

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2026. 1. 10

文責／JUN

## 『探究的な学び』に舵を切る

あけましておめでとうございます

「ラーニング・コンパス 2030」（学びの羅針盤）、それは、2030年を目指した今の時代の学びの方向とはどうあるべきかというOECDの提言である。その中心的概念が「生徒エージェンシー」であり、それが、わが国において授業改善の方向として示されている「主体的・対話的で深い学び」と意を同じくしていることはご存知の通りである。



ふきのとう

能動性、積極性を意味する「アクティブ」という言葉に象徴される「アクティブ・ラーニング」が登場したのは、私の記憶では、14年前の2012年頃だった。それが、2017年頃に「主体的・対話的で深い学び」と言われるようになり、さらに、2021年に出された中央教育審議会の答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」において、「個別最適な学びと協働的な学びの実現」という文言が示されることとなった。

こうして、この14年をふり返って思うのは、こうした教育の方向が示されているにもかかわらず、国内の学校の「学び」の状況は、部分的に積極的な取り組みがみられるものの、全体的には進展していない、むしろ混沌としているということである。

国が示す指針が象徴的な文言になるのはある意味仕方ないことである。大切なのは、その指針が出された背景に目を向け、社会の状況と擦り合わせ、教育委員会も学校も、真摯に自分たちが行っている教育の事実を見つめ直すことである。その上で、これまでのあり方にとらわれることなく、それが自分たちの行ってきた教育のあり方と異なるものであっても、意を決して、次のステージに足を踏み入れるべきである。躊躇している場合ではない。手をこまねいていると手遅れになる。それほど状況は切迫している。

このようななか、昨年あたりからよく聞かれるようになった文言がある。「探究的な学び」である。授業において、対象となる事柄がどういう意味なのかをただ理解するだけではなく、その意味を発見する過程において探究的になるのはよいことである。それはずっと前から言われてきたことで、「探究」という文言自体は目新しいものではない。

けれど、今、押し出されてきているのは、単なる授業や学びのやり方のことではない。現代社会

を生きていく、人間としての生き方のあり方として、「探究的なものの見方・考え方」「探究的な仕事の仕方」ができないと、ますます強まるAI依存の時代には、生きていくこと自体が苦しくなるからである。

便利になればなるほど、私たちは、人として大切なものの一部を知らず知らず、少しずつ、自覚なしに失っていく。そして、はたと気づいたときには、後戻りできないほど、人としての「こころ」が壊されていることになるかもしれない。

精神的なことだけではない。仕事の面でも、生活の面でも、他者とのかかわりにおいても、生き生きやりがいいということに対しても、いろいろと不都合が生まれてくることになる危険性がある。

「探究的なものの考え方・もののつくり方」は、自分たちで、自分たちの人生をつくる礎になる。その「考え方」を育み、そういうあり方を、学校教育において体験する、そのことにどれほどの意味があるかは、誰が考えても分かることである。

躊躇している場合ではない。知識を獲得させることに傾く「教える授業」から、子どもが自分たちで取り組み発見する、そして何かをつくり出す「探究的な学び」に舵を切ることである。それには、二つの要件を満たさなければならない。

一つは、教師が「探究的になる課題、素材、環境」を準備し、「教える」から「促進する・支える」という対応のあり方を身につけることである。

二つ目の要件、それは、子どもの「協働できる関係性」を育むことである。それはかつての「班学習」ではない。そこでは、班として結果を出すことに重きが置かれ、多くの場合、個が忘れられていた。そうではなく、一人ひとりの学びを深めるために他者と協働し、他者から学ぶ「グループの学び」にしなければならない。それは、人との協働のなかで、だれもが成長できることであり、それこそが、人と人との絆が育まれる、私たちが願う人間社会とつながる。

ただそのために言っておきたいことがある。これまで何年にもわたって行ってきた「一斉指導による教える授業」を「子どもが取り組み、発見する協働的・探究的な学び」に転換することは簡単なことではないということである。

何よりも、教師が変わらなければいけないのだがそれが簡単ではないし、子どもも言われてすぐにできることではない。だから、ある程度時間がかかる。その「転換の時間」に対して教師が腹をくくることである。2年はかかる、それだけのビジョンと覚悟をもって、教師たちがつながり合い、子どもの事実に向き、子どもを信じてこれまでにない学びづくりに挑戦し、そうした転換によって生まれる小さな変化を大切に、その実践を積み重ねていくことである。その手応えは次第に生まれ、それは目指していた2年後にきっと確信に変わる。ただ、その際、そのビジョンと経緯を、その都度保護者や地域に情熱をもって伝えることを忘れてはならない。教育は学校だけでは変わらないのだから。

何度も言うが、躊躇しているときではない。10年後、20年後に向かって、飛び立つのは「今」なのだ。2026年の始まりに当たって、そのことを、「学びをたより」を愛読してくださっている皆さんに心から訴えたい。

# 学びの根底と教師の役割

—「発刊記念の集い」で学んだこと—

## 1 書物の発刊、そして記念会、そこで生まれた想い

2025 年は、ひぐちけえこさんとの共著の執筆に始まり、その本の発刊記念の集いで幕を閉じるといふ、『詩とアートが“ほんとうのたべもの”になるとき』（世織書房）づくりを軸として歩んだ一年だった。

もちろん私の日々は、日替わりの学校訪問で費やされる。訪問すればすべての教室の授業を参観する、しかもそれぞれの学校に年間複数回訪問する、参観した授業すべてにコメントを届ける、その間、私の心を占めているのは、出会ったあの教師この教師のこと、あの学校この学校のこと、そして子どもたちのこと。……それは、子どもたちの未来、学校の未来、この国の未来にこころ馳せることになる。

目まぐるしく過ぎるこのような日々にエネルギーを注ぐ。それが私の一年。その目まぐるしさの中で絶えず私の心はゆれている。自分に何ができるのか、何をすべきなのか、いま大切にしなければならないものは何なのか、考えに考える。時にそれは、焦りや徒労感に襲われることもある。自分のできることのあまりの小ささに、呆れ、愕然としてしまうこともある。

そのような私に希望を感じさせてくれる、それは子どもたちだ。そのことを感動的に感じさせてくれたのが、ひぐちさんと一緒に取り組んだ「詩とアートをつなぐ授業とレッスン」だった。

美しい本だ。温かさがじわっと心に響く本だ。ひぐちさんの手にかかればこんな本になるのか、そう思って感動した。その美しさは、もちろんひぐちさんの手になる絵画やデザインによるものなのだけれど、この本に登場する子どもたちの没頭と、子どもと子どもがつながり合う姿によってより深く感じられる、そういう美しさなのだ。そう感じたとき、私は心からの幸せ感に包まれた。

ひぐちさんは、「美」は「響感性」によって生まれるとおっしゃっている。授業とレッスンにおいて、子どもと子どもが響感し、子どもと詩の世界が響感し、そういう子どもたちと私たちが響感した。その上、それらの事実をそのまま収めるものとして書物にすることができた。それなら、その書物を読んでくださる皆さんとも響感したい。そんな思いで、年も押し詰まった 12 月 26 日、東京都北区にある「北トピア」を会場にして「発刊記念の集い」を開催した。

集いは有意義だった。私たちが行った授業とレッスンの模様を、映像で観ていただけたことがうれしかったし、視聴していただいた後で行われたグループ協議は弾んでいた。そして、各グループお一人のスピーチは、大切な気づきが実感に満ちた言葉で語られる素晴らしいものだった。それは、午後のトークセッションにつながっていった。

この日の集いでもっともよかったのは、ひぐちさんのコー



ディネートで参加者全員が子どもになったように葉っぱのフロタージュを布袋にほどこしたワークショップだった。自分のしたいようにデザインして描く、そのことがどれほど楽しいものか、「子ども目線」になった皆さんはそのことを心の底から感じておられる、それがひしひしと伝わった。

その「子ども目線」は、その後行われた東海国語教育を学ぶ会の7人による「朗読劇」によってさらに深められた。そして、「集い」の締めくくりであるひぐちさんと私の対談に入っていた。

この対談によって、この日の「集い」は、大団円ということになるはずだった。

ひぐちさんとの対談が始まる、そのとき私は、いつになく気負っていた。「よかったなあ」の授業のときは、16年ぶりの授業であったにもかかわらず、ほとんど気負いはなかった。子どもと視線を合わせ、子どもとともに詩を読むという状況に身を置いているわくわく感に包まれていた。緊張はしていたけれど、それは心地よいものだった。

しかし、対談を前にしたこの時は、緊張感はない代わりに、言うに言われぬ責任感のようなものに囚われていた。気負いは、せわしなさとなって現れ、口調がいつもより強くなったのではないだろうか。

対談においては、語ることに聴くことが大切になる。聴いて語り、語って聴く。その繰り返しの中で新しい気づきが生まれ、二人で作り出した世界にお互いが魅了されていく、それがもっとも魅力的な対談だ。でも、そうなるためには心の底から聴かなければならない。しかし、気負っていた私は、聴いてはいるし、ひぐちさんが話されたことにつなげて語れてはいるのだけれど、なんだかそれだけで終わっているような気がしてならなかった。

集いの後、私は対談をふり返った。すると、対談時に私の頭の中を駆け巡っていたこと、話せなかったことが浮かび上がってきた。新たに浮かび上がってきたこともあった。その時、気づいた、そう、それを「学びのたより」に記そう。そうすれば、参加された皆さんに、さらには「たより」を読んでもくださる皆さんにも、ひぐちさんとの世界が届けられると。私は勇んでパソコンに向かった。

## 2 ひぐちさんとの対話がもたらしたもの

### ① 学びの根底にあるもの、「分からなさ」

対談の前半、私たちが話題にしたのは「分からなさ」の大切さだった。

ひぐちさんが話されたことで今も心に残っていることがある。それは、「分からなさが分からない子ども」という言葉だ。

私がこれまで強調してきたのは、ひぐちさんのおっしゃった何が分からないのか分からない子どものことよりも、分からなさを抱えているのに言えずにいる子どものことだった。だから、私は、「学び」が生まれる出発点は「分からなさ」であり、「分からなさ」は学びを生み出すための「宝物」である。それなのに、教師がそのように考えていないから子どもは言えないのだと述べたのだった。

しかし、今になって、ひぐちさんが話されたことを反芻すると、それはあのとき私が受け取った以上に重い意味があったのではないかと思うようになった。そうでなければ、あの場でひぐちさんがあれだけ強調されるはずがないと思ったからである。

私は、私がずっと危惧していたこととひぐちさんのおっしゃったことを並べて考えてみた。そしてはっと気づいた。分からなさがあるのにそれを言えないでいることよりも、分からないことが言語化できない、もっと言うと、何が分からないのかが分からない状態のほうが子どもにとって辛いのではないか、そう気づいたのだ。「学び」が生まれる出発点は「分からなさ」なのだから、その「わからないことが分からない」のだとしたら、そういう子どもたちは、「分かる」という世界のはるかかなたににいることになる。

私たち教師は、学びの到達点に対して近づいている子どもよりも、遠い子どものことに心を砕かなければならない。そうでなければ、「一人の子どもも独りにしない」という「学びの共同体」の理念は実現できない。

ただ、ひぐちさんは、「分からなさ」を言語化して言える子どもがいることで、何が分からないのかが分からないでいる子どもが、「そうか、そこはそういうことなのだ」と気づいていくことができるというように話された。「学び合う学び」が深まれば深まるほど、そういう気づきは増える。「分からなさ」を出せることも大切だが、それだけではなく、何が分からないのかが分からない子どもも学んでいける、そういう状態にすることが大切なのだ。

ひぐちさんがおっしゃったことはそういうことだったのではないだろうか。

ひぐちさんが私の授業において驚いたとおっしゃったことの一つに、新美南吉の「道」のショート授業において、私が真っ先に「分からない言葉がある人？」と投げかけたことを挙げられた。私にとっては当たり前のことなのに、私の投げかけは、ひぐちさんには驚きの問いとして受け止められたのはどうしてだろう？ それは、一般に、学校の授業とは常に「分かること」を求めて展開するのに対して、私の授業では「分からなさ」からスタートしたからだろう。

人はみな、数多の「分からなさ」の中で生きている。学校はその「分からなさ」を引き受け、そこから学びをつくり出す所なのだ。それなのに、「分かる」ことを急いでしまっている。学校だけではない、人間社会全体が失敗を疎んじ正しい結果に向かって急ぎ過ぎている。「学び」の出発点は「分からなさ」なのに、「分からないこと」「できないこと」に向き合い、見えないものを見えるようにしていくのが楽しいのに、急いで結果を求めることで学びを苦しいものにしてしまっている。だから、私が、当たり前のように「分からない言葉がある人？」と授業を始めたことにひぐちさんが驚いたのだ。

学びは、「分からなさ」に始まり、「分からなさ」に向き合い、小さな気づきを積み重ねながら探る「過程」において生まれるもの、私たちは、今、この当たり前の理を再認識する必要がある。子どもたちの「学び」を取り戻すために、「学ぶ楽しみと喜び」をもたらすために。

## ② 文学の読みにおける「なぜ、どうして」

学びにおける「分からなさ」の大切さは疑いようのないものだけれど、それがそのまま当てはめられない分野がある。それが、私たち取り組んだ「アート」の世界である。「アート」においては、「分かる」ということを目指すのではなく「味わい」を大切にすることからだ。だから、アートの一つである文学においては、分かろうとするのではなく、書かれているそのままを描いて味わうようにすればよい。

このように、文学の読みにおいては「なぜ、どうして」と考えるのはよいことではない。佐藤学

先生は、著書『教室と学校の未来へ』（小学館）において、文学の授業で真正の学び実現するために教師たちに要望している三つのことの一つに、この「なぜと問わない」を掲げておられる。

ところが、「よかったなあ」という詩の授業において、私は、上記のことを認識していたにもかかわらず、「どうして『草や木』のことが何度も書いてあるの？」という“ゆず”という子どもの「分からなさ」をまるで「宝物」のようにとり上げた。

この対応については、心温まるドラマチックな出来事（「つながりの小部屋②」参照）が生まれたことから、実際に授業を行ったときもそうだったけれど、今回の「集い」においても、ご覧になった皆さんは私の対応を是としてくださった。ひぐちさんにおいては、「石井さんが『あつ、これだ！』って思ったのがすごいなって……あそこから、授業が新たに展開していったでしょう？」と全面肯定してくださっている（本書第Ⅲ章「ディスカッション」において）。

しかし、あのときの“ゆず”の出し方は、文学の読みとしてよいとは言えない「どうして」だった。にもかかわらず私は宝物のように扱った。このことに対して、それが「葉っぱのプレゼント」につながったということはあるのだけれど、そのことはさておき、「詩の読みのあり方」として、きっちりふり返っておく必要がある、私はそう思っていた。

実は、ひぐちさんとの対談の最中、あの日以来のこの宿題が私の脳裏に姿を現したのだ。そして、そうか、そういうことだったのかもしれない、そんなひらめきが生まれたのだ。今、考えると、それは、映像によってあの時の状況を見つめ直したからだとも思うが、対談においてひぐちさんが語られた「分からなさが分からない子ども」に触れて考えさせられたことが大きく作用したように思う。ただ、対談のあの時、私はそれを語ることができなかった。それは、その時はまだ言語化できる状態ではなかったからである。

文学の読みにおいて「なぜと問わない」ということについて、佐藤学先生は、前出の著書において、次のように記しておられる。

——文学は人生の隠れた真実を描き出しているが、その真実は、因果関係で合理的には説明できない不条理の真実である。不条理の真実を描き出しているところに、文学の芸術的価値がある。——

「不条理」とは「事柄の筋道が立たないこと」（岩波国語辞典）だが、考えてみれば、日々の私たちの生活は筋道の立つようなことばかりではない。むしろ、日々私たちがとらわれているのは、どうしてあのようにしてしまったのだろうと悔やまれることや、予想もしないことであつたしてしまふ出来事の方が多いのではないだろうか。それがありのままの私たちの姿だ。そのような人物の姿を描くのが文学だとすると文学を読むということは、「なぜそうしたのか」「どうしてこうなったのか」という「分かれよう」とする読み方ではなく、その人物に同化したり描いたりすることによってその状況に身を置き、想い、感じる、そういう「味わう読み方」にしなければならない。だから、「なぜ・どうして」という読み方にはならないのだ。

そこで、「よかったなあ」で出された「どうして『草や木』のことが何度も書いてあるの？」という「どうして」はどう考えればよいだろうということだが、まずおさえておかなければならないのは、“ゆず”が知りたかったのは人物の言動に対する「どうして」ではなかったということであ

る。そのことについては、宮島さんが、「ゆず」のこの問いかけによって生まれた読みには、人物の言動の因果関係ではなく、＜詩の世界の描き＞と＜詩の構造の説明＞とがあると述べておられる（本書第Ⅲ章）ことからそう受け取ることができる。そうすると、「ゆず」の「どうして」は、「味わう読み」から外れさせるものだとは言えなくなる。

ただ、「ゆず」の問いかけを受けた子どもたちが、＜詩の世界の描き＞にしないで＜詩の構造の説明＞に終始してしまったら詩の味わいは薄くなってしまっただろう。けれど、幸いなことにそうはならなかった。それは、次の二つのことから判断できる。

一つは、言うまでもなく、アート・レッスンにおける子どもたちの「描き」においてである。それは、ひぐちさんによってそのようになっていったのだけれど、「草や木が」が連毎に繰り返される構造が、草や木の世界を描き出すことに、そしてその世界が「よかったなあ」と感じられるように描いてくれたからである。特に、「ゆず」の投げかけを受けた1組の作品には、そういう情感が色濃く感じられた。

そして、子どもたちは詩の構造よりも世界観を描いていたと感じられるもう一つのこと、それは、「ゆず」の音読において感じられる。私は、授業の中で何度も音読するようにしているが、授業の終わりは必ずだれかの読みをみんなで耳を澄ませて聴くことによって閉じるようにしている。その最後の読み手として「ゆず」を指名したのは意図的だった。「どうして」というあの投げかけをした「ゆず」が最後にどう読むか、そこに私が彼女の投げかけを取り入れた是非が表れる、そう思ったからである。

後先するが、授業の最初の音読の読み手も彼女だった。もちろん、その後、彼女からあの「どうして」が出ると分かっていたわけではない。だから、最後の「葉っぱのプレゼント」までの経緯を考えると、何という偶然！と我ながら驚いてしまう。それはともかく、その最初の音読において彼女は、何度か読み間違いをしてグループの仲間たちの助けを借りていた。この時間になって出会った詩なのだから無理もない。その「ゆず」が、授業最後の音読で「よかったなあ、草や木が」と読み始めたとき私は鳥肌が立った。「ゆず」が草や木に呼びかけている、そう感じたからである。

私は、「ゆず」の心の内で起こったことを知りたいと思った。だから、繰り返し、撮影された映像の彼女の音読シーンを視聴した。

その何回目かの時だった。ふっと彼女が授業で語っていた言葉が頭のなかに浮かび上がってきた。それは、

「ああ よかったなあっていうのは、草や木が言っているんじゃないかなあ！」

という言葉だった。

他の子どもは、草や木を見ている「ぼくら」が「よかったなあ」と言っている、あるいはそう感じていると読んでいた。けれど、彼女だけ「ああ よかったなあ」と言っているのは草や木だと感じたのだ。それは、どういうことだったのだろう。

そう考えて気づいたのは、「ゆず」は、本当に「よかった」と感じているのは「ぼくら」ではなく、草や木自身だと考えていたということだった。「ぼくら」も草や木の恩恵を受けているのだけれど、「ゆず」は、その「ぼくら」の側ではなく、「草や木」の側に立って考えている。そう気づいたその時、私は、この詩がそのように書かれているかどうかということを超えて、「この子は

なんて優しい子なんだろう」とため息をついた。

そんな優しい彼女が、「どうして草や木のことが何度も書いてあるの？」と知りたくてたまらなくなっていたのだ。……私は考えた。文字になっている詩を前にして、あのときの『ゆず』の顔を、詩を読んだときの読み声を思いだしながら。

彼女は、何がなんだか分からなかったわけではなく、草や木が「よかったなあ」と思っていると感じていた。その「草や木」が連毎に出てくる、とっても気になる、知りたい。こんな彼女の思いを反芻するうち、私ははっと気づいた。『ゆず』は、「よかったなあ」と「草や木」が何度も書かれていることとの間に深いつながりがあることに、そしてそれがこの詩の味わいにおいてとても大切だということになんとか気づいていたのではないか、それを確かめたかったのだ。

もちろん、彼女に、もう分かっていることを問うという屈折した意識があったとは思えない。私が感じたのは、彼女の無自覚の意識だ。これまで、長年にわたって子どもを眺めつづけてきて、子どもにはそういう無自覚の意識が存在していて、かなりの確率で、言葉として語れるものよりもそういうもののほうが素晴らしい、それが『ゆず』にも現れた、そう感じたのだ。

ここまで『ゆず』の心の中を探索して私が強く感じたのは、彼女の優しさだった。そして、その優しさは、「草や木」の存在をこのような詩にした作者と共通している。彼女は、この詩に漂う生きとし生けるもの皆に注ぐ「温かさ」を感じていたのではないだろうか。

だから、『ゆず』のあの質問は素晴らしかったのだ。

あのとき、私は、そこまでの気づきをしないまま、ゆずの言葉を受け入れた。それも、無自覚の意識なのかもしれない。そうであつたらどんなにいいだろう、

そう思い至ったとき、『ゆず』のこの問いかけだけでなく、授業の中で出されたどの子どもの考えも、さまざまな違いがあつたにもかかわらず、分け隔てなく受け入れ、子どもたちの聴き合いに委ねたのは、本質的な意味でよかったのだと思った。そして、それこそ「アートの学び」なのだという思いが湧きあがった。

読むことと描くこと、どちらもアート。その二つをつなげばどうなるだろう、それは思いつきから生まれた挑戦だったけれど、私が得たものは計り知れないほどのものだった、そういう気がする。私をそういう気持ちにさせてくれたまぎれもなく子どもたちだった。

そう思って、私はまたまたため息をついた。

### ③ 問わない、リボイスしない、追いかけないということ

「教えられる勉強」ではなく、「仲間とつながりながら、自ら考え、探究する学び」、それは愉しく、悦びを感じるもの。でも、そうなるためには、私たちは、授業においてどんなことに気をつけなければいけないか、それを具体的に意識していないと、その転換は測れない。

私は、ひぐちさんとの対談において、「問わない、リボイスしない、追いかけない」という3つの「ない」を提起した。この3つこそ、「学びの自由さ」を阻む元凶だ、そしてその元凶に多くの教師が陥っている、そう思っていたからだった。

ただし、私は「問わない」と言ったけれど、どんな場合でも「問うことをしてはならない」と言



ったわけではないし、「リボイスしない」ということも、誰かの言ったことをリボイスिंगすることがすべてよくないと考えているわけでもないし、誰かの話についてもう少し語ってほしいという思いになることがすべてよくないということでもない。私がこの3つの「ない」を強く押し出したのは、この言葉によって「学びの自由さ」が阻まれる場合が多いと思っていたからである。

「学ぶのは子ども」、「子どもは可能性のかたまり」、「子どもの気づきは未来を拓く鍵」、「子どもの発想は時として教師や大人を超えるもの」、それなのに、子どもが考え、取り組み、挑み、探究する時間と場を与えないで、「先回り」して「問う」、そういうことをすればするほど、子どもの学ぶ意欲は減退するどころか、「ゆず」の問いかけのところで述べたような無自覚の意識という素晴らしい気づきを生まれなくしていく。だから、「問わない」である。

だれかの考えを聴けば、それぞれの子どもがそれぞれの頭のなかで自分の考えと擦り合わせ、そのことによって何人もの子どもの中に多様で多彩な「つながり」が生まれ、その「つながり」から新しい気づきが生まれ出るのに、その「つながり」を切るように教師が口を挟む。なんと愚かなこと。だから「リボイスをしない」なのである。

子どもは、精一杯考えて気づく、けれどまだ言語化できるほどになっていなくて模索している、そういう場合がある。実は、魅力的な気づきほど、そういう生まれ方をする。まだ言葉にできないところに素晴らしいものが隠されているのだから。こういう気づきが生まれた時こそ繊細な対応をしなければならない。「もっと詳しく話して」というような無神経な深追いはしてはならない。言葉にはできないもどかしさこそ、生まれかかかっている命のようなものなのだから、手荒に触ってはならない。それが、「追いかけて問いをしない」なのだ。

なぜ、教師は、「先回りして問う」のか、子どもの言ったことをいちいち「リボイス」するのか、子どもに詳しく話させようと「追いかけて問い」をするのか。実は、そうになっている教師の大半が、良かれと思ってそうしているように思う。それは間違った対応だと思うが、それらの教師たちはみな一生懸命なのだ。だから、そういう教師たちには、彼らの現実に取り添って、ともに子どもの学びを見つめて、ともに考える、そういう愚鈍とも思えるかわりをするしかないように思う。

人は、経験と事実の積み重ねでしか変わらないのだから。

#### ④ 「回遊」、そして「声かけをしない」ということ

ひぐちさんが話されたことには、とても共感を覚え納得したものがたくさんある。私の心に響いたひぐちさんの珠玉の言葉を列記してみよう。

- ・ 「分からない」ことがあれば、いつも貯金箱に入れておく
- ・ 子どもたちの意識が充満している空間を漂うと、ずっとそのままいたいと思うようになる
- ・ 子どもたちの間を「回遊」する
- ・ 上手い絵ではなく、その人でしか描けない「いい絵」が見たい
- ・ しあわせだと思うのは、自分が小さくなっていられるとき
- ・ 沈黙の温かさ
- ・ 子どもへの言葉がけにおいて、嘘は言わない
- ・ 言葉をかけようと思うのではない、言葉は自然に引き出されてくる

- ・ いちばんよい言葉がけは、言葉がけをしなくてもよいこと

対談だから、これらのひぐちさんの言葉に対して、私はさらに広がるような言葉を返さねばならなかったのだが、対談時間の半ばあたりから圧倒されて返す言葉を失っていた(自分自身に笑)。

ひぐちさんの言葉は一つひとつがアートだった。ひぐちさんの語り方には押しつけがましさが無い。何か、自分自身に語るかのように、自分自身を納得させているかのように訥々と語られる。なんという自然さ、なんという柔らかさ、なんという温かさ、なんという確かさ。これだから、接した人はみな、ひぐちさんという人に魅了されるのだ。それなのに、「しあわせだと思ふのは、自分が小さくなっているとき」だなんて、なんと謙虚なのだろう。

ひぐちさんのこれらの言葉は、対談において話されたことだけれど、それは、当然、「よかったなあ」の詩の世界を描くあの日のレッスンでも実際に行われている。たとえば、子どもたちが活動(この時は“描く”)しているとき、ひぐちさんは、子どもたちの間を「漂い」「回遊」し、基本的には言葉を発せず見守り、自然に引き出される言葉がけをさりげなくされていた。それは、発刊された書の以下の部分を読めばよく分かる。

一人で真剣に表現に向かっているのは、〈さやか〉だ。

黄色をベースに少しの緑とオレンジが混ざった複雑で美しい色を作り出し、平筆を揺すりながら色を伸ばして、ゆっくりと花を描いている。そんな丁寧な筆遣い、どこで覚えたのだろうか？ それからパレットではなく、指先に付けた青を丁寧に筆に付け、きれいな緑を作り出した。指だとパレットよりも繊細に色加減を調整できる分、自分の望んだ色が作れるのだろう。今度は平筆を縦にして茎をそっと描き、それからコスモスの様に細い四枚の葉を描いた。

完成したのかな？ と遠くから眺めていると、〈さやか〉は黙ったまま描いた花を見て、それから自分の指先を見つめて考え込んでいる。やおらパレット代わりの指先に付いた絵の具を中指でそっと触れて、そのまま紙に押す。確認すると今度は小指に緑色を塗り、先ほど描いたコスモスの様な細い葉っぱの上に順に押し付け始めた。線でしかなかった葉が四枚の丸い葉になる。しかも中指ではなく小指なので小さくて可愛らしい。咲いている大きな黄色い花とのバランスも良い。〈さやか〉がにっこりと笑っている。自分がイメージしていた花が咲いたのだろう。

筆に指先の絵の具を付けて、できた色を見て「イメージした通りの色だな」と思い、茎、葉を描いた。けれど自分で描いた細い葉を改めて見て「あれ？ なんだか違うみたい…」と思い、指先に残った絵の具をなんとなく中指でスタンプ。現れた表現を見て「これで行ける！ でも少し大きいかな？」と思い、今度は小指でスタンプ。現れた表現を見て、「これでいける！ でも少し大きいかな？」と思い、今度は小指でスタンプ。「イメージしていたのは、これだった！」と、現れた表現に本人なりに納得。最初は抱いているぼんやりとしたイメージを追い求めながら、とりあえず表現してみる。そして現れた表現を見て、「この通りだ！」と思ったり「なんだか違うみたい」と思ったり。「違う」と思った時が、まだ見たことのない新しい表現へと誘われた時だ。表現に導かれるままに試し、味わい…。描きながらイメージが湧き、イメージを味わい試す中で表現が生まれてくる。イメージや表現と対話する中で次々と新しい表現が生まれている。対話的循環運動であるアートの面白さを味わっているのだ。

すごかったのは〈もね〉だ。筆にたっぷりと絵の具をつけ、他の子たちの間をすいすいと、小柄なからだで縦横無尽に行き来している。彼女の動いた後にはさまざまな色の滑らかな線が風のように、また命あるもののようにはうねっている。途中で立ち上がった彼女の右手をよく見てみると、筆を二本握んでいた。一本では自分の思い描いているイメージの太さには、到底足りなかったのだろう。彼女がクレヨンで描いていた「気持ちの色」を思い出す。赤や青が重なった面の隣には、緑に紫や黒が重なった面。様々な色が重なりながら、幾つもの面が大胆に広がっていく力強い表現だった。

再び筆に色を付け、夢中になってうねるような線を描き続ける。いったい彼女の中では、何が起きているのだろうか？ 質問しても黙ったままだった彼女を思い出し、想像しながら彼女を目で追った。

ここには、「回遊」しているなかで目にとまった〈さやか〉と〈もね〉に対して、ひぐちさんがどのような「まなざし」を向けていたのかが表れている。このどこに、どのような心の向け方があるか、それは私が説明するのではなく、皆さんご自身で感じてもらえればと思う。ただ、この二人に対しては、これだけの視線を向けながら、ひぐちさんは一切言葉がけをしていない。

「回遊」している中で目に留まるあるいは気づく、それは私の授業でも存在している。発刊した書から、その一例として、2組における出来事を抜き出してみることにする。

グループの様子を眺めていた私の視線が、ふっと一つのグループに引き寄せられた。それは、子どもたちが、私が配った詩のプリントの最後の方を指さして何か考え合っているように見えたからである。詩の最後の方、それは第4連だ。私は、第1連から第3連までで考えるようにと指示している。だから「おやっ」と思い、そっとそのグループに近づいた。

プリントの前に座っているのは〈あゆむ〉だ。〈あゆむ〉が鉛筆の先をプリントの第4連に向いている。この子たちはまぎれもなく第4連に目をつけていたのだ。どういうことだろう？ そう思った私は、彼らが何を話しているのか聴こうとしてさらに近づいた。

そのとき、机の上に広げている〈あゆむ〉の詩のプリントが目に入った。そこには、何本もの線や文字が書き込まれていた。マルをつけている言葉もある。それは「ああ よかったなあ」だった。

やおら、私は、グループを終えるように告げ、一人の子どもを指名して音読をしてもらった。

授業時間の半分が過ぎている。子どもの音読に、ここまでに与えられた詩へのイメージがこもっている。けれど、私の頭の中は、私の指示以外の第4連を考えていた〈あゆむ〉と〈あゆむ〉たちのグループのことで占められていた。

音読が終わる。私は、立ち上がって、ゆっくりと彼の方に歩を進めた。そして、

「今、第4連、読んでたでしょ。」

と声をかけた。彼は、驚いたように私を見つめている。第4連について考えていたことを叱られるとでも思ったのだろうか、表情にそれが表れている。私は、彼の机の上のプリントを手にとって、他の子どもたちに見せながら問う。

「これ(その子が書きこんでいること)、第4連に書いているんだ。……何か、第4連で気づいたの？」

彼は、「うん」とうなずいた。さらに私は続ける「教えて！」と。

子どもが取り組み始めたら、黙って、そっと、子どもたちの邪魔にならないように巡る、私はそれを実行していた。その時、私の耳はいつもより鋭敏に働く。何が語られているのか、どの子どもが何にどう気づいているのか、どうこの詩を味わっているのかと。そして、それとなく、視線を向ける、取り組む子どもの表情はどうか、そこに詩の味わいがどう生まれているのかと。子どもの気づきの本気度や大切さは表情に表れる、それを見たい、だから一人ひとりの子どもに目を向ける。それが、私にとっての「回遊」だ。

私は、ここで子どもたちに言葉をかけている。それは、一人の子ども、あるいは一つのグループへの言葉がけというより、子どもたちの取り組みを一旦ストップさせて行う全員への投げかけだ。たぶん、ここを読まれた皆さんは、前掲のひぐちさんのとの異なりに気づかれたのではないだろうか。どういうことだろう。その「わけ」は、皆さんで考えていただけたらうれしい。

私がここで、あえて、今回の書から抜き出してまで記したのは、ひぐちさんがおっしゃったことは、すべて、ただの理論的な文言ではなく、実践に裏付けられているということを知っていただきたいからだし、それ以上に、この魅力的な文言は、本当にこのように実行できるのだということを感じていただきたいからである。

## ⑤ 「没頭」をつくり出す「素材」

対談の前半、私が3つの「ない」を語ったときだった。ひぐちさんから、「それなら」ということで問いかけられたことがある。それは、『問わない』『リボイスしない』『追いかけて問いをしない』とすると、教師の役割は何？」…ということだった。

そのことが、対談の後半も、私のからだの内部にずっと残っていた。それが、前掲した8つの言葉を体内に取り込むうち、ふっと、これこそが教師の役割ではないかという気づきが浮き上がってきた。

ひぐちさんは、「いちばんよい言葉がけは、言葉がけをしなくてもよいこと」と話された。教師の言葉がけが必要ではなくなるとき、それは、子どもが何をどうするかをはっきり持ち、そのことに没頭し始めたときのことだろう。

子どもがそういう、いわば「ゾーン」に入ったとき、教師の言葉がけは必要ないどころか邪魔になる。だから、私たち教師は、その子のすること、考えの進展を見守ればよい。そこから生み出されてくるものを心待ちにして待てばよい。何かをつぶやけば、その言葉に耳を澄ませばよい。そして、全身全霊で、その子どもの世界を受けとめることだ。

私は、3年前に上梓した『「学び合う学び」を生きる』（ぎょうせい）という書に、「まなざし」と“内省的実践”がつくる授業」というサブ・テーマをつけた。それは、子どもの内に生まれているものを受けとめようとする“まなざし”がなければ、子どもは「学びの主人公」になれないのだから、その“まなざし”を注げる教師を目指した“内省的実践”を続ける、そのことを読んでくださる皆さんに伝えたかったからだった。

でも、それは、教師が自分をつよく押し出すのではなく、ひぐちさんが言うように、むしろ自らの存在を小さくして、嘘を言わず、沈黙を大切にする、そういう居方に近づかなければ実現できないのだ。子どもが没頭して取り組めるようにするための教師の役割は、何かをするというよりも、しないで見守る、そこにあるのではないか。もちろん教師が出なければいけない場合もあるが。

そう気づきかけたとき、ひぐちさんが明確に話されたことがあった。

子どもが「ゾーン」(ひぐちさんが使われた言葉ではないが)に入ったとき教師の言葉がけは必要ではなくなる、では、そういう状態が生まれるには何が必要なのか、それは「素材」なのだ、そう話されたのだ。

それを聴いた瞬間、私の脳裏に、私の詩の授業の後で行われたアート・レッスンの様子が思い浮かんだ。子どもたちが入っていった多目的教室の床に、模造紙を何枚もつなげた大きな白い用紙が広げられていた。フロタージュをするために何種類もの紙が準備されていた。フロタージュに最適なミツロウクレヨン(なぜミツロウなのかは今回の私たちの本に書かれている)も準備されていた。それらはすべて「本物」だ。その「本物の準備物」を使って行われたデモンストレーション、色鮮やかに浮き上がる葉っぱの模様に子どもたちは驚き、幾重にも色が重なった時、子どもたちは感嘆の声を上げた。それが「素材」なのだ。

そのとき、子どもたちは、今から自分たちが行うことがどんなに素敵なことか知ったのだ。厳選された本物の「素材」と出会い、その「素材」がどんなに魅力的なものかを目の当たりにした。今から、これを使って自分もできるのだ、そう思った子どもたちの心はわくわく感でいっぱいになっただろう。そうなったら、後は、子どもたちが自分の意思で動き始める。そして没頭していく。教師の言葉がけは不要になるのは当然だ。

対談でひぐちさんが私に問いかけてくださった「教師の役割」、それは、子どもが没頭できるような、夢中になれるような、心がすっぱりその世界に入れるような、それを「ゾーンに入る」と言うとしたら、そういう状態にすることなのだ。そのことを私は「場づくり」という言い表し方をしたけれど、それこそが最も大切な教師の役割なのではないだろうか。

そこで、気づいたのは、グループ・ディスカッションで出されこの対談でも話題になった「自由さ」ということが、ここで「没頭」とつながったということだった。学びにおける「自由さ」とは我儘気儘な自分勝手さではない。本物に出会い、本物に憧れ、その本物の世界で羽ばたいてみたいくなり、そして思いっきり羽ばたき始める、そうなったとき、子どもたちのからだ全体に、こんなふうにしてみたい、こんなふうを考えたらどうなるだろう、という思いがあふれてくる。そうなったとき、子どもは教師の狭い範疇にはいない。それが学びにおける「自由さ」なのだ。

私は、私の詩の授業で言えば、「よかったなあ」という詩を学びの「素材」として持ってきたことがその「場づくり」だったと述べた。もう一つ踏み込んで言えば、「よかった」「よかったなあ」「ああ よかったなあ」という3つの言葉と出会わせたことも「素材」と出会う「場づくり」になったとも言えるのではないだろうか。さまざまに音読をするように仕向けたことも「素材」と魅力的に出会うためだと言える。その後、私は、子どもたちがどう感じたかを、ひたすら聴くことに徹し、子どもたちは、仲間たちが感じたことを聴いたり語り合ったりすることで、それぞれの読みを深めていった。そのとき、「よかったなあ」という詩をどう読むかは、一人ひとりの「自由さ」に任されていたのだ。そして、私は思う。究極的には、私の詩の授業そのものが、ひぐちさんのアート・レッスンにおける、子どもたちの「自由さ」発揮の「素材」になったのだと。

子どもは、「素材」との出会いがなければ没頭できないのだ。つまり、教師の最大の役割は、子どもが「自由さ」を発揮して「没頭」できる状態にすることなのだ。子どもたちが、それぞれの良さや特性を発揮して、それぞれの内に秘められている感性や知恵や可能性を、自ら引き出し、取り組み、発見し、つくり上げていく、そういう「場」と「素材」を子どもたちの前に差し出すことであ

る。そうなったとき、教師の枠の中で、教師の指示に従い、教師が求める到達点に行き着くことだけに追い込んでいく授業では、決して生みだせない「学び」と「表現」が姿を現す。教師の役割は、そういう状況をつくることなのだ。

## ⑥ 「没頭」「自由さ」そして「協同」

しかし、気づきはそれだけではなかった。授業とレッスンをやり、執筆をし、対談でひぐちさんと言葉を交わした、そのことによって、はっきりしたことがある。それは、「没頭」「自由さ」とは対極のように感じる「協同」ということも、この状態になったら生まれてくるということだ。

私は、今回の書の「つながりの小部屋②」において、次のように記している。

——子どもたちは没頭していた。だから、「ここはどのように描く？」などといった相談を仲間たちとしていない。それぞれが感じたまま、描きたいように描いているのだ。にもかかわらず、描き終わった絵を見ると、一枚の大作として不思議なほど調和している。——

「没頭」するということは、一人ひとりが自分の世界を生きているということだ。しかし、そういう状態になっていても、同じように没頭する何人もの仲間とともに居るという感覚が子どもたちの内に宿っていたらどんなによいだろうか。日常的にそういう「他者」の存在を尊重し合う体験を子どもたちが持っていればきっとそうなる。一人ひとりが「自由さ」を発揮して羽ばたきながら、同じように羽ばたく何人もの仲間と響き合う、子どもたちにとって、これほど安心できる状態はないのではないだろうか。私たちが授業とレッスンをした子どもたちはそういう状態にあった。

アート・レッスンにおいて、「ここはどう描こうか」とか、「そのところはこう描いて、ぼくはこうするから」というような言葉のやり取りや擦り合わせは、3クラスとも行っていなかった。にもかかわらず、互いの考えが対立してもめるということは一切なかった。それは、前述した「尊重し合う関係」が存在していたからなのだ。「自己肯定感」の大切さが言われ始めて久しい。でも、制作する子どもたちの様子を見ていて感じたのは、「自己肯定感」は「他者尊重」に裏打ちされて本当に実感するようになるのではないか、ということだった。

それは、「協同」しているからこそほんとうに「没頭」ができるということを示している。私にはそれが真理なのだと思う。そうだという確信を抱かせる象徴的な出来事、それが、最後の最後の最後でひとりの子どもによって生み出された「天女の降臨」(P116)だったと私は思っている。

以上のように、授業とレッスンも、執筆も、発刊記念の集いも、すべて、私にとっては「ほんとうのたべもの」になった。もしこの駄文が、皆さんの「ほんとうのたべもの」になったらうれしいのだけれど、そんな欲はかかないことにする。対談で語り切れずこんな形になったけれど、それはそれでよかったのかもしれない。そう思って、お許しいただきたい。

2026年の冒頭に、これだけのことを皆さんと分かち合うことができた。そのすべては、ひぐちけえこさんとの出会いから始まった。出会いは人を豊かにし、つながりは何かを変える。それこそ私が全うしてきた「学び合う学び」の精神だ。その精神とともに今年もスタートしよう。