

実践に向ける“まなざし”

子どもに向ける“まなざし”

1 実践報告をする意味、実践報告を協議する意味

第27回授業づくり・学校づくりセミナーにおけるD小学校のお二人、W先生とS先生の報告は、画期的なものだった。

私たちのセミナーに限らず、研究会における報告や発表は「優れた実践である」というイメージがある。それはそれで間違ったことではない。ただ、何をもって「優れている」と考えるかだ。

もちろんそれは、「子どもにとってよりよい学びになっている」ということに違いないが、そのように子どもの学びに視点を当てた見方であったとしても、深い学びに至っているかどうかだけに目を向けて済むものではない。学ぶとは「未知なるものへの挑戦」なのだから、授業づくりや学びづくりの「難しさ」や「分からなさ」に、今、まさに取り組む過程も「優れた実践」なのだ。

つまり、研究会における報告は、優れた結果に行き着いた実践だけでなく、未知なるもの、超えなければいけない壁に立ち向かっている「過程」の報告であってよいのだ。いや、むしろ、そういう「過程」の方が、学ぶことが多いのではないだろうか。さらに私が最も言いたいことは、そのように悩みながら取り組んでいる教師こそ、真の実践者だということである。

そう考えると、研究会における報告が「優れた」ものであるかどうかは、実践者の姿勢がどのようなもので判断できると私は思う。私は、挑戦する実践者をリスペクトするし、皆さんとともにその人から学びたいと思う。

実践報告を受ける研究会のあり方として、私がもっとも大切にしているのは、そのときに出された実践の事実に基づく議論にすることである。授業の様子が映像を視聴する形で提起されたら、その映像からとらえた子どもの事実、学びの事実を取り上げて、そこで何に気づいたか、それがどういう価値のあることなのか、その事実によれば学びの可能性はあるのか、それを語り合わなければいけない。もちろん、心惹かれた子ども、子どもと子どものつながり、そして、そういう子どもと学びのつながりについて語ることも忘れてはならない。それはなぜか。

「学び」は、子どもの姿に、身体に、子どもの内部に生まれるものだからである。それは、いつも、だれにとっても分かりやすい形で現れるものではない。むしろ、素晴らしい気づきほど、うまく言い表せないもどかしさを伴うものだから、気づきにくいことが多い。でも、教師がそれを感じ取れたら、子どもたちの学びは大きく飛躍する。

授業研究会は、教師たちのそういう感性を磨く場なのだ。そういう感性を持ちたいという憧れを抱かせる場なのだ。それは、もちろん、研究会に参加するすべての教師にとっての貴重な経験となる。

授業研究会は、授業をした教師、報告をした教師のためだけに行うものではない。報告者・発表者は学ばせてもらう意識で自らの実践を提示するが、参加者もそこから無尽蔵に学ぶ意識で受け止める、そういう関係を研究会につくり出したい、私はいつもそう思っている。

他者の実践から学ぶとき、もっとも大切なことは、報告者の実践を、どれだけ「自分事」にできるかだ。ただ、そうすることは、特別なことでもなんでもない。授業研究だけのことではないからだ。

人は一人では生きていけない。生きていくということは、他者に支えられ、他者を支え、他者と協同するという幾重もの行為によって成り立っている。その他者とのかかわりにおいて、もっとも大切なことが、他者のことを「自分事」として考え行動できるかどうかなのだ。

もちろん、こうしたかかわりをすべての他者で行うことなど不可能なことである。そういう綺麗事を言うつもりはない。けれど、他者に対して前記のような心の動かし方が全くできないと、他者との関係はどんどん脆弱なものになるにちがいない。

授業研究の場も、他者とのかかわりの場である。みんなして「聴き合い」「学び合う」ことになるからである。だから、授業をしてくれた人、報告をしてくれた人をリスペクトし、だれもが、「自分事」として寄り添うように考え、次への展望を開く、そうしていけたらどんなによいだろう。

そういう教師同士のつながりは、だれもが「自らの授業の事実」として子どもをみつめることから拓かれる。教師のつながりは、子どもの事実からしか生み出せない。

セミナーの分科会は、ほとんどが見知らぬ人ばかりの集まりだ。けれど、そんな何十人という人たちが、映像に映し出される子どもの姿を自分事のように受け取れば、報告をしてくれる教師の真摯な挑戦に寄り添うことができるだろう。そういう願いで見つめるなか、分科会が始まった。

報告を始めるに当たり、司会をする同じ学校の I 先生が、「これから発表する報告は、取り組みとしてこのように行き着いたというものではなく、悩みながら実践しているそのままを報告するものです」と述べられたのだが、私はそれを感慨深い思いで聴いた。それこそが、実践者としての報告なのだと思うていたからである。そういう試行錯誤や行きつ戻りつの実践ほど、多くの教師の実像なのであり、実は、その「過程」の中に、大切な教師としての学びやそのためのきっかけが存在しているのだ。

考えてみれば、それは、子どもの学びと全く同じである。「分からなさ」は宝物なのであり、「間違い」は学びの森の入口だと考え、子どもたちのそういう瞬間(とき)を「学びを生み出せる場」としてこよなく大切にしようと考えている私たちにとって、「悩みながら実践している」瞬間(とき)は、なによりも大切なものののだ。

しかし、これまでのこういう教師の実践報告において、そういう報告・発表がなされてきたのだろうか。優れた結果を生んだ授業を報告する場というイメージを持っていなかったのだろうか。そして、研究会に参加するということは、よい授業に出会うため、優れた授業の方法を得るためという意識を抱いていなかったのだろうか。

学校における校内研修にも同様の懸念があったように思う。しかし、今、「学び合う学び」に取り組む学校においては、そういう考え方の払拭を目指すようになった。「授業研究の授業を、見栄えのよい高級料理にしようとするのではなく、心を込めてつくるお惣菜のような授業にしよう」「よい授業をしなければと力むのではなく、教師として育つための時間にしよう」と考え、「よい授業」「優れた授業」の呪縛から解き放つように意識改革を図っているのだ。

W先生とS先生の報告は、そのような意識改革に取り組むD小学校の校内研修を背景として行われた。そのことにより、セミナー参加の皆さん、講師の先生方のお考えや助言をもらい、さらに次のステップに挑もうとされたのだ。これこそ、実践者の報告である。つまびらかにされる実践の事実、同じような課題に直面する多くの教師たちの共感を呼び、セミナーの場を、一方通行の伝達場ではない、協同研究の場にするだろう。本「たより」の冒頭で、この報告が「画期的だった」と述べたのは、そういうことなのだ。

しかし、お二人の報告が画期的だったのは、その報告が今まさに取り組んでいる過程のものだったというだけではない。そこに、確かな子どもの学びの誕生があり、実践に取り組む教師の喜びが生まれていたからである。そのことを以下、詳述しようと思う。

2 実践のリアルを報告したW先生

W先生とS先生が取り組んでいたのは、「文学・詩の読みにおける“なぜ、どうして”からの脱却」だった。

二人の所属校であるD小学校では、2年ほど前から、国語科の文学の授業を「子どもが読む授業」に転換しようと取り組んでいた。その成果は確実に表われ、自らの読みに気づくうれしさ、互いの読みを聴き合う楽しさが感じられるようになってきた。そんなとき、浮上してきたのが、登場人物の言動について、すぐに「なぜ」「どうして」と考えようとする読み方だった。

「なぜ、どうして」では、文学は味わえない。それを解き明かせば文学の世界に浸ることができるわけではない。「なぜ」と考え、その答えを考えついたとして、そこで生まれるのは「そうか、そういうことだったのか」という「分かった」ということでしかない。「分かる」という意識は、「それで完了」という意識をもたらす危険性がある。文学の感動は、決して完了するものではないのに。文学は、「分かる」ために読むものではない。そういう読み方では読者である自分の心は揺れ動かない。自分事にはならないからである。いつも、外から見る、酷い場合は値踏みする見方になる。文学の世界は「分かる」のではなく「味わう」世界である。

佐藤学先生(東京大学名誉教授)は、著書『教室と学校の未来へ ～学びのイノベーション～』(小学館)において次のように述べておられる。

—— 「なぜと問わない」というのは、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。——

W先生が行った「われは草なり」(高見順)の授業で、一人の子どもが

「最後の『ああ 生きる日の美しさ／ああ 生きる日の 楽しさよ』ってところが、なんで草なのに…同じところにいるのに、なんで楽しいとか、美しいとか分からない」

と語った。

これこそ、2人が克服したい「なぜ、どうして」という読み方なのだが、それがいきなり出てきたのだ。Wさんが素晴らしかったのは、この「なぜ」を際立たせることなく、音読とグループの聴き合いを繰り返すだけにしたことである。なぜ、それがよかったのか、それは、この後述べるが、その前に、そもそもこういう「なぜ」を出した子どもの側に立って考えてみたい。

「なんで楽しいとか、美しいとか分からない」と言った子どもは、本心そう思ったのだ。彼は、「同じところにいるのに…」と言っているが、その言葉が彼の疑問が本心であることを示している。詩人がそう感じるには、感じるだけの背景や人生観がある。だから、5年生の子どもが「分からない」と感じるのは自然なことだ。この子どもも、成人になったとき、もしこの詩をもう一度読むことがあったら、彼なりに何かを感じることになるだろう。それまでこの違和感を持ち続けたらよい。こういうことがあるから、すぐに「分かった」としないほうがよいのだ。

それはそれとして、この「なんで…？」が出てから 20 分ほど経ったときであった。何度目かの音読の直後だった。ある子どもが、ぼそっと語り始めた。その子は、ところどころ、どう言ったらよい言葉を探しながら、つかえつかえ、次のように語ったのだった。

『ああ 生きる日の美しさ／ああ 生きる日の 楽しさよ』のところが……草は、どういう気持ちなのかなって調べた文章なんじゃないかなって思ってた。……生きていると……草も生きるし……、草になったつもりで…イメージすると、美しいものが、見えてくるんじゃないかなと思います。」

彼は「生きていると……草も生きるし……」と語っている。自分が感じていることを表現することは大人でも難しい。だから、つまりつまりの言葉になるのだけれど、私には、この子は、草と人間である自分を同じように生きている存在として感じているように思える。そういう思いを抱いたから、その後の「草になったつもりで…イメージする」ということを、この子は本当に想像できたのだと思う(彼が「調べた」と言ったけれど、それは言葉選びが悪かっただけで、彼の行った行為は、調べたというよりよく読んで感じたということなのだ)。彼は、そのようにこの詩と向かい合ったとき、「美しいものが、見えてくる」と思えたのだ。

このとき、授業をしていたW先生が、「なんで楽しいのか」という疑問について考えるように促していたわけではなかった。だから、彼は、前ページの疑問が出た時から 20 分間、そのことを考えていたことになる。そして、何度も音読を繰り返すうち、草と自分がともに生きている感覚になったのだ。

私は、この子どもの発言をそのように受け止めた。そのとき、「なぜ、どうして」という読み方は、そこに登場する人やモノと心通わせたとき消えていくのだと教えられた気持ちになった。

私は、本「たより」の最初のところで、「自分事」として受け止めることの大切さを述べている。それは、教師同士の研修におけることとして述べたものだが、詩や物語を読む場合でも同じなのだ。「草」の感じ方が「自分事」に感じられたとき「分かる」ではなく「感じられてきた」のだ。これは、人やモノ、ことと共に生きるための共通するあり方ではないだろうか。とにかく、W先生の「なぜ、どうしてからの脱却の糸口」が、このように子どもから姿を現したのだった。

3 Nくんの言葉を引き出したS先生の授業

一方、S先生の「なぜ、どうして」は、「まいごのかぎ」という物語の読みにおいて姿を現した。

『数字がおりのようにぞろぞろ動いているのです』が、なんで、動いていたのかが分かりません』

というように。

主人公リイコは、落ちていた「かぎ」を拾う。そのかぎをいろいろなところの穴に差し込む、その度に不思議なことが起こる。そして、バスでいのかんばんに穴のあることに気づいたリイコはその穴にかぎを差しこんでしまう。すると、バスの時刻を表す数字がぞろぞろ動きだした。それを「なぜ動くのか？」と思ったということなのだ。

授業者のS先生は、物語に、その数字の動きを見て、『『すごい』／リイコは目をかがやかせました。』と書かれていることに気づいていた。だから、その子もこのことに気づけば、主人公であるリイコが不思議に思っているわけではないと気づくにちがいない。それには、リイコになって、リイコの視点から読むことだ。そうすれば、「目をかがやかせる」気持ちになって、「なぜ、どうして」と考えなくなる、そう考えついたのだった。

そうして1か月後、S先生が取り上げた物語は「紙ひこうき、きみへ」（野中柊・教育出版国語教科書）だった。

「しまりすキリリ」のところに、青い紙ひこうきで予告して旅をする「みけりすミーク」がやつてきた。ミークとの楽しい日々。時が過ぎ、ミークは、はさみで切り取った空で作った紙ひこうきを飛ばし、そのはさみをキリリの手握らせて旅に出ていってしまう。取り残されたキリリは、ミークと会いたくてたまらなくなる。だからキリリは、ミークにもらったはさみで空を切り、「ぼくは、ここにいます。」「きみは、どこにいますか。」と書いた紙ひこうきを飛ばす。でも、「ミークはぼくのことをわすれたかしら？」「ぼくは、わすれない、わすれたくない」、そう思い、切り取った空を古い旅行かばんの中にしまうことにする。（以下略）

S先生は、この物語において、子どもが、「なぜ、どうして」という読みに陥らないようにしたいと考えていた。それには、「まいごのかぎ」で気づいたように、物語の主人公になって本文を読めば、そこに陥らないのではないか、そう考え、それを実行することにしたのだった。

そうしたところ、私が参観した授業において、子どもから「なぜ、どうして」が全く出てこなかったのだ。それは、少なくとも、S先生の学級の子どもにとって、「主人公になって読む」という読み方が有効に働いたことを示していた。

しかし、S先生が感じた手ごたえは、それだけに留まらなかった。

授業を参観する私の目頭が熱くなる出来事が生まれたからである。

授業でほとんど発言することのないNくんが手を挙げたのだ。

それは、次のような発言がつづいた後だった。

「82 ページの3の場面のところで、いちばん高い枝に上るって、『高い、高い、うんと高いえだ』だから、キリリは、ミークとの思い出をふり返って、また会いたい」
「そこだとミークといっしょにいた時間だから、そこに思い出があると思う」
「ミークとの思い出は、いっしょにご飯食べたり、いっしょに月を見たりした思い出だと思います」

ここで、S先生が、音読を入れた。

一人の子どもが、この場面をていねいに読んだ。

その直後だった。すうっと、Nくんの手が拳がったのだ。

先生の指名を受けて彼が立ちあがる。けれど、すぐ話し出せない。落ち着きなく、プリントを手で所在なく触りながら、みんなの方をきょろきょろ眺め、そして、ようやく口を開く。

「83 ページの 1 行目の『ぼくは、ここにいます。』と、2 行目の『きみは、どこにいますか。』の
ところは……」

と、ここまで言って、手で頭をなでるようにしながら、机の上の物語のプリントに見つめる。どう話したらよいのか迷っているかのようだ。彼は、「ミークは…」「ミークは…」と言い淀む。少しの沈黙。それから、すくっと頭を上げ、次のようにみんなの方を向いて言葉を紡いだ。

「キリリは、ミークとは行けないけれど…、キリリの心は…、ミークに紙ひこうきを渡したい気
持ちだった」

感動した。Nくんのことを詳しく知っているわけではないが、何度かの授業参観において彼は自ら語ろうとしない子どもだった。そのNくんが、みんなの方を向いて語ったのだ。しかも、私をはじめ、何人かの大人の参観者がいるなかでだ。

私は考えた、Nくんを「言いたい」あるいは「聴いてほしい」という思いにしたものは何だったの
だろうと。

彼は、「キリリとは行けないけれど」と語り始めている。その言い方に、「ミークともっといっしょ
に居たかった」という寂しさが滲んでいた。「キリリが行ってしまった」ではなく「キリリとは行けな
い」と言ったのは、「きみもいっしょに行かない？」と誘われたのに行けなかったという、なんとも言
えない気持ちが存在していると思われた。

そして、「キリリの心は」と言い始める。

それを聴いたとき、「ああ、Nくんは、完全にキリリになっている！」そういう思いが私の全身に広
がった。しかも彼は、そういうキリリの思いが「ぼくは、ここにいます。」「きみは、どこにいますか。」
という短いメッセージにこめられていると言ったのだ。

私は、しびれるような感動を感じた。Nくんが、心を動かしている、自分がキリリになったように
寂しさを感じている。物語を味わうとはこういうことなのだ、と、そういう思いが全身を駆け巡る。
でも、感動していたのは、私だけではなかった。Nくんの発言が終わった直後に、「一緒！」という賛
同のつぶやきが子どもたちの間から聴こえたからだ。

でも、このNくんが、さらにもう一度手を挙げて語ることになるとは、誰が予想できただろうか。
たぶん、授業をしていたS先生にとっても、それは、うれしいうれしい想定外のことだったのではな
いだろうか。

それは、文章の「ある日、そう考えたら、悲しくなって、キリリはその日その日の小さな空を紙ひ
こうきにするのをやめました。／ぼくはわすれない。わすれたくない。だから、切り取った空を大切
にしまっておくことにしたのです。」の読みになったときだった。

「83 ページの 9 行目から 10 行目の…『ぼくはわすれない。わすれたくない。』のところは、ミ
ークは……ミークの心が……」

と語り始める。ここから、Nくんが思ったことになるのだが、どう言おうかと少し言い淀む。顔を右上に向けてまた戻す。そんな動きの後、再び語り出した。すると、そこから後、一気に次のように語ったのだった。

「ミークはもういないけど、その空にはミークの心がつまっているから、キリリとミークは友だから、キリリはまだ忘れたくなくて、大切にしまっておくことにした。」

間違いなく、彼は、キリリになっていた。「切り取った小さな空にはミークの心がつまっている」と言い切り、「ミークと友だち」である自分は、わすれたくないから大切にしまうのだ」と言ったからだ。それは、もう、キリリの思いそのものだ。S先生が、「キリリになって読みましょう」と言ったからそうしたのではなかったのだ。Nくんは、指名されたから口を開いたのではない。心の中にあふれてきた思いを語らなくてはいられなくなったから挙手したのだ。私はそう思った。

もう、ここには、「なぜ、どうして」という考え方はカケラもない。

キリリになったNくんの心にあるのは、ミークに対する思いだけなのだ。

この出来事に私の心は震えた。そして、物語の世界に入った子どもは、作中人物の言動を解釈するように眺めることはできない、子どもが物語の世界で息づき始めたら、その世界で生きる主人公になってしまう、それが自然なのだ。

そうなったとき、主人公の言動の一つひとつを「なぜ、どうして」と知りたくはならない。そういう気持ちが主人公にはないからだ。「なぜ、どうして？」と思うときがあるとしたら、主人公もまた、なぜ？と考えているときなのだ。そう思ってひとりうなずいた。

ここに掲げた事例は、D小学校の2つの学級で生まれたものであり、その際、対象になっているのは、1つの詩と一つの物語に過ぎない。だから、どんな物語でも、主人公になって読めば、「なぜ」という読み方には陥らないとは言い切れない。また、文学は、主人公になるように読まなければいけないというわけでもない。

けれど、S先生の学級の子どもたちが「なぜ、どうして」と考えなくなり、これまで発言することのなかった子どもが、主人公の思いを切々と語り出したという事実の持つ意味は大きい。実践者にとって、もっとも大切なものは、自らの手によって生み出した事実なのだ。

私は、2人の教師が、「なぜ、どうしてと読む読み方」からの脱却を図ろうと、こんなにも真摯に、誠実に、取り組んでくれたこと、そして、その時、子どもの事実から学んだことに感動する。

二人は、客観的な文学論をやっているのではない。二人にとって、いや実践者にとっては、ここに紹介したような子どもの事実がすべてなのだ。

二人は、子どもから学んで、「なぜ、どうして？」から脱却する糸口をつかんだのだ。そして、この経験をもとに、これからも様々に考え続けていこうとしている。

実践とはそういうものではないか。それが本物の実践なのではないか。

私は、このような取り組み方をする二人に深く共感するし、感動もする。だから、この報告を聴いた分科会参加の先生方が、同じ実践者としてこの二人から学び、こういう実践者になりたいと思ってもらえたらどんなによいだろうと思うのだ。

3 子どもに向ける“まなざし”、実践に向ける“まなざし”

ここまで述べてきたことの中心に存在するもの、それは“まなざし”である。子どもに向ける“まなざし”、テキストにむける“まなざし”、実践報告に対する“まなざし”である。

8月4～5日の二日間にわたって、三重県総合文化センターで開催した「授業づくり・学校づくりセミナー」は、28年27回に及ぶ歴史にピリオドを打つ、ファイナル・セミナーだった。

その最後は、「クロージング・セレモニー」で幕となったのだが、その際、私は、「セミナー27回で学んできたもの」と題した講演をさせてもらった。

そこで、私が語ったこと、それは、“まなざし”だった。私の教師生活は、斎藤喜博先生から学んだ“みえる教師像”を追いかけることに始まり、「学び合う学び」への転換を機に、“まなざし”が教師であることの芯であるという考え方に発展していったということを、順を追って語らせていただいたのだ。

私が“みえる教師像”に憧れを抱いたのは、斎藤喜博先生を中心に組織されていた「教授学研究の会」に参加したとき、斎藤先生が入られている学校の公開研究会で圧倒されるほどの授業を目にしたときだったと思うが、それ以上に強烈に私の心が揺れたのは、私自身の授業を「教授学研究の会一日研究会」で報告させてもらったときだった。

私が報告したのは、「この駅で 母が待っていてくれた」で始まる「ふるさとの木の葉の駅」（坂村真民）という詩を読む授業だった。

報告が終わり、200人にも達する参加者による検討が始まってしばらくした時だった。私が報告書の「私の読み」に記したことについて、斎藤先生が次のようにおっしゃったのだ。

『ふるさとの木の葉の駅』は、これでいいのですか？ わたしは、小さな駅だけですむのかと思いますね。このような解釈だと、“木の葉の駅”とつける必然性はなくなりますね。」

私が記していた「小さな駅」ということ、それは、以下のようなものだった。

風に飛ばされて舞う木の葉のようなこじんまりとした駅なのだと思う。黒っぽい木造の駅舎があり、短いプラットホームは黒い木の柵で区切られている。駅の付近に人家はあまりなく、桜の木が何本か立っている

斎藤先生は、このような解釈では、この詩の題名としてそぐわない、そうおっしゃったのだ。私は、その言葉を呆然とした思いで聴いた。なぜ、私のようにイメージするだけでは不十分なのか、理解できなかったからだ。

会場がしんとした。だれもが、私と同じように考え込んだと思われたそのとき、氷上正先生（斎藤先生が入られていた神戸市立御影小学校の元校長であり、国語教育を学ぶ会の創設者）が、口を開かれた。

『木の葉』というのは、駅の実名なんです。熊本県の鹿児島本線に、“玉名”という駅と“熊

本”がある。この二つの駅の間には有名な“田原坂”という駅があります。その一つ手前に“木葉”という駅が実際にあるのです。そこに、この詩の作者・坂村真民氏のご母堂が住んでおられたらしいのです」

すると、斎藤先生は、一瞬にして表情をやわらげ、「そうでしょう。それなら分かります。これで、はっきりしましたね」とおっしゃったのだ。

このようなお二人のやりとりを、私は、ただ茫然とした思いで眺めていた。

「木の葉」が駅の実名なら、なぜ、この詩の題名になり得るのか、私のような想像ではなぜ必然性がないのか、その時の私にはそれはなんとも不思議でしかたのないことだった。

後に、私は、そこが作者のご母堂が住んでおられた土地であることの重みを感じられるようになった。すると、不思議なほど、この駅は、『木葉』駅でなければならないと思うようになった。作者は、『木葉』という駅名を思い浮かべるだけで「母」の姿が浮かぶのに違いない。つまり、「ふるさとの駅」だけでは、それは「母の待っている駅」にはなり得ないのだ、そう気づいたのだった。

そう気づいたとき、あの「一日研究会」において、初見でこの詩と出会われた斎藤先生が、「木の葉の駅」に対する私の感じ方にスパッと切り込まれた「凄さ」を強く強く感じた。それこそ、斎藤先生が著書に書かれている“みえる”なのだ。“みえる”ということは、こんなにも凄いことなのだ。私に強い憧れが生まれたのはこの時だったと言っていい。

しかし、私の憧れはそれだけでは終わらなかった。

授業記録をご覧になった斎藤先生が、「駅には赤いカンナの花が咲き 車窓にそれが近々と迫ってきた」の「迫ってきた」を取り上げ、「迫ってきた。それは近づいてきたというような意味なんだけど、近づいてきたとは書かなかった。近づいてきたじゃなくて、迫ってきた。どういうことなんだろう」と問いかけたのに対して出された2人の子どもの

「ぼくは、こっちから行くような気がなくて、向こうからくるような気がしたんだと思います」

「カンナの花と汽車とは離れているけど、昔にあったことを思い出して近寄っていった」

という発言を称賛されたのだが、後に、この私の授業のことを先生の著書（『授業の解釈と批評』国土社）に詳述され、そこに記された次の言葉から、またまた強烈な憧れを感じるようになった。

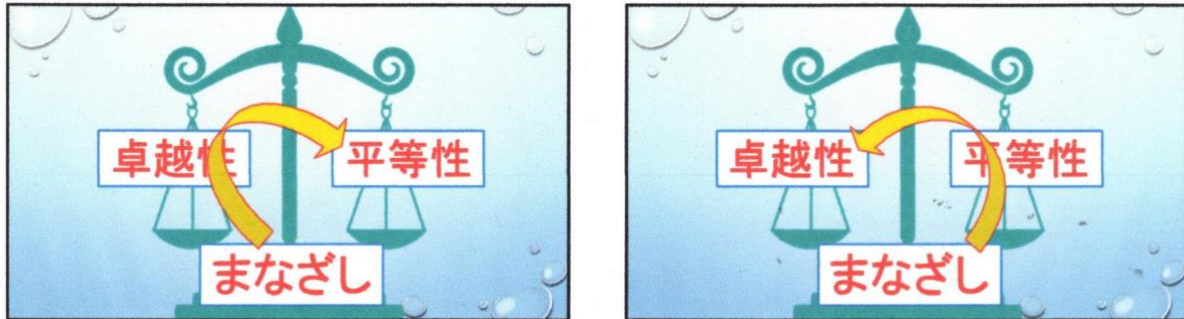
後の子どもの発言は、「迫ってきた」への答えとしては間違っているようだが、やはり重要な内容を含んでいる。こちらが「思い出して近よっていった」ことは、やはり「迫ってきた」ことになるからである。そういう相互の関係を持っているからである。

そういうふうに教師がとらえて、この二人の子どもの発言を結んでやることによって、授業はふくらみをもち、「迫ってきた」の内容も豊かに子どもたちのなかにはいっていくようになる。授業のなかで咄嗟に子どもの発言のなかにあるものをとらえ、それを引き出し、他の子の発言と結ぶということは、大へん難しいことだが、やはり教師は、子どもの発言を注意深く見守っていかなければならないことである。

この斎藤先生の指摘は強烈に私の心を揺さぶった。子どもの考えの奥にあるものが“みえ”なければならない。“みえる”ことで、子どもの読みをさらに引き上げることができる。こうして、私は、テキスト、題材が“みえる”だけでなく、子どもの考えの素晴らしさが“みえる”教師になりたいと思った。

それが、ある出来事によって、“みえる”から“まなざし”に発展する。そのことは、セミナーのファイナル講演でお話させていただいたとおりであるが、そこで味わった私の挫折については、『教師が壁をこえるとき』（岩波書店）を参照していただきたい。

ただ、ファイナル講演でご覧いただいた下の図による二つの“まなざし”についてだけはここで説明させていただこうと思う。



左は、卓越性の窓から、題材も子どももみる“まなざし”であるのに対して、右は、まず、子ども一人ひとりどの子どもにも“まなざし”を向け、その向こうにある卓越性がみえるというものである。

強いあこがれを抱いていた頃の私の“みえる”は左のようなものだったのだと思う。子ども一人ひとりをみようとしているのだけれど、それより前に、題材や子どもの「卓越性」に目を向けていたと思うからである。それが高じて「すごい授業」への偏った憧れを抱くこととなり、卓越性に憧れを持つことで、どうしても子ども一人ひとりをフラットにみられなくなり、私の学習材観の枠外にある子どもの実像や素晴らしさを感じられなくしてしまったように思う。

それに対して、「学び合う学び」の世界に足を踏み入れた以降は、「卓越性」への意識は明確に持ちながらも、それよりも前に、子ども一人ひとりをみつめる「平等性」という窓から入るようになったのだ。そうなったとき、私は、自然に、“みえる”ではなく“まなざし”と語るようになった。今思えば、“まなざし”という言葉の奥に、「慈愛」や「尊敬」のような情感を感じたからだろう。

この変化は、転換ではなく進展だと思っている。右の図も左の図も“みえる”自分を目指しているのには違いはないのだけれど、子どもが学びの主人公の学校における“みえる”は、子どもの内側からの、つまり子どもの目線が“みえる”ということではなければならない。これは、「学びのかけら」（欠片のような小さな気づきや考えだけれど、実は大きな学びに発展する可能性を秘めたもの）をいくつも感じとることができるようになったことから気づいたことだが、その見え方は子どもからも学べる見え方である。そうなるともはや、“みえる”という言い方ではなく“まなざし”なのではないか、そう思った。

と、ここまでのことは、セミナーで皆さんにお話させていただいたことである。

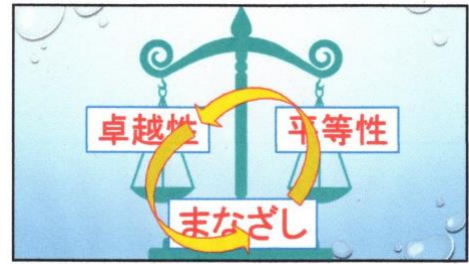
しかし、この「学びのたより」に改めて文章化しているうちに、ここで終わってしまったのは、私の描いている“まなざし”にはまだ不足があると思い始めた。

これまで、私は、いろいろなところで語らせていただいているし、たくさんの文章を書いてきた。けれど、どんなに語っても、どんなに文章化しても、これが私の考えとして描き出せたという思いになったことはない。私はいつも、自分の言葉の拙さを実感している。でも、私の言葉の拙さはあるけれど、そもそも言葉というものはそういうものなのだという思いもある。

それはさておき、ここまで述べた“まなざし”については、どこまで行っても完全にはならないけれど、やはりもう少し書いておこうと思う。

右の図を見ていただきたい。これは、前ページの右の図の“まなざし”のその後を描いてみたものである。

この図について述べる前に、前ページの図について補足しておきたい。それは、あくまでも、学びの場における子どもへの“まなざし”を示す矢印だということである。だから、授業の前に、あるいは、日頃から、卓越性を目指す



専門的な営みや研究・研鑽を否定するものではない。それでいて、学びの場においては、子どもへの“まなざし”から入るべきだということを述べたものである。

さて、右上の図についてだが、前ページにも描いている「平等性」から「卓越性」に向かう矢印は、子どもと子どもの学びに向ける“まなざし”だが、新しく付け加えた「卓越性」から「まなざし」に戻る矢印は、子どもに向けるものではなく、教師である自らに向けたものである。

つまり、子どもや子どもの学びをみつめることによって生まれる「卓越性」が、教師の題材に対する感覚や見識を磨くことになるということである。それは、子どもからも学べる教師になればなるほど、豊かさを増すのだと思う。

もう皆さんは気づいていただいているだろうが、日々、授業を行っているのだから、私たち教師は、このサイクルを数えきれないほど経験していることになる。そうしたら、教師としての子どもへの“まなざし”も題材の卓越性への“まなざし”も、どんどん豊かになっていくはずだ。そうしたら、子どもから生まれる素晴らしい気づきも、「分からなさ」の先にある卓越さもとらえることができる。それはとても大切なことだ。だから、この図で私が強調したかったのは、それほど豊かさを有した教師であっても、学びの場においては、すべての子どもに注ぐ“まなざし”から始めなければならないということなのだ。そうでなければ、子どもを学びの主人公にはできないからである。

豊かさを有した教師というと、日々子どもの前に立つ仕事をしながら、自分の専門的世界を生きる人を思い浮かべる。セミナーのクロージング・セレモニーでサクソを吹いたK先生、ピアノを奏でてくれたU先生などがそうだ。私は、そういう人は、それだからこそ子どもへの“まなざし”が深みを増すと思っている。専門的世界で養われた感性に満ちた“まなざし”が、他の教師よりも深く、確かに子どもが生み出す宝石を見つけ出すことになると思うからである。それは、画家のひぐちけえこさんと接していて特に強く感じることである。ひぐちさんはいつ会っても、レッスンのときの子どものことで話題は尽きない。彼女の“まなざし”は、実に豊かな子どもへの“まなざし”である。

学ぶのは子どもである。子どもが学びの主人公である。学びをそうしていくために、教師が注ぐ“まなざし”は不可欠であり、とても重要である。教育理論も方法もなくはないものだけれど、それよりも前に、この“まなざし”を磨かない限り、子どもを学びの主人公にはできない。

セミナー28年27回で、私の中に生まれたものは、決して大向こうをうならせるような高尚なものでもなく、斬新なものではない地味なものだけれど、もっとも人間的なものだったと思う。そのことに私は納得している。

お礼とお詫び

長くセミナーに温かい目を注いでくださるとともに、ご参加いただいたこと、心から御礼申し上げます。ファイナルセミナーで発刊した『子ども・ことば・授業』P96、3行目に掲げさせていただいた青木先生のお名前が間違っていました。正しくは「青木里佳」先生です。青木先生にはご迷惑をおかけしました。心からお詫びいたします。