



「学びのふるさと」の生成： 授業と表現活動の構造と意味

淑徳大学社会学部心理学科教授・東京大学名誉教授
吉田 章宏

はじめに 二つの縁（えにし）

ご紹介いただきました吉田章宏（よしだ あきひろ）です。はじめに、なぜ私が今ここにいるのかということについて、少しお話をさせていただきます。

秋田大学の附属小学校でこのようにお話する機会を与えられたことについては、私にはある特別な感慨があり、感謝と喜びの心をもって本日ここに参りました。その背景には、二つの縁（えにし）があります。

その縁の一つは、先ほど校長先生からご紹介ありました齋藤喜博先生と私が過ごした十年間の経験です。1971年から1981年までのことでした。齋藤先生が主宰していらした「教授学研究の会」という教育実践者と研究者の団体があり、そこに、若き日の私は、全身全霊をもって、参加しておりました。当時、同じように若かった青年教師の濱田純さん、現在の、本校の副校長でいらっしゃる濱田純先生が、その全国的な研究会に熱心に参加していらしたのです。そして、それから20年ほどを経て、群馬県境小学校の元教諭・大槻志津江先生が、私たち二人を、再び引き合わせてくださったのです。そうしたご縁が背景にあって、今日この会場での私の講

演が実現することとなったのです。

思い返してみますと、その研究会で私が多くの方々と共に学んだことの一つ、それは、「物事をありのままに見る」ということの大切さと難しさということではなかったかと思っています。少なくとも私は、そのことがとても大切なことで、しかし大変難しいことだ、ということ、そこで学んだように思います。

それから、もう一つの縁があります。時代はさらに三十年ほどさかのぼります。ここ秋田県の出身で秋田大学の前身・秋田高等師範学校のご出身である小林禎吉という先生がいらっしゃいます。私は、戦時中の昭和16年（1941年）の春から18年の春までの三年間、東京市神田区立橋本国民学校というところで小林禎吉先生が担任なさった学級の子どもの一人として、つまり国民学校1年生から3年生の子どもの一人として、小林先生と出会う経験をしているのです。先生は、戦後、秋田市の築山小学校で、校長先生をなさったことがある、と伺っています。そういう次第で、言ってみれば、今日、私は、恩師の母校である秋田大学に来て、講演をしようとしている、ということにもなります。もちろん、小林先生はそんなことは思いもしてい

っしやらなかったと思います。そういうことが今日起こりつつあるのです。そこで、いま、私の脳裏には、様々な思いが駆け巡っているところなのです。

で、これら二つの縁は、共に、まさしく私にとっての「学びのふるさと」なのだ、と感じるのです。まず、研究者としての私の専門は、教育心理学という学問研究です。「教授学研究会」に参加したことによって、大切ではあるけれど大変に難しい「物事をありのままに見る」ということを、授業と教育に関して実現することが、研究者としての私の重大かつ緊急の課題となりました。そのために、いったい何を如何なる学問に求めたらいいかということが分からなくなり、深刻に悩み、迷いに迷いました。そして、ある幸運な偶然から、神谷美恵子という先生の『生きがいについて』（みすず書房）という本に出会い、そこから私は現象学的精神病理学の世界に導き入れられました。そして次第に、現象学の世界へと入って行くことになりました。さらに、その後、1980年から一年間、現象学的心理学を求めて、米国ピッツバーグ市にあるデュケイン大学心理学部に、フルブライト上級研究員として参りました。その間に、斎藤先生がお亡くなりになりました。その後、身边では様々なことがありました。しかし、デュケイン大学心理学部の一年間の学問的人的交流がご縁となって、2001年には、人間科学研究国際会議という国際会議を東京で開催するお世話をさせて頂くというようなことも起こりました。

さて、繰り返しになりますけれども、現象学は「物事をありのままに見る」ことを目指す学問です。私がそれを目指し勉強を始めてから、

既におよそ28年を経ています。今回のこの講演の準備をすることを機会に、実は、私は、私自身の一生を思い返し、ひいては人間の一生について改めて考える、ということをも促されました。

小林禎吉先生との出会い。先ほども申しましたが、小林先生は築山小学校という秋田市の小学校で校長先生をなさったことがある先生でいらっしゃいます。それから、斎藤喜博先生との出会い、武田常夫先生との出会い、それから、さらに斎藤喜博先生に学んだ全国の多くの先生方との出会いを、今、心から懐かしく想起します。そして、今日会場にいらっしゃっている皆様との出会いを、たいへん嬉しく思います。そうして、様々な思いが私の中では渦巻き重なり合って、響きあっています。もし、私が、「教授学研究会」に関わる事がなかったら、おそらく私は、平穩無事に「並の」といいますか、ごく当たり前の「心理学」をやって、大学で当たり前のことをやって終わっていたことであつたろうと思います。そうでなく、現象学、あるいは、現象学的心理学を研究するようになったこと自体が、様々なまた深い縁から生まれてきていると、感じています。そして、人間の一生における無数の不思議な出会い、それらの出会いが私の人生を豊かにしてくれて来たのだ、ということに気づき、たいへん不思議にも、また、うれしくもありがたくも、思っている次第です。

人生は長いようで短く、短いようで長い。このことは多くの先人の言葉にあることです。私は、この5月に満69歳になりました。そして、自分でもやっと、本当にそうだなあと心から思えるようになりました。ドイツの哲学者ハイデ

ガーに有名な言葉があります。それは、
“Sobald ein Mensch zum Leben kommt,
sogleich ist er alt genug zu sterben.” (M.
Heidegger)という言葉です。「人間は生まれ
るや否や死ぬに十分な年をくつとる」という
意味の言葉です。つまり、人間は「生まれると、
もういつでも死ねる用意ができています」とい
う指摘です。そのことを思うと、とにもかくに
も、私は、69歳まで生きてきた、そのこと自
体が、まさしく奇跡的なことだとも思われてく
るのです。そして、その年月の間に、私が生き
てきた多くの人々との出会いがあります。その
出会いにおいて無数の「業（ぎょう）」と「業
（ごう）」の授受（授ける・授けられる、受け
る・受けられる）を、私は経験してきました。
そして、いま、そのことを心から、ありがたい
ことだ、と思うのです。

で、今日、吉田はいったい何を話したのか、
と思ひ返すことが、皆様に、もしこれからござ
いましたら、この講演のタイトルだけでも、思
い出していただければ、と思います。〈「学びの
ふるさと」の生成：授業と表現活動の構造と意
味〉がそのタイトルです。しかし、これはただ
の講演のレッテルとしてのタイトルではありま
せん。これは、話の内容の総てを表しているし、
また総てをそこに込めたいと願ってつけたタイ
トルなのです。

今日ここで、ある出来事をひき起こしたい、
と私は願っています。それは、私がある曲を奏
でる。すると、皆様が、その曲の中のある部分
をお聞きになって、そのどこかに共鳴してくだ
さる。一人一人のあなたが、そこでのある曲、
言い換えれば、ある考え、ある物の感じ方とい
うものに、共鳴して下さる。そして、皆様と

私とが、お互いに共鳴し合うということが起
る。その響き合いが、次第にこの場に広がって
いく。そのようなことが起こって、一つの交響
となる。そのような出来事が、私が起こってほ
しいと願う出来事です。実は、その響き合いの
在り方こそが、実は「学びのふるさと」の生成
ということの在り方なのだ、そのことをお伝え
したいと思ってやって来たのです。響き合いや
共鳴がどこかで起こって、それを皆様と共有す
ることができれば、と願っています。

斎藤喜博先生は、子どもたちに授業をする
ときの教師としての一つの心得として、よく、こ
んなことをおっしゃいました。子どもたちは毎
朝学校にやってきて、一日中、学校で時間を過
ごし帰って行く。だから、そこでたった一つで
もよい、何か一ついいことをもって帰ってもら
おうではないか。そんなことをおっしゃったこ
とを記憶しております。皆様は、お忙しいとい
ころをここに残って、わざわざ、私の話を聞いて
くださろうと言うのですから、私も、たった一
つでもいいから何かいいことをお贈りしたい、
と思っています。それで最初にこの言葉をお贈
りしたい、と思います。

To see a World in a Grain of Sand
And a Heaven in a Wild Flower,
Hold Infinity in the palm of your hand
And Eternity in an hour. William Blake

「一粒の砂の中に世界を見、一輪の野草の中
に天国を見る。そのためには、あなたの掌（た
なごころ）の中に無限を掴み、一時間の中に永
遠を掴みなさい」というような意味の詩です。
私の80分の話は一粒の砂。皆様は、たなごこ

ろの中に無限を掴み、80分の中に永遠を掴んで、その一粒の砂の中に世界を見ていただきたい、それが私の願いです。これは、実は、大乘仏教の華嚴経の思想とも通じています。「微塵の中に一切を見る」、「一滴の雫が大宇宙を宿し、一瞬の星のまたたきに永遠の時間が凝縮されている」というのが華嚴経の根本思想である、と伺っています。この言葉を皆様にお贈りして、あとは時間がある限り、私にできる限りのお話を自由にさせていただくことにしたいと思いません。

「学びのふるさと」

まず、「学びのふるさと」ということを最初に。「学びのふるさと」とはいったい何でしょうか。それぞれの方が、実は「学びのふるさと」というものをもっていらっしゃるのだと思います。私の場合には先ほどもお話した、国民学校（現在の小学校）一年生から三年生まで三年間お教えを受けた小林禎吉先生の学級がそのひとつです。当時は、学校の先生が存在は子どもである私にとって絶対の存在でした。そして今、気がついてみますと、その先生に教えていただいたこと、そのクラスでの学びが私の一生の根底にあって、その後の私の生き方を色濃く彩っているということ、があるのです。そのことを老年期になって、人生の残り少ない今の時期になって、つくづく自覚するようになりました。一人の人間の生涯における「学びのふるさと」の意味を、私ごとでたいへん恐縮ですが、ここに見ることができます。

さて、一人の子どもの写真です。



今から六十年程昔の一人の子どもです。実は、これは、私が国民学校三年生のとき、小林禎吉先生の担任学級で級長を任命されたときの記念写真なのです。しかし、皆様は、この写真をご覧になっても、今目の前にいるこの私を見ているとは、恐らくお感じにならない、と思います。実は、私自身もこの写真を見ても、私自身の写真だとはなかなか思えないのです。つい、一人の子どもの姿として、見てしまうわけです。そして、そのことは、実は今日授業を受け、授業に参加し、歌を歌い、合唱をした、あの子どもたち一人一人の中の、一人の男の子というふうにも見えてくる、ときえ思えるのではないのでしょうか。さらに、逆に言いますと、あの子どもたち一人一人がおそらく六十年ほどを経たとき、もしかしたら、ちょうど現在の私のように、一人の老人になっているかもしれない、ということにも思いを馳せることができると思います。

そして、冒頭に掲載されている写真が、それから五十年ほど経った後の私ということになります。そして、今、この瞬間に、私は、自らの生涯を見るのです。私が生きてきた時代と世界

を一瞬に見もすることになるのです。

さて、「業（ごう）」として私は、戦争前の日本を一人の子どもとして経験しています。そして、戦時中の東京大空襲、疎開、終戦後の混乱期を自分の眼で見ました。戦後の民主主義の教育を受けました。そしてさらに、米国での大学院教育を受けるという経験をしています。自然に、一人一人の子どもにとっての、日本における「戦前の世界」と「戦後の世界」を考えることに誘われます。山中恒という方が『子どもたちの太平洋戦争』（岩波新書）という本を出していらっしゃる。私はその方とほぼ同じ世代を生きたのです。

戦前の日本と関わって、私の心に今浮かんでくる言葉の一群があります。思いつくままに挙げるならば、忠孝、正義、勇氣、滅私奉公、神国日本、軍国日本（「にっぽん」と読みました）、大和魂、三種の神器、高天原、高千穂の峰、明治天皇、万世一系、伊勢の皇大神宮、ご真影、戦艦大和と戦艦武蔵、東郷元帥、乃木將軍、廣瀬中佐、二宮金次郎、爆弾三勇士、加藤隼戦隊、予科練、「桜に錨」、神風特攻隊、軍神、特攻精神、人間魚雷回天、日の丸と日章旗、ご先祖さま、神様と仏様、鎮守の森、八幡様、教育勅語、大日本帝国憲法、八紘一宇、鬼畜米英、グラマンとB29、「我が方の損害軽微なり」、「月月火水木金金」、一億玉砕、「一億火の玉だ」、学徒出陣、本土決戦、日本精神、練成、赤子、生めよ殖やせよ、出征、千人針、勤勞奉仕、銃後、鉄拳制裁、廃物利用、「贅沢は敵だ」、「欲しがりません勝つまでは」、「精神一統何事か成らざらん」、などなど、です。

そして、戦後の日本（「にほん」と読むことが多くなりました）と関わっては、平和と民主

主義、アメリカの兵隊さん、日米野球、カムカム英語、自由と平等、戦争放棄、文化国家日本、力道山、経済繁栄と経済至上主義、品質管理と効率化、水俣病、金の卵、東海道新幹線、東京オリンピック、ジャンボ旅客機、湯川博士、ノーベル賞、古橋広之進、ソニー、ホンダ、トヨタ、ニコン、キャノン、ゼネコン、収賄事件、平和憲法、憧れのハワイ航路。「売春」を「援助交際」と呼ぶなどの、おぞましい誤魔化し言葉の氾濫。これは、挙げ始めれば、ほとんど、無数です。

そして、その生きたそれぞれの時が、私にとって、私の生涯にとって、どういう意味をもっているか、ということを考える年代に、現在、私が至っていると、自覚するのです。

人間とは、えらい複雑な存在です。そのことが、これからのここでの問題となります。教育は生きた人間を相手にする仕事ですから、人間についての理解が浅ければ浅いだけの教育しか生まれません。場合によっては、余計な学問をすればするほど、教育の現実から、あるいは生きた人間の現実から離れてしまうという悲劇が起こる場合もあるのです。私自身もそういう苦痛に満ちた思い出がいろいろと甦ってきます。先生方もまた、そういう余計なものに邪魔されて、間違った貧しい教育実践をしてしまう場合もまたしばしばあるようです。けれども、根底において、その方が、柔らかく豊かな人間観をもち、あったかい思いをもって、一人の人間として、一人一人の子どもに接している限り、たとえ余計な学問の邪魔があったとしても、少なくともそうした方の場合には、たいした邪魔にはならないでしょう。というよりも、その先生は、そうした邪魔さえも突破して、一人の人

間として、一人一人の子どもに迫っていく、子どもに近づいていくことができる、そんなことを私は、近頃、つくづく思うようになりました。

さて、私は現象学という学問を学ぶようになって、やっと人間について、ある本質的な洞察を学ぶことができたと思います。学問というのはいろいろあるけれども、そのいろいろなものが場合によっては人間を見ることを妨げて、目を覆う鱗となってしまうことがあるのです。このことも、この69年の中で私が学んできた大事なことのひとつではないかと思えます。

人間についてのいろいろな理解や洞察といいかけてきました。その一つを挙げます。

「既しつつ予するが現であり 現滞在 即自己予在的 既在」というのが人間の本質を表している、とする洞察があります。これは、ハイデガーの『存在の時間』という本から学ぶことができる洞察です。まるで、お経みたいな難しい言葉のように見えますけれども、実はよく考えてみれば当たり前のことなのです。しかし、深い洞察です。私たちは人間として一人一人、今という時間を生きていますが、その今という時間は、事物にとっての今という時間とは違うということなのです。人間にとっては、時間が人間の在りようの本質を為している、ということです。つまり、人間は、時間という生き方をしている。あるいは、時間が本質であるような存在が、人間である。これが、ハイデガーが言わんとしたことの大事な一点のようです。それは一体、何を意味するのでしょうか。私たちは、今という時間を生きています。しかし、実は私たちは、それぞれに、それぞれの歴史をもって、歴史を背景にして今という時間を生きているのだし、また、今という時間を生きながら、

また将来を、「これから」を、今において生きているのです。「現滞在 即 自己予在的 既在」とは、人間の現在の在り様「現滞在」は、即ち、将来・未来に向けて在り、つまり「自己予在的」であり、さらにまた、過去を言わば拭うことのできない背景として在る、つまり「既在」という在り方を、同時にしている、という人間の在り様（ありよう）を本質的にとらえた言葉なのです。人間は、過去によっても規定されます。これは、誰にでもよく見えます。しかし、実は、それだけでなく、未だ実現していない、これからのことも、現在の私の在り様、皆様一人一人の在り様を規定している。そして、そういう在り様をしているのが人間存在である、そういうことだと私は理解します。

そこで、「学びのふるさと」の人間の生涯における意味ということを考えてと思います。先ほど、本校校長の長沼先生が「学びのふるさと」ということで、「人格形成の源となる場所、安心して暮らせるコミュニティー、離れてなお心のよりどころとなる言わば人の原点」と、まとめていらっしゃいました。このまとめは、たいへん素敵なので、ここで、私も長沼先生がお書きになったことをそのまま繰り返させていただけば、それでよいのではないかとさえ思います。しかし、私もせっかくここに参ったのですから、さらに、すこしまだ違う観点からも考えてみようかと思えます。大事な点は「学びのふるさと」という言葉が、人間の生涯を見通した上での言葉である、ということです。つまり、現在だけからは生まれてこない言葉、あるいは過去と現在だけからも決して生まれてこない言葉である、ということです。そのことに、まず皆様のご注意を促したいと思います。「学びの

ふるさと」という言葉は、どなたがお考えになった言葉であるか存じませんが、大変素晴らしい言葉です。考えれば考えるほど、私は思うようになりました。

それはどういうことであるのかと申しますと、一人一人の大人である「私」、これは吉田のことではなくて一人一人の「私」である皆様のことでもあるのですが、その「私」は今という現在の時間に生きております。そして子ども一人一人もまた今という時間を共に生きている。ところが、「私」にとっては「学びのふるさと」とは何でしょうか。例えば、この吉田にとっては、小林先生あるいは齋藤先生とともに過ごした時間と空間が「学びのふるさと」である、というふうに申しました。しかし、皆様一人一人の「私」にとっても「学びのふるさと」というものが在り、また、それぞれが、それぞれの「学びのふるさと」をもっていらっしゃるのかと思います。そして、今、それを思い起こすことができ、そしてそれを「学びのふるさと」と感じることができるのは、実は、ほかならぬ私たち大人一人一人であるわけです。そして、その学びのふるさとを貴重だ、ああ懐かしい、それから離れてなお心のよりどころとして生きる、あるいは安心して暮らすことのできるコミュニティーであるということ、あるいは、気がついてみると自分の人格形成の源となった場であるということ、などなどに気が付くことができるのは、現在のこの私たち大人であるわけなのです。つまり「学びのふるさと」ということを思う、そういうことのできるのは、実は、既に大人になった私たちである、というわけです。

ところが、他方、今、学校で学んでいる子どもたちは、どうでしょうか。私たち大人は、学校が、「学びのふるさと」となることを願っています。しかし、それは、ある時間を経てそうなるのです。今、目の前にいる子どもたちにとって、彼ら彼女らにとって、学校は、まだ「学びのふるさと」とはなっていないわけなのです。子どもたちにとっては、まだそうなってはいない。しかし、先生方は、将来いつの日か、この学校が、子どもたちにとっての「学びのふるさと」になることを願って、子どものために日々努力していらっしゃる。こういう関係だ、ということが見えてきます。子どもにとっては「学びのふるさと」などというものがどういふものであるか、あるいは、この場が「学びのふるさと」になるであろうとか、さらには、「学びのふるさと」になったら、それはどういう意味があるのかとかいったようなこと、そのようなことも夢にも思わない、というのが現在の子どもたちの在り様なわけですね。子どもにとっては現在の学校は、未だ「学びのふるさと」になっているわけではない。このことが大事な点です。しかも、そのことに、子どもたちは、気づいてさえもないだろう、と私は思います。「ふるさと」とは、大分時間が経った後になって、初めて、ふるさとと成っていく、あるいは、成っているということが気づかれることがある、そうして、その「学びのふるさと」がとても懐かしく思われるという時が来る、ということなのです。

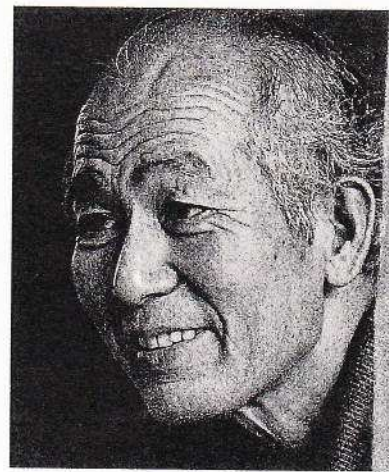
では、現在の時点で、学校が子どもたちにとって「学びのふるさと」となることを思っているあるいは願っている、さらに、そのことを思

うことができるのは、誰でしょうか。それは、申すまでもなく、大人たちでしょう。あるいは、日々の教育実践の場を「学びのふるさと」とすることを目指して実践している教師たちである、ということになりましょう。その意味では、先生方は自らの人生を省みて、そして自分にとっての「学びのふるさと」、良き「学びのふるさと」を思い起こし、そして今、この場が子どもたちにとって、ある年月を経て、子どもたちにとっての懐かしい、思い出に満ちた、大切に思う「学びのふるさと」になってほしいということをお願い。先生方は、そういう願いと祈りをもって、日々の実践を重ねてらっしゃるのだ、と私は思います。くどいようですが、大事なことなので少し言い換えて、繰り返しますと、自らの人生を目の前の子どもたちに重ねて、しかし、現在の子どもたち自身は思い描くことができない、あるいは現在の時点では思いもしない仕方で、この学び舎が「学びのふるさと」となる日を思いながら、今日の日の実践を重ねておられる、それが先生方の在り方であるのです。そして、そういうことの全体が、「学びのふるさと」という言葉の中に凝縮されて表現されているのだというふうに、私は思います。とすると、ここで大変重要なことが浮かび上がってきます。

さて、今、気が付いたのですが、先生たちというべきか教師たちというべきか、少し迷っています。しかし、私も教師の一人ですので、教師たちというふうと呼ぶこともお許しいただきたいと思います。さて、私たち大人が、子どもたち一人一人を、見る見方には、実にさまざまなものがあります。例えば、私たちは、果たして、一人一人の子どもを、教師である自分自身

と同じ一人の人間として見ているでしょうか。例えば、単なる「目の前のガキ（餓鬼）」として見ていることはないでしょうか。子どもたちの現在の姿だけを見ていることは無いでしょうか。果たして、一人一人の子どもを、その人の子ども時代を今生きている一人の人間として、見るということをしているでしょうか。今、目の前にいる子どもの一人一人を見る。その時、実は私も子ども時代を生きたことのある一人の人間であるし、皆様一人一人も全ての方がかつて子ども時代を生きたことのある一人の人間なのです。それと同時に、目の前にいる子どもも、今、私たちがかつて生きたのと同じように、今、その人の子ども時代を生きているのです。そのことを見る、そういう見方が常に成り立っているでしょうか。言い換えれば、現在の子どもの姿に、自らの過去と現在を重ねあわせ、子どもたちの現在と未来とを、同時に見る、そういう見方です。「学びのふるさと」という言葉を願って教育実践をなさるとき、教師の一人一人は、そういう見方を、子どもたち一人一人について、していることになるのだと思われます。

これが斎藤喜博先生のお写真です。



一言だけ申しますと、なんとなく茶目っ気があって、いたずらっばい、そういう表情をしていらっしゃるように、私は感じます。一人の人間はいろいろな側面をもっています。この写真は、先生が今にも笑い出しそうな様子をしていらっしゃる、そんな思いに誘われる写真です。群馬の方言に「つつこくる」という言葉があるそうです。「吉田さん、なにやってんだ」と言われて、今にもつつこくられるような、そんな思いが私には湧いて参ります。さて、斎藤先生のおつくりになった短歌に、「未来そのものが今日の前にあるのだとこの子らを見ていう人のあり」というのがあります。目の前の子どもを決して単に無知な小さなガキなどではなくて、いつの日か今日のこの実践を「学びのふるさと」として懐かしく思い出してくれることになるかもしれない、そういう未来をもつ、いや既に、現在の時点において、未来そのものである一人の人間として、この子どもらが、目の前に立っているのだ、という言葉だと解釈されます。そこで、子どもたちにとっての「学びのふるさと」を思うということは、すなわち、その人が今子ども時代を生きており、そして、大人であり教師である私は、その人の子ども時代をその人と共に過ごしている、そしてさらに、将来いつの日か、今子どもであるその人が、この学校で過ごした時間と空間を、「学びのふるさと」として懐かしく思う日が来て欲しい、そう思い、願い、祈って、教師として、日々の実践を重ねていく、ということの意味することになります。

教師は、つい目の前にいる子どもを今日の日だけで見てしまいます。そしてさらに、下手をするとこんなことも起こります。これは、実際に、私が出会った出来事としてもあったことな

のですが、教師が、子どもを上手にだまして、うまい具合に、自分の思うとおりに操ろうなどするようなことです。そのことは、子どもはそれをなぜだろうかとか、どうしてなのだろうかとか、いうことは恐らく口ではうまく言えませんが、けれども、なんとなくそのことを感覚的あるいは直感的に感じていて、そして、いやだなあと思う、というふうなことがよくあります。しかし、その教師のだましとか、隠された不純な思いというのは、いつの日か、子どもが大人になったとき、必ず、あれはどういうことだったのかが、その大人となったかつての子どもに、わかる日が来るのですね。その日は、必ず来ます。そして、その時になってからでは、そのことを取り消すには、実は、もう遅いわけなのです。「取り消し不可能」(フランスの哲学者ジャンケレヴィッチの言葉)なのです。それは、大人になったかつての子どもにとって、その「ふるさと」の思いは、それが「ふるさと」であるとするならば、実に苦い、苦々しい思い出として残るかもしれません。いずれにせよ、「取り消し不可能」なのです。このことを思いますと、私には、直ちに、武田常夫先生の次の言葉が思い浮かんできます。「子どもへの敬意」という言葉です。斎藤喜博先生の小学校での朝の会での話について、武田先生は、こう書いていらっしゃいます。「子どもを未熟なものとしてではなく、真にあたらしい教育の現実を創造する主体者としてとらえ、それがはらむ無限の可能性へよせるふかい敬意と信頼の感情なのであった。それが子どもを打つのだとわたくしは思った。」さらに、武田先生はこうも書いていらっしゃいます。「わたしは、いつも人間としてのふかい敬意をこめて子どもに接したいとねがって

きました。「子どもの精神を解放し、それを無限に高めることのできる教師は、同時に、たえずみずからを解放し、それを無限につくりかえることのできる教師でなければならない。」(武田常夫著『真の授業者をめざして』国土社、1990、193ページ)

「えっ、『子どもへの敬意』だって？そんなことはありえない。『教師への敬意』の間違いではないか？」と言って、驚きを表した中学校の教師が現実にはいたそうです(武田常夫著『授業者としての成長』明治図書、1977年、43ページ)。私は、その言葉を読んだときに、その先生の驚きそのものが、その先生の、つまり教師の、子どもに学ぶということの歴史の貧しさを、その先生自身が全く気づかない仕方^で露呈しているのだ、というふうに感じました。つまり、子どもの一生を思い、自分の一生を思い、その極めて大事な現在の時期という、その子ども時代を生きているという、その人に接するという思いをもったとき、そのような驚きは、生まれえないであろうからなのです。たとえその子どもが涙垂れ小僧であっても、です。昔はよくいましたね。こう二本涙が鼻の下に垂れていまして、ズルズルッとすすると、その時は引込むのですけれども、二本の筋はそのまま鼻の下に残っていまして、そこに直ぐまたダラリと流れ出てくる、そこで、また、ズルズルッとすすると、という繰り返しをしているような、そういう子どもです。芦田恵之助先生は、そういう子どもについて、ユーモラスに、こう書いてらっしゃいました。「神の子が、鼻を垂れてござる」と。

教師が、根底において、子どもに対して敬意をもたないということは、人間について、また

教育について皮相で浅薄な理解をもっている、ということである、と私は考えます。

もし、「学びのふるさと」という言葉の奥深い意味を本当にとらえるならば、その子どもの一生の道というものに思いを寄せ、そして涙を垂れていらっしゃる子どもである今眼の前にいるその人に、一人の人間としての私が何をして差し上げることができるか、そう考えるべきであり、あるいは、こう考えることに自然になっていくだろう、と私は思うのです。言うまでもないことですが、「べきである」とか、「べきでない」とか、先生方に申し上げる権限も権力も立場も、私には何もありません。けれども、「学びのふるさと」という言葉そのものに、そういうものの感じ方、考え方が秘められている、と私は思うのです。それが、「学びのふるさと」という言葉の素晴らしさです。

ロシアの文豪ドストエフスキーの『作家の日記(二)』(米川正夫訳、岩波文庫151ページ)に、私の大好きな言葉があるんです。ちょっと長くなりますが、読みます。

「われわれは子どもを矯正しなくてはならない、と君は言うかもしれない。が、聞きたまえ、われわれはおのれを子どもより高しとしてはならない、われわれは彼らよりも劣っているのである。もしわれわれが彼らをよくするために、何かを教えているとすれば、彼らもまたわれわれに多くのことを教え、ただ彼らと接触すること一つだけで、すでにわれわれをよくしている。彼らはわれわれの間に現れるばかりで、われわれの心を人間らしくする。それゆえ、われわれは(彼らに何か教えることがあるにしても)、彼らを尊敬し、彼らの天使のような相貌や、無邪気さに対して、——よしんば彼らの中

っと以前もっていて、教える経験も充分にもっているのに、未だ数学の勉強などをしていないとは何事だ、とか、それ程きつくではないかもしれませんが、そのことに、何か軽い疑問をもったということであったか、とも思うのです。そして私の同僚の先生は、「こんな理解しかもてない高校の教師がいるんですよ」と言って、そのことを話してくださったわけです。

「教師の仕事は、教えることではなくて、学ぶことである」とは、林竹二先生の言葉でしたね。例えば、今日発表された表現活動で、新しくこの学校にいらした先生の中には、新学期の四月から何事をここでやるのかということがわからないまま、たいへんなご苦労をなさってる先生がいらっしやるのかもしれない、と思います。あるいは、仮に、私がそのような教師と同じ立場に置かれたのであったとするなら、つまり、四月から子どもたちの表現活動を指導しろと言われたら、そして、不得意な音楽もだめ、不得意なダンスもだめ、ということだったとしたならば、それはそれは大変なことだと思おうであろう、と想像するのですね。しかし、まったく別の考え方も、成り立ちます。それは、そのような新しいことに挑戦することが、子どもとの交わりの中では、素晴らしい機会だとも考えることができる、ということです。つまり、教師である私が何も知らなくて、何もできなくて、それでも、それをやろうと思って、そして、それを一生懸命に「学ぶ」ということをするという機会として生かす、ということです。つまり、ゼロから出発する、そういう生き方をその場でしなくちゃいけない、それをするということができたときに、私たちは、初めて気がつくわけです。実は、子どもたちは、毎年毎年それをや

っているのだということに、です。つまり、教員免許状をもったからもう勉強しなくていいと思ったような先生のあり方ではなくて、子どもたちは三年生から四年生になったらまた知らないこと、やったことのないようなことを学んでいくのです。そこで、教師であり、先生であると同時に、一人の人間として、新たなことに挑戦し苦しみを乗り越えてそれを学んでいく、そういうあり方を先生が生きるとします。すると、その先生の真摯な姿は、子どもたちに感動を与えないはずがないのです。そのことに子どもたちは心を強く打たれるに違いないし、それがまた「学びのふるさと」の一つの思い出として、鮮やかなイメージとして、子どもたちの心に、一生深く残って行く、そういう大切に、貴重な出来事となる機会となるのではないかと、そういう考え方が成り立ちます。私は、そのように実践を生きた教師の姿を幾つも思い出します。

新世界への誕生

子どもたちにとってだけでなく、教師たちにとっても、新しく未知の世界に入って行くという「学び」の経験を生きること。そのことによる失敗や過ちを犯すこと、挫折を克服すること。そのことが、同時に、子どもの世界と教師の世界を豊かにするのです。それは、人間と人間の経験の響き合いを誘わずにはいないからです。「先生も頑張ってるね」という、子どもたちが教師に投げかける慰めと励ましの言葉が、いかに人間から人間への思いやりで満ちた言葉であることでしょうか。私の「学びのふるさと」での情景です。そのとき、教師と子どもたちは、声を掛け合い励ましあいながら、導き導かれしながら、旧い世界を出て新しい世界に入って行く

のです。と同時に、そこには、新しい教育の世界が、つまり「共に育つ」世界としての、それまでに無かった新しい教育の世界が、誕生しているのです。

人間の「学ぶ」という営みの豊かさ

人間の「学ぶ」という営みは非常に豊かです。まず、第一番目に、「自然に学ぶ」ということがあります。今日、キャベツから学ぶ授業をしたクラスがありましたが、あれも「自然に学ぶ」ということの一つでしょう。OHPをご覧ください。これは、何かおわかりでしょうか。カゲロウです。昆虫辞典からコピーをしてきたものです。カゲロウは、一種類ではなく実に様々なカゲロウがいるようです。成虫になってからの生きている時間が非常に短いということ知られている昆虫です。短いと言いますがけれども、カゲロウはカゲロウの一生です。その短いということは誰の立場から言っているかと言いますと、実は、私たち人間の立場から言っているわけです。次のOHP、これは秋田市内の樹齢1200年と言われる「旭さし木」と呼ばれている木です。



そこで、この木から見ると、これまでの私の生涯の69年などという年月は、おそらく私たちにとってのカゲロウの一生と同じように、たいへん、短い生涯と見えるのではなからうか、と思いますね。こんな風に、たったこれだけのことから、比喩として、いろいろなことを学ぶことができます。

それから第二番目に、「教材の世界に学ぶ」あるいは、「テキストの世界に入る」ということがあります。芦田恵之助先生の文章で、国語教材「風鈴」の授業記録があります。夏の風物詩を飾る、風に揺られてチリンチリンと鳴る、あの風鈴です。その授業記録の中に、芦田先生が、生徒たちに次のようにおっしゃったことが記録されています。

「かういふ言葉はかういふ意味だ、この言葉にはこんな意味がある、そんなことを覚えるだけであつたら、国語を稽古する（教師とともに学ぶ）必要はない。その文章から自分のうける心の揺り動かされるやうな響きを掴めるのが国語のお稽古。それに揺られたらどうなるかといふと、あんたの方が大谷さん（教材の文章の筆者）のこの文章にゆられて、或響きをもった人は大谷さんの趣味に共鳴することが出来るやうになる。それが国語の稽古の大事な問題。漢字が書けたり、昔の人がかういったなどという言葉がわかつたりする位のことは何でもない。それこそ、虎の巻ですらすらとやつてしまへる。けれど、すらすらと忘れてしまふことも本当じや……。」（芦田恵之助著、1934年、『風鈴』、教壇叢書第1冊、同志同行社、30ページ、旧仮名遣いのまま）

これと同じような考え方が、様々な人によって言われていることに気が付きます。例えば、

次の、寺田寅彦の言葉も、その一つです。この言葉は、私の好きな言葉で、実は、さらに様々な意味をもつようになるのですが、読んでご紹介してみます。「日常生活の世界と詩歌の世界の境界は、ただ一枚のガラス板で仕切られている。このガラスは、初めから曇っていることもある。生活の世界のちりによごれて曇っていることもある。二つの世界の間通路としては、通例、ただ小さな狭い穴が一つ明いているだけである。しかし、始終二つの世界に出入していると、この穴はだんだん大きくなる。しかしまた、この穴は、しばらく出入しないしていると、自然にだんだん狭くなって来る。ある人は、初めからこの穴の存在を知らないが、また知っているも別にそれを捜そうともしない。それは、ガラスが曇っていて、反対の側が見えないためか、あるいは……あまりに忙しいために。穴を見つけても通れない人もある。それはあまりからだが肥り過ぎているために……。しかし、そんな人でも、病気をしたり、貧乏したりしてやせたために、通り抜けられるようになることはある。まれに、きわめてまれに、天の焰を取って来てこの境界のガラス板をすっかり溶かしてしまう人がある。」(寺田寅彦、大正九年五月、『渋柿』、『柿の種』岩波文庫所収)

寺田寅彦、大正9年の文章です。この言葉は後に紹介するように、境小の子どもたちが、斎藤喜博先生のお言葉を通して学ぶことになるのです。これと似た言葉を例えば、有名なセネカが『人生の短さについて』の中で述べています。少しとぼしながら読んでみます。「英知に専念する者のみが暇のある人であり、このような者のみが生きていけると言うべきである。……彼らはあらゆる時代を自己の時代

に付け加える。……かの聖なる見識を築いてくれた最も優れた人たちは、われわれのために生まれたのであり、われわれのために人生を用意してくれた人々であることを知るであろう。他人の苦勞のおかげでわれわれは闇の中から光の中へ掘り出された最も美しいものへと運ばれる。われわれはいかなる時代からも締め出されることなく、あらゆる時代に入れてもらえる。またもし広い心をもって人間的な弱点の隘路を出て行きたいならば、そこには自由に過ごすことのできる沢山の時間がある。……自然がどんな時代とでも交わることを許してくれる以上、この短くも儂く移り変わる時間から全霊を傾けて自分自身を引き離し、あの計り知れない、永遠な、またわれわれよりもすぐれた人々と共有する事柄に没入しないでよいであろうか。」(セネカ著『人生の短さについて』岩波文庫、42ページ)

哲学者の渡邊二郎東京大学名誉教授もこうおっしゃっています。「図書館で万巻の書に接することは、実はほとんど死者の魂と交流する経験にほかならないといってよい。」(渡邊二郎著『自己を見つめる』、放送大学教育振興会、2002年、211ページ)

さらに、フランスの現象学者メルロ＝ポンティの次の言葉も思い起こします。「私は画像を、物をみるようなふうには見ていないし、画像をその場所に定着させようとしもない」、「私の眼ざしは存在 (Etre) の輪光のなかをさまようように画像のなかをさまよひ、私は絵を見るというよりはむしろ、絵に従って、絵とともに見ている」(『眼と精神』みすず書房、261ページ)。

他者の作品に「学ぶ」とは、実は、その作品を創造した先人の世界に、つまり、他者の世界

に、入ることなのですね。

さて、私たちには何事かを「学ぶ」ときに、事柄を学んでいる、あるいは、学問の様々な知識を学んでいる。あるいは、情報を得ている、などとよくいいます。「情報」という言葉は、^{はやり}流行の言葉です。敢えて申しますと、現在の私は、教育の世界で用いられるあの「情報」という言葉が大嫌いです。「大嫌い」などとわざわざ言ったのは、今、たいへん流行っているということをよく知っているからです。実は、かつて、30年ほど昔、私は情報理論専門家とまではいきませんでしたけれども、米国のイリノイ大学で、情報理論、サイバネティクス、一般システム論などを学んでおりました。サイバネのW.R.Ashby先生は、私の恩師です。ですから、情報（インフォメーション）という言葉は、私が30歳代の頃には日常的にしばしば使っていたなじみ深い言葉なのです。そして、多種多様な事柄を包括して表現できるとも便利な言葉です。では、私は、あの言葉の何処が大嫌いなのか。それは、すべてのことを「情報を獲得する」、「情報で伝達する」などという言葉でつべらぼうに語り始めたときに、物事を学ぶということの「深い」大切な意味を見失ってしまうことになるからなのです。それは、喩えてみれば、ちょうど、「優れている」、「見事」、「立派」、「素敵」、「天晴れ」、「素晴らしい」、「目覚しい」、「輝かしい」、「華々しい」、「鮮やか」、「最高」、「至高」、「傑作」、「結構」、「圧巻」、「上乘」、「精彩」、「赫々」、「上出来」、「豪儀」、「秀逸」、「得も言われぬ」、「いみじくも」、などのそれぞれの言葉で区別して表現されるべき、さまざまなニュアンス、陰翳、微妙な意味の差異を、ひっくるめて、一言で無差別に「カッコいい」あ

るいは、「超カッコいい」という表現で総て済ませてしまうようなものだからです。

私が考える「深い」ということにはどういう意味があるかを表現することに努めてみます。まず、それぞれの学問であったり、芸術であったり、様々な創造的なものを創り出してくださった今までの歴史の中の様々な昔の人々が、そして現代の人々が、それはそれは、大勢いらっしゃいます。私たちが「学ぶ」ということは、そうしたそれぞれの人々が生きていた、そのそれぞれの人の世界に入り込んでいくこと、あるいは、導き入れられて、その人が世界に見るのと同じように世界を見るということを学ぶということです。ですから、情報というような既に出来上がってしまった知識をそのままに学ぶことではなくて、その知識を作り出した人の世界に入ることが大事なのです。そして、その知識を学ぶのは、そのための入り口である、入り口に過ぎない、とこう考えてよいのです。知識を得たからといって、それで「学ぶ」ということが終わるわけではない。それは始まりにすぎない。「情報」ということを言い出しされた途端に、こういう考え方が深まるのが妨げられてしまう。そのことが問題なのです。妨げないならば、特に「大嫌い」だなどとは申しません。

さて、そういう「学び」のことを考え始めたときに、例えば、「表現」ということを通して、子どもたち同士がお互いに「理解する」ということも、「学問を学ぶ」ということ、あるいは「芸術を学ぶ」ということと、全く同じこととして、あるいは、たいへん深い関連、親密な関係があることとして、浮かび上がってくるようになります。「学問を学ぶ」ということも「芸術を学ぶ」ということも、他者の「世界に入る」

ということであり、その基礎には、「表現」を通して他の子ども一人一人の「世界に入る」という学び方があることが分かるからです。

第三番目に、子どもは、「他の子どもの世界」に入ること、「他の子ども」に「学ぶ」ということがあります。「他者の世界」に「学ぶ」ということです。

例えば、今日、発表会のときに全校で表現活動が発表され、全校の子どもに共有されるということがありました。あれはとても大事なことで、と私は思います。表現という側からすればもちろん、自分の表現が他の子どもたち、あるいは参観者たちに共有されるという、そういう大事なことがあるのですが、それと同時に、それを受け取る子どもたちもその表現を受け取りながら、表現をしている子どもたちのものの感じ方、ものの見方に参入するという、そういう在り方を少しずつ、あの場を通して「学ぶ」ということが始まるからなのです。また、今日、落語を教材として意欲的な授業をなさっているクラスがありました。そこで、数人のグループがつくられ、あるグループの中の一人の子どもさんが、小さな声で他の子どもたちに語っていました。グループの4・5人の子どもたちが「小さくて聞こえないよ」と、その子に言っているのです。小さな声で言っている子どもは、そう言われて、その子なりに、一生懸命大きな声を出そうとしているようなのですが、でも、やはり、小さな声で言っているのです。おそらくはそのお子さんとしては、ご本人としては、大きな声で言っているつもりであったのだろう、と思います。あのお子さんとしては、大きな声で言っていたのではないかと、思うのです。それで、こんなことを考えました。小さな声で

読むお子さんは、おそらく同じように小さな声で読むお子さんから学ぶところが非常に大きいのではないかと。その距離をもって、小さな声で言っている、もう一人のお子さんがいたとして、もし、そのことをあのお子さんに尋ねれば、「あれではみんなに聞こえない」ということが、あのお子さんにもよくわかるだろうと思うのです。そして、そのお二人が一生懸命に互いに聞こえるように語りあう、そして、お互いに聞こえるように話せて通じるようになったときに、ここで「学ぶ」ことが一つ始まるのではないのでしょうか。これはたいへん卑近で単純なことで申し訳ないのですけれども、今日拝見した授業のなかで見つけた、子ども同士が学ぶことができる、ということの一事例です。子どもは、他の一人一人の子どもの在り様から、そして、自らの在り様からも、「学ぶ」ことができるということです。

「子どもの世界」ということで、もう少し考えましょう。

西郷竹彦先生のご著書（『人間観・世界観の教育』、恒文社、1996年、136ページ）に引用されている、一人の子どもさんの「子どもの世界」を表現した詩です。

「ぬくもり 野添佐渡子

台所のゆかのひと所に

ふんわりとしたぬくもりがあった。

母さんだ。

ここに立って、茶わんを洗ったり、

つけものを切ったり、

みそ汁をにたりしてたんだな。」

この詩には、このお子さんの生きていく世界が表現されています。

「ぬくもり」という言葉で表現されていて、

「生あたたかい」と言う言葉で表現されてはいません。「ふんわり」も「ふんわか」ではありません。また、例えば、「ぬくもり」という言葉が、「熱が高い」とか、「温度の高い」といったような言葉でもありません。「ぬくもり」という言葉が選ばれているのです。ここで申し上げたいのは、一人一人の子どもにはそれぞれの子どもの「生きている世界」というものがある。その子どもの生きている世界に関心をもったとき、たった一人の子どもの世界でさえ、それを推し量るということは、一人の人間にしかすぎない私たち一人一人にとっては、大変難しいことである、ということなのです。この、幼いお子さんが、この台所の、木の床の台所かと思うのですけれども、床にふと立ったら、足の下だけが、つまり、冷たい床のここだけが、あったかかった。木ですからある程度ぬくもりを保って、そこだけが「ふんわり」とした「ぬくもり」を感じさせたわけですね。北側の台所だったのかもしれない。その時、お母さんはそこにはいないわけです。しかしこのお子さんは、その足から伝わってくる「ぬくもり」を通して、ただちにお母さんがそこで毎日仕事をしていることを、感じ取るわけです。おそらく朝、眠い眼をこすりながら起きてきたところが、お母さんが台所仕事をそこでしているその後姿を見たなどといった様々な思いがよみがえってきて、そして、足の下でのぬくもりの意味が、このお子さんの世界の中でとらえられている、ということだと思います。そして、どんな小さな子どもさんでも、一人一人の子どもが、ただ単にこの床の温度が何度であるか、というふうなことではないとらえ方を、一人の人間として、しているわけですね。言い換えれば、人間である一人一

人の存在が、つまりハイデガーの現であり予であり既である、そういう在り方をしている一人一人の人間が、——この子どもさんもその一人ですが、——そういう世界に生きているわけですね。子どもが、他の子どもの表現を通して、他の子どもの考えていること、感じていることをわかるようになるということは、身近なところで起こることですから、一番起こりやすいということです。また、教育においては、そのようなことが起こることを大事にしなくてはいけない。教育においては、教師が子どもどうしを結び付ける、つなげるということは、その意味で、一番大事なことであろうかと思えます。それは、教材を介してのこともあるでしょうし、日常生活の中での事柄を介して起こることもあるでしょう。私は、この詩を読んで、ふと、私の亡き母のことを想いました。私も、このお子さんの世界に入れていただいたのです。

「他の子どもの世界」に入ること「学ぶ」ということと関連して、忘れてはならないのは、斎藤喜博先生が校長をしておられた群馬県島小学校での授業実践の定石、「想像説明」と「〇〇ちゃん式まちがい」を生んだ学校文化のことです。その詳しい具体的内容は、先生のご著作『授業』、『授業の展開』などに譲ることにさせていただきます。ただ、簡単に述べるなら、「想像説明」においては、子どもは、他の子どもに代わって、その子が感じたこと思ったことを、想像して、説明する。また、「〇〇ちゃん式まちがい」においては、他の子どもの成功ばかりでなく、失敗や誤りからも、学ぶ。しかも、その失敗や誤りを、自分に代わってしてくれたものとして、感謝しつつ、学ぶ。そのようにして、他者の世界、他の子どもの世界、

つまり、自らにとって、新しい世界に入ることができることを、子どもは学ぶ。どのようにしたら入れるか、また、新しい世界に入るとは、どういうことなのかを、繰り返し、自ら経験しつつ、学ぶのです。さらに、成功ばかりでなく、自らの失敗や誤りや過失にも学ぶのです。失敗は、課題、対象、自己を知るのによい機会となります。失敗によって、それまで見えていなかった何事かが、浮き彫りとなってきます。また、失敗から学べるようにすることも大切です。たとえば、どのようにすれば、再度の失敗・誤り・過失を防げるか。最初の失敗・誤り・過失は、歓迎する。が、同じ失敗・誤り・過失は繰り返さない。そうしたことを、他者の世界に入ること「学ぶ」なかで学ぶのです。そして、そのことは、後で述べますように、教師の世界でも全く同様なのです。

教師の仕事について、Max van Manenというカナダのアルバータ大学の先生がこんなふう

に書いています。
「ほら、わたしの手をお取りなさい」、「いらっしゃい、私が世界を見せて上げましょう、一つの世界への道を、私の世界、そして、あなたの世界を。私は、子どもであることについて、多少知っています。私もそこに、今あなたが居るところに、以前、居たことがあるからです。私は、かつては〔今のあなたのように〕若かったのです。」(吉田章宏著『教育の心理』、放送大学教育振興会、1995年、18ページから)

こう言って、教師は、子どものいる^{ふる}旧い世界から子どもを導き出し、そして新しい世界へと導き入れる。その新しい世界が、例えば、寺田寅彦の言ったように、詩歌の世界であるかもしれないし、あるいは科学の世界であるかもしれ

ないし、芸術の世界であるかもしれません。こう言って「旧い世界」から子どもを「導き出し」、「新しい世界」に「導き入れる」、それが教育の仕事であり、教育者の仕事である、というのです。ここで、誤解を避けるために、「旧い」と「新しい」という言葉の意味について、一言付け加えておきます。ここで言う「旧い」と「新しい」は、そのようにして導き出される子どもにとっての「旧さ」と「新しさ」であって、世の中の流行における「旧さ」と「新しさ」ではありません。ですから、「旧い」と「新しい」は、「親近の」と「疎遠の」、「慣れ親しんだ」と「まだ疎く遠い」とか、「既知の」と「未知の」とか、言い換えることも出来るでしょう。要するに、あくまでも本人にとっての、「旧さ」と「新しさ」なのです。ギリシャ文明を初めて学ぶものにとっては、それは、「新しい世界」で、決して「旧い世界」ではないのです。

学ぶということは、そのように「旧い世界」から導き出され「新しい世界」に導き入れられ、さらに進んで、「旧い世界」と「新しい世界」とを、自らの世界において統合し、より豊かな世界を生きるようになることです。そのことを、「多様性を通じての統合性」と言うのです。

授業研究における教師の『学び』

ここでちょっと視点を変えてみましょう。すると、教師の「学び」も基本的には同じだということが見えてきます。私の考えを述べるならば、「授業研究における教師の『学び』。授業の中で、子どもたちに、また、教師の中に、瞬間瞬間起こっていることを、時間の流れのなかで詳細に見つめるということが促される。その場が、授業研究の場なのだ。それは、それぞれ

の観たこと聴いたことを、言葉を通して、交流させるなかで、互いの生きている多様な世界から、互いに導き出され、互いに導き入れられ、互いの世界に入り込み住み込むようにして、交わりつつ、——つまり、『交流する』ということとは、そもそも、そういうことに他ならないわけですが、——、それぞれの授業に生きる世界を、より多面的に、それでいて、より統一的に、つまり『多様性を通しての統一性』を獲得することにより、より一層豊かにしていく営み、これこそが、授業研究の営みだ」ということになると思います。

武田先生が、ある本のなかで、こんなことを書いていらっしゃる一節があります。授業研究の場ですが、「たしかにこの話を聞くと、この授業は失敗だったと私も思う。けれども、この発表には、失敗の事実は語られていたけれど、失敗の意味は語られていなかったように私は思う。そして、教師にとって大事なことは、失敗の意味を明確にとらえることであろう。そうでなければ、また同じような失敗を繰り返しかねないからである」。それぞれが捉えた授業の事実とともに、その事実の意味を明らかにすること、それが、教師の授業の世界を豊かにする道であるのでしょう。

ところで、授業研究という場においては、事実を捉えるのが大変難しいようです。これは、例えばかつて教育学が盛んな時期に、「事実でない」とか「事実である」ということを、テープレコーダーやVTRなどで客観的に捉えて、それによって捉えられた事実のみを尊重することで決していたというような時期もありました。が、よく考えると、どうもそうではない。人間の目で見て事実をとらえるということにな

ると、ある人には見えたことがある人には見えない、というようなことがよく起こります。しかし、それだけでなく、事実を捉えることの、さらにその先にある、事実の意味を捉えるということになると大変です。それぞれの人の生きてきたこれまでの歴史、それからこれからの将来というもの、そうしたものを通して現在の事実の意味づけがなされます。当然一つの事実の意味づけにおいて、見た人々それぞれの人の生きている世界があらわになってくるわけです。その意味で、授業研究とは、大変難しい場であるわけです。授業研究は、そういう人間的な深みのある研究の場である、ということにもなります。あるいは人間ということ、教育ということ、子どもということ、自分ということ、教師としての自分、人間としての自分ということについて、深く考える場である、のです。にもかかわらず、必ずしも、そうは考えられていないことがありました。授業研究とは、何か小手先の授業技術というようなものを考える場である、と誤解されている場合が、残念ながら、よくあるように思うのです。

斎藤先生がよくおっしゃったことで、私の印象に残っている言葉があります。それは、繰り返し私の心の中で思い起こされる言葉でして、「授業研究とは恥のかきあいなんだ」という言葉です。なぜ、恥のかきあいになるのでしょうか。それは、それぞれが、自分の貧しい世界を露呈して、それを多くの人々に見ていただき聞いていただいて恥ずかしい思いをすることになるからです。しかし、そのことをお互いによくわかりあった教師と研究者の間で営まれる、その恥のかきあいを通して、次の時には、事実をみたこと、その意味を発見したこと、それら

を通して次の教育の営みにつなげていく、ということが起こります。そうすることによって、恥をかいた自分自身も豊かになるし、また、恥をかかせた他者も豊かになるのです。そして、もちろん、子どもに対する教育も、授業の営みそのものも、また豊かになって行く。そういうことがあります。そういうことを起こす場として授業研究の場がある。しかし、これは、言うは易く、行うは難しです。では、これは、どのようにして可能になるか。一言で言えば、「高貴な志あって初めて可能になる」ということだと思います。このことは、後で申し上げることと繋がることになります。

第四番目に、自らに学び、自らを学ぶということがあります。時空を隔てて自分というものに学ぶことができますし、視点を変えてみると、自分から学ぶということもできます。自らを知る、あるいは、自らを見出す、ということもあります。あるいは、他者を鏡として自らを学ぶ（マルクス）ということもできます。さらに、自らを鏡として、時空を隔てて、自らについて、さらには、人間について、学ぶことができます。

第五番目に、日常の茶飯事からも、学ぶことができます。ここでは、省略します。

そして、第六番目に、「一を聞いて十を知るということ」を学ぶのが極めて大切だと思います。聞いたことから、聞かなかったことまで知る。現実性を越えて可能性を知る。すると、広い地平が開けることになります。その意味では、先ほどの野添さんは、床の温かみから母親の苦勞を知ることをしているわけですね。まさしく、「一を知って十を知る」ということをこのお子さんはしていたというわけです。そして

このことを聞いて、私たちは、野添さんの世界の、少なくとも「ぬくもり」がそういう意味をもっているということを経験するようになるのですね。これが、可能性を融合することであり、あるいは、お互いの「地平が融合する」（ドイツの哲学者H.G.ガダマーの言葉）ということです。それはまた「他者の世界に入る」ということです。つまり表面に現れたものだけではなくて、その表面に現れたものを通して、その人にとってもっている意味、あるいは隠されている可能性を「学ぶ」ことです。こうして、地平が無限に開かれていくのです。こう考えてきますと、人間が「学ぶ」には、多種多様あり、その内容は豊かであり、多面的であるということに気が付きます。我々の身边は言わば、「学び」の時間と空間に満ちあふれていて、そして先人たちから、学ぶべき人間から、さらには、その場にいる人たちからも、お互いに学ぶことができるという意味では、学びの機会に満ち満ちているのです。そのことに気づいて活かすことができるかどうか、それが「学び」を、あるいは「学ぶということ」を豊かにできるかどうかの大事な分かれ道である、と考えます。

以上のように考えて来ますと、「森羅万象ごとく、わが師なり。」と言えることになる、と思うのです。ところで、作家の吉川英治さんが「我以外総て師なり。」という言葉を残しておられます。そこで、それに加えて、「我もまた師なり。」とも、言ってよろしいのではないかとも思うのです。実は我というのは、つい、世の中で、自分の勝手にできるたった一つの物だなどと思ってしまいがちです。けれども、我は、奇跡的に、天から恵まれた一つの存在でも

ある、というふうに考えると、「自分に学ぶ」ということが決して傲慢なことではなくて、むしろ、謙虚でなければ実現できないことかもしれない。私は、私という存在を授かって、私自身から学ぶことができる、こんな素晴らしいことはない。そんなふうにも「学ぶ」ということについて考えられるのではないかと思います。

さて、以上のようなことの総てが、「学びのふるさと」という言葉と思想の意味に込められていることとなります。そうすると、「学びのふるさと」とは、いまここで作ろうとすれば何時でも出来る、そういう人為的なことではなくて、いつの日か、「学びのふるさと」になってほしいと願いつつ、今、そのための人間としての可能な限りの努力を尽くすこと、それが「学びのふるさと」なのだ、そう考えるのです。あるいは、そうなるかもしれない、もしかしたら、そうならないかもしれない。そういう在り様が「学びのふるさと」ということには含まれていると、私は考えるのです。

「生成」ということ

ここで、「学びのふるさと」の「生成」として、その「創造」とすることを避けたことについて、一言しておきます。それは、「学びのふるさと」となることは、実は、人為による計らいを超えたことである、と考えたからなのです。「学びのふるさと」と成ることは、意図的にしようとしても、必ずしも、そうなるものではない、と私は考えます。そのようにしたい、そのように在りたいとの、ご両親たちと教師たちの願いがあって、そのように成る可能性が高まるのだ、と考えるのです。そして、そのこと

は、直ぐに、次のこととつながってきます。

「学びのふるさと」の

「生成」の根幹としての「無償の愛」

問題は、「学びのふるさと」の「生成」の根幹は何か、ということです。結論から先に申します。それは、「無償の愛」・「純粹の愛」・「無私無欲の愛」・「動機のない愛」・「他者への心遣い (Caring)」である、と考えます。このことは、これに対比される、「条件に左右された営利主義の哀れな愛」を考えると、一層その意味が明らかになる、と思います。フランスの哲学者ジャンケレヴィッチの言葉が急所を衝いています。短い言葉で言いますと、他者であるというだけで、他者に対して愛を注ぐのが、「無償の愛」。それに対して、「これこれだから」という条件をつけて愛するのは「無償の愛」ではない、ということです。なぜならば、その条件が満たされなくなったときには、その愛は消え去る、それは、そういう愛だから、とこうジャンケレヴィッチは言うのです。「愛を生ぜしめた利点が消え去るとともに消え去る」「このように動機をもち、条件に左右された営利主義の哀れな愛は、一つのだからに引きずられる。」(ジャンケレヴィッチ著、『道徳の逆説』みすず書房、1986年、211ページ)。長くなりますので、この紹介は、割愛します。

そこで、結論から言えば「学びのふるさと」の生成には、「無私無欲の愛」・「無償の愛」、あるいは「他者への心遣い」がその根底にあるし、またそれがなければ真の生成はない、ということです。この意味で、教育の仕事は、看護の仕事と、根底において、あい通じていると思われれます。

ここで、ひとつ思い出したことがあります。それは、跳び箱を跳ぶときには、多くの子どもが抱く恐怖心についてです。足を和式に座り揃えて、両手の間にいれて跳ぶ跳び方があります。この跳び方では、跳んで、跳び箱の向こう側に行ったときに、ちゃんと足を出して着地できるかどうかということが、非常に不安になるので、すね。実は、私の場合、座った形を崩して早く両方の足を出しすぎて、両足を跳び箱の台に引っ掛けてしまい、頭からまっ逆さまにマットの上に落ちたことがありました。それ以来、跳び箱恐怖症になりました。おそらく、その恐怖は子どもさんの多くと共有しているものだと思います。ところで、境小の先生でいらした高橋元彦先生のことを思い出されるのです。1973年のことだったと思うのですが、跳び箱を跳ぶ子どもたちの恐怖心を克服させるために、ご自分の身体を呈して、自分の身体を超えて跳ぶように、という指導をされたという報告でした。子どもたちは先生の身体を越えていくのです。硬い、恐ろしいと思っている跳び箱を跳ぶのではなくて、いつも親しんでいる高橋先生の上を跳びこえていく、ということで、跳び箱を跳ぶということ学んだ、というのです。

ジャンケレヴィッチが言うような、その「無償の愛」ということは、しかし、私たち平凡な人間には、実に難しいことです。自分に気づいていない人は、あるいは、自分を見つめ直視するということをあまりしてない人は、自分では、これが「無償の愛」だなどと思っていて、実は、その根底では、相手のことなど少しも心配しておらず、ただただ自分のことだけを心配しているというような、そういう浅ましい在り方を、つついしてしまうものなのです。「無償の愛」

は、それが真に「無償の愛」であるならば、そのときには、その愛を差し向けた当の相手にも、例えば、教師がその「無償の愛」を差し向けた子ども本人にも、全く気づかれもしないかもしれない、ということがあるのです。誰にも永遠に気づかれもせず、誰にも感謝されさえもしないかもしれない。しかし、「無償の愛」を贈った当の本人の世界は、しかし、知らないうちに、気づかぬ仕方で、確実に、いっそう美しく豊かになるのです。しかし、「無償の愛」は、自らの世界を美しくするために、贈るのでは、もちろん、ありません。それは、もちろんです。ただ、「無償の愛」には、そういう性格があるのです。ジャンケレヴィッチはこう言っています。「自己を意識するや否や、生命の図式とにせ金となる。」と。例えば、私が、「私の無私無欲」という言葉を私の口から出した途端、「私の無私無欲」は、「事実それ自体によって反駁され、否認され、無効とされる。」(同前書、212ページ)というのです。つまり、「私は無私無欲である」と言った途端に、その言葉によって、その人自身の「無私無欲」ということは、直ちに否定され、いかがわしいものとなり、また、滑稽な戯画となる、というのです。なぜなら、「私は無私無欲である」と他者に思ってもらうことで、私に何らかの利益がもたらされることを、期待する心が働き始めるからです。そして、そのことが「無償の愛」であることを根底から裏切ることになるのです。無私無欲である、あるいは無償であるということは、絶対に本人は言ってはならない。言った途端にその言葉によってそのことは裏切られてしまう、そういう行為である、というのです。これは実に愉快な、しかし、鋭い洞察です。実は、それによって自

「教育」とは何か

そこで、ここでは、もう一度、「教育」とは何か、ということに遡って考えることが求められるように思います。

「未来そのもの」と共に学び育つ教師と親たち。「共に育ちましょう」、「響き」という芦田恵之助の言葉に従って、「教育は共育である」と私は考えます。

教師と子どもが、互いに導き出し、導き入れて、新しい世界に向けて共に生まれ出ることを繰り返し、積み重ねていった時間、そして、共に生まれ出た人間たちとの出会いと共鳴・共感・交響の空間、それが「学びのふるさと」であろう、と考えます。

では、学校では、いかなる時間が経験されているか。そこには、「薄められた時間」と対比される、「濃縮された時間」が生きられている(加賀乙彦)であろう、と考えられます。

そして、そこで「学びのふるさと」というものが積み重ねられて行きます。その結果、何十年か後に、もしかしたら私たちが死んだ後、子どもたちがあのときの、あの学びの時空を自分の一生にとって、かけがえのない大事な時間・空間としての「学びのふるさと」であるとして思い返すというときが来たとします。すると、そのときに「学びのふるさと」がそこで成立した、ということになるのではないのでしょうか。そして、そのことを願って、今日の日々の実践が行われていく、そういうことなのではないか、と私は思います。

しかし「学びのふるさと」としたいという、あるいは、「学びのふるさと」をつくりたいという、願いと祈りは、斎藤喜博先生がよくおっしゃった「教育のはかなさ」という言葉を思わ

さずにはいません。それは実に「はかない願い」なのです。なぜなら、そうなるかもしれないが、そうならないかもしれない、のですから。そして、それが確かなものとして実現されるのは、数十年後かもしれないのですから。そして、さらに、そのときには、現在、教師である私は、もはやこの世には生きていないかもしれないのです。そうした「はかない願い」ではありますが、逆に、それだけに、この効率化のみを目指し、利益を求め、利害のみで動く、この世知辛い世にあって、もっとも「深く最も豊かで美しい願い」であるということにもなるのです。それは、子どもたちの生涯を見通し、自らの生涯を思い起こし、今ここに、一人一人の子どもの生涯と対面して、子どもの幸せを心から願って日々の教育実践と授業実践に励もうという願いだからです。また、その根底において、子どもを人間として尊重し、「無償の愛」を根底においた、教育への願いだからでもあるのです。「学びのふるさと」をつくるという願いは「はかない願い」であるだけに、「無償の願い」であるほかに、それだけに、教師の願いとして、貴い願いなのだ、と言えるのです。

故・波多野完治先生は、私の恩師です。ある日、若い私に「教育の仕事は、自分をいらなくして行く仕事なのだよ。」と教えていただきました。子どもが成長して、自らが子どもにとって「要らないもの」となっていくことに、深い喜びを感じることでできる人間的成熟が、教育者には、求められているのだ、とも言えるでしょう。

例えば、「恩師」という言葉があります。先生だった方をご紹介するのに「この方は、私の恩師です」というのはよいでしょう。しかし、

いること。」「自分自身に対する節度と距離をわきまえる普遍的な感覚。」「自分自身や自分の私的な諸目的を、距離を保って熟視するということは、実のところ、他者の目で見えることを意味する。」「普遍的な視点は、..., 他人ならばもつかもしれぬ視点として想定されるのである。」ガダマー著、轡田ほか訳、1986年『真理と方法』法政大学出版局（p23-24）としています。大事な注目すべき点は、「他人ならばもつかも知れぬ視点に対して開かれていること」である、ということなのです。

人間としてのそういう在り方が教養だ、と言うのです。この観点からしますと、表現活動を通して、それから授業を通して、お互いに子ども同士が、あるいは教師と子どもたちが、お互いを理解しようとすることは、お互い同士他人の心に対して、あるいは他人の世界に対して開かれて行き、自分の世界を開いて行くことです。ですから、教育とは、この意味での「教養」を身につけることを目指している、そう言ってもいいのではないかと思います。これを、私は、教育は、「多様性を通じての統一性」を目指している、と表現しております。

授業の構造と意味

次に、授業のことに、話を移して行きましょう。

私が長年にわたって「授業」について学んできて、やっと、たどり着いた授業の定義があります。それは、「授業とは、業（ぎょう）と業（ごう）の（一方向的でなく双方向的な）授受（やりとり）である。」というものです。つまり、「授業」とは、読んで字の如しというわけなのです。「業（ぎょう）」というのは様々な事柄を

学ぶことです。跳び箱ができるようになるのも「業（ぎょう）」ですし、国語を読めるようになるのも「業（ぎょう）」ですし、それから算数の問題を解けるようになるというのも「業（ぎょう）」です。絵が描ける、歌えるようになるというのも「業（ぎょう）」です。「業（ごう）」というのは何か、「業（ごう）」というのは、そのことがその人の一生にとってもつ意味です。何事にせよ、その意味が、その人の一生にとって、どうなっていくのかということは、人間の知恵では、とても計り知ることができないものです。

私は個人として、この学校で表現活動の教育が行われていて、あのようにのびのびと明るく開かれた大きな声で堂々と歌うことができるあの子どもさんたちの姿を見て、たいへんうらやましいと思っています。というのは、私はそれを子どものときに「業（ぎょう）」として授けなかったし、したがって、人前で歌を歌うのが恥ずかしいと思っている、という「業（ごう）」を受けているからです。ただし、「教授学研究会」にかかわるようになってからは、30歳台後半からですが、私なりに、一生懸命声を出して歌うというようなこともしましたし、そのことが、実は、今になって役に立っているんですね。つまり、そのことが「業（ごう）」として生きていて、大学で五百人ほどの学生に向かって、マイク無しで、肉声で講義をすることも、できるようになっているというのが、私にとっての「業（ごう）」だと思っています。おかしいでしょう。あの小さな子どもさんたちが、この大きな講堂で、あれだけ堂々たる声を響かせて歌うことができるんですから、大人の私に、それができないはずはありません。皆さ

んがたにもそれができないはずはないのです。しかし、実を言いますと、大学の先生がたには、マイクがないと授業ができないという方がたくさんいらっしゃいます。そして、私はそれができる。これは「業（ごう）」だと思います。私にとっての、「教授学研究会」から授かった「業（ごう）」なのです。声を出す「業（ぎょう）」を得て、それが「業（ごう）」として、今ここに生きているわけです。

芦田恵之助先生のお弟子さんの大村はま先生が、「真の愛情とは」（『教えるということ』、共文社、1973年、90～92ページ）という文章の中で、こう書いていらっしゃいました。「教師としての子どもへの愛情というものは、とにかく子どもが私の手から離れて、一本立ちになった時に、どういうふうに人間として生きていけるかという、その一人で生きていく力を」たくさんつけることだ、と。そして、「それが幸せにしたということである」ともおっしゃり、そうした力を「つけられなかったら子どもを愛したとは言われなと思います。」ともおっしゃっています。「子どもがかわいいというんでしたら、子どもが一人で生きるときに泣くことのないようにしてやりたいと思います。今のうちなら、たとえ、勉強が苦しくて泣いたってかまわないのですが、いちばん大事な時に泣かないようにしてやりたいと思います。」「一人で生きるときに、不自由なく、力いっぱい生きていける、そういう子どもにしていかなければ子どもは不幸です。子どもを不幸にするようなことをして、愛情をもっていたのだと言ってみてもどうなりましょう。」と。何と深くお優しいお言葉でしょう。いま、「子どもは泣いたってかまわない」、「大事なときに泣かないように」

ということは、別の言葉で言えば、子どもにしっかりと『業（ぎょう）』を授けるべきだ、そして、そのことの『業（ごう）』に思いを馳せよう、ということだとも言えましょう。今このことができるようになる、そのことによって後で泣かなくてすむ、そういうふうに子どもに接しよう、ということです。これは先ほどからお話している、一人の子どもを、今のこの子どもだけを考えるのではなくて、この子どもの生涯を考えよう、ということだとも言えるでしょう。そうすれば、いま、この子どもに私が嫌われようと、あるいは好かれようと、そのことが一番大事なことではなくて、この人が大事な「業（ぎょう）」をちゃんと身につけて、そして後になって泣かないようにするということが大事、ということだと思います。表現活動を学んだ、あの子どもたちには、表現活動を学んだことによって、後になって、泣かないで、笑ってよかったなあと思うときがきつとくるだろうと思います。それが、「業（ぎょう）」と「業（ごう）」を授受する「授業」というものだ、と私は考えるのです。授業という営みは、人間の生涯にとって、そういう構造と意味をもっているのです。

「表現活動」の構造と意味

さて、次に、「表現活動」の構造と意味について、少し触れてみたいと思います。しかし、ここで、本校で「表現活動」と呼ばれている教育活動の定義から始めることは、避けておきたいと思います。定義というものは、多種多様な表現活動が行われ、その構造と意味とが明らかになって初めて、内容のある正確なものが獲得されるはずのものであるからです。

そこで、具体的な活動について考えることから始めたいと思います。これが、私が学んできた現象学的な接近でもあるのです。

授業としての合唱の構造と意味

たとえば、子どもたちの合唱を取り上げて、考えてみましょう。合唱を、ただ単に音楽という教科の一つの特別な活動に過ぎない、と考える方によく出会います。しかし、ある合唱曲を、ハーモニーをもち、精神的な内容をもった合唱へと仕上げていく長い過程を考えてみましょう。すると、一人一人の子どもにおいて次のようなことが起こることが、はっきりと、見えてくるのではないのでしょうか。

まず、指導の教師の言葉に耳を傾けること。これだけでも、たいへんなことです。合唱曲の歌詞を覚えること。その歌詞の言葉の意味を知り、理解すること。その理解を通して、その歌詞の作詞者の心を知ること。さらに、作詞者の世界に入ることができるようになること。それは、作詞者が歌詞に書いていることのみでなく、書いていないことも分かるようになること、を意味します。それは、ちょうど、先ほど見ました「ぬくもり」の詩から、野添さんの世界が見えるようになるように、作詞者の世界が見えるようになることです。もちろん、これは、ほんの始まりに過ぎません。作詞者の世界に入る入り方にはさまざまあります。それは、詩の解釈の多様な違いとなって現れます。ここでは、子どもの活動は、国語の授業における多様な解釈の交流活動と重なり合い、響きあうこととなります。それと互いに支えあうのは、国語教材としての詩の理解、教材の作者・筆者の世界に入る経験です。そしてさらに、その同じ詩を多様

に解釈する他の子どもたちの、それぞれの世界に入る経験でもあります。先ほどご紹介した「想像説明」や「〇〇ちゃん式まちがい」などで育てられるべき子どもたちの他者の世界を理解し、それぞれの世界に入っていき力が、ここでは、求められ、発揮され、そして、次第に、育てられて行きます。それと同時に、一人一人の子どもの世界と、教師の世界、他の子どもたちの世界との交流にもなって行きます。さらに、そこで、その歌詞の朗読をするとすれば、それぞれの子どもの解釈が、その朗読に表現されることとなります。これも、「表現活動」でしょう。その朗読の在り方から、それぞれの朗読者のその歌詞の解釈、そのように解釈する朗読者の世界が、そこにあらわになるのです。そして、子どもたち一人一人は、その朗読を通して、その朗読者の解釈を知り、理解し、その朗読者の世界に入ることを経験し、その仕方を学びます。が、ここまででは、合唱の仕上げりへの道は、まだまだ遠いところにあります。以上のような活動に支えられ、それに重ねて、言葉に音楽を入れる、ということが始まります。あるいは、既に、同時にもう始まっているかもしれません。ともかく、声を出すことが始まります。直ぐに、技術的には、その基礎となる発声の問題となります。発声には、その基礎としての呼吸法が問題となります。呼吸と発声の指導を、斎藤喜博先生がどのようになさったかの詳細は、例えば、『斎藤喜博の合唱における呼吸・発声指導の実際』（コメント：梶山正人、解説：吉田章宏、一荃書房）に学んでいただきたい、と思います。さて、発声にしても、呼吸にしても、それは、自らの身体を、自らの思いのままに駆使することの大事な基礎なのです。それは、子

どもたちが、自分の生をしっかりと生きることの基礎でもあるのです。歌唱において、呼吸の基礎がしっかりしていない発声はないのです。さて、そのようにして形成されたしっかりした呼吸と発声に、先ほどから慎重に準備されてきた深く豊かに解釈され理解された歌詞が、いよいよ加わります。歌詞の理解が、音声として表現されることになるのです。これも、言うまでもなく、「表現活動」です。子どもたちは、教師の指導の言葉に耳を傾けると同時に、他の子どもたちの表現である音声、歌唱にも耳を傾けます。教師は、ただ単に、音声の美しさだけでなく、その歌唱によって表現されるべき歌詞の心、歌詞作者の心、さらには、その歌詞に表現された人間の心の世界が、的確にしかも感動的に表現されているかどうか、に耳を傾け、子どもたちの注意をさまざまに促します。教師の注意の言葉に促されて、歌唱に表現された心と世界に、子どもたちは、耳を傾けることを学び始めます。それは、喜びと悲しみ、怒りと楽しみなど、心を表現する人間の声に耳を傾けることを学ぶことと同じなのです。感動的な歌唱に涙することが出来る心がこうして育てられるのです。そうした「学び」のお陰で、国語の授業でも、学ぶ言葉を通しての他者の心を感じ取り理解し、他者の世界に入っていく経験を、さらに拡大された仕方で、しかも、時には、ある美しさをもって、また、ある時には、ある喜びをもって、経験することになるのです。さらに、続きます、複数のパートから成る合唱が、次第に仕上げられていくに当たって、それぞれがパートごとに練習してきたところから、いよいよ、合唱として合わせるが始まります。すると、最初は、他のパートの歌唱に感わされないよう

に、ただ一所懸命に、自分のパートのみに注意を集中して、他の声を聴かないようにしながら、力んで歌うというような初歩の段階があります。ある場合には、耳を手で抑えて、ひたすら自分のパートの声だけを出そうとする子どもさえいます。それが、次第に練習を積むにつれて、自らは自分たちのパートを歌いながら、他のパートの歌声に耳を傾け、合唱に参加しながら、合唱のハーモニーを楽しむ段階がやってきます。自らは自らのパートをしっかり歌いながら、それにも耳を傾けつつ、他のパートの歌唱にも耳を傾け、それらの交流、合唱全体のハーモニーを楽しむ段階です。そこに到るまでの、教師の指導の言葉は、こうした練習が進むにつれて、次第次第に、子どもたち一人一人にも的確に理解されるようになります。その的確さは、指導の言葉が、教師から発せられると、直ちに、それに応じて、歌唱が変わり、合唱全体が変化することになることに、見えるようになります。でも、これでまだ終わるわけではありません。合唱がまとまると、発表会が行われます。発表会は、単にこれまでの練習の結果をただその場で繰り返して発表するというだけの活動では決してありません。その場で、子どもたちは、そして、指導してきた教師たちも、それまでに無かった新しい貴重な経験をします。それは、発表会の参加者である聴衆に聴いてもらい、それによって、これまで経験し、理解してきた心の世界を、自分たちの合唱を通して、掴み、わかってもらうことです。他者に、感動をもって、共通の世界に入ってきてもらう、という経験をすることになるのです。私は、全国の数多くの学校の発表会で、子どもたちの合唱に、感動で涙した経験をしばしば致しました。お互いに対

面して歌っている子どもたちも、そのように涙して感動している聴衆の一人一人の様子を、じっと直視しつつ歌うのです。その子どもたちの凛々しい姿に、感動はさらに深まるばかりでした。そして、子どもたちも、そのような場でなければ経験することのできない感動に、心から打たれていたのです。こうして、最終的な発表会での合唱が行われている場は、これまで述べて参りました総ての学び、つまり、一人一人の呼吸、発声、歌詞の多様な解釈の交流、音声への表現などから始まって、互いのパートの聴き合い、さらには、合唱者全体が合唱のハーモニーの美しさを心から楽しむことを超え、さらに、発表会の場に初めて聴衆として参加している人々までをも巻き込んだ、深く豊かな心の交流の場となるのです。それは、これまで用いてきた言葉を繰り返すならば、心の響きあう新しい世界へと、導き出され、導き入れられる貴重な経験へと、それぞれの参加者が、引き込まれ、巻き込まれていく、そういう場になって行くと言うことです。子どもたちは、合唱という「表現活動」を学ぶなかで、以上のような総てのことを学ぶのです。それは、「学びのふるさと」における一つの「学び」の経験として、生涯忘れることのできない経験となるかも知れません。また、そのことが、「はかない願い」として、願われるのです。

さて、以上、たいへん粗雑なスケッチを描いてみました。しかし、子どもたちは、以上のような多種多様な数多くの経験の一つ一つを積み重ねて、その集約として、発表会の合唱の経験を生きるのです。それらの経験で学ばれる事柄は、別の視点から眺めてみても、無数にあるでしょう。例えば、物事を丁寧仕上げていく繊

細さと粘り強さもありましょう。「教養」の基本である、他者の世界に入り、「他者の視点に開かれ」、他者の視点を経験する柔軟さ、などが容易に考えられもしまししょう。ここで言う他者には、少なくとも、歌詞と歌曲の作者たち、教師、他の子どもたち、そして、発表会の参加者たち、が含まれるでしょう。さらに、自らの声を聴く自己理解に繋がる経験、芦田恵之助の「読むは自己を読むなり」は、ここでの自己理解にも、繋がっているように思います。そして、これらを通して、深く豊かな人間理解への道が開けてくるのです。今日の子どもに多く見られるとされる、粗暴さ、自分勝手さ、我がままさ、傲慢さ、無知、などを、根っこから、着実に超えて行く道がそこに開けてくるのです。

こう考えますと、他の教科の学習と区別して、「表現活動」の学びが、「教科学習」の学びの邪魔になると考えることの、人間の「学び」に対する浅さ、貧しさも、はっきりと見えてくるように思います。そのことを理解するには、「表現活動」の一つ一つにおいて、子どもの一人一人が何を経験し、何を学んでいるかを、具体的にありのままに見て、学ぶことを実現しなければなりません。「表現活動」は、子どもにとって、新しい世界へと導き出され導き入れられる経験なのです。そして、これは、私たちの意味での、「授業」であることは、もはや、あまりくどくどと申すまでもないことでしょう。

授業としてのオペレッタの構造と意味

合唱から、さらに、もう一つ、子どもたちが、物語の展開に沿って、身体表現を用いて、それぞれの役割を演じながら、子どもたちの集団全体で行う「表現活動」としての、オペレッタに

ついても、少し考えてみましょう。

オペレッタでは、合唱に加えて、一人一人の子どもが、演技者として、オペレッタの登場人物の役割を演じるようになります。それも、身体表現を伴ってそれを行うのです。そのためには、オペレッタの物語の心、自らが演じる登場人物の心、他の子どもたちの一人一人が演じる登場人物の心、そして、さらには、作者の心、作曲者の心、指導者である先生の心、を学ぶことが求められます。子ども一人一人は、その求めに応えることを通して、そのように他者の世界に入り、その心を感じ取る力が、次第に育ってきます。それらは、合唱におけるのと共通している側面があるのは、当然です。

しかし、身体表現であるオペレッタでは、子どもが学ぶことは、それだけには留まらないのです。そもそも、人間の身体とは、本当に不思議な存在です。どこが不思議か？それは、自分の身体は、自分自身であると同時に、自分とは離れた存在物としての物体と似た性格ももっている、ということです。このことを、「主体であると同時に客体である」、などと言ったりします。あるいは、「見ると同時に見られる存在物である」、とも言えます。

自分の姿を鏡に映して眺めてみる経験は、日常的に、どなたでもなさっていることです。しかし、考えてみますと、あれは、とても不思議な経験です。鏡に映っている私の像は、私です。では、その鏡の像をこちらで眺めているのは、誰なのでしょう。確かに、こちらで見ているのは、私です。でも、ここで、不思議なことが起こっています。ある瞬間には、眺められている鏡の中の私こそが私で、眺めている私は、眺められている私を「やつれたな」とか、「年取

ったな」などと、何時の間にか、他人の眼で眺めていることに気づきます。つまり、鏡の中の私は、その他人である私によって眺められているのです。では、眺めている私は、いつの間にか、知らないうちに、誰か他人の眼で眺めていることになります。もちろん、ふと我に返って、眺めている私が、確かに自分であることを、思い出したりもするのですが。その瞬間には、鏡の中の私が、鏡の外の、つまり現実の私を眺めているように感じて、つまり、現実の私が、鏡の中の私に眺められているようにも感じられて、恥かしいような思いをふとしたり、などという不思議なことが起こります。このことは、私の身体は、「眺める主体であると同時に、眺められる客体でもある」、ということが起こっていて、それが、心の在り様で、瞬間的に、その時その時の力点が入れ替わるということが起こることから、起こっていることなのです。

ここで、「自分（私）の身体」に関しては、「主体であると同時に客体でもある」、つまり、「眺める主体であると同時に眺められる客体でもある」とか、「触る主体であると同時に触られる客体である」などなどという点が、大事なところなのです。

自己にとっての身体と

他者にとっての身体

人間の身体は、不思議な存在物です。なぜなら、私にとっては、それは、主体であると同時に、客体として経験されうる、ということでした。しかし、それだけでなく、他者にとっても、それは、客体であると同時に、主体としても、経験されるのだからです。他者は、私の身体を通じて、そこに、私の人間を感じる事ができ

るのです。そして、他者は、それぞれの世界を広げて行くことができるのです。フランスの精神病理学者ミンコフスキーに、こんな言葉があります。「表現は、それ自身のうちで表現されるものを『見抜く』ことのできる理解力のある観客を必ず要請している。このように、表現は『相似的な』人間の共在と相互作用とに依存しているのである」(ミンコフスキー著、中村雄二郎・松本小四郎訳、『精神のコスモロジーへ』人文書院、1983年、134ページ)。

そして、概略、次のようなことを指摘しています。まず、「身体表現」は、観客の立会いが不可欠である。演者は、観客と共に、あるいは、観客に代わって突出した時間を過ごす。

役者の身体と観客の身体(視線)の共同作業が、表現の成立を可能にする。演じることは、虚構の身体を生きることである。虚構の身体を生きることによって、かえって、観客に、現実を生き生きと浮かび上がらせる。虚構として表現されることによって、人は、日常的には受け入れがたい真実に、目を向けることができる。人間とは「他者になる」存在である。人間は、「他者になる」ことを通じて成長する。基本的な信頼関係とは、「自己の場で他者を実現させたり他者の場で自己を実現させたりできる」ような他者との基本的信頼関係である。そして、人間は、「他者になることを通じて自己になる」のである、と。ここで言う「他者になる」とは、これまで述べてきた言い方で言えば、「他者の世界に入る」ということ、と理解してもよいでしょう。

さて、ここで、もう一度、話をオペレッタに戻しましょう。オペレッタでは、子どもは合唱のときと同様に、自らが掴んだ作品世界を、つ

まり、作者、作曲者、登場人物、それぞれに読み取り聴き取ったそれぞれの心の世界を、こんどは、歌唱の場合の表現に加えて、さらに、自分の身体運動を駆使して、表現することになります。もちろん、それまでには、教師の心の世界、他の子どもたちの心の世界、そして、自らの心の世界、それぞれの「対決と交流」(この言葉は、斎藤喜博先生がよくお使いになった言葉です)が行われ、それが、現在の表現の背景とも基盤とも、なっています。身体運動表現は、その運動表現者の世界に入ることを誘う力があります。音楽に乗った軽やかな舞踊の流れを観ると、観ている私たちも、実際に踊るわけではなくても、その軽やかな流れに誘われて、私たち自身の身体が動き出す感覚を感じるものです。身体全体を動かさないまでも、指先や手先を指揮者のように動かしたり、あるいは、身体を左右に振ったりして、演技者である身体表現者の身体の動きに同調してしまったりします。ちょっと、横道にそれますが、そもそも、音楽指揮者の身体の動きというものには、このような身体的同調を演奏者や合唱者に誘う働きがあり、そのことが、指揮者の身体運動による音楽の指揮を可能にするのだ、と考えられるのです。指揮者の身体運動表現が、たとえば、オーケストラの交響のハーモニーやリズムを可能にするのですね。例えば、お正月にウィーン・フィルハーモニー管弦楽団によるワルツの演奏がNHKテレビで放映されますが、あそこでの、指揮者のリズムと楽団の演奏のリズムのぴたっと呼吸の合った様子は、実に快いものですが、あれも、基本的にはこうした身体運動の同調の原理によっていると言ってよいでしょう。さらに、通俗的な例で恐縮ですが、たとえば、ボク

シングの試合を見ている観客のなかには、あたかも選手の動きをそのまま真似するように、身体を動かして観戦する人々がよく見かけられます。これも、同じ原理なのですね。

さて、オペレッタでの子どもの身体運動表現は、同じように、それを見ている子どもたちにある身体運動を感じさせます。それゆえ、ちょうど歌唱が、歌唱者と聴衆の間に響き合いを生み出すのと同様に、身体運動表現も、表現者と観客との間に、以上述べてきたような、身体の間響き合いを誘い、生み出すのです。言い換えれば、子どもたちは、オペレッタという音楽的身体表現を通じて、身体の間響き合いという貴重な経験をするようになるのです。ここで、「貴重な」と申しました理由の一つは、それ以外の仕方では、なかなか経験する機会が得られないからです。

「離見の見」と「我見の見」

さて、さらに、身体表現活動は、もう一つ、どうしても落とすことのできない、貴重な経験を、子どもたちがする機会を提供する、ということをお話したいと思います。それは、子どもたちが、「自分を見る」機会を与えられるということです。表現活動は、他者に見せる機会となるだけでなく、実は、自分を見る機会ともなるのです。このことを、深く洞察している書物に、世阿弥の『花鏡』という本があります。能の秘伝書です。その中に、「離見の見」と「我見の見」の話が述べられています。現代語訳（山崎正和責任編集『世阿弥』中央公論社、日本の名著10、173-174ページ）によれば、こう語られています。「さて、舞については『目前心後』というきわめて重大な心得がある。

眼で前を見ながら、さらに心の目を自分の背後に置かなければならないという教えであって、……。」/いったい、観客によって見られる演者の姿は、演者自身の目を離れた他人の表象<離見>（りけん）である。いっぽう、演者自身の肉眼が見ているものは、演者一人の主観的な表象<我見>であって、他人のまなざしをわがものとした表象<離見の見>ではない。もし他人のまなざしをわがものとして見る事ができるならば、そこに見えてくる表象は、演者と観客が同じ心を共有して見た表象だということになる。・・（中略）・・。だが、能の演者は自分の後姿まで自覚していなければ、思わぬところで表現が通俗になるものである。したがって、われわれは他人のまなざしをわがものとし、観客の目に映った自分を同じ目で眺め、……。」以上が、有名な「離見の見」を説いた箇所です。さて、『花鏡』は、世阿弥が、「私自身が四十余歳から老後にいたるまで、おりおり心に浮かぶ芸道上の発見を、……まとめて書きつらね、自分の芸道の形見として残すところである」（199ページ）とあります。世阿弥の子孫により、能の「秘伝」として、「みだりにこれを他人にみせてはならない」とされている書物です。ですから、そこで論じられている<離見の見>を、直ちに、オペレッタにおける子どもの経験に置き換えて、あたかも同列に置くかのように論じることは、もちろん出来ません。しかし、子どものオペレッタにおいても、<離見の見>は、その萌芽のかたちで、子どもたちの演技、表現活動の根底を支える経験として、現れているのだ、と考えることができます。子どもが、オペレッタの演技中に、観客に背を向けて、観客から遠ざかる場面があっ

たします。その時、その子どもの心には、そのように観客から遠ざかりつつある自分の後姿を見ている観客から見た自分の後姿を思い浮かべつつ、しかし、現実の自分の眼は、自分が進みつつある前方を凝視している、という経験をすることが、起こるでしょう。それは、能ではなく、名人でもない、子どもの心に起こる「離見の見」でしょう。ここで、子どもは、他者の目からみた自分の姿を、そして、自分を、意識することが出来るようになったこととなります。

こうした経験は、演技の練習中にも、他の子どもの練習稽古を見て、それから、今度は自分が練習稽古をする、という過程の中で、私が見ていたあの子の姿を、今度は、あの子が私の姿として見ている、という仕方、意識することが出来るようになります。

このことは、繰り返し述べて参りました、ガダマーが「教養」について述べた言葉、「他者の視点に対して開かれている」、ということの一つの具体的な表れでもある、と言えるでしょう。昔からある諺「他人の振り見て我が振り直せ」ということにも繋がってきます。他者の世界に向けて開かれていくことに繋がっているのです。そして、このことは、授業発表会における観客としての私たちも、子どもたちの「授業」に加わっているのだ、ということに気づかせてくれます。

こうして、たとえば、「合唱」や「オペレッタ」などの「表現活動」では、他の教科の授業と同様に、しかし、他の教科の授業では経験できない独自の仕方、子どもたちは、さまざまな新しい世界に入るといふ、教育の基本とも言うべき経験を、実に豊かに積み重ねているのだ、

ということに、気づかされるのです。

秋田大学の附属小学校の子どもさんたちが、授業においても、廊下での出会いにおいても、明るく、他者と交流できるようになった、と伺っております。以上のような「表現活動」における子どもたちの経験の豊かな積み重ねを思いますと、そこにも、「表現活動」の子どもたちの生活における意味が現れているのかもしれない、と私は感じました。そして、それは、「業（ぎょう）」と「業（ごう）」の授受という意味では、「表現活動」も、まさしく「授業」の一環であり、授業に他ならないのだ、と私は強く感じないでは居られませんでした。

さて、終わりに、「障害児教育とエリート教育」について語った、障害児教育の実践的研究者・星山麻木さんの言葉を是非ご紹介したいと思います。これも、「他者の世界に入る」ことの重大さを指摘している言葉です。

「生まれた時、誰しもが弱い存在だった。そして、私たちはやがて年老い、また弱者に戻っていく。心の豊かな人とは自分が弱者だったとき、周囲の人から多くの愛情を受けることが出来た人ではないだろうか。弱者だったとき、自分が傷つけられてきた人は強者になっても自分や他人を傷つけながら生きていく。人の心の豊かさや貧しさは、社会のなかで循環し連鎖する。強者の時代には気がつかないことが多くなる。弱者のためと称しながら、自分の利を追求することさえも出来る。しかし、そのときこそ弱者に対して何をするのか、しなければならないのか？と自分を正すときなのだ。それは、言い換えれば将来の自分に何をするかということである。強者たるものは弱者に対して徳義上の義務をもつのではないか。」（星山麻木「障害児教育

とエリート教育：人間を尊重するということ」、『学会会報』2002-Ⅲ、74ページ)

人間は、一人の人間として、多くの他者と共に生きていく一生の道程において、生きる底力、どんな状況でも生きていけるだけの柔軟さ、しなやかさ、集中力などと共に、他者への優しさを養います。それらは、「多様性を通じての統一性」として、養われるのです。

井の中の蛙 大海を知らず

私が自分でつくって気に入っている言葉が一つあります。それをご紹介させてください。それは、こういうのです。

「井の中の蛙 大海を知らず

されど井の中を知る

大海の巨鯨 大海を知る

されど井の中を知らず」

「井の中の蛙 大海を知らず」と言われますと、ビックリとして私は「井の中の蛙」だからとか思って縮こまってしまおうでしょう。でも、「井の中の蛙」にもプライドってものがあるわけです。「冗談じゃない。そういうあなたは井の中のことを知っていますか。」と、いうことになります。大海の巨鯨は「大海を知る」ということで誇らしげに言います。しかし、確かに大海を知っているかもしれませんが、「井の中の蛙」の私が知っている井の中のことは、知っているはずがないわけです。鯨の身体は大きすぎて井の中に入れませんからね。そう考えると、鯨も蛙に学ぶところがあり、蛙も鯨に学ぶところがある、と思うわけです。そして、それぞれが、それぞれに、かけがえのない、貴い存在なのです。

おわりに

「学びのふるさと」の生成に贈る言葉

『「学びのふるさと」の生成：授業と表現活動の構造と意味』が、本日の講演の内容です。時間の不可逆性（逆行できないもの）と空間の可逆性（巡回と往復）ということを考えます。子どもたちも、先生方も、そして、私たちも、再び、今日のこのときに立ち帰ることは決して出来ないのです。しかし、この同じ空間に立ち戻ることは出来ます。そして、その時、今日のこのときが、如何に想起され経験されるか、そのことに、「学びのふるさと」の生成が賭けられているのです。それは、今日のこのときが、如何に「濃縮された時間」として経験されているか、ということの証しともなるのです。

本日という時は、秋田大学附属小学校の子どもたちと先生たちが、日ごろの「授業」と「表現活動」での「学び」を公開研究会として発表することによって、「今ここで」この時間と空間が、「学びのふるさと」となっていく、そういう大切な時でした。

その現場に、私たちは、参加者として参加し、立ち会うことができたのです。

「いまここ」のかけがえの無い貴さを深く思います。

そして、私たち参加者も、その時間と空間を共にし、響き合うことにより、その営みの一部とも一助ともなり、また、その営みに加わり、私たちも「学び」、「共に育ち」、その営みの証人となる機会にも恵まれました。このことを、皆様と共に喜びたい、と思います。「学びのふるさと」をつくるという子どもたちと先生方の願い、それは、一人一人の一生涯を見通して、互いに人間として向き合うことで生まれて

来た願いであり、しかし、それはまた、「はかない願い」でもあります。それゆえに、また、「最も高い願い」となるほかない願いでもあるのです。その願いの実現に向けて、日々、業（ぎょう）と業（ごう）の授受である授業において、また、その具体的な営みとしての表現活動の授業において、新しい多種多様な世界に、繰り返し繰り返し、生まれ出る営みにおいて、努めておられる先生方の「無償の愛」に憧れる

高い姿に心を打たれ、また、ねざらいとほげましとの言葉を、心からの祈りを込めてお贈りしたい、と思います。

いつまでも心に響く、芦田恵之助の言葉「共に育ちましょう」をもって、終わりの言葉といたします。長時間にわたる、ご清聴に感謝いたします。

完

© A. YOSHIDA.

いま、学校から

平成15年度●実践記録集 Vol.6

2003

公開研究協議会特集



秋田大学教育文化学部附属小学校



平成15年12月12日発行

編著／秋田大学教育文化学部附属小学校

〒010-0904 秋田市保戸野原の町13番1号
TEL.018-862-2593 FAX.018-862-2598
<http://www.aes.akita-u.ac.jp>