

# 教育実践における「まなざし」

柴田 真理子・杉山 緑

A Look in Classroom

SHIBATA Mariko\*, SUGIYAMA Ryoku

(Received January 12, 2007)

キーワード：まなざしの共有、対面関係、視差、共感

## はじめに

『広辞苑』によれば、「まなざし」は「まなこ・ざし（眼・差し）」とも言い、単なる「まなこ（眼）」すなわち感覚器官としての眼球とは異なるものである。そして「まなざし」は眼つき・眼の表情であり、人間の内面を示すものでもある。したがって、まなざしを向けるということは、ただ対象・相手を見ることではなくて、そこに自己の思いや願い、感情等を表出する形で「観る」ことなのである。そしてどのようなまなざしを相手に向けるか、向け合うかで人間関係がそこに現れ、両者のコミュニケーションの成立をも規定することになる。

一つの学級の中で、子どものまなざしと教師のまなざしは、幾重にも重なり合っている。これらのまなざしは、「交わることを志向している」ものである。子どものまなざしは、自分自身の内面を映し出す鏡であり、それに交わる教師のまなざしもまた、子どもたちの内面を映し出す鏡と言える。<sup>(1)</sup>

当然、教師と子どもとのコミュニケーションによって成り立つ授業の中でも、子どもと子どものまなざし合い、教師と子どものまなざし合いが存在する。子どもたちは、学習対象をまなざし、共に学びあう友達をまなざし、また教師をまなざす。そして教師もまた子どもをまなざすのである。子どものまなざしは、一人ひとりの思いや願いがこもったまなざしであり、教師のまなざしは、目の前にいる子どもたちがどんなことを考えているか、何を求めているかを思い描くために共感的に向けられる。と同時に、教師のまなざしにも自身の内面が映し出されるのであり、それによって子どもと教師がそれぞれの思いや願いを共有するのである。そうした意味では、教師自身もまた「一人の子ども」としてまなざす存在なのである。

このように授業を成立させるコミュニケーションは、「まなざし合い」から始まる。では、上述のような「まなざし合う」こと、「まなざしの共有」関係が形成されるとは具体的にどのようなことなのであろうか。そしてそのためには何が必要なのだろうか。

われわれは、次の3点を考えた。

---

\*山口大学大学院教育学研究科学校教育専攻

- 1 対面場面の成立
- 2 目線を合わせること
- 3 同じ条件のもとでの共通体験と共有

本稿では、これらの点実践においてどのようなかたちで発生し成立するのか、その際に教師はどのような点を配慮することになるのかを授業場面に焦点をあてて考察する。

## I 対面場面の成立

二人以上の人間が出会うと、会話が始まる以前に、なんらかの形式で相互観察と認知が行われる。人との出会いにおいて、第一印象が大事と言われる所以である。人間は、本来、ことばを発する以前に、無意識に相手を知覚し、相手がこういうものだとイメージし、反応するのである。

一つの空間である教室内で、一つの授業に参加している教師と子ども、子どもと子どものコミュニケーションの始まりも、まずは相手を見ることからである。そして相互に「見る」ことが可能な関係として、対面することが必要不可欠となるのである。しかしながら、現代の子どもたちは、そうした対面関係を成立させることが苦手である。否、それができない体になっているとも言える。したがって、教室におけるコミュニケーション成立のためには、まずは対面すること、相互に向き合う関係を確立することから始めなければならない。

### 1. 反応する身体

相互に「見る」ためには、まずは、身体の向きを相手の方に向けることが必要である。次の事例は、畠山満枝氏の実践<sup>(1)</sup>を参考にして、子どもたちに対面して語りかけ、聞くことの意味を考えさせようとした取り組みである。

#### <小学5年国語科の授業>

単元「自分の考えを伝えるスピーチをしよう」の導入で行った授業である。導入部で、「相手に何かを伝える時、どのような方法をとるだろうか」と投げかけ、一つの試みを行った。

T：昨日、先生がしたことを話してみますね。じゃ、みんなは、椅子だけ動かして後ろ向きになってみてください。そして、目を閉じて聞いてくださいね。

(子どもたちは全員後ろ向きになって目を閉じた。)

T：(全員が目を閉じたことを確認した上で)「昨日、私はプレゼントをもらいました。それは、これぐらいの大きさの箱に入っていました。……」(手ぶりを添えて、全体を見渡しながら話す)

C：(時々、身体が動く。)

T：さあ、終わりです。では、目をあけて前を向ってください。

C：(少し顔が昂揚している子どもがいる。)

T：では、始めますね。「昨日、私は……」(同様の話を同様の手ぶり、動きで話す)

C：ああっ。(うなずきながら聞いている。)

T：二つの聞き方を比べて、気づいたことを発表してください。

C：後ろ向きより、前を向いていた方がよく分かりました。

C：目をつぶって、じっと聞いていたけれど、よく分からないところがあって、あの大きさとか。その時、思わず身体が動いて振り向きそうになりました。

C：先生が手を動かしていたので、それを見てよく分かりました。 等  
(略)

T：相手に何かを伝えようとする時、どのような方法があるでしょう。

C：ことば。(多数の声)

T：人間にしか使えないことばがあるね。(板書) その他にありますか。

C：手ぶりがあります。

T：そう、さっきの気づきのなかにも出てきたね。手ぶりでよく分かったと言っていましたね。他に気づいたことは？(板書)

C：身体の動きです。

T：動作とまとめていいですか？(板書)

C：それから、表情があります。あの顔の動きとか。

T：なるほど、表情ね。(板書)

その後、「ことば」は音声によるもの、「手ぶり、動作、表情」は身体の動きによるものであるとまとめた。さらにそれを受け取る側は、「耳を使って聞くこと」「目を使って見ることを確認して板書した。

この事例でとりわけ注目すべきは、教師の話を後ろ向きの状態で聞いていた子どもが「思わず身体が動いて振り向きそうになった」という場面である。目を閉じて、じっくりと聞いていた子どもが、教師の声、つまり音声言語だけを聞いていただけでは分からないことが生じ、思わず教師の方を「見よう」としたのである。通常、音声言語を耳だけで聞いて理解しようとする時、意識的に身体に力が入り、じっとして耳をすまして聞いているはずである。そして体は固定されたような状態になる。ところが、この子どもは、じっと目を閉じて聞いていたはずの自分の身体が自然と動き、教師の方に向こうとしたことに驚いてどきどきとし、自分で自分自身の行動が信じられない様子であった。まさに、身体で聴こうとしていたのである。

人は、誰かの話を受け止め、理解したいと思う時、相手が伝えようとしている事柄を、単に情報としてだけではなく、その裏にある相手(話し手)の思い、感情や意気込みまでもひっくるめて、身体で感じ取る。「伝えたい」という話し手の思いに身体が反応し、「聴きたい、知りたい、わかりたい」という思いが身体を動かすのである。

そして身体が聴きたいと反応する時、人は相手の方を向き、まず見ようとするものである。それは、ただ目で「見る」のではなく、身体で「観る」のであり、身体と一体化した「眼」で観るのである。身体と眼によって、話し手の身振り・手振り、表情、眼つきなどから相手の言いたいこと、伝えたいこと、その要求や願いを受け止めるのである。

## 2. なじむ身体

身体と眼で聴き、受け止めると書いた。しかし、そうすることは子どもにとって容易なことではない。前述したように子どもの身体がそのように反応することから遠ざけられているとも言えるからである。それは、1つには、子どもは様々な場面で教師の要求に従うことを余儀なくされ、それに従おうとがんばればがんばるほど、身体は要求に従順に反応させらるることになるからである。つまり、自然な身体の反応とは異なる動きを強いられるのである。したがって、前述の事例の場合で言えば、「後ろを向いて聞け」と言われれば、子どもの身体はその通りにしようと務めるようになってしまっているのだ。だから、「思わず体が動いて振り向こうとした」ことに対して戸惑いを覚えたのである。

さらに、「対面して話を聞く」ということは、「聴きたい、わかりたい」という子どもの思いや願いとは異なる次元で要求されることも多い。すなわち、それが礼儀とか「聞く姿勢・態度」といった形式的・精神的な問題としてのみ扱われることもあるのである。これも子どもの自然な反応とは異なる身体の動きを強いられることである。

このように、子どもたちの身体は「硬直したからだ」「制度化されたからだ」になってきている。したがって、そうした二重の呪縛から子どもたちを解き放ち、自然で人間的な反応として「対面する身体」を取り戻させることが大切である。

そのために、前述した事例では、「対面する身体」が大切であることに気づかせるために次のような配慮を行った。

### ①話す時に、身体表現を添える。

後ろを向いて（話し手＝教師に背を向ける）聴くことと前を向いて（教師と向かい合っ）て聴くという2つの聴き方を比較させるために、敢えて身振り・手ぶりを見ないと分からない要素を取り入れた。

### ②前を向いて聴く場面では、特に全員目が自分の方に向くまで待って、話し始める。待つ間は、じっと立ち止まり、黙って、こちらから視線を全員に向ける。

### ③声の強弱、トーンを変えて話す。

こうした手立てを施し、対面場面を意図的に作り出していくことにより、子どもたちは互いに向き合い、全身で聴く・観ることのできる身体を徐々に取り戻していくと思われる。

無論、そのためには話し手である教師自身が、何よりも、語りたい内容を持ち、伝えたい・わかってほしいという思いや願いを持って対面し、身体の手で語りかけることが必要である。なぜなら、話し手に伝えたいものがあって、はじめて相手はそれを受け止めようとするからであり、そうでないかぎりコミュニケーションは成立しないからである。

以上のように「伝えたい自分」と「知りたい、分かりたい自分」が、どのようなものであるかをさまざまな場面で意識させる。これは、相手とかかわりを始める一歩が、身体で「観る」「聞く」という行動であることとして身体をなじませていくことである。

## II 目線を合わせること

授業におけるコミュニケーションは、教師と子ども、子ども相互が係わりあいながら教科内容を追求し学びとることを目指して展開される。したがって、授業におけるまなざし

は、まずは共通の対象（教材とその中に内在する教科内容）に向けられることになる。このとき問題になるのが、それぞれの視点の違いから生ずる差異・ズレである。そしてそうした差異・ズレは、対象の把握や受け止め方はもとより対象の本質的理解にも違いやズレをもたらす。それゆえ、この違い・ズレを埋める作業が必要になってくる。

問題となる差異は、さらに物理的なレベルと精神的なレベルから考えることができる。まず、物理的なレベルの問題から考察する。

### 1. 目線を同じくすること

物理的なレベルで考えられることの一つは目の高さである。実際に、目の高さが違えば、見えるもの、そしてそれから受け取る印象などにも違いが出てくる。たとえば、ある事物を見た時、見下ろす位置の時には感じられなくても、見上げる位置からだと存在感や威圧感を感じるということがある。つまり、同一の対象を見る場合にも、見る位置や角度によって見え方・受け止め方が違ってくるのである。それゆえ、授業においてもこうした違い、すなわち「視差」を十分に考慮した展開と対応が必要になる。

次に示す事例は、特別養護老人ホームを実際に訪問し、施設を見学したりお年寄りと触れ合うことを通して、施設内の様々な配慮やお年寄りの暮らしぶり、そこで生活するあるいは働く人々の気持ちや願いなどに触れる学習の一コマである。

#### <小学校6年 総合的な学習の時間>

単元は「私の目・あなたの目で見つめて ～〇〇cmの高さの世界～」であり、自分のおかれている立場を意識しながら課題を見つける段階の授業である。

第一次では、市内にある特別養護老人ホームを訪問した。子どもたちは生活グループに分かれて、自分たちが用意したゲームや音楽発表をし、お年寄りとふれ合った。ここで、子どもたちは、それぞれの目線から、お年寄りの日常生活を見つめ、知ることを行っている。

第二次の一時間目では、まず、ホーム訪問時に撮影したVTR（子どもの目の高さからとベッドに横たわっているお年寄りの目の高さから撮影したもの）を見せ、同じ場所を目の高さを変えて見つめることを疑似体験できるようにさせる予定であった。しかし、機械の不調のため、急遽、教師の発問によってこの時の様子を想起させることとした。

- T : 〇〇苑を訪問したときのことを思い出してみてください。（目を閉じさせる）  
 玄関から入って、そしてそれぞれの部屋に行きましたね。食堂で終わりの会もありました。（少し間をおいて）さあ、目をあけてください。部屋の様子など、みなさんの身の回りの様子と比べて何か気づいたことはありませんか？
- C1 : 玄関の前がスロープになっていました。
- C2 : 玄関もだけれど、床に段差がありませんでした。
- C3 : 自動販売機のお金を入れる所が道ばたにあるものと比べて低い位置にありました。
- T : それはどれくらいの高さでしたか？
- C3 : （自分の身体に手をあてて、高さを示す）これくらいの高さだったと思います。それから、ジュースなどを取り出す所は逆に少し高い位置にあったと思います。

T :その他に生活の様子などで気づいたことがありましたか？

C4 : 私たちがふれ合った方の部屋には、ずっと寝たままの方がいらっしゃいました。

C5 : 車椅子に乗って生活しておられる方もたくさんいらっしゃいました。

C6 : あっ、それから、お風呂も寝たままの状態に入れるようになっていました。

(以下、略)

各自の目線で見つめてきたものがどのようなものであったかが、子どもたちの発言から伺える。子どもたちの目に最初に映ったもの・捉えたものは、自分自身の日常生活と比べて、異なっている部分に止まってしまっている。部屋の中にある道具の高さ、生活様式の違いなど、外見的な側面に目が向けられたのである。しかし、それだけでは施設に住む人々やそこで働く人々の思いや願い、内面にまで迫ることはできない。そこで、実際に「〇〇cmの高さ」を各自に体験させることにした。「目の高さが違えば、同じ場所の様子が違って見える」ことに気づかせ、お年寄りたちの見え方や感じ方、そして内面に迫らせるためである。

まず、壁に貼ってある身長計を用い、それぞれの目の高さが何cmになるかを測らせた。その高さで見える教室の風景を改めて確かめた後、「ベッドに寝たままの目の高さ」や「車椅子に座った時の目の高さ」を調べ、その高さから教室を見つめなおしてみる活動を設定した。

立っている、座っている、ベッドに寝ているなど、目線の高さや角度が違えば、見えるものも違っていることはあたりまえのことである。だが、私たちはそうした違いを意識することは少ない。子どもたちは、「日頃見慣れている同じもの」を異なる目の高さで見つめる活動を通して、日常生活の中で何気なく経験している視点の違いに気づくことができた。そうすることで、子どもたちは、施設のベッドに寝たきりのお年寄りの見え方・捉え方に思いを寄せ、「見えているのは、ほとんど天井ばかりなんだなあ。」とか「外の景色が見たいだろうなあ。」などとお年寄りたちに寄り添った思いや願いに近づく発言に広がっていったのである。子どもたちと施設に住むお年寄りたちとのまなざし重なったとも言える。

自分が見ていたお年寄りの生活の外見的な違いはすぐに察知できるのだが、その内に秘められた内面的なものにまでは、なかなか考えが及ばない。いつもの目で、自分自身の視点で気づいたものだけを目の前にある状況だと判断するだけである。子どもたちは「物理的に違う目の高さ」を体験することにより、初めて今まで見えなかったものが見えるようになったのである。

子どもたちがこの活動で気づいた重要なことは次の2点である。

①同一の空間内にいる仲間の目に映るものが、それぞれ多種多様であること。

②同じ位置にいても、物理的に目の高さが違えば、見えるものが違い、それによって引きおこされる思いも様々であるということ。

特に2点目、つまり目線が違うことによって、派生する思いが随分異なってくるということには大きな驚きがあったようである。そしてこのことから、自分たちの学校生活・社会生活・家庭生活においての目線の違いに気づくことができたのである。

このように、子どもたちは、物理的な視差に気づくことを一つのきっかけとして、ものごとをさまざまな高さ・角度から見ることを実感し、自分の見方・考え方を見直し、

行動していくことができるようになることが期待される。

## 2. 観点の違いを埋める

同じ対象を見て、それを理解・把握するという場合、観察者が持つ観点によって見え方、捉え方、感じ方が異なってくることもある。それは、その人間の持っている知識や経験、さらにはそれらを獲得する際の仕方やその時の印象、感情などによって生ずるものである。したがって、対象を共通に理解・把握するためには、そうした個々の違い、差異を埋める作業が必要になってくる。

次に挙げるのは、2, 3年の複式学級における授業実践例である。

### <第2, 3学年国語科>

単元：「おはなし名人になろう ～分かりやすく伝えよう～」

この学習は、「時間など制約された条件の言語ゲームを通して、自分が何を伝えたいのかという目的意識をもち、自分の『話し方』を見直すことができる」という研究仮説をもとに構成したものである。複式学級であるので、年齢差や教材の違いはあるが、単元のまとめの部分では、話し合い活動により、自分の「話し方」を見直す観点について言葉によってまとめていくようになっている。ここでは、「伝える」という行為をまずは身体表現を通して行い、次に言葉でと、2通りの方法をとらせた。

#### ①「見る」ことから始まる「伝える」

「わたしはだれでしょう」ゲームでは、まず出題者となる子どもは、教師の提示する「絵カード」を見て、一分間の身ぶりでそれを伝えることが要求される。ここで注意すべきは、教師の見せた一枚の出題カードの「絵」を見ることから表現が始まるということである。どの部分を見るかによって、第一段階の「伝える」内容の観点が決定する。そして、それがそのまま身振りにつながるからである。

自分が見たものを身ぶりで伝えるためには、まずは、自分自身が伝えたいことが発生することが必要である。そして「見る」こと、自分の観点から捉えたものをもとに、伝えたいという思いも派生する。続いて、「伝えたい」という思いに動かされながら、それが何であるかを身ぶりで伝えるという行為に移る。見ている解答者は、相手が何を伝えようとしているかを相手の動きを見て感じ取る。相手の一つの手の動きから、自分自身の手の動きを思い描き、その裏にある伝え手の思いを感じ取るのである。

より詳しく言えば、出題者は、伝えたい思いに突き動かされ、身体を動かし、言葉を発する。解答者は、何を伝えようとしているのか自分の身体で理解しようとする。自分の身体で理解するということは、自分自身の身体に問いかけることになる。見ている身体の動きが意味しているもの・ことは「何だろう」と自分自身の身体に問いかける。人が自分自身の身体に問いかけるとは、自分の身体が、見ている人の身体と共鳴し、自ずと同じ動きをすることから始まる。本気になって、相手を見ることによって、身体が同じように動き始めるのである。この授業においても、そのような様子が見られた。出題者が「鉛筆をもってノートに書く」動きをすれば、解答者が似たような「書く」動きをする。そうして「書く」動きをしている自分に気づけば、「あっ、鉛筆かな」と解答が浮かぶのである。

身体表現を通しての「伝え合い」「分かり合い」、つまりコミュニケーションにあっては互いの身体が共鳴することが前提となるのである。

## ②「伝えたい」思いと方法

そうは言っても、自分が伝えたいもの・ことを身振りや表情だけで伝えることは難しい。限界もある。実際、ほとんどの子どもが、「身ぶりは難しかった」と感想を述べている。「はさみ」を伝えるために「はさみで紙を切るまね」をした2年生の子どもがいた。また、「鉛筆」を伝えるために、「えんぴつのがったところ」を「一生懸命うまく考えたとおりにがんばった」と言う子どももいた。それでもなかなか伝わらない。出題者である子どもが焦点を当てた観点は、それぞれ「用途」であったり「形」であったりするのだが、肝心なのは、解答者も同じ観点で見るということがなければ、思うようには伝わらないのである。そこで、言葉によるヒントが活躍する。子どもたちも身ぶりよりは言葉の方が簡単であると感じたようである。伝えたいこと、わかってほしいことがあれば、身ぶりだけでなく言葉で表現することも大切であることを実感したようである。

## ③「語る」と「聴く」の呼応・応答の関係

話すことと聞くことは対の関係であることは周知のことである。話し上手は聞き上手であり、聞き上手は話し上手である。話し手、聞き手いずれの立場におかれても相手の話したいこと、聞きたいことを的確に推測し、話し・聞くからである。しかし、それだけではない。話し上手＝聞き上手は、単に、「話し」・「聞く」のではなくて「語り」・「聴く」のである。

伝えたいことを身ぶりだけで表現するとき、自分の着眼した観点で相手が見ていなければなかなか伝わらないことはすでに述べた。他方、見ている側も知りたくて、分かりたくて見ているのに、なかなか分からない場合にはもどかしさを感じるようになる。そしてそのような時、見ている側は見る観点を変えていく。自分の見方に疑問を抱き、自分自身の見る観点が違うのだろうか自分を見方をさぐりかえすのである。さらに、「伝えたい」と「知りたい・わかりたい」という思いが一致した時、つまり「～したい」という同じ思いが双方にあれば、同じ見方をしようと相互に探りあい始める。見るものも見られているものも、同じものを見ようと一生懸命になる。しかし、それでもなお、伝わらない・わからない時、「伝え合い、分かり合う」ための言葉が登場するのである。この時の言葉は、単に「話す」ではなく、「語る」というかたちで発せられる。他方、聞く側も単に「聞く」ではなく、「聴く」という体勢で受け止めることになる。

ここで言う「語る（語り）」とは、特定の相手を意識し、自分の伝えたいことを何とかして届けようとする行為であり、単に情報を伝達する行為としての「話す（話し）」とは異なるものである。また、「聴く」とは「身を入れて聞くこと」とも言われ、語り手の意図を汲み取り、何とかして受け止めようとする行為である。それは、単に音声を知覚し、情報を受け入れるだけの「聞く」とは区別されるものである。そして「話す」が「語る」に変わるのは、相手に伝えたいという気持ちを自分自身が自覚し、高まったときである。また、「聞く」が「聴く」に変わるのも音声として自分の耳に入ってきた言葉が意味不明であり、分からないという動揺が起こり、さらに知りたい、分かりたいという思いでその言葉を受け止めようとする場合である。そして、そこから必然的に言葉のやり取り、応答が始まるのである。

最初にある内容すなわち話し手が相手に伝えたい内容は、話し手自身の見方に基づく内容である。他方、初めに聞き手に伝わる内容は聞き手側の見方に基づく内容である。そのため、聞き手側も自分自身の受けとめ方に何ら疑問を感じることもなく、自信を持って話



し手に問い返すこともある。「言いたかったのは、〇〇でしょ？」と。しかし、両者の観点、見方・考え方が異なっていると「そうじゃない。そうじゃなくて～」と続くことになる。双方のズレを修正する作業が始まる。応答の発生である。

「お話し名人になろう」の授業でも類似の光景が見られた。応答を通して、互いの観点、見方・考え方のずれに気づき、重ならない部分を解明しようと語り合い、聴き合うのである。この時、子どもたちはただの演技者・話し手と観察者・聞き手ではない。身体表現と語り合い・聴き合いを通して互いの表現・言葉に込められた見方・考え方、受け止め方、思いなどを重ね合わせ、共有する。この呼応・応答の過程がまた子どもたちのまなごしの重なり合い、まなごしの共有なのである。

### 3. 見えない対象との出会いとまなごし

さて、子どもたちが見なければならぬ対象が、直接体験し、眼で捉えることができないようなものの場合はどうなるのだろうか。たとえば、国語の物語文や詩の学習の場合である。

物語文や詩の学習場面で子どもたちが見るのは、具体物や現象ではなく、それを表現した単語や文章である。そしてかれらは、それから具体物的な物や現象、場面をイメージする。さらにそこから文章に込められた作者の意図や願い、思想といったものをも読み取るのである。しかし、ここで問題となるのは、語や文章から得られるイメージや解釈、受け止め方は、はじめのうちは、子どもによってさまざまということである。たとえば、「真っ赤な色」という表現からイメージを持つ場合を考えてみよう。ある子どもは、りんごの赤をイメージし、別な子どもは夕焼けの赤をイメージする。またさらに、子どもによっては血の色を思い浮かべるかもしれない。こうしたことから、物語文・詩の学習などにおいては、子どもたちの目線とまなごしの問題は、物理的な高さ・位置ではなく精神的な高さ・位置、子どもの内面にある高さ・位置として考えられることになる。

もちろん、子どもたちがそれぞれに勝手なイメージを持つことをそのままにしておくわけにはいかない。物語文や詩における表現は、作者が時間をかけて練り上げ、最も適切な単語や表現を編み上げていったものだからである。つまり計算されつくした単語・文、表現なのである。したがって、物語文・詩の学習にあっては、読者である子どもの個別のイメージや解釈を出し合い、交差させながら共通体験として作者の伝えたいもの・訴えたいものを追求していくことが課題になる。

では、そうした学習はどのように展開され、その際に子どもたちのまなごしはどのように関わり、交わり合っていくのか。

物語文などの学習では、まず、文を一読し、そこから得られる初発の感想をもとに学習課題をつくっていくことが一般的である。この時、気にかかった部分、好きな部分、疑問に思った部分などを出し合い、これから共に解決していこうとする課題を見出していくことになる。そして同じ一文が好きであった子ども同士が、「同じ所が好きなんだね。」と互いの共通項を喜び合うこともある。また、自分が疑問に思っていたことをすんなりと答えてくれた友達を見て、「あっ、そうか。」と納得したり、「いや、やっぱり変だぞ。」とまたさらなる疑問を投げ返したりしていく。

このように、教材を介して、見えない対象に向けられた子どもたちのまなごしの最初の重なりが生ずることになる。そして初発の感想の出し合いの中から形成された共通の学習

課題を基に、教材文をさらに読み深めていくことになる。つまり、それぞれの見え方・感じ方を認め合ったり、時には否定したりして共通のイメージや解釈を形成していくのである。それは、個々のまなざしが次第に寄り添い、共有化されていく過程であるとも言える。なぜなら、そこでは、個々の子どものイメージ・解釈が修正されていくだけではなく、それぞれのイメージ・解釈に込められた一人ひとりの思いや願い、感情などを交流し、認め合い、共有していくことにもなるからである。

ただし、こうしたまなざしの共有は、いつでも必ず自然になされるものではない。というのも、授業や授業外で作られた人間関係（力関係や親密さ、あるいは敵対的關係など）を授業の中に持ち込むからである。そしてそれが、上記のような共有を困難にさせることも少なくない。それゆえ、教師は、授業や授業外の活動においてそうした関係を望ましいものにしていく必要がある。とりわけ授業にあっては、それぞれの思い・願いが込められた子どもの意見・考えを発言として引き出したり、学習ノート・ワークシートから、あるいは表情やしぐさから読み取り拾い出して、同調的・共感的に提示してやるなどの努力が求められよう。

### Ⅲ 子どもの目線と教師の目線

さて、これまで、主に子どもの目線・まなざしを中心に論を展開してきた。最後に、子どもたちと教師との間の目線の違い、まなざしの違いと共有化について述べることにする。

#### 1. まなざしの両義性

授業における教師のまなざしは、主として、教材や教科内容というよりもそれに取り組む子どもに向けられる。そして、子どもたちの学習対象に対するまなざしと交わり、重なり、一体になろうとしていく。それは、かれらのまなざしによって捉えられた知覚、考えや感じ方・受け止め方、さらにはまなざしの中に込められたそれぞれの思いや願いなどを読み取り、共感していく作業である。

ところで、ここでわれわれが考えておかなければならないことの1つに、まなざしは両義性を持つということがある。弱肉強食の動物の世界では、種が違ったり、同じ種であっても所属するグループが異なる場合に、向き合った動物の目は「敵対」あるいは「威嚇」のまなざしであることが一般的だと言われる。そしてどちらが優位であるかをそれによって判断し、不利を悟った側はいつでも逃げられるだけの距離を保とうとするとされる。しかし、同じ種・同じグループの場合には、それとは対照的なまなざしも存在する。たとえば、向き合う相手が親子の場合などである。この時、両者のまなざしは「敵対」や「威嚇」ではなく、「親和」「親密さ」のそれとなる。<sup>(3)</sup>

人間にあっても同様に2種類のまなざしが存在する。ただし、人間が動物と違うのは、二つのまなざしは本能的なものとして機能するのではなく、まなざしを向ける人間の意志や意識の持ち方、感情などによってコントロールできることである。すなわち、相手に敵意や反感、嫌悪感を持ってまなざしを向けるのか、親愛や共感に根ざして向けるのかによって、まなざしの持つ意味が違ってくるのである。当然、われわれが向けるまなざしは後者でなければならない。

## 2. 意識化されにくい目線の違い

まず、第1は、当然、物理的な目線の違いが子どもと教師の間においても問題になるということである。というのも、教室において子どもと教師が対面する時、多くの場合、教師が立ち子どもは座っていることが多いからである。つまり、総じて位置的には教師の目線は高く、そのために、後述するように、教師の意思には関係なく子どもたちにとっては、教師の眼とまなざしは威嚇的・威圧的なものになりやすいのである。だが、こうした点は、意外と見落とされやすい。したがって、そのことを考慮した対応、まなざしを子どもに向けていることが意識的に行われる必要がある。

筆者たちが共同研究のために参観した防府市内・K小学校4年生学級での道徳の授業を事例として取り上げ、考察する。

### <小学校4年・道徳>

教材から子どもが読み取ったことを発表し合う場面であった。一人の児童が懸命に自分の考えを発表しようとしているのだが、言葉もつかえつかえであり、うまく表現できずにいた。そのことがもどかしそうであり、困っているようでもあった。また、教師も一生懸命理解しようとしていたがうまくいかなかった。そこで教師はその子のそばに近寄っていき、しゃがみ込んで子どもの机に肘から下をくっつけて話し始めた。教師の目線が子どもの目線と同じになったのである。そして二人の間で、つぎのようなやり取りが進んだ。

T：もう一度言ってみて。

C：僕は、〇〇のところが・・・

T：（頷きながら）うん、〇〇のところがね。

C：はい、〇〇のところが、・・・、△△だから、・・・

T：うんうん、〇〇のところが、△△だから、それで？

C：・・・、△△だから、・・・××だと思います。

こうした言葉のやり取り自体は、授業ではしばしば見られるものであり、殊更特筆するようなことではないだろう。むしろ注目すべきは、教師が子どものそばにしゃがみ込み、目線を同じにしたというところである。事例のように、自分の考えや思いをうまく表現できない・伝えられないという場面に立たされた子どもにとっては、教師にそのつもりがなくても、遠く離れ高い位置から見下ろす場合には、そのまなざしは厳しいもの・威圧的なものと写ることも多い。それゆえ教師はそのことを配慮して近づき、腰を落としたのである。

上述の事例の場合、子どもに向けられた教師のまなざしは、うまく発表できないことへの苛立ちや不満による「冷淡」で「追求する」ようなものではなく、「暖かく」、「愛情に満ちた」ものであった。つまり、子どもの何とかして表現し、伝えようとする思い・願いに寄り添い、共感しようとするものだったのである。だからこそ、そのようなまなざしを向けることで、子どもも安心し、懸命に語りきることができたのである。

## 3. 教師の内面とまなざし

上のように考えてくると、第2の問題である教師の精神的な目線・まなざしのあり方は

すでに明らかである。

いくら親密で親和的であろうとも、教師と子どもの関係は対等な関係ではない。客観的に言えば、一方は教育する者・指導する者であり、他方は教育される者・指導される者だからである。したがって、意識しようがしまいが、教師と子どもの間にはある種の上下関係や力関係が要素として入り込む。そしてそれが両者の間で壁となったり、溝を作ったりすることもある。そのために、もともと教師のまなざしは子どもに届きにくいのである。また、教師が、子どもを自分の意に従う者、思い通りに動かせる者といったように考えたりしている場合、あるいは子どもの問題傾向にのみ目がいき、「困ったことだ」「何とかならないものか」と否定的・悲観的に考える場合などには、まなざしはますます遠いものになる。否、届くことは不可能でさえある。そうではなくて、教師は、学習課題を共に追求し、解明していく存在、いわばパートナーとして子どもを見、行動するのでなければならない。授業は「教師と子どもとの共同活動だ」と言われる所以である。

もちろん、まったく同等のパートナーということではない。いかなる場合でも、教師は自分が教育者・指導者であることを忘れるわけにはいかないからである。しかしそれは、外見的にそのように振舞うということでもない。教師が教育者・指導者でありうるのは、かれが子どもたちの学習活動を導くからだけではなくて、その過程で、個々の子どもの学習対象へのまなざし、共に学びあう仲間たちへ向けられるまなざしに対して教師がまなざしを向ける時、そしてその中にある子どもたちなりの感じ方、受け止め方、思いや願いなどに対して共感し、応答的に語りかけることができた時なのである。本稿で取り上げた諸事例における教師のまなざしは、そうしたまなざしとして共通している。それは、子どもの思いや願いといった内面的なものまでも含めて、「わかりたい」「伝えたい」「共有したい」という教師自身の思いや願いに根ざしている。子どものまなざしから読み取り、共感していくこと、それが教師としてのまなざしである。教師のまなざしは教師の内面をも写し出すのである。

繰り返せば、教師と子どもの関係においては、教師が教育者であり指導者である限り、子どもと対等でもなく、同じ立場に立つこともできない。教育する者・指導する者と教育される者・指導される者という関係は厳としてあるからであり、また、そうでなければ教師は自らの使命を果たすことはできない。だから、教師は子どもと同じになることもできない。しかし、他方で、子どもに寄り添い、子どもの思いや願い、要求を理解し分かち合う、共有できる人間としても存在できなければならない。その意味で、教師が子どもの目線に下りて物事を見、語る場合にも、それは、物理的にただ高さを同じくして相手の目を見て語るといった形式だけに止まるものではない。そうではなくて、親愛と共感のまなざしを向けることが要求されるのである。本稿冒頭で「教師自身もまた『一人の子ども』としてまなざす存在」だと述べたのもそのような意味からである。

## おわりに

授業を中心として、子どもと子ども、子どもと教師のまなざしの意味やそのあり方について考察してきた。これまで、授業における指導技術として「子どもの目線に立って」あるいは「子どもの目線に下りて」といったことはしばしば言われてきた。だがそれは、「子どもの気持ちになってみる」とか「気持ちを推測する」といったような、いわば心構え的なレベルに止まることも少なくなかった。それゆえ、実際には、「目線に立つ」「目線

に下りる」ことは、新人教師には逆に難しく、ベテランになってようやくできることだとも言われたりすることもあったのである。

しかし、子どもの「目線に立つ」とか「目線に下りる」ことはベテラン教師の名人芸でしかありえないことなのではない。新人教師であっても可能なことである。なぜなら、本稿で示したように、それは、文字通り、実際に子どもの目の位置に下り、そこから子どもの目に見えるもの、感じ取り受け取るものを共体験することから始まることだからである。そして共体験するとともに、それについて同調・共感し、それに基づく暖かく親和的なまなざしを教師自身が子どもたちに向けていくのである。そうして教師と子どもがまなざしを共有することが「子どもの目線に立つ」ことなのである。

また、そうした教師のまなざしは授業の中だけで終わるものでもない。優れた実践家とされる教師にあっては、授業の中ばかりでなく、放課後に子どもたちが帰った後、子どもの椅子に座って一日を振り返り、自分の行動や提示した教材、板書が子どもたちの眼にどのように写り、受け止められたかを確認するといったことも行うと言う。つまり、そこにはいない子どもたちの目線に合わせ、まなざすことによって、さらなる授業の構想や教材研究を行うためである。こうした教師の取り組み・努力によっても、教室の中で教師と子ども、子どもと子どもの間でのまなざしの共有は生み出され、促進されることになると思われる。

本稿では、まなざしの共有を、特に目線の違いやそこから生ずる差異・ズレに焦点化するかたちで論じてきた。しかし、まなざしの共有はそうした点からのみ考えられるものではない。今後は、さらに授業や学級活動の中での多様なまなざしの共有関係の構築について追求するとともに、上述のような面からも検討することを課題としたい。

## <注>

- (1) 吉本均『教室の人間学 ―「教えること」の知と技術―』、明治図書、1996年。
- (2) 吉本均監修、畠山満枝『学年別・学習集団の指導 小学1年』、明治図書、1979年。
- (3) こうしたまなざしの両義性については、福井康之『まなざしの心理学 視線と人間関係』（創元社、1985年）を参照されたい。