

## 意味が編み直されるということ —まなざしと声の内面化に着目して—

Transformation of the Meaning: Re-weaving the Eyes and the Voices

中村麻由子\*  
Mayuko NAKAMURA

庄司康生\*\*  
Yasuo SHOJI

**【要約】** 大人のまなざしと声が子どもの身体に内在化し、教室の子どもたちを縛り、関係を阻害し複雑に錯綜する。子どもたちの身体が語る言葉を教師が見とり聴きとること、さらに教師自身のまなざしを媒介にして子どもたちや保護者たちのまなざしと声が意識化され、編み直されていくことの意味を事例をとおして考察する。そこから、教室における言葉と身体、その変容と学びの重層性が見えてくる。

**【キーワード】** まなざし 声 内面化 身体が語る言葉 意識化による意味生成

### はじめに

本稿は、まなざしと声の内面化に着目しながら、教育実践における「意味が編み直されるということ」について考察を試みた論考である。

「まなざし」という言葉は、文字通りの「目つき」や「視線」という意味だけではなく、状況や他者に対する「見方」や「見解」という比喩的な意味をもつ。同様に、「声」という言葉も、文字通りの「音声」や「肉声」という意味だけではなく、「語り方」や「意見」という意味をもつ。しかし、そのような比喩的な意味だけではなく、「まなざし」と「声」は、それ自体で、ひとの存在の仕方やかかわりのあり方を現前させている。それゆえに、まなざしや声は、けっして目に見えなくて捉えることのできないものではなく、教師と子どもの関係性や教室のリアリティや出来事にも如実に現れるものでもある。ここでは、そうした教師と子どもとの関係性や教室という場の生成変容を捉える手がかりとして「まなざし」と「声」という言葉を使いたい。

ひとは、制度やメディアや身近な他者から向けられたまなざしや声を内面化し、それをとおして状況や他者や自己自身を見たり語ったりしている。ひとは、その時代や社会において支配的なものの見方や語り方を無意識のうちに編み込まれ、そうしたものの見方や語り方によって、状況や他者や自己自身を意味づけていると言える。

中にはドミナントなものの見方や語り方が、そのひとのからだから発動してくるうごめきにそぐわない不条理な意味づけとなる場合も生じてくる。そのひとは自分の行為主体としての力とは異なる意味づけを一方的に身に

被ることによって、無意識のうちに相手が「いい」とする「正常」なものの見方を内面化されていくばかりではなく、むしろ、なんらかの「正常」に向かうための技術訓練によって、その行為主体としての力をディスエンパワーされてしまい、長い年月をかけて苦しみを抱え込んでしまうことになる。

しかし、ひとが生き生きと元気になる時、その足場にはこれまでとは異なる仕方で自己の苦しみの意味や価値を受容し承認してくれる他者のまなざしや声を新たに内面化してゆくようなプロセスがあると言える。

からだから見た教育において、教師が子どもを捉えるということは、目の前の他者としての子どもが表出している姿に対し、なんらかの「基準」に基づいて「正常」か「異常」かという結論づけをするということではなく、「自らがこの世でどうにか生きやすいようにおのれを調整し、支えているからだ」(竹内 [1989: 118])として関心を向けるということである。言い換えれば、その子どもに内面化されてきた大人のまなざしや声を捉えようとすると同時に、ドミナントな意味を編み込まれてきているがゆえに、もがき、訴え、葛藤し、抵抗するような声なき声を発する主体のうごめきの意味や価値を受容し承認する教師のまなざしや声があるということであると言える。また、子どもは、自らの行為主体としての力を新たな仕方で見つめ直そうとする教師のまなざしと声による承認によって、やがて、新たな仕方で他者を迎え入れ、他者に応えようとする主体となってゆくということがある。

こうしたまなざしや声の内面化に着目するとき、教師

\* 東京学芸大学連合大学院院生/日本学術振興会特別研究員 (DC2)

\*\* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター教授

が子どもの姿を見るということや子どもの声を聴くということとはどのような意味や特徴をもち、それによって教室におけるどのような意味の編み直しが生まれるのか。

本稿では、第一に、子どもに内面化された大人のまなざしや、子どものからだとかからだの響き合いを教師がどのように捉えているのか、そして、教師のまなざしを媒介にして教室における子どもたちや保護者たちのまなざしと声がどのように編み直されていくのかについて、事例をとおして考察する。第二に、それをとおして、教室における言葉と身体、その変容と学びの重層性について考察する。

## 1. 子どもに内面化された大人のまなざし

なによりもまず教師が、目の前の子どもに内面化されている大人たちのまなざしや声を捉えるということが大きな意義をもつことになる。

都内の小学校での授業協議会のあとのインフォーマルな場で、授業を参観していた数人の教師たちが教室にいたユウスケの姿を問い返し合う場面に立ち会ったことがある。

校内研究会があった日、私はその学校の他の教師たちと共に小学校一年生の教室を参観した。そこに、ユウスケという比較的からだの小さい男の子がいた。ユウスケは、同じ学年に双子の兄妹がいて、医者から「広汎性発達障害」と診断を受けた子どもだ。

私たちが参観した授業のあいだ、ユウスケは、教師の方を見ることがなく、隣の子どもとも口をきかず、定規の端に消しゴムを乗せてそれを飛ばそうとしたり、消しゴムをハサミで切ったりしていた。こうしたユウスケの姿に対して、担任教師は、まるでユウスケが教室に居ないかのようにふるまい、声をかけることもなかったし、周りの子どもたちも彼に声をかけることはなかった。ユウスケの間近で参観していた私からは、ユウスケと担任教師や子どもたちとのあいだに溝があるように感じられたと共に、一切授業の中に入っていこうとしないユウスケの姿に、彼がそうした教室の扱いを自分自身感じているようにも見えた。

そんなユウスケの様子を見ていた校長が、彼の机の前に座り、彼に向かって、「ユウスケくん、プリントやろうよ」と言うと、ユウスケは校長に向かって、「バカ」「バカバカ」と応えた。校長はそういうユウスケの姿に驚いている様子ではあったが、それでも、ユウスケに、「鉛筆持って。名前はここでしょう」とまっすぐに向かっていくと、ユウスケは鉛筆を持ち、名前の欄に「××××」と意味のない線を書いた。そして、ふたたび校長に向かって顔を上げ、「バカ」と言っていた。その後も、プリントの回答欄には「×××××……」という線が記され、校長がユウスケにどんなことばをかけても、「バカバカバカバカ」という声が返ってくるばかりだった。

授業協議会の場でユウスケについて語り合ったとき、

担任教師はユウスケの診断名を語り、彼がおとなしくしていてくれれば、それでよしとしなければならないと語るばかりだったのに対して、協議会后、三々五々集まっていた校長や数人の教師たちは、その日のユウスケの姿は何だったのかを問い返していった。

そこでの校長と教師たちは、その日見たユウスケの姿を振り返ると同時に、これまでのいきさつとかかわりをたどり直していた。ユウスケが、入学当初は、「校長ちえんちえん」と幼い口調ながら、やりとりが出来ていたこと、校長以外の教師が廊下で会った時、「ユウスケくん、おはよう」と声をかければ、ニコニコと笑い、コミュニケーションがとれていたこと、かつてユウスケが文字を書いていたことを語りあうなかで、今の姿とのギャップにこの間何があったのだろうか、と語りあいを深めていった。

そのなかで、ユウスケが医者からの診断を境にして少しずつ様子が変わってきたのではないかということが、浮かび上がっていった。幼さが残り、教室の秩序からはみ出しがちなユウスケは、担任の薦めで医者からの診断を受けたという。その医者は、僅か一回一時間の診察によって「視覚刺激を用いた検査では問題がないが、聴覚的な刺激を用いた検査では支障が見られた」とし、具体的には医者からの質問に「お化け、お化け」と応えつづけたとの所見から、「広汎性発達障害」という診断名を出した上で特別支援学級への通級を勧めたという。

ユウスケの家庭は、両親が離婚し、母親が一人で子どもたちを育てている。母親は自分が家庭を支えながら、子育てをしていることに不安を抱えていたという。担任教師からの「一度、病院で診てもらってはどうかか？」ということばは、その母親にとって、不安をさらに増幅させるものとなっていったのではないだろうか、教師たちは語り合う。ユウスケが特別支援学級へ通級することになると、隣の小学校まで連れて行かなければならず、母親の負担はとて大きいものとなってくる。

かつてのユウスケの姿を知っている教師たちからすれば、医者という「聴覚的な刺激を用いた検査での支障」は、実際にはその医者とのあいだにコミュニケーションが成立していなかったことを示すにすぎないともとれる。事実、ユウスケは、その学校の校長やまわりの教師とは幼い口調でありながらもコミュニケーションがとれていた。しかし、その診断以後、校長がユウスケに何を尋ねても「バカ」としか応えなくなった。以前には、書けた文字も書けなくなり、それでも書くように促されると、マスの中にただ「×」のような意味のない線を引く。だとすれば、ユウスケが言っていた「バカ」や「お化け」ということばは何なのか。一見、文脈とは無関係に見えるこれらのことばは、ユウスケのどんな思いを示しているのか。

「バカ」ということばは、周囲から自分がバカと見られたり言われたりしているという思いだったのかもしれないし、「お化け」ということばは、自分や母親を脅かし

恐れさせる医者（検査者）にたいして発せられた「お化け」だったかもしれない。医者（検査者）は、自分自身の居方や見方がユウスケのからだにどのように入っているかにかんして、無自覚だったのではないか。しかし、彼が繰り返す「バカ」は、周囲が自分のことを「バカ」と見ていることへの不安の表れであり、医師の質問に対して繰り返されたという「お化け」は、自分や母親を怯えさせる得体の知れないものに対する抵抗としての意味を帯びていたのかもしれないと、教師たちは語り合っ

て行った。ここでの教師たちの語り合いは、一人の子どもの「逸脱」や「異常」と見える言動のなかに、周囲の人びとのまなざしや声が編み込まれたためのどんな傷つきや苦しみがあるかを見つめ直すと同時に、それに対するその子どものどんな葛藤や抵抗があるかを語り直す意味をもっている。

## 2. 子どものからだとかからだの響きあいに向ける教師のまなざし—大河実践から—

### コン吉の声を聴くということ

兵庫県の実験教師である大河未来<sup>1)</sup>が受けもった教室に、コン吉という小学二年生の男の子がいた。大企業に勤める父親、家庭を支えている母親、コン吉の三人家族で、小学二年生の4月に転入してきたという。コン吉は、教室のなかでも「学力」は高いが、登り棒も、ろくぼくも、雲梯も、鉄棒も、まったくダメ。雲梯で遊んだとき、コン吉は、つかまることすらできなかった。大河が抱っこして支えていても、コン吉は「ダメだよ。落ちたら、恐怖だよ。地獄だよ。これは虐待だよ。復讐だよ」と、つかまることさえできなかった。「僕はさあ、スポーツは苦手だけど、ゲームでは、プロサッカーチームを育ててるんだよね」と言う。大河が、「公園で遊んだりはしないの？」と訊くと、「公園は、ちょっと怖いんだよね。ほら、いろんな人がいるでしょう。この辺も、まだよく知らないし。だから、僕は、お家でゆっくりゲームをするのが一番好きなんだ」と言う。

大河は、幼稚園や塾や習い事の経験をとおして、子どもたちのからだが小学校一年生にしてすでにカタクなっていることを気にかけている。それらの経験をとおして、たとえば、学校では「お口を閉じて、みんな先生の方を向いて、お話を聞き、プリントに丸をもらうこと」が大切なことだというような、そこでの大人たちの学習観や価値観が内面化されてきている。そうしたまなざしや声の内面化によって、現代の子どもたちのからだのカタサが生まれてきているのではないかと、大河は捉えている。

ある日、生活科の時間にコン吉たちが、クラス全員で町探検へ出かけた。そのとき、コン吉は、町探検をしている最中ずっと、「怪しいものでは、ございません。怪しいものでは、ございません。」と連呼していたという。その様子はふざけているようには見えない。コン吉のその

声は、母親が公園でコン吉や周囲に示してきたかわりが反映しているのではないかと、大河は捉えている。以前、母親は以下のように大河に語ったという。「先生、この子、公園に連れて行っても喜ばないし、他の子より運動神経がダメだから、私なんだか公園に連れて行くのが恥ずかしいんです。男のくせに、女の子とままとばかりしたがって。ちょっと、あっち系なんじゃないのなんて、意地悪言われたこともあって」。「公園に連れて行くと、私の子は、こういう子なんですって、お披露目するんです。それで、こんな子なんですけど遊ぼうって思うような「この子に合う子」はいませんか？ってお尋ねする感じ……って言えばいいのかしら、誰でもってわけにはいなくて、いろいろな条件を満たしてくれる子をチョイスしていくみたい……」。

コン吉の「怪しいものでは、ございません」という声のなかには、運動の苦手なコン吉を周囲の男の子と比べて恥ずかしがる母親のまなざしや、公園で周囲に対して「こんな子」なんですけど「この子に合う子」はいませんかと尋ねるかのようにしてきた母親の声の内面化があり、そして、母親のそうしたまなざしや声の背後には、「男の子らしさ」からの逸脱を不用意にからかう周囲のまなざしや声があることを、大河は捉えている。

### コン吉の過剰な不安や緊張に伝えようとする子ども

しかし、教室の他の子どもたちは、コン吉の「怪しいものでは、ございません」という声の、「必死のしゃちほこばった言い方」をおもしろく感じていたようで、町探検のあいだ、子どもたちみんなで真似をしていた。子どもたちの町探検に協力しようと、ところどころに立っていてくれていたお母さんやお父さんやおばあちゃんやおじいちゃんたちに、子どもたちは、コン吉の「怪しいものでは、ございません」のあとにつづくように、「怪しいものでは、ございません！ 私たち、町の探検隊でござる」とあいさつして楽しんでいったと言う。

そんななか、ブンブンという、教室のなかでもいちばんの「粗野」で「乱暴」な子どもがある行動に出る。大河は、ブンブンの、一見、「粗野」で「乱暴」に見える姿に、自分の情動を隠さずに表出している率直な姿を捉えている。だから、その表現を教師が押さえ込むのではなく、その表現がきっかけとなって、互いに表現し合いながらかわりあってゆく方へ教室の関係が編みなされてゆけばいいと願いながら、子どもたちと暮らしている。ブンブンは、クラスメイトのまさやんという子どもが書いてくる暗号文のような日記を、教室のみんなの前で通訳する役目を果たしている子どもでもある。

ブンブンは、コン吉を「新しく来たコン吉！」と、町探検を支えてくれていた大人たちに紹介して行った。その行動は、ブンブンがコン吉の「怪しいものでは、ございません」という声に、「ぼくは怪しいものと見られているかもしれない」という不安を聴いたのと同時に、「ぼく

もみんなと同じ世界に入りたい」という、コン吉の切実な願いや呼びかけのようなものを聴いたことによって生まれたものだったかもしれない。ブンブンのその紹介によって、コン吉の緊張はほどけ、その後の町探検はリラックスしてできたという。

身近な大人たちのまなざしや声を内面化してきた子どもが、他者や自己に対するその見方や語り方をシフトさせていくきっかけは、つねに教師がその子どもに向けるまなざしや声を起点として生まれるわけではない。見知らぬ人々に対するコン吉の過剰な不安や緊張を迎え入れると同時に、そこにコン吉の呼びかけを聴き、それに応えるような行動を示したブンブンのように、ひとりの子どものまなざしや声が起点になって、相手の子どもが状況や他者や自己自身を捉える捉え方がシフトしてゆくことがある。

また、大河は、そのような子どもどうしのまなざしと声の編み直しを見つめている。教師が、そうした子どものからだ子どもからの響き合いを感じとることによって、今度は教師自身のその子どもに対する見方をシフトしたり深化させていったりすることもあるといえる。

### 子どもたちと教師が並び見、ギャオスの身になってみる

大河が、小学4年生を担当したときのことである。教室の後ろにある掃除ロッカーに上って、「死ね！」と叫ぶギャオスという子どもがいた。たとえば、三時間目の算数の時間に解いた少数の問題が一問違っていたとわかるやいなや、掃除ロッカーの上から「お前ら、みんな、死ね！」とギャオスは叫ぶ。

1学期には、教室の他の子どもたちから、ギャオスは嫌悪と恐怖で見られていたという。ギャオスの叫びにどう対処するか、大河は、その都度、その都度、子どもたちや母親と共に考えあってきた。しっかり者の女の子に「先生が甘すぎる」と叱られて怒鳴り路線を試してみたり。元気な男の子たちに「先生が怒鳴ってたな、どうせ聴かへんねん。迫力ないしな。気分悪いから、怒鳴んな」と言われてそれを中止したり。「毎時間よかったこと、悪かったことを自覚させ、細かく学校での様子を知らせてほしい」という、母親からのリクエストで「ギャオスがんばり表」を作り、周りがギャオスに対し、あれやっけないこれもできてないと言ってギャオスに「自覚」させようとした結果、ギャオスが「みんなも先生も俺の悪口ばかり言う」と、怒ってしまったり。しかし、ギャオスの立ち歩きやロッカーの上での叫びはいつこうに収まる気配はなかった。

ある日、大河は、教室の子ども数人と一っしょに、ギャオスのまねをして、ロッカーの上に乗ってみたという。「おお、先生、この隅っこ感じがいいなあ」「ここからだ座っているみんなを見下ろしている気がして、スカッとすよな」「ギャオスってさあ、みんなと一っしょに座っていると、息苦しくなるのかもな。ここに上って叫ぶと、

スカッとすよなちやう？」と、子どもたちが口々に言う。教師と子どもたちがギャオスから見える世界を並び見ることによって、ギャオスの身になるような子どもたちの声が生まれ、それらが編み合わされるなかで、ギャオスのからだの底にあるうごめきの意味が捉え直されている。それをひとつのきっかけにして、ギャオスと子どもたちのあいだの関係がゆるやかにシフトしてゆく。

ギャオスのロッカーの上での叫び自体は、3学期になっても、回数が減っただけで、なくなりはしなかった。しかし、もう、子どもたちはギャオスを嫌悪と恐怖のまなざしで見ている。子どもたちはギャオスの叫びに動じなくなった。ギャオスが、算数の問題を一問まちがえただけで、ロッカーに上って「死ね！」と叫んだとき、「ギャオス、怒らんとき。私なんか0点やでえ」とミー子が返すと、すかさず別の子どもが「それは悲惨すぎやろ」と突っ込みを入れ、そのやりとりを見ていたみんなが笑う。その笑いを聴いていたギャオスが「0点はひどすぎやわな」とロッカーの上から言う。そのとき、大河が、腕を広げて、「ギャオスさん、私の腕に降りておいで。受けとめるで」と言うと、ギャオスは「きしょいんじゃ！向こういけ！」と暴言を吐きつつも、眼は穏やかになって、大河の胸に降りて来た。

別の機会では、「みんな死ね」と叫ぶギャオスに、「お前いい加減にしとけよ。みんなが死んだら、寂しいやろ」と応じる子どもの姿もあった。そのことばを聴いたギャオスは、吊り上がった眼やきつい声がどこか穏やかになって、「そうやな、空の教室で一人で叫んどったら、ただのアホやな」と言った。そして、そのやりとりを聴いていたみんなで大笑いするという場面も生まれたという。

ギャオスと暮らす1年間のなかで、教師と子どもたちは、いわば、ギャオスにいかに対処するかというかわりから、ギャオスの身になってみる体験をとおして、ギャオスに向けるまなざしと声を向け直し、学年末には、ギャオスと共に存在し合う関係へと、変容していったと言える。

### 3. 教室におけるまなざしと声の編み直し

埼玉県の教師、霜村三二は、小学二年生の担任である(以下、サンニと記す)。この学年は、一年生のときにどのクラスも教室の「荒れ」とか「崩壊」を経験している。「話が聞けない子どもたちだから」とか「親の参観に興奮するから」とかの理由で、保護者が教室や学校に参加するような活動は極力行われなかったという。子どもたちの姿や教室の様子、教師たちの思いや格闘、親たちの心配や不安を、互いに絡み合わせることを積極的に行ってこなかったために、この学年の親たちも子どもたちも、根強い学校不信と教師不信を抱え、傷つけ合っていた。親たちは、子どもを心配し、頻繁に学校に足を運んでいたという。そして、担任していた教師たちも、自分の無力さを感じ傷ついていた。

## シュンの“ウー”に向ける教師のまなざし

シュンという男の子がいる。ある日、シュンがウーと唸った。シュンは、自分の思うようにならないことがあると、拗ねたりふてくされたりして、握り拳をつくって、ウーと唸る。そして、すぐに手が出てしまう。一年生のときには、ウーとなって、手を出し、それを制止されると、より感情を抑制することができなくなり、興奮して、近くの席にいた子どもの髪の毛を引っばって、一気に20本以上抜いてしまったり、別の時には、ハサミで他の子どもの髪を切ってしまったり、……そうしたことがしばしば起こったそうだ。

一年生の時の担任教師は、シュンがウーとなって暴れ出すと、困り果て、校長や教頭に対応を任せていた。シュンは、暴れるといつも、校長や教頭によって教室の外に連れ出され、校長室や職員室の教頭の机の隣に座り、ムーンとした表情でプリントをやらされた。担任は、シュンのウーッと唸る姿を「異常」と捉え、シュンの母親に病院での診察を促したという。幾度となく起こるこのようなトラブルのなかで、シュンが手を出した相手の保護者たちとシュンの保護者はもつれてしまい、結局、シュンの両親は、「そんなうちの子が悪いなら、クラス替えの4月まで学校を休ませます！」と言い放ち、実際に一年生の11月から学年末の3月まで学校を休ませてしまった。

そういういきさつをもつ二年生のシュンを、サンニが担任することになった。4月からシュンは毎日学校へ登校している。この時点でのシュンは眼が吊り上がり、教室の他の子どもたちの様子から外れて存在し、まるで「お化け」のように恐ろしい形相をしていたと、教室を参観していた学生が言う。

4月のある日、隣の子どものけしゴムの貸し借りをめぐって、シュンは新年度がはじまってから初めて、ウーッと唸った。

シュンが、唸るまでの様子や唸ってからの表情や言動を見ていたサンニは、シュンに対して、「シュンくん、えらかった！よく我慢したね」といって褒めたのだ。これは、シュンが小学校へ入学して初めて褒められた出来事である。サンニは、シュンが一年生だったとき、よく職員室でふくれっ面でプリントに向かわされているシュンの姿を見ていた。それまでの大人たちのように、シュンのウーと唸る姿を「異常」と見なすのではなく、サンニは、そのシュンのウーを、感情を抑制しようとする葛藤とか、ぼくだけが悪いわけじゃないという抵抗があるのかもしれない、と見なしたのである。

サンニは、シュンの担任になってから、シュンのウーと唸る姿を彼の身になることをとおして問い返してきた。たとえば、自宅で奥さんの前で、シュンのウーという姿勢を実際にやって見せ、そのからだに生まれているうごめきを問いあつてきた。この教室を何度も訪れていた筆者である私の前でも、実際にシュンのからだをまねして見せ、そのからだの底にある葛藤や抵抗を捉え直しては、

それにことばを与え、こどものからだのうごめきを探っ てゆく様を見せてくれた。

さらに、サンニは、シュンが教室で初めてウーとなったとき、彼のからだの底にある葛藤や抵抗を承認した後、「大丈夫だよ。ぼくは、職員室には連れて行かないからね。もし、ガマンしきれなくなったら、少し落ち着くまで隣の部屋で過ごしていてもいいからね」と言った。すると、シュンは、ワァーッと泣き出したのだった。その日のお昼休みの時間、シュンはサンニに駆け寄り、「ぼくね、一年生の時はひとの髪の毛切っちゃったりしたんだよ」と話しかけてきたのである。

教師が子どものからだの身になるということは、シュンのこれまでのいきさつとかかわりといった具体的な文脈のなかに、シュンのウーと唸る姿勢を位置づけて捉え直してゆく行為である。教師が子どもの行為の意味を捉え直すということは、その教師自身がからだでじかに味わった感触を、その子どもの具体的ないきさつとかかわりのなかに位置づけてゆくなかから生まれてくる意味生 成的なものだといえる。

その日から数日後、二年生になって初めての授業参観があった。そのときのシュンの姿は、4月はじめの姿とは別人のようで、シュンが教室のどこにいるのか、わからなかったと、あの学生が言っていたほど、シュンはニコニコとしながら席に座っていた。

シュンの母親は心配そうに不安そうに教室のシュンの近くの席に居た。参観の数時間、シュンが席に座って、教室のなかで他のみんなといっしょに学ぶ姿は、母親にとって大きな安心となったようである。そのときの母親の眼は涙ぐんでいた。

その日、母親はサンニに手紙を書いた。「授業を参観し、安心しました。一年生の時はいろいろありシュンは有名人でした。この日、家に帰ってきて嬉しくて、「シュンおこさんパーティ」をしました。二人でケーキを作っていると、「クラスみんなに食べさせたいな〜」と。このクラスに入れていただいてよかった〜♡」。

「クラスみんなに食べさせたいな〜」という声からは、シュン自身が教室にみんなと居られることがうれしい、と感じていることが伝わってくる。この授業参観のあとの保護者会のあいだ、帰宅しようと思わず、教室に何度も足を運んでうろうろするシュンの姿があった。それも学校が楽しいという彼の思いの表れかもしれない。

## 行きつ戻りつする子どもの姿に内面化されている大人たちのかかわり方を捉え、自身のまなざしの意味を問い直す教師の格闘

シュンがいくら変わったと言っても、シュンは度々教室でトラブルを起こす。ひとは、ひとを変えることはできないし、自分自身が自分を変えたいとか変わりたいとかと自覚していたとしても、なかなか変わることはできないものだ。だが、ひとは他者たちとの応答関係のなか

で自ら変わってゆくものでもある。サンニは、保護者たちや教室を訪れる若い教師たちや学生や院生に向かって、「子どもを変えることはできないけれど、私の子どもを見るまなざしは変えることができる」と、語っている。

6月下旬のある日の休み時間、サンニの教室参観に訪れていた大学生に対してシュンと同じクラスのマサルがカンチョウをした。シュンはそこに居合わせていた。シュンは、「お前なんか、職員室で怒られてこい!!」と、マサルを執拗に責め、ついに、マサルが泣き出してしまっても、その執拗な「攻撃」を止めなかった。

このとき、サンニは、シュンを叱って、「ごめんなさい」を言わせて、事を済ませるというようなことはしなかった。その代わりに、サンニは、シュンの他者に対する執拗な「攻撃」の意味を捉え直した上で、シュンの周りにいたこれまでの大人たちとは異なる仕方では彼とかかわっていく方を選んだのである。サンニは、シュンの「攻撃」を叱ることがシュンにとってどのような意味をもちうるのかを考えたのだと言える。

このときのサンニは、シュンに、「ぼくさ、シュンに対して職員室に連れて行くようなことしたことないよね。だから、シュンがそういうこと言うなんて、残念だな」とまっすぐに言っている。

サンニは、シュンが、一年生のとき担任教師や校長や教頭たちに自分がされて嫌だと感じてきたことと同じ仕方でマサルを責めていた事実、マサルの執拗な「攻撃」に裏打ちされたそれまでの大人たちのまなざしの内面化を捉えていた。同時に、最近では‘ウー’と唸る姿を見せることがなくなり、休み時間や放課後には友だちと遊んでいる姿も見られるようになってきている一方で、このようなトラブルを起こしたりもする、シュンの行きつ戻りつする姿に、シュンが抱えてきた悔しさや苦しみの根深さを捉えようとした。人間に対する「不信感」とも言えるような思いを強く育んできたシュンにとって、シュンを叱るという教師の対応は、これまでの大人たちがシュンに対してとってきた対応と同じ意味をもつものだと考えられる。だからこそ、サンニはそのような対応ではない仕方で、シュンとかかわることの意味を噛みしめていったのである。

サンニは、こうしたシュンとのかかわりを振り返りながら、「正直、河原の石積みをしている気分は何度もさせられました。だけど、それでも、1学期を終えてみてぼくのなかに遺ったものは、子どもに対する愛おしさでした。教師っていう仕事は不思議ですね」と、夏休みに設けられたインタビューで話してくれた。ある種の熟練教師たちの子どもに対する自覚的なかかわり方の底には、子どもに対する愛おしさがある。

### 保護者のまなざしと声の編み直し

10月になると、シュンの母親のまなざしが転回していることが明確になった。

シュンの母親は、「前は、シュンを監視に来ていたけれど、ようやく周りが見えるようになりました。」と、10月に行われた授業参観後の保護者会で、教室にいる他の保護者たちみんなの前で語った。教室の後ろの壁に掲示してあった子どもたちが描いた絵と、出席していた保護者たちに向かって、両手を広げ、そのように表現していたシュンの母親の姿だった。「我が子」だけではなく、周りの子どもたちや親たちにもまなざしが向け直されている。

かつてのシュンの母親は、シュンが一年生だった頃、なんらかの問題を起こす度に、学校から連絡を受け、相手の保護者に対して謝罪の電話を入れなければならなかった。学校側や同じクラスの母親たちから、責められているかのような冷たいまなざしを向けられてしまうこともあった。そのようななかで、シュンの両親は、ついに、「そんなにうちの子供が悪いのならば、クラス替えのある4月まで学校を休ませます」と宣言してしまう経緯がある。

サンニは、そのようなシュンの母親に対しても、冷たいまなざしでシュンやその家族を見ていた保護者たちに対しても、それらを責めたり、とがめたりすることはしなかった。サンニがしていたことは、シュンの母親が抱える重層的な傷つきや、前年度の学年の「荒れ」から引き起こされた「学校不信」とか「教師不信」とかとなって表出していた他の保護者たちの不安や傷つきを、その都度その都度、それらがどのように社会的に構成されてきたかを捉え直すということだった。

たとえば、前年度は冷たいまなざしを向けていた教室の他の保護者たちが、シュンの母親に寄せる思いを汲んでいたこと。サンニが立ち止まったことは些細なことである。1学期はじめの頃に行われた生活科の「町探検」に、子どもたちが地域をグループで歩くという学習。子どもたちが安全に学習できるための協力者としてそこに参加していたシュンの母親が、シュンと同じクラスのマナが擦り傷をつくっているのを発見し、その手当をしたという出来事があった。そのことを、マナの母親は、直接シュンの母親に伝えるのではなく、サンニへ手紙で報告してきたのである。サンニは、マナの母親からのその手紙に、教室の他の保護者のなかにある、シュンの母親とかかわっていきたい、という思いを汲み、その手紙を学級通信に載せた。サンニは、子どもが一年生のときにはシュンやその家族を敬遠してきた保護者たちのかかわりによって、傷つけてきた側も自らが傷つけたということに傷ついているのだ、と受けとめた。

子どもたちの「攻撃」という表出に、かつての大人たちのかかわり方を捉えていったのと同様に、教室の母親たちの「不信」という表出に、それまでの学校側の対応のあり方や保護者同士の関係性のもつれ方といったいきさつやかかわりを具体的な文脈のなかから捉え直していった。同時に、シュンの母親とその周りの母親たちの関係の編み直しに潜在的に結びつくような出来事を見つめ、

教室の母親たちの「不信」のために見えにくくなっていたが、それとは裏腹に表出している互いを気遣う「思い」を教師が汲むこと。そのような出来事の意味に対する教師の重層的な捉え直しが、「ようやく周りが見えるようになりました」というシュンの母親の表現に関係しているだろう。

#### 4. 教室における言葉と身体、その変容と学び

まなざしと声が交錯する教室。大人のまなざしと声、そしてその振る舞いが子どもの身体に内在化し、それらが複雑に、大人同士においてさえ錯綜する教室とその周縁の事例を述べてきた。この事例の意味するところは、事例を語る語り口の内に、すでに明確にあらわれているが、教室における身体と言葉について再度見通しながら考察を続ける。

授業という学びの場としての教室で交わされる言葉には2種類ある、と教室談話研究では言われる。すでにわかっていることを話すPresentational Talkingと、わからないことを話すExploratory Talkingであり、Presentational Talkingではわかっていることを話すのだから、当然、いかに洗練されて上手に話すかということが大事になる。一方、わからないことを話すExploratory Talkingは、教室を探求の場にする。わからないことを何とかわかろうとし、使えるテキストや資料は全部使い、他者と話し、聴き、考えを擦り合わせる協働が始まり、教室は生き生きとした場となる。教室にはどちらも必要であるが、Presentational Talkingだけでは「わかっている子」しか、そして正解しか話せなくなる。Exploratory Talkingでは、まちがいは後からふり返れば歩みを進めるために必要な大切な一歩だったことがわかり、誰でも参加することが学びへの貢献となる。その意味で、そこには「まちがいは存在しない、ということが言われる。

しかし、アクションリサーチャーとして教室に足繁く通い子どもたちの言葉を見聞きしていると、もう一つの言葉があることに気づく。子どもたちが互いに深く聴き合い、「声」を擦り合わせ、互いを吐露し合っているような対話の場をしばしば見る。物語や詩を深く読み込み合う教室、道徳で内面がふれ合い、交響し合う教室等で、その言葉に出会う。このような言葉を、哲学の言葉を借りて「今、生まれ出ずることば」と言うのであれば、教室には、以上の三つの言葉があり、それぞれの言葉に相応して、異なる様相を現す三つの「身体」がある。

しかし教室には、この三つ目の言葉へと連なりながら、この三つ以前のまだ言葉にならない「言葉の前の言葉」の様相がある。言葉を失ったとき、あるいは言葉がまだないとき、身体が語り出す次元がある。そこには言葉がないのではない。いわば身体が直接的に人に、あるいは物事に向かって発動する、むき出しの身体が「語り」始める次元である。それは、教室を訪ねれば訪なうほど多く目にする次元である。そこにおける声と言葉は、身体

そのものの声であり言葉であり、身もだえする叫び声のような、あるいは一見意味のないものに見える。しかしそれは、見るものにその文脈が見えないだけで、そこにはある必然がある。その必然は、むしろ文脈を見る者、その声に共感する者には、痛々しいまでに深い。

言語を獲得する発達過程で、身体は社会的な関係性と言語に整序される。言葉が失われ身体が語り出す次元は、その過程以前、あるいは後戻りのように見える。それを第一次言語あるいはパロールと言うならば、それは言語以前でもあり、あるいは教室の三つの言葉を支える基礎と言えるのかもしれない。しかし教室という場に立つて見るとき、それはむしろ常に教師と子どもたちの交わす言葉の中に、そして隣り合わせにある。今わが国の子どもたちの抱える状況は全体に厳しいが、そのような教室では、この次元の身体がマグマが噴出するように噴き出しそうになっている危機感を覚える。

むき出しの身体が語るこの次元では、内面も外面もなく一つの嵐が吹き荒れるように、身体がひとかたまりの「声」として吹き荒れる。この「表出」を「表現」に変容させるのは、一つには「他者」の存在である。

この次元の身体の「声」を、子ども同士は身体として共感的に一挙に了解し合う。社会的言語の交換としての理解ではなく、社会的存在としての他者でもない。共感し、不安や痛みも了解し合う同じ身体の子どもたちは、その子が内面化している(大人のまなざしと声によって、内面化させられ固定されていた)文脈を一挙に了解し、それ故、異なる文脈に一挙につなげ直し得る相互存在であり得る。

しかし逆に、他者の身体(声とまなざし)を一挙に了解し得る子どもたちの身体は、それ故また、大人の声とまなざしを意味以前に身体に深く内在化し、大人はそれを繰り返し固定する。子どもの身体は、「カタク」なる。

教師や身近な大人たちが、その子どもの身体を了解するには、いくつかの意識的なステップが必要となる。

まず、社会的な言語以前の身体が語る次元の身体に「なってみる」ステップがある。同じ場に立ってみる。同じものを同じ側から並び見てみる。同じ姿勢、同じ動き、同じ身体に「なってみる」。そのとき身内に動くものは何か、それに耳をすます身体が求められる。

さらにまた、意識的にその子の文脈をていねいに見て了解するステップが必要である。いつ、誰との何をきっかけにこの子が変わったのか。その子の身になるとき、そのことはどんな意味を持つものなのか。それがその子の「今」をどのように固定しているのかを身体として了解しつつ、その子の「今」の具体的ないきさつとかかわりのなかに位置づけなおし、新たな意味を生成していく意識的な志向性が、子どもの「今」を編み直し、場を動かしていく。それはまた、学校内の教師が教室を開き合う協働のなかに可能となる。

大人は、二重の意味の意識化が必要となる。

自分自身が、子どもに対してそのような「ドミナントな」まなざしと声を内面化させている存在であり、またあり続けていることへの意識化がまず必要であり、常に必要である。

さらに、その内面化のコンテクストを理解し、位置づけ直し、編み直すための意識化が必要である。映画「千と千尋の神隠し」に登場する「カオナシ」が他人を飲み込んでその声と言葉を借りて話しながら最後はすべてを吐き出して元に戻ってしまうように、何のコンテクストも、従って対話もなく、ただ飲み込んだものを吐き出せるようなものならば、(別の苦しみはあるとしても)何の痛みもないだろう。しかし、子どもの身体は大人向けられたまなざしと声を痛みとともに深く内在化し、それを生き続ける。その責めを負う者としての意識化とその文脈を変える意識化と、両者が求められる。

大人としての自分自身のまなざしと声を問い直さなければならぬその行為は、なまなかなものではない。嵐がマグマとして噴出し合うような、むき出しの次元の教室においては、まなざしと声もむき出しである。すでに傷ついているものがさらに傷つけ合うような教室において、大人によって内面化されたまなざしと声は、そのまま他の子どもにも向かう。暴力が暴力の連鎖を生む。

さらにそれは、まなざしと声を与えている大人たちをもまき込んで錯綜する。傷つけるものが、傷つきながら傷つけ、傷つけられたものが、その痛みを知る故に傷ついたものを癒し、傷つけるものと傷つけられるものが相互に交代し合うような錯綜と連鎖を生み出し続ける。

しかし、むき出しのまなざしと声の次元においては、他者から向けられる了解のまなざしと共感とつながりの呼びかけの声もじかである。暴力の連鎖を、「やさしさ」の呼びかけに変えることは、子ども同士は一举に、そして大人は意識的に意志的に行為し得る。

教師や大人が、そのようなまなざしと呼びかけの声を持ち得るとすれば、それは、痛みを内に負うかあるいは知っているもののまなざしと声のみであろう。痛みを知り、また己が内に痛みを秘め、なおかつそれでも他者をまなざしつつ、他者に向かって歩み、今をこれからに向かって生きていこうとする意志あるいは志向性が他者との関係を生み出し、意味を編み直すことができる。

それは実は、大人自身がかつて内面化してきた(させられてきた)意味であり、それを編み直すことは、教室にかかわる大人たちの声とまなざしとその「意味」を、そしてその場全体を編み直すことにと広がる。そのような編み直しを志向する教師のまなざしは、大きく深く広い。「愛しさ」というものがあるならば、ここにあるだろう。

教室は不思議な場所である。身体の次元には内面と外面の区別はないが、一見外面だけで子どもを見るような、ドリルやワークシートに見える外面だけを相手にしているような教室にも、子どももそれにそのように応対して

それで成り立っているかに見える様相がある。そのような大人のまなざしには、そのように応えるだけだとも言えるような様相がある。見るものには見えるが、見ないもの(見ようとしないもの)には見えない教室の様相がある。

そこに「つながり」と「意味」が現れ始めるのは、どのようなときだろうか。まなざしと声に内面化された意味を問い直し、編み直すとき、初めて「意味」が現れる。それまでの意味は、その子にとっての「意味」ではない。あるいは共有される「意味」ではない。編み直すことによって、私たちは初めて共有しうる言葉を一つずつ持ち得るのだろう。ともに語りうる言葉を、そのラングエッジが「日本語」であるかどうかは別のこととして、他者と共有する意味としての言葉を、新しく再創造し合うところにしか言葉は生まれない。

学ぶということが「対話」と「変容」にあるとするならば編み直し自体が学びであり、その学びの場となる教室において、まなざしと声の編み直しによって子どもは学びの行為主体となり、学びの三つの言葉を交わしながら教室で生きることができる。

## 註

- 1) 本論で大河実践に関してふれている箇所は、すべて、大河未来自身が雑誌に投稿した論考をもとに、中村が本論の視点から引用および再構成したものである。以下、引用文献。  
大河未来 2011 「子どもたちへのいらだちはなぜ?」『教育』(789号) 国土社/教育科学研究会編 63-71頁。  
大河未来 2011 「それでも、なお、教師でいたくて」『教育』(785号) 国土社/教育科学研究会編 86-94頁。

## 参考文献

- 大場牧夫 1996 「表現原論」 萌文書林。  
岡本夏木 1982 「子どもとことば」 岩波書店。  
岡本夏木 1985 「ことばと発達」 岩波書店。  
竹内敏晴 1989 「子どものからだことば」 晶文社。  
竹内敏晴 1988 「ことばが劈(ひら)かれるとき」 筑摩書房。  
ミシェル・フーコー 1977 「権力と知」(蓮實重彦訳) ちくま学芸文庫。  
ミシェル・フーコー 1977 「権力の眼」(伊藤晃訳) ちくま学芸文庫。  
M. メルロ・ポンティ 1966 「幼児の対人関係」(木田元・滝浦静雄訳) みすず書房。  
M. メルロ・ポンティ 1974 「知覚の現象学」(竹内芳郎・小木貞孝訳) みすず書房。  
M. メルロ・ポンティ 1989 「見えるものと見えないもの」(木田元・滝浦静雄訳) みすず書房。  
Neil Mercer & Steve Hodgkinson 2008 "Exploring Talk in School" SAGE Publications.