

# 齋藤喜博における「子どもがみえる」ということ

\*田 端 健 人

## Über den Begriff “Ansehen des Kindes” bei Kihaku Saito

TABATA Taketo

### Zusammenfassung

Diese Abhandlung zielt darauf ab, anhand des Lehrers, Kihaku Saitos, zu erörtern, was und wie er erkennt, wenn er das Kind im Unterricht ansieht.

Bei ihm handelt es sich um nicht nur die sinnliche Äußerung der Gemütsbewegung des Kindes und sein unsinnliches Seelische, sondern auch die Schönheit seiner Bewegung und Handlung (1.). Mit der Fokussierung auf seinen Begriff der Schönheit wird es deutlich, daß die Schönheit, die er bei dem Kind anschaut, teilweise nach dem üblichen Gedanken zutage gefördert wird, aber teilweise verborgen bleibt (2. und 3.). Die Schwierigkeit der Verständigung seines Begriffs der Schönheit besteht darin, nicht nur daß er seine eigene Ästhetik von gewöhnlichen Worten erklärte, sondern daß das Schöne über das aktiven ichlichen Leisten hinaus aus sich heraus erscheint und ihn anruft (4.).

### Schlüsselwort : Wahrnehmen (知覚作用)

Begriff der Schönheit (美の概念)

Harmonie (調和)

Bewegung (身体運動)

aktive ichliche Leistung (能動的な自我の作用)

### 目 次

#### はじめに

1. 「子どもがみえる」ことにおける三つの位相
  2. 齋藤の「美の概念」の理解可能な位相——「調和」や「均衡」としての美しさ——
  3. 齋藤のいう「美しさ」のとらえ難さ
    - (1) 子どもの声の美しさ
    - (2) 調和がみられない運動にひそむ美しさ
    - (3) 「かわいく美しい」と評される子どもの姿
  4. 齋藤の感覚をとらえ難くしているもの
    - (1) 齋藤の言葉にうかがわれる葛藤
    - (2) 「みえる」という作用に固有なとらえ難さ
- まとめと今後の課題

#### はじめに

授業や学校生活のなかで、教師は、教師なりに、子どもを理解しながら、なんらかの願いをもって、子どもに働きかけたり、子どもと関わり合う。ただし、子どもをその都度どのように理解するかは、教師によって異なり、理解の深さ浅さ、豊かさ貧しさにも、自らの教育実践全体のなかでのこのことの重みづけにも、教師によって違いがある。この、いわゆる「子ども理解」を、教育実践の根幹に関わることとして、重みをもって受けとめた実践者として、齋藤喜博をあげることができる。齋藤は、子どもの内面や行動の意味を深く豊かにとらえることを、「子どもがみえる」こと、

---

\* 学校教育講座

と言ひ表し、教師の働きかけの基盤とみなした。では、これほどの重みづけを与えた齋藤には、子どもと関わる時、何がどのように見えていたのだろうか。本稿は、このことを齋藤自身の言葉をもとに考察し、「子どもが見える」というときの齋藤の感覚の固有性を、際立たせたい。

## 1. 「子どもが見える」ことにおける三つの位相

「子どもが見える」ことを、齋藤が、教育実践の基盤と位置づけている言葉に、着目しよう。

「教育とか授業とかにおいては、『みえる』ということは、ある意味では『すべてだ』といってもよいくらいである。…(中略)…実際のところ教育とか授業とかにおいては、相手がみえなければどうにもならないことである。子どもの思考とか、とまどいとか、新しいものを発見したときの子どもの喜びの表情とか、つぶやきとか、美しいものとか、みにくいものとか、そのときどきにひらめくようにみえなかったらどうにもならないことである」(齋藤1969b, pp.405-406)<sup>1</sup>。

この引用文では、教師にみえてくるものに関して、質的に異なる三つの位相を区別することができる。第一は、子どもの「表情」や「つぶやき」といった、感性的に知覚可能なものである。第二に、外的な物体と同じ意味では感性的には知覚できない、子どもの内面ないし心的体験、例えば、「子どもの思考」や「とまどい」や「子どもの喜び」である。そして第三に、「美しいもの」とか「みにくいもの」である。

齋藤は、著作のなかで度々、「子どもが見える」ことに言及するが、その際しばしば、子どもの内面が見えることに加えて、子どもの「美しさ」や「みにくさ」が見えることの重要性を指摘する<sup>2</sup>。例えば、齋藤は、「そのときどきに生まれる子どもの美しいものとかみにくいものとかをみぬき、とっさにそれを使って授業

を展開していく」(同, p.413) ことに言及し、「子どもの美しさがみえる」ことを、授業を展開する鍵とみならず。齋藤は、また、「きたないものが見えれば、それを否定したくなります。…素晴らしいものが見えれば、それに感動します。そしたらそれをほめ、また、素晴らしいことの意味を、どのように伝えようか。クラス全体に伝えようか、どうにしてそれを拡大していくかと考えます」(齋藤1979, p.298), と述べる。この言葉からは、子どもの様子や活動に「美しさ」や「素晴らしさ」を感じるか、そうでないかは、指導の方向性に関わり、教育目標や課題に関わることであることが、うかがわれる。

さらに、長年齋藤のもとで学び、齋藤と共に実践を切り拓いた武田常夫によると、齋藤は、子どもの姿や行動や表現を賞賛するとき、「たくましい」とか「さわやか」とか「しなやか」と評したが、「いちばん頻繁」に使われた言葉は、「美しい」あるいは「きれい」であり、この言葉は、齋藤が「生きた人間の生きた行為にあたる最大のほめ言葉であった」、とされる(武田, pp.206-207)。

そうすると、齋藤が終生にわたる厳しい追求のなかで洞察した、教育実践の「すべて」を左右するとさえされる、「子どもが見える」ことは、子どもの表情や姿や行動や表現がみえることや、これらを介して子どもの心的体験がみえることにとどまらず、さらに、これらに勝るとも劣らないこととして、子どもの美しさがみえることが含まれており、齋藤のいう「子どもが見える」ことがどのようなことであるかを明らかにするためには、子どもの表現や心的体験がみえることだけでなく、さらに、子どもの「美しさ」がみえることを考察することが、必要になる。だが、この点に関する従来の研究は、必ずしも充分とはいえない<sup>3</sup>。そこで、本稿では、齋藤のいう「子どもの美しさがみえる」ことに、焦点を絞ることとする。

1 齋藤の著作に関して、本稿は、全集版を底本とした。だが、引用文献表では、全集に収められた諸著作が発表された時期を明示するために、当該著作がはじめて公刊された年を、主に『齋藤喜博全集15-2』所収の「年譜」をもとに記し、底本とした全集の巻数等は、括弧内に併記することにした。

2 例えば、齋藤1960, p.72; 齋藤1969a, pp.287-288, p.298; 齋藤1969b, p.413; 齋藤1976, p.314, pp.371-373。

3 「子どもが見える」ことを、齋藤の言葉を直接引用しつつ考察した先行研究として、宮坂義彦(1974)、吉田章宏(1977)、中田基昭(1983)、横須賀薫(1997)の論考をあげることができる。また、中田(1995)の研究は、齋藤の言葉を直接引用してはいないものの、「子どもが見える」といわれる事柄の解明とみなすことができる。これらの先行研究のなかでは、宮坂の論考に、齋藤のいう「子どもが見えること」を「子どもの美しさ」との関連で考察した箇所がある(cf., 宮坂, pp.124-126)。また、横須賀は、「子どもが見えること」と関連づけてはいないが、齋藤が子どもに「美しさ」を見出し、それを子どもから引き出そうとしたことを強調し、齋藤の実践の独自性として指摘している(cf., 横須賀, pp.27-31, pp.118-129)。

## 2. 齋藤の「美の概念」の理解可能な位相——「調和」や「均衡」としての美しさ——

武田は、「島小へ転任したのはじめのうち、私は齋藤先生のいわれることがあらかたわからなかったが、とくに『美しい』ということばがわからなかった」（武田, p.206）, と回顧し、齋藤の「美の概念がふつうちがう」（同, p.205）ものを感じられた、と記す。

ところが、齋藤が「美しい」と評する多くの具体例は、それほど理解し難いものではないように、一見するとと思われる。

例えば、三部合唱の授業で、中音を歌う子どもたちのなかで何人かが声が出ていなかったため、「中音を駄目にし、全体の合唱の調子もくずしてしまっていた」場面で、齋藤は、中音の声が出ていない子どもを声の出ている子どものそばに移動させ、中音の子どもだけに何度か歌わせることによって、「中音全体が一つになって調和した美しい声」を出すようになり、次に全員で合唱させると、「合唱全体が違和感のない調和した美しいもの」になった、と齋藤は述べる（cf., 齋藤1969b, pp.303-304）。

ここで叙述される合唱の美しさを理解することは、それほど困難なことではなく、ここで述べられる美しさは、「ふつう」の「美の概念」に適っている、と思われる。

そこで、「ふつう」の「美の概念」がどのようなものであるかを明確にするために、次に、西洋古代中世史を省みることによって美の幾つかの「位相」を露わならしめている渡邊二郎の論考を、援用したい。

渡邊によれば、「きわめて古く」から受け継がれ、今日に到るまで「大きな影響力を揮っている[美の]思想」には、「美を、『秩序』『均整』『調和』『釣り合い』『均衡』といったもののうちに求める考え方」がある、とされる（渡邊, p.29, [ ]内引用者）<sup>4</sup>。このとき、「均

整」とは、「部分相互のおよび部分の全体への均整」のことである、と渡邊は指摘する（cf., 同, p.55, p.58）。

先に引用した齋藤の言葉や具体例は、美を調和や均衡とみなすこうした「美の概念」に即して、理解可能である。実際、齋藤は、上記の引用文で、「調和した美しいもの」、と端的に述べている。上記の三部合唱では、はじめ、中音のパートにおいて、声の出ている子どもとそうでない子どもがおり、中音の歌声が不ぞろいであり、さらに、中音と高音や低音との間にも不調和や不均衡がある。こうした不調和が克服され、中音のパートを構成する子どもたちのそれぞれの歌声が調和し、中音と低音と高音の歌声のそれぞれが調和することを、齋藤は、美しい合唱になること、とみなす。「全体のバランスをくずしている部分を発見し、それを調整することによって」、「均衡をつくり調和をつくることによって、合唱はうつくしいものに」（齋藤1969b, p.450）なる、と齋藤はいう。

また、体育の授業で、「ふみこし」が行なわれた際、子どもたちの運動が、「ぎくしゃくしたものになり、固いものになり、着地もひどく荒いもの」になっていたところ、齋藤がふみきり板と跳び箱との距離を広げると、子どもたちの運動は、「伸び伸びと美しく」なった、という例が述べられる（齋藤1969b, p.407）。「ぎくしゃくした」運動とは、一連の動作が滑らかに進まない運動のこと、とみなすことができる。例えば、身体の特定の部分に力が入りすぎていたり、注意が注がれすぎることによって、身体の特定の部分の動きが、他の諸部分の動きと調和しなくなる場合や、なんらかの要因により、一つの動作から次の動作へのスムーズな移行が妨げられ、運動が一連の調和を失ってしまう場合に、「ぎくしゃくした」動きになる、とみなすことができる。そうすると、齋藤が指摘する「ふみこし」の運動の美しさは、一つの運動全体の調和を乱すほど過度に身体の特定の部分に力が入れられたり注意が向

4 なお、渡邊は、調和や均整としての美の「位相」の他に、美を「光」「輝き」「明るさ」とみなす位相と、光り輝く美の「奥底」に、「私たちを呼ぶもの」を感受し、『美 (kallos, カロス)』とは、『呼ぶ (kaleō, カレオー)』ものことだ」とみなす位相とを含めた、美の三つの位相を指摘する（渡邊, p.29, 括弧内原文）。

5 運動の美醜に関して齋藤があげる例の多くは、こうした観点から理解できる。例えば、「横まわり」という運動が、「ひじや肩やあしのかかとやひざの力を利用してまわっていた」段階から、「手や足や肩の力を使わないで、腰で」まわるようになる段階に至り、さらに、「腰だけを使わないで、足の先から手の先までの全身を一本の棒にして、身体全体で」まわる段階に到るに従って、運動がいつそう美しくなっていたという叙述も（cf., 齋藤1969b, pp.343-344）、本文で述べた身体運動の調和という観点から理解できる。他にも、クラス全員がステージにあがる際の行進の仕方の例（cf., 同, pp.303-304）や、巧みに木登りをして楽しんでいる子どもの遊びの場面（cf., 齋藤1963b, pp.356-357）、さらに、「自然と調和してとびまわっている子どもたちの美しさ」（齋藤1941, p.190）、も同様である。齋藤自身、木登りをして遊んでいる子どもたちの美しさを、「全体として調和がとれている」（齋藤1963b, p.357）、と解説する。

けられることなく、一つの運動を構成する動作の一つ一つがスムーズに調和し秩序をもって実現されていくこととして、調和や均整といった観点から理解可能になる<sup>5</sup>。

さらにまた、齋藤は、百メートル走の走り方をとりあげ、「腕力だけで走っている」ような走り方よりも、「全心身を集中させ」た「合理的な走り方」の方が、いっそう美しいと評す(同, p.466)。この場合も、「腕」という身体の特定の部分に過度に力が入り、身体他の部分の力との調和が失われることを、齋藤は、美しくないもの、とみなす。「全心身を集中させ」というときの「全心身」という言葉は、身体「全体」を一定の秩序へと投げ入れ、身体の諸部分の力が調和して、身体「全体」がスムーズに動くだけでなく、さらに、「心」と「身体」の「全体」が、一定の秩序へとまったき仕方投入され、ある一つの運動において調和していること、例えば、注意が様々なことへと向けられるのではなく、早く走ろうとすることだけに向けられており、この意図とこの意図のもとで展開される身体運動とが調和していること、と理解できる。

### 3. 齋藤のいう「美しさ」のとらえ難さ

ところが、齋藤が感嘆し叙述する「子どもの美しさ」のなかには、調和や均整といった観点ではとらえられないものがある。

#### (1) 子どもの声の美しさ

こうしたものとしてあげることができるのは、まず、子どもの声の美しさである。島小学校を訪れた参観者に、四年生の子どもが「いっせいに『コンニチワ』」と挨拶したとき、この参観者が、「『まあ、きれいな声』と、嘆息するようにいった」という出来事を齋藤は紹介し、子どもたちの「すんだ美しい声」に言及する(cf., 齋藤1963b, pp.328-329)。

この場面では、複数子どもたちが「いっせいに」声をそろえて挨拶をしているが、参観者が感嘆したのは、その言葉に即するならば、複数の声がそろって調和していることではなく、子どもの声そのものである。

プロティノスに従って渡邊が指摘するように、声そのものは、それ自身で「単一なもの」であるため、声の美しさは、部分同士の調和や部分と全体との調和と

いった観点からはとらえられない(cf., 渡邊, pp.58-59)。

そこで、齋藤は、子どもの声の美しさを、次のように解説する。すなわち、齋藤は、「声はその人間の内容であり、感情とか理知とかをあらわしているもの」であり、島小の子どもたちは「ふだんの授業や芸術教育で、内容がつくられ、感情とか理知とかが高いものになっているからきれいな声が出るのである」と解説する(齋藤1963b, p.328)。だが、ここでいわれる「人間の内容」がどのようなものであるのか、また「人間の内容」を声が「あらわす」ことがどうして可能になるのか、さらにまた声があらわす「人間の内容」がどうして美しいと感じられるのかは、容易には理解できない。

齋藤はさらに、「人間の内容」をつくり出す「授業や芸術教育での過程が、いつでも組織とコミュニケーションを持ち、集団としてのいのちとか意志とかを持つようになっていくから、いっせいにあいさつするときも、個人や集団のいのちとか意志とかを持った、すんだ美しい声が出るわけである」(同, pp.328-329)、とも説明する。ここでは、「個人や集団のいのち」といわれているが、この「いのち」は、どのように理解すればよいのだろうか。また、「いのち」や「意志」をもつことや「組織とコミュニケーションをもつ」ことは、どうして美しいことになるのだろうか。これらのことが解明されない限り、上記の齋藤いう「美しい」という言葉や感覚を理解したことにはならない。

#### (2) 調和がみられない運動にひそむ美しさ

さらに、武田が回想する次のような場面では、調和しているとはみなすことができない活動が、齋藤により「美しい」とみなされる。武田と齋藤が目にしたのは、「小学校六年生くらいの男の子を先頭にして、それより小さいと思われる子が男女ごちゃごちゃに走って」きて、「その集団よりはるかおくて、まだ小学校にもいっていないらしいおさない年ごろの子どもたちが五、六人、真剣なまなざしで先頭集団からはなされまいとして夢中でかけてくる」という光景である(武田, p.205)。この幼い子どもたちを見て、齋藤は、「真剣に打ち込んでいる子どもの顔は美しいですね」と語ったことを、武田は回顧する(同, p.205)。

この幼い子どもたちは、走るスピードが遅いため、

先頭集団の年上の子どもたちと一緒に走っていくことができない。複数の子どもたちが同じスピードで一緒に走ることを、複数の子どもの運動の調和とみなすならば、この幼い子どもたちの運動は調和を欠いていることになる。あるいは、ある意志に従って、その意志にふさわしい仕方でスムーズに身体が動くことを、意志と身体運動との調和とみなすとしても、この幼い子どもたちには、年上の子どもたちに追いつきたいとか、一緒に走っていきたいという自分の意志通りには、自分の身体が動かないという点で、自分の意志と身体運動との調和を欠いていることになる。そのため、この幼い子どもたちの活動や姿の美しさは、調和といった観点からは、理解困難になる。

この幼い子どもたちを見て、斎藤は、「真剣に打ち込んでいる子どもの顔は美しい」と評している。とすると、斎藤によれば、子どもたちの「顔」が美しいのであって、この表情の美しさは、このときの子どもたちの身体運動とは無関係なのだろうか。だが、子どもの表情に、「真剣に打ち込んでいる」という心的な意味がとらえられるためには、この子どもが、先頭集団から遅れており、その遅れを取り戻そうと急いで走っているという身体運動の知覚が前提となっている。また、たとえ身体運動と無関係に表情がとらえられているとしても、「真剣に打ち込んでいる」表情がなぜ美しいと感じられるのかは、直ちに明らかでない。

もしも、なにかに「真剣に打ち込んでいる」こと、専念していることだけをもって、美しいとみなすならば、上述の、調和や均衡がとれていないという意味で美しくないこととされた、子どもたちの様々な運動もまた、美しいことになってしまう。例えば、腕力だけで走っていたとしても、子どもが走ることに「真剣に打ち込んでいる」ならば、この走り方は美しいことになるはずである。

こうした理解し難さが、いつそう際立ってくる場面を、次にとりあげたい。

これは、六年生の「台上腕立て前転」の授業であるが、ある授業者は、肘の伸びていない子どもたちに、肘を伸ばすようアドバイスする (cf., 斎藤1963a, p.59)。ところが、この授業者とは異なり、斎藤は、「肘を伸ばしている子どもより、肘をまげてとんでいる子どものほうが、ずっとやわらかく、ずっと美しい」

(同, p.59), とみなす。そして、斎藤は、「肘を伸ばしてとんでいる子どもは、腕力だけで強引に荒荒しくとんでいるので、腕も身体全体も固く、回転にもリズムの美しさがなく、着地もドサンとかドタンと音をさせている」(同, p.59), と述べる。つまり、肘を伸ばしている子どもは、「腕力だけで強引に」とんでいるため、身体全体の調和が失われており、美しくない、というのである。これに対して、肘が伸びていない子どもは、「台上で、指とか肘とか肩とかの各部分に力を平等にわけ、腕を回転の軸にしながら、…リズムカルに回転している」(同, p.59), と斎藤は述べ、身体の特定の部分だけに力が入っているとび方よりも、身体各部分に力を「平等に」配分し、配分された力が均等になっているとび方を、いっそう美しいとみなす。こうした説明の仕方は、これまでに考察されたように、調和や均整といった観点からのものである。

しかし、肘を伸ばさないで「台上腕立て前転」をするとき、身体の力が均等に配分され、身体の諸部分が調和して運動するのならば、肘を伸ばしてこの運動を行うことは、むしろ無理な動きを強いることであり、かえって美しくない運動になるのではないだろうか。ところが、この授業では、斎藤のアドバイスを受けて、肘が伸びていない子どもの美しさを認めた上で指導をすすめることによって、やがて、「肘をまげていた子どもも肘が伸びるようになった」(同, p.60), と斎藤は述べる。こうした叙述は、肘が伸びるようになることを、斎藤が、いっそう美しい運動の実現とみなしていることを、示している。

そうすると、この運動において肘が伸びることが美しいのか、伸びないことが美しいのかを、合理的に理解することは難しくなってしまう。このことには、斎藤自身も気づいていたのであろう。というのも、斎藤は、先に引用した叙述に続けて、この運動の美しさを、調和や均整といった観点とは異なる観点から説明するからである。すなわち、「台上腕立て前転で、まがった肘が美しくみえるということは、そこに内面的な美しさがあるから」であり、「その子どもの心のなかに、やわらかく美しく回転しようとする意識があり、それがまがった肘に美しく出ているからである」と斎藤は説明する (同, p.67)。

「美しく回転しようとする意識がある」ときの運動は美しいという説明には、なにかに「真剣に打ち込ん

でいる」子どもの表情を美しいと齋藤が述べるときと同様のとらえ難さがある。肘を伸ばしてこの運動を行っていた子どもたちも、「美しく回転しようとする意識」がなかったとは言い切れないはずである。また、このような「意識」がありさえすればよい、ということでもないはずである。

さらに、齋藤の上記の引用文では、「内面的」ということによって、「まがった肘の美しさ」が説明される。「内面的」なものに対して、齋藤は、「形式だけ」(同, p.67)のものを対置し、「内面的」な美しさを規定しようとする。しかし、このことだけでは、齋藤がいう「内面的」がどのようなことであるのかは、直ちに明らかになるわけではない。

### (3) 「かわいく美しい」と評される子どもの姿

齋藤にみえてくる子どもの美しさのなかに、調和や均整といった観点からとらえることが困難であり、みえることの固有性を、さらに浮き彫りにしてくれるものとして、齋藤が、美しさを「かわいさ」と不可分のものとみなす場面を、あげることができる。

齋藤は、ある日記の中で、河原で遊ぶ子どもたちを見て、「何とかかわいく美しい子どもたちであろう」と感嘆し、そうした子どもたちの姿を、他の教師と一緒に「いつまでも見ている」と記している(齋藤1943, p.249)。

「かわいく美しい子どもたち」という言葉は、一見すると、子どもにかわいさと美しさという二つの異なった特徴を見出していることを意味している、と思われる。しかし、この言葉が、「何と・・・であろう」という感嘆文において述べられていることからすると、この言葉は、河原で遊ぶ子どもたちの姿を見て、心を打たれ感嘆したときに発せられた一つの言葉であることがわかる。このことに着目するならば、「かわいく美しい」という言葉は、遊んでいる子どもの姿に、かわいらしさと美しさという二つの特徴をとらえ、結びつけた言葉とみなすよりも、感嘆すべき一つの事柄を言い表すための、「かわいく美しい」という一つの言葉とみなす方が、いっそう相応しいことになる。しかも、「美しい」という言葉は、こうした解釈を充分許容する意味をもっている。

「美しい」という日本語は、「きれいである、みごとである」とか、「いさぎよい、さっぱりして余計な

ものがない」という意味の他に、「愛らしい、かわいい、いとしい」という意味をもつ(cf.,『広辞苑』)。しかも、『広辞苑』によると、この言葉は、古くはまず、「肉親への愛」を表し、やがて「小さいものへの愛」を、そして「美そのもの」を意味するようになった、とされる(cf., 同)。そうすると、「かわいく美しい」という表現は、同じことを繰り返す一つの表現と、より正確に言えば、「美しい」という意味のなかにこめられた「愛らしくいとしい」という古来の意味を、はじめの「かわいく」によって強調する表現とみなすことができる。

「美しさ」を「かわいさ」との関連でとらえるならば、「みえる」ことを説明するために齋藤があげるある例が、子どもの美しさがみえることを考える上で、示唆的なものとして、際立ってくる。

齋藤は、「みえる」ことを主題的に論じた『教育学のすすめ』のなかで、本稿の冒頭で引用した文章に続けて、既に別の著作で齋藤がとりあげた出来事を、引用する。この出来事は、『未来につながる学力』と題された著作でとりあげられたものであるが、この著作は、『教育学のすすめ』が出版される9年前に、齋藤がまだ島小学校の校長を勤めていたときに齋藤の編集によって出版されたものである。

引用される出来事は、一位数と一位数の和が二十以下の二位数になる加法を勉強していたときに、尚坊とよばれる子どもが、「足袋を脱いで、小さな足のつま先をちょっと上げ、その指を一本一本つまんで『十一、十二・・・』と数えている」姿を見て、担任教師であった船戸が「感動に顔を輝かせ」、この子どもが「数えるようすをじっと見守っ」たというものである(齋藤1969b, p.420)。

後年の『教育学のすすめ』での引用の際には、齋藤自身によって省略されているのだが、『未来につながる学力』では、子どものこうした姿を見て、船戸は、この子どもを「かわいい」と感じたことと記されており、船戸と共にこの子どもの様子を見ていた他の教師は、「あんなにかわいらしく勉強する子なんて、まったくすばらしいな。あの尚坊…の顔ったら、ほんとにかわいかったな。船戸さんと尚坊の勉強ぶりには感動しちゃった」と静かに語ったことが、記されている(齋藤1958, pp.66-67)。

この出来事が、『教育学のすすめ』において、再び

とりあげられ、このような仕方「子どもをみるところから教師は出発するとよい」とか、「こういうものがみえる目や心を持った教師になるところから出発するとよい」、と斎藤が強調していることからすると、斎藤を感じる子どもの美しさは、「かわいらしい」と斎藤や他の教師に感じられることと密接に関わっている、とみなすことができる。先に触れたように、年上の子どもたちに遅れまいとして夢中で追いかけていく幼い子どもたちの姿を、斎藤は「美しい」と語ったとされるが、この美しさにもまた、かわいさや愛らしさを認めることができるのではないだろうか。

#### 4. 斎藤の感覚をとらえ難くしているもの

##### (1) 斎藤の言葉にうかがわれる葛藤

以上、子どもの美しさについての斎藤の感じ方と説明の言葉をたどり直すことによって明らかになることは、まず、子どもの表情や姿や運動に斎藤が見出した美しさは、調和や均整といった観点からは充分にはとらえられないものであった、ということである。そして、斎藤は、自分にみえてきた子どもの美しさを、他の実践者や研究者に伝え理解してもらったり、共に分かち合うために、この美しさを言い表すことに、苦慮していたことがうかがわれる。さらにまた、こうした美しさを言い表すために、斎藤は、一方では、調和や均整の美という、多くの人に共有された美の概念を援用し、他方では、「人間の内容」や「いのち」といった素朴な言葉や、「内面的」とか「形式的」といった、これもまたしばしば用いられる概念に頼るしかなかった、ということも際立ってくる。それゆえ、斎藤にみえてきていた子どもの美しさは、これらの言葉や概念によって、一見理解可能なものになったものの、実は、これらによりかえって覆い隠されることにもなってしまった、といえる。

##### (2) 「みえる」という作用に固有なとらえ難さ

子どもの美しさがみえることに関する斎藤の言葉と感覚を、とらえ難くしている要因として、さらに、美しさがみえるときの見え方の固有性、つまり、「みえる」

という作用の固有性がある。

本稿冒頭の引用文では、美しいものは、子どもの眩しきや戸惑いと同様に、「ひらめくようにみえ」てこなくてはならない、と述べられている。「ひらめく」とは、この場合、稲妻のように、瞬間的に光ったりきらめくことであり (cf., 『広辞苑』), 他から際立ち、際立ったものが見る者に強烈に迫ってくることである。つまり、ひらめくようにみえてくることは、見る者が予めそれに注意を向けているか否かに関わらず、それから目を逸らすことができないどころか、それへと目を引きつけられてしまうほど強烈に、それがこちらに迫ってくることである。すなわち、「ひらめくように」みえてくる、と言葉にされる知覚作用においては、「見る」とか「よく見ようとする」といった意識の能動性が働いていないことになる。

このことを、斎藤は、「見る」と「見える」の違いとして、言い表している。

斎藤によれば、「見る」は、「目をこらしてよくみ、そのなかから努力して見つけ出すこと」であり、これに対して、「見える」は、「意識しなくても見えてくる、向こうからよびかけてくること」とされる (斎藤1979, pp.300-301)。斎藤は、みえることにおいては、「向こうから呼びかけてくる」こと、「向こうが呼んでくれる」ことを、繰り返し強調する (cf., 同, p.300)。

確かに、斎藤の言葉のなかには、みえることを、意識の能動性を伴う活動とみなす箇所もある。「みえる」ということは、教師の場合は、教材の本質とか方向とかがよくわかっており、それと、教師としての指導のねがいと、子どもの現実とが一つになった上での、価値判断とか選択力とかが基本にあってはじめてできる

(斎藤1969a, p.297) とか、みえることは「価値判断の問題、選択力の問題でもある」(同, p.298)、と斎藤は述べる。これらの説明における「価値判断」や「選択力」という言葉に基づくならば、子どもの美しさがみえることは、教師が子どもの表情や活動や表現を、自分の教材解釈や指導目標や価値観などと能動的に関連づけ、総合することによって、「美しい」と判断することになる<sup>6</sup>。

しかし、他方において、斎藤には、みえるというこ

6 例えば、宮坂義彦は、「対象がよい・わるい、快・不快、美しい・みにくい」ととらえる活動を、「価値判断」とよび、感性的な知覚に基づく「事実判断」と区別する (宮坂, p.124)。

とが、価値判断や選択力という概念によっては、充分には説明できないという自覚があった、と考えられる。というのは、斎藤は著作のある箇所、しかも、みえることを価値判断や選択の問題と述べた直後に、みえるためには、「教師の好みとか、固定的な観念とかを持たない」ことが必要であり、「教師の個人的な好みとか、固定観念とかを持って子どもの発言とか表情とかをみていると、自分の好みのものとか、固定観念として持っている範囲のものしか頭にはいってこない」と戒めるからである(斎藤1969b, p.358)。斎藤はまた、他の箇所で、「私は、研究授業の教室へはいるときは、できるだけおのれを空しくし、自分を空にして、その教室の子どもたちや、教室全体の空気を感じとり、つかみとるようにしている」とか、「全身心を集中し、自分の毛穴をぜんぶひらいて、そこにいる子どもたちの内面から発散しているものをかぎとろうとしている」と語る(斎藤1965, p.89)。この言葉からすると、子どもにおける美しいものは、斎藤が自分の好みとか、固定観念とか価値観とかを、できるだけ機能させず、「おのれを空しく」して、子どもに接するときをはじめ、この美しいものが向こうから呼びかけ、ひらめいてくることになる。

そうすると、美しいものがみえることを、価値判断や選択の問題と関連づけてしまうのは、美しさをとらえることを、後から分析して、価値判断のような能動的な判断作用とみなすことに起因するのではないだろうか。美しいものが向こうから呼びかけ、あるいはひらめくように現れてくるとき、そして、「美しい」とか「かわいく美しい」と感嘆しないではいられないとき、美しさに襲来されている者は、能動的な判断作用を行なっているわけではない。ところが、こうして現れてきた「美しいもの」を後から分析するならば、美しいものに「美しさ」を付与しているのが、美しいと感じる主観であると考えられるため、あるいは、「美しさ」は主観的なものであると考えられるため、「美しさ」を現出させているのは、主観の能動的な判断である、とみなされてしまうことになるのではないだろうか。

そうだとするならば、「子どもの美しさがみえる」ことが斎藤にとってどのようなことであったかを、ありのままに明らかにするためには、主観の能動的な作用がいまだ働いていない次元において、斎藤の言葉で

言えば、「おのれを空しくし」「自分の毛穴をぜんぶひらいて」子どもから「発散している」ものが「かぎ」とられる次元において、みる者とみえてくるものとの間で生じていることを、合理的な仕方では記述し説明することが必要となる。

## まとめと今後の課題

以上の考察によって、「子どもの美しさがみえる」という斎藤に固有な感覚は、部分的には、美を「調和」とみなす概念を用いた斎藤の言葉により、他者にも理解可能なものになったが、この概念は、斎藤の感覚を十分に汲み尽くすものではなかったことが、それどころか、斎藤の感覚の固有性を覆い隠すことにさえなったことが、示された。

そこで、今後の課題となるのは、調和という概念ではとらえることができない美しさを明らかにすることである。しかも、本稿で取りあげた事例からうかがわれるように、斎藤が子どもに美しさを見出す場面が、子どもがなんらかの身体運動を行なっている場面であることから、斎藤のいう子どもの美しさをさらに明らかにするためには、子どもの身体運動を教師が知覚する作用に着眼しなくてはならないことになる。そして、本稿での考察によると、斎藤は、子どもの意志と身体運動とが調和していない営みのなかにも、つまり子どもが自分の身体を自分の思い通りに動かすことができないにもかかわらず、それでも自分がめざす身体運動を成し遂げようとする営みのなかにも、美しさを感じていたことが明確になった。それゆえ、今後の課題は、こうした営みが、それを見る者の意識の能動性が機能する以前に、どのようにして美しく現れてくるにいたるのか、を考察することになる。そして、この考察は、美を調和とみなす見方を包摂するものであることが、求められる。

## 引用文献

- 宮坂義彦1974：『『見える』ということの研究Ⅰ』斎藤喜博  
他編『教授学研究4』国土社  
中田基昭1983：『『子どもが見える』ということ——授業に  
おける子どもの表現——』吉田章宏編『教育心理学講座3 授業』朝倉書店



斎藤喜博における「子どもがみえる」ということ

- 中田基昭1995：「授業の現象学的解明について」『教育方法学研究』第21巻
- 斎藤喜博1941：『教室愛』（『斎藤喜博全集1』国土社）
- 斎藤喜博1943：『教室記』（『斎藤喜博全集1』国土社）
- 斎藤喜博1958：『未来につながる学力』（『斎藤喜博全集 別巻1』国土社）
- 斎藤喜博1960：『授業入門』（『斎藤喜博全集4』国土社）
- 斎藤喜博1963a：『教育の演出』（『斎藤喜博全集5』国土社）
- 斎藤喜博1963b：『授業』（『斎藤喜博全集5』国土社）
- 斎藤喜博1965：『一つの教師論』（『斎藤喜博全集8』国土社）
- 斎藤喜博1969a：『私の授業観』（『斎藤喜博全集9』国土社）
- 斎藤喜博1969b：『教育学のすすめ』（『斎藤喜博全集6』国土社）
- 斎藤喜博1976：『授業の可能性』（『第二期 斎藤喜博全集1』国土社）
- 斎藤喜博1979：『教師の仕事と技術』（『第二期 斎藤喜博全集2』国土社）
- 武田常夫1989：『斎藤喜博抄』筑摩書房
- 渡邊二郎1999：『美と詩の哲学』放送大学教育振興会
- 横須賀薫1997：『斎藤喜博 人と仕事』国土社
- 吉田章宏1977：『授業を研究するまえに』明治図書

（平成17年9月30日受理）