

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事(4)

——リアリティ・想像力・ことば遊び——

西口正文*

Teachers' Work as Spinning Meaning (4)

—Reality, Fantasy, and Playing Words—

Masafumi NISHIGUCHI

《要旨》

関係論的視座から教育空間における子ども達と教師達とのかかわり合いの現相を問い直し批判的にまなざしつつ、そのまなざす者がなお教師であり続けながら当の現相に揺さぶりをもち込もうとする場合、そのような場合のことを論題として採り挙げたい。そのような場合、無視しがたい力を発揮するのが、ある種のことば遊び——事物とことばの間の出来合いの結合秩序に懐疑の、そしてまた掘り崩しの作動を介入させる(言い換えるならば、予期を裏切る接合をもたらす)ことば遊び——である。

そうしたことば遊びを通して生起する学びの特質に主眼を置き、関係論的視座からその意義を把握しようとする。こうした学びへのアプローチは、たとえば、個体の発揮する型通りの正解適合力(量的計測可能な対象としてもつばら想定される学力)の向上総和を社会的豊かさの指標とする、そのような学習観と対照することによって、いっそうその方向性が明瞭になるだろう。ある種のことば遊びに注目する中で、かかわり合いの対自化としての学びを再考する、というアプローチが、今日状況下でかえってつよく求められる所以である。

1. 向井吉人『素敵にことば遊び——子どもごころのリフレッシュ——』に込められた思想性

1-1. ことば遊びの位置どりの変遷、あるいはことば遊びのポテンシャル発見

【教師であること——その即自態——への違和とこだわり】

教員養成のために設えられた所定の課程を履修し、(都道府県教育委員会などによる)教員採用試験を成功裏に通過してきた者であっても、教師であること、その即自態に対し

* 人間関係学部 人間関係学科

て違和を感じ取り続けるという、しかも、教師であることを降りてしまうわけにはいかない、と考えるという、そういう行為者は現に存在する。ここに取り挙げようとする向井吉人はそのひとつの例として注目に値するだろう。即自態としての教師存在への感性を、向井自身は次のように述べている。

「教師であるという事実は、軽い自己喪失を強いられているわけで、ロッカールームで着替えずとも、一步学校へ入れば、教えるメイクアップをととのえているのであります。……私などは、強いられる喪失感に抗っていかうと、かえって厚化粧をしていた時期もあったけれど、いまは、自在な変装こそが、ふくらみすぎてしまった〈教育〉から逃げるにふさわしいと思っている。……ちょっと〈教育〉から逃れた地点で、子どもと戯れられればよろしい。それには普段着をつくっちゃいけない。外見的にも、さまざまなスタイルを工夫しつつ、思考をリフレッシュさせて、フットワークをきたえておきたいなあ。」
(1984年度の学級通信の中に見出される表現)

このような感性を大切にしたい・大切にすべきだ、という思い、そしてその思いをもたらず背後には問い深めるねうちを帯びた理由がありそうだ。このような予感が、この研究において探求したいこと——子どもたちにとって、そしてそれ以上に教育システム内の成員たる「教師」にその身柄を置いている者にとって、出来合いのリアリティに懐疑のまなざしを向け動転を生み起こす方法として、ファンタジーの力とその用い方を、ことば遊びの幾つかを対象化するというかたちをとって、解き明かそうとする試みの歩を進めたいこと——に、素直に結びつくのだ。

向井の表出するこのような感性がことば遊びへとつながってゆく回路については、もう少し辿っておいた方がよいだろう。

【自己喪失への流れに飲み込まれないために】

前項で瞥見した感性を持つ向井にとって、教師であることの日常は自己喪失への流れの中に身を曝している状況だと感じられ、その流れによって飲み込まれてしまいがちになる自己をなんとかして救い出したい——自己喪失を避けたい——という意識が働くようになる。そこで取り組み始めたのが学級通信であった。学級通信とひとまずは言ったが、それは、父母向けに教師役柄からまなざして見えた、子ども達の教室でのようすだとか教科ごとの授業進行についての情報だとか事務的な連絡だとかを事細かに報告することにはとどまらないところの、学校教育を取り巻く大状況と自己とのかかわりのあり方をめぐる批評性を帯びた内容をも含めた学級通信である。そういう学級通信を抛り所にして、自己喪失への流れに飲み込まれないで居ようとした(向井421……『素敵にことば遊び』における頁数。以下同様)。

【学級通信の構成素としてことば遊びを取り入れたこと】

所定の教育課程に即して所定の教材を忠実に取り扱って授業することには、はじめから順応する気がなかったので、制度として強いられるという形を、さしあたりはとらざるをえないところの授業の中で、その中身において、自分が関心を持っている課題を意図的に繰り込んでいくことを、彼は試みたようだ。その試みに際してぴったりくると彼に感じさせたのが、ほかならぬ〈ことば遊び〉である(「自分の関心事をどう授業するか——この課題に〈ことば遊び〉はぴったりだった」(向井414))。

自らの課題意識を活かしながら授業をつくる際に、素材として積極的に用いたくなるも

の・自分自身がつくりあげた教材だという感じを持てるもの。それが、ことば遊びであった。

【ことば遊びへの傾倒、およびそれゆえの自己懷疑】

ところが、しだいに伝承的ことば遊びの体験当事者として嵌まり込み傾倒するようになった（……「体験としてのことば遊び」への傾倒）。そして伝承的ことば遊びの数多くの種類を、技術面に重点を置いて、こどもたちに伝えつつ、遊び方のレパートリーを広げることが中心になる時期が訪れた。

・教室で行なった「ことばあそび歌留多」の作品例（アクロスティックによる三行詩）

めだかさん	かいが	さかな
めだまをそろえて	かににあたって	さかさま
メイキャップ	かいいなあー	さかさづり

・二重化された表現を愉しむアクロスティックの作品例

あさは いつも うるさい えんまがおの おかあさん

ここに映し出されてくるのは、ことばを遊ぶこと自体に愉しみを感ぜられるという自己像。出来合いのリアリティや習慣的秩序への揺動力や挑発力の有無とか度合とかにかかわらず、ことば遊びに愉しみを感ぜることができる。これは、ひとつの“資質”と表現できるかもしれない。

とはいえ、そのようなことば遊びとのつきあい方は、「教師存在の即自態への自己批評」という思想性・精神性（……そもそも彼にとっての学級通信はこのところに照準しようとして、取り組まれ始めたのであった）に照らして捉え直すならば、視野狭窄や矮小化に陥っているのではないか。およそそういうふうにして、向井には自己のありようへの懷疑が生じてきた。

【自己懷疑ののりこえ】

上に述べた懷疑に向き合うことを通して、彼の中にはさらなる捉え直しが起こることになった。教室の中での人間関係をいわば自律的に紡ぎ直すことにつながるならば——関係の即自態に向けて問いを生み起こし捉え直そうとするきっかけになるならば——、たとえ矮小に見えようとも、ことば遊びに孕まれている魅力は彼にとって捨てがたいものだ。少なくとも彼にとっては、教師であることに肯定的な意味づけを辛うじてもたらすことのできるきっかけとなった。つまり、向井によって取り組まれたことば遊びは、彼にとって大切にしたい思想性を、そしてまた可能態としての教師存在を（……教師存在に潜在する可能性を）、繋ぎ留めるための不可欠の方法として捉え直されることになった。

さしあたりこうは謂えるものの、関係の即自態に向けてもたらしうる問いの拡がりや深まりのあり方に留目するとき、謂うところの（体験当事者の視野に付き纏いがちな）狭窄性や矮小性のことが、さらに立ち入って問題化され検討される必要があるはずだ。

1-2. 批評精神の行き着いた地点

【「わかる授業」・「楽しい授業」を、という運動への反発】

所定の目標や内容の系列をそのままにして、できるだけ多くのこども達にとって“わかったと実感できる”ような授業、“わかるから楽しいと思える”ような授業。そういう授業をめざすべきだ、と広範な教育関係者を巻き込んで運動が湧き起こり進められようとして

いた（1970年代頃から1980年代頃にかけて）。向井はそれに反発した。そうした運動が結局は、教師という存在の、また教育という営みを構成する関係の、即自態において蒙る自己喪失性に無自覚である、と感じたからだ。

【自己喪失と自己獲得との分岐点】

いま述べた自己喪失性に無自覚な場合には、無自覚なままに所定の関係に（その即自態に）隷属することになる……安定せる自己喪失。自己喪失性を自覚しつつ、しかも自己喪失性を隠蔽することに立ち回るところの“子ども中心主義教育・学校づくり”に向けて、批評精神が働くか否か、そこにこそ自己喪失と自己獲得との分岐点がある。彼はこのように見ていたと推察できる。

【〈授業を愉しむ〉・〈関係を愉しむ〉という境位】

多くの子ども達にとって“わかったと実感できる”ような授業や“わかるから楽しいと思える”ような授業をめざす運動に換えて、彼が押し出してきたのが、〈授業を愉しむ〉・〈関係を愉しむ〉という境位である。その境位は次のようになるだろう。自らの生のありようを対自化することによって自らのこだわりの中心をなす問題意識が見出されるのであって、そうしてその問題意識を活かしつつ子ども達とのかかわり合いを創りだそう、創りだしうる、という心的構えと手応えなのであっただろう。

1-3. 関係疲労を癒すための方法としてのことば遊び

【教師存在の即自態にとって不可避の関係疲労】

教師存在の即自態においては、すでにしてそこで築き展開することになる関係の中身が予め定まっている（＝設えられている）。そのことへの覚識からは、「教師」役柄・「生徒」役柄を蒙りつつの関係構築・維持にあたって関係疲労が不可避である、という認識が無理なく得られる。そうした覚識が生起するか否かの別れ目は、所与のシステム内の成員としての内属に纏わる意味の秩序に懐疑するか否かである。

【関係疲労の癒しの方へ】

この関係疲労を癒そうと向きを採る場合、照準されるべき論点は、所与のシステム内関係を律する規範を反照し揺動させるための方法を模索することとなるだろう。

【ことば遊びの重要視される脈絡】

所与のシステム内関係を律する規範＝意味秩序とは、言い換えるならば、権威性を帯びた関係のことでもある。その権威性を——意味としての区切り方を——相対化し脱権威化を図ること。出来合いの意味連関をねじって、別様の意味脈絡を創り出す、その方法を編み出すこと。ここに、ことば遊びが重要視されて採り挙げられるようになる。向井にとってそれまでは明識されていなかった新たな脈絡において。その新たな脈絡におけることば遊びの方法を編み出す、という課題性を、向井は気づいていたであろうと推測されるのだが、残念ながら彼のこの著作においては明示されることなく了っている。この課題性へのアプローチについては、村田栄一の著作がひとつの手がかりになると思われる。

2. 村田栄一『ことばのびっくりばこ』に込められた思想性

2-1. どのようにしてことばを遊ぶか——いくつかの導入方法

【なまえのうた】

アクロスティックの系譜に類別されることの多いことば遊びの仕方。その作品例を挙げておこう。

がびょう 小林美佐子 (3年)
い・つもそろばんをわすれて い・つも先生におこられる。
だ・いすきな友だちも ひ・ひひひ あははは と わらう。先生が
ろ・く年生の教室へいつている間
み・つからないように、先生のいすにがびょうをおいた。

この作品から我々が読み取れるのは、どんなことだろうか。まず、「いいだひろみ」というなまえのうたを創るにあたって、生徒たちがその中にコントロールされるところの学校教育空間での習慣的秩序が前提にされており、しかも同時に、その秩序の枠からは外れる深層意識の発露が表わされていること（その点に特に注目するならば、ノンセンスの作品例だとも言えること）。それゆえに、我々の日常的習慣（となっているリアリティ）においては通用しているはずの秩序のありようからの逸脱が、さらに積極的には、習慣的秩序のありように対するアイロニーによる批判性が、にじみ出ているのを、読み取ることができるのではないだろうか。

【なまえのなかになががある】

アナグラムの系譜に類別されることの多いことば遊びの仕方。その作品例（「あんのみつまさ」（人名）をねたにしたもの）を挙げておこう。

サンマがノミを食べたら、アンマンが落ちて来た。そうしてサンマが残していたら、日曜日見たらどろぼうされてしまった。違うサンマが相談に来てくれた。違うサンマがそれはノミの幽霊だ。君はノミを殺したね。だから幽霊が出たんだよ。

（作者名不明・1年）

この作品から我々が読み取れるのは、どんなことだろうか。想像力の発揮によって、この世のセンスとは外れたところで、したがってノンセンスの界にいったん入り込んでストーリーの展開が試みられている。そのストーリーはしかし、作者にとってこだわりを持つ深層意識の現われだと解することもでき、そうした迂路を介して現実世界との作者なりの交感のありようを表わしているひとつの例だ、と読めるのではないだろうか。これも、日常的慣習となっている意味構成秩序に支えられたリアリティから逸脱している点で前項で挙げた作品と共通性を持つが、ユーモアによる世界とのかかわり方を表わした作品例であるところに特質を見出せるように思われる。

【みえないつながりを視る】

通常は目には見えないつながりをここで視る、という意図のもとに、習慣的秩序からの異化作用をもたらすための方法を——特に〈不意打ち〉と〈デベイズマン〉を——活かして、異質なる語の接合を試みることば遊びの仕方。ここに言う〈不意打ち〉と〈デベイズマン〉とは、〔もの・こと—ことば〕結合の仕方を刷新することによって、出来合いのリアリティに囚われた主体性にとってみれば、まったく予想もつかない奇想天外の意味を

生み起こす、という接合実践において、一体化した技法の異なる側面のことを、指している。つまり、〈不意打ち〉とは個々の〔もの・こと—ことば〕結合の予期に反している側面のことを指しており、〈デペイズマン〉とは単語の接続させ方が通常の慣習に沿った配置を逸脱している側面のことを指している。

その作品例を、ここではふたつ挙げておこう。

とりは時計だ。 青野賢治（4年）

とりは時計だ。 空からとりが時計をはこんで来た。
それが世界じゅうに広がって いつも 時計がない所はない。
地球は時計でうずまっている。 どこへ行っても 月へ行っても 時間はある。
とりが運んできた時計 いろいろな時計
もし時間が早くなったら どんなことも早くできるだろう。
ところが 時計の音はうるさい ベルの音
どうすればいいのだろう ない方がいいのだろうか。
だけでも時間がなくなったら もうどこもとまって どうぞうみたいになってしまう。
やっぱりなくてはだめだ。 時計の音は物を全部 動かすためだからだ。
人の声 車の音 全部 時計の音なんだ。 とりが運んできた時計。

音 与羽節代（6年）

「一日にどんな音が多いか調べなさい」 宿題がでた
家に帰ったら 音はなんにもなかった まどをあけて だれかがかんきをしたからだ
夜になると 音がいっぱい家の中にういていた
私は ういている音をとって ふろしきに包んだ
「宿題やってきた人？」 みんないっぺんにふろしきをあげたら
音が いっぱい教室にうかんだ
ゴホンゴホン とか ハクシヨン というのが多かった
うちには 本がない 年々 本を買う人が少なくなって 本屋はなくなった
声を出して読む人があるから その人の家からただよってくる音を
うまくうけとめれば 本なんかいらなからだ
でも 月日がたつと 音で いっぱいになって
まどを ちょっとでもあけると 音が入ってくる
音は 字がついてて ふわふわしている
人間は 家などとりこわして 音の中に住んだ
今は 地球の音の輪が 年ごとに太くなっている。

これらの作品にみられる傾向線は、まず、（先立つ項で挙げた作品とも共通して）日常世界の習慣的秩序を支えるセンスから外れている——ノンセンスの気味を有している——ことだ。ついで、「とりは時計だ」においては“時計時間”に依拠してこそ効率を高める活動が可能になり普く行き渡るようになるという現実世界の構築論理に向けて、「音」においては、多分テレビによる情報伝達・受容を念頭においてのことであろう、（自ら選びながら読書し思考して情報を獲得するのではなく）出来合いの情報を受動的に受け容れて定型化された意味世界を築くようになるという現実世界の構築論理に向けて、未だ素朴な形を

とってではあれ、それぞれ対象化がなされていることだ。つまり、ノンセンスの気味を有しているがゆえにこそ、現前する世界に隠蔽されてある構築論理に向けた対象化が可能になっている、と視ることができるのではないだろうか。

2-2. ことばをもって遊ぼうとする、あるいは、〈びっくりばこ〉を持ち込もうとするセンス

前節で瞥見したようなことば遊びを——〈ことばのびっくりばこ〉を——、村田が大切にしようとしたところのセンスとは、どのようなものなのだろうか。

第一に、所与の教育システムを構成する関係のありよう・意味づけ仕方を諾うことができない、というセンス。すなわち、所与の教育システムにおいて教授-学習を促すところの出来合いの意味枠組を（既成的に権威づけられた教育的知の集合を）真に受けること・無批判に受容すること、そのことをつまらなさ・卑小さを直観するというセンスである。

第二に、上記第一のセンスをもとにして、出来合いの意味枠組を揶揄し揺さぶり壊しにかかる、そういう試みの方へと欲求の向きをとろうとするセンスである。

第三に、上記第二のセンスが息づくところでは、次のような認識が到来する。すなわち、所与の教育システム内の当事行為者たちによって通用性を帯びて受容されているのは、世俗的有用性の集積・連関態としての「有用性」が自存するものとみなした上で、そうした「有用性」を教育システムの作動と一体化したことばが指し示している、という認識の到来である。到来するこの認識のゆえに生じるセンスは、謂うところの「有用性」の自存視から身を躲そうとするセンスである。

第四に、上記第一・第二で言及した「出来合いの意味枠組」とは異質で別様の意味枠組を、新たに生み起こそうとするセンス。そこからは、〈ことばのびっくりばこ〉と名づけられるようなことば遊びの試みがなされることになった。前節に挙げたのはその試みの中で生まれた作品である。

2-3. 何のためのことば遊びだったのか・再把握

ことば遊びに思いを寄せるその意図と方法とは、どのようなものであるのか。村田の実践的試行から推察してもよいと思われるのは、以下のようなことである。

世界の諸事象について学び合うとすれば、何が学ばれるねうちを持つのか？ このような根源的な問いから出発することになるだろう。ここにおいて同時にかたちづくられてくる意図とは、次のように言い表わすこともできるだろう。我々の日常的な生がその中に埋もれているところの、いわば表層のリアリティ。そのリアリティに埋没したままではいけない。そのリアリティを対自化することを通じて超脱したい。魅力的な生とか生の充溢とかを求めるならば、そうした意図が働くことになるだろう。換言するならば、現実世界の表層に振り回され自縛する生き方ではなくて、現実世界の構築され方をいっそう深く捉えた上で、いわば主体的に生きてゆくようでありたい。そのためには、ことばに照準して現実世界に、そのリアリティに、切り込んでゆきたい。およそそのような意図だと推察される。

こうした意図のもとに村田の探ろうとした方法は、ある種のことば遊びによって自己と現実世界とのかわり合いを深く探求するように促そうとするものであったわけだが、そのところについては次のように推察できるように思われる。まず何よりも、世界の存在

と意味を捉えるための原理的な構え方もしくは視座との不可分のかかわりにおいて現実世界の構築され方について言えば、諸事象——もの、こと、およびそれらの連関態——がそれ自体において既に意味を懐胎しておりそれをより明晰に意識するためにそれぞれを指し示すことばを対応させる、というのではなくて、人間がことばを通して世界を分節することを通して諸事象に意味が付与されると同時に現実世界の存在が認識され、以て現実世界が構築されるのである¹⁾。村田の実践的試行がもたらされるにあたっては、このような捉え方が基礎にあった、と考えるのが妥当であろう。このことをふまえれば、こどもたちにとって取り組むねうちのある学びとは、出来合いのリアリティ（現実世界の表層）に囚われ身動きできなくなるのをくいとめて、むしろ想像力の働きを活発にすることを通して出来合いのリアリティを揺さぶり組み替えることのできる、いわば流動性に満ちた知のはたらきということになる。そうした学びを促す試みに道を拓く、そのようなことば遊びの方法を村田は採ろうとした、と推察できよう。

その方法についてもう少し言うておこう。想像力の喚起を重視することば遊びというとき、それはただ盲目的にことばを並べればよいというわけでは、もちろんない。慣習化された出来合いの結合の仕方——意味秩序の再生産——から外れたことばの繋がりを創りだそうとするとき、そこには、たとえ未だ意識されるに及んでいなくとも、自己と現実世界との関係における深部でのこだわりが作用して、そのことによって遊ぶことばの結節点から「火花を散らす」ことになる、そのような熱く烈しいことば遊びなのだということを銘記しておこう²⁾。

結局のところ、自己と現実世界との関係の即自態を対自化せんとする志向が方法化されるところに、ある種の（……シュールレアリスムに通じる、と表現してもよいかもしれない）ことば遊びが生み起こされたのである。

3. ジャンニ・ロダーリ『ファンタジーの文法』の触発力

3-1. 問題意識の在処

ジャンニ・ロダーリのこの著作には、向井や村田の問題意識との共通性を見出すことができる。それゆえにまた、向井や村田の意図していたことば遊びによる学びの試みの中身を敷衍したり、あるいは明確化したりするのに助けとなる記述が、見出されもする。

ロダーリがここで主題化して論じようとしている対象は、出来合いのリアリティの意味枠をゆさぶるファンタジー（＝創造性を帯びた想像力）である。併せて注目されるべきは、ファンタジーの発揮にはそれなりの技法（……「ファンタジーのメカニズムの“不変数”」≡「創作の法則」）が求められると考えているところであり、さらに、その技法を探り出してこどもたちに、またこどもたちとかかわり合うおとなたちに、贈与したいと考えているところである（邦訳16-17頁、20頁、330頁）。そのようなはたらきかけをするときこどもたちやおとなたちは、なんらかの触発を受けて、ことばを用いることにおける自由度を高めることができるのではないだろうか。そうして、この世界と自己（自我）の存在意味をより深く捉えることができるのではないだろうか。このようなところに問題意識がある。

3-2. ファンタジーの二項式

これもまた向井や村田と共通するところであるのだが、ロダリーもまたひとの生——その存在意義——の中心に据えられるべきこととして、〈創造(性)〉を重要視する。ファンタジー発揮のための技法によってもたらされるであろうと想定されているのは、まさに創造性を帯びた思考であり、その土壌たるセンスである。

ファンタジー発揮のための技法の核心をなすのは、〈ファンタジーの二項式〉である。そのようにロダリーは明瞭に示している。これは究極的には、物象性を帯びた客体として自存するかのようにみなされがちなりアリティのありように向けて、ことばによる異化作用を喚起し促す(ことばの新たな・別様の存在喚起機能を発動させる)ところの〈不意打ち〉と〈デペイズマン〉によって、見えない、もしくは見えにくい繋がりをここで視る、という技法にほかならない。ロダリー自身は〈ファンタジーの二項式〉を次のように説明している。ファンタスティックな主題を生み出し展開するには、(もっとも単純化して考えた場合)ふたつのことばを出会わせ、しかもその出会わせ方が「第一のことばを刺激し、習慣の路線からはみ出させ、新しい意味づけの許容量を発見するようにしむけることば」と出会う(39頁)というものでなければならない。このとき、「ふたつのことばの間には、ある距離が必要である。一方のことばが他とまるで関係のないこと、およびその接近がかなり異常であることが必要である」(40頁)。そのようなふたつのことばの間でこそファンタジーが活動をはじめからである。このようにふたつのことばを関係づける仕方を、〈ファンタジーの二項式〉と呼んでいるのだ。

3-3. 教師存在の対自化

前項で見たところから考えるならば、〈ファンタジーの二項式〉とは、ことばの間の結ばれ方における「習慣の路線」からのはみだしへと向きをとるのであり、そのゆえにこそ意味生成をもたらす可能性を開くものである。実際に意味生成がもたらされるのは、ことばの間のいわば異常な結合され方が単なる盲目性や気紛れだけによって生じるのではなく、その異常な結合の中身を丁寧に辿り省みてゆくところに新たなイメージが見出され拡張・展開されその重要性に気づくことができる、という場合である。そしてここに言うところの「ことばの間の結ばれ方」とは、自己と現実世界とのかかわり合いをも、自己と他者とのかかわり合いをも含むところの世界の事象連関のあり方と、別のものではない。

かくして〈ファンタジーの二項式〉とは、かかわり合いの対自化を促す一種の刺激剤とみることができるのではないだろうか。世界の事象連関の——かかわり合いの——所与性に埋没してしまうのではなく、かかわり合いの所与性を問題化する、という意識を生み起こす重要な契機となるはずだからである。換言するならば、〈ファンタジーの二項式〉をその核心に持つようなことばの用い方が刺激剤となって、かかわり合いの対自化へと向きをとる意識が生起し展開する、と考えられる。

では、この刺激剤をこどもたちに差し出し、ファンタスティックな遊びに導き入れ増幅する、というかたちでこどもたちとのかかわり合いを仕掛けてゆく、そのような教師とは何者なのか。思いつくままに挙げてみよう。所与の教育システムの意味枠を対自化しつつその意味枠にとどまらないで、意味生成を求めようとする教師。あるいは、システム内で共同主観性に支えられて通用している意味の秩序に、亀裂をもたらそうとする教師。ある

いはまた、システム内在的な価値を超越した視野から子どもたちを触発する力を湛えた教師。そのような教師のあり方は、「教師」ということばの通用的意味枠を越えている。そのことに留意して、**教師**と表わしておきたい。

教師は、リアリティの構成され方を、そして事物とことばとのつながり方を、そしてまたことばの意味の閉じられたり開かれたりする仕方を、〈ファンタジーの二項式〉をその核心に持つようなことばの用い方に焦点を合わせることによって、対自化することへと誘う者だ、とひとまず言うておけるだろう。

ジャンニ・ロダーリ自身、この著作での議論の背後には教育システムと学校の現在へ向けた彼のラディカルな批評精神を込めているのが窺われる（「日本の読者の皆さんへ」や「想像力、創造性、学校」という箇所）。とりわけ、学力形成・能力形成の論理からいわば必然的にもたらされる「記憶力と注意力」重視の傾向に向けた批判的なまなざしのあり方が、注目されるどころだ。

4. かかわり合いの対自化としての学び・再考

これまでの考察において取り挙げてきた三つの著作それぞれの著者には、その思想性かなり深い共通性があるのを、認め知ることができる。共に、ことばの創造的獲得こそが人間の生にとっての自由のねうちを標示しうる、という認識にまで到達していることである。そしてこうした認識に到る過程に底流しているのは、所与の教育システムのあり方との対質においてファンタジーが持ちうる位置価値を探求しようとする姿勢である。

それぞれの著者を比較すれば、発想や問題化の起点に見られる差異を、それぞれの特質を、挙げることもできよう。向井の場合、教師であることをその即自態としての存在の相での（特に子どもたちとの）かかわり合いに押し止めることなく、対自化された存在の相でのかかわり合いへと転態させる方途を探ろう、とするところに、問題化の起点を見て取ることができた。村田の場合およびロダーリの場合には、ファンタジーの発揮によることば遊びの可能性を実践的に探ろう、とするところに、問題化の起点を見て取ることができた。これを村田は、学校教育を受け始めた（ということは、書きことばに重点を置く教え-学びの場に入り込んでまだ間もない）年齢の子どもたちと**教師**とのかかわり合い、子ども達相互のかかわり合い、**教師**と子どもたちと教材との相互のかかわり合い、という場面で実践的試行を展開した。ロダーリはもっと拡げて、おとなと子どものかかわり合いの場面で、またそのかかわり合いを通して編み直される現実世界と自己とのかかわり合いの場面で、実践的試行を展開した。

こうした差異を見ることができるとはいえ、いずれも結局は、さまざまなかかわり合いを対自化するところに（子どもにとってもおとなにとっても）学びということの中心軸が据えられるべきだ、と捉えていると解してもよいだろう。

《そのような学びからは、日々のマイクロレベルの人間関係の編み直し、自己の生の編み直し、そして世界の編み直しまでもが、展望されるのかもしれない。》

註

- 1) ここに述べた見解は、丸山圭三郎によってつとに示され展開されてきた見地と議論をふまえている。たとえば丸山 2001 や丸山 1991 を参照されたい。丸山の論立てはもちろん、ソシュールの言語哲学を基礎に据えている。
- 2) ここに述べた点に関する村田自身による主張は、この著作の 120-126 頁に展開されている。参照されたい。

参考文献

- ジャンニ・ロダーリ (窪田富男訳) 1990 『ファンタジーの文法』筑摩書房
丸山圭三郎 2001 『言葉とは何か』(改訂新版)夏目書房
丸山圭三郎 1991 『カオスモスの運動』講談社
向井吉人 1989 『素敵にことば遊び——子どもごころのリフレッシュ——』學藝書林
村田栄一 1980 『ことばのびっくりばこ』さ・え・ら書房