

型や方法を遵守して子どもを引き回すことで得心し、 自ら感受できない教師をつくらないために； 理論と実践の臨界の場にかかれるということ [II] — 「授業」という存在論

瀬戸 郁子・西内 貴美*
(音楽科教育) (東京都世田谷区立玉堤小学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部
*158-0087 東京都世田谷区玉堤2-11-1 世田谷区立玉堤小学校

A Case-Study for Primary School Teacher-Training towards Deconstruction of Modern Education Idea

Ikuko Seto and Takami Nishiuchi*

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Tamatsutsumi Primary School, 2-11-1 Setagaya-ku, Tokyo 158-0087*

要旨 前稿(本誌20号)に引き続き、近代教育の認識論の発想を括弧に入れてみよう(エポケー)とする教科教育法の事例研究である。世界にかかれようとするのが人間存在であればこそ、教育の方法とは子どもの開かれと入れ子構造にある教師のそれが生きられているロゴスとして教師の眼前で生成するものである。本稿では教材「エアー(=エポケー)縄跳び」の授業を叙述することによって存在論としての授業論を展開する。

キーワード 生成としての教育 教科教育法 実存のまき返し

1. 承前

時代の風潮と社会的かつ行政的要請によって、教員養成カリキュラムは年経るごとに教授システムとマニュアルの開発に追われている。それによって教師をティーチング・マシンと見なした評価の俎上に載せる。それは学生を授業のマニュアルリストに育てることと同義だ。カリキュラムを卒なくこなせばこなすほど指導マ

ニュアルの引き出しを増やすように馴致して、授業とはマニュアルの寄せ集めで組み立てられるものだと錯覚する教師を多産するようなカリキュラムに限り無く近づいていると言ってしまう。取り出されて列挙されたマニュアルと授業それ自体とは別のものだ。さらにマニュアル信奉は方法とマニュアルを錯視させる。方法とは、対話的な身体と身体とがかかれを共有して生成されるロゴス空間に生きて立ち現れてくる

もの。実践と理論の臨界に溶け込んで生きられているものである。それは前稿の事例「音楽と絵の展覧会」の叙述を通して示した通りである。

さて「教壇に立つ」とはどういうことであるのか。我々は見られる身体として見る身体的存在であるが故に他者との対話的な身体を生きることができる。この身体の両義性が職能的に特殊に分裂したり、はたまたいびつに引き裂かれたりすることが起こり得るのが「教壇」という舞台であろう。多数の眼差しに曝されつつ、その眼差しを引き受けながら照り返すのは決して容易いことではなく、自分を保っていらなくなる危うささえ感じられるだろう。山田詠美著『風葬の教室』^(注1)には身体の両義性の生き方の違いによって教師が子どもの中に胎動していた「かゆみ」をいじめに発現させてしまう「教室」が描かれている。

他者と関わるのがうざい、めんどい、怖いのに、一方では一体化の欲望を強く抱いて枯渇している。「やまあらし症候群」とか「席を譲らないやさしさ」などというフレーズで表現されてきた現在の青年心理は無理なく無駄なく手早く結果を出すのを良しとする社会の気分と鍵と鍵穴の関係で結ばれている。たとえば「空気を読む」（彼らはKYと略して言う）というテクニック。自分が他者との関係性の中に在るという認識があるからこのテクニックにこだわる。しかしこれはテクニック、あるいはマニュアルというようなその場をしのぐ程度のもではなく、関係性が微妙に変化しながらも鉦脈のように育っていく信頼性とでも言うものによって支えられてのことなのだ。そうしたものをじっくりと培うのに先んじて、この認識を得てしまう。これが今の若者の生き難さに通じている。故に今となっては、対話的な身体を豊かにじっくり生きることがマニュアル収集志向から取り返すことのできる可能性は、「授業」の再発見にしか残されていないのかもしれない。

教授マニュアルの開発に熱心な教員養成カリキュラムも今の社会の気分を見事に映している。しかしじっくりと深く、日々教師と子ども達が生きている授業に眼差せば見えてくるもの

がある。成長物語・発達課題・教育的配慮の三位一体化した近代主義の視線の向こうに見えるのは存在論として見た授業のあり様である。我々が対話的な身体を生きる存在であることへの覚醒に新しく驚ける場として授業を感受することを心骨に刻んだ教員養成が必要なのだ。本稿は「エアー縄跳び」の授業を叙述することによって、存在論としての授業論を展開する。それはことばに重ねて身体に開かれる場、言い換えると生きられている方法のロゴス空間の無限に感じられる奥行の深さと拡がりの覚醒へ学生を誘う手練手管の報告でもある。さらにそれは、理論と実践の臨界の場の開かれにおける実存のまき返しとして西内によって語り返される。

2. 教材「エアー縄跳び」の授業を語る

21年度前期の初等音楽科教育法の授業（6月23日）で行った大縄跳びである。縄跳びと言っても目に見える縄ではない。無い縄を使った大縄跳びである。近年「エアーギター」という素振り芸が流行った所為だろう、いつの間にか「エアー縄跳び」と学生たちは呼ぶようになった。「エアー」とはふりをするという意で正に「括弧に入れる（エポケー）」ということであり、言い得て妙だと私は思う。この先の叙述で、「縄」とは勿論無い縄のことである。

有るつもりになって「そっちの端持ってよ」と声をかけて私は学生と縄を回し始める。「跳んでえ」と私。一人が入ると一人また一人とポンポン連なって跳ぶ。「どんどん入ってえ！」。「見える見える！」と口々に叫んだり、「一体これはなに!？」と固まっている学生たち。おいでおいでと寄せる縄の波のリズムに合わせて身体を揺らしながら入るタイミングを伺う学生。「ほんまに有るみたいや！」。一気に場が開かれる。じいっと待ってられない。周りの茂みの陰では、向かい合ってエアーの二人跳びが始まっている。でもその側の空気は白んで澁み切り取られてしまった。二人跳びは空間を閉じてしまうと周りの学生は気づいたのかどうか。

勿論ひっかかる（と言うのはおかしいけれどそのように見える）こともできる。この場全体で地面ごとバウンドしているように感じられる。私自身、毎回更新される「開かれ」の身体感覚の新鮮さに惹き込まれるのでこれまで一度も縄跳びに参加しなかったことはない。縄に入る絶妙のタイミングを得た瞬間の引き込まれ感と押し出され感に身を委ねる快感、前の人の跳びの余韻に触れながら跳ぶ共振感と自分の跳び具合を見計らっている後ろの跳び手の気配を感じるなど、それらは実物の縄が有っても感じるだろうが、縄が無いことで身体の深い所での不思議な蠢きとなって誘われる。その身体感覚の延長として感じられる場全体の拡がりや奥行きは、その都度どこかが違ってどこかが同じで転々として新しく無限に生まれ続けるように感じられる。

一人の学生が跳んだ拍子にポケットの中身を蒔いてしまったので場に切りがつかないグループが交代した。「どっちからまわす?」「どっちでもいいよ」。まわし手の二人は「セエのッ」と合図して跳び手にかぶさる方向でまわし始めた。このやり取りは私に反対側から入って跳ぶチャンスを予感させた。グループのメンバーが一巡した頃、「反対からイケんのん?」と投げかけてみた。すぐに「イケますよイケますよ」とDさんの自信のある声が返ってきた。一番手に入ったDさんの跳びに誘われて入った私の後に学生たちが続いて見る見る「反対跳び」がつかなくなっていった。すると周囲の植え込みの陰からFさんが吸い寄せられるように出てきた。縄に入ろうとして身体を揺らし始め、手で縄の跡をなぞってみたが、「無理、どうやって入るん?」とたじろいだ。するとすぐに「(縄が)こういった時に」とまわし手の学生もまわしながら片方の手で縄の跡をなぞる手振りをして寄こした。それをつかんだFさんは反対の縄に入ることができた。が、出る時にひっかかった(ように見えた)。「これやったことない!、普通の縄でもやったことない」とFさんは興奮気味。Fさんのこの様子はこのグループが始める時に、まわす方向のこだわりを思い起こさ

せた。それがここまで転じて新たな意味生成の場が開かれることになったのであり、他者と共有するロゴス空間が開かれることとしての生きられている方法の生成である。それはまた、目的論的で即物的な視線が見ない、存在の脱出と潜入(内なる外、外なる内)の入れ子構造の連続性に支えられているからなのである。

この日は猛烈な暑さだった。日陰で休みながらも全員で入るとか八の字になって跳ぶなどのアイデアが出没していたが、とうとうただただ煮詰まらないまままわし手を交代して再開。二人が「スリッスリッスリッ」と小声で調子を合わせているのが聞こえる。でも誰も日陰から出て来そうになく空気が薄くなっていくのを危ないと思い、私が入ってみた。さっきのように次々と後に続いて跳ぶと奥行きが深くなる意味空間にまた開かれたいとも思った。一か八か誘い水を打ったつもりで入ったが誰も後に続いては来なかった。私はガックリして縄の真ん中で「来てよお」と言いながら跳んだ。このリアクションは脱入の垂流、いわばツッコミが滑ってボケに転化した瞬間だった。それがビデオ撮影係の大学院生の西内さんの笑いをとった。驚いた。しかし間が持ったので私はほっとした。

ところがそれもつかの間、この笑いが空気を入れ換え、場を先へ開くことになった。それに連れてFさんが立ち上がった。けれども私が入ったのが縄の反対側からだったのでFさんはどちらの側から入ったものかと躊躇して、側の階段に座っていたF君に「どっち?」と小声で尋ねる手振りを見せた。時間が逆戻りした。それをF君はシレッと無視する風でちょっと面倒くさそうにはずした。冷気が忍び込んだのを感じた。ところがそのすぐ次の瞬間、とうとう空(から)まわしにしがれを切らしてしまったまわし手のS君が鋭くF君の名を呼んだ。すつくとF君は立ち上がり、何も無かったようにすばやく身かわし正面から入って跳んだ。このF君のとっさの切返しが時空を一気に前へ送り出した。次々に跳びがつかなくなっていった。Fさんもめげる風でもなく跳んだ。それから私も含めて全員が八の字跳び(向かい合って交互に一人

ずつ入って、出入りの流れが八の字を描く)の意味空間に開かれていったのはあつと言う間のことだった。

そうこうしながら、花火を全部打ち上げるようなフィナーレをつくって教室へ帰るための切りをつけようと思ひ、場が熟した頃を見計らって、跳ばないで縄をくぐり抜けようと提案した。フィナーレの幕が下りる間際の歓声の中で一度縄抜けをした学生が「もう一回抜けてイこっ」(これってアンコール!?)とまた列に並び直したりする。「これ、なんか見える感じよね」と呟いたり振り返ったりしながら、ぞろぞろとして立ち去りがたい学生たちの様子は、「今のはなんやったんやろ!?!」と言っているように感じられた。転々と無限に開かれ続ける意味空間に止まったかに感じられる時間を過ごした不可思議の興奮に後ろ髪を引かれているのが見て取れた。〈きつねにつままれた〉という様に。後日、「サークルですぐやってみた」、*「あの気持ち、がまんできんかって、家でしゃべりまくった」という声をわざわざ聴かせに来てくれた。*

3. 「授業」という存在論—「世界は現れながら何度でも生まれ続ける」

「(縄が)見える!」という叫び声によって一気に世界が生々しく立ち現れるのに私は毎回震えを覚える。「見える」と叫ぶのは内部に見ているものの外部にいきなり存在するという二重化された視線、あるいは内部に在りながらいきなり外部に在るという反転する身体感覚の延長の場の体感への驚きである。「見える」という第一声は跳び手が跳んだその瞬間に決まって発せられるが「跳べた」とはこれまで言われたことがない。「見える」と叫ばれるとくあつそうだ、縄は無かったんだと立ち返って縄は消える。ところがそう思ったが早いからもう送り出され、すでに跳ばれて縄は現れる。♪なかなかほい、そとそとほい、そとなかなかそとそとそとほい♪、というわらべうたがびったり。

ここにことばに重ねて身体に開かれるのを目

の当りにすることができる。「無い縄」はことばそのものである。物理的で制度的な身体と身体の意味空間の露出と隠蔽の反転現象が生成する。正にエア—にしてエポケー、即ち「括弧に入れる」のである。それ故、内なる外、外なる内、即ち脱出と潜入の反転の反芻、あるいは開かれの入れ子構造がダイレクトに露見する。世界は現れながら何度でも生まれ続ける。両手でうまく角度を合わせると鏡の中の鏡、その中の鏡、またその中の鏡の中の鏡、またまたその中の鏡の中の鏡の中の……、と一瞬の「無限」を、「永遠」を部屋の中につくることができる。両手の鏡の間の「無限」に自分が貫かれる不思議さと驚きに息を呑むような思いをした経験は誰しも幼い頃にしたであろう。その合わせ鏡の経験に重なるのである。それが自分一人だけでなく、他者(子ども)と共有するロゴス空間に貫かれ支えられるが故の奥行と拡がりに開かれる身体的存在が教師なのだと言醒する場がここに生成する。何の特別でもなんでもない「ただ存在すること」の不思議に驚く場、そのような存在論としての授業のあり方が近代教育の発想による認識論の内面化によってカリキュラム上すっかり忘れ去られてしまっている。指導マニュアルに従って子ども達を引き回す授業の作り方を教授することに躍起になるのならばそれ以上に、子どもと共に自分自身が授業に開かれる身体的存在であることに覚醒させることを土性骨に刻んだ教員養成が掘り起こされなければならないのが今の状況ではないのか。

リングを ひとつ
ここに おくと
リングの
この 大きさは
この リングだけで
いっぱいだ

これはまどみちおさんの「リング」という詩だ。この詩を舟崎靖子さんは次のように解説する。少々長くなるが抜き出してみる。「実に、この『リング』という詩のなかには、“存在す

ること”が実に鮮やかに、それぞれテーブルの上の一個の熟れたリングのように存在しています。(中略)しかし単に標識にすぎない言葉は、実際テーブルに置かれた形も重さもある嘯めばかりりと音のする実存のリングを、こんな風に軽やかに越えることがあるのです。テーブルの上のリングは、ただそこに在るだけですが、まどさんのリングは宇宙や心や生、あらゆる無限のものと同じつながりを持ち、存在することの原理をみつめ鮮やかで艶やかで香り高い一個の命として“永遠”のテーブルの上に乗ったからです。まどさんはとりたてて私たちと違う特別な言葉をつかっているわけではありません。誰もがつかっているのと同じ言葉をつかい、私たちの身近な美しい日常を引き出し、生きることを問い、永遠のリングを、存在することをつくっているのです。^(註2)(下線は瀬戸による)

まどさんの「リング」のように、無い縄はことばそのものであり、無い縄によって「いまのここ」に繋ぎ止められる感覚運動的な世界と超越する表象の世界とが重なり合う身体性に開かれる。エアール縄跳びは「ことばの縄跳び」であると言ってよい。存在することを作る、あるいは実存のまき返し、即ち存在の不思議。存在することの鮮やかさ、ただ在ることがただ在ることを内側から越えてただ在ることを生成することに新しく驚く。世界には奥行きがあり、世界には向こう側があることの驚きに触れること。私が長年この「エアール縄跳び」の教材^(註3)にこだわるのはこのような存在することの不思議に覚醒させ、世界に開かれようとするのが人間存在であることを目に鮮やかに見せてくれるからに他ならない。

4. 理論と実践の臨界の場にかかれる授業、あるいは近代学校教育の発想を内側から越える

その後教室に帰ってから、私はごく短いビデオ映像を見せる。劇作家平田オリザ氏が演劇を目指す若者向けに「イメージを共有させるためのレッスン」(とナレーターが説明する)で行っ

たもので、コミュニケーションをテーマにした番組の中でほんの数分間流されたものだ。場所は体育館内。平田氏の若者たちはまるで跳べない、縄もまわらない(ように見える)。「だめだなあ」と平田氏にあっさり酷評されてしまう。その後平田氏はまわし手が近づくように、そして速くまわすようにと指示を与える。そこで画面は変わってしまう。たぶんその後も平田氏の一つ一つの確かな指導が続いて確実に「跳べるようになる」(いや正確に言うとは跳んでいるようにみせるようになる)のに達するのだろうと推察する。

学生たちに、録画した自分たちの「エアール縄跳び」のビデオとこのレッスンのとを比較して振り返らせる。「(レッスンの方は)跳べなくしているようにみえる」「跳べたらこまるんじゃない」と学生は言う。学生のことは私の授業での「跳び」と平田氏のレッスンのそれとは似て非なるものだと言っている。縄が無いのにあたかも縄跳びをしているように観客に見せる演技の振り付けのレッスンだから、受講する側の身体は始まる前から「振り付けられよう」と構える。だから平田氏の若者たちは「跳べない人」として登場する。そこで「イメージを共有するために」(とナレーターが言う)、物理的な身体への手立ての指導が前面にせり出してくる。

「見える」身体性と「跳べる」身体性を分断して始まる指導マニュアルが際立つ近代学校教育の発想による筋書きの授業、いや憚りながら調教というのに近いのか。

存在に開かれる場としての縄跳びの生成から生まれた「跳び」は、振付けられた「跳び」とは似て非なるものだ。「見える」と「跳べる」は鶏と卵の関係なのだから、切り離して操作することは出来ない。気づけばもう縄跳びをしてしまっていたと言うのが当たっている。私がこの‘縄なし縄跳び’(当時はエアールという接頭語は無かったから)に初めて出会ったのは、教育学部の教師になったかれこれ30年前、那覇市内の小学校の授業でのことだった。グループに分かれて大縄跳びをしていたが、一つのグループの縄がほつれたので、教師が修繕していた。ふ

と目をやるとそのグループの子ども達は縄無しで縄跳びを始めていたのである。私はことばに重ねて身体に開かれる場の開かれを経験したのである。錬金術のような言い回しになるけれど、縄跳びしようと言えればそれでもうしてしまっている身体性に開かれるのを見せてもらったのである。我々はそのような身体的存在をありありと生きているのだ、と。

他方それは「共創縄跳び」（下線は瀬戸）と呼ぶそうだ。縄が無いのを負のハンディキャップとして乗り越えようと、成員が一致団結して縄跳びを見事に為しおおせるように挑戦する。協調性や社会性や連帯感を培うために。あるいは学級づくりをうまく機能させる手立てとして。「エアー縄跳び」とは対極にして似て非なるものである。このような近代学校教育の単眼視線は、私の授業での「エアー縄跳び」のビデオ映像の学生達を「和気あいあいとしている」「楽しそうだ」と言う。違うだろう、違うのだ。そういうことばをあてがえばそれでも近代の授業風景が一丁上がりする。ことばによって世界が隠蔽される。そう言ってしまうえば万事休すだ。それは近代の制度に呪縛されていることを忘れていて。一旦成立してしまえばその起源は忘れ去られる。デカルトのコギトがせり出してきた遠近法に起源を発する「授業の見方」という単眼で見ているのを忘れていて。そうは見えないのは、すでに第二章で述べた。

私はその後3つ目のビデオ映像を学生に見せる。白山小学校の中田由紀恵先生の1年生の音楽の授業に参加して足掛け2年になる去年の3月3日。その日も学校を訪れたが教室へ急いでいた途中で折しも隣の学級が大縄跳びをしているのに遭遇した。担任教師の声かけが民謡のお囃子の合の手のように響いて、子ども達はそれぞれの跳びっぷりやひっかかりっぷりを悠々と楽しむ。縄の中の宙で自転する子、それを真似しようとする列の子。歓声を上げて列のあちこちで両足のように跳ね上がる子ども達。運動場が後退してここだけ次元が開けて感じられる。一体ここはどこ?!。開かれの曼荼羅絵図が目の前に拡げられたかのように。縄の中で

うずくまった子がその感覚をこっちへ寄越してくれた。教師は柔らかなスプリング・ボードとあって子ども達の開かれの媒容体となっている。突然の観客の出現があったにもせよ。

縄の中の宙での自転もうずくまりも「開かれ」の様相を見せてくれている意味生成からすればどちらも同じものの現れであるが、物理的な身体の跳べるか否かの評価に曝され、その眼差しの滑り込んでいる言説を浴び続けている学生は分かりやすい結果に流されて見る。「(順番待ちの列で跳んでいるのは) イメージ・トレーニングしているんだ」。或る学生の険しい視線を喰らった。できない自分を悔しがらせ、克服させるのが教育だと言い張る。評価の眼差しに激励され物理的にできるようになる達成感に慣れ親しんだ身体は世界に開かれるのを見ない。その新鮮な驚きを感じない。片や開かれを知った身体は開かれを求め続けるだろう。そしてそれは「求道すでに道である」(宮澤賢治)という歩みであるに違いない。

私が長年「エアー縄跳び」の教材にこだわり続けるのは、世界に開かれようとするのが人間存在であることを目に鮮やかに見せてくれるからだ、と述べた。教えることはとりもなおさず「教えられなさ」を浮き彫りにすることに他ならない。それでも「教えられなさ」の深淵に深く眼差してなお、教えられると信ずることができるのは、子どもが世界に開かれ続けるのを教師が自らの開かれに賭けて引き受け送り出すという教育の楽天的な信頼性の所以であろう。この教育の信頼性の楽天さをこの教材に託したい。近代主義に身動きできなくなった今のカリキュラムの土壌には、ことばを重ねて身体に開かれ続けようとする教師が育つ種を蒔き続けるしか残されていない。それは外から別の理論や枠組みをもってして改革しようとするのではなく、近代学校教育の発想を内側から越えてゆくことなのである。(以上瀬戸執筆)

5. 「エア―縄跳び」が起こる場の内と外の体験

平成21年6月23日、初等音楽教育法の授業で実践された「エア―縄跳び」は私にとって3度目の体験だった。初めて「エア―縄跳び」を「跳んだ」のは、この時から遡ること1年以上前に白山小学校でのワークショップで、現地の教職員の方々と一緒に跳んだ時のことである。いきなり瀬戸先生に、「大縄をするよ」と言われワークショップをしていた屋内の教室から、中庭に出るように促された。その場にいた20名ほどの大人は、わけも分からず中庭に出て上履きのままこの「エア―縄跳び」をするハメになった。私は普通の大縄跳びをするように、失敗しないように気を遣って跳んだことが記憶に残っている。周りの人たちはほとんど知らない方ばかりだった上、よその学校にお邪魔しているという遠慮が手伝ったのだらうと思う。実際には縄はないということすら重要ではなくて、誰のあとに続けば入りやすいかというようなことを考えて参加していた。

初めて体験した時はこの実践が一体何のためになるのかさっぱり分からなかったが、「エア―縄跳び」が終わると、室内へ戻って一緒に跳んだ人たちと不思議な感覚を覚えながら感想などを出し合った。身体を動かした直後に私たちはビデオ教材を見せられ、なぜ自分たちは今さっき「跳べた」のか、ということを考えさせられたのである。そのビデオは、NHKで放映された番組を瀬戸先生が録画したもので、劇作家の平田オリザ氏によるもう一つの「エア―縄跳び」の実践である。そうは言っても平田氏の実践は、演劇を学ぶ学生たちに見えない大縄を通してコミュニケーションを教えるというテーマで紹介されており、指導されている学生たちは私たちから見ると不思議なくらい不恰好に跳べていなかった。

その後私は、授業研究の対象として瀬戸先生の授業を参観した際に、毎回この「エア―縄跳び」がほとんど説明らしい説明もないまま始められること、平田氏の実践と比較してなぜ自分

たちが跳べたのか考えさせられる、という共通項に気付いた。たずねると、瀬戸先生は「エア―縄跳び」を実施するための時期を相当熟考しているらしかった。

平成21年6月23日、21年度前期の初等音楽科教育法の受講生との「エア―縄跳び」は私にとって新たな扉を開いていく出来事になった。瀬戸先生が、自分も片手に「縄を持ち」ながら、反対側をひとりの学生に渡すような動作をし、その学生がつられてそのまま、まるで大縄を回しているかのように腕を回していく。学生たちの様子はとやうとポカンとする人、なるほどと要領を得た人、面倒臭そうにする人、などなど。縄などないのに、あたかも回しているような光景を前にして辺りは密かにざわついた。ものの数秒ほど、この光景を観察すると、「跳べる」と察したからなのだろうか、なんとなく誘われたのだろうか、瀬戸先生が回しながら「入ってー！」とひと声掛けた途端に、Sくんがひょいっと出てきて跳んだ。Sくんは体育研究室に所属する男子学生で、自分が先陣を切って場を切り開こうとせねばならない義務感を感じたのだらう、と私は読んだ。

初等音楽科教育法は大学の時限で言えば3時限目、13時から始まる。この日はうだるような猛暑日となり、午後になってからさらに気温が上がったように感じた。立っているだけでもじりじりと体力は奪われていくような酷暑の中、熱されたアスファルトの上で、「エア―縄跳び」は始められようとしていたのである。大学院生だった私は、実践の記録を録るためにビデオを回していた。瀬戸先生は気を張らずに学生たちを促しているように見えたが、私は学生たちが跳べるのかどうか、はらはらしていた。自分はこの場を教師のように前へ出てひっぱり出すことが出来ないから、学生の立場に同化しつつ、けれどもでしゃばってもいけない、と自分の立ち位置に常に神経を尖らせていた。一方でどろんとした重さを感じるものの焦りが募り、私は身動きが取れなかった。私にはSくんがこの場の空気を突破してくれたように感じ、威勢の良さが頼もしかった。すると、ギャラリーサイドの学

生たちからは一斉に歓声とも感嘆とも言えない声が沸き起きた。傍らで見ていた私たちに「跳んだように見えた」のではなく、確かに大縄跳びを「跳んだ」のだった。俄かに学生たちのボリュームが上がり、辺り一帯に活気が充満していくかのようだった。彼が「跳んだふり」をしていると理解したのなら、後続の学生たちも大縄のまねごとを続けただろう。ところが、彼が「跳んだふり」をしていないことは、言葉にならない声が拳がったことに明らかで、実際に本当に縄を「跳んだ」としか思えなかったのである。その後、活気付いた学生たちは次々と、この「エア縄跳び」を跳んでいき、先ほど面倒臭そうにしていた学生たちまでもが辺り一面に出現した引力に吸い寄せられるようにして、跳んでいった。

私は個人的に運動に苦手意識があり、大縄跳びも昔から得意ではなかった。大縄跳びは大人数でやるからこそおもしろく、その醍醐味はつまづかずに後へ後へと波が続いていくことだと思う。だから私は運動オンチな自分が、みんなでつなぐ緊張の糸を途切れさせてしまうのが怖くて、もし自分がこの場に学生として参加していたならば、盛り上がりが一区切りつく頃合を見計らって、縄を跳ぶ列に加わっただろうというようなことを考えながらこの光景を見守っていた。けれどもいつの間にか私はついつい見えない縄と一緒に跳んでいる当事者であるかのように、学生たちの歓声の中に吸い寄せられていた。カメラを回しつつも、ついつい「すごい」などと学生たちに向かって合の手を入れており、後にビデオを見返した際に自分の声があるからさまに入っていることに気付いてはとした。

この日の実践の後も、学生たちは教室に戻ってから平田オリザ氏指導のビデオと比較してなぜ自分たちが跳べたのかを考えるよう促された。暑さの中「エア縄跳び」で盛り上がった学生たちは、その直後にクーラーの効いた教室で一息つきながら、ビデオを見て「うそお」とでも言わんばかりに笑っていた。そこで、瀬戸先生は、ビデオの若者たちが何故跳べないの

か、そして自分たちは何故跳べたのかを考えるようにと促す。私にとってはこのパターンは既に3度目である。出来るか・出来ないか、楽しいか・楽しくないか、というような二元論的評価に囚われる次元を超えて、場の雰囲気が一気に「跳べる」空間を創っていたことを、身体で感じていた。学生たちの中には何故自分たちが跳べて平田氏指導の若者たちが跳べていないのか、身体感覚のレベルで分かった人がいたと思う。けれど、自分たちで言葉にすると何だか俗っぽく、大して特別でもなんでもない言葉でしか言う事ができない。

私が初めて「エア縄跳び」をして平田氏のビデオを見比べた時は、全く自分の身に何が起こっているのか分からなかった。ただ跳べたことに何の理由があるというのか、それがさっぱり分からなかった。でも、平田氏指導の若者たちがうまく跳べないでいる空間には、跳べなくさせられている無言のプレッシャーがあるということ、改めて言うことが出来る。瀬戸先生に促された「エア縄跳び」の場では、跳べないという選択肢が初めから存在しなかったのだ。学生たちが自分たちが跳べた理由として考えて出した言葉は、「楽しかったから」や、「雰囲気よかったから」などで、それらは凡そ言い当てている、と私は思う。

けれど敢えて批判的に見てみれば、瀬戸先生の実施した授業そのものを肯定する趣旨のものばかりであった。「跳べた」という結果が、よい事とみなされ、よい結果を生んだ実践そのものを肯定するような傾向があったように感じるのである。私は現在、小学校で教職に就いているが、教師が使う言語には独特の制限が付きまとうことを毎日実感している。多くの教師が授業中に使っている言語には、肯定と否定の2種類しかないのではないだろうか。授業中に否定的な発言をすることは元来禁忌であることを、学生たちはこれまで既に学んで来ている。それに加えて、何となく人好きのする感じが漂う瀬戸先生を無下に出来ないという気遣いも働いて、学生たちは言葉を練り出そうとできなかったのかもしれない、と私は考えている。しか

し、例えこの実践に対してネガティブな発言が出てきたとしても、議論はそこからこそ盛んになり得た。ここに、授業の中では肯定しか許されないという無言のプレッシャーが浮き彫りにされる。教室という空間における禁忌は、無自覚の状態で私たちの骨身に染み込んでいるものだとと言えるだろう。

私も瀬戸先生のワークショップに出て、平田氏指導の若者たちが跳べなかった理由を考えさせられた時、肯定的な意見しか言わなかった。しかし、変なことを考えさせられるのだなあと感じた気持ちは自分の中に沈殿したままになっている。大した説明もなしに、いきなり外に出て行って始まった「エア―縄跳び」は、誰もが初めから跳べるということを前提に連なっていったのだった。だから、跳べないという事態は平田氏のビデオを見て、初めて起き得ることだと知ったのである。何故、私は跳べたのに跳べなかった若者たちと比較して理由を考えなければならないのか。跳べたことを、なぜ手放しでよしとしないのか。この違いを問う事自体に疑問を感じていたのだった。出来ることを即座によしとしてしまう教室の文化に私も染まっていたのである。

私が、ビデオを回しているにもかかわらず、学生たちの跳ぶ姿に合の手を入れていたこと、思わず近寄って自分があたかも当事者であるかのように感じていたこと。それは、次々と連なって跳ぶ学生たちの姿に驚き、自分の身体を寄せて行った私の無自覚の行動である。良い悪いのものさしではなく、ちょうど幼児が興味のあるものの方へ魅かれ、吸い寄せられるように歩いて行ってしまうような感覚。この瞬間私は、「エア―縄跳び」を外から眺める観察者から、あたかも自分も跳んでいる当事者のように感じており、気付いた時にはもう「エア―縄跳び」が起きている渦の内にいたのである。

この日は、立っているだけでもじわじわと体力を奪われていくような猛暑だった。次々と威勢良く跳んでいってもしばらくすると下火になってきて場が滞ってしまう。そうなれば学生たちは暑さをしのぐために木陰に避難したりし

て、さっきまでの活気を持って余し、辺りを伺うような空気が漂う。何度か縄を回す係りを交代したが、学生もだいぶ疲れてきているような表情になっていた。その時である、瀬戸先生がおもむろに出てきて、一人跳んだ。私のいた場所の近くには数人の女子学生が休んでいて、どんよりした空気を背中で感じていた。この状況で瀬戸先生がスベってはまずいという意識が働いたのと、疲れ切った学生たちの中を先生一人が元気に動いているという景色が、一瞬私の笑いのツボを捉えた。それで私は笑い声を挙げた。半分は意図的に、半分は本気で。その後からまた「エア―縄跳び」の繋がりが再開され、クライマックスへと加速していった要因に、私の挙げた笑い声が含まれているとは、当時考えもしなかったが、ビデオを見返すとはじめから申し合わせたシナリオのように絶妙なタイミングで私の笑いが場を開くきっかけになっているように読める。私は実際には跳んでいないけれども、この場を創った当事者の一人だったのだ。

6. 授業が「授業」によって超えられたとき―合わせ鏡の存在に映し出された「私」を見る

「エア―縄跳び」を始めた学生たちの傍らでビデオを回し始めた時、私はまだこの授業での自分の立ち振る舞い方に気を張っていた。授業であるということは、必ずこの時間内に何か将来確実に実を結ぶ学びをしなければならないという時間である。授業を“受ける”という身体の学生たちとこの場に一緒に居て、私もついついその場の空気に染まり、身の置き方に居心地の悪さを覚えていた。ところが、あれよあれよという間に学生たちの方が盛り上がってきて、私はいつしか自分で自分の身体を縛っている体裁のようなものを解くことができていた。そして気づけば学生たちが「エア―縄跳び」を跳んでいる現場と、自分の身体との距離が縮まっていたのだった。

ビデオを回し始めた当初は、学生たちの注意を引かないように気を配ったつもりで、なるべ

く遠くの位置から録っていた。そこへ瀬戸先生がざらりと寄ってきて「近寄って（録って）ね。」と、一言。私はこの時、自分では近寄りたのだけど、そうはできなかったのだった。ざらりと言われた一言だったのだけれども、心の中で「今言われなくても…」という気持ちになったことを思い出す。瀬戸先生は何も遠くで録っている私を注意したわけでもなければ、増してや私が学生達との距離を縮められていないからといってわざわざ「近寄ってね。」と言いに来たわけではない。それを私は咄嗟にこの一言によって、近寄らなければいけない、つまり私が近寄れていない、という意味に捉えていたのである。しかしその場でしばらく考え私はこれを撤回した。咄嗟に身構えてしまった自分を少々慎重に検証すると、これまでの瀬戸先生という人は、注意をするようなものの言い方をする人ではないということ、百歩譲ってあれが注意だったとしても、今のシーンでは決してその必要がなかったはずだ、という答えが自分の中で出たからだ。

近寄ろうと頭では思っているのに、近寄りにくいと感じていたから、私が咄嗟にそう捉えてしまった。「エア－縄跳び」は、私には始まった当初このような緊張感を張り巡らして映って見えていたのである。私が咄嗟に身構えてしまうような空気は、学生たちからの圧力であるとか、自分で無自覚に作った殻であるとか、小分けされあたかも説明し易い類のものではなかったのである。誰がどう振舞っているかではなく、誰がどう振舞わなければいけないかという、授業という空間が作り出した秩序に絡み取られた私がそこに居た。しかしそこは、教室ではなかった。物理的には椅子も教壇もない、ただの大学の敷地内の一角だったのである。それでも、授業という独特の空気感が支配した空間だった。

ところが、学生たちが俄かに盛り上がり出し、私は始めこそ意識的に、多少大袈裟に言うならば努力して身体を近寄せていったものの、彼らの跳ぶ姿に一緒になって合の手を入れていたときには、もう既に意図したり勉めてそうし

ていたわけでなく、相手に誘われてただ自分の感覚が跳んでいる彼らと一緒にになっていた、とでも言わなければ説明のしようがない感覚だった。私はこの時学生の中に混じって「エア－縄跳び」を回したり跳んだりしたわけではない。だからこそ縄を見て身体がスウィングする感じや、波打つ縄にひっかからないように肩をすくめたり足元を絡み取られないように慎重にジャンプする学生たちの感覚が、私の身体に共鳴しているのが分かった。それを実感した不思議さは、恐らく跳んでいた学生たちの感覚とはまた違ったものだろうと思う。エア－の縄を回している学生が、エア－縄に入る人数が増えれば増えるほど回す手に重力を感じている感覚までもがリアルに感じられる。普通の縄有り縄跳びなら、縄に入って跳ぶ人数が多くなるほど回す手にかかる重さが増していく。跳ぶ人たちの足元を縄が無事抜けられるように見ながら、回し手は気を配る。「エア－縄跳び」では、そもそも縄がないのだからそんな必要はないのだが、みんな縄が有る時のように跳んだり回したりしていた。

そんな中、彼女たちの腕を気遣っていつしか回し手を交代するタイミングを図っていた自分が居た。そして、実際に縄がある縄跳びの時のように、跳び方のバリエーションを工夫しようとしたり縄を回す方向を相談したりしていた時は、もう既に無い縄を在るものとして捉える身体として私も学生もこの場に居たということだと思う。見えない縄は私の目に、学生たちによって両端を持って回され始める時と、そこへ一人二人と入ってくるうちにどんどん加速して現れたて見えた。加速の付いた「エア－縄跳び」は、びゅんびゅんと鋭くアスファルトを叩く音までが聞こえてきそうな勢いだった。けれども、よくよく見てみるとたまに、縄があれば絶対にひっかかっていたであろうシーンも目に付く。そんなことはお構いなしに次から次へと跳んでいく学生たち。縄が見える瞬間と、無かったのだと気付く瞬間とが瞬く間に反転しながら超高速で私の目の前を過ぎていく。有るのか無いのか、無いのか有るのか。そんなことはまる

で重要ではないかのように、場面はくるくると展開していく。けれども、無いからこそおもしろくて今こうして盛り上がっているのだと、頭では分かっているのである。そして、身体の間では私は一緒に跳んでいるのだった。

そんな非日常の中にあるリアルさの不思議がこの場全体を包んでいた時、瀬戸先生の言葉を借りれば、「授業が弾けていた」、「場が開かれていた」ということだったのだろうと、私は思う。二枚の鏡を合わせ、鏡の中に映る鏡をのぞきこんだとき無限に重なり合っている鏡同士がこの時の私と学生たちだったとするならば、私が「エア縄跳び」に誘い込まれたのも必然である。それでももし、私が頑なに棒立ちでビデオを回し続けていたら、これほどまでの学生たちの盛り上がりを見せなかっただろう。

瀬戸先生の「近寄ってね。」の一言を、一瞬でも注意だと身構えてしまった時の私の身体と、瀬戸先生のツッコミがすべった瞬間に笑ってしまった私の身体の違いが歴然としている。敢えて付け加えるならば、決してこの間にさまざまな思いを巡らせる時間があったわけでも、私と瀬戸先生との関係が劇的に変化したわけでもない。また、緊張で硬かった身体が解れたというわけではなく、学生たちとの距離が縮まって和んでいたわけでもなく、そういった類の要因で比較したり検証するべきものでもない。私と瀬戸先生とを、こちらをまた合わせ鏡で見ると、何気ない一言を一瞬でも私への注意と捉えた時、逆側からのぞけば恐らく瀬戸先生もピリッとした雰囲気を感じ、私に対して発する言葉に囚わらずもツンとしたニュアンスを含んでしまったのかもしれない。そして、学生たちと「エア縄跳び」を跳んでいるうちに、瀬戸先生の感覚も学生たちの感覚と互いを映し合っているのだと思う。私は私で学生たちとの合わせ鏡の内に、一緒になって跳んでいる感覚だったから、ツッコミがすべった時は瀬戸先生を笑ってしまえる身体だったのだった。始めに瀬戸先生から一言かけられた時は、合わせ鏡は私と瀬戸先生の二枚だった。それが「エア縄跳び」を

跳ぶ学生たちによって何枚にも重ねられ、それこそ瞬間的に無限に重なって見えた。だから、その後でツッコミを笑った時の私と瀬戸先生の二枚の合わせ鏡だけを取り出してみると、私が注意されたときと捉えた時の互いの身体の在り方との差が歴然とし現れてくるのである。

教師、受講生、そして私（ビデオを録る大学院生）という括りが瞬間的に解き放たれたような感覚を、「エア縄跳び」の真っ只中に居た瞬間ごとに私は感じた。身体感覚として私の中には、教師である瀬戸先生やこの授業の受講生である学生たちとの間に一線を画す装置が消えてなくなっていたわけではない。けれどもそれに囚われっぱなしの状態から瞬間瞬間で自由になれたような感覚を覚えたことは確かだった。

「エア縄跳び」という教材において体験したこれらの感覚は、エアという接頭語が示す、無いものを有るものとして見る感覚に支えられていた。そしてこの、「エア」という非日常的な感覚が、その言葉によって括弧に入れられ、私の中に今も身体感覚として不思議さを残しながら保存されているために、私は何度でも思い返すことができるのである。互いの存在が自分の鏡として現れて見えてくる感覚が鮮明に思い返される。

授業という場所では、そこがどこであろうと授業が成り立つための秩序の枠が現れ、だからこそ授業が授業として営まれ得る。ところが、この枠が完全に消えてなくなってしまうのではなく、まるで大縄跳びの波のようにスウィングしながら、瞬間的に現れては消え、消えては現れることも、こうしてできるのだ。

私は大学院を修了し現在は小学校で教壇に立っている。学校や教室、そして授業といった営みを支えているのはやはりそこにおけるルールや秩序である。それがなければ営み自体が成り立たないのだから。しかし、社会問題にまで発展して久しい学級崩壊や学校崩壊といった事態は日々深刻化しているように思われる。

学校や教室でのルールは、押し付けられて反発こそすれ、そうした子どもたちが基盤となっているルール自体を知らないわけでも、理解で

きないわけでもない、と私は思っている。一昔前なら、大っぴらに学校や社会のルールを目の仇にするようなカッコ良さも流行ったが、今はそれすらやりつくされて、何に対して反抗しているのか、仇にするべき対象をも失ってしまった状態にあるのだと私は思う。だからそういった子どもたちは、学習能力が足りないだとか、または発達障害だと見なされ問題児と呼ばれるばかりか、病人扱いされ育ってかなければならない現状である。

毎日子どもたちと過ごしていて、教師が子どもたちの障害の有る無しや学習能力云々といった小さな問題に視界の全部を奪われてしまっている状態を抜け出し、互いの存在によって気付き気付かされ成長したりさせられたりする空間を学校中に拡げていけるためには、「エア―縄跳び」で感じたような身体感覚を授業の中に取り戻すことしかない、と私は感じる。

(以上西内執筆)

(注1) 新潮文庫, 1997年

(注2) 『飛ぶ教室』, 45号, p.49, 楡出版, 1993年

(注3) これをあえて教材と言うことに近代教育の教材観の枠に取まらない授業のあり様を示している。授業後には「～ができるようになる (ならねばならない)」や「～が分かるようになる (ならねばならない)」という目的設定から下ろして構成する教材観の予定調和性を超えたところに生成する授業の非決定性を授業の先へ担う素材として。故に第1章であらかじめ述べたように第2章は、事前に定められた目的の達成をにらんだ試行錯誤という営みには捉えられない「手練手管」の実際なのである。