

# 保育者・教員養成における「異化」の教育的意義について

木村 浩則\*

保育者・教員養成の現場では、保育者・教師の資質として「表現力」の重要性が謳われ、その育成に向けて、演劇的手法を活用した「表現教育」が注目されてきた。本稿では、表現教育における「異化」の概念に着目し、その教育的意義について考察を行なった。具体的には、文学理論（シクロフスキイ）、演劇理論（プレヒト）、教育理論（フレイレ）、芸術教育論（マキシム・グリーン）、それぞれの分野における「異化」概念の特質を取り上げ、さらにそれらを踏まえたうえで、保育者・教員養成の観点から表現教育における「異化」の意義について検討を行なった。その結果、以下の諸点が明らかとなった。(1) 芸術における「異化」は、われわれを「自動化」した現実から引き離し、生き生きとした認識、多様なパースペクティブをもたらすと同時に、社会的現実を批判的・探究的にとらえさせる役割を持っている。(2) こうした「異化」の役割は、識字教育や美的教育の分野でも注目され、学習者に対して現実社会の矛盾への気づきをうながすと同時に、想像力を通じてもう一つの社会を構想する契機となりうる。(3) 子どももまた「異化」的存在であり、保育者・教師は、そのような異化的存在に向き合わざるをえない。(4) そこで重要となるのが「教育的タクト」であり、その育成の方法として、演劇的手法を用いた「表現教育」が活用されうる。また保育者・教師には「異邦人の視点」から世界を眺めることで想像的・創造的な実践を発展させていくことが期待される。

Key words：保育者養成，教員養成，表現教育，異化，意識化

## 1 はじめに

今日の学校現場では、子どもの「表現力」の育成が大きな課題として取り上げられている。例えば、幼稚園教育要領の領域「表現」では、保育者に対して「表現を受容し、…幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること」、「生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、…表現する過程を大切に

して自己表現を楽しめるように工夫すること」を求めている。

また学習指導要領では、育成すべき資質能力の三つの柱の一つとして（「思考力」「判断力」とセットで）「表現力」が掲げられ、それらの育成のために「主体的・対話的で深い学び」の実践を提起している。ただし、それは幼児教育における「表現」とはかなり違って、「言語能力の充実」というもう一つのタームと結びつき、「①体験から感じ取ったことを表現する、②事実を性格に理解し伝達する、③概念、法則、意図などを解釈し、説明した

\* 人間学部児童発達学科

り活用したりする、③情報を分析・評価し、論述する、④課題について、構想を立てて実践し、評価・改善する、⑤互いの考えを伝えあい、自らの考えや集団の考えを発展させる」（平成20年1月中央教育審議会答申）などスキルの要素が強い内容になっている。

保育者養成や教員養成の領域でも、学生に求められる保育者・教師の資質能力として、「表現力」が挙げられ、その育成のための大学教育実践が様々に展開されている<sup>1)</sup>。例えば、梶島は、「保育実践は、さまざまな知識や理解をもとに、『言語表現』や『身体表現』を用いて直接に働きかけていくことで成り立つもの」であり、「したがって、乳幼児の発達を支援する専門職にとって、『表現力』は重要な資質能力である」と述べている（小林他2015 p.41）。もちろんそれは保育者に限ったことではなく、言葉と身体を用いて他者に働きかけることによって成り立つ他の対人援助職にとっても言えることであろう。

以上のように「表現力」と言っても、対象によって、その内実は実にさまざまであるが、ここではさしあたって「表現力」を保育者・教師に必要な資質能力の一つとしてとらえ、またその資質能力の育成に演劇的手法を活用する教育を「表現教育」と定義しておきたい。筆者はかつて、小林由利子、花輪充禎氏の演劇的手法を活用した大学での授業に参加、観察させていただいた<sup>2)</sup>。その際に、両氏の実践に共通する視点のひとつが、授業参加者の感じる「違和」への着目であった。そこで、本稿では、「表現教育」はなぜ「違和」に着目するのか、あるいはしなければならぬのか、それをとくに保育者・教員養成の視点から考えてみたい。その際に、考察の対象としたいのは、「異化」(独 *Verfremdung*, 英 *defamiliarization*) の概念である。

この「異化」は、ドイツの劇作家ベルトルト・ブレヒト (Bertolt Brecht:1898-1956) によって理論化され、その創造活動に応用されてきたことで知られるが、もともとは文学理論の領域において、ロシア・フォルマリズム<sup>3)</sup>の主導者ヴィクトル・ポリソビッチ・シクロフスキイ (Виктор Борисович Шкловский: 1893-1984) によって唱えられた概念である。よって、まずシクロフスキイ

の「異化」概念、さらにはブレヒトのそれについて、教育の領域からは離れることになるが、その特質を明らかにする。さらに、それを教育の視点から論じたとみなされうるパウロ・フレイレの教育学、そして、彼の議論を芸術教育に接続し、展開したマキシム・グリーン<sup>4)</sup>の議論を紹介しながら、教育における「異化」概念の意義を明らかにする。そして最後に保育者・教員養成の立場から表現教育における「異化」の意義について考察してみたい。

## 2 シクロフスキイにおける「自動化」と「異化」

シクロフスキイの「異化」概念は、「自動化」というもう一つの概念と対立的に使用される。「自動化」の概念について彼は次のように述べている。

「もしわれわれが知覚の一般法則を解明しようとするならば、動作というものは、習慣化にしたがって自動的なものになる、ということがわかるであろう。たとえば、われわれの習慣的反応というものはすべて、無意識的、反射的なものの領域へとさっていくものである。たとえば、どなたか、ペンをはじめて手にとりながら、あるいは外国語をはじめて話してみながら味わった感覚と言うものを、一万回目にそれを繰り返してみながら味わう感覚と比較してみれば、私の言うことに賛成いただけると思う。」(シクロフスキイ他1971 p.115)

このことは、シクロフスキイの言う「実用言語」(いわゆる日常言語)にも当てはまる。日常のコミュニケーションに用いられる「実用言語」は、その反復的で習慣的な使用のために、〈言葉〉それ自体に意識を向けることがない。それがシクロフスキイのいう「自動化」である。そして、この自動化に陥った〈言語〉世界をあらためて意識化させる働きを担うのが、「詩的言語」(あるいはそれを用いるところの「文学」)である。つまり詩的言語 = 文学の役割は、自動化された、すなわち日常性に埋没した〈言葉〉に、生き生きとした認識を与えることにある。そのような「詩的言語」に象徴される芸術の働きが「異化」なのである。

シクロフスキイによれば、「芸術の目的は認知、

すなわち、それと認め知ることではなく、明視することとしてものを感じさせることである。また芸術の手法は、ものを自動化の状態から引き出す異化の手法であり、知覚をむずかしくし、長びかせる難渋な形式の手法である」(シクロフスキイ他 1971 p.117)。われわれの日常的な知覚経験は、芸術対象を通じて「異化」される。それは、「知覚をむずかしくし、長びかせる」ことで、われわれの経験に、ある種の違和感、居心地の悪さをもたらす。その「違和」が、われわれを慣れ親しんだ日常世界から引き離すだけでなく、そこを超えて、それまでは気づかなかった新たな認識を獲得することを可能にさせるのである。

大江健三郎は、新聞記者の文章と小説家の文章を比較することで、「異化」の手法を説明している。例えば、記者がガラバゴス島のゾウガメに生存の危機がせまっているらしいと知った。彼は、現地に出かけ、その生態を平易に描写し、その生存の条件を明確に語るだろう。目的は情報の伝達であり、そこで「知覚をむずかしくし、長引かせる難渋な形式の手法」を用いることはない。ところが芸術家はちがう。

「ひとりの作家がガラバゴス島を訪れるとしよう。かれはゾウガメをいかに独自なものとして読み手の心にきざむか、いかにゾウガメの描写がものの実在感を発揮しうるかに、表現の苦心をかたむけるだろう。文章に目を走らせていた読み手が、つい立ち止まるように、文章の一節に釘づけになる。そして今度はゆっくりとした注意深い仕方で活字をたどりはじめる。そうした効果を期待しつつ、作家は文章を書くのである。」(大江 1988 p.33)

小説の文章は読みにくく、わかりづらいと批判されることがある。しかし、その「難渋な形式」のゆえに、読者はしばしば立ち止まりながら、ものの手ごたえを確かめるようにして作品の細部を見るようになる。つまり「認め知ることではなく、明視すること」ができるようになる。こうして作品と向き合うことで彼のものの見方は深まってくはらずである。

しかし、「異化」の働きはわれわれの知覚を鮮明にし、作品の深い理解をうながすことだけではない。さらに「自動化」にかかわってシクロフスキイ

キイは次のような議論を展開する。

「こうして無に帰せられながら、生活は消え去っていく。自動化作用は、ものを、衣服を、家具を、妻や戦争の恐怖をのみ込んでいくのである。…そこで、生活の感覚を取りもどし、ものを感じるために、石を石らしくするために、芸術と呼ばれるものが存在しているのである。」(シクロフスキイ他 1971 p.117)

ここで「自動化」は、たんなる知覚の一般的機能としては捉えられていない。それはむしろわれわれの時代の病理として、人間のリアルな生活感覚の喪失の危機として把握されている。そして、芸術の「異化」には、「自動化」作用に浸食された現代社会において、人々がヴィヴィッドな生の感覚を回復するという社会的役割あるいは批判的機能が期待されているのである。

この点の理解にかかわって、「戦争の恐怖」という言葉に注目した大江の説明が参考になる。大江は言う。

「戦争の恐怖ということを、僕らの時代でなら核戦争の恐怖ということに置きかえてみれば、さらにことは明らかになる。二大国の核兵器保有は、全世界を熱い核戦争で焼きつくすか、すべての生命を『核の冬』で凍らせるか、われわれを明日もさだかではない危機に直面させている。しかし核状況にあえて意識を向けぬ者には、全世界を覆う核兵器の膨大な量も無きにひとしい」(大江 1988 p.31)。

われわれの多くは、世界中に膨大な数の核兵器が存在するという現実にあえて目を向けず、それを「自動化」することで、あたかもその事実が存在しないかのように平穏な日常生活を送っている。さらに言えば、3.11の甚大な原発災害を経験しながらも、再び原発に依存する日常を「自動化」しようとしている。大江は、作家としてかつ活動家として長く反核運動にかかわってきた人物である。おそらく彼は、もはや人々の意識にのぼることのなくなった「核の恐怖」という現実を暴露し、「核なき世界」というもう一つの現実を想像し、創造する力を、文学に対して期待しているのかもしれない。

しかしながら、文学作品から作者や社会的文脈

を切り離し、その自立性を主張するフォルマリストの立場から言えば、「異化」の社会的役割を強調することには疑義がある。文学研究者の佐藤千登勢は、たしかに「異化」に事実や真理を暴き出すという批判的な機能を見ようとする解釈が存在するが、もっとも重要なのは、「異化」の効用や機能ではなく、「異化」のメカニズムそのものであると論じる（佐藤 2006 p.32）。「異化」に目的があるとすれば、批判的精神の提示ではなく、芸術のプロセス、その知覚のプロセスを味わい尽くすことだというのである。佐藤のように、あくまで芸術の自立性、すなわち「芸術のための芸術」を志向すべきなのか、それとも芸術の社会的役割に、より自覚的であるべきなのか、そこは議論の分かれるところであろう。だが、シクロフスキの「異化」は、その両極を含み込むほどの概念的豊かさを持っている。そして、「異化」の社会的機能をより極端に推し進めたのがブレヒトである。次にブレヒトの「異化」概念をみていく。

### 3 ブレヒトにおける「異化」概念

ドイツ出身の劇作家ベルトルト・ブレヒトは、演劇を通じた人間の解放、社会の変革を追求した人物である。そしてそのための劇創作の技法が「異化」効果である。ブレヒトは言う。

「日常身ぢかにわれわれを取り巻いている出来事や人々は、われわれにとっては、当たり前ものになってしまっている。それらに慣れっこになっているからだ。これらを異化することは、それらをわれわれに目立つように、新しく見えるようにするのに役立つ。」（政所 1992 p.28）

ここには、シクロフスキと同様な「異化」概念の理解が示されている。では、この「異化」効果は、演劇においてどのように用いられるのか。ブレヒト演劇は、俳優が演ずべき人物になりきることを拒否すると同時に、観客が眼前の芝居と単純に同一化することを拒否する。それは、「同化」と「異化」を巧みに用いながら、観客があえて疎外感を覚えるように創られている。「同化」作用によって信じられていた完全な世界は、「異化」効果によって、実はすぐに崩れてしまう脆いもの

であることが明らかとなる。ブレヒトは、「異化」の技法を演劇という芸術形式の中に取り入れることで、人々が現実社会を批判的、探究的に捉えることを可能にし、それを社会の変革と人間の解放へとつなぐことを目指したのである。ブレヒトは言う。

「異化効果という技法の目的は、観客に、演じようとする出来事に対し、探究的、批判的態度をとらせることであつた。…上述の目的に向かって異化効果を使うための前提として、舞台と客席から、あらゆる『魔術的なもの』が取り除かれることであり、『催眠術的な場』が生じないことが必要だ。それ故、舞台上に特定の雰囲気（夕方の部屋、秋の日の街路）をつくりだそうという試みや、話し方のリズムで特定の気分を生み出そうという試みはなされてはならない。…異化効果を生み出す技法は、感情同化を目的とする技法とは正反対である。俳優は舞台上で演ずべき人物に、とことんまで転化することはない。…これらの人物に自分が転化し、なりきってしまうようには試みないし、観客にもそのようには思いこませない。」（政所 1992 p.27）

ブレヒトは、観客に舞台で演じられるものへの「同化」を求め、演技や装置に可能な限りリアリティを持たせようとする一般的な演劇の手法を拒絶する。通常われわれは、舞台の魔術的世界に入り込むことで演劇作品を楽しむものである。ところがブレヒトはあえてそれを拒否し、観客をその魔術的世界から引き離そうと企てる。それがブレヒトにおける「異化」である。ではなぜそのような企てが必要なのか。

そのことを明らかにするには、ブレヒトにとって演劇空間が現実世界のメタファーであることを理解する必要がある。演劇という「魔術的なもの」のベールによって、観客はたんなる舞台をきらびやかな舞踏会の場としてみってしまう。そのとき観客がうっとり眺めるのは、舞台で踊る俳優自身ではなく、優雅に踊る伯爵や美しい伯爵夫人たちである。観劇とはまさにこのような魔術的空間を楽しむことである。

では、この演劇空間をわれわれの生きている現実世界に喩えるなら、それはどうとらえられるだ

ろうか。この世界もまた「魔術的なもの」のベールに覆われて、われわれに真実の世界は見えていない。それゆえ「異化」には、そのような隠された現実を暴露する機能が期待される。マルクスは、世界を覆う「魔術的なもの」をイデオロギー（虚偽意識）と呼んだ。それは特定の階級による支配を支える価値や観念の体系であり、その欺瞞性を暴露しようとする言説行為が「イデオロギー批判」である。つまり、プレヒトにとって、演劇の目的は、イデオロギー批判、すなわちベールに包まれた現実を暴露する方法を学ぶことにあると言える。こうして演劇は大衆を社会変革の主体へと導く役割を担うのである。

いつの間にか「異化」をめぐる議論は、文学から政治の次元にまで、その射程を広げることとなった。そこで議論を改めて「教育」の次元に焦点化し、「異化」の役割と意義について論じてみたい。

#### 4 フレイレにおける「意識化」と「異化」

教育の分野で「異化」に注目した人物としてまずあげることができるのは、ブラジルの教育学者であり実践家のパウロ・フレイレ（Paulo Freire:1921-1997）である。ただしフレイレの場合、「異化」という言葉が直接用いられているわけではない。それに代わるものが「意識化（conscientization）」<sup>4)</sup>という概念である。フレイレ研究者として知られる里見実は、フレイレの「預金型教育」に関する解説のなかで、「意識化」について次のように説明している。

「もしも世界が、その世界に内属するさまざまな事象が、自明のものとしてそこにあるとするならば、一何の驚きや疑念も呼び起こすことのない空間として私を取り囲んでいるとするならば、それは、私がそういう惰性的な仕方では世界のなかに存在し、惰性的な仕方では事物とかかわっているということにははかかなりません。預金型教育がめざしているのは、人間のそのような存在様式であり、つまりは人間を絶えず非人間化していく世界への安住です。フレイレはこうした世界への馴化にたいして、意識化や問題化という概念を対置してい

ます。」（里見 2010 p.135）

「惰性的な仕方」、「世界への馴化」、これらをシクロフスキイの「自動化」に重ねて理解することは容易であろう。そしてそのような「自動化」を生み出しているのが、既存の教育（それをフレイレは批判的意味を込めて「預金型教育」と呼ぶ）である。生徒に対して教師が一方的に知識を詰め込む預金型教育において、「学ぶ」とは、断片化された知識からなる世界という空間を個人の意識という空の容器にそのまま移し入れ、内部化することを意味する。こうして自らの内部に移し入れられた世界をそのまま受け入れることで、人間は従順で受動的な存在になっていく。フレイレは、そのようにして主体性を奪われ、抑圧される現実の人間の状態を「非人間化」と呼び、それに対して、抑圧状況にある人間が、自分たちが今おかれている状況と向き合い（意識化）、それに問いを投げかけ（問題化）、それを変革していく主体になっていくプロセスを「人間化」と呼んだ。

では人はいかにして「人間化」されるのか。人間化のための教育は、生徒たちにただ「知識」を詰め込ませたり、教師が一方的に話したり、「知識」を移動させるかのように伝えたりするようなものではない。教育とは、認識をつくり上げる場であり、その認識は、教える者と教えられる者の対話を通じてつくられ、深められていく。フレイレは、その方法を識字教育の実践のうちに見出す。フレイレにとって識字とはたんなるリテラシー（読み書き）の修得のことではない。それは、世界を読む主体になること、読み手として世界と向き合うことを意味している。具体的には「コード化」と呼ばれる実践が行われる。学習に参加する人々の前に、現実の断片を切り取った絵や写真、寸劇などが提示される。絵や写真、劇として切り取られることによって現実には「異化」され、慣れ親しんだ自明の風景は、違和や疑問、驚きを呼び起こすものになる。参加者たちは、自らの個人史や生活経験をもとにそれらを読み取り、互いの気づきについて語り合う。それは、やがて自らのおかれている状況の問題化とその解決のための対話へと発展していくのである。

フレイレにとって本来の教育とは、人々が対話

的学びを通じて現実世界を「意識化」し、他者とともに歴史を創造していく主体へと「人間化」していくプロセスである。それは未完の存在としての人間の前に常に可能性として開かれている。だからこそ教育は、どのような現実のなかにおいても常に「希望」としてあり続けるのである。フレイレは言う。

「本来の知というものは、発見の喜びに次ぐ更なる発見、探究の姿勢、知ることへの切望、それを継続すること、そういったことから立ち現れるものだ。人間はそうにして世界をつくってきたし、世界とともに生きてきたし、またお互いにそうしてきた。本来の希望というものもそういうものであったはずだ。」（フレイレ 2011 p.80/ Freire 2000 p.72）

## 5 グリーンの芸術教育における「異化」

このフレイレの「意識化」概念とその思想を、芸術教育に接続させ、「異化」の教育的意義について論じたのが、アメリカの教育哲学者マキシ・グリーン（Maxine Greene:1917-2014）である。グリーンは言う。

「これらの芸術対象は、それと真剣に関わる場合には、次のような能力を持っている。それは、人が通常は聴くつもりも見るともないものを見させ・聴かせる能力、未知のものであり、実際に尋常ではない協和音と不協和音のビジョンを与える能力、世界の不完全なプロフィールを暴露する能力などである。このコンテキストで重要なのは、それらが経験を異化する（defamiliarize）能力を持つということである。つまり、最初あまりに身近であったものが、気づきを得た人々に聴かせ・見させるのに十分なほどの差異をもったものに変わっていくのである」（Greene 1988 p.129）。

グリーンによれば、現代社会を生きるわれわれは、習慣、たんなる繰り返し、自動性が支配する「得体のしれないコットン・ウールに埋もれた状態」（Greene 1988 p.2）にある。この「コットン・ウール」を打ち破るのが「異化」の働きである。芸術対象との出会いによる「異化」の経験は、日常世界の「自動性」を打ち破るがゆえに、われわ

れにある種の当惑や違和感を覚えさせるかもしれない。しかしそれは、「普段けっして見ることのできない経験の側面を暴露」し、反省的思考のための新たな可能性を開き、批判的気づきを拡大させる。つまり「異化」の経験を通じて、われわれは現実を批判的に捉えることができ、そこに新たな理解、新たなパースペクティブが生じる。グリーンにとって、そのようなパースペクティブの拡大こそが人間の認知的発達であり、それを担うのが芸術教育あるいは美的教育なのである<sup>5)</sup>。

またグリーンは、「認知的発達にとって重要なのは、抽象的な原理の完全な把握ではなく、生きられた経験や世界における存在のあり方をできる限り多くの観点から解釈すること」（Greene 1988 p.120）であると言う。ここには彼女なりの学習の定義を見出すことができる。グリーンにとって「学ぶ」とは、抽象的な原理を理解し把握することではない。世界における存在のあり方を可能な限り多くの観点から解釈し、自己のパースペクティブを拡げるとともに、自らの人生の意味を創造しつづけること、それが「学ぶ」ということなのである。しかもそれはけっして「目標を達成するように行われるもの」（教育基本法）ではなく、絶えざる探求として、つねに開かれた可能性としてとらえられなければならない。そして、教育を通じてのみ、諸個人は自律的、批判的思考へと解放され、自らにとっての意味を創造することができるのであって、生徒が自らの人生における意味を創造することを援助するために、教師は自らを拘束する「自動化」の流れに立ち向かわなければならない。

グリーンによれば、芸術教育はけっして周辺的で「ぜいたく」なものではなく、「個人の発達にとって、すなわち個人の認知、知覚、情動、想像力の発達にとって不可欠のもの」である。そして「美的経験」によって生徒たちは、「日常性、受動性、倦怠の『コットン・ウール』を打ち破り、ゆがめられ、騒々しく、問題に満ちた世界に気づくようになる」（Greene 2001 p.7）。グリーンにとって美的経験は、まさにフレイレの言う「意識化」を生徒たちに引き起こす。さらに美的経験による「異化」は、自明性を破壊することで、彼ら自身の想

像力を解き放つ。

グリーンが人間の想像力に期待するのは、けっして空想的なもの、非現実的なものへの逃避ではない。それは、ポール・リクールが言う「産出的想像力」に近いものである。リクールは言う。

「一方では、想像力は秩序を保つよう機能している。この場合、想像力の機能は、秩序を反映している同一化の過程を展開することである。…しかし他方で、想像力は破壊的機能を持っている。すなわちそれは突破するものとして働くのである。〔しかし〕この場合のイメージは産出的であり、何か別のもの、別の場所を想像することである。…ユートピアは、後者の種類の想像力を表している。それは、どこにもない場所からの一瞥である。」(リクール 2011 p.388-389)

リクールによれば、この「どこにもない場所」から、外的な一瞥が現実になげかけられるとき、現実我突然なじみのないものになり、もはやなものも当然なものとはみなされなくなる。そして「可能なものの領野が、現実的なものの領野の彼方へと拡張され、その結果、それはもう一つの生活様式のための領野となる」(リクール 2011 p.65)。「どこでもない場所」は、「どこでもない」がゆえに、人を常に終わりのない、可能性の探求へと向かわせる。グリーンにおいても同様に、想像力とは、社会や学校の現実を根本的に問い直し、もう一つの在り方を想像し、創造する手助けとなるものである。だからこそ教育はユートピア的であらねばならない。つまり、プロセスとして、いまだ達成されざる可能性として理解されなければならないのである。

以上、フレイレとグリーンの議論を参照しながら「異化」の教育的意義を探ってきた。次に、本稿の主題である保育者養成、教員養成の視点から、「異化」の教育的意義についてあらためて検討したい。

## 6 保育者・教員養成と「異化」

### (1) 「異化」としての子ども

表現教育を通じて経験される「異化」は、保育者・教員養成において、どのような教育的意義を

もつのだろうか。それはまず、保育者・教師(学生)と子どもとの出会いにおいて重要な意義をもつ。なぜなら〈子ども〉<sup>6)</sup>との出会いは「異化」の経験そのものだからである。よって保育者・教師は、常に「異化」と向き合わなければならない。教育学において、「異化」としての子どもに着目したのは、教育学者の本田和子であろう。本田は次のように述べる。

「幼い人たちがしばしば示す、とりとめなく、不定形な動き、あるいは曖昧なもの、分類し難いものへの執着。それらは、彼ら自身にとって十分に意味深く大切げに見えているのだが、私ども大人の意味の範疇に位置付けられず、多くの場合『意味不明』として葬り去られる。にもかかわらず、それらは、私どもの身体の奥深いところに働きかけ、密やかな振動を引き起こしたりする。」(本田 1992 p.11)

本田にとって〈子ども〉とは「反秩序性の体現者」であり、「文化の外にある存在」である。それゆえ、〈子ども〉は大人にとってその存在そのものが「秩序への問い」であり続ける。〈子ども〉は、秩序ある世界にとって「反秩序」あるいは「混沌」である。カントの啓蒙主義を典型とする近代の教育は、この「混沌」を克服すべきものとしてとらえてきた。つまり教育とは、「野蛮」な子どもを「成熟」した市民へと育て、導くこと、いわば「混沌」を「秩序」化していくことを意味する。それゆえに近代教育に批判的立場を取る本田は、〈子ども〉という存在を、「秩序への問い」あるいは秩序への疑いを誘発するものとして積極的に位置づけるのである。

これはまさしく「異化」効果である。大人は〈子ども〉と出会うことで「異化」を迫られる。ときには、〈子ども〉の、大人には想像もできないようなものの見方に驚かされ、世界が別様でもありうることにはと気づかされる。また常識的な、つまり「自動化」された子ども観を問い直さざるを得ないこともある。しかもその「異化」は、一人ひとりの〈子ども〉によって多様に生じ、さらにそれを受け止める保育者・教師の個性によって多様に広がる。こうして保育者・教師は、子どもとの出会いの中で「異化」を経験し、その経験を

通じて、日常化しマンネリ化した保育・教育実践を問い直し、新たな理解、新たな実践のペースペクティブを開いていくのである。

## (2) 保育・教育実践としての「異化」

先に示したように、保育・教育実践もまた、習慣化、ルーティン化、規範化といった「自動化」に陥る可能性を常にはらんでいる。自動化された実践は、〈子ども〉との出会いによって生じる「異化」によってまずは動揺せざるをえない。そしてそれは自動化された自らの実践への気づきを生み出し、自らの実践の改善を促すのである。

しかし、注意しなければならないのは、そのような「気づき」は、いわゆるPDCAサイクルに組み込まれうるようなものではないということである。あらかじめ保育・教育の計画と目標を立て（P）、それをめざす保育・教育を展開し（D）、その実践の成果/不成果を検証し（C）、その検証結果をもとに保育・教育を改善する（A）。これがPDCAサイクルに基づく「教育科学」的な改善だとするならば、そのときの気づきは、「自動化」された実践の文脈を越え出ることではない。つまり、その実践を支える保育者・教師自身のものの見方、保育・教育観、子ども観を揺さぶることで、保育・教育実践の別様の可能性を開くものとはならないのである。とりわけ今日のように、学力の中身や到達目標、教育の内容や方法が国家によってあらかじめ定められ、その効果を数値によって測定すること（可視化）が求められる体制のもとではなおさらである。

それでは「異化」は、保育者にどのような実践を求めるのか。それを考える上で、演劇の世界における「即興性」の概念が参考になる。実は、この「即興性」は、教育学の領域ではこれまで「教育的タクト」（ヘルバルトによって概念化された）という概念で注目されてきた。

鈴木晶子によれば<sup>7)</sup>、タクトは「素早い判断および決断」としてあらわれ、常に個々の具体的状況に対応し、きまりきった「単調なしきたり」のような働き方をしない。それは理論が空けておいた所に不可避的に入り込み、実践を直接リードする。つまりそれは、理論の捕捉しえない実践の不

確実性や偶然性に対処する教師の「判断力」である。また、タクトは時間尺度として教授進行の早さを調整していく働きでもある。

保育・教育実践が、演劇的な要素を持つとすれば、それはこの「教育的タクト」に集約されるように思われる。〈子ども〉という「異化」を経験することで、保育者・教師は、もはや「自動化」された実践は役立たないことに気づく。その状況を「教育的タクト」によって乗り越えなければならない。そしてそこに「即興性」を重視する演劇の手法を活用した表現教育の可能性を見出すことができる。もちろん大学における表現教育によってのみ「教育的タクト」が獲得できるわけではない。それは、いわゆるハウ・ツーやスキルを超えた身体技法であるがゆえに、また可視化（測定）されざる「暗黙知」の領域であるがゆえに、保育者・教師としての実践経験を重ねることで、「熟達」していくものなのである。

## (3) 異邦人としての保育者・教師

近年の大学教育改革は、ドナルド・ショーンの批判する「技術的合理主義」と「実証主義」の哲学によって貫徹されている。しかし、ショーンは対人援助専門職における「実践知」は、技術的合理主義の限界に直面せざるを得ないと指摘する。なぜなら彼らが依拠する実践知あるいは暗黙知は常に状況依存적であり、状況から切り離され、検証可能な合理的知の対極にあるからである<sup>8)</sup>。また、オランダの教育学者ガート・ピースタは、教育政策の方向性や教育実践の在り方に関して、何がなされるべきかの決定を行うときに、事実に基づく情報（エビデンス）を用いることが勧められてきたが、何がなされるべきかは、論理的には決して事実からは引き出されず、事実に基づく情報は、教育にとって何が望ましいかという価値判断によって補完されなければならないと主張する。なぜなら、生徒に自らの考え方や在り方を探求する機会を提供しているという理由で効率的でないと思なされる教育実践が、あらかじめ決定された目的に効果的に突き進んでいく教育実践より望ましいのではないかと問うことがありうるからである（Biesta 2010 p.12）。「よい学校」を学力テスト

で計測可能な尺度へと一元化し、それを序列化しようとする試みは、多様な学校像、教育観を切り捨てることを意味する。学校というものがデュイの言うように社会の一つの理想モデルとみなされうるのであれば、今の学校像の延長線上にある社会において、人間の価値を「生産性」という一元的尺度でとらえ、「生産性」がないとみなされる人間は排除され、抹殺されるべきだという風潮が蔓延したとしても、それはある意味当然なのかもしれない。

教師や保育者が、そのような社会的風潮に抗い、「よい教育」を追求しようとするなら、学校の現実と自己の実践の在り様を「異化」するような視点を持つ必要がある。グリーンはそのような教師を「異邦人 (Stranger) としての教師」と呼ぶ。

「私が提案したいのは、異邦人の視点は、慣れ親しむことで感覚が鈍くなってしまっている人には見られない、ある種のすどさをもたらしということである。事実上、不公平、不忠義、怪しい約束に注意を払い、批判的な観察者としての視点を持つことを教師に依頼しているのである。」(Greene1991 p.204)

異邦人の視点に立つとき、目の前の社会的現実には「異化」され、違和感に満ちたよそよそしいものに映るに違いない。しかしそれはまた現実世界を別様のパースペクティブから眺めることを可能にする。と同時にそれは、フレイレの言う「意識化」をうながすことにつながる。つまり日常の教育において当たり前とされている前提に疑いをもち、「よい教育」とは何かを問い続けることが可能となるのである。

表現教育における「異化」の意義は、子どもとの関わりや実践のレベルを超えて、保育者・教師自らが異邦人の視点を獲得することにあると言える。求められるのは「自動化」された学校と社会の現実への気づき、それに抗いながら、子どもとともに想像的で、創造的な保育・教育実践を挑戦する保育者・教師であり、「石を石らしくする」ために探求し続ける保育者・教師である。

## 7 おわりに

本稿では、「異化」の意義にかかわって以下の諸点を明らかにした。第一に、文学や演劇などの芸術における「異化」は、われわれの知覚を慣れ親しんだ現実から引き離し、より生き生きとした鮮明な認識、あるいは今あるのとは別様のパースペクティブへといざなう。また「異化」は作品鑑賞のレベルを超えて、人々に社会的現実を批判的、探究的にとらえさせる機能を持っている。第二に、このような「異化」の機能は、教育の領域にもそのままあてはまる。「異化」の認知的機能、批判的・探究的機能は、識字教育や美的教育といった教育の分野でも注目されてきた。それは現実社会の矛盾への気づきをもたらしと同時に、想像力を通じてもう一つの社会を構想することを可能にする。第三に、子どももまた「異化」的存在であり、保育者はその異化と向き合いながら自らの実践を紡ぎだしていかなければならない。そして第四に、その異化的存在としての子どもの向き合うためには教育的タクトが重要であり、暗黙知の領域にある「タクト」の修得には、「即興性」を重視する表現教育の手法にその可能性を見出すことができる。さらに言えば、表現教育を通じて、保育者・教師が「異邦人の視点」で対象世界を眺めることで、自らの実践をより想像的で創造的なものにしていくことが期待される。

もちろん保育・教育あるいは表現教育における「異化」の意義は、認知的発達や人間の解放といった規範的側面にのみ限定されるものではない。何よりも観客や演劇的活動の参加者にとって「異化」は楽しむべきものでなければならぬし、それは文学や他の芸術においても同様である。「異化」的経験を楽しむこと。つまり表現教育を通じて経験される、日常のとらわれからの解放、現実の別様の可能性への気づきを楽しめることがまずは大切ではないか。しかし、「異化」は、日常性からの飛躍を伴うがゆえに、ある種の勇気が必要であろう。それゆえ指導者には、参加者が安心して「異化」を楽しめるような空間づくりへの配慮が求められる。

最後に、表現教育における「異化」が持つリス

クについても触れておきたい。注意しなければならないのは、「異化」は〈自動化/異化〉の差異において現れるということである。つまり「異化」は、自らが日常世界の視点を保持しているからこそ、彼に「異化」として経験されるのである。人が「異化」の世界に何らの「違和」を伴うことなく同化するとき、それはもはや「異化」とは言えない。例えば、学生が、演劇体験の最中にそれに没入し、トランス状態のようになることがある。これは一時的に大人が無邪気な子どもの状態つまり「文化の外にある存在」に同化したことを意味する。「異化」は常に「同化」の否定を通じて経験されるものである。それは「密やかな振動」「秩序への問い」として、あるいは「違和」や「抵抗」として我々に突きつけられるからこそ、意味ある働きとなる。その意味で、反省的な視点の介在こそが「異化」の要件なのである。これは、演劇的な体験活動を行う場合に、十分留意しておかなければならない点であろう。

#### 注

- 1) 大学教育実践を紹介したものとして、例えば以下の書籍、論文があげられる。  
佐藤信編著（2011）、学校という劇場から—演劇教育とワークショップ、論創社。  
小林由利子・梶島香代・花輪充・木村浩則（2015）、授業を通じた保育者資質としての「表現力」の育成：演劇的手法の可能性に着目して、保育士養成研究第33号。  
川島裕子編著（2017）、〈教師〉になる劇場—演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン、フィルムアート社。
- 2) 挑戦的萌芽研究成果報告書「遊びノドラマ演劇連続体による保育者資質としての感性の育成プログラムの開発」（2017）参照。
- 3) ロシア・フォルマリズムとは、1910～20年代にロシアの「誌的言語研究会（オボヤズ）」を中心に展開された文学批評運動である。彼らの文学批評は、主に作品の内容に依拠した分析手法を批判し、作品を自立した文学世界としてとらえ、テキストそのものの言語表現の方法と構造を分析の対象とした。テリー・イーグルトン

は、著書『文学とは何か』（2014 岩波文庫）の中で、ロシア・フォルマリズムの文学論について次のように紹介している。

「文学は、それ独自の法則・構造・方法をもっており、それをそれ自体として、つまり何かほかのものに還元することなく研究せねばならない。文学作品は、思想を伝える媒体でもなければ、社会的現実を反映するものでもなく、ましてや何らかの超越的真実を具現化したものでもない。文学は物質的事実であり、その機能は、機械を調べるのと同じように分析可能である。文学は言葉からできているのであって、なんらかの物体や感情からできているのではない。そのため文学作品を作家の精神の表現とみるのは間違っている」（p.29）

フォルマリストたちは、文学作品を一つの自立的な体系としてとらえ、それを作者からも社会的文脈からも切り離し、様々な「技巧」という諸要素から構成される集合体ととらえるのである。

- 4) 原語（ポルトガル語）では、conscientização。英訳書では「学習によって、社会的、政治的、経済的矛盾を認識し、現実の抑圧の要素に対抗していくこと」と注記されている。
- 5) デューイによれば、「芸術的（artistic）」とは基本的に生産の行動に関わり、「美的（esthetic）」とは知覚と享受の行動に関わる。グリーンもこの用語法にならっている。
- 6) ここで筆者は、子どもという言葉にカッコをつけて〈子ども〉と表記した。これはわれわれが自明視している近代的な子ども観と本田の「異化」として子ども観を区別するためである。
- 7) 鈴木晶子（1990）、判断力養成論研究序説、風間書房 参照。
- 8) ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳（2001）、専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える、ゆみる出版 参照。

#### 引用文献

- Biesta, Gert J.J. (2010). Good Education in an Age of Measurement, Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Freire, Paulo (2000). Pedagogy of the Oppressed, New

- York and London: Continuum., フレイレ, パウロ, 三砂ちづる 訳 (2011). 被抑圧者の教育学, 亜紀書房.
- Greene,Maxine(1988). The Dialectic of Freedom, New York and London: Teachers College Press.
- Greene,Maxine(1991). The Educational Philosopher's Quest in Derek L,Burleson (ed.), Reflections: Personal Essays by 33 Distinguished Educators, Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Greene,Maxine(2001). Variations on Blue Guitar, New York and London: Teachers College Press.
- 本田和子 (1992). 異文化としての子ども, 筑摩書房.
- 小林由利子・椛島香代・木村浩則・花輪充 (2015). 授業を通じた保育者資質としての「表現力」の育成—演劇的手法の可能性に着目して—, 保育士養成研究, 第33号.
- 政所利忠 (1992). 「異化効果」の多様性と重層性—ブレヒト理論の注解的考察—, 九州工業大学研究報告, 人文・社会科学 第40号.
- 大江健三郎 (1988). 新しい文学のために, 岩波書店.
- リクール, ポール・川崎惣一 訳 (2011), イデオロギーとユートピア—社会的想像力をめぐる講義—, 新曜社.
- 佐藤千登勢 (2006). シクロフスキイ 規範の破壊者, 南雲堂フェニクックス.
- 里見実 (2010). パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む, 太郎次郎社.
- シクロフスキイ・ヤコブソン・エイヘンバウム 他, 新谷敬三郎・磯谷孝編訳 (1971). ロシア・フォルマリズム論集—詩的言語の分析, 現代思潮社.
- 鈴木晶子 (1990). 判断力養成論研究序説, 風間書房.

(本研究はJSPS 科研費 17H02709 の助成による)

(2018.9.25 受稿, 2018.10.25 受理)

