

「異化」の作用に着目した授業実践

— 他者と対話し、経験を象る読みへ —

学習開発分野 (23822183) 井上 遼

本研究は、学習者が教科書を自分のものとして読むにはどうしたらいいか、教師には何ができるかを検討した。教室における学習者とテキストとの距離感の表出を捉え、学習者のテキストへの接近を妨げているものの描写を試みた。結果として、テキストの叙述を基に学習者自身の経験の意味を捉え直すことの重要性が示唆された。

[キーワード] 高校国語、読むこと、異化

1 はじめに

筆者は国語教師として、国語学習の面白さを生徒にわかってほしいと願っている。テキストを読むことを通して他者が描き出した物語世界や紡いだ論理に触れ、自分の世界を広げたり思索を深めたりする。その面白さこそが国語学習の魅力であろう。同時にそれは国語科が目指してきた姿とも重なる。『高等学校学習指導要領解説国語編』(2018)各科目の目標には「他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。」という文言が共通しており、科目に関わらずそうした姿が目指されている。ここで言う「他者」には空間を直接共有する級友や教師はもちろんのこと、テキストの書き手も含まれるだろう。筆者は常々、テキストという形で現前する書き手と学習者との間には隔りがあるよう思え、その隔りに課題を感じている。それは例えば単元のはじめに表れる。生徒に評論を読ませ、自分が疑問に思ったところや大事に思ったところに線を引くよう指示する。この時、どこにも線を引いていない生徒に疑問に思ったところや引っかかったところはないかと問うと「特にないです」という答えが返ってくることもある。教材研究も導入の工夫もここでは無力で、教師としての私はそれ以上成す術をもたない。読んだばかりなのだから当然だろうと思われるかもしれないが、筆者は何度か読んでいけば自然とこうした隔りが解消されるだろうという見方にも疑問を抱いている。どの時点で自分と関連付けてテキストを読むことが可能になるのだろうか。読み手が自分のことばでテキストを理解する上で示唆として、大江(1978)による「異化」論を紹

介したい。

「異化」の源流はロシア・フォルマリズムのシクロフスキーが芸術の手法として提唱した概念であり、「日常生活レベルでの知覚の『自動化作用』と、それに対して本当に生きる経験を取り戻す芸術の役割」を果たすものとされている。日常生活で行われる行動は、繰り返し行われるためすべてが意識的に行われるわけではなく、それらの行動は知覚の「自動化作用」によって無に帰せられる。芸術の手法としての「異化」の役割は、自動化した知覚の過程を複雑化し、可能な限り引き延ばすことによってその意味を再び問い返すことにあるという。大江は、インターネットを介して組織化された他人の言葉の支配構造に常にさらされ「自動化作用」が強制される現代において「今日芸術の手法としての『異化』の役割は、さらに積極的なものになる」としている。「他人の言葉の支配構造」に自ら進んで埋没してゆく個のあり方を危惧し、「個としての自分の言葉」を回復することに「異化」の現代的な意義を見出している。

テキストを読んでどこにもひっかかる場所がない、特に疑問をもつことができないという事態に何が起きているのか。本研究ではその解明を主題とした。

2 先行研究の検討

ここでは国語教育に「異化」を持ち込んだ先行研究や「異化」を分析モデルとして扱った先行研究について紹介する。

(1) 「異化」の詩教育学

足立(2000)は詩教育の分野で理論を紹介し、異化論に基づく教材編成や実践研究を重ねている。

詩教材を異化論によって編成し直すことを提唱している。足立は「異化」の現象を捉え、それを書き表したものである詩に教材としての可能性や意義を見出している。受容指導と創作指導の両輪から「異化」の現象を読み味わい、日常の事物を「異化」的に捉える感性やそれを言葉にする表現力を養う教育活動を展開している。

足立の実践研究において、「異化」が最も重要な役割を果たしているのは創作指導であると筆者は考える。「異化」の重要性は作品を生み出す過程にある。詩歌を作る過程で子どもたちは「自動化」している日常を見つめ直す「異化」的なまなざしを経験することになるだろう。しかし、「異化」の現象は本来テキストに関わらず可能なものである。創作活動があまり一般的ではない領域において、他のアプローチには検討の余地が残されている。

(2) 教育における演劇の手法と「自動化」へのアプローチ

教育分野において、「自動化」の事態に演劇の手法を用いてアプローチを試みた研究に秋葉(2006)がある。秋葉は、指導する大学生と例えばいじめの問題について考える際に「いじめは根絶されなければいけない」といったような規範意識が学生本人の思考を経由することなく再生産されることを課題としている。「個別・具体的な事例に降り立たずとも、授業で扱われた教育問題についてレポートや試験の際に教育言説として再生産し、無事(?)単位を修得することができる」構図からの脱却を試みている。劇を演じることを通して個別・具体のレベルで問題の動態に肉薄し、文字に起こして分析する過程を通して臨床的に対象を捉えている。規範的な言説の再生産という「自動化」の問題を脱し、学習者が対象を自分事として捉え、さらには自己変容を促すための教育手法として、演劇の有効性を示している。

規範的な言説を再生産した学生は問題に接近することなく試験を乗り切っている。この姿はテキストを読んだときに接近を試みない生徒に重なるものがある。どういう時に再生産の手法がとられ、その時教師には何ができるのだろうか。

3 研究の方法

本研究では主題に迫るために以下のことを検討する。第一に、テキストを読んで大事に思うところ・疑問に思うところを生徒に問うた場面におい

て、生徒が教師からの求めにどう対応しているのか明らかにする。第二に、生徒がテキストの叙述と自らの経験を重ね合わせて思考している場面において、何がそうした思考を可能にしたのかを事例を通して検討する。本研究で対象とした事例は教職専門実習Ⅱ(2023年10月23日～同年11月13日)において、山形県A高等学校第1学年で筆者が行った現代の国語の授業である。教材は國分功一郎(以下、著者)の「浪費を妨げる社会」全5時間の単元である。生徒の名前はすべて仮名である。

時間	活動内容
1	・「浪費を妨げる社会」とはどういう社会か。 ・本文を読み、疑問や感想を共有する。
2	・「記号や観念の受け取りには限界がない」とはどういうことか。
3	・狩猟採集民が「自由」であるとはどういうことか。
4	・消費社会とはどのような社会か。浪費を基に考える。
5	・「浪費を妨げる社会」とはどういう社会か。

4 実践

(1) 大事なんじゃないね? 知らんけど

— 教室における「自動化」の一様態

はじめに示すのは1時間目の本文通読後、生徒が疑問点や大事な点を挙げている場面である。

T: だいたい読み終わりましたでしょうか。では、今読んだところで、班で疑問に思ったところとか、大事だって思ったところを共有してください。
(依田くん、まさきくん、みさきさんのグループ)
依田くん: で、次129の一番最初「浪費するつもりが消費のサイクルに閉じ込められてしまうっていう」なんかそのあとに著者がこの観点は極めて重要であるってなんか言っているから大事なかなって。(中略)はいじゃあ、みさき。
みさきさん: どこだっけー、どこだあ…127の15行目「重要なのは彼らの生活の豊かさが浪費と結びついているということである」なんか「重要なのは」って言ってるから重要なかなって。

ここでは教師が求めたことと、それに対する生徒たちの反応の差異に注目したい。教師は生徒に「大事なところ」を共有するよう求めている。主語が省略されているが、各個人が考えたことを共有してほしいというつもりで発言した。それに対し、依田くんとみさきさんは自分が大事に思ったというよりも、著者が大事だと述べている箇所

注目している。自らの実感として大事だと思うところではなく、記号を形式的に操作するかのように「大事なところ」を文章における位置関係から確認している。その実感のなさは「大事なんかなって。」という語尾によく表れている。

テキストを読むという行為において大事なところと聞かれた時、自分の実感として大事なところではなく、著者が大事だと言っている箇所を答えるという判断は非常に無難な回答であり、要点をつかむうえで外せないところである。ただ、この点の重要性はなぜここが大事なのかの理由が明らかになった時に真に理解されるはずである。彼らはそれをまだ理解していないからこそ、「大事なんかなって」という言い方になっている。それがなぜ大事なのかわからなくとも、彼らには文章理解の勘所にアプローチする力が備わっているようである。教師にできることはなぜ大事なのかを生徒が実感できるようにすることだろう。そしてそれは主張と例示の関係といったテキストの構造から迫るものではないように思われる。

(2) これ JK のためのやつだ

—教室における「異化」

事例の 2 つ目に示すのは単元の 2 時間目、授業冒頭の場面である。前時に収集した生徒の疑問・感想を授業者が集計し、多くの人が関心を寄せた箇所を紹介した。教師は教科書の記述について、生活の実例に基づいて話し合うことを求めた。このグループの生徒たちは教師が示した「(モデル) チェンジしたという観念だけを消費しているのである。」という一文を中心に話し合いを行っている。それまではとっかかりがつかめずにいたが、桐野さんが疑問を提示したところから対話が活性化される。

桐野さん:何モデルチェンジって?
今田さん:モデルが変わるってこと?
(彼女たちは「モデル」について、ファッションモデルや食品モデルといった自分たちの知っている例を出しながら「モデル」という概念についての共有の認識を作り出している。)
のあさん:その変わったっていう。あれで、あれだよ。スタバの新作みたいなもの
桐野さん:ああ、今ハロウィンね
のあさん:あはは 笑(同意するように)
今田さん:あのキャラメルのやつね
桐野さん:飲んだ?

今田さん:飲んでない 飲みたい
桐野さん:ストロベリー、ベリーみたいな
のあさん:そういうことでしょ、スタバの新作ってことでしょ
のあさん:スタバの新作が気になるのと同じで
桐野さん:スタバその物を見ているのではなくて(本文の「物」に「スタバ」を代入して)
今田さん:あそうそう 笑
今田さん:なんかわかりやすい
桐野さん:スタバそのものを見ていないから
桐野さん:フラペチーノは見ているから、フラペしか見てない
桐野さん:だからチェンジしたという観念だけを消費してるよっていう
今田さん:はああ!めっちゃわかりやすい (ハイタッチ)
のあさん やばい, JK のためのさ, JK のためのやつ(教科書を指しながら)

この事例では教科書の叙述を基に、自分たちが経験したことを振り返っている。著者である國分の論からすると、彼女たちはコーヒーショップに行き新しい商品の風味や味わいを確かめたのではない。それらはむしろ重要ではなく、スターバックスというブランドイメージ(記号)や新製品そのものがもつ新しさという付加価値(観念)を消費しに行っていたのである。そのように経験の意味を捉え直すことがこの場面では要請されている。十分に言語化できているとは言えないかもしれないが、彼女たちは自分たちの経験と教科書の記述とを行ったり来たりして、教科書の記述を自らの体験と照らし合わせて説明しようとしている。それは同時に教科書に書かれている理論で自らの経験を象っているようでもある。テキストに自らの経験をぶつけていく過程で、教科書に書かれていることがまるで自分たちのことのように思っている。自らの経験を書き手の理論で照らす過程で、何気ない日常に今まで考えもしなかった意味が付与される。「異化」の現象はこの活動において顕現したように思う。学習者自身の読みを形成する上で、学習者の経験を問うことの重要性が明らかになった。

(3) いい電子辞書ですね。

—「異化」的コミュニケーションへの戸惑い

(2)において自らの経験をもとに教科書の記述を読み解いた彼女たちだが、それはすんなりと達

成されたわけではなかった。

(ワークシート配付。いくつか設問がある。)
T:はいじゃあね一番最初の問いですね「記号や観念の受け取りには限界がない」について実例をもとに話し合ってみようってなってます。
(授業者はこのほか教科書に2箇所補助線を引かせ、線を引いた箇所について実例を出しながら話し合うよう指示する。)
T:じゃあ、前と同じグループで机合わせになってください。
(各班グループの形に机を動かす。)
(のあさん、桐野さん、今田さん、後藤さんのグループでは今田さんが「観念」を電子辞書で調べ、ほかの班員に見せているが、読み上げはしない。)のあさん:「打ちやすそう。(電子辞書に対して)」

グループでの活動は教師が思っていたよりスムーズには始まらなかった。机を動かす手の動きは緩慢で、床を引きずる音が鈍かった。のあさんたちのグループでは手始めに今田さんが電子辞書で「観念」を検索してほかの班員に見せてくれている。のあさんは見せてくれた説明には触れず、電子辞書の打鍵し易そうなところを褒めている。

なぜ、グループでの活動は活発さを欠いたのか。そこには、教科書の内容に自分を当てていくことへの戸惑いがあったように感じる。おそらくこれまであまり求められたことのない類の活動であったのだろう。今田さんはいつも通りにわからない語を辞書で調べてみることで活動に参加する態度を示しつつ、その方向性を探っているようにも見える。調べた内容を重視していないことがそのしぐさから伝わる。のあさんもその空気を察知し、調べてくれた内容に踏み込みはしない。教室で「異化」の経験を目指すならば、教師はテキストの叙述に基づきながら自身の経験を語ることの重要性を生徒に説いていかなければならない。加えてそうしたことが可能となる関係性を生徒の間に築いていかなければならないだろう。

5 おわりに

筆者はこれまで、生徒の興味・関心に基づいた授業にしようと、疑問に思ったことや大事だと思ったことを授業で聞き、その答えを踏まえた授業展開を心掛けてきた。本研究を通してわかってきたことは、その問いが誰にとって大事なものなのかをはっきりさせる必要があったということであ

る。生徒にとって大事なことなのか、教師が大事と思うことなのか、書き手が大事といていることなのか。今まではそれがはっきりせず、問いたことが漠然としていた。

また、テキストの記述に対して「こういう経験したことない？」と生徒個人個人の経験を問うてみることの重要性に気がついた。これまでそうした経験を問うことにあまり積極的な意味を見いだせなかった。具体例を書き手が丁寧に付してくれていることもあり、個々の経験を聞くことがテキストの理解にどれほど貢献するものかわからなかったためである。しかし、テキストを理解するためというよりも、テキストの論をもって個人が経験したことの意味を形作ることの方が今は大切に思える。「あれはこういうことだったのか」と振り返る。その過程があつて初めて行動は経験として象られる。芸術において作られてしまったものは重要な意義をもたないとシクロフスキーは語る。芸術の意味はその過程にある。

本研究には多くの課題が残されている。一時は「異化」をより詳細な段階モデルで捉えようとしたが、問題の全体を捉えきれなかった。本研究では第一段階にあたる「自動化」の描き出しに挑戦したが、それすら断片を捉えたにすぎない。

引用・参考文献

- 足立悦男(2000)「異化の詩教育—教材編成の理論と方法」、『島根大学教育学部紀要』、教育科学34、1-18。
秋葉昌樹(2006)「教育学教育における臨床的方法実験としての演劇—エスノメソドロジー・会話分析研究を經由して」、『演劇学論集 日本演劇学会紀要』、44(0)、109-129。
文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編』、東洋館出版社。
永井ほのり(2016)「関係性の異化を目指すコミュニケーション教育の試み—短期大学における一実践—」、『全国大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表要旨集』、130巻、323-326。
大江健三郎(1993)『小説の方法』、岩波書店、227。

Classroom Practice Focusing on the Effect of "Ostranenie": To a Reading that Interacts with Others and Makes the Shape of Experience
Ryo INOUE