

学習者研究としての予測不可能事象

藤森 裕治

一 はじめに

本稿の目的は、教育実践場面において学習者の予期・予想・期待等を越えて生起する出来事に着目し、その実相を観察・記述するとともに、当該事例がもたらす教育的意味・教授的示唆について、学習者研究の視点から検討することである。

- この目的を遂行するために、以下、次の手続きで議論する。
- ① 検討の対象とする実践事例の展開過程及び問題場面を記述する。
 - ② 問題場面において右に挙げた出来事の生起する状況を分析する。
 - ③ 右の分析に基づき、当該の出来事がもたらしたと思われる学習者の学びについて検討する。

なお、実践事例に関する情報は、稿者の撮影によるVTR記録、写真データ、及び授業のトランスクリプトデータをもとにした。

二 対象とする授業の実際

(一) 環境情報

学校名…S市立T小学校二年生(男子十六名 女子十名)
授業者…高山美津子教諭(仮名)
授業名…アーノルド・ローベル「お手紙」を読む(国語)
日 時…平成二三年十一月十六日

授業の概要…左記の通り

- ① 本文を「がまくん」、「かえるくん」、地の文に分けて音読する。
- ② 「がまくん」と「かえるくん」の「しあわせ」は同じかなという問いを共有する。
- ③ 第一印象を全員が答える。
- ④ 本文から手がかりとなる描写を探し、ワークシートに記入する。
- ⑤ 第二印象を全員が答える。
- ⑥ 手がかりとなる描写と理由について討論をする。
- ⑦ 参考になった友だちの考えを指摘して感想をまとめる。

(二) 教材と学習問題

「お手紙」は、アーノルド・ローベル『ふたりはともだち』(三木卓訳・文化出版局・一九七二年)に所収された物語である。誰からも手紙をもらったことのない「がまくん」に同情した友人の「かえるくん」が、彼に内緒で手紙を出す。ところが、配達を頼んだ相手が「かたつむりくん」だったため、到着まで四日もかかることになってしまう。けれども、それがかえって二人にしあわせな時間を届けてくれたという内容である。以下に物語の後半部分を引用する。なお、引用部の／は改行部分である。

「かえるくん、どうして、きみ、ずっとまどの外を見ているの。」
がまくんがたずねました。／「だって、今、ぼく、お手紙をまっ
ているんだもの。」／かえるくんが言いました。／「でも、来(き)
やしないよ。」／がまくんが言いました。／「きつと来るよ。」
／かえるくんが言いました。／「だって、ぼくが、きみにお手紙
出したんだもの。」／「きみが。」／がまくんが言いました。／
「お手紙に、なんて書いたの。」／かえるくんが言いました。／
「ぼくは、こう書いたんだ。『親愛(あい)なるがまがえるくん。
ぼくは、きみがぼくの親友であることを、うれしく思っています。
きみの親友、かえる。』」／「ああ。」／がまくんが言いました。
「とてもいいお手紙だ。」／それから、ふたりは、げんかん
に出て、お手紙の来るのをまっています。／ふたりとも、とても
しあわせな気持ちで、そこにすわっていました。

(光村図書『小学校国語 赤とんぼ』二下より抜粋)

本授業で配布された本文には、一文ごとに通し番号が振られている。
音読が終わると、ただちに登場人物における「しあわせ」の感覚が話
題にされ、次のような学習問題が示されている。

手紙をまっている時、「がまくん」と「かえるくん」が感じてい
た「しあわせな気持ち」は同じだったかな？

引用本文の末尾付近にある「ふたりとも」に着目させ、両者が「し
あわせ」であることを指摘するのであれば、二年生にも易しい課題と
いえよう。しかしここで、「しあわせ」の内実に視点をあてるならば、
両者の幸福感は必ずしも一致していない。すなわち、手紙を送る側と
もらう側がそれぞれ抱く幸福感の位相である。高山先生の学習問題が
ここに対する問題を表面化することであるとすれば、小学二年生には
難しすぎると思われた。

(三) 子どもの見解におけるゆれ



写真1：子どもの見解を尋ねる

高山先生は、黒板の中央にテーマを記すと、その右上に「同じ」、左上に「同じではない」と書いて、横長の翼のような枠を作る(写真1)。次いで、子どもたち全員にどちらの立場か尋ねる。子どもたちがどちらの立場か答えると、それに応じて、名前を記した黄色いマグネットを「同じ」と「同じではない」の場所に貼り付けていく。すると、「同じ」派五人、「同じではない」派二十人という大差がついてしまう(当日一名欠席)。

この結果を見た高山先生は、愉快そうに次の指示を出す。
さあ、みんなが『同じだよ、同じじゃないよ』って思った理由を
書いてみて。きつとみんなはこの文からこう考えたんだよって
いう文があると思うので、文の番号と、理由を紙(ワークシート)
のところに書いてみて。

子どもたちは、ワークシートの所定枠に、自分がどうして「同じ・
同じではない」と考えたのか、手がかりとなる文章を通し番号で引用
し、理由を記入する(写真2)。書き込んでいるうちに、「先生、変
わっちゃった」「うーん、わかんない」という声上がり始める。

高山先生が、「今、自分で考えてたら、あ、勘違いだったっていう
人、いる？」と尋ねると、大勢の子どもが手を挙げる。そこで、考え
の変わった子を立たせ、先ほどのマグネットを移動すると、最初に「同

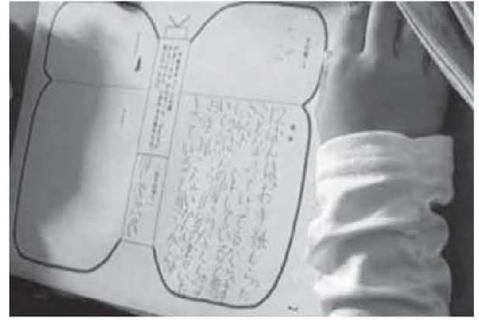


写真2：ワークシート

じではない」と答えた子ども二十人のうち、実に十四人が「同じ」に変わってしまう。

なぜそうなってしまったのか、教師が「考えのもと」（根拠となる本文）を求めると、俊（仮名・以下同じ）が次のように答える。

88番（二人とも、とても しあわせな気持ちで、そこに すわって いました。）に「二人とも」ってあるから。多くの子どもから「言われちゃった」という声上がる。「考えのもと」になる文を物語から挙げ終わると、子どもたちはどうしてその文が自分の考えを支持するのか、説明を始める。二人のしあわせは同じであるという見解の主たる理由は以下の通りである。

①「がまくん」と「かえるくん」は仲良しであるから、相手がしあわせだと自分もしあわせになる。

②「がまくん」に「かえるくん」は同情しているから、しあわせを同じように感じるができる。

③手紙が来るのを待つ二人の「しあわせな気持ち」について「ふたりとも」と表現してあるから、「しあわせな気持ち」の中身は同じはずである。

（四）読みの「迷い」

「二人のしあわせは同じ」という結論でまとまりかけた子どもたちの解釈に動揺が生まれるのは、「同じではない」立場を支持する「茜」に対して高山先生がその理由を尋ねたのがきっかけである。

「がまくん」は、お手紙もらったことがないって言っているから、（初めてのお手紙がくるのを）すぐドキドキして（待って）いると思うし、「かえるくん」は自分の書いたお手紙が早くこないかなって思っ、ワクワクしてまっっていると思うから（しあわせな気持ちは同じではない）。

「同じ」派の子どもたちから納得がいかないという反応が出ると、高山先生はやはり「同じではない」派の「紗季」を指名する。以下、授業記録から引用する。

紗季 はい。茜ちゃんと同じで、かえるくんは自分の書いたお手紙をまっっているんだから、がまくんとは、気もちはちがうと思う。

教師 かえるくんは、自分で書いたのをまってる。がまくんは？

紗季 かえるくんからきたお手紙をー。

教師 かえるくんから来るお手紙をまっっている人と、自分の書いたお手紙まっっている人だから、ちがうってこと？紗季さんの言うことわかった？

児童 わかったけどねー

教師 自分で書いたのをまっのとー、お手紙が来るのをまっのは：：：
ありがとう（紗季着席）。お手紙が、こういうこといいですか？

紗季さん、こういうことで。自分の書いたのをまっのと、お手紙をくるのをまっのはちがうだろ。ごめん、紗季さんの文？

紗季 24番。

教師 あ、同じとこここね、はい「ぼくもういえへかえらなくつちや ぼくのかいたの：：」亜美さん

亜美 86番の（文にあるように）「とてもいいお手紙だ」ってがまくんが言っ、がまくんはそう思っ、かえるくんは書いた人だから、ちがうと思う。書いた人で、「とてもいいお手紙」っ

ていうのは、思っていないと思う。

教師 これ言ったの誰だっけ？

児童 がまくん。

教師 がまくんは、とてもいいお手紙だっけって思ってる。お手紙をこ
う思っ：いいお手紙だっけってまっているのと、かえるくんは自分で
書いたから、いいお手紙だとは思ってない：ていうこと？じゃあ
ちよつと、友だちの意見聞いていて、あれ、なんか考えがなんか、
ここ気になってきたぞとか、いう人いたら、出して。

児童 わたし気になります。

児童 おれもまよっちゃった。

児童 わかんない。

児童 なんかもそんなこと言ったらまよってきちゃう。

児童 なんかも、なんかよくわけがわからなくなっちゃった。

教師 (挙手をした児童を指名) 洋太郎さん

洋太郎 さっきの紗季ちゃんの意見聞いて、まよっちゃった。

教師 どうまよっちゃった？

洋太郎 どっちかわかんない。どっちしんじればいいのかわかん
なくなつた

教師 どんなどころ？

児童 わたしもちよつとまよってきたきがするー。さっき紗季ちゃん
の意見。

教師 あ、そう言われるとー、ちがうような気がする？まってる人
と、書いた人と、もらう人の気もちがちがう、なんかちがうよう
な気がする？

美由 美由も洋太郎くんとおんなじー。

教師 美由さんどうぞー。

美由 美由も洋太郎くんとおんなじで、どっちかわかんなくなつち
やつた。

教師 美由さんはどんなことでまよってる？

美由 「ふたりともとてもしあわせな気も(言いよどむ)気もちです
わっていました」の文で、「ふたりとも」ってかいてあるのと、
紗季ちゃんの自分の書いたものをまつのと、お手紙を来るのをま
つのはちがうのと、ちよつとまよっちゃった。

子どもたちが迷っているのを楽しそうに見つめながら、高山先生は
「同じ・同じではない」に決着はつけていない。授業をまとめる代わ
りに教室の後ろに並んだ封筒の束を指さし、次のように述べて本時の
結びとしている。

あそこにみんなの書いた(友だちへの)お手紙がおいであるんだ
けど、みんなまだ届いてないから(どんな中身かは)知らないん
だよ。ドキドキする？：：：ちよつとまだ、みなさん迷うなつて
ところもあります。きょうみんなが話し合ひでああなるほどな
つて思った人の意見。または変わつちやつたなつて人。どこでそ
ういうふうにしたのか。(ワークシートの)「なるほど」の欄
に書いてみてください。

ワークシートの左側には、「なるほど」と感じた友だちの名前と、
どうして「なるほど」と思ったのかを書くための枠が仕切られている。
子どもたちがそこに書き込んでいると、終了のチャイムが鳴る。

三 学習者における予測不可能事象

(一) 予測不可能事象の措置

予測不可能事象とは、次のように定義される。

教育実践場面において、教師や学習者の予期・予想・期待等の範

圏を超えて生じた事実のうち、教師や学習者に認知的葛藤をもたらし、教材解釈や授業展開のあり方等に対する省察や見直しを促す事象。(藤森、二〇〇九、二〇三頁)

教育学研究の世界でこのような事象について注目し、その効果や意義を議論した歴史は、ヘルバルトのいわゆる「教育的タクト」まで遡ることができる。我が国でこの事象がもたらす効果について積極的に言及した研究者としては、上田薫、齋藤喜博、中田基昭、吉崎静夫、佐々木俊介、稲垣忠彦、佐藤学らがいる。彼らによって予測不可能事象は「ずれ」、「不意の未来」、「予想外反応」などと命名され、教育学、現象学、教育工学等の知見を援用して探究されてきた。用語もアプローチも多様であるが、次の点ではいずれも共通している。

① 出来事への省察を通して教師の力量形成を図ることにねらいがおかれている。

② 授業を、教師が構想した学習指導計画の遂行過程と見るのではなく、教師・学習者のコミュニケーションによって現前する相互行為と認識している。

③ 注目される実践事実は、教師の予期・予想・期待等の範囲を超えて生じた出来事である。

本稿における予測不可能事象は、このうち①、②については同じであるが、③については注目すべき実践事実の範囲が拡張されている。すなわち、学習者が経験する出来事にも予測不可能事象と同じ機能をもつものがあるとみなし、これをも対象に含めている。

(二) 学習者における予測不可能を取り上げる必然性

予測不可能事象を経験する主体に学習者を含める背景には、前項②の授業認識がある。この認識によれば、授業とは教師と学習者が協働

して産出するコミュニケーションの総体であると同時に、個々の参加者がそれぞれ独自に経験する出来事でもある。このことは、授業に学習者同士がかかわる活動を導入すれば、ただちに明らかになる。

例えば班別の学習活動がなされているとき、学習者は次の四つの局面から自らの学習に有用な資源、すなわち「学習材」を得ている。

A 教科書の文章など、すべての学習者が用いるべき資源として教師から提供されたもの。

B 助言や講評など、教師から自分だけでもしくは自分と一部の級友だけに個人的に与えられたもの。

C 班別の学習活動等で、教師が関与せずに級友からもたらされた情報や事物など。

D 自分が既に有していて教師の知らない知識・技能や経験。

これらのうち、BとDの資源がどのようなものであり、どのように提供され活用されているかは、学習者によって異なる。もとよりそのすべてを教師が統括することなど不可能である。そのため、見た目は同じ授業を経験したように見て、教師が捉えたそれとは似ても似つかない意味や構造をもって自らの学びを記憶する学習者が、教室には存在し得る。授業は、教室という場で行われる学びのコミュニケーションとして見れば閉じているが、それをどんな出来事として経験するかは、コミュニケーションを作動させる個々の主体にひらかれているのである。

(三) 取り上げた授業における学習者の予測不可能事象

学習者に生じる予測不可能事象とはどういうものか、前項の授業記録から抽出してみよう。ここでは先の定義を受け、予測不可能事象が生起していると解釈できる場面を取り出す際の観点を、次のように

指定する。

学習者が、思いがけない展開や学習事実に対してとまどいや葛藤を覚えていることが、彼ら自身の言動から推測できるか。

この観点によって、次の三つの場面が抽出された。

第一は、本時のテーマである『がまくん』と『かえるくん』の『しあわせな気持ち』は同じか』に対する当初の見解をもとに、学習者が本文から根拠となる表現や文脈を見出す場面である。テーマの問について、大半が「違う」と答えた子どもたちだったが、根拠にあたる表現を本文から抽出する活動を進めると、当初の見解が変わってしまったという声や、わからなくなってしまうという声が各所で上がっている。最初の判断を支持する事実を探しているうちに、逆にそれを否定する根拠を自ら発見してしまったのである。予測不可能事象は、次のようなとまどいや葛藤をもって学習者たちに生起している。

① 「二人のしあわせは同じ」という見解を支持せざるを得ない表現の存在（多くは「二人もしあわせ」に気づき、「違う」とした当初の見解を撤回する必要性に迫られているもの）。

② 右の事実関係には気づいたものの、依然として「違う」を支持する立場は変わらず、「同じ」という立場をどのような論理で納得する（させる）か説明する必要性に迫られているもの。

③ 双方の見解を支持すべき表現や文脈が存在することに気づき、背反する両者の立場をとりまとめたり、止揚したりするための論理を発見・生成する必要性に迫られているもの。

第二は、「違う」という当初の見解が変わった学習者に手を挙げさせ、ネームプレートを「同じ」立場の側に移動する場面である。前述したように、ここで両見解の支持者は完全に逆転してしまう。この事態を予測不可能事象として受け止めた学習者には、論理的に次のような

とまどいや葛藤が生じている。

① 「二人のしあわせは同じ」という見解を支持すべきことはもはや自明であるのに、依然として一部が「違う」に留まっているのはなぜか、その理由が分からないもの。

② 大半が「同じ」立場に移行してしまい、それでも自分は「違う」立場を支持し続けてよいのか不安に感じているもの。

③ 「同じ」か「違う」かを二者択一的に選ぶことを保留し、なぜ支持する見解がこうも変わってしまったのか、テーマに対する理想的な解釈は何かといった問題を考察しているもの。

第三は、二つの立場を支持する意見が交換される中で、一部の学習者からどちらの立場を支持すればよいのか分からなくなってしまうことが表明された場面である。この場面におけるとまどいや葛藤は、実際に学習者が自ら言及しており、予測不可能事象の生起したことが高い蓋然性をもって認められる。

四 学習者における予測不可能事象の分析

(一) 第三場面の予測不可能事象

三つの場面を見ると、第一場面において個々の学習者の内部で潜在的に発生したとまどいや葛藤が第二場面の段階で顕在化し、それが契機となって互いに意見を交わす必然性が生まれ、第三場面へと導かれている。すなわち、第三場面で学習者たちが経験した予測不可能事象は、最初の二つの場面で生起した予測不可能事象を内包していると考えることができる。

この第三場面で「わからなくなった」、「まよっちゃった」と口にする学習者たちの内部で生じていたとまどいや葛藤を、「美由」の発言から推測してみよう。

「美由」は、「二人のしあわせは同じだったか」という問いに対する答えに、次の二つの答え方があることに気がついている。

① 見解…同じである。

根拠… 88番の文に「二人もしあわせな気持ち」とある。

論理…「とも」で受ける主語は述語を共有するから。

② 見解…同じではない。

根拠… 86番の文に「いいお手紙だ」とある。

論理… 手紙をもらう側と手紙を送る側が、それぞれ手紙を待つ際の感情は一致しないから。

②の論理にかかわって、「亜美」の説明はこうであった。「がまくん」の「しあわせ」は、手紙をもらう立場として生じている。そこには「かえるくん」から告げられた手紙の内容が「いい手紙」だという思いが関与している。これに対して「かえるくん」の「しあわせ」は、手紙を送った立場として生じており、手紙の内容を耳にして「いい手紙」だという思いを抱く余地はない。ゆえに、両者の「しあわせ」は同質とは言えない。

ところで、この違いをオノマトペを用いて指摘していたのは「茜」である。「茜」は、手紙をもらう立場の心はドキドキであり、手紙を送る立場の心はワクワクだという言葉を用いて両者の違いを説明している。感覚的な語彙による説明ではあるものの、読者として自分がどのように「しあわせ」の差をイメージしたのかがよく表されている。

(二) 対立見解の受容と止揚

「美由」のように、対立する二つの見解が同時に成立してしまう要因が注目する根拠と論理の違いにあることに気づいた学習者は、複数いると考えられる。ただし、このうち「物語の読みは読者によってさ

まぎまであって当然」と判断し、見解の対立をそのまま受容した者と、同じ物語に排他的な二つの見解が成立することをただちに受容できない者とは、経験される予測不可能事象が質的に異なっている。

前者の立場をとる者にとって、対立見解が共に成立し得ることは、思いがけない事態ではあっても深い省察をもたらす契機にはならない。「みんな違ってみんないい」などの合い言葉で、それ以上は考察を深めることなく授業を閉じるであろう。

これに対して、後者の立場をとる者は、一方を受け容れれば他方が成立しないはずの二つの見解が、なぜそれぞれ説得力のある根拠と論理を持ち得ているのか解明する必要にかられる。そして、前述した二つの立場が、実は次の二種類のアプローチによって立証されていることに気づくことになる。

① 本文の表現形式を構造的・文法的に解読するアプローチ

② 本文の表現内容を機能的・経験的に解釈するアプローチ

論理の強度から見た場合、①は基本的に無矛盾であり、根本的なルールを破棄しない限り、立証された命題は真である。ゆえに、二人が「しあわせな気持ち」と表される心の状態を「とも」に保持していたことは、反論を俟たない。

これに対して②は、本文に明示されていない文脈や歴史的・文化的・社会的に合意されている意味内容を補いながら、共感を求めた立証となる。この場合、手紙をもらう者にしか「いいお手紙だ」とは言えないとか、ドキドキとワクワクは違うといった論理は、手紙の贈答という経験を持たない者には十分な説得力を持ち得ないだろう。また、経験的に②のアプローチによる論理を受け容れる者がいたとしても、①によって立証された命題を否定することはできない。

以上のことから、本実践における課題の答えは、次のように結論さ

れるはずである。

手紙を待つ二人に、「しあわせ」と表すべき感覚が同時に存することは、疑いのない真である。ただしその中身には、手紙の送り手ともらい手という立場の違いによる質的な差があり得る。

この結論を裏返すならば、次のような解釈も成立するはずである。手紙を待つ二人が抱く感覚には、手紙の送り手ともらい手という立場の違いによる質的な差があり得る。ただしその差異を超えて、両者には「しあわせ」と表すべき感覚が同時に存する。

かくして、本実践の問いは「同じか違うか」というレベルを越え、「しあわせ」という言葉に込められた感覚の共通性・差異性の理解へと、学習者を導くことになる。

(三) 予測不可能事象がもたらす学び

本実践の問いが前記のような結論を導くならば、予測不可能事象がもたらす学びとは何だろうか。

第一は、相反する命題が両立する仕組みの理解である。如上の二つのアプローチによる論理構築の方法に気づくことが、これにあたる。物語・小説の読みで、解釈に多様性がある話題をもって言語活動に取り組み場合、学習者が獲得すべき言語能力は、理想的な解釈内容を知識として記憶することではない。彼らに必要なのは、当該の文章を適切に解釈するにはどのようなアプローチの方法があつて、実際にどう適用すればよいのかというスキーマを得ることである。本実践で設定した問いは、ここに明確な見通しを示唆している。

第二は、語彙意味論的な知識体系の拡充である。本実践で取り上げた「しあわせ」は、これを大きくくりすると「がまくん」のそれも「かえるくん」のそれと同じカテゴリーに属する。しかし、その内実を詳

細に検討すると、細部では異なる意味を認め得ることに気づく。すなわち、「しあわせ」を構成する下位語としての語彙意味体系があり得ることに気づくのである。このような学びによって、学習者は自らの情意をよりきめ細かく認識することになる。

第三は、「手紙」などによつてメッセージを贈答するという社会的行為の意義や機能の発見である。授業記録の終末部を見ると、教師は子どもたちの「迷い」に関連して、彼らが前に書いておいた友人への手紙について話題にしている。すなわち、本実践における学びの最終段階で、学習者は、友人に手紙を送った立場として「かえるくん」の心情に寄り添い、同時に友人から手紙をもらう立場として「がまくん」の心情に寄り添うように促されている。それによつて、これらが共に友好の感情をもたらすものであることを自覚しつつ、一方で送り手ともらい手とはニュアンスが生じることを、学習者自身の言語生活に即して理解することになる。

実のところ、この第三の学びに対する入念な配慮があつてこそ、物語を読むという行為は言葉の学びとしての真価を発揮することになると考える。なぜなら、前二者の学びがあくまでも文学の読みという枠組みの中で働く言語知識、言語技能であるのに対して、第三の学びは、言葉が本来その機能を発揮すべき社会的行為を対象にしているからである。物語人物の言動や関係を読みながら、学習者は自らの言語生活で味わうべき言葉の意義や機能を虚構世界で経験する。本実践における学習者の予測不可能事象は、この虚構性に「手紙の送り手ともらい手」という社会的行為を接続させ、日常生活で意識し身につけるべき言葉の力を獲得するように促しているのである。

更に言えば、本実践では、そうした社会的行為における「しあわせ」の本質をも探究されている。手紙という媒体を介して個と個が寄り添

う場面において、「しあわせ」とは両者が個別に感受する思いであると同時に、両者をつなぐ感覚としても存していることが理解されようとしているのである。このような感覚は、鯨岡（一九九七）の言う母子コミュニケーションと同じ感覚であり、主体と主体との「あいだ」（木村、二〇〇五）に生まれる感覚として把握することができるかもしれない。もとより、そうした哲学的反省を小学二年生という学齢の子どもに求める由もないが、原初的なコミュニケーションの実相を経験する上で、決して時期尚早とは言えないだろう。

五 学習者の予測不可能事象に対する教師の働きかけ

（一）教師の恣意性

これまで述べた学びが本実践における学習者の予測不可能事象として認められた場合、一つの疑義が生じるであろう。それは、学習者に経験された予測不可能事象が、教師によって事前に仕組まれていたのではないかという「胡散臭さ」である。二律背反のテーマが出されていながら、結果的にはそのどちらにも決することなく、とまどいと葛藤に追い込まれる展開が予定調和的に仕組まれていたとするならば、学習者は教師の掌に躍らされたことになる。もとより、そうした方略が不適切だというわけでは決していないが、問題となるのは右のような疑義を抱く余地が学習者にあった場合である。

この問題が本実践にあり得ると仮定した場合、その大前提として、学習者に生起する予測不可能事象が、教師の指導計画段階で明確に構成されていたという事実を指摘する必要がある。しかしながら、予測不可能事象が発生した場面における学びのプロセスは、

- ① 論題提示
- ② 初発の見解表明
- ③ 本文からの根拠と理由の抽出
- ④ 初発の見解の修正
- ⑤ 根拠となる描写の指摘
- ⑥ 理由の説明

という構成であり、予測不可能事象を誘発するような教師の仕掛けは見当たらない。唯一挙げるとすれば、論題そのものということになるが、学習者は②で明示した自分の見解が③を経て転換してしまったことを機に予測不可能事象を経験しているのであって、予期も予想もしなかった「問い」が論題として示されたことにとまどいや葛藤を抱いたわけではない。

冒頭の疑義が成立するのは、例えば、②の段階で『二人とも』とあるから二人のしあわせは同じ』だという答えで学級全体が同意しているにもかかわらず、教師が「先生は反対です」などとゆさぶりをかける場面が観察されたときである。本実践において、教師の意思決定はきわめて状況的であり、内容的な主導権はよかれあしかれ、学習者に託されている。すなわち、学習者は、自らの学び合いを進める中で、自ら予測不可能事象を立ち上げているのである。

（二）予測不可能事象を誘発する装置としてのワークシート

しかしながら、となると、教師の状況依存性が次の疑義を誘発する。つまり、予測不可能事象を契機に、前項で示したような学びが実現するかどうかは成り行き次第であって、事前に教師は何も担保できないことになるという問題である。この問題に、高山先生はどう対処していたのであろうか。

かかる第二の疑義について、本実践の中で着目されるのはワークシート¹の存在である。

本実践で用いられたワークシートは、藤森（二〇〇七）を加工したもので、Bマップと呼ばれている（図3）。マップには四つの枠（羽）が描かれ、次の事柄が書き込まれるようになっていた。

頭部・論題（予め印刷されている）

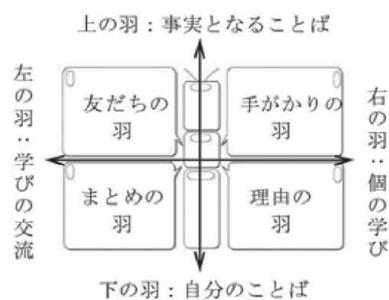


図3: ワークシートの構造

胴体…自分の立場を書く。
 右上…本文からの根拠を文の通し番号で抜き出す。
 右下…根拠として引用した本文の記述から自分の立場が導かれる理由を説明する。
 左上…発表を聞いて参考になった友だちの名前を書く。
 左下…どんなことが参考になったかを書く。

六 おわりに
 高山先生の所属する地区の教育研究会では、本実践と同じテーマとプロセス、ワークシートによる授業を、小学校高学年、中学一、三年の学級で実験的に行っている。それによると、基本的にとどの学級でも本実践で見たような見解と解釈の違いが生まれ、学習者にとまどいや葛藤が経験されている。このことに鑑みると、本実践で観察された予測不可能事象は、作品の中に仕掛けられていると考えることもできる。今後はそうした視座からのテキスト研究がなされてよい。

注 本稿は、平成二五年十二月二十一日に広島大学で開催された「国語教育カフェ」での講演に基づいている。なお、用いた写真については当事者より掲載許可を得ている。

文献

長田友紀 (二〇〇八) 話し合い指導におけるコミュニケーション能力
 観の拡張、新しい時代のリテラシー教育、一九六〜二〇七頁、東洋館出版社
 木村敏 (二〇〇五) あいだ、ちくま学芸文庫
 鯨岡峻 (一九九七) 原初的コミュニケーションの諸相、ミネルヴァ書房
 藤森裕治 (二〇〇七) バタフライ・マップ法…文学で育てる〈美〉の論理力、東洋館出版社
 藤森裕治 (二〇〇九) 国語科授業研究の深層…予測不可能事象と授業システム、東洋館出版社

学習指導は、右に示した手順で進み、板書もこのマップと同様の構造をなしている。学習者は、右側の羽と胴体部分とを自分で埋めながら、まずは自己の見解を立証する。しかる後に教室の黒板を「広場」として各自の発言が交わされ、論点や争点が浮かび上がる。そして、口頭での意見交換を経た後に左側の羽と胴体部分とが視覚的に参照され、級友の誰から何を学んだのが、ここに記されることになる。
 物語・小説の読みで、一つの答えに定まらないテーマが選ばれたとき、右のように機能する学びのプロセスは、級友間に異質な見解や解釈のあることを視覚的に顕在化させる可能性を高いものにしていく。すなわち本実践において、学習者が自ら予測不可能事象を経験し、とまどいや葛藤に耐えながら自らの言語能力を高めていくための「仕掛け」は、高山先生が開発したワークシートの存在に負うところが少なくないと言えよう。長田(二〇〇八)は、このような視覚的ツールが学習者の学びをアフォードし、話し合いなどの流動的・状況依存的な言語活動におけるリテラシーを育成する上で効果的であることを指摘している。