

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	教室における自己のあり方の研究の成果と課題：藤森裕治による学習者研究を一例として
Author(s)	河上, 裕太
Citation	国語教育思想研究, 22 : 1 - 8
Issue Date	2021-05-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050893
Right	
Relation	



教室における自己のあり方の研究の成果と課題

藤森裕治による学習者研究を一例として

広島大学・院生 河上裕太

キーワード：学習者研究 社会文化的アプローチ 複数の「私」

1. 教室における自己の記述困難性

教室における自己のあり方は、学習者研究という名前で、特に国語科教育の研究領域で盛んに研究されてきた。しかし、この学習者研究は教室における自己（学習者・教師）のあり方をどのように記述してきたのか。また、研究者・教師による学習者研究はどのように可能なのだろうか。

多くの学習者研究では、ある授業における音声データや課題プリントにおける記述内容が提示され、それが研究者（実践者）によって価値づけられる。そしてこのような研究の目的は河野（2015）によれば「学習効果の向上、個別のもしくは一般的な学習事実の認識と記述など」（p.37）とされている。

ここから推測される学習者研究は以下の2通りである。

① 授業前の学習者と授業後の学習者が比較され、授業の効果が主張される研究

② 授業内での「学習事実」が記述される研究

①の研究について学習者が苦しい立場に存在することを批判する視点は、一般に共有されつつある。しかし、そのような①への批判の上立つ②の研究にも課題はある。それは、観察可能なデータを「学習事実」として考えるために、その場で観察できなかったデータにアクセスできなくなるという問題である。

授業に目的を持つ教師が立ち、教室集団を組織する場合、そのような場は学習者の記述に影響を及ぼす。例えば学習者がプリントには教師用の答えを書きながら、自身の読みを自己の内に秘める可能性は十分にある。このような場合を想定すると、学習者のプリントの記述をそのまま「学習事実」とすることに困難が生じる。

教室における学習者の自己は常に記述されることを待つしかない。あるいはこの自己は記述されるために、記述者＝教師・研究者の意図に迎合しつつ、語るかもしれない。このような特性を持つ学習者の自己を教師・研究者はどのように記述することがで

きるだろうか（本論ではこれを「学習事実の記述困難性」と呼ぶ）。そして学習者研究というジャンルはこのような問題をどのように乗り越えながら記述を積み重ねてきたのだろうか。

この点について、教科教育の中でも特に学習者研究が多い国語科教育の研究者であり、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』において、学習者研究の記述を担当した藤森裕治の論考を中心に学習者研究の現在を探る。

2. 藤森裕治による学習者研究

2.1 藤森（2013）における学習者研究

先に引用した河野は『国語科重要用語事典』において、学習者研究の項を執筆している国語科教育研究者であるが、この河野が参考文献として挙げているのが『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』における藤森による学習者研究のレビューである。よって本節では、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』における藤森による学習者研究のレビュー（以下藤森（2013）と呼ぶ）を始点として、藤森の研究を通時的、共時的に参照していきたい。

まず、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』では、「6 国語科授業研究・学習者研究に関する成果と展望」というように、国語科授業研究と学習者研究がセットで考えられている。これは2000年から2011年の学習者研究が国語科授業研究と切り離せない関係にあったためである（詳しくは後述する）。したがって藤森（2013）は、国語科授業研究と学習者研究の基本概念を次のように措定するところから始まる。

【国語科授業研究】

学校において意図的・計画的に行われる国語科教育実践場面を対象とした分析・検討のうち、以下の目的・対象のそれぞれ少なくとも一つを満たすもの。

目的:教師の個別実践における力量形/教授及び学習における一般法則・規範の解明/教育事実の認識と記述等

対象:授業者、学習者、教材等、授業の成立面/目標、内容、方法、評価等、授業の構造面/教育課程、教育設備等、授業の環境面

【学習者研究】

児童・生徒・学生を対象とした分析・検討のうち、以下の目的・対象のそれぞれ少なくとも一つを満たすもの。

目的:学習効果の向上/学習における一般法則の解明/個別若しくは一般的な学習事実の認識と記述等

対象:資質、性格等、学習者の心身の発達特性/学習態度、学習活動、学習成果等、教育実践場面において生み出される学習事実/居住地域、家庭、人間関係等、学習者を取り巻く諸環境 (藤森 2013 p. 521)

藤森はこれらの基礎概念を用いて、2000年から2011年までの『国語科教育』誌に掲載された原著論文から26編を抽出し、それぞれを5つの校種・8つの内容領域(話す聞く等)・3つの方法論的特徴によって分類し、以下のような考察を加えた。

第一に、この種の研究は、小・中学校をフィールドとした「読むこと」についての研究、特に文学的文章の読みを取り上げた研究論文が26編中11編を占め、他の学校種や内容領域・指導事項を圧している。

第二に、2002年を境にして、「調査研究」型から「実践研究」型の方法へと、用いられる研究方法論が転回している。これに伴い、前者は主として記述資料の分析が中心であったが、後者は談話記録の分析が中心となっている。ただし、いずれの方法論も、研究の目的は個別・具体の学習事実を記述することではなく、国語科としての教科内容の実現に向けて、教育実践場面の一般的な様相を見出そうとしている。

第三に、最近は実在の個とのかかわりを中心的な問題関心に据えた、個別的な研究アプローチが着目されつつある。(藤森 2013 p. 524)

藤森の研究は、以下の3点を示している。

- ① 国語教育では文学教育の学習者研究が多い
- ② 「調査研究」から「実践研究」へという研究方法論の転回にもかかわらず、「国語科としての教科内容の実現に向けて、教育実践場面の一般的な様相を見出そう」とする、研究的目標論の部分は変更されなかった点
- ③ 「実在の個とのかかわりを中心的な問題関心に据えた、個別的な研究アプローチ」という方向性が認められ、今後注目されていくであろう点

藤森の研究を踏まえると、学習者研究が国語科授業研究と不可分であったことが分かる。なぜなら②にもあるように、2000年から2011年における学習者研究は「教科内容の実現」の証左でしかなかったためである。先の河野(2015)の引用でも、国語科の学びを見とるための学習者研究という枠組みは維持されているように思える。

2.2 社会文化的アプローチと学習者研究の自立

一方、上記③の「実在の個とのかかわりを中心的な問題関心に据えた、個別的な研究アプローチ」では②とは対照的な研究の有り様がイメージされているように思える。

藤森(2013)は「学習者研究の自立」という項のなかで、上記②→③の契機として「社会文化的アプローチの導入以降、国語科授業研究・学習者研究では、教授に資する知見の一般化から、個別的具体的な学習事実の生態的な記述へと研究の重点が変わりつつある」(p. 526)と述べている。

この「社会文化的アプローチ」について、藤森(2013)と連続したテキスト関係にある藤原(2013)を参照しよう。藤原によれば、「社会文化的アプローチ」とは、「人間の学び」を「社会的相互行為(interaction)を通して文化を我がものとしていく活動と見なす」(p. 529)ものである。しかし藤原論では「社会文化的アプローチ」が必要とされる背景が述べられていないので、根本(2012)を参照し、その背景について掘り下げる。

根本(2012)によれば、「社会文化的アプローチ」は「認知主義」に代わる学習理論的枠組みとして登場してきたとされる。「認知主義」では「心や脳が人間の思考や学習の中心となり、人の認知とは情報処理である」と(p. 21)と考えるが、1990年代から「言語学習は状況に埋め込まれた社会文化的慣習で

あるとの見解が強まり」(同上)、「学習者は単一の言語生産者というよりはむしろ社会的・歴史的な集合体の一員であるという見解に基づき、特定のコミュニティにおける学習条件を調査し、慣習を概念化および定式化する条件を分析するようにな」(同上)り、このような学習理論的枠組みが現在「社会文化的アプローチ」と呼ばれている。

「認知主義」的な授業においては、教師—学習者という垂直関係の中で、教師が知識を学習者に提示し、学習者がそれを認知していくという学習モデルが考えられる。「社会文化的アプローチ」では、国語の授業(クラス)という特定のコミュニティにおける学習条件(慣習を概念化および定式化する条件)を分析し、学習が起こるように構成された授業の中で学習者が「文化をわがものとしていく」学習モデルが考えられる。すべてのクラスに同じ授業ができる「認知主義」に対して、「社会文化的アプローチ」では、それぞれのクラスが学習しやすい授業を考えることになる。

藤森(2013)は「学習者研究の自立」と項を設け、このような「社会文化的アプローチ」の導入によって、「個別的具体的な学習事実の生態的な記述へと研究の重点が変わりつつある」(p. 526)と述べている。確かに「認知主義」ではしばしば学習者がコンピューターになぞらえられ、説明されている。一方、「社会文化的アプローチ」では、そのような状況は批判され、新しい方法論が提示されている。藤森はそのような意味で現在の学習者研究が「自立」と考えていると言える。

2.3 藤森の「予測不可能事象」論

次に藤森の研究を通時的に見てみよう。通時的に藤森の研究を概観した時、研究のキーワードとなってくるのが藤森(1998b 他)の「予測不可能事象」である。

藤森はまず、国語科学習材に「従来(ママ)いわゆる教材としての側面」(1998a, p.94)と、「個別で一回性の実践事実から帰納される」(同上)側面——「教師の予期や予想を超えた出来事がしばしば生起し、ダイナミックで複雑な学習活動」(同上)を巻き起こす——という二つの側面を見ることから始める。

つまり藤森は、学習材から構築可能な授業による学びだけでなく、その学習材を教室で扱うに際して

浮かび上がってくる疑問や立ち止まりなどの現象も学びとして授業に組み込んでいこうと考えたのである。

この「学び」が起こる授業のダイナミズムを藤森(1998b)は「予測不可能事象(unpredictable-case)」と名付け、「授業場面において主体(主として教師)の予期や予想を超えて発生する事実のうち、主体に自省作用(reflective-action)をもたらす事象を指す」(p. 7)と概念化している。だがここまでは、引用に見られるように、「予測不可能事象」とは教師がよりよい実践をするための概念装置であった。つまりここまでの藤森の「予測不可能事象」では、授業者が学習者に知識を伝達する方法論の議論になっており「認知主義」の枠組みを出ていないと考えられる。

藤森はその後「話す・聞く」教育、対話的コミュニケーションについて研究した後、2002年にこの「予測不可能事象」をタイトルに据え、論文化する。藤森はここで、これまでの研究の「授業コミュニケーションにおける予測不可能事象を、教師が組織した学習指導計画というシステムの遂行過程で生じる逸脱現象と捉えている」点を批判する。授業内対話を授業システムが駆動させていると考えれば「予測不可能事象」はシステムを維持しようとする教師にとっての「予測不可能」な出来事に解され、教師にとってしか効果のない出来事になってしまう。これでは教師の授業研鑽にはなるが、授業システムについて自省しようとしていない学習者には「予測不可能事象」は訪れず、したがって、学習者の読みが「ゆらぎ」、あたらしい構造を獲得していくことはない。

そこで藤森はオートポイエーシスを社会システム論に援用したルーマンの理論を援用し、「「国語科授業」というシステム」を、「教師と学習者が学習材を媒材として「国語」に関する学習を展開するただなかに成立すると捉え」(p. 38)た。このような考えに従うと、従来授業の計画者としてメタポジションに立っていた教師は、学習者と同じ位相に下される。ここにおいて「予測不可能事象」は教師と学習者の両者に体験され、意味付けられていく。ここにおいて藤森の研究は「社会文化的アプローチ」の枠組みを獲得していくことになる。

ただし藤森は自論について、「「授業」という名目で制度的に構成された環境下では、事前に設定された環境的諸要件(例えば教師の価値観や教育理念)が、実際の相互行為で機能する秩序に強力な選

抑圧をもたらす。しかもその選択圧をもたらす主体（例えば教師）は、自らシステムの作動に参加する」（p.39）点を問題として挙げている。

しかし、このような問題は佐藤（1999）を援用しながらマクロレベル＝「授業コミュニケーション参加者個々の外部環境において、コミュニケーション参加者自身の教師観・教科観・教材観・授業観・学習観・学習者観・学習環境観等の問い直しが必要であると判断され、そのことに関連して発生する自省作用のレベル」（p.40）で起こる「予測不可能事象」として、その理論に回収されている。

このような手続きを経て、「予測不可能事象」は、「授業が、参加者間の対話・問答・話し合い等を組み入れた相互作用的なコミュニケーションを志向していると判断されるとき」（同上）という授業条件と、「予測不可能事象は授業コミュニケーションに参加するすべての主体に生起し得る」（同上）と、学習者をその対象として新しく獲得し、定義される。

この「予測不可能事象」概念は条件と内容を伴っているが、これが起こった場合、教師は授業コミュニケーションを構成する一要素となって、学習者と等価となる。このとき学習者は教師の授業システムの反省と改善（より強いシステムの模索）のために存在しているのではなく、教師—学習材—学習者というシステムの一員として、当システムにおけるエラーから自省の機会を得て、自らの読みを更新していくといったような学習活動が起こる。

このように教師と個人—個人の関係となった学習者を記述していけば、学習者の側から授業という社会の改善を研究することができる。さらにここでは学習者が授業システムにアクセス可能な個人として記述されている。藤森はこれをもって、従来の教師主導の学習者研究と比較しながら、「学習者研究の自立」と述べるに至ったと思われる。

3. 長澤・牧戸・難波による臨床的アプローチ

3.1 藤森（2013）と長澤・牧戸・難波（2003）のスタンスの違い

ここまでで、藤森が学習者研究をどのように発展させてきたのかを参照してきた。認知主義的であった学習者研究に「社会文化的アプローチ」を導入する（される）ことで、学習者研究は「実在の個とのかかわりを中心的な問題関心に据えた、個別的な研究アプローチ」の方向に向かっている。藤森自身も

「予測不可能事象」論で、学習者研究における「社会文化的アプローチ」の具体を論じている。

この「予測不可能事象」は、教師と学習者が個人—個人—個人—個人になることが発生条件となっており、この個人—個人を媒介するモノの違いによって異なったレベルで発生する。文学教材など具体的な教材が両者を媒介する場合マイクロレベルに、両者のコミュニケーションを教材とする場合メゾレベルに、両者の関係を教材とする場合マクロレベルに、この「予測不可能事象」は潜んでいる²。

この藤森論に特徴的なのは、研究者・教師が授業をマイクロ・メゾ・マクロというそれぞれの位相で切り分け、そういったメタ空間を問題（教材）として開示することで、教師と学習者が個人—個人で向き合う「社会」が創出可能であると考えていることである。

本項では、このような思想を持つ藤森が、藤森（2013）で長澤・牧戸・難波（2003）を以下のように引用している。

社会文化的アプローチの導入以降、国語科授業研究・学習者研究では、教授に資する知見の一般化から、個別的具体的な学習事実の生態的な記述へと研究の重点が変わりつつある。長澤・牧戸・難波（2004 ママ³）は国語科教育研究の臨床的アプローチについて研究発表を行い、Cazden（2001）のコミュニケーション分析研究を紹介しながら、授業を教師の采配による計画遂行としてではなく、「社会的な出来事（p.167）」としてとらえることの必要性を示している。（藤森 2013 p.526）

これまで見てきたような藤森の研究の文脈で捉えるならば、長澤らの臨床的アプローチは、教師と生徒が授業コミュニケーションの一要素として同等的な存在となり、そこでのコミュニケーションが互いにとって「学び」をもたらすというように解釈されることになる。

実際に藤森自身、難波（2007）の『臨床国語教育を学ぶ人のために』⁴の「教室談話を捉える——I—R—E をめぐるキャズデンの研究成果を中心に」（2007、pp.82-93）では、「授業とは、いくつもの要因からなる複合的なコミュニケーション過程であり、唯一無二の理論や方法で捉えきることなど、到

底できない」(2007、p.91)としつつも、キャズデンの実践を見る目を評価しながら、「このような主体(キャズデンのような目をもった主体(論者補足))を一個人に確立することは難問に違いないが、志の共鳴する教師と研究者とが対等の立場で協働するとき、これを見出すのは不可能ではないだろう」と、キャズデンの理論を実際の授業に応用しようとするスタンスを見せている。また、のちの藤森(2014)ではやはり、「予測不可能事象」という概念装置を用いて授業の「学び」が説明されている。つまり、藤森にとってはキャズデンの論も「予測不可能事象」もそれらは授業の複雑さを記述するためではなく、授業の学びの成立を述べるためにある。藤森は教室内に選択圧が働くというような授業の権威・政治性に気づいていながらも、メタレベルの視点を採用することによってそれらを教材として解釈し、より良い授業の成立を目指すのである。

一方、長澤らはキャズデンの理論(発話言語を(1)命題的機能、(2)社会的機能、(3)表現的機能の3つの面で捉える)を「「授業という場で何かが(ママ)起こっているのか」との問い」(p.167)を明らかにするために用いている。また、長澤らはこれをそのまま実際の授業に生かそうとするのではなく、「教師と研究者、または研究者と研究者、教師と教師との間でなされる授業研究の場のコミュニケーションに適用し」、「授業を語るものの居方という問題」

(同上)を明らかにすることを試みている。長澤らはキャズデンの論を援用しつつも、直接的に授業の改善には向かわない。授業の複雑性に対して、理論でその複雑性を解きほぐしていく藤森とは対照的に、長澤らは授業を眺めたとき、そこで現象する授業の複雑性の前に立ち止まっているように見える。

実際難波(2007)では、難波は理論を持ちながらも、「教師サポーター」としてある教育についての実践者である教師の当事者性をいかに背負うことができるかということの問題化し、「教師サポーター」としての研究者に実践者である教師がいかに本音を語りづらいかということに言及している。この局面に立った難波は次のように語っている。

まず私は、授業実践者との共同研究をやめることにした。附属学校の教員とは共同研究を行なっているが、それは名目上でありその教師の実践をメゾ部門⁵でサポートするというイメー

ジで行なっている。つまり、その教員や学校がやりたいことをサポートするのであり、そのサポートそのものを発表したり論文にするのではなく、サポートに必要となるさまざまなリソース(国語科授業の理論や実践方法、他の領域の理論や実践方法)の情報を集めたり私自身が開発したりしてそれを文章化する(自分の業績としていく)という方法をとるのである。(難波(2007)、p.54)

難波は理論を手放し、その教員や学校がやりたいことのサポートに徹することが、研究者が授業の当事者と繋がるための方略であると考えている。なぜ、授業の当事者に研究者が理論を伝えるだけでは授業の改善につながらないと考えるのだろうか。これは、教師が学習者に読み・読み方を直接教えることは教育なのかということに接続する問題でもある。

長澤らも藤森も教師(教授側)と学習者(学ぶ側)が個人—個人の水平関係となり、「社会」を形成することの重要性を主張している。しかし、実践の位置から研究を始め、メタ的な視点を得ることで「社会」を実現しようとする藤森と、研究者の位置から授業に入ろうとし、授業という現場に下りていくことで「社会」を実現しようとする長澤らでは、研究のスタンスが異なっている。藤森の研究ではシステム論的に自己が捉えられている一方で、長澤らは授業というシステムに回収されない、システムを拒否する自己の有り様を想定しているのである。

したがって、藤森の研究の文脈に長澤らの論が位置づけられている藤森(2013)の引用には問題がある。これまで見てきたように、研究スタンスの位相で誤解が起ってしまうためである。

3.2 難波(2008)の「分裂した自己」論

藤森とは異なった研究スタンスはどのようにして生まれたのであろうか。ここでは、難波(2008)における「分裂した自己」論に注目し、長澤らの臨床的アプローチの根本にある問題意識を明らかにしていきたい。

難波(2008)は、説明文の読みに関わる能力が「メタ認知的活動・コード解釈力・推論解釈力・既有知識・意欲・結束性形成力」というモジュール群を形成しているという仮説を予備調査によって設定し、それを元に読みに関する設問を作成、小学校1年生～

中学校2年生、全42クラスの1345名に読前・読後調査を行った。

調査の結果は一括して主成分分析・数量化Ⅲ類・相関係数によって分析され、読みに関わる以下のようなモジュール群が決定された()内は pp. 147-149 を元に論者が補った)。

- ① メタ認知意識(既有知識や経験によって作り上げられた世界観)
- ② 言語知識(語句の意味や漢字の読みの力)
- ③ メタ認知活動(意見感想を持つこと)
- ④ 意欲(読みに向かう意欲)
- ⑤ 解釈1(表意的解釈の活動)
- ⑥ 解釈2(推移的解釈の活動)

そしてモジュール群とモジュール群を構成するユニットを、コネクショニズムの「並列分散処理(parallel distributed processing)」モデル(以後 PDP モデルとする)によって構造化する。PDP モデルでは、ここではモジュール群の相関関係はもちろん、モジュール内部におけるユニット同士の相関関係も示される。PDP モデルを援用することにより、読みの力というモジュールの構造を明らかにすることができる。

また、相関関係が低いということはモジュール化が進んでいないということを表す。この未モジュール化(モジュール群の並列)→モジュール化(モジュール群が相互に関係し合う)を、カミロフ=スミスの「表象の書き換えモデル」に倣って言語発達と考えたのが難波(2008)の研究である。例えば小1から中2までの能力構造を比較すれば、小1に比べて中2ではモジュール内やモジュール間での結びつきが強まっている(=言語的発達が見られる)というようなことが明らかになる。

この調査から、難波は以下の①～④を明らかにしている(難波(2008) pp.147-160 を元に論者がまとめている)。

- ① 「読みの力」という一つのものの発達を描くことはできない
- ② 読みに関わる能力(上記①～⑥)はそれぞれ独自・並列的に発達していく

- ③ メタ認知的活動は読みの能力の中核であり、モジュール内部の結びつきも大きく、他モジュール群との結びつきも大きい
- ④ メタ認知的活動は相対的に読みの能力の中核であると考えられるが、メタ認知的活動及びそれに影響を受けるモジュール群は読みの活動の三割弱を支配しているのみである。

この調査結果から難波は、「脳内には、複数の、異なる位相の「読み」⁶が成立していることが示唆されている」(p. 160)と述べる。また、授業で学習者が自らの読みとして記述しているのは支配的なメタ認知的活動に依拠した読みであり、それは実は全体の3割程度の活動の所産に過ぎないにもかかわらず、教師・研究者は、それを学習者まるとの読みとして受容する(同書、p. 168 参照)ことを問題化している。

難波はこのようにして国語教育(研究)の中で「すくいあげられなかった解釈結果を生み出すモジュール群を、「自己内他者たち」と呼ぶ(p. 168)び、「複数の「私」の受け入れを承認する」(p. 197)スタンスを国語教育関係者に求めている。

難波(2007)が理論を手放し、その教員や学校がやりたいことのサポートに徹していたのは、難波が教員に「複数の「私」」を措定していたためであると考えられる。難波が理論を提示すれば、その教員のメタ認知的活動が刺激され、「複数の「私」」の関係性の中で権威的になり、その教員の残りの7割の意見は失われてしまう。難波はこのようなことを恐れて、理論を授業に直接的に生かす前に立ち止まり、授業に関わる人間の「複数の「私」」の受容の重要性を述べていると思われる。

4. 教室における自己のあり方の研究の成果と課題

藤森以前の学習者研究は、教師の授業計画の内側で学ぶ「学習者」についての記述であった(しかも河野(2015)にあるようにこの枠組みは未だ国語教育内に継続的に用いられている可能性が高い)。しかし、このような研究の枠組みでは「学習事実の記述困難性」を克服することはできず、むしろ「学習事実」をますます不明確なものにしてしまう。なぜなら研究者・教師は自身が立てた仮説を立証するような記述が学習者のプリントに現れることを期待

し、それが書かれていることで、その「学習者」研究を達成とみなしてしまうからである。これでは「学習事実の記述困難性」に言及することが忌避され、研究者にとって都合のよい記述が「学習事実」として語られるため、〈学習事実〉にアプローチすることはますます困難になる。

藤森はこの状態に問題意識を持ち、「予測不可能事象」概念から学習を再考し、学習材・コミュニケーション・人間（権力）関係というマイクロ・メゾ・マクロレベルの教材を想定し、教師と学習者を個人一人として媒介する「社会」モデルの学びを構想した。

一方2000年代には、同じく教師と学習者が個人一人個人関係で手を結ぶ「社会」の実現を理想として、長澤・難波・牧戸らの臨床的アプローチが存在する。特に難波は設問調査によって、学習者内部で「表意の解釈を担うニューロン群と推意の解釈を担うニューロン群がそれぞれ独自の働きで「解釈結果」を算出」（pp. 159-160）するという「複数の読み」が起こることを明らかにし、それらの読みを行っている「複数の「私」」の存在を主張した。これは藤森のマイクロ・メゾ・マクロという区分を流用して説明すると、「表意の解釈を担う」私がマクロ・メゾ用に、「推意の解釈を担う」私がマイクロ・メゾ用に用意されていると考えることができる。

授業という現場に「臨床」しようとする難波にとって、藤森のマイクロ・メゾ・マクロレベルの問題は、それぞれの問題に対応しようとする学習者の内部で、「私」が別々に独立して存在し、発達していくという形で体験されていると考えられている。このような考え方は、「1人（統合された）」の学習者がマイクロ・メゾ・マクロレベルの問題をそれぞれの位相で体験しているとする藤森の論とは異なっている。

しかし、国語教育はこのような微妙ではあるが大きな問題を看過していると思われる。『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』では、藤森が学習者研究の書き手として抜擢され、難波らの研究を自身の述べる「社会文化的アプローチ」の先駆的存在として位置づけており、難波らの研究の独自性（＝臨床性）はここに封殺されていると言える。そして国語教育研究はこのような有り様を批判してはいない。また、河野（2015）にあるように、学習者の有り様を授業内容の証明として描く学習者研究の枠組みは未だ国

語教育内に継続的に用いられており、その中にはこの藤森の「予測不可能事象」は十分にクリティカルな研究として機能し続けている。

ここには、国語教育における学習者研究が「学習事実の記述困難性」を回避している現状が見られる。その原因論として、国語教育における学習者研究が「複数の「私」」を看過しているという問題がある。また長澤・難波・牧戸らの研究でも「複数の「私」」の記述、「複数の「私」」をふまえた理論、実践論などは言及されていない。この点が国語教育における学習者研究の課題である。

5. 参考文献

- 上野千鶴子編（2005）『脱アイデンティティ』勁草書房
- 小笠原道雄（2013）「3・11以後の「子ども学」の構想：子どもの〈命〉を守り育む実践学」『子ども学論集』第1号、pp.1-13
- 片岡啓（2018）「明治末期算術の教育実習録：和歌山県師範学校旧蔵史料「生徒研究」より」『教職教育研究』第23号、pp.55-66
- 黒谷和志（2007）「社会文化的アプローチからみたリテラシー教育の展開と課題」『北海道教育大学紀要・教育科学編』第58号（1）、pp.237-248
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房
- 高木まさき他（2015）『国語科重要用語事典』明治図書出版
- 長澤 貴・難波 博孝・牧戸 章（2003）「国語科授業研究への臨床的アプローチ」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：第104回大会研究発表要旨集』、pp.166-167
- 難波博孝（2007）『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 難波博孝（2008）『母語教育という思想 国語科解体／再構築に向けて』世界思想社
- 根本浩行（2012）「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢』第16号、pp.19-38
- 藤森裕治（1998a）「国語科学習材の概念規定に関する一考察」『国語科教育』第45号、pp.93-102
- 藤森裕治（1998b）「国語科授業コミュニケーション場面における予測不可能事象の研究」『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』第94号、p.7

藤森裕治 (2002) 「予測不可能事象――授業コミュニケーション研究における社会システム論の導入――」『国語科教育』第51号、pp.34-41

藤森裕治 (2013) 「国語科授業研究・学習者研究の動向」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』pp.521-528

藤森裕治 (2014) 「学習者研究としての予測不可能事象」『論叢 国語教育学』復刊5号、pp.51-60

藤原颯 (2013) 「社会文化的アプローチの展開」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』pp.529-536

¹ 藤森 (2013) では「社会文化的アプローチ」の説明を、同書、次項の藤原 (2013) に譲っており、両者の「社会文化的アプローチ」観は共通していると思われる。

² 藤森裕治 (2002) 「予測不可能事象――授業コミュニケーション研究における社会システム論の導入――」『国語科教育』第51号、pp.40

³ 正しくは長澤・牧戸・難波(2003)だと思われる(参考文献参照)。

⁴ 長澤・牧戸・難波(2003)についても言及があり、当論文との連続性が認められる著作である。

⁵ 難波 (2007) では、臨床国語教育の課題解決のために、ミクロ部門＝難波の授業実践研究会の充実、メゾ部門＝各学校にかかわってその学校の研究をサポートする実践の充実、マクロ部門＝国語科の再構築を考える、という3つの部門を立ち上げたとされている。

⁶ 例えば「表意の解釈を担うニューロン群と推意の解釈を担うニューロン群がそれぞれ独自の働きで「解釈結果」を算出しているということ」(難波 2008、pp.159-160)と説明されている。これは、「表意の解釈を担う」私がマクロ用に、「推意の解釈を担う」私がミクロ・メゾ用に用意されていると考えることができる。