

〔研究論文〕

## 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——

藤 森 裕 治

### 1. 緒言

「予測不可能事象 (unpredictable-events)」とは、ある秩序をもって作動する系において、参加者若しくは観察者の予期・予想・期待等の範囲を超えて生じた事実のうち、参加者若しくは観察者に系自体の見直しを促す力動的特性を有するものを言う。

このような事象が有する諸特性については、社会学や物理学の領域において早くから注目されてきた。例えば社会学者の Merton は1940年代から「行為の意図せざる結果」に注目し、逸脱的行為が社会システムの再編に及ぼす影響性を考察している<sup>(1)</sup>。物理学者の Nicolis、Prigogine らは、熱力学研究において、安定的に維持されていた「構造」が「ゆらぎ」によって新たな組織に編成されるメカニズムを解明している<sup>(2)</sup>。こうした物理現象の諸特性は、複雑系におけるカオス理論として、今日、学際的に研究されるどころである<sup>(3)</sup>。

教育研究の世界においても、授業場面で生起する予測不可能事象について議論がなされた歴史は古い。例えば Herbart は、教授活動の実際場面で起こる不測の事態に着目し、教師はいわゆる「教育的タクト」を発動してこれに対処することを指摘している<sup>(4)</sup>。Dewey のいわゆる反省的思考 (reflective-thinking) も、授業場面で経験される疑問や矛盾といった事態への対処能力に注目するものである。

わが国でも齊藤喜博、上田薫らが授業における不測の事態や「ずれ」に注目することの実践的意義を指摘している。齊藤の提言は武田常夫らによって具体化され、教師の予期せざる事態の発生こそ子どもが真に学んでいる証である、という認識を生んでいる。稲垣忠彦、佐藤学らの授業研究や、澤本和子らが取り組んでいる授業リフレクション研究<sup>(5)</sup>なども、授業場面における予期せざる事実に注目している。

### 2. 研究の目的

こうした研究の場において、予測不可能事象は「不測の事態」、「事件」、「ハプニング」、「不意の未

来」、「出来事」、「逸脱」、「予想外反応」など、さまざまな呼称をもって対象化されている。このように、多種多様な呼称が存在していることは、この事象を考察するにあたって、二つの課題を示唆している。

その第一は、関係諸研究が注目するこの事象に、包括的・統合的な概念が見出されるかという課題である。小稿では、原則として授業コミュニケーションにおける予測不可能事象を取り上げるものであるが、まずはこの事象が関係諸研究においてどのように捉えられているか概観しておく必要がある。

第二は、この事象が生起する授業コミュニケーションを捉えようとするするとき、それをいかなる系すなわちシステムとして捉えるかという課題である。例えば自然科学における決定論的な平衡システムと、人文・社会科学における人間論的・文化論的なシステムとでは、おのずとその様相が異なるはずである。

このような課題を踏まえつつ、授業コミュニケーション研究に際して「予測不可能事象」に注目することはいかなる意義を持つか。もつとすればそれはいかなる概念装置として捉える必要があるか。またそれは、国語科教育研究にいかなる示唆を与えるか。以上の問題を考察することが小稿の目的である。

### 3. 授業研究における予測不可能事象

わが国の授業研究において予測不可能事象の教育的価値を最も強く唱道したのは齊藤喜博である<sup>(6)</sup>。

すぐれた授業は、教師自身が、全然予期も予想もしなかったような問題が、学習の進行過程の中から飛び出してくることが多くある。

(中略) そういうとき教師は、自分の今のイメージをすて、そこに生まれた新鮮なイメージと、生き生きとした表情とをもって取り組み、格闘し、何とかそれを明らかにするという態度をもたなければならない。(齊藤・1963・p.73)

このような主張に基づいて、齊藤は数多の授業研究を行っているが、上記のような授業観がもたらす教育的価値については、次のように指摘する。

そういう新鮮な流動したものを、授業の中に数多くつくることによってだけ、子供も教師も常に流動し新鮮になる。(齊藤・1963・p.27)

そういうコミュニケーションをもった授業の展開は、教師の解釈が子どもの解釈を生み—それがまた他の子どもの解釈を生み—また教師の新しい解釈を生み—さらに学級全体の新しい解釈を生む—というように、どよめきと、静止の状態と、うずまきとを繰り返し、循環しながら、上昇発展し、次々と新しい高い解釈や発見や創造を、学級の中に、また、教師やひとりひとりの子どもの心の中に生んでいくものである。

(齊藤・1963・p.71)

すなわち、授業コミュニケーション場面における予測不可能事象は、授業そのものを新鮮で流動的なものにし、高次の学習活動を展開する契機をもたらすと捉えるのである。

齊藤の思想を受け継いだ武田常夫は、自らの授業実践を振り返る中で、自己の授業観の到達点を次のように整理している<sup>(7)</sup>。

すぐれた授業とは、教師の教材解釈や授業方略が子どもとの相互作用の中で否定され修正され、教室に新たな学びを創造することによって成立する(武田・1973より要約)。

こうした授業観は、こんにちの授業研究においても一つの基本的認識として重視されている。例えば佐藤学は次のように言う<sup>(8)</sup>。

教室は、数々の「出来事」と出会う場所である。教師や子どもが特定の意図にそって「出来事」を起こすというのではない。あらかじめ予期したり意図して起こる事柄は「結果」であって「出来事」ではない。「出来事」は、教師や子どもの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況と関係を現出させる事件とってよいだろう。

「出来事」は、「今ここ」に現出する一回性の事件であり、名前と顔をもった個人が登場する「特異性」の経験にほかならない。(中略)システムから逸脱して「出来事」へと開かれるならば、授業は、所定の計画の遂行としてではなく、意図や計画からの「ズレ」の中に学びの可能性を絶えず探り出し、その「ズレ」の中で成立する学びを織物のように編み直すいとなみとして展開するものとなる。(佐藤・1996・pp.83-84)

佐藤によれば、「ズレ」としての予測不可能事象

は、「出来事」としての授業コミュニケーション場面における「学び」を形成する契機とみなされる。つまり、授業を特異性と一回性をもった現象としてみるとき、「学び」は予測不可能事象との出会いとして構成されてゆくと認識することになるのである。この認識に立つならば、予測不可能事象は不測の事態というよりも、場面依存性の高いコミュニケーションが必然的に有する事象とみることになる。事実、Aのクラスでは滞りなく展開した学習活動が、Bのクラスでは頓挫し変更を迫られるという事態は、多くの教師が知るところである。

しかしながら、佐藤の主張を教師が自覚的に捉えようとする、次のような疑問が生じてくる。

授業コミュニケーション場面で生起する「ズレ」にこそ学びの可能性があるとするならば、教師の意図や計画にそって進めようとする行為自体はどのように認識する必要があるのか。すなわち、授業前における教師の教材解釈や授業方略の構想は、授業場面において生起する「ズレ」とどのようにかかわるか、という疑問である。

この点について中田基昭(1983)は、現象学的教育研究の立場から次のように説明する<sup>(9)</sup>。

現実の授業の中で教師が自ら再び教材に関する諸判断を徹底的な能動性により産出するだけでは、いまだ子どもは不意の未来としては体験されておらず、また教師は教材に関し本質的に何ら新しいことを学んでいるわけでもない。子供とともに学ぶ授業とは、徹底的に考え抜かれた教師の教材解釈が子どもという他者との相互作用の中で「否定され、修正され、新しく創造されたものがつけ加えられ」(武田, 1964, 175頁引用者注『文学の授業』)、教師の教材解釈においては全く考えられなかった解釈を、教師と子どもとがともに徹底的な能動性に基づく判断により産出することができるような授業である。

(中田・1983・p.39)

中田は学びの可能性を有する不測の事態を「不意の未来」とし、これを「偶然」と区別している。中田によれば、偶然の出来事もまた授業場面における不測の事態には違いないが、そこで生起した事柄の意味を、教師が教材解釈の段階において予期し得なかったかが判断できないために新たな教材解釈を産出することができず、よって「不意の未来」となり得ないとする。

中田と同じ主張は、上田薫の次の指摘にもみることができ(10)。

ずれはなくすことのできないものである。人間がずれに対処する方法は、それを生かそうとする以外には成り立たないのである。もちろん、生かすとは、ずれをひろげ大きくすることではない。(中略) 言いかえれば、ずれを凝縮させることなのである。内容を緊迫させ充実させ深めていくことなのである。そのとき、ずれを生みだした評価の基準すなわち行為者(教師)の期待はいよいよ煮つめられ鋭くされていく。

(中略) そのようなぎりぎりの追いつめにもかかわらず、しかもついに残るずれこそ、発展への真髓なのである。(上田・1973・p.235)

こうした知見を踏まえるならば、前述した疑問は、さしあたり教師の徹底的な教材解釈と授業方略の検討という限定条件が必要となる。その上で「ズレ」を創造的に展開し得る力量が教師にあるとき、この出来事は新たな「学び」を創出すると理解されよう。

それでは、こうした授業場面で生起する予測不可能事象はどのような様相をもって現れ、教師はどのように対処するのであろうか。この点について実証的な研究を試みたのは筑波大学(1991-1997)である。

筑波大学では、授業場面における教師の意志決定のメカニズムに焦点を当て、学習者の予想外反応における教師の対処行動について実証的研究を行った。この研究成果によれば、例えば教師は期待した以上の反応が学習者から出されると、当初計画していた教授行動を継続する傾向があること。また、その逆に期待値を下回る予想外反応に出会うと、計画変更を迫られ、新たな対処行動を選択することなどが提示されている(11)。

以上の議論を整理すると、授業コミュニケーションにおける予測不可能事象の特性は、少なくとも次の3点を指摘することができる。

- ① 授業コミュニケーションにある種の認知葛藤をもたらし、教師が事前に構築した指導計画や教材解釈の妥当性を自省させる契機となる。
- ② ①によって新たな教材解釈を産出し、より高い次元の学習を成立させる契機となる。
- ③ 授業を組織する教師に、授業コミュニケーションがこのような変化と流動に満ちたいとしてみであることを自覚させる。

#### 4. 予測不可能事象の誤謬

以上のように、これまでの授業研究において、予測不可能事象は教師の実践的力量形成にとって重要な諸契機をもたらすことが指摘されている。ただし、これを授業コミュニケーション研究、特に国語科教育における概念装置として措定するにあたっては、なおいくつか検討すべき課題が浮かんでくる。

その第一は、予測不可能事象は、いわゆる偶然の出来事といかに区別されるか、という問題である。この点について厳密な説明を加えたのが中田基昭(1983)であった。中田の指摘の重要なところは、子どももまた「徹底的な能動性」をもって授業に取り組む必要性を挙げている点にある。確かに授業中、学習者が教師の質問に「よくわかりません」と答えたとき、当人が「徹底的な能動性」をもって授業に参加したかどうかによって、当該発言の授業コミュニケーションに寄与する意味あいも異なってくる。

しかし、ここで問題となるのは「教師や子どもの教材解釈」が「徹底的な能動性」によったことを、すなわち反省可能な次元にまで到達し得ていたことを誰がどのように保証するか、という点である。武田常夫(1973)も述懐しているが、文学作品のような国語教材は、それを徹底的に解釈するといふが、しばしば教師自身の不十分な解釈を自覚させる結果となる。つまり、教材解釈をすればするほど、その不備が自覚されるという再帰的な状態に陥ってしまうのである。このことを自覚した教師に対して、あらゆる授業に先行して「徹底的な教材解釈」を要求することは、おそらく不可能であろう。

第二は、予測不可能事象の諸特性が貢献する対象を教師に限定してよいか、という点である。周知のように教師において教材研究が行われるのと同様、学習者もまた「予習」などの形で教材研究を行っている。また、学習者は通常、それまでの授業コミュニケーションにおけるスタイルを一つの標準として認識しており、そこに新たな活動が取り入れられると、これを予想外の事態として受けとめることがある。その際、学習者の内面で流動する思考や感情は、言葉に対する知見や感性の育成にとって、極めて重要である。

この問題を踏まえたとき、教育効果が期待される予測不可能事象のあるものは、学習者の内面過程においても生起することが自覚されなければならない。つまり、授業の表層には出現しないものの、学

習者の内面においては大きな「ゆらぎ」として認知され、先にみた予測不可能事象の教育的価値と同等の効果をもたらす「出来事」があるという認識である。

このような視点は、特に授業評価にとって重要な知見をもたらすものと考えられるが、先行する教育研究では、管見する限り、学習者における予測不可能事象の問題はほとんど議論されていない。

第三は、多様な展開形式をもつ授業コミュニケーションの実際場面において、予測不可能事象の具体相はどのような様相をもって捉えられるのかという点である。この点について実証的な解明を試みたのが筑波大学の研究である。だが、ここでは教師における予想外反応の様相が研究課題であり、予測不可能事象の質的・構造的な違いそれ自体を変数として捉える試みは行われていない。例えば一部のCAI学習のように、プログラム化された授業であれば、どこに逸脱や不測の事態が生じたかは自覚的に捉えることができよう。だが、国語科で行うグループ学習のように授業の展開過程が予測できない場合は、結果を予測し得ないことを予測する、という二重の授業認識がある。そのような場でどんな「出来事」が発生するか、予測し得ないのは自明である。

さて、以上の諸課題を通観してみると、予測不可能事象に関するこれまでの議論には、一種の誤謬があると言わざるを得ない。それは、授業コミュニケーションをどのような「システム」として捉えるかという問題に起因する誤謬である。

端的に言えば、これまでの研究の多くは、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のである。佐藤学(1996)が言うように、教師が設計した授業展開と授業コミュニケーションの実際場面で出現するそれとは次元が異なるにもかかわらず、当の佐藤でさえ、システム認識自体は教師によって計画され組織された学習指導の枠組みを出ていない。

授業コミュニケーションというシステムを教師が計画し組織した学習指導の体系とし、これに即して予測不可能事象を捉えようとするなら、予測不可能事象はインプット(教授行為)とアウトプット(学習事実)の問題になる。従って、当の事象に対する手だては、教師のインプットの在り方をどう工夫し改善するかという問題に帰してしまう。これでは、

授業コミュニケーション場面のただなかに「子供とともに学ぶ(中田・1983)」世界を見出そうとする、前掲諸研究の根本理念に背理する。

一方、佐藤(1996)が言うようなシステムとしての授業観から脱却するところにこの事象に注目する意義があるとみるなら、授業コミュニケーションをシステムの作動として観察すること自体が不適切ということになる。しかし、それでは当の事象がなぜ教師に自省作用を促すのか説明できない。自省作用とは本来、システムを維持しようとする行為が阻害された場合に作動するからである。また、この事象が生起するシステムの説明なくして、もとより脱却すべきシステムを持たない学習者の予測不可能事象は、議論の対象からはずされてしまう。

要するに、このようなシステム観を支持する限り、授業コミュニケーションで生起する予測不可能事象を認知する当事者は、あくまでも教師なのである。その際の問題関心は(例えそれが、学習者との相互作用を重視したものであっても)教師の方略となる。

## 5. システムとしての予測不可能事象

こうした問題の淵源には、システムを一種のプログラムないし平衡構造と捉え、その作動を因果律で説明するシステム観があるのではなからうか。そのため、生起する予測不可能事象の多くが、その要因を教師の方略的な問題に求めてしまうのである。

このようなシステム観に対して、近年の社会システム論ではシステムそれ自体に新たなパラダイムを提示している。その端緒となった一つは、物理学者のNicolis、Prigogineらである。彼らは熱力学理論において解明した「ゆらぎ」の問題を社会システム論に敷衍して、次のように説明する。

新しい「構造」は常に不安定性の結果として出現する、ということである。すなわちそれはゆらぎから生じるものである。ふつうはゆらぎが生じると、系をもとの乱れない状態に戻そうとする動きが続いて起るが、新しい構造が形成される場合には、反対にゆらぎは増幅される。(ニコリス・プリゴジヌ・1977・p.xii)

上の説明によれば、システムが新しい「構造」を形成する際、その契機は「ゆらぎ」によって生じるという。その際、もとの「構造」は安定性を維持するために、当初はこの「ゆらぎ」を沈静しようとする。これに対して、システムが新しい「構造」に変

容しようとするとき、逆にその「ゆらぎ」は増幅され、新たな「構造」形成へのエネルギーに転化する。

この議論の重要な点は、現有のシステムが、ある状況下で自ら新しいシステムを形成する特性を解明している点である。上田薫や佐藤学が言う「ズレ」の創造性は、このようなシステム論のアナロジーで説明することが可能だろう。教師が事前に検討した教材解釈や授業方略が、授業の実際場面で発生したある「出来事」に対処しきれず、しかもそのことが新たな学習知を獲得する萌芽として捉えられたとき、「ゆらぎ」としての「出来事」は新しい「構造」を目指して増幅され、授業コミュニケーションの実際場面に新たなシステムを形成するわけである。

しかし、ここに示したシステム論は、あくまでも決定論の世界での話であることに注意しなければならない。熱力学について考究された上記の議論では、「ゆらぎ」が発生するメカニズムが解明されれば、現有システムに新しい「構造」が生じることは自明となる。そのような「閾値」を人間社会のコミュニケーションに設定し得るわけがない。

この問題に関して、社会学の立場から「ゆらぎ」の機能と特性を説明するものが自己組織性である。自己組織性とは、ある社会システムに帰属する主体が、自ら帰属するシステムのルールや目的・手段を問い直し、新しいシステムを構築する特性をいう。その際、新たなシステム形成に向けてのいとなみは、Prigogineらの言うような確率論として捉えることはできない。あるシステムが構造変革を志向する局面において、そこでは巨視的な体系や法則が作用するのではなく、社会システムを自己内に「散逸」させたさまざまな主体の自己言及と自省作用が機能する、と考えるのである。

わが国でこれをいち早く理論化したのは社会学者の今田高俊であるが、今田は社会システムにおける自己組織性を次のように説明する<sup>(12)</sup>。

人間界における自己組織現象の特徴は、個人が社会を認識する努力を通じて再組織していく点にある。このため社会システムが現行の均衡状態から遠く離れた状態にあると仮定できる場合ですら、その後どのようシステム分岐が存在するかは事前に確定的ではない。(中略)人間社会は、再組織の仕方が状況とその認識に依存してさまざまあり得る可能性を残した、不確定な自己組織性の世界である。(今田・

1986・p.7)

このような知見を授業コミュニケーションに当てはめた場合、次のようなシステム観を獲得することになる。すなわち、相互作用的・対話的に展開する授業コミュニケーションにおいて、そのシステムは本来的に不確定な自己組織性の世界として、コミュニケーションの中で構築され変容するのである。

ところで、社会システムが本来的に不確定であるとするれば、授業コミュニケーションのような社会的行為は原理的に予測不可能なシステムということになる。この立場から、予測不可能事象をシステムの「創発性」として捉えるのがオートポイエーシスと呼ばれるシステム論である。Luhmanらによって唱道されたこの社会理論では、システムは個々の成員の中で産出される意味生成プロセスのネットワークとして説明される。

河本英夫(1995)によれば、この場合システムは個々の成員の外部にあるのではなく、個々の成員が関係性をもって何ごとかを行為する場面そのものに所在することになる<sup>(13)</sup>。例えば「国語科授業」というシステムは、教師と学習者が学習材<sup>(14)</sup>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るのである。その際、「国語科授業」というシステムが内包すべきルールや学習内容は、授業コミュニケーションが行われる過程に出現する。しかもそれらは、個々の授業参加者の内部で自律的に産出される。これが成員間のネットワークとして一連の授業コミュニケーションを接続・展開させたとき、「国語科授業」というシステムは固有の輪郭を明らかにするというわけである。

この知見に立てば、もはや教師による授業計画をシステムとみなすことはできなくなる。また、教師も学習者もシステム構築における「構成素」として、ある意味で同相になる。事実、授業コミュニケーションの実際場面では、参加者のいかなる発言もそれによる伝達意図の交換も、さらには教師・学習者の役割関係も、現に生起しているコミュニケーション行為を無視して、先験的に提示することはできない。

ただし、上記のシステム論においても小稿の言う「予測不可能事象」が生起する事態は認められよう。なぜなら、もとより予測不可能なシステムであるとしても、主体の「心的システム」すなわち心内過程においては、その事象が通常は自省されない場合(例えばIREの規則など)と、「ゆらぎ」として

強い自省作用を喚起する場合とが認められるからである。しかし、オートポイエシスにおいては心的システムを作動させる主体が教師に限定されないことに注意しなければならない。

## 6. コミュニケーションとシステム

こうした社会システム論の知見をコミュニケーション研究に応用する動きは、例えばエスノメソドロジーの相互行為分析や心理学の相互作用分析などにみることができる。

西阪仰（1997）は、Schegloffの研究を踏まえて、相互行為としてのコミュニケーション場面における「規則」の在り方について次の知見を提示している。

何が（経験に先立つ）規則として当該相互行為を支配しているかは、経験的な問題である。つまり、個々の事例にそくしてそのつどその相互行為において何がおこなわれているかが、観察されなければならない。（西阪1997・pp.69-70）

西阪の論点は、コミュニケーションを方向付ける秩序はいかに観察されるかという問題にある。これについて西阪の示した結論は、次の3点である。

- ① コミュニケーションという相互行為における秩序は、これが経験されるただなかに生まれる。
- ② その行為が秩序からの逸脱とみなされる場合でも、そこには逸脱を志向する規則がある。
- ③ その逸脱の具体相を観察することによって、人々が日常的に支持する秩序が発見されるのであり、個別の具体例の背後に抽象的に構造化された秩序があるのではない。<sup>(15)</sup>

西阪のいう「逸脱」や「違反」は、具体的な実践群において相対化されたものであり、これらの行為のただなかに、ある「規則（秩序）」がはたっている。これを個別的な実践からいかに取り出し、コミュニケーションの具体相にそっていかに観察し、実践群の見えざる秩序をいかに発見するか。西阪は、これらがコミュニケーションの本質を捉えるための基本的態度であることを示唆している。

西阪が言う「逸脱」や「違反」を、そのまま小稿のいわゆる予測不可能事象に適用することは慎重を要するが、例外的な出来事として認知されるコミュニケーション行為に、非例外的なそれを貫く秩序を発見する契機があるという指摘は、この事象に注目することの意義を指摘するものといえよう。

とはいえ、西阪の議論をそのまま授業コミュニ

ケーション研究に援用しようとする、下記の問題が発生する。すなわち、「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択圧をもたらす。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。これを非意図的に志向される秩序の外部観察という手法で扱うことができるか、という問題である。

この問題について、一つの方法論を提示しているのが佐藤公治（1999）である。佐藤は、心理学研究に社会学や言語学の知見を援用しながら、「相互作用行為」を分析するにあたってマイクロ・レベルの視点とマクロ・レベルの視点を設定する。このうち前者の視点は西阪の考え方とほぼ重なるが、後者の視点はマイクロ・レベルを取り囲む雰囲気・文化など外的環境を意味する。そしてこれらも相互行為の産物とみなす。佐藤はこの入れ子構造が「相互規定的」な関係をなして展開するところに、授業コミュニケーションの特性があるとみる。<sup>(16)</sup>

もちろん、佐藤もシステムをコミュニケーション行為の外縁に位置付けてはいない。教師や学習者がマクロ・レベルで「このような授業でありたい」と願い、事前にそれを明示したとしても、そのことがシステムに反映し得たかどうかは、マイクロ・レベルの相互行為を観察するほかないとする。この立場を支持することによって、外的環境が授業コミュニケーションの実際場面で作動するシステムとどのような関係性をもつかが説明可能となるのである。

ただし、授業コミュニケーション研究においてはこの方法論にも問題がないわけではない。なぜなら授業コミュニケーションにおける参加者は、マイクロ・レベルで経験する種々の予測不可能事象を、そのままマクロ・レベルに投影するわけではないからである。マイクロ・レベルで生じた予測不可能事象は、授業時間の終了とともに主体内部で見直され、高次の自省作用（例えば授業反省や他の授業との比較）を経て一個の事象に縮減される。そして、ここでも新たな学習事実の発見といった、高次の予測不可能事象が生起し得る。それが自身の授業観や教育理念といった説明概念へと昇華したとき、如上の事象はマクロ・レベルに投影されるのである。

また、これとは反対に授業外で行われる研究会、読書、同僚や友人との対話が、主体の学習観や授業

観に予測不可能事象をもたらすことがある。そこで自省された内容は、自らが参加する授業コミュニケーションの開始にあたって具体的な問題に置換され、当のコミュニケーションに反映される。

こうしたプロセスがあつてこそ、二つのレベルの相互作用は新しいシステムの創造に貢献するはずである。このような、ミクロとマクロのレベルを往還するレベルを、小稿ではメゾ・レベルと称する。

## 7. 予測不可能事象の再定義

これまでの議論を踏まえ、改めて授業コミュニケーション研究における予測不可能事象を再定義する。

### (1) 予測不可能事象の基本的な概念規定

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、予測不可能事象は授業コミュニケーションが有する基本特性として生起する。

この場合、予測不可能事象を広義に解釈すれば、それが参加者間で自省されることなく次のコミュニケーションに接続・展開するものも含まれる。小稿で言う予測不可能事象とは、それが主体にある種の葛藤をもたらす自省作用を促すものを指す。

なお、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。またそれは、授業コミュニケーションが主体に何らかの自省作用をもたらすことによって認知若しくは認識される。

### (2) 予測不可能事象の様相

授業コミュニケーションにおける予測不可能事象は、以下に示すカテゴリーの少なくとも一つに関連した自省作用をともなうて生起する<sup>(17)</sup>。

1. 授業コミュニケーションの規範、ルール
2. 授業コミュニケーションの目的、手段
3. 授業コミュニケーションの意味、内容

国語科教育の場合、上のうち3.における「意味、内容」には以下の四つの様相があると思われる<sup>(18)</sup>。

- ①教材、学習課題等、事柄に関するもの
- ②級友、教師等、他者に関するもの
- ③既有体験、既有知識等、自己に関するもの
- ④言語表現等、伝達媒体そのものに関するもの

またこの自省作用は、下記に示す三つのレベルで相互規定的に関係しながら、新たな授業コミュニケーション・システムの作動に貢献する。

#### A. ミクロ・レベル

授業コミュニケーションの参加者が、授業コミュニケーション行為を自ら観察・接続・展開しようとする際、先行するコミュニケーション行為が主体に保持されている意味（コミュニケーションの一貫性を維持するものとして把握されている、場面の文脈に対する解釈内容）の多様度を超えると判断され、そのことに関連して発生する自省作用のレベル。

#### B. メゾ・レベル

授業コミュニケーションの開始前若しくは終了後に、システムを構成する秩序や意味としてコミュニケーションの参加者に新たな解釈・検討を要請する事柄が取り立てられ、そのことに関連して発生する自省作用のレベル。

#### C. 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。

## 8. 結語

最後に、以上のように予測不可能事象を指定した場合、これが国語科教育研究にとっていかなる示唆を与えるか、という問題について整理してみたい。

### (1) 授業コミュニケーションというテキスト

小稿で指定した予測不可能事象は、読者論で言う「空所」と「否定」の概念に類似している。事実、Iser (1982) は上の概念を提起するにあたり、コミュニケーション過程における「予測の不可能性 (p.281)」が、読者とテキストとの相互作用を追究する基本的事実認識であることを示している<sup>(19)</sup>。

国語科教育研究における読者論の応用は、近年、田近洵一・山元隆春らによって読書行為の反応研究として展開されているが、小稿で示した予測不可能事象は、その際の重要な概念装置になると考える。特に、国語教室でしばしば行われる学習者間の読書感想交流において、互いに表明した感想のいずれが予測不可能事象として認知されるかという視点は、上記の読書反応研究を読者・テキスト間の問題から授業コミュニケーション自体のそれに広げるものとなろう。すなわち、学習者は眼前の文学テキストで出会った「空所」や「否定」とある意味で類似した反応を、教師や級友とのコミュニケーション行為に際しても適用すると考えるのである。

そのように考えると、授業コミュニケーションもまた一つの「テキスト」である。そこにどのような「空所」があり「否定性」があったかという関心は、当該コミュニケーションが教師や学習者にもたらす予測不可能事象として現前すると考える。このことを捉える作業により、我々は授業そのものを一つの「作品」とみなす必要性を再認識するのである。

### (2) 詩的効果としての予測不可能事象

小稿で指定した予測不可能事象の特性は、関連性理論の知見から説明することも可能であろう<sup>(20)</sup>。この理論では、主体がある言語情報を受信した際の認知効果として、最適関連性の原理に基づきながら支持・否定・保留のいずれかを選択すると考える。

このうち、保留された言語情報のあるものは主体の推意の幅を超え、新たな認知効果をもたらすことがある。Blakemoreはこれを「詩的効果 (Poetic Effects)」と呼ぶが<sup>(21)</sup>、予測不可能事象が主体に自省作用をもたらす作用はこの「詩的効果」とよく似ている。ただしそれは、意味の伝達と認知だけに留まらず、主体の価値観や主体間の役割関係にまで影響を与え得る。これがこの事象の特性である。

こうした知見をもって国語科教育研究に臨むとき、我々は言語行為そのものに予測不可能事象としての「詩的効果」があるという認識を獲得する。そして我々は、そのような言語表現を誰がどう提示し、誰にどのような認知効果を与えているのかという教育事実の解明に向かうことになる。その作業で明らかになるものは、国語科教育の実際場面で一見すると文脈から逸脱した「出来事」に、極めて重要な価値があるという事実認識であろう。

### (3) 授業評価研究への応用

予測不可能事象は、コミュニケーションの円滑な展開に葛藤や停滞をもたらす。それは、一見すると計画の不備や指導の落ち度とみなされることが多い。しかし、システムとしての授業コミュニケーションは、実際の授業場面とそれに関係したコミュニケーションが行われるただなかで形成されるのである。そしてこのシステムを新たなものにする契機として、予測不可能事象は貢献する。

このように捉えると、予測不可能事象はある意味で両義的である。国語科教育研究のように、特定の教育目標を達成する方法として行われる授業コミュニケーションそのものに教育内容が所在する教科にあっては、こうした両義性のある事象もまた、注目

すべき学習の契機に他ならないのである。

こうした認識は、例えば国語科授業評価の在り方に示唆を与えるものではなからうか。我々はもはや、単独の授業単元の成否で行為の善し悪しを判断する次元に留まることは、できなくなったのである。

### 注記

- (1) マートン, R1961『社会理論と社会構造』森東吾ほか訳・みすず書房 (原著1957)
- (2) グランスドルフ・プリゴジヌ1977『構造・安定性・ゆらぎ—その熱力学的理論—』(松本元・竹山協三訳)・みすず書房 (原著1971)
- (3) 米沢富美子1995『複雑さを科学する』・岩波書店、による。
- (4) 長谷川栄1979「教育的タクトと授業の展開」(『教育方法学研究』第5集・pp.144-166・教育方法談話会)によれば、ヘルバルトの「教育的タクト」概念を授業場面の予想外反応に関連づけた研究として、Muthの所説が注目される。
- (5) 澤本和子他編1996『わかる・楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のスズメ—』・東洋館出版社
- (6) 齊藤喜博1963『授業』・国土社による。
- (7) 武田常夫1973『イメージを育てる文学の授業』・国土社に基づいて引用者が要約した。
- (8) 佐伯胖・佐藤学1996『授業研究入門』・岩波書店
- (9) 中田基昭1983「子どもとともに学ぶということ」(吉田章弘編『授業』pp.30-44・朝倉書店)
- (10) 上田薫1973『ずれによる創造』・黎明書房
- (11) 佐々木俊介他1991-1997『授業における教師の意志決定に関する実証的研究(その1-4)』・筑波大学教育学系
- (12) 今田高俊1986『自己組織性—社会理論の復活—』・創文社
- (13) 河本英夫1995『オートポイエーシス』・青土社
- (14) 藤森裕治1998「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集・pp.41-50・全国大学国語教育学会)の定義による。
- (15) 西阪仰1997『相互行為分析という視点』・金子書房
- (16) 佐藤公治1999『対話の中の学びと成長』・金子書房
- (17) この分類は今田・前掲書pp.264-293による。
- (18) 倉澤栄吉1994「教室コミュニケーションの基礎理論」(安居總子他編『聞き手話し手を育てる』pp.2-15・東洋館出版社)による。
- (19) イーザー, W1982『行為としての読書』饒田収訳・岩波書店 (原著1976)
- (20) スベルベル・ウィルソン1993『関連性理論—伝達と認知—』内田聖二訳・研究社 (原著1986)
- (21) ブレイクモア, D1994『人は発話をどう理解するか』武内・山崎訳・ひつじ書房 (原著1993)

(信州大学)

2002. 1. 31 発送