

〔シンポジウム・提案3〕

国語科コミュニケーションのマクロ・メゾ・ミクロ

——学習者における予測不可能事象——

藤 森 裕 治

1. ひとつの事件

高校教師時代に稿者自身が体験した事件である。『羅生門』の解釈についてディスカッションの学習活動を展開していた折、最前列に座っていたA子が「この授業は気分が悪くなる」と言って教室を出て行ってしまった。後日、本人と個人面談をして事情を問うと、次のように言う。

先生が生徒にいくら「君たちと私は対等だ」と言っても、評価者・被評価者の関係を崩すことはできない。だから、先生が生徒に自由な意見を求めると、私たちは隠された答えを詮索する作業に心を砕くことになる。これに気付く気配のない脳天気な先生の姿は、見るに耐えない。

ダブルバインドに気付かぬ教師への批判である。かかる問題を除去したコミュニケーションが、教師-生徒間で容易に成立し得ぬことはA子も承知している。だからこそ、教師は自身の限界をわきまえた振る舞いをしてほしいというのである。

このような事件が起こると、教師は授業における自己の在り方や生徒との関係を、原点から問い直すこととなる。そしてそこから、重要な実践的知見を獲得する。有沢俊太郎氏の言葉を借りるなら、「栄養のある棘」と言うべき事件である。

2. 予測不可能事象

コミュニケーションを「言語を主要な媒体とした人間社会の相互作用」と定義する。これに基づいて国語科におけるコミュニケーション教育をとらえると、対象は「話すこと・聞くこと」の学習に留まらない。国語科として行われる教育的なコミュニケーション（以下、国語科コミュニケーションとする）すべてがその対象となる。広義には高等教育や社会生活におけるコミュニケーションも、視野に含む。

コミュニケーション教育の範囲をこのように拡張すると、冒頭事例とよく似た出来事は、学習者にも起こると考えるのが自然である。すなわち、学習者もコミュニケーション場面で予期せぬ事件に遇い、自己の価値観や信念を根底から見直すような体験を

するという認識である。このような出来事を、予測不可能事象と呼ぶ。

3. 予測不可能事象とコミュニケーションの特性

多くはネガティブな事件となって生起する予測不可能事象が、時として新たな知見を獲得する契機となり得る過程を、我々はいかに把握すべきか。この問いに対する解を国語科コミュニケーションの展開過程に沿って描写すると、以下のようになる。

1) 実践に先立ち、教師や学習者は、これがどんな内容と方法で行われるかを計画若しくは予想する。通常、教師も学習者も、当該実践が自ら望んだように展開されることを期待している。

2) だが、現実には教室で行われる授業コミュニケーション（以下、教室コミュニケーションとする）は、参加者間のネットワークによって形成される出来事であり、特定個人の意のままに行わせることは、教師も含めて原理的にできない。異なる人間による社会的行為としてのコミュニケーションでは、未来の事象はつねに予測できないものとしてある。

3) とはいえ、経験を重ねた教師や学習者は、そうした現実に対惑することなくコミュニケーションを遂行することができる。なぜなら、蓄積された実践知や専門知により受容し得る事象の多様度が増し、未来が予測できなくとも参加者間を繋ぐ規則・原理の普遍性は、揺るぎないと信じられるからである。

4) とところが実際の教室コミュニケーションでは、冒頭事例のように主体の受け容れ可能範囲を超えた出来事が発生する。しかもそれは、3) で働く実践知や専門知が深淵かつ強力であるほど、教室コミュニケーションの安定的展開に揺さぶりをかける。

5) その結果、我々は、教室コミュニケーションで生じた出来事の意味を吟味し、それが示唆する事実認識をもってコミュニケーション行為に対する評価と見直しを行う。そして、そこから得られた知見をもとに、教室コミュニケーションの在り方を再組織する。ちなみに冒頭事例は、教師と生徒との本質的な関係を、教師自身に気付かせている。

4. システムとしての国語科コミュニケーション

前項1)～5)を通覧すると、予測不可能事象が主体に新たな知見を獲得させる契機となり得るわけは、国語科コミュニケーションが、計画－実践－評価を循環する自己組織性のシステムだからといえることができる。つまり、予測不可能事象によって自己組織的に作動する自省作用が、新たな知見の獲得とシステムの再組織に貢献しているわけである。

とはいえ、自省作用が学習者にも存在する経緯を、システムと行為の出入力図式でとらえる自己組織性だけで説明することは困難である。教室コミュニケーションにおいては、教師も生徒もシステム論的に同じ立場であり、オートポイエティックな位相領域を設定しなければ説明がつかない。また、予測不可能事象の衝撃を増幅させる、本質論な規則・原理が属するシステムについても措定する必要がある。

以上の課題について、稿者は国語科コミュニケーションを、以下に示す三つの位相領域の、相互作用的なシステムとしてとらえるべきと考える。

マクロ・レベル (Macro-Level)：冒頭事例にある教師－生徒関係や前項3)で機能する諸知見のように、コミュニケーション行為の根底で作用する、一般的で普遍(不変)的な規則・原理のレベル。我々は通常、時間・場所・対象を選ばずにこれらを用いたコミュニケーションを行い得ると信じている。その意味では平衡構造システムに相似した心的システムと見ることができる。

メゾ・レベル (Mezzo-Level)：前項1)・5)で見たように、この話題内容でこの目的を達成するためには、コミュニケーションをいかに進めるべきか(べきだったか)という規範に基づき、計画と評価を繰り返すレベル。自省作用はこのレベルで最も強く作動し、マクロ・レベルにおける規則・原理をも問い直す。このレベルを最も適切に説明するシステム観が、自己組織性システムである。

ミクロ・レベル (Micro-Level)：前項2)・4)で述べたように、個別的具体的なコミュニケーションがなされるレベル。純粋なオートポイエーシス・システムであり、ネットワークを形成した主体が有機的に構成された相互行為をなすことによって成立するシステムである。つまり、コミュニケーション行為がなされるただ中に出現する系なのである。ここでは、冒頭事例のように教師も学習者もシステムを構成する環境としては対等である。

5. コミュニケーション教育の今後

国語科コミュニケーションをこうしたシステムとみなすことは、コミュニケーション教育にいかなる知見や方向性をもたらすか。以下に整理する。

第一に、冒頭事例で見たように、ミクロ・レベルの教室コミュニケーションでは、日常性との乖離や誤解、認識のずれなど、さまざまな歪みが生じる。加えて同事例から窺われるように、青年期の学習者には、ある意味で教師を凌駕する者が存在し得る。こうした事実は、教室コミュニケーションにおける予測不可能事象が、多様な様相・機能・意味をもって教師にも学習者にも生じることを示唆している。

第二に、コミュニケーション教育の対象に青年期の学習者が含まれることを自覚するならば、社会生活における対人コミュニケーションでも頻繁に歪みが生じるという認識が必須である。そして、それらをメゾ・レベルで適切に把握し対処し得る自省能力の育成が最重要課題となる。自省能力は先験的に学ぶことも可能であるが、これを実生活で活用し得る力とするためには、対人コミュニケーションを豊富に体験し、そこで生じた予測不可能事象に対する自省作用を経験することしか途はない。浜田寿美男氏が言う「使う学力」の一つは、おそらくこれである。

第三に、したがってこの教育が目指す方向性は、次のようになる。

- ①学習者に、身体性を伴う個別的・具体的な対人コミュニケーションを豊富に体験させ、本質論的規則・原理の経験的蓄積をはかること。
- ②コミュニケーションの展開過程で生起する予測不可能事象について、その様相・機能・意味を冷静にふり返る経験を重ねること。
- ③予測不可能事象から新たな実践的知見を創造し得る、柔軟かつ強靱な自省能力(山元悦子氏のメタ認知能力と部分的に同義である)の獲得を目指すこと(おそらく生涯の課題となろう)。

付記

冒頭の事件から四年後、A子は卒業していった。卒業式当日、彼女はかつて退出した授業の担当者に贈り物を届けている。自作した『平家物語』絵巻である。作品を読む際の副教材にして下さいと言う。

予測不可能事象からの発見は、時に数年間の歳月を要するらしい。かつて稿者を厳しく批判した彼女こそ、未熟な教師の理解者だったのである。

(信州大学)