

授業において「わからなさ」はいかに表現されるのか

How 'Not Understanding' is Expressed in the Classroom

松永 和也^{†1}

Matsunaga Kazuya^{†1}

^{†1} 青山学院大学大学院 社会情報学研究科

^{†1} Graduate School of Social informatics, Aoyama Gakuin University

Abstract: This study aims to clarify that students' expressions of "not understanding" in the classroom are influenced not only by teacher intervention but also by the lesson content and student interactions. "Not understanding" expressions include verbal behaviors such as hesitation and pauses, which indicate students' limits of understanding. Through an analysis of prior studies, it was suggested that these expressions are linked to emotional experiences, potentially contributing to deeper understanding and encouraging dialogue.

キーワード: 「わからなさ」表現, 情動的な体験, 共同探索

Keywords: "Not understanding" expressions, emotional experience, collaborative exploration

1. はじめに

本研究の目的は、授業における学習者の「わからなさ」表現の産出に、教師の介入だけでなく、学習内容の質と学習者間の相互行為が影響していることを明らかにすることである。ここでいう「わからなさ」表現とは、言い淀み、言い直し、躊躇などを示す言語行為を指す。

これまでの研究で、「わからなさ」を表現することが学習の理解を促すという主張は多くなされてきた。一柳（2013）は、文学の授業場面において「不完全な話し方によって語られる行為」が「多くの児童に聴くという行為を促すだけでなく、聴き手の児童にさらなる読みの生成をも促す契機となる可能性」があることを示唆している。また、平山（2016）は算数の授業場面を分析するなかで、「『わからなさ』から始まる学び合いこそが、全ての子どもにより深い学びを保証する可能性を持つ」と述べている。このように、「わ

からなさ」を表現することが学びに与える価値は学習対象を問わず認められている。

さらに、学習者の「わからなさ」を引き出すためには教師の介入が重要であるとする研究も多い。Mercer（2014）は、教師が権威的なリーダーとして学生の発言にすぐに評価的フィードバックを与えるのではなく、フォローアップをすることが生徒同士の探索的な会話を誘発すると述べている。また、Maloch（2002）が示すように熟練した教師たちはオープンクエスチョンを用いた会話を用いて生徒同士がフォローアップするよう促していたり、Rajala（2012）によれば「話し合いのルール」を共に考え、共有するようにしているという。これらの研究が示すのは、教師が教室における発言の権利を手放し、ファシリテーターとして生徒同士の対話を促すことが重要であることである。つまり、授業において学習者が「わからなさ」を表現することは学びが深まる重要な過程であり、教師による対話の場づくりがそれを後ろ支えているということである。

しかしながら、中学校や高等学校の現場では、教師

がファシリテーターとしての振る舞いを意識している授業においても、学習者たちは「わからなさ」を表現することに抵抗感を抱いている場合が少なくない。例えば、授業者の話を黙って熱心にメモを取ることはできるが質問を促しても反応が乏しい、発言する前には必ず発表用のメモをつくる、といった状況は日常的に見られるものである。このような場面では、一見すると学習者たちは大人しく物分かりの良い振る舞いをしているように見える。しかし、実際には不十分な理解のまま授業が進んでいることが多い。わかっていなくてもそれを表現しない、あるいは自分自身がわかっていないのかを確認しようとししない姿勢である。このような状況について、佐藤（2022）は、授業からの逃避といった従来の「授業崩壊」と比較し、現代では「学びの偽装」という新たな形の授業崩壊が生じていると指摘している。

一方で、現場の教員として多くの授業をみていると、学習者が「わからなさ」を積極的に表現し、それをきっかけに対話が生まれ、教師にとっても思いがけない気づきに到達する瞬間に出会うことがある。学習者の「わからなさ」表現の達成には教師の介入のみでは説明のつかない複雑な力学が働いているように思える。そこで、教室におけるこのような力学は学習内容の特性やその内容を介した学習者同士の相互行為に基づくものだと仮説を立てる。

次節以降では、まず学習者が「わからなさ」を表現しないという行為を選択する合理性を分析することで教師介入の限界を示す。そして、そもそも「わからなさ」とはどのような理解の状態か先行研究から概念を整理したうえで、何が学習者の「わからなさ」表現を引き出しているかを明らかにしていく。

2. 「わからなさ」を表現しないという行為

従来の学校教育においては、「わかる」ことの量が評価の中心に置かれていた。つまり、より多くの「知識」を記憶し、それを客観式の試験で確認する評価が一般的であった。しかし、平成29年および30年に告示された学習指導要領では、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に向かう態度」の三要素

のバランスを取った学習評価を行うことが目指されている。これは、知識中心の評価からの転換を意図したものであるが、現状では従来の評価方法が依然として根強く残っている。

佐藤（1995）は、一義的な意味の確定に向かって進行する教師の言葉によって授業が進められるため、学習者が制度的な言葉でしか語れなくなる現象を問題視したが、これはどの教室でも見られる現実であり、齋藤（2020）も同様の現象が学習指導要領の改訂後も続いていると述べている。このような教室では、「わからなさ」は解決すべき問題として扱われやすく、教師がファシリテーターとして役割を意識していても、学習者は「わからなさ」を表現することに抵抗を覚える場合がある。

この佐藤らの指摘を、学習者の視点から捉え直してみたい。「主体的・対話的で深い学び」の観点から授業改善が求められ、授業では対話の機会が増え、多様な解釈を交流する機会がある。しかし、最終的には教師や教材が示す「正解」が紹介され、その「正解」に合わせて自分の考えを調整することが求められる。また、テストではその「正解」を的確に再現することで評価が決まる。これにより、学習者は自ら考えるよりも教師が「正解」を示すのを待つ方が効率的だと感じるようになる。示された「正解」を覚えることに力を注ぐ方が合理的であり、そのために自らの「わからなさ」を他者に表現することは、直接評価に結びつかない非効率的な行為と捉えられる。「正解」を指向する教室において、この待つという態度は、ある種の合理性があるといえることができる。言い換えれば、「学びの偽装」は単に学習者が理解していないことを隠す行動ではなく、現代の教育制度の中で生き抜くために学習者が身につけた知恵であり、「わからなさ」を表現しないという行為（非行為）をしていると捉え直すことができる。

このような現状を踏まえると、教員がいかに探索的な会話を促したとしても、学習者は黙ってしまうか、規範に従って制度的な言葉としての「わからなさ」を差し出すに過ぎない可能性がある。では、「わからなさ」の表現が積極的にやりとりされる教室において、どのような力学が働いているのか。それは、「正解」を指向する際に隠蔽される「わからなさ」とは質の違う「わからなさ」が存在し、学習者の表現しない合理性に揺

さぶりをかけているのではないだろうか。そこで、次節では「わからなさ」とはどのような理解の状態なのか概念を整理していく。

3. 概念の整理

「わからなさ」を理解するためには、「わかる」や「わかったつもり」との関係性を考察する必要がある。

佐伯（1995）は、子どもは常に「『わかっていない』状態から『わかっている』状態に向かって動いている」のであり、それは「わかろうとしている」状態であると述べた。そこでは、子どもが「何をわかろうとしているのか」を説明するために、2つの軸—ヨコの軸とタテの軸—を提案している。ヨコの軸は、あらかじめ定められた問題に対する答えや解き方を理解する方向性を示し、タテの軸は「自分自身をわかろうとする」過程や「社会や文化における知識や価値を探る」過程を指す。

前節で言及したように、現代の学校教育において、学習は「わかる」ことの量が重視されている。これは、佐伯が指摘するヨコの軸、すなわち与えられた問題に対する答えを求める方向性を強調するものであり、その結果、タテの軸、すなわち自己理解や解釈を深める方向性が阻害される傾向にある。佐伯のいう「わかっている」状態を達成するためには、ヨコの力を緩め、タテの方向に働きかける必要がある。

この視点を補完するものとして、田島（2003）が示した「理解」に関する議論が有益である。田島はWengerのフィールドワークを参照し、「理解」には「了解（agreement）」と「内省（reflection）」の2つの層があると述べている。「了解」は、ルールに従って概念を使いこなす理解であり、説明された内容を適切に認識し、判断できる状態を指す。一方、「内省」は、対象を再解釈し、自己の理解を深めるプロセスであり、「創造性を伴う学習者による積極的な意味づけ、解釈としての認知過程である」。これらは、佐伯のヨコとタテの軸と対応している。

田島（2010）は「わかったつもり」という状態は理想的な理解に対する欠如ではなく、状況のずれによるものとしている。つまり、理解はその状況や文脈に

よって形成され、状況が変わることで学習者は自身の理解の不十分さを自覚し、内省的な学びが達成されるという。ここで、「わからなさ」に直面し、「わかったつもり」であったことを認識することが、内省としての理解を深める契機となる。

ここまですると、「わかる」状態には大きく2つの側面がある。1つは、与えられた情報の意味を認識する「了解」の側面であり、もう1つは、その情報が自分自身にとってどのような意味を持つかを解釈する「内省」の側面である。それに対応して、「わからなさ」も2つに分類できる。1つは、情報や認識が不十分である「了解」におけるわからなさであり、もう1つは、情報や認識はあるが、その意味や自己認識について不完全な理解を示す「内省」におけるわからなさである。ここでの「了解」は、授業において教師や教材が示す「正解」を指向する理解であり、「学びの偽装」が生じやすい。一方で「内省」は、「わからなさ」に向けて解釈を重ねていく過程で、いわば、ちゃんとわからなくなっていく理解である。

では、情報の収集、意味認識がヨコ軸を「わかっている」状態へ向けて導引するように、タテ軸を上向きに導引するものは何だろうか。そこでキー概念となるのが「情動」である。田澤（2015）はVygotskyの理論に基づき、「情動」とは単に感情を指すのではなく、行動や思考に深く影響を与える心的・身体的な反応を含むもので、それらが人間の行動や認知過程に統合されるものであるとしている。そして「情動に浸って感じとり、身体的に体験すること」がまずなされた後に、言葉で内省していくなかで「心的体験が十全に感じ取られるようになる」と述べる。「情動に浸る」とは、心的・身体的な反応を抑制せずに「対立感情ないし情動的矛盾」を複雑なままに受け止めることである。

「わからなさ」を示すということは「対立感情ないし情動的矛盾」を受け止め、意味づけを差延する行為といえる。「わからなさ」表現は疑問点や不明な点を明確な言葉で表現するだけでなく、「言い淀み」「躊躇」「不適切な助詞の使用」など言葉としては不明瞭な表現として現れることが多い。つまり、論理的な言葉による内省とは質的に異なる言語行為として捉えることができるだろう。

このような情動に浸る体験として、次節では文学の

授業場面を例に取り上げ、学習内容の特性が「わからなさ」の表現の産出にどのように関わっているか紐解いていく。

4. 学習内容の特性と相互行為

先行研究は、「わからなさ」表現の算出に教師介入が大きな影響を与えることを示していた。しかし、「正解」を求める傾向が強い教室環境では、「わからなさ」を表現しないという合理性が働くことも多い。それでもなお「わからなさ」を共有している場面においては、情動的な体験が重要な役割を果たしていると考えられる。この節では、情動的な体験の一例として、文学の学びに着目したい。

文学の読書体験を行為の位相から分析したイーザー(1982)は、「テキストは、読者が推敲する意味構成を経て初めて完成するわけで、そのためにテキストは、まず生み出されるに値するものの手引きの機能をもつが、テキスト自体は、このように生み出されるものそのものではありえない」と述べる。文学テキストは不確実性を内包し、その「空白」を埋めることを読者に求める。本論の言葉に置き換えるならば、文学はメディア特性として直接は描かれない作品世界を含んでおり、読者がその「わからなさ」に向き合いながら解釈の可能性を探索する活動こそが読書であるといえる。

イーザーらの受容理論を踏まえ、山元(1992)は、具体的な文学の授業場面における読者とテキストの相互依存性について分析した。山元は個々の学習者の記述を「焦点」「行為」「構え」のカテゴリーに分け、読みの変容を明らかにした。ただし、山元自身が指摘するように、カテゴリー分析は教室で生じる複雑なダイ

ナミクスを完全に捉え切れない点が課題である。イーザーは「内包された読者」として超越的存在を読み手として想定していたが、文学の授業場面では、作品世界を共同探索する様々な背景を持った他の学習者からの影響を無視することはできない。水野(2009)もフィッシュの「解釈共同体」に基づき、テキストの解釈は共同体の成員による合意によって形成されている点を確認している。また、その共同体では「不正解として棄てられがちな『とっぴな解釈』や『誤読』と思われる意見が、『まともな解釈』の位置を支える働きをしている」という。これは本論の、「わからなさ」表現が担う役割と重ねて読むことができる。ただし、水野は「解釈共同体」の理論はあくまで理想的な過程を想定するにとどまっているため、事例に即していく必要があると指摘している。

本研究では、学習者の「わからなさ」表現が学習内容の特性によって引き出される可能性があること、また「わからなさ」表現が学びの深まりにどのように寄与するか分析するためには具体的な学習場面における学習者同士の相互行為に着目する必要性があることを明らかにした。今後の展望として、文学テキストによって引き出される「わからなさ」の表現が、学習者間の相互行為を通じてどのように作品解釈につながるのかについて実証的に研究を進めていきたい。なお、Zhou(2024)は、大規模言語モデルは規模を拡大させるほど信頼性が低下し、「わからない」という表現を避け、周辺的な情報を回答しようとする傾向があると指摘している。これは、知識量を増やすことでかえって柔軟な知識生成が困難になっていることを意味する。この点を踏まえると、学習者が「わからなさ」ととどまりながら問いを深めていくということは、人間らしい知性の一側面を示すものと考えられるのではないだろうか。

参考文献

- [1] 平山遼太 (2016). 「わからない」から始まる学び合い. 山形大学大学院教育実践研究科, 巻 7, 104-111.
- [2] 一柳智紀 (2013). 児童の話し方に着目した物語文読解授業における読みの生成過程の検討：D. パーンズの「探求的会話」に基づく授業談話とワークシートの分析. 教育方法学研究, 38 巻, 13-23.
- [3] Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 94-112.
- [4] Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40, 430-445.
- [5] 水野正朗 (2009). 現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察：他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業. 教育方法学研究, 34 巻, 1-12.
- [6] 文部科学省 (2015). 教育課程企画特別部会 論点整理. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (情報取得 2024/10/27)
- [7] Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2012). The emergence of inclusive exploratory talk in primary students' peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 53, 55-67.
- [8] 佐伯胖 (1995). 「わかる」ということの意味, 岩波書籍
- [9] 齋藤智哉 (2020). 言葉の学びと「自分の言葉をつくる」こと. 國學院雑誌, 121 巻, 1 号, 20-36.
- [10] 佐藤学 (1995). 言葉と出会うこと 経験と絆の創出, 言葉という絆. 東京大学出版会, 257-258.
- [11] 佐藤学 (2022). 学びの偽装—授業崩壊の新傾向—. 内外教育, 第 7042 号
- [12] 田島充士 (2003). 素朴概念の理論的再検討と概念学習モデルの提案：なぜ我々は「分かったつもり」になるのか？. 筑波大学心理学研究, 26, 83-93
- [13] 田島充士 (2010). 「分かったつもり」のしくみを探るバフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から. ナカニシヤ出版
- [14] 田澤安弘 (2015). ヴィゴツキーの情動論. 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 第 52 号, 159-177
- [15] イーザー, W. (1982). 行為としての読書—美的作用の理論 (轡田收 訳). 岩波書店. (Wolfgang Iser. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung.*)
- [16] 山元隆春 (1992). 文芸の授業のための学習者研究：読者反応研究の観点から. 国語科教育, 39 巻, 27-34.
- [17] Zhou, L., Schellaert, W., Martínez-Plumed, F., Moros-Daval, Y., Ferri, C., & Hernández-Orallo, J. (2024). Larger and more instructable language models become less reliable. *Nature*, 634, 61-68.