

「活動単元学習」の構想と展開

—— 脳の働き・そのよさの発揮を(3) ——

安河内 義 己

一 「生き物」としての学習

人は常に成長するように、そして常に新しい歴史を創造するようにと生を受けている。現在の状況がどのようなものであっても、人は課せられた拘束条件の中で将来に夢を設定し、それに価値を見出して活動していくことによって、よりよく生きられるようになってきている。その夢が、自分にとっても社会にとっても望ましいものであるとき、人は最もよく生きることができよう。人は夢を実現するために生きるよう作られている。そして、その機能を果たすのが、脳なのである。(松本元『愛は脳を活性化する』一〇三頁 岩波科学ライブラリー 一九九六年)

このように言うのは、松本元(東京大学工学部教授)氏である。そして、その脳の特徴は開放系にある、と言う。開放系とは、外界1からエネルギーや物質を取り入れて外界2に放出しつつ変化し、自己発展していく存在だ。しかも開放系ゆえに、単独にはなく、お互いにつながり合いつつ変化し、自己発展していく。これを「生き物」の論理という。(前出書九八頁)

このような開放系の対極にあるのが閉鎖系だ。閉鎖系とは、端的にいえば外界1、外界2へと開放されていない系である。エネルギーや物質を外界1から取り入れる一方か、外界1へと放出する一方か、そのどちらかなのだ。これを「死に物」という。

そう言われればそうだ。私たちは「生き物」だ。だから、食べる一方でエネルギーを出力しなければ、本体は病んで肥満体となる。逆に、食べることをしなければこれもまた病んで拒食症となる。金銭のこともそうだ。溜め込むばかりでは守銭奴となるし、湯水のごとく使えば放蕩者だと誇(そし)られる。

そうだとすると、脳の働きを活発にするには、この「生き物」の論理にのっとって学習活動を構想し、展開すればよいということになる。教育の世界では、これまでこういう「生き物」「死に物」の認識をしてこなかったから、「生き物」か「死に物」かという目で今までを見てみると、存外「死に物」の論理に拠った学習をさせてしまったように思う。

つまり、「外界1からエネルギーや物質を取り入れて外界2に放出し」というときの「エネルギーや物質」を、「情報」と置き換えてみる。情報を入力するばかりの学習、逆に情報を出力するばかりの学習、これは「死に物」の学習なのである。これを「生き物」の学習とするには、情報の入力と出力とが適切になされる学習システムが構想されなければならないのだ。

この点でいえば、いままでの国語教育は、どうも「死に物」の教育をやってきたらしい。いや、国語にかぎらず、理科でも社会科でも数学でも、どれも「死に物」の教育をやってきたのではないか。なぜなら、どの教室も、ひたすらやってきたのは教科書を

「読み取る」「読み取らせる」授業だったのだから。ほんとうは、「読み取る」「読み取らせる」に見合う形で、もっと「読み出す」「読み出させる」ことをしなければならなかったのだ。

そういうわけで、いままでの教育は多分に「死に物」の教育であつたらしいと認識したうえで、「生き物」の論理はどういう特性をもつのか、さらに松本氏の言に拠りつつ見てみる。

1 デジタル型学習とアナログ型学習

松本氏は、従来の科学は「死に物」の科学だったとして、「生き物」の科学との相違を二点について指摘する。

まず第一点は次のことである。

・「死に物」と「生き物」の科学は、全くその自然観を異にする。その違いの第一点は、「死に物」の世界は基本的に線形であるのに対し、「生き物」の世界は本質的に非線形である点にある。線形ということでは重ね合わせの原理が成り立つということである。すなわち、「死に物」は要素に細分してその各々の要素の性質を調べること、全体の性質をその線形加算(重ね合わせ)として導くことができる。これが従来の科学の基本思想であり、要素還元主義の根拠となっているものである。これに対し、「生き物」は本質的に非線形である。△略▽このため、生き物を考えるときには、要素に分けて研究するだけでなく、トータルなシステムとしてみる視点を持つ必要がある。生き物の示す現象は基本的に非線形であるので、要素に分けて研究する場合でも、要素間の相互作用を考慮しないと現象の本質を見失ってしまう。(前出書九五、六頁)

このことは、教育に引き寄せていえばどうということか。例えば教育内容について、私たちは、これまで、これをとめど

なく細分させることをもってよしとしてきた。小・中学校が毎年度策定する学校教育計画書しかり。各教科の指導計画書から始まって「特別活動」のそれ、「道徳」のそれ、さらには、「図書館教育」「生徒指導」「安全教育」「同和教育」「環境教育」「福祉教育」「国際化教育」「情報科教育」と、たちまち三十指にあまる教育計画書となる。そして、その一つ一つがまた細分化されていく。そうやって、私たちは「死に物」の学習システムをせっせとつくりあげてきたようなのだ。

これを「生き物」の学習とするには、これらを「トータルなシステム」としてみる視点を持つ必要がある」と言う。しかし、トータルなシステムとして見ることは、言うほどにたやすいことではない。例えば列挙されたあの三十指にあまる教育計画書は、一つの有機体として機能するべく構造化されてこそ「トータルなシステム」として見られる。しかし、その視点をどこに求めるかとなると、それは容易ではない。これは、単にいくつかにまとめたり、いくつかに統合したりの程度で片づく問題ではないのだから。

例えば今回進められている教育課程の改訂では、「総合的な学習の時間」の設定が打ち出されている。これは今回の改訂の一つの目玉らしいが、これに「生き物」の学習としてのトータル化の位置づけを与えるには、相当な検討が要る。

七五年前、峰地光重氏は、教科は「生活を掘り起こす耕耘機だ」(『文化中心 綴方新教授法』一九二二年、『峰地光重著作集』六) けやき書房)と言った。そしていま、同様のことを加藤幸次氏が「総合学習では科学や学問の成果である教科は問題解決のための『手段』となつているのである。あるいは、なにかを作るときの『手段』として活用されるのである」(加藤幸次編著『総合学習の実践』一七

頁 黎明書房一九九七年)と云う。

これは、これまでの教育が目的概念としてきた教科を、方法概念としての教科としようというのである。例えばこういう視点をもち込まなければ、「総合的な学習」とはいえこれを「生き物」の学習とすることはできない。そうだとすると、こういう視点を私たちが教室レベルで持つということは、気が遠くなるほどの大変さなのである。

今回の教育課程の改訂は、明治維新以来の教育大改革とも云う。「今回の教育改革は、かつての明治維新のいわゆる幕藩体制から近代国家へ移ったときの大改革と、第二次世界大戦の敗戦から立ち上がるための大教育改革にも匹敵する△略▽二十一世紀を迎えるにあたりまして、△略▽私は明治維新の改革、あるいは敗戦時の改革に次ぐ、あるいはそれに匹敵する価値ある大きな教育改革という一つの性格を持っていると見ております」と言う(『教育展望第四四巻二号』五、六頁 教育調査研究所一九九八年二月)のは、奥田眞丈氏(教育調査研究所理事)である。

私もここで大改革とならなければ、もうこの国の教育はだめだと思っている。そうならないためにも、例えば教科を目的概念から方法概念へ引きずり下ろすという先の視点を教室に持ち込む。そのためには、その手前のところで、教科がもつ教材を教える材から生活を創造する媒材とする。この一事だけでも、これがほんとうに進められれば、それがまさに大改革というにふさわしいものではないか。

では、この細分化とトータル化、これは脳の情報処理レベルでどうなっているのか。結論を先にいえば、情報の細分化はデジタル処理によって、情報のトータル化はアナログ処理によって進

められている。

・人間にデジタル的思考とアナログ的思考をつかさどる左右の脳がある。左脳で厳密に分析し、右脳で大局的に把握する。(大木幸介『ヒトの心は脳のここにある』四頁 河出書房新社 一九九六年)

・人間の脳はその点、じつにうまくできている。アナログ型とデジタル型との組み合わせになっているからだ。土台がアナログ型で、その上にデジタル型コンピュータが乗っている。言語をはじめとする知能はデジタル型が受けもち、気分や本能はアナログ型が受けもち、その両者が一体となって「心」をつくりだしている。(前出書三三頁)

そして、脳は、何もないときには多種多様な情報の「並列処理」に従事している。ところが、脳はその働きの活性度を上げてくる」と「並列処理」から「直列処理」へと処理法を変換させる。

・脳の特徴と考えられているものは、一つは、並列情報処理です。並列に大量の情報を処理し総合するが、そのかわりに論理の段階が浅い。論理の浅さを並列で補ってうまい情報処理をしている。(酒田英夫・安西祐一郎・甘利俊一『脳科学の現在』一〇二頁 中公新書一九八七年)

・われわれは、網膜にしろ皮膚感覚にしろ、非常にたくさんセンサーを持っている、いつも同時に情報を受け取っているから、これはパラレルだ。その次に進むのが直列処理だ。(前出書一七四頁)

・並列処理がベースにあって、「注意」がその中から直列性を浮き立たせる(前出書一七四頁)

・言語的な処理は、いろいろな並列処理が重なった最終的なレベルでもって、それをまとめて直列的な情報処理が行なわれているということもできます(前出書一五八頁)

・もちろん言語処理が直列処理だけで行なわれているとは思いません。

その下ですごくたくさんさんの並列処理が行なわれているとは思ふ。(前出書一五九頁)

・デジタル型というのは曖昧さのない世界であり、曖昧な部分、中間を読み取るのがアナログ型(松本元『愛は脳を活性化する』二三頁)

こういう脳の機能が分かってくると、そこで気づかされることは、私たちは、デジタル型学習とアナログ型学習について、これをあまり自覚することなしに教室に立っていたということである。ということは、デジタル型学習も不足であれば、アナログ型学習も不足であった。だから、当然のことだが、デジタル型学習とアナログ型学習の組み合わせもまた不十分であった、ということだ。

このことを痛感させられたのが、インターネットに開設するホームページづくりの際の「リンクはり」学習(長崎大学大学院教育学部研究科教科教育専攻国語教育専修一年生による、平成九年度の「実践授業研究」における単元「ホームページをつくらう・学校紹介(長崎大学附属小学校六学年総合学習情報コース)」の実践)である。

「リンク(link)はり」とは、あるホームページと他のホームページとを関連づける、あるいは、同じホームページ内の他のページどうしを結合する作業をいう。この作業は、要約力や関連づけ、さらには意味づけ、そして全体を構成する力、などを育てる。

コンピュータはそういう「リンクはり」作業をいとも容易なものとする。そのため、予定されたページとページとの「リンクはり」はいわずもがな、まったく予定されなかったページとページとの試しの「リンクはり」をも、やってみよう、やってみようとしてしまう。その結果は、思いもかけない意味の発見や創造で

ある。

しかし、そういう成果が得られるためには、「リンクはり」の対象となるページ自体が、まずは多量にまた多様に作られていなければならぬ。しかし、今回の実践では、それはせいぜいのところ五ページから九ページ程度であった。これでは「リンクはり」の醍醐味は引き出せない。

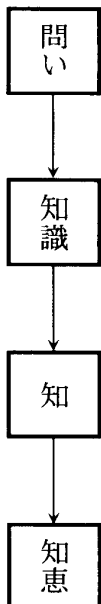
実は、この「リンクはり」の対象となるページづくりを進めるのがデジタル型学習である。そして、「リンクはり」を進めるのはアナログ型学習である。

デジタル型学習の不足は、「知識・題材知」の獲得の不十分さとなる。それは「リンクはり」の対象となるページが五ページから九ページ程度しか得られなかったところに見ることが出来る。アナログ型学習の不足は、「知・関係知」の獲得の不十分さとなる。そのことは、「リンクはり」が予定されたページとページとの間でしかなされなかったところに見て取れる。

こういう「知識・題材知」や「知・関係知」がいかに獲得されるかについては、これを「知のフィールドワーク」として位置づけ、次のようにフィールドワークされることによって、とすることが出来る。以下、拙稿『自己表現としての作文の指導―取材カード・モザイク方式(4)』二―五頁(長崎大学教育学部教科教育研究報告第二六号一九九六年)に拠る。

1 知の生成と発展の過程

まず、知の生成と発展の過程を、端的に次のようにとらえる。

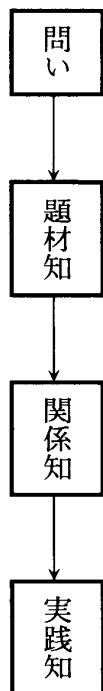


- ・ 問いは、目的、テーマ、課題、問題、などの総称。これによって、知のフィールドワークがスタートさせられる。また、どの方向に向けて、どの程度のフィールドワークをするのか制御が働くことになる。

- ・ 知識は、問いに導かれて、フィールドとした題材について認識されたことの結果。題材についての知が得られたというふうに見れば、この知識を題材知、とすることもできる。

- ・ 知は、問いに導かれて、得られた知識と知識との関係づけ（知識のネットワーク化）が図られたことの結果。フィールドワーカーにとって、題材がどのような価値をもつか、どのような意味をもつかがここで明らかとなる。先のように、知識は題材知であるとすれば、ここで得られた知は、題材とフィールドワーカーとの間の関係のありようを示すので、これを関係知、とすることもできる。

- ・ 知恵は、知を問いの達成や解明のために活用させるところに生まれてくるもので、これは、いわば実践知である。そうすると、知の生成と発展の過程は、次のようにもとらえられる。



2 再構成の過程

1で述べた「知の生成と発展の過程」に、この項で述べる「再構成の過程」を、次のように結びつけて置く。「再構成」については、拙稿「自己表現としての作文の指導―取材カード・モザイク方式③」

「長崎大学教育学部国語国文学会誌第二十号五五頁一九九六年二月刊参照

安河内「活動単元学習」の構想と展開

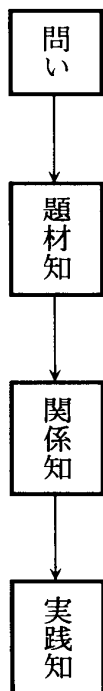
されたい)

- ・ 構成要素、生成過程への還元の段階では、フィールドした（題材へ作用しかけ、題材からその成果を付与された）ことを言語化する（作文でいえば、取材することによって、題材の表象面や現象面の奥に隠されている題材を構成しているところの要素（これが知識・題材知となる）を得る。あるいは、生成された題材の今の姿から逆上って、生成のスタート地点、ないしは、その途次にある姿（これが知識・題材知となる）を得る。

- ・ 再構成1の段階では、構成要素や生成過程へとバラされた知識・題材知を、問いの達成や解明に役立つように構成しなおす。構成しなおすことによって知・関係知が得られる。

- ・ 再構成2の段階では、知・関係知を問いの達成や解明のために活用する。活用してみても成果が得られれば、それが知恵・実践知となる。

- ・ 享受の段階では、知恵・実践知のよさを実感し、満喫する。こう見てくると、デジタル型学習とアナログ型学習への教室の無自覚は、



という知の生成と発展の過程を閉ざしていたのである。そのため、学習は、いつも「題材知」の獲得レベルのところ止められ、「関係知」や「実践知」を獲得するレベルのところまで至ることがないままに終わっていた。そして、それが、学習することの

意味と楽しさを子どもに見えなくさせていたのである。今回の教育課程改訂にあたって、「学校では学ぶことの動機付けや学び方の育成を重視し」「学校は子どもたちにとって伸び伸びと過ごせる楽しい場」と、言うまでもないことをわざわざ強調しなければならなかった理由の根元となるものがここにある。

2 一回きりの学習

松本氏の指摘する第二点は次のことである。

・「死に物」と「生き物」の科学における第二の違いは、時間に関する点である。「死に物」の世界では時間は可逆である。△略▽これに対し、「生き物」の時間では時間は不可逆である。△略▽（松本元『愛は脳を活性化する』九六頁）

・「生き物」では時間は物事の起こった順序の尺度なのである。（前出書九七頁）

これを教室レベルに見てみると、同じもの、同じことが単に繰り返され、再生される学習は「死に物」の学習である。例えば、国語科がよくする、そして子どもが嫌う新出漢字を十回ずつ書くあのドリル学習、あれはその典型である。

これに対して「生き物」の学習は、今、これをこそと、一回きりのもの、一回きりのことが創造される学習である。このことをすでに三〇年も前に喝破していたのが、斎藤喜博氏である。以下、斎藤喜博著『私の授業観』五〇、一頁（明治図書一九七〇年）に拠る。

一回限りの授業

生きた人間を相手にし、生きた教材をつかって授業は行なわれ

るものである。いつでも同じにできるはずがない。どの教師でも同じにできるはずがない。もし、いつでも同じにでき、どの教師にでも同じにできるようなものがあるとすれば、その授業は、きわめて形式的なものでありうそのものである。

そうではなく授業は、そのときどきに教師と教材と子どもとによって、一回一回創り出されなければならないものである。それこそその教師の力量のすべてを投入し、教材や子どもと衝突し、そのときどきに、そのとき限りの授業を創り出していかなければならないものである。そういうものが授業での創造である。

すぐれた先達の授業は、かようにすでに「生き物」の学習となっていたのである。

しかし、現在、この国の教育に、この観点からの「生き物」の教育は、求めて求められるものであろうか。

藤本浩之輔氏は言う。

日本語・日本文化の授業を担当しながら、日本人生徒と合同で行う運動会などの交流行事をしていた。そのなかで、メキシコと日本の子どものたちの生きていく世界の違いが、見事に対照的にくつきりと見えてきた。

その違いには、とくに「時間」というものへの関わり方が深くからんでいるように思えた。△略▽

あらかじめ決められている時間割があっても、その日その日の子どものペースやリズムに応じて、伸縮自在に時が流れていく。悪く言えば、場当たり的で時間にルーズなのだが、しかし当為即妙にその時その場の盛り上がりに応じて、授業のなかに人生を

れる時間▽（ミンコフスキー『生きられる時間』みすず書房）が生成していく。運動会の練習をしても、本番と練習の区別がない。「いつでも本番」のノリになる。「将来、役に立つから」といった動機づけも通用しない。将来のために今は面白くなくても勉強する、のではなく、今やっていることが面白いから学ぶ。△略▽

いつでもどこでも△今・ここ▽が本番。大人になって社会に出る未来に本番があって、子ども期はその準備、練習の時期という、「近代の教育」にありがちな時間の捉え方が、ここでは根本からゆらいでしまう。「子どもが生きる喜びを感じることができるようになったら、できるだけ人生を楽しませるがいい。いつ神に呼ばれても、人生を味わうこともなく死んでいくことにならないようにするがいい。△略▽いつも現在を無とみなして、進むにつれて遠くへ去っていく未来を休むひまなく追い求めるような知恵は、いつわりの知恵だ」。このようにルソー（『エミール』）は近代の入り口ですでに熱弁をふるった。しかし、それ以来ほとんどの近代産業の学校は、現に生きている現在の意味と生の充実を、次々と未来に先送りしていく「時間のニヒリズム」に陥っているように思える。（藤本浩之輔『教育人類学と子ども文化―子どものコスモロジー』九〇、一頁 人文書院一九九六年）

こう言われると、残念ながらこの国の教育は、「現に生きている現在の意味と生の充実を、次々と未来に先送りしていく『時間のニヒリズム』」から脱することは不可能のような気がする。

私としては、なんと少しでも、例えば単元学習（その事例として拙著『活動単元』による新しい単元学習の展開』明治図書一九九七年など）に、その活路を求めたいのだが――。

安河内「活動単元学習」の構想と展開

3 予定された路線を踏み越す学習

松本氏の指摘する第三点は次のことである。

・第三の違いは、ゆらぎに関するものである。「死に物」では小さな揺動（ゆらぎ、あるいは擾乱）は、長い時間を経ても小さな効果しか引き起こさないのに対し、「生き物」では、ほんの小さな擾乱が時間の経過とともにきわめて大きな影響を生じさせることがある。（『愛は脳を活性化する』九七頁）

これに拠れば、予定されたことが予定されたとおりに展開し、予定されたように終了するのは「死に物」の学習である。「生き物」の学習は、予定された路線を踏み越すこととなる学習とならなければならない。

嬉しいことに、この点でも私たちは、すでにこのことを実践された先達のすぐれた授業財産に恵まれている。ペスタロッチ賞の東井義雄氏の実践である。以下、東井義雄著『村を育てる学力』一五二―六頁（明治図書一九五七年）に見る。

「モリタミツ」は遅進児学級の女の子であった。四年生であったが、字は一字も知っていなかった。自分の名前も書けなかった。私は、モリタミツの学級を志願して担任すると、この女の子には、まず、自分の名前を書く「力」をつけてやろう、と考えた。△略▽まず最初は「モ」からというわけで、来る日も来る日も「モ」に明け暮れたが、三日たっても、四日たっても最初の階段が上れなかった。一週間たっても十日たっても、その一段目が上れなかった。△略▽一月たっても結果は同じであった。二月たってもききめはなかった。△略▽そして、三カ月目を迎えた。ききめは全然見えなかった。ところが、ある日、とうとう転機が

来た。モリタミツよりは、幾分見どころのある他の二十数人のために「馬」の話をしてやった。△略▽それを話し終って、私は、モリタミツの方へ近寄っていった。そしてまた「モ」を教えようとした。モリタミツは、その日は「モ」なんか、振り返ってみようともしなかった。そのモリタに、無理に「モ」を見せようとした時、モリタは嬉しそうに叫んだ。△略▽

「せんせい、あそこに書いてある字、パカパカお馬さんの、『ウマ』いう字ですなァ。」△略▽試みに、私は「モリタ」を書いて、「ミツちゃんよ、これ、あんたの字だぞ」と言っておいた。翌日、モリタミツは私の顔を見つけると、私が書いてやった「モリタ」の筆跡を持ってきて、「せんせい、これ、わたしの字ですなァ」そう言ってくれた。△略▽しりとりあそび△略▽かるた遊びも、モリタミツの文字学習には、大きな働きをした。そして、その年の中に、モリタミツは「カタカナ」を全部習得した。

東井先生はモリタミツのために「馬」の話をしたのではなかった。しかし、彼女はそこに反応した。これが、松本氏言うところの「小さな揺動」であろう。東井先生はこの「小さな揺動」を見逃さなかった。結果は、これが「時間の経過とともにきわめて大きな影響を」モリタミツのみならず東井先生にも「生じさせた」のである。

二 学び合い・学び愛

これまで見てきた「生き物」としての学習は、これを教室レベルに見合う形で持ち込むとすれば、どのような実体をとることと

なるのだろうか。ここでは、このことを次のようにとらえておきたい。以下、拙稿『文化伝達の授業から文化的実践の授業へ』（『月間国語教育第一七巻二二号一九九八年三月』四六、七頁 東京法令出版）に拠る。

課題1「生きる力」の糧となるよう「表現」の重視ができるか

今回の改善案では、例えば「読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に意見を述べる力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力」「育成する指導を充実させ」と言う。これまでよりもいっそう「表現すること」を大事にしよう、と言うのである。

「表現」を大事にすることは「理解」にも手を抜かないということである。なぜなら、表現するには、その手前のところで表現するに値するものやことをつくり出さなければならぬ。そして、そのもの・ことづくりをするには、そのもう一つ手前のところでそのための材料集めと材料づくりをしなければならぬ。これを進めるのは、読んだり聞いたという「理解」活動である。

表現は相手あって成立する活動である。相手に伝えたい、分かってもらいたい。相手を説得する、感動させる、行動させる。相手の賛同や評価を得る、見方・考え方を変える、という目的があつてなされる活動である。表現活動は、この目的が達成されたときに完結し、その時点で自己実現を創出させる。こうして得られた自己実現こそは、今回の改訂の基本方向である「生きる力」の内実である。

「学校は子どもたちにとって伸び伸びと過ごせる楽しい場でないければならない」とすることができるかどうかは、この自己実現

が子どもたちに得られるかどうかにある。そのためには、まずは「表現」を国語教室でほんとうに大事にすることである。

課題2 文化づくりの論理を以て授業の論理とできるか

「表現」をほんとうに大事にするということの一つは、表現するに値するもの・ことづくりを、子どもも教師も本気になって進めることである。もの・こととは、国語教室では言語文化である。そうなると国語教室は、学習者・子どもにとっては言語文化づくりを共同的・協同的にひたすら進める場、教師にとっては学習者・子どもの言語文化づくりへのひたすら援助の場、となる。

ここでは、授業は、教材（今ある言語文化の典型的具休）をいかに伝達するか（受容させられるか）ではなく、教材を新しい言語文化づくりの媒材にして、これをいかに再構成させるか（目的に即すよう活用するか）、という方向で設計される。教材の論理から文化づくりの論理への、教師の論理から学習者・子どもの論理への転換である。

図示すると、次のようになる。（図1）

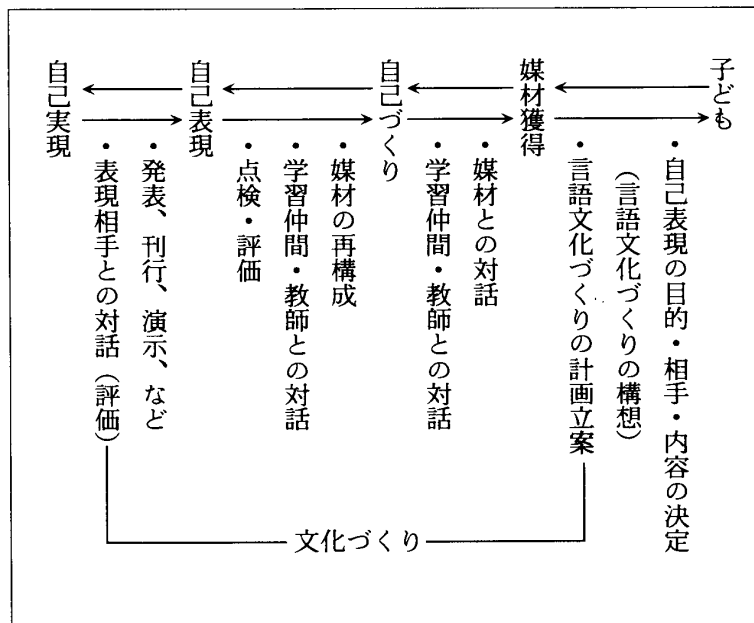
- ・ 図1中→←は、試行錯誤がなされることを示す。
- ・ 再構成とは、現小学校学習指導要領「国語」に「自分の立場から再構成して表現する」（5学年「理解」ク項）、「目的に応じて再構成して表現する」（6学年「理解」ケ項）とあるのを再生（コピー）の対置概念として位置づけ、これを全学年、中・高等学校にも敷衍化する。

課題3 言語活動力としての基礎・基本のとらえができるか

表現をほんとうに大事にすることの二つは、図1に見るように、その学習活動の中核にコミュニケーション活動を置くということである。コミュニケーション活動には、①媒材（今ある言語文化）との、②仲間（言語文化づくりの協同者・共同者）や教師（共同

安河内「活動単元学習」の構想と展開

図1 学習活動過程



者であり援助者）との、③表現対象（自分達がつくりつつある言語文化）との、④表現相手（つくった言語文化を届ける相手）との、⑤自分自身との、という五とおりがある。このコミュニケーション活動が、子どもの発達段階に即して十分に誠実な活動となるためには、基礎・基本としての次のA～Dのことを、さらにこの基礎・基本の活用力としてのE～Gを、意味論的・統辞論的・語用論的に進めることが欠かせない。

基礎A 自己表出としてのコミュニケーション活動の多量で多様な体験。

B Aの結果として獲得される自己表出の手段・道具としての一次的言語。

基本C 基礎ABに立つ自己表現としてのコミュニケーション活動の深化・拡大。

D Cの結果として獲得される自己表現の手段・道具としての二次的言語。

活用E その言葉が紡ぎ出されてくる過程をたどること。

F その言葉の正誤、適否、美醜を量ること。

G その言葉をより正しい、より適切な、より美しい言葉とすること。

これは、基礎・基本を、言語力としてとらえることから言語活動力としてとらえることへの転換である。そこで教師は、前述したように子どもと言語文化づくりのひたすらな共同者・援助者でなければならぬ。と同時にその結果として、個人と共同体への言語活動力AとGの産出者でもなければならぬ。

課題4 言語活動力を学習共同体にも育てることが出来るか

表現をほんとうに大事にすることの三つは、言語活動力を国語教室の財産として学習仲間みんなのものとすることである。学力は、文化伝達の教育では個人の内に蓄積されるものであった。しかし、文化創造・発見の教育では個人ばかりかその共同体にも学力は蓄積されていく。同じ学習活動をもち込んででもクラスによって活動レベルの差異が生じるのは、その学習共同体が共同体の財産としてもつ学力の差異である。そこでそのためには、改善案が言うように「このねらいを実現するため、具体的な言語活動を通して」と、言語活動を手段として位置づけるのではなく、「をこそ」と言語活動を目的の自体として位置づける。なぜなら、手段と

して設定される活動は、学習の効率化という名の下、いとも簡単に矮小化、卑小化されてしまう。活動は、試行錯誤もゆるされる豊穡なものでなければ、その実り(学力)は貧困化していくだけなのだ。

注1「文化的実践」の概念は佐藤学『教師というアポリア』(世織書房)に拠る。

注2「一次的言語、二次的言語」の区分は岡本夏木『ことばと発達』(岩波新書)に拠る。

いま、「生き物」の学習を、以上のようなものとして設定してみる。そうすると、図1「学習活動過程」(九頁)に見たように、「生き物」のとなるためには、次の二つの要件が欠かせない。

一つは、合意による真実・真理の策定である。
二つは、相互評価による自己実現の具現である。

1 合意による真実・真実の策定

図1「学習活動過程」は、図中にも記したように「文化づくりの過程」でもある。文化づくりには、コミュニケーション活動が欠かせない。

コミュニケーション活動は、次の五者との間で行われる。

- ① 媒材(今ある言語文化)を提供した作者や筆者との
- ② 仲間(言語文化づくりの共同者・協同者)や教師(共同者・協同者であり援助者)との
- ③ 表現対象(自分たちがつくりつつある言語文化)との
- ④ 表現相手(つくった言語文化を届ける相手)との
- ⑤ 自分自身との

そこで、脳はこのことをよくしてくれるかである。

・人が互いにわかり合うことが難しいということは、脳が学習によって作り上げた内部世界をもとに外部出力する、きわめて自己中心的な情報処理システムだからなのである。したがって、人と人とのコミュニケーションは、「わかり合えない」ということがむしろ普通で、わかり合えることはきわめて稀だと考えるところから出発すべきだろう。

しかし、人は互いにわかり合うことが難しくできているにもかかわらず、**「略」**「関係欲求」というものがあるので、人にわかってもらわないと生きられない存在なのである。『愛は脳を活性化する』(五四頁)・われわれ一人一人の内部世界が異なるのは、外部世界を他人と共有していても、生まれ育った環境や文化的背景はそれぞれ異なり、そこで体験してきたことも一人一人異なるからである。(同書五四頁)

・事実や考えを伝え合う情報だけでは真の情報社会とはいえない。人にとっての情報社会とは、人の心に潤いを与える、情の通い合う社会でなくてはならないのである。(同書七五頁)

・コミュニケーションには情報の量と質を飛躍的に増加させる意味があると思うのです。一つの個体が集められる情報は限られています、ほかの人から言葉によって情報をもらうことがコミュニケーションによって可能になる。もう一つは、コミュニケーションのために客観性ということが生まれきたといえるのではないか。言葉は誰にでも通用するものではなくてはならないから。(『脳科学の現在』一八八頁)

コミュニケーションすることは容易ではない。脳は「互いにわかり合うことが難しくできている」からである。しかし、それでも「わかってもらわれないと生きられない」のが脳である。これを脳システムが持つすばらしさではなからうか。なぜなら、このシステムがあるゆえに、脳は自己成長、自己発展しつづけていく

ことができるのだから。

先の図1「学習活動過程」は、「一「生き物」としての学習」の項で述べたように「情報の入力と出力とが適切になされる学習システム」で成り立っている。

「情報の入力と出力とが適切になされる」ということの一つは、入力された情報を材として真実や真理が生み出され、それが出力されるということである。この場合、生み出される「真実や真理」に相当するのは、「コミュニケーションのために客観性」ということが生まれきた」というときの「客観性」である。合意によって真実・真理が策定されることの根拠がここにある。

「情報の入力と出力とが適切になされる」ということの二つめは、私たちがこれまでコミュニケーション活動で重視してきた「事実や考えを伝え合う」ことに、もう一つ、やる気を与える、元気を与える、ほろっとと安心を与えるなど、「人の心に潤いを与える、情の通い合う」ことをプラスするということである。これによって脳はその活性化をぐんと高める。「学び合い」が即「学び愛」でもあるのはこのゆえである。

2 相互評価による自己実現

相互評価することは、コミュニケーション活動の大部分を占める活動である。相互とは、先に示した五者間のうちの、①作者や筆者、②仲間や教師、③表現対象、④表現相手、のことをいう。相互評価がしっかりなされなければならないのは、具体的には

図1「学習活動過程」中の、「自己づくり」の過程に位置づけた「点検・評価」のところで、「自己表現」の過程に位置づけた「表現相手との対話(評価)」のところでである。

では脳は、この相互評価、そしてそこから導かれる自己実現活動については、どう働くか。

・ここで、我々がよく認識しておくべきことは、すべての脳の出力情報はわれわれの内部から引き出される、ということである。悲しいことや嬉しいことがあるというのは、外部の情報で悲しい(嬉しい)からではない。外部の情報によって、悲しい(嬉しい)感情が内部世界から引き出されるのである。『愛は脳を活性化する』(五七頁)

・脳の活性に最も支配的な情報は、「情」に関するものである。△略▽情こそ脳というエンジンをもっともよく働かせるガソリンである。(同書七五頁)

これに拠れば、「脳というエンジンをもっともよく働かせるガソリン」は「情」に関する情報である。では、「情」に関する情報とは、具体的にはどんな情報か。

・心は知・情・意からなる、と言われる。△略▽われわれは情を受け入れ(価値を認めて)、意が向上し(脳の活性が上がって)、知が働く(脳が働く)生物である△略▽。すなわち、情がマスター(主人)で、知はスレーブ(従僕)である。脳は意欲で働くのである。特にわれわれは、人から受け入れられ、人からわかってもらったことで意欲があり、知が働くように作られている。(同書七四頁)

・人は言動などの行為(doin g)の基盤となる存在(being)を人に支えてもらうことによって、人と人との関係を成り立たせることが出来、このことを通して、自分がわかってもらったという安心感も得られる。そのために必要なのが心の交流に支えられた対話なのである。(同書七八頁)

そうすると、「脳というエンジンをもっともよく働かせるガソリン」である情報は、私はあなたを支えていますよ、というメッ

セージである。それは具体的には、私はあなたをしっかり受け入れていますよ、私はあなたのことをしっかりわかっていますよ、というメッセージである。これによって、「われわれは」「意欲が足り、知が働くように」なる。

北尾倫彦氏は、評価は、「児童生徒が自らの長所・短所(得意・不得意)を知り、自分でも長所をさらに伸ばし、短所をできるだけ克服する努力を動機づける」(『新しい評価観と学習評価』四九頁 図書文化一九九六年)とところに位置づける、と言う。そして、「幅広い体験学習を学校教育に取り入れ、その中で自己実現を促し、価値判断や意思決定の力を評価の対象」(同書五頁)とする、と。

私は大筋のところまでこれに同意する。そして、「生き物」の学習とするために、これを教室レベルで次のように進める。以下、(拙著『活動單元』による新しい単元学習の展開)七〇頁 明治図書一九九七年)に拠って示す。

評価とチェックの区分を

日常の点検(チェック)作業までをも評価に組み入れてしまっているというのが、教室でなされている評価の現状である。点検(チェック)と評価とは、明確に区分しよう。

評価とは、文字どおり価(=値「あたい」)を評(=秤「はかり」)にかけてこれを表(外部に現す、公にする)する、である。評価の対象づくりを

評価が成立するためには、その前提として、評価をしようとする対象に、評するに価するだけの値がなければならぬ。けれども、その前提となる値もないのに評価をやってしまう教室はほんとうに多い。評価をしようとするならば、私たちは何を

評に価するだけの値を子どもの内につくり出させなければならぬ。評に価する値を内につくり出した子どもは、外から強要されなくとも、自分のつくり出したものがどれだけの値をもっているものか、評されたい欲求でいっぱいとなる。そのためにも私たちは、「よし、いいのができた」と学習者・子どもが実感できるほんとうにいいものを、まずは子ども自身がつくりだせるようにすることが先決である。

評価の評価を

- (1) 評価の自己申告をさせる。
 - (2) 自己申告された評価の評価（メタ評価）をさせる。
 - (3) 自己申告された評価の評価の評価（メタメタ評価）をさせる。
- 評価力を育てることを

1 相手の表現のよい受け止め手となることができる。

評価力1 評価の対象とするものの大体について、そのよさを指摘する。

評価力2 評価の対象とするものの具体について、そのよさを指摘する。

評価力3 1と2で指定したことについて、そう評価した理由を示す。

*その際の「よさ」の基準とそのレベルは、次に拠る。

自己表現の目的や目標に

- ①沿っているか。
- ②適（かな）っているか。
- ③合っているか

(①↓②↓③の順にレベルは高くなる。)

2 評価する側とされる側との間で、よいコミュニケーション活動を行うことができる。

安河内「活動単元学習」の構想と展開

評価力4 先の評価力3に加えて、どうしたからそうできたのか、教えを請う。

評価力5 評価力4に加えて、これからさらにどうするつもりか、今後の意向を問う。

評価力6 評価力5について、コメントを加える。

*その際の「よいコミュニケーション活動」の基準とそのレベルは、次に拠る。

相手の自己表現を

- ①受容する（カウンセリングマインド）
- ②認知する。
- ③価値づけし、意味づける。
- ④承認する。
- ⑤共有し、共用する。

(①↓②↓③↓④↓⑤の順にレベルは高くなる。)

評価に際して留意すること

- ・いきなり個人同士では難しい。まずは小さな集団間で行い、だんだん個人間で、と進めていく。
- ・「意欲・態度」など情動的なものは、具象的なものへ変換しておいて、それを評価の対象とする。
- ・「思考」など念頭操作的なものは、行動や作業や活動などへ変換させ、それを評価の対象とする。
- ・評価の対象としたものをその場で評価しようとするよりも、それが活用され、援用される他の場面で評したが見えやすい。

以上のことから、図2「教育システム3」（一四頁）が得られる。

教育システム3「生き物としての学習」は、主として学習方法

に働くシステムである。図中に示したように、「生き物の学習」となるシステムと「学び合い・学び愛の学習」となるシステムからなる。この二つのシステムは、図中 で示したように、相互に補完し合って「生き物としての学習」を創り出す。同様に図中で示したように、二つのシステムは、さらにそれぞれに二つと三つのシステムをもち、これらも相互に補完し合って「生き物の学習」及び「学び合い・学び愛の学習」を創り出している。

「教育システム3」は、図3「教育システム1・2・3の構造」として示したように教育システム1・2と組み合わせられることによって、標題とした『活動単元学習』の構想と展開」を実践する際のシステムとして稼働することとなる。

なお、教育システム1・2は次のようであった。

教育システム1「学習者の自己表現回路の構築・その活動としての学習」(拙稿『活動単元学習』の構想と展開——脳の働き・そのよさの発揮を(1)』長崎大学教育学部教科教育学研究報告第二十九号一九九七年)

教育システム2「意欲の創造・その働きとしての学習」(拙稿『活動単元学習』の構想と展開——脳の働き・そのよさの発揮を(2)』長崎大学国語国文学会「国語と教育」第三号一九九七年)

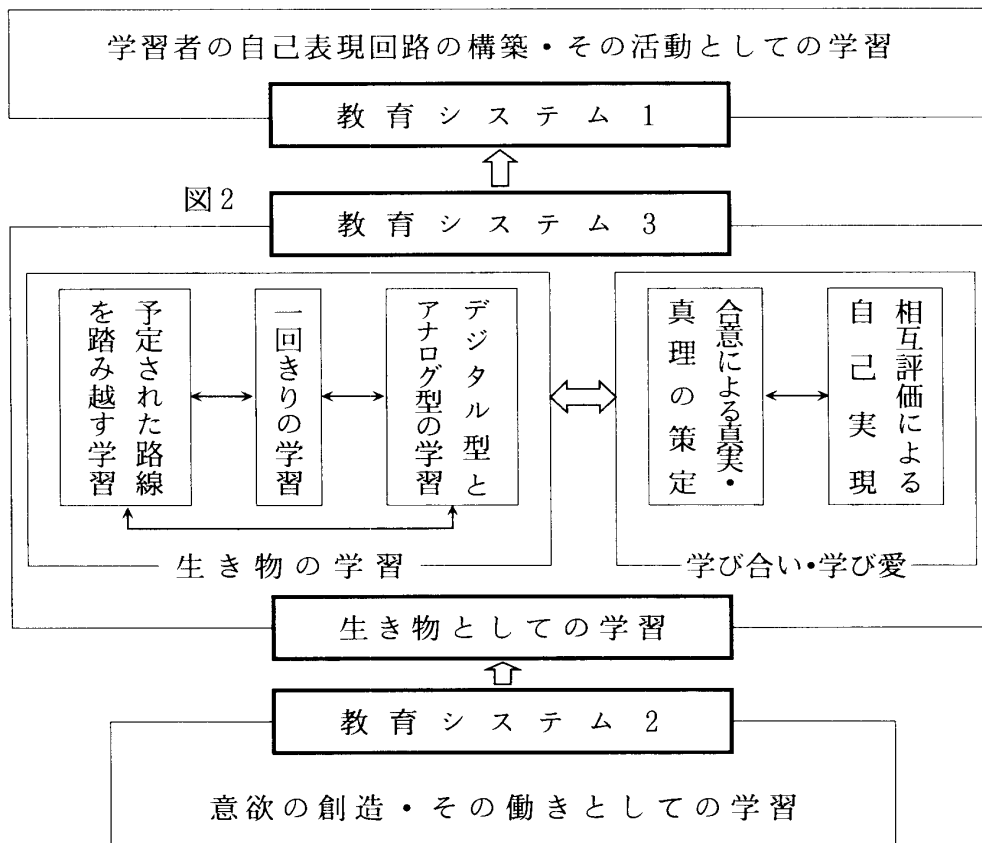


図3教育システム1・2・3の構造