

「活動単元学習」の構想と展開

— コミュニケーション活動づくり(3) —

安河内 義 己

(平成12年3月15日受理)

Establishing a Learning Community in the Classroom

Yoshimi YASUKOUTI

(Received March.15,2000)

1 「総合学習」の課程

「総合学習」のコミュニケーション活動のあり方を明らかにするには、「総合学習」の課程がとらえられていなければならない。「総合学習」の課程をどういうものとするかについては、日本教育方法学会第34回福岡大会(1998・10・3,4)で発表題『学習者・子どもが総合する総合学習単元—小学校第4学年の場合』として発表、提示した。よってここでは、「総合学習」におけるコミュニケーション活動のあり方を論じるに必要な限りにおいてその概略を見、「総合学習」と「総合的な学習の時間」の区分についても触れておく。

2002年度から施行の小・中・高等学校の学習指導要領は、これまでの3つの教育課程に4つめとして「総合的な学習の時間」という課程を加えた。そのねらいは「生きる力の育成」にあることは周知のとおりである。では、「生きる力の育成」となる「総合学習」の課程はどのようなものであればよいのだろうか。

(1) 「総合学習」の実質的内容

「生きる力の育成」というときの「生きる」とはどういうことか。この「生きる」を教育の内容として位置づけるためには、これを客体化しなければならない。しかし、この作業は厄介である。厄介なだけでなく、的確に「生きる」の正体にたどり着けるかどうかとも覚束ない。そこで、これを端的に「死ぬ」と対比させ、次のようにとらえておこう。

医師は死の判定を下すのに、瞳孔にペンライトを当てその反応の有無を見る。反応が無ければ死と断定、さらに必要あれば脳波の発信の有無によってこれを確かめる。医師がそのような医療行為をとるということは、外からの刺激に対して身体が反応することを停止することをもって死とする、と死の正体の的確な客体化ができていないからにはほかならない。ということは、医師にとって「死ぬ」と対極にある「生きる」とは、外からの刺激に対して身体が適切に反応すること、である。

乱暴だが、こういうやり方で教育における「生きる」の客体化を試みてみよう。「外からの刺激」に相当するのは教育の場合「文化の働きかけ」,「身体が反応する」に相当するのは「主体が働き返す」となる。そうすると、教育において「生きるとは、文化の働きかけに対して主体が適切に働き返すこと」である。ただし、この場合の文化とは文化一般ではない。学校文化、つまり、国語・算数・理科というように各教科として整備された文化であり、また「道徳の時間」,「特別教育活動」として整備された文化である。したがって、教師にとって「生きるとは、学校文化の働きかけに対して主体が適切に働き返すこと」ととらえられる。

ところが、ここにきて、「学校文化の働きかけに対して」では「主体が適切に働き返す」ことが十分にはできそうにないことが見えてきた。そこで、4つめの教育課程「総合的な学習の時間」の設置である。「総合的な学習の時間」では学校文化として整備されていない文化、しかも人類の今とこれからの、避けては通れない環境問題や福祉問題や国際化の問題、またそういうものでは括りきれない学際的な問題などを抱えている文化、そういう「実の文化」「生の文化」(注1)「の働きかけに対して主体が適切に働き返す」ことを教育内容とするという。

この考え方には一理ある。

文化を学校文化として整備するということは、

- 文化を知識レベルで客体化する(知識の生成過程を体験することの省略),
- 客体化した知識を学習者の発達段階に即してモデル化し、パック化する(教科書・テキスト・テスト問題集としてコンパクトにパック化、これによって知識の系統化、体系化も進行)
- パック化したものを商品化する(これによって教育の共通化、一般化、マス化、学習者のステレオタイプ化が進行)
- 商品化することによって知識を商品として受け渡し(売買)することが教育することとみなされる(これによって「生きる」ことと学ぶこととがいよいよ乖離していく)ようになり、
- これによって教育のますますの産業化が進む(知識の切り売りとしての教育産業は隆盛は誇っても、生きる力の育成とはますます乖離していく)ということを限りなく進めていくことだからである。

こうして「学校文化」としての整備が進んでいけばいくほど、「文化の働きかけ」はひ弱なものとなり、必然的に「主体が働き返す」こともまたますますひ弱となっていく。こういうひ弱な「生きる」に「生きる力の育成」を望むことは無理なのである。そこで、まだ学校文化としては整備されていない「実の文化」「生の文化」の教育内容への取り込みである。そこでは、「文化の働きかけに対して主体が適切に働き返すこと」、つまり「生きる」ことが、次のようにダイナミックに進行するからである。

- 学習者は、何を学習することにするかを設定する(「実の文化」「生の文化」の何に「働き返すこと」にするかを自ら学習課題として設定する。つまり当面の生きる目的・目標を設定する)ことから始め、
- 自ら設定した学習課題について考える(「かんがえる」の語源は「かんかふ」。「か」は「かれこれ」の「か」,「ん」は「み・身」,「かふ」は「交ふ」。したがって「かんかふ」

は「かれこれ」と「身」を「行き交わす」(注2)、つまり課題について頭だけといわず身体全部を使って関わりをもつことが「考える」の本義)ことを進め、

- そうやって考えたことを基に自ら判断する(課題とした「実の文化」「生の文化」についての知識を習得するだけではすまされず、いかに新しい「実の文化」「生の文化」づくりとしての自己表現〈行動・行為〉をするかについての知を生産する)ことが求められ、
- そうやって判断したことに基づいて自己表現(行動・行為)する(文化の働きかけに対して「主体が働き返す」ことを具体的に試行し、実践する)ことがスタートする。

こうして「実の文化」「生の文化」に働きかけられ、「実の文化」「生の文化」を試行し、実践し、そうすることで「実の文化」「生の文化」を伝承し、つくり出していく一連の営み、それがそのまま「生きる」となるのである。「総合学習」は、「学習」すること自体がそのまま「生きる」こと自体なのである。

そのような「総合学習」が学習者・子どもや教師や市民にもたらすものは、「実の文化」「生の文化」の再構成による〇〇生活づくり(〇〇のところに「実の文化」「生の文化」の具体である例えば福岡県では「柳川市掘割浄化」「甘木市三奈木砂糖づくり」が位置づけられる)である。これに対して、教科の学習が学習者・子どもにもたらすものは、「学校文化」の再構成による「〇〇文化づくり(〇〇のところに言語・算数・社会などが位置づけられる)の成果である。(注3)

(2)「総合学習」の形式的内容

「外からの刺激に対して身体が適切に反応すること」を以て「生きる」とするならば、医師の務めは「外からの刺激に対して」「適切に反応する」機能を低下させた「身体」をいかに快復させるかにある。同様にとらえれば、「文化の働きかけに対して主体が適切に働き返すこと」を以て「生きる」とする教師の務めは、「文化の働きかけに対して」「適切に働き返し」をしようとする「主体」の力、その力の活性化に向けて援助の手をいかに差し伸べるかにある。

「主体」の力とは、前項1で見たように次の四つである。

- 何を学習することにするかを設定する力。
- 自ら設定した学習課題について考える力。
- 考えたことを基に自ら判断する力。
- 判断したことに基づいて表現(行動・行為)する力。

教育の場でいう「生きる力の育成」とは、この四つの力の育成にほかならない。

この四つの力のうち、一つめ、二つめ、三つめの力はすべて四つめの力である「表現(行動・行為)する力」に収斂されていく力である。そうするとこの四つの力は、次のように自己表現の力としてとらえなおすことができる。

自己表現するには、自己の内に表現に値するものがまず以てなければならない。この表現に値するものをつくり出すためにはそのための材料、媒材が要る。そこでこの媒材をいかに獲得するかであるが、この時必要なのが、何を獲得することにするか、つまり・何を学習することにするかを設定する力であり、自ら設定した学習課題について考える力である。次に、獲得した媒材によって表現に値するものをつくり出さなければならない。ここで必要となるのが考えたことを基に自ら判断する力である。そして、自己表現する、つまり判断したことに基づいて表現(行動・行為)する力の必要である。

このことを端的に表示すると、次のようになる。

- 何を学習することにするかを設定する力 → 自己表現に値する自己を創るための媒材を獲得する力
- 自ら設定した学習課題について考える力 → 自己表現に値する自己を創るための媒材を獲得する力
- 考えたことを基に自ら判断する力 → 媒材によって自己を創る力
- 判断したことに基づいて表現（行動・行為）する力 → 自己表現する力

以上、「総合学習」の課程を実質的内容の面と形式的内容の面から見た。図示すれば次の図1「『総合学習』の課程」となる。

図1のいちばん下に「〇〇生活づくり共・協同活動」と置いたのは、これが「総合学習」の学習内容であることを示している。「〇〇生活づくり共・協同活動」をするのは前項1で述べたように学習者・子どもや教師や市民である。もちろんその中心、中核となるのは子どもであるが、その援助者としての教師や地域在住のゲストティーチャー、その発信相手としての地域住民・市民も巻き込んで、みんなが「〇〇生活づくり共・協同活動」者なのである。教科学習をするのは学習者・子どもなのに対して、「総合学習」をするのは学習者・子どもや教師や市民としたのには、このような意味を込めている。

この「〇〇生活づくり共・協同活動」は、図の中央に下から「媒材づくり」→「自己づくり」→「自己表現」と示したように、大きく3段階の過程をもつ。この3段階の過程はそれぞれ①②、③④、⑤⑥と示したように、二つずつのステップを踏むよう構成される。したがって大きくは3段階であるが、6段階の過程をもつ。

この3段階の過程の各過程の学習が成果をあげるためには、図の左側に置いた「共生としてのコミュニケーション活動」が欠かせない。このコミュニケーション活動が3段階の過程のそれぞれのところに⇒印でもって打ち込まれているのは、このことを示している。

図の右側には、「共生としてのコミュニケーション活動」が有効な成果をあげるために欠かせないものとして、「公的自己表現としての手段作文」(注4)を置いた。「公的自己表現としての手段作文」によって「共生としてのコミュニケーション活動」が有効な成果をあげ、そのことによって3段階の「総合学習」過程が有効に展開し、以て「〇〇生活づくり共・協同活動」が実を結び、図の上段に置いた「自己実現」が得られるというわけである。

得られた「自己実現」の具体には、図の上段に示したように、「環境」生活に関するもの、「福祉」生活に関するもの、「国際化」生活に関するもの、「学際」的なものの生活に関するものの四つがある。これらは、図中「環境」「福祉」「国際」「学際」とを互いに斜線で結んだように、例えば「環境」に関する生活といえども「福祉」「国際」「学際」に関する生活と無関係にあるわけでない。生活道路環境づくりをやっていてもこれを「車イス」の目で見ようとしたとたん「福祉」との関わりが生じるように、常にこれらは切っても切れない関わりをもってあるのである。

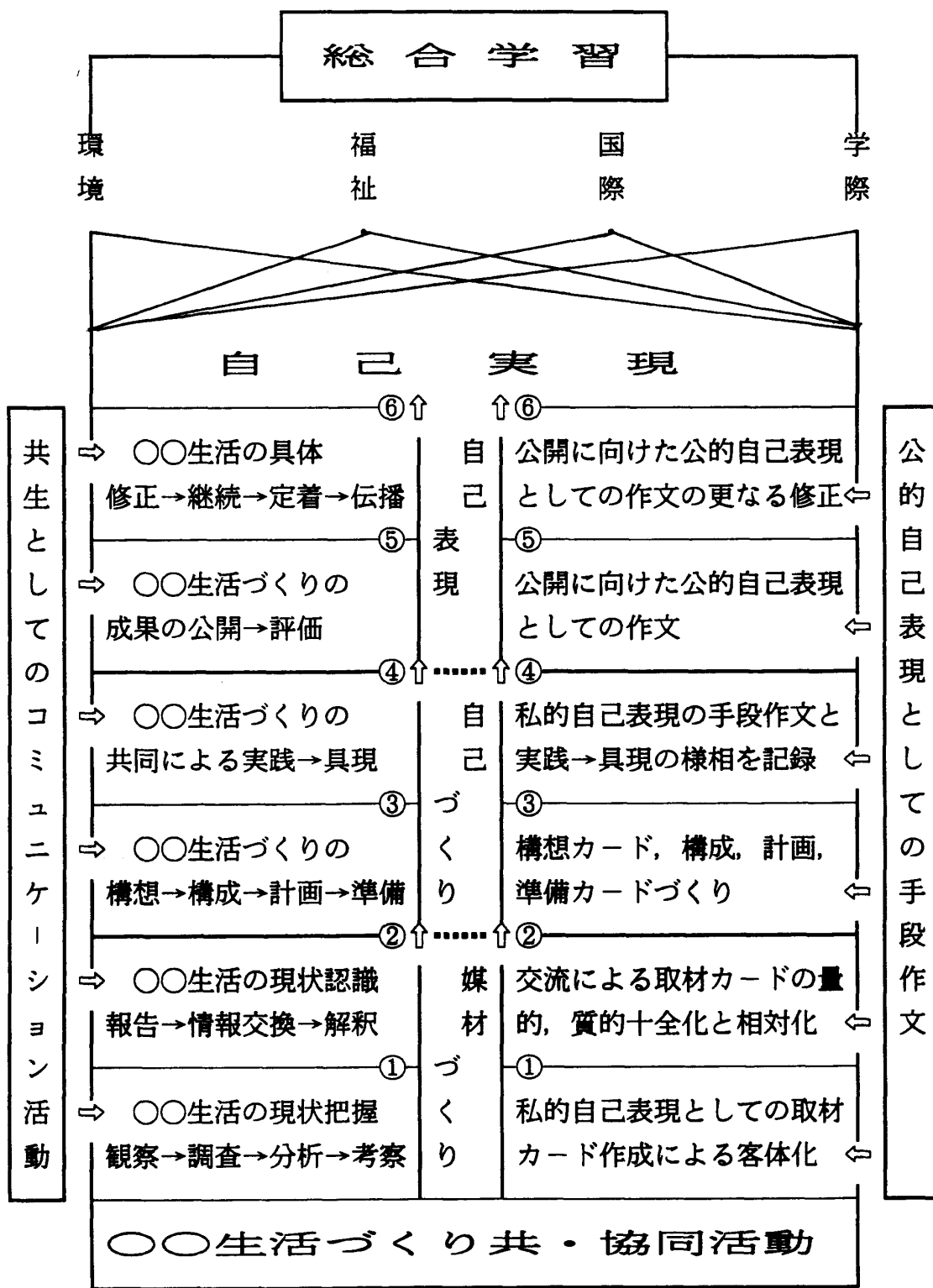


図1 「総合学習」の課程

「総合的学習の時間」・「総合学習」の区分

総合的と「的」と称するか否かの区分である。第4の教育課程としての「総合的学習の時間」が第1の教育課程「教科教育」に吸収されないための歯止めとして、この二つの区分は厳密にしておいたがよい。「教科教育」課程の論理である合科学習・関連学習・横断的学習指導・クロスカリキュラムなどで展開するのは総合「的」学習である。これに対して「総合学習」課程独自の論理で展開するのが「総合」学習である。

2 「総合学習」のコミュニケーション活動

図1「『総合学習』の課程」において「総合学習」のコミュニケーション活動はどのようなものであればよいか、その目的と方法を明らかにしておく。

(1)「総合学習」の各過程におけるコミュニケーション活動の目的と方法

①「媒材づくり」の過程

媒材づくり①の段階

図1に示したように、ここでは「〇〇生活」の現状把握をする。そのためには「〇〇生活」の観察→調査→分析→考察をしなければならない。そのために「〇〇生活」とのコミュニケーション活動を進める。これを進めるのは「私的自己表現としての手段作文」(注5)に拠ってである。「〇〇生活」の現状についての「取材カード作成」(注6)によって「〇〇生活」の現状を客体化する作業を進めるのである。つまり、「興味の喚起」から「関心の喚起」そして「意欲の発動」(注7)にまで至った学習の題材である「〇〇生活」の実態や状況を、自分なりにとらえ、他者にもこれが客観的にとらえられるようにする。そのために題材である「〇〇生活」とのコミュニケーション活動を広げ、深め、それら体験したことを記号化するのである。

媒材づくり②の段階

ここでは「〇〇生活」の現状について認識したことを報告→情報交換→解釈し合う。そのために共同体の構成員とのコミュニケーション活動を進める。これによって媒材づくり①の段階の「取材カード作成」が量的に、質的に充実されると同時に、併せて相対化される。具体的には、「〇〇生活」についての自分なりの観察→調査→分析→考察を報告する。その内容の是非・深淺・広狭・関係づけ・意味づけを共同体の構成員との対話によって進める。必要があれば再取材もする。そうすることで「私的自己表現としての手段作文」への加除修正を進められ、これが「公的自己表現としての手段作文」へと昇華されていく。

②「自己づくり」の過程

自己づくり③の段階

ここでは「〇〇生活づくり」の構想→構成→計画→準備を進める。「媒材づくり」の過程で「〇〇生活」の現状把握のための「公的自己表現としての手段作文」としての取材カードに拠って「〇〇生活づくり」のための論理づくりをスタートさせるのである。そのためには共同体の構成員同志のコミュニケーション活動によって「〇〇生活づくり」をする「活動目的」や「活動目標」について、誰が、何のために、誰に、何を、どうするか観点から確定し、確認し、共通理解すると同時に、その仕方(方法)についての学習も広げ、深めていく。具体的には、「〇〇生活づくり」のための構想カードづくり→構成カードづくり→計画カードづくり→準備カードづくりを、共同体構成員との対話によって進めていく。

自己づくり④の段階

ここでは「〇〇生活づくり」を共（協）同によって実践→具現していく。この実践→具現の詳細は「私的自己表現としての手段作文」としての「取材カード作成」として記録する。そして、これをもとに「〇〇生活づくり」の論理はこれでよいか常に関係点検され、「〇〇生活づくり」の構想→構成→計画→準備の見直しと修正が進められ、そこからまた新しい構想→構成→計画→準備についての展開が見られる。ここではつくろうとする「〇〇生活」の論理とのコミュニケーション活動が十分に必要である。

③「自己表現」の過程

自己表現⑤の段階

ここでは「〇〇生活づくり」の成果を公開し→評価することが進められる。作りあげた「〇〇生活」の具体を「これでどうだろう」と発表し、演示し、評価を得るのである。その際、公的自己表現として手段作文が発表や演示に活用される。ここでは作り上げられた「〇〇生活」を届ける相手とのコミュニケーション活動が十分に必要である。

自己表現⑥の段階

ここでは公開→評価を受けた「〇〇生活」を修正→継続→定着→伝播させることが進められる。公開して得られた評価によって「〇〇生活」の具体をいっそうよいものへと修正し、これを継続し、地域に定着させ、地域へ広めていくのである。

以上、「〇〇生活づくり共・協同活動」の過程に沿ってコミュニケーション活動の目的と方法を明らかにした。この観点から窺われる教室の現状は、多くの教室がコミュニケーション活動を積極的に取り入れ、意欲的に実践を進めてはいる。しかし、次の点についての見直しと創意工夫が早急に必要である。

- ・「総合学習」の各過程の学習に応じたレベルのコミュニケーション活動を、各過程ごとに位置づけること。
- ・各過程ごとに位置づけたコミュニケーション活動は、各過程それぞれの学習を進めるにふさわしい目的原理と方法原理でもって展開する活動であるようにすること。
- ・コミュニケーション活動の方法原理の核には、客体化と相対化を図るための「書くこと」がしっかり位置づけられること。

(2)コミュニケーション活動力のとらえ方

コミュニケーション活動力は、1で見たような目的と方法によってなされるコミュニケーション活動の結果として学習者・子どもの身につくものである。では、そのコミュニケーション活動力とは具体的にはどのようなものか。このことを明らかにするためには、その前提として、

- ①学力のとらえ方について
- ②コミュニケーション活動の基礎・基本について
- ③コミュニケーション活動の相手について
- ④コミュニケーション活動のプロセスについて

これらをどうとらえておくことにするか、一定の共通理解が得られていることが必要である。そこで、以下、以上の①～④の各項について共通理解事項としておきたいことのポイントを、まず示しておく。

①学力のとらえ方について

学力は、次のようにしてとらえられるものとする。これが従来のもの違うところは、「体験度」「意欲」を学力の構成要素として加えた点と、「意欲」を和算としてではなく積算となるよう位置づけた点である。

「学び方」「体験度」「意欲」を学力の構成要素とする

$Y = (a + b + c + d + e + f) \times X$							「力」とは、(a～f)の総計が「意欲X」と掛け合わされることによって生じるその総体である。「掛け合わされる」ことに注目されたい。X=0であれば、Y=0なのである。
力	知	理	能	技	学	体	意
	識	解	力	能	び	験	欲
					方	度	

——拙著『「活動単元」による新しい単元学習の展開』73p 明治図書1997参照 ——

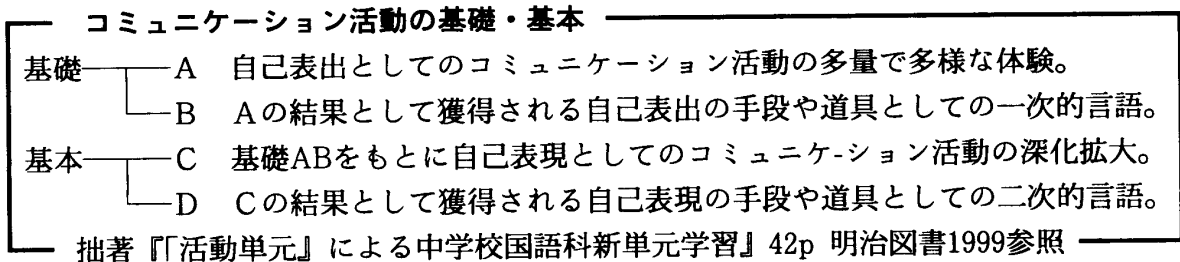
この学力のとらえ方に従えば、

$$\text{コミュニケーション活動力} = (\text{「コミュニケーション活動」の知識} + \text{「コミュニケーション活動」の理解} + \text{「コミュニケーション活動」の能力} + \text{「コミュニケーション活動」の技能} + \text{「コミュニケーション活動」の学び方} + \text{「コミュニケーション活動」の量的・質的体験度}) \times \text{「コミュニケーション活動」意欲}$$

と、とらえられるものである。これを見ると、コミュニケーション活動の原動力となるものはなんといっても「コミュニケーション活動」意欲である。この「コミュニケーション活動」意欲がなければ、どんなにa～fの力があってもコミュニケーション活動力は限りなくゼロである。そうすると「コミュニケーション活動」意欲を創出する力をいかに学習者・子どものものとするかが教師の援助の急務となる。しかし、多くの教室が力を入れているのはXどころかa～fの力でさえなく、せいぜいのところa～dに向けてである。

②コミュニケーション活動の基礎・基本

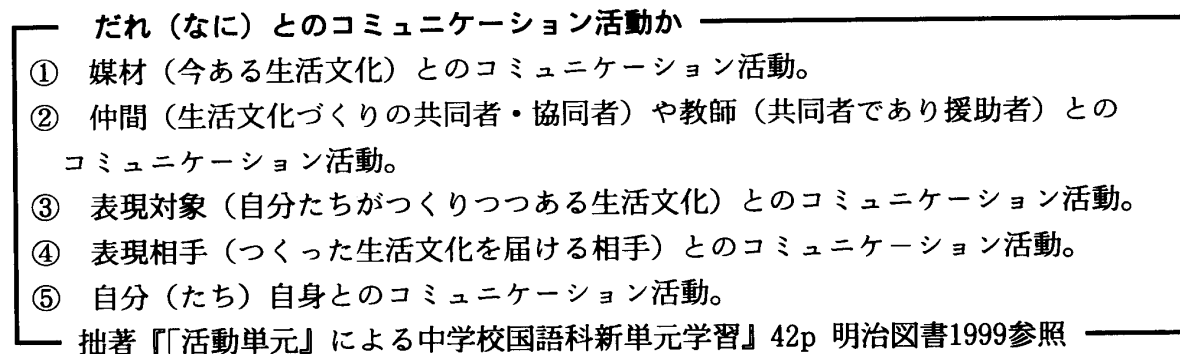
コミュニケーション活動の内容となるものは、「〇〇生活づくり共・協同活動」の進行に沿って発現されてくる具体のいちいちである。しかし、それらは本質的には、2-(1)の項で見たように学習者・子どもがなすところの自己表出の内容であり、自己表現の内容である。表出と表現のレベルの違いは、表現する目的や目標、表現する相手についての意識や認識がどれだけ学習者・子どもに確立されているかの違いによる。確立されていれば表現レベル、そうでなければ表出レベルである。注意しておきたいことは、表出と表現はコミュニケーション活動のどちらも大事な構成要素であるということである。多量で多様な表出が普段にふんだんにあってこそその表現なのであり、表出レベルだからといってこれを学習として軽く見たりということはゆめゆめあってはならない。この表出レベルのコミュニケーション活動体験がコミュニケーション活動の基礎である。だから、これをたっぷり、いろいろに累積させることが表現に先立って欠かせない。そして、その上に立って、基本としての表現レベルのコミュニケーション活動の展開である。表出は主として一次的言語によってなされ、表現は主として二次的言語によってなされる。(注8)



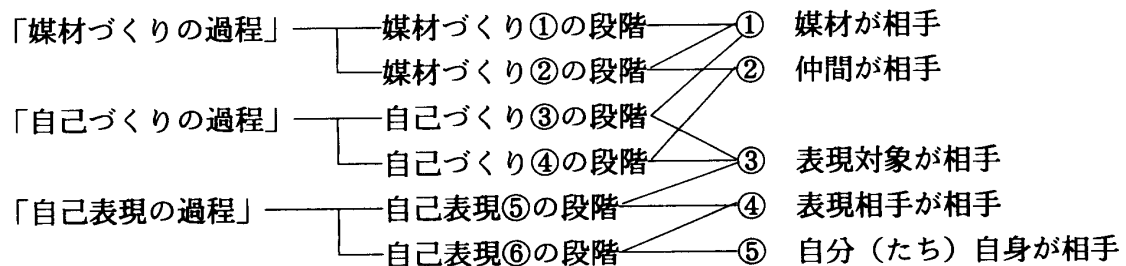
この観点から教室の現状を見ると、多くの教室があまりに性急に自己表現レベルのコミュニケーション活動を子どもに求めている。自己表出レベルから自己表現レベルへの移行はもっとゆったりと進めるべきである。

③コミュニケーション活動の相手について

コミュニケーション活動は、次に示すように①～⑤の五者を相手にしてなされる。しかし、多くの教室は、このうちの「②仲間」とのコミュニケーション活動だけを重視し、教師との、「①媒材」「③表現対象」「④表現相手」「⑤自分（たち）自身」とのコミュニケーション活動には熱心ではない。



コミュニケーション活動は以上の五者を相手になされるが、いつも五者をというわけではない。2-(1)で見たように、「総合学習」のどの過程でなされるコミュニケーション活動かによって、次のように主たる相手が特定されてくる。



このように「媒材づくりの過程」では主として①媒材・②仲間との、「自己づくりの過程」では主として②仲間・③表現対象との、「自己表現の過程」では主として③表現対象・④表現相手・⑤自分（たち）自身とのコミュニケーション活動となる。

図1「『総合学習』の課程」中、左側面に置いた「共生としてのコミュニケーション活動」に「共生としての」という修飾語を付したのは、これら五者との共生を図ることが欠かせないからである。コミュニケーション活動は上意下達式の伝達活動ではない。情報を発信する側と受信する側の両者が対等の位置、対等の立場、対等の発信権、対等の受信権、をもってやってこそそのコミュニケーション活動である。しかし、教室の現状は、知らない、

分からない、未熟であるという理由でもって学習者・子どもは、いつも知っている（つもりの）、分かっている（つもりの）、成熟している（つもりの）側の下位に位置づけられる。これは上意下達の構造である。コミュニケーション活動を保証する構造ではない。先に多くの教室が教師とのコミュニケーション活動の成立に熱心ではないことを指摘した。それは、上意下達の構造を払拭することができるかどうかは、教師と子ども間のコミュニケーション活動を成立させることができるかどうか懸かっているからである。そこで教師のなす援助活動は、知らない・分からない・未熟な側を、知っている・分かっている・成熟している側の上位にいかにして立たせるかである。そのようなコミュニケーション活動をいかに設定するかである。

④コミュニケーション活動のプロセスについて

コミュニケーション活動は、情報の伝え手と受け手と、双方からの発信行為・受信行為である。ところが、多くの教室が力を入れるのは受け手づくりにであって、伝え手づくりや創り手づくりにではない。コミュニケーション活動がコミュニケーション活動となる要諦は、主体が情報の受け手→創り手→伝え手→受け手→へとスパイラルな連環をたどって変身していくところにあるのにである。したがって、コミュニケーション活動を育てる学習過程を設計するには、次に示すスパイラルな連環に沿ったプロセスを踏むことが欠かせない。

情報の受け手→創り手→伝え手→受け手→へのスパイラルな連環

1 情報のよい受け手づくり（次の5つの条件をふまえた学習が必要である）

- 条件① 情報収集の目的を明確にもつ。→学習① 何のための理解か、自己表現、自己創造につながる目的をもつ。
- 条件② 情報収集の目標を明確にもつ。→学習② 何をどれくらい理解するか、目標を明確にもつ。
- 条件③ 情報収集の方法を明確にもつ。→学習③ どこから、どのように理解を得ることにするか、方法を明確にもつ。
- 条件④ 目的・目標・方法にしたがって→学習④ 学習①②③の成果をふまえて情報収集する。 | を収集し、理解を進める。
- 条件⑤ 収集した情報の有効な保管がで→学習⑤ 理解したことを、操作、処理しやる。 | すいように保存、保管する。

2 情報のよい創り手づくり（次の5つの条件をふまえた学習が必要である）

- 条件⑥ 条件①に従って、情報のピック→学習⑥ 学習①を確認し、学習⑤から必要な情報を取り出す。
- 条件⑦ 条件①に合うように情報の不備→学習⑦ その情報を自己表現、自己創造にを補い再構成ができる。 | 活用しやすいようにつくり変える。
- 条件⑧ 情報間の関係づけができる。→学習⑧ 学習⑥、学習⑦で得たことを結び付けたり、組み立てたりする。
- 条件⑨ 関係づけた情報の意味付けがで→学習⑨ 学習⑧が学習①に照らしてどうかきる。 | 点検したり、評価したりする。
- 条件⑩ 不足する情報の収集ができる。→学習⑩ 学習⑥から学習⑨までをとおして

	不足する情報があれば収集する。
3 情報のよい伝え手づくり（次の4つの条件をふまえた学習が必要である）	
条件⑩ 条件⑨に加えて、誰に伝えるか→学習⑩ 相手の意識を明確にもつ。	何のための、誰に向けての情報を明確にする。
条件⑪ 条件⑩に沿って、つくった情報→学習⑪ 学習⑩の内容を十分に満足させる点を点検、評価する。	情報を点検し、評価する。
条件⑫ 条件⑪に従って、情報の手直し→学習⑫ 学習⑪に従って、情報の手直しをする。	する。
条件⑬ 情報の受け手からの評価を受け→学習⑬ 他者の評価に耳を傾け、学習⑩を止め、さらによりよい情報の受け手→創り手→伝え手となることを目指す。	ら学習⑫の評価のうえに立って、次なる学習⑩から学習⑫の、新しい展開を期す。
—— 拙著『活動単元』による中学校国語科新単元学習』48,50p明治図書1999参照 ——	

この観点から教室の現状を見ると、なんとといっても「情報のよい創り手づくり」を目指す学習が弱い。よい情報を創り得たからこそ「情報のよい伝え手」となってこれをよく伝えたいとなるのだし、そうなりたいからこそまた「情報のよい受け手」となってよい情報を創りたいとなる、というのである。

以上コミュニケーション活動力をとらえるために必要な共通理解事項のポイントを提示した。そこで、これをふまえ、次に「総合学習」におけるコミュニケーション活動の位相を明らかにし、その位相に即応する形でコミュニケーション活動の目的原理と方法原理を明らかにし、コミュニケーション活動力とは何かをとらえる。

(3) コミュニケーション活動力

次頁の図2は、先の図1をもとに「総合学習」におけるコミュニケーション活動の位置づけを見たものである。

① 「総合学習」におけるコミュニケーション活動の位相

見たように「総合学習」は、「〇〇生活文化づくり共（協）同活動」である。この活動が展開せられるためには、次頁の図2に示したような「コミュニケーション活動1・2・3」が欠かせない。

コミュニケーション活動1は、「〇〇生活文化づくり共（協）同活動」に必要な「〇〇生活の現状」情報を生成する活動である。この活動のためには図2の中心に示したように、同じ場、同じ時間、同じコンテキストを、子どもと教師ともども共有して共存していなければならない。そして、その上で「〇〇生活」をどの方向に向かわせることにするか「〇〇生活が向かう方向の共有」が必要である。これらが共有できると、そこから「〇〇生活現状」情報の生成活動のスタートである。この生成活動は、まずは情報の収集活動から始まるが、収集するだけでは的確で有効な情報は得られない。得られた情報の軽重化や関係づけや意味づけや価値づけが必要である。収集活動とせず生成活動とした理由はここにある。

コミュニケーション活動2は、コミュニケーション活動1で生成した「〇〇生活現状」

情報によって新しい「〇〇生活の具現」情報を生成する活動である。この活動の目的・目標は、新しい「〇〇生活の具現」を図るための方法を具体的に創意、発想していくところにあるわけだから、単に情報の伝え合いレベルのコミュニケーション活動ではどうにもならない。共同体の構成員どうしの合意と納得に向けた厳しい擦り合わせを進める対話活動が要る。子ども同様大人も、いや日本人がいちばん苦手とし、できないのがこのコミュニケーション活動2である。

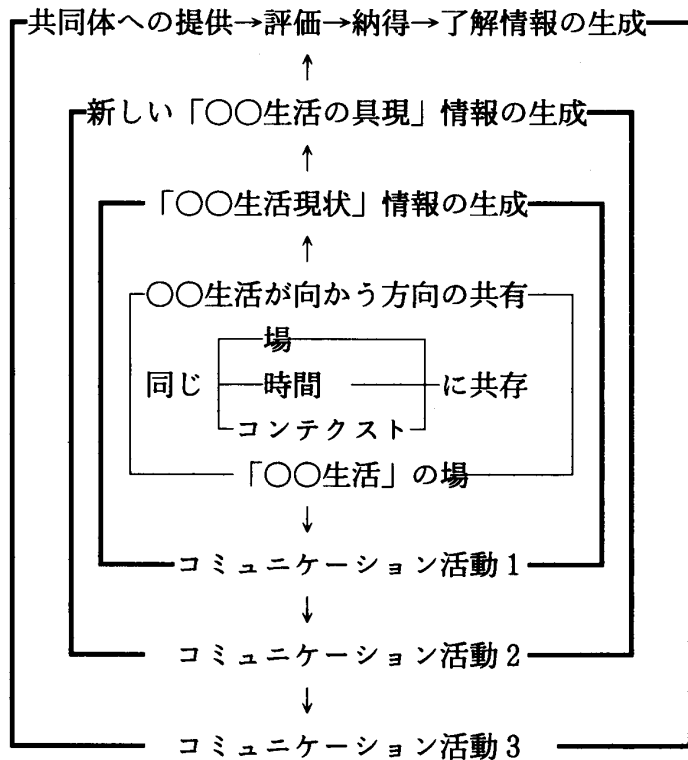


図2 コミュニケーション活動の位相

コミュニケーション活動3は、コミュニケーション活動2で生成した「〇〇生活の具現」情報によって

つくりあげた新しい「〇〇生活」の実体を、共同体へ提供し、共同体で評価し合い、そして共同体で納得し、了解したそのことを情報とすることによって客体化し、定着させ、伝播させていく活動である。

②コミュニケーション活動1・2・3の目的原理と方法原理

このように「総合学習」におけるコミュニケーション活動の位相を明確にとらえることによって、コミュニケーション活動1・2・3の目的原理と方法原理が次のように見えてくる。

—コミュニケーション活動の目的原理—

コミュニケーション活動は、「〇〇生活文化づくり共（協）同活動」に必要な情報を生成、共創する（注9）活動である。

- ① コミュニケーション活動1では、共同体がよって立つ「〇〇生活の現状」情報を、その共同体の構成員となって生成、共創する。
- ② コミュニケーション活動2では、新しい「〇〇生活の具現」情報をその共同体の構成員となって生成、共創する。
- ③ コミュニケーション活動3では、具現した「〇〇生活の実体」を提供→評価→納得→了解したことを情報として客体化し、定着化させ、伝播させていく。

コミュニケーション 活動の方法原理

コミュニケーション活動は、情報の受け手→創り手→伝え手→受け手へと循環して止まない活動をスパイラルに進める。

- ① コミュニケーション活動1は、2(2)④に示した「コミュニケーション活動のプロセス」の主として「条件①②③④⑤⑥」に沿って展開する。
- ② コミュニケーション活動2は、2(2)④に示した「コミュニケーション活動のプロセス」の主として「条件⑦⑧⑨⑩」に沿って展開する。
- ③ コミュニケーション活動3は、2(2)④に示した「コミュニケーション活動のプロセス」の主として「条件⑪⑫⑬」に沿って展開する。

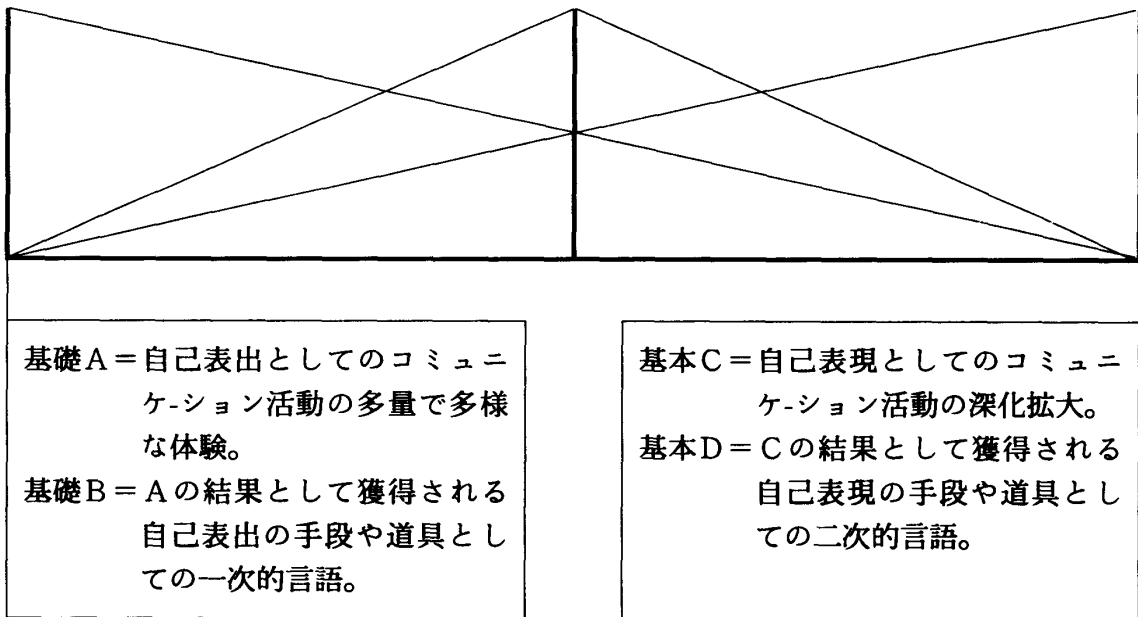
③コミュニケーション活動1・2・3の相関

以上見たコミュニケーション活動1・2・3は、2(2)②に示した「コミュニケーション活動の基礎・基本A～D」に次のように対応している。

基礎ABの学習に取りかかり易いのはコミュニケーション活動1である。自己表出としてのコミュニケーション活動を量的に増やす活動も容易である。しかし、それだけに井戸端会議となってしまうことも多い。そこで基礎Bについては、特に収集した情報を伝え合う段階で、できるかぎり早く二次的言語による自己表出を要求していくようにする。とはいえ、情報の軽重化や関係づけや意味づけや価値づけの段階では、まだまだ一次的言語の十分な活用が必要である。

コミュニケーション活動2では基本CDの活動が要求される。しかし、新しい情報を創意・発想していく活動を二次的言語で進めるのは容易ではない。だから、ここは二次的言語への移行を急がず、一次的言語の活用で進める。

コミュニケーション活動1
コミュニケーション活動2
コミュニケーション活動3



基本CDの活動がいちばん求められるのはコミュニケーション活動3である。コミュニケーション活動の相手が表現対象、表現相手、自分(たち)自身へと広がり、深まるからである。

以上のことからコミュニケーション活動を次のようにとらえておこう。

コミュニケーション活動力 = (コミュニケーション活動の基礎AB + コミュニケーション活動の基本CD) 力

コミュニケーション活動力 = (コミュニケーション活動1 + コミュニケーション活動2 + コミュニケーション活動3) の力

コミュニケーション活動力 = コミュニケーション活動の目的原理と方法原理を稼働させる力

注

(1) 「実の文化」「生の文化」という筆者の命名に対して、佐伯胖氏は学校文化を「擬似文化」と命名したうえで、これを「真正の文化」と言う。

「子どもも自分は本当に真正の大文化における参加者(participant)であるという意識が全然ない。〈略〉教師も〈略〉自分が本当に世の中の文化をつくっている大文化のメンバーとして価値の創造と吟味に参加しているという意識がない。」(佐伯胖, 汐見稔幸, 佐藤学編『学校の再生をめざして3』149p 東京大学出版会1992)

因みに筆者は、「学校文化」を「実の文化」と呼称させて「虚の文化」と命名している。

(2) 小林秀雄『考えるヒント2』(61p 文春文庫1975)

(3) 渋谷孝氏は次のように言う。

「実学」と「虚学」という言葉がある。前者を総合的学習に、後者を個別教科学習になぞらえることが出来る。「実学」の内容は、学習者にとって、実生活と直結する知識であり、主体的な興味・関心を引き起こすものである。それは最大の長所である。しかし短所もある。それは第一に実生活に直接に関係のない知識の習得に広がって行かないことである。〈略〉第二に学ぶ問題(学習内容)の分量と範囲は、小規模である。〈略〉第三に実生活に直結する学習内容には、必然的に系統的発展はない。

「虚学」は、実生活の必要性と直結する知識ではなく、具体的問題の底にある原則的な問題について学習する。従って第一に学ぶべき問題には広がりがあり、基礎的な段階から応用の段階まで、系統的に広がって行く。従って第二に学習内容は、今日の実生活上の問題の解決には必ずしも役には立たないが、将来の方向について見直しが立つということがあり得る。第三に児童・生徒の生活環境上の興味・関心のある事と、かけ離れた学習内容であるために、興味・関心が湧かなくて、学習意欲が生じないという嫌いがある。(『21世紀型授業づくり1「説明文教材の新しい教え方」』123p 明治図書1999)

(4) 拙著『書くこと——体験・再構成・自己表現』(285p 以下参照。近代文芸社2000)

(5) (3)に同じ。

学習者・子どもがそれぞれ自分なりにやった(だから「私的自己表現としての」)「〇〇生活」の観察→調査→分析→考察のようすを詳しく記録する。この記録は、「〇〇生活」の現状を客体化するためのものであって、よい作文として仕上がればそこで終了するという作文ではない。だからこれを作文を仕上げることを目的とする目的作文に対して手段作文と称するのだが、その子なりに客体化した「〇〇生活」の現状は、次に学習者・子どもの属する共同体共通の現状把握へと昇華させられなければならない。その作業のようすとその結果を記録したものを、それが公的自己表現としての手段作文となるのである。

(6) (3)に同じ(62,63p参照)。ここでいう「取材カード作成」はメモ程度のものをいうのではない。柳田邦男が言う(『事実の考え方』154p, 新潮文庫1991)ように、

(1) 「現場取材で一般的な雑感を描写するだけでなく、どんな小さなことでも、事件の本質につながるような端著を、鋭くかぎ分ける眼をもつこと」となるように、初めから文章としてしっかり書き込んでいく「取材カード作成」である。

(2) 「つかんだ端著を糸口として、事件の奥行きについてダイナミックに推察する構想力を持つこと」となるように、初めから文章としてしっかり書き込んでいく「取材カード作成」である。

- (3) 「執念深く追跡取材を続け疑問点を検証していくねばり強さを持つこと」となるように、初めから文章としてしっかり書き込んでいく「取材カード作成」である。
- (7) 子どもは当初から学習者・子どもとしてあるのではない。教室に入ったから、授業開始のチャイムがなったから学習者へと変身したという教師の安易な思い込み、この思い込みが以下に述べる教師の援助活動をいい加減なものとし、ひどい場合は援助なし、としてしまう。その上もっとひどいことには、学習者への変身が適切にできないことを一方的に子どもの側の責任としてしまうのである。
- 教師の援助の第一は、興味の喚起を図ることである。興味の喚起とは、学習対象へ目を向ける、学習対象に目を付けるようにする、ことである。そのためには学習対象と子どもをいかに出合わせ、いかに対面させるか、援助の仕方に工夫が必要である。
- 教師の援助の第二は、興味をもった子どもに関心の喚起を図ることである。関心の喚起とは、学習対象にしばしば目を向ける、学習対象から目が離せなくなる、学習対象にじっと目を注ぐようにする、ことである。そのためには、学習対象と子どもをいかに緊密な関係で結ぶようにするか、いかに対等な関係で結ぶようにするか、いかに自分が在るから学習対象が在るという関係で結ぶようにするか、援助の仕方に工夫が必要である。
- 教師の援助の第三は、関心の喚起をした子どもに意欲の発動を図ることである。意欲が発動したかどうかは、学習対象からいくつ問いを紡ぎ出したかである。質のよしあしは措いて、多ければ多いほど意欲が発動がなされたとまずは見るのである。次に、質のよい問いをどれだけ学習対象から紡ぎ出したかである。質がよいとは、学習対象を常に分析的に、しかもトータルにとらえていかなければ解が得られない問いである。そのためには、いかに知りたいことを、いかに分かりたいことを、もさることながら、いかにつくりたいことを、いかにやりたいことを発見し、発想し、構想するようにするか、援助の仕方に工夫が必要である。
- (8) 岡本夏木著『ことばと発達』(32p,岩波新書1985)に拠る。「場と密着している」「場を共有している」「相手との交互の行き来がある」のが一次的言語。「場から離れている」「他者とは場を別にする」「一方的に自分から発信するのみ」となるのが二次的言語である。
- (9) 「共創」の概念は清水博・前川正雄著『競争から共創へー場所主義経済の設計』(岩波書店1998)に拠る。