

【人文学】

研究論文

テトラ・レンマの思考による生命尊重の授業分析

— 国際道徳授業「木を植える」 —

上 菌 恒太郎*¹ 森永 謙二*²

Analysis of a Lesson in Respect for Life by Tetra Lemma Thinking

— International Moral Education Lesson 'Plant a Tree' —

KAMIZONO Kohtaro, MORINAGA Kenji

Summary

This paper reveals student's nested structure of thinking about life, which can be understood by tetra lemma logic. The authors have executed an international moral education lesson, aimed at fostering self-affirmative consciousness at a classroom for 12-13 year olds in 2017 as a clinical study. We have used an original story 'Plant a Tree' at Kubuqi Desert in China. We employed the association method to clarify the result of consciousness changes by the lesson.

The results show a significant increase of life consciousness in nature, plants and animals ($p < .01$) instead of that in human beings. The image of the poplar, used for desert greening, was defined as a life tree in abstract words, and the students recognized the importance of nature involved by human beings ($p < .01$). Moreover, the students acknowledged themselves as important lives significantly ($p < .01$). The lesson brought a significant increase of self-affirmative consciousness ($p < .01$) of the students as an actor for life on earth. The authors pay respect to the students, who broke the dichotomous thinking and began to consider by global words about life of nature and oneself.

キーワード： 自己肯定感, テトラ・レンマ, 連想法, ESD, 地域素材, 協同の学び, 教育の臨床研究

Keywords: Self-affirmative Consciousness, Tetra Lemma, Association Method, ESD, Local Materials, Cooperative Learning, Clinical Research in Education

目次

I はじめに

I-1 子どもの思考を理解する論理：

テトラ・レンマの必要

I-2 グローバルでローカル

I-3 臨床評価研究

II 授業「木を植える」

II-1 授業のねらい

II-2 授業展開

III 授業「木を植える」の子どもの主観評価

IV 連想法による意識変容の評価

IV-1 命あふれる自然

*¹長崎総合科学大学 教職課程 教授 *²久留米大学 非常勤講師

2022年4月25日受付

2022年6月7日受理

IV-2 行為者「木」

IV-3 人が関わる自然

IV-3-1 人の自然への関わり

IV-3-2 抽出児の変容

IV-4 ローカルな田主丸が普通の相に

IV-4-1 普遍へと抽象化されたローカル

IV-4-2 抽出児の変容

IV-5 自分は命である

IV-5-1 普遍の相にある自分

IV-5-2 抽出児の変容

V おわりに：

思考体験による子どもの意識変容概念図

註

主要文献

I はじめに

本論はテトラ・レンマの思考を汲み取ろうとした、2017年福岡県久留米市田主丸町の川会小学校6年生を対象にする国際道徳授業「木を植える」の評価である。自己肯定感育成を教育の目的として、生命尊重のねらいで道徳の時間に授業をおこない、主に連想法によって子どもの意識変容を明らかにした。

授業結果解明の前にしかし、子どもの思考を理解する論理の枠組みから論じる。教育学者・教育者が、近代の二分法（ディコトミー）による思考を越えて、これからの世界をつくりあげていく行為者としての子どもの思考を、テトラ・レンマに拠って掬いあげることが妥当だと考えるからである。

本論の大枠は次のようである。

I は、テトラ・レンマの必要

II は、授業の説明

III およびIV は、授業評価

V に、子どもの意識変容を図にした。

子どもの思考を理解する論理の再考から始めるべきだと思った契機から話を始める。

I-1 子どもの思考を理解する論理：

テトラ・レンマの必要

2019年に愛媛県の小学校5年生のグループが授業「ミサゴのいる山」¹⁾において、自然と人間の関係を表す概念図を図1のように描いた。筆者は図1に示された考えの深さに敬意を表する。

図1には4つの特色がある。

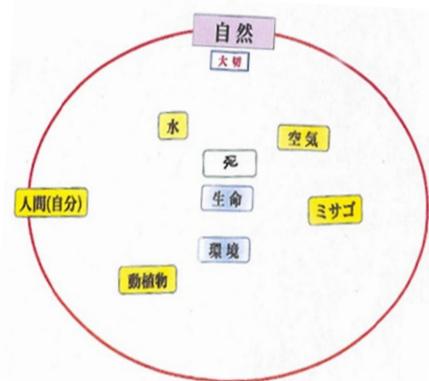


図1 子どもが描いた自然概念図

- 1) 「人間(自分)」が「ミサゴ」と「生命」の同一地平に置いてある。
- 2) 生命は「水」や「空気」を環境として共有する。
- 3) 「死」を、「生命」と共にあるとして空白の概念カードに独自に書き入れ、概念図を作成している。
- 4) 「ミサゴ」は自然の中に包摂されるのに対して、「人間(自分)」は自然の中にあるとともに自然から出る位置に、つまり自然であると同時に非自然だと捉えている。このグループが示した、死と生命を一体とする思考の力動、ミサゴと自分とを生死を共にする同一地平に置く共感、人間を自然の内にあるとともに外にある存在として捉える思考のしなやかさは、排中律に縛られた二分法の論理ではない。西欧近代に優位な二分法に拠る解釈では、図1のしなやかな思考を掬い上げることができない。

西欧の二分法の背景には、個人が他と分けられ、人間が自然に対して行為主体であり、自然そしてミサゴは客体であるとの論理感覚がある。主体と客体の二分法では、ミサゴと自分とを同一地平におく感覚を理解できない。死と裏腹な命の力動と共感、そして自然概念の枠をしな

やかに出入りする思考，自然でもなく非自然でもなく，しかしすなわち自然の中にあるとともに自然の外に人間(自分)を置く思考は，テトラ・レンマ²⁾の論理によって理解できる。

テトラ・レンマを論理として明確にした山内得立は，テトラ・レンマが「(一)肯定，(二)否定，(三)肯定でもなく否定でもないもの，(四)肯定でもあり否定でもあるもの」と規定し，「人間の考え得る，又は考うべき四つの場合を尽くしている。この外に我々の思惟は考えようもなく，またこの他の如何なる思惟の様式も不可能である」(山内得立，1974，p.70&71)と言う。龍樹(Nāgārjuna，ナーガールジュナ)の『中論』を中国語に訳した鳩摩羅什による訳の冒頭「不生亦不滅 不常亦不断 不一亦不異 不来亦不去」(三枝充恵，2009 上，p.82)が「第三のレンマの主張に非ずして何であろう」(山内得立，1974，p.72)。テトラ・レンマの論理において「排せらるべきものは排中律」(山内得立，1974，p.73)であった。

テトラ・レンマによる思考は，すべての場合を尽くし，この思考様式のほかはなく，二分法の排中律を乗り越えている。するとテトラ・レンマの論理が，近代のディコトミーにとらわれない，子どもの思考をしなやかに理解する論理になる。

Bruno Latour は二分法を批判して，近代論者によって「存在論的に独立した二つの領域，すなわち人間と非人間の領域が…生み出され」³⁾た，自然概念，「『社会』と『自然』は，二つの実在領域を表しているのではなく，十七世紀に当時の論争を大きな背景として同時に発明された二つの収集装置である」⁴⁾と言う。それならば，人間と自然という17世紀以来の西欧近代の排中律による思考枠を超える論理を，しなやかな思考を理解する論理の枠として用意することが，子どもに即する学問にとって適切である。しなやかな思考を掬い上げまた醸成するために，子どもを理解する側の論理を反省する必要がある。

そうして「近代的な思考を組み直すこと…一方で小さな土壌(soil)に愛着を抱く，他方でグローバル世界に接触する。この二つは，近代化の厳しい試練によって対立関係に追い込まれてきたもの」⁵⁾であるとき，子どもの思考に即して，ローカルとグローバル，あるいは自然と人間といった二分法で構成された概念各々二つを共に否定し，二つながらの新たな思考に統合するとともに，生き

方へと統合する試み，そうした思考体験の場⁶⁾が設定されてしかるべきである。学習集団によるしなやかな思考体験の場は，子どもにとって，思考によって飛翔するおもしろい場になるだろう。授業は，思考体験の場を設定するところに意味がある。そして場における子どものしなやかな思考体験を理解可能にするのは，テトラ・レンマである。山内得立は「体験の論理はロゴスでなくレンマであり，それなしには如何なる体験も語られえぬ」(山内得立，1974，p.346)と言う。力動する授業の思考体験を理解する論理は，テトラ・レンマの思考である。

I-2 グローバルでローカル

本論で取り上げる国際道徳授業「木を植える」は，ESD(Education for Sustainable Development)の生命尊重を意図し，人類の持続可能性という地球規模の課題のためにローカルすなわち地域に何ができるか，言い換えれば人類のために自分は何をするか考えるように企図した。グローバルでローカルという説明は，そしてグローバルとの流行語を使えば，授業の斬新さを示すために通りがいいだろう，それはしかし「ローカルとグローバルの二極配置」(ブルーノ・ラトゥール，2020，p.205)に引きずられた説明である。Bruno Latour は言う，ローカル，グローバルの概念は，こうした「二組の対極(自然-社会，ローカル-グローバル)こそが西洋世界を定義し，西洋世界をその他の世界から隔てるもの」(ブルーノ・ラトゥール，2020，p.206)であり，実は必要なのは「ローカルからグローバルへ，人間から非人間へ」の「連続的な移行」，「私たちがネットワークと呼ぶ…配置」であり，「ネットワークの網目…を辿」(ブルーノ・ラトゥール，2020，pp.204-205)ることである，と。

すると「木を植える」は，生命尊重の課題に人類の一員として応えるネットワークの網目を辿る思考でなければならぬ。そこには，ローカル相互をつなげ，非人間との網目をつなげる思考がある。「木を植える」は，田主丸というローカルあるいはローカルな自分が，他のローカルへとつながりを辿り，沙漠に木を植え，木の力を借りて課題解決を図る物語であり，教室に居る子どもがこの過程を思考体験する授業である。ローカルは，排中律によってグローバルではないと否定され隔てられる概念ではなく，ローカルなコミュニティが他のローカルへと

結びつく行為によってつながり、新たな意味を獲得する。ローカルは、地理上の位置取りであるとしても、思考と行為とによって編目を相互に結びつけ、グローバルな課題に応える。グローバルへと向かう行為は、地理上と意識上のローカルの枠を越えて、グローバルな意味あるつながりを実現し、翻ってローカルを、複数のローカルを結ぶ意味へと変質させる。ローカルの編目をつなぐ物語に乗って子どもが思考体験するとき、子どもの思考のしなやかさが活きる。そのしなやかさを自覚にもたらす教室が、人類の課題に応える ESD である。

その際しかし本論は、ESD の Development を枠外に置く。Development が必要なのは、資本主義の故ではないか。市場経済における GDP の伸びを Development と見なす計算が、例えば「交換の原理が突出した市場経済は、人間を労働者に変え、これを都市部へと追いやることでコミュニティや人間のつながりを破壊し、集団による互酬や再配分を困難にし」「自然は後戻りできないところまで破壊され、人間らしい生は犠牲にされた」（井手英策，2015，p.201）実体を見てしまうと、ローカルなコミュニティの解体が GDP の計算に組み込まれる経済発展であるとの考えに絡め取られることなく、むしろ、ローカルの形成を人間の Sustainability だ、ローカルが豊かな生を持続させるとの考えが浮かび上がる。都市に出かけて労働者となって GDP 計算に組み込まれるグローバル化を Development だとする豊かさは問い直されていい。「『増えることによって、人々が豊かになる』ことは資本の目的ではありません。…増えることそのものが資本の目的」（白井聡，2020，p.101）であり、資本の Development を担ってきた株式会社が「原理的には、株式会社において、利益を損なっても守らなければならない倫理というものは、存在していない」（平川克美，2020，p.271）のであれば、Development のための Sustainability は矛盾する。その上、「格差を減らし圧縮する」ためには「知識の普及と訓練や技能への投資」（トマ・ピケティ，2015，p.23），一般に教育に関わる「責任あるいは義務あるいは内発的な喜びといった個人の感覚」を「経済学者が見過ぎてきた」（サミュエル・ボウルズ，2017，p.vi）のだから、本論の焦点を人間の Sustainability のための Education に絞ることが妥当である。その目指す先は「互いのケア、そしてコミュニティの連帯…そのふたつが、

より公平で持続可能な未来へ進む」（ヨルゴス・カリス他，2021，p.010）とすれば、それによってローカルに生きる人間の内発的な喜びが活き、ローカルを結んでグローバルなシティズン⁷⁾と叫ぶ行為者が形成される。教育は、ローカルなコミュニティのつながりをつくる行為者の成長の場として存在意義がある。

授業「木を植える」は、地球規模にしか存在しない人類が持続可能であるようなつながり、そのために子どもが成長する教育を志向する。言い換えれば、生命尊重のネットワークをつくる行為者として人間(自分)が成長することを目指す。その際、行為者は人間(自分)に限定されない。ミサゴと人間(自分)を同一地平においた子どもの思考を鏡にすると、植物も動物も人間と同様に生命のつながりをつくる。行為者の用語は、主体-客体として人間だけを主体にする二分法を越えて、動植物も人間と同一地平におく意図で使う。そもそもは Bruno Latour のアクターからの借用⁸⁾である。本論ではしかし、アクターまたはアクタントを行為者として、Bruno Latour から離れて一般的な日本語で使う。行為者を育てたいからである。

I-3 臨床評価研究

しなやかな思考を掬い上げる論理に焦点をあてる論は、それだけで教育学構成の論理を問題にする論考となり得る。本論ではしかし、教育学の論理研究を、教育の臨床場面における研究としておこない、子どもを対象にした授業において探る。教育学の論理は、教育の場において検証されるべきである。授業において、子どもの思考をどのように評価するかとして、論じる。本論は、思考の論理を育てるグローバル・シティズンシップ教育の学習構成ならびに評価研究ということができ、しなやかな思考を育てるためにいかなる論理に拠るべきかを授業の場を介しておこなう臨床研究である。本論の、思考の論理を意識した臨床研究の背景には、次の 4 つの企図がある。

- 1) 近代の隘路を越える二分法（ディコトミー）からの脱却。
- 2) エビデンスによって授業における思考を評価する。
- 3) テトラ・レンマによって子どもの思考を理解する。
- 4) 子どもをローカルでありながらグローバルを知る行為者へと形成する。

行為者が育つには、自己肯定感の土台を必要とする。生

きていこうとする自らを肯定するところから、行為へと向かう主体は形成される。それは人類として生への Sustainability の肯定である。したがって、人類の Sustainability へと向かう教育として、授業の目的は自己肯定感の育成である。子どもに道徳上のねらいを伝達する授業ではなく、自ら生きていこうとする子どもを育てる授業である。授業のねらいを受けて、どう育つかは、子どもの自由に属する。その授業は、自分というローカルが、人類の Sustainability を意識して行為することを求める課題解決授業である。本授業は課題解決を、生命尊重を意識した自分の生き方、職業選択として示すところまで、子どもに求めた。

本授業は、自分のいる場所以外のローカルと接触する場を設けて、子どもの視野を拡張し、地球の生命と自分の生命とを共に考える態度を育て、自分へのふり返りを大切にして自己肯定につなげようとする。人類の側からすれば、子どもが自分を肯定し生きていくことが人類の Sustainability である。

ESD が求められるのは人類が複合した課題状況におかれているからである。複合した人類の課題を、知識、スキル、そして心理的・社会的資源を活用して、適切に対処するためには⁹⁾、特に日本において子どもの自己肯定感を育てることが道徳上のコンピテンシー（行動特性）育成として求められる。こうした行動特性は、価値項目の一つを授業のねらいとし、検証すれば足りる直線的な授業によっては形成されない。本授業はこうした行動特性を、協同の学びの形で課題解決に取り組む集合的知性の形成、すなわち集団脳¹⁰⁾の育成としておこなう。そこには、人類の Sustainability のための Education として、協同して人類の課題に取り組む集団を育成する企図がある。

本論では、子どもの意識がどう変容したかの評価に、また自己肯定感が育ったかの評価に、連想法¹¹⁾を用いた。連想法は、提示した言葉（提示語）から 50 秒で思いつく言葉を書いてもらう簡便な評価（assessment）方法であり、場における集団脳の様相を可視化する。連想マップは、人のつながりにおいてやりとりして学んだ言葉を、概念だけでなく情意や態度を含めて、集団の想起として可視化した地図である。

本論における自己肯定感の定義は、上藪恒太郎、2015、とくに 140 頁¹²⁾を参照されたい。本授業では、学習指導

要領上の生命尊重の価値項目（授業のねらい）到達に止まらず、自己肯定感が育成されたか（教育の目的）を評価する。それは、思考体験によって子どもがどのような意味を獲得したか、自分を何だと思ったか、子どもの意識変容についての評価（assessment）である。

その際、臨床教育研究の評価は、子ども個々についての評価または評定（evaluation）ではなく、授業者のおこなった事柄、イベント、この場合は授業、について反省するための評価であり、子どもの意識変容を全体として見、その評価として assessment の語を使う。評定（evaluation）の場合、子どもを対象として個別に見ることが多いのに対して、本論における評価（assessment）は、事柄の生じた場についての反省、場において如何なる意識が生じたかを集合的に見る。

II 授業「木を植える」

2017 年 2 月に久留米市田主丸町の川会小学校 6 年生 14 名を対象に、いわゆる飛び込みで森永謙二が授業をおこなった。連想調査など時間の余裕をもって 2 時間続きで設定し、授業は 60 分で計画し、5 分ほど延長して終わった。

田主丸は 1992 年から¹³⁾中華人民共和国のクブチ沙漠¹⁴⁾に人を派遣して沙漠緑化を進めており、本授業の素材「木を植える」は、田主丸の「緑の応援団」の沙漠植樹事業を授業用素材にした。子どもにとって「木を植える」は、地元の人とクブチ沙漠を訪れ、ポプラを植えて緑化する思考体験である。

資料「木を植える」は、木を植える体験部分は具体、ポプラの長さ、掘る穴の深さ、時間など、を描く。祖父やぼくは空虚である。その性格や年齢や中学生とは書かない。昔物語が、むかしむかし（いつの時代か具体を欠く）、あるところに（地理上の具体がない）、おじいさんとおばあさんが（性格や年齢の具体を欠く）と語り始めるのは、空虚によって聞き手（読者）を中に入れ込み、物語体験へと誘うからである。子どもが、自分を具体として空虚に入れ込み、物語とともにクブチ沙漠を訪れ、具体の体験をする、「木を植える」物語はそのように構成される。授業素材として物語は体験装置である。

また、資料と授業は、沙漠緑化の意味を語らない。子どもが、空虚に乗って具体を体験し、意味を話し合っ

獲得するように構成した。子どもが物語に乗って沙漠を訪れ、体験し、ふり返って意味を考え、自己肯定感へと至る、協同の学びの場はふり返りの場でもある。

資料の冒頭に、2016年8月の、宮崎吉裕の提供によるクブチ沙漠での植樹の写真、日本と中華人民共和国（以下、中国と書く）の中学生が、協同で掘った穴にポプラを植えた写真を載せて、沙漠と植樹のイメージの具体を添えた。背景は過去に植えたポプラの様子、青いラインは水やりのホースである。上藺恒太郎、森永謙二による自作資料「木を植える」を示す。

（授業素材、自作資料）



木を植える

「八月に中国の沙漠に行って植樹する。いっしょに行かないか」と、祖父に言われました。ぼくの家は、祖父も父も植木職人です。ぼくは、木は動かない、木を植える仕事をしている人は生まれた町周辺で一生を終わると思っていたので、海外へなんてびっくりしました。

中国のゴビ沙漠の端っこであるクブチ沙漠は、むかし美しい草原だったそうです。でも1960年頃から、人口が増え、畑になっていき、放牧されて移動していたウシやヒツジやヤギが、囲われて飼われるようになります。すると、草は生える場所と時間を失い、草原が沙漠になっていったそうです。沙漠は広がり、結局100万人以上の農民が土地を失い、食糧不足になったそうです。

1990年代になって、クブチ沙漠に木を植える日本人が現れます。砂に穴を掘り、苗木を植える人を見て、「どうせ無駄だ」と現地の人はあきれました。現地の人が思

ったとおり、苗木を植えても、穴が浅くて枯れ、木の種類が砂漠に合わず、砂嵐に埋もれて、苦勞の手探りが続きます。それでも日本人ボランティアは、ポプラを選んでひたすら植えました。もとは緑だったと分かっていたし、地下に水分があると分かっていたし、木が根を張って砂を固定してくれると確信していたのです。

ポプラは、成長が早く、苗木が安く手に入ります。苗木は、4メートルの長いものを使います。水を感じとれる深さから地表に顔を出して、舞い上がる砂に埋もれず葉を出す長さです。ポプラは、育つと燃料に使えます。10年ほどでポプラが森になった後、マツやカエデなど多様な種類の木を植えて森を育てます。

数年たち、ポプラの木がしげり、沙漠に緑が戻りはじめると、「できるんだ」と、いっしょに植樹する地元の人が出てきました。動かない木が、人の心を動かしました。話を聞くうちに、ぼくも行ってみたいと思いました。

中国の首都北京まで半日、北京からさらに15時間かけて沙漠に着いた私たちは、次の日から植樹を始めました。夏には気温が50℃近くになります。帽子にタオル、軍手、長袖シャツで、掘り上げた砂の色が湿り気を帯びて茶色になる1メートル下まで掘ります。掘った穴の底にスコップをたててなお握りこぶし2つが目指す1メートルです。両ヒザをついてさらさらの砂に穴を掘るのは、つらいです。穴の底に水分を確かめて、苗木の根元を吸水シートで包んで助けます。

一つの穴に、ぼくは30分かかりました。仕事なれしている祖父は15分で掘るのに驚きました。さすが植木職人です。

一日が終わり、小高い丘から、植えたポプラを見ると、祖父が「緑を見ると心が落ち着くな。どこで植えても植木職人だ。」と、にっこりしました。

日本の植木は、鑑賞されます。中国の沙漠では、土を守り、命を支えます。命のために木を植える、そう思えます。沙漠に緑が生まれると、昆虫が来ます、昆虫を食べる小動物が来ます、木が吸い上げる水によって、雲がわき、大地に水の循環が生まれます。動かない木が、水のめぐりと命のめぐりを動かす、木を植える仕事はすごいと思います。沙漠の地平線に沈む太陽を浴びた木を見ながら、木を植える大切さを知りました。

II-1 授業のねらい

本授業は日本の学習指導要領上の項目を D- (19) 生命尊重においた。授業のねらいは以下の3点である。

価値項目面から、

- 1) 地域が、国の枠を越えてつながり、命を守る活動をしている様子を理解し、命を育む自然を守ることが自分の命を大切にすることを確かめ、命のつながりを自分の未来へとつなげる意欲を喚起する。

方法面から、

- 2) 「命と自然との関係図」(図2, 3, 4)を示し、協同の学びによる対話を仕組み、各グループや学級全体で説明や質問をやりとりし、合意を図ること、さらに、自己と向き合い、自分の将来の仕事が命とつながる点に思いを馳せ、主体的で深い学びによる態度形成に向かって子どもが生命尊重を追求するように図る。
- 3) 主題名を「命のつながりー地球は命のつながりであり、仕事は命のつながりをつくる」とする。

II-2 授業展開

本授業中、生命について3つの発展する概念図(図2, 3, 4)を子どもに示した。授業の最初に、これまで学習したはずの生命尊重概念の確認として、図2を使った。

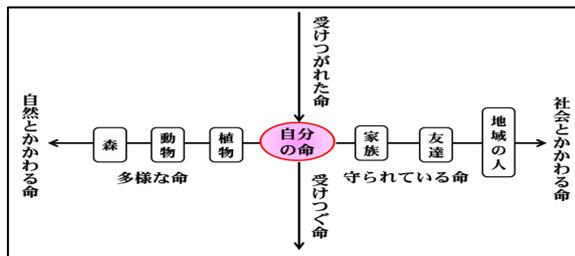


図2 これまで学習してきた生命尊重

1) 授業の導入

課題意識を持ってもらうため、ねらいとする価値への方向付け(生命尊重を扱う必然性の醸成)ならびに資料への方向付け(資料への興味・関心の育成)を以下のように図った。

- ①事前(授業前)の本学級の子どもの〈いのち〉の連想マップ(図6)を提示し、学級の皆が〈いのち〉をどう考えているかを説明した。
- ②低・中・高学年で学習してきたはずの生命尊重のつながりの概念図(図2)を提示し、自分の命がどこに位置

するかを確認させ、課題意識の醸成を図った。

- ③本時学習のめあて「命が大切な理由を、命のつながりから考えよう」を提示して、資料「木を植える」を読み聞かせた。資料は、聞く資料¹⁵⁾として使い、授業者の範読後は机の引き出しにしまわせた。資料は授業後に持ち帰らせた。家庭で見てもらえれば、子どもの自己確認、ならびに学校が何をやっているかを保護者に知らせる役に立つ。聞く資料として扱い、授業進行に際して見せないのは、資料文のなかに答え探しをする国語のようにしないためである。自分の心のままに聞き取ればいい。聞き逃しは、協同の学びのなかで、仲間と合わせてつなげばいい、他者の聞きとりに耳を傾けることになる。

2) 展開前段

- ①ポプラの絵を黒板に貼り出し、木に命が「ある」、「わからない」、「ない」を各自選択し、ネームプレート¹⁶⁾を黒板に貼ってもらった。また、大判の手作り連想マップ¹⁶⁾を4人ほどの各グループに1枚ずつ配り、手づくり連想マップの三重円の外周に各自の思いつく言葉を書いてもらった。手作り連想マップの利点を5点にまとめておく。

- (1) 授業者の指示や発問が全ての子どもに届いているとは限らないので、授業者と子どもの二項関係から、子ども同士で学び合う活動へと転換する道具とする。
- (2) グループ全員が同時に自分の考えを書き込むことができる。
- (3) マップに頭を寄せ合う形から、書き込んだ考えの共通点や相違点を誰の目からも確認でき、対話の始まりになる。
- (4) 協同で考え、思考を深めるための道具として使う。

- ・外側の欄に自分の考えを書く→内側の欄にみんなで合意した言葉を書く→1枚のカードにまとめ、学級全体の合意へとつなぐ。

- ・グループで合意した言葉を書いた各グループのカードを黒板に並べ、グループ間で話し合い、学級全体の合意を図る。

- (5) 何を考えているか、言葉にするとともに、文字するようにする。子どもによっては、聞いてわかりやすい子と、文字にしてわかりやすい子がいる。

- ②「なぜ、砂漠に木を植えるのか」と問いかけた。木を

植える意味を、グループで「命と自然の関係図」(図3)をもとに話し合ってもらい、砂漠保全と自分の命を守ることをつなぐ見方(環境意識→自然観→生命観)に至るように配慮した。

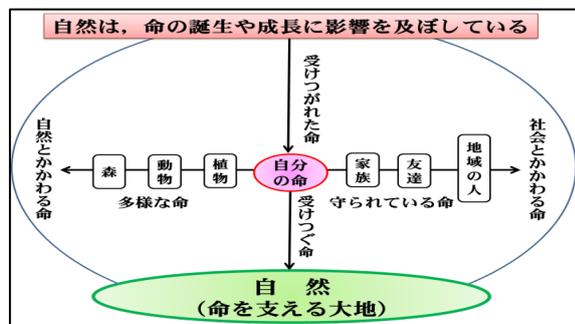


図3 命と自然の関係図

3) 展開後段

①「命を育む自然を守るためにどんな態度をとればいいのか」と問いかけ、地球規模の視点から、共同性や社会性への態度を考慮してもらった(図4)。

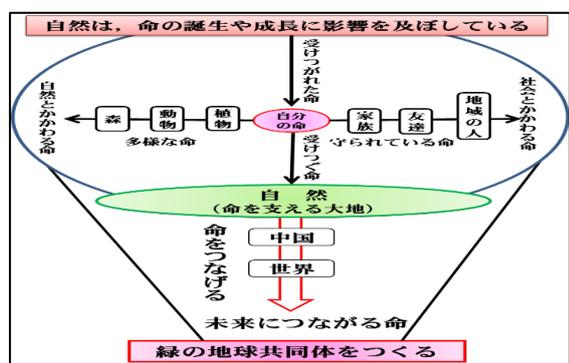


図4 命のつながりを国を超えて協同する

②植樹の意味を話し合い、手作り連想マップの内側を作り上げるとともに、短冊にまとめさせた。

③手作り連想マップの内側に記入した言葉を各グループで短冊にまとめてもらい、教室全体の前で示し、合意形成を図るようにした。その際、子ども全員を黒板の前に集め、一体感を作り出すようにした。司会役を子どもの中から募集した。教師(授業者)は、ファシリテーターとして教室の雰囲気づくりに徹した。

4) 授業の終末

未来からのふり返り¹⁷⁾によって、自分の未来の仕事が命や世界とどのようにつながるかを考えてもらい、成長する自分の姿によって、未来へ向かう意欲を高めるように配慮した。

①ワークシートを活用し、未来の仕事が、命とどうかわるかをペアで相互に伝え合い、聞いた相手は、話した子どものよさについてコメントし、成長を励ますようにした。

②自分のやりたい仕事と命とどう関わるか意味を考え、未来の自己像に向かう自分の命の肯定につながるようにして、自己肯定感の育成を図った。

Ⅲ 授業「木を植える」の子どもの主観評価

授業について子どもに、楽しかったか主観評価してもらった。「楽しかった」は、授業の本質的な評価である。協同の学びにおいて、協同で考えることができたかは、授業の進め方の生産性に関わる。それらは子どもの気分(Stimmung)が、精神生活全体の基礎に位置(O.F.ボルノー, 1973, p.20)しており、「気分が根源的なもの

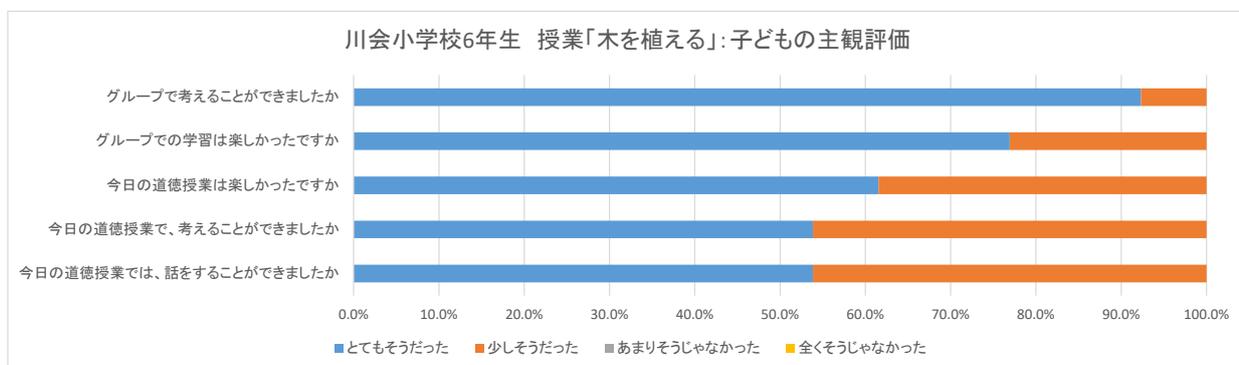


図5 授業「木を植える」に対する子どもの主観評価

IV 連想法による意識変容の評価

本授業では〈自分〉〈いのち〉〈木〉〈ポプラ〉〈自然〉〈田主丸〉の提示語(cue word)による連想調査を、授業の数日前(事前または授業前と書く)と授業直後(授業後と書く)におこなった。本授業の教育としての目的である自己肯定感を見るために〈自分〉, 1 単位時間の授業のねらいとして〈いのち〉, 沙漠緑化のいわば主人公である〈ポプラ〉〈木〉, そして〈自然〉概念, ローカルを捉える〈田主丸〉を提示語とした。川会小学校は, 学校名としては川会であり, 久留米市に合併したが, 地域としては田主丸町にあるため, 地域意識を捉える提示語に〈田主丸〉を選んだ。

以下, 各提示語の結果に拠って, 授業「木を植える」による子どもの意識変容を明らかにする。本論では, 連想法の提示語を〈 〉, 子どもの回答語を「 」, 回答語を分類したカテゴリを《 》で示す。

IV-1 命あふれる自然

生命尊重をねらいとした授業だから, 生命尊重の意識変容から始める。結論を先取りすると, 本授業において子どもの意識は, 命あふれる自然へと動いた。

授業前, 提示語〈いのち〉に関する子どもの意識は, 図6のようであった。

川会小学校 6 年生の事前の生命尊重意識は, 図6に見るように, 子どもの 178.6% (回答者数比百分率, 以下略す) がカテゴリ《大切》にあたる回答をしている。なかでも「大切」(78.6%) の回答語が最も多く, いのちが大切, との生命尊重意識が学級に浸透している。〈いのち〉は「大切」が本学級の意識の中心にある様相を, 「大切」が図6の連想マップの中心に位置する様子に見てとれる。

2 番目にカテゴリ《人》(107.1%), なかでも「人」(35.7%) の回答が多く, 人の命についての意識が優位だったと受け取れる。「人」と「人間」の回答語を合わせると, 回答者数比 50.0% に及ぶ。

3 番目に, カテゴリ《理由》が回答者数比 107.1% を占めるが, 理由のなかでも, 唯一性が最も多く, 回答者数比 64.3% に達する。回答語として「一つ」「一つしかない」(各 21.4%) の他に「一人一つ」「一人一つだけ」などが挙がった(図6左下)。

表1 〈いのち〉の回答語のカテゴリ比較

川会小「木を植える」 〈いのち〉 カテゴリ名	回答者数	
	事前	授業後
大切	25 ▲	14 ▽
人	15	19
自然	10 ▽	35 ▲
生	7	3
誕生	3	0
理由・他	3	3
理由・唯一性	9 ▲	2 ▽
理由・連続性	3	10

(▲有意に多い, ▽有意に少ない, $p < .05$)

本学級でも, 他の多くの学校と同様, 命は大切, なぜなら一つしかないから, との一般的な生命尊重の道德意識が浸透している。

連想法において 1/e (36.8%) を越える回答語は, その提示語の定義域にあると考える。言い換えると, いのちが大切は, 本学級の子どもの合意事項, 常識である。それは「大切」の言葉を想起しなかった子どもを含めて誰もが, そう言えばそうだね, と頷く水準である。すると, 命が大切, なぜなら一つしかないから, は, いずれも 36.8% を越えており, これまでの教育の結果として, この学級の合意であった。

理由のうち, 命はつながっているとの連続性の意識は「つなげる」「親からもらった」「続く」の合計 21.4% であった。授業前に示した図2, 3, 4の矢印に見る命の連続性の意識は薄かったようだ。命の唯一性が優位で連続性がさほどでもない意識状況からすると, 中国のクブチ沙漠に出かけてポプラを介して人に止まらない命のつながりをつくる話は新鮮だっただろう。

本授業, 人間が自然の中にあり, また自然の外にいて, 行為者の位置にあり, ポプラがまた生命を育てる行為者であるとの思考体験によって, この学級の子どもの生命の意識は, 劇的に豊かになった。意識変容を一言で, 命あふれる自然を認識するようになった, と表現できる。命を, 「自然」に, 「植物」「動物」に認識する意識が, 有意に増加 ($p < .01$) した(表1, カテゴリ《自然》)。

授業前後の回答語の変化を, 表2で見ると, 減少したのは, いのちが「大切」, 「一つ」「一つしかない」,

表2 〈いのち〉の回答語の変化

川会小「木を植える」事前
提示語:いのち

回答語	語数	回答者数比	回答差	
			語数	回答者数比
大切	11	78.6%	減少	-4 -28.6%
一つ	3	21.4%	消失	-3 -21.4%
一つしかない	3	21.4%	消失	-3 -21.4%
人権	3	21.4%	消失	-3 -21.4%
守る	4	28.6%	減少	-2 -14.3%
一人に一つ	2	14.3%	消失	-2 -14.3%
奪ってはいけない	2	14.3%	消失	-2 -14.3%

(回答差1語は省略)

授業後

減少 増加
消失 新出

回答語	語数	回答者数比	回答差	
			語数	回答者数比
自然	6	46.2%	新出	6 46.2%
植物	6	46.2%	増加	4 30.8%
動物	6	46.2%	増加	3 23.1%
世界	3	23.1%	新出	3 23.1%
人間	4	30.8%	増加	2 15.4%
家族	3	23.1%	増加	2 15.4%
友達	3	23.1%	増加	2 15.4%
つながる	2	15.4%	新出	2 15.4%
生きている	2	15.4%	新出	2 15.4%

(回答差1語は省略)

との従来のパターンである。表1に戻ると、いのちが大切との考えが有意に減少 ($p<.05$) し、生命の唯一性という理由も有意に減少 ($p<.05$) した。とはいえ命が「大切」との合意は、定義域に止まっており、子どもの合意として継続している。

授業後に増加した回答語は「自然」(新出, 46.2%), 「植物」「動物」(いずれも増加して 46.2%), 「世界」(新出, 23.1%) であり、いずれも抽象度が高い。抽象度の高さ故であろう、漢語による名詞が「人間」(30.8%), 「家族」「友だち」(各 23.1%) を含めて、増加している。命と人間のつながりは、「人」と「人間」の回答語数を合計すると回答者数比 69.2% に及び、授業前の 50.0% よりも増加している。つまり命に関わって「人間」「人」は授業後に一層強く意識された。そのうえさらに「自然」「植物」「動物」「世界」が 161.5% に及ぶ高さで想起されている。この増加が〈いのち〉における《自然》カテゴリの有意な増加(表1)となっている。

この授業で子どもは、身の回りに広がる眼前の具体を越えて、田主丸とクブチ沙漠そしてグローバルに通じる相で生命を考えた。つまり、抽象度の高い次元に立ち、複数のローカルに通用する普遍の相で考えた。普遍の語をここでは、複数のローカルならびに他のローカルに通底するとの意味で使う。そして後述するように命の普遍は、自分に通底する(図15)。ローカル、その用語を使うならば、田主丸は自分とともにローカルである。自分は田主丸にあり、木とともに、地域移動が少ないローカ

ルに在った。それがクブチ沙漠に出かける体験を物語とともにして、普遍の意味を獲得している。

授業前の、ローカルな自分から発想した〈いのち〉と比べると、授業後は、《理由・唯一性》が減少し(表1)、自然、植物、動物、世界、人間(表2右)が「つながる」(新出 15.4%) 連続性の意識が浮上する。皆「生きている」(新出 15.4%)、おそらくはつながって生きているとの新たな認識が芽生えた。

その結果、授業後の命についての子どもの意識の様相は、図7のようになった。

授業前後の図6と7を見比べると、第1に、授業後の図7が中身の詰まった印象を受ける。それは、図6と7の連想諸量を比べると判然とする。図7では、回答者数が1名減少しているにも拘わらず、連想諸量が増加している: 回答語種数2語増加, 回答語総数11語増加, エントロピー0.08増加, 連想量総和1.81増加。回答者1人あたり平均回答語数は5.36から6.62に増加, 平均回答語種数も3.21から3.62に増加している。授業を通じて子どもの思考範囲が広がった現れである。

第2に、より抽象度の高い方向に意識が動いた。1人1語の回答語(連想マップの最外周に並ぶ)を拾うと図7の右上、「どんなものにも」「世界中のもの」「全て」「全てのもの」「地球」と、普遍の相でいのちを見出している。図6では《自然》と《人》をカテゴリに分けたが、「どんなものにも」「世界中のもの」「全て」「全てのもの」「地球」と言う以上、子どもの意識では

連想マップ(Association Map)

川会小「木を植える」授業後 Cue Word: いのち
 回答者数: 13名, 回答語種数: 47種類, 回答語総数: 86語, エントロピ: 5.15, 連想量総和: 16.01

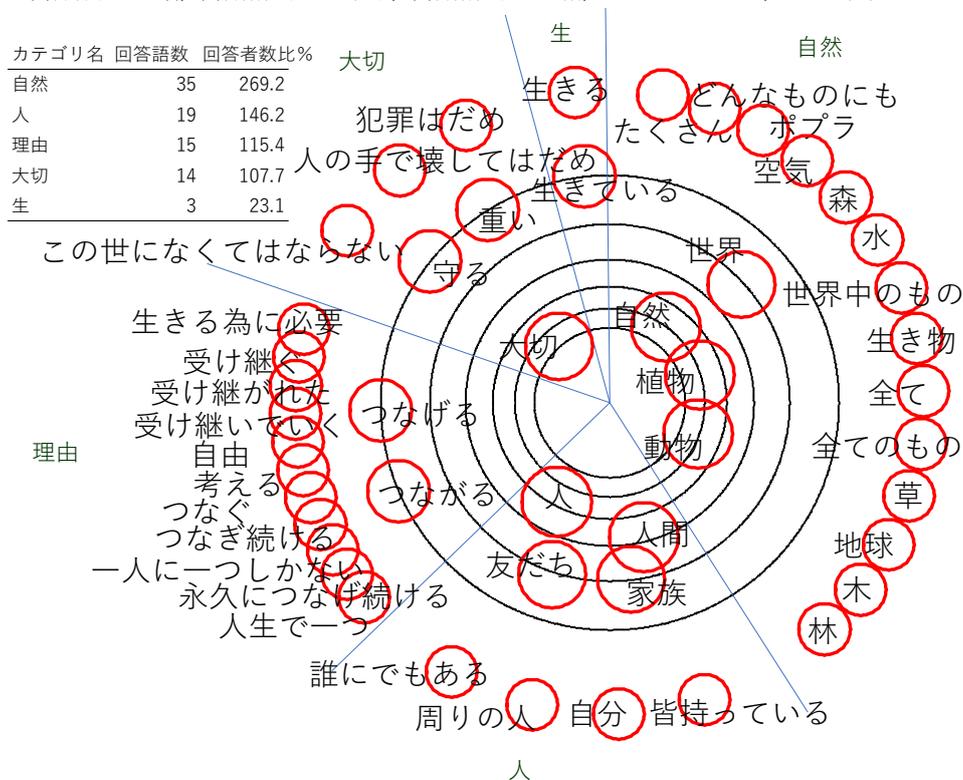


図7 授業後の〈いのち〉

自然と人間とを分ける排中律による二分法が薄らぎ、自然と人間のいのちがつながる地平に至ったと読み取れる。

第3に、いのちの大切な理由が、連続性の方向に動いている。回答語「繋げる」「つながる」「永久に繋ぎ続ける」「つなぎ続ける」「つなぐ」「受け継いでいく」「受け継がれた」「受け継ぐ」(合計で76.9%)へと、意識が動いている。これらは、「繋げる」の7.7%増加を除いて、すべて新出の回答語である。授業「木を植える」によって、いのちつながる世界を、それも世代間の連続性ではなく、ローカルを越えた地理上の連続性、および動植物を含めて人間を含めた自然における命のつながりを子どもが新たに見た、と理解できる。

第4に命の連続性は、つながっている認識だけではなく、人間が行為者として繋げる動きが回答者数比76.9%出現している。回答語として「繋げる」(増加して15.4%)「守る」(減少して15.4%)、「つなぐ」「つなぎ続ける」「永久に繋ぎ続ける」「受け継ぐ」

「受け継いでいく」「人の手で壊してはだめ」(いずれも新出, 7.7%), 回答語種の80.0%が新出である。本授業によって、命をつなげるの行為者としての意識が子どもに出現したことがわかる。

IV-2 行為者「木」

人間は沙漠に出かけて行為して去るが、木、ここではポプラは植えられて動かず、沙漠緑化に日夜取り組む。実際に緑化を進める行為者はポプラだ。植木の町、田主丸の子どもの意識に、〈木〉〈ポプラ〉がどう映ったのだろうか。〈木〉による回答語の授業前後の変化を表3に示す。表の左側が事前、右が授業後の子どもの回答語であり、増減の多い順に並べた。

表3で気づくのは、授業前からすると消失した回答語(水色)が多く、授業後に新出の回答語(薄い黄)が多い点である。授業前の回答語種61.5%が消失し、64.3%の新たな回答語種によって、〈木〉がイメージし直された。

表3 〈木〉の回答語の変化

川会小「木を植える」

事前 提示語:木	増加		減少	
	消失	新出	消失	新出
回答語	語数	属性	回答差 実人数	回答差 人数%
家	6	消失	-6	-42.9
鳥	5	減少	-4	-28.6
鉛筆	4	減少	-3	-21.4
緑	9	減少	-2	-14.3
酸素	5	減少	-2	-14.3
たくさん	2	消失	-2	-14.3
切る	2	消失	-2	-14.3
葉	2	消失	-2	-14.3
理科	2	消失	-2	-14.3
林	2	消失	-2	-14.3
森	4	減少	-1	-7.2
空気	3	減少	-1	-7.2
山	3	減少	-1	-7.2
二酸化炭素	3	減少	-1	-7.2
茶色	2	減少	-1	-7.2
たき火	1	消失	-1	-7.2
リス	1	消失	-1	-7.2
温もり	1	消失	-1	-7.2
音	1	消失	-1	-7.2
加工	1	消失	-1	-7.2
花粉	1	消失	-1	-7.2
気持ちいい	1	消失	-1	-7.2
減っている	1	消失	-1	-7.2
紅葉	1	消失	-1	-7.2
根	1	消失	-1	-7.2
守る	1	消失	-1	-7.2
生命	1	消失	-1	-7.2
大切な命	1	消失	-1	-7.2
燃える	1	消失	-1	-7.2
豊か	1	消失	-1	-7.2
木陰	1	消失	-1	-7.2
問題	1	消失	-1	-7.2
緑色	1	消失	-1	-7.2
森林	1		0	0
必要	1		0	0
自然	7	増加	1	7.1
植物	1	増加	1	7.1
大切	1	増加	1	7.1
水	1	増加	2	14.3

回答語種数：39

回答語総数：84

24語種が消失：回答語種数の61.5%が消失

授業後 提示語:木	増加		減少	
	消失	新出	消失	新出
回答語	語数	属性	回答差 実人数	回答差 人数%
いのち	7	新出	7	53.8
ポプラ	3	新出	3	23.1
自然を作る	3	新出	3	23.1
水	3	増加	2	15.4
呼吸	2	新出	2	15.4
動物	2	新出	2	15.4
自然	8	増加	1	7.7
植物	2	増加	1	7.7
大切	2	増加	1	7.7
たくさんある	1	新出	1	7.7
育てる	1	新出	1	7.7
丸い	1	新出	1	7.7
繋がる	1	新出	1	7.7
酸素を出す	1	新出	1	7.7
植える	1	新出	1	7.7
人	1	新出	1	7.7
人を支える	1	新出	1	7.7
人を動かす	1	新出	1	7.7
人間	1	新出	1	7.7
水が必要	1	新出	1	7.7
水の循環	1	新出	1	7.7
生きている	1	新出	1	7.7
生きる	1	新出	1	7.7
生き物	1	新出	1	7.7
川	1	新出	1	7.7
草を生えさせる	1	新出	1	7.7
大地に立つ	1	新出	1	7.7
虫	1	新出	1	7.7
動かない	1	新出	1	7.7
命の受け継ぎ	1	新出	1	7.7
命を繋ぐ	1	新出	1	7.7
森林	1		0	0
必要	1		0	0
森	3	減少	-1	-7.7
空気	2	減少	-1	-7.7
山	2	減少	-1	-7.7
二酸化炭素	2	減少	-1	-7.7
茶色	1	減少	-1	-7.7
緑	7	減少	-2	-15.4
酸素	3	減少	-2	-15.4
鉛筆	1	減少	-3	-23.1
鳥	1	減少	-4	-30.8

回答語種数：42

回答語総数：78

27語種類が新出：回答語種数の64.3%が新出

連想マップ(Association Map) Date: Feb.2017
 川会小「木を植える」事前 Cue Word: ポプラ Module Version 5.01
 回答者数: 14 名, 回答語種数: 35 種類, 回答語総数: 51 語, エントロピ: 4.69, 連想量総和: 10.30

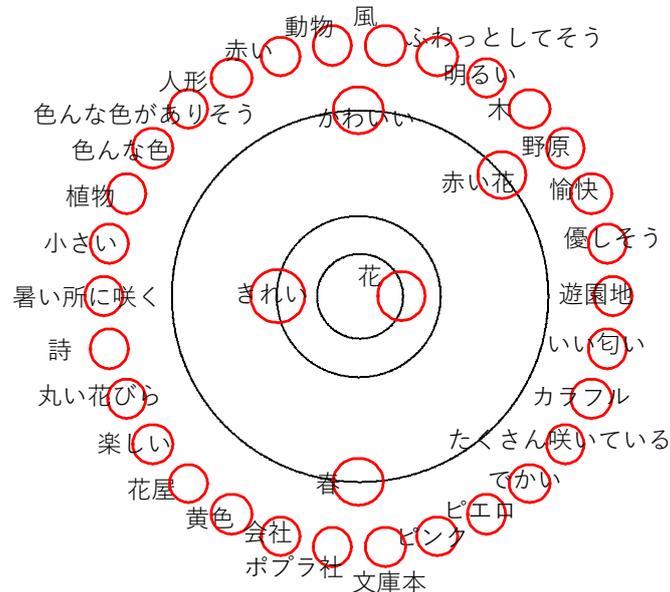


図 8 事前の〈ポプラ〉

授業前、木は、「緑」(64.3%、回答者数比百分率以下略)を提供する「自然」(50.0%)であり、「家」(42.9%)にあり「酸素」(35.7%)を出し「鳥」(35.7%)が来て、「鉛筆」(28.6%)に使われ、「森」(28.6%)など、身近で有用であった。それが授業後には、「自然」(増加、61.5%)の「いのち」(新出、53.8%)として「緑」(減少、53.8%)をなし、本授業においては「ポプラ」(新出、23.1%)であり「森」(減少、23.1%)をなして「酸素」(減少、23.1%)を出し「自然を作る」(新出、23.1%)存在だ、との認識に至る。植木の町の身近な日常にあった木が、クブチ沙漠の木、自然を作り、いのちを支え、なかでも1人1語の新出の世界を見ると、「人」とつながり「人を支え」「人を動かす」存在として意識され、「水の循環」を支え、「生きている」「生きる」ことによって「草を生えさせる」「虫」を呼ぶ、「動かない」ことによって「命の受け継ぎ」役であり「命を継ぐ」存在へと、意味を変えている。印象深かったのだろう、資料「木を植える」の言葉が子どもの頭の中で躍動している。

〈ポプラ〉を子どもたちは当初、植木の町とはいえ、知らなかった。図8の授業前の〈ポプラ〉の連想マップ

にその様子が見える。図8を見ると、子どもがポプラって何? 「きれい」な「花」が咲くんじゃない? 「かわいい」のだろう、「春」かな、とさざめく様子が見える。

「〇〇でありそう」と推測する回答語「優しそう」「ふわっとしてそう」「色々な色がありそう」が最外周に3語見え、ポプラ社の文庫本を読む子がいるな、『ねずみくんのチョコッキ』を見たかな、との印象である。

それが授業の後に〈ポプラ〉は、図9に見るように、がらりと変わる。授業前の35種類の回答語種の実に91.4%が消失し、授業後は93.0%の新出の回答語種で考えている。

連想マップ上部に記した連想諸量を授業前後で比較すると、授業後は、回答者が1名減ったが、〈ポプラ〉の回答語種数は22.9%増加、回答語総数は47.1%増加、言葉の散らばり具合を表すエントロピは0.27増加、連想マップ上の赤い一つひとつの回答語の円の面積の総和にあたる連想量総和は4.3増加し、いずれも大きく増えている。この授業によって〈ポプラ〉に関する言葉が子どもの頭の中で充実した。その理解の中核、ポプラとは何かの形成された合意が「木」「いのち」「自然」という図9の連想マップの中心にある3語である。ポプラは、自然を

IV-3 人が関わる自然

自然も人間(自分)との関わりにおいて変化を見せる。「木を植える」の授業後、子どもは、〈自然〉概念を対象として人間との二分法で捉えず、行為者としてつなげる方向へと動いた。言葉を思い起こすのは人間である自分であるところから、必要に応じて人間(自分)と書く。物語「木を植える」で、子どもはクブチ沙漠に出かけた人に自分を重ねて沙漠緑化体験をしており、人間と自分とは、物語への没入、それは対象からの情報取得としてではなく体験する子どもの本の読み方¹⁹⁾によって、物語体験のなかで、一体化している。

IV-3-1 人の自然への関わり

提示語〈自然〉による回答語に 2 つの大きな流れが認められる。第 1 は、授業後、連想諸量が軒並み減少する(図 10 と図 11, また回答語総数は表 4 左) : 回答語種数が 28.6%減少し, 回答語総数が 38.1%減少し, エントロ

ピが 0.41 減少, 連想量総和が 6.15 減少, と大きく減る。

第 2 に、人間との関わりを示唆する回答語が、いのちのつながりを含めて有意 ($p<.01$) に増加する(表 4)。第 2 の点を表 4 で見ると、〈自然〉から想起する回答語総数が大きく減少するなかで、人間と自然の関わりを語る回答語数が有意に増加していることがわかる。回答語総数は授業前後で 113 語から 70 語に有意 ($p<.01$) に減少するのに対して、人との関わりを語る回答語は 16 語から 34 語に有意 ($p<.01$) に増加する。

通常、何かを学べば学び増した分、回答語数が増える、今まで取り上げた〈いのち〉〈ポプラ〉の授業後の連想諸量の変化がそうであった。しかし、〈自然〉は違う、第 1 の特色として述べたように、連想諸量がいずれも減少している。

授業前の〈自然〉図 10 を見ると、自然は、「水」(50.0%)、「川」(42.9%)によって定義され、「山」

連想マップ(Association Map) Date: Feb.2017 Module Version 5.01
 川会小「木を植える」事前 Cue Word: 自然
 回答者数: 14 名, 回答語種類: 63 種類, 回答語総数: 113 語, エントロピ: 5.66, 連想量総和: 21.35

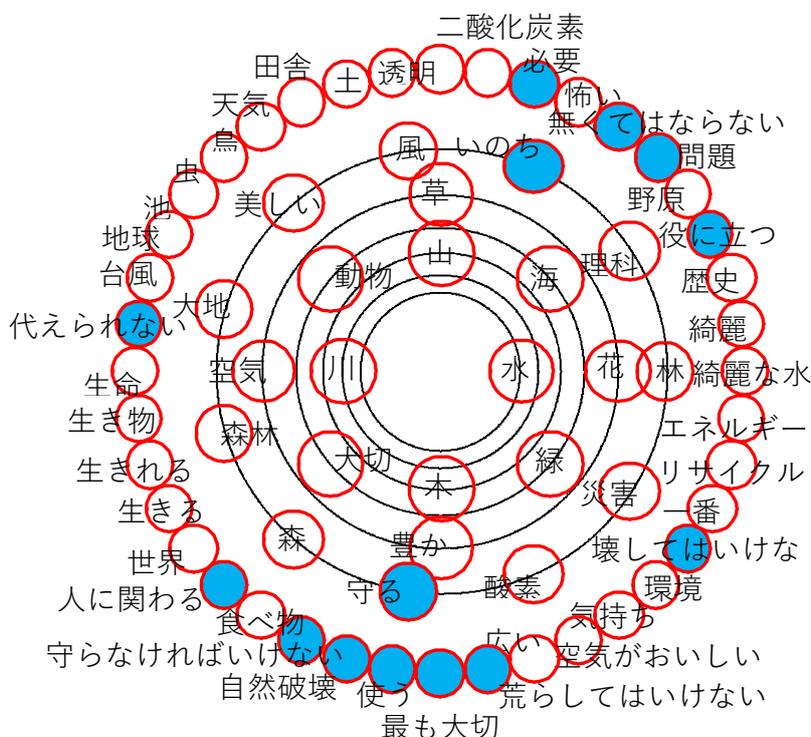


図 10 事前の〈自然〉

表5 〈自然〉授業前後で減少した回答語, 増加した回答語

川会小「木を植える」〈自然〉					提示語:自然				
事前		増加	減少	回答差		回答差		授業後	
消失・減少した回答語		消失	新出	実人数	回答者数比%	消失	新出	実人数	回答者数比%
回答語	語数	属性	実人数	回答者数比%	回答語	語数	属性	実人数	回答者数比%
川	6	減少	-4	-28.6	植物	3	新出	3	23.1
山	5	減少	-4	-28.6	守る	4	増加	2	15.4
水	7	減少	-3	-21.4	大切	5	増加	1	7.7
花	3	消失	-3	-21.4	いのち	3	増加	1	7.7
草	3	消失	-3	-21.4	ポプラ	1	新出	1	7.7
木	5	減少	-2	-14.3	壊さない	1	新出	1	7.7
海	4	減少	-2	-14.3	空	1	新出	1	7.7
緑	4	減少	-2	-14.3	空気がきれい	1	新出	1	7.7
豊か	3	減少	-2	-14.3	つながり	1	新出	1	7.7
酸素	2	消失	-2	-14.3	つなぐ	1	新出	1	7.7
美しい	2	消失	-2	-14.3	行動	1	新出	1	7.7
風	2	消失	-2	-14.3	作る	1	新出	1	7.7
理科	2	消失	-2	-14.3	支える	1	新出	1	7.7
林	2	消失	-2	-14.3	守っていく	1	新出	1	7.7
動物	4	減少	-1	-7.2	住みやすい	1	新出	1	7.7
森	2	減少	-1	-7.2	助け合い	1	新出	1	7.7
大地	2	減少	-1	-7.2	色んな場所	1	新出	1	7.7
エネルギー	1	消失	-1	-7.2	人	1	新出	1	7.7
リサイクル	1	消失	-1	-7.2	人が壊す	1	新出	1	7.7
一番	1	消失	-1	-7.2	人が作る	1	新出	1	7.7
壊してはいけない	1	消失	-1	-7.2	人間	1	新出	1	7.7
環境	1	消失	-1	-7.2	生きている	1	新出	1	7.7
気持ちいい	1	消失	-1	-7.2	全て	1	新出	1	7.7
空気おいしい	1	消失	-1	-7.2	太陽	1	新出	1	7.7
広い	1	消失	-1	-7.2	大切にする	1	新出	1	7.7
荒らしてはいけない	1	消失	-1	-7.2	破壊	1	新出	1	7.7
最も大切	1	消失	-1	-7.2	緑がたくさん	1	新出	1	7.7
自然破壊	1	消失	-1	-7.2	授業後に回答語種数の53.3%が新出				
守らなければいけない	1	消失	-1	-7.2					
食べ物	1	消失	-1	-7.2					
人に関わる	1	消失	-1	-7.2					
世界	1	消失	-1	-7.2					
生きれること	1	消失	-1	-7.2					
代えられない	1	消失	-1	-7.2					
台風	1	消失	-1	-7.2					
地球	1	消失	-1	-7.2					
池	1	消失	-1	-7.2					
虫	1	消失	-1	-7.2					
鳥	1	消失	-1	-7.2					
天気	1	消失	-1	-7.2					
田舎	1	消失	-1	-7.2					
透明	1	消失	-1	-7.2					
二酸化炭素	1	消失	-1	-7.2					
必要	1	消失	-1	-7.2					
怖い	1	消失	-1	-7.2					
無くてはならない	1	消失	-1	-7.2					
問題	1	消失	-1	-7.2					
野原	1	消失	-1	-7.2					
役に立つ	1	消失	-1	-7.2					
歴史	1	消失	-1	-7.2					
綺麗	1	消失	-1	-7.2					
綺麗な水	1	消失	-1	-7.2					
授業前の回答語種数の62.7%が消失									

「植物」（新出，23.1%）として役割の普遍性に吸収されて自然に埋め込まれ、「つなぐ」「つながり」（新出，各 7.7%）において意識されている。

自然におけるつながりが、人間を含めて意識されるなかで、具体は子どもの意識から外れたのだろう。（自然）の意識活動の中心に人間の関わりが入り込んでおり、「人」「人が壊す」「人が作る」「人間」（新出，各 7.7%）と、「大切」（増加，38.5%）「大切に作る」（新出，7.7%），そのために「壊さない」「作る」「支える」「守っていく」（新出，各 7.7%）などの「行動」（新出，7.7%）が想起される。

子どもの意識は自然への人間(自分)の行為に没入したのだろう。関わり方の回答語は、すると、自分をそのなかに入れ込み、どう行為するかを態度を考えて挙げられる。これらの回答語は、一人ひとり考えるぶん、一度自分の内面に立ち戻って言葉を整える必要があり、対象として見える回答語や常識として知っているいつもの言葉よりも、想起に力と時間を要する。子どもは自分の内面をふり返り考えて（自然）の回答語を書いた、だから時間がかかり、回答語種、回答語総数が減少した、そう理解できる。すると「木を植える」は、知識の増加ではない、新しい視野で新しいつながりを考えさせ、思考様式の変更を要求したのだろう。授業後、回答語総数が 38.1%減少するなかで、しかし人間の関わりを意識した回答語が 112.5%増加しており、子どもが授業を通じて、人間(自分)の自然へのつながりを再考する方向に動いたことがわかる。

その結果（自然）の授業後の連想マップは図 11 に示すようになった。

図 11 の中心には、自然が「大切」（38.5%）との合意があり、「守る」（30.8%）決意が並び、「水」（30.8%）が意識され、「空気」「植物」「動物」「木」「いのち」（各 23.1%）で構成される自然意識の様相が示される。

図 11 に 2 つの特徴を認める。

第 1 に、これら回答語は抽象性が高く、人間にもすべての生物にも通底する普遍の様相を見せる。図 11 の回答語は、もはやローカルな具体の想起から離れている。ローカルな自然の対象、身近な具体は一度否定され、普遍の相において新たに自然が想起されたのだろう。田主丸のローカルを越え思考体験してクブチ沙漠から戻ってき

たとき、ローカルの具体はもはや消え、双方に通用する、そしていずれのローカルにも通用する普遍の自然概念を獲得し、その普遍概念によって自然が理解されたと推測する。

第 2 に、図 11 の中心と周辺を、厚さをもって覆うのは、人との関わりを意識した、青で示した回答語群である。青い回答語群は、授業後の回答語種の過半 55.6%に及ぶ。青の散らばる様子は、子どもが自分を行為者として考えた様子を物語っている。人間とのつながりにある自然の意味について反省し、そこに人間(自分)がどう関わるかを考えたときに、態度を伴う回答語が提出されている。中国のクブチ沙漠のローカルとの接触、地域の仲間の行動が引き寄せたネットワークは、子どもの意識をつながりの普遍へと動かしたようだ。

子どもの言葉は、さしあたってはローカルのつながりに自分の態度を入れ込むことによって、他のローカルにも通用する普遍の言葉を獲得させ、自然への普遍の態度によって、自分とつながる自然を描き出している。そしてこの自分が関わる普遍の自然概念への変容は、もはや自然と人間のディコトミーを越えている。子どもが没入して獲得した自然は、概念の思考様式の変更が起り、「大切」で「守る」態度で行為者として接する、普遍の「水」や「空気」「植物」「動物」「木」「いのち」で構成されている。

普遍の相における行為者として子どもの思考様式の動きを捉えるには、言い換えると、概念の質の変容に共に没入しなお論理として理解するには、臨床的であるとはそういうことである、教育学者・授業者は共感して変容に追随する思考様式が必要であろう。そのためには、排中律に縛られない、思考のしなやかさに追随する論理、否定を否定して普遍に至る思考に追随するテトラ・レンマによる理解が必要である。

IV-3-2 抽出児の変容

学級全体の意識の場がつながる自然へと動くなかで、個人の意識がどのように動いたのか、4人を抽出して論じる。個人の意識の動きは集合的な意識の動きからまた独自であり得るとともに、自然への人間(自分)の行為に没入したというとき自分が自然にどう関わるかの態度を考えて子どもが想起したと考えられるため、個人としての人

の動きを抽出児によって見ておきたい。

とは言えそれはしかし、想起した言葉によって児童一人ひとりの善悪を語るものではないと念をおしておく。連想法が見るのは、授業者のおこなった授業についての評価 (assessment), 反省のための可視化であり, 児童に対するいわゆる評価 (evaluation), 評定と言い換えてもいい, ではない。教員のおこなったイベント (授業) についてのふり返りとしての評価である。連想法によって, 教室全体の意識の雰囲気動いた方向にあっても, 子どもの意識が様に流れるわけではない多様の把握として, 個人の想起の変容を取り上げる。個人抽出の基準は, 1. ある程度の回答語数がある, 2. 男女が含まれる, 3. 学級の意識傾向の多様を見渡せる, に拠った。

抽出児 A 児は, 〈自然〉について授業前, 「風」「土」「草」「水」「山」「花」と, 眼前にぼんやりと見る具体を記述している。それが授業後には「動物」「生き物」「生きる」「人」「支える」と, 「木を植える」授業の全体傾向を表す方向へと意識を動かす。授業前後で回答語がすべて入れ替わっている。授業に没入し, 思考の概念群を入れ替えている。

B 児は授業前に「大地」「海」「台風」「災害」「風」を想起したが, 授業後「森林」「水」「太陽」「空」が新出し, 「大地」「海」「災害」が変わらない。50 秒という時間の間に, 新しいことならびに以前からのことを想起したのだろう。B 児にとって「大地」と「海」は〈自然〉のベースとして変わることなく, 台風による「災害」はおそらく抜き去りがたく, その上で「森林」「水」「太陽」「空」が授業に関わって想起されたのだろう。しかしこれらの回答語はいずれも B 児の自然との関わりや態度表明を表現していない。B 児は, グローバルな地平に自らを乗り出すよりも自分の意識の基地に止まって授業に参加し, 思い浮かぶ想起だけを入れ替えたように見える。

C 児は授業前「山」「川」「災害」「怖い」「きれいな水」「緑」「役に立つ」「無くてはならない」「豊かな動物」「森林」を想起した。授業後には「山」「川」「災害」が残り, 「人が作る」「人が壊す」「破壊」「土」「大切」を新たに想起している。おそらく「山」「川」は C 児にとっての自然のベースであり, 「災害」の想起は拭いがたく, 授業からふり返ると「人が作る」

「人が壊す」「破壊」を意識し, 「土」をまた自然の「大切」さを意識したのであろう。

D 児は授業前「緑」「大切」「守る」「いのち」「必要」「動物」「生きる」「自然破壊」を想起している。授業後に D 児は「緑」「大切に守る」「守る」そして「ポプラ」を想起している。D 児にとって「木を植える」のメッセージは授業前の思考の範囲で捕らえられるものであり, しかし「大切に守る」という自分を入れ込んだ表現へと変化させ, 「ポプラ」が新しい印象として残ったようだ。

子ども一人ひとりに思いを致すことは教員にとって, 評価 (evaluation) ではないとの制限を厳に理解する前提をつけても, 授業と子どもとの関係を辿る糸として興味深いだろう。授業者は授業中, 例え一人の子どもに言葉をかけるとしても, 学級全体を動かす意識によって発言するから, 授業の場における発言であるとの位置づけから離れない。その点は子どもにしても, 個人の意識に見えてなお, 授業の場における, 友だちとの協同の学びを通じての, 想起だと理解されるべきである。教員も子どもも互いに, 責任の範囲が授業の場に制限されるとの前提条件をつけて, 授業の場で自由な思考実験をおこなうことができる。その意味で, おこなった授業の評価 (assessment) としての連想法における子ども個人の回答語を, 前提を外して個人の人格に対する評価 (evaluation) とするべきではなく, 子どもの多様として捉えたい。

IV-4 ローカルな田主丸が普遍の相に

子どもにとって「木を植える」前, 〈田主丸〉はローカルであり, 「ブドウ」や「カキ」や「米」がとれ, 「河童」伝説の地域で, 「筑後川」が流れ「耳納連山」が見え「7つの小学校」で構成される地域だった (表 6 左)。図 12 連想マップを見ると, この地域が子どもの意識のなかで「ブドウ」「河童」(各 64.3%) を軸として, 「カキ」(42.9%) が名産である, この3つが田主丸についての合意であり, 「筑後川」(28.6%) と「耳納連山」(21.4%) に囲まれた「自然」(21.4%) の地で, 「米」(21.4%) がとれる, と意識していることがわかる。〈田主丸〉は自分を軸にした具体に囲まれて, 身体性をもった世界であった。

が「住んでいる」「豊か」などところで、「木を植える」町である(表6右, 図13左上)。

子どもは自然と命という広がった視野から、

1. 人類にとって普遍的視点から田主丸を捉え直し、
2. 地球規模の課題に対応して沙漠に木を植えている町だと、おそらく誇りをもって、想起した。

グローバルな課題につなぐことでローカルが捉え直され、〈田主丸〉の意味が変化した。授業前の〈田主丸〉回答語種の71.8%が消失し、授業後には74.4%の新出の言葉で考えた変化が、子どもの集団脳の質の変容を物語っている。増加・新出した言葉に示される飛躍、故郷の町についての意識変容は大きい。それは具体的な川や山や学校で構成されていた、自分を育てたローカルな土壌が、地球規模の普遍から見た命と自然によって意味づけされた場へと変容した結果である。

それでも子どもは故郷感覚を失っていない。そこには「命を守る」「木を植える」「住んでいる」など行為者としての言葉も垣間見える。「人」が「住んでいる」と想起し、人の営み、「命を守る」「木を植える」営みの「豊か」さを、自然と命の視点から新たな意味として捉え返していると受け取れる。これらは、ローカルを一度否定し、反省的に普遍的相において捉え直された姿であり、自分の行為を入れ込んで改めて肯定されたローカルの姿である。

IV-4-2 抽出児の変容

抽出児を取り上げる。A児の場合、授業前「耳納連山」「巨瀬川」「河童」「ブドウ」「かっぱまんじゅう」「カキ」を想起したが、授業後「いのち」「人」「自然」との新しい視点を想起している、しかしまた故郷の具体「河童」「ブドウ」「ワイン」「カキ」「イチゴ」も共に想起し、双方の流れで回答している。

B児は、授業前「田主丸中学校」「河童」の2語を書いたが、授業後には「命を守る」「住んでいる」、そして「河童」と、普遍からの反省による故郷について行為を含む意味づけに至っている。

C児は、授業前に「田舎」だと総括する視点、自分の感覚あるいは聞いた話「住みやすい」を想起し、「近所の人」そして具体「筑後川」「花火」「河童」「河童駅」「ブドウ」「カキ」と書いたが、授業後「自然」を想起

したほかは自分を軸にして「落ち着く」「家族」「地域の人」、そして「筑後川」「ブドウ」「カキ」と具体を想起している。回答語数の多さは、対象として見える具体を並べる想起の容易さによるだろう。その点はA児の場合も同様である。

D児は授業前「食べ物がおいしい」ほか「筑後川」「川会」「河童」「ブドウ」「7つの小学校」を想起していたが、授業後「命を守る」「自然を作る」「木を植える」「緑」「支える」と普遍の意味づけへと意識を没入している、そしてもう一語「川」の想起は、筑後川が普遍的相で川に捉え返されたのであろうか。D児は、「木を植える」の物語に没入して田主丸を捉え返したようだ。全体の意識の流れは、個々の子どもにおいて、また多様である。

IV-5 自分は命である

連想法による授業評価において〈自分〉の提示語による回答を、多くの場合求める。自分に関わる深さで受け止められたか、また、自己肯定感を育成する授業であったかを評価するためである。

本学級の〈自分〉認識は、「木を植える」の授業前、図14のようであった。

図14は、自分につながる人の想起である「友だち」「家族」が中心にせり出しているが、全体としてはバラバラである。自分認識を育てる教育、つまり自分をふり返っての自己肯定感育成が図られているようには見えない。それ故だろう、《属性》(図14右の過半)が多い。自分につながる具体である友だち、家族、また自分についての具体である属性を並べた〈自分〉印象を、図14に抱く。《属性》に年齢、学年、人と動物、遊ぶ・話す行為のほか、「A型」「しし座」の疑似科学による自己言及が見られるが、多いというほどではない。疑似科学による自己認識は、自分を育てない、外的枠づけであり、自分を見つめての反省による言及ではない。

学級全体がどんな雰囲気かについて、図14をカテゴリによって見ると、自分に関する《肯定》が《否定》より多く、全体の雰囲気は全体として肯定的であることがわかる。自分を「バカ」と切り捨てる言葉²⁰⁾も見られず、過ごしやすい学級だろう。

連想マップ(Association Map)

川会小「木を植える」事前 Feb. 2017 Cue Word : 自分 Module Version 5.01
 回答者数 : 14 名, 回答語種数 : 66 種類, 回答語総数 : 78 語, エントロピ : 5.93, 連想量総和 : 19.21

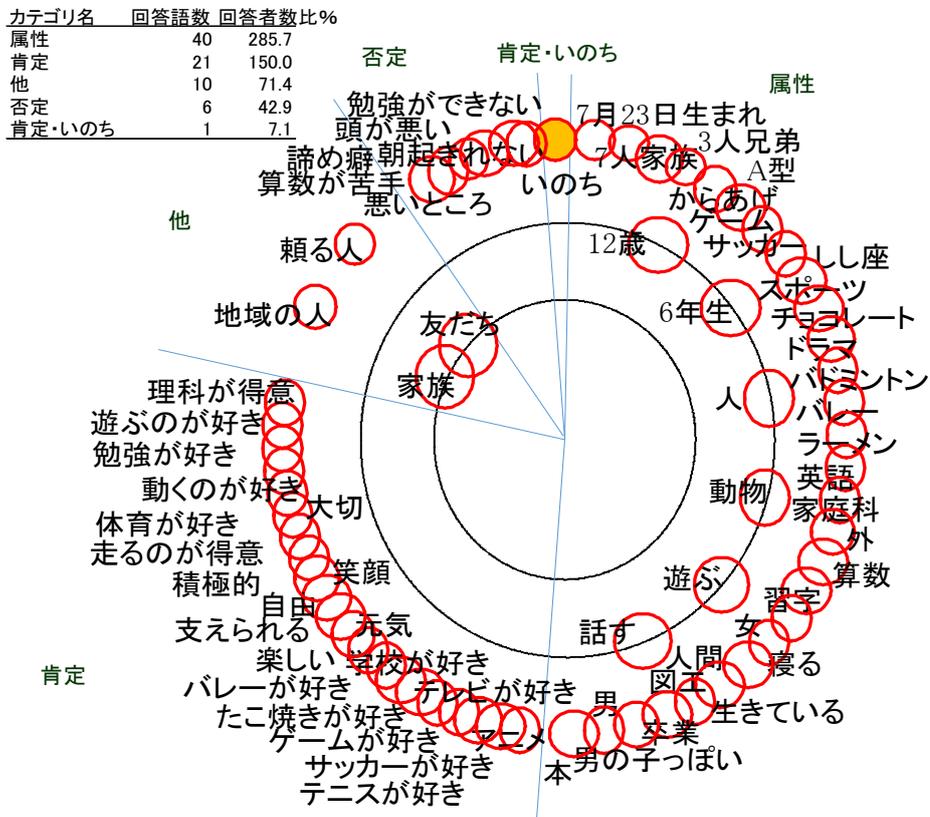


図 14 事前の〈自分〉

しかし教育としては、〈自分〉肯定の質を見たい。回答語の多くは、「〇〇が得意」「〇〇が好き」といった、好き・嫌いや、できる・できないが占め、自分を二分法で切り分けて認識している。得意なこと、好きなものが多い方が生きていきやすい、とはいえ、それは自分のよさをふりかえり、未来に向けて進む姿ではない。教育として子どもの成長を期すならば、内面のよさを見だし、将来に意識を向ける動きのある回答語が欲しい。

IV-5-1 普遍の相にある自分

授業前、自分についての好悪・肯定否定の二分法を越えた本質的な認識として 1 語、自分を「いのち」と認識する回答語をこの連想法アセスメントにおいて(図 14 上部)《肯定・いのち》として別枠でカテゴリとして切り出し、回答語を山吹色で示した。

授業に没入して「木を植える」体験を経ると授業後、《肯定・いのち》は表 7 に見るよう有意に増加 ($p<.01$) した。〈自分〉は「いのち」だ(表 8 右)との認識は、回答者数比 61.5%増加し、回答者数比 69.2%に及んでおり、この教室で圧倒的に支持される合意事項になった。

授業後、自分についての《肯定》は、《肯定・いのち》を併せて授業前の 22 語から授業後の 35 語(表 7 右)へと有意に増加 ($p<.01$) する。すなわち自己肯定の回答語が、授業によって有意に増加し、自分は命だとの自己言及が増加する。つまり、生命尊重をねらいにした授業で、自分の命を肯定する意識が有意に増加した。研究者が二分法にとらわれて、〈ポプラ〉〈自然〉〈田主丸〉といった対象の命とともに、〈自分〉の内的な命とが 2 つとも増加したと記述すると、それは子どもの意識に即していない。

表7 〈自分〉のカテゴリ変化

川会小「木を植える」		〈自分〉			
カテゴリ名	事前			授業後	
肯定・いのち	1 ▽			24 ▲	
肯定	21	肯定・計	22 ▽	11	計 35 ▲
否定	6			4	
属性	40 ▲			17 ▽	
他	10			8	

(▲有意に多い,▽有意に少ない,p<.01)

〈ボプラ〉〈自然〉〈田主丸〉も〈自分〉と一体として相互没入した関わりにおいて、相即相入して、命の相において捉えられている。すでに見たように〈いのち〉の意識に「人間」が入り(図7下方)、〈自然〉に新たに人間や人の関わりが、「人」「人間」また「人が作る」「守る」「守っていく」「大切に作る」などが、入っている(表5)。命あふれる自然の理解に、人間(自分)が入っていた。

〈自分〉について有意に減少した(p<.01)カテゴリは、《属性》である。ふり返って自分の命を認識するに至ったとき、外側からの意味づけである疑似科学の言葉が消え、学年の語りが消失し(表8左)、年齢表出が減少する。授業が、子どもの自己認識を、深い水準にいざなっている。

授業を通じて意識が命ある自分へと集約され、回答者数の269.2%(図15左上、《肯定・いのち》と《肯定》の合計)が自己肯定の回答語を挙げるに至った〈自分〉意識の変容は大きい。本授業は、自己肯定感育成の授業として子どもに有意な変化をもたらし、目的を達した。

提示語〈自分〉による本学級の子どもの認識には、大きく2つの特徴を見出す。1つは、自分は命であるとの本

質認識、2つには態度を表明するあるいは力動する回答語の存在である。説明を加える:1つめは、人類の一員として、また命あふれる自然の一員として、普通の相にあり、2つには、行為を含んでいる。

その結果、授業後の〈自分〉連想マップは「いのち」(回答者数比69.2%)を定義とする(図15の中心、山吹色)意識状況になった。図14と比べると、「いのち」の1語が、本授業による自己認識および合意になった様相が図15に見てとれる。図15は子どもが、自分は命だ、それをこの授業の核心として受け取ったと語っている。自分が命であるとは、授業を企画し実施した側が、なるほどと逆に納得させられた。授業後の意識の中心だけでなく、最外周に「大切な命」「命に囲まれて」「命をつなげる人」の命を含む3語を見受ける(図14右斜め下、山吹色)。

自分は命である、この本質認識において子どもは、命は大切である、それは自然についても、植物、動物についても、人間(自分)についてもそうだ、と表2また図7に見る〈いのち〉の様相を表現したのだろう。この命の認識からすれば、田主丸とクブチ沙漠の2つのローカルを越え、国境線を越えることは容易である。

表8 〈自分〉の回答語の変化(2語以上の増減)

川会小「木を植える」事前						授業後											
提示語:自分																	
			回答差	回答差				減少	増加								
回答語	語数	回答者数比	語数	回答者数比	消失	新出	消失	新出	語数	回答者数比	消失	新出	語数	回答者数比			
家族	4	28.6%	減少	-2	-14.3%	いのち	9	69.2%	増加	8	61.5%	仲間	2	15.4%	新出	2	15.4%
友だち	4	28.6%	減少	-2	-14.3%	(回答差1語は省略)											
6年生	2	14.3%	消失	-2	-14.3%												
遊ぶ	2	14.3%	消失	-2	-14.3%												

連想マップ(Association Map)

川会小「木を植える」授業後 Date : Feb.2017 Cue Word : 自分 Module Version 5.01
 回答者数 : 13 名, 回答語種数 : 53 種類, 回答語総数 : 64 語, エントロピ : 5.46, 連想量総和 : 15.56

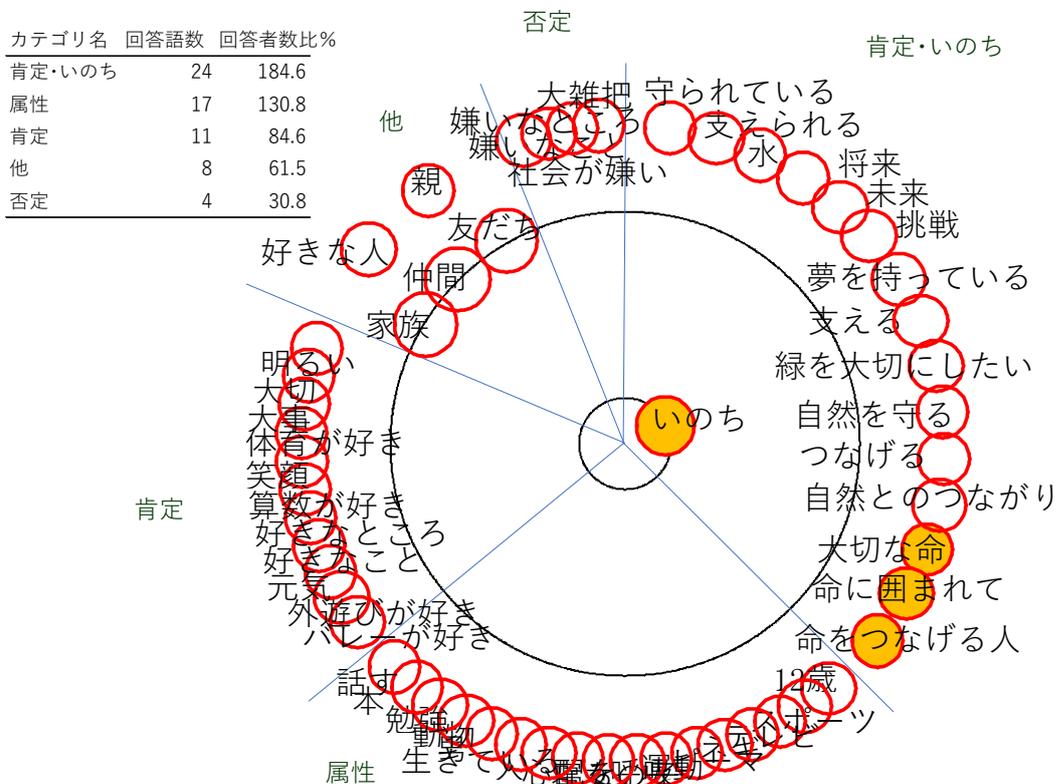


図 15 授業後の〈自分〉

生命尊重の授業として考えると、生命尊重は自分の命を認識するところに根底がある。すると本授業は、生命尊重の授業として、図 7 に見る命の普遍の認識だけでなく、子どもの自己意識において成果を挙げている。

命が大切だとは、生命尊重授業での多くの教員の語り口であり、子どもの回答語であるが、そこからなほらかな態度をとる動きにつなげたい。本授業から提出された回答語は「命に囲まれて」いる周囲を見渡す自覚、「命をつなげる人」になろうと決意を含む言葉がある。自分と他者との二分法の線を越えて、行為として身を乗り出す力動ある言葉、例えば「つながり」「支える」「守られている」などが提出されている。図 15 の右を見ると、〈自分〉についての肯定は「自然とのつながり」「つながる」「自然を守る」「緑を大切にしたい」「支える」「夢を持っている」「挑戦」「未来」「将来」と、

いずれも新出の回答語で、未来へと動こうとの態度を表しており、自然の命を守る自分への決意を含む回答語によって構成されたことがわかる。本授業で獲得された自分の肯定感、言葉の質が変容しており、好き嫌いを離れた、未来への行為への感覚、態度を含んで構成されている。

田主丸にいる自分から出発して、砂漠で木を植えて、普遍の相に至る旅は、命と自然における自分を含む命の相即相入、自分は命であるとの合意に至る協同の学びの過程として、自分探しの旅であったと見ることができる。自分探しの結果、自分とは何か、「いのち」である、子どもは図 15 でそう応じている。

IV-5-2 抽出児の変容

抽出児の変容を見る。授業の終末は未来からのふり返

りを設定し、授業で学んだ生命尊重の価値を、自分のこととして考えてもらうために、未来に自分がやりたい仕事が命とどうかかわるかを考えてもらった。自分のキャリアとして自己像を未来に描いてもらった、その結果とともに記述する。自分がいのちであるとの図 15 の自己認識が形成されていたのだから、将来の職業への方向を命とつなげて意味づける作業は難しくなかっただろう。

A 児は授業前、自分を「動物」「話す」「寝る」「外」と描いて、一般的な《属性》を並べた。授業を経ると、自分を「いのち」だと認識し、「未来」に意識を向け、「笑顔」、そして従前からの想起である「動物」「話す」「寝る」に戻り、「本」と終わる。A 児にとって授業からの影響として、いのちと未来が想起されている。授業によって「いのち」と自分をつなげた意識は「話す」自分ともつながる。A 児は自分のキャリアとして「人と接する仕事をしたい、介護士になりたい。いろいろな人と話し、いのちを豊かにする仕事」と答えた。回答語としては同じ「話す」であっても、いのちを豊かにする介護士として人と接し「話す」との想起は、命を根底において、未来へと自分をつなげた上での、属性としてではなく、行為へと向かう想起だと理解できる。命をつなぐ介護における「話す」に示される自己肯定は深い。

B 児の場合、授業前、「人間」「家族」と並べ、「テニスが好き」「たこ焼きが好き」「サッカーが好き」「ゲームが好き」と好きなものを並べて「悪いところ」と好悪のバランスをとった。好きがいろいろあるのは結構である。授業後にはしかし「いのち」「夢を持っている」と書き、「好きなこと」が人につながり「好きな人」、そして「嫌いなこと」と、授業の影響とともに、好きな具体を抽象してまとめ、対して嫌いを挙げるバランスのとり方になった。B 児は好きなことに没頭したいのだろうか、好きなことと「いのち」をつないで、「夢を持っている」と未来の自己像を描く回答の思いは実は深そうだ。B 児はキャリアとして「ロボット開発者。人間が危ない仕事をロボットがやれば傷つかず、安全にできるから。命を守る仕事」と答える。

C 児は授業前、「12 歳」「友だち」「動物」「バドミントン」「ゲーム」「ドラマ」「本」「算数が苦手」と自分の好きな対象など属性を挙げていたが、授業後「いのち」「命に囲まれて」「大事」と挙げ、周囲に移って

「友だち」「親」「家族」、そして抽象してまとめて「好きなところ」「嫌いなところ」、その後、具体として「ピーマン」「ネギ」「運動」を挙げた。命に囲まれた自分像は、C 児の独自性であろう。将来のキャリアとして「学校の先生、初めてカッコイイと思ったから」と言う。学校の先生を、命に囲まれ、一人ひとりの命を輝かせる仕事だとまでは語らなかつたが、C 児のなかでは、「いのち」「命に囲まれて」「大事」の想起と学校の先生の仕事に違和感はないだろう。

D 児は授業前、「6 年生」「家族」と挙げて、「卒業」と先を見て、「支えられる」、あと好きな具体「学校が好き」「バレエ」と挙げた。授業後には「いのち」そして「支えられる」「守られている」と周囲を思い、「緑を大切にしたい」と行為への動きを表明する。命が守られ支えられていることを意識するがゆえに、守る立場を将来の仕事に据えるのだろう。自分のキャリアとして「お医者さん。人を助けることができ、命が感じられるから」と言う。

子どもは、授業の終末に将来の職業を問われて、普通の相に立って自分をふり返り、自分の未来の姿を命とつないで考えた。図 15 のように、自分は命であるとの思いからすれば、そして、命あふれる自然、命を守る田主丸の意識の流れからすれば、自分の将来のキャリアを命とつなげて考え、自分を確認することは、楽しい終わりになったのではないか。

V おわりに：

思考体験による子どもの意識変容概念図

授業「木を植える」を通じて、言葉が交換され集団脳が機能した場に生じた子どもの意識変容を掬い上げる概念図（図 16）を試みる。

図 16 下方の青い部分は、授業前のローカルな相にあって発想する子どもの思考である。ローカルな田主丸から、授業資料の物語に乗って、もう一つのローカルであるクブチ沙漠へと旅するなかで、子どもは、自分の属性や田主丸の眼前の具体から解放され（それは物語による旅の力であろう）、命の木を植え、命あふれる自然をつくり出す体験をする。子どもの思考体験による旅の過程を緑の破線で現した。沙漠で命の木であるポプラを植える思考体験によって、ここから黄色の世界に入る、ポプラの

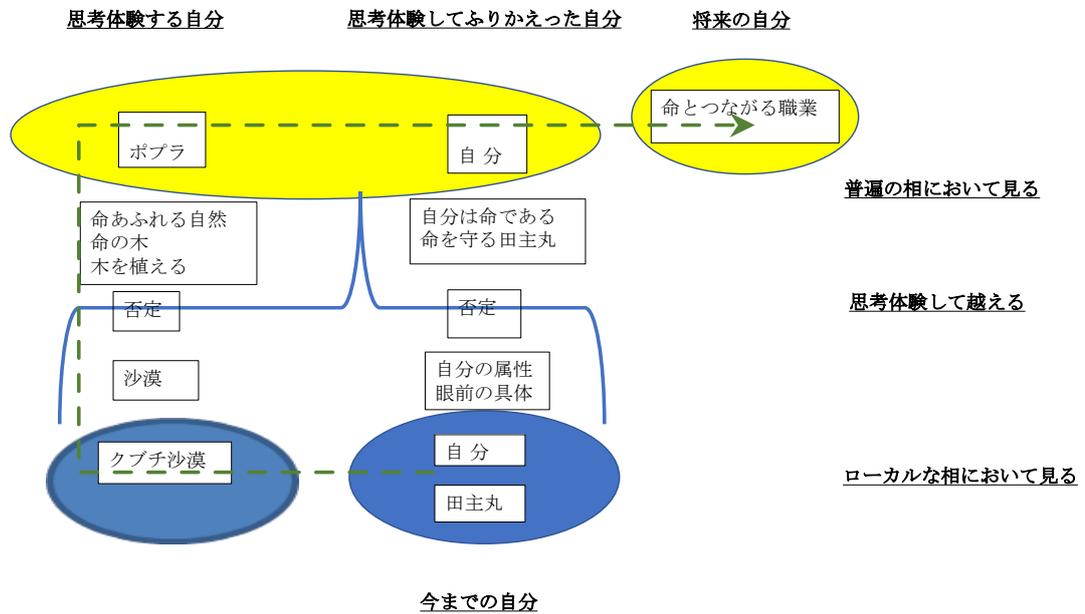


図 16 思考体験による子どもの意識変容概念図

何たるかをつかみ、命あふれる自然を見出し、翻って自分が命であるとの普遍の相に立った。そして授業進行に応じて、自分の将来のキャリアを命とつながって考えた。

授業前、田主丸にいた自分は、田主丸の具体的な産物を知り、眼前の自然風景のなかで、好き・嫌い、できる・できないなど属性に拠って、自分を認識していた。それが沙漠で木を植える思考体験をしてみると、植えたポプラは命を生み出し、命あふれる自然をつくる木であった。沙漠を知ると、植物があり動物がいる自然は、大切に守るべきであるだけでなく、人間(自分)が関わって命あふれる様相があり、自分もまた命のつながりにおいて存在する命であることに気付く。田主丸の自然のなかにいた自分は、思考体験によって一度否定され、ローカルから離れて普遍の相へと越えてみると、人間(自分)が守り、行為して、はじめて命あふれる自然がある、と見えてくる。ポプラは沙漠で命の木として、行為者だった。翻って自分は命そのものであり、命の網目をつなぐ行為者だとの理解、そこから行為しようとの態度が生まれる。命であ

る自分、命をつなげる自分、つながる命のために動く自分の場合は、視野を広げて、将来の仕事や命の普遍のためにおこなう、その方向に子どもの意識は動いたのだろう。

自分は「いのち」であるとの思いに至る過程は、いわば自分探しの旅である。日常に埋もれた意識から、普遍の相において自分を見出す旅である。連想法の各提示語によって切り出された意識の断面をつなげると、図 16 のように思考体験による意識の動きを読み取れる。

授業進行によって思考体験しながら動く意識のなかで、子どもは、田主丸や自分を対象化して静的に見る二分法を乗り越え、命であるとの本質認識ならびに行為者である自分において考えた。その過程で授業前の言葉から離れ、新たな言葉で考える変容が起こったことは、連想調査において授業前の多くの回答語が消失し、授業後に新しい言葉で想起した連想マップの様相が示している。子どもは、人類と自分の命を持続させる未来へと向かう自分に行きついた、その自分は肯定できる、と新たな価値を見出した、それは自分についての新たな肯定の感覚で

あったろう。授業「木を植える」は、自分が命であるとの認識ならびに命に向かう自分を肯定する態度を生んだ。

子どもは協同で考えて、命を肯定する態度をつかんだ。授業後の子どもの意識を示す図7〈いのち〉、図9〈ポプラ〉、図11〈自然〉、図13〈田主丸〉、図15〈自分〉を見ると、命は自然にあり、植物、動物、人にあり、人がつなげる命あふれる自然が認識され、沙漠においてポプラは行為者として命ある自然をつくる木であり、自然は大切であり人間(自分)が守るもの、田主丸というローカルもまた自然の地であり命を守る地であり、自分は何より命である、と要約できる意識の様相が見える。その見方から子どもは、介護士、ロボット開発者、学校の先生、医者などを目指す自分を、命として、キャリアの理由につないだ。授業の場にいる子どもの意識は、命のいわば入れ子構造、命の相即相入を示している。この、命の普遍の相に至った子どもに、敬意を表する。子どもは、命の地球規模のローカルを言葉にしている。

クブチ沙漠に木を植える行為を始めたのは、遠山正瑛、元鳥取大学農学部教授である。1972年、遠山は中国のゴビ砂漠緑化に取り組み、1991年NGO日本砂漠緑化実践協会を設立した。田主丸町は、1991年遠山正瑛の講演をきっかけに、植樹の里として国際貢献の舞台に進み、内モンゴル自治区クブチ沙漠に出かけた。大人には、15年戦争の贖罪、その後の日中の感情的齟齬、交流による相互理解への思いがある。

本授業は、こうした大人にとっての物語を子どもに伝えなかった。遠山正瑛は偉人として説論されず、名前すら語られなかった。「木を植える」物語は、一人の子どもの体験話である。授業が育てるべきは、子どもの出発点となる、自分が命であるとの普遍の認識であろう。命という人類としての共通基盤に立ち、自己肯定感が育成されれば、子どもが自分で未来へと向かうだろう。

本授業で子どもは、命の共通基盤を見出し自己肯定感に立って、国境線をしなやかに越え、二分法を越えて、地球規模の人類の課題に応える自分のキャリアを思い描いた。それは、自分の将来の意味を命において見出す職業選択であり、普遍の相に立って意味ある選択をする姿勢である。子どもが、人類の未来を自分の未来として歩むところに、教育の意味がある。そこに、臨床として子

どもに根ざすESDを唱道する意味がある。教育としての授業は、人類のSustainabilityの課題に応え、自己肯定感を育成することによって、命つながる未来へと動く子どもの姿、そこまで考えるべきだろう。本授業は、子どもが人類普遍の相へと飛躍できると、自分の命の肯定に達すると、明らかにした。飛躍する子どものしなやかさを理解する枠組みは、テトラ・レンマの論理である。

註

- 1) 「ミサゴのいる山」の授業については、上菌恒太郎、森永謙二、2018、を参照。
- 2) テトラ・レンマについては、山内得立、1974、を参照。もちろん『中論』、三枝充恵（訳注）、1984；丹治昭義 校註、2019、さらに、山内得立、1993；中沢新一、2019；木岡伸夫、2014、を参照。
- 3) ブルーノ・ラトゥール、川村久美子（訳）、2020、p.27。Bruno Latourの名前が日本語の翻訳において、英語読みとフランス語読みとで表記が異なるため、本論では原語で記述した。
- 4) ブリュノ・ラトゥール、伊藤嘉高（訳）、2019、p.207-208
- 5) ブルーノ・ラトゥール、川村久美子（訳）、2021a、p.028
- 6) 場の考え方については上菌恒太郎、2011、pp.10-11、pp.120-122を参照。本論では教室を、意識の交流が相対的に独立しておこなわれる場として規定する。中田元昭、1993、も場の用語を使い、「授業はこれら四つのこと（真に学ぶこと、真に研究すること、絶えず問い続けること、己の生と世界を豊かにすることー引用者註）を生起させる場」だろうと述べて『授業の現象学』を終える。
- 7) グローバルなシティズンシップに関する動向として、原田亜紀子、2020、を挙げておく。
- 8) 例えばブリュノ・ラトゥール、2019、p.499、訳注9、またブルーノ・ラトゥール、2007、p.395、用語解説、を参照。
- 9) KAMIZONO Kohtaro、2018、p.2参照。
- 10) ジョセフ・ヘンリックは、集団脳を集団的知性とも言い、人類の成功の秘密であると説明する（ジョセ

フ・ヘンリック, 2019, p.25)。連想法は, 集団脳を構成する言葉を集めて連想マップとして可視化する。

- 11) 連想法については, 上藺恒太郎, 2017a を参照。連想法によって自己肯定感育成を評価した論文として; 上藺恒太郎, 2022, 映画「万引き家族」の観客にとっての意味, 長崎総合科学大学紀要 第 61 巻第 2 号, pp.55-76; 岡崎耕, 上藺恒太郎, 2021, 成長の力を心に宿す道徳科授業—自己肯定感を育てる学級経営を基盤にして, 長崎総合科学大学紀要 第 61 巻第 1 号, pp.1-17; 森永謙二, 上藺恒太郎, 2021, レジリエンスを主題にした道徳科授業: エビデンスによる臨床授業研究—自己肯定感を育成する要として—, 道徳教育方法研究第 26 号, pp.11-20; Kamizono Kohtaro, Morinaga Kenji, Chen Yen-Hsin, Yang Min-Yun, Chiu Yi-Lung, 2019, などを参照。
- 12) 上藺恒太郎, 2015, 特に p.140 を参照。また KAMIZONO Kohtaro, 2018, p.2 にも記した。
- 13) 田主丸緑の応援団は, 鳥取大学名誉教授の遠山正瑛が 1991 年に田主丸を訪れて講演したことに始まる。田主丸の植木・苗木の技術を植樹活動に生かせないか, と考えていた田主丸町は, 日本一の植樹の里として, 国際貢献の舞台に沙漠緑化を始め, 1992 年に先遣調査に町の職員を派遣, 5 年目の 1996 年から九州田主丸隊として独立して派遣している。
- 14) 沙漠は, 下に水分を含んだ層があり, 以前は緑が広がっていた土地を表す。植樹した場所は沙漠であるが, 資料は子どもが知っている漢字, 砂漠で統一した。
- 15) 上藺恒太郎, 2017b, を参照。
- 16) 上藺恒太郎, 2017c, 手作り連想マップの活用, を参照。
- 17) 岡崎耕, 上藺恒太郎, 2015, を参照。
- 18) 気分の重要性は O.F.ボルノーの他にも M.v.マーネンや山竹伸二が指摘する。それらについては, 岡崎耕, 上藺恒太郎, 2021, p.3 を参照。
- 19) 上藺恒太郎, 1988, 物語とメッセージ: 「三びきやぎのがらがらどん」, 長崎大学教育学部社会科学論叢 37, pp.77-84, <https://core.ac.uk/download/pdf/58761751.pdf>. 特に pp.80-81, 「大人の読み方, 子どもの読み方」。
- 20) 自己肯定感を育成する喫緊の必要は, 〈自分〉認識

において切り捨てる自己表現に見られる。この点については, 上藺恒太郎, 2017a, pp.2-4 を参照。

主要文献

- 井手英策, 2015, 経済の時代の終焉, 岩波書店
- 岡崎耕, 上藺恒太郎, 2021, 成長の力を心に宿す道徳科授業—自己肯定感を育てる学級経営を基盤にして, 長崎総合科学大学紀要 第 61 巻第 1 号, pp.1-17
- 岡崎耕, 上藺恒太郎, 2015, 未来からの振り返りによる自己肯定感, 道徳教育方法研究第 20 号, pp.11-20
- 上藺恒太郎, 2022, 映画「万引き家族」の観客にとっての意味, 長崎総合科学大学紀要 第 61 巻第 2 号, pp.55-76
- Kamizono Kohtaro, Morinaga Kenji, Chen Yen-Hsin, Yang Min-Yun, Chiu Yi-Lung, 2019, A Moral Education Lesson to Enhance Self-Affirmative Consciousness in Japan and Taiwan, 長崎総合科学大学紀要 59 巻 1 号, pp.1-15
- KAMIZONO Kohtaro, 2018, Inclusion and Integration: Moral Education Lessons in Japan and China, 長崎総合科学大学紀要 58 巻 1 号, pp.1-17
- 上藺恒太郎, 森永謙二, 2018, 自己肯定感を育てる道徳授業の構成—「ミサゴのいる山」の物語を例に, 長崎総合科学大学紀要 57 巻 2 号, pp.61-91
- 上藺恒太郎, 2017a, 連想法による道徳授業評価 教育臨床の技法, 教育出版
- 上藺恒太郎, 2017b, 聞く資料による道徳授業—子どもの自己肯定感を育むために—, 九州教育学会研究紀要第 44 巻, pp.31-38
- 上藺恒太郎, 2017c, 「考え, 議論する」道徳授業をめざそう! 第 2 回, 手作り連想マップの活用, in はばたこう明日へ, 第 2 号, 教育出版, pp.12-13, https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/tsushin/files/16b2_doutoku_170210.pdf
- 上藺恒太郎, 2015, 子どもを支える道徳授業の必要, 教育哲学研究第 112 号, pp.130-150&294-295
- ヨルゴス・カリス, スーザン・ポールソン, ジャコモ・ダリサ, フェデリコ・デマリア, 上原裕美子, 保科京子 (訳), 2021, なぜ, 脱成長なのか 分断・格差・気候変動を乗り越える, NHK 出版
- 木岡伸夫, 2014, 〈あいだ〉を開く レンマの地平, 世

- 界思想社
- サミュエル・ポウルズ, 植村博恭・磯谷明德・遠山弘徳 (訳), 2017, モラル・エコノミー インセンティブ か善き市民か, NTT 出版株式会社
- 白井聡, 2020, 武器としての「資本論」, 東洋経済新報社
- トマ・ピケティ, 山形浩生・守岡桜・森本正史 (訳), 2015, 21 世紀の資本, みすず書房
- 中田基昭, 1993, 授業の現象学—子どもたちから豊かに学ぶ, 東京大学出版会
- 原田亜紀子, 2020, グローバル・シティズンシップ教育に関する研究動向, 東京大学大学院教育学研究科紀要第 59 巻, pp.197-206
- 平川克美, 2020, 株式会社の世界史 「病理」と「戦争」の 500 年, 東洋経済新報社
- ジョセフ・ヘンリック, 今西康子(訳), 2019, 文化が人を進化させた, 白楊舎
- ブルーノ・ラトゥール, 川村久美子 (訳), 2021a, 地球に降り立つ 新気候体制を生き抜くための政治, 新評論
- ブリュノ・ラトゥール, 荒金直人 (訳), 2021b, 近代の〈物神事実〉崇拝について—ならびに「聖像衝突」, 以文社
- ブルーノ・ラトゥール, 川村久美子 (訳), 2020, 虚構の「近代」, 新評論
- ブリュノ・ラトゥール, 伊藤嘉高 (訳), 2019, 社会的なものを組み直す—アクターネットワーク理論入門, 法政大学出版局
- ブルーノ・ラトゥール, 川崎勝・平川秀幸 (訳), 2007, 科学論の实在—パンドラの希望—, 産業図書
- ジョセフ・ヘンリック, 今西康子 (訳), 2019, 文化が人を進化させた—人類の繁栄と〈文化—遺伝子革命〉, 白楊舎
- 中沢新一, 2019, レンマ学, 講談社
- O.F.ボルノー, 1973, 藤縄千艸 (訳), 気分の本質, 筑摩書房
- 山内得立, 1974, ログスとレンマ, 岩波書店
- 山内得立, 1993, 随眠の哲学, 岩波書店
- 森永謙二, 上藪恒太郎, 2021, レジリエンスを主題にした道徳科授業: エビデンスによる臨床授業研究—自己肯定感を育成する要として—, 道徳教育方法研究第 26 号, pp.11-20
- 龍樹, 丹治昭義 (校註), 2019, 中論—新国訳大蔵経インド撰述部 中観部, 上・下, 大蔵出版
- 龍樹, 三枝充恵 (訳注), 1984, 中論—縁起・空・中の思想, 上・中・下, 第三文明社