

## 道徳「心をつないで」の授業研究

齋藤 勉 (教育科学講座・教育学)

今溝 裕美 (教育学研究科修士課程)

小学校における道徳授業を子どもの学びが意欲的になるように改革する提案を示したものである。子ども自身が写真撮影したものを学習材として、写真の選択を通して心のつながりを尊重し自覚していく指導過程を明らかにする。

〔キーワード〕道徳授業改革、小学校教育、写真学習材、ポートフォリオ

### 目次

- ・心は実体ではなく、機能である
- ・研究過程、手続き
- 1. 研究目的
- 2. 手続き
- ・実践研究の過程
- 1. 授業実践の経過
- 2. 1・2学期の授業実践の概要
- 3. 3学期「心をつないで」の授業実践記録
  - (1) 全体研究
  - (2) 事例
- ・全体討論
- ・今後の課題

### ・心は実体ではなく、機能である

デューイ(John Dewey)においては、心は実体ではない。心は、身体と対立する精神ではないし、外界を対象とする主観でもない。人間の心の諸状態は、性向、態度、能力である。

「心の教育」は、ヘルバルト(Johann Friedrich Herbart)のように、外面的な知識の集積を行うという注入することもできないし、またフレーベル(Friedrich Fröbel)やヘーゲル(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)のように、内面的な知る性能の発達を引き出すこともない。デューイにとっては、なすことによって学ぶ、なすことを通して学ぶが何よりも教育原理として大切であり、鍵概念としては、「協応作用(co-ordination)」、「協働(cooperation)」、「伝え合い(communication)」、「ケアリング(caring)」、「反省的思考(reflective thinking)」、「問題解決(problem solving)」、「相互作用(interaction, transaction)」、「プロジェクト(project)」、「実験(experiment)」などを挙げることができる。

この拙論では、「ケアリング」を主に取り上げることとする。というのは、2001年に論文「小学校におけるケアリング教育の研究」を発表したので、これを

「道徳『心をつないで』の授業研究」として発展させるためである。前論文では、ノディングス(Nel Noddings)におけるケアリングの同心構造を明らかにした上で、学習活動の分析を行った。

この拙論では、デューイやオークショット(Michael Oakshott)の見解に従って、道徳を、行為についての判断を形式化したり、道徳的問題を解決したりするための道具ではなく、思考、選択、行為および発言の拠り所ととらえている。それゆえ、道徳授業においては、児童が学習対象を実感を伴って受け止める活動を組織して、「自分とは何者であるか」「私たちは何者であるか」に気付いていくことを目指している。

なお、この研究は、大学院生の今溝裕美との共同研究であり、実際の授業もティーム・ティーチング(T.T.)で行ったものである。

### の註

- (1) 齋藤 勉・高橋 由香里; 2001.7, 「小学校におけるケアリング教育の研究」『新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』誌、第20号、1-26ページ参照。
- (2) 齋藤 勉: 2001.10.21, 「こころの教育 デューイから学ぶもの -」, 日本デューイ学会第45回研究大会(於・徳島文理大学) 課題研究発表資料参照。

### ・研究目的、手続き

#### 1. この道徳授業研究の目的

新学習指導要領の総則2では、次のように新しい道徳について述べている。「学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行なわなければならない。」また、道徳教育の目

標は、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を、家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこと」としている。そして、道徳教育を進めるに当たっては、「教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるように配慮する。」ように述べられている。

要するに、学習指導要領では、各教科、特別活動、総合的な学習の時間の特質に応じた道徳指導を通じて行われ、学校の教育活動全体が道徳教育の場になる。そして、対象となる道徳性とは、主体性を育成するための基盤となる道徳性である。そして、それら目標とされる道徳性は家庭や地域と連携された「体験活動」を通して、学習者の内面に根ざしていなければならないとしているのである。

しかしながら、教科に応じた道徳指導、教科に独特の道徳性とは何か。主体性を育成するための「基盤としての道徳性」とはいったい何なのか。そして、その道徳性が、学習者の内面に根付くとはどのような心的状態や機能レベルを指しているのだろうか。言い換えれば、学校教育、家庭や地域でのどのような学習活動が、どのような道徳という目に見えない心的機能を、どのように学習対象にすることができるのか。また、その目に見えない心的機能の再構成を、教育的指導や教育的評価の対象にすることは、子どもの学習プロセスにおいて、それらがどのような役割を担うことを意味するのか。その答え、つまり、「どのような学習活動や指導や手立てによって、どのような道徳性の再構成の局面が創り出され、どのようにしてその再構成され変容した道徳性が子どもの内面に根ざしていくのか。」という、子どもの実態に基づく「道徳性の再構成のプロセス」は、学習指導要領には書かれてはいない。ただ、学習プロセスと関係なく、目標となる道徳性の「内容」が書かれているだけである。

それゆえ、これまで道徳授業といえば、生活にありそうな事柄について、副読本など読み物資料を読んで主人公や登場人物の気持ちを捉えるという「資料を使った道徳」が一般的である。そして、実際の授業では、学習者は授業の導入では活発だが、授業が進むにつれて静かになり、発言をしなくなるという現象が見られる。そのような授業では、授業の最後に教師によって、若しくは、教師の意図に合致した学習者の意見発表によって、目標の道徳的価値への誘導や意見発表の収束がねらわれがちになる。価

値の押しつけが無いにしても、子ども1人1人の考え(価値)を持ってそれで終わりか、数人の意見発表で終わりになりやすい。つまり、学習者の道徳性の再構成の機会はまだ組織されず、「他者が創造した道徳的価値」(情報)の伝達という授業構想がされている。

では、これまでの道徳授業の限界を克服して、教師側からの道徳的価値を押しつけるのではなく、あるいは道徳的価値を誘導するのではない、学習者1人1人の内面に道徳性を養うにはどうすればいいのであろうか。学習指導要領にかかれている道徳性の育成を実現していくには、現状の道徳授業の何を、どう修正すればいいのであろうか。そのためにはまず何が、明らかにされなくてはならないのであろうか。

最近、これまでのような道徳授業の現状を一歩踏み出る授業改革を行っている実践も見られ始めている。それらの実践を要約すれば、様々な領域のテーマを扱い、色々な資料、活動を用いて多面的に対象を捉えようとしている。そして、班や学級全体の相互作用の機会や学校外の人の意見考えといった、他者の考えなどを1人1人の学習プロセスに組み込んでいる。そして、その方法として、それぞれの活動で起こる学習プロセスを記述して集積し、振りかえりながら自身の学習を作っていく(道徳的価値の再構成の方法・技術の工夫が試みられている。

しかしながら、そのような研究は、まだ「資料をつかった道徳」、「主人公の気持ちを考える」道徳の域を出ておらず、尚且つ子ども1人1人の学習プロセスの実態の取り出し、学習に関わる志向性などの分析は少ない。

よって、本研究では、従来のような副読本などの資料を使わず、自分を取り囲む「心のつながり」というケアを、生活の中の現象を観察可能な事実として取り出し、子ども自身でその「心のつながり」を探究する活動を組織する道徳授業を実践した。そして、子どもの学習記録から、子どもの志向性、表象、意味・価値づけの多様性を明らかにしながら、道徳価値を教える「道徳指導」ではなく、道徳価値を子ども自身が値踏みしながら作っていく「道徳授業」実践を試みた。最後に、今後の課題を提示した。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象

新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校の5年生の児童70名

### (2) 資料

各授業における児童が学習を記述した学習プリント、学習動機と学習方法の自己評定アンケート調査、インスタントカメラで児童が撮った写真

(3) 手続き

実施期間 2001 年 6 月 28 日 ~ 2002 年 2 月 21 日

附属長岡小学校の 5 年 1 組、2 組における道徳授業、  
児童によって書かれた学習プリントを回収して行う。

・実践研究の過程

1 . 実践研究の経過

( 1 ) . 2001 年 6 月 28 日(木) ~ 7 月 19 日(木) 1 学期附属長岡小学校における道徳授業を T.T. で参加

- 6 月 28 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 7 月 5 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 7 月 12 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 7 月 19 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の道徳授業アンケート担当

( 2 ) 2001 年 9 月 20 日(木) ~ 12 月 20 日(木) 2 学期附属長岡小学校における道徳授業を T.T. で参加

- 9 月 20 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 9 月 27 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 10 月 4 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 25 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 11 月 22 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 29 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 12 月 6 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の新潟大学学部 4 年生 S の道徳授業を参観
- 13 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 20 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の道徳授業アンケート担当

( 3 ) 2002 年 1 月 10 日(木) ~ 2 月 21 日 ( 木 ) 3 学期附属長岡小学校における道徳授業 T.T. で参加

- 1 月 10 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 17 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 24 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加
- 2 月 7 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加、2 組の授業担当
- 14 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加、2 組の授業担当
- 21 日(木) 附属長岡小学校 5 年 1 組、2 組の齋藤教授の道徳授業を T.T. で参加

2 . 1 ・ 2 学期の授業実践の概要

1 学期

( 1 ) 目的と目標の具体化

対象に、指導要領の総則 2 に述べられている  
「教科の道徳」を導入する。

1 人 1 人の学習を班やクラス全体の意見交換に  
よって、自分の最初の修正する学習プロセスを導入する。

家の人にも道徳問題を共有してもらう機会を  
導入する。

( 2 ) 1 学期の道徳授業 ( 2001 年 6 月 28 日 ~ 19 日  
( 4 回 )) の概要

6 月 28 日(木)の授業

教材 文章問題(算数と関連)

課題 (1)「お菓子やさんはいくら損をしましたか。」(2)「自分がお菓子さんだとしたら、どのような能力を見つけて行けばよいか。」

学習の流れ ・文章を読み、(1)を 1 人で問いを回

答する。グループで意見交換する。自分のはじめの  
回答を修正する場合は変えて、新しい回答を記述する。  
・(2)を回答する。・家の人に同じ問いを来週までに  
解いてもらう。

7 月 5 日(木)の授業

教材 文章問題(社会と関連)

課題 (1)「太郎さんの自宅はどこにあるでしょうか。」

学習の流れ ・文章、設問の説明。・地球儀など  
を用いて 1 人で回答する。・数人の回答例の説明  
を聞く。・正解を知る。

7 月 12 日(木)の授業

教材 点字キット

課題 点字キットを使って、実際に文章を打つ。  
学習の流れ ・マトリックスを埋める。・課題の  
文章を実際に打つ。・自分の名前を家で打って来る。

7月19日の授業

教材 学習プリント

課題 (1)「3回の授業でどんなことをしましたか。」(2)「3回の授業でどんなことに気づきましたか。」(3)「3回の授業がどのように道徳とつながっているとおもいますか。自分の意見 班の意見」(4)「道徳は大事だと思う理由を書いてください。」

学習の流れ ・(1)(2)を回答する。・(3) を回答する。・(4)を回答する。

### (3) 1 学期実践成果の検討と考察における論点

「教科の道徳」と「道徳授業」について(1、2 回目の授業に関連して)

・「教科の道徳」を現場ではやられていない現状において、その実践は意義がある。

・総則2の道徳、「教科の道徳」と道徳の時間との関連は、その「領域固有性」が出ているかどうかを判断する。

(疑問)「道徳の『領域固有性』を道徳の授業で扱うことの意義と効果は何か。」

(指導教官)「算数の計算をしなければ解けないような問いをすることで、『算数の時間にもっと計算をしっかりと練習しなくてはだめだな。』とか、『地球規模の視点が必要だな。』とか、気付くことが大事である。」

「総合的な学習」と「道徳授業」について

・3回目(点字学習)では、さらに市中にある点字を読んできてレポートさせる単元学習を組織することもできる。総合的な学習とも関連させることができる。

(疑問)「『道徳授業での探究活動』と『総合的な学習の探究活動』の違いはなにか。」

(指導教官)「『総合的な学習』は、対象を探究して理解していく学習で、『道徳』は(自分の)心を確証していく探究・追究活動である。

(疑問)「点字の学習では、どんなことが「道徳性」になるのか。」

(指導教官)「『点字の道徳』は、濁点などの点字を打つルールである。そのことに気付くことが、道徳の学習である。学習プリントの『学習で気づいたこと』にそのルールについて記述してあれば、点字の道徳が理解した評価できる。」

4回目(1学期の学習の振り返り)について

・子どもも私自身も「活動(やったこと)」と「学習(気づいたこと)」の区別がつきにくかった。

(疑問)「子ども自身が、活動と学習を識別して学習の質的変容に焦点をあてるための振り返りの設問はどのように設定すればよいのか。」

2学期の振り返りプリント設定における考察  
・設問数が9問というのは、基本的には小学生には多すぎ、発表の時間が十分に取れなかった。

(指導教官)「先行研究では、小学生の課題数は3つとなっているので、今回は、附属の子ども達は、教育されているから、がんばってここまで書けたといえる。一般校では無理かもしれない。」

・学習プリントの記述内容と書く学力の相関関係が見られる。書く学力が低い筆圧、文字の整形、文章の完成度などが低い子どもは、文章が未完成であったり、文意が伝わらない記述であった。一般には、記述できないということは内容が無いと言えそうだが、頭の中の思考のスピードに筆記スピードが追いつかないか、あるいは、文意の分裂した記述からいえば、思考が内容を書いている間に飛躍して、文章にまとめられない様に見える。

(指導教官)「今は情報化社会だから、子どもの思考が飛躍して、記述が追いついていかないのかもしれない。だから、小学校ではえんぴつの4Bを使うように言ってるが、手が黒くなって子どもが嫌がるという教育的配慮が受け入れられない実態もある。また、生きる力も大事だが、基礎基本のスキルも重要である。他者に伝えるのは言葉が主なのであるから、それが無ければ自分自身の考えも留めておけないし、自分の学習を対象化できない。相手にも伝わらない。だから、ポートフォリオになる。目に見える形で、文字で学習を記録しなければならない。」

4回目(1学期の振り返り)では、3回の授業と道徳との関連を聞く問いでは、一番近い3回目の点字の授業の影響を受けた児童が見られる。

(疑問)日本の道徳教育が、「相手の心、気持ち」「弱者の気持ち」を学習対象にしている弊害か。

授業の配列によっては、点字を最初に持ってきて、新しい試みの効果を求めるなら、「新しい学習(教科の道徳)」を最後にすれば、異なった学習の振り返りの記述になったかもしれない。(学習内容の配列の問題)

2組は、友達の意見を聞くと正解でも変えてしまう。友達の影響が強い児童(自己決定できない児童)の場合、個人の考えが確定するまでは、グループや全体を用いない方がよい場合がある。2組は、エンゲストロームの学習構造から言えば、ルールが無い。発言のルールなど。好き勝手発言する。

## 2 学期

### (1) 2 学期の道徳授業、学習の特徴

表象・象徴される、抽象観念である学習対象を、分類、対比、比較、ロジックを用いて確認していく

という学習プロセスを導入する。(多様な思考方法の実験)

全員が参加するディベート形式の学習方法を導入する。

1 学期同様、他の人の考えを聞いて最初の自分の意見を変える、修正する学習方法を継続する。

## (2) 2 学期の道徳の概要

2001 年 9 月 20 日～12 月 20 日(9 回)

9 月 20 日(木)

教材 三好達治の詩『雪』

問い(1)「『何〔誰〕』が眠らせているか。」

(2)「太郎と次郎の関係は何か。その理由」

学習の流れ ・詩を 10 回読み、暗記する。・2 人に廊下から、暗唱してもらう。・(1)を回答し、発表を聞く。・(2)を回答し、発表を聞き、自分の回答を修正する。

9 月 27 日(木)

教材 文章問題

問い 「『天使』と『悪魔』と『人間』を区別しなさい。」

学習の流れ ・文章をよみ、問いに答える。・正解を理解する。・家の人に解いてもらい、回答の仕方を説明してくる。

10 月 4 日(木)

教材 6 種類の行為が書かれた 6 枚の絵

問い 「6 種類の行為を「遊び」「仕事」「学習」に分類してみましょう。」

学習の流れ ・班で考えて回答する。・発表

10 月 25 日(木)

教材 10 月 4 日と同じ

問い 「『遊び』と『仕事』と『学習』の違いを班で考えてみましょう。」

学習の流れ ・班で考える。・発表、質疑応答。  
・教師による正解の説明、解説。「遊びと仕事と学習は『生活』である。」ということを理解する。

11 月 22 日(木)

教材 詩『与える木』

問い 「『木』は何を表しているか。」

学習の流れ ・音読 3 回。・音読ボランティアの児童の音読発表を聞く。・問いを回答。・全員が発表する。・教師による韓国、イギリスの小学校 5 年生の回答例の説明

論点 「日本の子どもが「木」を人間と志向したのは、今までの「気持ち」ばかり考えさせてきた道徳授業の影響である。だから、環境教育は難し

いであろう。」(指導教官)

11 月 29 日(木)

教材 学習プリント

問い 「動物園の動物と野性の動物のどちらが幸せか。」

学習の流れ ・問いについて論述する。・動物園支持と野性支持に分かれて、交互に全員支持理由を述べ、質疑応答。・動物園の動物と野性の動物の違い「文化があるかないか」を教師による説明で理解する。

論点(教師の意図について)「野性に偏ると予想されるので、動物園を問いの最初に置いた。子どもの思考は、大人と違って順番に行われる。また、最初の志向に引きずられるから、意図的に意見が複数出るように、並べる。」(指導教官)

12 月 6 日(木)

資料 道徳読本の『手品師』

問い 「あなたが手品師だったら、次の場面はどうしますか。」

学習の流れ ・『手品師』の場面(主人公が次の行為を決定するまで)をよみ、問いを回答する。・全員の回答の帰属を黒板上で示し、回答理由の説明、質疑応答。・場面を読み、主人公の取った行為を知る。・この学習で学んだことは何かを考え、記述する。

12 月 13 日(木)

資料 『アリとキリギリス』『アリとセミ』

問い 「どちらのアリを支持するか論述せよ。」

学習の流れ ・資料を読む。・問いを回答する。  
・全員が A、B どちらかに分かれて、交互に支持する理由を述べる。・A、B が一方がギリシアのイソップで、一方が日本にきて書きなおされたイソップ物語であることを知る。・ギリシアでは、自己責任を、日本では共生を述べているという説明を理解する。  
検討(論点 1 1 組と 2 組の結果が正反対になったことについて)

「自己責任」が強いということは、例えば、若者が年金を納めないのような、助け合いの心が働かないのと同じである。」(指導教官)

12 月 20 日(木)

教材 2 学期の学習活動の記録が書かれたアンケートのためのプリント

問い (1)「2 学期の道徳の学習で何を学びましたか。」(2)「3 学期の道徳の学習ではどんなことがやりたいですか。」

学習の流れ ・問いの説明。・問いを回答する。

### 3.3 学期「心をつないで」の授業実践記録

#### 1. 全体研究

##### (1) 授業実践(6 時間)の概要

1 時間目(1月10日): 「関心」あること・ものを写す計画を立てる。

学習の流れ インスタントカメラの説明、1 枚目に自分の写真を撮る。  
26 枚の写す写真の 6 枚分を計画を立てる。

2 時間目(1月17日): 学習動機と学習方法の自己評定(市川伸一、2001)を回答する。

学習の流れ 学習動機、学習方法の自己評定を回答する。  
学習動機の計算をし、グラフ化する。  
学習動機の自己評定プリントを家に持ちかえり、家の人に見せる。

3 時間目(1月24日): 26 枚の写真进行分类する。

学習の流れ 全員に写真を返却し、裏に自分の名前を記入する。  
分類表を配り、分類し、その番号を写真に記入する。  
分類結果をプリントに記入する。

4 時間目(2月7日): 26 枚から 6 枚選び、その写真の「心のつながり」を記述する。

学習の流れ 26 枚の分類の結果を記した表とグラフを配る。  
学習プリントを配り、活動する。

5 時間目(2月14日): 6 枚から 1 枚選び、調べ学習の計画をたてる。

学習の流れ 友達の 6 枚の写真とその記述の発表で、他の人の「心」を知る。  
6 枚から「つなげる」心を 1 つ選び、つなげる活動の計画を立てる。

6 時間目(2月21日): 「つなげる」活動を振り返り、イメージマップを作る。

学習の流れ イメージマップの例を使って、書き方を知る。  
各自で学習プリントをする。  
隣り同士でイメージマップを説明し合い、よく伝わらない所の説明文を詳しくする。

##### (2) 授業実践の研究過程

上記、「心をつないで」の授業実践するにあたって、検討された論点、設定決定までの記録と、実践結果と考察を下記の順にて記す。

1. 26 枚の写真を撮らせる。
2. 学習動機志向と学習方法志向について
3. 26 枚を子どもに分類させる
4. 26 枚から 6 枚を選ばせる。
5. 6 枚から 1 枚を選ばせる。
6. イメージマップを描かせる。

1. 26 枚の写真を撮らせる。

##### 【論点 1-1】「関心」を写真に撮るとのこと

「関心のあること、モノ」を 26 枚の写真で撮るということは、子どもの「関心」という心的作用である「志向性」を、観察可能な「事実」にすることである。J.Dewey に拠れば、「価値付けの理論に関する命題は無い。価値付けに関する諸命題はある。」つまり、子どもの「価値付ける」という心的機能は、

第 3 者、子ども本人にとっても観察不可能であるから、「それを推測して命題を立てるという研究は、研究ではない。(指導教官)」よって、心的機能である「価値付け」を、それに関する観察可能なものに変換され「事実」を研究対象、学習素材にしなければならない。また、子ども自身の生活の中で「関心」あるものを写真で撮らせるということは、多数の生活現象の中から、子どもの「関心」への志向性、「価値付けたもの」が選ばれることになり、より学習者自身の「価値付けの理論」や志向性が関与した事実を作り出せる。よって、教師にとっては、子どもの現存に合致した学習素材、再構成の対象を取り出すことが出き、子どもは、目に見えずに実感しにくい、自分の「心」や自分自身を対象にした学習を可能にすることが出来る。

##### 【論点 1-2】子どもが学習材を作るときの問題

授業実践における技術的、厳密性の問題の検討。  
26 枚の写真が撮られない、技術的に取れない場合はどうするか。つまり、「子どもが 26 枚取れなかった

場合どうするか。」の問題がある。確かに撮ったつもりでも、現像されたら枚数が足りなかったなど、技術的に教材に不平等が発生した場合である。

実践結果： 写真が16枚しか写っていなかった子どもがいたので技術的課題として残る。

【論点 1-3】「生活」を学習材にすること

子どもの私生活を被写体にするので、子どものプライバシーに関わる問題がある。写真撮影を容認した段階で、「了承」したといえるが、子どもの家庭に学級だより等で、活動の趣旨説明が必要である。(学級担任の提案による)

2. 学習動機の志向性と学習方法の志向性

【論点 2-1】学習動機の志向性

「これまで、学習動機の志向性については、低い項目を教育によって高めたり、強化することが教育の目標であったが、これからは、高い項目、得意なところを伸ばす教育になる。」(指導教官)

(疑問)「これだけ学習動機の志向性が異なるのに、今までは、例えば、教師がシールなど報酬によって学習意欲をださせようという方法しか持っていなくて、それに反応しなかったり、意欲を出さなかった児童は、「関心意欲がない」という評価を教師によってされてきたということか。教師側の子どもの実態把握が甘いために、低い評価を受けてきたということか。」

(指導教官)「社会が豊かになり、『存在』から『意味』に変わった。昔の子どもは、項目の後者(関係志向、報酬志向、自尊志向)で勉強した。しかし、今の子どもは、豊かで、情報化社会に生まれたので、前半の3項目(充実志向、実用志向、訓練志向)になる。それを教師も親も看取れないと、ズレが生じる。」

(疑問)「1人1人の学習動機の志向性に合った発問や手立てや教材開発を、少なくともこの6項目分は、教師は持っていないとはいけないということか。」

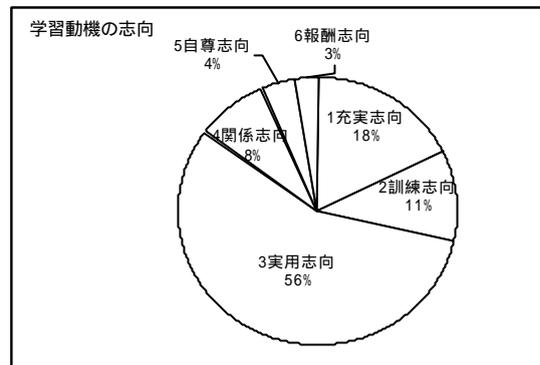
(指導教官)「大体平均的に各項目において動機志向があれば、子どもはどの手立てにも適応し学習が成立するが、極端に学習動機の志向性が偏っている子どもには、手立てが必要になるということだ。」

【考察 2-1】

【実践結果 2-1】から、ほとんどの子どもが、自分にとって「意味」があるものに学習の動機を感じると自己評価している。もし、子どもが興味や関心を持たないのなら、子どもに問題があるのではない。これだけ学習動機も異なっているのに、一斉授業するほうが不自然に見える。1人1人の心性に合わせる教材、環境を準備・提示できない教師側の支援体制が不適應を見せていると言える。では、この志向性

に応じた学習はどのようなプロセスがあるのか。

【実践結果 2-1】



註1：子どもの自己評価で、結果1位の学習動機の志向性の傾向を表している。

註2：同点の場合の1位の志向性も全てを含めた割り合いになる。

【論点 2-3】学習方法の志向性

(疑問)「学習動機が、個性であるなら、学習方法の志向性はどうなるのか。」

(指導教官)「学習方法は、学校教育で身に付けさせなければならないものである。低ければ、それを獲得するような手立てが必要である。」

(疑問)「例えば、年度初めにこの自己評価をし、学期ごとにこの点数が上がっていくような学習支援が必要ということか。」

(指導教官)「そのような方法も可能である。」

3. 26枚を子どもに分類させる

【論点 3-1】26枚の写真の分類項目をどうするか

最初の検討では、(学校 学校外)(買ったもの 一作った物)(静物 動物)などであった。結局、案1として、学習指導要領の4つの観点(自分自身、家族・友達、自然、集団)にする。案2として、ノディングスのケアの6領域(自分自身、身近な人、見知らぬ人、自然、モノ、観念)にするが出たが、指導要領では、「難しすぎる(指導教官)」ということで、ノディングスの6領域に決定した。補足で、「～しているところ」を撮ってくる可能性があるので、項目「道具」と「観念」の間に「行為、活動」項目が一段階あると考えた。子ども用に「『場面(～している所)』(指導教官)」として、項目に入れる。

【論点 3-2】実際分類してみても生じた問題

(1)「場面『～しているところ』」の行為主体をどうするか。

行為主体への関心、心的作用も取り出すために、

場面と行為主体を人に関わる にも加算することにする。

(2) 「物、道具」の分類で、家や校舎、駅と部屋や空間、バス、電車などをどの分類にするか。「2001年ケアリング研究」の分類に合わせた方が良いのか。

(指導教官)「研究目的が異なる。「『写真』であるので、基本的には全て風景になってしまう。」よって、全て風景として「動植物、風景」に分類させる。

(3) 子どもの判断と教師の判断が一致しない場合、データの厳密性が低くなるのではないか。

(指導教官)「子どもの判断を優先する。あくまでも、子どもの判断したものを扱う。」

【論点 3・3】関心の傾向から考えられる志向の特徴  
指導教官より「モノばかり写す子どもや人間に関

心のない子どもは、志向性が飛ばないだろう。例えば、アフガンの子どもとかに関心は持たないだろう。

「募金活動」があっても募金しないかもしれない。」という指摘から、26枚の分類表に、「もし、アフガンの子どもへの募金活動があったらするかしないか」のアンケートを入れることにした。アンケートによって「観察可能な事実」によって相関関係があるかどうかを確証できると言える。

【論点 3・4】他者の関心傾向を知ること

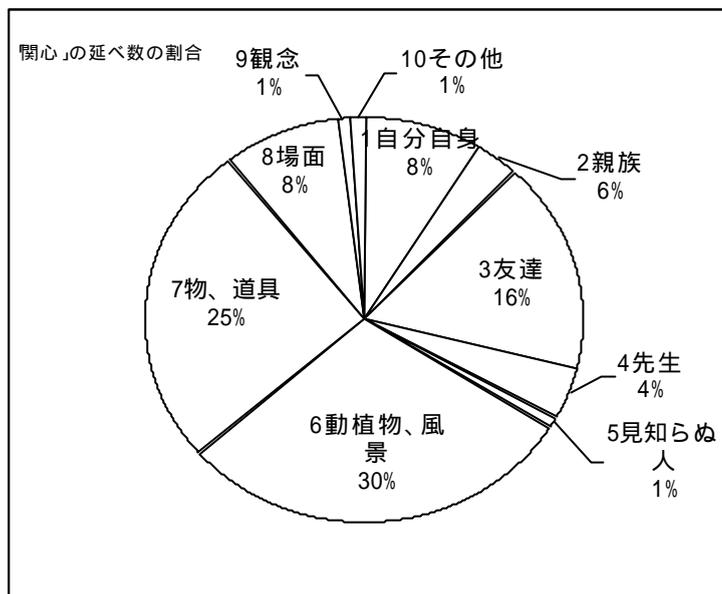
この分類結果を、1人1人の傾向と学級の傾向が分かるグラフを次回配布する。自分とは違う「心」を他の人は持っているということを知る機会をつくる。また、比較することで自分の「心」を認識することができる。

資料：学習プリント1

分類作業のためのプリント(02/1/24)	年 組 番 名
<p>1. 自分の映した写真一枚一枚の裏に、自分の名前を記入してください。</p> <p>2. 自分の写真を下の分類表で分類します。</p> <p>(1) から の項目で写真を分類し、写真の裏に当てはまる項目の番号を書きます。</p> <p>(2) それぞれの項目に分類された写真の枚数の合計を記入します。</p>	
項 目	枚 数
自分自身	枚
親、兄弟、姉妹、いとこ、など	枚
友達	枚
先生	枚
見知らぬ人	枚
動物、植物、風景	枚
物、道具	枚
場面(~しているところ)	枚
観念(考え方、言葉)	枚
その他	枚
<p>3. アンケート</p> <p>「もし、アフガニスタンの子どものため募金活動があったら、あなたは募金しますか、しませんか。いずれかに をしてください。」</p> <p style="text-align: right;">( する しない )</p>	

【実践結果 3-1】全員の 26 枚の分類結果(別紙)

【実践結果 3-2】「関心」対象の内訳(26 枚の写真分類表の集計結果)



註：行為、活動主体も分類されている延べ数の割合になる。

【実践結果 3-3】アフガンの子どもに募金しない、または分からないとした児童の「関心」対象の傾向

氏名	自身	親族	友達	先生	見知らぬ人	動植物、風景	物、道具	場面	観念	その他
S . A*	2	0	1	1	0	(2)/14	(4)/8	0	0	1
T . H*	(1)/2	0	(1)/0	0	0	(3)/9	9	(1)/6	0	0
I . M*	2	(1)/3	(4)/12	0	0	(1)/4	2	(2)/2	0	0
H . S	(1)/1	(2)/2	(2)/2	0	0	(1)/0	11	0	0	5
H . K	1	0	1	0	0	(1)/13	(3)/12	0	0	0
Y . Y	1	0	(2)/2	(2)/3	0	9	(2)/7	0	0	0
S . M*	1	0	3	1	0	(3)/11	(3)/8	2	0	0
N . A*	1	2	(1)/3	(2)/2	0	(1)/11	(2)/6	0	0	0
H . A*	(1)/3	0	(2)/15	1	0	(2)/3	2	(1)/2	(1)/0	1
H . S	1	0	0	0	0	(1)/2	(4)/20	0	(1)/1	0

註1：上から4人は「わからない」、残り6人が「しない」と児童。\*は女子 註2：分母が、26枚の分類数、分子が6枚の数

【考察 3-2】子どもの関心対象と学習動機の志向性

子どもの「関心」の対象は、子ども自身の分類によると、上記の【実践結果 3-1】から「身近な人(34%)」、「動植物、風景(30%)」、「物、道具(25%)」の3つに大分されるといえる。

この「関心あるもの」で写真を写すという時、子どもの中でどのような志向性が働いたのか。【実践結果 2-1】の学習動機の志向性との関連はあるのか。学習動機の1位の志向性と26枚の写真の分類を併記してみると(【分析 4】資料)、「実用志向」、「充実志向」が1位の子どもは、「関係志向」が低く「物と自然への「関心」傾向が見られる。

【考察 3-3】「募金アンケート結果」の考察

プリントを回収する際の子どもの言動から「『募金しない』のは、『冷たい人だ』という「道徳的価値判断」から「募金する」とした子どもがほとんどのように見える。よって、はっきりと言明した10名の26枚の分類から検討する。

「募金しない、又は分からない」とした児童は、「友達」への関心と「人間以外の」への関心が、相対的に強い傾向にあるといえる。特に、女子に「友達」への関心が強い。しかし、「募金する」としていた子どもにも、関心対象が、モノや人間以外の数が相対的に多い子どもも多くみられたので、一概に言えない。さらに、子どもの志向性の傾向分析が必

要であるであろう。

#### 4.26 枚から6枚を選ばせる

26枚から写真のある基準で選択させ、その写真について、「記述」する学習活動の検討

##### 【論点4-1】26枚から、何枚選ばせるかということ

指導教官から先行研究としては、「小学生の課題数は『3』となっている。」と提案されたが、「26枚から3枚選ぶには、あまりに（相対的に）少なすぎて選べないのではないか。」「もっと選びたいとか、6枚に決められない子どもが出るのではないか。」と考え、「6枚」とした。ただし、選択数が「6枚未満の子」はそれでよしとし、「6枚以上選びたい子」は、「6枚に決める」という「『数で規制する』（指導教官）」することになった。その方が、「自分の価値判断の精度を上げる為の思考が働く手立てになるであろう」（指導教官）。

##### 【論点4-2】どのような基準で6枚を選ばせるか

26枚を写す予定表から、モノだけの子、風景ばかりの子などがいる。また、26枚の児童による分類結果から、（身近な人、自然、モノ）の3つに大分されていた。よって、道徳の授業でもあるし、モノや風景しか撮っていない子どもへの教育的セット（set）としても、「自分や人の心」で6枚選ばせることにした。「モノばかりの子どもは、『自分の関心は、モノばかりだな。』ということに気付くことができる。」（指導教官）

また、指導教官により、「子どもは『自分の好きなもの』で選ばせると、『写りの良いもの』、『きれいに写っている』ものを選ぶので、絶対それはしてはいけない。」と指導された。

##### 【実践結果4-1、2】

70名の内、13名が6枚選べなかった。最低枚数が3枚の児童が1名であった。6枚えらべなかった子どもは、写真の中の「心のつながり」の記述もされていない場合があった。一方、6枚以上を要求する子どもはいなかった。

（疑問）自分の「関心」を写した写真から、「自分の心や人の心」で「選択」できないというのは、心的作用において、何が問題なのか。 【分析4】

##### 【論点4-3】写真6枚の「心のつながり」を文字で記述させる課題（2）の設定。

設定「どのような心のつながりを感じたり、思ったりしたのか書きなさい。」では、子どもは、つながりを感じた「心」について記述するのか、それとも「心のつながり」を記述するのか混乱するのではないかと指導教官に質問したところ、「それは、どちら

も出てくるであろう。それはそれで良い。」ということで、そのまま実践することにした。

また、「心のつながり」をどのように子どもが捉えるかについては、「『買ってもらった。』など、簡単に出てくるであろう。」（指導教官）ということであった。また、逆に「心のつながり」というセットで考えることで、「『自分はいかに減に、大して関心の無いものを写していた。』ということに気づくことが出来る。」（指導教官）

##### 【実践結果4-3】

「心(mind)」と「気持ち(feeling)」が混同されて、ほとんど「気持ち(feeling)」を記述している。指導教官には、「これまでの『気持ち』ばかりを考えさせる道徳教育の影響だろう。」と指導された。しかし、中には、言葉「つながり」へ志向して、写真に写っているものと「気持ち」の関係を説明する記述をする子どももいるが、この段階では、自分の「心」とそれと「他の心」との「つながり」まで意識されていない。自分の「気持ち」で留まっている。時間的に、6枚を選び、6個の「心のつながり」を記述するのは無理があったかもしれない。

##### 【論点4-4】26枚を撮った時の「関心」と6枚のあるセットで選ぶ時の「心」は違うということ

6枚に関して記述された内容を見て、明らかに写っている内容と違う記述内容が多く、「どっちが抽出や研究対象なのか」わからなくなった。指導教官から「現象に『関心』を持ち、それを写真に撮ることで『事実』になった。それを、1週間後にその『事実』を『見て』、思いなどを生起させるのが『自分の心』だ」と概念図で指導されたが、全然分からなかった。現場の教師に聞くと「子どもは、ただ『なんか、おもしろい!』だけで写真をとっているかもしれない。」と指摘された。この単に「直感」でとった写真を学習対象にする、若しくは「心」の対象にするとはどういうことか。

茂木健一郎の『心を生みだす脳のシステム』を読み、「感覚クオリアでとり込まれ外界の刺激が、（既存のシステムで立ち上がる）志向的クオリアのとマッチングによって、目の前にあるものから、目に見えないものまで全ての表象がつけられる。」ということ、桑子敏雄の『新しい哲学への冒険』で「自己の存在とは世界との結びつきの内に存在すること」として、その関係の喪失の時代には、「風景の中に埋没し、風景の意味を捉えそこなっている自己をもう1度、風景の出現する空間に位置付け、自己を風景の中で捉えなおすこと、その中で自分自身を発見する事が必要」と指摘している。

26枚の写真から「自分や人の心」の規準で作り出

された6枚の写真に貼りつけられた表象、その「心のつながり」が、再構成していく学習対象になっていくことが分かった。

**【論点 4-5】どのように貼り付けるかという技術的な問題**

時間的な制限を考えると、事前に両面テープを貼りつけてた学習プリントを準備しておいた方が、時間内での子どもの学習課題を増やすことなく、分類と記述作業に集中できると考え、事前に両面テープを貼りつけておくことにする。今後、さらに6枚の中から写真を選んで、学習素材として写真を取り出さなくてはならないので、弱粘性の両面テープで貼りつけておくことにする。また、破いてしまう場合を考え、学習プリントを各組10枚ずつ多めに準備する。また、サイズは、A3を用いる。

**【論点 4-6】この段階までの「評価」対象は何か  
資料：学習プリント2**

「教師の働き掛けと指示にきちんと応えたかどうか。例えば、26枚の裏に名前と番号を記述できたか。6枚選べたか。心を記述できたかである。」(指導教官)

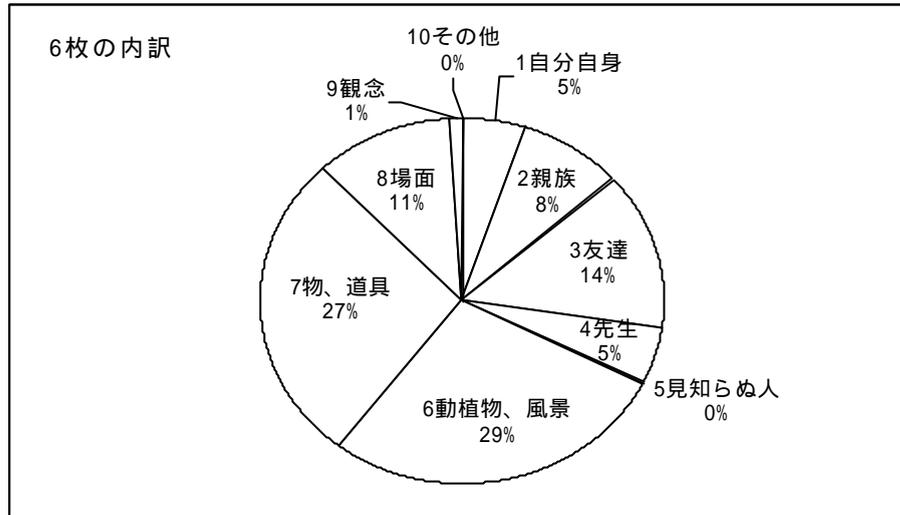
**【論点 4-7】「選択」する時の志向性**

自分が写した26枚の写真の中から、6枚を「選択」する時に生起する志向性は、2時間目に行った学習動機の志向性に何らかの関連性があるのか。つまり、「自分の心や人の心」で「選択」する時、その「選択」に向けられる「心の働き」は、学習動機の志向性との関連性があるのか。或いは、学習方法の志向性との関連はあるのか。 **【考察 4】**

- (1) 「小学道徳心をつないで」の写真で、自分の心や人(家族友人先生)の心が現われている写真を6枚選び貼りつけなさい。  
(2) 写真の下の四角に、どういう心のつながりを感じたり、思ったりしたのかを書きなさい

組 番 氏名


【実践結果 4-2】:6枚の写真の内訳



資料:【考察・分析 4】

【実践結果 4-7】26枚、6枚の傾向と学習動機の「関係志向」、学習方法の「意味重視志向」との関連

番	氏名	学習動機 (1位)	関係	意味	自身	親族	友達	先生	見知らぬ人	動植物風景	物道具	場面	観念	その他
67	M.K					(2)/2	(2)/6	0	1	7	(2)/5	0	0	0
29	H.K	関係志向	++	-	1	0	1	0	0	(1)/13	(3)/12	0	0	0
22	T.M	関係志向	++	-	3	4	(2)/0	0	0	(4)/13	4	(2)/0	0	0
44	K.M	関係志向	++	--	(1)/4	(1)/1	(1)/9	3	0	(1)/1	1	(1)/1	0	0
28	H.H	関係志向	++	-	1	3	2	0	0	(2)/9	(4)/7	4	0	0
61	H.Y	訓・実・自	-	--	1	1	2	0	0	(3)/3	(3)/11	0	0	2
50	S.M	訓練・実用		-	1	(1)/3	(1)/5	1	0	(1)/1	(2)/11	(1)/1	0	0
62	B.M	訓練・実用	-	++	2	0	1	(1)/1	4	(1)/22	(1)/2	2	0	0
21	S.Y	訓練志向	--	-	(1)/4	(1)/1	(1)/4	1	0	(1)/2	(1)/0	(2)/11	0	2
13	K.M	訓練志向	--	--	(1)/4	(1)/1	0	0	0	(2)/8	(2)/7	3	0	1
60	H.T	訓練志向	--	--	1	(1)/5	5	1	0	(2)/14	(3)/3	(1)/6	0	1
45	K.S	訓練志向	--	--	2	(3)/4	(3)/13	0	0	2	0	0	0	0
4	I.M	訓練志向	--	++	1	0	0	0	0	(5)/20	(1)/3	0	0	0
30	F.H	自尊志向	++	-	4	1	(2)/6	0	(2)/0	(2)/4	2	(2)/8	0	0
57	N.Y	自尊志向	+	--	3	(1)/5	(5)/6	1	1	0	1	(1)/7	0	0
40	I.T	実用・関係	++	+	(1)/1	0	15	1	0	(5)/7	0	0	0	0
42	O.A	実用・関係	+	--	1	0	(1)/3	(1)/1	2	(3)/17	(1)/6	(1)/2	1	0
12	K.S	実用・訓練		--	1	0	(2)/3	0	0	(2)/7	(2)/9	0	0	0
56	N.K	実用・自尊	--	--	1	0	(1)/1	0	0	1	(4)/22	1	0	1
7	K.Y	実用・報酬		-	2	0	(3)/8	3	0	6	(2)/4	(1)/1	0	0
37	A.K	実用志向		-	1	0	(1)/5	0	1	(2)/8	(3)/5	0	0	0
5	I.S	実用志向		-	1	(2)/3	(2)/5	0	0	10	7	(4)/8	0	0
11	K.K	実用志向		--	1	2	0	0	(1)/0	(1)/11	(3)/7	(2)/6	0	0
15	S.N	実用志向		--	2	0	3	0	0	(2)/10	(4)/7	4	0	0
2	A.H	実用志向		--	3	(1)/1	(1)/2	0	0	(1)/9	(3)/7	4	0	0
33	M.N	実用志向		--	1	(2)/2	(1)/5	1	0	(3)/11	2	(2)/4	6	0

52	S.N	実用志向	+	--	1	0	3	1	0	(3)/11	(3)/8	2	0	0
6	O.Y	実用志向	+	--	1	3	3	1	0	(3)/12	(1)/2	2	0	0
18	S.A	実用志向	+	--	1	0	(6)/8	0	0	3	3	(1)/1	0	0
63	H.K	実用志向	-	++	1	1	(2)/9	(2)/6	0	(2)/5	2	(1)/4	0	0
39	I.K	実用志向	-	-	4	0	(1)/6	0	0	(2)/6	0	(2)/3	0	0
66	M.K	実用志向	-	-	1	0	(1)/7	(3)/3	2	(2)/9	5	0	0	0
10	K.A	実用志向	-	--	2	0	(1)/6	1	0	9	(3)/5	(1)/1	0	0
43	K.M	実用志向	-	--	(1)/5	(1)/5	13	(1)/5	3	(1)/5	(1)/4	(2)/7	0	0
59	N.Y	実用志向	-	+	(1)/3	(1)/0	7	0	0	5	(4)/11	(1)/1	0	0
8	K.M	実用志向	-	+	(1)/9	(1)/9	0	0	0	(3)/3	(1)/1	(2)/4	0	0
70	Y.H	実用志向	-	+	(2)/8	0	6	(2)/4	0	1	2	(3)/6	4	0
31	H.S	実用志向	--	+	(1)/1	(2)/2	(2)/2	0	0	(1)/0	11	0	0	5
32	M.E	実用志向	--	++	1	1	(1)/6	0	0	(1)/9	(3)/8	(1)/4	0	0
46	K.S	実用志向	--	-	2	0	0	1	0	(2)/7	(4)/16	1	0	0
16	S.N	実用志向	--	-	1	0	2	0	0	(1)/1	(5)/7	1	0	0
58	N.A	実用志向	--	-	1	2	(1)/3	(2)/2	0	(1)/11	(2)/6	0	0	0
69	Y.D	実用志向	--	-	3	0	(1)/6	(2)/4	0	(1)/5	(2)/10	7	0	0
26	N.N	実用志向	--	--	3	3	(1)/3	(1)/1	0	(2)/6	(1)/0	(1)/2	0	0
38	I.S	実用志向	--	--	(1)/3	(2)/4	(1)/3	0	0	(1)/7	(1)/1	(2)/0	0	0
68	M.S	実用志向	--	--	1	(1)/1	0	0	0	5	(5)/17	0	0	0
55	N.T	実用志向	--	--	2	0	0	(2)/3	0	6	(3)/15	3	(1)/0	0
19	S.A	実用志向	--	--	2	0	1	1	0	(2)/14	(4)/8	0	0	1
23	T.H	実用志向	--	--	(1)/2	0	(1)/0	0	0	(3)/9	9	6	0	0
47	S.D	実用志向	--	--	(1)/2	(2)/2	0	(1)/2	1	(1)/2	(1)/18	(3)/3	(2)/2	0
20	S.H	実用志向	--	+	2	(1)/3	3	0	0	(5)/7	11	0	0	0
14	S.A	実用志向	--	+	1	(2)/18	(1)/1	0	0	2	(2)/4	(1)/0	(1)/0	0
25	T.S	実用志向	--	--	2	1	1	0	0	(4)/14	(2)/4	3	0	0
1	A.T	実用志向	-	+	2	0	0	(1)/1	0	(5)/21	1	(1)/1	0	0
53	T.Y	充・実志向	--	+	1	(1)/1	(1)/3	(1)/6	0	1	(3)/8	(1)/1	0	0
48	S.K	充実志向	-	--	(1)/1	0	(1)/5	2	0	(3)/6	(1)/6	0	1	0
17	S.K	充実志向	-	+	(1)/1	0	0	0	0	(5)/26	0	0	0	0
36	A.N	充実志向	--	++	4	(3)/3	(1)/8	2	0	(1)/9	(1)/5	0	0	0
51	S.S	充実志向	--	-	1	0	0	0	0	(1)/10	(4)/11	0	0	0
3	I.M	充実志向	--	-	2	(1)/3	(2)/12	0	0	(1)/4	2	(2)/2	0	0
9	K.S	充実志向	--	--	2	0	4	1	0	5	(5)/14	0	0	0
34	M.S	充実志向	--	--	1	0	0	0	0	2	(6)/24	0	0	0
24	T.M	充実志向	--	--	1	2	(1)/1	0	0	(5)/16	5	(1)/0	0	2
65	H.T	充実志向	--	+	1	0	0	0	0	(1)/2	(4)/20	0	(1)/1	0
54	T.Y	充実志向	--	++	(1)/8	0	19	(2)/2	0	1	(1)/1	(1)/0	0	0
64	H.N	充実志向	+	+	3	0	(2)/15	1	0	(2)/3	2	(1)/2	0	1
35	Y.Y	報酬志向	--	--	1	0	(2)/2	(2)/3	0	9	(2)/7	0	0	0
27	N.H	報酬志向	-	++	1	0	(2)/2	0	0	(4)/13	6	(1)/4	0	0

註1 「動機1」は、学習動機の1位の志向性。

註2 「関係」は学習動機の「関係志向」、「意味」は学習方法の「意味理解志向」を指す。

註3 「」はその志向性の低さを示す。例えば「-」は、その志向性が相対的に最下位を表す。「」は最後から2番目である。「++」は、その志向性が1位であることを示す

註4 数字は分子が6枚に選ばれた枚数を、分母は26枚の枚数を表す。

註5 反転の基準は、26枚では10枚以上が該当、6枚内で3枚以上選ばれた枚数である。(正し、友達、先生、親族はトータルで10人以上の場合該当する。)

【実践結果 4-2】6 枚選べなかった児童群

選べなかった児童群

番	氏名	動機(1)	関係	意味	自身	親族	友達	先生	見知らぬ人	動植物、風景	物、道具	場面	観念	その他
44	K.M	関係志向	++	--	(1)/4	(1)/1	(1)/19	3	0	(1)/1	1	(1)/1	0	0
54	T.Y	充実志向	--	++	(1)/8	0	19	(2)/2	0	1	(1)/1	(1)/0	0	0
56	N.T	実用自尊	--	--	1	0	(1)/1	0	0	1	(4)/22	1	0	1
9	K.S	充実志向	--	--	2	0	4	1	0	5	(5)/14	0	0	0
10	K.A	実用志向	-	--	2	0	(1)/6	1	0	9	(3)/5	(1)/1	0	0
51	S.S	充実志向	--	-	1	0	0	0	0	(1)/10	(4)/11	0	0	0
59	N.Y	実用志向	-	+	(1)/3	(1)/0	7	0	0	5	(4)/11	(1)/1	0	0
29	S.K	関係志向	++	-	1	0	1	0	0	(1)/13	(3)/12	0	0	0
6	O.Y	実用志向	+	--	1	3	3	1	0	(3)/12	(1)/2	2	0	0
27	N.H	報酬志向	-	++	1	0	(2)/2	0	0	(4)/13	6	(1)/4	0	0
62	B.M	訓練実用	-	++	2	0	1	(1)/1	4	(1)/22	(1)/2	2	0	0
39	I.K	実用志向	-	-	4	0	(1)/6	0	0	(2)/6	0	(2)/3	0	0
70	Y.H	実用志向	-	+	(2)/8	0	6	(2)/4	0	1	2	(3)/6	4	0

【考察 4 - 1】「自分や人の心」の規準で「選択」するということの心的機能の考察

表を見ると、26 枚の写真には「人」、「自然」、「物」などに「関心」が多くあっても、6 枚選べていない子どもがいる。「関心」に特徴や傾向性があっても、6 枚選べないというのは、何が原因なのか。また、26 枚の写真枚数の多い「関心」項目とは別の項目から 6 枚の大半を選んでいる子どもがいる。6 枚を「自分の心や人の心」で「選択する」とき、どのように「自分や人の心」を作り出したのか。

この「4 .26 枚から 6 枚を選ばせる」実践の結果の考察では、「自分の心や人の心」で 6 枚を「選択する」ということは、どのような心的作用が働くのかについて、「1 .6 枚の傾向に偏りのある子ども群」、「2 .「関心」とは違う「心」を選んだ児童群」、「3 . 6 枚選べなかった児童群」の学習方法の志向性の特徴を比較して、分析する。

【分析 4 - 1】6 枚の傾向と「思考過程重視」の関連

(1) 「人」に偏った「選択」をした児童群

6 枚に選ばれた写真が「身近な人」に偏った児童群は、学習方法の志向性の 1 位は、11 名中 3 名が「思考過程重視」、5 名が「方略志向」、3 名が「失敗への柔軟性」で 1 位である。この 2 つの 8 名は、学習方法志向の点数が 3 ポイント以下で低く、「思考過程重視」が最下位レベルを示していた。

(2) 「動植物風景」に偏った「選択」をした児童群

この群の子どもでは、学習方法の志向性は、1 位は、10 名中 6 名が「思考過程重視」、3 名が「方略志向」が 1 位、1 名が「意味理解重視」志向であった。

た。

(3) 「物、道具」に偏った「選択」をした児童群

この群の子どもでは、学習方法の志向性で 1 位なのが、11 名中 7 名が「思考過程重視」、3 名が「方略志向」(かつ「思考重視」が 2 位)、1 名が「失敗への柔軟性」を示した。

【分析 4 - 2】:「関心」と違う項目を選んだ児童群

26 枚の分類で 10 枚以上の偏向があったのが、6 枚の「選択」によって、別の項目で 3 枚以上「選択」された子ども 12 名の学習方法の志向性で分析する。  
(1)26 枚の分類の時より、「人」から飛躍した児童群  
この群の子どもで、「自然」から「物、道具」へと「選択」項目へ移った群(6 名)の子どもと、逆に「物、道具」から、「人の場面」へ移った群(3 名)の子どもは、全員が学習方法の志向性で「思考過程重視」が 1 位で、尚且つ、1 名の 3.3 ポイント以外、3.7 から 4.3 ポイントを取っている。

(2)26 枚の分類で、「人」以外だったのが「選択」で「人」になった児童群

この群の 3 名は、「人の場面」以外、つまり活動に関係ない「人」を「選択」している。この子どもは、学習方法では、「思考過程重視」が最下位であり、かつポイントが平均で 2 ポイント台であった。

【分析 4 - 3】:6 枚選べなかった児童群

(1) 学習方法のポイントが平均 3 ポイント以下群  
6 枚「選択」できなかった児童群 12 名中、7 名が学習方法のポイントが平均 3 ポイント以下であり、尚且つ、「思考重視過程」志向のポイントが 2 以

下である。また、相対的に自尊志向が低い。

(2) 学習方法のポイントが高い児童群

この群の子ども4名は、学習方法で平均が4ポイント周辺で、かつ「思考過程重視」は、1位か2位である。この4名のうち2名は、学習動機の6項目の志向の中で相対的に「関係志向」が極めて低い。

【分析結果】

以上、「『自分や人の心』で『選択』する」ときの心的作用を、「志向性」で分析した。結果、以下のようによまとめられる。

(1)「自分や人の心」の基準に純粋に反応した児童群(6枚が「人」に偏向している、「選択」の際、志向性が、「関心」傾向より規準に影響された)の子どもは、学習方法の「思考過程重視」が弱い。

(2)「動植物、風景」、「物、道具」を「選択」した児童群は、学習方法の志向性で「思考過程重視」が高く、特に、「関心」分類では、「人」「動植物、風景」に偏向していたが、「心の基準」で選ぶと「物、

道具」を「選択」した子どもは、「思考過程重視」「方略志向」が特に高い。また、「人」以外に「関心」が偏向していて、「場面」を選らんだ児童群も「思考過程重視」が高い。

(3)6枚選べない児童群では、学習方法の志向性が、全体的に3ポイント以下で、尚且つ「思考過程重視」が低い。

【まとめ 4-1】この結果は、何を意味するのか。

自分が写した26枚の写真から、「自分や人の心」という基準で6枚を「選択」するときの学習方法の志向性は、その向けられた対象が「人」より「動植物、風景」や「物、道具」になった子どもほど、学習方法のポイントは平均的に高く、さらに「思考過程重視」「方略志向」が高い。つまり、この段階で「心」という目に見えないものを、「人」ではなく、「物、道具」や「動植物、風景」に表象できるということは、多分に「思考」「方略」といった「論理的な心的作用」志向することが必要と言える。

「人」を「選択」した児童群

番	氏名	動機(1)	関係	意味	身	自	族	親	友	先	見	知ら	動植	物、道具	場面	観念	そ	
						身	族	達	生	生	ぬ	人	物、風景				の他	
45	K.S	訓練志向	--	--		2	(3)/4	(3)/13		0	0	0	2	0	0	0	0	0
30	F.H	自尊志向	++	-		4	1	(2)/6		0	(2)/0		(2)/4	2	(2)/8		0	0
57	N.Y	自尊志向	+	--		3	(1)/5	(5)/6		1	1		0	1	(1)/7		0	0
63	H.K	実用志向	-	++		1	1	(2)/9	(2)/6		0		(2)/5	2	(1)/4		0	0
31	H.S	実用志向	--	+	(1)/1	(2)/2	(2)/2		0	0	0	(1)/0	1	1	0	0	0	5
14	S.A	実用志向	--	+		1	(2)/18	(1)/1		0	0		2	(2)/4	(1)/0	(1)/0		0
18	S.A	実用志向	+	--		1	0	(6)/8		0	0		3	3	(1)/1		0	0
7	K.Y	実用報酬		--		2	0	(3)/8		3	0		6	(2)/4	(1)/1		0	0
58	N.A	実用志向	--	-		1	2	(1)/3	(2)/2		0	(1)/1	1	(2)/6		0	0	0
36	A.N	充実志向	--	++		4	(3)/3	(1)/8		2	0		(1)/9	(1)/5		0	0	0
3	I.M	充実志向	--	-+		2	(1)/3	(2)/12		0	0		(1)/4	2	(2)/2		0	0

「動植物、風景」を「選択」した児童群

番	氏名	動機(1)	関係	意味	身	自	族	親	友	先	見	知ら	動植	物、道具	場面	観念	そ	
						身	族	達	生	生	ぬ	人	物、風景				の他	
22	T.M	関係志向	++			3	4	(2)/0		0	0	0	(4)/13		(2)/0		0	0
4	I.M	訓練志向	--	++		1	0	0		0	0	0	(5)/20	(1)/3		0	0	0
42	O.A	実用関係	++	--		1	0	(1)/3	(1)/1		2	(3)/17	(1)/6	(1)/2		1	0	0
20	S.H	実用志向	--	+		2	(1)/3	3		0	0	(5)/7	1	1	0	0	0	
1	A.T	実用志向	-	+		2	0	0	(1)/1		0	(5)/21	1	(1)/1		0	0	
25	T.S	実用志向	--	--		2	1	1		0	0	(4)/14	(2)/4	3		0	0	
8	K.M	実用志向	-	+	(1)/9	(1)/9		0		0	0	(3)/3	(1)/1	(2)/4		0	0	
24	T.M	充実志向	--	--		1	2	(1)/1		0	0	(5)/16	5	(1)/0		0	2	
17	S.K	充実志向	-	+	(1)/1		0	0		0	0	(5)/26				0	0	
40	I.A	実用関係	++	+	(1)/1		0	1	5	1	0	(5)/7				0	0	

「物、道具」を「選択」した児童群

番	氏名	動機(1)	関係	意味	自身	親族	友達	先生	見知らぬ人	動植物、風景	物、道具	場面	観念	その他
68	M.S	実用志向	--	--	1	(1)/1	0	0	0	5	(5)/17	0	0	0
55	N.T	実用志向	--	--	2	0	0	(2)/3	0	6	(3)/15	3	(1)/0	0
11	K.K	実用志向	--	--	1	2	0	0	(1)/0	(1)/11	(3)/7	(2)/6	0	0
2	A.H	実用志向	--	--	3	(1)/1	(1)/2	0	0	(1)/9	(3)/7	4	0	0
15	S.N	実用志向	--	--	2	0	3	0	0	(2)/10	(4)/7	4	0	0
65	H.T	充実志向	--	+	1	0	0	0	0	(1)/2	(4)/20	0	(1)/1	0
34	M.S	充実志向	--	--	1	0	0	0	0	2	(6)/24	0	0	0
16	S.N	実用志向	--	-	1	0	2	0	0	(1)/1	(5)/7	1	0	0
46	K.S	実用志向	--	++	2	0	0	1	0	(2)/7	(4)/16	1	0	0
61	H.Y	訓・実・自	-	--	1	1	2	0	0	(3)/3	(3)/11	0	0	2
60	H.T	訓練志向	--	--	1	(1)/5	5	1	0	(2)/14	(3)/3	(1)/6	0	1
19	S.A	実用志向	--	--	2	0	1	1	0	(2)/14	(4)/8	0	0	1

【考察4-2】記述された「心のつながり」の分析

「選択」された6枚の写真について、「どのようなところのつながり」があるかを問2で課した。

その記述を取り出し、写真に写っている対象に、子どもはどのような「心」や「心のつながり」を表象したのか写真の中の対象別に分類する。

自分自身が写った写真への記述

~している自分自身の写真

「~ができた!」「疲れるけど、がんばろう」「曲の流れをつかんでたたけるように」「魂を込めて~している。」「集中」「上手に書こう」「勉強するのも大変」「やったあ、2重飛びが5回出来たぞ」「近くの線路をイメージして書こう!」

「大好きな~しているから。」「私の夢」「友達と~している。」「兄弟と協力している」

自分自身の写真 への記述

「楽しい気分」「攻撃開始」「学校で撮ったよ、ピース」「木曜朝会が始まっちゃうよ~」「あ~楽しいな。もっと滑りたいな。」

「自分の体だから」「自分の成長」「自分」

親族が写っている写真への記述

~している親族の写真

「いつも笑顔で楽しい(弟)」「『どうだ、格好良いだろう』(弟)」「(6歳の誕生日で)うれしそう(弟)」「~ができるようになって大人に近づいてきた(妹)、昔の自分を思い出して懐かしい感じがする。」「はりきっている(妹)」「自慢している(父)」「『おいしいごはん』(妹)」

「料理を作ってくれて、うれしい」「いつも家事を

して大変だろうな。」「いつも家事をしてくれてありがとう」「いつもおいしい食事を作ってくれます。」「いつも家族のために仕事をしたりしてくれます。」

親族の写真

「大切」「大好き」「いろんなことができるお姉ちゃん、大好き」

「面倒をみてくれる、仕事をしてくれるから大切」「よく遊んでくれるパパ、とてもやさしい」「いつもいろんな家事をしてくれてありがとう」「頑固だけど、いい、やさしい祖父母」「仲のよい祖父母」「世話したりされたりしている(弟)」

友達が写っている写真への記述

~している友達の写真

「一生懸命さ」「助け合って、楽しそう」「集中して、一生懸命」「すごいな」「協力していいなあ」「楽しそう」「上手だなあ」「がんばっているな」「大切な友達」「年男、はじめての点火」

友達の写真

「大好き」「大切」「いつでも大切」「一番大切」「友達といるとたのしい」「仲良さそうに見える」「これからも仲良くしましょう」「学校変わっても忘れないでね」「おいしそうだね」「友達っていいな」「今日の給食おいしいなあ(クラスの 皆の心)」「かっこいい」「仲良くしている友達」「仲良くしてくれる、助けてくれるから大切」「最高の友人」「遊んだりして、仲良くしている」「友達だから」「はじめて友達になった人」「うれしそう」「やさしいな」

## 先生が写っている写真への記述

### 先生の写真

「大好きだから」<sub>1</sub>、「ピースの似合う先生」<sub>2</sub>、「音楽を愛する先生」

科学研究発表会でお世話になった。皆を成長させてくれる、やさしい。勉強を詳しく教えてくれる。毎週お世話になっている(塾の先生)。それぞれに楽しく接してくれるとてもいい先生。「いつも勉強を教えてくれるから、大切。」「社会、道徳を教えてくれる担任の先生だから、大切。」「理科を楽しく教えてくれるから、大切。」

## 動植物、風景が写っている写真への記述

### 動物(ペット)の写真

「大切」「大好き」「好きだから」<sub>1</sub>、「いつもかわいいから」<sub>2</sub>、「猫が好きな自分」

「『(ここに来ると必ずえさを)よく落とすから困っている。』でしょう。」「『多分、ここに来れば、必ずえさが貰えると思っている。』でしょう。」「昔は兄が世話をしていたのに、今は『汚い水で嫌い。』でしょう。」「家はうるさいので、よくピーピー騒ぎます。今は静かなので喜んでいと思う。」「思い道理にいかなくて、『いらいらしている。』」「『大事にかわっています。』」「『もっとねたい』<sub>1</sub>」「『一緒に遊びたい』<sub>2</sub>」「『そろそろ家に帰りましょう』」

「ひたすら待っていて、甘えたそう」「不安そう」「野良で、さみしそう。人懐っこくて甘えたそう」

「いつも一緒に仲良しだなあ」「何みてるの」「おやつあげるから、こっちむいて」「おいしい?」「気持ちいい?」「ガリガリでも生きている、感心感心」「貰ってきた大切な猫」「はじめて買ってもらえた金魚」

「生き物。みんな大切。感情が分かるから」「弟のようなものだから」「昔からの家族」「大切な我が家の一員」「学校に昔からいる皆の動物」

### 植物の写真

「植物が好きだ」「きれいで、元気すごい」「三角形に見える、不思議だなあ」「新芽が出て、春だなあ、うれしい!」「長い間生き生きと生きている、本当に生きているように一つ一つ葉が大きくなっていく」「話しかけると喜ぶと書いてあったので、毎日少しずつ話し掛けていたら、1人の時でも、1人じゃない感じがする。」

「お父さんの友達がくれた」「発表会でもらった」「家を建てた時にもらった。名前をつけたお気に入り。今は枯れていて栄養剤をあげている。」「水をあげているうちに段々成長していったのが分かって面白かった。」

### 風景

#### ・自然の風景

「きれいだな」「家の近くで、綺麗だな」「冬の山

は綺麗だな」「とっても綺麗で、絵にあらわせないほどだ」「太陽が当たって、一層輝いていた」

「好きだ」「教室から見えるお気に入り」「不思議」

「家の近くの、急流で落ちると怪我しそう」「家の近くで、緩やかで生き物がいいそう」「天気、背景が変わると...」「家からの風景」「朝の風景がよくわかり、自分も興味があるから」「ベランダからの景色。この世でとってもきれいな自然を好きになった。大切にしたい。」「大好きな学校からの長岡の雪(の風景)」「冬が終わって春が早く来て欲しーって感じがして、人間と同じなんだなーという気がした。」「この冬げしきも冬しかないんだなー」

#### ・人のいる風景

「子ども達が遊んでいて楽しそう、僕も遊びたくなった」「(駅の階段を行く人々)『急がないと電車に遅れる!』」

#### ・場所の風景

「落ち着く」「思い出のものがいっぱいあって、懐かしくて落ち着く部屋」「心の広場。でも散らかしっぱなし。部屋ごめんね。」「毎日見る風景で、ここにくると『もうすぐで学校に着く』という気持ちになる」「去年建てた自分の部屋ですごく気に入っている。」「中庭の雪。雪合戦できるから。いつも通っているから」「夏にいっぱいサッカーをした時のグラウンド。初めてスキーをしたスキー授業の市営スキー場の思い出を感じる。」「マラソン大会の時、『あー、もうすぐゴールが見える』と思ったところだから」「1年生の時、初めての下校のとき、最後の方でほっとした気持ち」「～が出来るようになって嬉しかったスキー場」

#### ・建物のある風景

「近所で一番最初に建った我が家、すごいでしょ」「本を読んだりするので、大好き(図書館)」「いつも本を借りに行く。楽しめる場所」「いつも通っている駅をフィルムに納めたい気持ち」「毎日通っている学校」「3年から通っている学校」「ずっと住んでる所」

「家だから」「我が家、そしてたたいま」「家。とてもきれい。ライトが付く。」「自分が建てたいと言って建てた家だから」「10年前からの大切な家」

「雨とか風の時守ってくれるから、大切」「一番大好きな学校」「皆が成長していくからかっこいい」「学ぶ所」「あと1年で卒業というなんともいえない気持ち」

「おいしいレンコンがある」

#### ・～がある風景

「いつも見る電車」「登下校する時に乗るバス」「皆の生活を豊かにする便利屋」「いろんな人が生活できる一つのもの」「家族のものがいっぱいあって、家族も気持ちが伝わってくる。」「(良寛像がい

つも通学のとき、自分を見守ってくれているような気がする。」「(米百票の銅像)この人がいなければ...」

#### 物、道具が写っている写真への記述

「いつも家にあって、きれいだな」「かわいいから」「大好き」「おもしろい」「すっげー」「ありがたい」「あけたいな」「気に入っている」「いっぱいあってすごい」「二人並んで、いつもなかよく楽しそう」

「自分は下手なのに、おばあちゃんは上手。さすがに遺伝しない?!」「いろんな賞をとった先輩の努力が現われている。私も記録残したいな」「伝統工芸品を付くっている職人さんの苦勞が伝わってくる。すごくきれいだな。」「おじいちゃんの苦勞が伝わってくる」「作った人の努力が伝わってくる」「昔の道具、なつかしい」「こわさないで」「中古はかわないというこだわりがあるマンガ本」「トロフィーがいっぱいあってすごい」「自分の興味のあるものの中で一番好きだから」「ずっと家にあり気に入っている」

「すっごく人気の面白いマンガなので」「去年はやった本」「～は10000円して、～は9800円したので」

「インターホンを付けて安全に学校にこれる(インターホン)」

#### ・活動に関わる風景

「自分の本として楽しんで読んでいるから。面白いから」「いつも読んでいる、おもしろいマンガ」「初めて2日で読んだ、ハリーポッター。本が好きになった」「皆で飾った」「何回も読んだ」「心の友。熱中すると3時間もしてしまう、トホホ...」「私が作った中で一番大きい」「小さい頃、自分で買ったもの」「家で、練習で使っている。」「米とぎの途中のボール、自分のとぎ次第で夕飯に関わるので真面目にやらなければならない」「向上心の源」「『より速くしたいけれど...』」「色々な思いがあったかなあ」「いつもゲームを作っている ノート。第11巻」「五日に1回はやるゲーム」「初めてお年玉で買った。買いたくてもなかなか言い出せなかった当時の心と通じる感じがする。」

「ピアノはいつも練習とかさせてくれているから大切」「買ってから4年も大事に使っているから。大切な物だから」「前に使っていたスキーと今使っているスキー、自分がどれだけ成長したかわかる」「誕生日やいろいろな時にもらって、いつも一緒に寝ている御人形だから」「これがないとマンガが読めないし、面白いから」「毎週使っているそろばん。お母さんのお下がりでだから。」「左(ハリーポッター)を読んでから右(ダレン・シャン)などファンタジーミステリーに興味を持った。」「努力して使いこな

せる」「毎日皆を楽しませます、音で(放送器具)」「寝るときの愛用犬」「毎週2回使っているそろばんだから」「いつも使っているゲーム機」「毎日いろいろ勉強するために使っている」「いろいろ勉強している」「学校行く時に勉強道具をいれている。」「好きな本でいつも読んでいるなあと思った」「いつも使うし、気に入っている」「意外においしい青汁。これを飲んで元気にならないかなと思って飲んでる。だから大事」「このノートの中には字などが書いてある。友達からの誕生日のプレゼント」「5年間がんばっているのが大切にしたいと思った。(ランドセル)」「1年生からの相棒(ランドセル)」「今一番面白いゲーム。毎日世話(?)になっているから大切に使わなくちゃ」「出かける時、塾に行くとき使っている。しかもカッコイイのでファッションのアクセント?になる(腕時計)」「友達との情報交換の手。その他情報も手に入り、自分の耳のような部分(パソコン)」「いつも使っている」「たくさん使った。よんですっごく面白かった。」「横浜で頼んで買ってもらったものだから」「外国で買ったモービル」「ある種の人には生活に必ず必要(めがね)」「6歳のころからの相棒」

#### ・買ったもの

「クリスマスに買った、大切」「遠くのいここに買った。心がつながっている気がする。」「親に買ってもらった、大切な物」「知り合いに作ってもらった。」「大好きなロン・ウィズリーがあるし、映画に行った時に買ってもらった大切な物」「お父さんが買ってくれたものだから」「おじいちゃんがくれたものだから」「赤ちゃんの頃買った。でももとはお姉ちゃんのものだった。そんなことから」「お姉ちゃんに描いてもらった。すっごくかわいいし上手!一生懸命描いてくれた」「友達に買ったシャープペン」「小さい時に買ってもらった。思い出がいっぱい詰まっている。」「プレゼントで買ってもらった本(大百科)とっても大事にしている。」「寒い日用におばあちゃんがくれた大切な人形」「おばあちゃんが作ってくれたから、ちゃんと食べる(食事)」「自分の2001年の11歳の誕生日プレゼントなので。50万もしたんだぞ」「友達に買って大切にしているものだと思った。」「たくさんあるうちのお気に入り。身近な人が全部くれたから」

#### ・活動の成果

「想像の完成品(だから)」「私のコレクション、1円が4000枚たまった。集めると面白い感じがする。」「身近なもので(作った)」「いろんな人の苦勞が良くわかるから(書初め)」「がんばって書いたものだから」「お父さんが描いたものだから」「努力してはじめてもらえる結果」

### 場面写っているが写真への記述

「さいの神を一生懸命作っている。」「ピアノをひいている下級生がとても楽しそうだった。」「『早く食べたいなあ』(火で焼いている男の子の心)」「『あ、あがったぞ』(群集の心)」

### 観念が写っている写真への記述

「501のクラスの目標、レインボービッグウィングスというすごい目標。シンボルみたいな、すごい気持ちがあった。」「皆の目標(目標)」「クラスみんなが心がけている目当てだから。大切だなとおもった。(目標)」「大好きな502(目標)」「皆の目指している目当て」「校長先生の考えていることが書かれている(板書)」「書いた人の信念が込められている(学校の石碑)」

### 【分析】

以上記述より、記述内容をその構成要素で分類し、この段階で問「どのような心のつながりか」で表象されたものの記述の特徴を示す。

#### 自分自身に関する写真

- ・活動している自分に心があるとしている。
  - ・自分の体に心があるのにつながっている。
- #### 親族、友達、先生
- ・自分より年少のものに「感情」、心を表象する。
  - ・自分より秀でた年上の者や同級生に憧れなどを表象する。
  - ・親、教師などの大人とは「授受」関係に表象している。
  - ・「授受」あるいは「利益」関係を価値付けている。

#### 動植物、風景

- ・きれいな、かわいい、すごいなどの感情、気持ちを表象している。
- ・動植物に同化して、その状況での感情や心を表象する。
- ・自分が関わったり、長い間飼育しているものへ表象している。
- ・風景の中に、活動時の気持ち・感情、心を生起させ、その時の状況や活動の様子を説明する。

#### 物、道具

- ・大好き、かわいい、面白い、すごいという気持ち・感情を表象している。
- ・貰った人との関係性においてつながりを表象している。
- ・活動の対象である場合、表象している。

#### 場面(人の分類にて考察)

#### 観念

- ・目標、信念、概念を「心」或いは「心のつなが

り」のとして認識している。

### 5. 6枚から1枚を選ばせる。

#### 【論点5-1】どのような基準で1枚を選ばせるか

26枚から6枚を選ぶ時の選択基準の設定で指導されたように、「自分の好きな写真」は不適切である。「一番心がこもっている」や「意味がある、価値がある」では難しすぎる。あるいは、真正ではない「道徳的」なものを選ぶ可能性もある。つまり、「教師の意図、価値」で方向づけられないで、「心」の再構成の対象である真正の心的機能を子ども自身によって選択され、かつさらに学習を進めるだけのエネルギーを生起させる写真が選ばれる選択基準はなにか。

茂木健一郎の『心の生みだす脳のシステム』では、そもそも「心」は「『感覚的クオリア』と『志向的クオリア』の塊であり、全ての表象はこのクオリアの組み合わせである」という。しかし、志向性/志向的クオリアを立ち上げるモノはなにか、どのようにしてある一つの感覚的クオリアと志向性/志向的クオリアのマッチングが成立するかは、現在の心脳科学では解明されていないということである。また、「『心の理論』と『言葉の意味』はその高度な表象化能力において関連があり、「心の理論」を持つには言葉につながる表象化能力が必要になる。「言葉の意味」単にシンボルを表現する物ではなく、より抽象度の高い志向的クオリアによって表象されるものである。」

このような実態をふまえ、子どもが6枚から1枚を選ぶ基準を言葉で表す時、子どもの「選択」基準に他者の価値が影響を及ぼすような言葉ではなく、しかしながら、その言葉によって、子ども自身の基準で「選択」することを可能にし、かつ現存している再構成の対象である「先験的に獲得されている志向的クオリアの立ち上がるネットワーク」に働きかけるための設定、つまり、現在の「心」が意識的に脳で生起させられるような言葉でなければならない。さらに抽象的意味のある言葉(「意味がある写真」「価値がある写真」「大事な写真」など)ではなく、5年生でも理解可能な基準をあらゆる言葉でなくてはならない。また今後の学習(経験の再構成)を継続可能にするだけの「最も力のある(意味のある)」「心」が写っている写真が選ばれる基準なくてはならない。

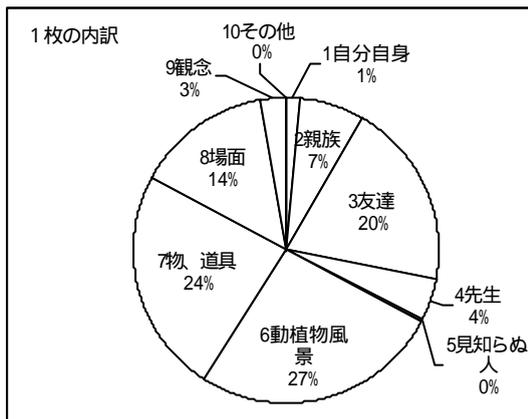
以上のことから「抽象的」ではなくて「感覚的」に判断できるであろう『「一番心をつよく感じる」写真』で選んでもらうことにした。

ところで、指導教官には、「「心」で選べない子どもでも、以後の学習課題に関連して『調べられるもの』『調べやすいもの』で選ぶ子ども出てくるだろう。」ということであった。

【実践結果 5-1】

ほとんどの子どもが1枚を選んでいた。中に、選ばないで迷っていた子どもがいたので、迷いの状態を聞くと、「どっちも『私にとって大事』だから選べない。」ということであった。価値表現を示すことなく、基準「一番心を強く感じる」は、選択させるための設定として機能していたといえる。

資料 5-1 : 1 枚に選ばれた写真の分類



【論点 5-2】どのように「心」を確認させるか

(1) 自己の「心の理論」を表象化させる手立てとして他者の「心の理論」を知ること

指導教官より、「1人1人の学習に入る前に、グループで自分の心を発表する活動を入れたほうが良い。」という指摘があった。

茂木健一郎は、心脳科学の領域からの提言として、心理学者アリソン・ゴプニックらの報告を引用して、『私の心』を指し示す志向性の働きは、『他者の心』を指し示す志向性の働きの発達に促されて、その後で発達する。つまり、「他者の心」を把握する能力をテコの視点として「自分の心」を把握する能力が発達する可能性があることを指摘している。いしかえれば、自分の中で自分の「心」を表象を繰り返していても、「自分の心」を把握する能力はつかないと言える。「他者の意図を把握する能力」も同時、或いは先行して形成される必要があるであろう。

実践案としては、グループ同士で自分の6枚の写真と記述を発表し、質疑応答を入れる。そのことによって、自分の「心」の表象が他者「通じかどうか」を体験する。他者の「心」あるいは「心のつながり」の理解と「自分の心」とは違うこと、が実感できると推測される。

【実践結果 5-2(1)】

時間的に時数が確保できなかったため、1名を指名して、全体に対して発表させた。また、1クラスで

の発表事例を、6枚中5枚が「風景」の子どもを選び、「心の理論」が高度な例を提示した。それによって、その子どもの1つの心的機能に反応した児童が数名見られた。

(2) 課題(2): 何を探究させるか

選んだ写真で「心のつながり」を探究させるために、探究対象は、指導教官により「自分と人の心とのつながり」になる。「4.6枚を選択する」際、「写真の中の『どのような心のつながり』を感じたか」では、「気持ち」の記述が多く、「つながり」まで行かなかった。よって、課題(2)は「自分と、人の心とのつながり」とした。

また、活動の表現として、指導教官より『調べ活動』ではなくて小学5年生なら『研究する』という言葉を用いても良いであろう。」と指導されたので、活動表現を「研究活動」で統一した。

【実践結果 5-2(2)】

記述された「自分の心と、人の心のつながり」で、「気持ち」ではなく、4次の時の記述内容より違いが見られる事例を抽出する。

注.( )は4次の記述

身近な人の写真

- ・(サッカーをしているところ) いつもサッカーチームのライバルであり友達でもある。いつもサッカーをしてくれてありがたい
- ・いろいろ世話をしたり少しだけされてりしている。
- ・(大切な兄弟) けんかなどはいっぱいするけど、なんでも協力してくれる兄弟
- ・(最高の友達) 助け合ったりしているやさしい友達
- ・(妹が歯磨きして大人になったな) いつも何気なく見ていた妹が、・・・見ていると自分を思い出す、懐かしい感じ。
- ・(やさしい母と姉) 小さい頃からやさしくしてくれた母と姉、うれしい気持ち
- ・(いろんなことをしてくれる、大切) いろんなことをしてくれる、大切。ちょっと尊敬している。

動植物、風景

- ・(さいの神の最中です。近くにいると熱くてたまらない) ...と心をこめて作った物で、昔からある。だからいつも健康に過ごしていることに気付いた。
- ・(家の近くで家がたくさーん。おじさん、おばさんがいっぱい住んでいる) 夏に花火を見たり、...見ると気分がさっぱりして、落ち着く。
- ・(僕は植物が好きです) 小さい頃良く遊んだ滑り台から何度も見た(木のある)風景

- ・(ピーターラビットはかわいい)私が4年生の頃買ってもらって育てているうちに仲良くなった。それが良く伝わってくる。
- ・(汚い水で嫌でしょう)兄が世話をしない。か、は、「なんで世話をしてくれないの」と思っていると思う。
- ・(この人がいなければ)これは、ただの群像だけどここから米百俵の精神は今にとらわれないうで、未来を信じていることだと感じた。
- ・(心の広場。でも散らかしっぱなし。部屋ごめんね)普段はあんまり気にしないけど、やっぱり汚い。でも、これぐらい散らかっていないと落ち着かないのも現実。私は、片付けが良くできないんです。

物、道具

- ・(小さい頃から使っているお気に入り)...これを弾いていると何か落ち着きます。心がつながっているから落ち着くのでは?
- ・(友達が誕生日プレゼントにくれた)私の好きな色を使ってくれて、気遣ってくれた。
- ・(いつも家に置いてあって、きれいだな)きれいだなと思ったし、気持ちが込められていると思ったから心がつながっているのではと思った。

#### 【考察 5-2 (2)】

上記の記述をした子どもは、他の子どもが「かわいい」「大切」といった「気持ち」や写真や心の状態の「説明」で留まっているのに対して、「心の状態」と「何か」との「つながり」まで志向した子どもが見られる。表象されたと考えられる内容は、その記述から、その「心の状態」が生じた状況や、条件に関わって生起していると思われる。つまり、自分の「その気持ちが生起する条件」『～だからこう思う』『～のとき、こう感じる』などに着目しているか、「～だからつながっている感じがするのか」と考えた結果が見える。このことは、4次のレベル、写真の中の対象への「気持ち・感じ(feeling)」から離れて、それを客観的に眺め、その「心の状態」と「何か」との「何かのつながり」を創出しようとして、その「心の状態」の生まれる状況や条件へと思考が働いたように見える。

よって、いずれにしても、自分の「気持ちや感じ(feeling)」から離れなければ、「心(mind)の様相」には行かないように見える。

#### 【検討 5-2 (2)】

分析しながら、「4次の『26枚から6枚選ぶ』とき、3枚にしてあげば、このような『心のつながり』を記述することができたのか」という疑問が起こる。

しかし、半数近い子どもが、気持ちなど「心の状態」の記述である、4次のレベルであるということ

は、まず「心の状態」を記述できることが、つなりを創出するための先行条件なのだろうか。そもそも上記のような記述が出来る子どもは、「自分の心」を表象化したり、抽象的思考ができる4次での分析で学習方法の自己評価で、「思考過程重視」や「方略」志向が高い子どもである。普通の子どもはどのようにすれば、その能力を変容させることができるのか。

さらに、子どもの「心」表象化能力の形成プロセスの条件の検証が必要である。

#### (3) 課題(3): 活動の予定を立てるという設定

1週間で自分の選んだ「心」を詳しく、はっきりさせ調べてくるとき、どのように調べれば良いのか子どもは判るのが疑問になった。指導教官は、「子どもは自分で考えて確認してくるであろう。」ということであったが、例えば、「『米百俵の銅像の写真』から『その精神』を、また『目当て』など『観念』を選んだ子どもの場合、「心」を確認できるのか。」という疑問があったので、どんな写真を選んだ場合でも1つは使える探究方法を学習プリントに載せることにする。

研究計画を立てることで、「実際自分が思ったようには事が進まない」、「相手の都合で出来ない事もある」ということを実感させる手立てとして、研究計画を立てる活動の効果が予想される。

#### 【実践結果 5-2 (3)】

(例)をそのまま真似て計画を立てた児童が多く、対象を調べる活動を計画している。動植物なら、本やインターネットでその生態、飼育の仕方などを調べる計画を立てている。物は、関わる人に直接聞いたり、本で歴史を調べたりする計画を立てている。つまり、この段階で「調べる」ということになると、総合的な学習のように、「対象」を明らかにする探求活動の計画になっている。

一方、何人かは自分の「心」そのものをはっきりさせるための追究活動を計画した子どもがいる。その子どもは、例えば、「なぜ部屋が散らかっているほうが落ち着くのか」を追究するために、親にちらかりっぷりを聞く。1回片付けてみて、感じたことを記録する。という計画を立てている。また、別の子どもは、「喧嘩するけどなんでも協力してくれる兄弟」への「心」をはっきりさせるために、「どういう時に喧嘩をするのか聞いて来る。」や「大切な友達に、「インタビューして『自分の心』と比較する。」という計画を立てている子どももいる。つまり、「心」を探究する時、別の条件、状況の時の「心」とを比較してみる計画を立てている。また、「これから自分はどうしていきたいかを考える。」も計画されている。

【論点 5・3】研究報告書プリントの設定

何を探究するのか忘れないために、研究対象を記述させる。計画とのズレ、あるいは実際にやった活動実態を明らかにするために、実際にやった活動方法を記述させる。活動によった初めて知ったことなどを記録させる。活動によって新しく分かったことを概念で捉えるために、イメージマップで記述させる。

【実践結果 5・3】なされた研究活動の実際

計画では、職人さん、車やさんなど人に聞きたいとしていても、実際は、インターネットや本で調べている。また、物など対象に関わる人にインタビューなどができなかった場合、その対象理解が学習成果として記録されている。一方、人にインタビューした場合、自分は知らなかったことや心を発見した子どもは、それを記述している。

しかし、過去の自分の「心」や「考え」、歴史上の人物の精神などを選んだ子どもは、学習プリントに記述されていない。

【考察 5・3】

自分の「心」に関して、他の人に直接インタビューしたりできない「心」を選んだ子どもへの関わり方は、さらに検討が必要である。当面の方法論として、私から見て「心の確証」「心のつながりの研究」できたように見える子どもの事例を分析し、子ども自身がどのような問いを立て、どのような追究方法を取り、どのように対象などへの心的機能が変わったかなどを分析できる。

「心」そのものを扱うのではなく、その「心の確証」を、「条件や脈絡の検証」へと変換することによって、「心」を対象化するような手立てが必要である。

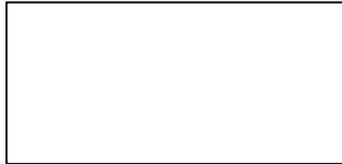
料：学習プリント3

道徳学習プリント（02/2/14）

\_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ 番 名前 \_\_\_\_\_

課題：「心のつながり」の研究

（1）6枚から、一番「心」を強く感じる写真を1枚選び、下のワクにはり付けなさい。



（2）この写真で感じた自分の心と、人の心とのつながりを書きなさい。



（3）選んだ写真に感じた「心」をさらに詳しく調べたり、はっきりさせるための、「研究計画」を立てます。



（例：心の持ち主にインタビューする。心を感じたものに関わる人に話を聞く。図書館に行って、歴史を調べてみる。観察記録をとる。など）

## 資料：学習プリント4

研究報告書(02/2/21(木)提出)

組 番 氏名

(1) 研究する心のつながり

(2) 研究方法(何をどのように調べたり、誰にインタビューしたりしましたか。)

(3) 研究結果(調べた結果、「心」についてどんなことが分かりましたか。)

(4) 研究の結果、はっきりした「心のつながり」を下に図で表しなさい



## 6. イメージマップを作らせる

### 【論点6-1】探究活動をどのように再構成させるか。

当初の案としては、1人1人の「心のウェビング」を、班、或いは学級全体での1つのウェビングに編成することを最終目標としていたが、担当した授業での私の指示ミスで、課題のウェビング作りを全員に課すことが出来なくなった。それでも「物」同士、「人」同士のグループをつくって、何とか他者のウェビングとの相互作用を起す活動を組織しようと考えられ、またつながらない場合、「何があればそこがつながるか。」を思考させることも考えたが、探究のレベルや「心」の対象の関連性の有無など、「5年生には高度すぎて、難しすぎる。」(指導教官)ということで、他者のウェビングとはつなげられないのではないかと予想された。

よって、最終の授業では、探求活動の結果を1人1人のウェビングを表現する学習活動になった。この場合、このイメージマップづくりは、「『経験の再構成』になる。」(指導教官)

### 【論点6-2】: どのような学習プリントにするか

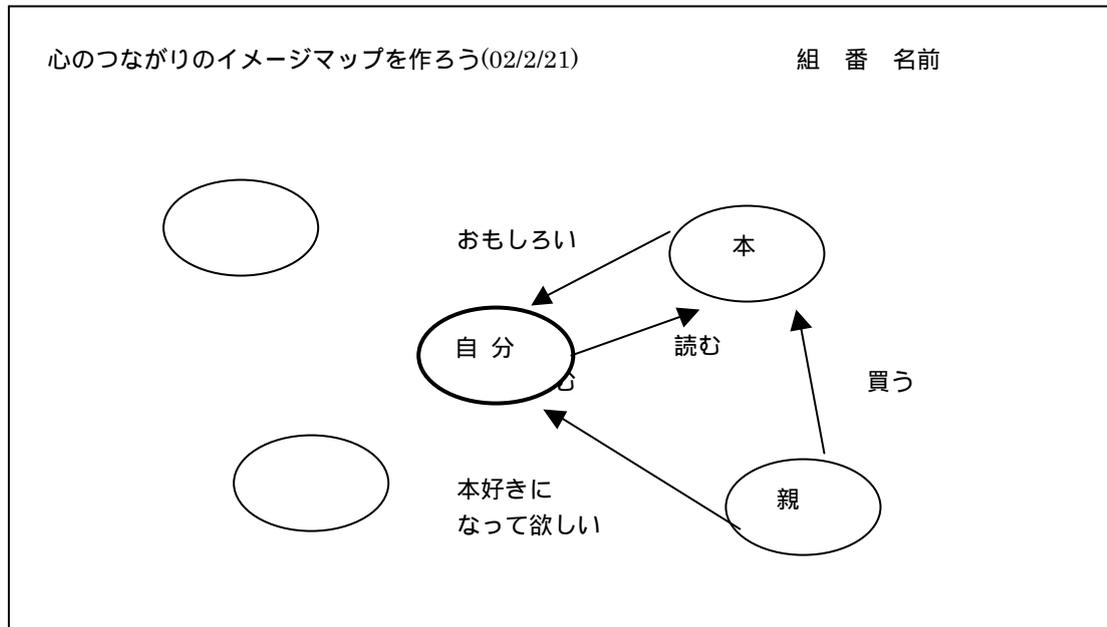
「心」のウェビング作りをどのようにさせるかということで、ウェビングではわからないので「イメージマップ」にする。また、作ったことがないと思われるので、参照例を作り、紙板書して説明し、説明が終わっても板書しておくことにする。問題として、当初、安易に考えずに課題の学習プリントのイメージマップの中心を「自分の心」にしてしまったが、「自分の心」のウェビング(概念図)だと、人に聞いたりした活動の成果とそこから生じた自分の「心の状態」(もしくは感情)の2段階を記述せずに、「心」だけのウェビングだけでは無理だと考えた。また、指導教官からの参照例では、中心の「自分の心」に「心」を向ける、「人や物」といった対象や、かわりの活動(買う、読む)も書かれていたので、思考の中心は「自分の心(機能)」ではなく、「自分」にして、対象との「心」の出入りの関係図にすることにした。また、観念などを選んだ児童にも、「自分の心」を中心にすると、表現できないのではないかと考えた。

プリントの様式としては、活動成果を見るために、当初の追求対象と自分との相互矢印だけを書いたも

のを考えたが、作業内容が多くなると考え、下のよ  
うな設定にした。また、 の配置は、均等に配置せ  
ず、志向が飛ぶように、多少距離感ができるように置

いた。サイズは、A3にした。

資料：学習プリント5



註： 矢印や丸の中に書かれた文字、文章は、参照例として「紙板書」に書かれたものである。

【実践結果6】

紙板書した参照例が影響したと考えられる。親をイメージマップに入れた子どもは、研究活動では得られていない親の「心」を、また「親」インタビューしていなくても、親の願いを記述している。

活動の矢印は比較的にかけているが、「心」の記述が描けないようであった。

このマップ作りという活動で、探究活動では記述されていない新たな「心の状態」と対象との「つながり」が生起させられた。ほとんどが「つながり」が増えた。(4つの丸を全部埋める、つながりを作ろうという志向が働いたと思われる。)

見知らぬ人へのつながりが生起した。

【考察6】イメージマップの分析

子どもがこの学習活動でどのような「心のつながり」を再構成できたかという点において、「『つながり』が一方通行のもの」と相互通行もあるが」と質問したところ指導教官により「『対称な矢印』より『非対称』な心のつながりが大切である。それがケアである。大人の「give and take」ではなく、非対称の心が大事である。」ということなので、そこで、「この『非対称のつながり』が、今回の一連の授業で記

述できたかどうか、或いは描けたということがこの実践研究の目標であり、評価の対象能力ということか。」と質問すると、「そうだ。」と指導された。

よって、この学習によって、自分に関わって、新に生まれたつながりを2つの非対称と対称の場合で抽出する。

(1) 非対称の心のつながり

自分から対象へ

\* 親族

親へ：「猫をやさしくあつかってほしい」「感謝している」「感謝」「学校に行けて感謝」

祖父母へ：「買ってくれてありがとう」「居ない時預かってくれてありがとう」「たいへんだなあ」

妹へ：「強暴だな」

友達へ：「ありがとう」「あんまり目標をやっていない人が多いなあ」「助け合って生きたい」

見知らぬ人へ

- ・ 伝統工芸の職人さんへ：「すごい、いいことだ」「すごいなあ」

- ・ 町内の人々へ：「この町を守ってくれる『さいの神』を作ってくれるのですごい」

- ・ レルビ少佐へ：「日本にスキーを伝えてくれてよ

かった」

\* 自然

- ・風景へ：「おちつくなあ」「1日の終わりの感じがする」「友達に見せたいくらいきれいだ」
- ・部屋へ：「おちつくなあ」
- ・動物へ：「あんまり気にしない」「長生きして欲しい」「かわいいけどうるさいと思う」「ニャンニャン何言っているのか分からない」「仲良くなってね」

\* 物、道具

- ・物へ：「楽しい、落ち着く」「欲しい」「きれい、心こもっている。」「買ってくれて良かった」
- ・道具へ：「機械もいいけど伝統工業もまもりたいたい」

\* 観念

- ・神へ：「今年も健康でいられますように願う」
- ・目当て：「向かっていく」「皆で決めたので良い」

対象から自分へ

\* 自分自身から：「成長しただろう」

\* 親族

- ・親から：「伝統工芸品のきれいさを知って欲しい」「猫が好きでもお世話しないとだめ」「邪魔な物と思っているかもしれないけどとても大切なものだ」「関心を持って貰いたい」「花火のきれいさ、すごさを知って欲しい」「悪い心がなくなるように」「鐘をうつみを知って欲しい。」「内緒でビックリさせよう」「私が好きそうなプレゼントだな」「ぬいぐるみを大切に、やさしくなってもらいたい」「部屋を片付けて欲しい」「少しでもマンションに慣れて欲しい」「上手になって欲しい」「犬をかわいがる気持ちを持って欲しい」「ペットの世話をしてほ

しい」「もっと詳しくなって未来を考えて欲しいな?」「本を読みたがって夜更かししてこまる」「好きなら、上手になって欲しい」「勉強しろ」「弟は友達以上の友達だ」「遊んで欲しい、学んで欲しい?」

・兄弟：「喜んでくれるかな」

\* 友達：「喜んで欲しい」「自分の個性を生かして生活をしあって生きたい」

\* 見知らぬ人：「さいの神を作ったがんばりを分かってもらおう」

\* 自然

・動物から：「もっと遊んで欲しい、もっとかまって欲しい」「ちゃんとした所で暮らしたい」「少しこの家に慣れたよ」

\* 物から：「散らかされた」「小さい頃の思い出なつかしさ」「(本から)今の飼い方ではかわいそう」

\* 観念：ご先祖様：「願い、気持ち」

(2) 対称の心のつながり

【自分から】

- ・続けていきたい
- ・買ってくれてありがとう
- ・大切
- ・欲しい
- ・よろしく

【人から】

- ・上手になって欲しい
- ・金魚かわいくなったね
- ・起こるけどいい奴
- ・役に立つならいいよ
- ・(息子の)友達になってあげてね

【自分から】

- ・関心・願・感謝
- ・大切に使う
- ・向かっていく

【物、観念】

- ・運
- ・良い物だから6年間使おうだろう
- ・高める

### 3. 事例

#### 事例1：M子の場合

##### 1.6 枚の時の記述

「初めて買ってもらった金魚」

##### 2.6 枚から1枚を選び活動計画を立てる

(1) 6枚から一番心を強く感じる写真を選び下のワクにはりつけなさい。(右の写真)

(2) 「写真で感じた自分の心と、人の心のつながりを書きなさい。」の記述

初めて買ってもらった金魚。ありがとう。

##### (3) 研究計画

買ってくれたお父さんとお母さんになんで買ってくれたかのインタビュー

観察する。

##### 3. 研究報告書

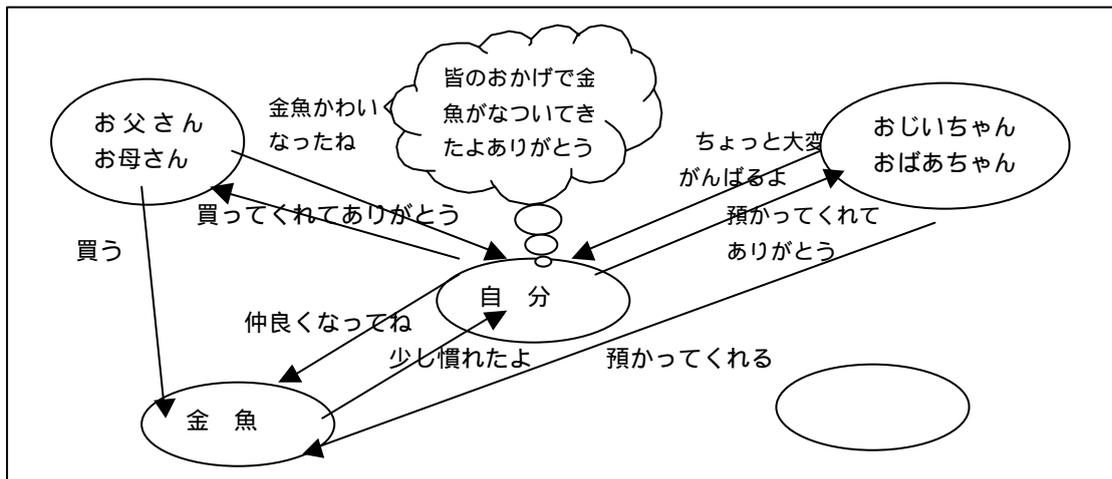
(1) 研究する「心のつながり」

「金魚を買ってくれてありがとう」

(2) 研究方法

お母さんとお父さんになんで買ってくれた

##### イメージマップ1



#### 事例2：N子の場合

##### 1.6 枚の時の記述

「私の心の広場。でもちらかしっぱなし。部屋ごめんね」

##### 2.6 枚から1枚を選び活動計画を立てる

(1) 6枚から一番心を強く感じる写真を選び下のワクにはりつけなさい。(右の写真を選んだ)

(2) 「写真で感じた自分の心と、人の心のつながりを書きなさい。」の記述

「毎日すごしている部屋です。ふだんはあんまり気にしないけど、やっぱりきたないです。でもこれくらいちらかっていないと落ちつかないのも現実。私はかたづけなくてよくできないんです。」

##### (3) の計画の記述

なぜちらかっているほうが落ち着くのか、自

かを聞いた。

金魚の今と前を比べた。

##### 3. 研究結果

Qなんで買ってくれたの

A お母さん「Mがペット飼いたがっていて、飼えるのは金魚ぐらいだったから」

・おばあちゃん、おじいちゃんは、Mがいない時、あずかってくれる。

発見 おじいちゃん達は、世話させられて大変。でも私はありがたい。おじいちゃん達いないと困る。

・観察 金魚を持ってきた日、おどおどして私を見て逃げる。現在の金魚 えさの袋を取り出すと大喜びで尾を振る。

発見 買ってくれたお母さんお父さん、いない時に預かってくれるおじいちゃん達のおかげで、しっぽ振るし、感謝

分を追究していく

お母さんにちらかりっぷりについて聞いてみる。

1回かたづけてみて感じたことを記録する。

##### 3. 研究報告書の記述

(1) 研究する「心のつながり」

「自分の部屋と関係する人々」

(2) 研究方法【インタビュー内容など】

お母さんは、そうじは大変か

お父さんにきたなさはどれくらいか

(3) 研究結果

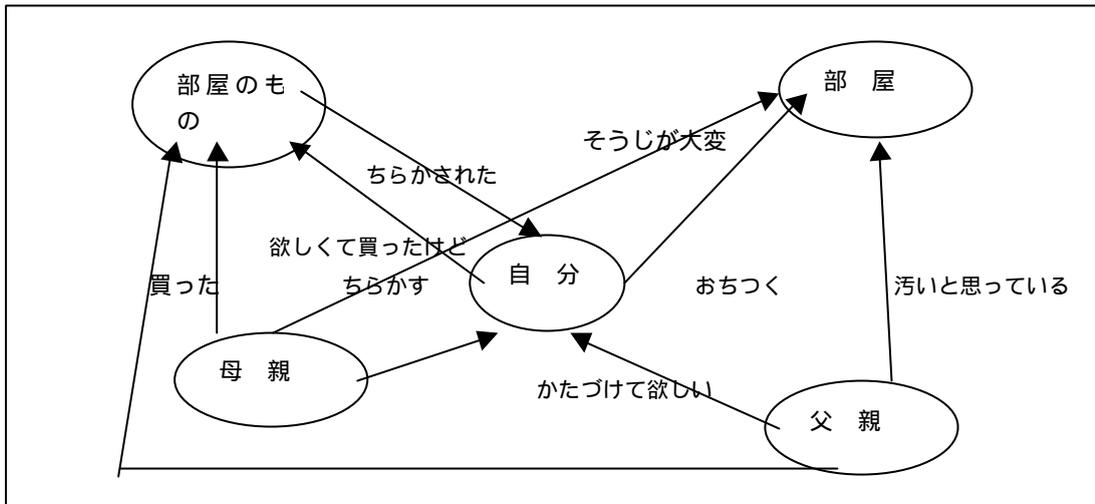
私の部屋はとてつもなく汚い(今まで自分じゃ気付かなかった)

私の部屋の掃除は大変

私はかたづけの能力がないこと

でも、この汚さが、私の心を落ち着かせる。

## イメージマップ2



### 全体討論

#### 1. 道徳学習が、意欲的になされたかどうか。

従来の道徳授業の、「身近な生活経験を扱う導入では、子どもは活発だが、指導場面になると静かになり発言しなくなる。」という状況を改善するために、この授業実践では以下のような改善を試みた。

1週間かけて写真機を使って、生活の中の事象で子ども自らが「関心」あることを写す。

その「関心」が「事実化」された写真を、「自分の心や人の心」と「一番心を強く感じる」という規準で、自分自身の価値判断基準で6枚から1枚を選ぶ。

自分の判断基準で選ばれた写真の「心のつながり」を、関わる人々にインタビューしたり、心の対象を観察したり、本、インターネットなどで調べたり、1週間かけて、自分自身で「確認する」学習活動をする。

活動の結果を、思考しやすい視覚的方法であるイメージマップを使って再構成する。

常に、個人学習の前に、他者の意見や考え方を知る機会を入れる。

以上のように、授業者の方からの価値の押付けや、道徳指導は全く行わず、子どもの生活の中から、「子どもの関心」によって取り出され、選択された写真を学習材に用いた。また、1週間かけて、関わる人(家族、先生、友達、地域の人)に直接インタビューしたり、志向した対象を本で調べたり、観察したりと、体験活動し、その成果をイメージマップで描くことで「心のつながり」を実感することができたといえる。つまり、価値を一方向的に押し付けることなく、子ども自身の生活から生起し、自ら選んだ学習材を

基に、自らの生活(学校、家庭、地域)に、立ち戻って探究の場にして、自分との心のつながりを自らが確認していく学習活動を組織した。ゆえに、学習対象が自身から切り離されることなく、本人が関わらなければ成立しない学習が行われたので従来の道徳授業に比べて意欲的に学習ができたといえる。

#### 2. 「選択」という学習活動を入れることの検討

価値を押し付けるのではなく、価値づくりの過程を重視した「価値の明確化」理論を用いた道徳授業では、「尊重」「選択」「反復」によって、大切な価値をはっきりさせていく方略がとられている。その際の「選択」は、教師がその選択肢を設定し、そこから子どもが「選択」していく。そこには、子ども1人1人の価値づくりの過程に、教師の意図的な指導性が入り込んでしまう。しかし、今回は、教師は選択肢を設定せず、選択数と選択のセットのみを決め、何を「選択」するかは子ども自身に決めさせた。このことは、何を意味するのであろうか。26枚から6枚、6枚から1枚を、ある設定「自分の心や人の心」「一番心を強く感じるもの」で選ぶということは、子どもの価値判断能力の育成にどのような教育的効果があるのだろうか。

まず、ある規準「自分の心や人の心」「一番心を強く感じる」で「選択」しようとする時、生起させられる「志向性」は、その子どものこれまでの先験的に獲得されたそれに向けられる。そして、それを目の前にある26枚、6枚の写真の中に表象する。そして、それを26枚から6枚、6枚から1枚を選ぶとき、20枚と6枚、5枚と1枚を差別するための思考や価値判断が働く。

さらに、今回は、26枚が子どもの生活中的「関心」

であるということである。子ども一人一人の生活やこれまでの経験が異なるということは、この授業実践研究の結果分析から分かるように、動機志向や学習方法志向、対象に見出す一人一人の意味や価値、描き出される「心」や「心のつながり」の表象が多種多様であることを示す。そこには、教師が設定した選択肢範囲内で、子どもに選択させるという方略では捉えきれない、子どもの価値づくりのプロセスの多様性がある。よって、今回試みた、子ども自身が選択するものを決めるという「選択」は、『道徳形成の理論と実践』で、中野啓明が指摘しているように、「志向性(intentionality)や生きられた実存(existence)の問題をも視野に入れた」「選択」を実現したといえる。つまり、自分自身で選択するものを決めるという活動は、まさにその子ども自身の思考、志向性、感情、価値や意味が学習対象となり、教師は、「欲望」や「利害」が生まれるように、ある規準や数などで規制することによって、ある状況や脈絡に関連付けて値踏みするという、一種の価値付け能力を育成することができたといえる。よって、「価値明確化」理論の「選択」の問題点を解決していると言える。

次に、では、教師の役割は、どのように変わるのであろうか。「価値の明確化」理論における教師の役割は、大切な価値がはっきりするように、教師が設定した選択肢の「選択」を促したり、「論争的な問題を設定」して「討論」を組織して、ラスらの7つの規準を達成するように「援助」をする。これは、「討論」といった教師の意図的な設定内において価値が明確になるための「指導」であって、1人1人の先験的に習得された真正な価値や意味や、値踏みの能力、価値付けの能力それ自体を変容させるような学習過程を保証しているとはいえない。もし、1人1人の「志向性」と「生きられた実存」が「価値づくり」の範疇に入るなら、1人1人の学習プロセスに変容局面を生じさせるような「支援」が必要になってくるであろう。

### 3. 「心のつながり」の「尊重」や「自覚」を子どもにもたらすにはポートフォリオが必要である。

今回の実践研究でも試みたように、1人1人の学習プロセスが、本人のものとして「つながった」のは、全て前回の学習成果が次の学習の対象になったからだとと言える。つまり「関心」をカメラで写し、現像された26枚を分類し、26枚から6枚を選び、その6枚から1枚を選び、その1枚について探究活

動をし、その探求活動の成果をイメージマップで再構成するというプロセスである。

ある子どもの生活での「関心」傾向、そこからどのような価値付けで6枚を選び、どのような「心のつながり」を認識していて、さらにその中から1枚選ぶことで、その子の価値付けの理論がわかり、どのような学習活動によって、「心のつながり」の認識がどのように変化したかが、学習活動の成果を並べることで見えてくるのである。いいかえれば、子どもも最初の自分の「心のつながり」認識を「尊重」し、学習を通して気付いた「心のつながり」とを対比することで「心のつながり」を「自覚」できるといえる。

ERICでは、「ポートフォリオは、生徒の業績、または、成長の物語を表している、生徒の仕事の目的ある集積である。」と定義している。つまり、ある目的で集積され、それを見れば、児童の学習成果や、成長の様子が見て取れるものである。今回の実践では、26枚の分類傾向と6枚の分類傾向から、子どもの価値付けの様子が分かる。また6枚の写真の記述と、1枚の写真での記述とイメージマップでの記述から、どのような「心のつながり」を学習活動を通じて作ることができたかを見て取ることができる。よって、子どもの学習プロセスで、どんな能力がどのように成長したのかを示すには、ポートフォリオが必要になる。

#### ・今後の課題

子どもの道徳性を看取るには、ポートフォリオを活用することが有効なことは実感できている。しかし、実感だけでは研究にならないので、これから子どもの「変化」を評価する基準づくりが課題になる。

#### 、 の参考文献・引用文献

- 1) 桑子敏雄；2001、『新しい哲学への冒険 上』、NHK出版、
- 2) 茂木健一郎；2001.12、『心を生み出す脳のシステム』、NHK ブックス、
- 3) J.Dewey；1939、『The Theory of Valuation』、in The Lw,1925 - 1953, Vol.13
- 4) 齋藤勉編著；1983、『道徳形成の理論と実践』、樹村房、

【附註】この論文の執筆は を齋藤、 以降を今溝が分担したものである。