

「自我関与」を中心に 道徳的価値に向き合い深める 授業の立場から

2023年2月11日（土）

高宮正貴（大阪体育大学教育学部）

コメントの内容

- (1) 「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」を再考する
- (2) 道徳的判断力の構成要素
- (3) 内容項目を押さえ、要素に焦点化する
- (4) 価値理解の要素を捉える
- (5) 条件変更で価値理解を深める
- (6) 教材のしかけを活用する

(1) 「読み物教材の登場人物への 自我関与が中心の学習」を再考する

心理学では、自我関与とは、「個人にとって重大な関心のある事象や事態に対して、
その個人がかかわりをもつこと」や「ある
事態において**主体的自我**や**客体的自己**が**深
くまきこまれている状態**」である（小林,
2021）

(1) 「読み物教材の登場人物への 自我関与が中心の学習」を再考する

「問題解決的な学習」や「道徳的行為に
関する体験的な学習（役割演技など）」は
学習活動の**型**となり得る。

しかし、「登場人物への自我関与が中心の
学習」は**型**なのだろうか？

教材の登場人物の判断や心情を
考える = 自我関与なのか？
それとも、自我関与を**促す**工夫
が必要なのか？

(1) 「読み物教材の登場人物への 自我関与が中心の学習」を再考する

登場人物に**なり切らない**と考えられない
のか？

むしろ、登場人物から**距離を取って**（客観
的に）考えることで、思考が深まることは
ないのか？

川崎先生の今日の授業でも、問い返して
考えさせる = **類推**させていた。
しかし、それは登場人物に**なり切る**ことな
のだろうか？

(1) 「読み物教材の登場人物への 自我関与が中心の学習」を再考する

自我関与の**対象**は、教材の登場人物
だけなのか？

たとえば、教材の**状況**に
自我関与することはないのか？
(「花さき山」などでは、登場人物に
自我関与しているのだろうか？)

何のための 「登場人物への自我関与」か？

	青木孝頼による自我関与の 目的 （青木・井上, 1974）
①	子どもが現在の自分の価値観に気づく。
②	漠然としていた自分の価値観が明確になる。
③	自分の価値観に気づき、より望ましい方向に変わる。 ※ただし、より望ましい方向に変わるについては <u>容易には期待できない</u> と述べている。

青木は、自我関与の主要な目的を上記の①・②と捉えている。

横山利弘の「タマゴッチ理論」

- 一方、横山利弘の「タマゴッチ理論」は、子どもが教材中の登場人物の**自覚・覚醒**に自分を重ね合わせるために「**着ぐるみを着る**」（≡**自我関与**）（広岡, 2017）ので、「**深い・価値理解**」を目指していると言える。

：青木の「③より望ましい方向に変わる」という自我関与の目的と重なる。

今日は、自我関与の目的を、
③の「より望ましい方向」＝「**深い・高い価値理解**」と捉えることにする。

⇒では、どうやって
「**深い・高い価値理解**」を促すのか？

(2) 道徳的判断力の構成要素 (高宮・杉本, 2022)

	○道徳的判断力の構成要素	
価値理解	・ What : 意味 、 成立条件	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意味：真の友情とは何か。 ・ 成立条件：友情が成立するために必要なものは何か。友情が成立するための条件は何か（信頼など）。
	・ Why : 意義 （理由、効用・目的）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 理由：なぜ友情は大切なのか。 ・ 効用：友達がいるとどんなよいことがあるか。 ・ 目的：何のために友情を育むのか。
	・ How : 適用 （手段の選択に限らない： 対象 、 相手 、 方法 、 時 の選択）（アリストテレス, 2016、西野, 2020;2021）	<ul style="list-style-type: none"> ・ どんな対象に対して勇気を出すべきか（不足：臆病、中庸：勇気、過剰：向こう見ずの見極め）。 ・ どんな時に正直であるべきで、どんな時に正直でない方がよいのか（不足：嘘つき、中庸：正直、過剰：バカ正直の見極め）。 <p>※内容項目相互の関連や対立を考えることも適用に入る。 （「二通の手紙」では、規則の遵守vs.思いやり・同情。）</p>
人間理解	・ 価値を実現できない 弱さ と、価値を実現する上での 阻害条件 ・ 促進条件 （村上, 1973）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 阻害条件：なぜ勇気を出せないのか。 ・ 促進条件：どうしたら勇気を出せるのか。

⇒教材を通して**価値理解**と**人間理解**をする。

(3) 内容項目を押さえ、要素に焦点化する

- 内容項目：「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切に、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。」

内容項目の要素	考えたい学習問題（例）
①法やきまりの意義	○法やきまりがある理由、法やきまりの効用・目的は？
②法やきまりを進んで守る（遵法精神）	○法やきまりに他律的に従うのではなく、自律的に従うにはどんな心構えが必要？
③法やきまりのよりよい在り方	○どんな法やきまりにしたらよいの？
④権利、義務	○権利と義務は、どんな関係にあるの？

この授業で、生徒に何を考えてほしいの？ = 「主題」
→学習指導案の「主題」は、内容項目をそのまま書くのではなく、できるだけ先生自身が捉えたテーマを示す。
⇒主題を焦点化しないと、生徒にとっては何を学んだのかわからない「教材止まり」になってしまう。

(4) 価値理解の要素を捉える (What)

What：道徳的価値の**意味**、**成立条件**を読み解く

- ・ 入園終了時刻を過ぎて入園させる。保護者同伴で入園の規則があるのに、姉弟だけで入れてあげる。＝「法やきまり」に対する違反（**意味**）
⇒ 「①法やきまりの意義」「②遵法精神」のいずれを主題にする？
- ・ 「①法や決まりの意義」はWhyのところの後述。
- ・ 「②遵法精神」の**成立条件**：「遵法精神には、「**自分を裏切らない**」という**自尊心**（中略）が関わっていることに気付かせる指導が求められる」（『解説』）。

(4) 価値理解の要素を捉える(Why)

Why：道徳的価値の**意義**
(理由、効用・目的)を
読み解く

- ・「法やきまりの**意義**」とは？
- ・入園終了時刻が決まっている、保護者同伴で入園する規則の**理由、効用・目的**：お客様の安全。事故を防ぐ。安心して動物園を楽しんでもらいたい。「法やきまりは**自分自身**や他者の生活や権利**を守る**ため」にある（『解説』）。「高等学校段階への発展を踏まえて、**自分たちを拘束すると感じる法やきまりが自分たちを守る**だけではなく、**自分たちの社会を安定的なものにしている**ことを考えさせ」る（『解説』）。
 - 「○この規則の**意味**（「**意義**」でもよい）は「何」ですか？」
 - 「○この規則がある場合とない場合で何が違うの？この規則があるとどうなる？ないとどうなる？」（法やきまりの**効用**）
 - 「○守るとどうなる？破るとどうなる？」（法やきまりの**効用**：曾根原先生）

(5) 条件変更で価値理解を深める

教材で描かれている状況の条件を変える (**条件変更**)

教材で描かれている条件を変えることで、価値理解を深める。

①姉弟が閉門時刻までに戻ってこず、搜索する羽目になったことは**結果論**であり、元さんはもともと規則を破っている：**動機と結果**の違い。))

→「○もし二人がちゃんと戻ってきたとしたら、元さんは入れてあげて良かったのだろうか？」

②今回はたまたま助かったが、事故にあっていたかもしれない。

：**規則功利主義**vs.**行為功利主義**。

(a)**規則功利主義**：集団の安全や幸福のために一旦規則を決めた以上、規則を**一般的に**遵守しなければならない。

(b)**行為功利主義**：**その都度**の行為で幸福を最大化すべき。

例) 1回くらい信号を破っても事故にはならないかもしれないが、事故になる危険性もある。

→「○もし事故にあっていたらどうなった？誰が責任を取る？」(今日の川崎先生の追発問)

(6) 教材のしかけを活用する

教材の記述	発問
「この年になって初めて考えさせられることばかりです。」	○元さんがこの年になって初めて考えさせられたことは、「何」ですか？ ※「初めて考えさせられた」内容が書かれていない。
「晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めたのだった。」	○どうして元さんは「晴れ晴れとした顔」で動物園を去ったのですか？ ※印象深い表現やキーワードを問う。

「何だろう？」と考えたくなる
教材のしかけを活用する。
※「教材のしかけ」については、
東京都足立区立足立小学校の杉本遼教諭の
アイデアを借用した。

(6) 教材のしかけを活用する

教材の記述	発問
「晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け始めたのだった。」	○どうして元さんは「晴れ晴れとした顔」で動物園を去ったのですか？ ※印象深い表現やキーワードを問う。

・しかし、今日の川崎先生の授業のように「晴れ晴れとした顔」を発問することの**難しさ**もある。
「規則は破ったけど、お母さんは喜んでくれたし、良かった」
「元さんは最善を尽くしたし、周りも協力したから後悔はない」

などの答えが出たとき、どうする？
⇒ **きまりの意義**を理解できていることになるのか？

引用文献

- 青木孝頼・井上治郎（1974）「連載討論1：資料の活用と自我関与」『季刊道德教育の課題』第1集、pp.149-164.
- アリストテレス 渡辺邦夫・立花幸司（訳）（2016）『ニコマコス倫理学（下）』光文社
- 小林将太（2021）「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習は自我関与を促すのか」日本教育学会第80回大会発表一般研究発表レジュメ（2021年8月27日）。
- 高宮正貴・杉本遼（2022）『道徳的判断力を育む授業づくり——多面的・多角的な教材の読み方と発問』
- 西野真由美（2020）「第11章 道徳科の授業デザイン」西野真由美（編）『新訂 道徳教育の理念と実践』NHK出版、pp.184-202.
- 西野真由美（2021）「価値と実践をつなぐ実践力を育てる道徳科の学び」『道徳と教育』第339号、113-115.
- 広岡義之（2017）「第2章 読み物教材の解釈の仕方」横山利弘（監修）牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平（編）『楽しく豊かな道徳科の授業をつくる』ミネルヴァ書房、pp.20-33.
- 村上敏治（1973）『道徳教育の構造』明治図書