

道徳科における価値認識・自己認識・自己展望の 学習指導過程の意義

—村上敏治の理論と荊木聡の授業実践をもとに—

高宮正貴

2023年1月7日受付 2023年2月2日受理

Significance of teaching “value recognition,” “self-recognition,” and “self-perspective” in moral education classes based on Toshiharu Murakami’s theory and Satoshi Ibaraki’s teaching practice

Masaki Takamiya

キーワード：価値認識・自己認識・自己展望，価値の一般化，村上敏治，道徳授業

責任著者：高宮正貴（大阪体育大学教育学部 takamiya@ouhs.ac.jp）

I. 問題設定

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（※中学校は「広い視野から」を挿入）多面的・多角的に考え、自己の（※中学校は「人間としての」）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

上記は、平成29（2017）年に告示された『学習指導要領』における「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」の目標である。「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習」という部分は、道徳科で行われる学習活動を示したものである。もちろん、この記述をどのように解釈し、どのように授業に具体化するかは、個々の授業者の裁量に委ねられている。もとより、「道徳的諸価値についての理解を基に」→「自己を見つめ」

→「物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え」→「自己の（人間としての）生き方についての考えを深める」というように学習指導過程の順序を示したものと捉える必要はなく、道徳科で行われるべき学習活動の諸要素を示したものと捉えることが望ましいと言えよう。

しかし、「自己を見つめ」や「自己の（人間としての）生き方についての考えを深める」の部分で、単なる児童生徒自身の思考の流れとしてのみ捉えるのではなく、意図的・計画的な学習活動の要素として捉えることには意義がある。本稿で明らかにしたいのは、このことである。

荊木聡（2021）は、「道徳的諸価値についての理解を基に」を「価値認識」、「自己を見つめ」を「自己認識」、「自己の（人間としての）生き方についての考えを深める」を「自己展望」の学習活動（発問など）と捉えた上で、この3つの視点を具体化する授業づくりの方途を明らかにしている。とはいえ、荊木自身は、現行の道徳科の目標を前提にした上

でこの3つの視点を抽出しており、なぜこの3つの視点が必要なかを明確に示しているわけではない¹。そこで、本稿では、「価値認識（道徳的諸価値についての理解）」にとどまらず、「自己認識（自己を見つめる）」や「自己展望（自己の（人間としての）生き方についての考えを深める）」という学習活動がなぜ必要なかを改めて探究する。その上で、「価値認識」「自己認識」「自己展望」の3つの視点を具体化する授業づくりとその留意点を明らかにしたい。

Ⅱ. 価値認識・自己認識・自己展望の3つの視点

「価値認識」「自己認識」「自己展望」という学習指導過程づくりの3つの視点は、村上敏治が『道徳教育の構造』（1973）等で示した学習指導過程論をもとに荊木聡が抽出し、発展させたものである。このⅡ節では、まず「価値認識」「自己認識」「自己展望」の3つの視点の定義を見ておきたい（表1）。

表1 価値認識・自己認識・自己展望の3つの視点（荊木, 2021, p.16）

価値認識	道徳的価値の新しい面に出会ったり、矛盾する価値を衝突させたりして、道徳的価値を再構成して捉え直す視点
自己認識	自分との関わりで捉え直した道徳的価値を含む世界について、「自分はどうか考え、評価するのか」を省みる視点
自己展望	人間としての自己の生き方を展望しながら、道徳的価値の実現に必要な条件を考えたり、実践への糸口や手がかりを見出したりして、内面で“密かなる決意”を温める視点

「価値認識」「自己認識」「自己展望」の3つの視点は、『学習指導要領（平成29年告示）』における道徳科の目標と対応している。すなわち、「道徳的諸価値についての理解を基に」は「価値認識」, 「自己を見つめ」は「自己認識」, 「自己の生き方（人間としての生き方）

についての考えを深める」は「自己展望」に対応する。「物事を広い視野から）多面的・多角的に考え」る学習については、「価値認識」「自己認識」「自己展望」のすべてにまたがる「学習方法」と見なすことができよう（表2）。

表2 道徳科の目標と価値認識・自己認識・自己展望の対応

道徳的諸価値についての理解を基に	価値認識
自己を見つめ	自己認識
自己の生き方(人間としての生き方)についての考えを深める	自己展望
物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え	上記の3つの視点のすべてにまたがる

ところで、なぜ「価値理解」ではなく「価値認識」と呼ぶのか。これについて荊木は、「価値理解」は「道徳的価値の特徴や具体例の把握」, 「価値認識」は「価値の客観的な理解のみならず、自己との関係性、自分にとっての重要性をも加味した主体的な把握」であると述べている（荊木, 2021, p.17）。『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』では、「ふだんの生活においては分かっていると信じて疑わない様々な道徳的価値について、学校や家庭、地域社会における様々な体験、道徳科における教材との出会いやそれに基づく他者との対話などを手掛か

りとして自己との関わりを問い直すことによって、そこから本当の理解が始まるのである。また、時には複数の道徳的価値が対立する場面にも直面する。その際、生徒は、時と場合、場所などに応じて、複数の道徳的価値の中から、どの価値を優先するのかの判断を迫られることになる。その際の心の葛藤や揺れ、また選択した結果などから、道徳的諸価値への理解が始まることもある」（p.15）と書かれている。この記述に従えば、道徳的価値を「自己との関わり」で捉え、道徳的価値に対する主体的な価値判断を経た上での価値理解を「価値認識」と呼ぶことができよう。

Ⅲ. 価値認識・自己認識・自己展望の 区別と重なり

前節では、「価値認識」「自己認識」「自己展望」を学習指導過程づくりの3つの視点であると述べた。後のV節では、この3つの視点をもとにした発問例について考察するが、この発問は「価値認識」の発問であるとか、この発問は「自己認識」の発問であるといったように、截然と区別できるわけでは必ずしもない。あくまで便宜的に区別しているに過ぎない。というのも、「価値認識」「自己認識」「自己展望」の3つの視点の由来の1つである村上敏治の学習指導過程論では、価値認識の過程と自己認識の過程は、それぞれの強調点の違いはあるとしても、重なっているからで

ある。村上によれば、「価値経験と価値判断—価値評価と反省的思考—価値認識—価値への応答」という「すじ道」は、「自己発見—自己克服—自己統一」という道すじに裏打ち」されているのである(村上,1973,p.126)。ここで「価値経験と価値判断—価値評価と反省的思考—価値認識—価値への応答」という過程とその用語の意味を説明することは煩雑な作業となるだけでなく、かえって読者の理解を妨げられるので避ける。ここで確認したいことは、「価値認識」の過程と「自己認識」の過程は重なっているということであり、学習指導過程においてはどちらを強調するかの違いとして表れるに過ぎないということである(表3)。

表3 村上敏治の学習指導過程(村上, 1973, pp.131-132)

導入	展開 (第一展開・第二展開)	終末
学習活動第一	学習活動第二・第三	学習活動第四
起	承・転	結(合)
自己発見	自己克服	自己統一
課題との直面 自己の課題化	自他の照応 自己から他者へ	自他統一 他者から自己へ
価値意識 価値経験	価値認識 価値的世界の展望	価値可能性 価値への応答
○授業への導入 ○主題への導入 ○資料への導入	(第一展開) ○他者の価値的経験の理解 ○障害条件克服過程の追求 ○資料の提供する課題への肉薄 ○自己の対象化 (第二展開)……(一般化) ○他者と自己との照応 ○問題場面の転移と拡大発展 ○自己との対応・対比	○学習のまとめ ○自己反省 ○自己内面の決意 ○新たな自己の発見 ○新たな課題の発見と確認 ○印象の定着 ○賞揚と激励 ○実践への着手点

実際、ある記事の中で村上は、「道徳の学習なり指導の過程は、どこまでも自己から始まり自己に帰るのである。この基本から外れた道徳授業はあり得ない」（村上, 1990, p.8）と断言している。表3にもある通り、学習指導過程における展開では「自己から他者へ」であるから、「価値認識」に強調点が置かれる。それに対して、「終末」は「他者から自己へ」であるから、「自己認識」や「自己展望」に強調点が置かれるのである。

しかし、「どこまでも自己から始まり自己に帰る」のが道徳授業であるならば、なぜ「価値認識」の過程が必要なのだろうか。「自己反省・自己認識」といっても、「人間は自己の眼で直接自己を見ることはできない。自己をうつす鏡、自己をぶつけてこだまとしての自己をよびもどす壁が必要である。みがかれた質の高い鏡であればあるほど、自己の全体像は鮮明に映し出される」（村上, 1973, p.78）。ここで言われている「自己をうつす鏡、自己をぶつけてこだまとしての自己をよびもどす壁」とは、教材（資料）である。教材は「自己の生活経験の単純な話し合いからはただちに現われてこないような一定の価値的世界を、一定の文脈と具象性をもって提供する」（村上, 1973, p.78）。また、村上は別の箇所でも、「一定の中心的な資料を読んだり聞いたり見たりして、現在の自己の在り方を、より高い次元に引き上げようとするのが展開の段階である」（村上, 1990, p.8）と述べている。以上から、

教材を通した「価値認識」は、自己を見つめるための「鏡」であるとともに、自己を高め、引き上げるための媒体であると言える。

しかしながら、教材を通した「価値認識」だけでは、学習指導過程としては不十分である。教材に描かれているのは「他者の価値経験」（村上, 1973, p.78）に過ぎない。道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議による「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（平成28（2016）年7月22日）で例示された3つの「道徳科における質の高い多様な指導方法」の1つに「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」がある。これは、児童生徒が教材の登場人物の心情や判断を自分との関わりで考える学習である。しかし、「登場人物への自我関与」と言っても、それは直ちに「自己認識」にはならない。つまり、教材の登場人物に「自分を重ねる」ことは、直ちに「自己を見つめる」ことにはならない。というのは、読み物教材の登場人物は、児童生徒にとっては「第三者」に過ぎないからである。人間は、第三者に対しては公平な評価ができて、「当事者」としては感情や欲望の抑制が難しいため、公平な行為ができるとは限らない（林, 2019）。要するに、「わかっている、できない」ことがあり得る。このことは、芸能人のスキャンダル等に対する人々の反応も見て言える。人間は「第三者」に対しては公平な評価をできるが、「では、自分はどうか？」とは考えず、そ

の公平な評価を自分自身には適用しないことがある。人間は他者に対しては道徳的な評価をするのに、しばしば自分だけは例外と見なしてしまうのである。読み物教材の登場人物の判断や心情について考える場合にも、同じことが言える。たとえば「はしの上のおおかみ」(『わたしたちの道徳 小学校1・2年』)で、おおかみが優しくなった理由を理解したからと言って、すぐさま自分も優しくなれるわけではない。「親切は大切だと理解しているが、なかなか親切にできない」ということもあり得る。その場合、「親切にすることは大切である」という「価値認識」を経て、「親切にできていない自己」を「自己認識」し、その自己を乗り越える必要がある。だからこそ、村上は先の表3に示した通り、展開を「自己克服」の過程としているのである。

それに加えて、場合によっては、「登場人物はこう考えたのだろうか、自分はそうは思わ

ない」「登場人物の考え方はわかるが、同意はしない」ということもあろう。たとえば「絵はがきと切手」(日本文教出版『生きる力4』)では、主人公のひろ子は正子から届いた手紙の切手の料金不足を正子に伝える決心をする。しかし、「友達の正子のことを思えばこそ、言いづらいことも伝える」というひろ子の思いを児童は理解できるとしても、「私なら、友達の正子を傷つけないから伝えない」ということもあり得る。これは、表3で言えば「自己との対応・対比」に当たる。

こうしたことから、展開では、「他者の価値的経験の理解」つまり「価値認識」にとどまらず、「自己の対象化」「他者と自己との照応」「自己との対応・対比」などの「自己認識」の過程が要求されるのである。表1に示した通り、荆木は「自己認識」を「自分との関わりで捉え直した道徳的価値を含む世界について、「自分はどうか考え、評価するのか」を省みる視

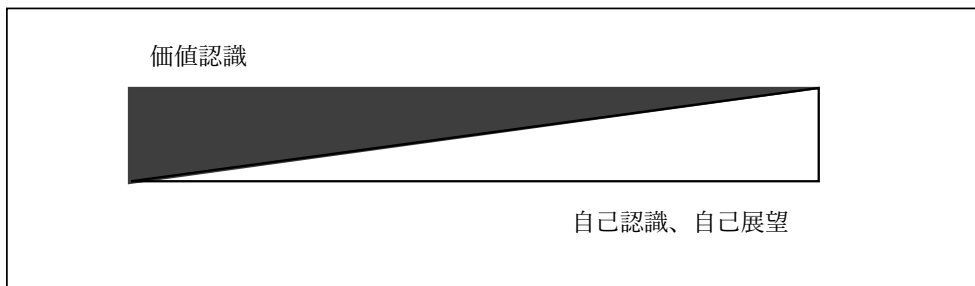


図1 価値認識→自己認識→自己展望の学習指導過程のイメージ

点」と定義している。このように、教材を通して学んだ価値的世界と照らし合わせて自己を反省したり、そうした価値的世界を自分はどう考え、どう評価するのかを反省したりするのが「自己認識」であると言える。要するに、「自己認識」がなければ、教材を通して学んだ「価値認識」は自己の生き方に結びつかないのである。

このように見てくると、教材を通した「価値認識」を意図した学習活動（発問など）であっても、結果として「自己認識」が生じることはあり得る。反対に、「自己認識」は「価値認識」との対比によって起きるというのが思考の自然な流れである。それゆえ、学習指導過程における個々の学習活動（発問など）が3つの視点ごとにくっきりと分けられるわけでは必ずしもない。荊木も「授業場面によっては、2つ以上の視点が明瞭には分かれず融合していることも考えられます」（荊木, 2021, p.19）と述べている。このことは、V節で実践事例について分析することを通してより具体的に示されるだろう。図1では、価値認識に強調点を置いた学習活動（発問など）から、徐々に「自己認識」と「自己展望」に強調点を置いた学習活動（発問など）に移行する学習指導過程のイメージを図式化したものである。「価値認識」「自己認識」「自己展望」という3つの視点は必ずしもくっきりと分けられるものではなく、グラデーションである（図1）。

IV. 価値認識・自己認識・自己展望と「価値の一般化」

しかし、より詳細に見れば、村上が提唱している学習指導過程論と荊木のそれは異なる面もある。というよりも、村上の学習指導過程論を荊木が独自に解釈し直したというのが真相であると言えよう。荊木は、「価値の一般化」（道徳的価値の一般化）について、村上の学習指導過程論を独自に解釈し、再構成した上で具体化している。「価値の一般化」については別のところで詳述したので、参照を請いたい（高宮, 2022）。ここでは、本論の主題である「価値認識」「自己認識」「自己展望」に関連する範囲で価値の一般化について述べておこう。

表3の「第二展開」に書かれている「一般化」が「価値の一般化」である。では、価値の一般化とは何か。

一定の資料は、すべて内容上、特殊な場面での特定の問題における、特定の考え方や生き方を具現したものである。（中略）単に資料内容を教えるだけでは、一定の主題を教えたことにはならない。一定の資料によって得られた道徳的価値の学習経験を拡充したり、資料内容以外の素材をもってそれに加えたりして、主題の全面を蔽うくふうが要求される。（村上, 1973, p.133）

資料は「特殊な場面での特定の問題における、特定の考え方や生き方を具現したものである」から、「単に資料内容を教えるだけでは、一定の主題を教えたことにはならない」とされている。教材（資料）の内容を教えただけでは、「資料どまり」、つまり道徳が教科化した現在では「教材止まり」になってしまうということである。

教材止まりで終わらないための「一般化」としては、大きく（1）「問題場面の転移と拡充」と（2）「自己化」の2つの方向性がある。（1）「問題場面の転移と拡充」にはさらに、「問題場面の量的拡大」と「問題場面の質的拡充」がある（表4）。しかし、「問題場面の量的拡大」と「問題場面の質的拡充」の区別については、本論の主題から逸れるのでこれ以上論じない²。（2）「自己化」については、村上は「一般化は自己化である」といいたい。資料の問題場面についての学習成果を、児童生

徒のひとりひとりが、自己の問題として受けとめるという意味での自己化である」（村上，1973, pp.148-149）と述べている。

表4に示した通り、村上は価値の一般化の学習活動（発問など）として（1）「問題場面の転移と拡充」と（2）「自己化」の2つの方向性を捉えている。村上が編著をしている『小学校道徳内容の研究と展開』（1983）などの実践事例を見ると、価値の一般化の学習活動（発問など）はおおよそ次の3種類に類別されよう。①（1）「問題場面の転移と拡充」を重視したもの、②（1）「問題場面の転移と拡充」と（2）「自己化」が一体となったもの、③（2）「自己化」を重視したものである。

①（1）「問題場面の転移と拡充」を重視した学習活動としては、「一人の気高い美しい心がすべての人の心を動かす事例について考える」（村上，1983b, p.35）などがある。

②（1）「問題場面の転移と拡充」と（2）「自

表4 村上敏治における「価値の一般化」の構成要素（高宮，2022, p.59）

①問題場面の転移と拡充(量的拡大)	類似した場面・対象への拡大。 ※一般に、小学校低学年でのみ有効。
②問題場面の転移と拡充(質的拡充) :「再特殊化」	「時処位」に応じた価値判断。 例1) 同じ「公共心公德心」と言っても、学校と駅では求められる心構えはどう異なるのか。 例2) いつ親切にすべきで、いつ親切にすべきでないか。
③「自己化」:自己との対話	資料の問題場面についての学習成果を自己の問題として受けとめること。 ※中学校段階のように、資料（教材）と対話することがそのまま自己と対話することが可能である限り、意図的に行う必要はない。

己化」が一体となっている学習活動としては、以下の例が見られる。展開前段で「あとみよそわか」という教材を通じて「そうじの作法」について考えた後、展開後段では「自分たちの生活をふり返り、自他ともに気持ちよく過ごすためには、そうじのほかに、心をこめてやらなければいけないことに、どんなことがあるか考え、話し合う」(村上,1983b,p.35)。また、「感謝」を主題とした「きつねとぶどう」の実践事例では、展開前段で子ぎつねの母ぎつねに対する感謝について考えさせた後、展開後段では、「いつも自分たちのことを世話してくれている人びとのことを思い出し、感謝の気持ちを発表する」(村上,1983b,p.121)という学習活動を設定している。「公共心・公德心」を主題とした「きいろいベンチ」の実践事例では、展開後段で「ところで、これからみんなで使うものをどのように使ったらいいと思いますか」と問うているが、村上はこの実践についての「考察」の部分で、「本授業の展開後段で、鉛筆けずりや学校文庫の始末の仕方が発言として出ているのは適切である。自分が使って使いっ放しにするのではなく、後々だれでもが使えるようにする心が大切である」(村上,1989a,p.118)と述べている。ここでは、(1)「問題場面の転移と拡充」を通して(2)「自己化」を行う思考の流れが想定されていると言える。つまり、(1)「問題場面の転移と拡充」と(2)「自己化」が一体となっている。Ⅲ節で述べたように、価値認識の過

程と自己認識の過程を重ねて捉えている村上の学習指導過程論からすれば、これは不思議ではない。

③(2)「自己化」を重視した学習活動としては、以下の事例がある。「希望・勇気については、以下の事例がある。「希望・勇気について自分はどうだったかについて考えてみましょう」(村上,1989b,p.40)、「ニコラスとウエークの友情と、日ごろの自分たちの友情とを比べて、どう思いますか」(村上,1989b,p.89)、「生命はとともかけがえのないものだということ、そして、自分たちの命は家族や多くの人たちの温かい心で守られているということなどに、これまで気付いてきたでしょうか」(村上,1989b,p.117)、「今までの自分は、すすんできまりを守って生活できたかどうかを振り返ってみよう」(村上,1989b,p.138)などである。これらの学習活動では、(1)「問題場面の転移と拡充」と(2)「自己化」が一体となっているものの、(2)「自己化」をより重視した学習活動(発問など)であると言える。

一方、荊木は村上が言う(2)「自己化」を「自己認識」や「自己展望」として捉え直していると言える。このことによって、荊木は「自己化」、すなわち「自己認識」や「自己展望」という学習活動(発問など)を展開後段における(1)「問題場面の転移と拡充」から切り離している。つまり、「自己認識」や「自己展望」の学習活動(発問など)は、教材を通して道徳的価値について考える展開前段を経た後に、展開後段で行うという村上の学習指導

過程を相対化し³、学習指導過程の固定化を防ごうとしているのである。荊木は、「必ずしも「価値認識」「自己認識」「自己展望」の順番で授業展開しなければならないわけでも、1つの授業に3つの視点全てを組み込まなければならないというわけでもありません」（荊木, 2021, p.19）と述べているほか、「3つの視点を様々な順番で組み合わせたり、往還させたりすることで、生徒と教師が共に学び合う楽しい授業が増えることが期待できます」（荊木, 2021, p.21）としている。荊木が「自己認識」や「自己展望」を(1)「問題場面の転移と拡充」から切り離すことによって、柔軟な授業展開を可能にする学習指導過程論が生じたと言えるだろう。

とはいえ、「道徳の学習なり指導の過程は、どこまでも自己から始まり自己に帰るのである」（村上, 1990, p.8）とする村上の学習指導過程論からすれば、固定的な学習指導過程のみが許容されているわけではなく、もとより柔軟な学習指導過程が許されていたと考えることもできる。村上は次のように述べている。

もともと、指導過程を三段階に分けて、この部分は生活経験、この部分は中心資料というような区切りの仕方は積極的な意味をもち難いからである。道徳授業において徹頭徹尾課題化されるのは児童生徒ひとりひとりの自己自身である。したがって生活から生活へという一見わかり

やすいが実はあいまいな発想でなくて、自己から自己へ、現状での自己から出発して、一定の資料や学級の話し合い活動を通じて、新たなる自己にいたるというのが、道徳授業の本旨であって、それが成功しさえすれば、融通無碍、どのような型にもとられるべきではないということである。（村上, 1983a, p.9）

「道徳授業において徹頭徹尾課題化されるのは児童生徒ひとりひとりの自己自身である」というこの主張を踏まえると、村上の次の言明は興味深い。村上は、昭和58（1983）年に村上が研究に関わった福井県の3つの小学校の授業実践について、「それら話し合い、役割演技、書くことを、主として展開の後半、すなわち中心資料による価値の追求の段階を越えて、自己自身を主人公とする過程に主たる場として指導過程を考えたこと」（村上, 1984, p.9）に注目し、肯定的に評価している。この記述のみではそれ以上授業の内実はわからないが、「自己自身を主人公とする過程に主たる場として指導過程を考えたこと」という記述は、「価値認識」に基づきつつも、「自己認識」や「自己展望」を中心とした学習指導過程を許容していると見なすことができよう。

V. 価値認識・自己認識・自己展望の3視点による授業づくり

それでは、最後に、「価値認識」「自己認識」「自己展望」の3つの視点を活用した実際の授業づくりについて見ていきたい。

1. 「オーストリアのマス川」の授業づくり

「オーストリアのマス川」(日本文教出版『あすを生きる2』)は、「明日が解禁日だというときに見事なグレーリングを釣り上げ、躊躇しながらしぶしぶ水中に解き放つと、草陰で見ていた監視人から『ブラボー』と声をかけられる」という話である。荊木は、この教材を用いた授業での発問を以下のように構成している(荊木, 2021, p.84)。

- ①グレーリングを釣ったときの気持ちはどのようなものか。また、恐ろしい考えとは、どのようなものか。【価値認識】
- ②どんな葛藤があったか。その葛藤で安易に負けてはならないのはどうしてか。【価値認識】
- ③4場面から一番幸運なものとは一番不運なものを選びなさい。【自己認識】

- ④規則違反してしまいそうな心に打ち克つために必要なものは何か。【自己展望】

①と②の発問については、教材に描かれた価値的世界をある程度知的、客観的に理解することが可能である点で、「価値認識」の発問と言ってよい。

③の「4場面から一番幸運なものとは一番不運なものを選びなさい」の発問は、善行あるいは悪行をすることと、その善行あるいは悪行を他者から見られるかどうかという二項を掛け合わせる学習活動であり、クロス表に4つの立場を表明させている。以下の表5は、荊木による板書を踏まえつつ、筆者が分析したものである。この③の発問は、「自分はどう考え、評価するのか」を問う点で「自己認識」の発問である。「自己認識」となるのは、主体的な価値判断の表出を通して、自己を省みることにつながるからである。つまり、表3における「自己の対象化」が可能になるからである。しかし、主体的な価値判断を通して、結果として新たな価値認識をもたらす点では、「価値認識」の側面が含まれていないわけでは

表5 「4場面から一番幸運なものとは一番不運なものを選びなさい」のクロス表

	監視員に見つかる	監視員に見つからない
魚を放す(規則遵守)	<ul style="list-style-type: none"> ・褒められる。 ・自慢できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者から褒められなくても自律的に行為することの善さ。 ・陰徳。 ・良心。
魚を放さない(規則違反)	<ul style="list-style-type: none"> ・怒られる。 ・罰せられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・得だが、良心の呵責を感じるかもしれない。 ・見つからないせいで反省できず、また悪いことをしてしまうかもしれない。

ない。このことは、Ⅳ節で述べたように、「自己認識」と「価値認識」はくっきりとは区別できず、グラデーションであることの証左となる。

④の「規則違反してしまいそうな心に打ち克つために必要なものは何か」という発問は、規則遵守をしたいという思いを妨げる「阻害条件」や、規則遵守を促す「促進条件」を問うものである(村上,1973,p.121)。これは、表1の「自己展望」の定義における「道徳的価値の実現に必要な条件を考え」ることに当たる。

2. 「ネット将棋」の授業づくり

「ネット将棋」(『私たちの道徳 中学校』)は、ネット将棋での対局において、不利な局面で主人公の「僕」が突然ログアウトし、見えない対局者との回線を切ってしまう話である。荊木による発問構成は以下の通りである(荊木,2021,p.92)。

- ①敏和のツッコミに笑えなかった「僕」は何を考えたか。【価値認識】
- ②「負けました」と明確に言うことのよさは何か。【価値認識】
- ③この後の「僕」がとり得る行為を挙げ、それは何を大事にした行為かを考えよう。【自己認識】
- ④良心の声に従うためには、何が必要か。【自己展望】

①の②の発問は、教材に描かれた価値的世界をある程度客観的に思考するための発問である点で、「価値認識」の発問とも言える。

③の「この後の「僕」がとり得る行為を挙げ、それは何を大事にした行為かを考えよう」という発問では、「僕」がとり得る行為は教材には描かれておらず、生徒が自分自身の価値観をもとにして主人公である「僕」が取り得る行為を想像した上で、その行為が含んでいる道徳的価値の意味や意義を考える必要がある⁴。教材には描かれていない生徒本人の主體的な価値判断が要求される点、それに加えて、「推測した場面の中に自己投影した姿を読み取ることができる」(大阪教育大学附属天王寺中学校,2016,p.40)点で、「自己認識」の発問とも言える。

しかし、ここである疑問が生じるかもしれない。この③の発問は、「僕」がとり得る行為を想像させているが、そのことが直ちに生徒自身が「自己を見つめる」ことにつながるのだろうか、という疑問である。この疑問は、Ⅲ節で述べたように、教材の登場人物に「自分を重ねる」こと、すなわち「自己投影」することは、直ちに「自己を見つめる」ことにはつながらないという点に関わっている。これについて、荊木は吉村昇教諭(大阪教育大学附属天王寺中学校(当時))による「二通の手紙」の授業を取り上げて説明している。吉村教諭は「もし、将来、元さんが同じ場面に

出会ったら、今度はどう思いますか」と発問した。この発問について荊木は、「生徒が額に汗して考えざるを得ないような「自己認識」発問となった」（大阪教育大学附属天王寺中学校, 2016, pp.40-41）とした上で、次のように述べている。

上述した吉村教諭の例では、教材の一場面を採り上げて発問しているわけではないが、あくまでも教材に寄り添った形で発問が練られ、成功している。一方、「自分の今までの生き方の中では、どうであったか」を自らに問いかけ峻厳な立場に身を置かせることで、認識が深まる場合があるのも事実である。特に、「郷土愛」「愛校心」など、最終的に自分が暮らす土地や学校と向き合わなければ机上の空論となりかねない内容項目では、特に有効である（大阪教育大学附属天王寺中学校, 2016, pp.41-42）。

ここで荊木は、「自己認識」の発問の中でも2つの発問を区別している。1つは、「教材の一場面を採り上げて発問しているわけではないが、あくまでも教材に寄り添った形」での発問である。もう1つは、「自分の今までの生き方の中では、どうであったか」を自らに問いかけ峻厳な立場に身を置かせる」、つまり自己を直接問う発問である。「ネット将棋」での③の「この後の「僕」がとり得る行為を挙

げ、それは何を大事にした行為かを考えよう」という発問や、「二通の手紙」での「もし、将来、元さんが同じ場面に出会ったら、今度はどう思いますか」という発問は、前者の「教材の一場面を採り上げて発問しているわけではないが、あくまでも教材に寄り添った形」での発問である。こうした発問について、荊木は次のように述べている。

教材に寄り添った発問を行った場合には、教材場面、あるいは教材から派生した場面に我が身を置き、我が事として額に汗して考える活動が保障され、狭い範囲ではあるが、それだけに考え抜かれた深みのある意見が出やすいと言えそうである（大阪教育大学附属天王寺中学校, 2016, p.42）。

ただし、こうした「教材に寄り添った発問」は、「ネット将棋」であれば主人公の「僕」が突然ログアウトしたという教材内の特殊な条件、「二通の手紙」であれば主人公の元さんが入園終了時刻を破ったという教材内の特殊な条件に規定されており、児童生徒は主人公に「自己投影」して自由に想像して考えることができる一方で、それだけではしばしば「他人事」で終わってしまう危険性もある。とはいえ、生徒がこれらの発問を通して自身の価値観を表出し、そのことを通して「自己を見つめる」または自己を省みる可能性もある。も

しそうなれば、表3で示した「自己の対象化」や、荊木が述べる「客観視された自己像を結ぶ」(荊木, 2021, p.20) ことにつながり得る。要するに、「教材に寄り添った形」での発問によって、児童生徒自身が「自己を見つめる」可能性はあるものの、「自己を見つめる」ことになるとは確実に言い切れないのである。「教材に寄り添った形」での発問にはこうした限界があること、しかもその限界は不可避であることには留意が必要である。

しかし、だからこそ、「ネット将棋」の場合、③の発問をした上で、次に④の「良心の声に従うためには、何が必要か」という「自己展望」の発問をすることが必要になる。この発問では、生徒は教材を離れて、自分自身の価値観と照らし合わせて考えざるを得ない。生徒はこの発問によって自分自身の価値観について熟慮する過程で、「自己を見つめ」、自己を省みることが可能になるだろう。荊木は、実際には「良心の声を大きくし、それに従って誠実に行動していく上で、今の自分にとって最も必要なことは何か」(荊木, 2021, p.93) と問うている。「良心の声に従うためには、何が必要か」と一般的に問うのではなく、「今の自分にとって最も必要なことは何か」と問うことで、より直接的に自己を省みることが可能になっていると言えよう。

ただし、「良心の声に従うためには、何が必要か」といった「自己展望」の発問にも留意点がある。児童生徒本人の思考の流れによる

ので一概には言えないが、教材から離れて道徳的価値を直接問うような発問では、自分自身の価値観を表現することができる分、教材を通して学んだ価値理解や価値認識と関連のない意見が出てくる可能性もあるという点である。これについて荊木は、「教材から離れて発問を行った場合は、自己の体験に照らした様々な場面を想起することになるため、一つ一つの意見にやや深みを欠くものの、視野を広げて交流できるという特徴が現れやすいと言える」(大阪教育大学附属天王寺中学校, 2016, p.42) と述べている。「教材から離れた発問」では、教材を通して考えなくても言えるような意見が出てくる可能性もあり、そうした意見は「やや深みを欠く」ことがあり得るのである。そこで、そうした意見を、教材を通して考える中で出てきていた生徒の答えと比較・対比させたり結びつけたりするなどして、さらに価値認識を深める工夫が必要だろう。

VI. 結語

本稿で明らかになったことは、次の2点である。

第一に、「価値認識」だけでなく、「自己認識」や「自己展望」の学習活動(発問など)が必要な理由についてである。児童生徒が教材に描かれた他者の価値的世界を理解できたとしても、「わかっているけど、できない」と

いうことがあり得る。それゆえ、児童生徒は「できない自己」を認識した上で、その自己を克服するための思考過程が必要である。それとともに、「登場人物はこう考えたのだろうか、自分はそうは思わない」「登場人物の考え方はわかるが、同意はしない」という点も含めて、自己を反省することが、教材を通して学んだ「価値認識」を自己の生き方に結びつけるためには必要なのである。

第二に、「自己認識」の学習活動（発問など）の留意点についてである。荊木のように「自己認識」を広く捉える場合、つまり、「自分の今までの生き方の中では、どうであったか」を自らに問いかけ峻厳な立場に身を置かせる」（大阪教育大学附属天王寺中学校、2016、p.41）発問に限らず、「教材に寄り添った形」での発問までを「自己認識」の発問に含める場合の留意点は以下の通りである。教材には描かれていない場面について、しかも「教材に寄り添った形」で発問する後者の発問には、児童生徒が教材の登場人物に「自己投影」して自由に想像して考えられるという利点があるが、その一方で、それが直ちに児童生徒自身が「自己を見つめる」ことにはつながらない場合もあり得る。このように、「自分の今までの生き方の中では、どうであったか」を自らに問いかけ峻厳な立場に身を置かせる、つまり自己を直接問う学習活動（発問など）と、教材には描かれていない場面について、しかも「教材に寄り添った形」で考える学習

活動（発問など）とは、それぞれ一長一短があると思われる。今後は、実際に授業実践を調査することを通して、両者の利点と欠点を明らかにしていくことが望まれよう。

ところで、荊木は「『自己認識』には自己を見つめて深く知るという共通項があるものの、効果的と思われる発問は多様に考えられる」（大阪教育大学附属天王寺中学校、2016、p.41）と述べ、いくつかの実践事例を挙げている。しかし、本稿では「自己認識」の発問のあり方のうちの2つを取り上げたに過ぎない。「自己認識」の発問の多様なあり方については、多様な発問を類型化した上で、それぞれの特徴や利点と欠点について今後検証したい。

<注記>

1 ただし、この3つの視点そのものは、荊木が道徳の教科化以前から提案していたものであり、道徳科の目標の中に学習指導過程とも読み取れる文言が入ってきたことに伴って、道徳科の目標と対応させる形で述べることができようになったというのが正確である。実際、大阪教育大学附属天王寺中学校・附属高等学校天王寺校舎『第58回教育研究会便覧 チャンスとチャレンジのカリキュラム2011』（2011年11月12日）の「道徳的価値の自覚と2資料比較対照授業」（pp.75-79）で荊木は、「道徳授業では「価値認識」「自己認識」「自己展望」といった要素に留意して構想を練りたい。これは、一つの道徳的価値を一つの山に見立てるとイメージしやすくなる。すなわち、第一

に、登る山の姿形や山頂の方向や位置を把握し、第二に、来し方を見つめつつ自己の立脚点を認識し、第三に、自己の足許から延長線を引いて山頂への道標や道筋を展望する、という各階梯を踏みしめるわけである」(p.75)とし、道徳的価値を自覚する上で押さえない3点について『中学校学習指導要領解説 道徳編(平成20(2008)年9月)』を引用した上で、「〔価値認識〕〔自己認識〕〔自己展望〕という階梯を践んだ授業を構想することで、道徳的価値の自覚をある程度深められると考えられる」(p.76)と述べている。この点については、荊木氏本人からご教示いただいた。この場を借りて御礼申し上げる。山登りのイメージや道徳的価値の自覚と3つの視点の関わりについては、荊木(2021)でも述べられている。

- 2 高宮(2022)で詳述したので、参照を請いたい。
- 3 村上が学習指導過程について述べている箇所はいくつもあるが、たとえば以下のような記述がある。「自己自身が人間としての生き方・考え方のどのような問題に直面しているかに気づく段階がその導入の段階であり、一定の中心的な資料を読んだり聞いたり見たりして、現在の自己の在り方を、より高い次元に引き上げようとするのが展開の段階である。その中心的な資料の主人公の行い方、考え方を他人事と見ているうちに、ほかならぬ自己の在り方・考え方に戻らざるを得ないと考えて、これからの自己の在り方・考え方をみつめて終わるのが終末の段階である」(村上,1990,p.8)。
- 4 道徳的価値の「意味」と「意義」の違いについては、高宮・杉本(2022)を参照のこと。

引用文献

- 荊木聡：中学校道徳板書スタンダード&アドバンス。明治図書，東京(2021)。
- 大阪教育大学附属天王寺中学校：道徳科授業の創造—価値認識・自己認識・自己展望—。大阪教育大学附属天王寺中学校，大阪(2016)。
- 高宮正貴：道徳授業における「価値の一般化」の再検討—展開後段における「再特殊化」の導入—。大阪体育大学教育学研究，6(0): 51-63, 2022。
- 高宮正貴・杉本遼：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—。北大路書房，京都(2022)。
- 林創：第14章 子どもの道徳性の発達。(荒木寿友・藤澤文編著)道徳教育はこうすれば〈もっと〉おもしろい—未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション—，140-147, 北大路書房，京都(2019)。
- 村上敏治：道徳教育の構造。明治図書，東京(1973)。
- 村上敏治：生活と資料のつなぎ方に問題はないか。道徳教育，23(5): 5-11, 1983a。
- 村上敏治編著：小学校道徳内容の研究と展開。明治図書，東京(1983b)。
- 村上敏治：個の指導からみる道徳授業。道徳教育，24(2): 5-12, 1984。
- 村上敏治編著：新・小学校道徳内容の研究と展開 低学年編。明治図書，東京(1989a)。
- 村上敏治編著：新・小学校道徳内容の研究と展開 高学年編。明治図書，東京(1989b)。

村上敏治：主題に対する興味や関心を高める導入の工夫. 道徳と特別活動, 7(8): 8-11, 1990.

※本研究はJSPS科研費 21K02617-1の助成を受けたものです。また、東京都足立区立足立小学校の杉本遼教諭には、本論文で使用とした一部の表現について貴重な示唆をいただきました。この場を借りて深く御礼申し上げます。