

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—

高宮正貴

2022年1月6日受付 2022年2月6日受理

“Value generalization” in moral education classes:
Comparison between Takayori Aoki and Toshiharu Murakami

Masaki Takamiya

キーワード：価値の一般化, 展開後段, 再特殊化, 青木孝頼, 村上敏治, 道徳授業

I. 問題設定

道徳科の教科書に掲載されている手引きでは、教材の登場人物の心情や判断を問う発問の後、教材から離れて道徳的価値そのものについて問う発問が掲載されていることが多い。後者の発問は「価値の一般化」を図る発問である。「価値の一般化」を図るとは、教材を通しての価値把握が特定条件、特定条件下での価値把握にとどまりやすいことから、その価値把握を児童生徒の現在および将来の全生活経験に結び付けることを意図することである。

「価値の一般化」という理論を最初に提唱したのは、文部省視学官であった青木孝頼であるとされる(竹ノ内, 1981, p.50)。そして、青木の「価値の一般化」理論は道徳授業の指導過程に多大なる影響を及ぼし、現在に至っている。しかし、「価値の一般化」については、

村上敏治が、青木の主張と一部重なりつつも、異なる主張を唱えている。青木と村上は価値の一般化が必要となる理由については見解を共有する一方で、価値の一般化を図る工夫として二人が挙げている学習活動の内実は異なる。そこで、本稿では、青木が提案している学習活動と村上が提案しているそれを比較しつつ、村上が提案する学習活動の意義を再評価したい。特に、村上が提案する学習活動の中でも、「再特殊化」と名付けることのできる学習活動の意義を明らかにしたい。これが本稿の第一の目的である。

今述べた通り、青木の価値の一般化論は我が国の道徳授業理論に大きな影響を及ぼしてきたが、「同時に道徳授業の形骸化を招くきっかけとなったことも否めない」(清水, 2011, p.37)と批判もされてきた。というのも、「価

値の一般化」を行うのは「展開後段」であるという固定的な理解が広まったために、「木に竹を接ぐという言葉があるけれど、あれ（価値の一般化）を行うとしらけてしまうことがあるんですよ。」といった批判がなされてきたのである（齋藤, 2002, p.44）。つまり、「ここまでは資料（教材）をもとに考えてきましたが、ここからは資料（教材）を離れて考えましょう」というように、指導過程を分断することへの批判である。しかし、本来、「特定条件、特定場面下での価値把握」ととどまらない価値把握を可能にすることが「価値の一般化」であるならば、価値の一般化を「展開後段」の指導過程として固定化する必要は必ずしもないのではないか。この問題について探究することが、本稿の第二の目的である。

Ⅱ. 青木孝頼における「価値の一般化」

「価値の一般化」とは何か。「価値の一般化」という理論を最初に提唱したのは、文部省視学官であった青木孝頼であるとされる（竹ノ内, 1981, p.50）。その青木は、「価値の一般化」を次のように定義している。

道徳の時間における「価値の一般化を図る」とは、各主題においてねらいとする一定の価値の本質を価値として子どもたちに把握させ、体得させることであり、道徳の時間で活用される資料を通しての

子どもたちの価値把握が特定条件、特定場面下での価値把握にとどまりやすいことを考慮し、現在および将来にわたる子どもの全生活経験と結び付く価値の本質をとらえさせ、その価値についての道徳的態度を養うことを意図するところの、特別な配慮、工夫を意味する。（青木, 1983, p.6）

要するに、「価値の一般化」が必要である理由は、「道徳の時間で活用される資料を通しての子どもたちの価値把握が特定条件、特定場面下での価値把握にとどまりやすい」からである。この「価値の一般化」が必要である理由についての理解は、Ⅲ節で述べるように、村上也同様である。

重要なことは、「特定条件、特定場面下での価値把握」ととどまらないための「価値の一般化」であるから、「価値の一般化」を「展開後段」で行わなければならないというわけではないことである。しかし、青木自身、資料を活用する「展開前段」に対して、「ねらいとする価値の一般化を特に図る段階であり、通常「価値の一般化の段階」と呼ばれている」（青木, 1995, p.33）としている。ここでは、「価値の一般化を特に図る段階」というように、「特に」という限定が付いていること、「通常「価値の一般化の段階」と呼ばれている」というように、「通常」と限定が付いていることが重要である。青木自身、Ⅳ節で論ず

るように、展開後段だけでなく、導入、展開前段、終末において価値の一般化を図る工夫についても述べているのである。しかし、「展開後段」＝「価値の一般化の段階」という理解が広まってきたことは事実である。そのせいで、価値の一般化の本来の意図が歪められ、矮小化されてきたと言える。このことは、Ⅲ節で村上敏治による「道徳的価値の一般化」理論との関わりで論じるとともに、Ⅳ節では、道徳の授業の全指導過程を「価値の一般化の過程」として捉えなおすべきことを論じる。ここではまず、価値の一般化を図るための「展開後段での工夫」として青木が挙げる発問例

について述べる（表1）。

なお、この「どんなことがあったか」という経験を問う「第一の発問」は、たとえばねらいとする価値が「親切」であれば、「人に親切にした経験」だけでなく「親切にできなかった経験」を問う。その上で、「では、これまでの自分はどうであったか」と「第二の発問」をすると、ほとんどの場合、「不十分な自分の自覚」に至るわけである。道徳が教科化する以前の「道徳の時間」の目標は「道徳的価値の自覚」だった。青木の場合、「道徳的価値の自覚」を目指すと言っても、「現在の自分の価値観」の自覚であり、ほとんどの場合、道徳

表1 青木孝頼による「価値の一般化」を図る発問

第一の発問	1 直接経験を問う	
	ア 行為のみ	どんなことがあったか
	イ 行為+心情	どんなことがあったか、そのときどんな気持ちだったか
	ウ 行為+判断	どんなことがあったか、そのときどんなことを考えたか
	2 間接経験を問う	
	エ 行為のみ	どんなことを見たことがあるか、読んだことがあるか
	オ 行為+心情	どんなことを見たことがあるか、読んだことがあるか、そのときどんな気持ちだったか
	カ 行為+判断	どんなことを見たことがあるか、読んだことがあるか、そのときどんなことを考えたか
	第二の発問	「現在の自分の価値観を自覚させるためのもの」

的価値を容易に実現できない「不十分な自分の自覚」である。なお、後述する村上敏治の理論においては、「不十分な自分の自覚」には言及されていないことを指摘しておきたい。

ところで、単に「不十分な自分の自覚」をさせるためだけならば、「では、これまでの自分はどうか」と「第二の発問」のみをすればよいようにも思われる。なぜ、第一の発問が必要なのか。その理由は、「資料を通しての子どもたちの価値把握が特定条件、特定場面下での価値把握にとどまりやすいことを考慮し、現在および将来にわたる子どもの全生活経験と結び付く価値の本質をとらえさせ」という既に引用した箇所にある。「特定条件、特定場面下での価値把握」を越えて、「資料を通しての子どもたちの価値把握」を「現在および将来にわたる子どもの全生活経験」と結び付けるために、第一の発問が必要なのである。

そうすると、価値の一般化を図る展開後段の発問の意図は、齋藤賢二（2003）の整理に基づけば、「資料を通しての子どもたちの価値把握」を踏まえて、「場面・状況・対象への広がり」「自己の価値観とのつながり」「自己の深まり・高まり」を実現することにある。縮めて言えば、価値の一般化とは「場面の拡大」と「自己との対話」の2つを目的としているのである。

Ⅲ. 村上敏治における「道徳的価値の一般化」

では、「価値の一般化」について、村上敏治はどのように考えているのだろうか。また、それは青木理論とどのように異なるのだろうか。

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」という主張については、青木と実質的に同じである。村上は、このことを主張するために、「資料どまり」という用語を案出し、「資料どまり」を批判している。道徳が教科化した現在で言えば、「教材どまり」であってはならないということである。

また、価値の一般化が「場面の拡大」と「自己との対話」を意図するものだという理解についても、基本的に青木と同様である。

1. 問題場面の転移と拡充

しかし、青木と異なるのは「場面の拡大」の射程である。また、そのことと関連して、村上が「主題の全面を蔽うくふう」と述べていることが重要である。以下では、このことを詳しく見ていこう。

村上は、展開の前半で扱った資料に加えて「問題場面の転移と拡充」をすべきだと主張する。その限りでは、青木と同様である。しかし、村上は、「転移すべき場面そのものの厳しい吟味が必要である」と言う。そうでなければ、「要は同工異曲の場面をあれこれ出して、結果として、類似の考え方や行為のしかたを答えさせるに止まって、質的な思考の転換が行われにくい」（村上,1973,p.139）と言うのである。こうして村上は、「問題場面の量的拡大」に対して、「問題場面の質的拡充」を区別する。

問題場面の量的拡大は、これも一般論的にいえば、低学年においては一応の成果を期待することができる。しかし中学年以上においては、問題場面の質的拡充のほうが、一般化の手だてとしては、より重要な意義をもつものと考えてよさそう。なぜならば類似した場面をあれこれ転換して提示してみても、転移場面そのものがそれぞれにまだ特殊な条件に限定されているから、結局は特殊性の積み重

ねになり終わるという弱点をまぬがれるわけにはいかない。低学年ならばある程度の効果が期待できるという理由は、低学年児童の場合は、質的転換について行く能力はたしかでないという事情もあり、例題に対する応用問題という程度でも、したがって特殊場面をいくつか経験させるだけでも、低学年なりの道徳的態度を形成することができるからである。（村上,1973,p.139）

ここで村上が「類似した場面をあれこれ転換して提示」という「問題場面の量的拡大」を批判する際に、青木の価値の一般化理論を想定しているかどうかはわからない。しかし、それはともかく、青木による展開後段の「第一の発問」のように、「どんなことがあったか」と児童生徒の経験を問うた場合、村上が主張する「質的な思考の転換」が起きるかどうかは定かではない。少なくとも、児童生徒の経験次第であり、「質的な思考の転換」が偶発的に生じるに過ぎない。反対に言えば、青木の展開後段の「第一の発問」では、児童生徒が主に自分自身の経験をもとにして「場面の拡大」をしていくことが目指されており、必ずしも「質的な思考の転換」が目指されているわけではないと言える。

では、村上が求める「問題場面の質的拡充」とはどのようなことなのか。村上は次のように述べている。

資料の示す特定の場面を、児童生徒の生活において予想される他の場面に転移し、異なった場面における考え方や行為のあり方について考えさせることによって、いろいろな場面や時処位に応じて対処する力になっているかどうかを検証する必要がある。(村上,1973,p.138)

ここで言われている「時処位に応じて対処する力」という表現に注目すべきである。村上が挙げる例に基づけば、「公共心公德心」に関する主題において、資料(教材)場面が「学校とか近隣地域とか」の場合、「親密な人間関係の範囲」での問題であるだけに、自主的にふるまうべき厳しい公共場面への転移が必要とされる(村上,1973,p.138)のである。つまり、「親密な人間関係の範囲」を越えて、たとえば児童生徒が一人で乗り物に乗るといった場面での行為を考える必要がある。同様に、たとえば「親切」という道徳的価値を扱う場合に、「Aさんにも親切にした」「Bさんにも親切にした」というように「同工異曲の場面をあれこれ出す」のではなく、「〇〇の時には親切にできたが、△△の時には親切にできなかった」「では、その違いはどうして生ずるのか」といったことを考えることが、「質的な思考の転換」につながると言える。実際、村上自身は次のように述べている。「道に迷って困っている人があれば親切に援助するとい

う心情を深めるといっても、時処位に応じた判断のしかたをどこかで指導しておかなければ、とくに今日のような世相でははなはだ危険である」(村上,1973,p.146)。それゆえ、「親切は大切だ」という道徳的心情を深めるだけでなく、「いつ親切にすべきで、いつすべきでないか」という個別の状況下での判断を問う必要があるということになる。

翻って、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編』における「道徳的判断力」の定義は次の通りである。

それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる。

このように、道徳的判断力とは「それぞれの場面において善悪を判断する能力」である。それゆえ、村上が言う「時処位に応じて対処する力」とは道徳的判断力であると言ってよい。

「時処位に応じて対処する力」とは、アリストテレスが『ニコマコス倫理学』で論じる「思慮深さ」とも重なる。アリストテレスは徳を「中庸」と述べている。アリストテレスによれば、たとえば「勇気」という徳は、「向

こう見ず」と「臆病」の間（中庸）である。ただし、その勇気ある行為がどのような行為であるかを見極めるためには、その行為のふさわしい対象・相手・方法・時などを判断するための「思慮深さ」が必要なのである（アリストテレス, 2016）。

このように、「問題場面の質的拡充」とは、資料（教材）と類似した場面での類似した行為の仕方をささげるのではなく、異なった場面での異なった考え方や行為の仕方について考えさせることである。その点では、「問題場面の質的拡充」は、資料（教材）を通して得た価値理解を資料（教材）場面とは異なる場面に適用することで、むしろ異なる考え方や行為のあり方を明るみに出すことを目指している。それゆえ、「問題場面の質的拡充」は「価値の一般化」ではあるが、同時に「再特殊化」と呼ぶのがふさわしいのではないだろうか。

「問題場面の量的拡大」の場合、資料（教材）で描かれた学級の物という特殊な条件について考えることで「みんなの物だから、大切に使おう」という価値理解を獲得した上で、「みんなの物だから、大切に使おう」という価値理解を、駅や図書館などの他の公共物にもあてはめていく。一方、「問題場面の質的拡充」の場合、「みんなの物だから、大切に使おう」という価値理解をもとに、「駅や図書館の物もみんなの物だから、大切に使おう」というように「場面の拡大」を図るだけでは終わらない。そうした「場面の拡大」を図るとと

もに、「では、学級と駅では何が異なるだろうか」と問い、異なる場面や条件による考え方や行為のあり方の違いについて考えさせるのである。そうすると、たとえば「学級であれば、全員の名前を知っている」が、「駅を使う人の中には知らない人もいる」「駅のお物を大切に使わないと、学級の場合よりもたくさんの人に迷惑をかけるかもしれない」「駅のお物を大切に使っていないとしても、周りが知らない人ばかりだから、ばれにくい」「ばれにくい分、それだけ大切に使おうという強い意識が必要」といった考え方が出てくるだろう。このように、「問題場面の質的拡充」の場合、資料（教材）を通して得た価値理解を異なる場面に転移させようとするだけでなく、価値理解を異なる場面に適用する際の個々の場面の特殊性についても考えさせることになる。そのため、本稿では「問題場面の質的拡充」を図る学習活動を「再特殊化」と名付けることにしたい。

既に引用したように、村上は、「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）と述べている。村上が言う「主題の全面を蔽うくふう」とは、たとえば「親切」について、「いつ」「どんな場面で」「どんな相手に対して」行おうのかという「時処位に応じて対処する力」を養うことを含んでいる。「時処位に応じて対処する

力」を養うためには、一定の価値理解を他の場面にもあてはめていく方向性だけでなく、個々の場面に応じて異なる親切のあり方について考える再特殊化の方向性も必要だと言えよう。

2. 自己化

先に、青木は「価値の一般化」として「場面の拡大」と「自己との対話」を目的にしていると述べた。そのこと自体は村上も青木と同様である。しかし、村上は「場面の拡大」を「量的拡大」と「質的拡充」とに分けていることをこれまで見てきた。「自己との対話」については、村上も青木と同様に「価値の一般化」の目的と捉えている。ただし、村上は、青木のように「これまでの自分はどうかであったか」という発問をつねに意図的に行うべきだとは考えていない。その理由は以下の通りである。

私も固定した一定の方法による一般化は、中学校の道徳指導では通用しないと考えるし、中学校生徒の段階では、むしろ資料を読むことがそのまま自己の人生を読解し、資料と対話することがそのまま自己と対話するということが可能であり、そのような配慮にもとづいて資料をじゅうぶんに活用すべきだと考えている。(村上,1973,p.144)

つまり、中学生であれば、「これまでの自分はどうかであったか」と意図的に問わなくても、資料（教材）に描かれている特殊な場面における特定の問題を自分自身との関わりで考えることができるというわけである。それゆえ、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）。

こうして見てくると、村上理論における価値の一般化の目的は、表2のようにまとめられよう。ただし、既に見たように、①の量的拡大は小学校低学年でのみ有効である。また、③の「自己化」は必ずしもつねに意図的に行うべきだとは限らないことも先に述べた通りである。しかし、②の質的拡充、つまり「時処位」に応じた価値判断（「再特殊化」）については、教師が意図的に発問しなければ、児童生徒が自分の力だけで質的に異なる問題場面を想起することは難しいと言える。

表2 村上敏治における「価値の一般化」の構成要素

①問題場面の転移と拡充（量的拡充）	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。

IV. 「価値の一般化」＝「展開後段」なのか？

1. 「抽象化」という視点

村上が言うように、「資料と対話することがそのまま自己と対話することが可能」であるとすると、「価値の一般化」のうち、少なくとも「自己化」は展開後段で行わなければならないというわけではないことになる。

では、そもそも「価値の一般化」は「展開後段」で行わなければならないのだろうか。

「特定条件、特定場面下での価値把握」にとどまらない価値把握を可能にするために「価値の一般化」が必要であるならば、資料（教材）を扱う「展開前段」と「価値の一般化」を図る「展開後段」を指導過程として固定的に分けることは必ずしも必要ないのではないか。

青木は、「通常は、道徳の指導過程の中の展

開段階の前半「資料における価値の追求把握」をうけて、展開の後半が「価値の一般化を図る段階」とされよう」（青木, 1983, p.6）と述べている。ここで青木は「通常は」と限定して述べているが、展開前段で教材を通して価値把握を行い、展開後段で価値の一般化を図るという理解が普及して現在に至っている。たとえば齋藤眞弓は、「展開の部分は中心資料を扱う「展開前段」と、価値の一般化を図る「展開後段」に分けて授業を行うのが効果的であると考える」（齋藤, 2002, p.44）と述べている。齋藤賢二も、「展開後段は、ねらいとする価値の一般化を図る段階であり、「価値の一般化」と呼ばれている」（齋藤, 2003, p.43）としている。実際、道徳科の教科書に掲載されている手引きでは、教材の登場人物の心情や判断を問う発問の後、教材から離れて道徳的価

値そのものについて問う発問が掲載されていることが多い。

しかし、価値の一般化を指導過程における「展開後段」としてこのように固定的に捉えてしまうからこそ、齋藤眞弓が挙げているように、「木に竹を接ぐという言葉があるけれど、あれ（価値の一般化）を行うとしらけてしまうことがあるんですね。」といった批判がなされてきた（齋藤, 2002, p.44）。加えて、「この論は、道徳授業の普及に多大なる貢献をしたのだが、同時に道徳授業の形骸化を招くきっかけとなったことも否めない」（清水, 2011, p.37）という指摘もなされた。しかし、本来、「特定条件、特定場面下での価値把握」にとどまらない価値把握を可能にすることが「価値の一般化」であるならば、価値の一般化を「展開後段」の指導過程として固定化する必要は必ずしもないのではないか。

実際、青木も、展開後段に限らず、導入、展開前段、終末の各段階で価値の一般化を図る工夫について述べている。たとえば、「不撓不屈」という価値を扱う場合、資料がマラソンの話であるとすれば、導入ではマラソンとは異なる内容を取り上げる。展開前段では、「後段での価値の一般化にも役立つ整理の仕方を工夫する」。終末段階では、導入で取り上げた内容と資料の内容とも異なる内容（素材）を用意する必要があると言うのである（青木, 1995, pp.90-93）。

しかし、単にマラソンとは異なる素材、た

とえば野球という対象を取り上げることや、「後段での価値の一般化にも役立つ整理の仕方を工夫する」ことが直ちに価値の一般化なのだろうか。ここで注目したいのが「抽象化」という視点である。たとえば「ブラッドレーの請求書」であれば、主人公はお母さんから請求書を見せられて、「お母さんは家族のために仕事をしてくれている」「自分も家族の一員なんだ」と気づいたのだと児童が考えたとする。この場合、「ブラッドレーの請求書」の特殊な場面について考えていたとしても、言葉または概念を用いて考えることで「抽象化」が生じていると言える。

言葉または概念を用いて「抽象化」できるからこそ、資料（教材）が扱う場面とは異なるが類似した経験や問題場面にも、資料（教材）を通した学んだ価値理解を適用することができる。村上は、「特殊即一般、特殊即普遍ということは、小学校高学年から中学校段階において実際的にも成り立つと考える」（村上, 1973, p.145）と述べている。「特殊即一般、特殊即普遍」ということが可能なのは、この「抽象化」のおかげであると理解することができよう。だとすれば、マラソンの話の資料（教材）だからと言って、不撓不屈についての価値理解を一般化するために、いちいち野球の場면을提示する必要はないと言える。この点について清水（2011）は、「補充・深化・統合」という当時の「道徳の時間」の目標からすれば、「こんなことありましたか?」「同じ

ような経験ありますか？」という「具体化」ではなく、むしろ「抽象化」という「統合」こそが重要であると述べている。清水によれば、「この「抽象化」とは、まさに「統合」の姿である。今まで別物と思っていたことが、実は関連していたり、同一のものであったりしていたことに気付く。「抽象化」するからこそ繋がる一本の線が見えてくる。人は自分の価値観や道徳律を、ものごとを抽象化することで形成していくと考える」(清水,2011,p.42)。

このことからすれば、資料(教材)の特殊な場面について考える過程で言語を用いて「抽象化」を行う段階から既に「価値の一般化」は始まっていると考えられよう。なお、竹ノ内は、「価値の一般化を展開の後半に位置づけず、資料を扱う段階で一般化は十分図れるという意見があることも付記してまとめとした」(竹ノ内,1981,p.64)と述べていた。だとすれば、価値の一般化を「展開後段」という固定的な「指導過程」と捉えるのではなく、価値の一般化を「機能」と捉えた上で、指導過程全体を「価値の一般化の過程」と捉えるべきだと思われる。

2. 展開後段で重要になる「再特殊化」

とはいえ、村上自身、表3のように指導過程を4段階で捉えていることも事実である(村上,1981,p.124)。これまでの本稿での考察を踏まえるならば、展開後段(第二展開)の学習活動を構想する場合に重要なことは、以下の2点である。第一に、「特殊即一般、特殊即普遍ということは、小学校高学年から中学校段階において実際的にも成り立つと考える」(村上,1973,p.144)とすれば、「小学校高学年から中学校段階において」は「量的拡大」は不要であること。第二に、「資料と対話することがそのまま自己と対話するということが可能」(村上,1973,p.144)であるならば、「これまでの自分はどうかであったか」と意図的に問う必要は必ずしもないこと、である。

そうだとすれば、小学校中学年以降において展開後段(第二展開)で価値の一般化として工夫すべきは、「抽象化」だけでは十分に対応できない「時処位」に応じた価値判断、つまり村上理論における価値の一般化の構成要素の②「質的拡充」であると言えよう。つま

表3 村上敏治による道徳授業の指導過程(4段階説)

導入	学習活動(1)	問題(課題)を発見する	起
第一展開	学習活動(2)	課題の追求	承
第二展開	学習活動(3)	課題の発展, 拡大, 展望	転
終末	学習活動(4)	課題解決の確認	結

り、資料（教材）を通して得られた価値理解をそのまま適用できる場面ではなく、そのままでは適用できない異質な場面における考え方や行為のあり方について考えさせる「再特殊化」こそが、価値の一般化の工夫として求められると言えよう。というのは、「抽象化」できるようになる「小学校高学年から中学校段階」の児童生徒の場合、特殊な場面を考えることを通して得た価値理解であっても、「抽象化」することによって、その価値理解を類似した他の特殊な場面に適用することが可能だからである。その場合、その資料（教材）を通して得られた価値理解だけでは十分に対処できない他の特殊な場面における「時処

位」に応じた価値判断について考えさせることが重要である。本稿では、この学習活動を「再特殊化」と名付けた。たとえば「他人に親切にすべきと言っても、親切にしたら危険な場合があること」や、同じ「公共心公德心」と言っても、学校のように親密な人間関係を前提とする場合と乗り物に一人で乗るような場合では必要な心構えが異なることなどである。以上を踏まえて、例示として、展開前段と展開後段の学習活動をモデルとして示す(表4)。ただし、これまで述べてきたように、発達段階に応じて異なる指導過程が必要であることは言うまでもない。

表4 展開における学習活動のモデル

展開前段	抽象化	教材の特殊な条件や場面について考えながら、「抽象化」することで、一般的な価値理解を獲得する。
展開後段	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。 ※「特殊即一般、特殊即普遍」と言われるような「抽象化」が可能である限り、意図的に行う必要はない。
	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	教材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、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。

V. 結語

本稿の成果は、大まかに言うと、次の2点である。

第一に、青木と村上はともに「価値の一般化」として「場面の拡大」と「自己との対話」の2つを目的にしている。ただし、村上の場合、「質的拡充」、つまり「時処位」に応じた価値判断を問うことが青木と異なる点である。

第二に、展開前段でも「抽象化」という思考過程において「価値の一般化」が始まっていると考えられる。だとすると、展開後段での価値の一般化の工夫として意図的に行うべきことは、「抽象化」だけでは十分に対応できない「質的拡充」、つまり「時処位」に応じた価値判断を問う工夫である。本稿では、「時処位」に応じた価値判断を問うこうした学習活動を「再特殊化」と名付けた。

本論で述べた通り、こうした「再特殊化」と呼ばれる学習活動が必要であることは、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科道徳編』における「道徳的判断力」の定義からも明らかである。というのは、「道徳的判断力」の定義は「それぞれの場面において善悪を判断する能力」だからである。この定義に基づけば、道徳的判断力を養うためには、教材で描かれている場面を通して一般的な価値理解を得る学習活動だけで十分とは言えない。その一般的な価値理解を他の特殊な場面にも適用した上で、その価値理解を同

じように適用できるかどうかを吟味する学習活動が必要なのである。

引用文献

青木孝頼編：価値の一般化の発問. 明治図書, 東京 (1983) .

青木孝頼：道徳授業の基本構想. 文溪堂, 東京 (1995) .

アリストテレス. 渡辺邦夫・立花幸司訳：ニコマコス倫理学（下）. 光文社, 東京 (2016)

齋藤賢二：自己内対話と「価値の一般化」. 道徳と特別活動, 20(6): 42-45, 2003.

齋藤真弓：価値の一般化の工夫①—用語について—. 道徳と特別活動, 19(8): 44-47, 2002.

清水保徳：道徳の時間の展開後段を再考する—補充・深化・統合の視点から—. 帝京大学教職大学院年報, 2: 37-47, 2011.

竹ノ内一郎：価値の一般化を生かす道徳授業論とその展開. (現代道徳教育研究会編) 道徳教育の授業理論—十大主張とその展開—, 48-64, 明治図書, 東京 (1981) .

村上敏治：道徳教育の構造. 明治図書, 東京 (1973) .

村上敏治：わかりやすい組み立ての道徳授業論とその展開. (現代道徳教育研究会編) 道徳教育の授業理論—十大主張とその展開—, 116-128, 明治図書, 東京 (1981) .

※本研究はJSPS科研費 21K02617-1の助成を受けたものです。