

The Impact of “Self-awareness”: A Study on the Moral Education

MONZEN Ayaki[†]

Abstract

This research note aims to consider the significance of lessons of ethics at schools by overviewing the background of the term of “Self-awareness (Jikaku [自覚])” in curriculum guidelines. This term means a kind of deep learning through human transformations and has its root in the philosophy of the Kyoto School. The Kyoto School is an epoch-making group of modern thinkers, which influenced Japanese pedagogy from 1910’s to 1960’s. Their contexts will reveal the important meaning of ethics as special curriculum (「特別の教科」).

Keywords

self-awareness, morality, The Kyoto School, human transformation

出来事としての「自覚」: 道徳性を養う学習への一視角

門前 斐紀[†]

キーワード

自覚, 道徳性, 京都学派, 人間変容

1. 問いの所在

道徳教科化という戦後初の教育改革を経て、道徳教育に関する学際的研究と学問的体系化が課題とされている。本研究は、教育哲学・教育人間学の立場から「特別の教科 道徳」の特色と意義を明らかにし、将来教師として道徳教育を担う学生の教科理解につなぐ試みである。

今回の研究ノートでは、学習指導要領（解説）で学習場面における子どもの変化変容を指して用いられる「自覚」という言葉に着目し、

その歴史的背景を捉え直す作業を通し、教科学習の構造を掴みたい。

「自覚」は、道徳科の学習指導要領に限定的な言葉ではない。ただ、道徳科では「道徳性を養う」学習の指導上の留意点を示す際、「自覚する・自覚できるようにする・自覚を深める・自覚させる」などの動詞が比較的多用されている。このことは、道徳科が「特別の教科」として設置された背景や、教授内容の特徴と関連していると考えられる。

[†] monzen@seiryu-u.ac.jp (Faculty of Humanities, Kanazawa Seiryu University)

「自覚」を教育用語として検討するために本稿が参照するのは、日本の教育学に「自覚」という語が導入される契機となった京都学派の思想である⁽¹⁾。今回は、京都学派の自覚論に関する主要な先行研究を概観し、この用語が指し示す事柄を素描してみたい。

次章では、まず学習指導要領に沿い、道徳科の概要をまとめる。第3章では、1910年代から60年代にかけて日本の教育界に影響を及ぼした京都学派の自覚論の要点を、学派を代表する哲学者・西田幾多郎（1870～1945年）の思想を軸として辿る。そして第4章では、前章で明らかとなった出来事としての「自覚」の様相を手がかりに、子どもたちが道徳的価値を「自覚」ということや、教師がそれに臨み学習評価を試みるということについて、再考する視点を導出する。

2. 変化する道徳授業

2017（平成29）年改訂の学習指導要領の下、小学校では2018（平成30）年度、中学校では2019（平成31）年度より、従来の「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として改めて設置された。教科化に際し注目されるのが、「考え、議論する道徳」という方法論である。

2013年12月の「道徳教育の充実に関する懇談会」報告では、「悩み、葛藤しつつ、考えを深める」道徳授業のあり方が提起された。以来、中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」（2014年10月1日）を経て、現在の道徳科の授業では、教師が模範解答的な考えに導くのではなく、子どもたちが「答えが一つではない問題」に対し、ときに対立し合う多様な価値観に向き合い、自ら道徳上の課題を見出し考え続けて行く姿勢を養うことがめざされている（山田2019：2）。

ただし、子どもの人格形成に、検定教科書を主教材として働きかけ、一定の授業時数（小学校第1学年では34時間・その他学年では35時

間）のうちで評価することに対しては、多くの注意点が挙げられ、議論が交わされてきた。その議論には様々な立場があり、それぞれの主張に仮定や留保が伴うため、道徳教科化推進派と反対派という単なる二項対立で捉えることはできない。ただ、教科化に慎重な意見の多くは、1958（昭和33）年の「道徳の時間」特設の際と同様に政治的イデオロギーを強く反映していた。国家の公権力が、個人の内心や良心にどこまで関与するのか、果たして関与し得るのかという問いが争点であり、背景には戦前の修身科への強い不信と批判があった。教科化の背景では、かつて日本社会を覆った悪しき全体主義・権力主義が再来しかねないという危機感が募っていた⁽²⁾。

また、教育の原理研究の枠組みから教科化に違和感を示す見解もある。道徳の教育内容が、子どもの家庭生活や学校での人間関係、プライベートな経験体験や個人の生き方や信条に重なり、教育目標が全人格的な人間性そのものと言えるため、安易に教科化しても良いものなのか、せめて教育内容を民主主義社会の担い手を育てる市民性（シティズンシップ）教育などに限定すべきではないか、といった提言である。

前者の教科化への危機感に関して言えば、道徳科の展開には、時代の動向に則して子どもの育ちを暗に決定付けている論理を捉え直す思想史研究の作業が一つの鍵となると本稿は考える。

教育言説と政治的イデオロギーを厳密に切り分けることは難しい。しかし、過去の教育思想を現代的な価値観を以て断罪し、その影響下の思考・行動様式に当時に特有な危うさを指摘するばかりでは、そこから社会を形成してきた論理の道筋が見失われ、同様の事態が文脈や内容を変え繰り返すことになりかねない。また、近代日本の激動のなかで形成された教育の思想が見失われては、文化の独自性や個性、その変調の兆しや展開可能性などについて把握・展望する

ことが困難になるだろう。

後者の教科化の違和感に関しては、教科化以後もなお引き続き検討すべき重要な問いであり、道徳教育の構想に効果的な視点であると言える。道徳は教えられるのか、目標を立て評価に至る一般的な教育課程に適うのか、といった問いは、実際に大学の教職関連授業のなかで学生から問題提起されることもある。

本研究は、道徳教育の重要性や意義について、上記のようなアポリアや問題意識を踏まえつつ考察し、道徳教育を支える子ども理解や人間変容の視点を探って行きたい。

3. 「特別の教科」としての特色

「自覚」という用語の内実を明らかにする前に、中学校学習指導要領「第3章 道徳」の「第1 目標」に沿い、「特別の教科 道徳」の概要を押さえておきたい。以下は、本文からの引用である。

「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、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、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。」

ここに示される通り、学校における道徳教育は「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」という知情意の3点で「道徳性」を捉えている。「よりよく生きるための基盤」としての「道徳性」は、この3様相が一人ひとりの生活の具体的な文脈のうちで調和を保ち合うダイナミックな動態と解されており、「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」と把握される（文部科学省2018b: 17）。

「特別の教科」化された道徳は、1958年に設

けられた「道徳の時間」から、大枠として道徳教育の全面主義を継承した。道徳教育は、道徳科の授業を「要」として、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、「各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達段階を考慮して、適切な指導を行うこと」が前提となっている（同上書：125）。

では、学校の教育活動全体を通しすべての教師が関わることとなる道徳教育の適切な指導とは、どのようなものなのだろうか。「計画的、発展的な指導」の枠組みとして、道徳科は小中学校とも「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」という4つの内容項目を共有している。原則として年間指導計画は、生徒や学校、地域の実態等を考慮し、各内容項目の相互の連関を捉え直したり発展させたりしながら、学年ごとにすべての内容項目を取り上げ作成することになっている。

このような、道徳教育の「要」としての道徳科には、他の教科や学校生活全般のなかで子どもが直面する道徳性に関する問いを、教材学習により「補充、深化、統合」することが求められる。教師が教科書や副教材から導き出す道徳的価値に関する発問を受け、子どもたちは教材のエピソードや登場人物の心情について「考え、議論する」なか、自らの道徳性—道徳的判断力、心情、意欲と態度—に気付いて行く。表向きめざされるのは、知情意の認識レベルの道徳性の育成だが、教科の位置付けを踏まえると、教科学習の内容を生活の実践レベルに落とし込むこと、あるいは逆に生活の文脈から道徳的な問いを立ち上げることがめざされていることになる。

そこでの教師の役割は、授業中の子どもの思考や対話の流れを聴きとり、的確に捉えること

である。方法論としては、道徳的価値に関する様々な発言や記述を適宜集約し、板書等でわかりやすく共有することや、どのような意見もひとまず受け取り、決して否定をしないことなどが有効な手法とされる。

そこで、道徳科の学習を、クラスメイトの多様な見方・考え方に触れ意見を比較することから、道徳的価値の「自覚」の機会として生活の文脈につなぎ留めるには、どのような工夫が求められるだろうか。この工夫の方向性は、道徳科の「特別の教科」としての特色を捉え直すなかに見えてくるように思われる。

道徳科の「特別の教科」としての特色は、第一に教師の側に予め定まった答えが用意されていないという点に見出される。教師は、授業の導入・展開・終末（まとめ）の流れと、授業展開の軸となる発問の準備はするが、それはあくまで児童・生徒が「考え、議論する」きっかけである。道徳科では、子どもたち自身が自らの見方や考え方に「真摯に向き合い」、「自分との関わり」のなかで道徳的価値を捉え、「諸事象の背景にある道徳的諸価値の多面性」に着目できるように働きかけることが何より重視される（同上書：16）。

第二に、道徳科の評価対象は「学習状況や道徳性に係る成長の様子」自体であり、教育内容の理解度や記述内容等の成果物自体を評価するのではない。児童・生徒の変化変容に対する教師側の理解が、翻ってそのままさらなる指導に直結するという「指導と評価の一体化」が原則となる。そのため、道徳科の成績は「数値などによる評価」によらず、「満足」「おおむね満足」など一定のスケールに準拠した標語も用いない（貝塚・関根2016：90）。

道徳科の評価は、子どもの学習過程を対象化し、予め設定した目標や評価軸に照らし合わせる到達度評価ではない。道徳科では完全な個人内評価が求められており、そこには教師自身の教科理解が、児童・生徒の道徳性の表現と影響

し合い、呼応するかたちで反映される。このように、成績評価が自ずと関係論的になる点は、教科の大きな特色と言える⁽³⁾。

4. 京都学派の自覚論

以上、道徳科の「特別の教科」としての特色を押さえたうえで、京都学派の自覚論を西田幾多郎の思想の展開に沿って概観する。

西田哲学は、主に新カント学派の研究を通し、篠原助市（1876～1957年）、長田新（1887～1961年）、小原國芳（1887～1977年）ら、戦前の教育学者に多大な影響を与えていた（矢野2013・矢野2014）。また、戦後教育学においても、中央教育審議会のメンバーとして「期待される人間像」（1966年10月31日）の成立指揮を執った当時の東京学芸大学学長・高坂正顕（1900～1969年）や、戦後教育学のなかで京都学派教育学を継承して独自の理論を展開した教育学者・森昭（1915～1976年）らに思想が継承された。

「自覚」は西田の造語ではない。また、明治期に造語された他の哲学用語とは異なる出自を持つことが指摘されている。「自覚」は、仏教用語の「自覚覚他」など覚醒や覚りを意味する宗教用語が、英語の「self-consciousness」やドイツ語の「Selbstbewußtsein」の訳語として転用されたものと考えられている。日本人初の帝国大学の哲学教授となった井上哲次郎（1856～1944年）が中心となって翻訳出版したイギリスのフレミング（William Fleming）の日本語版『哲学字彙』（1881年）では、「self-consciousness」が「自覚」と訳されており、その改訂増補版『英独仏和 哲学字彙』（1912年）では、「self-consciousness」「Selbstbewußtsein」が「自覚、自己意識、自意識」と訳された。西田が井上に師事していたことを踏まえると、「自覚」という定訳は西田哲学の成立以前より広く共有されていたと考えられる（矢野2013：102）。

ただし、西田哲学の文脈で言えば、「自覚」

を「自己意識」と同義に置き換えて理解することはできない。「自己意識」という場合には、自己が経験に先立ち、認識論的な意味合いが強調されるのに対し、京都学派の「自覚」は、存在論的、行為論的な意味合いを持ち、経験において自己が成り立つ動きが焦点化される（矢野2014：204）。「自覚」と「自己意識」の違い、つまりは「自覚」という言葉が単なる知的認識ではなく、存在の仕方、行為的なあり方全体を賭けた行為的な出来事を指す側面は、現行の学習指導要領の「自覚」理解に通じる要点と言える。

西田哲学のあゆみは「経験の事実」を追究する自覚論の深化として理解することができる。前期思想の代表作『善の研究』（1911年）ではいまだ「自覚」は術語化されていないが、冒頭の一節は内容的に自覚論を先取している。「経験するというのは事実^{そのまま}に知るの意である。全く自己の細工を棄てて、事実に従うて知るのである」（西田2003：9）。ここで西田は、「事実其儘に知る」ことが「経験」であると述べ、その瞬間を、認識や価値判断の主体とされる自己の成立以前、「主客未分」「主客合一」の状態から捉え返すことを試みる⁽⁴⁾。晩年に焦点化される「自覚の事実」は、思想の出発点でもあったと言える。

『善の研究』の動機は、「経験」の「事実」そのものを、実証的な科学的客観性をも含むあらゆる前提や人工的な枠組みから自由に、「純粹経験」として掬い取るという課題にあった。「主観的自己」を単独断的に捉え、独立した個々の「経験」を集積させて連続的に「事実」を捉えるのではなく、視点を転換させ、「経験」の「事実」のうちで自己と他者が共鳴共振しながら、自他それぞれの立場を世界のダイナミズムのうちに把握するという、自己認識の芽生えを鮮明に捉える哲学である。

西田の自覚論はその後、『自覚に於ける直観と反省』（1917年）で、「自己が自己に於いて

自己を見る」というフレーズで定式化された。ここで「自覚」は、自他を切り分ける「思惟」を挟むことのない「直観」と、「思惟」による自他の分離、分裂、衝突を捉える「反省」が、コインの裏表のように相互依存し連関する働きとして捉え直されている。

「自覚」はその後、『働くものから見るものへ』（1927年）で確立された「場所」の論理の下、「（絶対無の）場所の自己限定」として世界構造論から語り直され、『一般者の自覚的体系』（1930年）では、また翻って人間側の身体論の枠組みから、「行為的自覚」や「表現的自覚」として再考された⁽⁵⁾。

1930年代半ば以降に中心概念となる「行為的直観」の思索では、人間の「行為的自覚」は「歴史的世界」の創造的な生命として捉え返される。この時期、「自己が自己に於いて自己を見る」という自覚論は、単に人間が環境のうちで行為的に自己を知って行く、ということではなく、環境へと働きかけ、環境と呼応するなか自己を無にして応答し、世界に生じる変化変容を逆照射的に引き受けて世界の「自覚点」として創造する、という独特の「制作作用」を語り出す。

以上、西田哲学の自覚論の変遷に関しては、以下2点が注目される。第一に、ここでの「自覚」が、個人的経験の「事実」を掘り下げ、実践的行為や具体的活動のうちに把握される、その時その場所の「主観的自己」の現れを捉える言葉であること。第二に、西田哲学の自覚論は、当初は身体的行為的な人間の存在様式を論じていたが、次第にそれ自体が表現的、制作的な世界の動勢として捉え返され、人間の変化変容の背後を支え成す世界構造論に深化して行ったこと。

このような西田の自覚論は、多くの思想家や教育学者に影響を及ぼしたが、その関係性には批判的継承も含まれていた。たとえば、西田とともに学派を代表する思想家・田邊元（1885～1962年）は、論文「西田先生の教を仰ぐ」

(1930年)のなかで、西田の「自覚」はすべてを支え成す「場所」一般としての「絶対無」の自己限定から個々の出来事を捉えるが、それでは現実や歴史に伴う様々な「非合理性」や「反価値性」を、すべて「自覚」という「光の原理」に収斂させてしまい、人間世界の「悪」の問題を突き詰めて考えることができないのではないかと批判した(田邊1963:315-320)。また、田邊の弟子で「京都学派教育学の嫡子」(田中2012:38)と表される教育学者・森昭は、文面には明記することなく暗にほめかすかたちで、西田哲学の自覚主義を読み変えつつ自身の人間学を構築した。

5. 出来事としての「自覚」

西田哲学や田邊哲学の系譜を引く京都学派教育学は、戦後教育学が教育学から教育科学へ転向するなか忘却されて行った。そのようななかで森教育学は、戦後に京都学派的な意味での「自覚」を教育学用語として用いた数少ない理論と言える。

森は、それまでの(西田哲学に遡られる)自覚論が、「自覚」に究極的な価値を置く価値優先的な論調にあることに違和感を覚えた。そして、そうした自覚主義的な議論が、「人間は自覚する存在である」ということを自覚の事実とみなすことによって、人間は自覚するようになる存在であるという生成の事実を看過しているのではないか(高谷2021:21)、という問いを投げかけた。

つまり、京都学派教育学は、「自覚」という働きをつねにすべての経験の基礎に備わるものとして、あまりに所与的に、当然のこととして捉え過ぎているのではないか、という疑問である。森は、この問いを深めるかたちで「自覚の事実」を「生成の事実」へ読み替える作業を自身の課題とした(同上書:23-24)。

森の「生成の事実」としての自覚論は、「自覚」をつねにそこ(主観的自己の経験直下)か

ら成って行くものとして捉える。そのため、「自覚の発達と形式は“客観的”な研究がきわめて困難である」と森は言う。また、「自覚」の働きを「己れに目覚める」と言い表し、その存在様式を「多重自覚的存在——いく重にも自覚を積み上げてゆく存在」と定義した(森1998:103)。

生成的で多元的な森の自覚論は、「自覚」をその瞬間ごとに別様の「目覚め」を惹起する仕方でのみ生じる、継続的な出来事として描き出す。「自覚」はここで、自己同一よりもむしろ自己矛盾の経験として、また、その瞬間につねにさらなる「自覚」を希求する冒険的な出来事として捉えられている。「自覚」という言葉の思想的背景から道徳科の教科理解を試みる本稿にとって、この語り直しは示唆的である。

もっとも、西田は晩年に至るまで仲間や弟子たちからの批判に積極的に応答して論理を練り直し、新しい概念を次々と提起して思索を深めて行った。そのため、西田研究の立場からすると、森の間接的な西田批判は、後期西田哲学の歴史哲学や宗教哲学のうちで解決されている、という見方も可能だろう。今回は、両思想の検討には立ち入らず、差し当たり、西田哲学の自覚論と森教育学の自覚論のそれぞれの立場から、「道徳性を養う」学習を捉える視座を導き出しておきたい。

西田哲学は、私たちのあらゆる経験の根底に際限なく生じる「自覚」を捉える立場と言える。森の自覚主義批判は、「自覚」がこのように経験に所与の事実として論じられる点に向けられていた。しかし、西田哲学に沿えば、「自覚」とは思考や認識の主体としての個々の「主観的自己」に宛てられる動詞ではなく、「環境が個物を限定し個物が環境を限定する」(西田2002:6)という関係性の折衝面、つまりは自己が環境を作り、環境から作り返されてともに相互形成される多元的な運動態を捉える言葉である。

この自覚論は、私たちが、知り得ることや認識可能なことを、環境を対象把握しそこから任意に引き出しているのではなく、環境と否応なく呼応し、反響し合いつつ作り現している、という視点の転換をもたらす。

この点は、目の前の子どもの記述や発言を見ながらもそのコンテクストを見取るという、教師の二重の眼差しを支えるだろう。道徳授業を行う教師は、子どもの思考の流れを可能な限り多角的に捉え、発言や記述を細やかに拾い、教室に投げ返して対話を形成する。ここで西田哲学的に「自覚」を捉えると、道徳的探究の主体を子ども個人々人からその関係性、さらに関係性を成り立たせている現場へと脱構築する見方が可能となる。

対して森の自覚論は、西田的な「自覚」の所与性を批判し、「自覚」を「生成の相の下で」継続的に捉えた。強調されるのは、つねにそこからまた新しく、これからさらに自覚的になるという、変化変容途上の動きである。先述の「多重自覚的存在——いく重にも自覚を積み上げてゆく存在」という人間理解は、「多重分裂的存在」とも換言される。「自覚」に積極的な意味での自己の断絶・分裂を見取るこの議論は、道徳的価値判断に伴う葛藤や、道徳的な意欲や態度がときに社会的慣習と折り合いがつかずに被る困惑、矛盾を捉える視点となる。

この視点は、教科学習と課外を往復しながら子どもの記述や発言を解釈し、変化変容に長いスパンで向き合う視野を提供する。また、「自覚」をある意味不完全で未完性なものと捉える

この枠組みは、教師の用語理解を通して教師自身の言葉で児童・生徒に伝えられることで、子どもたちが各自各様の等身大の学びを通して道徳感覚を磨いて行くことを可能にするだろう。

「道徳性を養う」学習は、ほとんどの場合、学習指導要領に規定された内容項目と、それに対応した検定教科書を使い、教師の発問主導で展開される。そのため、学びの構造の上どうしても徳目が先行し、ともすれば子どもの道徳的価値認識や道徳的実践力を社会のテンプレートや時代が求める様式にはめ込む方向に傾斜する。

「考え、議論する」方法論は、こうした道徳教育の徳目先行の学習構造が、徳目主義に陥らないよう工夫するための方法論である。かつての「道徳の時間」に指摘されていた、「(読み物教材の読解・解釈における)強引とも無謀ともいえる誘導」(松下2011:36)を打開する意図がそこに含まれている。

ただ、本研究にとって、どのように「考え、議論する」のが有効なのか、具体的な方法論を提案することは今後の課題である。教育哲学・教育人間学は、画一的に理解されがちな教育の用語や概念を、歴史的背景や思想的な議論に立ち返って解きほぐす学術領域である。そこで本研究は、今回の研究ノートのような文献読解に基づいて、学習指導要領と歴史的な論説を結び、道徳科が多様な道徳的価値の協働探究機会となり得るような教科理解の視点を提供して行きたい。

注

- (1) 「京都学派」については、「西田幾多郎と田辺元を中心にして、その影響を直接に受けとめた者たちが形成した知的ネットワーク」という定義を参照(藤田2005:2)。名称は、田邊の弟子である思想家・戸坂潤が1932年の著作のなかで批判的に用いたのが始まりとされている。「西田哲学」という呼称は、1926年の左右田喜一郎の論文「西田哲学の方法について」がきっかけとなった(矢野2014:135)。
- (2) 1958年8月28日に学校教育法施行規則が一部改訂され、教科ではないが「各教科」「特別教育活動」「学校行事」と並ぶ一つの領域として、「道徳の時間」が教育課程に位置づけられ、同年9月から授業が始まっ

た。1950年代以降、文部省と対立を深めていた日本教職員組合（日教組）は、1958年8月に「時間特設・独立教科による『道徳』教育について」を発表し、「道徳の時間」の特設を「一部特権階級のための教育一支配者の要求する服従の道徳教育」、「彼らの利権を守るための手段としての道徳教育」として強く反対した。また、それに先立ち、1957年11月には日本教育学会教育政策特別委員会も「道徳教育に関する問題点（草案）」を発表し、個人の自由と良心の問題に公権力が一定の方向付けを行うことの妥当性について疑問を呈した（貝塚2020：114-115）。

- (3) 道徳科が「特別の教科」である所以としては、日本の道徳科には現在のところ専門免許（教科に対応する教育職員免許状）が存在しないことの意味も大きい。道徳教育論の学問的体系化（道徳教育学の構築）が課題とされる一方、本稿は専門免許の定まり得なさに道徳科の特色を見出しておきたい。この点は、道徳科が扱うべきテーマが、生命倫理、情報倫理、多文化共生、環境・宇宙倫理など、分野横断的な問題を含む側面を踏まえ、改めて考察したい。なお、道徳科は、教育内容が生涯にわたる「人間としての生き方」に深く関わるため、成績評価は通知表には記載するが、調査書には記載せず、入学者選抜の合否判定には活用しないことになっている。
- (4) 岩城見一によると、西田哲学の思想時期は以下の4つの区分で捉えられる。第1期は「純粹経験」をキーワードとして思索した『善の研究』（1911年）前後、第2期は「絶対自由の意志」の立場が表立つ『自覚における直観と反省』（1917年）所収の諸論文から『芸術と道徳』（1923年）までの間、第3期は「場所」の思索期である『一般者の自覚的体系』（1930年）所収の諸論文から『無の自覚的限定』（1932年）に至るまでの間、そして第4期は「歴史的事実」「弁証法的な一般者」「行為的直観」などがキーワードとなる1933年以降とされる（岩城2000：261）。
- (5) 『一般者の自覚的体系』の序文では、西田哲学のモチベーションが、行為や表現の只中で主客の区分なく生じる自覚、「対象的に限定するものなくして自己自身を限定する、即ち無にして見る自己の自覚」の究明であったことが示されている。

引用（または参考）文献

- 板橋勇仁(2004)『西田哲学の論理と方法 徹底的批評主義とは何か』法政大学出版局
 ——(2008)『歴史的現実と西田哲学 絶対的論理主義とは何か』法政大学出版局
 岩城見一(2000)「解説」上田閑照監修『木村素衛 美のプラクシス』燈影舎、256-286頁
 貝塚茂樹(2020)『新時代の道徳教育 「考え、議論する」ための15章』ミネルヴァ書房
 高谷掌子(2021)「『自覚の事実』と『生成の事実』〈森昭の教育人間学から西田哲学への問い〉の設定」『臨床教育人間学』第15号、京都大学大学院教育学研究科臨床教育学コース、15-26頁
 田中每実(2012)『臨床的人間形成論の構築 臨床的人間形成論第二部』東信堂
 田邊元(1963)「西田先生の教を仰ぐ」『田邊元全集』第4巻、筑摩書房
 道徳教育学フロンティア研究会（編）2021『道徳教育はいかにあるべきか 歴史・理論・実践』ミネルヴァ書房
 西田幾多郎(2003)『善の研究』『西田幾多郎全集』第1巻、岩波書店
 ——(2004)『自覚に於ける直観と反省』『西田幾多郎全集』第2巻、岩波書店
 新田義弘(1998)『現代の問いとしての西田哲学』岩波書店
 藤田正勝(2005)「思想史における1930年代 京都学派の位置」『日本思想史学』第37号、日本思想史学会、1-2頁
 松下良平(2011)『道徳教育はホントに道徳的か？「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター
 森昭(1998)『人間形成原論』黎明書房
 文部科学省（編）(2018a)『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』廣済堂あかつき
 文部科学省（編）(2018b)『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』教育出版
 柳沼良太（編）(2017)『「考え、議論する道徳」を実現する！ 主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化社
 矢野智司(2013)「近代日本教育史における発達と自覚」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第22号、101-110頁
 ——(2014)「京都学派としての篠原助市 『自覚の教育学』の誕生と変容」小笠原道雄・田中每実・森田尚人・矢野智司『日本教育学の系譜 吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、129-212頁
 ——(2021)『京都学派と自覚の教育学 篠原助市・長田新・木村素衛から戦後教育学まで』勁草書房
 山田真由美(2019)「道徳教育の教科化をめぐる問題性 道徳の『体系的な指導』は可能か」北海道教育学会『教育学の研究と実践』第14巻、2-11頁
 Sevilla-Liu, Anton (2019) “Japanese Philosophy of Moral Education: From Watsuji Tetsurō to Mori Akira.” *Buddhi: A Journal of Ideas and Culture* 23(3), 95–142.