

琉球大学学術リポジトリ

高等学校公民科倫理分野における人生観・世界観形成につながる授業実践

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 榎本, 陽音 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019880

高等学校公民科倫理分野における人生観・世界観形成につながる授業実践

Classroom Practice of Ethics in Civics to Form the Outlook on Life and World at High Schools

榎本 陽音

Harune ENOMOTO

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

1. テーマ設定理由・目的

平成30年度改訂「高等学校学習指導要領公民科」では、公民科「倫理」の思考力、判断力、表現力等として、「自立した人間として他者と共によりよく生きる自己の生き方についてより深く思索する力」を養うことが目標とされており、古今東西の先哲の考え方を単なる知識の集積として学習するのではなく、それらをより深く思索するための多様な視点として活用できる授業が求められている。また、2022年度より必修科目として「公共」が新設されたことをうけ、「倫理」では、「公共」で習得した見方・考え方を基盤とし、先哲の思想を個別に取り上げて学ぶのではなく、時代を超えた様々な先哲による考え方を手掛かりとして「考える倫理」の授業が推進されている（中央教育審議会 2016）。しかし実際の授業では、思想史などの知識伝達に偏ったものになっていることや、生徒は示された価値観を理解するのにとどまっており、授業で得た価値観を手掛かりにして、実際に倫理的問題に対する自己の価値観を形成して見るようにはなっていないことが指摘されている（日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 2015；胤森 2013）。また、多くの先行研究では現代的な倫理的諸課題を解決するための授業実践は行われているものの、生徒自らの価値観に気づき、自身の人生観・世界観形成につながる授業実践はあまり行われていない。そこで本研究では、高校公民科「倫理」において先哲の考えを手掛かりに、自らの人生観・世界観の形成につながる授業を構想し、実践した成果と課題を検討することを目的とする。

2. 研究内容

(1) 〈考える「倫理」〉とは

日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2015）によると、〈考える「倫理」〉の授業では、先哲の思想や現代社会の倫理的課題を題材に深く考える力を育成し、日々進展する世界を生き抜いてゆける力を育むことを目指している。具体的な思考力として、主体的（自律的）・対話的・批判的・創造的な思考力の育成を目標として掲げている（表1）。この4つの側面は思考力の多元性を表すものであるが、本研究では、「倫理」の科目を受講したことがなく、かつ哲学者の思想にも触れたことがない生徒を対象とするため、主に主体的（自律的）と、対話的の視点を重視した授業を構想する。

表1 〈考える「倫理」〉において育成したい思考力（日本学術会議哲学委員会 2015 より筆者作成）

主体的（自律的）	善悪、真偽、生死、幸福など、人間が生きる上で直面せざるをえない事柄をめぐる問いを自ら考え、他の人々と率直に問い合い、共に考える。
対話的	倫理的な問いについて自分なりに考えてみるだけでなく、それらを先人の思想と比較し、他者の意見を聞いて再検討する。こうして自他の相互理解を可能にする一方で、他者が自分の理解に収まりきらないことを認識する。
批判的	複雑な要因を分析し、整理する。また、自分の意見に対する疑問と反論を想定し、それらに応答することのできる議論を構築する。
創造的	自ら答えを探求し、絶えず新たな仮説をつくって、従来の自己を越え出て行く。同時に常にわからないものがあることを理解し、考え続ける。

(2) 授業づくりの方向性と工夫

先行研究を踏まえ、〈考える「倫理」〉の授業を構想するにあたり、①中心となるテーマは生徒が切実性を感じる内容であること、②問いを追及し続ける探求的な活動を授業に取り込むこと、③他者との対話を授業内に組み込むことなど授業の工夫が必要であると考え(榎本 2022)。そこで、中心となるテーマとして、「幸福」を取り上げる。幸福は、学習指導要領上、先哲の思想を取り扱うときに着目する項目として提示されており、取り上げるテーマとして有効だと考える。高校生にとっての幸福は、日常的に“幸せ”という言葉で使用されるが、改めて「何をしているときに幸福か」「自分にとっての幸せとは具体的にどのようなことなのか」などと考える機会は少ないと推測する。次に、問いを追及し続ける探求的な活動として、幸福観が異なる思想を取り上げることとする。従来の倫理の授業では、思想史順にギリシア思想を取り上げ、哲学が生まれた背景や代表的な哲学者を紹介する(例：ソクラテス、プラトン、アリストテレスなど)。しかし、本研究では、思想を手掛かりとして自らの考えを深めることを目標としている。そのため、ソクラテスを取り上げるのであれば、ソクラテスと象徴的な視点から幸福について思索を深めた哲学者を紹介することが生徒の考えを深める上で有効だと考える。そこで時代は異なるが、ソクラテスの内面を重視する幸福観と対照的な人物として、他者との相互承認を重視したヘーゲルを取り上げることとする。最後に、他者との対話を授業内に組み込むことについては、生徒同士の対話と授業者との対話の視点で手立てを講じる。生徒同士の対話では、毎時間、15分ほどのグループ活動を取り入れ、他生徒の考えを聞く機会を設けることや、自分の意見を発表した後、向かいに座る生徒に「なぜそう思うのか」と問いかけさせる手立てを行う。また、授業導入時に生徒の意見をまとめたワークシートを作成し、グループ以外の生徒の考えも聞けるようにする。授業者との対話については、生徒たちが出した意見とは違う視点からの質問を投げかけたり、毎時間記入する振り返りシートの疑問点や感想へ授業者がコメントを返したりすることで、授業者と対話をする機会を設ける。

3. 検証方法

本研究では、構想した授業実践の成果と課題を検討する方法として、One Page Portfolio シート (以下、OPP シート) を活用する(図1)。OPP シートでは、オモテ面に授業前と授業後に単元を貫く問いへの回答を求め、単元終了時に「単元のタイトル」と「単元を終えて気づいたこと・感想」を記入させ、毎時間の振り返りとして、「今日の授業で一番大切だったこと」「疑問点・感想など」を記入させる。本研究では主にオモテの単元を貫く問いへの回答の変容をもとに授業実践の成果と課題を考察するが、単元を貫く問いへの回答がどのような変化を経て記述に至ったのか確認するため、授業の様子やウラ面の振り返りも参考にし、考察する。

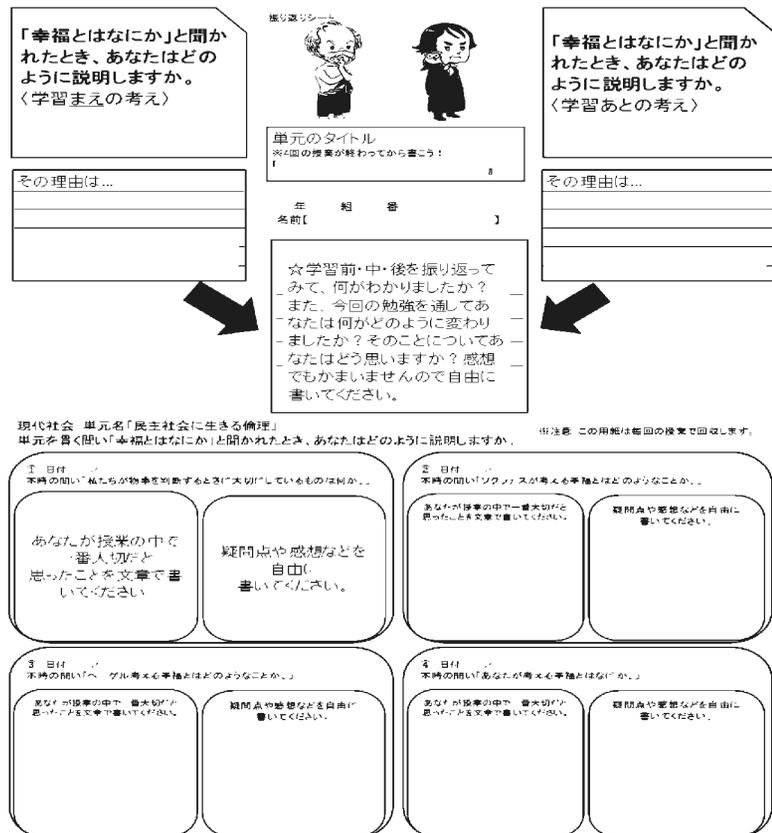


図1 本実践で使用したOPPシート 上：オモテ，下：ウラ

4. 研究の実際

(1) 対象

沖縄県内の県立 A 高等学校において、2022 年 9 月下旬から 10 月中旬にかけて第 2 学年の履修科目「現代社会」を 5 クラス計 178 名（男子 99 名，女子 79 名）に行った（以下，授業実践 I とする）。そして授業実践 I での成果と課題をもとに改善した授業を 10 月下旬に，第 3 学年の選択科目（学校特設科目）「現代社会セミナー」1 クラス 30 名（男子 18 名，女子 12 名）に行った（以下，授業実践 II とする）。なお，いずれの科目においても倫理を履修したことがない生徒を対象に授業実践を行った。

(2) 実践の詳細

表 2 は本実践の単元構想を示したものである。

表 2 本研究における単元構想

単元を貫く問い	「幸福とはなにか」と聞かれたとき，あなたはどのように説明しますか。		
第 1 時	目標	<ul style="list-style-type: none"> ・物事の判断基準には，幸福を重視する考え方や義務を果たすことを重視する考え方があることを理解する。 ・幸福とは何か自己の価値観を表現する。 	
	導入	単元を貫く問いへの回答	「あなたが生きる上で大切にしたいこと」への問いに回答する。
	展開①	アイスブレイク「若い女性と水夫」	「水夫と若い女性」の選択をもとに物事の判断基準について考える。
	展開②	幸福とはなにか	幸福とは何かを個人，グループで考える。
	まとめ	本時の学習内容の振り返り	OPP シート記入
第 2 時	目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ソクラテスが考える幸福とは，「善く生きること」であることを理解する。 ・ソクラテスの考える幸福と自身が考える幸福と照らし合わせて自らの考える幸福とは何かについて考察を深める。 	
	導入	前時の復習	前時の復習と他生徒の考えの共有
	展開①	「善く生きること」について	「ソクラテスはなぜ自ら毒杯を飲んだのか」を通して善く生きることについて理解する。
	展開②	幸福について思索を深める	ソクラテスの考える幸福と自身が考える幸福の違いを通して幸福について考えを深める。
	まとめ	本時の学習内容の振り返り	OPP シート記入
第 3 時	目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ヘーゲルが考える幸福観とは，「他者からの承認により見出すことができる」であることを理解する。 ・ヘーゲルの考える幸福と自身が考える幸福と照らし合わせて自らの考える幸福とは何かについて考察を深める。 	
	導入	前時の復習	前時の復習と他生徒の考えの共有
	展開①	他者に幸福を見出す思想について	仕事，芸術を例にヘーゲルの考える幸福観を理解する。
	展開②	幸福について思索を深める	ヘーゲルの考える幸福と自身が考える幸福の違いを通して幸福について考えを深める。
	まとめ	本時の学習内容の振り返り	OPP シート記入
第 4 時	目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ソクラテスとヘーゲルの考える幸福を手掛かりに幸福について考えを深め，自分の言葉で表現する。 ・単元前後の幸福への考え方の変容をもとに，他者と共によりよく生きる人間としての在り方生き方についての考えを深める。 	
	導入	前時の復習	前時の復習と他生徒の考えの共有
	展開①	前 3 時間の復習	前 3 時間で学習したことを復習する。
	展開②	幸福についての考えをまとめる	課題「ソクラテスとヘーゲルの思想を踏まえて自分自身が考える幸福とはどのようなことか。」について自身の考えを B4 用紙 1 枚にまとめる。
	まとめ	単元を貫く問いへの回答	OPP シート記入

①第 1 時では，授業導入時にこれから倫理の学習を行うにあたり，どのようなことを学ぶのか，どのような力を身につけていくことを目指すのかを記載したワークシートの読み合わせを行った。そして，OPP シートの授業前にあたる欄に単元を貫く問いへの回答を求めた。その後，アイスブレイクとして，コンセンサスゲームの一つとされている「若い女性と水夫」の物語を編集し，思考実験として用いた。このゲームは物事の判断基準には，幸福を重視する考え方や義務を果たすことを重視する考え方があることを理解させ，我々は幸福を判断基準とすることが多いことに気づかせることを目的として活用した。アイスブレイク後，幸福を判断基準とすることが多いのであれば，幸福とは何か具体的な物事に当てはめたり，ものに例えさせたりした。この活動は，2 分ほど個人で考え，その後にグループで考えたことを伝える活動を行った。授業の終末時は，振り返りシートを記入し，今日の授業で一番大切だと思ったことと疑問・感想を書くよう指示をした。

②第2時では授業導入時に、ワークシートに記載した前時の復習と、単元を貫く問いへの回答にて出現頻度の多かった言葉、生徒3名の疑問点・感想を読み合わせながら確認した。導入終了後は、ソクラテスの生涯についてまとめられている動画（YouTube「【漫画】ソクラテスの生涯を7分で簡単解説！」）を視聴させた。その後、自ら毒杯を飲んだ理由を例にソクラテスの幸福観として「善く生きること」の説明を行った。説明終了後は、ソクラテスの主張に共感するかしないかという問いに理由も含め回答してもらった。この活動では前半2分は個人で考える時間、後半15分をグループで共有する時間として設けた。グループ活動をするときは、事前に意見発表ではなく、考えを深めるための活動にしてほしい旨を伝え、発表した生徒の向かい側に座っている生徒は「なんでそう思ったの？」と一度は尋ね返すよう指示を行った。グループ活動中に授業者は各グループを回り、共感するしないの人数がグループでどのように分かれたのか、その理由などを尋ね、意見が異なる3つのグループを選び代表者に発表してもらった。全体共有終了後、ソクラテスの考える幸福観と自身の考えを比較する活動として、第1時で記入した単元を貫く問いへの回答や幸せと感じる具体的なもの・ことを参考に、どのような違いや共通点があるのかワークシートに記述させた。授業終末時にはOPPシートにて本時の振り返りを行った。

③第3時の導入はワークシートに前時の復習、ソクラテスの幸福観に共感するかしないかに関する記述、あなたが考える幸福とソクラテスが考える幸福の相違点と共通点、疑問・感想を記載し、読み合わせをした。ソクラテスの幸福観に共感するかしないかの問いへの記述は、両方の意見を記載し、あなたが考える幸福とソクラテスが考える幸福の相違点・共通点については、2・3名の生徒の記述を記載した。また、第2時と同様に疑問点・感想についても授業者のコメント付きで記載した。導入終了後は、ヘーゲルの生涯をパワーポイントのスライド1枚にまとめ、1分ほどで読んでもらい、ヘーゲルの人物像についてどう思ったか近くの人同士で感想を伝え合う活動を行った。その後、ヘーゲルの幸福観について前提となる人間像を伝えたのち、仕事と芸術の例を用いてヘーゲルの幸福観の説明をした。説明終了後は、ヘーゲルの主張に共感するかしないかと問いかけ、どちらかに○をつけ、その理由をワークシートに記述させた。第2時と同様に、2分間は個人で考える時間とし、その後15分ほどをグループ活動として設け（第2時と同様に「どうしてそう思うのか」と問いかけるよう指示も行った）、その後全体共有を行った。グループ活動時に授業者は各グループを回り、早く終わったグループへは、「認められるんだったら誰でもいいのかな？」と問いかけたり、生徒からの質問に回答したりした（出た質問「ソクラテスの話とヘーゲルの間をとった人はいないの？」、「認められて嬉しい＝幸せにはならない気がする」など）。全体共有後に、あなたが考える幸福とヘーゲルの考える幸福にはどのような違い・共通点があるのかという問いに回答してもらい、授業終末時にOPPシートにて振り返りを行った。

④第4時では、これまでと同様に、前時の復習とヘーゲルの幸福観に共感するか否か両者の意見、あなたが考える幸福とヘーゲルが考える幸福感の相違点と共通点、疑問点・感想をワークシートに記載し、読み合わせを行った。その後、前3時間の復習と共に、本時の課題（「ソクラテスとヘーゲルの思想を踏まえ、自分自身が考える幸福とはどのような事か。」）についてB4用紙に記述式で回答を求めた。その後、OPPシートの授業後の部分に単元を貫く問いへの回答をしてもらった。課題への回答用紙には、書き方として、以下のように手順を記した。

- ①ソクラテスとヘーゲルの思想はどのような内容だったか具体例を入れながら説明する。
「ソクラテス（ヘーゲル）は幸福を×××。だと主張しました。具体的には・・・」
- ②自分が現時点で考えている幸福（幸せ）と理由を書く。
「以上を踏まえて、私が考える幸福（幸せ）とは、○○○です。その理由は、△△△だからです。」
- ③自分が考える幸福（幸せ）とソクラテス、ヘーゲルの幸福観の違いと共通点を書く。
「私が考える幸福（幸せ）はソクラテスの☆☆☆の部分は異なり、×××の部分では共通しています。」

(3) 授業実践 I の結果と考察

表3は単元を貫く問いに対する授業前後の記述の変容を表したものである(原文ママ)。Aのようにソクラテスの思想に関して記述した生徒が32名、Bのようにヘーゲルの思想に関して記述した生徒が63名、Cのように抽象的な表現にとどまる生徒が17名、Dのように幸福だと感じる

表3 単元を貫く問いに対する授業前後の記述の変容

ID	学習前		学習後	
	幸福とは	理由	幸福とは	理由
A	おいしいご飯が食べられる	当たり前のように毎日が送れているから。	自分自身と向き合いながら生きることです。	ソクラテスの善く生きることにとても共感できたからです。ヘーゲルの他者からの承認も大切だけど、気にしすぎて自分を見失いそうな気がするから。
B	笑顔で過ごせてやりたいことができること	笑顔で過ごせてやりたいことができる、毎日楽しいし、やりがいを感じながら生活できるので幸せだなと思ったから。	他者から認められた時や自分のやりたいことをやって過ごしている時	自分のやりたいことをやっている時も幸せを感じるけど、他者から認められたりするともっと嬉しいし幸せだと思うからです。
C	けんかとか争いがなくみんなが笑顔ですごせること	けんかとか争いが無いのは、当たり前のことじゃないし、みんなが笑顔で暮らせばいいなとおもったから。	幸福=〇〇って形にはめないこと?	ヘーゲルの考えだったら他者からの意見とか気にしすぎて、逆に幸福じゃなくなると思うし、1人1人で幸福の価値観がちがうから、誰かが主張してもそれが絶対!ってなんか言っていること意味わからんけど、そう思わないことだと思った。
D	やりたいことが無限にある状態 欲が満たしている状態	今の私の状態。楽しいと思えている欲は日々満たせないで満たせたら楽しいと思う。	幸福=〇〇って形にはめないこと?	ほどほどに欲求を満たしてそれに満足できている状態
E	感情にすなおに生きる	臨機応変が一番楽しめると思ったから。	感情にすなおに生きる	欲求は満たしつくしても、そうでなくてもつまらない。ほどほどがいい。

程度が変化した生徒が15名、Eのようにほとんど記述内容に変化がみられなかった生徒が14名だった。

表4は、OPPシートにて単元を貫く問いに対する回答とは別に設けている単元を終えて気づいたこと・感想をまとめたものである(表3のIDと同じ生徒の記述を記載)。AやBのように、授業で取り上げた先哲の思想に共感したという内容の記述や、授業前の考えに授業の内容が加わり考えが形成された旨の内容が記述され

ている。また、DやEのように、授業前後で記述内容に大きな変容はみられなかったものの、理由の部分が深まったなど思想を手掛かりに生徒自身の考えを形成している記述がみられた。一方、CやEの前半部分のように、人それぞれという記述にとどまってしまい、本実践の目的であった生徒自身が幸福についてどう考えるかまで至らなかった内容もみられた。

表4 単元を終えて気づいたこと・感想

A	私はソクラテスの考えにとても共感できました。ヘーゲルの他者からの承認によって得られるという考えも良いけど、気にしすぎていつか自分を見失ってしまい、逆に幸福を感じるのが難しくなりそうだからです。なので、自分自身と向き合うことで幸福が得られるソクラテスの考えが良いなと思いました。
B	自分のやりたいことをやって過ごすという自分で解決できるような考え方から、誰かにほめられたら幸せという他者がいないと解決しない考え方も加わって、自分が幸せと感じる瞬間のことを知ることが出来たのかなと思った。
C	自分の価値観とか考え方がいろいろとたくさんの人の話をきいて分かって、いい経験になった。
D	程度が変わっただけ。私の中の幸せも他人にとっては理解できないと思う。結局自らの幸せを信じれば良いと思う。
E	この学習を通して、幸福には様々な形があり、人それぞれであるとわかった。また、自分は「感情にすなおに生きる」というのが幸福だと思っていました。単元が終わった後もその考えは同じだけなぜそう思うのかという事についてより考えを深めることができました。

一方、CやEの前半部分のように、人それぞれという記述にとどまってしまい、本実践の目的であった生徒自身が幸福についてどう考えるかまで至らなかった内容もみられた。

授業実践Iにて得られた成果は、3つあると考える。1つ目は、「幸福」について考えることは生徒の興味を惹くことが出来る題材であったことである。今回、授業実践を行うにあたり、生徒が切実性を感じることをテーマとして取り上げることを意識した。授業中の様子からも、幸福という正解がない問いについての自身の考えを共有し合ったり、「難しい…」と発言する生徒も数名いたが、授業を放棄せず考える姿がみられたりした。2つ目は、グループ活動にて生徒同士で「なぜ？」と問いかけさせることは、自身の考えを深めるきっかけづくりにつながったことである。今回、授業実践前に行った授業観察時のグループ活動では、生徒は意見を発表するのみで、グループ活動を通して考えを深められているように感じなかった。そこで、生徒が考えを深めるきっかけをつくる工夫として、グループ活動時に必ず「なぜ？」と聞くよう指示を行った。すると、最初は戸惑ってはいたものの、発表した生徒は「なんでだっけ」という声や「例えば…」など具体例を示して説明する生徒の様子がみられた。これは、発表者が思

考した過程を他生徒が「なぜ？」と問いかけることを通して引き出し、対話することによって考えを整理したと推測する。また、発表者が具体的な説明を行うと、発表を聞く側も発表者の考えを理解しやすくなるため、自分の考えと比較しやすくなる。このことにより、表1に示した思考力の一つである対話的な活動につながったと考えられる。3つ目は、授業の導入時に生徒の疑問や感想、グループ活動時の考えを共有することにより、多くの意見に触れる機会の工夫につながったことである。本実践では第2時以降に、前時のワークシートやOPPシートの記述をまとめ、ワークシートに記載した。そしてその内容を授業導入時に全体で共有し、疑問には授業者のコメントとして返答した。このことにより、生徒はグループの意見だけでなく、さまざまな意見を聞くことが出来る。そうすることで、自分の考えと近い意見やまったく異なる視点を見出し、考えを深めるきっかけになったと考える。

次に授業実践Ⅰにて得られた課題は、単元に一貫性を持たせられていなかったこと、「幸福にもいろいろある」「幸福は人それぞれ」という記述が多く見られたことが挙げられる。前者の課題については、第4時の授業を行う際、各クラス数名の生徒から「第1時の内容とうまく結びつかない」というつぶやきや質問があった。授業者の意図としては、作成した教材から日常生活の判断基準が幸福を重視していることに気づかせ、具体的な幸福のイメージを挙げ、第2時以降の幸福に関する思想につなげたつもりだった。しかし、生徒は別ものと捉え、うまく結びつかないと考えられる。後者の課題については、授業中の発言や振り返りシート上のコメント記述の際に、生徒が自分の意見を表現しやすいよう、「正解はない」や「いろいろあっていい」などの声かけを行った。その結果、「人それぞれ」という記述にとどまってしまう、本実践の目的であった生徒自身がどう考えるかまでには至らなかったと考える。

(4) 授業実践Ⅱの結果と考察

授業実践Ⅰでの課題を踏まえ授業実践Ⅱでは、単元に一貫性を持たせるため、第1時の活動アイズブレイクの代わりに二極化した人物像を提示し(「売れないが自分の納得する絵を描く人」と「売れるが自分は納得しない絵を描く人」)、どちらの生き方が幸せか判断する活動に変更した。そして第2時以降では、紹介する哲学者の考えが第1時の人物像のどちらに近いのかと尋ね、理解しにくい思想の具体的な例として提示することにした。また、毎授業の振り返りでは、「いろいろある」で終わるのではなく、「いろんな考え方がある中であなたはどう思うかを書いてほしい」という声かけを行うことを意識した。

以上のことを踏まえて授業実践Ⅱを行った結果、表5のような生徒の記述の変容がみられた(原文ママ)。aやbのように紹介したソクラテスやヘーゲルの考えに近い回答をした生徒が12人、cのように他者の視点から自分自身に目を向けた記述をした生徒が5人、dのように物理的なものから観念的な考えに変化した生徒が8人、eのように授業前の考えに思想が加わった記述をした生徒が3人だった。なお、授業前後の欠席等による無効回答は2人だった。

表5 単元の問いに対する授業前後の記述の変容

ID	学習前		学習後	
	幸福とは	理由	幸福とは	理由
a	友達や家族と一緒に過ごすこと。	記述なし	人から必要とされること。	人から必要とされるということは、人から認められる。ということと変わらないと思います。なので、必要とされるには、認められるような行動をするので、結局は承認欲求が満たされることで幸福を感じられると思うから。
b	アルバイトしてる時	まかないがうまいから	自分のがんばりの分を評価されることか、日常での少し特別な良い出来事	自身の努力を評価されたらうれしいし、次の行動にもつながるから。普通の日常より、少し違うことがあると特別を感じて、うれしくなるから。例えば、急に夕飯が焼肉とか、寿司になったりする。
c	家族が健康であること	言い方は悪いけど、友達は進学したらある程度はなれていってしまってもまた新しく出来るけど、家族が家族であることはずっと変わらないからずっと健康でいてほしいと思う。	心によゆうがあること	お金がないと良いものを食べれない、好きなことにお金をつかえない⇒よゆうがないよゆうがないと考えこんでしまったり、イライラして幸福とはいえない。
d	楽しいことができる日常 おいしい物を食べたい時に食べねわい時にねる	楽しい事をするためにいきるので	私の幸せは欲しい物を与える事ではなく人生から苦を減らす事を重視する	苦が無い事が幸せと考えているから。
e	友達と話をしたり、遊んだりすること。	いろんな話題が出て笑ったりとかして盛り上がるし、一緒にいて楽しいから。	友達と遊んだり、話したりなど楽しみながらも、結果を出して周りからも評価されること。	友達と遊んだり、話したりとかすることで、自分のやりたかったことなどが満たされるし、結果を出して認めてもらえる、自分だけでは満たされない別の幸福も得られると思うから。

表6は、表4と同様にOPPシートにて単元を貫く問いに対する回答とは別に設けている単元を終えて気づいたこと・感想をまとめたものである（表5のIDと同じ生徒の記述を記載）。aのように、授業前後で変化しなかったことに着目した記述や、bのように、数多くある幸福観について言及している生徒がみられた。また、

cやeのように授業前後で幸福観について着目する視点の変化している生徒や、dのように、授業前に持っていた幸福観に授業で取り上げた哲学者の考えが加わった内容もみられた。

表6 単元を終えて気づいたこと・感想

a	学習前後も人とすごすことに幸福を感じるところは変わらなかった。
b	人それぞれの幸せの形は異なるけど、その幸せの中にも、人それぞれの価値観や考え方があってとても面白いと思った。自分だけが幸せだと思ったことが他の人たちと同じだったことがうれしい。
c	学習前は「家族」に着目しているが、学習後は「自分の心」に着目した。心のよゆうにまわりの人は必要なものだと思うので、学習前の考えは変わっていない。
d	私は前から自分なりの幸福についての考えを持っていましたが、今回有名な考えを知って、とくにヘーゲルの考えを知って自分の考えとこんなにも異なった考えがあるのかとかなりビックリでした。
e	今までは、自分が楽しいことが幸せだと思っていたけど、他者から評価を受けることも幸せだという考えが変わった、少し欲張りな考えな気もするけどこの自分の幸せの形が実行出来たらいいなと思った。

授業実践Ⅱにて得られた成果として、全体共有時の発表順を工夫することの大切さと、学年差による考える力と視点の違いが挙げられる。前者については、授業実践Ⅰにおいても、全員意見が同じだったグループ、意見が分かれたグループを3つほど選び、発表をお願いしていた。同様に授業実践Ⅱでも3つのグループに発表をお願いしたが、その順番として、グループ全員が提示した幸福観に共感する肯定的な回答、次に共感しない批判的な回答、最後にグループ内で意見が分かれたもしくは中間を選択した生徒がいるグループに発表してもらおうと整理しやすいことが分かった。後者については、2年生を対象とした授業実践Ⅰと3年生を対象とした授業実践Ⅱでは、記述内容が異なった。授業後の単元を貫く問いへの回答が、授業実践Ⅰでは授業で扱ったソクラテスとヘーゲルの言葉をそのまま書く生徒が多かったのに対し、授業実践Ⅱではソクラテスとヘーゲルの表現は似ているものの、自分の言葉で書く生徒やそれぞれの幸福観を踏まえて自分はどう考えたのかを書く生徒が多かった。また、授業中のつぶやきの中でも、「結婚」や「仕事」など高校卒業後を意識した言葉が出た。これは、高校3年生という段階だからこそ表出した言葉だと推測する。高校3年生は卒業後の進路を考え行動する時期でもある。学級活動や総合的な探求の時間などを通して自身の将来を考える機会や実際に受験や就職面接を行う生徒も少なくない。これからの人生を考える機会に多く触れている分、本実践でもどのように生きたいか、どうありたいか自身の考えと照らし合わせて考えることが出来たのではないかと考える。

授業実践Ⅱにて得られた課題は、生徒にどこまで思想を理解させるのか見極める必要があること、つぶやきを授業にいかせるよう授業者のファシリテーションスキルの向上が挙げられる。前者については、授業実践Ⅰの第2時のソクラテスを扱ったとき、幸福観よりも、自ら毒杯を飲んで死んだことが生徒の印象に残ってしまい、授業の主旨からずれてしまった。このことを踏まえて授業実践Ⅱでは、ソクラテスの死に関する説明を一部省略した。すると、思想の理解ができていない生徒がワークシートの記述や振り返りシートからみられ、授業がどの方向に流れても説明すべきところはしっかり説明すべきだと実感した。後者については、授業実践Ⅱでは生徒から「幸せ＝嬉しいなのだろうか」や「認められるためってSNS依存みたい」というようなつぶやきがあった。このようなつぶやきを、掘り下げれば面白い展開になると分かっているにもかかわらず、話が脱線することで理解に支障をきたしたり、議論が予期しない方向に進むのではないかと不安に駆られ、うまくつぶやきを共有したり活かしたりすることができなかった。生徒の発言から授業を行うことは授業者のファシリテーション技能が重要であると豊岡（2021）は述べている。具体的には授業者が生徒のつぶやきを引き出す力、つぶやきを授業の軸と照らし合わせ、組み込む力が必要であることが示唆されている。これは、授業者が授業で身につけさせたい力や授業構想、思想の理解が深くなければ生徒の発言によって授業展開がぶれてしまうと考える。以上のことから、〈考える「倫理」〉の授業を行う上での課題として、ファシリテーション技能の向上が挙げられる。

5. 総括

本研究の目的は、先哲の考えを手掛かりに自らの人生観・世界観の形成につながる授業を構想し、実践した授業の成果と課題を検討することであった。授業実践の成果としては、他者との対話において、表7のような手立てが生徒の考えを深める上で、有効であることが示された。また、授業実践Ⅱより学年差によって考える力や視点が異なることが得られた。これは、今後教科の配置にも大きく関わってくると考えられる。テーマ設定理由と目的でも述べたが、2022年度より高等学校公民科では「公共」が履修科目となり、「倫理」及び「政治・経済」は選択科目となる。「公共」は2年生までに履修することが必須ということを押まえると、倫理を履修するのは2年生か3年生となる。各学校の教育課程によっても異なるが、キャリア教育の視点からも、特別活動や総合的な探求の時間などの教科等横断的な視点からも授業づくりが期待できよう。

表7 他者との対話において考えを深める手立て

視点	具体的な手立て
①他生徒との対話	・生徒同士で「なぜ」と問いかけさせる
	・生徒の意見をまとめたワークシートを提示する
②授業者との対話	・異なる視点を提示する
	・振り返りへのコメントを疑問形にし、問い続ける
③思想との対話	・対照的な考えを持つ人物を紹介する

本実践の課題として、授業者のファシリテーション技能が求められることや系統的な授業の構成を検討する必要がある。前者について、〈考える「倫理」〉の授業において授業者は、生徒の考えを引き出したり、異なる視点を共有したりする役割を担う。生徒のつぶやきや意見を引き出し、どのように授業に活かすかによって、生徒の思考に大きく関わってくると考える。従来知識伝達型の授業ではなく、生徒の意見を活用して授業づくりが求められていることを踏まえると、授業者のファシリテーション能力が必要となると考える。また、後者の課題について、本研究では教科書のように思想史を追わず、時代が異なる人物を比較対象として提示した。このような方法は、倫理の授業の入り口として、生徒の興味を惹いたり、生徒に倫理的な問いを考える機会となったりすると考えられる。しかし、本実践以降の授業展開までは考慮していないことを踏まえると、系統的な体系の中での位置付けを検討する必要があると考える。

引用文献

- 榎本陽音, 2022「高等学校公民科における「考える倫理」の授業づくり」『琉球大学大学院教育学研究科 高度教職実践専攻年次報告書』 6: 69-72.
- 胤森裕, 2013, 「倫理的問題に対する価値観を形成する「倫理」の学習 ソクラテスとプラトンの「人物研究」を取り入れた民主主義の学習を事例に」『社会科教育研究』 120:22-34.
- 中央教育審議会, 2016, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(2023年1月7日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf).
- 豊岡寛行, 2022「「哲学に関わる対話的な手法」に基づく授業実践の研究—社会的な見方・考え方の涵養をめざして—」『埼玉県立学校教職大学院派遣研修教員 研修報告書』.
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会, 2015, 「提言 未来を見据えた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」の実現に向けて〉」(2023年1月7日取得, <https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kanji/pdf23/siryu212-5-3.pdf>).
- 文部科学省, 2019, 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編』 東京書籍.