

# 高等学校における「人間としての在り方生き方」教育に関する研究

— 公民科（倫理）の授業改善を通して —

M12EP010

樋口 繁章

## 1. 研究の動機

教育基本法の改正を受け、平成 21 年 3 月に改訂された高等学校学習指導要領にも道德教育の充実が盛り込まれている。「高等学校での道德教育は、在り方生き方に関する教育を教育活動全体を通じて行うこととされ」（中央教育審議会、2008）ている。同時に学習指導要領の改訂により、高等学校における道德教育の中核的な指導の場の一つとして公民科（特に「現代社会」及び「倫理」）がさらに重視された。このような背景から、公民科（倫理）の授業を通して行う道德教育、つまり、「人間としての在り方生き方」教育とは何かを考察する必要性を感じた。

一方、公民科（倫理）は受験科目でもあり、その指導も求められている。そのため、授業が知識・理解に偏ってしまい、先哲の思想過程の一端を生徒と共に思考する場面が少なく、思想家の重要語句を覚えさせる傾向にある。授業形態も教師主導となりやすく、自己の判断基準を振り返る時間や他者の考えを共有する時間が少ない。そのため「人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる」（学習指導要領、2009）ことができていない。

このような現状を踏まえ、今までの授業をどのように改善すれば公民科（倫理）に求められている二つの側面を同時に満たすことができるかが本研究の動機である。

## 2. 先行研究

高等学校の道德教育である「在り方生き方」教育とは一体何か。「生きる主体としての自己を確立し、自らの人生観・世界観ないしは価

値観を形成し、主体性をもって生きたいという意欲を高め」（学習指導要領解説総則編、2009）ることである。では主体性をもって生きるとは何か。「一定の行為を自分自身の判断基準に基づいて選択するということである。そのためには、自分自身に固有な選択基準ないしは判断基準を持つこと」（谷田、2012）である。これは道徳的価値を学ぶのではなく、倫理の授業を通して先哲の思想や他者の考えに触れ、多様な価値を学びながら、自らの判断を深めなければ固有な基準は得られない。

高等学校の「人間としての在り方生き方」教育に関する研究は数多い。しかし大半は、学校の教育活動全体を通じて行われる研究である。本研究のような単元を政治哲学に構成し、思想対立の中で、生徒自身の判断基準を振り返らせる授業実践や他者との意見交流を通じて行われた研究はない。

## 3. 研究の目的

本研究は、高等学校における「人間としての在り方生き方」教育の充実に向け、公民科（倫理）の授業に、「先哲の思想対立の中に生徒自身を立ち合わせる」（明治図書、2010）ことを取り入れる。先哲の思想対立や他者との意見交流や話し合い活動の中で「生きる主体としての自己を確立し、自らの人生観・世界観ないしは価値観を形成し、主体性をもって生きたいという意欲を高める」（学習指導要領解説総則編、2009）ために、生徒の関心にそった思想対立を中心とした単元構成及び授業形態の改善を中心に授業実践を行い、その成果と課題について探ることを目的とする。

#### 4. 研究の仮説

(1) 学習した先哲の思想を用いて、日常的な話題や課題を生徒自らに判断させることで、自己の今までの考え方と先哲の思想との違いについて自覚させることができる。

(2) 他者との意見交流を行うことで、自己の選択基準や判断基準について振り返ることができる。

(3) (1) と (2) を通して「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけをつかむことができる。

#### 5. 研究の方法

##### (1) 実習校・期間・対象・単元

- ①実習校：山梨県立K高等学校
- ②実施期間：平成24年8月23日～11月22日
- ③対象生徒：第3学年7組（選択者9名）
- ④授業時数：1単位（10時間実施）
- ⑤単元名：「私たちの社会を政治哲学から見直す」—「人間としての在り方生き方」について考えよう—
- ⑥ 対象生徒及び授業選択について

対象生徒は、公民科選択で倫理を選択している者で、さらに各自の進路に応じた自由選択として倫理を選択している9名である。従って、倫理を学習する時間は、公民科選択の2単位と自由選択の1単位であり、この1単位を研究のための授業実践に用いた。

##### (2) -1 生徒の関心にそった思想対立を中心にした単元構成（表1）

1時間目に「ハイネツのジレンマ」を用いてコールバーグの理論に基づいて生徒の道徳性を把握した。その結果、多くの生徒が段階5（一般的な高校生の発達段階）の「社会的利益尊重」志向にあり、個人の権利を考慮しながらも、公共の利益や福祉に合致する行動を是とする考えを持っていることがわかった。生徒の関心から、表1のような政治哲学を中心とした単元を構成した。政治哲学は、日常

生活の問題や社会問題と密接に関わり、その解決には多様な思想や価値の対立がある。このような対立を生徒と共に思考することで「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけづくりとするために単元設定及び構成を行った。

##### (2) -2 自己の考えを見つめ、話し合いを深める教材（図1）

思想家の基本的事項を学習するだけでなく、それらを活用しながら日常的な話題や課題について各自がシミュレーションできるような教材を用いた。例えば、功利主義の思想理解とその内容を深め、自己の判断基準を振り返る手立てとして「サバイバル・ロッタリー」という事例を用いた。また、今までの社会の在り方を振り返り、理想的な社会正義を考察させるために、ロールズの「無知のヴェール」を用いた分析を行った。

教材には生徒自らの判断を求め、「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけとするために問いの工夫を行った。「〇〇主義や〇〇の思想から判断すると、その問題はどのように考えられるだろうか」という学習した内容理解を問う記述、「問題に対してあなたはどのような判断をしますか」という自己の判断とその判断の根拠に関わる問いを設定した。

##### (2) -3 他者の意見を聴き、自己の考えを見直す授業形態（表1）

教師による講義形式ではなく、グループの話し合い活動を取り入れ、自己の選択基準や判断基準を振り返ることをねらいとした。今回は9名一グループでの活動を行った。話し合いは、教材に準備された問いを教師が生徒に問いかけ、教師と生徒との対話を通じて思想理解を深める方法をとった。生徒は他者の意見を聴き、自由に意見を述べる形態である。話し合いのテーマ例は表1の通りである。

(表1) 単元名 「私たちの社会を政治哲学から見直す」 —「人間としての在り方生き方」について考えよう—			
時	学習項目	指導上の留意点	話し合いのテーマ例(主なもの)
1	「モラルジレンマ教材①」	ジレンマの解決過程で浮かび上がってくる諸価値について自覚させ、自らの価値基準に基づいて諸価値を判断し、その根拠を明確にさせる。事例は、「ハインツのジレンマ」を取り上げる。	(第1次の判断と理由づけ) ハインツは薬を盗んだ方がよかったと思いますか、盗まなかった方がよかったと思いますか。
2	「モラルジレンマ教材②」	自分とは異なる価値基準で判断した他者の意見を通して、再度価値判断を行い、その変化について記述させる。さらに対立する価値について明確にさせる。	(第2次の判断と理由づけ) ハインツはその薬を盗むべきですか。それはなぜですか。
3	「功利主義」	前時までの内容を踏まえ、個人と社会との幸福をどのように調和し整理統合していくのかについて功利主義を取り上げ、事例をもとに考察させる。事例は、『現代倫理学入門』に紹介されていた「サバイバル・ロッタリー」を取り上げる。	(前時の振り返り)「個人の幸福と社会全体の幸福」という問題が明らかになった。両者の幸福は同時に達成可能だろうか。それとも不可能であろうか。
4	「社会契約①」	前時の生徒記述を基にしながら、功利主義の課題を明確にさせ、さらに、個人の権利拡大についてロックの思想を基に、考察することで自由についての価値観について振り返らせる。	(前時の振り返り)「サバイバル・ロッタリー」から見えてきた功利主義の問題点について、話し合って整理しよう。
5	「社会契約②」	『統治論』の内容を読みながら、思想内容を理解させると共に、具体的事例を基に、自由は何によって制限されるのか否か、自由とは何かについて他者の意見も聴きながら自己の考えを深めさせる。事例は、「他者に迷惑をかけなければ自由は認められるか」を扱った内容を取り上げる。	(日常的な話題をもとに)あなたはアユミと勇二さんのどちらの立場を支持しますか、またその理由は何ですか。話し合いを行って、自分の考え方は変化したのだろうか。
6	「自由(尊重)至上主義」	前時の生徒記述を基にしながら、ロックの思想で考察された自由の価値について共通理解をしながら、更なる個人の権利(自由)を主張する意見と対比させながら、自由とは一体何であるのか、について各自の考えを深めさせる。事例は、政府が課税をなすべきか否かを扱った内容を取り上げる。	(前時の振り返り)法によって個人の自由が制限されてもよいのか?(先哲の思想を用いて)ロックとリバタリアンの立場で「自由」を考えるとそれぞれどうなるだろうか。
7	「ロールズ①」	「原初状態」と「無知のヴェール」について『正義論』の言説を基に理解を深め、誰もが平等で公正な状態になるような同意(契約)とはどのようなものかをグループで考察させる。	(原初状態と無知のヴェールの概念を利用して)我々はどのような同意(契約)を、他者と行うだろうか。
8	「ロールズ②」	ロールズの第一原理と第二原理を提示した上で、グループ内で話し合われた内容とどのような点で共通点や差異があったのかを話し合いながら、平等という価値について各自の価値観と対比させながら考察させる。事例は、積極的差別是正措置(アフーマティブ・アクション)を扱った内容を取り上げる。	(新聞教材を用いて)あなたの「公平」と「公正」という価値観から判断して、どのように考えますか。他者の考え方を聴いて、あなたの意見はどのように変化しただろうか。
9	「アマルティア・セン」	センの行ったロールズ批判の内容を理解させながら、様々な価値判断があることを自覚させ、前時と本時ではどのような点で変化したのかを明確にさせる。今回は事例ではなく、前時のロールズとアマルティア・センの「平等」を比較しながら、各自の平等観を振り返り、記述させる。	(本時の導入として)「平等」とは、どのようなものだと「あなた」は考えていますか?(ロールズとセンを比較しながら)「平等」に対する、あなたの考え方はどのように変化しただろうか。
10	「振り返り」	今までの授業を振り返りながら、自己の見方や考え方がどのように変容したのかを中心に記述させる。	

(注：学習内容及び評価の観点は省略)

(図1) 4・5時間目に使用した教材

3-7 倫政【2012.9/27・10/4】 【個人と社会との調和を目指して ～社会契約～】

【問い】「サンババル・ロックリー」から見てきた功利主義の問題点について、話し合ってから整理しよう。(2つ考えよう)

① 多数の幸福の増進、少数の幸福は犠牲が必要である。 ・個人の利益と多数の利益の両方をいかに調和させるか  
② 道徳心の欠如 ・個人の幸福 = 命の価値、どうあるか、 ・社会契約論

【問い】功利主義は、人間のどのような点を強調していると言えるだろうか。(2つ考えよう)

① ...  
② 多様な価値観を認めつつ、多数に有利な方向で進む

・「個人と社会との調和」を目指して…「個人の権利」の尊重を目指して

【解説】  
社会契約説・自然法思想の(1 自然) 権の考え方は、社会契約説を通して、(2 基本的人権) 思想へと発展した。 契約論 ← 社会契約説は、自然状態では(3 独裁・絶対・平等) な個人間の暗黙の契約を、国家の根拠とする。従 賢が思 った国家社会は、政治体制の違いを問わず、個人の(1 自然) 権の保護を目的とするべきものである。  
・自然法思想…(4 ロックリー) (オランダ・1583～1645) 海洋上の取引の自由 (国際法・自然権) を主張し、国 家間個人間同様に、普遍的な法(自然法)が存在するとした。(『6 戦争と平和の法』)

① (6 ホッバース) (英・1588～1679) … 『7 リヴァイアサン』 (17) 主権を認め、 (8) 多様な利益 (9) 個人) の自由・平等な (10 自然) 権を前提とする。社会 契約説を提唱した。 (11) 国家の権威を認める  
【要点】  
・「自然状態」を前提とし、(12 独裁) を主張する。 (13) 国家の権威を認める。 (14) 国家の権威を認める。 (15) 国家の権威を認める。  
【課題】  
・(11) 国家の権威を認める。 (12) 国家の権威を認める。 (13) 国家の権威を認める。 (14) 国家の権威を認める。 (15) 国家の権威を認める。

② (13 ロックリー) (英・1632～1704) … 『14 統治論』 (16) 自然権を認め、 (17) 個人) の自由・平等な (18 自然) 権を前提とする。社会 契約説を提唱した。 (19) 国家の権威を認める。 (20) 国家の権威を認める。  
【要点】  
・(16) 自然権を認め、 (17) 個人) の自由・平等な (18 自然) 権を前提とする。 (19) 国家の権威を認める。 (20) 国家の権威を認める。  
【課題】  
・(16) 自然権を認め、 (17) 個人) の自由・平等な (18 自然) 権を前提とする。 (19) 国家の権威を認める。 (20) 国家の権威を認める。

③ (21 ルソー) (仏・1712～1778) … 『22 社会契約論』、『23 人間不平等起源論』、『24 エミール』  
【要点】  
・(21) 自然権を認め、 (22) 個人) の自由・平等な (23 自然) 権を前提とする。 (24) 国家の権威を認める。 (25) 国家の権威を認める。  
【課題】  
・(21) 自然権を認め、 (22) 個人) の自由・平等な (23 自然) 権を前提とする。 (24) 国家の権威を認める。 (25) 国家の権威を認める。

・「自然状態には、それを統治する自然法があり、何人もそれに従わなければならない。その法である理性は、人類に、すべての人は平等で独立しており、他人の生命、健康、自由、または財産を害するべきではないと教えている。」  
・「人は誰でも自らの一身に対する所有権を持っている。これについては彼以外の何者も権利を有しない。彼の身体における労働、手による仕事は、彼のものだ。」  
『統治論 (市民政府二論)』により作成

① 上記の『統治論 (市民政府二論)』からどのようなロックの考え方が表れているだろうか。

・個人の自由を重視し、平等性。  
・自由の定義、自己所有、という観点から。

・「男二人にはこの春、高校を出たばかりの娘がいる。アヌミというその娘は、日焼けサロンできれいに焼き上げた肌、茶色に染め上げた髪を長く伸ばしている。何もなくても一番きれいなときなのに、と男二人は普段から思っている。それでも、娘にうらやまされることは嫌だし、娘の「自由」を尊重する親であることをなかなかに気に取って、取り立てて何も言わない。アヌミがある時、タトゥーを入れて帰ってきた。ブラウスから見え隠れする図柄はアゲハチョウでかわいくていいと言え言えないでもない。男二人は少しだけ顔を引き付けていると、アヌミはこともなげに、「ピアスもしているよ、見る？」と言った。耳のピアスには気づいてた。聞けば、耳たぶから始まって、下唇に穴を開けたら、今度は8ヶ所に空いてるという。さらによく見ると目の形が以前とは違っているようだ。何でもこの間「ブチ整形」したということだ。男二人はたまらず言うかも知れない。「少しは自分を大切にしない？」アヌミは不思議そうな顔をして聞き返す。「何で？だって、自分の身体だよ。誰に迷惑かけるわけじゃない。私はもう大人だよ。」子どもの「自由」を尊重する「民主的な」親であろうとする男二人は、ここでいきなり手をあげるわけにはいかない。

② アヌミは「人は自分の身体を自由に処理する権限を持つ」と考えている。この考えの良い点はどこだろうか。

・自由権が守られている。

③ 男二は「自分の身体を自由に処理する権限を持つ」と考えている。この考えの良い点はどこだろうか。

・人間の身体も自分の所有物として扱われる。 (前提) (理由)

④ あなたはアヌミと男二人のどちらの立場を支持しますか、またその理由は何ですか?

男二人の考え。全く別物でアヌミの自由を認め、男二人は自由を認めない。アヌミは一人の自由を認めない。アヌミの考えは正しい。男二人の考えは間違っている。男二人の考えは正しい。アヌミの考えは間違っている。男二人の考えは正しい。アヌミの考えは間違っている。

⑤ ④について話し合いを行った、自分の考え方は変化しただろうか。また変化しなかった理由は何だろうか。

男二人の考えは正しい。アヌミの考えは間違っている。男二人の考えは正しい。アヌミの考えは間違っている。男二人の考えは正しい。アヌミの考えは間違っている。

氏名と出席番号を記入して、ここで一度提出してください。次週までに内容を確認してまた返却します。

【ねらい】 功利主義の見方考え方を通して、自己の判断基準を振り返ることをねらいとしている。両者の違いを認識することにより、また他者の意見を聴くことで「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけとする。

【生徒の動き】  
○前時の課題から見てきた功利主義の問題点について整理を行っている。  
○その問題点について、話し合いを行い他者との違いを明確にしている。  
○功利主義の考える人間像について考察を行っている。

【ねらい】 社会契約説の基本的事項について内容理解を行う。

【教師の動き】  
○先哲の思想内容は具体的事例でさらに深めることができるため、要点のみに絞り授業を行った。

【ねらい】 『統治論』を基に、思想内容を振り返り、話し合いのテーマを焦点化させる。

【生徒の動き】  
○前時の社会契約説についての振り返りをさせた。  
○前時の復習として、資料『統治論』の読み取りを行い、ロックの「自由」について整理を行った。

【ねらい】 日常的话题や課題から倫理的価値を見いだす。「自由」について取り上げ、異なる意見について生徒たちに判断させる。

【生徒の動き】  
○「自由」について、自己の判断基準の見直しを行った。

【ねらい】 先哲の思想や他者の意見を踏まえ、「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけをつかむことをねらいとしている。

【生徒の動き】  
○グループで意見交換を行い、自己の考え方について振り返りを行っている。

## 6. 研究の結果と考察

本研究では、対象生徒が9名であることから、生徒に毎時間記述させた内容やその変化、授業中の観察を中心に質的分析を行った。

### (1) 生徒の関心にそった思想対立を中心にした単元構成について

特に7～9時間目の生徒の記述を分析すると一定の効果があると判断できた。

【問い】センの主張に対して、あなたはどのように考えるだろうか。【前時(7・8時間目)に学習したロールズの考え方を取り入れながら、各自で判断を行っている例(9時間目)】

SK: 確かに、同じ財が分配されても、各々によって置かれている状況が異なっているので、なし得ることに差がでてくることについて平等とは言えないかもしれない。

AM: 結果についての平等を考えることは大切なので賛成。だけど等しい機会が与えられていないとそういう話はできないと思うし、同じ機会が与えられることがまず大切だと思う。

教科書の配列ではなく、独自の単元構成及び日常的な問題や課題をシミュレーションすることで、思想の違いを意識しながら基本的な内容の定着を図ることができた。

政治哲学の単元構成による学習は、多様な思想対立を明確にでき、価値を相対的に捉えることが可能である。このことによって自己と他者との考え方の相違を意識しながら、「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけとすることができた。この点からすると政治哲学の単元構成は有効であった。

### (2) 自己の考えを見つめ、話し合いを深める教材について

図1のように、思想家の基本的内容を学習した後、日常的な話題や課題から倫理的価値を見だし、それらの価値について深めさせた。

【問い】

- ①「功利主義」の立場では「サバイバル・ロッター」はどのように考えるだろうか？
- ②「サバイバル・ロッター」の制度について、問題点は何かないか？
- ③「功利主義」の限界を考えよう。

①AT: ベンサムを考えだと、たった一人の死で多数の人を救うことができ、社会全体の幸福量が増大する良い制度。J.Sミルも、臓器提供者はすすんで臓器を提供しようとするので、病人とその人たちに不幸はなく、質もよい。

②AT: 多くの人を救うために、人の考え方(ボランティア精神をもってすすんで犠牲になろうという考え)を教育によって植え付けている。個人が軽く扱われている。

③AT: 多数を重視しすぎて、人間の道徳が見失われていると思う。

問題に対して一面的な判断ではなく、多様な見方で捉えることができている。

次に、8時間目の「ロールズ②」で取り上げた課題について、記述させた内容である。

【問い】「米国では公平と公正は異なる。少数派や留学生を優遇するのは、公平ではないかもしれないが、目的が正しければ公正だと考える」という意見に対して、あなたの「公正」と「公平」という価値観から判断して、どのように考えますか。

SK: 米国の「公平」という価値観は、自分と同じようなものなので、うなずける。目的が正しければ「公正」というのは、目的が正しいとはどういう判断なのか分からない。女性の機会を増やすことが正しいことなのか。

AM: 大体同意見であるが、どんな「目的」が正しいのか、という基準があいまいだと理屈で押し通されてしまうと思う。「公正」の中には不利になってしまう立場の人が納得できる目的が必要だと思う。

前時のロールズの正義の原理を振り返りながら、日常の話題について考察を行っていた。

「サバイバル・ロッター」やロールズの「無知のヴェール」を用いた考察は、現実社会とはかけ離れた思想実験のようであるが、選択基準や判断する価値を深く考えさせることができるため、「人間としての在り方生き方」を考えさせる手段としては有効であった。

### (3) 他者の意見を聴き、自己の考えを見直す授業形態について

他者の意見を聴くことで、自己の判断基準を振り返るきっかけとなるのが、次の生徒の記述より見取ることができる。生徒の記述は、5時間目の「社会契約②」で取り上げた課題について、話し合いを行った後に記述させた内容である。

【問い】話し合いを行って、自分の考え方は変化しただろうか。また変化しなかった理由はなぜだろうか。

ST：変化はしないが、社会の秩序という立場に立って物事を見てみたい。(勇二さんの立場) どう見えるだろうか。

TH：変化しなかった。親は自分を作ってくれた人だからといって制限してはいけないはず。あとは法を守るべきものだと思う。

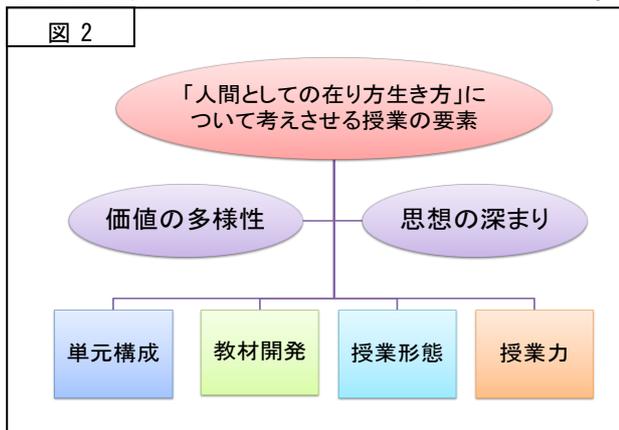
NA：あまり変化しなかった。でも、これはそれぞれの考えだし、個性ということを考えると、このアユミさんの行動も許されるのかな、と考えました。それでもやっぱり、ある程度の自制心とかは持ってなきゃと思う。

他者の意見を聴くことで多様な見方や新しい視点を持つことができ、「自己の在り方生き方」を振り返ることができる。他者の意見を聴くことは、「人間としての在り方生き方」を考えるきっかけとなっていると判断できる。

## 7. 成果と課題

### (1) 成果

今回の公民科(倫理)の授業改善を通して、「人間としての在り方生き方」について考えさせる授業の要素を図2のようにまとめた。



「人間としての在り方生き方」について考えさせる授業の要素は、「単元構成」・「教材開発(提示)」・「授業形態」・「(教師の)授業力」である。この要素を通じて、「価値の多様性」と「思想の深まり」を生徒に学ばせることで、自己の価値基準や判断基準を振り返りながら、「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけをつかませることができる。

### (1) -1 「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけに関して(【問い】・表2)

10 時間目の振り返りで記述させた内容及び全ての授業後に記述させた学習感想を分析することにより、今回の授業が「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけとなったのか、について分析を行った。(表2の数字は表1の時間に対応している)

授業前後で記述内容に大きく変容が見られた二人の生徒について詳しい分析を行った。生徒の特徴は以下の通りである。

SK：寡黙な生徒で、じっくり考える生徒である。授業前後を比較すると、自己の考え方が大きく変化することはなかった。しかし、授業後は、多様な考え方を取り入れた後に自己の考え方を述べる変容が見られた生徒である。

NA：はっきりと意見を述べられる生徒で、話し合いでは中心的な存在である。話し合いを通じて、今までの社会制度を批判的に吟味する発言が見られた先哲の思想を用いて深く社会制度を見つめ直す姿勢が授業中に見られた。

【問い】最後に、授業を受けて思ったこと、感じたこと、何でも構いませんので、書いてください。

SK：あたりまえのようにあった法や制度に疑問を感じるが増えた気がする。様々な立場の人の考え方を学ぶことで、多面的に物事を考えるようになった。何げなく使っている言葉、制度について普段から考えるようにしたい。

NA：改めて倫理は難しいと思った。今まで自分は幸せに暮らしていたつもりでいたけど、考えれば不平等だなということがいくつかあったし、そういうところを考えられたっていう点で授業を受けてよかったと思う。(中略) 生きていく中でいろいろ考えも変わってくるから、死ぬまで本当の結論には至れないかなと思うけど、常に考えながら生きていくのもおもしろいなと思った。

時	学習感想
1	SK: 自分の利益を優先するのか、かけがえのない命を優先するのか、 <u>それぞれの価値観で考えが変わる</u> と思う。
2	SK: 人の命を守るために薬を盗むべきだと思うが、罪は償わなければならないと思う。 NA: 自分が他人と接する時に、 <u>何を判断基準としているのか、考えさせられた</u> こと。
3	SK: <u>個人の幸福と社会全体の幸福の調和は難しい</u> と思うが、 <u>一致できればいい</u> など思う。 NA: 社会全体の幸福と、個人の幸福の両方を達成するには、様々な葛藤があるとわかった。
4	SK: <u>人間の尊厳を考慮すると功利主義は、成り立つことは難しい</u> と思う。 NA: 哲学って、一つの考えからその批判や同感を含め、いろいろな思想がうまれてくるから、面白いなって思ったこと。
5	SK: 生まれながら自由は尊重されているが、 <u>尊重されるが制限を加えることも必要</u> だと思う。 NA: 自由の制限とか限界って、考えると難しいし、 <u>それでも考えていかなきゃいけない</u> と思った。
6	SK: 自由は自分が所有しているものを保護するものだと思う。 NA: 今までのことをトータルで考えると、 <u>自分は社会全体の幸福より、個人の幸福の方を優先している</u> 気がした。
7	SK: 何も分からない無知のヴェールに包まれた状態であるならば、自分や相手がどんな人なのかに関わらず、対等に扱ってくれるなら同意できる。 NA: 無知のヴェールがはがされた時、平等に配られて、もし自分が障害者とかじゃ納得いきません。
8	SK: 機会に差を設けるのは不平等だと思う。女性の地位向上が公正につながるとは思えない。 NA: 社会に出てから、公正な機会が与えられていないと嘆いているのは女性だし、 <u>まだまだ平等とは言えない</u> と思う。
9	SK: <u>個々人の潜在能力の平等が真の平等に近い</u> のかもしれない。多様なニーズに応える平等をつくるのは難しい。 NA: 「平等」っていうキーワードを勉強してきたけど、本当の平等って考えるのは難しいと思った。
10	SK: <u>多面的に考える力がついた</u> 気がする。何げなく使っている <u>言葉・制度について普段から考える</u> ようにしたい。 NA: やっぱり倫理は難しいけど楽しい。自分の中ではロールズの考えを極めたいなどと思っています。

自己の選択基準や判断基準について見直す記述が見られた。「言葉・制度について普段から考える」、「何を判断基準としているのか、考えさせられた」、「自分は社会全体の幸福より、個人の幸福の方を優先している」など）従って、「自己の在り方生き方」について考察する点では授業の効果がある。さらに、「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけづくりでは、NAの最後の記述「生きていく中でいろいろ考えも変わってくるから、死ぬまで本当の結論には至れないかなと思うけど、常に考えながら生きていく」という「人間としての在り方生き方」に迫るより普遍的な記述が見られた。このことから本研究の方法が「人間としての在り方生き方」について考えるきっかけとなったと言える。

## (2) 課題

### (2) -1 単元構成に関連して

政治哲学以外の分野においても有効なのか、この点については未検討である。また、教材の配置は思想の系統性を重視した単元構成が望ましいのか、テーマ性を重視した構成が望ましいかについても課題である。授業の進度を考えると、全ての授業でこのような授業展開ができない中で、どの単元、もしくはどのような単元構成で行うことが最もよいのかも今後の課題である。

### (2) -2 生徒数に関連して

今回は9名の選択者で授業を行った。通常40名程度の生徒数で今回と同様の授業展開や効果が得られるかについては未検討である。

## (2) -3 教師の授業力に関連して

「テーマにしたがった学習は、価値探究の「複雑化」,「深化」,「総合化」の様相を呈することを踏まえれば、教師にも生徒にも広汎で奥深い探究能力が要請される」(谷田,2010)。と指摘されている。教師や生徒に求められる探究能力とは何かについては今後の課題である。

## 8. おわりに

今年度の研究は、高等学校での「人間としての在り方生き方」教育の充実に向けて、公民科（倫理）の授業改善を中心に実践を行った。次年度は、今年度の課題を研究テーマにしながら、さらに研究を進めていきたい。さらに、「現代社会」の授業で取り組める「人間としての在り方生き方」教育に関わる教材研究も行いたい。

## 引用文献

- ・中央教育審議会（2008）『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の改善について（答申）』
- ・文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）』
- ・文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説 総則編（平成21年7月）』
- ・文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説 公民編（平成21年12月）』
- ・大杉昭英（2010）『高等学校新学習指導要領の展開 公民科編』明治図書
- ・谷田増幸（2010）「高等学校における「在り方生き方」の充実に向けた公民科教育の役割」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.18 pp.57
- ・谷田増幸（2012）「第19章 高等学校における道徳教育の実践」『教育的思考の作法4 道徳教育の可能性—徳は教えられるか』福村出版 pp.218

## 参考文献

- ・荒木紀幸（1997）『続 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業—』北大路書房
- ・林泰成，白木みどり（2010）『人間としての在り方生き方をどう教えるか』教育出版
- ・J.クライマー・D.P.パオット・R.H.ハッシュ（著）・荒木紀幸（監訳）（2004）『ピアジェとコールバーグの到達点—道徳性を発達させる授業のコツ』北大路書房
- ・兼松儀郎（2001）「高等学校公民科「倫理」の指導について—中等教育から高等教育への接続の問題を中心に—」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.9
- ・小川一郎（1997）「中学校「道徳」と高校「倫理」の間」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.5 pp.37～pp.48