

公民最新資料

特集第 10 号

INDEX

- 研究報告** 「公共」の学習指導と連動した新 3 観点の評価のあり方
～「指導と評価の一体化」に着目して～ 2
玉川大学教授（元文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官）
樋口 雅夫

- 実践報告①** 授業でコロナをどう扱えば、概念活用型の学習にできるか？
～政策立案をめざして議論する「公共」の授業づくりに向けて～ 7
東京都立井草高等学校主任教諭 杉浦 光紀

- 実践報告②** 「倫理」学習再生試論 12
福島県立福島東高等学校教諭 渡部 純



玉川大学教授（元文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官） 樋口 雅夫

1. はじめに

2022年度より年次進行で実施となった新しい高等学校学習指導要領では、各教科・科目等に共通して(1)「知識及び技能」、(2)「思考力、判断力、表現力等」、(3)「学びに向かう力、人間性等」という、育成をめざす資質・能力の3つの柱に沿った目標が示された。このうち、高校1・2年生のうちに学習することになった公民科の必修科目「公共」では、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成するために、上記(1)から(3)のそれぞれについて、科目の特質を表した目標が規定されている。

「公共」は、小・中学校社会科などで育んだ資質・能力を用いるとともに、現実社会の諸課題の解決に向け、自己と社会との関わりをふまえ、社会に参画する主体として自立することや、他者と協働してよりよい社会を形成することなどについて考察する科目として設定されている。こうした科目固有の性格を明確にするために、3つの大項目「A 公共の扉」、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」で内容が構成されている。

本稿では、国立教育政策研究所から公表された『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（高等学校公民）』（以下、「評価参考資料」と示す）に示された学習評価に関する事例をもとに、「公共」における新3観点の評価のあり方について論じたい。「評価参考資料」は、筆者も調査研究協力者として作成に携わったが、ここに掲げられている事例はいずれも高等学校現場で実践されたものであり、参考になる点が多いと思われる。

2. 学習評価の意義とねらい

■ (1)「観点別学習状況の評価」が実施される背景

学習評価は、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものである。2019年3月29日に文部科学省より発出された「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（以下、「2019年改善通知」と示す）によると、学習評価のあり方は、①生徒の学習状況を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、②生徒が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするために極めて重要である、とされている。

特に、高等学校においてはこれまでも取り組まれてはいたものの、文部科学省が提示した指導要録の参考様式に観点別学習状況を記載する欄がなかったため、評価に関する実践研究が低調であったことは否めない。それがこのたび、「2019年改善通知」で観点別学習状況を記載する欄がはじめて例示され、学校設置者である教育委員会等や各学校における学習評価のあり方を改善するための対応が求められたのである。

各教科等の評価については、生徒の学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と「評定」を、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされている。

このうち「評定」は、「観点別学習状況の評価」を実施した後にはじめておこないうる評価であるため、妥当性・信頼性を有した「評定」を記録するためには、適切な「観点別学習状況の評価」の実施とその総括が欠かせない。そこで、「評定」に先だって「観点別学習状況の評価」とは何かということから、順を追って論じたい。

そもそも、「観点別学習状況の評価」といったときの「観点」とは何を指すのだろうか。教育基本法第1条「教育の目的」に規定されているとおり、本来、教育は人格の完成をめざして営まれる行為である。とはいえ、各教科等の毎時間の授業で、人格が完成に近づいたかどうかを評価することは、現実的ではないどころか不可能であろう。そこで、今回の学習指導要領改訂において、育成をめざす資質・能力が3つの柱に共通整理されたことをふまえ、また学校教育法第30条2項に規定された学力の3要素とも整合させるという方針のもと、すべての教科等、小・中・高のすべての校種において「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点で評価することとなったのである。

■ (2)「観点別学習状況の評価」が実施されることの意義

先述のとおり、「観点別学習状況の評価」は、「評定」に先だって実施されるため、その効果は「評定」として生徒の学習状況を総括的に示して学習意欲を喚起することのみに留まらない。教師自身の学習指導のあり方が効果的であったか、教科・科目の目標を実現するに足る指導の工夫がなされていたか、といったことを教師が自らチェックし、授業改善につなげていくという意義もある。

言葉をかえると、「観点別学習状況の評価」を実施することによって、「指導と評価の一体化」を図ることができる、ということである。これまで、学期末などにおこなうペーパーテストのみで生徒の学習状況を測定していた、という

教師もいるかもしれない。もちろん、ペーパーテストを工夫することにより、「知識・理解」や「技能」だけでなく「思考・判断・表現」の観点も評価できていたであろう。しかし、単元や本時の授業を実施しているそのときに「観点別学習状況の評価」を取り入れれば、翌年度の授業改善ではなく、単元指導計画を若干見直して、次時の指導改善につなげることが可能となるのである。

たとえば、科目「公共」で現実社会の課題解決をめざすグループワークをおこなう場合を想定する。選択・判断の手がかりとなる考え方（「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」や「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」）をふまえて、互いの主張を整理して合意形成を図ろうとしているかどうか、といった場面を評価する際、事前に準備したワークシートに、互いの主張だけでなくその背景にある考え方を記入する欄を設けておくと、そこに記載された文言から「思考・判断・表現」の観点の評価を効果的におこなうことができるだろう。その際、多くの生徒が十分な記述ができていない、すなわちA・B・CのうちのC（「努力を要する」状況）と評価せざるを得ないとしたら、これは生徒の問題ではなく、教師の指導のあり方の改善が求められる状況である、ということが判断されよう。そこで、さっそく次時に向けて、生徒が意見を出しやすい状況をつくるためには、追加の資料が必要なのか、資料の表現をやさしくかみ砕いて説明することが必要なのか、それともグループワークにもっと多くの時間を取ることが必要なのか、などと思慮して単元指導計画の修正を図ることが可能となるのである。

ここまで述べたことは、おそらく、公民科を指導する教師はこれまでも「職人技」として実施してきたことであろう。しかし、「観点別学習状況の評価」を取り入れて生徒にもフィードバックすることで、教師の授業改善だけでなく、生徒一人ひとりに、自身の学習状況の中で十分に身につけていない観点を学習方法などを修正していくきっかけともなることが期待されているのである。

3. 学習評価の手順

それでは、「観点別学習状況の評価」は具体的にどのような手順でおこなわれていくものなのだろうか。順を追って説明する。

■ (1) 科目目標の確認

まず、科目「公共」の目標(1)から(3)を確認する。目標標準評価の考え方から、この(1)から(3)と表裏一体になるものが「科目の評価の観点及びその趣旨」ということになる。

以下、単元、本時などいずれの場合においても、この3観点到即して評価基準を設定していくことになる。

■ (2) 単元の評価基準の作成

ここで、単元とは何かについて説明しておきたい。単元は、大単元（学習指導要領における、大項目・中項目など

の内容のまとまり）で示す場合と小単元で示す場合がある。大単元の場合、教科書に即していえば、第1～3編の各編がそれにあたるだろう。また、第2編はほかの編に比べて学習内容が多いため、第1～3章の各章を大単元とすることも考えられる。

小単元であれば、第1編の各章、第2編の各主題がそれにあたるだろう。いずれの場合も、教科書の編・章・主題名をそのまま単元名として示すか、より授業内容に則した名称とするかは、授業を実践する教師に委ねられる。

次に、設定した単元の評価基準を「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点それぞれで設定する。その際、学習指導要領で原則「ア」と示された「知識・技能」に関わる事項や、「イ」と示された「思考・判断・表現」に関わる事項の記述を参考にしたり、国立教育政策研究所から公表された「評価参考資料」に示される「内容のまとまりごとの評価基準（例）」を参考にしたりすることが考えられる。

■ (3) 単元の指導計画の作成と評価場面の設定

次に、単元の指導計画を作成する際、単元の時程の何時間目にどの観点の評価をするかを決めることになる。単元において「課題を追究したり解決したりする活動」をする際、課題の設定、追究、解決といった場面が想定されよう。たとえば、課題を設定する際に教師が教授した「知識・技能」を見取り、課題を追究する際に「思考・判断・表現」を見取り、課題を解決する際に、課題の追究過程で身に付けた概念的知識を「知識・技能」の観点から見取ったり、発表などの活動を通して「思考・判断・表現」を見取ったり、さらには、新たな課題を発見し追究しようとの意欲が高まったかどうか「主体的に学習に取り組む態度」の観点から見取ったりすることが考えられる。

いずれの場合も、毎時3観点すべてを評価しようとしなことが肝要である。とりわけ、「主体的に学習に取り組む態度」は単元の全体を通して評価する、といった長期的な視野で生徒の変容を見取っていくことが求められる観点であるため、評価にかかる負担が加重にならないよう、適切な頻度で評価場面を設定するようにしていただきたい。

4. 各観点の見取り方～「評価参考資料」を参考に

■ (1) 授業場面ごとに見取る観点を「定める」

生徒の学習状況は一体的に見取るのが理想であるが、現実的には困難なため、評価の観点を3観点のいずれかに定め、適切な頻度で見取っていくことになる。学習内容の特質によっては、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の両観点の側面を用いながら学習活動を進めている場合もあるかもしれない。この場合、本時では「知識・技能」と「思考・判断・表現」のどちらの観点から見取ることがより適切なのか、教師が判断して評価基準を設定しておくことになる。場合によっては、「知識・技能」の観点については授業後におこなわれるペーパーテストで評価することとし、

本時の授業場面では「思考・判断・表現」のみをワークシートの記述等で見取る、といった仕分けも効果的であろう。

「公共」に限らず社会系教科・科目においては、生徒が選択・判断したり、構想したりする際には何らかの知識、概念が基盤となっていることが普通である。そのため、無理に同時に見取ろうとしたり、授業後にどちらの観点で見取ればよいか迷ったりしないよう、あらかじめ授業場面ごとに見取る観点を「定める」ことで、効果的・効率的な評価につなげることができるようになるのである。

■ (2) 「知識・技能」の見取り方

「知識・技能」の評価については、これまでもペーパーテストで問う、といった方法でおこなわれてきており、さほど困難を感じていないかもしれない。しかし、『公共』は、高等学校における道德教育としての人間としての在り方生き方に関する教育において重要な役割を担っている。(中略)したがって、『公共』の指導においては、このような中学校の道德教育における指導を受け継ぐよう、十分関連を図る必要がある(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編』)ことに着目すると、にわかに「知識・技能」の評価の重要性が高まってくるように思われる。

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総則編』の付録で言及されている中学校の道德の内容は、「A 主として自分自身に関すること」(5項目)、「B 主として人との関わりに関すること」(4項目)、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」(9項目)、「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」(4項目)の、合計4領域22項目から構成されている。これらの中で、とりわけ「公共」と関係しそうなものが「相互理解、寛容」、「公正、公平、社会正義」、「社会参画、公共の精神」、「国際理解、国際貢献」といった項目であろう。いずれも、社会通念上大切なものであると認められている一方で、「観点別学習状況の評価」にはなじまず、数値で表す評定につなげるものでもないことは明白である。そもそも、中学校の「特別の教科 道德」が数値による評定を取り入れていないにもかかわらず、「公共」では数値で評価するとなると論理破綻が生じてしまう。この点は、従前の科目「現代社会」および「倫理」と変わるものではない。

では、高等学校における道德教育としての人間としての在り方生き方に関する教育のうち、「観点別学習状況の評価」になじむ内容はどのようなもので、それは「公共」のどの項目で中心的に扱われているのだろうか。

国立教育政策研究所の「評価参考資料」を見ると、大項目「A 公共の扉」がその役割を中心的に担っていると考えられる。

「評価参考資料」では、大項目Aに該当する単元「公共の扉をひらこう」(10時間)における「問いの構造」が、次のように示されている。

【単元を貫く問い】公共的な空間をどのように作っていけばよいのだろうか。

- 第一次の問い：社会に参画する自立した主体とはどのようなものだろうか。
- 第二次の問い：社会に参画し、他者と協働する倫理的主体として個人が判断するための手掛かりとなる考え方にはどのようなものがあるだろうか。
- 第三次の問い：公共的な空間を作る上で、どのような基本的原理が必要だろうか。

このうち第二次は、私たちがさまざまな倫理に関わる選択・判断をする際、その根底にある考え方を理解することをねらいとしている箇所である。そして、第二次で習得した知識は、以後の法、政治、経済などに関するさまざまな選択・判断の場面で繰り返し活用することが期待されているのである。

第二次の評価の観点「知識・技能」では、「おおむね満足できる」状況(B)が、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方と、行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方を記述している」(知識)、「環境保護に関する現実の事例の中から、人間としての在り方生き方に関わる情報を収集している」(技能)と設定されている。「知識」についていえば、功利主義、義務論といった用語が書けるかどうかだけではなく、これらの考え方を理解できているかどうかまでを記述内容から評価しようとしていることがわかる。

「公共」において、個人の価値観形成に直接関わる道德教育の要素を取り入れる際には、「なぜ、自分はこのような選択・判断をするのだろうか」、「なぜ、他者は自分とは異なる選択・判断をするのだろうか」、「その根底の考え方はどのようなものなのだろうか」と多面的・多角的に考察させ、人間形成、社会形成の基盤となる知識、概念を習得させていくことが大切なのである。第三次で学習する人間の尊厳と平等、個人の尊重、民主主義、法の支配、自由・権利と責任・義務などといった、公共的な空間における基本的原理の指導と評価のあり方も同様であるといえよう。したがって、「公共」における「観点別学習状況の評価」は、評価可能・測定可能なものを評価する、個人の価値観そのものは評価しない、といった点が非常に重要であり、その意味からも「知識・技能」の評価方法の工夫改善が期待される。

■ (3) 「思考・判断・表現」の見取り方

「思考・判断・表現」は、思考・判断した過程や結果を適切に表現しているかどうかを見取る観点であるため、口頭による説明や、ワークシート・ノートへの記述・論述内容をもとに評価することになる。その際に留意していただきたいのは、グループワークで出たグループの意見の発表・記述箇所を評価するのではなく、あくまでも生徒が個人として考察・構想したことがらの発表・記述箇所を評価する、

という点である。グループワークは、「個」→「グループ」(→「全体」)→「個」という流れが一般的である。したがって、「思考・判断・表現」を見取りたいと考えた時程の終結部で個々の生徒に「振り返りシート」を記述させたり、「個人の考え」と「グループの考え」の両方が記述できるワークシートを準備したりする工夫が考えられる。

「評価参考資料」では、「思考・判断・表現」の評価に関連して、大項目Bに位置する小単元「私たちの働く未来を考えよう」(11時間)における「問いの構造」が、次のように示されている。

【単元を貫く問い】私たちの働く未来をどのように作っていけばよいのだろうか。

- 第一次の問い(導入)：私たちの働く未来をどのように作っていけばよいのだろうか。
- 第二次の問い：なぜいろいろな仕事があるのだろうか、なぜ分業をするのだろうか。
- 第三次の問い：分業と交換で誰もが豊かになれるはずなのに、なぜ所得格差が生じるのだろうか、所得格差に対してどのような政策が必要だろうか。
- 第四次の問い：比較優位の概念を国際社会に転用して考えるとどんなことが見えてくるのだろうか。
- 第五次の問い：私たちの働く社会はどうなっていくのだろうか。
- 第六次の問い(単元のまとめ)：私たちの働く未来をどのように作っていけばよいのだろうか。

「思考・判断・表現」については、現実社会の諸課題の解決に向けて、選択・判断の手がかりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し、公正に判断しているかどうかを評価することになる。

「評価参考資料」では、このうち第五次までの評価については、生徒の学習活動のようすを観察するなどして、適宜励ましの声かけをするなどの形成的評価(学習改善につなげる評価)にとどめている。そして、単元のまとめである第六次で、「思考・判断・表現」について生徒個々の状況を評定に用いる評価として見取っている。その際、現実社会は、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方に基づけば主張A、行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方に基づけば主張B、というような単純な関係性にはならない場合も多いことから、主張とその主張を支持する理由を明確に記述させる必要がある」(「評価参考資料」)。そこで、ペーパーテストにおいて「思考・判断・表現」を評価する際には、具体的に何を記述すれば「おおむね満足できる」状況(B)となるのか(どの用語を用いればよいのか、主張の根拠となる事実をいくつ示せばよいのか、など)、あらかじめ評価の基準を生徒に開示しておくことも有効な方法である。

■(4)「主体的に学習に取り組む態度」の見取り方

「主体的に学習に取り組む態度」については、①知識および技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身につけたりすることに向けた粘り強い取り組みをおこなおうとする側面と、②①の粘り強い取り組みをおこなう中で、自らの学習を調整しようとする側面、という二つの側面から評価することが求められている。そのため、毎時評価するといったことではなく、「知識・技能」、「思考・判断・表現」の両観点以上に、単元を見通した長期的な視野で評価にあたる必要がある。

「評価参考資料」では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関連して、大項目Bに位置する単元「主として法に関わる事項」(11時間)における「問いの構造」が、次のように示されている。

【単元を貫く問い】法的主体などとしてよりよい社会の形成に参画することに向けて、私たちは法をどのように捉えればよいだろうか。

- 第一次の問い：漫画等の違法ダウンロード問題を解決するためには、法はどのような役割を果たしているだろうか。
- 第二次の問い：成年年齢が18歳に引き下げられ18歳から一人で有効な契約をすることができるようになる中で、私たちはどのような点に気を付けて消費活動を行えばよいだろうか。
- 第三次の問い：2019年で10周年を迎えた裁判員制度の成果と課題を踏まえ、裁判に国民が参加することにどのような意義があるだろうか。

「主体的に学習に取り組む態度」については、「おおむね満足できる」状況(B)が、「単元の導入に立てた見通しを踏まえて、学習への自身の関わりを振り返り、自分にとっての学習の意義を見いだしている」点と、「よりよい社会の形成に参画することに向けて関心をもち、問い続けていくべき現代の諸課題とその課題を問い続けていくことの意義を見いだしている」点の二点から設定されている。

ワークシートやペーパーテストにおいて「主体的に学習に取り組む態度」を評価する際には、たとえば「自分自身の考えを広げたり、深めたり、まとめたりする際に有効と考える学習活動はどのようなものでしたか。また、なぜ、そのような学習活動が有効だと考えますか」、「これからも考え続けたい現代の諸課題は何ですか。また、その理由を、自分や社会との関わりも踏まえて説明してみよう」(「評価参考資料」)といった、記述内容への具体的かつ明確な指示を示しておくことも有効な方法である。

■(5)「主体的に学習に取り組む態度」で評価しない部分

以上、それぞれの観点ごとにその見取り方について述べてきた。その上で、資質・能力の三つめの柱「学びに向かう力、人間性等」には、「主体的に学習に取り組む態度」の観点で見取ることができる部分と、「観点別学習状況の

評価」や評定にはなじまない部分があることについて確認しておきたい。

「評価参考資料」に後者の例としてあげられているのが「感性、思いやりなど」である。「公共」の学習内容で直接的に感性、思いやりなどを育む場面は想定し得ない。しかし、たとえば貧困や格差の問題などを扱う中で、社会的公正、社会正義への志向が促進され、教師が指導のねらいや評価規準として設定していないにも関わらず、生徒が自身の価値観を、発言や記述をとおして表現する場面は想定されよう。評定にはなじまないため、教師は、生徒が表現した価値観そのものの是非に言及するのではなく、生徒自らの考えが広まり、深まったという点について励ましの言葉がけをし、人間と社会についてより一層深く探求していくことの大切さに気づかせるようにしたい。

■ (6) ルーブリック評価について

「観点別学習状況の評価」にルーブリック評価の要素を加え、S・A・B・Cなどの基準を明確に示すことも効果的である。しかし、教師一人ひとりが単元ごとにルーブリックを作成することは非常に大きな負担になるという課題があり、「2019年改善通知」ではルーブリックを作成することまでは求められていない。

ただし、今後、評価に関する研究がさらに進み、ルーブリック評価が広まってくることも考えられる。その際は、学会や各種研究会、研修会からの情報発信が、教育委員会や教育センターからの周知に先行すると思われるので、評価の研究に関心のある方は注視しておいていただきたい。

5. 「評定」への総括のあり方

ここまで述べてきたように、「観点別学習状況の評価」は、単元ごとに3観点それぞれでA～Cの評価がなされることになる。その際、たとえば「知識・技能」について単元内で3回評価する場面を設定していた場合、それがA・A・Aなら「A」、A・B・Bなら「B」と総括する、といったことが考えられる。同様に、3観点それぞれの評価が「A」・「A」・「A」であった場合の評定は「5」、「A」・「B」・「A」であった場合の評定は「4」、「B」・「B」・「B」であった場合の評定は「3」と定めておくなど、各学校で「観点別学習状況の評価」の総括の基準を定めておくことで、円滑な「評定」の作成につなげることが期待できる。

いずれの場合も、学習指導要領に定められた内容について「おおむね満足できる」状況（たとえば60%程度）にまで学習の成果が上がっている場合が「B」であることに留意していただきたい。

6. おわりに～指導と評価の一体化に着目して

学習評価のあり方は、昭和20年代の正規分布による相対評価から、現在は目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）へと変化してきている。何ごとともそうであるが、転換期には新旧混ざりあって若干の混乱が生じることが常である。しかし今回は、その轍を避けたいところである。

「2019年改善通知」による、高等学校での「観点別学習状況の評価」の本格実施にあたっては、すでに「2001年改善通知」で「観点別学習状況の評価」が全面実施されている、小・中学校での学習評価のあり方が参考になると考えられる。

本稿では、「公共」の学習評価をおこなう際、評定に用いる評価については、①単元全体を見通して、3観点のそれぞれを評価する場面をあらかじめ設定しておくこと、②毎時3観点を見取るといった無理をせず、真に評価が必要な観点到限って見取ることの有用性について述べた。それによって、おのずと「評価のための評価」になってしまうことによる加重負担が避けられ、真に評価が必要な場面ごとに生徒の学習状況を丁寧に見取ることができるようになり、妥当性・信頼性のある評価につながることを期待されるのである。

また、「公共」をはじめとする公民科は、ただ単に知識・概念を習得したり、社会的事象の意味や意義を説明できたりするだけに留まらない教科、すなわち方向目標として、生徒が自ら社会に関わろうとする態度を育成する側面をもつ教科であることに留意が必要である。選挙権年齢および成年年齢が18歳になった現在、小・中学校社会科および高等学校公民科の学習をとおして身につけることが必要となる資質・能力は、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」という3観点の趣旨の中に明確に記述されている。

生徒の学習状況を適切に見取り、個々の生徒を励ますなどの形成的評価も組み込みながら、「公共」の学習を終え、18歳の「おとな」になるまでに必要な資質・能力を確実に育んでいくことが大切である。そのための学習評価であると捉えたい。

東京都立井草高等学校主任教諭 杉浦 光紀

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、いつになったら過去の出来事になるのか。この問いに明確な答えが出ない中で、2022年度に新学習指導要領の高等学校での施行、及び新しい必修教科目「公共」が年次進行ではじまった。

■公民科の実存が問われる時代

2022年4月1日から成年年齢が20歳から18歳に引き下げられ、18歳の誕生日を迎えた高校3年生は「成年」となる。2016年からは18歳も選挙権をもつようになっており、今年は第26回参議院議員通常選挙もおこなわれる。契約に関するトラブルへの対応力も、政治参加の資質・能力も、18歳の市民力として育成が求められる。学習指導要領に示される「社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために必要な資質・能力を効果的に育むための中核を担う科目」としての「公共」の役割は大きい。その役割を十分に発揮するためには、2年間かけて4単位の必修教科目として設定した方がよいほどである。

また、2022年2月には、ロシアによるウクライナへの軍事侵攻が起きており、歴史を教訓として国際協調を拡充し、武力だけに頼らない「平和」を考えるための学習機会なども急務である。私たちはこれまでとは異なる地平に立っており、公民科のあり方と教える教師の実存が問われる時代の幕開けとなっている。

■倫理・政治・経済・法を一体化した「公共」授業へ

世界的な課題が重なる状況において、何ができるのか。今回は、これらの課題すべてを扱った授業実践とその成果を報告することはできない。現勤務校で筆者は、科目「倫理」を担当し、先哲の思想を活用して、現代社会に向きあい、そのあり方を問い直す授業を実践してきた。コロナによる国際的連帯の可能性・不可能性を問う授業はしてみたが、課題の解決を構想する実践は不十分である。ウクライナに関しては、カントの『永遠平和のために』の一節からデモクラティック・ピース論を取り上げるにとどまる。ハイブリッド戦争、経済制裁、デジタル独裁、世界秩序のあり方や国際関係など、話題は尽きないが、授業として取り上げられていない。

そこで本稿では、コロナを扱ったこれまでの授業実践を批判的に検討し、改めて授業を考える過程を紹介する。授業づくりの要素を整理した上で、経済分野を中心に倫理の視点を絡め、政策づくりに向けて議論する授業を構想する。授業実践の前段階における報告であるが、倫理・政治・経済・法を一体的に扱う授業の構想が、18歳の市民力を育成する主権者教育のヒントとなれば幸いである。

2. コロナを扱った授業実践の省察

新型コロナウイルス感染症を扱った授業はいくつも考えられる。たとえば、感染症の歴史や差別の問題、感染封じ込め政策、医療やワクチン接種の問題、経済的な損失などについて、病と人類の関係を読み解いたり、集団監視やロックダウンの法的根拠について追究したり、国家の責任と国民の自由を検討したりすることができる。「公民最新資料 特集第7号」では、コロナの感染対策のための財源確保として芸術関連予算を全カットするか否かの判断について議論する実践報告があった¹⁾。

新型コロナウイルス感染症が社会・経済活動に与える影響は広範であり、そのすべての側面について評価を下せる段階には今もないだろう。2つの授業実践を提示し、新たな授業の構想を紹介するが、その時点における生徒のようすや限られた情報による点は、ご容赦いただきたい。

■社説を用いた紙上対話「戦禍とコロナ禍を考える」

2020年の休校期間の影響で夏休みが短縮されて、8月中にはじまった2学期最初の2年生の必修科目「倫理」の授業を紹介する。戦争と疫病について考えさせるために、終戦の日の社説4紙（4社）を用意し、次のような流れで授業をおこなった。

- ① 社説を4人の班で1人1紙ずつ読解（4種類用意）
- ② 戦禍の原因や反省を考察・記入
- ③ 記入した社説の内容を班の中で回覧（共有）
- ④ 戦争とコロナに関わる「問い」に答え、次の人への「問いかけ」を自分のワークシートに記入し、班の中で回す
- ⑤ 受け取ったワークシートの「問いかけ」に対する自分の意見を書き、さらなる「問いかけ」を記入して回す
- ⑥ 班の中で回し終えたら、持ち主にワークシートを返却
- ⑦ 紙上での対話を読み、ふり返りを記入

まず、社説を4人の班で1人1紙ずつ読み、戦禍の原因や反省を考察・記入し、班で共有する。次に、「戦争の影響とコロナの状況は、どのような点で似ているだろうか？どのように向きあうべきか？」と問いかけ、自分の知っていること、経験などをふまえて正面から考え、記入する。さらに、自分の意見と問いを書いたワークシートを次の人に渡し、意見と次の人への問いを考えて記入する。これをくり返すという文字での対話の手法（紙上対話、サイレントダイアログ）をおこなった（資料1）。タイマーを用いて記入時間を区切るようにし、返答に詰まる生徒には机間指導する。

これなら、感染予防のために話し合いが制限される状況でも、自他の意見を深めあえる。最後に、紙上対話の友達の回

答から考えたこと及び、戦争と疫病について「考えるべき問い」を考察させた。教室には、問いに真剣に向きあい、悩みながら書く生徒の姿と静寂があり、以下のように、多様な問いと本質的な問題についての対話が生まれていた。

●戦禍とコロナ禍の共通項

「国民の判断が大切」「責任をとる人を探している」「国民が苦しんでいる」「国民が本当に知りたい情報についてはあまり詳しく報道されない」「自国の経済を優先」「死者数がとても多い」「みんなが当事者」

●本質的な問いかけ

「なぜ、自粛しない人や戦争に協力しない人は、非国民と言われたり、叩かれたりするのかわ」「どの程度まで国は国民の動きを制限してよいのか」「自粛警察のように、法とは関係なく人が人を裁くことは必要なのか」「経済などについて、世界と自国で優先すべきはどちらなのか」

真に迫る現実的な問いが生成されたのは、社会の状況そのものが生徒に疑問をもたせ、思考を促す環境であったことと、戦禍の原因を問い直す各社の社説による知識の拡充がある。どの問いも、新たな授業の対話や探究のきっかけとなりうる。それだけではなく、コロナの経済的な対策に関する対話も生まれていた（資料2）。

別の班では、「自分がもし、戦争中や今の首相だったらどのような政策をとるか」「GoToキャンペーンは成功か、失敗か。また、それはなぜか」という問いかけもあった。

紙上対話で、生徒は自分が疑問に思うことを次々に投げか

けていく。その中で、感染予防と並行して経済対策が出てくるのは、関心が高いことを示唆している。ただし、政策としての妥当性や効果を検証する視点は薄い。市場メカニズムの有効性と限界、政府の金融・税制政策の意義、企業の役割、技術革新や経済成長、規制と消費行動の関係、労働問題など、経済に関わる問題を「コロナ」をキーワードにして理解していく学習と組みあわせれば、当時は回収しきれなかった生徒の問いをいかして、コロナ危機に対応するための政策を議論する授業になるはずである。

■概念活用型の論述（社会保障と政治哲学）

3年生の選択科目「倫理」では、社会保障のあり方を政治哲学と関連づけて論述する課題に取り組ませた。まず、授業では、社会保障制度の基礎とリスクに備えるという意義を考察させる。続いて、「社会保障（社会福祉国家）のモデル」により制度の設計理念を整理して理解させる。さらに、制度設計の前提となる政治哲学について、ロールズ、ノージック、アマルティア・センの考え方を教えた。最後に、考え方を活用する論述をさせた（資料3）。

格差原理は公助や共助の価値観に親和性が高く、リバタリアニズムは最小国家論であり、個人の自助という価値観に親和性が高い。潜在能力の考え方からは、「自由」を生き方の幅を広げることと理解して、実質的な自由とその平等を考察できる。政治哲学を判断基準として、望ましい社会保障のあり方を判断させるねらいであった。生徒は、論述の条件から「特別定額給付金」の一律性が選択肢を広げると評価する一方で、不遇な立場の人々を救えていない点を批判していた。

【今回のテーマ】戦禍とコロナ禍

1. 社説を読んで考えよう（8月15日の社説）
読んだ社説は？ → A B C D 新聞（1つに○）
以下の点に着目しながら、社説の主張をまとめてみよう。

① なぜ、戦争をしてしまったのか？（戦争がはじまり、戦禍が広がる原因など）

② 戦争の歴史と過去から今こそ、見直すべきことはなんだろうか？

2. 戦争と疫病について考える（紙上対話）
戦争の影響とコロナの状況は、どのような点で似ているだろうか？ どのように向き合うべきか？
あなたの意見（1人目）・・・自分の知っていること、経験などを踏まえて正面から答える ●

次の人への問いかけ（「はい」、「いいえ」だけで答えられない問い） ●

↓

問いへの答え（2人目）・・・自分の知っていること、経験などを踏まえて正面から答える ●

次の人への問いかけ（「はい」、「いいえ」だけで答えられない問い） ●

↓

回答者名（ ）

紙上対話の友達への回答から考えたこと ●

★戦争と疫病について「考えるべき問い」とは？

▲資料1 サイレントダイアログのワークシート

【問い】戦争とコロナはどのような点で似ているか。また、どう向きあうかべきか。

- 1人目：おこなってしまったできごとをどう見つめ、どう対策していくか。国民の判断が大切だということ。先々の事を見据えて具体的に判断する。
- 問いかけ「コロナの状況に立ち向かうためにマスク、手洗い以外でできることは？ それを国民ができるようになるためには？」
- ↓
- 2人目：活動の自粛や制限が最善の対策である。活動時のソーシャルディスタンス、フェイスシールドなども有効。
- 問いかけ「自粛などによる経済の不安定さはどのように解決するか？」
- ↓
- 3人目：国民が生活できる程度のお金を支給する。最低限度の店だけを開く（コンビニなど）。病院以外にも患者が療養できるスペースをつくる。
- 問いかけ「コロナが落ちついてからの経済をどう立て直すか？」
- ↓
- 4人目：今現在、外に出られず、物も買いにくい、通販限定のクーポンや必要最低限の生活費の支給などを国が申し込み制でおこなう。そのお金は、募金などで集める。
- 考えたこと：戦争やコロナの状況による経済混乱の中で私たちはしっかりと経済を見つめ、社会状況の中で、自分は何ができるのかを考えることが必要だと考えた。

▲資料2 生徒による紙上対話での応答や問いかけ



具体的に政策を議論する学習でも、倫理・哲学的視点による価値判断を導入できるのではないかな。

3. 授業づくりの考え方

授業を構想する上で、授業づくりの考え方を整理しておく。基本的には、「教師」の存在を前提に、「問い」と「生徒の活動」で授業が成立する。「問い」は、永続的な思考を促すような本質的なもので、かつ、生徒にとって考察可能な形で示す必要がある。「生徒の活動」は、何らかのアウトプットやパフォーマンスであり、考えるに値する問いに向きあい、応答をする経験が生徒の資質・能力を育む。

■授業づくりの要素

「問い」や「活動」にまとまりをもたせ、生徒に授業するためには、次の要素が求められる。

- テーマ：授業が扱う内容を統一する中心、関心
- ネタ：授業を具体化する資料・データや活動など
- 箱：授業を方向付ける戦略や構成、方法、評価など

問いや学習活動を厳選して、「テーマ」「ネタ」「箱」が生徒の実態に応じつつ、かみあうようにすることが、授業づくりの醍醐味である。授業の方法（戦略）に対して「箱」という比喻を用いたが、1つの教室さらには学校という意味での「箱」を飛び出して、そこに収まらない教育実践や外部連携は、積極的にその実現を模索すべきである。

4. 授業のテーマ、ネタ、箱の検討

コロナを扱った授業実践の省察を通じて、コロナと経済活動というテーマに着目し、思想の活用だけでなく具体的な政策を考える授業への道筋が見えてきた。ここからは、授業を構想していくこととする。

■ネタ～コロナ教材をさがす

授業を具体化するネタとして、「今使えるコロナ教材：授業のネタを28用意しました」を参考にする。これは、経済教育ネットワークがHPで提供しているものである(資料4)²⁾。

「公共」の学習指導要領では、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」に、現実社会の諸課題に関わる13の「主題」が示されている。経済分野は「職業選択」「雇用と労働問題」「財政及び租税の役割、少子高齢社会における社会保障の充実・安定化」「市場経済の機能と限界」「金融の働き」「経済のグローバル化と相互依存関係の深まり(国際社会における貧困や格差の問題を含む)」の6つである。経済原理からその応用へと進むような単元構成が考えられるが、そこで取り上げる具体例を新型コロナウイルス感染症によって生じた事象から考えていけば、現代とのつながりを感じ、学ぶ意義(学びに向かう力)を感じられる授業となりうる。どの主題も、コロナ教材を使って「ウィズコロナ時代における○○」というテーマで扱うことができる。

■箱～概念活用型の政策立案をする

ネタになる事例をどのようなアプローチで組み立てたらよいか。コロナに関連させて経済の学習をして、最終的に政策立案を議論する「活動」をすれば、知識を蓄えるだけでなく、資質・能力を発揮する場面のある授業になる。

政策に関わる授業を分析した唐木清志は、高校における政策立案型の授業を、①政策の認識、②政策の分析、③代替案の検討、④政策の提案という段階をたどる学習過程に整理し

社会保障とは

一般に、「国民の生活の安定が損なわれた場合に、国民にすこやかで安心できる生活を保障することを目的として、公的責任で生活を支える給付を行うもの」とされる。社会保障の機能としては、主として、①生活安定・向上機能、②所得再分配機能、③経済安定機能の3つが挙げられる。(H24「厚生労働白書」)

(考え方) 基盤となりうる政治哲学

①格差原理	②リベタリアニズム	③潜在能力アプローチ
平等な権利と機会均等を前提とし、社会で最も不利な人々の立場の是正は正義とする考え方(ロールズ)	国家による介入は最小限にすることで、個人の自由や選択の権利を尊重しようとする考え方(ノージック)	何があるかではなく、実際に何ができるか、選択できる生き方の幅を広げる政策を重視する考え方(セン)

社会保障(社会福祉国家)のモデル (広井良典『日本の社会保障』の整理より)

モデル	特徴	例	価値
A 普遍主義的モデル	・租税中心 ・全住民対象 ・平等志向	北欧(スウェーデンなど) イギリス(→Cに接近)	・公助 ・公共性
B 社会保険モデル	・社会保険中心 ・職域(被雇用者)がベース ・所得比例的な給付	ドイツ、フランス	・共助 ・共同体 ・連帯
C 市場重視モデル	・民間保険中心 ・最低限の国家介入 ・自立自助やボランティア	アメリカ	・自助 ・個人

日本の社会保障制度



問1 コロナ禍及びW i t hコロナ時代における社会保障の望ましいあり方について論じなさい。(200字程度)
ただし、以下の条件を満たし、考え方や社会保障のモデルについて言及すること。

1. 考え方①～③から1つのあなたの立場を選び、その立場から10万円の一括給付について、望ましい政策であったのか、論じること。
2. モデルA～Cのうち自分の考えに最も近い考えはどれかを明確にし、望ましい社会保障のあり方を論じること。
3. 日本の社会保障政策とこれまでのコロナ対策について、少なくとも1つを具体例として取り上げ、現実的・具体的な社会保障の方法(あり方)について言及すること。

分類	タイトル
人権、法など	・コロナ禍と同調圧力 ・コロナ禍の帰省を規制するには？
市場経済、市場の失敗	・トイレトペーパーがなくなった！ ・いのちの格差と知的財産 ・ワクチン接種と「正の外部性(外部経済)」
景気変動、企業	・コロナ禍、回復の格差と二極化 ・コロナ禍で、旅行代理店はどのように収益を上げようとしているか ・コロナによる外食産業の明暗
労働	・コロナ禍で、高卒社員はなぜ離職していくのか ・コロナと労働市場(就職)
金融	・コロナ禍におけるキャッシュレス社会の展望 ・コロナと金融環境の変化にどう対応するか？
財政	・コロナ対策の財政規律を考える ・特別定額給付金と「効率と公正」 ・コロナ禍なのに日本は税収増？
国際	・投資を通じた社会貢献：ワクチン債 ・マスクの国産化を進めるべきか？

▲資料3 社会保障と政治哲学の論述課題(プリント)

▲資料4 今使えるコロナ教材 (経済教育ネットワークHPより一部抜粋)

ている³⁾。まずは「政策の認識」、すなわち何が問題かを定義する。次に「政策の分析」では、原因の追究が必要になる。そこでは「どうしてそうなったのか?」と問い、さまざまなデータを証拠として集めながら、因果関係を「問題分析系図」としてまとめていく作業が考えられる(資料5)。例(資料6)はコロナ不況を中心課題としたが、生徒はもっと具体的な問題を選ぶだろう。

「代替案の検討」では、政府による介入の選択肢をつくる。問題原因のどこに焦点を当てて、どのような政策をおこなうのかを考察する。その際、政府がおこなうことをまとめた表(資料7)を基にすれば、アイデアが生まれやすい⁴⁾。

さらに、政策の良し悪しは、費用対効果(効率性)だけで判断できるものではない。「世の中にとって望ましいかどうか、それはなぜか」を判断するには、評価基準として哲学・倫理的諸概念の活用(価値判断)が必要である。政策の根拠を問い、価値観まで含めて議論しなければ、本当の合意形成にはたどり着かないからである。

■「公共の扉」と「主題学習」との関連

「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」のねらいは、次の通りである。

現実社会の諸課題に関わる具体的な主題を設定し、大項目の「A 公共の扉」で身に付けた選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理などを活用して、…他者と協働して主題を追究したり解決したりする学習活動を通して、人間としての在り方生き方についての理解を深めつつ、法、政治及び経済などに関わる…知識及び技能、思考力、判断力、表現力等を身に付ける

(学習指導要領「公共」より。下線は筆者)

下線の内容をどう授業に落とし込むか。「公共の扉」では、幸福・正義・公正などの概念を掘り下げて理解しておき、主題学習として立案した政策の成果を「格差原理」など先哲の思想に照らし、政策の正当化(妥当性の検討)をする。これなら、公共の大項目 A to B (C) の学習が関連する。また、公共的な空間における基本原理として、個人の尊重、民主主義、法の支配、自由・権利と責任・義務など日本国憲法の基礎にある考え方も学ぶ。「責任」という概念を未来世代への義務(ハンス・ヨナス)と理解したり、「自由」の概念を個性の追求による社会全体の幸福を向上させようとする J.S. ミルの自由論(や他者危害の原則)から解釈したりもできる。これら以外にも、ふさわしい政治・社会哲学上の概念があれば、価値判断の基準に活用できる。

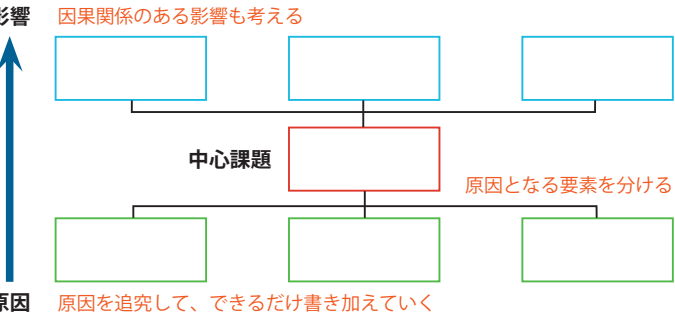
政策立案にふみ込んだ授業は、さまざまな立場を想定し、利害対立の調整に気づくことができる。さらに、評価基準を決めるステップの「価値判断」を挟むことで、利益や効果だけでなく、価値観の対立から政策目標や内容の問い直しの議論へとつながる学習にもなる。

5. コロナ教材をいかした政策立案につながる授業

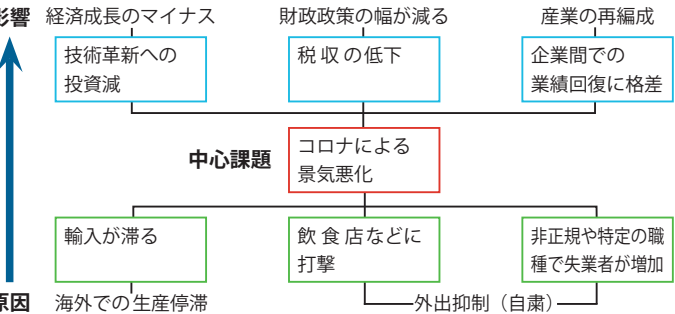
コロナによる経済への影響とは何か。通常的需求不足による不況や、リーマン・ショックなどの金融危機とは異なる部分がある。ヒト・モノ・カネの流通で整理・分析を試みてもよい。人流抑制、需給バランスの変化、医療資源の分配、サプライチェーンの寸断、労働市場、教育、経済成長……。飲食店や観光業が困るという現象だけではない。感染対策としての外出抑制は、全世界の生産も消費も停滞させてしまった。日本のコロナ政策は適切だったのか。原田泰は、コロナ対策予算として 77 兆円を余計に支出して、2020 年度の名目 GDP が 22 兆円の減少だったため、コロナショックの経済的損失

税	①新しい税をつくるか、既存の税を廃止する ②税率や課税の対象を変更する / ③外部性に課税する
規制	④新たな規制を導入するか、既存の規制を廃止する ⑤既存の規制を強化するか、緩和する ⑥何かを全面的に禁止する
補助金、交付金	⑦新しい内容を追加するか、既存の内容を廃止する ⑧補助額や補助率、受給資格要件を変更する ⑨執行を緩めるか、厳格化する
サービス	⑩新しいサービスを追加するか、既存のものを拡充する ⑪サービスの対象を広げるか、特定の対象向けに改良する ⑫サービスの利用の負担を軽減する(電子化、簡素化)
経済活動の枠組み	⑬競争または集中を促進する ⑭価格と賃金、利益(生産レベル)をコントロールする ⑮公的雇用を提供するか、削減する
情報	⑯情報開示の要請、政府の格付けや認証をする ⑰情報の提供や普及に補助金を支給する
教育	⑱危険性の警告、奨励や刺激により意識を高める ⑲技術支援又は、免許付与によるサービス提供者の専門化
その他	⑳個人の権利構造設定(法制度を修正・創設して調整) ㉑資金調達と外部委託(官製市場、入札方法、民営化など) ㉒官僚制・政治改革(組織改編、人事、賃金や俸給など)

▲資料7 政府がおこなうこと (『政策立案の技法』より作成)



▲資料5 問題分析系図 (ワークシート例)



▲資料6 予想される生徒の反応 (例)

は最大値で 99 兆円であるとした（20 兆円の使い残しあり）。コロナ対策の費用と効果については、次のようにまとめている⁵⁾。

政策	費用（効果）
国境検疫	1,016 億円（初期の感染者の少なさ。変異株の阻止）
アベノマスク	260 億円（不明。小さい）
広範な PCR 検査による隔離	1.1 兆円（感染者との接触を減らすことで、緊急事態宣言の発出を遅らせることができれば効果大）
クラスター対策	840 億円（不明。おそらく効果小。初期には効果あり）
緊急事態宣言	経済縮小コスト。22 ～ 99 兆円（感染者、死亡者の減少）
医療資源の動員	7.8 兆円（医療体制の拡充、治療方法の確立、治療の開発はするしかない。医療資源の動員には工夫の余地）
ワクチン	1.3 兆円（22 ～ 99 兆円、接種が進めば効果大）

▲資料 8 コロナ対策の費用と効果（『コロナ政策の費用対効果』より作成）

コロナ予算は、「所得保障（雇用調整助成金、持続化支援金、新型コロナウイルス対応地方創成交付金）」17 兆円、「国民全員への 10 万円の給付」13 兆円、融資 14 兆円、医療体制整備 12 兆円、「GoTo キャンペーン」3 兆円、「強靱な経済構造構築、デジタルイノベーションによる生産性向上、国土強靱化、その他」16 兆円など巨額であった。政府の支出が正しく有効になされているのか、税金の使い道について、検証する目をもつ必要がある。

政策的な介入が正当化されるのは、個人の自由な経済活動が効率的な資源配分を達成できない状況にあるときであり、「市場の失敗」の概念から検討できる。普通の経済活動が引き起こす感染という外部不経済、国民と政府でコロナに関する情報の非対称性があるなら、営業の規制という政策手法や

緊急事態宣言で介入する。ワクチン接種は、自分の感染リスクを減らすだけでなく、正の外部性があり公共財的性質をもつので、政府が無償で供給するのである。経済分野の概念学習が、「問題の認識」の鍵になる。

授業では、政策立案のフレームワーク（資料 9）を用いて班で議論させ、説得力のある提案をさせる。例（資料 10）では、負の外部性の問題について「政府がおこなうこと」（資料 7）から対策を選び、具体化し、将来世代への義務の視点から政策を評価した。実証的な経済研究の動向を確認しておけば、生徒の発表にいくつかコメントもできよう⁶⁾。

6. 最後に

本稿では、コロナを扱った紙上討論や政治哲学から社会保障を考える授業をふり取り、コロナについての政策立案を議論する授業を構想する過程を紹介した。授業報告は、PDCA の PDC を扱うことが多いが、Action（改善）から Plan（計画）へのプロセスを記述する試みである。

概念活用型の価値判断を組み入れる政策立案は、「公共の扉」の学びをいかした学習活動である。今回はコロナ政策や市場の失敗に注目したが、政治（立法）過程や政府の失敗もあわせて説明できる。特定の分野に閉じない授業で、生徒は倫理・政治・経済・法を立体的に学ぶうる。

民主主義は、コロナや経済的不平等、フェイクニュースなどで、危機に瀕するといわれる。しかし、選挙だけでは変わらない社会のルールをよりよくしようと挑戦する政策起業家という立場もある⁷⁾。政策は政治家や官僚だけの仕事ではない。18 歳の高校生が主権者として声を上げるためには、何

が足りないのか。政府の政策がどのような価値観と合理性に基づくのか、本当に実行できているかを評価（審査）する視点をもつことは、必ずや民主主義のアップデートになる。それぞれ「公共」の役割ではないか。研究会なども通じて、多くの方々とともに考えていきたい。

参考文献

1) <http://www.daiichi-g.co.jp/komin/info/siryo/33t/tuipdf33t.html>
2) <https://econ-edu.net/2021/09/07/3571/>
3) 唐木清志「社会科における主権者教育—政策に関する学習をどう構想するか—」、『教育学研究』(84-2)、2017 年
4) ユージン・バーダック著、白石賢司・鍋島学・南津和広訳『政策立案の技法』、東洋経済新報社、2012 年
5) 原田泰『コロナ政策の費用対効果』、筑摩書房、2021 年
6) 経済セミナー編集部『新型コロナ危機に経済学で挑む』、日本評論社、2021 年
7) 駒崎弘樹『政策起業家』、筑摩書房、2022 年

▲資料 9 概念活用型の政策立案（フレームワーク）

【政策の認識】 コロナにより、	これまでと同じように音楽やダンスのライブを開催する経済活動は、感染を拡大させてしまうことになる	という問題が生じている。
【政策の分析】 そこには、	換気などの設備導入が十分でなく、また、感染対策の「ガイドライン」が遵守されていない場合もある	という原因がある。
【代替案の検討】 そこで政府が、	⑦新しい内容を追加する（補助金、交付金） ⑨免許付与によるサービス提供者の専門化（教育）	をすれば、効果的・効率的である。
【価値判断】 予想される成果は、	ライブハウスや劇場などの感染リスクを下げ、活動禁止にならないようにすることであり、音楽や身体表現の文化を将来的に守ることになる	という点から、望ましい。
【政策の立案】 ゆえに、	性能の高い換気設備の導入や工事を全額補助し、安全なサービスを提供できるように、管理者を免許制にする	という政策を提案する。

▲資料 10 予想される生徒の提案（例）

福島県立福島東高等学校教諭 渡部 純

1. はじめに

新教育課程への移行に伴い、公民科「倫理」の変化への期待と不安が入り混じっている。そのさなかに本誌編集部から筆者に与えられた課題は、「倫理」という科目の行く末を案じている教員向け、この科目の置かれている現状やこれからの学習・評価のあり方について論じよというものだった。もとより、これらの難題に応える力量を筆者はもちあわせていない。そもそも、まだ完成形を見ぬ「倫理」教科書を前提としてそれを論じることは不可能である。したがって、以下では日頃の授業を通じて筆者がいだいてきた公民科「倫理」に対する雑感を述べるに止めることをご容赦願いたい。

2. 「倫理」をめぐる憂鬱

他県の事情に関しては寡聞にして知らないが、筆者が属する福島県立高校の教員採用では、2016年にいわゆる「18歳選挙権」が施行されて以降もなお、地理歴史科偏重の傾向に変化はなく、公民科教諭の採用数はわずか（ここ数年は毎年1名程度の採用数）である。その中でも「倫理」を専門とする教員はさらに希少であり、必然的に教育課程に「倫理」を設置する学校が少数にとどまることが常態化している。「倫理」を置く場合でも、たいていは大学受験対策上の都合であり、科目としての「倫理」の特性を意図したものは皆無に近いであろう。それは、世界史を専門とする教員が思想史として「倫理」を教える傾向があることにも示されている。

もちろん、博識をもって思想史としての「倫理」を巧みに教えられる専門外教員は少なからず存在する。しかしながら、他方で筆者は周囲の地歴・公民科教員から、できれば「倫理」を授業で担当することは避けたいという声を多く耳にしてきた。いわく、「『倫理』で扱う思想内容になじみがなく難解である」や「『政治・経済』と比べて現実との接点を見いだすににくい」、「ふれたことがない分野だから扱いにくい」などである。進学校であれば、さらに受験科目としての「倫理」に負荷がかかり、受験知識伝達型の授業とならざるをえない。こうなると、普遍的な問いについて対話しながら思考を深める哲学の学問的要素をもつ「倫理」の魅力は減退し、憂鬱さしかいだけないのは、けだし当然であろう。

こうした状況が全国的な傾向であることは、2015年に日本学術会議哲学委員会（哲学・倫理・宗教教育分科会）から提起された「未来を見す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—」（以下、「高校公民科倫理教育の創生」）にもすでに示されている¹⁾。そこでは「公民科『倫理』教育の問題点」として、①知識網羅的な教科書、

②倫理を教える素養をもった教員の絶対的不足、③知識をまんべんなく問う大学入試の3点があげられている。要するに、知識偏重の教科書内容と大学入試、専門性をもつ教員の不足が「倫理」の憂鬱さの素になってきたということである。

3. 社会生活に生きる「倫理」学習の前景化
～「公共」における倫理思想の位置

「倫理」をめぐる憂鬱は、科目としての「倫理」だけに限ったことではない。多くの「現代社会」教科書に載る「倫理」分野の記述は、内容が簡略化されすぎており、思想相互の意味連環や文脈を捉えにくい面があった。また、教科書によっては、西洋思想に多くのページを割く、「西洋中心主義」が色濃く反映されたものさもある。第二次世界大戦後の「現代思想」にいたっては思想家と概念の羅列に終始し、蛇足の感じがいなめない。もっとも、「現代思想」分野に対するこの印象は、広範囲にわたる内容を扱うようになった近年の「倫理」教科書にも当てはまる。

では、「倫理」を学ぶ意味や特性はどこに見いだせばよいのか。さしあたりその手がかりとして、新科目「公共」における倫理思想の位置づけから考えてみよう。

ある教科研究会に参加した際、「公共」の教科書において「倫理」分野が相当量減らされることを危惧する声を聴いたことがある。すなわち、この傾向が科目としての「倫理」の軽視化につながるのではないかという懸念である。なるほど、各社の「公共」教科書はいずれも「倫理」分野の内容がかなり削減されている。しかし、そのことは必ずしも公民科における「倫理」の意義を減退させているわけではないのではないのか。むしろ、「現代社会」に比べて「公共」の第1編「公共の扉」で扱われる倫理思想は、精選されながらも、より社会生活の中の原理としての位置づけが明確化された点は評価されてよいだろう。

それについて、各社の「公共の扉」では具体的な社会的ジレンマや論争に焦点を当て、倫理思想を用いながら生徒に「思考実験」を促す工夫がなされている。たとえば、最近の社会問題と倫理思想の普遍性あるいは論争性を組みあわせることで、より生徒が具体的に考えられるようにしたものや、「選択・判断の手がかりとなる考え方」を学習した上で、「環境保護」や「生命倫理」などの「実社会の事例」にふれ、それについて功利主義と義務論など多様な倫理的視点から考察するという教科書上の展開に、社会的課題と倫理思想とがいかに関係しているかが明示されているものもある。

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説・公民編（以下、「学習指導要領解説」）によれば、「A 公共の扉」において

「社会に参画する際に選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的原理の習得」が、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」及び「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」での学習で用いられるものと位置づけられている。この点からも「公共」では、倫理思想がいかに社会生活で生きているかが示された上で、それを活用する手立てが提示されている点に特色があるといえるだろう。いいかえれば、思想史として学ぶ意義よりも、社会生活に生きる倫理思想をいかに公共性に結びつけて活用できるか、という「倫理」学習の意義が前景化しているのである。

4. 「公共」から「倫理」へ

では、こうした「公共」での学習がいかに「倫理」へ接続するのか。学習指導要領解説では、「倫理」における改善・充実の要点として次の4点をあげている。

- ア. 「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」を働かせ、考察、構想する学習の重視
- イ. 現代の倫理的な諸課題から「問い」を設定して探究する学習の重視
- ウ. 自己との関わりで思索する学習をより充実するための内容構成
- エ. 先哲の原典の口語訳などの読み取り、哲学に関わる対話的な手法の導入

このうちのアとイでは、「公共」で働かせた「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を「基に」あるいは「基盤に」して、「倫理」は現代の諸課題を倫理、哲学、宗教などに関わる概念を手がかりに判断や探究をする学習と位置づけている。この点で、社会生活に生きる「倫理」学習の前景化は「倫理」でも重視されていることがわかる。

さらに、ウにおいて「様々な思想の源流を思想的に学ぶ学習として展開されることが多かった」現行「倫理」では、配置の問題として「近現代の先哲を含めた学習を展開することは難しかった」とされている。それをふまえて、「(2) 人間としての在り方生き方」と「(3) 現代と倫理」の「ア 現代に生きる人間の倫理」を統合し、「様々な人生観、様々な倫理観、様々な世界観それぞれについて、古今東西の知的蓄積の中から代表的な先哲の考え方を手掛かりとして、先哲の原典の日本語訳や口語訳などを読む学習も行いながら、自分との関わりで思索を深めることができるようにしている」との改善点が示された。ここから自己に関わる普遍的な問いを中心に据えて、時代順の枠組みにとらわれずに先哲の思想を手がかりとして思考する学習への転換が強調されている。

もっとも、現実にある社会的課題と倫理思想との結びつきが強調された「倫理」教科書が、これまでになかったわけではない。たとえば「歴史」を倫理的な視点から考えさせるユニークな工夫がみられたり、身近なテーマおよび現代社会における諸課題が教科書の前半分を占めた教科書もあった。また、「死」の観念の歴史的変遷など、従来の「倫理」教科書では見られなかった概念が用いられる進取性にも富んだも

のもあった。

残念ながら、結果的にこれらの進取性が「倫理」の授業担当者の間に広く受け入れられたとはいえなかった。だが、このように社会生活と倫理思想との結びつきを強調したユニークな教科書の試みがあったことは特筆すべきであり、新課程における「倫理」の眼目との重なりをみることもできる。

5. 内実のある哲学対話の授業実践へ向けて

以上の改善点をふまえ、学習指導要領解説では「倫理」の学習方法として、「先哲の原典の口語訳などの読み取り」と「哲学に関わる対話的な手法」の導入が示されている。これについては「高校公民科倫理教育の創生」でも、「思想史・哲学史を学ぶ本来の意義は、生徒が自ら考えるための諸概念と考える仕方を学ぶことにあり、両者は有機的に結びつくものでなければならなかった」としながら、これらの結びつきを回復するために「哲学対話を中心とした授業方法を大幅に取り入れなければならない」と提言している。

哲学対話については近年、学校現場に哲学対話を導入する「子どものための哲学 (P4C)」など、各地で実践研究が積み重ねられている²⁾。高校の授業実践をまとめたものとしては、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著の『「公共の扉」を開く授業事例集』(清水書院、2018年)が多様な実践例や評価法を提案しており、示唆に富む。

ところで、哲学対話とは何か。哲学対話の実践研究者である村瀬^{むらせ}智之^{ともゆき}によれば「哲学対話の授業とは、『一つの答えがすぐに出るようなものではないテーマ』について、口頭だけでなく、様々な手段を用いて、皆で意見交換しながら、議論していく授業³⁾」である。筆者もまた、「ソクラテスの哲学実践を『倫理』授業へ導入する—『哲学対話』の授業実践—」⁴⁾と題した小論を本誌で報告させていただいたことがあるが、そこでは発言することや自分で考えることに消極的な生徒たちが安心して自分で考え、意見を述べられることに自由を感じてもらうことを目的としていた。それが、公共空間を形成する市民的資質の涵養の第一歩であると考えたからである。

ある問いについて自分の経験や知識をもとに自由に思考し、意見を述べ、他者との間に生じる異同を議論することは、生徒に「楽しい」学習経験をもたらす。実際、講義形式よりも哲学対話の授業の方が意欲的に取り組めたという感想は生徒の大半を占める。しかし他方で、その実践を重ねるにつれて、次第に哲学対話の「空疎さ」に引っかかりを覚えてきたのも事実である。

設定した問いに対して生徒たちが何を話せばよいのかわからず、対話が停滞するときには、授業者として教材準備の失敗を反省することができる。また、対話の充実度はクラスの人間関係や学習意欲などに左右されるものであり、それらによって対話活動がうまくいかないことも珍しくはない。しかし、哲学対話の実践で感じる「空疎さ」はこれらとは異なる。それは、必ずしも発言の多少によって生じるものではない。むしろ、一見して発言が活発になされているにもかかわらず、どこか「上滑り」するような議論が交わされるとき、哲学対

話の「空疎さ」を覚えるのである。

哲学対話の授業では、基本的に自由な思考実験と発言が保障される。そうであるがゆえに、言葉の誤用や妄想的な発言がなされることも珍しくないが、この学習の第一の目的が対話の楽しさを体験してもらうことにある以上、ある程度の寛容さをもって授業は進められる。しかし、同時にそれがテクニカルな言葉遊びに走るとき、そこには詭弁を弄する対話の「空疎さ」が感受される。もちろん、そのような対話が無意味であるわけではない。しかし、発達段階的にいえば、「子どものための哲学」から「公共」を経て「倫理」を学ぶ意味は、単に哲学対話の楽しさを学ぶにとどまらず、内実のある学びとしての水準が求められてしかるべきであろう。

では、その内実のある学びを担保するものとは何か。本来、「思想史・哲学史を学ぶ本来の意義」は「生徒が自ら考えるための諸概念と考える仕方を学ぶこと」であると上記で確認しているが、これをふまえば、内実ある哲学対話とは、歴史的に形成されてきた倫理思想の諸概念を自分のものとして活用しながら対話できるものとならなければならない。そうだとすれば、自らの経験に先哲の思想から読み取った知見を結びつけて論じられることこそが、対話に内実を与えるものとなるのではないか。また、「社会生活に生きる倫理」という観点を加えるならば、現実には起きている社会問題に対して倫理思想を応用できる力が対話に内実を与えるだろう。最終的に、それらが「人間としての在り方生き方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決に向けて構想したりする活動」を通して公民的資質、あるいはシティズンシップを育てる「倫理」の目標に適合するものと考えられる。

6. 「〈善く生きる〉とは何か」を問う授業実践 ～ソクラテス・アーレント・内なる優生思想

以上では、新課程「倫理」の特色を①社会生活に生きる「倫理」学習の前景化、②思想史にとらわれずに主題に対して多様な思想を活用する学習、③内実ある哲学対話と先哲の活用との連環にみてきた。これらが適当な解釈であるか否かは甚だ心もとないが、以下ではこれらを意識して筆者が試みた授業実践の一端を記す。ただし、それらは「現代社会」の「倫理」分野で実践した授業であることをあらかじめ断っておく。さらに、これらは一連なりの授業ではなく、ソクラテス及びアーレントの思想、そして生命倫理を扱った3つの授業実践において、その都度「〈善く生きる〉とは何か」について考えさせたものである。その点で、これらは授業相互の連続性を切断しつつ、別のテーマから同じ問いを反復することで複数の視点から思考を深める学習の構造となっている。

■ (1) 3つの授業実践の概要と連環

大袈裟に言えば、「倫理」を学ぶことは「〈善く生きる〉とは何か」を考えることに収斂する。〈善く生きる〉という用語が現行教科書に登場するのは、最初部で扱われるソクラテスの思想であるが、これを問うた思想家はほかにいくらかも存在する。筆者が即座に思い浮かべるのは、これを「悪の陳腐さ」という観点から新たに問い直した、現代思想家のハン

ナ・アーレントである。

アーレントは、ナチスの高級官僚にしてユダヤ人絶滅計画実行の責任者であったアドルフ・アイヒマンの裁判を傍聴する中で、大量虐殺という巨悪を引き起こした原因が「何も考えていない」点にあることを発見した現代思想家である。大量虐殺という結果の重大さと、単に「何も考えていない」という動機の陳腐さとのギャップに対しては、ユダヤ人側からも大きな反発が生まれ、いわゆる「アイヒマン論争」に発展したことは有名である。この「悪の陳腐さ」という問題は〈善く生きる〉ことを逆から照射するものであり、ここに古代と現代を生きた思想家を交差させながら、歴史をこえる普遍的な問いについて考える学習の可能性が見いだされる。

さらに、この問題が私たちの生きる社会でどのようなかたちで問われたかを授業に織り込むために、2016年に発生したいわゆる「相模原事件」における優生思想を「生命倫理」の問題として扱った。もちろん、19名の重度障がい者の殺害というセンセーショナルな犯罪事件を授業で扱うことには強い迷いがあった。しかし、ヒトラーの優生思想に影響を受け、「日本国と世界平和のために」犯行に及んだとされる同事件の加害者＝死刑囚が、今なお自らの犯罪行為を正当化し続けているとされる点には、われわれの社会にとって〈善く生きる〉ことと「悪」との関係を考える上で重要な論点が含まれていると考える。

以上のポイントをふまえながら、「〈善く生きる〉とは何か」という問いを中心に据えて3つの授業実践に取り組んだ。

■ (2) 授業の展開

【1】ソクラテスにとって〈善く生きる〉とは何か

ソクラテスの思想を扱った授業では、〈善く生きる〉ことをめぐって「無知の知」や「知行合一」、「知徳合一」、「福德一致」など基本的用語を理解させながら、「不正を加える側と不正を受ける側のどちらが不幸か」という『ゴルギアス』の中で問われた論点について哲学対話をおこない、考えをまとめさせた。ただし、『ゴルギアス』の口語訳は分量が多いため、実際には筆者が作成した要約文を資料として用いた。2時間目の哲学対話では、この問いをさらに掘り下げるために、議論の後で映画『アクト・オブ・キリング』（ジョシュア・オッペンハイマー監督、2012年制作）の予告編及び一部場面を視聴した。同作品は、1960年代にインドネシアでおこなわれた大量虐殺を加害者側の視点から描いたドキュメンタリーである。虐殺を英雄的行為と語る加害者たちは、自らの過去を映画化すると提案を受けて過去を演じるのだが、その過程で彼らは自らの罪の重さに気づきはじめ、最終場面でその一人が苦しむさまが描かれる。そして、この一部場面を視聴しながら、生徒には罪責に苦しむ彼は不幸か否かについて考えをまとめさせた。



● 1 時間目：ソクラテスの思想について

- ①〈善く生きる〉とは何かについてソクラテスの思想から理解する
- ②『ゴルギアス』中の「ソクラテス対ポロス」をテキスト読解し、「不正を加える側と不正を受ける側のどちらが不幸か」という問いについて各自で考える

● 2 時間目：哲学対話～「不正を加える側と不正を受ける側のどちらが不幸か」

- ①前時のふり取り
- ②テーマについてグループ（4人）内で各人の意見を述べあう
- ③グループ内で出された意見を代表者が発表する
- ④グループから発表された意見をふまえて全体で議論する
- ⑤映画『アクト・オブ・キリング』の予告編と一部を視聴し、自らの罪責に気づき苦しみ登場人物は「不幸か」を考える
- ⑥課題（宿題）として、テーマの問いに対する自分の考えをまとめる

※以下、哲学対話の授業実践は基本的に①～④の展開でおこなわれる

【II】映画『ハンナ・アーレント』から〈善く生きる〉ことを考える

「現代社会」及び「倫理」教科書で記述されるアーレントの思想の多くは、『人間の条件』における「労働」「仕事」「活動」の区分の記述にとどまり、「アイヒマン裁判」や「悪の陳腐さ」を扱った事例は皆無に近い。仮に『イェルサレムのアイヒマン』や『精神の生活 上・思考』から翻訳文を引用するにしても、文章の難解さが伴う。そこで、本授業は映画『ハンナ・アーレント』（マルガレーテ・フォン・トロッタ監督、2012年制作）及びそのパンフレットから教材づくりを試みた。そこにアーレントの「思考」と「悪」との関係をめぐる思想が見事に集約されているからである。

展開

● 1 時間目：映画『ハンナ・アーレント』から「アイヒマン問題」を理解する

- ①アーレントの人物背景について理解する
- ②「アイヒマン論争」について、資料からその概要を理解する
- ③アーレントの「考えないこと」と「悪」の関係について映画最終部の「演説」を視聴し、〈善く生きる〉ことと「考える」こととのあいだに何があるかについて自分の考えをまとめておく。

● 2 時間目：哲学対話～「〈考えること〉は〈善く生きること〉になるのか」

【III】生命倫理～「内なる優生思想」を考える

本授業では、出生前診断と人工妊娠中絶の問題をふまえ、おもに「旧優生保護法裁判」に示された国家による優生思想と人権侵害に焦点を当てながら、われわれの中に潜む「内なる優生思想」について考えるために「相模原事件」を取り

上げた。その際、同事件を扱ったNHKスペシャル「“ともに、生きる”～障害者殺傷事件 2年の記録～」(2018年7月21日放送)の一部を視聴させながら、同事件について、社会学者であり、ダウン症の娘をもつ父でもある最首悟が述べた「行き過ぎた経済合理主義」や「社会が生んだ病」、「(死刑囚の考え方は) 実は社会の中のマジョリティかもしれない」ということばに注目させた。さらに、その社会背景を考えるために、雨宮処凛の『相模原事件・裁判傍聴記「役に立ちたい」と「障害者ヘイト」のあいだ』(太田出版、2020年)の一部を資料に選び、「われわれの中にある優生思想」について生徒とともに考えた。しかし、ここで生徒に考えさせたかったことの中心は、死刑判決が下された後もなお、自らの犯罪行為の正当性を主張する死刑囚は、はたして「善く」生きたのだろうか、という点である。ここに「ソクラテスの死」を交差させながら「〈善く生きる〉とは何か」について再考させる契機をも設けた。ソクラテスもまた、国家のために市民との問答に取り組んだ結果、死刑に処せられたこととの異同を比較しながら、その問いについて考えられるからである。

展開

● 1 時間目：社会の中の優生思想

- ①出生前診断と人工妊娠中絶における個人の葛藤及び旧優生保護法と母体保護法の違いについて、資料から理解する
- ②「旧優生保護法裁判」に関する資料から優生思想について理解する
- ③ナチス政権による「障がい者安楽死」政策について、資料から歴史的に理解する

● 2 時間目：相模原事件から優生思想を考える

- ①相模原事件の概要について資料から理解する
- ②雨宮処凛『相模原事件・裁判傍聴記』
- ③NHKスペシャル「“ともに、生きる”～障害者殺傷事件 2年の記録～」の一部を視聴しながら、最首悟のことばと死刑囚のことばについて考える。
 - ・死刑囚は「社会がつくり出した病だ」とは、どういう意味か？
 - ・「行き過ぎた経済合理主義」とは何か？周囲にそのような価値観を示すものはないか？

● 3 時間目：哲学対話～相模原事件がもつ特殊性と普遍性とは何か

■ (3) 学習評価について

以上の授業実践では、対話の場面を設けながら自分の考えをまとめさせることを学習目標の中心に置いた。では、その学習評価についてはどのように考えるべきだろうか。なるほど、形式的には観点別評価を導入せざるを得ない現実がある以上、その採点化の工夫は種々になされてしかるべきだろう。しかし、それをふまえてもなお、哲学対話の学習評価については前述の村瀬が述べるように、人手や時間に余裕がない「現実の学校現場を考慮するのであれば、評価を差し控えるということも一つの見識であるのではないか⁵⁾」という考

え方に、筆者は同意する。多忙化する学校現場にあって、システムティックに学習評価を数値化する工夫が試みられたとしても、それが自由な対話と思考を重視する「倫理」学習本来の趣旨にかなうようには思われないからである。

そもそも、学習評価とは何か。もとより、それは生徒に優劣をつけて選別するためのものではない。中央教育審議会の「学習評価の在り方について」によれば、「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉えることは、「教員が指導の改善」をするためと「子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするため」のものである⁶⁾。そのために、教員は「個々の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけではなく、子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくことが必要である」とされている。

この学習評価の本質を見失って観点別評価がなされるのであれば本末転倒であろう。では、多忙化と複雑化を極める学校現場において何ができるのか。陳腐な答えになるが、それは結局のところ、授業者（評価者）が引っかかりを覚えた生徒の答えを折にふれて授業で紹介し、全体へ問いかけてさらなる議論の展開を試みたり、廊下ですれ違った際に生徒本人に感想を述べながら話し込んだりするなど、可能な限り一つひとつの答えに直接的に回答することでしかないように思われる。もちろん、限られた時間の中ですべての生徒の答えに対して直接的に回答することは無理がある。それでもなお、こうした対話の直接性が「教員が指導の改善」を試みることと「子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにする」学習評価の本来のありようであることを、筆者自身は心にとめておきたい。とりもなおさず、それは対話の力がもつ伝播性によって予想外の学習効果がもたらされることを筆者が信じているからである。

7. 結びにかえて～公民科「倫理」学習再生の視点

冒頭で述べたとおり、以上では筆者の公民科「倫理」をめぐる雑感を述べてきた。不用意な議論の粗雑さがあることは否めないが、そこには新課程における「倫理」への期待が込められているものと、読者諸氏にはご寛恕願うばかりである。そして、その期待とは、すなわち生きた「倫理」学習の再生というものである。

そもそも、「枢軸時代」（ヤスパース）以来の思想文化は、思想家と人々との対話において形成されてきた歴史的伝統がある。その意味で、新課程の「倫理」学習に導入される哲学対話は、その伝統の再生に通じると捉えることができるだろう。さらに、現実にある社会的課題と倫理想と^{むちやくせいぎよう}の結びつきを重視する「倫理」学習は、「生活綴り方教育」や無着成恭の「山びこ学校」などの教育実践の伝統にも通じる。これらは、自分たちの生活を直視することから自己及び社会変革を志向した教育実践として歴史的意義をもつが、公共性を形成するシティズンシップの涵養という点においても重要な意義をもつと考えられる。

これら二つの伝統に立ち返ることは、これまで死せる知識の注入に終始してきた「倫理」学習を、生きた学びへ再生することをもたらし得よう。さらに、そのことをふまれば、公民的資質の育成をめざす公民科において「倫理」の役割は、「人間としての在り方生き方」のみならず「他者との共生」の原理と方法を学ぶものへと展開するものとならなければならない。本稿は、これら思想文化と教育実践の伝統を手がかりとして、新しい「倫理」学習が生きた学びを取り戻すことを期して「再生」と名づけた次第である。

参考文献

- 1) <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf>
- 2) たとえば、P4C in schools KANSAI - JAPAN、参照。<https://kansai.p4c-japan.com/>
- 3) 村瀬智之『「公共」の新しい授業方法と評価』、『「公共の扉」を開く授業事例集』所収、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著、清水書院、2018年、23頁
- 4) http://www.daiichi-g.co.jp/komin/info/siryo/30t/km17_30t.pdf
- 5) 同前、29頁
- 6) 文部科学省HP・中央教育審議会「学習評価の在り方について」、参照。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm

公民最新資料 特集第10号



みつめたい教育と未来

第一学習社

2022年5月20日発行

広島：〒733-8521	広島市西区横川新町7番14号	☎082-234-6800
東京：〒102-0084	東京都千代田区二番町5番5号	☎03-5803-2131
大阪：〒564-0052	吹田市広芝町8番24号	☎06-6380-1391
札幌：☎011-811-1848	青森：☎017-742-4600	仙台：☎022-271-5313
新潟：☎025-290-6077	つくば：☎029-853-1080	東京：☎03-5803-2131
横浜：☎045-953-6191	金沢：☎076-291-5775	名古屋：☎052-769-1339
神戸：☎078-937-0255	広島：☎082-222-8565	福岡：☎092-771-1651
鹿児島：☎099-227-7801	沖縄：☎098-896-0085	