

よりよく生きようとする態度の育成を 目指した指導法の研究

— 高等学校公民科における倫理的な諸課題の考察を通して —

谷井正和¹

高等学校公民科の新学習指導要領で一段と重視されている人間としての在り方生き方についての自覚を深めることが、よりよく生きようとする態度を育成する。このような考え方にに基づき、本研究では授業での指導に直観的思考を用い、深く自己を見つめながら、倫理的な諸課題を主体的に考察させるという方法をとった。その結果、自己の人生観や価値観の理解を基盤としたよりよく生きようとする態度が育成された。

はじめに

ソクラテスは、「ただ生きるということではなく、よく生きること」を生涯の指針とした。また、アポロン神殿に刻まれていた格言である「汝自身を知れ」に人間としてのあるべき姿を見いだそうとした。

このソクラテスの言動は、「人間としていかに在り、いかに生きるべきか」を探究したものであり、平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領（以下、「新学習指導要領」）において指導の充実が求められる人間としての在り方生き方に関する教育に通じるものでもある。

また、『高等学校学習指導要領解説 総則編』に示されている「高等学校段階の生徒は自分の人生をどう生きればよいか、生きる意味は何かということについて思い悩む時期である」という問いへの答えも、人間存在の在り方を問いつつ、自己の生き方を探究し続けていくこと以外にないであろう。

本研究では、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す人生観・世界観・価値観形成（「汝自身を知れ」）を通じて、社会の中で主体的に生きていこうとする態度（「よく生きる」）が生じると考えた。このような態度を「よりよく生きようとする態度」と規定し、その育成を目指した指導法の研究に取り組んだ。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 高等学校公民科における人間としての在り方生き方に関する教育

平成20年1月に出された中央教育審議会「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について（答申）」（以下、「中教審

答申」）では、高等学校公民科（以下、公民科）の指導において「人間としての在り方生き方に関する内容を充実するため、倫理領域の内容を充実する必要がある」との指摘がなされた。

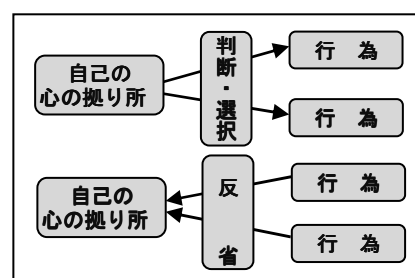
この中教審答申を受け、新学習指導要領（公民科）では「人間としての在り方生き方についての自覚を一層深めること」が重視されることとなった。

また、人間としての在り方生き方に関する教育は、学校における道德教育の考え方としても示されており、学校の教育活動の全体を通じて実施することとされている。

公民科における人間としての在り方生き方に関する教育も、道德教育の目標全体を踏まえた指導を行うことが求められており、特に「現代社会」および「倫理」は高等学校における道德教育の中核的な指導の場面として重視されている。

(2) 人間としての在り方生き方に関する教育が目指すもの

人間としての在り方生き方に関する教育の概念図が第1図である。人間はある行為を行う時、自己の心の拠り所を頼りに判断・



第1図 人間としての在り方生き方に関する教育の概念図

また、行為の結果を反省し、自己の心の拠り所を再形成していく。この自己の心の拠り所がすなわち、その人間の持つ「人生観、世界観ないし価値観」であり、人間としての在り方生き方に関する教育は、「生徒が生きる主体として自己を確立する上での核となる、『自分自身に固有な選択基準ないし判断基準』、つまり『人生観、世界観ないし価値観』を形成することを目指すものである」。

1 神奈川県立厚木北高等学校
研究分野（授業改善推進研究 地理歴史・公民）

(3) 課題を探究する活動の重視

新学習指導要領「公民科」においては、「人間としての在り方生き方についての自覚を一層深める」ために課題を探究する活動も重視されている。このことに関して、大杉(2003)は公民科における課題追究の型について、「価値探究型」、「概念探究型」、「『価値』+『概念』探究型」に分類し、それぞれが「倫理」「政治・経済」「現代社会」にあてはまるとした。

このうち、「人間としての在り方生き方の自覚を深める」ために求められる課題追究の型は、「自分自身(人間)や現実社会の様々な倫理的課題を学習対象として取り上げ」、人生観・世界観・価値観を形成させる「価値探究型」である。そして、ここでは「価値とのかかわりにおいて自己の在り方生き方を探究させる」ことが求められる。

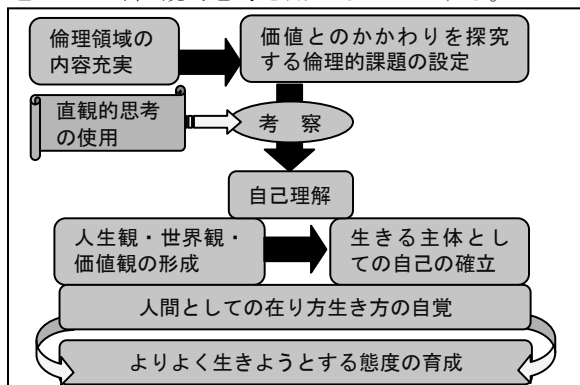
ここでの価値とは「人の心理に現われる内面的な基準の在り方を対象」としたものであり、これを探究することにより、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す自己の人生観・世界観・価値観の形成へとつながるものである。

ところで、新学習指導要領「現代社会」では、「社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正など」の概念を用いて事象を考察させることが求められることとなった。この「幸福、正義、公正など」は谷田(2010)が指摘しているように、倫理的な価値を表す概念である。つまり、「倫理」とともに「現代社会」においても、人間としての在り方生き方に関する教育の充実のため、倫理的課題を価値とのかかわりにおいて探究させることが今後、一層求められることとなる。

2 研究の方法

(1) 研究の構想

以上のような背景をもとに、本研究の構想をまとめたものが、第2図である。なお、価値とのかかわりにおいて倫理的課題を探究させるにあたっては、これから述べていく直観的思考を用いることとする。



第2図 研究の構想図

(2) 研究の目的

ア 哲学的問いの方法

『高等学校学習指導要領解説 公民編』には、青年

期の一つの特徴が示されている。それは、「この人生をどう生きればよいか、生きることの意味は何かなど、生きることについての根源的な問いかけを試みる」ことである。この根源的な問いかけとは、西(2001)の論を参考にすれば、「古代からの哲学の営みのなかで、哲学者たちが用いてきた思考の仕方—互いに共通なものを問い求めようとする仕方—」であり、そこでは「〇〇とは何か」という哲学的な問いが立てられる。

この問いの立て方で相対主義の立場をとるソフィストを批判したのが、ソクラテスである。ソクラテスの言動は弟子であるプラトンの膨大な対話篇のなかで詳細に記されているが、この「〇〇とは何か」という問いは、物事の本質を問う際に立てられるものである。

この「〇〇とは何か」という問いの重要な意味について、竹田(1999)は次のように論じている。それは、「ソフィスト的な相対的言語使用に対抗する“本来あるべき”言語の使用方法として示されているだけでなく、同時にまた『善』、『美』、『徳』といった、人間の諸価値の『本質』を洞察するための方法として提示されている」点である。

ここでの「人間の諸価値の本質を洞察する」とは、人生観・世界観・価値観の形成を目指す人間としての在り方生き方に関する教育の特徴とまさに合致する。

そして、この「〇〇とは何か」という哲学的問いの方法は、西が論じているように、フッサールが「『体験の本質観取』という仕方、私たちが探究し思考する際の地盤と方法を示した」ものでもある。

イ 直観的思考を用いた指導

「体験の本質観取」とは、ある概念や事象を考察する際、その具体例を各自が自己の体験や経験に問いかけて取り出し(自己の生の在り方の理解)、そして取り出されたいくつもの具体例から、各自の生の在り方に共通するものを見出す(生の在り方の共通理解)思考作業である。

そこで、本研究では、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す自己の人生観・世界観・価値観の形成に、この「体験の本質観取」の方法を取り入れ、生徒が自己の人生観・世界観・価値観の形成に至る過程および主体性の育成について検証することとした。

学問の特徴の一つに、抽象的な概念を身に付けることがあるが、高校生の中には抽象的な概念を内面化し、それを具体的に言語化することが苦手な者もいる。

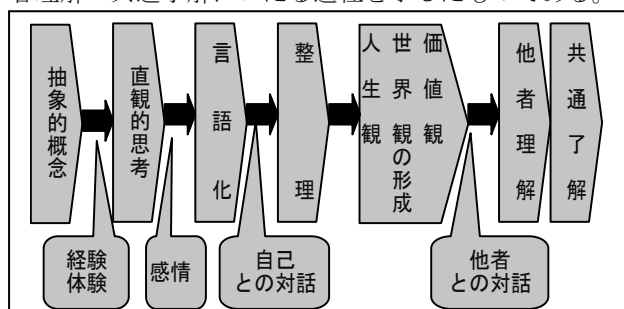
しかし、人生観・世界観・価値観は、その人間の体験や経験を通じて形成されるものであることを考えると、例えば「幸福、公正、正義など」の抽象的概念も自らの経験や体験に問いかける中で、言語化していくことが可能となる。

このような経験や体験から得られた直接的な思考認識は直観と呼ばれ、「体験の本質観取」を行う際の基盤となるものである。本研究ではこの直観を用いて「体

験の本質観取」を行うことを直観的思考と表現し、倫理的課題を探究する際の一つの思考方法とした。

この直観に基づく思考認識は、感性的であり理性的ではないとされる場合が多い。しかし、直観は、その人間の体験や経験から導き出された、生の基盤となる部分であり、人間としての在り方を規定するものである。したがって、生徒一人ひとりが人間存在の根本性格、すなわち人間としての在り方を問うことに有効であると考えられる。

第3図は、生徒がこれまでに形成してきた自己の人生観・世界観・価値観を、経験や体験の言語化を通じて整理・再形成し、それを他者と共有するなかで、他者理解・共通理解にいたる過程を示したものである。



第3図 体験・経験の言語化を通じた自己形成および他者理解・共通理解の過程

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

実施期間 平成23年10月17日～10月26日

対象生徒 第1学年4クラス (157名)

授業時数 各クラス4時間

単元名 「人間としての在り方生き方」

単元を通じて身に付けさせる能力

- ①いかに生きるかを主体的に考察しようとする意欲や態度の育成
- ②人間としての望ましい在り方生き方について考察する力

(2) 単元の設定について

倫理的な諸課題を考察させるにあたっては、「倫理」の科目目標の柱である「生命に対する畏敬の念」を参考に、「死への準備教育」を取り入れた単元を設定することとした。この「生命に対する畏敬の念」は、「より深く自己を見つめながら、人間としての在り方生き方についての自覚を深める」ために、新学習指導要領において新たに加えられたものである。

「生命に対する畏敬の念」は、学校教育とのかかわりにおいて、「いのちの教育」として実践例がある。

「いのちの教育」は近藤(2003)によると、「今この生をよりよく幸せに充実したものにするための教育」とされ、広義においては、すべての教科や道徳、特別活動など、学校教育全般に渡って展開されるものである。また、狭義においては、生や死といったテーマに限定

したデス・エデュケーションとして展開される。

このデス・エデュケーションは、死への準備教育と呼ばれ、1980年代初頭に上智大学教授であったアルフオンス・デーケンが提唱したものである。死への準備教育は、死を見つめることを通じて、生の有限性を認識し、自己の生き方を問い直すことを目的とするものである。日本においては、大谷や熊田らによる優れた研究や実践が行われているが、死についての教育は、教材の選定や生徒への配慮といった難しさもある。

しかし、死を見つめることが答えのない問いを問うということであるのなら、それは「人生をどう生きればよいか、生きる意味は何かなど、生きることについての根源的な問いかけ」と同様のものである。また、この問いは、あらかじめ答えの方向性が決まっていなくても、真に思考するきっかけを生徒に与えるものとなるはずである。次の第1表が、単元の計画を示したものである。

なお、授業実践にあたっては、担任教諭等と事前に入念な打ち合わせを行い、死の問題や宗教を扱うことについて、生徒へ十分な配慮を行った。

第1表 単元の計画

時	学習内容とねらい	言語化する抽象的概念
1	ソクラテスの言動を参考に、自己にとっての幸福や「よく生きること」を考える。	幸福
2	死後の世界を考え、それを共有するなかで現在の生の在り方について考える。	死後
3	「大切なもの」を考えるなかで、自らの人生観や価値観を考える。	大切なもの
4	サルトルの思想を参考に、いかに生きるかを人間存在の特徴から考える。	自由

(3) 検証授業の内容

全4時間において、深く自己を見つめるために、直観的思考を用いながら、抽象的な概念を自己の体験や経験から言語化させた。その概念は第1表に示した「幸福」「死後」「大切なもの」「自由」である。また、直観的思考を用いた授業の流れは、第3図に示したとおりである。

1・3・4時間目においては、第3図の人生観・世界観・価値観の形成までを、2時間目にかぎり、自己理解したものを他者と意見を共有するなかで、他者理解・共通理解にいたる過程を取り入れたものとした。

ア 1時間目

「なぜ、人間は人生において予定や目標を立てるのか」という問いを立て、その理由を「人間はいつか必ず死ぬ」という人間存在の有限性に着目させた。そして、有限な人生をいかに生きるかという観点から、よりよく生きることを生涯の指針としたソクラテスの生

き方と死の方について生徒に示した。

さらに、「幸福」という言葉について直観的思考を用いて言語化させた後、記述されたものに優先順位をつけさせた。そして、それを将来の自己の生き方に関連付けさせ、現在の生き方を考える課題文に取り組みさせた。

イ 2時間目

「死後の世界はあるか」という問いを立て、「死後」のイメージについて直観的思考を用い言語化させた。その後、4人1組のグループに分かれ、グループ内での意見交換およびグループの代表者にグループ内の意見や自己の死生観について発表を行わせた。そこでは、輪廻転生や天国と地獄、無といった死生観が示された。

その後、各グループの意見を取り上げながら、仏教、キリスト教、イスラム教、神道の死生観を示し、自己の死生観と比較させた。また、自己の死生観を参考に現在の生き方を考える課題文に取り組みさせた。

ウ 3時間目

死の現状を知るため、日本人の平均寿命や死因を示した。その際、あわせて高校生の死因を示すことで、高校生にとっての死を意識させた。その後、「死が確定の不確定事項（必ず死ぬが、いつ死ぬかは分からない）」であることを示し、死への準備教育という観点から脳死や臓器移植について触れた。

次に、死を自己のことで意識できるビデオを視聴し、死への意識を高めた。そして、付箋紙を1人に6枚配り、「自分の大切なもの・大切にしていること・大切にしたいこと」を直観的思考を用い言語化させ、付箋紙1枚に1個記述させた。

その後、自己の余命を6ヶ月と仮定させ、5ヶ月、3ヶ月、1ヶ月、1週間、3日、1日の区切りごとに大切なもの一つと別れさせた。最後に残った1枚を中心に、付箋紙に書かれた大切なものを思い起こしながら、現在および将来いかに生きるかについて考える課題文に取り組みさせた。

エ 4時間目

「自由」という言葉について直観的思考を用い、言語化させた後、「人間は自由か」という問いを立て、生徒に発言させた。その後、サルトルの自由についての思想を「鎖に縛られた自由」や「自由の刑」から示した。さらに「アンガージュマン」についても触れ、行為に対して責任を持つためには、自己理解にもとづく主体的な選択・判断が必要であることを示した。

最後に、現在および将来の生き方について考える課題文に取り組みさせた。

4 検証授業の考察

検証授業の考察には、課題文の記述内容の分析及び事前・事後アンケートの分析を行うこととした。課題文を記述させるにあたっては、「いかに生きるか」と

いう抽象的な課題について、自己の内面をありのまま記述させるよう配慮した。また、事前・事後アンケートにより、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す人生観・世界観・価値観の育成がなされる過程を検証することとした。

(1) 課題文に見られる生徒の変容

次の課題文は、4時間の検証授業を通じて、ある生徒の中に人間としての在り方生き方についての自覚が深まっていく過程を示した一例である。なお、1時間目に限り、直観的思考を使用した事例を示す。

ア 1時間目の課題文から

(I) 「幸福」についての生徒の直観

友達と遊ぶ 飯食う 寝る 単車をいじる
ツーリング行く 映画を見る だらける

(II) 直観されたものを現在および将来と関連付けさせた文章

飯を食べることは一生ついてくるものだから、良い物を食べたい。

「幸福」から直観されたものを記述させたところ、この生徒の例にあるように、多くの生徒が深く自己を見つめることなく、欲求的な観点から記述していた。

その後、記述の中から自己の現在および将来と関連付け、いかに生きるかを記述するよう指示を出したところ、多くの生徒が記述に窮していた。

イ 2時間目の課題文から

(I) 自己の死生観を参考にそれを現在および将来の生き方と関連付けさせた文章

とりあえず好きなことをやればいいと思う。生きている間は好きなことをして、死んだら死んで、またその時考えればいいと思う。今、自分が考えていることは、今を頑張って生きるということしか知らないし、分からない。たぶんこれからもそれ以上のことは分からないと思う。

1時間目に比べると文量は増えているものの、「好きなこと」や「その時考えればいい」、「分からない」といった表現が目立っている。「今を頑張って生きる」という表現はあるものの、具体的な自己の生き方にまで踏み込んだ表現ではない。

ウ 3時間目の課題文から

(I) 「大切なもの」を考えた中で、現在および将来の生き方と関連付けさせた文章

高校に入ってから一番良い授業だった。自分はいつか死ぬということは、自分の中には少しはあったことだけど、今日の授業で再確認できたような気がするし、いつか死ぬということがすごく大きくなった。だから、前回は書いたことだけど、今を頑張って生きることが大切だと思う。

授業での課題に取り組む中で、深く自己を見つめたことが課題文の中に見られる。ただ、2時間目と同様に「今を頑張って生きる」という抽象的な表現にとどまっており、具体的な自己の生き方にまで踏み込んだ

表現はまだ見られない。

エ 4 時間目の課題文から

(I) 4 時間の授業を振り返りながら、現在および将来の生き方と関連付けさせた文章

今までは今が楽しく生きていけばいいという考え方があったけど、今は将来のことや、職業のことも考えながら生きていかなければいけないと思った。だから、今を楽しく生きるだけでなく、将来のことも考えながら生きることの両方が大切だと感じさせてくれた4時間の授業だった。

この課題文からは、1～3時間目の文章にはない記述が見られた。1～3時間目は自己を深く見つめているとは思えない「好きなことをする」や具体性に乏しい「今を頑張るって生きる」という記述しか見られなかった。しかし、この時間の記述は「将来のことや職業のことも考えながら」という具体性のある表現が見られるものとなった。

(2) 自己理解および自己形成に関する生徒の変容

ア 事前アンケートから

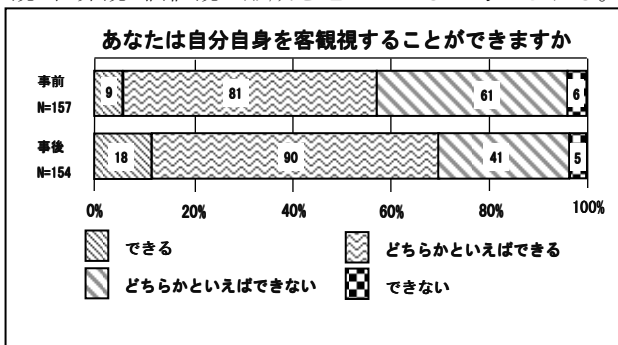
直観的思考を用いて自己の人生観・世界観・価値観が形成される過程を検証したのが、第4図（「あなたは自分自身を客観視することができますか」）と第5図（「あなたは自分自身の人生観・世界観・価値観を説明することができますか」）である。

第4図では、自己を客観視することが「できる」および「どちらかといえばできる」と回答した生徒が50%を超えている。しかし、第5図において、自己の人生観・世界観・価値観の説明が「できる」および「どちらかといえばできる」は20%に満たない。

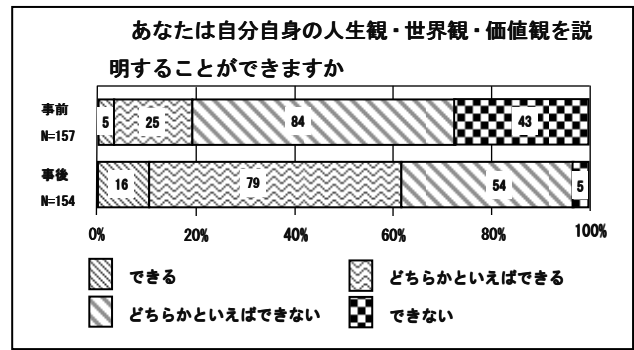
自己を客観視できることが、人生観・世界観・価値観の形成につながるものであることを考えると、両者の結果には矛盾が生じており、生徒が自己の人生観・世界観・価値観の形成には至っていないと考えられる。

イ 事後アンケートから

一方、事後アンケートでは、第5図の自己の人生観・世界観・価値観の説明が「できる」および「どちらかといえばできる」が大幅に上昇し、自己の客観視との間にある数値の差に大きな改善がみられた。この結果から、深く自己を見つめることで、生徒が自己の人生観・世界観・価値観の形成を進めていると考えられる。



第4図 事前・事後アンケート①



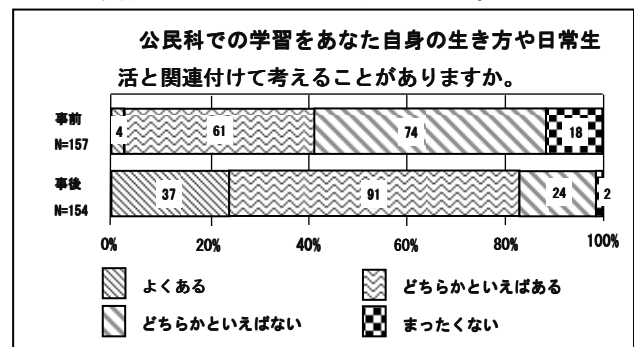
第5図 事前・事後アンケート②

(3) 主体性の育成に関する生徒の変容

学びの基本は客観性であり、教育とは主観の客観化の過程ともいえる。しかし、生きる主体の自己の確立という人間としての在り方生き方に関する教育の趣旨に立つと、学んだことをもとに、何が真実で何が価値あるものなのかを、自己の人生観・世界観・価値観をもとに判断する力、そして生徒自身が深く自己を見つめるなかで、「生きること＝主観」と「学ぶこと＝客観」を自己の中で合致させていく力を獲得していくことこそ重要なこととなるはずである。斎藤(1991)は、このことに関して、「知ることと生きることの自己統一を図るところに主体性が成り立つ」と指摘している。

「学んだ知識＝客観」を「自己の生き方＝主観」とできるかぎり合致させるなかで、主体的に生きていこうとする。このことは、学習活動が自己の生き方や生活と関連付けられた時に芽生えてくる姿勢であろう。

第6図は、公民科の学習が自己の生き方や日常生活と関連付けられて考えられているかについてのアンケート調査である。事前アンケートと比べ事後アンケートでは数値が大幅に伸びていることから、学んだことを自己の生活に関連付けて考えていること、つまり主体性が育成されてきていると考えられる。



第6図 事前・事後アンケート③

5 成果と今後の課題

(1) 成果

本研究の取組みを通じて明らかになったことは、次の三点である。第一に、人間としての在り方生き方の自覚を深めることを通じて、社会の中で主体的に生きていこうとする態度が育成されること、第二に、その自覚を深めるためには、人生観・世界観・価値観を形

成するため、価値との関わりにおいて自己の在り方生き方を探究させることが有効であること、そして第三に、価値との関わりは、一つの方法として、直観的思考を用いることで探究が可能となることである。

特に、直観的思考を用い言語化された抽象的概念を整理していく過程において、深く自己を見つめ、自己の在り方生き方の本質を問う姿勢が生徒の中に見いだすことができた。

(2) 課題

ア 他者理解・共通理解について

現在は価値観が多様化した時代ではあるが、しかしそれは、「人それぞれ違う」という相対主義に陥り、本質的な議論を排除する可能性をもつものである。

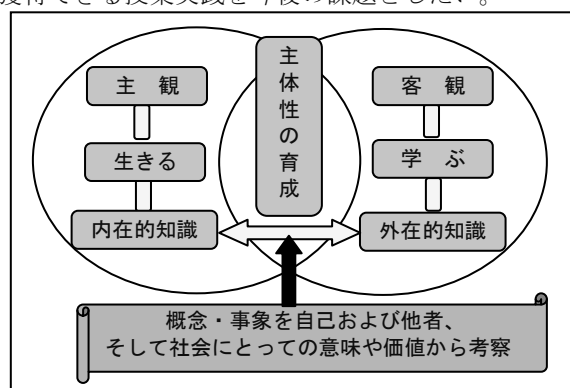
検証授業の2時間目において、他者との対話を用いながら、他者理解・共通理解に至る過程を取り入れたが、その考察までには至らなかった。

イ 知識の内在化と主体性の育成について

知識とは、すでに述べたように客観的なものを学ぶことで得られるものである。しかし、知識が自己の外側にある外在的なものであったならば、知識を自己の生き方と結びつけるという姿勢は芽生えることはないであろう。したがって、外在的な知識を自己との関わりから内在的なものにしていく必要がある。

第7図は、「主観＝生きる＝内在的知識」と「客観＝学ぶ＝外在的知識」を合致させていく媒介としての人間としての在り方生き方に関する教育を図式化したものである。

高島(2006)が指摘しているように、「『主体性』とは、すでにある規範を遵守するだけでなく、あらたな規範をつくることでもある」。この観点に立ち、すでにある客観的で外在的知識を、自己のうちに内在的知識として獲得できる授業実践を今後の課題としたい。



第7図 知識の内在化と主体性の育成

おわりに

幸田(1989)は、人間としての在り方生き方に関する教育に関して、次のように指摘している。「人間としての在り方生き方に関する教育においては、教師自身が、自ら人間としての在り方生き方についての自覚を

深めようとする姿勢をもって、生徒の自己形成の営みを助けることを基本とすべきである。知識は教えることはできる。しかし、人間としての在り方生き方についての自覚は、これを直接教えることはできないものだからである」。

この言葉にもあるように、人間としての在り方生き方に関する教育は、具体的な手法が明確化されているわけではなく、教員が試行錯誤を重ねながら、生徒とともに作り上げていくものである。

本研究もこのような立場に立ち、試行錯誤を重ねていったものであり、教育実践研究としては、多くの課題を残したものとなっている。それは、幸田の言葉にもあるように、「人間としての在り方生き方についての自覚を直接教えること」の難しさでもあった。

今後、私自身が人間としての在り方生き方についての自覚をより深めようとすることで、本研究の成果の発展と課題の克服に挑戦していきたい。

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等の改善について(答申)」 p. 44
- 文部科学省 2008 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 東山書房
- 文部科学省 2008 『高等学校学習指導要領解説 公民編』 東山書房
- 大杉昭英 2003 「『現代社会の指導と評価』」(全国公民科・社会科教育研究会編 『高等学校公民科指導と評価』) 清水書院 p. 16
- 幸田三郎 1989 「中等教育における人間としての在り方生き方に関する教育」(文部省中学校課高等学校課編集 『中等教育資料』平成元年10月号No. 558) p. 11
- 近藤卓編 2003 『いのちの教育』 実業之日本社 p. 15
- 斎藤弘 1991 『公民科教育への歩みと課題』 富士教育出版社 p. 34, p. 124, p. 377
- 高島元洋 2006 「未来を拓く主体性の育成と人間としての在り方生き方に関する教育」(文部科学省教育課程課編集 『中等教育資料』平成18年11月号 No. 846) p. 17
- 竹田青嗣 1999 『プラトン入門』 ちくま新書 p. 121
- 西研 2001 『哲学的思考—フッサール現象学の核心—』 筑摩書房 p. 343, p. 344

参考文献

- 谷田増幸 2010 「高等学校における『在り方生き方教育』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』 vol. 18)
- 胤森裕暢 2011 「高等学校公民科『倫理』の基本的性格」(『広島経済大学研究論集』第34巻第2号)