高校公民科倫理におけるライティング課題の試み
―京都府立東宇治高校におけるグローバル・スタティーズ共同研究から―

神代　健彦・小林　未来

Civics Writing Assignment
-from collaborative research “Global Studies” in Higashi Uji High School-

Takehiko KUMASHIRO, Miku KOBAYASHI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第５号 （2023年１月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.5（January 2023）

高校公民科倫理におけるライティング課題の試み

―京都府立東宇治高校におけるグローバル・スタティーズ共同研究から―

神代健彦・小林未来

（京都教育大学・京都府立東宇治高校教諭）

Civics Writing Assignment
－from collaborative research “Global Studies” in Higashi Uji High School－

Takehiko KUMASHIRO, Miku KOBAYASHI

2022 年 8 月 31 日受理

抄録：本稿は、京都教育大学と東宇治高校の共同研究「グローバル・スタディーズ」の取り組みとその成果について報告と考察を行うことを目的としている。この共同研究では、①「グローバル・スタディーズ」の問題関心に基づき、また②〈考える「倫理」〉という教育改革のニーズに応えることを念頭に、地域の公立高校において、約 5 ヶ月間に及ぶ継続的なライティング課題を実施した。その成果として、知識伝達型に陥りがちな高校公民科倫理における、思考・判断・表現を軸とした新たな授業モデルを提案することができた。

キーワード：グローバル・スタディーズ、高校公民科倫理、ライティング

Ⅰ．はじめに

本稿は、京都教育大学と東宇治高校が共同で 2020 年度及び 2021 年度に実施した「グローバル・スタディーズ」の取り組みとその成果について、とくに 2021 年度の研究概要と成果の報告および考察を行うものである。

「グローバル・スタディーズ」とは、2014 年度より京都教育大学と同附属学校園で進めてきた研究事業「グローバル人材育成プログラム」の一環である。その目的は、グローバル化する現代社会をよりよく生きる力を育む新しいカリキュラムや授業のあり方を提案することにあった。また 2020 年度からは、そうして得られたカリキュラムづくり・授業づくりの知見を地元公立学校へ移転するとともに、その実効性について検証する活動を新たに開始した。東宇治高校との共同研究はその一環である。共同研究のパートナーを地元地域の公立学校に得られたことは、本事業に、「地域にねざした高大連携」という新たな特筆すべき性格を付与することとなった。

共同研究の取り組み内容について簡単に説明したい。本共同研究は 2020 年度の第 1 次、および 2021 年度の第 2 次に分けられる。いずれも、東宇治高校の公民科（倫理）における新しい授業開発を具体的な課題として開始された。小林未来東宇治高校教諭と神代健彦京都教育大学教育学部准教授の二人体制であり、小林は授業者として、神代は共同研究者として関わった。第 1 次実施は、新型コロナウイルス感染症に伴う休校措置などもはさみながら、2020 年 4 月から 11 月までの約半年間かけて行われた。小林の担当する倫理の授業を大学側担当者の神代が参観・分析しつつ、それまでの小林の授業実践に対して「グローバル・スタディーズ」の知見を重ね合わせ、新しい授業づくりを進めた。そうした一連の検討は、最終的に「“知”の世界地図をつくろう！」と題された研究授業として結実した（註 1）。本稿で報告するのは、これに続く第 2 次の企画である。

第 2 次の新しい授業づくりに関わる問題関心は、大きく 2 つに分けられる。1 つ目は、グローバル化する現代社会をよりよく生きる力を育むという「グローバル・スタディーズ」の問題関心である。同事業の提案は多岐にわたるが、とくにカリキュラム・授業づくりの観点として、グローバル化を歴史的時間軸のなかで多角的に理解する授業（グローバル・ヒストリーの観点）、事柄を現代的課題／自分事として捉える授業（グローバル・イシューの観点）、またグローバル化に伴う様々な葛藤のなかでそれを乗り越える共通の価値を探究する授業（グローバル・エシックス）という 3 つのモデルを提起した。今回の共同研究では、こうしたモデルを組み合わせながら、高校公民科倫理の授業を再吟味・再構築することを目指した。具体的な学習指導においては、古代ギリシャ時代

以来2400年にわたって積み重ねられてきた思想や哲学の思索を、相互に関連する、生きた思想、考える手がかりとして提示した。そうすることで公民科倫理の学習を、いわば「知のグローバル・ヒストリー」（前述のグローバル・ヒストリーの枠組み）、そして「現代グローバル社会を考える手がかりとしての倫理」（前述のグローバル・イシューおよびエシックスの枠組み）の学習活動として再構成することを企図した。

2つ目の問題関心は、「〈知識中心の「倫理」〉教育から〈考える「倫理」〉教育へ」という、高校公民科倫理の改革ニーズに関わっている。日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2015）は、従来の高校公民科倫理教育が思想史などの知識伝達に偏っている点を課題として挙げている。この観点から言えば、今回の授業は、これを単発の研究授業ではなく、2021年9月から翌年1月までの5ヶ月間に及ぶ継続的なライティング課題を軸として展開した点に特色がある。ねらいは、知識伝達中心の旧来型倫理教育を排して、持続的な「考える」学習を軸においたカリキュラム・授業を試行することにあった。最低限必要な知識伝達の機会を保障しながらも、それだけに終わらない、繰り返される持続的な「考える」学習活動、それを表現する活動を一貫して組織することが、現代の倫理教育改革のニーズに応答することになると考えたためである。

以上が問題関心である。こうした問題関心・背景に基づき、以下では、実践報告および考察を実施する。なお本稿は、「Ⅰ．はじめに」と「Ⅲ．理論的解説および考察」「Ⅳ．おわりに」を神代が、「Ⅱ．実践報告」は小林が主として担当しているが、その内容は両者相互の検討を踏まえたものである。

Ⅱ．実践報告

1. 本校生徒の課題（生徒観・問題関心）

東宇治高校（以下、本校）は京都府宇治市にあり、市内からだけでなく山城通学圏を中心とした広い地域から生徒は集まっている。普通科文理コース6クラスと普通科英語探究コース1クラスの計7クラスで1学年を構成している。生徒の多くは、関西圏の四年制大学文系への進学を希望している。落ち着いた環境で学校生活を過ごしつつ、自分の興味関心にあった課外活動を自由に行いたいと思う生徒が多い学校である。

本校に赴任し3年目にあたる2020年度より京都教育大学グローバル人材育成プロジェクトに参加し、担当教科である倫理において「“知”の世界地図をつくろう！」というグループ活動を基本とした授業開発を行った。本校生徒の課題である「自分の意見を表現することが苦手」という部分に対し、倫理という教科を通してアプローチしようと考えたからである。2021年度も引き続きこの課題意識のもと、グループ活動ではなく、「個人でじっくりと一つのことを考えて表現する」授業を展開することにした。それは、本校生徒の授業への取り組み方や総合的な探究の時間の活動などを観察した結果、「自分の意見を表現するのが苦手」の奥には、「答えがないものに対して極度に不安」や「教員やクラスメイトの反応を気にする」、「時間をかけて一つの課題に取り組むことを嫌がる」ということが見えてきたからである。このことを踏まえて2021年度は、生徒が少しでも「思考を楽しむ」ことができ、その過程を含め他者と共有することができるような力を育成するための倫理の授業を計画・実践することとした。

2. ライティング課題について（スケジュール）

本校のカリキュラムでは、倫理は高校3年生の3単位の選択科目として位置づけられる。「個人でじっくりと一つのことを考えて表現する」授業を展開するにあたり、対象としたのは普通科英語探究コースの24名である。教科書は『改訂版　倫理』（数研出版）を使用し年間指導計画に従って授業を行いつつ、2学期以降ライティング課題を課すことにした。1学期から夏休みにかけて小林（授業者）と神代（共同研究者）が議論・検討したことは、主に「（ライティング）テーマをどうするか」「分量をどうするか」の2点であった。

まず前者は、年間指導計画にプラスしての課題となるため、特定の分野や事柄ではなく倫理という授業の柱を意識しての大きな枠組みとしてテーマを設定するのがよいのではないかとなり、「宗教と哲学はどちらが人間を幸せにするか」がライティングテーマとなった。後者は、普段生徒が授業で取り組む小レポートが400～800字であることを参考にし「じっくりと一つのことを考えて表現する」ためにはその倍くらいの分量が必要だろうと判断し、また表現するのが苦手な生徒たちだからこそ、あえてチャレンジしてほしいとの指導者側の思惑もあり

2000 字という分量になった。

２学期からこのライティング課題に取組ませるにあたり授業担当者が配慮したことは、生徒の受験勉強の負担にならないよう、この課題に係るすべてのことが授業時間内で完結できるようにするということであった。限られた時間の中で少しでも思考を楽しみながら課題に取組んでほしい、そして表現＝書くことに対する生徒のハードルをなるべく低くし、毎回の授業の積み重ね（毎回のコメント）をつなげていくと論文となるように、２学期以降導入することにしたのが「知識の箱」というコミュニケーションカードである。これは、神代が大学の講義で使用していたリアクションペーパーを、本校に合わせて小林がアレンジしたものである 。「知識の箱」の使い方は丁寧に説明し、こちらの意図が明確に伝わるようにした。下記はその説明の一部である。

数か月後に、高校「倫理」のまとめとして論文を書いてもらいます。そのときに役立つような、ネタ集め（授業）の記録（知識の箱）になってもらえたらとの位置づけです。

*その日の授業に関することなら、なんでも **OK！***

気づき（感覚的なことも含めて）を記録する、そんな感じです。気楽に書いてください。

*⇒質問、感想、要望、なんでも **OK！***

雑談でもよいですよ！「そういえば最近…」的なものです。

また、４月当初、生徒の多くが倫理の授業に対してかなり意欲が低かったことがあり、１学期を終えて意識変容があったのかを授業者が知る目的で「知識の箱」の最初に「高校『倫理』は役立つ？（2021 年９月７日現在)」という欄を設けた。結果は、４月当初の授業を受ける前よりも否定的な感覚を持つ生徒は減少していたが、「自分と何が関わるのかわからない」や「なんとなく重要な教科なのはわかるが、それを具体的に…と言われるとわからない」という状況であった。

３．ライティング課題発表及び「知識の箱」導入後（ケース紹介）（註２）

ケース１（授業者とのやり取りにより刺激を受け、思考を楽しめるようになった A さん）

A さんは「高校『倫理』は役立つ？（2021 年９月７日現在)」という欄は以下のように書いている。

（A１）*役立ちはしないと思う。知識として持っておく分には良いと思うけど、将来役立つかどうかと言われたら役立たないと思う。*

また１回目の「知識の箱」の「ひとこと」には、

（A2）*ルネサンスの部分はあまり覚えていないけど、なんとなく感覚でわかる気がする。倫理を勉強するのは全然知らないことを知れるから嫌いじゃないけど、分かりにくいこともいっぱいあるかなという感じ。*

と書いてくれている。授業者からの返信に「嫌いじゃない！よかったです。何がわかりにくいか、教えてください！！」と書き込むと、最初の数回は「授業の復習をしたい」「テスト勉強をがんばりたい」という勉強の方法やその努力に関しての反応しか返ってこなかったが、１か月くらい経過したことから「ひとこと」の欄に書く内容に変化が見られるようになった。

（A3）*カントは今まで出てきた考え方を踏まえた上で考えたりしている。イギリス経験論と大陸合理論の両方理解できないとカントは理解できないと思った。*（13 回目）

（A4）*フランス革命は自由の考え方に大きな影響を与えたと思うし、ヘーゲルの考える歴史も何となく理解できる。ちょっとおもしろいと思った。*（16 回目）

（A５）*「自分がどう考えて行動するか」ということといろんなことを結びつけて考えるのはおもしろいと思った。今現在必要とされているような知識を元にした自分自身の考え・行動の主張がこの辺から出てるのかなと思った。*（23 回目）

授業内容にぐっと踏み込んだ「ひとこと」に対し、授業者は「そうそう。両方を理解しておくとよいですね。ここらへんからが倫理のおもしろいところ。こねこね。論理的に考えていきますよー！（13 回目)」、「世界史、好き？そうしたら話はおもしろいかも。歴史って人間がつくるからね。『人間理解』っていう捉え方知るとおもしろいと思います（16 回目)」と返信し以降 A さんは、授業内容が理解できた/できなかったというようなもの

ではなく、授業から受けた刺激で何を考えたのかを素直に書いてくれるようになった。20 回のやり取りを重ねる中での A さんの変化は目に見えるかたちとなって現れ、それは当初の「高校倫理は役に立たない」との主張が覆った記述は見られないまでも、先哲の考えを前向きにとらえ自分事として考える態度が育っているように思える。「思考を楽しむ」そしてそれを表現することができるようになったケースであると考察される。

ケース 2（授業者とのやり取りだけでは変化がなく、クラス内交流後に変化がみられた B さん）

B さんは「高校『倫理』は役立つ？（2021 年 9 月 7 日現在）」という欄には、

（B1）*何かしらの時に知識として役立つと思います。*

と書いているものの、

（B2）*ルネサンスの歴史や運動についてしっかり学ぶことができた。*（2 回目）

（B3）*レオナルド・ダ・ヴィンチが男であると初めて知った。*（3 回目）

（B4）*偏見はそんな昔から続いていると分かった。偏見はよくない。*（7 回目）

このような「ひとこと」がずっと続いていた。授業者はどのような状況であれ返信は必ず書くようにし、こちらの発言により「考えること」そして「書くこと」に背を向けるのではないように働きかけは続けた。2 回目の「ひとこと」に対して授業者は「世界史の復習みたいな時間でしたね。何か新しい気づきはありました？」と返信、3 回目の「ひとこと」でダ・ヴィンチが男性であったことが新しい気づきだったと返してくれているものの、それ以降授業者とのやり取りは続かなかったが、「ひとこと」に書く分量や内容が少し具体的になってきたのが 3 週間目くらいのことである。

（B5）*僕も今まで完璧な人間はいないと思っていたけど、最近大谷翔平選手は完璧だと思った。*（9 回目）

これは、万能人の話をした授業の時の「ひとこと」である。B さんが初めて自分のこと（自分の興味関心）と授業をリンクさせて書いてくれた回である。しかしながらこのような反応は続かず、

（B6）*あまりわからなかった。*（10 回目）

（B7）*かなり難しかった。*（11 回目）

という状況であった。授業者の働きかけとして　は「わからない？うーん。でも考えることができたのなら「我思う、ゆえに我あり」は OK ですね」（10 回目）というように返信を書いてみたが反応はあまりよくなかった。

B さんに変化が見られるようになったのは、神代が本講座でゲストスピーカーとして話をした 12 回目あたりからである。ゲストスピーチの内容は、哲学、宗教それぞれのガイダンス的な話のほか、両者を広い視点で見る大切さや自分の経験などに照らし合わせることもしてよいというライティング課題についてのアドバイスなどであった。

（B8）*大学の人の話を聞いて、信じると考えることの意見とか哲学について自分もよくわからなかったけど少し理解できた。自分は信じるの方が幸せになれると思った。*（12 回目）

（B9）*自由があるから逆に悩んだりするのは共感できた。善意志の例は自分にもあてはまると思った。*（15 回目）

（B10）*今日の話での功利主義の他者危害の原則は少しだけ分かった気がした。でも自分は他人や社会に害を及ぼさなくてもよくないことはあると思った。*（20 回目）

（B11）*フロンティアスピリットの実用的なものだけを必要とする、役に立つか役に立たないかという考えは確かに効率のよい考え方だけど、自分は役に立たないと思っていることでも実はやってみると役に立つということもあると思った。またパースの行為や結果の所は少し難しかった。*（22 回目）

（B12）*革命が起きることのメカニズムが生産関係が維持できなくなっておこるということがわかった。ということは、コロナ禍でも生産関係は厳しいと思うから革命は起こるのではないかと思った。*（26 回目）

ケース 3（「知識の箱」の活用ができずに終始悩んでいた C さん）

C さんは「高校『倫理』は役立つ？（2021 年 9 月 7 日現在）」という欄は以下のように書いている。→以降は、授業者からの返信欄に書いたことである。

（C1）*役立たない。理由は実際倫理で思想を学んだりしてもそれをどう活用*できるかわからないし、*使えないと*

思うから。

（C2）*哲学ってなんですか？シンプルに知らないです。*（1回目）

→「なぬ！？1学期の最初の頃のノートを見てみよう！」

（C3）*ノートたぶんどっか行きました。*（2回目）

→「どっか！？旅に出たのですか？やがてCくんのところに帰ってきますか？呼び戻してください！（ムリなら、プリント渡します）

（C4）*探しときます。*（3回目）

→ぜひ、探してください！！今日の授業で何か思ったことありませんでしたか？

（C5）*無かったです。*（4回目）

→授業について「無」！？もしかしてそれは道家の「道」の「無」ですか？ならば深い…

（C6）*赤りんごより青りんごのほうがよく見る。*（8回目）

→これを一般法則として帰納法の例を作ってみよう！青りんご！？ホントに？時期的なものでしょうか？それとも今は青りんごのほうが人気？

（C7）*倫理むずかしい。*（9回目）

→今日はどこが難しいと思いました？もしかしたら、もうすでに「理解」していて考えすぎて難しいとか？

（C8）*結局自分は信じるのが先か考えるのが先かわからない。*（12回目）

→「結局」にいたるまでのことを書いてみよう！

（C9）*人間である以上人間らしい生活をするのは大事。*（20回目）

→その通り。日本国憲法でもそれは権利として認められていますしね。では「義務」は？

（C10）*駅の近くにコンビニ3つあるから、この街には適応できていない。1つでいい。*（21回目）

→この街って都会！？そこで生活する人のニーズにあっていれば3店舗残りますし、合っていなければ「自然淘汰」されますよね？

22回目以降用紙を提出せずの状況だった。雑談の範囲から抜け出ないのは否めないが、何回かやり取りが成立している部分もみられる。しかしながら、一歩こちらが踏み込んだ返信をした場合、例えば4回目、8回目、20回目には何のリアクションも見られなかった。12回目は神代がゲストスピーカーの回であり、実際にCさんと直接話をする場面があった。日頃Cさん自身が疑問に思っている「哲学って何？」を質問していたが、そこから得た何かを「知識の箱」に書き残すことは見られなかったし、2000字の課題論文の中で表現されることもなかった。Cさんが全く何も考えていないということはなかったと思うので、授業者がもう少し別の方法でアプローチすることが求められたのだと思う。その手だてが最後まで見つからなかったのが残念である。

ケース4（授業者の働きかけは最小限で、自ら思考を深めていったDさん）

Dさんは「高校『倫理』は役立つ？（2021年9月7日現在）」という欄は以下のように書いている。

（D1）*正直、社会のどの場面で役立つと具体的に思うことはないが、多分色々な思考に触れ受け入れることが重要なのではないかと思う。内容も面白いと感じることはよくあるので、役立つ役立たない別にしても嫌いではない。*

そして1回目の「知識の箱」より、的確にライティング課題の意図と目的を捉え、主体的に取り組み始めている様子がわかる。そして、授業者からの返信を「新たな視点」を与えられたものだとし、そこから考えたことを授業者に伝えてくれている。Cさん同様に→以降が授業者の返信部分にあたる。

（D2）*テーマについて「宗教」「哲学」の定義というか範囲というか、二つは何が違って何が共通しているのかを最初に考えておくべきだと思った。また、このテーマは人々が歴史的に起こした改革・革命も関連するのではないかと考えた。*（1回目）

（D3）*正直、哲学と宗教は何が違うだろうと思っていたが、何となくイメージとしてあるのは、宗教は教典という答えがあり、人々はそこに書かれていることに基づいて行動するが、哲学は答えのない問いに対して自分の中の答えを求めていく感じで、答えのないものを追い求める方が実は幸せなことかもしれないと思う。*（9回目）

→前回の私からの問いを考えてくれてありがとう。（前回の問い①「宗教」と「哲学」の違いは何？②もし違い

があればそれは具体的にどういうこと？③そもそも違いはある？）

「イメージとしてはある…」というところまできているなら OK！これからも悩み、混乱し続けてくださいね。それが「生きる」ことです。

（D4）*いつも先生のコメントが考えるヒントになっています。答えのないものを追い求めるという点でもともと宗教も例えば、仏教もこの前考えたように実は真理なんてものはないが、八正道を実践することで真理を求め続けるという点で哲学と似ているのではないかと思う。すると結局どちらが幸せなのかという問いに戻ってしまい混乱する。*（10 回目）

→うわー！哲学してますね。仏教の立場から考えると…、では別の…とすると「？」になりますよね。人間って不思議ですね。情報（知識）が増えれば増えるほど「？」になる。「知」は徳ですよね？あれ？？…です。

（D5）*「哲学」はたくさん考えること、とか全く違う考え方は突然なかなか生まれない、とか納得できることが多くて倫理は面白いなと思った。ただ「信じる」ことも「考える」ことも必要であるなら“どちらが”幸せなんて決めることができるのだろうか。それは個人の「幸せ」の定義にも関わってくるかなと思う。*（12 回目）

ここからは「幸せ」について考察を深めていく様子が「知識の箱」からわかる。

（D6）*今日の話を聞いて自然状態での人間の幸せはなんだろうと思った。時代や場所によって人の幸せは違うので考えてみたいと思う。*（13 回目）

（D7）*「みんなの幸せ」を考えるにあたって、量的・質的どちらの幸福を重視するかという点も重要であると思うので、今回、次回からの授業は大事になってくるかと思う。私としては幸福は計算できるほど単純なものではないと思うし、幸福が多ければ良いというものでもないと思う。*（19 回目）

（D8）*この前倫理を勉強していて、宮沢賢治の「社会の幸福なしに個人の幸福はありえない」という言葉を読んで確かにと思った。この前の対話で、みんなの幸せと個人の幸せの根本は同じであると私は考えたし、実際にこの二つは切り離せないと思う。人間に良心や同情の気持ちがある限り、自分だけが幸福で、不幸な他人を見過ごすことはできないのではないか。今日の授業で、人間はどのように真理がもたらされるかと思った。自然にとって人間は別に有用ではないし、主観を前提とする考え方に少し疑問を感じた。*（22 回目）

→「他者」は必ずしも「人間」ではない、この視点ですね。「モノ」に対してとなった時、いつも以上に「私（人間）」の立ち位置を気を付け、広く広く周囲との関係性を考えなければならないことがわかりますね。

（D9）*規模が大きくなればなるほど、社会の秩序が乱れていくというのは、宗教でも同じことが言えるかなと思った。個人は他者の幸福もあってこそ幸せになれると思うので、自他の幸福を願う人々が集まる社会は理想的だなと思ったが、上手くいかないのも予想通りだった。人間が欲深くならなければ幸せになれるのだろうか？*（24 回目）

→人間の「幸福」を考えれば考えるほど「欲」という言葉とセットになりますね。「欲」を「希望」に置き換えたら？さー、どうなる？？

（D10）*人間はもともと幸せになりたいから欲をもつのだと思うが、人間は幸せで満たされたと感じることはないので、欲深くなってしまうのだと思った。「希望」という言葉を使うと、その幸せを目指す過程そのものも意味あることのように聞こえる。*（25 回目）

→なるほど！その「過程」こそ「生きる（時間的な部分で）」ことで意味があるのでは？

（D11）*そうなると。その「過程」において人間は何をするのか、つまり「生きる」とはどうすることか。「生きる」うえで人間が必要なのは宗教と哲学どちらかを考える必要が出てくる。イメージ的に、なんとなくぼんやり生きていてもその「過程」のうえにはいないだろうし、なぜ自分はここに存在していて、今何を目指しているのかというのは考えなければならないかなと思う。*（26 回目）

Ｄさんのような、授業者のちょっとした働きかけだけで自主自学をする生徒は本校では少ない。しかしながら、グループ内で交流をした際にＤさんの発表によい刺激を受け、グループ内で「幸せ」についての議論が深まっていた。こうした生徒同士の影響は、授業者が授業をするよりも「知識の箱」に返信を書くよりも、生徒の思考にプラスになり、結果としてライティング課題に意欲的に取り組むきっかけとなった。

４.「知識の箱」以外の取組（※「知識の箱（自己対話編）」のサンプルは別紙参照）

今回のライティング課題のテーマ「宗教と哲学はどちらが人間を幸せにするか」に対してどのように取り組んだらよいか悩む生徒が大変多くいた。そこで、神代がゲストスピーカーとして話をするのに合わせ、「知識の箱（自己対話編）」という回を設けることにした。これは、テーマを理解しようとしたときに、「宗教」「哲学」「幸せ」「人間」の４つを自分がどのように捉えているのかを書き出して生徒自身に整理させることが目的であった。

また、別の日には「知識の箱（自己対話編）」のテーマを「幸せ」とは？とし、最初は「幸せ」という単語がもつイメージを表現しグループ内で交流しながら、授業者から焦点を絞る形式で順番に①「あなた自身の幸せ」とは？②「みんなの幸せ」とは？③「あなた自身の幸せ」と「みんなの幸せ」は同じ？と考えてもらった。

ライティング課題を仕上げる前に「ある程度」のところで交流し、自分の書いたものを客観的に捉え直す機会も設けた。それが「知識の箱（交流編）」である。この回の後半は、「お悩み相談会」とし、生徒同士、生徒目線で今自分が困っていることに対して課題解決を行えるような時間となるように授業時間を設計した。

「知識の箱（自己対話編）」および「「知識の箱（交流編）」以外に、生徒がより意欲的にライティング課題に取組み、また完成する論文の質がよりよいものとなるように工夫したのが「知識の箱（資料活用編）」である。これは、「宗教と哲学はどちらが人間を幸せにするか」を書き上げるのには、授業からの気づきである毎時間のコメントだけではどうにもならない、何かしらの資料を用いないと論じることは難しいと生徒自身が感じていた時に、小林が神代と相談して行うことにした「読書」に関する授業である。

ここで本校生徒の読書観だが、ひと言でいうなら、読書に対してハードルが高い生徒が多い。あまりにも本が嫌い、読書が苦手というので、その理由を詳しく聞いてみると、「何が書いているかわからないから」とか「難しいから」という。その生徒にもう少しヒアリングをすると、ある一部分はわかるが残りがわからない場合、それは「何が書いてあるかわからない」と評価しているようなのである。このような場合、読書は「そこに書かれていることがすべて理解できて初めて読書」となるので、一部分しかわからなかった時は読破したとしても「読書」としてカウントされてこなかったようである。彼らのこうした読書体験は、全部理解し最後まで読んだことが「読書」となるため、必然的に読書のハードルが高くなるのである。読書を「ゼロ」か「100」かでとらえていたことが授業者にとって驚きだった。

自分で「読書」のハードルをあげ、具体的には国語の現代文の授業の再現をすることのみを読書と自分の中で決めていることが分析されるので、そのハードルを下げることを一番の目的にしつつ、しっかりと「読む（読み込む）」がどのようなことなのかを体験してもらうための授業プログラムを作成した。『独学大全』(読書猿、2020)をヒントに、短時間でパラパラとページをめくり何が書いてあるのか自分の印象に残ったことだけでよい「読書」を紹介した。図書館で行ったこの授業は、一人３冊すべて違う本を授業者が事前に用意した。新書だけでなく絵本、図鑑など多岐に渡る種類の本を用意したのは、本に慣れることと本からの知識は専門書から得るだけでなく考えるヒントはすべての本の中にあることを経験させたかったからである。実際、生徒たちは「まさか絵本から『生きる意味』を考えるとはおもわなかった」とのよい反応があった。次に行ったのは、しっかりと読書を行うという経験である。『独学大全』における「問読」と「注釈」をミックスさせた形式である。とにかく一つ一つに「突っ込みを入れながら読む」のである。例えば「過去」と書いてあった場合、「どのくらい昔？」「今はそのときからどのくらい未来？」というように余白にどんどん書き込み、自分と本との距離をぐっと近づける作業を通して、読書から思考を楽しむ経験をしてもらおうと考えたのである。

現在は、生徒のみならず誰もが「知りたい」と思ったときにまず手が出るのがスマホである。検索をかければ一瞬でその答えが出てくる。大変便利な世の中だからこそ、あえて時間のかかる本から「知りたい」を見つけられるように、実際の「精読」で扱った資料は、事前に神代が５つ（下記の５点）ほど選定し、このうち最低１つの資料はライティング課題に盛り込まなければならないと負荷をかける形で提示した。

- R・バクストンほか編(2021)『哲学の女王たち』晶文社（ボーヴォワール、奥付）
- 梶谷真司（2018)『考えるとはどういうことか』幻冬舎新書（2章、奥付）
- 御子柴善之（2015)『自分で考える勇気』岩波ジュニア新書（３章、奥付）
- 中村圭志（2014)『教養としての宗教入門』中公新書（３章、奥付）
- 中村隆文（2021)『世界がわかる比較思想史入門』ちくま新書（おわりに、奥付）

５．ライティング課題を終えて

「個人でじっくりと一つのことを考えて表現する」授業を展開したが、１月の課題提出のその日まで授業者は2000 字を書ききるのは難しいと思っていた。先にＡさんからＤさんまでの「知識の箱」の様子を紹介させてもらったが、Ｄさんのような生徒は少数で、半年の中で自分で考える習慣は身に付き始めているが、そこからの深まりがもう一歩という状況であったからだ。質問には答えようとするが、自分で思考をつなぎ合わせるというところまで授業者が指導しきれなかったと感じていたからである。しかし、実際はどの生徒も自分なりの答えを出し、そのように考えた「過程」を書いてくれていた。指導者の読みが、よい意味で裏切られたのである。

取り組みを終えての生徒の感想を、次年度同じようにライティング課題に取組む後輩へのアドバイスという形式で書いてもらった。最後まで苦労したＣさんは「『知識の箱』には本心を書こう」と自分の経験からの学びをストレートに表現してくれていたし、「常にこの考えに対して自分はどう思うか考えることが大切」（Ｅさん）、「ちょっと違う視点で考えるのも必要」（Ｆさん）という表現することに必要となる姿勢（態度）を書いた生徒や「交流会でひらめいた！」（Ｇさん）のような、思考には他者との交流が重要だということに気づいた生徒もいた。

ライティング課題そのものは、「書く」や「表現」に主軸を置いていたが、半年の取組を終えての生徒はそれ以上に何かを得ていたことがわかった。毎時間の評価等については、授業者の課題として残るが、倫理の授業の醍醐味である「思考を楽しむ」ことを生徒とともにできたことが授業者としての一番の幸せであった。

Ⅲ．理論的解説および考察

以上の実践報告に対して、ここでは実践の構造やねらい、指導における個別の要点などをとりあげて説明・考察しておきたい。大きく３点である。

１．「本質的な問い」の設定による教授・学習課程の見通し

今回の実践の核は、課題として設定された「宗教と哲学はどちらが人間を幸せにするか」というテーマである。その基本的な発想は、「本質的な問い」（ウィギンズ&マクタイ、2012）というアイデアに依っている。「本質的な問い」は、従来の授業（カリキュラム）が陥りがちな活動主義や（些末な）知識の網羅主義を超えるために設定される。これにしたがえば、授業者は、一定の授業のまとまりを実施していく際に、あらかじめ、全体の学習を貫いて概括すると同時に、少なくとも学習の初期において簡潔に回答することはできないような問いを設定することになる。そうして設定されたのが先の「宗教と哲学はどちらが人間を幸せにするか」というテーマである。

実際、この「本質的な問い」の設定は、今回の実践の問題関心とも対応するものだったと考えられる。すでに述べたように、今回の実践は、教科書ベースの思想・哲学を、①相互に関連する知のネットワークとして理解する、②またそれを手がかりとして倫理的課題に取り組む、というグローバル・スタディーズの観点を生かすことをねらいとしている。また同時に、「考える倫理」の提案も追及している。「本質的な問い」は、これらの問題関心に一挙に応えるためのアイデアとして有効だったと考える。

ただし、こうした問いの設定に関しては、一定の配慮すべき事項もある。一つは、こうして設定される問いはあくまで教師側が設定したものであり、少なくとも実践の開始時点においては、生徒たち自身から内発的に出てきたものではないということである。「本質的な問い」は、教師が指導内容を、子どもが学習内容を構造化するのを助けるための問いである一方、それを一方的に子どもに押し付けてしまうことは問題である（石井、2020）。そうした押しつけは、生徒たちの主体的なコミットメントを抑制し、モチベーションを低下させる可能性もある。よって実践的には、教師の問いかけが生徒自身の、その生徒なりの問いとして「再発明」（例えばA4、D5、D6、D7）される必要がある。ここに次の「支える」指導観や「学習のための評価」論が関わってくる。

またもう一点は、とくに宗教（思想）を題材に授業を行うこと一般についての配慮である。本授業は当然ながら生徒の信仰を問うものではなく、その開示を強いたりもしない。しかし表面化する・しないにかかわらず、特定の信仰をもつ生徒にとってこの学習活動が、信仰の価値そのものの相対化を迫る性質のものとして経験される

可能性はある。そうした学習に起因する葛藤が必要以上につらい経験とならないような配慮、あるいは場合によっては、そうした生徒に学習からの離脱という選択を保障する必要も生じるかもしれないことを付記しておく。

2．「息の長い」学習活動／「支える」指導観

一連の実践は、5ヶ月に及ぶ持続的学習活動を組織するものである。その間生徒たちは、教科書ベースの知識を学ぶとともに、全体をつらぬく問い（「哲学と宗教はどちらが人間を幸せにするか」）にその都度の応答をライティング課題の形でも求められ、積み上げていく。こうした「息の長い」学習活動は、バラバラな知識をその都度伝達される／それをバラバラに記憶するという従来型の倫理教育の課題を克服しようとするものである。

もちろん、毎回の学習活動の「振り返り」を書かせるという実践は、近年の授業のトレンドでもあり、表面上の新規性はないかもしれない。しかしこれが、5カ月間に及ぶ活動の下に組織された「息の長い」学習活動（の一部）であるという点は強調しておきたい。そうした学習活動において生徒たちは、単発の瞬間的な思考（直感、思い付き）に留まることなく、以前の自分や他者の思考を手がかりに、またそれらを再吟味しながら、思考の更新（リニューアル）の試みを重ねることになる。同時に、そうした継続的な学習・表現活動のなかでは、対象となる知識自体も、哲学・思想の断片の集積としてではなく、グローバルに展開する「人類の思考」のネットワークとして現れてくる。こうした一連の学習経験（の想定）が、グローバルな倫理学習、「考える倫理」の学習という目標と対応していることを確認しておきたい。

ただしこうした学習経験が首尾よく成立するためには、授業者側の臨機応変な「支える」指導が必要となる。この種の実践は、毎回の授業ごとに思考が完結しない、「モヤモヤし続ける」「悩み続ける」活動として生徒たちに経験される可能性が高いからである（例：A3、B6、B7、C7，D4、D5）。「できた・わかった」という充実感が得にくいこうした学習活動においては、モチベーションへの配慮（とりわけCへの一連のコメントに類するもの）、つまずきに応じた学習方略の提示（例えばC2へのコメント「なぬ！？1学期の最初の頃のノートを見てみよう！」）、補完的なスキル学習機会（ゲストスピーカーの招聘、読書スキルの指導）の提供などが必要である。

3．学習のための評価

そうした「支える」指導の要になっているのが、「知識の箱」である。授業者と学習者のコメントが応答的に展開していく教具であり、「大福帳」「シャトルカード」などと同種の性質をもつ。ただし今回の実践では、その時々の生徒の見取りに応じて、「高校『倫理』は役立つ？（2021年9月7日現在）」という課題が設定されたり、より活動が構造化された「知識の箱（自己対話編）」というバージョンが用意されるなどの工夫がなされている点に特徴がある。また、単に学習達成の度合いを評価するだけでなく、「雑談」的な活用を意図的に許容することで、生徒のつまずきを探索的に明らかにするためのツールとしての性格も付与されている。

「知識の箱」のこうした機能・性格は、授業者による（広義の）評価コメントが、学習者の次の学習ステップを支援している（足場架け）という意味で、一般的な「学習の評価」とは区別される「学習のための評価」（Black ほか 2003）となっている。こうした働きかけを通じて、授業者は、個々の生徒のレディネスやつまずきを把握すると同時に、そうしたニーズに即応的に対応することになる。その対応は、ちょっとした学習達成への肯定的なフィードバック（例えばD4へのコメント「うわー！哲学してますね」）から、ゲストスピーカーの招聘や補完的スキル学習の機会提供などまで大小さまざまであるが、それらが適切なタイミングで、適切な質・量で提示されるうえで、こうした継続的な応答関係は大きな支えとなったと考えられる。

Ⅳ．おわりに

以上、2021年度の「グローバル・スタディーズ」共同研究より、高校公民科倫理におけるライティング課題の試みについて報告および解説である。ちなみに実践の経過としては、最終的にはほぼすべての生徒が当初の課題であったレポートを提出した。一部設定字数（2000 字）に届いていないなど課題のあるものもあったが、内容的には、倫理の学習内容を手がかりに、それぞれの生徒がそれぞれに哲学、宗教、人間、幸福の諸概念について考え、それを通して自分自身の今後の生活やキャリアについて思考をめぐらせるなど、一定の学習達成があった。

今後の課題としては、学習の評価手法をあげておきたい。今回の主たる学習成果物（評価の対象）は、最終的に提出された小レポートであった。このように最終的な学習成果物が主たる評価対象になることは妥当と思われる反面、これが公民科倫理であることを考えると、個々の生徒のライティングの巧拙が、公民科倫理としての学習達成として強く反映されすぎてしまう可能性もある。もちろん、学習によって達成される学力（資質・能力）に、（書くことによる）表現の力量が強くかかわることに疑問の余地はない。しかし他方で、「知識の箱」などのやりとりのなかでは、生徒たちの粘り強い思考活動、複数の事柄を比較し関連付けて考える様、新たな課題を発見した瞬間が垣間見える。こうした学習プロセスのなかに見出される思考や判断の質は、今回の最終成果物に必ずしも現れるとは限らないものであると同時に、しかし今後の高校教育・倫理教育においては、こうした学習活動の質を評価していくことが求められている（高校学習指導要領における観点別学習状況の評価の観点）。その意味では、最終的なレポートの評価のみで「考える倫理」の学習評価を行うことは一面的かもしれない。

ただし慌てて付け加えれば、こうした課題設定は、授業者が、毎回の授業で、必ず、すべての生徒の学習をすべての観点から評価すべきことを意味しない。例えば「知識の箱」のやりとりをすべて最終的な総括評価に反映するなどということは、授業者の仕事のキャパシティを大きく超えている。また同時に、そう設定すること自体が、生徒たちに、「つねに一挙手一投足が評価されている」という強いプレッシャーを与えることになってしまう。こうした評価のプレッシャーが生徒の学習活動や表現活動を委縮させてしまっては本末転倒である。むしろ重要なのは、単元等の学習内容をフル活用する課題（「ヤマ場」: 石井・鈴木、2021）をカリキュラムの要所に設定し、そこで観察される（限定された）パフォーマンスを多面的・多角的に評価するということである。今回の「主題について思ったこと・考えたことを自由に書く」という自由度の高いレポートであった点を再考し、各観点からみた力量が明示的に浮かび上がる構造化された課題設定（註３）や、観点に対応したルーブリックを考案するなどが一つの方向性として考えられる。こうしたレポートの構造化の工夫については、今後の課題としたい。

註

（１）本研究の概要については、大学コンソーシアム京都 第 19 回高大連携教育フォーラム報告集 第 2 分科会【地歴・公民】「“知”の世界地図をつくろう～探究心を深める授業づくりにおける高大接続の在り方～」（https://www.consortium.or.jp/kodai/39288）を参照のこと。

（２）ケースにおける生徒のコメントには、それぞれの仮名と番号を振った（例:A さんのコメント１つめ→A1）。これ以後の本稿の考察で各コメントを参照する場合は、こちらのコメント番号で略記する。

（３）例えば、特定のキーワードの使用を義務付ける（知識・技能面の評価課題）、まだ倫理を履修していない下級生に向けて分かりやすく伝えることを念頭に書かせる（思考・判断・表現の評価課題）、新聞等で見つけた時事的な課題に対して倫理の学習を踏まえて論じる（主体的に学習に取り組む態度／学習の習熟度の評価課題）などが考えられる。

参照文献一覧

Black, P. and Harrison, C. and Lee, C. and Marshall B. and Wiliam, D. 2003, Assessment For Learning: Putting it into Practice, Open University Press.

読書猿（2020）『独学大全』ダイヤモンド社.

石井英真（2020）『授業づくりの深め方―「よい授業」をデザインするための５つのツボ―』ミネルヴァ書房.

石井英真・鈴木秀幸（2021）『ヤマ場をおさえる学習評価（中学校）』図書文化.

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―」（https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf）

ウィギンズ，G. ＆　マクタイ，J.（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計』西岡加名恵訳、日本標準.