（案）

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―

平成２７年（２０１５年）〇月〇日

日　本　学　術　会　議

哲学委員会

哲学・倫理・宗教教育分科会

この提言は、日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会

委員長	氣多　雅子	（連携会員）	京都大学大学院文学研究科教授
副委員長	野家　啓一	（連携会員）	東北大学教養教育院総長特命教授
幹　事	藤原　聖子	（第一部会員）	東京大学大学院人文社会系研究科准教授
	小玉　重夫	（第一部会員）	東京大学大学院教育学研究科教授
	一ノ瀬　正樹	（連携会員）	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	小田　淑子	（連携会員）	関西大学文学部教授
	香川　知晶	（連携会員）	山梨大学大学院医学工学総合研究部教授
	鈴木　正崇	（連携会員）	慶應義塾大学文学部教授
	納富　信留	（連携会員）	慶應義塾大学文学部教授
	藤井　教公	（連携会員）	国際仏教学大学院大学教授
	森田　美芽	（連携会員）	大阪キリスト教短期大学学長・教授
	八木　久美子	（連携会員）	東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授
	鷲田　清一	（連携会員）	~~京都市立芸術大学理事長・学長~~大谷大学文学部教授
	桑原　直己	（特任連携会員）	筑波大学人文社会系教授
	直江　清隆	（特任連携会員）	東北大学大学院文学研究科教授

提言の作成にあたり、第 22 期に分科会委員として以下の方々にご協力をいただきました。

飯田　隆		日本大学文理学部教授
伊藤　邦武	（連携会員）	龍谷大学文学部教授
斎藤　明	（連携会員）	東京大学大学院人文社会系研究科教授
芳賀　満	（連携会員）	東北大学高度教養教育・学生支援機構教授
横山　輝雄	（連携会員）	南山大学人文学部教授
山中　弘		筑波大学人文社会系教授

その他、以下の方々にご協力をいただきました。

秋田喜代美	（連携会員）	東京大学大学院教育学研究科教授
井上　兼生		埼玉県立大宮高等学校教諭
菅野　功治		東京都立西高等学校教諭
木阪　貴行		国士舘大学文学部教授
寺田　俊郎		上智大学文学部教授
山田　圭一		千葉大学文学部准教授
山本　智也		筑波大学附属駒場中・高等学校教諭

書式変更：取り消し線

本件の作成に当たっては、以下の職員が事務を担当した。

事務局　　井上　示恩　　参事官（審議第一担当）＜平成 27 年 4 月 1 日から＞
　　中澤　貴生　　参事官（審議第一担当）〈平成 27 年 3 月 31 日まで〉
　　渡邉　浩充　　参事官（審議第一担当）付参事官補佐
　　石部　康子　　参事官（審議第一担当）付専門職

要　　旨

1　作成の背景

教育をめぐる国内外の議論はほぼ一致して、いま求められているのが、自ら考え自ら判断し自ら実践する能力、根源的な問いを問い続ける思考力、他者と人間的に向き合う力、社会に参画する「市民」としての資質の向上であることを指摘している。これらは学校教育全体の目標であるが、高等学校においてこれらの資質・能力の育成に大きな役割を果たすはずの科目が公民科「倫理」であった。「倫理」は、思考力や洞察力、判断力を身につけ自己形成し人格を確立することを第一の目標とするからである。だが、~~高校公民科「倫理」は、これらの資質・能力の向上を第一の目的としてきたが、~~現在の「倫理」教育は、内容の点でも、それが置かれている状況の点でも、その~~ような目的に適う~~目標に合うものになっていない。そこで本分科会は、この状況の改善し、他教科と関係づけながら「倫理」を公民科並びに高校教育全体の向上に繋げることをめざして審議し、提言の形でとりまとめた。

2　現状~~及~~および問題点

現在、「倫理」では思想史などの知識伝達に偏った授業が行なわれている。こうした事態をもたらした主な原因は、第一に、思考力を育成するような授業を行う教員を養成、採用するシステムがこれまで存在してこなかったこと、第二に、２単位の授業には過大な知識量を盛り込んだ教科書が用いられていること、~~現在、「倫理」の履修率は極めて低い。内容に関しても、思想史などの知識伝達に偏った授業が行われている。こうした事態をもたらした原因は、第一に、２単位の授業には過大な知識量を詰め込んだ教科書が用いられていること、第二に、倫理を教える素養をもった教員が数と質において不十分であること、~~第三に、知識をまんべんなく問う大学入試に対応する授業になっていること、にある。

3　提言の内容

(1)　〈知識中心の「倫理」〉教育を〈考える「倫理」〉教育に転換する

~~3　改革の基本方針~~

「倫理」がその本来の役割を果たすため~~には~~、従来の〈知識中心の「倫理」〉教育から、〈考える「倫理」〉としての倫理教育への転換、を提案する。~~が必要である。~~具体的には、~~グローバル化し科学技術が日々進展する世界を生きる市民として必要な~~主体的・対話的・批判的・創造的な思考力の育成が~~その~~目標~~にとされる。~~すること、そしてこれらの思考力を育成するのにふさわしい技法として、~~〈考える「倫理」〉ではいわゆる~~哲学対話と~~原典の一節平易で短い原典~~を読ませる~~こと~~を授業の~~を~~二つの柱とする。哲学対話における探求は、私たちは何者か、何を知っているのか、正しさとはどういうことか、といった「倫理」に固有の根源的な問いに繋がっており、~~正しさとはどういうことか、といった「倫理」に固有の根源的な問いに繋がっており、~~哲学や思想の原典の一節の読解は

書式変更：取り消し線

その探求のモデルを与える役割を果たすことになる。

こその探求のなかで哲学や思想の歴史が重要な役割を果たすことになる。のような探求の過程で、生徒は説得力のある議論を構築する力、現実のなかで考えを深めてゆく力を身につけることが可能になる。

(2)　〈考える「倫理」〉を高校教育全体のなかに位置づける

（1）の理念の実現のため、授業方法、評価方法の改善を進めるとともに、そして、この〈考える「倫理」〉を高校教育全体のなかに位置づけ、他教科、他科目との連携を図ること、をと有機的に関連づけることにより、生徒により深く考えさせる教育を実現することを、すべての高校教育関係者に提案する。それに伴って、思考力重視の教育の要としての本科目には「哲学」の名称がよりふさわしいところがあるため、科目名の変更についての議論を起こすこと、を提案する。

さらに、公民科再編を論議する際に、「倫理」が事柄を深く考える思考力の育成を目標とすることを学習指導要領に明示すること、また、シティズンシップ育成の中核となる〈考える「倫理」〉を何らかの形で学ぶ機会が、多様なプログラムを通じてすべての生徒に開かれるよう考慮することを何らかの形ですべての生徒が学ぶ機会をもてるように多様なプログラムを準備すること、を文部科学省および中央教育審議会に提案する。

(32)　〈考える「倫理」〉教育の実現に向けて環境を整備する

第一に、教科書の内容を改善すること、を教科書執筆者および教科書出版社に対して提案する。具体的には、まず、身近な具体例を導入とする、資料やその平易な説明にいっそう多くのスペースを割くしたり、章末に設問を設け論述問題を採用する、など、生徒の思考力の育成につながる足りして、叙述の仕方を工夫を強化する。さらに、専門外の教員にも教えやすいよう、公民科の学習として、扱う思想の意義、知識として最低限必要とされることを明示する一方で、多様な考え方の方向性、現代とのつながりなどが追いやすい工夫をする。加えて、この二つのことを実現するために、扱う人物を現状の３分の１程度に削減する、である。

第二に、大学入試のやり方等を工夫すること、を提案する。現在検討中の「達成度テスト（仮称）」（および現行のセンター試験ならびに各大学個別入試の「倫理」および「倫理、政治・経済」）についても、〈考える「倫理」〉の趣旨に沿ったものにすること、を提案する。概念を活用する思考力、表現力、判断力をみるのに最もふさわしい論述式の試験形式を取り入れることが、望ましい。客観テストを使用せざるをえない場合でも、これまで蓄積されてきた思考力を問う試験の手法を組み合わせて、多様な思考力を測定することを押し進めるべきである。

第三に、教員の研修、養成のシステムを整備するために、次のことを提案する。

高校教員に対して、高校教育における〈考える「倫理」〉の重要性を理解し、思考力の養成に適する教材やノウハウを共有する場を作り、積極的に活用すること、を提案する。

大学の関係者に対して、思考力の養成に有効な手法や教材の開発に努めること、内外で開発された成果の高校現場への普及に努めること、大学の教員養成課程の哲学・倫理学・宗教学の授業において学生主体型の授業方法を積極的に導入すること、を提案する。

関連学会に対して、指導方法や教材についての研究を社会で求められる学問の重要分野として認識し、開発された成果を高校現場に普及させ、思考力養成の手法と科目内容とを有機的に結合させるため、研究者と高校教員との連携を図ること、を提案する。

地方自治体の教育関係者には、公民科の各科目の開講状況などを把握し、「倫理」を開講できるための様々な環境整備をはかること、例えば教員の研修の支援体制を整えることなど、を提案する。

4　提言の内容

(1)　文部科学省および中央教育審議会に対して

第一に、学習指導要領において「倫理」が思考力の育成を目標とすることを明示し、哲学対話や生徒に平易で短い原典を読ませる授業などを推進すること、第二に、公民科再編を論議する際にすべての生徒が何らかの形で「倫理」を学ぶ機会を持ち得るようにすること、第三に、大学教員養成課程において公民科免許取得の要件として哲学・倫理学・宗教学の履修単位を増やすこと、第四に、教員免許取得の際に哲学・倫理学・宗教学の履修を求めるようにすること、第五に、現職の公民科教員が「倫理」の研修を受けやすい環境を整備すること、第六に、大学入試（達成度テスト）において倫理に関する網羅的な知識ではなく「思考力」を判定できるような方策を検討すること、を提案する。

さらに、思考力重視の教育の要としての本科目には「哲学」の名称がよりふさわしいところがあり、科目名の変更についての議論を起こすことを提案する。

(2)　関連学会および大学の研究者に対して

第一に、「倫理」の指導方法や教材についての研究を社会において求められる学問の重要分野として認識し、高校「倫理」の教員の育成に努めること、第二に、「思考力」の養成に有効な手法や教材の開発に努めること、第三に、開発された成果の高校現場への普及に努め、思考力養成の手法と教科内容とを有機的に結合させるため、研究者と高校教員との連携を図ること、第四に、大学の高校教員養成課程において哲学対話の授業のためのスキルを育成しうるようにカリキュラムを工夫すること、第五に、現職教員の研修に協力しうる体制を整備すること、を提案する。

(3)　教科書執筆者および教科書出版社に対して

教科書作成においては、思想家、哲学者などの学説の簡潔な紹介を主とする従来の知識網羅型から、〈考える「倫理」〉にふさわしい内容へと改善することを提案する。その要点は、第一に、扱う人物を現状の 300 人から３分の１の 100 人程度に削減する。第二に、身近な具体例を導入とする、資料やその平易な説明にいっそう多くのスペースを割く、章末に設問を設け論述問題を採用する、など、生徒の思考力の育成につなが

る工夫　を強化する。第三に、専門外の教員にも教えやすいよう、公民科の学習として、扱う思　想の意義、知識として最低限必要とされること、多様な考え方の方向性、現代とのつな　がりなどが追いやすい工夫をする、である。

(4)　大学入学試験関係者に対して

現行のセンター試験および各大学個別入試の「倫理」および「倫理、政治・経済」についても、〈考える「倫理」〉の趣旨に沿ったものにすること、また、国公立大学２次試験や私立大学の一般入試などで「倫理」を入試科目として採用し、論述式の試験を取り入れること、を提案する。

(5)　地方自治体の教育関係者に対して

第一に、現在の「倫理」の開講状況、「倫理」を専門的に教えられる教員の配置状況を的確に把握し、教員の採用にあたって「倫理」を考える素養を持った人材を積極的に採用する、必要に応じて非常勤講師を積極的に採用するなどして、「倫理」を開講できるための環境整備をはかること、第二に、本来は他分野を専門とする教員が、倫理も教えざるを得ないという現状に対する当面の対策として、このような教員が「倫理」を教えるための素養を身につけ、体系的な教材研究を行うことができるための訓練・研修の場が持てるよう支援体制を整えること、を提案する。

目　　次

1　はじめに……1
2　高校における公民科「倫理」教育の現状と問題点……2
(1)　公民科「倫理」の履修状況とその背景……2
①　公民科「倫理」の履修状況……2
②　履修状況の背景：「倫理」担当教員新規採用状況など……3
(1)　公民科「倫理」の歴史的背景……2
(2)　公民科「倫理」教育の問題点……2
①　知識網羅的な教科書……3
②　教員の数と質の不足……3
③　知識をまんべんなく問う大学入試……4
(3)　公民科「倫理」の履修状況とその背景……2
①　公民科「倫理」の履修状況……2
②　履修状況の背景：「倫理」担当教員新規採用状況など……3
(4)　改革の必要性……5
3　高校における公民科「倫理」教育の改革理念……6
(1)　改革の基本理念：〈知識中心の「倫理」〉から〈考える「倫理」〉へ……6
(2)　改革の基本方向……7
①　〈考える「倫理」〉の実現に向けて、教育内容、教育方法の具体的な改善を進める……8
②　公民科再編の議論において、〈考える「倫理」〉をすべての生徒が学ぶ機会をもつようにする……8
③　〈考える「倫理」〉を高校教育全体のなかに位置づけ、他の教科・科目や道徳教育などとの連携を図る……8
④　〈考える「倫理」〉を実現する、教員の養成や採用や研修のシステムを整備する……8
⑤　〈考える「倫理」〉の理念に照らして、大学入試のやり方等の工夫を図る……9
4　高校における公民科「倫理」教育の具体的な改革内容……9

書式変更：均等割り付け
書式変更：均等割り付け
書式変更：均等割り付け
書式変更：取り消し線
書式変更：均等割り付け

(1)　科目の内容について
①　カリキュラムの編成について
②　「倫理」を学ぶ機会の提供
(2)　授業について
①　授業の方法について
②　授業内容、授業方法について
③②　評価について
②(3)　「倫理」を学ぶ機会の提供について
(34)　他教科、科目との連携について
①　地歴・公民科他分野との連携
②　国語科との連携
③　その他の教科との連携
(5)　高校における道徳教育との連携について
(46) (6)大学入試における公民科科目の改革案
①　客観テストを使用する場合
②　記述論述を含むテストの場合
(5)　高校における道徳教育との連携について
(67)　公民科「倫理」担当教員の研修と養成と研修
①　「倫理」担当教員に求められる資質
②　大学の教員養成課程における改革
③②　現職教員の研修教員研修と教員養成

書式変更: 均等割り付け
書式変更: 均等割り付け，インデント：左：0 mm
書式変更: インデント：左：0 mm，最初の行：1.86 字
書式変更: 均等割り付け，インデント：左：0 mm，最初の行：1.86 字
書式変更: 均等割り付け，インデント：左：0 mm
書式変更: インデント：最初の行：1.86 字
書式変更: インデント：左：0 mm
書式変更: 取り消し線（なし）
書式変更: 取り消し線
書式変更: 取り消し線
書式変更: インデント：左：0 mm
書式変更: 取り消し線
書式変更: 取り消し線

③　教員の確保
5　提言
(1)　〈知識中心の「倫理」〉教育を〈考える「倫理」〉教育に転換する
(2)　〈考える「倫理」〉教育の実現に向けて環境を整備する
(1)　文部科学省および中央教育審議会に対して
(2)　関連学会および大学の研究者に対して
(3)　教科書執筆者および教科書出版社に対して
(4)　大学入学試験関係者に対して
(5)　地方自治体の教育関係者に対して
＜参考資料１＞　哲学・倫理・宗教教育分科会審議経過
＜参考資料２−１＞　「倫理」開設状況（文部科学省）
＜参考資料２−２＞　東京都立高校　公民科必修科目開設状況
＜参考資料２−３＞　東京都公民科教員採用状況
＜参考資料３＞　大学入試センター試験受験状況（「倫理」「倫理・政経」など）
＜参考資料４−１＞　「倫理」教科書発行、採用状況
＜参考資料４−２＞　「倫理」「倫理・社会」教科書に採録された人名数と人名
＜参考資料５−１＞　シンガポールのラッフルズ・インスティテューションにおける哲学教育―学力に恵まれた生徒のための哲学―
＜参考資料５−２＞　ハワイのカイルア高校　異なる人種・文化・社会階層間の対話
＜参考資料５−３＞　オーストラリアおよびハワイにおける哲学対話の教員養成・研修の例
＜参考資料６−１＞　公立高等学校（長野県立望月高等学校）における対話を取り入れた公民科「倫理」　の授業　―問いを生きる高校生―
＜参考資料６−２＞　〈考える「倫理」〉授業における古典テキスト読解の授業例（『クリトン』を読む）
＜参考資料６−３＞　中学校における哲学対話の実践例　開智中学校・高等学校
＜参考資料７＞　〈考える「倫理」〉による教材のサンプル資料
＜参考資料８＞　「倫理」の教科書による「他者とともに生きる」ことの例
＜参考資料９＞　〈考える「倫理」〉のコンセプトに適合する「宗教」の扱いかた―イギ

書式変更: インデント：左：0 mm，最初の行：1.86 字
書式変更: 均等割り付け
書式変更: 均等割り付け

リスの教育例―

5　4　5　2

＜参考資料 10＞　客観テストによる思考力測定の例（大学入試センター試験「倫理」）

書式変更：均等割り付け

5　6

1　はじめに

本提言は高校公民科「倫理」の科目を〈考える「倫理」〉へと改革することという提案である。

〈考える「倫理」〉とは、思想に関する知識の習得ではなく、深く考える力の育成が「倫理」教育の固有の意義であることを明確にするための名称である。

生徒たちがこれからの社会を生きる主体として自己を確立するには、思考力の育成が急務であるという認識が、国内外の教育界に広がっている。例えば国立教育政策研究所は、グローバル化、資源の有限化、少子高齢化といった今日の社会の変化に対応する資質や能力の全般について、「21 世紀型能力」を提案している。研究所の報告書では、21 世紀型能力の中核に、「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解決や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」としての「思考力」を位置づけている[1]。

また、ユネスコから 2007 年に出された『哲学　自由の学校』という報告書では、民族間、宗教間の複雑な対立関係やいじめ等の人間関係に対して、実践的な解決を見いだす能力の必要性が強調されている。人々が様々な種類の議論に対処し、他者の発言を尊重し、それぞれの状況に応じて自ら判断する能力を育成することが、倫理を含む広い意味での哲学の教育だというのである[2]。

特に高校教育においていま求められているのが、自ら考え自ら判断し自ら実践する能力、根源的な問いを問い続ける思考力、他者と人間的に向き合い、対立を乗り越える力などの向上である。また、学びの目標となるのは、多くの情報を収集し、経済社会において優れた能力を発揮できる「人材」となることにとどまらない。公共的な事柄を自分のこととして考え、判断し、社会に参画する「市民」としての資質を身に付けることも同様に重視される。後者の資質はシティズンシップと呼ばれ、その育成を目指す取り組みが世界各国で注目され、実践されている[3]。

シティズンシップ形成は高校教育全体の目標であるが、日本では公民科がおかれ、高校公民科「倫理」は、とりわけこれらの資質・能力の向上を通して自己を形成し人格を確立することを第一の目的としてきた。考える能力の形成は教育全般にわたるものであると同時に、哲学・倫理教育もその重要な一翼を担うはずである。「倫理」は、例えば生命倫理や環境倫理など、科学技術の進展のなかで文科系のみならず理科系の生徒にも市民として必須な内容を扱う科目なのである。しかし、実際には「倫理」は一般に思想史の単なる暗記科目となっており、生徒の関心を喚起し、生徒を深く考えることへと誘う魅力ある科目となっていない。そのために、「倫理」を開設する必要性が理解されず、生徒に受講の機会が

[1] 国立教育政策研究所『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理』平成 25 年。

[2] *Philosophy: A School of Freedom*. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf#search='school+of+philosophy+unesco', 2007.

[3] 1 例としては＜参考資料 5－1＞＜参考資料 5－2＞を参照。

与えられない高校も増加するという事態も生じている[4]。

これらの事態を改善するためには、これまでの〈知識中心の「倫理」〉を〈考える「倫理」〉へ変容させることが必要である。「倫理」で育成する思考力は、人間とは何か、生きるとは何か、自己（他者）とは何か、という根源的次元に及ぶものであり、高校で学ぶべき様々な場面、様々な教科・科目での思考力の基盤となるものである。〈考える「倫理」〉においては、他の教科・科目と連携しながら、生きることに関わる根源的な問いを自ら考える教育の創生が目指されることになる。それは、「倫理」が従来担ってきた哲学・思想に関する知識習得をないがしろにしようというのではない。それらの知識は暗記によってではなく、自分で自分のこととして考えるときの考え方のモデルや考える材料として用いられることによってこそ身に付くのである。

〈考える「倫理」〉の実現には解決すべき多くの課題がある。本分科会はそれらについて様々な角度から検討を重ねてきた[5]。シティズンシップの形成という点で、〈考える「倫理」〉への変革は単に「倫理」という一科目の変革にとどまるものではなく、公民科並びに高校教育全体の向上に繋がるものである。次期の学習指導要領の改訂では公民科の再編が一つの焦点となると予想されるが、本提言はそれを見据えての本分科会からの提案という意味をもっている。

2　高校における公民科「倫理」教育の現状と問題点

(1)　公民科「倫理」の歴史的背景

公民科「倫理」は、昭和 35 年度改定の学習指導要領において社会科の必修科目として登場した「倫理・社会」を前身とする。その後、昭和 53 年度の改訂で新たな必修科目「現代社会」が創設されるに伴い、「倫理」という選択科目となり、平成元年度に社会科が地理歴史科と公民科に分離されるのに伴いの地理歴史科と公民科の分離に伴って公民科の1 1科目となって今日に至っている。

書式変更: インデント : 左　1.24 字

書式変更: 取り消し線

(1)　公民科「倫理」の履修状況とその背景

開設当初は、「倫理」の目的目標は「自主的な人格の確立を目指す」「人間としての自覚を深める」「自らの問題と結びつけて考察する能力と態度を養う」などとされ、すべての生徒が学習するべき必修科目とされた。「現代社会」が開設された際は、その 4 割ほどが倫理分野の内容であり、「倫理」はその発展と位置づけられた。その後、平成元年告示の改訂で「現代社会」ないし「倫理」＋「政治・経済」が必修と位置づけが変わったが、さらに週休二日制の導入に伴って平成 11 11 1 1 年度告示の学習指導要

書式変更: フォントの色 : 赤

書式変更: フォントの色 : 赤

書式変更: フォントの色 : 赤

[4]国際バカロレアのディプロマ（大学入学資格）では、「哲学」と「世界宗教」が、「歴史」や「地理」に並ぶ科目として設けられているが、文科省が開発中の日本語 DP(後期中等教育課程(Diploma Programme)の科目からは「哲学」も「世界宗教」も外されており、生徒の選択肢を狭めている。しかし、その DP の中核に設けられている「知の理論」（「知識に関する主張」を分析し、知識の構築に関する問いを探求する、あるいは批判的思考を培い、生徒が自分なりのものの見方や、他人との違いを自覚できるよう促す科目）という必修要件にもっともよく対応できる既存の科目は、「倫理」であろう。

[5] ＜参考資料 1 ＞哲学・倫理・宗教教育分科会審議経過

領域から「現代社会」の単位―数が 4 単位から 2 単位に変更されると倫理分野が大幅に削減された。その結果、「倫理」がほぼ唯一、倫理的領域について扱う科目となっている。

①　公民科「倫理」の履修状況

「倫理」の履修状況は芳しいものではない[6]。平成 26 年度の倫理の教科書の採択数から判断すると、倫理の教科書の採択数は 303,404 冊であり、1 年次か 2 年次か 3 年次かのいずれかの学年で履修することになるので、履修者の割合は 27.3％と推計される。この数字には、「倫理」＋「政経」を必修としている場合と、「現社」必修＋「倫理」選択の場合の両方が含まれる。また、東京都・都立高校の場合、平成 26 年度に　必修倫理を開設している学校は、23.7％である[7]。これらの数字から、「倫理」を学んでいる生徒は、全体の 3 分の 1 程度かそれ以下だと推測される。

また、平成 26 年度入試における大学入試センター試験「倫理」の受験者（本試験）は 33,761 人、「倫理、政治・経済」（以下「倫政」）は 48,789 人（本試験の全受験者 531,927 人）の、合計 82,550 人であった。平成 24 年度より「倫政」が新設され、それまでの「倫理」58,278 人より増加したかに見える[8]。しかし、この変更に伴い、入学試験におけるセンター試験の科目指定を、地歴 1 科目＋公民 1 科目から、地歴＋倫政から 2 科目選択に変更する大学や、地歴＋公民から 1 科目選択を地歴＋倫政から 1 科目選択に変更する大学が数多く見られた。その結果、理科系向けには「現代社会」のみを開講し、「政経」や「倫理」を開講していない学校、地歴公民では「地理」を選択するよう指導する学校が続出し、「倫理」を学ぼうにも学べない生徒が増加するという事態を招いている。

②　履修状況の背景：「倫理」担当教員新規採用状況など

こうした履修状況にはいくつかの背景がある。

第一は、「倫理」を専門的に教える教員の絶対数の不足である。地歴科と公民科の分離ののち、公民科では大学入試に対応するために履修者の多い政経分野での採用が多くなったことがその理由である。ここ十年以上、「倫理」を専門とする教員の採用が行われていない県も存在しており、事態は深刻である。「倫理」を専門とする教員は「倫理・社会」が必修であった時代に採用された 50 代に偏っていて、40 代、30 代の数が極端に少ないいびつな構造をとっている。50 代の教員の多くが定年を間近に控えた現在、早急に措置を講じないと、早晩、科目の存続が困難になる状況にある。

第二に、学習指導要領上、公民科は現代社会（2 単位）あるいは、倫理（2 単位）　と政治・経済（2 単位）の組合せのどちらかを選ぶ選択必修の形をとっていることが挙げられる。多くの学校は、担当教員が少ない倫理よりも、単位数が少なくて済む現代社会を選択するようになってしまっている。

[6] ＜参考資料 2－1 ＞＜参考資料 4－1 ＞

[7] ＜参考資料 2－2 ＞

[8] ＜参考資料 3 ＞

~~第三に、いわゆる進学校においては、国公立大学の２次試験での出題が数校にとどまり、私立大学も同様であることが影響している。センター試験以外で活用できないことが、開設する学校と履修者の減少を招いている。また、ＡＯ入試や小論文でも「倫理」は実質的に重要な役割を果たしているにも関わらず、関係づけて学ばれることがないことも、減少の一因である。~~

(2) 公民科「倫理」教育の問題点

現行の学習指導要領では、「倫理」の目標が「青年期における自己形成と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」「人格の形成に努める実践的意欲を高める」「他者と共に生きる主体としての自己の確立を促す」とされている。しかし、「倫理」の内実は、この目標に見合うものとなっていない。

現在、「倫理」では青年心理、源流思想、西洋近代思想、日本思想、現代社会の課題、と多方面の内容が扱われている。こうした範囲の広さでは世界に類をみないし、多くの文化圏の思想を扱っていることは、公民科の１科目にふさわしいとも言いうる。他方、多くの高校ではセンター試験の受験を意識して、各思想家の考え、著作やキーコンセプトを簡潔に学ぶ授業が行われるのが一般的である。また、「倫理」を受験の目標としない高校では、以前から、思想史を網羅する形の授業はできない状況にあった。現社の２単位化に伴い、こうした高校で倫理＋政経を必修とする学校が減り、全体として受験を意識した授業が多くを占めるようになった。学習指導要領には「代表的な先哲の言説等を精選すること」が言われているにも関かかわらず、思想史などの知識伝達に偏った授業が行われており、「倫理」とは単に思想家や思想についての知識を習得する科目であるという誤った認識が流布するに至っている。

①～④ 知識網羅的な教科書

こうした事態をもたらした原因の第一は、広汎な学習内容を網羅的に扱った教科書にある。~~現在の教科書の記述内容は、青年心理、源流思想、西洋近代思想、日本思想、現代社会の課題と多方面の内容が納められている。こうした範囲の広さでは世界に類をみない。多くの文化圏の思想を扱っていることは、公民科の１科目にふさわしいとも言いうる。他方、教科書の多くが受験を意識することから、各思想家の考え、著作やキーコンセプトを簡潔に述べ、重要なタームを太字で記載する形が一般的である。~~

平成21年度のある教科書についてみると、取りあげられる人名は283名、うち約60%の169人が太字扱いである。現学習指導要領のもとの平成26年度版においては293人そと増加している。昭和54年度（「倫理・社会」の時期）の同じ会出版社の教科書の掲載人数が98人であるから、３倍以上の増加である。２単位の授業では明らかに過大な数であり、先哲の思想の効率的、網羅的な解説に追われざるをえない。

過去には、幸福、自我、人格、自由などのテーマごとに編集された教科書や、他者理解や自己形成などの課題に即して編まれた教科書も存在した。だが、哲学や倫理学

書式変更: フォント：（英）+見出しのフォント －日本語（ＭＳ ゴシック），（日）+見出しのフォント －日本語（ＭＳ ゴシック），フォントの色：テキスト 1

書式変更: リスト段落，段落番号 + レベル：1 + 番号のスタイル：①，②，③ … + 開始：1 + 配置：左 + 整列：8.1 mm + インデント：14.5 mm

書式変更: フォント：（英）+見出しのフォント －日本語（ＭＳ ゴシック），（日）+見出しのフォント －日本語（ＭＳ ゴシック），フォントの色：テキスト 1

の教育を受けていない教員ではそれらの教科書が使いこなせないこと、現社の２単位化に伴い倫理＋政経を必修とする学校が減ったこと、受験対策としては知識量が不足で使い勝手がよくないこと、などから採択率は低迷し、今回の学習指導要領の施行とともに撤退することとなった。これまでも、教員の質や大学入試の傾向との不整合により、学習指導要領に忠実な教科書が方向変更や撤退を迫られることが、繰り返されてきた。

~~過去には、思想史の形ではなく、幸福、自我、人格、自由などの分野ごとに編集された教科書や、他者理解や自己形成などの課題に即して編まれた教科書も存在した。だが、哲学や倫理学の教育を受けていない教員では知識伝達を目的としない教科書が使いこなせないこと、受験対策としては知識量が不足で使い勝手がよくないこと、などから採択率は低迷し、今回の学習指導要領の施行とともに撤退することとなった。~~

~~また、「倫理」を受験の目標としない高校では、以前から、思想史を網羅する形の教　科書は役立たない状況にあった。現社の２単位化に伴い、こうした高校で倫理＋政経　を必修とする学校が減り、その結果、生徒の学力に配慮してテーマを設定した教科書　が姿を消すこととなった。これまでも、教員の質や大学入試の傾向との不整合により、　学習指導要領に忠実な教科書が方向変更や撤退を迫られることが繰り返されてきた。~~

② 教員の数と質の不足

第二の原因は、~~(1)―②でも触れた、~~倫理を教える素養を持った教員の絶対的不足で――ある。数だけではなく、質も十分とは言いがたい。

まず、「免許法施行規則に定める科目」において「哲学ないし宗教」の履修が必須で――なくなり、教員自身が哲学的、倫理学的な思考とはどういうことかを学ばないまま教――職に就くことができるようになった制度になっている。また、科目内容について見るならば、青年――心理、源流思想、西洋近代思想、日本思想、応用倫理学といった多様な分野にまたが――っているにも関わらず、教員養成でそれらの分野に触れる機会が限られている。さら――に、「倫理」を専門とする教員もごく少数であるため、高校教員の間での研究会組織が――存在しない地域も多く、教職に就いた後も「倫理」について体系だった教材研究を行――う研究会の機会が極めて少ない。これらにより教員の質向上が望めない状況にある。

書式変更: フォントの色：赤，取り消し線

書式変更: フォントの色：赤，取り消し線

③ 知識をまんべんなく問う大学入試

第三の原因は、センター試験である。センター試験では、すべての分野にわたってまんべんなく出題されることが毎年の事後評価の評価基準となっている[9]。たしかに知識問題だけでなく、応用問題、思考問題も出題されているが、知識をベースとする問

[9]大学入試センター『試験問題評価委員会報告書』http://www.dnc.ac.jp/data/hyouka.html

題に圧倒的に比重が置かれている。そのため、教科書の改訂にあたっては、センター入試で出題された事項が新たに知識として取り入れられることになり、教科書に登場する事項はさらに増加する。こうした入試と教科書の相互作用が、高校の教員と生徒にさらなる負担を強い、知識偏重を加速する結果を招来させている。

~~以上のように、教科書の内容、教員の不足、大学入試がそれぞれ絡み合って、生徒に自己形成を促し理解と思索を深めさせる授業を実現困難とさせている。ユネスコから 2007 年に出された『哲学　自由の学校』という報告書には、世界の哲学教育の方法や実践の現状をレポートした１章が設けられているが、日本については「様々な観念や哲学、宗教についての一般的知識ないし歴史的知識の習得に重きが置かれているように見える」として、「日本における哲学教育の主要な目的は、生徒の批判的思考力や課題に対して合理的な議論をこしらえる能力を育成することに置かれていない」[10]という評価がされている。この評価は「倫理」という科目の現状をまさに言い当てている。~~

(3) 公民科「倫理」の履修状況

①　「倫理」の履修状況

以上の状況に対応して、「倫理」の履修状況は芳しいものではない[11]。平成 26 年度の倫理の教科書の採択数から判断すると、倫理の教科書の採択数は 303,404 冊であり、１年次か２年次か３年次かのいずれかの学年で履修することになるので、履修者の割合は 27.3%と推計される。この数字には、「倫理」＋「政経」を必修としている場合と、「現社」必修＋「倫理」選択の場合の両方が含まれる。また、東京都・都立高校の場合、平成 26 年度に必修倫理を開設している学校は、23.7%である[12]。これらの数字から、「倫理」を学んでいる生徒は、全体の３分の１程度かそれ以下だと推測される。

また、平成 26 年度大学入試センター試験「倫理」の受験者（本試験）は 33,761 人、「倫理、政治・経済」（以下「倫政」）は 48,789 人~~（本試験の全受験者 531,927 人）~~の、合計 82,550 人であった（本試験の全受験者 531,927 人）。平成 24 年度より「倫政」が新設され、それまでの「倫理」58,278 人より増加したかに見える[13]。しかし、この変更に伴い、入学試験におけるセンター試験の利用科目の指定を、地歴から１科目＋公民から１科目選択から、地歴と倫政のうちから２科目選択に変更する大学や、地歴と公民のうちから１科目選択を地歴と倫政のうちから１科目選択に変更する大学が数多く見られた。その結果、理科系向けには「現代社会」のみを開講し、「政経」や「倫理」を開講していない学校、地歴公民では「地理」を選択するよう指導する学校

~~[10] *Philosophy　A School of Freedom,*~~
~~http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf#search='school+of+philosophy+unesco', 2007.~~

[11] ＜参考資料２−１＞＜参考資料４−１＞
[12] ＜参考資料２−２＞
[13] ＜参考資料３＞

が続出し、「倫理」を学ぼうにも学べない生徒が増加するという事態を招いている。

②　履修状況の背景

こうした履修状況にはいくつかの背景がある。

第一は、(2)―②でも触れた、「倫理」を専門的に教える教員の絶対数の不足である。地歴科と公民科の分離ののち、公民科では大学入試に対応するために履修者の多い政経分野での採用が多くなったことがその理由である。東京都のように二十数年にわたって「倫理」を専門とする教員の採用が行われてこなかった都道府県もいくつも存在しており、事態は深刻である。現在の「倫理」を専門とする教員は「倫理・社会」が必修であった時代に採用された 50 代に偏っていて、40 代、30 代の数が極端に少ないいびつな構造となっている。50 代の教員の多くが定年を間近に控えた現在、早急に措置を講じないと、早晩、科目の存続すら困難になる状況にある。

第二に、学習指導要領上、公民科は現代社会（２単位）あるいは、倫理（２単位）と政治・経済（２単位）の組合せのどちらかを選ぶ選択必修の形をとっていることが挙げられる。多くの学校は、担当教員が少ない倫理よりも、単位数が少なくて済む現代社会を選択するようになってしまっている。

第三に、いわゆる進学校においては、国公立大学の２次試験での出題が数校にとどまり、私立大学も同様であることが影響している。センター試験以外で活用できないことが、「倫理」を開設する学校と履修者の減少を招いている。また、ＡＯ入試や小論文でも「倫理」は実質的に重要な役割を果たしているにもかかわらず、関係づけて学ばれることがないことも、減少の一因である。

(~~3~~4)　改革の必要性

このような状況のもとで、教科書の内容、教員の不足、大学入試がそれぞれ絡み合って、生徒に自己形成を促し理解と思索を深めさせる授業を実現困難とさせている。先のユネスコから出された報告書には、世界の哲学教育の方法や実践の現状をレポートした１章が設けられているが、日本については「様々な観念や哲学、宗教についての一般的知識ないし歴史的知識の習得に重きが置かれているように見える」として、「日本における哲学教育の主要な目的は、生徒の批判的思考力や課題に対して合理的な議論をこしらえる能力を育成することに置かれていない」[14]という評価がされている。この評価は「倫理」という科目の現状をまさに言い当てている。

グローバル化~~、~~し科学技術化が日々進展するなかで、先人の思想を通じて根源的な問いと向き合い、自分自身を揺さぶる体験をすることで、深く考える思考力と態度を身に付け、現実の中でそれを生かし、創造的に解決を見いだしていけるような「倫理」教育の意義を再確認し、その実現に~~ついて~~向けて、真剣な検討がなされるべきである。教育

[14] *Philosophy: A School of Freedom,*
http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf#search='school+of+philosophy+unesco', 2007.

内容の改革をすすめ、あわせて現職教員の研修、教員の養成といったシステムを整備することで、「倫理」という科目を時代にふさわしい人間育成の場へと転換させていく必要がある。

~~今述べたユネスコの報告書では、民族間、宗教間の複雑な対立関係やいじめ等の人間関係に対して、実践的な解決を見いだす能力の必要性が強調されている。人々が様々な種類の議論に対処し、他者の発言を尊重し、それぞれの状況に応じて自ら判断する能力を育成することが、倫理を含む広い意味での哲学の教育だというのである。実際、こうした哲学教育が世界各地で実践されているが[15]、日本ではその動きへの対応はまだ鈍い。~~

~~また、国立教育政策研究所は、グローバル化、資源の有限化、少子高齢化といった今日の社会の変化に対応する資質や能力の全般について、「21 世紀型能力」を提案している。研究所の報告書では、21 世紀型能力の中核に、「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解決や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見付ける力」としての「思考力」を位置づけている[16]。~~

~~これら内外の議論からわかるように、いま求められているのは、自ら考え自ら判断し自ら実践する能力、根源的な問いを問い続ける思考力、他者と人間的に向き合い、対立を乗り越える力などの向上である。また、学びの目標となるのは、多くの情報を収集し、経済社会において優れた能力を発揮できる「人材」となることにとどまらない。公共的な事柄を自分のこととして考え、判断し、社会に参画する「市民」としての資質を身に付けることも同様に重視される。後者の資質はシティズンシップと呼ばれ、その育成を目指す取り組みが今世界各国で注目されている。~~

~~先人の思想を通じて根源的な問いと向き合い、自分自身を揺さぶる体験をすることで、深く考える思考力と態度を身に付け、現実の中でそれを生かし、創造的に解決を見いだしていけるような「倫理」教育の実現について、真剣な検討がなされるべきである。教育内容の改革とともに、教員の確保、養成、現職教員の研修といったシステムを整備し、「倫理」という科目を時代にふさわしい人材育成の場へと転換させていく必要がある。~~

3　高校における公民科「倫理」教育の改革理念

(1)　改革の基本理念：〈知識中心の「倫理」〉から〈考える「倫理」〉へ

公民科「倫理」は学習指導要領にあるように、本来、「青年期における自己形成と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」こと、および「人格の形成に努める実践的意欲を高める」ことを目標とするものである。その目標を実現達成し、時代に　ふさわしい~~人材~~人間の育成に役立てるために、本提言は、従来の知識伝達を主軸

~~[15] 一例としては＜参考資料5−1＞＜参考資料5−2＞を参照。~~

~~[16]「思考力」を使いこなす力として、「実践力」（自分の行動を調整し、生き方を主体的に選択できるキャリア設計力、他者と効果的なコミュニケーションをとる力、協力して社会づくりに参画する力、倫理や市民的責任を自覚して行動する力など）を位置づける。~~

とした倫理教育から〈考える「倫理」〉としての倫理教育への転換を提案する。この転換はまた、先の中央教育審議会の諮問にある「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」の趣旨とも方向を同じくするものである[17]。

書式変更：フォントの色 ： 赤

〈考える「倫理」〉は、深く考える力の育成それ自体が「倫理」の固有の意義であることを明確にするための名称である。この〈考える「倫理」〉においては、先哲の思想や現代社会の倫理的課題を題材に、~~強靭な思考~~深く考える力を育成し、グローバル化し科学技術が日々進展する世界を生き抜いてゆける力を育む教育が行われる。具体的には、~~〈考える「倫理」〉においては、~~以下のような意味での主体的・対話的・批判的・創造的な思考力の育成が目標とされる。本提言では、暫定的に思考力のこれらの側面を次のように定義する。

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~~応える~~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残ることを理解し、考え続ける。

この四つの側面は思考力の多元性を表すものであって、四つの区分を意味するものではない。それゆえ、別々に育成されるようなものではなく、思考力という一つの能力の多様な側面として均衡を持った育成がなされるべきものである[18]。

〈考える「倫理」〉の探究教育は、身近な~~ことがら~~事柄から自ら問いを立て、探求する主体的なあり方が始まりとなる。例えば生命倫理や環境倫理に関する問いを立てたとすると、関係する様々な領域の事実を調べて整理することだけではなく、生命倫理や環境倫理に関する様々な見方、考え方を検討して、自分なりの見方、考え方をもつことが重要である。

そのためには、自分で考えるだけではなく、授業のなかで他の人の考えに耳を傾け、考えを広げていくことが必要となる。対話による探求のなかでは、人や生命の尊厳とは何か、世代間の倫理とは何かといった根源的な問いに行き当たることになるが、その際には、先人たちがどのように考えたかを参照して問いを深めていくことが必要となる。

一般に〈考える「倫理」〉は、対話の参加者とともに主題となっている問いについて深

[17] 平成 26 年 11 月 20 日「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」。アクティブ・ラーニングはもともと大学教育について言われてきたものであるが、以下では世界各国の初等・中等教育における哲学教育で実践されてきた「哲学対話」をモデルに話を進める。＜参考資料5−1＞＜参考資料5−2＞＜参考資料5−3＞を参照。

[18] 以上の思考力は、いわゆるクリティカルシンキングとも重なるが、ここでは思考の「技法」にかぎらず、内容を含んで「深く考える」力を指す。

く考える力を育成する哲学対話[19]を通してこそ深化する。そこでの探求は、私たちは　何者か、何を知っているのか、正しいさとはどういうことかといった「倫理」の固有の根源的な問いにつながっている。その探究問いかけのなかでは、平易な先哲の思想に触れ、原典の一節平易で　短い原典を批判的に読みつつ考えを深めることが、重要な役割を果たす。〈考える「倫理」〉においては、他人の考えを鵜呑みにするのではなく、それを吟味にかけ、なぜそのような考えが生じるかを理解したうえで、自分の考えをまとめ、発言する力（批判的思考）が鍛えられ、そして対話のなかで、他の人に対する尊敬や尊重、感謝の態度も身に付け、共同のあり方を学ぶことになる。また、このように共同体他の人々とともに自ら考えることで、新たな発見をし、また自分がまだまだ知らないことがあることを実感として理解していくことになる（創造的思考）。

今日のグローバル化した世界においては、とりわけ、自分は何者かという問いが重要である。私たちは国際社会に開かれていると同時に、日本のこれまでの伝統の上に生活している。他者を理解し、他者と共に主体的に生きる自己の生き方について考えることは、「倫理」で取り組まれる重要な課題である。例えば日本思想では、外の世界と伝統と―の関わりをどう理解するべきかは、古来より取り組まれてきた問題である。〈考える「倫―理」〉においては、対話による探究探求をするのなかで、そうした葛藤の軌跡である古今の思想―を現代語で書かれた平易で短い原典で読み、考えることによって、自分なりの生き方、―考え方を見付け出していくことが目指される。〈考える「倫理」〉の意義は、このように、―人類の遺産である先哲の思想や宗教の概説「を」学ぶのではなく、思想や宗教を「通し―て」自己との関わりにおいて自己と他者との理解を模索し、問題の解決を探っていく能―力の育成をはかるという点に見いだされる。

以上のような思考力は、シティズンシップの教育、すなわち「市民」として公共的な課題に向き合う態度の育成に大きく寄与する。現代社会が抱える諸課題の解決にあたっては、科学のことは科学者に、法のことは法律家に、というわけにはいかない。その課題の公共的側面を、専門家ではない立場から、一人ひとりが自分の問題として熟慮し、他者の声に耳を傾けながら判断する場面が必要である。〈考える「倫理」〉は、その基盤となる態度を育成し、問題を根本から考え直す批判性・創造性を習得するための基礎科目であると位置づけられる。

(2)　改革の基本方向

〈考える「倫理」〉は、個別の知識内容ではなく、知識に至るプロセスとを重視し、文

[19]哲学対話は、アメリカをはじめ各国で広まっているプログラムである。対話の参加者とともに主題となっている問いについて深く考える力を育成するプログラムで、アメリカをはじめ各国で広まっている。哲学対話と「ディベート」はともに議論の技法であるが、ディベートがあらかじめ設定された問いの枠組みのもとで、相手を反駁し、自説を擁護することを目的とするのに対し、哲学対話は問いそのものの意味を問い直し、問いを深めるような新たな問いを立て直しながら、問われている事柄の理解を深めていくことが求められる点に大きな違いがある。哲学対話では、対話の相手は論駁されるべき論争敵ではない。同じ問いをよりよく探求していくために協力し合う仲間とであり、この目的を達成するためには、対話の相手の発言の意味をきちんと理解し、なぜそう言うのかの理由を理解しようとする対話の姿勢が必要とされる。実例として＜参考資料６－３＞を参照。

脈のなかでのその適用のを育成することを主眼とする科目である。その実施に当たっては、先に暫定的に定義した広い意味での思考力の育成という目標とその意義にかなった転換作り替え変えがなされ、その実現のための制度的整備がはかられるべきである。以下、その基本方向を列挙する。

① 哲学対話と原典の一節の批判的読解を二本の柱とする〈考える「倫理」〉の実現に向けて、教育内容や教育方法の具体的な改善を進める
② 〈考える「倫理」〉を「よく生きる力」[20]を育むものとして高校教育全体のなかに位置づけ、他の教科・科目や道徳教育などとの連携を図る
③ 公民科再編の議論において、シティズンシップ育成の中核となる〈考える「倫理」〉を学ぶ機会が、多様なプログラムを通じてすべての生徒に開かれるよう考慮するをすべての生徒が学ぶ機会をもてるように多様なプログラムを準備する
④ 〈考える「倫理」〉の理念に照らして、大学入試のやり方等の工夫を図る
⑤ 〈考える「倫理」〉を実現する、教員の研修や養成のシステムを整備する

―
―

①　〈考える「倫理」〉の実現に向けて、教育内容、教育方法の具体的な改善を進める

哲学対話を重要な授業方法として取り入れ、多様な思考力を育成する。この目標を達成するため、教材に盛り込む思想や哲学史等の知識を厳選する。現行学習指導要領にも「精選」は唱えられているが、教科書や教育現場の実情と乖離していることを踏まえ、実効性を持たせる。さらに生徒の学力等の実態に応じて、生徒が思想史等の授業から基本的概念や思考方法や問いの立て方を学び、それらを自ら用いて主体的に思考し対話する態度を身に付けうるよう、教育内容、教育方法とも配慮する。

②　公民科再編の議論において、〈考える「倫理」〉をすべての生徒が学ぶ機会をもつようにする

現代において問題を深く考える思考力を養い、世界を生き抜く力を育むことがきわめて重要であることに鑑みて、その中核となる〈考える「倫理」〉を高校においてすべての生徒が学修することが求められる。大学に進学する生徒だけでなく、高校卒業後すぐに社会に出る生徒や専門学校等に進む生徒にとっても、こうした力は市民として生きていくうえで最も必要な事柄である。実施に当たっては、学校の実情を十分に配慮した適切な授業が実施できるよう、多様なプログラムが準備される必要がある。[21]

[20] 「大切なのは、たんに生きることではなく、よく生きることだ」（プラトン『クリトン』）と言われるように、ここで言う「よく生きる力」とは、自分の価値観や世界観をもち、自分の判断と責任において自分の人生を生きる力を意味する。

[21] いわゆる進学校でない高校の倫理の授業における哲学対話の例は、＜参考資料６－１＞を参照。また、哲学対話を導入

③　〈考える「倫理」〉を高校教育全体のなかに位置づけ、他の教科・科目や道徳教育などとの連携を図る

〈考える「倫理」〉が育成しようとする思考力・判断力は、「よく生きる力」[22]を育むものとして高校教育全体のなかで重要な意義をもつ。〈考える「倫理」〉は、科目固有の意義を持つとともに、公民科の他科目や地歴科や国語科等の学習に応用することができ、また、生の根源的な問題を扱うものとして道徳教育の中核ともなりうる。

④　〈考える「倫理」〉を実現する、教員の養成や採用や研修のシステムを整備する

改革に実効性をもたせるために、包括的な策を講じる必要がある。まず急務なのは「倫理」に固有なやり方で考える授業を実践できる教員の確保であり、各校に最低一人はそのような教員を置くべく、教員の採用、養成、研修のシステムを整備する必要がある。

⑤　〈考える「倫理」〉の理念に照らして、大学入試のやり方等の工夫を図る

以上のような改革はまた、大学入試の変革と連動するのでなければならない。〈考える「倫理」〉においては、それぞれの単元で学んだ知識を確認する試験から、学んだ知識を文脈に応じて発揮する思考力、応用力をみる試験への転換が図られなければならない。

4　高校における公民科「倫理」教育の具体的な改革内容

(1)　科目の内容について

①　カリキュラムの編成について

〈考える「倫理」〉は深く考える力の育成を目標とする。この点で、現行の学習指導要領で言う「自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索」「人格の形成」「他者と共に生きる主体としての自己の確立」と異なる方向をとるものではない。しかし、2−(2)で見たように、教科書や教育現場の現状はこれとは乖離している。

〈考える「倫理」〉の二つの柱である、生徒が自ら考え、他の人々と共に考える哲学対話と、平易で短い原典原典の一節を用いて先哲の教えを批判的に吟味することを通して考え―を深めるという方法論とマッチするよう、カリキュラム編成が見直される必要がある。

現行学習指導要領においては、「(1)現代に生きる自己の課題」が体験と思索の橋渡しをするための導入と位置づけられているが、自己や他者の理解など重視すべき項目がそこに含まれているものの、実際の教科書ではこの単元は青年心理の、しかもほとんどアップデート更新されないままの学説の紹介で占められ、本来の役割を果たしていない。また、「(2)人間としての在り方生き方」の「ア人間としての自覚」が源流思想、「イ国際社会に生きる日本人としての自覚」が日本思想、「(3)現代と倫理」の「ア現代に生きる人間の倫理」が西洋思想を扱うことになっており、時間軸、東西軸で先哲の思想が取りあげられる。こうした複眼的な視点はこの科目の優れた特質であるが、事項・事柄を「精選する」「自己の課題として学習させる」と学習指導要領にあるにも関かかわらず、歴史的で網羅的な学説紹介の場となっている。なお、(3)の「イ現代の諸課題と倫理」は主体的な課題探求となっており、生命倫理、環境倫理といった現代的な倫理課題が項目として挙げられているとともに、「文化と宗教」のように先哲の思想や地域の習俗などとともに、「文化と宗教」のように先哲の思想や習俗と共ともに学ぶべき項目もそこに置かれている。

以上の構成原理と内容の多様性は、〈考える「倫理」〉でも継承するべきである。しかし、〈考える「倫理」〉では、科目全体にわたって体験からの出発と課題の探求とがなされるよう、編成されるべきである。そのためにの工夫は、次のことを提案する通りである[23]。

- 現行の教科書ではおおよそ 300 も挙がっている哲学者・思想家・宗教家等の数を、おおよそ 100 程度にまで抑えること。100 という数字は、思想史・哲学史を背景にした根本概念の習得にかける時間を 1 とした場合、哲学対話にかける時間数はその倍の 2 と想定されること、および 2 単位科目の年間最大授業時間が 70 時間程度であることを勘案した数字である。
- 項目の削減は、特定分野を削除することによるのではなく、質の転換によるものであること。すなわち、各単元のそれぞれの項目について、身近な体験からの出発、探求のための手引きが十分になされ、哲学や文芸の作品の一節、絵画・写真、仮想対話文などを交えて、生徒が特定のテーマについて自ら考える手助けになるようなまとまりを持たせること。
- 項目の配列が、現在のように時間軸、東西軸でなされるか、欧米の教科書に見られるように、「自分とは何か」「自由とは何か」「幸福とは何か」といったテーマ別になされるかは、教科書作成の段階で出版社に委ねられるべきである。ただし、時間軸、空間軸で配列される場合であっても、各時代、文化の重要事項を網羅するのでなく、英文読解や国語で既になされているように、自己と他者について、異なる宗教との対立について、などといった事柄に関して、それぞれの時代、文化に即して学ぶといったスタイルをとること[24]。

書式変更：取り消し線

した授業例としては、＜参考資料6−2＞＜参考資料6−3＞を参照。

[22]「大切なのは、たんに生きることではなく、よく生きることだ」（プラトン『クリトン』）と言われるように、ここで言う「よく生きる力」とは、自分の価値観や世界観をもち、自分の判断と責任において自分の人生を生きる力を意味する。

[23] 具体的な教材の扱いのイメージは、＜参考資料７＞＜参考資料 10-1-0＞を参照

[24]例えば日本思想の分野では、近世儒学について学派別思想家別に説明するのではなく、「敬」「誠」「恕」という中身に焦点を当て、心情や状況に重きを置く日本的な倫理の面と儒教としての普遍性の面とを考察させてみるようなことが、ここで言われていることである。

~~② 「倫理」を学ぶ機会の提供~~

~~自分たちに引き付けて捉える態度とさらにそれを反省する態度をともに養い、問題を根本から考え直す思考力を育成する〈考える「倫理」〉は、世界を生き抜く力を育む中核となる。大学に進学する生徒にとっても、卒業後すぐに社会に出る生徒にとっても、マニュアルにない思いがけない状況に出くわしたときにどう対処するか、他者との間でいかに問題を解決していくかを学ぶことは、すぐに役立つ知には見えないとしても、最も大切なことである。すべての生徒に学ぶ機会を提供することが必要である[25]。~~

(2) 授業について

① 授業の方法論について

現行学習指導要領においても、生徒各自が自ら考え、他の人々と共に考えることと、いわゆる先哲の教えを学ぶこととは、「倫理」の柱をなしている。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。この結びつきを回復するためには、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。

哲学対話を中心とする授業方法は、日本も含めて世界各地で実施されているが、最もよく知られ、実践と研究の蓄積が豊富な具体例として「探求の共同体(Community of Inquiry)」という授業方法を挙げることができる。「探求の共同体」は、初等・中等教育期の青少年の自律的・批判的・対話的・創造的な思考力を養うことを目的とする教育方法であり、その基本は生徒たちが他者との対話を通じて主体的に物事を考えるところにある。~~哲学教育にとどまらず、道徳教育や市民教育、環境教育から各教科の教育に至るまで、多様な分野で実施されている。手法も多様に発展しているが、その基本は生徒たちが主体的に探究の共同体の一員として参加するところにある。~~「探求の共同体」はもともと小学校・中学校の児童・生徒を対象にする方法だが、その基本的手法は高等学校の教育にも適用可能であり、〈考える「倫理」〉を実現する有力な手段となる[26]。~~このようにしてはじめて生徒は先哲の思想の真の意義を理解するのである。~~

~~② 授業内容、授業方法について~~

書式変更: インデント : 左 2 字

〈考える「倫理」〉の授業のなかで問われる問題は、変化の激しい社会のなかで生きる上で人間が直面せざるをえない、善悪、真偽、生死、幸福などについての問いである。生徒はまず、これらの問いを自分の身近な問題に置き換えて、自分なりに考えてみる必要がある。しかしその際に、自分だけの考えのなかに閉じこもってしまわないためにも、他者との哲学対話を通じて、その問題を他者とともに探求することが求められる。このことによって生徒は、様々な意見があることに驚き、それに照らして自分の意見を吟味する機会をもつことになる。~~を、自ら考え、自ら学び、他の人々と共に考えることによって成り立つ知的活動である。まず、哲学対話によって生徒は、普段の生活で遭遇する様々な問いが、哲学的な問いと繋がっていることを経験する。問いを深めるなかで、様々な意見があることに驚き、それに照らして自分の意見を吟味し、さらに探究する意欲をもつことが、ここでの目標である。~~もちろんここで一つの答えが出ないこともありうるが、容易に答えの出ない問いがあることを知り、さらに探求する意欲をもつことによってより納得のいく答えを探求し続けることも重要である。大切なのは、生徒たちが自分の感じていること、考えていること~~感覚~~を言語化し、他者と共有し、単なる情報集積~~収集~~にとどまらない自分固有の考えになるまで鍛え上げる経験である[27]。この際に生徒の思考と対話を促すための素材としては、教科書以外にも、~~哲学や~~文芸~~の~~作品~~の他、~~や絵画・写真・映像、新聞記事、~~など様々な身近な素材を適宜~~教材とする~~用いることができるだろう。

書式変更: フォント : +本文のフォント (Century)

そしてこのように自分なりの思考を経たのちにその問題について考え抜いた、~~—~~先哲の思想を~~もとに~~学ぶことで、生徒たちは自分たちが語りあう事柄について、より深く考える術を知ることになる。その学習の際には、彼らの思想を短い原典の一節で読み、その思想に直に触れることが望ましい。解説文や分かり易くした要約文と違って、先哲の原典には読むたびに新たな発見をすることができるような内容の深みがあり、生徒にとってそれを読んだ経験は生涯の財産になりうるからである。そして、原典の一節を読んで、先哲の思想をただ鵜呑みにするのではなく、批判的に吟味することが重要である。批判的吟味とは先哲との「対話」を行うことであり、それによって、彼らがそれらの問題を扱うために磨き上げてきた根本的な諸概念の意味を自分自身で考え、それらを自らの血肉とすることができることになる。~~より精度を高めた論考の仕方を知ることになる。「倫理」の諸問題は様々な要因が複雑に絡み合っており、抽象度の高い一般化も必要とされる。先哲の思想は、それらの問題を扱うために磨き上げられた根本的諸概念を生徒に提示してくれる。生徒は、自分が考えたのと同じ問いに、思想家・哲学者たちがどのように答えたのかという観点に立って、自分の思考のより一般的な意味を、様々な思想・哲学の内容的な連関とそれを表現する言葉の歴史的経緯とから、多角的かつ有機的に理解することができる。そのような過程で、生徒は説得力のある議論を構築する力、現実のなかで考えを深めてゆく力を身に付けることが可能になるであろう。~~

~~—~~以上の過程を通じて、生徒は自分が考えたのと同じ問いに思想家・哲学者たちがどのように答えたのかという観点に立って、思想史・哲学史の内容を理解し、先哲の思想の真の意義を理解することができることになる。そしてこのような過程を通じて、生徒は説得力のある議論を構築する力、現実のなかで倫理的な思考を深めてゆく力を身につけることが可能になる。

~~[25] 例えば、高齢化のなかで看護、福祉などの対人サービスが重要となっている。他者の問題は社会のなかでの喫緊の課題でもある。この点に触れた教科書の例として、<参考資料８>を参照。~~

[26] このような授業の先駆的な実践例としては、<参考資料６−２><参考資料６−３>を参照。

[27] 言うまでもなく、宗教的な考えも重要な素材である。宗教に関する実践例としては、<参考資料９>。

先哲の思想をもとにした学習と哲学対話とを、具体的にどのような形式・比重で組み合わせるかは、当該授業が実施される状況に応じて判断されるべきである。先哲の思想を主とし、そこで取り上げられるテーマに沿って哲学対話を計画・実施することも考えられる。

~~3~~2　評価について

〈考える「倫理」〉では、哲学対話や、先哲の様々な考え方を自己の課題や生き方と結びつけて学ぶことを通して、生徒各々が深く考え、生きる力を培うことが目標とされる。それゆえ、評価もこの目標に即して行われる。

まず、単元や各授業の冒頭~~で~~における、生徒の発言やワークシートによる評価が有意義であ~~―~~る。これにより授業者は、生徒の生活経験や既有の価値観を把握し、それらと先哲の思想とを結び~~付~~つけるためにどのような働きかけをすべきか、探ることができる。

次に、学習の過程においては、ひとつの決まった解答を導き出すことでなく、生徒の~~探究~~探求のプロセスが重要になる。それゆえ、「答え」の正否ではなく、お互いの「答え方」やともに「考える」ことも評価の対象となる。例えば、哲学対話における評価規準としては、お互いの発言をよく聞き理解したか、人によく分かるように論理的に考えを話すことができたか、対話にあたって論点を外さずに議論できたか、自分たちの意見の理由を述べあったか、議論によって内容を深めることができたか、意見の違いがあってもお互いに信頼しあえたか、などの項目が設定される。授業者の大切な役割は、観察やワークシート・振り返りシートの分析によって、設定した項目においてつまずいている生徒を発見し、それぞれの状況に適した指導をすることで、生徒の思考・判断・表現の能力を高めていくことである。何を学び、何をなすべきかについて、授業者と生徒が対話のなかで話しあっておくことも、有効な方策である。

学習の総括をする評価においては、小論文や口頭発表などで、哲学対話で培った能力を測るテストの形態を併用することも考えられる必要がある。重要なのは、哲学的な概念を活用できているかを評価することである。バカロレアで課されるような「幸福であることは我々次第か」などについて~~平易で短い原典~~原典の一節に即して考えて論述させ、自分なりの思考とその表明をテストする方法などはそのひとつの候補となるだろう。哲学対話の授業での問いを再現して出すなどの方法はこうした評価に効果的だろう。

評価方法としては、上記以外にも、チェックリストや評定尺度を用いた自己評価や生徒同士の相互評価なども有効である。どの方法を採るにせよ留意すべきは、第一に、生徒自身が自らの思索の深まりや思考力・対話力の向上を実感できることである。そのためには学習の振り返りが不可欠であり、レポートなど文字で表現された学習成果を集積していくとよい。第二に、評価が恣意的にならないように、どのような観点・規準・基準で評価しているのかを授業者自身が自覚することが求められる。そのため

に、評価対象とする生徒の活動に先立ってルーブリックを作成し、評価基準を観点・尺度ともに客観的に設定しておく必要がある。

―(3)「倫理」を学ぶ機会について

以上のような内容・方法・評価を通じて倫理的な問題を自らの課題として引き受ける態度を養い、問題を根本から考え直す思考力を育成する〈考える「倫理」〉は、世界を生き抜く力を育む中核となる。大学に進学する生徒にとっても、卒業後すぐに社会に出る生徒や専門学校等に進む生徒にとっても、マニュアルにない思いがけない状況に出くわしたときにどう対処するか、他者との間でいかに問題を解決していくかを学ぶことは、すぐに役立つ知には見えないとしても、最も大切なことである[28]。

―現状では、選択必修「倫理」を開講しない高校がたくさんあり、多くの高校生が最初から履修する機会を奪われている。高校において「倫理」という科目の重要性を認識して、不開講にしないことが望ましい[29]。そして、市民として生きていくうえで最も必要な力を学ぶ場として〈考える「倫理」〉の内容に触れる機会がすべての生徒~~が触れられる~~に開かれている

るような履修環境づく

―りが望まれる。〈考える「倫理」〉を多くの現場で実施するにあたって~~は~~、学校の実情に~~応~~

―じて十分に配慮した適切な授業が実施できるよう、多様なプログラムが準備される必要があ

―る[30]。

(~~3~~4)　他教科、科目との連携について

―公民科「倫理」は、それが問いを問い、その答えを探求するという人間の基本的な知的活動であるという意味で、また、得られた知識を〈よりよき生〉という視点でまとめ上げる能力を培うという意味で、人の生のあらゆる領域に関連する。それゆえ、〈考える「倫理」〉は、地歴や公民科の他科目、国語をはじめとして、理科、数学、英語、家庭科、体育科、芸術科など、他の様々な教科と有機的に連携し、教育効果を高めることが可能である。第一に、各教科に哲学的な思考の要素を取り入れることで、その教科の意義そのも

[28] 例えば、高齢化のなかで看護、福祉などの対人サービスが重要となっている。他者の問題は社会のなかでの喫緊の課題でもある。この点に触れた教科書の例として、＜参考資料８＞を参照。

[29] 科目「倫理」以外にも、何らかの形で「倫理」の内容が他の科目に含まれていて、それを履修することができるようにするという形も考えられる。かつては「現代社会」が導入されたときは「倫理」の内容を含む基礎科目であったが、現在では単位数の削減に伴い倫理分野は教科書では切り詰められている。また、現在この科目では政治・経済分野を中心に知識のすし詰め状態となっている。この度の公民科再編において、例えば基礎科目「公民」を、〈考える「倫理」〉を一部に含む〈考えるシティズン形成〉の科目として必修科目にあて、「倫理」を発展的な選択科目とするということも考えられよう。

[30] いわゆる進学校ではない高校の倫理の授業における哲学対話の例は、＜参考資料６−１＞を参照。

書式変更: インデント : 最初の行 : 0 ㎜

書式変更: インデント : 左 0 字

書式変更: インデント : 左 0 字

―のを考えたり、基本的な概念を分析したり、概念的な枠組みを吟味したりすることが可
―能となり、その結果として、各教科の理解を深め、学習の動機を強めることができる。
―第二に、「倫理」の授業で各教科に関連する問い（例えば、現代科学と私たちの社会）を
―めぐって哲学対話を行い、先哲の思想を通じて考えを深めることで、いわゆる「学校知」
―を「生活知」に高めることができる。それは生徒が学校で学んだ知識を自分なりに総合
―することを意味する。「倫理」はまた、環境教育、持続可能な発展のための教育（ESD）、
―職業教育など、発展的な分野とも、連携することができる[31]。
―連携のための当面の方策としては、総合的な学習の時間に「倫理」を軸としてこうした連携を取り入れることで、この時間が設けられた趣旨である自ら学び自ら考える力の育成を実現するとともに、教員相互の理解も進めることができるであろう。また、2014年6月の中央教育審議会答申によれば、「達成度テスト」の「発展」レベルにおいて、教科の枠組みにとらわれない「総合型」や、複数の教科・科目にまたがって出題する「合教科・科目型」の問題の出題が検討されている。この方針を受けて、関連科目が連携する動きが学校現場において進むことが予想され、望ましい連携のあり方を模索することが今後必要になると見込まれる。

① ~~①~~ 地歴・公民科他分野との連携

公民科「現代社会」では、「良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」という目標の実現のために、政治、経済、社会分野と、現代社会の基本問題を自分のこととして思考し判断する能力を育成する倫理分野とを、有機的に統合する必要がある。例えば、現代社会における諸課題を探求し考察する際には、公正・正義・幸福などの問題に対する見方・考え方が必要になる。こうした見方・考え方として登場する概念は、その背景に豊かな哲学的思考の蓄積をもっている。「倫理」の学習は~~によって~~、これらの概念の活用を浅薄なものに終わらせず、それらを自らのこととして多様な含みをもって深く理解することへと導くものである。〈考える「倫理」〉は社会について自分のこととして深く考える力を育成する。現行の教科書では、身近な体験からの導入の単元としてもっぱら青年心理分野が用いられる傾向にあるが、哲学対話を通して、身近な体験から出発して、他なる個人や社会文化・宗教との共生、民主社会における人間の在り方、自然や科学技術と人間

[31] 注19をも参照。

書式変更： フォント：（英）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），（日）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），フォントの色：テキスト 1

書式変更： リスト段落，段落番号 + レベル：1 + 番号のスタイル：①，②，③ … + 開始：1 + 配置：左 + 整列：3.9 mm + インデント：10.2 mm

書式変更： フォント：（英）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），（日）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），フォントの色：テキスト 1

との関わりなど、「倫理」の中核となる部分について生徒に思索させ、他の分野と統合されたシティズンシップの育成のための科目とすることが可能である。

―また、地理歴史科は「地理的・歴史的知識の伝達」と「地理的認識や歴史的思考力　の育成」を車の両輪としてきた。同様に公民科「政治・経済」でも、習得した知識を　活用して持続可能な社会という観点から課題探究探求させることが目標とされる。こうし――た思考力の育成に「倫理」は大きく貢献できる。〈考える「倫理」〉によって、生徒は――概念を活用した思考力を習得する[32]。科目それぞれの視点の違いを踏まえつつ、有機――的連関を持たせるように、年間計画や教材研究のあり方を研究検討することが求められる。

書式変更： リスト段落，左　0 字，最初の行：　0 字，段落番号 + レベル：1 + 番号のスタイル：①，②，③ … + 開始：1 + 配置：左 + 整列：8.1 mm + インデント：14.5 mm

書式変更： インデント：左：1.86 字，最初の行：1.23 字

書式変更： インデント：左　0 字，最初の行：　0 字

~~現状では、地理・歴史も授業は過密であり、「倫理」との合同授業が行われるような機会はほとんどないと思われる。とはいえ、2014年6月の中教審答申案によれば、「達成度テスト」の「発展」レベルにおいて、教科の枠組みにとらわれない「総合型」や、複数の教科・科目にまたがって出題する「合教科・科目型」の問題の出題が検討されている。この方針を受けて、関連科目が連携する動きが学校現場において進むことが予想され、望ましい連携のあり方を模索することが今後必要になると見込まれる。~~

② ~~②~~ 国語科との連携

現行の指導要領では国語科の目標として幾いくつかの要点が示されているが、そのなかで特に「思考力を伸ばす」という点に関して、哲学的な思考と対話の要素を取り込むことが有効であると思われる。この点を国語における主要な三つの言語活動との連携として示すと、以下のようになる

一つ目の「話すこと・聞くこと」に関しては、倫理的な問いを他者と対話しつつ考えることは、よき実践例となる。対話的な授業は、異なる背景をもつクラスメートや教師の意見をその人がそう考える背景にまで遡って理解し、その理解を言葉で伝えるという姿勢を養うことになる。それは、まさに国語のなかで目標とされている「互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力」を育成するための実践に他ならない。

二つ目の「書くこと」に関しては、〈考える「倫理」〉で行なわれる、自分なりの問いを立てること、その問いを考えるなかで自分の考え方や価値観を言語化すること、そして自分の意見をきちんとした根拠とともに表現すること、などが有意義である。重要なのは、ここでの回答解答の評価が、その結論の道徳的な評価ではなく、その論

[32] 例えば、ジェノサイド（民族浄化）のような世界史の出来事について、歴史的な分析をし、歴史的な意義を考察することもできるが、それをもとに、そうした出来事が私たちにとってどういう倫理的意味を持つのかという問いに進むこともできる。世界史の学習と「倫理」の学習が連携することで、生徒により豊かな思考の機会を与えることができる。~~日本史や世界史の出来事について、歴史的な分析・考察をしたうえで、さらに、歴史から何を学ぶか、私たちにとってそれがどういう意義を持つのかという問いに進むとき、「倫理」はその基礎を提供することになる。~~

書式変更： フォント：（英）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），（日）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），フォントの色：テキスト 1

書式変更： リスト段落，左　0 字，最初の行：　0 字，段落番号 + レベル：1 + 番号のスタイル：①，②，③ … + 開始：1 + 配置：左 + 整列：8.1 mm + インデント：14.5 mm

書式変更： フォント：（英）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），（日）+見出しのフォント － 日本語（MS ゴシック），フォントの色：テキスト 1

証の説得力によってなされなければならないという点である。つまり、そこで必要とされるのは、国語において評価される「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力」と同じものである。これはいわゆる感想文や作文とは異なる、論述文を作成する能力を育成することに他ならない。

三つ目の「読むこと」に関しては、倫理に登場する思想家の原典や現代の哲学者の文章に触れることを推奨する。凝縮された思想や抽象的な概念が登場する文章を試行錯誤しながら読み解いていくプロセスを体系だって導入することで、骨太の読解力をつけるための最適な訓練ができるからである。

以上のような点で連携することによって、国語科でこそ育成される「想像力を伸ばす」「心情を豊かにする」「言語感覚を磨く」などの意義も、より明確になるであろう。

書式変更: インデント：左 1.86 字、最初の行：1 字

~~③ その他の教科との連携~~

~~公民科「倫理」は、それが問いを問い、その答えを探求するという人間の基本的な知的活動であるという意味で、また、得られた知識を〈よりよき生〉[33]という視点でまとめ上げる能力を培うという意味で、人の生のあらゆる領域に関連する。それゆえ、「倫理」は、①②の連携にとどまらず、数学、理科、英語、家庭科、体育科、芸術科など、他のあらゆる教科と連携し教育効果を高めることが可能である。第一に、各教科に哲学思考の要素を取り入れることで、その教科の意義そのものを考えたり、基本的な概念を分析したり、概念的な枠組みを吟味したりすることが可能となり、その結果として、各教科の理解を深め、学習の動機を強めることができる。第二に、「倫理」の授業で各教科に関連する問い（例えば、現代科学と私たちの社会）をめぐって哲学対話を行なうことで、いわゆる「学校知」を「生活知」に高めることができる。それは生徒が学校で学んだ知識を自分なりに総合することを意味する。「倫理」はまた、環境教育、持続可能な発展のための教育（ESD）、職業教育など、発展的な分野とも、連携することができる（註 14 をも参照）。~~

書式変更: インデント：左 0 字

~~当面の方策としては、総合的な学習の時間に「倫理」を軸としたこうした連携を取り入れることで、この時間が設けられた趣旨である自ら学び自ら考える力の育成を実現するとともに、教員相互の理解も進めることができるであろう。~~

書式変更: インデント：左 1.86 字、最初の行：1 字

(5) 高校における道徳教育との連携について

道徳教育の目標にある「内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度」（中央教育審議会平成 26 年 10 月答申「道徳に係る教育課程の改善等について」）は、高校公民科全般および科目「倫理」の目標でもある。この点で道徳教育と「倫理」が目指すところは大枠で重なっている。また、「倫理」において人間としての在り方生き方を根本的に考えることは、現行の指導要領全体が目指す「生き

~~[33] ここで言う〈よりよき生〉とは、自分の価値観・世界観をもって自分の人生を生きるとともに、その価値観・世界観を他の人たちとの関係のなかで反省し受け取り直してゆくような在り方生き方を意味する。~~

る力」の育成に資するとともに、「よく生きる力」の育成に資することになる。

もちろん、道徳教育にはそれぞれの発達段階に応じた教育が必要とされるであろう。例えば、行動を信賞必罰によって矯正するようなしつけ教育や、共感や威厳に基づく心情教育などはある段階までは必要かもしれない。だが高校の段階では、そのような仕方で自分が受け入れてきた価値観や思考の枠組みや行動原理に対して疑問を抱き、規範を反省的に吟味する段階へと移行することが必要である。〈考える「倫理」〉教育はその移行のために必要な訓練を提供し、この点で、道徳教育の目指すものと重なっている。

ただし、自分で考え、自分で判断する力を養うだけでは、独りよがりの判断や行動原理に留まってしまう危険性がある。そこで、自分の規範に対して他者の視点を参照するとともに、自分とは異なる他者の規範を理解する必要がある。この点に関して、公民科「倫理」は道徳教育と重なるもう一つの側面をもっている。それは、他者理解に資するという点である。「倫理」のなかで扱われる思想は様々な時代の様々な地域で生み出されたものという点が重要である。例えば、諸宗教の理解は、異文化理解の重要な要素となる。また、日本人の多くが自分を無宗教と考える現状に鑑みると、信仰を自己の存在の要となし、日常的行為の一切を宗教的規範によって律するような生き方があるということを学ぶのも、他者理解の上で重要である。

さらに、現代日本人が所与としている思想の枠組みの基になっている日本思想について理解しているかどうかは、自らの思想を歴史のなかに位置づけ、世界のなかに位置づけることができるかどうかという点で、自己理解に大きな違いをもたらすことになる。そしてこのような自己のアイデンティティを理解することによってはじめて、自己と他者との共通の基盤と相違点を明らかにすることができるようになるのであり、これこそがまさにグローバル時代の倫理道徳の基礎に他ならない。

(46) 大学入試における公民科科目の改革案

「倫理」は、概念を活用した思考力や表現、的確な判断力を育成し、よい社会の形成に自ら参画していく資質や能力を育むことに貢献するという点で、高等教育に必要な基礎的な能力・適性を測る入学試験に本来、最も適う科目のひとつである。それゆえ、入学試験においてもより重視されなければならない。

入試の狙いを学習達成度の判定に置くならば、測定すべき特性も〈考える「倫理」〉の狙いとする思考力の定義に合わせて再定義されなければならない。既に、国語や数学、英語では、語句や公式といった知識それ自体ではなく、文脈のなかでそうした知識を生かして文章を読解し、方程式なり証明問題なりを解く力を測定することが一般的に行われている。「倫理」に関しても、この科目のそれぞれの単元で学んだ材料を使いながら、育んだ能力を文脈に応じて発揮する思考力、応用力をみる試験を導入し、考える授業~~とタイアップ~~に対応させていく必要があるであろう。

① 客観テストを使用する場合

〈考える「倫理」〉が目指す思考力の多様性に鑑みるならば、解答がどの視点からも――一義的に定まることが要求される客観テストには、一定の限界がある。他方、現行の――センター試験や、中央教育審議会~~中教審~~の答申（2014 年 12 月）で提起された「達成度テスト（仮称）」――のうちの「基礎」にみられるような、多くの受験生の答案を処理しなければならない――試験においては、有効な手段であることも否定しがたい。「倫理」の試験は、問いを深く考える能力を可能な限り測るべく、分野、時代区分からではなく、例えば以下のような能力の測定という点から、構想される必要がある。

- 精選された思想を理解し、身の回りの具体例に即してそれがいかなることに関わるかを捉える能力
- 古典を読み、それがいかなることをなぜ述べているかを解釈し考察する能力
- 尊厳、正義などの概念に関し、様々な思想の違いを理解し、現実の事象にいかにあてはめうるかを思考する能力
- 社会的な事象を論理的に分析し、適切な推論により妥当な結論に導く能力

これらを客観テストとして出題する上では、これまでセンター試験「倫理」が開発し――てきた思考力を問う手法や、過去に大学入試センターが作成していた法科大学院適性――試験の手法を、教科内容に沿って再整備し、試験全体として概念を活用した思考を測――定しうるものにすることが求められよう[34]。

② 記述論述を含むテストの場合

概念を活用する思考力や表現力、判断力をみるという点で、「倫理」の学力測定に適した試験形式は論述式、記述式である。それゆえ、国公立大学の２次試験、私立大学の一般入試などで、より積極的に出題されることが望ましい。〈考える「倫理」〉の目指す能力が、高等教育を受けるのに必須な基礎的能力であることを考慮するならば、

―受験者にこの科目を課し、この能力を高めるようメッセージを発することは、入学者――の思考力や表現力、判断力の水準を高め、大学教育の質の向上に資することになろう。

―〈考える「倫理」〉で提起される思考力の育成、哲学対話は、AO 入試や小論文や面接などの入試形態でも測定することができる。また、哲学対話を用いてグループ討論で~~集団で~~論理的な理解力、表現力をみる試験なども、有効であろう。さらには、国語と合併問題をつくることにより、哲学的な文章を理解し、意味を読み取るだけでなく、〈よりよき生〉という視点から主体的な主張を展開する力を見ることが可能になろう。

中央教育審議~~中教審~~答申の「達成度テスト（仮称）」の「発展」レベルで新たに採用するとされる、教科の枠組みにとらわれない「総合型」や、複数の教科・科目にまたがった「合教科・科目型」の問題の出題内容は、それぞれ「学習で得た知識・技能を、総合して解決すべき内容」、「複数の科目の学習内容を用いて解決すべき内容」と定義されている。〈考える「倫理」〉の目指す「概念を活用した思考力や表現力、的確な判断力」「よい社会の形成に自ら参画していく資質や能力」は、この答申の方向にも概ね沿ったものであり、こうした試験では、最も重視される能力となりえよう。

~~(5)~~ 高校における道徳教育との連携について

~~道徳教育の目標にある「内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度」（中央教育審議会平成 26 年 10 月答申「道徳に係る教育課程の改善等について」）は、高校公民科全般および科目「倫理」の目標でもある。この点で道徳教育と「倫理」が目指すところは大枠で重なっている。また、「倫理」において人間としての在り方生き方を根本的に考えることは、現行の指導要領全体が目指す「生きる力」の育成に資するとともに、「よく生きる力」の育成に資することになる。~~

~~もちろん、道徳教育にはそれぞれの発達段階に応じた教育が必要とされるであろう。例えば、行動を信賞必罰によって矯正するようなしつけ教育や、共感や威厳に基づく心情教育などはある段階までは必要かもしれない。だが高校の段階では、そのような仕方で自分が受け入れてきた価値観や思考の枠組みや行動原理に対して疑問を抱き、規範を反省的に吟味する段階へと移行することが必要である。〈考える「倫理」〉教育はその移行のために必要な訓練を提供し、この点で、道徳教育の目指すものと重なっている。~~

~~ただし、自分で考え、自分で判断する力を養うだけでは、独りよがりの判断や行動原理に留まってしまう危険性がある。そこで、自分の規範に対して他者の視点を参照するとともに、自分とは異なる他者の規範を理解する必要がある。この点に関して、公民科「倫理」は道徳教育と重なるもう一つの側面をもっている。それは、他者理解に資するという点である。「倫理」のなかで扱われる思想は様々な時代の様々な地域で生み出されたものという点が重要である。例えば、諸宗教の理解は、異文化理解の重要な要素となる。また、日本人の多くが自分を無宗教と考える現状に鑑みると、信仰を自己の存在の要となし、日常的行為の一切を宗教的規範によって律するような生き方があるということを学ぶのも、他者理解の上で重要である。~~

~~さらに、われわれ現代日本人が所与としている思想の枠組みの基になっている日本思想について理解しているかどうかは、自らの思想を歴史のなかに位置づけ、世界のなかに位置づけることができるかどうかという点で、自己理解に大きな違いをもたらすことになる。そしてこのような自己のアイデンティティを理解することによってはじめて、自己と他者との共通の基盤と相違点を明らかにすることができるようになるのであり、これこそがまさにグローバル時代の倫理道徳の基礎に他ならない。~~

~~(6)~~ (7) 公民科「倫理」担当教員の研修と~~養成と~~研修

[34] 客観テストによる思考力測定の例としては<参考資料 10~~1 0~~>を参照。

書式変更: インデント：最初の行：０字

書式変更: インデント：左 ０字，最初の行：０字

書式変更: フォント：（英）+本文のフォント (Century)

書式変更: インデント：左 ０字

書式変更: 取り消し線

① 「倫理」担当教員に求められる資質

「倫理」を担当する教員に必要とされる資質は、哲学的・倫理学的な思考の本質を理解し、生徒たちの日常的な生活経験とそれとを繋いでいく力である。

まず、生徒たちの経験と哲学・倫理学・宗教学とを繋いでゆくために、「倫理」の――テーマについて生徒に興味を持たせ、考えさせてゆくための十分な素養が必要とされ――る。具体的には、まず生徒の感性・思考・言語理解力を受け入れ、洞察する力が求め――られる。また、哲学対話をはじめとする「倫理」の学習に適した授業実践のためのス――キル、すなわち生徒自身が探求に参加し、思考力、自己表現力、討論力を育んでゆく――ことを促すような授業方法を習得することや、そのような授業のために適切な素材を――見定めてゆくための教材研究能力を身に付けることが求められる。

また、〈考える「倫理」〉の実践では、哲学対話や哲学・倫理に関する平易で短い原典原典の一節の読解など多様な授業方法が用いられうる。どの方法を採るにしても、「哲学的」と――いうことの本質が授業者に理解されていることが重要である。例えば、対話や原典の――読解では、何が結論として言われているかということだけではなく、どのような仕方――でそうした結論が導かれ、そうした結論がどのような意義を持つのかを吟味するプロ――セスが肝要となる。とりわけ原典の読解においてはそうである。思想史の知識も、先――人の思想を通じてしかるべき思考力を身に付け、現実の諸問題に向き合うなかでそれ――を生かし、創造的に解決を見いだしていく資質の育成に結び付けてこそ意味をもつ。

② 大学の教員養成課程における改革

哲学的・倫理学的思考の本質を理解し、それを生徒と共有していく授業方法を体験的に習得する上では、教員養成課程の授業の果たす役割はきわめて大きい。しかし、現在の教育職員免許法では公民科の免許の要件として、哲学・倫理学・宗教学、心理学のいずれかを最低１科目２単位履修するだけでよいとされている。これだけの学修をもってしては、単なる知識伝達型の授業形態ですら、実際に「倫理」を教えることは困難である。そのため、実情では哲学・倫理学・宗教学、心理学の知識は教員の独学にその多くを負うこととなってしまっている。学校現場において「倫理」が科目として十全に機能するためには、まずこの免許法上の要件を見直すことが不可欠である。

さらに、本提言が述べる〈考える「倫理」〉としての「倫理」を担当できるような教員を養成するためには、大学教員養成課程における哲学・倫理学・宗教学の授業の在り方もこれに対応したものとなるよう、(6)-① で掲げた資質を涵養する内容へと改革されねばならない。具体的には、少なくとも教員養成課程における哲学・倫理学・宗教学の授業においては、哲学対話の技法を導入することにより、将来教員となる学生自身が探求に参加し、思考力、自己表現力、討論力を身に付けてゆく必要がある。そのためには、そうした授業にあたる大学教員自身の側のＦＤを推進し、学生主体型の授業方法を積極的に導入していくことも必要とされる[35]。

書式変更: インデント : 左 0 字

書式変更: インデント : 左 0 字, 最初の行 : 0 字

なお関連して、かつて教員免許の取得を目指すすべての学生にとっての必須科目であった哲学・倫理学・宗教学は、現在は必須科目から外れている。哲学・倫理学・宗教学は高等学校「倫理」と密接な関係があるだけでなく、道徳教育にとって基礎となる科目である。「学校の教育活動全体を通して」行われる広義での道徳教育は、小学校から高校に至るまでのすべての教員が関与するものである。教員が、道徳教育の基礎をなす学問である哲学・倫理学・宗教学を学ぶことなく教壇に立つ可能性があるということは、異常な事態である。哲学・倫理学・宗教学を、再び教員免許の取得を目指すすべての学生にとっての必須科目とすることが求められる。すべての教員がこの分野を学ぶことによって、4-(3) に述べたような他科目、他教科との連携もまた可能になるであろう。

書式変更: インデント : 左 0 mm, 最初の行 : 0 字

③② 教員研修と教員養成現職教員の研修

「倫理」に限らず、一般に地歴・公民科は他に類をみないほど多様な学問領域を包摂しており、しかも多くの学校現場で教員は複数の科目を担当することが求められている。このため地歴・公民科教員の大半は、大きく異なる複数の学問分野を独学して、授業づくりをしているのが現状である。この状況に慢性的な多忙が重なれば、本質的な教材理解の時間もツールも乏しいまま、教科書や参考書の用語・記述をなぞるだけの授業に陥ってしまうという事態が起こりうる。現場を担っている現職教員に対して時機に応じた研修の機会を提供することが喫緊の課題となる。

②の改革にもとづいて、今後「倫理」を担当する教員の養成を充実させるとしても、当面は従来のシステムのもとで養成を受けた教員によって現場を担ってゆかなければならない。そのためには、現職教員の研修が喫緊の課題となる。

とりわけ地歴・公民科教員にとって、時機に応じた研修は不可欠である。なぜなら、地歴・公民科は他に類をみないほど多様な学問領域を包摂しており、しかも多くの校現場で教員は複数の科目を担当することを求められるからである。地歴・公民科教員の大半は、大きく異なる複数の学問分野を独学して、授業づくりをしている。この状況に慢性的な多忙が重なれば、本質的な教材理解の時間もツールも乏しいまま、教科書や参考書の用語・記述をなぞるだけの授業に陥ってしまう事態が起こりうる。

現職教員の研修には、まず、時間とツールを共に提供する必要がある。その際にはまた、現状では「倫――理」関係の研修機会は地域によって大きな差があり、遠方への出張が必要となる場合――も多いことを踏まえて研修制度が整備される必要があるなければならない。現職教員への研修を充実さ――せる方策として、まず、教員への時間的・経済的サポートが重要である。具体的には、――研修を服務上の出張として認可すること、それに伴って交通費を支給すること、研修機会を提供する民間団体の

[35] 海外における哲学対話の教員養成の例は、<参考資料５-３>を参照。また、<参考資料６-３>をも参照

~~研修や大学の公開講座カル　チャーセンターや予備校などの研修~~を利用する場合に受講料を援助すること、研修時――間を確保する何らかの制度によって大学等での学び直しを促すこと、などが挙げられ――る~~。同時に、教員の研修機会を提供する諸団体への支援も求められる~~[36]。

研修内容としては、〈考える「倫理」〉が哲学対話などの生徒主体型の学習活動に重きを置くことから、―第一に、教員研修のあり方を直接対面型のワークショップ形式にすることが望まれる。―「倫理」を担当する教員自身が、〈考える「倫理」〉の授業方法を体験し、実践のため―のスキルを習得していくことが研修の役割として重要である。10 年研修の際に魅力的―なプログラムを提供することも一つの方策である。しかし、現状の教員の多忙さを考―えると、そのような直接対面型の研修だけでは参加機会が限られ、また限られた研修―時間にカバーできる領域に限界があることは否めない。

そこで、第二に、ウェブや書籍を通して独学のためのツールを提供すること~~を提案するが~~望まれる。具体的には、教材、授業プリント、指導案などをウェブページに、あるいは書―籍や冊子資料の形で、集積していくのである。これに関連する試みとして、北海道高等学校「倫理」「現代社会」研究会（道倫研）~~道倫研（北　海道高等学校「倫理」「現代社会」研究会）~~による倫理実践事例集や、東京都高等学校公民科「倫理」・「現代社会」研究会（都倫研）~~都倫研（東京都　高等学校公民科「倫理」・「現代社会」研究会）~~の紀要などが既に一部ウェブ上で閲覧―可能となっている。このような高校教員による教材・ノウハウ共有の場を周知して活―用を促すことに加えて、大学の研究者などにも、大学の授業などで使用した講義資料―の公開・提供を要望したい。こうして集積された実践事例が参照しやすい形でまとま―っていれば、教員にとって授業準備のための最も効果的・効率的な独学ツールとなる。――（ただし、このような取り組みの促進にあたっては、教材中のテキストの著作権の問題―や、ウェブサイト管理の問題など、いくつかの課題を解決しなくてはならない。）。

また、現職教員の研修だけでなく、今後「倫理」を担当する教員の養成を充実させることも必要である。哲学的・倫理学的な思考を生徒と共有していく授業方法を体験的に習得する上では、教員養成課程の授業の果たす役割~~は~~きわめて大きい。しかし、現在の大学における公民科の教員養成課程において、哲学や倫理学あるいは宗教学などの科目は、〈考える「倫理」〉を教えるために、質、量ともに見合ったものとなっていない。そのため、まず、大学の教員養成課程における哲学・倫理学・宗教学の授業において、哲学対話や原典読解を交えた探求の技法を導入して、将来教員となる学生自身が探求に参加し、思考力、自己表現力、討論力、推論力を身に付けてゆけるようにする必要がある。大学においてこうした授業を実施するためには、授業にあたる大学教員自身の側のＦＤを推進し、学生主体型の授業方法を積極的に導入していくことも必要とされる[37]。それとともに、これらの授業を学生が学修しやすくなるような環境づくりをすることが求められる。

[36]例えば、高校教員が独自に運営する研究会で研修に外部講師を活用する場合、また大学や学会など研究者団体が高校教員向けにセミナーを開催する場合に、その社会貢献事業としての意義を十分に評価し、講師料や会場使用料などの面で財政的な補助を行う、といった支援~~もこれらに含まれる~~~~のである~~。

書式変更：インデント：左　0 字，最初の行：　0 字

書式変更：両端揃え，改ページ時 1 行残して段落を区切る

③　教員の確保

高校において何らかの形で〈考える「倫理」〉を実施するためには、上述のような教員同士の研究会組織などの整備が必要となるが、２（２）―②で述べたように「倫理」を専門的に教えられる教員は多くの地域で長期にわたって補充がされてきていない。それゆえ、市民として生きていくうえで必要な力を学ぶ科目を生徒たちに提供するためには、まず、現在の「倫理」の開講状況、「倫理」を専門的に教えられる教員の配置状況を的確に把握することが必要であろう。そのうえで、教員が〈考える「倫理」〉のための研修・研究の場を持てるよう支援体制を整えるとともに、〈考える「倫理」〉の中核を担う人材をいかに確保していくかについて検討し、「倫理」を開講できるための環境整備をはかっていくことが求められるであろう。

５　提言

(1)　〈知識中心の「倫理」〉教育を〈考える「倫理」〉教育に転換する

「倫理」がその本来の役割を果たすようにするため、従来の〈知識中心の「倫理」〉教育から、〈考える「倫理」〉としての倫理教育への転換、を提案する。具体的には、主体的・対話的・批判的・創造的な思考力の育成を「倫理」の目標とすること、そして、これらの思考力を育成するのにふさわしい技法として、哲学対話と原典の一節を読ませることを授業の二つの柱とすること、が求められる。哲学対話における探求は、私たちは何者か、何を知っているのか、正しさとはどういうことか、といった「倫理」に固有の根源的な問いに繋がっており、哲学や思想の歴史はその探求のモデルを与える役割を果たすことになる。

そして、この〈考える「倫理」〉を、人間形成の中核となる科目であると同時に倫理的な事柄を学問的に扱う科目として高校教育全体のなかに位置づけ、他教科、他科目との連携を図ること、をすべての高校教育関係者に提案する。それに伴って、思考力重視の教育の要としての本科目には「哲学」の名称がよりふさわしいところがあるため、科目名の変更についての議論を起こすこと、を提案する。

さらに、公民科再編を論議する際に、「倫理」が事柄を深く考える思考力の育成を目標とすることを学習指導要領に明示すること、また、シティズンシップ育成の中核となる〈考える「倫理」〉を何らかの形で学ぶ機会が、多様なプログラムを通じてすべての生徒に開かれるよう考慮すること~~ですべての生徒が学ぶ機会をもてるように多様なプログラ~~

[37] 海外における哲学対話の教員養成の例は、＜参考資料５−３＞を参照。また、＜参考資料６−３＞をも参照。

ムを準備すること、を文部科学省および中央教育審議会に提案する。

(2) 〈考える「倫理」〉教育の実現に向けて環境を整備する

第一に、教科書の内容を改善すること、を教科書執筆者および教科書出版社に対して提案する。具体的には、まず、身近な具体例を導入とする、資料やその平易な説明にいっそう多くのスペースを割く、したり、章末に設問を設け論述問題を採用する、などたりして、生徒の思考力の育成につながる叙述の仕方を工夫を強化する。さらに、専門外の教員にも教えやすいよう、公民科の学習として、扱う思想の意義、知識として最低限必要とされること、多様な考え方の方向性、現代とのつながりなどが追いやすい工夫をする。加えて、この二つのことを実現するために、扱う人物を現状の３分の１程度に削減する、である。

第二に、大学入試の方法等を工夫すること、を提案する。現在検討中の「達成度テスト（仮称）」（および現行のセンター試験ならびに各大学個別入試の「倫理」および「倫理、政治・経済」）についても、〈考える「倫理」〉の趣旨に沿ったものにすること、を提案する。概念を活用する思考力、表現力、判断力をみるのに最もふさわしい論述式の試験形式を取り入れることが望ましい。客観テストを使用せざるをえない場合でも、これまで蓄積されてきた思考力を問う試験の手法を組み合わせて、多様な思考力を測定することを押し進めるべきである。

第三に、教員の研修、養成のシステムを整備するために、次のことを提案する。

―高校教員に対して、高校教育における〈考える「倫理」〉の重要性を理解し、思考力の養成に適する教材やノウハウを共有する場を作り、積極的に活用すること、を提案する。

大学の関係者に対して、思考力の養成に有効な手法や教材の開発に努めること、内外で開発された成果の高校現場への普及に努めること、大学の教員養成課程の哲学・倫理学・宗教学の授業において学生主体型の授業方法を積極的に導入すること、を提案する。

―関連学会に対して、指導方法や教材についての研究を社会で求められる学問の重要分野として認識し、開発された成果を高校現場に普及させ、思考力養成の手法と科目内容とを有機的に結合させるため、研究者と高校教員との連携を図ること、を提案する。

―地方自治体の教育関係者には、公民科の各科目の開講状況などを把握し、「倫理」を開講できるための様々な環境整備をはかること、例えば教員の研修の支援体制を整えることなど、を提案する。

書式変更: インデント : 最初の行 : 0 字

5 提言

(1) 文部科学省および中央教育審議会に対して

第一に、学習指導要領において「倫理」が思考力の育成を目標とすることを明示し、哲学対話や生徒に平易で短い原典を読ませる授業などを推進すること、第二に、公民科再編を論議する際にすべての生徒が何らかの形で「倫理」を学ぶ機会を持ち得るようにすること、第三に、大学教員養成課程において公民科免許取得の要件として哲学・倫理学・宗教学の履修単位を増やすこと、第四に、教員免許取得の際に哲学・倫理学・宗教学の履修を求めるようにすること、第五に、現職の公民科教員が「倫理」の研修を受けやすい環境を整備すること、第六に、大学入試（達成度テスト）において倫理に関する網羅的な知識ではなく「思考力」を判定できるような方策を検討すること、を提案する。

さらに、「倫理」という科目名が長く継承されてきた理由を鑑みて、短兵急な科目名変更の提案は控えるが、思考力重視の教育の要としての位置づけをもつ本科目には「哲学」の名称がよりふさわしいところがある。科目名を「倫理」から「哲学」に変更すべきか否かの議論を起こすことを、強く提案する。

(2) 関連学会および大学の研究者に対して

第一に、「倫理」の指導方法や教材についての研究を社会において求められる学問の重要分野として認識し、高校「倫理」の教員の育成に努めること、第二に、「思考力」の養成に有効な手法や教材の開発に努めること、第三に、開発された成果の高校現場への普及に努め、思考力養成の手法と科目内容とを有機的に結合させるため、研究者と高校教員との連携を図ること、第四に、大学の高校教員養成課程において哲学対話の授業のためのスキルを育成しうるようにカリキュラムを工夫すること、第五に、現職教員の研修に協力しうる体制を整備すること、を提案する。

(3) 教科書執筆者および教科書出版社に対して

教科書作成においては、思想家、哲学者などの学説の簡潔な紹介を主とする従来の知識網羅型から、〈考える「倫理」〉にふさわしい内容へと改善することを提案する。

その要点は、第一に、扱う人物を現状の 300 人から３分の１の 100 人程度に削減する。第二に、身近な具体例を導入とする、資料やその平易な説明にいっそう多くのスペースを割く、章末に設問を設け論述問題を採用する、など、生徒の思考力の育成につながる工夫を強化する。第三に、専門外の教員にも教えやすいよう、公民科の学習として、扱う思想の意義、知識として最低限必要とされること、多様な考え方の方向性、現代とのつながりなどが追いやすい工夫をする、である。編集方式が、時代を追う形であるか、課題ごとにまとめる形であるかは、それぞれの執筆者、教科書会社に委ねられよう。

例えば、フィンランドはいち早く教育改革を進め、学習到達度調査（PISA）でもつねにトップクラスを占めていることで知られているが、その教科書は、早い時期から本物の知識に触れさせ、知的好奇心をかき立てるとともに、共同的な探求実践を通して学

~~習を進めるよう構成されている。わが国とは教育制度は異なるが、盛り込む知識の削減が逆に教育内容の充実をもたらすような教科書を工夫する上で、ひとつの参考となろう。~~

~~**(4)　大学入学試験関係者に対して**~~

~~現行のセンター試験および各大学個別入試の「倫理」および「倫理、政治・経済」についても、〈考える「倫理」〉の趣旨に沿ったものにすること、を提案する。〈考える「倫理」〉は、理念としては現行学習指導要領にある程度盛り込まれているものであるため、現在の学習指導要領および入試制度のもとでも迅速な対応は可能である。また、国公立大学２次試験や私立大学の一般入試などで「倫理」を入試科目として採用し、論述式の試験を取り入れること、を提案する。~~

~~**(5)　地方自治体の教育関係者に対して**~~

~~第一に、現在の「倫理」の開講状況、「倫理」を専門的に教えられる教員の配置状況を的確に把握し、教員の採用にあたって「倫理」を教える素養を持った人材を積極的に採用する、必要に応じて非常勤講師を積極的に採用するなどして、「倫理」を開講できるための環境整備をはかること、第二に、本来は他分野を専門とする教員が、倫理も教えざるを得ないという現状に対する当面の対策として、このような教員が「倫理」を教えるための素養を身に付け、体系的な教材研究を行うことができるための訓練・研修の場が持てるよう支援体制を整えること、を提案する。~~

＜参考資料１＞哲学・倫理・宗教教育分科会審議経過

第 22 期

平成 23 年

12 月 4 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 1 回）
- ○役員選出と今後の計画
- ○公民科「倫理」教育の現状について

平成 24 年

3 月 31 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 2 回）
- ○河野哲也（立教大学）「道徳教育と子ども哲学」
- ○「哲学の教育」の目標と実施に際しての諸問題
- ○今期分科会の達成課題について

10 月 6 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 3 回）
- ○工藤文三（国立教育政策研究所初等中等教育研究部長）「中等教育における道徳教育、倫理教育の位置付けと学校現場での実践の動向」
- ○生徒が主体的に考える教育を実施する上での問題点

12 月 8 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 4 回）
- ○今後の方針についての意見交換
- ○哲学教育の必要性について

平成 25 年

12 月 7 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 5 回）
- ○特任連携会員２名の選考
- ○提言作成のためのワーキンググループの設置

平成 26 年

1 月 6 日　第 22 期哲学・倫理・宗教教育分科会のメーリングリストを作成し、メールによる随時の情報交換および議論を開始

4 月 19 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 6 回）
- ○ワーキンググループに大学教員・高校教員６名の協力者を加えた拡大ワーキンググループの設置
- ○「倫理」教育改革の方向性について
- ○センター試験と「倫理」教育との関係について

5 月 17 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 7 回）
- ○澤田浩一（文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官）「高校「倫理・社会」と「倫理」の変遷について、および公民科の将来について」
- ○科目「公共」の可能性について

○国際バカロレアへの対応について
○教員養成と現職教員の研修について

第 23 期
平成 26 年
11 月 1 日　第 23 期哲学・倫理・宗教教育分科会のメーリングリストを作成し、ワーキンググループによる提言原案についてメール会議による意見交換を開始
12 月 6 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 1 回）
○役員選出と今後の計画
○「考える」倫理教育とシティズンシップ教育との関係について
○評価・測定の方法
○宗教の問題の扱い方
○「倫理」教育の対象となる生徒について
平成 27 年
1 月 11 日　哲学・倫理・宗教教育分科会（第 2 回）
○履修機会の賦与について
○科目の名称について
○提言最終案の確定
○月○日　日本学術会議幹事会（第　　回）
○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―」を承認

＜参考資料２－１＞　「倫理」開設状況（文部科学省）

公民科各科目の「開設」状況（全日制課程）

入学年度	科目	普通科				専門学科				総合学科		
		1年次	2年次	3年次	単位制	1年次	2年次	3年次	単位制	1年次	2年次	3年次
25	現代社会	56.0	13.6	23.1	6.5	42.8	16.4	38.0	1.6	97.6		
	倫理	**3.0**	**11.7**	**41.2**	**5.7**	**0.7**	**1.7**	**7.1**	**0.8**	**55.6**		
	政治・経済	2.0	9.8	68.0	6.3	0.4	3.2	21.0	1.1	81.1		
22	現代社会	60.0	11.1	26.0	7.4	44.0	16.5	38.7	1.8	96.4		
	倫理	**2.3**	**7.6**	**34.9**	**5.7**	**1.1**	**1.7**	**6.8**	**0.8**	**59.1**		
	政治・経済	2.1	6.9	65.3	6.7	0.6	2.9	20.3	0.8	79.9		
19	現代社会	66.1	12.2	34.2		44.9	14.9	38.2		64.7	16.5	39.4
	倫理	**3.2**	**8.7**	**34.9**		**1.4**	**2.4**	**7.8**		**2.7**	**28.2**	**48.6**
	政治・経済	2.3	8.2	72.9		1.0	4.2	21.9		1.2	35.3	77.3
18	現代社会	64.8	11.1	30.9		45.8	15.8	37.2		64.4	16.3	31.8
	倫理	**4.4**	**9.9**	**36.8**		**1.7**	**3.1**	**8.3**		**3.3**	**31.0**	**50.2**
	政治・経済	2.8	9.4	73.9		0.9	4.0	22.3		2.1	36.4	79.1
17	現代社会	62.3	10.5	29.2		44.9	15.9	35.5		62.3	15.4	27.2
	倫理	**5.7**	**10.1**	**37.0**		**2.1**	**3.2**	**9.0**		**4.4**	**30.7**	**52.2**
	政治・経済	3.3	8.8	72.8		1.0	4.2	22.2		1.8	36.4	75.4
16	現代社会	62.8	10.2	27.1		43.6	16.8	36.3		59.8	15.2	23.5
	倫理	**6.2**	**10.8**	**37.5**		**2.3**	**3.7**	**9.0**		**4.9**	**34.8**	**54.4**
	政治・経済	3.4	8.8	72.9		1.0	3.9	24.2		2.0	38.7	73.5
15	現代社会	62.4	9.9	26.5		44.3	16.9	35.4		59.2	16.8	27.4
	倫理	**6.0**	**10.9**	**37.4**		**2.4**	**3.8**	**8.5**		**7.3**	**32.4**	**52.0**
	政治・経済	3.9	9.0	72.5		1.1	4.0	24.2		2.2	38.5	72.6

文部科学省「教育課程の編成・実施状況調査」より作成

＜参考資料２－２＞　東京都立高校　公民科必修科目開設状況

平成２６年度（定時制、通信制、三部制の高校は除く）
現代社会　必修　　138 校
倫理＋政経　必修　43 校
倫理　必修履修率　23.7％
＊日野高校（文系　倫理＋政経　理系　現代社会）、世田谷泉高校（現社が基本、倫理＋政経も履修可能）は、両方にカウントする。
（東京都高等学校公民科「倫理」・「現代社会」研究会調べ）

＜参考資料２−３＞　東京都公民科教員採用状況

東京都　中高共通公民科倍率

（単位：人、倍）

	応募者数	受験者数	名簿登載者数		倍率
			一次	二次	
26年度選考	717	580	32		18.1
25年度選考	791	648	57		11.4
24年度選考	843	659	56		11.8
23年度選考	793	668	46		14.5
22年度選考	642	512	40		12.8
21年度選考	554	402	36		11.2
20年度選考	544	418	46		9.1
19年度選考	575	433	45	16	27.1
18年度選考	413	310	40	13	23.8
17年度選考	403	287	13	5	57.4
16年度選考	516	407	15	3	135.7

＜参考資料３＞　大学入試センター試験受験状況（「倫理」「倫理・政経」など）

大学入試センター試験（本試験）受験者数

	H17 年度	H18 年度	H23 年度	H24 年度	H26 年度
受験者数	524, 603	506, 241	527, 793	525, 838	531, 987
倫　　理	51, 431	43, 643	58, 278	35, 537	33, 761
倫理・政経 (倫理との合計)	−	−	−	49, 601 (85, 138)	48, 789 (82, 550)
現代社会	198. 746	220, 731	177, 843	105, 570	77, 850
政治経済	64, 251	62, 961	88, 758	57, 224	48, 363
（公民計）	314, 428	327, 565	324, 879	247, 932	208, 763
世界史Ｂ	93, 770	90, 209	88, 303	91, 139	85, 943
日本史Ｂ	152, 072	144, 959	152, 970	157, 372	153, 204
地　理Ｂ	109, 805	110, 948	113, 769	132, 528	146, 472

（独立行政法人大学入試センターHP より作成）

＜参考資料４−１＞　「倫理」教科書発行、採用状況

平成６年度	平成 16 年度	平成 26 年度
11 社 13 種類	９社 11 種類	６社７種類
（大判４種類）	（大判４種類）	（大判１種類）＊

○教科書発行状況

*大判の教科書の多くは、生徒の学力に配慮してテーマや内容を設定したものだが、今回の学習指導要領の改訂で姿を消すこととなった。現在の教科書のほとんどは、センター試験対策を意識したものである。

○教科書採用状況

倫理教科書について

旧課程用（３年用）

出版社	人名	冊数	占有率
清水	１９９	36, 050	25. 1
東書	２２３	30, 417	21. 1
第一	１６１	24, 959	17. 4
実教	２１６	22, 509	15. 6
数研	１２０	12, 017	8. 4
清水		6, 210	4. 3
教出		4, 789	3. 3
山川	１７８	3, 632	2. 5
実教		3, 066	2. 1
東学（山川）		192	0. 1
（一橋）			
１１冊		143, 841	
			12. 9
現代社会１５冊		207, 633	18. 7
政治経済１５冊		349, 452	31. 4
基本調査	３学年	3, 333, 593÷３	

新課程用（１・２年用）

出版社	人名	西洋	東洋	日本	冊数	占有率	
清水	２５７	(144	15	98)	31, 649	19. 8	
東書	２５６	(135	24	97)	35, 280	22. 1	
第一	２９３	(147	21	125)	27, 814	17. 4	
実教	２１３	(102	16	95)	36, 758	23. 0	
数研	２２４	(118	16	90)	14, 121	8. 8	
清水	１９３	(87	18	88)	7, 397	4. 6	
山川	３００	(146	21	133)	6, 574	4. 1	
７冊					159, 593		
					14. 4		27. 3
１２冊					880, 738	79. 3	98. 0
８冊					137, 506	12. 4	43. 8
推定	1, 111, 197						

＜参考資料４−２＞　「倫理」「倫理・社会」教科書に採録された人名数と人名

１、「倫理」と「倫理・社会」との比較

（１）「倫理」「倫理・社会」教科書に採録された人名数

○第一学習社『倫理』平成 21 年度　合計 283 名
(1) 青年期の課題と人間としての在り方生き方（外国人＋日本人）
ア 青年期の課題と自己形成（10+3=13 名）
イ 人間としての自覚（46+1=47 名）
ウ 国際社会に生きる日本人としての自覚（6+113=119 名）
(2) 現代と倫理
ア 現代の特質と倫理的課題（2+0=2 名）
イ 現代に生きる人間の倫理（86+1=87 名）
ウ 現代の諸課題と倫理（8+6=14 名）」
「外国人:160 名」+「日本人:123 名」=283 名
太文字の人名は、「外国人:111 名」+「日本人:68 名」=169 名（全体の約 60%）

○第一学習社『倫理』平成 26 年度　合計 293 名
「外国人:169 名」+「日本人:124 名」=293 名
○第一学習社『倫理・社会』昭和 54 年度改訂検定（比較）　合計 93 名
「外国人:66 名」+「日本人:27 名」=93 名
太文字の人名は、「外国人:38 名」+「日本人:19 名」=57 名（全体の約 62%）

（２）「倫理」教科書に採録された人名一覧

『高等学校 改訂版 倫理』（越智貢ほか７名、第一学習社、平成21年）。
「(1)」「ア」などの文章は、学習指導要領平成10年改訂の「指導内容」規定に拠る。
◆：外国人 ◇：日本人　　アンダーラインは本文中に太文字で掲載されている人名。

(1) 青年期の課題と人間としての在り方生き方
ア 青年期の課題と自己形成（10＋３＝13 名）
◆リンネ　ベルクソン　ホイジンガ　カッシーラ　レヴィン　ホリングワース　エリクソン　マズロー　フロイト　フロム
◇和辻哲郎　相田みつを　神谷美恵子
イ 人間としての自覚（46＋１＝47 名）

◆タレス ヘラクレイトス ピタゴラス デモクリトス プロタゴラス ソクラテス プラトン アリストテレス エピクロス ゼノン セネカ エピクテトス マルクス＝アウレリウス プロティノス モーセ イエス パウロ アウグスティヌス トマス＝アクィナス ヨハネ＝パウロ２世 ムハンマド ゴータマ＝シッダッタ ナーガールジュナ ヴァスバンドゥ
魯迅 孔子 孟子 荀子 老子 荘子 商鞅 韓非子 李斯 墨子 恵施 公孫竜 蘇秦 張儀 孫氏 呉子 許行 鄒衍 董仲舒 朱子 王陽明 ベートーヴェン
◇星野富弘
ウ 国際社会に生きる日本人としての自覚（６＋113＝119 名）
◆鑑真 E. H. ノーマン フーヘラント トルストイ ボードレール ランボー
◇聖徳太子 聖武天皇 孝謙天皇 行基 最澄 空海 源信 空也 法然 一遍 親鸞 栄西 道元 日蓮 沢庵 良寛 藤原惺窩 林羅山 新井白石 雨森芳洲 山崎闇斎 中江藤樹 熊沢蕃山 山鹿素行 伊藤仁斎 荻生徂徠 貝原益軒 林鵞峰 林鳳岡 柴野栗山 松永尺五 木下順庵 室鳩巣 三浦梅園 尾藤二洲 南村梅軒 谷時中 野中兼山 浅見絅斎 佐藤直方 古賀精里 竹内式部 伊藤東涯 青木昆陽 太宰春台 服部南郭 渥美清 井原西鶴 近松門左衛門 契沖 荷田春満 賀茂真淵 本居宣長 平田篤胤 石田梅岩 安藤昌益 狩野享吉 二宮尊徳 吉田兼好 世阿弥 千利休 松尾芭蕉 前野良沢 杉田玄白 渡辺崋山 高野長英 佐久間象山 勝海舟 横井小楠 坂本龍馬 吉田松陰 久坂玄瑞 高杉晋作 伊藤博文 品川弥二 橋本佐内 緒方洪庵 森有礼 福沢諭吉 西周 植木枝盛 中江兆民 新島襄 山室軍平 内村鑑三 西郷隆盛 新渡戸稲造 三宅雪嶺 志賀重昂 徳富蘇峰 安部磯雄 片山潜 幸徳秋水 河上肇 吉野作造 菅野スガ 北村透谷 夏目漱石 森鴎外 岸田俊子 景山(福田)英子 与謝野晶子 平塚らいてう 市川房枝 井上哲次郎 西田幾多郎 柳田国男 折口信夫 柳宗悦 小林秀雄 丸山真男 司馬遼太郎
(2) 現代と倫理
ア 現代の特質と倫理的課題（２＋０＝２名）
◆マックス＝ウェーバー リースマン
イ 現代に生きる人間の倫理（86＋１＝87 名）
◆ピコ＝デラ＝ミランドラ ダンテ ペトラルカ ボッカチオ ボッティチェリ レオナルド＝ダ＝ヴィンチ ミケランジェロ ラファエロ マキャベリ エラスムス トマス＝モア ルター カルヴァン モンテーニュ パスカル コペルニクス アリスタルコス プトレマイオス ケプラー ガリレイ ニュートン フランシス＝ベーコン バークリー ヒューム デカルト スピノザ ライプニッツ トマス＝クーン ダーウィン スペンサー ホッブズ ロック ルソー グロティウス モンテスキュー ヴォルテール ディドロ カント ヘーゲル ナポレオン フィヒテ シェリング アダム＝スミス ベンサム Ｊ．Ｓ．ミル コント オーウェン フーリエ サン＝シモン マルクス エンゲルス レーニン 毛沢東 ウェッブ夫妻 バーナード＝

ショウ　ベルンシュタイン　ゴルバチョフ　キルケゴール　ニーチェ　ヤスパース　ハイデガー　サルトル　ボーヴォワール　フッサール　メルロ=ポンティ　レヴィナス　パース　W. ジェームズ　デューイ　ユング　ホルクハイマー　アドルノ　ハーバーマス　ソシュール　レヴィ=ストロース　フーコー　デリダ　ドゥルーズ　ガタリ　ヴィトゲンシュタイン　J. ロールズ　A. セン　シュヴァイツァー　ガンディー　マザー＝テレサ　B. フリーダン　サイード

◇杉原千畝

ウ 現代の諸課題と倫理（８＋６＝14 名）

◆ベビーM　カレン＝クインラン　ノーベル　レイチェル＝カーソン　ガルブレイス　ボードリヤール　ラッセル　アインシュタイン

◇田中正造　南方熊楠　向井千秋　緒方貞子　佐々木禎子　黒柳徹子

★登場する人名は、「外国人：160 名」＋「日本人：123 名」＝283 名

＊その内、太文字の人名は、「外国人：111 名」＋「日本人：68 名」＝169 名（全体の約 60%）

（日本倫理学会第 60 回大会 WS「初等・中等教育に対する倫理学の貢献可能性」2009 年 10 月 16 日（金）　南山大学における富山県立上市高校高木哲也氏の報告資料に依る）

（３）「倫理・社会」教科書に採録された人名一覧

第一学習社　『倫理・社会』内海巌編　昭和 54 年改訂検定。また、(1) 現代と人間　などの文書は学習指導要領昭和 45 年度改訂による。なお、アンダーラインは本文中に太文字で掲載されている人名。

(1) 現代と人間

・現代社会と人間関係（３名　太字０名）　→現代社会へ

クーリー　テンニース　ハーロー

・青年と人間形成（３名　太字１名）

アンネ＝フランク　フロイト　マルタン＝デュ＝ガール

(2) 人生観・世界観

・思想の源流　（＊は日本思想で扱う）(16 名　太字 11 名)

アリストテレス　イエス＝キリスト　エピクロス　王陽明＊　孔子　釈迦（ゴータマ＝シッダルタ）　朱子＊　ゼノン　ソクラテス　タレス　パウロ　プラトン　プロタゴラス　孟子　モーゼ　老子

・現代と思想（44 名　太字 26 名）

アダム＝スミス　ウェッブ　エンゲルス　オーエン　ガリレイ　カルビン　ガンジー　カント　キルケゴール　コペルニクス　サルトル　サン＝シモン　ジェームズ　ジェンナー　シュバイツァー　スピノザ　ダーウィン　デカルト　デューイ　ニーチェ

ニュートン　ハイデッガー　パース　ピコ＝デラ＝ミランドラ　ヒューム　フーリエ　ヘーゲル　ベーコン　ベルンシュタイン　ベンサム　ホッブス　ボルテール　マキアベリ　マルクス　ミケランジェロ　ミル　毛沢東　ヤスパース　ライプニッツ　ルソー　ルター　レオナルド＝ダ＝ビンチ　レーニン　ロック

・日本の思想（27 名　太字 19 名）

安部磯雄　石田梅岩　伊藤仁斎　板垣退助　内村鑑三　荻生徂徠　鴨長明　賀茂真淵　空海　幸徳秋水　最澄　聖徳太子　親鸞　千利休　道元　中江兆民　中江藤樹　西田幾多郎　日蓮　二宮尊徳　林羅山　藤原惺窩　福沢諭吉　法然　本居宣長　吉田兼好　吉野作造

合計　93 名（外国人 66 名　日本人 27 名）　太字 57 名（外国人 38 名　日本人 19 名）

巻末参考資料　ソクラテス、新約聖書、スッタニパータ、孔子、老子、フランシス・ベーコン、デカルト、ルソー、カント、マルクスとエンゲルス、サルトル、デューイ、親鸞、道元、内村鑑三、西田幾多郎

２、様々な「倫理」教科書の人名数

(1)『高等学校 改訂版 新倫理 人間とは何か――思索のために』（菅野覚明ほか５名、清水書院、平成 21 年）

★人名索引に記載されている人名数は、「外国人：159 名」＋「日本人：91 名」＝250 名

＊そのうち、太字の人名は、「外国人：135 名」＋「日本人：76 名」＝211 名

◎人名索引に記載されていない人名もあり、合計約 280 人。

(2)『高校倫理』（古田光ほか６名、実教出版、平成 21 年）

＊人名索引への記載は太字の人名で、「外国人：120 名」＋「日本人：93 名」＝213 名

◎人名索引に記載されていない人名もあり、合計約 290 人。

(3)『改訂版 高等学校 倫理』（佐藤正英ほか６名、数研出版、平成 21 年）

＊人名索引への記載は太字の人名で、「外国人：　118 名」＋「日本人：76 名」＝194 名

◎人名索引に記載されていない人名もあり、合計約 290 人。

(4)『倫理』（平木幸二郎ほか６名、東京書籍、平成 21 年）

★索引に記載されている人名は、「外国人：139 名」＋「日本人：82 名」＝221 名

＊その内、太字の人名は、「外国人：78 名」＋「日本人：69 名」＝147 名

◎索引に記載されていない人名もあり、合計約 260 人。

(5) 『現代の倫理 改訂版』(濱井修ほか4名、山川出版社、平成21年)
★索引に記載されている人名は、「外国人：129名」＋「日本人：71名」＝200名
＊その内、太字の人名は、「外国人：127名」＋「日本人：66名」＝193 名
◎索引に記載されていない人名もある。

書式変更：両端揃え，改ページ時 1 行残して段落を区切る

＜参考資料５－１＞シンガポールのラッフルズ・インスティテューションにおける哲学教育
―学力に恵まれた生徒のための哲学―

シンガポールの中等教育機関、ラッフルズ・インスティテューション(Raffles Institution 以下、RI と略記)では、すべての生徒に6年間にわたる哲学教育を課している。RI は1823年に設立されたシンガポール国内で最も古く名声ある名門学校であり、小学校卒業資格試験（PSLE）で最高の成績をおさめた生徒たちが進学を希望するいわゆるエリート校である。RI は、優れた才能に恵まれた生徒の学習ニーズに応えるため、2007年に6年間に及ぶ統合型プログラム「2007年のラッフルズ・プログラム」(13歳から18歳の生徒を対象とする）を導入した。この新しいプログラムによって、生徒は、シンガポール・ケンブリッジ一般教育資格証明の普通レベル（GCE 'O' Level）を越えて、広範囲にわたる教育を受けることができ、6年間のプログラムを終えれば、直接上級レベル（GCE 'A' Level）へと進むことができる。哲学はそのプラグラムのために新しく追加された科目の一つなのである。RI の経験には、学力的に恵まれた生徒を集める高等学校において〈考える倫理〉を実施するための有益なヒントが含まれていることはもちろん、広く日本の中等学校に〈考える倫理〉を導入するための貴重なヒントも含まれていると思われる。

RI は哲学の授業を創設するために、リップマンの考案した「こどもの哲学(P4C)」の「探求の共同体(COI)」プログラムを研究し、それを導入するためにはいくつかの課題をクリアしなければならないことを見出した。(1) クラスの規模の問題。COI の理想的な規模は生徒がおよそ 10 人から 12 人というものだが、RI のクラスの標準的な規模は生徒がおよそ 30 人というものである。(2) ファシリテーターの役割。これらの課題をクリアすべく、RI は COI に様々な工夫を加え、独自のプログラムを構築した。

RI は、生徒が哲学の授業を全て終えたときに達成すべき望ましい学習成果（知識、技術、習性）を「目標」として明確にし、それを「評価」する方法を整え、それを達成する「授業計画」を立てた。目標としては、(1) 人間にとって重要な事柄をめぐる哲学的な問いとそれに対する答えを理解すること、および、(2) 自分の意見を論拠をあげて正当化し、他の人の意見を批判的に吟味すること。(3) 協力し合って探求の共同体をつくること。評価方法としては、以下のような多様な方法がとられる。(1) テスト――議論の分析と哲学的なトピックに関する時間制限付きの筆記試験。(2) テストに代わる評価――ブログや〈問題に基づく学習〉(Problem-based Learning) の課題、オンラインのフォーラム。(3) 対話の観察――生徒のディスカッション・スキルの評価（4、5 人の生徒からなるグループで)。(4) クラス参加――教員が、生徒の成績表の中で、クラスのディスカッションにおける態度と行動についてコメントする。「授業計画」としては、(1) 生徒の思考を議論し、反省し、前に進めることができるように、生徒の思考を明らかにし、記録すること、および、(2) 複雑な思考スキルをもっと単純ないくつかの構成要素へと分解し、それらを下位の思考スキルから上位の思考スキルへと段階的に配置すること。

以上のような方針の下、6年間にわたる哲学の授業は、リチャード・ポールの9つの「批

判的思考基準」も援用しつつ次のように体系的に組織されている（2013 年日本哲学会ワークショップ（5 月 10 日お茶の水女子大学）における Kenneth Low 氏の報告資料 http://philosophy-japan.org/ja/572/より引用）。

Scaffolding Learning in A Progressive Manner

LEVEL	SKILLS	TOPICS
YR 1	• Basic Elements of Critical Thinking • Logic & Arguments 論理と論証 • Introduction to a Teacher-led COI	• Exploring concepts 概念を探究する
YR 2	• Reinforcement of the above 上記の強化 • Building up a Student-led COI	• Moral Decision Making 道徳的意志決定 • Applied Ethics 応用倫理
YR 3	• Reinforcement of the above with increasing emphasis on argumentative writing skills 論証的に各技術にさらに重点を置きつつ上記を強化	• Distributive Justice 配分的正義
YR 4	• Advanced Module 上級モジュール	• Epistemology 認識論
YR 5-6	• General Paper / Knowledge & Inquiry (GCE 'A' Levels)	

RI の哲学の授業方法で最も顕著な点は、生徒とファシリテーターを務める教員をさらに導くために、「思考を視覚化する」様々な方法が取り入れられていることである。思考の進行を示すフローチャート、グラフィック・オーガナイザー、議論の樹形図が利用される。とくに、グラフィック・オーガナイザーを使用することによって、生徒はディスカッションの広さ（水平的）と深さ（垂直的）を簡単に確認することができる。また、生徒の達成度を可視化するための着眼点として次のようなものがあげられる（前掲の報告資料より引用）。

Making Thinking Explicit & Visible

Desired Learning Outcomes: Students are able to collaborate with others to form a good Community of Inquiry (COI)

OBSERVABLES of a Good Community of Inquiry

Build on each other's ideas	• clarifying 明確にする • paraphrasing 言いかえる • extending 拡張する
Critique each other's ideas	• identifying lack of clarity 明確さの欠如を指摘する • identifying inaccuracy 不正確さを指摘する • identifying digressions 逸脱を指摘する • identifying logical fallacies 論理的誤りを指摘する
Demonstrate respect for & openness to each other	• turn-taking 互いに役割を果たす • drawing others into the discussion 他の人を議論に引き込む • disagreeing in appropriate manner 適切に不同意を伝える • being open to revising one's position when better reasons are presented. よりよい理由が示されたときは自分の立場を訂正する可能性を認める

＜参考資料５−２＞　ハワイのカイルア高校　異なる人種・文化・社会階層間の対話

「子どもの哲学」を生かした教育の先進地域の一つはハワイである。高校においては、カイルア高校がハワイ大学と提携して「子どもの哲学」を導入することで、生徒間の対立など学校生活上の問題を解決することに成功したことで知られている。カイルア高校は、生徒数 750 人ほどの州立高校である。9 年生〜12 年生を対象として、4 年間の教育課程をもつ。この学校では、1999 年に子どもの哲学を導入したのを始まりに、現在では哲学科出身の専任教員とハワイ大学から派遣される「フィロソファー・イン・レジデンス(Philosopher in Residence＝哲学駐在員)を置いて、成果を上げている。

ハワイで子どもの哲学が導入された背景には、他国からの移民が多いため、多様な世界観、価値観を受け入れながらも、物事を深く突き詰めていく力が重要となるというハワイ特有の事情がある。カイルア高校の場合、学区に、現地ハワイ人のなかでも貧困層の人たちの地域、ハワイ人でも中間層に属する比較的裕福な地域、軍関係の仕事をする白人ないし黒人の家庭が多い地域、という 3 つの地域が属しており、こうした格差の中でお互いの無理解や反発が絶えなかったことがある。暴力行為は、多様な人種と文化に対する理解、およびそのなかでの自己のあり方についての認識に関わっていたのである。

子どもの哲学が導入された当初は、お互い非難、罵倒する場面もあったそうだが、そのような発言に対しては、「なぜそう思うの？」といった問いを繰り返し、そこからしだいにお互いの立場の理解が進み、多様な人々の中で安心して自分自身であり、自分自身で考えることができる知的なセイフティが保たれる空間が形成されていった。それとともに、暴力や麻薬、売春などの問題は、劇的に減って行ったとされている(梶谷,2012)

学業成績の面でも、対話と合わせて、対話を振り返り考えを文章にまとめる作業が導入されると、生徒たちの読解力と書く力が大きく改善したという。改善の具体的な例として、授業のレポート課題の質的量的変化だけではなく、州が実施する標準テストの読み書きのセクションにおいて proficient(堪能)と評価された生徒の割合が、約 45%(2005-2006)から約 80%(2008-2009)へと上昇したことがあげられる(豊田　2012)。

- 梶谷真司「邂逅の記録 19：ハワイ大学との共同夏季比較思想セミナー報告（10）」2012.9, http://utcp.c.u-tokyo.ac.jp/blog/2012/09/post-561/
- 豊田光世「子どもの哲学の教育活動の理念と手法に関する研究　−ハワイ州の取り組みを事例として−」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』14, 41-50, 2012

＜参考資料５−３＞　オーストラリアおよびハワイにおける哲学対話の教員養成・研修の例

「子どもの哲学」の先進地域の一つであるオーストラリアの小学校の一つ、クィーンズランド州の公立ビューランダ小学校は、哲学対話教育の導入により、全教科に渡って児童の学力を向上させることに成功したことで、知られている。この学校ではすべての教員が哲学対話教育の研修を受け、哲学対話の指導をすることができるので、正規のカリキュラムに組み込まれている「哲学」を他の教科とまったく同じように、哲学専科の教員に頼らず教えることができる。授業を実施するだけでなく、教員自身が新任教員の哲学対話教育研修を行い、教材の開発を行っていることも、この小学校の特徴である。

哲学対話教育の教員研修は、クィーンズランド大学をはじめとするいくつかの大学で提供されているが、注目すべきは民間の哲学教育団体が提供しているプログラムである。FAPSA（The Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations＝オーストラリア初等・中等学校哲学協会連合会）の現職教員研修である。これは、初級＝「レベル１」、中級＝「レベル 2」、上級＝実習研修と、段階的に構成されたプログラムであり、イギリスの民間の哲学教育団体 SAPERE(Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education)と哲学教育を専門とする私企業 DialogueWorks が開発した研修プログラムをモデルにしてつくられたものである。イギリスでは、このプログラムを使って SAPERE と DialogueWorks が現職教員向けの研修を受託している。（以上は 2012 年日本哲学会「哲学教育ワークショップ」におけるティム・スプロッドの報告「初等・中等学校で哲学を教える教員の教育―オーストラリアから考える」に基づく。http://philosophy-japan.org/ja/572/）

また、ハワイのワイキキ小学校では、全教員がハワイ大学による「子どもの哲学」の研修を受け、正規の授業として哲学対話教育を行っている。この点、先述のビューランダ小学校と同様であるが、ワイキキ小学校の特徴は、ハワイ大学の開発した「哲学者の道具箱 Philosopher's Toolkit」を用いることによって、「子どもの哲学」に習熟していない教員も哲学対話の授業を実施することが可能になっていることである。「哲学者の道具箱」は、哲学対話に必要な用語や思考スキルをヴィジュアルに示す教材である。

＜参考資料６−１＞　公立高等学校（長野県立望月高等学校）における対話を取り入れた公民科「倫理」の授業　―問いを生きる高校生―

長野県立望月高等学校では、公民科「倫理」の授業において、問いを問うこと、問いをめぐって生徒どうし、生徒と教員が対話する授業を実施している。その根底にある理念は、学校が多様な若者の集まる場所である以上、教育は「ユニバーサル・デザイン」を志向するもの(Universal Design for Learning=UDL)でなければならないということ、そして、高等学校の生徒（通常 15〜18 歳）が特に問いを抱えて生きている世代であるということである。当校の経験は、多様なニーズをもった生徒が通う高等学校における〈考える倫理〉の教育を考える上で貴重なヒントを与えてくれるとともに、「思想史」教育と「哲学対話」教育との接続を考える上でも有益であると思われる。

望月高等学校は、多様な生徒が通う学校であり、低学力、不登校、いじめ、複雑な家庭環境など様々な問題を抱えた生徒も少なくない。そのなかで公民科「倫理」の授業を有意義に進めるための工夫として、(1) 授業内容の視覚化（グラフィック・オーガナイザーなど)、(2) 積極的参加を促す工夫として授業ノートを見直すための小休止、グループ学習、授業の構造化、(3) 評価基準を明確・詳細に示すなどを実施している。

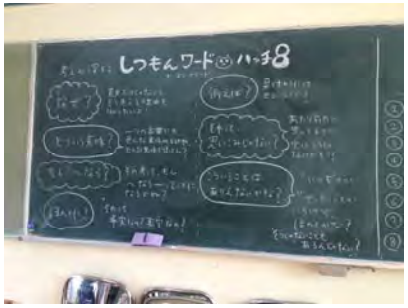
公民科「倫理」の授業を UDL にするために、次の三つの点が重視される。(1) シラバス（授業者・テキスト・学び方・評価基準、授業に関わること全般を明確に示す)、(2) オプション（学び方の選択肢、どんなニーズをもった生徒も目標に到達するようにいくつかの学び方や評価方法の選択肢を示す)、(3) 評価（誰にでもわかりやすい明確な評価基準をあらかじめ示す)。以下にあげるのはある年度・学期の「シラバス」の具体例である（科研費研究「初等中等教育における哲学教育推進のための理論的・実践的研究」(代表者・寺田俊郎）の共同研究会（2012 年 6 月 23 日上智大学）における綿内真由美氏の報告資料より引用。以下の引用もすべて同資料による。また、同校の教育実践については 2013 年の日本哲学会のワークショップでも報告されている：http://philosophy-japan.org/ja/572/)。

○シラバス

スケジュール：4 月　この「世界」について〈神話→哲学〉／5 月　「よく」って？1〈ギリシア思想〉／6 月　「よく」って？2〈中国思想〉／7 月　「信じる」こと〈宗教〉／8 月　読書感想文『こどものための哲学対話』／9 月　「人間的」あまりに「人間的」1〈ルネサンス・宗教改革〉／10 月　「人間的」あまりに「人間的」2〈合理的精神〉／11 月　「人間的」あまりに「人間的」3〈自由〉／12 月　「人間的」あまりに「人間的」4〈実存〉／1 月　読書感想文・まとめ

○何を学んでほしいか：なぜ？と問う技法／なぜ？に自分の頭で考える力／なぜ？を自分の言葉にする力／なぜ？を他者に伝える力／他者の考えを受け入れる力

授業開始にあたっては対話の心得が伝えられる。「まず他者の意見をきくこと」「決して自己や他者を非難しないこと」「反論は〈なるほど、そういう考えもあるね。しかし私は○○と考えます。あなたはどう思いますか?〉といったように行う」。



（写真は同校を訪れた土屋陽介氏の提供による）

1時間目のガイダンスでは「〈なぜ?〉について」というテーマでグループ討論・発表を行う。そのさい発表された「問い」は次のようなものである。「なぜ感情があるのか?」「なぜ自分は生まれてきたのか?」「なぜ勉強しなければいけないのか?」「なぜ自分は自分なのか?」「この世界はどうやってできたのか?」。このうち「生きること」と「この世界」について考えたところ、次のような意見が見られた。「神様が寂しかったから」「進化の過程で生まれた」「人が人を生み、そのなかの一人がたまたま私だった」「人は自分なりの生きる術をみがくために生まれた」「子孫を残すために」「愛の証拠」「理由なんてない」など。問いもそれに対する答えも各人各様であるが、すでに哲学的思考の端緒に立つ問いが多く含まれていることがわかる。このようにして問いを問いつつ、シラバスの各項目を講義と対話でつないでいく。毎回の生徒の感想シートを見ると、現実に「問いを生きる」彼ら・彼女らが考えを紡いでいく様子が生き生きと窺われる。

年度の終わりに担当教員が綴った「次年度への 10 か条」には、問いを問い対話を続けた成果が表れていると同時に、〈考える「倫理」〉の可能性と課題が窺われるように思われる。「対話が成立したら成功」「生徒は自分の問いを問いたい」「生徒は生徒の言葉から多くを学ぶ」「生徒は自らの体験や思い・願いは話すことができる」「安心できる空間と時間の保障が必要」「互いの存在自体をシェアするような体験の場であるときのみ、意味が生まれる」「まず教員が生徒のなかに入っていくこと。ともに問いに首までつかること」「教員は生徒のどんな小さな問いも必ずフォローすること」「授業だけでなく学校生活の全ての場面で生徒を知るチャンスを逃さない」「信じて、あきらめないで問い続ける、関わり続ける」。

その次の年度には「ネオ・ソクラティク・ダイアローグ(NSD」という新しい手法も導入され、問いを問うこと、問いをめぐって生徒どうし、生徒と教員が対話する授業が継続された。

＜参考資料６−２＞　〈考える「倫理」〉授業における古典テキスト読解の授業例（『クリトン』を読む）

（日本倫理学会第 60 回大会 WS「初等・中等教育に対する倫理学の貢献可能性」2009 年 10 月 16 日（金） 南山大学　における山田圭一（中央学院大学） 村瀬智之（千葉大学）土屋陽介（日本大学）（いずれも当時）の報告文書。文責　山田）

実践授業例（高校一年生対象：学習塾「総合講座」における授業例）

『クリトン』を読む　第一回授業論点整理

『クリトン』の抜粋を読んだ上で、以下の問いに答えてもらった。

問２　あなたがソクラテスだったら、牢屋から逃げ出しますか？

	逃げない派	逃げる派
①	・ ただ生きるだけでなく、善く生きるべき。うっかり法を破るのではなく、自ら破ることは正しくないことである。	・ 自分が１００％悪いことをしたと思えないのに向こうの都合で死刑にされるのはイヤ。
②	・ アテネ人の総意による法だから ・ アテネに住む、アテネに満足する人々がお互いが少しずつ我慢することによって、アテネの法に従うのだ。＜略＞　それを今、自分の命を救うためだけにアテネとの約束「法律を守る」ということを破ってもいいのか？	・ 死ぬことがイヤ ・ 国の法への疑問を持ちながら死ぬのがイヤ
③		・ 自分の親友のため
番外	・ 善悪の基準は存在しない（はっきりしない）ので、牢屋から逃げることが「悪いこと」なのかどうかは状況によって変わる。だから、「多くの人」や「善悪を理解している人」の意見によって自分の善悪の基準をつけるのではなく、あくまで最終的に自分が正しいと思う行動を取るべきだと思うので、 →　＜逃げる＞	

問３　あなたは一般的にどのような法であっても、それに従うべきだと思いますか、それとも従う必要はないと思いますか。

	従うべき	従う必要はない（部分的には）
①	・ 法はその地域や国で決められたルールだから、その場にいる場合には従うべき ・ 法の及ぶ範囲にいる限り、その法に賛同している。	・ 気に入らなければ出て行けばいい（のだから、従う必要はない）
②	・ 法に従う前提で自分たちの生活は成り立っている ・ 一人でも従わないと国民全体の秩序が乱れる	・ 要となる大きな法でなければおかしてもよい ・ 法があまりにも権利を侵害しているならば、従う必要はない
③	自分の利益や損益で、法に従う・従わないの差ができてはダメだと思う。	

ソクラテス第二回授業計画

目標：
・　対立の根っこ（あるいは共有する根っこ）を考えさせる
・　公民的な概念が成立する場に遡って、それを理解する

＜対立の根っこ or 共有する根っこワークシート＞
問２
①　法を破ることは正しいことか、それとも悪いことか
→問３全体の問題へ
②　みんなの利益を考えるか、私の利益を考えるか
→「公」のためにどこまで「私」を制限しなければならないのか
→問３②の問題へ

問３
①　共通の根っこ「法がイヤならその国から出て行けばよい」
→本当にそれでいいのか？
例）学校（の校則）を選択するように国（の法律）を選択することはできるのか？
→State と Country

②　法は何の為に存在しているのか
・「従うべき派」　　…秩序を守るため
　秩序を重視→権利が侵害されるおそれ
　　１）一般的な権利の侵害＝明らかな悪法
　　２）ある特定の人の権利の侵害…ソクラテスケース？

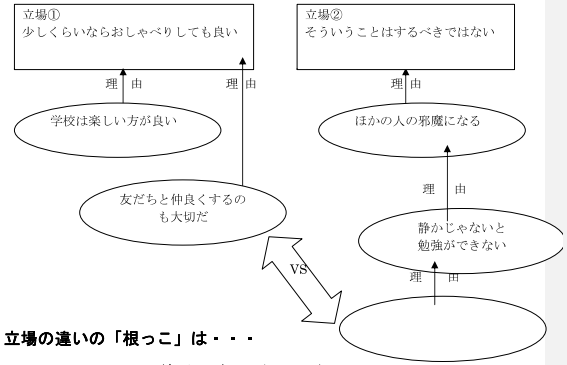
・「従う必要ない派」…権利を守るため
　権利を重視→秩序が乱れるおそれ（個人の権利ばかりを主張する社会）
　「法が権利を守るために存在する」ということは、法の前に権利が存在している必要がある→「自然権」

⇒次回（第三回）、「自然権と社会契約論」へ

ソクラテス問題第二回ワークシート

立場の違いの「根っこ」を考える

テーマ：授業中に少しくらいなら授業に関係ないことを友達とおしゃべりしても良いか？



立場の違いの「根っこ」は・・・

学校は何のためにあるか

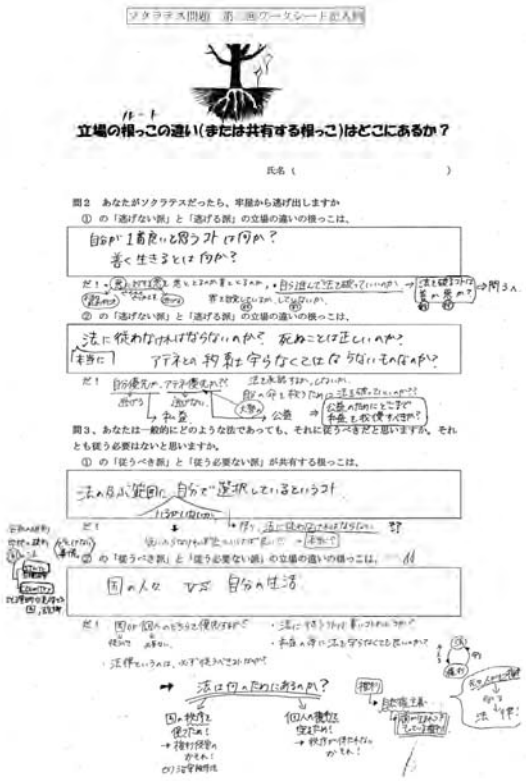
立場①「楽しんだり、友達とのコミュニケーションを学ぶためにある」
立場②「勉強をするためにある」

もちろんさらに、

「友達とのコミュニケーション」とは何か？

「勉強」とは何か？

「そもそも学校って必要？」


ソクラテス問題　第一回ワークシート記入例

ルート

立場の根っこの違い（または共有する根っこ）はどこにあるか？

氏名（　　）

問2　あなたがソクラテスだったら、牢屋から逃げ出しますか

① の「逃げない派」と「逃げる派」の立場の違いの根っこは、

自分が1番良いと思うコトは何か？
善く生きることとは何か？

だ！ ⇒問3へ

② の「逃げない派」と「逃げる派」の立場の違いの根っこは、

法に従わなければならないのか？　死ぬことは正しいのか？
本質に　アテネとの約束は守らなくてはならないものなのか？

だ！　逃げる　逃げない　大勢が　公益　⇒

問3、あなたは一般的にどのような法であっても、それに従うべきだと思いますか。それとも従う必要はないと思いますか。

① の「従うべき派」と「従う必要ない派」が共有する根っこは、

法の自分範囲に、自分で"選択"しているというコト

だ！

② の「従うべき派」と「従う必要ない派」の立場の違いの根っこは、

国の人々 VS 自分の生活

だ！

法は何のためにあるのか？

国の秩序を保つため！
→ 秩序が保たれないかもね！

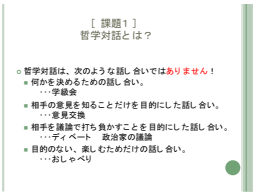
個人の幸福を保つため！
→ 秩序が保たれないかもね！

＜参考資料６−３＞　中学校における哲学対話の実践例　開智中学校・高等学校

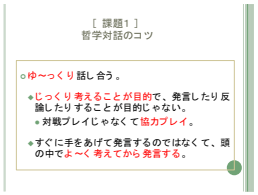
哲学対話は、参加者が一つの「問い」をめぐって考えたこと・感じたことを述べあい、聞きあうことによって、考えを深めることを目的とした対話の授業である。結論を出すこと、相手を論破すること、意見交換すること、そしてただのおしゃべりとは区別される。現在、日本でも小学校から高校まで、各地で実践されている。もっぱら知識の伝授を目的とすることなしに、また低学年でも、対話的な授業が成り立つのである[38]。

哲学対話がいかになされているかの具体的な実践例として、埼玉県内の私立共学校である開智中学校・高等学において、中学生を対象とした、2012 年 4 月から外部講師が行っている「哲学対話」の授業を紹介する。全校生徒数が約 1000 名（中学校のみ）の学校であり、１年生と３年生を対象に各クラス年間 １５時間程度の授業を行っている。１クラスの人数は約 25 名〜35 名である。

この授業では、基本的には、生徒たちに哲学的 な問いが埋め込まれている教材を提示して、その中から生徒自身が（できる限り生徒自身の生活に密着した）問いを見付け出し、その問いをクラス全体で対話しながら探求するという、標準的な子どもの哲学の手順に則って授業が進められている。また、ハワイやシンガポールで行われている実践を参考に、教材を用いずに生徒たちがそのときに考えたいと思っている問いについて対話する方法も実施している。


［ 課題１ ］
哲学対話とは？

○哲学対話は、次のような話し合いではありません！
- 何かを決めるための話し合い。
  …学級会
- 相手の意見を知ることだけを目的にした話し合い。
  …意見交換
- 相手を議論で打ち負かすことを目的にした話し合い。
  …ディベート　政治家の議論
- 目的のない、楽しむためだけの話し合い。
  …おしゃべり


［ 課題１ ］
哲学対話のコツ

○ゆ〜っくり 話し合う。
- じっくり 考えることが目的で、発言したり 反論したりすることが目的じゃない。
- 対戦プレイじゃなくて協力プレイ。
- すぐに手をあげて発言するのではなくて、頭の中でよ〜く 考えてから 発言する。

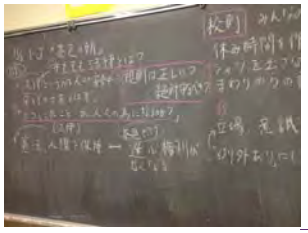
授業に当たっては、上のような掲示をして、哲学対話の授業ではどのようなことを行うことが求められているかを生徒にわかるように示した。特に、“この時間は何よりもまず自分の中で考えを深める時間であって、話すこと自体が目的ではない”ということを強調した。第１回目の授業で、生徒にとってのこの授業の目標を示した。

そうした授業の一つとして「規則や慣習の成立根拠を問う」というテーマの授業（2013 年度に実施）がある。この授業が狙いとしたことは、①規則や慣習、常識などをあたりまえのこととして無批判・無反省に受け入れることの恐ろしさに気づき、多数の人が受け入れているものに関しても、それを受け入れるべきかどうかについてきちんと理由を挙げな

[38] フランスの幼稚園での２年間の哲学の授業を記録した映画『ちいさな哲学者たち』はよく知られている。

がら考えられるようにする。②規則や慣習、常識などは、私たちの外部にある所与のもの・アプリオリなものではなく、私たちが不断に更新し続けることによって成立しているものであることに気づく。③一見すると自分たちの生活とはかけはなれた別世界の出来事を描いているように見える物語を、自分たちの身近な体験と結び付け、物語で扱われている問題は実は自分たちにとっても非常に近い問題であることを理解する、ということにあった。

この授業では、まず1時間目に教材テキストを読み、クラス全体で対話して、次回の授業で対話する問いを決めた。そして、2時間目に哲学対話を行った。この対話においては、クラスを二つに分けて「対話チーム」「観察チーム」を作り、対話と対話の観察を交互に繰り返しながら探求を深める方法をとった。この方法には、①グループの人数が少なくなるので発言の機会を多く確保することができるようになる、②対話の様子を外側から（メタ的な視点から）観察することで、自分たちがどのように対話を行っているかをふりかえらせ、どうすれば対話をより深めていけるかを生徒自身に考えさせることができる、などの意味がある。下の左はその対話のなかでの板書である。



（右は、「幸せって何だろう」をテーマにした哲学対話における板書である。）

一連の授業の後、授業の感想を開智中学校1年生は次のように記している。

- もっと低レベルな話しあいだろうと思っていたけれど、みんなの言っていることに「あ、それ自分もだな」とか「そんなことがあったな」と考えさせられることが何回もあって、自分が思っている以上に哲学って身近にゴロゴロあるなと感じた。自分の話したことがみんなに興味をもたれて、それについて何分も話したことも何回かあったので、自分の疑問がみんなの疑問に変わっていくことに喜びを感じた。今度は自分からもっと発言できるようになりたい。
- 「自分とは違う人の意見を聞く」というのは、とても新鮮で楽しかったです。そうやって、自分の視野が広がっていくことで、逆に自分がどういう性格・考え方をしているのかが、なんとなくでもわかるのが哲学対話のミソかもしれないと、私は思います。（実際に私は、自分がどんな考え方の持ち主かがわかって、少し驚くこともありました。）

生徒たちは、先生から哲学者の考えについて解説してもらうことからでなく、生徒同士で話し合い、自分の意見を書くことから、「哲学する」ことの意義と楽しさを学び取っている。授業者も、もっぱら解説をし、自分の考えを語って聞かせたりするというのではなく、まずは子どもの話を聞き、生徒と共に問いを考えつつ対話に加わっている[39]。高校の「倫理」で哲学対話を行う場合には、こうした生徒たちの意見と平易な短い原典とを関連させながら哲学者たちの考えを解説するなどの違いが出てくるであろうが、生徒たちの体験から問いを立て探求するという点は、ここでの中学生の授業と共通している。

同校での哲学対話の授業で特筆すべき点は、立教大学の教職志望の教育学の学生たちがファシリテーター（進行役）として参加している点である。（関東学院小学校では、哲学専攻の学生が同様にファシリテーターに入っている）。この学生たちは、哲学を専門として学んでいるわけではないが、哲学対話に実際に参加し、ファシリテートしてみたりする経験することによって、生徒たちの意見をどう整理するかだけではなく、「対話チーム」「観察チーム」に分ける方法のように生徒たちに発言を促し、対話を成り立たせていく技法も経験し、自分なりの哲学対話の仕方を身に付けていっている。教員養成課程・現職研修での研修の参考になろう。

（同校で学外講師として哲学対話を担当する土屋陽介氏より資料提供を受けた。また、土屋陽介「子どもの哲学における反省的思考とメタ認知-反省的思考力を伸ばす子どもの哲学カリキュラム作成のための予備的考察-」『千葉大学人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』 255，pp. 69–84，2013. 2、2013年日本哲学会ワークショップ（5月10日お茶の水女子大学）における河野哲也・土屋陽介・村瀬智之「小中学校での哲学対話教育の成果」の報告資料 http://philosophy-japan.org/ja/572/も参照した。）

---

39 詳しくは、シャロン・ケイ 、ポール・トムソン『中学生からの対話する哲学教室』河野哲也（監訳）、玉川大学出版部、2012に付けられた訳者らの手による「哲学対話授業のごあんない」「先生のための手引き」「サイレントディベートの手引き」を参照。この他、子どものための哲学の全般に関しては

河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出ブックス、2014

マシュー・リップマン『探求の共同体』河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監修、玉川大学出版部、2014

マシューズ『子どもは小さな哲学者』鈴木晶訳、新思索社、1996

があるが、スペースの都合で立ち入った言及はしなかった。

＜参考資料７＞　〈考える「倫理」〉による教材のサンプル資料

１、西洋思想分野の例１

従来の教科書は、それぞれの時代、文化における思想について、概説的に紹介するものである。現在の教科書の多くは受験（センター試験）を意識して細かく事項を説明するものであるが、以前は大判と呼ばれる比較的平易な内容のものもみられた。教科書によっては「囲み」の形で短い資料を紹介する工夫をするものある。また、以前は巻末に資料の形で原典を紹介するものもあったが、現在では市販の資料集を使うことが一般的である。

例えば、西洋思想に出てくるベーコンについては、近代の科学的思考の成立という括りのなかで、スコラ学からの脱却、経験論、「知は力なり」、イドラ論、帰納法、などのキータームを盛り込みながら、「ベーコンによれば、イドラとは」と言った感じで簡潔に紹介するというスタイルをとっている。このようにして紹介された様々な項目については、どの題材をどう工夫して授業案を練るかは授業者に委ねられている。これがうまく機能していないことは、本提言２で述べられたとおりである。

〈考える「倫理」〉に沿った教科書は日本ではないが、その理念にある、身近な問いから出発して探求のなかで~~平易で短い原典~~原典の一節を扱う方法の一案として、以下のものがある。

テーマ「ネットの情報はどれくらい信じられるのか　−フランシス・ベーコン『ノヴム・オルガヌム』」

問いの始まり
　人は騙されやすい？（たとえば、オレオレ詐欺、ネットオークション詐欺）
　　→(1)騙されるのは、普通のこと？めったにないこと？
　　→(2)本当のことかどうか、裏づけをとるべき。
　＊マスコミは信用できず、ネットでこそ本当の情報が手に入る？
　　→(1)テレビに出る学者は信用できないことが多い？
　　→(2)ネットの情報は信じてよいことばかりではない？

二人の間で問題になっていること（導入の対話は省略：引用者）を考えるには、今から400年くらい前の哲学者フランシス・ベーコンが示した「四つのイドラ」という考え方が参考になる。

「イドラ」とは何か　音は似ているが、キングギドラみたいな怪獣ではない。「イドラ」というのは、ギリシア語に由来するラテン語で「幻像」とか「偶像」という意味の言葉だ。ベーコンは、人間の知性に真理が入ってくるのを邪魔したり、真理が入ってきてからも間違いへと導いたりする、そういうものを「イドラ」と名づけた。そして、誰しもイドラから自由ではないので、いつも気を付けておかないと真理の探究は困難になる、と言う。（中略）

市場のイドラ　それでは、最後の方で富良くんが語ったこと、すなわち、学者やマスコミは信用できないが、権威ある人ではなく真実を語る言葉こそがものを言う世界、つまりネットが一番信用できる、という考えが正しいのかどうかを検討してみよう。実は、富良くんと塀子さんの議論に一番深く関わるのは、「市場のイドラ」である。

ちなみに、ここで「市場」と訳されている言葉（forum）は、本来は、人々が集まり行き交う「広場」のことを広く意味していたから、本当は「広場のイドラ」と言った方がイメージしやすいかもしれない。しかし、ここでは教科書にも載っていてよく使われている「市場のイドラ」という言い方を採用することにしよう。（実は、これもまた「市場のイドラ」の仕業と言えるかもしれない。）

「市場のイドラ」は少し難しいので、ベーコンの言葉を丁寧に見ておこう。

> いわば人類相互の合意と交際からおこるイドラがある。私はそのイドラを、人びとのやりとりと交わりから名前を付けて、市場のイドラと呼ぶ。すなわち、人びとは語ることによって互いに結ばれるが、語られる当の言語は、一般人の理解力に合わせて定められる。したがって、言語が間違って不適当に定められると、知性は驚くべき仕方で妨害されるわけである。（『ノヴム・オルガヌム』第43節より一部を抜粋）

「市場のイドラ」は、言葉が言葉であることに由来するバイアスのことである。たとえば、ネットはいわば巨大な「市場＝広場」だと言えるだろう。ここで、マスコミとネットに引き付けて考えてみよう。マスコミや学問の場合、ふつうは、責任をもって言葉を編集する権威ある専門家が情報を発信する。それに対して、ネットでは一般人が自分の基準で言葉を使って自由に情報を発信する。だから、ネットでは言葉がまずい形で使われることが多く、「炎上」するなど混乱しやすい。

しかし、ここで大事なのは、マスコミとネットのどちらが信用できるかは簡単には言えない、という点だ。一般人も学者も言葉を使う限り、言葉に惑わされて事実を捉え損なうバイアスから逃れられない。（中略）

このように、今を去ること400年前の哲学者ベーコンの思想は、いつの時代の人たちにも届くメッセージを備えていると言ってよいだろう。こうした力をもつ過去の知的遺産が「古典」と呼ばれるのである。

問い　ベーコンが示した「四つのイドラ」について、自分で具体例を見付けて一つずつ説明してみよう。

（この資料は南山大学准教授奥田太郎氏から提供いただいた）

２、西洋思想分野の例２

カントの倫理思想

カントは、道徳の根本的な原理を以下のように二つの仕方で定式化しました。カントによる以下の「道徳法則」つまり「定言命法」の二つの公式や「自律」という考え方について学んでから、いくつかの問題を考えてみましょう。

普遍化公式：「あなたの意志の格率が常に同時に普遍的な法則として妥当しうるように行為しなさい。」
目的定式：「あなたと他のあらゆる人の人格の中にある人間性をいつも同時に目的として扱い、決してたんに手段としてのみ扱わないように行為しなさい。」

まずは、具体的で身近な問題で考えてみましょう。例えば、〈虐め〉はなぜ許されないのでしょうか。まず、皆さんでその理由を話し合ってみてください。

同じことをカントに尋ねたとすれば、その答は上の目的公式からほぼ直に出てくると思われます。人に対してそのような行いをするとき、相手の「人格の中にある人間性」を「同時に目的として」扱っているでしょうか。「たんに」自分の不満や、あるいはよくない感情の捌け口という「手段としてのみ扱」っているのではないでしょうか。また、自分の「人格の中にある人間性」についてもどうでしょうか。カントにとって「人間性」とは人が人として存在するその「目的それ自体」として「尊厳」を有しています。それは常に目的でなければならず、何か別のことの「たんに手段としてのみ」扱われてはならないというのが目的公式の主張です。

別の例として、なぜ人は嘘をついてはならないのでしょうか。カントは守るつもりもない嘘の約束について、普遍化公式を適用して以下のような仕方で考えています。カントの議論のポイントを整理して、その考え方について互いに話し合ってみましょう。また、目的公式からもやはり嘘は禁止されると思われます。どのような議論となるでしょうか。嘘をついているときの相手の「人格の中にある人間性」がどのように扱われているのかを考えてみてください。さらに、皆さんであれば、嘘をついてはならない理由をどのように考えるでしょうか。

また別の人が、困窮して借金しなければならなくなっている。彼は返す当てがないのは自分でもよく分かっているけれども、もし決められた期限に返すとはっきり約束するのでなかったら、びた一文貸して貰えないことも知っている。それで彼はそのように約束する気でいる。それでいて、そんなふうにして窮境を切り抜けるのは許されることではなく義務に反するのではないか、と自問するだけの良心を彼はまだもっている。それでもなお彼がそんな約束をしようと決心したとするなら、彼の行為の信条はこういうことになろう。「私は自分がお金に困っていると思ったらお金を借り、いつ

になっても返せないのが分かっていても、返すと約束しよう。」さて、こうした自己愛ないし功利性の原理は将来全般にわたって私が平穏無事でいられるためには好都合なのであろうが、それにしてもいま問題なのは、その原理が正しいのかどうか、である。それゆえ、私は自己愛の不当な要求を普遍的な法則へと変換して、次のように問い直すとしよう。「もし私の信条が普遍的な法則となるとすれば、どういうことになるのだろうか。」すると、直ちに分かるのは、私のそうした信条が決して普遍的な自然法則として妥当したり自己整合的であったりできず、必然的に自己矛盾に陥らざるをえないことである。なぜなら、誰であれ自分が困っていると思ったら、何でも思いつくまま守るつもりのない約束をしてもよいという法則が普遍性をもつのであれば、何が約束されても信じる者はなく、かえって、何を言っても空しい口実だと笑い飛ばされるので、約束することが不可能となり、また何のために約束するのかという目的そのものが不可能となるからである。

上の問題について具体的に話し合ったら、次に、次の問題についてもよく考えて、それをメモに書き、数名のグループで互いに回し読みをしてください。その上で、人の話をよく聞いて理解しようとしながら、自分の考え方も人によく分かるように話し、それらの結果として哲学的に相互の立場を理解することに努めながら、自分の考え方を再確認してください。これは哲学的な対話です。最後にその対話を踏まえて、今度はたんなるメモではなくて、問題に対する現時点での自分の考え方をまとめて書いてみてください。

さて、問題です。

道徳が目指しているのは「善」とされることがらです。ところで、例えば優・良・可、という仕方で成績をつけることは現になされていますが、「善」という仕方では成績評価はできないようです。これはなぜでしょうか。

少なくとも、ある人にとって本当に善いことは、すべての人にとっても常に同時にやはり善いことでなければならないと思われます。確かに、上の普遍化公式の述べていることは次のこと、つまり道徳を規則として捉える場合には、それは常に同時に普遍的に規則として、つまりすべての人に当て嵌めても問題のないような規則として認められるものでなければならない、ということです。

二つ目の公式では「人間性」について触れられています。けれども、その内容について何か具体的なことがらを確定することができるでしょうか。カント自身にとっても、道徳を自らに課すということ（すなわち「自律」）以外には、「人間性」の具体的な内容について語ることは困難であったようです。おそらく、もともと具体的には語ることができないのかもしれません。

道徳の根本には具体的には語ることのできないような何かがある、という考え方について、皆さんはどのように考えますか。

３、日本思想分野の例１

以下の資料は、〈考える「倫理」〉において日本思想を授業展開する場合、限られた授業時数のために項目を限定して教えながら、生徒が自らの問題としてそれらをもとにして考えることができるようにするという目的のために、参考として作成した。二つの部分よりなり、一つは30にまで切り詰めて作成した場合の授業内容項目の例である。そして他の一つは、それらの項目の中から授業展開をする場合、モデルケースとして例えばどのような教材が考えられるかといういくつかの例である。

〈考える「倫理」〉という提案について、そのモデルは一見したところ西洋的な哲学にあるとも思われるかもしれない。だが実際には日本思想の根幹にある考え方ともそれは親近性を有している。例えば以下の授業例でも扱う、聖徳太子の「十七条憲法」に見られる「和」という考え方である。和の精神とは、たがいに凡夫の自覚をもち、意見の違いを認め合いながら議論をして、理想に向かって協力し合うという態度であり、実に〈考える「倫理」〉の理念をより深めたものであるとも言えるからである。この観点は、〈考える「倫理」〉における生徒相互の自他評価（２．に提示−(＊)）にも通じている。

○年間授業項目を30に限定した場合の一例

日本文化の重層的構造　八百万神 清き明き心（清明心）　十七条憲法
正直　即身成仏 南無阿弥陀仏　只管打坐 南無妙法蓮華経
居敬窮理　時・処・位　知行合一 敬・誠　武士道
仁義　忠信・忠恕　安天下の道　天道　もののあはれ　幽玄
わび・さび 天は人の上に人を造らず　人の下に人を造らずと云えり
天賦人権論 独立自尊 恢（回）復的民権 近代的自我　自己本位
純粋経験　間柄的存在　第二の開国

○以下の教材サンプルについては、そのすべてについて、下の指示のもとに授業を展開することを想定している。生徒によるこの自他評価項目(＊)の自覚を促す指示である。

テキストを使って、ヒントも参考にしながら、そのテキストが述べていることを自分の言葉で文章にまとめてみよう。そしてそれを互いに読み合って検討してみよう。互いの考え方の共通点、相違点、そしてそれらに関わる様々な問題を確認して、互いの考えを深めよう。その際、以下のような点も意識してみよう。

・お互いの発言をよく聞き理解できたか。
・自分の考えを人によく分かるように話すことができたか。
・対話にあたって、互いの論点を外さずに議論できたか。
・自分たちの意見の理由を述べあったか。

・お互いの考えをもとにして議論を進め、内容を深めることができたか。
・意見の違いがあっても、お互いに信頼しあえたか。

○サンプルの中では難易度に差があり、配付テキストについても、原文のみ、現代語訳のみ、両者併記、の三種類がある。日本史との連携を視野に入れたもの(サンプル１)、国語科古文の教材ともなるもの（サンプル２）等もある。現場の様々な状況に合わせた教材開発とその授業実践における検証の積み重ね、蓄積、不断の改良が望まれる。

サンプル１　ともに考え、協力するということ － 聖徳太子と「和」

日本人が大切にしていると考えられる**和の精神**について考えてみよう。聖徳太子(574～622)が著したとされる「十七条憲法」には現代語訳すると以下のようになるテキストがある。

《ともにこれ凡夫のみ》

心の中の怒りを絶って、怒りが外から見えるように現れることもなくし、他人が自分に逆らっても怒らないようにしなさい。人にはそれぞれの思いがあり、そのように思う心にはそれぞれ執着がある。あることがらを他人が正しいとすれば、自分はそれは間違っていると思うし、自分がそれを正しいとすると、他人はそれを間違っていると思うのである。けれども自分は必ずしも聖人であるわけではないし、他人が必ずしも愚かであるわけでもない。私たちは皆ともに凡夫でしかないのだ。何が正しく、何が間違っているのかという道理を、いったい誰がよく決めるべきだというのだろうか。ともに互いに賢くあったり愚かであったりすることは、ちょうど耳輪にはどこにも端がないようなものである。こうして、他人が自分のことを怒ることがあったとしても、むしろ自分にも誤りがあるかもしれないことを恐れなさい。自分だけが道理を有していると思っても、衆目には従い、同じように協力して行いなさい。(『憲法十七条』第十条)

ヒント：例えば以下のような点はテキストではどのように考えられているだろうか？
・意見の違いはなぜ生ずるのでしょうか？
・「凡夫」であるとはどういうことでしょうか？
・耳輪の喩えはでどのようなことを言おうとしているのでしょうか？
・自分の考え方を主張するということと、他の人の意見を聞くこととの関係がどのように考えられているでしょうか？
・執着とはどのようなことでしょうか？
・正しいこととまちがっていることの道理はどのようにして把握できるのでしょうか？
・「衆目には従い、同じように協力」するということは、自分ではあまり考えずにまずとにかく多数派に同調するということでしょうか？

４、日本思想分野の例２

親鸞と悪人正機

「自分にはなんの取り柄もない」、「自分にできることなんて何もない」と自信を失ってしまい、生きる意味も元気も消え入りそうなとき、私たちをそれでも生かしてくれる〈何か〉、救ってくれる〈何か〉があるとすれば、それはなんだろうか。思わず「助けてくれ」と声が出てしまうとき、私たちが呼びかけているものはなんだろうか。

もしかすれば、生きる意味を失う、という言い方自体、まだ何らかの仕方で恐らくは小さなことに執着しているのかもしれない。仏教の考え方では、以下のテキストの言葉で言うと「生死はなるゝ」、つまり、生と死との区別に執着しなくなる境地こそが、救われている人間の状態でもある。

鎌倉時代、浄土真宗の開祖となった親鸞(1173~1262)にとって、善人とは、自力で善行に努めたり、修行したりすることによって、上の境地に達する可能性があると思っている人々であり、それをできないと知っている親鸞をはじめとする「煩悩具足」の人々は悪人である。そして上の〈何か〉とは、「弥陀の誓願」であるという。すなわち、阿弥陀仏ははるか昔、苦しみに満ちた人生を生きる人々を残らず救うという困難な誓いをたてた(四十八願)。そして長い時間をかけて修行を達成し、現在、仏として西方極楽浄土という仏の国におられる。阿弥陀仏の救う力に比べればどんな善行も修行も無力なのである。修行者たちも実は小さな修行もろくにできないので、この阿弥陀仏の誓いが達成されたということ、無力な者も残さず救うという仏の力(絶対他力)をたのむことによってのみ救われる、という。

とはいえ、親鸞自身、師の法然から教えられたこのことそれ自体を本当のことだと確実に知っているわけではない。問題は知ることではなくて、信じること、あるいは信じるようにと救ってくれている＜何か＞に身も心も委ねることにある。

親鸞の弟子、唯円が親鸞の言を後に書き留めた『歎異抄』の二つのテキストを読んで、生と死を越えて人間を苦しみから救ってくれる〈何か〉を信じるとはどういうことか、互いに考えてみよう。

善人でさえも往生を遂げるのだから、悪人が救われることは言うまでもない。ところが、世の人がいつも言うところは、悪人でさえ往生するのだから、善人が救われることは言うまでもない、である。この考え方にはそれなりに一応は論拠があるようにも見えるが、本願他力ということの意味することには反している。その理由は、自らの力によって善をなすという考え方の人は、ひたすら他力による救いに懸けるという気持ちが欠けているので、弥陀の本願には適ってないからである。けれども、そういう自力の気持ちを入れ替えて他力による救いを求め申しあげれば、本当に浄土へと往生を遂げるのである。煩悩具足の私たちであってみれば、どんなことをしてみても生死の区別に執着しなくなることなどあるはずもないことを、哀れに思し召して誓願を立てられた、その真意は、悪人の成仏にあるのだから、他力を頼み申し上げるような

悪人がもともと往生の正因を有している。だから、[正因は有していない]善人でさえも往生を遂げるのだから、[正因を有している限りの]悪人が救われることは言うまでもない、とおっしゃったのである。

私、親鸞の場合には、優れたよき方がおっしゃった、ひたすら念仏して弥陀に助けていただくようにしなさいということを引き受け、信じているという以外の事情はないのです。いったい念仏は本当に浄土に生れ変るようになるその元になるのやら、あるいはまた結果として地獄に落ちるようになる業(ごう)となるのやら、総じてどちらとも存知しているわけではありません。たとえ法然聖人に欺され誘われていて、念仏をしたために地獄へ落ちたとしても、まったく後悔はないのです。なぜならば、念仏以外の修行に励むことで仏になるはずであった身なのに念仏を実行したがゆえに地獄に落ちるという場合でこそ、欺されたという後悔も出て来るというものですが、私はどんな修行にもおよびつかないような身であるので、どちらにしても地獄が住み処となることはまったくもって確実だからです。弥陀の本願が真実であられるのならば、釈尊の説教も虚言であるはずはない。その仏説が真実であられるのであれば、それを伝えられた善導(中国の僧)の釈義が虚言を述べられているはずもない。善導の釈義が真実であるのならば、法然がおっしゃったことが嘘でありましょうか。法然のおっしゃったことが真実であれば、親鸞が言うこともまた虚しいということはないのです。結局のところ、愚かな身の信心にあってはこのようなありさまなのです。それが分かったうえは、念仏の立場を取ってそれを信じ申し上げようと、あるいは捨ててしまおうと、それぞれ各自の扱い方次第です。

ヒント

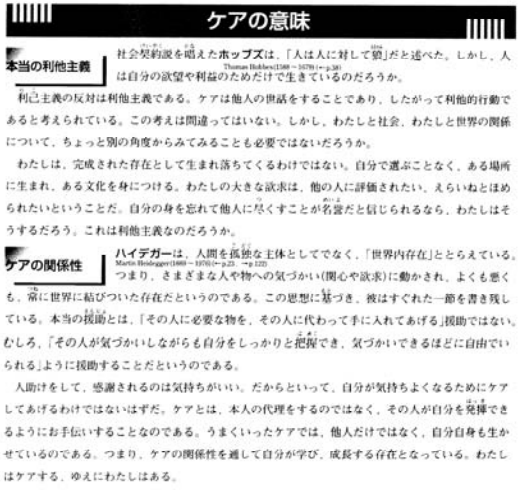
- 「本願他力ということの意味することには反している」とはどういうことですか。また、そう言えるのはなぜでしょうか？
- 親鸞は、善人とされている人々は阿弥陀仏の救いなしにも自力だけで確実に救われうると考えているでしょうか？
- 上の点を判断するには、テキストのどこをよく読めばよいでしょうか？
- 「煩悩具足のわれら」とは誰のことでしょうか？　皆さんもその一人でしょうか？
- 「たとえ法然聖人に欺され誘われていて、念仏をしたために地獄へ落ちたとしても、まったく後悔はないのです」と思うのは、なぜでしょうか？
- 親鸞は生と死との区別に執着しなくなる境地に達していると言えるでしょうか？　もし達することができないと本人が考えているのならば、他にどのようにして生と死の区別に執着しない境地を目指そうとしていますか？
- 上の点を判断するには、テキストのどこをよく読めばよいでしょうか？

＜参考資料８＞　「倫理」の教科書による「他者とともに生きる」ことの例

「他者とともに生きること」や「自分が何かを確認すること」は、大学に進学するか否かに関わらず、すべての生徒にとって重要な問題である。これらの問いは、自己のアイデンティティへの問いとして取りあげられることが多いが、生徒たちが社会に出たときに出会う様々な状況とも関連している。

例えば、仕事やボランティアにおいては、他人に認められることが私たちにとって大きな意味をもったりする。逆に、認められないとき、私たちは社会のなかで自分の居場所を見いだし得なくなることもある。また、高齢化が進む社会のなかでは、家族とともに看護師や介護士などが「ケア」に関わることが多い。これも他者とともに生きることの一つのあり方であり、理想どおりに行かない現実のなかでどのように対応し、自分の意義を見いだしていくかは、マニュアルによっては学べないことである。〈考える「倫理」〉はこうしたことに対し、違った考え、境遇の他者といかに考えを交わすことができるのか、他者との間でいかに解決を探求していくことができるのかを学ぶ場でもある。

以下は、従来の「倫理」の教科書のなかで「ケア」について触れた記述の一例である。



ケアの意味

本当の利他主義

社会契約説を唱えた**ホッブズ**は、「人は人に対して狼」だと述べた。しかし、人は自分の欲望や利益のためだけで生きているのだろうか。

利己主義の反対は利他主義である。ケアは他人の世話をすることであり、したがって利他的行動であると考えられている。この考えは間違ってはいない。しかし、わたしと社会、わたしと世界の関係について、ちょっと別の角度からみてみることも必要ではないだろうか。

わたしは、完成された存在として生まれ落ちてくるわけではない。自分で選ぶことなく、ある場所に生まれ、ある文化を身につける。わたしの大きな欲求は、他の人に評価されたい、えらいねとほめられたいということだ。自分の身を忘れて他人に尽くすことが名誉だと信じられるなら、わたしはそうするだろう。これは利他主義なのだろうか。

ケアの関係性

ハイデガーは、人間を孤独な主体としてでなく、「世界内存在」ととらえている。つまり、さまざまな人や物への気づかい(関心や欲求)に動かされ、よくも悪くも、常に世界に結びついた存在だというのである。この思想に基づき、彼はすぐれた一節を書き残している。本当の援助とは、「その人に必要な物を、その人に代わって手に入れてあげる」援助ではない。むしろ、「その人が気づかいしながらも自分をしっかりと把握でき、気づかいできるほどに自由でいられる」ように援助することだというのである。

人助けをして、感謝されるのは気持ちがいい。だからといって、自分が気持ちよくなるためにケアしてあげるわけではないはずだ。ケアとは、本人の代理をするのではなく、その人が自分を発揮できるようにお手伝いすることなのである。うまくいったケアでは、他人だけではなく、自分自身も生かせているのである。つまり、ケアの関係性を通して自分が学び、成長する存在となっている。わたしはケアする、ゆえにわたしはある。

（教育出版『新 倫理 自己を見つめて』(鷲田清一監修) 平成 19 年発行、出版社の許可を得て引用。）

＜参考資料９＞　〈考える「倫理」〉のコンセプトに適合する「宗教」の扱いかた　―イギリスの教育例―

イギリスでは、初等教育から中等教育まで宗教科が必修だが、非宗教立の公立校においても実施され、その特性は、宗派教育を旨とする日本の私立校の宗教科とは異なり、むしろ哲学教育や市民性教育に近いため、日本の「倫理」科目にとっても参考になる教育例が多い。以下では、哲学において伝統的に「宗教哲学」と呼ばれてきた分野と、市民性教育の観点から「宗教と現代社会」の関係を問う分野について、思考力の育成を重視した例を紹介する。なお、「宗教哲学」と「世界の諸宗教」は、国際バカロレアのディプロマ・ポリシー（高等学校レベルに対応するカリキュラム）の科目ないしテーマとなっており、これらの分野がイギリスのみならず国際的に重視されていることが窺われる。

Ａ　試験問題例

１．宗教哲学

大学入学資格を得るための統一試験（A Level Exam）の「宗教学 Religious Studies」科目のうち、宗教哲学に属する設問例。いずれも論述式であり、解答時間は設問２つで１時間 15 分である。

テーマ「宗教と倫理」

設問１　〈人間関係に関する宗教の見解について〉
①自分が学習した諸宗教に見出される、さまざまな「愛」の概念を分析せよ。(配点 30 点)
②「宗教的な愛の概念を実行するのは非常に困難である」という見解を評価せよ。(配点 15 点)

（AQA　A-Level, Religious Studies, RST3A Question Paper［2012 年 5 月実施］）

この設問に解答するには、英国の主要６宗教（仏教、キリスト教、ヒンドゥー教、イスラム、ユダヤ教、シク教［宗教間に優劣をつけないよう、英語でのアルファベット順に並べるのが慣例である］）の基礎概念に関する知識のほか、②の言明を支持する見解、批判する見解をそれぞれ複数挙げ、それらを比較した上で、自分の結論を論理的に述べることが要求される。

設問２　〈科学とテクノロジーについて〉
①宗教を１つ選び、その中で動物実験に関してはどのような見方があるかを検討せよ。(配点 30 点)
②宗教的な見解は、動物実験に含まれる倫理的問題にどの程度まで影響すべきか。(配点 15 点)

（AQA　A-Level, Religious Studies, RST3A Question Paper［2011 年 6 月実施］）

この設問に解答するには、動物実験に対する、特定の宗教内部の多様な見方に関する知識のほか、設問１と同様、②の言明を支持する見解、批判する見解をそれぞれ複数挙げ、それらを比較した上で、自分の結論を論理的に述べることが要求される。宗教間の違いだけでなく、１つの宗教の中にも多様な見方があることを意識して学ぶことにより、ステレオタイプ化を避けることが重視されている。

2. 宗教と現代社会

大学入学資格を得るための統一試験（A Level Exam）の「宗教学 Religious Studies」科目のうち、宗教と現代社会の関係を問う設問例。いずれも論述式であり、解答時間は設問２つで１時間 15 分である。

設問１　〈アイデンティティと帰属意識について〉
①宗教が共同体を維持する諸方法を説明せよ。解答でとりあげる宗教は、１つでも複数でもよい。（配点 30 点）
②「共同体の維持は、宗教の重要な役割である」―この主張の是非を評価せよ。（配点 15 点）
（AQA　A-Level, Religious Studies, RSS08 Question Paper［2013 年 5 月実施］）

設問中の「共同体」の概念については、その宗教の「信者の共同体」ととらえても、「地域社会」ととらえても、また、両方について吟味してもよいとされている。前者の場合は、礼拝のための集会や、移民の信者に対する英語レッスンの提供などが共同体維持の方法になり、後者の場合は、宗教団体による社会奉仕活動や、地域社会の問題にともに取り組む例などがそれにあたる。②については、これらの実践例が宗教にとって「重要である」と肯定することが唯一の正解として求められているのではなく、生徒は賛否両論を併記し、どちらに説得力があるかを自ら評価する。

設問２　〈世界が直面している諸課題に対する宗教からの応答について〉
①１つ以上の宗教について、商売と貧者救済に対してどのような姿勢をもち、また、活動をしているかを説明せよ。（配点 30 点）
②　①で選んだ宗教のそれぞれについて、それらの姿勢や活動が、その宗教の中心的な教義とどの程度関係があるかを評価せよ。（配点 15 点）
（AQA　A-Level, Religious Studies, RST3F Question Paper［2013 年 6 月実施］）

商売と貧者救済に対する「姿勢」とは、たとえばキリスト教であれば、「カルヴィニズムの職業倫理に影響を受けた教派では特に、商売は、伝統的に良いことと見られてきた」など、「活動」とは、フェアトレードを諸教会が積極的に推進していることなど、いずれも複

数の側面を挙げることが要求される。②については、関係が深いとみなす見解の根拠、浅いとみなす見解の根拠をそれぞれ複数挙げ、比較した上で、自分の結論を論理的に述べ、さらに設問中の「中心的」という語をどうとらえるべきかも検討している解答に高い評価が与えられる。

Ｂ　授業課題例

「Ａ　試験問題例」は、「宗教学」の科目を選択し大学進学のための試験を受ける生徒のみが取り組むものだが、教育課程上、その前段階（中学レベル相当）に位置し、全生徒が必修として履修する授業の課題例を次に挙げる。そのような授業では、グループ・ワークなどのアクティヴ・ラーニング型の学習方法が取り入れられている。

①宗教に関する知識を用い、社会生活の中の具体的な問題を、グループで協力しながら解決する課題

課題
ムスリムの生徒が、イギリスで信仰を実践する時に経験しうる困難を特定し、その解決方法を提案するガイドブックを、グループで作成せよ。

手順のヒント
・サラート（1 日 5 回の礼拝）はどのように、なぜ行われるのか調べる 。
・若いムスリムがサラートを実践する際の困難を挙げる（正午過ぎの礼拝、いじめ、睡眠不足など）。
・解決方法を考え、ガイドブックの形にまとめる。

（Steve Clarke, *Religions to InspiRE for KS3, Islam*, London: Hodder Education, 2011, pp.24-25）

この課題は、英国内のマイノリティであるムスリム移民を、マジョリティである生徒が積極的に助けることにより、共存を目指すことを実践するものである。さらに、ガイドブックを作成するだけでなく、ムスリムにとっての礼拝などの宗教的戒律・ルールは、自分にとって何にあたるか、自分は尊重すべき価値として親から何を学んだか（例：テーブルマナー）をもリストアップさせている。ムスリムを毎日定時に礼拝する特殊な人たちとして異化するのではなく、共感をもって受け止めることを可能にするための作業である。

②社会的・倫理的問題に関し、宗教者の意見を入れた討議をシミュレーションする課題

課題（死刑制度の是非を考える単元で）
　死刑制度に対する各宗教の信者の諸見解、無宗教の人の諸見解をまとめた情報ファイルを作成せよ。各宗教の教え・信仰、死刑制度の是非に関する世論調査、さらに自分の意見を加えよ。

（Steve Clarke, *Themes to InspiRE for KS3*, 2, London: Hodder Education, 2012, p.73）

課題（安楽死・自殺幇助について考える単元で ）
　議会は、安楽死や自殺幇助について法律を制定する時、諸宗教の信者の意見も考慮に入れるべきか。理由や例をつけて自分の意見を述べよ。

（Steve Clarke, *Themes to InspiRE for KS3*, 3, London: Hodder Education, 2012, p.73）

これらの課題は、社会内の信仰をもつ市民ともたない市民が、接触ないままに生活するのではなく、倫理的問題を共有し、政治的な交流を討議を通して行うことを理想とする観点から作られている。諸宗教それぞれの立場のみならず、「無宗教」も１つの立場として生徒に対自化させている。

＜参考資料 10＞客観テストによる思考力測定の例（大学入試センター試験　「倫理」）

1. ①ある主張の根拠を求める問題の例

（前ページのリード文（対話）は省略）

ヒロミ：そうだとすると，ぼくたちも技術の問題に参加するということになるね。…そういえば，２年半前の秋に茨城県東海村の原子力関係の施設で臨界事故があったよね。あのとき，原子力についての議論に参加するのがすごく大事だと感じたんだ。たしかに，ⓚ素人の市民が専門家や行政機関からの情報を検討して，公共の意思を作りあげていくのが，大変なことなのは分かるけれど。

リョウ：そうかな。ぼくはそもそも技術について自分たちで判断するのは無理だと思う。技術が絶対に安全かどうかの判断はすごく難しいから，不安を言い出したらきりがないよ。ⓛ取り越し苦労をし始めたら，新しいことはすべて止めてしまおうということになってしまうんじゃない？　それって，技術の進歩を妨げるだけだよ。

ヒロミ：でも，環境ホルモン（内分泌攪乱物質）みたいに，ずっと後になってから予想もつかない問題が起きてくる例もあるよ。ⓜ将来の予測が難しいからこそ，技術を導入するときには，進歩を遅らせてでも，厳しい目で慎重に検討する必要があるとも言えるじゃない。

カオル：どちらの言い分も一理あるね。いずれにしても，単に技術を導入するかどうかという二者択一の問題にしないことが大事だよね。だから，［ A ］。

三人の議論はまだまだ続きそうである。

（次ページに続く）

書式変更：フォントの色 ： テキスト 1

問 8　下線部ⓗと①のリョウとヒロミの発言について，それぞれの主張に対する理由づけとして最も適当なものを，次のア～カから選び，その組合せを下の⓪～⑨のうちから一つ選べ。 36

ア　新しい技術も従来の技術も，自然界にないものを作り出し，使用するという点では同じであり，したがってそれらの危険性に大差はないから。

イ　すべての可能性を予測することが不可能である以上，それらをすべて考慮しないかぎり，新しい技術を用いるべきでないとは言えないから。

ウ　技術は人間が自然環境に適応していく手段であり，高度の文明を達成する可能性と人類の破滅をもたらす可能性の両方をもつものだから。

エ　技術が悪い目的で用いられるのでないかぎり，もし意図しなかった悪い結果が生じたとしても，その責任を誰にも帰することができないから。

オ　マスコミなどによって煽り立てられた議論が静まって，人々が冷静に判断を下せるようになるためには時間が必要だから。

カ　技術の導入には，商業主義や企業秘密などに妨げられ，安全性や社会的影響の評価が不十分なままで先に進む危険性がつきまとうから。

⓪　リョウ―ア　ヒロミ―エ
①　リョウ―ア　ヒロミ―オ
②　リョウ―ア　ヒロミ―カ
③　リョウ―イ　ヒロミ―エ
④　リョウ―イ　ヒロミ―オ
⑤　リョウ―イ　ヒロミ―カ
⑥　リョウ―ウ　ヒロミ―エ
⑦　リョウ―ウ　ヒロミ―オ
⑧　リョウ―ア　ヒロミ―ウ
⑨　リョウ―エ　ヒロミ―ウ

（2002 年　追試験　第 4 問）

書式変更: フォントの色 ： テキスト 1

② 古典資料を身近な事柄と関連づける問題の例

書式変更: 段落番号 + レベル ： 1 + 番号のスタイル ： ①, ②, ③ … + 開始 ： 2 + 配置: 左 + 整列 ： 6.3 mm + インデント ： 12.7 mm, タブ位置: 3 字（なし）

書式変更: フォントの色 ： テキスト 1

問 6　下線部ⓔに関して，J. S. ミルの次の文章を読み，そこに述べられている考えに即した意見として最も適当なものを，下の①～④のうちから一つ選べ。 36

文明社会の成員に対し，彼の意志に反して，正当に権力を行使し得る唯一の目的は，他人に対する危害の防止である。……そうする方が彼のためによいだろうとか，彼をもっと幸せにするだろうとか，他の人々の意見によれば，そうすることが賢明であり正しくさえあるからといって，彼になんらかの行動や抑制を強制することは，正当ではあり得ない。

（J. S. ミル『自由論』）

① 自動車のシートベルトの着用は，事故が起きたときに本人を守ることになるから，強制してよい。

② 健康な若者がお年寄りに席を譲ることは，誰もが認める正しい行為だから，強制してよい。

③ 飛行機の離着陸時に携帯電話を使うことは，電子機器に影響を与える可能性があるから，禁止すべきだ。

④ クローン人間をつくることは，国際的にも国内的にも世論の強い反対があるから，禁止すべきだ。

（2010 年　本試験　第 5 問）

③ リード文に関連して事柄を推理する問題の例

書式変更: 段落番号 + レベル : 1 + 番号のスタイル : ①, ②, ③ … + 開始 : 2 + 配置: 左 + 整列 : 6.3 mm + インデント : 12.7 mm, タブ位置: 3 字 (なし)

書式変更: フォントの色 : テキスト 1

問 1　下線部ⓐに関して，今日，動物実験をする際に配慮すべき原則（3R と呼ばれる原則）として次のA～Cが挙げられる。ア～エの事例をA～Cに分類した場合の組合せとして最も適当なものを，下の①～⑥のうちから一つ選べ。

31

A　Reduction（動物使用数の削減）
B　Replacement（動物実験の代替手段への置換）
C　Refinement（動物が受ける苦痛の軽減）

ア　小型のブタを利用して心臓などの臓器の摘出トレーニングを行う際，ブタに十分に深い麻酔をかける。
イ　研究者や研究組織が実験データを公開し，情報を共有することで，重複する実験を行わないようにする。
ウ　ウサギの目に試験薬物を塗る実験をやめ，目の組成によく似た細胞を使い，それに試験薬物を塗る実験を行う。
エ　必要に応じて実験動物に水や餌を与えるとともに，実験動物のいる空間を適切な温度に維持する。

① ア－A　イ－B　ウ－C　エ－A
② ア－A　イ－C　ウ－B　エ－C
③ ア－B　イ－A　ウ－C　エ－B
④ ア－B　イ－C　ウ－A　エ－A
⑤ ア－C　イ－A　ウ－B　エ－C
⑥ ア－C　イ－B　ウ－A　エ－B

（2012 年　本試験　第 5 問）

以上は、大学入試センターの許可を得て転載した。