

令和 2 年度

都 倫 研 紀 要

第 5 9 集

IV 冬季研究協議会 （於 東京都立大学 秋葉原サテライトキャンパス）	
読書会「竹田青嗣・西研『超読解！はじめてのヘーゲル「精神現象学」』」	54
東京都立小平南高等学校 指導教諭 岡田 信昭	
新科目「公共」の「公共の扉」の指導事例の研究会	
新学習指導要領についての講演	
文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官	66
国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官 飯塚 秀彦	
V 第二回研究例会 （於 東京都立西高等学校（「ZOOM」を活用したオンライン開催））	
教育実践報告会より	
「コロナに関わる誹謗・中傷問題について」	74
東京都立雪谷高等学校 教諭 百瀬 雅治	
VI 令和2年度以降の本会活動への提言 （都倫研のこれからを考える委員会）	84
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約	93
事務局便り	94
編集後記	95

新しい公共のはじまりに向けて

会長 山本 勇（東京都立町田総合高等学校長）

「令和2年度 都倫研紀要」の発行にあたり、日頃より本会の研究活動等に御理解と御協力をいただいている関係の皆様方に心より感謝申し上げます。

令和2年度は、新型コロナウイルスの感染拡大により、都立高等学校等においては、4・5月の臨時休校、その後の分散登校や時差登校と、異例とも言える対応が続く中で、いかにして学校の教育活動を維持できるかが大きく問われる一年となりました。本会においても、研究例会をオンラインで開催するなど、コロナ対応を最優先した取り組みを行うことで、通常では集まりにくい近県の方々にも参加いただくことが可能となり、人の移動を前提としない、新たな様式の有用性を感じさせる一面もありました。

さて、今から約100年前に世界中で猛威を振るったスペイン・インフルエンザは、同時期の第一次世界大戦における戦死者の数倍の犠牲者を出したと言われていますが、その記憶や記録は適切に継承されませんでした。このことについて、故速水融氏は約10年前の著書（『日本を襲ったスペイン・インフルエンザ』藤原書店）で、我が国には同インフルエンザについての研究書や論文はほとんどなく、あたかも忘れられてしまったかのようであると鋭く指摘されていました。

翻って、「コロナ禍」に見舞われたこの2020年は、今後を生きる我々にとって「カイロス」と認識され、時代の転機として記憶されることになるのでしょうか。確かに、その影響は、オリンピック・パラリンピックの延期というだけでなく、地球規模での感染症拡大の脅威を世界中に知らせ、私たちの日常生活そのものを大きく変えることとなりました。また、高等学校教育におけるオンライン学習やICTの活用促進は、新学習指導要領の実施を待つまでもなく、この一年間で教職員や生徒・保護者に大きな意識変革を促したと言えるかもしれません。都立高等学校等では、予定を前倒しする形で統合型学習支援サービスが全校に導入され、多様な学習活動を展開可能にするオンラインでの取り組みが進展しつつあります。しかし、デジタル社会における情報の流通速度とその流通量は我々の想像をはるかに超える水準にあり、玉石混交の情報のフローだけを追っていてもその根底にある大きな変化や転換点を容易に見出すことができる訳ではありません。

その意味で、公民科教育の現場では、コロナ禍によって浮かび上がってきた現実社会の諸課題について、主体的にじっくりと取り組み、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力、協働して課題解決に向かう力を育てていくことが益々重要になってきます。新科目「公共」が設置される時機でもあり、新しい公共のはじまりに向けて、私たち公民科教員一人一人の力量が試されるときです。当会には、これまでの先達の優れた研究・教育実践の蓄積があり、これらの記憶や記録を継承しながら、次代の公民科教育のリーダーやフォロワーを育成していくことが求められています。今後も互いに切磋琢磨し合える研究会として、また、第一線の研究者の方々から直接刺激を受けられる研鑽の場として、当会が引き続き貢献できるよう、環境整備に努めてまいります。今後とも、皆様の積極的な参加を心より期待しております。

令和2（2020）年度都倫研総会議案書

令和2（2020）年6月

目次

- | | |
|---------------------------|-------|
| (1) 令和元年度 会務ならびに研究活動報告 | 資料1 |
| (2) 令和元年度 決算報告ならびに会計監査報告 | 資料2 |
| (3) 令和2年度 役員改選ならびに事務局構成審議 | 資料3 |
| (4) 令和2年度 事業計画ならびに研究計画案審議 | 資料4・5 |
| (5) 令和2年度 予算案審議 | 資料6 |

(資料1)

令和元年度会務報告

1 研究成果の刊行

「都倫研紀要」第58集刊行

2 都倫研総会ならびに第一回研究例会

日時：令和元年6月15日(土) 13:30～17:00

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

内容：

(1) 記念講演「都倫研への期待」

帝京大学教育学部教授 増渕 達夫 先生

(2) 令和元年度総会

(3) 学術講演「高校新科目「公共」について－哲学の視点から－」

武蔵野大学グローバル学部教授 一ノ瀬 正樹 先生

3 夏季研究協議会 「サマースクールin都留」

日時：令和元年7月25日(木) 13:10～17:40

会場：都留文科大学

内容：

(1) 学術講演「グローバルな時代の教育行政」

都留文科大学学長 福田 誠治 先生

(2) 公開授業「社会科教育学：キューバ危機」

都留文科大学教授 西尾 理 先生

(3) 記念講演「私と都倫研」

都留文科大学教授 西尾 理 先生

4 第二回研究例会

日時：令和元年11月19日(火) 14:10～17:50

会場：東京都立駒場高等学校

内容：

(1) 公開授業「合意形成のあり方を考える」(第1学年・倫理)

東京都立駒場高等学校 外側 淳久 先生

(2) 授業についての研究協議

(3) 学術講演「ハーバーマスにおける公共と民主主義」

早稲田大学 政治経済学術院 教授 齋藤 純一 先生

5 冬季研究協議会

日時：令和元年12月26日(木) 13:20～17:55

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

内容：

(1) 読書会：アダム・スミス『道徳感情論』

レポーター 東京都立足立西高等学校 宇田 尚人 先生

(2) 新学習指導要領についての学習会

① 新学習指導要領・新科目「公共」の「公共の扉」の指導事例の研究

「自然と人間は共生できるか？持続可能な社会をつくる環境倫理」

東京都立三鷹中等教育学校 石浦 昌之 先生

「文化祭を成功させるには－社会契約説から考える－」

東京都立西高等学校 菅野 功治 先生

「あなたにとっての美とは何か？」

かえつ有明高校学校 古賀 裕也 先生

「大学の教科教育法での実践報告」

筑波大学教授 桑原 直巳 先生

6 第三回研究例会

日時：令和2年2月18日(火) 14:20～18:00

会場：東京都立足立新田高等学校

内容：

- (1) 公開授業「他者との差異の認識と合意形成について」（第2学年「倫理」）
東京都立足立新田高等学校 加藤 隆弘 先生
- (2) 公開授業についての研究協議
- (3) 学術講演 「人権に息を吹き込むーレヴィナスの責任論を手がかりに」
國學院大學 准教授 小手川 正二郎 先生
- (4) 記念講演 「『与える人が与えられる』ことの意味」
東京都立小川高等学校長（前都倫研会長） 山本 正 先生

(資料2) 都倫研令和元年度決算・監査報告

総括の部

収入	支出	残額	
1,451,034	285,685	1,165,349	(単位：円)

収入の部

科目	予算	決算	備考
会費	100,000	170,000	個人会員からの会費
研究奨励費	280,000	373,000	* 1
補助金1	180,000	-	* 2
補助金2	30,000	-	自動車教育振興財団より援助
雑収入	-	47,812	* 3
繰越金	860,222	860,222	
合計	1,450,222	1,451,034	

支出の部

科目	予算	決算	備考
研究例会 諸謝金	250,000	51,000	講演・発表・公開授業謝金
事務局事業 会議費	25,000	11,953	貸会議室使用料等
消耗品費	10,000	392	文具等
役務費	15,000	1,240	郵券等
旅費	30,000	30,000	関係学会等参加補助
小計	330,000	94,585	
研究部費 会議費	25,000	-	調査研究関連
消耗品費	20,000	-	文具等
役務費	20,000	-	調査研究関連
小計	65,000	-	
広報部費 印刷製本費	300,000	158,760	紀要
会議費	10,000	-	
消耗品費	30,000	-	
役務費	55,000	32,340	紀要発送費用
小計	395,000	191,100	
計	790,000	285,685	
予備費	660,222	-	出版費用準備
合計	1,450,222	285,685	

* 1 H30年度分280,000円、R1年度分93,000円の合計

* 2 上廣倫理財団より、別途講演費用助成(直接支払)280,000円

* 3 図書売り上げ22,800円、増淵先生より寄付25,000円、他利子

上記決算報告の通り相違ないことを認めます。

会計監査 坂口 克彦

(資料3)

令和2年度 役員・事務局人事

1. 役員

会長	山本勇（町田総合）
副会長	廣末修（東久留米総合）
常任幹事	大谷いづみ（立命館大），本間恒男（青梅総合），村野光則（東大附属中等） 和田倫明（産業技術高専荒川），菅野功治（西），渡邊範道（人事部）
幹事	石塚健大（芝），岡田信昭（小平南），坂口克彦（豊多摩），加藤隆弘（足立新田） 伊藤昌彦（杉並），松島美邦（六本木），久世哲也（町田），杉浦光紀（井草）
会計監査	坂口克彦（兼任：豊多摩）

2. 事務局

事務局長	菅野功治（西）
補佐	和田倫明（産業技術高専），村野光則（東大附属），坂口克彦（豊多摩）
部長	杉浦光紀（井草）
研究部	加藤隆弘（足立新田），高畑緑（東大和），古賀裕也（かえつ有明）
部長	松島美邦（六本木）
広報部	宇田尚人（足立西），外側淳久（駒場），堀枝里子（農業）
部長	久世哲也（町田）
編集部	和田倫明（兼任、産業技術高専），村野光則（兼任、東大附属），石浦昌之（三鷹中等）
会計	本間恒男（多摩），和田倫明（兼任、産業技術高専），伊藤昌彦（杉並）

3. 顧問

顧問	岡本武男，増田信，井原茂幸，寫森敏，山口俊治，勝田泰次，永上肆朗，G. コンプリ 伊藤駿二郎，菊地堯，杉原安，小川一郎，秋元正明，木村正雄，中村新吉，坂本清治 宮崎宏一，成瀬功，小川輝之，細谷斉，佐藤勲，大木洋，小嶋孝，海野省治，蛭田政弘 新井徹夫，平沼千秋，喜多村健二，井上勝，水谷禎憲，辻勇一郎，原田健，平井啓一 新井明，山口通，葦名次夫，佐良土茂，多田統一，及川良一，工藤文三，小泉博明 上村肇，黒須伸之，幸田雅夫，山本正，立石武則，増淵達夫，渡邊安則，町田紳 富塚昇，西尾理
----	---

(資料4)

令和2年度事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第59集の刊行
- 2 総会・研究例会の開催
総会 常任委員会兼事務局会で審議し、メールで確認で代替

第1回 令和2年11月 詳細未定（公開授業以外を実施予定）
第2回 令和2年2月 詳細未定
- 3 研究協議会の開催
夏季研究協議会 オンライン会議で実施
冬季研究協議会 令和2年12月 産業技術高専で実施
- 4 全国公民科・社会科教育研究会全国研究大会（北海道大会） 来年に延期の予定

1. 研究のテーマ

東京都における高等学校公民科「倫理」「現代社会」の教員の指導力の向上

2. 研究の主な内容

高等学校公民科「倫理」「現代社会」の指導内容の向上のため、研究授業の公開、研究発表、授業実践交流、関連分野の学術講演会等を実施し、研究紀要を発行する。

3. 研究計画

本年度は新学習指導要領全面実施へ向けた移行期間であり、センター試験にかわる共通テストが実施される年度でもある。新必修科目『公共』を含めた新しい公民科教育や共通テストを見据えた教科指導のあり方について関心が一層高まっている。

本研究会は、そのような社会の要請に応えるべく、研究例会、研究協議会を行い、国公私立の別を問わず、多様な教員が参集して研究・研鑽を行っている。これまでとは異なる環境で学びを深める取組み（「サマー・スクール in 都留」）も実施することができた。また、新しい公民科教育のあり方を様々な学校で具体化すべく、一昨年度に出版した『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』の掲載事例について研究協議会等を通じて紹介し、検証を行っている。

本年度は、社会状況の変化により、リモート授業や自宅学習課題などオンライン教育への注目が集まっている。従来からの研究活動の水準は堅持しつつ、オンライン教育への対応、新必修科目『公共』の多様な内容や指導方法の工夫、および新選択科目『倫理』の指導内容の充実、哲学・倫理的視点の活かし方について、専門としない教員にも研究成果が行き届くようにしていく。さらに、新指導要領が求める理念や授業方法に対応させながら、『公共』の内容として青年期や哲学・倫理的内容が十分学ばれることの重要性を裏付けるとともに、選択科目となる『倫理』の充実を図るための新たな授業事例を、研究発表や出版を通じて提案していくことが肝要である。それらを踏まえて、本年度は下記のような体制で研究活動を行うものとする。

(1) 研究例会（年2回開催）

公開授業（授業動画・リモート授業）・研究発表・研究協議・講演をウェブ会議システムにより行い、授業技術と専門知識の深化を図る。新たな試みとして、「公共の扉」をテーマとする研究発表など、これまで以上に幅広い参加を見込んだ研究例会を実施する。

(2) 研究協議会（年2－3回開催）

東洋・西洋の原典口語訳、哲学・倫理分野を主とする入門書・研究書の輪読を通じて指導内容に関する知見を深め、「共通テスト」への対応を含め、実践的で具体的な指導内容・方法を交流する研究協議会を行う。全国からの参加を視野に入れ、ウェブ会議システムで実施する。

(3) 『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』

本書の掲載事例を研究例会・協議会で紹介し、検証の継続と新たな出版物に向けて研究する。その際、現場の望んでいる内容となるよう、昨年度の「都立公民科教員調査」を活用する。

(4) 全国組織、他教育研究団体との交流

今後の研究活動の充実を図り、研究団体としての社会への発信力を高めるためにも、関連教育研究団体・学会との意思疎通を密にし、会員相互の情報共有を進め、交流を深める。

以上

(資料6)

都倫研令和2年度予算(案)

収入の部

科目	予算	備考
会費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	100,000	教育研究奨励費
雑収入	0	利息・寄付金
繰越金	1,165,349	
合計	1,365,349	

支出の部

科目	予算	備考	
事務局事業費	諸謝金	100,000	講演・発表・公開授業等謝金
	会議費	25,000	貸会議室等
	消耗品費	10,000	文具等、調査研究関連
	役務費	15,000	調査研究関連
	旅費	30,000	関係研究会等参加補助
	小計	180,000	
研究部費及び 編集部費	会議費	50,000	調査研究・出版関連
	消耗品費	20,000	文具等
	役務費	50,000	調査研究・出版関連
	小計	120,000	
広報部費	印刷製本費	300,000	紀要
	会議費	10,000	
	消耗品費	30,000	文具等
	役務費	60,000	録音起こし、紀要送付等
	小計	400,000	
計	700,000		
予備費	665,349	出版費用準備	
合計	1,365,349		

『ワードマップ現代現象学 経験から始める哲学入門』

東京都立白鷗高等学校・附属中学校 池田 仁

課題図書：『ワードマップ現代現象学 経験から始める哲学入門』

(植村玄輝・八重樫徹・吉川孝編著・富山豊・森功次著、新曜社、2017年)

1 理解のための補助線

課題図書を理解する上で、助けになると思われる事柄をいくつか記す。

(1) 「自明なもの」についての学としての現象学

哲学が現実から出立するという事は、何か現実というものを彼方に置いて、それに就いて研究するという事ではない。現実是我々に対してあるというよりも、その中に我々があるのである。我々はその中に生れ、そこで働き、そこで考え、そこに死ぬる、そこが現実である。我々に対してあるものは哲学の言葉で対象と呼ばれている。現実を対象であるよりもむしろ我々がそこに立っている足場であり、基底である。或いは一層正確にいうと、現実が対象としてでなく基底として問題になってくるというのが哲学に固有な事である。科学は現実を対象的に考察する。しかるに現実が足下から揺ぎ出すのを覚えるとき、基底の危機というものから哲学は生れてくる。哲学は現実就いて考えるのではなく、現実の中から考えるのである。現実是我々がそこにおいてある場所であり、我々自身、現実の中のひとつの現実にほかならぬ。対象として考える場合、現実哲学の唯一の出発点であり得ないにしても、場所として考える場合、現実以外に哲学の出発点はないのである。

三木清『哲学入門』

科学…「自明なもの」を事実として前提した上で、そこに潜んでいる新たな知識を発見

例) 自明なこと「リンゴが木から落ちる」→万有引力によって説明する

自明なこと「生物が成長する」→その成長は遺伝子によって制御されていることを解明

現象学…生きる上で私たちが素朴に前提にしている「自明なもの」を、改めて主題化し、それが何を意味するのかを問う。いつもすでに経験され、生きられていて、よく馴染んでいて、あまりにも近すぎるが故にそれについて理解することがかえって難しいことを主題化する。

例) 「見る」とはどういうことか、「もの」を見ることと「絵」を見ることはどう違うか、「過去」と「現在」はどう違うか、「心」とは何か、「私の身体」は物体とどう異なるか、「私」とは何を意味するか、「他人の心」についてどうやってすることができるとか、等々。

(2) 見方・態度の転換としての現象学的還元

- ・「自然科学的態度」…日常的な感覺的經驗から離れ、自然を数学化して、精密な因果関係によって捉える態度。
- ・「自然的態度」…日常的なごく自然に物を見たり、使ったり、人に出会ったり、行為したりするときの態度。このとき世界は、「数学的な世界」あるいはデカルト的な「延長せる自然」ではなく、記号や数式だけでは捉えられない意味を伴った「生活世界」として經驗される。
 - どちらも「自明なもの」は素朴に前提され、主題化されない。日常的な生活で私たちは知覚・想像・予期・想起・意志・行為など様々なことを行うが、その生活で主題化されているのは意識の対象である。例えば知覚された「もの」であって、そもそも「もの」はどのように經驗されるかという問いを、私たちは通り過ぎてしまっている。
- ・「現象学的還元」…自然的態度で前提にされている対象の存在への関心や判断を停止し、カッコに入れ（「現象学的エポケー」）、対象に向かっている意識の働きそのものに関心を向け変えること。
 - 何らかの対象が意味をもって（何かとして）現れることの成り立ちが理解可能になる
 - 何らかの対象が現れる場としての意識＝超越論的意識（純粹意識）が開示

図1 マッサ『感覺の分析』の挿絵

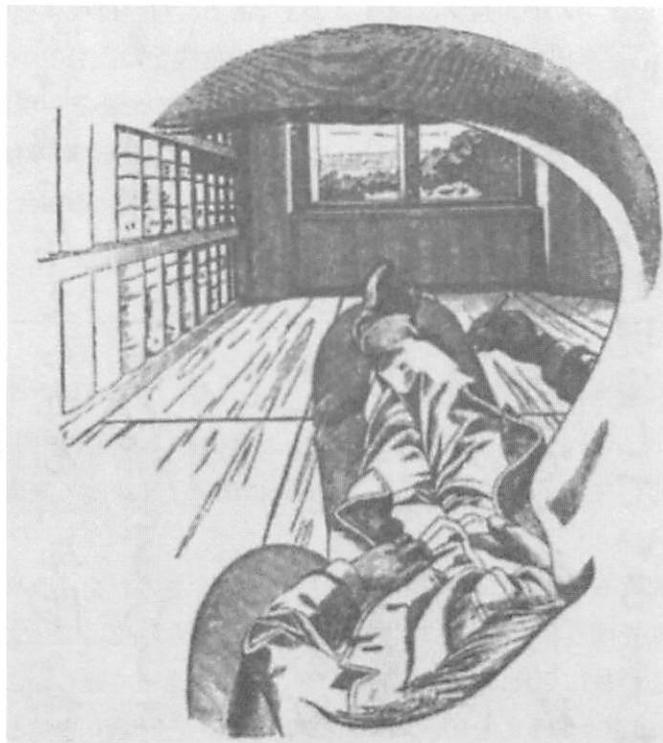
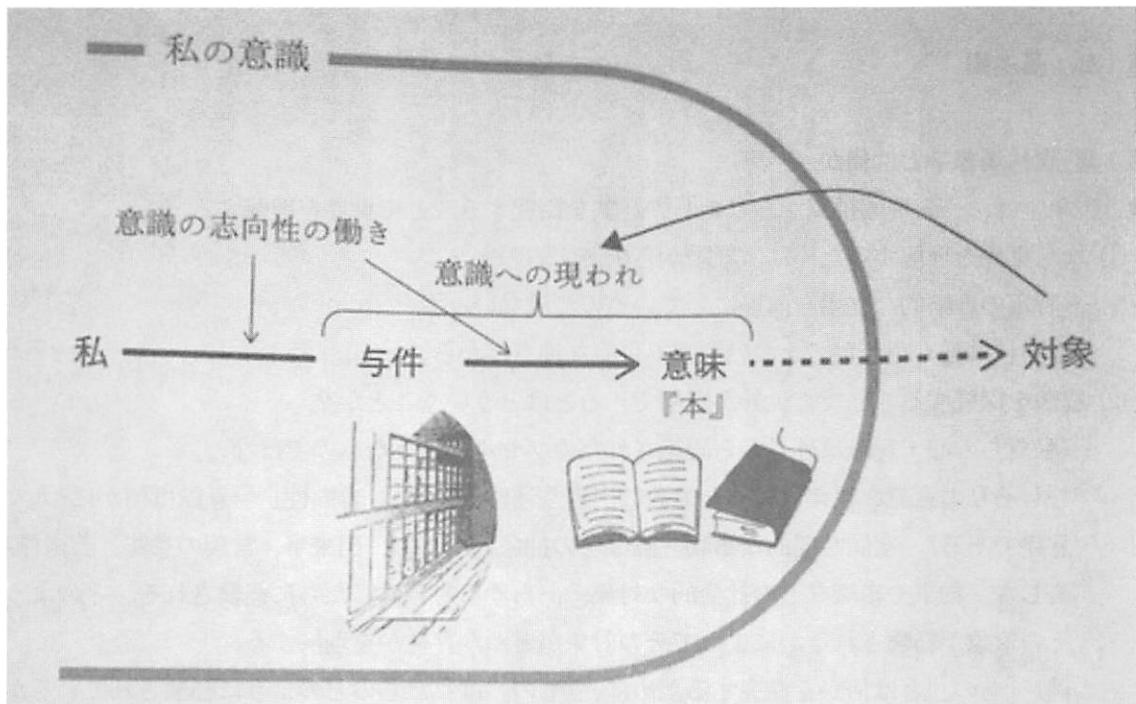


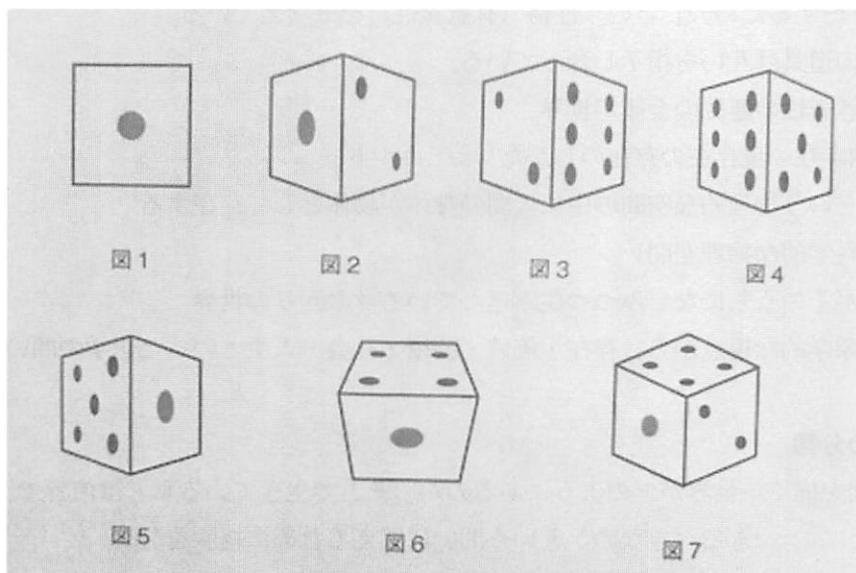
図2 意識の志向性



榊原哲也『医療ケアを問いなおす——患者をトータルに見ることの現象学』（ちくま新書、2018年）より

● 知覚の分析

・射映構造…知覚において直接意識に与えられている感覚与件は常に一面的。見えていなかった側面を見ることはできるが、そのときの裏面は見えない。そのため決して全面的には知覚されない。が、通常私たちはサイコロの側面を意識せず、サイコロ全体を意識している。



田口茂『現象学という思考』（筑摩書房、2014年）より

2 概要

第1部：基本編

第1章 現代現象学とは何か

● 「現象学は、一人称的視点から私たちの経験を探究することで世界を理解する。」

① なぜ世界を理解するために、経験から出発するのか？

… 特定の理論的な立場を前提にしているのではない。

「経験」は誰もが否定できない撤回不可能な地点だから。

② 経験を探究することで、世界が理解できるとはどういうことか？

… 私たちの心・意識は外界から隔絶されたカプセルのようなものではない。

むしろ私の意識を超えた様々な対象に出会う通路が経験（「志向性」＝意識は何かについての意識である）。空間時間的な事物、数などの抽象的なもの、出来事、言葉の意味、芸術作品の美しさ、約束や組織などの社会的な対象、あらゆる対象は私たちに経験される。どのようにその対象が経験されるかによってその対象がどんな存在かを理解する。

例) 「もの」とは何かを探究するために、「もの」は私たちのどのように経験されているかを考察する。

● 現象学的記述の具体例

① 事物の知覚（フッサール）

- ・ 知覚対象（現れるもの）は、そのつどの射映（現れ）を通じて与えられる。
- ・ 多様な射映を通じて、同一の対象に出会っている。

② 道具の使用（ハイデガー）

ハンマーを使うとき、使用中のハンマーに関心は向かわない。目立たなさの中で慣れ親しまれ、熟知されている。

道具は、「～するための」という性格（有意義性）をそなえている。

それぞれの道具は互いを指示し合っている。

道具の有意義性の連関の全体が世界。

- ・ 世界内存在…現存在の存在のしかた vs デカルト

≠世界という物理的な空間の中に人間の身体が物体として存在する
（自然科学的な物理空間）

＝自分がそのうちになじみつつ住み込んでいる身の回りの世界

→こうした現象学的な視点から、存在・価値・芸術・社会・人生といった哲学の問いに取り組む。

第2章 経験の分類

- ・ 経験の地図を描く…世界がどのようにあるのか、そこで生きている私とは何者で、どのように生きるべきなのかという問いに答えるために経験を分析。
- ・ 知覚/想像/想起/像意識/他者認知/思考/感情/意志/行為の特徴づけ

第3章 経験の志向性と一人称性

- ・ 経験一般の基本的特徴はなにか？

- ① 志向性…経験は何かについての経験である。
- ② 一人称性…経験は経験している本人にとって特殊な仕方では気づかれています。

第二部：応用編

現象学的な観点から、「真理と意味」「実在論と観念論」「心身問題」「他者の心」などの哲学の問いに取り組む。

③ 現象学と倫理・現代社会の授業の結節点

6-2 道徳 (p. 182-)

考えるための具体例：肉食は正当化されうるか？

1 道徳的価値

- ・ 私たちは、「美しさ」や「使いやすさ」など様々な価値に関わって生きている。なかでも道徳的価値は何をすべきであるか（すべきでないか）を私たちに「指令」という特徴を持っている。

2 幸福の追求

● 功利主義 例) シンガー

- ・ 受苦能力をもつあらゆる生物は道徳的配慮の対象となるべき。「最大多数の最大幸福」の原理から、動物の苦痛を除去するべきであり、工場畜産による肉食は許されない。

3 生物学的生と伝記的生

● 功利主義への反論

- ・ 苦痛はそれだけで、それを感じる者を道徳的に配慮する十分な理由になるのか？

→ 苦痛と引き換えに手に入るものがあれば、苦痛を除去しようとはしない。

例) 虫歯の治療、出産

→ 苦痛を避けるための安楽死が道徳的に正当化されるかもしれない。

個体の生そのものの価値を見誤る。

● 道徳的配慮に値する生命の基準は？

- ・ 人間の生は、様々な物語によって表現される伝記的生であり、単なる生物学的生とは違う価値を持つ。

例) 子供の成長を見届けてから死ぬ。自己犠牲、人間らしい生のために安楽死を選択

→ 動物の死と人間の死を同列には扱えない。

4 人格の尊重

● 義務論 例) カント

自己を目的として生きる「人格」は、単なる物件や生物とは異なる尊厳を持つ。自分であれ、他人であれ、人格を持つ人間性は、単に手段として利用されるのではなく、目的として尊重されねばならない。

- 動物は自律的主体としての人格ではない
- 動物自体を目的として扱う必要はないかもしれない。

5 近代道徳哲学

● 近代道徳哲学の特徴

- ・ ある生物を道徳的に配慮すべきかについて、公平で中立な立場から、客観的な基準で線引きする。

例) 安楽死、中絶、屠殺が許されるかどうかを受苦能力があるか、自己を目的とみなしうるかで線引き

● 近代道徳哲学の問題点

- ・ 正しい生き方がわかったところで、必ずしもそれが道徳的に正しい行為を動機づけることにはならない。
 - 何を大切に生きていくのかという問題を放置
- ・ 「障がいを持って生まれた新生児も無脊椎動物も共に痛みを感じない」 & 「認知症の患者と実験用の動物がともに言語能力や契約能力を欠いている」等の客観的な基準は生命を奪うことを許容する理由になるのか？
 - 新生児の親や認知症の患者の家族にとって、そもそもこのような線引きの問題にならない。
 - 親や家族の経験が根ざす具体的な状況から遊離、理論によって現実を断ち切ることになりかねない。

6 道徳経験

- ・ 道徳の原理は、個別的状況に適用されることで機能する。道徳の現場では、状況から切り離された抽象的な問いが立てられているわけではない。

● 現象学的倫理学

具体的な状況に応じて、どのように道徳的な事柄が経験されているのかについての探究。道徳をめぐる問題に実際に巻き込まれている人々の生き方に目を向ける。

→ 道徳理論では不十分な部分を補い、状況に応じた思考をするための材料に

4 問題提起：生命倫理とどう向き合うか

現代社会・倫理の授業では、「脳死患者からの臓器移植を認めるべきか」、「脳死は人の死か」、「人工妊娠中絶を認めるべきか」、「新型出生前診断の拡充をすべきか」、「肉食は禁止されるべきか」等々の生命倫理的な現代の諸課題について、生徒と共に考える授業は一般的であろう。その際の準拠枠になる思想は、(学習指導要領的に言えば、生徒が「思考・判断・表現」する際の「見方・考え方」)は多くの場合、功利主義やカント的義務論、ロールズの正義論等々であろう。もちろんこうした倫理思想の考え方を自分のものとするのが重要であることは論を俟たない。

が、そこでの生徒の思考は、抽象的な次元に留まりかねない。具体的に「脳死」の家族を持つとはどういうことか等々を視野に入れた考察を高校生が展開することは難しい。もちろん個別に近親者の「死」やそれに類する経験を持った生徒はその限りではないだろうが、「死」の8割近くが病院で

のものになった現代日本においてその具体的な状況への感性・想像力を持ち合わせていない生徒も少なくないだろう。しかし、授業者の一人として、この種の授業での活動につきまとう危険性を無視するわけにはいかない。現代社会・倫理の授業は、この困難さにこそ向き合うべきではないのか。

むしろ、自分なりの人生観、価値基準を、今まさに形成しつつある中学・高校生にとって必要なのは、具体的で個別的な状況に置かれた人々が何をどう経験するのかということを知り、そうした個別的な状況への想像力を身につけることではないか。例えば「家族の死」とはどういう経験なのか、「子供を中絶する」とはどういう意味合いでその人に体験されるのか、遷延性意識障害（いわゆる「植物状態」）の子どもと日々関わる親はどのような心境なのか。生命倫理について考える上で、客観的な基準に従って判定される医学的（自然科学的）な「死」の定義だけでなく、家族や自分の「生」や「死」がどのような意味合いで経験されるのかへの知識や想像力なくして、「自己の生き方を見つめ直し」、「人間としての在り方生き方について多面的・多角的に考察」することはおぼつかないだろう。

では、どうするか。現象学的な質的研究を生徒とともに考える際の素材として活用することを提案したい。現象学的な研究は、一人称の視点から様々な対象や出来事が、どのような意味合いを持って経験されるかという経験の構造の探究を行うものであった。であれば、それは具体的な状況に置かれた人間への想像力を涵養することに好適であろう。生徒が自分自身の倫理観・人生観・価値観を形成していく上で、具体的に営まれている生についての想像力をつけることは必要条件の一つだと考えられる。

● 現象学的研究の具体例

・ 西村ユミ『語りかける身体——看護ケアの現象学』（ゆみる出版、2001年）

… 他者とのコミュニケーションが不可能な存在だとされる、いわゆる「植物状態」の患者。しかし、実際にそのケアに携わっている看護師は、彼らとの交流を日々確かなものとして実感している。メルロ＝ポンティの身体論を理論的ベースとして、言語以前の、前意識的で身体的な次元で営まれるコミュニケーションを記述。ケアの現象学の記念碑的著作。

住田さん [=患者] とどの程度コミュニケーションがとれてたと思う?」って言われたら、やっぱりうまくは言えないけど、なんだろう、目を見たらなんとなくこっちの目と視線が合うような気がしてたんですよ。なんとなく視線が。で、目と目が合うっていうのは、なんか通じるものがあるって思うけども。……こうある瞬時に、なんかこうやっぱり（視線がピッと絡む）みたいなどころはあるような気がする。そういう〈視線が絡む〉みたいなどころがあるような瞬間が、瞬間として捉えられる。プライマリーだから捉えられるのかもしれないし、うーん。……

……住田さんの食道は腫瘍によって閉鎖されてしまい、マーゲンチューブを入れることができなかった。そのため、腹壁から胃に直接穴をあけてチューブを挿入し、そこから栄養や水分、薬を投与する方法をとろうとしたのであるが、住田さんの体力がこの方法を受け入れず、結局、中心静脈栄養によって代用することになった。しかし、この代用までのわずかな期間に住田さんは大癌撃を起こしてしまった。

癌撃発作が起こる前までは、声かけに対するまばたきの動きで、コミュニケーションをとって

た。もともと白内障があつて見えているかどうかは別だけれども、少なくともAさん [=看護師]にはそのように感じとれていた。Aさんの表現では「聞こえて分かる、見えてるかなつていうような、私が映っていて、分かってくれてるだろうなつていうのが、ぱっと見て分かっていた」という。しかし、約二日間の痙攣後に「ぱっと目を覗き込んだとき、私が映っていない」という印象を持った。そして、Aさんはこの大痙攣を契機に「住田さんの目つきが変わってしまった」「その目を覗き込んだら何も映ってないような気がした」と言う。しかし、他のスタッフの記録には「パッチンと瞬目がある」と書かれており、「瞬目があいまい」と記録をしていたのはAさんだけであった。このような他のスタッフとの見方の違いについて、Aさんは「痙攣を起こしたという情報が私のなかにインプットされて私の目にフィルターがかかっていた可能性があつた」とも考えたようだが、どちらが正しいかというよりも分の直観で「そう思っちゃったから仕方ない」と話す。……

- ・ 小松美彦・市野川容孝・田中智彦編『いのちの選択—今、考えたい脳死・臓器移植』（岩波ブックレット 2010 年）
 - … 脳死と臓器移植法についての基本的な情報だけでなく、特に当事者の家族が、「脳死」をどう受け止めたか、どのように選択したかに焦点を当てている。いわゆる現象学的な研究ではないが示唆に富む。
- ・ 村上靖彦『在宅無限大 訪問看護師がみた生と死』（医学書院、2018 年）
 - … 在宅でのケアを専門とする訪問看護師がどのように生と死に向き合い、患者とその家族とどのように関わっているのかをインタビューをもとに現象学的に考察した著作。同著者による『自閉症の現象学』（勁草書房、2008 年）『摘便とお花見 看護の語りの現象学』（医学書院、2013 年）、『仙人と妄想デートする 看護の現象学と自由の哲学』（人文書院、2016 年）なども有益。

Dさん 「こんな人やったんや、こんなふう生きてきはつたんや」って、家族も再度記憶を呼び起こしたりする、そのプロセスがすごい大事かなと思つているので。その人が生きてきてから今にいたる、どんなふうな生き方だったか。どんなふうにして、何を大事に思つてる人だったのかとか。そういうことは家族から話を聞いて、[特に]最後の数日間は……とは思つてるんですけど……。 (無音)

村上 そうですか。今、ご家族と患者さんについて話し合うっておっしゃつて。でもその前に、その方がどういうふう生きてきて、どういうふう病と向き合つてきたか。

Dさん うん、それは患者さんとちゃんと話をします。

村上 あ、なるほど。それが前提にあつて。

Dさん そうですね。あくまでも主役は患者さんだと思つているので。その患者さん自身が、訪問が始まって、退院してきて、在宅になった時点から、そういう話は少しずつ聞いていくようにはしてるんですね。

村上 ああ、そうなんですか。

Dさん うん。最後はもうお話ができなくなるのはもう分かっているので、それまでに「自分が、じゃあ死ぬときはどうしたいか」とかっていうようなことも、患者さんご自身に聞くんです。

村上 そうなんですか

Dさん それを家族と一緒に話を聞いて。で、「あ、「こういうふうに終わりたい」って言ってたね」とかっていうふうに。

……この語り合いを通して患者は「こんな人やったんや」と、その人らしくなっていく。家族が患者の過去を思い起こしつつ、その願いを叶えようとするのは、患者がその人らしさを成就することと一体化するのだ。それゆえに前もって本人へと予後告知を行い、衰弱のプロセスに合わせてそのつど希望を細かく聞き取ることが大事になってくる。死ぬことは、(心臓の停止ではなく)患者の過去と願いをめぐる患者と家族との語り合いのプロセスそのものであることになる。そして語り合いのプロセスのなかで「その人らしさ」を彫琢するという意味で、死は自己の固有性をつくり出す。

「あ、「こういうふうに終わりたい」って言ってたね」というセリフでは、患者のセリフが家族のセリフのなかに入れ子状に収まっている。この入れ子の語りの構造が、そのまま看取りの構造を示している。患者が発した願いを軸として、患者の人生が紐解かれていく。

……私たちは生物学的な生死の定義とは少し離れた場所で生死を問題にすることになります。私たちの生活の場においては生物学における生と死の定義とは異なる生命が考えられます。生きていると感じられること、コンタクトを取ることができること、これが「生」についての暫定的な現象学的定義でしょう。

だから「生」は、そもそも間主観的なものなのです。つまり死者であっても、「また会おうね」と死産胎児へ声をかける場面のように、声をかけうる限り(生物学的には死亡していると分かっている場合でも)、何らかの「生」を持ちます。脳死と判定された人であっても、周囲の人がコンタクトの可能性を探っている場合には、「生」が問われます。たとえば長期脳死の子どもを「育てる」親に、子どもは生きています。あるいは逆に生物学的には生存していても「死んでいる」と感じられ、声をかけられない場合もあるでしょうし、無用な延命治療のもとではこのような現象学的な「生」が確保できないかもしれません。つまりコンタクトの可能性、声かけと聞き取りの可能性が問われています。

オンライン教育の実践と課題

東京都立上野高等学校 石浦 昌之

1. はじめに

2020年2月27日に全国一斉休校が当時の首相から要請され、3月より自宅学習が始まった。年度をまたいだ4月以降、緊急事態宣言は2021年9月までに計4回発出されることとなり、「学びを止めない」を合言葉に、学校現場でもオンライン教育環境の整備・実践が急務となった。全国一斉休校が指示された際の私の勤務校（東京都立三鷹中等教育学校）は、東京都教育委員会によりICTパイロット校に指定され、生徒・教員にタブレットPCが配布されていたこともあり、ZOOMを使ったリアルタイムのオンライン授業を時間割に沿って全教員が行うことを求められた。私自身初めての経験である、2020年4～7月に行ったその実践と課題を整理してみたい。

2. オンライン授業の実践

2020年度の私の担当授業は、3年生（中3）の社会2（公民 経済・国際分野・2単位）2クラス、4年生（高1）の倫理（2単位）4クラス、同じく4年生（高1）の文化科学Ⅱ（法教育・1単位）4クラス、6年生（高3）の自由選択倫理（2単位）1クラスであった。普段、前期生（中学生）は板書中心、学習内容が多い後期生（高校生）は自作の穴埋めプリントで授業を行っていた。これらの教材を、週7時間分のPowerPointのスライドにする作業が非常に大変であったことは言うまでもない。そこで、4月はスタディサプリなどを活用した課題配信でしのぎ、その間をPowerPointのスライド作成にあてることにした。そして5月のゴールデンウィーク明けから、いよいよオンライン授業がスタートした。

【4月】

オンライン HR（当初スカイプ→後に ZOOM）のみ、課題（主にスタディサプリ）を Classi で配信

☆教員は基本自宅勤務で週1出勤

【5月11日～29日】

ZOOMによるオンライン授業

午前：HR・50分×2時間、授業間40分休憩／

午後：50分×2時間・HR、授業間40分休憩、放課後補習は適宜

※教員は自宅勤務で週1出勤

【6月1日～12日】

各学年週1登校（HRのみ）、週4のZOOMによるオンライン授業

※教員は以後全日出勤

【6月15日～27日】

週4登校（20人×2クラスを1教員で）／週1のZOOMによるオンライン授業

午前：前期登校50分×3時間、授業間15分休憩

午後：後期登校50分×3時間、授業間15分休憩、部活動

※登校は対面だが、実質ZOOMで2クラスをつなぐ形

【6月29日～7月3日】

登校（20人×2クラスを1教員で）、ZOOMによるオンライン授業を前期・後期で1日おきに

※前期生の部活時間の確保

※学年をまたいで授業を担当する教員は、教室授業とオンライン授業を両方向う

【7月4日～】

登校（40人）・ZOOMによるオンライン授業を前期・後期で1日おきに

※学年をまたいで授業を担当する教員は、教室授業とオンライン授業を両方向う

【7月13日～】

平常授業に戻る

[PowerPointのスライド例・4年倫理 古代ギリシア思想]

※ 登校日にスライドと同内容のプリントを配布しておき、授業では括弧内の空欄を穴埋めさせながら進めた。当初は word データのみを事前配信したが、自宅にプリンターがない生徒が多くいたため、プリントは事前に配布しておくことにした。

・ソクラテスの（14 問答法 ）
（ディアレクティケー：dialektike）

… 「～とは何か」と問い続け、

※ 対話（dialogos:ディアロゴス）… 言説でロゴス(logos)を分かち持つ
（dia）こと、ダイアログ(dialog)の語源、相手を説得するのではなく、
共通のロゴス（理性）に導かれて問答を進める こと

矛盾を突いて相手が無知の知に至る手助け
をする

※ 意図を隠したとぼけた態度で相手の無知を晒させる手法を
「（15 エイロネイア：eironeia）」（皮肉：ironyの語源）という

4月の課題配信中心の時期は、生徒の負担に配慮して、教務部で各教科の課題量を集約し、偏りが出ないように調整を行った。

5月以降の本格的なオンライン授業に先立って、各授業の ZOOM のミーティングルームの URL を、教務部・学年で作成した Excel の時間割に貼り付け、生徒には Classi で事前に配布した。教員ごとにミーティングルームの URL を設定する方が手間は省けるが、学年をまたいで授業を行っている場合、間違えて入室する生徒が相次ぐことになってしまうため、授業ごとにミーティングルームを設定するのが望ましい。生徒にはビデオ付きで参加させること、マイクは発言時以外はオフにすること、名前を出席番号と自身の名前（例：1A01 山田太郎）に変えること（家族内でアカウントを使い回していると、他の家族の名前になっている場合も多い）、授業開始前と開始後にチャットで出席番号と名前を入力することなどをルール化した（チャットの内容は保存できるので、後で出席の証拠となる）。出席は出席簿には記載しないものの、教員側で参加していない生徒を把握し、学年担任に報告するようにした。質問がある生徒は、最後まで退室せずに残るよう指示し、個別に対応した。また、オンライン授業は生徒の目などの疲れや、教員の事前準備の必要性も考慮して、当初は特に長く休憩時間を取るようになった。

授業を始めてみると、家庭の Wi-Fi 環境が原因で繋がらない、入室できないというトラブルが毎回数名の生徒に起こった。その際は、通信が落ちた生徒からクラスの友人に連絡が行き、教員側にチャットなどで連絡が来ることも多かった。さらに、教員の声が聴きとりづらいという意見もあったため、全員イヤフォンをつけるように指示した。また、自宅ではなく学校からオンライン授業を行うようになると、一日同じ場所でオンライン授業をやりたいと考える教員が多く、静かな小教室を早い者勝ちで奪い合うような状況も起こったため、少々面倒にはなるが、時間割通りの教室に毎時間教員が移動しながら、オンライン授業を行うことが決まった。

6～7月のオンライン授業と教室授業の併用期間は教員の負担が一番大きく、同じ単元でも授業を教室で行うクラスとオンラインで行うクラスに分かれてしまったため、2種類の教材を準備したり、定期試験に向けた授業内容の公平性を確保することに苦心した。

3. 考察

リモートによるオンライン授業を行っていく中で、教員・生徒がそのスタイルに慣れてくるようになると、自宅でもどこにいても、教室授業とさほど変わらない学びの空間を作ることができると気づかされた。それとともに、教室授業で ICT を使って行う教育実践のほとんどは、オンライン授業でも代替できることがわかった。いくつかの観点から考察したい。

【教材】

私は、普段のチョーク&トークの授業をいかに簡単にオンライン授業に置き換えるか、という視点で教材作成を行った。教室授業を板書やプリントで行っている場合、教材を PowerPoint のスライドに作り替えるのが一番手っ取り早いだろう。文字のポイント数は見易さを考慮して 28～44 とし、1枚のスライドの文字量が多すぎないように配慮した。黒板を映し出す形も可能だが、生徒からは見えにくいのが難点である。生徒1人1台のタブレットや PC 環境がなく、スマートフォンで参加している場合は、なお見えづらくなる。スライドには画像や動画

データを貼り付けることができるが、データが重くなると、通信が不安定になることも多かった
ので、最小限に留めた。何より、カラフルで凝ったスライドを週に 7 時間分作るには膨大な時
間がかかるため、作成の際は無理をしないよう心がけた。また、生徒自身は、教員側が思ってい
るほど真剣にスライドを眺めているわけではないので、学習内容さえしっかり網羅できていれば
問題はない。授業内に生徒に作業をさせる時間を取ることもできるが、簡単な課題であれば、反
転授業の要領で事前に宿題を出しておくのもよい。ただし、反転授業はレポートなどの重たい課
題を出すと、他教科との課題量の調整が必要になるので注意が必要である。

【オンライン授業の進め方】

オンライン授業では、画面共有した PowerPoint のスライドを使いながら、事前に生徒に配布
したプリントの内容を解説しつつ、語句の穴埋めをさせていった。また、通常であれば板書で補
足している内容をスライド内に盛り込み、プリントの余白を使って生徒にメモさせるようにした。
ときにインターネットのサイトから拾った画像や統計資料を画面共有で提示することもあった。

生徒への発問は、ピンポイントで生徒を当て、全体で意見を共有させることに関して、教室授
業よりもスムーズで敏速なやりとりができた。生徒は教室よりもむしろ緊張することなく、自分
の意見を発表できているように感じられた（発言の声もイヤフォン越しで明瞭だった）。

毎回の授業後には、生徒が再度見返すことができるように、PowerPoint のスライドと Word
のプリントを Classi で配信した。教室で ICT 機器を使い、PowerPoint のスライドなどで授業
を行うスタイルであれば、オンライン授業にほぼ全てを代替することは可能である。

とはいえ、社会科・公民科の授業で私が特に大切にしているのは「語り口」である。私は、教
員という 1 人の人間の思想やヒューマニティを介して学習内容が伝達され、身体的に記憶され
ることに、学習の意味があると考えている。よって、同じ学習内容であっても、伝達する教員に
よって生徒の印象の「深さ」は大きく変わることになる。そこで、オンライン授業においても、
その「語り口」を授業に盛り込むことが大切だと考えた。生徒はスライドを凝視しながら授業を
聞いているわけではなく、むしろ教員の声に耳をすましているから、なおさらである。

ちなみに授業の進度に関しては、オンラインの方が進む、というのが教員の共通見解であった。
生徒を飽きさせずに教室授業を行うために、普段何気なく差し挟んでいる雑談などの中には、無
駄なものもあったのかもしれないと再認識させられた。

ちなみに、教室では礼に始まり礼に終わるといったように、チャイムからチャイムまでという
授業時間の拘束があるのだが、オンライン授業に関しては、基本長い話を聞く生徒の立場に立て
ば、対面以上に辛抱が必要となるので、単元の切れ目に従って、早めに終わらせるなどの対応も
柔軟に行うことが望ましい。

【良かったこと】

教員と生徒の落ち着いた「一対一」の対話ができたとことや、他の生徒の発表に生徒が耳をすま
ず姿勢が見られた点は、普段の教室授業には見られない良かった部分であろう。また、小発問も
やりやすく、テンポよく授業を展開することもできた。チャットなどで質問を募ると、普段あま
り発言しない生徒から質問があったのも印象的である。また、教室授業には参加できなかった不

登校の生徒が、当たり前のようにオンライン授業に参加していたことも驚きだった。アナログな人間関係が心理的な負担になる生徒にとっては、デジタルな学習環境を整備してあげることが急務であると思われた。普段の教室授業ではスマートフォンをカバンにしまうよう指示されているが、オンライン授業では、授業中に私の話を聞きながら疑問に思ったことをスマートフォンで調べ、リアルタイムで教えてくれる生徒もいた。教員は性善説に基づいて生徒を見ることしかできないが、画面に映らない「余白」があることは、教員・生徒双方にとって自由でリラックスした学びの環境を与えてくれているように思えた。

【課題】

7月に期末考査を実施したところ、結果は例年に比べて、真ん中から下の層の学習定着率が低い印象があった。理由として考えられるのは、授業中の生徒の様子を教員が細かく見られないことである。自発的に学びに向かえない生徒は、教員が声かけをしないことには、ますます勉強に取り組まなくなるのだろう。また、自宅のWi-Fiなどの通信環境が悪い生徒や、タブレットの故障でスマートフォンで入った生徒は、集中力が低下して真剣に授業に参加できなかったことも挙げられる。もちろん通信環境が悪い生徒のために、授業後にはスライドやプリントを配信したのだが、面倒に感じて見返すことをしなかった生徒も多くいたようだ。新自由主義時代の教育を象徴するオンライン授業だが、生徒の自主性に依存する部分が多いため、制限が多いものにあくまで平等な教室授業と比較すると、学力格差が拡大することが示された。

また、一日中座ったままの授業は、目、肩、腰、膝などへの負担が思いのほか大きかった。教員・生徒共に身体を動かしたり、しばらく画面を離れて休養することも必要である。また、当然のことながら、安直な話し合い活動や対話にばかり多くの時間を割くと、授業内容は薄いものになってしまう。浅い知識で無駄な話し合いをすることにならないよう留意しなければならないのは、教室授業も同様である。

教員のICT環境という点では、非常勤教員のタブレットやZOOMのIDが配布されず、教員用の貸し出しタブレットも数が限られていたため、非常勤教員の授業時間に空いている常勤教員がタブレットを貸し出し、場合によってはZOOMを接続し、支援を行う状況もあった。ICT支援員は学校に1名常駐していたが、生徒のタブレット修理やアプリ更新などを一元的に請け負っているため、人手としては足りていないと感じられた。教員への研修はもちろん、全ての学校の教員・生徒のICT環境を整備することは、オンライン授業を行う上での最低限のスタートラインであろう。

提出物に関しては、レポートなどは紙の形で集めた方が楽であった（オンラインで提出させても、wordファイルをいちいち開く手間もかかるし、読んでいると目が疲れるため印刷すると、さらに膨大な手間がかかることになる）。ただし、意見や疑問点を集めてすぐに共有したい場合は、オンラインのチャット機能を使う方が便利であった。

【補足・動画配信によるオンライン授業について】

現任校では、2021年度5～6月に動画配信によるオンライン授業を実践した。PowerPointのスライドごとにタブレットの内蔵マイクで講義を録音（「挿入 → オーディオ → オーディオの

録音)した後に、「ファイル → エクスポート → ビデオの作成 (データが重くなるので標準サイズで十分)」を行うことで、MP4 動画ファイルを作成できる (PC の性能にもよるが、動画書き出しの時間は多少かかる)。動画は 1 本 20 分程度が、視聴する生徒の集中力の限界である。50 分の授業内容なら、20 分 2 本程度のコンパクトなサイズに再構成するのが望ましい。これを Microsoft Stream にアップし、Teams 経由で生徒に URL を知らせるか、YouTube にアップロードして、生徒にその URL を知らせる形をとった。アップロードする際は、生徒による書き込みのいたずらなどを避けるために、コメント欄はオフにすることが望ましい。

良かったことは、生徒の裁量で好きな時間に視聴できる点や、授業内容のクラスのばらつきをなくし、公平性が確保できる点である。さらに一度動画さえ作ってしまえば、年をまたいで使い回すことが可能となり、教員の負担が軽減される点も大きい。

課題としては、高 1 の倫理だったため、2 学期以降の教室授業でもクラス内で協同的な学習を行う雰囲気醸成しづらかったことが挙げられる。4 月に入学してから登校日は少なく、当然生徒同士が対面でお互いを開示する機会が少ない中での動画配信となったため、生徒同士の関係性を深めるまでに時間がかかってしまった。また、大学のオンライン授業でも同様の問題が指摘されているが、動画を早送りする生徒がいても、それを教員側がチェックすることが難しい点も挙げられる。大学では動画の早送り問題により、定期試験における生徒の学習定着率が落ちている、という声も聞かれる。楽をしたいと考えるのが人間であることを思うと、リアルタイムのオンライン授業で、地道に 1 時間の授業に生徒を向きあわせるのも一つの方法であろう。

4. まとめ

コロナ禍により、社会の再編成が様々な側面に進むと言われているが、教育の世界でもオンライン教育の導入により、近代以来の対面教室授業という聖域がいま一度再考される良い機会となった。しかし痛感したのは、ICT などのデジタル技術はあくまでアナログな身体性を補完・再現するものにすぎないということである。これだけ苦心の末にオンライン教材や環境を整備し、実践したにも関わらず、教室授業が「再開」され、生徒同士が「再会」した時の笑顔以上のものをオンライン授業で生み出すことはできなかったからである。われわれ教員の生身の授業が、スタディサプリなどの学習支援サービスに代替されるとは思っていないが (そうしたサービスで視聴する動画も、結局生身の人間の授業である)、生身の授業でしか成し得ないことを追究することは、教員にとって今後不可避であろう。また、ICT を併用した教室授業においても、オンライン授業で代替できるものとできないものを明確にしながら、目的と手段を取り違えることが無いよう、授業をバランスよく再構成していく必要があるのではないかと思われる。

Ⅲ 第一回研究例会【記念講演】

「思考力を伸ばす倫理の授業」

東京大学教育学部附属中等教育学校

公民科 村野光則

1. これまでの授業スタイル（知識・理解型）

これまでの倫理の授業の一般的なスタイルは、知識・理解に重きを置いたものだった。すなわち、教師が口頭や黒板で思想をかみくだいて説明し、生徒はそれをノートしたり、穴埋めプリントに重要語句を記入するというものが基本パターンであった。そして、定期テストの際は、生徒は授業で学習した重要語句を覚え、理解した思想内容を文章で説明するということが課せられた。

倫理に限らず、社会科の科目（特に歴史分野など）は覚えることが中心で、多くの知識を覚えないとテストで良い成績を収めることはできなかった。しかし、授業中に理解はできても、学習した知識を覚えるには、生徒自身の努力が必要である。知識が記憶としてどのように脳に定着するかは学習心理学で確かめられており、授業直後の復習→翌日の復習→1週間後の復習→1カ月後の復習により長期記憶として脳に貯蔵される^{※1}。復習しなければ、脳は重要度の低い知識としてどんどん消去してしまうため、学習したという痕跡すら残らない。

つまり、社会科の授業の学習効果というものは、そのほとんどが生徒自身の復習に依存しているといっても過言ではない。大学受験などのモチベーションが高い生徒はそうしたこともできるが、モチベーションが低い生徒は復習をしないので、学習効果はほとんどゼロに近くなってしまふ。そして、テスト前に一夜漬けで学習し、テスト後すべてを忘れるという非効率的なパターンを繰り返す。

その一方で、パソコン、スマホの普及により、現代においては、大量の知識を覚える必要度は低下しつつある。もちろん、知識がなければ思考することもできないが、情報検索の技術に長けていれば、必要な知識はすぐに検索することができる。ソクラテスの「不知の自覚」が思い出せなくても、「ソクラテス」「名言」で詮索すれば、「無知の知」「善く生きる」「徳は知である」「汝自身を知れ」などが瞬時に出てくるのである。

2. 新学習指導要領の変遷と「教えて考えさせる授業」

GIGAスクール構想など、文部科学省も学校現場におけるICTの普及に力を入れており、それにとともに学習指導要領の内容も大きく転換した。平成11年からの学習指導要領総則第1款の内容の変遷は下記のとおりである。

(1) 平成11年高等学校学習指導要領

「生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」

¹ トニュー・ブザン『頭がよくなる本 日本語第4版』（東京図書）2012

(2) 平成 21 年高等学校学習指導要領

「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」

(3) 平成 30 年高等学校学習指導要領

「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」

このように平成 20 年までは「基礎的・基本的な内容の確実な定着」すなわち、授業内容を理解し、知識を覚えることが高校教育の中心であったが、平成 21 年より「基礎的・基本的な知識及び技能」の確実な習得の上に、それらを活用して課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力」の育成にも重点が置かれるようになった。パソコンに例えるなら、これまでの教育はメモリの容量を増やすことが中心だったが、現代の教育は、CPU の性能を高めることを重視するようになったと言える。さらに平成 30 年の指導要領では、グローバル化を背景に、「多様な人々との協働」を促す教育も提唱されるようになったのである。それに伴い、大学入試センターテストも、思考力を重視する大学入学共通テストへと衣替えをすることとなった。

現代の高校教育において重視されるようになった「思考力・判断力・表現力」の中で、とりわけ思考力の育成において倫理は最適な科目である。すなわち、生徒のレベルよりやや難しい原典（和訳）の一部を解説させることで、読解力と思考力を養うことができる。さらに一人では解説が難しいため、グループで知恵を出し合って解説させることで協働して課題を解決する力を養うことができる。私は、こうした科目としてのアドバンテージを活かし、市川伸一の「教えて考えさせる授業」²を参考に思考力育成に重点を置いた授業に取り組んだ。

3. 東大附属「選択倫理」の授業実践

(1) 本校および「選択倫理」受講生の特徴

本校は 6 年一貫の中等教育学校で、中学受検の偏差値は 50 程度のいわゆる中堅校である。1 学年 3 クラス、1 クラス 40 名（男女各 20 名）の小規模校でもある。選択倫理は 5 年生（高校 2 年生）に設置され、例年 30～40 名が選択する。今年は特に多く 50 名が選択したため 2 講座に分割した。ほとんどの生徒は大学入試で倫理は使わない。受講する生徒の多くは、この講座が定期テストを行わず、ほぼ毎回課されるミニレポートで成績がつけられるという条件に惹かれて選択していると思われる。その一方で、本校は多くの教科で協働学習を中心とした思考力重視の授業が行われているため考えることが好きな生徒も多く、哲学・思想に興味を感じて選択する生徒も少なからずいると思われる。

² 市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』（図書文化社）2008

(2) 学習する思想項目

学習する思想は、西洋思想と宗教思想（キリスト教思想、仏教思想）だけである。日本思想および中国思想は扱わない。また、西洋思想も教科書に出てくる思想すべてではなく、現代思想もウィトゲンシュタイン、フーコー、ロールズなどだけで、レヴィナス、アーレント、ドゥルーズなどは扱わない（資料1参照）。これは思考力の育成をメインに考えているためで、原典読解と協働学習を多く入れると、時間的には教科書の内容を網羅することは到底できない。

(3) 授業の基本パターン

選択倫理は2時間続きの授業であるため、1時間目は穴埋めプリントを用いた授業により思想の要点を説明する。2時間は、その思想家の原典（和訳）の一部を配布し、まず一人で解読させ、次に4人グループで解読させる。その上で、各自ミニレポートを自分になりなりにまとめて翌日の午後5時までに提出させるというパターンが中心である。

ミニレポートの課題の種類は、大きく分けて2種類ある。1つは、重要な概念について、自分の言葉でわかりやすく説明させるものである。例えば、次のような課題である。

選択倫理ミニレポートNo.9 「中論の思想」

【課題】『中論』について、①なぜ、縁起の理法を悟ることで慈悲行が成立するのか、②なぜ、「輪廻とニルヴァーナとにはいかなる区別も存在しない」と悟ることが現実肯定的な実践論につながるのか、わかりやすく説明しなさい。

選択倫理ミニレポートNo.10 「普遍論争」

【課題】普遍論争とは何か、実在論（実念論）と唯名論を用いてわかりやすく説明しなさい。

選択倫理ミニレポートNo.13 「スピノザの思想」

【課題】スピノザの汎神論をデカルトの思想と比較しながらわかりやすく説明しなさい。

もう1つは、小項目に分けて、それぞれについてわかりやすく自分の言葉で説明させるものである。例えば、次のような課題である。

選択倫理ミニレポートNo.3

【課題】配布資料を読み、エピクロス思想を次の項目ごとにわかりやすくまとめなさい（文章で）。

- ① 宇宙とその構成要素について
- ② 死について
- ③ 快と苦しみについて
- ④ 幸福について

選択倫理ミニレポートNo.12「デカルトの思想」

【課題】近代哲学の祖ともよばれるデカルトの思想について、配布した資料『方法序説』第四部を読み、以下の問いに答えなさい。

- 問1 デカルトは絶対確実な真理を探究するためにとった方法を、わかりやすく説明しなさい。
- 問2 なぜそのような方法（「方法的懐疑」と呼ばれる）を取ったのか、わかりやすく説明しなさい。
- 問3 デカルトがたどりついた絶対確実で疑い得ないこと、「われ思う、ゆえにわれあり（私は考える、ゆえに私は存在する）」とはどういうことか、また、なぜそれは絶対確実で疑い得ないのか、わかりやすく説明しなさい。
- 問4 「実体としての私」について、わかりやすく説明しなさい。
- 問5 デカルトによる神の存在証明の論理をわかりやすく説明しなさい。

選択倫理ミニレポートNo.15「ホッブズの思想」

【課題】ホッブズ『リヴァイアサン』を読み、以下の問いに答えなさい。

- 問1 ホッブズは「人間は本来平等である」と述べているが、その根拠（なぜ平等と言えるのか）をわかりやすく説明しなさい。
- 問2 なぜ「平等から他にたいする不信が生じる」のか、わかりやすく説明しなさい。
- 問3 なぜ「不信から戦争が起こる」のか、わかりやすく説明しなさい。
- 問4 「戦争とは、戦闘行為だけではない。争おうとする意志が十分に示されていさえすれば、その間は戦争である」とはどういうことか、わかりやすく説明しなさい。
- 問5 なぜ「戦争状態においては何事も不正ではない」のか、わかりやすく説明しなさい。また、この考えに対するあなたの考えを述べなさい。

読むべき原典の分量が多かったり、原典が短文で構成されている場合は、いくつかのパートに分け、グループごとに担当箇所を決めて読解し、それを発表し合い、全員で協力してミニレポートを仕上げるといった分業制をとる。例えば、カントの『道徳形而上学の基礎づけ』の一部を配布した上で、「配布資料を読み、カントの道徳哲学（義務論）のポイント①～⑩を整理し、あなたが考えたことを述べなさい。」とする場合や、ブッダの『スッタニパータ』の一部を配布した上で、「ブッダの思想をできるだけ正確に読み取り、わかりやすく説明しなさい。①37～60②146～151③574～583④209～213⑤194～206⑥207～210」とする場合などである。

原典資料が難解であったり、分量が多い場合、50分で個人での読解→グループでの読解→グループごとの発表まで終わらないことも多い。その場合、生徒たちは各担当部分をLINEにあげて情報交換をしたり、代表の生徒が黒板に箇条書きしたものを写真に撮って、それを共有している。

ミニレポートは年間30本近く課しているが、学習した内容を自分なりに整理する上でたいへん重要な課題である。授業における私の説明は、あくまで私の理解した内容を私なりにわかりやすく整理して表現しているものである。一人一人知識・概念の整理の仕方は異なるので、自分なりに学習して理解した内容を整理させ、自分なりにわかりやすく表現させることで、思想の理解をより深めること

ができると思われる。生徒の中には、自分が理解した知識・概念を整理し表現する際、文章を用いるのが得意な生徒、イラストを用いるのが得意な生徒、矢印や記号を用いるのが得意な生徒などがおり、情報処理と表現方法は生徒それぞれである（資料2参照）。なお、優秀レポートや個性的なレポートはGoogleのclassroomにアップし、全員で共有するようにしている。

（4）考えさせるための工夫

倫理で扱う思想は難解なものが多く、私自身十分に理解できているわけではない。倫理の教員の中には、プラトンやアリストテレスの著作を読んでいたりと、カントの『純粋理性批判』を読んでいたりとする方もいるが、なかなか倫理で取り扱うすべての思想家の主要な著作を読んで理解することはできない（そのような意味で、都倫研³などに参加して研鑽を積むことが必要である）。そのため、原典を解説させる目的も、著作の一部（数ページ）を読んで思想の全体を理解することなど到底できないので、読解力と思考力を伸ばすことが中核となる。

そのためには、生徒が読解するのに適したテキストを選択することが重要となる。すなわち、あまり難解すぎても生徒たちは課題に取り組む意欲を失ってしまうし、また、苦勞して読解した内容が生徒に知的な刺激を与え思索を深めるようなものでないと、次第に課題に取り組む意欲が薄れてしまう。目の前にいる生徒たちの読解力のレベルを見極め、一人ではわからないがグループで知恵を出し合えばわかるような内容のテキストを選ぶことが肝要である。初めはよくわからなくても、知恵を出し合っていくうちに最終的に「あ〜、こういうことだったのか！」と全員が理解する瞬間が訪れ、生徒たちはカタルシスのようなものを味わう。その体験が、次の課題に取り組むチャレンジ精神を涵養してくれるのである。

もう一つの工夫は、「選択倫理」ではミニレポートの評価を成績に直結させていることである。毎回のレポートはコメントをつけた上で、5点満点で採点して返却している⁴。その合計点を100点換算して5段階で評価している（資料3参照）。本講座では定期テストを実施しない代わりにミニレポートの評価のみで成績をつけるので、生徒たちも真剣に取り組まざるを得ない。原典解説を分業制で行う場合は、自分たちのグループの読解内容が他の生徒の成績にも影響を与えるので、責任を持って取り組まざるを得ない。

こうした仕掛けによって、生徒の課題に取り組む意欲を喚起するように努めている。

（5）授業運営の工夫

本講座では年度当初にリーダー2名を決め、その2人にプリント配布、グループ分け、席替え（座席表づくり）、グループワーク時の仕切り（時間管理も含め）を委ねている。

また、授業中も必要に応じてリーダーの生徒と相談して進行するように心がけている⁵。

4. 本講座の弱点と課題

本講座の弱点は、読解力と思考力は高まるが、知識がなかなか定着しないことである。定期テスト

³ 東京都高等学校「倫理」「現代社会」研究会

⁴ この方法は、元都立西高等学校の新井明教諭のリアクションペーパー、元都立国分寺高校の大谷いづみ教諭のコミュニケーションペーパーの実践に学んだものである。

⁵ この方法は、本校社会科の橋本渉教諭の実践に学んだものである。

がなく、大学受験にも使わないため、学習内容を覚えなければならないというインセンティブが働かないためである。生徒の多くは思想内容を理解できても、キーワードは忘れてしまう。「前回学習したヘーゲルについて、覚えていることを挙げてください」と問いかけても一つも挙がらないこともあり、そうしたときは無力感と虚しさを感じる。

ヘーゲルの思想を時間が経ってから思い出すときに手がかりになるのは、「絶対精神」「弁証法」「人倫」などのキーワードである。そうしたキーワードを覚えていないと思想内容を想起することができない。学習した思想をパッケージとして覚える上でも、キーワードを記憶することは必要である。しかし、覚えるためには復習が必要であり、それは生徒個人の努力に委ねられるものである。また、高校生の場合、復習には成績や受験などのインセンティブが必要であり、そうしたインセンティブがない生徒たちに復習させることはなかなか困難である。そのため、思考力の育成と知識の定着の両立が、本講座が抱える最大の課題となっている。

[資料1] 2020年度選択倫理授業予定

回	月	日	1限	2限
1	4	13	ガイダンス (家庭配布)	論理カトレーニングNo.1・2 (課題)
2		20	哲学のはじまり (パルメニデス)	*オンラインのため40分
3		27	時間とは何か	*オンラインのため40分
4	6	3	ソクラテス	プラトン・アリストテレス
5		17	ヘレニズム思想 (エピクロス・ストア派)	
6	7	1	キリスト教思想 (イエスの思想・パウロ・アウグスティヌス)	
7		8	ブッダの思想	
8		15	部派仏教	ビデオ「タイの僧院にて」(48分)
9		22	「中論」の読解	
10	9	2	これまでの復習 (ジグソー学習)	中世哲学 (トマス・アキナス)
11		9	中世哲学 (続き) 普遍論争	映画『薔薇の名前』(130分)
12		16	『薔薇の名前』(続き) リアベ提出	
13		23	大陸合理論 (デカルト・スピノザ)	進化論
14	10	7	イギリス経験論 (ベーコン・ロック・ヒューム)	合理論vs経験論
15		14	社会契約論 (ホッブズ・ロック・ルソー)	
16		21	映画『蠅の王』(90分)	
17		28	蠅の王分析	ディスカッション
18	11	4	カント	原典読解&発表(25分)
19		18	ヘーゲル	功利主義
20		25	現象学/実存主義 (キルケゴール・ニーチェ・ハイデガー・サルトル)	
21	12	9	映画『桐島、部活やめるってよ』(103分)	
22		16	映画ディスカッション	マルクス
23	1	13	フロイト	世紀を越えて「トラウマ」
24		20	プラグマティズム (パース・ジェームズ・デューイ)	
25		27	フランクフルト学派	ソシュール
26	2	10	レヴィ・ストロース	フーコー
27		17	ウィトゲンシュタイン	

【課題】スピノザの汎神論をデカルトの思想と比較しながらわかりやすく説明しなさい。

デカルト：前提に神がある

→人間の能力が不完全であっても世界を正確に認識できるのは神に与えられた理性を持っているから。（神がいるという元で話が進んでいる）

→→→ 演繹法で反論をする →→→

前提について：神の存在がここでは有限である

実体は神のみである（＝一元論）

→精神も物体も神の属性でしかない

=自然界に存在するものは実体としてはない、神の属性→神のみ実体を持つ

汎神論→この世の中のものすべては神の一部だという考え方

「神の存在は無限」が前提の理論だと

→



神がもしも有限だったら
 →存在することができなくなる（場所、時間などがある）
 =線引きをできる場所があることになってしまう
 →無限でないと神は存在できない
 →神は無限であるのが前提である

[資料3]

10	「選択倫理」成績票											
	時間論	ソクラテス	イデア論	エピクロス	エピクテトス	放蕩息子	ブッダの思想	タイの僧院にて	ミランダ王の熱い	イスラム潮流	普遍論争	審判の名前
	4	5	5	4	3	3	4	4	2	5	4	3

スピノザ	ヒューム	リヴァリアサン	蜂の王	カント	ヘーゲル	功利主義	ミル自由論	実存主義	『楳島』	労働観の変遷	フロイト
2	2	4	未	3	4	5	5	5	4	4	4

プラグマティズム	リシュール/フーコー	ウイットゲンシュタイン	合計	100点換算	5段階
5	5	5	102	76	4

遅刻	欠席
0	2

5段階評定	85~100	5
	65~84	4
	45~64	3
	25~44	2
	0~24	1

教育実践報告会「公民科で心理学をどう教えているか」

「教育実習で心理学を取り上げて」

江東区立第三砂町中学校 教諭 木下 芽

教育実習で心理学を 取り上げて

江東区立砂町第三中学校 木下 芽

教育実習 アイデンティティ

- アイデンティティの確立のためには、本当に他者からの承認は必要か？
 - 他者がいなくても、自分がそうだと思ったらそれがアイデンティティでいいのではないのか？
 - 無人島に生まれたら？
- 等を議論させる

土曜講座（全5回）

- ①エゴグラムをやってみよう
- ②エゴグラムの基になった交流分析とは
- ③うまくいった会話場面、うまくいかなかった会話場面を想起し、実際の会話を書き起こす。
- ④P・A・Cの三つの円を2人分並べて描き、会話をしている2人の人物が、どの自我状態からどの自我状態に向かって話しているのか、矢印を書き込む。
- ⑤矢印が平行になっている会話はうまくいっており、平行になっていない際はうまくいかなかったように感じるはずである。

交流分析



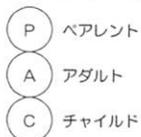
エリック・バーン (Eric Berne, 1910~1970)

交流分析とは…

「互いに反応し合っている人びとの間で行われているコミュニケーションを分析すること」である。

交流分析の主要概念

- 人は誰でも“3つの私”をもつ

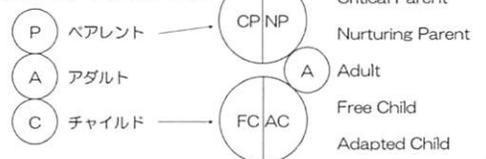


• 3つの自我状態（構造）

『自我状態』
＝思考、感情、行動パターンを
包括したもの

交流分析の主要概念

- 人は誰でも“3つの私”をもつ



自我状態の5つの機能

Critical Parent

Nurturing Parent

Adult

Free Child

Adapted Child

自己分析チェックシート

	Yes	No
1.仕事の締め切りや待ち合わせの時間は厳守する。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.人の世話を焼くのが好きなほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.仕事や勉強は予定を立てて計画的に進める。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.いいたいことは遠慮せず口に出すほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.何ごとにも消極的なほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.物事をなかなか決断できない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.人を笑わせたり、楽しませることが好きだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.自分の「損」になることはしない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.人に対する思いやりの気持ちが強い。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.小さなことでも不正はよくないと思う。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.自分の意見や考え方は簡単には変えない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.何かを頼まれると「いや」といえない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.仕事は能率的にテキパキこなすほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.初対面の人ともすぐに打ち解けられる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.いいたいことをいえず、後悔することが多い。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.人の話をよく聞き、共感するほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.何か決める時は、人の意見も聞いて参考にする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.欲しいものはすぐ手に入れないと気が済まない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.人の顔色をうかがって、びくびくしてしまう。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.「…しなければいけない」という言い方をよくする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.物事を細かく分析して考えるほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.嬉しい、悲しいといった感情が表に出やすい。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.自分の気持ちを表に出せないほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.人のよい面よりも悪い面に目がいく。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.子どもや部下の失敗には寛大である。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.ファッションや趣味など、流行には敏感なほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.我慢強いほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.人から気に入られたいと思う。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.自分はもちろん、他人にも責任感を強く求める。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.社会的なルールや道徳は守るほうだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.義理や人情を重んじる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.人と話していて、感情的になることはあまりない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.数字やデータを交えて説明するのが得意だ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.調子に乗って、はめをはずすことがよくある。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.子どもや部下には厳しく接するべきだと思う。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.ボランティアなどに参加するのが好きだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.何ごととも事実に基づいて客観的に判断する。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.「へえー」「すごい！」などの感嘆詞をよく使う。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

認知心理学・性格・アイデンティティ

東京都立西高等学校 主任教諭

菅野 功治

第5回 心理学講座

—自分をもっと知ろう！—

今日の流れ

- ①自分はどんな人？
- ②エゴグラムをやってみよう
- ③エゴグラムの基になった交流分析とは
- ④エゴグラムの見方、自分を分析してみよう

今日の流れ

- ①自分はどんな人？
- ②エゴグラムをやってみよう
- ③エゴグラムの基になった交流分析とは
- ④エゴグラムの見方、自分を分析してみよう

自分はどんな人？

- 自分はどんな風に人と関わっているか、振り返ってみよう。そこから、自分はどんな性格と行動パターンの人間だと考えられますか？

例) 両親、友達、先輩、後輩、…自分の周りにいる人とのコミュニケーションを振り返ってみよう。

自分はどんな人？

今日は、『エゴグラム』を用いて、
※今の自分[★]がどんな性格特性で、
どんな行動パターンをしているのかを知り、
どう変わりたいか、変わらないままで
いたい[★]か、考えてみましょう！

今日の流れ

- ①自分はどんな人？
- ②エゴグラムをやってみよう
- ③エゴグラムの基になった交流分析とは
- ④エゴグラムの見方、自分を分析してみよう

エゴグラムをやってみよう

プリントの指示に従って、
エゴグラムプロフィールを
完成させてみてください！

今日の流れ

- ①自分はどうな人？
- ②エゴグラムをやってみよう
- ③エゴグラムの基になった交流分析とは
- ④エゴグラムの見方、自分を分析してみよう

交流分析



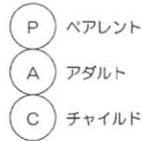
エリック・バーン (Eric Berne, 1910~1970)

交流分析とは…

「互いに反応し合っている人びとの
間で行われているコミュニケー
ーションを分析すること」
である。

交流分析の主要概念

• 人は誰でも“3つの私”をもつ

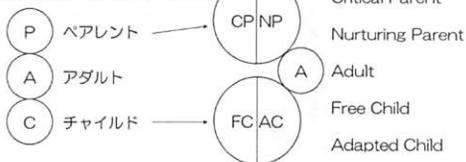


• 3つの自我状態（構造）

『自我状態』
= 思考、感情、行動パターンを
包括したもの

交流分析の主要概念

• 人は誰でも“3つの私”をもつ

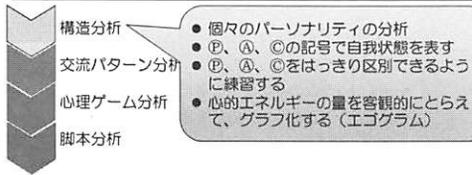


自我状態の5つの機能

交流分析の基本的な流れ



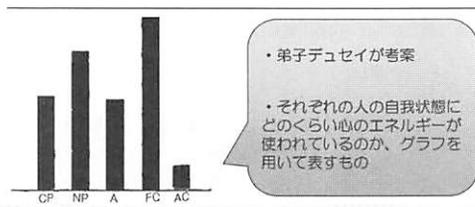
交流分析の基本的な流れ



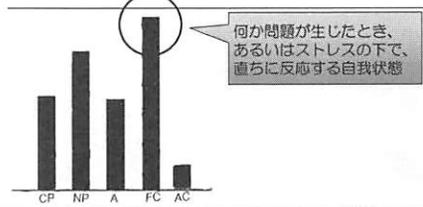
今日の流れ

- ①自分はどうな人？
- ②エゴグラムをやってみよう
- ③エゴグラムの基になった交流分析とは
- ④エゴグラムの見方、自分を分析してみよう

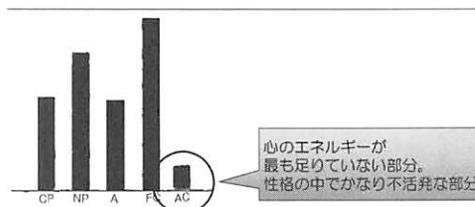
エゴグラム



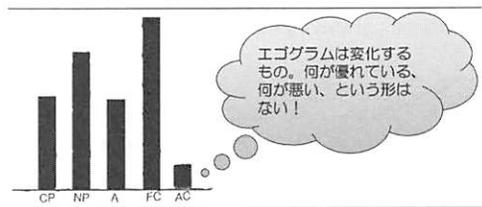
エゴグラム



エゴグラム



エゴグラム



エゴグラム

資料を参考にして、
自分の性格を振り返ってみましょう！

交流分析のその後

交流分析の基本的な流れ



構造分析
交流パターン分析
心理ゲーム分析
脚本分析

- 2人間のコミュニケーション（非言語的なものを含む）をP、A、Cに基づいて分析するもの
- お互いの自我状態間のやりとりを矢印で描く
- 交流とは、ある人の1つの自我状態から送られる刺激に対して、他の人の1つの自我状態から刺激が戻ってくることを定義されている

交流分析の基本的な流れ



構造分析
交流パターン分析
心理ゲーム分析
脚本分析

- 他人を操って後味のわるい人間関係を作り出し、しかもそれを気づかずに繰り返すことがある。交流分析では、これをゲームと言う。ゲーム分析によって、非生産的な人間関係を交配しているからくりを学ぶ。

交流分析の基本的な流れ



構造分析
交流パターン分析
心理ゲーム分析
脚本分析

- 人生を1つの舞台と見なし、そこで個人が演じる筋書き（無意識の人生計画）を分析するもの
- まず、幼時より親との交流を通じて個人がそれに従おうと決意した禁止令を見出す作業を行う

「社会科・公民科の青年期と心理学」

東京都立産業技術高等専門学校 教授 和田 倫明

(1) はじめに

私は、大学の専門は倫理学（ギリシア）で、修士課程は心理学（カウンセリング）である。高校で「倫理」・「現代社会」を主として教えたのち、高専で二年生に「公民 I」（内容は倫理）、四年生選択科目として「心理学」を担当するなどしている。東京書籍の「現代社会」教科書では、青年期の部分の執筆を担当してきた。現行では実質的に 3 見開き 6 ページ分に凝縮されていて、内容の構成と精選に努めてきた。

(2) 『公民教育事典』

社会科・公民科で心理学を教えるようになったのはなぜだろうか。日本公民教育学会編『公民教育事典』（第一学習社、2009）「心理学と公民教育」（p. 250-251）の項目を執筆依頼されたときに、戦後の学習指導要領と教科書の変遷を調べてみた。

そこからわかることは、青年期の取り扱いが、民主主義社会の建設にあたって求められた新しい青年の生き方から始まっており、当時の社会の姿と、求められるべき社会の在り方（その考え方としての倫理思想）を橋渡しする役割を持っていたということである。そこに青年心理学の内容が加えられたところから、ほぼ現行課程の内容が固まっており、しかもそこからあまり内容に変化がないまま、全体的には橋渡しの役割が失われて、位置づけがいささか宙ぶらりんになっている。

そのような状況の下、現行課程を踏まえて、今後の方向として性心理学、臨床心理学、社会心理学の三つを挙げ、公民科としては後二者の充実を主張した。

(3) 高校生意識調査から

高校生の意識調査では、「青年期」はかつて人気分野と言えた。平成 10 年、13 年の全国調査では、倫理的分野としては最も興味を持たれる内容であった。調査協力者に全倫研会員が多いことから、意欲的な授業を受けた生徒が多かったかもしれない。しかし、平成 29 年調査では、質問方法が変わったので比較できないが、もはや人気分野とは言い難い。

この 16 年間に何があったのだろうか。大雑把な言い方をすれば、公民科教育における倫理分野の取り扱いが少なくなり、倫理専門の教員が少なくなり、倫理分野でも特に工夫が求められる青年期の授業への取り組みが少なくなった、というようなことが起こってきたかもしれない。

(4) おわりに

今回の指導要領で、「倫理」には認知・感情・個性・発達が入るようになる。解説では人格・感情・認知・発達の各心理学についてやや詳しい記述があり、ここで書かれている内容を教科書は網羅してくる可能性が高い。大学教養レベルの心理学入門ではなくて、高校公民科の青年期学習における心理的内容として、これらを自己形成や青年期の課題と関連付けて、まとまりをもった内容や構成をどう打ち出してくるのか、教科書の記述が楽しみであるし、教員としてどう授業を組み立てていくのが、これからの工夫のしがいである。

◆学習指導要領解説から (p. 95)

- ・「青年期の課題を踏まえ、人格、感情、認知、発達についての心理学の考え方にも触れ」
- ・「人格についての心理学では、人格特性の理論や人格の発達過程などを取り上げ、人間の個性に対する理解を深めるとともに、様々な他者と共に生きていく社会について理解を深める」
- ・「感情についての心理学では、意欲や学習に関する動機付けや生起する感情過程、恐れや幸福感など、人間の基本的な感情の種類などを知ることを通して、自己や他者の感情のあり方についての理解を深める」
- ・「認知についての心理学では、外界からの刺激を受容し情報を処理する知覚の過程、学習と記憶、問題解決や推論などを取り上げ、自己や他者の知的な活動の在り方を知ることを通して、考え認識する存在としての人間についての理解を深める」
- ・「発達についての心理学では、誕生時の心理的諸能力や愛着の形成とその対象の広がり、他者の心の理解の発達、道徳判断や共感性の発達、自己とアイデンティティの発達、中高年期における心理的発達変化を含む生涯発達理論などを取り上げ、人間の心の発達が他者との相互作用の中で育っていくことについての理解を深める」
- ・「科学的に探究した各種の実験や観察、調査に基づく統計的な分析の結果を利用したり、対話や作文などを通して学習を深める」
- ・「知識として習得させる指導で終わることのないよう、現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方について思索を深めるための手掛かりとして学習することができるよう工夫する」

【学術講演】

高校公民科への心理学の本格的導入に向けて

十文字学園女子大学 教授 池田 まさみ

この度は菅野先生にお声かけいただきまして、そして村野先生の貴重な講演の場に呼んでいただきまして誠にありがとうございます。みなさまとお目にかかれまして嬉しく思っております。現在、大学では「高校への心理学導入」について、具体的にどのような形でご提示させていただくのが良いか、どのようにすれば現場の先生方と心理学というものを情報共有できるか、について議論しております。学会の方では、市川伸一先生を委員長として検討を進めているところです。

学術会議の提言のポイント—臨床心理士と公認心理師—

現場の先生方は心理学教育をどのくらい求めているのでしょうか。京都大学の楠見先生が2012年3月にインターネットで調査をされています。その結果、小・中・高で約500人の回答者のうち、6割以上の先生方が「できれば」あるいは「どちらかという」と心理学を授業に入れてほしいということでした。ただ、小・中・高に心理学が科目として存在しないため、どこでどのように心理学を伝えていくか非常に難しいという状況でした。その一方で私共は、2005年頃から、小学生から高校生までの児童・生徒に向けて、当時の選択理科や総合学習の時間を通して「科学としての心理学」を伝える活動を地道におこなって参りました。10年以上経ってようやく、学術会議で心理学導入の議論が実現し、この度、高校教科に導入という形に至りました。

こうした背景には、心理学に関する大きな変化も関係しています。カウンセリングや臨床といった場で活用できる資格としては臨床心理士がありますが、これは民間資格です。そこに2017年公認心理師という国家資格が加わりました。その意図は、将来、社会の中で心理支援・サポートに関わりたいという人たちに、心理学を基礎からしっかり身につけて育成をしたいとの考えがあります。そのためには、早くから「心理学とはどのような学問か」に触れておく必要があります。そのようなこともあり、2022年度から、高校の公民科の中で、必修となる「公共」では青年期や市民社会での課題を考える、そして「倫理」では人格・感情・認知・発達といった心理学の個々の領域の内容を学ぶ、ということになりました。

高校での心理学教育が大学への「入口」となり、そして大学では心理学を基礎から修得し、そして「出口」に至っては、学生にとって、国家資格に限らず心理専門職や心理に関わるものが選択肢のひとつとなり、そして活躍の場を広げていってくれることを願っています。

実は、心理学ほど、学術的な内容と一般のイメージとが乖離している学問も非常に珍しいと言えます。つまり、心理学と聞くと、カウンセリングや臨床といったイメージを持つ人が多いのですが、心理学はそれだけではありません。心理学は人間科学に位置づけられる学問で、現象の因果関係を科学的な手法に則って検証する学問です。そして、そのエビデンスや知見に基づいて、個々の心理的問題、あるいはウェル・ビーイング (Well-being) のあり方やメンタルヘルスの維持・増進を考えるということになります。つまり、「心」と「身体」の基礎を学んだうえで、実践・現場に関わることができる

ようになるのが公認心理師です。

公認心理師が臨床心理士と違うことの1つには、公認心理師は「チーム」体制で、医師、学校、地域と連携して、ひとりひとりの心に対して色々な側面から支援する、包括的なケアをしていくという立ち位置です。クライアントの心理状態を観察し分析することは勿論、その関係者に対しても援助を行い、そして心理学的な知識についても情報提供を広く行っていく、つまり間接的にも心理支援をしていくということが任務に含まれます。

では、公認心理師になるためには、どうすればよいのでしょうか。まず受験資格を得るためには、必ず、心理学の学部や学科で所定の単位をおさめなくてはなりません。これまでは、学部は心理学系でなくても大学院あるいは専門職大学院といったところで心理学を学んで、臨床心理士の資格をとることができました。しかし、国家資格の公認心理師の場合、心理学科などで所定の単位をとり、さらに大学院あるいは現場で実習を積まなければ受験資格が得られません。おそらく多くの人は、アセスメントやカウンセリングに対処できるスキルを身に着けることが中心だと思われるかもしれませんが、まずは、研究法、統計法、実験法といったところで、エビデンスをどのように得て、それをどのように提示していくかを学ぶ必要があります。臨床心理学の基本も「エビデンス・ベースド」です。エビデンスに基づき、理論に即した形で、支援とその効果を検証していくことが求められます。

そこで、大学で重要になるのが基礎知識の部分です。スキルといった応用面だけでなく、研究法、統計法、実験法などの基礎を含めて、それぞれ半期15回（あるいは30回）の全25科目を学ばなければなりません。高校で、これらの中からトピックス的にいくつかを伝えるのは非常に難しいことだと感じています。ただ、領域が異なっても、心理学で伝えたいことの核、すなわち心理学の考え方や方法の部分は共通しています。

高校に心理学を導入するにあたって—認知心理学とは—

大学への入口として、高校ではどのように心理学を学ぶのか。新学習指導要領や大学での心理学の授業を踏まえて、心理学に共通する考え方や方法論をいかに伝えるかに重点をおいてお話ししたいと思います。

先ほど、高校の倫理では、人格・発達・感情・認知などの領域に触れると言いましたが、この中でも、基本になるのは認知心理学です。認知という機能の中には、感情や記憶、思考など様々な側面があり、それらが人間の行動と密接に関わっています。認知心理学をベースにすると、人格や発達といった観点・理解にも近づけるように思います。

認知心理学は、比較的新しい分野で、第二次世界大戦以降に発展してきました。その背景には、パソコンやインターネットの開発が進んだことがあります。人間の心を「情報を処理する過程」として捉え、その処理をコンピュータになぞらえることで、心のしくみを解き明かそう、という考えからです。

認知心理学をベースに置くと、情報処理の観点から、どのような刺激に対してどのような反応が生じるか、思考実験も含め、心理学実験を生徒たちに体験してもらいながら、人間の様々な側面を伝えていくことが可能です。心理学の考え方と方法論を併せて伝えていくことができる点でも有効だろうと考えます。生徒たちは、単に知識の習得だけでなく、実験を体験することで、具体的にエビデンスに基づいて考え、またエビデンスを利用して出来ることを考えることにもつながります。

大学における心理学の授業例Ⅰ 錯視と錯思、ミュラー・リヤーの錯視、無意識的推論

そこで、大学でおこなっている認知心理学の授業をここでご紹介したいと思います。みなさんのお手元の「見え方と考え方」のところですが、「錯視（さくし）」と「錯思（さくし）」と読みます。この錯視というのは、もともと心理学にある用語ですけれども、錯思というのは私が作った造語です。

みなさん、「心理学とは？」と聞かれたとき、どのように生徒さんにお伝えになりますか。テキストなどには「実証的方法により人間の行動や心的過程を解明しようとする科学である」と書かれています。確かにそうですが、このとき「心」や「科学」を自分の言葉で説明できるでしょうか。「心ってなに？」「科学とは？」などと考える必要があります。

「心」が何を指しているかを大学生に聞いてみると、だいたいの方は気持ちや感情のことを指しているのではないかと思います。勿論、それもあります。他に「好き嫌い」を決めるのも、悲しかったり苦しかったり辛かったりしたときになんとかそれを解決しようとするのも、心の働きです。危険なものや安全なものを見極められるのも知識を基に判断できる心の働きがあるからです。どうやら心の働きは広く、定義するとなると難しいところです。

でも、心理学では「心」を考えると、「世界を二分」して考えます。これが最初のポイントです。世界を二分するとはどういうことでしょうか。これは、人間と人間以外。もう少し難しい言葉でいうと「物理世界」と「心的世界」です。人間がいて、人間以外の世界がある。どうしてそのように分けるのか、そこが問題です。では、まず体験してみましょう！

みなさん目を瞑ってみましょう。そのまま寝てしまわないように（笑）。目を瞑ったら、次のことを思い浮かべてください。

「暗い部屋の中にいます。ろうそくが一本つきました。明るくなりましたか？」

「では、そのまま、お隣の部屋に行ってみましょう。ろうそくがいっぱいついています。そこに、ろうそくが一本足されました。明るくなりましたか？」

ではみなさん目をあけてください。いかがでしたか。同じろうそく一本でも、感じ方が違いましたか。これがまさに心理的、主観的な感じ方です。つまり、感じ方というのは感覚量のこと、物理量は同じでも、感覚量は異なる、ここがポイントです。

見え方もそうです。物理量と見え方がちがうことを「錯視」といいます。錯視は何回見ても、何回訓練しても、消えるものではありません。これは人間の物の見え方の特徴なんです。

一般に錯覚というと、例えば、夜道を歩いていて「あつ、へび！」と驚いたけどよく見たら紐だったとか、「誰かいる！」と思ってよく見たらカーテンが揺れただけだった、など。つまり「見間違い」というのが一般に言う錯覚です。これに対して、見間違いではなく何回見ても、物理量と異なって見える現象のことを錯視といえます。こちら（内向きと外向きの矢羽根のついた図）は発見者の名前に因んでミュラー・リヤーの錯視と呼ばれています。

ミュラー・リヤーの錯視に関して、たくさんの人にデータを取って集計してみると、錯視量はだいたい25%になります。今日はあらかじめとっておいたデータに、その場でやっていただいたみなさんのデータを加えました。このようにして、実際に錯視量を測定することができたわけです。なぜ世界を二つに分けて考えるのかというと、錯視量からもわかるように、私たちは、物理世界を物理世界通りには見ていないからです。ここに、心理学では世界を二つに分けて考えるポイントがあります。

精神物理学測定法という方法で、重さや長さ、明るさなどの物理量に対して感じる私たちの心理量

つまり感覚量を調べてみると、私たちの感覚量は物理量の強度の対数に比例するということが分かっています。これはフェヒナーの法則と呼ばれます。つまり、フェヒナーは、物理量に対する「感じ方」をデータ化、法則化することに成功しました。感覚量を測定することができるというこの手法は、現代の知覚・認知心理学の研究でも用いられています。

ポイントはここからです。世界をなぜ二つに分けるかは分かりました。では、なぜ物理量と感覚量、すなわち物理世界と知覚世界が違うのか。この点については大学でもまだ研究されているところで完全に解が得られたわけではありません。しかし、実証されてきた中で、共通する一つの説をご紹介します。

ご紹介する前に、まず、クイズをやってみましょう。脳では、色・形・動きを処理する神経細胞があります。その中で、どれが一番、はやく処理されると思いますか？ 神経レベルでの検証の結果、例えば、「赤い」、「丸い」、「転がっているのはリンゴだな」という反応の順であることがわかりました。つまり、神経の処理速度としては、色、形、動きの順です。これを心理学実験で検証してみるとどうなるでしょうか。例えば、お手洗いに行くときに、女性の赤いラベルと、男性用の青いラベル、これを識別するのと、色は同じ黒で、スカートの形の三角形とズボンの形の四角形、これを識別するのでは、どちらがはやく識別できると思いますか。これは単純反応速度といいますが、実際にやってみると、色を識別する方がはやい。なにが言いたいかということ、脳では、色、形、動きがバラバラに処理されるけれど、そこで、脳が経験に基づいて、物理世界を再構築して、「見えている」ということです。

つまり、どうして物理世界と心理世界が違うのか。錯視が生じるのかは、私たちの知識や記憶といった経験に基づいて、例えば「これは近くに見えるけど遠ざかるともっと短いはずだ」「これは遠くに見えるけど近づくともっと長いはずだ」と、脳が自動的に推論しているからです。もっと言えば、私たちが見えている世界というのは、私たちが経験してきたようにしか見えないということです。

盲児のお子さんが開眼手術を受けるとどのように見えるでしょうか。一般に、視覚機能は10歳くらいで大人と同じくらいになると言われています。10歳で開眼手術を受けたお子さんに、例えば、立方体の絵に影をつけて提示します。そうすると、それまで触覚で知覚していたので、立方体が四角形（ただし平面）だとわかりますが、影のことを尋ねると、「四角にしっぽが生えている」と言いました。つまり、影を見たことがないので、影を認識することはできないということです。見えるということは、経験してきてはじめてそのように見える、つまり私たちは経験してきた世界で物を見ているということなのです。

これについて、アメリカの認知心理学者アーヴィン・ロックは、「私たちの脳の中の視覚システムが、いま見えている状態に最も納得のいく解釈を作り上げているかのようである」と論じました。これを専門的には無意識的推論といいます。見えていることは当たり前のことのように思うかもしれませんが、実は、脳が無意識のうちに推論して最適な一つの解を出している、ということなのです。

これも、無意識的推論の一例になります。バイオロジカル・モーションといって、肘とか関節に光点をつけて動いてもらい、その光点の動きしか見えないように提示すると、人間は人間の動きを知っているのです。このような情報だけで、「人が踊っている動きだな！」と分かります。まさに推論しているのです。動きを止めると、光点がランダムな位置に止まって何を示しているか分からなくなります。でも、光点がほんのわずかの位置に連続して移動するだけで、人間が動いている、とすぐに私たちは

推論することができます。

まとめると、世界を物理世界（外界）と心的世界（人間）に分けます。このとき、外界と人間との間で様々な「情報」をやりとりします。この情報を処理する過程を、心理学では、「心」と呼んでいるということです。錯視を見て体験したように、私たちが見えている物は物理情報通りではない、ということです。言い換えると、私たちが普段意識しない時点で、そうした情報の処理、すなわち心の働きは始まっています。

心理学は、物理世界と心的世界とに分けたとき、目に見える反応や行動から、目に見えない情報処理の過程でなにが起きているのか、それを科学的に検証する学問ということです。その情報処理の過程である「心」がどこにあるかという点、実は「脳」が深くかかわっています。脳科学とも連携して、脳のどこが活動しているかを調べることもあります。つまり、目に見えている反応や行動が、どのような原因や要因で起きるのか、またそれが脳のどこで処理されているのかなどを検証するのが心理学です。現象の因果関係を検証するという点で、心理学は自然科学と同様、仮説検証型という方法をとります。もちろん演繹的な方法だけではなく、観察を積み上げていって、帰納的に検証する場合もあります。

ここまで、物がどのように見えているかなど、無意識的推論のお話をしてきました。次に意識的に推論しているとき、つまり意識的に考えているとき、私たちはどのように情報を処理しているのかを見てみたいと思います。

大学における心理学の授業例 II 虚記憶、認知バイアス

最初にクイズです。

「今日は、A君のお父さんの55歳の誕生日です。A君のお父さんは毎日プロテインのサプリメントを飲み、筋力トレーニングを続けているおかげで身長196cm、体重120kg、そういった体格が25年間保たれています。穏やかな性格で物知りですが、傷だらけの顔つきが人目を引き、路上でもよくサインを求められます。一度ケンカを売られて相手に大けがさせたことがあるとかないとか。さて、A君のお父さんの職業はなんでしょう。」

みなさん直感でいいですよ、次のどれが正しそうですか。

- 1) 古本屋の店主
- 2) 宅配便の配達員
- 3) 元プロレスラーの古本屋の店主、
- 4) 元プロゴルファーの配達員

3番が多いようですが、3番と1番は同じ古本屋の店主ですね。では二択にします。みなさん当ててください！ 1番か3番どちらか一方に手をあげてください。半々ですね。では、もう一度。みなさん、確率が高い方を選んでください。確率が高いのは、集合で考えると、1番ですね。「グーグル検索」のときのことを思ってください。例えば「池田まさみ」と「池田まさみ 大学」とでは、検索にあがってくる情報はどちらが多いかと言えば「池田まさみ」だけのほうですが、なぜか人間は、特定の情報に狭めたほうが当たるように思ってしまうようです。

では、次は世論調査からの問題です。少年による事件は、増えていると思いますか減っていると思いますか？ 少年による重大な事件というのは、いわゆる凶悪事件と言われるもので、強盗・強姦・

殺人といったものに当たります。こちらも直感でお答えください。

- (A) かなり増えている (B) ある程度増えている (C) 変わらない
(D) ある程度減っている (E) かなり減っている

実際の世論調査の結果を見ると、AとBを選んだ人がほとんどで大体8割です。8割の人が増えていると思っています。では、少年事件に関する実際のデータを見てみるとどうでしょうか。少年人口比でみますと、実は、平成15年から激減しています。けれども、多くの人が増えていると感じたのはなぜでしょうか。どうやら人間は自分がニュースや新聞などで触れてきた情報が多いと、その経験によって、よく聞くものはよくあることだと思ってしまう、ということですね。ところで、こうしたデータに関して、単に「数」ではなく「比」でみるのが大切です。人口に対してどのくらいの割合で発生したかを見る必要があります。みなさんいかがでしたでしょうか。直感とはいえ、目立つ情報に惑わされたり、よく接触する情報に惑わされたりすることはなかったでしょうか。

次の実験は、実際には「見ていない」情報を、なぜか「見た」と思ってしまう、つまり、虚記憶が生じることを示す記憶の実験です。なぜそのようなことが起きるのでしょうか。

実は、私たちの頭の中では、情報はバラバラに存在しているわけではなく、関連する情報がカテゴリー化されています。例えば「郵便」と聞くと、いわゆる連想ゲームと同じように、それに関連する情報ネットワークが活動します。また別のワードで「はがき」「63円」「84円」「・・・」という情報を見るたびに、それらに関連するネットワークが活動します。そのネットワークの中に「切手」が含まれていると、何度も「切手」に関する神経が活動することになります。つまり何回もネットワークが活動すると、その中で何回も「切手」の神経も連動して活動することになり、人間は「無かったもの」を「あった」ように感じてしまうのです。この実験ではかなりの確率で「虚記憶」が再生されることがわかっています。

頭の中にこうした情報のネットワークがあることを示したのはフレデリック・バードレットです。バードレットは、私たちの日常的な記憶がどのように変化するのかを、実験で示すことに成功しました。そして、バードレットは、記憶が変化してしまうのは、頭の中のネットワークの構造、すなわち知識の枠組みが関わっているとして、この知識の枠組みのことを、スキーマと呼びました。スキーマはコミュニケーションにおいて非常に重要な役割を果たします。例えば、ある程度同じ情報を共有していれば、適切な場面で適切な言葉が発せられれば、お互いにすぐに話が通じて前に進みます。一方でスキーマは厄介なこともあります。たとえ間違った情報でも一度スキーマの中にとりこまれたら、なかなかそこから剥がれてくれません。スキーマは頭の中の引き出しのようなものです。例えば、私たちは新しい洋服を買ってきても筆筒の引き出しをひっくり返して入れ替えをしないように、一度しまわれた情報は、そこから離れることは難しいのです。私たちは、このスキーマによって、非常に効率的な活動ができると同時に、ときに正確ではない記憶や判断をすることもあるわけです。また、スキーマは経験によって形成されるので、自分が経験したことのない現象はめったに起こらないこととして、逆に、自分がよく接している現象はよく起きることとして、判断してしまうことがあるわけです。

こうした判断は、心理学用語で認知バイアスといいます。実は、人間にこうしたバイアスがあることを知っているかどうかは重要です。リスクに対する行動や、いま現在の新型コロナウイルスに対す

る対応も変わってきます。例えば、この認知バイアスの中には、自分だけは大丈夫だと思う楽観性バイアスや、まだ正常の範囲で逃げるほどでないという正常性バイアスなどがあります。

東日本大震災のとき、本当に大変な状況でしたが、あのとき逃げ遅れたのは、パニックになったからではありません。よく「パニック神話」と言っていて、パニックになったから逃げられなかったと思われる人もいるかもしれませんが、そうではありません。まだ大丈夫だ、そんな大変なことは決して起こらないだろうという認知バイアスが、実は、多くの人の命を奪ってしまった可能性があります。この認知バイアスは、私が最初にご紹介した錯思です。思考の錯覚という意味で、錯思とつけました。この認知バイアスは一説には200近くあるとも言われます。その中から厳選した100のバイアスを載せたのが「錯思コレクション」です。もしよろしければ、錯思コレクションのホームページも覗いてみてください。

バイアスの良し悪しを問うのではなく、人間に共通する考え方の「クセ」として、こうしたバイアスがあることを知っていることが重要だと思います。相手の感情や考え方だけでなく、自分の感情や考え方についても、ちょっと立ち止まって吟味できる可能性があります。

クリティカル・シンキングとメタ認知の重要性

どうやら、人間は、無意識的であっても、意識的であっても、それほど物事を正しく推論できていないわけではない、ということが分かりました。むしろ、認知バイアスに陥ってしまうこと、そして、それに気づかないこともあるようです。

そこで、さいごに、物事を正しく推論するのに大切なクリティカル・シンキングについてお話します。クリティカル・シンキングは日本語では「批判的思考」と訳します。「批判的」というと、人を非難するといったネガティブなイメージをもたれることもあるようですが、そういう意味ではありません。人を責めたりすることではなく、様々な角度から情報を客観的に吟味する、考える、という意味です。吟味の対象は、周りの情報に対してだけでなく、自分自身の情報に対しても含まれます。このクリティカル・シンキングを、意識できるかどうかで、物事の推論のあり方がずいぶん違ってきます。

クリティカル・シンキングができる人のことを「クリティカルシンカー」といいますが、クリティカルシンカーになるためにはメタ認知が重要です。「メタ」はギリシャ語で「より上位の」という意味です。自分の思考を、自分が客観的にみる。言い換えれば、メタ認知は、自分の知っていることと知らないことを自分自身が知っているような状態を指します。つまり、自分の頭の中を照らすサーチライトのような機能です。これを常に意識しておくことが重要だということです。高校生の心理学教育の中でもぜひクリティカル・シンキングとメタ認知のことを、取り上げていただきたいと思います。先ほどのようなクイズ形式で「考えてみよう」をやってみると、生徒自身、「思考の落とし穴」があることに「ハッ！」と気づかされることがあります。その「ハッ！」と気づかされることが何より大切に、自身が、「気づいていなかったことに気づける」という状態をつくることができます。これは、自己調整や生徒自身のアイデンティティの確立にもつながっていく非常に重要なことだと考えます。ニーチェはこんな風に言っています。

最も見えにくいのは自分自身である。

ということは、自分を他者のほうから見る術を磨く必要がある。

これは、まさに「メタ認知」のことなんですね。

私共も、本日ご紹介したような実験やクイズの中にクリティカル・シンキングを取り入れた授業をこれまで長くやってきました。その結果、高校生の中には、『実験という体験を通して人間の行動に関して新しい発見をしたことで心理学に興味が出てきた』ということがありました。また『正しいものが一つではないということが魅力的だ』とってくれたり、『人間の反応や行動がどのような原因によって成り立っているのかを科学的検証によって探ることが面白い』と感じたりした生徒もいました。

中学1年生12歳の生徒は次のように書いてくれました。『科学はなんとなく、自然のことを解明していくという印象があったけれど、自分のことを知るということも大きな目的だということに気がついた。むしろ自分というものを知るというのが科学の目的のような気さえした。』ちょっと出来すぎた感想で私共も驚いたのですが、でもこれこそが心理学の魅力で、学ぶと同時に自分自身のことにも活かせるということに気づいてもらえたように思います。高校「公民科」の心理学教育においても、学習テーマが色々ある中で、様々な側面から心理学につなげていける切り口があるのではないかと思います。

まとめ—心理学とはどのような学問か—

心理学を学ぶことも、大学で学ぶことも、共通するのは「人間探究」ということです。大学での研究対象が自然であれ人間以外の生物であれ、最終的には「人間とは」という問いに通じていると思います。「人間」は「人」の「間」と書きますが、私たちは、様々な出来事、すなわち「門」を日々くぐりながら時間と空間を繋いでいます（門が間になります）。私たちは生物学的「ヒト」に生まれ、人と人との間で育み合いながら、社会に生きる人間になります。人間になって仲間ができる（人—間—仲という間をつなぐ関係になります）。

心理学は、その意味で、人と人との「間」を繋ぐ学問だと思っています。つまり、私たちはどんなに似ていたとしても、どんなに相手のことをよくわかっていると思っていたとしても、そこには「間」があるわけで、自分から見えていることと人から見えていることは、同じではありません。物理世界と心的世界が同じではないように、人と人も当然同じではありません。だからこそ、そのために、色々な情報をもとに「推測」することが必要になります。人と人とであれば、表情や態度、言葉などが情報になります。それを基に、様々な「間」を正しく推測することこそが、豊かなコミュニケーションに繋がります。またそれは他者との「共通性」や「多様性」を理解することにも繋がります。心理学の基礎を学ぶ、というのもそこに繋がります。

心理学は、実は公共や倫理以外の高校の教科ともかなり関わりがあります。一見全く関係のない分野に思える数学も心理学に関係しています。数学が得意な人で心理学系に進む人は多いです。論理的思考をもって物事の現象を解明していくという研究法に通じる点があるのだと思います。

最後になりましたが、APA (American Psychological Association) というアメリカの学会が紹介している高校での心理学の主な学習目的は、「科学的態度」と「個人の多様性の理解」です。本日ご紹介したような認知心理学をベースにした教材や資料なども、公民科をはじめ高校の色々な教科の中で活用してもらえる機会があれば嬉しく思います。心理学の考え方、科学的方法に触れていくことができるのではないかと思います。ありがとうございました。

(記録：伊藤 昌彦 (東京都立杉並高等学校))

(文責：宇田 尚人 (東京都立足立西高等学校))

IV 冬季研究協議会【読書会】

『超解読！ はじめてのヘーゲル「精神現象学」』

東京都立小平南高等学校 岡田 信昭

ヘーゲルの『精神現象学』の背景

1801年(31歳)にイエナ大学の講師に就任 35歳で助教授に昇進。この間に私生児を得る。ナポレオンのイエナ占領後にニュルンベルクに移る。48歳でベルリン大学の教授、1821年に『法哲学』刊行。1827年にパリ旅行途中でゲーテを訪ねる。59歳でプロイセン王によってベルリン大学総長に任命される。1831年に流行のコレラにかかり、弟子によると「偶然に」死去。

序言 (本書にはない。ナポレオンのイエナ占領の混乱のなかで、最後に追加された。)

芽から花が咲く芽は消え去るから、芽は花によって否定される。実が成ることによってその花は植物のニセのあり方であったことになるのであり、花の真理として君に代わって実が現れるわけである。事柄というのは、その目的において尽きているのではなく、その実現過程の中でこそ尽きているのであり、結果は本当の全体ではなく、生成過程と一体になった結果に対して初めて全体だからである。

本書で指したのは、哲学が体系的な科学というあり方に近づくことに寄与し、知恵の愛から実際の知になることに近づくことである。哲学は信仰心やロマン派の恍惚を求めてはならない。現代は精神がこれまでの考えを破壊し、新しいあり方を打ち立てようとしている。生まれたばかりで形式も作っていないが、自己自身を規定しさまざまな形態になっていく。自己を生成運動によって展開し、自己が精神であることを知った精神が科学である。知は長く苦しい道を歩いて哲学の純粋な概念に到達する。

- ・ヘーゲルは、対象を知るとは、直接的に知るのではなく、対象について蓄えられた自分の知に自分自身が向き合うことだとしていた。そのために、意識はいろいろな現実の対象と出会うことによって、知を増やしていくことになり、知が増えると同時に比例して世界が広がると信じていた。

結論(序論)

認識の方法やその限界について研究することは、自然なようだが本質ではない。認識の正しさを疑う原因は認識対象と主体とを対立するものにとらえ、認識がその身になっているとみなし、絶対者のみが真なるものであり、真なるものが絶対であるという考えに由来する。認識というのは段階的なものであって、絶対的なものの認識と相対的なものの認識は区別されるべきである。

『精神現象学』は素朴な意識が様々な素朴な知のありようをおのれの本性によって経験しつつ、おのれを完全に経験し、真実な知と自己自身が本質的な理解へ高まり、最後に精神にまで純

化されるプロセスとその諸形式をすべて記述するという方法をとる。われわれ哲学者が全体から見ればそうだが、その途中の段階では意識は不十分さを自覚できず、否定的で「自己喪失」「懐疑」「絶望」のプロセスを繰り返す。

例えば認識の不確実を説く懐疑主義も修行のひとつである。「概念が対象に、対象が概念に合致するところ」をその都度の目標とする。人間は動物と違い、個別性と普遍性の視点を持ち、その矛盾から超えてより普遍的に展開しようとする本性を持っている。「知」は意識にとってのありようで、「真」とはそれ自体としてのありようである。対象に関する知が真と一致しないこと、はじめに真と思われたものが次に新しい真になることがわかる。認識はこれを繰り返し、経験を深め、普遍的・高度に展開していく。

・ヒュームの懐疑論に対して、ヘーゲルは、あるのは主観でその中に知と真の契機の対立を通して主観が深まっていくと考える。この構図がニーチェ、フッサール、ウィトゲンシュタインに見られるという。

第一章 意識(対象意識)

自分の外にある物体や自然を観察して、その真理を求める意識。直接に現れる感覚→知覚一物と意識

I 感覚的確信

真っ先に対象が感覚に示すものをそのまま直接無媒介に(疑うことなしに)受け止めている意識のこと。意識経験の出発点であり、具体的で、一見もっとも豊かな認識、真実な認識に思えるが、そのまま受け取っているだけで「知」の面からすると貧しい。対象を「単純な無媒介に存在するもの」と見なすが、実は「いま」「ここ」にあるものという一般的・普遍的言葉による、時間・空間的な知的把握が含まれている。また、普遍的な「見ること」で把燥している。(言葉による統一を経て、知覚へ進む)

II 知覚

ここまで知覚は「いま」「ここ」「見ること」などの一般性・普遍性を獲得してきた。次の段階では対象を「これ」でなく食塩が「白い」「辛い」「四角い」「重さ」などの多数の性質を持ちながら、それらを否定・排斥した(統一した)一つの対象か、物は多数か一つか、どちらかを解決しなければならぬ。

意識は両方の間を動きながら、「対象は自分自身の反対で、対他的には対自的に、対自的には対他的に存在する」。つまり、ものを一つかつ多として統一したものとして見るようになる。この段階で物は物とは言えず、「無制約な絶対的普遍性」(力や法則)となる。

III 力と悟性

一と多の二重性は意識の運動の結果だということを、われわれ哲学者は分かっている。だが、「意識」は自覚していないが、対象に真理があると思い、その性格を求めるようになる。その意識形態、一と多の二重性をまとめる「悟性」で、物の多様な力(重力、電気)を内側から発現した運動とみる。

しかし、われわれから見れば力は思想である。感覚的な「不安定な」変化する現象の力を説明するために彼岸、本質を作り上げ、「安定した」法則を取り出す。悟性はいくつかの法則を統一す

る法則（万有引力の法則）を目指す。さらに時間と空間に関連する、法則の根拠を考えるようになり、再び「力」をもちだす。これはトートロジーであるが、意識の運動の過程で、区別→統一→区別の順で説明していく。これは、意識や悟性が対象を通して自己意識の運動を見ているという、「自己意識」である。それをわれわれは気づいているが、悟性は対象を自分と分離して考えるので、そのことに気づけないでいる。

- ・ヘーゲルは、意識は経験を積みながら「一と多の統一」と「自己と他者の同一性」という、有限性と無限性（非有限性）を自己意識としてとらえるさまを描いている。無限性とは普遍的根源実在（精神）のことで、精神が様々な生命に区分けされながら普遍性を保っている状態が、自己意識が捉えた世界だという。この段階で私は「自己意識として」世界に向き合っている。自覚されたものと他者のありようが一致している。

第二章 自己意識

IV 自分自身だという確信の真理

ここで、私とは何らかの関心や欲望をもって対象に接している存在、欲望を外的世界に表している自己意識のことである。生命は複雑な組織を持ち、区別と統一の無限性である。動物の欲望は他の生命を否定し、自己を維持しようとする。人間は動物の類の一つであるが、独自の個体として存在することを意識する「自己意識」を持っている。この自己意識は他を否定して「自己の自立性の確証」（私は私だ）を本質とする。他者が身を低くして自己否定することで、自己の優位を承認することを求める。その後自分が自我として他者たちとの関係にあることを対象化していく。まず自己意識は自分を他者との関係で見出す。

A 自己意識の自律性と非自立性 主と奴

自己意識がもう一つの「自己意識」（他者）と向き合うと、相手が気になって自己喪失の状態になる。そこで「自己自身」となるためには相手の存在を否定する態度をとる。互いの「承認」をめぐる相克・戦いは、「相手に承認を求めあうという存在であることを互いに承認し合う」という地平に進む。自分が世界の主人公であろうとする自己意識は生命を賭す戦いに勝つことで自己の自由を求める。そうでない人、生命に執着していない人は自由をあきらめる。他者の抹殺は、勝利者の自由を承認する人がいなくなる行為だ。戦いに勝利した主は奴に対して絶対的な自立存在を保つ（主と奴隷労働）。

だが主の方が奴に依存する非自立的で、労働によって物（自然）に働きかけ、有用な財に形成し、技能や力を鍛えた奴の方が、自然を支配して自立性の契機が存在していることが明らかになる。労働は人間の自由（自律性）にとって本質的な契機である。主の消費への享受は奴に依存している。奴は、隷属経験を通して自由の可能性を自覚し、人間の歴史的経験として自覚されてゆく。

- ・ここから意識の対象は物から自己に移り、自己意識が話題となる。自己意識は思春期に該当する。自己意識の原初形態は人間の「自己価値への欲望」であり、それが自由への欲望の原型であることを述べる。
- ・解説にあるように、欲望を抑えられなかった人は、努力による周囲への働きかけの能力も、欲望

を他者との間で調整し、工夫を重ねて目標に達する喜び、真の自由という喜びは得られない。

・奴隷が生産し、主人は食べる。自分は労働しないで奴隷の生産物を享受するだけの主人は、「依存＝従属」せざるをえない存在。奴隷が気づくと、「主体」としての立場が逆転する。解説によると、承認をめぐる戦いの記述は普遍戦争、主と奴の出現、古代大帝国の支配というヘーゲルの歴史理解が流れている。ヘーゲルの奴隷反対の思想はスミスに負う。

B 自己意識の自由

この段階の「自由で内的な無限性の意識」は素朴な段階の自由の意識に過ぎない。歴史的にはストア主義の禁欲思想として現れた。ストア派は（ローマ帝国の）世俗のせめぎあいから逃れて内心の「平安・内的自由」に安らうことに、奴隷の「最高の幸福」があると説く。ストア派は「定在の運動から思想の単純な本質性へ退いていく」。（子どもが自己意識に目覚め、内心で大人を批判することで自由の態度をつかむ段階と解説にある。）

スケプシス主義（懐疑主義）は現実に対して自覚的積極的な否定の態度をとる。ストア派は現実と直面せずに自足を守る主であり、スケプシス主義は服従しながらも内心の反抗や批判の自由を確保する奴に当てはまる。スケプシストの態度は結論で述べた真と知の否定の弁証法的運動として展開していく。

本来はこの運動は現実の方から否定性がわれわれに現れてくるのだが、ただ、スケプシストは否定の運動を先取りして「こう見えていても、実はああも考えられる」と自ら作り出す詭弁論を操る。この「絶対確実なものは存在しない」という断言によって自らの主張の根拠も相対化される弱点を持つ。だからひねくれた子供のような存在となる。ストア主義とスケプシス主義の二つの意識を統合する新しい自己意識のタイプが「不幸の意識」である。

不幸の意識

ローマの原始キリスト教に該当。ストア主義、懐疑主義とは違って、否定ではなく、自己の理想を宗教や社会変革に見出して絶対的なものを求める意識である。理想は自己の不完全さを強く意識させ、自己意識は、理想と自己の未熟さや貧しさに引き裂かれる意識「不幸の意識」により悩む。自己意識の理想をキリスト教とする。まず絶対支配的な神が存在し、イエスは神の姿であり、人間の個別性は神につながっているという自覚から聖霊 Geist が意識され、イエスの死は人間と神の和解・統一のシンボルと理解される。（三位一体）

キリスト教の物語は人間が自分を精神的本質として自覚してゆくプロセスが宗教的な表象（生誕、十字架）として表現されたものであり、イエスの苦悩は運命から逃れられない。引き裂かれた「不幸の意識」の態度に付きまとわれている。つまりキリスト教も「不幸の意識」を持っている。キリスト教信者は、イエスを通じて神と合一する無意識の希求がイエスの死によってつながりの意識が断たれて、「不幸の意識」に染められる。

だがイエスの死の意味は理解されず、遺物や戦争が問題になる。やがて真の信仰を求め、積極的な信仰生活、自己を空しくして一切を神に任せる生活に進んでゆく。だが新たな困難が生まれる。

- ① 自己放棄をしたくとも感情の満足を目指す「欲望と労働と享受」という生活を完全に放棄できない。

② 徹底的な自己放棄は実は神から認められたい利己心である意識を払拭できない。

この自己放棄の要求に応じるのが教会である。教会は絶対者と人との媒介者となり、人は集団に埋没することで神とのつながりを間接的に確保する。人は教会の理念にすべてを捧げようとするが、この献身は労働と享受であり、身が周りから評価されることで喜ぶ意識になる。そして一切の自己放棄である禁欲主義を断行する。だが人間は、完全な救済の姿が現れないので半信半疑となり、永遠の生命や天国への救済といった教会の教義に不安と懐疑に付きまとわれ、「不幸の意識」から逃れられない。しかし彼岸の普遍性の中に、人は「誰もが認めること」をしたいと思い、普遍と個別の一致、理性の萌芽が生まれる。

- ・ 自己意識の本質的な三契機：直接的な幼兒的な我→他を否定して自己を維持する欲望的子どもの我→他者との関係にあることを対象化している大人の我。
- ・ 解説にあるように、ヘーゲルの時代の青年は宗教思想、自由主義、革命主義を自分たちの理想の対象とした。19世紀には政治理念が理想となる。「不幸の意識」が青年の自己意識の危機についての洞察となっている。
- ・ ヘーゲル哲学は、概念（理想の姿）と實在・対象（現実の姿）の合致と考える。

第三章 理性

V 理性の確信と真理 「理性の主観的確信から客観的真理へ」

理性とは自分があらゆる実在であるという確信である。が真理ではないので、真理に高めるべく自然の観察へと駆り立てられていく。主観と客観の一致であり、自己と社会制度の深い関係を知り納得する。

A 観察する理性

理性はまず自然を観察してその中に合理的な秩序や自己を見出そうとする。

a 自然の観察

理性は記述→分類→法則という形で自然観察をより高度化していく。これは意識が感覚→知覚→悟性をやり直しているが、自覚的に観察している。そして観察したものを標識で分類し、体系的にまとめる。だが、動物にも植物にも分類できない事例に出くわし、「酸と塩基のような物でない相互関係にある」法則を求め、物は概念になる。無限性を備えた概念を表象したのが有機体である。観察する理性は有機体を「外なるもの（器官）は内なるもの（目的）の表現である」という法則を見出そうとする（無理）。続いて観察する理性は自然全体を法則化しようとする。普遍的生命は個別的な生物に分かれて相互にかかわりあって普遍的なものを生み出す。だがこれは自覚的ではなく『有機的自然は歴史を持たない』。生命の領域には精神の領域にあるような必然性や体性がないので、理性は自己意識を持った人間に移ってゆく。

b 論理的な法則と心理学的法則

観察する理性は具体的な行為する意識を観察する「心理学」へ移行する。心理学は精神の様々な様態を見出し、環境が個人に影響を与えるという法則を主張するが、一方的影響を論じるのは間違いである。人は「与えられたもの」と「自ら作り出したもの」の統一であるから、人相術や頭蓋論が登場する。

c 人相術と頭蓋論

理性は個人を環境の反映と見るのではなく、個人の内なる真実を表現する身体の各部位を取り上げる。

- ① 手相術 個人は手で行為する。手や声の質は生得的なものと後天的なものを表現しているはずだ。
- ② 人相術 表情は自分の行為に対する自分の思いを表現する。人相術者は行為よりも人相を真実に表すとみるが、真実の表出は行為なのである。
- ③ 頭蓋論 頭蓋論は、精神の特質が頭蓋の形状に対応しているという判断。馬鹿げているが精神は物であるという極点として理性は態度を転じ、自分を現実の中に定立する行為する理性に転換する。

B 理性的な自己意識の自分自身による実現

理性は精神の主観的な確信にとどまっているが、客観的な真理に達するために、行為によってこの確信を実現しようと「行為する理性」となる。行為する理性は個別的な自己、普遍的な意志、精神のあり方に高まる。目標は国家や家族のような社会制度が個々人を生かす精神的な本質であり実体であることを自覚する人倫の国・ポリスである。そこまでの段階は次のようである。

① 個別的な私を他者に直接求める快楽と必然性。② 世直しをする心胸。③ 個人的な欲望を犠牲にすることで普遍的善を実現する徳と世間。(恋愛、社会変革、表現の思考三類型をたどる。)

a 快楽と必然性

ここでの自己意識は人倫から離れ、個別的な自分を他の自己意識(異性)のうちに直観し、自分のものにしようとする。恋する相手の「他的存在」を否定する快楽の享受へ至る。しかしその結果普遍的な絆や子どもが生まれ(ヘーゲルの私生児事件)、捨てたはずの社会とのつながりが必然性として経験される。これも自己の本質である。ファウストの恋と破滅。

b 心胸の法則と自負の錯乱

自己意識は心の中に普遍的な法則を持つようになり、個人を抑圧する現実の法則との矛盾から、人類の福祉のために世直しを実現しようとする。作り上げて他人は賛同しないから、心胸の法則(個人の幸福)は消え、個人は自分と社会の矛盾に錯乱し、その原因を暴君や役人の個性の転倒に見出すが、実は彼がエゴイストだったのである。現実には人々のやすらえる実体・普遍者という人々が愛着する秩序であり、また現実には私利私欲がぶつかる(やすらいがない)本質的「世間」の二面性がある。人は心胸の法則というエゴを廃して現実化することを考え、徳を意識するようになる。

c 徳と世間

徳と世間との戦いは世間の方に現実的な善があり、徳は相手を守らねばならないことになるので、徳の敗北で終わる。しかし個人の行為は個性と普遍性を結び付け、かつ潜在的なものを現実化する。自分のやっていることが全体の中で実現していることを確信する。

C 絶対的に実在的だと自覚している個人

a 精神的な動物の国と欺瞞、あるいは事そのもの

理性は行為によって自分を表現する。まず動物のように根源的に限定された自然、自分の才能を自由に開花させて、作品を表現する（商品を作る）。他人からの批判や、売れないことで作品は消失するが、何度もやるうちに商品の本質が分かって来る。事そのもの（事の本質）が主体となる。

b 立法する理性

理性は自己と社会とのつながりを意識してカントの無条件の道德命令を立てる。しかし、実態と矛盾した法となって「思惟を法則とする暴君の傲慢」となって終わる。命令を審査する査法する理性へ格下げ。

c 査法する理性

査法する理性は矛盾がないかどうかだけを考察しようとするが、絶対的な諸法則から離れて自由に屁理屈をこねる知の傲慢になってしまう。そのことに気付くと意識は人倫の実態をそのまま意識化したものになる。

- ・ 理性の章は、眼前の対象がよそよそしい物理的なものではなく、理性的なものであるという確信を扱う。観察する理性は自然に法則を見つけ、個人として行為する理性は対象に自分を実現しようとする。理性は自然と社会の本質も知っており、私は世界と無縁でないと確信している。確信が理性。

第四章 精神

VI 精神

「事そのもの」の個人は、自分が制度に支えられ、他者と共に制度を作り上げているという自覚、個は社会と不可分であると分かる。個の意識経験の歩みから、「自分自身を支える絶対的で実在的な本質」としての精神を述べる。意識の形態は精神から発し、精神は世界や歴史の中で自らの本質を自覚していく。

A 真実な精神 人倫

この人倫の世界はボリスで、個人と全体が美しく調和しているが、個の自覚によって精神は、国家共同体の人間の掟を持つ普通態と家族の掟と神々の掟を持つ個別態とに分かれ、対立する。国家の掟（人間の掟、アンティゴネーの王）は男性に、家族の掟（神の掟、アンティゴネー）は女性に本質がある。王は反逆者の火葬を禁じた（国家の掟）が、神の掟に従うアンティゴネーは反対し自殺する（ギリシア悲劇）。

a 人倫的世界

男性は国家の掟を守り、国家を作り、労働や戦争で死ぬ。女性は家族の掟（神の掟）に従って火葬され祖霊の一員に加える。個人は相補性を自覚していない。二つの掟は全体として調和している。

b 人倫的行動

自己と掟が一体化した意識は二つの掟のどちらかにくみされている。しかし対立し争う時自分にとって明らかな掟を遂行するが、相手から復讐され悲劇的運命となる。男が主宰する国家

は、女が主宰する家族から未熟な若者が戦争に行くので互いを承認し合ったが、両者の対立でポリスは没落し、ローマという普遍的な共同体に飲み込まれる。(ソクラテスが主体を説き、アレクサンダーがローマに引き渡した。)

c 権利状態

しかしローマ帝国は精神の欠けた共同体であり、権利を持つが、ばらばらな個人となつている。個人の権利は世界の主人ローマ皇帝に属しており、権利の意識は無力でしかない。皇帝の権力も疎遠である。世界は意識にとって疎遠となる。人々は共同体・人倫的実体を失う。

- ・精神 ① 絶対精神のこと(神) ② 世界精神、一定の社会を成立させている精神。Aはダイモン・魂、Bはフランス語のエスプリ、Cはキリスト教のスピリト(pneuma) 聖霊。
- ・ヘーゲルは三章までは個人意識で四章から社会的意識(大多数の意識、社会への意識など)を扱う。(牧野訳による)

B 自分から疎遠になった精神 教養

バラバラになった中世。現実の国の此岸と、純粹意識(信仰)の国の彼岸は疎遠になり対立している。

1 自分から疎遠になった精神の世界

a 教養とその現実の国

自己意識は、自然な生まれつきの自己を外化放棄して自分から疎遠になることで権力や財富を手にし、ひとかどの人物となる教養(力能)を積む。意識は国王に献身しようと自己犠牲を行い、名誉を享受する。これを「教養の国」という。この犠牲は賛美の言葉(君主のお世辞)で表現され、国家権力は貴族の懐を増やす財富になる。意識は貴族にお世辞を言うが、善が悪になる分裂の言葉によって嘲笑される。

b 信仰と純粹洞察

どこにも本質がない現実世界から彼岸に逃避して純粹な思考の本質を作り上げるのが信仰である。信仰は世界を概念的にとらえず、イエスの十字架の死という表象としてとらえ、彼岸を真実と思う。しかし、あらゆる対象に立ち向かい、概念的(理想的)に解してわがものにしようとする純粹洞察が近代的理性としての啓蒙が誕生する。だが信仰も啓蒙も同じ精神の二つにすぎず、互いに疎遠となって争うこととなる。

2 啓蒙

a 啓蒙の迷信との戦い

啓蒙は純粹洞察であり、啓蒙の信仰に対する優位さは世界を合理的に認識することを通して人間と世界の関係自体、人間が作り出したものであること、したがって人は世界に何らかの仕方働きかけうるしそのことで世界を変えることができるという自覚を持つ点にある。信仰の奉仕や禁欲などは無意味という。

b 啓蒙の心理

啓蒙の新しい世界観は理神論、唯物論、功利主義の形をとる。理神論は父なる神でなく究極原因の神を認める「観念論」。スピノザ、ルソーなど。唯物論は観念を否定し神を認めず、感覚的確實さで個々の事物を絶対的な存在と見なす。対立を超える功利主義(有用性)はそれ自身として

存在すると同時に対他（他にとつての～のための）存在という側面がある。ここでは人間は互いの有用性のために存在するとみなされる。そして、世界の事柄が人間にとって本当のもの、社会、民衆、真実と現実の統一が現れる。

3 絶対自由と恐怖

人が自体的かつ対他的に有用な存在であることを人間の意識が作り出していることを自覚すると自己こそが一切の本質である、という視点から世界を理解する。教会や権威が世界の中心ではなく個々の人間が世界の主人公であるという意識が現れる。こうして普遍意志（ルソーの一般意志）が社会に実現されるという思想が避けがたくなり、革命という現実的姿をとる。革命後に国家が普遍意志を実現しようとするが万人の自由は無理で、不満があふれ、一人の実行者が大きな権力を振るうことになる。絶対自由が生んだ恐怖政治、市の畏怖の経験を通して人は自己意識を捨て去る。現実的宥和的なものに転嫁する。個人はここで真に普遍的なものを見出し、真のほんとう（ほんとうの自由、内面的自由）を考えるようになる。

C 自分自身を確信している精神 道徳性

a 道徳的世界

道徳的意識では理性によって何が正しいかを判断し、その正しいことに義務として従うことが自由ということの本質であり、人間の本質だとみなされる。だが自然の法則は人間の自由の法則とは別だから、道徳的行為が幸福に一致するという保証は存在しない。正しい行為を自分で義務として規定しておきながら、結果として道徳的な人間が必ずしも幸福になれないことに苦情を申し立てるのは矛盾である。正しさが幸福につながるべきことを要求するのだ。感性が道徳的理性に意志に一致するべきだという要請がある。したがって全ての人間が道徳的に完成すべしというのが道徳思想の理想となる。簡単に達成されないため、無限のかなたや魂の不死が要請される。人は何を優先するべきかを明瞭に決められないし、道徳的義務を最優先でできるわけではないので、純粹義務と世間的義務が対立する。神の存在の要請というカントの独自思想はこの難問を解決する欲求に過ぎない。カントは道徳を概念ではなく表象としてつかんでいる。

b ずらかし（ごまかし）

「道徳的世界観は無思想な矛盾の大巣窟」である。道徳と自然の一致という要請は最高善という矛盾に満ちた理想となる。道徳思想は人間の感性を悪なるもの否定するべきものとみるずらかしである。感性は人間が善き状態になるためのカギである。道徳的人間には幸福を、不道徳な人間には幸福でないことをという動機が道徳思想を先導している。道徳思想は神の存在を要請するがそれもずらかしである。道徳思想に隠れているのは自己意識の自由の独りよがり近代思想の局面で再生されていることだ。

c 良心

道徳思想は理想と現実の分裂を生む。その限界を自覚して克服するために「良心」が現れる。「良心となったときに自己意識は法と普遍意志の内容を持ち定住する」。道徳思想の抽象化の原因は、思想を現実化する条件の無視である。その出発が、私が正しいと確信することを「行動する良心」である。しかし人間は絶対的的正しさを持たないので、自他の信念の齟齬が生まれる。何が本当か、自分に問うが絶対的な基準がないことを知って誠実であるほど悩む。そこで良心は自己

の内的信念の根拠を言葉として表現するが、それも対立する危険がある。ここから「行動する良心」を個別的と批判する普遍的「批評する良心」が生まれる。二つは対立を通して自分の誤り・悪を認めて赦し合い、和解する。ここで絶対精神の本質である自由な相互承認が実現し、「然り」が神なのである。良心は近代人の倫理の最高の境位である。

- ・「良心」自己の本質を外在的な対象（既存の掟や慣習）のうちに求める他律的意識のあり方を克服し、自己の感性で「これは正しい」と確信することを義務として「行為する良心」へ進み出る。（義務、自己確信、他者からの承認を契機とする。）ヘーゲルはカントを「何でも受け入れる無内容な形式」と批判した。行為が人から受け入れられない場合は、自己確信から発したことを断言して承認を得る。これも完全ではないので悩み反省し、自己確信の固執性を「批判する良心」が登場する。しかし批判する良心も人の偽善を指摘するだけである。そこで互いの良心が悪を告白して和解することで対立が解消される。

第五章 宗教

宗教は直接的に表象的に神という形で認知しようとする。宗教は精神の完成であり、意識と自己意識と理性と精神が自己の根拠に回帰していったものである。

A 自然的宗教

自分を意識として知る精神が自然宗教。宗教の最も素朴な形態。最初は、光（一者）、次に闇の二元的な「光の宗教」が生まれる。次にインドの聖獣神のように世界の多様性（神が様々に現れる汎神論）をあらわす「動植物の宗教」が生まれ、次いで意識が多様な事物の意味を概念でまとめ上げて対象化する悟性の「工匠の宗教」が生まれる。人間精神が世界を一つにとらえているが、自己意識は現れていない。

B 芸術宗教

自己意識の段階。ギリシア芸術は、人間が自己の神的な本性を表現する。抽象的芸術品（ギリシア建築・彫刻・祭祀）、生ける芸術品（密議・祝祭的競技）、精神的芸術品（叙事詩・悲劇・喜劇）の道を歩む。悲劇では人間と家族と国家との関係や矛盾が表現され、喜劇では人々は欲望や運命に弄ばれる。ソクラテスのイロニーの視線で客観化され、人は自己意識によって主人となる。

C 啓示宗教

キリスト教 ローマになってキリスト教が生まれる。実体が自己自身を外化して自己意識となった、自己意識が自己自身を外化して自分を普遍的な自己に為す、のがキリスト教の側面である。キリストは世界の主人であると自覚する人間の側と人間に精神としての自己の本質の自覚を促そうとする実体の側との歩み寄りがある。絶対神が人間とその本質を共有するものである。イエスの死は精神が人々の間で生き続け、教会において聖霊として復活する。イエスの復活を信じる人が教会を作り、聖霊、実体としての精神、神の存在についての知となる。絶対精神から分かれた人間が神と和解し合一する。

しかしこの和解は彼岸とこの世との対立という不幸の意識の枠組みの中にあり、未来の救済と審判としてあらわされるイメージである。

- ・解説にヘーゲルは精神をそれ自体（絶対精神）で、人間は精神の本質を分有した個別精神である。人間の理性や精神は世界の本質を経験的概念的に認識しようとする。

第六章 絶対知

VII 絶対知

絶対知とは対象意識と自己意識の同一性の達成、対象の中に自己を見出すことである。また、精神の無限性の運動（直接的な存在→他との関連→本質）を精神自身が自覚することである。良心において実現しており、良心＝絶対知である。事そのものは良心と並ぶ精神の自覚の最高の境地である。

啓示宗教は表象対象性に付きまといわれているので、精神が精神を純粹に直観（絶対知）できるようにしなければならない。以下はこれまでの振り返り。

意識は三契機の仕方でも運動する。初めは、直接性・個別態からスタートし、関連ないし限定態、力や法則という普遍態をバラバラにとらえていた。まず自我の存在は物であると直接的存在の骨を自己として知った。次に限定的対象を自己として知る。さらに本質ないし普遍態としての対象も自己として知られる。

次に三契機を統一して知るが、それは良心の中に含まれる。良心の知は行為によってそのまま存在となり、次に良心の知は行動する良心と批判する良心に分かれて対立し、許しにおいて普遍的となる。個別的知と普遍的知は一つになる。

啓示宗教と良心との合一によって精神は自分が何であるかを絶対的に知ることになる。啓示宗教の三契機、永遠なる本質（神）を自己として直観し、次に善と悪の矛盾、神と人間の和解があり、啓示宗教の概念を実現し絶対知となる。絶対知とは自分を精神の形態において概念として知るところの精神である。精神の歩みは、最初は具体的な形象が豊かだが、経験を積みながら自分を豊かにして自体を対自へと変換させていく。精神が世界精神として完成する以前には精神は自己意識的な精神として完成を遂げない。ゆえに宗教の方が学よりも先立つ。

絶対知から、純粹な概念の境地で自己展開する論理学、精神が生命として運動する自然、自己を自覚する歴史と、精神は精神が何であるかを一段と高い形式で知っていく。精神の深淵が顕わになるという啓示である。精神は絶対知に至るまで偶然性から見た「歴史」、概念的に把握された体系の精神現象学、その両者の合わさった概念的に把握された歴史学となるだろう。歴史は絶対精神の思い出であり、歴史的な生成こそが絶対精神の現実性、真理性、確実性を形作っている。

精神が実体であって歴史の中で自己展開し絶対知に至るとはどういうことか。マルクスは精神の背後に経済的な条件があると主張した。精神は特定の社会的な条件から切り離せない。しかし時代や地域を超えた人間精神の本性を想定することもできる。

絶対知とは良心のことで、自由な存在だと自覚した個人が、他者や社会とどうかかわるかを問うのが、『精神現象学』の中核的問いであり、人間精神は良心という自由の自覚を得ても発展する。

良心の作る社会形態は『法の哲学』で展開される。ヘーゲルは自由な世界には可能性があると答えている。

『法の哲学』の目次

1. 緒論

- 自由の原理論

2. 抽象的な法権利

- 「人格」の相互承認が自由の基礎
- 自由は「所有」という形を取る

3. 「道徳」 Moralität

- 意志が普遍的な正しさ（自由）を求める段階
- しかしこれは偽善とイロニー（主観性の絶対化）に行き着く

4. 「倫理」 Sittlichkeit

- 自由が制度として実質化する段階
- 具体的な制度として、家族、市民社会、国家がある

ヘーゲルの法（Recht）＝正しさ＝自由なので法の哲学は自由の哲学。

法律 Gesetz についての哲学ではない。

法の体系は「精神の世界」であり、「自由の王国」。ヘーゲルは自由な社会を構想した。

「教養」は思考を普遍的なものとし、衝動を普遍的なものとする。

「自由」 カントは欲求を克己することが自由。

ヘーゲルは欲求を教義によって高め、生かすこと。

「道徳」 普遍的正しさ（自由・善）を求める意志。

自分を対象的に捉えているが主観的で抽象的な段階。

「倫理」 抽象的形式的だった差が具体化。 家族、市民社会、国家。

新学習指導要領についての講演

文部科学省 初等中等教育局教育課程課 教科調査官
国立教育政策研究所 教育課程研究センター 研究開発部教育課程調査官
飯塚 秀彦

文部科学省の国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』と、『学習評価のあり方ハンドブック』をつくりました。冊子として販売もしていますし、データをPDF形式で国立教育政策研究所のウェブサイトにアップロードしています。評価に関する基本的な考え方は、そちらに掲載されていますので、ご覧いただけますと、より具体的なイメージをお持ちいただけると思います。

『学習評価のあり方ハンドブック』では、「学習評価の基本的な考え方」と題して、評価の基本的な考え方を示しています。

「学習評価の基本的な考え方」について

「学習評価は、学校における教育活動に関し、生徒の学習状況を評価するものです。「生徒にどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにするためにも、学習評価の在り方は重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取組を進めることが求められます。」(以上引用)

特に、「生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにする」ということが非常に大事なポイントではないかと思えます。

高校では、定期テストの点数のウェイトがかなり大きくて、それによって5段階評価が決まることが多いと思います。現行の学習指導要領でも、高校において観点別評価の実施が求められています。新しい学習指導要領では、観点別学習状況の評価を指導要録に記載することになります。

『学習評価のあり方ハンドブック』では、「評価に戸惑う生徒の声」が掲載されています。

「先生によって観点の重みが違うんです。授業態度をととても重視する先生もいるし、テストだけで判断するという先生もいます。そうすると、どう努力していけばよいのか 本当に分りにくいんです。」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会児童生徒の学習評価 に関するワーキンググループ第7回における高等学校3年生の意見より)

また、『学習評価のあり方ハンドブック』では、「コラム」として、「主体的に学習に取り組む態度」は、「関心・意欲・態度」と同じ趣旨ですが…～こんなことで評価をしていませんでしたか？～という記事が掲載されています。

「平成31年1月21日 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』では、学習評価について指摘されている課題として、『関心・意欲・態度』の観点について『学校や教師の状況によっては、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない』ということが指摘されました。これを受け、従来から重視されてきた各教科等の学習内容に関心をもつことのみならず、よりよく学ぼうとする意欲をもって学習に取り組む態度を評価するという趣旨が改めて強調されました。」（以上引用）

上述の通り、「主体的に学習に取り組む態度」と、「関心・意欲・態度」の考え方は、基本的には変わっていません。しかし、今までの方法が、特に、「生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにする」ものになっていない、換言すれば、今までの私たちの評価が、生徒の学習意欲を減退させてしまっていたのではないかということを検証する必要があるかもしれません。ぜひ、生徒が次の学習に向かう意欲を向上させるような評価をしていただきたいと思います。

「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価」については、「教師の指導改善につながるものにしていくこと」、「生徒の学習改善につながるものにしていくこと」、「これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと」ということが目指されています。

事例として、一部の小学校や中学校で、定期考査を廃止する傾向が見られます。もちろん、定期考査の存廃については、いろいろ議論があるかと思いますが、一概に定期考査をなくしてしまおうということではありません。ただし、ペーパーテストだけに頼るのではなく、多様な評価の方法をもって、子どもたちの多様な面を見ていくということが、非常に大事なことと思われまます。

新しい学習指導要領は、資質・能力の要素を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」といった三つの柱として整理をしました。「知識及び技能」については「知識・技能」の観点から、「思考力、判断力、表現力等」については「思考・判断・表現」の観点から、「学びに向かう力、人間性等」については「主体的に学習に取り組む態度」という観点から評価するという、今までの「4 観点」から「3 観点」に整理をされたということです。

生徒の学習の状況を、上記の3 観点それぞれで評価して、それを総括した結果として5 段階評価をしているという考え方です。現行と変わっていません。

この3 観点について、『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校編 公民』を通じて、確認します。

「知識・技能」について

第1篇第1章の「4 平成30年の高等学校学習指導要領改訂における各教科・科目の学習評価」の「(1) 「知識・技能」の評価について」において、「『知識・技能』の評価は、各教科等における学習の過程を通じた知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既存の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり、技能を習得したりしているかについても評価するものである。」と定義されています。

単純に一問一答、単語を暗記しているということではなく、「他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解」することが非常に重要です。学校の中だけではなく、子どもたちが社会で生活をしていく中で、生きて働く「知識・技能」でなければいけない、ということです。また、上記の続きとして、「具体的な評価の方法としては、ペーパーテストにおいて、事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮するなどの工夫改善を図るとともに、例えば、生徒が文章による説明をしたり、各教科等の内容の特質に応じて、観察・実験したり、式やグラフで表現したりするなど、実際に『知識・技能』を用いる場面を設けるなど、多様な方法を適切に取り入れていくことが考えられる。」と記されています。

このことに関係する話題として、直近の「学習指導要領実施状況調査」の結果を取り上げます。この調査は、新しい学習指導要領がスタートした時点で、子どもたちが身に付けるべきとされている資質や能力が、着実に身に付いているか、調査するものです。この調査の結果が、次の改訂のエビデンスになります。次回の改訂に向けて、新しい学習指導要領実施状況調査に関する話し合いが、もう始まっています。

この調査のうち教師質問紙調査に、「身の回りの具体的な事例を取り上げて授業を行っていますか」という質問があります。それに対して、倫理の授業で、「行っている」「どちらかといえば行っている」と回答した先生の割合は94.1%です。それに対して生徒質問紙調査では、倫理の授業で、「身の回りの具体的な事例について考えることが好きですか」という質問に、5100人ぐらいの生徒が答えています。「好きだ」と回答した生徒は18.1%、「どちらかといえば好きだ」は27%、「あまりやることがないのでわからない」が28.4%もいました。

教師質問紙調査に、「倫理の授業で学習した知識を用いて生徒に世の中で起こった出来事の意味・関連を捉えさせる授業を行っていますか」という質問もあります。この質問に対して、「行っている」「どちらかといえば行っている」と答えた先生方の割合の合計は86.0%でした。それに対して生徒質問紙調査での、「倫理の授業で学んだ知識を用いて世の中で起こった出来事の意味や関連がよくわかるようになりましたか」という質問の回答は、「よくわかるようになった」が10.5%、「少しわかるようになった」が38.3%、「まったくわからない」が19.9%。という結果でした。

これらの結果から、先生方の取り組みと、生徒が実際理解していることに、ギャップがあると言えるのではないのでしょうか。例えば、先生方が講義形式の授業で、身近な例や関連づけを交えて概念等を説明していても、生徒が聞いているだけだと、なかなか実感を伴わない、そのまますぐ忘れてしまうということになってしまうのかもしれない。

生徒質問紙調査で、「倫理の授業で学んだ知識を用いて世の中で起こった出来事の意味や関連がよくわかるようになりましたか」という質問に、「よくわかるようになった」、「少しわかるようになった」と回答した生徒に、わかるようになった理由は何ですか、という質問をしています。その結果、「学んだ知識がよく理解できたから」が23.6%、この生徒たちの正答率が47.9%、「たくさんの知識を学んだから」が30.3%、その正答率が49.5%、「学んだ知識を使って出来事を考えているから」が16.8%、その正答率が55.6%、「世の中で起こる出来事に興味・関心があるから」が23.7%、正答率が52.0%でした。この差とはいったい何か。考えねばならないと思います。

もしかしたら、生徒はわかったつもりでも、実はそれは誤解かもしれません。生徒は授業を、これまで学習したものに関連付けて理解をしますから、ますます誤解してしまうこともあり得ます。生徒に説明をしてテストで成績をつける、というプロセスの間に、生徒がどのように理解しているのか、アウトプットさせる機会をつくる必要があるでしょう。説明してテストだけ、というのは、部活動で説明だけして大会に出場させるようなものです。実際に頭や体を動かしてみて、それから改善することが必要です。それは学習も同じことだと思われまます。

「知識・技能」については、他の学習や生活の場面でも活用できるデータや概念等を理解する、実際に知識や技能を用いる機会を設けることが重要です。2単位ということもあり、なかなか学習時間が取れないという難しさはあるのですが、生徒にテスト1回だけではなく、それまでにさまざまなアウトプットの場面が必要になります。あるいは、説明するだけではなく、生徒が実際の知識、生活の場面と合わせて考えてみる必要があるであろうと思います。

「思考・判断・表現」について

「思考・判断・表現」の評価については、上掲書の同じく第1篇第1章の「4 平成30年の高等学校学習指導要領改訂における各教科・科目の学習評価」の「(2) 「思考・判断・表現」の評価について」において、「『思考・判断・表現』の評価は、各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な「思考力、判断力、表現力等」を身に付けているかを評価するものである。」と定義されています。

このことについても、児童・生徒が「思考・判断・表現」する場面を効果的に設計した上で、やはりテスト1回で評価するというのではなく、授業の中で子どもたちが「思考・判断・表現」するための取り組みを授業の中で繰り返し行ってから、最終的にどうだったか評価をしていくことが、必要であろうと思います。

また、上記の続きとして、「具体的な評価の方法としては、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫することが考えられる。」と記されています。多様な評価が考えられるので、子どもたちの多様な評価の場面を、ぜひ設定していただきたいと思っています。

やはり学習指導要領実施状況調査より、「思考・判断・表現」に関わる部分を見ておきたいと思っています。教師質問紙調査で、「あなたの指導している倫理における観点別学習状況の評価について、

評価の資料の収集・分析・評価の徹底を円滑に実施できていますか」という質問に対して、「そう思う」「まあそう思う」お答えの先生が83.1%、いらっしゃいます。また、「課題解決的な学習を取り入れた授業を行っていますか」という質問に対して、「そうしている」「どちらかといえばそうしている」と答えた先生の割合の合計は38.8%、「テーマを決めて討論・話し合いをさせる授業を行っていますか」という質問に、そうしていると答えた先生方の割合は38.0%、等々。

何が言えるか。83.1%の先生が、観点別学習状況の評価について、評価の資料の収集・分析・評価の徹底を円滑に実施しているとお答えなのですが、実際に先生方が多様な評価の場面を設定しているかということ、3~4割ぐらいの方にとどまっているということです。実際にはやはり、ペーパーテストが非常に重視されているということです。もちろん、ペーパーテストでも「思考・判断・表現」を評価することはできますが、それは万能ではありません。だから、さまざまな学習活動の中で評価をする場面を適切に設定していく必要があるのではないかと思います。

「主体的に学習に取り組む態度」について

「主体的に学習に取り組む態度」とは、「学びに向かう力、人間性等」のうち、観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分のことです。

この「観点別学習状況の評価を通じて見取る」とは、「知識及び技能」を獲得したり、「思考力、判断力、表現力等」を身につけたりすることに向けた粘り強い取り組みの中で、自らの学習を調整しようとしているかどうかを含めて、子どもたちが学習改善につなげ、次の学習に生かそうとする姿勢を見取るということです。

その一方で、何も通知表に書くことだけが評価ではありません。児童・生徒の良い点や可能性、進歩の状況について評価し、さまざまな声を掛ける、あるいは提出物を返却する際にコメントを書き加える先生もいらっしゃると思いますが、まさにそれが「個人内評価」です。それも大事なことです。

「学習評価の在り方ハンドブック」でも、「『主体的に学習に取り組む態度』の評価のイメージ」を掲載していますが、そのページでも記されているように、「『主体的に学習に取り組む態度』の評価については、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面、という二つの側面から評価することが求められます。

学習評価の具体的な方法について

学習評価は、目標に準拠した評価を行います。「公共」「倫理」「政治・経済」それぞれの学習指導要領に示された目標に照らして、子どもたちの学習の状況を見るということです。各教科・科目の学習指導要領が示す目標に照らして、各教科・科目の観点の趣旨が記されています。また、それぞれの目標に基づいて各教科・科目の内容が規定され、その内容について評価規準がつけられ、単元が構成されます。教科書は当然この学習指導要領の目標や内容に基づいています。実際には1時間毎の

授業があつて、各授業の評価規準を設けますが、それは当然、教科・科目の目標に準拠したものとなっているはずで

す。今までの現行の学習指導要領では、なかなか観点別評価の規準が作りにくかつたろうと思われ

れます。しかし、新しい学習指導要領では、目標や内容も資質・能力で整理されていますので、今ま

でよりはわかりやすくなっていると思われ

ます。公民科についても、教科・科目の目標や、いわゆる

柱書きを見ていただけると、そのことを実感していただけると

思います。評価の観点の趣旨は、いわゆる目標に対する評価規準と思つていただいでいいのですが、それら

が対の関係にあることが、わかりやすくなつて

います。それぞれの記述について、その文末

が変わつて

ただです。実際には、授業の具体的な目標は、先生方が学校の実情に応じて設定することになり

ますが、その際に、目標に対して評価規準がわかりやすく対応していることが重要であると思われ

ます。目標と評価規準があつて、はじめて目標やねらい、めあてと呼ばれるものを生徒に示すことが

できます。評価についても規準を示さないと、子どもたちは見通しを持て

ません。行き先あるいは方向性を子どもたちと教員が共有することが非常に重要

です。ひいては、家庭と地域などにも共有される、社会に開かれた教育課程も新しい学習指導要領の

ポイントの一つです。学習評価を行う際の留意点についても触れ

ます。「知識・技能」とか「思考・判断・表現」、

「主体的に学習に取り組む態度」と一応は分けていますが、それらのバランスをよく育む必要があ

る。「知識及び技能」を習得した後に「思考力、判断力、表現力等」を身に付ける、ということでは

することがあるかもしれませんので、途中の段階で見取って、子どもたちに課題があれば、常に適切に支援、助言してほしいということです。先生方は今までも、普段から意識せずにそれと同じことをされていると思いますが、その機会を意識的に設定して実行してください、ということです。

具体的には、子どもたちに、ワークシートを用いてもいいですし、何かを説明させる機会を設けてもいいですが、子どもたちに身に付けさせたい「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」が身に付いているかということ、単元を通じて見取ることが重要です。それまでの過程については、あくまでも学習の改善につなげるものと位置づけられますので、例えばミニテストを実施するにしても、知識・技能を見取するためのテストをどのタイミングで実施するか、それ以外は途中段階の「学習改善につなげる評価」である、という位置づけをあらかじめ明確なものとしておかなければいけないと思います。

途中段階の学習状況を見取って、その時点で間違いがあっても、それは成績の対象とせず、学習の改善や子どもたち自身による「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」の訂正を経て、最終的に定期考査でできれば、そこで身に付いていると評価しましょう、と考えられるということです。「学習改善につなげる評価」と「評定に用いる評価」を、1時限の中で両立させることは難しいと思います。つまり、学習改善につなげるための途中段階の評価の場面と、評定に用いる評価の場面を分けることを含めて、計画的に評価をしていきましょう、ということです。この、単元を構想する力が、非常に重要な教員の力量として認識されるようになるのではないかと思います。

単元を構想する際の留意点として、小中高の接続、あるいは「公共」「倫理」「政治・経済」の接続を念頭に置くことが取り上げられます。新しい学習指導要領では、高校生全員が「公共」を学習した上で、「倫理」や「政治・経済」を学習することになります。「公共」で学習したことを踏まえて、「倫理」や「政治・経済」の学習をどのように展開していくか、構想することが重要です。

小・中・高の接続について、一例として、公共の中で日本国憲法について学習しないのか、というご質問がよく聞かれるのですが、そうではありません。中学校までに日本国憲法の体系的な学習を進めた上で、さらに深めるのが「公共」での学習です。その意味で、小・中・高の接続が非常に重要です。小学校や中学校で、子どもたちはさまざまな学習活動をしています。高校に入学した途端に、単調な学習になってしまうと、子どもたちの学習の積み上げにおいて、問題が生じてしまいます。それだけに、小・中との接続には、注意を払う必要があります。

「中教審」「別添資料」とインターネットで探していただくと、社会科、地理歴史科、公民科における「思考力、判断力、表現力等」の育成イメージを示す資料を見てください。社会的な見方・考え方をを用いて何を理解するか、ということについて、小学校、中学校、高等学校とで、積み上げられていくものがあると、ご確認いただけたと思います。そのような積み重ねを意識した学習が、高等学校では必要になると思われます。

単元を構想する際に、見方・考え方を働かせるための主題やポイントの設定は、先生がしていただいてももちろん結構ですし、探究的な学習については、生徒が自ら課題を設定してもよいということです。学習指導要領の解説中、「改訂の要点」の「イ」として、「現実社会の諸課題から『主題』や『問い』を設定し、追究したり探究したりする学習の展開」が取り上げられており、「『公共』の学習においては、社会との関わりを生徒が実感できる学習とするため、現実社会の諸課題などを学習

上の課題とする。倫理、社会、文化、政治、法、経済、国際社会にかかわる現代の諸課題を取り上げ、主題や問いを設け、考察、構想する」と記されており、そのような学習活動をする中で、知識・技能や「思考力、判断力、表現力等」を身に付けさせていくことが求められているのです。

私たちがお話できることは、学習指導要領に基づいたものです。本日も先生方の授業実践等の報告がございましたが、そのような先生方の自由な発想と豊かな授業実践が、非常に大切です。私たちは、学習指導要領に書かれていることをお知らせして、お願いしておりますが、先生方は実際に生徒の皆さんに対応しているわけで、その生徒の皆さんたちの実態が非常に大事です。生徒の皆さんの実態も勘案しながら、いろいろな実践をしていただければありがたいと思っております。

(文責：松島 美邦 (東京都立六本木高等学校))

コロナに関わる誹謗・中傷問題について

東京都立雪谷高等学校 教諭

百瀬 雅治

令和2年度 第2回研究例会
「コロナに関する誹謗
・中傷問題について」

東京都立 雪谷高等学校全日制
教諭 百瀬 雅治

発表内容

- ①はじめに（自己紹介）
- ②倫理の授業づくりの工夫
- ③授業実践の紹介
- ④まとめと課題

①はじめに（自己紹介）

①はじめに（自己紹介）

- ・百瀬 雅治（ももせ まさはる）
- ・大学（法学部）卒業後、教職大学院入学
長期研修で雪谷高校に配属
大学院卒業後、雪谷高校に勤務。現在、教員2年目
- ・今年は現代社会、政治経済、倫理演習（学校設定科目）
「Society5.0に向けた学習方法研究事業」担当

②倫理の授業づくりの工夫

②倫理の授業づくりの工夫

1年次（去年）	2年次（今年）
・3年日本史（受験） （4単位×2・選択必修）	・3年政治経済（受験） （4単位×2・選択必修）
・3年政治経済 （2単位×2・必修）	・3年現代社会 （2単位×2・必修）
・2年倫理 （2単位×3・選択必修）	・3年倫理演習 （2単位×1・選択必修）

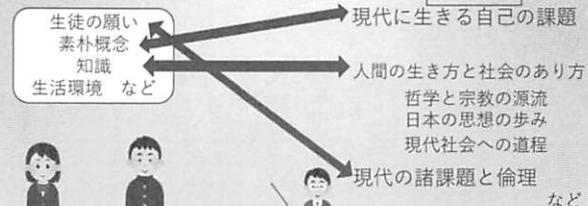
→ 時間がない中で、どのように主体的で
対話的で深い学びを実現していくかが課題

まず私は、

倫理が専門ではありません

基本的な授業づくりの視点

学習内容



『教科の学習の意味は、たとえば、「需要と供給」という知識を学ぶことで、ふだん何気なく見ていたスーパーに並んでいる大根について、その値段の裏にある市場の動きを想像するようになるといった具合に、対象世界との出会い直しの機会が保障され、子どもたちの生活でのもの見え方や世界との関わり方が変わることにあります。そして、「既知 (familiar) なもの」や「未知 (strange) なもの」になる経験は、学習者の知的好奇心に火をつけ、「わかる楽しい授業」に止まらず「もやもやするけど楽しい授業」になってゆくのです。』

石井英真『授業づくりの深め方』より

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編

目標

(2) 自立した人間として他者と共によりよく生きる自己の生き方についてより深く思索する力や、現代の倫理的課題を解決するために倫理に関する概念や理論などを活用して、論理的に思考し、思索を深め、説明したり対話したりする力を養う。

「単に知識を与えることによってではなく、生徒が具体的な問題を手掛かりに自ら主体的に考え、議論を深め、その解決の方策を探ることを通して、身に付けるように工夫することが大切である。」



③授業実践の紹介

③授業実践の紹介

授業概要（実施日 2020年10月6日）

単元名 第3章 現代の諸課題と倫理
3 情報社会における倫理

教材 清水書院『高等学校 現代倫理 新訂版』

対象 第3学年選択必修「倫理演習」の4名

時数 3時間（今回は2時間目の内容をご紹介します）

ねらい 情報社会における言葉の意義について、他者との対話をもとに主体的に考える。他者との対話を通し、「言葉」の多面性を理解し、自分の考えを適切に表現する。

授業内容立案前の取り組み

1年次倫理 「てつがくおしゃべりカード」



2年次倫理演習 「対話するトランプ2」

生徒の価値観やモノの考え方だけではなく、
普段の生活等についても触れる

授業内容立案前の取り組み

生徒の価値観やモノの考え方だけではなく、
普段の生活等についても触れる

- 生徒の生活環境が変わっている
 - ・1学期中の休校期間で家族や友人との関係
 - ・社会に対する見方・興味関心
 - ・将来に対する不安 など
- 新型コロナウイルスに関する話題等が中心

授業内容立案前の取り組み

単元 情報社会における倫理

高等学校指導要領（平成22年6月告示）倫理

（3）現代と倫理

イ 現代の諸課題と倫理

生命、環境、家族、地域社会、情報社会、文化と宗教、国際平和と人類の福祉などにおける倫理的課題を自己の課題とつなげて探究する活動を通して、論理的思考力や表現力を身に付けさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方について自覚を深めさせる。

高等学校学習指導要領解説 公民編

「情報社会」については、情報社会の特質、及びその進展がもたらす人間や社会に対する影響について考えさせ、的確に、また主体的に情報を選択・発信することのできる能力やモラルを身に付けさせる。また、情報を活用して自己の生き方を豊かにすることや情報ネットワークによってつくられる人間関係の広がりなどの可能性がある一方、直接的な人間関係の希薄化、生活体験・自然体験の不足などがもたらす問題、人間の主体性の喪失の危険性、間接経験の拡大、知的財産の保護や共有の在り方など情報機器の利用にかかわるモラルの問題などにも目を向けさせ、情報社会のもつ光と影の両面から理解を深め、情報社会における自らの在り方生き方について考えさせる。

授業内容立案前の取り組み

新型コロナウイルスに関する授業をテーマにした理由

単元 情報社会における倫理における課題意識

- 教科書は、マスメディアやインターネットにおける倫理について扱っている
- 情報を扱う媒体のみではないか？

→媒体だけではなく、情報自体＝言葉こそ、
考えるべきではないだろうか？

授業内容立案前の取り組み

媒体だけではなく、情報自体＝言葉こそ、
考えるべきではないだろうか？

- 言葉自体の意味合いが変化
言葉を伝えるコミュニケーションの多様化など
そもそも、
言葉自体が確実に意味を伝えられているのだろうか
- 生徒の話題の中心である「新型コロナウイルス」と
私が課題意識のある「言葉」を組み合わせたら、
どうなるのだろうか？

授業内容立案前の取り組み

新型コロナと言葉に関する授業をしたい

新型コロナに関する事で、考えたいことや、みんなと話したいことはありますか？

新型コロナに関する誹謗・中傷について話したい

単元の指導計画（3時間扱い）

	目標	学習内容・学習活動
第1時	・思考実験を通し、人間が情報に接する際の問題点について、ペーコンのイデオラ論をもとに考察する。	・思考実験を通し、情報社会における問題点を理解する。 ・ペーコンのイデオラ論をもとに、本当の知識とはどのように手に入れるべきかを考察する。
第2時	・情報社会における言葉に着目し、現代における言葉の意義について先哲の思想をもとに考察する。	・身近な例を用いて、情報社会における言葉について着目させる。 ・現代社会における言葉の意義を、先哲の思想をもとに考察する。
第3時	・情報社会における諸問題をもとに主体的に考察する上でどのような態度が求められているのかを考察する。	・言葉のもつ多面性に着目し、これまでの経験をもとに情報社会に生きる主体としての在り方を考察する。

「情報」の媒体について

教科書以外に扱った資料について

今まで
→教科書だけではなく、学習内容に関する資料も含めた、授業内容を計画している。

本単元において扱った資料
直江清隆
「高校倫理の古典でまなぶ 哲学トレーニング 1」
→例文をもとに、古典を踏まえて学べる
→倫理における古典を生徒が触れられる（対話的な学び？）
→扱う思想家
フランシスコ・ペーコン、ウィトゲンシュタイン、ポパー

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編

B 現代の諸課題と倫理

(1) 自然や科学技術に関わる諸課題と倫理
自然や科学技術との関わりにおいて、人間としての在り方生き方についての見方・考え方を働かせ、他者と対話しながら、現在の諸課題を探究する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(2) 社会と文化に関わる諸課題と倫理
様々な他者との協働、共生に向けて、人間としての在り方生き方についての見方・考え方を働かせ、他者と対話しながら、現代の諸課題を探究する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

「他者と対話しながら」とあるのは、倫理における課題探究が、先哲を含む他者との対話を通して、問いそのものの意味を問い直し、より根源的な問いを新たに立てる試みが続けながら、問われている事柄について思索を深めていくことが必要であることを意味している。先哲を含む他者の考えや自身の考えを、対話を通して吟味することで、自身の考えを広げ、深めることができるのである。

➡ 他者との対話（先哲）を通し、先哲の思想だけではなく、本時の問いについても生徒が考えることができるか？

授業の流れ（添付したプリントも合わせてご覧ください）

導入
言葉のもつ不確実性について、生徒の身近な例をもとに確認する。

→教員が例を挙げ、言葉の食い違いから、お互いで意思疎通ができなかった経験を振り返り、本時に対する興味・関心を高める
→自己の経験を振り返ることが目的。

生徒の発言
・直接話さなかったことで、家族と喧嘩した話

授業の流れ

展開①

言葉の「意味」に関する例文をもとに、
ウィトゲンシュタインの思想を理解する。

例文：「哲学トレーニング1」より抜粋

→言語の意味とは

辞書の記述か、ラベルのつけられた対象、心の中のイメージか

→教科書の「言語ゲーム」に関する記述

「それら（それぞれの言語ゲーム）は、ゆるやかなネットワークをつくってはいるが、その全体に共通する本質はない」

→教師：お互いが言葉を完全に理解することができないのでは？

生徒への発問

「言葉」の意味合いが人によって異なる中で、何に注意すべきだろうか？

生徒の記述抜粋

「状況によって判断する」

「言葉だけではなく、表情や身振りでも伝えようと試みること」



「表情や身振りで伝えることができない状況なら、
どうするのか？」

授業の流れ

展開②

言葉を完全に理解することができない中で、
我々どのように正しいことを決めることができるのか？
ポバーの思想を理解する。

例文：「哲学トレーニング1」より抜粋

→様々な意見がある中で、

どれが正しいかを定めることができるのか

→相対主義でも合理主義でもなく、

理性を使って考える「批判」をし、

寛容な精神をもって討論することが必要

授業の流れ

まとめ

言葉の不確実性と、ポバーの「批判」をもとに、
現実問題について、我々はどのように行動すべきかを考察
→読売新聞社説（添付資料2をご覧ください）

「コロナと中傷 感染者を責めるのは理不尽だ」
（2020年8月30日）

生徒の記述抜粋

「一人一人の意識を否定から寛容に変える」

「自分たちが必要以上にこわがらず正しい情報しか言わない」

授業の流れ

振り返り

授業を踏まえて、
あなたにとって「言葉」とはどういう存在か？

生徒の記述抜粋

「言葉とは、自分の社会を形成する手段であり、必要不可欠な存在」

「Twitterをたくさん使っている中で、今まで何度も自分と全く違った価値観の人と
討論をさせてもらったことがあり、その中で新しい考え方が出来たりしたことが
よくあったのでポバーの主張がとても納得できた」

「人と話すときに、そんなに考えなくて話しているけど、言葉をえらんでつかう
こと、相手を自分と同じものだと思わないようにしたい。」

→本来の学習内容（メディアリテラシー）につながる？

授業者の感想

- ・新型コロナウイルスにおける誹謗中傷について、
メディアリテラシーといった一面だけではなく、
言葉の不確実性という、新たな面を考えられた。
- ・そもそも学習内容・指導内容は適切か？
- ・時間的な制約
- ・まとめや本時の問いが曖昧で、生徒の振り返りが
学習内容を踏まえた内容となっていないのではないか
- ・まとめと振り返りの関係性が曖昧
- ・高等学校における学習なのか？（研究協議会より）



④まとめと課題

④まとめと課題

- ・新型コロナウイルス感染症の収束が不透明な現代において、倫理の学習内容と関連させた、実践ができた。
→他の学習内容はないか。既存の指導方法への提案

しかし

- ・先哲の思想について生徒自身で理解し、それをもとに現実社会の問題についてより深く思考、判断できるような指導の工夫
- ・生徒が、人間としての在り方生き方についての見方・考え方を働かせることができる単元を通じた問い
- ・今回扱った二人の思想家についてのより詳細な教材研究
- ・ICTを活用した学びの充実

ご清聴ありがとうございました。

選択倫演 「言葉」とはなにか？

○言葉の「意味」とは、辞書の記述なのか、ラベルのつけられた対象なのか、心の中のイメージか

(現代文学研究会の部室で緑と昇とが話しているうちに…)

緑 昇って、ときどき意味がわからないことを言うね。
 昇 そんなことないよ。そういう緑の言っていることこそ、意味不明だよ。
 直子 どうしたの。また、夫婦げんか？
 昇 いや、けんかじゃないし、そもそも夫婦じゃないし…。でも、なんで言葉ってこんなにも通じないのかな。
 緑 それは仕方ないんじゃない？ だって、その言葉を言ったときに何を思い浮かべていたかなんて、結局は言った本人にしかわからないんだから。
 直子 それはどうかなあ。たとえば、「お菓子食べたい」って言うからポテチを買ってきたら、「何それ？ 私が「お菓子」という言葉でイメージしてたのは「チョコレート」だったのよ」って言われたとしたら、どうよ？
 昇 緑自身もそう言うことよくある！ すごく困る!!
 直子 でしょ!? やっぱ言葉の意味って自分で好き勝手に決められるものじゃなくて、ある程度客観的に決まっているものだと思うな。
 緑 そんなもの誰が決めるのよ。
 直子 誰って言うか…。たとえば、国語のテストだと辞書に載っている説明が、言葉の意味の「正解」になるわけでしょ。だから、言葉の意味って辞書に載っている説明のことなんじゃないかな。
 昇 確かに直子の言う通りかもなあ…。あつ、でもさ、でもさ。辞書に載ってなくても、自分で何かに名前をつけるってことはできるよね。たとえば、僕が新しく創ったお菓子里「ノボーシュ」と名づけるとか。
 直子 ああ、たまにいるねえ。そういう人。
 昇 その場合には、「ノボーシュ」って言葉はほかのお菓子ではなくて、そいつのことだけを意味することになるわけだね。で、それはそいつに「ノボーシュ」っていうラベルをぺたっとくっつけることで可能となっている、って感じで…。
 緑 つまり昇は、その場合言葉の意味って、そのラベルをつけられた対象だって言いたいのか？
 昇 そうそう！ さすがは緑。やっぱり僕らの言葉は通じ合っているね。
 直子 何よ、さっきは「通じない」って言っていたじゃない! だから、言葉っていうのはそうじゃなくて…

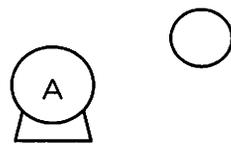
直江清隆編『哲学トレーニング1』より

⑨ (1889~1951・オーストリア→英)『青色本』・『哲学探究』

- ・⑩ …言葉の意味は論理法則や事実との一致などを根拠に生み出されているのではなく、生活様式という暗黙のルールを根拠して、言葉の使い方を学ぶ過程や活動全体のこと →それぞれのゲームに、⑪

●詳しく考える

直子：言葉とは、⑩

	<p>A 「これは何？」 B 「これは、⑪」 A 「⑫ 　　　　　　ってなに？」</p>	}	⑬
---	--	---	---

昇：言葉とは、⑭

	<p>A 「これが石だよ」 B 「⑮」 →「石」が色？物？硬さ？</p>	}	どういう場面で使うかを 学ぶ活動の必要性 →⑯
---	--	---	-------------------------------

緑：言葉とは、⑰

	<p>A 「(これは石…)」 B 「(これは石…)」</p>	}	相手のイメージの理解は？ →説明すると⑱ →言語ゲームの活用
---	---	---	--------------------------------------

○さまざまな意見のうちどれが正しいかを定めることができるか

(現代文学研究会の昇とバスケット部マネージャーのいずみは幼なじみである)

昇 このあいだニュースでスポーツ界の不祥事のことやっていたよね。メダルをとってすごいと思ってたけど、パワハラとか暴力とか、体質が古いみたいだね。いずみは運動部に入っているけど、やっぱりそういうことあるの？

いずみ うちの部活は体罰なんてないし、ちょっと違うかな。

昇 ヘエそうなんだ。頭ごなしに怒鳴られるってイメージもってたけど、そんなのばかりじゃないんだ。

いずみ まあ、マスコミではいろいろ言われているみたいだけど、強くなろうとしたら、厳しさは絶対必要だよ。やっぱり精神力が強くないと勝てないでしょう。

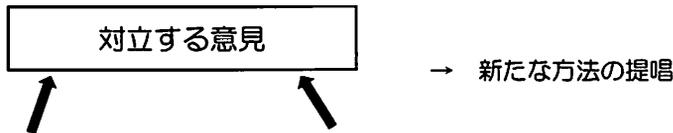
昇 怒鳴られたら萎縮するだけに思えちゃうけど。

いずみ 厳しいのがいやな人は、そもそも運動部なんか入らないよ。厳しすぎるって感じるかどうかは、その人次第だね。体質がどうこうっていう決めつけはよくないよ。

昇 厳しいのがいいって考えもあるんだ! けど、それはいずみの価値観だよ。厳しいのをパワハラだと受け取る人だっているんだから、押しつけてほしくはないな。

いずみ 押しつけるつもりはないよ。けど、ひとそれぞれと言うだけだと、文句言うこともできなくなっちゃうんじゃない?
直江清隆編『哲学トレーニング1』

⑱ (1902~1994・オーストリア)『推測と反駁』



⑳

㉑

二人の人間が対立するのは、意見か利害が異なるからである。だが、社会生活には、なんらかの仕方では決着をつけなければならない不一致がたくさんある。…暴力ではなく、議論や、場合によっては妥協によって決着をつけようとする人のことを、わたしは合理主義者と呼ぶ。合理主義者とは、暴力や威嚇、脅迫、あるいは言葉巧みに騙すことによって他人を打ち負かすくらいなら、議論によって他人を納得させられずに終わる方がましだと考える人なのである。(『推測と反駁』654-655頁)

→言葉を使って一歩一歩確かめ、理にかなった仕方でものごとを考えていこうとする態度や方法

→㉒

→㉓「 」という方法

ギリシャ人にはじまる西欧の合理主義の伝統は、批判的な議論の伝統である。そこでは、さまざまな主張や理論を反駁しようと、チェックや吟味がなされるのだ。この批判的・合理的方法は、真理を最終的に確定する証明の方法と考えられてはならない。それはまた、常に合意が得られることを保証する方法でもない。この批判的・合理的方法の価値は、討論に参加した人たちが、討論することによってある程度自分たちの意見を変え、討論が終えて別れるときには前よりも賢くなっているということにある。[同 648 頁]

→「批判する」とは㉔

討論は共通の言語をもち共通の基本前提を受け入れている人びとのあいだでしか可能でないとよくいわれる。わたしはこのような主張は誤っていると思う。必要なのはただ、討論相手が何を言おうとしているかを理解しようと心から望み、その人から学びとろうとすることだ。[同 648-649 頁]

→㉕

をもち、新たな討論をする

●現実問題で考える

何が問題か	法律や呼びかけ以外に、何を考えられる？
-------	---------------------

◇本時を振り返り、感じたこと、考えたこと、疑問に思ったことを書いてみよう

コロナと中傷 感染者を責めるのは理不尽だ

新型コロナウイルスは誰でも感染する可能性がある。感染した本人や周囲の人、通っている学校などへの理不尽な中傷や差別をなくしたい。

サッカー部員らの集団感染が起きた松江市の高校には、「学校をつぶせ」などと非難の電話が殺到した。インターネット上に生徒の写真が転載され、「コロナをばらまいている」と書き込まれた。

批判にさらされ、「眠れない」などと心身の不調を訴える生徒もいるという。感染への不安が生んだ行動かもしれないが、行き過ぎた反応だと言わざるを得ない。

ラグビー部で50人超の感染者が確認された奈良県の天理大では、関係ない学生が中学校や高校から教育実習の受け入れを拒否されたり、アルバイト先から出勤を見合わせるよう求められたりした。

地元の天理市長が「不当な差別であり、社会の分断につながる」と冷静な対応を求めたのは当然である。感染症を巡っては、ハンセン病やエイズ患者が差別や偏見にさらされた歴史がある。こうした過ちを繰り返してはならない。

国立成育医療研究センターが6～7月に行ったネット調査では、回答した7～17歳の子供の3割が「自分や家族が感染しても秘密にしたい」と答えた。感染したことを責められるのではないかと、という恐れが根底にあるのだろう。

こうした風潮が強まれば、保健所による感染経路の調査などにも支障が生じる。結果として、感染の拡大につながりかねない。

国内の感染者数は累計6万人を超えている。どんなに防止策をとっても、感染を完全に防ぐのは難しい。感染した人を責める言葉は、自分にも降りかかる可能性があることを認識すべきだ。

ネット上での悪質な誹謗中傷やデマ情報の拡散は、名誉毀損に問われることもある。

常磐道のおおりに運転で逮捕された男の同乗者だとウソを流された女性が、投稿した元市議に賠償を求めた訴訟では、東京地裁が33万円の支払いを命じた。投稿が原因で辞職もしており、代償は大きい。安易な書き込みは戒めたい。

栃木県那須塩原市は近く、コロナ感染者や家族らを誹謗中傷しないよう市民に求める条例を制定する方針だ。市は正しい知識を普及させ、差別をなくすことを目指す。被害者の相談にも乗るという。

感染者や医療従事者を攻撃する書き込みがないか、ネット上を監視している自治体もある。心ない言葉で傷つく人を出さぬよう、手立てを尽くさねばならない。

2020/08/30 05:00 読売新聞

令和2年度以降の本会活動への提言

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
都倫研のこれからを考える委員会

平成30年3月の新学習指導要領の告示における新科目「公共」の設置等、高等学校公民科教育を取り巻く状況の大きな変化を受け、本会令和元年度総会において、本会のこれまでの研究活動の実績を踏まえつつ、これからの研究活動の内容や方法等について議論し、今後の活動の方向性等を考えることを目的として、「都倫研のこれからを考える委員会」が設置された。本委員会は、会長及び会長が委嘱する6名の委員で構成し、全都立高等学校及び中等教育学校の校長及び公民科担当教員へのアンケート調査及び協議等を実施した。

このたび、アンケート調査結果（以下「調査結果」とその分析に基づいて、今後の本会研究活動の基本的な方向性等について、下記のとおり提言を行うこととした。

記

【提言Ⅰ】本会の研究活動の基本的方向性について

新教育課程実施に向けた、あらたな公民科教育の在り方について議論を重ねていく。

(調査結果)

- 新教育課程における公民科の履修予定については、現段階では、「倫理」の履修、特に必修が減少することが予想される。新科目「公共」は、「現代社会」に引き続く内容が多い「自立した主体としてよりよい社会の形成に参加する私たち」への関心は高いが、「公共の扉」や「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」の指導方法や指導内容に不安を感じている教員が多い。また、道徳教育の取組は公民科が担う場面は一定数あるが、「人間と社会」や特別活動が中心である。道徳教育の在り方に関する自由意見は多く見られた。ただし、「倫理の学習に興味・関心をもっている生徒もいる」と回答した教員は多い。

(具体的方策)

- 新教育課程の実施及び時期教育課程の改訂を見据えた公民科教育について、新科目「公共」への取組みも含め、これまでの本研究会の研究実績を生かして活動を推進するとともに、本会の研究の在り方を検討する中で本会新名称を決定する。
- 公民科「倫理」の指導内容の充実が、生徒に人間としての在り方生き方を考えさせるために非常に重要であることを発信していく。

- 道徳教育については、様々な意見を踏まえ、議論の場を設定することを検討する。

【提言Ⅱ】本会の研究活動の内容について

本会の研究活動の特徴と魅力を効果的に発信するとともに、政治・経済や社会学等幅広い分野の研究活動を取り入れていく。

(調査結果)

- 本会の研究活動については、専門性が高い、学術的であるといった倫理や哲学を専門とする参加者にとって満足度が高い反面、敷居が高く難しい、参加者の年齢層が高く若手が少ないといった印象をもつ教員が多い。倫理系の教員には、学術講演や読書会、実践発表や公開授業、学術講演など本会の研究活動の特徴が高く評価されているが、政治経済系の教員には、本会を知っているが参加したことがない教員が多い。また、公民科教員の専門性分野は、政治分野、経済分野が多いものの、西洋思想、社会学や心理学、学際的分野等も一定数存在するなど幅広い。ただし、東洋思想を専門とする教員は極端に少ない。

(具体的方策)

- 公開授業、実践発表、学術講演、読書会等、本会の特徴で参加者の満足度が高い活動をさらに充実させていくとともに、「公共」に関する事業実践や情報交換、政治経済系の教員の関心を引くような政治思想や経済思想、主権者教育、シチズンシップ教育、社会学や心理学に関する公開授業や学術講演など幅広い分野の研究内容を取り入れていく。
- 「倫理」の中でも専門とする教員が少ない東洋思想、宗教等に関する研究授業や研究内容を積極的に取り入れていく。
- 若手教員や専門外の教員が「倫理」を担当する際の不安を和らげるような企画をあらたに検討する。
- 「東京都教育委員会研究推進団体支援事業研究普及活動表彰事業の賞賜金」の大幅な減額に際し、東京都教育委員会研究推進団体としての研究普及活動の実施など、東京都教育委員会（東京都教職員研修センター）との連携について検討していく。

以上、全都立高等学校及び中等教育学校対象のアンケート調査の結果とその分析を基に、大きく2項目7点の具体的方策について提言を行った。

令和2年度以降の本会の研究活動について、この提言を出発点に、会員各位が活発な議論を行うなかで会員相互の理解を深め、新たな発想による活動の活性化を期待するとともに、広く会の活動を公開し、公民科「倫理」「公共」に興味と関心のある幅広い層からの新規参加者を得て、さらなる発展を願うものである。そして、令和4年度からの新学習指導要領の実施時に、公民科教育を先導する存在となることを期するものである。

以上

〔「都倫研のこれからを考える委員会」参加者〕

委員長 渡邊 範道 (南葛飾)

委員 石浦 昌之 (三鷹中等教育)、伊藤 昌彦 (杉並)、久世 哲也 (町田)、

杉浦 光紀 (井草)、外側 淳久 (駒場)、松島 美邦 (六本木) 〔五十音順〕

〔アンケート調査の概要〕

実施日 令和元年12月12日 (依頼送信) から令和2年1月22日 (提出締切)

対象者 都立高等学校186校、及び都立中等教育学校5校の校長、公民科担当教員

回答数 109校の校長、公民科担当教員から回答 (回答率57.1%)

【参考添付】

令和元年12月12日

都立高等学校長 殿

都立中等教育学校長 殿

公民科担当教諭 殿

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

会長 渡邊 範道

(東京都立南葛飾高等学校長)

公民科「倫理」「公共」に関するアンケートの実施について (お願い)

謹啓 師走の候、貴職におかれましては益々御清祥のこととお慶び申し上げます。平素より、本会の研究活動に御理解と御協力を賜り、厚く御礼申し上げます。

さて、このたび、新学習指導要領の告示及び各校における新教育課程編成に当たり、各校の公民科科目の設置予定や公民科担当者の御意見を伺う以下のアンケート調査をお願いし、本会の今後の研究活動の貴重な資料とさせていただきます。

つきましては、御多用中のところ誠に恐縮ではございますが、校長先生におかれましては、質問 ①～④ に御回答いただき保存・メール添付転送の上、質問 ⑤ 以降は、公民科御担当の先生に御回答をいただくようお願いいたします。

なお、公民科御担当の先生におかれましては、回答後、地区ごとに指定の担当者まで御返信いただきますようお願い致します。(6ページを御参照ください) 謹白

※ アンケート中の「教員」には、主幹教諭、指導教諭、主任教諭、教諭を含みます。

校長先生対象アンケート

(回答は空欄又は下線部に直接御入力ください。)

I 公民科各科目の現行教育課程 (平成21年告示) の履修状況と新教育課程 (平成30年告示) の履修予定について

① 現行教育課程における公民科科目履修状況について (○印を入れてください)

学年年次	1年次		2年次			3年次		
	必履修	必履修	選択必修	自由選択	必履修	選択必修	自由選択	
現代社会								

政治経済							
倫理							
その他（1年次選択、4年次設置科目等がありましたら以下に御記入ください。）							

2 現時点での新教育課程における公民科科目履修予定について（○印を入れる）

学年年次	1年次	2年次			3年次		
科目名	必履修	必履修	選択必修	自由選択	必履修	選択必修	自由選択
公共							
政治経済							
倫理							
その他（1年次選択、4年次設置科目等がありましたら以下に御記入ください。未定の場合には、未定と御入力ください。）							

II 道徳教育の推進について

3 新学習指導要領の「道徳教育に関する配慮事項」に示された、「道徳教育推進教師」の令和元年度の担当教員は以下のア～エのうちどれですか。 → 3回答 _____

ア、「政治・経済」を専門とする公民科教員

イ、「倫理」を専門とする公民科教員

ウ、生活指導主任

エ、その他（具体的に御記入ください → _____）

4 新教育課程において、道徳教育は、主にどの授業等の場面・機会に取り組んでいこうとお考えですか。（複数回答可） → 4回答 _____

ア、公民科「公共」

イ、公民科「倫理」

ウ、公民科「政治・経済」

エ、「人間と社会」

オ、「総合的な探究の時間」

カ、ホームルーム活動

キ、学校行事

ク、部活動

ケ、その他（具体的に御記入ください → _____）

※ 以上で校長先生への質問は終了です。5 以降の質問は、公民科担当教員（「倫理」を専門とする教員、いなければ「政治・経済」を専門とする教員）に御回答いただきますようお願いいたします。

公民科御担当先生対象アンケート

（回答は空欄又は下線部に直接入力。）

III 公民科御担当先生御自身について

5 先生御自身の公民科のなかでの専門分野（得意分野・学生時代の専攻等）を挙げると

すれば以下のア～コのうちどれですか。

→5回答_____

- ア、「政治・経済」「現代社会」の政治分野(国際政治分野含む)
- イ、「政治・経済」「現代社会」の経済分野(国際経済分野含む)
- ウ、「倫理」の源流思想(宗教)分野
- エ、「倫理」の西洋思想分野
- オ、「倫理」の東洋思想分野
- カ、「倫理」の日本思想分野
- キ、「倫理」「現代社会」の心理学分野
- ク、「倫理」「現代社会」の社会学分野
- ケ、その他の分野(以下6に御記入ください)
- コ、挙げるべき特定の分野はない

6 (自由回答) よろしければ、ア～ケでの御回答を具体的に御入力ください。

IV 公民科新科目「公共」について

7 公民科新科目「公共」を担当するに当たって、「特に力を入れたい分野」と「特に不安を感じている分野」について、下記の表の空欄に○印を御入力ください。(複数回答可)

7回答↓直接○印を入力

	内 容	特に力を入れたい分野	特に不安を感じている分野
A 公共の扉	(1) 公共的な空間を作る私たち		
	(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方		
	(3) 公共的な空間における基本的原理		
B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち	(1) 政治的主体となる私たち		
	(2) 経済的主体となる私たち		
	(3) 法的主体となる私たち		
	(4) 様々な情報の発信・受信の主体となる私たち		
C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち	(1) 地域の創造への主体的参画		
	(2) よりよい国家・社会の構築への主体的参画		
	(3) 平和で安定した国際社会の形成への主体的参画		
特に力を入れたい分野はない			
特に不安を感じている分野はない			

8 前の質問 7 において「特に不安を感じている」に回答した先生にお伺いします。具体的に不安を感じていることを挙げるとすれば以下のア～キのうちどれですか。(複数回答可) →8回答 _____

ア、年間指導計画や単元構成について

イ、具体的な指導内容について

ウ、指導する際の資料の収集と選定について

エ、探究させる課題の設定について

オ、適切な指導方法(討論、ディベート、思考実験など)について

カ、外部機関との連携方法及び連携先の選定について

キ、その他(具体的に御記入ください → _____)

V 道徳教育の推進について

9 新教育課程において、道徳教育は、主にどの授業等の場面・機会に取り組んでいこうとお考えですか。(複数回答可) →4回答 _____

ア、公民科「公共」

イ、公民科「倫理」

ウ、公民科「政治・経済」

エ、「人間と社会」

オ、「総合的な探究の時間」

カ、ホームルーム活動

キ、学校行事

ク、部活動

ケ、その他(具体的に御記入ください → _____)

コ、わからない

10 道徳教育について、公民科担当の教員としての御意見があれば御入力ください。

VI 都倫研について

11 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会(略称:都倫研)は、東京都教育委員会が認定した研究推進団体で、主に年間3回の研究例会や年間1~2回の読書会などの活動をしています。先生の認識と参加について、あてはまるものは以下のア~ウのうちどれですか。 →11回答 _____

ア、知っていて参加したことがある。

イ、知っているが、参加したことがない。

ウ、知らなかったので参加したことがない。

- 12 都倫研について、先生のもっているイメージ、抱いている印象等があれば自由に御入力ください。

- 13 都倫研の研究活動に参加したことがある先生は、どのような内容に魅力を感じますか。一方、研究活動に参加したことがない先生は、どのような内容であれば参加したいと思いますか。以下のア～ケのうちから選んでください。(複数回答可)

→13回答_____

- ア、公開授業及び授業実践にかかわる研究協議
- イ、高校現場の教員による「倫理」「公共」の授業実践についての研究発表
- ウ、参加者同士による「倫理」「公共」の授業に関わるワークシートや評価問題の共有
- エ、「倫理」が専門でなくても「倫理」の授業づくりに役立つコンテンツの提供
- オ、大学教授等の研究者や専門家による思想、哲学についての学術的な講演や講義
- カ、哲学や思想の原典資料の読書会
- キ、哲学対話の実践や哲学対話に関わる研究協議
- ク、資料館や記念館、思想家ゆかりの地等を訪問する巡検
- ケ、その他(具体的に御記入ください → _____)

Ⅶ 公民科「倫理」の授業について

- 14 これまでに「倫理」を担当されてこられた先生にお聞きます。以下のア～カの中で、指導上の課題を特に感じられている項目(単元)をお答えください。(複数回答可)

→14回答_____

- ア、現代に生きる自己の課題(人間とは、青年期)
- イ、人間としての自覚(ギリシア思想、宗教、中国思想)
- ウ、国際社会に生きる日本人としての自覚(日本思想)
- エ、現代に生きる人間の倫理(近現代西洋思想)
- オ、現代の諸課題と倫理(生命倫理、環境倫理、家族・地域社会・情報社会の課題)
- カ、特に課題を感じる項目(単元)はない。

15 前の質問 14 において「指導上の課題を特に感じられている」と回答した先生にお伺いします。具体的に不安に感じていることを挙げるとすれば以下のア～コのうちどれですか。(複数回答可) →15回答_____

- ア、年間指導計画や単元構成等指導計画がたてづらい。
- イ、指導に必要な時間が十分に確保できない。
- ウ、適切な指導方法や学習活動がわからない。
- エ、適切な教材(原典資料等)の入手が難しい。
- オ、学習テーマ(問い)の設定が難しい。
- カ、生徒に興味・関心をもたせる授業展開が難しい。
- キ、生徒にとって内容の理解が難しい。
- ク、教える側の専門的な知識に不安がある。
- ケ、研修会等の勉強の機会がない。
- コ、その他(具体的に御記入ください → _____)

16 「倫理」を指導する先生から御覧になって、「倫理」を受講している生徒たちは、教わっている内容について興味・関心をもっていると思いますか。→16回答_____

- ア、興味・関心をもっている生徒が多い。
- イ、興味・関心をもっている生徒もいる。
- ウ、興味・関心をもっている生徒は少ない。(ほとんどいない)

17 前の質問 16 において「ウ」又は「エ」と回答した先生にお伺いします。その原因として考えられることは以下のア～オのうちどれですか。(複数回答可)

→17回答_____

- ア、生徒にとって身近に感じられる内容ではないため。
- イ、生徒にとって内容が難しいため。
- ウ、受験に直結しないため。
- エ、指導方法や学習素材が適切ではないため。
- オ、その他(具体的に御記入ください → _____)

これでアンケート調査は終了です。御協力いただき、誠にありがとうございました。

回答入力後、以下のとおり御返信いただきますようお願いいたします。

- 1 入力後、デスクトップに回答を保存する。(校長先生の御回答も入力・保存されているか御確認ください)
- 2 ファイル名の【●●●高回答者●●●】の部分を(例)【西新宿高渡邊】のように名前

を変更する。

- 3 東部所・東部支所の学校所属の先生は、六本木高等学校の松島美邦教諭あて
Yoshikuni_1_Matsushima@education.metro.tokyo.jp

中部所・中部支所の学校所属の先生は、駒場高等学校外側淳久教諭あて
Atsuhisa_Togawa@education.metro.tokyo.jp

西部所・西部支所の学校所属の先生は、町田高等学校の久世哲也教諭あて
Tetsuya_Kuse@education.metro.tokyo.jp

それぞれ送信をお願いします。

☞ (CTRL キーを押しながらアドレスをクリックしてください)

- 4 回答期限は、**令和元年12月25日(水)まで**とさせていただきます。
未回答の学校には、令和2年1月初旬に、一度再回答のお願いを御案内させていただきます。

以上、大変お忙しい中を恐縮ではございますが、今後の公民科教育と本会の活動の発展のために御協力いただきますようお願い申し上げます。

[このアンケートに関するお問い合わせ先]

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
会長 渡邊 範道 (東京都立南葛飾高等学校長)

電話：(03) 3691-8476

e-mail：Norimichi_Watanabe@member.metro.tokyo.jp

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会といたします。
 2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育を振興することを目的とします。
 3. (事業) この会は、次の事業を行います。
 - (1) 「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育の内容および方法などの研究
 - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
 - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
 4. (事務局) この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
 5. (会員) この会の会員は次の通りです。
 - (1) 個人会員 学校または教育研究機関等に所属して、この会の目的に賛成し、会の事業に参加する個人
 - (2) 機関会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する学校または教育研究機関等
 - (3) 賛助会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する団体または個人
 6. (顧問) この会に顧問をおくことができます。
 7. (役員) この会の役員発議の通りです。任期は1年ですが、留任は認めます。
 - (1) 会長(1名)
 - (2) 副会長(若干名)
 - (3) 常任幹事(若干名)
 - (4) 幹事(若干名)
 - (5) 会計監査(若干名)
 8. (総会) 総会は毎年6月に会長が招集し、次のことを行います。
 - (1) 役員を選任
 - (2) 決算の承認、予算の議決
 - (3) その他重要事項の審議
 9. (年度) この会の会計年度は毎年4月に始まり、翌年3月31日に終わります。
 10. (経費) この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。
会費は次の通りです。
 - (1) 個人会員・機関会員 年額2,000円
 - (2) 賛助会員 年額1口2,000円機関会員および賛助会員団体に所属する個人は、個人会員と同様に会の事業に参加できます。
 11. (細則) この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則をつくることができます。
 12. (規約の変更) この会の規約は、総会の議決によります。
- 附記1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更が認められた。
 3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することが認められた。
 4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
 5. この規約の名称、目的、事業の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年度4月1日より施行します。
 6. 平成16年度総会で、会員ならびに会費の変更が認められた。

事務局便り

2020（令和2）年度は、コロナ禍に見舞われた1年であった。2020年3月よりおよそ3ヶ月間の休校となり、学年末考査・終業式・始業式・入学式は行われなかった。その後、6月より授業は再開されたが、文化祭や体育祭、修学旅行などの行事のほとんどは中止となったり、規模を縮小した形での実施に留まった。部活動も、6月より徐々に再開されたが、限定されたものとなった。以下に、備忘録として、都立高校の様子を記録しておく。

3/2～ 全国一斉休校

4/1～ 臨時休校

4/6 「緊急事態宣言」発令

6/1～ 分散登校実施。

登校する生徒の数を3分の2に抑える。クラスを二つに分け、密を避ける。結果、半日の登校が週に2～3日程度。

6/29～ 通常授業再開

夏季休業 8/8～8/23 に短縮

冬季休業 12/26～1/3 に短縮

コロナ休業の中で学校教育における行事の重要性が再確認された一方、PC やタブレットを利用したオンライン授業の取り組みが行われ、この流れは不可逆のものとなった（2020年度末時点で、都立高校255校のうち、無線LANのWi-Fiが前教室に配備されている学校は87校で、全体の3分の1に留まっていたため、休業中のオンライン授業への取り組みは大きな格差が生じていたであろう）。ZOOMやTeamsを利用した同時配信型の授業に取り組んだ学校・教員もあれば、ロイノートやYouTubeを利用したオンデマンド型の授業に取り組んだ学校・教員もあった。このようなオンライン授業のプラス面・マイナス面は、今後検証されていくことになるだろうが、個人的には3ヶ月も自宅にいる生徒と何とかオンラインで繋がろうと必死であった。多くの生徒もそれに応えてくれたと感じている。戦後の教育史の上でも、大きな転換点となった年ではなかっただろうか。

（事務局長 菅野功治）

編集後記

今号に至るまでこの1～2年、発刊の遅れなど不備が続いており、ご心配をおかけしております。特に今回、掲載するべきであった授業実践の報告やご講演について、間に合わせられませんでした。この場にて、ご報告とお詫びを申し上げます。申し訳ありません。

今までもお伝えしていることですが、都倫研よりお願いしたご発表にもかかわらず、担当こと私の力不足にて、掲載までお話を進められずにいたものにつきましては、追って紀要にてご報告をお願いしたく存じます。特に、今回ご報告すべきご発表につきましては、次号の令和3年度の紀要にてご覧いただけるよう、引き続き努めて参ります。

本号および本件に関するお問い合わせにつきましては、東京都立六本木高等学校の松島までお寄せください。今後とも、よろしくお願い申し上げます。

Yoshikuni_1_Matsushima@education.metro.tokyo.jp

(広報部長 松島美邦)

令和2年度 都倫研紀要 第59集

令和3年3月31日 発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
代表 山本 勇
事務局 東京都立西高等学校
〒168-0081 東京都杉並区宮前4-21-32
tel 03-3333-7771 fax 03-3247-1340
事務局長 菅野 功治
URL <http://www.torinken.org/>
印刷 株式会社イマイシ
〒121-0816 東京都足立区梅島1-31-15
TEL 03(3848)1311 FAX 03(3840)0126