

高等学校「在り方生き方教育」における
教育課程と指導方法の改善・充実に関する研究
The Research on Improvement of the Curriculum and the Method of Instruction
as to ‘Moral Education’ of the Senior High School

兵庫教育大学 谷田 増幸・新井 肇

国立教育政策研究所 澤田 浩一

TANIDA Masuyuki・ARAI Hajime

SAWADA Kouichi

鳴門教育大学 阿形 恒秀

広島経済大学 胤森 裕暢

福山平成大学 上村 崇

AGATA Tsunehide

TANEMORI Hironobu

UEMURA Takashi

本研究の目的は、高等学校における道德教育、すなわち「人間としての在り方生き方に関する教育」（以下、「在り方生き方教育」と略記）に焦点化して、その改善・充実に資する教育課程編成と指導方法に係る基本的な概念整理と有意な実践への方向性をあらためて同定することである。

そのため、新学習指導要領における「在り方生き方教育」の基本的な考え方を踏まえ、第1に兵庫県における研究開発学校「公共」の取組、第2に大阪府における「志学」の取組、第3に愛知県総合教育センターにおける取組、第4に首都圏を中心とした「在り方生き方教育」に係る聞き取り調査、第4にクリティカル・シンキングの観点から作成した「在り方生き方教育」のプログラムを組上に載せ、その理念的な枠組みや内容の特徴、実践に向けた諸課題等の整理を行った。併せて“断片的”との誹りは免れないが、イングランドの中等学校段階における宗教教育・Citizenship Education・PSHE等の実地調査から垣間見えてきた「在り方生き方教育」への示唆についても言及することとした。

以上の調査及び分析を鏡として、現時点での「在り方生き方教育」における教育課程編成、教育内容及び指導方法、条件整備等の諸課題と改善・充実策について多面的・多角的な観点からその知見を得た。

キーワード：在り方生き方教育、公民科、倫理、クリティカル・シンキング、シチズンシップ・エデュケーション

Key Words：Moral Education, Civics, Ethics, Critical Thinking, Citizenship Education

はじめに

今回の報告書作成は、研究分担者の協力を得て作成されたものである。今回の研究はその出発点であると同時に教育実践に資するという意味合いから、それぞれの調査報告を統合的な視点をもって記述することよりも、それらの具体を部分的にであれ鮮明に描出することを心掛けた。したがって、全体の形式的な分析の枠組みを設定することに拘泥していない。こうした記述の方法を含めたその全体についての責任は研究代表者（谷田）自身が負うものである。なお、ページ数の制約から、調査報告の「一部抜粋」となっていることを併せてここに断っておく。

I 兵庫県における研究開発学校「公共」の取組（2校を抜粋）

兵庫県では、文部科学省より平成23年度から3年間にわたる研究開発学校の指定を受け、4校が「社会人基礎力育成プログラム開発事業」に取り組んできた。なかでも研究代表者が係わる機会が比較的に多かった次の2校の取組について、その概略を（1）取組の背景や基本的な考え方、（2）教育課程上の位置付けや内容の特徴、（3）実践を通じた成果と課題の順に整理しておきたい。

1 兵庫県立猪名川高等学校の場合

（1）取組の背景や基本的な考え方

新学習指導要領では、高等学校の道德教育について「第1章 総則」「第1款」の2に記載されて、教育活動全体を通して「在り方生き方教育」を行うことになっているが、必ずしも十分に行われているとは言えない、という現状がある（猪名川，2014，1頁）。一方、生徒の実態として、「個々においては素直で人懐こいが、概して、自分の判断でその場に応じて適切な言動がとれない生徒が非常に多」（同上）く、「その場に応じた適切な自己表現をすることが苦手で、とりわけ自分のことについて言葉で語ることが難し」（同上）いなど、いわゆる「自尊感情」を持ってない傾向にあった。こうした中で、教師の方も、日常的に生徒へ指導する中で、「生徒の在り方生き方につ

いて根本的な課題があると感じ、学校の教育活動において、人としての生き方をじっくり考える時間を持ちたいと考え」（同上、2 頁）、道德教育に関わる研究開発を実施することになったと報告されている。

(2) 教育課程上の位置付けや内容の特徴（※（2）では、主に平成 24 年度「研究の記録」を拠り所とした。）

「総合的な学習の時間」（1 単位）の代替として、既存の「教科」「特別活動」「総合的な学習の時間」では実施できない「道德」の授業を、全学年を対象に 1 単位実施することとしている（猪名川、2013、2 頁）授業の教材の原則として文部科学省や民間の副読本会社が作成している「読み物資料」を活用している。それはまず道德の授業の「基本型」を維持することで、授業内容が内容項目（中学校）の観点から逸脱しないようにするとともに、教職員の共通理解を図ることを意図したものと考えられる（同上）。

また、第 1 学年では、「学生のときよりも考えを深められる発問ができないか」「教師が生徒の意見をどのように切り替えればよいか」「生徒との対話をどのように深めていけばよいか」など授業展開について教員間で重ねている。第 2 学年では、インターンシップなど体験活動との関連を踏まえ、勤労観の育成をねらいとした道德の授業を実施している。第 3 学年では、高校生向けの教材を開発しようと、一般図書（秋元康『自分の地図を描こう』大和書房 2000 年、池田晶子『14 歳の君へ どう考えどう生きるか』毎日新聞社、等）を読み物資料として使用したり、映像（「DVD プロジェクト X 挑戦者たち」（NHK エンタープライズ）、「世界を変えた男 スティーブン・ジョブズ」（NHK スペシャル）等）を取り入れたりした授業を試みている（同上、2-3 頁）。

(3) 実践を通じた成果と課題

第一に、「生徒への効果」としては、道德の授業をした結果すぐに生徒の行動が変容したというものではないものの、授業後の生徒の感想から（以下、一部抜粋）、人間としての在り方生き方についての自覚を深めていることが確認できるとしている（同上、4 頁）。

- ・ 自分自身が大きな目標を持ってやっていたと、すごいことはできないのだと思った。自分もただ生きるだけでなく、何か目標を作っていきたい。（3 年生徒：映像「スティーブン・ジョブズ」）
- ・ 自分も嫌なことから逃げるのが多かったけれど、逃げるのではなくどこがダメだったのかを考えて、次に同じような機会があれば、そこで悔しい思いをしないようにしようと思った。（2 年生徒：文部科学省「ネット将棋」）
- ・ 人間の心の美しさが見れてよかった。（1 年生徒：中学校副読本「いつわりのバイオリン」）

その他にも、中学校のときに読んだ読み物資料でも、高等学校で扱うことで「ひとつのことに對する捉え方はいろいろだと気づき、相手のことを考えるようになった」（同上、5 頁）と振り返っている生徒の意見もあった。

またインターンシップ実施後に道德の授業で「勤労観」を扱った際には、自己のインターンシップの体験をもとに、「主人公の生きざまに感動したり、自分のインターンシップがしっかりと取り組めていたのかと自問したり、…（中略）…インターンシップを経験したからこそ仕事の大切さを知ることができた」（同上、7-8 頁）という記述が紹介され、道德の授業の有効性を示唆している。

第二に、「教師への効果」としては、次のような点が指摘されている（同上、8 頁参照）。

- ・ 第 2 年次には、全教師が道德の授業を行うことで学校全体での共通認識を持つことができた。
- ・ 担任が学級経営の在り方について考えるようになった。
- ・ 教科指導の在り方を考える契機にもなり、特に対話形式型の授業をしようとする姿勢も出てきた。

第三に、「保護者等への効果」としては、アンケート調査によると、保護者の関心は高く、協力や理解も得られているとしている。生徒が道德の授業のことを自宅で感動をもって報告する事例などもあった。

総じて、研究第 1 年次より「高校生向けの教材開発」と「教師の授業力向上」の 2 点が課題として挙げられている。これらは研究開発の具体化における核心の部分であるが、第 2 年次・第 3 年次においても継続的に取り上げられている。教材開発については、道德の時間のために一般に広く用いられている読み物教材を用いることと、一般図書や映像を教材化して用いることの長所や課題について比較分析がなされている（同上、9-10 頁）。また、生徒との対話を通して内容を深めていくには教師のさらなる授業力向上に向けての取組が必要であるとしつつ、日常の教育活動と道德の授業との関連、指導体制の充実にも言及されている（同上、10 頁）。

なお、研究第 3 年次には、生徒が毎時間ごとに提出する授業の「振り返りシート」をもとに、生徒の到達度と関心・意欲を中心とした「生徒の評価」を模索している。しかし、それらは、評価が生徒の文章力によって左右されることがあるなどと、引き続き今後の課題だとしている。（猪名川、2014、47 頁）。

併せて、研究第 3 年次には、総括的に提言の一つとして「教員養成段階における道德教育の充実」が取り上げられていることも指摘しておこう（同上、45-46 頁）。以下は実施教員の意見（一部抜粋）である（同上、45 頁）。

- ・ 専門教科の教材研究に加えて道徳の教材研究をすることは、教員にとってかなりの負担になるため、「専門」の先生に任せることが望ましい。
- ・ 道徳を専門としていない自分が「道徳」を教えることは、生徒に対して本当は失礼なことではないのか、という疑問が常にあります。

これらのことから、高等学校における「道徳」の時間の指導が、個々の教員にとって決してハードルが低いことも示唆される。ただ、少なくとも教師として生徒の前に立っているとき、そこでは厳然と道徳教育が行われているわけであり、その意味で「道徳」の時間だから専門の教員に」と簡単に転嫁できるかどうかは詳細な検討を要すると思われる。

小・中学校で行われている「道徳の時間」に基づいて、高等学校の第1学年から第3学年まで読み物資料等を中心に全校的に、計画的に取り組んでいるこうした実践例は、その可能性への結論はここでは置くとしても、第1学年を中心に取り組んでいる茨城県や千葉県の例はあるが、ほとんど見当たらないのではないと思われる。

2 兵庫県立加古川北高等学校の場合

(1) 取組の背景や基本的な考え方

加古川北高等学校では、「社会人基礎力育成カリキュラム開発事業」の指定を受け、道徳教育・キャリア教育・課題教育を三つの柱とする教科・科目「公共」を設け、「自立した市民として、自らを律していく力」「21世紀の主演として、主体的に未来を切り拓いていく力」「社会の構成者として、積極的に他者と協調・協力していく力」を身に付けさせることを目標としている（加古川北，2013，10頁）（加古川北，2014，1頁）。

(2) 教育課程上の位置付けや内容の特徴

その中でも、ここでは、本校でのユニークな取組とも考えられる「キャリア教育におけるジョブシャドウイング」と「道徳教育における人物探求」を取り上げてみたい。なお、教育課程上は、第1学年における「総合的な学習の時間」に替えて1単位を「公共」として、また第1学年～第2学年における履修時間数のポイント・リザーブ制により1～2単位を「公共」として設定している。

① 「キャリア教育におけるジョブシャドウイング」

従来から行われている職場体験活動について、キャリアガイダンス、インターンシップ（企業体験）、大学研究等に加えて、本校では「働く人に影のように付き添って察し、あとで疑問点を質問する」活動を通して職業観・勤労観の育成を目指す「ジョブシャドウイング」を導入した。言い換えれば、現在の厳しい雇用情勢に対応できるフレキシブルな人材の育成を目指し、社会人に影のように寄り添い、仕事をしている姿を間近で観察して、職業に対する気付きと意欲の充進を図ろうとしたわけである（加古川北，2013，122頁）。

② 「道徳教育における人物探求」

加古川北高校では、道徳教育の柱に「奉仕活動」と「人物探求」とが置かれている。「人物探求」は、在り方生き方について考察を深めるため、先人を研究し、（生徒自身の）将来の在り方生き方に生かすことをねらいとしている。平成24年度は1学期の「人物探求①」と2学期の「人物探求②」の2回に分けて異なる形態で実施された（同上，124頁）。「人物探求①」では、研究する対象を小学校～高等学校の教科書に登場する歴史上の人物に限定してグループで調べ、クラス内で発表させている。「人物探求②」では、冊子『高校生～いまをどう生きるか』（兵庫県高等学校生徒指導協議会編）を活用しながら在り方生き方に強い関心をもった人物を生徒各々に調べさせ、グループ発表・代表者クラス発表・代表者学年発表をさせている（同上）。なお、平成25年度は「兵庫県ゆかりの人物20」からモデルとしたい人物を選んで探求的な活動を行って発表させている（加古川北，2014，67-77頁）。

(3) 実践を通じた成果と課題

① 「キャリア教育におけるジョブシャドウイング」

成果としては「社会人が仕事をする姿を目の当たりにすることで、生徒の職業に対する理解が深まるとともに、職業を選択することの大切さを学ぶことができた。」「ジョブシャドウイングを依頼した企業等から社員の意識高揚につながったとの好意的な感想が寄せられるとともに、企業等の本校の教育活動に対する理解が深まった。」こと等が挙げられている。また、課題としては、様々な職業分野への依頼も含めた「受け入れ先の企業等の開拓」、実施日程の配慮等が示されている（加古川北，2013，122頁）。

② 「道徳教育における人物探求」

成果としては「先人に学ぶことで、自身の在り方生き方について考察させることができた。」「他者の発表を

聞くことで、多様な生き方や価値観に気付くことができた。」が挙げられている。また、課題としては、探求する人物に当たっての選択基準、課題設定と評価の方法などが示されている（同上、124 頁）。なお、「人物研究②」で「モデルとしたい人物」として生徒から挙がってきたのは、例えばイチロー、フローレンス・ナイチンゲール、スティーブ・ジョブズなどである（同上）。

総じて、ジョブシャドウイングについてはこれまで本校において培われていたキャリア教育の実績の中で一定の成果が見られていることを実感したが、その一方で「道徳教育における人物探求」については、どのようなねらいでどのような人物を取り上げ、どのような学習活動を展開するのか、模索が続いているという印象を受けた。

また、平成 25 年度報告書における総括では、「地域」という視点の重要性があらためて強調されている。企業の方からも「もっと高校生にうちの会社について知ってもらいたい」、「地域の企業として社会貢献をしたい」との意見をいただいたこと。「人物探求」においても「兵庫や播磨といった「地域」の人物に絞って調べさせることにより、地元の身近な人物から在り方生き方について考えを深めることができた」（加古川北、2014、110-111 頁）こと。即ち、郷土・地域へのより深い理解が各々のユニット学習をさらに効果的なものに行っているように見える。

Ⅱ 大阪府立高等学校における「志（こころざし）学」の取組

1 取組の背景や基本的な考え方ー志や夢をはぐくむ教育の必要性ー

都市化・少子化が進む大阪府においては、全国の状況に比べ小中学生の「学習に対する意欲」「自尊感情」が低く、「将来に向けての夢」を持つ高校生の割合も減少傾向にあった。

大阪府の小中学生の「学習に対する意欲」「自尊感情」

	発達段階	大阪府	全国平均	差
自分で計画を立てて勉強している子どもの割合	小学生	43.9 %	52.0 %	－ 8.1
	中学生	31.6 %	34.2 %	－ 2.6
自分にはよいところがあると思う子どもの割合	小学生	69.0 %	73.4 %	－ 4.4
	中学生	53.9 %	60.8 %	－ 6.9

〈平成 20 年度全国学力学習状況調査結果より〉

大阪府の高校生の「将来に向けての夢」

	平成 12	平成 14	平成 15	平成 17	平成 19	平成 21
夢を持つ高校生の割合	76.3%	73.5%	66.2%	65.4%	65.0%	62.7%

〈平成 21 年度「将来ビジョン・大阪」にかかる意識調査結果より〉

大阪府教育委員会は、大阪府学校教育審議会の答申等をもとに、平成 21 年 1 月、今後 10 年間の大阪の教育の方向性をまとめた『大阪の教育力』向上プラン』を策定した。このプランでは、大阪の子どもたちの志や夢にかかる課題も重視され、次に示すように 10 の基本方針の一つとして、豊かな心をはぐくむ教育の推進が示され、35 の重点項目の一つとして、「志学」の推進が示された。

【基本方針 9】子どもたちの豊かな心をはぐくみます

次代を担う子どもたちが、社会人として必要な規律、規範を身に付け、よりよい社会を創っていくという高い「志」を持ち、人として充実した人生を送るために必要な「夢」をはぐくむ教育を推進していきます。

（重点項目 29）子どもの成長過程に応じた教育の充実

小・中・高校を通じて志や夢をはぐくむためのカリキュラムや副教材を作成します。道徳教育を推進するとともに、高校生に対し、社会人として自立し、社会の発展に寄与する態度をはぐくむための「志」学を推進します。また、人と人との信頼関係や豊かな人間関係を育て、互いに認め合い尊重し合う体験活動を推進します。

これを踏まえ、大阪府では、小・中学校においては「道徳」を中心に「夢や志をはぐくむ教育」が展開され、高等学校においては「総合的な学習の時間」などで「志学」が展開されている。

2 教育課程上の位置付けや内容の特徴

(1) 志学の基本的考え方

志学の目的は、「豊かな人間性や規範意識、マナー等を身に付け、夢や希望、志を持ってよき社会人として自立するとともに、社会についての理解や健全な批判力等を養い、社会の発展に寄与する態度をはぐくむこと」と定められている。そして、道徳教育との関係については、小・中学校学習指導要領で示されている「自分自身」「他

の人とのかかわり」「自然や崇高なものとかかわり」「集団や社会とかかわり」の四つの視点のうち、志学は「他の人とかかわり」「集団や社会とかかわり」の二つの視点を重点化するとともに、「キャリア教育」「障がい者理解教育」「国際理解教育」「環境教育」「情報教育」「法教育」などの今日的な課題に対応した視点も取り入れるとされている。

(2) 志学の導入のプロセス

府立高校における志学の導入に当たっては、平成 21 年度～ 22 年度の「府立高等学校志学研究開発事業」に基づき、平成 21 年度には 16 校が研究協力校に指定され、平成 22 年度には研究協力校の試行実施の成果を踏まえ、教師用指導書が作成された。この指導書は総論編と実践編で構成され、実践編では「生徒が豊かな情操や人間性を身に付けるための教材例」「生徒が将来、よき社会人として自立するための教材例」「社会についての理解や健全な批判力等を身に付けるための教材例」「地域や社会の発展に寄与する態度をはぐくむための教材例」というように、四つのカテゴリーに分類して実践例が紹介されている。そして、この成果物を活用した説明会を経て、平成 23 年度から全府立高校で志学が開始された。

(3) 志学の教育課程上の取扱い

府立高校における志学の教育課程上の取扱いについては、平成 23 年度入学生から、すべての生徒が志学を卒業までに 1 単位時間分（35 時間）学習することとされた。実施形態としては、「総合的な学習の時間」「特別活動」「学校設定科目」のいずれかを中心に取り組むこととされ、複数科目にわたって実施することも可とされ、以下のようなモデルが示されている。

① 「学校設定科目」として志学を新設する、あるいは既設の学校設定科目において志学を学習する。

② 「総合的な学習の時間」を活用して志学を学習する。

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
総合的な学習の時間 1 年次（15 時間）															総合的な学習の時間 2 年次（10 時間）										総合的な学習の時間 3 年次（10 時間）									

③ 「総合的な学習の時間」「特別活動」を中心に、複数科目でも志学を学習する。

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
総合的な 学習の時間 1 年次（6 時間）						特別活動 1 年次（5 時間）					現代社会 1 年次（5 時間）					保健体育 1 年次 （3 時間）		総合的な学習の時間 2 年次（5 時間）					生物 I 2 年次 （3 時間）			家庭総合 2 年次 （4 時間）			総合的な 学習の時間 3 年次（4 時間）					

評価については、「学校設定科目」として志学を新設する場合は「学校設定科目」として評価を行い、その他の場合は「各教科・科目」「総合的な学習の時間」「特別活動」の扱いに準じるものとされる。志学を系統的・連続的に進めるために、各府立高校には「各学校において設定した学習目標」「目標を実現するための学習内容」「体験活動の実施内容」「1 単位時間分（35 時間）の配当計画」などを記載した「学習計画」の提出が求められている。

3 実践を通じた成果と課題－志学と「在り方生き方」教育－

中央教育審議会の初等中等教育分科会 教育課程部会 豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会では、高等学校における道德教育の課題として、「高等学校の道德教育（在り方生き方教育）は、教育活動全体を通じて行うこととされているが、そのことを意識した指導が十分にはなされていない」点などが挙げられ、改善の方向性として「高等学校の全教育活動を通じて道德教育が効果的に実践されるようにするため、学校としての指導の重点や方針を明確にし、道德教育の全体計画の作成を必須化するとともに、各教科や特別活動、総合的な学習の時間がそれぞれの特質を踏まえて担うものについて明確にする」ことが示されている（平成 19 年 10 月 15 日の第 10 回専門部会での配布資料「道德教育の現状と課題、改善の方向性（検討素案）」より）。

大阪府立高等学校における志学の取組は、このような課題解決の先行実践例として大きな意味を持つものと考えられる。その意味でも、全校実施開始から 3 年が経過した中で、今後各校における実践の状況を把握するなどして、その成果と課題の分析を行い、「在り方生き方教育」のさらなる改善策についてとりまとめていく必要がある。

Ⅲ 愛知県総合教育センターにおける高等学校における道德教育の推進に関する研究の取組

1 取組の背景や基本的な考え方

平成 21 年 3 月に告示された新学習指導要領において学校教育全体を通じて発達段階に応じた道德教育に取り組む

ことが示されたことを踏まえて愛知県では、平成 22 年度から 3 年間かけて総合的な学習の時間や特別活動（ホームルーム活動）などさまざまな教育活動の場で具体的に活用することができる道德教育指導参考資料を作成した。この冊子の活用を進め高等学校における道德教育の充実を図るために、愛知県総合教育センターでは 25 年度から 3 年間「高等学校における道德教育の推進に関する研究」を行うこととしている。この研究の目的は「人間としての在り方生き方を十分に考え、主体的に判断し行動できる生徒の育成に資することを目的として、高等学校における道德教育の在り方及び推進方法について研究する。その際、県内各高等学校において道德教育についての理解を深め、各校が設定する道德に関する重点目標の実現に向けて教育活動全体で計画的な道德教育が展開されるような提案をする。」としている。

2 愛知県総合教育センターとしての高等学校における道德教育の取組

(1) 愛知県教育委員会高等学校教育課作成教材及び総合教育センター作成教材について

- ① 高等学校教育課作成の高等学校道德教育指導参考資料『明日を拓く―人間としての在り方生き方を求めて―』平成 22～24 年度 13 名の『明日を拓く』作成委員と協力校 5 校（惟信・守山・一宮北・岡崎工業・刈谷東高）「刊行に当たって」において、自尊感情が低く他者や社会との関わりを苦手とする若者像を示すとともに、この冊子に掲載されている教材を授業や実践のヒントにして、先生方一人一人が創意工夫を重ね、一層充実した取組を行うことを求めている。第 1 章で高等学校における道德教育について 4 頁の概説、第 2 章の教材編では 20 事例、第 3 章の高等学校の実践事例では 4 事例（惟信・守山・一宮北・岡崎工業高）を掲載。

- ② 愛知県総合教育センター作成『高等学校における道德教育推進のための一問一答集』

30 項目を取り上げ解説。中学校の道德教育との接続を考えるため中学校道德教育の内容項目 24 項目を掲載。

(2) 愛知県総合教育センターによる教材活用のための取組

平成 25 年度～ 『明日を拓く』作成委員から 4 名委嘱した研究協力員と 3 名の所員

第 53 回愛知県総合教育センター研究発表会第 2 部会（11 月 22 日）を実施

基調提案・講演（「高等学校における道德教育の必要性和可能性」宮嶋秀光名城大学教授）

- ・研究発表Ⅰ 「道德教育推進に関する一問一答」
- ・研究発表Ⅱ 『明日を拓く』を活用した道德教育実践（瀬戸・豊橋商業高）

3 取組の成果と課題

(1) 成果

- ① 『高等学校における道德教育推進のための一問一答集』は、学習指導要領解説等を踏まえた内容であり、学校における道德教育を考える手掛かりとして有効である。高等学校の校内の指導体制の充実に資するとともに、各々の教師が道德教育についての理解を深め、道德の視点から教育活動を継続的に見直していくことができる。
- ② 高等学校教育課作成の『明日を拓く―人間としての在り方生き方を求めて―』の活用推進に向けて、研究協力員を委嘱し、実践的研究や今後の実践の中核的な人材の育成を進めている。国語科と家庭科の授業実践において『明日を拓く』の教材を活用することで、教科においても道德の視点を踏まえた単元構想及び授業展開の工夫ができることを示した。教科の単元の目標を実現する上でも効果があつたと考えられる。

(2) 課題

- ① 高等学校における道德教育の推進：今後も各校で活用されるようにニーズを把握して『高等学校における道德教育推進のための一問一答集』の内容の検討を継続するとともに、今日の重点的な課題であるキャリア教育や ESD 教育等の視点や生徒指導等との関連を整理し、相乗効果を図るための方策を検討する。
- ② 『明日を拓く―人間としての在り方生き方を求めて―』の更なる活用：総合的な学習や特別活動などの幅広い教育活動に『明日を拓く』の教材を意図的・計画的に取り入れて、高等学校の教育活動全体で道德教育を活性化する工夫を図る。教科における言語活動の充実の点からも資料の活用が望まれる。
- ③ 今後の道德教育の動向を踏まえた取組：義務教育段階の道德教育の変化を把握し、生徒の豊かな心の育成のための教育活動を更に充実させる。国の新たな方針を踏まえた高等学校段階での道德教育の推進に資するよう、調査研究を充実する。

Ⅳ 首都圏を中心とした「在り方生き方教育」に係る聞き取り調査の概要とそこから考えられる実践上の課題

首都圏を中心として「在り方生き方教育」における教育課程と指導方法に係る聞き取り調査を実施したので、そ

の一部を抜粋して要点のみを以下に示すこととする。

1 埼玉県教育委員会関係者（教育局県立学校部生徒指導課 担当指導主事）からの聞き取り調査 2013.2.21

(1) 「在り方生き方教育」についての考え方

- ① 学習指導要領の内容をふまえ、県としての教育方針（キャッチフレーズ）と関連付け、モデル校をはじめとした各校での実践を求めている。
- ② （担当指導主事としての見解ではあるが）規範意識を育てることを中心にしつつ、自己有用感を育成する必要も感じている。

(2) 埼玉県としての道德教育の取組

① 独自教材の開発

『高校生のための「人間としての在り方生き方に関する教育」明日をめざして』

『彩の国の道德 心の絆 道德教育指導資料集―東日本大震災に関連した出来事をもとに―』

家庭用『彩の国の道德』、『学級づくりの羅針盤』

※ 平成 25 年度は、資料を活用した授業 DVD を作成し、各校の実践を推進する予定。

② モデル校の取組

全体計画の工夫、講師招聘、先進的取組の視察、研究報告

平成 23 年度 モデル校（1 校）で各学年×3 時間（試行）3 年間で 9 時間。

平成 24 年度 モデル校（4 校）で各学年×5（2, 2, 1）時間 3 年間で 15 時間。

③ 県内、校内の中核となる教員の大学院（但し 1 年間）での研修

平成 24 年度 1 名（→昭和女子大学 押谷由夫研究室へ）

(3) 取組の成果と課題

① 成果

- a 埼玉県は、文部科学省との連携を密にしながら、関東地方の自治体の中でも比較的早くから「在り方生き方教育」について取り組んできている。
- b 平成 22 年度から自主教材開発を相次いで行っており、モデル校での実践的研究や今後の実践の中核的な人材の育成を進めている。

② 課題

a 高等学校での自主教材の活用の促進

教師の道德教育に対する理解が不十分（在り方生き方を教え込むのはどうか等）な部分があると考えられる。また、（特に中堅の）教師自身が、高等学校で道德教育を受けたという実感がないため、どう活用すればいいのかイメージがなかなか持てない。

b モデル校の選定と、選定後のモデル校の研究の推進

学校長が、道德教育を重視した全校的な実践（授業公開等）に困難を感じている部分があると考えられる。また、教育委員会としては、規範意識の育成を中心に考え、そこに課題を抱えている学校を選定しようとする傾向がある。生徒指導上の課題（いじめ対策）などに関連付け、実践的研究を進める学校を考えている。

2 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会関係者（事務局担当者）からの聞き取り調査 2013.2.21

（※ あくまでも、公民科教育や「在り方生き方教育」の一研究実践者としての立場からの聞き取り調査）

(1) 「在り方生き方教育」に対する考え方

方法主義的な考え方を中心とする。従来の教科横断的な論理的思考力の育成にとどまらず、アメリカのリップマン等による「子どもの哲学」を手掛かりとしながら、従来のディベート型の授業実践ではなく、コミュニケーション（対話）力、手掛かりとなる思考法や価値観の認識により、新たな価値（観）の創造力の育成を目指している。

(2) 実践（公民科「現代社会」）他の特色

① 体験（経験）重視

体験活動（老人ホームでの介護体験、視覚障害者のガイド、手話活動）をさせたりして考えさせ、さらにそれを交流させたり、表現（演劇を応用）させたりしている。

② 能力重視

基礎的コミュニケーション力を育成しつつ、社会的な問題を取り上げ考えさせる。知的理解に係っては、思想的な学習内容をカリキュラムに編成することに課題意識を持っている。

(3) 「都倫研」（東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会）としての研究動向

- ① 既述の「子どもの哲学」に代表される公民科「倫理」等の方法論の開発を意識している。特に論理的思考力、批判的思考力、創造的思考力、協働的思考力の育成への関心が高い。
- ② 公開授業研究（年2回）や学習指導案・教材についての研究協議会を開催しており、「倫理」教師としての授業力向上を意識した取組を行っている。

3 千葉県教育庁関係者（教育振興部指導課 担当指導主事）からの聞き取り調査 2014. 2. 14

(1) 「在り方生き方教育」についての考え方

- ① 「在り方生き方教育」の考え方は、「基本的な方針」の中で示されているものと、担当者として理解している。特に本県の道德教育の主題には、ひらがなの「いのち」という言葉を用いており、これは生命だけでなく生き方という意味も込められている。
 - ② 県内の先生方には、机上の空論にならないように、「基本的な方針」の「4 学習内容」（表）などを用いて具体的に説明するようにしている。このために、平成23年度の教務主任任対象の研修会、平成24年度から道德教育推進教師対象の研修会を行っている。
 - ③ これらの研修会においては、平成24年度までは、なぜ高等学校でもやるのか、道德教育はどうやればよいのかといった大きな内容の質問が多かった。しかし平成25年度からは、授業に関してどうやったらもっとうまくいくのかという質問に変わってきている。県の取組が現場に徐々に浸透してきていると考えている。今後も、継続的な取組をしていきたい。
- ※ なお調査すると、道德教育推進教師は、当初は教務主任や生徒指導主事が兼務していることが多かったが、今は学年主任や学級担任など、実際に生徒に授業を展開する先生が務めるようになっている。

(2) 千葉県としての道德教育の取組

- ① 平成22年12月に、千葉県教育振興基本計画の実現に向けて、「道德教育推進のための基本的な方針」（第1 基本的な考え方、第2 具体的な取組、第3 千葉県道德教育の指針）が示された。
そこでは、千葉県における道德教育の主題『いのち』のつながりと輝き～大切なあなた、大切なみんな、大切な自然と地球、そして大切なわたし～に基づいて、重点化の視点（すばらしい「いのち」、かけがえない自分、支え合う喜び、未来へつながる「いのち」）と発達の段階（就学前、小学校、中学校、高等学校）とに従った体系的な学習内容（表）が示されている。
この中で、高等学校等は平成25年度から原則第1学年（1年次）で「道德」を学ぶ時間（年間35単位時間程度）を導入し、特別活動の時間、総合的な学習の時間等、各学校の教育課程に適切に位置付けて実施することとなった。
- ② 平成23年1月の『千葉県における道德教育推進のための基本的な方針』に基づく各学校等における具体的な取組について（通知）」により、「高等学校学習指導要領」の内容を踏まえた県の取組として、平成23年度から県独自の映像教材「道德教育映像教材『青春のホイール』」（平成23年3月配布）を活用した「道德」の授業の全高等学校での実施、研究指定校（10校程度）の授業公開、全高等学校の道德教育推進教師等による道德教育推進と研修等を進めていくこととなった。
- ③ 平成23年12月の「平成24年度以降の高等学校等における道德教育の推進について（通知）」により、「道德」の授業を各校の実情に応じて工夫し実施すること、道德教育推進教師の研修を年2回開催することが示された。また、原則として第1学年で行う「道德」を学ぶ時間の「35時間の組立て例」も示された。そこでは、LHRを10時間程度活用し道德の授業を実施すること、特別活動や総合的な学習の時間（総合的な学習の時間では、年間35単位時間の11時間を越えないこととする。）で道德教育的内容の活動を行うことなどが示されている。さらに、「道德」を学ぶ時間の年間指導計画、実施報告書を提出することとなった。
- ④ 平成25年1月の「高等学校における道德教育推進に係る調査及び諸計画の作成について（依頼）」により、県独自の映像教材の活用調査、平成25年度の全体計画及び「道德」を学ぶ時間の年間指導計画の作成と提出が求められた。
- ⑤ 平成25年3月には、各校の第1学年生徒に『明日への扉 高等学校道德読み物教材集』（平成27年度までに県内の全高生が学習に活用する予定）が、また『同 指導資料集』（学習指導案とワークシート）が

各校に配付された。

(3)「道徳」の授業の取組の特質と課題

- ① 学習指導要領を踏まえて、各校がその実態に合わせて工夫して取り組んでいただこうようお願いしている。この取組は性急に進めると上手くいかないとも考えられる。継続して取り組むことを重視している。
- ② 先生が教え込むのではなく、生徒と一緒に考えていくという姿勢で臨んで欲しいと考えている。生徒が楽しく感じる雰囲気の中で、受けて良かったと思える授業を進めていただきたいと考えている。高校の先生方が道徳を教え込まないで実践していただくことが課題と考えている。
- ③ 授業を改善していくための方策として、校種を越えて先生方に高等学校の研究指定校（10校）等の授業を観ていただくよう通知している。実際には、自校だけでなく、他校の高校の先生方、さらに小・中学校の先生方もよく参観に来られている。よく研修していただいていると考えている。
最近では、次年度に1年担任になる可能性のある先生方が公開授業を観に来ていた。その公開授業には協議会がセットされていて、協議や指導主事、さらに調査官からの助言を得ることもある。
- ※ 多くの研究授業では、高校生たちが、小・中学校のようにではないが、授業では教師に指名されれば答えており、わからないと言ってしまうようなことはない。生徒たちは小・中学校での経験があるのであろう、4人班での協議もよく動きよく話し合っている。
- ※ 授業は担任教師が行っており、生徒との信頼関係や適切な距離感があることで、安心感があるのだろう。発言やグループ活動など上手く行えていると考える。
- ④ また道徳教育推進教師の研修会（年2回）では、6人グループワークを通じて、各校の取組の実情や、全体計画、年間指導計画について紹介し合ってもらおうことで、横（ヨコ）のつながりも生まれ、教材の共有化や、次年度の取組につながる動きが現れてきている。
- ⑤ 授業等、道徳教育の評価については、取組んだ様子等について、数値ではなく、言葉で（総合の評価欄等でなく）所見欄に記載するよう求めている。

4 首都圏を中心とした「在り方生き方教育」に係る教育課程と指導方法の調査から捉えられる実践上の課題

- (1) 「在り方生き方教育」の目標について多様（で曖昧？）な理解に止まっていないか。方法主義的なものと捉えられていたり、規範意識の醸成と捉えられていたり、そもそも道徳性の共通理解がまだまだ不十分であったりしていないか。
- (2) 「在り方生き方教育」の具体的で相互関連的な教育課程を編成できているのだろうか。実践者の中でも、中核となる教科目（公民科「倫理」、現代社会、特別活動）での実践は、十分に関連付けて行われていないのではないか。指定校においても指導計画も、重点目標と教科目の関連など相互の関連を示し得ているのだろうか。
- (3) 「在り方生き方教育」の指導内容（教材を含む）・指導方法は未だ模索～啓発段階にあるのではないか。実践者によっては、体験活動、交流活動、表現活動を積極的に取り入れている場合も見受けられる。また、各都道府県教育委員会によっては自主教材を開発し、その指導方法を探る人材育成や、示範する教師用資料開発が模索されているところもある。さらに、高等学校の授業場面において（基礎的）コミュニケーション力育成を意識した対話が期待されてもいる。
- (4) 以上のことを踏まえるならば、「在り方生き方教育」の充実・改善にとって、自他を尊重し、他者と共に主体的に考え抜きながら、現実の社会をたくましく生きていく人間（市民）の育成も視野に入れるなど、その目標概念をもう一度精査することが求められているのではないか。

その場合には、併せて現代社会における切実な倫理的問題に向き合わせ、教え込みではなく主体的に考えさせるカリキュラムや授業、さらには学習活動に関して対話等を通じて生徒自らの考え方を広げたり深めたりする方法の具体化の検討が求められているのではないだろうか。

V クリティカル・シンキングの観点からの「在り方生き方教育」プログラム作成の試み

1 目的と概要

ここでは、今後の「在り方生き方教育」の充実・改善に資することを目指して、道徳教育とクリティカル・シンキング（以下 CT と略記）とを融合させた教育プログラムの可能性を提案しておきたい。確かに道徳性を涵養するためには豊かな心情を育むことが肝要である。しかし、安易な心情主義に基づいた道徳教育に対する批判的論考は現在においてもいくつか散見され得る（松下，2002）（河野，2011）。道徳性は知性と感性を兼ね備えてはじめて涵養

されるのであり、豊かな心情を育成するためには批判的な思考力も必要との考え方もある。そこでクリティカル・シンキングの観点から道徳教育を再構築するためのプログラムの作成を事例的に模索してみよう。

2 クリティカル・シンキングと道徳教育

CT＝批判的思考とは、情報を鵜呑みにせずに批判的に考えることである（以下のCTの説明はおもに、伊勢田哲治、2005に依拠している）。CTの利点は、①自分の意見を客観的にチェックすることができること、②他人の意見を客観的にチェックすることができること、③社会のさまざまな意見を客観的にチェックすることができること、という三つを挙げることができる。ここで留意しなくてはならないのは、批判的に考えることがすぐさま他人の考えを否定することではないということである。CTでは、相手の意見を筋道の通った形で理解して再構成する「思いやりの原理（principle of charity）」と相手と議論を深めていこうとする「協調原理（principle of cooperation）」が強調される。相手と協力しながら、あるトピックを批判的に検討していく態度がCTでは重要となってくる。

CTの技術と態度を身に付けることで、自分の主観的な考え方（偏見や先入観）から解放され、自己を認めるとともに他者を認める態度が涵養されるとともに、社会問題を主体的に考え、検討していくことが可能になる。CTの技術と態度を身に付ける教育実践は、言語活動を基盤に置いた道徳教育への貢献に繋がり、さらにはシチズン（citizen）としての道徳性の涵養に繋がっていくことが期待される。

3 教育プログラム

言語活動を基盤とした道徳教育を構想する上で、CTの技術に関する教育方法を開発することがまず重要となる。研究分担者の1名が、(1)推論形式と誤謬推論の理解、(2)実践三段論法の理解と活用という二つの教育方法を考案し、実践を試みてみた。

(1) 推論形式と誤謬推論の理解

推論とは、ある「主張」とその主張が成立する「理由」との関係性のことである。教育実践では、推論形式の中から代表的な「演繹法」と「帰納法」の形式と特徴をまず示した。演繹法の実例は下記のようなものである。

前提：人間はいずれ死ぬ。

小前提：ソクラテスは人間である。

結論：ソクラテスはいずれ死ぬ。

演繹法の特徴は、「前提が正しければ、必ず結論も正しくなる」ことである。演繹法は最も確実な推論形式であるが、前提の中に既に結論が含まれており、「新たな発見」はない。帰納法の実例は下記のようなものである。

サンプル：ソクラテスは死んだ プラトンは死んだ 祖母は死んだ 祖父は死んだ……。

結論：人間はいずれ死ぬ。

帰納法はサンプルをたくさん集めて、そこから一般的な法則を導き出す推論である。こうした推論は一般法則を新たに発見することが可能で、私たちの知識は広がる。しかし、帰納法には誤謬がついてまわる。「自分の思い込みから自分が目についたデータ（偏ったデータ）を抽出し、一般化する」という誤謬が一般的であろう。具体的な事例をとりあげて推論形式と誤謬を理解することで、ある主張の根拠（理由）が妥当なものかどうかチェックができるようになる。教育実践では推論形式とともに、誤謬を類型別に提示することが肝要となる。

(2) 実践三段論法の理解と活用

主張の根拠をチェックする上で有効なのが実践三段論法の活用である。実践三段論法は、演繹法の一種類である。実践三段論法の活用は次の3つのステップを踏むことが肝要である。

ステップ1：ある主張と理由の関係を、大前提、小前提、結論の形式に整理する。

ステップ2：大前提と小前提が妥当かチェックする。

（大前提か小前提が間違っていれば、結論も間違っていることになるから）

ステップ3：大前提と結論に評価を加える。

例えば次のような形になる。「花子さんはお茶汲みをしなくてはならない」という主張があるとしよう。そして、その主張の理由は「花子さんは女の子だから」であったとする。この主張を段階順に検討してみよう。

ステップ1：大前提：女性はお茶汲みをしなくてはならない。

小前提：花子さんは女の子である。

結論：花子さんはお茶汲みをしなくてはならない。

ステップ2：大前提「女性はお茶汲みをしなくてはならない」という判断は、どうして産まれるのだろうか？

お母さんはお茶汲みをしてきた。おばあちゃんはお茶汲みをしてきた。

お姉ちゃんはお茶汲みをしてきた。→こうした偏ったサンプルのみを抽出してきている。

ステップ3：男性だってお茶汲みをしなくてはならないかもしれないし、この判断は妥当とはいえない。

このようにある主張がどのような根拠に基づいているか整理することで、その主張の妥当性が評価できるようになるのである。

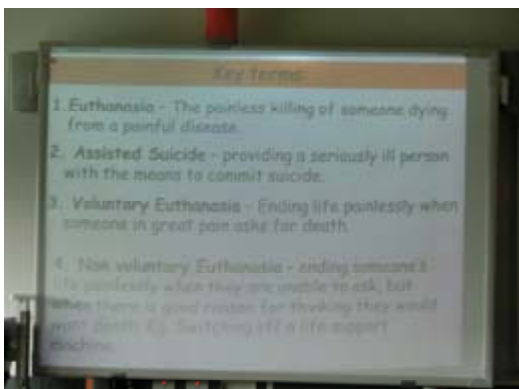
4 成果と課題

CT の技術を活用して思考を整理することができるようになる。これが今回の研究の成果である。しかし、「思いやりの原理」や「協調原理」を CT を活用していく中でどのように育てていくことができるかということが今後の課題になる。そこでは、単に知識として論理的思考力を習得するのではなく、相手との対話の中で主張の妥当性を検討していくことが必要になってくる。こうした対話プログラムの開発が今後の課題となる。

VI イングランドの中等学校段階における宗教教育・Citizenship Education・PSHE等の実地調査から

ここでは、平成 25 年 3 月下旬、平成 26 年 3 月下旬に訪問調査してきたイングランドの中等学校から、宗教教育・Citizenship Education・PSHE 等の教育内容や指導方法について、現段階での簡単な整理（一部抜粋）をしておきたい。ただし、周知のようにイングランドの中等段階における学校制度及びナショナル・カリキュラムは複雑であり、ここでの詳細な説明は差し控えることとする（教科書研究センター、2011）。

1 宗教教育 —Bishop Ramsey CE School (Hume Way, Ruislip HA4 8EE) —



ビショップ・ラムゼイ国教会中等学校における宗教教育の位置付けや内容（アグリード・シラバスも含め）については、すでにいくらか報告されているところでもある（新井、2012）が、我々が参観をした KS3 第9学年（13-14 歳）の必修教科「宗教教育」の授業の一端を紹介しておきたい（写真参照）。

(1) 〈授業の流れ〉

- ① 問題提起：Does anyone knows what euthanasia is? 「だれか、安楽死が何か知っていますか。」
- ② 状況説明（教師の Power Point による）：英国では、どんな形式の安楽死でも法律違反である。安楽死を幫助する人はだれでも殺人罪で告訴されることになっている。安楽死の賛否については多くの議論がある。1993 年、上院（英国）は、「安楽死に関するすべての行為が真に無償のものであると保証することはほとんど不可能であ

る。」と述べて、安楽死法を改正することに反対した。

- ③ 学習活動（教師の Power Point による）：なぜ英国において安楽死法が改正されるべきだと考える人々がいるのか説明しなさい。このことについてあなたはどのように考えるか。あなたの回答に対して理由を述べなさい。
- ④ 学習のまとめ「Key terms」の説明（教師の Power Point による）：1) Euthanasia（安楽死）、2) Assisted Suicide（自殺補助）、3) Voluntary Euthanasia（自発的な安楽死）、4) Non voluntary Euthanasia（自発的でない安楽死）

(2) 〈授業を参観して〉

- ・ 教師はどの授業においても基本的に二人体制（この授業の場合、一人はベテランのティーチング・アシスタント）。30 人弱の生徒が二人用の机を「コの字型」に教師を取り囲むように二重に配置して座っていた。生徒の持産物はノートのみ。一人の教師が Power Point を用いて、学習課題等を示し説明したあと、生徒は自身の意見や考えをノートにまとめ、それに基づきディスカッションを行っていた。
- ・ 生徒は概ね静かに教師の説明に耳を傾け、自身の考えをまとめるためにノートを活用し、その分量も多かった。ディスカッションも普段から慣れ親しんでいるという印象を受けた。
- ・ 教室には、KEY WORDS (KEY STAGE4) として、‘UMMAH’（ウンマ、イスラム共同体）、‘PROMISCUITY’（混乱、乱交）、‘MULTI-ETHNIC SOCIETY’（多民族社会）、‘CREATION’（被造物、万物）、‘CIVIL PARTNERSHIP’（市民参加）、‘RELIGIOUS PLURALISM’（宗教的多元主義）、‘MARRIAGE’（結婚）、‘PREJUDICE’（偏見、先入観）、‘BENEBOLENT’（慈善の心に富んだ）などのポスターによる掲示が見られた。また、レベル 2 とレベル 3 の ‘LEARNING FROM RELIGION’ も明示されていた。

2 Citizenship Education —Haverstock School (24 Haverstock Hill Chalk Farm, London NW3 2BQ) —



ハーヴァーストク中等学校は、イングランドがまさに多民族国家であることを示すような生徒の構成であった。その出身は世界各地さまざまである。そうした中で力点を置いていることの 하나가、地域との連携である。生徒と地域の方々（とりわけ高齢者）とのかかわりの場を持つ機会を十分に確保し、そうした地域の力を得て教育活動を推進しようとしている。その象徴が校内に入ったすぐ横の壁面に掲げられた ‘hand in hand’ のレリーフである（写真参照）。これは実際に生徒と地域の方々が固く握手した様子を表現したものである。

学校見学のあと KS3 第 8 学年（12-13 歳）の必修教科「Citizenship Education」の授業を参観した。内容はフェアトレードに関するものであった。フェアトレードをより積極的に進めるためにどうしたらよいか、4～5 人グループごとに模造紙にその改善・充実策（イラストを含め）をまとめて発表するものであった（写真参照）。ただし、もと

もと英語を母語として話す習慣を持っていなかった生徒も少なからず在籍しており、どのようにコミュニケーション能力を育成していくかということにも配慮しながら授業が進められている印象を受けた。教室内の掲示においても、‘whereas’, ‘above all’, ‘for example’, ‘because’, ‘if’, ‘and’などのコミュニケーションを進めていく上で必要な基本的な単語が中等学校段階においても掲示されていた（写真参照）。

担当教師とのインタビューでは、カリキュラム全体としては学年ごとに系統立てられており（第8学年ではそれが何を意味するのか、また第9学年ではそれがどのように組み立てられているのか等）、テキストとしては『AS Citizenship Studies for AQA』（HODDER EDUCATION 版）等を持たせているとのことであった（写真参照）。例えば、「合法的な人権」（Legal Human Rights）とは何かについて、様々な文化的な背景をもつ生徒たちが在籍していることを生かして「強制的結婚」（Forced Marriage）などをトピックとして取り上げて考えさせたりすることもあるという。そのことも学校帰りに地域の人々と交流を持ちながら学習を進めていく。また、学年が上がるにつれて「民主社会」（Democratic Society）の在り方についてクリティカル・シンキングさせることにも配慮しているとのことであった。

3 PSHE — Lampton School (Lampton Avenue, Hounslow, TW3 4EP) —



ロンドン西部のヒースロー空港近くのハンズローに位置するランプトン中等学校は、郊外に広大な敷地を持つ学校であった。正門前に報告者が到着したときには、通学のための自家用車でごった返していた。この国では、言うまでもなく通学の送迎は保護者の責任の範囲内である。アジア系の女子生徒1名がまずは1時間をかけて、グラウンドや体育館、校内菜園、プレイルーム、美術室などの校内施設を案内してくれた（生徒の構成は基本的には多文化的である）。図書館には、DVDなどの視聴覚資料も整えられると同時に、書棚の回りにはたくさんのクッションも置かれていた（写真参照）。図書担当の教師によれば、生徒たちがリラックスして書籍に触れられることを心掛けているとのことであった。

3 時限目に、KS3 段階（おそらく第9 学年（13-14 歳）か？）の PSHE の授業を参観することができた。当日の論題はインターネットを使ったコミュニケーションについて、とりわけ今問題になっているサイバーブリング（Cyber Bullying）についてであった。PSHE の行われた教室は、一回り大きな教室が壁とパソコンによって半分に区切られているような構造になっていた（写真参照）。どちらでも授業が行われ、しかも双方のディスカッションの声が響くので、整然とした感じではなかった。けれども、担当教師はそのことを気にするでもなく、サイバーブリングに係る具体的事例を口頭で提示しながら生徒と盛んに議論している様子であった。担当教師はホワイトボードに何かを記述するわけでもなく、またテキストを提示するわけでもなかったけれど、生徒たちは2～3 人のペアでの話し合

い、全体での話し合いにも慣れていて積極的に議論している印象を受けた。ただ、教室の掲示に「PSHE & Citizenship」と示されていたように、生徒のなかで、PSHE と Citizenship Education とがどこで区別され、どの部分でリンクしているのか、判然としていない部分もあるのではないかと感じた。

おわりにー研究経過報告のまとめに代えてー

ここに報告された内容は、現段階における「在り方生き方教育」の定点観測におけるさまざまな様態の一部にし過ぎない。これから本格的に取り組んでいくための手始めのものさえある。研究開発学校制度によるもの、各府県の教育行政施策の一端を示すものもある。また、イングランドの場合、今回の報告は中等学校段階のものではあったが、我が国の高等学校段階に当てはめて考えることができるかどうかの問いも生じよう。これらのことから、「在り方生き方教育」をどのような枠組みでどのように捉えればよいのかという基本的な問題が大きく横たわっていることをあらためて痛感した。

けれども、「在り方生き方教育」に係るさまざまな取組が厳然と実践され、試行錯誤されているという事実はここに確認することができた。今回の調査研究から、逆にそれぞれの地域における生徒の実態や課題が明らかにされることも多い。高等学校段階における生徒の実態等は一層多様に捉えられる必要もあり、各地域・各学校の教師はそれらを踏まえて「在り方生き方教育」の有意な実践（創意工夫）を模索しているのである。

IOE（ロンドン大学）でインタビューに応じてくれた Alex Moore 氏は、Citizenship Education の基本的な概念がクリック・レポート（Crick Report, 1998）に拠っているとしながらも、政権党の交替等による政策の変化もあって、そこで求められる内容や方法も微妙に変化してきていることを指摘していた。

こうした「在り方生き方教育」における固有の特色、即ちさまざまな学問的・歴史的背景、それぞれの地域や国における多様性、今日的な課題への対応を迫られる動的な側面等を踏まえれば、我が国における「在り方生き方教育」の教育内容や指導方法をここで一元的に概念化・整理することはかえってその内実を矮小化してしまうことにもなりかねない。要は「在り方生き方教育」の充実・改善に向けてどのような“羅針盤”を構築できるかにある。

けれども、この2年間の調査研究の結果、さらに焦点化して明らかにしなければならない課題も見えてきた。例えば、各学校の教師たちは「在り方生き方教育」の充実に向けて、どのようなアプローチをしているのだろうか。それぞれの国や地域での枠組みを踏まえながら、学校内外のリソースを用いてどのような教育内容や指導方法を創造しているのだろうか。そのことで教師自身がどのような力量形成を図っているのか、また学校はどのような特色を生み出そうとしているのか。

イングランドにおける Citizenship Education や PSHE のフィールド（学校）を1箇所設定して、我が国における「在り方生き方教育」のフィールド（学校）1～2校と対照させながら、その枠組み、教育内容や指導方法における取組の場に入ってその模索の姿（特に教員研修や教材研究の場）を継続的に明らかにすることが、意味ある「在り方生き方教育」の改善・充実策に繋がるのではないだろうか。そのような次の研究の方向性を視野に入れて、現段階での報告のまとめとしておきたい。

【引用・参考文献等】

- 新井浅浩（2012）「イングランドの中等学校における宗教教育カリキュラムの実例ーロンドンの中等学校の事例を中心にー」（中央教育研究所『学校における「宗教にかかわる教育」の研究①ー日本と世界の「宗教にかかわる教育」の現状ー』研究報告 No.78）
- 伊勢田哲治（2005）『哲学思考トレーニング』ちくま新書
- 河野哲也（2011）『道徳を問い直すーリベラリズム教育のゆくえ』筑摩新書
- 京都府教育委員会（2013）「道徳教育の進め方 京都式ハンドブック」
- 財団法人教科書研究センター（2011）『イギリスの初等中等教育に関する調査研究報告書』
- 滋賀県立大津高等学校（2013）「平成24年度 道徳教育総合支援事業実施報告書」
- 兵庫県立猪名川高等学校（2013）「文部科学省研究開発学校（平成23～25年度指定）平成24年度「道徳」研究の記録（第2年次）」
- 兵庫県立猪名川高等学校（2014）「文部科学省研究開発学校（平成23～25年度指定）平成25年度教科「公共」科目「道徳」研究の記録」
- 兵庫県立加古川北高等学校（2013）「平成24年度35回生 社会人基礎力育成カリキュラム開発事業報告書「公共」」
- 兵庫県立加古川北高等学校（2014）「平成25年度 社会人基礎力育成カリキュラム開発事業報告書「公共」」
- 松下良平（2002）『知ることのカー心情主義の道徳教育を超えて』勁草書房