

総合的な学習の時間における「在り方生き方」教育に関する一考察

前田 哲雄

和文要旨：現代の学校教育においては、教科指導が重視され、総合的な学習の時間等での「在り方生き方」教育が軽視される傾向にある。まず、その現状と背景をボルノーの「出会い」と「陶冶」の視点から考察する。その上で、総合的な学習の時間の中で「在り方生き方」に直接関わる「職業や自己の将来（高校は進路）に関する課題」に焦点を当て解決の方向を示す。さらに解決策の根拠を先行研究や文部科学省発行の諸計画等をもとに確認し、「自己実現」「志」等の概念に立脚した探求課題の設定が不可欠であることを論じる。最後に、本来学校現場には「出会い」を重視する教育観があったことを確認し、それにもとづいた「在り方生き方」教育の実践を解決策の具体例として示す。

【キーワード】在り方生き方、出会い、総合的な学習の時間、自己実現、志

: In modern school education, academic subject education is emphasized, and life skills education in the comprehensive study time tends to be neglected. First, the author will consider the current situation and background from the perspective of Bollnow's encounter and framework. After considering this, concerning the comprehensive study time, the author will focus on problems related to future occupation and the students' future that are directly re-

based on previous research and plans issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). In addition, the author will propose that it is essential for teachers to set inquiry tasks based on concepts such as self-actualization and students' aspirations. Finally, the practice of life skills education is shown as a concrete example of the solution.

【 life skills, encounter, time for comprehensive learning, self-actualization, aspirations

1. 「在り方」「生き方」の捉え

1-1 学習指導要領の「在り方」「生き方」

現行学習指導要領（小・中学校：2017（平成29）年3月告示、高等学校：2018（平成30）年3月告示）に示された各教科・領域の目標に「在り方生き方」にかかる記述があるのは、次のとおりである。

○小・中・高の「総合的な学習（高は「探究」）の時間」

（以下、「総合的な学習の時間」）

○小・中・高の「道徳教育」と小・中の「道徳科」

○小・中・高の「特別活動」

○高の「公民科」の「公共」と「倫理」

（小：小学校、中：中学校、高：高等学校）

文部科学省は上記の記載に当たって、小学校では「自己の生き方」、中学校では「人間としての（総合的な学習の時間は「自己の」）生き方」、高等学校では「人間としての（総合的な探究の時間は「自己の」）在り方生き方」とし、「在り方生き方」の記述は高等学校のみにある。

*公立鳥取環境大学教授

これは、高等学校学習指導要領「総則」第1款-2に「人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行う」、小・中学校学習指導要領の「総則」第1-2に学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標に、小学校は「自己の生き方」、中学校は「人間としての生き方」と表記されていることからきている。

高等学校のみに「在り方」があるのは児童生徒の発達段階を考慮した結果と推測されるが、校種で使い分けることで、小・中には「在り方」教育は必要ない、「在り方」と「生き方」は切り離して指導するもの、という2つの誤解が生じている。

1.2 「在り方」と「生き方」は直結するもの

石川侑男は、「在り方」と「生き方」について、「中学校では「在り方」教育については言及していないけれども、「生き方」を模索することは、とりも直さず「在り方」を問うことに直結している。いや、「在り方」と「生き方」とは同義語とさえいえることもできよう。」と述べている(石川 1992)。この考え方は、『中学校指導書 道徳編』に、「人間の生き方についての自覚は、人間とは何かということについての探求とともに深められるものである。生き方についての探求は、人間とは何かという問いから始まると言ってもよい。人間についての深い理解なしに、生き方についての深い自覚が生まれるはずがないのである。」と明記されている(文部省 1978)。この方向は学習指導要領が改訂されても堅持されており、現行の『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(文部科学省2017)にも、ほぼ同じ文言で示されている¹⁾。このことから、文部科学省も「在り方」とは考えていないことがわかる。

石川は、「在り方」「生き方」について、「在り方」とは、今ここでの現実的な自分のありよう、「生き方」とは、将来にわたっての長期的な展望と考えることができよう」と、一般的な考え方を例示した上で、先述の文部科学省が堅持する方向を次のように明確にしている。「在り方」が“人間とはなにか”の問い、人間存在への問い、さらには存在論的な問いかけを意味し、「生き方」が、その存在論的な問いかけを受けた実践論的な意味合いを担っている」とし、「単に「実践、実践」と実践的行為ばかりを唱える立場は、根なしであろう。存在論の裏付けがあって初めて実践論も根を持ち豊かなものになる。」としている(石川 1992)。

ここで、文部科学省が学習指導要領に用いている「在り方」「生き方」の意味合いは石川の考え方と一致していることを確認しておく。

2. 「在り方生き方」と「出会い」「陶冶」

ここでは、ボルノー(Otto Friedrich Bollnow)の「出会い」と「陶冶」の概念を取り上げ、「出会い」の軽視と「在り方生き方」教育の軽視の関係を考察する。

2.1 「出会い」と「陶冶」について

ボルノーは「出会い」の意味について「人間は出会いにおいて、いまだ見たことがなく、まえもって予見することもできず、それどころか宿命的に、かれに向かって立ち現れるもの、かれが従来の観念で予期していたものとはまったく異なったもの、したがって、あらたに立場をさだめることをかれにせまるものにでくわすというのが、出会いのかわらざる意味である。」²⁾と述べている(ボルノー 1966)。豊泉清浩は、「ボルノーは「出会い」の概念は広義と狭義に解することができ、広義には人と人とのかわり合いとして捉え、狭義には実存的出会いと捉えている」(豊泉 2001)が、「出会いのかわらざる意味」は狭義の捉えであることを確認しておく³⁾。

「陶冶」についてボルノーは、「有機的思考の一形式である。植物がその種子にやどる素質を発達させるように、人間もまた、かれの内に素質としてそなわっている可能性を、完全に発達させるのでなければならない。このような発展がおこなわれる素地である 陶冶材 は、特有の意味をもたず、ただ、人間のうちなる精神諸活動能力を発達させるための手段であるにすぎない。陶冶材は、これを受容する人間のうちにおいていわば消滅し、この人間がこの素材によってさらに自己を発展させていった場合、そのつとめを果たしたことになる。」と述べている(ボルノー 1966)。

その両者の関係について、「陶冶というときには、あらゆる人間の力の、全般にわたる調和的な発達ということがめざされている」のに対して、「出会いのきびしさは、かえって、一切の調和的な形成が出会いに面して意味をうしなうところに、その意味を有している」とし、「出会いは、いつも必ず、他方の出会いを排除するからであり、出会いが直接に、かつ排他的に人をとらえればとらえるほど、それはいっそう真正なものになる」と述べ「多方面にわたる出会いなどということは自己矛盾である」としている(ボルノー 1966)。

留意すべきは、ボルノーは両者を対立関係でなく、次のように補足関係にあるととらえている。「(出会いのように)非連続的な、とりわけ実存的な教育形式を承認するからといって、伝統的な、連続性の原理に定位する教育学が排除されるわけではなく、ただ前者によって後者が補われるものであることを強調」している(ボルノー

1966)。

このことについて松浦伯夫は、「ボルノーは「陶冶」と「出会い」の関係については、「陶冶」は人間の諸能力の調和的発達を目指し、連続的発達をなさしめるものである。「出会い」は、人間が本来の人間(実存)に立ちかえり、新しい人格の道を辿らしめる非連続的発達をなさしめるものとした。このように両者は異なった機能をもつが、人間形成の上から見て、両者は補足関係にあると見なしている。」⁴⁾としている(松浦 1987)。

豊泉清浩も、「陶冶体験を深化させる力が出会いである」として次のように述べている。「どこで出会いが生じるかわからないので、教師は出会いが生じる可能性を前提として豊富な知識を与える工夫を授業の中でしなければならない。」「真に出会いが生じるためには、それに先行する陶冶の営みを前提としなければならない。諸々の出会いの可能性を持つ知識が伝達されるだけでは十分ではなく、人がそれを受容するだけの能力を持っていることも同時に必要なのである。」としている(豊泉 2001)。

つまり、学校教育で育成する知識や技能(実質陶冶)やそれらを活用する諸能力(記憶力・思考力・判断力・問題解決能力・観察力・意志力)等(形式陶冶)に当たる能力は、「出会い」を「出会い」として受容するための能力であると考えられる。

2.2 「出会い」の要件と授業

この「陶冶」と補足関係にある「出会い」の具有すべき要件を、松浦の論文から確認する。

- a. 広く人間形成の事象を包含する教育に関係した事象であること。(教育性)
- b. 真の「出会い」は対等せる者の対峙を原則とする。(対等性)
- c. 「出会い」は本来、予測できない宿命的偶然性をもつものである。(偶然性)
- d. 「出会い」において経験される内容は不確定である。(独自性)
- e. 「出会い」は一つのものにのみ結合して生じ、同時に別のものと出会うことはない。(排他性)
- f. 「出会い」は精神的世界にとって決定的なものであるが、それは瞬間に生じる稀な出来事であって、授業全体を幅広く規定し得ない。(瞬時性)
- g. 「出会い」によって、人間は内なる核心の人間(実存)において感動して、その結果、その人間が非連続的発達を展開する。(実存における感動と非連続的発達)
- h. 「出会い」を受け入れるには、能力が必要である⁵⁾。

本稿で取り上げる総合的な学習の時間や道徳教育においては、その過程で「出会い」を生じさせることは不可欠である。そのためには、松浦が言うように「出会い」が「非連続的発達をなさしめるもの」であっても、豊泉が言うように「自分の課題を真剣に受け止める教育は、それゆえに精神的世界の人物たちとの、そのような決定的な出会いまで、成長していく人間を導かなければならない」ことを前提に授業づくりが実施されなければならない。そのため、「出会い」の要件を満たす授業づくりには大きな困難が伴う。

c. 「偶然性」について松浦は、「教師があらかじめ仕組みんだり、強制しては得られない。教師が教育手段をもって強制したのでは、意図的教育計画のもたらしたもので、偶然の「出会い」とは言えない。」としている。ただ松浦は、「教師が個々の生徒を十分に配慮して、教材を厳正に研究して、授業に心を砕いて専念しているときに、偶然、真正な「出会い」が生じる」として、そのための教師の姿勢の求めている。

要件 b. 「対等性」についても、学校現場では教師と生徒は対等として教育活動が実践されることは少ないことから、この要件を満たすことは難しい。松浦は、「教師と生徒との間に「出会い」が生じるとすれば、一時的にもせよ、何らかの理由で両者が対等に対峙し、当事者がその内なる人間において感動を促されるならば「出会い」の現象を生じることになると言える。」としている(松浦 1987)。

「出会い」は瞬間に生じる稀な出来事(要件 f. 「瞬時性」)であり、教師は日常から対生徒において、この「対等性」と「瞬時性」が生じる関係を継続することが求められる。

授業実践において、「偶然性」「対等性」「瞬時性」を生じさせることは難しいことではあるが、特に、総合的な学習の時間、特別活動、道徳科を要とする道徳教育においては必須である。

2.3 学習指導要領における「在り方生き方」と「陶冶」「出会い」

総合的な学習の時間、特別活動、道徳科を要とする道徳教育の目標を「陶冶」と「出会い」の視点で瞥見する。

「陶冶」を「人間の諸能力の調和的発達を目指し、連続的発達をなさしめるもの」とする捉えは、「陶冶」は連続的発達を可能にするもので、学校における年間指導計画にその過程を示すことも可能という立場と考えられる。

それに対して、「出会い」は「人間が本来の人間(実存)に立ちかえり、新しい人格の道を辿らしめる非連続的発

達をなさしめるもの」とする捉えでは、「偶然性」等の要件を満たす中で「非連続的」に発達するものを年間指導計画等で「ここで「出会い」を生じさせる」と示すことは困難ということになる。

つまり、「陶冶」は年間指導計画に示されその内容が種々の教育活動のねらいになっているが、「出会い」は示すことができないためその成果も示されず、「出会い」そのものが学校教育において重要視されていないケースもあり得ることになる。

その視点で総合的な学習の時間の第1の目標を見ると、自己の生き方を考えていくための資質・能力を「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という3つの柱で示しているが、それらは年間指導計画に沿って「陶冶」体験を通して育成するものという捉えになっている。

本来、「出会い」と「陶冶」は補足関係にあり、「陶冶体験を深化させる力が出会いである」ことから、後述の「出会い」を意図した探求課題の設定は欠くことができないと考える。

特別活動においても、「人間としての生き方」に関する記述が資質・能力の一つである「学びに向かう力、人間性等」に示され、ここでも「陶冶」体験を中心に育成されることがねらわれている。特別活動においては、特に学級活動（高校はホームルーム活動）の「一人一人のキャリア形成と自己実現」や学校行事は、「出会い」の貴重な場であり、意図的な実践がなされるべき時間である。

「在り方生き方」にかかわることは、道徳科を要とする道徳教育を中心に、「陶冶」に該当する学習だけでなく「出会い」を意図した授業づくりが求められるところだが、後述するように、「特別の教科」としてスタートした道徳科においても、期待されたものになっていない現状がある。

その結果、学校教育が各教科・領域の年間指導計画に沿って進められる以上、「在り方生き方」教育においても「出会い」の概念が現場から軽視されることになる。

2.4 「出会い」が軽視される背景～「観点別学習状況評価」の推移から～

2015（平成27）年8月に中央教育審議会教育課程企画特別部会による「論点整理」において、育成すべき資質・能力として、「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」が示された。

奈須正裕は、「学びに向かう力、人間性」について「情意に関わる学力側面としては、従来の「関心・意欲・態

度」からその意味合いを大幅に拡張した「学びに向かう力・人間性等」という表現が用いられたこと自体がそもそも画期的である。」とし、情意面や態度面が「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」の手段や前提条件という捉えでなく、それ自体が育成すべき重要な学力であるとの認識が大切であると述べている（田中ほか2020）。

しかし、文部科学省より『「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』（文部科学省2020）が発行されたことで、捉え方が縮小したとする誤解が生じている。つまり、「学びに向かう力、人間性」に当たる観点別学習状況評価の観点を「主体的に学習に取り組む態度」と「感性や思いやりなどの個人内評価」（観点別学習状況評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価するもの）に分けられ、「参考資料」には前者のみが各教科・領域別に詳細に例示されることとなったからである⁶⁾。

学校現場の捉えとしては前者のみに目が行くこととなり、従来の「関心・意欲・態度」への後退を防ぐ手立てを講じることが急がれる状況にある。

2.5 「出会い」が軽視される背景～哲学的見地から～
ヤスパーズ（Karl Jaspers）は『哲学入門』で、科学と哲学の違いについて、「哲学的思惟には、科学のように、進歩発達のプロセスという性格がない。」として次のことを挙げている（ヤスパーズ1954）。

○「哲学が科学の信仰者にとって最も嫌悪される点は、哲学は普遍妥当な成果を全然もたないということ、すなわち私たちが知り、それによって所有することができるようなあるものを全然もたないということ」。

○さらに、「科学が自己の領域において、否みがたく確実で、一般的に承認されるいろいろな知識を獲得しているのに反して、哲学は数千年の間の努力にもかかわらず、かつてこのような知識に到達したことがない。哲学には決定的に認識されたものの一貫性というものがけっして存在しない」こと⁷⁾。

「陶冶」においては、それぞれの領域で「一般的に承認される」客観的な内容を対象としている。対して「出会い」においては、松浦が最重要要件とする「実存における感動と非連続的発達」をはじめ「対等性」「偶然性」「独自性」「排他性」「瞬時性」等の要件は、「科学の信仰者にとって最も嫌悪される点」にあたる特徴を有することになる。

先述の「観点別学習状況評価」の観点を推移で見たことは、育成すべき3つの柱の2つは「連続的発達」を科

学的に論ずることが可能であるのに対し、「学びに向かう力・人間性等」は哲学・道徳教育とのかかわりが深いことも起因していると考えられる。その結果、客観的な評価規準を示すことが困難な「出会い」とかかわる活動は軽視されがちになると考えられる。

3. 問題の解決に向けて

「陶冶」と「出会い」は補足関係にあるが、「観点別学習状況評価」の推移からも、哲学的見地からも「出会い」が軽視される傾向がみられることを述べてきた。

学校現場においても、教師の意識は担当教科の経営に向いているため、「陶冶」重視の年間指導計画で教育活動が進められることに疑問を感じることは少ない。「出会い」軽視の傾向が、「在り方生き方」教育の推進に大きな障害となっている。

本研究では、この問題の解決に向けて、総合的な学習の時間をもとに考察していく。

3 1 総合的な学習の時間の課題 “職業や自己の将来（高校：進路）に関する課題”のねらい

『中学校学習指導要領』第4章「総合的な学習の時間」第2の3に、目標を実現するにふさわしい探究課題を設定するために、次の四つの課題が例示されている（文部科学省 2017）。

現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題

地域や学校の特色に応じた課題

生徒の興味・関心に基づく課題

職業や自己の将来（高校：進路）に関する課題

ここでは、本稿において「出会い」に関する内容を意図的に盛り込む必要があると考える を中心に考察する。

課題 については、探究課題の参考例として

○職業：職業の選択と社会貢献（中・高共通） 及び自己実現（高）

○勤労：働くことの意味（中高共通）、働く人の夢や願い（中） 働くことの意味と社会的責任（高）

の2つを挙げ、中学校、高等学校の特性を踏まえ、キーワードで示している（文部科学省 2017）。つまり、職業選択、社会貢献、働くことの意味、働く人の夢や願いを共通に取り上げ、自己実現、社会的責任へと高めることをねらっている。

その具体的な活動例として『解説』には次のものが挙げられている。

- ・職場（就業）体験活動
- ・働く人へのインタビュー
- ・ボランティア活動（中）

- ・大学や企業等への訪問（高） 等

3 2 課題 の探究課題と「在り方生き方」教育

具体的な実践の中には“体験活動のみが重視され、総合的な学習の時間の特徴が十分理解されていない例”等が少なくない。

例えば職場体験活動を問題解決や探究活動の過程に位置付ける場合において、職場体験が探究活動の中心となり、事前、事後の活動も職場体験から離れないまま「探究の過程」が繰り返されるような取組である。

中学校学習指導要領第4章総合的な学習の時間第3の2（高校：第3の2）には、「職業や自己の将来（進路）に関する学習を行う際には、探究に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方（在り方生き方）を考えるなどの学習活動が行われるようにすること。」と明示されている（文部科学省 2018）。その『解説』にも「このような学習活動を通して、生徒が自分自身の特徴を内省的にとらえたり、周囲との関係で理解したりして、学ぶ意味や自分の将来、人生について考えることが期待される。」とあるように、体験活動は探究活動の手段であって、学ぶ意味や将来の生き方、人生について内省的にとらえ考えることが中心になる必要がある。

高校の『解説』には、「この時期の生徒は、人間としての在り方や将来の生き方について、理想的、理念的に深く考えることを求めているとともに、就職や進学を控え、現実的、実際に検討することを迫られてもいる。職業や自己の進路について、この両面から思う存分、納得がいくまで探究する機会を提供し、自己の中で統合できるまでに導くことは、生徒の人間の成熟や安定の確保、自己の将来を力強く着実に切り開いていこうとする資質・能力の育成において、極めて重要である。」とあり、「人間としての在り方」と「就職・進学の選択」の両面から「自己の中で統合できるまでに導くこと」が探究活動の中心であると明記している（文部科学省 2018）。

以上から、「自己の中で統合できるまでに導くこと」つまり「在り方生き方」教育の徹底という本稿で提起する問題の解決策として、次の2点が考えられる。

- 探究課題のキーワード（社会貢献、働くことの意味、社会的責任、自己実現、さらには自己有用感と志などの概念）と直結する探究課題を設定すること
- そこでの探究活動においては「出会い」の概念が不可欠であること

4. 文部科学省発行の諸計画等・先行研究の確認

ここでは、各キーワードに対する文部科学省の捉えと

な施策群(ロジックモデル)においても、「自信」から「志」に変更されたことを受けて、「豊かな心の育成」の解説に「自己有用感」の文言が追加され、「参考指標」も3つあったものが「人の役に立つ人間になりたいと思う児童生徒の割合」の1つに絞られている。

注目すべきは、「志」という文言が、「自己有用感」「人の役に立つ人間」とセットで取り入れられたことである。「志」は他者の存在を前提とし、マズローの「仕事」を手段として「本質的価値」を追求すること、「教育安心社会の実現に関する懇談会報告」にある「世のため、人のために貢献する」こと、と同義の概念を持つ文言が取り入れられたことになる。

4 5 人物の生き様に学ぶ視点

～「出会い」の対象は人物～

ボルノーの「出会い」の意味に立ちかえると、「自己実現」「自己有用感」「志」等のキーワードは、「陶冶」によるより、「出会い」から気付き覚醒される概念であると言える。ここでは、その「出会い」の対象は、人であり、その人物の生き様であることを確認したい。

ボルノーは、「出会い」の要件から、「教育者は決して出会いをしつらえることはできない」が、「かれは、そこにおいて出会いが生起しうる素材をとりつぐことによって、かかる出会いのための前提条件をつくりだし、かれとしての立場から、生徒たちを偉大な人物に接近させて、感動させるようにしむけることができるのである。」と述べ、「出会い」の対象を人物としている。状況との「出会い」についても、「じつは状況が対象となるのではなく、人がそれに面して避けることのできないようなあるものが、その内部においてこの人に立ち現れる 枠 が示されるのである。」としている(ボルノー1966)。

本来、道徳科が「在り方生き方」教育の中心的な役割を担うべきだが、道徳科においては1時間1主題(内容項目)で週1回完結型の授業が一般的である。つまり、生徒が道徳科で出会うのは、内容項目(道徳的価値)であって、人物の生き様や生きるモデルではない。

学校現場からは、「偉人を取り上げて、生徒はすごいとは思いますが、自分とはかけ離れた存在にとらえ自分事としては考えてくれない。」という声を聞く。これは、偉人に関する2・3のエピソードを1時間1主題の授業でねらいとする内容項目(道徳的価値)を学ばせる補助的な役割として生徒に提示しており、生き様そのものを学ぶことになっていないためである。ねらいとする道徳的価値についての理解のために使われたのでは、生徒は

その生き様の表面にしか触れていないことになり、先ほどのような現場の声が出てくると考える。また、道徳科は「出会い」の時間であり、「対等性」や「偶然性」、「瞬時性」などの要件から、熱意とエネルギーが求められることを教師が経験的に知っていて「出会い」の概念を起点にした道徳授業は避ける傾向もある。

5. 学校現場の実践例

5 1 学校には「出会い」を重視する伝統があった

学校現場では、学力向上、いじめ、不登校等の問題や中央教育審議会の答申等で示される新しい教育の方向への対応等に追われる中でも、授業研究会等を熱心に行っている。

以下は、参加した研究会で「授業づくりにおいて大切にしていること」をたずねた際の回答である。

- 「授業は生き物」という前提
- 「生徒主体の授業づくり」を目指すこと
- 「授業で生徒とつながる」「授業で生徒と一つになる」という感覚
- 「学び続ける教師のみが教壇に立つ資格がある」「子弟同行」「俱学俱進」という姿勢
- 「道徳科の発問には正解はない」「生徒と本音で語り合いたい」等

これらから現場では、「出会い」の概念であるとか、「偶然性」「対等性」「瞬時性」などの要件を意識せずとも、教材研究等を行う際に、「陶冶」による「連続的発達」の視点に立つだけでなく、教師の予想を越えるような意図しない、予期しない教育の効果が生まれる(「出会い」による「非連続的発達」と同様な)ことを期待した学習活動を目指していることがわかる。また現場の教師は、「出会い」に準ずるものを求めて日々教材研究に努め、その結果として得られる手ごたえは教師だけが感じられる醍醐味であることも知っている。

以下に取り上げる2校の取組は、生徒主体の授業づくり、「出会い」の要件を生み出す場づくりなどにおいて参考になる実践例である。

5 2 鳥取市立A中学校の取組

A中学校は、特別活動を中心に生徒が主体となって進める話し合い活動を通して「自治的に問題を解決できる集団の育成」を目指す取組を進めている。さらに日常的に自ら考えて行動できる子供を育てるため、全教科(つまり全教職員)で話し合い活動に重点を置いた授業を行うようにしている。

道徳科においても、教師が用意した時系列の発問で授

業を進めるのではなく、【例1】のように、生徒の感想や疑問、心に残ったこと（生徒が友達の考えを聞きたいと思っていること）からスタートし話し合いを深める生徒主体の授業づくりを目指している。

【例2】は、「町内の事業所の魅力の発信」をテーマに総合的な学習の時間に取り組んだものである。生徒は魅力とは何かについて、グループ内で話し合ったり他のグループの気づきにヒントをもらったりしながら、働くことの意味や地域貢献などのキーワードに迫っている。A中学校が目指す姿である。

【例1】道徳科「7本指のピアニスト（A克己と強い心）」（2年自作）

ねらい

西川さんが様々な苦難を乗り越えてピアニストとして活躍されている生き方に出会うことを通して、自己の人生を切り開こうとする意欲を養う。

発問1「どんなところが印象に残ったか。疑問に感じたことはなにか。」

発問2「なぜ西川さんはあきらめなかったのか。」（中心発問）

発問3「西川さんの生き方から学んだことは何か。」

教師の敷いたレールの上を走らせる授業形態では、「出会い」の要件である「偶然性」や「対等性」を担保することはできない。生徒主体の授業づくりが不可欠で、A中学校が取り組んでいる“生徒が主体となって進める話し合い活動”がその一例である。

総合的な学習の時間においても生徒主体の探究活動が行われていて、その中には先述のキーワードと直結した活動が展開されている。

【例2】総合的な学習の時間「A町勝手に応援団プロジェクト」（2年）

ねらい

A町の事業所について調べ、その魅力を町内外に発信する広告を作ることを通して、A町の未来を豊かにする意欲を高める。

学習計画（探究のプロセス）

）課題の設定（2時間）

講演「A町の未来につなぐ商工会」（講師：商工会事務局長）を聞き課題を設定

）情報の収集（4時間）

事業所取材：・事業所決め・訪問依頼・取材内容の確認・取材

）整理・分析（5時間）

広告作り：魅力を伝えるキャッチコピー・内容

）まとめ・表現（2時間）

「A町の未来を語る会」で発表（小中合同開催、関係者が来賓として出席）・練習リハ

発表内容から

- 生徒は情報を整理分析する過程で、各事業所の魅力を、
- ・働く人が夢や願いを持っていること
- ・社会に貢献することを大切にしていること
- ・経営者が志を持っていること

と関連付けて考えていることが、完成した広告の文言から読み取ることができる。

○地域に根付いた建設会社！

A町を災害から守る（過去に大きな災害が繰り返し発生した校区である）

○期待以上の物を作る石材店

お祈りをすればするほど亡くなった方も自分も幸せになれる

○板金屋さんの社長の喜びは

従業員を一人前に育てること

○食べて納得豆腐店

この地域にあってよかったと思えるものをつくる

○人とつながる道の駅

地元の方、初めての方、誰でもくつろげる“憩いの場”

5.3 鳥取市立B中学校の取組

「4.5」では道徳科が「在り方生き方」教育の中心的な役割を果たし得ていない現状と課題を述べたが、人物の生き様との「出会い」を道徳科だけで実現しようとすることに問題があるとも考えられる。

B中学校は、この問題の克服に向けて、道徳科と総合的な学習の時間をコラボさせた取組を実践している。道徳科で取り上げる人物を総合的な学習の時間の探究活動の対象とすることで、生徒が主体的に多面的多角的に出会う場と時間を組み入れる取組である。

【例1】「広岡浅子の生き方に学ぶ」（1年自作）

ねらい

自分の命を惜しまず全力で物事にあたる浅子の姿から、自分のこれからの生き方を考える。

学習計画（探究のプロセス）

）課題の設定（1時間）

広岡浅子について知る：NHK テレビ小説・年譜から

）情報の収集、）整理・分析（2時間）

ア）誕生（誕生日、家のこと、許嫁のこと）

イ）幼少期（性格や考え方、エピソード）

ウ）江戸から明治にかけての日本（時代背景）

エ）加島銀行、尼崎紡績、大同生命設立との関わり

オ）日本女子大学との関わり

カ) 晩年にかかった病気、キリスト教

キ) 避暑地での勉強会、本の出版

ク) 関わりのある有名人

) まとめ・表現 (1時間)

発表・共有し道徳科の授業につなぐ

道徳科での主な発問と生徒の姿

発問1「浅子が命を惜しまず物事にあたっていったのはなぜだろうか」(中心発問)

発問2「浅子から学んだことは何か」

2つ目の発問のワークシートをみると、「すごいが自分には無理だ」という記述はなく、ほぼ全員が前向きにとらえていた。授業者(担任)からその日の日記に6割の生徒が自発的に道徳授業のことを書いていたと報告をもらった。帰宅後、再度一人だけで人物と語り合う時間を自分の意思で持っているのである。ここに至って本来の「出会い」が始まり、人物と対等に語り合うことが期待できるものとする。

【例2】「塙保己一の生き方に学ぶ」

～人権学習の視点も入れて～(2年自作)

ねらい

塙保己一の生き方を通して、境遇に負けず、ハンディキャップを受け止めながら、強い心をもち、たくましく生きる姿に共感させる。また、自分の生活に照らし合わせながら、自分の生き方を考え、生活していこうとする実践的な意欲を養う。

学習計画(探究のプロセス)

) 課題の設定(2時間)

人権学習:手話普及支援員を招いて

塙保己一について知る:年譜等から

) 情報の収集、) 整理・分析(2時間)

ア)『群書類従』とは?『群書類従』の歴史的意義とは?

イ)塙保己一の生きた時代は?

ウ)ヘレンケラーはどんな人?ヘレンケラーと塙保己一はどんな関わりがあったか?

エ)塙保己一の業績とは?『群書類従』以外の業績)

) まとめ・表現(1時間)

発表・共有し道徳科の授業につなぐ

道徳科での主な発問と生徒の姿

発問1「ヘレンケラーが尊敬した日本人「塙保己一」が語り継がれるのはなぜか」(中心発問)

発問2「塙保己一の生き方から学んだことは何か」

指導者は、本実践にあたって総合的な学習の時間で主体的な調べ学習を導入することで生徒と人物との「出会い」の機会を設けると共に、教師が持っている人物につ

いての情報を可能な限り与えている。これは特に「対等性」を意識した取組で、人物についての情報を極力共有し同じ土俵の上に教師と生徒が立って、人物の生き様から共に学び合うという学習を目指した取組である。一般的な授業では教師だけが人物の情報をもち、教材に書かれていることだけしか知らない生徒に発問し授業を進めることが多いが、これでは「対等性」の要件は満たされず「出会い」は生じない。本時のような場の設定と生徒の主体的な学習とが同時に実践されるとき、「偶然性」「瞬時性」さらに「対等性」が担保され「出会い」が期待できることになる。

6. まとめ

「在り方生き方」教育の中心的な役割を担うべき道徳科は、週一時間という量的な制約と各時間とも一つの内容項目を窓口と考え議論する道徳授業を繰り返すことを原則とする質的な制約がある以上、総合的な学習の時間への期待は大きい。

石川は、「中学校では「在り方」教育までは要請されていないが、「生き方」の問題を考えれば考えるほど「在り方」へと逢着せざるをえない。私は中学校三年の時期を使って、「道徳の時間」を中心にしながら、他教科の学習例えば国語や社会科、美術や音楽を通じて、人間存在への洞察の眼を少しずつ育てていくことが望ましいと考える。そうすることによって高校の現代社会や倫理などの教科への橋渡しになるばかりでなく、高校における「在り方生き方」教育がより実りあるものになると信じている。」と述べている(石川 1992)。当時は、総合的な学習の時間や教科横断的な学習の論がなかったので触れられていないが、今の教育課程であれば石川は総合的な学習の時間を重視していたにちがいない。

「自己実現」「自己有用感」の文言は学校現場で用いられているが、「出会い」の概念が軽視される傾向は今もある。また、「志」そして「世のため人のため」という文言は誤解を招く恐れがあるとして避けられる風潮も長くあったと考えられる。

そうした中、国においては、2018年の中央教育審議会答申「第3期教育振興基本計画」に「志」の文言が入った。地方自治体においても、2019年11月現在で369の自治体が「教育大綱」や「教育振興基本計画」等に「志」の文言を使用しているという調査結果がある。実際には、鳥取市が2009年度から教育ビジョン「めざす子ども像」に「ふるさとを思い、志をもつ子」を掲げているように、以前から「志」に着目してきた自治体は多いと思われる。本稿で取り上げたキーワードこそが現代の教育で最優先

されるべき方向であることが確認されつつあると言える。

学校現場においても、様々な困難な問題を抱える中で、角度を変えればそうした時だからこそ、「在り方生き方」教育を見直そうとする取組が行われようとしている。それが小学校だけでなく中学校においても顕著になっているように感じている。今後さらに教育委員会と協働し「志」を重視する「在り方生き方」教育が推進されることを切に願っている。

今後の課題として2点あげたい。まず前述した総合的な学習の時間と道徳科とのコラボについてである。「出会い」の対象を人物とし、その生き様から学ぶ学習を成立するには年間35時間の道徳科の時間だけでは「出会い」の要件を満たすことは困難である。総合的な学習の時間と道徳教育の関連を明確にし、探究課題の中に位置付けていくことが必要である。

次に、学習評価の在り方に関することである。「学びに向かう力、人間性」については、観点別学習状況評価の観点を「主体的に学習に取り組む態度」と「感性や思いやりなどの個人内評価」に分けられたが、後者は数値等による評価ではなく記述式であり評価方法を確立することは難しい。しかし学校現場には本稿で取り上げた例のように参考となる実践が多くあると思われる。時間を要するが、これらを集約し「出会い」の必要性や有効性について広く発信したり現場と共有したりしていくこと

が欄注が卒り組む態式におて2等糾環巨j概督^お

- 石川侑男（1992）『道德教育ルネサンス～実存的道德教育の試み～』金子書房
- 一般社団法人教育再生実行連絡協議会（2020）「全国369自治体に「志」が広がる！」<https://ksjrk.jp/2020/04/29/428/>（閲覧日2022年2月16日）
- ヤスパース著、草薙正夫訳（1954）『哲学入門』新潮文庫
- マズロー著、小口忠彦訳（1987）『人間性の心理学』産業能率大学出版部
- 松浦伯夫（1987）「教育における「出会い」について：本居宣長と賀茂真淵の「対面」を中心に」『甲南女子大学研究紀要』23号
- 文部省（1978）『中学校指導書 道德編』大蔵省印刷局
- 文部科学省（2008）『第1期教育振興基本計画』文部科学省
- 文部科学省（2009）『教育安心社会の実現に関する懇談会報告』文部科学省生涯学習政策
- 文部科学省（2010）『生徒指導提要』教育図書
- 文部科学省 国立教育政策研究所（2015）「生徒指導リーフ Leaf.18」『「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？』
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 解説 総合的な学習の時間編』東山書房
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』東山書房
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』解説 総合的な探究の時間編』学校図書株式会社
- 文部科学省（2018）『第3期教育振興基本計画について（答申）』中央教育審議会
- 文部科学省・国立教育政策研究所・教育課程研究センター（小・中学校編2020、高等学校編2021）『「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』東洋館出版社
- 中野明（2016）『マズロー心理学入門 人間性心理学の源流を求めて』アルテ
- 田中耕治ほか（2020）『2019年改訂指導要領対応 シリーズ学びを変える新しい学習評価』理論・実践編1 資質・能力の育成と新しい学習評価』ぎょうせい
- 豊泉清浩（2001）『ヤスパース教育哲学序説～ボルノーからヤスパースへ：自己生成論の可能性～』川島書店
- （投稿日2022年3月1日 受理日2022年3月22日）