

公民科教育法における実践的取り組みとその課題

木村 聡

【要 旨】

本稿は、公民科教育法においてアクティブ・ラーニングの視点に立った授業法の導入に際し、倫理等の科目においては禁忌に触れる議論や「タダ乗り（フリー・ライド）」によって、その学習目的の達成とアクティブ・ラーニングによる学習の深化が果たさない恐れ等があることを指摘し、その問題の克服の為に、堀悌吉の「戦争善悪論」を題材とした研究授業を実施しそこから得られた一見所見を提供するものである。

【キーワード】

公民科教育 アクティブ・ラーニング 戦争善悪論

はじめに

平成30年に文部科学省が告示した『学習指導要領』では、急速な社会変化にも積極的に対応して課題の解決に取り組むことができるようになる「生きる力」を身に着けるため、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けたアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善がうたわれている。特に公民科においては、平成28年6月19日以降、選挙権が付与される成人の規定が18歳に引き下げられたこと、将来の予測が不可能なほど、国際環境と社会の急速な変化がおこっていることから、学習者たる高校生が公民たる素養を身に着けることが目的である公民科教育にかけられる社会的な重要性はより増したといえるだろう。平成30年度『学習指導要領』や『学習指導要領解説 公民科編』でも、高校における公民科教育にあっては、生徒が政治や社会をより身近なものとして感じ、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業を通じて、彼らが「公民」としての能力をはぐくみ、生涯にわたって探求を深める未来の作り手となることが求められている。

しかし、「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業」とは言ってもアクティブ・ラーニングの手法そのものは、典型的なものでも「問題解決型学習法」「プロジェクト型学習法」「反転学習」「TBL」「話し合い学習法」「ジグソー法」などの6種が存在し、さらにはそれを促す方法については枚挙にいとまがない。また日本の教育現場で独自に発達した小グループを用いた学習方法も存在する¹。

アクティブ・ラーニングの特徴としては①学生が授業を聞く以上のかかわりをしていること、②情報の伝達よりも学生のスキル育成に重きが置かれていること、③学生は高次の思考（分析、統合、評価）に関わっていること、④学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること、⑤学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること、⑥認知プロ

セスの外化を伴うことの6つが挙げられている²。つまり、単に授業中に作業を行うことだけが目的とあってはいけな一方、知識を語彙として活用し、その事象の特徴をしっかりと学習共同者（他の生徒）に説明し、相手の答えや説明もしっかり聞いて評価する「アウトプット」が求められるといえるだろう。

ただし、こうした生徒自身の意見を述べることを求める議論や説明を伴う学習において懸念されるのは、アクティブ・ラーニングの意図する深い学びが達成されないことである。例えば、制限時間や考察のための時間の不十分なために授業とは関係の深くない、浅薄な一般論や社会的常識を述べるだけに留まる恐れがある。あるいは学習の手抜きとしては、他の生徒（共同学習者）の議論への「タダ乗り（フリー・ライド）」が考えられ、単にその場を乗り切る内容に終始するだけに終わる可能性もある。更には、グループ学習や独自の資料の分析の結果、「誤解」した結論に達し、歪んだ形で知識が獲得され、考査等での評価や能力の向上につながらない恐れも考えられる。

この問題は本稿の主題とする公民科において特に顕著に表れる可能性がある。何故なら公民科は、社会に対する見方を養う「政治・経済」や、倫理や正義、人としての生き方や考え方を扱う「倫理」、そしてそうした問題にどうすればよいかを問う「公共」を含んでいる。とりわけ新たに必修科目として設けられた「公共」及び「倫理」と、関連する科目としての特別活動にはそれぞれの目標に「人間としての在り方生き方」が掲げられており、こうした目標が意識されるあまりに、先述したような社会的な一般論や常識を確認するだけに終わる恐れがあるといえる。何故なら、人間が社会に向き合うとき、大なり小なり「権威」やその時々で掲げられる「正論」に依拠し、従ってしまう側面があるからである³。

もちろん、以上のような点は『学習指導要領解説公民科編』でも留意点として次のように言及されている。即ち、高等学校における公民科教育の目的は「自明視していた価値観や主張の前提となる考え方が、また探究の出発点となった問いそのものが問い直されることである。したがって、単にそれぞれの主張を表明して共通項を確認したり、合意形成を急いだりすることがないように留意することが必要」というものである⁴。また「指導に当たっては、いかに生きればよいかという問いを切実に問い、その問いに、まず先哲がどのように問い、どのように答えを求めているかを参考にしながら、自らの答えを求めて思索を深めることができるようにすることが必要となる⁵」と述べている。

そこで本稿は、こうした学習指導要領の改訂に伴い、今後求められる主体的・対話的で深い学びを伴う公民科の教育法について、『学習指導要領』を確認したうえで、懸念される点を整理、指摘し、今後さらなる実施が求められるアクティブ・ラーニングの指導法が、授業の内にどのように取り入れられるべきなのか述べる。特に上記の問題関心から、「倫理」を扱った筆者の授業実践から得た見地を基に実践における課題を見出す。

1. 平成30年度改訂『学習指導要領』の公民科教育におけるアクティブ・ラーニングの視点にたった授業の位置づけと懸念事項

(1) 『学習指導要領』の平成30年度改訂の経緯と要点

まずは平成30年度改訂の『学習指導要領』と、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説公民編』を基に、本改訂で想定される社会情勢とそこから公民科に期待される教育を通じた役割及び教育像をアクティブ・ラーニングを基軸に確認する。

『学習指導要領』と『解説公民編』では、「厳しい挑戦の時代の訪れ」を想定している。その背景

にあるのはAIやIoTなどの情報通信技術の発達と普及によるSociety5.0の到来と、更なる情報化とグローバル化の進展である。特に『解説公民編』では、以上の要因から社会全体が複雑さを増したことで、今後の社会の変化が急速かつ予測できないものになったと規定している⁶。

一方、選挙権が18歳以上に引き下げられたことについては『解説公民編』では、高校生にとって、政治や社会は一層身近な問題となり、高校生が実際上の身近な問題として、積極的に国家や社会の形成に関わり、学習に取り組む環境ができた、と述べている⁷。

『解説公民編』では、こうした環境で課題に取り組むことを通じて、以下のようなことを教育に期待している。第1に、「多様性を原動力とした、質的豊かさを伴った個人と社会の成長につながる、新たな価値を生み出すこと」である。具体的には、学校教育を通じて、こうした変化に向き合い、他者と共同して課題解決や情報の見極め、知識の概念的理解や情報の再構築、状況の変化の中で目的を再構築する新たな価値を生み出せるようになることで、変化に対応し問題を解決してゆく主体となることを期待している。

つまりは、生徒が自ら資料や文献、データを基に、社会的事象の特徴や問題点を見抜き、それを他の生徒に説明し、議論することが出来るようになることを通じて、生徒が未来社会を切り拓く能力や資質を勝ち取ることを求めている。

そして『解説公民編』では、平成21年の改正以来、「知識及び技能の習得」と「思考力、判断力、表現力等」の育成のバランスを重視し、「生きる力」を育成しようとした過去の枠組みを発展させることでこの目標を達成するとしている。具体的には、平成28年12月に示された資質・能力として「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の修得）、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の3本柱に基づいた再整理が行われた⁸。

またこれまで大学選抜や資格などの関係で改革の難しかった高等学校教育についても、高大連携という形で、初等中等教育—大学教育改革—大学入学者選抜改革を一体として実施する形で推し進め、またキャリア教育の視点で学校と社会の接続を進めるとされている⁹。その意味で今回の18歳への選挙権付与を受けて、未来の作り手の排出という任務に即し「主体的・対話的で深い学び」の実現にむけた授業改善の方策として、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改革を重視している¹⁰。

そのうえで、学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力）や教科横断的学習の充実が必要だとしている。このため、学校全体として生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善を通して、教育活動の質の向上を学習効果の最大化を図るカリキュラムマネジメントに努める必要をうたっている¹¹。

（2）「公民科」改定の趣旨におけるアクティブ・ラーニングの立ち位置

そのような『学習指導要領』全体の改定の趣旨の中で、特に公民科に期待されるのはどのようなことであるとされているか。

平成21、22年の改定では公民科を含む社会科全般において、社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること等に重点を置いて、改善が目指されてきた。しかしこのうち、「主体的に社会の形成に参画しようという態度」や「資料から読み取った情報を基に社会的事象の特色や意味について比較したり関連付けたり、多角的・多面的に考察したり表現する力の育成は不十分であった」という指摘がな

された。特に「社会的な見方・考え方」の全体像が不明確であったことから具体策が特に公民科において未定着で、学習内容の定着率も低いこと、課題解決活動の取入れが不十分であるという批判があった、と『解説公民科』は述べる¹²。

『解説公民科』ではこの批判とその反省を踏まえて、次のような改訂が行われたとする。つまり、全ての教科において教科特有の「見方・考え方」を「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」として定め、またこれが「各教科などの学習と社会をつなぐもの」と整理がなされた¹³。

そして『解説公民科』では公民科を含んだ社会科・地理歴史科全体における社会的な見方・考え方の具体例として、「知識や思考力などを基盤として社会の在り方や人間としての生き方について、選択判断する力」、「自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を、歴史的に考察する力」、「持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決する態度など国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育むこと」を挙げている。

更に、公民科における「社会的な見方・考え方」を科目ごとに整理して次のようにしている。新教科の「公共」では、「人間と社会の在り方についての見方・考え方」が重視され「社会的事象等を倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることにむけて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などに関連付けて」働かせるものとしている。ただし公共においては、着目点が「幸福、正義、公正」など多様であることに留意することが述べられている。

「倫理」の「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」とは「社会的事象等を、倫理、哲学、宗教などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などに関連付けて」働かせるものとしている。倫理での見方・考え方の留意点は、「心理、善、美、正義」など、多様であることに留意する必要があること、としている。

「政治・経済」の、「社会の在り方についての見方・考え方」とは「社会的事象等を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などに関連付けて」働かせるものとしている。政治・経済の見方・考え方の着目する視点の留意点は「対立、協調、効率、公正」など、着目点が多様である点である、としている。

ここから、これまでの多くの社会事象等の概念について理解を図りながらも、実社会とのかかわりを意識して課題を解決し、探究する活動を重視した上で、目標の具体化を進めてきたことが読み取れる。

上記改定の基本的な考え方としては、今後の学習活動では「何を理解しているか・何ができるか」に留まることなく、「理解していること・できることをどう使うか」を意識した指導を求めものだとしている¹⁴。ここから総説に示された「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」の公民科における具体的な定義は次のように示された。「知識及び技能」とは社会的事象等に関する理解などを図るための知識と社会的事象等について調べまとめる技能であるとされており、「思考力、判断力、表現力等」は、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力や、考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力としている。また、「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、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情などとしている¹⁵。

これらの関係において基礎的・基本的な「知識及び技能」は、子供たちの未来において、生きて働くものとして確実な修得を図ることが必要であると定義されている。なぜなら先述した通り、

「知識及び技能」とは社会的事象等に関する理解などを図るための知識と社会的事象等について調べまとめる技能であるとされており、これをもとに、特に社会的な見方・考え方を働かせることが「思考力、判断力、表現力等」の育成を行う上で重要となるからだ。また特に社会的事象等について考察することで、「知識及び技能」の深化にもつながるという相互補完関係がある。そしてその課題を通じて学習に取り組むことは「学びに向かう力、人間性等」で求められる社会にみられる課題の把握と、その解決の構想を通じてよりよい社会の実現を目指した課題を解決しようという主体的態度の養成にもつながる。結果として「社会的な見方・考え方」を働かせた「思考力、判断力、表現力等」の育成が、「知識及び技能」の修得と「学びに向かう力、人間性等」の涵養にもつながる、資質・能力の三本柱の育成に資するとされている。

3つの資質・能力の育成は以上の設計に見られるように、学習者が自らそうした能力や知見を勝ち取り修得するのと同時にその経験を実践的に積むこと、そしてさらに自らその知見に基づいて問題解決の方法を探り、他者に説明するという技能の実践的経験を積むこと、その経験を通じて学びに向かう姿勢を養成するという構図がある。これらは相互補完的であり、相乗効果が生まれるようになっており、学習の効率や効果を大きく上昇させることができるように設計されている。そしてその機能を発揮するための根幹に据えられているのが、アクティブ・ラーニングの手法となる。

(3) アクティブ・ラーニングを巡る問題点と実践上の懸念点

以上のような期待がかけられる公民科の教科指導において、ではどのような指導上の手法と課題が実際上の問題として挙げられるかを次に示す。

まず第1の課題としては、社会的現象や思想などに関する概念や理解について、諸資料から生徒たちが読み取り、議論を通じて理解できるようになる、また同時に実際的な社会問題や倫理上の課題に積極的に取り組み、答えを導き出す、という考え方が示されているが、そもそも社会構造や概念に関する知識や理解の乏しい状態で、課題解決に踏み込ませるといった試みが、答えを出そうとして曲解や拙速を招く恐れがある点あげられる¹⁶。

第2には、はじめにで記した通り、現実社会における課題を扱う公共や政治・経済、倫理の場合、議論のための時間的制約や、詳しい意見や議論はそれを得意とするものに任せればよいという態度に代表される「タダ乗り（フリー・ライド）」により、表面的で模範的な回答のみを繰り返す浅薄な議論に落ちてしまい、主体的でも対話的でもない深い学びを伴わない言語活動に陥る可能性があることである。

第3には、歴史上の重大な社会背景や問題を基にした、メルクマールとなった思想や概念を解説する場合、その概念自体が模範解答となり、生徒自身の自由闊達な議論の余地が失われ、あるいはそうした議論や概念を生み出した社会的背景を理解しきれずに出した生徒の回答などが、本来の学術的に正当な解釈からは大きく的を外したものとなり、結果として知識・理解の面での評価を大きく下げってしまう恐れがある点である。

以上の3点をまとめると、問題は、学術上の真理や社会一般の通念と、生徒が観察し、気付いた「真理」との間の齟齬を如何に埋めるか、考査や評価の方法次第によっては、学習中の生徒のいたった「真理」そのものが、無意味になる可能性や、成績を下げる原因になりかねない、という点にある。

2. 授業実践上の課題—令和4年8月の高大連携プログラムから

以上の様なアクティブ・ラーニングの視点に立った指導法の導入を巡る問題点を意識した上で、筆者が行ったアクティブ・ラーニングの視点に立った授業の概要と、そこから得られた知見を以下に記す。本章ではまず授業実施校とそのクラスの概要を記し、次いで取り扱った教材や上記の留意点に対する対策を示し、授業の概要と生徒たちの様子を記す。最後にそれらから得られた知見を示す。

(1) 授業実施学校の施設設備および生徒の状況

別府市のM高校は大学院、大学、高校、中学、小学校、幼稚園を経営する私立学校法人の擁する高校であり、同校の普通科は更に特別進学クラスと高大連携クラス、体育専攻クラスに分かれる。高大連携クラスは、同学校法人経営の大学の各学部との連携接続を重視したカリキュラムが組まれており、2年次にそれぞれの学部に対応したコースを選択することになっている。このため従来の高校での授業科目だけでなく大学と連携した授業や「課題探究」等が割り当てられており、大学の授業や研究の考え方を参考にしながら、1人1研究に取り組むことが生徒に求められている。こうした傾向は国公立・難関私立大学合格を目指すとされる特進クラスにも認められ、高大連携クラスほどではないものの、「探究活動」の時間では高大連携プログラムの一環として大学教員による授業が定期的に行われている。また学外の講師やプレゼン等の講義が存在することから、生徒たちは積極的に考えて情報を発信することを定期的に求められる学習環境にあった。

今回筆者が実践した授業も高大連携プログラムの一環の授業である。授業では通常の「倫理」と密接に連携する発展課題として「平和思想」を扱った。この授業は「人文探究」の一環として行われ、当日の授業の履修者の合計は13名であった。発展的課題として1. テーマに応じた事前課題の調査学習、2. 授業、3. 6人と7人の班に分かれたディベートを実施し、最後に学習の反復の機会として4. 最後にアンケートの実施を行った。

(2) 授業の主題と教材として取り上げた堀悌吉「戦争善悪論」について

授業で扱った内容は次の通りである。授業のテーマは先述した通り「平和思想」である。これは本来の授業実施予定日が8月だったこと、そして高校側の希望する地域（大分県）の偉人と絡めた郷土教育との関連から設定された。扱う材料は大分県杵築市出身の堀悌吉であった。堀は大日本帝国海軍（以降、旧日本海軍）の士官であり、平和主義と戦争の絶対悪を公然と表明した特異な軍人である。彼の平和に関する思想は、「戦争善悪論」というテキストとして残っている。そこで「戦争善悪論」をもとに堀の考えの特徴や主張を教員が授業で解説したのち、生徒たちには堀の思想の特徴や堀の思想に対する賛成論と反対論をまとめてもらい、最後にその内容を報告してもらうこととした。2グループに分かれて堀の思想に対する賛成論と反対論をそれぞれまとめ上げ、各グループで出された意見を報告する課題を通じて、覚えなければいけない内容ではなく、堀の思想について多面的に批判、引用することで理解を深め、相対化することが授業の目的であった。丁度、ロシアのウクライナ侵攻や安全保障政策の見直しが本格化したこともあって、堀の平和に対する考え方を実践的に活用し、議論する環境も整っていた。

ここで、教材とした堀悌吉の「戦争善悪論」について、その教材とした理由を含めて解説しておく。第1の理由には、堀の「戦争善悪論」が、平易かつ客観的な考察からなる三段論法によって構成されている点が挙げられる。後に詳述するが、堀は戦争で最も広範囲に行われる「人間相

互ノ殺戮」こそ戦争の本質であると述べる。故に、戦争の本質を検証するには殺人に関する善悪論を行う必要があるとして、「なぜ殺人は社会で悪とされるのか」、「殺人が容認されるのはどのような状況であるか」という考察を行う。そしてその論理を、「殺人を相互に繰り返す国家間の戦争」にもあてはめる。このように、堀の議論は、複雑かつ高度な問題である、と認識される問題について、きわめて平易な問題に落とし込んで議論を行うものである。以上のような内容は、論理的な思考の手本としてふさわしいものと考えた。

第2に、「戦争善悪論」の後半では、戦争には、「人間個人や社会全体の道徳的、そして経済的にも利益をもたらす、善の側面がある」という主張に対して、堀の反論が述べられる。戦争に対する堀の多面的な考察と本質の指摘、地に足を付けた落ち着いた反論が行われる箇所であり、社会的現象に対し、多面的に考え、本質を見抜く考察の手本としてふさわしいと考えた。

第3に、「戦争善悪論」が功利主義や社会進化論、人文主義などの多くの思想を包含している点が挙げられる。生徒らが「倫理」で学び、また今後学ぶことになる思想の多くの側面が含まれており、議論が発展させやすいと考えた。

以上の点を纏めると、堀の「戦争善悪論」は、戦争は何故悪なのかという一見難しいように思われる問いに対し、人倫の問題として平易かつ一般的な論点を議論の出発点としている上、そこから人間と社会の関係、客観的な事象として、戦争で何が行われているのか、という客観的かつ多面的な議論をしている。議論の広がりとしても、また生徒たちがこれまでの学びを活用するうえでも、きわめて示唆に富んだ教材であると判断した。

前章(3)で記した懸念事項については、授業全体の構造の中で次のような対策を施した。第1に、概念的な問題の理解が不十分なことから、議論が拙くなる恐れがあることに対しては次のようにした。まず1つの項目や主張に対して1つの章を割いた。そして、スライドには「戦争善悪論」の原文のテキストから該当する箇所を複数引用した部分を提示した。この狙いは、指導者の示す特徴や要点を、自ら原文を読み取ることで確認できるようにすること、テキストの解釈に基づいた着実な批評が出来る環境を整えることにある。

第2にディベートやグループワークの際に、意見の創出や考察を他の共同学習者に任せる「タダ乗り(フリー・ライド)」や無難な一般論での受け流しの防止として次のように対策した。まず、堀の主張についてはなるべく原文を引用し、堀が実際に書いた内容に基づいた議論や評価ができるようにした。これにより、最低でもグループワークやディベート時に出た意見を実際のテキストに基づいて批評できるようにした。授業資料の工夫としては、堀の主張の内、ディベートの際に論点になりそうな箇所を特徴として強調して、意見を出すたたき台として指示した。また、最後にはアンケートを提出してもらうことで授業全体の目的が最後のディベートにかかっていることを意識させた¹⁷。

第3の思想哲学の要点の理解度と解釈の幅の問題については、事前課題の提示により、当日の授業の理解に要する力の軽減と、これまでに示した細かな論点整理により解釈の逸脱を防ぐこととした。また「戦争善悪論」の執筆された時代背景と執筆動機について詳しく解説することで、堀の主張の軸を外さないようにする解釈の余地をあえて狭めた。

(3) 当日の授業実施状況について

以上のような教材を巡って、当日は次の3段階の手順を踏んで、授業を実践した。第1段階は、生徒たちの自主課題としての堀悌吉についての調査とレポートの執筆である。第2段階は、その調査を踏まえた上での、堀の思想の解説である。第3段階は、堀の来歴や思想の解説を聞いたうえで、戦争善悪論を巡る、生徒同士のディベートである。以下、各3段階での授業と生徒たち

の学びの様子を記す。

(3)－1 当日までの生徒たちの事前調査課題

まず生徒たちには次のテーマに基く課題が与えられ夏期休業期間を使つての調査とレポートの執筆を課した。課題は堀悌吉の生涯と業績について自由に調査してまとめることである。

この課題で生徒たちが言及した項目を列挙すると次のようになる。まず、堀悌吉の出身が現在の大大分県杵築市に当たること、もともと姓は矢野であり父・弥三郎の次男として生まれたこと、断絶した堀家の養子になったことである。このことについては13名全員が言及していた。また日露戦争に従軍した際目撃したロシアの軍艦ウラルが沈む様子から戦争は醜いという感想を抱いたことに言及していた生徒は合計8名、堀が「戦争は悪である」という趣旨の論文を記したことに言及した生徒は7名いた。近代史に強い興味を持つ学生の中には、対米開戦に反対しながらも戦争の指揮を執った山本五十六や、その後任として連合艦隊司令長官となった古賀峯一との関係に言及したものもあり、その合計は3名である。全員の生徒が、何らかの形で堀が杵築の出身であること、日露戦争をきっかけに戦争の醜さを自覚し、戦争への反対を示していたことに言及していた。

このほか、堀がフランスに駐在していた経歴に言及したものが2名、戦争を予防する意図で海軍軍縮条約に関わっていたことに言及したものが全体の半数にあたる7名、そうした姿勢のために、対立派閥の艦隊派との軋轢から現役を退いたことに言及していたのが1名、この時代の軍人に珍しく、「記録を残すことの重要性を認知していた」ことに言及していた生徒が2名いた。

全体としては堀が大大分県の杵築市出身の海軍軍人であること、戦争に対して反対の立場をとっていた特異な人物であることは共有されていた。一方で、なぜ堀が戦争を醜いと感じるようになったかを把握している生徒は半数であり、また堀が「戦争本質論（戦争善悪論）」を執筆して、戦争は悪であると論じたこと自体は知っているものの、どのような論理や背景からそのような結論を導き出したか、に言及した生徒はひとりもいなかった。

以上のことから当日のテーマは「堀悌吉の平和主義思想」とした。「戦争善悪論」の内容理解を通じて、堀の戦争に対する倫理的論考と、社会的現象としての戦争に関する観察の手法を理解すること、倫理や社会的事象に対する観察の方法の学習に焦点を当てた。また生徒たちによるディベートでは、「戦争善悪論」で示された堀の主張に対して、「賛成論」と「批判論」をそれぞれまとめさせた。「戦争善悪論」に対する意見を出すことを通じて、堀の主張や観察の手法について深く理解することを目的とした。

(3)－2 授業当日のテーマ学習

①倫理の問題としての「堀の平和思想」の論点の提示

授業の当日は、前半に堀の「平和主義」思想の背景と論理的枠組みを45分使つて示し、10分の休憩の後、堀の「戦争善悪論」について各グループで意見をまとめてもらいその思想の是非（問題点や限界）を反対派から述べてもらい、次いで賛成論からの擁護を行うものであった。この一連の流れは事前に宣言した。

授業の冒頭では生徒たちには、今回の授業で考えなければいけないポイントとして、平和を巡る思想の命題をスライドで示した。

重要なポイントは「平和」という言葉の定義や概念を、生徒との質疑応答を通じて共有し、今回のテーマである「平和とは何で、どうやって保たれるのか？」を考える筋道を示すことである。そこでまずは「平和という言葉聞いて何を思い浮かべるのか」という生徒との質

疑応答を行った。この問答は「平和」という言葉には、正反対の状態として戦争や苦痛、殺人などのイメージがついて回っていること、つまり、平和の対義後としての戦争状態があるという認識が我々に共有されている事を理解することを目的としている。次いで先の議論を基に、戦争と平和を巡る考え方が「善と悪」の2元論であり、平和が続くこととしての善と戦争が起きる事としての悪の2項対立が成立することを確認した。そしてここで今回の授業の間を示した。つまり、平和が「良いもの」と述べるのは単純だが、ではなぜ反対の戦争が悪なのかということである。この問題について、その理由を再び生徒との質疑応答を通じて認識を共有した。ここでの結論は、戦争の悪いイメージとして死や苦しみ、殺人が想起されるというものだ。そこから更に逆説として「身を守るための殺人ならでは許されるか？」という、あえて平和は善であるという命題とは矛盾する質問を行った。以上の問の目的は、平和を巡る思想に問題点があるということ共有することである。そしてこの問題に取り組み、ある程度の解を示した人物として、生徒たちとゆかりのある堀悌吉を紹介し、改めて授業のテーマが「平和を巡る思想」であることを共有した。

② 堀の思想の解説

ここが、本授業の核心部となる。生徒たちにはまず堀が平和主義者となった契機について彼の自伝を引用してまとめたスライドを示した。尚、以下の内容は特に断りのない限り大分県先哲史料館編『堀悌吉資料集』第3巻（大分県教育委員会、2017）所収の「戦争善悪論」より引用したものである。ここでは堀には「戦勝を挙げても戦争の醜い、人命が軽視され、失われる光景がいつも目に焼き付いていた」こと、戦争がひとつの海域で起きると、他の海域にも伝播し、悲劇が広がってゆく、という彼の戦争体験からの考察を読み取ることが狙いである。

次いで、堀が「戦争善悪論」を執筆するきっかけを説明するスライドを示した。ここで生徒に理解してほしい点は当時の社会情勢と、堀が「戦争善悪論」を書かねばいけなかった理由である。当時の第1次世界大戦は社会全体を巻き込んだ大戦争だった。このため堀の通う海軍大学校では、戦争が人類の発展や文明の進化に寄与するという戦争善論が学生間で唱えられていた。しかし堀だけは戦争悪論を唱えて反対し、教官より自身の意見をまとめたレポートの提出を命じられた。それが「戦争善悪論」である。

もっとも重要なのは堀の「戦争善悪論」の発想と立論である。その解説は堀の「戦争善悪論」の引用とその現代語訳を示しながら次の通りに説明した。堀は戦争の善悪を論じるには、まずなにより戦争で最も広汎に行われている人間の行いを見定め、その善悪を論じればよいと唱えた。そして堀は戦場では「人間相互ノ殺戮」、つまり殺人が最も広汎に繰り返されていると述べ、以降殺人に関する善悪論についての議論を始める。

堀は人が生き続けることこそが、あらゆる文明社会や思想に共通する最高善であると結論付ける。そして、人間が生存するために必要な条件を、人間と社会の関係に着目して議論する。つまり、人間はひとりでは自身の生存に必要なものを賄えない。そこで、自身の仕事を通じて生産した物資やサービスを他者に提供することで、生存に必要なものを賄う相互依存の関係を築き上げた。これが社会であり、ここには自身の生存の為に他者の生存を必要とする関係が成立する。この社会において、自己の目的のために殺人を犯すのは、他者の生命を損なうのみならず、自らの生存の土台とそれ以外の社会の構成者の生存を危うくする罪となる。故に、殺人は社会的に、人間の種が生き残る生存の基盤を危うくする行為とみなされ、悪とされる。殺人があらゆる面で人間の生存を危うくする悪である故に、殺人を広汎に行う戦争もまた悪である、というシンプルな立論である。

更に堀の戦争に対する考察の要点を「戦争善悪論」の抜粋と現代語訳を添えて説明した。此処は善の目的のために起こされた戦争は善のほうであるという意見に対する反論が記された箇所であり、堀の「戦争善悪論」の第2の根幹となる。結論から述べれば、堀は善の目的のための戦争であっても戦争自体が悪であり罪であることに変わりないとした。そして、戦争自体は、国家の存亡に関わったときのみ許される非常手段、つまり生存のために不可避なものとしての防衛戦争のみ許されるとした。こうした結論を堀は、戦争の善という目的とその手段としての戦争の性質は違うのだ、として次の様に論じる。即ち、戦争を行う主体は国家である。そして国家とは、「人類の向上と発展」という理想に至るまでの1つの経路である。何故なら、理想（善）を実現するため「自由意志と希望を持つ人々」はまとまりとして民族を作った。そしてそうした集団の利害を共有する人々（民族）を組織として代表するものが国家であるからだと述べる。ここでは国家対立とは理想を実現するための主義主張や世界のあり方（利害）の対立であり、よりよく生きようとして、利害で対立する人間と変わらない。戦争と殺戮は、理想という目的を達成する手段であって目的そのものではない。他に目的達成の手段があれば戦争を行う必要ない、と結論付けられる。

堀はこの国家と人間の間を、人間の善と殺人をめぐる関係にあてはめて議論を進める。つまり、いかなる価値観からも、生の持続という点で殺戮に走る戦争は悪に他ならない。しかし、唯一生存という善が、殺人という手段によってのみ達成される状況が生じたならば、生存という善と利益が殺人の罪悪を上回り、手段として許される、というのだ。ここで重要なのは、生存のために殺人が必要不可欠だと認められた際に、その行為が許容されるのであって、殺人の罪そのものが取り消されたわけではないということである。この論を適用して、国家は善の目的のために戦争を起こすが、それは善のための戦争が善であることを証明しない、としている。

ここでいったん堀の思想に関する解説を終えて、生徒たちには堀の思想の内容を整理させた。生徒同士のディスカッションを行って、特に、堀の考え方の特徴3点を理解できるかどうか、次のディベートの成功のカギを握るものと考えていた。その特徴とは、1. 殺人を巡る倫理的問題を戦争の是非の結論にしている、ということ。第2に、人間と国家の関係について、民族を介して、集団の利益の代表者としての国家の側面を重視したこと。第3に、それを理由に、殺人を巡る倫理や目的のために殺人が許容されるかどうかの論理を、国家のそれにあてはめたことである。

(3)－3 授業当日の生徒の活動状況

賛成論側と反対論側にはそれぞれ15分の猶予を与え、まずはグループ内で意見をまとめさせた。この議論整理の場面では反対論よりむしろ賛成論の班の議論が不活発であった。これは、堀の立論に隙を見いだせず、論点の付け足しや他のたとえとしての議論の導入が難しかったことが原因として見受けられた。最終的にグループでまとめられ、実際にその後の意見発表の際に出された主張と結論を表にまとめると次のとおりである。

賛成論	反対論
<ul style="list-style-type: none"> 問答法を通じて互いの利益を不利益、合理性と非合理性を悟らせることができれば、堀の考えた平和が訪れるのではないか。 	<ul style="list-style-type: none"> 戦争を単純に否定するだけではだめで、何かを得るための戦争も容認されるべきではないか。

<ul style="list-style-type: none"> ・十戒などで殺人が禁止された理由とよく合致している論理。古い歴史のある宗教にも通じる議論。 ・戦争以外のモノの獲得手段が真剣に議論されるべき。戦争によってしか守れないという議論は、それを守る代わりに何か別のものを失うことがあるのではないか。 ・戦争によって得られる名誉やお金や安心感などは、それ以外の手段でも得られるという議論には賛成できる。 ・暴力はなくなるといっても対立して得られるものは少ないのではないか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単に殺すのが駄目だという議論からでは、純粋な、本能的な暴力はなくなるのではないか？ ・また話し合いより暴力で獲得した方が「手取り早い」点が否定できていない。自身の安全を図るために暴力は必要と認めてしまっているのがその点の矛盾の現れ。
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

賛成論では倫理の授業内容と、堀の議論の類似点を指摘した意見が見られた。また戦争そのものが何らかの利益を得るための手段のひとつである、と堀が見なしている点が理解されていることがよみとれる。ここでは、堀の戦争が利益を得るための手段のひとつでしかない以上、それ以外の対立の調停手段や利益獲得の手段を追求するべきという考え方が肯定的に理解されている。一方、反対論側では、堀の議論について殺人を禁忌とする論理から戦争を禁忌としては、人間の本能的な暴力は抑えられない、という論点が提示された。また、利益獲得の手段という考え方は戦争を完全に禁忌にできないという意見もあった。

(3)－4 アンケートの集計結果

授業の最後に次の問からなるアンケートを実施した。最初の問は堀の平和思想をよく理解できたか、というもので、選択肢は自身の理解度を申告する形で5段階に設定した。このうち、2段目の「理解できた」と回答したものが10名、中間の「なんとなく理解できた」と回答したものが2名いた。問2はグループワークで自分なりの答えが見いだせたか、を問うもので、同じく5段階の選択肢とした。2段目の「答えは作れた」と回答したものが6名、中間の「何とか答えは作れた」と回答したものが2名、4段目の「答えに自信がない」と回答したものが1名、最低の「答えが作れなかった」と回答したものが4名いた。問3は「グループ討論では自分の主張を明確に伝えられたか」を問うもので、2段目の「伝えることができた」と回答したものが5名、中間3段目の「半分は伝えることができた」とするものが3名、最低の「まったく伝えられなかった」とするものが4名いた。問4は「今回の授業を通じて平和や戦争についてもっと知りたい・調べたいと思ったか？」を問うものでこれには「1. 強く思った」と答えたものが3名、「2. 思った」と答えたものが7名、「3. なんとなく思った」と答えたものが3名だった。

以上のアンケート結果を基に回答のグルーピングを行うと以下の3グループに分けられる。先ず第1のグループは堀の議論を「理解できた」と答え、かつグループワークでの自分なりの答えを見出し、それを伝えられたことの実感や手ごたえを強く感じている者たちである。これが最も数が多い。具体的には問1に「理解できた」と回答したものの内、問2の自分なりの答えの作成ができたか、その考えをグループ討論で伝えきれた自身があったと答えたものは8名に及んでいる。彼らの自由回答欄での記述は次のようなものである。

「戦争で得られるものもあるのかもしれないが、一番大切なものを失ってしまうものだと考えた。いままだ戦争をしているところがあるが、必ず戦争のない世界になればよいと改め

て感じた。」

「ロシアとウクライナの戦争が今もなお行われていて戦争を身近に感じるようになった。戦争で苦しむ人々をニュースでみてどんな理由があっても大量の死者や負傷者を出すことはいけないと思い、堀の平和論はその点でとても共感できた。」

「戦争がいけないというのはおそらく世界各国が重々承知の事実だとおもうけど、自分の身をまもるためには相手を殺してでも守らねばいけない時がある。戦争をなくす方法は現在ないでしょうし、これからも答えはでないものと思う。よって今自分ができるとは戦争を起すてはいけないという信念を持つことくらいである。」

「平和教育が前提の自分たちでも、堀の平和思想に反対論を出すことが難しい。ただ、自分たちの考える「平和」と堀の考える平和は少し違うものだった。やはりその時の世界情勢によって人間の考える平和が違ってくるのだろう」

「戦争はいけないと固定観念を持っていたが、改めて戦争により失われるものが多いのでやはりやってはいけないと思ったが、実際にどこかの国が攻めて来たら戦うだろうし、現実的な考え方をすると、今までに起きた戦争は話し合いをしていたら起きていなかったと考えることは難しいと思った。」

このように、堀の「戦争善悪論」の理解やそれへの反論にむずかしさを感じつつも、自分たちと堀とは、考えている平和の前提が異なること、それが戦争を否定する立論の違いに現れていることに自力で気づきを得ていることが窺える。また、現在の国際情勢に思いをはせ、過去の戦争の原因や回避についても前向きな姿勢をむけつつも、今までの自分になかった視点から考えようとする、これまでの自分の考えとの違いを認識しながらも前向きな姿勢も見られる。

一方、堀の議論に高い理解を示しながらも、グループワークでの自身の意見立案と、その伝達が「まったくできなかった」と解答したものもいる。該当するものは2名である。その自由筆記欄に記されたものは次の通りである。

「難しいところはあったけど戦争が昔からどういう風に捉えられていたか少しわかったのでよかった」

「どんな理由があっても戦争をしてそこから得られるものは良いものではないと思います。戦争をして何かを解決できるわけではない」

最後のグループは堀の主張について理解度について「なんとなく理解できた」と解答し、かつ問2問3について全く答えを作れず、また伝えることもできなかったと回答したグループであり、2名が該当した。自由筆記欄は、一人は無回答であり、もう一人は下記のように記している。

「堀の議論に反対論はできない。大切なひとがいるのにいずれ死ぬにしても戦争なんかで命を落とす必要はないはずで、反論が1つも思いつかなかった（中略）うそで思ってもいけないことは言えない」

この生徒は堀の主張の半分は理解できたと回答していたが、それでも戦争がなぜ悪なのかを説く堀の主張に反対すること自体を禁忌ととらえ、考えること自体に踏み出せなかったようである。また、先のグループ中の後者の意見も、戦争で得た利益もまたタブーと捉え、「そうあるべきでない」という結論以上のものを外せていない。2人の生徒に共通するのは、平和が如何に尊く、それとは真逆の殺人が横行する戦争が如何に悪であるかという議論を行う堀の立論に反論することが殺人や戦争を肯定することになるのではないかと捉えていることである。つまり、一般論から導き出された表面的な理解のため、本授業の目的である反論を考えることそれ自体が禁忌と捉えられてしまった。堀の「戦争善悪論」の理解が当該生徒の内では活発な考察へと繋がらなかったのだ。重要なのはこうした意見が、議論が活発だった反対論のグループの内から出されたとい

うことである。先述した通り、意見整理のグループワークにおいて反対論側では活発な議論が交わされていた。一部生徒の積極果敢な議論によって、他の生徒が自身の意見として何かを述べる機会が失われた結果、その議論に「タダ乗り（フリー・ライド）」した可能性も否定できない。

おわりに

最後に各章の小括を示し、改めてアクティブ・ラーニングの視点に立った授業について、今回の授業から得られた教訓を結論として示す。第1章では高等学校の公民科教育法におけるアクティブ・ラーニングの要素の位置づけと、同視点に立った授業について、懸念事項と合わせて検証した。その根幹にはアクティブ・ラーニングの視点に立った授業展開によって、学習者が主体となって「社会的な見方・考え方」を働かせることを促し、社会や思想の特徴を知識として活用して獲得する過程が重視されている。それを学びに向かう姿勢を含めた「深い学び」へとつなげるという意図があると確認した。しかし問題は、アクティブ・ラーニングの要素を取り入れたために、学習の習熟度や学びの深さが、生徒の学習への姿勢に今まで以上に依存することになったことである。つまり、アクティブ・ラーニングを導入しても、議論への「タダ乗り（フリー・ライド）」やその場を凌ぐためにお茶を濁したような一般論を繰り返すだけに終始しては、深い学び、効果的な学びとはならないこと、また指導者側の意図しない気づきによって生徒が学習内容を歪んだ知識として獲得する恐れがあることを指摘した。

第2章では以上の懸念点を念頭に、堀悌吉の「戦争善悪論」を題材に研究授業を実施した。この授業では堀の「戦争善悪論」を引用し、引用文から堀の主張を読み取ることで堀の主張に対する誤解を防ぐことを企図した。また堀がその発想に至った個人史的背景や社会的背景を含めた解説を行うことで、堀の主張の論旨を読み違えることがないように配慮した。そのうえで「戦争善悪論」の立論や主張に対する批評をグループディスカッションとディベートで行ってもらった。ここではその後のアンケートの結果から、「戦争善悪論」へのテキストを通じた理解が、更にその批評を行うことを通じて、生徒たちの議論を活発化させ、堀の主張のより深い理解と考え方の応用に導くという、高い学習効果と好循環を生み出しことが確認できた。一方で、最初に示した懸念点も現れた。それが殺人を罪悪とする議論を基にした戦争否定論への反論そのものが、殺人や戦争の肯定であるという認識が見られたこと、そのために議論を深化させることがなかったこと、またこうした意見が他の生徒の活発な意見に流された「タダ乗り（フリー・ライド）」の結果であったことである。この点、反論が禁忌に触れるととらえる必要はないと、授業内で予め言及しておく必要があった。この注意を行っておくことで、学習者は既に授業内で注意されたこととして、自由討論やアンケートの回答では別の意見をみつけようという方向に向かうと考えられる。また、グループ構成を比較的多い6人としたために、共同学習者にある程度思いつく意見を言われてしまったということが、議論の流れに身を任せる、という結果を生んだ可能性もある。ここから、ある程度人数の多いグループでは、異なるタスクを人数や役割を指定することなく曖昧に与えておき、生徒らが自身のできる範囲で役割分担のパートを見いだせるようにしておく等の工夫も考えられる。

注

- 1 安永悟「共同学習による授業デザイン：構造化を意識して」（安永悟・関田一彦・水野正朗編『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂、2016）

- 2 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房、2015）。
- 3 岸見一郎『エーリッヒ・フロム』講談社現代新書、2022年、pp38。
- 4 文部科学省編『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説公民編』（以下『解説公民編』と表記）pp.113。
- 5 同上pp.170。
- 6 『解説公民編』pp.1。
- 7 同上。
- 8 『解説公民編』pp.3。
- 9 同上。
- 10 『解説公民編』pp.4。
- 11 『解説公民編』pp.4-5。
- 12 『解説公民編』pp.6。
- 13 『解説公民編』pp.7。
- 14 『解説公民科』pp8。
- 15 『解説公民科』pp.11。
- 16 この点に関しては、藤勝宣氏が「公民科教育法の基礎的研究」（『九州国際大学教養研究』第23巻第2号、2016年12月）で同様の指摘を行っている。
- 17 当然、こうしたディベートやグループディスカッションの成功の土台には、日ごろの生徒同士の関係如何が大きく影響する。しかし、今回の授業では生徒たちは同じ倫理選択者として、日ごろから共同したグループ学習を行っていたことから、最低限の信頼と相互理解はあるものと考えた。