令和2年10月２３日

東京学芸大学附属高等学校　第19回公開教育研究大会

公民科　学習指導案

授業者　山北　俊太朗

|  |
| --- |
| 本授業の要旨 「コロナ社会におけるリスクと私たち」というテーマで哲学対話を行い、問いを立てる。さらにトロッコ問題を通じ、功利主義と義務論の考え方を学び、さらに生徒たち自らでコロナ禍の社会を考えさせる思考実験を自作する活動を通して、社会に対して問いを立てる力を養うことを目指した。またそれぞれの活動場面で生徒同士にお互いを評価させる場面を用意し、対話的な学びに対する評価法について探った。 |

# 研究主題との関わり

　本校の研究主題は「『学習評価』を軸としたカリキュラム・マネジメント(2)〜観点別評価の導入に向けた教育活動の改善〜」である。

　本校では数年前までは「コンピテンシーベースの授業開発」「コンピテンシーベースのカリキュラムマネジメント」等を研究主題としており、とりわけ本校公民科では「社会に対して問いを立てる力」を重視し、資質・能力の育成のための授業改善に取り組んできた。

　しかしコンピテンシーベースの授業開発には、必ずといっていいほど「評価」の問題がまとわりつく。以下に挙げるのはここ数年の公民科の公開研究会で交わされた問答である。

*「対話する能力を育てたい➖それはどのように評価できるのか」*

*「豊かな表現力を身につけ、発信力を育てたい➖その評価に客観性はあるのか」*

*「ムスリムと対話して自分の中にあるステレオタイプ的な価値観の変容を目指す*

*➖価値観の変容はどうやって追うのか（追えるのか）」*

　新科目『公共』がはじまれば、今以上に資質・能力を意識した実践が多く行われることが予想される。しかし授業と「評価」は一体であり、そこで評価が上手く回らなければ、『公共』で示されている理念は（たとえ実践がどれだけ素晴らしかろうとも）空転してしまう恐れがある。

　また資質・能力に着目した授業は、質を上げるほど多様なコンピテンシーが向上し、評価しきれないという特徴をもつ。たとえば東日本大震災の被災地にフィールドワークをすると、生徒は実に多様な学びをする。しかしあまりに多様な学びをするため、その全てを教師が評価することは困難である（できるのかもしれないが、それを生徒100人・短時間で行うことは業務の中で忙殺されてしまう）。

　強調するべきコンピテンシー（と評価）を整理し、カリキュラムマネジメントを通じて何を重視して評価するのかを明確にすること。無理のない形で、しかし同時に必要な能力を徹底的に鍛えていく視点が『学習評価』を軸としたカリキュラム・マネジメントであると理解している。

　2020年度　授業者「現代社会」におけるコンピテンシーベースでみた年間計画

（概略イメージ）

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1学期 | 夏休み課題・２学期 | ３学期 |
| 重点  評価  項目 | ◯課題を発見する力 | ◯発信する力  ◯関係を構築・協働する力  ◯展望・計画を持つ力 | ◯科学的なプロセスで問題解決する力 |

　本実践では、「発信する力」「展望・計画を持つ力」「関係を構築・協働する力」を重要評価項目として捉え、特に「発信する力」を伸ばしたいと考えている（「伝える力」というよりは、自分の中になるモヤモヤとした哲学的な疑問を「問いの形に変える力」でもある）。授業場面では「課題を発見する力」も多く見えてくるが、「『発信する』ために『よりよい課題』が不可欠であるという視点から、あくまでも「発信する力」を基軸に置き、その中で「課題を発見する力」が見えたら加えて評価するという姿勢でいる。また同時にコロナ社会を考える中で「問題解決する力」の萌芽も沢山出てくると予想される。常にその他の能力についても「見取る」ことは欠かさないようにする。しかしパフォーマンス課題の趣旨や設定の意図は、あくまでも一貫して「発信する力」を中心にして行う。

# 本校で育てたい生徒像と，本単元で育てたい「資質・能力」との関係

　本校の育てたい生徒像は、以下のように示されている。

|  |
| --- |
| ◯実直に向き合う生徒  「真摯であること」  「自分自分に向き合い、人の気持ちを理解し、新たな価値を創ること」  ◯自主的に学ぶ生徒  「失敗をおそれることなく、学問の真理に向かい、前向きに学ぶこと」  「目標に向かい、必要なことを自らで考えること」  ◯他と繋がる生徒  「柔軟な考えを持ち、他を許容できること」  「内向きにならずに、積極的に外に出ること」 |

　また特に本校の公民科では、「社会に対して問いを立てる力」を育てること数年来目標にしてきた。

　本単元では、思考実験を通じ自らの価値観を批判的に省みると同時に、生徒自身が思考実験を自作する活動を通して社会に問いを立てることを試みる。

　公民科では年間のカリキュラムの中で様々な場面で「問いを立てる」という活動場面を設定しているが、本実践は特に「自分自分に向き合い、人の気持ちを理解し、新たな価値を創ること」を意識して取り扱われている。

## 観点別評価の導入に向けた評価の在り方について

　観点別評価の導入に向けて、「知識・技能」については定期テスト、「思考・判断・表現」については「思考実験の自作」「緊急事態宣言後の論点整理」のパフォーマンス課題で行われる。

　「主体的に学習に取り組む態度の評価」については、この授業の中だけでは判断をつけることはできない。とはいえ「思考実験の自作」の際に試行錯誤する姿、また既存の学習内容を活用し表現する「自らの学習を調整しようとする側面」を見取り、次の学習の評価に活かしていく必要がある。

# 2. 対　象　　２年F組（42名）

# 3. 単元名　　　トロッコ問題・再考

# 4. 単元の目標

◯『コロナ社会における「リスク」と私たち」というテーマをもとに、哲学対話を通して問いをつくることができる。さらにその問いを、トロッコ問題を考え、また思考実験を自らつくる中で、ブラッシュアップすることができる。

# 5. 単元設定の理由

## 生徒たちの実態および本単元に至るまでの学習 　２学期から政治分野の学習に入った。すぐに教育実習生による授業がはじまり、「民主政治の基本原理」「日本国憲法の成立」「平和主義と安全保障」「裁判所の役割（特に冤罪）」について学習している。教育実習生の授業が続いていたので、２学期後半からは授業者と生徒にとってはじめての政治分野の学習がはじまるところである。生徒の実態としては、政治的な問題に関心が高く、特に時事的なトピックに関して議論することが好きな生徒が多い。ただし議論を上手にまとめることは下手である。

## 教材の特性と授業者の手立て 　本実践では「トロッコ問題」を中心に取り扱う。 　最初に、山口県の小学校で「トロッコ問題」を取り上げた際に保護者の指摘で問題化し、当該校の校長先生が謝罪する事態にまで発展した事例があることは言及する必要があるだろう。トロッコ問題は人の命を天秤にかける思考実験であり、特に表現について慎重にしなければならない。とはいえ高校生という発達段階では「死刑制度」の是非について議論させるように、市民として「命の取り扱い」について議論する場面も多い。トロッコ問題を取り扱うことが直ちに不適切であるとは考えておらず、表現等充分配慮しながら授業していきたい。

　「トロッコ問題」は近年では特にNHKの「ハーバード白熱教室」でマイケル・サンデルが取り扱かったことで有名になった。この思考実験を通じて、ベンサムを代表とする「功利主義」とカントを代表とする「義務論」の対立を明確にすることは多くの実践で行われている。

　とはいえ、思考実験それ自体が独り歩きしてしまい「５人か１人か、どちらを救うべきか」という問題として捉えられている懸念もある。この問題の提唱者であるフットや考察を加えたトムソン等が扱った哲学としての「トロッコ問題」に立ち返るとき、この思考実験が持つ本来の持ち味についてあらためて考えたい。

　第一に（これはサンデルも「ハーバード白熱教室」で行っていることであるか）、このトロッコ問題はシチュエーションを変えることで人々の答えが変わることに面白さがある。「トロッコの分岐点にいる人がレバーを引く」とから「橋の上にいる人を突き落とす」というシチュエーションに変えるだけで、同じ「５人を犠牲にするか１人を犠牲にするか」という構造であるにも関わらず、人々の答えがブレる。この思考実験は、私たちの倫理的判断が極めて曖昧であることを教えてくれる点を活かしたい。

　第二に、これは思考実験であると同時に一つの「哲学」として機能していることが特徴である。「哲学とはなにか」については様々な定義があるが、ここでは哲学者永井均の言葉を借りて、哲学とは（主張ではなく）「問いの空間の設定」であると考えたい。トロッコ問題は、功利主義と義務論の対立という空間の中で、私たちの価値判断はどのにあるのかを突きつけるひとつの「問い」である。

　この２つの特徴を鑑みると、現行多くの実践で行われている「現代社会をよりよく捉える思考のツール」としてトロッコ問題を取り扱うだけでは、授業者は惜しいと思った。

　この思考実験が持つ哲学としての魅力をそのまま取り出すためには、徹頭徹尾「問い」としてこの問題を取り上げる必要があるのではないか、そしてそのためには、生徒は単に「受け手」としてトロッコ問題にふれるのでけではなく、「つくり手」としてトロッコ問題にふれる必要があるのではないかという着想が浮かんだ。「なぜ私たちの価値判断がブレるのか」「どうブレるのか」「価値判断がブレるということは現実とどのように繋がるのか」を生徒たちに主体的に考えてほしい。そのためには、生徒たちに問いを押しつけるのではなく、生徒自身が思考実験それ自体を展開し、自らのうちにあるモヤモヤした哲学的思考の萌芽を「思考実験」という形で表出させ、他者に対して「問う」ことこそが必要なのではないか。それが本実践の最も重要な手立てである。

# 6. 指導計画

## 単元計画

　【事前課題】：トロッコ問題について

１限目：哲学対話を通してコロナ禍の社会に「問い」をつくる

２限目：トロッコ問題を味わう

３限目：トロッコ問題を改変して思考実験を自作する

４限目：自作した思考実験を共有し、振り返る

## 本時の学習（１/４時間目）　「哲学対話を通じて、身近な社会問題を深く考えよう」

### 本時のねらい

・哲学対話を通じて、身近な社会問題に対して自らの関心に沿った形で問いをつくることができる。

### 本時の授業展開

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 時間 | 学習の流れと生徒の活動 | 教員の指導と手立て |
| 導  入  １５分 | 哲学対話を通じて、身近な社会問題を深く考えよう  ◯テーマ：「コロナ社会におけるリスクと私たち」の趣旨を説明する。  ◯「リスク」について解説する  ・（まず説明をせずに）リスクという言葉のイメージを友人と共有する。  ・angerとriskの違いを通して、リスクが意思決定に関わる危険であることを掴む  ◯本時の活動である「哲学対話」について説明する。  【１】哲学対話の進め方を確認する  ① テーマに関して考えていること、気になることを話す。  ② ①の活動ををヒントに、主題となる問いをつくる。  ③問いをさらに深めるように話し合う。  【２】問いを立てるイメージのため、「自粛警察」を具体事例として問いを立てる  《問いのイメージ》  ・自粛警察と（一般的な）警察の差はなんだろう。  ・自粛警察にはどんな問題があるだろう。  ・自粛警察は、なぜ（公的な組織でもないのに）警察と呼ばれるのか？  【３】哲学対話を進めるにあたっての注意点を確認する。   |  | | --- | | ①発言は自由（但し人格を否定したり茶化してはいけない）  ②お互いに問いかけることを心がける  ③知識だけではなく、経験に即して話す  ④議論の途中で意見がかわっても構わない  ⑤ 共通の結論がでなくてもよい | | パワーポイントで説明  ※感染防止対策のために講堂で授業  ・隣の人と１〜２分間話す  ・パワーポイントにより教師が説明  パワーポイントにより教師が説明  パワーポイントにより教師が説明 |
| 展  開  ３０分 | ◯哲学対話  机間巡視のポイント  ・「問い」をつくることに拘らせる。問いがつくれていない班については、論点の整理を手伝い、面白い問いの形になれるようにヒントを与える。  評価のポイント  ・ただ話し合わせるだけではなく、「今日の議論の中で、最も考えさせられた発言」とその発言者を記録させる。 |  |
| ま  と  め | ◯本日の活動の趣旨と次の授業の繋がりを説明する。  教師：「モヤモヤ」した思考をクリアにするために、次回は「思考実験」を試してみよう！」 |  |

## 本時の学習（２/４時間目）　トロッコ問題を味わう

### 本時のねらい

◯トロッコ問題を通して、功利主義・義務論それぞれの考え方の違いを理解することができる。

◯トロッコ問題は「レバーを引く」から「太った男を押す」等、シチュエーションを変えることで「問い」の質が変わることに気づき、その変化の中で問われていく内容について知る。。

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 時間 | 学習の流れと生徒の活動 | 教員の指導と手立て |
| 導  入  １５分 | ◯前時の活動の振り返り  ・各班の意見がどんなものであったのかを振り変える。   |  | | --- | | 各班のキーワード  １班【　コロナ社会における「説明責任」　】  　コロナ対策のはずが、責任逃れのはずの対策にかわっている現状  ２・３・６班【　コロナ社会と自己責任】  　コロナ社会において、自己責任論はどこまで可能なのか？  ４班【　コロナとアメリカ大統領選挙】  　トランプにとってがコロナは大統領選に有利に働くのか？  ５班【　コロナと差別　】  　差別と区別の違いは何か？コロナ感染者を隔離することと、コロナ疑いの人を（無根拠に）叩くことの違いはどれほどのものなのか。  ７班【　コロナと世代間格差】  　シルバーデモクラシーの中で行われる意思決定の中で、充分なコロナ対策は可能なのか？ |   ・（全ての班の内容を紹介し終えた後で）  「各班の意見を聞いて、あらためて面白いと思った視点や議論はどれか、近くの人と共有しましょう。 | ・前回提出されたプリントを参考に、教師により説明  ・適宜論点について、近くの人と意見交換をしながら進める。 |
| 展  開  ３０分 | トロッコ問題を味わおう  ◯思考実験の意義を伝える  「前回の哲学対話で、多くの人たちが面白い議論をしてくれている一方で、自分たちが何を考えているのかわからなくなっていた人も多かったのではないでしょうか」  「《トロッコ問題》等の思考実験により、考えを整理したり論点を明確にする訓練をしましょう。」  ◯トロッコ問題を取り扱う際の注意点を伝える  小学校で起きた事例を紹介する。  「私も表現に気をつけるが、生徒同士でも表現に気をつけよう」「それでもこの問題を通して」  ◯case1：「レバーを引くか？」  【１】状況説明   |  | | --- | | ・トロッコが暴走し、何もしなければ５人が犠牲になる。  ・あなたがレバーを引けば、５人は助かります。しかし反対側にいる１人が犠牲になってしまう。  ・どちらも救うことはできない |   Ｑ「あなたはレバーを引きますか？」  ・近くの人と話した後、数名の生徒を指名する。指名した人の意見を受けて全体に共有し、再び考えさせる。  ◯トロッコ問題を通じて「功利主義」「義務論」について理解しよう  ベンサムであればレバーを引く  ▶功利主義　「結果」を重視　/「最大多数の最大幸福」  カントであればレバーを引かない  ▶義務論　　「動機」を重視  教師：「トロッコ問題を通して功利主義・義務論といった考えを理解することは大事です。ですが、トロッコ問題が私たちに教えてくれることはこれだけではありません」  ◯case2：１人を突き飛ばすか？  【２】状況説明   |  | | --- | | ・トロッコが暴走し、何もしなければ５人が犠牲になる。  ・あなたが１人を突き落とせば、５人は助かります。しかし１人が犠牲になってしまう。  ・どちらも救うことはできない。 |   Ｑ「あなたはこの人を突き落としますか」  ・近くの人と話した後、数名の生徒を指名する。指名した人の意見を受けて全体に共有し、再び考えさせる。  ◯case1とcase2でどれだけ結果が変わるのか？  事前に課題としてGoogleFormで配布した内容を示す。  ※以下結果は事前に課題に取り組んだＦ・Ｇ・Ｈ組３クラスの結果  Case１  レバーを引く（５人を救う）　　　　61.3%  レバーを引かない（１人を救う） 38.7%  Case２  突き飛ばす（５人を救う）　　　　20.7%  突き飛ばさない（１人を救う）　 79.3%  Ｑ「同じ『５人か１人か』という問題にも関わらず、どうして判断がこれだけブレたのか、その理由を考えてみましょう。」  ・近くの人と話した後、数名の生徒を指名する。指名した人の意見を受けて全体に共有し、再び考えさせる  教師：「トロッコ問題を通してひとつ確認したいことがあります。ジレンマ状況での私たちの判断は少しの状況の変化で変わる不安定なものです」  ◯case３：「臓器移植の話」   |  | | --- | | ５人の疾患を抱えている患者がいる。この５人を救うため、１人の健康な人を犠牲にして臓器を分け与えれえば、５人を助けることができる。 |   Ｑ「この１人の健康な人を犠牲にすることは許される行為でしょうか？」  ◯case４：「自動運転のプログラム」   |  | | --- | | あなたは自動運転の車のプログラムを担当している。車のブレーキが故障してしまい、目の前の５人の歩行者を轢きそうになっている。もし５人を救いたければ、車を壁に激突させる必要があるが、このとき運転手１人が犠牲になってしまう。 |   Ｑ「あなたはこの自動車にどのようなプログラムを施しますか」  Ｑ「case３とcase４では、新たにどんな論点が浮上しているでしょうか」  生徒に近くの人と話しあわせる。 | 予想される生徒の反応  「レバーを引く」  ・１人よりも５人を助ける方が、より多くの命を救うことになるから  「レバーを引かない」  ・レバーを引いてしまうと、自分が殺人を犯すことになってしまうから  ・責任を取りたくないから  議論が深まるように、指名した生徒の答えをうけ、それに呼応させるように考えさせる。  予想される生徒の反応  「レバーを引くよりも人を落とすことの方がより殺人を意識させられるから」  「別の作業員を犠牲にするのとは違い、橋の上にいる人は完全に無関係の人だから」 |
| ま  と  め | ◯次回の課題内容を示す。   |  | | --- | | 課題  「５人か１人のどちらかが犠牲になる」という状況は残しつつ、シチュエーションを変えてより相手を考えさせる思考実験を作成しましょう。  ※できればコロナ禍による今の社会を考えさせるようなものが望ましい。 | |  |

## 本時の学習（３/４時間目）　トロッコ問題を改変して思考実験を自作する

### 本時のねらい

◯トロッコ問題を改変して思考実験をつくることができる。

◯クラスメイトとともに意見を交換し、より意見を洗練させることができる

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 時間 | 学習の流れと生徒の活動 | 教員の指導と手立て |
| 導  入  ５  分 | ◯前時の活動の復習  ◯本日の作業の確認 |  |
| 展  開  ４５分 | ◯グループでトロッコ問題について作成させる。   |  | | --- | | 課題  「５人か１人のどちらかが犠牲になる」という状況は残しつつ、シチュエーションを変えてより相手を考えさせる思考実験を作成しましょう。  ※できればコロナ禍による今の社会を考えさせるようなものが望ましい。 |   机間巡視の際のポイント  こだわり１  　生徒の多様なアイデアを出すため、「コロナを考えてから思考実験をつくる」「面白い思考実験を先につくってからコロナとの関連を考える」の順番を問わない。  こだわり２  　生徒たちはトロッコが向かう「先」の人を変えようとするが、机間巡視をしながら、「シチュエーション」にも目を向けさせ、思考実験を作成するように促す。  ▶より多くの論点や生徒の自由な表現を表出させるため  こだわり３  　ただ思考実験作成させるだけではなく、解説にも力を入れるように指導する。  ▶オリジナルのトロッコ問題も「思考実験」としての捻りがあるわけではなく、これが功利主義と義務論の対立であるという解説を聞くことで、人に考えさせることに成功している。「相手を考えさせる思考実験をつくる」ためには、実は思考実験のシチュエーションに凝るよりも解説を充実させるようにアドバイスする。 | ◯トロッコが向かう先を変えるパターン  「５人を犠牲にするか１人の友人」を犠牲にするか  ◯シチュエーションを変えるパターン  「５人元々入っていた病床に、１人のコロナ患者を入れるため立ち退きをしてもらう必要がある。それは認められるか」  「それを認めさせることができるのは誰だ」 |

## 本時の学習（４/４時間目）　自作した思考実験を共有し、振り返る

### 本時のねらい

◯　前時の授業で考えた思考実験を、友人に伝わる形で発表することができる。できれば相手に考えさせることが成功する。

◯　クラスメイトの発表を聞いた上で、評価をつけることができる。

◯　学習のまとめの課題をクリアすることができる。

◯　ミル・ロールズ・サンデルといった哲学者たちの主張を理解する。

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 時間 | 学習の流れと生徒の活動 | 教員の指導と手立て |
| 展  開  １  １５分 | ◯前回の学習で作成した思考実験をグループで共有する。  ・発表と同時に、グループ内で一番考えさせられた思考実験を生徒自身で評価する。 |  |
| 展  開  ２  １５  分 | ◎本単元のまとめ  今までの学習を振り返り、以下のテーマについて考えた上で、ワークシートに記入させる。   |  | | --- | | 今後また感染者が増加すれば、政府は再び感染拡大防止という最大多数の最大幸福を実現するため、『緊急事態宣言』を発令し、休校や営業自粛を求めることが予想され得る。今までの授業を踏まえた上で、私たちは次の『緊急事態宣言』までにどのような課題について考え、また合意をしておく必要があるか。あなたが最も重要だと思うテーマを１つ挙げ、その理由を答えなさい。 |   ▶友人と最初話しあってもよいが、最後には１人で考えさせる。 |  |
| 展  開  ３  １０分 | ◯ミル・ロールズ・サンデルといった哲学者たちの「最大多数の最大幸福」批判を理解する。  教師「皆さんには、『５人か１人のどちらかが犠牲になる』という状況は残しつつ、相手を考えさせる思考実験を作成してもらいました。別の角度から言い換えれば、この思考実験を自作するという課題は、「最大多数の最大幸福」とは何か別の価値観をぶつけ、相手を考えさせる活動でもありました」「最後に思考の整理のため、ミル・ロールズ・サンデルといった哲学者たちの「最大多数の最大幸福」批判を理解しましょう」  ◯J・S・ミル  教師「『最大多数の最大幸福』とはいうけれども、幸福って何でしょうか」  ▶近くの人に自分が思う「幸福」について話す。  教師「幸福の定義は人によってバラバラです。部活動で頑張った達成感を幸福と思う人もいれば、ご飯を食べたり漫画を読んだりすることが幸福の人もいます。」  　　　「果たしてそれらの幸福を一括にして比べて大丈夫なのでしょうか。」  　　　「幸福の質に着目したのがJ・S・ミルです。」  ▶思考実験の中で、幸福の「質」に言及していたクラスメイトがいたか近くの人と共有  現実：「経済対策」と「コロナ対策」は比較可能か？  ◯ロールズ  教師「皆さんは以下の２つであればどちらに賛成するでしょうか。   |  | | --- | | A：今までのレポート点を全て無視し、中間・期末テストでのみ成績をつける  B：中間・期末テストの点数は無視し、レポートの内容のみで成績をつける。 |   ▶生徒同士で話し合わせる  教師「もう一度同じ質問をします。ただし１つ思考実験をします。ここに魔法のスイッチがあります。このスイッチを押すとあなたは他のクラスメイトの誰かに入れ替わります。レポートが得意な子に生まれかわるかもしれないし、テストが得意な子に生まれかわるかもしれません。もし誰かに入れ替わるのであれば、どちらの案に賛成しますか？」   |  | | --- | | A：今までのレポート点を全て無視し、中間・期末テストでのみ成績をつける  B：中間・期末テストの点数は無視し、レポートの内容のみで成績をつける。 |   ▶生徒同士で話し合わせる  教師「１つ目の提案の際、皆さん自分の立場を有利にする方に賛成したはずです。しかし２回目はあらゆる立場に置かれた場合を想定して考えてくれました。ロールズは、後者の思考がより公正であると考えました。」  原初状態では、人々は２つのことに同意するであろうと①公正な機会均等 ②不平等は最も不遇な立場にある人の利益を最大化する場合に認められる。  「最大多数の最大幸福」の考え方には、多数派の幸福のために少数派を犠牲しても構わないという考えが潜んでいる危険があります。ロールズは公正という観点で「最大多数の最大幸福」の考え方に警告を鳴らしました。  ▶思考実験の中で、公正の視点に言及していたクラスメイトがいたか近くの人と共有  現実：政府による１０万円の給付  「あれは公正な施策であったのか、公平な部分と不公平な部分がありますね。皆さんはあの施策をどう評価するべきでしょう」  ◯サンデル  ・ここに「世界最高のフルート」があるとき、このフルートは誰の手に渡るべきでしょうか。   |  | | --- | | ・お笑い芸人：多くの国民が笑うために最大多数の最大幸福が保障されている。  ・お金持ち：このフルートに最も対価を支払うことができる  ・世界最高のフルート奏者：このフルートを最も美しく奏でることができる。 |   ▶誰の手に渡るべきか、生徒同士で簡単に話し合わせる。  教師「私たちの社会では、最大多数の最大幸福による政策や資本主義的な価値観で物事が決められることが多いです。しかしサンデルは、フルートの目的が『奏でること』にあるであれば、フルートを最も善く活用できるのは世界最高のフルート奏者であり、この人にこそフルートは届けられるべきであると考えます。」  現実：エッセンシャルワーカー  「コロナ禍の中でテレワークが進んで一方で、エッセンシャルワーカーの存在が注目されました。感染のリスクに晒されながらも賢明に働く彼らを社会は正当に評価できているのでしょうか。共通善について議論し、彼らに正当な評価を与える必要があるのではないでしょうか。 | ◯時間に余力があれば、ミルが肉体的な幸福より精神的な幸福を重視していたこと、また幸福を分かっているのは自分であり、他者危害原則の重要性を述べていたことを伝える。  ◎無知のベールを言葉ではなく思考実験で理解させる。  ロールズの格差原理をスライドを用いて説明する。  エッセンシャルワーカー  「食料」「電気・ガス・水道・通信」「警察や消防」「医療機関」「介護施設」「交通機関」 |

## 評価基準（ルーブリック）

◯　パフォーマンス課題：「思考実験の自作」

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ４ | ３ | ２ | １ |
| A  課題を発見する力 | 作成された思考実験が考えさせるものになっており、しかもそれが現実のコロナ禍における私たちの社会を考えさせるものになっている。しかもそれが友人からも評価を受ける。 | 作成された思考実験が考えさせるものになっており、しかもそれが現実のコロナ禍における私たちの社会を考えさせるものになっている。 | 作成された思考実験が考えさせるものになっている。しかもそれが現実のコロナ禍と関連している、 | 作成された思考実験が考えさせるものになっている。 |
| C  発信する力 | ◯自作した思考実験を図やイラスト、わかりやすく簡潔な文章等で工夫して人に上手に伝えることができる。  ◯自身の抱えるジレンマを、的確にわかりやすく思考実験の形で表現することができる。  ◯思考実験で相手を考えさせるような解説を論点を明確にして書くことができる。 | ◯自作した思考実験を簡潔な文章等で工夫して人に伝えることができる。  ◯自身の抱えるジレンマを、わかりやすく思考実験の形で表現することができる。  ◯思考実験の解説を、論点を明確にして書くことができる。 | ◯自作した思考実験を文章等で工夫して人に伝えることができる（まとまっていない）。  ◯自身の抱えるジレンマを、思考実験の形に表現することができる。  ◯思考実験の解説を書くことができる。 | ◯思考実験を思いつくことができ、それが何かしらの形で文字で表現されている。  ◯自身の抱えるジレンマを、表現することができる。  ◯思考実験の解説でキーワードを出すことができる。 |

◯パフォーマンス課題：緊急事態宣言後の論点の提示

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| D  展望  計画を持つ力 | ◯思考実験や哲学対話で学習した視点を活かされた上で、よりよい論点が提示されている。 | ◯思考実験や哲学対話で学習した視点を活かされた上で、論点が提示されている。 | ◯思考実験や哲学対話で学習した視点を活かされた上で、論点が提示されている。 | ◯論点が提示できているが、思考実験や哲学対話で学習した視点を活かされていない。 |

◯1限目の哲学対話、3限目の思考実験の自作に関わる話し合い活動に対して

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| E 関係を構築する力,協働する力 | ◯他者と協力して思考実験を練り上げることができる。議論の中で、自身の発言が友人から評価される。  ◯他者に対して正当に評価を与えることができ、その評価が鋭い。 | ◯他者と協力して思考実験を練り上げることができる。  ◯他者に対して正当に評価を与えることができる。 | ◯他者と協力して思考実験を作成するための議論に関わることができる。  ◯他者に対して評価を与えることができる。 | ◯他者と協力して思考実験を作成するための議論に関わることができる（但し議論が噛み合わない）。  ◯他者に対して評価を与えることができる（但しその評価の賛同が得られない）。 |

【補足】

　本校ではその他「B 科学的なプロセスで問題解決する力」を評価項目として用意してあるが、問題解決に関わる資質・能力は3学期の授業で中心的に取り扱うため、2学期では重視しない。