

# 高等学校公民科倫理「宗教と人間」における宗教概念の分析

## An analysis of the religion concept in the ethics in a high-school curriculum

和田 倫明

Michiaki Wada

Keywords: Education, Social studies, Ethics, Religion, Factor analysis

### 1. はじめに 高校公民科『倫理』の現状と課題

高等学校公民科『倫理』は、高等学校の教科・科目のなかで、人間としての在り方生き方を扱う役割を負っている。しかし、学習指導要領の改訂により、必修科目（社会科『倫理・社会』）から選択科目となり、さらに公民科の必修単位数の削減（4単位から2単位）の影響を受け、カリキュラムの現実上開設する学校は減少してきた。以前から『倫理』担当教員は強い危機感をもっていたが、大学の倫理学研究者も近年は危機感を共有し、日本倫理学会でも教育関係のテーマを設定したり、ワークショップを持つなどの動きが続いている<sup>①</sup>。

高校倫理教員や大学の倫理学研究者の危機感のなかには、いわば「自分たちのメシのタネがなくなる」というごく利己的な要素が含まれていることは否定できないし、大学入試科目として『倫理』を選択できるようにすることなどの動きは、「入試で縛る」対策で本筋を外れていると思われる。しかし、本来、ミドルティーンに対して幅広く行なわれるべき教養教育の一端として、日本にはおかれていない哲学や宗教、社会学や心理学を包含するものとして、『倫理』の役割は重要であるし、評価されるべきものであるはずである。文部科学省が「人間としての在り方生き方」や「心の教育」などのスローガンを掲げたときにも、本来なら、もっと注目されてよかつたはずである。それなのに、なぜ『倫理』教育は話題になることが少ないのだろうか。この点については、学習指導要領の成り立ちや性格付け、昨今の履修漏れ問題に見られるような入試対応など、外的な条件が大きく働いていることは当然だが、『倫理』教員として自省すべきところもある。それは、『倫理』の授業内容が西洋思想史に偏りがちであったことである。

この点について、過去の調査では、学習指導要領が思想史からテーマ重視への転換をねらったとき、『倫理』教師に行なった意識調査のデータがある<sup>②</sup>。サンプル数が少ないのと、サンプリングがあくまでも研究会出席者に限られたことを踏まえても（この研究会は自由参加だが文部科学省や教育委員会の後援を得ていて、参加者は思想的に特に偏りなく集まり授業には比較的意欲的な教員と推測できるから）、多くの教員は学習指導要領の新しい方針にはかなり違和感を持っていたようである。なおこのときに、学習指導要領に比較的忠実に、テーマ主体で構成された教科書と、学習指導要領に抵触しない程度に、できるだけ旧来の思想史の流れを残した教科書を比較すると、教科書会社ごとのシェアの変動を見る限りでは、前者の採択がやや避けられる傾向も見られた。

高校生の在り方生き方教育に資するためには、旧態依然とした思想史学習では不十分なことは論を待たない。一方で、生徒たちの進路を考えても環境・医療・経済・科学技術などあらゆる分野において「倫理」は重要な課題となっている。たとえば高専において『技術者倫理』を学ぶにしても、高校公民科『倫理』あるいは少なくとも『現代社会』における倫理的内容に相当する基礎は学んでおくべきであろう。高校公民科『倫理』を教える立場からは、学習指導要領に示されるような高校生に必要とされる倫理的素養を、授業において実現させる義務があるのであって、そのための教授法の研鑽は不可欠である。

### 2. 「宗教と人間」の授業

私は『倫理』教授法の研究において、授業構成の工夫を、客観的な方法で評価する試みを続けてきた<sup>③</sup>。さまざまな試みのなかから、現在継続的に実施しているのが、「宗教と人間」におけるビデオ教材と原典資料を組み合わせた授業である。教科書の思想史的な取り扱いを補完する形で、原典資料の読解と、現代を舞台にしたビデオ教材による関心・意欲の喚起を通じて、宗教に対する認知をより柔軟で客観性のあるものにしていこうとする試みである。まず宗教を考える

4つの視点（思想、組織、生活文化、心理）を明らかにし、カルトやテロのイメージに偏りがちな宗教認知の軌道修正を図った上で、現代社会と宗教を取り扱ったビデオ教材（現代のニューヨークにおけるイスラム、タイにおける仏教など）と、原典資料（聖書、クルアーン、仏典など）を交互に学ばせるのである。効果測定には、最近では授業前・授業後（可能ならさらに学年末）にSD法<sup>4</sup>を用いている。SD法は、テーマのイメージを数十項目の形容語対から選ばせて測定する方法である。この方法は、本来のオスグッドの目論見を離れて、広くイメージ測定に用いられることが多いが、授業の効果測定においても、学習効果が生じにくく、黙従傾向も低く抑えられるものと思われ、活用されるべき測定方法と考える。SD法による効果測定を通じて、学習者の宗教に対する認知を、より柔軟な方向に変容させたことが確かめられ、さらにその効果が持続的である可能性が示唆されてきた。

### 3. 「宗教」の認知

さて、今回のレポートでは、これまでのSD法のデータをもとに、学習テーマに対する学習者の認知構造そのものを分析してみた結果を報告する。つまり従来行なってきた、授業効果測定は、2回ないしは3回の変化を見ることを目的としてきたが、今回は静的な内容である。

今回使用したデータは、「宗教と人間」のテーマ学習において実施してきたSD法による授業前・授業後の認知変容のデータであるが、授業直前、直後、学年末の3段階のデータが5クラス分揃っていた2002年度のものを利用した。なおこのときの認知変容の測定結果は表1の通りである。

表1. T検定、MANN-WHITNEY検定結果（平成14年度）

	直前	直後	年度末	直前—直後		直前—年度末	
				T	M-W	T	M-W
1	5.33	5.17	4.99	.236	.208	.020 *	.015 *
2	5.91	5.58	5.32	.011 *	.014 *	.000 ***	.000 ***
3	5.20	5.10	4.93	.518	.498	.088	.071
4	3.10	2.90	3.25	.173	.071	.334	.458
5	3.07	2.81	2.80	.127	.148	.112	.068
6	3.97	3.62	3.59	.057	.067	.038 *	.042 *
7	2.58	2.69	2.80	.500	.640	.156	.139
8	4.05	4.03	4.39	.923	.965	.046 *	.042 *
9	2.82	3.14	3.09	.081	.035 *	.142	.050 *
10	4.69	4.78	4.67	.607	.815	.925	.915
11	3.16	3.34	3.22	.259	.295	.701	.812
12	3.52	4.02	3.85	.001 **	.001 **	.029 *	.017 *
13	3.58	3.86	3.66	.090	.074	.629	.643
14	4.02	3.80	3.99	.104	.121	.807	.585
15	3.20	3.14	3.15	.651	.452	.697	.522
16	2.81	2.59	2.95	.153	.168	.369	.250
17	2.34	2.50	2.65	.266	.260	.028 *	.029 *
18	5.34	4.87	4.88	.002 **	.001 **	.002 **	.002 **
19	3.59	3.72	3.83	.318	.411	.082	.307
20	4.10	3.80	3.82	.102	.039 *	.129	.111
21	3.21	3.03	3.20	.239	.101	.950	.618
22	3.42	3.13	3.30	.115	.196	.519	.679
23	4.45	4.24	4.45	.199	.285	.992	.990
24	3.06	3.14	3.19	.540	.781	.356	.442
25	3.13	3.36	3.39	.147	.089	.113	.061
26	3.95	3.97	3.87	.945	.998	.588	.312
27	4.09	4.11	3.99	.924	.879	.614	.371
28	5.10	4.98	4.81	.460	.272	.083	.044 *
29	4.47	4.50	4.42	.831	.694	.708	.585
30	4.84	4.48	4.38	.045 *	.024 *	.012 *	.009 **
31	3.71	3.45	3.78	.112	.047 *	.656	.639
32	4.47	4.17	4.26	.087	.068	.229	.259
33	4.62	4.41	4.36	.107	.128	.062	.055
34	3.28	3.53	3.53	.074	.079	.087	.145
35	3.71	4.02	3.78	.067	.061	.668	.703
36	3.34	3.20	3.24	.330	.236	.482	.433
37	5.27	5.21	5.08	.681	.396	.234	.115
38	4.21	4.02	4.05	.183	.207	.273	.200
39	5.60	5.24	5.05	.028 *	.011 *	.001 **	.000 ***
40	4.15	3.87	4.01	.077	.074	.374	.275

N=177, 174, 171 \* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

このときの事前・事後・学年末のデータをそれぞれ因子分析した結果（主因子法・バリマックス回転）、固有値1以上で因子を抽出すると、事前・事後では10因子、学年末では9因子が抽出された。もともとこのSD法の40項目はできるだけ独立に、多様な要素を表現するように設定されているので、因子の種類が多くなる傾向にある。説明率が低いほうになると項目数も1～2項目に限られる。そこで、いずれも累積説明率が0.50に達するあたりで区切ってみると、どの段階のデータでもある程度項目が共通する4因子を見出すことができた。なお下の表2は事前テストの因子分析結果である（主因子法・バリマックス回転）。

表2. 事前テスト: 回転後の因子行列

	因子									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V25 危険な／安全な	<b>-0.720</b>	-0.016	-0.237	-0.237	0.097	0.069	-0.061	-0.144	-0.194	0.138
V32 安心な／不安な	<b>0.683</b>	0.256	0.383	0.078	-0.003	0.043	0.146	0.169	0.064	0.006
V 8 穏やかな／激しい	<b>0.661</b>	0.123	0.073	0.056	-0.154	0.078	-0.124	-0.046	-0.019	0.033
V27 うるさい／静かな	<b>-0.578</b>	-0.154	-0.048	-0.047	0.347	0.109	0.196	-0.174	0.310	0.008
V34 恐ろしい／親しみのある	<b>-0.570</b>	-0.099	-0.327	-0.285	-0.097	0.140	-0.023	-0.059	-0.044	0.012
V 6 大切な／くだらない	<b>0.511</b>	0.402	0.197	0.025	-0.079	-0.122	0.030	0.424	0.124	0.061
V11 強い／弱い	-0.010	<b>0.650</b>	0.022	-0.100	0.075	-0.034	-0.030	0.123	0.058	0.139
V 5 大きい／小さい	0.147	<b>0.648</b>	0.066	-0.048	0.056	-0.002	0.039	0.068	-0.037	0.150
V22 広い／狭い	0.236	<b>0.629</b>	0.195	0.129	-0.025	0.049	0.041	-0.001	0.155	-0.134
V21 厚い／薄い	0.156	<b>0.603</b>	-0.007	0.125	-0.058	0.185	0.162	0.060	0.031	-0.055
V37 浅い／深い	-0.065	<b>-0.524</b>	-0.097	-0.009	0.466	-0.090	-0.096	-0.058	-0.058	-0.214
V38 しあわせな／不幸な	0.414	0.188	<b>0.661</b>	0.014	-0.011	-0.056	-0.005	0.127	0.121	0.105
V40 のんびりした／せわしない	0.237	0.152	<b>0.590</b>	0.158	-0.303	0.129	-0.065	0.031	0.073	-0.043
V33 うれしい／悲しい	0.284	0.106	<b>0.550</b>	0.279	-0.047	-0.126	0.106	0.030	0.057	-0.110
V18 さっぱりした／しつこい	0.373	0.064	<b>0.539</b>	0.069	-0.161	-0.321	0.202	0.140	-0.019	0.032
V 4 つらい／楽な	-0.132	0.142	-0.039	<b>-0.640</b>	-0.026	0.004	-0.114	-0.037	0.032	-0.028
V 2 気軽な／堅苦しい	0.296	0.081	0.207	<b>0.584</b>	0.083	-0.262	0.004	0.034	0.001	0.025
V 1 明るい／暗い	0.155	0.192	0.282	<b>0.503</b>	0.148	-0.387	-0.044	0.139	0.119	-0.025
V28 派手な／地味な	-0.148	0.077	-0.058	0.155	<b>0.620</b>	-0.065	0.134	0.052	0.055	-0.050
V 7 複雑な／単純な	-0.029	0.037	-0.044	-0.212	-0.021	<b>0.624</b>	0.102	-0.089	0.012	0.015
V29 速い／遅い	-0.043	0.229	-0.008	0.086	0.145	0.061	<b>0.604</b>	-0.018	-0.061	0.065
V20 必要な／不要な	0.475	0.355	0.203	0.165	-0.041	-0.125	0.062	<b>0.503</b>	0.061	0.088
V23 珍しい／ありふれた	-0.033	0.011	-0.081	-0.013	-0.113	-0.019	0.005	-0.070	<b>-0.511</b>	-0.047
V12 高価な／安価な	-0.140	0.223	-0.075	-0.006	-0.091	0.310	0.070	0.009	0.073	<b>0.642</b>

この因子分析の結果をもとに、学生の「宗教」についての認知を解釈してみる。なお因子名は、もともとの集計値をもとにどちらに偏っているかを参照して命名してある。

因子Ⅰ：「宗教は危ない」

事前テストでは0.50以上の項目が表の6項目であった。事後・学年末テストでは因子Ⅳと入れ替わった項目などもあるのだが、おおむね「危ない・怖い・激しい」といったイメージが解釈される。宗教テロやカルトから形成されるイメージであろう。

因子Ⅱ：「宗教は重厚だ」

比較的ニュートラルと考えられた、もっとも抽象度の高い形容語対のグループが、因子Ⅱとして抽出された。「強い・大きい・厚い・深い」などのイメージで、宗教思想やその歴史・文化に対するイメージであろう。

因子Ⅲ：「宗教はしつこい」

「不幸な・しつこい・せわしない」などで、これは宗教の勧誘や、比較的身近に見られる日常的な宗教的軋轢からくるイメージであろう。

因子Ⅳ：「宗教は暗い」

「暗い・堅苦しい・つらい」などで、因子Ⅲよりはやや非日常の、宗教修行や宗教者のステレオタイプなイメージであろう。

このように見てくると、「宗教」という概念に対するイメージは、因子ⅠやⅢのような、怖かったりイヤだったりという否定的なイメージを必ず含んでいる一方で、因子ⅡやⅣにあるような、何か奥深く近寄りたがいが、しかしけっして否定的ではないイメージもある。しかも先に示したように、授業を通じて変容したのは、因子ⅠやⅢに寄与率の高い項目が多い。こうしてみると、宗教認知をより柔軟なものにしようとする授業の工夫は、因子分析からは「危ない」因子と「しつこい」因子に影響したといえる。

#### 4. おわりに 今後の研究課題

今回の分析から、4つの主要な因子が見出せたことのほかに、いくつかの考察が可能である。ひとつは、因子Ⅰはかなりマスメディアの影響を受けているであろうこと。宗教イメージに限らず、メディアの影響力を再認識された。これに対し、因子Ⅱのような古典的なイメージも生きていることは重要である。また、因子Ⅲは一見して否定的要因であるが、身近な宗教事象として授業の手がかりにできないか工夫したい部分ではある。

これらの結果を踏まえて、新たな内容構成や効果測定の道を探り、公民科教育の授業改善の方策を引き続き見出していきたい。

#### 参考文献

- [1] 和田倫明：高校倫理の授業で起こっていること，日本倫理学会第52会大会報告集，pp15・20, 2001 など
- [2] 和田倫明：教育課程に関するアンケートの結果と分析，全倫研紀要第34集 pp67・71, 1998
- [3] 和田倫明：現代に生きる人間からとらえる「宗教と人間」，公民教育カリキュラム改善研究会，公民教育のカリキュラム改善に関する研究 pp78・82, 2006
- [4] 岩下豊彦：SD 法によるイメージの測定，川島書店, 1993