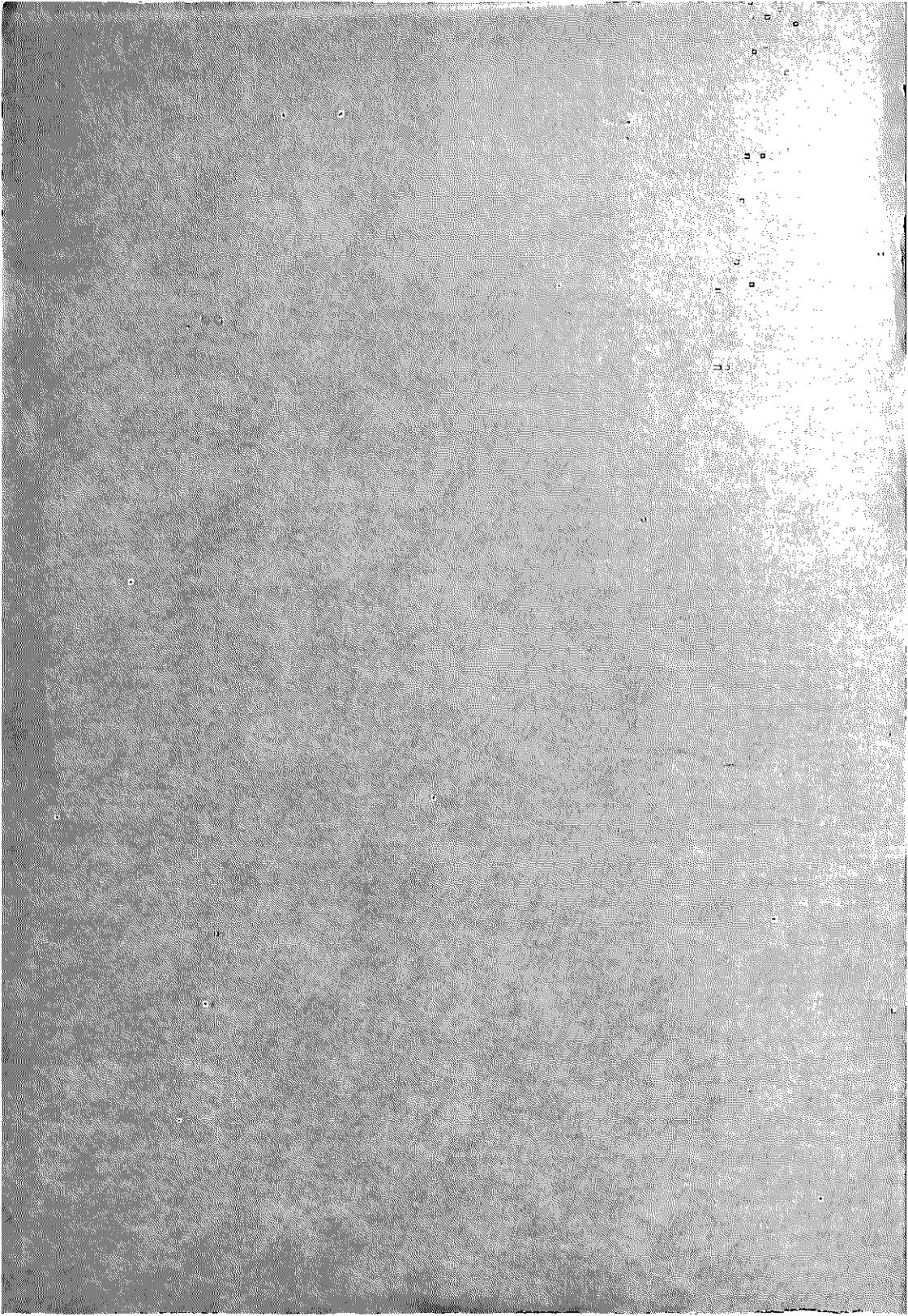


昭和42年度

都倫研紀要

第5集

東京都高等学校「倫理・社会」研究会



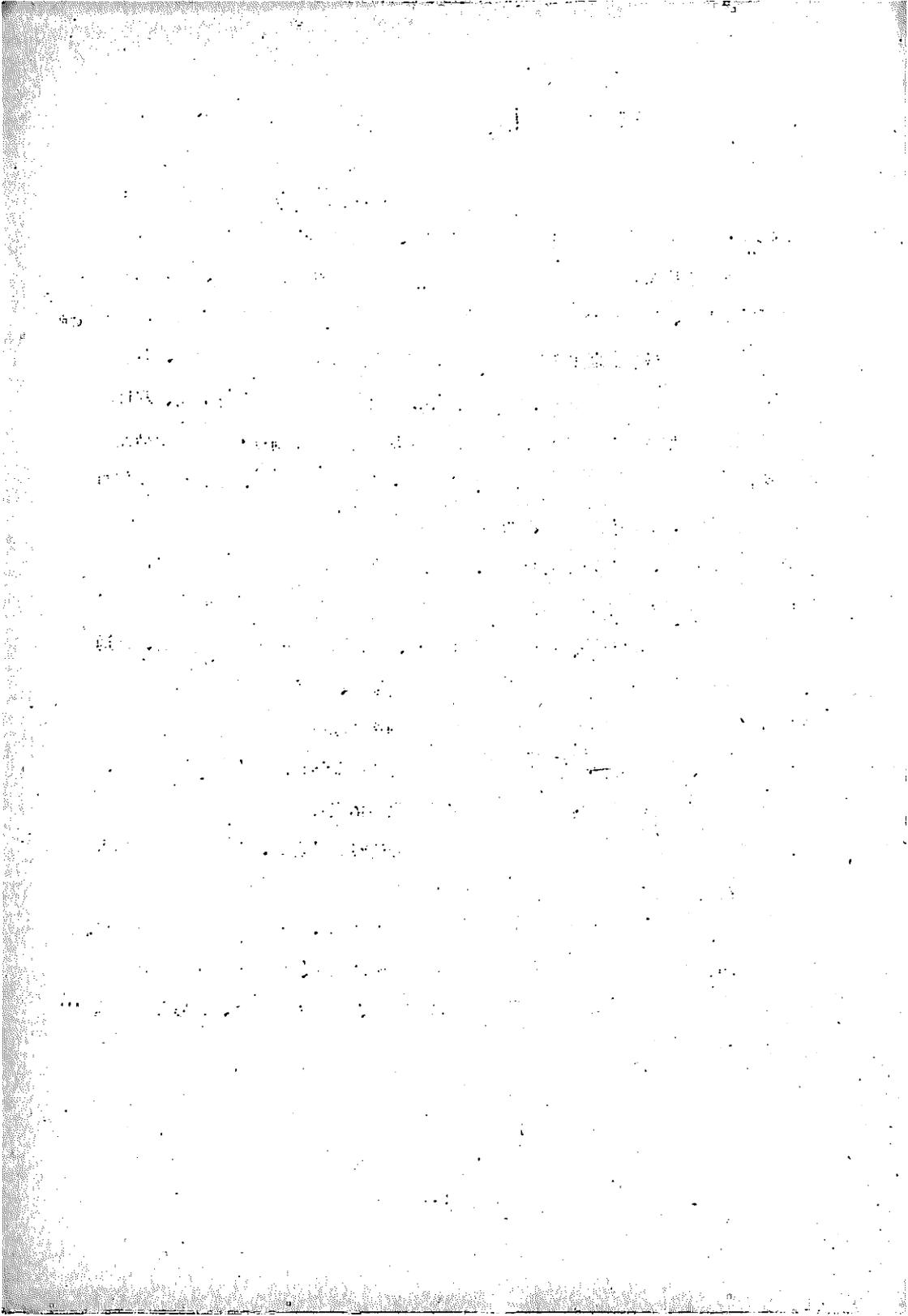
は し が き

会 長 矢 谷 芳 雄

「倫理・社会」が高等学校の教育課程の中に、社会科の一科目として登場したのが、昭和39年度であります。当時、この科目が新設されるについて、いろいろの議論が行なわれ、新設に反対する意見もありました。しかしわたくしたちは、この科目を高等学校の教育課程に加えることに、大きな意義があることを認め、さらにこれに成果あらしめるためには、相互の研鑽が必要であることを痛感して、科目の新設に先立つ昭和37年11月20日に、東京都高等学校「倫理・社会」の研究会を結成したのであります。したがって、「倫理・社会」の授業は、ことして4年目を迎えました。わが研究会は、この秋で満5周年となります。

わたくしたちは、当然のことながら、研究会は会員の地に着いた研究活動に支えられたものでなければならぬと考えました。この5年間、わたくしたちはこの考えを貫いてきました。毎年、分科会を組織して、多数の会員がこれに参加し、地道な研究を続けてまいりました。その昨年までの成果は、すでに4種の研究書として公刊されているところであります。本年度は全都を4地域に分けて、地域別に分科会を組織して、「「倫理・社会」の内容構成はどうあるべきか」というテーマで、研究活動を進めてまいりました。本書はその成果の結実したものであります。ここに、本書の成るをよろこぶとともに、会員各位の研鑽を多とし、とくに分科会の世話係や代表執筆者の方々にお礼を申し上げたいと思います。

「倫理・社会」もようやく教育の現場に定着した感がいたします。それとともに問題点も明らかになり、こんどのわたくしたちの研究活動も、いつそう深められなければならないように思います。満5周年を機として、わが研究会も、いちだんと飛躍したいものと念じてやみません。



目 次

は し が き 会長 矢谷 芳雄 1

I 本年度の研究体制と研究主題について 5

II 研究活動の経過および参加者名簿

第1分科会研究経過 7

第2分科会 " 9

第3分科会 " 13

第4分科会 " 17

III 研究報告

第1分科会

1. 鎌倉仏教—特に親鸞を中心として—

岩下 栄次 (千代田女学園) 20

2. 中国思想—老子・孔子—

小島 次郎 (八潮高) 24

3. 「古代インドの思想」指導の試案

市川 仏乗 (駒沢大高) 30

4. ヒューマニズムの立場

潮 安 (東京女学館) 35

5. 功利主義で何を教えるべきか

菊川 忠夫 (九段高) 42

6. 倫理・社会教育のためのカント

小島 章一 (武蔵高) 46

7. マルクス

鈴木 宣雄 (赤城台高) 55

第2分科会

1. 主題別学習の意義

金井 肇 (豊多摩高) 61

2. 主題学習の展開と思想史・時代背景の関連

中村 新吉 (大山高) 65

3. 現代の思想をどのようにおさえるか

渡辺 浩 (井草高) 72

4. 主題別学習にさいし、東洋・日本の思想をとり扱う

場合の一例 佐々木誠明 (桜水商高) 79

5. 主題別編集の教科書批判

小笠原悦郎 (日大二高) 84

6. 主題別学習の隘路とその克服について

小川 一郎 (荻窪高) 90

第3分科会

1. 倫社思想教材の取扱い(中国思想)

古沢 三郎 (両国高定) 97

2. 年間指導計画の試み

高橋 定夫 (江戸川高) 104

3. 私の年間授業計画と反省

村松悌二郎 (忍岡高) 109

4. 年間授業計画

田中 正彦 (深川高) 116

第4分科会

1. 主題別学習による倫社指導内容の構成について

井原 茂幸 (小平高) 121

あとがき 132

I 本年度の研究体制と研究主題について

1. 地域別の研究組織

これまで、われわれの研究組織は、倫社の学習内容に応じて、人間性の理解以下、6つに分かれ、その6つがそれぞれの分野の研究を分担し、全体として1つの研究を行なうという形態をとってきた。そこで、今年度は集まりやすさを主眼として、地域毎に組織を作ってみようということになって、下のような、4つの分科会が結成された。そしてこの一年間、「内容構成はどうあるべきか」を研究主題の大前提として、各分科会毎に、活動を展開し、各分科会が、それぞれ1回ずつ例会を分担して活動して来たのである。

第1分科会	主に東京都南
第2分科会	主に東京都北
第3分科会	主に東京都東
第4分科会	主に東京都西

2. 倫社の直面する諸問題と内容構成の問題

倫社がはじまっていらい、われわれは、その充実と深化とに、かなりの努力をばらってきた。この研究と実践の過程の中で、倫社はさまざまな問題に直面してきた。内容と方法と評価をめぐるそれらの問題の中でも、きわだつ問題の一つは、内容構成をめぐるものであろう。第一に、この豊富な内容を平板な羅列的な学習、知識中心・記憶中心の学習でなく、生きて働く主体化の学習方法で展開してゆくとすると、どうしても時間が足りなくなる。ということは、内容を再検討して倫社の学習目標に照らして、精選し再構成を試みなければならないということである。都倫研もまた、多くの会員の手によって、これら、内容構成をめぐる問題に取り組み、かなりの成果をあげてきたといえよう。とくに、これまでも、研究協議のつど、いわゆる三分野での構成、人生観・世界観の内容構成をめぐる、思想的構成と、主題別構成との問題、思想ないし思想家のうちいづれをとりあげるべきかの問題、あるいは

また、人間性の理解、現代社会と人間関係における倫理的内容の取り上げ方、さては、徹視的に、一時間一時間の授業内容をどのように構成するかなど、内容構成に関連する問題は、豊富である。

倫社の授業開始以来、三年たつたいま、あらためてこの問題を、現場の実践の中から、反省してみることも、意義があろうということで、われわれは、本年度の研究主題を、この、内容構成はいかにあるべきかに決定したのであった。

3. 研究のすすめ方

「内容構成は、どうあるべきか」が、本年度の研究主題として総会で決定されてのち実際に直面した問題は、4つの地域別分科会で、この研究主題に、どうとりくむかであった。そこで、各分科会が内容構成をめぐる諸問題について、それぞれ、独自に、より具体的な研究テーマを設定して取り組むという方式が、例会で決定された。そして、第1分科会は、個々の学習内容の構成の仕方を、いくつか作ってみようということになり、第2分科会は、主題別構成の仕方を研究しようということとなり、第3分科会は全体の構成を考えて、年間計画を作ってみようということとなった。第4分科会は、その地域的な広がりすぎというハンディを克服して問題に取りくもりとしてきた。これらの各分科会の研究活動と成果については、本文の研究経過および論文をご覧いただきたい。各分科会が独自のテーマをとりあげたので、研究の進展には、各分科会の世話役の方々の、多大の労力を煩わさねばならなかった。もし、いささかなりとも、倫社教育の進歩に、貢献するところがあったとすれば、会長をはじめ事務局の方々の努力もさることながら、会員の熱意に支えられた各分科会の世話役の方々に負う所が大であったと思ふ。(西村)

本年度の活動 例会

月日	会 場	公 開 授 業	研 究 発 表	講 師	備 考
5/20	都立練馬高	山口 俊治	高橋 定夫	清水 富雄	
6/21	〃 上野高	なし	鮎沢 真澄 中村 新吉	永井 道雄	総 会
7/15	〃 明正高	なし	なし	矢谷 芳雄 杉山 一人	研究体制発足
9/16	都立教育会館	なし	なし	志村 武 古田 紹欽	鈴木大拙特集
10/27	都立赤城台高	鈴木 宣雄	御厨 良一	諸橋 鞆次	I分科会 全倫研関大と共催
11/28	〃 四谷商高	小川 一郎	金井 肇	古川 哲史 徳久 鉄郎	II分科会
2/6	〃 江戸川高	高橋 定夫	田中 正彦	福武 直	III分科会

II 研究活動の経過および参加者名簿

第 1 分科会 研究 経 過

「指導内容の構成はどうあるべきか」という研究主題をめぐって、7月総会後の初会合以来、回数は少なかったが、会えば必ず活発な意見の交換が行われた。

第1分科会の基本方針が決ったのは9月8日赤城台高校で14名が参集して行われた分科会の席上である。まず毎日の倫社指導上の問題点が出された後、駒場高校の鮎沢先生より「結局内容構成といっても、一年間かかって生徒に何を与えたいかという巨視的な内容構成もあるし、一つの単元で何を与えるかという中程度の内容構成も考えられるし、各1時間毎に何を与えるべきかというミクロ的な内容構成の考え方もある」という意見が出され、もっとも実際の授業に役立つものをやりたいという大多数の要請から、結局次のような研究テーマを採択し、各人研究をすすめることとなった。

「任意の思想家(事項)について取り上げるべき内容はどうあったらよいか研究する。その際に押えるべきポイントをはっきりさせ、できればその作業を通して指導のパターンを作ってみる。」

次いで10月27日には全倫研の関東地区大会を兼ねて、都立赤城台高校の鈴木先生の「社会的自由について」の公開授業と同校の御厨先生の「テーマ別学習における放送教材の利用について」の研究報告が行われた。諸橋先生のお話と共にいろいろと考えさせられる点が多かった。

その頃メンバー全員に「どのような分野について研究を進められているか」というアンケートを依頼した。集まった項目は多彩であり、本紀要に掲載されているのはその一部とならざるをえなかったが、他にもたとえば、「夏目漱石」「デカルトの方法的懐疑について」「モラリストたち」「キリスト教—イエスを中心に—」福沢諭吉」「北村透谷」などがあつた。本年に入って分科会の割当てが決まり、2月の大雪のある日、世話人が集つて、どの方々に紀要を書いていただくか検討した。なるべく内容が片寄らないこと。なるべく未発表の方かという原則をもって当つてみたが、とくに数少ない私立高の先生方が三人も快諾されて原稿を寄せていただけたことは会の発展のためにもたいへん嬉しいことであつた。

ついで3月17日、紀要の原稿を中心に再び都立赤城台高校で会合をもつた。そこで行われた話し合いを要約すれば、目標のウェイトをどこにおくかによつて指導内容構成は変わるということであり、たとえばカントの思索した内容を教えるのではなく、カントで何を教えるかが実際には極めて重要であり、それによつて内容構成も異なるのだという点が強調された。これは倫社の指導について本質を突く問題だと思われる。原稿を寄せられた各先生方も、その点を含んでいられるので、この報告書は単なる指導事項の羅列ではないことに特徴がある。表現や配列は多少違つていてもその点に本年度の貴重な研究の輝やきが見出せるのではあるまいか。

本年度はまったく無力な世話人をむしろメンバーの方々か影になつて援助していただいたようなものである。その意味で、メンバーの諸先生全員に感謝の気持ちでいっぱいである。ただ惜しむらくは話し合う機会が少なかつたことであり、来年度はこの紀要に載せられたものを中心に内容を皆で話し合うような機会を何回か、なるべく数多く持ちたいものである。(沼田記)

第1分科会 15名

鮎 沢 真 澄(駒 場)	沢 田 洋太郎(日 比 谷)
市 川 仏 乘(駒 沢 大 高)	鈴 木 宣 雄(赤 城 台)
岩 下 栄 次(千代田女学園)	高 橋 正 夫(城 南)
潮 安(東京女学館)	中 島 清(城 南)
菊 川 忠 夫(九 段)	西 村 忠(桜 町)
北 川 福 一(市ヶ谷商)	○沼 田 俊 一(砧 工)
小 島 章 一(武 蔵)	○御 厨 良 一(赤 城 台)
小 島 次 郎(八 潮)	

報告書順序

- | | |
|------------|----------------|
| 1. 鎌倉仏教 | 岩 下 栄 次(千代田女) |
| 2. 中国思想 | 小 島 次 郎(八 潮) |
| 3. 古代インド | 市 川 仏 乘(駒 大 高) |
| 4. ヒューマニズム | 潮 安(東京女学館) |
| 5. 功利主義 | 菊 川 忠 夫(九 段) |
| 6. カント | 小 島 章 一(武 蔵) |
| 7. マルクス | 鈴 木 宣 雄(赤 城 台) |

第 2 分科会 — 研究経過 —

分科会の研究テーマ——主題別学習をめぐる問題点について——の決定について第2回の全倫研大会が私学会館で行われた際に分科会としての第1回の会合を持ち、ここで研究主題を何にするかについて討議した。

世話人(金井・小川)から「人生観・世界観の分野における主題別学習の内容構成について」という研究テーマの提案があり、いろいろ意見が出された。その際の

主な意見を述べると「本年度の都倫研の基本テーマから少しずれるのではないかな、寧ろ指導要領の検討・批判という観点にたつて倫社のねらを再検討し、『三分野の分け方はこれでよいか』ということから研究を進めるべきだ。」「主題別の内容構成はどうあるべきかをすぐ取り上げることは主題別の学習が最良であるように思われ易く抵抗を感じず」「主題別を取り上げるということは主題別の学習がよいということとでなく、この辺で、いろいろ言われて来た主題別学習を問題にしてみてもよいのではないかな、主題別学習に消極的な人も何か心の中でくすぶっているものがあるのではないだろうか」「主題別の内容構成を通して倫社のねらいを検討することも出来るのではないかな。

たんに倫社のねらいということだけで議論すると実のない空理空論に流れる恐れがあるのではないかな。」等々の意見が活発に出されたが、「主題別学習をめぐる問題点」ということで研究テーマは決定した。

研究方法について

1. 主題別学習の経験者に話を聞く
2. 主題別学習の色彩が濃いと思われるS社、T社、K社の教科書を検討し、それを通じて「主題設定の視点」「倫社のねらいと主題設定の関係」などの観点から研究を進める。
3. 主題別学習の問題点をはっきりさせ、その一つ一つについて分担して研究を進める。

以上のように研究方法の概略が決まり、の基本路線に沿って研究が進められることになった。

研究経過について

第2回の会合は9月10日(土)都立四谷商業で行われた。第1回の会合の宿題であった。主題別の傾向のある教科書を分担して読んだ結果の感想発表から行われた。主な意見を収録すると「主題別を取り入れているがどっちつかずになっており、はっきり主題別とは言い難い内容構成で、一貫性が内容構成に見られない。」「そ

の点同感だ。全く思想家の羅列に過ぎない主題もあれば全く思想家が出てこないで、主題の分析や展開を行っている主題もある。主題の選定も倫社のねらいなどから充分検討されねばならないと思う。主題の内容構成まで見通した主題の選定でなければならぬ。この点やや徹底を欠いているように見受けられる。」「自分がどういう立場に立って外界を見るか、しっかりしたものを持っていないと思想家を語ることは出来ない。そういう意味で視点を整理する必要がある。視点によって分けた教科書を読んだが、ルソーに例をとると、社会観だけが強調されているように思われる。ルソーを誤解することになりはしないか。ルソーの社会観はその人間観に基礎を置いているのでその点を把握していないと誤解を生じ易いと思う。」など色々な意見や感想が活発に出され、楽しい雰囲気のうち会が進められた。ところが、今後の研究の進め方についてと話題を変えたとなん思案投げ首という状態になり中々結論が出なかった。今までの研究をどう整理し、どう問題を展開するかとなると問題が多過ぎてどこから手をつけてよいか見当がつかなかった。結局、世話人が提案者になり、書面で提案することになった。

第3回の分科会は10月22日(土)四谷商で行われた。この会では世話係から郵送されたプリントの問題提起について話し合いを進めた。

問題点として出されたものは

1. 主題設定の視点について
2. 主題別学習における思想及び思想家の社会背景をどのようにどの程度おさえるか、
3. いくつかのテーマで古今東西の倫理思想を大づかみに捉えることは出来るが、現代の思想、東洋の思想、日本の思想を主題でどう捉えるか。
4. 主題別学習の長所と欠点について

以上、問題点として話し合いの主題となった。そこで、幾分討議されたがどの一つを取り上げても大きな問題であるので、結局、これらの問題について分担して研究することになった。その成果が後述の研究論文である。その後で11月下旬に行わ

れる都倫研例会を第2分科会で運営することになっているので、その運営について討議した。その結果、研究授業は四谷商小川、研究発表は豊多摩高金井、司会は大山高中村の各氏に決定し、講師としては東大教授古川哲史氏に「日本倫理思想を貫くもの」というテーマで講演をお願いすることにした。

第4回の会合は3月18日(土)四谷商で行われ、主に「紀要」の件で話し合い、分担して研究したところを発表することになった。次の通りである。

- | | | | |
|-----------------------------------|------|-----|----|
| 1. 主題別学習の意義、 | 豊多摩高 | 金井 | 肇 |
| 2. 主題別学習の展開と思想史・時代背景の
関連づけ | 大山高 | 中村 | 新吉 |
| 3. 現代の思想をどのようにおさえるか | 井草高 | 渡辺 | 浩 |
| 4. 主題別学習に際し、東洋・日本の思想を
取扱う場合の一例 | 桜水商 | 佐々木 | 誠明 |
| 5. 主題別編集の教科書批判 | 日大二高 | 小笠原 | 悦郎 |
| 6. 主題別学習の隘路とその克服 | 荻窪高 | 小川 | 一郎 |

以上の通りだが、分担研究の段階に入った2学期末からは中々会合の機会が持てず、それぞれのテーマについては分科会としての討議が出来ないままになっている。分担研究執筆に入るまでについてはある程度の共通理解は行えたので、これら研究の底を流れるものの中には共通のものがあると思うが、個々の論文については重複しているところや、意見の違いもあることとしますので、その点御了承頂きたいと思います。なにごんにもテーマが大き過ぎて問題点を整理するのに手間どってしまった。分科会の運営についてと色々思いを残しつつ、以上おおよその研究経過を報告し、世話入のつとめを果させて頂きます。(荻窪高小川記)

第2分科会参加者

秋山・新井(杉並) 大隅・渡辺(井草) 小笠原(日大二) 鳥山・米田
(向丘) 中村(大山) 佐々木(桜水商) 三戸(西) 山口(練馬)

○金井(豊多摩) ○小川(四谷商→荻窪) ○印は世話係

第 3 分科会 報 告

分科会成立に伴い、8月準備期間として各自研究主題と基礎資料を考え、これを9月28日の第1回分科会に持ちよった。第1回は主として主題決定を目的とした。1つは学習の進め方、即ち講義中心か生徒の発表中心か、もう1つは学習の内容をどう構成しどう展開するかが出された。学習の進め方は、参加者各自の試みの結果として、どちらがよいかという方向で話し合い性質のものでなく、それぞれ長短あり、授業の展開、流れのなかで、どんな場合どんな風に用いた方がより適切か指導の技術上の問題として検討するとされた。内容の構成と展開のしかたに関しても、各人のねらいと年間を通じての流し方により個性的なものがあるから一般的に論ずることは軽々にできないということになり、各人年間計画をたててみて、それをもとに、各人の考えを聞きあい、そこから各人の工夫を理解しあい、検討しあうことにした。これが、第3分科会において「年間計画をどうするかについて」という主題を生み出したいきさつである。

なお、大きな年間計画のなかで、特に、もしどれかの時間に絞ったとすれば具体的にその計画をどう展開するかも併せて考えてみることにし、各人ある時間の指導計画も考えることにし、つぎのような申し出があった。

- | | |
|----------|--------------|
| 古沢(両国高) | 東洋と西洋の対比 |
| 村松(忍岡高) | 原始仏教について |
| 杉原(向島高) | 経験論から功利主義へ |
| 田中(深川高) | カントおよび実存主義 |
| 有賀(化工) | 現代思想への導入 |
| 伊藤(三商) | 人間性の理解について |
| 高橋(江戸川高) | 江戸庶民倫理の展開 |
| 坂本(小岩高) | 現代社会の組織・新中間層 |
| 綿貫(葛西工) | プラグマティズム |

以後 第2回 10月25日 第3回 11月17日

第4回 1月23日 第5回 3月20日

分科会の活動は以上のようなものであるが、主な話し合いの内容は次の通りである。

1. 図書館の利用

忍岡、葛飾野から「倫・社コーナー」のことが紹介された。生徒が学習をする際参考にし得る内容の図書を数冊ずつ用意して特別のコーナーを設けているのが忍岡。葛飾野は、原典あるいは相当の基本図書を特に買いこみ学習の便宜を図っているという。

生徒に調べさせる時、容易に理解され、ある程度内容も優れているものは漸次出版されつゝあるので、これをそろえることは大切である。原典をそろえることもダイジェストを通り一片の解説でお茶をにごしてしまふ昨今においては注目されなければならない。たゞ原典をじっくり読ませて思想の内容を味わわせる場合、欲ばらず、人物、著書をよく選択する必要があるし、読み方も、面白いところ、気に入った箇所にはきざられなくて、グループで共同して読み、いろいろな角度から検討し合うような指導が必要である。なお参考までに付記すれば、図書館関係職員の研究会でも、授業の充実に役立つ図書館運営もテーマにしていると聞いているので、この面の提携を一般にも考えられるべきであろう。

2. 生徒の研究、資料の読みの指導

生徒はどういうところに興味をもち、どんなふうに資料を読んできるか。たとえばルソーに関する例として、恋愛経験に強い興味をもって調べてきたものもあったことが報告されている。ルソー理解という面からみれば、本質的なものからはずれているように見受けられる。が生徒は案外こんなところから思想家に親近感を見出し、そこから人間としての思想の深めに興味を深めていくことが出来て、予想外な成果を得た経験が報告された。

生徒の興味は思想的、理論的なものでなく、体験の共通性、直観的なふれあいにきざられる自己中心的傾向からまだ抜けていないがこれをどう啓発していく

かが課題である。

3. 主題学習は、先哲のユニークな思想をこわし、こまぎれに、また重複して扱おう危険があるのではないかという疑問が出された。倫社という初歩的段階でどこまで思想家のユニークな理解を要求できるか、生徒がどこまでそのユニークさを理解する抽象思考の訓練ができていないのが問題である。

思想家の用語の使い方、思想の展開のユニークさを無視することはできない。だが思想家のひとりひとりのユニークなところを理解させることを努力しても容易ではない。ユニークさは問題意識、問題の焦点、分析、概念化の手続き、論理の展開の独特なべきかたからくる。そしてこれは個人の人格に由来するものもあるが歴史的な研究法、意識構造にも由来する。個人的なものを一般的尺度で処理してしまうことは問題もあるが、これを問題とその研究法の変化あるいは発展とみることが可能である。指導上は思想家のユニークさを先に出さずに、ある主題に焦点をあわせてそれぞれどんな考えをもっているかと思想家の問題史上の役割を考えさせながら、資料の読みを深め、いろいろな考えがあるんだと気づかせるだけでなく、その間の変化、発展、時には退歩のあることに気付かせていく。こうするなら、主題をめぐっての考えもしだいに深めていくことができるし、各思想家のユニークさにも生徒自ら目覚めていくのである。同一人物が重ねて出てくるといふことに関しても、無駄な重複はともかく、無意味なことではない。抽象的操作、論理的関係の洞察に必要な思想内容の理解にあたって、生徒はこれに対する訓練が不充分である。いや、逆に、生徒はできるだけ面倒な手続きを抜きに単純化して機械的に記憶しようとする傾向さえあるので、同一人物の思想をまとめて説明したにしても、その理解のしかたは構造化されてない表面的なものでしかないのである。だから、上記の学習体験を深めていくような操作指導を続けていくなかで必要に応じてとりあげていけば、思考の深まりにつれて、違った眼をもって見ていくようになると思う。このほうがずっと深い理解をもたらすものであると思う。

4. 問題意識を明確にし、深めていく指導年間計画作成にあたり苦心する共通点は内容を有機的にし、これをねらいに従ってうまく流していくのにはどうするか、また、これによって、生徒が考え、高まっていくのにはどんな指導がよいのか、である。ともかく、生徒は、ひとりだし世の中の一員として人生を歩み出す自己に威信をかけていることは事実である。だからそういう立場からの、不定もあり疑問もあり、あるいは批判もある。また自分を意識的に試したり、遍歴によって自己を確立する手がかりなり試練なりを得ようとしていることはたしかである。つまり、倫・社学習への動機づけはあるのである。魅力ある授業にはいろいろとあるが、「下級の快楽をみたまな」ということばもある。話しが愉快だった、めずらしい話しをきいたという満足もあるが、学習を通じて眼がひらけ、あるいは考えさせられることがあればなお彼等に残るものをもたらすことができる。魅力ある授業は、やはり、生徒の関心と結びつくものでなければならない。であいが、ふれあいが大切である。ところでこの際注意すべきことは、生徒は自分の学習への動機づけや興味をそう自覚しているものではない。かなり流動的でもあり、時には簡単な答えに満足してしまうような浅さでもある。従って動機づけがあり、学習への要求、関心があるといっても、生徒各人のまぢまぢな、レベルもちがまゝでは学習を発展させていくことはできない。主題としていることをめぐっての各人の考えやうけとめ方理解をたしかめほりさげ、またそれらの関連を考えさせ、それぞれのものを明解にし、またカテゴライズして段階的に目標を考えながら、手順をふみ、解決への理論的發展を図るように指導しなければならない。以上話しあいの概略をまとめたが、メンバー各人の報告に詳細はゆずることにする。

(高橋記)

第3分科会参加者

都立上野高校	増田	信	都立白鷗高校	岡本	武男	
〃	石森	勇	〃	(定)	小山	三男

都立忍岡高校	村松 梯二郎	都立荒川工高	仙波 義親
私立聖橋高校	脇 貞正	私立潤徳女高	蔭川 正之
都立両国高校(定)	古沢 三郎	都立向島工高	江川 正義
		"	柏原 哲
都立向島商高	杉原 安	" 東高校	船本 治義
都立深川高校	道広 史行	都立化学工業高	有賀 康修
"	田中正彦		
" 江東工業	勝田 泰治	" 第三商校	伊藤 政貞
"	山本文彦		
" 江戸川高校	高橋 定夫	" 小岩高校	坂本 清治
" 葛西工高	綿貫 博	" 葛飾野高校	菅原 又七郎
" 南葛飾高校	吉田 大蔵	" 農産高校(定)	徳上 全臣
私立愛国学園	山路 喜太郎		

第 4 分科会 研究 経過

1. 昨7月15日、明正高校において41年度の研究活動が具体的に発足したのであったが、第4分科会は、その時すでに、第1ラウンドで雲行きはなはだ怪しげであった。参集する者たったの3名。これでは第7, 8, 9, 10学区をひっくりめでの体制作りもはばかられた。世話係も決めようがない。3人恐るおそる協議の末、次回の都倫研の定例会の案内を発する際に、第4分科会に対しては特にアピールの言葉を付け加えてもらうよう事務局に申し入れ、その結果を待って、あらためて、世話係も選び、研究活動の具体的なスケジュールを組もうということであった。
2. 9月16日、東京都教育会館において例会が予定された。その案内状の末尾に、事務局より次のように追記された、「第4分科会はただいまのところ参加者が少

なく行き悩んでいます。こちらの連絡不十分な点もあったかと思いますが、奮ってご参加ください。なお世話人は三鷹高校の渋谷先生です。」行き悩みは事実であるが、小生世話係をお引受けした覚えはなく、大変面くらった次第である。

3. 9月27日になって、今回の統一テーマの提案者西村先生から来信、「……今後の一つの方向としては、第4分科会は、会員の参加があり、研究活動が可能ならば、このままお続けたいと思います。もう一つの方向は、第3, 4学区を主体とする第2分科会に参加していただくという方向です。」という助言に併せて、小平高校の井原先生が世話係としてご協力くださる、という趣きであった。
4. そろそろ秋の気配、一年の半分は過ぎてしまった。他の分科会の出足は順調らしいが、本分科会はどうも……とやや焦慮。そこで乾坤一番この辺でと思い、所属学区の公私立高校全般に洩れなく案内状を発送し、知友には直接電話で呼びかけて、10月15日、三鷹高校で蓋を開けて見た。小生を含めて4人の鳩首寂寥を叩いても詮ないことであった。大概こんなものだろうと腹を決め、とにかく一個の分科会として独立していこうということになり、これからの運営、テーマ選びに取りかかってはみたが、授業体験の雑談に花が咲き、次回の日取りだけが実って散会。
5. 11月4日。前回と同様三鷹高校にて。参加者3名、うち2名は世話係という次第。井原先生のテーマ別の授業体験と水野先生の宗教の扱い方についてのご関心が中心話題。水野先生のご参加を得たことが何よりの心丈夫と思いつつ散会。
6. 11月26日。立川高校に河岸替え。4名の参加。水野先生から、担当学年男女全員を対象として行なわれた「生徒の宗教的関心についてのアンケート」を資料として提出された。早天に慈雨、これで研究の具体的な手がかりができた。統一テーマは「倫社の問答構成について」であるが、必ずしも無縁ではなからうから、この資料を基にして、「授業における宗教の扱い方」を一応の焦点として

いこうということになった。資料整理の基準を打合わせ、枚数をほぼ均等に分担することにして次回を期することにした。

7. 12月16日、立川高校。今回は珍らしく5名の参加者を得た。前回の資料の集計結果を順次報告、生徒の宗教的関心の今日的状況、それに対する教師の受けとめ方に論議が白熱した。しかし今回新たに参加された先生方には、論点がやや唐突で、まして司会者の不手際も手伝ってお気の毒であった。

8. どうやら活動も軌道に乗り、これで一応貫も果せるかな、と思った途端に、まことに具合の悪いことが相次いだ。一つには、この分科会の中核として活動、ご指導いただいた水野先生が、1月早々に都立一橋高校の教頭として栄転、もう一つは、これまた世話係であり、少数精鋭中の精鋭井原先生が、旧臘にわかに再婚され、お二人とも頻にお顔を見せられなくなってしまった次第。いずれもおめでたいことで、衷心よりお喜び申しあげる次第ではあっても、分科会にとってはうらめしき限り、火の消えたような有様。遂に資料も分散のまま。これ以後、事実上第4分科会は空中分解と相成ってしまった。ご協力ご指導いただいた諸先生に厚くお礼申しあげ、不行きの段くれぐれもお詫びするである。一回でも出席してくださった先生方は次の通り（敬称略）。

（渋谷記）

水野 淳	都立武蔵高校	高橋 栄	都立府中高校
○井原 茂幸	〃 小平 〃	中野 正和	〃 神代 〃
目黒 宏次	〃 立川 〃	寺島 甲裕	〃 町田 〃
○渋谷 芳三	〃 三鷹 〃		（○印世話係）

Ⅱ 研究報告

第1分科会

1. 鎌倉 仏教

—特に親鸞を中心にして—

千代田女学園高等学校 岩下 栄次

鎌倉時代の仏教、その中で特に親鸞を中心にとりくんでみたいと思うが、先ずはじめに自明なことから一言申しあげたいことがある。それは何か、“親鸞を中心にとりくんでみたい”ということが渠して親鸞のものであるのか という問いはまことに愚かであろう。とすれば明らかなのは、これから展開しとりくんでいこうとする“親鸞”は、あくまでも私の親鸞であるというか、私自身が親鸞の世界なり、体解なりということばによって展開する私の体解であり、うけとつていっているところである。以上のことは余りにも当然なことながら、私には前もっておことわりするといふただそれだけの意味だけでなく、自明なことをまさに大事にしたい一心から申しあげたのである。

ここでとりくんでみたくなるのは、やはり「信」であり、「念仏」であり、「絶対他力」である。

親鸞はひとりであった。「弥陀の五劫思惟の願をよよく案ずれば、ひとへに親鸞一人がためなりけり」(難異抄)であった。他人ごとではない。いや他人のことをどうこういえたり、どうこうしてあげられる親鸞はどこにもなかったのである。また、親鸞にはあらゆることがわからなくなった。知ってしまうところではわからなくなったのである。しかし、わからなくなったところでいよいよ切実に生命^{いのち}がけでわかりたかったのである。生命がけというのは、意識的に生命がけでやるべき、求めるべきという状態ではなく、まさに親鸞自身がそれでしか在りようのない状態といった方がそのものズバリであろう。たつたひとりがそこにあらわになる 誰にも代ってあげられない事実として、そこに親鸞がひらかれるのである。何一つ決められない、何一つ確かにならないままがそこにあるのである。投げだす以外に在り

よりのない、しかし、投げだせない、投げだせないままの親鸞がそこに在るのである。

しかし、このような在りかたのところこそ親鸞は、親鸞にそのまま出合えるのである。いや、出会う以外のところで親鸞は在り得なかつたのである。“念仏を称えながら喜びがわいてこない。浄土は結構だと聞きながら、いそいでまいりたくもない” という唯円の問いに、親鸞は、唯円よ、お前は修業がたりない、勉強がたりない、また、喜こべないのは凡夫の自性であるぞ、ともいつていない。“唯円喜こばなくてはならないことを喜こべないにつけてもいよいよ往生は一定だぞ”と、応えている。喜こべない事実の発見が新しく深い喜びを発見していく、別ないい方をすれば、喜こべないわたくしがまさに喜こべないわたくしをあらわにする。ここにわたくしがあらわになるのである。しかし親鸞が親鸞に出会えるところで親鸞は何を知り得たのであろうか。何が確かになつたのであろうか。そこではいよいよ何一つ決められない、何一つ確かにならない世界だけが開かれるだけである。しかし、何一つ決められない確かにならない、また計かれないままに、何一つ恐れるもの、はばかるものないままに、親鸞は親鸞自身を未来へ投げだして歩めたのである。まさにまかされたのである。いや、まかすより他に在りようがなかつたのである。まかそうとしたのではない、まかしてどうこうなろうというのでもない。まかされて在るだけである。この在りかたのところこそ親鸞のあらわな在り方であり、まさにそのまま(ありのまま)であらう。そのまま(ありのまま) 自然法爾である。自然法爾こそ人間の本具(来)の生産的・創造的はたらき(用)である。無功用の用である。まかされて在る、開かれて在るところにこそ自由であり、自在である。自由自在こそ自然法爾そのものである。そのものがそのようなあり方としてそのままあるところこそ自由であり自在である。AはAである。BはBである。ここに自由があり自在がある。AはBになろうとしない、いやなれない、といういい方は実はオカシイのである。AはA、まさにこれこそ自由であり自在である。Aがあげわたされて在る在り方ともいえるであらう。

鈴木大拙はいつている。「創造性とは、言わばいつさいの自分ひとりで作ってのけるものが、自己というものであるということの烙印のようなものだ。」と。松は松であり、竹は竹である。これこそ松の行であり竹の行である。しかし行は単に行ではいけない、人間の行は大行でなければいけないのである。南無阿彌陀仏そのものになることが大行であるといわれる。どういうことであろうか、また大行こそ真空妙用であるといわれる、いかなることの象徴であろうか

南無とは帰命である。帰命とは発願である。発願とは人間の真底からの限りないねがひである。どう在りたいかはわからないし、また問題ではない。いやそんな願いの結果などどうだっていい、わからないのだ。しかしわからないからといってその願いはやまない、いやまさにわからないといえるわたくしの在り方(状態)のところですますとめどもなく湧き出てくる状態がそこにあるのだ。それは意識ではない。かまへではない、ただ限りなく湧いているのだ。これが用(はたらき)であろうか。これが願でありまさに用のところが発願であろう。阿彌陀仏とは衆生の行であるといわれる、衆生はわたくしであるといわれる、衆生はわたくしである。行ははたらくという理くつではなく、はたらきそのものであり“動”そのものである。とすれば先ほどいつた限りなく、湧き出でる状態そのものと、この行のところは全く一つのものである。“善悪惣じもて存知せざるなり”であり“いづれの行もおよびがたき身なればとても地獄は一定住み家ぞかし”のわたくし 何一つわからない、何一つ確かにならない、何一つ決まっておないところで、しかし、何一つはばかりとなく、何一つ不安定なところなく、未決定のままに未決定の世界へ身を投じて生けるのである。問いがなくなったのじやない、こたえが出たのじやない問いの中にこたえが包含されたのである。いいかえれば全身が問いである。問いのあるところがわたくしである。

「かれの全存在が反応した。 かれの自己が、かれの知性が、かれの全存在が問いの中に注ぎ込まれた。言いかえれば、かれはいまや問いそのものとなった。問う者と問いの区別、自己と非自己の区別は消えて、ただ一つの未分の“ 不知なるも

の ”があるのみであった。この ” 不知なるもの ”の中に、かれはとけ入った。そこにはもはや釈迦牟尼という問う者もなく、自我を意識する自己もなく、かれの知性に対してかれの存在をおびやかす問もなく、さらにまた、頭上を覆う天もなく、足下を支える地もなかった。もしわれわれがそのとき仏陀のかたわらに立ち、そこに見出し得たものは、全宇宙を覆う一個の大いなる疑問符のみであったろう。」
(鈴木大拙 ” 禅 ”)

念仏はただ口称ではない。仏を念ずるところが発願であり、発願のところこそまさにまかされてある在り方以外になかろう、まかされるというのは自らの思議、自らの計らいで、自らの知で歩めない自らの歩みを全身に感得しているところであろう。煩いの中にあつて煩らいがなくなりたい。しかし、煩らいはなくならない、煩らいがなくなるところでどうにかなりたい。しかしどうにもならないし、また投げだせもしないことの感得であろう。この感得・肉感こそ ” 信 ” であろう。またこの ” 信 ” と ” 他力 ” であろう。信とはあてになる(する)ことではない。どうにもならないままにまさにそこ[・]に[・]在[・]る[・]と[・]ころ[・]である。どうにもならないままに、そこに在るといふのは、わたくしとわたくし[・]の[・]出[・]会[・]い[・]である。信とは値遇であり出会いである。わたくしがわたくしに出会うといふといかにも2つのわたくしがあるように思えるが、「そうじゃない。正しくは一つである。いや一つになっているのである。わたくしの全体であり、そこにある全体がわたくしである。疑わないということではなく、疑う主体と疑われる主体とが一つなのである。この一つのそのところには「疑い(自体)がない」のである。そのままがそのままなのである。” 信とは価値を創り出すことではない。あるものをあるがままに領納することである。” 念のためにいうと、あるがままに領納する別な(外からの)わたくしがそこにあるのじゃなくて、わたしがあつるがままであり、あるがままがわたしなのだ。この一つのところを別ないいかたをすれば、きこえている(開思)ところともいうのではなかろうか。更に深めれば、如来の本願を聞くともしうのだろう。如とは自在であり、ありのままである。本願は無限のねがいである。自在と無限のねがいは一つであ

る。第18願は“至心・信樂・欲生”の願いといわれる。至心は如来の真実心であり、信樂は如来の大慈心(人間悲)であり、欲生は如来の廻向心である。少しいかえてみると、真実心というのは如来の心であり、仏が仏になろうとする心ともいえよう。しかしこのいい方ではいかにもよそごみみたいな受けとりになりそうなので、端的にいうと、わたくしがわたくしになろうとしている、先ほどいったわたくしがわたくしに会おうところだと受けとられるのである。別ないい方をするとわたくしがわたくしに会おう。わたくしがわたくしでありたいところこそ、わたくしの意識の思議をこえて(とらえられないところで)わたくしの本音(無限のしかも根源の願)である。如来の大慈心というのは、人間悲の開顯といえないだろう。さまざまに煩らい悲しみ、矛盾のままのそのままの実相がそこに聞かれて在るのである。更に如来の廻向心というのは以上の至心・信樂と別体ではない。まさに煩らい悲しみわからないままにわかりたい、どうにかありたいという人間の本音(生命)であろう。このように求める時、以上の三つはいうまでもなく別の用ではない。まさに一つの用であり、まさにこの三つこそ、そのまま如来の願心である。

予定の量をこえるので筆をおきたいが、最後に一言「人間の心の底にある、無限の創造性に徹して、これに順応し動作する」という大拙の生命に、如来における衆生(人間、わたくし)の発見を思い同時に本願の他に如来は存在しないし、如来の他に本願は存在しといたいのである。

2. 中国思想

—老子、孔子—

都立八潮高等学校 小島次郎

中国思想

1 指導目標

明晰なる論理を有するヨーロッパ哲学に対して、東洋の知恵は、一体何を我々に教えているであろうか。それは、複雑にして、苛酷なる現実に対処する生き方を、指し示しているように思われる。端的に云って、その生き方とは何であろうか。それは、自己を生かすと同時に他を生かし、他を生かすと同時に自己を生かす、主体的な人間の自覚と形成にあるように思われる。自己を生かすとは何であろうか。それは自己が自己になることであり、自己の生への没入であろう。自己の生に自己の魂を打ち込む自己肯定の立場であろう。

それと同時に、単なる自己肯定ではなくして、自己の周囲に自己と同じものが存在することに対する目を開き、他を肯定する自覚を深めること、即ち自己否定への目を開くことが、主体的人間形成への途であると思う。

東洋の知恵は、我々の先祖の魂の血肉となって脈々として継承され、この複雑にして、苛酷なる、物質主義、打算主義、利己主義的な現代の風潮の中にあつてその現実を乗り越えて行く途を、我々に指し示しているように思われるのである。

ところで、東洋の思想とは、まさに儒仏老の思想であろう。

こゝでは、老子を通じて、自己を生かす途を、孔子を通じて、他を生かす途を探求したいと思うのであるが、結局、自己を生かす途は、他を生かす途であり、他を生かす途は、自己を生かす途に通ずるであろう。

老子

2 指導内容

老子の思想の内容をなすものは、自己の生き方の問題であろう。本当の意味で生きるとは一体如何なることであろうか。それは結局心の問題に帰着するであろうと思われる。自己の心を自由に使いこなして、真の自由人となり、自己の生き方を徹底的に追求するところに、主体的な人間のあり方が登場する。それは自由、無為自然、無私、謙虚、柔軟心等の問題に関連して来るであろう。

(1) 柔軟心

老子は、人の生き方の問題として、柔軟な心を説く。柔軟な心とは、執着なき心であり、我を主張しない心であり、己のない謙虚な心であり、更に一步進めて云うならば、それは自己否定の心であろう。

人の心の苦悩と生の障害が、我の主張と、他を否定するegoから出発していることを洞察した老子は、そのegoを否定して、自己を捨て去つたところから、本当の強さと自由とが生れて来ることを主張している。それは、次の文より明らかであろう。「天下水より柔弱なるはなし。而して堅強を攻むるものこれによく勝るなきは、其のこれを易ふることなきを以つてなり。弱の強に勝ち、柔の剛に勝つは、天下知らざるなくして、よく之を行ふなきなり」と。(78章)

(2) 謙 虚

老子は、人の生き方の中で、自己主張をやめ他を生かすことの中に、実は本当に自己を生かす途のあることを説いている。この点については、仁を説く孔子の思想に対して、無為自然という否定的な立場をとりながらも、その否定の彼方において、実は孔子の他を生かす仁とむすびつくものがあると思ふのであり、人生に対する老子の目の鋭さに打たれるのである。それを老子は次のように述べている。「上善なるものは水の如し。水善く萬物を利して争わず。衆人の悪むところに処る。故に道に幾し」と。(8章)

(3) 自 由

老子は76章において、次の如く述べている。「人の生まるゝや柔弱、其の死するや堅強。草木の生まるゝや柔弱、其の死するや枯槁。故に堅強なるものは死の徒。柔弱なるものは生の徒なり」と。

これは、老子の自由への主張である。自由を束縛するものは、自己主張であり、我執であり、egoである。それらの堅強を否定し、柔軟な心に立選るところに、本来の自己をとりもどし、そこにこそ、自己を生かす途があることを、老子は説いているように思われる。

(4) 結 び

以上、老子の主張の根本は、単なる自己肯定、自己主張ではなくして、自己否定を通じて、始めて自由なる本来の自己肯定に立寄り、それが主体的人間の形成への途であることを説いているように思われ、そこに柔軟心、謙虚、自由等の問題が登場して来るように思われる。そして、そこに、自己を生かすと同時に、他を生かす途が、暗示されているように思われるのである。

3. 指 導 方 法

(1) 本単元配当時間 1時間

(2) 老子指導目標

老子の思想

1. 人為の否定
2. 無為自然

(3) 導 入

古典乙（漢文教科書）より上述の資料を発表させる。

(4) 展 開

説明と質疑

(5) ま と め

老子の思想の意義

孔子

2. 指 導 内 容

(1) 仁

孔子の根本的な考えを示すものは仁の思想であろう。

仁とはまさに、その字の如く、人二人ということであり、人と人との間の在り方を示すものであり、また他に対する自らの在り方を示すものであるが、それが即ち他を生かす途に他ならないであろう。

それは、思いやり、「恕」であり、「忍」であり、「和」であり、また「慈」

であり、「愛」であろう。其の根本は、egoism の否定であり、まさに自己の周囲に自己と同じものの存在するという、人生への深い洞察から出発するものであろう。したがって、この仁の考えには、現代の自己中心的な風潮への痛烈なる批評が内在していることを読み取らざるを得ないし、孔子の時代を超えた、深い人間的洞察を通して、儒教思想の根底に、すぐれた社会観のあることを肯定せざるを得ない。

以上の考えを示す例を引用すると、

(1) 子貢問ふて曰く、「一言以つて終身是を行ふべきものありや」と。子曰く、「其れ恕か。己の欲せざるところを、人に施すこと勿れ」と。(衛靈公)

この恕は「仁の心の消極的な一面をあらわしているであろうが、自己の周囲に自己と同じ存在のあることを見ている。孔子の哲学がその根底になつていると思われる。

(2) 子曰く、「参や、我道一以つて是を貫く」と。曾子曰く、「謂」と。子出づ。門人問ふて曰く、「何の謂ぞや」と。曾子曰く、「夫子の道は忠恕のみ」と。(里仁)

この恕に、他を生かす目が光っているのは上述の如くであるが、更に、「忠」とは、その字の如く、「心の中心」ということであり、自己が自己になること、即ち「まこと」ということであろうと思われる。自己が自己になり、「まこと」になることが「忠」であると同時に、それは他を生かす「恕」であることを示すものが「忠恕」ということであろう。

(3) 樊遲仁を問ふ。子曰く、「人を愛す」と。(顔淵)

「愛」といふ、「恕」といふ、「忍」といふ、「和」といふ、みな仁のあらわれであり、それは他を生かす心、すなわち、自己と他とは、互に異つていながらも、その根底においては同じであるという、孔子のすぐれた社会観を示しているであろう。

(2) 徳・徳治主義

上述の如く、この仁を身につけること、すなわち、自己の事のみではなくして、他へ目を開くことを、孔子は徳と云っている。従つて、この徳は、他への目を開くことであるが故に、自ら「徳は孤ならず必ず隣あり」（里仁）となり、さらに、「巧言令色鮮し仁」（陽貨）と云い、「性相近し、習相遠し」（陽貨）とも云つて、人に対する正しい目を開くことが、根本的に大切であることを強調し、同時に、「君子は和して同せず、小人は同じて和せず」（子路）とも云つて、徳を身につけることが、人生において、如何に大切であることを随處で教えている。さらに孔子は、学問の目的を、修身、齋家、治国、平天下という形で考えているが、その思想の根底には、自己を生かすと同時に他を生かす精神が、一貫して貫いているように思われるのである。

(3) むすび

孔子の仁の思想の根底にあるものは、他を生かす途であり、それは自己以外にも自己と同じものあることを教える思想であるが、この他を生かす心こそ、実は自己を生かす心こそ、実は自己を生かす途に外ならないであろう。

3. 指導方法

(1) 本単元配当時間 1時間

(2) 指導目標

孔子の思想

1. 仁 — 忠恕
2. 仁の実現 — 考慈・仁愛・仁政
3. 徳目 — 知・仁・勇
4. 学問の目的 — 修身・齋家・治国・平天下

(3) 導入

古典乙（漢文教科書）の資料について説明させる。

(4) 展開

説明と質義

(5) まとめ

孔子の思想の意義

3. 「古代インドの思想」指導の試案

駒沢大高校 市川 仏 乗

1 一般的観点

人生観、世界観にアプローチするためのいわば一般的観点は、おおよそ次の諸条件をみたす必要があると思われる。

- イ、現代の思想の困難を解決し、思想の発展に役立つ現実に有力なものであること。
- ロ、全思想史が正しく、そして深くあつかえるものであること。
- ハ、規範的意識の拘束から自由であること。
- ニ、授業のなかで全員の思索が自由で豊かに展開されることが保証され、探求の過程で必要に応じて部分的修正を、つねに行えるだけの十分な柔軟性をもったものであること。
- ホ、あらゆる実証科学の成果から、つねは謙虚に学んでいくことができること。
- ヘ、自己の観点が、対象的に把握できるものであること。

これら諸条件は、観点の外延ないしは抽象的指示ともなっているのだが、観点の内包ないし具体的設定は、理論的探究や教材の研究や実際の指導をとおし

て形成されていかなければならない。これに関しては指導要領で、人間尊重、民主主義の立場を設定しており、その方法論として、先哲の考え方をその時代的背景にもふれながら取扱いように指示しているので、ここと当面の出発点とするのが、妥当であると思われる。なお、ここで視点を打ち出しておく必要があるとすれば、上述の諸条件をみだし、また要領の指示に沿っていると考えられる佐々木斐夫氏の観点を要約することでかえたい。

(1) あらゆる知識形象(神話、哲学、科学など)は、その基層に〈思想〉をもっている。その〈思想〉は、それぞれの時代の生産力をもととする社会的、政治的構造に由来する社会力に規定され、情動の働きに浸透されてたゆたっている。この〈思想〉から、あらゆる知識形象は結晶してくる。哲学や社会科学は、この基層をとおして、自分たちに先駆する知識形態である神話へと発生史的につながっている。

(2) 人間の経験や知識が制度や方法や信条として固定化するばあい、その契機として作用する主たる因子は人間の社会関係だ。いっさいの知識形象は社会における人間関係にあるがままに反映している。

2 古代インドの思想への問題意識

古代インドの思想をとりあげる場合の問題意識のいくつかを列举してみよう。

- (イ) ヨーロッパからうけた知的恩恵に応えるものとして、われわれが言えるものは、業の面、愛の面、自然観、生命観、宇宙観などではないかと予感する。(高橋和己、「未来への対話」27頁要旨)
- (ロ) 日本文化の伝統に大きく寄与した仏教を、その源流においてとらえること。
- (ハ) 仏教を教説としてだけとらえるのではなく、古代インドの人々の具体的営みに関連させることによって、生きた思想においてとらえること。
- (ニ) 今日、日本の仏教は、寺院仏教、儀式仏教をとおしたイメージを人々にもたれている。消極的、諦念の教えとしてうけとられている傾向がある。ブッダによって形成された思想はどうか。

(4) ほとんどの教科書がブッダの生涯、とくに生い立ちや出家の動機などを通俗的説話の範囲内でしか説明していない。もっと現実のなかで、たくましく生きたブッダ像が画かれてよいのではなからうか。

3. 指導の目標

以上の観点や問題意識から、次の指導目標を設定した。

- (1) インド・アーリアンが、どのような環境的諸条件のなかで彼らの生活をどのように営み、生活の発展のなかから、どのような思想を生みだし、また発展させたか。
- (2) 古代インドの思想をとおして東洋的思惟の特質を理解される。
- (3) 仏教の形成とそれが普遍的宗教となった理由
- (4) 他の思想学習のばあいとおなじように思想に対してアプローチする方法を深める。

4. 指導の試案

古代インドの思想に配当している時間は2～3時間である。ここでは3時間としてみたい。またこの思想の流れも三部分に分けられるからでもある。

- (1) ブラーフマンの時代、
- (2) 仏教の成立の背景、
- (3) ブッダの教えから大乗仏教まで

第一時

二つに時代区分をする。

- (1) リグ・ヴェーダの時代

とりあげる事項とそのコメント

インダス河文明の存在を指摘する。インド・アーリアンのパンジャブ侵入、牧牛を主とした生活と、リグ・ヴェーダの集成、ヴェーダの解説。

- (2) ブラーフマナの時代

クル地方に定着。牧牛から農耕へ、ブラーマニスム(バラモン教)の確立(三ヴェーダの確立、祭祀の権威の確立、ブラーフマンを最高とする社会制

度、カーストの確立)

ブラフマナ(梵書)、ウパニシャッド(インド的思想の誕生)

第二時

仏教の文化的、社会的、政治的、経済的背景をとりあげる。その理由は次のとおり。仏教はインド思想のなかから生れて、しかもインド思想のジャンルから区別されるべき新しいジャンルに属している。インド精神はこの新しいジャンルによって、インド的制限をこえて普遍的性格を自己の中に形成した。このような思想の自己否定の原理は、思想の自己展開の中に求めることはできない。思想のあたらしい発生の基盤はその時代の社会的、政治的、経済的事情のなかから求められねばならない。したがってとりあげられる事項は次のとおりである。

血縁的部族社会から政治的市民社会への移動期、都市(ナガラ、インド的ポリス)の形成政治的中心である王権の伸長、長者(マーケット・ギルドをもつ大商人)の出現、ブッダの活動の都市的性格(都市を根拠地、弟子・帰依者は王や長者やその子弟)、あたらしい思想家たちの出現、彼らに共通な性格(ヴェーダの権威みとめず、自由な思想のいとなみをした。祭祀儀礼になんらのいみをもみとめなかった。ブラフマン的社会構成の否定)彼らの立場は、1. 現実所与の対象のありのままの認識 2. 思想がすべて個人格によっていとなまれた(部族共同体の制作ではない) 3. 彼らは沙門(サマナ)とよばれ、カースト社会の束縛からはなれて、自由に思索し、自由に実践した。ソクラテスがソフィストたちのなかから出たように、ブッダも古典インドの自由思想家たちの中から現われた。

第三時

ブッダの生涯、思想、その発展を扱う。

ブッダの通俗的青年像の否定、釈迦族は共和制、農業を主とす。クシャトリアであったが「ブッダの父を含むシャカ族のすべては、スキを手にしていた」(インド古代史、岩波書店、コーサンビー著165頁)という記述の存在も指

摘。出家の動機、当時のインドの良家の青年たちに共通の理想は、理想的王者になることと、出家の行者になって精神の世界に君臨する聖者になることこの二つであったことに留意、29才の青年ブッダは意気昂然として最高の理想を求めて家を捨て漂泊の沙門の生活に入った。新しい道を打開するための、古きものからの第一の脱出である。第二の脱出、苦行をすて正しい探究の道についたとき、そしてさとりをひらいたとき第三の脱出を取行していた。さとりの内容は縁起の法であり、絶対論から相対論の立場をとったことを示している。

ブッダの思想

縁起の法、四諦、八正道、それぞれの意味と、内的連関をもたせる。ほとんどの教科書は、ブッダの思想を列記するだけで、その内的連関にまで触れていない。中道についても抽象的な説明があるだけで生徒を納得させえない。中道とは真理をいみし、このばあい縁起の法をさしている。したがって中道は、もつともラジカル(根源的)立場だといえよう。内的連関についての個人的見解縁起を基盤に四諦が成立し、四諦から八世道がみちびき出され、さらに縁起へとつながる。かくて、思索と生活、理論と実践との統一のあり方が提出されているのではないだろうか。

ブッダの思想と教団の歴史的制約は、ぜひふれたい。立前の平等にもかかわらず教団を形成した人たちは上層階級出身の優秀な青年たちであり、一種の階級性がみとめられる。ブッダの教えが「智慧の道」であり、当時の人類の大きな啓蒙の諸世紀に果たした歴史的役割とともに、縁なき衆生も多かったという制約をもつ。またブッダの教えは人間の自己形成の道であった。さらにブッダの方法は分析的方法であった。このような原始仏教の制約を補うものとして大乘仏教のあらわれる必然性があつた。菩薩なる新しい仏教者の理想像。

参考書 増谷文雄著 「東洋思想の形成」 富山房 昭和39年

辻直四郎著 「インド文明の曙」 岩波新書

「社会科学入門」みすず書房 昭和31年版所載佐々木論文

4. ヒューマニズムの立場

東京女学館 潮 安

1. 指導目標

わたしは「ヒューマニズムの立場」から、つまりヒューマニズムの眼鏡をかけて、一般の倫理観や世界観・人生観を眺めると、これらがいくぶん透きとおった形で見えるのではないかと考え、この「倫理・社会」という教科の展開をこのような立場で進めて行きたい。

そこで、この「ヒューマニズム論についての学的掘り下げは必要でないように思うが、とりあえず、ヒューマニズム論の外延的表現位は頭におく必要があるように思う。

ヒューマニズムは、中世のキリスト教の封建的教権から人間性を解放しようとしたイタリア・ルネッサンスの人文主義、という精神運動の呼び名として始まったようであるが、アメリカの独立やフランス革命を経ることによって、個人主義を浮き彫りにした精神運動、つまり近代的自我意識のなかの特に生命、自由、平等、幸福感等の解放に力点を置いた種々の精神運動をこの名で呼んでいる。また現代では資本主義の挫折から個人の人間性を解放する手段が、個人主義的人間像のなかでありとする社会主義的ヒューマニズムが主張されてきた。

そこで普通ヒューマニズムとは、人間の生命、人間の価値、人間の教養、人間の創造力等のなかの種々の人間性を、より豊かに発展させようとする種々の精神活動というくらいの意味をもち、その内容も人間主義、人道主義、人類主義、人文主義など、さまざまな言葉で表わされているものとしておさえない。

2. 指導内容

- (1) まず、「人間性の理解」の点に関し、この「ヒューマニズムの立場」は、人間性を、抽象的に心理的なはたらきとしての人間性として考えたい。これも学的に採りあげる性質のものでないとおもうので、教科書のなかから抽出

する。例えば、

a 主体的な「人間の本质」に関係あるもの。生命意識（生存意識）、民族の繁栄、栄光意識・個人の幸福・平和感、自我意識（自負心・自己主張・自己防衛・自我の確立）人格意識・良心意識（人格の自由感）、信仰意識。

b 盲目的本能的なもの

自己保存の欲求。種族保存の欲求。

c 情動的なもの

恐れ、不安、怒り、愛情、しつと、ねたみ、疑い、快、苦しみ、悲しみ、迷い、安らぎ、美感、正しさ、調和、すなお、寛容、まごころ、恥、清らか……などの意識

d 意欲的なもの

自由（拘束からの自由・選択・充足への自由）受容、摂取、自律、自治、自立、服従、抵抗、節制、協調、協力、希望、勇気、闘争、優越、征服、信念、冒険……の意識。

e 思考的なもの

知恵、知能、理性、悟性、感性、記憶、感覚、理解、判断、推理、思索、真、善、正邪、秩序、価値、責任、義務

(2) 次に「人生観・世界観」の点に関し、「ヒューマニズムの立場」は、上記の単に抽象的な人間性を、人類の生活の営みのなかに現れた具体的なものとしてとりあげる。歴史の舞台にあって、民族や個人や社会の活動において伝統・環境・運命・性格・理想などと織りまぜられて歴史的に現れた人間性、その時代の課題を推進せしめる人間性をとりあげる。

ア、血縁社会における人間性の発達。

いわゆる原始農耕民族や遊牧民族は、互いにはかなり異質の文化を、またそれぞれのなかにあっては、時と処を越えて極めて類似した文化を築いていることが、歴史学的に立証されている。この種の文化は主体的な個人

によるよりは、民族的に啓発された文化で、そこに示された人間性は民族的なものであるようにおもう。

ふるい中国やインドや日本の社会は農耕民族的繁栄や栄光を追求し、この基盤のなかに次第に個人的人間性が発生しているようにおもう。例えば、インドの仏教や中国の儒教は個人的人間性としての信仰意識や道徳、政治意識として発達しているものとおもう。

また、古代ユダヤやギリシャ・ローマの社会には遊牧的人間像がつよく残りながら、個人的人間性、つまりキリスト教の隣人愛とか、ギリシャの主知主義とか、ローマの世界民的政治意識が啓発されているようにおもう。

ルネッサンス以来、個人主義的自我にめざめた西欧の近代社会は、市民革命によって、社会意識の面でも資本主義社会像へと発展しながら、尙民族的血の意識から抜け出すことなく今日に及んでいる。その極端な現れは、ナポレオンやヒットラーや日本軍隊に引きずられた国々の民族の繁栄や栄光意識であろうが、西欧やアメリカの現代文明国すべてが、民族や自国の繁栄や栄光を犠牲にするようなこと何一つしない。アジア・アフリカの新興国から共産主義の中国にも血の意識は極めて強い。

(1) 個人主義的社会における人間性の発達

個人の主体性を何ものにも優先させようとした個人主義的人間像は、カントの道徳的自我、ルソーやロックの政治的自我意識によって自覚され、人格の尊敬性、自我の自由・平等意識、幸福追求等が確立された。

これ以前に、個人のめざめ、個人のなかの人間性のめざめをあげると、中国の儒教は、民族意識を離れた政治意識のなかに平和と幸福とを追求して道徳的愛(仁)を高揚し、インドの仏陀は、外には民族意識と結びついたバラモン教から個人を解放し、内には生老病死の人間苦から、知的信仰によって個人を解放(解脱)し、個人の幸福と平安(涅槃)を約束し、日本では、個人の安らぎを感性的自我の高揚に求めた。

しかし現代の個人主義の源流は、遊牧的社會の流れに立つたユダヤ人やギリシャ人の文化のなかに生れ、ギリシャの主知主義的人間像、キリスト教の宗教的人間像から個人の間人性としての知性、隣人愛、自由、平等、等の意識が発展した。

(ウ) 社会主義的社會における人間性の発達。

人は社会的動物であると意識されたギリシャ以来、人類の生活において、盲目的な血縁的社會から、意識的に組織された封建社會へ、封建社會から個人と民族と文化の融合機構である近代國家へと、社會が発展するにつれて、多くの人間性は社会的に意義づけられて来た。現代にあつては、個人主義的、自由主義的資本主義社會の挫折から、個人主義に修正はきかないものであるとして、マルクスに始る社会主義的人間像が登場した。平等意識を強調する社会主義的人間像と、自由意識を守りつゞけようとする資本主義的人間像が、果して、現代人の人間性をよりよく育てあげ得るか。

3. 指導方法

先日、第一分科會の席で「倫・社」の目標は「カントの何を教えるか」又は「カントで何を教えるか」のどちらに重点を置くべきかが提示されたが、わたしの女子高校生の経験では、第二をとりたい。カントの主題を思想史的に取り組むのではなく、カントを通して何かを掴ませたい気持ち。そこでプラトンのイデア、アリストテレスの実体、カントの純粹理性、ヘーゲルの弁証法、其他このようなものにあまり深入りすべきではないように思う。「ヒューマニズムの立場」は、各時代に現れた人間像のなかの人間性を、生徒に手さぐりさせようとするので、このような人間性を背負っている社會が、どのような歴史の舞台に現れているか。その民族性・環境・運命・課題・人物等が如何に織りなされているか、を先ず検討すべきである。そしてこの関連のもとに、該当する人間性を生徒に考えさせて行きたい。——現在、どの教科書も、世界観・人生観の取り扱い方に、あまり歴史性を考えていないようにおもう。

(1) 人間性の理解(7時間)

現代の社会生活において、更に青年期の期待される人間像において、どのような人間性が、特に問題となるか、について質問法を交じえて生徒に考えさせる。

イ、人間性を、心理的なものとしてつぎつぎと生徒に拾いあげさせる。

ロ、教科書にしたがい、課題ごとにどのような人間性が意義づけられるかを考えさせる。

(2) 人生観・世界観(57時間……本学年中)

各クラスを10グループに分け、それぞれに次の課題を一つずつ選択させて、研究・発表を行う(各1~2時間程度)。それを終えて討議も交へつゝ、その課題について教師の説明を行う。(現代社会と人間関係は第3学年の選択教科にまわす)

ア、古代社会における人間像(1時間)

原始農耕社会と遊牧社会の人間像の差異について教師説明。H. G ウェルズ著「世界史概観^上」(岩波新書)

a、中国における孔子の思想(2)

孔子の人間像における仁を中心として指導

グループA(4~5人担当)

参考書。世界史の教科書。ラティモア著「中国—民族と土地と歴史」

(岩波新書44)

貝塚茂樹著「諸子百家」(全上437) 論語。

b、インドにおける仏陀の思想(2)

グループB(4~5人担当)

仏陀の人間像における「諸行無常、一切皆苦、諸法無我、涅槃寂静」の信仰の境地を中心として仏教的自我と平安意識を指導する。

参考書。世界史教科書、岩本裕著「仏教入門」(中公新書32)。

渡辺照宏著「仏教」

c、日本固有の考え方(1)

グループc(3~4人)

日本人の人間像における、人間性としての情緒の発達を中心として指導。

参考書。日本史教科書、井上清著「日本の歴史上」(岩波新書)。

家永三郎著「日本文化史」(岩波新書)

d、古代ギリシャ人の人間像(5)

グループD(6~7人)

ギリシャ人の人間像には、民族意識と結びついた情熱や闘争、集団意識と交錯しながら個人的人間性としての知性が自覚されていることの指導。自然哲学者、ソフィスト、プラトン、アリストテレスに触れよう。

参考書。世界史教科書、田中美知太郎著「ギリシャの詩と哲学」(平凡社 思想の歴史)

バーネット著「プラトン哲学」(岩波文庫)

「ソクラテスの弁明」(岩波文庫)

o ヘレニズム、ローマ時代の人間像について、教師説明(1)

e、キリスト教の人間像(4)

グループE(5~6人)

旧約における人間性としての正義と服従と繁栄意識、更に人間は神の似像として造られ、他の生物に君臨するという人本主義。

新約における神の絶対愛への信仰。人間性としての隣人愛の思想

参考書。世界史教科書、旧約聖書創世記(岩波文庫)。新約聖書

o キリスト教的中世の思想について教師説明(1) 以上、第1学期...23

時間

イ、近代の思想

f、ルネッサンス・宗教改革の人間像(3)

グループF(4~5人) 参考書以下省略。

ルネッサンスにおける「自然と人間の再発見」宗教改革における信仰的
的自我の解放

○ 近代科学の精神について教師説明(1)

E、理性主義の人間像(6)

グループG(6~7人)

デカルトにおける知性的自我の確立。

カントにおける道徳的自我・自由の確立

ヘーゲルにおける客観精神の自覚

h、経験主義の人間像(6)

グループH(4~5人)

ホッブス・ロックにおける本能と理性、自然権と自然法、闘争と平和
幸福を基礎とする倫理観。

ベンサム・ミルの功利主義的倫理観

i、社会契約説の社会観の人間像(4)

グループI(4~5人)

ホッブス・ロック、ルソーの社会契約説。

J、フランスの啓蒙運動における人間像(5)

グループJ(4~5人)。 以上 第二学期……23時間

ウ、日本の考え方(以下、3学期……18時間)

a、大陸文化の伝来 b、仏教の受容と発展(親鸞、道元、日蓮)

c、儒学の日本化 d、国学 e、町人道徳、福沢諭吉 f、夏目漱石

エ、現代の思想

a、社会主義 b、プラグマチズム c、実存主義

(第3学期に取り扱うものは、更に第3学年の選択教科にて充実する)

5. 功利主義で何を教えるべきか

都立九段高校 菊川 忠 夫

功 利 主 義

I. 押えるべきポイント(この個所で何を教えるべきか)

功利主義とは、ひと口にしていえば、幸福をもって最高善とし、幸福を追求する道徳思想である、といえる。もちろん、幸福を求める説が功利主義だとすると、古代から今日にいたるまで幸福をすべての意味で否定した者はないであろうから、みな多かれ少なかれ功利主義者である、ということになってしまう。これでは、古代のエピクロス学派も近世イギリスの功利主義も区別がつかず、また、そんな平凡な理論を何故取り立てるのか、という素朴疑問も生じよう。

そこでイギリス近世の功利主義の項目で、次の三点は、特色として明確に押えねばならない。

- (1) 近世の功利主義は、感想的・思いつきの思想ではなく、科学的・理論的に洗練されたこと。
- (2) 幸福の内容としては、人間としての快樂に重きをおくこと。
- (3) 個人の幸福よりも、広く社会の多数の人々の幸福を主眼としていること。

①については、たとえば、ベンタムが提唱した「快樂計算」を引合いに出すもよからう。すなわち彼は次のように考えた。ある行為は、けっして一個の単純な快樂または苦痛を生ずるものではなく、諸種の快苦をふくんでいるため、それを分析し、あらゆる角度から比較観察し、差し引き勘定して価値を決定しなければならぬ。その場合、快苦の比較計量には、次の七つの規準があった。

1. 強烈度 2. 継続度 3. 確実度 4. 遠近度 5. 多産性
6. 純粋性 7. 範囲

②については、ミルの次の言葉が参考になろう。

「『功利』はあらゆる道德問題に対する究極の決定規準である。しかしそれは、もつともひろい意味での功利で、進歩する存在としての人間の恒久的利害に基づかなければならない。」（「自由論」）

つまり、功利とは、行為者自身の安易なエゴイズムではなく、関係者すべての幸福を意味し、人間の崇高な義務をも含むものである。だから、キリスト教の隣人愛の精神とか、コント（Auguste Comte）の高尚な利他的感情とか、そういったものすべてを包含するのが功利主義であるとミルは考えた。

③については、古代のエピクロス学派と比較するがよからう。ここでは、始祖の言として伝えられているように「かくれていきよ」という隠とん的な生き方が善ばれた。これに対して、功利主義の代表者たちは、社会改造論者として評判となり、哲学的急進派（Philosophical Radicals）と呼ばれて、イギリスをはじめ、ヨーロッパ諸国の社会改造に特異な地位を確保したのであった。つまりこの派は、社会の問題と前向きに取組み、その不合理な制度を是正し、特権的不平等を改める方向に全力をつくしたのである。

結局、功利主義の倫理性を形造っているのは、最大幸福の原理（＝快樂主義）というより、最大多数の原理（社会的利他の原理）にあったことを強調する必要がある。しかもこの利他は、高貴なる人間にとっては、同時に、自己の真の幸福に通ずるのだ、と考え、実際そのように行動したのである。（但し、この利他の強調は、理論面ではミルにいちじるしい）

II 「政治・経済」との関連において強調しておきたい諸点

功利主義思想が登場した頃（ベンタムの主著「道德及び立法の原理」は1789年に公刊！）、ヨーロッパの思想界は未だ自然法的な範疇を脱していなかった。イギリスでも、次第に自由主義が主流になろうとする時期で、その根拠は「自然の秩序」とか「自然（理性）の光」とかいう、はなはだあいまいな原理によっていた。これに対して功利主義者は、基準として社会的幸福（最大多数の原理）というものを考え、単に自由主義は自然だからいいという考え方を離れよ

うとしたのである。そしてこのような基準に照して自由主義を吟味した場合、アダム・スミスらの夜鶯国家とは大分違った方向が芽生えてくる。例えば、功利主義では、「金持ちの1ポンドと貧乏人の1ポンドとは、同じ1ポンドでも重要さが違う。金持ちは1ポンドをそんなに大事だと思わないが、貧乏人の1ポンドは死活の問題である。だから金持ちに税金をかけて貧乏人のために使うことは社会全体の幸福を増すのだから悪いことではない」というように考えた。もっとも、功利主義は私有財産を廃することには反対なので、やはり立場としてはスミスらと同じ陣営に属するわけである。しかし、功利主義は、その基本において、福祉国家論に通ずるものをもっていたという点で注目に値する。後年の「厚生経済学」も功利主義の拡張であるとみられないわけでもない。

Ⅲ そのほか留意すべき事柄

功利主義に限らず、イギリスの経験論全般を通して目立つことは、彼らが社会生活を土台として試論している点であろう。このことは指導上ドイツ観念論と比較し考察させたい点である。例えば、「幸福」とか「自由」とかいつでも功利主義の立場では、単に、哲学的幸福論とか自由意志論とかいうのではなく、社会生活を土台として人間の全問題をわかりやすくみていこうとする。したがって功利主義は、政治、経済、文化、社会、倫理といったあらゆる分野にわたっての具体的なプログラムを持つことができた。そして学問と常識とを接近させ「時代の英知」「民衆の英知」をまとめ、ひいては「時代の力」にまで高めた。功利主義を信奉した人々はおおむね一介の社会人であって、理論と実践、公と私、指導者と民衆、学問と実際……といった矛盾の解消に努力したのであった。そしてそのためには、すべての階級の人々の社会的、政治的関心を高め自由の行使と社会人としての責任の調和が実現されねばならない。更にこのことの実現のためには、すべての人々が公共の利益に敬意を払うように、諸制度や考え方を変える必要がある、と考えた。

功利主義の歴史的な意義は大体上のようなことになると思う。最後に、現行

の教科書の記述について一言ふれておきたい。教科書ではおおむね、ベンタムからミルへの功利主義の推移が説かれているが、両者を機械的・対比的に比較するのは感心できない。二人の共通する姿勢に主眼をおき、はみ出す部分はむしろ簡単に扱うべきであろう。せめて「強調点の相違」という程度に押えるべきである。J社のものは2人のうちミルだけに焦点をしぼって論じているが、こういう扱い方でも十分であろう。時間に余裕があるなら、平盤的な解説を増やさずに、功利主義が主張する社会全体の幸福とはどんなことだったか、功利主義に対してどんな批判があったか、現在は功利主義はもう時代遅れなのか、といった本質的問題を生徒と共に深めたい。

IV 指導のパターン

〔導入〕 (20分)

時代的背景について説明する。思想的背景も忘れないこと。つまり、当時自然権的発想が多く、「自然」だからとか「理性」に叶うからいいとかいう見方をしていたが、これは水掛け論になる恐れがあり、もっと有効な基準が求められていたこと、などにふれる。また、功利的思想は、F. ベーコン以来、イギリスの道徳説に流れている思想で、「最大多数の最大幸福」という考えも、既にあちこちで説かれ始めていたこと、などにもふれる。

〔主題〕 (50分)

功利主義思想はベンタムやミルによって理論的に体系化されて、社会的功利主義になったことを明確にする。

その際、従前の快樂主義(たとえばエピクロス学派)とどんな点が異なるかを生徒に復習させる。また、功利主義が近代科学の成果をどのように取り入れているかを検討させるのもよい。

ベンタムとミルの対比は強調するというより、簡単にふれておく程度にとどめる。即ち、前者が、快樂計算が可能だとする多少機械的、量的な思想というニュアンスがあるのに対し、後者では利己的要素が少くされて、人格主義的、

理想主義的な面が強調された。(時代的な推移にも簡単にふれる必要がある。

〔まとめ(発展)〕 (20~30分)

「政治・経済」への橋渡しの意味で、功利主義はどんな社会改造を取上げ、どんな社会的プログラムを用意していたか、にふれる(ここから19世紀イギリスの功利主義思想の歴史的意義と役割りを浮び上らせる)

また、時間に余裕があれば、功利主義論争の一端にふれ、功利主義の功罪と今日の課題について自由に討論させる。この際、特定の結論を出す必要はないが、生徒が提出した議論の基礎になる事実の誤認については、教師は正確に指摘する必要がある。

参考書

- | | |
|------|--------------------|
| 塩尻公明 | 「イギリスの功利主義」(アテネ文庫) |
| 山田孝雄 | 「ベンサム功利説の研究」(大明堂) |
| 小泉仰 | 「ミル」(牧書店) |
| 拙著 | 「J.S.ミル」(清水書院) |

6. 倫理・社会教育のためのカント研究

都立武蔵高校 小島章一

序

私の諸教科書、指導書、参考資料集の分析研究の結果の詳細は、紙数の関係でここでは述べられないけれども、唯結論的にいうと、大方の諸兄と同様、生徒達にそれらの教科書、指導書、参考資料集等を与えることに少し淋しさと困難さを。

禁じ得ないことである。

第一、八十年の生涯を学究と思索に捧げたカントが少しも感ぜられなかったこと。第二、カントの思索の労苦、思索のアポリアを支えたのは何であったかにじみ出していないこと。第三、カントは倫理的自由の発見者、人格の尊厳を確立した人だと、簡単に説明しているけれど、倫理的自由はそのへんにごろごろしているようで、カント自身から遠くへだたっている。こんな点で淋しさを禁じ得ない。

第一、教科書その他は、簡単にカントの考えは批判主義であるといい、カントの名著は純粹理性批判、実践理性批判、そして判断力批判であるといい、合理主義と経験主義の批判的考察にあるというけれど、その実、生徒達にカントの「批判 (Kritik) そのものの正当にして深き理解をうながすのに困難を感じることに。第二、カントの「批判」そのものの正当にして深き理解なしでは、カントの「自由」が理解出来ないこと。第三、教科書などの多くは、人間の倫理的「自由」を、倫理的主体性をカントが発見し、そこに人格の尊厳を見出したとよろこび喜んで書いているけれど、カント自身の言う「自由」は、その実八十年の生涯を通して探究され、その果てに根本悪 radikale Böse の問題に最大のアポリアを見出したのではないか。こんな点が、困難を禁じ得ない理由である。

教科書などの表面的なカントの紹介に危惧の念をいなく私は、生徒達の作文に接し、却って真にカントを学ぶ芽が生徒達にあることを知ってほっとした。生徒達は「理想のない生活は耐え難い、しかし現実私達にとってあまりにもさびしい。」と。すなわち、現実さびしいと感ぜられるのはその実、理想あるが故であろう。さびしさはそれ故現実にあるのではなくして、理想そのものの内にあるのではなからうか。理想はカントの実践理性優位、「自由」そのものに必然的に内在するものではないだらうか。カント哲学への入門はそこにあるように思う。

一、カントの生涯で注目すべきこと。

カントの生涯、伝記で注目すべきことは、彼の生活は規則正しかったこと、時間厳守の生活規則を破ったのは、ルソーのエミールに読み耽った時だけであ

ること。イギリスのトーマス・ヒルグリーンとアメリカの独立戦争に対するカントの見解表示をめぐって決闘問題にもなったが、カントの冷静な態度に接し、トーマス・ヒルグリーンとカントは親しい友人となったこと。またカントの「単なる理性の限界内における宗教」(1793)がプロイセン政府によって禁書になったことなどが、目立ったこととしてあげられよう。しかしケーニヒスベルクから生涯一步も外に出なかつたカントの生涯は静かな学究生活であつたこと。しかし、カントの内面生活史、精神史に立入って考察する時、カントの精神史は、真理探究、善・悪の問題に対する葛藤史であつたことに注目する時、もっとも注目すべきは、カントの母への敬慕の生涯であつたことである。

正直言つて、私の大学生時代には、カント哲学の形式性にききたらず、私自身の結論は、純粹理性批判における *Kritik* が、ナンセンスと思索の危機に落入ること、実践理性批判、道徳形而上学などは、却つて救い難い独断に落入っていること。要するにカントの哲学には反省があるが、反省の反省、西田哲学風に言えば、「もの」となつて考え、「もの」となつて行ふという具体性がないと考へたものであつた。しかし最近、ヤハマンの「カントの生涯」という番物を読み、カント自身救われると、ほつとすることが出来た。そして私自身波多野精一先生がかつて結論された見解に呼応する心になつた。波多野精一先生(日本にもっともよくカント哲学を紹介した最初の人)はその著「宗教哲学序論」においてカントの思索の不備を補うのは、「カント自らの実践した所、活きた敬虔にある」ことを示すが、この見解を裏づけるのは、ヤハマンの上の巻の次のカントの言葉それ自身である。カントは「私の母は愛情に富んだ、感情の豊かな、敬虔な、正直な婦人であり、また子供らを敬虔な教えと道徳的な示範とによつて、敬神に導いたやさしい母親だつた。母は私を折々郊外へ連れ出して神の作品に私の注意を向けさせ、敬虔なよろこびをもつて神の全能と智慧と仁慈とについて語り、万有の創造主に対する深い畏敬を私の心に印した。私は母を決して忘れないであらう。母は私の内に善の最初の芽を植へつけてそ

れを育くみ、私の心を開いて自然の印銘を受け入れることが出来るようになってくれたからだ。母は私の理解力を目覚まし、また上げてくれた。そうしてその庭訓は私の生涯の上に不断の有益な影響を与えて来ているのだ。」と言ひ、ヤハマンは、語るカントについて、「この偉人が母について語る度毎に、その胸は撼ぎ、その眼は輝やき、そうしてその一語一語は子としての心からの敬慕の念の現われでありました。」と言っている。

八十年の生涯を、独身で通し、思索しつづけた永遠の青年カントの生涯の根底にあるものは敬神の信仰と母への敬慕、もっと極端に言えば、カントの魂における神としての母であったのである。私は、カントの母への言葉に接することによって、カントの二元論、批判主義が救済される感にほっとすると共に、カント自身を、生徒達の心のそばに身近にひきよせ得る思いでほっとするのである。カント哲学の思辨にとっての根本的難点を救済するのは、ほかならぬカントの母であり、信仰心であったことを知り、感無量を禁じ得ない。

二、カント哲学について

一般に、哲学は愛知の学であると言われる。この場合の「知」というのは、真知、實在の知、プラトンの言うところのイデアなのである。イデアにおいて自己自身を照らし出すこと、本来の自己を探究するのが、ソクラテスの哲学精神であったのである。その方法は日常的・非本来的な考え方を徹底的に反省する「無知の知」であったのである。このソクラテス・プラトンの哲学精神の深みに根を下ろしたのは近代のデカルトの方法的懐疑であった。デカルトの懐疑は一切を疑った。しかし如何に疑っても疑うことの出来ないもの、それは明証の原理、直観の自証としての自己(ego)であった。dubito, cogito ergo sumがデカルトの根本命題である。この命題がその後の哲学に幾多の問題を投げかけることは、衆知のことである。デカルトは一切をそこから考えた。しかしデカルトの懐疑は、自己の思惟の能力そのものの反省、批判が不徹底であった。いかえれば思惟の位置が明確でなかった。cogito(我思惟す)が、無限

につらなるものなのか。有限なものなのかについての深き反省が足りなかった。(この点についてはデカルトの普遍数学の概念の根本問題であろう。)このデカルトの残した問題に反省を投ずるのがカントの批判主義なのである。カントの批判主義哲学成立に関しては、ヴォルフの哲学時代、イギリス経験論考察時代、ルソーなどの啓蒙哲学研究を経てカントの批判主義哲学が開花することは哲学史の伝える処である。(この点に関し、私は高校倫理・社会教育に関し、イギリスのよき時代のモラリスト、プラトニストである、シャフツベリーなどのカントへの影響に注目すべきではないかとも思う。)カントの批判は、人間理性の自己批判であり、理性の自己省察、理性の自覚なのである。先ずカントは純粹理性批判において一方経験論の限界を示し、また他方、デカルト以来の形而上学を独断論と批判し、理性能力それ自身を、物自体と知的直観からしめ出すのである。こゝにカントの認識論上のコペルニクスの転回と言われる所以であることは衆知の通りである。

それでは、カント哲学は、カント哲学以後の哲学に対して如何なる位置をしめているであろうか、この問いは実にまたカントの理性批判の徹底それ自身に根本問題を投げかけるのである。

カントが純粹理性批判の発刊に際し、「すべての我々の認識は経験と共に (mit der Erfahrung) はじまる。」と言ひ、「経験と共に」(mit der Erfahrung)の内容を次の如く説明する。「我々のあらゆる認識が経験をもって始めるからといつても、たゞちに我々の認識は必ずしもすべて経験から生ずる (Sie entspringt aus der Erfahrung) というわけではない。何故ならば我々の経験でさえも、我々が印象 (Eindruck) によつて受取るものと、我々固有の認識能力が自ら与えるものとが組合わされたものであるからである。」すなわち、「経験と共に」ということは外界の受動=印象に対する認識能力の自発性との共同を意味する。この場合、カントは印象の根拠を感性的素材 sinnliche Grundstoffと言ひ、我々の認識

能力の範囲内から物自体と知的直観をしりぞけるのである。カント哲学の根本問題は認識の主体性が物自体をしりぞけ、感性的素材に何等かの形で依存する限り、カントにおいては主体の哲学、道德の基礎たる自発性 (Spontaneität) は厳密な意味で成立するを得ないのである。カントの純粹理性批判はその出発に際し、石橋をたたいて渡る如き慎重な思索、反省の道を行くと共にきわめてきびしい山路を行くことになることは明らかであろう。しかもこの問題の解決は理論理性を論ずる純粹理性批判においてでなく、実践理性批判にもちこされ、カントの求めた主体性 (Spontaneität) は実践理性の優位、自由、すなわち無制的命令 (kategorische Imperatio) を導入し、道德的自由を展望、確立したかの如く見えるけれども、しかしながらヴィンデルバントのカント研究が評するよう、カント徹底的にしりぞけ信仰 (glaube) がその実、無上命令の無制約性を支えているのである。この批判にカントが立向うのは、判断力批判 (1790) を書きあげた後につづく「単なる理性の限界内における宗教」 (Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft) (1793) においてである。この書の中で、カントは信仰と道德の問題をとりあげる。

私はしばらくカントの理性批判における自由把握の不徹底をその後の哲学との関連において考察し、やがて、カント哲学の根本的問題、焦点は宗教哲学にある点を指摘しよう。カントの求めた唯心論的主体性即ち自由の不徹底を行為的世界フィヒテのいわゆる事行 (Tathandlung, Tatsache) の世界に徹底したフィヒテは実践的自我の内に外界一切を括抱する方向で自由を把握しようとする。実践的に外界=非我を内容とする極は、自我と非我の自我における「同一性」である。しかしフィヒテの同一性はどこ迄も自我 (主観) における同一性であって、客観的同一性ではない。かくてシェリングはカントの自然と自我 (精神) との形式的区別を根源にかえすことによって、その根源に自我と非我の無差別的「同一者」 (スピノーザの実体把握にヒントを得たであろう)

をおくことによって同一哲学を樹立した。シェリングの同一哲学は自然のうちにおける精神がやがて精神の内における自然へと発展する、いわば生成の論理なのである。かくてシェリングのよい点とフィヒテのよい点とをとって、カントの哲学の「形式」論理に動性を与え、客観的な唯心論をうちたてたのはヘーゲルである。その哲学の核心は絶対精神の辯証法なのである。

しかし、私は上の如き、一般哲学史的に、カントからヘーゲルへという図式的説明にとどまることは出来ない。高校倫理・社会教育においては、カントからヘーゲルへではなくてどこ迄も一先ずカントから私達へ、私達の心へでなければならぬ。

カントが哲学史上、現代に残す根本問題の一つは、やはり自由の問題であろう。カントの理論理性に対する実践理性の優位の証左としての「自由」の把握、カントの自由は徹底的な人間理性の反省なるが故に、それは自然界からも切離された「自由」であると共に神からも切離された「自由」なのである。併し衷の倫理的自由はどこ迄も善・すなわち光への意志である為には逆に暗の原理をしては不可能なのである。カントはその宗教哲学論の思索に這入るに際しては、道德と幸福との二律背反の問題からであるが、この問題に対して人間それ自身に根源的に根本悪をみとめなければならなかつたのである。それ故にカントはその著「単なる理性の限界内における宗教」の第一篇の出発にあたり、「善原理と同時に悪原理の内在について、あるいは人間本性に存する根本悪について」(Von der Einwohnung des bösen Prinzips neben dem guten; oder über das radikale Bösen in der menschlichen Natur) と題する所以である。根本悪は平凡社の哲学辞典などの簡単な説明にあるように、人間本性が直ちに悪であるのではなく、人間の自由(自律性)それ自身にまぬがれ難くつきまとうものが、根本悪 radikale Bösen だという意味なので、人間の有限性が、人間の自由がどうしてものがれることの出来ない根本悪なのである。[Vittis nemo sine

nascitur「あやまちなしで生れる人は誰もいない」というホラチウスの言葉をカントは「人間が悪であるという命題は、人間が道徳的法則を自覚しながらしかも時々道徳的法則からの違反(die gelegentliche Abweichung)を彼の格率の中へ受入れたという以外のことを言うのではない。」「人間は本性から(von Natur)悪であるというのは、類としてみられた(in seiner Gattung betrachtet)人間に有効であるという程の意味である。」と解するのである。かゝるカントの立場をシェリングの方向に徹底して考えると、シェリングは人間の「自由とは善・悪への能力である」と言うのである。カントの自由は理性の内にとどまる限り、その自由論は形式性をまぬがれないのであるが、それ故にまた倫理的主体性も理性的自己にとどまるのであるけれども、この理性的自己、自律が積極的に否定、放棄せしめられる処に本来の自由が神のうちによみがえるのである。カントの道徳、自由が自律にとどまるかぎり、絶対無限の宗教の世界が開かれてはこないのである。カントの主観(Subject)は、シェリングの自由論、積極哲学を経て、実存の宗教性において生かされ、現代に生々と課題を投げかけると考えることによって、カントから私達への問題としてとらえられ得よう。かくカントを好意的に解することによって、私達は倫理・社会教育における青年期心理、倫理的主体の自覚、国際社会の理性的理解、平和論などの課題に生々と導入出来ると共に、カントをへて却って、ソクラテスの無知の知、聖徳太子十七条憲法の第十条凡夫の道の道破の深き観知や西田哲学への接近の道もひらかれよう。

かく考察することによって、カント哲学を救済するのもその実、カントの母である所以も理解し得ると思う。

短かなこの私の研究がいさゝかでも実のある研究であることを祈りたい。

参考書

- カントの原理は、Der Philosophischen Bibliothekを利用し、引用訳文はわかりやすく筆者が平易に訳してみた。

- Kant's Ethical Theory, A Commentary On the Grundlegung zur Metaphysik der Sitten by Sir David Ross (1954)……ロスはやはり、カント哲学の失敗を自由と必然との間の不一致にあると考えている。 p 82
- The Categorical Imperative, A study in Kant's Moral Philosophy H.J. Paton, Third edition 1958
カントの悪への自由、悪の起源の不可解性、を指摘し、カントにおける問題点を自由と必然においている。 P275~277
- 「実存哲学の話」高山岩男著 宝文館(昭24年)
第二講ドイツ観念論の哲学とその終焉(一)はカント哲学の位置、問題点の指摘が明確である。
- 宗教哲学序論 波多野精一著 岩波書店(昭15年)
第四章歴史的瞥見=カントはカントの宗教論の根本問題の指摘は適確である。
- 高坂正顕著「カント」弘文堂(昭21)、カントの種々なる問題を指摘しカントからヘーゲルへの道を指示すると共にカント哲学の問題を理論から実践へ、実践から宗教の問題へとうながしている点、注目した。
- 西洋近世哲学史稿下九鬼周造著(岩波・昭24) 哲学史展望に役立てた。
- Wilhelm Windelband, Die Geschichte der neueren Philosophie in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Kultur und der besonderen Wissenschaften の本訳本、西洋近世哲学史第四巻、豊川昇訳 創元社(昭28)……カントの研究として誠実に適確に問題点を指摘している。

附

カント哲学においては、宗教哲学的問題がすでに純粹理性批判に潜在している点を指摘し、カントの母への敬慕の生涯とをもっと緊密に私は説明したかった。

もう一つは実際に青年期心理、国家、国際社会、民主主義理解とカントを結びつけた授業上の問題点にカントを導入する処を指摘したかったが、紙数と時間の問題で、示唆する程度にしたことをおわびしたい。

7. マ ル ク ス

都立赤城台高校 鈴木宣雄

次に述べるのは、1指導目標で指導のねらいを、2指導内容ではマルクスの思想の中心を、3指導方法では導入と問題点のいくつかを扱いたいと思う。

1. 指 導 目 標

倫理社会の最大のねらいが、いかに生きべきかを考えさせることにあるとすれば、マルクスを教える目的も、現代人の生き方の確立にある。すなわち、マルクスを通して、生徒一人一人が、現代社会の根本問題を考え、さらにその解決のための正しい方法を探究し、確固たる生き方を確立すること、これがここでのねらいである。そのためにも、マルクスの問題意識を明確にすること。それには、彼の労働観を理解する必要がある。それによると、労働は自己の個性を最大限発揮する行為であり、この自己実現こそ、生きる意味であり、人間の本来的欲求の一つである。しかるに、この労働は生きるための一つの手段になっている。労働そのものが喜びでなく、不幸なものとなっている。この疎外された労働こそ、マルクスの問題意識の中心であった。

次に、その原因を彼はどこに見出したか。それは決して、機械文明にあるのではない。それは、資本主義社会という特殊な生産関係にあるのだ。ここで、

その社会の構造を資本家階級対労働者階級との生産関係として正確に把握し、その構造から結果する矛盾（失業、低賃金、恐慌等々）も考えておく。

最後に、問題解決のための革命の必然性について考える。革命とは、生産手段の私的所有の廃止であり、改良とは根本的に異なる。建設される新たな社会にあってはじめて、個人個人の自由が保障される。なお、革命の方法については、最も問題の多い所であるから、十分検討されなくてはならない。以上の作業を通して、生徒に現代の根本問題を理解させ、さらに、一人一人が置かれている社会経済的地位を認識させ、その救済の手段を把握させること。これがここのねらいである。

2. 指導内容

(1) 問題 疎外された労働

(ア) マルクスの労働観：人間は歴史をつくる。そのためには生活することができなければならない。人間はそのために必要な食、衣、住その他の生活手段を生産してきた。この生活手段の生産こそ、他の動物と違う点であり、人間はその際、間接的に生命活動そのものを行う。それは彼自身の生命の発現であり、自己の個性の最大の発揮を意味する。そして、自由な意識的活動こそ人間の類的性格（本来的あり方）である。したがって労働は人間の最大の欲求の一つである。

(イ) 疎外された労働：ところが、人間の欲求である労働が現実では、「生きてゆくための一手段にすぎない。」「労働は労働者にとり、外的なものである。いいかえると、彼の本質に属するものではない。……自由な肉体的精神的エネルギーを発展させないで、彼の肉体をむしろ苦しめ、彼の精神を荒廃させる。」この喜びのない、無理じいされた、強制労働こそ、マルクスの生涯とりくんだ最大の問題であった。

(2) 原因 資本主義社会

資本主義社会は、生産手段をもっている資本家と何ももたない労働者とが

商品を生産する社会である。労働者は生産手段をもっていない。そこで生きてゆくためには、彼がもっているただ一つの商品、つまり彼がもっている労働力を資本家に売って、賃金を受けとる。買った資本家は労働力を十分に使って、賃金分以上に働かせて剰余価値を受けとり、生産を拡大してゆく。この資本主義的生産様式こそ、あの疎外された労働のよってきた根本原因である。しかも、そこでは、利潤追求のための無意味で無計画な競争がなされ、恐慌という大きな矛盾をひきおこす。

(3) 解決 革命の必然性

(ア) 革命の必然性：疎外された労働を人間的な、喜びの労働に変えるためには、革命を行わなければならない。「すなわち私的所有を改め、現存の生産諸力の総体を自分のものにしなければならない。」

(イ) 社会主義社会：こうして、生産手段は共有とされ、プロレタリアート独裁のもとで、計画的な生産が行われ、人々は「能力に応じて働き、働きに応じて受けとる。」

(ウ) 共産主義社会：社会主義社会がさらに発展し、ふるい生産関係が完全に廃止されるなら、プロレタリアートは階級一般を廃止し、したがって、階級としての自己の支配をも廃止する。「階級と階級対位とをもったふるいブルジョア社会のかわりに、各人の自由な発展のための条件となるとなるような一つの協力体があらわれる」この協力体においてこそ、「各人は彼の素質をあらゆる方面に向かって発達させるための手段をもつ」のであり、そこでこそはじめて「各人の自由」は可能になる。能力に応じて働き、必要に応じて受けとるような社会こそ、共産主義社会なのである。

3. 指導方法

(1) 導入：マルクスのいう疎外された労働へアプローチするには、まず、職業の問題をとり上げるのがよいと思う。

さて、大多数の人々の生活の最大の場は、職場である。したがって、職場

での労働が、幸福か否かによって、その人の人生が決定される。しかるに、人々は職業を選択する際にそれが自己を最大限発揮できるものであるか、社会的に意義があるかを問題にする前に、まず第一に、賃金の額を問題にする。人々は不本意ながらそうせざるを得ない。この現実小市民的と云って非難するのではなく、そうせざるを得ない現実を直視し、彼等の社会経済的地位を認識させる。すなわち、マルクスのいう自己実現としての労働の意義を十分考えさせ、それが現実には生きるための手段となっていること。しかもその労働たるや難行苦行の強制労働であること。こういった疎外された労働の現実を、当時の労働者の生活ともあわせて考えさせる。こうして、まずマルクスの問題意識をしっかりと把握させることが大切である。

(2) 問題：マルクス主義の大きな問題点は疎外された労働の解決方法にあり、多くの批判もそこに集中している。以下はその主なものである。

(ア) 革命の問題：マルクスに対する非難の一つに暴力革命の問題がある。ある教科書には「過激な暴力革命」とか「目的のためには手段を選ばない暴力革命」とあり、平和的移行を目指す他の社会主義の讚美で終わっている。しかし、マルクスの思想をかような感情的な言葉で批判したかに思ふのは大なる誤謬である。注意しなければならないのは

- ① 平和的移行が「起こりうるということは望ましいことであろう。そして、おそらく共産主義者はそれに反対することの最も少ないものである。」(エンゲルス)ということ。
- ② しかし、資本家階級が移行を阻止すべく暴力に訴えてくる場合には、社会主義への非平和的移行の可能性をも考えにいれなければならない。したがって、暴力革命か否かは、すべて反革命勢力の出方如何にかかっ

ているということ。

- ③ 漸進的な移行というものが、はたして、どこまで可能であり、生産手段の共有という根本的解決が如何にして可能となるかの問題。

以上の三点を十分検討する必要がある。

(イ) 社会主義と自由の問題：マルクス主義が個人の自由を統制抑圧する全体主義であるという主張は正しくない。

- ① 「個」よりも「全体」といった抽象的なとらえ方ではなく、各個人の素質の全面的発達を可能にする。自由のための平等な共同社会の実現という把握。

- ② 統制とは各個人の自由実現のため、従来の無計画な競争経済の無駄をなくすための意識的な計画を意味すること。

- ③ 生産力の高度な発展が保障される共産主義社会にあっては、各人の私的消費と自由な活動は飛躍的に拡大するのであって、私有財産の廃止というのは、生産手段の私有に関することであること。

- ④ 社会主義の実現によって、従来大多数の人々の不自由の上に享受してきた少数者の自由は、当然正されるということ。

以上の四点を考察することが大切である。

(ウ) 唯物史観の問題

- ① 「存在が意識を規定する」という簡潔な表現は、豊かな内容を汲みとりつつ受けとらなくてはならない。それは、「物が人間を決定」とか「意識は物質の最高の産物であり、物質世界の反映である」とかいつても、ここでいう「物」とか「存在」は、単なる物質ではなく、人間の物質的・社会的活動、社会経済的活動を意味するのであって、その活動の主体が生

活を通して、自己の社会的地位を認識することなのだ。

- ② この「存在」を認識し、この秩序に主体的に対決する人間の意識の働
きはマルクスによって高く評価されている。
- ③ したがって、革命は単に自然必然的に確実に起こるのではなく、革命
の客観的必要性（必然性）を意識し、認識したプロレタリアートの実践
によってなされるのであるから、マルクスの予言云々というのは、無益
なことである。

以 上

第2分科会

1. 主題別及び類型学習の意義

豊多摩高 金井 肇

「倫・社」のねらいは、「さまざまな角度や立場から人間のあり方について総合的理解を得させ、人生いかに生きるべきかについて思索させる」ことにある。したがって、単に心理学、倫理学、社会学等々の成果を紹介しそれについての知識を与えるのみに終ってよいものではない。

ところが、「現行教科書のほとんどは、三大項目のそれぞれを、それぞれの学問的立場から叙述し、あたかも大学の一般教養課程で使用されている心理学、倫理思想史、社会学の教科書のミニチュア版の寄せ集めの観を呈している。そこには、率直に言って、内容上なんらの有機的関連も、内面的統一もみられない。したがって、現場の教師は、生徒に「総合的理解」を得させるために種々苦心していることと推測されるが、通常型（この種教科書型）の立場に立つ限り、主観的にはそのような連関と統一をつけたと信じて、生徒自身のなかにそれを『総合的理解』として反映させることは、事柄の性質上、きわめてむずかしいことのように思う。」（荒井武・三省堂「高校資料」）という批判を受けるような一面が、現状において、ないとはいえないと思われる。

知識のつめ込みに終わらないように、「生徒と共に考える」ということは、われわれの間でもよく言われることである。しかし、何を共に考え、何を中心に生徒と対話するか、また、どのようにしてそれを行なうか、ということになると、必ずしもはっきりしない。

このような困難点克服の試みとして、「主題別学習」および「類型学習」が考えられており、この種の教科書も増加してきている。

以上のような中で、第二分科会では、41年度の研究テーマを「人生観・世界

観分野における主題別および類型別学習」とし、この問題をめぐって、その得失を研究しようとした。

現状では、「主題」「類型」の用語自体、必ずしもはっきりと定型化してはいない。われわれはここで、各教科書にあらわされている用語に従った。それはおよそ、つぎのように整理できると思われる。① 価値の領域における問題をとりあげ、それを主体的構成的に扱おうとする場合を主題別学習、②存在論的に存在領域別に先哲の思想を類型化したものを類型別学習。

さて、具体的な構成や指導展開上の問題は以下の節にゆずることとして、主題別または類型別学習の意味、利点を考えてみると、以下のように整理できるであろう。

1) 主題別学習について

学習指導要領解説によれば「単に倫理思想史上の考え方を通して学習するとすれば、限られた短い時間と、高校生の理解できる程度ということを見ると、困難なことが多いと思われる。生徒に自主的かつ具体的に考えさせようとするのが最もたいせつで、簡単な事項や人名などを列したにすぎないような、抽象的で断片的な知識を注入する学習に陥らないよう」配慮し、先哲の思想を学びながらも、その「基本的な考え方を考察させ……これを現代社会の中に生きる自己の問題と結びつけて広く深く考えさせる能力と態度を養おうとする」とされている。そこに、「先哲中心の学習によって、果たして『自己の問題』と結びつけて、自己の生き方を『自主的かつ具体的に』考えてゆく能力や態度が効果的に養われるであろうか」(荒井武)という疑問が当然出てくる。そこに、「主体的かつ具体的」な学習のために、生徒の目的意識に結びついた問題をたてて学習させる、第一の意義がある。

第二に「広く深く考えさせる能力と態度」を養うためには、倫理的思索を深めていくことに主眼がふかれるべきで、決して倫理思想史的知識が主眼ではないはずである。ところが、ややもすると「基本的な知識」にふりまわされ、「思索」にまでついてくることのできないのが生徒の実態ではないだろうか。われわれが指導の実際にあたって、しばしば感ずる問題点である。それはもちろん、思想史型の学習形

態でも克服できる問題ではあるかもしれない。しかし、たとえばカントに長くても2〜3時間以上はさき得ない現状で、その思想を十分に理解させ、しかも生徒がそれを自己の問題と結びつけて考えるところまで到達させ得るであろうか。主観的にはそれを願いつつも、容易なことではないのが現状ではないだろうか。そうだとすれば、「先哲の基本的な考え方を考察する」という主体的立場は、おぼつかないものになってしまう。主体的に「思索」するはずの主眼が、むしろ、知識のつめ込みに追われて、思索ということをますます貧しくして行くことになりかねない。それは、数多くの思想家を扱わなければならないために、ややもすると「次から次とちがった考え方が出てきてゆっくり考えているヒマもない」という感想として現われてくることになる。人生について思索させるはずの時間がかえって思索不在の時間になってしまうとすれば、何らかの方法が当然考えられなければならない。そして、主体的に思索することを中心に考えるばあい、やはり主題別学習が一つの方法として浮かび上がってくるであろう。

第三に、生徒の興味、関心を生かして学習指導を展開することが、上にみたねらいからみて、きわめて有効であると考えられる。ところが、思想史的扱いでは少数の、哲学的方面への関心の深い生徒は別として、思想の系列や数多くの先哲に同じように興味をもたせることは不可能であろう。「興味をもたせる」ということ自体、生徒にとっては受動である。能動的に、学習の効率もよくなるためには、生徒の興味、関心の深い主題を立て、その中で先哲の考え方もとり入れていくようにできないものであろうか。もちろんそれには、後にみるように幾多の困難はあるのだが、

以上のような点から、主題別学習は、「主体的に」「思索する」学習、「興味をもって能動的に」する学習ができるところにその意義があると考えられる。

くり返すが、われわれは、だからといって即座に主題学習をよしとしているわけではない。以下の節にみるような問題点やその得失を考えねばならないのである。ただここでは、積極的意義を求めれば以上のように考えられるということ、

まず順序として述べておきたいのである。

2) 類型別学習について、

思想史型の学習の欠陥を補うための他の方法として、教科書にあらわれているものは、類型的方法である。

それによれば、生徒の目的意識や興味、関心と結びつきやすいように、問題ないしは存在領域別に先哲の思想を類型化し整頓したものである。

主題別学習の場合は、主体性が主眼とされるあまり、ときには存在の真理が、われわれが無限に追求していかなければならない客観的なものであるという、きびしい認識を欠く危険も考えられる。存在についての認識に立たないでは、上すべりの人生観にしかならないであろうし、そのような態度からは、主観的な意見をぶつけ合い、論理ではなくて力で問題を解決しようとするような「闘士」を生むことにすらなりかねない。でなければ、ままごとのな自己満足に終る危険もある。

類型的な方法では、先哲と共に、共通する存在領域に立ちむかうことによって、生徒の問題意識に結びつけながら、「思想家について学ぶ」利点を生かそうとしたものである。

第二に、以上のことによって、客観的知識としてまとまったものをもちうるということである。このことは、生徒が思想的整理を必要とするときにも、結びつきやすい。この方法であると、得られた客観的な知識は、生徒にとって、判断の基準として役立つものになるわけである。生徒の問題意識と結びつきやすく生徒自身のものになりやすいという点で、主題別学習と共通する面である。

第三に「広く深く考える」ことも、「先哲と共に」考えることによって可能になるであろう。

類型的な方法についても、主題別についてと同様、隘路もあるが、それは後の節にゆずって、ここでは積極的意義を述べるにとどめたい。

主題別、または類型別学習は、しかしながら、主題、類型をどのように設定する

か、何を基準として設定するか、が解かれなにかぎり、現実のものとはならない。問題は、いかに具体化できるかにあるであろう。

思想史型の扱いでも、指導者の構えによって、単なる思想史でなく、したがって生徒の問題意識から遠い知識の集積としてでなく、「先哲と共に」考えることによって、世界認識の形成をはかることが工夫されらるであろう。そしてそれは、深い人生観形成の基礎となるであろう。しかしながら、定式的な思想史的扱は反省されなければならず、それへの反省として、(今後主題、類型、思想史の何れの方法をわれわれがとることになるにせよ、問題のいとぐちとして)主題別および類型別学習の意義を考えてみたわけである。

2. 主題学習の展開と思想史・時代背景の関連づけ

都立大山高等学校 中村新吉

1 なぜこのテーマが設定されなければならなかったか。

現在、「倫理・社会」の指導とその展開において、徹底した主題別形式をとっている教授者・教科書は極めて少ない。(都倫研—倫社この一年をかえりみて—参照)。もちろん、先生の例では思想史的展開をしながら、西洋・東洋・日本それぞれの思想のエトスの追求を目指したり、思想史を主題に集約・あるいは思想を類型づけて単なる思想史の主知的段階を克服する方向と姿勢をとっている者が大多数であり支配的である。この事は「倫・社」の本来の目的を忘れず、「倫・社」が単なる暗記科目・受験科目としてゆがめられてゆくことを否定しようとする

る努力が絶えずはらわれているなによりの証拠である。先哲の思想や著書を教えこむのではなく、先哲のそれらを媒介として、生徒と考える「倫・社」指導をしていることを示している。他方、教科書の内容記述・展開の仕方でも、完全に先哲中心のもの、あるいは完全に主題別展開をしているものは少なく、思想を生徒の人生観・世界観形成に役立てるよう配列されているようである。なかでも、いわゆる主題別学習の教科書にしても、西洋・東洋・日本の歴史的な思想展開をして主題別学習の欠点を補おうとつとめている。しかし、詳細に現行教科書を見ると、「倫社の指導要領」を具体化する点において、社会その他の教科目に比較するとかなりの多様性を示している。教科書にはそれなりの個性・独自性があることは良いことだが、むしろ現在、「倫社」が試行錯誤の段階のものであると考えるならば、まだまだわれわれは教科書内容展開の改善、あるいは学習指導要領の改訂に努力しなければならない時点におかれているものと思われる。特に、われわれは主題別学習を展開するに際して、思想的展開を中心としての教科書を使用する以上に、いわゆる主題別教科書に不満足なもの、物足りなさを感じるのである。また主題別学習においては単に使用する教科書への不満足感だけでなく、教授者側自体の主題の研究・深化・体系的原理の確立が困難であることにも主題別学習の隘路があると思われる。この主題の深化、原理的研究不足は、もちろん、何も現場のわれわれだけでなく、わが国学界が西洋倫理の紹介や東洋・日本の古典文献の訓詁的研究に終始している事を端的に表現しているのである。さて、いわゆる「思想史中心学習」と「主題別学習」でそれぞれ問題点として上げられてきているものを主題別学習の問題点中心にのべてみると次のようなものがある。まず、第一に、先程のべたように、教師が主体的に主題を設定し、それを深化し、生徒にその主題を体系的に価値づけを与えることがかなり困難であると共に、主題別教科書にかなり不満足、たとえば、教授者が展開したいと考えている主題が教科書に上げられていないとか、主題の原理的展開が浅薄であることなどに起因して、直接的に接近することをさげ、間接的に、思想家・思想の時代背景など思想史的展開を媒介として、主題に接近していること。第2に思

想的に先哲の思想を学習する場合は一定の基準がつけやすいのに比して、主題別学習では、その基準が主観的になり易いことである。第3に、思想的に先哲の思想を展開する場合は時代背景・生涯・思想自体の史的展開の系譜が、必然的に系統化でき、思想を生み出した母胎としての諸要因と思想との連関が具体的に理解し易いのに対し、主題別学習ではそれらが取り上げられにくく、取り上げるにしても時間の制約上、その主題にとり上げられた先哲の時代背景を断片的に扱うにとどまらざるを得ず、生徒に孤立的に理解させるような傾向をもっていること。第4に、主題自体の原理的展開をはかろうとするあまり、とりあげられた先哲の思想の全体的コンテキストが忘れ去られ、切り捨てられたり、あるいは、単に、その主題に関連する思想家の思想の一部分だけが切り盛りされる恐れがあること。第5に、主題別学習においては、生徒の思索や体験を重んずるあまり、原理的に、理論的に主題を考えさせることよりも、生徒の具体的ではあるが、日常的な常識的な結論に進んでゆく危険性がある。しかし、反面また、「倫社」の指導目標・目的を考えるならば、思想史的学習の展開は安易であるあまり、先哲の思想・あるいは思想史を単に教えこむに留まるだけで「倫社」指導をしていると自己満足感をいだきがちになるのに対し、主題別学習は、教授者の主題に対する主体的研究・進化・体系化があるならば、真に、生徒の人生観・世界観形成に役立つ主体的・実践的・「考える」学習を展開することができるのである。また、思想史的展開学習では先哲の思想の抽象性を具体的なもの、現代的なものに絶えず関連づけ、思想の「身近かさ」を与え、生徒の理解と興味を増大させなければならぬのに対し、主題別学習は具象から抽象へ、経験・感覚から理論・理性へと高まってゆく方向であり、「主題」への接近の動機づけが非常につけやすい利点をもっているのである。しかし、教授者・教科書はまだしも、いわゆる学習参考書などの類は「倫社」指導目標の達成どころか、「倫社」を暗記科目の方向にもってゆく傾向がみられる。これは墮落である。今一度ここで、「倫社」の設定目的を考えてみるならば、「倫社」は単に先哲の思想を知識として与えたり、単な

る思想史・学説展開を主としてそこに留まるべきものでもない。本来、生徒の道徳性育成の一端を背負い、現代社会の道徳の混乱、現代人の社会生活における腐敗の中にあって、それに巻き込まれることのない人間、さらにそれらの状況を手をたずさえて改革してゆける積極的な民主主義的人間の形成をはかることが忘れられてはならない。そのような観点は決して忘れられてはならない。われわれは高校生に――まさに成人の原型を形成すべき――古今東西の先哲の思想の結論的なもの、思索結果の実践的方式やパターンだけを知らせるに留まらず、高校生が実践するに当って、絶えず立ちどまり、「われいかに実践すべきか」「いかに生きべきか」よりよく生きるために「あれかこれか」に常に思いを致し、道徳的に「考える」人間形成に資することをはからなければならぬ。このことは教育の現場に多年あるわれわれにとって、釈迦に説法の感さえあるのだが、絶えずわれわれが胸の奥底に呼びもどし、いましめとしなければならないことなのである。本質的にはどのように教えるかという方法論よりも、何を真底から教授者が一貫して生徒にたたきつけるか、問いかけ、問いかえさせられるかが重要なのであるが、ここでは主題別学習の大きな欠かんである非歴史性の克服――主題別学習・展開をしながら生徒に思想の歴史性、思想の超時代性、歴史のものの方、考え方をどのように教えるべきであろうか。主題別学習にどのようにして時代背景や思想家を位置づけてゆかなければならぬか。主題別学習・展開の具体化・完全化をはかる一つの試みとして、主題別学習の大きな問題点の克服を論じてみたい。

2 主題別学習・展開の中にいわゆる時代性・歴史性・先哲の思想の全体像をどのように主題と関連づけるべきか。

まず第1に、世界史との並行学習によって主題学習の没歴史性を克服すべきであるとする考え方（東北大学教育学部助教授 荒井武氏）であるが、これは原則的には正しいようだが、現実的にはかなり困難である。特に、世界史を2学年の時全部終了するならばよいとしても、多くの学校でとっている2、3年で分割履習している学校ではどうにもならないのである。それこそ、それでも時間数の不足している世

界史にオンブするわけにはゆかないのである。さらに日本思想の時代背景を日本史にオンブしようとしても、日本史は3年で行なっているのであるから、一層、日本の思想を扱う際は他力本願を捨てなければならないのである。しかしたとえば定時制などの場合は日本史、世界史履習後に設定できるのでこの方法によって時代背景・時代的課題を理解した上で展開できるのである。なんといっても、「倫社」教科自体で極力解決することを通して、生徒に歴史的見方・人類の精神史をわれわれの手で理解させなければならない。他の教科と相互に密接な連関をとるのは良しとしても、本質的な問題は「倫社」から歴史的展開・歴史的事象とのかみ合わせ・連関、或いは先哲が時代の課題にどういふ姿勢をもってアプローチしたかを主題展開の中で消化しなかったら「倫社」の主題学習はどうなるだろうか。主題は平板な視点から、からまわりを余儀なくされるに留まるのである。われわれは他教科に本願するわけにはゆかない。そこで、主題の展開前に西洋の思想の歴史・東洋の思想の歴史・日本の思想の歴史をそれぞれ古代から「概観」することが必要である。しかし、この概観は単なる流れではなく、問題展開史的形をとることが望ましい。第2に、現行教科書にみられるような主題と主題間になんら連続性・必然性が見られない展開を避けなければならない事である。なかには無理に形ばかりのつなぎことばをあてることも避けなければならない。人生観・世界観確立上の根本的主题(問題)とは何かを見きわめ、それら主題の展開に必然的連関をもつ問題発展的な取り扱いでなければならない。現行の教科書の主題の展開はその点孤立的・任意的(主観的)・断絶的である。たとえば、幸福→平等→人格の尊厳→個と全→正義と平和→自由などの主題設定・その展開配列が断絶している故に、奇妙な徳目主義を印象づけるし、生徒にとっては、一冊の人生論書を読んだ方がはるかにましであると思わせ、「主題」の深化を改善させてしまい結果となる。例えば幸福を主題として設定したならばおのずと前記の他の主題の内容をも含まざるを得ないと共に、主題の「幸福」内でまとめるべきものを見出し、しかも残された問題解決のために必然的に次の主題が設定されて

ゆくことを原理的有機的に展開しなければならない。これは主題学習の没歴史性と一見かわり合いのない問題のようであるが、実は歴史的な主題追究を縦糸とし、主題と主題の必然的連関・発展的問題化を横糸とする学習によって主題別学習は完全となる点から一つの改善策をあげたわけである。第3に、主題を時代的に、思想家の生涯・エピソード、時代背景の関連づけのもとに展開する一方で、文明的に巨視的に主題にアプローチすることによって生徒の視野を拡大せしめ、比較文化史的追求の態度を育成することができるのである。第四に、具体的な主題を通して考察してみよう。たとえば「世界の宗教と信仰の問題」を主題として設定するなら

- 1) 世界のさまざまな宗教 ギリシアの神々・ユダヤ教・キリスト教・回教・仏教・ヒンズー教・バラモン教・道教・神道・その他原始未開民族の信仰
 - 2) それらの発生・動機・初期の教義・その性格・歴史的变化
 - 3) それら宗教にみられる共通性と特異性
 - 4) 現代になお生きているもの
 - 5) 宗教と信仰の諸問題 民族宗教と世界宗教・寛容と不寛容（絶対的帰依と他宗派との調和問題）・死と来世観・科学と宗教的信仰心・解脱（超越）と原罪
e a なお、2) においては開祖者あるいは使徒・教父・高弟・改革者などの生涯にふれ、時代背景や民衆の心にふれながら、時代的課題と関連づけ、人生という「生きる場面」と「死への直面」をみつめさせながら展開し、一方においてキリスト教文化圏・仏教文化圏・イスラム文化圏 etc. の形でそれぞれの人生観を探究し、
 - 6) われと絶対者との対面・出会いとは何かを展開し、次の主題たとえば「個と全」・「有限から無限へのあり方」「人格の導路」などの主題が必然的に設定されてゆかなければならない。次に第2例として、「幸福」を主題として設定する際
- 1) 代表的な幸福観①西洋の場合ソクラテス・プラトン・アリストテレス・ゼノン・エピクロス・キリスト教の幸福観 イエス・アウグスティヌス・

トマス＝アクエナス・ルター・カルビン＝パスカル・マルサス・バルト・カントとイギリス功利主義－ヒューム・ベンタム・ミル②東洋の場合 仏教－バラモン教・シャカ・儒教・道家・③日本の場合・神話と神道・武士階級・農民・商人・明治以後・敗戦以後

2) 現代の思想にみられる「幸福観」とわたくしの幸福観 3) 幸福の本質

4) 「幸福」からでてくる諸問題→次に問われるべき主題は何か→と展開されてゆかなければならない。この際、一つの主題をあらゆる思想家、あらゆる時代のものから無理に取り扱ってゆくことは絶対に避けるべきであり、あくまでも代表的な典型的な問題提起に耐える先哲に集約して、そのとり上げた思想家の思想全体のコンテクストにふれ、しかも「幸福」という主題の観点からその思想の時代性と超時代性を生徒に考察させるべきである。第5に、主題別学習ではどうしても「現代」・「われ」その現実「ある」と理想「ありたい。ねばならない」→に視点を置き、結局は民主主義の倫理とその精神に集約されざるを得ないのだが、それ故に、主題別学習ではとり扱うべき代表的思想・思想家・宗教家などを選定し、－現行主題別教科書のようにあまり少なすぎてもこまるわけであるし、思想史学習の教科書のように多すぎてもこまる－主題の史的展開と先哲の思想（及び時代背景）紹介の面で妥当性を求めてゆかなければならない。一つの主題について語らない思想家はないし、それと取り組まなかった時代はない。しかし、われわれはすべてを踏査しなくとも見通せるのである。一つの主題に登ってゆく主題の山なみは次々と周囲にその山の底で一本に連なる主題の山々をわれわれはみる。その山は確かに一つであり、しかもその山は巨大な大地によって他の山々と地続きなのである。現代的な主題は現代のものであってしかもそれは古代からそれぞれの時代をへて流れこんで集約しているものであり、しかも一つ一つ独自性を有するかのようにはみられる主題も実は根本においてすべて関連をもっている。結局はその大地は「倫理の根本問題」の一貫したものである。主題別学習は縦糸と横糸のおりなす調和によって一本のXが生徒の心の世界に描かれてゆくのである。

主題別学習ではまさに原理的、有機的・歴史的展開の中にその隘路の打開が達成されるのである。

3. 現代の思想をどのようにおさえるか

都立井草高校 渡辺 浩

(1) 問題点

倫社授業実施3年の経験を通じて、「現代の思想」の分野における、いくつかの問題点を拾ってみると、つぎのようなことが挙げられるであろう。

- (ア) 「現代の思想」の授業内容として、何を取り扱ったらよいか。
- (イ) その内容とは、指導要領に示された四項目(社会主義、実存主義、プラグマティズム、現代のヒューマニズム)のみに尽きるものであろうか。
- (ウ) その内容をどのような視点から取りあげたらよいか。
- (エ) 「現代の思想」が西洋思想史の流れで取り扱われる傾向にあるため、日本人としての生き方、考え方から遠ざかり、「日本人不在の倫社」といわれるような欠陥が認められはしないか。
- (オ) 「現代の思想」が、西洋、東洋、日本の思想と並列的に記述されている点で、取り扱い上の誤解が生じないか。
- (カ) 思想史的な扱いは、ともすれば、知識偏重となり、考え方を深めるという本来の目標を忘れることになりかねないのではないか。
- (ク) 「現代」の思想ということをあまり強調しすぎると、過去の先哲は現代の

い。「いろいろな人生観」とか「人生や社会に対する考え方」という標題で古今東西の考え方を一通り見、主題別で扱う思想家や思想の位置づけをしようというのがそのねらいであろうが。

そこで考えるのだが、ごく限られた代表的な思想家ないし思想学習にしてはどうか。ソクラテス、イエス・釈迦、孔子の四大聖人と儒仏渡来以前の古代日本人の考え方を記紀などを通じて学習するというように。そうすることにより主題別学習の短所を補うということも出来る。

例えば「自由」という主題についてそれぞれの思想家の考えが述べられているとする。一方思想家の側からすれば「自由」だけを問題にしていない場合が多い。その思想家にとってかけがえのない基本的な考え方があるとその考えをふまえて、いろいろな問題について意見を述べているのである。ある主題とある主題の間にはその思想家なりの有機的連関がある筈である。それを学ぶところに人間を学ぶポイントがあるように思う。倫社はつきつめて言うところ「人間とは何か」を学習する教科であるといえるだろう。人間を学ぶということは中々難しいことで、今まで「人間は……である。」という定義にはずい分お目にかかったがそれらはどの一つをとっても人間のすべてを言い尽すものはない。人間のある一面を語るに過ぎない。例えば「Aという人間は自由よりも金を求めている」といったとしてもその人間を割切って解釈したことにならない。一人の人間は色々な欲求を有機的に連関させているのであってその欲求の組合わせは数限りなくある。それぞれの場面においていろいろな行動をとる。そこに人間を定義することの難かしさがある。心理学も人間の行動を科学的に認識する学問であるが、その実験にしても一定の条件のもとに一定の行動をとった時の結果であり、それは実験室の中での行動である。人間のすべての行動を理解出来ると思ったら大間違いである。

主題別学習においては思想家の断片的な思想しか学ぶことが出来ないといわれる。しかし、このことは主題別の学習を行う以上ねらいが違うのだから止むを得ないと思う。そこで短所を補う意味で全的な人間をつかむべく限られた少数の代

表的な思想家を学習することによってその短所を補い、西洋・東洋、日本の考え方のパターンをも併せて学習しようというねらいを持つ。又、その学習の過程で後に取り上げる主題のいくつかも出てくるに違いない。そこではおのずから主題設定の理由に答えることにもなる。代表的な思想家を学びつつ主題設定のイメージを持つことが出来るように思う。断片的な学習と重複学習の欠点を代表的な思想家と思想を学ぶことによって或る程度補えると思う。

(3)については中村氏の論文でも取り上げているので特に論じないが一言私見を述べると倫社は思想史学習ではないのだから、思想の流れを追う必要はないと思う。ただ、一つの思想はその時代のある課題を解決するために生まれてきたとも言えるので思想を通してその時代背景を見る必要はあるのではないか。アリストテレスが人間を「社会的動物」といった場合の背景にあるポリスト、ポリス崩壊により世界に投げ出されたヘレニズム世界のコスモポリタンが個人として安心立命に意をそそいだようにその背景にある社会を考えないわけにはいかないだろう。ユダヤ教の厳重な戒律もきびしい自然(砂漠地方)に彷徨する弱少民族ということ拔いては考えられないであろう。思想とその背景を考慮に入れた思考こそ問題解決の能力を高めるだろうし、具体的思考につながると考えられる。

(4)、(5)についてだがこれもよく指摘される短所である。体験主義に流れ易く、理論的な原理が学習し難く、徳目主義に流れ易いということである。

生徒の興味に関心に合わせて主題を選び、その主題について、経験に基づく具体的思考を導き出し、発展させる。そこに自らの問題を解決する能力を養うことが出来るというのが主題別学習をとる人々の主張する長所であり、それはそれとして尤もなことである。では実際にどういふ主題が実際に選ばれるだろうか。生徒の興味・関心に根ざした主題を3・4あげてみると幸福、愛憎、友情、生と死……などがあげられる。(都倫研調査「この一年をかえりみて」より)例えば「友情」であるが高校生のひとしく興味を抱く主題である。この主題で原理的に考えるということはどういふことだろうか、具体的な体験が話し合の素材になり

易いし、心理学的な青年期の問題と結びつけて考えると考え易い。「友情」も「愛」という主題の中に含めて考えてよいと思うが、「愛」を歴史的に裏付けたら、思想家の思想からそれだけ取り出して考えるといふことはかなり無理があるといわなければならない。原理的に考えることの難しさが解る。ある主題別の傾向のある教科書の内容構成を見ると「幸福」という主題では思想家の考え方がいろいろ示されているが、「愛」という主題の本文では一人の思想家も出てこない。「愛のいろいろなすがた」とか「愛」の抽象的な説明に終っている。この様に同じ教科書でも主題によりかなり内容構成に違いがある。主題の性質により内容構成を変えたといえるかも知れないが、「愛」の場合など上からの説明になり、生徒の主体的な具体的思考とは程遠くなっている。つまるところ主題別学習が主題によって思想家の並べ変えに過ぎなかり、主題の一般論になってしまつては折角の主題別学習も台無しである。

そこで考えるのだが主題の設定については生徒の興味や関心に根ざしたものであることも勿論必要だと思ふが、原理的に考えるところに倫社学習の重点があると思ふので、思想史上の課題ともいえるようなものに決めるべきではないだろうか。思想史を流れる主題といつてもよいかも知れない。興味や関心について言えば、いろいろ先人の考えのある主題について学習することによって人生を考える上に興味や関心が持てるようにすることが必要だと思ふ。現在ある興味を量的に拡大するだけでなく、より高度の知識や能力を身につけて新たな興味をもつて人生上の問題に対処出来るような学習にしたい。従つて、主題の中の内容構成についても考える材料がたくさんあるという形が望ましい。このように考えたといふ事実がいっぱいある方が現場の教師としても取り扱い易い。一般論や抽象論が2頁も続くといかに論理的に書かれていようとも、生徒はついていくのが難かしい。考え方の事実があつて、その主題を核に主体的に教師と生徒が新道をたてて行く。

そこに主体的な学習があり、この主体的な態度こそ隘路克服に役立つだろう。

以上拙文を書いてきたが問題が難しく一面的な見方しか出来なかったかも知れないが一つの考察例として受けとって頂ければと思います。今後とも主題別については実践などによって考察を続けて行きたいと思っています。参考意見など聞かせて頂ければ幸いです。

- ロッパに旅した日本人が、日本を離れてみて始めてよく日本を理解するように、明治百年といわれる歴史的経験を通して、われわれは日本の風土と日本の文化を改めて再発見する時点に到達したように思う。この意味で、われわれは、日本の置かれた世界史的境位というものを考えてみる必要がある。明治百年とか、戦後20年とかいう論評が世に行なわれているが、われわれは現代の歴史的状況をどう見たらよいか。また世界史の歩みをどう考えたらよいか。その上で日本の歴史的状況を正當に把握しなければならない。現代思想においては、存在を一般に歴史的なものとする立場が有力であり、その限り、国家も社会も歴史的世界のうちにおいて、いかなる地位を占めるかが問題となる。歴史的世界の中で、日本の現実はどうような関わりあいを持ち、どのような動きを示しているのであろうか。それを考える基礎として、政治的経済的な状況分析が必要なことはもちろんであるが、それと共に、われわれは日本の風土に立ちかえり、日本の文化と伝統とを再認識しなければならないと思うのである。われわれは日本人である。トインビーの言うように、将来シナ人とカナダ人が栄えるかも知れない。しかし、われわれは日本が栄えることを信じて疑わない。

人間は窮極においてどのようなものであり、またあるべきかという課題を、われわれは日本人として、日本的風土において探求せねばならない。われわれは日本人の生活環境と伝統を通して、日本人の未来と運命とを切り拓いてゆく方向において、日本人としての人間像を造型してゆかねばならないのである。ヤマトコトバのヒトは、ハイデッカーのいう人間 *das man* などとは違ったニュアンスを持っている。それはやはり、日本の風土と日本人の人間観に由来する相違である。ヒト、ヒトナリ、ヒトガラ、それらはすべて日本の色彩を帯びている。日本的風土において、人間は自然と対立するものでなく、人間は自然と融和し、相補の関係にある。むしろ自然と人間との一体観において、自然も人間も共に存在理由を見出すものと言えよう。たとえば、日本の水墨画において、山水(自然)はいたずらに外部に存するのではなく、むしろ山水は胸中にあるのだと言われる。

だから山水を表現するには、実は精神の激しい工夫を要するのである。このような意味で、日本的な人間観は自然観と表裏をなすものである。また日本語でモノとココロという場合、このような人間観が背景にあると言えよう。物心一如というのは、理想化された状況であろうが、そういう考え方は全くヨーロッパ的思考と異質のものである。

われわれは現代の人間像を造型する際に、日本の伝統をふまえた人間観を基礎に置かねばならない。日本人の人間観は、その長い形成の課程において、儒・仏思想や西洋思想の影響でさまざまな変容を見たにせよ、一貫したヒューマニズムがその基礎に流れている。われわれは、日本の歴史的発展を支えてきた日本的ヒューマニズムを、現代的視野に立って再形成しなければならないと思う。一般に現代社会のモラルは、民主主義の倫理であると言われるが、現在、主体的実践の空白化に伴って、民主主義の空洞化という症状を呈している。民主主義の政治的原理とされる、多数決の論理も、単に数量の問題でなく、その保証は話し合いの正当さにあると言えよう。そこでわれわれの課題は、日本的ヒューマニズムの基礎に立って、国論を統一し、日本の社会体制を整え、国家の歴史的運命を開拓してゆく以外に途はない、と言わざるを得ない。

4. 主題別学習にさいし、東洋・日本の思想をとり扱う場合の一例

都立桜水商業高校 佐々木 誠 明

はじめに

主題別学習において、とくに東洋・日本の思想をどのような観点からとらえ、これをいかに現実の「倫・社」学習に直結させるかということは、多くの現場教師の直面している難題の一つである。したがって、私ごとき浅学菲才の者が、この課題に対して何らかの解答を迫られても、十分その賢めを果し得ないことは、初めからわかりきっている。にも拘らず、私は、一応の考えをここに開陳して、大方の御批判を仰ぐ次第である。

およそ、「アレモ、コレモ」と欲ばってみても、所詮あの限られた時間数内においては、消化不良をおこすのであることは必定。そこで、私は、東洋・日本の思想について、こんな点をとられて生徒とともに考えていったならば、先づは主題別学習の線に沿うことも可能であろうかと思われる二点だけを、思いきって全く独断的に提示してみたいと思う。この主題の設定は、思想史の本流からみると、全く邪道とのそしりを免れ難い粗雑なものであるが、同学のよしみで御寛恕を願いたい。

I 人間の本性は果して善であるか。

中国の思想の中で、道家の思想と相並ぶ儒教は、御承知のように、人間・社会のあり方を問題にし、自己の道徳的完成を志すとともに、道徳的に清らかな社会の建設を意図する、すぐれて実践的な倫理である。その理想は、「修身・齊家・治国・平天下」の一句に集約されているといつてよからう。いりまでもなく、孔子が最も強調した徳は、「仁」の徳で、これを肉親の間に自然に発する親愛の情

としてとらえ、さらに、この仁の徳を、社会全体に滲透・拡大させるところに、理想的な社会の実現を見いだした。孟子・荀子が、この考えを発展させて、それぞれ「仁」の重視、「礼」の形式の尊重に、各自の主張の力点をおいたことは、いわずもがなのことであろう。

ところで、このような儒教思想のなかで、とくに生徒に考えさせたいと思う点は、「仁」、一言でいえば、「人間愛の精神」、「儒教的ヒューマニズム」なるものが、孔・孟のように、人間に性来的なものであり、しかも自己修養によって容易に普遍的に拡大し得るものとなるであろうかという点である。孔子によれば「仁」は、「人を愛す」、「己れの欲せざる所を人に施すなかれ」、「己れを克めて礼に復る」「忠怒のみ」とか、種々の表現をもって説明されている。また孟子の四端説に示されるように、「人に忍びざるの心」が、人間性の根本とされる。

この点に関しては、荀子が、たとえ「性悪説」を主張したにしても、教育の効果や、環境の改善によって、なかんずく「礼」の形式の遵守をもってすれば、そのような人間の本性を矯正し得るとしたことから考えれば、そしてさらに、儒学の伝統がむしろ孟子の説を継承したところから考えてみても、儒教の本質には、人間をやはり「善」なる性質において、すなわち道徳的な存在として考える思想が、終始流れているものと思われる。

考えるべき点は、まさにここにある。ギリギリのところ、果して人間の本性は善なのか。しかも、それを単に自己修養の努力によって、広く社会に拡充し得るものであろうか。春秋・戦国時代の中国社会の実態はどうであったか。天下に覇を唱えんがために群雄割拠し、実力抗争、波瀾万丈の下剋上の風潮が瀰漫していたのではなかったか。孔子の説く「仁」、孟子の「王道政治」は、当時から近・現代の中国に至るまで、一体どこにその現実的成果を収めたといえるのであろうか。

もちろん、孟子の「性善説」の論理は、必ずしも明確なものではなく、むしろ、道徳的な立場からする一つの要請であったともいわれる。すなわち、性は善でなければならぬという、かれの理想主義的要求が、性善の思想を唱えさせ、とくにこ

れを為政者の心構えとして最も強調し、「忍びざるの心」を重視したのだという。しかし、この善性を、誰にも備わっているべきものとして性善説を唱える場合、それは為政者の道徳心を向上させる役割を有効に果し得たとしても、人間本性の根本相をジツクリと凝視するとき、あまりにも楽天的すぎる主張であることに気がつき、愕然とするのではあるまいか。

第二次大戦中、南太平洋の島々で、糧食尽きて万事窮したとき、兵士達が味方同志相争って食料の奪いあいをした事実、あるいは、親友同志が山の遭難のさいに、寒さを凌ぐために、他の着衣を奪い取った事実など、極限状況におかれた場合に、人間のとる態度にこそ、真実の人間性が示されてはいまいか。もちろん、アウシュヴィッツ収容所において、一牧師が自己に配給された乏しいパンをさえ、同囚の者にわけ与えたというきわめてヒューマニスティックな事実も、承知はしているが、しかし、それ故にこそ、初めから人性の善を唱え、教育環境の改善による善性の拡大、普遍化を安易に主張することには、大きな問題があるといわざるを得ない。後者の例は、誰にでもできるなまやさしいことではない。単なる自己修養により簡単に達成できる境地でもあるまい。

儒教思想の根底に流れる性善の考え方には、これを単に理想として軽く流すならばともかく、真剣にこの問題にとりくむときは、その後中国二千年の歴史において、それがどのような現実的な働きをもたらしたかをも、同時に考えることがなければならぬと思う。こうして、この問題は、生徒の現実に密着する課題ともなり、また思想の歴史にも関心を抱かせる好箇の課題でもあり得るであろう。

II 封建的倫理の残滓について考える

① 「清き、あかき心」を尊重した素朴な神話思想の上に、その後、仏教の伝来、儒教思想の受容を通して、日本思想は、その渾然たる一致、融合の形態において、独特の文化を形成したといわれる。

こうした外来思想の受容・展開の過程を、歴史的順序に即して追求することは

もちろんそれなりの大きな意義がある。またその間、仏教・儒教それぞれの発展の上で、独自の日本的展開の花を咲かせて、我が国の思想史に深い重みを加えた点多々あることはいうまでもない。従って思想史的な学習の面では、一応の学習効果が期待できるであろう。

ところで、これを主題別の学習の面で考えてみると、私にはまだ、どこを、どのようにおさえたらよいか、研究も浅く、甚だしく困惑の渦中にあることを告白せざるを得ないのが実状である。そこで、平素、気になっていることの一端を示して、私の責めを果したいと思う。

② 日本社会の倫理の基底には、しばしば指摘されるように、いわゆる共同体の倫理(家族共同体、村落共同体がその原型)が根深くよこたわっている。それは、身分的な縦の関係を中心として、自己の所属する家族・村落、ひいては自己に身近な社会の秩序に従って行動し、生活を営む倫理である。そこに支配するものは、家長への恭順、権威への服従、既成秩序への順応といった服従の道徳である。これは、我が国の封建社会成立期から、人々に植えつけられてきたもので、さらにまた、明治以来の教育方針の核心として教えこまれたものが、忠孝の道であったことを願みれば、直ちに首肯できるであろう。

このような倫理が、とくに外来思想としての儒教道徳(朱子学が中心)によって基礎づけられ、さらには、江戸時代以来の仏教の御用化・無力化によって、日本人の心理の奥底に根強く形成されるに至ったことはいうまでもなからう。そこで近代日本の形成過程においては、このような封建的倫理に対抗して、近代的自我の主張が、いろいろの人によって行なわれてきたことも、もはや衆知のことである。

しかし、問題は、限られた一部の思想家・知識人を除けば、多くの日本人の間には、先にあげたような封建的倫理が、今なお濃厚に支配していることにある。たびたびの総選挙のさいの結果分析においてみられるように、以前として多くの日本人が、いわゆる共同体の倫理の中に埋没している。

生徒に考えさせなければならない主題の一つとして、私は、こうした「封建的倫理の残滓をどうするか」の課題をとりあげてみたいと思うわけである。なるほど、日本人は、儒・仏二教を、巧みに受容し、これを日本独自の姿において発展させた——たとえば、武士道、浄土真宗、禅の思想——点は、大いに評価しなければなるまい。しかし、日本人の生活倫理の根底を形づくっているものが、機械化・オートメ化の進んだ現代日本の中でも、なおあの封建的倫理であるとすれば、とくにこの点に照明をあてて、その特質をくまなくあばき出す必要があるのではなからうか。

もちろん、現代っ子の中には、それらの古さを超えて、つき進んでいく新しい倫理が多く見られる。しかし、生徒の現実起居する家庭の中には、そして、やがて、かれらがその中へと入りこむ現実の職場の中には、なお旧態以前たるままに、人間関係の秩序を維持する道徳として、それらの古い封建的倫理が多く残っていることを否定することはできない。

合理化・近代化を誇る20世紀の日本では進歩性を看板とする労働組合の中にさえ、そしてまた、あの学問の殿堂——象牙の塔の中にさえ(小説「白い巨塔」参照)、こうした古い倫理が、当然のこととして、時には美化された形で、まかり通っているのが現実ではないのか。東洋思想を巧みに摂取して築きあげられた日本人の思想という表現は、いかにも美しい。だが、その内実には、本当の意味で、日本人一般の血肉と化し、私達を一個の倫理的主体として行動させるいかなる契機があったのであろうか。むしろ、前近代的な遺産を、日本人の倫理形成の上に残してはいないであろうか。

そしてまた、日常生活においては、一向に信じてもない神道上の神の前で、結婚の誓いを行ない、12月にはクリスマス・イブを祝い、死に際しては、仏式で葬儀をなして怪しまない、シンクレティズム的文化を平然と受容する日本人一般の生きかたには、「よく生きる」という倫理的課題に対して、どんな自主性・主体性を期待し得るものなのであろうか。

明治百年際を来年行なわんとする政治情勢のなかで、私が生徒とともに考えてみたいと思う課題が、上述のようなものである所以のものは、以上によっては、必ずしも明らかではあるまい。ただ、現代的課題に少しでも密着して学習することが、主題別学習の一つの意義であるとするれば、私がこうした点をとりあげた微意も、多少は御諒解頂けるものと思う。

おわりに

誠に研究不足で、所感めいた文になり、お叱りをうけることも致し方ない。なお、次の機会には、十分想を練って、東洋・日本の思想の扱い方を研究してみたいものと思う。

5. 主題別編集の教科書批判

日本大学第二高等学校 小笠原悦郎

わたくしたちが日常用いていることは、たがいにわかりあっているように思い込みながら、実は言っている方とそれを聞いている方とが、ちがって了解しあっているために、話がすすまないことが多い。

第1部のなかでの「文化」「文化と文明」この他、「幸福」とか「自由」とか、すくなくとも一年間倫社の授業を経験した者であるならば、多種多様に用いられていることをよく知っているはずである。

いま問題にしようとしている「主題別」ということばも、実は共通の理解がゆ

きわたっていないのではないかと想像しているのである。ここにいちおうの解釈として、主題別とかテーマ別とか呼び馴らわされたことばは、すくなくとも、教科書の編集にあたったもの、または学習する者にとって、思想史的編集・思想史的叙述に対するもののようなものである。これは主として、第1や第3の部門についてはなく、第2の「人生観・世界観との部門について論じられる場合を示しているようである。思想史的・歴史的叙述の編集であろうと、テーマ別(主題別)の編集であろうと、それぞれはそれぞれの立場から倫社の目的を達成しようとしているのであって、方法が異なるから、目的が異なってくるというものではあるまいと思われるのである。しかも、両者ともに文部省の検定に合格し、現に使用されているものであるから、学習の方法が異なっても、ゆきつく先は同じであるという仮定が成り立たねば話がまえにすまなくなる。編集や検定の段階を経、ここに授業をもつ先生方の採択の段になると、この二つのあり方について、そのどちらを採るか、倫社の教師の「人生観・世界観」、ひいては指導のあり方に相わたってくるものだと思う。

ここでは今年度使用されているもの(さらに白表紙の段階にあるものを含め)についてその周辺をさぐり、一つの見解を示しておきたい。

(1) 主題とは何か 「主題 テーマの訳語で、語源はギリシア語のテイテナイ tithenai より出て、〈置かれたもの〉を意味している。この語が哲学上の用語としてもちいられるようになったのは、1635年ブルゲルスデイキウス Burgersdicius の〈論理学〉においてであるといわれる。彼のもちいたテーマはアリストテレスが〈ロゴス〉の語でばく然と表わしていたものに近く、思想や意味の直接の対象をさしている。それは記号の一種だが、慣習や知的な透察によって直接に対象を指示する記号で、そのかぎりでは今日いう〈象徴〉とはほぼ同じである。この語はまた、修辞学で文章表現の根本をあらわす用語としてもちいられ、さらに音楽や文字などで、ひろくつかわれるようになった。

(2) 各社の主題設定の理由について

① S社版

先哲中心・観念的理解や暗記学習におち入りやすいことは多くの教師の指摘する通りであろう。この教科書の上記のような構成は、指導要領の配列順序に修正・変更を加えることによって、このような難点を解消し、できるだけ教科内容の有機的連関と内面的統一を保つとともにまた主題別学習を採り入れることによって、生徒の自主的思索を深め、〈倫理・社会〉本来のねらいの実現をはかりたいという意図からうまれた(P2)……

倫理的思索経験に乏しい高校生を全体としてみれば、先哲の思想ひとつひとつに抱く興味・関心よりも……幸福・自由・友情などの主題によせる興味・関心のほうが強いといってよい。これらの主題について思索しはじめている。あるいは思索しようとしている生徒たちの自主的、主体的思索をまずはぐくみ、養うことこそ〈倫理・社会〉の学習を効果あらしめる所以であろう。(P9)……

生徒自身の内面に定着しやすい主題を選定することはそう困難なことではない。……選定される主題は4~5に止めるのが適当と思われる。主題別学習に加えられる難点にはまた低俗な体験主義に流れやすいとか、ホーム・ルームとの区別がつきにくいという点もあるが、……極論すれば、低俗な体験主義に流れたにしても、そこになにかがしかの主体的、自主的思索が残るならば、先哲中心の学習が不成功に終って、全く思索不在の時間となるよりもまだよいのではないかとさえ考えられよう……(E.E.11~12)……

(注)この文は、「新倫理・社会 指導資料資料論」からの引用であり、主題設定や主題別学習の方がよいという理由づけに、都倫研の手になる『この一年をかえりみて』が引用されているのがおもしろかった。しかも、各社のもの

に比較し、いちばんくわしく述べられているのも興味をもたれた。

② T社版

「第2单元人生の課題」は、指導要領の内容(2)人生観・世界観に当る部分である。倫理思想の単なる概説・紹介にとどまるような記述の仕方をさけ、青年みずからの直面する問題を出発点として、内容を展開した。すなわち、一般的な人生の課題を展望した(第1章)うえで、幸福・人格・自我・自由の4つの主題にわけ、それぞれを1つの章として構成した(第2章~第5章)。なお先哲の思想については、それぞれの時代的背景との結びつきにふれながら系統的に叙述し、青年が現代社会においてどのように生きべきかを自主的に判断するうえでの手がかりとなるように配慮した。(P5)

(注) 「新倫理・社会 教師用 序説」これは旧版・改訂版ともに、教師用のこの部分は変りがないことが注目されよう。

③ T社版

現代社会のなかで人間らしく生きるためには、どのように生きていくべきかを考えさせることを基本とし、テーマ別編集の立場から全体を通じて心理的、社会的、倫理的部分の融合につとめた……(3)次に「人間としての自覚のあゆみ」「自由」「幸福と価値」という三つのテーマをえらんで、先哲の思想を参考にしながら、生徒の思考を深めていくようにした。……(5)思想史的展開をする場合には、「人間としての自覚のあゆみ」「自由」「現代の思想」の順に組みかえることによって、容易に指導できる。

④ K社版

『新版倫理・社会』では、これまでの実践研究の成果をとり入れ「人生観・世界観の叙述にあたって、単なる思想史的取扱いを排し、宗教・自我・自然の四つに類型化してとりあげた。

(注) 高校通信 後集後記より。これは主題別といわずに、類型化といっているので、主題別に入れられないかも知れないが……。

S社版・T社版とも、宣伝用に用いられた文には、容易に思想史的扱いができるとしているのである。ここでそのテーマ別というものを一覧にしてみよう。

社 種 別	テ - マ (主 題)				該当ページ 本文総ページ
S 社	幸福	自由と平等	愛	ヒューマンイズム	52/178
T 社	幸福	人格	自我	自由	50/172
J 社	人間としての 自覚のあゆみ	自由	幸福と価値		82/161
K 社	宗教	自我	社会	自然	63/203

1にかかげたところを一覧して気がつくことがいくつかある。①には主題の各社の重なりについて、幸福は3社、自由が3社、自我が2社、あとはばらばらであること、② テーマ別の扱いをすると、強調したいこの部分がJ社を除いた他の3社については、意外や// 比重が軽いこと(約3分の1)であること、③教科書をみると、各社とも思想的に概説している部分があること、④ 宣伝用パンフレットには扱い方を工夫すれば、思想史的扱いもできるとことわっていること(S、J社)など、思想史的編集に対抗しながら、思想史的なものを意識しているのである。

(3) テーマ別学習と指導方法

学習指導要領をまず受けとめた教科書編集者にテーマ別編集と思想史的編集との二つがあり、その上に立って、教師が二通りの種類の教科書の選択に二者ができるわけである。

テーマ別学習と思想史的学習を比較した場合ここに展開されるいくつかの問題点を考えてみなければならない。

第一に、テーマ別の方は、たしかに生徒の興味・関心に訴ったえるものがあり、生徒をひきつけるなにものかをもっているだろう。しかしながら、そのテーマ設定にあたって、なぜに、幸福が、自由が、生徒にとって学習しなければならないのか

単に生徒の興味・関心によってその度数の高いものを縦わりしたというのであろうか、学界の偉大なる学者たちが設定したテーマであるから、現場の教師のおごとと受けとっていただけて結構であるが、一時的な興味や関心でひきつけるよりも、なぜに幸福や自由が人間にとって問題になるのか、アリストテレスはどのように・カントはどのように、あらゆる角度から学習させた方が、かえって生徒のためになるのではないかとと思われる。「理倫的・系統的」に学習させるためには、ひろい視野に立ち、1人の思想家を一方的・一面的にとらえない方が、逆に倫社の目標を達成することになりはしないかとと思われる。

第二に、個人的な見解になって恐縮であるが、学びながら教え、教えながら学んでいるわたくしにとっては、テーマ別学習であると、1人の思想家をなんでもかんでも、そのテーマでとらえてみないといけないため、その準備と学習不足のために、自分が動きがとれなくなってしまい、悪戦苦闘するといふことが、かえって生徒に興味・関心を失なわせるという結果になってしまはしないか。

第三に、多くの教科書が採用し、昔流のあり方に対して、たしかにフレッシュで魅力あるテーマ別ではあるが、昔流のあり方にすべて欠点ばかりあるというものでもあるまい。長い間の人間の知恵が、かくあらしめたもので、テーマ別のあり方は、どこかの国のあり方に影響されているような気がするのである。われわれ教師は、しっかりとした信念と確信の上に立って指導にあたるべきであって、テーマ別を採用するには、相当長い間、思想的叙述の教科書を使用したのちでないといふ、採用できない気がする。わたくしにとってはテーマ別を採用するには、もう三年ぐらいの期間がほしいような気がする。

どちらを採用し、どのような指導をするかということは、教師にとっての大問題である。しかし、もっと大きな問題は、われわれ教師が、どのような世界観、人生観をもつかであると信じる。まじめに学ぶこと・教えることと同時に、いかに生きるべきかがわれわれ教師に課せられた永遠の課題であり、人類の課題でもある。日々のさ細な問題の処理に当って、道徳的・倫理的に反する教師が、教室

で真面目くさった授業をし、口さきだけや、指導のテクテクだけで、生徒に接することは、良心的にはできないことである。

出版社や編集者の問題も重要なことであるが、他教科・他科目に比較して、「倫社はたいへんな科目である。」といわれるのも、1つには倫社の内容もさることながら、上記のような教師の生き方がまず問題にされるところにあると思う。〇〇がこう考えたということよりは、「先生はどうなんですか」が、よりいっそう生徒にとって知りたいところであるようだ。

以上、かんたんに要約すると、編集者の主題設定の理由づけがよく理解できず、さらにその主題が、いかに生きるべきかとどうむすびつくかが納得できないこと、テーマ別の扱いをするには長い間の経験が必要であるような感じがし、自信をもって採用いたしかねること、オーソドックスなあり方を採用し、指導の方法を工夫する方が、テーマ別によりまさるような気がする、などから、わたくしは主題別編集の教科書は、ここ二・三年は採用できないというみかたをしている。

6. 主題別学習の隘路とその克服について

都立荻窪高 小川一郎

I はじめに

ものには裏表があるように色々な学習方法にもそれぞれ一長一短があってしかるべきである。「角を矯めて牛を殺す」という諺があるように短所のみにとらわれて全体を見通すことをしないと長所をも殺してしまう結果になりかねない。そこで、

長所をますます伸ばし、どうしたらよりよい主題別学習が出来るかということを考えて行きたい。

何はともあれ現場教師のつとめは最良の学習方法を常に探究して止まないというところにあるであろう。

II 主題別学習の長所

- (1) 少ない主題(3~5)について腰を据えて考える学習が出来る。
- (2) 主題に生徒の興味、関心と結びついたものを選ぶことが出来る。そのため討議がしやすく、経験や思考を意識化させ易い。
- (3) (2)と関連するが、自らの問題と関連づけて能動的に学習することができる。
- (4) 現代の問題を取扱い易い。

以上であるが、それぞれを通じ欠かしてならないのは学習における主体的態度であろう。これなくして長所は生きてこない。いかに立派な大系があっても、押しつけの上から与えられた学習では自らの問題解決の能力を伸ばすことにはならない。ここに主題別学習のポイントがある。

それにもう一つ欠かしてならないことは、主題別教科書の使用に際しては先ず全体を通して読むことであろう。そうすることによって思想家の重複や誤解についての弊害を避けることが出来るであろう。例えば、「自由」と「人格」の主題でそれぞれ重複してカントが出てきても、内容にあまり重複がなく教えることが出来るであろう。

言うは易く行うは難しで、このあまりにも当然のことが中々実行出来ない。教育という仕事は平凡なことを粘り強く行うことに偉大な教育を生む秘密があるのかも知れない。

又、生徒には指導目標をはっきりつかませ少くとも主題が徹底していなければなるまい。それなくして学習の主体性をもつことは出来ず、主題別学習の隘路に迷い込んでしまうだろう。「道の道とすべきは常の道にあらず、……」という老子の言葉をかみしめて、いかにしたら主体的にして具体的な思考をさせうるかを常

に求めるところに道は生まれるに違いない。これでよいということはないはずである。

II 主題別学習の短所と内容構成の一考察

- (1) 主題の選定に客観的な基準がなく主題の設定が難かしい。
- (2) 学習内容が断片的で系統的・統一的学習が行われ難い。又、思想家の思想が断片的に扱われるので思想家を誤解し易い。
- (3) 思想の時代的背景を捉えさせ難い。
- (4) 学習が生徒の興味・関心や経験に流れ易く、原理などの学習が行なわれ難い。
- (5) 抽象的な徳目教育になり易い。
- (6) 思想家学習を補充せねばならなくなり手間が二重にかかる。(以上の短所は三省堂高校資料社会166、6におうところが多い。)

個々にあげれば以上述べた通りだが、ここでも全般について云えることは主体的学習態度が失われた場合、これらの短所はますますその弊害を大きくして行くに違いない。

次いで個々について考えを述べてみたい。

- (1)については他でふれているのでここでは特にふれない。
- (2)については内容構成上の一番大きな問題であろう。(6)も(2)と関連が深いので一緒に取り上げたい。即ち、主題別学習に対する批判として断片的な学習になり易く、重複が多く余計な手間がかかるというのが最も多いように思う。

現に使用されている主題別の傾向の強い教科書の内容構成を人生観世界観について見ると、古今東西の思想のパターンや思想の流れを概観し、その後で主題別の学習に入っている。(6)にあげた通り思想(家)学習と主題別学習を重複して行うわけでそれだけ余計に手間がかかる。都倫研調査「この一年をかえりみて」の調査結果にみられるように授業上の困難について求められた問いに「指導内容が多過ぎる」というのが圧倒的に多い。内容の重複は出来れば避けなければならま

い。「いろいろな人生観」とか「人生や社会に対する考え方」という標題で古今東西の考え方を一通り見、主題別で扱う思想家や思想の位置づけをしようというのがそのねらいであろうが。

そこで考えるのだが、ごく限られた代表的な思想家をいし思想学習にしてはどうだろうか。ソクラテス、イエス・釈迦、孔子の四大聖人と儒仏渡来以前の古代日本人の考え方を記紀などを通じて学習するというように。そうすることにより主題別学習の短所を補うということも出来る。

例えば「自由」という主題についてそれぞれの思想家の考えが述べられているとする。一方思想家の側からすれば「自由」だけを問題にしていない場合が多い。その思想家にとってかけがえのない基本的な考え方があるその考えをふまえて、いろいろな問題について意見を述べているのである。ある主題とある主題の間にはその思想家なりの有機的連関がある筈である。それを学ぶところに人間を学ぶポイントがあるように思う。倫社はつきつめて言うと「人間とは何か」を学習する教科であるといえるだろう。人間を学ぶということは中々難かしいことで、今まで「人間は……である。」という定義にはずい分お目にかかったがそれらはどの一つをとっても人間のすべてを言い尽すものはない。人間のある一面を語るに過ぎない。例えば「Aという人間は自由よりも金を求めている」といったとしてもその人間を割切って解釈したことになる。一人の人間は色々な欲求を有機的に連関させているのであってその欲求の組合わせは数限りなくある。それぞれの場面においていろいろな行動をとる。そこに人間を定義することの難かしさがある。心理学も人間の行動を科学的に認識する学問であるが、その実験にしても一定の条件のもとに一定の行動をとった時の結果であり、それは実験室の中での行動である。人間のすべての行動を理解出来ると思ったら大間違いである。

主題別学習においては思想家の断片的な思想しか学ぶことが出来ないといわれる。しかし、このことは主題別の学習を行う以上ねらいが違うのだから止むを得ないと思う。そこで短所を補う意味で全的な人間をつかむべく限られた少数の代

表的な思想家を学習することによってその短所を補い、西洋・東洋、日本の考え方のパターンをも併せて学習しようというねらいを持つ。又、その学習の過程で後に取り上げる主題のいくつかも出てくるに違いない。そこではおのずから主題設定の理由に答えることにもなる。代表的な思想家を学びつつ主題設定のイメージを持つことが出来るように思う。断片的な学習と重複学習の欠点を代表的な思想家と思想を学ぶことによって或る程度補えると思う。

(3)については中村氏の論文でも取り上げているので特に論じないが一言私見を述べると倫社は思想史学習ではないのだから、思想の流れを追う必要はないと思う。ただ、一つの思想はその時代のある課題を解決するために生まれてきたとも言えるので思想を通してその時代背景を見る必要はあるのではないか。アリストテレスが人間を「社会的動物」といった場合の背景にあるポリスと、ポリス崩壊により世界に投げ出されたヘレニズム世界のコスモポリタンが個人として安心立命に意をそそいだようにその背景にある社会を考えないわけにはいかないだろう。ユダヤ教の厳重な戒律もきびしい自然(砂漠地方)に彷徨する弱小民族とこのことを抜いては考えられないであろう。思想とその背景を考慮に入れた思考こそ問題解決の能力を高めるだろうし、具体的思考につながると考えられる。

(4)、(5)についてだがこれもよく指摘される短所である。体験主義に流れ易く、理論的な原理が学習し難く、徳目主義に流れ易いということである。

生徒の興味に関心に合わせて主題を選び、その主題について、経験に基づき具体的思考を導き出し、発展させる。そこに自らの問題を解決する能力を養うことが出来るというのが主題別学習をとる人々の主張する長所であり、それはそれとして尤もなことである。では実際にどういふ主題が実際に選ばれるだろうか。生徒の興味・関心に根ざした主題を3・4あげてみると幸福、愛憎、友情、生と死……などがあげられる。(都倫研調査「この一年をかえりみて」より)例えば「友情」であるが高校生のひとしく興味を抱く主題である。この主題で原理的に考えるということはどういふことだろうか、具体的な体験が話し合の素材になり

易いし、心理学的な青年期の問題と結びつけて考えると考え易い。「友情」も「愛」という主題の中に含めて考えてよいと思うが、「愛」を歴史的に裏付けたり、思想家の思想からそれだけ取り出して考えるということはかなり無理があるといわなければならない。原理的に考えることの難しさが解る。ある主題別の傾向のある教科書の内容構成を見ると「幸福」という主題では思想家の考え方がいろいろ示されているが、「愛」という主題の本文では一人の思想家も出てこない。「愛のいろいろなすがた」とか「愛」の抽象的な説明に終わっている。この様に同じ教科書でも主題によりかなり内容構成に違いがある。主題の性質により内容構成を変えたといえるかも知れないが、「愛」の場合など上からの説明になり、生徒の主体的な具体的思考とは程遠くなっている。つまるところ主題別学習が主題によって思想家の並べ替えに過ぎなかり、主題の一般論になってしまつては折角の主題別学習も台無しである。

そこで考えるのだが主題の設定については生徒の興味や関心に根ざしたものであることも勿論必要だと思つたが、原理的に考えるところに倫社学習の重点があると思つるので、思想史上の課題ともいえるようなものに決めるべきではないだろうか。思想史を流れる主題といつてもよいかも知れない。興味や関心について言えば、いろいろな先人の考えをある主題について学習することによって人生を考える上に興味や関心が持てるようにすることが必要だと思つた。現在ある興味を益的に拡大するだけでなく、より高度の知識や能力を身につけて新たな興味をもつて人生上の問題に対処出来るような学習にしたい。従つて、主題の中の内容構成についても考える材料がたくさんあるという形が望ましい。このように考えたという事実がいっぱいある方が現場の教師としても取り扱い易い。一般論や抽象論が2頁も続くといかに論理的に書かれていようとも、生徒はついていくのが難かしい。考え方の事実があつて、その主題を核に主体的に教師と生徒が筋道をたてて行く。

そこに主体的な学習があり、この主体的な態度こそ隘路克服に役立つだろう。

以上拙文を書いてきたが問題が難しく一面的な見方しか出来なかったかも知れないが一つの考察例として受けとって頂ければと思います。今後とも主題別については実践などによって考察を続けて行きたいと思っています。参考意見など聞かせて頂ければ幸いです。

第3分科会

1. 倫社思想教材の取扱い(中国思想)

両国高定時制 古沢三郎

1 主題採択の趣旨

各自が現実社会で真に主体的に行動する — その各種行動原理を示唆するのが「倫理社会」の仕事である。だからただ知識の整理・一方的伝達では仕方がない。考えさせる配慮が授業での眼目 — この見地で設定した単元とそのねらいを型どおりまず挙げる。

① いとぐち — 青年と社会

人間(社会^{心理}統制の唯中の)という存在

→主体性(思索・決意・行動)

② 本論(1) 東西の思想・日本での受止め方

人間のあり方 — 東西古今の対比

主体的態度形成の資料として

③ 本論(2) 人間関係と現代 — その投影の歪み古今の人間関係意識 — それ

に基く実践

社会体制・自覚して生き抜く方向

(マスコミ・官僚制に照射する)

④ 結び — 現代の思想・民主社会のあり方

人間疎外(自動制御化)・連帯と寛容・平和と独立 — 社会主義・実存主義

現代ヒューマニズムの取組み方

西洋思想は遠くはヘレニズム対ペブライズム、近くは合理主義対経験主義といった糾える繩の姿で発展して来た。その様相・基盤・動向は教科書叙述からも充

分汲取れる。

中国思想は印度思想とともに、西洋思想と対立する東洋思想の一極、内面構造に儒家対道家といった表流底流がある。ところが教科書は西洋の場合と異なりそれを浮彫りせぬきまり文句・紋切型で少しも訴えない。これでは紅衛兵の毛沢東語録の受止め方に類した学習に流れ、期せずして論語読みの論語知らずに墮する。所詮世界的視野で取上げられた中国思想の正しい位置づけは不可能。この点を救う一試案を提示して御示唆を仰ぐのが小論の趣旨である。

2 展開の形式と内容

その枠組みを表示する。

思想教材

单元② 東西の思想

- 1) 西洋 A 古代中世 (ギリシア・キリスト教)
- B 近 代 (市民社会 個人主義 ^{合理論} _{経験論})
- 2) 東洋 A 印 度 (階級→超階級<仏教等> 出世的)
- B 中 国 (原始思想<易>) → { 処生法世間的
策略思想 出世術 }
- 3) 日本 (省略) 運命観

单元④ 現代の思想

人間疎外の克服 (<社会主義>・<実存主義>)

反戦非暴力行動 (<現代ヒューマニズム>)

中国思想……展開が処世の知恵 (現世的 ^{情感}) に偏る

a 原始形態

陰陽 (二元論) } 調和 世界観 (哲学)……都衍

五行 (木火土金水) } 根底には易 (自然 ^{運命判断} _{社会})

その骨格……先王の道

天(至上神 上帝)→天命(德行=正義
祖先 イメージに堯舜)

道{宇宙原理……—(絶対)無(超感覚)

人倫………{仁(愛情)……個人的・主観的
礼(規範)……社会的・客観的

b おもな主張

←その思想(主義)基盤

・乱世(春秋)……封建制崩る(∴生産力台頭)
戦国 庶民

∴諸子百家←君権を強める(尊王 夷
富国強兵)

∴自由人(契約・超身分・インテリ)出現

儒家(孔孟—差別 保守・常識 尊重 士 大夫)人倫
官治

ア、徳治←仁(孔子 修身・齊家・治国・平天下)

古記録(易・書・詩・礼・春秋)整理

五経

孝(曾子)中傭(子思)

仁義(孟子 性善・五倫・王道論)

五常(董仲舒)理氣(朱子)知行合 (王陽明)
四端 自律 革命
致知格物

イ、礼治←性悪(荀子……中国のアリストテレス)

その学統に法家(商鞅・韓非・季斯)

道家(老荘—無差別 民治・常識打破 反骨) — 諦観
原始 庶民 仏教受容の温床

ウ、素朴—粗食・自耕・儉約
衣 織

関連的に兼愛(墨子)・自愛(揚子)・農本(許行)
平等・結社 自由・孤立

エ、無為自然—{虚静、無欲(老子 イメージは嬰兒・小国)
儉下柔弱

天地一体(荘子—中国の実存主義)

策略思想……謀略と弁論

オ、弁論 論理(恵施・公孫竜—名家)
詭弁

か、謀略 合従(蘇秦)遠交(范雎)兵法(孫子)
連衡(張儀)近攻 吳子

祖型(原初の姿)と機能(歴史に演じた役割)に着眼する。中国思想の原型に中華観念(旧約)がある。儒家思想は王侯(支配階級)の庶民飼育理念、道家思想は庶民の解放原理(新約)であった。儒家間に御用学(重仲舒・朱子)と反骨理念(陸王)がからみ合い、革命思想(孟子)も育った。規範(礼)を情感(仁)より重視する系列にも底力がある。道家はまた見掛と異なり、唯々の隱遁主義でなく官治(儒家)に嫌らない民間の抵抗精神(自治思想)であったからこそ広く浸透した。毛沢東の精神主義もその土壌から萌え出た。周公旦・唐太宗・康熙乾隆の諸期を除いて、権力争奪と内乱の連鎖としか映らない旧来の中国史は、民治(自由)を主張し、官治主義にかみついた度重なる動きに瞠目して書直さるべきである。春秋戦国だけでなく南北朝・宋元・明末清初の思想——社会動向も官民の態度の絡み合いを閑却したら、到底局面の転回を理解できまい。揚墨思想も隠然たる勢力であった。変時向謀略以外に、周易の昔すてに次元の高い真理探究があった。唯、運命と諦める観念とだけ速断してはならない。百花斉放——中国諸思想は起るべくして起り、妍をギリシアと競い、その思想分岐の局面が現時点でのわれわれの決断にも充分示唆を与える。思想はダイアログ、論争を通して育つ。取扱い上、そこの呼吸を呑みます工夫が要る。固果てない中国思想の伏流が、曲り角に立つ新中国でどう吹出るか、世界は今注視している。文化革命はその地堅め(条件整備)、政治革命・経済革命だけで意識革命を遂げぬら革命は本物ではない。毛思想の起爆力が中国の思想構造に内在しまいか。単なるマルクスレーニンズムの焼直しとは違うようだ。キリスト釈迦の宗教思想と別に、ギリシア思想と中国思想とが倫社で特に取上げられる現代的意義を活かす学習をしよう。弁証法(易・老子)唯物・無神論(凶行、荀子・別墨・王充)相対主義(莊子)功利主義(墨子) みな中国でも育った。無論、中国での認識が直観的総合的だという点で分析的論理だった西洋思想と対峙している。

3 年間授業課程(4年に配当、実施—51時間)

まえがき	4/11 導入(学習態度)
I 青年と社会	14 青年期 — 矛盾・動揺
1. 自我の探究	21 自我確立・社会の発見
2. 欲求と行動	25 欲求・個性・社会行動
	28 協力競争・攻撃・孤独逃避
3. 人間と社会	5/2 社会集団・社会統制
	9 社会的人間・人生観世界観
II 東西の思想	16 ソフィスト・ソクラテス・プラトン
ア 西洋思想	19 アリストテレス・ヘレニズム
1. 古代	23 原始基督教・カトリシズム
2. 基督教	26 宗教改革・プロテスタンティズム
	6/2 近代道徳 — カルヴァン・勤労営利
	6 近代市民 — 個人主義 合理的・経験的
II 東西の思想	9 大陸合理主義 — デカルト
ア 西洋思想	16 イギリス経験論 — ホブス・ロック
3. 近代	20 フランス啓蒙主義 — ルソー
	23 イギリス功利主義 — スミス・ベンサム・ミル
	27 進化論 — ダーウィン・スペンサー
	30 ドイツ観念論 — カント
	7/4 人格主義 — 永久平和論 — カント
	7 弁証法 — ヘーゲル
	14 法・道徳・人倫 — ヘーゲル
	18 近代の人間・近代の限界
	21 社会主義 — 空想的・科学的
	25 実存主義・プラグマティズム

II 東西の思想	9/5	仏教思想	
イ 東洋思想	8	中国の思想	— 原始形態・思想基盤
インド-仏教	6	同	— 禰家
中国-儒道	13	同	— 道家・策略思想
ウ 日本で受容	17	上代日本人の生活意識	
仏教	20	日本の仏教	— 古代・中世
儒学	24	日本の儒学	
	19/27	武士道・町人道德・国学	
西洋近代思想 (明治・大正)	11/7	近代思想流入・国権思想	
III 人間関係と現代	10	基督教・社会主義・民本主義・超国家主義	
ア 人間関係	14	家族・家族法(旧・新民法)	
家族	17	家庭の問題	
地域	21	地域社会	村落(閉鎖性)
職域	28	同	都市(開放性)
	12/1	職域社会	職業観・職場民主化
III 人間関係と現代	5	技術革新	新中間層
イ 現代	8	現代の集団	組織巨大化・官僚制
新中間層	15	マスコミ	構造・報道の歪み
官僚制	19	同	その機能、世論
IV 現代の思想社会	1/9	現代人の疎外	主体性回復
疎外-主体性	12	欲求不満・大衆社会・小集団	
社会主義思想	16	マルクスレーニン主義	
実存人道主義	19	社会民主主義	
民主(連体・福祉)	23	実存主義・現代ヒューマニズム	
人類(愛国・平和)	26	民主社会倫理	人格・個性・連帯・福祉
	30	国際社会倫理	愛国心・平和・人類

注 休業・行事・欠講分は省いてある

3 指導方針と反省

- ① 敷衍を旨とせず、訓誥を排する。
- ② 教科書が取り組む主題を謙虚に共に考え抜く。

論旨脈絡を素直に追ひ、焦点を掴ます。(問題点を剔抉し、生徒に決断を迫る)

- ③ 世界はわれわれの制作品、先人の琢刻に注目する。

両高定時制また私として倫社は初めて。骨組・相互関連を直観できるよう、思想単元全体プリント配布の上講義した。テストは表や術語の棒譜記に走らぬよう短い多くの記述問題を課した。試験範囲は小分けにしたが、どこも省かず、教科書の山かけ(拾い読み)では間に合わぬようにもした。適切な生徒用資料(語録的)が欲しい。現市販のは祖述的敷衍的で、対立思想の比較検討には向かない。

42年度は自分で資料の用意もしよう。倫社に社会科の総締括りの役をぜひさせたい。生徒各自をゆさぶる思想を選読させ(紹介・論評)させたかった。凭れかかる学習を脱却させるには倫社は恰好。授業は勿論不偏を標榜する。が教師自体の立場が滲み出ぬようでは授業はしどろもどろになる。それで生徒に判るはずがない。行動への動機づけをする倫社は結局、好むと否と拘らず宗教教育を行うわけ。「唯求真理、常戒短路」衝動だけで行動したがる若者を甘やかすことなく、分別に基く決断ができるまでに鍛える正道が倫社であることを夢寝にも忘れず、たえず勉強して行こう。授業は小橋電に教え込むテクニクだけで済む代物ではない。

2. 年間指導計画の試み

都立江戸川高等学校 高橋定夫

まえがき

ひとつ今年こそはと野心的だった授業も、経て見れば不満ばかりのものである、が、一里塚のつもりで整理する。

初めて学年全部単独でもった機会に思い切った試みを図った。意図する目標、内容の基本事項は一貫させながらも、各学級の学習活動の内容を形式的に画一化して単調、形式的に陥ることを戒しめた。そのため、学級の特性を活かし、自発的雰囲気大切にしながら学習の展開を図ることをねらった。ひとりひとり、あるいは、気が合って普段話し合っている仲間だけの閉ざされた小グループを満足させる観念、興味、あるいは疑惑を、理知の光のさしている学級の場に解放しこゝにさらけ出させて、これを対話と発問を通しておたがいの気持を掘りさげ、心のふれあい、相互理解を発見する方向で、各自の直面する問題をより有効に現実的に解決するため、各自の論理をときほぐし、見解をひろげ、より豊かな感覚と観念を育て思考を深めようとしたのである。つまり、集団思考を通じて集団の中で、より豊かな自己を発見させ、思考を高めていく学習の展開を図ったのである。

初期の授業の段階では講義により、学習の予備的知識を与えようとした。即ち倫・社の性質と目標を解説し、学習の展開の見通しと方向づけを図った。また、倫・社に関わる基本的な問題と、それをめぐる思想の展開、系譜、および変化、発展の理解を図った。併せて、われわれの間におこっている疑問、興味と、それが思想上の問題との関連を整理しこれを考えていくための暗示を図った。この予備工作は5月一杯の予定であったが、結局学習活動への意欲の高まりの徴候を見出すのに6月なかばまでを要した。

指導上の目標

倫・社の目標を人間存在としての威信にめざめさせ、その生活のありかたを啓発し、人間的生活を目標として自己形成していく可能性、その手がかり、てだてをつかませていくことにおいた。このため、人間存在の心理的、文化的構造の不思議さ独自性に気づかせ、これを追求して人間存在の意味深さに気づき、人生の可能性のつきないおもしろみに興味をいだかせるように図った。

指導上の基本的留意点

1. 人間性を大切にする指導。人間性を高めるには閉鎖的感覚、情動、情緒、の原理に支配される生活を解放し、より開かれた世界とのふれあいを見出させて、その自発性を高め、課題にとりくんでいく自分の分野を発見させて自信をもたせ、その自主性を強め、自己の威信において解決に向うことを励まして、その自律性を高めることである。外的權威に屈従させること枯れさせることでない。また単に閉鎖的な心理の安定を図ることは人間性を低下させる所以である。

人間性とは、人間の進歩の原理、即ち、自然性を脱却し、むしろこれを洞察して文化の論理において自律的に他の世界との接触を豊かにし、独自の世界を形成していく存在である。こうして、權威的な規範に適合させること、徳目を消化すること、まして、情緒、情欲に訴えて処生的方便を身につけさせることなどが倫社の目標ではない。人間性(人間の本質)に目覚めさせ、人間的威信の感覚をよびおとして、人間の創造的秩序において人間の世界の成果を継承し維持して、そのような自己を発見、確立させていかなければならない。そのためには、生徒の心情を汲み、直面している問題を発見し、そして人間の世界で安定をよみがえらせるような指導が必要であると考えた。彼等は青年期に達し、所与の世界を彩る權威のペールは色あせて目に映ずるようになり、事象が雑然と迫ってくる。内面の要求も強くなりすぎ、見覚めてきた自意識は、これらの把え方、関連づけ、の新しい発見に戸惑うのである。模索する焦燥感、安定を求める嫌怠感がおそ。彼等はしばしの安定をささえるものとして、直観的体験的感情論理に頼り、合理

化する。現実論理に照らすより、感情の満足を求める。教師の正統な論理、観念の側からすれば生徒の視念は独善的であっても、彼等にとっては心の安定を支える武器である。これを無視し、あしらは、彼らを閉鎖的な世界に追いこむだけである。教師——生徒の出あいの欠除はこゝにきざすものとする。少なくとも、オーソドックスなものに権威を認めようとしな。直観的体験的な論理の先行する。感覚的今日の風潮のなかでは、教師の熱意をうけとるのに、攻撃的防衛的な自己の内面を投射するのみである。ますます閉鎖的独善的な世界を強固にするだけである。

オーソドックスな観念、論理および思考法を頭初知識として与えながらも、他方同時に、対話、発問を通して、彼らの考えの内容を理知の光のあたるコミュニケーションの場にひき出し、各自の観念と論理をたしかめ、開かれた、普遍性のある感覚への目覚めをはかり思考を高めなければならない。

2 開かれた心を育て現実性に啓発する指導 フロイドの「感情論理と現実原理」ピアジェの「自己中心性と社会化」の分析に示されるように、情動的、情緒的に反応する。恣意的、閉鎖的に自己の空想的小世界をつくり安住しようとする。限られた具体的生活の場への直接的な反応体制としては一応通ずるとしても一般性、可逆性はない。このような世界にある限り、他との豊かなコミュニケーションは成立しない。自分の世界と異なる世界は対立する世界でしかない。そして他の世界からは、自己の攻撃的、対立的原理の投射しか読みとれない。教師のオーソドックスな原理に対しても、対話、発問を展開していく時留意すべき問題の1つはここにある。

発表や表現の技術の上手下手、個人の経験や興味、感じの相異という表面的なことで考えの相異を理解してしまい、ものゝとらえ方分析、構成のしかたで考えにそれぞれの特性が生れ、また矛盾を来だすことに思いたらないことがあるのである。対話、発問の場を単なる対立の場としてでなく、それぞれの考えをより注意深く聞き、考えを理解しながらそれぞれの根拠を洗い出し、問題解決のためにより深い有効な洞察の感覚をみがき人間性を豊かにするような留意が必要である。

3 バイオニア的精神を育てる教育。教育のテーマとして「創造性を育てる」と

とが重視されながら、一方世代の傾向として小市民的であり、閉鎖的の自己の世界以外には冷淡であるといわれている。技術、科学の進歩で、もはやそれを利用するだけで考える必要もない便利な時代に生れとはいえ、技術、科学の進歩は人間性の豊かな発展の成果であることを理解するとき、これを継承し・さらに、外的自然的原理の支配から人間を解放し、豊かな人間的な秩序に自然界も再編成を発展させていかなければならない。江戸時代でもさして当時の生活を不便と考えなかったかもしれない。そしてやむを得ないとしていたことは沢山ある。しかし今の世界はそれを克服しているのである。これを考えるとより意欲を強めてよいことだし、解決をせまられている問題は山積しているのである。一回限りで、誰れも歩んでいない我々の世代の生活の可能性を誰の手に委ねるのか注意を喚起していく必要がある。

年間プログラム概略

	指導内容	指導のねらい	学習活動展開
4月	恩索と人生・青年期の体験	倫理的課題へ啓発体験の整理と自覚	感情・気持の変化豊かな心を問答
5月	現代と人間、現代の社会文化	我々の思索の具体的課題の理解	主題を講義現代の生活様式の影響について話しあい
6 7	人世との対話	生きかたについての考えとして倫理思想の要素のそれぞれの体系と歴史と結びつけ認識	講義を中心に主要事項に問答をし実感をもたせる
8	研究の立案と下しらべ	担当事項に問題を発展させ自発的研究をはかる	グループで問題をおたがい堀りおこさせ研究調査させる
9 10	ギリシア西洋・東洋の幸福論	生活のあり方考えかた基本的問題として生活目的の幸福について認識	グループの発表を素材に向答・話しあいでの主題追求
11 12	自己の自覚・人格の完成	主体条件を自己分析させる	同上

- | | | | |
|---|-----------|--------------------------------------|-----------------------------|
| 1 | 自由 | 自己形成のすじみちを理解させ動機づける | グループの発表を素材に問答・話しあい
で主題追求 |
| 2 | 社会集団と人間 | 人間知のつみかさねとしての社会制度生活体系生活感情の認識と自律性 | 同上 |
| 3 | 民主社会の組織倫理 | 倫社指導の目標のまとめに社会の一員としての認識を深め社会参加を動機づける | 同上にくわえ精神的目覚めにつき思索させ共同追求をさせる |

T書院の主題別教科書と同資料集を用いて展開したが、手引書は取らず、導入段階での暗示を手がかりに、とにかく自分たちの問題をぶっつけていくようにさせた。用意したものは主題の一覧表と、分担したメンバーのプリントだけである。

グループの構成、小主題 54 条、グループ数 9 つ、各グループ 6 人平均。掲成のしかたは男女クラスの場合はそのバランスをとることを示した他、特に制約せず学級に一任した。およその学級では、ホームルームの班を準用した。

反省、まず、手引書を取らず、主題にぶつかってどんな問題を見つけるか、それをどんな風にあたりどんなことを学びとるか、これも学習のうちである。教科書、資料集、資料集のなかの解説があるから、学習の要求をしぼっていく指導をすることにより手引書なしでも充分なシナリオなしでも可能な授業の実験の意味もあった。

しかし、生徒は、グループ内の話しあいの不十分さ、「研究」に対する生徒の誤解、即ち、ありふれたものでなく、目新しいものもちこんで、なにか新しいことをしたような気になること衆知のことに深く入っていくことの自信のなさがあり、主題が深められないでしまった。

もっと手許の材料から問題を発見し、手許の材料を深く理解しそこからより大きな世界に目を開いていく指導を徹底することが必要である。また、主題のねら

い、ねういを追求するための基本主題、資料例、関係事項、主題をこなすための時代的、歴史的背景など手引きを作ることも必要なことを考えた。

発問に対する生徒の批判として、こういうことがあった。発表された内容になかなか聞く方の側が発言しないので、教科書、手許の材料の次元に引きこみくたこうとしたため、発表者に質問をかなり発したが、そのことが逆に、発表者と教師の対話の時間が多くなったことを批判された。

次に、生徒自体の自律論理、これは頭初からかなり予測し、それに対するくたき方を用意もした。しかし、学習の場でコミュニケーションするなかで、これを調整し、オーソドックスな考えに目覚めさせることは、場の論理社会心理構造からも樂觀できると思ったし、一般生徒にはかなりこれが成功したとも自負(生徒の授業中の反応から)10が発言力のある生徒ほど教師の論理に抵抗し、自分の意見に固執していた。一般生徒とのラポートを留意しないと、これらの生徒のために学習の効果が乱されるのではないかという懸念を強くもった。今後の問題として、学習の場の社会心理的メカニズムももう一層分析してみなければならぬと考えている。

3. 私の年間授業計画と反省

都立忍岡高等学校 村松 梯二郎

倫社がはじまってから、3年の年月が流れた。私はこの3年間、生徒の研究発表を中心にした授業をやってきた。といっても、全領域ではなく、「人生観・世

界観」の部分だけである。したがって、1学期の「人間性の理解」は発表の中に、歴史的・社会的背景を設定することによって、年間授業の各部分で消化してきた。そして、そのような3年の経験から、次のようなことに気づいた。

1. 発表する思想家の数を減すこと。
2. 発表時間を限定(1人20分位)する。
3. 発表内容をあらかじめ精選する。
4. それに伴う研究図書を紹介をする。
5. 思想家と歴史社会、思想の流れを教師がおさえること。
6. 自分の発表以外の思想家への関心をどのように起こさせるか。

以上の点に注意して、年間の授業を次のように展開した。

1学期

1. 「人間性の理解」の講義 4月～5月
2. 「ソクラテスの弁明」のゼミナール
(毎年テキストをかえる) - 6月～7月

夏季休暇中

1. 人生観を中心とした読書
2. 2学期の発表の準備 レポート作成

2学期～3学期(数字は発表内容)

☆ ギリシアについての講義

1. プラトンのイデア説
2. アリストテレスの幸福と中備
3. ユダヤ教

ギリシア思想

4. イエスの伝記と弟子たち
5. キリスト教の信仰
6. キリスト教の愛

キリスト教

- | | | |
|---------------------------|---|------------|
| 7. 仏陀の伝記 | } | 仏陀と仏教 |
| 8. 四諦説と八正道 | | |
| 9. 中道・十二縁起 | | |
| 10. 大乘仏教 | } | 孔子 |
| 11. 孔子の伝記と人生観 | | |
| 12. 仁 | | |
| 13. 徳治主義と合理主義 | } | 親鸞 |
| 14. 親鸞の伝記 | | |
| 15. 悪人正機説・本願ぼこり | | |
| 16. 他力本願・同朋同行 | } | 道元 |
| 17. 道元の伝記 | | |
| 18. 修行のきびしさ | | |
| 19. 自力本願・禅 | } | ルネサンス |
| 20. ルネッサンスの全体像 | | |
| 21. エラスムス | | |
| 22. トマス・モア | } | 宗教改革 |
| 23. モンテーニュ | | |
| 24. ルター伝記とカルヴィン | | |
| 25. 万人司祭主義 | } | デカルト |
| 26. 聖書のみ、信仰のみ | | |
| 27. デカルトの伝記と合理主義の流れ | | |
| 28. 方法的懐疑 Cogito ergo sum | } | ロック |
| 29. 神の存在証明と合理主義 | | |
| 30. ロックの伝記と経験論の流れ | | |
| 31. 社会契約説(ホブズと比較) | } | 宗教的寛容論と経験論 |
| 32. 宗教的寛容論と経験論 | | |

- | | | |
|--------------------------------|---|---------|
| 33. ルソーの伝記とフランス啓蒙主義 | } | ルソー |
| 34. 自然へかえれ、不平等起源論 | | |
| 35. 社会契約説 | | |
| 36. カントの伝記と哲学上の位置 | } | カント |
| 37. 動機説・善意志・自律 | | |
| 38. 定言命令・人格目的主義・目的の王国 | | |
| 39. ベンサム功利主義 | } | ミル |
| 40. ミルの伝記 | | |
| 41. 功利主義 | | |
| 42. 自由論(個性)と婦人解放 | | |
| 43. マルクスの伝記とマルクス以前の空想的社会主義 | } | マルクス |
| 44. 観念論批判と唯物弁証法 | | |
| 45. 唯物史観と経済学の基礎理論 | | |
| 46. 革命理論 | | |
| 47. キルケゴールの伝記と実存主義の流れ | } | キルケゴール |
| 48. 主体性・単独者・実存主義 | | |
| 49. 三段階説 死に至る病 | | |
| 50. ジェームズの伝記とデユイ | | |
| 51. 実用性とプラグマティズムをつくったアメリカ社会 | } | ジェームズ |
| 52. 道具主義・信仰 | | |
| 53. シュバイツワールの伝記と20世紀のヒューマニズムたち | } | シュバイツァー |
| 54. 生命への畏敬 | | |

以上の54項目である。10と20、21、22、を除くと50項目となる。
それらは教師の授業でもよい。

もちろん、発表内容は十分教師が指導しなければならない。その外、次のよう

なことが留意されなければならないだろう。

1. 学習方法と研究図書
2. レポート作成後、教師が指導する。
3. あらかじめ、発表内容を印刷させる。

研究図書は次のようなものである。

- 山本光雄：プラトン 頸草書房
藤井義夫：アリストテレス 同上
小塩 力：聖書入門 岩波新書
波多野 精一：原始キリスト教 岩波全書
関根正雄：イスラエル宗教文化史 岩波全書
ルナン：イエス伝 岩波文庫
聖書 マタイ伝 使徒行伝 その他
ベック：仏教 岩波文庫
水野弘之：原始仏教 平楽寺書店
渡辺照宏：仏教 岩波新書
中村 元：インド思想史 岩波全書
具塚茂樹：孔子 岩波新書
" : 諸氏百家 "
- 和辻哲郎：孔子 角川新書
論語 岩波文庫
歎異抄 "
- 赤松俊秀：親鸞 吉川弘文館
竹内道雄：道元 "
- 正法眼蔵随聞記
エラスムス：痴愚神礼讃 岩波文庫
トマス・モア：ユートピア "

- モンテニユ：随想録 岩波文庫
- ル ター：キリスト者の自由 岩波文庫
- ル ター：自伝 新教出版社
- 野田又夫：デカルト 岩波新書
- 大槻春彦：ロック 牧書房
- 桑原武夫：ルソー 岩波新書
- 岩崎武夫：カント 野草書房
- 加藤将之：カントの生涯 理想社
- 小泉 仰：ミル 牧書房
- ミ ル：自伝 岩波文庫
- 大内兵衛：マルクス・エンゲルス小伝 岩波新書
- マルクス・エンゲルス：共産党宣言 岩波文庫
- 松波 新三郎：実存主義 岩波新書
- 和辻 哲郎：ゼレン・キエルケゴール
- サルトル：実存主義はヒューマンイズムである 岩波書店 白水社
- ジェームズ：プラグマティズム 岩波文庫
- 鶴見 俊輔：プラグマティズム入門 教養文庫
- シュウアイツァー：かが生涯と思想より 白水社
- 野村 実：人間シュウアイツァー 岩波新書

その他一般的参考書をあげてある。

さて、以上のような準備をさせて発表させ、その発表を評価している。私の学校の社会科では、1年間1000点方式をとっており、発表は300点である。1学期は100点ずつの2度、2学期は150点ずつの2度、それぞれのテスト期は200点のテストと発表300点が加わり500点で評価される。

発表の300点は、夏休みの学習と、その結果としてのレポートの内容が1つ、発表の準備としての印刷(カリ板)の内容が1つ、発表態度、仕方が1つ、グル

ブ協力態勢について1つと、計4つ位を考慮して、5段階に分けている。その際発表時の無断欠席は最低の評価にして、責任感を養うようにしている。私の経験では、150点以下の評価をとるのはめずらしく、50点は35評0人のうち、2名のみであった。(これは無断欠席)

さて、私の今当面している問題は、指導内容ではなくして、年間の評定の問題である。私の学校の社会科では、さきの1000点満点で300点以下を原級とめおきしている。(倫社は心修)

ところが、それに当たるものが4名できたのである。倫社は、他教科とちがひ、道徳教育の要素が強く、就職でも、低い評価ではまずいという意見もある位であるから、当然、評定1には反対意見が強かった。と同時に、倫社も社会科の1科目であり、道徳教育は全教科で行わなければならない性格のものであるから、評定1も当然であるという意見もあった。しかし、いずれにしても成績だけで割切るとは至難である。指導者が十分指導したのか、クラス担任との連絡はどうなのか。その上で、父兄には事前に話があったのか等々の問題がある。しかし、私の場合は生徒自身にかなり問題があった。乗行上の問題もあり、性格上の問題もあり、なにもまして、怠業が著しかった。成績不振は、単にそれだけでなく、いろいろの問題を含んでいるのが常である。したがって常に強い指導が望まれる。私の学校では、社会科全員の先生方の集団指導があり、成績不良者は、学期末に社会科の先生方によって強力な指導がなされる。それにもかかわらず、4名はついに指導の外にいたのである。倫社でも落第はある。私は、割切ってしまうわけではないが、倫社も1つの科目であり、単に修身のような科目であることに甘んじてはならないことを、この春は身をもって体験したわけである。

4. 年 間 授 業 計 画

都立深川高等学校 田 中 正 彦

1. 授業の方針

人間は自分の在り方を自分で考え、自分で創っていかなくてはならないと思っている。このような生き方が正しいと教えてあげることができればよいが、今日哲学や思想の発展段階で、そのような人が正しいと認めるべき人生観はない。それならば、個人にはあらゆる思考の自由を与えるべきである。

現代人としてとくに現代の青年はおさまりのタイプの考え方しかできないように思われる。

全倫研の調査や授業などで、「あなたは自分の生き方として次のどれが最もよいと思いますか」という質問で、高校生の意識を調査したことが何回かあるが、いつもきまって、「趣味に合った生き方をする」と「その日その日をのんきに暮らす」という消極的個人主義的な答を選ぶ者が、「一生懸命働いて金持になる」、「まじめに勉強して名をあげる」「清く正しく暮らす」、「社会に身を捧げて暮らす」といった出世主義や理想主義的な答を選ぶ者に比べて圧倒的に多い。前者が $\frac{2}{3}$ ないし $\frac{3}{4}$ を占める。

戦前の同じ質問による調査(桂広介著「青年心理学」より)では、消極的個人主義的な答を選ぶ者が最も少いということを考えると、この傾向は明らかに時代または社会によってつくられたものだといえよう。

消極的個人主義的人生観がまちがっているとか病的であるとは決して思わないが、こういう考えが現代社会の特質によって規定され、現代高校生の一般的通念となっていることに問題意識をもつものである。

出世の望みも奪われ、社会にさゝやかな影響を及ぼすことにも自信を失い、自己を大衆社会の巨大な組織の一部品としてしか考えることのできない現代の青年

たち、また、テレビや週刊誌を無批判に受動的にうのみにすることができない現代の青年たちに、私は、もっと自由に大規模に思考の世界を広げてやりたい。

生徒を、直接に思想家の思索にぶっからせ、彼らの眠らされている思惟の欲求とでもいうようなものに刺激を与えるだけで、倫理、社会の目的は果せないだろうか。

以上の観点から、資料講読中心の発表学習に今年度のカリキュラムの大部分を用いた。「人生観・世界観」を主役と考え、他の単元はそのための導入としての役割しか認めなかった。

2. 年間指導計画表

学期	月	内 容	形式
第一学期	4 と 5 月	現代社会と人間関係 ①機械文明と人間 ②ビュロクラシー ③都市生活 ④マスコミュニケーション ⑤現代人の自己疎外	講義
	6 と 7 月	人間性の理解 ①人間とは何か ②欲求と行動 ③パーソナリティー ④青年期	講義
夏休	7 と 8 月	宿題 「キリスト教と仏教について」	
第二学期	9 と 10 月	キリスト教と仏教 ①旧約の思想 ②キリストの教え(福音書) ③パウロからトマス・アクイナスまで ④プロテスタンティズム ⑤釈迦の教え ⑥大乘と小乗仏教 ⑦日本の仏教(親鸞と道元)	宿題発表と講義
	11 と 12 月	西洋の思想 ①ソクラテス ②エピクロス ③デカルト ④ロック ⑤ルソー ⑥ベンサムとミル ⑦カント	発表

第 三 学 期	1 月	西洋の思想(続) ⑧キルケゴールとニーチェ ⑨サルトル ⑩マルクス ⑪ジェームスとデュイ ⑫シュバイツァー	発 表
	2 月	東洋・日本の思想 ①孔子 ②老子と荘子 ③西田幾太郎	
毎時間1名ずつ3分間スピーチ			

「人生観・世界観」はできるだけ生徒に問題意識をもたせた上で扱おうという意図で、「現代社会と人間関係」と「人間性の理解」を先に扱うようにした。

「現代社会と人間関係」では、社会の発達に伴う巨大化、合理化、組織化がもたらす人間の自己疎外に注目して、生徒の生きている現代の社会に問題意識をもたせる。

ついで、人間自体にも科学的な目を向けさせる意図で、「人間性の理解」に入る。青年期のところでは、「このごろの私」という問題で作文を書かせ、その抜粋をプリントして分析の資料とした。

宗教的意識と倫理的意識とは次元が異なるという観点から、「キリスト教と仏教」を他の思想と別に扱うことにした。福音書のキリストの説教と釈迦の初転法輪が主である。最後の親鸞と道元は、「西洋の思想」、「東洋・日本の思想」とともに発表学習の中にくり入れた。

「西洋の思想」、「東洋と日本の思想」では、思想を体系的に把えず、ソクラテスの「無知の知」とカルソアの「自然に帰れ」とか、思想家の考えの中心点や極端な部分をはっきりき出させて考察するようにした。また、デカルトの合理論とロックの経験論、孔子の思想と老荘の思想など、できるだけ対立する考え方を対比させるように取り扱った。

宿題は、「キリスト教と仏教について調べ、原稿用紙8枚以上にまとめよ」という題で、夏休みに課した。題が大変おおまかなのは、二学期にキリスト教と仏教を扱うに際して、できるだけ関心を高めてくれればよいと考えていただけで、

それ以上は要求しようとは考えていなかったからである。提出させた後で、そのうちいくつかえらんで、二学期の始めのうちを使って、本人に読上げさせた。

3分間スピーチは、自分の考えを述べたり、人の考えを理論的に批判する練習のつもりで、授業の始めの部分を使ってやらせたもので、内容は自由で、「友情」の問題や社会問題を述べた者が多かった。

発表学習については次のような方法をとった。

ア、編成は2名で1グループ。班による共同研究は考えてない。思想家の割り当ての都合で2名ずつにした。

イ、毎時発表前に担当者呼んで、発表図書の推薦、押えるべきポイントの指示例話やエピソードの紹介などの個別指導を行った。

ウ、発表時間は1グループにつき2〜30分

エ、発表内容は、資料(東京法令出版「資料倫理社会」)の講読、思想家の伝記、思想の概説である。

オ、時間が許すかぎり、質問と討議をさせた。

カ、補足講義或は教師からの誘導質問によって内容にコントロールを加えた。

4. 実施後の感想

前年度も発表学習を行ったが、本校の生徒に、教科書に出てくるような思想家の思想に主体的に取り組みさせるのは無理ではないかと思った。抽象的な記述を具体例などをあげて説明したり、具体的な問題を抽象的に把握することができないように思えたからである。

本年度はあまり期待せずに発表学習を実施してみたが、前年度と比較にならないほど思想がよく生徒に浸透し、よく咀嚼され、核心をついた質問が活発に出て、生徒の各々が興味と感銘をもって受け留めているように見受けられた。生徒のレベルが前年度より高いとは、入試の時のアチーブの成績をみても、決していえないのである。

おそらく、前年と異なって、①3分間スピーチを行っていること、②夏休みの

宿題で下調べさせてから宗教を扱ったのが、他の思想に対しても主体的に取り組む姿勢をとらせるようになったこと。③発表学習をやらせた時間が前年度より遅く、生徒の精神発達段階がやや進んでいたこと、④個別指導をかなり徹底させたこと、などが原因だと思う。

発表者もいろいろくふうし、アイデアに富んだものもあった。ある生徒は黒板にマシガを書いて説明を具体化した。また、カンニングは義務の普遍的命法に妥当するか否かの分析を行なうなど、上手なたとえ話を用いる者もあった。新書などを読んできて受け売りする場合も、担当者が丁寧に読んでよく理解していたため、聴いている方もよく理解し、始めて知る奇抜的な考え方を仲間が述べるのに感心していた。

これらの発表がどのように受け留められたか、生徒の感想文の中から、デカルトとロックについて述べたものを一部分記載して、説明にかえよう。

①デカルトは考えるということ精神の問題であって感覚の問題ではないという。ところが痛いというのはどうしてわかるのだろうか。考えて痛いとわかるはずがない。全てのものを疑うというのが感覚がなかったら何を疑えるのであろうか。

②もし、本当に心の中が白紙だとしたら、いくら経験をつんでも、心の中に経験によって何かを得ようとする知恵のようなものがないかぎり、知識はうまれな
いと思う。

③人を殺すのはいけないと決めたのも人間だ。もし生まれつきの理性がなかったらその反対だったかもしれない。そうしたら、今日この世の中はありえない。

④たとえば、人に石をぶつけるのは悪い。そう思う良識にはじめからあったものだろうか。それは「なぜ悪いか」と疑うことによって証明されると思う。つまり、母などからそれは悪いことなんだと教えられることによって自分で経験しそれが良識となる。その証拠に悪い環境の中で育ったものは良識がなりたたないではないか。

第4分科会

1. 主題別学習による倫社指導内容の構成について

都立小平高校 井原茂幸

はじめに

「倫理社会」が発足して3年になる。この3年間に倫社は落ち着くべきところの次第に落ち着き、一つの教科として生徒の中に定着しつつあるかのように見える。このことは倫社を担当する一人として、また倫社設定の主旨から言っても大変よろこぶべきではあるが、他面幾多の問題点を感じないわけには行かない。この問題点の一つに指導内容の構成に関する問題が挙げられる。

倫社の三分野をいかに構成すべきか、ということは発足当時から問題とされていたことではあったが、このことについては突込んだ批判も検討も行われないうまま、大勢は三分野をそのまま受入れ、指導内容の研究に重点が移されたかのように見受けられた。しかし問題は解決された訳ではなかった。都倫研においては三年目にして漸くこの問題を年間の研究テーマとして取上げ、三分野の内容を有機的に統一するためには内容をどのように再構成すべきかという問題を検討することになった。このことは指導内容の研究がそれだけ深まった段階に達したというよりは、倫社の授業において指導者自身が、その指導内容の構成に多くの矛盾と困難点を痛感してきたことが直接の原因だと私は感じている。

勿論この問題についてはそれなりの工夫や研究が行われ、貴重な発表や提案も行われてはいる。しかし多くは人生観・世界観に関する内容のみの構成を問題とするにとどまったり、人間性の理解を導入として扱い、内容を人生観・世界観と現代社会と人間関係の二分野に集約する案、或は主題別取扱いをするにしても、人生観・世界観の内容を類型化するに終始し、三分野の有機的統一を図るための抜本的な研究や構成がなされていない感が強い。

この問題に関して日頃私が考え、日常の授業を通して得た経験を基礎にして、一つの試案を紹介して批判を仰ぎたいと思うのである。

(1) 倫社における三分野(内容)の相互関係について

「倫理社会」が戦前の「修身公民」と大きく異なる点は、それが学問的背景すなわち科学的合理的理解の上に立っていることが挙げられる。学習指導要領に示されている三分野すなわち「人間性の理解」は主として心理学を、「人生観・世界観」は主として倫理学・哲学を、現代社会における人間関係」は社会学を背景として成立しているといわれる。しかし、「倫理社会」のねらいは、それぞれの学問を学ぶことでも、学問的理解力を身につけることでもなくて、それらの学問的理解力に支えられながら、いかに生きていくかを思索し探求していくことにあるといつてよい。

学習指導要領では、「倫理社会」は、道徳性の育成を意図して設置されたものであり、思索することによって自らの道徳性を高めることを主眼とし、主体的に生きるための人生観・世界観の確立を図る教科である。しかもそのことのためには、人間性や社会に対する科学的、合理的な理解が要求されると述べている。換言すれば「倫理社会」の主眼は、「人間性の理解」、「先哲の人生観・世界観の理解」、「現代社会における人間関係の理解」を通して、生徒一人一人に自分の正しい生き方を探究させることに置かれているといつてよい。しかしながらこの三分野がそれぞれどのような関連を持っているのか、どのように有機的連関を図りながら取扱っていけばよいのかという点については明確な説明が加えられていない。

三分野の関連性が不明確であることは、現場の倫社担当者としては誠に困る問題であって、教師の一貫した指導と生徒の統一的理解を基だ困難にしている最大の問題である。一体この三分野の構成をどのように把握したらよいであろうか。

学問はその対象と方法を異にすることによって独自の領域を形成している。

倫社で取扱う内容は、それぞれの学問的背景を基礎としながらも、学問それ自体ではなくて、日常の生活をどう生きるかという問題に志向されなければならない。倫社の内容の基礎をなす心理学や社会学は事実認識の上に立つ学問であり、倫理学、哲学は価値認識の上に立つ学問である。この事実認識と価値認識は混同されてはならない。しかも両者は現実生活においては不可分の関係をもっているのである。私たちは、現実の生活において事実判断を基礎として現実を理解しながらも、究極的には価値判断にもとずいて行動せざるを得ないのである。従って事実認識の上に立たない価値認識は往々にして独断と偏見に落入るばかりでなく、現実から遊離し、抽象化観念化の迷路に誘いこむ結果となる。また価値認識を伴わない事実認識は、それ自体ナンセンスであり、直接主体的な自己の生き方にヒントを与えてくれるものではない。私達はこの事実認識と価値認識を日常生活において何等かの統一を保って生きているのであって、それを自己の主体性において意識的自覚的に統一するとき、そこにその人の人生観、世界観が成立するといってもよい。

従ってこの事実認識と価値認識を相互に切離して学習させることは、統一的自己認識すなわち人生観・世界観の形成に役立たないばかりか、生徒各自が自己の問題を解決して、よりよい生き方を探求し、実践していく上に甚だ無力なものになる。この両者を不可分のものとして、その相互連関のもとに学習させる方法はないものであろうか。

(2) 主題別学習の必要性

倫社のねらいが、自己の人生観・世界観の確立をめざし、人間や社会に関する先哲の思想を理解することによってその中から人生の知恵と問題解決のヒントを得て、人間としての行為の原理や社会生活の在り方について基本的な考え方を身につけ、主体的にかつ合理的に生きるための思考力と態度を養うことにあるとすれば、倫社は哲学を学ぶ教科ではなくて哲学することを学ぶ教科であ

るといつて過言ではないと思う。生徒一人一人が自己の哲学をもち、自信のある生活ができるようになることに目的があるとすれば、先哲の思想そのもの、心理学、社会学の学説そのものを暗記させる授業は改められなければならない。私はここで思想史的取扱いや類型的取扱いが目的に沿わないといっているのではない。抽象的徳目主義に落入ることのないよう授業に工夫が加えられねばならないことを指摘したいのである。

私はさきに事実認識に関する学習と価値認識に関する学習は混同してはならないと、また両者を切り離してしまうならば現実から遊離し、問題を抽象化、概念化する方向に押しやることになり、問題の解決にはならないことを指摘した。とすればその危険性をさげ、倫社の真のねらいに沿い得るためには、学習形態にいかなる工夫が加えられなければならないであろうか。私はそこに主題別学習の取扱いの必要性を痛感するのである。

このことは昨今論じられているような思想史的取扱いかという単純な問題ではない。私はたとえ思想史的取扱いにおいても主題別取扱いは可能であるしまた必要だと感じている。そういう意味で私の主題別取扱いは、むしろ問題提起をし、生徒に考えさせる問題学習といってもよい。

それでは主題別学習はどうあるべきであろうか。学習指導要領および解説書では、この点に関して、必要に応じて適宜、主題的取上げ方が考えられるとし、幸福・個と全体・正義・自由と平等などの例を挙げている。しかしこうした主題も取扱い方如何によっては、抽象的な徳目主義に落入り、或はその主題に関する思想家の思想の紹介のみに終る可能性もなしとしない。従って主題別取扱い方をする場合、その主題が適当であるかどうか、その主題の展開が適当であるかどうか、さらにそれぞれの主題間の関連性が十分考慮されなければならないであろう。

(3) 生徒の問題意識と主題の選定

総ての教科の内容は、社会の理想の人間像をめざし、その形成に必要な教材を体系的系統的にまとめることによって構成されている。勿論そこには、学習者の能力、発達段階、理解力などが考慮され、細心の注意をもって教材が選択されていることは言うまでもない。しかし教科はそうした将来の社会国家を成る後進に対する社会的人間の必要性のみによって成立つものではない。学習者の欲求がなければ学習は不可能である。私は本質的にはこの必要性と欲求は一致すべきものだと考えている。

殊に倫社は生徒の体験・思考・問題意識と結びつかない限り、その効果を期待することがむづかしい。自己の問題と結びつかない多くの思想を単に観念的、抽象的に受容するだけの時間に終るとすれば、これ程たいくつな授業はないであろう。従って生徒の問題意識にアピールする取扱いをするためには、生徒の興味の関心がどこにあるか、どういう問題をもっているかをよく把握していなければならない。そして生徒自身の内面に定着しやすい形で、思想の中から主題を導き出してくるか、或は生徒自身の問題意識の中から主題を導き出し、思想との関連をつけることが大切である。何れにしても主題の中心的広がりや深まりが得られるように配慮されることを望ましい。私はこゝで思想の中からその中心的主題を選定する方式ではなく、生徒の個の問題意識の中から主題を選定し、思想との関連を図る仕方で主題を選定してみようと思う。

次の表は私が倫社の授業を始めるに当って私の学校の高校2年生3クラスに対して「人生について興味をもつ問題、または現在生徒自身が問題と感じていることから」についてアンケートを求め、自由に記述させたものをまとめたものである。

問	題(内容)	人数
1.	人生の意義は何か、生きる目的は何か	34
2.	どんな人生を送ったらよいか。(学生時代は楽しむべきか)	18

苦しんで勉強すべきか)

3. 理想的な人間とはどんな人間か、健全な精神とは何か。 10
4. 正しく物事を判断するにはどうしたらよいか。 2
5. どのような進路を選ぶべきか。 17
6. 人生で何が価値をもっているか、善とは何か、道徳とは何か。 6
7. どのようにして自分の人格を形成していけばよいか。 3
8. なぜ生きるために努力しなければならないのか。 6
9. なぜ勉強しなければならないのか。 19
10. 人生の幸福とは何か。 12
11. 素直な人間になるにはどうしたらよいか。 3
12. 死に対する不安を克服するためにはどうしたらよいか。 6
13. 利己主義は必要なのか、いけないのか。 3
14. 青年期の特徴は何か、自己とは何か。 5
15. 自信のある生活が送れるにはどうしたらよいか。 17
16. 自分の性格を改めるにはどうしたらよいか。 6
17. 友人や異性との正しい在り方はどうあるべきか。 27
18. 先生と生徒の在り方はどうゆるべきか。 3
19. 親と子の正しい在り方はどうあるべきか。 3
20. 他人(人間)を信じることができない、どうしたらよいか。 2
21. 現代社会の正しい見方はどうあるべきか、また社会の矛盾
に対して私達はどうしたらよいか。 5
22. 個人の生活を中心に考えるべきか、社会への奉仕を考えるべきか。 2
23. 宗教とは何か、人生に宗教が必要か。 6
24. その他 21

(人間はなぜ刺戟を求めるのか、人間はなぜ虚栄心や欲望をもつのか、正義とは何か、真の自由とは何か等々)

これらアンケートの結果を考察すると現代の高校生が何を考え、何を問題としてしているかの一端をうかがうことができる。これらの問題意識の中には、人間それ自身についての疑問や人生の生き方、在り方への疑問・社会と個人との在り方の問題が混然と包含されていて、いわゆる三分野の系統的学習だけでは割切れない何ものかがある。従って思想的取扱いを主体とするにせよ、類型学習を主体とするにせよ、その中には何らかの主題別取扱いが、折込まねばならず、また主題別取扱いがなされなければ、彼等に個々の問題に対するまとまった考えをもたせることが甚だ困難になりはしないかと思う。

勿論それらの問題意識の中には質的に高いものから低いものまで、さまざまな段階があることは言うまでもない。しかし倫社の指導はそれらの人生に対する素朴な疑問、常識的な問題をふまえた上で出発しなければならないことを痛感する。1クラス中僅かしか思想書に接した経験をもたないという事実、人生経験の未熟さを考慮に入れるならば、これらの素朴な疑問が見落された授業は、生徒をしてたいくつな時間、単純な問題をむつかしく考える時間としての印象を与えるのがおちであろう。問題は彼等が単純な問題と考えていることが単純ならざる問題であり、高遠な思想は我々現代人の生活や人生問題と無関係ではないことを知らせることである。そのためには彼等の問題意識と密着した形で思想が取扱われ、彼等の意識の中に思想が定着していく取扱いがなされなければならないことはいうまでもない。

さて上述のアンケートを参考にし、生徒の思索と体験にうつつたえ、広い視野と批判に耐えうる人生観・世界観の確立に資するためには、どのような主題が考えられるであろうか、主題を設定するためにはその背後に一つの考え方を原理が存在しなければならず、それなくして主題相互間の関連なり、統一性が考えられないのであるが、主題設定の原理については別の機会に譲ることにし、こゝでは三分野を通して、生徒が特に問題と感じ、興味をもっている問題を中心として、その中に学習指導要領に示された関連のある内容を盛り込むという方

法で考えた私の試案を提示したいと思ひ。

1. 人間、自己、この不可思議なもの
2. 人生の意義
3. 自我の自覚と完成
4. 人生と愛情
5. 人生の幸福
6. 人間の自由
7. 組織と人間
8. 現代日本人の倫理

(4) 主題の内容構成について

さきに述べたように生徒の問題意識の中には分野間の区別が存在しないし、日常生活における私達の判断や行動も事実判断の上に立って終局的には価値判断を目ざしてなされているとすれば、一つの主題の中に当然、人間性の理解に関する内容や社会生活に関する内容も包含されなければならないであろう。しかも人間性の理解や社会生活に関する内容は人生観・世界観を普遍的にして且妥当なものたらしめるための導入としての意味をもつばかりでなく、それ自身思索の結果としてより広くより深い人生や自己、社会の理解をもたらし、更に次の主題に於てより高い次元での導入過程を形成するように考慮される必要がある。

そうした考え方を基礎として上述の主題の内容を考えるとどのようになるであろうか。試案を示すことにする。

1. 人間、自己、この不可思議なもの
 - (1) 人間の特性と環境
 - (2) 青年期の特徴と問題
 - (3) よく生きるということ

- (4) 自己の性格と人間形成
- (5) 利己主義と利他主義
- (6) 人間愛と人間嫌悪
- (7) ロゴスとパトス

2. 人生の意義

- (1) 知ることと行なうこと
- (2) 欲望と義務
- (3) 社会集団と道徳
- (4) 教養と学問
- (5) 楽しむことと苦行すること
- (6) 人生の価値

3. 自我の自覚と完成

- (1) 理想的な人間
- (2) 進路と人間形成
- (3) 人格の構造と人格形成
- (4) 人格尊厳の理念
- (5) 自我の歴史的発展と民主主義
- (6) 理性的人間と現代

4. 人生と愛情

- (1) 愛情の発達と青年期
- (2) 愛情の働らきと人生における意義
- (3) 親子の愛
- (4) 友情と異性愛
- (5) 真理愛
- (6) 宗教愛(隣人愛、神への愛)
- (7) 現代におけるヒューマニズム

5. 人生の幸福

- (1) 人生の幸福とは何か
- (2) 幸福と価値
- (3) 個人の幸福と社会の幸福
- (4) 幸福と教養
- (5) 幸福と宗教
- (6) 現代社会における幸福の問題

6. 人間の自由

- (1) 自由とは何か
- (2) 社会的自由の歴史的展開
- (3) 精神的自由と人格の確立
- (4) 組織と人間の自由
- (5) 現代における自由の諸問題

7. 組織と人間

- (1) 科学技術の進歩と社会の変化
- (2) 現代における社会集団における人間関係
- (3) 現代人とマスコミ
- (4) 現代社会の特質と問題点
- (5) 現代における社会と個人の問題

8. 現代日本人の倫理

- (1) 日本文化の伝統と日本人の考え方
- (2) 日本における思想的源流
- (3) 近代における外来思想の受容と日本の社会の変貌
- (4) 現代日本の社会の特質と倫理
- (5) 現代日本人の価値意識と問題点
- (6) 国民的自覚と人類愛

これらの内容にはなお検討を要する箇所が多く、主題間の関連についても多くの問題が蔽されていることはよく承知している。これらの諸点については今後の研究にまつ他ないが、今まで「人間性の理解」「現代社会と人間関係」の分野は主題別或は項目別に取扱われ、「人生観・世界観」のみが思想家中心の思想的取扱いに終始されてきた不統一性を改め、全内容を通して主題別に編成替えし、思想家を表面にたてないで、その主題の内容の取扱いの中で適切な思想家の思想を取上げることとした点は画期的な試みといってよいであろう。しかしながら、主題別取扱いの是非、殊に三分野を通しての主題別取扱いの是非、若しそれが可能としても、主題の選定が適切であるかどうか、その基本的考え方は妥当であるか、主題の内容は適切であるかその配列は妥当か、さらにその主題の内容の取扱いどうするか等々の問題については多くの問題のあるところであろう。こうした点についてご批判、ご意見をいただくことが出来れば望外の幸である。

あとがき

なによりもまず、「紀要」編集のお世話をしたものとして申しあげたいことは、こうした、ささやかではあるが、われわれの研究成果を上梓することができたのは、会員の方々や、研究のお世話をして下さった各分科会の世話役の方々のなみなみならぬ賜だということである。われわれの研究団体なのだから、われわれが支え、担うのは当然ではあるが、こうした研究団体は、会員の、これをやつて行こうという熱意と誠実とに根本的に支えられなければ、どうにも動きがとれなくなるものだが、また、多くの労力を割いて、無償で、お世話をして下さる方々の存在がなければ、維持されがたいのである。倫・社教育の充実こそ、われわれ会員の共通の願いである。そのため、いささかでも貢献できたであろうか。われわれは、教室で待つている生徒を思い浮かべながら、おずおずとこの五番目の研究物をさし出すのである。

おしまい、われわれの研究と出版とに与えられた、東京都教育委員会の指導と援助に御礼を申し上げたい。

(西村記)

昭和41年度 都倫研紀要

昭和42年6月20日 非売品

著作者 東京都高等学校「倫理・社会」研究会

代表 矢谷芳雄

印刷者 馬場 防

発行者 東京都台東区上野公園内

東京都高等学校「倫理・社会」研究会

代表 矢谷芳雄

