

平成元年度

都倫研紀要

第 28 集

東京都高等学校倫理・社会研究会



巻 頭 言

会長 小川 一郎 (都立豊島高等学校長)

中途退学が11万余人、また、学校不適応生徒も増加しているといわれます。社会の変化と進学率の増大がもたらしたのですが、そういう事態に学校がどう対応するか、私たちにとって大きな課題であると思います。

新指導要領で「在り方生き方にかかわる教育」が重視されています。不本意入学や無目的入学が多いといわれる昨今、「在り方生き方」を考えさせることによって生きる目標を与え、人間形成のためのよりどころとする役割を担うこととなります。

教育の原点に立って考えてみますと、人間は学ぶことによって人間になるといわれますように、学ぶ意義を生徒に理解させることが大切と考えます。学ぶことによって人間としてもつ可能性を開花させることができます。人間は無能力者として生まれてきます。それだけに学習の意義も大きいのです。それぞれの時期にふさわしい学習をすることによって発達課題を達成し人間として成長していきます。

人間の一生のうちでも大きな節目にあたるのが青年期です。自我の確立期です。今までの自分をいっぺん疑い、時によるとこわし、自分をつくっていくときです。また、抽象的論理的思考も可能になってきます。このようなときに、人間や社会を考える科目である『倫理』『現代社会』を学ぶことは、大変意義のあることだし、重い使命をこれらの科目は担っているといつてよいでしょう。

新指導要領の『倫理』をみますと、内容の一つの柱に「青年期と人間としての在り方生き方」があり、その中で人間の特性にもふれることが示されており、教育の原点を踏まえる内容となっていることは大変重要なことであると思います。『現代社会』については、「現代社会の基本的理解」と「人間の生き方」の二つの分野が統合されていますが、事項の配列がそうになっているということで、授業をどのように統一的に展開するかは今後の研究にまたねばならないと思います。

都倫研紀要も第28集が出される運びとなりました。都倫研の研究活動は年4回の研究例会(公開授業、研究発表、講演)と分科会活動からなっております。これらの活動成果がこの紀要で発表されます。総会と研究大会は5月下旬に行われ、一年間の研究の総括とその年の研究活動計画を決定します。これらの活動をささえる事務局もよく整備されており、細かな事務処理はもちろんのこと、研究活動のリード役も果たしており、都倫研の誇りといえます。

(2月10日記)

目 次

巻頭言	会長 小川 一郎	1
I	研究主題と研究体制, および紀要の編集方針	4
II	研究分科会参加者名簿	7
III	平成元年度研究会活動報告概要	8
IV	研究例会報告	11
総会ならびに研究発表大会		
総 会		
講 演 現代若者論 — ポスト・モラトリアムへの模索		
	日本青少年研究所所長 千石 保	13
第一回研究例会		
公開授業 公開授業前後 都立大崎高等学校 辻 勇一郎		
	15	
研究発表 生徒の社会認識を深め社会の中で主体的に生きる力を育てる		
	授業展開の工夫 都立千歳高等学校 増渕 達夫	16
講 演 現代日本政治の課題 東京大学教授 佐々木 毅		
		22
第二回研究例会		
公開授業 「豊かな人間関係」の育成のために		
	都立東大和南高等学校 滝沢 秀一	24
研究発表 現代の消費者問題—「契約」観念を中心に示えた消費者教育		
	都立忍岡高等学校 立石 武則	28
講 演 生産主義的理性批判の系譜—ハイディガーからフーコーまで		
	東京経済大学教授 今村 仁司	30
第四回研究例会		
公開授業 地球環境問題 都立江東工業高等学校 渡辺 安則		
		33
研究発表 エマニュエル・レヴィナスの倫理学—第一哲学としての倫理学		
	都立京橋高等学校 宮澤 眞二	35
講 演 東欧の改革とペレストロイカのゆくえ		
	ソ連東欧研究所副所長 小川 和男	40

V	分科会報告			
	第一分科会	都立昭和高等学校	大谷いずみ	…… 43
	第二分科会	都立田園調布高等学校	佐良土 茂	…… 46
	第三分科会	都立千歳高等学校	増渕 達夫	…… 49
VI	個人研究報告			
	わが国の近世前期の儒者たち(1)	日本大学豊山高等学校	斎藤 正克	…… 54
	現象学の周辺(2)	都立狛江高等学校	佐藤餐霞室	…… 59
	善のアイデア『国家篇』に即してー	都立田園調布高等学校	佐良土 茂	…… 64
	公民科教育における「文化学習」の意義と構想	都立航空高等専門学校	和田 倫明	…… 69
	用語としての「国際化」問題	都立秋川高等学校	水谷 禎憲	…… 74
	遊び・仲間集団の変質と現代の青年ー文献的アプローチー	都立墨田川高等学校 (堤校舎)	大野 精一	…… 80
	サンタクロースっているんでしょか	都立四谷商業高等学校	影山 洋	…… 85
	現代の高校生像	都立成瀬高等学校	成瀬 功	…… 89
VII	東京都高等学校倫理・社会研究会規約			…… 97
	編集後記			…… 99
	あとがき			……100

I 平成元年度 研究主題と研究体制

平成元年 5月30日 (火)

〔本年度の研究主題〕

現代社会が直面する問題の理解をふまえ、人間の生き方を考えさせる指導の研究
〔研究主題設定の趣旨〕

本研究会は昭和37年の創立以来、人間の生き方についての教育深化と発展のために実践的立場から研究活動を続けてきた。本年度は、『現代社会』『倫理』が導入されてから8年目になるが、その基本方針は変わらず堅持されているとあってよい。多くの指導案が発表され、さまざまな角度から現代高校生の意識と行動に関する探究がすすめられ、また、新しい指導方法についての研究もすすめられてきた。このような活動のなかで、今、あらためて問われていることは、社会の急速な変化のなかで、生徒の姿を念頭に置いたうえで、生徒の自我形成に真に寄与できる授業を構成することである。

現代は、国際化の時代、情報化の時代といわれる。また、高齢化社会の到来、科学技術の発展などは、従来見られなかった新たな課題を現代を生きる我々のまえに提示している。例えば、本年3月に告示された新学習指導要領にも見られるように、急速な国際化の進展のなかで、日本の思想と文化を理解し、日本の伝統を身に着けた、国際社会における主体性のある日本人としての在り方生き方についての指導が求められている。したがって、そうした社会の変化を的確に解明し、生徒の興味・関心をふまえたうえで、人間の生き方を考えさせる授業の展開が不可欠になっている。

そこで、本年度は、これまでの本研究会の研究活動とその成果を土台としたうえで、生徒や社会の変化と要請に応えるべく、現代社会が直面する問題に対する理解をふまえ、生き方を考えさせる指導について研究することにする。

以上のような趣旨に基づいて、上記研究主題を設定した。尚、研究を進めるうえで以下の3点に重点をおくことにする。

- (1) 『現代社会』の指導内容のうち「現代社会の基本的な問題」では、社会の変化のなかで新たに生じた問題についての理解を深める。
- (2) 『現代社会』の指導内容のうち「現代社会と人間の生き方」及び『倫理』

では、現代社会が直面する問題に答えるために先哲の思想・古典の研究を進める。

- (3) 現代社会が直面する問題のうち、現代文化、若者文化がかかえる問題、国際化社会のなかで日本の文化と伝統についてどのような課題があるのか、そして、どのような授業展開をするべきかについての研究を進める。

〔研究体制〕

第一分科会 「現代社会の基本的な問題」に関する指導の研究

現代社会が生み出した新たな問題について政治、経済、社会など幅広く多角的に探究し、理解を深め、そのなかでどのような生き方が求められているのかについての研究をする。

第二分科会 「現代社会と人間の生き方」に関する指導の研究

現代の倫理的課題を明らかにしたうえで、高校生の意識と行動を踏まえ、視聴覚教材などを含めた新たな指導方法と現代に生きる先哲の思想についての研究をする。

第三分科会 「文化」に関する指導内容の研究

「文化」領域の総合的研究を行ない、現代文化、若者文化の特徴を解明すると同時に、国際化社会における日本の文化と伝統についての理解と、そこからどのような生き方をすべきかについての検討を深め、授業に生かすための研究をする。

都倫研紀要執筆のお願い

1989・12・20 都倫研広報部

先生方には、ますますご活躍のこととお慶び申し上げます。さて、例年通り、下記の要項にて都倫研紀要28集にご執筆いただきたく、お願い申し上げます。

記

次のA、Bいずれかについてご執筆をお願い致します。

〔A〕個人研究論文

- (1) 教材研究や授業展開するうえでの工夫、方法についての研究等先生方の日頃のご研究についてご執筆下さい。
- (2) ご執筆の際は、1.テーマ
2.ねらい(テーマを取り上げた理由)
3.展開(小項目を立てて下さい)
4.まとめ

など、できるだけ読みやすい見出しや項目を立てて、ご執筆頂ければ幸いです。

- (3) 長さ：指定の原稿用紙(37×31)で5枚以内

〔B〕特集「新指導要領、『現代社会』『倫理』をこう受け止める」

- (1) '89年3月に新指導要領が発表されました。発表までは公民科の新設などいろいろ論議をよびましたが、現場にとっては、今後どのようにこの指導要領を受け止めてゆくかが問われていると言えましょう。
- (2) そこで、「現代社会」「倫理」に関して、新指導要領の内容をどのように評価し、それをどのように授業のかたちで構成するのかについての先生方の自由など意見や構想を書いていただきたいと思います。
- (3) 長さ：指定の原稿用紙(37×31)で2枚以内

Ⅱ 研究分科会参加者名簿 (順不同)

◎印 分科会世話人 ○印 研究部副部長

〔第一分科会〕

浅倉 一臣 (都豊多摩)	浅田 博 (都山崎)	葦名 次夫 (都富士)
新井 明 (都南平)	飯島 博久 (都赤坂)	井上 勝 (都府中)
太田 正行 (都新宿)	◎大谷いずみ (都昭和)	○上村 肇 (都江北)
岸本 次司 (都豊島)	幸田 雅夫 (玉川聖学院)	小島 恒巳 (都南)
杉原 安 (都保谷)	○立石 武則 (都忍岡)	多田 統一 (都小石川)
辻 勇一郎 (都大崎)	富塚 昇 (都大泉北)	西尾 理 (都代々木)
沼田 俊一 (目黒星美)	平井 啓一 (都久留米西)	原田 健 (都清瀬)
伏脇 祥二 (都向丘)	町田 紳 (都羽田)	水谷 禎憲 (都秋川)
渡部 雅之 (都世田谷工)	吉野 聡 (学芸大附)	水堀 邦博 (都大山)

〔第二分科会〕

秋元 正明 (学芸大附)	浅倉 一臣 (都豊多摩)	内田 君夫 (攻玉社)
海野 省三 (都竹早)	小笠原悦郎 (日大二高)	岡田 博彰 (都墨田工)
小島 恒巳 (都南)	小嶋 孝 (都東)	斉藤 正克 (日大豊山)
佐藤 勲 (都小松川)	○佐良土 茂 (都田園調布)	◎佐藤 幸三 (都狛江)
高橋 誠 (都八王子高陵)	辻 勇一郎 (都大崎)	富塚 昇 (都大泉北)
原田 健 (都清瀬)	藤田ナツ子	伏脇 祥二 (都向丘)
古澤 英樹 (都広尾)	細谷 斉 (都武蔵)	宮原 賢二 (都荒川工)
本間 恒男 (都瑞穂農芸)	○山本 正 (都清瀬養護)	

〔第三分科会〕

井上 勝 (都府中)	◎岩橋 正人 (都北野)	大杉 芳明 (都久留米)
大野 精一 (都墨田川堤)	小河 信國 (都四谷商)	影山 洋 (都四谷商)
勝田 泰次 (都白鷺)	岸本 次司 (都豊島)	◎衣笠 晶子 (東京文化)
工藤 文三 (都三鷹)	紺野 義継 (正則)	館入 慧子 (共立女子)
辻 勇一郎 (都大崎)	富塚 昇 (都大泉北)	永代誠一郎 (都葛飾商)
成瀬 功 (都成瀬)	西尾 理 (都代々木)	原田 健 (都清瀬)
伏脇 祥二 (都向丘)	古澤 英樹 (都広尾)	○増淵 達夫 (都千歳)
水堀 邦博 (都大山)	宮崎 宏一 (都育井)	○宮澤 眞二 (都京橋)
渡辺 潔 (都深川)	和田 倫明 (航空高専)	

Ⅲ 平成元年度研究会活動報告概要

〔第一回〕 5月30日(火) 総会 会場：都立新宿高等学校

1) 総会

会長挨拶	会 長	小川 一郎氏
昭和63年度会務報告	江北高校	及川 良一氏
昭和63年度決算並びに監査報告		〃
平成元年度役員改選並びに事務局構成		〃
平成元年度事業計画案並びに研究計画案審議		〃
平成元年度予算案審議		〃

2) 研究発表並びに研究協議

昭和63年度研究活動の総括	府中高校	井上 勝氏
---------------	------	-------

3) 講演

「現代若者論 — ポストモラトリアムへの探索」

日本青少年研究所所長 千石 保氏

〔第二回〕 6月26日(月) 第一回研究例会 会場：都立大崎高等学校

1) 公開授業

「孟子の思想」	大崎高校	辻 勇一郎氏
---------	------	--------

2) 研究発表

「『働く』ということをいかに教材化し、指導したか」

千歳高校 増淵 達夫氏

3) 講演

「現代日本の政治の課題」

東京大学教授 佐々木 毅氏

〔第三回〕 10月6日(金) 第二回研究例会 会場：都立東大和南高等学校

1) 公開授業

「研究発表 砂漠化・飢餓問題」	東大和南高校	滝沢 秀一氏
-----------------	--------	--------

2) 研究発表

「現代の消費者問題 — 『契約』の観念を中心にすえた消費者問題」

忍岡高校 立石 武則氏

3) 講演

「生産主義的理性批判の系譜 — ハイディガーからフーコーまで」

東京経済大学教授 今村 仁司氏

〔第四回〕 11月25日(土)・26日(日)

会場：都立京橋高等学校

第三回研究例会 全倫研秋季大会と共催

1) 公開授業

「日本の生活文化 — 年中行事」

京橋高校 皆川 栄太氏

「モリスの思想 — パスカル」

京橋高校 宮澤 眞二氏

2) シンポジウム

「公民科の在り方を考える — 現行の『現代社会』『倫理』『政治・経済』をどのように公民科にいかすのか」

〔問題提起〕

東京・玉川学園高校 新井 徹夫氏

兵庫・北須磨高校 山形 重則氏

3) 分科会協議

☆第一分科会

「現代高校生の意識や行動と興味・関心を高める学習指導の工夫」

〔問題提起〕

栃木・藤岡高校 神山 直俊氏

大阪・港高校 西谷 英昭氏

高知・安芸高校 橋田 荘一氏

☆第二分科会

「自己探究と自己実現を促し、生き方についての思索を深めさせる学習指導の工夫」

〔問題提起〕

群馬・高崎女子高校 斎藤 和義氏

東京・東高校 小嶋 孝氏

山梨・甲府東高校 石原 一彦氏

☆第三分科会

「変化する現代の社会についての理解を深めさせる学習指導の工夫」

〔問題提起〕

千葉・幕張東高校 日暮 重之氏

東京・大山高校 水堀 邦博氏

4) 講演

「日本観の構造と国際化」

筑波大学教授 綾部 恒雄氏

5) 臨地見学

「川越の街を歩く」 喜多院 — 川越城跡 — 蔵造り資料館

〔第五回〕 1月30日(火) 第四回研究例会 会場：都立江東工業高等学校

1) 公開授業

「資源・環境問題」 江東工業高校 渡辺 安則氏

2) 研究発表

「エマニュエル・レヴィナスの倫理学 — 第一哲学としての倫理学」

京橋高校 宮澤 眞二氏

3) 講演

「東欧の改革とベレストロイカのゆくえ」

ソ連東欧経済研究所副所長 小川 和男氏

IV 研究例会報告

平成元年度 東京都高等学校倫理・社会研究会
総会並びに研究発表大会

平成元年5月30日(火) 東京都立新宿高等学校

次 第

1. 開 会
2. 会長挨拶
3. 議長選出
4. 議 事
 - (1)昭和63年度 会務報告
 - (2)昭和63年度 決算報告並びに監査報告
 - (3)平成元年度 役員改選並びに事務局構成
 - (4)平成元年度
 - 1.事業計画案審議
 - 2.研究計画案審議
 - (5)平成元年度 予算案審議
5. 研究発表並びに研究協議
 - (1)昭和63年度研究活動の総括 都立府中高校 井上 勝先生
 - (2)研究発表 都立成瀬高校 成瀬 功先生
6. 分科会構成……世話人選出
7. 講 演
「現代若者論 — ポスト・モラトリアムへの模索」
日本青少年研究所所長 千石 保先生
8. 閉 会

平成元年度事業計画案

1. 研究例会 第一回 6月26日(月) 都立大崎高校
の開催 公開授業 都立大崎高校 辻 勇一郎先生
研究発表 都立千歳高校 増渕 達夫先生
講 演 東京大学教授 佐々木 毅先生
第二回 10月
第三回 11月25.26日 都立京橋高校(全倫研と共催)
第四回 平成2年2月
2. 研究分科会 三分科会でそれぞれ4~6回予定
3. 都倫研会報第50号の発行
4. 都倫研紀要第28集の刊行
5. その他

平成元年度東京都高等学校倫理・社会研究会役員

(敬称略)

役員	氏名 (所属)
会長	小川一郎 (豊島)
副会長	伊藤駿二郎 (保谷) 菊地 堯 (大山) 中村佑二 (篠崎) 中村新吉 (光丘) 杉原 安 (保谷) 小笠原悦郎 (日大二高)
顧問	矢谷芳雄 徳久鉄郎 岡本武男 (攻玉社) 斉藤 弘 金井 肇 (大妻女子大) 船本治義 (トキワ松短大) 武藤一良 (成徳短大) G.コンプリ (ドン・ボスコ教育研究所) 増田 信 (国土館中・高) 尾上知明 (東女体大) 渡辺 浩 中島 清 (都PTA連合会) 佐藤勇夫 (竹早教員養成所) 寺島甲祐 (多摩市教育研究所) 鮎沢真澄 (聖心学園) 井原茂幸 道広史行 (山崎学園富士見高) 酒井俊郎 (文教大) 嶋森 敏 高橋定夫 御厨良一 (大妻女子中野高) 沼田俊一 山口俊治 勝田泰次 永上肆朗
会計 監査	秋元正明 (東京学芸大附属高) 内田君夫 (攻玉社)

平成元年度都倫研事務局構成

(敬称略)

事務局 局長 次長		及川 良一 (江北高) 井上 勝 (府中高)	
研究部	部長 副部長	富塚 昇 (大泉北高) 増渕 達夫 (千歳高) 官澤 眞二 (京橋高) 佐藤 幸三 (柏江高)	上村 肇 (江北高) 山本 正 (清瀬養護) 立石 武則 (忍岡高)
都倫研 広報部	部長 副部長	新井 明 (南平高) 原田 暁夫 (南平高) 町田 紳 (羽田高)	和田 倫明 (航空高専)
全倫研 調査 広報部	部長 副部長	幸田 雅夫 (玉川聖学院) 吉野 聡 (学芸大付高)	水谷 禎憲 (秋川高)
全倫研 調査 委員会	委員長 副委員長	成瀬 功 (成瀬高) 古山 良平 (学芸大付高)	
事務局員		小島 孝 (東高) 浅倉 一臣 (豊多摩) 平井 啓一 (久留米西) 高橋 誠 (八王子高陵)	渡辺 潔 (深川高) 三宅 幸夫 (羽田高) 水堀 邦博 (大山高) 影山 洋 (四谷商高)

「現代若者論 — ポスト、モラトリアムへの模索」

日本青少年研究所所長 千石 保

日本は昭和44年の狂乱物価、48年のオイルショックによって低成長時代を迎えるに至った。その間、寿命は長くなり、停年後に「君から会社をとったら何が残るか」という仕事一遍倒からの脱却 — 生きがいの探究がおこなわれるようになった。これらは、生活が豊かになりゆとりができたことも原因として考えられる。やがて、昭和52年に入ると、さらに考え方が劇的に変化し、低成長なのに、働くことは衰退してゆくといった現象がおきはじめ。政党についても、社会党支持が40%以上から22%に下がり、性風俗は解放されながらも全体的には、保守化傾向の中、支持政党なしということに象徴されるように、どちらかの側に決断することを嫌う人々が増加した。また、昭和54年頃には、従来見られたあらゆる困難にうちかつ主人公と、きびしい父が出てくる「巨人の星」に代表される努力、自己犠牲というスポーツ根性ものから「筋肉マン」に見られるように、弱いものが初めて主人公として認められるようになった。しかも、480万以上の発行部数である。この頃から「巨人の星」のような厳格な父は姿を消し、むしろ、真面目さをコケにして笑いを取るストーリーが受けるようになった。TVでも、たけしやさんまが人気を得るが両者には、共にメッセージがなく、言うと逆にうけなくなるという現象もみられるようになった。

ベルリンにいた当時得た経験として、ある19才の少女の不眠症について「忙しすぎるからではないか」「すぎることをやめてみたらどうか」との問いに対して彼女は決然と「私がしたいと思うことをしなくてもいいのですか」と答えた。つまり、外国では「自分がしたいことはしなければならぬ」という価値観がある。それに対して、日本では従来「したいことはしてはならない」と教えられてきた。その意味では、青年は自己の欲求であるエゴと社会共通の利益であるスーパーエゴのはざまに立たされていたといえよう。そして、こうした禁欲主義的な考え方の背後に「努力・自己犠牲」という価値観があり、それがこれまでは、いつでも、どこでも通用する絶対的価値として認められてきた。しかし、いまや、それは失われ「自分らしく、自分にできることを自分なりに頑張る」という価値の相対化が起きている。それは換言すれば、目標がなくなってきているということでもある。

相対化現象の影響下において表現主義になじむことが多くなり、ほんとうの自分

がなくなってきている。それらは次のような例の中にもみられる。

① 漫画字の出現

もじのものを「も」と表現し、漫画誌等の強い影響をみせている。「筋肉マン」などは、読者のアンケートに基づいてストーリーをつくるが、その数は年間七万通にもものぼり、その読者層の広さをうかがい知ることができる。

② 時計のデザイン

昔は職人の手によってつくられていた時計も今や機械がつくった方が正確でありお互いの相違を生み出すものとしては、みた目の変化がしめる割りあいが大きく、それが、時計の特色となってきた。

③ シャツのデザイン

これまでのシャツは体を暖かくすることが主要な機能であったが、最近マークや印が、価値をもつようになってきている。

このように、現在では、かくれた機能ではなく、ブランドなどの表現主義が重要であり、どういう外観をもっているかという記号化現象が起こっている。そして、その点で他者とどう違うかという差異を求める動きが活発になってきているといえよう。そうした中で、若者にどうやって「目立つ舞台を提供できるか」が鍵を握るようになってきている。

しかし、実は、こうした表現主義、価値の相対化が主張されるようになってきた現在にあってこそ、社会共通の利益のみならず、人間としてのあるべき摂理の探究が重要になってくるのではなからうか。その為には、絶対的な価値を見つけ、それをはっきり主張して行く必要も出てきているように思える。その為にも、絶対的なものを発見させてゆく手続きの重要性が増しているといえることができるのである。

(文責 清瀬養護 山本 正)

公開授業前後

都立大崎高等学校 辻 勇一郎

まず、つたない授業が終ってからの話しをしましょう。公開授業の数日後、参観されたある先生よりお手紙をいただきました。その中で、授業展開に関して以下のご指摘がありました。「途中、易姓革命のところで天安門の事件と結びつけ、今後その結果をみとどけるように霸道と結びつけたら、授業の中途だけによかったかなと思われました。あと朱子や荀子、仁と礼など研究授業だからとりあげたものと拝見しました。」この文章に私はどきりとしました。そして、やはりと思いました。やはり先生方はよく授業をみている。ごまかせないものだ、と感じ入り、いささか恐ろしくもなりました。実際、それらのご指摘は、意識に上っていたことでもありましたし、朱子や荀子にいたっては、展開の最終部いわばキリがうまくいかず、ハブニング気味にふれた内容でした。改めて、授業は一朝一夕にはならず、を痛感した次第でありました。

つぎに、授業に取り組む前の思いを記しておきます。「孟子の性善と王道」が当日の授業テーマでした。別に理由はありません。進度上、たまたま孟子にあつたに過ぎません。しかし、そういう事情ぬきに、孟子の思想に対しては、いささかの思い入れを私はもっています。授業の中で、その思い入れが生徒に穿囲気として伝わったかどうか、たいへん気になるころではありますが。孟子に関して更にいえば、その思想にからめて『大学』の思想をとりあげてみたい、という興味もあります。いつか授業でと、ひそかに期しているのですが。

ところで、授業実践について大上段に構えれば、「いつでも・どこでも・どんな生徒であっても、よい授業ができる」実践者を、私は目標としています。手取り早く卑近な言葉でいえば「ゼニのとれる授業」です。その一点からみて、公開授業はどうであったか。大いに冷汗の流れるところでもあります。

五十分勝負の授業にさいして、その流れを「序・破・急」に構成し、その中で展開のテンポ・リズム・間合いをつくりだしていくことを、私は念頭に置いてはいますが、なかなか思うようにはいきません。とにかく、その作業はしんどく、面倒です。授業の「基礎・基本」にたちかえり、気長に「稽古」を重ねていくほかあるまいと、あきらめるこの頃です。

生徒の社会認識を深め社会の中で 主体的に生きる力を育てる授業展開の工夫

東京都立千歳高等学校 増 淵 達 夫

この研究主題は1988(昭和63)年度、東京都教育研究員社会部会におけるものである。この年、私は研究員として勉強する機会に恵まれたのだが、本年度の都倫研6月例会で研究発表をさせていただき、自分なりに総括することができた。以下はそのときの発表用原稿をまとめたものである。

1. 研究主題設定に至るまで

この年は13名が社会科の研究員となった。科目別人数は日本史3名、世界史3名、地理4名、政経2名、倫理1名である。各々がその関心に基いて5月の例会に研究主題案をもちよった。その際に、研究員は教育内容や方法についての実践的な研究を共同で行うものであるということから科目をこえて総合的に探究できるものであること、現代的な課題であること、授業内容や方法の工夫と結びついたものであることという条件で主題案を考えるよう指導主事より指示された。各研究員からは、「世界に心を開く社会科の授業展開例」「生徒の身近な事例を教材とした平和教育の工夫」「主権者としての権利と責任の自覚を育てる授業の展開」「評価の多元化と社会科の役割」等の案が出された。

これらの主題案を検討しているときに、文部省が外国での留学経験を高校の30単位として認めるという発表について話が及んだ。机上の教科学習、ペーパーテストと外国での生活経験とどちらが価値があるのか、また両者を比較できるのか。何よりも大切なことは生きていく力であり、それを社会科でどうとらえれば良いのか。生徒ばかりでなく、大人も氾濫する様々な情報の中でそれをどのように取捨選択すべきかわからなくなっており、自分が今この現実社会に生きているという実感がかめていないのではないのか。こうしたことをつかませることが社会科であるはずなのに「社会科は数学や英語に比べると生徒はついて来ることができないはずだ」という思い込みがあるのではないのか。このような議論を経て、生徒にシッカリ社会を見る目を養うこと、自分の頭で考え、判断し、行動できる力を養うことが大切なのではないかということで意見が一致した。それが「生徒の社会認識を深め、社会の中で主体的に生きる力を育てる授業展開の工夫」という主題としてまとめられた。

2. 「働くことの意味と私たちの生き方」という素材選択理由

13人が共同で研究する主題が決まると次に、各自がそれをどのような素材を使って追求するかを考えなければならなかった。素材を決めるについては以下の条件を考慮しなければならなかった。即ち、勤務校の生徒だけでなくできるだけ多くの高校生に共通するものであること、資料になりうるものが比較的容易にみつかることができること、現代的課題であること、である。私は上記素材を選んだが、素材自体が問題なのではなく、その素材を使っていかに研究主題に迫るかが問題なのだと思う。従って、私のこの素材を選ぶについては先の条件に合うことのみを考え、それ以上のことは殆ど考えなかった。

3. 「働くことの意味と私たちの生き方」を素材とした授業展開

7月の例会では選択した素材をもとに教案をつくることとなった（資料1参照）。今の高校生のかかなりの者がアルバイト経験をしているため、これを切り込み口として授業を創ることができないかと考えた。だが、この教案では、結論が先にあり、教員によるその結論の注入にすぎず、生徒がそれを覚えるだけになってしまうとの指摘を受けた。

8月22～24日には御岳で研究員の合宿が行われた（資料2参照）。7月の教案を改良したつもりだったが多くの批判が出された。「身近とは何を指すのか。狭い範囲に限定されてしまう」「生活のため、自己実現、社会的責任という固定観念だけでなく、現代高校生のもつ感覚をとり入れる工夫が必要なのではないか」「ベストではなく、人間はそれを望みながらベターなあり方をせざるをえないことが多いはずだが、そうした人間像がわからない」「『社会認識を深める』とは知識を入れることではない。これしかないと思っていたことが実は別の見方があることに気付くことによって相対化されたり深められたりするはずだ」この合宿では持ち寄った教案を互いに批判しあったが、このことを通して自分の視点の弱さを痛感した。そしてこのときに一つの方法として、共通の課題を設定し、それを解くカギになるような小問を生徒に考えさせることで課題の解決をはかる「吹き抜け型学習」を知った（資料3参照）。

なぜ人間は働くのか。働くことにこめられた様々な思いを生徒に社会科の学習を通してどう理解させ、生徒自身の問題として問い返させれば良いのだろうか。どのような方法が有効なのだろうか。そして果たして「教える」とはどういうことなのだろうか。私は今迄自分なりに懸命に教材を研究し、50分の中で構成し直し、工夫

をしてきたつもりだった。しかし、それで「教える」ことになるのだろうか。小学校や中学校での実践等も学んでみた。「多面的」とか「多様な」という言葉も、それをどう現実の授業で生徒に実感させれば良いのだろうか。合宿から帰って、かなり考えさせられた。

考えていくうちに「働く」ということを次のような側面からみることができないのではないか、と思った。第一にこれから働こうとする人の気持ちはどんなものだろうかということ。第二に現在働いている人はどうだろうか。第三に最近よく転職情報誌がよく出ているが転職を希望する人が何を求めているのだろうか。第四に仕事から身をひく人、特に定年退職する人は働くことをどうとらえてきたのだろうか。第五にこうした道を選ばずにフリーアルバイトなどを積極的に選び、いわゆる職業につかない人の気持ちはどうか。第六に働くということについて思想家たちはどのようにとらえてきたのだろうか。第七に法では働くことをどう規定しているのだろうか。これらの問いは、私にもわからないものである。しかし、生徒に投げかけて、彼らに実際に調べさせることで生の知識を得ることができ、生徒は働くことについての何かをつかむのではないかと思った。そこで、結果的に夏に学んだ「吹き抜け型学習」のような方法で教案をつくってみることにした(資料4参照)。

4. 反省点

9月から研究員研究発表の2月迄の質問項目の検討と生徒に発表させたあとの授業展開を考えた。しかし、資料4にあるような8つの質問項目が果たして適切であったのか、これらの質問で働くことの全体像をとらえさせることができているのか疑問が残る。また、2時限目の授業では生徒の発表を効果的に使えたと言えるのかどうか。発表のさせっ放しでもなく、教員による強引なまとめでもない授業はどうあるべきなのだろうか。いかにして生徒の発表を生かすかが大きな課題であった。そして今回の研究テーマに迫ることができたのか。「社会認識の深化」と「主体的に生きる力」を身につけることをどうすれば結びつけることができるのかへの回答が出せないままだったのではないだろうか。

研究員とは何をやるものなのか全く見当もつかずに始めてしまった。公の機関からの印刷物になるということによる制約もあった。しかし、何よりもいかに今迄の自分が生徒たちに「教える」ことをして来なかったかを痛感させられた一年だった。我々の目の前には学力の差が歴然として、中々学校に目を向けない生徒が少なからず存在する。しかし、どの生徒も学びたがっているのである。学びたがっている生

徒たちに、何を、どんな方法で教師は教えるべきなのか。教師としての原点とも言うべきことを考えることができたことが何よりの収穫であった。

参考文献

- 『働くことの意味』 三隅二不二 直井優 間宏 (有斐閣)
- 『働くことの意味』 清水正徳 (岩波新書)
- 『日本人の仕事』 鎌田 慧 (平凡社)
- 『教えるということ』 大村はま (共文社)
- 『社会科の活性化』 有田和正 (明治図書)
- 『授業入門』 斎藤喜博 (国土社)
- 『授業を成立させるもの』 武田 忠 (国土社)
- 『死の家の記録』 ドストエフスキー (新潮文庫)
- 『働くということ』 黒井千次 (講談社現代新書)

(資料1)

導 入	Q. アルバイトの経験があるか？ なぜその仕事を選んだのか？	数人の生徒に答えさせる
展 開	収入源としての仕事の意味を確認 ↓ Q. なぜ、お金が手に入ったのか？ →・労働の報酬としてお金が手に入る ・お店のためだけでなく誰かのためになるから ・客がお金を払ってくれてお店にお金が入ったから ↓ 働くことで誰かと関係ができる =社会性 Q. アルバイトの何が面白かったのか？ →・人との交流 ・感謝される ・自分が認められる ↓ 仕事は生き甲斐にもつながる	生徒に答えさせる (たぶん報酬という答えが多い) 人と付き合うには何が大切かも考えさせたい 生き甲斐についての資料参照
まとめ	Q. 自分の親はなぜ今の仕事を選んだのか？	世代による職業観の差

(資料2)

Q. 身近にはたらいっている人に次のことを聞く ①なぜ今の仕事を選んだか ②その仕事の内容 (できるだけ詳しく) ③その仕事をして良かったと思うのはどんなときか	事前に宿題としておく
宿題の発表 (①への答をうけて) Q. 人間はお金のためにはたらいっているのだろうか Q. なぜここでシューホフは金をもらえないのにはたらいただろう ↓ やりがい、てごたえ…… (個人レベル) Q. やりがいとは何か。どんなときにそれを感じることができるか 自分の存在が社会に必要であること (社会レベル)	数人の生徒を指名 やりがい派と金銭派に分かれるようであれば討論、どちらか一方が多ければ資料を提示 生徒に考えさせ、金銭派の生徒にこたえさせる ②と③から推測させる
Q. はたして今の社会はこうした人の素直な気持ちを受け止めてくれているだろうか？ 「今の仕事への不満は何か」を聞いてくる	次回までの宿題とする

(資料3)

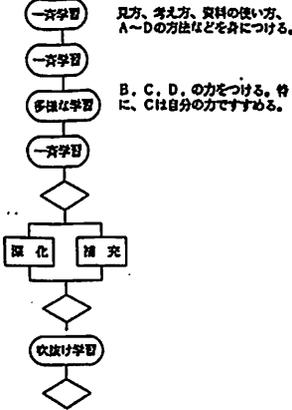
「現代社会」の創始ある指導例

ア 「一斉学習」に加えて「多様な学習」「吹抜け型学習」を取り入れた指導例

社会科学学習の基本パターン

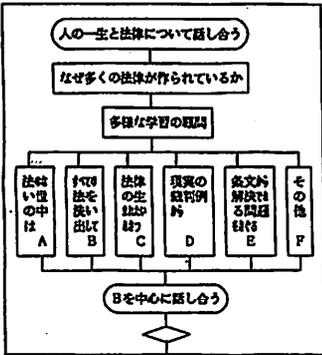
- A 事実を調べ
- B 課題をつくる
- C 調査分析
- D 総合判断

授業法のパターン

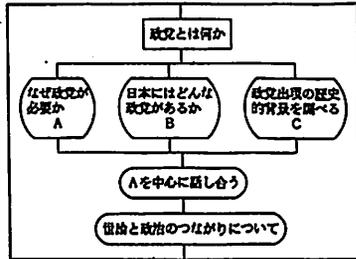


学習課題の事例(政治的分野)

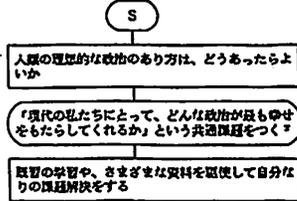
吹抜け型学習



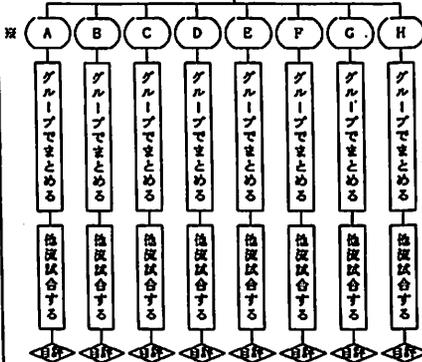
— 県立A高等学校



吹抜け型学習



吹抜け型個別化学習



※ 吹抜け型学習において、生徒が作成した課題(テーマ)の具体例

- A 自分がどんな政治を望んでいるかを「私の政治プラン」としてまとめ、課題解決をする。
- B 「ワイマール憲法」を調べることから課題解決をする。
- C 世界各国の政治形態を調べることから課題解決をする。
- D モンテスキュー、ルソー、ロック、マルクスなどの考え方を分析することから課題解決をする。
- E どこかの国を一つ取り上げ徹底的に分析することから課題解決をする。
- F 人間市場の政治形態を調べ、現代の代議的な政治形態と比較することによって課題解決をする。
- G 民主政治の良い点、悪い点を調べることから課題を解決する。
- H その他

(資料4)

授業の展開 働くことについての視野を広げる観点から、まず事前の課題として労働に関する以下の8つの設問を提示する。各班で1つテーマを選択し、アンケートや新聞、本などで調べてレポートにまとめさせる。

事前の課題	<p>A. 若者はどんな動機で職業を選択しているか。</p> <p>B. 若者はどんな分野の職業を希望しているか。</p> <p>C. 働いている人たちは今の仕事に満足しているか。</p> <p>D. 転職を求める人の理由は何か。</p> <p>E. 定年退職者は後の人生をどう生きたいと考えているか。</p> <p>F. 働けるのに仕事につかない人の気持ちはどうか。</p> <p>G. 思想家たちは労働をどうとらえてきたか</p> <p>H. 憲法にある職業選択の自由とはどういうことか。</p>
-------	--

1 時限目…上記課題の発表を行い、発表要旨とそれについての感想を「まとめ用紙」に記入させることを通して、労働について幅広く考えさせる。

2 時限目…本時。前時の学習をふまえ、労働の意味と職業選択の方法を考えさせる。

	学習項目	学習内容	備考
導入	・前時の復習	○「まとめ用紙」を参照しながら労働をめぐる多様な問題を確認する。	
展開	<p>・問題提起</p> <p>・労働の意味</p> <p>…</p> <p>・職業選択の方法</p>	<p>○「なぜ人間は働くのか(労働の意味)」と「職業を選択するときどのようなことを考えるべきか(職業選択の方法)」を各自が考え、「まとめ用紙」に記入する。</p> <p>○労働の意味を各班で話し合い、発表する。</p> <p>○働くことには「生活のため」「自己実現のため」「社会的責任を果たすため」などの意味があることを、各班の発表や資料を通して理解する。</p> <p>○卒業生の体験談等を通して労働の意義について理解を深める。</p> <p>○職業を選択するときどのようなことを考えるべきかを各班で話し合い、発表する。</p> <p>○職業選択に当たって、自己理解、社会理解、自己啓発、そして努力が大切であることを知る。</p>	<p>各班の発表 ↓ 全体での話し合い</p> <p>資料</p> <p>各班の発表 全体での話し合い</p>
まとめ	・自分の生き方	○自分はどんな仕事につき、何をしたいか、そのために今、何をなすべきかを考え、ノートにまとめる。	

現代日本の政治の課題

東京大学教授 佐々木 毅

本日のテーマの課題ということですが、あまりたくさんあり何かからお話していいのかわからない状況にあります。まず、55年体制、自民党長期政権は、紆余曲折をへて試練を受けてきました。そして、この4、5年の間に大きな節目を迎えています。60～70年代日本の政治は何を行ってきたのでしょうか。60年の安保改定以来日本の政治は何をやってきたのか定かでない。節目がなかったということができません。この時代一貫して経済の拡大、国民生活の向上が目標とされてきました。それにたいして政治がどう関わってきたのか。山があったとしたら、石油ショック、行政の見直し、財政悪化ということだと思います。いずれにしても政治が一貫して経済のパフォーマンスにおんぶしてきた。経済依存で現状維持という姿勢です。

しかし、中曽根首相の後半の時代、経済のパフォーマンスが国際的に突出してきました。経済のパフォーマンスが政治にとって新しいトラブルになるようになった。政治が経済のパフォーマンスの後始末のために忙しくなってきた。国内から争点が出てくるのではなく、最近の消費税などの諸問題は別ですが、6～7割が外から争点が出てくる。国内的には平和でそういう形の日本のあり方が外では問題となり、それがはね返ってきているわけです。政治の舞台がいやおうなしに広がったわけです。そしてジャーナリストに言えば、ボックス・アメリカナが終えんしつつあるということがあります。自民党政権はボックス・アメリカナに依存し、前提とし、国内に波風が立たないようにしてきたわけです。そして、現在その枠はずれかかってきた。構造的な転換を迫られているわけです。日本を取り巻く政治の力学が大きく変わったことは否定できません。農産物の問題にしても数年前まではこんなに大きな問題になるとは思わなかった。日本国内ではどの政党も抜本的な提言をしえないでいます。その意味で、現在政治の課題はますます増大しています。しかし、政治の力量はアップしない。政治の最大の課題は、政治家の集団を何とかしなければならぬという問題になっているともいえます。政治システムの容量がアップしないまま課題がますます増大している。また、70年代以降、技術と経済を主な根拠として日本文化は素晴らしいという考え方が起こりましたが、現在では日本人論として取り上げられた事柄は、日本の最も良くないところとして批判が押し寄せてい

る。その意味では政治家だけの問題ではなくなっているわけです。つまり、課題と主体のミスマッチがひろがってしまっているということです。

現在日本の政治システムは動きの取れないものになっている。55年あるいは86年体制は全体として動かなくなっている。与党は信用できない。野党はたよりない。それががっぷり四つに組んでいる。政治システムが幅をうしない、党内の論理が優先するようになっている。そして、この現状に対しリスクを冒して、打破しようとする集団が政治家のなかに見当たらなくなっている。それは、政治家の生活保守主義ともいえる現象が見られるということです。政治家は選挙のことしか考えない。選挙は国民のために政治を行なう一つのステップですが、選挙のために民主主義が存在しているような主客の転倒が見られます。そして、国民はそのことを見透かすようになっていく。政治の底が割れているということです。

また、大きな問題として、日本の政治・行政のあるべき方向性について方向喪失状態になってきています。つまり、何を公共政策の中心にするか、そしてそのための責任体制をどのように作っていくかが大きな課題になっています。対外的な摩擦もそこに帰着します。今まで単発的には対応策も取られてきましたが、これからは、もう一歩進んで構造的な問題にまで踏み込まなければならなくなっています。また、問題点に対し、自分たちで仕組みを変えて行くことをしないと指摘されることがあります。自己統制能力の問題です。そして、外からの不満と国内からの不満が両方高くなっている現状において、国民の実感に則して内と外とのバランスを取るようにセットで考えなければならないようになっていくと思います。現在、構造的に政治に対する圧力は、今までにないほどかかるようになっていくと思います。その意味で今までの連続で考えるととんでもない誤りを犯すこととなります。政治集団全体の力が弱くなっている一方で、国民の不公平感は広がっています。政治は今後、量的に多くなり質的に難しい課題に答えていかなければならない。戦後政治の総決算がこれから問題になってくるといえるのではないかと思います。

(文責 大泉北高 富塚 昇)

第二回研究例会「公開授業」補遺

「豊かな人間関係」の育成のために — 人権尊重教育と「現代社会」 —

都立東大和南高等学校 滝 沢 秀 一

はじめに

生徒の「生き方」への関心が急速に高まっている。私はその背景に、常に緊張を強いる危うい人間関係があるように思えてならない。ある生徒は「自分史の発掘」をねらいとして書いた作文で次のように告白している。「情けないことだが、小学生の頃、僕はいじめる側に入っていた。今から考えてみると、自分も一緒になってそのいじめに入らないと、友達の間からはずれてしまうのではないかという恐怖感におそわれたからだ」—「いじめ」に加わるのも、「無関心を装う」のも、また断定を避けたあいまいな言葉使いに気を配るのも、他との人間関係の中で浮き上がり、「友達の間」からはずれてしまうことへの「恐怖感」からのように思われる。このような意識が支配する集団の中では、信頼関係はもとより、互いの個性を認め合う心のゆとりも、自己実現を目指した絶え間ない努力も生まれようがない。

このような集団意識や人間関係をつき崩し、「豊かな人間関係」を築いていくには、①状況に対する主体的な自己認識を養い、自律的な判断力を身に付けること、②集団の中で他者の「善さ」を認め合い、それを尊重する態度を育成していくことが何よりも大切であると思う。本稿ではこのような視点から、私が担当してきた「現代社会」を軸に、その取り組みの一端を述べることにする。

1. 差別の構造

私の「現代社会」の授業は、基本的にはすべて私と生徒の「研究発表学習」である。私の研究発表授業を、私はあえて研究モデルの意味で「範例」と呼んでいるが、そこで提起する仮説や結論は私の意見であって、生徒はそれに対して自由に反論を加えることができる。例年、最初に「差別の構造」を取り上げ、年度の終わりに扱う「行動様式としての文化」と対応させている。「範例」はすべて事例研究の形をとる。

「差別の構造」では差別を差別として認識させることを主眼に、事例として今年度も「大阪いじめ殺人」と「横浜浮浪者襲撃事件」を取り上げ、「部落差別」と対比しながらその原因を考察した。そこから、私は次のような仮説を提起した。①差

別問題は差別する側の問題であり、②差別する側の抑圧に起因するフラストレーションの不合理な発散と、③差別の結果を差別の原因とすりかえる人々の無知に端を発する。したがって、④その原因が直接間接にいじめられる本人にはない「いじめ」を「差別」と呼ぼう。最後に仮説を論証するものとして宮沢賢治の「よだかの星」を生徒に読ませた。

この私の「範例」に対して、生徒は自身の経験を振り返り、検証しながら、さまざまな反応を見せた。「私の家の近所に『ちえおくれ』の兄弟が住んでいました。まだ小さい頃よく一緒に遊ばされました。でも5才や6才でなかよく遊べるわけではないのです。言葉もうまく話せず、何よりあの特有の顔つきが嫌だったのです。怒らせると自分の腕をかんで泣きわめくのです。それが見たくてわざと怒らせたこともありました。『ちえおくれ』という言葉はずーと後に覚えました。別にそういう病気を持って生まれたのは彼等のせいではありません。いじめでも、いじめられる人は好きで暗かったりきたなかったりするんじゃないと思います。いじめられる理由は、いじめる人の偏見、差別意識でつくられていくのではないのでしょうか。この兄弟は泣かされるとすぐ家に帰っていきました。でもそのおばさんやおじさんは何も言ってきました。子供がそうなのは、理由はどうあれ親の責任だと思ったからでしょう。その家は家族でがまんしていたのです。子供の病気がわかってから、いずれこうなると覚悟していたんだと思います。いじめられる人はこんなふうにがまんすることしかできないのでしょうか」

冒頭に挙げた生徒の作文は、私の仮説に対する反論として提起されたものである。「結局、僕がそんなこと（いじめ）をしていたのは『おもしろいから』とか『うっぶんを暗らす』などということだったのだと思う。でもよく考えてみると、また別の要因があったのかもしれない」個の自立の側面を基調とした私の仮説に対し、彼は集団と個のかかわり＝人間関係を問題としたのである。

彼の問題提起のおかげで、私は図らずも次の「範例」に移ることができた。それは「日本人の集団意識」の持つ問題点を「戦争責任」の視点から検証してみようというものだ。「非戦闘員の虐殺を含む現代における戦争での殺人を国家は正当化できるのか」という問題提起のもとに、事例として提出したのは映画「プラトーン」と今年憲法記念日に放映された「憲法百年」である。これらの事例を「社会契約論」に裏付けられた近代国家の成立と「人権」宣言の精神と対比させながら、私は次のようにまとめた。①近代国家は国民の「人権」を守るために意図的につくられたも

のであり、②普遍的理念としての「人権」も国家も、社会契約論のフィクションに基づいた近代の産物でしかない。だからこそ、それは③人類の未来を左右する壮大な実験なのであり、決して努力せずに手に入る自明の真理ではない。④現実の日本の近代以降の歴史は「人権」に対する反証であり、軍隊内部での私的制裁も中国国民に対する無差別的虐殺も戦争の極限状態と集団内部の人間関係から生まれる抑圧の非合理的な発散に他ならず、④そこでの支配的な原理は、統帥権の独立をみずから決議し、大陸への侵攻を軍部の顔色をうかがいながら事後承諾した当時の国家首脳「無責任体系」であった。

生徒自身が「プラトーン」を見た後書いている。「戦争をやりたいか？戦争なら人を殺してもいいのか？今の日本人にこの質問をしたら“NO”と答えるだろう。しかし、日本にも“YES”と答える時代があった。プラトーンの世界もおそらく“YES”だろう。何が人間を変えるのか？……極限状態とは“NO”を“YES”に変えてしまう。ベトナム人を銃で撃ちながら、『何をこわがっているんだ。俺もこわいんだ。何で言うことを聞けないんだ』とどなっているアメリカ兵。『俺もこわい』が彼を変えてしまったのだろう。その場面に何とも言えない恐怖を覚えた。それらすべてのことが黒人兵士の口ぐせだった『これも政治だ』だとしたら、政治というのは恐ろしくて必要のないものだと思った」

2. 研究・発表学習

このような私の「範例」授業と平行して生徒たちは自分の研究テーマを選び、資料を收拾しながら独自の「仮説」づくりを始める。調べて、レポートをまとめることには慣れている生徒も、みずからの問題意識を土台に「研究する」ことには戸惑う生徒も多く、「研究テーマ」を設定するだけでも、かなりの時間を要する。同一の興味・関心に基づいてグループを作り、あるいは単独でテーマに取り組む。「自分の言葉で、独自の発想で」が条件である。特に夏休みともなると本校の生徒が各市の図書館等を訪ねることが多くなる。発表は例年楠翔祭（文化祭）後から二学期の中間考査までで、自分でまとめた発表原稿をもとに一グループ単位時間を原則としている。評価は十項目の観点を記した評定用紙を生徒全員に配り、各項目一か〇の合計十点満点で全員の評定を集計することによって決める。

今後の課題にかえて

一連の授業の後、学年末のまとめとして、海外帰国子女の「いじめ」を扱ったNHKドラマ「絆」を生徒に見せた。その後提出された生徒の「意見」に正直言っ

私は驚いた。「ビデオを見てどんなに日本という国民が嫌な国民かを思い知らされました。素直に言うと自分もアメリカで暮らしたいと思いました。僕は彼（ドラマの主人公）のように『なぜ日本では自分の個性を出すと嫌われたりバカにされるんだろう』という疑問を持ちながらも、今まで自分を殺してこの日本で生きていくための努力をしてきました。みんなと同じようにふるまい、みんながバカにしている奴をバカにし、外見だけかっこうつけて、まるでビデオで見た日本人みたいな生活をしてきました。しかしそんな努力をするくらいなら、アメリカで暮らしてのびのびと個性を出し、自分の意見を主張してみたいと思いました。しかしビデオでも言っていたが、しょうがないのです。この日本で生きていくにはそうしなきゃいけないのです。だから僕は割り切って今まで生きてきました。ビデオの中で『アメリカでは他人と同じことをするな』と教わったと言っていました。日本の教育者の方たちにはそういった教育をしてほしいものです。そして僕たちが大人になった時、子どもたちに嫌な思いをさせぬよう、少しずつ変えていかなければならないと思います。今からでももっともっと個性ある教育を先生方に行なってほしいです。』

私はこれを読んで、教育に対する生徒の「けなげな」期待に、改めて身がひきしまる思いがした。同時にみずから誇ることでできる日本人としての自覚を持つことの必要性も感じたのである。

現代の消費者問題

— 『契約』観念を中心にした消費者教育 —

都立忍岡高等学校 立石武則

1. 消費者問題を教材化した理由

消費者問題を「政治・経済」の中で教材化したのには、もちろん、この問題が現代高校生にとって切実であり、彼らがトラブルに巻き込まれるのを少しでも防ぎたいという実際の意図があった。だが、それに加えて、消費者教育を通じて、従来の経済教育で欠けていた部分を補うということも、教材化の大きなねらいであった。すなわち、従来の経済教育は、経済の構造及びその構造の欠陥の説明が中心で、経済主体のもつ能力及びその能力に応じて負担すべき責任については余り言及されることがなかった。消費者についていうと、「現代の家計は、圧倒的な企業の攻勢の前で無力な存在であり、国家の保護こそが必要」という認識が一般的だったのである。そこで、消費者教育を通じて、経済主体（消費者もその一つ）が現実の経済において主体的な能力を持っていること、更にその能力に応じて責任をも担っていることの強調をめざしたのである。

2. 消費者問題の教材化にあたっての留意点

1980年代の経済のソフト化・サービス化の進展により、モノ以外の商品を購入したり、通信販売やクレジットカードなどを利用する機会が大幅に増えた。その結果、消費者には、これまで以上に「契約」を取り交わすための能力・態度が求められるようになってきている。従って、留意点の第一番目は、消費者の「主体的」能力の培養につとめることである。留意点の第二番目は、「契約」問題に限らず消費者問題というどうしても生徒の関心は実用的・技術的部分に集中しがちなのだが、「契約」観念及びそれを支える市民モラルにも生徒の意識をふり向けるということである。

3. 実際に教材化し、授業を行なってみて

授業は、昭和63年度3学期、小岩高校（全日制）3学年に対して、「政治・経済」（必修、2単位）の「日本の経済と国民福祉」のところで実施した。全体の構成と、第2時限目の展開例を以下に示す。

1時限目；導入「身近にある消費者問題」

2時限目；展開Ⅰ「『契約』と消費者の権利および義務」（今時）

3時限目；展開Ⅱ「『契約』の取消しと消費者保護」

4時限目；まとめ「『主体的能力』を備えた消費者になるためには」

	学習事項	学 習 活 動	備 考
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・求められる消費者の資質 ・契約はいつ成立するか 	<ul style="list-style-type: none"> ○前回の授業で用いた事例プリントを簡単に再読し、各事例を通じて消費者にどのような能力が求められているのか意見を出しあう。 ○自分自身あるいは自分の身の回りで上記の事例と同様なトラブルが起きたことがあれば、そのことについて発表する。 ○質問紙にある「口約束でも契約は成立するのか」、「署名・押印無しでも契約は有効なのか」などの設問について考え、答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・契約上のトラブルに関する事例プリント（前回の授業で配布済み） ・様々な場面を設定した質問紙を配布
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・契約書を読む ・契約の意味 ・契約の成立 	<ul style="list-style-type: none"> ○実際に使われている契約書のコピーに必要な事項を記入しながら契約の擬似体験をする。 ○この擬似体験を通して感じたこと考えたことを発表する。 ○契約は、消費者に確実性という利益をもたらすが、一方で義務を課し拘束するものであることを理解する。 ○契約は、当事者双方の意思の一致により成立するものであり、契約を結ぶに際しては、主体的な判断力や責任が求められることを理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・バック旅行などの契約書のコピーを配布 ・契約に関する解説プリントを配布
ま と め	<ul style="list-style-type: none"> ・「契約」観念と市民モラル 	<ul style="list-style-type: none"> ○「契約」観念の意味を理解するとともに、それが市民社会のモラル — 主体的に行動しその結果については自ら責任を引き受ける態度 — にも通じることを理解する。 	

4. 反省・今後の展望

やはり、授業を行なってみると、生徒の関心はどうしてもハウツウ的な所にとどまりがちであり、契約観念から市民モラルへの概念化が今後の課題として残った。

生産主義的理性批判の系譜

—— ハイディガーからフーコーまで ——

東京経済大学教授 今村仁司

今日は、現代思想に対して、私自身の観点から光りを当てながらその全体像を考えてみたい。現代思想と言っても、現象学、実証主義、マルクス主義、構造主義、はてはポスト構造主義まで多彩で、かつ様々なジャーゴン（隠語）を駆使しているので、それをひっくり返して共通問題設定ができるかどうかは問題がある。しかし、現代思想は、その多彩さを取り払った根本に、近代思想や近代思想を導き出してきた原理への根本的な吟味への志向を持っていると考えられる。別の表現をすれば、20世紀の思想が相手にしてきたのは近代思想の全体であるといっても良い。つまり、近代の思考様式とは何であったのか、その難点は何だったのか、を問うていったのが現代思想の共通のプロブレマティックであったのだ。では、現代思想が対決の対象とした近代思想のエッセンスとはなんであろうか。

それを私は「生産主義的理性」と名付けている。ただし、これは私自身のジャーゴンである。その生産主義的理性とは何か。生産と言うとすぐに経済を思い浮かべるが、ここでの生産とは「つくること」一般を意味しており、パブリケーション、ミュートス、ファブラなどの意味をいっさいまとめて使っている。生産とは、本来哲学用語であり、カントやヘーゲルの構築主義、定立主義などもその系譜にあり、対象化という用語もそうである。経済では、財を目の前におくこと、すなわち対象化することを生産とした。同様に考えるということは観念を目の前におくことであり、対象化することである。私はそれらすべてを一般化して生産という言葉を使ってきたのである。その意味で、近代精神、近代哲学は生産の哲学と言って良い。

また、カッシーラも言っているように、近代哲学は認識問題をもっとも重要な課題としてきた。17世紀のベーコン以来、真理を認識すること、すなわち明晰に語ることが重要視されてきた。その認識の根拠をどこにおくのかの問題を近代哲学は18、19世紀とずっと考えてきた訳である。私は、その根拠は、人間の観念は作りあげることが可能である処にあると考えている。私があるように考えたのは、ライプニッツがオベラチオという用語に関連して「作ることのできない理性は理性ではない」と言ったところからヒントを得ている。

20世紀の思想家たちは、この「作る」精神をまるごと問題にした。デカルトやヘーゲル以上にことごとまで近代思想を理解し、その難点を洗い出す努力をしたと言って良い。その点に関し、ここでは、次の7人の20世紀の思想家を概観することで現代思想の到達点と課題を考えることにしたい。

現代思想の原形は1920年代に形成された。その意味で、まず最初に上げなければならないのはハイデガーである。彼の『存在と時間』は20世紀の古典中の古典とも言うべき著作だが、ここでの重要問題の一つに「存在忘却」がある。これまでの形而上学は、存在者の存在を考えるパターンのなかで存在忘却をしていると彼は批判する。存在者と存在はことなる、とハイデガーは主張するのである。そして、存在者の存在を考える思考様式は、何物かを対象化、つまり観念の生産、の次元でしか考えない思考様式（私流のジャーゴンで言う「対象化一元論」）であると批判したのである。このような思考様式では真に存在の声を聞くことができずとして、ハイデガーは現存在分析にたどり着く一方、詩を作ること、詩的に語ることのみが物象化された世界を切断することのできる方法と述べるのである。

次は、ルカーチである。彼の『歴史と階級意識』はマルクス主義的な装いを持っているが、その中心概念である「物象化」は基本的にハイデガーが問題にしたものと同一である。右翼のハイデガーと極左のルカーチの哲学的論点が共通理解に達していることは興味深いだが、ここではそれ以上立ち入らない。

ハイデガーと問題意識が近い思想家にアドルノとホルクハイマーがいる。彼らの『啓蒙の弁証法』は出版は1947年だが、その中心部分は30年から40年に書かれている。彼らが対象にしたのは近代的理性、彼らのジャーゴンで言う「道具的理性」である。近代的自我や理性は自律、自由を主張したが、イデアルな主張とその結果は分けて考えねばならないと彼らは言う。その理性は道具的理性に傾斜し、一切が量的存在に還元され、物象化され、それが操作、支配、管理の根拠となっている。彼らの啓蒙の弁証法のテーゼは、「理性は野蛮化する」と言うものである。近代理性は内在的に野蛮性を持つと言っても良い。もう一つのテーゼは、「近代理性は同一化の哲学」と言うものである。主体による観念の定立、客観化が進むと、主体は自らに同一化しえざる物の排除、弾圧に向かう。彼らはナチの台頭という社会的危機の中で、ミメーシスこそが非対象的なものを取り込むことのできるものとの結論に達するのである。

ここまではドイツサイドからの展望である。フランスではどうか。1960年代に

構造主義論争が闘わされた。その中から登場するポスト構造主義に光を当ててみたい。ポスト構造主義は、構造主義が持っているハビトゥス（くせ）を破壊する志向を持っている。それは、構造主義に参入しつつドイツの流れとリンクすることを目指していると言った方が正確であろう。

最初に取り上げるのはデリダである。彼の「脱構築」は字の通り、構築中心主義的な発想法からの脱出を意味している。ハイディガーの試みをハイディガー以上に徹底してみようというのが彼の志向である。それは、名づけようもない構築しえないものを、そのつど「脱構築」しながら見てゆくことである。ここで注意をしておきたいのは、「脱構築」は単なる破壊ではないということだ。デリダ自身、ヘーゲルの語りえないものをテキストクリティークですくいあげることを行なっている。

次は、フーコーである。彼の述べる「脱中心化」は、あらゆる意味での中心的なものから脱出してゆくことを意味している。そして、近代の思考とは異なるものをあらゆるところから発見してゆくことを述べてゆくのである。その具体的な手掛かりは、彼の場合、セクシャリティであり、美的体験である。それはちょうどハイディガーの詩、アドルノの音楽と同じ位相にあるものである。

三番目は、ジル・ドゥルーズである。彼の説は今までの人物の中で、一番人生論風である。「ノマドロジー」（遊牧論）はライブニッツの「モナドロジー」（単子論）をひっくりかえしたもので、遊牧民的発想法で楽しくやろうじゃないかという、一種の自由論である。同一化、対象化の一者の哲学でなく、マルチプルであること、根拠のないことに自由があるのではないかと言うのが彼の主張である。

最後に、残された課題に触れたい。近代哲学は本質的にモノローグの哲学と言って良い。私だけが重要で、他者はオートマトン（自動人形）と考えた。そこには、異者、異邦人に対する暴力的排除の契機が存在する。第三世界に対して西欧が行なったことを見れば理解できるように、近代的思考様式は根本的に暴力的たらざるをないと言って良い。したがって今後の課題は、他者を物象化せず、異者を排除せず、どのように相手とダイアログしてゆくのが問題になる。人と人がアミーチュエとして付き合うことができること、それを可能にする哲学を考へること、ダイアログを可能にする精神を捜してゆくこと。これが我々に課せられた根本問題であると私は考へている。

(文責 都立南平高等学校 新井 明)

第四回研究例会 公開授業

地球環境問題

都立江東工業高等学校 渡辺安則

今年度の1学年の現代社会は2クラスを担当した。授業計画は、政経的分野について基礎的な理解を形成することを目的に構成した。昨年度の授業の中で、今の生徒たちが社会に対する理解を欠くことが大きいと感じたことが理由である。1学期には現代社会の特徴とされていることを示し、2学期には政治経済の原則とその仕組みを取り扱った。これらはすべて講義形式で授業を行ったが、生徒の関心の浅さと学習の定着の不十分なことが明白に見てとれた。

3学期は、1・2学期の反省をふまえて、授業の形式を変えてみた。年間計画でも現代社会の具体的問題を取り扱う予定で、それに合わせて地球環境の問題を取り上げた。こうした具体的問題を扱うに当たり、正しい理解を求めることは当然としても、まず生徒に関心をもたせることが課題だった。講義形式だけでは、資料を用いても大きな変化は得られないと考え、これまでも考えていたVTRの利用を試みることにした。現実の映像を見せることにより、生徒の関心と集中力を高めることを狙ったのだが、これはある程度達成できたと考えている。ただ、VTRを見ているだけでは益が少ないと考え、内容を読みとるためのチェックシートを作ってみた。これには、事前の解説を記入する部分も加えてみたが、ノートをとることが不得意な生徒でもある程度は事項の関連を追いながらメモをとることができるようにと考えてのことである。

公開授業は、6回で構成した授業の最終回に当たり、生徒もかなり慣れていた。そのため流れは非常にスムーズだったが、一方で、前半の解説で普段なら出てくる質問等が少なかったのは生徒の緊張を示していたようである。地球環境の問題については、オゾン層など生徒も関心を持っている話題は少なくないが、熱帯雨林、公害、温暖化の順で取り扱った中で、それらの関心事との関連を十分につけることができなかったところがある。しかしその一方で、環境問題が資源、経済、人口などの諸問題とも関連している現実に触れることはできた。生徒の関心を生かしながら基礎的事項と結びつける方法と、そのための資料の活用について、反省すべき点が多い。

VTRに限らず、視聴覚教材を利用することは今後必要だと考えて、特にVTR

はドキュメンタリー番組を中心にある程度の数をそろえてきた。しかし番組の時間の長さの関係で、授業の単位時間内でどう利用するかが難しい問題だと考える。今回の試みでは、番組そのものを編集することはしないで、一本分を授業2時間で視聴する形にしたが、テーマの絞り方や内容の取り扱い方に応じて多様な利用方法があるはずである。また、説明の部分で、プリント等を含む印刷資料や、他の視聴覚教材と組み合わせて利用することももっと考えてみたい。今回取り上げた地球環境問題のように多面的な関連をもつ問題は、そうすることでより理解しやすいものに行けるのではないかと考えている。さらにVTRの時間は、説明を単位時間内に組み込んだ場合に授業の時間的な流れを大きく制約する。公開授業の場面では順調に進めることができたが、普段だと質問を含む生徒の反応に応じて、話が脱線することも多く、必ずしも時間内できちんと予定を消化できるわけではない。このことを考えると、生徒の作業的な学習活動を確保しながらVTRを利用するためには、時間的なことも大きく関係してくることになり、教材を組み合わせる用いることがたいへんに困難なことに思われる。諸先生方の御教示を頂ければ幸いです。

最後になりましたが、現代社会を扱ってまだ2年目だということにこのような良い経験をさせて頂いたことに感謝致します。また、3学期の多忙な時期に多数の先生方において頂きましたことに御礼を申し上げます。

第四回研究例会 研究発表

エマニュエル・レヴィナスの倫理学

— 第一哲学としての倫理 —

都立京橋高等学校 官 澤 眞 二

1 はじめに

いま、世界で最も注目されている哲学者の一人に、エマニュエル・レヴィナスがいる。サルトルと同年代のこの老哲学者が、世界で人々の関心を引くようになったのは1960年代になってからのことであり、日本では、ここ数年のことである。

今回は、彼の哲学の特徴である「第一哲学としての倫理」についてごく簡単に紹介していきたい。

2. 経歴

レヴィナスは1906年リトアニアでユダヤ人家庭に生まれ、少年時代をウクライナで過ごした。そこでロシア革命を目撃する。23年よりストラズブルで哲学を学ぶ。特に重要なのは、27～28年にかけてフライブルクでフッサールとハイデガーから現象学について教えを受けたことである。この時の成果が、30年に発表された『フッサール現象学における直観の理論』である。これによってフランスに現象学がもたらされ、サルトルやメルロ・ポンティ等が現象学を知ることとなる。同年フランスに帰化し、第二次世界大戦はフランス人としてドイツと戦い、フランスの敗戦とともに45年まで、ナチスの捕虜収容所に囚われる。彼の家族はすべて強制収容所でナチスの犠牲となった。

戦後、ポワチエ、パリ・ナンテール、ソルボンヌの各大学の教授を歴任、76年に退職、現在に至っている。

彼の経歴を見れば明らかのように、彼の生涯は、二十世紀ヨーロッパの激動の歴史そのものに深く関わり合っている。この点を度外視しては、彼の哲学を正當に理解することはできないと思われる。

3 存在論批判

倫理が第一哲学であるならば、西欧哲学の本流である第一哲学としての存在論が批判されるのは当然の帰結である。彼は、「存在論は権力の哲学である」「第一哲学としての存在論は不正の哲学である」と存在論を断罪する。

なぜ、そう断言できるのだろうか。

レヴィナスは素朴な自然状態にある人間を「自我」と表現する。自我とは全てのものをおのれの支配下において、我がものにしようとするエゴイズムの主体である。自我は自我に差し向けられていることによって自己同一性を保ち、それゆえこの自我を「同者」とも呼ぶ。同者にとって世界は自分の住まう「家」となる。世界は自我の勢力圏であり、そこで出会うさまざまな諸存在は、自我にとって生きる「糧」である。自我は自己自身の満足のために、享受と所有に専念するところの「欲求」に基づいて生活している。自我は他なるものとしての他の諸存在の「他性」や「外性」を認めることができない。

また、この自我の性質は、一般的にはより高次の自我と考えられている認識する自我、すなわち「理性」の内にも認めることができる。なぜなら、認識とは他を捉え、同化し、意識の中に内在化することに他ならない。理性は全てを知の内に取り込もうとする絶対者なのである。(たとえばヘーゲル哲学)

素朴な自我であろうと認識する自我であろうと、自我は本質的に「他なるもの」を支配し、所有し、同化させ、内在化しようとする同者なのである。このような自我に絶対的価値をおく西欧哲学は、他の存在者から他性を奪ってしまう。西欧哲学の伝統である存在論は、自我が全てを見渡せるような絶対的立場に立って、あらゆる存在者を統合しひとつの「全体性」を形成しようとする思惟なのだ。

自我にとって絶対的に他なるものとは他の人間、つまり他者である。「全体性」を形成しようとする思惟においては、個々の人間の本質、すなわち人格を奪うことになる。個人は抽象化され、「民族」「国家」「歴史」「経済」「戦争」等の場面に結び付けられ、全体化されていく。レヴィナスが存在論的思惟を批判するのは、まさにこの点においてである。西欧哲学の伝統は、具体的で多元的な他者の人格を見ようとせず、他者からその人称性を奪ってしまう思惟の歴史なのである。

しかし、陳腐な言い方ではあるが、われわれは他者と共に存在しているではないか。他者を抽象化し内在化していく以前に、もっと根源的な次元——他者との関係——倫理的次元で生きているのではないか。

4 第一哲学としての倫理

他者とは何か。他者とは本来自我の勢力の及ばないところにあるのではないか。他者とは「他」なるがゆえに、内在化し全体化することができないものではないか。

他者は自我の全体性の外に、彼方に存在している。他者は自我を超越しているのである。

自我が他者に関わること、倫理的関係を結ぶことは、存在論的に他者を構成し内在化することではなく、自己を抜け出て他者へと超越していくことに他ならない。レヴィナスは他者へと超越していく原動力を「形而上学的渴望」と呼んでいる。それは「欲求」とは厳密に区別しなければならない。「渴望」は決して満たされ得ぬものであり、癒されるものではない。そして、その契機は「顔」としての他者との出会いによって引き起こされるのだと述べている。（「顔」という概念が『聖書』を意識したものであることをわれわれは注目する必要がある）顔との出会いによって自我は、いわば自我から出発して自我へと帰って来る存在論的思惟から、慣れ親しんだ世界を後にして見知らぬ世界へと旅立つ形而上学的思惟を求められる。顔との出会いはもはや自我に安住の地を約束しはしない。

では、なぜ顔は自我に形而上学的思惟を強いるのか。レヴィナスは顔の持つ特異な二重性について語る。

まず第一に他者の顔は自我に対して、裸の無防備性・無保護性によって無力であると述べている。他者とは弱者である。自我は、他者を侮辱し恥かしめ傷つけることができ、最終的には殺すこともできる。顔はエゴイズムの暴力や脅威に対し全く無力である。レヴィナスは他者の弱さを「貧者」「異邦人」「寡婦」「孤児」といった聖書的言語を使って説明する。

レヴィナスが他者の本質を弱さと捉えるのは、彼の実存的経験と深く結び付いている。すなわち、ユダヤ人として悲惨なナチズム体験があるのだ。何百万もの同胞が虐殺され、彼の家族もすべてリトアニアの強制収容所でナチスの犠牲となった。また、彼自身も捕虜収容所で辛い日々を過ごしてきている。隔離された場所で「顔」を奪われ、生きていながら人間としてこの世界に存在しない苦しみを体験している。

一方でレヴィナスは、顔は圧倒的権威・崇高さをもって自我に迫って来ると主張する。顔はエゴイズムの暴力や脅威に対し抵抗する。それは物理的な抵抗によってではなく、無力であるがゆえに自我の力を萎えさせ停止させてしまう独特な力なのである。レヴィナスはこの抵抗を「倫理的抵抗」と呼んでいる。顔がエゴイズムの脅威を前にして「殺さないでほしい」と懇願するその弱さは、同時に「汝殺すなかれ」という命令に他ならない。つまり、自我は顔から「汝殺すなかれ」という神の命令を受け取るのである。ここにレヴィナスのきわだった宗教哲学上の主張がある。

顔の持つこのような二重性は他者の本質である。自我にとって他者とは、全くとるに足らない存在であると同時に、常に自我を超越し位階の高い存在なのだ。レヴィナスが他者の本質のうち後者をきわだたせようとしているのは明らかである。自我が自明のこととしてきた自らの正当性が、顔との出会いによって根底から疑問に付される。そして、自我が決して内在化し全体化していくことのできない他者への超越を、顔は促すのである。

5 おわりに

レヴィナスの哲学は、ギリシア以来西欧哲学の本流に連綿と流れている、存在論的思惟への根源的な異論である。西欧哲学はギリシア以来ヘーゲルに至るまで「主体」——自我、理性といったものに絶対的価値を置いてきた。それは、「主体」=subjectとは、あらゆるものの根底にあってそれら一切を支えるものと理解されてきたからである。しかし、レヴィナスは、subjectのラテン語の本来の意味——下に投げられてあるもの、を強調する。主体とは、下にあるもの、他者の下に位置するもの、つまり倫理的次元でみれば、他者の従属者なのである。彼に従えば、自我と他者の関係は非対称的である。それはM・ブーバーの言うような「我と汝」の関係ではない。自我と他者は対等ではなく、自我の主人は他者なのである。ここに、伝統的な主体に対する考え方の完全な転換をわれわれは見ることができる。

彼の主張は、おそらく以下のように言えるのではないかと私は考えている。

西欧哲学は伝統的に、魂・自我・意識・理性等と呼んできた「主体」に絶対的な価値を置き、その自律性を絶えず拡大、深化させてきたのである。「主体の自律性」は、デカルト以来、近代的自我の確立によって自明のこととされた。主体の権能は限りなく拡大し、ヘーゲルに至っては、主体は絶対者として世界に君臨する。ヘーゲル批判に始まる現代哲学も結局のところ、主体の自律性について根源的に問い直すことはなかった。

主体の自律性とはいったい何を意味するのか。それは「自己同一性」に他ならない。われわれは、主体の自律性に信頼を置き、世界を意味連関のなかで秩序づけ、全体化してきた。人間も「世界内存在」として例外ではなかった。しかし、主体にとって他者とは、意味連関のなかに秩序づけられない唯一の例外者なのである。それにもかかわらず、例外者を例外者とせず、同化させようとしてきたことに西欧哲

学の根本的な誤謬があるのだ。

他者は絶対的に他なるもののまま、意味連関のなかに秩序づけられない意味を顔に秘めて、主体に関わってくるのである。顔との出会いが、真の意味で他者との出会いとなり、主体が自明のこととしていた一切の権能が、疑問に付される。主体の平和な世界が崩れ去って、初めて他者を他者として見れるのではないだろうか。

私は、レヴィナスの言葉に触れる度に身が震える思いがする。自分はなんと「罪人」なのだろうと。非常に独断的な言い方かもしれないが、私はこの頃こう考えている。

—— 存在論的思惟とは人間の弱さの現れではないかと……………。

〔付記〕

レヴィナスの哲学に啓発されて、私は、彼の倫理を何とか授業実践のなかでも取り入れていきたいと考えている。そのひとつの試みを、昨年秋の全倫研全国大会での公開授業を行った。その時の資料も併せて参照していただければ幸いである。

東欧の改革とペレストロイカのゆくえ

ソ連東欧経済研究所副所長 小川 和 男

昨年夏以来起こっている東欧の変化とソ連のペレストロイカの両方についてお話したいと思います。東欧諸国では第二次世界大戦後、ソ連の指導のもとに社会主義政権が誕生し、以来40年間にわたり社会主義の道を歩んできました。東欧とは東ドイツ・ポーランド・チェコスロバキア・ハンガリー・ルーマニア・ブルガリア・ユーゴスラビア・アルバニアの8カ国をいいますが、第二次世界大戦前はこれらの国々は中部ヨーロッパあるいは中央ヨーロッパと呼ばれていました。日本人はこの点を誤解しており、西ヨーロッパに比べ東欧はいろいろな点で遅れているのではないかという意識を持っていますが、東欧の人たちは自分たちはヨーロッパ人で、その点では西ヨーロッパの人たちと同じであるという意識を持っています。例えば、ポーランドでは国民の95%以上がカトリック教徒です。その意味では、社会主義という仮面をかぶっていますが、素顔はカトリックということができます。社会主義が誕生した地域が西ヨーロッパとは異なる地域であり、その地域がヨーロッパの東方に位置するため東欧という呼び方が一般化するようになったわけです。ですから東欧という呼び方はここ40年のことに過ぎないわけで、ヨーロッパの長い歴史から見ると大変短い時期であるということになります。

さて、昨年夏以来の東欧の改革についてですが、なぜ、改革がいわれるようになったかを見てみたいと思います。中央集権的計画経済は、1970年代の第一次石油ショック以降おかしくなってきた。この時以来西側では、技術革新がすすみ、情報革命などにみられるように、社会が速いテンポで変化するようになったわけです。経済的条件を考慮に入れて計画を立てる「ゆっくりやる経済」は70年代半ばまでは円滑に動き、格差も現在ほどではなかった。その後大きな格差がついたのは計画経済が「速い経済」について行けなくなったということです。そして、第二次世界大戦後の歴史を振り返ってみると、東欧はヨーロッパ指向がある一方、ソ連の政治的・経済的吸引力も強いということがあります。1956年ハンガリー動乱、1968年のプラハの春、1980年のポーランドの「連帯」はソ連が力で制圧しました。では、なぜ自由化・民主化の動きが現在になって実現したのか。それは一つには国民の力ということがありますが、もう一つにはなんといっても、ゴルバチョフがで

てきたことがあげられます。ソ連の国内にベレストロイカという変化があったからこそ変革が可能になったということです。

ベレストロイカのベレは英語ではREであり、ストロイカはCONSTRUCTIONに当たります。従ってベレストロイカは改革ではなく、立て直し、再編成あるいは世直しということです。ベレストロイカは最初経済の問題から出発しました。1964年～1982年のブレジネフ時代は東西デタントをもたらした反面で、18年続いた結果、政治・経済・社会の活力が失われて行きました。1979～1982年の4年間の経済成長率は2%台になりました。それを立て直すのがベレストロイカということです。そして立て直しの基礎をつくったのはブレジネフの次のアンドロポフであるということが定説になっています。

社会主義経済の制度的改革には二つの方向があります。一つは中央集権的計画経済をできるだけ円滑に進めるための改革であり、これは東ドイツで成功しました。東ドイツは、CIAの調査でも1988年ひとり当りのGNPは\$14000であり、このデータが正しいとするとECの平均値とほぼ同じになります。もう一つの改革の方向は計画経済をゆるめる、つまり、分権化ということです。そして分権化には上部から下部へ、そして中央から地方へという二つの方向があります。現在ソ連・東欧で行われていることは後者です。ソ連では外資の導入がおこなわれ、1200程のジョイント・ベンチャーがありました。しかし、そういった改革にもかかわらず、経済の実績として計画の半分しか達成されていない。しかし、ソ連の経済状況はいわれるほど悪くはありません。モスクワでも地方都市でも肉がなかったということはありません。本当になければ、暴動なりストライキが起きます。しかしメンタルな面での不足にたいする不満は高いわけで、これを和らげないとベレストロイカ、ゴルバチョフに対する不信が高まってきます。庶民感覚からは、ベレストロイカの経済効果はまったくないと感じられています。そこで、ゴルバチョフは経済の立て直しのためには、政治・経済システム、さらには意識改革が必要であると判断するようになったわけです。そして、そのためにまず第一に行われたことが人事の刷新です。政治局員・書記局員は全員ゴルバチョフより後に就任しました。大臣以下、局長、部長などすべて変わりました。ソ連・東欧では、わが国の場合とは違い、人が変わることは重要な意味を持ちます。ゴルバチョフ失脚説がでることがありますが、人事の面では全員がゴルバチョフを支持しています。もう一つ行われたことは、グラスノスチ、情報公開です。これは従来ソ連の政治社会でも最も弱い部分でした。

マスコミ、言論の自由は新しい風を吹き込み、活力をよみがえらせたということが出来ます。しかし、これは両刃の剣で、体制に対する批判も起こしている。民族問題の表面化にもなってきました。これについては、今は過渡期であり、さらにグラスノチが進めば社会の弾力性・柔軟性がでてくる可能性があります。

東欧はこれからどうなるのかという問題についてですが、政治の改革の後には経済の改革が問題になってきます。この経済の改革には時間がかかることを認識しなければなりません。市場メカニズムの導入による経済の活性化がうたい文句になっています。しかし、東欧の人たちもソ連の人たちも頭の中では分かっているけれども市場メカニズムの下で働いたことも、生活したこともないわけですから、それが機能するためには10年を単位として考えなければならないわけです。また、援助の問題ですが、支援する理由は、政治的民主化・自由化は西側にとって好ましいことで、それを促進するためということです。具体的には経済的援助の実施ということです。しかしこういうことがあります。ポーランドも必ずしも食料に困っているわけではない。ハンガリーは食料が余っている。この二つの国はいうまでもなくコメコンの構成国ですから、本当に困っていれば、直接ハンガリーからポーランドに食料を送ればいいわけです。しかし、日本はハンガリーで余っているものを買上げそれをポーランドに援助するという形をとったわけです。そして、ポーランドの農民の約8割は個人農であり、市場メカニズムマインドを持っています。農民はクリスマスに高く売るために農作物を貯めておいたのですが、為替レートの設定の関係でインフレを抑えるためにポーランド政府は食料品を輸入した。このため、農民は売り時を失ってしまった。ポーランド農民は裏切られたという意識を持つようになってしまった。売り時を失った農民は食料をすてざるをえなかったということがあります。そのような意味でも本当に経済的援助が有効かどうかよく考えてみる必要があります。

(文責 大泉北高 富塚 昇)

V 分科会報告

第一分科会報告

都立昭和高等学校 大谷 いずみ

都倫研第一分科会は「『現代社会の基本的問題』に関する指導の研究」という共通テーマを掲げて合計四回の例会をもった。

第一回は秋川高校の水谷禎憲先生による「コメ自由化論をめぐる討論」。まさに共通テーマにふさわしい幕開けとなった。実際に長粒のインディカ種を炊いたご飯（同僚の先生のスウェーデン旅行の際、手に入れてもらったものだそうだ）を持参され、それを試食しながらの会となった。時節がら、コメの自由化をめぐる論議にも発展した。ちなみに、参加者はインディカ種にたいして、主食としては普通だが、スシにはどうか…という反応を一概に示された。秋川高校での授業の様子も交えてディベートという方法を用いた討論の進め方をご紹介いただいたわけですが、意見を発表しないといわれる現代高校生に対して、このような手法はおおいに参考になると思われる。

参加者 水谷（秋川）、渡辺（深川定）、立石（忍岡）、上村（江北）

夏休みも終わりに近づいたところ、第二回例会では、清瀬高校の原田健先生に「二十世紀の視点 — アウシュビッツ — 」と題してレポートしていただいた。アウシュビッツのできごととユダヤ人の組織的虐殺を、社会心理・経済・政治構造・倫理（戦争責任）など多角的・総合的にとらえた迫力あふれる教材に、一同圧倒される思いであった。フランクはもちろん、アドルノ、フロムなどの学問的業績をふまえながらも、絵とき（アウシュビッツの日常を描いたユダヤ人自身の手になるもの）での導入、言語表現、〈マンモスはなぜ滅んだか〉で説明する資本主義の話など、生徒へのプレゼンテーションの巧みさに感心させられた。また、アウシュビッツを過去のできごととしてとらえるのではなく、いじめや、燃えつき症候と関連づけるなど、現在に立脚した視点が興味深かった。廊下を歩いていると、「アウシュビッツが来た」と言われるようになった、というお話しに、生徒に与えたインパクトの強さがうかがえる実践報告であった。

参加者 原田（清瀬）、伏勝（向丘定）、吉野（学芸大附）、立石（忍岡）
上村（江北）、富塚（大泉北）、大谷（昭和）

第三回例会では山崎高校の浅田博先生に「政治・経済で情報をどのように吟味・活用するか」と題して、授業研究に不可欠な資料収集の方法から分析の手法、情報の吟味、活用方法まで、実にきめ細かいご報告をしていただいた。情報があふれている東京であるだけに逆に情報が一面的になりやすく、地方の情報に新鮮で意味のあるものが多いというご指摘、一見データ豊かな新聞記事の裏がわなど、教材をつくる上で、また生徒に社会を見抜く眼をやしなわせる上でも有益な点が多かった。後半、社会批判だけに終わらせない政治経済の（他科目でもそうだが）在り方に参加者も含めて話が集中したが、時間切れで十分な討議が出来なかったことが悔やまれる。しかし、教師自身が授業と生活との一貫性をもたねばならないという浅田先生のご指摘に一つの答えがあるようにも思う。また、人的ネットワークを強化することによって情報の中立化をはかるなど、教師としての姿勢の大切さが強調された。先生の実践に基づく発言だけに貴重な提言であった。

参加者 浅田（山崎），幸田（玉川聖学院），葦名（富士），井上（府中）
富塚（大泉北），立石（忍岡），上村（江北），大谷（昭和）

人選をひかえた多忙ななか、第四回例会がもたれ、代々木高校の西尾理先生から「じゃばゆきさん物語」と題して、南北問題を考える授業のレポートをしていただいた。ともすれば抽象的な、社会科学用語の羅列に終わりがちな問題を、「じゃばゆきさん」を導入にすることでより具体的な、考える授業をめざした力強い授業実践報告であった。ひとりのじゃばゆきさんの物語をきっかけに母国の（アジアの）貧しさを、貧しさの歴史的原因を、そしてフィリピンをアメリカ・日本との関係を「問い」を軸に展開していく構成である。微妙な教材でもあるため、言語・姿勢に気をつける、また、一話完結シリーズ物として授業展開するといった、三部制の定時制という事情（年齢差が大きい・欠席者が多いetc.）のなかでの工夫が目をつけた。授業をスープに、生徒指導を器にたとえた両者の関係も興味深いものがあった。

参加者 西尾（代々木），伏脇（向丘），太田（新宿），井上（府中）
富塚（大泉北），立石（忍岡），上村（江北）

合計四つのレポートに共通していることは、

- ① 現代的な問題に意欲的に取りくまれていること。
- ② 問題の取りあげ方が多角的であり、「視点の公正さ」に並なみならぬ注意がな

されていること。である。

①については、「コメ自由化」「じゃばゆきさん」などのテーマはもちろんのこと、「アウシュビッツ」といった過去の問題もいじめや燃えつきなど、生徒の日常との結びつきで逆にタイムリーな主題になりうる事が示された。さらに、現代を考えることが、同時に未来をみすえた視点を生徒に与えることにもなる。

②については教える立場である以上、当たり前のことでもあるが、その難しさが「情報の吟味・活用」では逆に指摘されたのであろう。一見公正な新聞記事の裏に利害関係が隠されていたり、科学的根拠のない煽動的なものであったりすることに、教師は敏感でなければならないが、自身の授業も生徒にとってはひとつの情報（効果はそれ以上かもしれない）と考えれば、さらに戒むべき問題である。いずれの先生方も「両論併記」を旨とされていたが、そうであればこそ、「ディベート」という手法も成立するのであろう。

また、発表者の先生がたにも共通したものが感じられた。

- ① 多方面につねに興味・関心をもっている。
- ② 勉強家である。

まず、①。今回、それぞれひとつのテーマに絞ってレポートしていただいたが、他にもご発表いただきたいような材料をどの方もおもちのようであった。いってみれば、「引きだしをたくさんもって」おり、そのことがひとつのテーマを実に豊かにしていると思う。と、同時に、②興味に従って勉強も広く深くされており、それゆえ、学問的根拠のしっかりした授業を展開されている。現代的なテーマを扱いながらジャーナリスティックに陥る弊をまぬがれているのはこのためであろう。

つべくわえれば、③皆さん、実に魅力的なキャラクターをお持ちであり、それが授業をいっそう魅力的にしている。ご発表を通じて、生徒が授業にのって行く様子が見え、社会的関心の薄い昨今の高校生がそのような興味をみせるのはテーマの面白さはもちろんのこと、先生がたのキャラクターに負う部分も多かろう。いや、常に多方面に興味・関心もち（すなわち好奇心もち）、研究を続けておられるからこそ、魅力的なのかもしれないが。

今回は偶然にも授業実践のレポートが重なったが、先生がたの日頃の授業への熱意のほどがうかがわれ、たのもしく感じた。例会はいずれも時期的にはけっしてよい条件ではないなかでもたれ、また、世話人の不手際で急なお願ひでもあったのだが、皆さん、快くお引き受けくださった。この場をかりて改めて感謝したい。

第二分科会報告

都立田園調布高校 佐良士 茂

第二分科会は「現代社会と人間の生き方に関する指導の研究」をテーマとして、今年度計5回の研究会をもちました。形式は毎回レポーターとなっていたいただいた先生方に、それぞれのテーマに即して発表してもらい、その後参加者が自由に質議討論するという形を取りました。毎回各先生方の、社会や人間、あるいは授業や生徒についての特色ある話や考え方を聞くことが出来て有意義であったと思います。

第1回研究会 6月13日(火) 中野区立商工会館

参加者 内田(攻玉社) 伏脇(向丘) 岡田(墨田工) 原田(清瀬)
山本(清瀬養) 佐良士(田園調布)

清瀬高校の原田先生より「生徒の『生きがい』を問う授業実践」の報告をしていただきました。先生の「生きがい」を問う授業は『倫理』の年間指導計画に基づいて、幸福論の一部として行われています。先生の授業に対する基本的な考えは、生徒が日常生きて行く上で是非とも考えねばならない身近な問題を取り上げ、生徒に自分なりのものの見方、考え方を築く手掛かりを与える。しかもそれを出来るだけ具体的実例を示しながら進めていくこと — 先生の言葉を借りれば、「知性、感情、生理に迫る内容を」ということになりましょう — で貫していると見受けられました。さらに、アンケートや漫画、新聞記事等を利用した身近なものを教材とする具体例を多く示していただきました。

報告のち議論がなされました。主に「現状打破の方向性」や「宗教的価値の取り扱い」が話題となり、有意義な時間となりました。

第2回研究会 7月7日(火) 神楽坂エミール

参加者 原田(清瀬) 岡田(墨田工) 井上(府中) 山本(清瀬養)
佐良士(田園調布)

都立東高校の小嶋孝先生に「自己実現と『倫理』」と題して、教科としての『倫理』において、生徒の自己実現を達成させようとする試みについてお話いただきました。先生のお話は①『倫理』教育への反省から②『倫理』構成上の視点③自己概念とその発達について④自己実現について⑤自己実現と『倫理』の5部立てになっ

ており、教科としての『倫理』の現状を批判的に吟味することから出発して、生徒の認知的・道徳的発達レベルに対応させた形で、生徒が自ら自己実現を計る過程を手助けする役割を『倫理』において実現しようとするものでありました。「③自己概念とその発達について」と「④自己実現について」においては、マスロー、ロジャース、コールバーグ等の所説を、文献に即して詳細に紹介していただきました。

報告の後、話し合いがなされ、「認知的発達段階」の説や発達を促進する方法について活発な議論がなされました。

第3回研究会 10月23日(月) 神楽坂エミール

参加者 原田(清瀬) 及川(江北) 井上(府中) 佐藤(狛江)
山本(清瀬養護) 佐良土(田園調布)

都立墨田川高校の大野精一先生より「教師集団と思春期青年の価値の相克」というテーマで、『青年心理』11月号(金子書房)所収の「教師集団 vs 思春期青年」と題する先生ご自身の論文に即しながら、学校における教師集団と生徒との価値の対立を如何にして相克するかについてお話いただきました。教師達が学校において作っている「学校文化」と生徒の作っている「生徒文化」に乖離があるというのが現状である。そこで両者の価値観を戦わせ、相克させることが求められる。その時教師の取るべき方法はどうか。従来の訓育型の指導と内面にうったえかける指導法の他に、第三の指導法ともいえるべき「流れを作る生徒指導」の方法がある。この指導法は認知心理学の成果を踏まえて1967年以降盛んとなったものであって、例えば「文化祭」の場合には、単に「文化祭」をどうするかといったことを考える前に、「文化祭」の意義とか意味とか、価値について論議し、その中から教師と生徒の向かうべき流れを見いだそうとしていくものである。この相克を実現するためには、教師は教師集団の共通意志を基礎とした一慣性のある価値を提示できなければならない。また生徒との話し合いにおいては、「つかず、離れず」寄り添う姿勢が大切である。

報告の後、話し合いが行われ、生徒の現実を抱える問題等について議論がなされ充実した時間となりました。

第4回研究会 12月9日(火) 中野区立商工会館

参加者 秋元(学芸大附) 伏脇(向丘) 渡辺(江東工業) 山本(清瀬養護)

田園調布高の佐良土が「哲学者とイデア」という題で、プラトンの『国家』に基づいて「善のイデアをどのようなものとしてとらえるか」について報告しました。大体5, 6, 7巻に即して、太陽の比喩、線分の比喩、洞窟の比喩の三つの比喩を通じて、プラトンが善のイデアについて描こうとしたところを、順に説明しました。最も困難なところは善のイデアの善性をどのようなものとしてとらえるかであったと思われます。実用的な善を超えた「善」が、善であるゆえに、我々にとって効用をもつと言われるとき、一応、これを宗教的な意味にとらえたらどうかと考えましたが、説明も不十分であったし、プラトンの神の観念についての考察も不明瞭であったと反省しております。

報告の後、現実とイデアの関係を巡って活発な討論がなされ、有意義な時間であったと思います。

第5回研究会 2月8日(木) 都立狛江高校

参加者 内田(攻玉社) 及川(江北) 井上(府中) 山本(清瀬養)
佐藤(狛江) 佐良土(田園調布)

都立小松川高校の佐藤勲先生に「孔子の仁の思想」と題しまして、最近刊行されて話題となっている井上靖の『孔子』にもとづきながら、孔子像についてお話いただきました。孔子は春秋末期に14年間も異郷をさまよったが、これは乱れたこの世を救う力のある理想的な君主に出会いたいと念願していたからである。孔子の思想の中心は「仁」の思想であるが、孔子はこの「仁」を特に定義してはいない。これはむしろ孔子の理想とした「生き方」としてとらえなければならない。「仁」は思いやりである。仁とならんで重要なのが「天命」である。「五十にして天命を知る」であるが、これは68歳の孔子が自身を回顧して発した言葉である。天命は、自分のなすことに対する使命感と同時に人間的計らいを超えた天の計らいをも意味している。

報告の後話し合いがなされましたが、それぞれの先生方の語る孔子像は非常に多様なものが見られ、大変興味深く感じられました。

最後に、各先生方の主張を曲げずに報告出来たか心もとない思いです。また研究部の山本正先生と佐藤幸三先生には、レポーターの依頼と、会場設定で全面的にお世話になりました。紙面を借りておわびとお礼を申し上げます。

第三分科会報告

都立千歳高等学校 増 渕 達 夫

本年度の第三分科会は「『文化』に関する指導内容の研究」をテーマとした。

第一回目 6月16日(金) 中野区商工会館

レポーター 和田倫明先生(航空高専)

テキスト 『人類学と人類学者』J. L. ビーコック著 今福龍太訳
(岩波書店)

参加者 岩橋(北野) 衣笠(東京文化中高) 富塚(大泉北)

増渕(千歳) 宮澤(京橋)

和田先生から「文化」の問題を「現代社会」でどう扱うかという点から報告していただいた。文化についてのとらえ方は文化伝播主義、機能主義、構造主義を経て現在、解釈人類学の立場が注目されている。解釈人類学とは人類学者の存在と彼が対象とする社会とのかかわりの中から人間の姿をみようとするもので、ここで力点がおかれているのは「比較」と「解釈」である。「現代社会」の文化領域で我々が生徒に教えるべきことは世界の各地域を個別に取り上げることよりむしろ「比較」と「解釈」を行なわせることによって文化を相対的に見る目を養うことの大切さなのではないか、との話であった。更に、和田先生から「文化」に関する指導の参考文献を紹介していただいた。

『文化人類学の15の理論』(中公新書)→文化人類学の学び方の良い入門書

「牧畜社会の生活」福井勝義(東京法令『社会科のための文化人類学』所収)→生徒は興味をもつが、生徒のおかれている現実と違いすぎて「面白い」で終わってしまう。

『小泉文夫フィールドワーク』(冬樹社)→音楽と文化をテーマにした

『社会人類学』中根千枝(東大出版)→家族の導入で使用

『バリの親族体系』ギアツ(みすず)→「私」の位置を考えさせる

『北海道と少数民族』(札幌学院大学人文学部編)→アイヌ問題で使用

『文化の解釈学(Ⅱ)』ギアツ(岩波現代選書)→ある社会集団の仲間になるとはどういうことか

第二回目 7月10日(月) 神楽坂エミール

レポーター 佐藤弘文先生(府中西)

テキスト 『はじめての構造主義』橋爪大三郎（講談社現代新書）

参加者 井上（府中） 岩橋（北野） 大野（墨田川堤） 富塚（大泉北） 増渕（千歳） 皆川（京橋） 官澤（京橋） 和田（航空高専）

「文化」についてはかなり時間をかけてやっているが教科書の扱いはそれぞれ異なっており、授業するには使いづらい。文化学習の導入として地名、人名の歴史的背景など生徒の身近な話題を使ってレポートをつくらせたことがある。しかし、特に今の東京の生徒は生活経験がバラバラで教科書にでてくるような儀式等を経験していないものが多い。文化学習を通して自分たちの身近な何でもないようなことが学問の対象になるのだということに気づかせたい、とのことだった。その後、テキストをもとに、構造主義とは一体どんな考えで、この考え方から我々は何を学ぶべきかについて報告された。構造主義をストレートに授業で扱ったことはない。しかし、例えば西洋の理性主義とヒューマニズム的視点で書かれた「倫理」を我々の文化と思いついてしまうことへの疑問の提示こそが構造主義的なのであろうし、結果として構造主義的発想が身につけばそれでよいのではないかと考える。構造主義とは思想的立場と言うより学問的方法、運動形態であろう。文明と野蛮という対立でなく、ヨーロッパ文明を相対化するものであり、見えないもの、気づかなかったものを我々に気づかせてくれるものであろう。

第三回目 10月26日（土） 神楽坂エミール

レポーター 杉本仁先生（日野）

テキスト 『民俗学と民俗学者』日本民俗学会編（名著出版）

参加者 井上（府中） 岩橋（北野） 及川（江北） 富塚（大泉北） 増渕（千歳） 皆川（京橋） 三森（赤羽商） 官澤（京橋）

柳田民族学はいわゆる経世済民の学であり、いかに社会を幸福にするかという実用の学である。従って、生徒が抱えている問題に解決の糸口が与えられるような授業を展開したいと考えている。この一例として、生徒の性の問題を民俗学で扱う誕生にまつわることを話すことで迫れるのではないか。子供の誕生を願って神社に願かけや尻叩きをする。安産を願って妊婦は妊娠5カ月目の犬の日に腹帯をする。また、妊婦には葬式や火事を見てはいけない、ほうきをまたいではいけない、といった禁忌があを。胞衣（エナ）は戸口に埋められ、これを踏めば踏むほど子供は遅し

くなる。このように一人の子供が育っていくことに家族や村人たちは暖かい眼差しを注ぐ。だが、反面では間引きも多く、そのことへの罪の意識もなかった。一方では祝福の儀式がありながら、他方では間引きが行われるといった両義性の混沌たる世界こそ、民俗学の魅力でもある、とのお話であった。そして次のようにおっしゃっていた。「民俗学の対象となっているのは近世、せいぜい室町あたりまでです。民俗学への回帰や祖霊信仰などの復活は高度経済成長以降特に言われるようになりましたが何か意図的なものを感じます。例えば長子相続制は明治以降のことですし東日本と西日本では餅の形も違います。実は多様な習俗をもった人間の集まりが日本であり、このことを教えることで『一律の日本人』という考えへのアンチテーゼになれば良いと思います。更にはこのような見方が難民問題等現代の社会の抱える問題を解決する糸口になるのではないかと思うのです」

第四回目 12月9日(土) 中野区商工会館

レポーター 原田晴夫先生(南平)

テキスト 『ナウなヤング』水玉螢之丞・杉元怜一(岩波ジュニア新書)

参加者 岩橋(北野) 富塚(大泉北) 増渕(千歳) 渡辺(深川)
和田(航空高専)

現代の日本がどのような文化段階にいるのかというテーマで原田先生から報告があった。サブテキストとして『WASP-90年代のキーワード』(PARCO出版)をあげていただいた。ナウなヤングとは1980年代ヤング(10代後半)で過ごした若者のことである。このナウなヤングが登場する背景にあるのが1950年代のアメリカ大衆消費社会と同じ様な社会を達成した1980年代の日本であり、ジャパニーズWASPの出現である。ジャパニーズWASPとは、職業はホワイトカラー(Whitcollar)、行動様式はアメリカナイズ(Americanize)され、郊外(Suburb)に住み、私生活尊重で個人主義的(Private)な日本人のことである。このスタイルは戦後の日本人が大衆レベルで追い求めてきたものであり、その象徴的なものが「第四の山の手」である。純粋ジャパニーズWASPとしての第二次ベビーブーム世代は上部構造のアメリカナイゼーションを生まれたときから経験しており、欧米に対するコンプレックスをもたず、一番身近な国と文化をアメリカと認識している。このような報告から果してナウなヤングは今後どうなっていくのだろうか、

という点で話し合いとなった。今の若者が本当に個人主義なのか。むしろ柔らかな集団主義なのではないか。1960年代のアメリカは1950年代の経済発展を受けて黒人の公民権運動などが起きたが、80年代に経済発展を遂げた日本のナウなヤングに同様の役割を期待しなければならないのではないか、といった意見がだされた。

第五回目 2月16日(金) 神楽坂エミール

レポーター 海野省治先生(竹早)

テキスト 『バイリンガルファミリー—国際結婚の妻たち—』大沢周子(筑摩書房)

参加者 岩橋(北野) 井上(府中) 富塚(大泉北) 増淵(千歳)

現代は異文化を理解した後どうするかを考えなければならないだろう。このテキストには異文化の最も生々しいぶつかり合いが書かれており、うまくいったというパターンがない。「理解」は頭の問題であるが、行動にはなかなか結び付かないのではないだろうか。「国際化」といわれる割には日本人の国民性は少しも「国際化」されていないように思えるし、もっと言うなら果して国民性は動くのかと考える。外国にいる日本人は日本の方へ目を向け、日本にいる日本人は外国に向けてしまっている。日本は、技術、モノといったハードの面では進んでいるものの、意識、心といったソフトの面では遅れているのではないか。この遅れた面を今後何とかしなければならぬのだが、その処方箋として次のようなことが考えられるだろう。まず、家庭では子供の自立を助けてやるような親の配慮、家庭の手伝いをさせ、ハッキリした意志表示を常に求める。一貫性のある指導をし、勉強ばかりさせない。5W1Hで説明させる。次に学校では海外諸事情の理解、人権教育、授業やHRを工夫し、モノがハッキリ言える人間をまず学校で育てる。そして社会や地域では世代交代を早め、オープンな社会をつくる。過去のことばかりでなく、将来への展望を開き、海外旅行をしたら一人歩きに心がけて買いあさりはしない。さらに教育界から社会や企業へ要望すべきこととして社員に協調精神を教育し、もうけすぎの自己批判を迫る。海外では奉仕の精神、協調、貢献を社是とする、などが考えられる。いずれにせよ、寛容さ、奉仕の精神、共に生きるための技術を身につけることが必要である。この技術とは例えば論理性であり、その前提にあるのが自己認識(「汝自身を知れ」)ということではないか。この後、先生の帰国子女受け入れ校勤務の経験や海外研修のお話も伺うことができた。

「文化」に関する学習指導に焦点をあてた分科会は今年がたぶんはじめてであろう。僅か5回の会であったがレポーターの先生方のおかげで収穫は多かった。まだまだ、我々は「文化」の学習分野で未開発なところが多いのではないだろうか。「現代社会」の文化領域を「地理」にお任せしてしまう傾向がなかったかを個人的には反省させられた。

なぜ、文化に関する学習が必要なのか、今年発表していただいた5人の先生方のレポートにその答えがある。これをどう授業で実践していくか、今後の課題である。

VI 個人研究報告

わが国の近世前期の儒学者たち(1)

日本大学豊山高等学校 齋藤正克

1. 儒教の歩み

わが国に、朝鮮半島を經由して儒教が渡来したのは、国史の公式な記録でい応神天皇の15年(284)とされているが、翌年16年には博士王仁が『論語』10巻と『千字文』1巻をたずさえて、菟道稚郎子皇子に進講したとされている。その後、幾人かの「五経博士」の来朝のことも記録にあるところから、「五経」を中心とする儒教がだんだんとわが国に伝えられたらしい。

そうした儒教の思想による反響は、たとえば郎稚子皇子が皇位を仁徳天皇に推譲せられた物語や、仁徳天皇が難波宮から人民の家々の炊飯の稀なのを望まれて、3年の間接税を免ぜられたという仁愛の説話は有名である。

推古天皇の12年に配布された聖徳太子の「十七条憲法」には『論語』『孝経』や「五経」、また『文選』などの字句の自由な使用、もしくはそれらの思想の自由な摂取の跡からみて、達意の漢文章をもってなされた表記の仕方の熟練度ともあわせ、応神天皇の御世から推古天皇までの300年の間に、儒教の経典を一部の知識人たちが、十二分に消化した事実を認めざるをえない。

しかし、儒教は、その伝来以来、政治的公的な場の外面的な規範=礼として受容されはしたが、人間存在の内面にはかかわらないたんなる教養程度にあつかわれ、中世には、一部の公家か細々と伝授していたにすぎない。しかし、五山の禅師たちの間には宋学への関心が高まり、そのなかから還俗して近世の儒者が誕生した。藤原惺窩、林羅山たちである。

中世が仏教の時代であったとすれば、近世は仏教的発想を拒否することによって始まる。仏教は、基本的には出世間の教えであり、個人の魂の救済を問題とする。たえず死にさらされていた中世の人々は、自己の心の安定、彼岸における魂の救済を主たる関心事とした。しかるに儒教において、此岸の世俗の人間社会こそが問題であった。まず問題にされるべきは、現実の人間関係であり、それをいかに秩序だった場になしえ、かつそこに生の意味をいかに確認するか、が人間の課題なのだ。と儒者たちは発想する。この視点から儒者は、仏教を現実をないがしろにするもの

だと批判している。

要するに近世は、現実主義的関心が正面に出てきた時代であった。織田信長の延暦寺焼き打ちは、それを象徴するようなできごとであった。儒者の興隆も、このような時代背景があつたのである。

2. 藤原惺窩、林羅山、山崎闇斎

三人ともいわゆる朱子学者といわれる。

藤原惺窩（1561－1619）幼時から仏門に入り、京都五山に学び、才名をうたわれた。のち宋学を知ってから仏教が出世間のことを偏重し、人倫の理を軽視するにあきたらず、還俗して儒者となった。徳川家康にも進講したが、出仕を欲せず、一生民間の大儒として生き、相国寺近くの山荘に晩年を送った。藤原定家の子孫に恥じず、詩文、和歌にも長じた。

思想としては「我、久しく釈氏（釈迦）に従事す。然れども心に疑あり、聖賢の書を読んで信じて疑はず。道、果してここにあり、あの人倫の外ならんや。釈氏は既に仁種を絶ち、また義理を滅ぼす。これ異端たる所以なり」（『惺窩先生行状』林羅山）。とあり、人たるの道は、人間関係としての人倫の外には求められないのであり、人倫を絶って仁や義理を無視する釈迦の教えは異端である、というのである。

その学風は朱子学を主としたが、陸王の学も排斥せず、老荘や陶淵明を愛読し、仏教的な考え方も混入し、朱子学者として精密な学風ではないが、儒学をやさしく説いたので、それを一般に広めるのに大きな役割を果たした。門人からは林羅山、松永尺五がでて、朱子学が大いに発展していった。

林羅山（1583－1685）は、京都で生まれた。京都五山の一つ、建仁寺に入ったが、18歳のとき朱子学に志した。慶長9年（1604）21歳、藤原惺窩の門人となった。翌年、徳川家康に会い、のち幕府の政治にもあずかった。彼は惺窩の包容的な学風を批判し、明確な朱子学の立場から治国平天下を説いて、幕藩体制を理論づけ、家綱までの四代に仕えて教学をはじめ諸制度の確立にあずかった。寛永7年（1630）には上野忍岡に土地を与えられて家塾を開き、のち徳川義直の寄贈によって昌平舎が建てられた。その子孫は代々、儒官として幕府の学問をつかさどった。

思想としては、上下の別を重視した。万物は天理より生ずるのであるから、君臣の別も天地万物の理であると考え、「万物には上下がある。それに対して、上下なしというようなのは理を知らないからである」といって、このような考え方に立っ

て、君臣、父子、夫婦、兄弟にも上下尊卑の秩序があり、この秩序が保たれば人倫も国家も正しく治まると説いた。そのためには、自己の内に、私のためにする動きがあるかないかを厳重に見分ける心のあり方（敬）が大切であるとされた。私利私欲を戒める「敬」があれば、外面的な現われとなって、礼儀を重んじ、そこにみずからそれぞれの人間を律する力が出てくるとした。

弁別的精神といわれた羅山の思想はすべて朱子学を信奉するもので、とりわけ独創的なものではない。彼の朱子学以外のものに対する態度は、晩年にいたるにしたがって激しくなるのであるが、朱子学を信ずるゆえに他を弁別する、つまり朱子学という絶対的權威あるいは絶対的基準が前提としてまずあって、それに合致しないものは、一も二もなく徹底して攻撃するといったもので、藤原惺窩の包括的精神に対して、羅山の現実的肯定、すすんで現実への妥協的態度がその御用学者的性格を形成した。

山崎闇斎（1618 - 1682）

京都で生まれ、父は姫路の浪人で針医。幼児に比叡山・妙心寺に学び僧となったが、土佐国の吸江寺に移り、野中兼山とともに谷時中から朱子学を学んだ。25才のとき還俗して儒学者となり京都へ帰り、さらに江戸で学んだ。48才で老中保科正之の師となり、名声があがり、林家に対抗するまでになった。江戸と京都を半年ごとに往復して、門人6,000人を超えた。なかでも、佐藤直方、浅見綱斎、三宅尚斎は崎門三傑といわれた。その教育法はきびしさをきわめたという。

彼は朱子学を唯一絶対と考えた。仏教、キリスト教はもちろんのこと、惺窩、羅山らに対してもきびしい批判をあげている。彼の思想の根本には敬と義がある。「敬は以て外を方す」といい、しかも修為の方法としては居敬窮理を説き、心を主一ならしめて、知・仁・勇の三徳を身に備え、神人合一の境地に到着すべきだとしている。晩年には、古川これたる惟足に吉田神道を学び、これを朱子学によって理論づけ、「神垂は祈禱を以て先となし、冥加は正道を以て本となす」（神道五部書）にもとづいて、垂加神道という新しい体系をつくった。天道すなわち神道であり、神道にしたがうを人道だとし、後の尊王運動に大きな影響を与えた。

3. 中江藤樹、熊沢蕃山、大塩平八郎

この三人はいわゆる陽明学者であり、中江藤樹を祖として熊沢、大塩はその影響を受けている。

中江藤樹（1608 - 1648）

近江国に生まれた。父は武士をきらって帰農した。9才のとき、米子藩に仕えていた祖父吉永の養子となって、武士の世界に入った。翌年、藩主が伊予国大洲に転封されたのにもない祖父とともに大洲に移った。15才、祖父を失い、そのあとを継いで郡奉行となった。18才のとき、故郷の父も失った。伊予に年老いた母を迎えようとしたが、母は故郷を離れなかった。伊予で「論語」の講義をうけ、さらに、「四書大全」を読んだりして、朱子学を信奉するようになった。27才、故郷の母を思い、郡奉行をやめ脱藩して近江に帰った。近江に帰ってからは、彼に追隨した者や近江の少年たちを集めて経書を購説し、近隣の信望を集め、近江聖人と呼ばれるようになった。

藤樹は、はじめ朱子学の立場をとっていた。33才のころ、「孝経」に基づいて全孝説を立て、孝を根源とする道德説を説いた。37才、「陽明全書」を読み、深く心を動かされ、王陽明のいう良知を人の行為の唯一の規準とする立場に立った。ここにおいて、藤樹は朱子学を脱し、日本における陽明学の祖となった。以後、41才で没するまで、実践を重んじ善行徳化に努めた。

思想としては、孝は徳の本であるとした。藤樹は最初朱子学を学んだが、それが武士中心であり、身分秩序を重んずる形式主義に陥っているのに不満を持った。そして、「孝経」（孔子が門弟の曾子に孝を説いたとされる書物）に基づいて、「孝」を道德の根源とする独自の道德説を展開した。

彼は、「天子・諸侯・卿大夫・士・庶人五等の位尊大小差別ありといへども、其身においてはごう髪の差別なし」と考え、身分の差別を認めながらも、それをこえて、人間として万人平等であると主張した。武士の徳は根本は君主に対する「忠」であるが、それは武士にふさわしいものであっても、庶民にふさわしいものではない。孝にあらわれる人を愛し敬う心こそ人間関係を内面から結びつけるものであると考え、孝を万人に共通する道德の根源とした。

藤樹は封建的身分秩序を否定しなかったが、人間としては万人の平等を主張して、普遍的な道德をうちたてようとし、武士のみの教学であった儒学を広く庶民にも解放した。

熊沢蕃山（1619 - 1691）

加藤家半人の野尻一利を父として京都に生まれたが、母方の養子となり熊沢姓をつぐ。16才で岡山藩主池田光政に仕え、四年後学問を志して致仕し、23才で中江藤

樹に入門した。学成って27才でふたたび池田侯に仕え、光政の信任を得て、やがて知行3,000石の番頭に挙げられ、国政に参画し藩政改革を手がけて大いに治績をあげた。39才のとし所領地蕃山村に隠居し、のち京都その他で学を講じ、自適の生活を送ったが、そのとくところが幕府にきいされ、明石、郡山などを転々したのち古河で没した。

思想としては、蕃山が入門したころの藤樹が、朱子学から陽明学への過渡期だったこともあって、蕃山は「愚は朱子にもとらず、陽明にもとらず、ただ古の聖人にとりて用いる待るなり」といって、一方に偏して呼ばれることをきらったが、「道理本行は我心なり、経伝は我心の道理を解したものなり」といっているところから陽明学派といわれる。

著書「集議和書」に「学は拘泥し、いたずらに異説を立つべからず。要は大道の実践を心得たらば宜しく時処位に応じて之を国家経綸の上に施さざるべからず」といって、時処位に応じて変通していく根本態度をとり、つねに日本国家の一員として、どのようにその本分を尽くし、国家を向上させるかという問題意識をもって実践した。

大塩平八郎 (1792 - 1837)

大塩家は代々大阪町奉行所の与力で、平八郎は幼い時父を亡くしたので祖父の跡をついで東組与力となり、やがて町奉行高井山城守実徳に認められて28才で吟味役となり、名声をあげた。この間、林述斎について朱子学を学び、のち陽明学に転じて知行合一説を信奉した。1830年(天保一)の高井の辞職に際し、平八郎も辞任し隠居して、学問・著述に専念するかたわら、家塾洗心洞を開いて子弟の教育にあたった。1837年(天保八)うち続くききんによる農民・下層民を救い、奉行の諸役人、豪商を誅伐せんとしていわゆる「大塩平八郎の乱」を起こしたが、敗れて自殺した。

彼の思想の中心は、「太虚」の概念を中心におく点に特色があり、心を太虚に帰す、すなわち人欲を去って精神の純粹性を実現することに、すべての道德の眼目があるとす唯心論的なものである。とくに「五倫は太虚にあらざれば則ち皆偽のみ」と、形式的道德の虚偽をはげしく憎んだ点に、その悲劇的な最後と照応するものがみられる。

現象学の周辺(2)

都立狛江高等学校 佐藤 餐霞室

4. 形式論理学と認識論的論理学

「無矛盾性は判明な諸判断を可能にする」(『形式的論理学と超越論的論理学』第18節)。形式的論理学に関する静態的考察は、アリストテレス以来「言語」にまつわる理論的探究であった。「与えられた理論的統一はすべて、本質的に意味統一であり、論理学が理論的統一一般の学であるとすれば、論理学が意味そのものの学……でなければならないことも明証的である」(『論研』Ⅱ)。『論理学研究』第2巻でこの意味の本質構造と形式形成は批判的に構築される。その第四研究である純粹文法学の理念において「円の四角」という名辭が扱われている。この共義語はそれ自身の存在様式と統一の意味を所持していて、非両立ではあるが無意味ではない。また、「四角形は五角を有する」というのも立派な命題であり、文法的にも誤りは犯していないのである。しかし、このような「反意味」に対応する事物、事態は存在しない。つまり、形式的論理学は無矛盾性を重んじるが、内実を求める認識の要求を必ずしも満たすとは限らないのである。それが対象性との関係を持つに至るとき、意味カテゴリーのなかで論理学上の形式形成を扱う形式的命題論は、対象カテゴリーを扱う形式的存在論となる。

諸対象は私たちに対してあり、私たちが下す論理的判断(形式的論理学は判断の体系として理解される限り、資辭的判断を主要な概念とする命題的論理学でもある)はその対象との関係において造り出され、そのつどの諸対象に向けられている。形式的論理学としての「形式的分析論の意味は、可能的なカテゴリーの諸形式についての学である限り、その形式のなかで基体諸対象性は真実であるべきなのである」(『論理学』54節)という判断からは対象は厳然として論理学に適合すべきであり、「明証は自己所与性の様態の中で真実に存在する事態と同じ多くのことを意味する」(『同』)からは、対象が主観性のなかで整えられなければならないということが看取される。そこで、いまや超越論的論理学が問題となる。私は潜在的に意識性能であり、そこから働く志向性に従って既知経験(前了解)の経験を基礎として対象を把握する。対象から何を期待してよいか、あるいはしてはいけないか、と。

凡てに先立って「私」である。凡てを統一する超越論の主観性から存在と学に関する基礎づけは与えられる。

さて、形式的論理学では無矛盾性、つまり、判断の判明性が明証性の基準であった。だが、超越論的論理学が明証的であるためにはそれに加えて「存在者」が必要となる。私たちに対して相対的ではなく、基礎づける存在者として与えられるものは絶対的に真理であり、そこにこそ絶対的明証の理念は存する。それでは、対象や明証性がどのように発生するのかといえ、その方法論的問いかけは『幾何学の起源』で解明されることになる。

5. 心身問題への導入 (デカルトのコギトと現象学)

デカルトの述べるコギトはただ「私」によって支えられ、「私個人」にとってのみ意味を持つ。それで、まず、彼のコギトには独我論という批判がある。また、「私の意識」と「対象」との関係が不明確であるという批判もある。このような難点とも少しばかり触れ合うことになるが、ここでは心身の問題を中心として彼の第一原理を考察してみたい。

デカルトにおいては物質(身体を含む)と精神はともに(有限)実体である。実体は存立するためにその外の何をも必要としないので、両者は相互に独立していて、したがって、心身は必然的に二元論という矛盾を負うことになる。その間に松果腺を指定してもアボリアを根本的に解決したことはない。

デカルトは、ところで、心身の連関をとりたてて取り扱うべき問題とは考えていなかった。意志はいったいどのようにして身体を動かさしめるかという有名なエリザベート公女の問いに対して、彼は心身合一は生と普通の対人的交わりとのなかでの実感によってのみ、つまり形而上学的思索を差し控えることによってのみ知ることができるかと答えている。では、デカルトのコギトに依拠する確実性にとって心身の二元性は毫も障害とはならないのだろうか。コギトの吟味から考察を始めたい。

哲学的命題は第一に論理学を満足させなければならないが、形式論理学を視点として考えると、つまり、「我推う」を前件とする仮言命題と考える(前件と後件の名命題が真であるかぎり、つまり、 $(p \supset q) \quad (p \supset r)$ という命題計算が成立するので。ちなみに、 $(p \supset q) \supset (\sim q \supset \sim p)$ というトートロジーの p に「私」 q に「考える」を代入すると考えない人は自らの存在を喪失することになる)と、

「我惟り、ゆえに我あり」は明らかに真である。しかし、そう結論されるのは「我」が同じ意味において使用されている場合に限定される。そして、ここで問わなければならないのはデカルトが絶対確実なものとして措定したまさにその「我」（エゴ）なのである。『方法序説』第4部に、「考えている私はなにかのことであらねばならない」という記述があるが、ポンティに云わせるならそれは心身の関係を明確化しているだけであって、「思考」と「存在」との結び付きを基礎づけている訳ではない。ここで、有名な第一原理とともにこの命題から観取できるのは、やや強引とも思える。「自我の実体化」なのである。彼のアルノーに宛てた書簡には、「身体的ということ、いかに本性が異っていても、身体に属するものという意味に解するならば、魂もまた、身体と結びつくのが本来である限り、身体的と云われうるからです」とある。つまり、魂を実体的なものと考えることにおいて彼は心身の合一を実感できたのである。そこから理解できるように、デカルトは自我の実在性と精神性というふたつの性格を明確に区別しなかった。心身二元論というアポリアを前提とするのに、いかにして「惟り」が「自我の実在」を導き出すのか？「我惟り」という先験的明瞭性が「在る」という身体的実在性を保証しうるものとなりえるのか？もし、その前件における「我」が実在的自我とするなら第一原理において自我の存在は立証され、その命題は真の原理として妥当する。だが、そこには自我の精神性は決して含まれていない。このように、「我惟り、ゆえに我あり」における「我」はもともと多義に渡り、したがって、「文章曖昧の誤謬」を犯しているというのが筆者の主張なのである。

ところで、認識の能力としての精神と存在論との混同は明瞭な認識への要求にとって大きな支障となる。N・ハルトマンは『認識形而上学』において、存在そのもの（客観）は認識（主観）以前に独立して存在していると述べた。前述したように、それに関して内部地平と外的世界との交流がどうして可能になるのかということが問題になった。そこで、デカルトの認識論における問題点を整理すると、彼にあっては認識と存在的次元が統一されてしまっているのが、身体（感性的直感）からの認識の根拠が問われなのままに放棄されてしまったのである。

ところで、ここで新たな課題が生じる。心身二元論にあっては身体に生じた知覚がどのようにして精神に至るというのか？統覚はどのように説明されるというのか？ラ・メトリは自然科学的な思想傾向からほぼ唯物論的であり、感覚論の色彩があったといわれる。精神も身体に依存しているという人間機械論から、知識は凡て外

からの刺激によって生ずると説いた。(ラ・メトリの考える心身の関係はそれらとともに独立する実体と考えたデカルトとは明らかに観点が異なる。しかし、筆者が進めている小論に従って、結界としてデカルトが身体一元論に傾いているということを見るとき類似する部分があるようにも思えるが)この感覚論が妥当するかどうかは別としても、論理的構成のなかにある程度の整合性に見出すことはできないだろうか。統覚に関して生じた問題に解答を与えるためにも、ここで心身一元論への要求が不可避のものとなる。

6. M.メルロー・ポンティにおける「身体」と「視」

静態的考察にあっては身体は捨象される。現象学的エポケーを経て、それは残余としての純粹意識を考察するが故に身体を必要としない。これは心身問題に対するブッサールの解決への大きな方途である。だが、しかし、対象を原初的に与える経験をを得るためにはなんといっても外部知覚に依存しなくてはならない。それで、人は空間のなかに秩序づけられて位置している事物としての身体(Körper)をどうしても救い出さなければならない。(時間の内在的統一に依拠して想定された対象の統一に導かれた「静的な分析」が、発生的志向的分析による具象的な関連への方向づけと両立する。かくして、諸対象は原的に与えられ、空虚な予料に具体的な内容が伴う)その際、先ほどのような矛盾を呈さないためにも心身は一元化されなければならない。

前述したように、ラ・メトリ的な唯物論では志向的な認識論を展開できない。たとえば、「空想的事物を描く」という能産的な認識する行為をそれはどのように説明するというのか。あるいは、「何か赤いものを見ている」と云うとき、私の身体が見ている赤と他者のそれが見ている赤が同一の赤であるとのようにして保証されるのか。私達が「赤」と呼ぶものは実は「赤に関する意識」なのである。私達は心で存在への意味づけをしている。しかし、だとすれば、凡ては意識に還元されるべきだと云うべきだろうか。そこに「眼」を伴った身体(Körper)の意味が露呈される。身体は物質的なもの(Körper)であり、そして、それが故に外界と内界とを仲介する役割(Leib)を担うのである。(身体がこのようなふたつの性格を所有しているということは、現象学が意識を絶対視する観念論でも、またラ・メトリが主張するような唯物論でもないことを意味している)。

身体は「眼差し」の道具（『行動の構造』第4章）であり、眼は「心の窓」（『眼と精神』）である。世界は行動する身体（Leib）を通して与えられ、行動するとき外部世界と内部世界は統合へと向かう。本来、人間は思惟する主体であると同時に空間的に動く身体的自我でもある（心身未分）。ポンティは、「私の身体は世界と同じ肉から構成されている」（『見えるものと見えないもの』）と説くが、もともと同じ生地からなる身体が世界を侵蝕するとき両者は相互的な共有の関係に至る。世界に住み込むとき、そして、思惟が自らの状況を引き受けるとき、対象は獲得物として真に獲得されるのである。彼にとって、明証性とは、「世界を生きること」（『知覚の現象学』I）である。「身体と意識は相互に限界を画し合っているのではなく、両者は並行的にしか存在しえない」（『同上』自己の身体の空間性、および運動性）のであり、身体が自分の「世界」へ合体できるということは意識の能力に含まれていることなのである。ちなみに、U・クレスゲスは「私ができる」としての身体意識においては、世界的意識と超越論的意識との二重性は克服される」（ヴェルデンフェルス『行動の空間』6章注）と述べている。ハイデガーの説く世界への「企投（Entwurf）は「おのれの了解」を可能にするが、具体的な目標を与えない。彼によっては実存の価値内容は問われていない。その学的価値とは区別されなければならないが、彼によればナチス入党であれ真となりうる。だが、メルロ・ポンティの「企投」は心身合一と両義性（主観と客観、もしくは主観性と共同主観性）という内実を伴う。そこに「存在」の解釈を哲学の中心課題としたハイデガーとレス・コギタンスとレス・エクステンザとの二元性を並行して論及したメルロ・ポンティとの相違があるように思える。フッサールに関する同様の問題を論じる前に、ポンティが展開した知覚、心身と行動の関係についてなおしばらく考察しなければならぬ。

（つづく）

*おことわり……筆の研究のため、年に幾度となく中国まで足を運んでいる親しい同僚が、唐突に「佐藤さんはさながら饅頭を食って生きているようだ」と云って、^{きんかしつ}餐霞室（庵）」という屋号を下さいました。このことは私にとって寝耳に水でした。有体を云えば、小さな器のなかで小さなことを間断なく苦患しているというのが私なのですが、折角の御厚意ですので今回は有難くこの名前を使わせて戴くことにしました。

善 の イ デ ア

——『国家篇』に即して——

都立田園調布高等学校 佐良士 茂

私がプラトンの「善のアイデア」について『国家篇』に即して考え再してみようとしたのは、一生徒からの単純な質問がきっかけであった。それは「善のアイデアが最高のアイデアであるのは何故か」という質問であった。これには差し当り二つの理由が浮かぶ。一つはギリシア人がカロカガティア（善美）を理想としたこと。実際、「国家篇」に於ても、善が最高のアイデアであることは、万人異論なきものとして、その理由は殊更には述べられていない。いわば彼らにとっては暗黙の了解事項だったのである。他は「分有」の考えからすると、最も多くのものが分有しているアイデアが最高のアイデアということになる。すると善はプラトンにとって、最も普遍的なものと考えられていたことになる。これは彼が世界を価値（すなわち倫理的立場、善悪）を尺度として見ていたことを意味している。逆にまた、存在するものは、幾らかの善性を宿していたとも考えられるであろう。形式的には以上のように考えられるが、そうすると問題は「善のアイデア」の「善性（善であること）」をプラトンがどう考えていたかである。これを考えてみようとして『国家篇』を再読することとなったのである。

プラトンが『国家』において、善のアイデアを主題的に扱っているのは、5、6、7巻においてである。5巻においては、真の哲学者がいかなる者であるかが追究されている。その結論だけを手短かに述べておくと「哲学者は、知識と思わく、実相（アイデア）と現われ、の両方を観ることが出来る者」ということになろう。哲学者は知を愛する者であるから、あらゆる種の知を愛するけれども、同時にまた真実を観ることをも強く愛する者でなければならない。これは、次から次へとやって来る現実を追い求めるだけでなく、真実であるアイデアをも観ることができねばならぬということだ。多の中に一を観るということだ。プラトンは、現実を正しく見るためには、ただ現実を見るだけでは不十分であって、現実を見るための尺度となるべきアイデアを知る必要があると主張する。すなわち、現実の真の姿は、範型としてのアイデアに比して初めて明らかなものとなる。ここにアイデアの範型としての役割の一つが見られる。この哲学者についての論は、アイデア一般の性質を明らかにしたものであるが、同時に善のアイデア探究への序論のとも見られるであろう。

プラトンはイデア論を説いたと言われるが、彼が『国家』で追究しているのは、イデア一般についてではなく、善のイデアについてである。

「げんに君は〈善〉の実相（イデア）こそは学ぶべき最大のものであることは、何處も聞いているはずだからね — この〈善〉の実相がつけ加わってはじめて、正しい事柄もその他の事柄も、有用、有益なものとなるのだ、と」

プラトンが言いたかったのは、正であれその他美であれ、もしそれらに善的な要素がないならば、それらは人間にとって価値あるものとならないであろうということだ。価値のないものであるならば、我々はわざわざそれらを求めるには及ばない。また、善を知らずに、正と美の真相を究めることもできない、と言うのである。こうした意味で、善のイデアは単に究極のイデアであるというだけでなく、他のイデアに真実性を与える特別なイデアであると考えられている。（こう言ってよければ、善のイデアは他のイデアからも隔絶した存在であると考えられている）

プラトンは、この善のイデアがどんなものであるかを、3つの比喩を通じて描こうとしている。太陽の比喩、洞窟の比喩、線分の比喩がそれである。

太陽の比喩においては、太陽が可視界に君臨し、見ることを可能とする様に対応させて、善のイデアが可知界に君臨して、知ることを可能とする様が描かれている。今その対応関係をまとめてみると、次のようになる。

対応関係 { 可視界, 太陽, 見るもの, 見られるもの, 目, 視覚, 光
可知界, 善, 知るもの, 知られるもの, 魂, 知性, 真と有のイデア

この比喩においてプラトンの主張するところをまとめると、次のようになる。

- ①善のイデアは認識される対象には真理性を、認識する主体には、認識機能を提供する。（善は知識と真理の原因（根拠）である）
- ②知識と真は善に似たものであるが、それらがそのまま善なのではない。善はこれらよりも貴重なものである。
- ③善のイデアは認識の対象を認識可能とするのみならず、認識の対象の有・実在性をも与える。

①でプラトンが語っているのは、ものは光（善のイデア）に照されて真の姿（真理性）を現わすのであり、光あることによって目（認識主体）はものを見る（認識する）機能を働かせることができるというのである。ここからは、認識は価値の光（善の光）によって可能となるという主張を読み取ることができる。

②では、知識と真は価値あるものではあるが、価値の根拠は善のイデアによって

与えられねばならぬと主張されている。

③の主張は、太陽が見られる事物を生成させ、成長させ、養い育むものである、ということに対応させて語られている。太陽が見られるものを生成するという見方にはすぐには賛成しかねるが、プラトンの主張の底には実在性と価値性の合致という考えがある。すなわち、プラトンは価値的に秀れたものがより実在的であると考えていることになる。

洞窟の比喩は、プラトンの比喩の中でも最も有名な比喩の一つである。プラトンは洞窟内と洞窟外の世界を対応させて、可視界と可知界、先の比喩の太陽と善のアイデアの対応に相即するように配置している。

対応関係 {	洞窟内	火	実物	影	可視界
	洞窟外	太陽	実物	影	可知界

ところで洞窟の比喩の主題は何であろうか。プラトン自身の言葉「教育と無教育ということに関連して、われわれ人間の本性を、次の状態に似ているものと考えてくれたまえ」にまとめられているように思う。教育と無教育は、洞窟外と洞窟内に対応して言われているが、教育は同時に洞窟内から洞窟外への行程とも把えられるであろう。すなわち、善のアイデアへの向上の過程を扱ったものとも見れるであろう。この教育に関して、洞窟の比喩が何度かくり返し語っているテーゼの一つは、実物を見たり、洞窟外の世界に出て行くことが苦痛を伴うものであるということだ。これらの苦痛は、今まで見なれていないものを見なければならぬことから起る。これは魂の能力に即して考えると、今まで用いることのなかった能力（知性）を用いることである。しかし、これは単に認識能力の開発を意味しているのではない。プラトンは洞窟内から洞窟外への行程を、生成消滅する世界から真実在のアイデアの世界へ到ることと把えている。これは価値の転換である。すなわち生成消滅する現実界から脱することは、現実界において価値あるとされたものを無価値なものとするものである。『国家』においては、洞窟外へ到るのは強制によって連れ出されるとされているが、我々の場合は強制は通常ではない。むしろ我々が自ら洞窟外を志向して、洞窟外の価値を選択するのでなければならない。これは同時に、今までの価値の否定を含むものである。苦痛はこの価値転換の、価値選択の苦痛である。

哲学は、ここでは善のアイデア探究の行程である。この行程は「純粹の知性を用いて真理そのものへと向うようにすること」であるが、プラトンは哲学の前段階として役立つ諸学問の性質について追究している。『国家』で検討されている学問は、

算術、幾何学、天文学である。これらの諸学問の意味は一貫して「生成界から抜け出して実在に触れる」のに役立つかどうかという観点から検討されている。今、哲学と諸学との関わりで、プラトンが重要と考えていたものをまとめると、次のような点が挙げられるであろう。

- ①諸学が〈善〉の実相の観想に役立つかどうかが重要である。
- ②実在の観想をすすめるものであれば、目的に適うし、生成を見せるならば、目的には適わない。
- ③それ故、諸学問の価値は実用的目的を果すかどうかによるのではない。
- ④学問は魂の生成からの離脱を促すという観点から評価されねばならない。

プラトンが諸学問に与えた意義は、実用的目的 — これは例えば算術は商業に役立つとか、幾何は建築術に役立つとかのように現実の生活に役立つことを意味する — を促進することではなくて、現実の世界で価値あると考えられているものを無価値と考へて、イデアの世界へと魂の離脱をはかることの促進である。

この結論は奇妙であるように思われる。プラトンは、我々が善の実相を学ばねばならぬのは、善の実相がつけ加わって初めて他のものは我々にとって有用・有益になるからだ、と述べていた。さらには、太陽の比喩と洞窟の比喩に共通するのは、価値的見方、価値の選択ということであった。しかし今、我々が現実の生活において役立つと言う実用的価値は否定されたのである。一体こうした実用的価値を否定したところになり立つ善のイデアの有用性とは何であろうか。これが明らかにされなければ、善のイデアの善性は明らかになったとは言えないであろう。

これを考える手掛りは、プラトンが善のイデアを考えるのに、この世界だけの生に限定していない点が参考になるように思う。彼は『国家』において「神的」とか「来世」という言葉を用いているし、『国家』の最後にあるエルの話は、正しく死後の世界を見てきたものの語る話である。イデア界の価値は、現実（現世）の価値を無価値と見るものである。これは構造的には宗教の提示する価値と極めて似たものである。プラトンはイデアの観想を哲学の究極と考へた。そうして、これは実践的活動から理論的生活への後退とも見られるであろう。プラトンのイデアの観想は実践的活動に比すれば、理論的とも言えるが、決して没価値的ではない。むしろ、イデアの観想は価値ある生き方を志向するところに成り立つものである。だがその価値は、世間的な価値ではない。善のイデアの観想は、それをするによって現実の生活が即楽になるとか実用的な価値が実現されると言ったものではない。しか

し、それを知らなければ、人生において真に価値あるものは何かを人は決して知ることはないであろう。そして、現実において次から次へとやってくるものに対して、いわば夢みる人間の如く確かな所を何も知らずに対処しながら生きて行くことになるのである。

この善のアイデアへの行程は、線分の比喩においては、仮説から出発して「そうした仮説をつぎつぎと破棄しながら、始原（第一原理）そのものに至り、それによって完全な確実なものとする、という行き方をする」ものとして描かれている。では一体、哲学者がもし始原である善のアイデアにまで登っていったとするならば、彼はどのような人間となるのであろうか。あるいはまたどのような生を手に入れることになるのであろうか。

プラトンはそれを「エルの話」で描いている。プラトンは魂を不死と考えていたので、人間は様々な生を輪廻すると考えている。そして、それぞれの世の生のあり方を選ぶのは、誕生以前の魂自身であると言う。その来世の生のあり方を選ぶ時、正しく幸福な生を選ぶことができるのは、魂の正しきものだけである。魂の正しきものは正しき生を選び、また来世において正しき魂を得て、次の世に正しき生を選ぶ。かくして、永遠に善き生活、幸福な生活を続けることになる。善のアイデアを観想したものの得る報酬は、このような意味での永遠に幸福な生活である。では一体幸福とは何か。それはおそらく一種の魂の自足した生活であり、自分自身の生に感謝するような充実した生活である。幸福はエウダイモニアであるが、プラトン流に言えば、これは魂が自ら選んだ運命を導くダイモン（神霊）に守られていることを意味する。すなわち、自分が選んだ生き方をそのまま肯定できる幸福である。プラトンは『国家』を次のような言葉で締め括っている。「そうすることによって、……われわれが正義の褒賞を受け取る時が来てからも、われわれは自分自分とも神々とも、親しい友であることができるであろう。そしてこの世においても、われわれが物語ったかの千年の旅路においても、われわれは幸せであることができるであろう」この幸福は単に千年という長さの意味での永遠に通じているだけでなく、深さを荷った永遠、ある絶対性、全体性を宿した永遠に通ずる幸福である、と私には思える。

付記 引用は岩波文庫の藤沢令夫訳『国家』によりました。

また、線分の比喩については、紙面の都合で大部分を省略しました。機会があれば書き足したいと思います。

公民科教育における「文化学習」の意義と構想

都立航空高等専門学校 和田 倫 明

1. 「文化学習」の位置付け

「文化学習」は、前回の指導要領の改訂によって、『現代社会』が新たな、しかも社会科における唯一の必修科目として登場したおりに、その目新しさで話題となった。指導要領では『世界史』・『日本史』においても「文化」が強調され、したがって『現代社会』における「文化学習」は、教育課程における位置付けからして、そもそも文化についての基本的認識を得させるべきものであった。しかし、社会科としてどこまで文化という概念についての共通理解が存していたのかさえ疑問である。例えば、『日本史』の内容構成は「文化の総合的学習」を標榜していたのに較べ、『世界史』の内容構成は「文化圏」の概念を多用しているものの文化そのものをどうとらえるかは曖昧であったし、『地理』にいたってはほとんど文化についての言及が見られなかったという具合である。このような状況下では、『現代社会』の「文化学習」を、社会科全体に反映させられる基本的認識に結び付き得るようなものにするには大変困難であったし、今後も同様であろう。しかし、二部構成における第二部（いわゆる倫理的分野）の冒頭にあった「文化学習」が、新指導要領では、四部構成における第一部の冒頭におかれ、その限りにおいて「文化学習」は「青年期についての学習」と並んで科目全体を貫く基本的な視野を提示するものとして位置付けられたことになり、少なくとも科目としての整合性を持つようになったとは言える（それが教科書の編集の段階でどのように反映されるかは現時点では判断できかねるが）。『現代社会』が必修科目から外されたために、実践が量的に減少せざるを得ないにせよ、少なくとも科目内に限って言えば、わえてより成熟した、全体論的な発想に支えられた内容構成が可能になったことは確かである。

2. 「文化学習」の授業例

さて、具体的な実践例をもとに文化学習の一つの方法を示し、その後これに基づいて論じることとしたい。ただし、現在の担当科目は、4年生を対象とする必修

の『哲学』であるために、単純に高校段階の学習指導にそのまま妥当するとは言えないかも知れない。しかし、展開の視点そのものについては本質的な差異はないものとする。本校においてもカリキュラムの改訂によって3年生対象の必修『倫理』が間もなく開講されるので、今後この方法論は継続的に研究していくつもりである。

教材としては、『社会科のための文化人類学』（東京法令出版）に収められているボディ族に関する調査報告（福井勝義「牧畜社会の生活」）を用いた。高等（専門）学校教育の段階で、教材としてそのまま利用可能な文化人類学のモノグラフは、当然ながら非常に希である。しかしこの調査報告の場合には、彼らの一日の生活、一生の生活が平明に要約されているために、全体論的な立場での効果的な比較が可能である。個々の文化事象の比較ではなく、「生きられる全体」から発する比較が可能だということである。

教材としてこのモノグラフを読ませた後に、「ボディ族の生活とあなたの生活を比較し、同じところ・違うところを挙げよ」という課題を生徒（学生）に与えた。提出されたレポートを見ると、学生の関心は「モラレ」に多く集まっていた。「モラレ」とは、ボディ族の若者が贈られる、名前に因んだ特徴を持つウシである。このウシは特別な感情をもって育てられるのである。「モラレ」を大切に育てることが、ボディ族にとっての「生きがい」のように見える。特に、この「モラレ」が日本人にとっての「お金」のようなものなのではないかという意見が見られたことから、これを糸口として解釈を深めさせることが可能である。具体的には、第一段階において記述させ提出させたレポートのダイジェストを配布し、今度は「モラレ」＝「お金」か、という問いかけを導入として、「生きがい」についての比較を求めたのである。つまり、第一段階においてなされた差異の発見に注目させることによって、第二段階においてそこから意味の発見へと導こうとするのである。以下は、この第二段階のレポートの例である。

〔モラレとお金が〕似ている点は、はっきりいってないと思う。こんぽん的に違うだろう。それというのも、生きがいというのは、自分の成長の過程で自分自身で見つけるもので、まわりが決めたことは生きがいじゃないと思う。もっとも最初の準備をまわりの人がして、あとは自分のかんがえで生きがいを見つけるなら、それは本当の生きがいだろう。しかし、そのようにして生きがいを見つけるなら、人それぞれ違う生きがいがあるだろうし、なくてはならないと思う。しか

し私自身も、本当の生きがいも、かりの生きがいももっていないので、かりの生きがいでももっているボディ族のほうがすばらしいかも。

上でのべたことは、日本にすんで、今までのまわりのかんきょうのえいきょうで、でたかんがえかもしれない。それというのも私がボディ族の生きがいは、かりの生きがいと書いたが、ボディ族本人にとっては、心のそこからウシをそだて、見て、話して(?) いる事が楽しいと思っているなら、本当の生きがいかもしれない。ほかにも、いろいろ、かんがえのちがひがあるだろう。このようながいが生じるのは、まわりのかんきょうのちがひによるだろう。とくに、私たちのまわりには、あそび一つとっても数えきれないほどあり、他にも勉強、仕事をとってもいくつもある。したがって何が一番自分にあって、楽しいか、わからなくなってしまうから、生きがいといえる物がないのだろう。けっきょく、ボディ族は、まわりがきめた生きがいをもって生きているのがしんじがたく思っていたが、私も、まわりのえいきょうによって自分のかんがえ方もわかり、まわりのえいきょうによって生きているのかもかもしれない。

ここで彼は、「生きがい」とは「作りだすもの」なのか「与えられるもの」なのかという差異をもとに、〔本当の生きがい／仮の生きがい〕という二項対立によって、生の意味を分節している(多くの学生がこれに近い二項対立を見いだしている)のみならず、さらに「生きがい」を「作りだす」ということをはたして現実になし得ているのかどうかについて、疑義を呈している。このように、差異の発見と意味の発見の段階を切り離して問いかけることによって、相対化された差異に基づく客観的な解釈が可能になる。ここで明らかになることは、第一段階で差異として導き出されたものが、第二段階で解釈を進めるうちにむしろその差異が背景に退き、先の文例で言えば〔本当の生きがい／仮の生きがい〕の二項対立を越えたところに、「生きがいとは何か」、「人間はなぜ生きがいを持つとうとするのか」といった問題が共通項として考察し得るものとなることである。

提出された多くのレポートには、他にも非常に多様な差異と意味の発見が含まれており、実はここで挙げたのはほんの一つの活用例に過ぎないのであるが、「生きられる全体」から発する比較と解釈が、効果的な学習を促すということはこのことから裏付けられる。

3. 「文化学習」とは何か

「文化学習」の典型的な取り扱い、機能主義的な文化事象の「切り抜き」であった。それはいわば、年中行事や通過儀礼を、与えられた分類の定義に基づいて一覽表にまとめあげる作業であって、そこからは前提として自明の分類の定義が読み取れるに過ぎないとするならば、これはまったく空虚なトートロジーである。

例えば、現代の都市生活者、青年Aは、近所の神社の夏祭りに出かけた経験を持つ。あるいは教師によって調査学習を求められる。彼は、その経験を「農耕儀礼」としての夏祭りと比較する。そして、差異の発見をもってその比較は終了するのである。なるほど何故異質なものになってしまったのかについての説明を求めることはできる。しかし、それはもう文化についての第一義的な学習ではなくなってしまっているのである。あるいは現代の都市の祭りの中に農耕儀礼の残滓をあさることもできる。しかし、そのような行為は知的好奇心を満足させるものであるという限りにおいて意味を持つのであって、専門的かつ体系的な探究への発展は期待できるにせよ、広く「文化学習」を実施することの意義には結び付かないであろう。いずれにせよ、ここからは例えば「伝統的文化の尊重」というような学習の目標が達成せられるような、いかなる論理的な展開も導くことはできない。同様のことは、素朴な風土論から「世界の諸地域の文化」を類型化してとらえることによって、「異文化の尊重」を導きだそうとする虚しさについても言えるのである。祭りの例においては少なくとも青年Aは生きている現実に接しているから、もしそこに異質な生を体験することができれば何か新しい意味が発明される可能性を秘めているが、しかし「農耕儀礼」云々の枠組にはめ込もうとするならば青年Aの現実の光を失ってしまう。

したがって、もし「文化学習」においてなんらかの「意味」を読み取らせようとするのであれば、少なくとも文化の分類の定義を前提とすることは避けなければならない。われわれはむしろ学習者に対しては全面的にプロジェクトを求めべきである。赤ん坊はありとあらゆる物をかじる。そして〔美味しいもの／美味しくもないもの〕、あるいは〔歯ざわりの良いもの／歯ざわりの良くないもの〕、といった二項対立をもって世界を分類する。これこそが彼にとっての世界認識である。彼は意味を発明し、世界を発見したのである。そしてこれらの二項対立がやがてその蓄積とともに世界の構成を組み変えたり、また既につくられた二項対立が両義性の中に超克されるのである。このような「生の営み」としての意味と世界の生成が、学

習の場に持ち込まれるべきなのである。もちろん、既成の分類の定義を習得することとは無意味ではない。その若干のものは基本的なコミュニケーションにかかわるのでさえある。しかし意味を発明し、世界を発見する作業を欠いては、どのような分類の定義という道具を与えたとしても、結局のところは空虚なトートロジーの閉じた領域を息をきらせながら彷徨し続けるばかりである。

差異は、意味が生じるためのエントロピーの布置である。もし今回の学習指導要領の改訂が「人間としての在り方生き方」を重視するといのであれば、文化学習はそれ自体「在り方生き方」を問いかけるようなものにならなくてはならないのであって、にも関わらず、学習が不毛のものに終わってしまうとすれば、それは既成の分類によって予定されたものの再認や、学習を離れたところにおかれている価値観との結合にこだわるどころからくる必然的な帰結である。前者においては一覧表の作成による知的な理解が得られるのみであって、後者においては学習の成果を、どのようにして「だから」伝統文化／日本の文化／異文化を尊重しよう結び付けることができるのかというアポリアに苦しむことになるのである。このアポリアに対しては、次のように答えよう。すなわち、差異（ここでは文化的多様性）こそが豊饒なのであって、それは文化のエントロピー増大への対抗措置として機能し、伝統文化なり自国文化なりを尊重するという行為なり心的状態なりは、このような機能によって導かれ得る下位のカテゴリーに属するものなのであって、決して「文化学習」の前提となる価値体系や公理ではあり得ない。

このように考えてくると、「文化学習」の基本的な立場は明らかである。すなわち、現実の「生きられる全体」から発するブリコラージュの素材を提示することである。われわれは学生に対し、その素材を分節することを求め、そしてその分節を超えたところにある両義性の覚知へと導くのである。

道德教育の危機ということが語られ、あるいは道德教育の強化ということが語られるとき、実は「文化学習」について語るときと同じような問題が生じている。すなわち、道德教育が、付与された分類の定義の準拠枠を再認し続ける営為であろうとするために、限界を生じているのである。生徒（児童・学生）自身によって、新しい意味の発明・世界の発見が行われないう限り、「未分化なもの」は処理できない状況の変化は加速しており、「未分化なもの」とのかかわり方はますます重要な教育上の課題であるはずである。その意味でも、「文化学習」は決して軽んじることのできるものではないのである。

用語としての「国際化」問題

都立秋川高等学校 水谷 禎 憲

1

Internationalization「国際化」或いは、internationalize「国際化する」という用語がある。色々な場面でこの翻訳語に触れる機会があった。疑問に思うことがあり、調べてみることになった。長くなるので前置きは程々に略し、まず、この語の意味を、諸氏の文献から調べてみた。(敬称略)

○矢野暢『国際化の意味』NHKブックス1986 P160

「固有のアイデンティティをもった一国民ないし一民族を、もっとも摩擦の少ないかたちで、国際的に定位させるための努力」

○猪口邦子『ポスト覇権システムと日本の選択』筑摩書房1987 P188

「国際化とは、①実体的、非実体的要素の国際的相互浸透、②わかりやすいルールによる社会運営、③人類的諸規範の遵守と文明的価値の創出、④国際的福利への貢献などを実現するための社会的変容のプロセスであると定義することが出来よう」

○濱口恵俊 同氏編『国際化と情報化』NHKブックス1989 P194

「日本語としての「国際化」は、……日本の文化的・経済的門戸の開放、ないしは外国との協調・交流の必要性を指している。それと同時に、日本人固有の島国根性から脱却することを要請するモットーでもあるようだ」

○大沼保昭『倭国と極東とのあいだ』中央公論社1988 P48

「国際化とは、おのおの異なる発想、異なる文化をもつ世界の諸民族が共存し、ともに生きて行くために、お互いの異質性を認め合いながら自分のもっているものを積極的に与え合って行く過程なのだということ」

○栗本一男『国際化時代と日本人』NHKブックス1985 P8

「国際化とは、日本のシステムと他のシステムの間での接触、差異の認識、利害の調整やシステム相互間の共通項を作る作業であるといえましょう。それは、コミュニケーション手段の共通利用であったり、生産活動の分業であったり、物資や技術の交換であったり、人や知識の相互交流の隘路の開鑿であったりします」

○ハルミ・ベフ『イデオロギーとしての日本文化論』思想の科学社1987 P137

「新聞、雑誌のマスコミに見られるこれらの用語の文脈から察して、次のような意味が挙げられる。

- (1)多数の日本人が日本に在住する、ないし観光に来る。
- (2)海外から日本への経済投資が多くなる(貿易の自由化と密接な関係がある)。
- (3)日本企業の海外投資が多くなる。
- (4)日本人が、留学生、駐在員、観光客として海外にでる。
- (5)日本人が外国語を習得する。
- (6)日本人が外国人と接触をもつ。
- (7)外国人が日本に帰化する基準を簡易化する。
- (8)外国人教員の待遇を日本人教員と同等にする。
- (9)日本語を多くの外国人が習う。
- (10)日本文化を海外にひろく知らせる。

○「企業の国際化」伊丹・加護野『経営学入門』日本経済新聞社 1989 P119

「企業にとっての市場が国境を越えて外国まで及ぶこと、あるいは企業の事業活動の基地が国境を越えることが、企業の国際化なのである。」

○「労働面の国際化」労働大臣官房政策調査部『2000年の労働』1986 P139～141
 「労働面の国際化の特徴としては、第一は、対外貿易摩擦が我が国の労働条件や雇用にも影響を持つようになってきていることである。……第二は、我が国の労働事情、特に労使関係や雇用慣行に対する各国の関心が近年著しく高まってきたことである。……第三は、我が国の企業を含む各国の有力企業の海外進出が増大するにつれ、いわゆる他国籍企業の活動に対する国際的な指針の策定が重要性をましてきたことである。……第四は、労働組合の国際連帯活動が拡大していることである。」

○「人の国際化」手塚和彰『外国人労働者』日本経済新聞社 1989 P29

「「ヒト」の国際化については、……まず、「ヒト」の移動よりもたらされる。「ヒト」の移動は、「モノ」「カネ」の取引とその取引主体、特に「企業の国際化」によってもたらされる側面と、「モノ」「カネ」の流れるところにすいよせられる「国際的労働力移動」によってもたらされる側面とがある。」

2

調べるうちに、他方で「国際化」の意味に対する、疑義或いは原意の指摘が見られた。

○大沼保昭(前掲書)

「そもそも「国際化」というのは、英語ではインターナショナルライゼーションとし

か訳しようがないのです。……が、このインターナショナルライゼーションという言葉は、日本語の「国際化」とはかなり語感が違う。国際法の用語としては、ある特定の地域を数カ国で共同管理するというのが、インターナショナルライゼーションです。」

○栗本一男（前掲書）

「日本語でなされる国際化論議とわざわざ断ったのは、英語やフランス語でこの手の概念に出会った記憶がないし、限られた経験でしかない華字紙……でも同様であったように思います。」

○磯村尚徳『世界の中の日本』法律文化社1988 P26

「国際化の反対語というのは、「国有化、ナショナルライズ (nationalize)」という言葉なんです。1956年にエジプトのナセルが、スエズ運河という、それまで国際化されていた交通路である国際河川を、運河をですね、国有化すると宣言しました。そういうと、国有化するということは、自分の占有物にしますということですね。ですからその反対語が国際化というふうに考えると、非常によくわかる。つまり国際化とは、まず何よりも一国の単独の持ち物にしないで、万人のものに開放すること、それから自由化すること。」

○長谷川三千子、濱口恵俊編『国際化と情報化』前出P12～13

「一貫して、ある共通の構造のひそんでいることが解る。すなわち、「外(国際)」に合わせて自らを変えること、という構造である。……原語にあたる、英語の internationalize と比較してみると、際立った対照をなしている。internationalize という言葉は純粋の他動詞であって、他者を自分たちの所有と管理のもとに置くことを意味する言葉である。少なくとも、自らを他者に合わせて変える、という意味をもつことは決してありえないのである。」

○天谷直弘『日本はどこへ行くのか』PHP 1988 P46～47

「「インターナショナルライズ」とはどういう意味かという、ある領域をナショナル・ルール適用からはずして、インターナショナルなルールの下におく——これが本来のインターナショナルライゼーションの意味である。辞書には書いていないけれども、……もうひとつの意味があると私は憶測している。それは西洋列強による非西欧諸国のインターナショナルライゼーションである。……①相互に対等に主権を認めあった国と国が、ナショナル・ルールの外で、インターナショナル・ルールに則ってある関係を保つこと、②西欧先進国が対等関係にないと考えた非西欧にたい

し、西欧化を押しつけること』

尚、長谷川三千子の前出論文で次のような指摘がなされている。18世紀のヨーロッパ諸国間に国際法 International Law が発達していた。19世紀になって、非ヨーロッパ諸国との国際条約が締結された時の基準となったのが、この「ヨーロッパ諸国間の法」であった。それはまた、欧米諸国の外部の地域を犠牲にして、欧米諸国の内部に理想的な協調関係を築き上げるという基本構造を有していたようだ。

3

我が国で用語として使用している「国際化」の意味は、特殊な概念であるようだ。AET (Assistant English Teachers) の方に伺って貰う機会があった時も、英語の意味と日本人が考えている意味にはずれがあり、やはり、「複数の国があることに関与することで、To internationalize Japan は、日本のこと（経済・政治等）を他国に関与させること」とのことでした。

辞書 (Longman Dictionary of Contemporary) では、次の通りであった。

internationalize :

- (1) to make (something) international
- (2) to bring under the control of several nations

international :

having to do with more than one nation

4

「国際化」という用語を用いられる方には、次の3通りのタイプがある。

- (1) 原意に関わりなく、スローガンのように日本語として用いる。
- (2) 「最近経済の立場でよく使われている国際化」と但し書きをつける。
- (3) 原意はそうだが、日本語の意味はこうだと概念規定をして用いる。(既に用語として定着している)

それでよろしいのだろうか。それを考えたい。

「日本の国際化」と言う時、原意からは、二つの取り方ができる。一つは、日本自身を自分で国際化する (或いは、複数の他の国に国際化される) である。この場合、極端なことを言えば、日本は日本のものではなく、他の複数の国々または国連などの管理下に置かれ、自由都市として世界に開放された地域、極地とかかつてのスエズ運河とかの如くなる。

もう一つは、日本が主語である場合。対等関係に無いと見做される (諸) 国に対

して日本化をする。現在では経済侵略、文化侵略、内政干渉などともとられかねない。

当然、これらは、今日所謂「国際化」として理解されている概念とは異なる別の意味であるのは間違いないだろう。こうした原意を持ちながら、日本語として理解される、日本特殊の概念規定を持った言葉として定義して用い続けることには、少なくとも、私は疑問を感じる。そして、さらに、それは「国際化」として目指されていることに対して矛盾することになるのではないだろうか。つまり、用語としての「国際化」の問題とは、(揚足取りをさせていただく)

- (1) もっとも摩擦の少ないかたちで、国際的に定位させる」(矢野場) ことになっているだろう。
- (2) この語の日本の概念規定のままで、「国際的相互浸透」(猪口邦子) 度が深まると言えるだろうか。
- (3) 「外国との協調・交流」と同時に「日本人固有の島国根性から脱却すること」(濱口恵俊) に努力していると言えるだろうか。
- (4) 「お互いの異質性を認め合いながら自分のもっているものを」(大沼保昭) 与え合っていくことになるのだろうか。
- (5) 「システム相互間の共通項を作る作業」(栗本一男) になっているのだろうか。
- (6) 「そうした日本の「地」ないし「文化」が、いったい外国でどれほど通用するののかということが、いかにえれば、いったいどれほど「輸出」可能なのかということが、「国際化」の正否を左右する最大のポイントだろう。」飯田経夫『経済学は役に立つか』ちくま文庫1989 P181

5

原義に近い意味で「国際化」をもちいると、我が国の「国家」としてのタガを緩めるという意味にでもなろう。「自由化」の所の謂となる。こうした用語法は磯村氏に見られる。似たような、言葉として最近使われはじめているのは、グローバリゼーションとボーダーレスである。

「国際化」は、経済発展日本に対する、様々の諸外国からの外圧に対する我が国の一つの反応とみられなくもない。特に「開国」という表現はそれを感じさせる。「第二の開国」山崎正和(『文化開国への挑戦』中央公論社1987)や「第三の開国」手塚和彰(前出)という表現だとか、さらに、西尾幹二『戦略的鎖国論』(購談社)という挑発的な表現もある。(ちなみに、開国・鎖国論争という物騒なものがあっ

た。花見・桑原編『明日の隣人 外国人労働者』東洋経済新報社1989に、この概要が簡潔に纏められている)

「国際化」が、経済発展日本に対する「外圧」「開国」の要求として、世界の国々によって求められていることの、日本自身の自己表現であるとするならば、その事態を認識し再考する中で別な表現形態があれば考えてもみたい。

- (1)貿易の規模の拡大。
- (2)日本の市場に対する貿易の自由化の要求。
- (3)貿易上の、基準・規制、流通機構、慣行にたいする批判。
- (4)難民の受け入れ。
- (5)外国人労働者の受け入れに就いて。取り敢えずは、当面、不法入国問題と制度化要求。
- (6)留学生・研修生の受け入れと不法就労の問題。
- (7)海外残留子女の問題。
- (8)海外子女の問題。
- (9)日本人留学生の帰国。
- (10)日本企業の外国地工場・店舗の増加。
- (11)海外援助の拡大。
- (12)円の力の拡大。

こんなところだろうか。大まかに区分けすると、「経済問題」と「人の交流に関わる問題」とに分けられよう。纏めてみると、基本的な概念としては、やはり様々な分野における「自由化」のようである。そして、そのために我が国の努力として諸文献の諸表現を借りれば、「分かりやすいルールによる社会運営」「閉鎖性の克服」「同質社会の暗黙の了解事項の連鎖からなる秩序形成の打破」「文化的価値の多元的承認」「異文化理解」「人種偏見の克服」などが求められていると考えられる。さてどうだろうか。用語として定着しているものを、まぜっかえて、あまり生産的な話ではないのだが、諸兄の教えを乞い、本稿を終えたい。

遊び・仲間集団の変質と現代の青年

— 文献的アプローチ —

都立墨田川高等学校（堤校舎） 大野 精 一

1. はじめに

「青年と自己探究」の学習でいつも当惑するのは、その記述する青年像と、我々が日々に接している高校生（幼児化や無気力等の傾向が大である）との落差に対してである。教科書的には、次のようである。^①

ギャングエイジを通じて仲間文化（peer culture）を形成し、そこでは自分たちでルールをつくったり、修正したりして遊ぶ。自己主張やがまんの仕方、仲間との争い方やリーダーシップやフォローシップを身体で学ぶ。この中で自分とは異質なものを許容し、それを取りこむことで自分自身を豊かにしていく。第2反抗期を経過しながら、親から心理的に離乳し（自立化）、自己の内面を耕すべく、第2の誕生やアイデンティティの模索を通して青年として個性化していく。

こうした記述をトータルに否定するつもりはないが、現実からはあまりにも隔たっているように思える。その原因や条件がどこにあるのか、よくわからないが、少なくともその重大な要因が、遊びを中心とした仲間文化の変質にあるのではないか、と思われる。本稿では、このあたりすることに文献的フォローで光をあててみたい。

なお、本稿は、私が行った2つの発表（89年10月12日高知県で、同10月23日分科会での発表、とくに前者の）にもとづいたものである。

2. 「遊び」の意義

「いつまでも遊んでいないで、勉強しなさい」とは、よく聞く言葉である。「遊び」はこのように消極的で否定的、よくて副次的な意義しか持たないものなのだろうか。「遊び」を中心とする仲間は勉強の邪魔になるだけの存在なのだろうか。まずこうした問題から考えていくことにする。

ハロー等の研究^②では、赤毛猿を育てる場合に本当の母親猿が育てるが、仲間との遊びは許さないグループ、他方、クロス・マザー（布でつくった人工的な親）で育てるが、毎日、仲間の猿との交渉や遊びをさせるグループを比較すると、後者の猿のみが社会的・性的な発達が正常であるとされる。遊びは社会的な発達にとって極めて重要であり、しかも母子関係よりも仲間との遊びが大切なのである。さらに遊びは、「物や行為に対する多様で、可塑的な見方」を身につけさせ、「課題への取

りくみを活性化させる」ものなのである。

「遊び」の心理的な効果や影響力をまとめて示すと、次のようになる。^③

・身体運動から生ずる快感やリズム感 ・カタルシス効果（心の浄化） ・相手の行動や態度の観察、楽しさやうれしさ、悲しさの共有により、同じ場面や状況で他人はどう考え、感じているかわかる（望ましい自己概念の形式との関連） ・ルールを守る ・身体運動に伴う筋弛緩の効果（不安や恐怖をやわらげ、緊張をとる）

3. 現代における遊びの変質

小・中学生の1日の生活を、NHK世論調査部「日本人の生活時間調査」により高校生・大学生と比較してみると、とにかく忙しく勉強に追われていることがわかる。^④1985年の調査によれば、小学生（10歳以上）の平日の勉強時間（学校および学校外の学習・通学時間、以下同じ）は、7時間8分（起きている時間の48%）で、大人の1日の労働時間にも匹敵している。同じく中学生の平日は、9時間23分（同58%）である。これらに対して、高校生の平日は、8時間35分（同51%、ただし、学校外の学習は両極分解していて、その差がきわめて大きい）、大学生の平日は実に5時間17分（同32%、学校外での学習を全くしない者が50%にも上るのは、受験の疲れなのであろうか）でしかない。昭和35年（1960年）のデータでは、^⑤10-15歳の子どもは、午前7時に起き、夜は10時半には95%が寝ている。夕方4時代が遊びのピークで、約40%が遊んでいるのに対し、夜7時代の勉強のピークでも、20%しか勉強していないのである。

従って現在では、遊びの時間があまりにも少なく、その内容も変化せざるをえない。^⑥「前日（晴れの日）、あなたは遊びましたか」という調査では、85%の小学生が「いいえ」と答えている。その遊びの内容も、豊かな遊び（戸外で、何人かの仲間と、体を動かしながら、自発的に遊ぶ「かくれんぼ」「鬼ごっこ」等に代表される）から貧しい遊び（せいぜい、精神的に安定するだけのもので、「TVをみる」「マンガを読む」「プラモデルをつくる」「ゲームウォッチ」「TVゲーム」等）へと変質しているのである。「遊び」は、群れ型から孤立型へ、屋外型から室内型へ、自発型から受身型へと変質していると言ってよい。これでは今まで「遊び」のもっていた長所（身体が丈夫になる、社会性が育つ、創造性がめばえる、精神的に安定する、やる気が強まる、がまん強さが身につく）が短所（体力が低下する — 1988年の文部省「体力・運動能力調査」では、10歳から18歳までのほとんどの年代で腰の関節等のやわらかさのテストで、過去25年最悪の結果となっている。89年

10月10日付朝日新聞一，友だちづき合いの仕方を知らない，たくまじさが身につかない，手先の器用さに欠ける，がまん強さに乏しい)に転換してしまったのである。大人の余暇の過ごし方が自己開発型にむかっているのに(かつては，子どもの遊びがこのタイプであった)対して，子供のそれは気晴し型や休息型(かつての大人がそうであった)に退行しているのである。

さらに情操とのかかわりで，昔の遊び(伝承あそび)と比較して現代の子どもの遊びの特徴・特質を総括的・補足的に示せば，次の通りである。^⑦

伝承遊びには，体を使ったルールのある集団遊び(かくれんぼ，鬼ごっこ等)，まわりの道具を利用した遊び(缶けり，石けり等)，手作りの遊び道具を使う遊び(竹馬，水鉄砲等)，買った遊び道具を使う遊び(ビー玉，ペーゴマ等)，自然を利用した遊び(木登り，草すべり等)，そして地域の伝統的な行事とのかかわりでの遊び(かまくら，地蔵盆等)等がある。これらにほぼ共通する特性として，その第1は，世代から世代へと伝えられていく伝承性である。それは地域社会とむすびつくことで可能となるので，地域性，共同性といってもよい。第2は集団性である。1人でやれるものもあるが，仲間といっしょにやるのが普通であった。相互に人格を磨き合い，自主的・自発的にルールをつくりだすのである。この中には，大人社会にもすぐに応用できるものもたくさんあるのだ。第3は身体性である。戸外で体全体を使った遊びである。手や指先の器用さも培うことができる。第4は創造性である。手づくりの道具を使い，イメージで道具を使いこなす。また自分たちに合ったルールもつくり出していくことになる。第5は自然性である。家のまわりにある空間，自然が遊び場であり，その材料も提供しているのである。

これに対して現在の子どもの遊びの特性は何か。ファミコン，ブロック，ミニカー，プラモデル，TVゲーム等，カタカナの名称ばかりである。これらの遊びは，上述した伝承遊びの特性とほぼ正反対である。まず第1には，孤立化である。メカを相手に1人で遊ぶことが多いのである。第2は，産業化である。おもちゃ産業が大量につくり出した素材を使い，画一化した遊びしかできなくなっている。第3は機械化である。体全体を使うことなく，小さな労力で遊ぶことができる。ファミコンで指先だけしか使わないのは，象徴的である。第4はスポーツ化である。ボール遊びに見られるように，それはもはや楽しい遊びではなく，スポーツになっている。第5は非土着化である。メカ的で無機的な遊びになってしまっている。

こうした状況の中で，子どもにどんな問題が生じているのだろうか。子どもの情

操や感性を豊かにする基礎は、自然の中で仲間といっしょに身体を使って遊ぶことにあると言われる。メカとのかかわりでは、孤独に耐えられないのである。暴走族、校内暴力、いじめ等にみられる集団性は否定的な形で今の子どもたちの寂しさを表現しているようにも見える。今こそ人間の連帯が必要なのである。一方、機械は子どもの力を増大させたかに見えるが、それは全能感を把大させたに過ぎない。五感が鈍くなり、感性をひからびさせ、感動することの少ない子どもが増えている。子どもが本来持っている創造性を遊びの中で十分に発揮させることこそ、次代を担う知性とエネルギーを子どもの中に開拓することになると思う。

4. 仲間集団の消滅

「遊び」と併行して仲間集団も消滅していった。^⑧「昨日の放課後、誰とも遊ばなかった人」と聞くと、全体の47%が「はい」と答えるという（小学生）。大半は、週一回程度、それも学年が上がっていくにつれて、ほとんど遊ばないという子どもが増えている。それは何故か。友だちの選択条件として、同じ学級・同性・歩いて5分以内のところに住んでいる・スケジュールの一致（おけいこや塾など）・気の合う相手、と絞っていくと、友だち不在の状況になってしまうからである。

これでは、異質な人間とつきあい、自己を拡大するチャンスを持ってないのである。登校拒否やいじめなどの現代の学校の病理の根源のしつは、ここにあると考えていのように思える。

5. 現代青年の特徴

遊びと仲間を失って育ってきた現代の青年は、実にネガティブな特徴を持たざるを得なくなっている。それは何も、横浜で発生した浮浪者連続暴行致死傷事件（弱者を攻撃して「面しろかった」といっている）^⑨や連続幼女誘拐殺人事件（メカとのかかわり、いわゆる1・5の関係からの分析は注目すべきである）^⑩のみに象徴化されるのではない。よくいわれるように、知識だけは豊富だが、行動力に乏しく生きるたくましさ欠ける現代の無気力青年^⑪に端的に表現されている。この方がより広範で深刻な問題なのである（臨床心理や精神医学の専門家は、「引込み思索」「非社会性」「抑うつ」「元気がない」等を、より多く問題行動としている）^⑫。

6. 若干の結語

「遊び」の変質や仲間集団の消滅こそ、古典的な青年像を解体させたものである。少なくともその重大な原因の1つである。自立と個性化へむけて現代高校生を「共育」している我々としては、「遊び」と「仲間」の意義を再認識すべきである。学校

は「学ぶ場」であると同時に、「群れる場」^⑬でもある。

我々は生徒をどう群れさせ、遊ばせるか（この言い方は、多少変であるが、要は条件整備を中心として、教師も参加しその中で援助するということである）こそ、これからの時代の大きな課題であると、私は確信している。

引用文献

- ①例えば、学研版「高校生の現代社会」（87年刊）第5章（小此木啓吾・大野精一執筆）でも、基本的にはこうなっている。深谷昌志氏の後掲文献も参照。
- ②野呂正（1986年）「遊びと精神発達」、放送大学教材『発達心理学Ⅱ』所収
- ③原野広太郎（1983年）「遊びが育てる心の健康 — 人間関係と性格形成」、『児童心理』448号所収
- ④斉藤耕二（1988年）「青年の生活構造 — 学習と余暇の活動を中心として」、放送大学教材『青年の心理と教育』所収
- ⑤田中国夫（1969年）「子どもの生活と社会」、金子書房『児童心理学講座』第9巻所収
- ⑥深谷昌志（1989年）「遊びとは何か」、放送大学教材『改訂版 青少年文化』所収
- ⑦森林（1989年）「子どもの遊び — 今と昔」、放送大学教材『情操の教育』および、私の書いた同科目への通信指導解答による。
- ⑧深谷昌志（1989年）「仲間集団のゆくえ」前掲⑥所収
- ⑨上田融（1983年）「遊び喪失がひずみを生む」、前掲③所収
- ⑩小此木啓吾（1987年）『1・5の時代』筑摩書房を参照。なお、この本の紹介は拙稿（1989年）「本の紹介」、『月刊学校教育相談』3-13所収
- ⑪我々教員に多くの示唆を与えるものとして、岡本淳子（1989年）「中・高校にみられる無気力傾向の生徒達」、『月刊学校教育相談』3-3所収を参照
- ⑫松原達哉（1988年）「学校カウンセリングのための診断」、ぎょうせい『学校カウンセリング講座』第4巻所収では、ウィックマンやマクリナサンらの研究が紹介されている。
- ⑬深谷昌志（1989年）「子ども文化の再生」、前掲⑥所収。なお、西頭三雄児（1990年）「子どもにとって遊びとは何か」、『教育心理』38-1以下連載中は最新の資料を使って、本稿の主張を裏づけているように思う。

サンタクロースっているんでしょうか？

都立四谷商業高等学校 影山 洋

1. テーマ

このテーマは、「サンタクロースっているんでしょうか？」（偕成社刊）というアメリカに住むひとりの少女の質問に対し、その新聞社の返答を載せた心暖まる本からとったものである。大変有名な本でもあり、ご存知の先生やすでに教材として使われている先生方も多いのではないかと思われるが、ご参考までに紹介しておきたい。

本書は大変短いものなので、以下に全文を掲載しておく。

資料

目に見えるものより、みえないものを

「サンタクロースっているんでしょうか？」

きしゅさま

あたしは、八つです。あたしの友だちに、「サンタクロースなんていないんだ」って
いっている子がいます。パパにきいてみたら、「サンしんぶんに、といあわせてごらん。
しんぶんしゃで、サンタクロースがいるというなら、そりゃもう、たしかにいるんだろ
うよ」といいました。ですから、おねがいです。おしえてください。サンタクロースっ
て、ほんとうに、いるんでしょうか？

—バージニア-オハロン ニューヨーク市西95番街115番地

1897年9月21日 ニューヨーク

ニューヨーク・サンしんぶんしゃに、このたび、つぎのような手紙がとどきました。さっ
そく、社説でとりあげて、おへんじしたいとおもいます。

この手紙のさしだし人が、こんなにたいせつなしつもんをするほど、わたしたちを信頼し
てくださったことを、記者いちどうたいへんうれしくおもっています。

バージニア、おこたえます。サンタクロースなんていないんだという、あなたのお友だ
ちは、まちがっています。

きっとその子の心には、いまはやりの、なんでもうたがってかかる、うたぐりやこんじょう
というものが、しみこんでいるのでしょう。

うたぐりやは、目にみえるものしか信じません。

うたぐりやは、心のせまい人たちです。心がせまいために、よくわからないことが、たく
さんあるのです。そのために、じぶんのわからないことは、みんなうそだときめているので
す。……そうです。バージニア。サンタクロースがいるというのは、けっしてうそではあり
ません。この世の中に、愛や、人への思いやりや、まごころがあるのとおなじように、サン
タクロースもたしかにいるのです。

あなたにも、わかっているでしょう。— 世界にみちあふれている愛やまごころこそ、あなたのまいにちの生活を、うつくしく、たのしくしているものなのだとすることを。

もしもサンタクロースがいなかったら、この世の中は、どんなにくらく、さびしいことでしょうか！

あなたのようなかわいらしい子どものいない世界が、かんがえられないのとおなじように、サンタクロースのいない世界なんて、そうどうもできません。

サンタクロースがいなければ、人生のくらしみやわらわけてくれる、子どもらしい信頼も、詩も、ロマンスも、なくなってしまうでしょうし、わたしたち人間のあじあうよろこびは、ただ目に見えるもの、手でさわもの、かんじるものだけになってしまうでしょう。

また、子どもじだいに世界にみちあふれている光もきえてしまうことでしょうか。サンタクロースがいらない、ですって！

サンタクロースが信じられないというのは、妖精が信じられないのとおなじです。

ために、クリスマス・イブに、パパにたのんでたんていをやとって、ニューヨークじゅうのえんとつをみはってもらったらどうでしょうか？ ひょっとすると、サンタクロースを、つかまえることができるかもしれないよ。

しかし、たとい、えんとつからおりてくるサンタクロースのすがたがみえないとしても、それがなんのしょうこになるのです？

サンタクロースをみた人は、いません。けれども、それは、サンタクロースがいらないというしょうめいにはならないのです。この世界でいちばんたしかなこと、それは、子どもの目にも、おとなの目にも、みえないものなのですから。

バージニア、あなたは、妖精がしばふでおどっているのを、みたことがありますか？ もちろん、ないでしょう。だからといって、妖精なんて、ありもしないでたらめだなんてことにはなりません。

この世の中にあるみえないもの、みることができないものが、なにからなにまで、人があたまのなかでつくりだし、そうぞうしたものなどということは、けっしてないのです。

あかちゃんのがらがらをぶんかいして、どうして音がでるのか、なかのしくみをしらべてみることはできます。けれども、目にみえない世界をおおいかくしているまきは、どんな力のつよい人にも、いいえ、世界じゅうの力もちがよってたかっても、ひきさくことはできません。

ただ、信頼と、想像力と詩と愛とロマンスだけが、そのカーテンをいつときひきのけて、まくのむこうの、たとえようもなくうつくしく、かがやかしいものを、みせてくれるのです。

そのようにうつくしく、かがやかしいもの、それは、人間のつくったでたらめでしょうか？ いいえ、バージニア、それほどたしかな、それほどかわらないものは、この世には、ほかにはないのですよ。

サンタクロースがいらない、ですって？ とんでもない！ うれしいことに、サンタクロースはちゃんといます。それどころかいつまでもしなないでしょう。— 千年のちまでも、百万年のちまでも、サンタクロースは、子どもたちの心を、いまとかわらず、よろこばせてくれることでしょうか。

『サンタクロースっているんでしょうか』（偕成社）

2. ねらい

私がこの本を知ったのは、現任校に赴任して2年目の時、参考書を総覧しているうち、生徒が具体的に哲学的な考えを深めてくれるような材料を探していた時にたまたま見つけたもので、それ以後、2年生の現代社会（倫理分野）の授業で必ずとりあげるようになり、今に至っている。

いままで私は、生徒が少しでも抽象的な思考に慣れてもらうべく、専門用語や哲学書を参考文献にしてきたが、生徒の反応はあまりおもわしくなかった。生徒自身は大変自己の生き方や在り方に対して興味はあるのだけれど、それにマッチする教材に恵まれないという様子であった。そうしているうち、生徒にとっては「モモ」や「ほのほの」などの童話や漫画の文献がより効果があるのではないかという考えを持つようになった。それで生徒のより興味のある文献をたどっているうちにここにたどりついたわけである。

3. 展開

私は現在、2年生の現代社会を1学期に「文化」、2学期に「倫理・哲学」、3学期に「心理学」領域に分けて授業を行っている。このテーマを使用するのは2学期で、どこの項目でとりあげているのかを以下に示したい。

	内 容	とりあげる思想家など
2 学期	1. 哲学・倫理の意味, 目的	ソクラテス
	2. 「人間」とは何か	
	3. 考えること=「理性」について	プラトンからカント
	4. 合理論と経験論	デカルトとベーコン
	5. 科学的な考え方 科学と哲学の違い→「サンタクロースっているんでしょうか？」	
	6. さまざまな主義 (近・現代中心)	三大宗教 功利主義, 実存主義, 弁証法など
	7. 哲学・倫理の課題	

進度内容を見ると、思想史の中に急に「サンタクロース」が入っているので、い

ささか奇異な印象を受けると思われるが、私の場合、先哲については古代から現代にかけて、ざっと紹介はするが、思想史というまでは深く入り込まない。しかし、先哲を古代から順に概観していくことは、特に「理性」という言葉をキーワードにしていくとわかりやすいのではないかと思ひ、このようなかたちになっている。

次に、もう少し詳しく「サンタクロース」を使用する前後関係について示しておく。進度内容の5の「科学的な考え方」では、プラトン以降の「理性」観に対して、合理論と経験論が登場し、以後、演繹法や帰納法にみられる科学的な考えが重視されてくることを指摘し、特に経験論的な考えが現在の私たちにかなり影響していることを理解する。(この点についてはプラトンのイデア論を前提にしてみるとよくわかる。)

合理論はいきつくところ独我主義に陥り、経験論はいきつくところ懐疑主義に陥り、唯物的な考えをもたらすのであるが、合理論一辺倒の考えがいけないことを示した後、生徒に本テーマである「サンタクロースっているんでしょうか?」をとりあげてみる。そして、まずバージニアという少女の質問だけを讀ませて、「あなたももしこの質問を少女から受けたらどう答えるか?」を書かせ、その後新聞社の返答を讀ませて、各々が書いたものくらべながら考えを深めるという方法をとっていく。そして、次の授業時まで回収した答えを講評して終わる。

はじめ生徒は、「いきなりサンタクロースはいるか?」という質問に答えるので少々とまどうが、自分たちも近い将来このような質問を受けることもふまえ、素直に正直に答えを書いてくれている。

4. まとめ

生徒が書いた答えを回収して分かることは、大体の生徒は新聞社と同じような返答をしているということである。しかし生徒の中には、「くだらない」とか「ばかばかしい」とか一言で答えを出してしまう者もいることも事実である。

ここでのねらいは、生徒が哲学書から合理論批判や経験論批判を知るというのではなく、身近にあるような事柄から科学的な考え方や哲学的な考え方について自分なりに考えを深めてくれることを期待してとりあげているのであるが、まだまだ生徒各々にその前後関係を含めて理解してくれるには、なおいろいろな工夫が必要だと思っている。そのため今後は、できれば一つの單元ごとにもこのような材料を用いていきたいと思っている。

現代の高校生像

都立成瀬高等学校 成瀬 功

はじめに

1988年9月から10月にかけて「全国高等学校『倫理・現代社会』研究会」（会長・小川一郎都立豊島高校校長）が、全国の高校生に対して意識調査をアンケート方式で行った。高度経済成長期に生まれ育った現代の高校生の「意識と生活」を「家庭、学校、生き方、社会」の四つの視点から、多角的に明らかにしてみようということが目的だった。

この調査には全国の国・公・私立高校、普通科・職業科61校、5892名（男子3003名、女子2849名）から回答があった。高校生の意識をより構造的に明瞭に浮かびあがらせるために、いくつかの意見項目を用いて、クロス集計も試みた。ここで紹介するのは、ページ数の関係もあるため、問17を利用して「学校生活への『適応』『不適応』グループの比較、検討をすることにした。

A群「学校生活に対して消極的、否定的な感じを持ってい」グループ53・9%

B群「学校生活に対して積極的、肯定的な感じを持ってい」グループ39・1%

（A群＝できれば他の学校に変わりたい15・5%，学校を休みたいと思う26・5%，学校での競争に疲れを感じる11・9%，B群＝通っている学校に誇りを感じる4・1%，学校での生活が楽しい27・6%，先生に親しみを感じる2・5%，学校は自分の能力を伸ばすのに役立っていると思う4・9%）

家族について

*「あなたはこの2、3年の間に親との間でとても歩み寄れないと思うほどの意見の対立を見たことがありますか」（ない＝全体62・6%，A群57・8%，B群68・7%）

核家族化が進む中で、かつてみられたような家の重圧感は薄らぎ、家族の幸福の中に閉じこもる傾向がある。人生の目標を家庭の幸福に求める生徒が、実際に一番多い。しかし逆に、昔と違った形で社会の競争原理がストレートに家の中に持ちこまれ、家族をしばりつけることになる。家族の教育力は失われている。A群とB群

を比較すると、A群の方が親との対立の度合いは高く、その対立の内容をみても「日常的な事柄」39・4%が最も多く、次に「勉強・進学」23・9%となる。

消費社会は物を買うことが豊かさだと教え、学歴社会は受験に成功する子がすぐれている子だとささやき、産業社会は出世し儲ける人間が勝者という。そうした価値観に「家」が抵抗できる力を失いつつあるように思える。

ある工業高校の生徒が、中学生の妹の勉強の尻をたたくために「勉強しないと、お兄ちゃんみたいな学校しかはいれないよ」という母親の言葉に逆上し、妹と母を突き刺した痛ましい事件もあった。

*「あなたはお父さんとよく話すほうですか」（あまり話さない、全然話さないの合計＝全体37・7%、A群42・2%、B群32・0%）

全体的に父親との対話は少ないと思えるが、話さない理由では、話すことがない44・3%、話す機会がない22・6%となり、多忙な父親の姿を垣間みる。

*「お母さんとあなたは、よく話すほうですか」（非常によく話す方＝全体34・2%、A群29・5%、B群42・1%）

A群の母親との対話の濃密度が少ない点に、注目する必要がある。また、母親と話さない理由としては、父親の場合と異なり、わかってもらえない15・2%の割合がふえている。

*「あなたは、父親として、どういう人が望ましいと思いますか」（仕事を何より大切にする父＝全体3・0%、A群3・5%、B群2・3%、どちらかといえば仕事よりも家庭を大切にする父、家庭を何よりも大切にする父の合計＝全体77・9%、A群77・3%、B群79・9%）

*「あなたは、母親として、どういう人が望ましいと思いますか」（仕事を何よりも大切にする母＝全体1・3%、A群1・7%、B群0・9%、どちらかといえば仕事よりも家庭を大切にする母、家庭を何よりも大切に母の合計＝全体94・6%、A群94・5%、B群95・8%）

「家庭重視」の志向はA群、B群において、ほとんどその差異は認められない。今現在、果たして「家庭」が求められているほどに、幸福の根拠になり得ているのだろうか。家庭が真の意味で「人間的な教育の場」になり得ているのだろうか。高校生は家庭にあって、まったく下宿人のようなよそよそしい存在で、親との実存的な葛藤も少なく、家族構成員の結合は、一方で弱められているように思える。家庭は生産の場ではなく、消費の場としてしか意味合いを持っていない。家庭の幸福を

求める一方、家庭の意味が弱体化された結果、以前にも増して大きな程度に学校に依存するようになってきた。

学校について

*「あなたが今、在学している学校は、あなたが入学したいと思った学校ですか」
(希望していた=全体37・5%, A群28・8%, B群49・8%)

A群とB群との間に著しい違いが見られる点は注目されなくてはならない。希望校への進学ができなかった挫折感が、その後の高校生活に深い影を投じているようだ。学校不適応の一因となったことをうかがわせる。

*「あなたが今、学校生活の中で特に熱心にやっていることは、どのようなことですか」(熱心にやっていることはない=全体26・9%, A群34・4%, B群16・3%, クラブ活動=全体20・9%, A群17・5%, B群26・1%, 友人・先輩との交際=全体19・4%, A群15・1%, B群25・9%)

A群とB群との学校生活に著しい相違がある。「熱心にやっていることがない」と答えるA群は、同時に悩みの点でも、毎日の生活にハリがないと訴えている。B群では「友人・先輩」「クラブ活動」等により積極的に取り組み、学校生活、人間関係において良好な関係を持っていると思われる。それはまた、学習態度にも強く反映している。

*「あなたは、授業に対してどのように取り組んでいますか」(どの授業も積極的に取り組んでいる=全体15・1%, A群11・1%, B群21・1%, どの教科もあまり積極的に取り組んでいない=全体24・2%, A群43・0%, B群22・5%)

*「あなたは心を打ち明けて話せる友人がいますか」(いない=全体13・8%, A群16・7%, B群9・4%)

教科活動にあまり積極的に取り組んでいない姿を、A群に見る。また、A群は、友人との関係においても「孤立」した状況が、B群よりも著しいようだ。

大人が高校生に期待するものは「勉強志向」に適應することを軸に展開されている。したがって生徒のタイプは、勉強志向文化か、勉学からの離反や落ちこぼれ文化かに、まず二分される。高校入試における選別は、彼等の「生活と意識」に深い影を投げかけている。それは学校での生活だけでなく、家庭や遊びの場面など、一切の生活を組み込んでゆく体制を感じさせる。

*「あなたは、学校教育に何を期待していますか」(人格形成についての指導=全

体34・2%、A群31・7%、B群39・3%）

次に、今の世の中に対する考えを聞いてみる（二つ選択）。

*「今の世の中は、金や物が重視され、心の豊かさがおろそかにされている」（全体55・0%、A群53・2%、B群58・8%）

*「今の世の中には、自分のことばかり考えて他人のことは無関心な人が多い」（全体55・8%、A群55・1%、B群57・6%）

今日のわが国は、歴史上はもとより、他の諸国との比較においても、他に例を見ない程に物質的に豊かになり、豊かさを享受している。しかし一方、物質主義、金銭主義、経済主義によってもたらされる社会的な不公正、矛盾の病理にも鋭敏ではないだろうか。生徒たちは「物質主義」「閉鎖的自己中心主義」の現代社会に鋭い批判精神を持つ一方で、いかに生きるべきかの問いを内面に持っていることを示していると思える。生徒一人一人が将来の生き方につながる教育を求めているといえよう。人格指導を求めるのは、そうしたことはないだろう。

*「自分を本当に理解してくれる人はいないと思うことが多い」（全体24・0%、A群29・2%、B群18・4%）

*「今の日本は、青少年にとって努力のしがいのない社会である」（全体14・1%、A群15・1%、B群13・2%）

人間不信という点では、A群の方が強く、孤立感も出ているが、友だちにこだわりながら、友だちの中で不自由な感じを受けているのかもしれない。

今日の物質的豊かさは、諸商品の豊富さ、氾濫であって、けっして人が物と関わり、自然と関わる、その関わりの中にあるのではないだろう。現在の高校生は労働から解放され、諸商品に取りまかされている。大人たちの労働の所産の純粋な消費者として、自らは対自然との関係から疎外され、まったくの不労所得者の地位に甘んじ、いかに生きるかという他者とのかかわりを見失ってゆき、生の充足感を実感できないのではないだろうか。若者の孤立化も、そうした人間の原点を見失ったところに始まるのではないだろうか。

じんせいゆうどう

人生有道（道徳的完成）に帰するも

もと そ たん
衣食固より其の端なり

たれ こ すべいとま
孰か是れ都て當まずして

しか もつ み
而も以て自ずから安からんを求めんや

「人生は最後の目標は道徳的完成ということでしょう。しかも、その人生におい

て、衣食のことこそは人のまずぶつかる問題です。誰であれ、そのことにまるごとめないうで、身を安らかにすることを望めましょか」(陶淵明)

人間の原点に戻って「人はいかに生きるべきか」考えてみなくてはならない。大塚久雄氏は「横行する『倫理なき自由』という題で「リクルート事件で分かったことは、この倫理を教える立場に立てる人が、日本の社会にあまり見当たらないことです。長期にわたって広い意味での倫理教育をする必要があります。これはよく分かっているのですが、誰れがそれができるのか、これは皆でじっくり考えてみなければなりません」と述べている。

生き方について

*「あなたは人生の目標は、次のどれに一番近いと思いますか」(幸せな家庭を築くこと=全体51・6%, A群49・6%, B群56・1% 創造的な仕事をする事=全体20・2%, A群21・3%, B群18・4%)

B群が「人生の目標」として「幸せな家庭を築くこと」に高いウェイトを占める一方、A群は「創造的な仕事」をする事に、B群より高いウェイトを占めている点に注目する必要があるのではないだろうか。「創造的」「個性的」な生き方が現在の高校生、高校教育においては育ちにくい、生かし切れないことによって脱落してゆく生徒の多くに、少し手をかけてやれば助けてあげられる。西欧先進国のように、早く30人学級を実現することも大切だろう。経済大国日本を誇りつつも、教育行政はあまりにも貧困であると指摘されても仕方がないだろう。

教育 Education の語源となったラテン語は「引き出す」という動詞であって、「教える」とか「育てる」という意味ではない。人間のなかに内在する様々な可能性を引き出すこと、それが Education というものだろう。一人一人の生徒が「かけがえのない存在」として自分を見い出してゆく過程こそが、教育において一番大切なことだと思われる。しかし現実においては、手の平から鞠い落とされてゆく生徒がなんと多いことだろう。「学校は自分の能力を伸ばすのに役立っていると思う」者が4・9%しかいない点を考えれば、学校教育に対する不信任は非常に強いと思われる。生徒の実態に、学校が即していない点があるのではないだろうか。

*「毎日の生活の中で悩んでいることは、どのようなことですか」(勉強や進学のこと=全体59・1%, A群56・1%, B群64・1%, 毎日の生活にハリがない=全体32・7%, A群39・3%, B群23・7%)

吸い込み穴のような学校教育を介して社会的上昇を迫られる渦巻構造の中で、高校生はほとんど自然の開花が許されない。知的な成長のため、余力を吐き尽くすべく迫られている。渦巻構造の中で、片時でも立ち止まれば世の中に、あるいは同級生にとにかく遅れをとると感じる。また、遅れを取り戻すことは容易ではない。B群の方が「勉強や進学のこと」で悩みが多いのは、成績本位の過酷な勉強、学校での選別が厳しくなればなるほど、成績の優秀な生徒の方が、自分はいつかついてゆけないのではないかという、立ち往生の不安をかかえているのではないだろうか。

一方、成績も進学もうまくいかない生徒は、生きる目標も生きる意味もつかめず、敗残者の心を抱いて「毎日の生活にハリを失う」ことになってしまい、彷徨することになる。このことは、重要な問題状況を生む大きな背景になりはしないだろうか。

社会に関して

*「人間の生き方についてお聞きします。あなたが望ましいと考える生き方は、次のうちどちらでしょう」（国や社会のためには個人の生活は多少犠牲になってもやむを得ない=全体15・9％、A群15・1％、B群17・3％、国や社会のためであっても個人の生活は犠牲にすべきではない=全体81・7％、A群82・9％、B群80・9％）

人の暮らし方についての質問をしてみると、なごやかな家庭を築くこと（全体36・2％、A群33・5％、B群40・4％）をあげた者は多いが、社会のために尽くすこと（全体2・5％、A群2・3％、B群3・1％）を選んだ者は少ない。

*「あなたは、今の日本の社会について、飽き足らないと感じることがありますか」（大いにある、少しあるの合計=全体64・0％、A群65・7％、B群62・6％）

*「それは具体的にどのようなことですか」（正しいと思うことが通らない=全体46・4％、A群44・4％、B群48・9％、まじめな者がむくわれぬ=全体30・0％、A群30・4％、B群29・2％）

自分の城に閉じこもる「私生活中心主義」の生き方を考えている高校生ではあるが、その一方で社会の不公平、不正に対して、飽き足らないと感じている。社会的人間的として社会生活に参加しながら、あるいは参加することを強要されながら、狭い私生活を目標として生きることに、一種の混迷を感じているように思える。いてみれば、自覚化や意識化を追求する生徒は、公と私とのあいだに緊張関係があると思われる。わが人生の目的は「わが妻と子ども」とのろけているだけでは、な

にか淋しいのではないだろうか。宮沢賢治は「世界がぜんたい幸福にならないうちは個人の幸福はあり得ない」と述べている。こうした観点を見失いたくないものだ。
*「あなたは、日本人についてどう思いますか」(見栄っぱり=全体55・2%, A群57・7%, B群52・8%, 勤勉=全体42・9%, A群41・0%, B群46・0%, 信頼できない=全体22・3%, A群25・5%, B群18・6%)

「勤勉」ではあるけれども「見栄っぱり」で「信頼できない」という高校生の評価を、どう受け止めたらよいのだろうか。主体性がなく、表面を取りつくろう大人たちの生活を批判しているのだろうか。国際社会からの日本人への批判、評価もこうした点にあるように思える。

おわりに

子どもは親の鏡だと言われるが、家庭の鏡、また社会の鏡でもあるだろう。いつの時代でも青少年は、彼らの住んでいる社会の特徴を最も鋭敏に反映していると言える。

ヒポクラテスは、下医は病気を治す、中医は人間を治す、上医は社会を治すと言ったが、同様の言い方をすれば登校拒否などの原因は、一つは本人が挫折状況に陥ったことにある。中なる原因は、落ちこぼれの生徒にきめ細かな対応ができないことにあり、挫折をした生徒は目標を持たず、学校に興味を見い出せなくなっていることにある。大なる原因は、今の教育が人を人として、あるいは生かされないという人間疎外状況にあると思える。社会の矛盾、社会の壁は厚く、大人が進学就職のために、ただ素直な人間になれというだけでは、どうにもならない問題や不満、悩みが高校生にあるように思う。

今日の高校生は、たしかに社会的視野は狭く、また社会的連帯を実感できず「高校生」にふさわしい社会的役割を果たす場面があまりにも少ない。「私生活中心主義」への逃避も、現代の巨大なメカニカルな社会機構がもたらす生活破壊に対する抵抗としての高校生の姿ではないだろうか。

今、学校においては、勉強することが、知識を身につけることによって人間性を豊かにし、人格を高めるものとしてあるよりも、個人的栄達をはかるための手段としての意味の方が大きくなりすぎてしまった。特に生き方を支えるような宗教的背景を持たない日本人は、世俗的利益、損得にじつに簡単に右往左往しやすいように思える。社会的な有効性や生産力がすべてに優先される日本では、学校教育もそう

した観点から見られ、支配されている。しかし教育の目的は、一人ひとりが自分とは何者であるのかを見い出してゆくプロセスだと思う。

高校生は社会のもの、広く世界のものである。日本の良き伝統や良き精神的遺産を正しく評価するだけでなく、同時に異国、他国の人々や、過去、未来の時代に対して正しい態度をとるように育て、偏狭な国家主義はかえって、高校生の人格をよく育てないことになるだろう。自国だけでなく、他国の人々に対しても寛容であることは、これからの世界の人々と生きる高校生の教育においては、大切なことではないだろうか。W. ジェームスは「生きがいのある人は、どことなく愛他的です」と述べている。また、アインシュタインは「自分の生命および同胞の生命を無意味なものと感じる人は、不幸であるばかりでなく、ほとんど生きる資格を持たない。……個人の教育は彼自身の生得の諸能力を促進するばかりでなく、その個人の中に今日の我々の社会における権力と立身への讚美にとって代わって、その同胞に対する責任を育成するよう試みることです」と述べている。

A群は「偏差値によってランクづけ」と「受験地獄」の中で、生徒自身は学習への目的を喪失するだけでなく、多くの面で否定的感情を増幅させているように思える。この点をどう克服してゆくかが、今後の重大な課題だと思われる。

〔参考文献〕

大原士郎編「思春期・青年期の異常心理」新曜社

稲村博「親たちの誤算」朝日出版社

岩波講座「教育の方法6」岩波書店

日高六郎編「戦後日本を考える」筑摩書房

中井久夫「社会・文化」岩崎学術出版

大塚久雄「横行する『倫理なき自由』」毎日新聞

Ⅶ 東京都高等学校倫理・社会研究会規約

1. 名 称 この会は、東京都高等学校倫理・社会研究会といます。
2. 目 的 この会は会員相互によって、高等学校社会科「倫理」「現代社会」教育を振興することを目的とします。
3. 事 業 この会は、次の事業を行います。
 - (1) 「倫理」「現代社会」教育の内容および方法などの研究
 - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
 - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
4. 事務局 この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
5. 会 員 この会の会員は次の通りです。
 - (1) 正会員 学校またはその他の研究団体に所属して、この会の目的に賛成する者
 - (2) 賛助会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する団体または個人
6. 願 問 この会の顧問をおくことができます。
7. 役 員 この会の役員は次の通りです。任期は1年ですが留任を認めます。
 - (1) 会 長 (1 名)
 - (2) 副 会 長 (若干名)
 - (3) 常任理事 (若干名)
 - (4) 幹 事 (若干名)
 - (5) 会計監査 (若干名)
8. 総 会 総会は毎年6月に会長が召集し、次のことを行います。
 - (1) 役員を選任
 - (2) 決算の承認、予算の議決
 - (3) その他重要事項の審議
9. 年 度 この会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わります。
10. 経 費 この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。会費は次の通りです。
 - (1) 正 員 学校または研究団体を単位として年額 1,800円
 - (2) 賛助会員 年額 1口 2,000円
11. 細 則 この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則を作ること

ができます。

12. 規約の変更 この会の規約は、総会の議決によります。

附 記

1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更がみとめられた。
3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することがみとめられた。

編 集 後 記

一年間の研究会活動の総集編として、都倫研紀要の28号をお送りします。

研究会の紀要の目的は、一つは日常の活動の記録をとどめておくことと、あわせて会員の先生方の研究発表の場所を提供することにあります。本号もその目的に沿うよう編集致しましたが、いかがでしたでしょうか。御批判を頂ければ幸いです。

前半の研究例会報告では、総会ならびに三回の研究例会の記録を収録しました。公開授業、研究発表に関しては、御担当頂いた先生方から授業を巡ってのお考えや研究報告を頂きました。

後半の、自由研究では、本年は指定字数を多くし、本格的な論考が掲載できるよりに致しました。その結果、七編の論文を頂戴し、例年になく充実した編集ができたのではないかと考えております。その論考の多くが、分科会の中での報告に基づいているのも今年の特長かとも思います。例会、分科会が両輪の如く機能し、それが日常の教育活動に反映してゆくという、都倫研の伝統が如実に現れた紀要ではないかと自負しております。

ただ残念だったのは、特集企画が流れてしまったことで、編集担当者として反省しております。昨年（平成元年）三月に告示された高等学校指導要領に対する現場の意見を集めようとした企画でしたが、企画の意図が今一つ絞り込めなかったせいか投稿を頂くことができませんでした。指導要領の解説本の出版が延び延びになっていることをみるまでもなく、新指導要領には検討を要する問題が多くあることを考えると、現場のある意味での「醒めた」感覚は気になるところです。来年度は紀要だけでなく、都倫研全体の活動として、新指導要領の研究に取り組む必要があるのではないかと思います。

最後に、学期末の忙しい中、玉稿をお送り頂いた諸先生方に改めてお礼申し上げます。

都倫研広報部 新 井 明

あ と が き

昨年3月15日に新しい学習指導要領が告示されて以来の都倫研の一年間の研究活動もここに終えようとしています。この一年間に、都倫研として新学習指導要領を読んだり、話題にするということが何度かありました。その度に、「『倫理』の具体的な内容構成はどうなるのだろうか」、「特に『倫理』の(2)現代社会と倫理はどう扱ったらよいのか」、「人間としての在り方生き方教育とは何か、そして公民科とどのように関連するか」などといった声があげられました。更に、告示後一年もたっているのに、未だ公民科の「解説」を出されていない(平成2年3月20日現在)ことは、余計その不安をかき立てることになっているように思えます。しかし、一方、この紀要におさめられた研究成果をみるにつけ、都倫研の研究活動の成果の多くが、新しい公民科の各科目の指導に多くの示唆を与えているのではないかとも思います。都倫研としては、従来の研究活動をすすめていきながら、今までの研究成果を新学習指導要領の視点から捉え直し、積極的に公民科をリードしていくことが大切であると痛感します。そのために事務局がどれだけのことができているかと言えば、甚だ心許ないばかりですが、先生方の厳しい御指導や暖かい励まして、今年度の活動も無事に終えることができました。一年間の心あたたまる御指導とご支援に対し、心より御礼申し上げます。

都立江北高校 及 川 良 一

平成元年度 都倫研紀要 28

発行 平成2年3月25日〔非売品〕
発行者 東京都高等学校倫理・社会研究会
著作者 東京都高等学校倫理・社会研究会
代表 小 川 一 郎
事務局 東京都立江北高等学校内
印刷 榎稲谷印刷所
千代田区麴町3-1
電話 03(234)7851

