

平成 23 年度

都 倫 研 紀 要

第 50 集

「自我逸失時代」の「ムラムラ」する若者たちへ

会長 及川 良一（東京都立三田高等学校長）

1975年から5年ごとに道内の高校生と保護者を対象とした意識調査を行ってきた北海道高等学校「倫理」「現代社会」研究会（道倫研）は、2010年の調査結果を公表した。それによると高校生の規範意識はむしろ回復する傾向が見られるという。公共の場で「人に迷惑をかけない」「知らない人に気を配る」といった回答が多くなっている。また、「就きたい職業」について「やりがいのある仕事」との回答が増え、まじめさの傾向も強まっている。一方、「趣味にあった暮らしを求める」「その日その日をのんきに暮らす」という高校生が増え、「幼さ」「未熟さ」も見られる。道倫研は、これまでの調査結果から01年代＝カオスの時代、05年代＝ニヒリズムの時代と表現してきた。05年代＝ニヒリズムの時代は、格差社会で二極化と無力感が広がった。過去の例からすれば、「ニヒリズムの時代」の後に到来するのは「ルサンチマン」の時代である。既成の価値観やモラルへの抵抗である。かつての大学闘争・高校紛争がそうだった。しかし、2010年以降の今、状況は異なる。ルサンチマンの様相は全く見られない。二極化が進むのに高校生自身の生活への満足感が高い。幼さや未熟さ故にルサンチマンが意識化されない、顕在化しないということなのか。こうした状況を道倫研は「日本的ニヒリズム」ととらえて「自我逸失時代」と表現している。

2012年「成人の日」。朝日新聞は社説で「尾崎豊」を引き合いに出し、「成人を迎えた若者よ、もっと社会に対して怒れ！」と新成人に呼びかけた。格差社会、未曾有の就職難、破たん寸前の財政と社会保障のつけが回される世代の若者よ、もっと怒ってしかるべきだ、という論調だった。

27歳の東大大学院生の若き社会学者古市憲寿は『絶望の国の幸福な若者たち』の中で、今の若者たちは自分たちのことを「幸せだ」と感じているという。ある世論調査では7割強の若者が今の生活に満足している。インフラや生活環境といった面では、現在の若者は過去最強の「豊かさ」の中で暮らしているからだ。一方で6割以上の若者が、生活に「悩みや不安」を抱えている。自分がもはやこれ以上幸せになるとは思えない時、「今の生活が幸せだ」と答えるしかない。将来はもっと幸せになれるという希望があれば、今は不幸だと言っても現在の自分を否定することにはならない。将来が不透明で、これ以上幸せになれるという希望が見いだせないから「今が幸せだ」と感じ、同時に「不安」を感じているのだ。国際比較調査によれば、日本の若者の「社会」に対する満足度は極端に低くなる。つまり日本の若者の「幸せ感」「満足感」は、コンサマトリー、すなわち「自己充足的」だ。コンサマトリーであるのは、「友人や仲間といる時」である。「つながり」に充足感を感じているのだ。しかしネット空間では「つながり」はいつも簡単に作られるが、それは「リアル」なものではない。だから「リア充」を求めるのだろう。友人や仲間の小さい世界の中で感じる充足感は、やがて閉塞感をもたらす。それが「何かしたい」「このままじゃいけない」という気持ちとなる。小さな「村」の中で充足感を感じながら、何かしたくて「ムラムラ」している。この「ムラムラ」した気持ちの出口がサッカーワールドカップの日の丸を振りながらの「ニッポン！」の熱狂的な応援であり、震災ボランティアではないかという。

都倫研は今年度創立50周年を迎えた。都倫研の研究活動は常に「若者論」「高校生論」とともにあった。「若者論」「高校生論」のない「倫社」や「倫理」の指導は空虚にならざるを得ない。創立50年目にして、「自我逸失時代」の高校生、「今が幸せだ」と感じながら「ムラムラ」している若者たちに、私たちは何を語るべきなのだろうか。

「紀要」 第50集 目 次

巻頭言 「自我逸失時代」の「ムラムラ」する若者たちへ	会長（東京都立三田高等学校長） 及川 良一	1
I 平成22年度 第三回研究例会		
公開授業「仏陀の思想」～縁起と四諦八正道～（高2「倫理」）	東京都立八潮高等学校 佐良土 茂	3
講演Ⅰ「私の経験から～教育、倫理、都倫研～」	東京都立八潮高等学校 佐良土 茂	5
講演Ⅱ「自殺の現状と自殺対策の取り組み～遺族支援を通じて～」	NPO法人自死遺族支援ネットワークRe理事長 山口 和浩	9
II 平成23年度 総会並びに第一回研究例会		
次第		13
平成22年度 会務報告（資料1）		14
平成22年度 決算・監査報告（資料2）		15
平成23年度 役員・事務局構成（資料3）		16
平成23年度 事業計画（資料4）		17
平成23年度 予算（資料5）		18
平成23年度 研究主題と研究体制（資料6）		19
講演「日本の公立学校での宗教教育の可能性と課題」	筑波大学大学院教授 山中 弘	21
III 第二回研究例会		
公開授業「日本人の美意識」（高3「倫理」）	東京都立福生高等学校 本間 恒男	30
講演「西田哲学と『善の研究』」	日本大学教授 小坂 国継	31
IV 夏季研究協議会		
映画上映『哲学への権利』		
講演「フランスの高校における哲学教育」	首都大学東京准教授 西山 雄二	39
V 冬季研究協議会		
都内・近郊の宗教施設見学案内	東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 和田 倫明	45
公民科の授業内容を書き取らせまとめさせるための試行	東京都立板橋高等学校 渡邊 安則	47
VI 授業実践報告		
「日本人を辞める」は新しい解決策か？—「現代社会」での一授業実践—	千葉県立松戸高等学校 内久根 直樹	53
授業：地震を考える、地震から考える	東京都立三田高等学校 原田 健	59
文字・活字文化の推進と教員の研修—各種研究会活動と新聞の活用を中心として—	東京都立荒川商業高等学校（定） 多田 統一	62
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約		64
事務局便り		65
編集後記		66

仏陀の思想 ～縁起と四諦八正道～

東京都立八潮高等学校 佐良土 茂

1 前時までの内容

3 学期はインドの思想を扱っています。はじめに、現代インドの宗教ということで、ヒンドゥー教とカースト制度について扱いました。ヒンドゥー教については三大主神（ブラフマー神、ヴィシュヌ神、シヴァ神）を中心に扱えばよいでしょうが、カースト制度については古代と現代では様相が異なるので、理念的なものを中心に扱いました。この点、歴史的には厳密さが欠けることになったと思います。

続いて古代バラモン教の学習をしました。教科書ではバラモン教は仏教前史といった扱いですが、人生を苦と見る見方は仏教と基本的に同じで、その解決の仕方が異なっているという観点で取り上げました。解決の仕方が異なると言っても、ヨーガ（精神統一）や密教の儀式的なものは仏教にも流れていて、その点仏教との継続と断絶に微妙なものがありますが、バラモン教の教典の成り立ちを参考にしながら、ウパニシャッド哲学に至る道筋を中心に学習をしました。

前時では「ゴータマの悟り」の題で、本名、解脱を求めての出家、ウルヴェーラ村での菩提樹の下での悟りと、ブッダ（仏陀の意味も含めて）となったことを取り上げました。

2 本時の内容

本時では「縁起と四諦八正道」の題（テーマ）で「縁起の理法」と「四諦八正道」について扱います。

3 本時のねらい

- ① 仏教の基本的な考え方である「縁起」についてともに考え、因果（原因と結果）に従って考えることを説く仏教の考え方について学ぶ。
- ② 仏教の真理をまとめた「四諦八正道」を学び、仏教が苦しみを滅することを目標とし、そこに至る方法についてどのように考えているかを理解する。

4 板書事項

(3) 縁起と四諦八正道

① 縁起の法（理法）

- 縁起 → 「Aに縁ってBが起こる」ということ
Aが原因あるいは条件となって、Bが生じる（成り立つ）という意味
(図示する)

ブッダの言葉「これがあるときにこれ（かれ）がある。これが生起するから（かれ）が生起する」

② 四諦八正道

- 四諦 → 「4つの真理」という意味
- 苦諦 → 苦についての真理
人生は苦に満ちている 四苦
- 集諦 → 苦の原因についての真理
苦の原因 → 無明、欲望、執着、煩惱
- 滅諦 → 苦を滅することについての真理
苦を滅した境地はニルヴァーナ（涅槃）である
ニルヴァーナ → 火が消えた状態 → 煩惱の火が消えた状態
- 道諦 → 苦を滅する方法についての真理
八正道の実践
(正見、正思、正語、正業、正命、正精進、正念、正定)

5 今後の予定

ブッダの教説に関しては「一切皆苦」（四苦八苦）「諸行無常」「諸法無我」あたりを取り上げたいと思います。その後、『大パリニッヴァーナ経』にあるブッダの死の様子を取り上げたいと思います。ここにはブッダが自ら神格化を否定する教説があつて、仏教の特徴を考えるのに重要なヒントがあると考えられるからです。続いて、大乘仏教について取り上げたいと思います。「慈悲」「菩薩」は考え方としても重要ですので、是非取り上げたいと思います。

6 若干のコメント

今回は公開授業に合わせて、ブッダの教説を取り上げる順序を変えてあります。通常は「一切皆苦」→「諸行無常」→「諸法無我」→「縁起」→「四諦八正道」の順序で展開しています。「一切皆苦」では、われわれに身近な苦しみを取り上げながら、仏教がこの世界を苦しみと見ていることを理解させるようにしています。続いて、「古典」でもなじみの「諸行無常」を取り上げます。その上で仏教の世界観の中心となる「縁起説」を取り上げ、「四諦八正道」はブッダの考え方のまとめとして扱っています。

私の経験から～教育、倫理、都倫研～

東京都立八潮高等学校 佐良土 茂

「私の経験から」という題をつけさせてもらいましたが、自分というものを考えたときに、経験というものは、経験したその時は分からないもので、経験というものを分かるには何年もかかることがあるということ、初めに私の私的な思い出を交えて話させてもらいます。それは私の母のことで、私が生まれたのは、秋田県の能代市という所です。四人兄弟の四番目、一応三男ということになっているのですが、実際は五男らしいのです。兄二人は早世して、昔はそんなことはざらにあったことと思いますが、三男ということで、母親が44歳の時に生んでもらいました。母親は病気がちの人で、とうてい私は生んでもらえないほど身体が弱ってきていて、それが奇跡的に良くなって、私を生んでくれたらしいのですが、私が育ってきたころも、よく床についてもいました。それで、高校3年生の時、9月の文化祭の頃ですが、その時も、時々台所に立っていたのですが、血圧が高くて、時々床についてもいました。ある日、どういう訳か学校に出かけるとき「早く帰ってきてね」と声をかけられたのです。あまりそう言われたことがないので覚えているのですが、その時は何も気にしないで「うん」と言って学校に行ったのですが、放課後、一応受験だということで図書館で勉強をしていました。途中虫の知らせと言うんでしょうか、二三度早く帰ろうかなと思いましたが、その日に限って遅くまで図書館に残っていました。もうかなり暗くなった頃帰ったのですが、家の中が暗くて、ちょうど父親も帰ってきましたので、玄関から入って、早速母が寝ている部屋に行ってみました。いつものように寝ているのですが、どうも少し様子が違うのです。実はその時母親はもう亡くなっていました。死因は心不全だということでしたが、朝床についてはいましたが、起きて台所仕事ができないというほどではなかったのです。昼にはいったん起きて、ご飯を食べた形跡がありました。それが、原因は特定できないのですが、夕方には亡くなっていたのです。その時、人間の命ははかないものだというのを、かなりしみこむように知らされました。当時は悲しくはありましたが、そのことが自分の心に影響を与えているとは思いませんでした。受験ということで、やるべきことがあって、そちらの方に向かっていったと思っていたのですが、それが今から2、3年前に、きっかけは忘れてしまいましたが、突然分かったのです。母親が突然亡くなったということが自分のエネルギーを奪っていて、結構そのことが自分の心に強く残っていて、言葉では何とも表現しがたいのですが、人間が亡くなるということには理由がない、そして生まれてくるのにも理由がない、ポッと消えていって不思議ではない、何かぼっかりと空いた空白のようなものなんです。人生は、それは何か一種の悲しみなのですが、これら諸々を含んで、無常だと感じていたのだとわかったのです。このような感覚が、自分の基調低音、基本的な底流の情緒となっていると気がついたのです。自分が哲学を学んだのも、もしかしたら、ここに原因・動機があったのではないかと気がついたのです。こうした一種の悲しみ、あるいは無常に対する処方哲学を求めたのではないかと感じたのです。

ですが、残念ながら、私は未だにそれらに対する処方を見いだしていません。副題には「倫理」と書きましたが、私には哲学も倫理も同じなのです。区別がつかないのです。ですから、倫理は哲学と

置き換えていただければと思いますが、哲学や倫理に関して、未だに答えと言おうか、基本的な立場といったものが見つけられないでいます。どの立場が究極だとは言えません。未だに宙ぶらりんなのです。哲学を始めた頃は、どこかに行き着くかと思っていましたが、どこにも行き着くところがないんです。ニヒリズムと言えばニヒリズムなのですが、答えがないんです。根拠がないんです。よりどころがないということが、自分の今の姿だと思っています。確かに、この世は無常で、よりどころがないということは確かなのですが、何か支えになる思想なり立場があるかといえば、ないんです。先哲の教えということで、自分なりに勉強してきて、この人はこれを拠り所としているということはわかったつもりなのですが、でもそれを自分の日々の生き方に照らしてみると、やはりどうも少し違うのです。あるいは、確信が持てないのです。それで、私は確信が持てないで、死ぬまで行くのではないかと思うのです。時々、ほんの時々、ふと、これは正しいのではないかと思うのですが、時が経つと、その正しいと思ったことも、またどんよりしてくるのです。ですが、これからも、こんな感じでずっと生きて行くのだらうと思うのです。これからおそらく少し時間が持てますので、できればそのあたりをもっと詰めてみたいと思います。何か、確信できるものを探してみたいと思います。

哲学ということを考えるとき、哲学は言語ではないという思いがあります。哲学は、私には経験なのです。言語というものに対してどうも不信感があります。語られただけでは信用できない、まだ本物ではない。経験があって言語が出てくるというのが本当ではないかという思いがあります。そして、他人の経験はあくまで他人の経験であって、私の経験ではない。偉大な哲学者は経験に基づいて語っていると思いますが、それを読んでも、それはモデルになります、私の経験ではない。自分で確かめなければどうも信用できない。そんなことは無理だとは分かっているのですが、どうも、自分の感覚、自分の思想で経験しなければならない、ということにこだわり、そこから抜けることができないんです。自分に何か基本的な立場があるとしたら、これだろうと思います。

副題の1つに「教育」も上げておきました。教育の関しては、2つ考えることがあります。1つは教育は基本的に自己教育だろうと思います。もちろん、ある一定の年齢までは、自分が自分を教育しようという考えは生まれませんので、自己教育ではない、他人による教育なのです。それが、ある一定の年齢、中学生くらいになると、自分で自分を教育しよう（最初からはっきりとした、そうした意識があるわけではありませんが）となるのではと思います。教育で、教え育てるとか、education、educateで引き出すとか言われますが、自分で自分を教育しようということがなければ、教え育てるも、educateするもないのではと思います。そういう意味では教育者というのは、矛盾した存在だと思うのです。もちろん、素晴らしい教師がいて、素晴らしい教育実践というものがあります。そういうものには頭が下がりますが、どうも私はそうはなれませんし、なれませんでした。というよりも、教育とは自己教育だと考えてしまうので、そういう工夫というものがなかなか頭に浮かばなかったんです。この私の考えが正しいかどうかは分かりませんが、今は他人教育がはやっているように見えます。学校なり、教育機関に行けば何か身につくとか、成果が上がるだの、変えてもらえるだの、あるいは自分が変わるだの考えているように思うのです。これって、恐ろしいことではないですか。他人によって自分が変わってしまうということは、考えてみれば、恐ろしいことですよね。ソクラテスの言葉にありますよね。自分の魂をゆだねる相手はよく吟味しなければならないって。私にしてみれば、他人によって自分が変わる、みんなお預けして、相手に任せて、変えてくれというのは、恐ろしいことです。でも、幸い私の勤めている学校の生徒見えていますと変わらないんです。生徒を見ているとわかります。ほと

んど変わらない。特に生活態度、ここでも頭髪やピアスなども指導していますが、頑固なのは変わらない。ついでに、成績も変わらない。変わるのは、変わろうとした生徒だけなのです。それで、憎まれ口を聞きますが、学校を良くしようとしたら、特に進学率だの、今は大騒ぎですが、それを良くしようとするならば、まず生徒を代えてくれ、と言いたくなるのです。自分で変わろうとする生徒を相手に授業をさせてくれれば、自分も相当な成果を残せると、まあこれは実現しそうもないから言えることかもしれません。

第2には、これはアランの言葉だったと思いますが、教育というものは、生徒にとって試練でなければならぬというのがあります。私は堅くこのことを信じています。しかし、現代はどうもこれと別の方向に行っているように思います。試練というよりは、入った限り卒業させる、また入るにもできるだけ競争をさせない、辛い思いはさせない、失敗はさせないという風になっていると思います。競争させたくない、失敗させたくない、辛い思いはさせたくない、という気持ちは分かります。でも、そうした気持ちと、それが生徒の役に立っているか、人間の成長の役に立っているかは別です。成長に役立つならば、辛いことでもしなければならぬ、一定のレベルに達するまで一定の努力をしなければならぬというのは当たり前のことなのです。確かに、家庭環境を考えたら生徒個人にとっては大変だということがあるかもしれませんが、それでも基本的には、アランの言うように考えなければならぬと思っています。今私の勤めている学校では、高校教育を受けるのは基礎学力が欠けている、また50分という時間が長すぎるという生徒もかなりいます。それで、レベルをかなり落としてします。それでも、理解しているかと言えば、理解しているとは言えない。やはり、高校の教科というと自分で勉強しないと身につかない程度なのです。ですから高校卒業のレベルというものを公的にきちっと定めた方がよいのではと思います。われわれが単位認定（不認定）するというと圧力がかかる。充分学力を身につけないで入ってくる生徒を、高校レベルまで高めるということはかなり困難なことですし、生徒の意識の中にも、ここまでできなければというものがほとんどない。高校の単位というものをもっと厳格に考えるようにしなければと思います。もっともこれは高校だけの話ではなくて、大学も同じかもしれません。そういう意味では、学力というもの、卒業資格というものをきちっと考える必要があると思います。それは、学力もまた国際化のレベルの中にあると思うからです。これからの時代、学力も国際的な競争の中で位置づけられるようになるのは必然だからです。国際化はますます進展するでしょう。国際化が進むと、国内的な評価ではなくて、人種や民族といったものとは関係のない尺度、競争の尺度が導入されるからです。個人の持っている能力が中心になるだろうと思うからです。これを本気で考えなければならぬ時に来ていると思います。

「倫理」の授業ということに関して、私が最も気を配ってきたのは、先哲の教えをできるだけ先哲に即して、まず自分が理解するということです。それは同時に先哲に対する恩返しでもあると考えるからです。個人的には、私はこの職業で良かったと思います。思想家をもっと深く理解できれば、もっと良かったと思いますが、それには能力というものもありますし、その能力を度外視するならば、先哲の思想と関わってきたこの職業で本当に良かったと思っています。ただ授業を展開するとなると、ほとんどうまくいっていません。何か上滑りのような感覚があります。自分が先哲から学ぶのと、自分が先哲について生徒に語るのとでは、どうもやはり違いがあります。その溝が少し埋まっているなと感じるのは、生徒が質問に来るときです。その質問に答えているときです。これはやはり、質問に来る生徒に主体性があるからだだと思います。何について知りたいのかを、こちらの方も明確に捉えや

すいからだろうと思います。そこで、1つの授業を夢想してみるのが、それは、質問する生徒を1人たてて、質問にそって答える授業は面白いかなと思いますが、なかなか実現となると難しいと思います。

もう1つやってみたいなという授業の型があります。思想家の様々な著作の一部を、例えばテーマに即して読んで、それについて議論するという授業です。議論じゃなければ、一緒に考え、それぞれの意見を出し合うという授業です。高校にも資料集というものがありますが、あれをもっと1つのテーマや人物で分量を多くしてはどうでしょう。リセの教科書は有名ですが、哲学講義の副読書として編まれた「哲学読本」があります。私が古本屋で見つけたのは、1980年頃のものですが、かなりの分量があって、読んでいて面白いし、考えさせることが多いと思います。私がしゃべるよりも、思想家その人がしゃべった方がずっと良いのはもちろんです。しかし、思想家はしゃべれませんから、私がしゃべっているのですが、私の話を聞くよりも、その人が書いたものを読む方がよいのです。私は思想家たちへの架け橋になればよいと思います。思想家がその人にとって役に立つようになるには、思想家と対話するに越したことはない。良いものは何度読んでも良い。そういうものを見つけられる手助けができれば充分だと思っています。

都倫研ですが、私は都倫研に出させてもらった期間は、二十数年だろうと思います。大体教員になってから10年くらいたった頃でした。葦名先生、工藤先生あたりが事務局長だった頃です。今でもそうですが、昔もやはり研究熱心な先生、深い学識を持った先生方がいて、会合に出るたびに、勉強しなければと刺激を受けました。倫理や教科の勉強にもなりましたが、私にとって都倫研が一番良かったのは、たくさんの先生方と知り合いになれたことです。東京都の先生方はもちろん、以前は全倫研という全国組織がありまして、そこの事務局長を2年務めさせてもらいまして、全国の先生方と知り合いになることができました。そういう方と大会か何かで会うと、ちょっと言葉では表せないんですが、互いにがんばろうというエールを交換しているような気分になります。それと知り合いになった方が、研究成果をまとめたものなどを送ってくれるのです。皆立派な活動で、少し嫉妬してしまいますが、自分もがんばらなければと、それが次のエネルギーとなります。そういうことがないとしたら、ずいぶん一色な人生だったなあと思います。こういうことは思い出すだけでもずいぶん温かい気持ちになります。豊かな気持ちになります。この先も、この会が続いていって、交流がますます深まってくれることを願っております。

自殺の現状と自殺対策の取り組み～遺族支援を通じて～

NPO法人自死遺族支援ネットワークRe理事長 山口 和浩

首都圏ではよく人身事故で電車が遅れるということがあります。その時大抵は自殺ということを考えます。ここに人身事故の影響でと書かれてあります。人身事故ということで、おそらく多くの方が誰かが飛び込んだということを考えるとと思います。事故が起きたということよりも、飛び降りの自殺が行われたと多くの方が思うと思います。全国では毎年3万人の人が自殺しています。東京都ではその10分の1の約3000人が自殺しています。朝、私たちは「行ってらっしゃい、気をつけてね」と言いますが、何に気をつけてねと言うかということ、「交通事故に気をつけてね」という意味で言います。決して「自殺に気をつけてね」とは言いませんね。でも実際亡くなる人の数は、自殺者が交通事故で亡くなる人の6倍です。身近な交通事故と特別な人の特別な死という自殺、というように取られがちです。ここには現実と私たちの意識の乖離があります。平成20年度の内閣府の調査、1800人の人へのアンケート調査では34.7%が身近な人の自殺を知っていると答えています。

自殺に関する誤解ということで話しておきます。多くの方は「私は自殺しない」と思っています。また多くの方は「私はうつ病なんかにはならない」と思っています。また「私の家族に限っては自殺しない」、「私の生徒に限って自殺はしない」と思っています。自殺した人の家族と話をしていくと、「まさか」自殺するとは思ってみなかった」と共通して答えます。自分とは関係がないと思うと、自殺のサインにもなかなか気づけないということが起こります。配布資料にあります。自殺すると言っている人は自殺しない、もしくは自殺は警告なしに行われる、また自殺者は誰もがうつ病である、自殺者は明らかに死にたくて仕方がなかった、自殺を考えている人に自殺について尋ねると余計に自殺を誘発することになる、自殺未遂者は元々本気で自殺する気はない、自殺は特別な人の特別な死である、これらは自殺に関する“誤解”です。全部に当てはらなくても、どれか一つくらいは考えたことがあると思います。その他に、自殺する人は弱い人だと表現されることもあります。しかし、現在は自殺を「追い込まれた末の死」だと表現されています。自殺に関する誤った知識や誤解などが、結果的に自殺のサインを見つけにくくしています。

自殺の防止に関してはまずは身近な問題と考えられるかが重要だということ。私たちの気持ちの中では身近な交通事故と縁遠い自殺です。社会的な取り組みの中で交通事故による死亡者は減少してきました。交通事故と同じように、自殺に関しても長期的には教育的アプローチが重要だと思います。そして、誤解がうむ「私とは関係ない」という思いが、自殺のサインというものに対する気づきへの弊害をうみ、自殺を防げなかったという自責念を強化してしまうのが現状です。

資料は平成22年中の月別自殺者数の推移（全国）を表したものです。おおまかに見ていくと自殺で亡くなる方は男性が7割です。女性は3割です。男性は1ヶ月で亡くなる方が、1700人から2000人です。女性は650人から900人くらいです。自殺者は13年連続で3万人を超えています。月別で見たときに、3月に増える傾向があります。そして月初め、月末、月曜日、これら自殺が多い時という特徴です。そして自殺が少ないのが年末年始と土日だということです。

また、年間自殺者の2%～3%が10代です。そして30代から50代が自殺者の半数を占めています。

10代のうち5割が大学生です。高校生が25%、中学生が10%です。子どもの自殺ということが言われると、いじめ、学業不振などが言われますが、亡くなる直前にはうつ病に限りなく近い状況が多いはずで

次に特定事象と報道ということですが、いじめによる自殺が報道されるとその後続けて自殺が起きます。特定の事象の後の1週間が特に自殺が続くということがありますので、事後の適切な対応と次の自殺者を出さないフォローアップが大切となります。

自殺の原因は、うつ病や借金等の決して単純なことだけではないということです。調査によると自殺の原因は平均4つの問題があると言われます。自殺は複合的な問題を抱え、次第に追い込まれた末に起こっていると考えることができます。その中で、亡くなる直前にうつ病に陥ると言うことが多くあります。また、これまでは自殺を個人の問題と捉えがちでしたが、自殺対策という観点からは個人の問題とせず社会の問題として捉えることが求められています。ただ自殺の問題がすべて社会の問題かという、そうではない部分もあると私は考えています。社会が個人を支える仕組みやセーフティネットをさらに整え、その上で個人が今以上に生きる力を発揮することも必要なことのはずです。また、自殺者の数は増えた減ったと統計で出てきますが、遺された家族にとっては3万分の1の存在でなく、1分の1の存在である大切な人を亡くしたことになります。自殺対策の中では見落とされがちになってしまう部分でもありますが、亡くなった人はかけがえのない存在であることを忘れてはならないことです。

防衛大学の高橋祥友教授は自殺予防の10カ条として「①うつ病の症状がある。②原因不明の体調不良が長引く。③飲酒量が増す。④自己の安全や健康が保てない。⑤仕事の負担が急に増える。⑥職場や家庭からのサポートが得られない。⑦本人にとって価値のあるものを失う。⑧重症の身体疾患にかかる。⑨自殺を口にする。⑩自殺未遂に及ぶ。」ということを紹介されています。これは自殺のサインということでもあり、自殺を予防していく上ではぜひ意識をして欲しい項目になります。補足としては自殺を口にする場合には「自殺したい」という言葉よりも、「消えてしまいたい」等の自殺をほのめかす表現を用いられることが多いように現場では感じています。

「自殺したい」と打ち明けられた場合、よくある対応としては「すぐに話をそらそうとする、表面的な激励、社会的な価値観を押しつける、ときには叱りつけたりする」ことがあります。対応としては「①誰でもよいから打ち明けたのではない、②生と死の間を揺れている、③時間をかけて訴えを傾聴する、④沈黙を共有してもよい、⑤話をそらさない、⑥安易な激励をしない、⑦批判をしない、⑧世間一般の価値観を押しつけない、⑨悩みを理解しようとする態度を伝える、⑩十分に訴えを聞いた上で他の選択肢について取り上げる」が基本になります。教員の皆さまには、何よりも話を聞くということからサポートが始まるということ覚えていただければと思います。

日本における自殺対策の流れとしては、平成18年10月に自殺対策基本法が施行され、平成19年6月に自殺総合対策大綱という国の大きな指針ができました。自殺対策基本法第1条（目的）は次のようになっています。

「第一条 この法律は、近年、我が国において自殺による死亡者数が高い水準で推移していることにかんがみ、自殺対策に関し、基本理念を定め、および国、地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、自殺対策の基本となる事項を定めること等により、自殺対策を総合的に推進して、自殺の防止を図り、併せて自殺者の親族等に対する支援の充実を図り、もって国民が健康で生きがいを持って暮らすことのできる社会の実現に寄与することを目的とする。」

法的な枠組みとして、国、地方公共団体等の責務になったということ。そして、自殺を防ぐだけで

なく遺された者にも十分なサポートをするということです。

自殺総合対策大綱では、「①自殺は追い込まれた末の死である、②自殺は予防可能である、③自殺者の多くはサインを出している」が示されています。ただ、自殺は私たちと関係がないと思っでは、サインに気づかないということが現状です。サインに気づくためには、今以上に自分たちの問題として考えることができるかということでもあるのではないかと思います。

自殺対策の取り組みとしては実態把握へ向けた調査、研究、連帯による包括的な支援体制への取り組みが必要です。しかし、啓発型のキャンペーンがひじょうに多く、より支援が必要な人に必要な情報や取り組みが届くには、いまだに課題を抱えているのが現状です。

さて、遺族の問題にも触れたいと思います。自殺した人で遺書を遺している人は約3割です。「3割しか」、「3割も」と感じ方は様々かもしれません。私は「3割しか」と考えています。3割しか残っていないということは自殺者の多くが死を決め、周到な準備と覚悟の上で命を絶っている人とは言い難いのではないかと思います。若い世代は、サイトへの書き込み、ブログなど、他の世代よりも多いことも特徴としてあります。次に亡くなる場所ですが、多いのは自宅で亡くなるということです。自宅で亡くなるということには、遺された立場から考えると2つの問題があります。1つは、第一発見者が家族であるという可能性が高いということ。家族のうち子どもが発見するということもあります。2つ目は、亡くなった後にその場所で生活を継続することです。つまり、すぐに引っ越しできる人は少ないということ。ご遺族の中には亡くなった部屋のドアを開けることが怖いと訴えるような方もいます。

年間3万人が自殺すると、毎年14万人が新たに自死遺族（現存する遺族は300万人）になります。調査では周囲からの偏見を感じる人が56%もいます。そして、自責の念（自分のせいではないのか）にかられる人が47%、また4人に1人の人が、こんな思いをするくらいなら、自分も死んだほうがましだと感じているという報告もあります。

記念日反応とは亡くなった人の命日や誕生日、結婚記念日など、思い出が深い特別な日が近づくと、気持ちの落ち込みや体調が崩れる等、亡くなった直後のような反応や変化が出ることがあるということです。実際に私が関わった友人を亡くした10代の子どもは、卒業式という人が集まる場面で、亡くなった友人が1人だけいない、しかも学校をやめたわけではなく、亡くなったということに突きつけられて苦しいという話をしていました。このような反応、変化は大切な人を亡くした遺族にはよく起こりうる自然な反応であり、自分を責めたり、不安に思ったり、これらの気持ちを無理に抑えたりしないことも重要なこととなります。

子どもの自殺に関して、学校教育では在籍時の自殺にどうしても局限してしまうということがあるように私は感じています。ただ、子どもたちの中には遺族としての子どもたちも存在するということが教育関係者には是非知って欲しいと思います。また、将来の自殺防止への教育の一環として、気づきの促し、疾患教育、助けを求める方法なども教育の中で扱われることを願っています。また、遺児の問題としては、家族や友人の自殺が将来にわたって強い影響が出るのではないかと、周囲の大人に不安が高まっていることも少なくありません。

もし、周りに親や友人などを自殺で亡くしたという生徒がいたら、周囲の大人は以下のような点に注意をしながら悩みを聞いて欲しいとも思います。「①話したいように話せるだけ繰り返してもらい、②問題について明確にして整理する（混乱しているときは箇条書き）、③分からないことは評価しない姿勢で率直に聞く、④手伝って欲しいことは何か聞く、⑤安易な人生訓、批評、慰めを加えない、⑥感情は肯定する（陰性感情は否定しない）、⑦本人と解決策を考え、その解決策を実行することができ

そうか控えめに確認する、⑧実行できないと聞いたときに責めず、実行を妨げている気持ちが何か聞く。⑨分からないときには「分からない」ことを率直に伝え、一緒に考える姿勢を示す。」①～⑨に注意しながら、目の前にいる人に寄り添うことが何より基本となります。何よりもこちら側が子どもたちの感情や思いを決めつけないで、寄り添っていくこと大切です。

教育現場で「心のケア」というと、スクールカウンセラーをすぐに考えてしまいがちですが、基本的に心のケアが成立するためには、生活が安定しているということが前提としてあるはずですが。例えば、地震があった翌日に、心の専門家が現地で「心のケアをやります」と意気込んでみても、おそらく機能しません。「余震が続く状況を何とかして欲しい、避難場所ではなく自宅に帰りたい」が現地の思いになるはずですが。生活が安定すると、それ自体が「心のケア」として機能することもあるのです。先生方は心の専門家ではないものの、子どもたちの生活に関わる専門家ではあるので、教員だからこそできるケアを大切にしたいと考えています。

また、子どもたちをサポートする上で3つのことを知っておいてください。「①大人が手を出しすぎない、②人間関係を築いていくのはあくまでも子ども自身である、③大人は子どもが助けを求めたときに答えられる心構えと情報の整理しておく」特に学校の先生たちの中には、心の傷を負った子どもたちと向き合う場合に、その子どもたちを傷つけてしまうのではないかと、なかなか声をかけられないという方々がいらっしゃいますが、「配慮はするけど遠慮はしない」という姿勢で向き合うことが求められると考えています。そして、子どもたちと向き合う場合には、子どもの状態を「子どもたちが生命の危機なのか、それとも生活を安定させる時期なのか、あるいは少し落ち着いて長いスパンとして人生を見守っていく時期なのか」という3つの視点で判断し、サポートを考えて行く必要があります。リストカットを繰り返している子どもたちにとって、見守りではうまくいきません。やはり専門的な治療を受けるように勧めることが必要になります。ぜひ、今どんな段階なのかということ意識してください。

いじめの自殺があったときには、学校の中ですぐにいじめや自殺の取り扱いがあり、命は大切だということを中心に自殺を止めさせようとする話があがります。自殺は駄目と言われたときに、遺された立場の経験のある人は、「自殺は悪いことだから減らせ」減らせと言われていて感じてしまう。そして、自殺のサインに気づきましょう、気づきましょうと言われれば言われるほど、気づけなかった家族が悪かったと言われていて聞こえてしまうことがあります。ただ、同じように辛い思いをする人を減らして欲しいという思いを抱いている方もいます。相反するような気持ちを抱くことや、どちらか一方が強い方もいれば、揺れ動くような方もいます。それは子どもたちの中にもいるはずですが。こうした遺族の思いを私は「自殺予防への両価性」と表現しています。自殺予防という言葉に対する、遺族の感情については配慮をしながら使用することも大切なことになっていくと思っています。

遺された大人であっても、子どもであっても、そして自殺を考えるような状態になっている人であっても、専門的な形だけがサポートではありません。大切なことは今悩んでいる人や、苦しんでいる人が、誰かに支えてもらえる、子どもたちからすれば先生に支えてもらっているというその感覚的なものが何よりも大切で、その実感を得られた時にひとりひとりが頑張れる土壌ができるのではないかと思います。自殺の問題は難しいと考え過ぎず、今自分たちができることは何なのかということを見つめ直していただきたいということ、そして、これまで教育の中でやってきたことに少しだけ自殺対策の視点を取り入れながら、今後の取り組みの参考にさせていただければと思います。

(記録・文責 佐良土 茂)

Ⅱ 平成23年度 都倫研総会並びに第一回研究例会

2011（平成23）年5月28日（土）

東京都立三田高等学校

次 第

1. 開会

2. 挨拶

会長 東京都立三田高等学校長 及川 良一

3. 総会（14：10～14：40）

(1) 平成22年度 会務報告 資料1

(2) 平成22年度 決算報告並びに会計監査報告 資料2

(3) 平成23年度 役員改選並びに事務局構成審議 資料3

(4) 平成23年度 事業計画案審議 資料4

(5) 平成23年度 予算案審議 資料5

4. 第一回研究例会（14：50～17：00）

(1) 平成22年度の研究活動の総括

(2) 平成23年度の研究主題と研究体制 資料6

(3) 講演 「日本の公立学校での宗教教育の可能性と課題」

筑波大学大学院教授 山中 弘（宗教学、宗教社会学）

5. 事務連絡・閉会（17：00）

(資料1) 平成22年度 会務報告

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第49集刊行
- 2 研究会報の配信 「都倫研会報」第72号の配信
- 3 総会並びに第1回研究例会 平成22年6月6日(土) 会場 東京都立三田高等学校
(1) 平成22年度総会
(2) 平成21年度研究活動の総括及び平成22年度研究活動について
(3) 講演 「他なるものを肯定することへ～レヴィナスを手がかりに～」
東京大学教授 熊野 純彦
- 4 夏季研究協議会 平成22年8月23日(月) 会場 お茶の水女子大学附属高等学校
〈実践報告ならびに研究発表〉
(1) 「戦後日本における平和教育の分析と教材開発研究」
東京都立国分寺高等学校 西尾 理
(2) 「『現代社会』の中で思想家を扱う」
東京都立板橋高等学校 渡邊 安則
(3) 「テスト問題から見る経済と倫理」
東京都立小石川高等学校 新井 明
- 5 第2回研究例会 平成22年11月2日(火) 会場 東京都立青山高等学校
(1) 公開授業 「資本主義経済のしくみと市場」(1年「現代社会」)
東京都立青山高等学校 富塚 昇
(2) 公開授業についての研究協議
(3) 講演「古代ギリシア哲学を教える／研究する」
慶應義塾大学教授 納富 信留
- 6 冬季研究協議会 平成22年12月27日(月) 会場 首都大学東京秋葉原キャンパス
(1) 「新学習指導要領『現代社会』のポイント」
東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 和田 倫明
(2) 「新学習指導要領『倫理』のポイント」
お茶の水女子大学附属高等学校 村野 光則
(3) 授業実践交流：持ち寄りプリントをもとに(出席者)
- 7 第3回研究例会 平成23年2月8日(火) 会場 東京都立八潮高等学校
(1) 公開授業 「仏陀の思想」～縁起と四諦八正道～(2年「倫理」)
東京都立八潮高等学校 佐良土 茂
(2) 講演Ⅰ 「私の経験から～教育、倫理、都倫研～」
東京都立八潮高等学校 佐良土 茂
(3) 講演Ⅱ 「自殺の現状と自殺対策の取り組み～遺族支援を通じて～」
NPO法人自死遺族支援ネットワークRe理事長 山口 和浩

(資料2) 平成22年度 決算・監査報告

総括の部

収 入	支 出	残 額	
1,278,063	590,407	687,656	(単位：円)

収入の部

科 目	予 算	決 算	備 考
会 費	70,000	130,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	178,650	紀要49集作成費用
補助金 1	200,000	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金 2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑 収 入	0	8,159	利息・寄付金
繰 越 金	731,254	731,254	
会 計	1,331,254	1,278,063	

支出の部

科 目	予 算	決 算	備 考	
研究大会及び 研修会	諸謝金	176,000	200,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	0	研究例会会場
	会議費	40,000	7,173	研究協議会運営費
	消耗品費	2,000	0	文具等
	通信運搬費	10,000	13,166	大会案内郵送費、通信連絡費
	小 計	243,000	220,339	
調査研究	会議費	20,000	900	
	消耗品費	1,000	0	文具等
	通信運搬費	5,000	0	郵券、宅配便
	小 計	26,000	900	
成果の刊行	印刷製本費	250,000	364,650	紀要48集、49集
	資料代	10,000	0	
	通信運搬費	40,000	0	紀要送付
	小 計	300,000	364,650	
計	569,000	585,889		
	事業費事務局費	50,000	4,518	
	予備費	462,890	0	
合 計	1,081,890	590,407		

上記の決算報告は、正確かつ適正であることを証明します。

平成23年5月17日

会計監査 本間 恒男
町田 紳

(資料3) 平成23年度 役員・事務局構成

1. 役員

役員	氏名 (所属)
会長	及川 良一 (三田)
副会長	山本 正 (足立七中)、渡辺 範道 (小山台)
会計監査	町田 紳 (八潮)、本間 恒男 (福生)
常任幹事	立石 武則 (若葉総合)、大谷 いづみ (立命館大学)、工藤 文三 (国立教育政策研究所)、 本間 恒男 (福生)、増渕 達夫 (都教育庁)、西尾 理 (国分寺)、廣末 修 (高島)、 小泉 博明 (文京学院大学)、渡邊 安則 (板橋)、村野 光則 (お茶の水女子大学附属)、 和田 倫明 (産業技術高専荒川)
幹事	石塚 健大 (芝)、岡田 信昭 (西)、上村 肇 (都教育庁)、黒須 伸之 (墨田川)、 幸田 雅夫 (玉川聖学院) 坂口 克彦 (総合工科)、多田 統一 (荒川商定)、 富塚 昇 (青山)、三森 和哉 (目黒)、宮澤 眞二 (武蔵)、宮路 みち子 (六本木)
顧問	町田 紳 (八潮)、本間 恒男 (福生)

2. 事務局

事務局長	和田 倫明 (産業技術高専荒川)
研究部	部長 渡邊 安則 (板橋)
	副部長 多田 統一 (荒川商定) 石塚 健大 (芝) 渡辺 洋 (南葛飾)
広報部	部長 村野 光則 (お茶の水女子大学附属高校)
	副部長 坂口 克彦 (総合工科) 照井 恒衛 (葛西南定) 渡辺 克彦 (深沢)
会計	石塚 健大 (芝)
事務局員	富塚 昇 (青山) 三森 和哉 (目黒) 黒須 伸之 (墨田川)

3. 顧問

顧問	岡本 武男、増田 信、尾上 知明、井原 茂幸、酒井 俊郎、寫森 敏、金井 肇、 沼田 俊一、山口 俊治、勝田 泰次、永上 肆朗、G. コンプリ、伊藤 駿二郎、 菊地 堯、杉原 安、小川 一郎、秋元 正明、木村 正雄、中村 新吉、坂本 清治、 宮崎 宏一、成瀬 功、小川 輝之、細谷 斉、佐藤 勲、大木 洋、小河 信國、 小嶋 孝、海野 省治、蛭田 政弘、新井 徹夫、平沼 千秋、喜多村 健二、 井上 勝、水谷 禎憲、辻 勇一郎、原田 健、平井 啓一、新井 明、山口 通、 葦名 次夫、佐良土 茂
----	---

(資料4) 平成23年度 事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第50集の刊行
- 2 「都倫研ホームページ」の公式運用
* 「会報」は平成23年度より廃止とします。
- 3 50周年記念事業 『都倫研50年の歩み』の刊行
- 4 総会ならびに第一回研究例会 平成23年5月28日(土) 会場 都立三田高等学校
- 5 研究例会の開催
◇第2回 平成23年11月 東京都立福生高等学校(交渉中)
◇第3回 平成24年2月 未定
- 6 研究協議会 夏・冬 開催予定

(資料5) 平成23年度 予算

収入の部

科 目	予 算	備 考
会 費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	教育研究奨励費
補助金 1	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金 2	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑 収 入	0	利息・寄付金
繰 越 金	687,656	
会 計	1,317,656	

支出の部

科 目	予 算	備 考	
研究大会および研修会	諸謝金	200,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	研究例会会場
	会議費	20,000	研究協議会運営費
	消耗品費	2,000	文具等
	通信運搬費	10,000	大会案内郵送費、通信連絡費
	小 計	247,000	
調査研究	会議費	20,000	
	消耗品費	1,000	文具等
	通信運搬費	5,000	郵券、宅配便
	小 計	26,000	
成果の刊行	印刷製本費	270,000	紀要
	資料代	15,000	
	通信運搬費	15,000	紀要送付
	小 計	300,000	
計	573,000		
事業費事務局費	50,000		
予備費	694,656		
合 計	1,317,656		

(資料6) 平成23年度 研究主題と研究体制

〔本年度の研究主題〕

現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚とよりよく生きる意欲を育てる指導の研究

〔研究主題設定の趣旨〕

新学習指導要領解説の「倫理」の節には、「高等学校の生徒は、一般に、人生をどう生きたらよいか、自己とはどのような存在なのか、社会にどのようにかかわっていけばよいかなど、人間や社会について問いをもつ時期にある。特に今日、価値観が多様化し、物質的に豊かな社会にあつて、青年期という発達段階に伴う悩みを抱えて、生きていく上でより深刻な悩みや様々な課題に直面する生徒が多くなっている。生徒のこれらの関心や悩みに応え、人生にかかわる諸課題について探究を深め、自己の確立を目指すことが教育上の重要な課題となっている。」とある。自我に目覚めた高校生がいかにかに生きるかについての思索や探究を深めるために必要な能力や技能を養い、そのための方法を身につけるように指導を行うことが重要な課題となってくる。さらに、生徒自身が得たものを他に対して表現する力を育てることも重要である。

いかに生きるかを問うとき、物質的な豊かさに取りまかれ、情報機器の利用に長じている現在の若者は、自己のよりよい生き方について考える契機を得ることが難しくなっているのではないかという疑問が生じる。物質的な豊かさは具体的に何が足りないかを感じにくくさせ、多様で大量にかつ容易に得られる情報は探究に向けての努力を不要で煩雑なものに感じさせる危険がある。現在の社会に生きる生徒には、生き方への問いかけが一層切実になっていると言われているが、その切実な問いに向きあっていく姿勢に関してはすべてが真摯なものであるとは言い切れない。問いの切実さと探究の姿勢とは必ずしも結びついてはいない。探究することや関心をもつことが、自分以外のものという意味での他者とどのように関わっているかについても、きちんと認識されているかということ決して自明ではない。3月に起こった東日本大震災を受けて、ボランティアや募金などの支援活動に動いた若者も多く、社会的な事象や活動への関心、なんらかの活動をしようとする意欲などは広く共有されているように見える。日本人の在り方も、道徳観が失われたとか道徳教育が不足だとかこれまで批判されてきたことが必ずしも当たっていないと考えさせる事実であるとも言える。

震災や原発事故の被害を前に、幸福とは何か、社会的な公正とは何かなど、確かにいまは問われている。若者たちが直面しているこうした問いが平穏な日常に戻ったあとではどのように問われ、考えられていくのか。いかに生きるかという問いに日常の中で向きあっていくこと、その中で関心や意欲を持ち続けていくこと、それが現代の社会について主体的に考え、関わっていくことにつながるものと見て、生徒が自らの置かれている状況を的確に把握し理解できるように、指導する側も生徒の状況や社会の在り方を的確に認識する努力を重ねていかなければならない。

公民科の目標において、「平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」とあるのは従来と変わらない。この目標を達成するために、現実の環境を十分に理解し、自らの在り方生き方を考え、よりよい生き方を実現しようとする意欲をもつことができるように生徒を指導していくことがわれわれのなすべきことである。この指導は、生徒自身の活動を支援していくか

たちで行うことができれば理想的だが、関心・意欲・態度などさまざまな面で多様性を示す生徒に対して一律な指導や支援ができるというわけではない。よって、どのように生徒に接し、指導や支援を行うことが適切なのかをわれわれ自身が主体的に考え、研修に励んで指導内容を深め、指導方法を磨いていくことが必須である。指導内容に関してはさまざまな事象、教材をどのように取り上げ、取り扱うかを示しあい共有することが求められるし、指導方法に関しては効果が見られた方法を互いに学びあいさらに磨いて個々の状況に適用していく工夫を進めることが求められる。そして、単に学業のうえでの認識や理解を深めるだけでなく、よりよく生きる意欲を育てる指導について同様な努力が求められるなければならない。

以上の趣旨にもとづいて冒頭の主題を設定し、以下の2点に重点をおいて研究をすすめることとする。

- (1) 「現代社会」「政治・経済」の指導内容では、現代社会における青年の生き方、現代の経済社会と経済活動のあり方、法の支配と法規範の意義、グローバル化が進展する国際社会の動向、など現代社会の特質とその問題点を、幸福、正義、公正などを用いて考察させることを通して、生徒一人一人が人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己の生き方を主体的に考え主体的に社会的活動に関与する意欲を高めることを可能にする指導内容と指導方法について研究する。
- (2) 「倫理」の指導内容では、豊かな自己形成に向けて、他者とともに生きる自己の生き方について考えさせるとともに、先哲の思想を基盤として、生命、環境、家族、地域社会、情報社会、文化と宗教、国際平和と人類の福祉などにおける倫理的課題を自己の課題と結びつけて探究させることを通して、論理的思考力や表現力を身につけさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方について自覚を深めよりよく生きることへの意欲を向上させる指導内容と指導方法について研究する。

[研究体制]

以上の研究主題・趣旨を踏まえた上で、本年度は次のような研究体制をとることとする。

- (1) 研究例会（年3回開催）

公開授業・研究発表・講演を行い、授業技術と専門知識の深化を図る。

- (2) 研究協議会（年2－3回開催）

授業実践報告・研究発表を行い、指導方法と指導内容についての研究協議を行う。

【講演】

日本の公立学校での宗教教育の可能性と課題

筑波大学大学院教授 山中 弘

宗教学には宗教を歴史的に研究されている方も多いが、私の専門は現代の宗教である。また、宗教学には、哲学的なアプローチからやっていくスタイルと、社会学や人類学など経験的な学問を利用して文化現象として宗教を捉えようとするスタイルと、大きく分けると二つがある。私は後者の立場に立つ研究者だと思っているが、哲学的あるいは倫理的な観点から宗教を捉える立場に立つ先生方からは、こうしたアプローチは外側から宗教を語っているのではないかと、お叱りを受けることもある。また、信仰の立場に立つ先生からは、宗教に対する理解がいささか浅いのではないかというようなことを言われることもある。いろいろと評価はあるものの、経験的立場から宗教にアプローチするのが私の立場であることを前提として、お話を聞いていただければ幸いである。



私が、宗教教育という問題に関心を持つようになったのは、日本学術会議の第一部会に設置された「哲学・倫理・宗教教育分科会」にたまたま参加することになったからである。この分科会では、平成19年から宗教教育に関する議論を始めたが、その中でいつも感じていたことは、初等・中等教育の実際の現場の状況を十分に知らないで、ここでの議論が一体どのくらい意味を持つものなのかということであり、できれば現場の先生方との接点を持たないものかと考えていた。幸いにも、昨年11月にこの分科会が主催したシンポジウムに都倫研に属する先生方も参加されていて、今回、こうした機会をいただくことになり、非常に喜んでいるところである。

私が、宗教教育という問題に関心を持つようになったのは、日本学術会議の第一部会に設置された「哲学・倫理・宗教教育分科会」にたまたま参加することになったからである。この分科会では、平成19年から宗教教育に関する議論を始めたが、その中でいつも感じていたことは、初等・中等教育の実際の現場の状況を十分に知らないで、ここでの議論が一体どのくらい意味を持つものなのかということであり、できれば現場の先生方との接点を持たないものかと考えていた。幸いにも、昨年11月にこの分科会が主催したシンポジウムに都倫研に属する先生方も参加されていて、今回、こうした機会をいただくことになり、非常に喜んでいるところである。

1. 宗教教育をめぐる合憲・違憲論争

哲学教育・倫理教育と違って、公立学校での宗教教育は、入口のところから議論が必要な領域である。入口の議論とは当然のことながら、そもそも公立学校において宗教教育は可能なのかという宗教教育の合憲性をめぐる議論ということになる。先ずこの点から簡単に整理することで、この問題に対する私の立場を明らかにしておきたいと思う。日本国憲法と教育基本法では、政教分離と信教の自由という両原則が明確に謳われ、宗教教育の禁止が定められている。憲法20条3項には、「国およびその機関は宗教教育その他いかなる宗教活動もしてはならない」と規定されており、教育基本法の15条9条でも、「国および地方公共団体の設置する学校は特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」としている。

しかし、憲法や教育基本法で禁じている宗教教育の内実をどのように理解するのかによって様々な議論が存在しており、多くの場合、ここで議論が立ち往生して、その先に進めないという状態になっている。立ち往生する主な理由は、宗教的情操教育をめぐる問題である。一般に宗教教育は宗派教育、宗教知識教育、宗教的情操教育の三つに区別されるが、宗教的情操教育が最大の争点になるのは宗教

的情操が道德教育の問題と結びつくことで政治的立場に由来する論争を触発するからである。宗教的情操を究極的と価値づけられたものへの心的態度と定義しておく、この究極的価値は小中学校の道德の学習指導要領の崇高なるものとかかわりに関することと深く結びついており、そしてその淵源は1966年の「期待される人間像」で宗教的情操として強調された生命の根源に対する畏敬の念に求めることができる。そのため、宗教的情操教育は道德教育をめぐる評価ともつながって激しい政治的論争の場となってきた。こうした評価は結果として法律に禁ずる宗教教育の解釈にも反映することになる。宗教行政学を専門とする杉原誠四郎、大崎素史、貝塚茂樹各氏は公立学校での宗教的情操教育を合憲と見なす立場の代表的論客であるが、彼らは宗教教育を巡る戦後直後の政府・文部省・GHQの動きを詳細に検討し、憲法や教育基本法の本来の理念は宗教教育を積極的に肯定するものであったことを指摘して、今日の宗教教育に対する消極的位置づけはその後のGHQ・文部省等の対応の結果として生じたもので、憲法や教育基本法の本来の精神に鑑みて宗教教育、特に宗教的情操教育を積極的に推進すべきだと、繰り返し主張している。しかし、彼らのこうした指摘は決して多数派を形成しているわけではない。彼らの立場とは反対に宗教的情操教育は特定の宗教なくして考えることはできず、そのため、公立学校への宗教的情操教育は特定の宗教を教えることにつながり憲法に反するという見解も存在する。このように現在でも続いている公立学校における宗教教育の合憲・違憲論争は、宗教教育が入口から立ち往生して先に進めない大きな障害となっているとみることができるのである。

私はこうした論争を全く無益なものとは思わない。特に戦前の国家神道的イデオロギーが教育の理念を統制してきたという日本の不幸な過去を考えれば、宗教教育に強い反発が生じるのも十分に理解できる場所である。私の属する日本宗教学会でも同様な論争は繰り返し行われており、特に1980年代前半まではほぼこの論点一色に染まっていた。そこには宗教学とりわけ哲学的宗教学に、宗教的情操を重視する傾向が含まれているという事情も介在しているように思っている。というのも、こうしたアプローチは、例えばオットーの「ヌミノーズ」やシュライエルマッハーの「絶対的帰依の感情」といった言葉に象徴されるように、宗教に固有な感情や体験を議論の出発に措定することが多く、そこから宗教的情操こそ宗教の本質に関わる重要な問題であり、宗教教育はこれを抜きにして考えることはできないという主張がでてきやすいからである。しかし、宗教学がこの主張を強めれば強めるほど、それをめぐる中心的な論点は、個別的な宗教を離れて一般的な宗教的情操教育は果たして可能なのかという反論を引き起こしながら、最終的には先ほどから述べている公立学校における宗教的情操教育の妥当性に関する憲法上の解釈問題に行き着かざるを得ないのである。これは、宗教教育をめぐる宗教学のある種のジレンマであり、宗教的情操教育に関する議論は最終的に政教分離という問題系に回収されるという必然性を抱えているようにさえみえるのである。このジレンマを回避して宗教教育の問題を先に進めるためには、宗教的情操の問題を宗教教育の具体的な議論の土俵にのせるべきではない、と私は考えている。別言すれば、ここで公立学校での宗教教育の可能性という問題を論ずる場合に、私が常に念頭においているのは、様々な問題をはらむ宗教的情操教育ではなく、あくまでも宗教知識教育のことであることを御了解いただきたいと思っている。

2. 現代社会における宗教のプレゼンスの増大

それではなぜ宗教的情操教育をめぐる論争を棚あげにしても公立学校における宗教教育の問題を前に進めるべきなのだろうか。それは、現代社会における宗教の在り方に大きな変化が生じており、そ

れが多分に、政治的イデオロギーのからむ憲法論争といった従来の観点とはやや位相を異にする視点から宗教教育を考えてみる必要を促しているのではないかと考えているからである。

この状況は学問的にみれば、かつて自明であった近代化＝非宗教化というような近代主義的な知的パラダイムが再検討されるようになってきているということである。つまり70年代半ばまでの宗教社会学の支配的なパラダイムだった、近代化に伴って宗教の影響力は衰退するという世俗化論の基本的テーゼに疑問符が付され、価値の多元化は価値の相対化をもたらすにしても、それが絶対的な価値を定立しようとする宗教の衰退を必ずしももたらすわけではないという議論がかなり目立ってきているのである。言い方を変えると、我々がみていた宗教に対する見方、つまり近代化に伴う宗教の影響力の衰退という見方は啓蒙主義というある特定の観点到過ぎないのではないか、という立場が勢いを得ているという状況になっているということである。

ここでこれ以上、学問的な議論の詳細に立ち入るつもりはないが、現象だけみても少なくとも国内外における急速な社会的変化によって宗教の存在感が増していることは確認できるように思われる。9.11の同時爆破テロの発生以降、国際社会の中で宗教に関係する事件や出来事が数多く報道されるようになり、否定的であれ肯定的であれ、宗教の存在の大きさが改めて認識されるようになってきているのである。とりわけイスラームの存在感は大きく、ヨーロッパ社会では公共の場でのイスラーム女性のベールの着用やその種類をめぐって西洋的価値観との対立が露わになってきている。例えば350万程のムスリムが住むフランスでは、今月の4月に身体はもとより目を除いて顔のほぼ全てを隠すニカブ（あるいはブルガ）の公的空間での着用が禁止されたが、それに抗議してニカブを着用した女性が逮捕されるという事件が起こった。また、ムスリムが人口の7%弱を占めているオランダでは、ムスリムを厳しく批判した著名なコラムニストが殺害されるというセンセーショナルな事件も起こり、反イスラーム感情が高まりを見せている。

日本のムスリム人口についてはいろいろな数字が報告されているが、一番多く見積もって10万人くらいだと思われる。この程度の規模であれば、フランスとは違って問題はそれほど先鋭化しないが、それでも各地に建設されるモスクの数は増えており、つい先ごろの新聞には日本でのイスラーム人口の増加に伴って土葬を行うムスリムの新たな墓地建設をめぐって地元住民との間に軋轢が生じているということが紹介されている。この墓地は山梨県にあるが、お寺の墓地の一角が住職のはからいでムスリム墓地というかたちになっている。近年、ムスリムの増加で墓地が不足しているために新しい墓地の建設の動きが出てきたが、土葬を嫌う地元住民の理解を得られないでいるというものである。

外来宗教とのトラブルではないが、その他の宗教をめぐるトラブルも頻発している。例えば1995年のオウム真理教による地下鉄サリン事件以来、国内でもカルトの活動が注目を集め、カルトから身を守るためにも宗教に対する基本的知識の必要性が主張されている。大学でも、色々とカルト問題の対応に苦慮しているようであり、北海道大学等では学生たちがカルトに入らないための宗教的リテラシーの教育に取り組むという動きが出ている。このように、宗教のプレゼンスはこれまで以上にかなり大きくなっており、学校教育においても、宗教に関する知識の教授という観点から、こうした問題をどのように考えたらよいのかは重要な課題となってくるように思われるのである。

3. 日本社会の宗教的知識の空白と「見えない宗教教育」

こうした状況を反映して、宗教の研究者の間では、近年になって、正確な宗教情報や知識をどのよ

うに教えるべきなのか、あるいは、これに対応した態勢が果たして現在の日本の教育現場で整えられるのか、といった問題意識が出てくるようになってきた。実際、私たちが宗教に関する知識や情報をどのように得ているのかと改めて考えてみると、そこに宗教知識に関するある種の空白状況が存在しているように思われる。つまり、公立学校では宗教的情操教育はもとより宗教知識教育も敬遠されているために、子どもたちは宗教に関する正確な最低限の知識を学ぶことさえおぼつかないという状況が生まれているわけである。

しかも複雑なのは、空白といっても実は公立学校で全く宗教に関する事柄が教えられていないわけではなく、公民や地歴の教科を通じて宗教知識が間接的に教えられているということである。つまり倫理であれば、生徒たちの人生観確立の一助となるために「先哲の教え」というかたちで仏教、キリスト教、儒教等の思想を教えられ、歴史の教科でも、キリスト教やイスラームなどの諸宗教が歴史的出来事の中で教えられているのである。

しかし、問題はそれが宗教知識の間接的な伝達となっていることに十分な注意が向けられていないということである。これはそれぞれの教科の目的が宗教知識の教授そのものを目的としていない以上、止むを得ないことではある。更に正確に言えば、これらの学習にあたって学習指導要領では教育基本法の宗教教育に関する規定に基づいて適切に行うという指示があるために、個別的な宗教思想を教えているながらも、それを宗教の問題として焦点化しないように努力している、少なくとも、そういう構造になっているのではないかと思われるのである。しかし、こうした制約があるとはいえ、宗教知識を教えているという自覚もないまま結果としてそうなっていることは、やはり少し問題があるように思える。というのも、そうした科目で扱われている宗教に関する記述は決して中立的で客観的な知識というわけではなく、教科が求めている学習のねらいを超えているということもままあるからである。

例えば大阪教育大学の岩田文昭氏は、小中学校の道徳教育の読み物資料を丹念に検討することを通じて、そこには指導要領が求めている有限性の自覚を超えて、人間存在の罪までも問うある種の宗教的な志向性が認められるとして、道徳教育の授業に宗教教育が屈折した仕方を取り込まれていることを明らかにしている。更に江田昭道氏は、高校の倫理の教科書や指導要領の解説書で説明されている仏教の項目の記述を詳細に分析しながら、思想史ないし文化史の特定の視点からその記述がなされており、結果として仏教に対して特定の価値判断を与えるという可能性があるとしている。江田氏によれば、例えば、「ヘーゲルはカントの自由論を批判的に発展させドイツ観念論の思想を完成させた」という教科書の記述を読んだ生徒たちが、ヘーゲルはカントよりも優れていると単純に考えてもそんなに大きな問題にならないだろう。しかし、「法然は平安時代の浄土信仰を一步進めて浄土宗を開いた」とか、「法然の教説を受け継いだ親鸞は専修念仏をより深く内面から捉えた」という鎌倉期の浄土教に関する教科書の記述から、生徒たちが親鸞の思想に比べると法然や平安時代の浄土教はより浅いものであると誤解する可能性を指摘し、日本社会で現在でも活動している宗派を扱う場合に、こうした対比が問題を引き起こすこともあり得るとしている。また鎌倉仏教をある種の到達点と見なし、特に明治以降の仏教の思想的展開にはほとんど言及しないという教科書の記述の仕方は、仏教に対するある種の先入観を与える可能性をもっていることも指摘している。自覚されずに教えられている宗教教育を「見えない宗教教育」とよぶことが許されるならば、公的教育機関の中で「見えない宗教教育」が断片的に、しかも十分に吟味されることなく行われているという現実があるとも言えるのである。江戸時代や明治時代の仏教のあり方は寺檀制度を除いて全く触れられない一方で、内村鑑三や新島襄な

どのキリスト者の活躍が言及されるなど、宗教に関する知識教育という観点から改めて考えてみると、教科書の記述にある種の偏りがあることは否めないように思われる。

しかも、この「見えない宗教教育」は、さらにかなり大きな別の問題も抱えているように思われる。それは、諸宗教の思想的側面ないし歴史的な出来事だけが取り上げられているということである。つまり、それらは現実に多くの人々の生活を律している生きた宗教としては扱われていないということである。これは、公民や地歴といった教科が宗教を教育するための科目でない以上当然なことであり、こうした指摘はある意味での外れで不当なことかもしれない。しかし、それでもこうした教育を受けてきた生徒たちが「宗教は難しい聖典で説かれていた難解な思想である」とか、「宗教は過去の歴史的出来事で、今日ではあまり実践されてはいない」という印象を抱いてしまうことも考えられ、そういう印象を与えるということについては、先に指摘した宗教のプレゼンスの増大を考えると、必ずしも好ましいことではないように思われるのである。

4. イギリスの宗教教育の教科書の事例の紹介

次に、欧米の宗教教育の実例を取り上げることで、宗教教育に関する新しい研究動向の一端を紹介し、宗教教育の展開の深まりについて言及してみたい。

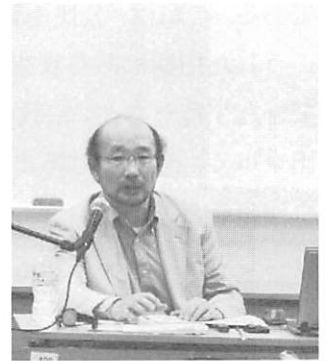
周知のように平成18年に教育基本法が改正され、第9条の条文に、「宗教に関する一般的教養」という文言が新たに挿入された。この改正をめぐって宗教的情操教育の扱いが議論的になったといわれており、その点で宗教に関する一般的教養という文言の挿入は、ある種の妥協の産物だったのかもしれない。しかし、宗教のプレゼンスの増大に伴って宗教知識教育の必要性が高まっていると考える私の立場からすれば、この改正は歓迎して良いように感じている。ただ問題になるのは、仮に文科省はそうした方向性を打ちだすとしても、日本の場合、宗教教育の問題が長い間入口で止まっているために、それが一体どのようになされるべきなのか、あまりイメージがわからないのではないかとということである。戦前のように日本神話を歴史的な事実として教えることが宗教教育だと誤解している人はさすがにいないかと思うが、これまでほとんど経験のないことであるため、教育の現場においてこうした文言を具体化するための色々な工夫が必要になってくるだろう。その際、私は実際に様々なアプローチから宗教教育を行っている欧米の事例を参考にしてみることは非常に有益であり、これらの事例を検討することから、宗教教育という問題を新しい視点から捉える事も出来るのではないかと考えている。



勿論、一口に欧米といっても、それぞれの国の歴史的経緯によって宗教の位置づけが大幅に異なっており、各国とも固有の宗教状況を抱えている。例えばライシテと呼ばれる厳格な政教分離の原則を持ち、1882年以降公立学校での宗教教育を禁止しているフランスと、宗教教育が必修となっているイギリスとでは、かなり事情が異なっている。ただ厳格な政教分離政策を維持しているフランスでさえも、1980年代頃から文学作品などに登場する常識的な宗教知識さえも子どもたちが知らないという状況が問題視され、公立学校でも宗教の歴史を教えることが望ましいという意見がかなり増えてきているとされている。とりわけ、ボードレーンなど、19世紀のフランスの詩人・文学者たちが作品の中で使う様々な宗教的な語彙さえも知らないという状況を改善すべきだという議論が出てきている。また、

1989年には公立学校でのイスラームのスカーフ着用の是非をめぐる論争や先に紹介した公的空間におけるニカブの着用の禁止など、ライシテについていろいろと論争が続いており、全体としてフランスにおいても、イスラームをはじめとする諸宗教に対して理解を深めなければならないという機運が高まっており、宗教的事実を教える教育の重要性が教育関係者や一般の人々にも幅広く認知されるようになってきているのである。

しかし、こういったヨーロッパの動きは、残念ながら日本にはあまり伝わっていない。それは、これまで海外の宗教教育の現状を知る術があまりなかったからでもあろう。ところが、2008年に元宗教学会長の星野英紀氏を代表とする大正大学の「宗教教科書翻訳プロジェクト」が立ち上がり、こうした現状に改善の兆しが見られるようになってきている。このプロジェクトはイギリス、ドイツ、フランス、アメリカ、インド、インドネシア、タイ、トルコ、フィリピン、韓国という9カ国の、宗教教育の教科書の一部を選んで翻訳して、併せてその教科書の背景にある各国の宗教状況やその教科書の位置づけに解説を加えるというものである。そこで、ここでは、このプロジェクトの成果を使って、イギリスの宗教教育に関してその一端を紹介して皆さんの議論に供したいと思う。



イギリスでは1944年の教育法以来、宗教教育が義務付けられ、1988年のサッチャー首相の大幅な改革においても宗教教育はその基礎カリキュラムに位置付けられている。ただこの間、本来キリスト教を教えることを前提とした宗教教育の内実も徐々に変化をとげ、キリスト教以外の諸宗教を教える多文化的方向性も含まれるようになってきている。政府機関であるQCA (Qualification and Curriculum Authority) が出した「宗教教育のナショナル・フレームワーク」によれば、今日の宗教教育の目的は多文化教育と哲学的教育の双方を目指したものになっている。それによると、宗教教育は人生の究極の意味や目的、神信仰、自己とリアリティの本性、善悪の問題、人間であることの意味といった大きな問題に対して、キリスト教や他の主要宗教、あるいは世俗的な世界観（ここでいう世俗的な世界観とはヒューマニズムや共産主義などを指す）がどのように考え、どのような答えを用意しているのかについて理解を深めることを目指しているという。同時にその教育は、生徒たちにアイデンティティと帰属意識とを高めるように促し、彼らが地域共同体の中で個人として輝き、また、グローバル共同体の市民として活躍することを可能にするものとされている。勿論、このナショナル・フレームワークは日本の学習指導要領のように大きな拘束力を持つものではなく、教科書の内容もこれに厳格に従っているわけではない。おまけにどの教科書を使うのかは各教員の判断に任されており、かなり自由度が高い。しかし、これは教科書の内容が全く自由につくられているという意味ではない。このフレームワークを踏まえて、宗教関係者も入っている各地域の教育委員会が作成するアグリードシラバスに沿って、教科書が作成されることになっており、授業の内容も概ねこのシラバスに基づいて行われているのである。

先ほど述べたプロジェクトでは、ウォリック大学宗教教育リサーチユニットが作成した小学校と中学校の教科書が訳出されている。これらの教科書の特徴は解釈学的アプローチと呼ばれるもので、宗教の教義やシンボルを解説するのではなく、諸宗教を実践している子どもたちを主人公にして、彼らや彼女たちの日常の宗教実践が子どもたちの目線から書かれている。キリスト教、ヒンドゥー教、ユダヤ教、シーク教、仏教と6つの宗教が紹介され、例えば、ムスリムの男の子や女の子を主人公に

して、日課のサラート、礼拝などイスラームの宗教実践を子供たち自身が語るという記述の仕方になっている。

イスラームの部分について、まず目次のタイトルを使ってもう少し具体的に紹介してみよう。この教科書では、カムラン、シャジア、ヌスラット、ナシームという13歳の子どもたちが主人公になり、「カムランとクルアーン」、「シャジアとアッラーを信じることについて」、「ヌスラットと預言者ムハンマドについて」、「ナシームと五柱について」などといった章が設けられ、彼らにとってイスラームの信仰がどのように理解されているのかが解説されている。しかし、こう



した宗教的事柄だけでなく、「学校、責任、親戚」、「学校と教育」、「友と敵」といった章も後半の部分に用意されている。「友と敵」の内容をみると、人種差別の問題が扱われている。なぜ人種差別の問題がでてくるかという、イスラームが移民コミュニティの問題と密接に結びついており、そこに人種差別の問題が絡んでいるからである。イギリスのムスリムのコミュニティはパキスタンからやってきた人々が圧倒的に大きい、彼らはイギリス国籍を持ったれっきとしたイギリス人だが、同時に自分達のアイデンティティとしてパキスタンがある。子供たちの母語はもちろん英語であるが、彼らのお父さん、お爺さんはウルドゥー語やパンジャブ語だけを話す場合もある。こうした状況の中で、彼らはレイシズムの対象になることが少なからずあるわけである。彼らは、ムスリムとして、大多数の一般のイギリス人と異なった行動様式をもっており、それからが学校でもいじめや差別を引き起こすからである。「勉強と遊び」という章では酒やタバコの問題、「結婚」の章では arranged marriage (お見合い婚) が扱われている。パキスタンのコミュニティでは、自由恋愛よりも両親が決めた結婚相手が多いためである。このように、この教科書では、ムスリムの子供たちが生きている世界全体が、宗教との関わりの中で様々な角度から取り上げられているのである。

このウォリック大学の宗教プロジェクトの教科書の「教師用まえがき」には、この教科書が採用した新しい方法として、「生徒が自ら一次資料に取り組んで、それによって宗教的生活を解釈する技術を高めることを目的としている」とある。つまり、実際に信仰されている「生きられた宗教」を材料として宗教を教えることが目指されているのである。さらに、「宗教を表象すること」という小見出しのもとに、「宗教を、固定され統一された信仰の体系としては表わしていません」、「宗教を、信仰や価値のセットと考えるのではなく、「個人」、個人が属する宗教「集団」、(時には民族集団)、そして広い宗教的「伝統」の相互関係として描いています」と書かれている。この点がこのアプローチの特徴であり、静態的で何か決まったものとしてイスラームを説明するわけではないということである。「宗教を解釈すること」という部分では、「みな、自分たちの知らない生き方を解釈する上で手がかりとなるような、自分の経験が何かしらあるでしょう」と問いかけ、自分の問題としてイスラームを考えさせようとしている。それをこの教科書では「啓発的効果」と呼んでいる。それは「生徒が学んだことを次に自分の関心事に結びつけるように配慮」し、「あなたがもし豚を食べられなかったらどうする」というように、生徒自身の問題意識の方へと宗教的決まりを持っていこうとするのである。全体として、ウォリック大学のメソッドは次の4つのステップから構成されている。まず、「イスラームについて、そしてムスリムであるということは人によってどういう意味を持つのかについて、情報を整理する」、つまり「確かめてみよう」というステップがある。例えば、「カムランとクルアーン」という章では、

「カムランは自分自身についてこんなことを言っています。僕は1日4、5回お祈りをして、クルアーンを1日2、3時間読みます」とある。これを聴いている子どもたちは自分の友だちのカムラン君はこんなことを日常生活でやっているのかという話になってくるわけである。その次は、「あなた自身の考えや経験にひきつけて、ムスリムとして暮らし、行動し、信仰することはどんなことかを理解してみる」、つまり「自分に結び付ける」ステップである。その次に「いろいろなムスリムの意見を見でみることで、ある考えや経験の意味について、よりよい理解を得る」ステップを経て、「この本で紹介している考えや経験を出発点として、あなた自身の考え、意見、経験ということについてよく考えてみよう」という最後のステップが用意されているのである。これら4つのステップを踏みながら、生徒たちはイスラームについての理解を深めていくのである。

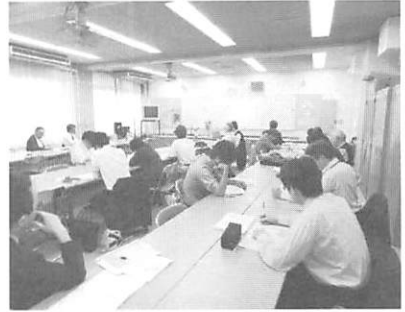
このイギリスの宗教教育の翻訳と解説を担当して、このプロジェクト全体の中心的な役割を果たしたのが東京大学の藤原聖子氏である。藤原氏は、「英米の事例に見る宗教教育の新たな可能性」(『現代宗教2007』秋山書店)という論文の中で、日本の宗教教育の三分類(宗派教育、宗教的情操教育、宗教知識教育)は、事実と価値を素朴に区別できるという安易な前提に基づいていると批判して、宗教教育の6類型を提唱している。興味深い提案なので少し解説すると、まず、どのような立場から宗教にアプローチするのか(「教育方法」という点から「保守派」と「進歩派」という2つに区別する。この2分類は政治的な立場の分類ではなく、藤原によれば、「善しとするものを教え込む・身につけさせる」という立場を「保守派」、「自律的判断のためのクリティカルな思考力を育成する」立場を「進歩派」としており、教育方法ないし教育的立場の相違からの分類と考えてよいだろう。さらに「研究方法」についても「非宗派的」(non-confessional)と「宗派的」(confessional)に分け、「非宗派的」をさらに「歴史的・人類学的」と「哲学的・倫理的」とに二分して、研究方法として3つのものを区別していることになる。こうして、「教育方法」と「研究方法」から6つのセルができ、宗教教育を全体として6つに分類しているわけである。

この分類は、従来の「宗教的情操」を「哲学的・倫理的アプローチ」、「宗教知識」を「歴史的・人類学的アプローチ」に置き換えることで、宗教へのアプローチを学問的専門領域の違いとしてひとまず政治的イデオロギー論争から切り離し、その上でどのような立場からこれらのアプローチを使うのか、つまり、どの「立ち位置」から宗教教育を行うのかを意識化する必要性を示しているわけである。藤原の類型論の興味深いところは、一見ニュートラルな知識を教えているようにみえる歴史的・人類学的アプローチも、特定の立場を離れることはできないとしているところである。勿論、その論点は、例えば歴史的・人類学的アプローチが特定の立場に立っているから限界があるということを出したいのではなくて、どのようなアプローチに立つにせよ、宗教教育をどのような目的から考えるのかという問題を抜きにして考えることはできないということを主張しているわけである。藤原の類型を援用すると、私が今紹介したイギリスの教科書は、進歩的立場から歴史的・人類学的アプローチを使って書かれているということになるわけであり、先の宗教教育の目的との関わりで考えれば、多文化教育ないし市民性教育という観点からつくられた宗教教育の教科書だというふうになるように思われる。そして私が本日お話しした宗教教育の可能性とは、この類型に近い立場からの教育を想定しているということであり、多文化教育ないし市民性教育という観点で、宗教知識教育を公立学校において進める可能性を積極的に検討してみてもどうかということを申し上げたわけである。

5. 今後の課題に向けて

最後に、初等中等教育における宗教知識教育を進めていく上での今後の課題について3点ほど指摘して話を閉じたいと思う。

第1は、宗教知識教育を進める場合に、誰がそれを教えることができるのかという現場の教育者、教師の能力の問題がある。これまで倫理や歴史の教科の中で宗教知識を間接的に教えてきただけで、自覚的にこの種の教育に関与していない教師たちが、それをどのように担うことができるのかに関してはかなり難しい問題があるよう



に思われる。大学の研究者が宗教知識教育の必要性を問題提起しても、現場の感覚ではそんなことは絵に描いた餅だと受けとめられるのは予想されることであり、こうした提案に対する教育現場での反応は是非知りたいものである。

第2に、これと関連して、教育界における宗教そのものへの拒否感をどのように改善していくのかという問題がある。既に述べたように宗教を教育に持ち込まないというのが戦後の教育制度のある種の常識になっており、こうした拒否感をどのように変えていくのかはかなり大きな壁であるように思われる。これは勿論、宗教教育の問題だけに限ったことではなくて日本社会全体の問題ともいえるわけであり、宗教の地位の低さをどのように改善していくのかは宗教研究者全体の課題であると思っている。私はそのような印象をもっているが、教育現場においてどうなのか、是非ご教示いただければと思っている。

最後の3番目の課題は、宗教教育を研究する研究者のものである。私は宗教教育を考える場合に、宗教を特権視せずに、宗教以外の学問領域での問題意識や方法論に学びながら、その他の領域とどのように連携していくのが非常に大切だと考えている。特に少子高齢化が進む今日の日本の社会では、病気や死の問題は誰にとっても身近になっており、どのように死を迎えるのか、どのように生きていくべきなのかは多くの人々にとって重要な関心事になってきている。こうした状況の中で、これまで宗教が独占してきたとされる、いわゆる「魂」とか「命」といった領域に、ホリスティックな教育実践や臨床心理学的な知見など、様々な学問がアプローチするようになってきている。とするならば、宗教教育を研究する側でも、これらの動きとどのように連携して宗教の果たす役割を考え、それを教育の中にフィードバックしていくかを考える必要があるのではないかと考えている。これまで宗教研究者は宗教教育という極めてプラクティカルな問題に対しては冷淡であり、あまりこの問題に関心を持っていなかったように思われる。しかし、私は、現代社会における宗教のあり方を考えてみると、宗教的知識の教育という問題をもう少し真剣に考えていかないとならないのではないかと考えており、この問題を現場の先生方と一緒に考えていきたいと願っている。

(記録・文責 和田 倫明)

日本人の美意識

東京都立福生高等学校 本間 恒男

1 問題設定

新学習指導要領では公民科の改訂のポイントとして、「伝統や文化、宗教に関する学習を充実」と謳っている。また同時に、「道德教育の充実」という点も基本的な考え方として挙げられている。しかしながら、高校教育の現場では道德教育が意識されて「学校の教育活動全体を通じて」行われているとは言い難い現状がある。全都立高校において、学習指導要領の前倒し実施のように平成22年度より「道德教育全体計画」が策定されているが、形式的に作られているだけであることは想像に難くない。道德教育の充実（というよりは端緒を開くといった方がよいのかもしれないが）のためには、日本の伝統や文化を積極的に取り上げ、在り方生き方につなげる指導を倫理でこそ行うべきであるし、それが高等学校における道德教育を実質的なものにしてゆくことになるであろう。また、倫理という科目の先細り懸念があるなか（センター試験の関連で、倫理を復活させた学校もあるのだが）、「生き残り」を図っていくためには、「戦略的」にこのような方法、つまり道德教育としての倫理というスタンスを構築していくことも必要であろう。文部科学省の担当者は「倫理は道德教育の中核的場面」とたびたび公の場で口頭で説明しているが、しかしながら文部科学省の正式な文書にはこの文言は見つからない。このあたりが倫理の不安定な位置を表しているような気がする。

そしてもう一つの「戦略」がキャリア教育である。「在り方・生き方」の教育という面で、倫理教育と道德教育とキャリア教育は共通しているのであるが、この3者をつなぐ視点が我々には欠けているのではないか。キャリア教育は産官学をあげていわば流行しているものとも言える。ますます充実・発展させていくべきものと各方面ではとらえられている。倫理の指導の現場でこそ主体的にキャリア教育を行うべきである。生涯を見据えたキャリア発達支援、進路を選択することは、主体的に在り方生き方を考えることのパラフレーズである。

2 3学年倫理の公開授業について

禅の思想、スタイルなどが近年欧米で注目され、流行とすらなっている。（先日亡くなったアップル社のスティーブ・ジョブズ氏も傾倒していた—私は彼の開発したもののスタイルに禅の影を感じる）このことはカルチャーギャップを理解したり、日本文化のオリジナリティに気づかせたり、ひいては自分たちの文化に誇りを持つことにつなげていくことが可能である。わび・さびなどの美意識、美的価値観なども同様である。今回、美意識を比較するにあたって、西洋のシンメトリーでロジックを思わせる美と、日本のアンシンメトリーで反ロゴス的な美を対比させた。ステレオタイプの文化論に陥らないよう配慮したつもりである。「伝統や文化、宗教に関する学習を充実」させるためのひとつの試みであると感じていただければ幸いである。（決して「宗教教育」ではないことを付言しておく。）

西田哲学と『善の研究』

日本大学教授 小坂 国継

1

『善の研究』は明治44年1月に弘道館から刊行された。西田幾多郎(明治34年～昭和20年)41歳のときである。第一編「純粹経験」は西田の基本的立場を述べたものである。同書のなかで最も難解な箇所であり、「序文」にも「初めて読む人はこれを略する方がよい」とある。第二編は「実在」を、第三編は「善」つまり倫理を、そして第四編は「宗教」を論じている。一見すると、いかにも体系的に叙述されているように見えるが、実際は論文や講義ノートの寄せ集めであって、それら諸論稿の書かれた順序と『善の研究』の構成の順序は一致していない。最初に第二編と第三編が書かれた。これは第四高等学校における「倫理」の講義ノートが基になっている。西田の講義は難解であったので、学生には容易に理解できず、困ってクラスの代表が西田の講義ノートを借りうけて、それをガリ版で刷って配布したという。それが後に『西田氏実在論及倫理学』として印刷された。第一編「純粹経験」は第二編「実在」の前半の部分を研究者向けに詳述して学術雑誌に掲載したものである。最初、この三編で一本を作る予定であったが、それでは分量的に不足するということから、当時、西田が宗教について書いたものをいくつか集めて付加したのが第四編「宗教」である。

以上のように、『善の研究』は講義ノートや論文の寄せ集めであるところから、形式上の問題点や不統一がいくつか見られる。例えば、考究の「出立点」が第一編にではなく第二編に置かれているのは不合理であるが、それは第一編よりも第二編の方が先に書かれたという事情による。また、各編によって用語の不統一が見られるのは、西田の思想形成の数年間に彼の用語法が変化したからである。それにもかかわらず、同書の内容は体系的であって全体として統一がとれている印象を与える。おそらくそれは、西田の根本思想は既に確定していたので、その成立の事情に由来する体裁上の不統一や欠点はあるにしても、思想内容そのものにはぶれがなく終始一貫しているからであろう。

最初、西田は『善の研究』を「純粹経験と実在」というタイトルで出版するつもりであった。現在、西田幾多郎記念哲学館に保存されている出版契約書を見ると、「純粹経験と実在」というタイトルの上に二重線が引かれ、明らかに別人の筆蹟で『善の研究』に訂正されている。後年、弟子に宛てた手紙によると、それは出版社の意向によるものであって、西田自身は内心大いに不満であったという。ジョサイア・ロイスというアメリカの新ヘーゲル主義者が『善と悪の研究』という本を出しているが、そのタイトルを振ってつけたらしい。『善の研究』の編集作業は、四高時代の最初の生徒であり、当時、『哲学雑誌』の編集に携わっていた紀平正美がおこなった。

『善の研究』はいわば日本における哲学の独立宣言書の役割をしている。日本に哲学が受容されたのは、安政3年に「蕃書調所」(後に洋書調所、開成所と改称され、東大に併合される)が開設され、全国から有為の人材が集められて洋学研究が押し進められたことと関連している。当時、蕃書調所の教授手伝い並(研究員)であった西周と津田真道の二人が、実学研究のかたわら、もろもろの学問の基

礎としての哲学の研究に着手したのが始まりであった。後に二人は幕府留学生としてライデン大学に派遣され、フィッセルグからコントの実証主義やミルの功利主義を学んだ。「哲学」という名称はギリシア語のフィロソフィア (philosophia) の訳語である。フィロソフィアはフィロス (philos 愛) とソフィア (sophia 知恵) の合成語であり、「知恵を愛する学」という意であるが、西周はこのフィロスを「希」、ソフィアを「哲」と訳して、「希哲学」と訳していたが、『百一新論』(明治7年)ではその「希」が取れて「哲学」となった。安政年間に哲学が受容されてちょうど半世紀後に『善の研究』が出版された。

『善の研究』が出たとき、当時、東大の大学院生であった高橋里美が、『哲学雑誌』に書評を載せ、そのなかで、この本の出現によって、これから自分は自信をもって日本に哲学があると公言できるという喜びを語っている。『善の研究』は多くの哲学者に影響を与えた。例えば、三木清と務台理作はともに、どの学問をやったらよいか迷っていたが、『善の研究』を読んで哲学を専攻する決心をしたという趣旨のことを語っている。この二人は、その後の進路がちょうど逆で、三木は、最初、西田哲学に批判的でマルクス主義に近づいたが、後には西田哲学に回帰していった。これに対して、務台は、最初、西田に心酔していたが、戦後は第三ヒューマニズム論を説くようになり、次第に西田哲学から離れていった。

このように西田哲学は、誰もがこれに惹かれる面と、その反対に、これでは現実の問題は解決できないのではないかと批判的になる面を併有している。本質的に西田哲学は宗教的自覚の論理であるといっていいただろう。それは宗教や文化を論じるには都合が良いが、歴史的实践を説く場合には少しく不十分なところがある。それを三木や務台は鋭敏に嗅ぎ取ったのではないかと思う。西田哲学にはそうした両側面がある。

また、西田哲学はきわめて難解で晦渋であるけれども、何か不思議に読者を惹きつける要素を有している。これは誰もが経験するところであって、それが西田の書物がよく読まれる理由であると思われる。では、一体なぜ読者を魅了し惹きつけるのであろうか。その理由はよくわからないが、おそらくそれは西田哲学には西洋的なものと東洋的なもの、「学」としての哲学と「教」としての哲学が並存しているからではないだろうか。

西洋の哲学はもともと科学として成立した。タレスから始まる古代ギリシアの哲学は自然の探究であり、自然哲学であった。これに対して東洋では、儒教も仏教も学問ではなく教説である。教説であれば、これを受け入れるしかない。それをどう解釈して現在に生かすかが問題になる。ここに、東洋と西洋における哲学の性格の違いがあるといえるだろう。科学としての哲学には普遍性と客観性が要求されるが、教説としての哲学には具体性と特殊性が要求される。したがって、それは対機説法となり、応病与薬の道となる。

こうした東洋的な学問の形態にも見るべきものがある。その一つは「知行合一」すなわち言行一致を信条とすることである。仏教も儒教も老荘思想も、この点では共通している。しかし、西洋では理論は理論、実践は実践として両者を分離する傾向がある。哲学は学問なのだから、必ずしもそれを実践できなくても構わないという考えがみとめられる。例えば、ショーペンハウアーは『意志と表象としての世界』のなかで、「同情」とか「博愛」とか「公正」とか、立派な徳目を説いているが、彼自身はそういう人間ではなかった。あれだけ人生の虚しさを説きながら、枕元にピストルを置かないと安心して眠れない人間であった。その矛盾を批判されたとき、彼は昂然として「哲学者が宗教家である必要がないのは、宗教家が哲学者である必要がないのと同じである」と言い放ったと伝えられる。

そこに東西の哲学観の違いがあるといえるだろう。

では、西田哲学はどちらのタイプであるか。そのどちらでもなく、またどちらでもある。西田哲学は両方の側面を有している。あくまでも西洋の学問に倣って「学」としての哲学を説くが、その中身には「教」としての哲学の要素がある。同じく純粹経験を説いても、ジェームズと西田が違う一番大きな理由がそこにある。ジェームズは『プラグマティズム』再版の序文に、ここで説いているプラグマティズムの理論は、最近自分が説いている根本的経験論——そのなかで純粹経験説を唱えている——とは何の関係もない、と言っている。人は純粹経験説をとらなくても、プラグマティストであることはできるというのである。プラグマティズムは良いが根本的経験論は駄目だということでも構わないということなのだ。同様に、カントは『実践理性批判』において、『純粹理性批判』とは異なった主張をしながら、彼自身は少しも矛盾を感じていないように見える。一般に、西洋の学問にはそういうところがある。理論は理論、実践は実践として、両者を分けて考えようというのである。

『善の研究』初版(弘道館刊)は売れず、おそらく1500部も出なかったであろう。しかし10年後、岩波書店から再版される。その年に、同じ岩波書店から倉田百三の『愛と認識との出発』が出版された。そして倉田はそのなかで西田の思想を持ち上げた。「個人あって経験あるにあらず、経験あって個人があるのである、個人的区別より経験が根本的であるという考えから独我論を脱することが出来た」という言葉に啓示をうけ、自分の認識論が一変したという趣旨のことを、いささか感傷的な筆致で告白したことがきっかけになって、『善の研究』がよく読まれるようになり、戦前・戦中は高校生や大学生の必読書といわれるまでになった。昭和25年に岩波文庫が出たが、その第一回の配本が『善の研究』であった。それ以来、同文庫のドル箱になっている。おそらく今では増刷に増刷を重ねて百刷以上、全部で100万部は出ているだろう。夏目漱石の『こころ』と売れ行きにほとんど差はないのではないだろうか。思うに『善の研究』がよく読まれる理由は、それが「学」としての哲学と「教」としての哲学の両方を具備しているからであろう。

矛盾した言い方だが、西田哲学は「自己がどうしたら自己でないものになれるか」を説くものである。この場合、「自己でないもの」とは「本来の自己」のことで、「自己」というのは「偽の自己」のことである。煩惱にまみれた無明の自己がどうしたら真正の自己すなわち「父母未生以前の本来の面目」を得ることができるか。西田哲学の関心はこの一点にある。そして、それは「禅」の「己事究明」の精神と同じ精神である。「自己とは何か」の探究であるという点で、「禅」の精神と『善の研究』は一致する。そうした精神が同書のあらゆる文言の背景にある。それが読者の心を惹きつける要因なのではないかと思う。

2

西田哲学の特徴をとらえるには、西田がどの哲学に対して一番反対したか、批判的であったかを見るとよい。そうすればおのずと、それに対立する立場が西田の思想的立場として浮かび上がる。西田とは正反対の立場に立っているのがデカルトとカントである。西田はいつもこの二人を批判の対象にしている。逆に、西田の思想に近いのがライプニッツとヘーゲルである。西田はヘーゲルには特別に親近感をもっていたようである。ところで、カントとデカルトに共通しているのが、主観と客観、精神と物体を峻別する二元論的世界観である。西田はこうした分別的な見方は本当の物の見方ではない

と考えていた。彼は一貫して分別の世界を超えた無分別の世界、平等的世界を眞実の世界と見なしている。

デカルトの『方法序説』は、彼の哲学を述べた本ではなく、学問の方法論を論じた書物である。正式のタイトルは『理性を正しく導き、諸学における眞理を探究するための方法序説』である。学問の方法論として、デカルトはまず精神を白紙の状態に戻す必要があると考えた。そのためには一切のものを一度「懐疑」(doute)という篩いにかけて、少しでも疑わしいものは排除していき、どんなに疑っても疑い得ないような絶対に確実な原理から出発しなければならない。いくら立派な宮殿を立てても土台が堅固でないと砂上の楼閣になってしまうというのである。

これと同様の精神がフランシス・ベーコンの思想にも見られる。ベーコンは『ノヴム・オルガヌム』のなかで、学問の方法として帰納法を提唱しているが、それに先立ってイドラ説を説いている。イドラ(idola)というのは、偏見や先入見のことであって、ベーコンによれば、眞理を探究するにはまずもってイドラを排除することが肝要である。われわれはどんなに公平に事物を見ているつもりでも、生まれた環境や受けた教育などによって、事物に対する偏見や先入見がいつのまにか身についているので、学問を始めるにあたっては、そうしたイドラを取っ払って、精神をいわば白紙の状態に戻す必要があるというのである。

これが「科学」としての哲学の精神である。東洋では哲学は「教説」として発展したので、こうした科学的な精神は育たなかった。この点を西田は『日本文化の問題』のなかでしきりに強調している。東洋の思想は物の眞実に迫るといふ精神に欠けていた、先人の教えを鵜呑みにしてそれをひたすら注釈し実践することに汲々とするところに欠点があったという。これに対して、ベーコンやデカルトは科学としての哲学という点で見事に一致している。学問の方法としてベーコンは帰納法を、デカルトは演繹法を説くが、ともに精神の白紙の状態から出発しようとしている点では一致している。

デカルトの「我思う、故に我あり」という原理は、こうした徹底した懐疑を通して得られたものである。たとえ一切のものが疑わしいとしても、感覚的事物や数学的眞理ばかりでなく、手や足や自分という存在さえ虚偽であり虚幻であるとしても、そのように考え、疑っている自分自身は必然的に何者かであればならない。考えているときに、考えている自分が存在しないというのは不合理である。自分が存在しなければ、疑うということも欺かれるということもあり得ない、とデカルトは述べている。それはそのとおりであろう。

こうしてデカルトは「考える我」から出発した。絶対に確実なのは我の存在である。その場合、「我」というのは認識する主観であって、身体を含まない。いいかえれば精神とか靈魂とか呼んでいるものが我である。身体は精神とは異なって必然的な自然法則に従う。これに対して精神は自分の自由意思で動く。このように身体と精神は異なった原理によって作用するのであるから、両者は異なった存在である。こうして精神と物体という二元論的な世界観が生じた。一方に認識する主観すなわち我があるのであれば、他方に認識される客観すなわち物体がなければならず、主観と客観、精神と物体、内界と外界が分けられる。また、このように世界が二つに分けられると、どちらが先かという問題が必ず生ずる。精神が先であると考えれば観念論になり、物体が先であると考えれば唯物論になる。こうして唯物論か観念論かの論争が繰り返されてきた。

西田はこうしたデカルトの考え方を主観主義とも対象の論理とも呼んでいる。それは「考える我」(cogito)から出発し、「考える我」の側から世界を見ようとするので主観主義であり、また一切のものは

この認識主観にとって認識される対象と見なすので対象の論理である。それは一切のものを主観の外に、主観の対象として位置づけ、それを主観の側から認識しようとする。これが西田のデカルト観であり、同時にまたカント観でもあった。

たしかにデカルトとカントはまったく同じ立場に立っていたというわけではない。デカルトの「我」は経験的自我であったが、カントのそれは超越的自我であった。デカルトの我は個別的な我であったが、カントの我はすべての人に共通した普遍的で先験的な自我であった。この点で、カントの哲学は一步前進している。また、デカルトは、事物はわれわれが見るとおりにあるという素朴實在論的な立場に立っていたが、カントは、われわれが見ている世界は時間・空間という主観的な直観形式によって構成された世界(現象界)であって、あるがままの实在界(物自体)とは異なっていると考えた。したがって、仔細に見ればデカルトとカントの思想は異なっているのであるが、両者はともに主観と客観を分け(二元論)、主観の側から客観の世界を見ようとしている(主観主義)点では共通している。

これに対して西田は、主客未分の世界こそ真実の世界であると考え、それを純粹経験の世界と呼んだ。純粹経験という言葉そのものは、マッハやアヴェナリウスの経験批判論における *reine Erfahrung*、あるいはジェームズの根本的経験論における *pure experience* に由来している。それは西田の造語ではなく、当時の西欧の流行思想の一つであった。ただし西田はこうした思想に到達する以前に、25歳頃から35歳頃までの10年余り、猛烈な坐禅を経験している。彼の禅体験は生半可なものではなく、徹底したものであった。西田がどれくらい真剣に坐禅に打ち込んだかは彼の日記を読むと瞭然である。早朝から夜半まで、寝食を忘れてひたすら坐りつづけた。そして、そうした禅体験で会得した境地を何とか哲学的概念でもって論理化しようとした。そのとき、「純粹経験」という言葉に出会い、まさしくこれだと直観して、それを自分の思想的立場としたのである。

西田は初めのうちはジェームズの純粹経験と自分のそれとの違いを自覚していなかったようであるが、次第にその違いを意識するようになって、ジェームズから離れていった。純粹経験というのは、デカルトやカントのように世界を主観と客観に分けて対立させて、主観から客観を見るという立場ではなくて、主観と客観が分かれる以前の世界をもって实在の世界と考える立場である。それを単に経験といわず純粹経験と呼ぶのは、通常、経験といっても、そこには何らかの思慮分別が加わっているので、そうした思慮分別の加わる以前の経験を通常経験と区別する必要があるからである。だからそれは直接経験と同義である。例えば、散歩していて思いがけなく一輪の花が咲いているのを見、あつと驚きの言葉を発したその瞬間が直接経験であり、純粹経験である。そこには、自分と花との区別はない。主観と客観は未分の状態にある。しかるに、そこに反省が加わると、私が見ているという意識や、「それはバラの花である」という判断が生じ、純粹経験の状態から離れる。西田はこうした主客未分の意識の統一的状態を真實在の世界と考え、それを「純粹経験」と呼んで自分の立場としたのである。

そう考えると、例えば幼児の世界は純粹経験の世界である。というのも幼児においては自分と世界、自分と他人との区別や分別がついていないからである。また、芸術的天才の世界もまた純粹経験の世界である。というのも、例えば雪舟が一心不乱に絵を描いている場面も想定すると、その場合、もはや雪舟が絵を描いているのか、それとも雪舟が自然によって描かされているのかわからないような状態にある。音楽でも、例えば卓越したピアニストが名曲を奏でている場合を考えると、もはや彼(彼女)は自分が弾いているという意識がなくなって、ピアノを弾くともなく弾き、譜面を見るともな

く見ている状態に達する。これは禅僧が坐禅を組む場合も同様である。修練を積むと、即座に「三昧」(samādhi)の境地に入り、自分と世界との境界がなくなる。主客相没・物我相忘の状態になる。

こうして見ると、芸術家の世界と宗教家の世界には、似通ったところがある。どちらもその究極においては純粹経験の状態にある。西田はそれを「知的直観」の世界と呼んでいる。われわれには経験できないからそのような世界はないということにはならない。誰でも経験を積み修行を重ねると、そういう状態に入っていくことができる。だとすれば、西田のいっていることは真実かもしれない。われわれは既に初等教育の段階から西洋式の教育を受けているので、デカルト的な二元論的考え方の方が馴染みやすく、東洋にもとからあった考え方の方が却って縁遠くなっているのではないだろうか。

3

ジェームズと西田の純粹経験との違いについていうと、ジェームズの場合は、純粹経験は常に一樣である。それは主客未分の意識状態を指している。そこには発展とか分化とかいった考えはない。幼児の意識も天才の意識も同じ純粹経験である。これに対して西田は、純粹経験に高低・深淺の段階の違いを認める。最も低いのは幼児の意識や直接経験の段階であり、最も高いのは芸術家や宗教家の知的直観の段階である。

このように純粹経験に高下の段階があれば、最も高い段階の純粹経験は我々が目指すべき目的や目標となり、したがってまた純粹経験は倫理学の対象になる。ジェームズにおいては、プラグマティズムはプラグマティズム、純粹経験説は純粹経験説であって、両者はまったく別個の原理であった。これに対して西田は純粹経験という一つの原理でもって一切の世界を説明しようとする。それは認識の原理でもあり、実在の原理でもあり、道徳の原理でもあり、宗教の原理でもある。つまり「純粹経験は我々の思想のアルファでありオメガである」のである。西田の純粹経験説がジェームズの受け売りだというのはとんでもない間違いであって、両説は全く性質の異なったものである。

両者の違いはもう一つある。ジェームズは純粹経験を個人的なものと考えた。経験はその本性上、個人的であって普遍的な経験などどこにもないという。すると、個人の数だけ純粹経験の世界があることになり、それは必然的に多元論になる。実際、ジェームズは、晩年、『多元的宇宙』という書物を書いている。しかし西田は普遍的な経験の存在を認める。個人的な経験の奥に普遍的な経験があり、その普遍的な経験のあらわれが個人的な経験であるという。西田においては、個人的経験は普遍的経験の発展の極端と考えられている。

以上を整理すると、西田のいう純粹経験には二つの要素がある。一つは主客未分の意識の統一的状态である。これはジェームズの純粹経験にも当てはまる。もう一つは個と普遍の相即的關係であって、個と普遍は相互に切り離すことのできない一体不二の關係にあるものと考えられている。西田は個人的な経験と普遍的な経験を分けない。普遍的な経験(西田はこれを「根源的統一力」とか「一大人格」とか呼んでいる)は不断に発展していて、その極限が個であると考えている。

西田哲学には物を見るのに、自己の側から見る視点と、物や世界の側から見る視点とがある。そしてこの両者が同一であると説かれる。主観即客観・客観即主観、内即外・外即内、個物即普遍・普遍即個物、一即多・多即一である。通常、西田の純粹経験は主客未分の状態と規定されるのであるが、むしろ個と普遍の相即的關係の方が重要である。個は普遍の顯現であり、その発展の極端がわれわれ

の自己であるという。これはヘーゲルの「具体的普遍」の思想に似ている。ヘーゲルのいう絶対者は特殊を超越したものではなく、特殊な者に内在して自分を展開していく。両者はともに個物や特殊を「一般者の自己限定」としてとらえている点で共通している。西田自身も自分の考えに一番近いのはヘーゲルであると考えていた。彼の純粹経験説はジェームズの影響よりも、むしろヘーゲルの影響をより多く受けている。

さて、以上のことと関連して、『善の研究』の中で何度も繰り返し語られている思想がある。それは「昨日の私の意識と今日の私の意識は直接に結びつくように、私の意識と汝の意識は直接に結びつく」という思想である。昨日の私の意識と今朝の私の意識は直接に結びつく。例えば昨晚9時に寝て、今朝6時に起きたとすると、そこに9時間の間隙がある。その間、意識が途絶えているにもかかわらず、起床すると私の意識はすぐ昨晚の意識と結びつく。それは同じ私の意識である。この考えは誰にも躊躇なく受け入れられるであろう。それは自己の同一性の主張である。しかし、西田はそれに続けていっている、「それと同じように、私の意識と汝の意識とは直接に結びつく」と。この後半の文章はなかなか理解しがたい。それは自他の不二性の思想であって、本来、我と汝の区別はない、むしろ我と汝の区別のなくなった世界こそ真実の世界なのだという主張である。禅の公案にある「張公酒を喫して李公酔う」と同じ精神である。どうしてもわれわれは、私は私、汝は汝と分別的に思考するので、こうした自他不二の考えはなかなか受け入れがたい。しかし、よくよく考えてみると、それは不合理であるどころか、むしろ道理にあっているのではなかろうか。反対に、個体的自己という観念の方が抽象的なのではなかろうか。

これを一つの比喩でもって考えてみよう。今、仮に海面上に二つの岩が突き出ているとする。これを同じ岩だという人はいないであろう。二つの岩は位置も形状も大きさも違っている。甲の岩と乙の岩はまったく別個の岩である。このことを疑う人はいない。しかし、これが唯一の見方であろうか。もっと別の見方ができないだろうか。

私は別の見方ができると思う。例えば潮が引くと、次第に海面が下がり、今まで見えなかった部分が見えてくる。すると満潮時には二つの異なった岩と見えたものが、干潮時にはつながって一つの大きな岩であることが判明する。伊勢湾にある夫婦岩などはその典型であって、時間によって二つの岩はくっついたり離れたりする。海面レベルで見ると二つに分れて見える岩が、同時に、海底レベルから見ると、二つの岩ではなく、じつは一つの岩の二つの部分である。その違いは、われわれの視点をどこに置くかの違いであって、それぞれの視点から見れば、どちらも真実である。

これを物の見方に譬えると、日常的レベルで見る世界はいわば海面から見ている世界であり、そこでは事物は分別して見られる。つまり甲の岩と乙の岩は分別される。それはもっとも表層的な物の見方である。しかしわれわれの自覚が深まると、いわば海底から物を見ることができるようになる。これが自覚的レベルで見る世界である。そこでは甲の岩と乙の岩の区別はなくなり、両者は一つの岩の二つの要素となる。私と汝の区別もこの甲の岩と乙の岩の関係に準えることができるだろう。

このように日常的レベルで見る世界と自覚的レベルで見る世界では物の見え方がまるで違ってくる。われわれは日常的レベルにこだわっているが、西田は自覚的レベルで物を見ようとしているのである。そう考えれば先の西田の言葉は理解することができるのではないだろうか。日常的な常識レベルで見ると、私の意識と汝の意識はまったく別個の意識である。私の意識は私の意識であり、汝の意識は汝の意識である。しかし、自覚的レベルで見れば、私の意識と汝の意識は直接に結びつく。私の意識は

同時に汝の意識であり、汝の意識は同時に私の意識である。

後期西田哲学では、「私は私の底において汝と出会い、汝は汝の底において私と出会う」とか、「私は私の底に汝を見、汝は汝の底に私を見る」とかいう。この場合、「底」というのは「絶対無の場所」のことである。現実の世界の根底は絶対無の世界であり、悟りの世界である。それはあらゆる分別のなくなった世界であるから、そこでは私と汝との区別もまたなくなる。そして、こうした絶対無の自覚において初めて真の意味で人格的な私と人格的な汝が直接に結びつくのである。

4

西田哲学は以上のような自覚的レベルから世界を見ることを説く哲学であるといえるだろう。先ほど「自己が自己でないものになる」ということをいったが、それが真の自己の世界である。どこまでも自己が否定されていって、もはや自己でないものになりきった境地が絶対無の世界である。そこでは、いわゆる自己というものがなくなり、したがってまた自己と汝との区別もなくなる。すべてのものが融合して一体不二となる。いわゆる仏の世界とはこういう世界のことをいうのではなからうか。

仏教の思想にもいろいろあるが、一切唯心造という考え方がその基本にある。一切のものはわれわれの心を反映したものである。心のあり方や状態の如何によって、そこにあらわれてくる世界が異なってくる。例えば穢土即浄土ということがいわれる。それは、汚れた世界はこちら側にあって、その向こう側に浄らかな世界があるという意味ではない。仏教は本来そういう分け方をしない。そうではなくて、穢土の世界が即ち浄土の世界だということである。世界はあくまで一つであるが、その唯一の世界がどのようなものであるかは、われわれの自覚や意識の程度に応じて違ってくるということである。深いところで見れば深い世界が見え、浅いところで見れば浅い世界しか見えない。それはちょうど同じものを見ても子供と大人では違ったものに見えるのと同様である。大人から見れば何の変哲もないものに子供は脅えたり、胸を躍らせたりする。このように、一切のものはわれわれの心の反映である、というのが仏教の基本的な考え方である。自分の自覚を深めていくと、今まで見えた世界が違った形で見えてくる。今まで見えなかったものが見えてくる。

西田哲学においては、つねにこちら側から見る視点とあちら側から見る視点が相即している。こちらから見ると違って見えるもの、矛盾しているもの(分別的世界)が、あちらから見ると同じもの、自己同一(平等的世界)に見える。この意味で、世界は「絶対矛盾的自己同一」である。西田哲学は個人の側から出発する視点と、個人を絶対者の顕現として見る見方と、両方の見方を常に併有している。結局のところ、「世界が自覚する時、我々の自己が自覚する。我々の自己が自覚する時、世界が自覚する。我々の自覚的自己の一々は、世界の配景的一中心である」という言葉が西田哲学の核心を表現しているといえるだろう。

(記録・文責 和田 倫明)

フランスの高校における哲学教育

首都大学東京准教授 西山 雄二

本日上映しました映画『哲学への権利 — 国際哲学コレージュの軌跡』は、「脱構築」で知られるフランスの哲学者ジャック・デリダらが創設した学校「国際哲学コレージュ」の話です。私は2001～2003年に留学しているときに彼の最後のセミナーに2年間出席したのですが、デリダは世界的に有名な、おそらく最後の哲学者だと思います。デリダの映画を製作した目的はこの学校を紹介することではありません。彼の実践例を参照しながら、「大学とは何か」「哲学とは何か」「哲学を教えるとは何か」「教えることでお金をとるということはどういうことか」「なぜそのためのキャンパスが必要なのか」といった重要な問いについて、いろいろな場でいろいろな人と議論をすることが主たる目的です。ですから、映画上映の後には必ず討論を併催しています。これまで日本全国の大学、アメリカ、フランス、香港、韓国、ドイツ、この11月にはイギリスと、世界中の大学で映画を上映し討論をしています。この2年間で60回ぐらい上映し、その成果が今年の2月にDVD付きの書籍『哲学への権利』として勁草書房から出版されました。



普通の哲学の研究者と比べると、映画製作と上映の活動を通じて、私は3重ぐらい遠回りしていると言えます。普通、研究者は哲学の本を読んで論文を書きます。書かれたものから書かれたものへの平行移動です。しかし、私は哲学者がつくり上げた「本」ではなく「学校」をテーマとしています。問われるのは著作ではなく、学校という実践的な制度です。デリダはすでに死去しているので、国際哲学コレージュの関係者にインタビューをし、「研究論文」ではなく「映画」という形にしました。そして、その映画に思う存分旅をさせながら、それぞれの場所で上映と討論をし、最後にその成果を「DVD付きの本」にまとめたのです。哲学者の著作ではなく彼の学校、論文ではなく映画製作と上映・討論会、そして最後にDVD付の著作の刊行——従来の典型的なスタイルと比べると、何重もの迂回を経た形になります。ただ、それぞれの場所でたくさんの出会いがあり、刺激的なお話が色々と聞けるので、私はこのスタイルに満足しています。



さて、今回は都倫研での発表ですので、フランスにおける哲学教育の背景についてご説明したいと思います。

映画では、登場する哲学研究者が「私は高校で教えている」とか、「高校の先生も国際哲学コレージュのディレクターになることができる」というセリフがありました。フランスでは高校の哲学担当の先生も研究ができる環境にあります。大学院を出てすぐに大学の教員になるのは難しいので、高校の教員として働きながら博士論文を書いて、その後大学のポストに就くというパターンは珍しくありません。映画に登場するカトリーヌ・マラブーは今日では世界的に有名な哲学者ですが、彼女も最初は高

校の哲学教師でした。サルトルも最初は田舎の高校教師でした。ということは逆に、高校教師の研究者としてのクオリティはたいへん高いと言えます。

バカロレアの哲学試験

フランスの高校では3年次に哲学が必修で、大学入試にも哲学が出ます。まず大学入試のことをお話ししましょう。例えば、今年2011年の文系の問題は以下の通りです。

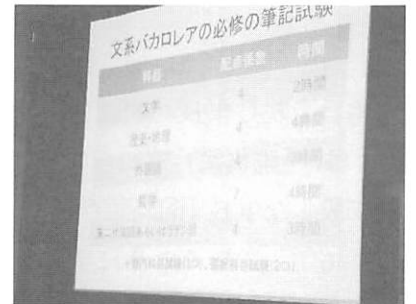
1. 科学的な仮説を証明することはできるのか？
2. 人間は自らの幻想を抱いてしまう定めなのか？
3. ニーチェ『喜ばしき知』抜粋の注釈

受験生はこれら3題のうち1題を選択して4時間かけて論文を書きます。持ち込み資料はなしですが、必ず「プラトンによれば…」「モンテーニュによれば…」といった形で引用しなければなりません。昨年2010年の問題はこうです。

1. 真理の探究は利害を超越したものであるだろうか？
2. 未来を獲得するために過去を忘れなければならないのか？
3. トマス・アキナス『神学大全』の抜粋の注釈

1題目は、例えば、原子力の研究と原子力産業の利権に影響を受けること、すなわち、科学とお金の関係においてどうしたら真理に対する中立を保てるのか、などと答えることになります。3題目は中世の原典のテキスト注釈ですが、日本で言えば鎌倉仏教の原典を注釈するようなものです。ちなみに、昨年2010年の文学の問題（2時間で小論文作成）は次の通りでした。

1. 1) 『オデュッセイア』の第5-13歌において、オデュッセウスにとって、アテナイの女神は何を表現しているのか。2) オデュッセウスは何度も死に直面する。彼の旅程において、こうした経験はいかなる役割を果たしているのだろうか。
2. 1) 試験問題に記載されている『パンセ』の抜粋集のなかで、「気晴らし」がとくに重要であるのはなぜか。2) 『パンセ』の読解は「並外れた仕方では暗闇のなかに沈んでいくこと」に似ているとある批評家は述べています。試験問題に記載されている抜粋集の読解に基づいて、こうした判断についてコメントしなさい。



バカロレアという制度

このバカロレア (Baccalauréat) 制度の歴史はひじょうに古く、ナポレオンの時代からあります。バカロレアは、フランスにおける大学入学資格の国家統一試験であり、入学試験と入学資格の両方を表します。種別としては、大学向けの「一般バカロレア」のほかに、「専門バカロレア」と「工業バカロレア」があります。日本のセンター入試とは異なり、バカロレアは一つの資格免許です。この免許を取れば、原則としてフランスのどこの大学にでも入れます。日本で言えば、この試験に通れば東大に入ってもいいし、地方の大学に入ってもよいということです。基本的には居住地に近い大学に通うようです。フランスには大学が約80ありますが、大部分が国立大学で私立大学はほとんどありません。

各科目20点満点で採点し、平均点が8点以下だと不合格です。論述問題なので一見難しそうにみえるのですが、解き方や点のつけ方などはやや形骸化していて、近年は合格しやすくなっています。日

本と同様に多くの若者が大学に行くべきであるという風潮があるので、取得しやすくなっているでしょう。バカロレアの試験は6月の半ばに実施され、7月の初旬に合格発表となります。日本以外の国はほとんどが9月から新学期が始まるので、学生はTシャツで受験し、合格発表を見に行くという風景です。

文系のバカロレアでは必修の筆記試験があります。それは、文学、歴史・地理、外国語、哲学、第二外国語あるいはラテン語、プラス専門科目（1つ）、選択科目（2つ）などです。各科目には配点係数があります。20点満点を何倍して得点に反映させるという計算方式ですが、哲学の比率は他の科目と比べて高い（配点係数は哲学は7でそれ以外の科目は4）。哲学の試験は入試初日に設定され、時間も4時間と長い。つまり、哲学に対する比重はたいへん高いのです。

哲学教育の理念

こうした哲学教育の必修化は1925年の教育省の通達から始まりました。哲学教育の目的は次のようなことです。すなわち、高校までは小学校からいろいろな科目を個々バラバラに学ぶ。だから、大学に入る前にそれまで学んできたことを総合する必要がある。例えば、「人間とは何か」「正義とは何か」といった哲学的な思考訓練を経ることで、雑多な知識を抽象的に総合していく力が身につくのです。

また、哲学教育は、見識豊かな自主的判断を有する市民を育成するために必要であると考えられています。フランスでは18歳から選挙権が与えられるので、高校を卒業した若者が適切に物事を考えられる「市民」でないと困るわけです。そのために、哲学のバカロレアでは、4時間の抽象的な思考と論述に耐えられる思考力と判断力が求められます。こうして、哲学とは高校生の一般教養を完成させる要なのです。

高校最終学年での哲学教育

哲学は高校の最終学年で必修科目となっています（2011年秋からは哲学の早期教育が実験的に導入され、1年次から入門的授業が始まる学校も出ています）。フランスでは文系、経済、理系と3つのコースがありますが、週3時間から8時間、哲学が必修となっています。文系は8時間の哲学必修で、哲学のウエイトが相当高いと言えます。授業の進行ですが、50ほどの基本主題（意識、情念、言語、真理、労働、正義、自由など）から、プラトンやサルトルなどの過去の重要な思想家とその原文が参照されます（残念ながら、この場合の「哲学」は古代ギリシャからサルトルまでという限定つきなので、それ以外の地域の「思想」については教えられていません）。必ず原典、すなわち、プラトン、サルトル、トマス・アキナスなどのテキスト（あるいはそのフランス語訳）の抜粋が配られ、それらと格闘することが求められるのです。そのため、授業は単なる若者向けのしゃべり場、たとえば「愛って何？」とか「働くって、どういうこと？」といった通俗的な人生論にはなりません。思想家のオリジナル・テキストを辿ることで何が言えるのかという文献学的やり方がベースです。また、単に思想家のキーワード（ソクラテス－無知の知－産婆術など）を暗記するのではなく、自分なりの思考と論述が重視されます。教科書の使用は必ずしも推奨されず、教え方は現場の教師の裁量に任されています。

学校の哲学教育を補完する出版物

次に、学校の哲学教育を支えるような出版物がいくつかありますので、ご紹介しましょう。まず、若者向けの哲学の月刊誌「Philosophie」です。過去の特集タイトルを挙げてみると、「哲学的な旅」「左翼と右翼 — なぜ左翼と右翼はいまだに私たちを分断するのか」「今日の勇氣」「死 — 敢えて考えてみよう」「アメリカ — なぜアメリカは私たちとは思考が異なるのか」（この号は9・11の後に発行されました）などです。この哲学雑誌は毎年6月、バカロレアが終わった時期に別冊「哲学の入試のためのサバイバルガイド」が出ます。中身はマンガつきのポップなものです。例えば、時間配分についてのノウハウがあります。最初の5分で問題を読んで趣旨を理解、次の1時間で自分の知識を収集・整理など、4時間の試験時間をどう使えばいいのかが示されています。また、落第点の8点の答案を例示し、どうやれば合格答案が書けるのか、赤ペンで添削指導されている記事もあります。ほかにも、社会、正義、権利、自由などの重要テーマのリストと解説が掲載されています。



また他にも、哲学関係の「マニュアル本」もかなりたくさん出ています。バカロレアの試験はだいたい出題される問題が予想できます。「意識」や「正義」といった主要概念が扱われ、聞いたことのないテーマはあまり出ません。そのため、受験参考書の類がたくさん刊行されています。例えば、Nathan 出版社から出ている Les Intégrales de Philo シリーズは重要著作の解説本です。ルソー『社会契約論』の巻の内容ならば、『社会契約論』の抜粋と注釈、ルソーの人物説明、キーワード解説などが詰まった100頁ほどのマニュアル本です。また、Flammarion 出版社の GF Corpus Philosophie シリーズは、「時間」「意識」「死」「正義」「情念」「神」「身体」など、主題別の抜粋解説集です。例えば、「時間」の巻ならば、時間についてどのように考えたらよいかについて100ページくらいの概説があり、その後、アリストテレス、ハイデガー、アウグスティヌス、フッサール、カントなど20人ほどの哲学者が時間に言及した有名なテキストの抜粋がついています。巻末には時間に関連するキーワード集（持続、連続性、因果性、モナド、起源、現前など）もあります。こうしたマニュアル本は日本円で600～1000円ぐらいで入手できますが、高校生にはたいへん便利です。なるほど、日本でも似たような出版物はあります（新書『はじめてのヘーゲルの精神現象学』など）。ただ、決定的な違いは日本のものは執筆者の解釈で書かれていて、思想家のテキストはときおり引用として差し挟まれるだけです。フランスのマニュアル本の場合は逆に、まず思想家の原文があり、その注釈が付加されています。このような出版物は日本ではあまりみられませんし、あったとしても各社バラバラで単発的な刊行物で、フランスのようにシリーズ化はされていません。フランスでは、キーワード集が40～50種類、文学の作品別解説で80種類もシリーズ化されています。こうした出版物があると、大学入試に限らず、ちょっと哲学を勉強しようかなと思う読者にもたいへん便利です。



パリ郊外の高校見学

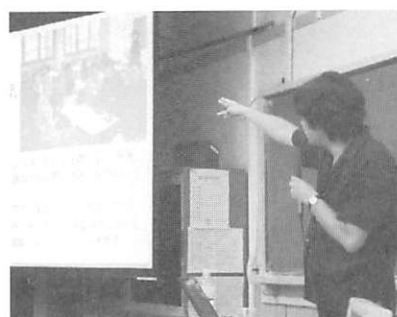
私はパリの郊外のジュール・フェリー高校に哲学の授業を見学に行ったことがあります。この高校は成績で言うと中の上くらいのレベルです。まず、職員室に驚いたのですが、共同のテーブルとロッ

カーだけで、個人の机はありません。大学でいえば非常勤講師の控え室のような光景です。先生の勤務は週3日で、教師は授業が終わったら帰ります。クラス担任もクラブ顧問も職員会議もないからです。

私が見学した日は、「欲望と自由」というタイトルで授業が行われていました。先生の説明によれば、「欲望は受動的で情動的であるために、人間の自由に対する脅威である。欲があればそれにつられてしまい、確固たる自由が揺らいでしまう。欲望はまだ実現されていないものに対する願望であって、その実現をめぐる本人の能力が試される。それゆえ、欲望と自由については、自分の能力に応じて、自己をいかに統御すればよいかの問題になる」。そのことを具体的に説明するためにデカルトの自由意志、プラトンの不死の問い、ストア派の自己統制などが参照されました。

次は、2年生向けの授業に出ましたが、作文の講評と添削が行われていました。私は9月の新学期まもない11月に訪問したので、哲学の授業は始まったばかりです。けれども、学生に出した作文のテーマは、「動物はいかなる意識を持っているのか」「欲求と欲望はどう違うのか」「『実存は本質に先立つ』というサルトルの命題をどう考えるか」でした。その作文を返しながら、先生は「みんな全然できてなかったよ」というコメント。その先生はとても授業が上手で、学生が曖昧に使っている概念、例えば「自律と他律」「偶然」「反省」などがどういった概念なのか、明確な規定を加えていきました。

教室の雰囲気ですが、授業中、学生の質問が活発でした。その内容は事実確認のレベルから論理的な質問、的確な反論のレベルまでさまざまでした。「逆説と矛盾はどう違うのですか」などの難しい質問もあって感心させられました。教師と学生との間で絶えず対話や議論がなされることで、教室全体が理解を深めていくという連帯感を感じました。授業中おしゃべりをしている人がいたので、友達同士のおしゃべりかなと思ったら、おしゃべりではなく議論が始まっ



ていました。基本的に居眠りはいません。居眠りは日本の特殊事情でしょうが、フランスでは学校で、いやそもそも社会のなかで居眠りというのはありません。休み時間に学生に、「大学入試にあるから、このような難しい哲学を勉強しているだけで、必修でなければ取らないでしょう」と尋ねました。学生からは「とんでもない。哲学は人生にとってとても重要な科目なので、真剣に取り組んでいます」と返答されて驚きました。

授業の方法ですが、教科書はなくてプリントを配布していました。「ここは重要だよ」と先生が言って読み上げると、学生はノートを取ります。授業では、人物名、著作、キーワードを暗記するのではなく、何かを考えるときの基準や技法を習得することが目指されます。自由に議論することが重要なのではなく、やはり思考のための型が必要なのです。「自由と他律」や「絶対と相対」、「逆説と矛盾」がどう違うのか、というふうに、的確な思考の型や道具立てが教えられます。学生はまず型を習得することではじめて、自由に議論を展開できるようになるわけです。ピアノの練習と同じですね。ピアノもはじめは窮屈な型にはめられて、単調なカノンとかを練習させられます。それと同様に、一度、型にはめてからでないと、自由に何かを考えることはできない。思考の型と思考の自由は密接に関係しています。フランスの高校では、学生を型にはめて、型の中で考えるとはどういうことか、そうした実践を古典的な哲学テキストを参照しながらやっているという印象をもちました。

こうした高校生たちが哲学の試験を受けて大学に入ります。このような教育基盤と人材にもとづい

て、社会の中に哲学のさまざまな制度があります。今回の映画で描かれた国際哲学コレッジは、大学の外に哲学の活動を創造的に開く試みです。「市民に開く」といっても、カルチャーセンター風ではなく、国際的な連携を模索しつつ、ある程度プロフェッショナルな哲学が展開されています。国際哲学コレッジでは、昨年2010年に改選があり、半数が新しいメンバーに代わりました。私も選出されて、唯一のアジア人のメンバーです。議長や副議長も代わり、今は要職は全員、高校の先生です。これはコレッジでは史上初めてのことです。世界的にみても、政府が予算を出している国際的な哲学センターの幹部が全員高校の先生というのは、かなり特異なことでしょう。若いメンバーが多く、ブログやフェイスブックを活用してとても活気があります。私は毎年3月末に国際哲学コレッジでセミナーをやるのですが、こうした場に参加することができて大変幸運に思っています。

(記録・文責 村野 光則)

【参考文献】

西山雄二『哲学への権利』（勁草書房）DVD 付き

都内・近郊の宗教施設見学案内

東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 和田 倫明

諸事情から「都市教養課題研究」という奇妙な名前の科目を担当して2年がたった。「都市教養」科目というのを置かなければならないというので、引き受けることになった以上は今までになかった、何か面白いものを作ってやろうと思い、かねてから興味があった都市近郊の宗教施設を回る集中講義を企画した。

もともと神社仏閣を訪ねることにそれほど興味があったわけではないのだが、きっかけは実はずいぶん昔の全倫研の臨地見学会で、今の東京ジャーミイの前身を訪れたことがあった。現在は荘厳で美しく建て替えられたモスクも、当時はまだいたって質素なものだった。国内にモスクはここと神戸にしかありませんと説明された記憶がある。白塗りの壁に帯状の文様があって、これにはどのような意味があるのか尋ねたところ、実は最初は何も描かないはずだったのだが、日本の職人さんがそれでは納得できず、どうしても何か描かせてくれというので、仕方なく描いてもらったものだという話が忘れられない。国内でムスリムに出会うことはまだほとんどなかった時代だったから、それは強烈な異文化との出会いを印象付けられた。後に東京とジャカルタとの交換留学の視察に出かけたときに、ムスリムのお宅に泊めていただき、また我が家にもお泊めしておもてなしする機会があったりして、イスラームには興味をもちつづけてきた。

これらの体験に、自分自身や家族の宗教生活や、身近な人々との交流も加わって、宗教と生活についての教科内容には、関心をもちつづけてきた。その上で、不満な点があった。

『現代社会』では、宗教を生活文化と結び付けてとらえていて、これは実感ともかみ合うのだが、センター試験等への対応のために、教科書でも『倫理』から引いてきたような知識内容が増えてきている。その『倫理』ではたとえばイエスの思想、ブッダの思想として学ぶので、生活の視点が落ちてしまう一方、教義・理論的につきつめた真髄から考えてしまうので、例えば「神の愛を説くキリスト教を信仰する欧米諸国は、どうして戦争するの?」、「ゴータマに倣ってみんな出家しちゃうたらどうなっちゃうの?」という、いかにももっともな「純粋な」疑問に直結し、現実とのギャップから、期せずして現行の宗教にある種の胡散臭さを漂わせてしまうことになるのである。

キリスト教も仏教も、またイスラームでさえも、あえていえば「大衆化」したからこそ多くの信者を抱える世界宗教になったのであり、その実際にふれること、体験的に宗教を生活の中に置くことをしないと、宗教を理解することは難しいと思われる。そのような認識から、さまざまな宗教空間に身を置かせることをしてみたかった。

幸い、「都市教養」科目の集中講義は、かなり自由に設計することができたし、忙しい夏休み期間にわざわざ参加する4・5年生の意欲は高く、学生のレポートを見ても当方の意図はある程度伝わったと考えている。

高校の授業でそのまま参考になるとは思えないが、校外学習や公開講座の計画や、先生方のご興味に供することができればと考えている。以下はその簡単なコース紹介である。

第一日目：埼玉方面

・東武東上線若葉駅集合－聖天宮〔道教〕－（若葉駅－川越駅）－川越喜多院〔天台宗〕、仙波東照宮－成田山川越別院〔真言宗〕－川越キリスト教会〔聖公会〕－蓮馨寺〔浄土宗〕－他、自由見学－川越駅解散

第二日目：横浜方面

・JR鶴見駅集合－総持寺〔曹洞宗〕－（鶴見駅－保土ヶ谷駅）－保土ヶ谷神明社、庚申堂－（保土ヶ谷駅－元町・中華街駅）－外国人墓地、カトリック山手教会、他自由見学－関帝廟、媽祖廟〔道教〕－元町・中華街駅解散

第三日目：都内1

・メトロ九段下駅集合－靖国神社－千鳥ヶ淵戦没者墓苑－（市ヶ谷駅－四ツ谷駅）－聖イグナチオ教会〔カトリック〕－（四ツ谷駅－御茶ノ水駅）－湯島聖堂〔儒教〕－神田神社－（新御茶ノ水駅－湯島駅）－湯島天満宮－上野公園・寛永寺〔天台宗〕弁天堂、清水観音堂、花園稲荷、上野東照宮、五重塔、根本中堂、両大師堂、徳川慶喜の墓など－上野駅解散

第四日目：都内2

・都営地下鉄御成門駅集合－愛宕神社－安蓮社－増上寺〔浄土宗〕、芝東照宮－（大門駅－築地市場駅）－水神社遙拝所、波除稲荷－築地本願寺〔浄土真宗〕－聖ルカ礼拝堂〔聖公会〕－（築地駅－代々木上原駅）－東京ジャーミイ〔イスラーム〕－（代々木上原駅－新御茶ノ水駅）－ニコライ堂〔正教会〕－柳森神社－秋葉原駅解散

第五日目：都内3

・メトロ江戸川橋駅集合－東京カテドラル聖マリア大聖堂－護国寺〔真言宗〕－雑司ヶ谷霊園－雑司ヶ谷旧宣教師館－大鳥神社、鬼子母神、法明寺〔日蓮宗〕、威光稲荷－立教大学チャペル〔聖公会〕－長崎神社・金剛院〔真言宗〕－蓮華寺〔日蓮宗〕－哲学堂公園－氷川神社－北野神社－新井薬師〔真言宗〕－新井薬師駅解散

いずれも、一日で十分余裕をもってまわれるようになっている。なお、第一日の聖天宮は事前に依頼すれば解説付き、第二日の総持寺も予約しておけば解説付きの定時拝観に参加できる。第三日の湯島聖堂の大成殿、神田神社の資料館は、週末のみの公開。第四日のニコライ堂は平日のみ、解説付きの見学可。増上寺は正月、五月、九月の15日のみ、本尊や経蔵の公開や徳川家墓地の無料公開がある。第五日の哲学堂公園の古建築の公開は、春のゴールデンウィークと10月の週末のみである。詳しくは下記参考資料をご請求の上、ご覧いただきたい。

【参考文献】

和田倫明「『都市教養課題研究』実施報告」東京都立産業技術高等専門学校研究紀要第五号 pp.104-111, 2010.

公民科の授業内容を書き取らせまとめさせるための試行

東京都立板橋高等学校 渡邊 安則

1. ノートをとらない／とれない生徒

今の生徒の多くは、書くように指示されないと書き取らない。書き始めても、何を書き取ればいいのかと聞いてくる生徒も多い。とりあえず板書をそのまま書き取ることはするが、板書したことだけでも書けばいい方で、中には板書の一部だけを書いて手を止めてしまう生徒もいる。それでも本人たちは「ちゃんと書いている」し、「勉強している」という気になっているものと思われる。何も書かない、ノートを開くことすらしない生徒よりは遙かにましではあるが、それで何かを勉強して、何かを定着させることになるのかどうかははなはだ疑問である。

ノートをとらない、に対して「とれない」生徒もいる。「何を書いたらいいのか」聞くくらいならまだいい方ということになる。何を書くかわからない、というのはまだ書く気があるわけだ。書く気があるのにノートをとれない、というのは、何よりもそれまでにノートの取り方、作り方を学んでいないということではないか。どうするかを指示すればできるというのは、つまり自分のやり方を見つけていないということ。ノートをとらせるといっても、実はただ書けばいいのではなく、ノートをとってそれを生かす方法を各自が身につけるようにしなければならない。書いていればいいのかというだけでは何もノートでなくてもいいことにもなる。

最近生徒によく言っていることに、「就職してから指示や指導を受けた時、メモするからもう一度言ってください、などと言うつもりか」という言葉がある。ノートを取らなくても大丈夫、後でまた聞けばいい、などという習慣が学校でついているとしたら、実際に社会に出てから役に立つ行動の訓練がなされていないということにもなるのではないか。そんな具合なら、学校を出ていても役に立たない、といわれても反論のしようがない。ノートを取ることを、社会に出るための基礎学習の一部として改めて位置づけておく必要があるのではないかと思う。

2. ノートをとって何をするのか

ノートをとることは、板書を写すほか、聞き取ったことをメモするということも含んでいるはずである。そのようなメモをとることができる生徒はどのくらいいるだろうか。また、メモはしているがどうまとめたらいいかわかっていない者はかなりいるだろう。中には、教員が語ることを漏らさず書き取ろうとする者もいる。それはそれでいいし、書き取ればたいしたものだ。ただし、多く書き取ればその中の何所が重要なのか、確認しておくべきことは何か、改めて整理しないとイケない。

授業を進める際に、前の時間にどのようなことを扱ったのか確認することがある、というよりそうすることは必要なはずだ。ノートをとっていても、学習した内容を確認するための役に立たないので書いてある意味が半減する。書いてあればそれを見ながら思い出すやすがにもなるから、もちろん無意味ではないのだが、ノートには記憶の補助という意味の他に学習内容や考えたこと、気づいたこと、疑問に感じたことなどを書き残しておくという役割もある。気づく、感じる、思うことをその場

限りのものにしないため、である。授業中にわからないことを質問するというのは当然のことであるはずだが、教員への質問は当たり前に行われているのかどうか。(自分の勤務校を基準に考えてはいけない気もするが、教員からの質問にもなかなか反応しない、答えない、答えを考えようとしなない生徒は少なくないように思う。反射的に思ったことを口にする生徒はいるが、それは授業と関連しないことも多いから教員側で結びつけてやらねばならない。そのときに示す関連を聞き取りきれない生徒が多い、ということもあるのではないか。) 聞かれたことにどう答えるかという点が教員側の課題でもある。意味を感じれば書くはず、とはいえ、意味を感じさせる方法が問題だ。

3. 「書き写す」ことと「書き取る」こと

ここで「書き写す」というのは、板書を書き写すことに加えて教科書や資料集からの転写を含んでいる。目で見て確認できる文字をノートに書き写すことである。板書をきれいに整理して、きちんとまとめたかたちで行うことによって生徒が書き取りやすくする、というかたちで教授法の一部に加えられていることである。指導書にも板書例が示されるように、生徒の「書写」を助ける意味で板書が重視されるのは当然ではある。だが、詳しいところまですべて板書するかというと、そんなことをしては黒板に向かって教員が書いている時間が長くなって、説明の時間もなくなってしまうのはいうまでもない。ただ「書き写す」のではなく、書かれたことを写す上に何を付け加えるかが重要であるはずだ。

常々生徒に言っていることに、「板書は見出し、本文は語り」だということがある。ポイントになることは板書するが、細かい内容や説明は口から出る言葉にある、と言っている。だから話されていることをよく聞いて、それこそ「書き取る」ようにしなければならない、そう指示するのである。つまり「書き取り」とは「聞き取り」であると言っているわけだ。聞き取りきれなかったら、聞き返す、という方法がある。それができるようにさせたいというのが筆者の思いである。

ところが、今の生徒は授業中に発言したり質問したりすることを恥ずかしいと思う、という話がある。勉強する意欲を示すこと、勉強する態度を見せることが何か格好をつけているように感じる、という話だったろうか(誰か詳しい人がいたら教えてください)。何ごとであれ、真剣に取り組むことを馬鹿にする風潮もある。しっかりとノートをとり質問するというと、「ガリ勉」のような言われ方をすることもあるのだろう。授業の後に質問するというのも同じように見られる。学校や生徒にもよるが、始業のチャイム(ノーチャイムの学校もあるとはいえ)が鳴っても授業に入れない、その時点では授業準備をしていない、という生徒や、終業のチャイムと同時に席を立ったり教科書をしまったり(まだ説明が続いていても関係なく)する生徒もいる。そういう生徒たちに、どう対処していくかというのが課題であることになるはずだ。

「書き写す」だけでもさせるために、プリントを使う方法がある。それだけではただの穴埋めになってしまうことも多いし、それだけでちゃんとできていると思われても困るが、まずは書かせることを主眼にしてすすめるやり方だ。後置する資料のうち、穴埋め型の資料1のプリントはこの方法に即した教材である。現社のプリントだが、倫理も含めてどの教科科目でも使える方法であることはいうまでもない。しかし、教科書をもとにして作成すれば教科書からの「書き写し」でできてしまうことも事実である。授業で話す内容を加えれば聞き取り、書き取りも可能だが、それも「どこに書くのかわからない」という声が出てくればまた書き写しに近づいていく。そしてノートには必ずしも結びつかない。

もう少しなんとかしようとする、書いたものを改めてまとめ直す作業をさせる試みができると思う。その試みのひとつが、解答欄を枠で取った形の資料2のプリントである。これは別にノートを取っていることを前提にする。ノートに取った内容を整理してまとめ直すという作業を経て、書き込んで提出させる方法をとった。この場合には、どのようにまとめたらいいか生徒が理解できるように、授業中に整理して説明や板書を行うことが必要だ。とはいえ、このことはどんな授業をするとしても同じではある。どのようにまとめたらいいかを明示することももちろん必要になる。そのために、提出されたプリントには解答例（このようにまとめてほしい、というもの）を印刷して返却した。そこまで確認した生徒は多くはないはずだが、本当は返却したところでもう一度要点を確認させるようにしたかったところではある。また、この形式を取っていた時にこのプリント自体をノート代わりにして書き込んでいた生徒も多かった。そうするとノートを使わせることにつながらないので、繰り返し注意をしたがなかなか功を奏さなかった。

現在（平成23年度）は、一切プリントを使っていない。プリントを使って書かせてもノートの作成につながっていったいないこともあるが、プリントがそのまま考査の内容につながるように考えて「書いてあること」「書き取ったこと」だけで済ませようとする傾向が強いということが大きい。プリントを使うことはあくまでも学習の助けであって、それで事足りるというものではないのに、「大事なことはまとめて示してほしい」というような考えで、プリントに頼ってそれ以外の学習活動を省略しようとする傾向が生徒にあると思える。このような状態では、プリントをつくることで逆に授業で話している内容に意識を向けることを阻害する可能性が高い。そこであえて、講義形式に徹底して板書と説明を書き取らせることに注力している。板書したことを生徒が書いているかを確認して、書いていなければ書き写しを指示。場合によっては行間の取り方やその先に書き込むことの予告をしながら板書をすすめる。それに加えて口頭での説明を行うが、ここが大事、はその時々追加説明、書き取り指示を出すなどが必要になる。そこまで話しては生徒自身の判断ができないともいえるが、生徒自身が聞き取ったことを取捨選択できないのであればサポートの指示を出してやらなければならない。「何が大事かわからない、判断できないのであれば全部書き取れ」という無茶なことを指示してもいるが、それができるほど早くペンが動く者はそう多くないから、やはり指示を出してやることは必要である。

4. どうやって「書き加え」させるか

板書は文字の大きさ、チョークの色、板書事項の並べ方など、気をつけることが多い。正確な表記を確認しておくことももちろん必要。外来語や翻訳語を紹介する場合、その意味を解説するために原語を示すこともするが、そのときにスペルを間違ってはよろしくない。多くを書いて、次を書くために前の板書を消せばそれを再度示すこともそう簡単ではない。加えて、板書したことに説明を加えた時に、どこに関わるか、どう書き加えるかを指示するとなるとそう素直には伝わらない。だが、板書したことだけでは十分ではないことを言葉を尽くして示し、書くように促すことしかない。

実際に書き加えるとなると、すでに書いたこととの関係を生徒がわからないと、とにかく書いたとしても後でつながらないということになる。つなげられるようにするには、生徒自身がちゃんと確認できればいいのだがそうはいかない、という前提で説明をすることになる。よって、どこの話をしているのかを繰り返し示しながら説明をしていくことになる。これをうまくすすめる方法というものは、実のところ見つけていない。話したからわかっているはず、という前提をくめないと考えているので

そうになってしまう。できることとしては、書かせる時間を取り、聞き取れなければ説明を繰り返すということくらいしかない。この点は実は少々あきらめている。

5. 板書とICT（使ってませんが）

板書をきちんと整理して、という点に関して、ICT機器を使用することで事前準備を十分におけば提示が容易になるとか、資料となる文書や統計、グラフ、さらには地図などを示してビジュアル的にわかりやすく、関心を高めるように行える。ということがいわれていて、機器の使用が奨励されている。実際、使い方を考えて実践している人も少なくないものと思う。筆者もやってみたいと考えていることはあり、現在担当している現代社会では統計数値やグラフなどを提示できればと思うことは多い。青年期、現代社会の特質については使える資料は山ほどある。提示できる情報量も格段に大きくできる。

とはいえ、提供する情報量が多くなれば、生徒がその情報を受け止めきれなくなる可能性も大きい。またビジュアルに訴えることは関心というより興味を高めることには効果的だろうが、見ただけでは知識や理解を深めることにはならないから、やはり何らかのかたちで記録するようなことが必要になる。要は「書く」ために生徒に労力を使わせること、そしてそのための時間を確保することが大事になる。板書に関するだけでICTを語るのはその機能や役割をごく一部に制限することで、その効果的な使用法には当たらないといえるだろう。だがそれでも、学習プリントと資料プリントを配布して学習を促すというやり方を効果的に変えていくという意味はあるのかもしれない。これは欲だが、全教室にICT機器が設置されていて、わざわざ設定などの手間をかけなくても使えるのであればいろいろと試みられるだろう。授業時間の枠内でどう使うかとなると、筆者は機器の設置や調整などの不便さをこらえてでも使うほどの効果を期待していない。

最近の生徒はあまりテレビを見ないのかもしれないが、テレビで紹介されるようなことに関心を示す者もないではない。ではテレビで示された情報をメモしたりするかというと、それも無いだろう。そうすると、ビジュアルを用いて示したとしても、それはノート作成、メモを取るということにはつながっていくわけではない。問題は機材ではないのだから、ノートを取らせ、まとめさせるための工夫は道具以外のところで考えるしかないだろう。というわけで、結論らしいことは出てこないのである。

資料1

1年現代社会

Work5

人生の各段階について

「子ども」に分類されるのは()期と()期

「おとな」に分類されるのは()期と()期

その間にはさまれて、どちらにも属さないのが()期

()期は三つの時期に区分される

18世紀フランスの思想家()は「()」という言葉でこの時期の特殊性を初めて主張した

① ()：日本では()のころ
「()」と呼ばれる時期を含む
「()」が起こり、自分の身体の変化に向き合う
そこから「自分とは何か」と悩む「()の目覚め」に進む

② ()：日本では()のころ
目覚めた()を踏まえて、()に悩むころ
()をつくること→人間同士の()の獲得
「()」の形成：まだ始まりの時期
将来何をするか、どうやって暮らしていくか=()選択など
自分自身の生き方を考え、自分の「居場所」を見つける
そこに「()」が関係する
「()」=日本語で「()」
自分が()であるかについての安定した連続的な()
自分自身がどこに()しているか
どんな存在として理解され、見られているか
見方、感じ方、その他すべての総合的なまとめ

③ ()：日本では()の年代すでに()することも
()や()を形成する必要に迫られる
「自分の人生」への出発=()への入り口
近年はこの時期の終了が遅くなっている→()歳まで
「おとな」になるのが遅れる or おとなになりたくない
→こんな態度を示すのが「()症候群」

1年 組 番

資料2

倫理

No. 6

3年 組 番 氏名 _____

1. イスラム教はどのようにして成立したと説かれているか。

2. イスラム教はユダヤ教やキリスト教に対してどのような態度をとっているか。

3. イスラム教では信仰についてどのようなことを述べているか。

4. イスラム教徒が行うことを義務づけられているのはどのようなことか。

5. イスラム教はなぜ偶像を否定するのか。その影響にはどのようなことがあるか。

6. イスラムの社会における平等とはどのようなものか。

7. イスラム教にも宗派があるが、それはどのようなものか。

「日本人を辞める」は新しい解決策か？ －「現代社会」での一授業実践－

千葉県立松戸高等学校 内久根 直樹

1. はじめに

2011年3月11日はわれわれに「日本とはなにか」を問うた。新聞・テレビ・ラジオでは「ひとつになろう日本」等の言葉が踊る一方で、震災名にもつく「東日本」と「西日本」の温度差は隠し切れないうものであったようである。バラバラになったかのようにも見える。

そもそも「バラバラ」というのはひとつにまとまっていたものが砕け散ってしまう語感をもつが、震災前からひとつになっていなかった面も指摘されるべきである——たとえば道州制の議論は政治的な面から「バラバラ」化を進めようとするものであったともいえるかもしれない。

他方で、むしろナショナルなものを問う動きは姿を変えながらも強烈なものでありつづけているようである。ナショナルなものについての古典的な問いの形は「日本とは何か」、「日本国民とは誰か」であった。それが最近では「移民 Yes か、No か」の議論という形に変化しているように見える。しかし私は、是非論の時代はもう終わり、如何論で考えなければならない現状にあるのではないかと考えている。

3.11が問う「日本」の姿と、震災前後を貫く「日本国民／外国人」のスラッシュを軸に展開した授業、つまり具体的に教室で生徒とともに何を学んだのか。この意味での教育実践をここで描いてみたい。

2. 動画「移民大国 フランス」の紹介

高校の公民科での「移民」の扱いは小さいように私には見える。しかし現実にはノルウェーのオスローで2011年に排外主義者による大量殺害が起きたり、ロンドンでの若者の暴徒化が起きたり、時事問題理解に欠くことのできないキー概念になっている。では「移民」とはなにか。ためしに山川出版社の「現代社会」の用語集を開いてみる。

雇用を目的として、国境をこえて移動する人びとで、外国人労働者と同意。ただし、主に旧大陸から新大陸への、関係国間の協約による人口の移動を移民と表現する。

はたしてこれが実態把握を助けるだろうか。日本における労働実態を、ナショナルなものの実態の理解ができるだろうか。この問題の理解には、国民／移民／難民にひかれるスラッシュとはなにか、そしてそれをひく国家とはなにか、の問いが基礎になれば砂上の楼閣となってしまう。

そこで、23年度の第一学年第二学期の大半を主題「20世紀とは何か」とし、戦争、イデオロギー、そして国家を取り扱った。最終段階の「国家とは何か」のなかで国民／移民／難民を取り扱った。

授業単元は、「現代の社会と人間としての在る方生き方」における「国際社会における日本の果たす

べき役割」において人種・民族問題を扱う範囲を応用した。「難民」を理解するには、常民としての「国民」と「移民」との区別を行う必要がある。

まず国民の定義を扱った上で、人権大国と思われているフランスで起きている問題を、YouTubeにアップされている動画を紹介するところから授業をはじめた。NHKのBSで放送された番組¹の概要を紹介したい。

フランスは毎年10万人ほどの移民を受け入れ、200万人にもおよぶ移民大国になった。結果、「国民のアイデンティティー (l'identité nationale) とは何か」があいまいになった(ようにみえる)。そこでサルコジ大統領が上記の問いを国民的議論として提起したが、議論と軋轢の両方を生み出すことになった²。

ここでYouTubeの内容の紹介だけでなく、なぜネット接続を通して生徒に見せたのかの意図を述べてみたい。アカウントをもっていれば、YouTubeでは動画の下にコメントがつけられる。そしてこの動画には、移民排斥に賛成する趣旨のコメントが多くつけられている。そしてその移民のうちには日本における在日朝鮮人が含まれている。そもそもこの動画につけられたタイトルは「移民亡国 フランス」である。

生徒がこういった動画に何の事前知識や免疫無く接した場合、差別や偏見を助長しかねない。そこで、すぐに誰でも簡単にアクセスできる情報のなかにある、すぐ隣に起こりうる問題としての「移民」についての動画をYouTubeを使って見せたのである³。

動画紹介後、当初抱いていたフランスのイメージとの乖離に驚く生徒も見受けられた。また一方で「自分とは関係のない遠い国のお話だ」とリアリティを覚えていない生徒も見受けられた。ところがそうでないことも生徒には伝えた。すでに日本にも多くの移民がいて、平和的に共存している状況があれば、そうでない状況もあることを紹介した。在日朝鮮人の存在である。

授業実践をする際に在日朝鮮人にルーツをもつ生徒がいる場合、非常にセンシティブな主題である。実際5クラス計204名に対して実施した本授業の生徒のなかにも在日朝鮮系にルーツをもつ生徒はいた。そこで私は単元に入る前にその生徒には趣旨を説明した。幸運にもその生徒が理解を示してくれたので実践に踏み切ることができた。

意識していないだけで、日本はすでに「移民国家」である。それに対する想像力の欠如こそが問題である。社会科には「いまここ」を示すだけでなく、「少し先のここ」を示すことこそ求められているのではないだろうか。以上がYouTubeを用いながら移民を取り扱った実践である。

1 <http://www.youtube.com/watch?v=LaRUAA5nwX8>

2 このVTRのなかでは、2005年にリヨンで移民二世の若者たちが差別に反発して起こした暴動も紹介されていた。授業ではロンドンでの暴動との相似性も説明した。

3 YouTubeの利用は、授業アンケートで評価が高かった。だが問題も当然ある。そのひとつが、どの動画もいつ誰によってでも簡単な操作によって削除されてしまう可能性がある、という技術的な問題である。もうひとつが、教室でどのように展開できるのか、という機器制約上の問題である。東京都と事情が異なる千葉ではあるが、私は個人で契約している無線ネット接続サービスと私有PCを利用しているため、自由度の高いネット接続および生徒への提示をすることができている。

3. 「地球防衛家のヒトビト」から日本をのぞく

授業ではフランスのナショナルアイデンティティを扱ったうえで、とある4コママンガを授業で扱った（別紙資料参照のこと）。それは朝日新聞の2011年3月12日夕刊掲載のしりあがり寿による「地球防衛家のヒトビト」である。私は一つ手を加えて、4コマの一部吹き出しを空欄とし、補助資料をつけたプリントを配布した。

そして生徒に「どんな解決方法が示されているだろうか？」と問うた。回答時間は3分。条件は、「新しい発想だ」という返しに見合うだけの答えの新しさである。生徒からは主に、①「首相はいらない」、②「辞めるときは罰金制に！」、③「各企業の社長が仕切れればいい！」が挙げられた。

一番多かったのが①である。しかし新しさが無い。②は新しさはあるものの、的をはずしている。③は扱いがよいある回答だが、授業の本筋から外れているので私が扱い切れない。こうした生徒の回答を見回ったあとに、空欄に入っていた「正解」、つまり「オレが日本人を辞める！」を私が示した。

生徒は納得できない様子だった。それは、そういう発想が生徒のなかになかったからだろう。問題はそこにあるのではない。「日本人を辞める」ことがどういうことなのかの理解、逆に言えば「日本人になる」ことがどういうことなのかの理解がないことこそが問題なのである。ここでなぜ扱ったのかに答えたい。われわれは3月上旬紙面をにぎわしていた、外国人による政治献金問題を思い出さなければならぬ。ここに概略をしめそう。

外国人（在日朝鮮人）から政治献金を受けていたこと責任をとって当時菅直人内閣で外務大臣だった前原誠司が辞任した。任用責任のみならず、この問題は首相にも飛び火し、疑惑が国会等で取り上げられていた。

この事件を背景に描かれたのが授業で扱った4コマ漫画である。3・11は「日本とはなにか」、そして「日本人とはなにか」を新たに問うているように見える。しかし、これこそ震災前後を貫く日本の論点である。この4コマ漫画が掲載されたのが3月12日朝刊である。

この4コマ漫画こそ、「日本人とは誰か」という震災前に作られた作品のもつメッセージと、実際に読者が受け取るメッセージとの間に断絶が起きたことが認められ、生徒も感じ取りやすいただろうと考えたのである。

「国民」、「移民」そして「難民」の問題に踏み込み、「移民」では、明治期から戦後はじめまで続いた日本の移民政策（および拡張政策）や、昨年100周年を経て問い直しが行われた日韓併合と関東大震災での虐殺事件（および公共広告機構の「デマにまどわされないようにしよう」の意味について）を扱った。つぎに「難民」では日本が「難民鎖国」状態であることを紹介した後、難民の分類の紹介と国連難民高等弁務官事務所の働きを扱った。最後に、難民が生まれる過程として、次の単元の「ユーゴスラビアの形成・解体の歴史」につなげるように展開した。

4. まとめ

本稿をしめるにあたって概括しておきたい。

「日本人とはなにか」が問われるポスト3・11に「日本人／外国人」を分かつスラッシュを問うこ

とが次世代を担う生徒には求められている。

日本人かどうかは「国籍法」が規定する。その国籍法とは別に、時代の変化に応じて「日本人観」も変化している。そしてその時代の変化とは人の移動のスピードと密度に規定されるといいだろう。

つまり「国民は、外国人との排他的な関係によってしか同定できない」⁴のである。日本より先に移民の受け入れでナショナル・アイデンティティの変容が迫られたからこそ逆に「国民とはなにか？」の問い直しが進められているフランスの事例を取り上げることは、生徒たちが生きる近い未来の日本の姿に重なるところが多分にあるだろう。

調停不可能とも見えるさまざまな意見がぶつかりあう世界のあり方で「仲良くしなさい」と言うことは簡単である。しかし実際に先進国のなかの先進国と見られるフランスにおいてさえ、「フランス人とは何か」という“調停不可能な”対立が顕現化しているのである。これはなにも生徒に可能性をあきらめることを勧めたいのではない。私は、生徒が問題を問題として認識することに可能性をかけているのである。

答えを出すのではなく、立場によって見え方の変化する問題に問題として向き合うことで、生徒の多様性理解を涵養する。この教育実践が生徒の明日を生きのびる力に貢献できれば、という願いを記して本稿を閉じることにしたい。

5. 参考文献

『思想地図β vol.2』コンテクスチュア、2011年

『日経ビジネス — 特集「移民 YES 1000万人の労働力不足がやってくる」』日経 BP 社、2009年
11月23日 [No.1517]

市野川容孝『難民』岩波書店、2006年

小熊英二『単一民族神話の起源 — 〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社、1995年

加藤節・宮島喬編『難民』岩波書店、1994年

酒井直樹『希望と憲法』以文社、2008年

宮島喬『移民社会フランスの危機』岩波書店、2006年

ジョリヴェ、ミュリエル『移民と現代フランス — フランスは「住めば都」か』集英社新書、2003年

4 酒井直樹、116頁。

付録；試験問題より抜粋

問 次の文章を読んで☆に入る定義、次に①～⑧に入る言葉を語群から選んで答えなさい。

移民とは（ ☆ ）である。彼らの主たる目的は（ ① ）である。しかし受入国での衝突も絶えず、時に移民排斥運動につながることもある。

たとえばフランスである。（ ② ）・（ ③ ）・（ ④ ）のもとに多様な出自をもつ移民を受け入れてきたフランス。現在、国籍を取得した外国出身者は（ ⑤ ）万人いるといわれている。その結果、アイデンティティが揺らいでしまった。そこで大統領（ ⑥ ）は「国民とはなにか」をめぐる議論を進めている。

これはなにもフランスに限定される話ではない。ここ日本でも国民とは何かは常に問題となっている。「日本国民たる要件は法律でこれを定める」と日本国憲法は定めている。そしてその法律が（ ⑦ ）である。それによれば生まれが日本人を決めるという。日本は外国人登録している外国人が200万人を超える一方で不法滞在者も15万人にもものぼるといわれている。

2011年上旬には外国人による政治献金問題の責任をとって（ ⑧ ）が外相を辞任するなど、いま日本にとっても「日本人とはなにか」が問われているといえよう。

(ア) 200	(イ) 観光	(ウ) 300	(エ) 国籍法	(オ) 自由
(カ) 博愛	(キ) ベルルスコーニ	(ク) 平等	(ケ) 人類愛	
(コ) オバマ	(サ) サルコジ	(シ) 小沢一郎	(ス) 菅直人	
(セ) 前原誠司	(ソ) 平和	(タ) 国際人権条約	(チ) 結婚	
(ツ) 100	(テ) 労働	(ト) 政治資金規正法		

問 次の文章を読んで問いに答えなさい。

難民とは「難民の地位に関する条約」によれば（ ★ ）を指す。難民は大きく分けて政治難民、経済難民、そして紛争難民がある。

それ以外にもさまざまな要因による難民が存在する。たとえば2010年大地震に見舞われた（ X ）では隣国のドミニカに難民申請が相次いでいる。しかし、受入国での議論が巻き起こっている。また（ Y ）は地球温暖化の影響を受け、隣国のオーストラリアなどに受け入れるよう要請している。だが一筋縄では進んでいないのが現状である。

また、難民とは一線を画されるものではあるが、とくにヨーロッパでは「流浪の民」ことロマ人も問題を突きつけている。

問1 ★に入る定義を簡潔に答えなさい。

問2 X・Yに入る国名を書きなさい。

問3 難民の支援活動を行っている組織の名前をアルファベットの略称と共に答えなさい。

問4 ロマ人を簡潔に説明しなさい。



国籍を定める諸法律

日本国憲法

第10条 日本国民たる要件は、法律でこれを定める。

国籍法

第一条 日本国民たる要件は、この法律の定めるところによる。

第二条 子は、次の場合には、日本国民とする。

- 一 出生の時に父又は母が日本国民であるとき。
- 二 出生前に死亡した父が死亡の時に日本国民であつたとき。
- 三 日本で生まれた場合において、父母がともに知れないとき、又は国籍を有しないとき。

政治資金規正法（一部抜粋）

第二十二條の五 何人も、外国人、外国法人又はその主たる構成員が外国人の団体から、政治活動に関する寄附を受けてはならない。

問 どんな解決策が提案されているのだろうか？
答

政治献金¹

政党などに政治活動の資金を寄付すること。1999年の政治資金規正法改正で、企業などは政党と政治資金団体以外の団体には寄付できなくなった。旧経団連は政官業の癒着批判を受け、94年分から政治資金のあっせんを中止していたが、2004年に日本経団連が政策評価を公表して企業に献金を働き掛ける形で再開した。05年の経団連会員企業による献金額は24億8千万円。

政治資金規正法²

政治資金の透明性確保を目的として1948年に施行。度重なる改正で、献金額や献金対象などに関する制限が増えた。政治団体に対し、政治活動にかかわるすべての収入や支出を記した収支報告書を総務相や都道府県選挙管理委員会に提出するよう義務付けている。記載すべき事項を記載しなかったり虚偽の記入をしたりした者は、5年以下の禁固または100万円以下の罰金と規定している。

在日外国人

日本に外国人登録している人の数は法務省の年末ベースの統計で1960年約65万人、70年約70万人だったが、バブル経済期の90年に108万人、昨年は約215万人に達した。国籍で最も多いのは中国の28.2%で70年代から増加を続け、昨年初めて韓国・朝鮮(27.6%)を抜いた。以下ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続く。外国人登録をするのは日本で就労、勉学などの目的で生活する人たちで、観光など短期滞在目的の入国の場合の多くは登録しない。一方、不法滞在者数は今年1月の推計値で約15万人。

1 <http://www.47news.jp/CN/201108/CN2011082701000345.html>

2 <http://www.47news.jp/CN/201109/CN2011090301000561.html>

授業：地震を考える、地震から考える

東京都立三田高等学校 原田 健

人は自分の記憶を適当に捨てていくことで、心安らかに生き、世の中に適応していけるものだとつくづく思う。去年（2011年）といえば、3月11日の東日本大震災と、直後の原発事故が人々の心に強烈なインパクトを与えたが、もう一年以上もすぎると、関心も薄れきてしまう。少なくとも、当事者がいない私のまわりを見渡す限りでは、そのように思える。日々の自分のくらしの方が大切なのだからしかたがない。

しかしながら、大きな地震や原発の問題は、当然ながら去年で終わったわけではない。「首都圏直下型M8」や「東海地震M9」は、いつ来てもおかしくないと言われている。必ずいつかはやってくる。しかも首都圏直下型に襲われれば、地震の被害だけではなく、国の財政破綻の引き金になることは明らかである。私達はオオカミ少年ではない。必ず来るものに対して、注意を喚起し見通しを与えることは、社会科（古い！）の教師としてはやらなくてはいけないことだ。

私は1995年の阪神淡路大震災直後から、ささやかながら、地震学習を「現代社会」の授業の中に組み入れてきた。「サバイバルの為の地震学習シリーズ」と名づけて巨大地震の際の現実的対応方法や地震の心理学・地震の哲学・地震と政治経済・ボランティアの在り方等を語ったり、考えさせてきた。去年は、3年の必修「倫理」の授業のなかで文系クラスのみ実施。理系クラスはセンター倫理受験者が多いので、さわりのみ実施（先の話より目先の利益！）。福島から避難して来た高校生のいるクラスもあり、それなりの緊張感の中での授業であった。

昨年度は、さらに加えて、地震をきっかけとして、何でもよいから、生徒に考えさせたいと思った。「怖かった」「びっくりした」「かわいそう」「自分じゃなくて」等々の思考レベルから一歩でも深めてみたいと考えたからだ。そのためには、緊張感を欠く授業中の自由作文ではなく、書くべきテーマを事前公開したうえでの定期考査問題とした。

出題「今回の地震で考えたこと（サブテーマを必ず記すこと）」で文章を書け。とは言っても、何を書いてよいのかわからない、という生徒が多数であることはわかっていた。そこで、次のページにある事前資料を配布して、あらかじめ考えて来るように指示した。何も思い浮かばないという生徒のためには、追加資料として原発関係の資料（推進派の中曽根康弘、暫時退却派の小宮山宏、絶対反対派の中沢啓治のコメント集と、「自然エネルギーの不都合な真実」というタイトルの週刊ポストの記事）を配布。せめて、これを読んで原発問題でも考えなさい、とした。3年生なので、興味のある者はしっかり、そうでない者はそれなりに、というスタンスで、結果としては企画力が問われた。

テストの小論ということで生徒はまじめに取り組んでくれた。しかし、多くの生徒の内容はつたない。それでよいのだ。テスト後、各クラスの中から3～4名の、優れたものを選び、プリントして配布。感想を述べあう。ここに来て一段深まった。

2011、I学期 中間考査 倫理(親)の出題について

試験会場では 今回の東日本大震災で考えたこと というテーマで
 各自、自由に記すべし、
 (内容は各自の企画により)
 * サマツバシを必ず記入のこと

* 資料やメモ、等の持ち込み不可。

* 50分間は短い。字数は多く記せぬ。(ある時間内に注意、^{の字数は}毎行の字は赤点)、
 要約形の文章になると思え、

* もう高校生3年生なので、小中学生的な「感想文」は出来るだけ避けよ!!
 絶対「小論文」スタイルでなくてはなりません、ということではない。
エッセイ風の文章が得意ならば、そちらでもよいが……。出来れば「テーマ
 を絞り論じて欲しい。

感想文 --- 感じたことを記す

例) きのうデイズニラオに○○さん行った。○○と△△と
 凸凸に乗った。長い行列で待たされけり、乗しかった。

小論文 --- テーマを決め、理由や根拠
 を示して論じる

例) 徳島のデイズニラオと、デイズニー、どちらがアシー
 ズメントパークとして、完成度が高いか
 (理由を論理的に述べて、結論に付ける)

ヒト その1

まったく資料を使わず、自分の頭の中でのみ文章をつくらうとすると、字数はうまくないし、
 内容レベルも浅くなりがち。 そういう時は、外部の資料を有効に利用する。

例) 私は今回の地震で、人の命の軽さと重さについて考えさせられた。

今年の5月05日の朝日新聞の投書に次のようなものがあった。

以下 新聞の内容の紹介(要約し)...

この中で、特に私が強い印象を受けたのが ~~~~~ という箇所であった。

(以下略)

ヒント その2

1) 何を書こうか、なかなかアイデアが出ない時は、アイデアや様々な情報をくれそうな人(友人、兄弟、保護者など)と対話をするのがよい。

→今日の社会を生きるには情報収集力⇒人間関係力、が大切だぞ!!

2) おおよそのテーマが決まったら、インターネットで情報を集める。使えるものをアクリルする。

ヒント その3

何もアイデアが浮かばなければ、今回配布資料を利用して

テーマ これからの日本は、それでも原子力発電に頼るべきか否か で書くべし!!

(ちゃんと書けてくれれば評価3を出します)

(また理系の諸君は、ここで一度は考えるべきテーマだ)

文章の形式も下記の通りにすれば明快!

① これから A (日本は、これからも原子力発電だ) は B (頼る=賛成) or C (頼らばい) を論じた。 (例、今回の地震では原子力発電の在り方が根底から揺らした。)

② したがって A は B かも知れない。

理由 ① _____, ② _____
③ _____, ④ _____

しかし、やはり正解は、A は C ではないか。

理由 ⑤ _____, ⑥ _____
⑦ _____, ⑧ _____

③ 別の視点 (理由④~⑧以外の視点) から考えると A は C ではないか。

理由 ⑨

④ ゆえに、私は A は C であると考えてる。

→ ③ は書かなくてもよい、その場合は----

① 序論

↓
② 本論

↓
③ 結論

となる!!

*小論は、必ず上記の形式で書かなくては行けぬ、というわけではない。

文字・活字文化の推進と教員の研修

－各種研究会活動と新聞の活用を中心として－

東京都立荒川商業高等学校（定） 多田 統一

1. はじめに

近年、文字・活字文化の推進ということが叫ばれるようになった。新学習指導要領にも、言語活動の重視ということが掲げられている。その背景には、子どもたちの言語能力の衰退ということがある。かつてのように、教室でスポーツ紙を読んでいる光景は見られなくなった。すべての情報を携帯電話に頼る生活となっており、図書館で新聞を読んでいるのは教員に限られている状態である。今回は、研究会活動を中心に、教員自身が新聞とどう関わってきたかについて述べてみたい。

2. 地理Bでの実践（1997年）

1997年といえば、ASEAN7カ国が、7月23日、クアラルンプールで加盟式典を開き、ミャンマーとラオスを正式メンバーとして迎えた年である。政治情勢の急変でカンボジアの加盟を見送らざるを得なかったが、9カ国体制で新たなスタートが切られた。世界が刻々と変化し、教科書の記述が古くなってしまった場合の指導の例である。1997年7月24日付朝日新聞、1997年7月24日付日本経済新聞を活用した。特に、各地域の経済規模を示す世界地図は、授業の補助資料として有効であった。「拡大ASEANと工業地域の変化」（中項目「産業の国際化・情報化と地域分化」）として、1時間で扱った。教科書の進度とは別に、時事問題として授業の導入に使ってもよい。この実践は、都定通研地歴、公民部研究協議会等で報告し、「地理月報」に掲載された。地理教育において、新聞教材がいかに重要であるかの例である。

3. 現代社会での実践（1997年）

環境にどう関わって生きるかについて、自らの問題として考えさせる事例として「消費と環境破壊」（中項目「環境保全と倫理」）を1時間で扱った。具体的には、あき缶のデポジットを取り上げた。埼玉県神泉村を取材したり、日本缶詰協会や鉄鋼新聞社を訪ねた。「缶詰時報」や「鉄鋼新聞」が参考になった。教員自らが取材する大切さと、業界紙の情報の活用の有用性について再認識した。この実践は、都定通研地歴、公民部研究協議会等で報告し、「エネルギー環境教育ジャーナル」に掲載された。

4. その他の実践

発表者は、定時制で新聞部の顧問をした経験がある。活動時間が限られており、月2～3回の発行が限度であった。部員は、教員へのインタビュー取材などを通して多くのことを学んだようである。4年間しか続かなかったが、新聞部が中心となって定時制の記念誌を纏めることもできた。OB、OGニュースは、卒業後も続いている。発表者は、現在全国教職員文芸協会の活動を通して、「文芸広場」の取材やインタビューにも関わっている。

また、発表者は、都定通研地歴、公民部の編集委員会の責任者を務めている。「地歴、公民部報」、「地歴、公民部年報」、「地歴、公民部ニュース」を編集する上に、「日本教育新聞」などの記事を積極的に活用してきた。教育課程の変遷や教育に対する様々な意見は、たいへん参考になる。

5. おわりに

以上、紙媒体を中心に一人の教員として新聞との関わりについて述べてきたが、最後に電子媒体との関わりについても述べてみたい。教育現場ではICT研修が実施され、電子黒板を使用する動きが出ている。しかし、教育においては両者の併用を考えていくべきであろう。電子媒体としての情報は、キーワードで検索する関係から情報が部分的であり、全体像が分かりにくいという問題がある。一方で、紙の手触り、その温もりといった教育効果もぜひ残したいものである。文字・活字文化に関わる産業の振興といった側面だけでなく、教育文化としての新聞をもう一度見つめ直す時だと思われる。

【参考文献】

多田統一「工業から見た現代世界」『地理月報』439号、1997年9月

多田統一「あき缶のデポジットを通して考える環境教育」『エネルギー環境教育ジャーナル』Vol. 8、
No. 3、1997年11月

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会といたします。
 2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」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」「政治・経済」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) 個人会員 学校または教育研究機関等に所属して、この会の目的に賛成し、会の事業に参加する個人
 - (2) 機関会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する学校または教育研究機関等
 - (3) 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. (顧問) この会に顧問をおくことができます。
 7. (役員) この会の役員発議の通りです。任期は1年ですが、留任は認めます。
 - (1) 会長 (1名)
 - (2) 副会長 (若干名)
 - (3) 常任幹事 (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月に会長が招集し、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) 個人会員・機関会員 年額2,000円
 - (2) 賛助会員 年額1口2,000円機関会員および賛助会員団体に所属する個人は、個人会員と同様に会の事業に参加できます。
 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つくることができます。
 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認められた。
 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認められた。
 4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
 5. この規約の名称、目的、事業の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年度4月1日より施行します。
 6. 平成16年度総会で、会員ならびに会費の変更が認められた。

事務局便り

昭和37年11月に設立された都倫研は、今年の11月で丸50年の活動期間となります。本年度は『都倫研紀要』も第50集となるので、これらを記念して別冊『都倫研50年の歩みと展望』を発行することにしました。『都倫研紀要』と併せてお手元にあることと思います。読みごたえのある記録と論文、味わい深いひとことや「巻頭言」再録、資料的価値のある活動録と紀要総目次、内容充実の一冊になったと思います。ご執筆いただいた先輩諸氏に現役の皆様にも、改めてお礼申し上げます。

総会、研究例会、研究協議会については、会場をお引き受けいただき公開授業をしていただいた本間先生、黒須先生、講演の先生方、もちろん参加者の皆様のおかげをもちまして、本年度も充実した内容で実施できたと感じております。夏の映画上映付きの研究協議会も新しい試みでしたし、冬の研究協議会も昨年同様、時間が足りないほどでした。「プリント持ち寄り」は都倫研のよき伝統、かつての分科会の様子を思わせます。授業実践交流は都倫研活動の根幹であるとの感を抱かせます。しかし一方で、原典テキストを輪読するタイプの分科会は、継続性に不安があって、まだ復活できていません。活動を広げていくには、現在、事実上、各部長が支えている活動に、副部長が実質的にかかわっていく体制づくりが必要と思います。つまり事務局体制の立て直しです。また、自由な提案も歓迎です。少人数で切り盛りしている事務局では、どうしても普段の活動の切り盛りで頭も固くなっているかもしれません。

さて、新しい学習指導要領に沿った教科書がこれからお目見えしていきますが、こちらの授業研究にも取り組みたいところです。異論は多いと思いますが、「現代社会」における「幸福・公正・正義」の扱いについて議論をすることが、公民科の倫理的内容の充実につながるのではないかという期待があります。

最後に、本年度の活動は、昨年度末の「3.11」を受けて始まったということになります。都倫研の活動として、「3.11以後」としての取り組みができなかったことを反省しつつ、次年度の課題として引き継いでいかなければならないと感じています。

以上、ここであれこれと挙げたことが、すべて次年度に果たせるとは思いませんが、一つずつ積み上げていきたいと思っています。会員の皆様にも、何か一つずつの貢献をしていただけたら嬉しいと思っています。

(事務局長 和田 倫明)

編集後記

都倫研紀要第50号をお届けします。平成22年度より、紀要の発行は東京都からの研究奨励費によって行うようになりました。当該年度内に紀要を発行することになったため、2月例会の記録は次年度の紀要に掲載することになりました。

今号では、ご講演いただいた佐良土先生、山口先生、山中先生、小坂先生、西山先生の記録がかなり詳しく掲載されていますので、ご講演を聞き逃した方にもご参考になるのではないかと思います。

なお、都倫研ホームページには、和田事務局長のご尽力で、これまでの紀要の総目録がアップされています。また、紀要からピックアップした授業実践報告や研究報告も掲載されています。ホームページの方もぜひご覧いただければと思います。

昨年度から始まった冬季研究協議会の授業実践報告には、多くの事例が持ち寄られています。それらの事例も今後紀要ならびにホームページに掲載していきたいと思えます。ご自身の授業実践を振り返るためにも、ぜひ文章にまとめ広報部までお送りいただければと思います。

今後ともご協力のほど、どうかよろしく願います。

(広報部 村野 光則)

平成23年度 都倫研紀要 第50集

平成23年3月31日 発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

代表 及川 良一

事務局 東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 内

〒116-0003 東京都荒川区南千住8-17-1

TEL 03(3801)0145 FAX 03(3801)9898

URL <http://www.torinken.org/>

印刷 有限会社 大和印刷

〒165-0034 東京都中野区大和町4-31-12

TEL 03(3717)0610 FAX 03(3338)1669