



昭和 49 年 度

都 倫 研 紀 要

——「倫理・社会」への新たなとりくみ——

第 13 集

東京都高等学校「倫理・社会」研究会



倫理社会科の向うべきはいずれに

会 長 徳 久 鐵 郎

国際的教育すなわち世界的教育というと、思い浮ぶのはHellenistic Education 古代ギリシア的思想が、アレキサンダー大王以後、中近東に拡がって行った世界的なローマ文化形成までの過程の事例であろう。それこそグローバルな文化が目指されると共に、ギリシア的純粋性は俗なものと同様にして何とも名付けようもない国際的文化が普及することになった、古代中期、と言ってよいのかどうか知らないが、私に言わせるならばくずれ行く特色のないギリシア思想に化して行った、教育理想などにおいてはとにかくにも、ソフィストたちのもろもろの思想や異種の文化がみだれて、かつ、花開いたといえればいえる事例であろう。ギリシア思想の純粋さというものは、高揚期にあつては健康であつた。単純から複雑へ、稚拙から精緻へ、とにかく発展途上の文化というものは病的ないやらしさがなく健全であつたといえよう。プラトンのアカデミアでも、アリストテレスのリケイオンにしても好学の精神に溢れていたことであろうと思われる。いくたの学的業績がこれを証明しているのである。これにくらべて、ヘレンスティック時代の思想家で代表的にあげられるのは、ストアであり、エピクロス派であり、懐疑主義であり、いずれも個人主義的で、生活の拠るべき点を見失うことをおそれているような、ドッズの「ギリシア人と非理性」に述べているような理性の後退が見られるのである。プラトンの思想はレトリック教育の普及すみに押しやられ、中世的 科の教養主義的教育に墮していったのである。

新しい価値を吹きこんだのはユダヤ教から脱皮したキリスト教精神であると思えるが、この純粋な宗教には、文化と名付けるような巾は持たせていなかった。これがギリシア文化へ、つかいの支柱を形成して、いわゆる西欧文化の生まれる母胎となつて発展してゆくのである。

いま、われわれの周囲にはびこる文化の累積は西欧の、いわば第二のギリシア的文化に相当するものであろう。アレキサンダーの馬蹄はインダス河畔までギリシア文化の種子をまき散らして行ったが、マッカーサー元帥

が日本列島にまき散らして行ったアメリカ的デモクラシーの種子は、鉄道沿線に生い茂るセイタカアワダチ草に比せられる程、はびこってしまった。

本来、日本に純粹培養されてきていたものは何だったのか。わたしたちの二世、三世に至ったとき、判らないことになってしまうであろう。日本には、古代東方でまきかえした原始キリスト教の純粹さを以って取り込んで行くことのできる支柱となるものがあつたのであろうか。わたしにはよくわからない。

日本には禪があるという人がいる。わたしもそれに同感したいが、禪は方法であつて、内容ではない。近ごろカトリック教の人たちで禪の組み方を教わり、日本の坊さんより熱心に求めている人もある。アメリカやドイツにも普及しはじめているときいている。スズキ、ダイセツ老は禪を説くに冗説を用い、西洋哲学の用語で解説を縦横に説き廻つた。その冗舌はしかし、入門のためのPRに過ぎず、向うが求めていたのは、その本来的使命であるところの方法としてZENであつた。

この方法は、おそらくは、人間の本来的なもの直結するものであろう。その方法は、古代ギリシア哲学の理性のうまれるその以前の、最も重要なものにつながるものであろう。その方法の上ののつて、幸福も、善きものも、そして人間の目的そのものをも見せてくれるものであるかも知れない。普遍の人間の道理とでもいえるものを垣間見ることのできるようなもの。そのようなもののひとつであることをねがうのである。

国際理解を深めてゆくための鍵を、何とかして日本在来の文化財の中に発見しないかぎり、倫理・社会科の行く手に光明を見たといえないのではないか。"Old wine in new bottles" 古い酒を新しい容器に盛れという格言がある。国際理解の教育もまた新しい容器にほかならない。教育の底に流れている人間形成の理念はおそらくは人類初まっていらい変らぬ普遍のものであろう。倫理・社会科の発足以来、10年を経過し、次の10年に入ろうとするに當つて、脚下から見直そうとする真剣な態度を培つて頂きたいと思ふ。

目 次

は し が き	会 長 徳 久 鐵 郎	1
研究分科会参加者名簿		6
I 研究主題と研究体制および紀要の編集方針		7
II 研究会の全般的活動の概要		9
III 研究報告		10
第1分科会…Motivationのくふう		11
研究経過報告		11
「倫・社」教科をどうとらえるか	小河信国	14
イエスの思想へのMotivation	木村正雄	19
図解を中心としたモチベーションのくふう	小平 克	23
授業形態によるモチベーション		
(3分間スピーチの利用)	佐々木誠明	28
授業形態によるモチベーション		
— グループ学習・アンケート調査 —	杉原 安	32
課題意識について(分科会レポートより)	田辺寅太郎	36
主知的倫理社会のMotivation		
— 試論として —	津田信一郎	39
自己展開学習の実践と課題(その3)		
『Motivationとしての：善悪の基準研究』	東木忠彦	44
青年と思想=フォークソングによるモチベーション		
	山下順吉	48
モチベーションのおもしろさ		
— 仏教についての試み —	高野啓一郎	53

近代絵画の巨峰『ポール・セザンヌ』を

倫・社のMotivationに就いて

宮崎宏一 … 58

第2分科会 原典・資料の研究 …………… 62

研究経過報告 …………… 62

E・フロムの現代社会論をめぐって 渡辺 勉 … 64

現代青年の「家庭観」 小川輝之 … 71

ウパニシャッドの思想の指導について 細谷 芥 … 76

仏陀について

— 仏陀の根本思想をわかりやすくするために 吉沢正晶 … 80

孔子の政治思想について 浅香育弘 … 85

ルネッサンス思想家 エラスムス 佐藤 勲 … 99

「道徳形而上学の基礎づけ」……カント… 井原茂幸 … 93

サルトル「実存主義とは何か」について 渋谷紀雄 … 97

ハイデッカーについて 田辺寅太郎 … 101

ヤスパーズ「哲学入門」 中村新吉 … 105

二宮尊徳の生涯と思想 本間 精 … 109

岡倉天心「茶の本」(The book of tea) 永上肆郎 … 113

第3分科会 授業形態のくふう …………… 117

研究経過報告 …………… 117

「ソクラテスの思想」の授業展開 野吾信雄 … 118

エンゲルスの思想

— 原典学習「空想から科学へ」— 大木 洋 … 122

受けとめ方の精神風土

— 比較文化社会学的な自己対象化の意味 葦名次夫 … 126

発表学習の一試案 沼田俊一 … 132

ヨハネス・アルトジウス研究についての問題提起

— 通説にもたれかかることの危険性 — 津田 晨 吾 … 140

第4分科会 年間計画・精選の視点 …………… 144

倫社自己展開学習における破局の問題 鮎沢真澄 … 144

私の年間計画 石森 勇 … 148

私の年間計画 小川一郎 … 152

読書中心の年間計画 榊原恒雄 … 156

七つの「考え方」を中心とした年間計画 菊地 堯 … 161

東京都高等学校「倫理・社会」研究会規約 …………… 165

事務局より …………… 169

あ と が き …………… 170

研究分科会参加者名簿 (順不同)

〔第1分科会〕

- | | | |
|------------|-------------|-------------|
| ○宮崎宏一(江北) | ○東木忠彦(育英工專) | 杉原 安(保谷) |
| 小河信国(板橋) | 山下順吉(足立工) | 小平 克(兩國) |
| 木村正雄(志村) | 北原 堯(荒川商) | 高野啓一郎(洗足学園) |
| 津田信一郎(羽田) | 佐々木誠明(鷺宮) | 寺島甲祐(広尾) |
| 田辺寅太郎(深川商) | 勝田泰次(本所) | 葦名次夫(市谷商) |

〔第2分科会〕

- | | | |
|-----------------|------------|------------|
| ○佐藤 紘(桜町) | ○本間 精(田無工) | 古橋和恵(頌栄女子) |
| 永上驛郎(府中) | 川口和也(羽田工) | 渋谷紀雄(墨田川) |
| 鴛見美雄(駒場) | 渡辺 勉(南葛飾) | 細谷 斉(駒場) |
| コンブリ ガエタン(サレジオ) | | 小川輝之(清瀬) |
| 中村新吉(千歳) | 吉沢正晶(葛飾野) | 井原茂幸(鷺宮) |
| 田辺寅太郎(深川商) | 浅香育弘(葛飾商) | |

〔第3分科会〕

- | | | |
|-----------|------------|-----------|
| ○沼田俊一(戸山) | ○葦名次夫(市谷商) | 野吾信雄(赤城台) |
| 海野省治(上野) | 飯島文男(蔵前工) | 大木 洋(王子工) |
| 柳田 学(井草) | 畠山量彦(和洋九段) | 津田巖吾(大泉) |
| 田中正彦(小石川) | | |

〔第4分科会〕

- | | | |
|-----------|----------|-----------|
| ○小川一郎(青山) | 神原恒雄(立川) | 石森 勇(竹早) |
| 鮎沢真澄(国立) | 坂本清治(白鷗) | 菊地 堯(国分寺) |

○印は分科会世話人

I 研究主題と研究体制および紀要の編集方針

研究部長 菊地 堯

研究副部長 木村 正雄 海野 省治

〔本年度の研究主題〕

倫理社会への新たなとりくみ — 授業展開のくふうと実践

〔研究主題設定の趣旨〕

本年度は新指導要領による授業実践の最初の年度であり、われわれは倫社創設以来の実践・研究をふまえ、新たな創意くふうをもってこれにとりくまなければならない。その中で、会の草創の時以来、研究活動に参加されてきた方々、新しく会に参加された方々、それぞれが一体となってよりよい授業の創造に向って協力しなければならないが、また都倫研の現状を考えると、個々の会員が会の研究活動に期待している方向や内容は多様なものであることが感じられる。

そこで、本年度は次の四つのテーマを立てて、できるだけ、多様な期待に応えることにより、研究活動の活性化をめざした。

- (1) Motivation のくふう
- (2) 原典・資料の研究
- (3) 授業形態のくふう
- (4) 年間計画と精選の視点の研究

(1) Motivation のくふう

生徒の興味関心をいかによび起し、教材の内容をいかに自分自身の問題として考えさせ、内面化させるか。

そのための具体的な指導方法や教材の選定、対象となる生徒の実態と指導との関連などについて。

(2) 原典・資料の研究

教師にとって不可欠で基本的な営みである教材研究を中心とする。原典資料や統計図表などの資料そのものから教師自身が何を学びとり、生徒に何をいかに提示していくべきか。

(3) 授業形態のくふう

生徒を生き生きと活動させる授業形態を具体的教材に即してくふうする。対象となる生徒の実態や、教材そのもののもつ特色、授業のねらいや全体計画の流れなどの条件の中で、授業のあり方について考える。

(4) 年間計画・精選の視点の研究

倫社の科目としてのねらいを的確に達成するためには年間計画はどのようなものであるべきか。その立案に当っては、どのような視点から指導内容を精選して設定したらよいか。

〔研究体制〕

上記の(1)~(4)の各テーマを第1~第4分科会が分担して、協同研究を進める。各分科会への会員の所属は、1人1分科会とするが、研究を有機的に進め、会員相互の関係を深めるために他分科会にも参加できるように、分科会開催通知などの便宜をはかる。

〔紀要の執筆要項〕

本年度は各分科会のテーマに即して、分科会ごとに執筆のねらい、内容、項目等を協議して、執筆要項を決定した。その要項はおよそ次の通りである。

	(ま え が き)	(本 文)	(ま と め)
第1分科会	Motivationのとらえ方	私のMotivation	反省・ 評価・ 次年度 への課 題など。
第2分科会	とりあげた理由	〇〇の読み方	
第3分科会	授業展開の考え方	〇〇の授業展開	
第4分科会	年間計画の基本的な視点	私の年間計画	

Ⅱ 研究会の全般的活動の概要

〔第1回〕 6月11日(火) 総会・研究発表大会 東京都教育会館

1) 総 会

挨拶	会 長	徳久鐵郎氏
会務・決算の報告ならびに承認	都立千歳高	中村新吉氏
事業計画・予算・新役員の選出	都立白鷗高	坂本清治氏
研究事業計画・研究主題の提案承認	都立国分寺高	菊地 堯氏

2) 研究発表

「昭和48年度の研究の総括」	都立府中高	永上肆朗氏
「倫・社指導の基底」		
— 高校生の意識について —	都立桜町高	佐藤 勲氏

3) 講 演

「科学技術と人間」	東大助教授	村上陽一郎氏
-----------	-------	--------

〔第2回〕 6月28日(金) 第1回例会 育英工専

1) 研究授業

「生・性と人間」	育英工専	東木忠彦氏
----------	------	-------

2) 研究発表

「私の授業実践」	都立市ヶ谷商高	葦名次夫氏
----------	---------	-------

3) 講 演

「社会生活における人格の役割」	東洋大教授	内藤文質氏
-----------------	-------	-------

4) 分 科 会

分科会の結成・世話人選出・分科会年間研究計画の協議決定

〔第3回〕 9月26日(木) 第2回例会 都立桜町高

1) 研究授業

「キリスト教—イエスの教え」	都立桜町高	佐藤 勲氏
----------------	-------	-------

2) 研究発表

「生徒の心情に訴える教材」 都立田無工高 本間 精氏

3) 講演

「サルトルのまなざし論」 青山短大助教授 小原 信氏

4) 世話人・幹事会、関東甲信越大会について

[第4回] 11月22日(金)・23日(土)

全倫研関東大会と第3回例会共催 都立戸山高

1) 研究授業

「道徳について考える」 都立戸山高 沼田俊一氏

2) 研究協議

問題提起「わたくしはこう教えたい」 都立両国高 小平 克氏

「どうすれば生徒の関心を高めることができるか」
都立東大和高 平沼千秋氏

3) 講演

「日本人の性格について」 東工大名誉教授 宮城音弥氏

4) 臨地見学

鎌倉一禅をもとめて 東慶寺住職 井上禅定老師

[第5回] 2月10日(月) 第4回例会 都立志村高

1) 研究授業

「倫・社の学習を終えるにあたってきみたちはどう思うか」

都立志村高 木村正雄氏

2) 研究発表

「古典の読ませ方—論語を例として」

都立葛商高 浅香育弘氏

3) 講演

「日本固有思想の原型」 成城大学教授 中西 進氏

[第6回] 5月8日(木) 予定 都立江北高

1) 研究授業：江北高校 宮崎宏一氏 } (予定)
講演：東大助教授 松原治郎氏

第1分科会

<Motivationのくふう>

研究経過報告

第1分科会が、熱っぽく張り切ってスタートしたのは、6月28日、育英工専での都倫研第1回研究例会のそのあとの「分科会活動の初会合」の時であった。研究テーマと内容趣旨が、魅力的であったせいか、とにかく初回から激しい意見や貴重な考え方が、どんどん飛び出し、世話人をはじめ、分科会のメンバーを大いにハツスルさせる動機づけとなった。

はやくも第1分科会そのもののMotivationのはじまりでもあった。自分たちが日頃考えていることや悩んでいることを自由に話し合える雰囲気になり、分科会の開かれる日が、待ち遠しいほどにもなってきた。そこでせめて第1分科会の研究テーマについて、各自が考えていることや、こうしてみたい、こんなくふうはどうだろう………といった自由な気持で、なんとかそれを文章にまとめてみようじやないかという声が出てきた。そうして誕生したのが『Motivationのくふうへのさまざまな考察』という20ページほどの小冊子である。8月の誓い中、12名の先生方から原稿が寄せられ、またまた世話人を感激させた。

第2回目の分科会は、9月17日、再び育英工専で、ひらかれ会場の哲学倫理教室は熱気でいっぱいであった。この日は夏休み中に完成した小冊子を基に、各先生方の詳細な説明が、原稿に加えられた。Motivationのくふうを広義の立場や狭義の観点に立って、さまざまな意見交換がなされ、倫・社への新たなとりくみの姿が、ここかしこにみられた。

第3回目の分科会は、10月25日、場所を都立鷺宮高校に移し、次の六つのテーマの中から、好きなものを選び、各自がコピーし、持参するという形をとってやってきた。

- 1) 倫・社という教科に対する教師自身の魂について。
- 2) 具体的な教材をどう使い、教えさせるか。
- 3) 最低限度の知識とねらいとをどう結びつけるか。
- 4) Motivationの技術面として、どう順序立てて、倫・社の授業を行ったらよいか。(具体例を示す)
- 5) 各テーマ・思想・分野などのモチヴェーションのやり方にはどのようなものがあるか。
- 6) その他自由に、実践の中から本音みたいなものを書いてみる。

以上の通りであるが、これはある程度の成功をみる事ができた。ところが、第1分科会として、今後どのように発展させるべきか、またある統一をもったとらえ方、見方をした方がよいのか……などが問題となり再び、討論が続いた。

第4回目の分科会は、12月3日、再度都立鷺宮高校で前回、問題となった件についてある程度時間をかけ、次のようなモチヴェーションの分類を、分科会として試みることによって、いくらかの意見の統一をみる事ができた。しかし、この分類とて完全なものではなく、色々な問題点があるのは、充分承知の上で一応ここにまとめてみることにした。

(1) 原理的観点によるモチヴェーション

- 1) 倫・社という科目をどうとらえ、導いていくか。
- ロ) 最低限度の知識をどう教えるか。
- ハ) その他

(2) 実践的観点によるモチヴェーション

- 1) 媒介的教材によるもの。
 - Ⓐ 視聴覚教材によるもの(スライド・映画・テレビ・レコード等)。
 - Ⓑ 自作新聞、図解、作図絵などによるもの。
 - Ⓒ 原典資料によるもの(文学作品等を含む)。
 - Ⓓ 新聞切りぬき、雑誌切りぬき、写真などによるもの。

ロ) 授業形態によるもの。

① グループ学習、3分間スピーチなどによるもの。

② 課題作文・手紙・レポート作成などによるもの。

③ 生徒・教師の体験談・経験談などによるもの。

一) 展覧会・催物によるもの。

二) その他

とにかくモチベーションの分類には、さまざまな側面があり、そう簡単に分類することはできないという気持ちが、先生方の間で話されていた。

特に②の1)の媒介的教材という名称は、はたしてふさわしいものかどうか、分科会で最も問題になったところである。しかし今後の課題の一つとして、この分類を分科会として示すことにしたのである。

第5回目は、新年を迎えた昭和50年1月10日、都立江北高校に、各自紀要原稿持参というきびしい線で集まることを決めた。『都倫研紀要のことが気になって、お正月ものんびりできなかつた』と、ある先生から年賀状をいたゞき、恐縮に存ずる次第である。この日は、分科会最後の日でもあり、一年間の研究成果のまとめの時でもあったので、一人づゝ各自のモチベーション論的なものを発表し、また各自の都倫研紀要原稿作成の苦勞談などが順に話された。モチベーションの問題は、研究すればするほど深く、むずかしいものであることに気づき、今後一層の努力と研究心が必要であることを痛感させられた。午後8時、われわれ第1分科会のメンバーは、あたたかな鍋をかこみながら、一年間のご苦勞と、新しい年への出発を喜び合い、盃をかたむけ合った。都倫研の発展と諸先生方の健康とご発展を祈りつゝ、第1分科会の研究活動は、無事に終わった。

(東木・宮崎記)

「倫・社」教科をどうとらえるか

都立板橋高等学校 小河 信 國

Motivationのくふう

新採教員として都倫研の末尾に加えて戴いた私にとって、「Motivationのくふう」は、何としてもひとたびは、否応なく『倫・社』教科全般を覆う、包括的原理的な考察を強いるものであった。分科会パンフレットに「感想」を寄せてから5ヶ月、そこからいっこうに思考も展望も進展しないままに、自分なりの「まとめ」を集約することに独特の苦痛を覚えざるを得ないが、「汝自身を知れ」という言葉に従って、以下を私なりの一里塚としたい。

1. 『倫・社』におけるモチベーション

現在までの分科会の話し合いの中で差当って、次のようなことが共通理解として確認されてきたと考えられる。即ち、モチベーションを教育心理学のテクニカル・タームとしての「動機づけ」と解して、尙、そこには個々の単元での、具体的な授業展開に当っての「動機づけ」と、一方、「教科」全体を貫流する「動機づけ」とがあり得る。そして両者は恐らく密接な関連を持つ筈であること。そして、その関連のあり方が、かなり重要な問題であること。遺憾ながら現在の私には、有体に言ってその部分を明晰に跡づけるだけの力がない。ただ私にとって、前述したように、とにかくにも教科全般に関する「動機づけ」のありようを、かなりの程度意識的に集約することなしには、個々の授業場面での「動機づけ」というものが、もう一つ明晰なイメージを持ち得なかったことは事実である。それ故、

この際、思い切って徹底的に素朴極まる初歩的出发点から考えていこうと判断したのである。

ところで「倫・社」という教科全体に関する「動機づけ」を考えると、一つの端的な方法は他教科と比較することである。例えば数学。例えば英語、国語。更に社会科の僚友たる政・経、世界史、日本史、地理。これらと比較考究してゆくと、そこに「倫・社」教科に独自の命題が浮んでくると思われる。あらゆる問題、あらゆる現象の背後に常に一貫して問いつけざるを得ないもの。仮に一つの表現を与えるとすれば「時間・空間を具体的に生きる実践的主体としての人格」である。人は古来、無数に存在したし現にそうであるが、その夥しい人をして人たらしむる普遍的性格は人格である。そして人を人格として把握するところに、はじめて歴史的社会的連関を含んだところの、生き生きとした人間像が誕生する。このことはまた、一面、〈学ぶ主体〉の確立という方向からたどることも出来る。即ち、「問い」且つ「探求する」ところの主体を前提としなければ、「倫・社」という教科は真の意味で成立し得ない。このような主体を前提とすることは、言い換えれば、学ぶ側の人格をはっきりと前提することに他ならない。言うまでもなく、生徒は未成熟の人格と考えられるが、しかしながら、〈未成熟の人格〉と〈あいまいな人格〉とは断じて同一ではない。未熟ではあるが成熟に向いつつ完成をめざす厳しい「人格像」というものに眼を開くところに「倫・社」の世界がはじめて開幕すると言えよう。このことは又、「学習指導要領」中に要約された教科の目的を、隣接する社会科諸教科及びその他の教科のそれぞれと、比較することによってより一層はっきりと確認出来よう。一方、それは「倫・社」教科が、原理的具体的に依拠している「日本国憲法」や「教育基本法」によって強力に支えられていると誓える。

2. <内的必然性>と<自己同一性>

ところで成熟に向いつつ、完成をめざす「人格」が「いかに生くべきか？」というすぐれて実践的な問いかけをもって現代社会を考察し、人生観・世界観の確立をめざして、もろもろの思想を学んでゆくとき、<学ぶ主体>の側に、それぞれの人格が、まさに<人格>たり得るために、どうしても要請されなければならない前提がある。即ち、<内的必然性>と<自己同一性>であると私は考える。そもそも、<人はいかに生くべきか？>という問いかけにしても、それが真に或る人格の<内的必然性>によって問われるのでない限り、それは真実の「問い」とはなり得ない。即ち、<人はいかに生くべきか？>という問いは、人間の「内面」でしか真に成立することが出来ず、人間の「外側」には成立することが出来ない。従って、例えば他人から「人はいかに生くべきか？」と問われても、実はその『問い』はどこにも存在していないのである。いわんや、問題用紙の中で問われても、そこには実は一枚の用紙が横たわっているに過ぎない。即ち、この『問い』を真に自己の『問い』として確立する為には、或る人格の<内的必然性>によって支えられることが要求されるのである。他方、或る人格の<自己同一性>が崩壊する場合、歴史的社会的空間の中でたった一個の固有名詞をもって存在する、「人格」という一定のまとまりをもった統一体は、やはり崩れ去ることになる。このとき、或る「主体」によって担われるべき『問い』も、同時に成立不可能となり、実質的に無意味なものと化す。「指導要領」の教科目的の中の、例えば「倫理的価値」とか「倫理的実践」という言葉にしても、或る具体的な「倫理的問いかけ」を欠いては、実質的に存在し得ないであろう。そして、いったい、<内的必然性>や<自己同一性>に無縁無関心の「人格」によって、真正の「倫理的問いかけ」が為されたことはないと言ってもよい。そのことは、ソクラテスその他を挙げるまでもなく、古来、数多の「主体」によって担われ、歴史を

生きつづけてきた思想が、何よりも雄弁に語っていることなのである。今日、生き続けている思想のどれひとつとして、或る「主体」の〈内的必然性〉や〈自己同一性〉によって支えられなかったものはないと言って良い。そのことはまた、ホンモノの「思想」というものの秘密を暗示している。あらゆる先哲の思想を骨太く貫流しているものはこれであり、あらゆる倫理問題の主体的な転回軸は、実はここにこそある。

3. 状況としての現代

眼を転じて現代社会を考察するとき、マス・コミの異常発達、大衆社会化の進展といった状況の中で、他人志向型、権威主義の性格、ステレオタイプ、人間の画一化、人間疎外の現象等が発生してきている。ここでの関心にひき寄せて言えば、帰するところ、状況としての現代は、一般に「人格」の〈内的必然性〉や〈自己同一性〉を確保するのに著しく困難であり、はっきり不適である。こうした状況の中では「人格」にとって生命線ともいべきこれら二つの属性の重要さはいくら強調してもし過ぎることはない。いささか恣意的な立言とも見える私の指摘は、実のところ、現代社会の、殊にマス・コミの猛威、広告宣伝のエスカレーションといった事態と重ね合わせてみると、独特の意味を持ち得るだろう。事実、今日の教育の場を圍繞する現代社会に於ては、これら二つを言わばその核心として成立する「人格」というものに対する信念が、徐々に揺らぎ始めているという感想を否定出来ないのである。ところでもう一つ、私の関心をひきつけているものとして、現代の若者文化の動向という問題がある。私見によれば、彼等が敵対し、破砕しようとしているものは一言でいえば「ロゴス」である。「真理」「理性」「言葉」「関係」「意味」「根拠」「理由」と並べてくれば、自ら了解できよう。然しながら「ロゴス」を破砕したとき、果して「人間性」がどこまで確保できるか極めて疑わしいのである。

即ち、彼らは「ロゴス」と「ロゴスによって生み出されてきたもの」との乖離を測定し得ないものである。そして、若者文化の目指すものが、実は「人格」の〈内的必然性〉や〈自己同一性〉というものに、本質的に無縁のものではないと、秘かに私は考えているのである。

4. 結 語

第一に、教科としての「倫・社」自体が、実は生徒達の今後の人生への、一つの強力なMotivationとしての性格を構造的にはらんでいるということ。従って、それを強く自覚した上で教科全体及び各授業場面での「動機づけ」は考察されるべきこと。私自身は二単位授業に於ける自足的、円環閉鎖的イメージを打破しようと試みている。各授業での努力は勿論、例えば返却期限を卒業時までとする倫社修了論文(400字詰原稿用紙50枚以上100枚まで。)

第2に、教科としての「倫・社」には逆説的な危険がある。即ち〈内的必然性〉や〈自己同一性〉という人格の基底を消去するとき、現代社会の問題も、あらゆる思想も、単なるガイド的知識となり下り、よく訓練されたガイド嬢にふさわしい案内対象となってしまうかねない。その結果、全ての問題、あらゆる先哲の思想を、「観光地図」の如く括げて皮相に論ずる済度し難い、無数の小型評論家を生み出すというような事態が、もし起り得るとすれば、例えば、あり得べからざることかも知れないが、まともな日本語は読み書き出来ないのに、英語は本国人並みか、少なくとも日本語以上に出来るというような日本人が多数生れるという事態以上に、儼然たらざるを得ないのである。

イエスの思想へのMotivation

都立志村高等学校 木村正雄

1. ねらい

キリスト教における愛と幸福とは何かについて学び、神・イエス・人間の関係をどのように考えているかを解らせるとともに宗教的なものの考え方の特徴についても関心をもたせる。また、多様な能力や関心をもった生徒に対して、一面的でなくさまざまな方法を用い、対果的なMotivationで個別的にも全体的にも学習効果をあげさせる。その根底には知・情・意の育成を意識して指導したい。すなわち、知 — 難解なもの、疑問に思うことによって研究心をそそり、知的なものから論理的思考へ、情 — 感覚的なものから自然に学習にとけこんでいけるように、また、豊かな情操をめざして、意 — 連帯性、他を手本とし、他の手本になり、他人と協調し合っていくことによって起る意欲、自己の独自性を主張する場を与えることによって意欲がわき、さらに自分で研究を深めていくこと。

2. ミニマムなもの

聖書(新、旧)、ヤーヴェ、神(愛、義、国、平等)、シナイ山、モーゼの十戒、出エジプト記、メシア、律法、洗礼、安息日、ヨハネ、マルコルカ、マタイによる福音書、原罪、放蕩息子、九十九匹の羊の話、隣人愛、十字架、アガペー・パウロ。

3. 指導経過

2年生、8クラスを担当、そのクラスに応じて動機づけを行なってみた。

①教科書の利用 — 教科書に関心をもたせ、利用させるために。教科書にある写真「アダムの創造(システイナ礼拝堂天井壁画)」と「アダムとイヴ(ミケランジェロの壁画)」を見させる。これを見て何を感じるか、連想するかをきいてみる。(男女の乱交パーティみたい、宗教的な感じ、小さ

い時教会でみたことを思い出した)さまざまな反応。ついで旧約の創世記を見せ第1章「天地創造」の話を、さらに第3章「アダムとイヴ」の話を簡単にする。(非科学的でバカバカしい、ふしぎな話、ますますわからない)

②アンケート — これから学ぶキリスト教と生徒各自が関心やかかわりを深めるために。ワラ判紙四つ切りを配布し、今まで教会へ行ったことがあるか、その時の感じ、現在の君の考えでキリスト教の考えに同感するか、キリスト教全般についての疑問。(43名中、行った者18、考えに賛成10、反対3、どちらでもない11、わからない19、行った時の感じは、清らかな感じ、落ち着いた感じで心がなごやかになる、神父が偉くみえた。疑問に思うことは、なぜあれほどまで服従できるのか、なぜ血の対決があるのか、なぜ目に見えない神を信ずるのか、なぜ教会でおめぐみをするのか)

③調査・見学 — 実際に見聞して立体的に学習させ、社会的経験を積ませ学習への関心を倍加させるために。生徒の自宅または学校の近くの教会へグループで行かせる。生徒が事前に訪問の日時など教会と連絡をとっておく、牧師に質問することなどまとめておく。教会内を見学し、牧師の説明キリスト教についての話を聞く。紙芝居があったら借りてくる。録音テープで直接に話や音をとってきて発表の時利用する。写真(スライド、8ミリ)をとって発表の時利用したり、年間レポートに添付したり、教室に掲示する。(教会に行ったら牧師さんが喜んでケーキまでいただいた。録音テープで話の焦点を5分間教室できかせた。イエスの生涯を紙芝居に自作して発表、教会から借りたものは一部発表、写真は教室に掲示。生き生きと自信をもって研究発表、聞く生徒も興味や関心が高かった)

④録音テープ — 劇化や他の先生の説明を音で聞いて理解を深めさせるために。⑦NHK「人間とは何か」(モーゼの十戒)内容はイスラエルの民がエジプト軍に追われ、紅海を渡りシナイの山で十戒を授かり、ヨルダン川を渡ってイスラエルの国を建設するまで。「出エジプト記」を劇化したもの。そのあとで○○大学教授が解説。15分、事前に地図を板書する。こ

の時代の略年表と十戒をプリント配布。(ムードがでていてよい、難しい言葉ばかりでなく物語は関心が深まる。映画、十戒を思いだした。他の先生の話もきけてよい)①現代企画社「カントの倫理学」、内容は洞爺丸が沈んでいく中で米人宣教師が日本の少女に救命具を与えて海の中に消えていく。三浦綾子の氷点の一節を劇化したもの。氷点の一部をプリントして配布。(この宣教師の行動に何かキザなものを感じる。2人とも助かる方法を考えるべきだ。すばらしい隣人愛だ。私にはとてもできない。)

⑤レコードを聞く — 宗教的音楽を聞いて、宗教への関心、情操を高めるために。曲は讃美歌、ミサ。3～5分位でムードを盛りあげる。生徒は落ち着いて次の学習に入れる。

⑥グループによる研究発表 — 主体的学習意欲と発表技術や表現能力を高めるために。⑦発表内容と方法、ユダヤ教の成立と特色、模造紙に略年表と地図を書いて説明。出エジプト記をプリント。イエスの生涯と思想。生涯を紙芝居と写真で、イエスとユダヤ教の考え、エロスとアガペーを板書で比較し説明、矢内原忠雄「キリスト教入門」抜粋プリント。⑧質疑応答(イスラエルとユダヤ教の関係、発表者自身はイエスをどう思っているか)

⑨発表者に対する生徒の評価と感想、用紙に各自記入し発表者に渡す。評価の目あては音声、態度、理解度、資料、発表方法の工夫等。10段階評価(わかりやすかったがもっと系統だててほしい。紙芝居など発表の仕方が工夫され興味がわいた。よくまとまっていた。要点を明確にしてほしい)

⑩聖書を読む — 資料を読解する能力を高めるために。国際ギデオン協会に申込むと必要数だけ聖書を無料で送付してもらえる。体育館で贈呈式。あくまで希望者のみとする。「九十九匹の羊、放蕩息子の話」ルカ15章、右の頬を打つなら、下着を取ろうとする者」マタイ5章、「姦淫の女」ヨハネ8章、「隣人愛」マタイ22章、「山上の垂訓」マタイ5章、「罪」ローマ人への手紙等。以上の箇所を和文で時には英文で読ませ、その意味を考えさせる。(そんなバカな話があるか、すばらしいことだけど私には絶

対できない。なるほどそんな考えもあるのかと思う)さらに理解を深める。

⑧ラジオ放送から採取の録音テープ — 考えを応用したものを聞き考える能力を高めるために。〇〇放送のカソリック教会が送る「心のともしび」1話で3分ぐらいを聞く。テーマ「父と子」、内容は大酒飲みの父親とまじめな少年の話。少年が交通事故で死ぬ。父親は真人間になって働く。そしてその少年の墓前にまんじゅうを供える。感想を書く。(少年の自己犠牲の愛、その愛によって真人間になった父親、すばらしい父子愛。小さいことでも役に立つなら進んで奉仕したい気持)、教師も感想を板書する。感想文をグループ内で交換し、読み合い批評しあう。

⑨グループでの話し合い — 話す能力、他人の考えを理解し合い深めるために。テーマ「イエスの思想を学んで自分はこう思う」方法は、5〜6名の男女混合グループにし、司会、書記をきめ、話し合いが終わったあとで書記が全体に発表する。なお、疑問に思うこと、わからないところをメモさせる。教師はグループ毎の要点を板書していく。(ホネがでてくる)

⑩講義 — 聞く能力、まとめる能力を高めるために。教科書をもとにしてポイントをおさえて理解させる。今まででた疑問にも答える。生徒の研究発表や学習活動を常に評価しつつ行なう。(さすが……、よくわかる)

⑪感想文を書く — 書く能力を高める。各自のノートに1ページ以上書かせる。テーマ「イエスの思想を学んで」家庭学習の課題とする。このノートはのちの学習の参考にも、自分の考えの変遷ともなる。ノートを集め評価の材料にもなるし、指導の資料にもする。寸評も加筆して返す。

⑫年間レポートの提出 — より内容を深め、研究意欲を高めるために。8000字以上、1月8日〆切(大変苦労したが書き終えた今はとても満足感でいっぱい。もう一度研究したい。かかった費用一人約900円。平均24時間)

4. 指導の反省

生徒の関心や能力を考えたにしても安易なMotivationでなかったか、論理的、抽象的な言語で思考を高め視野を広める方法をさらに試行したい。

図解を中心とした

モーティヴェーションのくふう

都立両国高校教諭 小平 克

<はじめに>

私は、今年度、一貫して「図解」を多用する授業を進めてきた。

いままで、私は、「倫・社」の授業では「考える」能力をひき出すことに主眼を置かなければならないと考え、原典資料の読解を中心とした授業をつづけてきた。論理的思考の深まりは、言葉（文章）を理解する能力を高めることによると考えていたからである。無論、このことが誤りであるというのではない。ただ、あまりにこのことにこだわり、思想や論理を視覚的に表現し伝達することは論理的思考を減退させることになると考えていたのは浅はかであった。

「倫・社」の授業に対する興味づけについては、これまで私は、主として教材の内容にかかると考えて、私なりに、「思想篇」「新聞篇」「手引き篇」など各種の資料を作り、使用してきたのであるが、生徒の学習への興味づけに思ったほど成功せず、「隔靴搔痒」の感を深めていた。省みると、内容的に程度の高いものを与えていた気味はあったが、それよりも無視できないことは、年々生徒の読解力が低下しているだけでなく、文章を読もうとする気力すら持ち合わせていない生徒が多くなっているという事実である。以前は、だからこそ「倫・社」で文章を読ませる必要があると意気こんでいたものだが、だんだん、教師の意気ごみだけではどうにもならないということがわかり、教授技術の側面からの興味づけのくふうとして、授業内容の視覚化を試みてみたのである。

結果は予想以上に好評であった。たとえば、本校で行なっている二年生の実力考査は、三学期には社会も入れて科目を選択させている（「倫・社」を受験科目にすることに反対なのだが大学入試科目にある以上無くするわ

けにいかない)が、例年20~30名程度の「倫・社」の受験者が今年100名以上に急増したのはこうした授業のモチベーション効果のあらわれとみてよいと思う。

<図解を中心とした授業例>

さて、図解を中心としたモチベーションのくふうについて、具体的な説明をしなくてはならないが、紙面の都合であまり多くの図解をのせることはできないし、イラストなどを入れた複雑なものも印刷技術の関係で避けなくてはならない、また、図解作成の基礎となる資料も充分引用できない、などの制約のために詳細な説明はできないが、二学期の中ごろとりあげたエラスムスの授業の場合でその具体例を紹介してみたいと思う。

まず、エラスムスが生きた時代的背景と彼の生涯および思想的立場を図1のようにまとめて説明した。この図は、エラスムスがカソリック側をルター側の対立を和解させようとして果せず、かえって相方から敵視され孤立していった過程を年代的な推移がわかるように図式化したものである。

次いで、エラスムスの主著「痴愚神礼讃」の中の次の文章を読ませた。

一寸考えて下さいな。自分の友人たちの欠点と馴れ合ったり、思い違いをしたり、目をつぶって見ないでいたり、曲げて見たり、その一番どぎついところを長所だと思って、それを長所として賞讃してやっっている気持になったりすることは痴愚に近いのではありますまいか?……はつきり申しませう、繰り返して申しませう。こうした痴愚こそ友人たちを結合させ、その結合を保ってやるものなのです。今ここでお話ししているのは普通一般の人のことですが、どのような人間でも欠点なしには生れてきませんし、一番優れた人間とは、一番大きくない欠点を持っている人のことでしょう。ところが賢人という一種の神様のような人たちの間ではいかなる友情でも、結ばれば必ずゆううつで魅力のないものにならざるを得ませんし、その上、こういう人々は、お互いに友情で結ばれることは全然ないといって悪ければ、結ばれることは極めて稀だと申しませう。(19)

その後で、エラスムスの痴愚神の礼讃の仕方の論理構造を図2の図解をもって説明し、エラスムスの思想が現代に生きる私たちにどのようなかか

わりをもっているのか考えさせてみた。たとえば、新左翼とよばれている政治集団(セクト)同士が「内ゲバ」と呼ばれる暴力沙汰をひき起しながら自壊しつつある状況などは、エラスムスが批判している嫌悪すべき痴愚のなせる業と考えてよいだろう。

ちなみに、「倫・社」の授業内容を精選する視点について触れておきたい。私は、過去の思想や過去の思想の流れを教授伝達するためにどのような内容が適切かつ重要であるかという視点に立つよりも、現代に生きる高校生にとって、どのようなものの見方・考え方が必要なのかを確かめ、生徒の問題意識をどれだけ喚起しうるか、また生徒の問題意識にどれだけ理論的証明を与えるかという視点に立って内容を選択していく方が、「倫・社」の存在意義と独自性にかなっていってより効果的だと考えている。エラスムスもそうした視点でとりあげているのである。

エラスムスの授業のまとめは、ヒューマンイズムとは何かを考えさせることに焦点を置いた。このことについては、渡辺一夫氏が「フランス・ルネッサンスの人々」(白水社刊)できわめて的確な説明をしているので、その抜粋を読ませた。その冒頭の部分は次の通りである。

ユマニスムは、思想ではないようです。人間が人間の作った一切のもののために、ゆがめられていることを指摘し批判し適する心の謂にはかなりません。したがって、あらゆる思想のかたわらには、ユマニスムは、後見者として常についていなければならぬはずです。なぜならば、あらゆる人間世界のものと同じく、人間のためにあるべき思想が、思想のためにある人間という畸型児を産むことがあるからです。そして、人間はみずからの思想の歯車になって回り出し、この後見者の意見をいっさい顧みないようになることもありえます。後見者は行動できませんから無力に見えます。しかし人間の思想がよい実を結び、人間の制度がりっぱに機能を発揮して恩沢を与え、しかも己れの不備を改めてゆくようにするためには、この後見者は常に控えていなければなりません。ユマニスムの「反骨性」というようなことが、言われますが、ユマニスムは批判のための批判に終始するものでもなく、へそ曲りでもなく、また世をすねたところや、反抗的なところを看板にすべきものではありません。……

この文章を読ませた後で、ヒューマニズムとは何か、それとよく似たヒューマニタリアニズムとどう違うかを、図3で説明した。

私はそれについておおよそ次のような解説をした。

ヒューマニズムとは何かを考える場合には、ヒューマニズムとよく似た言葉であるヒューマニタリアニズムとの違いを検討してみる必要がある。前者はヒューマン(人間の)をもとにした語であるが、後者はヒューメイン(人情のある)をもとにしている。したがって、めぐまれた人のめぐまれない人に対する同情や憐みを基礎にした思いやりであるといえる。このようなヒューマニタリアニズムは、めぐまれているという意識を前提にして成立しているために、心情的にめぐまれない人の立場に立つだけで、めぐまれない人の立場に立って行動することはない。だから、同情や憐みが、それを受け入れる人にとってめぐまれないことの確認となり、屈辱となる場合がある。これに対し、人間そのものをあらゆる問題の中心にすえようとするヒューマニズムは、めぐまれない人の立場に立って、めぐまれない人を作り出す社会的状況を批判し抵抗する姿勢をもっているようである。即ち、めぐまれない人にとっての非人間的状況はそのまま自分が人間的に生きられない状況としてとらえ、めぐまれない人の痛みを自分の痛みとして共感するのであり、このような共感 sympathy を仲立ちにして人間的連帯をおしひろげようとしているように思われる。ルネッサンス時代の偉大なヒューマニスト達は、このようなヒューマニズムを脈々ともっていた。

<ま と め>

二学期の授業は、生徒のグループ発表学習をとり入れて進めているので、私の授業は、生徒の発表の発表やまとめになることが多いが、こうした授業ではとくに図解が効果的である。時代的な背景と思想家の関連、複雑な文章や論理、或いは思想家の思想の核心などを図解によって簡略に図示し、短時間に了解させ、印象づけることができる。また、とかく単調になりがちな授業に変化を与えることができるし、作成した図解は教材として蓄積していけるので、授業のシステム化に役立つ。OHPが使用できれば、もっと作成の手間が省けるだろう。

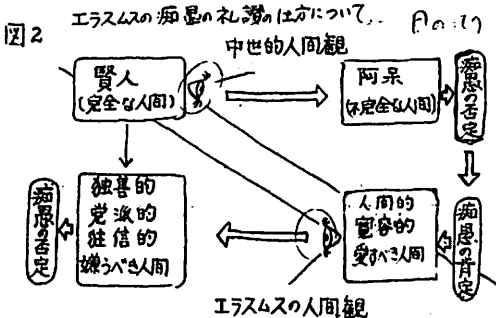
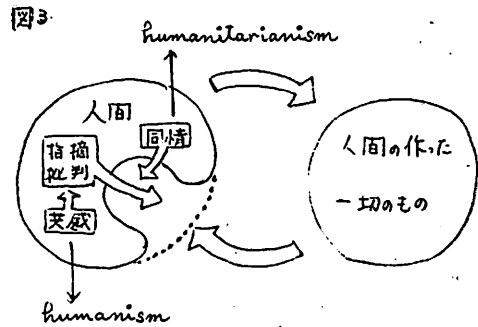
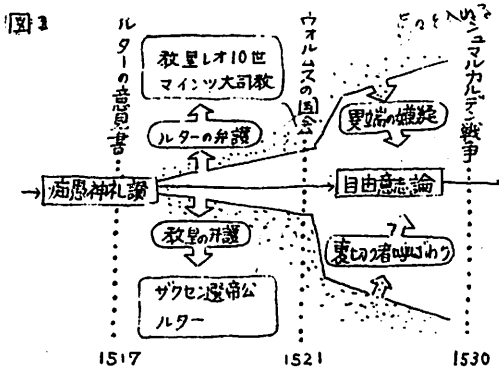
先哲の思想や倫理などについていろいろな図解が可能であるし、その中

でどれが最も適切かという判断もなしうるはずである。生徒のグループ発表学習では必ず図解を使うよう指示を与え参考にしているが、「倫・社」を教えておられる先生方にご意見や図解例をうかがう機会がもてたら、モチベーション効果を一段と高めることができるだろう。

最後に、図解を中心とした授業についてのアンケートの集計結果を記してこの稿を終ることとする。

(調査時、S 49.12.14. 調査人員 405名、回答率 98%)

図解は総じて授業のまとめに、大変役立つ(58%)、役立つことがある(41%)、あまり役立たない(1%)。図解の量(平均4枚)は、もっと多くてもよい(12%)、このくらいでよい(78%)、多すぎる(10%)。図解の仕方は、大変面白い(34%)、面白いものがある(59%)、つまらない(7%)。



授業形態によるモチベーション (3分間スピーチの利用)

東京都立鷺宮高等学校 佐々木 誠 明

<私のモチベーションの考えかた>

「倫理・社会」という科目について、生徒はどれほどの関心をもってゐるであろうか。ありていへば、ほとんど関心のない生徒も少なくはないと思われる。全入に近い今日の高校教育の実情からみれば、それは別に異とすべき現象でもなく、しかもこの科目に限ったことでもない。だからといって、こうした事実を黙過するわけにもいきまい。

では、どうすればよいのか。ここにモチベーションの問題がでてくる。しかし、生徒の現実を無視しては、いかなるモチベーションのくふうも生まれてくるわけではない。だから、こんな状態ではいっそのこと、そんな手だてを考へるのはやめて、単刀直入、与へるべき教材を断固つきつけていくのがよいという主張も生まれる。教育には強制という要素が不可欠であるともいわれる。生徒に無理じいするなかで、そこから興味・関心がおのずから湧きでるのを期待するのである。むしろ、これが教育の本道ではないか。私は日ごとの実践のなかで、しばしばこう考へる時もある。だが果してそれでいいのか。

<3分間スピーチを採用して>

1) 以上のことから察せられるように、私には、特別にこれといったモチベーションのくふうがあるわけではない。ただ現実には、生徒の関心の傾向を探り、これをできるだけ授業にくみいれていこうと、小さな努力をしているにすぎない。具体的に述べてみよう。

私は「現代と人間」の講義式授業においては毎時間2名ずつ、思想の発表学習では4時間おきに毎時4名ずつ、「3分間スピーチ」をさせ、質疑討論の相等時間をとっている。スピーチのテーマは自由であるが、それに

よって生徒の現時点での関心傾向がわかる。自殺・公害・戦争・高校生活・勉強の意味・友情・愛・社会福祉の問題などに比較的関心が集まる。どれも大問題である。一朝一夕にスッキリ解決のつく／問題ではない。

こうした問題は授業のなかでくりかえし提起されるところに意義がある。たえず新しい角度から検討することができたり、以前には発言しなかった生徒も討論に積極的に参加したりするようになるからである。こうした生徒の関心事項を、講義のなかで適宜とりあげていくことによって、更に彼らの関心を深めていくことができる。「この問題は、あの時、某が発表したスピーチの内容に関係あることだ」といった名指しの指摘は、少なくともその生徒には印象に残るだろう。クラス全部にすべて通じなくもかまわない。こうしてその日その日に応じて、生徒の関心事項は記憶に再生産され、彼ら個人個人の「考える」態度を育てていくのではなからうか。

「倫理・社会」の目標の一つである「人間や社会についての思索を深め、倫理的価値に関する理解力や判断力を養う」ということも、こうした平凡な日常の授業を通して、静かに実現されていくものであろう。

2) ある日の授業実践……スピーチ要旨：「われわれ高校生は毎日何となく生きている。ただ、それでいいのか。先日引退した長島選手を考えてみよう。彼は野球に自己のすべてを賭けている。彼にとっては、野球こそ人生の目的だ。だが、我々には何の目的もない。毎日惰性で生きている。本当の生きる目的は何なのか。我々はそれを真剣に探し求めなければならない。なぜなら、目的のある人生こそ生きるにあたいする人生なのだから。」

このあと、若干の時間、生徒の自由討論に移った。曰く「我々の目的は大学入試に合格することだ。そのほかのことを考えている暇なんかありません。」曰く「高校生活を楽しく送る。そのためにクラブにうちこむことが我々の生きる目的だ。」……などの意見に対して、一人の生徒がいった、「そんなものは、本当の人生の目的なんかじゃない。それは、単なる当面の目標であって、本当の目的からみれば、いわば一つの手段にすぎな

い。長島の野球だって、それだけが目的なら、人生はつまらないものになる。野球によって、あるいは野球を通して、〈何か〉を実現したり、獲得したりする、本当はこれが人生の目的になるのではなからうか。しかし、その〈何か〉が何であるかは、僕にはわからないか。」意表をつく意見だった。だが、この発言を機に意見を言う者はバッタリとだえてしまった。せっかく一人の生徒が、いい問題提起をしたのに。ここから倫社が始まるというのに。大多数の生徒の意識は、この問題にそれ以上くいついていけないのが現状である。その「何か」について、更に追求し、これを自己の問題として各自が意識するようになれば、倫社の学習も一段と面白く、活発になるのではなからうか。

ちょうど、ギリシア思想の学習(グループ研究発表方式)のあとであった。人生の目的は何か。たしかに大問題である。ソクラテスの「よく生きる」も、アリストテレスの「最高善」も、不十分ながら、すでに学んだはずである。しかし、生徒がスピーチを通して自己の問題を考える時、それらはもはや念頭にないのか。私の中を北風が吹きぬける思いがするのは、こんな時である。身のまわりの小さな目標には目を向けても、人生の真の目的などという迂遠な問題は考えようもしない。せっかくのギリシア思想も考えるヒントにはならないのか。ギリシア思想でなくてもいい。すでに社会主義の思想も、実存主義の思想も、今年度は順序を変えて学んだはずの生徒である。だが、それらは現実には生徒の頭に残っていないかの如くである。私は深く失望するとともに、強く反省させられる。

生徒の研究発表も、私の補講も、結局は実になっていない。どこかに欠陥がある。改めるべき点はどこか。今後の私に探求を課せられた宿題である。しかし、私はその場で気をとりのおして、生徒のあとをうけて一応のしめくりを行なった。そのころ話題になりかけた田中首相の疑惑の問題についてとりあげてみた。ここで思いだされるのは、プラトンの哲人政治の考えかたである。いやしくも統治者たるものは、最高の叡智に輝くもの

でなければならないというプラトンの思想は、まさにこのような現実に対する透徹せる予見でもあり、痛烈なる批判ともいえるものではなからうか。大事なことは、このような現実を醜悪とみ、これを拒斥する精神の稀薄になった時代相に着眼させることであろう。生徒はプラトンの哲人政治については、大衆蔑視の考え方であるとみ。そのプラス面から積極的に学びとろうとはしないのが一般である。しかし、ここでは何よりも統治責任者のあり方が問われているのである。またアリストテレスのいう最高善の考えかたからみれば、金力や権力の追求に執着するような生きかたは、いったいどのように評価されるのであろうか。

そして、結局は、理性の活動を重視し、理性をよりどころとして生きるべきことを主張したギリシア思想の意義を改めて確認させようと努めた。そうすれば、この世の現実が示すような、たんに金銭や権力や地位や名誉を第一に求めるような人生が、真の生の目的とはなりえないこと、そして、もっとほかの〈何か〉が正しい人生の目的として求められなければならないことも、おぼろげながら、わかってくれるだろう。だが、その〈何か〉は簡単に答えの得るものではない。だからこそ、多くの先哲がその〈何か〉を求めて真剣な思索と真摯な実践の労苦を重ねてきたのだ。我々はその完全な解答を性急に求めず、むしろ先哲の思索のあとをたずねて、それぞれが主体的にその〈何か〉を探しだすべきではなからうか。そのためにこそ「倫理・社会」の学習の必要性があるとやや我田引水的に話を結んだ。

＜まとめ＞

ほんとうは、いろいろな生徒とゆっくり問答しながら、いくつかの問題点をあげさせていく方法が理想であろうが、時間と人数の制約上、教師側で一方的に話してしまうことが多い。それもいいと思う。しかし、これでは、たんなる空念仏になりはしないかと、やはり心配である。とくに感覚的・利根的にうけとめやすい現代っ子に対しては、倫社の学習もその場限りのものとならないように、十分な配慮が必要であることを、今改めて感じている。

授業形態によるモチベーション

—グループ学習・アンケート調査—

都立保谷高等学校 杉原 安

1. モチベーションのとりえ方

モチベーション（動機づけ）をどうとらえるかという問題がまずある。この事について私の考えを述べると、「倫理社会」という科目は、小・中・高校の積みあげの中で学習される面がないので、生徒にとって、耳なれない、親近性の少ない面があるようである。それだけに「倫社」を何故学習するかという課題についての〈動機づけ〉が絶えず行われる宿命がある。この事は年間計画に従い、單元ごとの、毎時間ごとの〈動機づけ〉へとつながってゆく。そういう個々の〈動機づけ〉はもとより不可欠であるが、今ここでは動機づけなされる基礎としての場の問題に目を向けたい。

すなわち、学習集団における〈仲間との相互作用〉である。これを〈内的な動機づけ〉という言葉で表現出来ると思う。仲間の間の横の人間関係において成立し、生徒1人1人の問題意識が絶えず作り出され、相互に応答しつつ、目的の実現を目指して互いに協力し高め合う集団的な関係における働きである。一言で言えば、全ての生徒の学習（授業）への参加により自発的な学習を促す授業形態を通しての動機づけといえる。

2. 私のモチベーションの工夫

上記の「モチベーションのとりえ方」の中で「目的の実現を目指して互いに協力し高め合う……」といったが、この事をもう少しみると倫社指導の観点としては、個体的にして共同的な存在、つまり社会的存在としての人間、そこから人間としての意味、意義、あり方……等が導き出されなければならない。この事を具体的に言えば、〈自他との連帯性〉〈自己の創造性〉であり、今日のはやり言葉でいえば〈生きがい〉へとつながる。この連帯性、創造性を実現する方法としては、生活の場の中から具体的な

問題を取りあげ、グループ学習により集団の中における自己を見つめさせる。また作業的学習(ここではレポートの作成)により、個人としての自己を見つめさせる。この両者を通して問題を内面化させ、生活の場における実践へと結びつけていく。いずれにしても、各種の調査結果による高校生像を引用するまでもなく、今日の機械化、情報化、巨大化、大衆化……した社会において、連帯性と創造性のもつ意味は大きいといえる。

ここ3年間「現代と人間」の分野において、グループ学習(1クラス6進編成)とアンケートによる実態、意識調査を組み合わせた試みを行った。まず講義と並行しながら、現代社会の中から適当なテーマを選びグループで研究し発表させる。テーマの選択に当っては、「現代と人間」の分野を通読させ(1時間の導入を行ない、他は自宅課題)どのような問題点があるか、おおまかに考えさせておく。その後「私たちの生きている社会における問題点」についてレポート(400~600字)を課す。この中に指摘された点を列挙し、テーマを6つにしぼりグループを編成する。

グループでの研究に当っては、テーマについての実態または意識調査を必ず行なう。これはあくまでも問題提起であり、ややもすると自分から研究し発表した事柄は、よくわかっているが他のグループの事柄には興味関心を示さないことになりがちな弊を改め、自らも全てに消き一票を投じ、クラスの全生徒と関っていることの参加意識、姿勢を喚起するためである。

また最近、ホーム・ルームの不活発により倫社の時間に<身近な問題を皆と話し合いたい>との希望が強い。こういう生徒の要求を満たすと同時に、物事を現実的な基盤から皆と考えさせることになる。また、皆との話し合いといっても時間が限られるので、発表されたテーマについては全員に感想のレポート(400~600字、一定の所式)を課して補っている。従って、あるテーマがたどるプロセスとしては、グループでの発表→全員での質疑・討論→それに対するレポートの作成→レポートにもとづく再討論ということになる。

なお、テーマとして取りあげられた項目の1部を列挙すると、われわれの生きている社会、家族、青少年の犯罪、高校生の遊び、公害、オートメーション化、余暇、老人問題、高校生活、マスコミ、自殺、性、テレビ、深夜放送、職業、生活圏、生きがい、悩み、勉強、欲求不満、男女交際、友人、差別、人間関係、新聞、ラジオ、若者の心理、授業、10代の行動……等々、多岐にわたっている。しかし、出来るだけ〈現代と人間〉の分野の各内容の学習の導入にもなるよう、テーマがあまり時事的なものにならないようにしている。マス・コミュニケーションの項目で使ったアンケートとレポートを以下に記す。

生徒のアンケート — テレビグループ — (数字は%)

1. テレビを1日平均何時間位見ますか

1時間以内	7.0	1時間以上	34.9	2時間以上	— 27.9
3時間以上	23.3	4時間以上	4.7	見ない	2.3

2. どんな番組をよく見ますか

時代劇ドラマ	5.6	ホームドラマ	13.9	洋画劇場	26.9
芸能番組	8.3	音楽番組	9.3	教育番組	1.9
ニュース・解説などの報道番組	27.8	その他	6.5	(スポーツ・クイズ番組など)	

3. テレビを見すぎて勉強にさしつかえた事がありますか

ある	48.8	ない	20.3	時々ある	30.2
----	------	----	------	------	------

4. テレビをどんな理由で見えていますか

何となく	29.2	娯楽として	43.1	ストレス解消	12.3
暇つぶし	10.8				

5. テレビの役割は何だと思えますか

伝達のため	41.1	娯楽のため	42.9	別に役割はない	3.6
その他	12.5	(流行に遅れない、人間形成、一般教養)			

6. われわれの生活にテレビは影響を与えていると思えますか

与えていると思う	8.6	思わない	4.7	どちらともいえない	9.3
----------	-----	------	-----	-----------	-----

7. テレビは高校生にとって有害 無害どちらだと思いますか

有害 14.0 無害 30.2 どちらでもない 51.2

有害の理由

- 低俗番組の見すぎにより、深く物を考えない人間が多くなる。
- 思考することをしないで、ただ受け入れてしまう。
- テレビはある面しかうつさない。
- 読書などの時間を奪われ、また想像力の低下を促す。

(全14問以下略 49年6月2クラス調査)

生徒のレポート 「テレビについて」

現在、私に最も関係のある問題である。私は1日に5時間位見ている。このように数字で示されると、自分がどれほど時間のむだ使いをしているのかよくわかった。質問2と5の関連で考えてみると、テレビの役割りは伝達のためと答える人が多いのに、よく見る番組になると娯楽物が圧倒的に多い。実際は娯楽道具、頭の中では伝達という事がよくわかる。また質問4からみると私たちはテレビに振りまわされていると思う。よほど強い意志を持っていなければ、テレビに負けてしまうと思う。日本のテレビ局は多すぎると思う。外国では少なく、また時間帯も限られていると聞いたテレビはそうであった方がよいと思う。そうなれば充実した番組も出来、考えて見る事も出来ると思う。(女子)

3. ま と め

<現代と人間>の分野は、つぎの人生観、世界観への導入的な面もあるので、身近な問題をとり上げることにより絶えず問いかけの姿勢を持たせる意味は大きい。またアンケートには生き生きと答えている実態がある。しかし講義と並行して行なうので、どうしても限られた時間の中で予定通り消化出来ないという無理な面も出てくる。さらにグループの人数がやや多いので、その中での内的な動機づけをどう組織化していくかが、今後の課題であると思う。

課題意識について

(分科会レポートより)

梁川商業 田 辺 寅太郎

(1) 課題意識について

倫社における動機づけには、難しい面があると考えられる。というのも世界史をながく教え、途中から倫社を教えだしたからか、人一倍そう感じられる。それだけに私も実践面で創意くふうをと思い、いささか苦勞を重ねたが、その一つ一つが思うような学習効果をあげえなかつた。

とくに生涯教育とか、学び方学習という視点を導入すると、今更ながら動機づけの難しさを実感するだけであつた。少なくとも倫社学習では生徒に主体的な、なにか(いわば「人生いかに生きるべきか」)を期待する以上、私はひとりひとりの生徒の内面性のなかで、自分の生実感を基底した先哲、宗教家へのなんらかの課題意識がかもしだされないと思うような効果もあげられないと考えた。ともあれ、そういった考えから第1分科会レポートに「課題意識について」といった、だいそれたことを臆面もなく述べたが、今でもそういった考えは捨てきれないでいる。

ひとりひとりの生徒の主体的な生実感といったものは多種多様であり、生徒自身は自分のその生実感(種々の経験等が含まれる)を基底にして、先哲や宗教家に対し問題意識、課題意識をもつことになる。それを教師は大事に発酵させていくことがたいせつではないかと考えられる。「親鸞はなぜひたすら念仏をとなえることをといたのか」とか、また「マルクスの生産的人間像とはなんなのか」とか……生徒自身が疑問に思い、問題視しようとする生徒なりの柔軟な思考を、われわれ教師はたいせつにしなければならぬ。

生徒とともに思考し、生徒のなまの意識を組織だった思考へ導入してこそ、彼等の内面に主体的ななにかをわれわれは期待できるのではないだら

うか。

以下、つね日頃私が多くつかった動機づけについて述べてみたい。

(2) group学習におけるMotivationについて (第1分科会レポートより)

普通校における授業実践で、私はよくgroup学習を導入としてこころみた。授業が始まってから教科書が机の上に顔をみせ、それまでは教科書、資料集がロッカーで鎮座ましましての現状ではいかんともなしがたく、なんとかして生徒を授業へ向けさせる必要があった。

私は学年始めから5名ずつ—9groupにわけ、1groupに2単元を割当て、座席もgroupごとに座らせた。

① 始めに教科書、資料集をよませる。

各自読ませることになるが、その折「理解しがたい点」「自分が問題視する点」等に鉛筆で線をひかせ考えさせた。

② groupごとに司会をきめ、討議させた。

この時のgroup討議は非常に活発であった。私、group発表担当者も各groupにはいり、ともに討議した。

(各groupごとに問題意識の焦点化をおこなわせる)

③ 各groupに問題点を板書、または発表させる。

ここでは問題点の整理をおこなうことになるが、やはり教師の指導性が生かされなければと思っている。

④ 発表担当者が各自整理された問題点について意見を述べる。—発表者にどこを押えるか確認させる。

個々の生徒は割当てられた思想家、宗教家等について学習しているので、自分の思考点から種々の批判なり意見をだすことになる。

(教師の指導性発揮の場面となりかねない)

⑤ 発表者による、その思想家、宗教家のまとめ

⑤からは授業展開の範疇にはいると考えられるので、私自身①～④まで

が導入段階ではないかと考えている。要は割当てられた group 発表者だけの問題意識にとどめず、クラス全体のものに、またひとりひとりの主体化された問題意識へと発展させなければならないと考えている。

(3) その他の例について

① 休日、休業日を通しての読書指導。

読書感想文、読書感をもとにした自由な話し合い。……その先哲、宗教家についての自分なりの考えなり、課題(問題)をいだかせる。

② 教師自ら積極的な動機づけをする場合。

倫社学習ではとくに必要かと思われる。授業のすべてにわたって教師の指導が、個々の生徒の課題意識と結びあうようにしていく必要がある。

③ 資料集等を読むことによって。

読んで、ともに学びあうふんいきのなかで、生徒の学習意欲なり、課題意識をかきたてる。ときには生徒の素朴な発問が発展的契機をかもしだすことにもなる。

④ その他、視聴覚教材を使って。

(4) 感応道行の世界

以上、課題(問題)意識をもたせる動機づけについて、私なりに考察したが、倫社学習ではすべての単元の根底に、「いかに生きるべきか」が大前提としてすえられなければならない。したがって、現代のように生徒が感覚的な世界で、自己放棄から、いわゆる暴走へと、はげしい動きのなかで自分のなにかを求めようとする状況では、より自己を眺めようとするふんいきが醸生されないと、すべての動機づけも砂上の楼閣とならざるを得ない。ともに静かに自己をみつめ、自己をみつめ、自己のなんたるかを理解し合う世界、道えの感応道行の世界とも考えられるふんいきが必要ではなかろうか。

主知的倫理社会の

motivation — 試論として

都立羽田高等学校 津田 信一郎

(一) 今原稿用紙が前に有る。しかし第1分科会のテーマ「motivationのくふう」でいったい何を書いたら良いだろうか。実の所今の私には「倫理社会」の実践が無いのである（過去に1年間講師時代に教えた事がある）。「倫社」の新任であるが他にもこういう例が有るように「倫社」でなく他の科目「地理」と「世界史」を受け持っている — それはそれなりに勉強になっている。よって「実践的観点」でなく、「原理的観点によるmotivation — 以下Mと略す」を考え書かざるを得ない訳であるが、かかるテーマは逆に龐大な実践経験を背景にしてはじめてとりくめる筈であって、私の場合はそうではなく、以下書かれてある事は頭の中で都合よくデッチあげられたものであり、またそうならざるを得ないのである、まったくの作文なのである。

さて50年4月から「倫社」を担当する予定であるが、いったいどんな倫社をやろうとしているのか思いつくままに、つまり非体系的に述べて行きたい、Mの事を念頭におきながら。

第1分科会のテーマは「Mのくふう」であった。しかし普遍的に妥当するMというものが有るだろうか、誰のどんな倫社にも間違いなく妥当するようなMが有りうるのだろうか。Mというものは各教師、各倫社と、換言すると倫社観や倫社の目的と相関しているのではないだろうか、倫社観が異なるとMもそれにつれて別のものを考える必要が有るのではないだろうか。そこでまず私なりの倫社の目的、倫社に期待しているもの — のすべてではない。ある部分を強調して述べようとしている — についてふれたい。

(二) 私の倫社の時間に生徒にゼヒ身につけてもらいたいものは（この所は

欲深くも沢山有る、しかも頭の中で考えているだけなので、実践で苦勞された諸先生より沢山有る。しかし自分として特に強調したいものは)科学的・論理的な事実と論理を重視する態度である。どんなに倫理的なもの、人生論的なもの、あるいは日常的な事を考える場合にも重視する、あるいは少なくとも無視したり倫理・哲学とは別のものと思ったりしない。事実と論理の重視というささやかな目標を、ほとんど反省なしにさしあたっての目標、あるいは最終目標にかかっている。勿論これは他の倫社の先生がそうであるように、単なる倫社観(の部分)ではなく、私の今の所の哲学観でもあるが。

さて科学的・論理的な重視は私の倫社の目的(の1つ)でもあり、学習する過程での手段でも有る、そして生徒の "M" を考える場合欠かす事のできないはずのものである。(その前に動機づけ motivation というコトバであるが、日常で割と使用されているのにもかかわらず — あるいは使用されているから — 以外と曖昧なコトバで辞典等を見ても、「～ていく過程」「～になること」「～という状態」と定義がややマチマチである。しかしこういう事をここでセンサクするのは場違いなので、少々曖昧さを残したまま先にすすませたい)

私が考えている事は生徒のMに、それが最終目標(の1つ)にもなるべき科学的・論理を使えないか、という事である。ただしMとして大きく期待をかけながらこの2つを持ってくるのではなく、重要で不可欠な事であるから授業の導入に持ってきたい訳であってその逆ではない。だからMとして不適格であっても導入(倫社の全体へあるいは部分へ)を問わず)に使いたいというのが本心である。しかし同時に(あるいはたまたま)Mにも使えないだろうか — だとすれば私にとっては一石二鳥である。もっとも書いている内に私自身の目標としての事実や論理と、Mとしてのそれらが混同してきそうである。

さて倫社を学習する場合にはいろいろのテーマが考えられる。「普遍的な価値、美といったものが有るか」、「人間は決定されているか、自由か」、

「人間の(私の)性格は変えられるか」、「神は存在するか」……大きな問題、それほどでもない問題、抽象的なもの、身近な事、ともかく倫社学習のテーマにならないものは無い、と思える程テーマがころがっている。さてそのようなテーマにどのようにとりくめばよいのか、どのようにしてこれらのテーマに対して問させるのか。例えば「人間(私)の性格は変えられるか」というテーマ — これはもともとかなりの生徒が興味を持っているであろう — について考えてみる。この場合身近で具体的で現実的でナマナマしく劇的な例を教師あるいは生徒が提出し、自己の問題としてイキイキと授業を展開させて行く、という事も有るだろう。しかし、まてよ、である。良く考えると「人間(私)の性格は変えられるか」という問自体が不明確なのである。この場合少なくとも「性格」「変える」というコトバをまず定義してかかる必要が有る。そういった作業を通して問自体を明確化させる。答がアヤフヤにおわったり、議論がかみあわなかったりする場合、その原因は問いの不明確さに有る場合が多い。「犬は思考するか?」という問いは不明確で「思考」の定義が必要とされる。

さらに言うと、この「性格うんぬん」の問題では心理学等の知識が論議する上で不可欠なものではないだろうか。同様に「普遍的な価値、や美」の存在についても歴史や文化人類学上の知識(一応科学的事実とされているもの)を経由してからあつかうべきだ、と思う。その他、たいがいの問題についても一応可能なかぎり科学的事実を充分にふまえた上で議論を先にすすめて行くべきだ、と思う。この場合倫社に関連するところの科学であるが、自然科学、心理学、文化人類学等の事で、しかも証拠をもとめるという誠実な方法にのっとりしているものをさしている、科学と銘打ってあってもどちらかといえば文学に近いものも有るから……。

科学上の事実をふまえ、そして科学的・論理的に地道にしぶとくコツコツと推論を重ねて行きたいものである。前任校で生徒の意見中、「人間は自由である(自由意志を持つ)、何故ならばそうでないと道徳が成立せず

社会がメチャクチャになるから」という形式のものが大分有った。こういった推論についてはそれが誤まりであるのだ、と生徒に気づかせなければならぬだろう。誤まった推論と言え、因果関係と相関関係の混同、「そうであるところのもの」とそうあってほしいものとの混同、「これの後にゆえにこれがために」の論法、「単純枚举」、「循環論法」等を非常に多くみつけた。こういったところは少しづつでも数える必要が有るのではないだろうか。

以上のような心がまえで倫社に入って行きたい。しかしつけ加えると(今迄科学科学と言ってきたが)科学とは何か、についてもふりかえて反省しなければならぬようだ。この場合私が言いたいのは科学の社会的役割とかいった事について、ではなくて科学がもっている前提であるとか方法であるとかについてである。特に「心理学」のような科学については充分考慮する必要が有る(社会科学にいたってはなおさらである)。科学史科学方法論についてふれるのも無益なことではないかもしれない。

さてではどのようなMが考えられるか。それはまずは生徒の知的好奇心に訴える、という事である。人間科学上の知識(の内容はかなり慎重に吟味する必要が有りそうだ。「科学的」と言われている事と実際科学であるか否かはまったく別の事だからだ)を教える事について生徒はかなり関心をよせ、そしてその関心が今迄あまり疑っていなかったものについての疑問に変化したら、つまり懐疑的になればMとされたと言えそうである。(誤解のないように繰り返すがMのみの為に人間科学上の知識を教える訳ではない。もっとも紀要の為にこじつけているのではない)文化による、人間の常識が教えていた以上の相違、人間の知覚能力のいかげんさ等は生徒を懐疑的にさせるだろう。常識なり信念なりについて一時的ではない疑いを持たせる為には何も高邁な哲学を必要としないだろう。ともあれ知的好奇心や懐疑はMとして有効だ、と思われる。ただし安易に流れる危険も有るが。

それから生徒の知的関心に訴える、というMも考えられる。「知的遊戯」と批判されそうかも知れないが演習問題でもひんぱんに出して論理的・分析的に思考してもらおうか、と考えている。「他人の齒の痛みがわかるか」、「時代、場所に関係なく通用するような"美"が有るか」、「予言のようなものが有りうるか」、「悪事をおこなった場合の本人の責任」とかいったテーマをドロドロとした日常的なレベルでまずとりあげるのではなく（ずっととりあげない、という事ではない）、どちらかというとなんて数学の演習問題を解く事を連想させるような形で生徒の前に次々と提出し考へて行く、例えば「他人の齒の痛みはわかるか」というテーマでも「愛情があればわかる」といったレベルに話を持っていかないようにする。充分に（少なくとも高校生にとっては充分に）論理的に地道に思考する訓練が齟齬きをするような雰囲気の下でおこなわれるようになる事を予想している。

(三) 述べたかった事は、Mの事と倫社観は深い関係にあるだろうという事、そこで自分なりの倫社の目的を述べると「科学的事実」（および科学的態度）と「論理」を重視する姿勢（=知的誠実さ！）を少しでも身につけてもらいたい、という事、またそれは目的であるばかりでなくMとしても機能させたいという事等であった。ただこれは自分が持っている考えの一部をとりあげて幾分誇張したものである事をお断わりしたい、実際はもっと主情的でなりふりかまわない所も有るのだから。

なおMについてであるが、あるいはMを考慮しなくても、本心は授業形態（班競争、スピーチ、作文ノート、自作新聞）や教材（原典、思想家の伝記）をどうするかについての方にヨリ関心が有る。ついでに書けばH・Rや生徒指導にヨリ関心が有る。ただそれらについて書く事はできなかった。

それからMの方に逆に授業内容が左右されてしまわないか、Mが自己目的化されてしまう事はないだろうかという疑問を時々感じた事をつけ加えておく。

自己展開学習の実践と課題(その3)

『Motivationとしての、善悪の基準研究』

育英工業高等専門学校 東木忠彦

㊦ とりあげた理由

端的に言って、「おもしろい倫社」とは、必ずしも、生徒たちが、いつも楽しげな表情で、活発に反応する授業とばかりは言えないようである。時には真剣に考えこむとか、学友と激論をたたかわせるとか、時には教師に挑戦して来る、といったような授業をも含むのではなからうか。

さて、ふりかえてみると、いろいろな授業を、いろいろな形態で行なってみた中で、「これぞまさしく倫社なり」といえるような、生徒とがっぷり、真正面から四つに取り組んで、深く徹底して研究できるようなテーマがないものだろうか。あまりない。ないことはないだろう。よく探してみろ、と言われれば、ないこともない。しいていえば、この「善悪の基準研究」なら、やり方如何によっては、かなりの生徒にアピールするし、教えている方も、かなり興味をもってやっていけるのではないかと思う。

㊦ 指導の観点

たとえば、一年生ならば、「習年期の目覚め→性→命→行動→自由→生きがい……」といった具合に、二年生ならば、「人間関係→集団関係→家族→地域社会→職業→教育→国家→民主主義……」という具合に、一連の自己展開学習を行ない、充分討論した上で、だいたいひとくぎりがついたなあ、と思う所で、この「善悪の基準」という問題を提記し、一つ一つのテーマについて、あらためて、考え直してみるのがよいと思う。そして、できるならば、更に、ものごとの価値観へと迫って行くと、かなり、大きな興味と効果を期待出来ると思うのである。

もっとも、この善悪の問題も、「善悪の基準とは何か」とか、「善とは

何か」といったような抽象論的な扱いは、最近の生徒には不向きであり、「今朝の新聞の、この殺し、盗み、自殺etcについて、どう思うか」といった、極めて具象的な形から出発するものの方が、より多くの、いろいろなタイプの生徒の興味と関心を引き出すことができるのではないかと思う。今、ここに、いくつかのクラスで行なわれた自己展開の結果例を挙げて考察してみたいと思う。

㊦ 展開の結果例

問題：「善悪の基準があると思うか？あるとすれば、何をもって善と呼び、何をもって悪だと、決めつけるのか？」

展開例 A クラス

規則（例：法律）

- ① 社会基準—常識
迷惑

生存権（例：正当防衛）

- ② 人間性の基準—良心
自分自身

展開例 B クラス

法律を作る人の考え方

- ① 法律
法律+常識
- ② 迷惑と利益
- ③ 第三者の意志、理性、考え方
- ④ 周囲の人の信用
- ⑤ 社会の善
- ⑥ 人の心の理性、個人の良心
- ⑦ 自分の大切にしているもの

展開例 C クラス

最小限=善

- ① 迷惑
最大限=悪

② 本能・自然

③ 感じ・直観

④ 理性→道徳

⑤ 存在観・法律

⑥ 公約数

⑦ 良心

展開例 D クラス

① 正義、ルール、法律

② 良心、一般常識

③ 迷惑、悲しみ→喜び

④ 生命、両親のしつけ

⑤ 場、場合、集団

⑥ 行為の受けとり方

㊦ 考 察

以上の例は、しばらく生徒に時間を与えて、各自にエッセイを書かせ、at random に指名して発表させ、その生徒の主張の論点となる部分を一緒に確認して、簡潔な言葉に要約し、板書したものの中から、四つだけ選んでみたものである。

同じことを、現在担当している10クラス全部についても実施してみたが、他の問題と違って、この「善悪の基準の問題」は、不思議と、どのクラスにも大きくアピールし、普段から無気力のかたまりのように思える、いわゆる「無気力グループ」「しらけグループ」の生徒にも、明らかに強い反応を読みとることができた。

整理して考えてみると、どのクラスにも共通して、「迷惑」「法律」「良心」といった、一般的な、倫理用語が表現されており、問題は、それ以外にも用いられている生徒独自の表現にこそ、もっと注目してみなければならないと思う。

生徒一人一人が、苦心してひねり出した用語には、それはそれなりに、味のある響きがかもっており、むしろそういう表現の方が、他の生徒にも共感されるというか、共鳴出来るものをもっており、事実、友達の発表した表現を丹念にノートに写しとり、比較対照を試みている生徒が、少くはなかった事をもってしても、生徒の表現によるものが、意外と、学習上の Feed-back を助けていると、言えそうである。

倫理。それは純粋に、心理学でも社会学でもなく、どちらかというところ、最終的には人間のあらゆる活動についての、善悪の基準を求める学科であるだけに、いろいろな内容と形態の授業の後に、結局は、そのものごとの善悪を問わなければならない時が来るのであり、それをおしすすめて行くと、いつかは、そのものごとの「価値観」が問われるようになることは、当然であり「そこがまた倫社のおもしろい所なのである。それは、とりもなおさず、展開例Bクラスの⑦の生徒が、それとなく表現したところの、

「自分の大切にしているもの」に他ならないのである。

⑨ 宗教的な考察への発展

しかし、ここまで論を推し進めて来ると、ここでハタと倫理の限界にぶつかるといふような気がする。「自分の大切にしているもの」それは、もはや、倫理の枠を越えて、宗教の領域に関わる問題ではないかと思う。

そこで、蛇足ながら、私が倫理の収斂点としてみつめる、宗教的な解決を、簡単に書き加えて、この小論を終わることにする。

聖書によれば、善悪というものは、常に対立した現実として、明確に区別され、最終的には、はっきり審かれるという。

マタイ25章によれば、神は最後の審判にあたって、善人と悪人を、「ちょうど牧者が羊と牡山羊を分けるように、羊を右に、牡山羊を左に、分けるだろう」。そして、その分け方の基準としては、「あなたたちは、私が飢えていた時に食べさせてくれ、かわいている時に飲ませてくれ、旅にいた時に宿らせてくれ、裸だった時に服をくれ、病気だった時に見舞ってくれ、牢にいた時に訪れてくれたからだ」という、実に具体的な例をあげている。言いかえるなら、隣人に対して、どういう態度をとったかによって、すなわち隣人愛の如何によって、善悪の区別がつくと、説明している。このことは、一見平凡に見えて、実はものすごく大きな、普遍的な世界観、人生観を前提にしていることがわかる。すなわち、この考え方によれば、善悪の基準を立てたのは、宇宙万物の創造主なる神御自身であり、被造物同志の関係は、即、被造物の神への関係とみなされるということになる。こういう世界観が前提されるならば、生徒が考えた「迷惑」も「法律」も「良心」も、より高い次元では、「自分の大切にしているもの」に調和していることに気づくであろう。そして、これは、単に、「おもしろい倫社の学習」にとどまらず、より深く、人生の生きがいともみる、最高の Motivation となるのではなかろうか。

青年と思想＝フォークソングによる

モチヴェーション

都立足立工業高校 山下 順 吉

I モチヴェーションのとらえ方 =人生観・社会観のモチヴェーションについて

今ここで我々の授業における問題は、内容の取り扱い方である。ごく直単純に申せば、モチヴェーションとは導入のことであろう。そこで例えばデカルトを取りあげてみよう。その導入・モチヴェーションとして、フランス・ハルツ描くところの肖像画をみよう。その生涯を、その著作をあげてみる。また何故デカルトを勉強するのかということも、ここでモチヴェーションとなろう。思想の展開にも生徒の既得知識を呼びさまし、数学・物理学のデカルトにもふれる。さて〈これら〉によって興味と関心を高め、デカルトを浮かび上らせたであろうか。「よくわかった・面白かった・得たものがある」ということであればよいわけだ。しかしかならずしもそうはならない。そこで私はデカルトをやるにしても、他にフォークソングをモチヴェーションとして使用することにした。これは「白紙の」生徒にいかにか人生観・社会観への目を向けさせるか、それを〈眼前に〉〈身近なもの〉として受けとめさせるかを考えあぐねた結果の一つである。

1. 視聴覚教材によるモチヴェーションの視点

視聴覚教材は、一つはそれ自身が教材で、それ以外ではあり得ない場合とモチヴェーションとしてのその場合とが考えられよう。ここで選んだ視点は後者の場合である。音、映像(写真)、色などは(Ⅰ)親近性(Ⅱ)直接性(臨場感)(Ⅲ)完全に伝えるような錯覚性などの効果をもっている。ここではフォークとかロックと言ったかなりくだけた即ち親近性をねらった。

2. 岡林信康なる青年によるモチヴェーションの視点

即ち取り上げた理由、(Ⅰ)歌の内容(Ⅱ)彼の生き方である。以下2について

今少し詳らかにしたい。

II 岡林信康とフォークソング

1 伝記的粗描

1946年：滋賀県近江八幡市で誕生。父はキリスト教の牧師。

1966年：同志社大神学部入学。しかし教会が閉鎖的、観念的であることに疑問をもつ。師を訪ねて、東京山谷に来る。師は山谷の労務者を〈のんだくれと社会の落伍者〉と決めつけ〈くいあらためて山谷出て、まじめなところつとめよ〉と説いている。この時岡林は現実に知らぬ師と同じだとサトリを開く。こうして最初の『山谷ブルース』を作詞・作曲する。

1968年：大学を中退し、〈日本のかかえているいろいろな矛盾がワンサとつまった所で生きよう〉という自覚をもつ。

1975年：生家の近くの森とも畑ともつかぬ所でコヤシをぶちまいて詩作(思索)に専念。

2 若者文化〈ニュースクエイク〉(注1)

〈アメリカ旅行で何よりも驚いたのは、その無数の辻音楽師たちの存在である。そのあまりにも天衣無縫なまでの、優雅でさえある彼らの存在は、遂に彼らは本当は何をして生きていきたいのだろうか、と疑いたくなった。つまりこんなことをしていて歌手になれるのだろうか、という疑問であった。だが実はそのような疑問を抱く方が、日本での歌手の存在の仕方について、一定のパターンを抱いていることにはしなないだろうかと思わざるを得ない〉(注2) これは岡林を論じた文だが、暗示的である。つまりこの〈辻音楽師〉たちの存在理由はなんなのか。人生は職業か実存(存在)かの択一はともかくとして、この〈辻音楽師〉の一人である岡林の場合はどうか。我々の現代社会は①人間を労働の過重から解放した、それは集団が〈組織化〉され〈機械〉〈技術〉などの導入により能率と大量生産を可能にしたことである。しかし②同時にこのことによって人間疎外の様

々な難問をかかえている。そこから社会の在り方を反省して詩(うた)が
生れる。当然まず批判的・不定的である。「それで自由になったのかい」と

それで自由になったのかい

いう詩の一節からもわ

いくらブタ箱の臭いまずいメシが

かるように、我々の日

うまくなったところで うまくなったところで

常生活に疑問を投げか

それで自由になったのかい

けている。

それで自由になれたのかよ

機械の歯車、金で買わ

そりゃよかったね給料が上がったのかい

れた奴隷、戦争、宗教、

組合のおかげだね

公害、スラム街、部落

上がった給料で一体何を買う

差別、自由愛、家庭、

テレビでいつも言ってる車を買うのかい

性と文化など詩(フォ

それで自由になったのかい

ーク)のテーマは雨後

それで自由になれたのかよ

の筈のように次から次

あんたの言ってる自由なんて

へと飛び出してくる(

ブタ箱の中の自由さ

しかもそれらをギター

俺たちの欲しいのは ブタ箱の中での

やエレキのリズムに

より良い生活なんかじゃないのさ

のせて)。一般に〈ブ

新しい世界さ 新しいおまえさ (以下略)

ロテストソング〉と呼

ばれるこうした彼のフォークソングが単なる遊び・慰め・楽しみを越えて現代
の精神的状況と関わっていることに注目したい。そして彼自身の生き方を
〈ユースクエイク〉と規定している。即ち〈ユースクエイク〉とは：①若
い世代のものである。その基盤にあるものは解放である。②自分つまり人
間生命と自然を基底として出発する。③人生における敵対主義や競争主
義を否定する。④人間を差別したり分析しない。各人は個性を持ち、他の
どんな個性とも比較されるべきではない。⑤権威とか隷属という人間関係を
拒否する。

彼は現代社会における自由を「ブタ箱のなかの自由」だと言い、新しい

世界、新しい自分を求めている。一見ラジカルだが、〈信じたいために親も恋人もそしてすべてあらゆる大きなもの〔権威や体制〕を疑うのだ〉と言う時、近代哲学の父デカルトが〈真理を探究するためには、すべてのものについて一生に一度はできるかぎり疑うべきである〉と言ったのと同じ響きを持っているといえよう。岡林は、W・ロストの言う「高度一大衆一消費一時代」の反省（反動）から若者の行動様式として、知的には実存主義という一つの哲学的立場にまでなろうが、情緒的には「ヒッピー」とか「ビートゼネレーション」として独自の若者社会を形成するのである。そこでは大人達の影響をのがれて、青年たちだけの社会を構成しており、思うままのスタイルや環境をこしらえあげている。タッグヘア（長髪）にし、平和を愛するフリーク・アウト（体制からぬけ出しのびのびと生きよう）に変身する。

自由への長い旅

いつのまにか私が、私でないような

枯葉が風に舞うように、

小舟がただようように

私もう一度私になるために、

育ててくれた世界に

別れを告げて旅立つ、

信じたいために疑いつづける

自由への長い旅をひとり、今日も

Ⅲ まとめ

1 年間計画：「現代社会」および「青年期」を終えた

ところで、即ちこの二つの勉強の一つの総括として、更に「人生の考え方と生き方」「現代の思想」のモチヴェーションとして位置づけた。また「芸術と人生」ということにも関連させて。

（以下略） 時間配当は3時間、準備資料としてプリント5枚、カセットテープ（50分、10曲ほど鑑賞）を使用。プリントはこれまでの「倫社」学習の復習とこれからの予習をかねるようにした。一例としてプリントで取り上げた思想家名として、ソクラテス、プラトン、アリストテレス、イエスキリスト、デカルト、コペルニクス、マルクス、毛沢東、ドストエフスキー、ハイデッガー、サルトルなどであ

る。課題設問として4題出し、2問選択レポートとした。(i)芸術とは何か、芸術は人生にどうかかわり方をするだろうか〔芸術と人生〕、芸術が明日を生きる糧となるかどうか、について自分の考え、意見をのべよ。(ii)今までに感動した芸術(家、作品等)があればあげ、その感動の理由、源泉は何かをのべよ。(iii)岡林のフォークソングについて感想、批評せよ。(iv)このレポートに出て来た哲学者、文学者の①名前②生没年③出身国名④主な著書⑤その思想の要約について調べよ。

2 実施の問題点:食いつかない食いつけない生徒の実態にいかにかちらが食いつくかということから生れた特殊な教材だと思う。「フォーク」は生徒にとっては「クラシック」と同じようになりにくくまじめに受けとめられている。しかし好みというのがあって、単なる「フォーク鑑賞」に白けないう指導を要する。また1人のフォークシンガーだけでなく複数の、更にボブ・ディランやビートルズ、サイモンとガーファレクルなどの世界のシンガーにもふれたらと思う(生徒の要望)。モチベーションとしては、生徒の中にとけ込んだと思うが、教師にとっては<しんどい>ことには変りない。

(注1) <ユースクエイク>とは、アースクエイク(地震)をもじって作成。つまり<ユースクエイク><若者が社会をゆるがす>の意。チャールズ・A・ライク著『The Greening of America』(1971年)邦訳『緑色革命』邦高忠二訳/早川啓房刊。これを紹介したのとして、犬田 充著『脱社会、管理社会、明日の社会を考える小事典』現代用語の基礎知識、1973年版所収/自由国民社刊。

(注2) 田川 律著『フォーク界を刺激する岡林、加川など』週刊FM11/18-11/20号/音楽の友社刊。

モチベーションのおもしろさ

— 仏教についての試み —

洗足学園第一高校 高野 啓一郎

motivationのとらえ方

授業を展開するうえでmotivationというか、むしろ方向づけがはっきりしていることはなによりも教授者にとって自信のある展開が可能になるし、生徒の方にも学習の目標性が予感されて知的な興味がわいてくるのは当然なことだと思う。私が方向性といひ直したのは動機づけは同時に目標の明確さが前提となることだと思うし、その目標への方向づけのない動機というものはいへないからである。私は倫社の目標は「生徒が世界観を自己選択するようにその入口にまで導いてゆくこと」だと考えているから、動機づけは当然にそのような目標への方向性を志向していることになる。従って目標あつての動機であり、目標に対する方向性のなかに、動機と、それ以後の展開の方法とが模索されることになる。試行的にくり返される実験的方法のなから、その効果の比較的是っきりしているものを、いわば「原理的なもの」として追認してゆけば効果的な授業が期待されることになろう。効果的な授業とは、その授業過程の展開のなかで自ら納得して結論を引き出し、その結論にむかって実践的な歩みを踏みだすような態度をやしないうることだと思う。高校段階では社会的独立の時期も速くないところに迫っているのであるから、軽卒な本能的行動でない知性的な判断力がやしなわれなければならないのである。

motivationのくふう

以上の意図のもとに私なりの試みは決して少くはないが、言うように、生徒の納得する理解の過程がきちんとふまえられて方向づけが行なわれたかどうかは深い反省を必要とする。このばあい、私はいつも生徒のもっている人間的、社会的常識をたてまえとして尊重するということを出発点と

してきた。齊藤喜博氏によると「授業はどこまでも子供たちのなかにある本質的なものを引きだし育てるためにあるものである。そのために教師は子どもたちの考えを引きだし、それをほめたり拡大したりするとともに、子どもたちの発言を整理したり否定したり反駁したりもしていかなければならないものである。そういう仕事を教師がしていったとき子どもたちはそれまで身につけていた常識的なものとか通俗的なものとかをとり去り、もともと持っていた自分の美しいものを生き生きと表に出してくるようになる。教師としての仕事を私はそのように考える」（朝日新聞5 0.1.2 1、「授業とは……引きだすこと—教師のための実践論」）としておられる。

この文で齊藤氏のいわゆる子どもの常識に対するチャレンジという操作はきわめて重要であると思う。小学段階の子どもの心のなかにある常識性通俗性に対するチャレンジによって、その打破、それからの脱却、そして自己の本質的なものへの知的なたちもどりという作業が加えられることこそ教育活動の中心問題であると思う。しかし、高校段階の授業展開においては、私は生徒の既得の常識をも一応認めながら、それを世界観に向って明徴化していくというのが、私の中心課題となる。それを打ちこわすとすれば、まずそのようなものを認めたくえて、常識へ至る道と本質へ向う道との分岐点を指し示すことだと思う。この作業は教授者の側における準備が十分にできていないととても自信をもった展開はできないように思われる。私としては人生観、世界観部門のうちの宗教に関する部分が、これが行ないやすく、また多少とも自信ももてるようになってきたというのが現状である。

現在まで、私が motivation としてとりあげた方法浅行順に羅列してみると次のようになる。

- (1) 討論による方法（賛否を分けたディベティング方式、バズ・セッションの方式、グループの代表をだす方式、テーマによって得意なものにやらせるパネル方式など）
- (2) 生活の一場面や宗教の一テーマなど

をドラマにする方法 (3) あるテーマによるスライド映写をしたり、(聖母子像、イエスの生涯、天地創造など) また市販のVTRを使用する(職業の選択など) 方法 (4) レコードを使う方法(讚美歌、聖歌、ミサ聖祭、禪宗の修行など) (5) 読書作文、課題作文、エッセイ(自由作文) など (6) キリスト教、仏教、儒教、神道などに関する日常化した用語を探しださせる方法 (7) 種々の宗教行事を検討させる方法 (8) アンケートによる方法(家庭の宗派、高校生活意識調査など) (9) ソシオメトリー (10) シュブランガーによる「自己診断テスト」などである。

私のばあい、とくにしっかりした原典を読むとか、新聞、雑誌の切り抜きを使うとか、生徒のHR新聞を編集させるとかいう方法は使ったことがない。どちらかというとなら発表よりも比較的講義形式の多い授業になってはいるが、教師主導の授業のなかでできるだけ生徒の知的関心を高めるような作業を課してゆくのが私の方針であるといえよう。

授業の質を高めるには、できるだけ多くよく選ばれた知的な作業をさせること、教師と生徒との間の対話をふやし教師側から知的なチャレンジを仕掛けること、さらに生徒同志の対話的刺激によるHR内部の連帯的なつながりをつくりだし、場合によってはHR内の核づくりのような意図も必要になる。タテとヨコに連なる知的な人間関係と、その過程における自己確認とが、授業の質を高めていくことになるのだと思うが、そのとき教師の積極的な授業展開上の主導性がもっとも大きな鍵となる。

私が最近力をいれているのは、世界観部門における「宗教」に関する次のような方法である。

まず、最初に、次のような無記名の「アンケート調査」をしておく。これもその結果としてのパーセンテージよりも導入として、生徒の意識の方向づけの意味が大きい。

- (1) 生徒の家庭はどの宗教のどの宗派に属しているか。(2) 仏壇、祭壇、神棚のようなものはあるか。(3) 宗教行事についてどんなものに

関心をもっているか。(4) 結婚式はどんな形にしたいと思うか。(5) キリスト教、仏教、神道についてどのような日常用語を知っているか。(儒教については未決定)

これらの導入のうち、「キリスト教」についてはさきの全倫研大会においてその一斑を発表しているので、今回は「文教」について発表し御批判をいただきたいと思う。

まず、「寺院」について「法隆寺」を例としてその寺院構造(七堂伽藍)がいわば古代の総合大学の構造を示し、講堂、食堂、経蔵(図書館)、僧坊(寄宿舎)などのもつ意味を考える。また、その伽藍配置の変遷をたどると飛鳥寺式—四天王寺式—法隆寺式—薬師寺式—東大寺式—大安寺式という変化のなかでの法隆寺の位置づけ、薬師寺の東塔の位置づけなど中学の修学旅行なども思いだして強い関心を示す。そこで平安時代の他苑をたえた阿弥陀堂様式の寺院、鎌倉時代の枯山水などの庭園をもつ寺院などの構造を説明したあと、「泊れる寺」のいくつかをプリントにしてその特徴、料金などを示して、いかげんな民宿などに泊るより、いかに寺院の宿泊が安く有意義であるかを説明すると驚いている。とくに水平寺に泊ったときの私の体験を交えると、生徒のなかにも延暦寺とか高野山の塔頭とか大石寺とかに泊った体験を語るものもほつぽつあらわれてくる。

そこで、さきに書きだした生徒の知っている仏教語につけたして俗用化された仏教語を示す。例えば、挨拶、安心、意地、有頂点、我慢、我他彼此、愚痴、工夫、功德、乞食、根気、四苦八苦、邪魔、邪鬼、説教、醜態、知恵、内証、不思議、方便、油断、利益などを加え簡単な説明をつける。と驚きの色をかくさない。そこで、さらに「四苦」「八苦」「一切皆苦」などの教理から入って「四諦」「八正道」「中道」「解脱」「涅槃」「縁起」などに進んでゆくと大変入りやすい。授業は知的な活気に満ちてくるという思いがする。これ以上の仏教哲学にははいりにくく私自身省略している。(岩本裕「日常仏教語」中公新書)

次に、大乘仏教とその日本への伝来にはいり、「律」と「密」の問題にふれてゆく。この問題については昨年末南山城の浄瑠璃寺を訪れたとき、住

職佐伯快勝氏の「形から実へ」と導く仏教教理の説明に多くの示唆を与えられ共感するところが多かった。詳しくは同氏の「菩薩道」(大和書房刊)にゆずるが、同氏は私の使ったような寺院構造の研究を自らの浄瑠璃寺に当てはめて綿密な考証をして「菩薩道」の本質を分りやすく解説しておられる。浄瑠璃寺は真言系の寺であるからそれなりの偏りも或はみられるのかもしれないが、「菩薩道」の解説はまことに見事であると感嘆した。同氏がまた、奈良の県立中学を6年間つとめて同寺の住職となられたという経歴にもうなづかされるものが多い。

そこから私は鎌倉仏教の親鸞、道元、日蓮を解説して仏教をあげることにしており、私の体験した永平寺の朝の勤行のレコードを使って生徒といっしょに座禅を試してみることもたのしい。当然いくつかの宗派的な反撥や批判も示されはするもの多くの生徒は「よかった」といってくれる。そして「仏教が暗くいやなイメージで、神社のお祭りの方が賑やかでいい。位にしか考えていなかった自分を反省する」というような感想も少くないのにむくわれる思いをしている昨今である。不十分なままに実践の一斑を示して責をふさぐ次第である。

近代絵画の巨峰『ポール・セザンヌ』を 倫社のMotivationに使う

都立江北高等学校 宮崎 宏 一

〈はじめに〉

幸運にも、4月上旬新学期の倫社授業の開始と、時を同じくして待望の『セザンヌ展』が、上野の国立西洋美術館で盛大に開催されていた。

去年は「巨匠ピカソの生涯」を倫社の導入に使う程度の実績があったので、今年もよし、やってみようと早速、「セザンヌの生涯」について研究させてみようと思った。三年間の大がかりな計画によって、わが国でセザンヌ展が開催されることは、実に感銘深いものがあり、芸術的価値の高い作品に、それも日本の国で直接、触れることができることは、大きな感激であった。都会っ子は、ややもすると文化財にめぐまれ過ぎて貴重な文化財や文化的行事をふりかえる機会を見失いがちであるので、できるだけこの展覧会の見学を進めてみた。どうしたら倫社という教科に興味を示すだろうか、どうすれば現代っ子の高校生にやる気を起こさせることができるだろうか……そんな教師の願いもあって、倫社のスタートは、まず教科書を離れた、ひとりの画家の姿にスポットをあててみたのである。高校二年生になったばかりの生徒達は、一生懸命にセザンヌに関する資料づくりに精を出しはじめ、彼らのノートには、セザンヌの人生観や芸術観、友人関係、家族関係、作品などのぬき書きやら、新聞、雑誌の切りぬきがなされ倫社の立派なモチベーションの役割を果たしていた。私の好きな倫社的さわつきは一年間の授業に絶対に欠かせない要素の一つでもあるので、彼らのノートを中心に話をすゝめていったのである。

〈展 開〉

セザンヌのことは集(資料)

◎「絵画においては大事なことが二つある。眼と頭だ。この両者はお

互いに助け合わなければならない。」

◎「描くということは、対象をただ丸写しにすることではない。さまざまの関係を正しく把握することだ。」

◎「この世の中には、過ぎ行く瞬間の姿というものがある。それを現実の生々しさを失わずに描き出すのだ。」

◎「私は非常にゆっくりと仕事をする。目の前の自然はとても複雑だからだ。」

◎「残念ながら私の場合、感覚を実現するのは、大変つらい仕事だ。私の感覚のなかに感じ取られるこの強烈さをどうしても表すことができない。自然に生命を与えているあの見事な色彩を私は持っていない。」

◎「芸術作品を生み出すにあたっては、感覚と同時に秩序を与える強力な知性の働きがどうしても必要だ。」

◎「自然は、われわれ人間にとっては平面であるよりは奥行きである。」

◎「自分はたしかにある小さな感覚を持っている。しかしそれをうまく表現することができない。まるで金貨を持っていながら使うことができないみたいだ。」（週間読売・臨時増刊 '74/4-12より

モネやルノアールと同世代の画家であり、一時は彼らの仲間でもあったセザンヌは、現象の美のみを追う印象派の芸術にあきたらず、彼が自然の中に見いだした深い感激を客観性をもって画面に定着出来るような、自然の根元的な姿をとらえる表現様式を求めて努力精進した。その成果である彼の芸術は、実在感に満ちた量体と空間の秩序ある構成のうちに自然美を表現して、20世紀の主観主義芸術の基礎ともなる新しい自然のとらえ方を示したのである。またセザンヌには、次の2つのテーマで話さねばならないことがある。（これは各クラスでディスカッションの形をとった。）

他人を拒否した世界 人間嫌いなセザンヌ

エミール・ゾラとの出会いと別れ 友情と絶縁の悲しみ

きわめて内気で、社交性に乏しかったセザンヌは、人前に出ると何か失

販をしないでかさないかという不安に脅かされ、そのためかえって粗暴な振る舞いを見せたりするのであった。彼はピサロや、モネやルノワールに対する友情にもかかわらず、次第に印象派のグループから離れるようになり、晩年には異常なまでの人間ぎらいになってしまったのも、生まれながらにして彼には、他人との接触を拒否するようなところがあったといわれている。エピソードとして、こんな話がある。セザンヌが何かにつまずいてよろけたので、そばにいた友人が思わず手を出して支えようとする、触ってはいけないと恐ろしいけんまくで、どなりつけたというのである。この点ゴッホとは対照的である。ゴッホの悲劇は、つねに他人とのかかわり合いの中に生まれて来るが、セザンヌは、他人を拒否した世界に、彼の芸術の世界が展開されて行ったといっているのではないだろうか。

↳このところでは「青年と人間形成」のモチベーションとなる次にゾラとの出会いとその別れが、生徒達の興味と関心をそそったようであった。故郷の町の中学校では同級生にゾラがいた。早くパリに出て、文学の道を歩み出していたゾラからの再三の手紙で、セザンヌは絵かきになる決意をしたのである。しかしセザンヌが、美術学校の入学試験に失敗したり、サロンに絵を送っても落選ばかりしているのを見ているうちに、ゾウは次第に友人の才能に疑問を抱くようになって行った。後に1886年、ゾウが『作品』という題の小説の中で、セザンヌをモデルとした主人公の画家がとうとう失敗者として終わり、最後には自殺するという話を書いた時、セザンヌは、この友人が自分のことをどう評価しているか、はっきりと思い知らされたのである。

↳ここでは「青年期の特徴—友情について」のモチベーションとして大いに役立っている。

セザンヌは生来、人づき合いが嫌いなので、作中の人物は極端に限られている。この気質を呑み込んでオルタンス(のちにセザンヌ夫人)は、自分がモデルになるより仕方がないとあきらめ、21才の時、彼と出会い同

11
棲するが、正式に夫人として入籍したのはそれから5年後のことであった。ことに1885年前後に、夫人をモデルにした作品が集中的に描かれている。もともと夫人は陽気な性質でよくしゃべり、快活な女性だったので黙りこくっている夫とは調子が合わなかったといわれている。妻と子どもとも別居の生活が長く、晩年のセザンヌの身の回りの世話をしたのは、妹マリーだった。そのためセザンヌの生涯にとって、夫人はちらほら見え隠れする存在であった。

↳同僚・結婚の問題、性格の差などについてのモチベーションとなる。

《まとめ》

以上3つの教材は、生徒達に考えさせる大切なポイントになる。セザンヌのことばのなかに「絵画は何よりも眼の科学だ。われわれの芸術の材料は眼が考えるもののなかにある。」という短いことばがある。これは絵画と芸術のところを倫・社ということばに置きかえてもいのような素晴らしい、深みのあるものである。とにかくいきなり教科書から入らず、ひとりの画家の生涯を調べることによって、その人の生き方や考え方を学びとり現実の生活の中に、生きた教材として活用する習慣を身につけることが必要であろう。倫社の基本的性格である人間として、よりよく生きるためにはどうすべきか、またほんとうの主体性の確立とは何んであるか……。

これはどんなに教師だけが、大声をかけても目標を達成することはできない。生徒達自身が、何かに目覚めて、自分の眼で、心で、身体で、そして頭で考えられる積極的な態度こそ、真の倫社教育ではないだろうか。

第2分科会

「原典・資料の研究」経過報告

第1回研究会は9月4日(土)駒場高で行ないました。各先生が自から創意工夫した教材を互いに持ちよってこの会に参加しようと、すでに夏休み前に打ち合わせておいたので、3人の先生方から、資料、教材、年間計画等を出していただき、各々説明、発表をしていただきました。

最初に吉沢先生(葛飾野)が、仏陀の根本思想について発表されました。パーリ語仏教文献を自から訳されている先生の説明には、専門的な深さと正確さがありました。例えば「五蘊」の色・受・想・行・識の図式化した説明には、私はとても教えられる所がありました。

第1回目は恐らくは第2分科会としての今後の研究の方向づけを話し合う会になるだろうと予想していたのですが、それに反した自然の成り行きが、あくまでも原典・資料の内容に関する研究会・読書会に推し進めることになりました。

第2回研究会も10月21日(月)駒場高で開きました。前回の参加者8名よりも2名ほど増えました。新たに参加された浅香先生(葛飾商)が孔子の「論語」の発表をされました。論語の各条文の読み方・意味のとり方はさまざまある中で、従来の読み方にとらわれず、現代的な立場から読み直すことが新鮮に生徒に接触するにはますます必要であることを先生は強調されました。

先生の資料の説明で印象に残った1つをあげると、普通は「故きを温ねて新しきを知る」ですが、「故きを温めて(繰り返し習う)知・新たなれば、以て師為るべし」です。

第3回目は11月8日(金)葛飾野高で行ないました。テューターは渋谷先生(墨田川)で、サルトルの「実存主義」です。人間が石ころや机よりも尊厳である意味は、人間はまづ先に実存し、未来にむかってみずから

を投企することを意識するものであることである。私は書物を書き、結婚することを意志し得る。しかしそれらはすべて、いわゆる意志より一層根源的な、一層自発的な或る選択の現れに他ならない。主体性とは、個々の主体がみずから自分自身を選択することであり、また人間が人間としての主体性を超え得ないことを意味している。

ヨーロッパ的自由や責任と、仏教との比較などが話し合われました。

第4回目は1月13日(月)駒場高で行なわれました。渡辺勉先生(南葛飾)がテューターとなって、倫社における社会学の問題点を指摘しました。基礎集団と派生集団といったヒカらびた社会学の概念を教えるのではなしに、日本の社会構造がどういう点で先進西欧諸国と、どういう点でアジア・アフリカの後進諸国と異なっているか、敗戦後の日本の社会構造の変化といったものを教える方が、有益ではないかという点です。

先生の現代社会に関するE・フロム『正気の社会』の教材化の実践の発表がありました。現代社会に見いだされる疎外はほとんどあらゆる領域に及んでいる。人間の仕事、消費、国家、仲間および彼自身の関係にまで及んでいる。1日8時間「なにか」を生産するために労働者はエネルギーを費しているが、商店におかれた「かれ」の製品を買うだけの金をもって単なる消費者として出会うにすぎない。かれは特定の場所に配置され、特定の仕事を遂行しなければならないが、労働の組織や管理には関与しない。

かれはどのようにして他の商品ではなくて、この商品を生産するのか、それが全体としての社会の要求とどういう関係をもっているのかということに興味もなければ知りもしない。

この最後の研究会の参加者は9名とかなりの盛況を呈して終わりました。第2分科会は終始アカデミックな読書会・発表会として展開してきた充実感にひたりながら、駅前で、お酒を飲みかわしながらの若い先生とベテラン先生との楽しい語り合いが、今後ともずっと消えずに継続していったほしいと望むものである。

Ⅱ フロムの現代社会論をめぐって

東立南葛飾高等学校 渡 辺 勉

とりあげた理由

社会学関係の、高校生に読ませるに適した書物をえらぶとなるとむずかしい。我々の今生きている現代日本の社会を、科学的に捉えていて、しかも記述が面白く具体的な生活のあり様にまで行き届いていて、文体もすぐれている原典というものはあるだろうか？ 残念なならないのではないか。とりわけ、日本の社会学者の仕事で、教材として利用するにふさわしいものはまだ出ていないように思われる。第一章の「現代と人間」は、これを支える科学的成果と蓄積についての疑問もないままに、現代社会についての絶対的知識として断定的に記述されているのである。「科学的に」と称して、アメリカ社会学・社会心理学の既成の説明や概念が紹介されているばかりで、高校生をも含めた我々のこの生きみている日本の社会的現実のどこが、どう抽象化されたものなのか必ずしもはっきりしない。

「ああも云えるが、こうも云える」式の、評論家風の「現代」論は生まれ得ても、いまの社会学にトータルな現代社会論を求めるのは酷であろう。我々が第1章で利用すべき原典は、我々の日常の生のあり方を反省させるような、現代社会への視角をもち（— 1）、文体がわかりやすく描写の具体的で生き生きとした（— 2）、第2章の学習とも照応しありような思想史的考察を含む（— 3）、さらに日本の社会の特質性について論及されている（— 4）、以上四つの条件を満たすものでなければならないと考えられる。ここでとりあげるⅡ・フロムの『正気な社会』は、四つの中、三つまで満たす作品と判断し教材資料を作ってみた。（1～3を満たす。4に関するものとしては、中根千枝『タテ社会の人間関係』、和述哲郎『風土』があり、とくに和述の『風土』は、この科目で必ずやとり扱う

べき文献である。)

ただし、いずれの文献をとりあげる場合でも、それはひとつの(むろん代表的な)現代についてのみ方であり議論に過ぎないのだということを、しかとおさえてかかる必要があるだろう。

フロム『正気の社会』の読み方

フロムはこの書全体で、現代人の生の現にあるあり方を疎外として捉えているのであり、まずこういう人間の生のみ方をきちんと紹介しなければならぬ。マルクスにおけるよりも、フロムにおける方がこの言葉の使い方が現象記述的でわかりやすい。

疎外とは、人間が自分自身を例外者として経験する経験様式を意味する。人間が自分自身から遠ざかってしまったといってもいい。人間は自分自身を世界の中心だとか自分の行為の創造者として経験するのではなく、かれの行為とその結果が主人公となり、人間はこれに服従するか、それを崇拜しかねないことになる。疎外された人間は、他人のだれとも直接ふれあわないのみでなく、自分自身ともふれあうことがない。かれは、他人と同じように、ふつうの意味と常識をもつものとして経験されるが、それと同時に自分自身とも、外界とも生産的な関係をもっていない。

ここで、哲学的思考に慣れていないが故に高校生の少なからぬ者が、「世界」という言葉の示す意味を、地球社会という地理学的な意味で受けとってしまい、「世界の中心」という言葉など何をいっているのか判らなくなるようである。この辺りをていねいに説明しておくことが求められる。

フロムはマルクスに学んで、疎外発生の根本的原因を資本主義の機構にみるも、フロイトの弟子である彼は、社会主義的変革の展望を生産生活の原点に則して考えていて、権力中樞の変換にマルクスほどの重きを置いていない。議論のむずかしいところである。マルクスの考えについてはあとの単元で扱われるのであってみれば、ここでは資本主義と社会主義、社会

主義的変革のプログラムをめぐる問題などは触れぬがよい。学習内容はなるべく単純化したい。自分が主体的にはたらきかけるべきまわりの世界が、具体性を失った、数量的にのみ示されはあくするしかない抽象化した世界で、現代人はそういう世界に生きることを余儀なくされている、との指摘の紹介でここでは充分であろう。ただここに云う「現代人」もそれ自体抽象化された概念に外ならず、「現代人」の「現代」には思想史的な問題意識が込められていることを、教師の方は含んでおくことが必要である。

原始的な社会では「世界」といえば、種族を意味する。いわば、種族は宇宙の中心に位している。外部にあるものはすべて幻のようなもので、独立した存在ではない。中世の世界では宇宙はずっと広くなった。それは、この地球を、その上にある空や星からなっていた。だが地球が中心であると考えられ、人間が創造の目的だと考えられていた。だれもが、封建社会において定まった地位をもっていたのと同じように、すべてのものが定まった場所をもっていた。十五、六世紀とともに新しい見通しがひらけた。地球は、その中心的な位置を失い、太陽の衛星の一つとなった。新大陸が発見され、新航路が発見された。静態的な社会体制はますますゆるみ、万物も万人も活動していた。しかも、二十世紀の終わりまで、自然と社会は、その具体性と明確さを失わなかった。人間のもつ自然界や社会はまだ扱いやすく、はっきりした輪廓をもっていた。

しかし、科学思想の発達、技術的発見、すべての伝統的なきずなへの解消とともに、明確さと、具体性とは失われつつある。われわれが、新しい宇宙像や、理論物理学、無調音楽、抽象絵画について考えても、われわれの関係づけの枠の具体性と、明確さとが失われつつある。われわれはもはや、宇宙の中心にはなく、創造の目的でもなく、扱いやすい、認識できる世界の主人でもない。われわれは、塵芥であり、なにものとも、まったく具体的な関係づけをもたない、空間のどこかにいる価値のないものである。もし第三次大戦が起これば、何百万の人間が殺され、人口

の三分の一か、それ以上が、消されてしまうだろうと、話し合っている。われわれは、何十億ドルという金が国家の負債であるとか、遊星間の距離は何千光年だとか、宇宙旅行や人工衛星について語るのである。何万人というひとが、一つの企業ではたらいており、何十万というひとが、何百という都市に住んでいる。

われわれが扱う次元は、数字であり、抽象であって、具体的な経験の可能な領域をはるかに超えているのだ。操作ができ、観察ができて、人間的な次元にあてはまる関係づけの枠は、まったく残されていない。われわれの眼や耳は、人間として取り扱える程度では印象をうけいられるが、われわれの世界についての概念は、人間的な性質を失ってしまった。つまりそれはもはや人間的な次元にふさわしくなくなってしまった。

この程度の歴史的説明なら判るであろう。ただフロムは復古的な中世空想者ではないのであって、疎外を生んだ近代は、発達心理学的な個の発達のプロセスにたとえれば、独立した大人としての個の誕生にあたり、母胎としての共同体的な絆からの個の解放を生んだとして高く評価している。こういう個の確立を、日本の近代は生んでいないとの指摘はよく論じられているところであり、そうだとすれば欧米の疎外論のすじみちを辿ることは慎重であらねばならない。そのまま日本人の生のあり様に適用できないのである。そもそも失われたという主体的な個自体がもともと生まれていないのではないか。

あまつさえ若者は生活体験と観察に乏しく、さまざまな要素や条件の関連や葛藤から生じる人間社会のドラマをひとつの理論図式で理解したがる傾向が強いのであり、その意味でも疎外論の紹介は慎重を要するのである。

次のような記述はわかり易く、読ませるのは有益であろう。

現代人はもっと多く、もっと優れたものが買えること、とくに新しいものが買えるようになることに夢中になっている。かれは消費に飢えている。買った、消費したりすることそれ自体が目的であって、それを

使用したり楽しんだりすることとは、ほとんど関連がなくなってしまったからである。市場に出ている最新式の装置やなにかの最新式の型を買うことが万人の夢であって、これに比べると、使うときの本当の楽しみはまったく二次的なものなのである。現代人に天国についての考えを表現させたとしたら、世界でもっとも大きな百貨店のようなところにおいて、そこには新しい品物や装置がならんでおり、自分はそれを買うのに十分なお金をもっているといった光景を描くだろう。もっと多くもっと新しい買いものがあり、近所の人がほんのわずかのちがいでかれほどの特権をもっていないと思えたら、かれは装置や商品のあるこの天国で食欲に歩きまわることであろう。

どんな行動でも、生産的で自発的なものであれば、本を読んだり、景色を眺めたり、友人と話したりなどしていると、わたし自身のうちになにかが起こる。こういう経験をしたあとでは、以前のわたしとは同じではない。疎外された型の楽しみでは、わたしのうちになにも起こらない。あれこれと消費したにはちがいないのだが、わたし自身のうちになにも変化が起こらず、残っているのはただなにかやったという記憶だけである。この種の楽しみに時を費やすもっとも顕著な一例は、きわめて意味のあるひまつぶしの一つとなっているスナップ写真をとることだ。一八八九年以来、世界中に写真を広めるのに非常に役に立った、コダックのスローガン、「ボタンを押せばいい」という言葉がそれを象徴している。それは、ボタンを押す力の感じにアピールした最初のもののひとつである。あなたはなにもしなくても、なにも知らなくてもいい。なんでもあなたのためにやってくれる。あなたがしなければならないのはボタンを押すことだけだ。じっさい、スナップ写真をとることは、疎外された視覚と単なる消費のもっとも意味のある表現のひとつになった。カメラをもつ「旅行者」は、世界にたいして疎外された関係をもっともよく象

徴している。いつも写真をとることばかり考えていて、かれはじっさいに、カメラという媒介物を通ず以外はなにも見ない。カメラがかれのかわりに見てくれるのであって、かれの「慰安」旅行の成果はスナップ写真のコレクションであり、それが、かれがもつことができたであろうに、じっさいはもてなかった経験のかわりになっている。

フロムはこのような生を強いる現代資本主義を超越する社会のあり方として、三つの方向が可能であり過去に試みられたか、現在構想されているかしていると考えている。即ち、企業の利益の労働者への分配を大巾に保障する超資本主義の途か、危険な全体主義の途、いろいろな社会主義の途の三つである。超資本主義の方向は、人間の⁴¹実存の問題を依然としてお金の問題に限定して捉えている点、全体主義は生命を奪う反ヒューマンズムはむろんのこと、個としての主体性の全的放棄の点、マルクス流の社会変革は人間の暗い深層心理的領域について楽天的に過ぎる点で、いずれも採れないと彼は主張している。将来の問題に関しては、フロムの問題提起を踏まえて各自考えさせたいものである。しかし勤労高校生は別として、労働のつらさやささやかな喜びも知らぬ高校生に、現代の労働は疎外された労働である、などとお題目の如く語りきかせて、疎外されぬ労働の可能性と見直しを論じさせたりするのは無理であろう。旅や消費生活のスタイルが、商品生産者側の思惑で画一的につくられつつある現代日本の文化状況を反省させる材料になる上記引用の箇所のような議論をより採りあげるべきであろう。

ま と め

このフロムの疎外論を採りあげて教材をつくり読んだところ、近代文学のテーマはすべて疎外論で片附けられてしまいかねない理解を知っておどろいた。現代社会といい、現代人といってもいずれも抽象的な概念であることを教師は常に心して忘れぬことが必要である。生活の匂いもなつかし

さもたぬ抽象語ばかり使って、現代の生きざまを捉えたつもりになっていると、教室の社会科は高校生に何ら有益な教育的効果を与えないことになるだろう。ことはかんたんではなく、方法論的にちがう民俗学の知識を社会学・社会心理学に接ぎ木する程度の思いつきでは解決しない。皮肉なことにフロムはこの書で次のように書いているのである。

……六歳から十八歳までの年齢は、一般に考えられているほど学習に適した年齢ではない。もちろん、読み、書き、算数および言葉を学ぶにはもっともよい年齢だが、歴史、哲学、宗教、文学、心理学などの理解がこの若い年齢では限られていることは疑いないことであり、じっさい、これらの課目が大学で教えられる二十歳前後でさえ、理想的ではない。多くのばあいこういう分野の問題を真に理解するには、大学生の年齢で持っている経験よりも、多くの生活経験をもつべきなのだ。

現代青年の「家庭観」

都立清瀬高校 小川輝之

(とりあげた理由)

本分科会では、主要な思想家の原典資料をとりあげ、そこから私達自身が何を学び、生徒諸君に何を与えていくかを、授業実践を通して明らかにしていくことが、今年度の課題である。伝え聞くところによると、他の多くの先生方は、原典資料を扱っているようなので、私は特に「現代と人間」の分野で欠かすことができない統計資料をとりあげた。

現行の「倫・社」における『現代と人間』の分野は、「倫・社」全体の中では、いわば導入部である、と同時に「現代と人間」の分野には頭初から、客観的に事実を認識させなければならないという側面がある。このような「現代と人間」の分野がもつ、二つの課題を考慮した上で、前述のテーマに取り組んでみた。

ここでとりあげた資料は1972年(10月～11月)、日本を含めた世界11か国の18歳から24歳までの青年を対象にして、社会生活全般にわたる青年達の意識を調べた『世界の青年・日本の青年』(総理府、昭和48年)の中の、第2章「家庭生活」の一部である。なお授業では一学期に行なった「家族の人間関係」を考えさせる導入として、この資料から世界の青年達の家庭観を概観し、かつ現代家族における問題点を明らかにさせることを意図して使用した。

(統計資料の読み方)

◀統計資料を読む場合の注意事項▶

- ①各国とも、調査対象の青年を層化無作為に抽出し、1か国2000票を回収することを原則とした。わが国の場合には、各地域内(北海道、東北、関東、中部、近畿、中国、四国、九州)の国勢調査区を

市郡規模によって5段階に分けて層化した。さらに各国の対象青年人口に比例して204地点を配分し、1地点10サンプル(標本)をとった。

- ②各国で約2000名のサンプルしかとらなかったことは、各国の調査対象青年層(母集団)のごく一部であり、その意味で、この種の調査の信頼性には限界がある。しかし、各国の青年達の家庭観を、各国の経済状態や文化的状況を考慮しながら比較検討できる利点がある。
- ③サンプリングにかたよりのある。たとえばインド、ブラジルなどでは、文盲率が高かったり、地理的な状況などから比較的特種な階層(学生)だけが抽出された。
- ④質問文を世界各国語に翻訳したため、ニュアンスに違いが生じた。
- ⑥以上の諸指摘で分るように、統計資料を読む場合には、一定の限界があることを銘記したうえで、生徒に与え考えさせるべきである。

《質問文》

Q24 あなたの育った家庭に次のことがありますか。それぞれについてお答え下さい。

1. 家族は互いにうちとけている。
2. 父の愛情が十分である。
3. 母の愛情が十分である。
4. 親は子どもの将来につき過大な期待をもっている。
5. 親の考え方やむき方とくいちがいがある。
6. 社会の問題が家庭におしよせてだんらんに影響している。
7. 隣近所とうちとけた交流がある。
8. 収入が十分でない。

《統計資料及び統計資料の読み方》

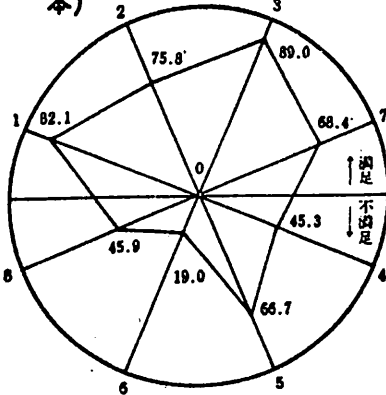
統計資料に示された図によって、各国の家庭観のパターンをみてみると、

アメリカをはじめイギリス、フランス、スイス（図略）などでは、ほぼ相

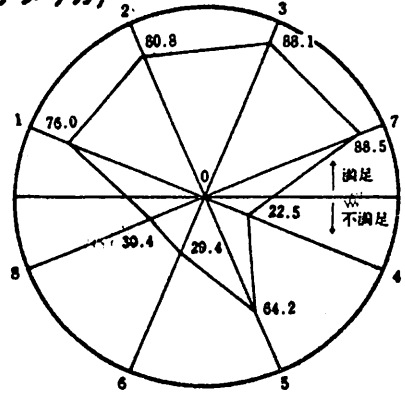
(1 図) 家庭観各国比較

家庭観各国比較

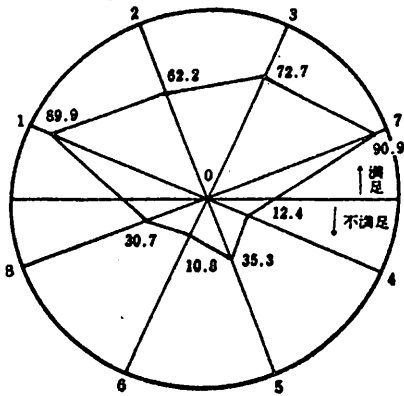
(日本)



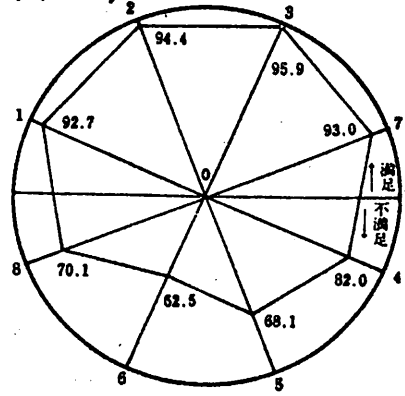
(アメリカ)



(スウェーデン)



(フィリピン)



似である。スウェーデンは不満が少ない扁平図型である。フィリピンをはじめインド、ブラジル（図略）などの発展途上国はほぼ円形で、家族や近隣への満足も高いが、不満も高い。わが国はややいびつで、上半分では父

への満足が低いため円形にならず、下半分の不満も高くなっている。(この図の外円の円周は、各質問項目の100%の率を示し、上半分の半円中にある4本の軸は、家族関係、父・母の愛情、近隣関係などについての満足度を示し、下半分の半円中にある4本の軸は、過大な期待、親子の意見の相違、だんらんの影響、収入不足などの4つの不満を示す。)

結論的に言えば、各国の青年は両親の愛情に恵まれ、よい家族関係をもっているようである。しかし不満もある。不満の中で各国とも最も高いのは、親子の対立である。近年「世代の断絶」という言葉がよく聞かれる

(2 図) 人 生 目 標

単位 (%)

国名	誠実・愛	お金・地位	仕事やりがいのある	信仰による救い	東縛からの解放	身国家社会への献	身国際協力への献	かわかからないよい	無回答
日本	35.8	7.8	28.0	1.2	5.5	2.3	0.4	18.7	0.4
アメリカ	36.5	6.1	8.9	8.5	4.6	0.7	2.0	7.5	0.4
イギリス	48.3	15.0	13.3	1.9	8.6	1.0	1.0	9.8	1.2
フランス	56.4	18.2	8.8	1.0	5.1	1.8	1.3	7.0	0.5
スイス	52.9	9.0	17.9	2.5	10.8	0.7	0.6	6.2	0.2
スウェーデン	59.8	3.5	20.7	1.7	1.5	0.5	1.7	10.7	—
ユーゴスラヴィア	58.4	5.6	7.5		16.1	7.5	2.1	7.5	—
インド	34.9	26.7	16.1	3.4	3.1	11.5	2.1	11.5	0.2
フィリピン	35.1	6.8	23.5	13.8	2.9	7.0	3.7	5.9	1.3
ブラジル	44.2	12.7	7.2	3.5	11.0	7.3	6.8	7.2	—

が、この調査はそれを明確に示している。

こうした親子の対立、世代の断絶は、親と子のものの考え方や価値観、人世観の相違を反映したものであることが左図から読みとれる。親の世代は勤勉努力と節約によって、金や地位を追った世代であり、子どもの世代は愛や誠実を人生の目標にして生きている世代だからであろうか。

なお、発展途上国の青年達は親の過大な期待に苦悩しており、比較的西欧型に近い家庭観をもつ我国でも、この項目に関する限り発展途上国に似た様相を呈している。これは学歴中心的な社会構造をもつ我国の特殊な事情によるものであろう。

(まとめ)

紙幅の関係で、(統計資料の読み方・読ませ方)を十分に検討することができなかった。しかし、おおよそこの種の統計資料を読む場合の一般的注意事項にふれることができたし(調査が行なわれる手順、限界などについて)、当該資料から何を読みとり、授業の中でどのように取り扱っていくべきかについて考える案地ができたことと思う。(授業では、統計資料から家族集団の重要性を認識させ、かつ現代家族の問題点を理解させたいので、「家族の人間関係」を具体的に考えさせるようにした。)

ウパニシャッドの思想の指導について

東京都立駒場高校 細 谷 齊

1. はじめに

本年度の授業は年間を通して「思想の源流」に焦点を当てて行なっている。一学期は「ソクラテスの弁明」を読みながらギリシャ人の愛知の精神について考えた。二学期は前半を「仏陀と原始仏教」、後半を「孔子と儒学」というテーマで展開し両者合わせて東洋の思想の源流を探究した。三学期は「イエスと原始キリストの思想」をとりあげその人間観の特質や問題点を考えることにしている。以下に記す文章はこのうち、仏陀の思想（原始仏教の問題）を話すに先立ってその思想的基盤をなす「古代インド人の人生観と世界観の特質」を授業した時の一部である。

2. 主なる内容

a 授業内容の要点について（略記） 二学期の前半は約10時間をかけて「仏陀と原始仏教」というテーマで話したが、その内容の要点や留意点を略説すると次の如くである。

(1) 東洋の思想の源流としてのインドの思想……はじめに東洋思想の源流としての古代インドの思想が有する意味や特色について考えた。世に哲学と言えば従来、ギリシャに始まる西欧哲学のみが価値高いものとする傾向が強かった。しかし今日、私達はむしろ東洋の自然や風土、歴史が育んで来た「東洋の英知」にこそ学ぶべきものが多いのではないか、との自覚や反省を持つようになってきている。インドの哲学はギリシャと並ぶ世界哲学の二大潮流の一と考えられてもよい。このような考えのもとに、インドの思想の源流と特色を明らかにしたいと思った。インドの思想の特色としては、哲学が宗教の形で語られ、しかも現実の生活と深く結び合っているということが指摘される。哲学=宗教=生活、この関わりの意味を考

えさせたい。(金倉圓照「インド哲学史」平楽寺書店、和辻哲郎「風土」、中村元「比較思想論」ともに岩波書店 から引用した)

(2) ヴェーダとウパニシャッドの思想……次に古代インド人の思想の精華であるヴェーダにみられる多くの神々への信仰と、世界最古の哲学的思索とみなされているウパニシャッドの思想(特に梵我一如をとりあげる)について考えた。—後出 同時に、インド人の人生観・世界観の根底をなしてきた業と輪廻そして解脱の思想についても考えた。

(3) 六師外道について……次に紀元前6～5世紀頃現われた反バラモンの傾向を持つ自由思想家、すなわち六師外道の思想についてギリシヤの自然哲学者やソフィストと比較しながらその特質を考えた。

(4) 仏陀の生涯・出家・大悟成道について……以上の経過をふまえて仏陀の生涯に入り、特に出家・大悟成道、入滅等に焦点を置いてそれぞれの意味や問題点を考えた。

(5) 仏陀の思想について……仏陀の指導に当って私が自分なりにそのねらいとしたいことは、仏陀が人間の有限性の自覚に立ち、そこから生ずる生存の苦悩という人間に普遍的な問題の解決を求めた人であるということである。人間や人生にはさまざまな苦や迷い・不安がある。まさに、ヤスバースのいう限界状況、ハイデガーのいう「ひと」としての生存、サルトルのいう自由の不安等いずれも人間の生存の状況を鋭くついていると思う。人は真に明るく生き生きと生きるにはどうあればよいのだろうかを訴え考えさせたいと思う。このような気持から、仏陀の思想を話すについても四諦八正道を一つの真理として話すよりも、人間の苦を深く感じた人々の生きざまを現代的なタッチでとりあげた方がわかり易いと思い、今年度は文学作品の中に材料を求め、宮沢賢治の詩や山頭大の句などをとりあげてみた。人間の実存のありのままの姿を、文学作品や芸術作品の中に材料を求める工夫を今後深めたいと思っている。亀井勝一郎や梅原猛、小原信氏らの方法(一例として小原信「われとわれわれ」「孤独と連帯」中公新書)

は私達に教材化の一つの方法を示してくれるように思う。

(6) 仏陀の教説をみた後、小乗、大乘仏教の成立とその特色を簡単に説明し、仏教が東洋思想の中で果たしてきた役割と意味について考えることでまとめとした。以上の経過のそれぞれについて私なりの展開や資料を工夫したつもりであるが、スペースの儉約上 (2)のウパニシャッドの思想についてのみ、しかもその要点のみを具体例として示したいと思う。

b ウパニシャッドの思想について

古代インド人の人生観・世界観の基礎はウェーダの宗教とウパニシャッドの哲学の中にもみることができる。ところで、ウパニシャッドの思想、梵我一如の神秘的体験による解脱を説くその教説は極めて難解なものであり、指導に当たって最も困難を感ずる教材の一項目である。私は次のようにまとめた。

ウパニシャッドの思想の特色……ウェーダ(バラモン教)の祭式万能主義を脱皮して宇宙の根源や人間の本質を主知主義的に究明しようとする神秘的哲学、主観と客観(主体と対象)の合一を説く一元論的観念論。

その特徴 ①外界の否定 — 精神の統一性

②世界精神ブラフマンと自我アートマンの合一

梵我一如 — 世界観 — 宇宙と人間の一体観
時間論 — 永恒=刹那
人生論 — 自他一体観(→仏性 一切 生悉皆有仏性)

③業と輪廻 → 解脱の思想 智(=行智)の重視

梵我一如を説く文献資料としては次のものを用意した。(スペースより内容省略)

シャーンディルヤの梵我一如説、アートマン・ブラフマンの一体を説くもの—自他の同一性(全=個、自=他) チャーンドーグヤ、ウパニシャッド・III 14 ほか。

ウッターラカ・アールニの「有」論、同上書 IV 8 ほか。

ヤージュニヤヴァルクヤの「我」論 プリハッド・アーラニヤカ・ウパニシャッドV 5 ほか。(筑摩、世界古典文学全集、世界の名著など使用)

これらの資料を読みながら梵我一如による解脱(真理の体験)がいかなることであるのかを考えさせようとしたのであるが、「梵我の本質を文学によって説明することは至難のわざである。云々」(辻直四郎「インド文明の曙」岩波新書)と言われるように、その内容を 知的につかむのは容易ならざることのようである。そこで原典資料以外の第二次資料として もっとわかり易くしかもこの思想との親近性を有するものをと考えたのであるが、今回は西田幾多郎の「善の研究」を使ってみた。「善の研究」の中心概念である「純粹経験」はその発想の基盤に於ては心理学的要素の強いものようであるが、その理想とする境地は主観と客観の一体を説く梵我一如の思想に相通ずるところがあるように思われる。次のような言い方にはそのような感じがあるのではないか。<実在の根底には精神的原理があって、此原理が即ち神である。印度宗教の根本義である様にアートマンとブラハマンとは同一である。神は宇宙の大精神である><主観相没し物我相忘れ天下唯一実在の活動あるのみなるに至って、云々><我々が物を愛するというのは、自己をすてて他に一致するの謂である。自他合へ、其間一点の間隙なくして始めて真の愛惜が起こるのである>等々。また、ウパニシャッドの思想が西欧人に与えた影響やその受けとめ方の一例を話すのも理解の一助になると思い、ショーペンハウエルが、ウパニシャッドを愛読しくわが生と死の慰め>(白水社版全集13巻サンスクリット文学に対する二、三のこと、兵頭高夫「ショーペンハウアーとインド古代思想」1974.5「思想」参照)と呼んで絶賛していることを話してみた。宇宙や人間の本質を自己の内面の奥底に探ろうとする梵我一如の思想はまさに東洋的な人間観の典型であると思う。すでにスペースがなくなってしまった。ウパニシャッドの思想を倫社の一つの重要な教材にまとめあげてみたいと思う。舌足らずに終ったことをお詫び申し上げたい。

仏陀について

— 仏陀の根本思想を わかりやすくするために

都立葛飾野高等学校 吉澤正晶

<はじめに>

インド思想と仏陀について、新教科書の15種ほどを通覧して、わかったことはつぎのことである。仏陀の思想の背景として、ウパニシャッドの梵我一如の思想はすべての教科書にとりあげられている。仏陀の思想内容とその特徴を何々によって表わそうとしているか、という点を検討してみるならば、四諦八正道、解脱、無常、慈悲、縁起、涅槃、無我、というところが大方の教科書がとりあげている事項であるが、一つ興味をひく点で、また問題点の一つに五蘊がある。五蘊をとりあげている教科書は13冊中3冊だけであったが、しかもその3冊は、五蘊に重点をおいて記述しているという点に注目される。教科書によって仏陀の思想内容の重点のおき方や表わし方には、他の分野には見られないほどの大きな異同があるように思われる。根本仏教というものを取り出すことが、学者の間で決定されていないため、教科書にもそれがそのまま反映しているわけである。

このような事情をふまえて、仏陀の思想について、生徒に何をいかにわかりやすく示していくべきかを考え、以下にいささかのくふうするところを提示して、諸賢の御叱正をまちたいと思う。

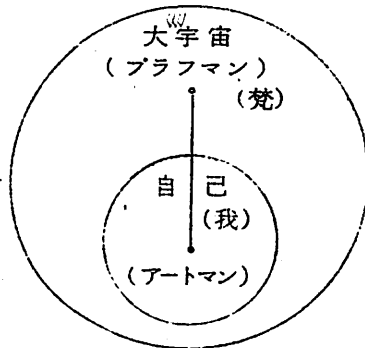
<東洋思想の特徴をつかむ>

本年度の授業の中で、ウパニシャッドの「梵我一如」の意味を、生徒に少しでもわかりやすく説くために、次下に述べるようなくふうをしてみた。依拠すべき原典資料は、『チャンドーギヤ・ウパニシャッド』Ⅲ. 14 ; VI. ; 『ブリハッド・アーラニヤカ・ウパニシャッド』Ⅰ. 4 (10) ;

IV. 5 (15) などが、その重要な部であり、辻直四郎『インド文明の曙』

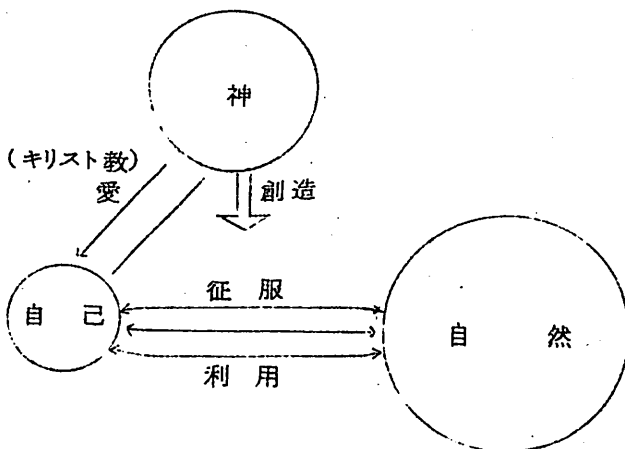
(岩波新書)の中に邦訳を得られる。ところで、「大宇宙の原理としてのブラフマン(梵)と、われわれの個人我としてのアートマン(我)とは、究極的には一致させることができる、と説く。」という説明だけでは、生徒にはどうにもならないであろう。そこで、第1図のような図示とともに参考資料を提示する。すなわち、大乘仏教の思想のうちにも、「天地とわれと同根、万物とわれと一体」(『肇論』)という表現がある。「我は梵なり」「汝はそれなり」

第1図 梵と我は一体



のウパニシャッドの二大格語に共通する。このことはまた第2図のように図示し得る西欧思想、殊にヘブライズムと比較するとき、東洋思想の、大自然との一体観の強い一大特徴を知り得よう。

第2図 神と自然と自己



孔子の「天」にしても、唯一神としての天なる神というよりも、天地自然の命脈として、自己と交流しているのを、孔子の発言から読みとれよう。老子においてもまた然りである。

以上のように図示しながら説明すると、生徒には納得がいくようである。またここから、日本の思想の特色にも言及できる。

<原始仏教文献資料の読み方 — その特殊性>

仏陀の根本思想を直接求めるには、現存のパーリ語仏教文献の中に、『律蔵』の『マハーヴァッガ(大品)』および『部長経典』に属する『マハーバリニッバーナ経(藥経)』によることになる。前者は仏陀成道の消息を伝え、後者は仏陀伝記の最後の一年と入滅の消息を伝える。サンスクリットで伝えられる大乘の聖典でずっと後の時代に属するが、『ラリタ・ヴィスタラ(普曜経)』は古い伝説の本来の聖典として、パーリ語文献中で最古の詩形聖典のひとつである『スッタ・ニパータ(経集)』よりも忠実な伝承を認められており、さきの『マハーヴァッガ』に相当文がある。そもそも原始仏教文献資料の性格は、「経律の中にすでに新古の別があり、経律のみでは仏陀の説を十分に知ることは不可能であるといわねばならぬ」又「現存資料の批判取捨の標準となるべきものは、……これを仏陀の根本思想に求める外はない」と、そして仏陀の根本思想とは一に「仏陀の重要な事蹟」、二に「仏陀当時の一般思想」、三に「経律の古い都の意味」とから「表出し出す」よりない、と宇井伯寿博士がその『原始仏教資料論』に述べられているようなものである。そして今日もなお、学者の「根本仏教を取り出す試み」がつきつぎと重ねられつつあるというところである。また、根本仏教と小乗、大乘の思想との間の明確な区別もつけにくいままの表現が、多くの教科書に残っている問題点でもある。教科書にとりあげられている資料は、『スッタ・ニパータ』と『法句経』あたりが通例になっているが、これらはどうしても断片的資料の一部であり、必ずしも生徒

に仏教の真髄に関する正当な印象を与えるものではないものが少くない。原始仏教文献を正當に読み出すには、概ね上述のような専門学者的な仕事を必要とするわけであるが、高校の授業者が、手っ取り早くこのことをわきまえて、仏陀の伝記的資料を得るには、邦訳として、ベック著渡辺照宏訳『仏教 上』（岩波文庫）がある。

前掲の文献が伝える仏陀成道の消息は、樹下の悟りとして、十二因縁の順逆観になっている。十二因縁の系列（略）は一見してわかるように、何よりも五蘊を基盤とし、四諦的なものを含んでいる。しかもこの十二支縁起の成立の前に、六支縁起、九支あるいは十支縁起、そして最後に十二支縁起観が成立している消息を、經典資料の上にたどれることが知られる。（和辻哲郎『原始仏教の実践哲学』参照）仏教の人間学の中核は五蘊観にある。

○五蘊 五蘊とは、宇井博士は「心身であって世界一切」又は「心身環境」（『印度哲学研究第二』、『仏教思想研究』）といわれ、木村泰賢博士は「有情成立の要素」（『原始仏教思想論』）といわれ、舟橋一哉博士が、「五蘊という系列全体は一体何を示そうとしたものであるか、という点になると、現今学界における定説がない」（『原始仏教思想の研究』）といわれるようなものである。最近の学者のまとまった説明では、「五蘊とは色（肉体や物質）、受（苦楽等またはその感受作用）、想（表象概念または概念作用）、行（意思その他の心状または心作用）、識（認識主体または認識判断の作用）であって、常識的に肉体と精神、または物質と精神のすべてを網羅するものである。」（水野弘元『仏教の基礎知識』春秋社）という。諸行無常の行はこの五蘊の行から出て、広狭種々の意味に使われてくることも知らされる。

五蘊は要するに、縁起説とつながりをもち、環境における人間の身と心のはたらきがどのようなものかを示している。しかも、シャカの樹下の禪観のうちに自覚された人間観であると思われる。五蘊の各々の縁起してや

まな作用過程は、つぎのように図示するとわかりやすいと思われる。

第3図 五 蘊

(感覚)
色 → 受……想(表象作用)
|
行 → 識(識別作用)
(心作用)
(無意識のうちの形成作用)

感覚過程である色 → 受、それにもと
づく想(すがたを想いうかべるはたら
き)、受(感受作用)の習熟としての
行(心作用であってあらゆる概念を形
成するはたらき)、行作用の結果とし
ての識(対象を識別するはたらき)と

いう連関であり、これらの一つ一つを取り上げて、そのいずれもが「ア
ートマンではない」といわれ、また「無常」であり、「変転する性質である」
と説かれる。(『マハーヴァッガ』第1編)

○無常・無常ということ、仏教的に観じとらせるには、「いろは歌」
がよい。これは日本人の文化遺産としてのすぐれた文学でもあり、仏教の
思想を詩情を通して味わうことができる。無常観は理くつでなく、心情の
観得である。『大般涅槃経』の法頭の漢訳の無常偈「諸行無常 是生滅法
生滅滅已 寂滅為樂」とあわせて読めば、日本語の美しさも同時に味える。

<まとめ>

仏陀の根本思想はかなり高度な思想内容をもつ。その説明は至難のこと
である。しかし、最近の学者も、仏教は人間学である、という。そのよう
なアプローチで、今日にわかりやすく生かすくふうが今後の課題である。

孔子の政治思想について

都立葛飾商業高校 浅・香 育 弘

<はじめに>

昨秋、倫社の研究会でT高校の公開授業をみせてもらった。「善悪の基準にすべきものはない」という彼らの討論の内容は、たまたまプラグマチズムに関連させての検討だったせいかもしれないが、私はそこに借りものでない現代高校生の本音を聞いたような気がし、興味をもった。しかし一方、討論の中で、既に習ったであろう孔子・釈迦・ソクラテス等を取上げて基準・拠り所とすべきだというような声が全然出てこなかったのをさびしく思った。(或いはその後の討論ででてきたかもしれぬが…)知識として教わっても、その価値なり意義が実感として身につかず、生きた知識となっていないということであろうか。(それを高校倫社教育の段階で求めることは無理かもしれぬが)たゞ善悪の基準は所詮相対的なもので拠り所とするものはなにもないのだという意識だけが残って、他は弾り去られるとしたら倫社の授業はなんとおびしい作業であろうか。それとも基準をもたないのがもともと日本人の姿なのだろうか。(しかし考えることを習った彼らは彼らなりに求めていってくれるだろうか。)

かって孔子が乱世に処して、百家争鳴する中に道德の基準を説き、ソクラテスがソフィストの相対主義に反対して人間のあり方(アレテ)を求めたように、現代の吾々も力及ばないながら、混乱した時代・混乱した思想が横行する中で、人間としてどう生きることが望ましく、正しいかを求めていくことが必要ではないかを痛感した。(ドグマに墮する危険はさげねばならぬが……)孔子について、一部に反時代的な教えのように云われているのを残念に思い、前に2度程この紀要にも書いたが、今回も孔子の政治思想を中心に書かせてもらうことにした。

<内容のポイント>

(1) 孔子は真の人間のあり方をどう説いたか

孔子は十有五で学に志し、五十知天命以後自己のあり方・人間のあり方がわかるようになった。また「人を知る」ようになったと述べている。これは仏陀の大悟にも比肩しうることで大変なことである。現代人は真の人間のあり方を見失ってしまい、大部分は問題にすらしなくなった。倫社教師も教科書も多くの思想家を紹介してはいるが、本当のところはわかっていないのではないか。そこに倫社教育のひいては教育そのものの最大の問題点があるのではないか。現代の混迷した価値観の中で、孔子や釈迦が身を以て示した真の人間のあり方こそが、旧来の偏見に惑わされず、現代に即して求められ、明らかにされるべきではなからうか。

例えば孔子が強調した人間像 — 君子はたと単に当時の貴族階層（郷・大夫）のあり方を説いたものではなく、むしろ人間のあり方の典型を示したところに意義・価値があるのではなからうか。孔子は「君子ハ器ナラズ」（2-12）と述べている。当時貴族の教養として六芸一礼楽射御書数を身につけることが必須の条件とされたようだが、いくら知識や技能がすぐれてもそれだけでは君子とはいえないと述べている事は、学問・教育・科学・技術・芸術・武芸等を発達させても、それだけでは駄目だということになる。政治・経済・文化等が本当に発達していくことの基本も人間のあり方が正されるかどうかにかかると述べていることであろう。従って教育はそれぞれの専門的知識・技能を教えることは勿論だが、実はそれらを生かす根底として、基本的な人間のあり方を求め明らかにしていくことが緊要であるということになる。彼が学問のあり方として「異端ヲ改ムルハコレ害ノミ」（2-16）と指摘したのはそのことを述べていると思う。

また論語の中によく君子と小人を比較した語がのっている。この場合、小人とは一般の人を軽視したことばととるべきではなく、普通の人とは兎角こうなりだが、本来はこうあるべきだと体験に照らして述べているのだと思う。そして君子1儒たるために、六芸を学ぶ中、特に詩・書を通して

「文、一大人（君子）の言行を手本として学び（博文約礼）、命を知り、徳を修めて、日常生活において正しい言行、知仁勇の働きとなるようすゝめていく（道に志し、徳に拠り、仁に拠り、芸に由る）。そしてこのような君子（大人）が為政者として要職につく時、政治がうまくいき、殺伐な社会を人間的な社会になしうというのが孔子の政治思想の眼目であり、「修身」と「治国・平天下」が深く結びつくところに彼の教えの特色があるのではなかろうか。

(2) 孔子は政治のあり方をどう説いたか

孔子の生きた春秋時代末期は、周王朝を中心とする封建的秩序の崩壊期に当り、諸侯は尊王攘夷を標榜しつつ着々富国強兵につとめ、天下の覇者たらんと競い合った時代であるという。そして孔子の祖国魯は成王（武王の子）の時、伯禽（周公の子）に封じたのが始まりらしい。周公は周王朝の礼制を定め、魯国の始祖と仰がれた人で、孔子は終生周公を理想とし、その制度を復古して、再び秩序ある世の中にしようとしたのだと一般的に考えられている。しかし果たしてそうなのだろうか。孔子はある時期に、「吾レ復タ夢ニ周公ヲ見ズ」（7-5）と、若い頃はあれ程夢に見慕ったのにいつの頃からか周公を夢に見なくなって久しいと、自らの老い衰えを託つ表現をしている。が、それは老衰したからではなく、周公から離れたのだととるべきだ。彼はもっと別の方に関心重点が移ったのである。

彼は武王周公兄弟の父親たる西伯晶（尊称して文王といわれている。彼は天下の号を治めつゝも殷の王を倒さず、つかえた人である）を口を極めてはめたゝえている。孔子57才の頃、匡で危難にあった時でさえ「文王既ニ没シタレドモ、文ココニアラズヤ」（9-5）と文王を想起し、「周（文王ヲサス）ノ徳ハ、ソレ至徳ト謂フベキノミ」（8-20）とか「周（文王）ハ二代（夏の王・殷の湯王ヲサス）ニ造ミテ都都乎トシテ文ナルカナ、吾レハ周（文王）ニ従ハン」（3-14）と言及している。そして「書」に伝えられた堯舜 湯などの聖天子は彼にとって伝説上の天子ではなく、生

き生きと実感的に存在する聖天子だった。「大ナルカナ堯ノ君タルヤ…」(8-19)、「巍巍乎タリ舜禹ノ天下ヲ有テルヤ」(8-18)等。そこには古代への深い憧憬と現実へのきびしい批判反省がある。

堯と舜・舜と禹・湯と伊尹というように上に聖天子と名宰相があつて、始めて「文明」の世となり、実にすばらしいととえている。文明とは、決して法制度の整備や、物質的豊かさによって測られるものではなく、「文明ラカナルコト」(大人の言行、つまり人間の正しい生き方の基準が明らかに示され、国民の多くがそれを信じ手本として学び、安らぎをえること)をいう。従つて孔子の政治思想は「政ハ正ナリ」(12-17)「政ヲ為スニ徳ヲ以テス」(2-1)「民、信ナクンバ立タズ」(12-7)といつてゐるように、上に立つ者が自らを正し、社会的公正を発揮していけば、国民の信をえ、道徳も正されて、政治がうまくいく。もしそうしなければ政治は決してうまくいかないという政治のあり方の根本を示したもので、どのような時代、どのような組織(行政・企業・教育等)にも通ずる普遍的な教えだと思ふ。

<まとめ>

以上孔子の人間観、政治観は時代を超えて、示唆的であることを示した孔子の徳仁(真のヒューマニズム)に基づく人間観や政治思想は単なる観念論・理想主義として扱ふべきでなく、人間や社会のあり方の基礎をナイヴな人間の本性に求め、「道ニ志シ徳ニ掬ル」べきことを示した点で、現代人たる吾々にも大いに反省自覚を迫るのもつてゐると思ふ。

文教の大本・人心の帰趨への指針を与えず、たゞ選挙粛正だの公害防止だのと末梢的なことを突ついても、根本が正されなければ問題は解決しないと思ふ。孔子の教えを学ぶにつけ、教育の責務の重大さを感じる。

論語はいつ読んでも面白く、何かを考えさせられ、教えられるが、またいつ読んでもむずかしく疑問が残る。既説にとらわれず今後とも孔子の真意を明らかにしていくよう求めていきたい。

ルネッサンス思想家 エラスムス (Desiderius Erasmus, 1467~1536)

都立桜町高等学校 佐藤 勲

㊦ ま え が き

教育が生きた個性的人間の形成を目指すことにあるならば、その形成の手がかりとしての倫社の教材における「現代と思想」で取り扱われる思想家は、具体的で個性的で生きた人間像でなくてはならないであろう。

昭和45年度改訂学習指導要領は、従来の学習指導要領がとかく先哲の抽象的羅列の人間像になりがちであったのを改正することを一つの主眼としている。従って、生徒の人間への洞察力を育てるのに最も適した人間像として、どんな先哲や思想家を精選し教材化するかは、倫社の教師にとって最も大切な授業への取り組みになると思われる。

「現代と思想」の出発点として、14世紀に始まるルネッサンスの「人間尊重」思想の代表として、エラスムスの「愚神礼讃」(1509)を取りあげました。この書ほど、人間尊重の精神を具体的に生々と素直に表現しているものはあまりないようであるが、ほとんどの教科書ではルネッサンス思想家をあっさりと扱っている。この点、ただ名分としての人間尊重になってしまっておそれがあるように思われる。

㊦ エラスムスの「愚神礼讃」

ヨーロッパ近代への夜明けは、地中海での商業貿易で栄えたイタリアの自由都市におけるルネッサンスであった。中世ローマ・カトリック教会できめられた学問や信仰などにとらわれない自由な立場で、ギリシア・ローマ古典の教養を身につけることによって、人間性を見出し、解放しようとした人は14世紀の半ば頃からあらわれていた。『十日物語(デカメロン)』を著したボッカチオのような人文主義者であった。彼等は、人間尊重や人間解放、博愛的な人道主義、すべての価値の源泉を人間におく人間中心主義(人

本主義)というヒューマニズム(Humanism)を目ざしたのである。

15世紀の中頃より、南ドイツとネーデルランドの自由都市に人文主義の波は広がっていった。時あたかもグーテンベルグの印刷術の普及に乗ったのである。元来、北方では、南方に比べて宗教的伝統が強い。これらの市民たちは、その生活にふさわしい信仰を模索しはじめたのである。つまり在来の教会宗教にはあきたらなかった。七面倒な議論や、厄介な形式はまっぴら。市民である彼らのこの「人間的な」要求を満足させるようなものはないだろうか。それは、ずっとあっさりとして簡明で、そして実際的なものをつかまえるには、自分で信仰の源泉でさかのぼってみなければならぬ。聖書も、教父たちの著作も読んでみなければならぬ。この傾向は、ネーデルランドで新敬神派(デウォーチオ・モデルナ)を生み出した。「デウォーチオ(敬神)とは心の優しさである。その人々はすぐ信心深い涙にかきくれる」……そこには暖かな宗教的連帯感があり、純真な男女の無言の親密感があつた。新敬神派は敬虔で端正な日常生活の行儀作法を創造する。「共同生活兄弟団」はこの派の活動を代表している。法王の正式の認可は1431年に与えられた。その団員は修道士風な共同生活を営んで(修道士の誓いはたえず、つまり在家のまま)病人の看護や慈善活動の他、とくに書籍の筆写と教育活動に専念した。

幼年時代のエラスムスはこの共同生活兄弟団の学校で、新敬神派の教育を受けたのである。そのあいだに彼の人文主義が養われたのである。

実際的で簡明な信仰の追求と、古典的教養という、エラスムスの生涯を通ずる二つの基調は、この時代に彼の心に深く根をおろしたのである。

エラスムスが1509年にモアの別荘で書きあげた『愚神礼讃』は、1511年にパリのグールモン書店から出版されて、大変な当たりをとった。初版1800部はたちまち売り切れ、同年のうちにシュトラスブルクで、翌年はパリとアントワープでまた版を重ねた。

エラスムスはユーモラスで、融通無碍ともいえる痴愚概念の千変万化のな

かで、人間的自然にあこがれ、素朴で直接的な信仰を求める人文主義者の願いと、それを歪める中世的形式主義への憤りを吐露しているのだが、また同時に、彼の半生を通じて対決しなければならなかったスコラ学者の愚劣や、責任の重大を自覚しない君主、またとくにイタリアで見聞した法王や高僧たちの世俗化と墮落を、つぎつぎに槍玉にあげてゆく。

「この新しい種類のユダヤ人どもはそもそも何者なのだ。私は私の立てた掟として一つの掟しか認めていないのにその唯一の掟については誰も何とも言ってはくれず、その昔、寓喩や比喩などの薄絹を用いずにはっきりと私が主の贈り物を約束したのは決して頭巾や説教や節欲などに対してなどではなくて信仰と慈悲の行いに対してであったのだ。あまり自分の善行を心得すぎている人々を私は認めることが出来ない」と。

「聖ペテロは福音書の中で、我等は一切を捨てて汝にしたがいたりと言っているにも拘らず、法王さま方はこの聖人の為と称して領地や町や、貢物や税などという財産を、いままさに一王国を作り上げているのだ。そしてこれ等の一切を維持するために、キリストに対する愛に熱狂した高僧連中は剣と火を持って抗争し、キリスト教徒の血を流させているのだ。これではまるで教会の最もいまわしい仇敵はこれらの高僧連であるという事になるではないか」

「戦争は獣の為にこそあれ、人間の為にはない実に凶悪なものであって、キリストとは何の関係もない不敬冒瀆である。然るに法王様方は、一切を無視して戦争をその主な仕事としている……。こういう法王様方は次には沢山の追従者どもを見つけ出して誰が見ても明々白々なこうした狂乱を熱情とか信仰とか勇気とかいう美名で飾り立てさせるのだし、どうやって必殺の剣のさやをはらうべきかとか、またキリストがキリスト教徒に向って、隣人に対して持たねばならぬものとして教えた所の完全な慈悲心にいささかも悖ることなしに、如何にして抜いた剣を兄弟の臓腑へ突きさすべきかというような事を理路整然と説明させるのだ」と。

当時のキリスト教会に対するこの様な仮借のない批判によって、彼は宗教改革の先駆者としての役割りを果たした。彼はまたキリスト教を教会権力から解放してキリスト自動の福音に基礎づけるために、ギリシャ語の福音書にラテン対訳を付して公にしたのであるが、彼が成したこの様な Vulgata 聖書に対する批判的検討はルター-の聖書独訳の先駆を成すものであった。

エラスムスが「愚神礼讃」を通して語ろうとした真意は人間的自然に素直に生きようとする自由な生活態度のことであった。彼は痴愚神の口を介して素朴な生の賛歌を次々と歌いあげていった。

「我々は一体どこから生れるのか、痴愚が支配するあの神聖な泉からではないのか、無思慮なしに結婚はなく、忘却なしに出産はあり得ないだろう。このようにして痴愚がなければ生命がない、のみならず更に進んで幸福すらもあり得ないだろう。快樂を欠く人生など人生の名に値しないものであろうが、痴愚こそが生々とした人間生活を保証するものであり、幸福の源泉なのだ。一体愚かであるという事は人間であるという事なのだ。そして人間がその生れと育ちと本性とに順応して生きるといふ事こそが幸福なのではないか。一番幸福な人間は学芸などから一番遠くへ逃げ出して自然だけを主人として仰げる様になった人々なのだ。自然は人工を憎むのであって人工によって汚されていないものに優るものは何もないのだ」

このような立場から彼は人間的自然に連なっている限りにおいて数々の人間本性そのものがまた人間的徳でもあるとしてこれを肯定してゆく。

「どのような人間でも欠点なしには生れてこないのであるし、一番優れた人間とは一番大きくない欠点を持っている人のことなのだ……。人々が嘲笑するこの様な人間的欠点こそ人生を愉快にし社会の絆ともなるものなのだ」。現実の生活を共にすべきものは、欠点のない賢人ではなく、人間的弱点を持ってはいるが、その故にまた他人の弱点にも寛大であつて『人間のことはすべて他人事とは思われぬような人』なのである。

「道徳形而上学の基礎づけ」…カント…

都立鷹宮高等学校 井原茂幸

1 取り上げた理由

一般に哲学書は難解なものが多く、高校生に毛嫌いされる理由にもなっており、倫社の授業で原典資料を取扱う場合の主な困難点になっている。殊にカントの著作は難解で主著三批判書は批判哲学を学ぶものにとって必読の書でありながら、倫社の教科書でさえも批判哲学の意義は取り上げられていないようである。しかし近代思想を理解するためにはカントはさけて通れない思想家であるし、道徳の哲学的基礎づけや人格の尊厳、自由の考え方を養うためにはカントは教材からはずすわけには行かないであろう。この困難性と必要性をどうかみ合わせたらよいかはむづかしい問題であるが、私はカントの著作の中では倫社のねらいを達成するにふさわしい原典として「道徳形而上学の基礎づけ」が適切ではないかと思ひ。この書は内容も比較的平易で、倫社のねらいにも沿い、指導の仕方によっては高校生にも十分理解されうるものだと考えるからである。

2 「道徳形而上学の基礎づけ」の読み方

原典名 Die Grundlegung zur Metaphysik der Sitten 1785
この書はカント批判主義哲学の確立期における最初の道徳的著作であり、自然界に対する関心から人間の道徳の内面へ関心が移行する過程にあって、1788年公刊された「実践理性批判」の予備的研究としてまとめられたものである。かれはこの著の序文で「人間の理性は唯一つしかないが、その実践的なはたらき（実践理性）と理論認識のはたらき（理論理性）が一致していることを説明し、道徳の最高原理を探求し、これを確立することをねらいとしている」と述べている。

この本の構成は、まず道徳に関する常識的な認識からはじめてこの認識の最

高原理を規定するという分析的方法をとり、さらにその最高原理を検討してその起源にまでおよび、そこから引返してそのような原理が使用されている常識的認識へもどるといふ綜合的方法によつて道德の原理の普遍性を確かめようとしている。自然界の法則の客観性を確かめるため帰納と演 の方法が、道德に関しては思索と体験にもとづく分析と綜合という方法をとっているわけである。

さて道德法則の吟味はまず常識的に考えられている「善いもの」の分析からはじまる。その結果絶対的に善だとされるものは、名誉、健康、幸福などの行為の結果としてもたらされるものではなくて、それを生み出す善意志そのものであることが明らかにされる。この善意志は傾向性からではなく義務にもとづくものでなければならないが、これを規定する道德の原理はどのようなものであろうか。

道德法則にかかわる能力は理性と呼ばれるが、この理性が意志を法則に従つて強制するはたらきは命法と呼ばれる。命法には仮言的・定言的・概然的必然的などの命法があるが、道德法則が普遍妥当性をもつためには道德的命法は定言的、必然的でなければならない。そこでこの定言命法は次の根本形式で表現される。「君がある格率に従つて行為するとき、その格率が同時に普遍的法則となるような格率に従つてのみ行為せよ」と。格率というのは個々の具体的な行動の基準をいうのである。しかもこの命法は目的そのものが法則の根拠にならなければならない、客観的目的は人格以外に考えることができなから、道德の原理は「君の人格ならびに他のあらゆる人格の中にある人間性を常に同時に目的として取り扱ひ、単に手段として取り扱うことのないように行為せよ」という形式でいひかえることができる。

しかしこのような道德法則は、意志自身の中にある理性がつくり出したものであるから、「意志が自分の格率によつて自分自身を同時に普遍的立法を行なうものとみなし得るようによつてのみ行為せよ」という自律の原理にいひかえることができる。

人間が尊厳な価値をもつ根拠とされるのは、それが普遍的法則の立法者であり、その道徳法則を自己に課しそれに従って行為することができる自律性をもっているからであり、この自律こそ真の自由と呼ばれるべきものである。自由はすべての理性的存在者の意志の特性として前提されねばならず、従って自律の原理は「意志の選択する格率が同時に普遍的法則として同じ意欲の中に含まれていることを前提として格率を選択し、それ以外の選択をしてはならない」という形で表現することができる。W

このようにして道徳の最高原理は自由の因果すなわち自律の原理を軸として完全に格率と一致することが証明され、道徳の基礎づけがなされるのである。自由は意志の自由として道徳の原理のよって立つ根拠である。しかしそれがいかにして可能であるかは理性の答えることのできない問題としてすえ置かれた。

人間は理性をもつ存在として可想界に属し、他方感覚を受け入れる感性をもつ存在として経験界に属している。従って人間の意志はこの両方の影響をうけ、必ずしも理性が認識する道徳法則にのみ従うとは限らない。そこで意志を道徳法則に必然的に従わせるためには、すなわち道徳法則と格率が完全に一致するためには、理性の道徳認識だけでは十分でない。カントはそのため的心情の面から行動の動機づけを行なった。道徳的感情としてカントは義務の感情と尊敬の感情を高く評価した。かれによれば義務の感情は先天的なもので道徳法則ないし人格に対する尊敬の念からもたらされる感情である。しかもそれは快・不快のように他から触発されて起る他律的感情と異なり、純粹に自己自身から発する自律的感情である。

これらの論追を通して道徳原理の根源は先天的に理性の中に存在していること。道徳の原理は経験的認識からもたらされないことが明かにされ道徳の客観性と必然性が証明される。このことは自由をもつ存在者としての人格の尊厳に根拠を与えるだけでなく、同時に自由意志そのものが道徳法則の認識根拠を提供したのである。

道徳の原理の客観性（普遍妥当性）の根拠を理性の先天的認識に求め、自由意志の存在を根拠として理性の道徳法則と意志の格率が必然的に自律において一致することを証明したカントは、進んで自律にもとづく人格の尊厳の根拠と自由の真の意味を明らかにした。このことこそカントの偉大な業績であり、市民社会の倫理を不動のものにしたのであった。

3 ま と め

善悪の基準については、M. ウェーバーも指摘しているように、二つの考え方があつた。すなわち結果説と動機説である。幸福を終局的道徳の目的とする功利主義やプラグマチズムは前者の考え方に立つものであり、カントの道徳説は後者の考え方であろう。このことは人生の終局価値を幸福に求めるか人格の完成に置くかという根本的価値観にもとづくものである。この二つの価値観の体系は現代人ないし現代高校生を支配しているように思われる。

しかしこの二つの原理は相反する原理であろうか。カントは実践理性批判の中で幸福を経験概念として厳しく峻別したが、世俗的に人々が幸福を追求することを自然な感情として否定しなかつた。そればかりでなく人格を高め徳を積むことが現実生活においても幸福と一致することは理性の要請であるとしてその一致点に最高善の理想を置いたのである。

道徳とは何か、善悪の基準となる道徳の原理を何によって基礎づけるかは道徳の根本問題である。カントの道徳説を取り扱うことによって、生徒に道徳に対するしっかりした考え方、人格の尊厳の根拠を理解させたい。さらに人間の自由の意味を内面的に掘り下げ、真の自我の確立をうながすように指導したい。人生観形成期にある高校生に自己の真の意味の道徳性を人格の中に確立させることは、民主主義社会に生きる現代人の基本であると考えらるからである。

サルトル「実存主義とは何か」について

都立墨田川高等学校 渋谷 紀 雄

㉑ とりあげた理由

サルトルの思想を高校生に授業することを考える場合、生徒の発達段階を考えると、講演をまとめたものでわかりやすくまた実存主義の要点に一応全面的に触れている『実存主義とは何か』がやはり最も適切な資料としてあげられるのではないだろうか。現在出版されている教科書を検討してみても、殆んどどの教科書が同書の要約をもってサルトルの実存主義思想とし、また、同書の一部を資料として引用している。さらに、それらの教科書における同書からの引用文をみると、同書のごく一部にその引用部分は集中していることも指摘できる。それ故、われわれがサルトルを教える場合には少なくとも同書の全体を捉えておく必要があるだろうし、その中で引用部分がどのような位置を占めているのかも考えてみる必要があると思われる。このような理由から『実存主義とは何か』の要点を整理し、サルトル授業の場合のポイントを探ってみたいと思う。

㉒ 『実存主義とは何か』の読み方

『実存主義とは何か』からの各教科書での引用部分を検討してみると、同書のP18～22に殆んど集中している。この部分を見てみると、「実存が本質に先立つ」という言葉を初めとして、「人間はみずから造るもの以外の何ものでもない」、「未来のなかにみずからを投企する人間」、「みずからを選ぶことによって全人類を選択する」等々のサルトルの思想の中心となる言葉が大体含まれている重要な部分であることは明瞭である。この部分から、「人間は自由の刑に処せられている」という言葉のあるP32くらいまでを『実存主義とは何か』で特に重要な部分と考えてよいように思われる。以上にあげた部分は、同書でどのような位置にあるかという点、これは、実存主

義への批判への反論をするために、実存主義的カテゴリーを次々と用いてかなり哲学的にサルトルの思想的立場を説明した部分といえると思う。ここでは、まず「実存主義への批判とそれへのサルトルの反論」について整理し、次に、「実存主義的カテゴリーを用いた実存主義の立場の説明」の部分を検討し、最後に、もう一つこの講演で重要と思われるカントやデカルトの思想のりこえについて触れてみたい。

(1) 実存主義への悲観主義、静寂主義との批判への反論

実存主義への批判に対する反論が「実存主義とは何か」の講演の重要な目的であるとサルトル自身が述べているが、批判は主に二つの面からなされている。まず悲観主義という批判がされているが、それは仏文学史上の自然主義と同列に実存主義を置き、人間の悪い面ばかりを強調しているというものである。これに対しサルトルは、むしろ実存主義の主張が人々を恐怖させるのは、「人間に対して選択の可能を残している」(P14)という点にあるのではないかと述べ、そこから「実存が本質に先立つ」という人間のありかたを説明し、悲観主義と非難されるけれどむしろ実存主義は「人間は彼自身の投企以外の何ものでもない」(人文書院版P46)というような「楽観的厳しさ」を持つ楽観主義と言えるのだと反論している。次にもう一つの批判は主にコミュニスト達からなされた静寂主義との批判で、これに対する反論はP24~P28のあたりに「不安」の問題と関連して述べられている。実存主義は不安を好んで主張するが、この不安は決して衝動を妨げるものではなく、むしろ責任を負う人間が皆感じる不安であり、不安を感じるということはもう行動の一部なのであり、行動をしていることなのだ、とサルトルは主張している。静寂主義が「私のやりたいことを他人がやり得る」とするのに対し、実存主義は「行動のなかに以外に現実はない」と明言する、とサルトルは述べる。以上みてきたように、サルトルは実存主義の楽観主義的、行動主義的側面を強調しているが、確かに少なくともサルトルに関する限りは、彼の戦後の活動を考え合わせてみれば、彼の主張はうなづけるものをもって

いると言えるだろう。われわれが授業をすすめていく上でも、実存主義のサルトルが主張するような側面をサルトルの実際の活動などにも触れながら生徒に印象づける必要があると思う。とりわけ、「実存が本質に先立つ」という言葉は決して単に、人間の現象の説明ではなく、そのように行動していかなければならない、という意味がこめられている言葉であることを銘記しておきたいと思う。

② 無神論的実存主義のカテゴリー

サルトルの実存主義の思想を実存主義の用語を用いて^W説明しているのがP 14～33のあたりで、ここで彼は「創造者としての神」を否定するとともに、無神論的思想にもある「本質が実存に先立つ」とする考え方も否定し、さらに神に執着する有神論的実存主義に対しても一線を画して、「人間はみずから造ったところのものになる」(P19)という無神論的実存主義の立場を強調している。石ころや机とちがいで「人間は未来にむかってみずからを投げるものであり、未来のなかにみずからを投企することを意識するものである」(P20)とサルトルは主体性で特徴づけられる人間を説明している。人間はこの主体性を放棄できず、自己の行為に全面的に責任をもたねばならない。しかも、人間がみずからに責任をもつという場合、それは「人間は厳密な意味の彼個人について責任をもつということではなく、全人類に対して責任をもつという意味である」(P21)とされ、人間の自由に伴う社会的責任の面が強く打ち出されている。このような重い責任のうえに人間は不安を感じるがそれは(1)の部分でも書いたようにもはや人間の行動の一部なのである。また、この行動において人間は何ものにも頼れず、孤独である。このようなことから、「人間は自由の刑に処せられている」(P32)という表現がなされるのである。以上のようにみても、自由、実存、主体性、責任、不安、行動、孤独などの言葉は非常に密接な関連を持っていることが指摘できる。しかし、あえて大別すれば、主体性としての人間を強調する面と、「われわれの責任は全人類をアンカジェする」(P22)という社会的

責任の強調の面との二つに分けられるのではないか。自由の尊さと自由に伴
なり責任の重さという二つのポイントを授業する際にふまえてこれらの実存
主義的カテゴリーを説明していくことが生徒の理解にもつながるのではない
かと思う。

③ デカルトのコギトののりこえとカント道德の批判

デカルトとカントはサルトルの思想に一定の基盤を与えているとも言える
が、二人の考え方をのりこえていることもこの講演で強調されている点であ
る。まずデカルトについては「われわれは『われ考う』によって、他者の面
前でわれわれ自身をとらえる」(P54)という表現で、「デカルトのコギ
トの中に自分自身だけをでなく他者をも発見する」(P54)という表現で
デカルトのコギトに対し、実存主義のコギトが社会性を重視している点が強
調されている。次にカント批判については、例えば「他人を目的として扱か
え」といった道德律が戦争中の厳しい現実の中での二者択一の場合などには
役に立たないことを実例をあげて説明して、カント的な抽象的な道德を否定
し、「芸術と道德に共通するものは、双方ともに創造と創意があるというこ
とである」(P63)と述べ、道德は各人が自分を作りつつ、築いていくも
のだとしている。以上の二人についてのサルトルの批判はなかなか示唆的
であり、二人の思想家の限界として授業においてもとりあげてみたい考え方
である。

□ ま と め

以上をふまえて授業形態を考える場合、図で整理した(2)の部分がやはり中
心となると思うけれど、その内、「自由の刑に処せられている」という主体
性の側面については、(1)その行動主義、(8)でのカント批判がからみ、社会的
責任の側面については、(1)での楽観的厳しき、(3)でのデカルトののりこえが
からむという感じがする。さらに、重要なのは、できるだけ、生徒の生活に
則した実例をもって説明し、考えさせ、行動の動機づけへともっていくこと
が特にサルトルの授業では重要に思われる。

ハイデガー - について

都立深川商業 田 辺 寅太郎

三学期になると、実存主義にはいるのがつねであったが、私はよく学習準備として冬休みにレポートをだした。それも岩波新書「実存主義」を題材にしたレポートで、いささか生徒の学力では難しいことはじゅうぶん承知の上でだした。ところが生徒にとってハイデガーのところは、とくに読みとるに苦しんだとみえ、冬休みあけの授業で、質問せぬにあった記憶がある。

生徒にとっては、初めての学習単元であり、新しい思想でもあったので、一つ一つの語句が理解しにくかったのであろう。それだけでなく教える私にとっても、どう学習させ、どう理解させていくか、とにもかくにもハイデガーには苦しんだ。

したがって、ここでは教えるにあたっての私なりに理解したことについて述べてみたい。

(1) 人間存在について

ハイデガーは人間を含め、家とか、鳥とかすべての存在しているものを存在者と考へ、存在者を存在者として規定するものが存在であると考えた。そして存在はハイデガーの形而上学によると、そのまま把握させる存在者となること、おのれを示すどころか、むしろおのれを隠べいするものとして考へられた。また、そうした存在を追究するには、なんらかの存在者に問いかけることをつうじてしか、問いたしかめることはできないとした。そして存在を問うことができ、存在を了解している存在として人間をハイデガーはあげている。

ハイデガーは人間を現存在として術語化し、現存在の存在論的構造の分析をおこなうことになるが、その現存在のあり方を気がかりとして、すなわち

環境に対しては気をくばる、他の人々には気をつかう、自己自身に対しては気にする、として述べている。しかも気がかりは現存在の存在そのものであり、いわば人間の根本的あり方としてとらえられている。

(2) 「世の—なかに—ある」

ハイデカーはまた現存在を「世の—なかに—ある」と規定しているが、ハイデカーの場合「なかに—ある」はどのようなあり方であるかという、存在者の範疇とことなり、人間はあるものと関係したり、或るものを作ったり、用いたり、失ったりして気をくばるあり方で存在するとしている。つぎに「世の」世とはどういう世なのかという、現存法が環境のなかで気をくばることによって最初に出会うのは道具存在であるところから、その道具存在の存在論的構造を明らかにしその適所性という存り方において出会わせる基盤を世としている。

さらに「世の—なかに—ある」というありかたで「存在するもの」が何であるかという、「誰か」という形で問われる人間の現存在であるとしている。そして現存在は「世の—なかに—ある」かぎり、他人とともにあるとし、現存在が「世の—なかに—ある」ときの世は、たんに道具関連としての環境であるばかりでなく、他人と「共にある世」であるとしている。

(3) 現存在の被投的投企性について

ハイデカーは現存在が「世の—なかに—ある」ということは、世のなかに投げこまれており、そのことは現存在の被投性を意味するだけでなく、そこにひきわたさせる事実性を暗示するとしている。ともあれ、それだけでなくハイデカーは平均化し、平凡化して投げこまれている人を非本来的な自己として存在しているといっているが、そのことは、また不安であり気がかりであることによって、そのもとで存在してられない自己を逆に示しているともいっている。

そして、このような場合現存在が人としての非本来的自己であることからまぬがれないとすれば、現存在がおのれの本来的自己を了解し、本来的自己

として存在しうるときは、そこに投げだされておりながら存在可能としてみ
ずから自己を投げかけるものであるとし、投げられて投げかけるという被投
的投企の二つの契機が統一されてあるのが人間であるとしている。

ハイデカーは「世のなかにある」現存在の全体的な構造は不安である
といっているが、また不安であるからこそ、現存在が自己から脱れることにな
るとしている。その場合何について不安なのかというと、ハイデカーは現
存在がそこに投げだされて世のなかにあるということによって不安であると
し、それを分析している。すなわち投げかけて、企てるという面では現存在
のありかたは「自己—先んじて—ある」とし、投げださせている事実性、必
然性の側からは「すでに—なかに—ある」と分析しているが、いずれの場合
も、環境に気をくばり、他人に気がつかったりしている点から、現存在のあ
りかたは、世のなかで出会いもろもろの存在者の「かたわらに—ある」とし
てもとらえられている。

(4) 先駆的決意性について

ハイデカーは人間の死は、来ることは確実であるが、いつ来るかわからな
いとし、死そのものは追い越しえない可能性であるとしている。しかも、こ
のような可能性を「可能性のうちへの先駆」とし、死にかかわる存在として
おのれの全体性において、現存在は先駆というあり方を示しているとしてい
る。そして現存在は死とかかわる存在のうちでおのれの本来性に直面するこ
とになるとも述べている。

ところでつきに、ハイデカーは本来的自己であるべきことを促進するもの
は良心であるとし、良心の現象を分析している。そして良心をもとると意味
するところで開示された現存在の本来的あり方を決意性としているが、そのこ
とは現存在が死とかかわる存在において直面するおのれの本来性と同じであ
るとされている。

したがって死と良心の二つの現象からとらえられた現存在のあり方、すな
わち先駆と決意性とはたがいに関連しあって、先駆的決意性という統一のう

ちへと落合りことになるとしている。死とかかれる先駆においても、また良心をもとりと意志することのうちでも開示された決意性においても現存在は本来的自己として存在しうることをめがけて、おのれを投企することになるとハイデカーはいっている。そして先駆的決意性が気がかりの三つの構造を含みつつ、「おのれに先んじて」を到来とし、「内にすでに存在」している既存として、また「もとでの存在」を現成化とすることによって、時間性へと焔結されると述べている。

(5) 存在について

ハイデカーのいう存在がいったいなんなのかという質問が生徒ならずとも最後に発せられることになるが、時間性が存在に帰せられることからしても、存在はわれわれの歴史がそれにもとづいてそこから生起する根原と考えられてくるが、われわれが運命と呼ぶところのものは、存在それみずからを根源として生起する歴史にほかならないのではなからうか。そのような歴史的運命のなかに投げこまれ、それを自己のものとしてになりうることによって、歴史的運命の根源としての存在それみずからにたちかえることが、ハイデカーをしてナチスへの道を歩ませることになったのであろうか。

ヤスパース「哲学入門」

都立千歳高等学校 中村新吉

〔とりあげた理由〕

ヤスパースの著書には、「哲学」「真理について」「哲学的信仰」「理性と実存」「哲学と科学」「現代の精神的状況」「歴史の根源と目標」などがある。しかし、これらの原典はいずれも高校生に与えるにはむずかしいし、専門的すぎるところがある。原典を授業に取り入れる際、わたくしたちは、まず、才1に、よみやすく、手ごろな分量で、手に入りやすい、しかも基本的なものとして定着しているものを選ぶよう注意する必要がある。

本書「哲学入門」は、1949年秋、ヤスパースがバーゼル放送局の依頼に応じて12回にわたっておこなったラジオ講演の全訳である。本書は、しかもヤスパースが大学の教壇から降りて哲学を万人に理解させようと苦心して書かれたものである。したがって、体系的理論的な構成物としての哲学（思想）の解説や批評ではなくして、「哲学すること」の方法や意義あるいは「哲学すること」とはなにかが明らかにされているのである。いかえるならば、現実の生活のなかでわたくしたちはどのようにして本来の生き方をすべきか、という課題を自らの問いとしながら、ヤスパースがはじめて哲学を学ぶ人々のために書かれたわけである。本来の生き方を思索しはじめると、人間や世界あるいは人類の歴史（哲学史）が新しい姿や意義をもってたち現われてくる。同時に、哲学的な生活態度の意味と意義を学びとることによって、「人生観・世界観」を学習していく基本的姿勢が定められていくであろう。また、「実存すること」はどのようなあり方なのかか解明されていくことによって、実存主義を学習するによい手びき書となるであろう。

〔哲学入門の読み方〕

この原典は、才1講から才12講まであります。読み方としては、才1講

から順に読んでいく必要はまったくありません。というのは、それぞれの講が独立しており、しかも才1講がやさしく、才12講がむずかしくなっているというわけにはなっていないからです。そこで、この原典を「倫理・社会」の授業に活用している私自身の方法を明らかにしてみよう。

〔1〕「人生観・世界観」のはじめ・「源流の思想」のはじめで、導入的役割をもたせて活用する。

この場合、〈才1講 哲学とは何ぞや〉から入るのがよい。この講では、「哲学に関しては見解が一致しない」「科学のない哲学」「哲学の本質はいかに言い表わされるか」「永遠の哲学」についてふれています。科学的認識が対象にかかわるものであり、進歩があるのに対して、「哲学においては、人間としての人間に関わる存在全体や、一度開明されたならば、どの科学的認識よりも一層深く人の心を把えるところの真理が重要な問題となる」ことが明らかにされている。具体的には、哲学することは、1) 万人がなんらかの判断ができ、万人が手にすることができる。2) 「自分自身で考えていくものでなければならず、際限なく「根源的な問い」をくり返していくものである。3) 「真理を所有することではなくて、真理を探究する「途上」にたえずある。4) 人間がその都度おかれている状況のうちこの現実をとらえ、人間自身となって生きるために「生きた思想」の表現であり、忍耐強く理性を目覚めさせてゆくことである。高校生にとって抽象的でむずかしいと考えられる場合は、ヤスパース自身があげている事例—自己とはなにか、はじめの前のはじめはなにか、太陽がまわるか地球がまわるか、挫折の経験と自己となることの経験（これは才2講）—を示しながら、哲学し思索していくことの性格について、まず明らかにしたいものである。

〈才1講 哲学とは何ぞや〉の次に、〈才11講 哲学的な生活態度〉を取り扱う。この講では、「客観的な秩序をもつ生活と個人としての生活」「暗黒・虚脱・自己忘却の状態からの脱出」「思弁」「交通」「内省の成果」「思想の力」などが述べられています。われわれの生活が散漫になり、倦怠

と貧欲、不安と無関心におち入らないようにするにはどうあるべきかがこの根本課題です。さてここでは直接にヤスパースの語るところを聞いてみよう。

「この自己忘却は技術的な世界によって促されるのであります。人間は時間的組織のうちにおかれ、人間をして益々人間的たらしめないところの搾取的な徒勞な労働に配置されることによって自己忘却は極端になっていきます。そして人間は自分を機械の一部分、即ちあちらこちらと置きかえられ、そして休止している場合は、何の役にも立たず、自分では何事も始めることができないところの機械の一部分だと感じるようになるのです。そして人間がやっと我れに帰りはじめると、この世界の巨人は再び人間を、空虚な労働と休み時間の空費^{ww}という一切を食いつくす機械装置の中へ引き入れようとするのであります。

しかし自己忘却への傾向は、すでに人間そのもののうちに存するのです。だから世間や、習慣や、無反省な自明性や、固定された軌道などに迷って自分を失わないために、自己脱出が必要なのであります。……………

日々の課題や要求に従うということは、もとより現存在においては、明らかに最も大切なことであります。しかしそれで満足しないで、単なる仕事や、目的物に没頭することがすでに自己忘却への道であり、同時に怠慢と罪であることを知ることが哲学的な生活態度への意志なのであります。かくて幸運と侮辱、成功と断念、暗黒と混乱などの人間に関する経験が真剣に取り上げられるのです。忘却でなくて内的に自己のものとして、半途にして道を外れることでなくて内的に貫徹すること、片づけることでなくして照明すること、これが哲学的な生活態度なのであります」。

以上の「人生の考え方と生き方」を学ぶことの意義を明らかにしたところで、つぎに「源流の思想」を学ぶ意義を、現代の問題状況とかかわりあわせて明らかにしてみよう。

そのためには、〈オ9講 人類の歴史〉を活用されたい。ここでは、「歴史が私共にとって有する意義」「歴史哲学および世界史の図式」「車軸時代」

「現代」などが説かれている。なぜ、わたくしたちが思想の歴史を学ぶのか、なぜ、わたくしたちが「源流の思想」に学ぶ必要があるのか、といった問いかけに対して、現代の状況の照明からヤスパースは応答しているわけです。「私共が現在経験することは歴史の鏡によって一層よく理解されます。歴史が伝えるものは私共自身の時代によって生きたものとなります。私共の生活は過去と現在の相互的な照明によって進歩するのであります」。という認識にたつて、ソクラテス・イエス・仏陀・孔子ら人類の教師の輩出した時代を「車軸時代」と規定し、現代の科学技術文明社会のもたらす危機的状況を克服すべき方向として、「車軸時代」の思想と精神にたちかえるべきことが説かれているわけです。現代が破局の時代となぜいわれるのか、現代はどのような問題をかかえているのか、現代にどのような生き方が課せられているのか、こうした問いに答えるために、「車軸時代」という精神の時代に、あるいはソクラテスやイエス、仏陀や孔子の求めたところと精神に迫るということはどのような意味があるでしょうか。この問いは、ヤスパースの「哲学入門」から啓発されているだけではなく、自ら各自が「弁明」や「聖書」を、あるいは「仏典」や「論語」をひもとき、人間と社会と世界のなかで思索することを要求しているといえましょう。

〔ま と め〕

紙数の関係もあって、本書を「実存哲学」の学習にどう活用するかについてはふれられなかったし、また、いわゆる「資料学習」の指導過程への具体的展開も扱うことができなかつた。新倫社が「源流思想」や「車軸時代」を重視しヤスパースにひとつの基準をおいている以上、本書はこれから欠かしえない原典とされるだろうと信じて、一考しただけである。

二宮尊徳の生涯と思想

都立田無工業高等学校 本 間 精

㉑ はじめに

二宮尊徳と言えば、戦前教育が勤儉力行を勧める恰好の人物とされ、古くさい教育の権化のような感じがある。実際、尊徳とか報徳とか耳にしても、戦前の修身教育のことが頭に浮かんできて、どうしても先入観が入って虚心に尊徳の人となり学ぶことは少ない。現に私もそうである。それで、「一体、尊徳とはどういう人物だったのだろう」と思い、尊徳像を明らかにすべく尊徳についての書を探してみた。読んでいるうちに気付いたことは、尊徳は偉大な現実主義者であるということだった。倫社の教材に出てくる人々というのは、現実ではなくて精神・理想を重んずる人々が圧倒的に多い。余りに精神主義的な感がある。それに比べて、尊徳は現実について、苦しい農民の状態を理直すことに成功したのだった。ややもすれば精神的理想を追い現実生活を忘れがちな私にとって、尊徳は多くのことを教えて呉れた。封建制度に順応しつつ生きた尊徳の生涯・思想は今尚我々に語りかけるものを持っている。以下は、尊徳を授業で扱うならば生徒に話したいと思ふ事柄の一試案である。

㉒ 二宮尊徳の生涯

二宮金次郎は大久保家の治める小田原藩の足柄平野に生をうけた。生まれた家は水害の為に没落し、文字通り赤貧洗いが如しであった。そのような中で彼は仕事に熱心に励み勤儉力行の鬼となる一方、「大学」や「倫語」も読んでいた。荒地を開墾したりしながら、現実の境遇の中でフルに活動し、漸く二宮家を再興した。26才の時から家老の服部十郎兵衛の邸に出入りし、借金でどうにもならなくなった服部家の家計の整理を依頼された。徹底的に無駄を省き生活を合理化し、5年間で服部家の借金を完済し家計を立て直し

た。その功は藩主大久保忠真の認める所となり、荒廃の極にあった桜町領（下野にあった）の復興を任せられることになった。その復興の仕事を、尊徳流の教えに基づいた独自の事業のやり方（仕法）で行なっていた。桜町に赴任すると廻村を始め、一軒一軒訪ねて歩き荒んでいる村人の気分をまともな方に戻し、出稍の者の表彰を行なった。然し、人口をふやし荒地の回復を進めていくうちに反対者も現われ、さしもの尊徳も動きがとれなくなったが、幾多の苦難を乗り越えていくうちに彼を心から支持する者がふえ、桜町は見事に復興した。天保の大飢饉の時も、彼の施策は素晴しく一人も困る者は出なかった。復興しても税は一定のままに抑えておき、農民の生活を守ることを第一とした。

桜町における成功は次第に全国的に知られるようになり、彼に学ぼうとする人も多くなってきた。天保の改革で有名な水野忠邦の政治の時、彼の水利に対する土木的手腕が買われて、利根川の分水路実施計画の為、幕府の役人に召命された。以後、彼は幕府の役人として過ごすことになるが、分水路計画についての彼の案は採用とならず、別に日光神領荒地開拓のことを調査して復命せよという命が下った。日光仕法の計画書を約2年で仕上げたが、彼を見出して仕事をさせようとした水野忠邦はごうごうたる非難をうけて退陣した。その後彼の期待にこたえるような仕事は与えられず、面白くない毎日が続いたのだった。間もなく、彼は下野の国の東郷村に配され、多くの困難の末に東郷村など14ヶ村の仕法の仕事が与えられた。土木工事に手腕をふるい、また無利息の報徳金を設けたりして大きな成果を上げた。あとは心残りなのは前に計画をたてた日光仕法の実施であるが、67才の時やっと日光奉行所手付となり日光仕法の実施の暁をみたのだった。89ヶ村の日光神領復興に挺身したが、病にかかり寝込む体となってしまった。然し、彼の定められた方法によって日光仕法は着々と進められていった。一方、彼の仕法をとり入れた相馬藩も大きく成功しつつあった。彼の病状は次第に悪化し、1856年10月、70年の生涯を閉じた。遺言にいわく、「鳥の將に死なんとす

るその鳴くや哀し、人の將に死なんとするその言や善し、慎しめや小子、速かならんことを欲する勿れ、速かならんと欲すれば大事乱れる、勤めよや小子、倦むこと勿れ」と。

㊦ 二宮尊徳の思想

尊徳は坊主と学者が一番嫌いだと言っていた。理由は、他人のものをいかにも自分が考え出したように言うからということであった。それ程に、彼は自分の考え出したことや、又自分の体験から出たものを大切にした。彼の貴重な体験がわり出したものから、彼の学問や思想は成り立っている。

例えば、彼は天道と人道とを別のものとして考えていた。朱子学の方では天道と人道は一致するものとしたが、彼はその2つは別だ^わというのである。天道(自然の法則)は田畑を荒らしていくが、人間はそれを防衛して田畑を作っていくのであり、それが人道なのである。自然に放っておけば畦が崩れて草も生えるだろうところを、人力を尽くして畦を作り草を抜いているのだ。動物は只自然に従って生きているが、人間はそうではない。そうではなくて人間はちゃんと人間の社会を作っているというのは、きっとそこに何かの道があるに違いない。ここから、天道に対する人道という考えが出てきたのである。

又、封建制度が最高のものと決めている君主の関係や四民の道德というものを、彼は絶対的なものとは考えなかった。彼いわく、「男なければ女なし女なければ男なし」と。また、「君なければ臣なし、臣なければ君なし」と。更に彼は、善悪という区別も絶対的なものとは考えなかった。盗人からいえばよく盗むことが善であり、人の世の掟ではそれは悪である。彼方より見れば悪であるが、此方から見れば善であるというようなことが幾らでもあると言っている。世間では善とか悪とか言うけれども、それは「米食虫(人間)の仲間に立てたる道は、衣食住になるべき物を増殖するを善とし、此の3つの物を損害するを悪と定む」(夜話)にすぎないと彼は言う。

又、尊徳は「天下の政事も神儒仏の教も、其实衣食住の3つの事のみ」

(夜話)と言っている。そして前述のように、善悪の規準をも衣食住から説明するのである。この様な彼の考え方は、全く百姓としての体験から作り出されたものであった。その意味では、彼を経験主義者の一人として考えても良いだろう。

彼は立派な学説の唱道者であるよりは、立派な人間の救済者であろうと考えたのだ。学道の深奥は世を救い世を益する他はないと言っている。封建制度の中で苦しんでいる農民を救う道を、最も現実的に考えていった。今飢えている者を前に高遠な理屈ではないのである。そうして考え出されたのが、勤・儉・讓という可成り道德的な経済生活であった。勤とは、言う迄もなく勤勉に働くことであり、小事もおろそかにしないという事である。彼いわく、「千里の道も一歩づつ歩いて至る。山を作るも一すのこの土よりなる事を明らかにわきまえて、励精小なることを勤めば大なる事必ずなるべし」(夜話)と。儉は、姿に備える為に儉約して蓄える事である。讓とは、今日物を明日に譲るとか、他人の為に譲って尽くしてやるとかの意である。この讓があって始めて人間の社会というものが成り立っていく。以上の様に、彼は人間の社会的経済的な在り方を、勤・儉・讓というもので律していった。

㊦ ま と め

上記の事柄を生徒に理解して貰えればと思うが、生徒にとっては二宮尊徳という名前を聞いただけで、自分達とは掛け離れた戦前教育の人間像、或いは封建的人物の代表としか受け取らない虞がある。生徒が最初から受け入れない面があるかもしれない。そういう先入観を排し、ありのままに尊徳という人間像を見て呉れるようになるにはどうしたら良いだろうか。教師はどのようにすればありのままの尊徳像を生徒に受け入れてもらえるだろうか。その辺が問題である。

岡倉天心「茶の本」(The book of tea)

都立府中高校 永 上 肆 朗

1 とりあげた理由 戦後の長い物質万能の世相は若者たちの風雅なところをむしばんだ。生徒の多くはあのロック流の喧騒が身についている。今日無数の茶の流儀・流派は商業ベースに流され、真の茶道精神が軽んじられているのではなからうか。天心はこのことについてもつとに「今日は工業主義の^Wために真の風流を楽しむことが世界いたるところますます困難になっている」とのべ慨嘆している。しかし幸いにして今日、ふたたび除々に伝統芸術の美に関心が高まり、自らを省みる余裕が生まれつつある。「茶の湯」はその意味で民族のこころのふるさとともいべき境地であろう。本書はもともと日露戦役の旺盛なナショナルリズムがただよう中で書かれたものであるが、かの「アジアは一つ」で知られるかれの覚醒的予言とは異り、ポストン滞在中に故国に思いを馳せつつ、東洋美術の真髄を世界に知らせんとした啓蒙書であった。私は本書を通して、茶の湯の真精神をとらえ、日本の伝統美の一端を考えてみたいと思う。

2 内容をどう読むか

①茶の美 茶の世界は単なる審美主義ではない。それは人生そのものである。いな自己形成そのものである。天心は本書でこのことを格調高く語っている。かの利休によって行われた「わび茶」の創造は、その頃に流行した茶の遊興性に対するきびしい批判・否定であった。茶は単に風流な遊びではない。それは「生の術」そのものである。私は天心が引用した利久についてのエピソードを上げて茶の美を考えてみたい。

その1茶人の風雅 「利休はその子紹安が露地を掃除し水をまくのを見ていた。紹安が掃除を終えた時利休は「まだ充分でない」といってもう一度しなおすように命じた。いやいやながら一時間もかかってからむすこは父に向っ

ていった。「おとりさん、もう何もすることはありません。庭石は三度洗い
石燈籠や庭木にはよく水をまき蘇苔は生き生きとした緑色に輝いています。
地面には小枝一本も木の葉一枚もありません」「ばか者、露地の掃除はそん
なふうにするものではない。」と言ってその茶人はしかった。こう言って利休
は庭におり立ち一樹をゆすった。庭一面に秋の錦を片々と黄色、紅の木の葉
を散りしかせた」

茶道のモットーは珠光以来、和敬清寂といわれる。しかし利休のもとめたも
のは清潔のみでなく、美と自然であった。ここに風雅な茶人の味わいを見
る思いがする。真の茶人にとっては身の回りのあらゆるものをあるがままに
生かすことにあるといえよう。それはあたかも博物館のように、あるいは考
古学のように、いたずらに分類整理することが鑑賞であっていい。であって
いいであろうかという問にもつながってくる。茶の美は天心のいうように
「不完全の美」であるといわれる。これは西洋のシンメトリーに対するアン
チテーゼでもある。利休はかねて茶の風情について「見渡せば花も紅葉もな
かりけり、浦のとやまの秋の夕ぐれ（藤原定家）」についてふれている。美
は満開そのものでなく、その欠如において示されるものである。未完成の美
である。かつて紹鷗は「ワラ屋＝名馬ヲツナギタルガヨシ」とたとえた。し
かしこれは名器、名物崇拜によるものである。利休はこれを徹底して全体の
組み合わせを重んじた。利休の美は、むしろ色彩をおさえて、色彩以上の美を
みようとするものであった。「わび」はこうした否定の契機によって生まれ
るものである。しかも「不完全」を美たらしめるものこそ「こころ」である
といえよう。天心は、この点にふれて次のように言っている。「不完全はそ
れを心の中で完成する人によってのみ見いだされるものである」

その2 朝顔の花物語 16世紀には、朝顔はまだわれわれに珍らしかった。
利休は庭全体にそれを植えさせて、丹精こめて培養した。利休の朝顔の名が
太閤のお耳に達すると太閤はそれを見たいと仰せいだされた。そこで利休は
わが家の朝の茶の湯へお招きをした。その日になって太閤は庭じゅう歩いて

ごらんになったが、どこを見ても朝顔のあとかたも見えなかった。地面は平らかにして美しい小石や砂がまいてあった。その暴君はむっとした様子で茶室へはいった。しかしそこにはみごとなものが出ていた彼のきげんは全くなおって来た。床の間には宋細工の珍しい青銅の器に、全庭園の女王である一輪の朝顔があった。」

これは有名な利休の朝顔の茶の湯の物語である。これは一輪の花の背後に無限に多様な色をみる心が大切であることを教えるものであろう。花はいくら多くとも本当の美しさは感じられないであろう。幽玄の美もここに生まれるのである。「一輪の花は百輪の花よりも花やかさを思わせる。開き切った花を活けてはならぬと利休も教えている。(美しい日本の私)」生け花本来の姿もここに示されているといえよう。

②「茶と禅 禅宗では「教外別伝・不立文字・直指人心・見性成佛」ということがよくいわれる。南方禅はその起源を道教(老子)の中にもとめている。禅門の徒は自己の内的世界との直接交流のみを志し、外面的な付属物を極度に排斥した。事物の大小より絶対的な見地から眺めれば、区別なく、「人間は1個の小天地(朱子)」である。その自在心は方丈の茶室の中に、あるいは人情の一碗の中に自己の全宇宙をみようとす。利久にとって茶の湯は「いかに生きべきか」に対する自らの解答であった。利久は「小座敷の茶の湯はオ一仏法を以て修行得道する也」とのべている。こうして茶道いっさいの極意は、人生の些事の中にも偉大を考へんとするものとなる。茶道は仏道をなろう、ことである。茶人はすべてきびしい禅宗の徒でもあった。そのためはおのれをむなしくして(虚)、一切の虚飾をとり去り、あるがままのわれに立ちかえり、我執を戒めることである。

これが紹鷗の「正直にして慎しみ深く、自らおごらぬさま」であり、(わび)の美のころである。天心のいう「茶の即興劇」はこうした主客の協力によってのみ生まれる。私は天心のいう「茶の湯は、茶、花、絵画を主題に仕組まれた即興劇である」というさりげないこの表現の中に、心と心との

交流、自己の存在了解をよみとる。これが天心のいう「向性了解」である。

これがヤスバースの実存の「自己開明」そのものである利久はこれを「真心の交わり」と呼ぶいわゆる「一期一会」こそは茶道の核心である。

茶の湯の交会は、たとえ同じ主客が幾度参会しても、今日の会合が、そのまま繰り返されないことを思うと、実に一生に一度のものである。諸行無常、諸法無我の仮りの世にあってせめてもの今生の出会いを心ばかりたのしみ真実を尽し、深く味わうことが大切であろう。天心のいう「茶の新しい意味は次才に生の術にはいつてきた。茶が風流な遊びなく向性了解の一つの方法となった」という言葉は以上のように読みとれるのである。

3 ま と め

①本書の構成才1章「人情の碗」で茶が日常的となり、東西融合の役割を果たしているとき、総論となっている。才2章「茶の諸流」では、茶の却源とわが国との関連。才3章「教道と禅道」では、茶道成立の思想的背景をのべ、その具象化として「茶室」の思想が才4章でまとめられている。才6章「花」では「茶」の延長として生け花を論じ、終章では、それらの主人公である利久の最後で結んでいる。一見随筆風に見えるが、かなり体系化されており、茶と日本美のあり方が手際よくまとめられており、且つ、現代への反省の書ともなっている。本稿では、①美学的見地からと②思想的見地の二点にしぼった。才5章「芸術鑑賞」にはふれえなかった。

②授業展開の上では、「日本の思想」のところ、中世文芸思想や、本居宣長にふれてまとめて取り上げるのが妥当であろう。私は「源流—仏教の世界観で「一期一会」をとり上げてみた。また、今日の薄らいだ人間関係を茶会を素材にとり上げ「実存主義」で考えさせることもできる。「ものの考え方」として「芸術と人生」をとり上げてふれるには好個の資料である。

第3・4分科会 研究経過

人数の関係で、当初から第4分科会と合同という形で分科会をもつことになった第3分科会のテーマは、「授業形態のくふう」ということだった。何といても講義式授業の際に倫社の授業の中に、変化をもたせ効果を上げるような授業形態はいかにあるべきかということが本書のテーマであったように思う。しかし、はっきりいって低調であった。第1分科会にも出席させていただいたが、あのような熱気に溢れた話し合いは、あまりなかったように思う。たまたまメンバーが多忙の人たちが多かったせいか、参加者も数名という場合が多かった。この事実は何を物語るか。私はやはり倫社の授業は形式よりも内容ではないのかと思う。内容を吟味することによって形式は自然と決ってくるのではないか。しかし、わが第3・6分科会でも不平ばかり言い合っていたわけではない。主として日頃の授業体験を通した貴重な意見が毎回発表され、大いに啓発される面が多かった。小人数だということは、お互いの発言のチャンスも多くなるから自然に相互理解度に高まる。このことは授業での小グループ討議制についても言えることである。

さて紀要の執筆に当っては、結局、今年度に各先生方が着眼しておられる問題を中心に。話し合われた内容を入れながらまとめる以外にはなからうということになった。そして野吾先生のソクラテスの原典学習、草名先生のイエスの比較文化社会学的方法、沼田の道徳の発表学習、それに津田先生の社会契約理論の源流についての考察の四編の貴重な論文をいただいた。いずれも倫社指導の招源に触れる問題を含んでいると思われる。津田先生の論文は従来の紀要内容に違った感を抱くと思われるが、やはり深い研究の成果が、先生の日頃の授業に反映していることは疑い得ないし、契約論の根拠によい示唆を与えるものと思うので掲載させていただくことにした。多忙の中を寄稿された先生方に感謝致します。 (文責沼田)

「ソクラテスの思想」の授業展開

都立赤城台高校 野 吾 信 雄

○授業展開の考え方

私は教員になってから3年目を迎えるが、「倫社」の授業を行なうようになったのは今年からである。従って「倫社」の授業のあらゆる面に関して暗中模索の段階であって、授業展開にのみ時に問題が限定されているわけではない。そんな私が第3分科会に参加した理由は、「倫社」の授業をどのようにすればよいのかを考えるためであり、そのことに関する私の考えを少し述べ、前書にかえたいと思う。私が授業を行なうにあたり考えることは、生徒が如何したら先哲の思想を身近な問題として受けとめ、理解してくれるか。更に自己の生き方と関わりを持たせ発展させてくれるかということである。そしてそのためにも如何にしたら生徒が授業の中に飛び込んで来てくれるか、授業の主体となってくれるかということである。私は一学期に於いては殆んど講義式の授業を行なった。そして一カ月に一度ぐらい、ディスカッションやテーマを支えた作文を書かせる時間を支えた。どちらがより生き生きとしていたかと云えば、後者であった。矢張り生徒は、授業の主体としての役割を支えることにより、問題をより自己のものとして考えるように思われた。そこで2学期に於いてソクラテスの思想をそのような時間として位置づけようと思った。以下のものがそれである。

○「ソクラテスの思想」の授業展開

ソクラテスの思想を学ぶにあたり、如何にしたら生徒自身に主体的に学ばせることが出来るかを考えた。方法としては色々あると思うが、私は「ソクラテスの弁明・クリトン」を授業時間中に、すべての生徒に読ませる方法をとることにした。何故そのような方法を選ぶことにしたかと云えば、まずソクラテスは生徒にとって、年代的に云ってあまりにかけ離れた存在

であるだろう。「そんな大昔の人の思想を学ぶなんて・・・」と云う先入観があるに違いない。そのような先入観を打破する意味でも、ソクラテス自身の言葉に直接触れさせることがよいのではないかと思ったからである。勿論原典を直接に読む意義もある。それから本を読むことにより、ソクラテスの思想を本当に学ぶ姿勢（更に云えば思想を学ぶ姿勢）が生まれるのではないか、少なくとも姿勢を学ぶことが出来るのではないかと思ったのである。つまり単にソクラテスの思想のキャッチ・フレーズ的なもの（例えば「無知の知の自覚」）を記憶すればよいと云う態度をなくすことができるのではないか。そのようなことが学ぶことではないのだということが理解してもらえるのではないかと思ったのである。思想をキャッチ・フレーズ的なものとして整った形で示されたものとして受け取るのではなく、本という言葉の中から自分自身で見出してほしいという期待があるのである。またグループ学習、発表を行なう態度、ディスカッション学習などが、うまくすれば入るだろうとも思ったのである。ソクラテスの思想を学ぶ前に4～5時間使い、ソクラテス以前のギリシアの思想について講義をした。ホメロス・ヘシオドス・自然哲学・ソフィストの活躍などについてである。とくにソフィストの授業に於いてはソクラテスとの比較を意識しながら講義をした。ソクラテスの思想の序言的な意味を持たせておいた。何故ならばソクラテスの思想の説明ぬきで本を読ませるからである。即ちソフィストはロゴスを自然界より人間界の中にもち込みながらも相対主義に陥った。そんなソフィストを批判し、普遍的な真理を人間界の中で追求したのがソクラテスであることを特に強調した。ソクラテスの思想の授業の展開を少し詳しく述べてみる。まず生徒全員に「ソクラテスの弁明・クリトン」（岩波文庫のものを使用）を買わせた。それからクラスを10班ぐらいに分けた。各班は4～5名で構成され、リーダーを1名置いた。リーダーの役割は班内に於ける意見や分担の調整及び私との連絡を主なものとした。各班の分担の章は5章ぐらいとした。班の者達は自分の分担の章を読み、要

旨やそこにあるソクラテスの思想をまとめることとした。また疑問に思ふ点や感心させられた点、反感を感じた点を最底1つはあげることとした。そしてそれらを皆の前で発表させた。なお各人は必ず発表することとし、発表しない者がいないようにした。発表の後、聞いていた生徒が発表を行なった生徒に対して質問したり、皆で討議する時間を設けた。なお授業時間は最初次のように二分してみた。即ち前半の25分を読書時間として、全部の生徒がその日発表される章を読み、内容をまとめることにした。(まとめさせるのは、生徒が授業をサボらないため)そして後半の25分で担当の班に発表させたり、私が補足説明をしたりした。しかしいづれにしても5分は短かく、後にはこの時間は30分ぐらいづつものとなっていき問題となった。なおソクラテスの思想の授業がすべて終わったところで、生徒全員にソクラテスについてのレポートをレポート用紙3枚以上の制限つきで提出させた。最後にソクラテスの思想で使った授業時間は15時間前後にも及び、2学期はソクラテスだけで終わったようなものであったことを云い添えておきます。次に実際の授業における生徒の反応はどのようなものであったのかを述べます。ソクラテスの思想の出発点である「汝自身を知れ」無知の知の自覚・そこより生まれる真の知の探究・問答法などについて生徒は次のように述べている。「ソクラテスは傲慢である。自分が無知の知を自覚しているからと云って、何も人にまでそれを押しつける必要はないのではないか。結局ソクラテスは自分を最も賢明だと思っているに違いない。」「あのような法廷でのやりとりを読むと、ソクラテス自身もソフィストではないのだろうかと思う。」「ソクラテスの問答法は、まったく見事である。誰にでも認めることのできる事実をつみ重ねていき結論を出す。反論の余地がなく、ついなるほどと思わせる説得力がある。」「汝自身を知れを座右の銘としたい。」またソクラテスの生き方や幸福観そして逃亡の勤めを拒否して平然と死を迎える態度については次のように述べている。「ソクラテスの生き方は立派である。自分には出来ないが、最良と信じた

ことは死をも恐れないうる。見習うべき態度だ。」「死をも恐れないうるのは立派かもしれないが、人間離れしている。ソクラテスの生き方は恥を重んじる日本の武士的な生き方と似ている。」「ソクラテスの楽福観は少々楽観的すぎるのではないか。徳を身につけることが幸福に通ずるのだろうか。現代にはとても通用しないだろう。」「国家のために死ぬなんて馬鹿げている。勿論時代の相異なるのであろうが、現代人には理解しがたい。また逃亡して自己の使命を更に遂行することの方がより意味があるのではないだろうか。」「ソクラテスは理性的な人であると同時に、非常に宗教的な人である。従ってソクラテスの思想を理解するにはダイモニ^{vv}オンの声を理解せねばならないだろう。でも神を信じていない私にはそれが何なのかわしも理解できない。」これらの生徒の意見には納得のできるものもあれば、理解不足のものもある。しかしこれだけの意見を生徒が自分で本を読み、説明を聞いたうえで持ってくれたことに意義があると思いたい。またこれらの意見が私の授業の説明のポイントを教えてくれてもいるように思うのである。

○ ま と め

私は以上述べた方法で授業を展開したのだが、私の場合この方法は成功したとは云えないと思われる。失敗した原因としては、各班のメンバーと私との話し合い。事前指導が充分になされなかったこと。それ故時として要旨のまとめだけに終り、思想を見出す作業に到らぬことがあったこと。ソクラテスの思想を学ぶ動機づけが充分になされなかったせいも、全員参加の授業を展開しているつもりが、空振りになったこともあった。読書会形式の授業を行なうには、生徒の数も多すぎるし、また授業の時間が短かすぎるなどの無理があったこと。岩波文庫の文章が難解らしく生徒には不適なものであったこと。様々の原因はあるが、これらを反省し克服していきたい。今年度の試みは成功とは云えなかったが、来年度は別の形で原典学習を生徒に行なわせたいと思っている。

エンゲルスの思想 — 原典学習「空想から科学へ」—

東京都立王子工業高校 大木 洋

1. 授業展開の考え方

思想学習に於ては、狭く深く、あるいは一貫性のないのより、浅く広くてもよいから、全体の統一性、給合性、相互連関性に留意して学習するようになっている。又、思想が血肉化するという事は、生徒が日常生活の中の経験、実践を通してその思想の裏付けができ、かつ又その思想に感動するとか何らかの情緒面を働かせてとらえる事ができた時だと思ふ。この点で、エンゲルスの「空想から科学へ」は、統一性、総合性という点からも、人類の様々な思想の歩みの一つの総決算であり、今の日本で、不況、インフレ、雇用不安、公害等様々の生活環境の悪化、資本主義体制の危機が深まりゆく中、生活実感をとおして読むに値する題材と思ふ。しかし、内容を正確に理解するのはかなり難しいとも思われる。例えば「政経」で剰余価値論を学習してなければ理解が大変な所もあるし、一通りの哲学史や哲学用語の理解が必要とされる所もある。だからこれらを先に学習し、その後の原典学習として「空想から科学へ」を学ぶという方法もあるが、これを読むのと並行させながら哲学史や経済学の基礎理論を学んでもよい。本年度は私は、現代日本の社会問題として、労働、社会保障を学習し、これと関連させながら原典を使用する思想学習に入った。ここではそのうち「空想から科学へ」を読むに当って留意したポイントのいくつかを紹介いたします。

2. 「思想から科学へ」を読むに当って留意した点

使用テキスト 大月版「新訳 空想から科学へ」 国民文庫

a) 科学的に考えるとは

この小冊は、科学的に思考する事の宝庫といっても過言でないが、その

うち、特に留意した2.3の点を指適する。

イ・啓蒙思想について

啓蒙思想が封建社会を倒したのではない。逆に啓蒙思想自体、生産と交換の様式に変化がおこってきたという事を反映している。商品生産の発展のためには、不平等・特権・束縛はじやまになった。『永遠の理性とは・・中産市民の考えの理想化されたもの』（以下テキストのP69という事を、生産力の発展をめぐる封建社会から資本主義社会へ移行する道すじをたどりながら解説する。ここでの学習の留意点として、『新しい理論というもの・・どんなに深くその根を物質的な経済的事実におろしている』（P55）『18世紀の偉大な思想家たちも、彼らの先駆者たちのすべてと同様に、自分たち自身の時代が自分たちにたいしてもうけた限界をこえ出ることではできなかったのである』（P57）等の叙述から、混迷深める現代日本の思想状況のいくつかを例にとり、批判的説明を加える事にしている。それは思想学習の導入として有効となる。

ロ・空想的社会主義の思想について

「空想的」であった理由として、資本主義の生産様式、大工業が未発展であったためとする。確かに封建制を打倒した後の社会は弊害ばかりを示し、ブルジョア的悪業が前にくらべ一層咲きほこるようになったとはいえ、生産の面からいうと資本主義の生産は萌芽の段階であり、大工業の時代とはなっていなかった。大工業になって始めて『資本主義の性格の除去を不可抗的な必然性にまで高める衝突』（P62）として、階級間の又生産力と交換形態そのものとの間の衝突・矛盾が発生する。しかし『1800年頃には、新しい社会制度から生まれる衝突はようやく発生しかけたばかりであったし、それらの衝突を解消させる手段にいたっては、なおさらのことであった』（P62）これらの叙述には、資本主義の性格の除去は、観念的に頭の中で考えてそうするのではなく、一定段階に達した資本主義的生産関係そのものの中にある。見出せと示唆している。社

会変革の手段は頭の中でなく、その現実の社会の中にある以上、未だ未
発展でそこまで資本主義が深まっていない段階ではどうなるか。『資本
主義的生産の未熟な状態、未熟な段階の状態には、未熟な理論が対応し
ていた。社会的な課題の解決は未発展の経済関係のうちにまだ隠されて
いたので、頭のなかからつくりださなければならなかった』(P63)
すなわち変革の現実性がなかった時代の社会主義の思想は、必然的に空
想的とならざるをえなかったという事である。続けてのエンゲルスの指
摘には、我々思想学習に携るものが留意すべき内容を持っている。『いま
ではただこっけいなだけのこれらの空想について、しかつめらしくあら
さがしをしてみわったり、このような『妄想』にくらべて自分の分別く
さい考え方がすぐれていることを主張したりすることは、文筆の小商人
たちにまかせておけばよい』(P63) 更にエンゲルスは『われわれはむしろ、
空想の覆いの下からいたるところで顔を出しているのにあの俗物たちの目
には見えない天才的な思想の萌芽や思想をよるこぶみのである。』(P63
) と積極的に評価したり、かけ値なし本心から『三人の偉大な空想的社
会主義者がつづいた』(P59) といっている。70年代の現代日本をとり
巻く思想状況は、『空想的社会主義者たちの考え方は・・部分的にはい
までも支配している』(P74)との指摘をまつまでもなく、多くの思想
のごちやませの雑炊のような様相を呈している。空想的社会主義の思想
を学ぶという事は、いたずらにこの思想のあらさがしをする事でなく、
現代日本を生きぬく指針をめぐる思想での斗いに生かす事だと思ふ。

八階級について

生徒はよく感情的に、資本主義を全面肯定したり、全面的に否定したりする。これは、階級の分化や資本主義体制を科学的に把握することの難しさとも関連している。階級が分化することを、生存確保に必要な財貨を多少上回るようになった生産力の発展とここからくる分業の始まりととらえる。そしてこのような低い生産力の段階では、働かないで、

『社会の共同の用務、すなわち労働の指導や国務や司法や科学や芸術などに従事する』(P110)一階級がつくられる。こうした階級分化は、生産力の多少の高まりの結果であると共に、うらがえせば『生産の発展が貧弱だったことの必然的な結果』(109)ともなる。生産に着目し、ここから階級の発生をとらえているが、エンゲルスは又『歴史上に現われたどの社会においても、生産物の分配は、それとともにまた諸階級または諸身分への社会の編成は、なにがどのようにして生産され、また生産されたものがどのようにして交換されるかによって決まる』(P87)という。生産方法と交換形態が、奴隷主と奴隷、領主と農奴という階級や身分を形づくり、その発展のあとすじが奴隷社会や封建社会、資本主義社会となる。すなわち資本主義社会は、これが存在する必然的条件(資本主義的生産様式をさす)があり、又資本主義に課せられた任務をも有している。頭の中で、観念的に今の社会は悪い社会だから変えよう、よい社会だなどというのでなく、絶えず現実の経済的諸条件をみつめる。そして生産様式の変化の中に、必然性を認めていく姿勢こそ科学的なみ方という事になる。この角度から昨今の不況、雇用不安、インフレの日本の現状は、資本主義をめぐる考察の材料を提供しているし、ケインズ経済学等の立場と併せ学習する事により、この認識は一層深められる。

3. まとめ

科学的に考えるとはすなわち唯物史観であり剰余価値論であるわけだが啓蒙思想や空想的社会主義思想の時代ならいざしらず、現代資本主義を考える点でも非科学的になりやすいのはなぜか。『社会主義を科学にするためには、まずそれを実在的な基盤の上にすえなければならなかったのである』(P75)として、第二章で、根底の思考方法の面でも科学性を追求すべく唯物弁証法を展開し、これらの上に第三章で現実の資本主義経済を分析している。これは今後の課題とするが、労働者の人間疎外の克服等の問題も初期マルクスの疎外論でなく生産力発展の延長線から論じてみたい。

「受けとめ方」の精神風土

— 比較文化社会学的な自己対象化の意味 —

都立市ヶ谷商業高校 葦名次夫

この論稿では、「生徒の（倫社の思想・思想家に対する）日本の文化風土に根ざした固有な受けとめ方・感じ方、その発想、価値意識の基盤、精神構造のあり方」を問題として考えてみたい。何故か。その理由の第一は我々教員（送り手）が当然自明の如く信じている「客観的思想（家）像を、生徒受け手」は、必ずしも、そのようには受けとらないからである。そして、相互の「誤解、独断、偏見」に満ちたイメージ構造のギャップのため、或いは、そのような生徒の受けとめ方を無視軽視するために、授業がとんでもない見当違い、押しつけ、空回り、一方通行になっていないかという。反省からである。具体例をあげよう。生徒が、初めて直接福音書を読んだ場合、愛とやさしさに満ちた偉大なイエス像を抱き、福音書の「教え」と感動するだろうか。私の課題レポート（何の説明もせず、一般的解釈と違ってよいから、自分が感じたありのままの卒直な感想を、そのまま示すことを特に注意した福音書の感想文）の結果によれば、否である。

生徒の大部分（7～8割）の人が、(A)福音書の感想、(B)イエス像、(C)山上の垂訓（愛敵の教え）について示す受けとめ方と反応は、次の様に、一般の教科書、解説書の記述・説明と、全く逆なのである。

- (A) ○くだらなく、ばかばかしい、○どうにもつまらない、興味を持たず。○妙な腹だたしさといらだち、○子供だましの幼稚っぽい書、○矛盾と謎だらけで変な感じ、○一方的断言と強制の感じ・・・
- (B) ○自分に対して誇りすぎ、自信過剰の気、なんとなく（高慢な感じ、○きつい、厳しすぎる、りきんでいる、○教えの説き方が脅迫的、○実在感のない無理して作られたぎこちない架空の人物・・・
- (C) ○弱々しく卑下し、他人のごきげんを伺っている感じ、ま～、

いしさという逃避的で消極的な感じ・

もちろん、このような受けとめ方と反応は、人生経験の浅さ、理解力の不足に基く「誤解、独断、偏見」にも拠るだろう。しかし、我々が、無意識的に依拠している日本固有の「文化的精神風土（行動・発想、価値意識の基盤）」に由来する面の方が、より強いと思われる。（私の三枝での経験では、「学力差」による受けとめ方の違いは、ほとんどない。）

そして、その「誤解、独断、偏見」のあり方、受けとめ方そのものに、かえって逆に、我々自身の生き方、考え方、感じ方が反映され、逆照射的に明らかにされているとも考えられる。それならば、それを「理解の誤まり」として、一方的に否定するのではなく、比較文化社会学的自己省察の方法によって、生徒ともども、我々自身の受けとめ方そのものに、着目、留意してゆき、それを素材として、我々自身の価値意識、発想の基盤を明らかにし、その意味で、自己の対象化と自覚化を促してゆく授業・学習が、大切な倫社の内容になると思われるのである。（なぜなら、それこそ、「汝自身を知る」一つの重要な方法であるからだ。そのような、我々の価値意識、発想の基盤、内面の心情と関らない対象知のみの倫社は何か虚しい）

すなわち、「受けとめ方の自己省察」にそのような重要な意義を見出すならば、以下のことが、今後の我々の授業の課題となろう。第一に生徒の受けとめ方を、あらゆる方法で、実証的に豊富に収集してゆくこと、次に、その受けとめ方を、比較文化社会学、日本文化論、価値意識論等の方法によって、「客観的に」（というのは、文化論はともすれば、認意的で主観的なもっともらしい説明となりやすいから）構造化し、整理すること、第三に、それを、具体的で生き生きとした素材をもとに教材化して、講義室の中に極力取り入れ、組み込んでゆくこと、第四に、生徒自身に、自己の受けとめ方を自ら分析させその様な課題、試験、作業を進めてゆく授業形態の中で生徒の自己対象化を促してゆくことである。

以上、あまりにも抽象的に述べてきたが大切なのは、いきいきとした現

実の授業である。それでは、以下、そのような「受けとめ方」の分析をキリスト教を例に、今年度の夏休みの感想文レポートと二学期末の自己省察的論述テスト（自分の受けとめ方・感じ方を自分で分析する）を素材として、拙いながら、試みてみたい。なお、今回は紙幅の都合もあり、いくつかの羅列的コメントに留めたい。また、具体的な授業展開と、その留意点・問題点についても、別の機会に譲りたいと思う。（追記、それに関連したより詳しい生徒用プリント——感想文、論述テストのメモ、受けとめ方の分析と問題点、授業展開の留意点等——がございましたので、御希望の方には、お送りします。御意見を承まわることができれば、幸いです。

.....

1. それでは、まず、先程のような生徒のイエス像は、どのような文化風土に由来するのか、考えてみたい。①イエスの「人格」のように、強烈な意志の表白、信念の主張等の能動性そのものを「自己主張・我が強い」と否定的に受けとめ、集団（の情緒）の中に、「自然的に融合」し、「カドがとれてるい」人間類型に、より親しみを感じるようだ。（集団中心主義・没我無私の風土）、②また、「イエスは、あまりに純粹、完全な人間であり、人間性と暖かみに欠ける」とする生徒が多い。これ等も、「人間的弱さ、もろさ、だらしなさこそ人間らしい」とする「人間教日本」（ベンダサン）の文化風土故だろうか。
2. この文化風土を示す好例として、期末の論述試験で、多くの生徒が言及した）遠藤周作氏の描く「無力だが、愛とやさしさに満ちたイエス像」への親近感があげられる。すなわち、このようなイエス像に対して、こんどは逆に過半数の者が共感を示し、その変化に大きな影響と感動を与えている事実である。ここでも、先と同様の日本の文化風土の特質がよく浮き彫りされていると思われる。

すなわち、①奇跡を行えない非科学的・まやかしのイメージの掃拭、②無力だが、ひたすらで切実で一生懸命な姿、黙しながらの自己犠

性の極致（切ない、悲しさの美的、情緒的受けとめ）③正義・信仰を厳しく主張せず、無限に暖かく包みこむやさしさ、④人間の苦悩（無力さ弱さ、辛さ）をにじませる「人間味、人間らしさ」である。（注、遠藤氏の文体の与える効果も大きい。多くの人が指摘するように、教会国語訳の聖書の文体には、日本の感覚になじまない何かがあるようだ。）

3. 同様な傾向が、福音書の「教え」に対する受けとめ方にも、みられる。すなわち「悔い改めよ」等のイエスの説き方を、「絶対的な正しさの強要」と感じ「自己をより高しとする傲慢な一方的主張」と受けとめるのである。（そのような自己絶対化の徹底的否定こそ、本来のイエスの精神と思われるのに）また「全てを委ねるか否かの茫然たる思い選びを厳しく求められる」事自体への反発が、極めて強い。すなわち、「あいまいさを許さない、あれかこれかの厳しい峻分の精神、それ自体に（内容でなく）否定的なものである。それは、「曖昧模糊と、あれもこれも、無限抱擁的に包みこむ」融通無げの雑居的寛容の世界」（丸山貞男）に価値を見出す故だろうか。（絶対的なものを否定する「絶対的相対主義」）

4. 教えの内容についても、2/3以上の生徒が、次の様なイメージをもつ。

○現実離れた、人間にとってあまりにも不自然で、無理な。○あまりに潔癖、厳しすぎる、高すぎる、理想的すぎる。○神中心で、神に基きすぎ、依存しすぎる。○人間は人間らしく生きてこそ人間である。○人間の自然の情、欲望を無理矢理押し殺すのは疑問 …
すなわち、人間教信者日本人にとって、人間のありのままの自然の情からかけ離れた教えには抵抗が多く、なじめないようだ。つまり、「欲望自然主義」（神島二郎）という日本の人間学にとって、なまみの人間の欲望（人間万事色と欲）に戻るこそ「人間らしい」ことであり、かえってそれを共有しない人間は「堅物で、味がなく、人間が狭く、人間ではない」のかもしれない。

5. このことは、日本の倫理のあり方が、原罪視が大変受けとめにくいこ

とに見られるように、人間悪のつきつめた認識が希薄であり「客観的真理、正義の世界そのもの、ロゴス」よりも「人間の情緒」と結びついた思いやり、親切、親心の世界」が、倫理の原点とも考えられようか。

6. 言いかえれば、「超越的なものによる刺激と覚醒という倫理預言」(ウェーバー)はなじみにくく、「現実の生活の中で実際に模範として示してゆく範例預言」(例えばシャカ)に親和性をもつようだ。それは「何を」言ったかでなく、「誰が」言ったかが重要視されるように、「教え、倫理、言葉の内在的正しさ」(ロゴスの世界)が原理的に否定されているのである。その事は、「それは正論で・一応もっともで・確かにそうだけど・それは理屈で・純粹だが・たんなる理想にすぎない」という我々の日常の言葉の中に、根強い感覚・発想として、表現されている。

7. では次に、宗教、信仰についての最も多い受けとめ方を、見てみよう。

- 自分自身に頼れず、何かにすがろうとする、現実逃避の弱い心のあらわれ、
- 自立できない、苦しい時の神頼みの、気やすめである
- 非科学的で、まやかし、それ故、信じる根拠がない……………

それは、戦後日本の「民主主義教育」の人間観の前提と、キリスト教の人間観との、違いにも、よるのであろうか。すなわち、比較対照しながら見てみると、①楽観的人間観に基く、人間の可能性への無限の信頼という前提(←)人間悪の根源的存在、原罪観、人間の(力の)限界の認識)、②自主、自立、自己の理性と判断力の重視(→自己を超越したもへの徹底した従順、素直・謙虚、人間的エゴの克服)、③科学的・合理的認識の強調(≠非合理的ともいえる逆説的信仰の飛躍)④社会、現実への動きかけの価値化、その意味での「政治性」の重視(←内面の素朴な心情、素直さの(価値化)、等があげられようか。

(注) もちろん、このような安易な類型化は不正確である。(例えば、古プロテスタンティズムは、上記の分類にあてはまらない。)しかし、以上のような一般になされる便宜的比較対照が、宗教的なものの特徴とし

てなじみ、受け入れられやすいこと自体に、日本人の宗教観の特質と問題点が、逆に、浮き彫りされていると思われる。

8. なお キリスト教・宗教に対する反発には、「新興宗教的な御利益性の性格」を問題とし、そこに「まやかし、いかがわしさ、臭味」を感じとる生徒が多い。(特に「奇蹟」への抵抗と反発)、また、精神的な意味での御利益性(すなわち、「信ずる者は救われる」ということを、「信仰と救い・幸の相互交換, give & take」と受けとめ、それを問題とし不純で利己的であると指摘する生徒も多い。留意すべき点である。

9. つまり、日本人にとって、「宗教を信じ、信仰をもつ」ことは、理性を失い、狂信的で偏執的な狭い独善的な信仰きちがいであり、「強制的な狭い枠に縛られて、のびのびした自由を失い」、それ故、宗教的信仰をもつ人は、「一風変わったおかしな人で、普通の人と違う」という異和感が、極めて根強いように思われる。

10. 以上、多種雑多な受けとめ方を、キリスト教に否定的な受けとめ方に焦点をあて、無理に類型化したきらいがないでもない。もちろん、宗教的心情に、親近感を示す生徒も少なくない。(2~3割)、例えば、「ギリギリの限界に追いつめられ、どうしようもないほど、心が疲れ悩みのあまり自分を捨てようとする時など、祈りの中に、どんなにか心がやすらぎ、光と清澄さを見出すだろう。「生きているのでなく生かされている感じ」等。(この受けとめ方の違いは、何によるのだろうか 環境、性根、個人的経験、限界状況の経験の有無のみだろうか)最後に多くの高校生が、「極限の状態に追いつめられたこともなく、安心しきって満ち足りた私たちが、別にたいした苦勞もなく、普通に生活してゆけるのに、救世主や神や信仰など、無関係だし、どうでもいいことだしという反応を示す時、そしてまた、その年令や精神状況を考慮してみた場合、倫社で宗教を取りあげる意味と方法について(何故なら宗教の教科書に占める割合は大!)つくづく考えさせられた事を、付け加えたい。

発表学習の一試案

都立戸山高校 沼田俊一

〔まえがき〕 生徒が目を輝やかせて倫社の授業を受けるようであれば、こんなうれしいことはないのだが、現実には、わずかの人数しか深い興味を示さず、どうしたら主体的に考える人になってくれるであろうかと工夫をこらしてやってみるのだが、なかなか思いうるような成果が上らない毎日である。その中で（これもすべての生徒が目を輝やかしたわけではないが）比較的に向向きに取り組んでくれた一つの方法を報告してみたい。それは一つのテーマ学習である。テーマを生徒に与え、それをグループで考えさせて、その内容を新聞にまとめさせて、討論形式で発表させるという、いかなれば平凡な方法であった。だがともすれば自分のことしか考えない近頃の風潮の中にあつて、何がしかの連帯感を感じしめることができたように思われるのは一つの慰めであつた。

〔テーマの選択〕

以前、倫社の指導方法として、思想家を歴史的に順次扱った方がよいかそれとも主題別に扱った方がよいかということの論議があつた。その際、「自由」「愛」「自我」等の主題があげられ、それぞれの思想家が、その主題にどう答えているかを比較検討させながら、では生徒は主体的にその主題について自分ではどう考えるかを探求させるのが、いわゆる主題別学習方法であつた。これによって確かに生徒の関心のある程度高めることができたが、現場では、同じ思想家が何度もでてきてやりにくいか、どうも主題に生徒が乗ってこないかの理由で、次第に主題別学習は後退して今日に及んでいると思われる。教科書を見ると思想的配列のものが多い。だが、今再考するに、これは主題別学習そのものが悪いわけではなく、実は、主題そのものに生徒が魅力を示さなかつたことから生じる一つの結果

ではないかと思われるふしがある。われわれの生活を反省してみると、毎日は、何かの動機によって動いている。動機とされるのは、何か一つの具体的な生活のための目標であり、ある先哲の歴史的意義やその業績の歴史的価値などではない。歴史的に先哲の思考の軌跡をたどるのは、伝記を読むような楽しさを与えはするが、本質的にそれは、自分の生活に直接関わりがあるわけではない。「キルケゴールは、まじめで、頭がよくて、芸術的すばらしいと思うが、ぼくは、キルケゴールのようになりたくない」というような表現が出てくるのは、あくまで、キルケゴールの問題を「他人事」として理解することにとどまり「我事」となっていないことにあるのである。自己の問題意識にないことを教師から問題意識を越すように知識を注入されて、悩まなければならぬとしたら少し矛盾ではなからうか。キルケゴールと同じ悩みを悩まなければ、何事も主体的に、責任をもった自己の判断で、選択しつつ生きることはできないであろうか。私はそう思わない。自分の当面している問題を掘り下げていって、その中から迷いつつも、自分のとるべき道を選び取ること、その内容がいかに幼稚に思われようと、その人の全力でそのことが成し遂げられれば、それが主体的に生きることでありと思う。このことは生徒にも同じように適用されよう。そう考えると、羅列的に並べてしまって、どれが「私」にとって重要な思索なのかわからなくなるような歴史的取り扱いよりも、「私」が最も関心を寄せる問題について深く追求することの方が、ずっと主体的に思索できるということが理解されよう。主題別学習の初期のねらいはやはり正しかったといわざるをえない。

問題は何をテーマにするかということである。「愛」や「自由」がテーマになりえないとしたら他に何があるだろう。「愛」や「自由」や「人格」について考えるのは、少し離れたところで絵画を見るようなところがあってどれも直接的ではない。やはり、もっと自己の実際に深く関わりがあるテーマを選ぶべきだと思ふ。すなわち、「私」にとってより根源的な問い

かけが必要となるであろう。たとえば次のようなものはどうだろうか。

- 存在とは何か。「私」はなぜ在るのか。世界はなぜ在るのか。
- ものの変化はなぜ生じるか。それは偶然か必然か。
- 時間と空間は何か。
- 生と死に何か意味があるか。「私」の存在の意味は何か。
- 善と悪は何か。悪のはびこる世の中で善をなすべき理由があるか。
- 宗教や芸術は人間にとって何の意味があるか。
- 人間に未来があるか。

こうあげてくると、これらは、いずれも、いわゆる Sein の問題に深く関わりがあることに気づく。結局、Sollen の解結は、この Sein の何であるかの決定の後に出されるものと考えられる。これらは一見「愛」や「自由」より生徒に直接的でないと思われるかもしれないが、それは間違っている。それは、たしかにむずかしいが、人間存在の本源に関わることであり、主体的に生きようとする時に、どうしても避けることができない実存的命題であるゆえに、誰でも「我事」として関心を持たざるをえないのである。これらのテーマに共通する特徴は、今でも、すぐに何とか自分なりの答を出せそうに思えるが、それには、自分の立場のすべてを賭けて発言しなければならぬ。つまり自己の世界観を露呈しつつ発言しなければならぬか、あるいは、何とも名状し難く、明確に述べることが出来ないかのいずれかであろう。これはどれも「私」の Sein の問題につながるだけだから、これらをテーマとしての倫社指導は、結局大きなテーマである「Sein とは何か」に統合されていくことになる。つまり、どのテーマで展開していても、結局は、Sein の問題をめぐって、何度も反復されて学習されるということになる。そして、一年間の学習を終えた時、「私」と「世界」の Sein について、少しでも考えていけることの手がかりを得ることができるような指導であれば、非常に効果的であったといえるのではなからうか。

〔 道徳をテーマにして 〕

今年度は、ねらいは以上のように遠く Sein の問題におきながら、まず「道徳：不道徳」をテーマにしてみた。主題設定の理由は次の3点である。

①よい悪いの判断は毎日の行為の中で何度も行われていながら、なかなか問題として意識的に取り上げられることがない。道徳といえば押つけと考えられがちな生活意識の中で、自己の行動を律する善悪の基準や判断の根拠を反省させ考えを深めることは極めて有意義であると考え。

②先哲の思想の中で善悪の問題や人生の生き方のよしあしに触れていないものはない。従って道徳や善悪を先哲はいかに考えたかという観点から先哲の思想を比較検討して、生徒各自の実存を見つめ、一人一人の人生観の確立に役立てることができると考える。

③最近の生徒は受験競争のためか、閉鎖的であるが、自他の見解を自由に陳関することによって相互の誤解を避け、信頼を助長することができ、クラスの融和に役立つと考える。

道徳の問題は倫理の問題と違ってより具体的個別的であるが、ともに Sollen の問題に属する。このためには「善悪とは何か」がはっきりしていなくてはならないから、当然、善悪は相対的か絶対的か、その根拠は何かという問題を避けて通るわけにはいかない。自己の答をえるためには、どうしても先哲の思想を解明していなくてはならないということになる。

また指導目標は次の3点である。

①生徒が各自の経験をふりかえり、その中に見出せる善悪の基準や判断の根拠を各人において、できるだけ深め、その内容を表現すること

②自己と相異なる意見（友人、先哲）に出合うことによって、自己の考え方を反省させる。

③何が善であり、何が道徳であり、どんな人がよい人であるかを単なるイメージではなく論理的に追求し、次第に明確化する努力をさせる。

〔指導方法〕

本年度は、Sein の問題を、とくに道德の面から取扱って入っていきうと考えていたので、1学期から、その心づもりで立向った。

1学期のギリシャ思想とキリスト教思想の学習を講義式で行ったが、その際にも、それぞれの思想の中で、どんな生き方がよしとされたかを特に注意して指導した。

また5月にエッセイを書かせた。「わからないこと」「つくづく思うこと」「近頃の私」のうちの一つについて書かせたが、この中には、善悪について関連して述べたものも多くあり、また「私」の存在の不思議さについて述べたものもあって、そのいくつかをプリントして配布した。

1学期の終り頃、現代国語では漱石の「こころ」をグループ研究させていたし、漢文では孟子の四編の説をやっていたので、ギリシャ、キリスト教の両思想と比較するように指示しておいた。

夏休みの課題はドストエフスキーの「罪と罰」であった。アフォリズムや名言は、なるべく多く紹介するようにつとめているが、キリスト教の指導の際、「もし神が存在していないならば、どのようなことも可能であろう」というドストエフスキーの言葉を書きとらせておいたので、その意味内容は暗示的に示されていたとみてよいだろう。生徒は、はじめ本の厚さにたじろいだようだが、感想文を読んでもみると、同じものを全員に読ませたことはとてもよかったと思う。はじめに嫌だったが、途中から夢中になって貪り読んだというのや、これで厚い本を読む自信がついたという感想文に出会った時にうれしかった。

2学期の9月には「仏教」を教え、同様に、どのような生き方が仏教徒としてふさわしいかという点を強調しておいた。

「罪と罰」の感想文も、相互に読ませて、そのよいものは、全員の前には本人に読ませて紹介させた。これは好評であった。お互いの感じ方、感想がわかちよかったという声が多かった。

10月にはブーバーの思想を中心に人間関係のあり方を研究させた。その際、次の4つのテーマの1つについてノートに記入させ、それをまわし読みして感想を同じノートに書き込ませる方法をとったが、これも好評であった。

① 利己的でない愛は存在しうるか

② 人間の残酷さはどう説明されるか

③ クラスの中の人間関係を考えてみよう。心友、真友、親友、信友、よく話をしたい人、よく話す人、相談したい人など。

④ 相手の気持を理解するのがむずかしいのはなぜか。10月の後半にエッセイの2回目として、次の3つのうち1つで、原稿用紙4枚程度で書くように指示した。

① 善悪の基準について

② 道徳と不道徳について

③ よい人とわるい人について

この3つのテーマは、結局深いところで相通じているので、どれでも書き易いものでよいと指示。3週間以内に提出させた。

11月、抽選でクラス内を6つに分け、その各々が、グループで新聞をつくるということを指示し、発表のはじまる3週間以内に、教科書に従って、ヨーロッパの近代思想の中の道徳観について、その概要を講義式に説明した。その内容はカトリックとプロテスタントの違い。経験論と合理論の立場、近代自然思想での考えられた善悪。カントの道徳説。功利主義などであった。社会主義まで説明したかったが、時間が足りなかったし、クラスによってはカントまでしかいかなかった。

新聞作りは、図書室を使って1~2時間相談をさせた以外は、放課後を使って準備させた。新聞形式で生徒に発表させた理由は次の3点である。

① いろいろな立場の意見をもつグループのメンバーが平等に参加できる

② 共同して一つの仕事をすすめるむずかしさを体験させ相互理解を深めさせる

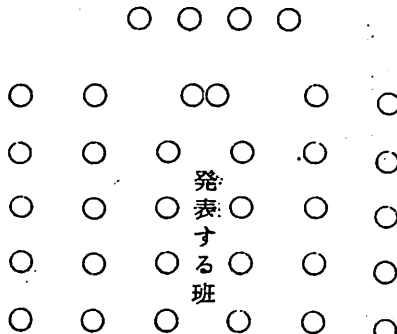
③身近かな生活の中で無意識化されてしまっているが、しかも根源的な問題があることを意識化させ、問題所在および解決への自覚を促す。

新聞作成のテーマは、エッセイ課題のテーマと同じく、「善悪の基準」「道徳・不道徳」「よい人わるい人」の一つを2班ずつ割当てたが、「道徳・不道徳」のテーマが一番人気がなかった。それは、中学までの道徳教育が、生徒にとって不興をかっていたということに関連するであろう。新聞作成については一つのひな型を示し、とくに次の点を注意した。

- ①紙面の中になるべく言いたいことを言うように努める。
- ②読んで楽しく、内容も豊かなものを。表現の仕方を工夫する。
- ③イラストも可、表、グラフも必要なら入れる。
- ④学校生活や平常の生活をよく見つめて問題提起してほしい。
- ⑤思想家の考え方や観点を入れること。
- ⑥作品は評価に加算する。

生徒が鉛筆でトーションファクス原紙に書いてきたものを、印刷するのは何しろ9クラス分なので容易ではなかった（後半は発表のクラスの数だけにした）が、さすがに自分たちの作ったものだけに、読む方も熱心に読んだようである。

〔発表の工夫〕— 討論発表



教 卓

机の配置は、図のように発表する班を中心に取囲むようにした。発表する班は作った新聞を手がかりにして書き足りなかったことも含めて全員が一言ずつテーマに則して発言をする。次に司会者（発表する班の中であらかじめ2名を決めておく）が、発言の中から、話し合い（討議）できそうなテーマを選んで、それについて、発表する班の中で討議をさせ

る。発表する班以外の生徒は、その討議を聞いて考える。しばらく討議をさせた後に、司会者は、今度は発表する班以外のこれまで聞いていた生徒の意見を求める。最後に、まとめとして、司会者あるいは教師が発言をするという形式をとった。

この形式は、ほぼ実施され、何よりも、与えられた授業というよりも、生徒が参加する授業であるという印象、あるいは、みんなで創造する授業という感じであった。内容もクラスによって違っているために8~9クラスあっても、みんな違う内容になるから、変化に富んでいて教師も楽しいものである。困るのは、意見を多くもつ者が、一人で時間を独占してしまうことであった。教師の助言は主として、正哲の思想と生徒の発言との関連させることに着眼した。生徒には善悪を相対的にみる立場に共鳴する者が多く、そのための実例を実記的に列挙して討論参加する者が多かったが普遍的な善のアイデアのような概念を納得させるのはかなりむずかしいと感じた。従って、時には教師は、単に発言と先哲の思想とその間で役目を果たすだけでなく、普遍妥当な善のアイデアの存在を目ざす必要性を、存在論の立場から述べるという場面もあった。つまり Sein における善が客観的であるならば、それに基づく Pollen が決定されるということである。このことは一度や二度では生徒に理解されるものではないので、何度も繰返さなければならぬと考える。

〔あとがき〕 生徒が受け身になりがちな講義式授業をやめて、積極的に参加できる創造的な倫社授業の形態はどうあったらよいか、当初のねらいであったが、機会があればかなり創意と表現力の鋭さを発揮することができるものだということがわかった。1年に1回ほどの計画的な新聞づくりは、同じく1年に1回ほどの原典学習とともに、生徒に印象深く指導するための有効な方法であろう。さらに時期や方法、内容を検討していきたいと思っている。

参考に生徒の作った新聞例をあげておこう。テーマ「道徳」。

ヨハネス・アルトジウス研究についての問題提起

一 通説にもたれかかることの危険性 一

都立大泉高校 津田 農 吾

最近になって、とくに一九三〇年代より今日まで、ヨハネス・アルトジウスの政治思想が、しばしば問題とされるようになってきている。このことは、ナチズムを経験してのちの、近代デモクラシーをその起源にまでさかのぼって検討しようという思想的流れのなかでおこった。必然的な現象であると思われる。

なぜなら、アルトジウスこそは、オットー・フォン・ギールケが、近代的政治理論および契約理論は、アルトジウスをもって嚆矢とする。という意味のことを述べて、かれにひじょうに高い評価を与えている。その思想家だからである。

しかるに、アルトジウスの思想について、近年論じられるばあいには、ギールケのアルトジウスに関する評価を批判する、という形で行なわれるのが、おおむね一般的な傾向となっている。ギールケの主張が、不当にもアルトジウスの思想を、近代的なものとして解釈しすぎている。というのが、だいたいのところ共通した傾向なのである。

なるほど、たしかに、アルトジウスは、社会および国家の構成の最小単位の団体として、家族を主張する。また、暴君に対する抵抗の主体としてエフォールをあげている。つまり、アルトジウスをカルヴァン主義者と見るところから、個人主義的ではない、すなわち、中世思想の域を出ないという批判を行なうのがアルトジウス評価の大勢なのである。ホルケナウ、フリードリヒ・カーネイなども、おおむねそうであり、また、思想的にはかなり異質の道を歩んでいるとは言え、かれらの同時代人であるカール・シュミットなども、その意味では共通しているのである。

それでは、アルトジウスの学説の「中世的な特質」を、ギールケは、気

づかずに、見おとしていたのであろうか。ギールケは、アルトジウスが、¹¹⁾社会構成の最小の単位として、家族をあげていることを知らなかったのであろうか。アルトジウスが、暴君にたいする抵抗の主体として、エフォールを考えていることを、かれは知らなかったのであろうか。そうではない。これらのことを知ったうえで、ギールケは、アルトジウスを近代的契約理論の祖である。と主張しているのだ。と私は考えている¹⁾のである。

言いまでもなく、ギールケ自身にも、説明のたりない点があろう。時代的な制約もあろう。そしてまた、ギールケ自身の方法上、思想上の限界もあるであろう。しかしまた、ギールケのアルトジウス研究に独自の前提もあるはずである。ギールケは、19世紀から20世紀にかけて、きわめて「ドイツ的に」ではあるが、近代的個人主義原理を超越することを考えていた思想家なのである。

かれによれば、中世的思想体系というものは、神自身によって構築され、全人類を包含する共同体の観念によって頂点に達するものであり、その特色が純粹性にあるものである。中世末期において、古代の国家概念と法概念は、中世思想を実質的に破壊するものとなり、それと同時に、中世思想は、古代思想と結合しはじめ、とくに自然法の体系において、近代的要素となっていた。²⁾これが、ギールケの、「中世的なもの」を近代的に解釈する。その基本的な考え方である。イギリス法史学の巨匠であるメイトランドはつぎのように述べている。「ギールケにおいては、16-19世紀に主要な問題となった思想、すなわち、主権、主権的支配者、主権的人民の代表、社会契約、人間の自然権、国王の神権、国家の下位に位置する実定法、国家を超越する自然法、といった思想は、古典古代に形成されたものとしてあらわれる³⁾」⁴⁾と。

ところで、政治思想が、書内においてのみ形成され、また、その純粹性によってのみ評価を下されねばならないというものではない以上、アルトジウスの思想もまた、当時の政治的情況、時代の背景との相対的關係に

おいて評価を加えられることがあり得てよいのではなからうか、と私は考えるのである。その点を考えなければ、「忘れられた思想家」アルトジウスを発掘・紹介し、かれに、近代的政治理論の祖としての名を冠して、高く評価すると同時に、大著『ドイツ国体法論』によって、国家をも含む大小の社会的諸団体の起源と発展を論じ、その団体の概念によって、近代個人主義社会の矛盾を止揚しようとしたギールケ自身についても、説明がつかないのである。

したがって、私は、ギールケのアルトジウス理解がまったく誤りである、という説はとり得ない。しかし、同時に、その批判者の姿勢にも、正鵠を得たものがある。と考えるものである。とくに、ボルケナウの、アルトジウスにかんする、ギールケ批判は、きわめて鋭く、ギールケの問題意識を衝いている。すなわち、ボルケナウは、「アルトジウスの国家論を正しく分析するためには、その具体的-政治的意味が明らかにされなければならない⁽⁵⁾」と述べているが、この指摘はきわめて重要である。ギールケは、アルトジウスが市長をつとめたエムデン市とドイツの関係に着目して、かれを、いかなる党派的意図にも偏しない。「純粹」理論家として扱⁽⁶⁾い、その前提にたつて、アルトジウス論を展開しているのである。しかるに、ボルケナウは、エムデンとオランダの関係に着目し、アルトジウスを、完全にオラニエ家の立場にたっている党派的イデオログと見ているのである。⁽⁷⁾そして、その前提にたつたうえで、「独裁の権力によってカルヴェン派の生活秩序を実現しようという要求⁽⁸⁾」をはっきりとかかげなかったのはなぜか、という問題を提出しているが、それにたいする、ボルケナウ自身の解答は、けっして説得的とはいいがたい。

思うに、アルトジウスの政治思想を正確に理解するためには、ギールケおよびボルケナウの視点のほか、さらに必要なものがある。それは、いわゆるオランダ独立戦争の性格を政治的に明確にすることである。すなわち、オランダとスペインの関係、そしてまた、当時のヨーロッパの国際情

勢に着目すべきであることはもちろんのこと、それ以上に、対スペイン独立戦争を遂行するうえでの、オラニエ家の、連邦内における、政治的立場をさらに検討する必要がある、と思われるのである。ホルケナウが、オランダ独立戦争とのかかわりのなかで、アルトジウスをとらえようとしたことは、基本的に正しい。しかしながら、かれが、当時の政治的状況を判断するにあたって、従来の通説にとらわれて、あまりにも宗教的側面を重視しすぎているように思われる。(9) これは、アルトジウスを純理論的に見ようとしたギールケのおちいることのなかった異に、みずから陥っていったことになるのではなからうか。

〔註〕

- (1) アルトジウスもまた、家族を暗黙のうちに行なわれる契約によって成りたっている団体であると書いている。(Althusius, *Politica, Hassoviorum*, 1614. Cap. 2)
- (2) Gierke, *Das deutsche Genossenschaftrecht*, Bd. II, Breslau, 1881., S. 512. なお、この書物によれば、中世的思想においては、根本的に〈天の調和〉が保たれねばならない。〈天の調和〉とは、種々の集団のあいだに必然的に、関係がなければならず、同時に、それらすべてが、天によって命ぜられた宇宙と関係をもたねばならない、というものである。世界がひとつの精神によって生命を与えられ、ひとつの勅令によって形成された、ひとつの有機体である一方、世界の構成の中にあらわれるのと全く同じ原理が、そのすべての部分の構成に再びあらわれる。したがって、すべての特殊な存在は、それが全体であるかぎりには、世界の縮図なのである。
- (3) A. a. O. S S, 514 - 515.
- (4) Maitland, *Introduction to Political Theories of the Middle Age*, Cambridge, 1900., P. VII.
- (5) Borkenau, *Der Übergang von feudalen zum bürgerlichen Weltbild*, Paris, 1934., 邦訳・水田 洋・他。(1965年) 163 ページ。
- (6) Gierke, *Johannes Althusius und Die Entwicklung des naturrechtlichen Staatstheorien*, Breslau, 1902., S. 10.
- (7) ホルケナウ, 前出, 165 ページ。
- (8) 同書, 182 ページ。
- (9) C. Wilson, *The Dutch Republic*, London, 1968., 邦訳・堀越孝一。(1971年) 25 ページによれば、オランダ独立戦争は、宗派の対立というよりはむしろ、カトリック諸侯の、スペイン支配にたいする抵抗であったし、オラニエ公ウイレムもまた、カトリック諸侯のひとりであった。また、この点については、成瀬 治「国際政治の展開」(岩波講座, 世界歴史, 近代 I, 所収) 64 ページをも参照していただきたい。

第 4 分科会

倫社自己展開学校における破局の問題

都立国立高校 鮎 沢 真 澄

<まえがき>

教員にとって学校をかわる（転任）ということは、人生の一大事である。

学校にはいうまでもなく一つの気風があり、永年そこにいるとよにつけあしきにつけその気風に染まってしまう十年もすれば「十年一日」のごとくマンネリ化してしまう。マンネリ化は、教師の生命の終焉であり、教えをうける生徒にとってその被害は計りしれぬものがあるし、その学校も全体としての活力を喪失する。昭和48年11月に転任した私は、秋あたかも狂乱物価の疾風怒濤・異常乾燥注意報・インフルエンザで学校閉鎖・生徒父母のあいづく赴報などを経験し、学校のおかれた自然環境の美しさと校内の汚れたさ、人間関係のすきま風のようなチグハグなものを感じた。

倫社の授業も参観したが、クラスによっては素晴らしい授業展開があるかとおもえば、あるクラスは倫社の授業以前である。学園紛争の余波がまだおさまっていないのだった。

<私の年間計画>

4月になって2クラスの授業を持たせてもらうことになったので、前任校と全く同じ年間計画で授業をすることを、生徒に話した。というのは、同一の方法でなければ、生徒の能力や意欲の差異も測りがたいからである。

過去十年間、「自己展開学習法」として実施して来た倫社授業の一つの総合プランは、生徒の能力やクラスの雰囲気などにより、その一部分を工夫したり省略したりしてみたが、その根本的な目標である「生徒の実存分析」という課題では一貫しているのではないかとおもわれる。従って、生徒

が自己の実存の空しさをめざめ、それをどうするか、どうすればよいのかという自己自身の生涯にかゝわる課題を友人や先生・父母などとまた先哲や自然との対話のうちに社会人として自覚してゆくことができるような配慮を倫社の授業を通して、さゝやかに実践してゆきたいというのが、私の年間計画の大前提である。

この目標達成のために、「倫社自己展開学習法」では七つの道具（装置）があり、これらが総合的有機的に創意工夫を凝らして運用されることによって授業の効果が期待されるのであり、それらのどこかを手をぬけば手をぬいただけ粗悪品が生まれてくるのではないかと考えております。

七つの道具を列举すれば次のようになります。

- ① 読書課題(R₁₋₄)
- ② エッセイ(E₁₋₃)
- ③ 学習のあゆみ(N)
- ④ 学習の記録(R)
- ⑤ 期末テスト(T₁₋₂)
- ⑥ 社会測定(S_p)
- ⑦ シュブランガーの価値測定(S_p)

「倫理・社会の自己展開学習法」として主張したいことは、上述のように年間計画という一つのキャンパスの中で、これらの装置を生徒の実態に即して、どのようにセットし、活用するかという点にかゝって来るとおもいます。たとえば、①読書課題は(R₁) ソクラテスの弁明 … 哲学とは何か、哲学的世界観の理解への入門(R₂) 敬異抄・善の研究 … 宗教とは何か、宗教的世界観の理解および日本のものの考え方の理解(R₃) 矛盾論・実践論 … 弁証法的唯物論・科学的社会主義の世界観の理解(R₄) 死に至る病・我と汝 … 実存とは何か、実存主義の世界観の理解 このような順序で、古典的な名著を対象的に理解することによって、自分の考え方・思想形成に役立つように、必ずレポート（所定用紙）を提出させ（強制）、それを学習の班ごとに教材として回覧し、研究評価しあうことによって、自己を措定しつつ学習意欲をたかめてゆくことができよう。生徒との共感的理解により、生徒相互および教師との信頼感を育ててゆくことが可能となり、エッセイも生徒は主体的に書くようになってゆくともおもわれる。

ところで、読書課題だけで倫社の授業はもう万事おわったと考える教師も多いようにおもわれるが、私はそれでは片手おちのオシャレ授業だと考える。なぜならそれでは生徒の世界観を自主的に育てる授業とはまだいえないのであり、せんじつめると生徒に古典の権威をかりて「対象的理解」のおしつけをしているに過ぎないからである。倫社の授業がおしつけやつめこみである限り、必ず生徒の側から倫社の授業に対する不平不満がおこってくる。大体1学期末か2学期において授業は破局を迎える。

倫社自己展開学習法における ② エッセイ … 自由作文を課する意図は実はこのような対象的理解の必然的破局現象を補うものでなければならぬのであり、換言すれば 生徒の主体性、自主的授業参加、いわば、生徒ひとりひとりの世界の尊重、理解のための教育的配慮によるものであるといわなければならないようにおもわれる。エッセイこそ生徒の世界であり

世界観を育てるための倫社の授業とはこのような生徒のエッセイを自らの教材とした発表学習であるのではなからうか。生徒の授業への主体的な参加の場として倫社の授業が展開するという体験の楽しさを一度味わえば、生徒も教師もさらに豊かにいろいろな学習が可能になってくる。教師の一方的な作業では叶えられなかった学級文庫、クラスの文集や週間紙など、新しい高校生の『クラス文学』とでもいえるものの芽ばえも感じられよう。昨年の学園祭にあるクラスは『角が生えてるよ』というその種のパンフを自費出版したが、いまの高校生の実態がよく映し出されている楽しいものであったし、またあるクラスは『僕は一円だま』という映画を作製し上映したが、これまた極めて面白いものであった。これらは、直接、倫社の授業とは関係ないものではあろうが、倫社の授業における教材として充分考え話してゆくことが可能な問題であろう。

さて、本論からやや脱線したかとおもわれるが、倫社授業の自己展開学習は、以上のような逸脱や脱線をその授業の破綻の可能性を予見しつつ、それらを包みこみうるほど柔軟なものでなければならないと私はいま考えて

いるのであり、年間計画をたてる際にも、「対象理解の授業」から「主体性を育てる授業」への努力が大切なことのようにおもえてくるのです。

読書課題とエッセイとは実は相補的な関係にある倫社授業の両面であるというべきですが、生徒の世界観を育てるためには、もっともっと私たち教師は生徒の世界を知る努力をしなければならないとおもいます。もちろん、古典の世界につねに畏敬の念を持って主体的理解に努めることが必要なことはいまさらいうまでもない。

倫社の授業実践上の破局現象とでもいうべき一つの点を読書課題とエッセイの教育的本質の差異にふれつつ考えてみましたが、その他の自己展の装置間にも同様な関係が考慮されますが今回は省略します。

<まとめ> (実践上の問題点・次年度への課題) 今後の課題を展望しますと十年一昔といいますが、十年前の高校生と現在の高校のかわり方はどうでしょうか。そして十年後の高校生はどんなになるのでしょうか。

校内における盗難の頻発現象はやがて某国大学キャンパスにおける暴行頻発現象のようになってゆくのではないのでしょうか。冷たく汚たく育たない公立巨大規模校はまさしく死に顔している巨大な怪獣の神経麻痺の状況を想わせます。巨大な怪獣はまだそれぞれの関節や臓器は健全な部位もあり、どうにか偶然の生命の調和を外観上は保っているようです。果してあと何年、この学校という怪獣は生きのびることができるのでしょうか。

それともこの怪獣もまたある種のリバイアサンとして遅く生きのびる道を発見しうるのでしょうか。盗難の増加と忘れ物・落し物の持ち主が探しに来ないことは、物質的繁栄、豊かな社会の生み出した一つの現象であり、服装の自由化、性の解放、ウーマンリブ、開かれた市民社会への参加など、お題目は大変結構ですが、「なぜ？盗みは悪いのか」この理由を説明し、生徒に納得させるのは極めて困難な状況になって来ている。スーパーマーケットでは自制力のない子供たちの欲望を誘い「盗まなければ、損」という欲望肯定自由な理想社会が現在の日本の状況のようでさえある。

私の年間計画

東京都立竹早高校 石 森 勇

まえがき（年間計画の基本的視点）

私の学校では、2年生6クラスの倫社授業を3クラス分ずつ2人で担当している。したがって、前年度の3学期中に、1年間の反省を行ない、次年度の年間計画の基本的視点と計画を立てる。

49年度は、基本的視点を「先哲の基本的考え方に関心と理解をもつ人間をつくり、各自の人生の目標設定の手伝いをする」ということにした。

具体的には次の2点にしぼった。①生徒の個別指導の徹底と授業は個別による研究発表中心とする。②先哲は25名とし、テキストの原典主義を徹底する。

年間計画は、2単位の実質55時間で配当を考える。1学期20時間はⅠ現代社会と青年、2学期22時間と3学期13時間はⅡ倫理思想と現代の問題にあてた。なお、49年度には、6月（お茶大）、9月（東教大）、11月（上智大）に教生をうけ入れたので、教生指導も加味した計画としたのは、例年と異なっている。

私の年間計画

私の学校では、教科書を山川版にしているのので、山川版の目次を参考にし、時間配当をした。

1学期 Ⅰの現代社会と青年+仏陀と仏教に20時間

第1章人間と社会は5時間で、導入に1時間、1の社会的関係3時間、2の重要な社会集団に1時間を配当した。

ここでは、人間の社会性、基本的社会集団が個人にとってもつ意義を考えさせるため、実例にもとづき、対話の中で授業を展開する。

第2章現代社会と人間関係は8時間で、1の高度工業社会2時間、2の社会生活の都市化2時間、3の現代社会と人間性2時間、4の現代民主主義の状況と5の伝統と人類文化はそれぞれ1時間とした。

第3章高校生活は2時間で、1の将来への関心と2の現代の諸問題にそれぞれ1時間とした。

ここでは、現代人の生活基盤の産業構造の変化とそれにもなっておこった人間関係の変化を具体的にとらえて考察する。さらに、中東戦争と石油危機に端を発する新事態の動向を見さだめるより工夫する。そして以上の国際的、国内的状況を背景として、青年期にある高校生の切実な問題を取り上げるよう配慮する。

第1章から第3章までは、6月上旬までに終了する。6月中、下旬は仏陀とその教えの発展にあてる。2人くる教生のうち、1人は東洋史であり、2年生の世界史道路がインド史なので、仏教にしたわけである。

2学期から3学期いっぱい、Ⅱの倫理思想と現代の問題を、35時間で学習する。まえがきに述べたように、49年度は、生徒ひとりひとりに精選した学習内容を徹底させ、自己の人生の目標をきめる手助けをしたいという方針を立てた。それには、各人に先哲の研究を割り当てて、プラトンなら哲学的なものの考え方を、イエスなら宗教的なものの考え方を、先生と生徒が一对一で研究し、その成果を教室で発表するというかたちをとる。一般生徒は、前もってきまっているスケジュールにしたがって、発表先哲の考え方を自学自習をしておく。友人の発表を媒介として、質疑、討論を行う。先生は、授業中も、授業以外の時間にも学習内容が徹底するよう指導に気をくばる。要するに、授業は1時間でも、実質は2時間、いや数時間も費っている、といった計画案を立てた積りである。

そこで、実際にとりあげた先哲は、2学期は次のとおりである。

孔子、孟子、老子、朱子（5時間）、ソクラテス、プラトン、アリストテレス（4時間）、イエス（2時間）、モンテーニュ・マキアベリ、トマ

ニモア（3時間）、ホブス・ロック、ルソー（4時間）、カント、ヘーゲル（4時間）、キェルケゴール、ニーチェ（3時間）

ジャカと仏教の発展（3時間）は、6日中に、教生に授業をさせた。講義式で原典を引用し、プリントに書かせ、用語、文章を理解させながら授業を行うよう指導した。3時間をもてあましたようだ。

中国の源流思想も、教生の授業なので、講義・板書中心に行なうように指導した。時間も充分あったので、成功した。

生徒による研究発表には、原則として、中央公論「世界の名著」と清水書院「人と思想」および岩波文庫を買わせた。先哲の思想のポイントとそれをうらづける史料を必ず引用し、プリントまたは板書させた。

年間計画では、先哲の名前で発表日をきめ、発表者の名前といっしょに各クラス分まとめてプリントにした。アクシデントや学習深化による発表延長を可能にするために、余裕をもって予備日をつくった。まとめてプリントにしたのは、ヨコの連絡を可能にするためである。

11月の教生の授業は、講義中心にしたが、キェルゴールとニーチェをわりあてた生徒がいるため、授業展開にそれらの生徒を活用するように指導した。

3学期は次の通りである。

ベンサム、ミル、デューイ、サルトル、マルクス、レーニン（6時間）
親鸞、道元、仁斉、宣長、論吉（5時間）、その他（2時間）。

その他とは、次の2つに使う。一つは、3学期はじめは、正月なので、日本の針路を考えて自己の人生のあり方を検討する時間にする。もう一つは倫社の最後授業で「現代と私」というテーマで各自にこれからの人生の設計を考えさせる。

2、3学期は先哲中心の学習のため、年間計画の中で、次の諸点に留意するようになった。

第1は、学習が発展的、系統的に行われるように、たえず工夫する。

第2は、先哲と社会背景との関連を結びつける、と同時に、現代とのか
かわりや歴史的意義を明白にとらえさせる。

第3は、日本思想の学習では、国語科と協調して、発表者はもちろん、
一般生徒にも、国語科の先生の指導をうけるようにする。

第4は、学術用語の意味を適確に理解するよう指導する。

以上の4つは、4月の導入日はもちろんだが、全学期の授業を通じて、
たえず生徒に徹底方を期すよう配慮する。

49年度の倫社授業は、こうしたスケジュールにしたがってはじめられ
た。そして以下に述べるような問題点や課題をのこしたのである。

ミルの発表が終わり、質問に移った時である。「ぼくにはベンサムやミ
ルがなにおいって関心をもたないし、無意味だ。ミルを勉強した君は
どんな感想をもったかききたい。」発表者も、一般生徒も、キョトンとし
、苦笑した。

私は、年間計画づくりにあたり、先哲の思想への関心し理解をもつ人づ
くりと生徒が人生の目標をきめる手伝いをする、ということを根本方針に
した。先哲の考えなど自分になんの関係もないし、役にも立たない、とい
う一生徒の発言は、きわめて独断に考えた暴論ではあるが、暴論だけに、
「倫社を学ぶ意義について」全生徒に徹底させなかったことへの批判とら
けとりたい。

これからは、学期のはじめと終りの2回ずつの計6回、倫社学習の意義
をくりかえしとり上げる時間をつくる、そして、日本か世界の歴史や現状
の話題を中心に、倫社の価値をうったえるようにする。

そして、なによりも、目前の2年生時代でもいい、高校生時代だけで
いい、できれば自分の職業をふくめた人生そのものの目標や意義を考える
倫社であるような年間計画づくりを考える、というのが49年度を終るに
あたった反省である。

私の年間計画

東京都立青山高等学校 小川一郎

年間計画の基本的視点

倫社の教科書ほど解るようで解らないものはない。教科書の内容のうちで、むずかしいのは、思想を取り扱った部分である。内容が抽象的である。教科書の解説をするだけの授業を行っていたとしたらこれほど無味乾燥なことはあるまい。

そこで、年間計画を立てるに際して二つのことを考慮した。一つは思想内容をできるだけ具体的にすること、二つめは、生徒の主体的学習方法を取り入れることである。どの教科、科目でもいえることと思うがとりわけ倫社では、この二つが大切であると思う。

以上二つは年間計画の作成にあたって留意しなければならない点であるが、生徒の実態も当然考慮に入れなければならない。本校の生徒は、自分の経験を見つめつつ考えるよりも記号操作にすぐれている点の特徴であるように思う。現今の生徒は、ほとんどが生産の場での生活がない。家庭は完全に生産の場から切り離された消費の場になっている。自分の勉強部屋と学校の教室を往復しているに過ぎない生徒もずい分見受けられる。しかもテスト教育により二者択一的な正答を出す記号操作を行なうことにはすぐれている。決められた時間に正答を出すためには、自己のどろどろした経験をもとにして考えあぐんでいたのでは間に合わない。いきおい記号操作に精を出し、それが問題解決の手法になったといえることができる。だから授業に論理性を求めらる面がある。そこで、前に述べた倫社という科目から考えられるものと生徒の実態から考えられる授業内容に要求される論理性をポイントに年間計画や授業計画を立案した。

以上述べた三つのポイントに照応して第一にはなるべく一冊の本を讀ま

せる。二つには、それぞれの生徒に発表の機会を与える。三つめは思想内容の解説に終わるだけでなく、その思想家の思想的課題との関連から思想内容を考えさせるようにした。

私の年間計画

4月～5月 青年期、「自我のめざめ」を中心に扱う。ヘッセ「デミアン」を各自に購入させ、感想文を提出させ、その上教室で、本のそれぞれの部分を割り当て発表させる。

6月～7月 ギリシア思想を中心に扱う。神話から哲学へ、ソクラテス、プラトンで「ソクラテスの弁明」をそれぞれの生徒に購入させ、「デミアン」と同じように感想文の提出を求め、各自に発表させる。必ず全員に発表させる。アリストテレス・ヘレニズムの思想・ギリシア思想の特色など講義で行なり。

夏休み 山室静「聖母物語」を読書課題とし、各自に読書感想文の提出を求める。

九月 キリスト教を中心に扱う。ユダヤ教、イエスの教え、教父哲学、スコラ哲学など、思想史的に扱う。イエスの教えの説明を中心に、「聖母物語」の中の題材を用いる。

10月 仏教（ジャカの教え）について、各クラス2名ずつ指名し、参考書として「仏教」岩波新書、「イエス」清水書院。人と思想、を推せんし、生徒発表をさせる。

10月～11月 ルネサンス・宗教改革を中心に、近代人の形成について講義中心にすすめる。

11月～12月 ベーコンとデカルトを中心に扱う。デカルト「方法序説」を読ませ、章を割り当て、割り当てられた章の任意の一節を全員に発表させる。

自然科学の発達や科学・技術文明のもたらしたものに、についてもふれる。

1月 自然法の考え方，社会契約の思想について，ホッブス・ロック，ルソーを中心に扱う。

1月～2月 カントを扱う予定

2月～3月 「歎異抄」の予定。又は実存主義の講義の予定。

以上は計画と実施のあらましであるが，いくつかの点について説明を加えたい。

まず「青年期」の取り扱いについてだが，この分野においては，自己の内面的な考察の意味について考えさせることを授業の中心においた。自己教育のための自己意識である。自己の意識化といってもよい。単に，青年期の心理的特徴を言葉によって記憶するだけでなく，青年期にある自己のあり方を具体的に考えさせるにはどうしたらよいか考えた結果，自我のめざめが生き生きとえがかれているヘッセの「デミアン」を取りあげ読ませることとした。ここには抽象的な人間でなく具体的な人間が現われ行動する。青年にとっての内面的価値と社会における外面的な価値の葛藤などもえがかれており，理屈でなく，感動を呼びおこさせ，考えさせる。この本は数年来，私の授業では定着している。この分野は導入としての意味が大きいので，人間の生き方に興味をもたせるだけでも価値があるのではないかと思う。

つぎに，思想史的扱いの意味づけについて生徒に折にふれ，次のようなことを話した。それぞれの時代にはそれぞれ解決すべき独特の課題がある。その課題を解決すべく対決したのが思想家である。だから古い時代の思想家の考え方をそのまま現代にもってきても，それがそのまま通用するとは限らない。しかし偉大な思想家はその時代の克服すべき問題をとらえ，それと対決している。そこに学ぶべき点がある。だからそのことをつねに念頭において学習すべきであると。ややもすれば古い時代の思想を廃物のようなもので学ぶ意味がないと考えがちなのでこの点充分に留意し，授業をすすめた。

第三にデカルトの「方法叙説」を初めて授業で取り扱ってみたが、想像する以上に面白い授業ができたように思った。哲学の本らしい本であると思う。一生懸命読ませれば、最も哲学に触れさせることのできる本と思う。座席によって6章を1章ずつ分担させ、その中の一節を綿密に読ませた。難かしい本を読んで解るといふ楽しみの上に発表していたように思える生徒が多かった。その後で教科書のデカルトの部分を読ませた。教科書は氷山の一角であることが、理解させえたと思うし、またデカルトの思想的役割、近代ヨーロッパ文明における位置づけを理解させえたと思う。

まとめ（反省と次年度への課題）

いつも三学期に入ると来年度の授業をどうすすめるか、あれこれ考える。本年度を省みてもっとも足りなかった点は、生徒の自由研究や生徒同志の討論である。授業内容の理解に重点を置き過ぎ、生徒の考えていることを引き出す余裕がなかった。自信がなかったといった方がよいかも知れない。授業はいっぺんくずれると立て直しが大変なので、そのような授業がこわかったのである。来年度は工夫して取り入れてみたい。

反省の第二は、授業内容が西洋にかたより過ぎたことである。現今の生徒は、東洋思想にかなり関心を示しているようだ。もう少し指導分野のバランスを取りたい。

それから反省というよりもやってみたいことだが、人の一生における「自我のめざめ」と人類の歴史における自我のめざめ、例えば「近代的自我の確立」を関連させて取り上げてみたらどうかと思っている。まだ、具体的に考をもっていないが、ぜひ研究をすすめて授業に生かしたいと考えている。

読書中心の年間計画

都立立川高校定時制 榊原恒雄

まえがき

「年間計画」といっても、私の場合、それほど計画性があるわけではない。数年の試行錯誤の結果、たまたま、現在のような形態をとっているに過ぎない。「読書中心」と題したが、一口でいえば、代表的な思想について、その原典の読解を中心としながら、さまざまな問題提起を行おうというのが私の意図である。素材自体に生徒の興味を引きつけられるし、問題提起の材料にもこと欠かない。教科書によって思想の概要を知るのではなく、原典によって思想を内在的に把握し、教科書の記述でそれを確認するという、教科書のより高度な活用もはかれる。教える側でも総花式にやるよりは楽しいし、また教えやすい。ただ、年間で扱える範囲が限定されるので、どのような素材を選択するか、どのように問題を提起していくかに工夫が要ると思われる。

私の年間計画（49年度を例として）

（一）範囲の決定

年度初め前に、一年間に扱う範囲を大筋決定しておく。今年度（49年度）は「代表的な思想の紹介」に重点をさぼることにした。昨年度はこのほかに、「家族」の問題を扱い、一昨年度は「日常倫理」の問題も扱ったのであるが、私自身の方法的基礎に対する懐疑もあって、今年度は範囲をより限定した。今年度扱う範囲は以下のものである。

- 一学期 (1)ギリシャ思想 (①ソクラテス)
(2)中国思想 (②孔子 ③荘子)

二学期 (3)仏教 (4)原始仏教 (5)親鸞

(4)キリスト教 (6)原始キリスト教

三学期 (5)現代思想 (7)実存主義 (8)マルクス主義

①～⑧はそれぞれ単独の項目とする。生徒には年度はじめに以上のよ
うな計画を示しておき、これ以外に希望があればいつでも申し出るように言
っておく。

㊦ 原典の選択

①～⑧の各項目ごとに原典を選択する。原典の選択にあたっては、次の
ような条件を考慮しなくてはならない。

1. 教科書に紹介されており、一般的にもよく知られていること。
2. 入手容易であること（生徒が書店で購入しようと思った時に）。
3. 難解でないこと（理解可能、説明可能であること）。
4. 興味を引くに足るものであること。
5. 抜粋のみでも原典の本質に迫れること。
6. 問題提起を引き出せること。

今年度選択した原典は表の通りである。

㊧ 資料の作成

資料は原典から主要部分を抜粋してコピーした上、トージャファックス
で印刷する場合が多い。印刷の鮮明不鮮明が学習意欲に与える影響は大き
い。資料はかなりの枚数になるので、各原典ごとに綴じれば、小冊子にて
きるように、表紙・頁付け等を工夫しておく。資料作成の際の典拠は表の
とおりである。

項 目	原 典	資 料 の 典 拠
①ソクラテス	ソクラテスの弁明 クリトン	世界の名著「プラトンI」
②孔 子	論 語 *	世界の名著「孔子・孟子」 筑摩叢書「口語訳論語」

③ 装子	莊子	春秋社「現代語訳荘子」
④ 原始仏教	スッタ＝スパータ	岩波文庫「ブツダのことば」
⑤ 親鸞	歎異抄**	岩波文庫・角川文庫
⑥ 原始キリスト教	マルコによる福音書	日本聖書協会訳聖書
⑦ 実存主義	現代の批判 善悪の彼岸	世界の名著「キルケゴール」 岩波文庫
⑧ マルクス主義	ユダヤ人問題を論ず ヘーゲル法哲学批判序説	岩波文庫***

注* 論語の資料は漢文・書き下し文・口語訳を併記した。

** 歎異抄の資料は、図書館で一括購入した岩波文庫を生徒全員に貸与し、その他に角川文庫から抜粋した現代語訳のプリントを配存した。

*** 図書館で一括購入の予定。

(四) 各項目ごとの展開

(1) 資料読解・説明 (3時間～5時間)

資料は一時間あたり約一枚を配布し、これを読みながら説明を加え、問題を提起して考えさせる。各項目で配布する資料は3枚から7枚くらい。必要に応じて教科書を参照。

(2) 伝記・背景 (1時間)

原典にあたって、その思想家に対する興味を喚起した所で、教科書の記述を中心に、伝記、背景等を説明する。

(3) 小テスト (1時間)

まとめを兼ねて簡単な小テスト。その場で自己採点。

(4) 作文 (1時間)

その思想についての感想文を授業時間内で書かせる。回収する。

(5) 討論 (1時間)

回収した作文のうち代表的と思われるものを7、8点選び、印刷して配布する。これを読みながら自由討論。

(五) 年間計画のねらい

今年度は代表的思想の紹介に重点を置いたが、次のような学習効果を期待している。

1. 思想を内面的にかつ客観的に把握する習慣を養う。
2. 思想の背景となる時代・社会を把握する。
3. 思想家の置かれた環境に注目する。
4. 代表的思想を相互に比較することによって柔軟な思考力を養う。
5. 代表的思想に対して自己の見解を表明することによって、自己の考えを明確にする。
6. 代表的思想に対しての多くの生徒の見解を知ることにより、視野を拡げる。

(六) 授業の展開の例 (省略)

まとめにかえて

今年度の年間計画が果して成果をあげつつあるのかまだ確言できないのであるが、生徒作文を二例紹介して(いずれも部分)、生徒の到達度の一端を示し、まとめにかえることにする。

○「莊子」 莊子は孔子を批判する中で自然に生きよと読者に訴えているが、莊子自身が自然に生きて来たのかどうか疑問に思います。人間は誰でもある程度の規則を持ち、莊子の批判しているワクにはまった考え方や生き方をしているのだから、莊子の思想についていくのは困難だと思います。希望や目的なしで生きていけるものかどうか？自然に生きるといことがむしろ不自然なのであり、莊子が孔子を批判したいがゆえにとなえられた言葉だと思ふ。(3A 森 芳 江)

○「親鸞の思想」「悪人正」との説法を読んだ時、なんとなく奇妙な気がした。しかしこうして親鸞の思想をたどってみると、人間のどうしようもない真実のように思わずにはいられなくなりました。人間が

一般に人間としてあるとき、すべての人は殺生・虚言なしには、生きられぬということであり、この悪人としての人間が悪を自覚するとき、人間として最もすばらしい生き方をするものとなるというのである。(3B
高橋 営子)

七つの「考え方」を中心とした年間計画

都立国分寺高校 菊地 堯

年間計画の基本視点

1 教材の精選 古今東西の先哲は数多く、またその各々の先哲の思想内容はどれをとっても捨て難い深いもので、その中から倫理・社会で実際にどれだけとりあげるべきかということは、現場教師にとっての悩みの一つである。本年度、私は指導要領に示された七つの「考え方」を教材選択の尺度として、年間計画構成に使うことにした。とりあげたい先哲を計画から除くことは後髪をひかれる思いで、思想史的展開の中では除外しにくいのと、「考え方」中心にすることによって、教材を扱うねらいをより鮮明に自覚できるように思ったからである。

2. 講義中心の授業形態 昨年度までしばらく生徒のグループ別研究発表形式をとってきたが、本年度は思いきって講義中心に変えた。必要な情報を能率的に与えることができること、ねらいに沿って重点的な扱いをしやすいこと。新教科書初年度にあたって、その特色の把握や使い方について教師自身が習熟する必要があると考えたことなどが、その理由であった。もちろん、部分的には生徒自身による展開も採用して、単調に流れるのを防いだつもりではある。

私の年間計画

テーマ	先哲	時間	おもな指導事項	備考
導入	孔子	2	○学（客観的・普遍的真理の受容）と思（主体的・自発的思索）との結合の必要性、倫社とは	論語の一節

現代と 人間	リースマン ヤスパース フロム・シ ュル・コー ンハウザー テンニエス	7	1.現代社会の特質（科学技術の 発表・公害と孤立化・ビュ ロクラシー，大衆社会・情報 化・社会集団と個）	※往復 書簡と
		3	2.青年期の生き方（自分たちの 現状と理想・課題）※	グル ープ討議
人生観 世界観 の導入	ヤスパース	1	○生きることと考えること，永 遠の問いと答え（人生観と世 界観・軸の時代）	根源的 な問いを
哲学の 誕生	自然哲学者 ソフィスト ソクラテス プラトン アリストテ レス ストア派	9	1.古代ギリシアの思想（神話か ら哲学へ，人間の哲学・無知 の知・問答法・魂の世話・徳 は知なり・イデア論— 経験 的知と理性・四元徳・理想の ポリス・ポリスからコスモポ リスへ・社会と個）	プラト ンを中心 に， 智への 愛，知 の意味 に重点
	老子	2	2.無の哲学（無為自然，西洋と 東洋）哲学と私たち※	※感想 文
宗教と 人生	釈迦	4	1.輪廻と業・梵我一始・無我・ 縁起・四諦・中道と八正道・ 慈悲・小乗と大乘	我執と 解脱を 中心に
	親鸞 道元	3	2.日本の仏教（仏教の受容・奈 良と平安の仏教・浄土思想・ 悪人正機と他力・禅の思想）	修学旅 行の見 どころ
	モーセ イエス ルター	3	3.ヘブライズムの発展・旧約の 宗教・愛の宗教・神と人・信 仰と人生	グル ープ研究

道徳と幸福	孔子 孟子	4	1. 東洋の道徳思想 (諸子百家・孔子とその時代・仁・礼・学・徳治主義・性善説)	論語を中心
	カント	3	2. 理性の道徳 (道徳法則・善意志・義務・定言命法・人格主義・善と幸福)	道徳形而上学原論
	ベンサム ミル	2	3. 功利主義 (欲望・快樂の肯定・私利と公益・最大多数の最大幸福・快樂の量と質・進歩向上の課題・善と幸福)	カントとの比較対照
個人と国家	ホッブズ ロック ルソー (カルヴァン)	3	1. 自然法思想の発展 (國家成立の理論と背景・自然状態・自然権・契約の思想・自然法と実定法・自然に帰れ)	ソクラテスの刑死にふれる
	本居宣長 福沢諭吉	2	2. 国民としての自覚 (独立の課題・実学・人権思想と国家)	おもに福沢
現代の課題	オーエン マルクス	4	1. 社会主義 (近代社会の問題・社会主義・唯物史観・階級闘争論・現代の問題)	ヘーゲルにもふれる
	キルケゴール サルトル	4	2. 実存主義 (主体性の真理・実存としての人間・実存の三段階・実存と本質・実存と連帯・自由と責任)	個の確立の課題として。
芸術と人生	芭蕉	1	○自然の中の間人・ゆたかな生き方	俳句鑑賞
まとめ		1	○私の生き方と考え方	作文

ww

以上が本年度の計画（個人と国家までは執筆時点までに実施済）である。みられる通り；デカルト・ベーコン・日本の儒教・現代ヒューマニズム・プラグマティズム等々時間の制約の中で泣く泣く割愛した先哲は多い。それが正しかったか大いに問題は残るが、前に述べたような尺度で当初から、また途中からも切り捨てることにした。なお表の他、1学期・2学期に各1回読書課題レポートを提出させた。（各原稿用紙3枚以上）

表の充当時間は8クラスの平均を示す。各学期1～2時間は、質問・整理の時間を別々にとった。「思想の源流」「現代と思想」「日本の思想」は垣根をとり払ってテーマごとに適宜配置したので、思想史的な流れを把握させるといふ点では、難があったのは止むを得ない。

七つの「考え方」を中心にしたテーマ建てをしたことにより、学習内容の焦点はより明確になって、生徒にとらえやすいものになったと思う。しかし、まだその大テーマの内部構造という点になると、不十分であった。それは、とりあげた先哲の考え方を小テーマごとに分解・再構成することは避けて、先哲各個の発想から思想構成までの流れを先哲とともに迎えるように努めた為でもあった。とはいえ、大テーマについての生徒の発想と思索の展開と先哲の思索の展開とのずれの問題はなお未解決の課題として残っている。

はじめに述べたように、本年度は講義中心の展開であって、生徒の自主活動の面への配慮が不十分であったので、来年度以後次第に展開の中での生徒の活動を強化するようくふうをしたい。その際以前に行った発表学習の弱点であった、一部分の生徒だけしか動かし難かった点を克服するような形態と指導方法を考えてゆきたい。本年度ではグループとしての共同見解の回答提出という方法は、課題の出し方のくふうによっては、その有効な方法になり得るものであったと思っている。

以上の反省と課題については、今後都倫研の中で学んで行きたい。

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」研究会といたします。
2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校社会科「倫理・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、次の事業を行ないます。
 - (1) 「倫理・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. (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) 常任幹事 (若干名)
 - (4) 幹事 (若干名)
 - (5) 会計幹事 (若干名)
8. (総会)

総会は毎年6月に会長が召集し、次のことを行ないます。

 - (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 会 員 学校または研究団体を単位として年額 1500
円

(2) 賛助会費 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) この会の規約の変更は、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。

事務局組織内規

§ 45.1. 27 全倫研 共通
都倫研

1. 事務局は原則として会長校におく(都・全倫研とも規約改正の要あり)
2. 事務局組織は下記の通りである。

事務局 長	原即として会長校に所属する
事務局顧問	歴代の事務局長があたる
事務局 員	ア 事務局次長(1名)
	イ 研究部長・副部長(各1名)
	ウ 研究調査部(全倫研のみ6名)
	エ 広報係(全・都各1名)
	オ 会計(1名)
	カ 分科会世話人(都倫研のみ、分科会互選・分科会で 2名)
	キ 大会役員(大会ごとに委嘱する)

3. 事務局分掌

事務局 長	企画・運営・渉外などの会の実質的な事務にあたり会長を補佐する
事務局顧問	同上の目的で事務局長を補佐し助言する
事務局 員	事務局員は各分掌にあって、会の運営を円滑にするため局長を補佐する
	イ 事務局次長 事務局長を補佐する。
	イ 研 究 部 会の年間の研究方針をたて、研究活動全体を運営し紀要の刊行にあたる。分科会世話人は研究部に属し部長を補佐する。
	ウ 調査研究部 調査活動の企画・実施・集計・分析等

にあたる。

エ 広 報 係 会の記録、広報活動、会報、名簿の作成にあたる。

オ 会 計 会の会計にあたる。ただし局長が代行することもできる。

カ 大会役員 事務局長 企画・運営の最高責任をもつ

庶務・連絡 局長を補佐する

受付・会計 文書配布物、名簿会計にあたる

司 会 総合司会、研究発表
研究討議、懇談会

議 長 総会議長

記 録 会の広報部を中心にして組織、文書記録、テープ、写真

接 待 来賓その他の接待

4. 事務局任期

ア 事務局長は原則として2年とする。

イ その他の局員は1年であるが、再任、兼任をさまたげない。

5. 人 選

事務局長の人選は幹事会でみとめられた人事委員会があたる。

人事委員会の人選は、会長と事務局長が、原案をつくり幹事会にはかる。

また会長・局長・顧問は原則として委員会のメンバーに入ることとする。

ただし、事務局員の人選は会員の互選による。

(この内規は昭和45年度以降実施する)

事務局より

東京都立白鷺高等学校 坂本 清治

都倫研の設立趣意書を受け取った時、小さな分校で、国語と社会3科目を担当させられていたせいもあって、一読しただけで、二度と手にしない書類の山の上に重ねたままにしてしまった。その後、何度か研究会に出席はしたものの、日頃研究されている先生方の成果を、何の手伝いもせず一方的にもち帰ってくるだけの私が、奉務局を受け継ぐことになった。今までの授業料の督促がまとめてやってきたと観念したものの、生来のグズと何とかなるさという事務屋としての不適格性から会員諸先生に多大のご迷惑をおかけしていることが痛恨の極みである。

特に、なんとしても「倫理・社会」の研究会を、と文字通り昼夜奔走され、数知れない障壁とぶつかり、のり越えてこられた、草創期の生みの苦しみを知らないわたしたちは、ともすると、先輩諸先生に頼り、特に、自己満足的なものに陥ってしまう。そうしたわたしたちを叱咤激励して下さった歴代事務局長はじめ諸先生、特に中村新吉氏には細部にわたってご指導ご教示いただき本当に有難かった。また、三年目のご苦労を、"橋わたしするよ"と快く一縮にやってくださった菊地堯先生と、万事正確、用意周到の杉原安先生らの力で、ここまでこられたことを心から感謝している。

"桜切るバカ、梅切らぬバカ"ということばがあるそうだ。わたしたちは、これまで育てきた桜枝を切り落とすことがないように、そしてわたしたちには、来年のために梅枝を切るようなご叱責をお願いしたい。そして都倫研二世の役目を果し、三世にも、都倫研があることが、大きな意味をもって迎えられるよう微力を尽したい。

会員みなさまのご協力を切にお願いする次第である。

あ　と　が　き

本年は新指導要領による授業の最初の年度であった。先生方はこの時のために既に営々と準備に当られ、矢が弦を離れるように新しい構想で授業に当られたことと思う。その成果の一端はこの紀要の随処に読みとれることであろう。

研究主題設定の趣旨でも述べたように、本年は現場の先生方の多様な課題意識や独創的な授業へのとりくみをできるだけ会の共同財産として吸収し集約したいと考えて、テーマを設定したつもりであった。また、他分科会へも随時参加して頂いて、会員の意欲に応え、分科会間の関係をはかった。第1、第2分科会では特に毎回白熱した研究討議が行われ、実質的な共同研究の意義が参加者に実感された。第3、第4分科会も、人数が少ないため、合同して研究にあたったが、参加者からは貴重な実践例の紹介等、十分に意義ある分科会活動であったと思う。総じて本年は分科会活動で、face to face の忌憚ない意思疎通のもとに充実した研究活動が進められたことは喜ばしいことであった。それには参加された方々の熱意はもとより、殊に世話人の方々の尽力に深く感謝したい。

本年のテーマ設定から分科会の構成・運営については、多くの先生方のご教示をもとにして進めてきた。ご教示下さった方々に改めてお礼を申し上げたい。この一年を顧りみて、都倫研の先生方が主として関心を寄せられている課題の所在がわかってきた気がする。それは、一つには生徒をいかに授業にひきいれ、いきいきと活動させるか、ということであり、もう一つは教師が教材をいかに自己のものにし、そこから生徒に何をぶつけていくかということである。そしてこれら二つのことをいかに生徒の実態にかみあわせて実践していくべきか — 考えてみればこれは古くて新しい教育の基本的課題であった。本年はそのことを改めて認識させられた思いがする。

本年も研究例会は、授業公開、研究発表、講演、の三本柱で行われ、これらをめぐっての研究討議が活発に行われた。研究の素材としてこれらを提供・教示して下さった先生方に厚くお礼を申し上げたい。しかし、実際のところをいえば、これらをお願いする人選にはかなり苦労があった。いろいろの事情で固辞される場合が多く、これまで研究活動を計画された先生方のご苦心を、不明にもようやく理解することができた。この経験から、改めておたがいに確認しあいたいことは、特に授業公開は、できるだけふだんのままの授業を見せあうようにし、批の打ちどころのない完ぺきな授業よりも、教室の悩みがおたがいに実感でき、その実態からのくふう研究に共にあたっていけるようにしたい。そうでないと、「まだ私などお見せできるような授業ができません」といった考え方を一般化してしまうおそれがあるように思う。

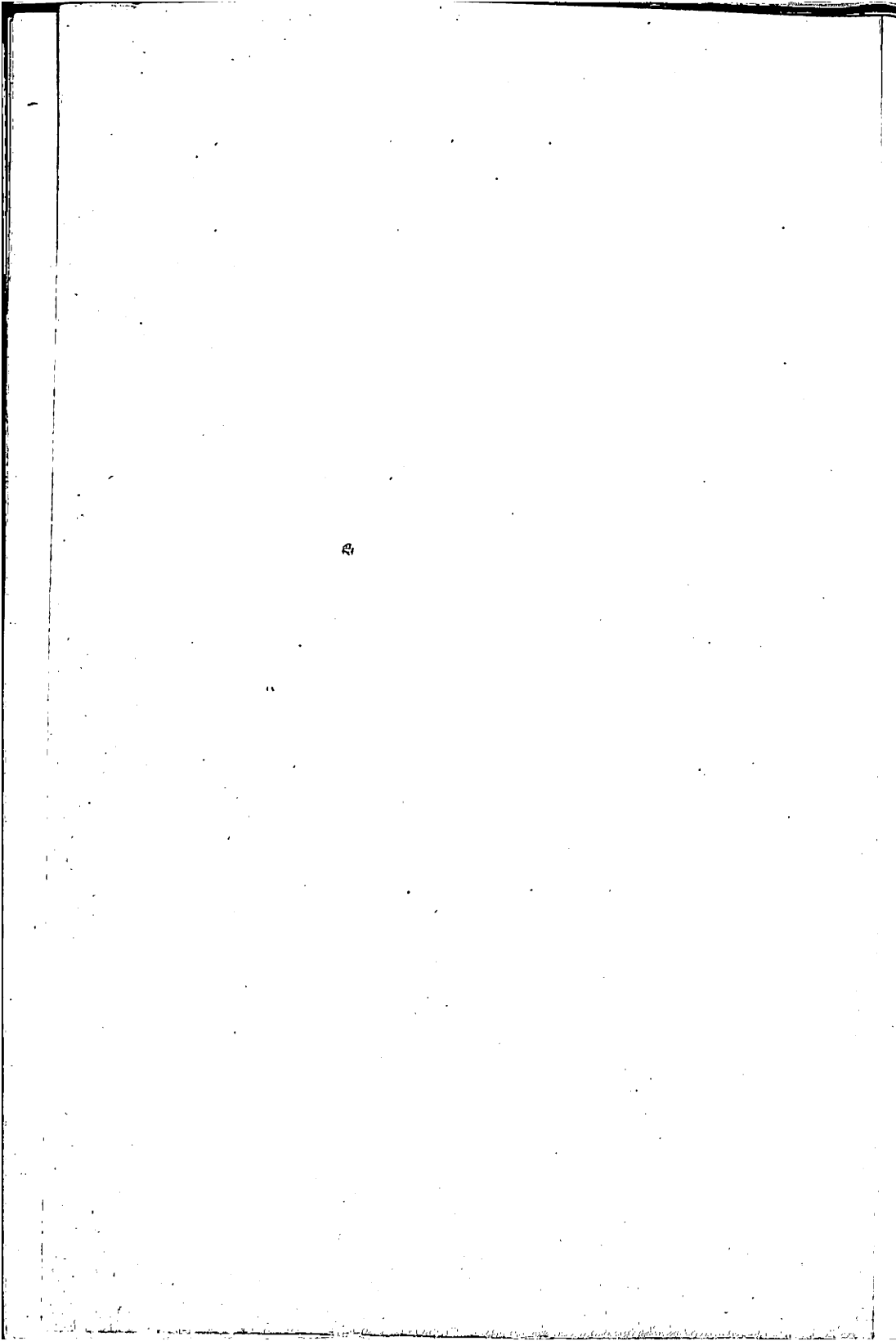
WWW

なお、研究例会の最後は4月以降、50年度総会までの間に行う予定である。これによって、「現代と人間」の授業公開が行えることとなる。

紀要の原稿が、各分科会世話人の先生方から続々届いて、その編集作業をしていると、一年間の先生方の熱心な研究活動がしのばれ、改めて一人一人の先生方の探求と実践のすばらしさに敬意を表したい気持ちが湧いてきた。

あとがきが長くなって申し訳ないと思いつつも、今後の研究活動の発展のために感じたこと、思ったことを述べさせて頂いた。

菊地 発 記



昭和49年度 都 倫 研 紀 要 13

発 行 昭和50年3月25日〔非売品〕

著 者 東京都高等学校「倫理・社会」研究会

代 表 徳 久 鉄 郎

印 刷 (有) 稲 谷 印 刷 所

東京都千代田区有楽町1-9-4

電 話 (212)8608(代)

事務局 東京都台東区元浅草1-6-22

東京都立白鷺高等学校内

電 話 (03)843-5678

発行者 東京都高等学校「倫理・社会」研究会