

平成11年度

都 倫 研 紀 要

第38集

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

学 習 効 果

会長 海野 省治（都立永福高等学校）

2月も末になると、木々の間をチィチィと鳴きながら渡っていくウグイスの姿を見かけることができる。割合に多きな声であるが、まだあの独特のウグイスの鳴きかたはしていない。まさにうぐいす色の、身体はそう大きくないが、その割りに目が大きなめ姿は、ホーホケキョと鳴いている時よりは今の方が見やすいのであろうか。毎年その時期になると姿を見せてくれることで、私たちは季節の変わり目であることに気づく。

しかし、もし「自然は、沈黙した。うす気味悪い。鳥たちは、どこにいったしまったのか。みんな不思議に思い、不吉な予感におびえた。裏庭の餌箱は、からっぽだった。ああ鳥がいた、と思っても死にかけていた。ぶるぶると体を震わせ、飛ぶこともできなかった。春が来たが、沈黙の春だった。」（R・カーソン『沈黙の春』新潮文庫）もう古いといわれそうな資料であるが、私はこの「明日のための寓話」という1章は妙に頭に焼きついている。この文章に初めてふれた時、その場面が頭に浮かび、何となく背筋が寒くなった記憶がある。

自然環境が破壊されだしてから久しい。見直しの流れは出てきたものの開発優先の流れはやはり主流ではなかろうか。環境行政に直接携わる人が、まずもって、バランス感覚を持つ人の育成は、やはり教育である。

環境に関する扱いは、公民科では主要項目の一つである。また今後実施にむけて検討の始まっている総合学習の良い学習テーマでもある。これまでもさまざまな角度から、授業展開の工夫がなされ、成果を上げてきた。今後も生徒に確実な環境の課題に的確に対応できる思考回路を育てていくことが求められている。

しかし、大きな課題に対し、数時間の学習で効果が出るのかとの疑問を抱くこともある。眼前の生徒が、環境問題を学習したからといって、ただちにその成果が見えることは難しい。しかし、成果はあるはずである。そのように言うのは、ある研修会で、人権尊重教育が始まる前と、開始後で、日本人の意識がどう変化したかを調査したデータを見た。そのデータは、教育の成果が数字で明確に出ていた。教育の効果はある。このことを心に留め、今日も生徒と共に学習活動を進めていきたい。

「紀要」第38集 目次

巻頭言	会長	海野 省治	・・・	1
I 研究主題、研究体制および紀要の編集方針			・・・	4
II 研究分科会参加者名簿			・・・	7
III 平成11年度研究活動の報告概要			・・・	9
IV 研究例会報告			・・・	12
総会並びに研究大会				
研究発表	目白学園高校	金広 茂昭	・・・	15
講演	作家	佐木 隆三	・・・	19
第1回研究例大会				
公開授業	日本大学第二高校	小林 和久	・・・	21
研究発表	都立北園高校	小嶋 孝	・・・	23
講演	東京女子大学	黒崎 政男	・・・	27
第2回研究例大会				
公開授業	都立福生高校	萩尾 慎亮	・・・	29
研究発表	お茶の水女子大学附属高校	村野 光則	・・・	31
講演	東京大学	上野千鶴子	・・・	35
第3回研究例大会（全倫研秋季研究大会と共催）				
第4回研究例大会				
公開授業	都立小川高校	成瀬 功	・・・	37
研究発表	都立第五商業高校	藤野 明彦	・・・	42
講演	元東北学院大学	浅見 定雄	・・・	48

V 分科会報告

第1分科会	都立小平西高校	西尾 理	・ ・ ・ ・ 49
第2分科会	都立目黒高校	坂口 克彦	・ ・ ・ ・ 51
第3分科会	都立調布北高校	岡田 信昭	・ ・ ・ ・ 52

VI 特集 公民科「倫理」「現代社会」の教材化の工夫

「社会参加」学習の試行的実践	都立八潮高校	宮崎 猛	・ ・ ・ ・ 56
多角的、多面的な考察を促す「ディベートを取り入れた授業」を目指して			
— 論題「死刑制度の是非」の試行	早稲田実業高校	楢原 毅	・ ・ ・ ・ 62
多文化理解教育における音楽の応用について			
	都立竹台高校	黒須 伸之	・ ・ ・ ・ 68

VII 個人研究

「政治・経済」の特質 — 『中等教育資料』に掲載された大杉昭英氏の論考 を探究の素材として	明星学園高校	横田 数弘	・ ・ ・ ・ 74
西田哲学 — 一般者の自覚的体系	都立北園高校	小嶋 孝	・ ・ ・ ・ 80
金解禁問題について — 井上財政についての評価をめぐって			
	帝京高校	魚山 秀介	・ ・ ・ ・ 89

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約	・ ・ ・ ・ ・	94
事務局だより	・ ・ ・ ・ ・	95
編集後記	・ ・ ・ ・ ・	96

I 平成11年度 研究主題と研究体制

〔本年度の研究主題〕

変化する社会において、創造的に生きる力を育む指導の研究

〔研究主題設定の趣旨〕

きたるべき新しい世紀を目前にひかえた現在、世界は人類史上にかつてない速度で変化している。その状況は政治・経済・文化・社会の各方面に渡り、またさまざまな要素が複合的に関連して急速な変動が進んでいる。そうした変化を導いている主要因は、経済活動の進展や科学技術の発達の著しい加速化であり、その結果、社会の情報化や国境を越えた商品・資本・人の交流といったことが活発化している。かつて、世界のそれぞれの地域社会で生活していた人々は、経済活動や文化交流などを通して、相互に深く関係をもって暮らしつつあるようになり、グローバリゼーションという言葉も一般に用いられるようになっていく。

このように、人類が地球規模で生活を支えあう状況が生まれつつある反面、以前には考えられなかったような多くの問題が、さまざまな場面で生じるようになった。生活の利便性を追求した結果としての環境破壊の深刻化、世界規模で進む経済システムの変化と生活への直接的影響、東西冷戦構造の終焉後に噴出した各地の民族紛争の広がり、さまざまな文化価値の交流が活発化した反面、伝統的価値体系のゆらぎ、急速に進む高齢化と少子化といった激しい変化が目前に進んでいる。

このような社会の変化の中であって生徒たちは「どこから来て、どこにいて、これからどこに行こうとしているのか」と迷うことがある。目の前でたたずみ、悩み、明日を切り開いていこうとしている高校生たちとともに考え、解決の糸口を見つけだしていくことが、私たちの課題なのである。

人類は長い年月をかけて社会の在るべき姿や人としてのあり方、盤石の信念といったものを求めて努力を重ねてきた。本年度の目標である創造的に生きる力の育成は、ただ生きる力を育てるのではなく、背景としての人間性の尊重や普遍的価値の追求といった理念が伴うものでなければならないのである。

こうした趣旨に基づき、上記の主題の設定の下、以下の3点に重点をおいて研究を進めたい。

(1) 「現代社会」「政治・経済」の指導内容では、現在の社会を構成してきたさ

さまざまな価値体系を再確認すると同時に、問題の発生状況を明らかにして、各人が問題解決という目標をもって、創造的に生きる力をはぐくむことのできる指導内容と教材の開発を研究する。

(2)「倫理」の指導内容では、社会・文化・青年心理・先哲の思想などの研究を通じて、変化の著しい現代の社会にあって生徒が問題解決を求めて、創造的に生きる力をはぐくむことのできる指導内容と教材の開発を研究する。

(3)上記の(1)(2)における授業内容・教材の開発に対して、これを生かすための教育方法についての研究を行う。

〔研究体制〕

以上の研究主題・研究の重点を目標として、本年度は以下の3つの分科会を設定することにする。

第一分科会 『現代社会において、さまざまな問題の解決をめざし、価値創造的に生きる力をはぐくむ指導の研究』

「政治・経済」「現代社会」などの分野に関して国際化、情報化、少子・高齢化、文化の多様化、価値体系の変動、経済システムの変動が進む現代の社会において問題解決をめざして、創造的に生きる力を身につけさせる指導内容・指導方法の研究を進める。

第二分科会 『価値体系のゆらぎや変動のなかにおいて、倫理的学習を通じて創造的に生きる力をはぐくむ指導の研究』

「倫理」「現代社会」などの分野に関して、さまざまな生活の部面における価値意識や規範意識の変化に対して、倫理の学習を通じて創造的に生きる力を身につけさせる指導内容・指導方法の研究を進める。

第三分科会 『「現代社会」「政治・経済」「倫理」の授業実践・方法の研究』

社会変動の進展する現代社会において、公民科の学習や「総合学習」などを通じて創造的に生きる力を身につけさせる指導内容・指導方法の研究を進める。

都倫研紀要第 38 集ご執筆のお願い

都倫研広報部

先生方には、ますますご活躍のことと存じ上げます。さて、例年通り、下記の要領にて都倫研紀要第 38 集にご執筆いただきたく、お願い申し上げます。

記

☆特集 公民科「倫理」「現代社会」の教材化の工夫

☆個人研究

★分量

横書き、1 ページ 37 字× 31 行で、写真・図表等を含めて 4～6 ページで、おまとめ下さい。(但し、最初のページは 1 行目にタイトル、2 行目に所属・ご氏名で本文は 6 行目からとなります)

★提出期限 平成 12 年 1 月 31 日

○「都倫研紀要」の F D (フロッピー・ディスク) 原稿依頼について

経済的な問題や、発刊までの編集作業の効率などの理由から、2 年前よりコンピュータ処理で編集しております。誠に申し訳ありませんが、フロッピーディスクでの原稿提出にご協力お願い申し上げます。

※フロッピーディスクのラベルに使用コンピューター・ワープロの機種名・ソフト名をお書き添え下さい。

※ワープロ専用機を使用する場合は、2 D D のフロッピーディスクのご使用をお願いします。2 H D では変換できない恐れがあります。

また、可能ならばテキストファイルでお送り下さい。

※ B 5 版でプリントアウトした原稿もお送り下さい。

写真・図表等ある方はご同封下さい。

II 研究分科会参加者名簿 (順不同)

◎分科会世話人 ○研究副部長 ●広報担当者

【第一分科会】

竹間芳明 (赤羽商定)

山本純子 (芝学園)

小橋一久 (墨田工商)

滝沢 潔 (中村学園)

伏脇祥二 (大崎定)

橋本己喜夫 (足立定)

○西尾 理 (小平西)

杉浦理花 (深川商定)

黒須伸之 (竹台)

大谷いづみ (国分寺)

坂口克彦 (目黒)

小賀野勝芳 (江北定)

斉藤晴子 (館)

●村野光則 (お茶の水女子)

萩尾慎亮 (福生)

鳥海 豊 (玉川学園)

大木 洋 (三田)

◎多田統一 (小石川定)

山本 正 (足立工)

岡本重春 (戸山定)

功刀幸彦 (八王子東養)

山口通 (工芸)

【第二分科会】

新井徹夫 (玉川学園)

石塚健大 (芝学園)

金広茂昭 (目白学園)

黒須伸之 (竹台)

紺野義継 (正則)

篠塚茂 (小山台定)

中里孝男 (玉川学園)

原田健 (清瀬)

村野光則 (お茶の水女子大附)

山本正 (足立工業)

大谷いづみ (国分寺)

本間恒男 (青梅東)

飯島みさ子 (南葛飾)

小賀野勝芳 (江北定)

川崙理江 (普連土学園)

小嶋孝 (北園定)

○坂口克彦 (目黒)

杉浦理花 (深川商定)

成瀬功 (小川)

南井秀太 (佼成学園)

山口通 (工芸)

●廣末 修 (北野)

藤野明彦 (第五商)

【第三分科会】

杉岡道夫（江戸川）

原田 健（清瀬）

村野光則（お茶の水女子）

荒澤文寛（芝学園）

岡本重春（戸山定）

西尾 理（小平西）

●三森和哉（久留米）

廣末 修（北野）

多田統一（小石川定）

上之園幸子（成女）

平沼千秋（荻窪）

小賀野勝芳（江北定）

○岡田信昭（調布北）

小泉博明（麴町学園女子）

Ⅲ 平成11年度 研究活動報告の概要

第1回 5月25日(火) 総会並びに研究大会

会場：都立九段高校

(1) 総会

議事

会長挨拶	会 長	小川 輝之
平成10年度 会務報告	国分寺高校	大谷いづみ
平成10年度 決算報告並びに会計監査報告	国分寺高校	大谷いづみ
平成11年度 役員改選並びに事務局構成	会 長	小川 輝之
平成11年度 事業計画案審議	青梅東高校	本間 恒男
研究計画案審議	竹台高校	黒須 伸之
平成11年度 予算案審議	青梅東高校	本間 恒男

(2) 研究発表並びに研究協議

- ① 平成10年度研究活動の総括 港工業高校 町田 紳
- ② 研究発表
「倫理・現代社会における宗教の扱い」 目白学園高校 金広 茂昭

(3) 分科会構成

- (4) 講演 「裁判から浮かび上がる人間像」 作 家 佐木 隆三

第2回 6月24日(木) 第1回研究例会

会場：日本大学第二高校

- (1) 公開授業 「プラトンのイデア論～ギリシア思想の現実性」(1学年倫理)
日本大学第二高校 小林 和久
- (2) 研究発表並びに研究協議 「西田哲学について」 北園高校 小嶋 孝
- (3) 講演 「人工知能と哲学の間」 東京女子大学教授 黒崎 政男

第3回 10月15日(金) 第2回研究例会

会場：都立福生高校

- (1) 公開授業「憲法学習～基本的人権『自由権とは』」(3学年政治・経済)
福生高校 萩尾 慎亮
- (2) 研究発表並びに研究協議 「家庭の中の暴力・児童虐待と夫婦間暴力」
お茶の水女子大学附属高校 村野 光則
- (3) 講演「学校教育とジェンダー」 東京大学教授 上野千鶴子

第4回 12月4日(土) 第3回研究例会 (全倫研秋季大会と共催)

会場：都立航空工業高専

- (1) 研究発表「『現代高校生の自己意識・価値観・生活意識』
に関する調査報告」 航空高専 和田 倫明
- (2) 全体協議「新しい教育課程にどう取り組むかー公民科の実践をふまえて」
問題提起 千葉県 市立松戸高校 山田 幹夫
同 大阪府 刀根山高校 堀 一人
助言指導 獨協大学講師 小川 一郎
- (3) 分科会協議
- 第一分科会 「『よりよく生きる』ことを考えさせる学習指導の工夫」
問題提起 富山県 富山女子高校 高木 哲也
同 群馬県 中央高校 小林 智弘
助言指導 東京都 小川高校 成瀬 功
- 第二分科会 「『よりよい社会』を考えさせる学習指導の工夫」
問題提起 千葉県 市立稲毛高校 藤井 剛
同 東京都 世田谷工業高校 増田 和明
助言指導 東京都 公文書館 佐藤 勲
- 第三分科会 「『現代社会』の総合的性格を生かす学習指導の工夫」
問題提起 長野県 松本蟻ヶ崎高校 山辺 和徳
同 東京都 豊多摩高校 岡田 博彰
助言指導 埼玉県 上尾橋高校 井手 知綱

(4) 講演 「近代論をめぐって－教育で道徳は教えられるか」

大阪大学教授 三島 憲一

第5回 2月14日(月) 第四回研究例会

会場：都立小川高校

(1) 公開授業「地球環境問題」(1学年地理) 小川高校 成瀬 功

(2) 研究発表 「今日の高等学校『社会科(地歴科・公民科)』において
宗教を扱う」 第五商業高校 藤野 明彦

(3) 講演「現代宗教の問題点～人権教育としてのカルト対策」

元東北学院大学教授 浅見 定雄
(講師欠席のためテープで資料説明)

IV 研究例会報告

平成11年度 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

総会並びに研究発表大会

平成11年5月25日(火)

都立九段高等学校

次第

1. 開会
2. 会長挨拶
3. 議事
 - (1) 平成10年度 会務報告
 - (2) 平成10年度 決算報告並びに会計監査報告
 - (3) 平成11年度 役員改選並びに事務局構成
 - (4) 平成11年度
 - 1 事業計画案審議
 - 2 研究計画案審議
 - (5) 平成11年度 予算案審議
 - (6) その他
4. 研究発表並びに研究協議
 - ① 平成10年度研究活動の総括
都立港工業高等学校 町田 紳 先生
 - ② 研究発表「倫理・現代社会における宗教の扱い」
目白学園高等学校 金広 茂昭 先生
5. 分科会構成 … 分科会登録、世話人選出
6. 講演 「裁判から浮かび上がる人間像」 作家 佐木 隆三 氏
7. 閉会

平成11年度事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第38集の刊行
- 2 研究会報の刊行 「都倫研会報」第62号の刊行
- 3 総会並びに研究発表大会 平成11年5月25日(火) 都立九段高校
- 4 研究例会の開催
 - ◇ 第一回 6月24日(木) 日本大学第二高校
 - ◇ 第二回 10月中旬
 - ◇ 第三回 12月4日(土) 航空高専 <全倫研と共催>
 - ◇ 第四回 平成12年2月上旬
- 5 研究分科会 3分科会構成で各々3～4回を予定
- 6 その他

平成11年度 役員改選並びに事務局構成 (下線は新任・敬称略)

役員	氏名 (所属)
会長	海野省治 (永福)
副会長	新井徹夫 (玉川学園)、大木洋 (三田)
会計監査	成瀬功 (小川)、 <u>三宅幸夫</u> (江東義護)
常任幹事	及川良一 (九段)、工藤文三 (国立教育研究所)、増渕達夫 (都教育庁)、 水谷禎憲 (豊島)、 <u>泉谷まさ</u> (蒲田)、 <u>大谷いづみ</u> (国分寺)、 <u>喜多村健二</u> (日野)、 <u>佐良土茂</u> (九段)、 <u>辻勇一郎</u> (紅葉川)、 <u>平沼千秋</u> (荻窪)
幹事	葦名次夫 (富士)、新井明 (国立)、伊佐進一 (神代)、石井杉生 (都教育庁)、岩橋正人 (井草)、大野精一 (足立西)、岡田信昭 (調布北)、小河信國 (狛江)、蕪木潔 (忍岡)、上村肇 (都教育庁)、 菊入三樹夫 (家政大)、功刀幸彦 (八王子東義護)、黒須伸之 (竹台)、 幸田雅夫 (玉川聖学院)、河野速男 (鷺宮)、小嶋孝 (北園)、 小島恒巳 (明正)、紺野義継 (正則)、坂口克彦 (目黒)、佐藤幸三 (鷺宮)、渋谷紀雄 (向島商)、杉本仁 (南多摩)、関根荒正 (府中東)、 高橋誠 (八王子高陵)、滝沢秀一 (清瀬義護)、田久仁 (台東商業)、 多田統一 (小石川)、館入慧子 (共立女子)、立石武則 (砧工業)、 田中正彦 (上野)、富塚昇 (晴海総合)、徳久寛 (豊島)、西尾理 (小平西)、西川一臣 (城北)、仁科静夫 (小金井北)、原田健 (清瀬)、 平井啓一 (久留米西)、廣末修 (北野)、福田誠司 (大泉北)、 伏脇祥二 (大崎)、古沢英樹 (広尾)、古山良平 (学大附)、本間恒男 (青梅東)、町田紳 (港工業)、水堀邦博 (荻窪)、皆川栄太 (小平)、 三森和哉 (久留米)、宮澤眞二 (拝島)、宮原賢二 (葛飾野)、 諸橋隆男 (大妻中野)、山本正 (足立工業)、吉野明 (鳴友学園)、 吉野聡 (学大附)、和田倫明 (航空高専)、渡辺潔 (新宿山吹)、 <u>岡田博彰</u> (豊多摩)、 <u>渡辺勉</u> (小石川)、 <u>渡辺洋</u> (多摩教育研究所)、 <u>渡辺安則</u> (飛鳥)、 <u>岡本重春</u> (戸山)、 <u>小泉博明</u> (麹町学園)、 <u>小寺聡</u> (南多摩)、 <u>小林和久</u> (日大二)、 <u>斎藤晴子</u> (館)、 <u>藤野明彦</u> (第五商業)、 <u>村野光則</u> (お茶大高)
顧問	岡本武男、斉藤弘、船本治義、増田信、G. コンプリ、尾上知明、

渡辺浩、中島清、佐藤勇夫、寺島甲祐、鮎沢真澄、井原茂幸、道広史行、酒井俊郎、嶋森敏、金井肇、御厨良一、沼田俊一、山口俊治、勝田泰次、永上肆朗、伊藤駿二郎、菊地堯、杉原安、小川一郎、秋元正明、木村正雄、中村新吉、坂本清治、宮崎宏一、井上勝、小川輝之、佐藤勲、蛭田政弘、細谷斉

平成11年度都倫研事務局（敬称略）

都事務局長		本間 恒男（青梅東）
都 研 究 部	部 長	黒須 伸之（竹台）
	副部長	岡田 信昭（調布北）
		坂口 克彦（目黒）
		西尾 理（小平西）
都 広 報 部	部 長	小泉 博明（麴町学園女子）
	副部長	廣末 修（北野）
		三森 和哉（久留米）
		村野 光則（お茶の水大学附属）

全倫研事務局長		渡辺 安則（飛鳥）
全調査 広報部	部 長	和田 倫明（航空高専）
	副部長	功刀 幸彦（八王子東養護）
		多田 統一（小石川定）
		田久 仁（台東商）
全大会 運営委員会	委員長	町田 紳（港工業）
	副委員長	平井 啓一（久留米西）
		高橋 誠（八王子高陵）
		富塚 昇（晴海総合）
		佐良土 茂（九段）
大谷いづみ（国分寺）		
全会計		山本 正（足立工業）

文部省教科書『宗教と社会生活』に見られる宗教の扱い

目白学園高等学校 金広 茂昭

1. はじめに

本年度の研究発表においては、教科書分析の結果、宗教を社会現象の一部としてもっととりあげてよいのではないかという提言を行った。執筆に関わっておられる先生方を前にしてのことだけに、若輩者としては勇気のいることであったが、宗教論、宗教の個人における役割を否定するつもりはない。

ここでは特に、初期社会科学学習指導要領の下で作成された教科書『宗教と社会生活』*1を紹介したい。これは、文部省によって作成された教科書で、編集には宗教学者である岸本英夫や小口偉一らが大きな役割を果たした*2とされる。「公立学校で宗教がまっとうな形で学習主題となったのは、この時期の教科書が最初」「終戦直後からの宗教と公教育のありかたについての一連の改革のいわば総仕上げ」*3ともいわれるように、この教科書に対する高い評価もなされている。

2. 全体像と特徴

この教科書は、昭和22年(1947年)度版学習指導要領社会科編*4に示された24の単元(中学1年～高校1年各学年6単位づつ)に即して作られたもののうちの一つであった。中学3年の第2番目に、「宗教は社会生活に対してどういう影響を与えて来たか」という単元があり、その目的として、「ある種の宗教や、宗派や宗教的教説を唱道すること」ではなく「個人および、社会生活の中で宗教が果たした役割にたいして理解を与えようとする」ことが挙げられている。つまり、宗派的宗教教育ではなく、社会にあらわれる宗教についての教育なのである。以下、この書の概要を示すため、目次を掲げる。

まえがき

第一章 宗教の形態とその種類

- 1 宗教について考えてみよう
- 2 日本にはどういう宗教があるか

3 世界にはどんな宗教があるか

4 宗教の中にはどんな形態があるか

第二章 宗教の歴史

1 世界のおもな宗教はどのように発展して来たか

2 日本では宗教はどのように発展して来たか

第三章 社会および個人に対する宗教の影響

1 宗教団体はどんな社会的活動をしているか

2 宗教は社会生活や文化に対してどんな影響を与えているか

第四章 宗教とわれわれの現代の生活

1 個人の自由と人権の尊重とに対して宗教はどんな関係を持っているか

2 われわれの生活における宗教と自然科学の協同

3 信教の自由と民主主義にはどんな関係があるか

まず、まえがきでは「めいめいの宗教的な情操をどう深めたらよいかという問題を取り扱うのではない」(P.3)、「宗教が人間の生活に対して大きな影響を持ってきた事実は、だれも否定できない」(P.5)とし、宗教と関係した社会の事象やその歴史的な発展について学ぶことを明らかにしている。また「社会的な組織が一般の社会生活にどんな影響を与えるかを中心とするのであって、われわれが目的とするのは、宗教の信仰そのものについての研究ではない」(P.8)といい、これはあきらかに、宗教を文化現象の一部として客観的に研究する立場、つまり宗教社会学の立場をとっている。

片上宗二氏はこの時期の社会科教科書を「主体性、現代性、総合性」と表現している。・主体性は「生徒が自ら能動的に考えていけるようにすること」で、現代性は「現代の問題関心から、常に考察していくようにすること」で、総合性は「地理的にも歴史的にも政治・経済・社会的にも追求する」ことであるという。

この観点から見ると、この目次から分かるように、宗教に対して第一章では文化人類学的観点、第二章では歴史学的観点、第三章は宗教社会学的観点からとなっている。第四章では、政治的観点から科学とのかかわりにまで触れていることがわかる。これが「総合性」にあたる。

「主体性」に関しては、この書の最後の頁に多様な学習活動を促すようないくつかの研究課題が提示されていた。例として挙げると「(2)自分の住んでいる附近の

宗教団体の社会事業の種類を調べること」「(6)有名な科学者の宗教について述べたものを研究すること」などである。なお学習指導要領にはさらに詳しく多くの研究課題が示されている。

「現代性」は、特に第三章がそれにあたる。そこでは、キリスト教団体の経営する病院、幼稚園、仏教団体の経営する日曜学校など宗教団体の活動が写真で紹介され、「宗教団体は、このような形で社会に対する責任をはたしている」(P.37)と、積極的に評価している。しかも、病院の実名を挙げたり具体的な宗教の活動の例を挙げるなどしている。

さらに、戦前の神社神道が国教化されたことへの反省から、憲法 20 条の信教の自由が大きくとりあげられ、公立学校における特定の宗教活動への援助は禁止されることも書かれている(P.44)ことは注目してよい。また他人の立場を認める宗教的な寛容の精神が真の宗教的精神であることにもふれている(P.45)。

3. 若干の問題点

このように、社会の場における宗教に関しての広い観点からの記述が見られるが、若干の問題もないわけではない。まず第一に、宗教そのものの持つ危険性を指摘していない。これは現在の教科書でも見られる傾向である。歴史的に見れば、宗教の名の下で行われた戦争は数多くあった。しかし、それには全く触れられていない。もちろん、多くの量を割く必要はないが、狂信性というものもふまえたうえでの宗教の記述があるべきであろう。戦前の宗教に対する弾圧の反動はあるにせよ、やや好意的にすぎるきらいがある。

次に、新宗教に関しての記述がほとんどない。学習指導要領では「社会生活が複雑になるにつれ、いろいろに異なった形態の宗教が多く生ずるのが常であるが、この傾向は、最近特に著しい社会現象になっている」とあり、戦中・戦後の新宗教を視野に入れた記述がみられるが、それをふまえて書かれたはずのこの教科書にはほとんどない。「最近でも、いろいろな新しい宗教がつくられつつある。」(P.33)と最後の方に指摘されているが、「新しく発生した宗教の中には、まじないや、病氣治療を目的とするものも多い」(P.33)ともあり、あまり好意的な記述とはいえない。井上順孝氏の言う淫祠邪教観*5が見られる。

4. おわりに

しかし、この教科書は使われた期間が短かすぎた。昭和 26 年（1951 年）に学習指導要領が改訂され宗教単元が消滅し、教科書編集も民間に移行して姿を消した。そのため、当時どの程度使用されたか、当時の教員がどの程度評価したかはあきらかでない。それ以降の社会科・公民科では、宗教は主として個人的意義とのかかわりで扱われてきたため、この教科書の意義が社会科・公民科においてすら忘れ去られている。宗教を個人の問題のみに帰していたところに、現在の宗教をとりまく問題があるのではないだろうか。

なお、「宗教をサブカルチャーとして扱えないか」という質問をある先生から頂いた。宗教を広義にとらえ、宗教的現象まで含めて考えれば可能であると思われる。上手に教材化できれば、生徒達が宗教的現象を現代社会の現象としてとらえることができ、現代の宗教観や宗教の問題点を明らかにしながら、宗教のあるべき姿まで考えることができるのではないだろうか。

註

*1 文部省『宗教と社会生活』教育出版，1950 年

*2 深川恒喜「あとがき」増谷文雄編『現代青少年の宗教意識』鈴木出版，1973 年，
p.372

*3 同上書，p.373

*4 片上宗二「社会科の出発と最初の社会科教科書」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい，1989 年，p.147-148

*5 井上順孝『新宗教の解説』筑摩書房，1992 年，第一章参照

裁判から浮かび上がる人間像

作家 佐木 隆三

先程まで、オウム裁判を傍聴しておりました。今日の被告人は中川、医師であった被告人で、井上が証人でした。私は 95 年に東京地裁で集中してオウム裁判がはじまって以来、週に 3 回、最近では 2 回、傍聴しています。様々な報道で、充分ご承知とは思いますが、やはり大きな疑問は、地下鉄サリン事件の実行犯 5 人が林はじめ、みな大学や大学院を出ているけれどもなぜ実行したのか、「理科系」がなぜ多いのか私にはまだわかりませんが、

今日の中川ですが、京都府立医大を出て、病院で研修医をしている時に突然出家して麻原一家の主治医になり「法皇内省」長官であったわけですね。証人の井上がいうには、彼らの主神「シバ大神」には創造・維持・破壊・空の 4 つの役割があり、現代社会は物質文明によって腐敗しているから、地球規模で社会秩序を破壊する。その後、新しい世界を創造するという計画であったそうです。では「言われたことは何でもやるのはなぜか」ということなんですが、林以下、色々な人の発言を聞いていると、要するにオウム真理教は真言密教である。密教というのは「導師」グルと弟子の一对一の関係である。麻原のいうには個人契約のようなものであって、オウムにはヨコの関係がなかった。ではオウムにおける修行とはなにかといえば、自分をからっぽにしてそこに導師のエネルギーを 100 % みたした時に解脱・悟りにいたる。だから導師のいうことは、それがたとえストレートに人を殺害することであっても「そのまま」実行するのが「正しい修行」であるということです。

また、オウムでは「輪廻転生」が基本命題でして、法人登記の「目的」にも、「すべての生き物を輪廻の苦しみから救済する」とあり、その為実践するとしています。実行犯の林は、サリンをまく時、これで死にいたらしくても「良い転生」があるのだから、そのために救済をしているのだと自分にいいかかせていたといいます。私は、裁判を通じて、どうしてこんなことをしたのだろうとわかって傍聴席に座っています。同じく医師であった中川が入信動機を法廷で語っているんですけども、医科大生の時、個室で麻原の本を読み夢想していたら、白い光りがさし

てきて、無意識に体がはねてしまうとうい不思議な体験をした。これは麻原のエネルギーがさせたんだろうと入信する。その後病院で患者にあうと患者と同じ症状になってしまう。これでは現世で生きていけない。導師の導きによって生きていくしかないと89年6月に出家して11月3日に坂本一家殺人事件をおこしているわけです。

実行犯もそれぞれですが一つだけいえることは彼らのいう「解脱・悟り」とはなんなのかということです。法廷で林がいうのですが、外科医として手術をして、助かろうと思った人が死に、無理だと思った人が助かったりする。そういうことが続くと、神の見えざる手があるのか、自分が未熟だからなのか色々と考えてしまう。様々な動揺をこえて執刀医として自分が解脱しなければ「完璧な医師」にはなれないというのが出家の要因のひとつだといいます。その林は、自分を「先生」と呼び、自分の事を少しでもわかろうとする取調官の真摯な態度に一月近く接する内に、山に導師を守るため完全黙秘しろといわれていたわけですが、誰も予想しなかった地下鉄サリン事件の実行を自白するわけです。

私としては、自分が見たことを素直に伝える以外ないと考えています。このことをどう考えるべきかとかは、読者に判断してもらいたいと思ってやっているわけです。

最後にひとつ感じることは「教育というのは何なのか」ということです。なぜ「空中浮遊」を信じるのか。工学院大学を出た被告が「信じるのか」と聞かれて「否定しません」と今でもいう。「科学が解明できないものがあります。そういう能力があったと思う」というわけです。「では万有引力の法則を否定するの」と問いつめられると口ごもりながらも麻原にその能力があったと思うというわけです。ましてや「輪廻」は当然ですから、今、法廷で迷っている被告たちは、麻原を害するようなことを話すと来世で地獄におちるから言えないということだと思えます。教義に殉ずることでかえって法廷でおちついていられるかもしれません。

トータルに考えると、わからないことだらけですけれども各人の事情をみてもその道筋はみえてきました。ただどうしてあの時、踏みとどまられなかったんだろう。なぜ防げなかったのだろうという無念の思いで、可能なかぎり傍聴を続けていこうと思っています。見てきたことを素直にお話いたしました。

(記録 久留米高校 三森和哉)

プラトンのアイデアについて

日本大学第二高等学校 小林 和久

1 本校の「倫理」の指導内容の概要

本校では、公民科の授業は、高1時の「倫理」2単位、「政経」2単位が必須となっており、高3時に「倫理・政経」が選択科目として位置づけられている。また、日本大学の付属校であるため、各授業は、大学への推薦試験である日大統一テストへの対応も考えて行われている。高1の「倫理」は、基本的には講義形式で「源流思想」の全範囲を扱っている。1学期にギリシア思想、2学期にキリスト教思想・仏教思想、3学期に中国思想を扱うが、高2から履修する地歴科への橋渡しの役目も考慮し、思想の歴史的な背景や地理的要因にも、ある程度時間を割いて講義をしている。今年度の1学期は、「哲学とは何か？」というテーマのもと、イオニア自然哲学から、ヘレニズム時代の思想まで、時代をおって講義した。

2 本時の内容

前時までで、プラトンの思想（アイデア論、エロースと想起説、魂の三分説、国家論、等）に関する説明を終了し、本時は、プラトンのアイデア論から帰結される心身二元論が、現代のわれわれの思考や生活にどのように関わっているかを考えさせることを目的とした。

最初に生徒を指名し、プラトンの想起説を説明させ、復習させた後、「肉体は魂の牢獄である」と要約される『パイドーン』の資料を読ませた。「肉体と共に何かを探究しようとするときには、肉体によって欺かれるのは明らかである」（『パイドーン』65B）等の言葉から確認できるプラトンの肉体観は明白である。この肉体観は、ハイデッガーによれば、世界を“超感覚的世界”と無機的な“自然世界”とに二分するヨーロッパ的自然観の起源ということになる。高1生にハイデッガーの思想を解説する余裕はないため、生徒には「プラトンの考えたならば、理性のない肉体を石ころと同じ物体として扱ってよいと考えるか、考えてはいけなにか？」等という問い掛けをして、プラトンの肉体観・自然観がヨーロッパ文化や今日の社会にどのような影響を与えているかを考えさせようとした。

この後、1997年の「臓器移植法案成立」に関する新聞資料（朝日新聞）と、脳

死に関する資料を読ませ、脳死に関する基本的な解説を行った（脳死と“植物状態”の相違、ドナーカード等）。欧米では日本に先駆けて臓器移植が行われていたことは生徒も認識しており、何故、日本では臓器移植法が成立するのに時間を要したかを考えさせた。そこで、脳死を死と認めるか否かをめぐって、日本では賛否両論があることを説明し、その代表的な意見を紹介した。その中で、日本と欧米での肉体観・自然観の相違を主張する意見（梅原猛）を説明し、プラトンの自然観や心身二元論の思考様式が土壌にある欧米社会では、日本よりも臓器移植は認められやすかったのではないかと、いうことを考えさせようとした。最後に、生徒の日常生活への影響として、ピアスやタトゥー（入れ墨）にふれ、日本ではそれらが社会通念上、認められにくい（認められにくかった）理由として、欧米との肉体観・自然観との相違、ひいてはプラトンの心身二元論が根底にあるか否かを考えさせた。

3. 公開授業を終えて

源流思想と現代の諸問題との関連づけという本時のねらいは、牽強付会になる危険性があり、諸刃の刃だったと思う。本校では、脳死や臓器移植については、主に「保健」の授業で扱い、思想史が中心となる「倫理」で扱うことは少ないが、生命倫理の分野ではなく、倫理思想分野でどこまで扱えるかという試みでもあった。生徒にとっては「なぜ、いきなり、古代ギリシアから、臓器移植やピアスなのか？」という唐突さがあっただろうが、その唐突さの謎を探らせるのが目的だった。授業後の、生徒との対話では「髪は女の命といいますが、心身一元論にとって命ってことになりますか？」等の質問もあり、自然観・肉体観について、ある程度考えさせることはできたかとも思う。しかし、脳死という極めてナイーブな問題を、前述の目的のために限られた時間で扱うことが適切だったのか、反省している。丁度、公開授業についての研究協議の質問でも「臓器移植と源流思想を関連づけるなら、キリスト教的な人道主義と結び付けるのが一般的だろうのに、なぜ、プラトンののか？」とのご指摘があった。その場では「キリスト教は世俗化されたプラトニズムであるという主張もあるように、哲学史の観点から、キリスト教よりもさらに逆上って論理的に考えさせたかった」と返答したが、“臓器移植問題は、そのような文脈で扱ってよいものではない”と説論された気持ちだった。

哲学・倫理思想を生徒に身近な問題として考えさせる際、諸先輩方が悩んできたであろう問題を今更ながら気付かされた。経験不足の私の拙い授業を見て下さり、ご質問・ご意見を下さった先生方に心より感謝致しております。

西田哲学について

都立北園高等学校（定） 小嶋 孝

〈はじめに〉

西田は、『善の研究』（昭和 12 年改版）の「版を新たにするに当たって」の中で、それまでの歩みを次のように簡潔に述べている。

「今日から見れば、この書の立場は意識の立場であり、心理主義的とも考えられるであろう。然非難せられても致方はない。しかしこの書を書いた時代においても、私の考の奥底に潜むものは単にそれだけのものでなかったと思う。純粹経験の立場は『自覚における直観と反省』に至って、フィヒテの事行の立場を介して絶対意志の立場に進み、更に『働くものから見るものへ』の後半において、ギリシャ哲学を介し、一転して『場所』の考に至った。そこに私は私の考を論理化する端緒を得たと思う。『場所』の考は『弁証法的一般者』として具体化せられ、『弁証法的一般者』の立場は『行為的直観』の立場として直接化せられた。この書において直接経験の世界とか純粹経験の世界とかいったものは、今は歴史的事実の世界と考えるようになった。行為的直観の世界、ポイエシスの世界こそ真に純粹経験の世界であるのである。」

本発表は、上記西田哲学の歩みを、主に中期思想まで辿ったものである。ここでは、問題を明らかにするため、中期思想から逆に前期思想へと辿ってゆき、西田哲学の眼目を明らかにしたい。

1) 一般者の自覚的体系

西田の思想的歩みの中で中期に当たる『叡智の世界』において、西田の思索の一つの頂点が現われる。それは、「一般者の自覚的体系」の思想である。西田は、ここで三種の一般者を区別し、それらの根底に「絶対無の場所」を考える。

アリストテレスに対し、判断の「述語となって主語とならないもの」を考え、主語が述語に包摂されるという形で判断を考えた。逆に見ると、一般者が自己の中に自己を限定するという「一般者の自己限定」が、「ものを知る」ということになる。これが、「判断的一般者」である。西田は、厳密な意味において、知識とは判断一般者の限定によって成り立つと考える。判断的一般者以上の段階においても、知識

は判断的一般者に準えて考えられねばならないとする。この判断的一般者に於いてあり、これに於いて限定されるものが、自然界である。

この判断的一般者を包むのが、自覚的一般者である。判断的一般者において限定されるものは、単に考えられたもので、判断するものではない。判断的一般者を包む一般者が考えられる。これが自覚的一般者である。判断的一般者が自覚的一般者に包まれる時、判断的一般者の超越的述語面とされたものが、自覚的一般者が自己自身の内容を映す自覚的一般者の限定面となる。自己自身を意識するものが「於いてあるもの」の意義をもつようになる。判断的一般者の内容として之に於いてあったものは、意識内容として非実在的となる。実在の意味が、対象的存在の意味から作用的存在の意味へと変化する。

この事態は、西田独自のノエシス、ノエマという用語を用いても説明されている。意識作用において、その実在的な面をノエシスとし、その志向的面をノエマとする。意識の志向性がノエマであり、志向的意識をノエマとする意識のノエシス面は、自覚的一般者の能限定面として、意識する意識である。我々はノエシスの方向へと超越することによって、作用する自己の底に超越する。ノエシスのノエシスの立場が、ノエマとノエシスとの対立を見る立場である。

具体的一般者がさらに具体的一般者に包まれる時、前の一般者に於いてある最後のものは、自己自身に矛盾的なものとなる。一般者の自己限定が深くなるにつれ、一般者自身は限定すべからざるものになり、限定作用は「於いてあるもの」に移り、「於いてあるもの」が自己自身を限定するものとなる。その極その限定は自己自身に矛盾するものとなる。この一般者を越えてこれを内に包む一般者に於いて、その内容が積極的に限定されるのである。

自覚的一般者は、自覚の極致である意思において、矛盾となる。かくて、それを包む一般者、睿智的一般者が考えられる。

睿智の世界に於いてあるものは、「自己自身を見るもの」である。ここでは、自己自身を見るものが見られた内容だけが考えられる。これが、イデアである。ノエシスの方向へ深まって行くとき、ノエシスがノエマを含んでゆく、主観の中に客観が没入することになる。

この睿智的一般者は、三段に考えられている。「知的睿智的自己」「芸術的直感」「道徳的自己」である。この最後の道徳的自己に至って、睿智的自己は自己矛盾となる。そして、睿智的一般者を包む一般者が考えられる。それは、宗教的世界である。こ

の宗教的世界を西田は、「絶対無の場所」と名づける。叡智的世界の最後にある道徳的自己は、反価値の方向を含んでおり、悩める魂である。自己自身の矛盾に苦しむ者である。自由である自己を見る良心は、深い自己矛盾である。深い罪の意識こそが、もっとも深く自己自身を見るものの意識である。深い罪の意識に沈んで、悔い改める道のない者のみが、神の靈光を見ることができるのである。

2) 場所

論文『場所』では、三層の場所が展開されている。「限定された有の場所」「対立的無の場所」「真の無の場所」である。場所とは、意識と対象を内に包む場である。知るということも、自己の中に自己を映すと考えられる。「映す」ということは、ものの形を歪めないで、そのままに受け入れるという意味がある。自己の中に無限に自己を映しゆくものが、真の我である。この自己自身を映す場所は、単に知識成立の場所であるだけでなく、感情も意思も之に於いて成立する。

西田哲学の重要な概念に「自覚」がある。西田の思想的な位置付けからいうと、純粹経験から場所の思想に至るところでフィヒテの「事行」Tathandlung を媒介として考えられてくる。

3) 純粹経験

最後に、「純粹経験」について述べる。『善の研究』において、中心的思想の役割を担っている純粹経験とは、「毫も思慮分別を加えない、真に経験そのままの状態」「色を見、音を聞く刹那」の状態であるだけではない。先の「版を新たにするに当たって」にもあった様に、西田自身「しかしこの書を書いた時代においても、私の考の奥底に潜むものは単にそれだけのものではなかったと思う。」と書いている。

意識は、「統一的或者」が秩序的に分化発展し、全体を実現する体系である。意思が意識の根本形式であり、意識発展の形式は意思発展の形式である。純粹経験は構成的方面を有し、思惟を含むのである。知識と意思の区別も、この純粹経験が統一を失った時生ずるのであり、純粹経験の事実としては両者の区別はない。

真の實在は、純粹経験である。知情意ともにここにある。このうち、意思が最も根本的形式である。實在は、独立自全の活動であり、自己自身で発展完成して行く。實在の背後には「統一的或者」があり、同時に實在は矛盾を有している。故に、實在の根本方式は、一であると共に多、多であると共に一、平等の中に差別を具え、差別の中に平等を具えるものである。

西田は、意識現象が唯一の實在であるという立場から、万物は同一の實在の発現し

たものとする。実在の発現する方式は、無限なる唯一実在が小より大へ、浅より深へと自己を発展するのである。主観と客観は、実在の相対する両方面である。主観は統一する方面で、客観は統一される方面である。精神現象と物体现象、能動と受動、なども実在の両方面である。

このような見方をもって、西田は善や宗教についても考察して行く。そして、神とは「宇宙を包括する純粹経験の統一者」とする。神は宇宙の根本、実在の根柢であり、また実在の統一者である。神と世界の関係は、意識統一とその内容の関係であり、我々の個人性は神性の分化したものである。神は無限の愛として、全ての人格を包含すると共に、全ての人格の独立を認めるのである。悪は、実在体系の矛盾衝突より起こるが、それは実在が発展するための一要件なのである。

『善の研究』においては、無論、後年の思想がそのままに表れているわけではない。西田自身言っている様に、その歩みは錯綜を窮めたものであった。しかし、西田の思想の歩みにはどこかにある「一貫せるもの」があるように思われる。ある意味で『善の研究』の中に、後年の思想の萌芽、というより基本的な構造が含まれていると思われるのである。

第一回研究例会 講演（要旨）

人口知能と哲学の間

東京女子大学 黒崎 政男

哲学に興味を持ったのは高校生の「自我の目覚め」の時でした。「なぜ、勉強をするのか」「なぜ、 $1 + 1 = 2$ なのか」とか考え始めました。当時、アポロが月に着陸しました。「なぜ、人間の頭の中にある微分・積分という数学の計算で、アポロが月に行くことができるか」と不思議でした。それは「なぜ、人間の認識の体系が宇宙の運行（存在そのもの）にピッタリ合ってしまうのか」という疑問でした。

「倫理・社会」の先生に「それは認識論の根本的な問いで、カントの『純粋理性批判』にその答えがある」と教えていただき、「哲学をやろう」としたきっかけになりました。30歳まで、カントばかり読んでいました。カントは当時の最先端のニュートン物理学の可能性の基礎づけをしたかったわけです。これは「だから、カントは古い」ということではありません。カントを学ぶということは、最先端の科学の問題と格闘することを学ぶということです。

大学院生の時、「現代において哲学をするとは、どういう意味があるのか」という思いが自分から離れなくなってきました。その頃、自分の中で、2つのテーマが登場しました。「人工知能」（コンピューターは知能を持つことができるか。機械に心はあるのかなど）と「生命倫理」です。

ドレイファスの『コンピュータには何ができないか—哲学的な人口知能批判』を訳す機会に恵まれました。人文系の哲学者だと思っていたホップズ、ライブニッツ、パスカルなどの記述を人工知能という側面から見ると、信じられないくらい面白いことを言っているとドレイファスに教えられました。人工知能という考え方に出会って、哲学史の中に埋没していた言葉が黙示録のように浮かんできました。

たとえば、ホップズは『リヴァイアサン』の冒頭で「人間の技術は自然を模倣して人工動物を作れる。なぜなら、生物は精巧な時計のようなものに他ならないからだ。技術は自然の最高の作品たる人間をも作り出すことができる」と言っています。現在の工学部で繰り返されている思想と同じことを言っているのです。ホップズは政治思想家としてだけではなく、人工知能やアンドロイドという観点からも見ることができます。ホップズはデカルトの心身二元論ではなく、精神を身体に還元しようとする唯物論的一元論を主張しているわけです。また、ホップズは人工知能研

究の基礎である「考えることは計算することである」『物体論』とも言っています。

人工知能問題の核心は、記号と直観の連関に帰着すると私は考えています。記号主義は、人間の認識は記号の操作・組合せによって成立するとします。直観主義は、直観（諸概念を一挙に・一遍で全体を）に根ざさないと認識は成立しないとします。人工知能研究者は記号で処理できない（機械に乗せられない）直観を否定します。人工知能研究では、人間が「物理記号系の一種」であり、また、人間の心が「物理的空間に属するもの」として考えることができるという前提に立っています。この前提に立たなければ、機械で心を作るという発想は成立しないからです。

人工知能の問題は80年代にピークを迎え、終わってしまいました。哲学者たちが人工知能はできないと言ったせいもありますが、記号主義では様々な困難にぶつかり、人間の知能の本質は人工知能ではできないようだとし、自己崩壊をしました。私も哲学と人工知能の問題より、コンピューターの持つメディア論的な性格に興味が移りました。

このような状況の中で、公式ルールでチェスの世界チャンピオン（カスパロフ）に勝った、史上初のコンピューター「ディーブルー」。1997年5月、世界中をこのニュースが駆けめぐりました。ディーブルーが取った戦略は人間の差し方を模倣するのではなく、プログラム言語を使い、膨大な計算量で力ずくの逐一検索をするという手法でした。チャンピオンの指し手の〈質〉に、膨大な計算の〈量〉で対抗したのです。

人間の〈読み〉は、おそらく、周辺意識、全体を洞察する力、直観力といった能力に支えられています。このような〈人間知能〉は（過去の人工知能の失敗が示しているように）、明示的にプログラム化することが出来ず、したがって、ディーブルーは気の遠くなるような膨大な計算の量をもって、それに対抗したのです。意味のある数手の読みが、単純な数億手の計算に匹敵するという。今回のイベントで浮き彫りにされたのは、何げない人間の知能のすさまじい能力が、具体的に数値化され、改めて提示されたということなのでしょう。

「人工知能と哲学の間」という表題で、なぜ哲学に入ったか、なぜ人工知能の問題に興味を持ったかなどからお話をしました。人工知能に興味を持つということで哲学史を見る目も豊かになりますし、哲学史からもった考えを人工知能にフィードバックすれば、何か面白いことが言えるのではないかという視点で、私は研究を進めています。

（記録 北野高校 廣末 修）

第二回研究例会 公開授業

憲法学習 ～基本的人権『自由権とは』～

都立福生高等学校 萩尾 慎亮

授業の概要

健全な人権感覚は、公民の持つべき資質として重要である。特に我が国は憲法の三大原理のひとつとして基本的人権の尊重を謳っている。しかし、豊かな日本に住む高校生はその重要性を実感しにくい。人権意識の低下は社会の荒廃を招くことはもちろん、若者の政治離れ、政治への無関心とも大きく関連する。以上の理由から私は憲法の中でも特に人権学習を重視したいと考えている。

本時の授業は精神的自由権を扱った。まず三菱樹脂訴訟の紙上模擬裁判を導入として行い動機付けをはかった。これは事件の概要と高野氏、会社両者の主張が書かれており、裁判官になったつもりで判決と判決理由を記入するワークシートで、次時の導入展開の教材ともなる。続いて、精神的自由権をめぐる諸問題についての資料プリントを用いて精神的自由権の概要を講義形式で進めた。

次時は生徒の判決文を元にして、都労働経済局が企業向けに発行した要請文書「公正な採用選考のために」（進路指導部所有）、パンク風君が代を歌ったロック歌手の新聞記事を題材に授業を進めた。

授業の工夫

特に目新しいわけではなく工夫と言うには大変おこがましいが、あえて工夫的な実践といったもの上げるならば紙上模擬裁判である。この紙上模擬裁判判決文は回収、そして生徒が書いた判決文それぞれに対して、敗けた側の立場からの反論を私が赤でコメントとしてつけたもの、本物の判決文、他の生徒の判決文一覧をセットにして返している。この私のコメントに対し、本物の判決・他の生徒の判決などを消化して再度反論を持ってくるよう推奨し、私と生徒の紙上討論を試みている(実際に反論してくる生徒は1クラス約40名中10名前後)。

紙上討論のメリットとしては、自分の主張を文章化することによって思考が深まるとともに、争点をはっきりさせることができるのでお互いの主張をダイレクトに伝えることができる。

次への課題、ひとまずは2点

〔授業方法について〕生徒の判決を題材に授業を進めたい。

生徒の判決文を元に、生徒同士の討論へ発展させることを考えたい。そもそもこの紙上裁判は討論の素材とする狙いを持つものであるが、現在のところ生徒同士の討論は実現できていない。

〔授業内容について〕私人間の人権対立を中心に据えたい。

いじめや少年凶悪犯罪の多発といった、今日の高校生の置かれている状況を考えると、国家対個人の人権保障よりも個人対個人の人権保障という視点を重視すべきことを痛感する。今回の授業でも三菱樹脂訴訟では人権保障が私人間相互に及ぶか、が争点のひとつになっており、生徒の判決文にも对国家と対個人の視点があいまいな判決が目立った。そもそも授業自体が明確な視点をもつものではなかったため、生徒の反応に戸惑いが見られたのは否めない。

生徒の判決（3クラス合計、119名）と判決理由の一部

高野氏勝訴 84名 三菱樹脂勝訴 22名 無印・その他 3名 計 109名

《高野氏勝訴の判決理由》

- 役に立たない人をクビにする権利があるからといって、高野氏は、仕事でミスをしたわけではないのに、クビにはできない。それに、学生運動歴がいないという、法律がないので、そのことについて会社をやめさせるというのは、おかしいと思う。
- 個人の方が会社という集団よりも立場が弱く、自分の思想、信条という大切な権利を犯すことは許されないので、思想の自由を優先。
- 悪いことはしていないから。役に立たないことをしたわけでもないし、会社がすごく勝手だと思う。雇用の自由よりも、思想の自由の方が優先というか大事にした方がいい。

《会社勝訴の判決理由》

- 思想の自由など採用不採用には何の関係もないはずだ。必要な人物を雇い不必要な人物は切り捨てる。ただそれだけのこと。
- 思想の自由は尊重するけどこれは、会社と個人の問題なので会社が不必要だと思った人は、クビになってもしかたがない。たぶん、クビにできれば不採用の理由はなんでも良かったのだと思う。
- 会社には雇用の自由があるのでクビにされてもしょうがないと思う。あくまでも会社に雇われている身であるのしょうがない。

第二回研究例会 研究発表

家庭の中の暴力～児童虐待と夫婦間暴力～

お茶の水女子大学附属高等学校 村野 光則

1. テーマ設定の理由

新採として着任した都立秋留台高校では、ときおり生徒の飲酒が問題になることがあった。問題行動としてだけでなく、卒業と同時に就職する半数近くの生徒たちにとって、飲酒はとても身近な問題でもあったため、授業の中で「イッキ飲み」の危険性や、アルコール依存症について取り上げた。そして、アルコール依存症を勉強する中で、斎藤学（さとの）という精神科医の存在を知った。彼の著書を通じて、児童虐待や夫婦間暴力というさらに深刻な問題に出会い、こうした問題にも授業で取り組むようになった。

2. 児童虐待とは何か

1) 児童虐待の定義

「虐待」と聞くと、すぐに身体的な暴力(=「身体的虐待」)を思い浮かべるが、虐待はそれだけではない。親や親に代わる保護者による「性的暴行」、脅迫や暴言など、子どもを怯えさせたり、極度の不安に陥れるような行為も「心理的虐待」という虐待に分類される。また逆に、子どもに対して何もしないこと、例えば、食事や身の回りの世話などをしないことも虐待の一つであり、「ネグレクト(保護の怠慢ないし拒否)」と呼ばれている。

2) 被虐待児の心理・情緒的特徴

① 無差別的愛着傾向

虐待を受けて育った子どもは、周囲の大人に対して誰彼なくベタベタとした甘えを示すことがある。これは、初めて会った大人に対してとりあえず「強い愛着」を示すことで、その大人からの攻撃を防ごうとする一つの防衛行動と考えられる。こうした行動は、ある程度腕力がついてくる思春期になると消失し、逆に誰にも愛着を示さなくなるという。

② 虐待関係の反復傾向

被虐待児の中には、大人の神経を逆撫するような言動で、周囲の大人から暴力を引き出してしまう子どもも多い。人は人間関係の基本パターンを親子関係から

学習する。虐待を受けて育った子どもにとっては、「虐待－被虐待」関係が大人との関係の基本型であり、それ以外の大人との関わり方は知らないのである。

このため、挑発的態度や反抗的態度をとることで、周囲の大人を虐待的な人間関係に引きずり込んでしまうのである。

③ 悪い自己イメージ

親が子どもを身体的に虐待する場合、「お前が悪いから叩いているのだ」とその暴力を正当化することが多い。加えて、幼い子どもほど自己中心的認知（自分の周囲で起こる現象を自分と関係づけて認知、理解する）の傾向が強いため、「自分が悪いから叩かれているのだ」と思い込みやすい。このため、虐待を受けた子どもは「自分はダメな子だ」という意識を内面化しやすく、罪悪感が強く、自己イメージの低い人間になってしまいやすい。

3) 虐待する親

虐待について相談してくるのはほとんどが母親だが、身体的虐待の場合、実際の加害者は父親の方が多い。

子どもを虐待する父親の特徴としては、幼少期の強い愛情欲求不満が指摘されている。幼少期に母親の愛情に飢えていた男性は、妻に「母の愛情」を求める傾向がある。このため、自分の子どもを妻の愛情を奪う存在として無意識にライバル視し、それが幼少期の愛情欲求不満と重なり、虐待となって現れると考えられている。

一方、母親を虐待へと追い込むものとしては、現代にも根強く残る「母性神話」が指摘されている。子どもを虐待する母親の多くは、「母親は子どもを無条件に愛せるはずだ」という「母性神話」に強く縛られている。このため、子どもを愛せないことが大きなストレスとなり、それが虐待の一因となっていると考えられている。

4) 児童虐待への対策

児童虐待を担当する主たる公的機関は児童相談所である。日本では「親権」がとても強く、民法には他の国にはあまり例のない「親の懲戒権」も明記されている。児童相談所には、虐待を受けている子どもの一時保護の権限や、当該家庭への立入調査権などもあるものの、強い親権の壁に阻まれて、なかなか機動的に対処できないのが現状である。このため、児童相談所が虐待の事実を知りながら、子どもが死に至るというケースも後を絶たない。法改正も含めた、国の児童虐待への取り組みが急務となっている。

3. 夫婦間暴力（ドメスティック・バイオレンス）とは何か

家庭の中で起きているもう一つの問題として、夫婦間暴力がある。これは、1994年のO. J. シンプソンの事件をきっかけに注目されるようになったものである。日本でも「夫からの暴力」は、離婚申し立て理由の第2位であり、以前から深刻な問題であったものの、これまでは夫婦間の問題として大きく取り上げられることはなかった。

1) ドメスティック・バイオレンスの定義

当初、日本では「夫婦間暴力」と呼ばれていたが、現在では、恋人も含め、「親密な関係にある男性が女性にふるう暴力」を総称して、ドメスティック・バイオレンス(DV)と呼んでいる。

ドメスティック・バイオレンスには、身体的暴力のほか、暴言や脅迫、ストーカー行為などによる精神的暴力、女性側の同意のない性的暴力、生活費を与えないなどの経済的暴力などがある。

2) 暴力の三相サイクル

ドメスティック・バイオレンスには次の3つの時期があり、これが周期的に繰り返される。

①緊張の蓄積期→日常の不満やストレスで緊張が増していく

↓

②暴力の爆発期→たまったストレスを暴力で発散する

↓

③ハネムーン期→大げさに謝罪し許しを乞う、うって変わって優しくなる

3) 殴る男性(バタラー)の特徴

女性を殴る男性には、粗暴な男性というイメージがあるが、アメリカの調査では、バタラーの1/3は医師、大学教授、政治家、弁護士、会社重役などが占めており、日本の調査でも、暴力団関係者や定職を持たない男性は1割で、バタラーのほとんどは会社員、自営業、公務員である。

殴る男性に共通している点は、

①外では親切でまじめな「いい人」であること

②「男らしさ」へのこだわりが強く、女性を暴力で服従させることで、自分の優位を確認しようとする

などである。

4) 殴られる女性(バタードウーマン)の特徴

殴られる女性も年齢・学歴・職業は関係ない。外では有能なキャリアウーマンでも、家に帰ると夫に殴られているという女性も多い。

共通している点は、

①自己評価が低く、「自分には価値がない」「女性としてどこか欠けている」などと思いつこんでいるため、誰かに必要とされることに自分の存在意義を見出すとする傾向が強いこと

②「女性は男性に尽くすもの」という古い価値観を内面化していることなどである。

5) 女性はなぜ逃げ出さないのか

暴力の後にハネムーン期があるため、なかなか決断できない。また、逃げ出したとしても、誰かに必要とされることを求めるため、自分から戻ってしまうことも多い。子どもを抱えた女性の就職や生活上の問題も、逃げるに逃げられない理由となっている。最近では、こうした女性を保護するための緊急一時避難所（シェルター）が、民間団体の手で、数は少ないながらも開設されている。

4. 生徒の反応

悲惨で生々しい内容を含んでいるため、当初生徒たちはかなりショックを受けたようだ。しかし、個々の事例よりも、それをとりまく社会状況や心理的側面にウエイトを置いたこともあり、生徒たちは自分の親子関係を振り返りながら授業を聞き、それぞれの問題意識を深めていったように思われる。

5. おわりに

児童虐待やドメスティック・バイオレンスの授業を通じて浮かび上がってくるのは、自己評価や自己イメージの低さの問題である。このことが、いかに自分と他人に悪影響を及ぼすかがよくわかる。

こうした自己評価や自己イメージの問題は、現代に生きる私たちすべてが多かれ少なかれ抱えている問題でもある。選択の幅が広がる一方で、誰も「今の自分がいい」と言ってくれない現代において、いかにして自分自身で肯定的な自己イメージを形成していくかということは、生徒たちにとっても大きな課題であると思われる。

〔参考文献〕 斎藤学『アダルト・チルドレンと家族』学陽書房

西澤哲『子どもの虐待』誠信書房

「夫(恋人)からの暴力」調査研究会『ドメスティック・バイオレンス』

有斐閣 ほか

第二回研究例会 講演（要旨）

学校教育とジェンダー

東京大学 上野千鶴子

学校は、公正、公平であり、差別がないのが建前である。よって、男女平等であり、性差別はないとされるのだが、それを問題化するのは大変であった。偏差値エリート的女子学生のなかには、性差別などないという人もいる。hidden カリキュラムという言葉は定着し、教科書の分析がなされている。また、小中高校となるに従い、女性の教員が少なくなる。小学校では、夫が教頭になると、妻は辞める慣行がある。建前という、フォーマルの裏にある、学校におけるエスノグラフィー（民族誌）の研究が進み、段々と成果が蓄積されてきた。

「女性学」は、20 年前には、学問かという抵抗にあった。現在では、教養課程ではかなり定着し、「ジェンダー」「女性学」「セクシュアリティ」などの科目がない大学は、ほとんどない。大学院や研究所も創設されたが、就職の保証もない。かつて、京都の女子短大にいたが、短大をなぜ選んだかに答える、自主的という学生はいない。親にとっては、大学進学は、教育投資であり、男子には回収を期待するが、女子は回収されない。親にすれば、どぶに捨てた金となる。現在の大学進学率は 43 % であるが、女子が 44 % で、男子 42 % を逆転している。ただし、女子は半分は短大への進学である。四大へ入学する女子の親は高学歴であり、性にかかわらず、高学歴を自明視している。

四大と短大では家庭の経済格差があり、お嬢さんは短大にこない。そして、「やっごらん、やればできる」と思い込ますことができない。「どーせ」と「しょせん」が合言葉になって、自発性がない。マイナスの底あげをしないと、スタートラインにたてない。「やればできる」と励まされることがなく「やってもしかたがない」という気持ちにさせるのは差別である。18 歳では、やり直しがききにくい状況にある。18 歳では、女性学は遅すぎる。そこで、『マイ・フューチャー・デザイン・ブック・・・女の子に贈る生き方ハンドブック』（中野区女性会館編・学陽書房）という教材を開発した。女性学を早くやってもらいたい。一番必要なのは生徒ではなく、むしろ教員である。新採用研修には、ジェンダー教育を入れてもらいたいと主張している。

最も時代に取り残された空間が学校ではないだろうか。生徒をコンシューマーとすると、生徒が先生・担任を選べない、即ち商品選択ができない。相互監視ができない、想像を絶する浮世ばなれが学校の状況である。ジェンダーをとっばらうならば、制服を再考すべきである。学校には、差別があってはならない。あるはずがないものを、あるという現実を直視しなければならない。まさに「脱聖域化」である。根拠のない信念集合を「神話」とするならば、例えば家族とは愛の共同体であろうか。60歳以上の夫婦に「夫婦は一心同体に同意するか」の答えで、男は3分の2、女は3分の1が同意する。この例からも、決して家族とは愛の共同体ではない。脱神話化の一例である。また、スクール・セクハラの実験の割合は、1993年の調査によると、小30%、中40%、高60%となる。大学も最高学府で、公正・公平と考えられていたが、自浄能力がないことがわかってきた。

告発型のフェミニズムは神話暴きをしてきた。脱聖域化である。フェミニズムは男性の生き方をモデルにしたことはない。男が造りあげた社会を作りかえることを主張したが、男と同じようになろうとしたわけではない。男女平等を求めるということはあった。女性は二級の市民とされた。そこでは、一級市民である男のようになるというのは、短絡的理解である。よく、「だったら男みたいになったら」という人もいる。男になるということは、支配者になるということだ。全ての人が支配者になれない。フェミニズムとは、社会的な少数者の自己定義の要求だ。女であることの中身を、いちいち指示されることはない。男によって選ばれたものが女、女ということを決めるのは男というのが男社会である。これに対して自己定義権の主張をしている。誰かに代わって自己を代弁することは大きなお世話ということになる。当事者しか決められないのが自己である。一級市民になりたいことではない。ばかばかしい過労死を女もするなり。ばかばかしい戦争をする権利を女ももつ愚行権の主張である。

高学歴の女のなかにはダブルバインドがある。「役にたつものであれ」という業績原理の規範と、美しくあれという規範に悩み、摂食障害をおこすケースがある。日本は21世紀には、人的資源だけといわれる。しかし付加価値性の高い情報など、業績競争はこの要求に答えていないと思う。東大のゼミで「ご異見はありますか」というと、学生はそういう質問に答えられない。多様性をもった人材がそだっていない。なお、今回は残念ながら、先生に「ケンカを学ぶ」時間まではなかった。

(記録 麴町学園女子高校 小泉博明)

地球環境問題

都立小川高等学校 成瀬 功

カーソン「沈黙の春」の一節に「自然は沈黙した。うす気味悪い。鳥たちはどこへ行ってしまったのか。」とある。事実ここ数年身辺から鳥の音が聞けなくなってきた。何故か。

カーソンは「この地上に生命が誕生して以来、生命と環境という二つのものが、互いに力を及ぼし合いながら、生命の歴史をおりなしてきた。といっても、たいてい環境の方が、植物、動物の形態や習性を作り上げてきた。地球が誕生してから過ぎ去った時を見渡しても、生物が環境を変えるという逆の力は、ごく小さいものに過ぎない。だが、20世紀というわずかの間に、人間という一族が、恐るべき力を手に入れて、自然を変えようとしている。」と言う。

生物は、互いに食べたり食べられたり、あるいは共生したり寄生されたり、さまざまな相互作用を持ち、多くの種が集まって「生物群集」を形作ってきた。生物群集は、土、水、空気などと一緒になって、森林、湖沼河川、湿地帯などの様々な生態系を形成している。そして自然界では、一つだけ離れて存在できるものはない。

1945年以降、大量に使用された DDT などの農薬、PCB などの有機塩素化合物は、全地球的な規模で汚染を引き起こした。自然生態系の破壊は今や、森林の消滅、水資源の枯渇、漁業資源の減少、土壌劣化など、人類の生存基盤そのものをも揺り動かすところにまで来た。

「核実験で空中に舞い上がったストロンチウム90は、やがて雨やほこりに混じって降下し、土壌に入りこみ、草や穀物に付着し、その人間が死ぬまでついてまわる。だが、みんな知っているだろうか。化学薬品もそれにまさるともおとらぬ禍をもたらすのだ。畑、森林、庭園も撒き散らされた化学薬品は、放射能と同じようにいつまでも消え去らず、中毒と死の連鎖を引き起こして行く。また、こんな不思議なこともある。土壌深くしみこんだ化学薬品は地下水によって遠くに運ばれて行き、やがて地表に姿をあらわすと、空気と日光の作用を受け、新しく姿を変えて、植物を滅ぼし、家畜を病気にし、きれいな水と思っている人間の体を知らぬまにむしばむ。アルベルト・シュバイツァーは言う。—《自分自身で作り出した悪魔の姿

が見分けられなくなってしまったとは…」

トキの孵化の成功は多くの人たちの喜びとなった。しかし、トキが生きられないような環境は、人間にとっても決して良いものではない。すべての命は、鎖状に繋がっている。約40億年前に生命が誕生して以来、進化の過程に於て多くの種が出現しその一方で環境の変化や種間の競争により、多くの種が姿を消して行った。それは地球の歴史とともに多様な生命が歩んできた歴史である。種の絶滅は、自然のプロセスの中で絶えず起こってきたのである。

しかし、今日地球の歴史が始まって以来のスピードで種の絶滅しつつあるのが、自然のプロセスによるものではなく、人間の活動行動に起因していることにある。種の絶滅はその種が持つ固有のかけがえのない価値を永久に失うことになる。生物種は一度絶滅すれば再び人間の手で作り出すことはできない。

1990年～2020年の間に「世界資源研究所」は、熱帯林の減少により全世界の5～15%の生物が絶滅すると予測している。熱帯林で一種の植物が絶滅すれば、それに依存してきた昆虫その他の動物など10種から30種も道づれにするとされている。

農業・化学的汚染物質で田畑は汚され、手入れの行届かない里山は荒廃して行った。サンショウウオをはじめ両生類の絶滅も各地で報告されている。IUCNは報告書で「カエルは坑道のカナリアである。その異常は人間への警報である。」と述べている。

1998年版環境庁「絶滅のおそれのある種」動物では哺乳類47種、鳥類90種など316種、植物では、高等植物維管束植物の5分の1に相当する1399種が危機的状態にあるという。特に「絶滅危惧種」に8種のカエルが指定されている。

1960年以降、日本は大量消費、大量生産文明の頽廃へと突き進み、地球に計り知れない負荷をかけてきた。人間の欲望はとどまることを知らず、地球を拷問にかけて自分の利益のみを搾り取ろうとしてきた。奇蹟の星「水と生命の感星」地球が、今荒廃し「生きとし生けるものは」は追い詰められ「沈黙の春」へと崩壊の道を歩んでいる。その先頭にあるのが日本ではないか。我々の豊かな生活の影に、計り知れない犠牲を「生命と水の感星」地球に強いている。

E・B・ホワイトは言う。「私は人類に対して希望を寄せていない。人間は、自分の利益ばかり考えて、ずるがしこく立ちまわるばかりだ。自然を相手にする時には、自然をねじ伏せて自分のいいなりに使用とする。私たちみんなの住んでいるこ

の惑星にももう少し愛情を持ち、疑心暗鬼や暴君の心を捨てれば、人類も生き長らえる希望があるのに」と。

人間が一番偉いのだという考えを捨て去らなければならない。私たちが住み活動している地球は自分たちだけのものではない。私たちの食料、生活用具、住居、衣服、薬草等、すべてを野生の動植物に頼って生きている。今その自然を自らの手で破壊し尽くそうとしている。絶滅していく種が、地球と人類に与えてくれる恩恵について十分な理解のないままに、消えていく。一種、また一種と地上から生き物が「消滅」して行く。豪華客船の中で自分の席の取り合いにばかり夢中になり、豪華客船そのものが冰山にぶつかる事を二の次にしている。「生命と水の惑星」地球号は第二のタイタニック号である。今日の世界はまさにその愚劣さを演じている。

専門家は自分の専門の小さな枠にはまりこみ全体がどうなっているかを忘れ、今は工業の時代だ、とにかく金を儲ける事が先であるという。化学薬品の撒布がどんなに残酷な暴力行為か、誰の目にも明らかだ。殺虫剤の被害が目の前に現れてもみんなが騒ぎ出しても、政治家と企業家と専門家にまやかしの鎮静剤を飲まされるのが落ちである。

コネチカットの昆虫学者ターナーは言う。「防除に熱心な昆虫学者は検事、裁判官、陪審員、税査定人、税徴収官、保安官の役を一身に集めて勝手な事をしている」と。

私たちはこの真実を知る権利があるし、知る義務がある。

20世紀近代化の名の下に「金を儲ける事が先だ」と、社会全体がこの競争主義に染まった。大国間の争いから小学校の教育まで、このような思想に汚染されてきた。それは科学技術の驚くべき発達をもたらしたが、残念ながら、総合の方法を積み残し、歪んだ科学技術文明をもたらした。

カミュは「機械文明は、野蛮の最後の段階に来てしまっている。」と言う。サルトルは「今後、人類が生き続けるとするならば、それは、単に人類が生まれて来たからという理由でそうなるのではなく、人類がその生命を存続させる決意を固めてはじめてそうなるのであろう。」と言う。

人類の幸福のために生まれた科学が、生きとし生きるもののすべての命を追いつめ危険な状況を生み出している事に心しなくてはならない。

人間は、人間らしさを取り戻す必要がある。人間らしさというより、動物らしさから出発したほうが良い。人は獣に及ばず。文明の道に乗って以来の、道の踏み違

いがある。

カーソンは言う。「《自然の征服》…これは、人間が得意になって考え出した勝手な文句にすぎない。生物学、哲学のいわゆるネアンデルタール時代にできた言葉だ。自然は、人間生活のために存在する、などと思いがついていたのだ。応用昆虫学者のものの考えを見ると、まるで科学の石器時代を思わせる。およそ学問と呼べないような単純な科学が最新の武器を手にして勝手な事をしてその矛先を昆虫に向けていたが、それがほかならぬ私たちの人間の住む地球そのものに向けられていたのだ。」と。シュバイツァーは言う。「未来を見る目を失い、現実には先んずるすべを忘れた人間。その行きつく先は、自然破壊だ。」と。

人間のためにのみ地球があるのではない。私たちが相手にしているものは、生命のある存在である。様々な生命を人間の手段として扱うのではなく、私たち人間と共にあるという認識が大切である。

文明へのコースは、華やかさの半面、身の毛もよだつような苦難の道ではなかったか。原爆の狂気の沙汰はすぐにわが身にかぶさる事で分かる。しかし、同じような皆殺しを、昆虫にしている事、「殺虫剤」は「殺生剤」である事に思い及ばない。この惨害の根源には、己のあり方を変えようとしないうで、相手を作りかえて従わせるという、途方もない人間の傲慢さが背後にある。惨害が人間に、わが身にかぶさってきていることにあまりに鈍いのではないか。

アッカドのサルゴン大王やアッシリアに皆殺しされた、都市国家の阿鼻叫喚が聞えてくる。その軍国主義的なアッシリアも、業火に包まれて焼け落ちた。第二次世界大戦中、文明の名の下に行われたヒトラーの「ユダヤ人」に対するホロコースト。途方もない惨劇がいつでもどこでも我々の目前で起こり得る状況にある。

人間は自己の利益のために依然として「生きとし生けるもの」を拷問にかけ、虐殺が繰り返されていることに気付いてはいない。生きとし生けるものすべが等しく尊い、という認識から出発する事が大切である。

18世紀の思想家ドニ・ディドロは「ダランベールの夢」の中で、新しい生命観、人間観を展開した。「一切の動物は多かれ少なかれ人間であり、一切の鉱物は多かれ少なかれ植物であり、一切の植物は多かれ少なかれ動物であって、……自然は何一つとして他と明らかに区別されるものはない」と。

カントは言う。「君自身の人格並びに他のすべての人の人格に例外なく存するところの人間性を、いつでもまたいかなる場合にも同時に目的として使用して決して

単なる手段として使用してはならない」と。

これを「君自身の人格並びに他のすべての生きとし生けるものを尊厳として扱い、決して単なる手段、ものとして扱ってはならない」としたらどうなるであろうか。

環境庁は「メダカが全国4千地域に分けて調べたうち、12%の約五百地域で見つからなかった。溜池などに沢山いたタガメやゲンゴロウ科も危急種や希少種に指定されるなど、農業環境と共存してきた生き物の多くが棲息環境を奪われ、危機的状況にある」という。生産第一主義の効率主義が、実は我々の生存の根拠をも奪う状況を作り出してきた。「めだか」も生きられないような環境は、人間にとっても良いはずがない。多様な生物と共存することによって、始めて我々も「生かされて生きる」ことが出来ると考えなくてはならない。

ガンジーは言う。「私は、みんなが人間と呼ばれる存在にたいして、友愛と平等を実現したいと望む。もし、次の言葉がショックでないなら、地上を這う動物とさえ等しくなることを望む。何故なら、我々は同じ神から生じたものと主張できるし、それ故どんな形においてであれ、すべての生物は一つのものでなければならないと思われるからである」と。

「地球環境」破壊の問題、実は我々の「生き方」そのものが問われているのだ。日本の使い捨て文化の中で、生徒諸君は平気でどこにでも物を捨てる。山のように一日でなる教室のゴミの問題、自らのあり方、生き方に心しなくてはならない。

世界で5歳以下の子ども達が、一時間ごとに1500人餓死している。世界の5人に一人が、一日当たり1ドルで生活している。人間の尊厳、正義はどこにあるのだろうか。乾きった大地。横たわる飢餓死体。

わが国の家庭や飲食店、ホテルなどで食べ残され、捨てられた残飯が、年間の漁獲量とほぼ同じ量だと言う。考えてみようこの地球の未来を。

今日の高等学校「社会科（地歴科・公民科）」において宗教を扱う バリ島をめぐる指導を通して「宗教」を考える

都立第五商業高等学校（定） 藤野明彦

1 はじめに

一般的に高校生が「宗教」という言葉から連想するイメージは、「戒律、神秘性、後進性、危険、めんどくさい、真面目」というマイナスイメージが多く、授業で取り上げる「宗教」にしても用語や制度・人物名の暗記でステレオタイプの認識の拡大再生産に終始していないだろうか。この背景には、「宗教」を語る満足な言葉を教員が持ち得ず（公立学校では暗黙の制約と指導要領の中立性による障害が存在している）、知識優先で死語になっているべき「暗記教科」という認識も問題であろう。

偏見を是正せず、また西欧的価値観の限界が叫ばれて久しい中、一方的な視点でのみしか宗教を取り上げてこなかった。「倫理」や「現社」の指導内容や教科書の記述と、現代の高校生を取り巻く「思想と哲学」に矛盾は存在しないだろうか。現実の生活と乖離した「知識」を注入したところで、宗教を学習する目的にはならない。むしろ現代社会とその複雑な構成要素を理解する手段として、多元的な文化理解・生活習慣や社会ルールといった価値教育的認識で「宗教」を指導すべきであろう。

この矛盾は「宗教」に限らず、社会科教育全般に渡って存在するが、指導するマイナスという視点からは「アジア」に関する学習がある。一般的に高校生が「アジア」という言葉から連想するイメージは、「貧困、後進性、過密人口、危険、汚い」というマイナスイメージが多く*1、ステレオタイプの認識の拡大再生産に終始している。背景には、アジアを語る言葉が依然として経済優先であり、これも既に死語であるべき「発展途上国」という表現が依然として存在していることにもある。偏見やエスノセントリズムの弊害を是正せず、また西欧的物質文明の限界も叫ばれて久しい中、一方的な「経済力」の視点のみでアジアを取り上げきた。「開発教育」*2という言葉には本質的な矛盾が存在する。「南北問題」も同じだ。国連開発計画（UNDP）の発表する人間開発指数（HDI）や一人当たりGNPやGDP統計の数

字で比較する「国力」の意味と生活者としての幸福感に疑問を感じないのだろうか。このような中で指導する場合、暗黙の心理的束縛が遠因となつてか、アジアや宗教の十分な指導はされない。いや、むしろ一方的な価値観の押し付けに終始し、その本質的な部分をも誤解させる構造だ。学習指導要領にしても、実質的に配分できる時間の限界という根本的な問題や教科書で触れられる量的な限界がある。

1998年度の福武学術財団助成研究*3 で実施したインドネシア共和国バリ島での調査をもとに、東南アジア、中でもインドネシア・バリ島を教材の中心に置きながら「宗教」に関する指導を考察する。またこの助成研究で明らかになった「地理教育での指導の限界」をもとに、さらに視点・観点を拡大して「現代社会」におけるインドネシア・バリ島の指導を通しての「宗教」指導の機会を考えてみたい。なぜなら、あまりにもアジアに関して現実的に指導の機会がないからである。バリの学習を通して、生活に密着した宗教・価値基準としての宗教学習を指導し、人々の生活や価値観・行動様式などの文化面・精神面にまで立ちいったものであるべきと考えたからである。また日本との差異を強調すぎるあまり、問題点を明確にするため失敗例のみを例示するよりも、同じアジア人として根源的な共通の問題意識や価値基準・共通認識を深めるべきであり、同じアジアとしての「感情移入」を図るべきなのに、間違つた先入観の注入に終始してないだろうか。環境教育が果たした役割と同じように、将来の日本とアジアのより良い関係を築く上で、少なくとも日本と日本人に好意を寄せるインドネシア社会に対して、無用な軋轢を生むことなく、次世代の人々の行動を良い方向に向けるために授業で取り上げる意味もある。

2 バリ島を指導することによって扱える内容と指導の工夫

① 面的に捉えるか、点的に捉えるか、

一昨年 of 東京都教育研究員の「税」に関する指導計画の工夫の際に提案し、指導案作製の提言としてまとめたように、あるテーマを学習する場合、特定の授業だけで終わらせるケースと年間指導計画全体の中で、できれば高校生活全体の中で分散・複合的に繰り返し学習するケースが考えられる。より効果的な指導成果を期待するなら、あるテーマに関連して系統だった（できれば教科・科目を超えたもの）指導計画があるべきである。しかし、現実にはセクト主義ともいえる各教員、各教科の思惑や利害関係で、1年間の指導計画立案が限界である。しかし、K-12概念（幼稚園から高校卒業まで）取り入れ、より効率的な指導をするにも単年度ごとの指導

計画ではなく、長期的な視野に立った、少なくとも中等教育レベルとしての指導計画を規定すべきである。もちろん現在の指導要領の様な「画餅」ではなく、より現実的な指導計画・方針・内容・評価方法を熟慮すべきであろう。この意味でも中高一貫6年制教育の意味はある。多くの高等学校では現代社会を、中学校社会科と高校世界史などの専門科目への「入門として」の役割として設定している。*4 勤務校の場合、定時制のためもあり、「入門として」よりも「リハビリテーションとして」の色合いが濃い。しかし、それでも将来の学習へ向けての導入や、好奇心の喚起に向けての努力を続けていくなかで、かなりの改善があるだけでなく、彼らの興味・関心や社会経験とマッチした場合は、驚くような反応がある。また、小論文入試等のための「社会的問題意識の涵養」にも大きな効果がある。

②年間指導計画

このような中で、教員側が当初から1年間のテーマを設定し、何らかの形で関連する内容・指導方法・指導形態で指導計画を設定すべきだ。人間の脳の構造が複合的で多面的な構造をしている上、単純な2次元的単元学習の構造では理解されにくいだろう。それを資料1の計画案では、相互補完性と「アジアからの視点」・「宗教」を大切にた。また、若者の持つ「アジア」意識の変革の期待し、総合的な学習の時間・学校設定科目のことも念頭に置くべきだ。確かに、このような内容では受験に役立つ学習かもしれない。しかし、実質的に国際理解教育が単なる知識の拡充に走ったことで矛盾したように、この授業計画は単なる情報提供・知識注入だけには終わらたくない。知識よりも精神面での共感を意図し、拒絶よりは多様な文化、生き方の価値基準を許容・受容できる精神性の涵養と主体的感情移入を図りたい。

*1 城戸一夫「高校生のアジア意識」(村井吉敬編『アジアと私たち一若者のアジア認識』三一書房、1998)。

*2 渡辺能理夫「開発教育をどう進めるか」(坂上順夫編『21世紀を創造するための社会科教育の改革』東京書籍1996年)

*3 社会科教育における多様な文化社会認識を高めるための高等学校地理教育の研究 - 海外への「旅」を通じた異文化認識に向けての人文地理研究 - 福武学術文化振興財団 平成10年度年報 1999

*4 相澤善雄「科学的な社会認識を育てる教育課程」日本社会科教育学会『社会

科教育研究』No. 79、1998 実際、筆者の勤務校でも、商業高校という専門学科の制約や、教員全体の定数の都合や過去のいきさつから地理は設置できず、現代社会を1・2年時に、3年時で世界史、4年時で日本史を設置している。加えて、3年で卒業の新宿山吹高校通信制併習者は個々の選択科目（地理、日本史等）を履修する。

資料1 「現代社会」年間指導計画は2単位。1=2時間として計算。bはバリ、iはインドネシアに関連する内容で授業全体を構成を示し、bとiは主題ではなく話題の一部である事を表す。**R:宗教関連項目を意味します。**記号CDは音楽,VはVTR、P:写真、G:現物教材、J:日本史、w:世界史、f: freshman=1年時の学習へのフィードバックを示し授業の相互関連性を表す。

1 f 税の仕組み（収入と支出：目的別歳出規模）納税者の君たちへ、日本の税金は高いか？税率国際比較ビール・タバコ、消費税、所得税 etc & 税率の違う米国、累進課税とトンネル会社：節税と脱税、直間比率問題、見えない税金、大蔵省と国会審議、**宗教法人税R**

2 使い道：誰が決めるの使い方、補助金と3割自治とオンブズマン、陳情と官官接待の犯罪性:建設出稼ぎ労働者：失業対策と農業政策の失敗

3 税の無駄、何を無駄とするか、ゼネコンと銀行、身近なこんなもの要らない:国際フォーラム、美術館・コンサートホール

4 f 腐敗した官僚制度「岡光君だけかな？」：日本人全体が同罪かも 贈答文化と見返りの期待、国民と行政改革問題 etc とマスコミの役割

5 3月の渋滞「使い切らなきゃ損だ」:ドライバーの怒りは続くモーダルシフトも考慮せよ、環境・安全の破壊:長良川河口堰問題・干拓工事・神戸空港

6 ODA：政府開発援助「誰の為のお金」果たしてその効果は？日本の援助でも整備されるバリの社会B/: **スハルト体制を支えた日本、最大の援助国としての役割とは何か、そしてその見返りはとは、ひも付き援助？**

7 国際貢献と国際関係、国連・NGO・NPO・PKOの事例 b i **冷戦構造の崩壊とこれからの東チモール問題、キリスト教対イスラム**

オーストラリアは保安代行代理になりうるのか:これからの日本の役割を考える、血と汗と智と明日

8 開発教育とは「一本のバナナからエビ、マグロ、鯛まで」 mangroveを守る努力と開発圧力 In Bali、フォスタープランS利権コンサルタント、JICA（国際協力事業団）の実践とODA（政府開発援助：円借款）整備の進む国際空港B

9 W 彼らはなぜ貧しいのか：欧米の植民地の歴史（帝国主義）インドネシア革命軍の残留日本兵vsオランダ軍、

バリの歴史からみる国連統治政策とアヘン貿易B&Pその他植民地との比較:バ&P-「なぜゲリラは襲撃したか」

10 f 日本は本当に豊かなのか:「Do you have a dream?」今がよければどうでも良い? 個人と社会、プライバシーと知る権利

11 J 日本人とは何か>アジア太平洋に広がる兄弟連 **バリ人の慣習** b 日本人のルーツを考えるは日本史でやるけれど p

日本文化とは何か、日本らしさとは何か、日本の方向性、どこに行くのかこの国は? 「もし外国からお客さんが来たら何処へ連れていこう、案内でき

るか?」 TV シリーズ、イリアンジャからのホームステイ

12 W 難民問題とは何か、何処で、なぜ、世界の平和と日本 政治難民と経済難民、

13 出稼ぎ外国人、欧米人とアジア人への差別と偏見「ガイジンに許されるか?」TV シリーズ ここが変だよ日本人 V

14 w 留学生と就学生 i と不法在留外国人、「日系人とは何だ」: 共生概念の形成を目指して

15 アジアの純真人々の生活 1 都市生活「TVシリーズ東風雄」よりジャカルタの少女の1日 IV アジアの純真人々の生活 2 「同じ音階はなぜ」B CD ファッション文化 豆と福作文化 R農村生活:バリ島の農村スワックの生活を覗いて見るとBY:National Geographic バリの音と沖縄の音 26 抜き

18 日本は海外の教科書でどのように教えられ見られているか アメリカの事例、オーストラリアの事例との比較 海外の新聞報道 N I E

シンガポールの新旧社会科教科書より「なぜ対日批判的記述は減ったのだろうか」、南京大虐殺とHPハイジャック

19 W 西欧中心社会の現実 Pax Romana, Espania, Britania, Americana, Cocusiana 白人コンプレックスの呪縛と英語学習中心主義: いまだに鹿鳴館の継続か? マハティールは何を意図する? リークアンユーが言いたいことは? No と答える日本人になるにはどうしたらよいか

20 W 世界の宗教、どこで、誰が、何を、キリスト教: 聖書と教会と社会、"We trust in God" US コインの裏側の矛盾

カトリックとプロテスタント・伝道と植民地「クリスチャン以外は人間じゃない!」発見された原住民はインド人か?

21 RW 宗教、イスラム教とヒンズー教 1: バリのヒンズー教に見る生活文化、生活習慣としての宗教と観光産業

神々の島バリ島とインド'彩'を例にして バロンドダンスとケチャ (V. シュビースの意図したものとは) B V

22 RW 宗教、イスラム教とヒンズー教 その折り目と生活 ラマダンとコーランの書き / V

23 RW知っているようで知らない多様な**仏教・大乘・南方・ティベットの、七福神機あの人がヒンズーの神機を**

の

24 J 日本人の宗教観：クリスマスケーキと108つの煩惱と初詣・バレンタインとイースターエッグ、葬式
仏教・チャペル結婚式・お宮参りと厄年宗教、不信か盲信の若者たち、ミレニアムて何、墮胎・離婚の是非、
出来ちゃったらどうする

25 宗教とは何か？ 日本の宗教界の問題点と混乱、政教分離と詐欺商法、オウムの不安と人間革命？？

26 「幸せとは何か、物質文明の弊害、環境の悪化<開発と自然保護の矛盾 アセスメント“The Last Resort” CD
by Eagles より越後湯沢へ

「それでも僕はスキーが好き」：国土計画とアドレナリン SAJとIOC 物質文明への疑問と自然への問
いかけ

27 「環境への影響・農業：再生産・持続可能な農業とは、地球に優しい農業とは：宮崎県綾町の挑戦：勇気を持
って有機農業、森林文化を守るには

28 環境への影響・工業：工業化がもたらしたもの：公害と産業廃棄物・それでも工場は必要だ！：雇用と労働
と環境保全・地球温暖化と江東0m地帯

29 環境への影響・生活：地球に優しいライフスタイルとは、太陽電池・風力発電・省エネライフ：バリの
農村の生活を振り返ってb

30 消費者としての姿勢 自動車購入を例に：環境に優しい新車を買うなら、中古車も、Don't rip off!!!：消費
者をなめんなよ、不買運動と市場の原理、生活者としての姿勢：どのようなメーカーの製品を購入するか：環
境への配慮と貢献・PL法・メセナ・地域メンバーとしての役割・企業倫理と企業論理、クレーマー入門

31 有権者としての姿勢：誰を選挙で選ぶか、政治に参加するには、選挙制度の矛盾と企業献金、地方政治
と痴呆性老人、昭和の妖怪と平成のこなき爺、政治体制の矛盾、物言わぬ（言えぬ）マスコミ

32 地球市民としての姿勢：何が出来るか；ジャカルタ暴動？ i、何をさせないか、何が犯罪なのか、「訴え
てやる！」

33 地球は誰の物か、人類の誕生はどこからか、自然保護と環境保全の義務、ダーウインの進化論の矛盾と
キリスト教原理主義

34 w 人類の将来とは>>>世界史への橋渡し「そして人類に未来はあるのか」民族対立、

宗教対立：IRA・パレスチナ・マルク諸島（イスラム教対キリスト教）i

現代宗教の問題点・・・人権教育としてのカルト対策

元東北学院大学 浅見 定雄

欧米では、カルトを宗教ととらえず、詐欺商法と同じ、騙しのテクニックととらえ、マインド・コントロールに対処する教育として推進している。

カルトとは、特定の教祖や教義に熱中する比較的小さな閉鎖的集団である。その中でも、特に破壊的なものが、70年代以降、特に80年代後半から顕著になった。破壊的カルトの特徴は、1. 閉鎖性(物理的閉鎖と情報コントロール) 2. 教祖独裁(縦構造と階級性=非民主性) 3. ハーレム構造(教祖および幹部の欲望と一般信者の禁欲の逆対応) 4. 業績主義(教祖による取立て・競争、そして「役たたく」の切捨て=差別社会) 5. 集団妄想(若者だけの閉鎖集団の危険) 6. 脱出不能(カルトのマインドコントロールの究極)などである。カルトは一般に先進国病であり、その背景には信教の自由な地域で、家族のプライバシーが増大し、宗教が極端な私事化となっている。

また、カルトは若者に特有の問題である。特に日本的な問題として、少ない子どもで遊びの群れが消失し、人間関係が困難になっている。親が過保護・過干渉で、自我が弱い。教祖への隷属を親からの自立と誤解する。また、こらえ性がなく、いまず解決をはかろうとする。教育では、考えるよりも正解を求め、無批判になる。先生・教授の言うままだが、教祖の言うままになる。何をしたいかよりも、どこに受かるかが優先し、優秀なため好きでもない大学や社会へ進む。さらに、日本独特の宗教史的背景がある。まず一神教の洗礼を受けていない。特にマスコミの責任もあろうが、怨霊信仰が盛んである。「お金で済むなら」という意識が蔓延し、宗教以外の場面でも人権感覚の弱さが露呈している。

カルト対策教育には、人権感覚・精神的消費者権が必要である。ヨーロッパでは日本と異なり、議会、政府、自治体がカルト対策に積極的である。フランスでは、1995年末に、国民会議の報告書「フランスにおけるカルト」が発表された。ドイツ、ベルギーや欧州連合(EU)でも積極的に取り組んでいる。

なお、先生の嚆矢に接することはできなかったが、わが国におけるカルト対策教育の推進が焦眉な課題であると実感した。(記録 麹町学園女子高校 小泉博明)

V.分科会報告

第1分科会報告

都立小平西高等学校 西尾 理

今年度の第1分科会は、第1回を単独で、第2回、第3回を第2分科会と合同分科会として行いました。

◆第1回◆

日時 7月9日(金)午後6時～

場所 神楽坂エミール

テーマ 「授業におけるGWT(グループワークトレーニング)の活用」

発表者 村野光則先生(お茶の水女子大学付属高等学校)

出席者 多田(小石川) 西尾(小平西) 山本(足立工)、斎藤(館)

岡本(戸山) 大谷(国分寺) 村野(お茶の水女子大付属)

最初に村野先生の授業に対する基本的な考え方が提示された。自身の授業経験から公民科の領域の中で、単に教科書の単元を教え込むのではなく、生徒に何が必要か(いわゆる生徒の興味・関心)を考えて授業を組む必要があると。そして、今までに様々な実践が紹介されてきたが、その個人しかできないのではなく、その実践の内容が誰でもできて、共有することができれば教育のレベルアップができるのではないかと主張された。

上記の主張の実践例として、今回紹介されたのがGWT(グループワークトレーニング)である。GWTとは、小集団におけるコミュニケーションスキルの育成などを目的として行うもので、例えば「台形づくり」ゲーム、「なぞの宝島ゲーム」、「冬山で遭難!さあどうする」ワークなどの作業をやるなかで、自分の性格を認識したり、集団での個々の役割やリーダーシップのあり方を学んでいくのである。

高校の授業というと、どうしても座学中心になってしまいがちであるが、この実践は、生徒が授業に積極的に参加し、生徒にも好評であった。ただ村野先生自身も最初に言っておられたが、この授業をいかに公民科に位置づけるかが問題点であるということであった。その点において、活発な意見交換がおこなわれた。結局、このGWTを道具として位置づけること。GWTを通して、生徒にグループ活動の方法を身に付けさせ、その後の授業のグループ学習に生かすというところで意見の一致を見た。

◆第2回◆ (合同分科会)

日 時 2月17日(木) 午後6時～9時

場 所 東京学芸大学 音楽学科・生活科学学科棟 3階 音楽実習教室

テーマ 音楽からとらえた人間・人権 - 沖縄での出会いから -

報告者 加藤 富美子 先生(東京学芸大学教授)

出席者 功刀(八王子東養護) 黒須(竹台) 坂口(目黒) 西尾(小平西)
山口(工芸)

第1回目につき、東京学芸大学の先生をお招きしての報告をお願いをする分科会となった。今回は、社会科・地理歴史科・公民科のプロパーではなく、音楽教育の専門家の視点から多文化教育を研究しておられる加藤先生を囲んで、カセットテープやCD、LDなどの視聴等を交えながら、活発な研究協議がなされた。また、参加者はいずれも音楽に造詣が深く、音楽教育の専門家の名前や音楽の専門用語が飛び交い、加藤先生ご自身も「公民科の先生方なのに、こんなにお詳しいとは…」と驚嘆されるほどであった。

加藤先生は、①音楽を通して学ぶもの - 「総合的な学習」に向けて、②人と音楽、③沖縄より、という3テーマから報告をされた。

①では、文化と音楽、社会・暮らしと音楽、人と音楽という要素が同心円的に有機的結合をするモデルを提示された。加藤先生はドイツの小学音楽教科書を閲覧させて下さったが、項目の中に「私と音楽」、「街に出てポスター・コマーシャルを見てみよう」、「オペラ舞台の作り方」、「エジソン蓄音機」、「プレスリー」などが載っているなど、文化・社会・暮らし・人と音楽の関係をとらえさせる工夫が随所に見られるものであった。

②では、これまでの授業であまり取り上げられてこなかった「音楽をする人々に目を向ける」ことを提唱された。具体的には、歌舞伎や京劇の舞台裏ではどのようなことがなされているのかを紹介するLD等を視聴しながら、音楽に関わる専門家たちの仕事を調べたり、音楽と深く関わりながら豊かな暮らしをしている人々を紹介して魅力を探るなどの教材化を提案された。特に前者は、既に教材用LDとして発売されているとのことであった。

③では、②の音楽と関わりながら豊かな暮らしをしている人々にスポットを当てるという側面の実例として、第1に音楽を通じて平和教育をおこなっている『花』で有名な喜納昌吉氏の実践と日本音楽教育学会でのパネルディスカッションの様子

を紹介された。第2には八重山諸島の小浜島における音楽一家に生まれた一青年の生涯を追う加藤先生の調査の結果(いや、途中経過と言うべきか)が報告された。この方法は、まさに社会学・地理学・文化人類学というフィールドワークの方法であり、参加者一同にとっても親しみ深いものであった。この沖縄の小島では、年中行事の中で歌・笛・三味線などの音楽が重要な役割を果たしており、人々の心の中には音楽が強く息づいている様子が報告された。祭りなどの行事では、島外に出ている者もなるべく帰島し、どうしても帰れぬ者は電話で音楽のメロディーを受話器越しに聞きながら涙する者もいるとのことであった。大都会東京に住む我々にとっては驚嘆すべきケーススタディではあるが、むしろ東京の高校生にこそ、このような実態のあることを伝えたいと思えるような事例であることを痛感した。

第2分科会報告

都立目黒高等学校 坂口克彦

◆第1回◆(合同分科会)

日時 12月10日(金) 午後4時～8時

場所 東京学芸大学 N館101教室

テーマ 社会科における多文化教育の課題

報告者 森茂 岳雄 先生(東京学芸大学教授)

出席者 新井(玉川学園) 石塚(芝学園) 大谷(国分寺) 小賀野(江北)

黒須(竹台) 坂口(目黒) 藤野(第五商業) 中里(玉川学園)

本間(青梅東) 南井(佼成学園) 山口(工芸)

社会科教育の第一線研究者として知られ、特に異文化・多文化教育に造詣の深い森茂教授を報告者としてお迎えする機会に恵まれ、多数の参加者を集め、活発な研究協議が行われた。

森茂先生は、①日本社会の多民族化と課題としての「民族共生」、②民族共生モデルとしての「多文化教育」、③自治体における日本型多文化教育の取り組み、④社会科を中心とした日本型多文化教育の授業構想と実践、⑤学校における多文化教育の課題、という5つのテーマを掲げて報告をされた。

①では、子ども・青年の吹米志向やアジア蔑視傾向を示す小中高及び東京学芸大の学生のアンケート結果が示されたが、「アジア」イメージはマイナス志向のもの

が殆どで、プラスイメージを持つ項目は、高校生で12位に1つ、大学生で7, 11, 13位に入る程度でしかないというショッキングな結果であった。

②では、特にアメリカ合衆国における全米社会科協議会ガイドラインの紹介のほか、多文化的視点から改善された教科書の実例、副教材として開発されたパッケージ教材などの実物を見せていただく機会に恵まれた。1950年代の教科書では「新大陸発見」から始まるという白人側からの視点だったが、1990年代の教科書ではネイティブアメリカンの歴史から記述が始まり、ジェンダー・障害者・アフリカ系アメリカ人などのマイノリティの視点を含める取り組みが顕著に見られた。

③では、関東大震災でのデマによる韓国・朝鮮系の人々の差別の苦い経験を持つ神奈川県教育委員会の教育指針が紹介された。

④では、北海道のアイヌ民族をめぐる指導実践例及び兵庫県報徳学園高における外国人労働者をめぐる指導実践例が紹介された。特に後者については、20時間もの長大な指導計画で、いわゆる「在日」と呼ばれる Old Comer と、近年流入している New Comer の二重構造をとらえ、ビデオを多用するほか、ロールプレイまで利用した優れた実践である。また、当日の参加者からは、勤務校での実践例も紹介された。(佼成学園中学1年地理の、血液型を用いた「マイノリティゲーム」)

⑤では、アメリカ合衆国で教員養成時における単位として、多文化教育が必修とされている州が1991年で38州にまで及び、Indian Reservation や Afro=American 人口率の高い学校での教育実習を課す州もあることが紹介された。また、一方でワシントン D.C.やデトロイトなど、Afro=American 人口率の高い地域で多文化教育が行われると、逆にマイノリティとなっている白人の方はどうなるのか、という Multiculturalism の行きすぎ(むしろエスノセントリズムとも言うべきか)についての懸念もあることが指摘された。日本でも新カリキュラム社会科や地理歴史・公民科の中で、これをどこまで導入していくかを考える上で示唆に富む報告であった。

第3分科会報告

都立調布北高等学校 岡田信昭

日時 7月5日(月)
場所 江戸川高校
テーマ 「メディア教育」のすすめ

報告者 杉岡達夫先生（江戸川高校）

現在、情報教育ではネチケット教育が焦眉だが、我々が接するもっとも日常的な情報源は、雑誌、新聞とテレビやラジオなどであり、現代人の日常生活のためにはテレビや新聞の方が情報媒体としてはずっと利用されており、影響力も大きい。ところが学校では、新聞の読み方はもちろん、テレビの見方は教えられていない。欧米には「メディア・リテラシー」という概念があって、直訳すれば、「メディアを読み聞きする能力」つまり、「新聞とかテレビなどを正しく利用するには一定の訓練が必要」という考え方のことで、その考えに基づいて、学校でも新聞やテレビの利用の仕方を教えている教育活動が古くからある。

カナダはこの考えが特に進んでいて、「テレビや新聞は読者を騙す事がある」と基本中の基本として、義務教育の段階から教えられている。教材としてナチスのプロパガンダ映画なども利用される事がある。文章を何の批判もなく素直に頭に染み込ませるような教育ばかりしている日本とは、かなり違う。たとえば、日本でも新聞でも良く利用する「関係者筋によると」となどという情報源不明の書き方や、投書欄作戦、一部だけピックアップして大きく書きたてるやりかた等、ゴロツキメディアの手口なんか隅から隅まで教えられるから、市民は非常に大きな抵抗力をつける事ができる。カナダにおける「メディア・リテラシー」教育の発端は、ある小さな市民グループによる働きかけだったという事が、以前NHKスペシャルで放送されていた。

この「メディア・リテラシー」教育は、日本のような国では特に必要だと思われる。新聞はほとんど「一家庭一紙」である特定の新聞が読まれ、テレビ局は完全に新聞社の系列に組み込まれている。つまり日本人の多くは、かなりの長期にわたって、ある一つの新聞や特定の局のニュース番組だけ見てすごすことが多いだろう。そこで、「メディア・リテラシー」教育を受けて「被洗脳大国」にならない工夫が必要である。

最近是比较的情報が多くなってきたので、メディアの洗脳から脱する人も多いがまだ数としては少ない。社会の多くのところでは未だに、「新聞やテレビが言っている事は正しい」と考えている人が多いのである。最近のアンケート調査によると、TBSの「オウム・坂本弁護士ビデオテープ事件」のせいもあってか、「メディア

は胡散臭い」と考えている人は結構多くなってきているようである。しかし、「メディアは嘘をつく事もある」とまで考えている人はやっぱり少ない。そこまでメディアを批判的に捉える事のできる人の数が増えてこない、メディアによる洗脳を押し止める事は難しい。

ところが、日常接しているメディアをきちんと学習する機会は学校ではほとんど行われていないか、あってもわずかである。たとえば、「倫理」では「情報化」の項目があって、扱われる教材はマスコミの功罪、コンピュータなどの情報化の進展による問題、著作権などの確立、情報の扱い方などである。しかし時間は限られており、生徒がじっくり考え、情報化に対する自分の姿勢を問う機会とはなっていないし、さらには時間の関係で扱わないケースもあるという。だが、アメリカを始めメディアリテラシー教育に積極的な国では、社会を構成する市民としての人間を育てる一環に取り上げられ、研究されている教育項目である。

さて、この発表では、積極的にメディアリテラシーを進める研究と実践の報告であった。教材として次のようなものがあげられた。各種テレビコマーシャルから実際に映像を見て、たとえば、アメリカのポール会社のCMはビルの屋上から人と自社のポールを落として反発を競う、などの行き過ぎた表現を実際の映像で紹介しながら「広告の性的役割や暴力表現」CMの隠れたメッセージなどの問題点を探っていた。または、日本のNHKのドキュメンタリー番組をとりあげて、猿が雪にまみれるシーンでの悲しい効果音楽やナレーションの言い方に気づかせ、視聴者の気分をおおる手法を取り上げていた。そのように生徒に授業で迫っていけば、生徒のメディアに対する態度もかなり客観的になり、冷静に判断できる態度が養われると思われる。その他に、生徒同士で番組を作り発表する中からメディアへの態度を養う実践の番組も紹介された。ただ、惜しむらくはこうした番組は制作サイドの関心であり、我々教員が知りたいことをほとんど流されないということが多いのも事実である。

「メディア情報はすべて再構成物」を真に実感するに「情報を発信すること」が最善の方法である。地域に取材したテレビ番組作成やホームページ作成などの実践的共同学習はまた、総合的学習と「情報化」を融合し、心を育成する活動でもある本年7月には横浜に過去の番組を集積した「放送ライブラリー」と「放送博物館」が完成し、一般に公開される予定である。

以下に参考として、教育TVで放送されたメディアリテラシー教育の項目をあげ

る。

教育トゥデイシリーズ「メディア・リテラシー」(3回シリーズ)

テレビ、ラジオ、新聞、雑誌、インターネット・・・。

いま、子どもたちは、メディアの渦の真っ只中に置かれています。しかも、そのなかには、暴力や性に関する偏った情報や誤報も多数混在しています。

メディアを批判的に読み取り、メディアを使いこなす「メディア・リテラシー」を学ぶことが、情報化時代のいま、世界の学校現場で重要な課題になっています。番組では、世界で初めて、メディア・リテラシー教育が中学・高校のカリキュラムの中で義務化されているカナダの取り組みを中心に、メディア・リテラシーとは何かをわかりやすく伝え、どのような教育が可能かを明らかにします。さらに「総合的な学習の時間」を視野に入れて始まった日本での取り組みを紹介し、教育現場で今後どのように進めていくかを考えます。

<第1回>「メディアとどう向き合うか？」

情報化が飛躍的に進み、メディア・リテラシーの重要性が高まっています。各国の歴史と現状を通して考えます。

<第2回>「メディア教育最前線」

現在、カナダでは小学校から高校まで、体系的にメディア、リテラシー教育が行なわれています。先進的オンタリオ州の例を紹介します。

<第3回>「どうすすめる日本のメディア教育」

「総合的な学習の時間」導入を目前に、日本でもメディア・リテラシー教育を実践する教師が出てきました。しかし系統だったカリキュラムがなく、教師個人の努力に負う点が多くなっています。今後、日本の学校教育の中でどのように取り組むのかを考えます。

VI. 特集 公民科「倫理」「政経」「現代社会」の教材化

「社会参加」学習の試行的実践

都立八潮高等学校 宮崎 猛

I. はじめに

昨今、学校外の地域などの諸活動に児童・生徒が実際に「参加」することを通して学ぶ「社会参加」学習の重要性が強調され、学校教育への導入が推進されている。2002年（高校は2003年）から実施される新しい学習指導要領においても、教科指導や「総合的な学習の時間」の展開において体験的・社会参加的な学習が重視されており、その傾向は今後さらに強まるものと思われる。

「社会参加」学習では、社会の一員としての自覚や責任の育成、利他の精神の育成、自己存在の重要性の認識といった効果が期待される。最近の青少年の犯罪は、他人の痛みや苦しみが分からずに育った人々の精神が反映したものともしられる。積極的に他者と人格的なかわりをもつ機会として、生徒に社会参加の場を提供することは重要である。この意味で「社会参加」学習の意義は大きい。

アメリカでも日本と同様の危機意識を背景として、近年「サービラーニング」といわれる「社会参加」学習が学校教育に積極的に導入されている。「サービラーニング」は、教科指導との連動が要件とされているところに特徴があり、社会参加活動がもつ教育効果に加え、教科の学習到達目標をより高めるものとされている。「サービラーニング」では教科指導と参加活動が統合されたカリキュラムや、体験を「学習」へ高めるための「振り返り学習」などが不可欠の要素としてあげられている。

こうしたアメリカの動向や経験はわが国の「社会参加」学習の展開において参考になるものである。本稿は「サービラーニング」の理念や手法を念頭に置き、「政治・経済」（選択）の授業で行った「社会参加」学習の一実践を紹介しようとするものである。

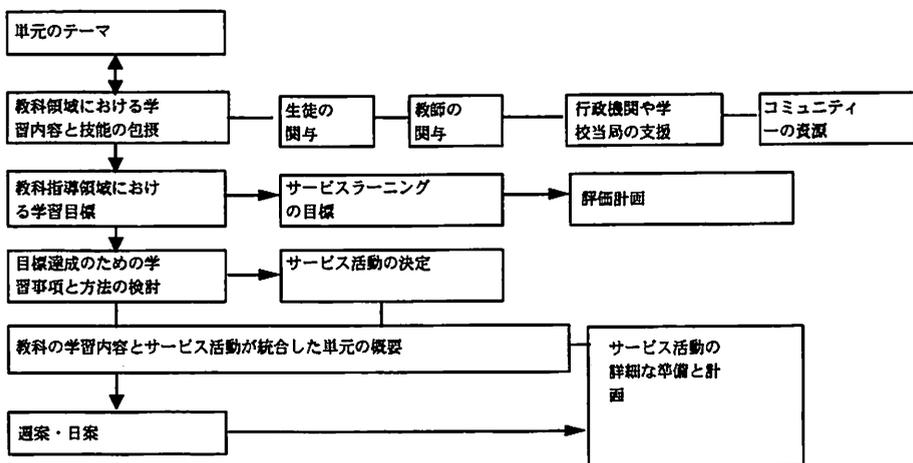
II. 「サービラーニング」の特徴

アメリカでは1990年代初頭に制定された合衆国法によって、ボランティア体験や福祉体験、インターンシップ体験などの社会体験を学校の教育活動の一環として行うようになった。それは「コミュニティーサービス」とよばれ、今日では多くの学区や学校で必修や卒業要件として実施されている。90年代半ばになると「コミュニティーサービス」はその広がりの方で、強制労働と同じであるとする批判や授業としての意義づけや工夫が不十分であるとする批判を受けるようになった。そこで最近になって「コミュニティーサービス」にかわる体験学習

として「サービラーニング」が登場し、その有意性が主張されるようになった。以下に「サービラーニング」の特徴の中で注目すべき点として以下の3点を挙げ詳述する¹。

(1) 構造的な学習としての「サービラーニング」

「Service Learning in the Middle School Curriculum」は、「サービラーニング」の指導過程として図のような流れを示している²。



Service Learning in the Middle School Curriculum, A resource book (1996)

この流れをカリキュラムに説明されている内容に沿って補足すると以下ようになる。

- ①トピックあるいはテーマの決定。プログラムの内容や技能は教科指導の領域にあることが求められる。テーマの立案、選択には生徒が主体的に関与しなければならない。テーマは地域の問題に関連したものが有効である。プロジェクトを成功させるためには学校当局や行政機関の支援、コミュニティの資源が必要となってくることから、それらの機関の関与も必要である。
- ②到達目標の明確化。関連する教科の学習目標を明確化し、それに基づいた「サービラーニング」の目標を設定する。教科領域における到達目標には、知識、技能・技術、態度等が考えられる。目標は、生徒にとっての目標の他、学校や地域にとっての目標も含まれる。目標が達成されたかどうかを判断するために、教師は評価の方法を定めておく必要がある。
- ③指導計画の作成。クラスの状況を考慮し、実行可能なサービス活動を明らかにする。指導計画のアウトラインを作成し、さらに週案や日案を作成する。

これらを踏まえて、周到な準備に取りかかる。連携をとるコミュニティの人は誰であるか、

親の役割は何であるか、交通機関は必要か、親や生徒、学校管理者に明確にしておくべきリスクは何であるかなどである。

(2) 「サービスマーケティング」における「振り返り学習」

「振り返り学習」は、「サービスマーケティング」において最も強調されている要素である。例えば、インディアナ州の教育局は「我々が行うことから学ぶのではない。行ったことについて考察することから学ぶのである」と説明し、「サービスマーケティング」における「振り返り学習」の意義を強調している。「振り返り学習」は、体験活動のフォローアップとでもいうべきものである。しかしその位置づけは、要件であり「振り返り学習」なくして「サービスマーケティング」は成り立たないものである。

(3) 教科指導の枠組みとしての「サービスマーケティング」

「サービスマーケティング」は教育改革のなかで提唱されてきたものであり、したがって、教育改革の志向する理念や目標に合致しなければならない。「サービスマーケティング」は教科の国家水準(National and State Standards)を発展させるものであるとされている。「サービスマーケティング」における体験活動は、体験活動それ自体がもつ教育効果に加え、教室で学んだ知識や技能を生かし、深める場としてとらえられている。この意味で「サービスマーケティング」は既存の教科学習を基盤とし、それを発展させる学習として位置づけることができる。

III 授業実践

「サービスマーケティング」の理念や手法を念頭に置き、「政治・経済」(選択)の授業で、「社会参加」学習の試行的な実践を行った。以下にその概要を紹介する³⁾。

(1) 授業実践の配慮事項

- ① 実体験と「振り返り学習」とを交互に行う。
- ② 「振り返り学習」では「体験レポート」を書かせ、それをもとに話し合いを行う。その際「体験レポート」や話し合いに工夫を行い、体験について課題意識を持たせたり、「政治・経済」の授業内容に興味を持たせたりできるよう配慮する。

(2) 実践の経過

1 学期

品川区のボランティアセンターに問い合わせを行い、2学期より福祉体験を行いたいとの依頼をした。その際以下の事項を要望した。

- ① 学校から近い施設であること。
- ② 金曜日の午後(この授業が2時間連続で設定されている)に活動を行いたいこと。

③教科指導の一環として行うので、教科の学習と体験を交互に行いたいこと。したがって活動は基本的に隔週で行いたいこと。

④活動の施設は、障害者施設や高齢者施設を想定していること。

2学期

ボランティアセンターの担当者との打ち合わせの結果、学校から徒歩 15 分程度の特別養護老人ホーム、軽費老人ホーム、知的障害者の通所施設などからなる社会福祉施設で体験活動を行うことに決定した。

第1時 施設見学

事務部長の案内で、施設全般の見学ならびに運営形態等についての説明を受けた。見学の途中で、知的障害者の方との出会いがあった。その際、障害者が自分のかぶっていた帽子を脱ぎ、一人の生徒にかぶるよう求めてきた。その生徒は対応の仕方が分からず、動転している様子だった。

第2時 「振り返り学習」 1

はじめに1体験の内容 2疑問点 3感想の項目からなる「体験レポート」を書かせた。次に生徒の記述内容から、「自分から進んで施設に来ている人が多いのかそれとも家族の推薦できているのか」などをとりあげ、話し合いをした。

知的障害者とのかかわりについては、授業のなかで体験の再現を行い、あるべき対応について話し合った。

第3時 福祉体験1

朗読ボランティアの方の手伝いを行った。前回の「振り返り学習」で疑問となっていた事項について施設の職員の方の意見を聞いた。

第4時 振り返り学習2

「体験レポート」をもとに話し合いを行った。次回までの課題として、高齢者政策とその実態について調べてくるよう指示した。

第5時 「振り返り学習」 3

授業の前半で前週の課題を発表させ、後半で知的障害者の入所施設に関するビデオ（NHKの番組を収録。実習を行った学生の提案から、障害者施設の在り方や職員の対応がかわったという内容）を視聴し、提案の意義について話し合った。

第6時 福祉体験2

施設の清掃ならびに車椅子体験を行った。

第7時 福祉体験3

93歳になる老人と買い物に行き、車イスを押したり、買い物の手伝いをするなどの活動を行った。その後施設内の喫茶店で交流した。

第8時 「振り返り学習」4

前回ならびに前々回の体験について「体験レポート」をもとに振り返った。生徒は前々回の体験については、車椅子体験は有意義であったが、清掃はお金ももらえない重労働であったとの感想を述べた。前回の老人との直接的な交流に深い感銘を受けた様子であった。

第9時 福祉体験4

施設の前庭や周辺での植木の手入れを老人と一緒にいった。その後、前回訪問の際に交流した老人の部屋を訪問した。生徒はその老人に歓迎され、最後には抱き合って別れを惜しんだ。生徒は冬休み中も訪問したいと申し出た。

第10時 「振り返り学習」5

1年間の授業全般について、話し合いやレポート作成を通して振り返った。

IV 実践の成果

①学習態度に変化を生じたこと

日頃欠席・遅刻がちな生徒もほとんど休まず出席した。第4時の「振り返り学習」にみられるように、調べたり、発表したりすることも自然に受け入れ、行うようになった。「300人以上の人が入居を待っているという話に驚いた。入居できずに亡くなってしまう人もいるという。どのような順番で入居する人を決めるのか。」といった生徒の疑問は実地見聞を背景にしているので切実である。それが学習への強いインセンティブになっていると思われる。

②多くのことに気付き、認識を深めたこと

生徒は実体験を通して多くのことに気付いたが、そこでの認識は机上の学習とは比較にならないほど深いものであった。例えば「初めて車イスに乗ったが、こんなに怖いものだとは思わなかった。」といった感想からそれは推察される。

④利他の精神の育成に有効であったこと

生徒は知的障害のある方との出会いや高齢者との交流を通して、認知的な枠組みを広げていった。例えば「お年寄りの話し相手になりたいと思っていたが、反対に私の方がお年寄りの話を聞きたいと思うようになった。」といった感想にそれは現れている。

⑤生き方を模索する契機になったこと

高齢者との交流は生徒にとって自分の行き方を模索する契機となった。それは「苦勞して人

生を歩んできた人は違うと思った。おばあちゃんに言われたことが、本当にその通りだ」という生徒の感想に現れている。

V 実践の課題

①体験の内容についての検討が必要なこと

生徒は体験のうち、清掃活動は忌避した。生徒の感想「また次に来たときこれ（清掃）をやるのかと思うと行くのが嫌になった。」をどのように評価するかの検討が必要である。生徒にとって忌避したい活動であっても施設にとって必要な活動については、その意義を理解させ、実施する必要があるのか。あるいは生徒・施設双方にとって役に立つ活動に限定するべきなのかの検討が必要である。

②参加生徒の人数問題

この実践は選択授業で行ったものである。参加する生徒の人数が多かった場合、受け入れ先の問題、活動内容の問題、担当教員の人数の問題、「振り返り学習」の内容の問題等、検討すべき課題がある。

¹ 拙稿「アメリカにおける『サービスラーニング』の動向と意義」日本社会科教育学会「社会科教育研究」80号、34-35頁、1998年。

² *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book*, ed. Social Science Education Consortium (1996), Ibid., pp.34-35. 図や引用文は宮崎訳出。

³ 拙稿『高校教育展望』1999年4月号、小学館、14-17頁。

多角的、多面的な考察を促す「ディベートを取り入れた授業」を目指して

- 論題「死刑制度の是非」の試行 -

早稲田大学系属早稲田実業学校 楢原 毅

はじめに

90年代から日本で再び注目を浴びた「ディベート」に対し、学校教育はその効果的側面に着眼して、教科(科目)教育に導入する動きを強めた。国語科や英語科と同様に、社会科や公民科でも早くから単元学習に取り入れた試行例は多い。当初は単なる「ディベート」そのものの実践が主流だが、次第に「ディベートを教える授業」から「ディベートで教える授業」の形態に広がりを見せた。「教室ディベート」や「授業ディベート」、「ディベート学習」と呼ばれる数々の先駆的で革新的な実践は、学会報告や学術論文の発表、著書の発刊として公表された。一方、近年では、価値認識の深化や論題設定などの観点から問題提議され、批判的分析を主張する論考は徐々に発表されてきている。

筆者は、自らディベート授業を実践している立場と、今後の新たな授業方法論を模索する意味で、「ディベートで教える授業」から「ディベートを取り入れた授業」への展開をここに提案したい。論題「死刑制度の是非」の試行の例示は、教師の指導性を踏まえつつ、少しでも生徒の主体的な考察を広げ、深めることを目指したものである。

1. 目標

授業目標の第一は、日本における死刑制度の存廃を問い直すことで、改めて生命のあり方や存在意義を追求させる。

第二は、憲法第九条で戦争を放棄したが、刑法や刑事訴訟法では死刑を存続している現状を捉えさせ、その確固たる根拠について探求、探索させる。

第三として、死刑を存続させている法の効力をあらしめているのは、我々市民一人一人であり、その我々が死刑を維持し、国家に許される刑罰として認めている事実を認識させる。

第四に、国連の死刑廃止条約を西欧諸国の多くが批准し、日本でも廃止論が唱えられる一方で、依然として世論は圧倒的に存置論を支持する現況から、双方の論点を比較、分析させる。

第五は、憲法第 13 条との関連を踏まえ、死刑と人権をどのように結びつけるのか、生徒の目から問題点を探らせ、検討させる。

以上の五つを指導目標とし、生徒の考察を発信させ、さらなる考察を働きかける。

2. 展開

授業単元を展開する一つ目は、事前学習である。まず教師による講義授業として、死刑制度の基本的な概要を説明する。上記の目標に留意し、生徒自身の考察の基点となるように講義する。そして、死刑制度に関する問題性の存在を拡散的に捉えさせていく。そこで、論題についての考察をレポートに纏めさせる。日本の死刑制度の存在を知っている生徒はほとんどだが、その是非について問われれば、自らの考えを論理的に発信できる生徒は少ない。生徒個々の認識度合いも異なるため、関連資料の提示や、時間的余裕を持たせて調べさせたりする働きかけが必要となる。こうした教師の指導性は不可欠である。

死刑制度について徹底的に調べさせることは、そこから新しい知識の獲得を可能にする。その知識を基にしたレポート作成で、生徒の独自の考察を促す。近代社会の死刑制度の発足以来、存置と廃止の両面から議論や運動が続けられている。学問的分野として多数の著作も発行されている。こうした現状を踏まえさせながらも、生徒には既成の概念に固執させず、個々の新たな、そして深い考察を互いに生み出させていきたい。初めてのレポートの考察を発端として、その後の「ディベート」を通じて、少しでも生徒の考察が多角的・多面的に広がりや深まりをみせることを目的としているためである。

二つ目は、ディベートの準備である。ディベートに関する参考図書や、インターネット上で紹介しているホームページは多数存在しているので参考にしている。

ここでは論題の提示と発表者の選出、当日のタイムスケジュール等の説明を行うが、中心は肯定側と否定側の発表者による資料作りとなる。判定者にも参加意欲を高めて知識や考察の向上を促すため、前述した事前授業の実施や、予め下調べをさせておくことは必要になる。また、可能ならば、発表用の資料を前もって判定者に渡し、内容の検討や分析をさせておく。

これまで、ディベートに参加するフロアー（判定者）の側に対して、学習機会から見た発表者との不均衡を問題視する論考は稀少であった。筆者は、発表者だけを事前準備に参加させるのではなく、判定者にも同様に相当した考察の機会を提供すべきであると考えている。判定者に事前の準備がなく、いきなり発表を聞かせてしま

う中での考察には限界がある。発表者と判定者の間に、機会的な考察の隔たりが生じている状況を危惧している。したがって、ディバートの事前と事後では、考察の機会や時間を均等に確保させるよう心掛けている。ディバートもメンバーを交代して行うことができれば、その機会も均等化されるであろう。

発表するチームの人数については、それぞれ5人ぐらいで設定する。ディバートに慣れたら、チームの人数を3人→2人→1人に減らす。発表者の役割分担が重くなり議論の活発化も期待できるからである。しかし反面、考察に限界をきたしたり、議論の方向性が定まらなくなる問題を発生することがある。時に、発表者個人は死刑制度を是と考えているが、発表の担当は否定側になる場合がある。その逆も然りである。このような場合は同一になるよう配慮しても良いが、特別に配慮せず敢えて異なる側に配置させると、より考察を深める手立てとなる。

資料作りには、図書館などの情報源を利用するよう紹介する。学校や地域の図書館には関連図書のみならず、雑誌や新聞など幅広い資料が揃っている。こうした施設や資料の活用方法を体験させることは、生徒にとって大きな経験となる。現在はインターネットによる検索が容易になっているため、死刑制度に関する研究会のホームページを参照したり、討論の場に参加することは可能である。是非とも活用させたい情報網である。ここでの準備段階で、いかに深く調べ、そこから独自の考察を導き出せるかが重要である。判定者に配布するレジュメや発表用のノート作り、その他、模造紙に表やグラフの統計資料を書かせるなど工夫を凝らしてみる。

三つ目は、ディバートの実践である。1時限（50分）の中で実践するには、基本的に発表各10分、質問各5分、判定10分、講評10分を軸に組み立てる。2時限（10分間の休み時間を含めて最大110分）を費やすことができれば、時間配分を緩めたり作戦タイムを挿入する。フォーマットの例を示せば、下記のとおりである。

※1時限モデル（50分）

10分肯定側立論→10分否定側立論→5分否定側質問→5分肯定側質問
→10分判定・10分講評

※2時限モデル（60分～100分）

8分肯定側立論→8分否定側立論→2分作戦タイム→5分否定側質問
→2分作戦タイム→5分肯定側質問→2分作戦タイム→4分否定側反駁
→4分肯定側反駁→10分判定・10分講評

*時間を調整したり、30分ほどの相互討論や、判定者も含めた全体討論を取り入れる。

事前授業の進み具合や生徒の現況によって柔軟なレイアウトを施すが、死刑制度の準備が不十分であったり曖昧であれば、その範囲で発表だけをさせる。また、無理に肯定と否定の側に分けず、クラスの班構成を利用して、各班に発表や主張をさせることもある。班ごとに主張が異なったり考察度に格差が生じていれば、自然とそこから疑問点や反論意見が生じてくる。これらを改めて提示させ、次回の授業までに再度調べさせれば、事後学習につながり、同時により深い考察を促すことができる。反対に、もっと活発化させるならば、作戦タイムや最終発表（反駁）などを取り入れて、ボリュームを増すことが可能である。2時限連続の授業が実施出来れば、全体討論の時間を設け、判定者の発言も汲み取って意見交換をする。視聴覚室や多人数が収容できるホールが借りられれば、ディベートの様相をビデオに撮影し、事後に再生して再度論点を捉え直すことが可能である。また、スペース的に他クラスの生徒や教員が参加できれば、多数の意見交換が実現でき、意欲的で厚みのあるディベートになる。

本来のディベートは定められたルールの下で実施されるものである。しかしここでは、「ディベートで授業」するのではなく、「ディベートを取り入れた死刑制度の授業」である。ディベート特有の細かいルールに縛られず、極力緩和する方向で、生徒の考察した内容を出来る限り発信しやすいように支援している。

四つ目は、事後のフォローアップを行うことである。事後学習として、これまでに討論された論点や、自身の考えを整理することは大変重要である。事前にビデオを撮っていれば、再生して論点整理をしてみる。そこから意見交換を再開することもできる。

次に、再度生徒に「死刑制度の是非」を問い、各自にその考えと理由をレポートに纏めさせる。事前学習で作成したレポートと異なり、ディベートを通して改めて考察に広がりや深まりを生じているかも知れない。生徒によっては新たに調べ直したり、考察し直す必然性を提案する者が現れてくる。事前と事後のレポートを比較することで、一人ひとりの生徒の考察にどのような変化が生じ、逆に変化に至らしていないかを見極めていく。

3. 指導上の留意点

第一に、現状は死刑制度が存続している。従って、論題を「死刑制度を廃止すべ

きである」や「死刑制度を存続すべきである」と提示すると、生徒の中には事前に論題から一方に偏った印象を捉えてしまうことがある。この点は、生徒の価値認識に、教師の指導性を強く注入してしまう傾向が考えられるために、十分に考慮したい。論題を中立的に捉えさせるならば、「死刑制度は是か非か」と設定するのが好ましい。

第二は、通常のディベートは肯定側と否定側の限られた者が発言する。そこで、判定側からも意見を取り上げる全体討論の機会を設けると、新たな意見や考察の獲得につながる。

第三は、ディベートは教師の目指したい方向に沿うとは限らない。時として思わぬ方向に展開し、予期せぬ結果に落ち着くことがある故、最終的に何を結論付けるかを明確にする。

第四は、国家には、国の秩序を保つために凶悪な犯罪者を抹殺する権利を有すると同時に、国民一人一人の人権を尊重し社会を構成する使命を有している二面性を確認させる。一元的な見方から複眼的な見方を強調する。

第五は、教師から方向付けや結論を強制することは避ける。また、ディベートによる結論が真実の結論になり得るとも限らない。あくまで、生徒自身による知識の広がりを助け、考察を深め、発信させ、さらに考察させることに主眼をおく。

最後に 教科の枠を超え、方法論だけでなく内容論にまで押し広げられた「ディベート」授業実践は、分析、検討が繰り返されている。一つの結論として、筆者は教師主導の知識注入型授業から、生徒主導とする知識獲得型授業の体系に改善しつつある方法・手段として認めていいと思う。しかし、論題の設定段階から教師の指導性は強く関わるため、生徒の主体性を重んじても限界がある。これまで多くの論者が語っているように、教師の望む授業目的、即ち価値認識に沿わせようとするディベート授業に形成されている可能性が高かった。完全に教師の目指す方向に引いたルール上で、生徒にディベートを行わせているものが多い。したがって、教師の手の離れた授業ではなく、教師の手の中で、いかにして生徒中心の主体的な授業内容に改善できるか計画的な実践なのである。

教師の存在意義として、生徒とどのように関わっていくかを問えば、指導性を発揮しないわけにいかない。ここでの授業で発揮する指導性とは、教師による事前と事後の授業を施し、ディベートの進行を支援することであると考えている。

ディベート授業を作り上げていくなかで、教師は生徒とどう関わっていったら良

いであろうか。非常に難しい問題であるが、筆者は、各教師によるディベート実践が繰り返されることは奨励したい。ただディベートが、授業単元に大きな割合を占めるのは避けるべきだと考えている。一部分をディベートに割く程度でいいと思う。この一部分とは、ディベートを全体の単元の初期に持って来たり、中期に挿入したり、またはこれまでのように終期に持ってくるのが想定される。要はディベートで終結するような授業にしてはならないことである。今回の授業のように考察を促したり、授業を盛り上げるための手段、方法として用いるべきである。ディベートオンリーで授業は成り立たないのである。ディベートに肉付けをする、教師による授業は大いに必要である。逆に教師による講義の授業に、ディベートで肉付けをしてもいい。そしてそのディベートを偏りなく発展させるために、相互討論を取り入れたり、判定者も含めた全体討論を盛り込み、さらにディベートの展開を目指してしていってもいい。そのかわり、ディベートの準備期間や実践中は、教師による小細工を控え、生徒だけで催しさせるべきである。自由な討論や考え方をさせていきたい。

教師が立ち入るところは、講義の授業を行ったり、ディベートの事前や事後の学習機会を提供する授業の場である。ここで厚みのある授業を模索するべきである。ディベートで完全な討論が成り立つのは時間的にも難しい。判定によって結果がどちらに傾くかも予測できない。不十分で不完全、中途半端なディベートで終わってしまうことは当然考えられることである。これこそ教師は十分に考慮しておくべきである。それを見越した事前や事後のフォローアップが重要なのである。

ディベート授業は方法論の一手段に過ぎず、万能な方法論とは言えない。多くの実践者が各方面でディベートについて論じてきているが、筆者としてはその方法論を冷静に捉え、最善の方法論に構築できる手段をこれからも模索していきたい。時として、過大評価されたり、批判的に過小評価されたりして論じられてきたが、これは実施する教員側の意図する目的によって大いに変わるものだと感じている。言うまでもなく授業の成立は、教師と生徒、それに教材である。この基本的な三つの枠組みの中で、ディベートが最大かつ相乗的な効果をどうしたら及ぼすことができるかを忘れてはならないと感じている。

多文化理解教育における音楽の応用について

都立竹台高等学校 黒須 伸之

1) 「世界社会」への動き

現在、社会のさまざまな分野で「国際理解」あるいは「異文化理解」「多文化理解」を推進する教育の必要性がいわれる。それはとにもかくにも社会のさまざまな面での「国際化」の急速な進展の結果である。この根源的な変化の原因は、世界規模での分業体制が形成されつつあることにある。国境を越えた企業活動が活発化し非政府組織の国際協力などが広範にネットワークされ、社会の神経組織ともいえるインターネット等のインフラストラクチャーが爆発的に、そして技術的に進化しつつ地球規模で広がりつつある。そうした変化を受けて「国境」の意味は希薄化し、ボーダーレスといった言葉が一般的な用語として使われている。国家の枠組みの大きな変化は特に西欧などでは著しく、欧州連合の誕生によって、かつて第1次・第2次世界大戦を争った国々の国境線も実質上、消滅している。驚くべき速度での国際社会での変動は、遠くない未来に現在の独立国家群が、国内での地方自治体と同じような役割を果たすようになるであろうという予見すら与えている。

世界の人々がともに協力をして、もてる能力を生かしあう理想的な世界が実現する予感が漂いつつある反面、その反動として世界の各地域でナショナリズムや国家主義の台頭が見られ、宗教的ファンダメンタリズムなどの運動も活発化している。文化的・社会的・経済的なグローバル＝スタンダードの普及と、これに対抗するエスノセントリズム＝個別文化の価値の主張から生じる軋轢は、想像以上に深刻で解決困難な問題となっている場合が多い。日本の学校教育の現場における国家主義的な諸慣習の復権化（国家の象徴の式典における取扱いなど）と、そうした傾向へのさまざまな抵抗運動なども世界的な流れのなかで生じている現象といえることができる。

信条や信仰、権力を保持・拡大しようとする力がぶつかりあっているなかで、いかにして調和を確立するかの問題は、容易にその道をみいだすことはできない。しかし、異なる立場にある人々が共に理解しあうことの重要性が今ほど増した時代もない。さまざまコミュニケーション手段（言語的＝会話など、非言語的＝音楽など）を活用して調和への道を探ることが重要なのである。国際社会において「話をま

とめる」ための最大の能力は語学力ではない。多様な文化への理解力でもなく「愛嬌」だと言われる。国際社会では多次元のメタ・コミュニケーション能力が使われてはじめて、関係が円滑となるのである。

2) 非言語コミュニケーションの手段としての音楽の可能性

人類史的な諸変化が進むなかで、文化的・社会的・宗教的・言語的な背景をことにする人々の間で、円滑なコミュニケーションを可能とするには何らかのデバイスが必要である。言語の上で Lingua franca (リンガ=フランカ。ある時代や特定の分野における支配的で共通性のある言語。かつての中世ヨーロッパでのラテン語など) の役割をはたしているのは実質上、英語である。国際会議での公用語 (official language) として認められるフランス語、スペイン語といった大言語のなかでは飛び抜けた影響力をもっている。日本資本として誕生した企業で、企業内公用語は英語とする事例が急激に増加しており、英語を「第二公用語」とするという動きもこれに関連している。

しかし、人間にとってコミュニケーションの手段は、言語ばかりではなく、さまざまなメタ・コミュニケーションが用いられるのであって、表情や身振り手振りはその代表例である。文化基盤を共通にしている者どうしであれば、これらだけでもかなりの情報を交換することができる。さらに絵画や記号など、きわめて多様なシンボルを用いて情報交換が行われる。言語を左脳的コミュニケーション手段とするならば、さまざまな象徴を用いるのは右脳的コミュニケーションとも言える。この非言語コミュニケーションは、人間以外の動物たちにとっては、ほとんどそれだけが唯一の情報交換手段なのであって、それは人間にとっても、重要なコミュニケーション手段となっている可能性を示唆している。言語が使えなくても「笑顔」が友好の意志を伝達するように、非言語手段は、広範に用いられているのである。(※しかし「笑顔」も文化の影響下にあり、例えば伝統的なアングロ=サクソン文化では、笑顔は相手を子供扱いして「馬鹿にする」意味を持つ。普遍的な意味を持つものではない)。

音楽がコミュニケーションの手段となりうるかどうかは、議論のあるところである。人間にとって「音楽」とは何か、明確に解明されていないからである。音楽の場合は単なる「音」ではなくて「楽しい音」であって、それは生命エネルギーの発露そのものでもある。音楽をもたない社会は見ることができず、人類に普遍に見られる人間の活動であることはまちがいが無い。また、ある社会の文化を色濃く反

映するものであり、例えば西ヨーロッパの音楽の場合、音階の研究は古代ギリシアに起源を持ち、幾何学などと同じく音のなかに普遍的調和を見いだそうとする探究が元になっている。西ヨーロッパの伝統音楽は、音の姿をした幾何学（あるいは数学）である。西ヨーロッパの場合、数学とその他の諸科学や思想は不分離の関係にあり、数学観が変化すると、その他の世界観も連動して変化する。数学がファジーな論理を展開すると、伝統音楽も構造的ではないファジーな音楽を展開するようになる。一昔前のアヴァンギャルドな音楽などがその例である。しかしながら音楽はそうした論理の産物というばかりではなく、文化的に世界のそれぞれの地域の伝統を反映している。そのため、ある地域の音楽を聞くことは、その地域の文化を非言語的な理解によって認識、あるいは共感することなのである。言語や論理、信条を越えて他者を直接的に理解しうる可能性を音楽は内包している。

また音楽は、個人が楽しむと同時に人々を結びつける機能を持つ。社会的動物としての人間の本性と結びついている。たくさんの人が音楽に加われば、そのこと自体が楽しいのであって、したがってこの特質は、さまざまな集団、組織、権力団体などによって用いられてきた。その意味では、音楽そのものについての「良悪」の価値判断はできない。すなわち教会の聖堂で響く聖なる和音から毒ガス・テロを起こした団体が教祖を崇める音楽まで、人類の調和を歌うベートーヴェンの「第9交響曲」のような音楽からファシズム国家で独裁者を賛美する歌まで、自由・平等・幸福の追求を象徴する国歌から王族などの特定の一族が永久に存続することを願う国歌まで、というように、おなじ音楽のカテゴリーにあっても、その意味や機能・目的などがまったく違う。これは、言語がことなる目的に対して、ことなる使い方をするのと類似している。

音楽の場合、なによりも「楽しい音」であることがその特徴であることから、音楽を用いた他者理解とは「楽しさ」を共有することなのである。そのため音楽は、特定の権力的団体などに利用される危険性も持つと同時に、多くの人々の結束や一体感、情緒的共鳴などを実現する力を持っている。チェリストのカザルスのように人権を抑圧する勢力と音楽を武器に戦ったり、音楽家であり医師でもあるシュバイツァーのように医療活動の資金集めのために用いることも可能である。

3) 音楽を多文化理解の教育にどのように用いるか。

音楽それ自体は、言語とは違って具体的な意味を他者に対して論理的に明確なかたちで伝達することはできない。イメージ、感情、感性などを伝えるのみである。

カザルスやシュヴァイツァーの業績をつたえるために、彼らの人権擁護の精神や医療奉仕の意味を浮き彫りにするように、彼らの残した録音を使うことはできる。また、それは極めて効果的な音楽の利用方法である。カザルスが国連総会で平和の実現を訴えたときに演奏した「鳥の歌」(カタロニア民謡)や、シュヴァイツァーによるJ.S.バッハのオルガン音楽は、その人生とともに多くの人々の「良心」を動かす巨大な力をもっている。よって、倫理性の高い有効な教材となる。逆に戦前・戦中の日本文化を理解するために日本軍の「軍歌」を教材として用いるのは、人類が封印してきた死と破壊の本能のふたを開けてしまう危険をもっている。だから使うことはできない。それほどに音楽を教材に用いることは、直接に個人の人格の深いところに働きかける力をもっており、人の心の扉をひらく鍵なのである。

他者の奏でる音楽を「音楽」として楽しむのは音楽鑑賞であるが、音楽を用いて異なる文化を理解するというのは、どのような方法によるのだろうか。音楽は具体的な概念を伝達する機能をもっていないので、それだけを用いるとすればイメージの伝達と情緒的な共感を可能とするのみである。しかしながら、それは言語では伝えることのできない要素でもある。そこで多文化理解のために音楽を用いる場合には第一に、多くの地域と多くの文化を反映した資料を収拾する準備をしたうえで、その音楽資料によって伝えようとする内容と伝えたい内容が適合するように整えることが必要である。

ここでは、音楽を用いた多文化理解の方法に関する1つの研究事例を紹介する。東京学芸大学大学院の加藤富美子教授の教室で、1999年度に研究された方法論である。日本に留学している学生に日本のさまざまな音楽を1分ずつ聞いてもらって、好きか嫌いかで○か×の評価をさせ、その音楽から想起されるイメージを文章にしてもらおう。もう1つは逆に日本の学校の生徒に世界の各地域の音楽を、やはり1分ずつきいてもらって、好きか嫌いかで○か×の評価をさせ、その音楽から想起されるイメージを文章にさせる。日本の音楽として用いたものは雅楽、声明、箏曲「六段」、能、尺八、義太夫、清元、江戸祭りばやし、春の海の9曲である。対象としたのは東京工業大学のイラン、タイ、インド、フランス、中国、フィリピンからの留学生(7人)、埼玉大学のオーストラリア、韓国、インドネシア、ベトナム、タイ、フィリピン、マレーシア、台湾、中国、ミャンマーからの留学生(11人)、東京日本語センターの韓国、台湾、中国、ミャンマーからの留学生たち(5人)であった。この聞き取り結果に関する○×の集計の数は以下である。

	○ (好き)	× (嫌い)
1. 雅楽	19	5
2. 声明	7	17
3. 箏曲「六段」	23	1
4. 能	9	15
5. 尺八	16	8
6. 義太夫	14	10
7. 清元	11	13
8. 江戸祭りばやし	17	7
9. 「春の海」	22	2

この結果を見ると留学生にもっとも好まれているのが箏曲「六段」あり、もっとも好まれないのが「声明」である。軽やかな曲が好まれ、どろどろしたものや割り切れない音程・リズムのものはあまり好まれない傾向にある。興味深いのは曲に対するイメージであって、例えば「六段」に対して中国の学生は「秋、紅葉、日本風」と述べ日本の人が一般にもっているイメージと共通しているのだが、台湾の留学生は「貧乏な人の心の感じがします」と述べている。ミャンマーの学生も同様の印象を述べている。また江戸祭りばやしについては、マレーシアの学生は " Sound like the kind of music played during the festivals " (お祭りのときの音楽らしい) と述べているのに対し、韓国の学生は「不安、戦闘的」と述べ、ベトナムの学生は「苦しいと思っている」と書いている。文化背景がことになると、音楽から捉えられるイメージもことなることが分かる。

同様の方法を日本の高校生で行った場合を以下に紹介する。2年生の選択科目「国際理解」の時間に参加者31名に対して、多文化理解の一貫として実施されたものである。一曲を1分に区切り、その地域の典型的な曲、あるいは伝統的音楽を用いた。14地域22ヶ国からなる。〔東アジア〕韓国・雅楽「寿齊天＝スジェテン」、中国・琴 "Plainte de La Blanchisseuse"、日本・雅楽 平調「越天楽」、〔東南アジア〕ジャワ・宮廷ガムラン「プハラン；ウダン・マス」、〔南アジア〕インド・ラーガ「ジンジョティー」、〔小アジア〕トルコ・軍楽「ジェッディン・デデン」、〔中央アジア〕モンゴル ・ホーミー；十五夜の月)、〔アラブ〕アラビア (エジプト)・「WHO (誰)」、〔西アフリカ〕コート・ディボワール・「仕事と狩りの歌」、〔南ア

フリカ) ジンバブエ "Tafanayi"、〔ロシア〕ロシア「黒い瞳」、〔東ヨーロッパ〕セルビア (ジブシー)「ジブシーの歌」、〔西ヨーロッパ〕ドイツ・ストリート= オルガン「エーデルワイス」、フランス・「グレゴリオ聖歌」、イギリス (スコットランド)・「スコットランド・ザ・グレイブ」、オーストリア・「モーツァルト ピアノソナタ10番」、〔北アメリカ〕アメリカ合衆国・ネイティブ= アメリカン ウテ族の「熊おどり」、アメリカ合衆国・アフリカン= アメリカン(ジャズ) クリフォード・ブラウンの「イージー・リビング」、〔南アメリカ〕ペルー・「コンドルは飛んでいく」、ブラジル・(ランバダ)「ロランド セ フェ」、〔太平洋〕タヒチ・「ヒメネ= タラヴァ」、トンガ ・「ファイカヴァ」の22曲である。

これらにうちで、もっとも好まれのものはドイツのストリート・オルガンの「エーデルワイス」で28人が○を付け、もっとも好まれなかったのはネイティブ・アメリカンの「熊おどり」であった。よく知られている曲が好まれ、構造性がファジーな曲は好まれな傾向が見られた。やはり非常に興味深いのは、高校生のイメージ発想力の豊かさである。インドネシアのガムラン音楽に対しては「アマゾンの洞窟。あやしい秘宝が隠された洞窟。生きて帰った者はいない。」という発想がされ、クリフォード・ブラウンのトランペットには「1人でさみしく海を見てる水兵さん」がイメージされている。曲順はおおよそ、東から西に向かって並べられているのだが、国名は告げずに「地球をある方向にむかっている」ことだけを教える。その際にどこの国の音楽だろうか？という発問とともに各地域の生活などを語っていくと、異文化への極めて強い興味を喚起することができる。国名当てクイズのような形式をとって各地域の生活や文化も添えて説明すると、「楽しい音」である音楽の特質を十分に生かした国際理解の授業とすることができる。

音楽は、異文化の衝突を乗り越えるだけの力を持っていない。しかし、自分とは異なる文化を理解しようとする動機づけを与えるには、極めて強力な力を発揮する。その意味で音楽を用いることは多文化理解教育の方法としては、大きな可能性を秘めているといえる。

〔調査者：吉沢由香里(東京工業大学講師) 葦原恭子(埼玉大学講師) 西村友紀(東京日本語センター講師) 篠原延明(東京学芸大学大学院)〕

※上記の授業方法に関して、ご希望がありましたら録音テープと記入用フォーマットをご用意いたします。

Ⅶ. 個人研究

「政治・経済」の特質

— 『中等教育資料』に掲載された大杉昭英氏の論考を探究の素材として—

明星学園高等学校 横田 数弘

1. はじめに

1999年3月29日、『高等学校学習指導要領』の第7次改訂版が告示された⁽¹⁾。第15期中央教育審議会の第1次答申⁽²⁾や、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと転換するよう要請した、教育課程審議会答申⁽³⁾の提言を承けたものである。2002年度から実施される「完全学校週五日制の下、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、子どもたちに「生きる力」をはぐくむこと⁽⁴⁾が、幼・小・中・高・盲・聾・養護の校種に共通する「基本的なねらい」となっている。

高等学校公民科の改訂作業は、前述の答申や「基本的なねらい」に準拠しつつ、進められた。教科目標の基本的な性格は現行のものを受け継いでおり、大きな変更点はないが、「現代の社会について理解を深めさせる」という部分が、「現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせる」と付加訂正されている。改訂のポイントは、①現行の3つの科目の特質を一層明確にする、②課題を設定し追究する学習を重視する、③社会的事象に対する客観的で公正な見方や考え方を深める、④現代社会の諸課題と人間としての在り方生き方について考える力を一層養う、の4点に集約される⁽⁵⁾。

具体的には、どのように変更されたのだろうか。それとすぐに分かる変化は、「現代社会」の標準単位が4単位から2単位に半減されたことである。「現代社会」「倫理」「政治・経済」の3科目で構成されることも、「現代社会」1科目、または「倫理」と「政治・経済」の2科目の、いずれかを選ぶという必修のスタイルにも変化はないのだが、3つの科目とも2単位科目とされたため、教科としての必修単位数が、これまでの4単位（標準単位）から「2単位もしくは4単位」となってしまったのである。

「政治・経済」の場合、標準単位が2単位であることは従前と同様であるが、内容面では種々の変化が認められる。どのように変わったのか、実施上の留意点は何

なのか。改訂作業の実際は、編成意図は、如何なるものだったのか。気になるところである。本稿はこれらの疑問を念頭に置きつつ、「政治・経済」の科目としての特質を探ろうとするものである。『中等教育資料』の「各教科等の改善／充実の視点」に掲載された大杉昭英⁽⁶⁾氏の論考を手がかりとして、考察してみようと思う。

2. 「政治・経済」の基本的性格

社会科の科目として、「政治・経済」が登場するのは、1960年10月15日に告示された、第3次改訂版の『高等学校学習指導要領』からである。現行の第6次改訂版（1989年3月15日告示）から、公民科の1科目となったのは周知の通りであるが、登場から第7次改訂版（1999年版）にいたるまで、2単位科目であることと、内容構成の基本的要素として、政治、経済⁽⁷⁾、国際関係⁽⁸⁾の3つの内容領域を具備していることに変わりはない。「この科目のねらいとして受け継がれてきたものとしては、政治、経済、国際関係などを固有の学習対象として、①現代社会の客観的理解、②民主主義の本質的理解、③諸問題（課題）の研究（考察）、④（公民として必要な）能力と態度を養う、ことなどがあげられよう」⁽⁹⁾と、大杉氏は記している。これは、第3次改訂版から、第6次改訂版までの科目のねらいを説明したものであるが、第7次改訂版にも共通するものといえるだろう。他教科・他科目に対する、内容面における固有性・独自性の源はここにある。

方法原理については、理論と現実の諸問題（諸課題）とを相互に関連させながら、総合的に考察する、ということになる。第6次改訂版ならば、「客観的に理解させる」と「諸課題について考察」させるということになろう。これらの文言は、科目の目標に示されているものだが、具体的にはどのようにイメージすればよいのだろうか。大杉氏は次のように述べている⁽¹⁰⁾。

まず、「客観的に理解させる」とは、いろいろな立場から社会的事象を理解するという面と、利害関係から離れ問題状況から一歩身を引いて第三者の立場から社会的事象を眺めて見るという面が必要である。また、その際、客観的に理解するために必要な政治や経済の基本的な概念や理論を習得することが必要となる。

（中略）

ここでのポイントは、客観的な理解が先にあり、それを踏まえて諸課題を考察するという点である。先に学んだ概念や理論で現実の諸課題をとらえさせるとともに、概念や理論を現実と突き合わせ、批判的に吟味させようとする点である。

現実と理論の「往還過程」は、現実を客観的に理解することを前提に組織されなければならない。現代社会の動向を客観的に理解することを踏まえつつ、政治や経済に関する理論や概念を獲得し、民主主義の本質や当面する諸課題についての考察を深め、「良識ある公民として必要な能力と態度」を育成することが、現行「政治・経済」の目標であり、特徴である。この目標は今次の改訂にも引き継がれている。

3. 「政治・経済」に内在する問題点

課題を考察するのであれば、分析対象である社会の現実をきちんと知ることが必要、というのは正論である。科目の目標を達成することと、こういったことに留意することが授業者には求められている。現実と理論を「往還」させることも、なすべきことであろう。しかし、これらのことを実際にやるとなると、困難なことが多いのではなかろうか。

理論と現実の諸問題（諸課題）とを相互に関連させながら、総合的に考察する、という「政治・経済」の方法原理に関しては、2つの問題が提起されている⁽⁴⁾。

1つは、理論の現実的有効性・妥当性の問題である。政治や経済についての理論の現実捕捉能力についての疑問が呈出されているからである。かつては有効な理論であったとしても、眼前の解決すべき諸課題をとらまえることができない、という問題である。そのような状況を現出させているのに、能力に欠ける理論と現実の「往還」のなかで何が得られるのか、訝しく思うのは当然であろう。

2つは、単一の理論や方法に寄りかかっていたのでは、問題解決が不可能になるばかりでなく、問題自体を把握することができなくなってしまう、ということである。これは、眼前の現実の諸問題（諸課題）が複合的な要因を持っていることに起因している。政治だけ、経済だけの問題ではなくなってきたということである。政治と経済の領域を截然と区分している、「政治・経済」の内容構成の問題性を指摘せざるを得ないのは、そのためである。

科目の内容についての問題もある。大杉氏は、「政治・経済」の内容に関する問題点を、次のように指摘している⁽⁵⁾。「「政治・経済」の内容は、……理論的な内容や、また抽象的な内容のものが多く、生徒にとって理解が困難であるため、授業は教科書の内容を丁寧に解説し分かりやすく教えることが中心になっていることが多い」ので、「生徒は受け身的になり自ら意欲をもって問題に取り組むといったことが少なくなっている」。「このように知識を覚えることが授業の中心となっていて

は、「生きる力」の育成は望むべくもない」という。

これらの論は正鵠を得ている。政治や経済の理論や基本概念は抽象度が高く、その本質を理解することが困難な場合があるからだ。それを制限時間内に「つめこんで」学習させるとなれば、表面的な理解にとどまってしまうのは必定である。

政治や経済についての「見方」や「考え方」を深めるには、どうすればよいのか。主体的に「生きる」ために、何をなすべきなのか。どのような課題を俎上にのせるべきか。科目の目標を達成しようと真面目に考えれば考えるほど、現場の「政治・経済」担当教員の悩みは深くなっていく。どのように改善すればよいのだろうか。

4. 大杉昭英氏の「改善案」

「限られた時間に大量の知識を学ぶことにより、覚えることが中心の学習になりがちな現状」⁽¹⁾を改善し、社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するための方策を、大杉氏は『中等教育資料』の1997年8月号(56-57頁)と1998年5月号(46-47頁)で述べている。これらの「改善案」は、当然ではあるが、前述の中教審や教課審の答申等を踏まえたものとなっている。要約し、以下に紹介したい。

学習指導の改善方法として、生徒自身が課題を見つけ、みずから考えていく過程を組織することが提言されている。生徒自身が、日常の生活のなかで失敗したことや納得できなかったことを、現代社会のなかで感ずる疑問や問題点を、探究していくのである。この過程を授業の場に保障することが必要である。①具体的な事例を通して概念・理論を探究すること、②学習した概念・理論を活用して諸課題を考察すること、の2つが改善のポイントに挙げられている。

上記の改善提案を実質的なものにするためには、学習内容を精選し、学習にゆとりを持たせることが不可欠である(教科の基礎・基本の内容を確実に習得することを大事にすべきことはいうまでもないが)。また、分析道具としての理論や概念が仮説的なものであることをわきまえることも必要である。政治や経済の基本的な概念や理論は、現代の社会を客観的に把握・理解するための道具として、有効に機能するものではあるが、絶対的なものでは決してないからである。

肝要なのは、生徒自身が、理論や概念を現実の社会と突き合わせながら、吟味していく過程がつくりだせるかどうかである。発見する喜びと学ぶ楽しさを授業のなかで体験できるように工夫するのである。資料を収集し、分析し、推論することを通して、解決策を練り上げるのである。その解決策の有効性を確認することができ

るように配慮するのである。

たしかに、現代社会の諸課題は、即時に簡単に解決できるものではない。そうではあるが、問題解決のための方法や手段を根気よく追究していく姿勢や、自分自身と異なる立場・視点を尊重する態度を育成することができるのであれば、授業は有用な意義のあるものになる。そういった過程を含み込んでいるのであれば、「政治・経済」の授業は新しい問題に主体的に取り組む意欲を育てる場となるだろう。

5. むすびにかえて

第7次改訂版「政治・経済」は、前述の「基本的性格」を受け継ぎつつ、「改善案」を反映したものととして、作成されている。「内容の取扱い」の(2)のウにおいて、「政治や経済の基本的な概念や理論の理解の上に立って、事実に基づいて多様な角度から考察し、理論と現実との相互関連を理解させること」と示されているが、ここに「改善案」の集約的な表現をみることができよう。

ただ、内容構成については演繹的な構成を採用しており、帰納的な構成の第6次改訂版とは異なっている⁽¹⁴⁾。大項目の順序であるが、(1)は「現代の政治」、(2)は「現代の経済」、(3)は「現代社会の諸課題」となっている。(1)と(2)は探究過程であり、ここで政治や経済に関する基本的概念や理論を獲得する。(3)では、先習した基本的概念や理論を道具に、諸課題を追究していく。この科目のまとめとしての性格を持つ「大項目(3)の趣旨をよりよく実現するためには、現実の社会では様々な立場やいろいろな考え方があることに留意し、現代社会の諸課題をとらえる幾つかの代表的あるいは対照的な考え方を対比させながら、望ましい解決の在り方を考察させることが大切」⁽¹⁵⁾だと、大杉氏は述べている。第6次改訂版の場合、「現代の世界と日本の総合的な理解から政治と経済の分析へと展開する点」に構成上の特色があったのだが、第7次改訂版になると「現代の政治と経済の分析から現代社会の諸課題の総合的な考察へと展開する」ようにあらためられたのである⁽¹⁶⁾。大項目数はどちらも3であるが、中項目数は現行の9から6に減少した。検定教科書の内容量がどれほど縮減するかはわからないが、今後の動向を注視したい。

本稿では、大杉氏の論考を手がかりにして、「政治・経済」の科目の特質について、論点を整理してきた。今次の改訂の背景や「告示後の動向」を探ることを意識していたのだが、これらについての詳細な分析は果たせなかった。今後に期することにした⁽¹⁷⁾。

〔註〕

- (1) 本格実施は、2003 年度からである。施策面の従前と異なる特徴は次の 3 点に集約できるだろう。①「総合的な学習の時間」の創設。②情報化に対応するため、普通教育に関する必修教科として、「情報」が新設された。③卒業単位数が、現行の「80 単位以上」から、「74 単位以上」に縮減された。
- (2) 正式名称は「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について——子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を——」である。1996 年 7 月 19 日に文部大臣宛に提出された。
- (3) 第 15 期中央教育審議会の第 1 次答申を踏まえて、審議され、1998 年 7 月 29 日に答申された。正式名称は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」である。
- (4) 『文部時報』1999 年 7 月号、41 頁。
- (5) 『月刊高校教育』1999 年 6 月号、26 頁。
- (6) 大杉昭英氏は、現任の公民担当の教科調査官である（1997 年 4 月 1 日付就任）。
- (7) 第 3 次改訂版（1960 年版）は、「日本の政治」「日本の経済」「労働関係・社会福祉」「国際関係と国際協力」の 4 つの大項目で構成されていた。第 4 次改訂版（1970 年 10 月 15 日告示）以降、「労働関係・社会福祉」の項は経済領域に包含されることになった。
- (8) 第 4 次改訂版から現行の第 6 次改訂版まで、政治、経済、国際関係、という 3 つの大項目のスタイルを採っていた。今次の改訂では、国際関係に関する部分は、大項目「現代の政治」「現代の経済」「現代社会の諸課題」に分属し、それぞれの中項目となった。
- (9) 『中等教育資料』1998 年 8 月号、57 頁。
- (10) 『中等教育資料』1998 年 5 月号、46-47 頁。
- (11) 『中等教育資料』1998 年 8 月号の 57 頁に示されている大杉氏の見解を、私なりに敷衍した。
- (12) 『中等教育資料』1997 年 8 月号、56-57 頁。
- (13) 『中等教育資料』1999 年 5 月号、46 頁。
- (14) 第 3 次改訂版、第 4 次改訂版、第 5 次改訂版（1978 年 8 月 30 日告示）、第 7 次改訂版は演繹的な構成を採用。第 6 次改訂版だけが、帰納的構成となっている。とはいうものの、大項目の「現代の政治と民主社会」や「現代の経済と国民生活」の中項目レベルの構成は、演繹的なものとなっている。大項目の配列が帰納的だということである。
- (15) (16) 『中等教育資料』1999 年 11 月号、48-49 頁。
- (17) 2000 年 2 月号以降の『中等教育資料』や『高等学校学習指導要領解説 公民編』を入手してから、第 7 次改訂版の詳細な分析に取りかかる所存である（いずれも 2000 年 1 月末時点では市販されていないため）。

西田哲学

一般者の自覚的体系

都立北園高等学校（定） 小嶋 孝

〈はじめに〉

西田哲学の一つの頂点をなすと考えられる「一般者の自覚的体系」の思想について、見てみたい。西田哲学は、純粹経験、自覚、場所、そして一般者の自覚的体系へと発展する。その頂点をなす論文群が収められているのが『一般者の自覚的体系』である。その中で論文『叡智的世界』を取り上げ、その内容を略述しつつ上記テーマについて見たい。西田の思想としては、論文『場所』で展開された「場所」の思想が有名であるが、そこで述べられた場所の層が、ここでは一般者の自己限定という形でより具体的に展開されている。

1 判断的一般者

アリストテレスは、真に実在的なものは判断の主語的方向に述語的限定を越えたもの（個物）であり、これによって判断が成り立つとした。

これに対し、西田は「判断の述語となって主語とならないもの」を考えた。判断とは、アリストテレス的個物が繫辞を場所として一般者に包みこまれる形をとる。即ち、「一般者の自己限定」という形が成立する。

「知る」ということの根本形式は「特殊が普遍のうちに於いてある」である。S is P という時、主語Sは、繫辞 is において述語Pに包み込まれる。基体Sは、述語的一般者Pに包摂される。

このように、判断とは、主語が述語に包摂され、述語においてあるものをいう。これを逆の面から見ると、一般者が自己の中に自己を限定し、自己自身を特殊にすることが、ものを知るということになる。

西田は、厳密な意味において、知識とは判断的一般者の限定によって成り立つと考える。判断的一般者以上の段階においても、知識は判断的一般者に準えて考えねばならないとする。

判断的一般者に於いてあり、これに於いて限定されるものが自然界である。

2 自覚的一般者

我々が自覚において自己を意識する時、その自己は判断的一般者の超越的述語面を

越えてある。判断的一般者に於いては、限定されることができない。判断的一般者に於いて限定されるものは、単に考えられたもの、判断の内容であって、判断するものではない。判断的一般者を包む一般者が考えられる。それは、自覚的なものが之に於いてあり、之に於いて限定されることから、自覚的一般者と名づけられる。具体的一般者は、自己自身の中に自己自身の内容を限定する限定面をもつ。判断的一般者においては、それは抽象的一般者である。それは、個物の述語面的統一であり、具体的一般者に於いてある個物の一面を写すものとして抽象的とされる。これを、一般者そのものの立場から言えば、一般者が直に自己自身を限定する限定面と考えられる。自己自身の射影面と考えられる。

判断的一般者が自覚的一般者に包まれるとき、判断的一般者の超越的述語面とされたものは、今は自覚的一般者が自己自身の内容を映す自覚的一般者の限定面となる。先に、判断的一般者の超越的述語面に於いてあるものとして、具体的・実在的と考えられたものは抽象的となり、単に意識されたものとなる。自己自身を意識するもの、即ち自覚的なものが「於いてあるもの」の意義を持つようになる。判断的一般者の内容として之に於いてあったものは、意識内容として非実在的となる。実在の意味が、対象的存在の意味から作用的存在の意味へと変化するのである。

西田は、ここでフッサールの用語であるノエシス・ノエマという概念を、独自の意味で使用する。意識作用においてその実在的な面をノエシスとし、その志向的な面をノエマとする。

「例えば、色の意識内容が想起とか想像とか種々のノエシスによって変ぜられるのみならず、意志によって欲せられたものとなるにしても、なおそれは一種のノエマと考えることができるであろう、そこにもなお、志向せられたものという性質が存するであろう。しかしかかる意識内容は単なる志向作用のノエマではない、単なる知識の立場において見られるのではない。もしこれをしも志向作用によるものならば、先ず作用自身を志向するということがなければならぬ、ノエシスがノエマとなる、意識が意識を意識するということがなければならぬ。私は斯く二種の志向性、二種の意識を考える代りに、判断的一般者において判断がその限定作用と考えられる如く、すべての意識作用を自覚的一般者に於てあるものの自己限定作用と考え、いわゆる志向作用という如きものはその抽象的一面と考えるのである。」*1

西田においては、意識の志向性がノエマと見られている。志向的意識をノエマとする意識のノエシス面は、自覚的一般者の能限定面として、意識する意識である。我

々は、ノエシスの方向へ超越することによって、作用する自己の底に超越する。ノエシスのノエシスの立場が、ノエマとノエシスの対立を見る立場である。

「超越の対象が我々の意識において志向せられるというには、ノエシスは我々の意識の底に超越せなければならない、意識的の自己の立場を何処まで深めても超越の対象を志向することはできない。而して此の如きノエシスの底に超越することによって対象界を見る自己の立場が、意識的の自己に対して構成的主観と考えられるものである。ノエシスの方向へ超越するということは作用する自己の奥底に超越することである、作用としての自己の奥底へ超越することである。斯く意識的の有としての作用の意義を脱せないかぎり、現象学の立場に立つことはできない。ノエマとノエシスとの対立を見る純我の立場は、ノエシスのノエシスの立場でなければならぬ、それは作用の作用として構成的意義を有せねばならない。」*2

このノエシス・ノエマは、さらに無の一般者の述語的限定の二方向、主語的方向と述語的方向に限定されたものとしても考えられている。

判断的一般者における抽象的一般者の如く、具体的一般者は自己自身の中に自己自身の内容を限定する限定面を持つ。自覚的一般者において、それに当たるものは、知的意識面である。ゆえに、自覚的なものは、知的意識面において自己自身を限定すると考えられ、意識は志向的であると考えられる。

しかし、知的意識面に於いてあるものは、真に自覚的一般者においてあるものとして自己自身を自覚的に限定するものではない。自己自身を自覚的に限定するものは、意思作用である。判断的一般者との類比でみると、自覚的一般者の真の自己限定作用として判断にあたるものが意思作用であり、場所においてあるものとして、主語となって述語とならない個物に当たるものが、意思的の自己である。

西田は、判断を基礎付けるものは自覚的なもの、意思的なものとする。

自覚的一般者は、さらにノエシスの方向に超越し、それを包む一般者において包まれる。これは、どのような事態であるのだろうか。それは、意識が意識を超越するとも考えられる。それは、どのようにして可能なのだろうか。

西田は、具体的一般者がさらに異なる具体的一般者に包まれるあり方を次のようにいっている。

「具体的一般者が更に具体的なる一般者に於て包まれる時、前の一般者に於てある最後のものは、自己自身に矛盾的なるものと考えられる。判断的一般者の超越的述語面に於てあるものは述語が直に主語となるものでなければならぬ、即ち自己自身

に矛盾的なるものである、我々はかかるものを働きと考えるのである。一般者の自己限定が深くなるに従って、一般者自身は限定すべからざるものとなり、限定作用は『於てあるもの』に移り、『於てあるもの』が自己自身を限定するものとなる、その極その限定は自己自身に矛盾するものとなる。唯、かかる一般者を越えてこれを内に包む一般者において、その内容が積極的に限定せられる、かかる矛盾を内に包むものが考えられる、即ち自覚的一般者において『私』というものが限定せられるのである、『私』とは自己自身の中に矛盾を包むものである。』*³

この自覚的一般者に於いてある最後のものを、西田は意思であるとする。意思是、「自覚の極致」である。「自覚的一般者に於いてあるものの最後のもの」である。ところが、意思是「矛盾の極致」である。我々は、「欲することを滅するために欲する」のであり、「死するために生きる」のである。この意思の奥底において、意思的矛盾を超越してこれを内に包むものがなければならない。かくて、自覚的一般者を包む一般者が考えられる。

我々の真の自己というものも、我々の意思を超越してこれを内に包むものである。意思是、このような自己によって基礎付けられていると考えられる。

3 叡智的一般者

1) 叡智的一般者について

意思の奥底において、意思的矛盾をノエシ的に超越していくとき、我々は新たな世界に入る。それが叡智の世界である。そこに於いてあるものは、「自己自身の中に主観客観の対立を含むもの、自己自身を見るもの」である。それは、「知的直感的に自己自身を限定するもの」である。このような叡智的自己においては、「唯、自己自身を見るものが見られた内容だけが考えられる。」その、ノエシス方面は見られなくなり、ノエマ方面だけが見られる。この自己自身を見るもののノエマというべきものを、西田はイデヤと名づけるのである。

我々が何かを考えるというとき、既にこの叡智の世界に立っていると西田は云う。判断的一般者の自己限定として自然界を考える場合、その判断が真とか偽とかいい得るのは、判断的一般者が叡智的一般者に於いてあるからである。したがって、叡智の世界とは我々を越えた彼方に在る世界ではなく、我々はこの世界に於いてあるのである。

叡智的一般者は、自覚的一般者の場所を限定面として、その影を映すことによって、判断的に限定することができる。真の自己は、自己自身の影を映すことによって自

己自身を限定する。

自覚的なものが自己自身を超えるということは、意思の底に超越することであった。即ち、ノエシスの方向へと深まっていくことである。ノエシスの方向へと深まっていくことは、ノエシスがノエマを含みゆくことであるという。ノエシスがノエマを含みゆくという方向を進むことによって、意思を越えたとき、超越の対象と考えられたものが自己自身を見るものの対象となる。いいかえると、主観の中に客観が没入されることになる。

2) 知的叡智的自己

この、自覚的一般者を包む一般者に於いてある最初の超越的自己と考えられるものが、知的叡智的自己である。

すべて具体的一般者は、自己の中に自己の影を映す抽象的限定面を持つ。その抽象的限定面の役割を果たすのが、それに包まれた一般者である。判断的一般者が自覚的一般者に於いて包まれ、単に自覚的一般者の抽象的限定面としての意義を持ったとき、それが知的自覚の意識面と考えられた。

それと同様に、自覚的一般者が叡智的一般者に包まれ、叡智的一般者の抽象的限定面となったとき、それが叡智的自己の知的意識面と考えられる。

叡智的自己の自覚によって、それ以前の一般者の内容が変化する。

西田は、カントの「意識一般」を叡智的自己とみなしている。故に、意識一般は、我々の意識を超越したものである。カントに対し、西田は自己の認識論的立場を次のように簡潔に述べる。

「かかる超越的自己の立場を、意識的自己の立場から見れば、我々の客観的对象界を構成する認識主観と考えられねばならない。判断的一般者の述語面が超越的となり、自己自身はもはや判断的に限定すべからざるものとして、何処までも限定するものとなる時、即ち自己自身に還り、直に自己自身を限定するものとなった時、それは構成的と考えられねばならぬ。而して判断的一般者の述語面が自覚的一般者に於てあるものとして、その限定が自覚的限定と考えられ、更に知的直観の一般者に於てあると考えられるれば、それが認識対象界を構成する範疇的限定の意味を有たねばならぬ。範疇的限定とは主語が述語の中に没入し、述語面が主語的有を限定することを意味するのである。範疇其者の本来の意味たる最後の述語的なるものが、構成的範疇として認識対象を構成する意味を有つには、判断的一般者が一度自覚的一般者に於てあると考えられ、而してそれがノエシスの方向へ超越することによって、

知的直観の一般者に於てあると考えられるのである。すべての私の表象に私が考えるということが伴うということが先験的演繹の基礎となる所以である。」*4

西田は、カント哲学は、自覚として単に知的自覚のみを考えたとした。これに対し、西田は、判断的一般者が自覚的一般者に於いてあるという意味を深めて、自己自身の内容を意識する意思的自覚に於いてあると考え、叡智的自己の立場において、合目的世界を見ることができるとする。意思的自覚を超越することによって叡智的自己に入るが故に、単なる知的自己としてカントのいわゆる意識一般の意義を持ちながら、しかも合目的世界を認識対象界と考えられるとした。

叡智的自己は、対象界を構成する認識主観と考えられると共に、すべての立場を除去して自己自身の内を見る直感的自己とも考えられる。それは、意識された意識ではなく、意識を意識する意識である。自己が自己自身を限定する意味を持っている。自己自身の中に対象を持ち、自己自身の中に自己を限定してゆくものである。即ち、知識的に有として限定することのできないものであり、かえって知識を限定するものである。

西田は、意識的自己の底に超越することは、意思的ノエシスの底に超越することであるとし、そのような意思の底に超越する自己を行為的自己と呼ぶ。

西田は、行為的自己の自覚によって、深く叡智的ノエシスそのものの中に入り、そのことによって叡智的世界に於いてあるものについて論ずることができるとする。真に叡智的一般者に於いてあるものは、行為的自己の自覚である。行為的自己は、客観界を自己実現の手段となすもの、その表現となすものである。意識一般は形式的な行為的自己といえる。行為的自己は物自体として意識一般の対象界を超越していると共に、常にその影を意識一般の対象界に映している。行為的自己の自覚によって、認識対象界と叡智的世界とが結合するという。行為が、叡智的一般者に於いてあるものを限定すると考えられる。

しかし、行為的自己の立場には、いまだ主観と客観の対立がある。叡智的一般者においては、このような対立は消されなければならない。ノエマは、ノエシスの中に没せられねばならない。芸術的直観に至って、真に自己自身の内容を直観するものを限定することができる。

3) 芸術的直観

叡智的ノエシスと叡智的ノエマが中和するものとして、直ちに自己自身を見るものを考えることができる。それが芸術的直観の自己であると西田はいう。それは、美

のイデアを見るものである。芸術的直観が意識的自己を忘れて、物そのものを直ちに自己としてこれを愛し、これと合一することによって成り立つ。ここにおいて自己自身を見るものは、意識一般の抽象的立場を超えて、直ちに叡智的自己の内容を見る故に、美の内容は知識の立場には入らない。美はイデアそのものの相であるという。芸術的直観に於いてのみ我々はイデアそのものを直観するのである。

ただ、芸術的直観においては叡智的ノエシスと叡智的ノエマが中和の状態にあり、ノエマはノエシスの中に消えない。ノエマは実在的なものによって表現される。さらにこれを、ノエシスの方向へ越えると、イデアを見ることはできない。叡智的ノエシスは、ノエマ的限定を越えて実践理性の自己、道徳的自己となる。この叡智的ノエシスは良心として意識される。良心とは、芸術的直観を越えて、唯、我々の心の奥に直ちに自己自身を見るものである。

4) 道徳的自己

道徳的良心に在っては、そのノエマは叡智的一般者の抽象面というべき意識一般の意識面を超越するという。善のイデアは、実在界に映されることもないし、実在界がその表現となることもない。ノエマ的方向には、唯、道徳法が見られることになる。

「有るもの」はすべて当為であるとされる。「有るもの」は当為であり、当為的な物は「有るもの」である。道徳的実在は永遠に未完成な芸術品のようなものとされる。

意識的自己の立場から見ると、道徳的自己はノエシス的超越の方向に道徳的意思が考えられ、ノエマ的超越の方向に客観的道德界が考えられて、形式善と内容善が対立する。しかし、道徳的自己は、自己自身の世界を、道徳的世界を創造するものである。

イデアは、実践的となる。イデアは知的直観の対象ともならず、単に実践的として、ノエシスの方向に於いて自由意思が考えられる。叡智的自己は自由な人格である。しかし、叡智的一般者が最後のものではない。道徳的自己が最後のものではない。道徳的自己は、自己を不完全として理想を求めることである。このような矛盾を超えて真に自己の根底を見るには宗教的解脱に入らねばならない。

4、絶対無の場所

叡智的自己は、イデアを自己自身の内容として、どこまでもイデアを見、イデアを実現して行くと考えられると共に、どこまでも反価値の方向を含んでいる。悪であ

る意思とは、「随意的意思」である。イデヤを否定し、無に向かう意思である。すべて反価値的なものは、ノエマの方向に見られるのではなく、ノエシスの方向に見られる。自己自身の底に深く見るものほど、悩める自己である。悩める魂こそ、叡智的世界における最も深い実在であると西田はいう。叡智的自己は、一方に超越的意識面に於いてイデヤとして自己の内容を映すと共に、自己自身はどこまでも反イデヤ的である。自己を見ることが深いほど、自由なれば自由なるほど、自己自身の矛盾に苦しまねばならない。自由なる自己そのものを見る良心は深い自己矛盾である。深い罪の意識こそもっとも深く自己自身を見るものの意識である。「深い罪の意識の底に沈んで悔い改める途なきもののみ神の靈光を見ることができる。」

叡智的世界の最後にあるものは、このようにそれ自身の中に矛盾を含むものであった。このことは、同時に自己の中に自己を超越する要求があることを示している。一般者がさらにこれを包む一般者に於いてあり、後者によって裏付けられたとき、前者に於いてある最後のものが自己自身の中に矛盾を含むものとされた。それゆえ、叡智的一般者を包む一般者がなければならない。西田は、それを「絶対無の場所」と呼ぶ。

叡智的一般者が絶対無の一般者によって裏付けられる限り、迷える自己が見られる。そこになお一步ノエシスの超越が残される。そこに反価値的価値の極致としての宗教的価値が考えられる。宗教的価値とは、自己の絶対的否定を意味する。

叡智的世界は、なおノエシスとノエマの対立の世界であり、これに於いてある最後のものは、自己自身に矛盾を含むもので、真に最後のものを包むということとはできない。このような世界を越えてあるものが、絶対無の場所であり、我々の真の自己はそれに於いてあると考えられる。これが、宗教的意識であると西田はいう。

西田は、この宗教的意識について、我々の概念的知識をの立場を超え、「言語を絶し思慮を絶した神秘的直観の世界」であり、判断的一般者の限定に準えて論ずることはできない、ただ体験によるというしかないといっている。絶対無について、西田は次のように述べている。

「真に絶対無の意識に透徹した時、そこに我もなければ神もない。しかもそれは絶対無なるが故に、山は是山、水は是水、有るものは有るがままに有るのである。萬仞崖頭撒手時、鋤頭出火燒宇宙、身成灰燼再蘇生、阡陌依然禾穗秀と云うべきである。」*⁵

これは、明らかに西田が若いころ猛烈に修行した禅そのものである。だが、この西

田の宗教論については、なお検討すべき余地があると思う。西田はノエシス的方向への超越をたどって、ついに「絶対無の場所」に至った。しかし、それはそれに包まれるべき睿智的一般者の類比において考えられたものであった。はたして、宗教的世界とはこのようにして考えられるべきものであろうか。後年、西田が提出した「逆対応」の概念などと共に、さらに検討されねばならない。この時期（論文『睿智的世界』）においてのものとして、ここでは扱いたい。

5、哲学的立場について

西田は、哲学の立場を次のように述べる。宗教は、概念的知識を超越したもので「宗教的体験の風光については、之を宗教家に譲るの外はない。」

知るということを一般者の自己限定と考え、このような考えを絶対無の一般者にまで推し進めたとき、いかなる意味においても限定を超越すると共に、そこに絶対無の場所として、なお映すという意味が残されるという。そして、西田はこのことが知識の根本的立場であるとする。我々の心は最後において、ただ、映す鏡と考えられるという。

この立場から、様々な知識の立場およびその構造を明らかにするのが、「純なる哲学」であるという。絶対無の一般者の立場から、これに含まれた様々な一般者の限定そのものを明らかにするのである。一般者の自己限定が、広義における理性とするなら、理性自身の自己反省ともいい得る。宗教的体験そのものの立場においては、映すということもないが、宗教を絶対無の意識の立場というもそれは既に宗教を哲学の立場から見ているのである。哲学は、芸術や道徳、さらに宗教の立場をも超えているのである。

- *1 全集5巻128頁－129頁
- *2 全集5巻147頁－148頁
- *3 全集5巻132頁－133頁
- *4 全集5巻145頁－146頁
- *5 全集5巻182頁

金解禁問題について—井上財政についての評価をめぐって—

帝京高等学校 魚山 秀介

<キーワード> 金本位制 緊縮財政 パクス・ブリタニカ

1 はじめに

最近の日本経済は、バブル景気の反動から平成不況という長い不景気に陥り、それからの脱出を図る為に相次ぐ景気刺激策を打ち出しているが、依然として本格的な回復傾向には至っていない。そのため、最近では昭和恐慌から日本を景気回復へと導いた高橋是清大蔵大臣の評価が高く、小淵内閣で蔵相に就任した宮沢喜一を「平成の是清」として国民は期待した。そこで彼は景気回復をはかるべく巨大な財政赤字にもかかわらず、積極財政を採用しているが、民間企業によるリストラに相当する財政再建、つまり痛みを伴う財政改革は後回しである。ゆえに、いわゆる高橋積極財政と比較される井上準之助による緊縮政策、(これは金解禁政策を目的としていた)についての現代的意義について考えてみたい。

そもそも高校生にとって金融問題、とくに戦前における金本位制の採用とそれからの離脱という学習事項は非常に難解である。しかし、「政治経済」のみならず「日本史」(近・現代史)においても重要な項目であると私は認識している。なぜならば、1931年、金本位制の離脱(金解禁)から日本は中国への侵略を開始して世界恐慌からの脱出を図ったのであり、近代日本の分岐点といえるからである。

一方、井上財政についての評価は、金解禁政策の失敗により日本を不景気のどん底に陥れたという結果から、同じ浜口雄幸内閣が実施した幣原協調外交とは対照的に否定的な意見が多い。そこで本稿では、井上が実施した経済政策の目的を整理することにより、その現代的意義を考察したい。

2 「政治経済」及び「日本史」教科書記述について

数研出版社の「政治・経済」では金本位制に関して以下の記述がある。

「金本位制は、19世紀のイギリスで始まり、日本も1897年か完全な金本位制に移行していた。しかし、1930年代のイギリスの離脱をきっかけに、金本位制度は崩壊した。日本は1930年の金輸出再禁止によって金本位制度から離脱した。」

次に山川出版社「詳説日本史」では

「そこで財界からも、大戦後まもなく金本位制に復帰した欧米にならって、金輸出

再禁止を実施し、経済界を抜本的に整理することを望む声が高まってきた。1929年に成立した浜口雄幸内閣は、蔵相に井上準之助を起用し、財政を緊縮して物価の引き下げを図り、産業の合理化を促進して国際競争力の強化を目指した。1930年1月には、旧平価による金輸出解禁（金解禁）断行して、外国為替相場の安定と経済界の整理とをはかった。ちょうどこのころ、前年10月にアメリカではじまった恐慌は、世界恐慌に発展していたため、日本経済は解禁による不況と合わせて二重の打撃を受けることになり、深刻な恐慌状態に陥った（昭和恐慌）。輸出が大きく減少し、正価は大量に海外に流出し、企業の操業短縮・倒産が相次ぎ、産業合理化によって賃金引き下げ・人員整理が行われて、失業者が増大した。」

そこで、上記の教科書記述からも分かるように「政治経済」では金本位制の記述が不十分であり、また「日本史」では金解禁の失敗結果に比重が置かれ、当時の国内政治状況における政策決定過程が触れられていないと認識する次第である。その理由として、これまでの学界における井上財政に対する評価が影響していると思われることから、それらを整理してみたい。

3 井上財政の評価について

当時において、井上財政は金解禁論者（新平価）から強い批判を受けた。その代表として高橋亀吉の批判を取り上げてみることにする。彼は井上の旧平価解禁政策に関し、

- 1 政府の資金解禁政策は金融業中心であって、肝心な産業を中心としたものではない。
- 2 何が、為替相場を暴落させたか基本原因については違った診断をし、処方している。
- 3 旧平価解禁の及ぼす重大打撃につき重大な評価違いをしている。
- 4 世界恐慌の反動波本堂という最悪の時期をわざわざ選んで（世界恐慌の口火を切ったニューヨーク株式の暴落は1929年10月24日であった）断行するという重大な過ちを犯している（註1）

などを主張し、円切り上げによる新平価解禁論を唱えた。それに対し、欧米駐在財務官として、金解禁のため、クレジット設定に努力した津島寿一は「新平価で解禁しようとするれば、法律改正があるわけです。これは当時における政党分野から言って難しい。一方旧平価で解禁するという手続きは簡単で、大正6年の金輸出禁止の大蔵省令を廃止するだけでいいのです。議会に提案しないで簡単に実行できるので

政府としては後者をとったわけです。また、国民の多数は当時の円為替は 40 余ドルであったから、諸外国が新平価解禁を行ったような為替暴落の実情がない。多くの人々は旧平価で解禁するということがむしろ当然のことぐらいに考えておったのであります。」(註 2) と高橋批判に対して当時の実情を述べた。そして「アメリカの景気に大反動が生じヨーロッパの経済の大きな変動が来るということは予想できなかったのであります。」と 4 の批判にも言及している。

しかし、これまでの経済学者は「金解禁はちょうど日本へ襲来した恐慌をいっそう激化せしめることとなった」(註 3) という見解をはじめ、「井上財政政策は古典派経済学の模範解答のようなものだった。むしろ現実には救済資金を放出したり、財政の赤字を補うために公債を発行したりはしたけれども、大勢としては講義ノートをよく整理してあるが自己の意見はほとんどつけ加えられていない模範解答のような政策を実行したのである。」(註 4) などと井上財政に対する評価は非常に低い。しかし、中村正則は井上財政と高橋財政を比較し「前者は経済的に失敗したが、行政改革の断行は現代的意義がある。後者は経済的に成功したが民衆のエネルギーを引き出し政治的民主主義を再生させることは失敗した」(註 5) と経済的成功度の観点からは高橋財政を評価しているが、井上による行政改革の断行には現代的意義があるという意見を述べている。

私自身も井上財政を評価する理由に、中村が指摘した「行政改革の断行」を挙げたい。なぜなら、金解禁の準備としての緊縮財政およびそれに伴う行政改革は英米、特にラモントを中心とするアメリカ財界の意向を反映したものであり、いわゆる「ワシントン体制」における経済的協調路線だったといえるからである。

一方、最近では井上による旧平価解禁政策の意義を捉え直そうようとする傾向が見られるようになった。例えば、浅岡正雄は「1920 年代の日本経済は、賃金上昇と消費拡大から企業利潤率の低下と巨額の入超に悩むが、事態打開に採られたた金解禁政策により、所得と消費の抑制が実現し、1930 年間になって、前期産業構造の変化と連動し、国際収支の不均衡が是正されていくのである」(註 6)、そして「また、金解禁とこれに伴う引き締め政策という厳しい環境が一種の刺激策となって、生産向上が進歩し、比較的短期間に先進国の工業製品競争できるようになった」と述べ「戦間期前半の慢性不況からの脱出には、实体经济・金融両面においての体質改善が肝要であり、その実現に井上緊縮財政が不可欠の役割を果たした」との見解を示している。また吉田賢一は従来世界恐慌の影響とワンセットで理解されてきた

旧平価解禁の功罪について、物価および為替相場の二重要因の説明を前提として、「いわゆる紙幣本位と金本位制という2つの対照的な通貨制度が、非常に短期的に交代・変遷を遂げるといふ、経済分析にとっては歴史上空前の好環境をなしている」（註7）その間で「井上蔵相の行った旧平価解禁デフレ政策と、世界恐慌の影響とを区別する必要があったのではないか」との見解を示した。「そして日本の金解禁および再禁止は、世界経済が独占資本の段階から国家独占資本主義の段階へ、まさに恐慌的に移行してゆくという、大きな歴史的動態の中で、評価されなければならないのである」と主張している。

4 まとめ

総括すれば、私は浜口内閣が、金解禁と海軍縮約を平行して推進した意味を「金本位制に支えられたポンド貨幣に対する信用とイギリスの海軍力を背景とするパクス・ブリタニカに挑戦しないという意思の表明であった」（註8）と認識したい。したがって、幣原外交と井上財政を上記の意味に関連させ、評価しなければならないと考える。しかし、浜口内閣の悲劇は、そのパクス・ブリタニカが第一次大戦後は幻想でしかなくなったことにある。よって、浜口内閣の経済・外交政策を現代の価値観に基づいて評価することは「結果から判断した演繹的な説明に陥りやすい」（註9）危険性を伴うものであり、特に井上財政の評価について、結果のみで判断すべきではないとの指摘をしたい。なぜならば「行財政改革の断行」すなわち、井上の金解禁政策は「各国の選択した道が結果的には賢明ではなかったとしても、国際秩序全体の安定を図り、これに相容れるべき国内体制を作り上げていくことに、欧米の指導者が心血を注いでいた」（註10）ことに協調した結果であり、軍事増加を抑制したことが軍部の独走を防ぐ目的であったことは私が最も評価する点であるからである。

そこで、超高齢化社会を迎え、税収の伸びが期待できない状況において、我国は巨額の財政赤字を減らし、活力ある「小さな政府」を目指さなければならない。しかし、政治家にとって痛みを伴う行財政改革は選挙民から非難を浴びその実行が難しい。しかし現代こそ断固とした改革を示し、それを実行出来る政治家の出現を望みたい。そこで歴代内閣で、最も政治家のリーダーシップが発揮された浜口内閣による経済政策、つまり行財政改革を現代の政治家は見習うべきと考えるのである。

（註）

（1）高橋亀吉 『高橋経済理論の60年上巻』（1976年・投信株式会 P 149）

- (2) 安藤良雄編『昭和政治経済史への証言』(1965年・毎日新聞社 P 62)
- (3) 大島清 『日本恐慌史論』下 (1955年・東大出版会 P 350)
- (4) 中村隆英 『日本恐慌と経済政策』(1978年・日経新書 P 200)
- (5) 中村正則 『昭和の恐慌』(1988年・小学館 P 286)
- (6) 浅岡正雄 「戦間期におけるマクロ経済政策の限界と金融システム再編の役割」(『国民経済雑誌』第16巻1992年・神戸大学経済経営学会 P 46)
- (7) 吉田賢一 「金解禁の歴史的意義」(『経済学研究』第38巻第3号1988年・北海道大学 P 37)
- (8) 河原宏 『日本内閣史論3』(1981年・第一法規出版株式会社 P 214)
- (9) 鳥海靖 『日本近代史論』(1988年・東大出版会 P 1)
- (10) 入江昭 『戦間期の日本外交』(1984年・東大出版会・P 9)

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会といたします。
 2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育を振興することを目的とします。
 3. (事業) この会は、次の事業を行います。
 - (1) 「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育の内容および方法などの研究
 - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
 - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
 4. (事務局) この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
 5. (会員) この会の会員は次の通りです。
 - (1) 正会員学校またはその他の研究団体に所属して、この会の団体に賛成する者
 - (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。任期は一年ですが、留任は認めます。
 - (1) 会長 (1名)
 - (2) 副会長 (若干名)
 - (3) 常任幹事 (若干名)
 - (4) 幹事 (若干名)
 - (5) 会計監査 (若干名)
 8. (総会) 総会は毎年6月に会長が招集し、次のことを行います。
 - (1) 役員を選任
 - (2) 決算の承認、予算の議決
 - (3) その他重要事項の審議
 9. (年度) この会の会計年度は毎年4月に始まり、翌年3月31日に終わります。
 10. (経費) この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。会費は次の通りです。
 - (1) 正会員学校または研究団体を単位として年額2100円
 - (2) 賛助会員年額1口2,000円
 11. (細則) この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則を作ることができます。
 12. (規約の変更) この会の規約は、総会の議決によります。
- 附記1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更が認められた。
 3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することが認められた。
 4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
 5. この規約の名称、目的、事業、の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年4月1日より施行します。

事務局便り

新しい指導要領や、解説もでて、「倫理」の新たな役割を模索する時期となったようです。教育改革もかけ声の時期から、具体的な制度やカリキュラムを考え、実践していかなければならない時ではないかと思います。4月より青梅東高校に事務局を仰せつかり、何とかここまでやり過ごして1年が終わろうとしています。

幸い今はパソコンという便利なものがあって、そのおかげで事務の仕事は省力化が可能になり、文明の恩恵を感じたものでした。しかしパソコンも必ずしも思い通りに動いてくれるものではなく、時には動かなくなったり、調子が悪くなったりでそのたびに機械に振り回されている自分に気が付き、「いやー、パソコンは所詮道具だから、使われるのではなく使いこなさなくちゃ」などと普段他人にいつている自分がむなしく思えてきました。こうなると先にいった省力化というものが実際に行われるものか怪しいものだと思われてきます。

新指導要領では「情報」が必修になるわけですが、単にハードの使い方を教えるばかりではなく、情報ツールとのつきあいかたや、情報そのものとのつきあいかたをしっかりと教える必要もあるのでしょうか。公民科の教諭の役割もあると思います。

さて、事務局を陰で支えていただいたのは前事務局長の大谷先生でありました。いつも適切なアドバイスを下さり、節目節目で手をさしのべていただきました。先生は、来年度、上越教育大学大学院に内地留学なさることになり、喜ばしいことではありますが、私としてはその支えを失うようで大変残念に思っております。しかし、その研究成果をいつの日か都倫研にフィードバックして頂けることを期待してその後を見送りたいと思います。

ご存じの通り事務局も若手といえる人間が少なくなり（私は最後の若手のうちの一人みたいなのです…）、その運営は年々厳しくなっていきます。人材不足どころか人そのものがいなくなっている現状をどう考え、乗り越えてゆくのか、一抹の不安を感じます。どうか、都倫研の皆様のお知恵とご協力を仰ぐことを切に願います次第です。

1年間、多くの先生方に、会場校、公開授業、研究発表とお世話になりました。本当にありがとうございました。

（都倫研事務局長 青梅東高校 本間 恒男）

編集後記

私の勤務校と稲谷印刷所とは、同じ町内会にある。甲州街道を隔てた向かい側で、まさに石を投げても届く距離だ。そんな理由で、不慣れな私に石が当たり、編集を担当することとなった。

ところで、麹町界限ゆかりの思想家に、鎖国政策を批判し、畜社の獄で弾圧された、渡辺崋山・高野長英がいる。崋山は田原藩江戸詰の家臣で、藩主三宅土佐守の上屋敷（三宅坂の地名が残る）の裏門長屋で産声をあげた。一方、長英は長崎で、シーボルトの鳴滝塾に入学し、麹町平河天満宮前に大観堂という塾を開いた。貝坂にその碑がある。まさに日本の夜明け前に、彼らがこの界限を暗躍、闊歩していたのである。そんな事に、思いを馳せる想像力も生徒に必要なではなからうか。余談ながら、平河天満宮の側に、人斬り浅右衛門と呼ばれ、刑死した囚人の「試し斬り」を家業とし、世襲していた、山田浅右衛門の邸宅があった。副業で、人肝を丸薬として販売し、富を築いた事は有名である。

最後に、玉稿をいただいた先生、無理にお願いした先生、コンピューターの編集の労を取っていただいた同僚S川先生をはじめ、会員の諸先生に感謝申し上げます。

都倫研広報部 小泉 博明

平成11年度 都倫研紀要 第38集

平成12年3月25日発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

代表 海野 省治

事務局 東京都立青梅東高等学校 内

〒198-0014 青梅市大門3-12

TEL 0428(31)2781 FAX 0428(32)2688

印刷 有限会社 稲谷印刷所

〒102-0083 千代田区麹町3-1

TEL 03(3234)7851 FAX 03(3234)1336