

平成 25 年度

# 都 倫 研 紀 要

第 5 2 集

平成 25 年度

# 都 倫 研 紀 要

第 52 集

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

## 再び「倫理」が担う教養教育の可能性について

会長 及川 良一（東京都立三田高等学校長）

一昨年、政府のグローバル人材育成推進会議は、グローバル人材の概念を3つの要素にまとめた。要素Ⅰは語学力・コミュニケーション能力、要素Ⅱは主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素Ⅲは異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティーである。さらに幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、リーダーシップ、公共性や倫理観もあげている。言うまでもなく、グローバル人材＝英語ができる人ではない。学習指導要領に示されるように、外国語教育等の充実ばかりでなく、言語活動、伝統や文化に関する教育、道徳教育、体験活動の充実等を通して育成が図られるものだ。

教育再生実行会議第三次提言は、グローバル化へ対応した大学改革がメインテーマだが、「社会を牽引するイノベーション創出のための教育・研究環境づくり」として、高い技術力、発想力、経営力などの複合的な力を備え、新たな付加価値を生み出していく人材の育成のため、自然科学・人文社会科学の基礎的素養、考える力、表現力などの幅広い素養、さらには芸術等の文化的素養を育成するため、教養教育を充実するとある。1991年の大学設置基準の大綱化以来、大学から教養教育が消えたが、ここにきてグローバル人材育成の観点からその意義が見直されているのだ。国際教養学部、リベラルアーツ科等の新設や、入試の大きくくり化（入学時に専門を分けない）、入学後の主専攻・副専攻制といった取り組みはそれを物語っている。

こうしたグローバル時代における教養教育は、高等学校教育においてはどうかあるべきか。「天災は忘れた頃にやってくる」との警句で知られる地震学者で随筆家の寺田寅彦は天災に対しては、想定にとられず、それを超えた事態を想定する、そういう想像力が必要で、それには「普通教育」が欠かせないという意味のことを『津波と人間』の中で言っている。学校教育法第50条に、高等学校の目的は、中学校における教育の基礎の上に「高度の普通教育及び専門教育を施すこと」とある。実は、この「高度の普通教育を施す」というのは、現行の新制大学以前は教養教育を担っていた旧制高校の目的として掲げられていた。つまり、高等教育の目的であった「高度の普通教育」が後期中等教育の目的となったのだ。こうした経緯からすれば、高大接続というのは普通教育から教養教育への接続と捉えることができる。大学設置基準の大綱化当時の中央教育審議会大学分科会は教養教育の理念を「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置づけることのできる人材を育てることである」と答申で述べている。グローバル化が進みサステナビリティの実現が求められる現代は、細分化された専門知を結び合わせる総合力、想像力が一層求められ、普通教育、教養教育の意義はますます高まっている。

しかし、普通教育の現状はどうか。生徒の多様化に対応し、学習指導要領改訂の度に、普通教科科目は縮減されてきた。さらに推薦・AO入試等いわゆる非学力選抜や少数科目入試の拡大に伴い、受験科目以外の科目を軽視する風潮が拡大するなど、普通教科科目の学びの幅は狭まっている。とはい

え、今更拡大の方向に舵を切るのは現実的ではなく、学習指導要領改訂の主旨にあるように、高校生の興味・関心や進路等の多様性を踏まえ、必要最低限の知識・技能と教養を確保するという「共通性」と、学校の裁量や生徒の選択の幅の拡大という「多様性」のバランスに配慮して、普通教育の充実を図るしかない。

この「共通性」の観点から、中教審高等学校教育部会で示されたのが、「高校教育のコア」だった。全ての生徒に共通に身に付けさせるべき資質・能力をコアとし、このうち、基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等の客観的な評価の対象としやすい部分について到達度を把握する「高等学校学習到達度テスト（仮称）」が提言された。そのテストの成績を、例えば就職や推薦・AO入試等で、自らの学力を証明できる仕組みとすることによって、主体的に学ぼうとする意欲と態度につながる事が期待される。知識や情報がグローバル化し、日進月歩の発達を遂げる知識基盤社会にあつては、主体的に学ぼうとする意欲、態度とともに、幅広い知識と、それらを活用する柔軟な思考力や的確な判断力といった「生涯にわたり学習する基盤」となる力が不可欠だ。

一方、中教審大学教育部会は、成熟社会を迎え予測困難なこれからの時代に、より良く生きるために不可欠な力である「学士力」を培うことが必要であるとしている。「学士力」とは、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的思考力、チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う倫理的、社会的能力、総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力、想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験等である。既述したグローバル人材に求められる資質・能力と全く重なる。つまり、知識基盤社会、グローバル時代において、高等学校教育に求められている「生涯にわたり学習する基盤」と、学士課程教育において求められる「学士力」の中身は共通している。この意味からも、高大接続は、入学者選抜の方法を含め、普通教育から教養教育への接続という観点から捉える必要がある。グローバル化や少子・高齢化の急速な進展への対応から、教育において人材の質を飛躍的に高める必要があるとし「高等学校教育の質の確保・向上」と「大学の人材育成機能の抜本的強化」と併せ、その接続の仕組みとして「能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価しうる大学入学者選抜制度への転換」を掲げた教育再生実行会議第四次提言も、高等学校教育の質の向上のために、生涯にわたって学習する基盤が培われるよう、主体的に学ぶ習慣と文系・理系を問わない幅広い教養を身に付けさせることを求めている。普通教育の充実が高校教育の質の確保につながると言っているのだ。

こうした高等学校教育の現状、高大接続問題を踏まえ、科目「倫理」の果たす役割をどうとらえるか。このことに関する私見は折に触れて述べてきた。繰り返しになって恐縮だが、「倫理」が高等学校教育において担っている教養教育の側面を改めて強調したい。哲学や文学の古典に触れ、哲学・倫理思想やさまざまな言説を素養として身に付けるという意味の「教養教育」ばかりではない。「哲学」は、そこから分化していった諸科学を総合するものである。同様のことを「倫理」が担っているのではないか。すなわち、他の教科・科目を総合する役割だ。これまでの学習歴の中で、教科・科目を通して身に付けてきた知識や知見を総合しながら倫理的課題に向き合わせ、自らの生き方の探究へと誘う役割を果たし得るのが「倫理」ではないかと考える。知を総合し対象化する営みは「学ぶ」ことの意義や意味を実感させ、更なる探究心を呼び起こす。このような「学び」こそが、人格の陶冶を促してきたのではなかったか。また、「倫理」は、高等学校における道德教育、すなわち「人間としての在り方生き方」に関する教育の中核的な指導場面として、特別活動や「現代社会」とともに位置づけられる。

「人間としての在り方生き方」については、「在り方」＝「sein」、「生き方」＝「sollen」として説明される。ドイツ語は使っていないが、学習指導要領総則の解説はまさにそうになっている。昔から「倫社」や「倫理」に対して、「難解な思想史学習に陥っている」、「生き方を考えさせる科目になっていない」といった批判があった。「倫理」の教科指導の方法原理はあくまでも「先哲の思想を手掛かりに」である。だとすれば、科目「倫理」の基本はじつくりと「在り方」＝「sein」を学習することだ。それが「教養」を身に付ける事であり、それなくして「生き方」＝「sollen」は導き出されない。アナクロニズムの誹りを免れないがあえて言いたい。「倫理」がもつ「教養」の意義を考えるなら「倫理」を必修にすべきである。

# 「紀要」 第52集 目 次

巻頭言	再び「倫理」が担う教養教育の可能性について 会長（東京都立三田高等学校長） 及川 良一	1
I	平成25年度 総会ならびに第一回研究例会（於 東京都立三田高等学校）	
	次第	5
	平成24年度 会務報告（資料1）	6
	平成24年度 決算・監査報告（資料2）	7
	平成25年度 役員・事務局構成（資料3）	8
	平成25年度 事業計画（資料4）	9
	平成25年度 予算案（資料5）	10
	平成25年度 研究主題と研究体制（資料6）	11
	講演「公民科教育の課題と今後のあり方について」 帝塚山学院大学教授 工藤 文三	13
II	夏季研究協議会（於 東京都立立川高等学校）	
	読書会「ニーチェ『悲劇の誕生』を読む」 元東京都立八潮高等学校 佐良土 茂	22
III	第二回研究例会（於 東京都立国分寺高等学校）	
	公開授業「世論形成と政治参加－選挙制度を中心に－」（高2「現代社会」） 東京都立国分寺高等学校 西尾 理	29
	講演「〈社会〉と〈倫理〉の学びほぐし －公民科と倫理のアーティキュレーションを通じて－」 東京大学大学院教育学研究科教授 川本 隆史	32
IV	冬季研究協議会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）	
	読書会「J. デューイ『学校と社会』」 東京都立山崎高等学校 松島 美邦	42
V	第三回研究例会（於 東京都立江北高等学校）	
	公開授業「時事問題『小野田寛郎さん逝去』」（高1『現代社会』） 東京都立江北高等学校 伊藤 昌彦	51
	講演「高校改革の動向と高大接続の在り方」 東京都立三田高等学校校長 及川 良一	58
VI	授業実践報告	
	清き一票は誰に？ 東京都府中市立府中第三中学校 篠田 宇行	70
	悪とは何かを五行以上書きなさい 千葉県立松戸高等学校 内久根 直樹	74
	パスとポパーによる帰納法・演繹法の批判と乗り越え 東京都立立川高等学校 菅野 功治	76
	高専学生を対象とした「生命倫理」「技術倫理」の授業 東京都立産業技術高等専門学校教授 和田 倫明	82
VII	研究論文	
	倫理教育と道徳、哲学－創成期「倫理・社会」の検討から－ 東京都立小石川中等教育学校 新井 明	89
	東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約	103
	事務局便り	104
	編集後記	105

# I 平成25年度 都倫研総会ならびに第一回研究例会

2013（平成25）年6月3日（月）

東京都立三田高等学校

## 次 第

1. 開会（14：15）

2. 挨拶

会長 東京都立三田高等学校長 及川 良一

3. 総会（14：20～14：40）

(1) 平成24年度 会務報告（資料1）

(2) 平成24年度 決算報告並びに会計監査報告（資料2）

(3) 平成25年度 役員改選並びに事務局構成審議（資料3）

(4) 平成25年度 事業計画案審議（資料4）

(5) 平成25年度 予算案審議（資料5）

4. 研究例会（14：50～16：45）

(1) 平成24年度の研究活動の総括

(2) 平成25年度の研究主題と研究体制（資料6）

(3) 講演 「公民科教育の課題と今後の在り方について」

帝塚山学院大学教授 工藤 文三 先生

5. 事務連絡（16：55）

6. 閉会（17：00）

## (資料1) 平成24年度 会務報告

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第51集刊行
- 2 総会並びに第一回研究例会 平成24年6月4日(月) 会場 東京都立三田高等学校
  - (1) 平成24年度総会
  - (2) 平成23年度研究活動の総括及び平成22年度研究活動について
  - (3) 講演 「現代倫理と道德教育」 立教大学教授 河野 哲也
- 3 夏季研究協議会 平成24年8月28日(火) 会場 東京都立立川高等学校
  - (1) 読書会：上野修『スピノザの世界』(講談社現代新書)  
レポーター：東京都立立川高等学校 菅野 功治
  - (2) 実践交流会
- 4 ワークショップ「フランスと日本の高校における哲学教育の現在」(ベルクソン科研と共催)  
平成24年10月16日(火)  
場 所：法政大学 九段校舎3階遠隔講義室  
報告者：アンヌ・ドゥヴァリユー(カーン大学)、クレール・マラン(セルジー、カストラー高校)、  
菅野功治(都立立川高校)、和田倫明(産業技術高専)
- 5 第二回研究例会 平成24年11月12日(月) 会場 東京都立六本木高等学校
  - (1) 公開授業 「水資源とその利用」 東京都立六本木高等学校 宮路 みち子
  - (2) 公開授業についての研究協議
  - (3) 講演 「和辻風土論と武士の思想」 東京大学大学院教授 菅野 覚明
- 6 冬季研究協議会 平成24年12月26日(水) 会場 首都大学東京秋葉原キャンパス
  - (1) 読書会：ルソー『人間不平等起源論』  
レポーター：東京都立荒川商業高等学校 伊藤 昌彦
  - (2) 実践交流会
- 7 第三回研究例会 平成25年2月4日(木) 会場 東京都立小山台高等学校
  - (1) 公開授業 「自然権と社会契約」(1学年「倫理」)  
東京都立小山台高等学校 島倉 望
  - (2) 公開授業についての研究協議
  - (3) 講演「原発事故と技術の哲学」 東北大学大学院文学研究科准教授 直江 清隆

(資料2) 平成24年度 決算・監査報告

総括の部

収 入	支 出	残 額	
1,186,706	439,531	747,175	(単位：円)

収入の部

科 目	予 算	決 算	備 考
会 費	100,000	120,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	300,000	教育研究奨励費
補助金 1	200,000	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金 2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑 収 入	0	44	利息・寄付金
繰 越 金	536,662	536,662	
会 計	1,166,662	1,186,706	

支出の部

科 目	予 算	決 算	備 考	
研究大会及び 研修会	諸謝金	200,000	167,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	0	研究例会会場
	会議費	20,000	320	研究協議会運営費
	消耗品費	2,000	0	文具等
	通信運搬費	10,000	15,020	大会案内郵送費、通信連絡費
	小 計	247,000	182,340	
調査研究	会議費	20,000	0	
	消耗品費	1,000	0	文具等
	通信運搬費	5,000	0	郵券、宅配便
	小 計	26,000	0	
成果の刊行	印刷製本費	270,000	193,600	紀要
	資料代	15,000	4,137	
	通信運搬費	15,000	28,680	紀要送付
	小 計	300,000	226,417	
	計	573,000	408,757	
	事業費事務局費	50,000	10,604	
	予備費	543,662	20,170	慶弔費・慶弔旅費
	合 計	1,166,662	439,531	

上記の決算報告は、正確かつ適正であることを証明します。

会計監査 町田 紳 (東京都立八潮高等学校)

本間 恒男 (東京都立福生高等学校)

## (資料3) 平成25年度 役員・事務局構成

### 1. 役員

役員	氏名 (所属)
会長	及川 良一 (三田)
副会長	山本 正 (山崎)
常任幹事	立石 武則 (練馬工)、渡辺 範道 (都教育庁)、大谷 いづみ (立命館大学)、 工藤 文三 (帝塚山学院大学)、本間 恒男 (福生)、増淵 達夫 (都教育庁)、 西尾 理 (国分寺)、廣末 修 (高島)、小泉 博明 (文京学院大学)、渡邊 安則 (大山)、 村野 光則 (東大附属)、和田 倫明 (産業技術高専荒川)
幹事	石塚 健大 (芝)、岡田 信昭 (西)、上村 肇 (蒲田)、黒須 伸之 (足立)、 幸田 雅夫 (玉川聖学院)、坂口 克彦 (豊多摩)、富塚 昇 (青山)、三森 和哉 (目黒)、 宮澤 眞二 (武蔵)、宮路 みち子 (六本木)
会計監査	町田 紳 (八潮)、黒須 伸之 (足立)

### 2. 事務局

事務局長	和田 倫明 (産業技術高専荒川)
研究部	部長 渡邊 安則 (大山)
	副部長 渡辺 洋 (墨田川) 松島 美邦 (山崎) 菅野 功治 (立川)
広報部	部長 村野 光則 (東大附属)
	副部長 坂口 克彦 (豊多摩) 宮路 みち子 (六本木) 伊藤 昌彦 (江北)
会計	本間 恒男 (福生)
事務局員	富塚 昇 (青山) 三森 和哉 (目黒) 石塚 健大 (芝)

### 3. 顧問

顧問	岡本 武男、増田 信、尾上 知明、井原 茂幸、篤森 敏、沼田 俊一、山口 俊治、 勝田 泰次、永上 肆朗、G. コンプリ、伊藤 駿二郎、菊地 堯、杉原 安、 小川 一郎、秋元 正明、木村 正雄、中村 新吉、坂本 清治、宮崎 宏一、 成瀬 功、小川 輝之、細谷 斉、佐藤 勲、大木 洋、小河 信國、小嶋 孝、 海野 省治、蛭田 政弘、新井 徹夫、平沼 千秋、喜多村 健二、井上 勝、 水谷 禎憲、辻 勇一郎、原田 健、平井 啓一、新井 明、山口 通、葦名 次夫、 佐良土 茂、多田 統一
----	--

## (資料4) 平成25年度 事業計画

- 1 研究成果の刊行「都倫研紀要」第52集の刊行
- 2 総会ならびに第1回研究例会 平成25年6月3日(月) 会場 東京都立三田高等学校
- 3 研究例会の開催
  - ◇第2回 平成25年10月～11月(交渉中)
  - ◇第3回 平成26年2月 未定
- 4 研究協議会 年2～3回程度 開催予定

(資料5) 平成25年度 予算 (案)

収入の部

科 目	予 算	備 考
会 費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	教育研究奨励費
補助金 1	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金 2	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑 収 入	0	利息・寄付金
繰 越 金	747,175	
会 計	1,377,175	

支出の部

科 目	予 算	備 考	
研究大会及び 研修会	諸謝金	200,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	研究例会会場
	会議費	20,000	研究協議会運営費
	消耗品費	2,000	文具等
	通信運搬費	10,000	大会案内郵送費、通信連絡費
	小 計	247,000	
調査研究	会議費	20,000	
	消耗品費	1,000	文具等
	通信運搬費	5,000	郵券、宅配便
	小 計	26,000	
成果の刊行	印刷製本費	270,000	紀要
	資料代	15,000	
	通信運搬費	15,000	紀要送付
	小 計	300,000	
計	573,000		
事業費事務局費	50,000		
予備費	754,175		
合 計	1,377,175		

## (資料6) 平成25年度 研究主題と研究体制

### 〔本年度の研究主題〕

現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、よりよい生き方を求める意欲を高める指導の研究

### 〔研究主題設定の趣旨〕

新学習指導要領を受けて、高等学校の生徒が自己の在り方や社会的なかわりに悩み、さまざまな課題に直面するという観点から、生徒の関心や悩みに対応して在り方生き方の探究や自己の確立を支援することを想定した主題を過去3年にわたって設定してきた。このような主題は継続的に発展させていくべきものであろう。そこで、研究主題の骨子は大筋で継続性を重視して、新たな観点を加えて設定するものとした。

今回の改訂では、「知識基盤社会の時代」であるという時代認識に立って「生きる力」の必要性が示されている。体験に基づく課題解決的な学習においても、その基盤となる知識、概念の重要性が認められている。とはいえ、ただ学習によって手に入れられる知識が重視されるのではなく、生徒自身の体験や社会的なかわりをふまえた知識・理解が求められている。さらに、現代社会と倫理において高校生の発達段階にふさわしい道德教育の充実も求められている。「生きる力」を養うために必要な知識・概念の習得に加え、小・中学校の内容とも連携した道德教育を実践することが必要とされてくる。

「生きる力」については、やはり現在の社会で過剰なまでにあふれている情報や、複雑で込み入った社会等の状況に対処していくための知識や技能を身につけることが重要な課題となる。あふれている情報を適切に処理し判別する能力、つまり情報リテラシーを高めることはもちろんだが、そこにある課題を認識し、課題解決のための方策を見いだす力も求められることになる。こうした力を養うためには、基礎・基本に相当する知識・技能をしっかりと身につけ、そのうえで身につけた力を活用していく方法を学ぶことが必要である。ここに述べた知識・技能とその活用方法を、授業においてどのように育成していくかを実践研究を通じて探究していくようにしたい。

道德教育との関連については、「人間としての在り方生き方に関する教育」としての道德教育が目指されている現在、単純な徳目の教授や行動の形成にとどまらない、より深い心の育成や意欲・態度の形成が必要だと考えられる。そのためには、先哲の思想を学ぶことを通じて人間にとって何が大事なのかを考察することを基本に据えて、それらの思想が現代のわれわれにとってどのような関連を持ち、導きの糸として何を示してくれるのかを偏りのない幅広い視野に立って考察できるように学習内容を構成し、提示していくことが授業を担当するものとしてのわれわれの課題となる。この課題に対して、小・中学校で行われている道德教育の現状をもふまえながら、生徒の心情や倫理・道德的感覚に働きかけることができる指導方法の探究を進めていきたい。

公民科は、生徒個々の主体的な学習が「平和で民主的な国家社会の有為な形成者」になることを目標として掲げている。この「有為な形成者」の資質として、「生きる力」や道德性がある。さらに当然のこととして課題追究・解決能力や基礎・基本となる知識・理解、課題に対処する技能を身につけなければならない。こうした資質、能力を現実に対応した形で育成できるように、過去3年間の研究主題を引き継いだ上で、新教育基本法を受けた新学習指導要領で求められていることを加味して展開し

ていきたい。

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

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

#### [研究体制]

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

(1) 研究例会（年3回開催）

公開授業・研究発表・講演を行い、授業技術と専門知識の深化を図る。

(2) 研究協議会（年2－3回開催）

授業実践報告・研究発表を行い、指導方法と指導内容についての研究協議を行う。合わせて、倫理分野を主とする入門書・研究書の輪読を通じて指導内容に関する知見を深める。

【講演】

## 「公民科教育の課題と今後のあり方について」

帝塚山学院大学教授 工藤 文三

みなさんこんにちは。ただいま紹介いただきました工藤です。

都立高校の教員を13年半くらいでしょうか、2校経験しまして、最初の出発点は八王子にあります都立第二商業高校、今は八王子拓真高校という高校になっています。閉校式にも出席しまして非常に悲しい思いをしました。2校目は都立三鷹高校というところに8年半勤務しました。今日、お見えいただいている先輩の先生方に都倫研の活動を通じて様々な形でご指導いただいたことを忘れることができません。

平成2年に当時、国立教育研究所には、既に科学教育の研究センターはあったのですが、文科系、社会科学系の研究室がないということで、外国語教育研究室、国語教育研究室、地歴教育研究室、公民教育研究室、芸術教育というように新しく予算要求して研究室を作って公募をしていたわけです。そういう時に公民教育研究室が平成2年に公募があったわけで、私も応募させていただいて幸いにも採用されたということでございます。平成13年の再編では教科ごとの研究室体制がなくなり現在に至っています。公民教育という名前がついた研究室は、社会科が平成元年に地歴科・公民科に分かれたということもあって、予算要求がしやすかったのかも知れません。

また、地理教育、歴史教育とそれぞれ研究会や学会が活動していたわけですが公民教育だけは学会がなかったわけです。1989年の暮れに梶先生や阪上先生たちのご尽力で公民教育学会も誕生し、公民教育の研究ができる体制ができていきました。

私も採用されて何をすればいいのか、研究所というところはいろいろな研究課題があって、高等学校教育とか中高一貫教育とか、学習評価とか、総合的学習などいろいろな業務に対応してまいりました。私の問題関心は公民教育としてのレーゾンデートルと言いますか、公民のイメージは戦前にあると思うのですが、高等学校の世界史必修との関係で、社会科を二つに分けて公民科が誕生した経過はありますが、公民教育としてのレーゾンデートルはどこにあるのかを考えてまいりました。

中学校には道徳の時間が設けられ、また、道徳教育は学校の教育活動全体で教える仕組みになっています。それに対し高校は公民科の中に倫理が入っている。斉藤弘先生が、ある時、こうおっしゃっていました。現代社会を必修にした時に、倫理、政経を自由選択科目で残した。そのことが元になって、その後世界史必修が課題になった際に、社会科を再編することになり、倫理、政経があったために今の公民科があるということをおっしゃっていた。様々ないきさつであの時に自由選択で倫理、政経がなかったら、どういう形になったか分からないですけど別の姿になっていたかもしれない。いずれにしても公民教育のレーゾンデートルはどのようにして整理できるのかということを考えてきました。

戦前の公民科の歴史は、現場にいたときは全く不勉強でしたので、そういうことも調べて色々なところに書いたりもしてきました。関係の資料が手元にあります。「公民科教授要目一覧」です。日本人の公民教育の捉え方あるいは修身、道徳の流れについて、修身と道徳は戦前と戦後で形の上で隔離し

ているのですけれど、水面下でどこか流れているところがあるのだらうと思います。昭和20年代の後半になって道德の復活が主張されるようになりました。当時小中学校は社会科で道德をやっていたわけですけど、戦前との流れの中で道德教育を求める動きが出てきたわけです。

ここに「項目一覧」があります。ここから参考になるのは、戦前は公民科と修身は別でした。公民科の中に修身は入っていません。大正13年の「実業補習学校公民科教授要目」というものがあります。実業補習学校というのは高等小学校を卒業した後の一種の職業準備教育をしていた学校です。もっとさかのぼりますと公民科の前身にあたる法制・経済的な学習は、明治の後期くらいから、地方からの要求が文科省に寄せられた。これは例えば大日本帝国憲法ができて、それから民法等がフランスのものを参考にしながら近代的な法体系が日本に入ってきた時、小学校を卒業した子どもたちが、家庭生活や地域の生活、工場で働く時等にどんな知識が必要か、子供が生まれたら戸籍を届け出なければいけないとか、家を売ったらどういう手続きが必要か、そのようなことを教える必要が近代化した社会の中で起きてきたということが背景にあったと思います。

法制経済が前身になって初めて大正13年に公民科というのができたのですが、その際に文部省で担当した木村正義という人は、長年この分野の担当で、諸外国の公民教育を調査しています。また、社会学の研究者が公民科を設ける時に参加していた。現在は社会学者はあまり公民科に関係をもっていないようですけど、当時は社会学の影響が一定程度強かった。その後清水幾太郎さんや大河内一男さんたちが戦後の公民教育刷新の時に、協力しています。今でも個人と社会の関わりに関する内容が中学校社会科公民的分野にありますけれど、そういうものに似たものが戦前の公民科にも設けられています。親子や家族、警察、寺社、宗教、教育、農村など、家を中心としてそれを取り巻く社会的な機能、生活を維持させるようないろいろな機能を適宜配置させる構成としてとらえることもできる。戦後は小学校の社会科は同心円拡大と言われましたけれど、当時は環状教案というカリキュラムの作り方が木村正義さんの本に書いてあった気がします。要するに身近なところから広げて行って我々の社会を支えている社会のしくみや働きについて学習できるように配置している。2年生になると町や村に広がって行って、選挙があって、町村会があって、金融という言葉が出てきます。最後のところで国というレベルまで達するという形でカリキュラムが構成されています。

次は昭和6年の公民科ですけど、なぜ昭和6年にできたかという、普通選挙制度の下で昭和3年第一回の普通選挙が行なわれた時にさまざまな不正が行なわれて、相当な腐敗があった。そこで選挙革正審議会において、特に成人の政治教育をしなければならないということが明確にされた。一方、中学校くらいから政治教育が必要だということになったが、中学校で政治教育というわけにはいかならないから、公民科をスタートさせたわけでございます。

それが昭和12年になると、だんだん軍国主義、戦時体制化になっていくということで、第4学年では「我が国」から構成されることとなった。同心円拡大の方法をやめている。「人と社会」というのは個人主義的なイメージがあるという形で昭和6年版をかなり否定的に捉えて、昭和12年版ができていったということになります。

そして第5学年はどちらかというと社会機能を独立させた。職業とか経済とか産業などを別に置いている。広い言葉で言うと、社会集団に関わるような概念と社会機能に関わるような概念で内容構成ができていていると考えることができます。経済とか産業とか流通とか文化などの形で戦前の公民科はできている。

現在の公民科の政治・経済や現代社会を見ますと、似たところもあります。政治、経済という枠組みで一つは内容を作っている。現代社会も政治と経済という枠組みで作っている。つまり、我々は公民教育の要素について、戦前からどのように捉え、教科の枠組みを作ってきたのかということです。

それから中学校の場合は社会的なものが追加されていて、それプラス国際的な内容で構成されています。その中を国民経済と国際経済に分けることもできる。

政治という枠の中に国と国際を、経済の中に国と国際を入れる場合もあれば、国と国際の枠の中を政治と経済に分ける場合もある。基本的にはあまり変わっていないのですね。今後も、公民教育は政治と経済という枠でいいのだろうか。こういう枠に代わりうるものがあるのだろうか。現代社会の内容構成の枠組みをどうするかということはあまり検討されていないまま今回のような形になってきている。政治経済的な内容をベースにしながら倫理をどうやって入れていくか、倫理は内容としては少なくなっているわけですが、どうしていくのが課題と思っています。

昭和20年には公民教育刷新に関する答申において、清水幾太郎さんとか大河内一男さんたちが協力者になって、「人と社会」が復活していることが分かります。政治や経済という機能概念と学校生活、社会生活、国家生活というような空間に関わるもので構成されていることが分かります。こう考えますと公民科の内容は、政治とか経済とか国家とか国際というまとまりでしか構成されないのか、他に構成する方法原理があるのかが課題だと思います。最後は社会理想で終わるという形で、昭和6年版に戻ったような形で、昭和6年版に「社会改善」というのがあったのですけれど、これも12年改訂ではある意味では問題視されて、「人と社会」というのは、非常に民主主義的個人主義的だと批判されて12年版になっていくということでもあります。

こういう歴史的経過を紐解きながら研究してきたのですけれど、戦前の公民科の教科書の表紙には国会の写りが載っていて、今の政治・経済とほとんど変わらない。表紙の上では変わっていない。もう一つ思ったのは、国際連盟を脱退した時の前後の公民科の指導ですけれど、脱退する前は、日本は国際連盟の理事国として国際平和のために活躍しているという形で教えているのです。ところが脱退した後は急にそれを変えなければならないということになった。社会が変わっていく時に果たして公民科で扱う内容に不易なものがあるのかどうか、我々が仮に日本国憲法の改正問題が話題になった時にどうしていったらいいのか、ということにつながっていると思います。要するに流動化する社会の中で公民科教育は、どうそのレーゾンデートルを維持できるのかといったことも、研究しながら感じたことです。

資料についても一枚、平成6年に東京書籍から出版していただいたものです。私の執筆箇所は次の21ページからは及川先生の原稿です。この時、国研にいましたが公民科の学力像を整理してみました。ポイントはどこにあるのかと言うと、(1)の左側の①の社会の機能分化と社会生活の適応、現代社会はどうなっているのか、公民科というものが必要とされる背景のことを述べています。真ん中の②は、社会形成の主体、これは社会という言葉が良いかどうか、社会と人間がどう関係するのかはまさに公民科の問題なのですけれど、民主主義というルールをとっているから結局は国民が社会のあり方を選択しているということになります。よりよい社会の選択能力を育成するのが公民科の重要な役割だと述べています。そのキーワードは参加とか選択になると思います。政治の選択もあるし消費者教育も経済の面からの選択ということになります。③の人間像は、市民性と人間性はどこが関わっているのか、公民科は倫理と政治経済的内容で構成されていますけど、それをどうやって統合してい

くのかというのは、結局は、公民としての資質と言っていますが、公民の中に人間性とか価値とか倫理とかがどのように入ってくるのかという問題に帰着します。公民の中に果たして人間性とか倫理的価値がどういう役割をしているのかが当時の問題意識だったということです。市民を突き詰めていくと社会的なものにつながっていくし、人間性をどんどん突き詰めていくと倫理につながっていくことになるわけです。人間を市民とか公民と社会的なイメージで捉えた時に、それと倫理的価値がどのように関係するのだろうか、結局は倫理とか価値概念の問題になっていくと当時は考えていた。

17ページに目指す学力の要素と書きました。対象としての社会に関する知識のほかに制度や機構、社会認識のためのスキルというのも大事ではないか。イギリスのシチズンシップはスキルを重視しています。方法的能力に当たるものですね。2番は社会形成の主体の育成ということで、参加や選択に関する知識や議論とか意思決定というものもあるのではないかと。合意形成について、実際の事例を取り上げて学習していけば、選択や意思決定に関する知識や技能が身に付くのではないかと。例えば消費税が3パーセントから5パーセントになった時の事例を取り上げて、どういう理由でどういう背景でどういう立場があってどういう議論があって決定されて、その後どういう法律改正がなされたかを追いかける学習を進める。その中で意思決定、調整、政策の入力過程、出力過程のような枠組みで学習ができるだろう。

価値概念をいろいろ研究して論文を書いたことがあります。制度に内在化された価値もあれば毎日の行為選択の場合の価値もある。価値は行為だけでなく制度に内在されている。累進課税制度にはそこにどういう価値が内在されているか。例えば相続税の場合は、人は生まれた直後は、できるだけ公平な環境から人生をスタートさせることが望ましいという価値観が含まれていると思われます。平等主義的な価値概念、公正ということですね。一方、行為と言ってもいろいろあるわけで、普段我々の生活がありその中で日常的な行為が繰り返されており、そこにおける行為選択にかかわる価値があります。このような身近な行為もあれば、一方で政策を制度化された行為としてとらえると、行為というものを二つの側面から整理して、即ち社会的行為、個人的行為として位置づけられる。社会的な行為における価値を対象とする学習は、政治経済の内容になっていくと思います。政策選択にどういう価値があるのか、今回、幸福、正義、公正と学習指導要領に示されていますけど、いろいろなところで利害対立があって調整する時に、お互いが幸福を追求しているのだけれども、最終的にどこかで折り合いをつけなければならない。最大多数の最大幸福がいいのか、ロールズの正義原理がいいのか、どのような調整の仕方が公正なのか。

自由や平等や公正などの社会的な価値と、個人的な倫理的な価値概念を整理し紀要に書いたり学会で発表したりしてきました。要するに公民教育のアイデンティティである政治経済的内容と倫理的内容をどこで融合できるのだろうか、公民教育の全体的まとまりはどうやって作れるのだろうかということを頭に置いてやってきたということでございます。

ここから申し上げることは、公民科教育の課題と今後のあり方ということなのですが、昭和50年代の改訂で現代社会ができる時に、私は現場にいて率直に言って納得ができませんでした。どうして現代社会を新設するのかとその必要性が伝わって来なかったわけです。平成元年の時に地歴と公民に分ける時に、私は現場にいて研究会の事務局を担当させていただいてまして、会長の下で社会科の再編成には無理があるのではないかとという要望書を出した記憶があります。当時は国際化の流れのもとで世界史必修が最後は政治決着をしたような感じで決まりましたが、率直に言うと無理があると

の感じを現場人として持っておりました。社会科の再編成の理由として、地歴と公民の専門性を高めるということが書いてあります。それから20年以上経ったのですけれど、二つの教科にそれぞれ専門家を置くことができるのは大規模校ではできますが、小規模校は専門性を高めるといってもなかなかそうはいかない。二つに分けたことがどうだったのか検証されないまままきていますけど、もっとも今更検証しても仕方なく先を見るしかないですが。カリキュラム行政というのは現場にいた人間からするとなかなか分かりにくいところがあります。なぜ分かりにくいかというと、大状況が決まった後に、個々の教科の状況が決まるということにあると思います。大きな状況が決まってそれから地歴科はどうする、公民科はどうする、という形になることがあると思います。

もう一つ10年ぐらい前と違うのは、高等学校の場合は自治体独自の取り組みが増えているということです。神奈川県は、前知事の発案で高等学校でシチズンシップ教育が大事だということで、キャリア教育とか模擬投票などを内容として、選挙の際には神奈川県の県立学校何校かは模擬投票をやったのですね。それから茨城県の道徳の設置もそうです。

今後、公民科教育がどうなっていくかは、どこに政策の重点があるのかで変わっていくと思います。都倫研としてはどういう立場で臨んだらいいのか、倫理的内容を必修にというのは、研究会のかねてからの主張でしたが、なかなか簡単ではない気がします。

レジメの「はじめに」というところを見てください。学習指導要領の実施は高等学校は来年度から始まるのですけれども、高等学校の場合は新課程の実施の動きが見えにくくて、例えば言語活動の充実についてはあまり聞かれないですね。小中学校で総則の冒頭に入っているから言語活動を何とかしなければならない。社会科で言語活動をどうするか、算数・数学でどうするか、という話になって指導計画を具体化する仕事が始まっていくわけです。教育課程編成の理念が各教科のカリキュラムに浸透する仕組みがあるのですけれど、高校の場合は学校によって相当に違うという感じがします。

(2)番、学校教育に関わる動きをご覧ください。これは教育振興基本計画が確か5月にまとめられて、平成29年までのものがまとめられています。その中にいろいろキーワードがあって、多様性とか柔軟な学校教育のシステムとかを匂わせるものがあります。流れとしては、例えば小中高のつながりや区分をどうしていくのかということが伏流としてはあるように思います。片方では、学校制度体系の中で、今後の学校教育をどうするのかという流れが片方にあるという感じがいたします。それを受けて公民科教育はどうなるのか、2ページに書かれていますけど、(3)番は先ほど申し上げた通りです。高等学校教育のコアをどうするのかということと学力の質保証をどうするのか、現状では各高等学校の校長が単位認定をするという形で質保証をしている。各学校ごとというの是指導要録の中にも高等学校の教育目標は地域や学校、生徒の実態を踏まえて設定し、その目標に照らして評価をするという仕組みになっているわけですから、それはそれでつじつまは合っていて現実に即しているわけです。ただ片方では高等学校を卒業して身に付けた学力というのはどういう水準のことを言うのか、分かりにくくなってきた。共通性、コアはどうしたらいいのかということが、課題になってきている。私は各学校が責任を持って、入学して卒業するまでこれだけ子どもを伸ばしましたと説明していくしかないと思っています。それ以外に適切なテストなどがあればそれを使ってもいいかもしれません。入学して卒業するまで子どもたちが伸びたり、いろんな力を身に付けたりしているわけですが、それが見えにくい。学力や成長の足跡を見えるようにするのが大事だと思っています。

(2)番にまいりたいと思います。急速な社会の変化、社会的アクターの多様性などを背景に、様々な

ことが政治過程、社会過程にインプットされて情報提供されています。それからニュースで聞くものだけでなくネットの中でいろいろな情報が提供されて、若者が影響を受けているということも今日の状況です。私たちは新聞を読んで、ニュースを聞いて選挙の広報を読んで、どこに投票しようかと考えますが、それ以外にいろいろなチャンネルがあって、いろいろな情報が入ってきているということがあります。そういうことが政治選択にどういう影響を与えるのかということも、これまでとは異なる動きです。また、政策の寿命が短いということもあって、決めたことがすぐが変わるということも特徴です。ある意味では日本全体が押し迫られて危機的状況になっていて、少子高齢化もそうですし不景気もそうですし、焦りが政策を短命化していると言えるかもしれない。いずれにしても流動性が高まって分かりにくい社会になっていると思います。

それから思考力、判断力などの能力や見方や考え方ということが、学習の目標とされています。倫理的な見方考え方が下の方にありますけど、これは言わば内容知よりも方法的な枠組みとか視点とかを重視するような流れということになります。対象についての知識理解というよりも対象にアプローチする視点とか対象を捉える枠組みとかが重視されているということになるかと思えます。なぜかという流動性が高まっているからとも理解できます。

それから(3)番ですけど、公民科に求められる資質能力を書き連ねてみました。政治や経済について多面的多角的で合理的な知識理解や判断と選択に関わる情報これはスキルにあたるかもしれません。アの方は知識理解、イの方はスキル、ウは関心みたいなものですね。エのところは認識なのかそれとも体験や活動を重視するのかといったことです。最近のシチズンシップ教育はどちらかという活動を通じて資質を育てるという意味で、アクティブシチズンシップと言う人がいます。公民としての資質と言われますが、言い換えると市民性ということだと思いますけど、市民性を認識として捉えるのか、それとも体験とか行動を通じて育ったもの、例えば特別活動で何らかの係をやったとか生徒会活動をやったとか部活の会計をやってお金の計算をしてみたとか、そういうことが市民性の育成につながるのではないということになってきます。ですからそのあたりのところがなかなか難しいところがあって、公民科は一応認識教科だと思うのですけれど、ただ目標のところには資質という言葉を使っていますから、社会認識のための教科なのか、それとも資質育成の教科なのか課題になります。公民科は認識教科なのか、資質育成に重点があるのかとした場合、後者を重視していくと体験とか活動が、小中学校の道徳も一時体験を重視したことがあります。人との身体を通じた活動でない公民性は育たないのではないか、道徳性も倫理観も教室の中で頭の中で、思索で考えているだけでは育たないのではないか、アクティブシチズンシップと言いますが、奉仕体験みたいなものが結局は公民科教育につながるのではないかと道徳性につながるのではないかとこの考え方は。倫理の場合もこのように公民の場合と同じとらえ方ができると思えます。世間はどちらを見ているかということですね。授業中に先哲の考え方を手がかりに討論をしたり思索を深め考えるということが本当に道徳性に貢献しているのか、それとも社会に出てボランティアをしたり奉仕体験をしたり、そういうものが道徳性に資する、後者が支持されれば、科目の倫理は知識教科、教養教科といったことになってしまうのですね。

オのところは見方考え方という言葉が新しく学習指導要領の中に設けられています。政治や経済についての見方や考え方について、これは社会的事象の中から政治や経済の視点で事象をとらえ、因果関係を考え説明する。その時に経済の概念、需要とか供給とか物価とか経済の概念を使って社会的事象を整理する枠組みを設ける。為替相場が動くのが需要と供給というキーワードを使うと説明できる

といった枠組みだと考えることができる。それでは倫理的に見るということはどういうことなのかということになります。結局は価値的に見たり考えたりするということになるのではないかと思います。価値という視点で事象や行為を捉えるということになると思います。

2ページをご覧ください。こちらは冒頭に書いた学校制度体系に関連するお話です。どうしてこれを入れたかと申しますと、小中一貫とか中高一貫とか高大接続とか言われて縦の流れが重視されている状況があるのではないかとということで整理してみたわけです。学校段階の接続の改善について、中高一貫教育は平成11年から学校が設置されていますし、それから義務教育としてのまともは今回の学校教育法の改正で言われているわけで、小中一貫教育も全国に増えているわけです。そういう時に(2)番ですけれど社会科と公民科はどうすればいいのか。小学校の社会科は、現在は他の教科と違って総合社会科と言っています。算数は数と計算とか図形とかに内容が分かれています。小学校の社会科と中高の地歴や、公民との関係をどう一貫させるかが課題と思います。また、道徳については小中と高校とでは構造が違う。この問題も未解決のまま来ています。

それから(2)番のイのところですけど、中高間の内容構成の類似性と書いてあります。つまり、社会科公民的分野と高等学校の現代社会や政治・経済の内容構成の類似性です。私立の中高一貫校では中3で高校の政治・経済と同様のことを扱っているところもあると聞きます。なぜそれができるのか。カリキュラムの系統性を明確にするためには中学校ではこのくらいまでの能力が必要で、高校ではこれくらいの能力を求めるとかいったことが先にあって、その後内容構成がされなければいけないのですが、公民教育の場合、内容構成が先にあって、能力目標が必ずしも明確でない。内容構成の要素と枠組みの方が先にある。エのところは、中学校社会科と道徳と高等学校公民科の関連を分析しています。道徳をどのような形で引き継いでいくのか、今の倫理のように先哲の基本的な考え方に接しながら、価値項目は明確化しない形で、題材や方法を工夫して指導していくのか、それとも課題を取り上げながらそこにおける倫理的価値を考えさせるような形でやっていくのか、いくつかのタイプがあるのではないかと感じます。それは2ページの下(4)番のところを書いてあります。倫理のカリキュラムというところを見ていただければと思います。人間としての在り方生き方と公民としての資質、即ち市民性となると思うのですけれど両者の関係ですね、社会的な規定性と人間としての普遍的な規定性の関係をどうしたらいいのかという問題が未解決の問題としてあるような気がします。

それからイのところは学習指導要領の示し方の問題点ということで公民教育学会の会誌に原稿を書いたことがあるのですが、要するに人生における哲学、宗教、芸術のもつ意義について理解させるとされているのですが、この内容の示し方は他の科目とはずいぶん違うわけです。人生における哲学、宗教、芸術のもつ意義が内容であるのにもかかわらず、ソクラテスやカントの思想を取り上げているわけです。言い換えると指導内容が抽象的に示されおり、具体的な内容を必ずしも明確にしにくいということです。

これはどういうことかということ、教科の指導には目標と内容と教材と方法がカリキュラムを考える時に必要だと思うのですが、倫理の場合、人生における哲学、宗教、芸術で何を身につけさせるのか、ここで扱う内容は何か、教材は何か、教材は果たして先哲に限るのか、文学作品でもいいのではないのか、映画でもいいのではないのか、といったように厳密に考えると広がってくる可能性があるわけです。内容と教材の関係が倫理の場合、他の科目と違ってあいまいな部分がある。内容として示される言葉をいくら吟味しても、内容の実質や教材が導きにくいといったことがあげられます。政治・経済はス

トレートで何を教材として準備すればよいかは明確になりやすいですが、倫理の場合は抽象的にしか示されませんから、教材の範囲が広がる可能性がある。カントを通じて人生における哲学の意義を考えさせたり、ソクラテスを通じて、いや三浦綾子の小説を使って考えさせたりといったように、色々な教材が準備できる。つまり内容の持つ教材を導く機能が弱いということがあるわけです。それから倫理科には独自の指導方法があるのだろうか。例えば、社会科では小学校の場合、問題解決学習とか発問研究とか、知識を分類して事実に知識や説明的知識と区分して授業構成を考えるとといった研究の蓄積があるわけです。倫理の場合、指導方法研究の蓄積が果たしてあるのかなと感じます。

(4)番のウの指導内容としての価値を示さないことの意義についてどう考えるか、これは将来の高校の道徳教育をどうするかということに関係すると思います。中学校のように、自分自身に関することとか自分と社会の関わりに関することといったようにカテゴリー化して価値を示すのか、それとも現状のような形で内容を示すのか、あるいは体験や活動を重視するのか、そのあたりに課題があると思います。さらに学習成果を評価する手立てはどうか、倫理的思索や倫理的な見方や考え方が子どもに育っているのかどうかといった評価の在り方が問われてくると思われまます。最終的には倫理科を学習した子どもたちにどういうふうに変容しているのかということになる気がいたします。

上に戻りまして4番の(1)番は履修の問題です。公民科は教科として教育課程に位置付けられているのですが、現代社会だけでもいいし倫理プラス政経でも教科の目標を達成することになっているわけです。地歴科の場合、世界史と日本史だけでも地歴科の目標を達成するという構造になっていて教科とは何かということになってしまいます。

(3)番は現代社会の内容構成の方法原理のことで、私もこういうところをもう少しやりたいと思いつながら果たせずに来ておりますけど、ぜひ内容構成の方法論、政治とか経済とかいう枠組みで現在ではできているのですけれどもそれでいいのかどうか。内容が依拠する専門科学としては社会学とか文化人類学とか民俗学とか倫理学とかあると思うのですが、それらが内容構成にどのように寄与しているのかということも、検討する必要があります。また、社会参加のスキル、政策を比較検討するためのスキル、社会的な問題を調べたり発表したりするスキルを重視するということもあるかもしれません。倫理のカリキュラムは先ほど申し上げましたように、課題は人間性と市民性の関係をどうするのか、どちらに重点を置くかで公民科倫理なのか、それとも道徳教育倫理になるのか、性格が変わってくると思います。3ページのところ、政治・経済のところはあまり枠組み、要素は変わっていないと思います。政治と経済を分けた方がいいという議論が昔はありましたけど単位数のこともあってなかなかそう簡単にはできないと思います。5番は申し上げたことですが、価値の捉え方ということで、先ほどちょっと図式で書いてみましたが、個人の行為における倫理的価値と、政策選択とか社会的な選択における価値あるいは制度に対象化されている価値みたいなものですね。今回の改訂の現代社会は幸福、正義、公正について理解と書いてありますから、理解内容なのかなと思います。理解の対象として価値、価値の分析と価値観の形成というのが並べて書きましたけれど、溝は大きい。価値への分析ができたからといって価値観が育つとは限りません。道徳教育の方向性、人間として重点を置く方向性もあれば、人間の社会的規定性である公共性とか市民性の方面に重点を置く方向性もあると思います。それから思考とか認識系列に重点を置くものと体験とか活動に重点を置くような方向性があると思います。

今後の公民科のあり方についてということで予測不可能かどうかは分かりませんが、どこに高

等学校教育の改善に向けたエネルギーが置かれるかということで、公民科の将来は変わってくると思います。社会の要請として、政治的リテラシーが大事だということになればそういうことが影響を受けるということになるし、市民性とか社会的自立、そういう動きがどういう形で反映してくるか。それから消費者教育推進法が施行され、消費者市民社会という言葉が消費者教育推進法の中に示されて、法律に言葉が使われると学習指導要領の中に入ってくるお墨付きが与えられていますからそういう言葉が使われる可能性はあると思います。最後に規範意識とか公德心の育成なども関連する動きと思います。

ウは、日本の学習指導要領は内容が中心だ、イギリス圏の学習指導要領は目標を示して内容をあまり示していない。目標重視型ですね。日本の場合、目標と内容と内容の取り扱いを示していますが、どちらかという内容が規定性を持っています。学習指導要領の総則には、小中学校の場合、各教科等に示す内容は全ての学校において扱わなければならないと書いてあります。内容の縛りが強いわけです。ところがイギリスなどは最終的に目標に到達すればいいという発想になっています。イギリスでは出口でステージごとに学力テストをして出口管理型の教育課程になっています。今回の学習指導要領の改訂に向けた過程でも履修主義から修得主義の流れが出されたことがあります。最終的には従前と同様の形の学習指導要領に落ち着いたわけです。次の改訂では、学力保障とのかかわりでまた浮上してくるかもしれません。

最後は授業改善に向けてということで、都倫研の研究は教材研究とか授業研究、指導方法研究が中心だと思います。是非、新しい教育方法とか授業構成研究などが整理され、類型化とかできると研究成果が見えやすくなると思います。最終的には、生徒の成長という評価の契機を視野に入れた研究が求められると思います。

やや網羅的でどこまでテーマに迫られたか分かりませんが、私のお話を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

## ニーチェ『悲劇の誕生』を読む

元東京都立八潮高等学校 佐良土 茂

昨年度から研究協議会において「読書会」が開催されるようになりました。今年度の夏季「読書会」は、ニーチェの『悲劇の誕生』をテキストとして開催しました。以下簡単ですが報告させていただきます。はじめに報告者である佐良土が次の資料をもとにテキストの概略を話しました。ここでは報告の都合上先に資料を掲げ、その後参加者を含めた発言を次にまとめるという形で行いたいと思います。

【資料】課題図書：ニーチェ『悲劇の誕生』

### 1 はじめに

『悲劇の誕生』はニーチェの最初の著作で、本人も言っているとおり、かなりの問題の書である。扱う内容も悲劇に関するものだけではなく、芸術論、宗教論、文明論、科学の意味等々、非常に多くの問題が盛り込まれていて、前後のつながりが分かりにくいところもあり、また記述も錯綜して、論理的にも飛躍があると感じられる箇所もある。報告の時間も限られているので、いくつかの問題に絞って、この書の主張に即してまとめてみたいと思う。

### 2 アポロとディオニュソス

- ・「芸術は、アポロ的なものとディオニュソス的なものの二重性によって進展して行く。」(p5)
- ・造形家の芸術であるアポロ的芸術と、音楽という非造形的芸術であるディオニュソス的芸術
- ・この二つの芸術的衝動は、夢と陶酔の世界として語られる。
- ・アポロンは「心の内なる幻想世界の美しい仮象をも支配する」
  - ①美→仮象→観照
  - ②アポロンの節度は個体化された層である。(個体化の原理)
- ・陶酔あるいはディオニュソス的なもの
  - ①陶酔については、譬えが上げられている。原始人が讃えている麻酔の飲み物、全自然を歓喜で満たす春の訪れ、ディオニュソス的な興奮などである。これらによって、人間は完全な自己忘却に至るとされている。その陶酔によって、人間は他の人間との結びつきを回復するのみではなく、自然とも和解すると考えている。
  - ②ディオニュソス的現象において、個体化の原理は破れる。他の人間との一体化、自然との一体化、根源的一者との合一が達成される。その時人間は芸術家ではなく、自身が芸術作品となる。
  - ③ディオニュソス→オリエン特起源であるが、ギリシア人のもとで変容を遂げた。自然的衝動から芸術的現象となった。
  - ④ディオニュソス的現象→一方では恐怖・苦悩であるが、他方では歓喜あふれる恍惚感があふれる。(p11)

### 3 ギリシア人の神観

- ・ギリシア人は神を創造せざるを得なかった。その根底にはギリシア人の生・生存に対する考えがある。
- ・ギリシア人の生存に対する考え→「もっとも善いことは…生まれなかったこと、存在しなかったこと、何ものでもないことなのだ。しかし、御身にとって次によいことは、すぐに死ぬことだ」(p24)
- ・生存の恐怖に対してオリンポスの神々の一族を立てめぐらせねばならなかった。
- ・恐怖と凄惨に満ちた人生を生き続けようとするには、人は芸術を必要とした。美による生存の恐怖からの救済
- ・アポロンはオリンポス神の代表
  - ①オリンポスの神々には禁欲や精神主義、義務などの考えは無縁である。
  - ②オリンポスの神々は勝利した存在である。生命の氾濫（ペシミズムの克服）
  - ③一切の現存するものが、善悪とは無縁に神化されている。
  - ④ギリシアの神々は燦々と輝く存在であった。神の光に照らされた人間の存在（ホメロスの世界） 自己肯定
- ・ここでは、人間の生の肯定として、芸術と宗教は一致している。

### 4 根源的一者について

- ・「真に存在するもの・根源的一者は、永遠に苦悩するもの・矛盾撞着に満ちたものであるということ、そしてこれを絶えず救済していくためには、心を魅する幻像や心楽しい仮象を必要とすると」(p30) 個体化の原理からは「意志」の世界
- ・アポロ的芸術は苦悩を前提としている。（ギリシア人は苦悩に対して敏感であった）

### 5 抒情詩人と叙事詩人

- ・アルキロコス（抒情詩人の典型）とホメロス（叙事詩人の典型）
- ・抒情詩（人）→まずディオニュソスの芸術家である。彼は根源的一者と、そしてその苦痛や矛盾というものと完全に一体となった者であり、そしてこの根源的一者の模像を、音楽という形で生産するものである。
  - ①抒情詩は第一には音楽としてやってくる。
  - ②第二に抒情詩は言語化されるのである。（比喩や実例として）
  - ③真の抒情詩人は、主観性を越えている。
- ・叙事詩人はあくまでも観照者である。これに対して、抒情詩人の形象は自己自身である。
  - ①造形芸術においては純粋な観照において、主観から解放されているのであり、
  - ②抒情詩においては、根源的一者と合一することによって主観は経験的な主観ではない、  
\* いずれにしても、芸術家は「主観性」から脱却していなければならない。

### 6 美的現象としてのみ存在（生存）と世界とは永遠に是認されている（p45）

- ・有名な言葉であるが、これが、ここで語られているのは、根源的一者から見るとわれわれは芸術

作品に過ぎない、という文脈においてである。芸術作品ということからは、仮象が思い浮かぶが、同時に道徳的な意味ではない美的な意味のものとして是認されるということでもあろう。あるいは、われわれを生存につなぎ止める芸術的なものとしてという意味も込められているであろう。

## 7 民謡論・音楽論

- ・詩と音楽、言語と音調の関係を問うている。
- ・民謡はディオニュソスの要素とアポロの要素が結びついたものである。
- ・民謡は第一には音楽であり、その音楽に合わせて、形象、言語、詩がつけられるのである。
- ・音楽は意志の現象として存在する（意志の本質ではない）。音楽は決して言語、形象、概念によっては完全に表し得ない。民謡における言語は、この音楽を形象的に語るものである。言語は音楽の最も深い意味（根源的矛盾、根源的苦痛）を語ることはできない。

「本質としての意志」→「現象としての意志、すなわち意志を象徴したものであるものとしての音楽」  
→「意志の形象、すなわち意志を形象化したもの（言語で表現されたもの）」という三者の関係がなりたつ

## 8 悲劇はコーラスから発生した

- ・「悲劇は悲劇のコーラスから発生したのであり、起源はコーラス以外の何ものでもなかった。」  
(p53)
- ・コーラスは芸術的・宗教的空間を作る。芸術・宗教的空間は、現実に対しては架空のものであるが、芸術・宗教的には実在性を持つ。その架空の空間にギリシア人は自然的存在者サテュロスに乗せた。
- ・サテュロスは神話と礼拝によって浄められている。
- ・サテュロスが登場するディオニュソスの悲劇の作用
  - ①「国家や社会、総じて人間と人間との間にあるさまざまな割れ目が強大な統一感情を前に屈して、自然の心臓部へと引きもどされるということ、これこそディオニュソスの悲劇のもっとも直接的な作用なのである。」 (p59)
  - ②「事物の根底にある生命は不滅の力を持ち、歓喜に満ちている」 (p59)

## 9 サテュロス

- ①サテュロスは自然の象徴である。自然の持つ生殖力の象徴。
- ②サテュロスは人間の原象である。しかしこの人間は最高で最も感動的な姿の表現であった。
- ③サテュロスはディオニュソス神の側近であり、そのことに熱狂するものである。
- ④サテュロスは神の苦悩を追体験するものである。
- ⑤サテュロスは英知の告知者である。

サテュロス・ディオニュソスによって、現実より深い現実の真相が暴露される。

## 10 コーラスからドラマへ

- ・サテュロス・コーラスの意味

①「(観客は)自分たちは自然の精霊の復活であり、すでにサテュロスに化しているのだと妄想する。」(p65)

②「サテュロス・コーラスは、なによりもまずディオニュソスの大衆の幻影であり、ひるがえって舞台の世界はこのサテュロス・コーラスの幻影である」(p66)

・ドラマへの移行

①「悲劇のコーラスの生むこの過程が、ドラマの原現象である。」(p68)

②ドラマとは→「自分自身の姿が変容するのを目の当たりに見、今や他人の肉体、他人の性格の中に実際に乗り移ったかのように行動すること」(p68)

③ドラマは、具体的には、ギリシア悲劇が仮面をつけた登場人物を舞台に登場させることを言っている。この仮面をつけた人物は、舞台に登場する人物に似せたものではない。観客はコーラスによってあらかじめディオニュソス的な世界に興奮しており、ということはディオニュソス的な世界を追経験しており、神が近づいてくることを見るのと同じ感情にとらわれているのである。そこに仮面が現れることによって、ディオニュソス的な状態は神の像を舞台上の仮面の人物になかに見るのである。だからニーチェが言っているのは、ディオニュソスの興奮、陶酔があつて、それが仮面をつけた登場人物に移される、すなわち幻影となって現れてくるということである。

## 11 オイディプスとプロメティウス

### (1) 『オイディプス王』について

ニーチェは、オイディプス王は優れた英知の持ち主であるが、迷妄と悲惨とに陥るべく運命づけられた人物であるとしている。しかし、ソフォクレスは彼を最も高貴な人間として描いているという。何故なら、オイディプスはその苦悩を通じて、最終的には自己の周囲に祝福に満ちた魔力を発揮した人間であるという。

・オイディプスは純粋に受動的な態度のままに、最高の能動性を獲得した。(p77)

・ニーチェの解釈

①「予言と魔術の力によって、現在と未来の束縛が破られ、固体化のこわばった法則が砕かれ、総じて自然本来の魔法が解かれているところでは、途方のない反自然が、原因として先行していなければならない」

②ソフォクレスは人間が苦悩するところに、人間の偉大さを見ている。

### (2) プロメティウス神話とアイスキュロス

・「一方には、勇猛果敢な『単独者』の計り知れない苦悩があり、他方には、神々の危難があり、神々の黄昏を予感させずにはおかない」(p80)

・「アイスキュロスは、神々や人間という二つの世界のその上に、永遠の正義としてのモイラが君臨するのを見ていたのだ。」(p80)

・ニーチェの解釈

①「人類は、彼が関与しうる最善最高のものを、冒瀆行為によって獲得したのだ。かくて、今度はその報いを受けなければならない。…これは酷薄な思想である。この酷薄さが人間の犯す冒瀆行為に尊厳さを与えることになり…」(p83)

## 12 ディオニュソス神話

- ・ディオニュソスは三つの様態をしている。
  - ①巨人に八つ裂きにされる前→裂かれたままの状態（ザグレウス）→復活（神々はディオニュソスの微笑から生まれた、人間は涙から生まれた）
- ・この神話に厭世的世界観と悲劇の秘教が込められている。
  - ①存在するいっさいのものは一つであり、
  - ②個体化は悪の根本原理であり、
  - ③芸術は個体化の束縛を破りうるという希望であり、融合帰一への回復への予感であるというのである。
- ・プロメティウスやオイディプスなどは、いずれもみな、あの本来の主人公ディオニュソスの仮面に過ぎない。

## 13 悲劇の死

- ・ニーチェはエウリピデスの悲劇に、悲劇の死を見ている。これはまたディオニュソスの死でもあった。あるいは古い神話の死でもあった。あるいは英雄時代の死でもあった。
- ・「エウリピデスによって観客が舞台に上げられたのだ…」(p95)  
日常生活の人間、日常の些細な事件が舞台の話題となった。
- ・民衆は「巧妙に、またじつに狡猾な詭弁によって、観察したり、討論したり、推論を引き出したりする仕方を学んだ。」(p96)
- ・「いまや庶民的凡庸性が発言権を獲得する。」
- ・「奴隷は、重大なる事柄に責任を取ることを知らず、偉大なものを追求することを知らず、現在のもの以上に尊重すべき過去や未来のあることを知らない。」(p98)  
「刹那、機知、浮薄、移り気」→刹那主義
- ・エウリピデスの特徴→劇は三種類に分類される。
  - ①ディオニュソス的で、アポロ的な本来のギリシア悲劇、
  - ②アポロ的観照の劇、
  - ③ディオニュソス的でもなければ、またアポロ的でもない劇、  
もはや芸術的には非芸術的劇、エウリピデスの劇である。この劇は自然主義的な、非芸術的劇とも言われている。(p110)
- ・エウリピデスの悲劇は非芸術である。知性による神話の解体。
- ・「アポロ的観照の代わりに、冷やかな逆説的思想が—ディオニュソス的恍惚の代わりに、火のごとき情念が—刺激剤となる。しかも、この思想や情念は、きわめて写實的に模造されたものであり…」(p110)
- ・エウリピデスは観客の心をパトスに向かわせる。

## 14 美学上のソクラテス主義

- ・「美しくあるためには、すべては理知的でなければならぬ」そして、これはソクラテスの命題「知れるもののみ有徳なり」(p110)に対応する。

- ・いくつかの対立が想定されている。
  - ①芸術 対 非芸術（知性・科学）
  - ②悲劇 対 楽天主義・刹那主義（弁証法は楽天主義）
  - ③本能（自然的なもの） 対 知性
  - ④「すべての生産的な人間においては、本能がまさに創造的・肯定的な力であり、意識は批判的、諫止的に振る舞うものであるが、しかしソクラテスの場合は、本能が批判家となり、意識（ダイモン）が創造者となる。」（p121）

## 15 理論的人間ソクラテスの妄想

- ・「思惟の因果律という導きの糸をたぐって、存在の最も深い深淵の中にまで到達するという信念、思惟は存在を認識するばかりではなく、修正することさえも出来るというあの不動の信念である。」（p136）これは科学の立場でもある。
- ・「ソクラテスは理論的楽天家の原象である。…彼は事物の本性を極めることは可能であるという信念をいだいて、知識と認識とに万能薬の効力を認め、誤謬を悪そのものとする…」（p138）しかし、科学には限界がある。
- ・「限界点において、論理が論理それ自体のまわりをむなしく空回りするばかりであることを悟り、しまいには、論理が論理の尻尾にかみつくさまを目の当たりに見て愕然とする。まさしくそのとき、認識の新しい形式、悲劇的認識が発現するのである。このあたらしい認識は、ひたすら忍耐ということのためにだけに、保護及び治療剤として芸術を必要とするであろう。」（p140）
- ② 引用はニーチェ『悲劇の誕生』西尾幹二訳、中公クラシックス（2010年）からです。ページは該当ページを示しています。

【報告者及び参加者の発言】 ご発言の概要のみ載せさせていただきます。

- ② 資料プリント「3ギリシア人の神観」にある①～④の神の特色はアポロンの個体化の原理とは無縁なもののように思える。
- ② コーラス（コロス）は筑摩版では合唱隊と訳されているが同じか。オペラはどうか。
- ② オペラは、ニーチェでは言葉が先で音楽が後のもので、悲劇のコーラスとは順序が逆で、ニーチェでは墮落した形態と言うことになっている。
- ② ニーチェの科学論を生徒にわかりやすく言うとうなるだろうか。神が死んだ後、絶対的価値がなくなり、人間は科学を信奉して、それを信じているが、そんなものはないということではないか。
- ② 科学は論理を扱っているだけで、ディオニュソスの現象という根本的なところは分かっていない。科学は論理だけで、苦悩に満ちた人生の意義とか生きる価値といった生の面を認識することが出来ないということではないか。
- ② ニーチェとワーグナーの関係だが、ニーチェはどういうことで、ワーグナーは期待はずれだと感じたのか。
- ② 楽劇から宗教的なものになって行って、ニーチェの神は死んだと相容れなくなったということだと思う。

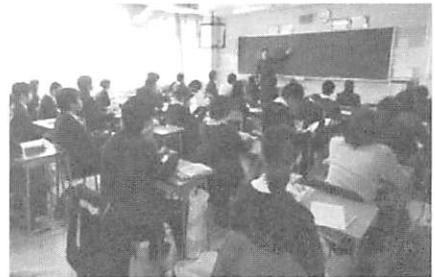
- (参) ニーチェは科学は駄目で、芸術だと言うが、ニーチェは哲学者なのだから、芸術だというところを哲学に落とさないで駄目ではないか。またソクラテスや弁証法はなぜ駄目だと言っているのか。
- (参) ソクラテスや弁証法は、楽天的で、単に明るい未来を見て調和に向かっているから、楽天主義で駄目だと言っているのではないか。ニーチェは苦悩を前提に考えている。
- (参) ニーチェは苦悩が歓喜だと言うが、授業では仏教を扱うけれども、仏教の立場とニーチェの立場はどう異なっているのか。
- (参) ニーチェは、仏教は意志を殺して諦念の世界に向かっていると考えている。それに対して、自身は意志の肯定で、創造に向かうことを主張している。ニーチェの場合は苦悩を肯定している。
- (参) 最後の箇所ではニーチェは不協和音について述べている。ドゥルーズは『ニーチェと哲学』で差異と言っている。このあたりが面白いと感じた。
- (参) ニーチェが言う不協和音は、ワーグナーの曲は最後まで不協和音のまま、「トリスタンとイゾルデ」も不協和音で終わるが、そのことを言っているのではないか。カントとヘーゲルを批判的に意識して言っているように思う。
- (参) ギリシアの神はどうやって人間を救うのか。
- (参) ギリシアの神々は苦悩を克服した存在で、その輝きによって、人間に苦悩を克服することを教えているということではないか。人間に命令を下すことによってではなく、神は一種の生き方のモデルとなっているのではないか。
- (参) 最後の方にある論理が論理にかみついてという部分は、大いなる正午とか永遠回帰の発想に近いと感じた。その上で悲劇的な認識を感じるところが、超人的な生き方に位置づけられるように思う。
- (参) 生徒を見ると論理的に考えることができないので、えせ神に引っかかると思い、論理的に考えることを教えなければならぬと思っている。ギリシア思想ではディオニュソス的なものは授業では取り上げないけれども重要であると思う。ニーチェはディオニュソス的なものを取り上げて、カント、ヘーゲルの流れ、あるいはキリスト教を批判している。そういう意味では大事な思想家だと思う。ニーチェは普通の哲学者としては語れないけれども、授業で話していきたい思想家である。
- (参) ニーチェは『悲劇の誕生』では、物事を段階的に考えていて、過去に遡るとギリシアあるいは仏教になるという箇所が二カ所あったと思ったが、その時のニーチェの仏教観は意志の消却と解釈されるが、実際の仏教では、大乘仏教は能動的な仏教という面があって、ニーチェの思想はそれに近いのではないかと思う。
- (参) ワーグナーは、ニーベルンゲンの指輪にしても、話は荒唐無稽で理性的に見ればバカバカしいと思うが、音楽に合わせて流れると恍惚となるという気持ちはよく分かる。ワーグナーには理性的ではない魔力的なものがあるというのはよく分かる。
- (参) ニーチェは音楽と詩と舞台を言語と形象と概念でうまく整理して位置づけているか疑問に思う。芸術のジャンルについてどう考えているのかと思った。

## 世論形成と政治参加 — 選挙制度を中心に — (高2「現代社会」)

東京都立国分寺高等学校 西尾 理

### 1. はじめに

今回の公開授業は、現代社会の教科書(『現代社会』第一学習社)に沿ってプリントを作成し、それを中心に適宜、資料集を使用しながら講義式の授業を行うというオーソドックスな授業を行なった。また公開授業のために組んだ授業ではなく、普段の進度に合わせたものを公開した。



それは次の理由によるものである。本校が進学校であり、センター試験対応の授業を行わなければならないという制約があること。そのため教科書の国内の政治・経済分野は一通り終わらせるということ<sup>(1)</sup>。私を含めて3人の公民科の教師で行っていることもあり、一定程度の進度は合わせる必要があること。進学校の生徒といえども平均的に公民の知識があるとはいえないので、教科書の基本的な事柄を教える必要があること<sup>(2)</sup>。ただし、私の作成したプリントでは政治・経済と関連する倫理分野をプリントに組み込み、全体をカバーするようにしている<sup>(3)</sup>。豊富な事例で(特に生徒の経験知のレベル)で授業をふくらませることを意図している。

### 2. 内容について

内容は、教科書の「世論形成と政治参加」の単元であるが、この単元は政党、圧力団体、選挙、世論(マス・メディアを含む)に大きく分類される。これらの内容は、政治学では政治過程論に位置づけられてそれぞれ重要な項目となっている<sup>(4)</sup>。今回の公開授業では、作成したプリントの「3. 圧力団体」の<sup>(5)</sup>から「4. 選挙」まで行った。

### 3. 教材化の視点

この単元の特徴は、上記の基本的知識の他に戦後日本の政治に関わる内容となっている。中心に位置づけるのは政党である。そこでまず政党の定義を説明するのである。それは「国民の意思を集約し、具体的な政策として政治に反映させる組織」<sup>(5)</sup>であるが、生徒にとって理解したつもりであるようで理解できない。なぜならばこの定義は、政党発祥の地であるイギリスの政党に基づいた定義だからである。日本における有力な政党は、自民党と民主党であるが、これらの政党のあり方と定義がマッチしない部分があるからである。その理由は、イギリスの政党が多数の党員を母体として成り立っているのに対して、上記、日本の政党は個々の議員の後援会組織で成り立っているからである<sup>(6)</sup>。



この特異な日本の政党の説明を加えながら、戦後日本の政党史の説明を行う。そして、政党と絡めながら圧力団体の説明を行う。選挙制度も基本的な事項を押さえながら、日本の複雑な選挙制度の説

明をその成り立ち（いわゆる政治改革）から説いた。

この単元で留意したことは、単なる用語の説明だけではなく、政党、圧力団体、選挙、世論（大衆社会、マス・メディアを含む）が有機的に繋がって生徒に戦後日本の政治過程を伝え、理解させることであった。また生徒が興味深く学べるように豊富な事例を用意した。

#### 4. 教材化にあたって

この単元だけではないが必ず教科書と指導書、資料集は読み込むことは前提になる。それからこの単元の場合は、新聞や雑誌類も利用することも同様である。

その上で単元に必要な専門書、教養書、ノンフィクション等を読み、内容の肉付けと事例の選定を行う。以下の使用した主な文献を紹介する。

##### (1) 政治過程全般

五十嵐仁『概説現代政治 その動態と理論〔第3版〕』（法律文化社、1999年）

田口富久治『政治学の基礎知識』（青木書店、1990年）

##### (2) 政党：政党の理論的な理解のために

円藤眞一『政党の理論』（勁草書房、1967年）

##### (3) 日本の政党

富森叡児『戦後保守党史』（現代教養文庫、1994年）

内田健三『戦後日本の保守政治－政治記者の証言－』（岩波新書、1969年）

内田健三『現代日本の保守政治』（岩波新書、1989年）

内田健三『派閥 政権抗争のオモテとウラ』（講談社現代新書、1983年）

居安正『自民党－この不思議な政党』（講談社現代新書、1984年）

井芹浩文『派閥再編成 自民党政治の表と裏』（中公新書、1988年）

別冊宝島編集部編『新・社会党読本』（J I C C出版局、1989年）

##### (4) 日本の政治

松田喬和・栢森哲也『政治のしくみが3時間でわかる事典』（明日香出版社、1991年）

曾根泰教『日本の政治』（日本経済出版社、1989年）

村松岐夫・伊藤光利・辻中豊『日本の政治〔第2版〕』（有斐閣、2001年）

石川真澄『データ 戦後政治史』（岩波新書、1984年）

大下英治『激録！総理への道 戦後宰相列伝 田中角栄から森喜朗まで』（講談社文庫、2000年）

##### (5) 選挙

大嶽秀夫編『政界再編の研究 新選挙制度による総選挙』（有斐閣、1997年）

福岡政行『日本の選挙〔増補版〕』（早稲田大学出版部、2001年）

##### (6) 圧力団体

田口富久治『社会集団の政治機能』（未来社、1969年）

田原総一郎『総理を操った男たち 戦後財界戦国史』（講談社文庫、1989年）

##### (7) 世論

リースマン『孤独な群衆』（みすず書房、1964年）

鈴木寛『テレビが政治をダメにした』（双葉新書、2013年）

以上のような文献から教材化に際して、絞り込み作業を行う。授業は、「最高の学問や芸術の成果をうすめることなく凝縮し、単純化する」ことを目指したつもりである<sup>7)</sup>。

(注)

- (1) 国際政治・経済分野は3年の選択で行う。
- (2) 中学校の『公民』の教科書を見よ。これは“絵本”である。
- (3) 今回のプリントでは、リースマンなど「大衆社会」の単元を組み込んでいる。
- (4) その他に政治社会学や社会学でも重要な項目となっている。
- (5) 『現代社会用語集』(山川出版社)他。
- (6) そういった意味で、イギリスの政党に近いのは日本共産党である。
- (7) 和井田清司編著『戦後日本の教育実践 リーディングス田中裕一』(学文社、2010年) p.27.

## 〈社会〉と〈倫理〉の学びほぐし — 公民科と倫理のアーティキュレーションを通じて —

東京大学大学院教育学研究科教授 川本 隆史

司会：それではこれから講演に入りたいと思います。本日の講師は東京大学大学院教育学研究科の川本隆史教授をお招きしています。専門は社会倫理学・応用倫理学で、ロールズを中心に色々と研究されてきておりました、最近ロールズの『正義論』の改訳版をお出しになっています。翻訳もですね。ラジオの高校講座「現代社会」を担当されたり、教科書の方の執筆もされ、そのような分野にも大変関わってきていただいて色々和我々もアドバイスをいただいているところでございます。今日は「社会と倫理の学びほぐし— 公民科と倫理のアーティキュレーションを通じて —」という演題でお話をいただきます。先生よろしくお願いいたします。

ご紹介にあずかりました川本と申します。和田先生からご依頼いただいて講演を即答といたしました。ホームページのプロフィールにも書かせていただきましたけれども、92年に都倫研の第4回に呼

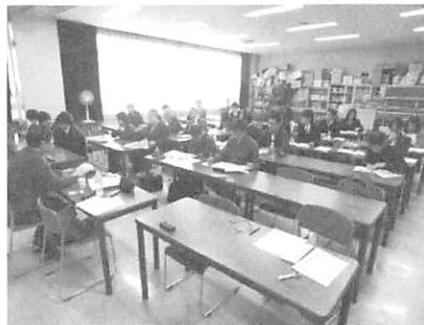


んで頂いて、その時たしか水谷先生が事務局長かなにかで、その後教科書を一緒に書くお仲間になるんですけど、駆け出しでしたけれどもしゃべらせていただきました。終わってですね、都倫研恒例の懇親会というかコンパに連れていかれてですね、楽しく飲んで、たぶんあの当時ですから中村新吉先生が会長だったと思うんですけど、終わりに歌を歌うんだという趣向があってですね、「ん？」と。労働歌を歌うのかな、それかいや、まさか君が代じゃないだろうな、とか色々緊張しながら、でも肩を組まされるものですから、何が始まるのかと思ったら、「Eins Zwei Drei」と始まって「♪うさぎ追いし」

という、これ今も続いているのかどうかは知りませんが、「ふるさと」を皆さんでじっくり歌って楽しくお別れすることができました。まあそれ以来ですけれども、全倫研にも一度呼んでいただいて、その時は一度教科書を書いた時だったので、「民主社会と倫理」の苦労話みたいなものをいたしました。今日もその二番煎じと言えば二番煎じなのですが、たまたまというか、今教育学研究科という教育学の方に移って、特に中等教育と高等教育とのアーティキュレーション、協力というか連携というか、それについては常に問題意識を持たざるをえないポジションにいますので、皆さんの前で私が特に「社会」とか「人権」とかという言葉はどう教科書等で学びほぐしているかというのを絵にしてみ、忌憚のないご意見をいただければと思っております。

プロフィールは、ホームページにのせていたものを少し補いましたが、広島で生まれてですね、小学校の時に『ドリトル先生』シリーズを愛読と書いたのは、今日のレジュメの最初に『ドリトル先生』のシリーズのほとんど最後の作品なのですが、『秘密の湖』を小学校の5年の時かな、に読んでものすごく感動して、繰り返し読んでいた本ではあるのですが、そこになかなか意味深長な文章があって、これを使って実は岩波の「現代の教育」という講座に、公民科教科書に一回書いたことがあるんですね。そんなことをバラすために『ドリトル先生』をあげました。中高は一貫のカトリッ

クの男子校で育ちました。それで大学入って、『死に至る病』はたぶん倫理では定番のテキストのタイトルなわけですが、大学の時読んでガツンときて、文学部が変わって、カントの『宗教論』で卒論を書いて、その後大学院に進んでカントで進めるつもりだったんですが、ロールズという人に出会ったことと、最初の勤めが跡見学園女子大学というところだったのですけれども、そこでキャロル・ギリガンという人の『もうひとつの声』という本を読んでですね、



その2つからいわゆる正義とケアというものを2本の柱にした社会倫理学というのを、しつこくというか、なかなか進まないんですけども、追っかけております。先ほどのご紹介にもありましたけれども、2枚目にいきますが、ちょうど10年ちょっとなんですけれども、通信高校講座の「現代社会」の講師をいたしました。なんとか苦勞して原稿棒読みじゃあいけないとディレクターにしかられつつも、実は読んでたんですけども、やってるうちに少しはカンはついてきたかな、と。それから間接的ではあるんですけど聴者、リスナーから意見や感想が届いたりもしましたし、通信制の学校に使っていただいたということもあって、少し「現代社会」に関しては関わることができました。

それから、何を隠そうセンター入試のですね倫理の、これは普通の委員は秘密なんですけれども、一応部会長というヘッドの客員教授という形でオープンにできますので、改めて申し上げますけれども、2年間ほど部会長を務めさせていただきました。その頃から、私は倫理が担当だったんですけども、現代社会にロールズとかアマルティア・センとか果てはキャロル・ギリガンなんかも出るようになってですね。最初の頃とかロールズがいきなりセンターにでたときに、狭い業界ですから僕がセンターに関わっているのを知っている同業者がいてですね、「川本さん、あんたが出したんだろ」というように勘ぐられたんですけども、前の委員の人の前で申し上げますけれども、最初にセンターに出たときは私はノータッチでありますし、それからセンターに出ると教科書に書かれ、教科書にたくさん出るとセンターでも出やすいという、好循環と言うべきか、そのような循環関係も実感いたしました。あとは今日お見せするテレビにたまたま出たものですから、今日のテーマにぴったりとは言えないんですけども、努力してみたことですので、もうそろそろといいますか、30分ほどの番組を見て頂きたいと思います。

その前に7～8分ほど余計な話をいたしますが、確かいただいたレジュメが少し真っ黒になっていて見づらいと思うんですが、2枚目の裏のほうですね。「社会を学ぶ〈原体験〉としての〔高校暴動〕1969」という少し挑発的に書きました。これは当事者としては高校紛争でもないし、そうかといって明確な目的があってやったいわゆる高校闘争でもないの、一種の暴動に近かったんだと四方田犬彦さんが、彼の場合、教育大駒場の1日か半日だけのバリケード封鎖について『ハイスクール1968』ですかね、なかなか読ませるドキュメントが書かれているんですけども、その中で「暴動」という言葉が使われていましたので、私も高校の先生の前であえて挑発的にこういう言葉を使わせていただき、高校暴動世代だということを申し上げました。私は広島でまさしく、ささやかですけども騒動が起きましたし、その後大学教師になって、藤田省三先生の『不良精神の輝き』というエッセイを読みました。スラッシュが入っている引用だけ読み上げます。「それから教師業の人たちは」つまり私もそうで皆さんもそうですが、あ、現役の高校生もいらっしやいますけれども、高校生はそれを踏まえて読んで下さい。「私達それぞれが持っている不良経験を忘れるな、と申し上げたい。なぜなら全ての経験

は、在る意味では、不良経験に他ならず、経験を経ない者が所与のコースを人々（若者たち）に押しつける所には、如何なる教育もありえないばかりか、自分自身の不誠実極まりない精神的墮落だけが残るからです。」なかなか頂門の一針という言葉です。それから次は四方田さんの『ハイスクール1968』の高校生のかなにか造反の声を封じ込めてしまったことの高い代価を、教育者である側の高校はこれからも払っていかねばならないだろう、というふうに予言、予言でもないですけど2004年に振り返って書かれていますけれども、そういう文章がございました。

実は私は1970年に大学に入学して、学部・大学院を経て1980年代に跡見学園女子大学にドクター上がりで就職するのですけれども、たまたまなんですが、研究室で一緒に着任した先生がですね、知る人ぞ知る世界史・政治教育では有名な大江一道先生という先生でして、都立上野高校で長く教鞭をとられた方ですね。彼自身が実は69年の上野高校の、いわゆる教師から言うと高校紛争かもしれませんけれども、学校側と生徒の間でもものすごく苦勞した。その後しばらく、有名な話になったんですけれども、上野高校は、いわゆる授業改革として、ゼミナール形式を、生徒の希望と、教師がこれを教えたんだ、というのを開いて続けたという話をしてくださいました。大江先生もそこでルソーの『社会契約論』を高校生と読んだ、とも。私の前歴というか前科というかをぼつりと話したら、先生もぼつりぼつりと話してくださるようになって、そういう出会いもございました。

さらにめくるとですね、これだけ今日持ってきたんですけども、去年小林哲夫さんというルポ・ライターの方が、『高校紛争1969-1970』…まさしく私の高校三年生の日付なんですけれども…を出してくださいました。著者のインタビューもごございますし、私は改めてこれが何だったのかというのを振り返るいいチャンスになりました。非常にローカルな話で申し訳ありません。広島で高校生をやっておりますもので、この本には県立南高校の卒業生総代の女子生徒が卒業証書を破り捨てるという事件がございました。その当時の新聞記事もちろん引用してありますし、その小林さんの本の資料に、当時の私は読まなかったんですけども、ノーベル書房という当時の出版社が、『しかしからの出発』という17歳を告発するという、興味があったら後ほどお貸ししますが、これはまさしくこの高校暴動の当事者たち、もちろん教師の方もいらっしゃるんですけども、の日記が満載の作品でした。その中に、やはり広島県の県立の呉宮原高校の送る側（高2）がなかなかするどい問いかけがあったので、つまり私の同じ学年がこういうことをきちんと訴えたんだ、私たちは60～70年に卒業するんですけども、ささやかに学校側とも相談して、それまでの卒業式のように登壇してひとりひとり受け取るのではなくて、体育館が会場なんですけれども、同じ高さのところに壇を置いて、登壇という形ではなくて、もちろん、ひとりひとり証書は受け取るんですけども、答辞、送辞といういわゆる儀礼的なものはすべてやめてもらって、むしろ終わってから在校生や保護者も来ていただいていますので、広島学院のこれからについて話し合うという時間を設けて、70年の2月に卒業しました。同じ広島市に修道高校というところがあって、ここはバリエード封鎖がされて、機動隊が入れられるほどのもめた学校です。三好春樹さんという方と後に会おうんですけども。

3のところには高校紛争という史実という小林さんのひとつのラストメッセージとして書かれていて、是非、という感じで。「学校関係者が教育問題に行き詰まったとき、高校紛争で高校生が提起したこと、それに対して教師が応えたことを思い起こしてほしい。」というあの時代はよかった、あの時代はいい教師やいい生徒がいたとか懐かしんだりするつもりは全然ありません。今もどこか同じ問題は続いているでしょうし、同じ問いをもっている生徒さんや、生徒と問いを共有しようとする先生方はいるは

ずですので、かつてのような暴動のような形にはならないにせよ、何らかの問いの共有というの  
きてはいるはずだし、できるはずだと私は思っております。まあその延長線上に、社会を学ぶという、  
社会の学びはもちろん受験校でしたし、世界史日本史を選択して、当時はまだセンター試験もない一  
発の試験を受けましたけれども、その学びも実際楽しかったですし、学びながら歴史とか社会につい  
て考えるという学び直し、学びほぐしができていったように思います。では、前置きはこれくらいに  
して。これは2011年の2月に放送されました「Q」です。

### ～番組視聴～

番組をお見せする前に説明すべきだったのですが、「Q」という番組は2011年の1月から3月までの3ヶ月間、毎週夜の30分に12回放送されました。前の年マイケル・サンデルさんのハーバード白熱授業教室がなぜかブレイクして、一種の哲学・正義論ブームが起るのですが、それをちょっとにらみながら、NHKの新しい教養番組という趣向として編成されたものらしいです。



「Q」というのはもちろん「Question」の「Q」なんですね。タレントさん（私の場合は川嶋あいさん）が幸せを感じる社会、自殺者が増える中で「幸せのかげら」というのはやはりすごい言語感覚に優れていると思うんですけども、を集めていけるか、という「Question」を一応「賢者」と呼ばれているんですが、に投げかけるという「Question」なんです。あとは番組ではディレクターが知恵をしぼって、番組のコーナーが全て「Q」で統一されているんですね。最初はふたりで話し合う「Quest」、まさしく探求というドラゴン・クエストの「Quest」、その次のコーナーが、私がクイズをだすという「Quiz」、そして大平数子さんの詩やロールズの引用がでてきましたけれども、「Quote」という「Quiz and Quote」というコーナーがあって、最後に私と2人のやりとり、街頭インタビューをはさむんですけど、上田さんと小池さんが4人でまとめの議論をします。これが「Quartet」四重奏という、なかなか楽屋オチみたいですが、なかなか練られた番組になっていると思いました。実は一番最後にもってきたのですが、3月で終わってすぐ4月に2冊本で、ペーパーバックで『私の思考探求1・2』という本になりました。特に30分の番組で、実際は番組の2倍ほどあいさんとトークをしたんですけども、それらも再現して、資料とか参考文献を加えた形の、でも一応トーク番組の記録をした形での本として出ています。興味があったら、これは高校生でもちょうどいいようなテーマもありますし、第一回が私の友人でもあるんですけども、鷺田清一さんという哲学・臨床哲学の方ですけども、モデルの富永さんと「自分ってなに？」というこれも非常に大変な問題ですけども、謎かけられて、鷺田さんがなかなかソフトな京都弁でやりとりするといういい番組になっています。文章で読んでも、富永さんとのキャッチボールもなかなかよくできていて。それだけではないんですけども、「戦争はなぜなくなるのか」というサヘル・ローズさんの非常にシビアな問いかけとかですね、30分の番組の中なんですけども、よく盛り込まれたものだと思います。私たちの回は成功したのかは当時者なのでわかりませんが、あのときああしておけばよかったとかいう後悔ばかり残りますけども。ただ川嶋さんが、私実はあの番組の出演依頼があって、それまでは名前知りませんでした。娘はさすがに知ってたかな。そこそこなんですけども。ただ根強いファンはいて、本当に見上げた方なんですけども。撮影したと

きは、途上国の学校建設の支援に入られていましたけども、その後は、特に3.11以降は被災地に励ましのコンサートに赴かれるという活動を続けてらっしゃいます。1986年の、実は誕生日がロールズと全く一緒だったという偶然の一致なんですけども、2月21日に生まれて、本当に、産みのお母さんの事情で児童養護施設に預けられる、そこで裕福だった方に引き取られるんですけども、まずお父さんが亡くなり、17歳の時にお母さんが亡くなります。お母さんはあいさんを歌手にデビューさせたい一心で博多で活動もされていたらしいんですけども、芽が出ないので、お母さんは働きながら仕送り、という形で、有名なタレント学校である堀越学園に転学させるんですね。その堀越の同級生が、今をときめく上戸彩さんです。上戸彩さんは高校生の時から売っていましたので。ところが川嶋さんは下積み下積み、路上ライブをやってやっとファンがついてくる、しかもその途中でお母さんが亡くなる、その一番つらいときに作ったのが「雨になる」という「何が正義かわからなくなる」というフレーズ。私、とにかくトークの前にあいさんのCDを買い込んでですね。歌詞、曲も聴いて。文章もよく書かれているので、読んだらたまたま「何が正義かわからなくなる」という詞があったのでそれをディレクターに伝えたら、彼女の方からそういう発言になって、ああいうやりとりになりました。わからなくなるけども、でもやっぱり学校建設のきっかけは、これもお母さんと博多の中洲のあたりを営業中に、ラーメン屋さんに入って見たテレビで、アフリカの子どもたちのことを見た。これは放っておけない、見過ごせない、仕方が無いではすまない。これはもちろん、あのときのスタジオでの言葉ですけども、でもやはりそれを貫いてらっしゃるというのは本物の方だな、と改めて思いました。確かにタレントさんがやる活動ですから、偽善とか売名行為とか後ろ指を指されるけども、一人でも聴いてくれる人がいるなら覚悟をしてやる、という度胸のすわったというか、私よりはるかに若い歌手さんなんですけれども、感心して話を聞かせてもらいました。川嶋さんにロールズの話がどの程度伝わったのかはわかりませんが、私としては精一杯いただいた謎かけに答えてみたつもりです。

大平数子さんの詩は、これも舞台裏を言うと、吉永小百合さんが毎年8月6日の前に原爆資料を朗読される企画がずっとあって、LPなりCDなりに今はなっているんですけども、その「第二楽章」という作品があって、栗原貞子さんの有名な「生ましめんかな」という詩があるんですけども、そういうものと並んで、大平さんの詩が、ものすごく長い詩なんですけども、そこに「正義とは母さんを悲しませないことだ」と。これもちょうどロールズを訳しているときに、活字で改めて見て。もちろんロールズの正義は分配の正義ですから、直接「愛」とかなんとかにいかないように工夫はしているんですけども、いや、改めて通して訳すとですね、「愛の冒険」という番組の中で引用しましたけども、ロールズの『正義論』第三部の最後から2つめの節（86節）に出てくる言葉なんです、研究者というのはいい加減で、出てくるとしても第一部か第二部で、議論が出尽くしているというか、そこしか読んでいないとか。第三部まで読んで議論をする人がなかなかいないというのがたぶんそれが正直なところなのだと思うんですけども、ロールズは最後のところで、「正義と幸せは果たして一致するのだろうか」というプラトン以来の問いに、なかなかギクシャク、ジグザグなんですけども、発達心理学をもってきたりだとか、色々苦労されながら答えようとする第三部があるんですけども、そこで「幸福とはなにか」とか、「幸福と正義は果たして一致するのか」「正直者はバカをみないのか」これは『国家』にもあるような問いかけですけども、そういうことに答えてらっしゃるところもあって、そういうことを引き出してきたりもしました。「Q」に関しては色々お伝えしたいこともあるんですけども、もしもこの後時間がとれましたらコメントとか感想とかをいただければと思います。

残り20分ほど、Ⅲの「民主社会の倫理を教え／学ぶ」という、レジュメだと4ページ目についてお話しします。教えることによって私たちが学び直したり、あるいは学びほぐしたりすることができた。これが高校の教科書の執筆の試練と工夫ということです。これも詳しくは、和田先生にお願いして、今日の資料に『教育学研究』のペーパーをそのまま印刷してくださって、それに書いてあることなんですけども、ポイントだけレジュメの方に抜き書きしました。

「現代社会」をNHKの放送をやっていたこともあって、たまたまお誘いがあったって、教育出版から河合秀和さんのリーダーシップのもとで書きました。私達は結構頑張って書いたはずなんですけども、何せ採択率が低くてですね、今日もちょっと悲しかったのですけれども、ここの教科書も第一学習社を使ってらしたので。第一学習社がいいのは知っている、教えやすいのも知っているのですけれども、あの、教育出版を見直してほしいというか、ここで営業をやってもしょうがないのですけれども。本当に採択されなくて、最初は仁科先生も執筆に入ってらしたのですけれども、ついに私達執筆陣が総入れ替えで、今売られている中には私達の名前が残っているのですけれども、これも教科書の検定と採択というのはマーケット・メカニズムが働きますし、色々な思惑とか働いていると思うので、色々考えさせることがあったのですけれども。でも私自身は売れなかった教科書を書くことで、本当に学ぶことができました。

ひとつは、皆さんの中にも執筆に関与された方とか、あるいはユーザーとして各種の教科書と比べて読んでらっしゃると思うのですけれども、学習指導要領はひとつの縛りになっているのですが、これを杓子定規のように守る必要はないんだ、というのが私たちの教科書のウリでした。つまり、なにをやったのかというと、最初の班では教育出版だけだったのですけれども、この「民主社会の倫理」は現社でも倫理でも必ず指導要領に入っているのですが、人間の尊重とか幸福のこととか、これを教えなさいという指示があるのですけれども、これはだいたい憲法学習の後にくるんですよ。だいたい日本国憲法と民主政治を学んで、その復習、添え物とかたちで「民主社会の倫理」が来ます。ここは色々比べてみましたが、本当につまらなかった。もう普通の先生なら飛ばされる單元なのではないだろうかと思えます。ですから、ここをちょっと頑張って、憲法の学習に入る前に「民主社会の倫理」をおいてみました。つまり人権や民主、デモクラシーについてふれていくんですが、私たちは小学校の頃から憲法について学習してしまして憲法の三大原則の中に基本的人権の尊重があります、とにかく人権は守らないといけない、という。これだと単に詰め込みですよ、機械的にラーニングするわけなので、それを学びほぐす、unlearn するためには、憲法の前に、憲法で基本的人権が並んでいますというのを一端忘れるでもいいのですが、教える形をとらないといけない、と思いました。

もうひとつ、現代社会が2単位になってからかな、少しバージョンが変わって、ディベートで5つの項目からいくつか選んでディベートさせるというディベート学習があつてですね、はやりがあつて、文科省が入ってきました。しかもこれが、「地球環境問題」から一応指導要領では始まって、一番最後のところに「豊かな生活と福祉社会」という一番身近なところに来るのですけれども、私たちの教科書は、この順番も別に文科省の並べる通りでなくてもいいんだ、もちろん確認をした上でなのですから、これもひっくり返して、「地球環境問題」を最後にもって行って、「豊かな生活と福祉社会」を私が担当しました。そこは苦労して「豊かさとはなにか」とか書いたりしたのですけれども、お付けしたペーパーに書いてありますので、中身には入りません。

むしろ、順番をそのようにひっくり返しておいて、2のところに入りますが、学びほぐしの一つの

手として、うまくいったかはぜひ皆さんにご批判、コメントをいただきたいのですけれども、品詞をかえるという、別にこれは教科書に書いたわけではなくて、私が執筆して、もちろん共同ですから先生方、それから高校の現場の先生方も一緒に読んで下さいますし、編集社も入りますし、議論し合うのですけれども。その時に、いわゆる抽象名詞、あるいは教科書でいうとゴシック体で、生徒さんは、その語を覚える、試験に出るという目印になるような重要語句ですよ、だいたいが抽象名詞ですが。これをできるだけ動詞・形容詞・形容動詞をつかってパラフレーズ、つまり品詞を変えてみる。その名詞に凝り固まる前に一体どういう言葉のやりとりでこういう価値が、まあ価値ですから現代社会の、特に「民主社会の倫理」で扱っている言葉は、生まれてきたのかを生徒さんと一緒にたどってみる。たどれるかどうかはともかくなんですけれども。というので、書き換えてみました。それで、まず人権というのを、基本的人権というのは憲法で学んだしね、というふうにトップ・ダウンで、知識としてもってくるのではなくて、「それを失うと自分が自分でなくなり、それを奪うと相手が相手でなくなるような大事な事柄が社会を作る前にまずあって」というような説明の仕方をしました。それをまず一人で守ろうとするとこれは有名なホプズの喩えですが、万人の万人に対する闘争になってしまうので、こういう大事な事柄を守るためだけに、社会を契約としてつくった。社会契約説のイロハと言えばイロハなんですけれども、これをやはり、もちろん社会契約説といえばホプズ・ロック・ルソーで書名を挙げて、ポイントを古典を引用しながら解説するという学びもものすごく大切なのですけれども、もうひとつはなぜ社会契約説というのが近代をつくったのか。近代のデモクラシーの屋台骨になったそれだけ大事な事柄があって、それまでの国家とか社会の作り方だと守ってもらえなかった、王様たちや宗教的な権力者に踏みにじられるような暮らしがあって、「守ってよ」という要求がだんだんと言葉に固まっていった。もちろん最後は人権という言葉になって人権宣言をもってフランス革命が遂行されるわけですが、もっと手前のところで「それを失うと自分が自分でなくなり、それを奪うと相手が相手でなくなるような大事な事柄」があるんじゃない？生徒さんどう思う？というのでもちろんまず命、命があるからどう生きていいあしたいという願いを持てるわけですから。命は入るわけですね。生物としての生命というか、食糧が与えられ、生きていますと言う状態が果たして自分の生きていたい生活なのか。やっぱりそこに自由っていう、自分が決めて選んだ生き方あるいは幸福だと思っていることを追求する自由っていうものがないと生きていても甲斐がないということをや2番目に挙げました。生命と自由が大事。もし生命と自由を奪ったら自分が自分でなくなる。それから相手から生命と自由を奪ったら相手が相手でなくなるのではないかと、という一種の思考実験というか、をして説明してみました。それから「権利」というのも、やはり堅い言葉ですし、これも独自に書いたのですけれども、福沢諭吉先生は、「権」は残すのですけれども、「利益の利」ではなくて「理屈の理」を書いて、しかも「通用する正しさ」で「権理通理」と最初に言い換えていたわけですよ。権利って本当に訳しにくい言葉なわけです。これも何か力づくで自分の利益を主張するような権利一文辞面だとそのようになっていますけれども、もう一度その要求するのがふさわしい事柄を訴える、アピールするという動詞として権利という言葉を使い換えたつもりです。それから「責任」というやつも、「権利ばかり言わず責任を果たせ」というお説教を私も高校生の時にされましたけれども、その「責任」という言葉も「responsibility」という言葉に戻せば、相手の権利主張に肯定なり否定の応答を続けるという動詞なんだ。それから「自由」というのも、川嶋さんに「日本が今自由だと思いますか？」と急に突っ込まれたので、私も答えられなくてブルーハーツでお茶をにごしたら、それを聞いて

ていたディレクターが、私の最初のプロフィールというか、あれはやらせですので私は研究室でブルーハーツを聴いているわけではないのですけれども、聴いている風にしたのですが、やはり「自由」というのを、抽象名詞としてではなくて、～ができる、しかも同じ目標が達成できるというような形で、もちろん縛りがない消極的な自由もありますけれども、積極的に仲間と目標達成が追求できるという補助動詞の方に言い換えてみました。これが「品詞を変える」ですし、「垣根を越える」に関しては時間もないので。とにかくたまたま現代社会の教科書を書いて、センターでは倫理に関わって、どうしても公民科の教科書を比べて読みますが、同じことなのになぜ教科によって、まあこれはもちろん大学の学部学科のセクショナリズムも悪いんですけれども、それが反映されて、高校の教科書で本来は高校生にとっては同じ事柄なのに、教科ごとで教え方とかなんかが、教科書は違う、でも現場の先生は苦勞されていると思うんですけれども、もう少し垣根を壊してみる必要があるのではないかということを書いたのが皆さんにお配りしたペーパーです。

最後10分でまとめますが、「社会と倫理の学びほぐし」というテーマを本当は「学びほぐす」という動詞にすればよかったのですけれども、この言葉の由来・ネタ本は、今は岩波の現代文庫のハンディに入っていますけれども、鶴見俊輔さんの『教育再定義への試み』。これだけではなく色々な箇所で見られているのですが、鶴見さんが不良少年だったわけですよ、日本では卒業できないと親に言われて、アメリカにわたってハイスクールに言ってハーバードに入学するのですけれども、ハーバードの図書館でアルバイトをしていたんだそうです。そこに当時有名なヘレン・ケラーという障害を負った女性が来て、彼に話をしますが、その時に彼女が「私はハーバードの隣のラドクリフという女子カレッジでたくさんのことを学んできた。(I had learned)しかし、自分は社会事業家として世界を飛び回って、女子大で学んだことをもう一度 unlearn しないとイケなかった。」この unlearn というのは鶴見さんがバイトで学生をやっていたときにはよくわからなかった。あまり使わない動詞なのだそうですが、unlearn というのは、否定の「un」ではなくて、繰り返すという接頭語です。unthink という動詞があって、これは考えないという意味ではなくて、何度も何度も考えてほぐしていくという「un」なんだそうですね。この unlearn というのは、鶴見さんの非常にわかりやすい例なのですけれども、いわゆるお仕着せの知識ではなくて、身に付けるという学校教育を受けてくるのですけれども、それを一種の—今私は手編みのセーターを着ているわけですが—、このセーターのように考えて、これを着たときに太ったりやせたり体型が変化する。そうするとセーターの場合であればいったん編み目をほどこいてもう一度糸玉にして、新しい体型に合わせて編み直すことができる。この一度学んで身に付けた知識をほぐして、自分の身の丈にあったものにするという営みが実は unlearn であるし unthink であるという。これを、もちろん中等教育できちんとやるのはものすごく難しいと思いますけれども、基本はもちろん learning ですけれども、教える教師の側はどこかで unlearn という姿勢をもっておかないと、いわゆる知識の一方的なお仕着せになってしまうのではないかと思います。その学んで学びほぐすという反復行為を、ここにいらっしゃる方々だけではなく、高校の公民科では心得ておかないと、いわゆる知識だ、もちろん知識の伝達は大事なのですけれども、暗記物と変わらなくなってしまふ。もちろん暗記しつつ、暗記した知識を生徒が学びほぐしていく手ほどきのようなものを教師はしていけないといけないんじゃないかと思っております。

そこでひとつだけ学びほぐしの例として、社会という、これは高校の公民科を書いた時も色々ほぐしてみたつもりなのです。「冒険的企て」というように教育出版の教科書には何の註もつけずに言い

換えたのですけれども、実は他ならぬジョン・ロールズが『正義論』の第一節で「社会」というのを、板書も必要のないように書いておきましたけれども、a cooperative venture for mutual advantage だと。社会というのは、ひとりではできない。やはり力を合わせてやるんだけれども、それは venture だ、つまりこれは社会契約論の発想なのですが、社会を作らない方がよかったかもしれないのですが、やっぱり社会をつくるぞ、というふうに賭けるわけです、打って出るわけです。ではなんで打って出るか。目標が for なんですね。ホッブズだったら自然状態のままだったら戦争で皆が共倒れするから平和の実現のためにというので主権者にリヴァイアサンをぶったてるというストーリーになるわけです。ロックだったら自然状態はそこそこ生きていられるのだけれども、いろいろな不便・不都合があって、それを解消するために政治的な社会である国家・政府を樹立する。しかし政府が最初の不都合をきちんと解消してくれない政府であれば、それにいつでも抵抗・あるいは革命が起こせるという革命権を持ったうえでのロックの社会契約説ですね。これはアメリカ憲法に反映されているわけですが、そういう for なんですが、for をロールズさんの場合は、mutual advantage、これは advantage は前の状態より比べてましな状態、優位とか利便とか経済学では訳があるのですけれども、あるいはテニスのルールでのアドバンテージというのもあるわけですが、勝利に一步近いという。そういう advantage は社会契約説だと自然状態に比べてましな、というのをロールズはこめているので、そういうふうに訳してみました。相互の利益というのがもちろん直訳なのですが、mutual というのはお互いの利益、助け合いだよねというように読めなくはないのですけれども、やはり mutual には裏から言うと、独り占めしないというニュアンスが込められているんですね。ですので、『正義論』を最初に出したときはこの訳にできなかったのですが、おかげさまで増刷が続いていましてですね、最新増刷で第八刷りまでいったのですが、第八刷りでは翻訳ということでそれこそほぐしながらこう直しました。「よりましな暮らし向きの、対等な分かち合いを目指す協同の力合わせでの冒険的企て」と。社会っていうものをつくり、一種の冒険としてつくるところに絶えず絶えずかえっていかないと、なんか社会というものは、教科書にも書いたのですけれども、自分が生まれる前からずっと続いているびくともしないシステム、という言葉は高校生にはあまりピンとこないかもしれませんが、なんか自分の暮らしとはおよそ縁遠い仕組み、それこそ選挙制度とか勉強しないといけない、それが社会科、現代社会だということになるんですけども。もちろん構語としては学んでいいのですけれども、大本はそういう冒険的企てとして求められてきた。それを求めたのが「よりましな暮らし向きの対等な分かち合い」だということで。これは最近の「社会」とか「social」という言葉の語源とかについての研究でも確認されていることですので。私の2007年cというのは、これは受験生に対するガイドブックなのですが、『学問の扉—東京大学は挑戦する』という東大創立130周年記念出版があってですね、それに各分野の扉を開いてくれるようなエッセイを求められました。そこで私は「社会・正義・ケア—『ことば』から『倫理』へ」という文章を書いて、そこにも書いたのですけれども、社会にはもともと仲間という socius という言葉から来ていますし、それと家族・家・あるいは国とは違う自由な people、free people、union of free people が17世紀の時代に求められる。そして society という形で求められる。それが civil society というように形容詞がつくのですけれども。そういう言葉の系譜を眺めながら、もう一度ロールズ流の「よりましな暮らし向きの対等な分かち合いの冒険的企て」社会を学ぶというのは非常に冒険だし楽しいのですけれども、やはりただ単に受け身で学んで覚えればすむよ、というのではなくて、冒険ですから、本当は、社会は面倒なことばかりで作

らなければよかったということもあり得るのですけれども、一旦つくった社会は自然状態に戻りできないので、そういう辺りも生徒さんとやはり社会契約説をやっていただけたらなと思います。その辺りもおまけでつけました。たまたま学習指導要領の最後の審議過程に小中学校の社会の専門部会に呼んで頂いて、日本文化のところに意見を言うことができ、若干ながら反映することができたということも1枚の、これも教育出版の宣伝のパンフレットですけれども、これも併せて読んで頂ければと思います。

もう時間なのでやめますが、最後に。高校の社会科、あえて社会科というふうにくくりましますけれども、先生方に対する期待と注文を申し上げたいと思います。私は今は教育学部ですけれども前は7年間東北大学の哲学科にいて、その前が跡見女子大学の文学部の文化学科というところだったのですが、やはり学生さんが哲学とかそういうものを考えたいというきっかけをつい聞きたくなるんですね、別に網羅的な調査とか統計的な処理は全然していないのですけれども、単なるカンなのですけれども、やはり高校の社会科の先生の影響ってすごく大きいんですよ。これはやはり先生方がちゃんと教育して、教育学科なり文学部なりちゃんと送って頂くとですね、もちろんいわゆる現場に出ていく、社会に出ていくのも大事なのですけれども、ごく一部が研究者なりなんなりになってもらわないと学問は続いていかないというところがあるので、そのためにも先生方に、これは少し利己的な言い方ですが、頑張ってくださいですし、それから最初にちょっと挑発的に読み上げましたが、藤田省三さんのいわゆる、社会科の教員こそ不良経験を忘れないで生徒と付き合ってもらいたい。私や私の同世代はまさしく高校暴動世代なのですけれども、名前を挙げた大江一道さんもそうなのですが、そういう跳ね返りの生徒にちゃんと耳を傾けてくれたのは、やはり社会科の先生でした。まあ国語科も少し来ますし、はっきり言えば体育の先生はだいたい私たちが叱り飛ばすというか、そういう動きをされていましたが、これもまあ教科によってキャラクターが分かれるのではないのかもしれませんが、でも高校の社会科というのは、今は地歴公民に分かれていますけれども、何か生徒が社会で仲間をつくって、それは単なる一人の暮らしではなくて、仲間といい暮らしを分け合うという鳥羽口にいる生徒さんだと思います。その生徒さんと日々向かい合っているみなさんに是非頑張ってくださいというのを期待と注文ということにさせていただきます。プロフィールの最初の行に私のE-mailを書いておきましたので、今日はこのあと時間がとれないと思いますので、ここではもしご意見があれば、文献を読みたいというのであればリクエストをくださればお答え致します。今日の話は終わりにさせていただきます。どうもありがとうございました。



(文責 梅澤冬紀)

## 第4回読書会 J. デューイ 『学校と社会』

東京都立山崎高等学校 松島 美邦

〈はじめに〉

(1) デューイとは何者か

ジョン・デューイ (John Dewey; 1859~1952)

バーモント大学時代、ダーウィンの進化論やコントの実証主義について学ぶ。

バーモント大学卒業後、高校教師、小学校教師、心理学研究に従事。

ミシガン大学でドイツ観念論を研究。ミードと出会い、ジェイムズの影響を受ける。

シカゴ大学の哲学科主任教授となる。そこで Laboratory School を設立

→ 『学校と社会』 出版のきっかけとなる。

コロンビア大学に移った後も精力的に活動。1919年来日。

(2) 高等学校の「倫理」・「現代社会」におけるデューイの位置づけ

(参考) 教科書・資料集 (のコピー) から

① キーワード… 「知性」

「プラグマティズム」

「道具主義」

「問題解決 (学習)」

「民主主義」 など

② 人柄・実践… 「行動的ヒューマニスト」

③ 日本への影響

(3) デューイが日本の教育に及ぼした影響 (とされるもの)

① 田中王堂 (1868~1932) に端を発する系譜 (「早稲田グループ」)

その教え子である杉森考次郎 (1881~1968) は憲法研究会の一員。

② 梅根悟 (1903~1980・東京教育大学名誉教授) などの影響。

③ その他… 鶴見俊輔などらによる紹介や日本デューイ学会など。

…上記を差し当たりの前提として、

「デューイが何を考えていたか」「デューイは何をしてきたか」

「デューイの現代における影響 (あるいは意義) とはどのようなものか」

などの問いに取り組むきっかけの一つとして、『学校と社会』が挙げられる。

※これより後、『学校と社会／子どもとカリキュラム』(講談社学術文庫・市村尚久訳) を底本として進める。



## 『学校と社会』の序論・まえがき

### (1) 編者（フィリップ・W・ジャクソン）による日本語版への序文

- ①「学校は民主主義を維持し、それを強靱なものとするのに寄与する」(p.5)
- ②「現在のわたしたちは、約一世紀前にデューイを行動へと駆り立てた問題に対するデューイ自身の答えのすべてには同意しないでしょう。しかし、デューイの言説を熟考し、それと同じ問題に対するわたしたち自身の答えを見つけ出そうと省察することによって、また、必要であるなら、デューイにより提示された問題それ自体を、現在の状況により適したものへと組み替えることによって、思考豊かに得られるものがあるに違いありません。」(p.6)

### (2) 編者による序論

#### ①デューイが学校を設立した経緯についての説明

#### ②デューイの心理学の位置づけ

例「デューイの心理学は、人間というものを静穏や沈黙を求めるよりはむしろ、自然の本性や興味により駆り立てられてくるものと観ているのである。」(p.29)

#### ③「実験室学校」の性格について

例「デューイ・スクールを参観した教師には、大工仕事・布織り・料理・そしてろうそく造りとが示唆されていたのであった。教室外での植物栽培・建物造り・自然観察散歩・近隣への遠足のために必要な時間をとることが勧められたのであった。」

「デューイが夢見た(中略)という学校は、旧くからの教育でなされてきた区分や分離といったものを、打ち砕いてしまった学校であり、そうでなければ消え失せてしまったような学校であった。」(p.49)

#### ④「それらの問題に対する解答はどのようなものであるか、デューイを読み続け、あなた自身で解決し、答えを出そう。」(p.51)

### (3) 原文テキストの刊行歴とこの版についての覚え書き・著書のまえがき・第二版への著者へのまえがき…上述と重複するため省略。

## 〈第一章 学校と社会進歩〉

### (1) 学校の位置づけ

- ①「わたしたちは学校というものを、個人主義的立場から、教師と生徒、あるいは教師と親とのあいだにあるものとして眺めがちである。(中略)だが、そのような視野の狭い学校の観方は、拡大されなければならない。」

「社会がみずからのために達成してきたすべてのものは、学校という機関をとおして、その社会の未来の成員の手に委ねられているのである。社会はそれ自体についてのよりよい理想を、未来の人たちの自己に開かれている新しい可能性をとおして、実現するよう期待するのである。ここにおいて、個人主義と社会主義は一体になる。社会は、社会をつくりあげているすべての

個人の十全な成長にそむかないようにすることによってのみ、いかなる場合でも、社会自体に対して誠実でありうるのである。さらに、そのようにして社会によって得られる自己指導という点からすると、学校ほど重要なものは他にない。」(p.62～63)

(2) 社会の変化→教育の変化の必要 (p.65～70)

(例) 産業化・速度化・自然科学の発展…仕事における訓練に教育の要素が見出される。

→「一人ひとりの責任を厳しく要求し、かつ生活における物質的現実とのかかわりにおいて、子どもを訓練していくような仕事（オキュペイション）をどのようにしたら学校のなかに導入することができるだろうか、という問題である。」(p.70)

「そのような作業は、子どもたちを受動的で受容的なものにするのではなく、敏捷で能動的であるようにしておく…」(p.71)

(3) 仕事＝作業を通じた訓練としての教育の実践

①「わたしたちは、それらの作業を、その社会的意義において了解しなければならない。(中略) 要するに、作業は、学校というものをレッスンを学ぶ隔離された場所としてではなく、それをとおして学校それ自体を活動的で、社会生活の真の一形態にするための道具として、考えなければならないというのである。」(p.72)

(例) 調理実習・復誦 (p.73～74)

②「わたしたちの身を助けてくれる訓練、しかも直観的になされるまでになっている訓練は、生活それ自体をとおして得られるものなのである。」(p.76)

(4) 仕事や生活をとおして学ぶとは

①「学校は、(中略)…生活と親密に結びつき、子どもがそこで生活を指導されることによって、子どもが学ぶうえでの住み処となるような機会を提供することになる。学校は、小型の共同社会、胎芽的な社会となる機会を得るのである。」(p.77)

②ただし、「狭い功利的な考え方から解放され、この人間精神の可能性が開かれていることこそが、学校におけるこれらの実践的活動を芸術の盟友とし、科学と歴史とを学ぶ拠点たらしめるのである。」(p.77) ※経済的価値はあくまで二の次

③「自然の材料や自然な過程に対する科学的洞察が活発になされる拠点であり、そこから子どもたちが、人間の歴史的発達への認識へと導かれるべき出発点となることこそ、学校における仕事の意味するところなのである。」(p.79)

(例) 地理学 (p.77～78)・縫い物 (p.79～82)

(5) 仕事や生活をとおして得られる科学的認識の意義

①「(前略)各自が自分の日常の仕事のなかに含まれているおおいなる人間的な意義のすべてを見据え、合点することができるような力を身につけさせる教育を受けるべきであるということである。今日いかに多くの被雇用者が、自分たちが操作している機械のたんなる付属物にすぎなくなっていることか！(中略)しかし、その大部分は確かに、労働者が自分の作業のなかに見出

されるような社会的ならびに科学的価値について、みずからの想像力とみずからの共感をもつての洞察力を発達させるような機会は何ひとつ与えられなかった、という事実由来しているのである。(中略)構成的な本能や生産的な本能が、児童期および青年期に組織的に把握され理解されないかぎり、つまり、そのような本能が社会的方向において訓練され、歴史的解釈によって充実したものとなり、科学的方法によって制御され解明されないかぎり、わたしたちは、確かに、現代の経済的害悪の根源を突き止めることさえもおぼつかなく、ましてやそれらの害悪を効果的に処理することなど、ますます不可能なことになる。」(p.84~85)

#### (6) 産業革命がもたらす社会の変化と学校のあり方について

- ①「この革命が、知識の材料に関して、個々人の態度に著しい変化をもたらすということは、容易に合点できることである。知的なものに類する刺激は、あらゆる方法で、わたしたちの上に注がれている。」(p.86)
- ②「高度に専門化され、画一的で偏狭なものこそ、現在のわたしたちのしている教育でなくてなんであろうか。それらは中世的な学問の概念によって、ほとんど完全に支配されているような教育なのである。」(p.87)
- ③「もしわたしたちが、教育の目的や目標を、大多数の者を除け者にしないような仕方でも構想するならば、つまり教育の過程に、わたしたちが行動したり、物事をつくることに対し圧倒的に興味をもつ者に訴えるような活動を導き入れるならば、学校はその生徒たちがもっと生きいきとし、もっと就学期間を延長させ、もっと豊かな教養を包含するものになる、ということに気づくようになるだろう。」(p.89)

### (第二章 学校と子どもの生活)

#### (1) 作業の場としての学校

- ①「わたしどもには、あいにくお望みのような代物はございません。あなた方が求めていらっしゃるの、子どもたちがそこで作業をしてもさしつかえないような代物のようですが、ここにあるものはどれもこれも、先生の授業を聴くためにあるものばかりです。」(p.92)→当時の机は椅子に備え付けてある小さなものが一般的。
- ②「伝統的な学校の教室には、子どもが作業することができるような場はほとんどない。」(p.92)
- ③「同じ根拠に基づいて、教育の方法やカリキュラムの画一性といったことが説明されるのである。」(p.94)

#### (2) 児童中心主義

「今日わたしたちの教育に到来しつつある変化は、重力の中心の移動にほかならない。それはコペルニクスによって天体の中心が、地球から太陽に移されたときのそれに匹敵するほどの変革であり革命である。このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育のさまざまな装置が回転することになる。子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織されることになるのである。」(p.96)

### (3) 理想的な学校とは

- ①子どもと大人との接点の増大 (p.98)
- ②「子どもの生活こそがすべてを支配する目的」「すべての中心」(p.98)

### (4) 具体的な方法

- ①箱を作る (p.100～101)…観念を明確にする→計画→木材を入手→作業

「もしその子どもが、本能的にやりたいと思っていることを実現し、箱を作るのだとすれば、訓練や忍耐力を獲得したり、障害を克服しようと努めたり、また、同時に多量の知識を獲得する多くの機会に恵まれることになるのである。」(p.101)

- ②料理・描画

- ③デューイの「段階説」(?) (p.107～)

・四種類の興味…会話やコミュニケーションの興味・探求の興味  
物をつくる興味・芸術的表現への興味

・原始生活におけるいろいろな興味との一定の同一性の指摘  
→社会生活について多くの発見、学びを得られる。

- ④復誦…観点を変えると「情報センター」の役割を持つ。(p.115～)

- ⑤地質学的・地理学的学習 (p.118～)

### (5) 展望

- ①「わたしたちが、ひとたび生活というものを信じ、子どもの生活を信頼するならば、そのときこそ、これまで述べてきた仕事やそこに必要とされる材料や道具の利用のいっさいは、また歴史や科学のいっさいは、子どもの想像力に訴える道具となり、その想像力を開発する教材になるだろう。」

- ②「すなわち、教養とは想像力の成長ということであり、それが柔軟性に富み、見通しをもち、共感感情をもつことができるような方向へと成長し、ついには、一人ひとり個人が営む生活が、自然や社会での生活によって満たされるような、そのような想像力の成長のことをいうのである。」

- ③「そして、教養ということが民主主義の合言葉となるにちがいないだろう。」

(いずれも p.124)

## 〈第三章 教育における浪費〉

### (1) 考察の背景

- ①「その考察は、学校制度上の組織の問題を取り扱うことになる。その理由は、およそ組織の背後によこたわる動機というものは、節約と効率の増進であって、いっさいの浪費は、組織上に欠落しているものがあることによってもたらされるものであるからである。」(p.125)



②「(前略)第一義的な浪費というものは、人間生活を浪費することであり、それは子どもたちが在学中に、自分たちの生活を浪費してしまうことであり、さらにまた、不適切でゆがめられた将来への準備がなされるために、子どもの後のちの生活にも生じる浪費のことである。」

(p.125)

(2) 従来の学校制度に見られる「浪費」

①「学校制度は全体としてみると、上から下へと発達したものである。」

「現在でもその学問に関するあらゆる中世的な伝統からは、脱却しきってはいないものである。」

(p.127)

例 道徳的発達を目指す幼稚園と実学を志向する小学校との断絶 (p.128～129)

教養・訓練のためのグラマー・スクールとその他の小学校 (p.129～130)

工業学校・師範学校 (p.130)

→「行政的な側面から見て、教育上の重大な問題点は、これら異なった部分をいかにして統一するかということである。」 (p.131)

(3) 「浪費」を軽減するための「統一」の方法

①「わたしたちが学校制度それ自体だけにかぎって注視するようでは、人為的な統一しか得ることはできない。わたしたちは学校制度を、より大きな社会生活全体の一部として眺めなければならぬ。」 (p.135)

②「子どもの立場からみると、学校における大きな浪費は、子どもが学校の外で得られる経験を、学校それ自体の内部でどのようなかたちであれ、十全かつ自由に有効に利用することが、ほとんどできていないことに由来するのである。しかも他方において、子どもは自分が学校で学んでいる事柄を日々の生活に応用することもできないのである。このことは、学校の孤立——生活からの学校の孤立を意味する。」 (p.135～136)

例 合資組合と銀行について指導する (p.137～139)

③ p.141の第Ⅲ図および p.147の第Ⅳ図

・幅広い意味での学校のデザイン

・外部および他分野との接点の確保が前提

・中央部において統合を目指す→図書室や博物室(読書や芸術の再評価)

それは、「学校というものを、互いに孤立しているような各部分の複合体にするのではなく、一つの有機的な全体をなすようなものにする」(p.152)努力である。

そのためには、「学校を生活に関連づければよいのである。」(p.153)

## 〈第四章 初等教育の心理学〉

### (1) 心理学的な立ち位置 (p.158～171)

- ①過去の心理学…世界と精神が直に相互作用し合うという理解から「知性の心理学」へ
- ②デューイ…精神ははじめから一定ではない、段階を追って成長する、と考える。

### (2) 成長段階に応じた教育の必要性

#### ①具体的な方法の重視

「人間がその最高の目的を実現するためには、思考し行動するうえでの特殊な媒介手段や方法をわがものとして自由に使いこなすことこそが、人間にとってどんなに大切なことであろうか。」

(p.173)

(例) 歴史・物理や化学の実験・調理・美術・裁縫…

※子どもが興味を示さない、読み・書き・算盤といった「記号」の強要への批判 (p.179～182)

## 〈第五章 フレーベルの教育原理〉

### (1) フレーベルの教育原理 (p.184～186)

- ①学校の仕事…子どもたちが相互扶助できるよう訓練し、相互依存の意識を育成する。
- ②すべての教育活動の根源は子どもの本能的・衝動的な態度・活動。→遊戯の肯定
- ③以上を前提として、社会での典型的な行為および仕事を子どもの段階で再現させる。

### (2) デューイのフレーベル「受容」と「批判」

#### ①「遊戯」の解釈

「あからさまに言うとは、「遊戯」とは、子どもの外面的なパフォーマンスを意味するのではなく、子どもの心理学的な態度を指すものであるというこの事実は、恩物とか遊戯とか仕事とかいったものについて、なんらかの一定の、あるいはあらかじめ規定されているシステムや順序性に従わなければならないという必要性から、完全に解放されていくことを意味しているのである。」(p.187)

#### ②「象徴主義」に対する理解

生理学・心理学の発展が途上にあったことと当時のドイツの社会状況が、象徴主義の背景にあったという指摘。(p.191)

#### ③想像力と遊戯

上記を前提として遊戯の正当性を受容しつつ、その場で用いられる象徴は可能な限り現実的であることを要請する。(p.193～195) (例)いわゆる「おままごと」

#### ④教材

上記③を前提として、教材同士の連続性を極力損なわない配慮を求める。(p.196～198)

※いわゆる時間割・指導計画・プログラムについても言及 (p.198～199)

#### ⑤方法

特に幼児園児について、単なる模倣に止まらせない指導、指示の方法に留意すること。

(p.199～203)

## 〈第六章 仕事の心理学〉

### (1) デューイにおける仕事とは

- ①「仕事の心理学の根本的な要点は、仕事というものが、経験の知的側面と実践的側面とのバランスを維持するということである。」(p.205)

・仕事…・能動的／運動的  
・観察／計画／反省

- ②「感覚訓練および思考上の訓練の双方にとって、理想的な機会を提供する」(p.207)

…「必要性」がそれをもたらす。それは「永続的」(p.210)・「継続的」(p.212)

## 〈第七章 注意力の発達〉

### (1) 発達の展開

- ①「幼い子どもたちは、自分たちの観察と思考とを、主として人びとに対して向けるものである。」(p.213)

↓

「現に存在している社会的仕事から提供される教材は、子どものこのような態度に適応し、これを養い育てるものである…(後略)」(p.214)

- ②「自然の事物や過程および関係についての学習は、人間の生活環境の仕組みのなかに位置づけられておこなわれる。」(p.214)
- ③ただし「社会的側面」への関心と「科学」への関心が「切り離されてしまうようなことは絶対にあってはならない」(p.215)「なぜならば、人間と自然との意識的な区別は、後年になっての反省や抽象の結果であって、(中略)子どもを混乱させ、子どもを当惑させる」(p.215)
- ④また、「石とかオレンジとか、猫といったような個々の自然的な事物の存在や提示は、具体性をなんら保証するものではない」ことにも留意。(p.216) (参考)「擬人化」
- ⑤「必要とされるのは、端的に言って、子どものイメージを持続的にはたらかせるために、そして、新しく視野が拡大されていくものをはっきりと生きいきと実現することに、精神的な安らぎと満足とを見つけ出そうとして、これまでの経験や情報の誤りを訂正し、それらを拡張していけるような新しい観察をしようとして、子どもが自分の経験の蓄積と、自分の知識すべてを引き出し、それを他の子どもたちと交換し合わないではいられないような場面を与えることである。」(p.219～220) →反省的注意力の発達
- ⑥「はるか遠方にある目的についての意識が発達してくると、また行動がそれらの目的のための手段とするような必要感が増してくるに伴って(中略)、わたしたちは、いわゆる間接的注意への、(中略)有意的注意へというものへの転換をはかることになるのである。」(p.220～221)
- ⑦「一般に、この成長は自然の過程である。しかし、この自然の過程としての成長を正しく認識し、適切に利用することは、知的側面についての教授において、おそらく最も重要な課題であろう。反省的注意力、すなわち知的な精神がはたらくまえに、問題や疑問を設定する力を獲得

した人は、知的に言えば、そのかぎりにおいて、教育のある人なのである。」(p.223)

- ⑧「(前略) 反省的注意力というものは、つねに判断・推理・熟慮が含まれている。すなわち、その場合に子どもは自分自身の問題をもっており、その問題についての解答を得ようと、適切な関係資料を探求し選択することに積極的に取り組むのである。」(p.225)

#### 〈第八章 初等教育における歴史科の目的〉

##### (1) 歴史をどのように取り扱うか

- ①「歴史が歴史学者にとってどのようなものであろうとも、教育者にとっては、歴史は一個の間接的な社会学——社会の生成の過程と組織の様式をあらわにしてくれるような社会研究でなければならない。」(p.228)
- ②「歴史教育をおこなうにあたって不可欠なことは、その歴史教育を力動的なものにすることである。」(p.228)
- ③経済的側面・産業的側面の強調→知性の発現 (p.229)
- ④「産業の史的記録は、また倫理的な記録でもある。」(p.230)
- ⑤自然学習との相関 (p.231)
- ⑥段階に応じた教育計画 (p.236～237)

#### 〈附章 大学附属小学校の三年間〉

…その内容が上述と重複するため、今回は省略。

## 時事問題「小野田寛郎さん逝去」（高1「現代社会」）

東京都立江北高等学校 伊藤 昌彦

### 1. はじめに

私は現在、勤務校で1年生の「現代社会」の授業を担当している。科目「現代社会」を含め多くの教科科目が、生徒にはよそよそしい、どこか別世界の出来事や単なる知識を扱っているものと感じられると私はしばしば感じてきた。そこで、現代の社会を自らの生き方あり方と直結していて、さまざまな視点や力が総合的に求められるものであるということを生徒たちに実感させることを大きなねらいとして時事問題を扱うことにした。そして「現代社会」の時事問題を扱う際に、公正や中立はどこにあり、いかに可能かという疑問への解決の道すじをいくらかでも見出したいということもねらいのひとつである。そのために平成26年1月に亡くなられた小野田寛郎氏と、平成25年12月に行なわれた首相による靖国神社参拝を授業テーマとした。



### 2. 授業の準備物

資料集（帝国書院『現代社会』）、新聞記事の紹介プリント、ワークシート、映像

### 3. 授業内容

下に示す問いをワークシートに設け、この順序に授業を展開していった。

2014年1月に亡くなった小野田寛郎さんを知っている生徒に挙手させた。知っている生徒は少なかった。

問1 あなたは小野田寛郎さんを知っているか？

挙手させた。以下の質問も同様。

【板書】1944年日本陸軍諜報員としてフィリピン・ルバング島に入り、終戦後も29年間戦い続けた元日本兵

「小野田さん逝去」の新聞記事の紹介

「小野田さん逝去」のニュース映像と日本帰国時の映像の紹介

問2 小野田さんはなぜ29年間も密林から降りてこなかったのか？

- ① 日本は占領されてもまだ戦っていると思っていたから。
- ② 降りたら、処罰されると考えたから。
- ③ 住民から牛を奪ったことがあるため住民に袋叩きにあうと考えたため。

正解①

【板書】フィリピンの略図・ルバング島の位置

【説明】・小野田さんは、日本が占領されても必ず反撃し、その時の諜報要員として必要になると考えた。完全に隠れてはダメ。自分の存在を日本軍に知らせる必要があると考えた。

・1950年から在フィリピン米軍基地から北に飛び立つ爆撃機が増えたことを日本の反撃によるものと考えたが、実際は朝鮮戦争であった。

・1960年代には今度は西に爆撃機が出撃していくのを見て日本軍はアジアでも反撃を増してきたと考えたが、これはベトナム戦争によるものであった。

問3 小野田さんはフィリピン軍との銃撃戦の時、50mの距離から撃たれた。どうなったか？

- ① 命中し、大怪我を負った。
- ② かわした。
- ③ ベルトの部分に当たり、難を逃れた。

正解②

問4 小野田さんは片方の耳の鼓膜を損傷した。それはなぜか？

- ① 寝ているときに蟻が耳に入ったから。
- ② 銃声でやられたから。
- ③ 耳の病気にかかったから。

正解①

【説明】蟻以上に怖いのは…雨という。

問5 小野田さんは結局、誰の言葉で終戦を理解したか。

- ① 家族
- ② 冒険家
- ③ 元上官

【説明】鈴木紀夫氏「パンダ・小野田さん・雪男に会うのが夢だ」と語っており、最後に残った「雪男発見」に情熱を注ぐ。ヒマラヤで遭難。小野田さんヒマラヤに行き慰霊。

正解③

問6 なぜ小野田さんは帰国後1年でブラジルに移住したのか？

- ① 兄がブラジルに住んでいて戦前から兄と約束していたから
- ② 密林での生活が好きだから
- ③ こんな日本には住んでいられないと感じたから

正解③

【説明】「こんな日本」とはどんな日本なのか。  
もらった見舞金を靖国神社に寄付したら、軍国主義者と言われ非難された。

【説明】ブラジルで牧場経営しているある日、強盗団が牧場にやって来て、小野田さんはライフルを持って追い返した。

今時の授業実践は、ここで終了しました。この後は、次回の授業で実践した。

#### 4. 研究協議

質問者 年間学習指導計画の中での時事問題の位置づけはどうなっているのか。

報告者 いつ何を指導するかという具体的な時事問題の内容は計画として定めてはいないが、目標達成のための手段として位置づけている。

質問者 靖国問題に小野田さんがどうして繋がるのか、小野田さんを紹介したのは、小野田さんの考えにメッセージ性を感じたからなのか。

報告者 確かに小野田さんの考えに影響を受けた。小野田さんがブラジルに行った理由は、靖国神社に寄付したところ、多くの人たちから非難を受けたことにあるので、そこから靖国神社とは何なのか考えさせたかった。授業の計画段階で、靖国神社を最初から取り上げることも考えたが、生徒の興味関心を考えたら、より具体的な人物、喜怒哀楽を伴うひとつの実話に注目することによって、靖国神社がより身近に感じるのではないかと思い、小野田さんを紹介した。靖国神社を扱うことによって、戦前と戦後のあり方を考えてもらいたかった。

質問者 今日生徒は静かだったが、普段は生徒の反応があるのか。

報告者 今日と普段どおりで、普段も生徒の反応はあまりない。

質問者 小野田さんの映像の中で、小野田さんの出征時のお母さん言葉である国のために命を投げ出せという考えと、上司からの命令であるどんな状況でも生き抜けという考えが矛盾しているが、戦後の日本人の生き方と戦前の生き方が異なるが、そういうところを生徒に投げ



かけたり、書かせたりして考えさせたりするべきだと思う。

報告者 今回は、映像の内容について生徒たちに挙手をさせ意思表示をさせただけだったので、思考力を鍛えるために議論を取り入れていきたいと思う。

質問者 配布した新聞記事は、新聞記事を読み比べさせるために行なったのか。また読み比べをさせ、それをワークシートに書かせるなどしたらいいのではないか。

報告者 小野田さんについての記事は読み比べをさせる意図はなかったが、靖国神社参拝報道については、読み比べをさせたく次回の授業で展開したいと考えている。

## 5. 次回の授業内容

授業実践の次の時間に下に示す内容で授業を展開した。

問7 靖国神社とは何か？

【発問】 前回の小野田さんが靖国神社に寄付したら非難された、その靖国神社とはどのような場所か。

問8 安倍首相はなぜ靖国神社を参拝したのか？

【板書】 靖国神社

靖→やすらかにする。しずめる

- ・ 明治天皇の意思により1869年に戊辰戦争での官軍の戦没者を祀る。
  - ・ 国のために命をささげた人たちの御霊<sup>みたま</sup>…約246万柱
- 「遺骨なし 霊璽簿<sup>れいじぼ</sup>あり＝名前が残された巻物あり」

新聞記事プリントを配布した。その後に問について自由記述させた。

問9 新聞社によって記事の論調に違いはあるだろうか？

問10 靖国神社参拝について、あなたが日本の首相ならどうするか？

問10について、まず考え方の論点を紹介し、次に自由記述させ、その後に班ごとに行けるだけ意見をまとめさせ、黒板上に班ごとに発表させた。なお、意見がまとまらない時は、いくつかの意見を併記してもよいと指示した。

【板書】

論点

- ・日本は侵略戦争をしたのか？
- ・日本戦争はなぜ起きたのか？
- ・日本はアメリカ、イギリスとなぜ戦争になったのか？
- ・なぜ日本は韓国を統治していたのか？
- ・いわゆるA級戦犯とは何なのか？
- ・東京裁判とは何だったのか？
- ・従軍慰安婦問題とは何なのか？

A級戦犯と東京裁判について資料集 p.101、104を参照させ、補足説明した。

【説明】 軍事裁判について、連合国が定めて、逮捕、起訴し判決を出す。  
A級（計画者）戦犯…東条英機以下7名が死刑執行され、B級（責任者）、C級（実行者）は900名以上が死刑執行された。

問11 靖国神社参拝について、あなたが中国国家主席、韓国大統領ならどう考えるか？

靖国神社参拝についての下の三者の資料を配布した。

- 1 首相官邸ホームページより  
安倍内閣総理大臣の談話「～ 恒久平和への誓い」平成25年12月26日
- 2 中華人民共和国駐日本国大使館のホームページより  
安倍首相靖国参拝で談話 秦剛中国外交部報道官2013/12/26
- 3 駐日本国大韓民国大使館のホームページより  
安倍総理の靖国神社参拝に対する韓国政府の報道官声明2014年1月6日

問12 今回の授業を振り返って、あなたの考え、感想などを書こう。

生徒の意見としては、次のようなものが見られた。

- ・アジアやアメリカとの関係が悪化するから安倍総理の参拝はするべきではないと思う。
- ・今の日本があるのは、亡くなった方々のおかげであるので、参拝するべきだと思う。
- ・参拝が良いのか悪いのかまだ分からないので考えていきたいと思う。
- ・参拝を批判ばかりするマスメディアはおかしいと思う。
- ・日本は過去に悪いことをしたと思うけど、中国、韓国がいつまでも文句を言うてるのはうるさいと思った。
- ・いろいろな意見が聞けて良かった。
- ・小野田さんの精神はすごいと思う。

また、次のように考える生徒もいた。

- ・参拝を批判するなら、戦犯裁判の時に靖国神社を壊せばよかったはずだ。壊さなかったのは勝利国も祀ることを認めていたと言える。そうだとすれば当時の人たちの考え方と今の人たちの考え方は変わってきているのだと思う。

## 6. 評価問題

今回の授業テーマである時事問題について、靖国神社参拝をいかに考えるかを評価する問題を作るのはとても難しいと思ったので、その代わりに下に示す知識を問う評価問題を作った。

考查を実施したところ、この問題の正答率は極めて低かった。

問 靖国神社について、間違っている記述をひとつ下のア～オの中から選びなさい。

- ア 明治天皇の意思により1869年に戊辰戦争(1868～69年)での官軍の戦没者を祀ったことに始まる。
- イ 安倍首相が靖国神社参拝した翌日の新聞(朝日、毎日、読売、日経)は大々的に、特に中国と韓国が反発していることを報じていた。
- ウ 創立当初は東京招魂社と呼ばれていた。
- エ 連合国によって処刑された東条英機元首相たちの御霊も祀られている。
- オ 現在まで、日本国のために命を捧げた人たちの約246万柱の遺骨が本殿に納められている。
- カ 安倍首相の靖国神社参拝については、反対する人たちがいる一方で、支持する人たちもいる。

## 7. おわりに

テーマである小野田さんから靖国神社参拝問題を通して、日本人の考え方や自らの生き方あり方を生徒たちに考えさせようとした研究授業であったが、実際の公開授業では、小野田さんの紹介程度で終わってしまった。

靖国神社参拝問題は意見が分かれる問題であり、政治問題でもあり、また生徒の中には日本出身ではない生徒もいるので、授業で扱うことにためらいを感じ続けた。しかし今はテーマとして扱って良かったと思っている。ある生徒にちらっと「先生の意見を言う時もあるけれど、どう思うか」と聞いてみたのだが、生徒は「私たちは先生の意見を鵜呑みにするほど馬鹿じゃないので大丈夫です」と言ってくれた。また日本出身ではない生徒もよく考えてくれたと思う。

意見の分かれる問題を避けるのではなく、明るみに出し、何が問題となっていて、どうしていくべきかなどを考えることは、学問の一端である高校の授業でも欠かせない大切な態度であると改めて思う。

## 高校改革の動向と高大接続の在り方

東京都立三田高等学校校長 及川 良一

及川でございます。今日、退職の教員が恒例で2月の例会でお話をということで、こういう時間、機会をいただきました。本当にありがとうございます。大先輩が足を運んで下さって大変恐縮してお



ります。実は私は昭和56年から平成2年まで10年間この江北高校に勤務しておりました。それで昭和63年と平成元年のときに都倫研の事務局長と、会はなくなってしまうけれども全倫研の会長、事務局長を務めておりました。事務局の仕事をまさにこの部屋で、となりが社会科室、社会科準備室で、この部屋で発送作業をやった思い出がありますし、この中にも来て下さった先生方もいらっしゃいます。そういう大変縁のある学校でこういうお話の機会を得たとい

うことは大変ありがたいことだなと思っています。先ほど申し上げたようにこの2月例会のこの会の趣旨から言えばですね、都倫研のこと、倫社のこと、倫理のことについて本当はお話ししなければならないのですけれども、先ほどご紹介がありましたようにですね、ここ2～3年中教審の方に呼ばれて高校改革ですとか大学入試改革に関わるというか意見を表明する機会が多かったものですから、その中で改めて現在高校教育がどのようになっているかと、一人でも多くの先生方に現場の先生方にお伝えするということが私の義務のひとつかなと思ったものですから、そういう意味で少し大きなテーマになったのですが、このようなテーマでお話しさせていただきたいと思

います。高校改革の動向について考える前にですね、小さくて見づらいなのですが、お手元のレジュメの二枚目にですね、そのものを持ってきました。これはですね、戦後の学習指導要領の改訂年度と実施年度、その際の必修修単位数、卒業単位数を明示して、ちょうど真ん中のところはですね、それぞれの学習指導要領の特徴を書いて、その横はですね、大学入試制度がどうであったのかということを含めて、一番右側はですね、高校と大学の進学率をですね、それぞれ主な数字を拾って表として作成してみたものです。それで、一番右の進学率のところですね、1971年四六答申というのが書いてありますけれども、実は高校改革の原型といえるのは、1971年（昭和46年）の中教審の答申—これをそのまま四六答申というわけですが—が現在に至るまでの高校教育改革の原型になっているというふうに思っています。その時期がどのような時期なのかについてお話しさせていただきたいと思

いますけれども、四六答申と書いてある1年前、1970年この年に高校進学率が80%を超えているということです。それからその翌年の1972年に大学進学率が約3割という状況です。それで1970年頃の進学率について述べましたけれども、これは50年、60年、70年のおおまかな高校進学率です。1963年に第1次ベビーブーマーが高校進学

の時期を迎えます。「15の春を泣かせるな」という言葉でご記憶の方も多いと思います。それで先ほどの四六答申の2年後、1973年に15才人口が150万人を超え、進学率は急上昇していく。当然進学率が急上昇して生徒は多様化していきますからそれに対応するために、教育課程の多様化であるとか選択制の拡大が図られていくということで、ちょうどそのときがこの四六答申が出た

時期であるということです。

繰り返しになりますけれども、高校進学率が80%を超えたのが1970年、大学進学率が3割を超えたのが1972年ということです。改めてそこに書いてありますように、進学率が上昇したことによって生徒の能力適性希望等の多様性が出てくるということです。この多様性にどう対応していくのかというのがこれ以後の高校改革の基本的な視点ということになっていきます。

それでこの四六答申を読みますと次のような表現があるんですね。「コース履修者」、普通科でもコース選択を可能にする教育課程が必要であると言っていて、コース履修者に対して成績が不満足な生徒でも進級・卒業を認める傾向、つまり高校は単位制ですから、習得状況が十分であってはじめて単位認定を行うということなんですけれども、そういう習得状況が十分でなくてもですね、進級卒業単位認定を行う傾向があるということが言われている、そういう認識なんですね。教育課程上の課題として示されている。多様化したことによって十分な習得状況でないにもかかわらず単位認定を行う現状が書かれているということなんです。皆さんもご存じのように高校教育は義務制ではありませんから入学者選抜を行う。入学者選抜を行うということは適格者主義の原則に立っているということです。適格者主義というのは当時の文部省の言い方からすれば次のような言い方をしているんですね。高校入試をなぜ行うのかというと高校学校教育を受けるに足る資質と能力を判定するために行う、つまりこれが適格者主義で1960年代前半の見解です。しかし先ほどの高校進学が70年に80%、3年後くらいに90%を超えていって、1984年このときに文部省はですね、先ほど申し上げた適格者主義の原則について、入学者選抜の目的について次のように表現を変えています。高等学校の入学者選抜は各高等学校学科等の特色に配慮しつつ、その能力に足る適性等を把握して行う、そういう通知を出しているんですね。つまり繰り返しますと、各高等学校学科等の特色、それぞれの学校学科には特色があるわけで、その特色というのは生徒の多様化に合わせて打ち出した特色化ですから、従って多様化している生徒を基本的には原則受け入れていくというそういう考え方なわけですね。つまり、現在文科省の初中局長の前川局長はですね、この適格者主義の考え方について1960年代前半の適格者主義についてはですね、一般的適格者主義というような言い方がされていて、1984年の通達については個別的適格者主義という言い方をなさっています。生徒の多様化に合わせて、入学者選抜は行いますけれども、受け入れる高校側は多様化に合わせた教育課程を組んでいますから、基本的には受け入れるようにしなさいということだと思います。そういう四六答申に示されることがですね、高校改革のそれ以降の視点になったと言っていると思います。

それで、平成3年4月の中教審答申、「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」この答申ではですね、高校改革の視点としては、ひとつは量的拡大から質的充実へ、それから形式的平等から実質的平等へ、三つ目は偏差値偏重から個性・人間性重視へ。基本的にはこのような視点にたって総合学科が導入される、それから大きなところでは単位制高等学校が全日制に拡大される、といったような改革がすすめられるということです。なお、平成3年ですから、現在20年近くたっているわけなんですけれども、実は中教審の中で高校教育をどうするかということが論じられたのはこの平成3年が最後なんですね。それ以降20年間高校教育をどうするかということについては具体的な検討がなされないでここまできました。それが平成23年のときに中教審の中に高等学校教育部会というのができたんですね、つまりこのときの答申から20年ぶりに高校教育をどうするかということが中教審の議論的になるという状況です。それが現在ということです。平成9年、これは中教審答申ではですね、こ

ういった視点での改革が行われて、そこで導入されたのが中高一貫校制度の導入ということです。

こういった改革の流れがあって、大学の質の保証ということと同時に高校教育の質の保証ということが非常に大きな焦点になってきています。かなり年数は経ったんですが、この高校改革の質の保証というのはどこから出てくるかという、平成20年7月の教育振興基本計画、これは第一の基本計画の中で、「高等学校や大学等における教育の質を保証する」という教育の質を保証するということでもあります。それから、所得制限が設けられるようになりましてけれども、高校の無償化ですね。高校の無償化法案の国会の附帯決議の中に次のような文言があって、「高校教育改革の取り組みを一層すすめると共に、高等学校等における教育の質のさらなる向上に努めること」ここにも教育の質という言葉がでてくる。無償化するにあたっては当然高校教育の質を確保すべきであると、その検証を3年後に行い、その検証を行った結果が所得制限の導入ということです。質の保証の基になっているのは基本的にはこの2つのことです。2008年中教審の初中分科会の議事録の中に、こういう高校側の委員の発言がありました。推薦入試とかAO入試にからんでですね、「大学は学生を確保できるし、高等学校は進路先を確保できるというので、この点では利害が一致しているように思えるのですけれども、このままでは我が国の社会が十分に義務教育課程、あるいは高等学校の教育課程を修了、習得していない人たちをどんどん社会に送り出していくことになりはしないだろうか。」という心配があるんだということ、これを高校側の委員、実はこれはどなたかという、「堀川の奇跡」の荒瀬校長ですね、現在京都市の教育委員会の協議会の中に入っていますけれども、つまり推薦・AO入試といったような非学力選抜で本当に高等学校教育を十分に習得していないままですね、どんどん大学に送り出してはいないだろうか、あるいはまた社会に送り出してはいないだろうか。そういうですね高校教育の質の保証に関する高校側からの懸念を示した言葉だと思います。これも高校教育の質の保証というものを言いあてている言葉だと思います。

こういった背景があって、先ほど申し上げましたけれども23年の11月に中教審の初等中等分科会の下に設置されたのが高等学校教育部会ということです。この23年の11月以来、私もこの部会に所属しております。2年以上にわたってこの部会がまだ続いているというのは、これだけ長期にわたって続いている部会というのは珍しいかなと思います。この高校部会ですね、論議の視点というのは先ほど申し上げた高校教育の量的課題—量的には拡大した、それが多様化をもたらした—、結果として高等学校教育として共通に求められるものが見えなくなってしまったという点、それから、だとすればですね、すべての生徒に共通に最低限身に付けさせるべきもの、それを明確にすべきである。高校部会はそれを「コア」と命名しました。なおかつその最低限を、すべての生徒に身に付けさせなければならないコアのうち、特に客観的に把握が可能なこと、資質能力についてその習得状況を明らかにする仕組みを構築しようと、大きくはこの3つが論点です。

ではそのコアとは何かということですね、基本的にはこのようにまとめられたんですね。基礎的知識技能、思考力判断力表現力等、課題を解決する力・主体的に学習に取り組む態度、これは皆さんもご存じのように、学校教育法30条の中にある学力の定義、つまり確かな学力、学校教育法にある学力の定義というのはこの3つなんですね。学校の教育活動の全体の中で育成されていくべきものですが、とりわけ教科とか総合的な学習の時間が中心になっていくものだと言えます。それから社会や職業への円滑な移行に必要な力とか、具体的にはこういったものが含まれているということです。これは結局はですね、豊かな人間性・健やかな身体とまとめることができると思います。ご存

じのように、確かな学力と豊かな人間性、健やかな身体という3つを合わせて生きる力というふうに呼んでいるわけですね。こちらの豊かな人間性・健やかな身体に関わるようなコアの部分というのは、特別活動であるとか総合的な学習の時間等で育成されるという面が強いと言えます。このコアをイメージ化したのがこの図です。確かな学力、先ほど申し上げたこの学力の3つの要素になって、それから豊かな心・健やかな身体。先ほど申し上げた社会や職業への移行であるとか、イメージとしてこのように描かれているということです。後ほど触れますけれども、右側のところをごらんいただきたいのですが、Aと書いてあって、確かな学力の部分でもですね、筆記試験であるとか実技試験という客観的な評価の対象としやすいもの、これはある。こういう客観的な把握が可能な部分について、どのような評価の仕組みをつくるのかそれを検討しましょうということで、こちらのBのこの部分ですね、この部分は筆記試験等のようなかたちで客観的に把握するのは難しい。しかし、それは教育活動ですので、評価というのは必要であって、どのような評価が可能であるかということを検討していきましょと、こういう方向で議論は進んでいます。第30条ですね、これが学力の定義です。

結論的にですね、先ほどAの部分ですね、客観的に把握が可能な部分の学力ですね、その習得状況を把握する仕組みとして、「高等学校学習到達度テスト（仮称）」というのがですね、導入してはどうかということが、ちょうど1年前の審議の経過についてのまとめの中で、高校部会で提言されたということです。これは後からまた触れたいと思います。この「高等学校学習到達度テスト（仮称）」がどういう性格のものかといいますと、PISA ショッカー2000年から始まったPISAで、2003年がいわゆるPISA ショッカー、つまり日本がですね、2003年の結果で数学リテラシーが2000年のときは1位であったのが6位に、それから読解力が1位であったのが14位に、それから科学的リテラシーが2位でこれは変わらなかったということで、これがPISA ショックとって学力の低下ということで機関をつまづかせることになった結果でした。ところがそのPISA ショックでもっとも深刻だと文科省がとらえたのはですね、空白、つまり無答率ですね、要するに記述式の部分の無答がOECD 3カ国の平均が15.6%であるのに対して日本は23.7%という、こちらのほうが深刻であるということで、順位を上げるために、それから最も深刻な空白無答率を上げるためにですね、文科省はなにをやったかということ、それがいわゆる全国学力テスト、全国学力学習状況調査、これを創設したわけです。今結果の公表等で昨年以來話題になっていますけれども、2007年になぜ全国学力テストというものを創設したかということ背景にはこれがあります。それでミソはですね、PISAの問題に対応するために、いわゆるそのB問題を創設したということなんです。これは言語化というのがキーワードの部分です。こういった学力学習状況調査を行った結果が一番新しいところで2012年、これがそれぞれ7位-4位-4位という結果が出たということで、学力の上昇が見られる、つまり明らかにこの全国学力学習状況調査の実施、中でもPISA型学力のB問題に基づいて児童生徒の学力の把握を行い、それを指導の改善に活かした結果こうなったということなんです。

この高等学校学習到達度テストというのはイメージとしては、高校生の学力の向上を図るための仕組み、そういう意味では質の確保、学力を向上させる。つまり、入学者選抜のためのツールではないし、あくまでも生徒の学力を高める、そういう意味では都立高校の先生方はご存じのように学力スタンダードのねらいと共通していると考えて頂いて結構だと思います。改めてですね、高等学校におけるその様々な課題というのは高等学校教育部会でまとめたのはこういったところです。どれもですね、

先生方の現場で経験されているところだと思うんですけども、わたくし自身は、この3つめですね、学習時間の減少に指摘されるような生徒の学習意欲の減退というのは深刻な問題だと思います。学習に対する動機付けですね。それは多くの学校では苦勞されているところだと思います。この学習意欲の減退という問題、それから一番下ですね、普通科が興味関心、能力や適性等多様化が図られていて、非常にですね、コアの部分が見えなくなっている、特に普通科をどうするかということが大きな問題として高校教育部会ではありました。

大学の方を少し見てみたいのですが、皆さんもご存じのようにアメリカの教育社会学者のマーチン・トロウは大学進学率の15%以下の場合にはエリート段階、15%から50%はマス段階、50%を超えた時にユニバーサル段階と言われているわけで、日本はだいたい2003年くらいに50%を超えてユニバーサル段階に入ったということです。一昨年ですかね、田中真紀子大臣の時に大学の設置委員会で我が国の大学は作りすぎだと、多すぎるというようなことを言うておりましたけれども、日本の大学進学率は51%でユニバーサル段階に入っていますけれども OECD 平均は62%なんですね。主な国の進学率はこういったところで、OECD の平均以下ですから、必ずしも世界の傾向から見たときに多いとは言えない。むしろ高等教育を受けた人材というのが求められる中で質と共に量的にも拡大を図っていく必要があると言われていたところなんです。マスかユニバーサルかで単純に大学進学率の数値を考えてみました。こういったマス化ユニバーサル化する大学に対する文部省の高等教育政策というのは70年代の半ばでは、72年か73年に大学進学率は30%になっていますので一、大学の進学率を抑制する、先ほど OECD の平均の数値から考えると3割くらいでも進学率を抑制するという高等教育政策をとっている。この時には第一次ベビーブーマーが大学に入ってくる頃ですから、そういう意味では圧力釜にふたをするような政策であると言われました。当然大学入試闘争というのは非常に厳しいものになって、結果的に地方の国立大学というのは地盤沈下をし、都市部の私立大学が難関化していくといったような傾向が見られたということです。

それから84年に臨教審で大学の個性化自由化というのが図られます。85年、18才人口が一要するに第一次ベビーブーマーですが一約56万人であったのが96年に206万人になっていくということで、このときにはですね進学率の抑制というのは特にはしなかったんですね。大学入試の多様化政策、AOであるとか一年入試といったようなかたちで受験競争の緩和を図ろうとしたわけです。進学率の抑制策というのは行っていないので、しかし競争の緩和という手はうったわけですけども、大学の選抜機能というのは働いていたので、大学生の学力が低下しているという学力問題は浮上しなかったという現状があります。それがですね、一転して進学率の抑制政策の転換が図られるということになりますね。92年206万人、2000年に151万、10年に120万というように推移していますけれども、これに臨時定員増を容認したということなんですね。定員を拡大したということではなくて臨時で対応したということです。そうしたときにどうしたかということ、そのまま水増しした定員の半分に限って、それを正規の定員と認めたということなんですね。実質的に進学率抑制政策が転換したということです。それから小泉政権の時に規制緩和というのが行われて、1991年、大学の設置基準の大綱化というのが行われて、自由化が図られたということで、そういったことが背景にあって、進学率が上昇していった、先ほど申し上げた2003年にユニバーサル段階に入っていくということです。これは当然



定員割れの大学が一方でできていくということですし、それから後ほど申し上げますけれども、大学入試そのものの選抜機能が低下していくわけですから、選抜機能があったがゆえに、受験勉強をすることで一定の水準が確保されていた受験生の学力、それが、選抜機能が低下していきますから、大学生の学力問題、つまり学力の低下が指摘されるようになってくるということです。

1999年に出たのが『分数が出来ない大学生』ということです。当然現状としてはですね、そういう学力が低い大学生が入学してくる、それに対して多くの大学はリメディアル教育や初年次教育ということを経ざるをえないということです。リメディアル教育というのは要するに補習教育ですね。高等学校レベルの授業を行っていくということ。平成23年度で800近くの大学がありますけれども、347校(46%)の大学がリメディアル教育、補習教育を行っている。初年次教育は新生に対する総合的な教育で、論文の書き方であるとか、大学の学びについてのオリエンテーション的な内容というような総合的な教育で、そういう意味ではリメディアル教育とは区別されるのですけれども、これは88.5%の大学で実施している。大学における学修時間の少なさということなんですけれども、大学生のですね、1日の平均の学修時間は4.6時間だというんですね。ただこの学修時間というのは、例えば大学で1コマの講義を受ける、そうすると講義のために事前に予習をする必要があると、調べ物をする、ゼミでもそうですね、そのための勉強、それから実際に講義を受ける、あるいはゼミに参加する、そしてそれが終わった後に復習といたしますか、それをさらにまとめをする、という3つを含めたのがこの学修時間ということなんです。現在1コマというのは90分ですから、1コマ受けていればそれだけで90分、そうしますとですね、前後の準備であるとかまとめを含めたら1コマの講義についてだいたい3時間くらいが費やされて当たり前だと思えるのですけれども、それがですね、日本の大学生は4.6時間。これは何を言っているかということ、アメリカに比べて、これは1週間で見たものなのですから、1週間あたりの日米の大学の学修時間なのですが、アメリカは、ポリュームゾーン—1日に11時間—が18.4%いるんですね。日本はポリュームゾーンは1時間から5時間。大学に入っても大学生は勉強しない。学習時間から見ると実態ということですね。高等教育の修了率、卒業率は、日本は91%なんです。OECD平均で70%ということです。OECDの中で日本がずば抜けて高い。要するに先ほど申し上げたような学力の低下が見られる状況の中で入学をしている、しかし在学中4.6時間という勉強時間しかない、大学の1年生というのはリハビリの期間で、2年生で大学の勉強らしいことを少しやってみて、3年生になったら就活という、要するに大学の中で、本来の大学の勉強をする時間がない、学力が不足した状態で入ってきて、在学中もあまり勉強しない、なのにですね、卒業率が91%、果たして大学教育の質というのは本当に保たれているのか、今それこそグローバル人材が必要だと言われてはいますが、そういうことを疑わせる、それが高校教育のみならず大学教育の質の確保ということが言われているということです。

教育再生実行会議第三次提言というのはグローバル化に対応した大学教育、大学改革のあり方についての提言です。この中で私の目をひいたのはやはり教養教育の充実ということなんです。それから2012年に出た「大学教育の質的転換にむけて」という答申のなかで学士力という、学士課程にて身に付けるべき力として定義があります。日本の大学は入りやすく出やすいと言われていたんですけども、先ほど言った選抜機能の低下によって、入りやすくて出やすいという状況、そういう状況から学士課程教育、大学教育の質的転換を図る必要があるということで色々いま大学は改革をしているわけなんですけれども、ディプロマポリシーやカリキュラムポリシー、それからそういったものの明確化、

そのほかにナンバリングというのがあるんですね。これは授業科目に番号、分類というのをふってですね、その学習の順序性をあらわすということで、教育課程の体系化を明示する、そういう取り組みだそうです。アクティブラーニング、これは受動的な授業ではなくて、まさにアクティブラーニングですね。それからファカルティ・ディベロップメント (FD) の推進は、小中高と違って大学の先生というのは教員免許が必要ありませんから、やはり指導する側の研修であるとか、そういうものが欠かせなくなってきたわけですね。研究と教育ということで教員免許は必要ありませんから、研究に傾きがちなのが大学であって、大学の機能として教育という重要な機能があるわけで、その部分で大学の教員相互の研修であるとか授業を見合うのであるとか、そういった取り組みが行われているということです。それから評価の工夫ということも行われていますし、厳格な成績評価として GPA (Grade Point Average) という、これは大学の関係者もいらっしやると思いますけれども、成績評価を4段階のポイントにして数値化するものですね。標語はAとかBとかなんですけれども、GPA で数値化することですね。そういう GPA 制度を活用することによって大学の成績評価に取り組んでいる。これは欧米では当たり前のことですが、ところが日本ではこの GPA を卒業とか修了の判定基準に使っているという大学は私立が16校、公立が5校で、国立が4校、合わせて35校でまだ8%なんですね。ひとりひとりの学生の学習支援のために活用するという部分はあるんですけれども、成績評価を厳格にするという質の確保という点での有効なツールという意味ではまだまだ8%にとどまるということですね。それから大学の取り組みとして北大の募集の括り化というのですね。

つまり高校入試の括り募集のように、工業高校では、例えば1年生の入試でやるときに総合技術科のような括り募集を行って2年生からそれぞれの学科に分かれていくということと同じですね。北大は、文系と理系という大枠で受け入れて、1年では総合教育部に所属をして、文系理系ごとに共通カリキュラムによる教養教育、基礎教育を行う。それから新潟大学は主専攻と副専攻ということですね。主専攻のほかに課題別の副専攻の分野別の副専攻をとらせるということですね。つまり専門教育に入る前に教養教育、つまり一般教養で広い視野に立たせるために副専攻制度を設けるということです。改めて高校と大学との関係を考えて時に、高校側の生徒の多様化、大学入試の推薦AOで非学力選抜が多くなって、あるいは少数科目入試というのが多くなってきて選抜機能が低下してということが合わさって、要するに生徒自身の中にですね、大学入試のために一生懸命勉強しようという、特に成績中位層の学校の高校生にはやはり低下が見られるということです。

そういう学習意欲の低下ということは、それまで大学入試があるから一生懸命勉強しようとして確保されていた学力も確保されない状況になってきている。そういう状況の中で大学に入学していくときに、大学側はですね、当然基礎的な学力が不足している大学生、それから履修科目の幅が狭いという学生に対して、専門教育に進む前にどういう指導が必要かということで行われているのがリメディアル教育や初年次教育ということです。つまりそれぞれ高校教育と学士課程教育の問題を見たときに、接続の問題が大きな問題となってくるということです。

そういうことがあって、今から4年前くらいですかね、「高大接続テスト (仮称)」が提唱されたことがあります。大学の選抜機能が低下している、高校生の学力低下等、これは申し上げたことですので省略します。これは大学入試の現状で大学入試の科目別で、受験科目数の募集人員です。平成21年で古いのですが、こういった状況があるということと、それから入試方法別に見た平成9年のデータです。これが一般入試ですね。こちらが推薦入試です。これも少し古くて申し訳ありません。

20年度がここであって、一般入試が減っていて、推薦であるとかAOが増えているということです。今もこの割合は変わっていないと思います。むしろAOをとりやめている大学も増えてきている。日本の大学入試制度の特徴なのですけれども、大学側が個別の学力選抜試験を行っているということなんです。これは当たり前のことのようなんですけれども、日本の大きな特徴です。大学が個別に学力試験をやっているということです。センター試験というのは個別ではないと思われるかもしれませんが、センター試験はアラカルト方式ですから、大学側が「この科目とこの科目」と指定しているわけです。試験そのものは共通かもしれませんが、アラカルト方式ということは相変わらず大学が個別に学力試験で学力を測るということになるわけです。つまり学力の保証というのを個別の学力検査に依存しているというのが日本の大学入試制度の特徴であるというわけです。だから高校教育は大学入試にふりまわされるという見解が出てくるわけです。つまり欧米の特徴というのは共通の学力把握のための共通テストがあるわけですね。アメリカでいうとSATであるとかACTであるとか。ドイツのアビトゥーアであるとかイギリスのGCSEであるとか、フランスのバカロレアということです。

さきほどの四六答申、これまでは高校教育のことについて述べましたけれども、四六答申のすごいのはですね、大学入試改革についても述べているところです。その時に言っているのは大きく3つあって、調査書を選抜の基礎資料としなさいということですね、それからこれは公益的な共通テストを開発すべきである、それから論文テストであるとか面接をするなど総合的な判断をすべきである、非常に画期的な提言をしたのがこの四六答申であるわけです。1番の調査書は、この趣旨にあった形で推薦入試によって具体化、実現された。3番の総合的な判断はまさにAO入試というようなかたちで取り入れられた。この3つの中で唯一実現していないのがこの共通テストの開発、ということなんです。これは計算してみたのですけれども、大学センター入試の加重平均点の推移なんです、それでだんだん下がってきているということなんです。これもその時の学習指導要領の改訂年度と実施年度で見たときの加重平均点の推移。必修単位数、卒業単位数が減っていくなかで、加重平均点も減っているということは数字の上ではわかる。これは大学入試センターの課題ですね。過去問とか教科書掲載文を避ける傾向であるとか、得点組成の問題もありますし、それから、一昨年の問題の誤配といったような問題、これは明らかに出題科目数が多く複雑になっているために必然的に起こったミスであると思います。

それからこれをご紹介しておきたいのですけれども、平成12年の段階で現在の大学入試センター試験を年度内に複数回実施しようという案が大学審議会の方の答申で出されているんですね。受験生にとって心理的負担であるということと、大学の側にとってもですね、1回の試験ではですね、ミスをしてしまったために学力的に埋もれてしまった学生それを再度適切に見出すことができる。双方にとってメリットがあるのではないかというわけですね。ところがですね、これは実現をみなかったわけです。一番大きいのはですね、複数例えば2回やったとして、2回の難易度に格差が生じてしまったらですね、これは公平感が生まれてしまいますので、技術的に難易度の格差を大きく生じさせないことが可能かどうか、それが技術的な問題で、実際はこれまで実現をみていないということです。これは先ほど申し上げた高大接続の問題ですね。高大接続というのは、選抜の部分と教育上の接続、これはその学力の保証という部分があるということです。高大接続テストというのは、そういう意味では教育上の接続の仕組みですね、高等学校段階での接続の仕組みです。高等学校段階の客観的な学力の仕組みで、集団準拠型ではなくて目標準拠型ということです。

大学改革実行プランというのが一昨年の6月に出されました。大学入試改革について、教科の知識偏重の入試、それから意欲能力適性等の多面的、総合的評価へ、それから教科の知識を中心としたペーパー試験を含む一発試験的入試から志願者の意欲能力適性等の多面的総合的評価にもとづく入試へ、という転換を図る必要性があるというのが大学改革実行プランで示されたということです。それに沿った形で中教審に高大接続特別部会というのが設置されました。私もこの接続特別部会というのに入っています。基本は大学入試、それから高校教育の質的保証とか大学教育の質的転換を一体のものとしてとらえ、その中で大学入試改革のあり方を検討していくということです。高校教育と大学入試とそれから大学教育を一体のものとして大学入試改革を進めていくというのはどういうことかということですね、ここに書かれていること、この枠の中に書かれていることがすべて現行の大学入試の仕組みというのは、ここに書かれていることは全部大学入試の機能として任せられているということなんです。しかしひとつの大学入試の中に機能として含まれているこれらのことを、整理しましょうと、つまり高校教育で行うべきこと、それから高校教育で担うべきこと、それから大学入試で担うべきこと、大学入学者選抜で担うべきこと。入試全部に含められていたこの機能を一度この3つのものに整理しましょうということなんです。その上に大学入試改革を行っていく必要性があるということ。それでこの下の3つですね、この3つが高校教育が行うべきことなんです。ひとつ、高校生の学習意欲の喚起、高校における幅広い学習の確保、高校における学力の状況の把握ということなんです。簡単に言いますとですね、これは高校教育の質の保証ということなんです。従って大学入試改革の前提は高校教育の場合にはこの3つのことを言うと、高校教育の質の保証ということになるわけです。

まず学習意欲のことですけれども、これは成績の偏差値順ですね。偏差値45未満、偏差値45～50、50～55、55以上という成績別にみた約20年間みた高校生の学習時間の推移です。この赤い矢印が全体的に減ってきている。ちょっとデータが古いのですが、減ってきているということなんです。ところがよく見てみますとですね、この成績下位層、まあ2つめも含めてもいいと思うのですが、確かに減っているのですけれども、ちょっとここであがったりしているわけですね。それから成績上位層は減ってきてここにきてこう持ち直してきている。ところがこの中位層というのは一貫して下がっている。家庭学習時間というのは学習意欲の指標として見ますので、成績中位層の学習意欲を喚起するというのは非常に高校教育の大きな課題であると言えます。これは学習指導要領の改訂年度ごとの必修修単位数と必修修教科科目数、それから卒業単位数を表していて、一言で言えば減ってきているんです。つまり必修修科目数も減ってきているということですね。高校教育の目的というのはこれ以上にあって、高度な普通教育および専門教育を施すことを目的とすると明記されています。「高度な普通教育」です。しかしその必修修科目数、教育の科目数が減ってきているわけですね。こここのところが一番減ってきているのですけれども、総合科目ができた時ですか、その総合科目が分解して数は増えているのですが、その時に比べると減ってきているというのは事実です。

つまり、これは私の表現なのですが、普通教育の学びの幅が実は狭まっている。つまり最初に申しあげました通り多様化していますから、多様化に対応した教育課程を組んでいますので、それだけ普通教育の学びの幅は広がっている。わたしはこのときの学習指導要領で勉強していますから、当然倫社は必修でしたし、それから理科をすべて履修した。それが今は選択制になってきているわけですから、そういう意味で普通教育の学びの幅が狭まっている。さっきみた課題で、やはり幅広い学びということを申しあげたので、そういう意味では現状としては厳しい状況ということですね。

ら習得状況の把握の仕組み、これは要するにテストですね。到達度を把握するためのテストのことを言っているので、そういった高等学校学力到達度テスト、最初に高等学校教育部会で提言されたことでちょっとふれましたけれども、それが学力把握の仕組みです。それで基本的にはですね、希望参加型です。対外的な学力の証明、つまり就職や推薦やAO入試への活用ということですね。ただ課題があります。それは複数回実施するということが言われているのですけれども、複数回が可能であるのかといった点やセンター試験との関係等々、課題はあります。これは先ほど申し上げた通りです。合わせて内閣府の教育再生実行会議に対して、与党自民党の教育再生実行本部というのが政権を復帰する前からありまして、そこで達成度テストなどの検討をしていたわけです。それも新聞報道などされておりました。それが教育再生実行会議の方で具体的に検討されるということになるわけです。その結果このような新聞記事が今年の6月6日、この日から教育再生実行会議が検討を始めようとした日にこのような記事になりました。

要するにセンター試験に代わる到達度テストか達成度テストか言い方は色々ありましたけれどもそういうのが出たことは皆さんもご存じだと思います。最終的にですね、教育再生実行会議第四次提言というのが今年の10月31日に出されたということです。大学入学者選抜の問題としてこういったような問題を指摘したうえで、改革の構成としてこういうことを打ち出していました。具体的な内容としては、基礎レベルの達成度テストですね、高等学校教育の質の向上のねらいを図る達成度テスト、これが基礎なんですね。先ほどから再三申し上げている高等学校学習到達度テスト（仮称）が基になっているのが基礎レベルの達成度テストということです。それから大学教育に関してはグローバル人材の育成、大学教育の質的転換というのが言われていて、能力意欲適性を多面的に評価する大学入学者選抜への転換ということで、発展レベルの到達度テスト、基礎レベルに対して発展レベルの達成度テストというものが具体的には提言されたということです。こちらのほうがセンター試験に代わってという言い方ですね。これがそれぞれの比較表です。基礎レベルというのは高等学校到達度テスト、発展レベルは大学入試センター試験に代わるものとして考えられているということです。

問題はですね、どちらも複数回の受験を可能としているということです。そうするとこれはセンター試験の複数回受験と同様にですね、複数回の水準というんですかね、水準を変えない技術的な問題作



成のことが問題になると。それからですね、大学入試センター試験に代わるものとしての発展レベルの達成度テストはですね、段階別表示をするというんですかね。しかし、それは1点刻みで振り落とされる現行の試験に代わる段階の評価ということなのですから、果たして段階として示された時にですね、それが公平性、客観性で納得しうるものなのかというと、やっぱり難しいことだと思います。それぞれの課題にですね、高校教育は当然基礎レベルの方は、高等学校学習到達度テストですから、あれを選抜ツールに活かすということになっ

てくると、実質的に受験レベルになってしまいますので、受験の早期化ということが出てきますし、当然実施時期によっては教育課程の見直しに影響がでる。発展レベルにももちろん問題点はある。先ほど申し上げた段階別の表示のときの客観性、公平性の確保ができるかという問題もありますし、それからその発展レベルで大学のアドミッションポリシーにもとづいた学力を把握したあとに面接ですとか論考で総合的・多面的選抜を行うというのですけれども、果たして何万人も志願者がいる大学で、そういったような総合的・多面的な選抜が現実的に可能なのかどうかという懸念も重ねて申しておき

ます。あと、複数回実施したときに、本当にそれが可能なのかどうかという技術的な問題、これは項目反応理論 (IRT Item Response Theory) というのがあるのですけれども、これに基づいたテストなんだそうです。これに基づいたテストを行うと受験者集団が異なっても達成度の把握は客観的に可能なんだそうです。これの代表的なのは TOEFL です。

釜石の奇跡というのは皆さんもご存じだと思います。地震が発生した時に鶴住居小学校、私が生まれ育ったところはこの鶴住居なのですけれども、鶴住居小学校の児童たちはですね、校舎3階に避難したそうなんです。訓練通りに。大きな津波がくるから校舎の3階に避難しろと日頃から訓練されている。数日前に大きな地震があって、その時にもですね、避難した。それで地震が起こったので、訓練通りに校舎の3階に避難した。そうして避難し終えてグラウンドを見たら隣に釜石東中学校というのがあるのですけれども、釜石東中学校の生徒たちがグラウンドを横切って逃げていくんですね。校舎に避難するんじゃなくて中学生たちが逃げていった。それを見て小学生たちは校舎の3階から降りて、中学生を追ったんです。中学生たちは小学生の手を引きながら高台のほうに逃げていった。結果は鶴住居小学校も釜石東中学校も校舎は全部津波にのみ込まれた。もしこのときにですね、訓練の想定通りに避難していたらということなんですね。これが釜石の奇跡と呼ばれていて、釜石の小学生中学生で津波の犠牲になったのは数名ということで非常に少なかったんですね。それは釜石の防災教育が姿勢の防災教育と言われていました。想定にとらわれない。最善の行動をとれ。率先避難者たれ。津波でんでんこ。津波がきたら自分で逃げろ。私は大きいのはこれだと思います。「想定にとらわれない」ということですね。地震科学者で寺田寅彦というのがいますね。その寺田寅彦が『津波と人間』というエッセイの中でこういうことを言っているんですね。「想定にとらわれず、想定内の事態に対する想像力を先見するには普通教育が欠かせない。」普通教育というのは、これは大学でいったら一般教養、教養教育にあたると思います。新生大学の第一回の卒業式のときに当時の那波東大総長が一般教養の意義というのをこういうふうに言っているんですね。この一般教養の意義というものを言い当てているのがこの普通教育の意義だと私は理解しています。高度の普通教育を施すというのが学校教育法にもあって、そういう意味ではですね、やはりこの高等学校における普通教育の意義、それから大学における一般教養の意義というのはいま一度捉え直す必要があると思います。1991年の大学の設置基準の大綱化によってほとんどの大学は教養教育を切り捨ててしまった。それが散々たる現状を招いている。高校では先ほど申し上げたように学びの幅が狭まっているという危機の状況があると思います。そういう意味では改めて普通教育と教養教育の意義をこういうようにまとめてみたのですけれども、こういうことから考えればですね、高大接続の視点というのは普通教育から一般教養へという視点を明確にもっておくというのが必要ではないかと私は思っています。

私は倫社というのは四六答申のときというのは高校三年生でした。昭和45年、岩手で高校2年生、昭和46年全倫研盛岡大会が開かれていました。私は3年生だったのですけれども、その時隼石事故という要するに自衛隊と旅客機が空中衝突をするという衝撃的な事故が起こりました。私は中学校以来の友人が高校1年生のときに入水自殺をします。脳性麻痺の子で私よりも2才くらいか3才くらい年齢が上なんですけれども、ニヒリズムというのを中学生の時から言っていました。岩手県の倫社の教師がですね、「人間」という副教材をつくっていたんですね。私はサッカー部だったんですけれども、1年生のときにサッカー部の部室に2年生の先輩がその副教材を落としたというか、そのまま放っておいていた。それを見て私はとても興味をもったんです。いいなあ、はやく2年生になって勉強した

いなあと楽しみにしていました。それで2年生になって倫社の授業を受けたのですが、当時の倫社の教師は木立先生という方でした。マルクス主義をいっぱいやったような気がします。授業自体は面白かったです。

ところがですね、試験が「えっ」と思うような試験だったんですね。つまり、『論語』や『孟子』とかいう著書があって、それで人名が書いてあって結び付けるとかですね、という試験で肩すかしを食らったというのもあって、授業の内容と試験の内容がまったく違って、赤点だったんですよ。当時は下駄を履かせると言いましたけれども、カバーしてもらいました。大学時代は浪人しました。浪人時代は苦悶の日々を過ごしました。その中でやっぱり倫社で勉強したようなことにずいぶん思い出したりして、大学はですね、哲学科の倫理へと進んだ。時間がないので省略しますが、これはちょうど現代社会の設置のころです。それで現代社会が必修になって倫社が選択になったときに、倫社って難解な思想史や哲学史で本当に生き方やあり方について考えさせる科目になっているかというようなことが言われました。先哲の生き方や思想というのはあくまでも生徒が考えるときの手がかりになるということで、一方で特に青年期学習というのは生徒の食いつきもよかったですし、青年期学習の意義もあるなあと思っていました。繰り返しになりますけれども、生き方を考えるような倫社、倫理の科目が選択でいいのかというのはよく言われました。

人間の在り方生き方の構造というのはこういうことだと思います。それで、人間としての在り方生き方に関する中核的な思想というのは学習指導要領の総則にはですね、特別活動と公民科だと言っているわけですね。特活と公民科が、人間としての在り方生き方についての教育の中核的な場面ということです。科目としては現代社会と倫理の目標の中に人間としての在り方生き方ということが出てくるわけですから当然こういう記載があるということです。教養教育の重要性について言ったと思うのですが、改めて倫理の指導内容と目標をみたときにですね、これは学習活動なんですね。現代に生きる自己の課題の内容に関してはたとえば青年期の心理であるとかといったことについて理解する、人間としての自覚のところではキリスト教であるとかギリシア哲学について理解するという、基本的には理解する、身に付ける。それで理解したうえで考えさせる、理解させる、深めさせる、これが目標なんですね。学習活動としてはこういったところなんです。

ただひとつだけ、最後の学習活動としては探求なんですね。現代社会の諸課題と探求については探求です。乱暴な言い方で申し訳ないのですが、私は確かに倫社であるとか倫理というのは生き方を考えさせる科目であると、それは目標にこのように出ているわけですからそれは重要なことだと思うんですね。ただそうとはいえ、その前提となる学習の部分、これは知識理解の部分ですから、そういう意味では言いたいのはですね、やっぱり科目倫理というのは、今申し上げた学習活動として理解するという部分では、理解という学習活動では、理解する内容はなにかというまさに教養教育、普通教育の内容だと思いますので、そういう意味で普通教育の中核科目としての意義というのを倫理はもう少し強調していく必要があるのではないかな、というふうに思っています。青年期学習の有効性を考えると、余計そのようなことを思っているということです。雑駁でとりとめのなかったのですが、これで終わらせていただきます。ありがとうございました。

(文責 梅澤冬紀)

## 清き一票は誰に？

目的：選挙制度のしくみや問題点について理解する。

公民プリント（政治）21・選挙のしくみ（教80・81、資44・45）

東京都府中市立第三中学校 篠田 宇行

○投票するならどんな人がいい？

### a 選挙の原則

- ・(①普通) …性別・財産にかかわらず成年に達すれば選挙権をもつ
- ・(②直接) …有権者が代表者を直接選ぶ
- ・(③平等) …ひとり1票
- ・(④秘密) …投票の自由や秘密を守る

※日本では、(⑤公職選挙法) に投票方法等が明記され、  
(⑥選挙管理委員会) が選挙に関する事務を担当する。

### b 選挙制度の主な長所と短所

	⑦大選挙区・中選挙区	⑧小選挙区	⑨比例代表
内容	1選挙区から2人以上を選出	1選挙区から1人を選出	政党の得票数に応じて議席を配分
長所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(⑩死票) が比較的少ない</li> <li>・(⑪少数) 意見を拾い上げやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(⑪少数) 政党の乱立を防ぐ</li> <li>・同一政党の対立がないため選挙費用は少なめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(⑩死票) が比較的少ない</li> <li>・(⑪少数) 意見を拾い上げやすい</li> </ul>
短所	<ul style="list-style-type: none"> <li>(⑨少数) 政党が乱立しやすい</li> <li>・同じ政党内での同士討ちが起こる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(⑩死票) が多くなりやすい</li> <li>・知名度の高い政党出身者に票が行きやすく(⑪少数) 政党に不利</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(⑪少数) 政党が乱立しやすい</li> <li>・当選者が政党次第になることがある</li> </ul>



◇ケーススタディ {やってみよう、選挙!} ◇

以下のようなマニフェストを掲げる政党が現れたとします。あなたならどの党を選びますか。

実際に3つの方法で選挙をしてみましょう。なお、各立候補者の名前はいくまでも仮名です。

名前で選ばず、政策で選んで下さい!

	自由党	福祉党	中庸 (ちゅうよう) 党	環境党
政策	自由第一。消費税廃止。他の税や規制も少なく。その代わりに、福祉削減。	福祉第一。色々な税を高くし、消費税は30%。代わりに学費や医療費は無料。	ほどほど第一。今と同じような税率で同じような福祉。 ※中庸=調和の意味	環境第一。脱原発。石油・石炭も10年以内に使用禁止。

大・中選挙区 (2名以上を選出)	小選挙区 (1名を選出)
自由党…飯田雄一 ( ) ・横山布美 ( )	自由党…金田達也 ( )
福祉党…井上裕子 ( ) ・千葉光 ( )	福祉党…大澤保志 ( )
中庸党…篠田宇行 ( ) ・福原諒 ( )	中庸党…上原直樹 ( )
環境党…作田由起子 ( ) ・福田聖子 ( )	環境党…遠藤真木子 ( )

この選挙制度に一言…

この選挙制度に一言…

比例代表 (好きな政党名に投票し、各政党の得票数に応じて当選者数が決まる)			
自由党	福祉党	中庸党	環境党
1 飯田雄一	1 井上裕子	1 篠田宇行	1 作田由起子
2 金田達也	2 大澤保志	2 上原直樹	2 遠藤真木子
3 横山布美	3 千葉光	3 福原諒	3 福田聖子

ドント方式による当選者 ↓ ※数字は名簿順位。なお、参議院選挙では順位はない

	自由党	福祉党	中庸党	環境党
総得票数				
÷1				
÷2				
÷3				
当選者数	人	人	人	人

この選挙制度に一言…

## 「悪とは何かを五行以上書きなさい」 — 映画『ハンナ・アーレント』を補助線とした「現代社会」の一授業実践 —

千葉県立松戸高等学校 内久根 直樹

live\_straightly@yahoo.co.jp

私は一学年配当の『現代社会』を4年連続で受け持っているが、毎年2学期を20世紀後半の世界のあり方の紹介にあてている。例年、自由主義・資本主義陣営と、共産主義陣営との対立を軸に冷戦の緊張関係と思想家とその内容の紹介を行ってきたが、生徒に“考えさせる”要素に欠けることに課題を感じていた。そこで本年度は10月26日公開の映画『ハンナ・アーレント』を軸にすえた授業展開を行った。

授業で紹介した内容を簡単に紹介してみたい。なお、下線部が定期考査で出題した箇所である。

ハンナ・アーレントは1906年にドイツに生まれたユダヤ人である。大学時代、当時飛ぶ鳥を落とす勢いだったハイデガーに会い、“哲学”を学んだ。ハイデガー（1889年～1976年）はドイツの哲学者で、主著に『存在と時間』がある。彼の哲学の主題は、「他の人といながら同時にひとりであるとはどういうことか？」ということ、そして人は“死”を見つめていないということである。人々はかけがえのないその人自身の死から目をそむけ、おしゃべり、空想に明け暮れる。このあり方を、世人（ドイツ語で Das Mann）として批判する。つまり、自分の死に直面し、生を見つめなおし、人とかかわって存在（exist）すべきであると説くのである。日本語で「ある」、「いる」、「なる」という表現になる存在という語は、ドイツ語で Existenz、英語で exist であり、その語源に「外（ex-）」という要素をもつ。こうした哲学を学んだアーレントはどういった「哲学」を形成していったのだろうか。彼女は、1933年に逮捕されたことをきっかけにフランスに亡命した。そのフランスでも1937年に強制収容所に入れられる経験をする。何とか脱出をはたし、1941年にアメリカに亡命した。亡命先でドイツの敗戦を迎えた彼女は1951年に『全体主義の起源』を発表し、一躍時の人となる。そしてナチス下のドイツでユダヤ人の移送に携わり、戦後行方をくらましていた官僚アドルフ・アイヒマンが1960年にアルゼンチンで拘束されエルサルムで裁判が開かれることとなった。この裁判の傍聴を行い、まとめられて世に送り出されたのが『エルサレムのアイヒマン——悪の陳腐さについての報告』である。まずアイヒマンが反ユダヤでないことを指摘した点、次にユダヤ人のリーダーの中にもナチスに協力した者がいることを指摘した点で、彼女自身ユダヤ人であるにもかかわらずユダヤ人からも非難されることになる。そして最も論争に火をつけたのがアイヒマンの“悪行”は上からの命令に従って単に官僚としての職務を全うしただけに過ぎないという主張である。この悪の姿をアーレントは banality of evil（「悪の陳腐さ」）と名づけた。この陳腐な悪の姿とは、人間としての至高の能力の思考を停止したものの姿である。映画の中でアーレントはこう強く語りかける。「思考の嵐がもたらすのは、知識ではありません。善悪を区別する能力であり、美醜を見分ける力です。私が望むのは、考えることで人間が強くなることです」と。

以上の内容を口頭での説明と板書と、そしてYouTube上の映像<sup>1</sup>の提示による紹介を行った。

ここで近年の喜ばしい状況について記しておきたい。最近、哲学(者)を題材とした映画を気軽に見ることができるようになってきている。たとえば『サルトルとボーヴォワール——哲学と愛』、フロイトとユングの邂逅をテーマとした『危険なメソッド』などは授業でそのまま(“教育的”配慮は必要だろうが)使えるだろう。ほかにもフランスの幼稚園での2年間にわたる哲学プログラムの様子を収めた『ちいさな哲学者たち』なども活用できるかもしれない。このように恵まれ始めた環境をいかに利用して哲学の世界に導けるのかも社会科教師として必要なのではないだろうか。

このテーマ授業の最後に「悪とは何か」を5行以上書くこと課題として出題した。

生徒から提出された解答からわかったことは、いかに“道徳的な”文章を書くトレーニングをさせられてきたのかということである。批判的な思考力の養成とそれをどのように文章に落とし込むのかという表現力の養成を授業の中で向上させるのかを今後の課題として、これからもこのアーレントを軸としたテーマを継続して深めていきたい。

#### 参考文献

- ハンナ・アーレント 『人間の条件』(志水速雄訳、ちくま学芸文庫、1973=1994年)  
———— 『革命について』(志水速雄訳、ちくま学芸文庫、1968=1995年)  
———— 『全体主義の起源(全3巻)』(みすず書房、大島通義ほか訳、1972-74年)  
仲正 昌樹 『今こそアーレントを読み直す』(講談社現代新書、2009年)

---

<sup>1</sup> 2013年12月26日時点、YouTube上で「アーレント」と入力すると映画の予告編がすぐに出てくる。そしてその予告編からジャンプすることでアーレントの生前のインタビューを見ることができる(Hannah Arendt"Zur Person" Full Interview(with English subtitles))。また、Eichmannで検索をすれば裁判の一部始終を見ることができる。ほかにも関連動画としてアイヒマン実験を題材とした『エス』や『ザ・ウェイブ』の紹介も行い、社会科全般への関心を高めることに努めた。

## パースとポパーによる帰納法・演繹法の批判と乗り越え

東京都立立川高等学校 菅野 功治

### ① 本指導案の意義

帰納法と演繹法という二つの科学方法論が、ベーコンとデカルトに関連して、高校の「倫理」や場合によっては「現代社会」の授業でも取り上げられていると思われる。しかし、その後のヒュームの懐疑論やパースのアブダクションとの関連づけがなされておらず、「生物」・「化学」・「物理」などの授業で先端の研究成果を教えられている現在の高校生にとっては、「倫理」という科目はなんと素朴な科目で雑な議論に終始していると感じてしまうのではないだろうか。そこに学問としてのリアルな存在意義を感じとることはできるのだろうか。一方では、ポパーの反証可能性を取り上げている「倫理」教科書も出てきている（清水書院『現代倫理』p.169～p.170）。日本の社会科学系のアカデミズムでは、いまだ脱マルクス主義が課題の一つにあげられる。大学進学を目指す生徒がポパーを学習し、マルクス主義を脱色させた上で社会科学を学び始めることは、高大連携という意味でも意義があるだろう。そして、帰納法・演繹法とヒュームの懐疑論、パースのアブダクション、ポパーの反証可能性を一つの連関の下に学ぶことは、特に理系の生徒の知的好奇心を満たすことにもなるだろう。授業はプリントを用いた講義形式で行っているため、以下にそのプリントを示す。生徒へ配布したプリントは（ ）が空欄になっていて、授業の際に板書している。

### ② 学習プリント（1）パース

（ パース ） Charles Sanders Peirce 1839～1914（米）

ハーバード大学の数学・天文学の教授であった父から期待され、12歳の時に自分専用の化学実験室を作ってもらったなど英才教育を受ける。クラス最年少の20歳でハーバード大学を卒業。友人たちと、ドイツ観念論への皮肉を込めて「形而上学クラブ」という哲学サークルをつくり、プラグマティズムの創始者となる。長らく政府が運営する沿岸測量部という研究機関の研究員を務める。40歳の時ようやくホプキンス大学の論理学の教授に職を得るが、気むずかしい性格が学長に嫌われ、5年後に解雇される。一旦戻った測量部も、51歳で早期退職し、親の遺産を基に広大な土地を購入し、一大リゾート施設をつくりそこに隠棲しようとするが、ことごとく投機に失敗する。晩年は、借金取りから逃れるために屋根裏部屋に籠もりながら専門誌への寄稿のための執筆活動を続け、何とか生計を維持したという。結局、その独創的な思想を世間から認められることなく、75歳で失意の生涯を閉じた。生前刊行された書籍は、ホプキンス時代の『論理学研究』のみ。単行本500冊分にあたる膨大な遺稿は、ハーバード大学により買い取られ、現在も論文集・講演録が『連続性の哲学』などとして刊行続行中である。

## 1. ( プラグマティッシュ・マキシム ) : プラグマティズムの格率

= 「ある対象についての概念は、その対象が及ぼす実際の効果についての概念と一致する」  
概念の内容を無視し、それがいかなる実際の結果・効果をもたらすかという機能面にのみ着目。

ある概念の意味は、理性による論理的思考によってではなく何らかの行為・行動によって確認されてはじめて明らかにされる。

ex) 「ダイヤモンドは硬い」

→ 「もし人がダイヤモンドに刃物で傷を付けようとしても、傷をつけることができない。」という条件命題に言い換えることによって意義がある。

カント：幸福であることに値する人格に働く道徳法則は、無条件に「これこれをせよ」というア・プリオリ（経験に基づかない）定言命法の形で与えられる。

プラグマティッシュな法則：幸福を獲得するという目的のためには「これこれのことをしたら、しかじかの結果あるいは幸福が与えられるであろう」という仮言命法の形で与えられるア・ポステリオリな（経験に基づく）法則である。

目的：科学に関わる概念を明晰化し、（形而上学的）すなわち実用に関わらない論争（＝思弁的な言葉を用いた検証不可能な論争）を、科学から排除しようとした。

→ プラグマティズムは科学的な実用性のみ適用されるとし、哲学的真理へも適用したジェームズを批判。

## 2. 科学方法論としての ( アブダクション ) abduction ( 仮説設定 ) を重視

### 1) 演繹法と帰納法の長所と短所

#### ① 演繹 (deduction)

人間がリンゴを食べると赤くなる

ソクラテスは人間である

ゆえにソクラテスがリンゴを食べると赤くなる

前提（＝公理・普遍的命題）から、結論（＝定理・個別的命題）を導き出す方法。

ex) 数学における論証、とりわけ幾何学的証明

前提が結論を必然的に例外なく帰結する方法なので、前提が正しければ、結論は必ず正しい。

しかしながら、結論とは前提のうちに暗示的に含まれていたものを明示的に取りだしたものにすぎず、演繹法によって世界を拡張し、新しい知識を獲得することはできない。

#### ② 帰納 (induction)

ソクラテスはリンゴを食べて赤くなった

プラトンはリンゴを食べて赤くなった

ゆえに人間がリンゴを食べると赤くなる

前提となる有限個の観察事実（「カラスAは黒い」「カラスBは黒い」）から、結論の普遍法則として無限個のカラス（「全てのカラスは黒い」）について推論する方法。

前提から結論を導き出す際に、将来どこかに、「白いカラス」が発見される可能性を排除できない。（＝「帰納法的飛躍」）帰納法は新しい知識を獲得できる可能性を秘めるが、その結論は、一定の確率でその法則が成立するという（蓋然的）\*1な主張にとどまらざるをえない。\*2

## 2) (仮説設定) (abduction)

ソクラテスはリンゴを食べて赤くなった

プラトンはリンゴを食べて赤くなった

リンゴには人間を赤くする「色素」が含まれているに違いない

一見すると観察に基づいているという点で帰納と同じだが、「色素」という未知の存在を予測している点が決定的に違う。帰納はたくさんの事実から一般化した結論を出すだけだが、アブダクションは、さらに「原因」を説明する仮説を構築するような推論である。

どこをどう調べても、観測された事実そのものには「色素」の存在を予測させるような要因は含まれていない。これは、推論者が想像力を発揮して「仮説」を創造的に構築したもの。

∴アブダクションは、普通の人なら当たり前のように見過ごしてしまう事実を「驚くべき」と捉えられるかどうかが鍵。

ex) 「りんごが木から落ちる → 万有引力をアブダクション」(ニュートン)

## 3. (可謬主義) fallibilism: 私たちの知識は絶対的なものではなく、誤ってしまう可能性がある。

アブダクション\*3は、単なる論理性に還元できない「発見の論理」である。科学の歴史の中では、アブダクションをはじめ、アナロジー（類比）やメタファー（隠喩）などの非形式的推論が imagination や creativity を触発し、発想の飛躍、新たな発見を生み出してきた。しかし、それは誤謬をおかす可能性を常に持っている。

疑念 → 探究（思考と行動） → 信念（＝現在のところの真理） [→ 疑念 → ……]

①多くの探求者が同意したとしても、さらにまた疑念が生じる可能性があり、真理は無限のかなたにある。

②一旦真理として受け止められた概念も、後に誤りであったとされる可能性がある。

③真理とは公共的・社会的性格を持つものである。それは、探究者の同意によって確立される。

ある信念に対し、探究者の間で意見が一致し疑念が生じないときにその信念が真理とされる。

\*1 「必然的」「偶然的」に対し、「蓋然的」とは「確率論的」(＝probabilitive) という意味である。

\*2 (ヒューム)は、「Aが起これば、Bが起こる」という帰納法に基づく因果的知識に正統な根拠はなく、原因と結果の結びつきは、われわれの観念の中の連合にすぎないとした。(＝懐疑論)

\*3 abduction は、パースの造語であるが、接頭語の ab は「離れる」という意味があり、パースは abduction を「思考上の実験」としている。

### ③ 学習プリント（2）ポパー

## （ポパー）Karl Raimund Popper （英）1902～94

ウィーン大学で、数学と理論物理学を学んだ基礎の上に、科学哲学を研究。批判的合理主義や反主義を唱えた。戦中はナチスの迫害を逃れ、ニュージーランドのカンタベリー大学の教授となっていた。第二次大戦後、イギリスに渡り、ロンドン・スクール・オブ・エコノミクスの教授となる。

19世紀以降、科学方法論としては以上の方法を組み合わせた（仮説演繹法）が取られてきた。

ステップ1：アブダクションによる仮説構築

「リンゴには人間を赤くする「色素」が含まれている」

ステップ2：妥当性検証のための演繹による推論

もし「仮説」が正しければ、リンゴに含まれている「赤くする」という性質をもつ物質、つまり色素（たぶん粉末のようなものだろう）が抽出できるだろう。

ステップ3：帰納による実証面での検証（＝テスト命題）

抽出した物質Xを多くの人間に与えて赤くなるかどうかを吟味する。

#### 1)（反証法）

ポパーは、演繹法と帰納法の長所を生かし短所を補う方法として、多くの自然科学で用いられている「仮説演繹法」は、結局「検証法」という形をとっており、仮説の正しさを立証できないと指摘した。ステップ3に於いて、テスト命題が真であっても、仮説が誤っているといったケースが、十分に考えられるからである\*1。ポパーは、これに代わる方法として、「反証法」の有効性を主張した。それは、以下の論理をたどることになる。

- ① 仮説が真ならば、テスト命題は真である。
- ② テスト命題は偽である。
- ③ ゆえに、仮説は偽である。

\*1 論理学では、この問題を「（後件肯定）の誤謬」という。例えば：「もしAが犯人ならば、犯行時刻にアリバイがないはずである。→Aにはアリバイがない。→Aは犯人である。」と決めつけることはできない。当然、アリバイがなくとも、犯人ではないケースがある。

以下の例題を考えることで、検証ではない反証の重要性について考察しよう。

ex 1) 4枚カード問題

**E C 25 16**

一方の面にアルファベット、裏面に数字が書いてある4枚のカードがあります。4枚のカードの全てについて、「母音が書いてあるカードは、必ず裏に奇数がかいてある」という規則が成り立っているかどうかを調べます。最小限どのカード、あるいはどれとどれのカードを裏返せばよいでしょうか。\*1

ex 2) 未成年飲酒問題

あなたは、青少年の補導に携わる警察官です。盛り場をパトロール中にあるバーに入っていくと、カウンターで4人が何か飲んでいました。左から一番目の人はビールを飲んでいました。二番目の人はコーラを飲んでいました。三番目の人は明らかに成人です。四番目の人は明らかに未成年です。この店で、「アルコールを飲んでいいのは成人だけ」という規則が守られているかどうかを確かめたいあなたは、最低限4人のうち誰に、あるいは誰と誰に声をかけて調べますか？\*2

「反証」は「検証」とは異なり、一つでも反例が見つければ、もとの仮説の誤りが立証されることになる。自然科学が経験科学である限り、常に予測のつかない「新しい経験」に対して開かれているべきであり、仮説が反証され、修正・廃棄される可能性に身をさらしている必要がある。ポパーは、科学と言っているものは常に（反証可能性）に開かれていると延べ、これによって、科学と疑似科学の「線引き」が可能になるとした。\*3

## 2) ( 批判的合理主義 )

人間の認識はすべて誤りうる（＝可謬性）が、公共的批判・合理的討論によって改善することが出来るという考え。

\*1 この問題は、反証例を考えずに検証例だけを考えていては正解に達することができない。4枚のカードのうち、反証例となる可能性のあるものとして、まず一番左のカードがあげられる。もう一つは、一番左のカードである。ところが、イギリスの有名な心理学者が大学生に出題したところ、正解者はわずか4%であった。一方、左から一番目と三番目をめくると答えた者が最も多かった（46%）という。ここにみられるのが、自分たちが「こうかな」と思った仮説にあてはまる例ばかりを探し出そうとしてしまう（「 確証バイアス 」）である。

\*2 ex 2) は、ex 1) のアルファベットや数字を具体例に置き換えただけだが、こちらの問題の方が考えやすく正解者が多くなる。それはなぜなのかということも考えてみよう。

\*3 ポパーは、主著『 歴史主義の貧困 』において、反証を許さない例として、マルクス主義の唯物史観とフロイトの精神分析学における無意識領域の仮定を挙げ、これらを単なるドグマ（＝教義）にすぎないとして、厳しく批判し、フランクフルト学派のアドルノ・ハーバーマスらと実証主義論争を行った。

#### 4 今後の課題

それでは、新たな「仮説」はどこからやってくるのか？パースのアブダクション論の前提になっているのが、彼独自の記号論である。シンボル（象徴）やメタファー（隠喩）について考察したパースの記号論は、英米系の分析哲学の源流の一つとされているが、ガタリは『分裂分析的地図作成法』において、生成変化を考える上で、パースの記号論をソシュールの言語学よりも高く評価している。そして『機械\*1状無意識』では、言語に特権的地位を与えるのではなく、他のコード化システム、記号システム〔シンボル（象徴）、アイコン（図像）、インデックス（しるし、指標）等〕の「機械状創造性」を探りに向かうことになる。それは、空間の中に身体を持って生きている人間が世界を把握しようとする時に避けることのできない要素に注目していくことにもなるだろう。ガタリを触発したパースの記号論は、「切斷」を強調する現在話題の千葉雅也のドゥルーズ論『動きすぎてはいけない』（2013、河出書房）の問題意識ともシンクロしてくる。勉強すべき問題が山積みだが、問題意識を大事にして今後の課題としたい。米盛裕二の『パースの記号論』（1995、勁草書房）が当面の参考書となるだろう。

#### 5 参考文献

- |       |      |                                 |          |
|-------|------|---------------------------------|----------|
| パース   | 2001 | 『連続性の哲学』                        | 岩波文庫     |
| ポパー   | 1961 | 『歴史主義の貧困』                       | 中央公論新社   |
| ポパー   | 2009 | 『推論と反駁』                         | 法政大学出版会  |
| 魚津郁夫  | 2006 | 『プラグマティズムの思想』                   | ちくま学芸文庫  |
| 野家啓一  | 2004 | 『科学の哲学』                         | 日本放送出版協会 |
| 米盛裕二  | 2007 | 『アブダクション』                       | 勁草書房     |
| 小河原誠  | 1997 | 『ポパー』                           | 講談社      |
| 一ノ瀬正樹 | 2010 | 『功利主義と分析哲学—経験論哲学入門』             | 日本放送出版協会 |
| 戸田山和久 | 2011 | 『「科学的思考」のレッスン—学校で教えてくれないサイエンス—』 | NHK 出版   |

\* 本稿は、2013年12月27日に行われた都倫研冬期研究協議会において発表した学習指導案『プラグマティズム』のパースの部分を加筆修正し、今回新たに書き下ろしたポパーの部分を加えたものである。「4枚カード問題」「未成年飲酒問題」については、戸田山『前掲書』p123-p126を参照した。

---

\*1 プラトン以来の西欧思想では、欲望は欠如に起因すると見られていた。私という主体は、欲望の対象を獲得することで欠如の穴を埋める。ドゥルーズ&ガタリは、『アンチ・エディプス』以来「すべては欲望する機械（machine：仏）である」という言い方で二つの側面から従来の哲学の刷新を目指した。

一つは「欲望する」という表現により、欲望は欠如を埋めるものと捉える伝統的な見方を捨て、欲望をただそこに流れるある種のエネルギーと理解した。欲望はコントロールされなければならないネガティブな何かではなく、ポジティブな何かに変貌するのである。

二つ目は、「機械」という表現により、私という主体を消し去ってしまった。機械はあるまとまった主体ではない。私とは機械群を統合してコントロールする主体ではなく、単なる欲望する機械の集合にすぎないのだ。「機械」は「構造」にさえ縛られない。

## 高専学生を対象とした「生命倫理」「技術倫理」の授業

東京都立産業技術高等専門学校教授 和田 倫明

### 1. はじめに 本校の公民科教育における倫理教育

高等専門学校（以下、高専と略す）は、中学校卒業者を対象に、五年間の一貫教育によって技術者を育成する高等教育機関である。このうち、最初の三年間は高等学校生徒と同じ年代の学生が、一般教育と専門教育を受ける。

高専は学習指導要領の対象ではないので、カリキュラムは各学校に任されているが、三年間の一般教育の文系科目は、現実的には高等学校の教育課程に類似した科目を置き、検定教科書を使っていることが多い。

本校では伝統的に地歴公民の4科目に相当する科目を、合計8単位必修としてきており、現在のカリキュラムでは、1学年で「地理」2単位、2学年で「歴史」2単位および「現代社会論」2単位、3学年で「政治・経済」2単位が必修である。テキストは検定教科書が中心であるが、独自テキストも科目によって使用される。内容はそれぞれ独自のシラバスを作成して実施している。このほか、3学年から5学年にかけて、複数の選択科目が置かれており、私の担当科目の例としては、3学年の「人文社会特別演習」で少人数を対象に下村湖人『論語物語』の輪読を行ったり、4・5年生対象の「都市教養課題研究」では5コースの東京近郊の宗教施設見学を実施したりしている。

このようなカリキュラムは、工業系の学校といえども高等教育機関として責任を持って一般教養教育を行うべきという主張に沿って維持されてきた。しかし、現実には担当教員は私の着任以来半減しており（各キャンパス4名→2名）、内容の専門性を継続的に確保することが難しくなってきた。次年度から実施となる新カリキュラムでは、「地理歴史Ⅰ・Ⅱ」「公民Ⅰ・Ⅱ」といった「つぶし」の利くものにせざるを得ず、上級での選択科目数も減らした。

一方で高専の専門教育の要請として、技術（者）倫理教育の充実が挙げられる。これは機関認証やJABEE認定に必要であり、これまで高専では様々な試みが行われてきた。企業や団体等から技術者を呼んでの実際的な講義もあれば、関係の深い地域の大学から講師を呼んでの集中講義などもあり、本校では上級学年向けの集中講義を行ってきたが、受講率も低く、改善が目指されている。

高等学校から大学に進学して理工系の学部で学ぶ時にも、同様の要請があるが、大学から見れば、高等学校においてその基礎となる「倫理」はもちろん、「現代社会」の倫理的内容ですら十分学ばれていないことが予想され、カリキュラム構成には工夫が必要である。

その点、一貫教育の高専では、高校生相当の段階の一般教育に置いて、基礎的な倫理教育や技術倫理教育を行っておき、専門教育における技術（者）倫理につなげることが可能であり、それは大きなメリットである。

このメリットを生かすために、従来から2学年必修の「現代社会論」において技術倫理の内容を取り入れてきた。「現代社会論」という科目名であるが内容は高校公民科「現代社会」の第一部と第二部のうち青年期と倫理にかかわる内容である。政経の内容は3年次に「政治・経済」が必修のため丸ご

と送っている。本年度は、これまでの集大成として、ほぼ半期をかけて「生命倫理」および「技術倫理」の授業を実施した。なお、残りの半期には、源流思想と日本思想を取り扱っている。

## 2. 生命倫理の授業

「生命倫理」については、使用している東京書籍版『現代社会』の教科書を手がかりに、内容を膨らませて実施している。

### (1) 導入教材：ビデオ「シカゴ小児病院」ドキュメンタリー

ビデオでは、いくつかのストーリーが並行して進む。一つは HIV 母子感染を受けた少年と、その養親家族。養親は HIV 感染をはじめとする多くの病児を引き取り、育ててきた。少年は薬物治療を受けて日常生活が送れるようになったが、腎臓は移植が必要。HIV 感染者には腎臓移植が行われてこなかったが、病院と養親の働きで、腎臓移植を受けることができた。一つは、病院のソーシャルワーカーが取り扱うケース。虐待で脳死となる赤ちゃん、揺さぶられ症候群が疑われる子ども、不法移民の子どもなど、劣悪な環境の中で犠牲となる子どもたちを少しでも救おうとする奮闘が描かれる。一つは、新生児集中治療室。胎盤破裂で脳死状態で生まれた赤ちゃんと家族の様子や、十代の両親から生まれた赤ちゃんが取り上げられている。

生命倫理のみならず家族問題、宗教の意義、十代の親、不法移民など、幅広い倫理的内容が含まれていて、このビデオを導入として、以後の授業のテーマを展開している。10年以上使用している教材なので（すでに病院名も変わっている）、医学的な内容が古びてきている恐れがあるが、取り上げられる内容の幅と深さが捨てがたく、これに代わる導入教材がなかなか見つけれないでいる。

(2) 生命の価値：もう一つの導入的な教材として、神様委員会のプリントを用いる。これは、人工透析器が最初に実用化された時、台数が少ないために誰に透析を行うかを決めなければならなかったことに基づいて、医療倫理教育の古典的な教材になっているが、トリアージも例に挙げながら学生自身が神様委員になったつもりで考えさせる。これは、答えの集計数字を更に教材化したり、試験問題にしたりしながら、この授業で求められているものについて自覚させる役割がある（資料1・2）。また、学生の生命観をみるためのアンケート集計も教材化や考察課題として用いている。

(3) 脳死と臓器移植：臓器移植法改正時期には多くの論議があり、リアルタイムでの進行の中で授業をしていた時期があったが、落ち着いてみるとやはり学生にはそれほど浸透しているとは言い難い。改正で家族同意による提供数は大きく増えたとはいえ、総量としての脳死臓器提供は、国際比較に抛れば少ないのが現状である。ニュース性がなくなった分、授業ではしっかりと取り扱い、学生自身に判断を促していくことが必要であろう。

(4) 母体保護と家族：ここでは「十代の親」を導入としているが、本年度は特にデートDVを取り上げた。DVについては文書資料・統計資料は多いが、扱いを慎重にして客観的に取り上げると深まりにくかった。これまで音楽を使ったり（スザンヌ・ヴェガ『ルカ』）、工夫を試みたが、女子学生も増えて学生相談で取り扱われる内容にも男女間のことが目立つようになったので、本年度はデートD

Vを取り上げた。日本思春期学会の発表やNPO法人の取り組みなどから資料を集め、用いたが、どのように深めていくかは今後の課題である。

(5) 生殖補助医療：本年は卵子の老化や凍結卵子が話題になったこともあって、晩婚・非婚や高齢出産の事情を取り上げたが、学生にとっての現実味がなかなか持たせにくい内容であった。前項の内容とも関連するが、日本は施設で養育される子どもの割合が極めて大きいことがあり、生殖補助医療と養子親制度との兼ね合いなど、社会的な問題としてとらえさせたいので、その方向での構成を今後考えたい。

(6) 出生前診断：この問題も本年は新型出生前診断の話題があり、ニュース資料が多かった。母体への負担が極めて低いという点に、検査結果の「確率」がかなり高いということから、費用によっては多くの需要が考えられるので、学生自身にもかなりリアルな受け止め方がされている。そのうえで、授業ではジョンズ・ホプキンス・ケースから始めて、『生命かがやく日のために』などの文書資料教材を多用して感想を書かせた。

(7) 終末期と尊厳死・安楽死：オランダのケースを教材にしなが、家族や自分の問題として考えさせる。死のテーマは個々の学生の事情が分からない中で、必修科目の内容として取り上げて全体的に深めていく事にはためらいもあり、本年度もあまりこれという方法は見いだせていないが、たまたま自分の父親が終末期医療を受ける立場にあり、エピソードとして私自身のケースを開示しながら話すことができた。自分の経験を用いることにもまた慎重でなければならないが、今後の検討に役立てていきたい。

### 3. 技術者倫理の授業

技術者倫理の授業は、うまくいった場合、いかなかった場合の実際の事例を取り上げて、どうすればよかったのか、ということを考えさせるという、ケーススタディが繰り返されることが多いし、この授業も基本構成はそのようになる。しかしながら、その中でケースごとに提示されるのは、その考え方を一般化できるような原則であり、そこに技術倫理が成り立つ。ただし、そこから本当に身につけていかなければならないのは、新奇な事態や曖昧な状況におかれても思考停止に陥ることなく、選択肢以外の道を見つけようとすることである。

(1) チャレンジャー号事故とボイジョリー：今や技術倫理の古典的教材といってもよい、スペースシャトル事故のケースである。ビデオ教材『ヒンデンブルクとチャレンジャー』、およびプリント教材を併用する。ボイジョリー（ボジョレー等の表記も）がOリングの欠陥に気付いてから、繰り返し低温での機能劣化を指摘、打ち上げ直前にも中止を進言していたにもかかわらず、会社とNASAは打ち上げを決行、事故が起こった。裁判の記録など客観的資料が整っていること、事例としての取り扱いも多いことから、入門編としては扱いやすいし、扱うべき問題である事は間違いない。ただ、繰り返し扱ってきて注意すべき点はいくつかある。特に、ボイジョリーの個人的資質に注目しすぎないことである。率直な進言、冷静な実証、様々な機会をとらえての検討と指摘を経てもなお、打ち上げを止

められなかったのはなぜなのか、ということに注目させなければならない（結果的には事故を防げなかった事例なのである）。次に、打ち上げを止められなかった理由を会社の経営とNASAの政治的立場に限定しないことである。当時のポイジョリー達が置かれた状況からすれば、打ち上げを止められなかったことはやむを得ないと思われるが、それでは、どのような条件が整えられていれば、止められたのか、そこを考察させなければならない。技術倫理では、技術者個人の性格や資質ではなく、技術者であればだれもが取ることができる行動に倫理を結び付けなければ、あまり意味がない。ポイジョリーからは多くのことが学べるが（記録を取ること、上司や同僚と問題を共有すること、上司を通じて問題を上げること、予算と時間を確保する交渉力、外部との協力、など）、ポイジョリーに拠ってもできなかった打ち上げ中止をどうしたら導き出すことができたか、様々なシミュレーションを考察させることが重要である。

(2) ニューヨークシティコブビルとルメジャー：これは設計上の問題、それも当時の建築基準には整合していたが、そこで想定されていない条件下でビルに倒壊の恐れがあることに気付いた技術者が、多くの手配をして補強工事を実現したケースなので、成功した例である。前の例もそうであるし、この教材と同時にいくつかの建物事故のケースを紹介するが、設計ミスや現場の手抜き工事はむしろ分かりやすい例で、「想定されていない条件」というものへの配慮というテーマは福島第一原子力発電所という深刻な事例を抱えるようになった今、重要な課題である。つまり、「基準を満たしていればよい」というのは最低限の条件であり、それをどれだけ上回るすることができるのか、自分でハードルをどこまで上げられるのかということである。大気汚染の問題でも、規制値があるとその規制値ぎりぎりまでなら汚染物質を出してもよいのだ、という発想しかないといわれている。

(3) 自動車の話：フォード・ピントとGM・EV1のケースを取り上げる。ピントはプリント教材、EV1は映画『誰が電気自動車を殺したか』を利用する。ピントはフォード社が日本車に対抗して急いで開発した小型車で、設計の不備によって追突されると炎上する危険性が非常に高かったが、11ドルかけて設計変更するよりは、予想される賠償費用の方が低いので、そのまま売られて、多くの死者が出たケースである。EV1はカリフォルニア州が大気汚染防止のために電気自動車の普及を目指し、それに応じた人気車種だったが、様々な圧力にあって回収されてしまい、電気自動車の普及が大きく遅れることになったとされている。ピントの場合は直接的に「命は金で買えるか？」という問題であり、EV1の場合は車社会というものがいかに複雑な構造の中で成り立っており、消費者がどれだけそれにからめ捕られているかという問題である（だからそれは原発事故とも共通している）。

(4) 医療機器の話：本校には医療福祉工学コースがあるので、医療機器のケースも取り上げようと、本年度はセラック25のケースをプリント教材で使用した。放射線治療機がソフトウェアのバグで強い放射線を出し、患者が被曝したケースであるが、安全性の問題や開発者と使用者という立場の違う技術者の責任分担などのテーマではあるが深まりにくかった。医療機器のケースをさらに教材収集したい。

(5) 社会貢献：ここではベンジャミン・リンダーの事例と、六本木回転ドア事故を取り上げた。リンダー事件は南米で小規模水力発電など貧しい村が自立できるような草の根援助に尽力した若い技術者

が、反政府ゲリラの犠牲になった例である。六本木回転ドア事故は、事故究明のための委員会が活動を広げ、さまざまな「ドア」の安全性を企業からも賛同を得て研究して行く「ドアプロジェクト」に発展した例である。

この授業は、まだまとまりのない段階ではあるが、専門課程で要求される技術倫理の内容とは、やや異なるアプローチを取りたいというねらいがある。理由の一つはまだ理論的に判断して行く能力は身につけていないし、技術的な事例の理解にも乏しいので、感情論に流されやすいことがある。もう一つは、学生の多くは将来、企業内エンジニアになり、それぞれの専門集団に所属して行くから、会社の倫理規定や各学会の倫理綱領を学ぶことになる。したがって上級学年の専門教育としての技術倫理は、むしろ学生にとってより具体的な問題を扱うことになるので、一般教育としては、その段階では扱いにくい、幅広く一般化しやすい事例をできるだけ多く取り上げたいということがある。2年生の段階というのは、ようやく所属コースが決まって、残り4年間で専門性を高めていく入り口である。このことを考慮して、幅広い教材を用いている。

#### 4. おわりに

以上のように、本年度は教材を充実させて、学生の意見・感想文をフィードバックするなどの工夫を行いながら、ある程度のカリキュラムのまとまりを整えることができた。今後は教材の加除を繰り返し、学生のフィードバックも引き続き活用しながら、充実を図りたい。

#### 【教材用文献】

- C. ウィットベック『技術倫理1』（みすず書房）
- H. プロディ『医の倫理 原書第二版』（東京大学出版会）
- 井部俊子『医療倫理学のABC』（メヂカルフレンド社）
- 香川知明『命は誰のものか』（ディスカバー21）
- 松本三和夫『構造災』（岩波書店）
- 畑村洋太郎『危険学のすすめ』（講談社）
- 斎藤茂夫『生命かがやく日のために』（講談社）

## 資料1 「神様委員会」

・慢性腎不全患者用人工透析器は、ワシントン州立大学医学部スクリブナー医師によって実用化され、1962年に最初の人工透析治療病院が開院したが、わずかにベッド数9、人工透析器3台であった。そのため、極めて多くの腎臓病の患者から、治療を受けられる者を選別しなければならなかった。専門医による医学的選別後、匿名無報酬の市民7人による医学以外の根拠による選別が行われたが、ジャーナリズムによってそれは「神様委員会」と呼ばれた。人工透析器が十分に普及するまでは、各々の病院でこのような「神様委員会」による患者選別が行われた。

問：今この病院には、2人の命を救う設備しかない。一方、治療を求めているのは5名である。あなたは、この5名から2名を選ぶ「神様委員」である。あなたは、どの2名を選ぶか。理由をつけて答えよ。(H. プロディ『医の倫理』より一部改変)

患者	性別	未既婚	年齢	子供の数	職業
A	男	既婚	35	2	マフィアの殺し屋
B	女	未婚	28	0	コンサート・バイオリニスト
C	男	既婚	38	3	会計士。横領容疑で裁判中、失業中
D	女	既婚	32	1	売春組織のマネージャー
E	男	既婚	30	0	人工腎臓開発に貢献した生理学者

本年度の2学年の各クラスの回答数（全部または一部無回答を除く）

「第一」の回答＝性別、未既婚、年齢までが明らかな場合で救うべきとした回答数

「第二」の回答＝加えて、子供数が明らかな場合で救うべきとした回答数

「第三」の回答＝さらに加えて、職業が明らかな場合で救うべきとした回答数

患者	第一	第二	第三	患者	第一	第二	第三
A	2	18	7	A	3	22	4
B	26	13	21	B	22	9	20
C	2	26	17	C	8	27	13
D	15	15	6	D	12	5	3
E	31	10	31	E	23	5	28

患者	第一	第二	第三	患者	第一	第二	第三
A	1	20	4	A	6	27	11
B	31	16	25	B	28	10	26
C	3	20	12	C	3	27	8
D	9	12	4	D	12	11	7
E	32	8	31	E	33	7	30

## 資料2 「神様委員会」感想より

- ・できることなら答えたくなかった。「二人の命を助ける」ということは「三人の命を殺す」ことだからだ。
- ・こういうことを考えたのは初めてだった。誰が生きて、誰が死ぬのか。その基準を決めるのはとても難しい。本当にそうになったら、私はできない。神様委員会の人にはどんな思いで選択していたのか。また救えなかった人々について、どう思っているのか。
- ・「神様」の極論で、この5人を「誰も助けられない＝もっとも公平」、「完全無作為＝人間の価値観にゆだねない」この二つは、なるほどと思う反面、本当に正しいのかと、すごく考えた。
- ・私は誰も救わないことを支持したい。できないこと（選ぶこと）はするべきではないと思う。ただ、「治療費を払える人」が二人だったら、私はその二人を選んだと思う。病院としてこれからは経営をしていくこと（そして、より多くの患者を相手にできるようになること）が大切だと思うからだ。対価を支払えないならばそれはまだ彼らは技術を受け取れる段階ではないと思う。
- ・この選別は非常に難しい。一人ひとりが責任を負う現代社会では、選ぶ人にも選ばれる人にも負担が大きすぎると思う。そんな時、絶対的な判断材料である「神様」の存在は重要だなと感じた。人間がこの問題を解決する最善の手段は、そもそもその状況が起きる可能性を限りなく無くすことだと思う。
- ・なぜ2人の段階で締め切らなかったのだろうと思う。
- ・人の命は皆同じだと思うのに、助ける命を選ぶのはとても心が痛みました。性別や年齢以外に、子供の数や職業といった条件が加わるだけで答えが変わってしまい、仕方がないと思いつつ不公平だと思った。
- ・人の生死を決めることはとても重い。簡単に決められることじゃない。人が死ねば周りの人たちにも影響が出るからだ。自分が生きるか死ぬかを決めろといわれたら、絶対に決められないと思う。
- ・今回は「その人が幸せになる可能性」で選んだ。このような限界状況で平等に選ぶのは不可能なので、ある程度の基準と自分の中にある道徳性で選んだが、今でも悩んでいる。同じ状況が来た時、自分はこのような選択ができないと思う。
- ・設定はどうあれ、実際に医療の中でこういうことを決める人たちの気持ちがどれほどのものかを少なからず物語っている。
- ・生命の価値を決めるのはとても難しいことだと思った。だれも救わないという判断があったが、あれはおかしいと思う。確かにとても公平だが、助かる命を公平のために見捨てるのはおかしいと思った。
- ・人の生死に関することはすごく難しい問題だと思う。紙面上ではかんたんに決断を下すことができる。それはあくまで空想の世界の話で責任を負うことがないからだと思う。実際にこの状況になったら、普通の人ではどうすることもできずに5人とも死なせてしまうのが落ちだと思う。先生も言っていたが、この中の人物は全部他人だが、身内や自分が入ってくると考え方は大きく変わってくると思う。もし自分が死にそうだけど、かろうじて動ける状態ならば、どんなに普段よい人面して生きている人も、他人を殺して、自分が生きようとすると思う。生きたいと思うのが人の本能だから。

## 倫理教育と道徳、哲学 — 創成期「倫理・社会」の検討から —

東京都立小石川中等教育学校 新井 明

### 1 問題関心

本稿の問題関心は以下の三つである。

一つは、昨年度（平成24年度）「倫理」を一年間教えたなかで、日本になぜ哲学教育がないかとの思いを強くいただいたことである。生徒に「あなたはだれ、世界はどこから来た、そしてわたしたちはどう生きるべきか」の三つを問うことで、「大人になれ」というメッセージを生徒に伝えたいと思いながら授業を作ってきた<sup>1</sup>。ところが、最初と最後の問いにはヒントや課題が登場するが、「世界はどこから来た」という問いに対する思考への手がかりが教科書には書かれていない。扱われてもいない。なぜなのか、あらためて疑問に思った<sup>2</sup>。

二つ目は、最近の道徳必修化の動きである。勤務校が中等教育学校なので、中学校の道徳教育を目の前で見えるチャンスがあり、かつ東京都が作成した教材集も手元に簡単に入手できる環境がある<sup>3</sup>。その環境を生かし、道徳教育と倫理教育の関係を踏まえて授業を展開することを心がけてみた。高校での道徳教育の必修化は、地方自治体で先行しているが、全国レベルの問題になる前に一度きちんととらえる必要があるという思いがあった。

三つ目は、個人的な関心で、創成期「倫理・社会」を生徒として受けてきた人間が、半世紀後自らの経験を今度は教員として振り返りたいという思いである。団塊の世代である報告者は、1966年度（昭和41年度）高等学校2年生の時に、創成期「倫理・社会」を生徒として受講した。その時の教育の成果がどう自分自身に現われているか、総括してもよいのではという思いである。

教育研究としては、これらの関心は個人的なバイアスがありすぎるのは承知である。しかし、私たちの世代だからこそできるものもあるのではという思いから、調査・研究をまとめてみた。

<sup>1</sup> 三つの問いは、ヨースタイン・ゴルデルの『ソフィーの世界』翻訳はNHK出版社、に登場する問いである。

<sup>2</sup> 生徒に世界と自分の関係を書かせたところ、予想以上に「私が死ねば世界は終わる」という独我論的世界観を表明する生徒が多かった。それらの生徒が、当初もっていた素朴独我論を自分なりに展開するきっかけが現行「倫理」の教科書にはほとんどないということに改めて気付くことが、本稿の出発点になっている。なお、ここで言う哲学とは、認識論・存在論（形而上学）・価値論の三つを総合したものを意味している。この三つの領域のなかで価値論は倫理学と接続していると理解している。また、『高校倫理からの哲学』岩波書店、藤原聖子『教科書のなかの宗教』岩波新書、藤野寛『高校生と大学一年生のための倫理学講義』ナカニシヤ出版、など、最近の大学倫理学関係者や哲学関係者からの高校倫理への「注文」「異議」などからも触発されている。このときの授業実践と生徒の反応などは別稿で報告したい。

<sup>3</sup> 東京都道徳教育教材集中学校編『心みつめて』東京都教育委員会刊、がそれである。内容的は、先人の言葉に学ぶ、先人の生き方に学ぶ、自分を見つめて学ぶ、の三部構成になっていて、高等学校の教科「倫理」との関連教材も多い。しかし、それらの言葉や読み物の思想的な背景や歴史的な背景は十分には語られているわけではない。

## 2 仮説と方法

研究の仮説は以下のとおりである。

- 1) 教科「倫理・社会」は成立時点から道德教育からの圧力にさらされていた。
- 2) その圧力に創成期の関係者は対抗しながら授業を進めてきた。
- 3) しかし、それゆえに、倫理なのか哲学なのかの境界があいまいになった。  
検証として以下の調査を行った。

### 1) 学習指導要領および同解説の検討。

高等学校の学習指導要領解説は、昭和35年改定ではじめて冊子化されている。そこでどのような解説がされているのか、実際に指導要領を書いたのは誰か、協力者はだれかなどの情報を踏まえて、「倫理・社会」がどのような理念で作られたのかを確認する。それがどのような学問背景、特に道德教育との関係、倫理学と哲学の関係を中心に分析を加える。

### 2) 発行された教科書の分析。

教科書は大事な資料である。学習指導要領の縛りがあるので基本的な構成や内容にはそれほど差はないが、発行された教科書には著者の思い、出版社、編集者の思いが現われている。可能な限り当時発行された教科書を読み、内容や傾向を分析する。

### 3) 全国高等学校「倫理・社会」研究会の『全倫研紀要』の分析である。

全国高等学校「倫理・社会」研究会、略称全倫研は、「倫理・社会」独立をきっかけにして社会科研究会から独立して作られた現場教員の研究団体である。主要メンバーのなかからは、学習指導要領の作成協力者や、その後文部省に入り教科調査官をつとめ、学習指導要領を直接執筆する教員もでている。その初期の紀要を読み直し、創成期「倫理・社会」の現場のエトスを分析する。

## 3 分析の概略と結果

### 3-1 学習指導要領および解説では何が書かれているか

#### 3-1-1 指導要領の本文では

まず、学習指導要領本文を確認しておこう。「倫理・社会」は以下のようになっている。

#### (1) 人間性の理解

人間のあり方についての理解と自覚を得させるための基礎として、人間性と青年期に関する諸問題を取り扱い、人生観・世界観への関心をもたせる。

人間と文化／人間形成の条件／青年期の問題（内容は略）

#### (2) 人生観・世界観

先哲の考え方について、その時代的背景との結びつきにもふれながらこれを取り扱い、また、現代思想のおもなものについて考えさせ、どのように現代社会に生きるべきかを自主的に考えていこうとする意欲を高める。

#### 西洋の考え方

西洋思想の源流（ギリシアの思想、キリスト教の考え方などを取り扱う）

近代の思想（人間の尊重、合理的・実証的精神、市民社会の倫理などの観点から取り上げる。）

#### 東洋の考え方

東洋思想（たとえば、仏教、儒学など）の基本的な考え方を取り扱う。

## 日本の考え方

日本の古来の考え方や、外来思想を受容し発展させたものを取り上げて、日本的なものの考え方について考えさせる。

## 現代の思想

上記の三つの考え方と関連させながら、現代の思想（たとえば、社会主義、プラグマティズム、実存主義、その他）のおもないくつかを取り扱い、自主的、批判的な思考力を養う。

なお、「(2) 人生観・世界観」の場合、たとえば幸福、人間の尊重、個と全体、自由と平等、正義と平和など、適当な主題を取り上げて、上記の事項を学習させることも考えられる。

## (3) 現代社会と人間関係

### 現代社会と文化／社会集団における人間関係／民主社会と民主主義の倫理

民主社会をささえている精神（たとえば、人格の尊厳と個性の尊重、自由と平等、社会的連帯性、公共の福祉など）を理解させるとともに、倫理と政治や経済との密接な関連にもふれる。

内容構成では、当時、三分野といわれていたように、青年期を中心とする(1)人間性の理解、倫理・哲学分野である(2)人生観・社会観、社会学分野である(3)現代社会と人間関係、の三つの大分野からなっていることがわかる。このうち、(3)が教科「現代社会」へと移行され、青年期、哲学・倫理、応用倫理学と三分野の構成に変化していることも確認できよう。

## 3-1-2 解説本はだれが書いているか

この内容を解説するものとして、『高等学校学習指導要領解説社会編』が発行された。

解説本では、「教材等調査研究会、中学校高等学校小委員会委員」の名簿が掲載されている。これを読み解くことで、教科調査官がわかり、かつ指導要領の作成協力者がわかる。そこから、誰が指導要領を書いたのか、また、影響力をもって書かせていったのかが推定できる。昭和35年改定では、教科科目別ではなく五十音順に委員が並べられているだけなので、そこから推定してゆくことにする。

まず教科調査官は、三名が挙がっている。飯田芳郎氏、朝倉隆太郎氏、平田嘉三氏である。このうち、朝倉、平田氏は、それぞれ地理教育、世界史教育の専門家であるので、倫理・社会を担当したのは飯田芳郎氏であると推定される。飯田氏は生活指導の専門家としてその後大学で教鞭をとっていて、直接は道徳、倫理の専門家ではないが、一番可能性がある教科調査官である<sup>4</sup>。

委員のうち、哲学、倫理、心理学関係は以下の諸氏である。大島康正氏（東京教育大学教授、倫理学）、勝部真長（みたけ）氏（お茶の水女子大学教授、日本思想史）、澤田慶輔氏（東京大学、心理学）、小島軍造氏（国際基督教大学教授、教育哲学）、岡田謙氏（東京教育大学教授、農村社会学）が大学関係者である。ほかに、現場教員として、齋藤弘氏（東京教育大学附属高等学校、のちに教科調査官）などが入っている。

<sup>4</sup> 飯田芳郎氏は1950年に『生徒活動—その教育課程化と展開—』高陵社書店を刊行している生活指導の専門家である。文部省退官後には、東京学芸大学の教授などを歴任している。また、『生徒指導事典』第一法規出版、1969刊などの編集者となっていて、道徳教育、倫理教育の専門家とは言い難い。飯田氏が生活指導の専門家でありながら、道徳教育担当になった理由は、この時期の道徳教育が生活指導の一環として扱われているところからと推定される。この時期の全体的雰囲気は、日本道徳教育学界編『道徳教育実践上の諸問題』大阪教育図書、1958年刊（復刻版、日本図書センター2004年刊）に掲載されている、現場の道徳指導の実際報告から読み取ることができる。

ここから推定すると、文部省では飯田芳郎氏、学者では大島康正氏、勝部真長氏などが倫理分野での推進者、執筆者であろうことが浮かび上がる。ここでの特徴としては、飯田氏が倫理、道德教育の専門家ではないことがあり、大島、勝部氏の発言力がかなりあったであろうことである<sup>5</sup>。また、哲学者が協力委員にいないことから、当初から哲学教育より、倫理教育に指向した関係者によってその骨格がつくられていったと言えよう。また、戦後の道德教育が生活指導と密接に関連して展開されてきたこともあり、修身教育とは異なる文脈から道德教育を推進しようという事で生活指導の専門家である飯田氏を担当にあてたと推定されるのである。

### 3-1-3 解説では教科のねらいをどう書いているか

以下、解説本の「倫理・社会」の部分をかいつまんで紹介してゆく。

最も大事なところは、科目の性格の定義付けであろう。そこでは、旧教育基本法の第一条、学校教育法の41条、42条を引用しながら、わが国の教育の指向すべき基本的な精神は「道德性を高める」として、「生徒の道德性を育成する教育がなされなければならないことも、当然」と言う。そのような教育は、学校においてすべての教育活動を通して行うべきだが、特に「社会科は重要な使命」を持っているという。教育基本法から教育の目標を抽出する過程はかなり強引で、問題であるが、それでも、教科創設時の意気込みが伝わってくる文章である<sup>6</sup>。

次は、現状分析である。上記のような目標を戦後の学校教育では十分に行ってこなかったという。社会科では学習指導要領の数次の改定で、漸次改善されたが、なお不十分であるという。さらに、「青少年の非行の増大、社会生活における道德の混乱」などの事情を反映して道德教育の充実、「民主的道德の確立」の一層の努力が世間から期待されているともいう。つまり内と外から高等学校における道德教育の充実が必要という現状理解が示される<sup>7</sup>。

これらの認識の上で、なぜ教科として独立させなければいけないかが次の5点をあげて説明される。第一は、従前の「社会」では倫理的内容がまったく指導されないことが多かったこと。第二は、従前の「社会」の心理的、倫理的、社会的内容は、「民主的道德性の育成強化を図るという立場」から分量的にもっと充実させる必要があること。第三は、高校生の発達段階から言えば、「ある程度学問的な背景をもった内容について指導する必要がある」こと。第四は、倫理に基づく道德性を育成するためには、政治や経済と一緒に学習するのではなく、民主主義の倫理や先哲の思想を中心にすえて思索させる必要があること。第五は、倫理や人間の理解には、「狭い意味の倫理」のみにとどまってはだめで、人間性や社会に対する科学的、合理的な理解にささえられた倫理を必要とすること。以上である。

さらにこれに加えて、二点指摘する。その一は、従前の「社会」のままで道德教育を一層強化すると、政治や経済が倫理的色彩に染まりすぎるおそれがあること。その二として、民主主義の理解と実践への貢献と言う点では、従前の「社会」と変わりなく、だから「倫理・社会」は社会科の一科目として置かれると言う。

<sup>5</sup> 前掲『道德教育実践上の諸問題』では、勝部氏が「道德教育のあり方」という総論的な論文を書いており、勝部氏の影響力の強さが目立っている。また、同書では、当時の事務次官であった内藤蒼三郎氏の講演も掲載されていて、外からの政治的圧力だけでなく、文部省内部からも道德教育の強力な推進圧力があつたことが窺える。

<sup>6</sup> 引用はすべて『解説』から。この部分はp21～23の抜粋である。

<sup>7</sup> 非行の増大は理解できるが、「社会生活における道德の混乱」が何を意味しているかは明示されていない。また、「民主的道德」という言葉を使っていることは興味深い。

ここまでの記述に対して感想を述べれば、苦勞しているなどということである。道徳教育の圧力に抗しつつ、従前からある道徳教育とは異なる新たな倫理教育を作り上げたいという思いが伝わる文章である。

#### 3-1-4 内容構成はどう解説されているか

次に、内容構成の解説であるが、ここは学習指導要領の構成に関する概略を述べているだけなので飛ばしたい。ただし、重要な箇所としては教科「倫理・社会」と各学問の関係を述べた部分には注目したい。それは次のようになっている。「倫理・社会」の内容の各事項は「心理学、倫理学、社会学などの学問的成果と密接に関連している」が、学問成果をそのまま教えるものではないと言う。さらに、「専門的な学問成果を生かす場合にも、特定の学説だけにとらわれて指導することはあってはならない」と言う。

後段は一般論であるから問題はない。問題は前段である。ここには哲学が学問的成果として明記されていない。もちろん、「など」が入っているので哲学は暗黙には入っていることは十分に想定される。しかし、哲学が明示されていないということは、当初から哲学的な問いは十分に入れ込めていないということを示している。これが意図的なのか、それとも道徳教育との関連で便宜的なのかはここからだけでは判断できない<sup>8</sup>。

#### 3-1-5 他教科との関連はどう説明されているか

他教科との関連が『解説』では丁寧に扱われているのが特徴である。

まず取り上げられているのが、中学社会と道徳である。中学社会では、中学校三学年社会科「政治経済社会」との関連が言及される。ここでのキーワードは「発達段階に応じて」である。中学社会で扱われる、民主主義、家庭生活、職業と社会生活、国際平和と国際協力、文化の創造と伝統の継承などが、「倫理・社会」と関連があると指摘されている。

道徳との関連では、中学校の道徳の学習指導要領での文章と高校のそれが同じであることを指摘して、中高の道徳教育の一貫性を強調している。ただし、その場合でも「発達段階に即して理論的考察に重点をおき、自主的な人格の形成を図る」ような配慮が必要と指摘して、中学道徳のとの質的差異、また教科としての独自性を強調している。

高等学校における他教科では、「政治・経済」「保健」「ホームルーム」の三つが取り上げられている。「政治・経済」では、政治や経済が道徳性の向上や実践と関連があることが指摘され、「倫理・社会」との関連性を指摘している。また、高等学校2年で「倫理・社会」を三年生で「政治・経済」を履修することになっていることから、「政治・経済」への橋渡しという位置づけもされている。

「保健」「ホームルーム」との関連は今回の議論とは直接関係ないので省略する。

#### 3-1-6 内容の取り扱いでの特徴は

ここでは、倫理分野に絞って内容や指導計画への留意事項を紹介してゆく。

注目する箇所は「人生観・世界観」の箇所である。ここで取り上げられるのが先哲学習である。『解

<sup>8</sup> 学習指導要領の協力者をみれば、哲学関係者は入っていないので、意図的とも考えられる。なお、現在でも、日本公民教育学会編『公民教育事典』第一学習社などでも、「哲学・倫理学と公民教育」の関係は論じられているが、セットであり、主力は倫理学であることは変わりがない。

説』では、先哲学習の方法に関して二つの方法を紹介している<sup>9</sup>。ひとつは、「倫理思想史」的扱い方である。もう一つは「生徒に自主的に考えさせる」方法である。ともに先哲を手がかりにして「人生観・世界観を確立」させることを狙いとしている。思想史的な扱いの場合でも、歴史的内容は日本史、世界史にまかせて先哲の基本的な考え方を取り扱うこととされている<sup>10</sup>。

では、先哲は誰を選ぶか。「いたずらに多くの先哲を取り上げてら列することは…絶対に避けるべき」と強い口調で書いている。その上で、具体的人物として、ソクラテス、プラトン、アリストテレス、エピクロス、ストア派、ロック、ルソー、カント、ヘーゲル、ミル、ダーウィン、仏陀、孔子、孟子、老子、荘子などが上がっている。日本の思想家などの具体名はない。この部分は、現在との差が興味深い。

これを踏まえて、先哲の基本的な考え方とは何かが解説される。要は、高校生が理解できる程度に平易な表現で、先哲のすべてではなく中核となる部分を理解させればよいという。また、広い視野に立って、総合的に考察せよという注意も書かれているが、これは一般論である。その事例として、中世の思想を取り上げるときにスコラ哲学を取り上げ、深入りするようなことは避けるということが指摘されている。このあたりも常識的な指摘である。先哲学習では、どんな資料を取り上げるかに関しても解説されている。「著作や言行の一部」を取り上げるという内容の扱いに関する注釈である。結論的に言えば、高校生が理解できる、入手しやすいものを使えということである。

最後に、現代思想の取り扱いが解説される。そこでは、「社会主義、プラグマティズム、実存主義、その他」が現代思想の代表であるとして、その他の具体的事例として、現代のヒューマニズム、ロマンローラン、シュバイツァー、ガンジーが取り上げられている。

注目すべきは、主題学習について言及した部分である。「倫理・社会」の創設当初から主題学習が指向されていたことがわかる。学習指導要領本文では「適当な主題」として、幸福、人間の尊重、個と全体、自由と平等、正義と平和などがあげられていて、どれを選んででもかまわないという。例えば、古代ギリシアの幸福倫理、イギリス功利主義の幸福論、仏教と幸福論、現代の思想と幸福論など主題から先哲学習を取り上げるという例も示されている。主題を取り上げるときは、細かく分割して抽象的にならないようにという留意事項も書かれている。

ここでの特色としては、現在の「倫理」学習において問題になっている諸点、例えば、網羅的に思想家を扱うことの問題、主題学習のすすめ方などがこの段階ですでに登場していることである。学問的背景をもって教科を創設してゆくときの困難を、「倫理・社会」は創設当初から抱えていたことが窺える。

---

<sup>9</sup> 同解説 p44.

<sup>10</sup> 工藤文三氏は、前学習指導要領に即しての記述であるが、「哲学の意義を理解させるために、ソクラテスやプラトンらの基本的考え方を教材として取り上げるという関係になっている」（前掲、『公民教育事典』p118）との理解を示している。この理解からは、倫理という教科は、哲学的な問いを自ら考えてゆく教科ではなく、先哲の考えを理解することで哲学的な問いに対する探究なり回答への手がかりを与える教科であるという位置づけで理解されていることが分かる。また、工藤氏は、倫理の指導の難しさは「内容と教材を関連付ける方法原理があいまい」なので、「教材の内容化を避ける」（日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』第一学習社1992、p102）として内容不在の授業にならないようにと注意をしている。しかし、この文面だけでは、なぜ方法原理があいまいなのかの背景や、内容をいかに構成してゆくのかの方法については窺えない。

### 3-2 教科書の分析からの知見

#### 3-2-1 教科書はどうなっていたか

上記学習指導要領のもとで教科書が編集、発行された。その数は16社17冊である<sup>11</sup>。以下、その概略を表にしてまとめておく。

	出版社	主な著者	特徴など
1	好学社×	大島康正、現場教員	内容は指導要領通り、教育大系
2	帝国書院×	井上忠、佐藤俊夫、田村栄一郎、牧野翼他	テーマ主義の記述、東大系
3	日本書院×	谷川徹三、池島重信、小松茂夫	青年期が冒頭に、人物中心の記述
4	山川出版社	細川俊夫、細川貞夫	東大系
5	高教出版×	有賀喜左衛門、下村寅太郎監修、古田光他	教育大哲学系
6	ミネルヴァ書房×	野田又夫、姫岡勤他	京都大学系
7	自由書房×	澤田慶輔、島芳夫、大島康正	大島色が強い記述、個人署名あり
8	教学社×	恒藤恭、田中美知太郎	田中門下のゴーストライターによる記述？
9	清水書院	日本道德教育学会、古川哲史他	道德教育学会メンバーによる教科書
10	教育出版	谷川徹三監修、原祐、村井実他	哲学指向の著者
11	三省堂×	依田新、矢島羊吉、勝部真長他	勝部氏の色彩強し
12	実教出版①	松島静雄、城塚登他	テーマ主義の記述
13	実教出版②	務台理作監修、南博、高桑澄夫他	思想史型の記述
14	教育図書×	新明正道、鈴木清、大田和彦他	特色なし、オーソドックスな記述
15	中教出版×	藤井義夫、岡田謙他	教育大、東大など混合
16	東京書籍	中村元、武田清子他	現場教員執筆
17	講談社×	高坂正顕	門下生、現場教員がゴーストライター？

\*特徴は、新井が判断したものである。×は現在、教科書を発行していない会社。

現在と比較して、出版社と点数の多さの違いが目につく。その後、教科書の発行を止めたり倒産したりして教科書から撤退した出版社も多く、教科書業界の変遷が興味深い。また、当時の大物の哲学者や思想家が著者に名を連ねていることも気が付く。ただし、大物は著者となっているが、名前だけで実際は門下生、現場教員が執筆したものと思われる教科書も目につく<sup>12</sup>。なお、残念ながらどの教科書の採択数が多かったのかの資料が入手できていないので、現場教員がどの教科書を支持したのかは直接うかがえなかった<sup>13</sup>。

<sup>11</sup> これらの教科書は、教科書協会の教科書図書館（東京都江東区）が所蔵しているものをもとにしている。同図書館の所蔵教科書が当時発行されたすべてかどうかは確認ができていない。同時期に「政治・経済」を発行している出版社のものが所蔵されていないケースもある。しかし、ほぼ傾向は分析できると判断して以下の分析を行った。

<sup>12</sup> 例えば、ケーススタディでとりあげる高坂正顕著の講談社版の教科書は、高坂氏のみ著者名しかないが、当時、高坂氏は東京学芸大学の学長をつとめ、「期待される人間像」の主査をつとめるなどの活躍ぶりを考えると、教科書の本文を一人で書いたとはとても思えない。ただし、もし高坂氏が高校生にこう語りかけたいという思いで書いたのであるとすると、碩学の貴重な著作となる可能性を持つ。当時の関係者に問うてみたい部分である。

<sup>13</sup> 拙稿「経済教育と教科書」（経済教育学会『経済教育』31号掲載予定）で、本分析と同時期の「政治・経済」教科書分析を行っているが、教科書採択数は、文部科学省に問い合わせても教科書図書館でもその当時の資料が発見できなかった。なお、時事通信社『内外教育』が教科書採択数を掲載するのは、昭和60年が最初で、それまでは掲載されていない。

### 3-2-2 ケーススタディ教科書分析

ここでは、当時の教科書を取り上げて、本テーマとの関連を考察する。また、現在との比較もあわせて行ってみたい。取り上げる教科書は、高坂正顕著『標準高等倫理・社会』（講談社）である。なぜ、この教科書であるかは、なにより報告者が生徒として購入した本であることが大きな理由である。また、著者の高坂氏は学習指導要領には直接かかわってはいないようだが、当時の文部省には強い影響力を持っていたことももう一つの理由である。

内容構成は、学習指導要領どおりである。目次は以下のとおりである。

#### 第1編 人間性の理解

人間と文化／人間形成の条件／青年期

#### 第2編 いろいろな思想

古代人の考え方／近代人の考え方／現代人の考え方／日本人の考え方

#### 第3編 現代社会

現代社会と文化／現代日本の人間関係／民主主義と民主主義の倫理

教科書の編集上の特色としては、本文にゴシックがないことである。一つのストーリーとして語るという姿勢で貫かれている。

第2編では、現在と同じように多くの先哲の思想が紹介されている。大きな特色としては哲学的内容に関してほとんど触れていないことである。例えば、プラトンとアリストテレスでは、イデア論と実在論が紹介されるが、二つの世界観ということで止まり、徳の構造問題が主要な論点となっている。カントでも同様であり、カントの哲学という表現は出てくるが、教科書の記述は道徳と理性、道徳と自由、道徳と幸福といったかたちで倫理的内容に傾斜してゆく。

このような記述方法は、現在の「倫理」教科書にも引き継がれていることがあらためて確認できる。やはり「倫理・社会」であって、「哲学」ではないのである。

個人的感想を述べれば、哲学への言及がないことに失望を感じつつも、40年近くたって再読して、今の教科書よりよほどいいというのが正直な思いである。つまり、ここには、思想的には保守的であるというバイアスがあったとしても、高校生にこんな問題を考えて欲しいという当時のおとなのメッセージがこめられていることが分かるのである<sup>14</sup>。ただし、血気さかんな高校生にとってこのようなおとなの倫理を説かれても、自己の内なる思いを掬ってくれるものとはとても思えなかったのも事実である。

### 3-3 『全倫研紀要』から見る倫理教育

#### 3-3-1 研究団体と紀要

全国高等学校「倫理・社会」研究会は、東京都「倫理・社会」研究会を母体にして、昭和39年に発足した研究団体である。毎年夏と秋に研究大会を開催し、年一回紀要を発行してきた。「倫理・社会」が創設されることになり、それまで社会科教育全国協議会（1947年設立）から分離、独立した経過から、「政治・経済」の教員は全高社研に残り、倫理教員のアクティブ部分が全国規模で結集した団体と

<sup>14</sup> 最近の保守派の教科書の迷走なり暴走ぶりを見るにつけ、品格の違いがありすぎるというのが再読後の感想である。また、記述がいくらすぐれていても売れないというのが業界のセオリーであることを考えると、この種の教科書はもう出てこないという諦観にも襲われる。

なった<sup>15</sup>。

紀要は、昭和41年3月に第1集を発行。以降、年度末に定期的に刊行してきている。報告者の手元には、第1集から約30年分があり（ただし第4集が欠落）、今回はそのうちの第1集から第7集を対象にして紹介と分析を加える。

紀要は、研究大会での有名人の講演記録、各種調査、アンケート、研究論文、実践論文からなっている。ここで注目するのは調査とアンケート、および座談会である。「倫理・社会」の担い手の教員がどんな実態なのか、授業作りでの工夫や悩み、学習指導要領をどう受け止めているか、生徒にどんな感想を持っているかなどがかなりリアルに浮かび上がる資料となっている。

なお、この時期は、団塊世代が高校生となり、卒業し、大学紛争が高校へ波及してきた時代であることを確認しながら紹介を進めたい<sup>16</sup>。

### 3-3-2 紀要からみる教員像

『紀要』第1集に「倫理・社会の問題点をさぐる」という全国調査が掲載されている。これは、全国500校を抽出して、その「倫理・社会」担当教員へのアンケートを集計したものである。昭和40年12月から昭和41年1月に実施されたもので、回答数247校である。内訳は、国公立全日制普通科125校、職業科55校、定時制普通科25校、定時制職業科15校、私立全日制普通科共学校13校、男子校14校、女子高23校、職業科4校である。

教員の属性は以下のとおりである。男女比は、男性教員265人、女性教員9人、96.8%が男性教員である。年齢別では、20代46名、30代117名、40代68名、50代28名、60代14名、不明1名である。30代までが約60%を占め、当時としては比較的若い教員、戦中・戦後派の教員がアクティブな担い手であったことがわかる。「紀要」では、「老校長先生が厳かに講義した修身のイメージとはかなり、ちがったもの」と自ら分析している。大学での専攻別分野を問うた質問では、法律政治47名、経済商業26名、社会学20名、歴史学28名、地理学4名、哲学・倫理・宗教122名、教育・心理22名、その他5名である。やはり担い手は、哲学・倫理・宗教が一番であるが、約45%を占めるにすぎず、哲学、倫理出身の教員だけが担い手となっていたわけではないことが窺える。それにもかかわらず、担当教科のアンケートでは、倫社のみは53名、約20%で少数だが、主に倫理が145名、53%おり、あわせると倫社は各学校に中心となる専門の先生がいて、その先生が教えるというイメージがある程度できていたと言えよう<sup>17</sup>。

<sup>15</sup> 現在は、両団体は合同して「全国公民科・社会科研究会」となり、全国大会を開催している。

<sup>16</sup> なお、当時の高校進学率は全国平均約70%、大学進学率は25%であったことを念頭におきたい。高校、大学に行くことは現在のように当たり前ではなかった時代の論議である。

<sup>17</sup> 紀要では、社会科「社会」の担当者が二つに分かれたと分析。「社会」担当者は「政治・経済」でも「倫理・社会」でもどちらも教えることができたが、専門性を生かして倫社に移ったのではないかと分析している。

### 3-3-3 倫理教師は「倫理・社会」をどう評価しているか

では、これらの教員は新設の「倫理・社会」をどう見ているか。

科目新設の意義を聞いたアンケートでは、「大いに意義あり」が120名、「意義がある」が133名、「あまり意義がない」が18名、「わからない」3名という数字がでている。これは少々驚異的である。意義を認めている教員が90%を越えている。もちろん、抽出かつ回答者は倫社支持派であろうことから支持派が多いことは十分に予想されるが、なかなかの数字である。

「意義あり」のクロス集計では、全日制教員のほうが定時制教員に比べると、「意義あり」をやや多めに支持しているが、それほど大きな差ではない。課程別でも、普通科教員は「大いに意義あり」とするものが、職業科に比べるとやや多いが、これも大きな差ではない。高等学校の進学率が7割近くになっているが、まだこの段階では、普通科、職業科、全日制、定時制とも価値的、抽象的な内容でも生徒が受け入れる素地があり、教員も自信をもって教育に向かえたと言えるからであろう。

少数であった「意義なし」のクロス集計では、法経歴史系教員の105名中9人が否定評価、哲学倫理系教員122名中6名が否定評価、教育心理系教員22名中3名が否定評価であり、特に政経教員がイデオロギー的に否定しているのではないと、紀要では分析している。ただし、これも否定派は最初からアンケートに乗ってこないことは十分に考えられるので、その分は割り引いて考える必要があるだろう。

次に、具体的にどんなところに意義があるかを複数回答で問うた設問では、「生徒に人間の生き方を広い立場で考えさせようとするから」が157名、「生徒に自分を深く見つめさせる手がかりを与えるから」57名、「青年時代に与えておいた内容が盛られているから」が23名、以下、「高校生の知的要求を満足させる内容をもっているから」7名、「生徒の徳性を高め、非行を少なくするのに役立つと思われるから」5名、その他4名となっている。ここでは、道德教育的な側面を挙げる教員はごく少数であり、現在でいう「あり方生き方」を提示できる教科であることが評価されている。それに対して、「知的欲求を満足させる」という点では低い評価しかないことも興味深い。先取りして言えば、ここに哲学的内容を欠落させた倫理教育の問題点が出ているとも言えるだろう。

意義なしとする18名はどんな部分でその評価をしているのだろうか。「内容が高度で、高校生の現実からかけ離れすぎている」が8名、「知識や記憶にとどまって、十分に考えさせることができない」が6名、「政治や経済の問題と切り離されていて、観念的抽象的であるから」が3名、「道德教育としてあまり効果がない」が1名である。これも人数が少なすぎて統計的に有意なものとは言えないが、高校生の現実との乖離を挙げているところは、時代を先取りしているとも言えよう。

### 3-3-4 教員はどんなところに苦労していたか

紀要アンケートでは、13の回答を用意し、三つを挙げさせている。ベスト3を挙げておこう。1位は「指導内容がむずかしくて、生徒に理解させにくい」191名、「生徒の理解力・読書力・思考力が低い」129名、「記憶や理解させることが精いっぱい、考えさせることができない」100名である。

ここでは、評価をした教員が生徒の実態とのギャップで苦しんでいる様子が窺える。意欲的に新設教科に取り組んでいるが、なかなか生徒の実態と合わない現実のなかで苦闘している教員の姿がここからは浮かんでくる。今も昔も悩みは共通ということであろう。

逆に問題にならない項目、挙げた数字が少ないものとしては、「指導内容の現代的意義がわからない」「指導者である自分自身が確固たる人生観・世界観をもっていないので困る」「指導内容の重点をどこ

にしぼってよいかわからない」などが挙がっている。ここからは、当時の教員が教えることに対して、その価値的内容に関しては自信を持っていたことが窺えて、現代との違いを感じる事が大である。

### 3-3-5 生徒は「倫理・社会」をどう受け止めていたか

全倫研では、教員調査の翌年に生徒向けの全国意識調査を行って、その結果を『紀要』第2集でまとめている<sup>18</sup>。

ここでは、そのなかから道德教育に関連がある、価値に関する関心と、倫理教育の中核部分に関連がある、先哲に関する関心の二つを紹介する。

価値に関する調査では、幸福、友情など26の言葉に対して関心があるか、ないかを問う方式で調査が行われている。その結果、関心ありー関心なしの数値からプラスであれば、関心あり、マイナスであれば関心なしという分け型で、地域と男女差、課程別の集計と分析を行っている。

結果としては、数値が多かったものを上から順に並べると、愛情、友情、健康、平和、幸福、自由、学問、性格、正義、娯楽、世界、芸術、道德、人権がプラス項目として挙がっている。逆に、関心が少ないものとしては、生と死、孤独、富、人類愛、出世、権力、国家、愛国心、宗教、美貌がマイナス項目として挙がっている。

先哲学習に関しては、三つの設問がされている。ひとつは、先哲学習に意味があるかという設問で、これには68%の生徒が、「昔の偉人が人生について真剣に考えたことはいまのわれわれにも共通することがあるはずだ」に肯定的評価を与えている。二つ目は、人文系の学問で専攻するとすればどれかという設問である。これは、一位が心理学、以下、美学芸術学、論理学、哲学、社会学、民俗学、人類学、倫理学、宗教学と続く。三つ目は、先哲に対する予備知識で、知っている先哲を選ばせる設問である。これは、キリスト、孔子、ソクラテス、親鸞、ルター、マルクスなどに知識があるという回答を得ている。デカルト、ロック、カント、ベンサムなどは比較的低い回答しか得ていない。また、伊藤仁斎、西田幾多郎なども低い回答である。

倫理学習前の生徒たちの回答であるので、倫理教育の成果がどう出ているかは直接確認しようがないが、「非行、道徳的問題」から「倫理・社会」が教科として独立して必要という文部省の論理とは異なる意識がここからは読み取れる。また、当時の生徒の意識や価値観の一端が窺え、興味深い。

### 3-3-6 導入後の教員の意識は怎么样了か

『紀要』第6集では、「「倫理・社会」指導の5カ年をふりかえる」という座談会が記録されている<sup>19</sup>。創成期を過ぎ、どう現場教師が新しい教科を受け止めたのか、当時の教師の意識が正直に記録されていて興味深い。関係の発言を抄録して紹介したい。

まず、授業方法では手探り状態であったことが正直に告白されている。「当初は、資料集を頼りに教

<sup>18</sup> 『全倫研紀要』第2集、昭和42年3月、p4-55。全国調査と言っても、北海道、山形、東京、兵庫、高知、北九州から16校、781名の抽出調査である。対象学年は1年生で、倫理学習の前段階という位置づけである。

<sup>19</sup> 『全倫研紀要』第6集、昭和45年3月、P11-21。昭和44年度は、大学紛争が高校に波及し、全国の高校で紛争が起こった。70年の安保改定に絡んだ政治的な闘争もあったが、多くは大学受験体制や高校の管理体制への異議申し立てから始まったものが多かった。そのなかで、アクティブに活動した生徒は比較的「倫理・社会」への関心が高いものが多かった。

科書中心の平坦な一方通行の言語中心の指導を試みたが、生徒が次第に倫社の授業からはなれてしまう。…そこで、なんとかして倫社に興味をもたせ、魅力のある授業にするために視聴覚教材を取り入れて、実施してみました。最近視聴覚教材をとり入れた倫社の授業に疑問を抱くようになった」(茨城K先生)という声が出てくる。また、発表授業、グループ学習が全盛であることを窺わせる意見が記録されている。「最近発表を取り入れた授業が、非常に多くなっているように思います。…発表の場合、発表までの過程ということが大切にされなければならないと思います。とくにグループ研究の場合にいえると思いますが、カントならカントの道徳法則なり、自由なりをどう考えるか、グループで話し合ったことをそのまま話すことが大切だと思います。別に結論を出す必要はない。話し合いの過程を発表することが、集団思考の過程を話すことになり、考えることに貢献すると思います」(東京、O先生)。かなりレベルの高い授業が展開されていることが窺える。

一方、道徳教育との関連では、当時の学園紛争を踏まえて、次のような発言が記録されている。「倫社の持っている第一の使命は何かといたら、私は大きくいって、現代日本の精神的課題に答えるという実存的姿勢がその根底にあるべきだという考えをもっています。伝統的価値観が崩壊し、世界のあらゆる思想が渦巻いている現在、その典型的な資料を提供しつつ、一緒に考えることが大きな価値をもつとおもいます。倫理的価値の追求なしに、教科をこま切れるに教えるのであれば、紛争は一層拡大するだけではないでしょうか」(神奈川O先生)。この先生は、キリスト教系の私学の先生であるが、現在このようなスケールで発言する教員がどれだけいるか、隔世の観がある。もう一つ紹介する。「私どもは抽象的世界人を育成するのではなく、具体的日本人を育成すべきではないか。然りとすれば、倫社の教科書においてとりあげる日本の倫理、日本の先哲の教えの分量はあまりにも乏しく、全体の一割位に過ぎない。また年を追って、青年のモラルが低下している感じがするが、その根源は小中高の道徳教育が極めて不徹底、不活発な点に一因があると思う。…高校生は本能的に生活のよりどころとしての道徳、人生を生き抜いてゆく拠点としての道義を求めている。それは事実である。この切なる欲求を充足させてやるためにも、私は高校生に対して古典をふんだんに授けてあげるのが親切であり、又大人として義務であり、特に親と教師の神聖な使命である」と考えている(茨城、O先生)。これは道徳教育としての「倫理・社会」への要求である。この発言の位相は現在の道徳教育推進論と似た構造で、デジャブのようである。

総括的に、次のような発言がある。「何をどう教えるかに苦労し、その成果がほぼ定着するまでにいたる過程であると総括しえよう。…苦心の5年間は、生徒に教えたというよりは、自分自身が大いに勉強させられた時期であったようだ。しかし、5年目にしてぶつかった学園紛争は倫社教育にとって、大きな衝撃であり、われわれが一片脱皮する契機となすべきものではないだろうか。…紛争に耐える思想性を生徒にどうしたらもたせることができるかが、今後の倫理教育の課題ではないか」(東京、W先生)。道徳教育派とは一線を画して倫理教育を構築しようと指向しつつ、紛争の現実で戸惑っている誠実な教師像がここから浮かび上がる。創成期「倫理・社会」はこのような多様な意見のなかで、教科としてのアイデンティティを構築してきたと言えるだろう。

## 4 成果と課題

### 4-1 研究の成果

ここまでの紹介、分析から見えるものを確認しておこう。仮説は以下の三つであった。

- 1) 教科「倫理・社会」は成立時点から道德教育からの圧力にさらされていた。
- 2) その圧力に創成期の関係者は対抗しながら授業を進めてきた。
- 3) しかし、それゆえに、倫理なのか哲学なのかの境界があいまいになった。

ひとつずつ見てゆこう。

第一の仮説は、指導要領の解説本での教科の独立の7つの理由のなかで倫理学習の欠落が指摘され、小中での特設「道德」の設置との関連が指摘されているように、明らかであろう。また、全倫研紀要のなかの座談会での教員発言にあるように、高等学校でも道德教育の強化を要求する声は保守派を中心に根強くあったことが理解できよう。このように、教科「倫理・社会」は、成立時点から道德教育からの圧力のもとで展開されていたことと言ってよいだろう。

第二の仮説は、解説が強調する生徒の発達段階論や、『全倫研紀要』に登場する現場教員の像や発言などから見て、ある程度の確認がとれたと考えられる。大きく分類すれば、高校教員のなかで道德教育派は少数であり、文科省でも高等学校段階での道德教育よりまずは小中であるという意識は強かったはずで、教科として「倫理・社会」を独立させ、橋頭堡を作っておくくらいの位置づけであったともいえるかもしれない。ただし、この点は実証されているわけではないので推定である。現場、教員のなかでも、アンケートでは半数を占めている哲学、倫理出身者のアクティブな教員にとっては自らの学問を生かす道がひらかれたという思いはあったであろう。それが全倫研の活動のエネルギー源となっている様子が紀要から窺える。創生期の幸運な勢いである。

第三の仮説は、十分には実証されてはいない。しかし、指導要領作成の協力者、指導要領そのものの構成原理、取り扱いの注意、教科書の分析などからある程度の見通しは立ったと言えるだろう。ただし、なぜ積極的に哲学的な問いを排除したのか、に関してはもう少し詰めた論証が必要となろう<sup>20</sup>。なお、現在のキーワード「あり方生き方」はこの段階では登場していない。倫理分野の内容の整理や位置づけの確認のなかで登場してきたことがわかる。

### 4-2 課題

課題も多く浮かび上がってきた。三つ挙げておこう。

一つは、文献調査だけでなくインタビュー調査が必要ということである。この時期の関係者は物故されたり、すでにリタイアされている方が多い。本当はどうだったのか、文献とともに証言が欲しいところである。今回は、どなたともコンタクトを取らなかったが、できるだけ早く時代の証言を取っておく必要があるだろう。

第二は、民間研究団体の調査が必要である。文部省に批判的な高等学校教員が結集する研究団体の調査がないと、この時期の動向はつかめない。その点では、本報告の文献調査はまだ半分であると言えるだろう。

---

<sup>20</sup> 一つの仮説では、哲学自身が内容高度であり、生徒も教員も扱うことができない、それよりも取り組みやすい、時代の要請にもあう倫理であるという理由が考えられるが、実証できていない。

第三は、哲学がなぜ排除されたのか、その真の理由を探る必要があるということである。内容的に理解困難という消極的理由なのか、それとも第三の仮説である、道徳教育圧力に対する一種の隠れ蓑として倫理教育が使われたからなのかなどもう少し詰めなければいけないだろう。それを通して、現在の高校道徳必修化の動きを公民教育としてしっかり対応するヒントが得られると思われる。

#### 4-3 まとめ、もしくは個人的感想

本稿は正直楽しく取り組めた。なにより自らの立脚点を振り返ることができたとの思いがあるからである。高校生の時の思いがどっと浮かび上がってきた。

倫社担当の教員のM先生の印象は強烈である。文化人類学の専門家でアンチ・マルクス、「倫社は道徳教育の代わりにつくられたんですよ」と言いつつ、授業をしてくれた。まじめな倫理教師ではなく、大学の教員風の余裕派である。その姿にあこがれた。「こんな生き方もいいんじゃないか」と。青年期では、はじめてフロイトを紹介された。同級生がその先生の口調を真似て、「フロイトのエスがねえ…」とからかっていた。フロイトは、高坂教科書にはもちろん無い。夏休みには読書感想文を課され、背伸びをして大江健三郎の小説を紹介した。二学期からは、発表授業だった。マルクスのドイツイデオロギーを紹介しようと見栄をきったが、さっぱりわからずどうしようと思っていたが、時間切れで逃げおおせた。そのかわり成績は2をいただいた。ちょうどその年に、中央公論の『世界の名著』の刊行が始まり、最初の「ニーチェ」をクラスの何人かが買って、いまでいう「ちゃらお君」まで見せびらかしていた。進学先に哲学科を志望するものも出た。現実に哲学科に進学した同級生も複数いた。卒業式は友人とボイコットをした。反戦答辞を読んだまじめな同期生は理系の研究者になり、そのお嬢さんを偶然担任するという巡り合わせがあった。高校紛争を起こしたのは、私たちの二年後輩、都立高校で言うと学校群一期生である。かれらはわが倫理のM先生を、他の「民主的教員」とは違い、敵とはしなかったようだ<sup>21</sup>。これらはすべて、私にとってはオンリーイエスタディである。

昨年、教員生活最後になるであろう「倫理」の授業を一年間16歳に行った。冒頭にも記したがそのときの違和感が本報告のもとになっている。

直感的に言えば、生徒は倫理的な問いより、哲学的な問いに飢えている。それに応える力を私は持ち得なかった。それは教師としての個人的な知的弱さであるが、これまでの倫理教育の欠けているものの反映かとも思っている。高校生に道徳教育は無駄である。やるなら、しっかりとした倫理教育、もしくは哲学教育が必要だというのが私的な結論である。それを伝えたいための逆行であったが、不十分さを確認して報告を終了したい。

なお、課題に関して「他日を期したい」と書きたいが、形式的な修辞は止めておいたほうが私的総括としてはふさわしいだろう。この報告を踏まえて、教育史的な厳密な調査を行う若手研究者や実践家が出てくることを期待したい。

---

<sup>21</sup> 高校紛争に関しては、小林哲夫『高校紛争1969-1970』中公新書、が当時の様子をよくフォローしている。そこに報告者の出身高校も取り上げられている。なお、筆者の世代は、一浪の時に東大紛争が起き、東大と東京教育大の入試が中止された世代である。そのことで人生が変わった同級生が何人も出た。

# 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」研究会といます。
  2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育を振興することを目的とします。
  3. (事業) この会は、次の事業を行います。
    - (1) 「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育の内容および方法などの研究
    - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
    - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
  4. (事務局) この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
  5. (会員) この会の会員は次の通りです。
    - (1) 個人会員 学校または教育研究機関等に所属して、この会の目的に賛成し、会の事業に参加する個人
    - (2) 機関会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する学校または教育研究機関等
    - (3) 賛助会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する団体または個人
  6. (顧問) この会に顧問をおくことができます。
  7. (役員) この会の役員発議の通りです。任期は1年ですが、留任は認めます。
    - (1) 会長(1名)
    - (2) 副会長(若干名)
    - (3) 常任幹事(若干名)
    - (4) 幹事(若干名)
    - (5) 会計監査(若干名)
  8. (総会) 総会は毎年6月に会長が招集し、次のことを行います。
    - (1) 役員を選任
    - (2) 決算の承認、予算の議決
    - (3) その他重要事項の審議
  9. (年度) この会の会計年度は毎年4月に始まり、翌年3月31日に終わります。
  10. (経費) この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。会費は次の通りです。
    - (1) 個人会員・機関会員 年額2,000円
    - (2) 賛助会員 年額1口2,000円機関会員および賛助会員団体に所属する個人は、個人会員と同様に会の事業に参加できます。
  11. (細則) この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則をつくることができます。
  12. (規約の変更) この会の規約は、総会の議決によります。
- 附記1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更が認められた。
  3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することが認められた。
  4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
  5. この規約の名称、目的、事業の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年度4月1日より施行します。
  6. 平成16年度総会で、会員ならびに会費の変更が認められた。

## 事務局便り

本年度も、皆様のご協力を持ちまして、年間の活動を終えることができました。御礼申し上げます。例会・研究協議会の参加者数は58名（昨年度61名）で、延べ数125名（昨年度119名）と、昨年度とほぼ変わらない結果でした。なかなか、会の勢いを増すところには至りません。地道に取り組むのが本筋の研究会ではありますが、引き続き、参加者増のためのアイデアを求めています。

さて、次期学習指導要領の全面改訂が2016年度と発表されました。前回の改訂が比較的小幅だった高校は、日本史必修化や「公共」新設などの動きがあり、公民科には特に大きな影響も予想されます。「公共」は「倫理」・「現代社会」との兼ね合いが大きいので、議論の流れによっては公民科の存亡にすら関わってくる可能性もあります。

私見ですが、「公共」についていえば、理念的なことを置けば何も新しいことはなく、内容的には「現代社会」でほぼカバーできているように思います。したがって、前回の改正で果たされたはずの法教育の充実や倫理的視点からの全体構成など、現行の延長上で十分対応できるように思います。しかし政権与党のマニフェストということで、「公共」が出れば「公民」が引っ込む、という力関係が大いに危惧されます。

当研究会の主たる活動は東京都の高校公民科教科教育の充実を目指すところがありますが、かといって中教審の成り行きを座して見守っていればよいというものではありません。都倫研のこれまでの研究成果をもとに、教育課程の今後について議論し、何らかの形で提言していくべきであると思われます。その意味でも、新年度の研究活動には、多くの会員諸氏のご協力ご参加、積極的なご発言ご議論を望むところです。

(和田倫明)

## 編 集 後 記

都倫研紀要第52集をお届けします。

今回は、4本の授業実践報告と新井先生の研究論文を掲載することができました。ぜひ、日々の授業の糧としてご活用いただければと思います。

本年度をもって及川会長がご勇退なされます。及川会長は、全国高等学校長協会の会長も務められ、都立三田高校の校長のお仕事も含めたいへんお忙しい毎日だったと思います。そうした激務の中においても及川会長は、都倫研の活動をととても大切にされ、研究例会にも毎回ご参加下さいました。その熱い思いに心から感謝申し上げる次第です。及川会長の倫理に対する思いと都倫研での歩み、そしてこの間取り組んでこられた高校改革については、巻頭言と講演記録に記されています。

次年度からは、山本会長のもとでさらに都倫研の活動を充実したものにしていきたいと思っています。広報部としましては、できるだけインターネットも活用し、本研究会の活動を広く世界に伝えるとともに、日本の「倫理」「現代社会」を担当する教員との連携を深め、これらの科目の現代における重要性を社会に発信していきたいと思っています。

(広報部 村野光則)

### 平成25年度 都倫研紀要 第52集

平成26年3月31日 発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会  
代表 及川 良一

事務局 東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 内  
〒116-0003 東京都荒川区南千住8-17-1  
TEL 03(3801)0145 FAX 03(3801)9898  
URL <http://www.torinken.org/>

印刷 有限会社 大和印刷  
〒165-0034 東京都中野区大和町4-31-12  
TEL 03(3717)0610 FAX 03(3338)1669