

倫理社会の学習指導の実践的研究

— 最終報告 —

中尾正三

1. 序にかえて

— 生徒の幾つかの反応 —

- 教科書を読んでいるときには興味を感じない。本を読んだことを、先生が我々の身近かな問題におきかえ、それを雑談的に我々の上へ投げかける。このとき私は、いろいろなことを考えたのであった。
- 今まで授業を聞いてきて、一番「わかった」と思うのは、やはり思想を体系化してくれたこと。今までバラバラと名前だけを知っていたような人々が、はっきり系統だってきた。
- 当初、僕自身の内にあったある種の偏見(?)のようなのが、最近になってとれてきたのは事実である。
- 要するに、僕は文部省が自ら本当の「倫社」の勉強ができにくいような機構を作っておきながら、他方では先に書いた大仰な目的をあげて「倫社」を勉強させているところに、何だか割り切れない気持を感じるのです。ただそれだけです。

2. 9ヶ年のあゆみ

— とりあげた問題 —

昭和36年、私は「倫社の学習指導の実践的研究」の第一報告を書き始めた。それからもう9年たつ。昭和42年、第7報告まで毎年この紀要に書きつづけたが、43年は運営委員(教頭職)になって学校運営に忙殺され、加えて11~12月入院したため第8報告を書くことができなかった。44年、最終報告をまとめるに当たって、この9年間にとりあげた問題を要約しておきたい。

36年度 第1報告

- ◎生徒の関心・興味・意識から出発
- 話し合い—バズ討義
資料集の自作、評価せず

- ◎講義学習とグループ学習の比較検討
- ×話し合いの限界(A)抽象名辞・固有名辞・思想の系譜のとり扱い(B)

37年度 第2報告

- ◎講義学習の中での内容のとり扱い

- ヘレニズム思想(とくにエピクロス)・東洋思想・宗教・マルクシズムに重点

- ◎一斉学習の中での集団思考

- ×もっと掘り下げを—(B)、話し合いはやはり必要である—(A)・評価は必要ある—(A)

38年度 第3報告

- ◎1年から週1時間2年間継続実施

- ◎系統学習とテーマ学習の比較研究

- ×相互交流の重要性(A)、抽象的論理的思考の発達段階と学習内容(B)、焦点づけと具体化(B—A)

39年度 第4報告

- ◎講義・自発発表・話し合い学習の比較研究

- ◎(心→倫)から(心→社)への変更

- ×話し合い学習の中での知的系統(B—A)、講義学習の中での相互交流(A—B)

- 教科書の内容構造・配列の分析(B)

- 生徒の抽象的思考の発達段階と教授方法(A)

40年度 第5報告

- ◎教材構造配列のくみかえによる学習効果の比較検討(B—A)

- 倫社思想史と世界史(B)

- ◎政経学習上の困難点(A—B)

- ◎倫社・政経学習を終了しての生徒の感想(A・B)

- ×内容の精選・構造化(B)、抽象的思考力を如何にして身につけさせていくか、²受験、に対してどのように対応するか。(B・A)

41年度 第6報告

- ◎教授—学習課程の比較研究

- (系統的講義、テーマ別教科書、資料中心)

- 倫社・政経学習の効果と障害

- 高校生の意識・態度・思考

- ×「思考の隘路」

42年度 第7報告

- ◎生徒の意識倫理学習への反応とその変化

- 教科書の全体構造と配列

- 倫理思想分野の分析

- <その1> 系統思想史の場合

- ㉞ 思想分野の中での思想の割合

- ㉟ 古代中世の西洋思想の比重と問題点

- ㊱ 近代思想の占める比重と問題点

◎, ○はテーマ
×は残された問題点
(A)は方法上の,
(B)は内容上の問題点

- ㊦ 現代思想の取り扱い方
- ㊧ 日本思想の取り扱い方
- <その2> テーマ別扱いの場合
 - ㊨ 構造
 - ㊩ テーマの内容

43-44年度 本報告

42年度から、現行教科書の中からそれまでに使用検討済みを除いて、代表的と思われるタイプの9種類をえらんで、構造を分析し(42年報告)、次のような計画で、とくに倫理思想の分野を中心に、3年にわたって使用検討を加えた。

実施年度	教科書	本文総頁	倫理思想の分野 [%]
昭. 42	① 実数(旧)	162	53.8
	② 三省堂(新)	178	53.7
	③ ミネルバ	194	48.5
昭. 43	④ 実教(新)	164	62.2
	⑤ 三省堂(旧)	202	55.4
	⑥ 教出	198	49.4
昭. 44	⑦ 東書	168	46.4
	⑧ 好学社	195	60.5
	⑨ 清水	200	60.0

その結果をふくみながら、9年間の実践を再検討し倫社教育に対する私なりの結論を出そうとこころみたのが、本報告である。(こまかなデータは、枚数の関係もあって省略した。)

3. 「倫社」教育についての私的結論

倫社教育への基本的視点

- (1) 倫社が道徳教育のすべてをになうという期待は、かえって倫社を育てるゆえんではない。
- (2) 人間を真に変えていくものは、もっと強力な情緒的全人格の体験である。知的認識はそのままでは人間をかえ、実践にまでおし進めることにはつながらない。そのことを確認し、より広い全教育分野で、生活指導や読書指導との関連の中に倫社を位置づけるべきである。
- (3) 倫社の学習は、日本の現実の中で生きる青年の関心・問題意識とかみあったものであるべきであり、生活教育と、他面では日本の現実を知的にとらえる政経との、密接な連関が考えられるべきである。
- (4) 倫社を単に「道徳教育復活」「修身科の再現」などという視点からのみとりあげることは必ずしも妥当ではない。後期中等教育拡充の要求をうみ、「期待される人間像」を要請し、他面では「高度成長」や農村の崩壊をひきおこしている大きな日本社会の変動の中で、空洞化された理念に代る新しいモラルが必要とされているという積極的視点からとらえ直

す必要がある。

- (5) しかし、その内容を、一方的価値をもってみだすことは危険であり、なすべきでないし、またそうしたとしても、それが時代の真の要求に合致しないものであったら、タチマエとホンネの分離をうみ、教育の頹廃・さらにはモラルそのものの頹廃をうみだし、効果をあげるところか逆効果となるだけであろう。
- (6) 倫社は、客観的な「人間と道徳の科学」である。人間と社会に対する客観的理解、過去の思想的遺産の知的継承を目的とする。しかしそのためにも
- (7) 倫社は「思考の科学」としての性格をもたねばならない。自己の未分化な「人生感」を人生観・世界観にまで高めるためには、知的学習によって学んだ客観的知識をもとにして、論理的・抽象的な思考の操作によって真に主体的自己を形成していかなければならない。思想史や人間・道徳の科学を知的に理解するためにも、抽象的思考の能力を必要とする。
- (8) 最後に、倫社は「価値観」の問題と直面する。人間を真に動かすものは抽象的科学的や論理ではなく、感性的非合理的なものをふくむ価値観であろう。しかし、一定の政治的イデオロギーや宗教的ドグマや民族的偏見をおしつけることは厳しく禁欲すべきであるとする。価値観の哲学や神話でなく、「価値意識の科学と、それについての思考の科学」という性格を大事にすべきであると思う。何を考えるべきか(あるいは信すべきか)を与えるのではなく、いろいろな材料を与えて、いかに考えるべきかを教えることを大事にしていきたい。

倫社の可能性

9年にわたる倫社教育の学習指導の実践と研究を通して、次のようなことは倫社教育を通して可能であると思われる。

- (1) 生徒が相互の交流と人間に対する知識を得る中で共感と安心感をもつ。
- (2) 自一他をふくむ人間のへの理解と認識をもつ。
- (3) 思想への関心と理解をもつ。
- (4) 抽象的論理的思考を身につける。
- (5) 社会歴史的思考を身につける。(もちろん、教育である以上、完全にできるわけではない。少なくともその方向への可能性はある、ということである。)

新しいモラルの創造のために

現在の倫社教育の中で、とくに警戒すべきものに

- (1) 社会的条件を無視した精神主義
- (2) すべてを心理的メカニズムや社会的条件の責任に帰してあぐらをかき、甘えて合理化しようとする誤った客観主義
- (3) 社会的政治的改革だけで主体的内面的側面を無視

する公式主義

- (4) 単なる知的理解に終る教養主義
 - (5) その墮落形態としての暗記主義
 - (6) 人間の情緒的心情のみに訴える非合理主義
- がある。それらの谷間に落ちいらぬよう自戒しながら客観的な社会の分析と人間内面の把握（ザイン）と、それらを主体的に変革し真に人間の幸福を実現していきけるような知性と態度（ゾルレン）を、知的認識を通して形成するという倫社のねらいを大事に育てていきたい。そのような倫社の教育が「すべての国民のための後期中等教育としての高校」に根づいたとき、そこから、新しいモラルが創造されていくのだと思うのである。

生徒に対する『複眼の視点』

- 生徒は、一つには出発点となるべき主体として、二つには克服されるべき対象として、二重構造の視点でとらえられるべきである。克服されるべきものとして、
- (1) 抽象的論理的思考の未熟、統一的体系的理解の困難
 - (2) 基礎的知識の不足
 - (3) 小市民的思考、主体性喪失、状況埋没的思考

がある。しかし、ただ克服されるべきものとしてのみ把握するところからは前進は生まれない。生徒の要求・関心と結びつくもののみがエネルギーを生み、やがて主体的思考にまで成長し、社会変革の原動力にまでつながっていく。生徒は数々の欠陥や未熟さを持ちながら、かれらなりの問題意識や自己成長の願いをもっている。それを大事にすることが必要である。しかしそれは生徒の興味に迎合し、かれらの実感をそのまま甘やかすということにはならない。かれらのもっているものは、まだ漠然とした未分化的・感性的なものである。それを抽象的・理性的認識にまで高めていくためには、きびしさも必要であり、混乱させることも重要である。生徒は過去の生活経験を連して一つの価値体系をもっている。価値体系の再編成、再構成をおこなうには、何らかの形で強くその価値体系をやり動かし、問題解決を迫る状況に当面させなければならない。そして、さらに現代の社会問題を発見し解決していく現実的問題意識をもたせることが出発点となる。それまでの無自覚な立場が崩され、日常的常識が否定されるころから、倫社の学習は始められるといってもよい。その混乱の中から自分を整理し再統一していく努力の中で、古来の思想史から何かを学びとっていくことができるのである。

評価——きびしさの要請

その意味で、倫社はなされるべきであり、しかもきびしくなすべきである。それは戦前の修身や操行のきびしさとはちがう知的きびしさである。日常パーソナ

リティや行動や価値観そのものに対しては、倫社で評価すべきでもなく、またできもしない。知的教科としての倫社では、知的理解と抽象的論理的思考育成のためのテストをおこない、この観点から評価がなされるべきである。そして、人類の思索と実践の遺産としての思想とその流れは強制的に学習させ記憶をもささるべきであると思う。

4. 思想史学習の重要性

倫社学習を指導する際問題として考えたいのは

思想(1)＝アタリマエの考えをわざわざむつかしくししたもの、

思想(2)＝現実には役立つぬもの、

という等式から、思想無用感をもっているものの存在である。

そこには、思想(3)…思想(n)という新しい、役に立つほんものの思想を形成していこうとする自分の問題意識も、どこまでも追求していくネバリ強きもない。それは何故なのか。

どのようにしたら、即自的(an sich)な考え方から、対自的(für sich)な考えに転換させ、それを媒介とすることによって統一的全人格的(an und für sich)な思想にまで形成していくことが、できるのであろうか。

実感(an sich)を基盤とし、出発点としながら、その固定的自閉的な思考の殻を破り(概念くだき)、客観的・多面的・分節的な論理的思考操作を経て、自己の視野構造(シエマ)を形成し、統一核を中心とした理論的思想にまで高めていくために、どのような教育内容が提示されればよいか?

それは、内容の素材のもっている素朴な感動性(1)だけでなく、文脈のもつ論理・事実をつらぬくものを感じ理解する時の高次の感動性(2)をふくむものでなければならぬだろう。また既成の思考の枠がくずされ、未知の世界に眼が開かれる時の感動性(3)もあるだろう。その感動が自己の意欲・感情などを含む人格的かかわりの中にくいこむとき、思想(3-n)追求のエネルギーとなりうるのだ、と思う。

倫社、とりわけ思想史の学習構造を分析してみると次の通りになるのではないかと思う。

- I. 新しい角度からの、より広い客観的な情報の提供、既成の枠の破壊(概念くだき)、未知の分野への開眼。
- II. 自己の問題の把握、その深化・拡充意識化—自分の思考様式を知り、視座構造を明確化する。自己の客観化。
- III. 「理論構造」の学習——(学習の目的は問題解決にあるのでなく、問題解決を可能にするようなシエマ

マをつくりあげる点にある。

Ⅳ．論理的体系化（整理・限定・明確化・関連・統一・理論化），仮説の形成

Ⅴ．再構造化—自己の今までの見解をふくみながら，修正発展させて，新しい統一に発達する。

Ⅵ．主体的思想化—単なる論理的思考でなく，人格的・主体的なかかわりの中で自覚化された理論的思想，意欲と感情，現実への評価，もののみかた，行動のしかた，社会関係の選択をうみだす。

そのようなⅠ→Ⅵの起動力および整理の触媒として，思想史学習のもっている意味は大きいといわねばならぬ。

生徒たちは身近かな問題（心理的，社会的分野）には興味関心を示すが，思想史になると困難を感じはじめのものが少なくない。しかし，そこを突き破って，次のような感想を共有できるように努力したいものである。

「偉大な様式や体系的な連関をもつ哲学は2500年来西洋やシナや印度に存在する。一大伝統がわたくしどもに話しかける。哲学の多様さ・矛盾・相互に排斥しあう真理主義，これらは根底において或る1なるものが働いていることを否むわけにはゆかぬ。ただなんびともこの1なるものを所有することなく，あらゆる真剣な努力がその周囲をつねに回転しているだけのことである。」
(—ヤスパース—)

5. おわりに—

考えてみると，私の「倫社」の実践研究は1961年に始まった。（正式の倫社の発足は1964年である。）附属という実験研究の場で，よそではできない各種類の教科書の併用比較分析などさまざまな角度から検討することができたことを有難いと思っている。

しかし，1960年（安保の年）倫社の独立が決った翌年の1961年から1969年までの9年間の実践を大きな歴史の中に位置づけてみると，1960年代というものと倫社のもつ意味が大きくオーバーラップしてくる。この原稿を書いているのは1970年1月であるが，ここから20年さかのぼると，1951年，講和—安保条約締結の年である。その年，文部省が発表した「道徳教育の手引書」は，道徳教育は教育全般の中で行なうとしていた。その後，1958年小中学校の特設道徳の実施，1960年倫社独立決定，1963年，「期待される人間像」諮問，1964年倫社実施，1965年倫社実施，1965年政経実施，同年「人間像」中間発表，1966年「人間像」最終答申，1969年高校教高課程改訂中間発表（倫社改訂？）——と歴史のあゆみは，この20年間に大きく変わって来，また変っていかうとしているかのようである。

その歴史の流れのなかで，1961—69の研究をどのように位置づけていくか，それが今後の私の課題であると思う。