

V 生徒の「直感」をどう生かすか

— 倫理・社会の授業研究 その1 —

田 中 裕 巳

「今の教育は主体性をなくささせておいて、倫社の時間に主体性をもって生きるといっている」（高2・男子）という生徒からの告発に、はたして答えることができるだろうか。

1. はじめに

倫社を担当して1年目。まだ批判に耐えうるような授業論とその実践を創り出しえていないのだが、この1年の授業者としての模索の中で、常に原点として抱き、これからも、そこをベースにするほかはないものとして、私自身の高校時代の「社会科社会」体験がある。私は昭和36年に高校を卒業したので倫社という授業を受けたことはなく、社会科社会として現行の倫社・政経の内容を校長から授業された。その授業は「中立」を装った何のパトスもないもので、社会科学への興味を削ぎ落すことに力があつたようだ。学校という場で、かつての無意識の内面的交流が意識的に皮相的なもの（孤立感）へと矮小化されてしまうことへの歯止めは何一つ与えられなかった。

同一の時代に生きることの共時性と、しかも生きることの越えがたい個別性にふまえた連帯を＜教育関係＞の中で構築することは不可能であるのか。その志向をもたない教育（労働）は、およそ自主的とは言えないのではないか。このような＜教師＞としての初発の意志をもちながら、自らが倫社の授業をする立場になって、かつて反発のみを感じた構図を教師－生徒関係として作り上げてしまうことを警戒せねばならない。

2. 改訂学習指導要領の問題点

倫社という教科の存在自体の可否を問うことは、ここでは直接の問題とはしない。昭和45年の改訂が、倫社という教科にとってどのような意味を持つのか、それだけをまず確認することから始めたい。

〔目標〕 学習指導要領改訂に直接参画した勝部真長氏は、目標の項について次のように述べている。①

「民主的、平和的な国家・社会の形成者として」の次に、「自主的な人格の形成に努める態度を養う」ということを入れて、そこにいっそう道徳的な内面性を掘り下げることを要求しているわけである。たしかに、「自主的な人格形成」などといった用語

は、「自己形成」を自主的なものとしてイメージさせる。しかし、指導要領が「自主性」を説けば説くだけその用語は空疎となり、冒頭のような生徒の告発の前では全く空念仏になってしまう現実がある。週2時間の倫社において、「自主的な人格形成」が可能であるかのような錯覚＝期待過剰と、「自主的な人格形成」をほとんど不可能たらしめる後期中等教育の現実の放置とは表裏一体なのである。

〔内容とその取り扱い〕 旧指導要領では、(1)人間性の理解、(2)人生観・世界観、(3)現代社会と人間の3領域であったが、今回の改訂では(1)現代と人間、(2)人生観・世界観の2領域となった。「取り扱い」においては、(1)が(2)への導入として位置づけられたのが注目される。「現代と人間」は社会学的、心理学的分野であり、「人生観・世界観」への「導入」がそれらだけで充分であるのかという点、そして、「人生観・世界観」を社会学的、心理学的問題との対応においてとらえるとき、人生観・世界観の体系的理解は可能かという点、この2点において疑問がある。にもかかわらず、「内容の(1)と(2)は、この順序に取り扱うことが望ましい」（取り扱いについてこういう規定があるのは社会科では倫社のみ）と規定されるとき、この疑問は解決する余地を与えられない。

3. 生徒の自主性とは何か

「自主的な人格の形成」は倫社という一教科の課題ではない。＜教育は自己教育を育てる仕事＞（東井義雄）だとすれば、自主的な人格の形成は教育のあらゆる場面での目標であろう。そのことを確認した上でなお倫社に存在理由を見い出すとすれば、それは何か。

「思想とは過去との連帯であり、また他人の経験との連帯である。別の言葉でいえば、自分の経験しえなかった世代、また自分の経験しえぬ未来の世代との連帯を可能にするものである（梅本克巳）^②」という意見をもとにして、倫社の授業を論評しなさい。」というアンケートを行なったとき（48年10月実施）、その答えには次のようなパターンがあった。

- A. 自分の思想は自分のものだ。注入はされない。
- B. 古いものはピンとこない。身近な例を。
- C. 思想なんかなくなつて生きられる。
- D. 受身では得るものは何も無い。

E. 思想は倫社の時間だけでつくられるものではない。

F. 授業の方法をめぐっての意見

G. 授業の内容をめぐっての意見

記述式アンケートであったので数量化することは難しいが、「思想についての授業は、自分自身が本などを読んで適当に得るものであって、別に学校の授業でやるほどの問題はないと思う」という意見に代表されるようなA及びCの意識をもつ生徒は多い。AとCは共に倫社の教科としての存在に否定的だが、次のような相違がある。

「思想とは個人で自らわきあがった興味によって学ぶものではないだろうか。人生・社会の不安、憂うつ、苦難そういう壁にぶつかったときおのずから過去の人間の思想(過去の人とはこういう時、どう考えどう行動したのか)に興味をもち学ぶものだと考える。」と言うAに属する生徒においては、思想が「生き方」にかかわるものとして積極的に受けとめられている。これに対して、次のようなCに属する生徒においては、思想は無用なものとしてされている。

「思想がどうのこうのと言っても、俺は偉い先生の意見を適当に感じて話しをしているにすぎない。若者はいろいろな思想にささえられなければ生きて行けぬものではない。よって倫社の授業は、そういう偉い人の思想とその基礎となった彼らの経歴を知って、フーンと思う位いだ。」

しかし、Aの生徒においても、Cの生徒においても自らの高校生活を大学入試から逆規定している点では同じだ。教育=知育という古典的発想が、受験体制を補完する意識として、教師ばかりでなく生徒たち自身にも自主規制的規能を果たしている状況を確認せねばならないだろう。

DやEのパターンの生徒の中には、「梅本克巳のことばは、まさに倫社の授業のもつ意味を明確にしていると思う。人が何をどのように考えているのか」とは興味深いことである。倫社の授業は、それを知るための一手段の授業のようであるような気がする。しかし、その意見を知るのに、45人が一丸となっていればよいが、バラバラ、絶対にしらけてくる。」という意見をもつ生徒もいる。他者への関心、その延長上に思想(家)への興味をもち、学校(学級)という場でのその深化を求めているにもかかわらず、現実にはお互いのホンネ(内面)をさらけだすことをためらい、断念する。そういった心情が「しらける」という言葉に表現されている。

このような状況の中で、いかに個々の生徒のホンネ(内面)と切り結び、<自己教育を育てる仕事>としての授業を創出し得るかを考えて行かなくてはならない。

私は「現代と人間」において(4~5月段階)、Marginal Man 論を、青年論として、そして社会変革の主体形成論として展開した。生徒たちは、人間疎外の意味を体験を通して直感的に理解している。しかし、それは、自己実現としての労働の疎外とは結びついていないし、疎外を被害者として感じているのみで疎外状況への責任の意識はない。しかし、青年としての自己への注視をより徹底させて行くとき、彼らの直感自体が「現代と人間」を社会学的心理学的問題領域に封じ込める学習指導要領を乗り越えて行くその健全さを信じていることができる。

4. 直感から直観へ

感性的直観の重視は、コメニウス以来の近代の教育方法をつらぬく太い糸であると言われてきた。しかしそこで言うところの直観は「直感」というべきではなからうか。哲学的概念としての「直観」には、全体的な認識能力という意味があるように思う。たとえばベルクソンは次のように述べている。

「直観とは、対象そのものにおいて独自のであり、したがって言葉をもって表現しえないものと合一するために、対象の内部へ自己を移そうとするための共感 Sympathie を意味している。それと反対に分析とは、対象を既知の要素、言いかえると他のもろもろの対象とも共通な要素へ還元する操作である。」^①

「分析」と対比した「直観」は、ベルクソンにおいては、「持続において考える」ということであり、刻々に「新たな自己の創造」をもたらすものである。このような意味において、「直感」を思想史学習に生かすということは、「直感」をいかにして持続において考える「直観」にまで高めうるか、また逆に、「直観」との関係においていかに「直感」を掘りおこしうるか、ということであると思う。

たしかに「先入見」は、時間的空間的に限られた範囲の内での経験から導き出されたものであり、「事実関係とのくいちがい」が思考活動の契機として措定されねばならない。しかし、限られた範囲の内での経験から導き出された「先入見」だからこそ、合理化されえないものへの固執があり、「真理の代弁者」としての教師の安易さ(科学至上主義)を撃つものがあることを忘れてはなるまい。個々の生徒の「直感」の中にある肯定的なものも否定的なものも、同時に事実の反映として引き受けて行かない限り、共時性と個別性にふまえた連帯の礎が築かれることはありえない。

- 〔註〕 ① 『改訂高等学校学習指導要領の展開 社会科編』(明治図書) P.34
 ② 『現代思想入門』(三一新書) P.255
 ③ 『形而上学入門』(中央公論社世界の名著53『ベルクソン』所収) P.67