

「倫・社」教育の反省と検討

松 扉 繁 磨

(1) 序

昭和39年度第2学年より実施された新しい科目としての「倫・社」も、すでに数年の体験を経たとはいえ、その指導実践の場においては、限りない問題を提起して必らずしも定着しているとは思われない。「学習指導要領」や「同解説」が抽象的な表現ないし問題提示に終わっているため、現場の教師にとってはその具体的指導の実践においては、新しい科目である理由もあってなかなか骨の折れるものを痛感せしめられる。現場教師の「倫・社」指導の成功への使命感は、現場教師の負担・努力を期待し、現場教師が真剣にとりくめばとりくむほど、「倫・社」指導の本質論にも技術論にも、ますます多くの問題を抱え込むようになるのが実情である。現場の教師にとって、最も、しかも直接重要な問題は、「倫・社指導の目的をふまえて何をどの程度の範囲とどの程度の深さにおいて教材として編成し、これをどのように具体的内容として、どのような具体的方法で指導するか」に集約できるだろう。

この指導における目的・内容・方法の三者は相互に関連するものであるが、今日まで試行錯誤的な苦しい指導の経験にもかかわらず、必らずしも十分に定着するまでにはいたっていないのが実情ではなかろうか。指導の体験を反省して、いろいろの問題を喚起し、指導の理想的定着への期待を今一度想起することは、やがて訪れてくるであろう高校教育改訂の際の「倫・社」教育改訂への手がかりの一端にもなればとの願いにも通ずるかもわからない。

思想史的系統学習あるいは主題別学習のいずれの指導形態を考えるにしても、この「倫・社」教育においては、「どのくらいの内容量を限られた時間内に最も効果的な方法で、高校時代の生徒自身の教材資料として編成するか」という倫社教育の内容の精選とその構造化は、具体的指導における最初にして最後の重要な直接的問題であると思う。

(2) 現状反省への手がかり

かつて好学社の高等学校「教科研究」社会 No.6において、大島康正氏は「高校倫理・社会の抜本的変革を」と題して次のように述べておられる。

『……かくて引続き視学委員にさせられた私は、昨秋再び北海道へ飛んだ。そして全日制普通高校だけでなく、文部省の要望にしたがって、夜間の定時制高校や、水産高校などの「倫・社」の授業も参観し、「いまや倫・社の内容に関して抜本的な大改革を試みる必要がある」という主旨の報告書を文部省に提出した。ではいったい、現行の「倫理・社会」のどこに問題があるのか。……国立教育会館の大会議室で……視学委員総会が行なわれた席で、私は思いきった爆弾演説をやって、列席の皆を啞然とさせたので、以下それを中心に私の見解を展開しよう。

私はまず最初に、全国平均の授業レベルが現行のような状態である限り、「倫理・社会」という教科は、高校教師にとっても高校生にとっても、大局的には時間の浪費であり、思いきっ

て廃止すべきであると語った。これにはいささか註が必要であろう。何故なら私は、例えば東京都の「都倫研」の中核的な構成メンバーをはじめ、全国各地で「倫・社」の授業に実に熱心に打ちこんでいる先生たちを、何十人も知っている。その人たちの耳には、こうした場での、こうした私の発言が洩れて伝われば、それこそユダカブルータスの声と思われかねないからである。

それを承知の上で、あえて私はその発言をしたのである。何故なら、「倫・社」の授業に熱心に創意や工夫をこらして、これを生徒にとって魅力ある教科にしている教師は、私の見たところ、甘くみて全国で10パーセントを超えていないからである。私は上に、北海道での授業見学のことだけを述べた。しかし、それは視学委員としては……………という話であって、この5年間に私は、全国各地で機会あるごとに「倫・社」の授業を何十回と参観させてもらっている。また、毎年私の所属する東京教育大学の倫理学専攻の4年生たちが教生の実習をするとき、その授業を参観させてもらうことも忘れたことがない。その全体を総合した結論として、私は文部省への報告書に「倫・社」の授業の実情は予期以上に低俗混迷している」と書いたのである。

実例をあげよう。某高校で私は、たまたまデカルトを講義している授業を参観したことがある。その教師はデカルトの学説に関する枝葉末端に関して、実に詳しくかった。「そんなことを哲学専攻の大学生ならともかく、一般の高校生に話して何の意味があるだろうか」と、そのとき私は内心に疑った。また私は「こんなに詳しくデカルトを論ぜられては、この教室から大学へ進学した者は、一般教養の哲学や倫理学で、大学の教授から同じ話をむし返されて、なんだつまらない、同じ話のくり返しではないかと思うだろう。これでは大学教授もたまらない」とも考えた。しかし、その一時間にわたる授業の最後に、私の痛感したことはただ一つであった。

その教師は「われ思う、ゆえにわれ在り」というデカルトの有名な言葉を冒頭に黒板に書いたが、その意味は何か、一見ごく当り前のことを言っているこの言葉が、何故「近代的自我の確立」として、後々のヨーロッパに大きな影響を与えたかという根本の問題に関しては、ついに解明しないで終ってしまった。後で校長室で彼と面談して、某国立大学の哲学科の出身で、卒業論文がデカルトに関するものであることを知ったが、これでは高校「倫・社」はしょせん「観念の遊戯」にしかならないと感じた。

もう一つ実例をあげる。ある教室で18・19世紀のイギリスの功利主義を紹介していたときの一時間である。ベンサムとミルの名がまず代表者として黒板に書かれた。ところがである。18・19世紀のイギリスの産業社会、つまり上昇期の資本主義社会が如何なるものであったか。如何に良くない社会体制であったかが、とうとうと論ぜられて、ついに最後までベンサムやミルの思想内容そのものには触れられなかった。後でその先生と面談してみると、これも某国立大学の、こんどは社会学の出身者であった。

まだまだこのような事例はあげればきりが無い。私が何故「倫・社」廃止論というような、アドバルーンをあげてみたくなるか、わかっただけだと思う。その点でさらに言えば、今のように倫理と社会を結びつけて一教科とするやり方にも、私には根本の疑問がある。第二単元の「人生観・世界観」をくわしくやりすぎて、第三単元の「現代社会と人間関係」までは進まないで、一年を終る教師もいれば、手際よく進んだにしても、第二単元と第三単元の間で、ちょうど木に竹をつないだような不自然さを感じる教師も多い。

倫理と社会をそれぞれ独立した教科とすることが、時間の配分上不可能であるとすれば、私

はむしろ「倫理・政治」「社会・経済」というように、現行の教科書を再編成したほうがよいのではないかと思う。つまり倫理という教科書の焦点を単なる思想史ではなく、どこまでも現代の民主主義のモラルを教えるというところへもってゆくならば、それはとりも直さず、黒い霧というような、近年の日本の政治にみられた暗いものを払拭させて、明るく健全な民主政治を実現させてゆくことにつながる。

また「社会」と「経済」を結びつけることが、内容的に十分なつながりをもっていることも、改めて言うまでもあるまい。

ところで今私は「倫理」という教科書は現代のモラルに焦点をおくべきで、単なる思想史を説くべきではないと語った。たしかに高校の倫理の根本のねらいは、小・中学校の「道徳」に対して、思春期の高校生にふさわしく思想性を裏づけることにある。思索と反省を通じて人生を考え、世界や国家や社会を思い、よりよき生き方を求めさせるところにある。「ただ生きることではなくて、よく生きること」を説いたソクラテスのあの根本の姿勢を多少なりとも体得させることにある。

しかし周知のように現行の高校の倫理の教科書の大半は、「思想史的な、余りにも思想史的な」ものに終わっている。私自身も教科書執筆の際に、課題設定と両立させるように努力したが、残念ながら十分には成功しなかった。何故か。少くともその大きな理由の一つは、「学習指導要領」に拘束されるためである。学習指導要領に、西洋思想の源流、近代の思想、東洋思想、日本の考え方、現代の思想というように順を追って並べてあると、どうしてもそれに従って思想史に流れやすい。勿論学習指導要領には「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」もよいとあるが、この文章にすぐ続いて「上記の事項を学習させることも考えられる」とあるから、やはり上記の事項、すなわち西洋思想の源流からはじまる思想史的なものがこびりついてくる。

そこで私は、こんどの教育課程の改訂では、高校「倫理・社会」の学習指導要領、ことにその第二単元の「人生観・世界観」のところは、抜本的な大改革をやるべきであると思う。どう変えるかについての私の案は、まず教科書の形式を現行の「現代国語」の教科書に近づけることである。そして内容はテーマ本位にして、先哲の言葉をやさしく翻訳したものを本文とし（年代順に従わない）、それをまず生徒に読ませた後で、問題設定をし、生徒間で討議させ、教師が指導してゆくという方式に改めることである。そういう方向へ学習指導要領を改めるべきであると思う。いわば思想史から人生論へと大転換すべきなのである。』と。

大島氏が指摘する如く、現行の「倫・社」教育はその関係者の努力にもかかわらず、必ずしも成功して定着の段階に到っているとはいえないであろう。それは一般に、成功定着を遠望しながらいろいろの点においてなお、低俗混迷の中にあると言っても過言ではなからうと思う。主な点を指摘すれば次のことが今一度反省され検討されるべきであろう。

- (1) 現場の教師が「倫・社」の指導を進めるに当って、その基本的な指導指針となるものは勿論「学習指導要領」である。その学習指導要領が「倫・社」指導の抽象的指針に終ることなく、あくまでその具体的指針を示し、指導の決め手となっているかどうか。特にその指導方法の具体性については、より一層の現場的・具体的研究をふまえて、その検討がなされるべきではなからうか。
- (2) 指導内容があまりにも多方面にわたって豊富であり、その教材の、科目としての統一性に欠けている。特に指導時間との関連の上からも、教材の精選化が思いきってなされ、その構造化が企図されて、まとまりのある科目に成長しなければならない。

- (3) よき教科書がよき指導の伴侶であることは言うまでもない。一体「倫・社」の教科書は「学習指導要領」の目標を正しく且つ具体的に具現して、現場の教師に対して、「よき教科書」としてその使命を果しているであろうか。「倫・社」の本質ということは一応明らかにされても、その指導内容は複雑多岐であって、人生・人間関係・社会を理解し思索し、人生観・世界観に資するという多彩な内容のために、現場の指導に密着するにはどうすればよいかの積極的姿勢が欠けていることはないであろうか。
- (4) 「倫・社」教育の実際において、特にその具体的指導の方法については、余りにも現場の指導者にその負担が負わされ過ぎてはいないだろうか。授業の実際に直面して、現場人が難解な教材研究と具体的指導方法に多大の苦心を払っている。にもかかわらず、なお不十分であるとすれば、それは指導者の責任もさることながら「学習指導要領」の不鮮明さ、不完全さ、抽象性に問題があると思われる。また、ひいては教科書が指導の実際において、現場にふさわしいよき手引となっていないことが多い、ことも合わせて考えられる。一体指導の現場において、教科書はどのように活用されているだろうか。東洋哲学と西洋思想を両方こなせる指導者はそう簡単に生まれる筈がない。更に心理学・社会学の領域において、生徒指導への具体的能力を要求するとすればそれは無理というものではなからうか。このように考えて来ると、「倫・社」指導の現場人は「超人」であることを要求されている観がある。それぞれの学者にも限界がある如く、「倫・社」指導の現場人にも自らなる限界があることを認識しなければならない。
- (5) いろいろの雑多な指導「素材」を如何様にして具体的に「教材」として編成し組織付け、構造化すればよいであろうか。教材には凡そ、その「広がり」とその「深さ」がある筈である。この二つの面が規制されて確認されると、教材観も明らかとなり、指導にも充実感が迫ってくると思われる。指導の実際において、その都度一つの教材をどの程度の範囲まで拡げ、どの程度の深さまで浸透させて取り扱うべきものなのか。「倫・社」教育の特性上、誠に大きな困難を伴うことを考えるのである。

思うに、「倫・社」教育の、ひいては「倫・社」の現場における指導の成功は、上記のものもろの事項が調和的に構成され、指導者と生徒との、人間としての一体感にふれることの中にあると思う。

(3) 指導のねらいへの反省

今更いうまでもなく、教育基本法第1条には、教育の目的を規定して「教育は人格の完成をめざし、平和的な国家および社会の形成者として真理と正義を愛し個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行なわれなければならない」と示している。

この全体を貫く精神は、一言以て表わせば、人関の「道徳性を高める」という点にあることは明らかである。従ってこの「道徳性を高める」ということは、教育全般の目標であって、単に一つの科目としての「倫理・社会」だけの個有の任務ではない。にもかかわらずややともすると、「倫理・社会」というものはむしろ徳育そのものであって、生徒を如何様に道徳的に教育していくかということ、即ち直接に生徒の人格を養うということがその目的である、とする考え方もあるかも知れない。生徒の「道徳性を高め」て、「民主的道徳の確立」を期することは、この科目の本来的・個有の指導においてのみ果されるべきものなのであろうか。「倫・社」教育はそのような大きな責任と役割を自ら背負って誕生したのであろうか。また背負うことが

一科目としての立場において、実際に可能であるだろうか。

一体「倫・社」はどのようにして自己の科目としての役割を果たすべきであろうか。「学習指導要領」においては、指導の目標として4項目が指摘されているが、そのねらいは次の2点に要約できると思われる。

(イ) 人間尊重の精神は凡て教育の根本精神であることは当然である。「倫・社」はこの精神に基づいて、人間や社会のあり方について思索させることによって、自主的な人格の確立を目指し、民主的で平和的な国家や社会の形成者としての資質を養うのである。

人は広く且つ深く「思索する」ことによって、考える「能力と態度」を身につけ、自主的な人格の確立を期待することができるのである。自主的な人格の確立への道は、あくまで「思索する」ことの中にあるのであって、それは一面においては、個人の側の理想への道であって「自己」という個人を生かすねらいをもち、他面においては、民主的で平和的な国家や社会の形成者となって、社会的に「他者」を生かすねらいをもっていると理解すべきであろう。このように、人間や社会に対する理論的にして且つ思慮深い思索は、この「自己のため」と「他者のため」との二つのねらいを内に含むものでなくてはならないであろう。まことに「倫・社」の指導は単なる徳育ではなくて、倫理的問題について「思索する」ことを訓練するものでなければならない。「道徳的である」ということと「倫理的である」ということはその意味する内容は大いに異なっていると思う。「道徳的である」とは、徳育の目指すものであり、人間行動の基準に培ってゆくことであろう。「倫理的である」とは自主的であることである。自主的な人格に成長するためには、必ず「思索する」態度が身につかねばならない。「思索する」という一見当り前のことも、重要な意味のあることを、「倫・社」の指導において認識しなければならない。

(ロ) 人生観・世界観の確立に資するために、人間や社会に対する先哲の基本的な考え方を理解させる。そして単なる知的理解だけに終らずに更に進んで、いろいろとみずからの問題に結びつけて考察する能力と態度を養って身につけるべきである。

人間が歴史の中に現に生きている以上、いかなる人にとっても最後のギリギリの問題として等閑に付すことのできない点は、人間存在の内奥において、常に自主的に自己を規定する「生きかた」の問題であり、「人生観」「世界観」の問題であることは否定できないであろう。この「生きかた」の問題は「その人」の生きかたとして、その人自身の問題であると共に、人間は社会の中において形成される立場において、同時に人人の問題でもあると理解すべきである。

しかし、人間の「生きかた」は直接指導できるものであろうか。直接教えられるものであろうか。ここに「倫・社」指導の根本的困難さが意識されると共に、むしろその困難さを克服するところにその本領があるとも解せられる。

人間の「生きかた」を問題にするとき、等しく人間として歴史の中に生き抜き、他面歴史を越えてゆくいわゆる「先哲」の生きかたを問い、その基本的な考え方を具体的に理解することを通すことは当然である。

更に観点をかえて、指導目標を要素的に分析してみると次の二つの点にまとめることができる。

(イ) 人格の養成面

- ① 自主的な人格の確立をめざす。
- ② 民主的で平和的な国家や社会の形成者としての資質を養う。

- ③ 人間としての自覚を深める。
- ④ いろいろの倫理的問題をみずからの問題に結びつけて考察する能力と態度を養う。
- ⑤ 現代社会に生きる人間として、いろいろの倫理的問題について建設的に解決していこうとする態度とそれに必要な能力を養う。

(ロ) 思索と理解の面

- ① 人間や社会のあり方について思索させる。
- ② 人間の心理や行動を理解させる。
- ③ 先哲の人間や社会に対する基本的な考え方を理解させる。
- ④ 現代社会について科学的・合理的に理解させる。
- ⑤ 現代社会における人間関係のあり方について考えさせる。

「倫・社」は人格の養成ということを直接の目的とするものではなく、即ち実践への直接の貢献というよりも、あくまで人や社会の諸問題について原理的に深く考えさせる観点を自己の使命とする立場に立たねばならない。「倫・社」の本来のねらいは、結局人間の思考力をきたえる点に存すると理解すべきであろう。

従ってその本質は思索と理解の面にある。一般に、「生きかた」の問題とか「価値」の問題とかは主観的要素の強いものであって、客観性を欠き易く、これを思考し、論じ、理解するとき、空虚な観念的なものに堕して終う恐れのあるものである。それで具体的な先哲がそれぞれの時代において、どのように具体的に生き、如何に生きるべきかを真剣に考えたか、そして実践したか、そしてその生きかたに意義と価値を見出していったか。これを思索し、理解し、自ら生きる道を創造する能力と態度を身につける。ここに指導の課題を見出してゆくべきであろう。

人生における思索的な時期に思考のきびしさを身につけることは、自主的人格の形成に与るものであり、ひいては道徳的実践の前提を築くものとなることを改めて認識すべきであろう。

(4) 指導内容への反省

「倫・社」指導において現場人が、明らかにその拠り所とするものは言うまでもなく学習指導要領と教科書である。学習指導要領においては、現場人は学習指導の全般についての理解を深め、その指針が与えられる。また教科書というものは、現場人が指導を進める際の実際の具体的手引きとなるものである。教科書は如何なる人によって編さんされようとも、学習指導要領の示すものに必ず従っている筈である。教科書の良否は指導の良否にも影響を与える大切な問題であると思う。その教科書が学習指導要領に基づいている筈であることを思えば、学習指導要領の妥当性と具体性が、「倫・社」指導の成功に如何に重大な関係を有するかは明らかである。

さて、その指導内容は、学習指導要領においてどのように規定されているだろうか。その要点を指摘してみたいと思う。

(A) 全体の内容

これは人間性の理解、人生観・世界観、現代社会と人間関係の三大項目から成り立っていることは周知の通りである。更に各項における重要な観点を列挙すると次のようになるであろう。

(イ) 人間性の理解においては

- ・単に青年期の問題だけを取り上げるのではない。

- ・人間性と青年期に関する諸問題を、心理的・社会的な観点から取り扱う。
- ・人生観・世界観への関心をもたせる。

(ロ) 人生観・世界観においては

- ・西洋、東洋、日本の考え方及び現代の思想の主なるものを取り扱う。
- ・現代社会において、いか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。
- ・指導の際、東西の先哲の著作や言行の一部などを取り上げることも考え、具体的に理解させる。

(ハ) 現代社会と人間関係においては

- ・現代社会を客観的に理解させるとともに、そこにおける人間関係のあり方について考えさせる。
- ・民主主義の倫理を、おのおのの集団生活において具体的に実践していくには、どうしたらよいかを理解させる。

この内容をみてみると、余りにも複雑であり、多岐多様である。いろいろな教材の単なる寄せ集めの印象を強くする。また週2時間の指導では、とても消化できるものではない。将来の改訂においては思いきって精選し、人生観とか世界観の問題を中心としてもっと集約的に構造化して、一つのまとまりのある内容にすべきではなからうか。

(B) 『「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、これらの学問それ自体を教えることを目的とするものではなく、これらの専門的な学問の成果を生かしながら、さまざまな角度や立場から、人間のあり方について総合的理解を得させ、人生いかに生きるべきかについて思索させることをねらいとして構成したものである』といわれる。

これを読んでみると要点は次の三つに分解して理解され解釈される。

(イ) 指導内容の条件は、3領域の学問的成果と密接に関連していることを指導するが、しかし、それらの学問それ自体あるいはそれらの学問的成果それ自体を教えるのではないとされる。

心理学・倫理学・社会学の学問それ自体を教えるのではない、としているが、しかし、それらの学問の成果と密接に関連していることが、指導内容となる以上、指導者たる現場人は、指導に当っては何よりもまず、それらの学問の成果に通ずることが要求される。一つの学問を研究したり、それに通ずることすら一人間にとって誠に大きな負担であるのに、3領域の学問的成果に通ずるといふことは、いうは易くて、実際には至難の業であるといわねばならない。

勿論、ここにいる学問的成果とは、それぞれの学問的成果の全部を必ずしも意味しないで、その必要な一部分だけに通ずることを意味するとも考えられる。しかし、実際にこれだけの学問的成果に通じていれば、それで事足りるというように、指導上の必要限度の学問的成果を規定することは困難であろう。従って現場人は、指導上からも、人間として人間的教養の立場からも、できるだけ多くの学問的成果に接してこれを消化することは甚だ必要であるが、大きな負担といわねばならない。

(ロ) 3領域の専門的・学問的成果を生かしながら、人間のあり方について、さまざまな角度や立場から総合的理解を得させることが要求される。学問的成果に通じて、それを指導するばかりでなく、その学問的成果を生かしながら人間のあり方を指導するとあるが、一体どのように具体的に生かすのか明らかでない。しかも様々の角度や立場から指導してその理解を深

めるのであるが、一体様々の角度や立場から指導するとはどういうことか。様々の角度とか立場とは、具体的にはどのようなことを積極的に意図的に予想しているのであろうか。

いずれにしても、その総合的理解を得させるように指導することが要求されるのである。大所高所から展望する能力を得させるのが、総合的理解であろうが、そのことはいろいろな角度や立場に通じている能力が指導者の側に要求されてくると思う。これは指導の現場人にとって、なかなか重大な負担であるといわねばならない。

このようにして、

- ・どのように学問的成果を生かすか
- ・どのように様々の角度や立場を規定するか
- ・どのように総合的理解を得させるか

すべて現場人の理解力・技術力に任されているとすれば、現場人の負担は大きく、改めて学習指導要領の抽象性と不明瞭さと無責任を問わざるを得ないであろう。かくして雑多な教科書が出ることになるろう。

(b) その総合的理解に基づいて「人生いかに生きるべきか」について思索させることの主旨は一応理解できても、実際の指導の目標・手続きはどうすればよいのであろうか。どのように具体的に指導するのか。そのきめ手の発見はなかなか困難であると思う。

大体、「人生いかに生きるべきか」ということは、「いかに生きるか」は元来個々人の「主観」領域に属するものではなからうか。従って人によってそれに対する考え方は大いに異なっている筈である。いろいろの考え方がある。またいろいろあってよい筈である。

しかし「指導」の実際において、それぞれの主観を止揚して何らかの形で実質的な価値に高める手続きをいつも用意しておかねばならない。異なる生き方考え方をどのようにまとめてゆくのか。指導の技術面において大きな負担が要求されるのである。

「思索させる」とは単に実用生活的、生活技術的、便宜的、狭い視野から脱出して、広い視野に立って、理念的に自己を決定するような仕方において、思索させることを意味するであろう。

生徒にただ「思索して見よ」といっても仕方がないことで、生徒が思索できるような、積極的手続きを指導の名において意図的に用意すべきではなからうか。いずれにしても実際の指導において現場人の指導能力が、かくも広く、深く要求され、且つ困難を伴う科目もそう多くはないだろう。

(c) 「人生観・世界観」の指導においては、

「東西の先哲の著作や言行の一部などを取り上げることも考えながら、その基本的考え方を具体的に理解させるように指導する」とある。これらの中において、分析すると次の点が指摘できる。

- ① いかなる先哲を選ぶか。指導要領によれば「適宜選ぶ」ことになっている。このことは融通のきくことでもあるが、しかし、指導方針としては無責任であるといわざるを得ない。
- ② 「その基本的考え方を理解させる」とあるが、個々の先哲について、それぞれ基本的考え方をどうきめていくか。即ち、内容の具体化において、教材の範囲と深さをどの程度においてきめてゆけば妥当であるか。なかなか困難である。
- ③ 先哲の基本的考え方を具体的に理解させる方法として、最もよくそれを表わしていると思われるところの先哲の心血を注いだ著作、原典、などを客観的、具体的な拠り所の中心として指導することは絶対に必要である。

高等学校の生徒の指導において、いかに理路整然とした道理の指導であっても、それが単なる観念の空々漠々たる領域に留まる限り、教育の効果は上らない。思索の抛り所として原典を通して理解することが最も効果的であると思う。ただその原典をどのように選択するかによって先哲の思想の理解の仕方にも影響のあることを思えば、原典の選択には大いに注意を払うべきである。

いたずらに、指導内容を多くしたり、程度の高いものを取り上げることに独走したりして、生徒の能力や指導時数の上で、無理が生じないよう細心の注意を払うことも大切である。

原典は一つの資料であるにすぎないので、ただそれを解釈するだけに終らず、できるだけ先哲の人がらや逸話などにふれて、時間・空間を越えての人間の共通性に立って、その基本的考え方を具体的に、全体として理解することは甚だ必要である。

(D) いろいろと学習効果をあげるための努力が更に要求されるであろう。

凡そ人間の理解作用ことに認識作用というものは、その認識内容を自己の外に向って何らかの形で発表し、表現することによって、自己の認識を再確認するものである。そしてより一層真実な、具体的な理解に深まるものである。

かくて理解したことに関して、これを外に向って発表することは、学習効果を増す上に非常に有効な方法であることを積極的に認めねばならない。このような観点に立って次の如きことを積極的に考えることは学習効果の上から誠に大きな意義のあることは、特に「倫理・社会」指導の特色ではあるまいか。

- ① 生徒の手記や作文などの指導・利用
- ② 討議または発表の指導・利用
- ③ その他、いろいろの教材・資料・統計などの利用

等である。

(5) む す び

「倫理・社会」の教科書は現在20数冊を数えることができる。そしてわれわれ現場人にとって、指導の直接の手引きとなる教科書の適否は、現場における指導の成否に対して直接極めて大きな比重をもっているのである。実際にそれぞれの教科書は、内容においても形式においても、それなりの個性をもっていて、いずれをもって最良とするかはにわかには速断することはできない。

しかし、いずれの教科書といえども

- ① それらの教科書が、「学習指導要領」の発想と目標とをどの程度忠実にふまえてその内容を具体化して執筆・編集されているか。
- ② それらの教科書が、現場における学習展開の直接的・具体的なしかたに必ず意図を積極的にもって執筆・編集されているか。

の2点を無視することはできない筈である。

さて思うに、「倫・社」の時間は「知識としての倫社」を学ぶと同時に、他方それに立脚して「いかに生くべきか」を自ら問う時間でもある。この「知識としての倫社」と「自ら問う倫社」の二面に応える指導が要求されることは当然である。そして「何故そう考えねばならないか」の道理とか筋道を生徒とともに考え、その思考能力を鍛えてこれを養い、かくて自主的判断力を伸長させることこそ重要である。「考える」ということは、只徒らに当てもなく「考えてみる」のではなく、最初から客観的に意図的に教育的に目標をもっているものである。即ち「考える」とは、「何かについて考える」という意図的な観点が予定され用意されていなければ

ならない。果して教科書は、このような「考える」ことの意図的な観点を十分に提供する用意をもって編集されているだろうか。諸科学の学問的成果の単なる平板な叙述・解説・説明になり終っているうらみはないであろうか。生徒の問題意識や関心に語りかける発想をもち、いつも問題を提起するように心がけ、ものの見方・考え方に気付かせる親切な意図をもって編集されているだろうか。教科書編集において、それが思想史の学習の立場において編集されているとしても、主題別学習の立場において編集されているとしても、およそ教科書は「倫・社」を「考える科目」として把握し、その根本的使命に応ずる意図をもつことが要求されるのである。

一般に、生徒に考える手がかりが与えられて始めて、生徒の思考力が触発されるものである。その思考力が自らの中から触発されるところに、思考作用の自主性があらわれ、勢い自分の内から発する自主的な興味も感ぜられるようになるのである。興味というものは、本質的には、内容の充実感よりひき起こされるものであって、単なる便宜的手段によって「面白う、おかしう」なるところに生ずるものではない。問題に対する興味をいっそう広げて深くし、自分で問題の発見に取り組んでいく意欲を湧き出させる書き振りが必要である。「倫・社」を単なる「知識としての倫・社」に止めおくり、それは「暗記する科目」に転落する。暗記する科目としての倫・社は邪道である。あくまで「考える科目」として思考を鍛えるところに、その本道がある。そのような「倫・社」の現場的指導の成功への責任の一端は、教科書の適否にあることを改めて編集者は大いに反省せねばならないと思う。

つぎに「理解」ということについて考えたい。内容の叙述とか表現のしかたについては、よく吟味してあいまいな表現は成るべく避け、「理解」を正確に深めるに役立つように確実にして平易な書き振りが必要であることはいうまでもない。内容がよく理解されるためには、とにかく「やさしい平易な言葉を使う」ことは必要であるとは常識である。とかく「倫・社」の内容は抽象的なことが書かれることが多い。これは科目の性質上、ある程度止むを得ないことでもある。このようなとき、具体的な「例」を用いて話すことは、理解の一助になることはいうまでもない。「倫・社」においては、必要以上にむずかしい文章・叙述がとかく多くなり勝ちである。そういう不必要なむずかしさを取り除いて、できるだけ易しい表現・言葉で叙述し説明することは、内容理解の重要な方法として役立つであろう。

およそ表現というものは、難易自ら限度があるものであることを注意すべきである。なるほど、表現・言葉を易しくすれば、その部分その部分は、あくまで一つの部分としては理解できるようになるかも知れない。しかし、全体を通じた論理というものは、只単に表現を易くしただけで理解されるとは限らない。内容を理解するとは、全体を展望する道理とか筋道を理解することではなければならない。内容理解のために、表現を易くする、易しい例を用いることに余りにこだわると、内容そのものを低俗にしたり、時にはその本質より逸脱した見当違いの理解に転落する恐れさえある。このように、表現・言葉は易しいことは大変結構であるが、その「限度」を越すと却って理解の正道から脱線する結果になることも注意すべきである。

「論理」において元来むずかしく深遠なものは、どれほど易しい表現・言葉で説明しても、それには自ら「限度」があり、勢い論理の大局を把握することは一般に困難であり、そしてその理解にも限度というものがある。表現さえ易しくすれば、如何なる思想の「論理」も「わかる」ものであると速断することは、余りにも思考の「きびしさ」を甘く見るものであり、危険である。いやむしろ、表現そのものがすでに限度ある性質を有っている。どれほど表現を易くしてそれに含まれる論理を求めても、結局難解なものは難解である。われわれは、西田哲学の理解の際それを如実に体験するのである。それ自体難解である論理を単に表現を易くする

ことでその論理の全体的展望を理解することはできないものである。

このような観点から、何でも直ちに安易に「教材」となるものではない。「倫・社」において、素材が「教材」となる資格には自ら限度がある。かくて教材の精選が行なわれて然るべきである。それは質的にも量的にも行なわれるべきである。結局、「倫・社」において、易しくするように努力することは、思想の論理・筋道を「わからせる」道には通ずることではあるが、しかし、高等学校の段階において、論理の理解には、その努力にもかかわらず自らなる「限度」があることを銘記すべきである。

教科書の形式は、諸科学の学問的成果の解説的・説明的敘述では不十分である。生徒が論理の筋道を考え、思考能力を養うには、生徒自らが先哲と対決するようにならねばならない。教科書はこの使命を果たすために、資料集の意味を備えねばならない。第三者の解説を媒介としながらも、生徒が先哲の原典その他の資料に直接ふれて、自らに問いを發することは甚だ必要である。教科書はいわば資料中心主義の教科書であるべきではなからうか。

いずれにしても、次期の教育課程の改訂において、現場の指導にもっと直接効果のある指導方法を具体的に求めて、これを教科書の編集に生かす用意をもつべきである。そして内容の直接の理解は勿論重要ではあるが、究極においては、哲学する心を体得し、そこにこそ興味をもち、共に謙虚に考える態度を身につけ、自主的に成長するならば、「倫・社」教育は一応成功したと思うべきではなからうか。