

「倫理・社会」においていかにして 思考力を高めるか

——人 生 観 ・ 世 界 観——

松 扉 繁 壽

(1) 序

戦後幾度となく教育課程の改訂が行なわれたが、その都度必ず最も大きい影響を受けたのは恐らく社会科であろう。昭和38年度より実施された改訂新教育課程において、「社会科」の中に新しく「倫理・社会」が独立科目として位置付けられたことは周知の通りである。何しろ未だかつてない新しい科目であるので、各方面にいろいろの論議を生み、異状な関心を喚起したのである。すなわち、疑惑の念をもつもの、途方にくれるもの、新しい何らかの期待をかけるもの等、肯定と否定との両端の間に困惑を生んだことはたしかであろう。何はともあれ、この新しい科目が実施されて3年、われわれ現場人はこの「倫理・社会」授業を通して果して何を感じ何を考えたか。疑心暗鬼の不安の中からも、成功への教師の使命感は、恐らく現場人にいろいろの問題を喚起させたことであろう。授業の体験を反省して今一度、「倫理・社会」の指導のすがたについて思いを致すことは無駄ではないと思う。

(2) 学習指導要領の反省

現場人が「倫理・社会」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。従って今改めてこの「学習指導要領」の要点を顧みることは、指導を更に進める上に必要なことであると思う。

(1) 「倫理・社会」の性格とそのねらい

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「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間の「道徳性を高める」という点にあることは明らかである。

さて今回新しく「倫理・社会」を設けた理由としていろいろの点があるだろうが、その中でも次の要点を見逃がすことはできない。民主主義の伝統の浅いわが国の青少年に民主主義の倫理に基づく道徳性を育成していくためには、政治や経済などの現実社会の諸問題の学習との結びつきの中で道徳性の育成を期するといふいわば消極的な副次的な立場だけでは十分ではなく、それと共に現代の民主社会をささえている基本的精神を原理的に深く考えさせることが積極的に必要である。従って民主主義の倫理やそれに連なる東西の先哲の思想そのものに中心をおいて思索されることによって、人生観・世界観の確立に資するという立場が当然要請されるのである。思うに、青少年非行の増加、社会生活における道徳の混乱などの事情を直接反映して、道徳教育の充実、民主的道徳の確立のための努力を学校教育に期待する声が高まってきたことは事実である。しかし、この学校教育への期待である「民主的道徳の確立」を新設の「倫

理・社会」の指導においてのみ果されるものであろうか。「倫理・社会」はそのように大きな責任と役割を自ら背負うべきものなのか。また背負うことが可能なのであろうか。民主的道徳の確立といつても、その中には民主的道徳の「理解」とその「実践への貢献」という二つの面があると一応考えられる。「倫理・社会」はこの二面に対して、その実践への貢献という観点よりもあくまで人生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。およそ「理解」なくして、「深き思考」なくして、実践はあり得ないといつても過言ではないであろう。

現実社会が種々の非行の故に頽廃し、道徳が混乱して社会生活全般が乱れる事実は事実としても、この非行・頽廃・混乱の直接的・便宜主義的な防波堤として「倫理・社会」を位置付け、安価にして性急な実践への期待をかけることは迷妄ではなかろうか。

「倫理・社会」のねらいは結局人間の「思考力をきたえる」ところにその本領があると理解すべきである。現代の複雑な社会においては、人間は政治、経済その他いろいろの領域から直接間接影響を受けて、時には乱れ時には直すことであろう。しかし、いかなる人にとっても最後の問題として等閑に付すことのできない点は、結局どのような様相において生きようとも、人間存在の内奥において自己を規定する「生きかた」の問題であり、「人生観」の問題であり、「世界観」の問題であることは確実であろう。この「生きかた」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、人間は社会の中に形成される立場において、同時に人々の問題でもあると理解すべきであろう。人間は謙虚に自己のために人のために、「自らを練る」意義を発見すべきである。

人間の「生きかた」を問題とする「倫理・社会」においては当然「世界観的価値」の意識を喚起するだろう。戦後の教育において余りにも実用的、現実的、模倣的傾向が強く、思索することに耐えられないで徒らに安易を追う心の姿勢が眼に映る。「人づくり」ということがよく言われるが、それはいろいろの意味に使われたまことに臨機応変の言葉であるが、多くの場合、実際に役に立つ人間を意味することであろう。しかし、凡そ「人」は自己内奥において自己を決定するときに「ひと」たり得るのであって、その媒介をなすものは「自主的思索」であり、それは「生きかた」の問題に道を通ずるものである。かくて「倫理・社会」の指導においては、何よりも思索を練る態度を身につけさせることが重要であり、そのためには思索することに興味をもたせ、自主的に考えることの楽しみを育成するのが急務であると考えられる。

高等学校の生徒の世界は、発達段階からいうというまでもなく小中学校の単なる子供の世界の延長でもなく、さればといって成熟した大人の世界そのものでもない。青年はまさに人生におけるかけ換えのない、呼べど二度と戻って来ない豊かな時期の中に呼吸しているのである。学習指導要領によると、

「高等学校の生徒は心理的な発達段階からいうと、自我の目ざめや自主性などの特色ある傾向を示すと共に、日常経験するさまざまな問題を手がかりとして、それらの問題の根底にあるものを追求しようとしたり、さらに人生や社会の在り方についても基本的な疑問をもち、問題を提出したりする時期に該当しており、またそのようなことについて思索する能力をもつようになる」と述べてある。

このように高等学校の時代は人生において実に清純な思索のできる時代であって、この時期を逸しては人生において再び清純な追求的、思索的な時期を発見することは不可能であろうと思われる。思索の訓練をして「考えを練りあげる」ことは凡そ人間教育において根本的に必要な条件である。青春を安易な無思想、無思考の中に過さんか、遂には「思考」の「きびしさ」を感じ得するチャンスを失い、学習指導要領の示す「自主的な人格の確立をめざす」ことはでき

ず、また「人間としての自覚を高める」こともできず、そして「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」ことはできなくなるであろう。

人間や社会についての「思慮深い」思索によって広く深く「考える能力」が身につくことを道德的実践の前提であり、それによって自主的人格の確立をめざすことが可能となるであろう。

（口）「倫理・社会」的思考の根源

道徳教育というものは普通には孝行の心を養うとか、愛国心を養うとか、いうようなことが主な内容であるかのように考えられているが、それも勿論道徳教育の中に含めてもよいかも知れないが、然し最も根源的なことは、「人間として生きていくことには大きな意義があるのだ」「人間として生きていくということは良いことなのだ」「人間というものはどこかでお互いに認められ合って然るべきものだ」との認識を深めることである。すなわち、「生きるということを深く肯定することができるようになる」ということが「道徳的になる」ということなのである。そして「人間というものを大切にする」ようにさせていくことが、道徳教育の最も重要な根源的性格ではなかろうか。一体人間とは何であるか。古来哲学的人間学の問題として、いろいろ探求されているにも拘わらずなおもハッキリと明答できないほどに困難なものである。ただ動物と一線を画することは明瞭であろうが、それも唯物論者の立場においては「人間も動物なり」と限定するかもわからない。普通、人間は「人格」とか「自由」とか意義付けられているが、その実体的内容の解明は誠に困難なことである。然し、人間が単なる動物ではなくて、人間としてそこに存在する事実として大事なものをもっている、ということに気付き、またそのようなものとして相互に取扱っていくところに道徳教育の重要な根源があると思われる。

このような立場がいわばヒューマニズムであって、このヒューマニズムを自覚させ実行させることが即ち道徳教育である。人間はいろいろの方向への可能性を有する。人間は自分の「生きかた」の如何によっては何にでもなれる。そこに入間の覚悟とか意志とか決断とかが重要な意味を發揮するのである。そこに入間の尊いところがある。従って人間が尊いとは人間が何にでもなれる可能性をもっていることである。悪くすれば落後も敢えてする危険性を有する。この可能性としての人間は尊いものをもっているし、人間として生きることには「生きがいがある」ということに気付かせることができが先づ生きて行くことの第一条件であり、「倫理・社会」的思考の根本的条件ではなかろうか。この「生きがい」の心が一定の方向をとって行くところにそれぞれ「理想的人間像」が構想されて來るのである。

人間尊重の精神は凡て教育の根本精神であって、「倫理・社会」はこの精神を基礎として人間や社会について思索させることにその重点をおいている。前述した如く、人は広く深く「思索する」ことによって考える能力と態度を身につけることが道徳的実践の前提であり、それによって人は自主的人格の確立を期待することができるのである。自主的人格の確立への道は、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。かくして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包むものでなくてはならない。

また人間の思考というものは、近代思想史の流れがわれわれに示している如く、合理を志向する「合理への道」と非合理を志向する「非合理への道」との二つの契機を自らの内に包んでいる

構造をもっていることに着目することが「倫理・社会」の指導において重要なことではなかろうか。このようにして「倫理・社会」的思考は「思慮深さの人間像」を追求すべきであろうと思う。

(ハ) 指導内容について

(1) 人間性の理解

「倫理・社会」の全体の内容は(1)人間性の理解(2)人生観・世界観(3)現代社会と人間関係の3分野から成り立っていることは周知の通りである。その内容は学習指導要領によれば、「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いる」と述べている。しかしこの3つの分野の有機的関連性と内面的統一はどのように考えられるべきであろうか。「倫理・社会」が一つの科目として登場する以上、その全体的内容において統一的まとまりがなくてはならない。統一的まとまりがなくて、3領域の学問的成果の単なる寄せ細工であるならば、恐らく指導の成果を期待することはできないであろう。心理学的分野、社会学的分野は、人間や社会を客観的に「在るもの」としてそれぞれの個別の立場から一般に没価値的にとらえるところの事実認識としての学問がその中心となっている。また、倫理学的分野は、人間とか社会をその全体の姿において価値の観点から主体的にとらえる価値認識の学問がその中心となっている。この全く次元の異なる三者を統一的関連の下に扱い、一つのまとまりを中心として統一的指導をなし、その全体的理解を深めることは容易なことではないと思われる。

さて心理学の学問的成果と密接に関連しているところは「人間性の理解」であることは勿論であるが、それについてわれわれはどのように理解すべきであろうか。

学習指導要領には「ここでの内容は倫理・社会の全体の学習を学習指導要領に示した内容の配列の順に従って行なう場合には、全体の学習のいわば導入の役割を果たすものとなることを考慮して組織されている」と述べている。これからみると、全体の「導入」の部門として理解すべきであろう。「全体の学習を指導要領の内容の配列の順に従って行なう場合には」という一つの条件の如きものがあるが、いかなる場合にせよ「全体の導入」として理解すべきであろうと思われる。

「倫理・社会」の学習の順序をどのようにするかは、担任教師の自主的創造性に任せられているようであるが、指導要領の順序に従って第一単元からはじめて第三単元で終る方法は最も普通のようである。大部分の教科書がこの方法をとっているので、この方法をとっている学校が一番多いのではないかと思われる。次に考えられるのは、第一単元を導入部とし、第三単元を現代思想と関連させながら学び、民主主義の倫理を残して第二単元に入り、最後に民主主義の倫理でまとめる方法である。この方法はなかなか合理的な方法であるとも考えられる。

「人間性の理解」の目標はいかなるものであろうか。人間は社会的存在として共同生活を営みつつ、つくられたものからつくるものへと成長する。このような人間存在の基本構造の理解の上に立って他律から自律へ、依存から自主へと転換する「青年期」における身近な問題を通して、人間の本質が働きかけられる客体であるばかりでなく、同時に働きかける能動的な主体であることを自覚させ、人間形成への積極的意欲を養うことがそのねらいとされている。このようにして、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の心理の動きを人間性や青年期に関する諸問題から取り扱うことによって、人生観・世界

観への関心をもたせようとするものであろう。人間性の理解のためには、人間の個人心理的な側面の問題だけでは不十分であって、その深き理解のためには、人間性についての社会的な観点と価値への関心の観点という二つの側面から総合的に理解を内面化することが必要である。この二つの観点が正しく、導入部としての真価を發揮する要点ではなかろうかと思われる。

「人間性の理解」の具体的な内容として示されているところの(1)人間と文化(2)人間形成の条件(3)青年期の問題の三つの項目は、それぞれ内容をもっているのであるが、前述の全体の導入部としての立場から「青年と社会」という如き項としてまとめられるべきではなかろうか。内容が多くて指導時間が少ないとの声からいっても、こここの部分はもう少し内容的に一本化できないものであろうか。

(2) 人生観・世界観

「倫理・社会」を学習指導要領に示した内容の配列の順に指導しようとするとき、「人間性の理解」特にそのうちの「青年期の問題」において学習させた人生観・世界観への関心を一層発展させ、人間としての自己の生き方を自主的に考えさせるという運びになるところがこの「人生観・世界観」の領域である。自主的な人格を確立し、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ことは、個人が人生をどのようにみるか、また広く人間の世界や自然をどのようにみるかということと深く関連している。一口に人生観・世界観の確立といっても、それは容易な業ではなく、人間一生の課題であると考えられる。先哲といわれる程の人は自己の一生を投げ出してこの課題に取り組んできたのであって、それらの先哲の人間や社会に対する「基本的な考え方」を考察させ、理解させることは、人生観・世界観を確立するための重要な方法の一つであることはたしかである。つぎにその要点を述べてみたい。

(1) 目標

先哲の思索のあとをたずね、これを現代社会の中に生きる自己の問題に結びつけて広く深く考えさせる能力と態度を養うことに直接のねらいをもっていると考えられる。

(2) 先哲の考え方の取り扱い

普通一般に倫理思想史上の主な考え方を何等かの方法で利用することであろうが、しかし限られた時間と高校生の理解できる程度という観点を考えると、なかなか指導において困難を感じることが多いであろう。いかなる方法にもせよ、生徒に自主的に積極的に且つ具体的に考えさせることが根本であって、単なる思想史の知識を注入するような学習内容に陥ってはならないように配慮を加えるべきである。

先哲の考え方といっても、その基本的な考え方を取り扱うことを原則としているが、その基本的な考え方を具体的にどのようにして決めていくか。なかなか困難な問題が多々あるようと思われる。いかなる先哲といえども所詮「時代の子供」であり、その思想はその「時代の思想」である限り、先哲の考え方については当然その時代的背景との結びつきにふれながらこれを取り扱わねば、思想の具体性が生きてこないと思う。即ち先哲が「一人間として」その時代的背景のもとで人間や社会のあり方についてどのように考えを進めていったかを人間学的に理解することが重要である。

また先哲の考え方を現代社会において生かすためには、それが現代において如何なる意味や価値や限界をもっているかについて慎重に思慮を加えると共に、現代社会の諸条件との関連において自主的に思索しようとする意欲を發揮することも重要であろう。

かくて、歴史的内容の授業との関係において、「倫理・社会」特有の内容の「ひろがり」と「深さ」をどのように限定していくか。具体的に多くの問題をいつも抱えているようである。

(イ) 先哲を選ぶ方法

どのような先哲の考え方を取り扱ったらよいか。全体として何人位の先哲を選ぶのが適当か。なかなか問題のあるところと思う。学習指導要領において、たとえばとして具体的な人名を例示して「これは多くの学校で一般に取り上げられると予想されるもの」と説明している。また「このほかにも他の先哲を選んでも差し支えない」とも説明を加えている。これだけでは先哲を選ぶ根拠が明確にならない。大いに考えるべき問題であると思う。日本の先哲については「日本の代表的な宗教思想家や学者などを適宜選んで……」として具体的に入名を例示していないことに注目せねばならない。また「たぶんここでは東洋思想と関連の深い人や近代日本の思想の形成に努めた人などを取り上げることが予想される」としている。また「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」としている。かくて先哲を選ぶ仕方は、西洋思想の場合はどうしても思想体系的なものが内在することに暗示を受けるだろうし、日本の場合はそのような思想体系的なものがないので、どうしても個人として後世に偉大な思想的影響を与えた人を基準とするようになるのではなかろうかと思う。

(ロ) 具体的 理解

先哲の基本的考え方についてはその具体的な理解を深めねばならないことはいうまでもない。そのためには如何なる点に配慮を加えるべきであろうか。

① 人生観・世界観の問題はとかく難解なものになり勝ちであるが、つとめて生徒の理解しやすい平易な表現を用いてその理解を確実にすることは必要であろう。また生徒が自らの問題に結びつけて意欲を高めて自主的に思考することのできる具体的な内容でなければならない。かくて、生徒の手記や作文などの利用・討議・読書などを適宜実施して、生徒の考え方や理解力の実態を把握することは甚だ必要なことであると思う。

② 指導要領の中で「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具体的に理解させるように指導する」と述べている。たしかに先哲の考え方をできるだけ具体的に理解させるための重要な方法として、その著作などを取り上げることは有効にして必要な事であるが、実際の指導においてどのような選び方をするか。一人一人の先哲について具体的に検討してみなければならないことであって、その選び方の良否は理解の成否に関する重要さをもっていると思う。従ってその選択に当っては次の如き要件を考えねばならないであろう。

- ・指導者の個人的な好みに偏向しないようにして、学習指導要領の目標や内容の趣旨に合致する立場に立たねばならない。
- ・生徒の能力に応じて適正にその難易の程度を考慮せねばならない。
- ・先哲の人間や社会に対する考え方がその時代・その社会の諸条件と関連して、生徒に理解しやすいものであると共に、現代における身近な問題と結びつけることが可能であるような内容のものでなければならない。

③ 更に先哲の基本的な考え方は著作などの資料をただ単に解釈するだけでは不十分であって、先哲の「人がら」や「逸話」などに必ずしもふれることが必要である。

等しく一個の生命体としての人間である先哲が、その時代その社会の子供として「時代

」、「社会」に対してどのように対決していったか。どのように「自己」の形成を主体的に發揮していったか。その先哲の「対決のきびしさ」を通すことによって具体的理解も可能となるであろう。

かくて「倫理・社会」的理解は、常にイデオロギーの問題だけにとどまらず、人間がそれぞれ「人間」という事実の中に生きているという人間学的な観点によって主張されることによってその理解の具体性は顕著になると思われる。

(4) 総合的 理解

およそ社会や文化や人間の見方について、いろいろ異なった立場があることを考慮すると共に、広い高い視野に立って人間の在り方についての総合的理解を深めねばならない。総合的理解とは、人間存在の複雑な姿を大所高所から全体的にその深層まで掘り下げる理解の態度でなくてはならない。先哲がそれぞれの立場で自主的にいろいろの考え方をもつたことに気付き、ものの考え方にはいろいろ異った立場があることを理解する態度が必要である。特定の立場だけに捉われることなく、広い視野に立って思考しようとすることは、自主的・批判的な思考力や態度を養う上に重要なことである。従って先哲のそれぞれの考え方を取り上げる場合には、できるだけ他の先哲が同じ問題に対してもつた考え方を参照し、それらを総合的に考察するように指導すべきであろう。

(3) 指導上の諸問題

「倫理・社会」の指導の上で現実にどのような問題があるであろうか。一般に広く問題とされていると考えられるものを繋をいとわざ列挙すると、次の如きものがあるだろう。

- ① 「倫理・社会」の指導のねらいがはっきりしない。
- ② 三つの单元の連関性がまとめられにくい。
- ③ 指導内容が多岐的で2単位としては無理である。
- ④ 指導内容が高度であって生徒に理解させにくい。
- ⑤ 確固たる人生観・世界観をもっていない場合には、指導上迫力を欠く。
- ⑥ 思想の問題は一般に抽象的思考力を必要とするが、それに欠けている。
- ⑦ 教科書の記述の仕方が一般にむずかしくて、興味をもてないので理解を遅らせる。

かくて指導内容の多岐性、多様性、多量性、抽象性、思考の限定性が教師、生徒のいずれにとっても、現実的な問題点となるであろう。しかしこれらについて今一つ一つ述べることはやめて、次に本質的に重要と思われる点の二、三について述べてみたいと思う。

(イ) 指導内容の取り扱いについて

指導内容の取り扱いについては種々の方法が考えられるとしても普通には次の三つの方法が考えられるかと思う。

① 思想史的扱い方

現場人が指導の手引きとしている教科書の殆んど大部分は思想史的な取り扱いをしている。しかし、教える側の教師が実際にどのような取り扱いをしているかということは、この科目をどのように考えるか、また実際に指導を行なう場合の先哲・思想家の選択をどのようにするかという問題にもつながって来ると思う。現場人の多くの人が指導内容の思想史的扱い方をしていることが、いろいろな調査によって報告されている。

さて思想史的取り扱いの理由と思われるものをあげてみると、

- ・そもそも教科書が思想史的に書かれている。

- ・世界史、日本史などとの関連を考えてみると、自然に思想史的な扱い方になる。
- ・この科目を知識的なものの理解を中心とした科目であるとみる考え方方に立っている。
- ・実際の指導において、その方の専門家であるなしに拘わらず、思想史的な取り扱いが一般に扱い易い。

などがあげられるであろう。

便宜的な理由はともかくとしても、本質的に考えても思想史的に取り扱うことそれ自体は正しいことであると思う。およそ思想というものは、歴史的に時間・空間のうちに自己を限定して「時代の思想」として登場するものであり、先哲とか思想家とかは「時代の子供」として時代を生き抜くのである。そのような姿をとらえる方法として、思想史的扱い方は意味があると思う。ただ次の点について注意を払う必要があると思う。

- ・思想の流れや関連に重心がかかって、それぞれの先哲・思想家が「いかに生きるべきか」ときびしく対決したかの点が軽く扱われる傾向をもってはならない。
- ・知識的なものの理解を中心とする如き傾向に走りすぎる。
- ・西洋・東洋・日本の思考形式を大所高所に立って比較しながら指導をすすめる態度を忘れてはならない。
- ・思想史的な取り扱いは、とかく生徒の問題意識を無視しがちであって、その訴える力を弱め、授業を形式化して指導の迫力を損ねるきらいがある。

このように考えると、思想史的な扱い方は、その実際の指導効果の面よりいろいろ考えるべき問題もあって、必ずしも全面的に賛成できない一面のあることも反省せねばならないと思う。

② 主題別の扱い方

主題別の扱い方は「倫理・社会」をどう教えるかについての悩みがその扱い方に如実に現われているのである。適当な主題を取り上げて西洋の考え方、東洋の考え方を学習させることはたしかに人生観・世界観の学習展開の一つの方法であろう。しかし実際の指導に当ってどのような主題をもって内容の構成を工夫すればよいか。大いに問題があると思う。学習指導要領によれば、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」が示されている。そしてその他にも適当なものを選んでも差しつかえないとされている。主題別での扱い方の利点と思われるものを列挙すると次の如きものと考えられる。

- ・一つの主題について、西洋のいろいろの考え方、東洋のいろいろの考え方、また日本の考え方など、文字通りいろいろの場合いろいろの立場を理解させることによって全体的展望力につけることができる。
- ・それらを基礎にして生徒の問題意識を生み出させて理解を主体的に深めることができる。
- ・それらの理解に基づいて、現代の問題について考える基本的姿勢を直接に養い、現代における主題的問題を身近な問題として取り上げるのに都合がよいであろう。

次に注意すべき点を列挙すると次の如きものがあると思われる。

- ・主題に対する先哲の考え方を取り上げ、それらの時代的背景との結びつきに当然留意すべきであるに拘わらず、とかく体系的理的理解を欠き、自然の思想的流れを欠き、時代的断層の故に歴史発生的な認識を欠くきらいがある。
- ・主題の選択を合理的に正しく行なわないと、学習効果を損ねることになるだろう。主題の選択は最も本質的・包括的・基礎的なものを選ばねばならない。そして主題の学習展開は大いに慎重を要するものがあると思う。
- ・一つの学習に余りに捉われすぎて、そこにすべて学習を帰入しようとする傾向を生んでとか

く無理が生じ易い。

- ・主題をいろいろ多く細かく取り上げることは、抽象的な徳目主義の学習に陥る危険があることを注意せねばならない。

要するにこの扱い方は今後大いに研究すべき余地は十分にあると思う。

③ 独自の扱い方

思想史的扱い方でもなく、主題別の扱い方でもなく、それぞれのねらいのもとに、いろいろ工夫をこらすことでも考えられる。これには次の如きものが考えられる。

- ・大局的に重要と思われる数少ない先哲とその思想を中心に取り扱う。
- ・教科書を重点的に早く終えて、後は主題別に整理する仕方で理解をまとめる。
- ・世界の四聖を中心に学習をすすめる。
- ・この科目の指導を文献学的に、国語学習的に進める。

この科目の指導の悩みがこのように独自のものを工夫させるようになるのだと思う。

さて、以上いろいろ考察して来たが、本質的には思想史的扱い方と主題別の扱い方との二つが考えられるが、それぞれ長所短所があつていずれか一つを以て事足れりとする事はできない。どのように整理して結論付けるかは容易ではない。この問題の解決には、教科書が思想史的扱いをしているからとか、授業を進める上での単なる安易さからではなく、もっと本質的に「人生観・世界観」のねらいをしっかりと捉えて大いに研究されるべき重要な問題であると思う。

(口) 指導形態について

「倫理・社会」の指導形態として普通考えられるものは次の四つを列挙できると思う。

- ① 講義のみの方法
- ② 講義を中心としてそれに生徒の発表・討議を加味する方法
- ③ 生徒の発表・討議を主としてそれに教師の講義をも加味する方法
- ④ 自己展開学習の方法

以上の四つの中、大体において適切であろうかと認められているのは②の型であろうと思われる。講義のみの方法は決して適切な方法ではないが、講義に中心を置くのは非常に多いのではないかと思う。そのような講義中心主義になる理由としては

- ① 指導内容に対して指導時数が足りない。
- ② 指導内容がむずかしくて生徒の発表能力を多くの場合超えている。
- ③ 従って生徒の発表・討議はなかなか能率的に行なわれ難い。
- ④ 材料を思うように精選できて、系統的に学習の能率をあげることができる。

が考えられる。

何はともあれ、「倫理・社会」の指導においてはとかく教師側の一方的な講義に終ってしまう傾向があるのを如何にして打破して生徒自身に興味と関心をもたせていくかを十分考えねばならない。共に考え共に悩み共に解決していくことが指導の要点である。「考える科目」の本領を無視して考える機会を与えないならば、単なる注入主義に陥って生徒の思考力を弱め、生き生きとした指導は望めないであろう。しかし他方、生徒の発表・討議中心という形式はたしかに生徒の自主的な学習の喜びを喚起するであろう。しかしここにおいては、発表者はよく調べてくるが、他の者は受身に立って自動的にならないうらみもあるだろうし、また単なる興味本位になって終る恐れもある。

また自己展開学習の形態も考えられるだろう。自発的に自ら問題意識をもって学習すると、たとい成果は少なくとも自ら目標をもって自己の手で学習をすすめることは自主的思考の養成に大いに貢献するものである。しかし、これには指導者による徹底したオリエンテーションが必要である。すなわち、指導内容の概説をするとか、読書の指導をするとか、発表・討議の指導をするとかして、大いに意を用いる必要がある。そして単なる興味本位にならないように注意しなければならない。

われわれは実際の指導形態において、講義そのものを不必要とすることは勿論できないが、しかしながら同時に生徒の発表・討議を全く無視することもできない。従って実際の指導に当っては、指導分野によって指導方法を適宜変える方法をとることは必要であると思う。かくて「人間性の理解」の指導においては発表または討議の形式を中心として講義を加味し、「人生観・世界観」の内容は思想史的あるいは主題別的に整理して、その内容に関連する先哲・思想家を講義中心に取り上げながら発表形式を加味し、「社会集団と人間関係」は講義に討論を加味する方法が一つの方法として考えられないであろうか。発表中心の行き方が生徒の体系的理知の欠如に陥って終る恐れのあることを注意せねばならない。また興味本位の浅薄な思考に慣れることも注意せねばならない。生徒に思想家の思想その他を発表させることはあっても、思想の流れを通しての全体的展望をどうしても講義によって基礎付ける必要があると思う。

(八) イデオロギーと信仰について

宗教上の信仰とか政治上のイデオロギーについて、相当確固たる信念をその生徒なりにもっている時、その生徒をどのように指導していったらよいかという問題はよく考えるべきである。家庭の環境上特定の宗教を信仰する生徒は現実にいるであろうし、またそれ自体は悪いことではない。むしろ豊かな情操の養成によって人格の向上に確固たる基礎を与えて大いに寄与するものであることは明らかである。その指導に対して次の如き点が考慮されるべきではなかろうか。

① 客觀性の重視

特定の宗教を信仰したり、またイデオロギーをもっている生徒を扱う場合には、客觀性を重視して慎重な表現に注意し、また批判する場合多くの客觀的資料を使い、主觀的感情にのみ走って全体的展望を忘れないように指導すべきではなかろうか。

② 偏狭な心をもたないようとする

生徒のもっている信仰とかイデオロギーが常識離れして感心しないものであっても、それを頭からけなさないで、反対のものを読ませたり聞かせたりすることは望ましい。また生徒相互の間の討論で自然に解決させるようにして指導者はなるべく干渉しないことは一つの方法であろう。

③ 話し合い

相互に話し合いをすることは望ましい。指導者は自分のいろいろの体験を通して一個の人間として話しかける。生徒の発表・発言内容をよく聞いてみると、必ずしも矛盾するところがある。その場合、自信をもってその非を指摘し、どんな信仰でもどんなイデオロギーでも他者から見れば必ずしも完全なものではないことを深く理解させることが必要である。生徒は感情的に一体化しているので、指導者が理論的に説明しても殆んど効果がない時もある。そのような時は指導者自身も一人の人間の立場における信仰・イデオロギーの所有者として、自分の信念を相手に投射することによって指導の糸口をつかむことができるのでなかろうか。

④ 広い視野に立つこと

どのような考え方の者も他の考え方を謙虚に学ぼうとする態度をもたねばならない。若き時代の信仰・イデオロギーは必ずしも一般的に練れたものではない。狭い視野でものを考えたり、みたりすることのないように指導すると共に、どんな信仰・イデオロギーでも、それが生徒にとって真剣なものであるならば、むしろそれを大切にしてやることがよく、頭からそれを否定したり抑えたりすることは望ましくないであろう。そしてそれを契機として人間の情操の世界に入り込んで行く用意が必要である。

一般的にいって、信仰・イデオロギーについては信教の自由、思想の自由の立場に立つべきで、特定の色を前面に持ち出すことは勿論望ましいことではない。学問的に大所高所に立って純粋の立場で、それぞれの宗教・イデオロギーの問題に直面すべきであろう。他面また信仰に対してもは信仰を以て応えることも意義があると思う。指導者の側においても相当の宗教的体験をもっていることは望ましいことであって、信仰の問題は最後は信仰の世界で解決される一面のあることを忘れてはならないと思う。このようにして信仰・イデオロギーの問題は単なる論理的理解だけでは解決のつかないものが最後に残るのであって、この解決は人間対人間の方法により、論理以外の要素によって解決の糸口を見出すべきではなかろうか。指導者も一個の人間として信仰の良き理解者であり、更にはその体験者であることが望ましいと言ふべきだろう。

(二) 人 と 思 想

人生観・世界観のところでは、「いわゆる歴史は歴史にゆずりもっぱら先哲の基本的な考え方を取り扱うことが原則で……」とあり、また「もちろん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……」とあるので、当然時代的背景にふれるべきであるが、しかしその時代的背景をどの程度に考えているかは不明確である。先哲の人間や社会に対する基本的な考え方の底には、必ずしも具体的な人間の生活や社会の姿があったはずである。およそ思想は、一面歴史的・社会的背景を背負って「時代の思想」として生まれ、他面人間の自由な思想として現実生活の在り方を乗り越えて、理想的社会を志向する建設的・創造的思考として生まれるものであろう。この思想形成として生まれるものであろう。この思想形成の二面の作用は、その場その時の歴史的現実を契機としていわば弁証法的に発展すると考えられる。先哲の考え方を取り扱う場合には、このような観点を考慮して、思想の抽象性を具体化し、思想の必然性を理解せねばならない。このような態度は、先哲の考え方の現代的意義を考察する契機となつて、総合的認識を深めていく要点ではなかろうか。

先哲の基本的考え方を取り扱うとき、指導の目標や内容の趣旨に即して、その人の著作や言説の一部を取り上げて考えることが普通であろう。それについて次の点を注意すべきではなかろうか。

- ・先哲の基本的考え方を端的に最も本質的によく打ち出しているものを選択して、その理解を深めねばならないが、指導者の主観や好みに偏重してはならないことは当然である。
- ・生徒の発達段階に適応した難易の程度を考慮すべきであって、これを無視してしまえば理解は期待できないであろう。
- ・現代社会における生徒の身近かな問題と結びつけることの可能な内容のものであることが望ましい。
- ・単なる解釈・説明に終るだけでは不十分であって、どうしてそのような考え方になったのか、などの問題をその人柄や逸話などにもふれて、人間としての親しみや興味を通すこと

が必要である。

- いろいろの手段を通して、また利用して、思想家の人間としての姿をとらえることに主眼を置き、最初から「超人」として君臨させることは一考を要するのではなかろうか。従って今日的には、思想の意義と限界を考えさせることが「生きた倫理」を求めることになり、単なる教養主義にならないで実践への意欲に通じて来ると思う。
- また思想の指導は、単なる倫理学史・倫理思想史の講義になってはいけないが、しかし人と思想を思想史的関連の中において位置付けて捉えることは甚だ重要である。そしてそのような状況の中において、先哲が如何にきびしく自主的な世界観のために身を投げ出して対決したかを学習する用意が必要であると思う。

(4) む　す　び

「倫理・社会」の教科書は現在20冊前後を数えることができるが、勿論それぞれ「学習指導要領」に基づいて編集されている筈である。しかし、それらの教科書が「学習指導要領」の発想と目標をどの程度忠実にふまえてその内容を具体化し、編集・執筆されているであろうか。また、「学習指導要領」を通して理解する「倫理・社会」のイメージと教科書を通して抱く「倫理・社会」のそれとの間に何のずれもないであろうか。実際にそれぞれの教科書は、その内容においてもその形式においても、それなりの個性をもっていて、いずれの型をもって最善とするかは、にわかに速断することはできない。しかし、われわれ現場人にとって、指導の手引きとなる教科書の内容・形式の両面にわたる適否は、指導の成否に対して極めて大きな比重をもっているのである。それらの教科書に関する検討は重要なことではあるが大きな困難を伴うと思われる所以、ここでは次の点を指摘するにとどめたい。

「倫理・社会」の教科書に関して、次のような執筆の態度が全体として意図されるべきではなかろうか。

- ① 諸科学の学問的成果の单なる解説文・説明文になり終らないで、具体的な学習展開のしかたに応ずるような意図をもっていなければならない。
 - ② 高等学校の生徒が直面している問題や疑問に応える姿勢に立ち、その問題意識や関心に語りかける発想を大いにもたねばならない。
 - ③ いつも問題を提起するように注意し、いろいろの立場や角度からものの見方・考え方に対する意図を用意すべきである。
 - ④ 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。
 - ⑤ 内容の叙述・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可く避け、理解を適格に深めるに役立つように、確實にして平易な書き振りも必要である。
- 以上いろいろと述べてきたのであるが、何しろ新設の科目であるばかりでなく、その内容の豊富さ・深さは実際の指導の現場人にとって誠に大きな負担であるといわねばならない。