

## 「現代社会」に向けて — 授業実践のなかから —

愛知教育大学附属高等学校 深 草 正 博

### はじめに

本稿を書くにいたった直接の動機は、昭和54年10月26・27日の両日にわたって、東京大学教育学部附属高校で開かれた、全附連第21回高等学校教育研究大会社会科分科会に参加し、そこでそれぞれの国立附属高校の、新科目「現代社会」（57年度全国一斉スタート）に対する熱心な取り組みに、大きな刺激を受けたことによっている。

だが、これが直接の動機とはいえ、本校社会科が、51年度から3か年間、文部省より「研究開発学校」に指定されていたこと(注)も、本稿執筆の大きな要因となっている。筆者は、文部省指定の最終年度である昭和53年度に本校に奉職したが、その時点では、この文部省の委嘱による新科目（本校ではこれを必修「社会」と呼称して、第1学年に4単位で実施）に直接タッチはしなかった。とはいうものの、社会科研究室での他の教官の取り組みを見るにつけ、この新科目に大きな関心を持つようになった次第である。そして、この昭和54年度から、筆者も1年生の担任になり、いよいよこの必修「社会」を担当せざるを得なくなったわけである。

(注) この詳しい経過については、本校研究紀要第4号（文部省委嘱教育研究開発第1年度特集2. 教育研究開発「必修『社会』」の創設）を参照。

### 1. 54年度必修「社会」年間指導計画

本年度の授業展開にあたっては、52・53年度の実績をふまえたうえで、社会科教官協議の結果、以下に掲げる表のような形で行われることになった。参考までに、53年度の実績(注1)もあわせて掲げておく。

必修「社会」年間指導計画（昭和53年度実績） 第1学年 4単位

第I編 人間の探究		60時間	
第1章 人間とは何か		時間	月
	ユニット1. 人間と進化 ————— サルとヒト	8	4・5
	ユニット2. 人間と文化 ————— 未開と文明	8	5・6
	ユニット3. 人間と環境 ————— 正常と異常	10	6・7
第2章 自然と人間			
	ユニット1. 人間と自然環境 ————— 決定論と可能論	8	9・10
	ユニット2. 風土と思想 ————— 乾燥と湿潤	12	11・1

第3章 国際社会における日本人のあり方		14	1・2・3
第Ⅱ編 社会の探究		60時間	
第1章 現代社会のなりたち			
ユニット1.	市民革命 ————— 国王と民衆	8	4・5
ユニット2.	産業革命 ————— 道具と機械	8	5・6
ユニット3.	帝国主義とナショナリズム 先進国と植民地	8	6・7
第2章 現代社会と人間			
ユニット1.	国家と法 ————— 夜警と福祉	10	9・10
ユニット2.	現代の経済社会 ————— 生産と消費	8	11・12
ユニット3.	現代の生活問題 ————— 豊かさと貧しさ	8	12・1
ユニット4.	情報化社会 ————— エリートと大衆	10	2・3

54年度に向けての軌道修正案

社		会	
第Ⅰ編		第Ⅱ編	
第1章 人間とはなにか ○人間と進化 ○正常と異常 ○未開と文明		第1章 現代社会のなりたち ○市民社会の成立 ○市民社会の発展 市民革命, 産業革命, 帝国主義, 民族独立運動	
第2章 人間と自然 ○人間と自然環境 ○風土と思想		第2章 人権の拡大 ○市民法, 社会法 ○日本国憲法の三原則 ○選挙と政党(地方自治) ○憲法的権利の今日的状況 ○新しい基本権の展開 ○現代化と人間性喪失	
第3章 国際社会における日本人のあり方		第3章 環境問題 ○環境開発, 環境保全 ○公害(産業公害, 都市公害, 政治公害, 食品公害, 薬 害) ○人間砂漠 ○住民運動, 消費者運動 ○人口・資源エネルギー問題 ○エコロジー	

授業に使用する主要なテキストとしては、これも慎重な協議のうえ、52・53年度に使用した祖父江孝男『文化人類学のすすめ』（講談社学術文庫）にかえて、ハルミ・ベフ『日本 - 文化人類学入門』（栗田靖之訳・教養文庫）を使用することにした。これは、従来行ってきた内容のうち、日本のことがやや少な過ぎるという反省に基づいているのである。しかし、いずれも文化人類学的内容を持ったものを選んでるのは、必修「社会」に、従

来の既成科目にとらわれない学際的 interdisciplinary な性格を持たせようとする本校のねらいを貫くためであり、これは本校のひとつの特色となっている。『日本』の内容構成は、以下に示す通りである。

凡 例 (8)	
緒 言 (9)	
序 文 (15)	
一 文化の起源と歴史的背景 ……………	23
先土器時代 (23)	
縄文時代 (30)	
弥生時代 (42)	
古墳時代 (46)	
有史時代 (53)	
推薦文献 (64)	
二 親族関係・擬制的親族関係・温情主義 ……………	67
家の概念 (67)	
家族の構造と規模 (74)	
結婚・居住・離婚 (81)	
家族の役割関係 (90)	
拡大親族関係 (95)	
家族主義・擬制的親族集団・温情主義 (103)	
推薦文献 (108)	
三 農村の生活 ……………	110
日本の農民社会 (110)	
経済的基盤 (112)	
親族と家族 (127)	
社団 (132)	
政治生活 (144)	
推薦文献 (149)	
四 宗 教 ……………	150
一般的考察 (150)	
民俗的概念としての神 (158)	
けがれときよめ (164)	
先祖の霊 (169)	
つきものとたたき (174)	
民間信仰の社会的意義 (177)	
新興宗教 (181)	

推薦文献 (186)	
五 階級・労働・教育 .....	187
近世の成層体系 (187)	
近代初期の変化 (188)	
戦後の変化 (190)	
職業移動と順位づけ (191)	
新・旧中産階級 (195)	
工業関係と雇用のパターン (202)	
貧困 (212)	
教育 (216)	
推薦文献 (225)	
六 精神文化 .....	227
情緒的パターン (227)	
規範的価値 — 恩・義理・人情 (249)	
価値志向 (255)	
文化の様式 (261)	
推薦文献 (268)	
七 日本の近代化 .....	270
理論的背景 (270)	
日本の初期の近代化 (273)	
現代的問題と未来への展望 (280)	
推薦文献 (286)	
文献目録 .....	288
解説 (栗田靖之) .....	310

これらの内容のうち一・四・六を、先の表の第Ⅰ編に、二・三・五を第Ⅱ編にあてることとし、七は、以上の割り当て分が先に済んだ方で受け持つことにした次第である。

実際の授業展開にあたっては、担当教官相互のいわゆるティーム・ティーチング方式がとられつつも、<sup>(注2)</sup> 教官個人のかかなりの自由裁量に任されたわけである。筆者は、『日本』の内容をいくつかに分け、生徒の自主的学習・発表をあくまで重要視する立場から、担当クラス（筆者は2クラスを担当）の生徒をいくつかのグループ（数名）に分け、グループごとに探究し発表する学習方法を中心として授業を行ってきた。割り当てられたグループは、担当の箇所の要点をプリントにして全員に配布し、説明するわけである。また、『日本』の巻末にある文献目録に掲げられている書物もできるだけ生徒に参照させ（邦文のものだけ）、大切な部分はやはり生徒にプリントをさせた。そして、担当グループの生徒が発表したのち、そのグループ以外の生徒から質問なり意見なりを聞くこととし、その議論のやりとりの中で問題点を深めていく形式をとったのである。その際、筆者はその議論をとりま

とめたり、発表内容の不十分なところに補足説明を加えることとした。

(注1) 52・53年の実績については、本校研究紀要第6号(教育研究開発「新しい高校社会科像をめざして」(3)—必修「社会」および選択社会の実践と問題点)および本校教頭伊東宏「『現代社会』をこう構築する」(1),(2)(『じっきょう』No.1, No.2, 昭和54年)などを参照。

(注2) 愛知教育大学附属高等学校「学習指導における教師間の協力」(『中等教育資料』昭和54年12月号, No.406)および前掲研究紀要第4号, 6号などを参照。

## 2. 授業実践 — 「義理と人情」 —

さて、それでは実際の例をとりながら、授業実践の報告をしたいと思う。ここでは、「義理と人情」をテーマとした授業を取り上げることにしたい。これは『日本』の中の六、精神文化に取り上げられているもので、先に掲げた本校54年度年間指導計画の、第I編第2章「人間と自然」の中の、「風土と思想」の部分に相当するところである。

ところで、いくつかの授業展開の中で、このテーマを報告の例に選んだのは、特別の理由があるわけではない。ただ、討議内容が、筆者にとってきわめて印象的かつ興味深かったからである。

さて、このテーマに入るに先立って、筆者が担当している一クラス(45名)に、「義理と人情とはどのようなものだと考えますか」というアンケートをとってみた。その中から、以下いくつかを書き出してみよう。

### [義理]

- どうしてもやらなければいけないようなこと。
- 恩というか、他人に対して借りを返すために行うこと。
- 恩をうけた人へのお返し。
- ある恩に対して、自分もそれにこたえること。
- 自分の意志に関係なく、助けてくれた人がこまっている時、今度はこちらが助けるということ。
- 道徳的な、ちょっと形式ばった感じもする社会的な義務。
- やりたくなくてもやらなければいけないようなもので、別に法律で決めてあるわけではないが、大衆の中で当然のことであると思われるもの。
- 自分がいやでも、ある人につくさなければならない義務。
- まわりの社会的環境が関係してきて、自分が社会に対して果たさなければならないこと。
- 自分の気持の間に、他人がどう思うかということがはさまった気持。社会的秩序を守るための考え方。
- 義理の義は義務の義、つまりある程度自分にはいろいろな権利があり、その権利を尊重する以上、それにともなって義務があるはず。その義務のうち義務ととらず、当然

の理としてとる事が義理ではないか。

○義務に情が加わったもの。

[人 情]

○人が生まれながらに持っている情。

○一般に、人間ならそのようになる感情。

○人の真の気持。

○人の情け、人の事を自分の事のように考えてあげること。

○人に対する思いやりというかなさけというようなもので、冷酷非情という言葉の反対側にある、心のあたたかい、人の本質。

○あたたかな思いやり。人としての心をもって相手に対して接すること。

○人間にそなわっている考え方、やさしさ。

○自分にはあまり関係のない人にも、困っていればかわいそうだと思ってひとはだぬぐこと。

○相手が何もしてくれなくとも、困っている時助けること。

○相手に何かしてあげるといふより、人間ならどうしてもしてあげたくなるような気持。

○義理と同じようなもの。

○同情に少し義理の混じったもの。

○いやいやながら相手に対して愛情をそそぐこと。

○思いやり、冷酷、それぞれ人情だと思う。決してなさけではない。

このアンケートの結果をみても、「義理」「人情」に関しては、生徒たちが必ずしも同じ概念ではとらえていないことがわかった。特に「人情」については、とらえ方が両極端である。すなわち、一方では思いやり、なさけを人情と考える生徒もいれば、他方では、少数ながら、冷酷というのも人情だと考えているものもいるわけである。

さて、授業では、まずハルミ・ベフ氏が義理・人情をどのようにとらえているのかを検討することから入っていった。すなわち、ベフ氏は、義理を「『社会的義務』と訳すべきもので、それは規範的・倫理的であり、一種の強制的な要求でもある。世間の目から、あの人はこのような行動をするべきだとされている一種の要求である」(P.253)とし、人情を「人間の『自然』な心の動き、感情、欲望、心理的なもの、個人的なもの」(P.254)と規定している。それで、たまたま、生徒から、バスや電車の中で老人に席を譲るという例が出されたので、それを具体例として使うことにした。すなわち、ベフ氏の規定にしたがえば、老人に席を譲ることが義理ということになり、譲らずにすわっていたのが人情ということになるわけである。だから、ベフ氏が言っているように、「社会の倫理的な規範に従うためには(この場合には老人に席を譲ること)、個人の感情(この場合にはすわっていたという感情)を抑える必要があるが、人情にまけること(つまり老人に席を譲らずにすわりつづけること)は社会的な非難をこうむる」(P.255)という説明も理解でき

るわけである、と解説したのである。

ところが、これに対して一生徒から、「どうもハルミ・ベフ氏が考えている人情と、我々日本人が考えている人情とはちがうのではないか。我々日本人にとっては、老人を見て席を譲ることこそが人情と言えるのではないだろうか」という意見が出された。また、他の生徒からも、「なぜ人情にまけることが社会的非難をこうむることになるのかわからない」というベフ氏に対する反論も出された。つまり、この生徒は、人情を他に対する思いやりととらえているため、人情にまけるとは、この場合には席を譲ってやることになるのではないかと考えているわけである。

そこで、ベフ氏の定義と考えが異なると思う生徒に手を挙げさせたところ、12～3人いたので、その意見を聞いてみた。

- 電車やバスで席を譲るとことはやはり人情といえると思う。
- 老人に席を譲らない人は、人情に欠ける人と考える。
- 人情というものは、どんな人にもあたたかい心をもって対応することだと思う。だから、電車やバスで席を譲るとことは人情であると思う。
- 人情とは「情」という字が入っているように、人の思いやりであり、老人に席を譲ってやることは人情だと思う。しかも他方で、老人に席を譲ってやることは社会的義務（ベフ氏のいう「義理」）でもあるのだから、この場合には、義理と人情とは区別できなくなり、両者は一致するのではないだろうか。ともかく、この例の場合は、義理も人情もどちらも席を譲ることだと思う。
- 人情も義理とたいしてかわりのないものではないかと思う。それらを一種の義務と考えると、どちらかといえば、好んでするのが人情、しなければいけないが、そんなにしたくないのが義理だと思う。老人に席を譲る場合は、自ら好んでしようとするのだから、人情と言えるのではないか。

等々の意見が出された。最後の生徒を除き、いずれも先のアンケートで、人情を思いやり、やさしさにとらえていた生徒たちである。

また、ある生徒は、まんじゅうを二つに割った時に大小ができた例を取り上げ、相手がかわいい子供なら、大きい方をやろうとするのが人情ではないだろうか、という意見を出した。それに対して、

- 相手がいれば他人だが、周りの人の目を気にして、ほんとうは自分が大きい方を取りたいにもかかわらず、小さい方がまんすするという場合、「ほんとうは大きい方を取りたいのが人情だ」という「人情」の使い方もあるのではないかと。

という意見も出され、さらに

- 相手が例えば自分の教わっている先生だとしたら、大きい方を先生にあげるのは人情とは言わないで、義理と言うべきか。
- いや、それは義理でも人情でもなく、礼儀というものだろう。

とか

— もし、相手と自分の間に壁があって、相手が見えない時には、大きい方を取ろうとするだろうか、それとも小さい方を取ろうとするだろうか。

などという、面白い提案もなされた。結局のところ、

— どうも相手によって「人情」の内容も異なるのではないか。

という点に落ち着いたように思う。(この間の、生徒たちのかなり興奮したやり取りをうまく伝えることができなくて残念である。)

さて、生徒どうしの以上のような議論から、いくつかの分析を試みるができるように思われる。そもそも、問題の発端は、ベフ氏の人情のとらえ方と、生徒たちが日ごろだいていた人情というものが、どうも食い違ふということにあった。つまり、ベフ氏が人情を個人的な感情ないし欲望ととらえているのに対して、先のアンケートの結果からも明らかな通り、生徒たちの多くは、人情を思いやりとかやさしさと考えていたからである。このような両者のとらえ方の相違が、当初筆者が予期もしなかった議論に発展させたのであったと言えよう。

ところで、源了圓氏は、その著書『義理と人情』（中公新書、1969年）の中で、常識的に考えれば、義理とは義務であり、公的世界にかかわる人倫であり、人情とは、人間の欲望や感情の自然な働きであって、私的世界にかかわるのであるから、「義理と人情」という対概念を、同じ意味の異なった対概念に置き換えると「公と私」ということになるかもしれないが、厳密には、そんな簡単に問題はすまないとされる。すなわち、義理が公に相当するとしても、日本の公ということばは、西洋でいう公共（public）とは意味がちがうということ、また、われわれは「義理と人情」とを対立させて使っている一方、「あの男は義理・人情を解する男だ」とか、「近ごろの若い者は義理・人情を解さなくなった」などというように、義理・人情をわがちがいたい同性質の一組の概念として使っていること、さらに、義理は、西洋でいうような「義務」とも全面的に一致するものではないこと、たとえば「お義理でする」などと言うときには、一種の社会的制裁があるためいやいやすることを意味するわけで、この場合には、義理は、われわれの心とは無関係な外的な社会的制裁力や拘束力をもつ社会的規範や習俗を意味する。が、他方、義理は、われわれの情的なパーソナルな人間関係において成立する人倫という意味合いをもっているということ、たとえば、われわれが、友人や自分を信頼してくれている人びとのことを思い浮かべながら、「Aにたいして義理が悪いから」と言っ、あることをしたり、しなかったりするばあい、義理と人情とは公と私というように対立したものではなく、「義理人情」は一組のものとして使われ、情的でパーソナルな人間関係に成立する一種の人倫、心のあり方を意味する。このばあい、義理と人情とはともにある暖かい、ウェットな性格をもった人間関係に根ざした心情道徳、ということになる等々の理由から、「義理と人情」を、西欧的な意味での「公と私」とに置きかえる試みは、これを放棄しなければならないとされるのである。

ところが、ベフ氏の「義理・人情」のとらえ方は、源氏が言われるところの、まさに西

欧的な「公と私」ではないだろうか。ベフ氏は、義理について、「この概念の重要な本質は、人が個人的にはそうしたくないと思っても、個人の考えにはかかわりなく行動しなければならぬような道徳的強制力をもっている点である」（P.254）と、義理の社会的強制力の面を説明する。しかし、源氏の言葉を使えば、ベフ氏の論は、「パーソナルな人間関係に成立する人倫・心のあり方」といった面にまで筆がおよんでいないこと、「義理は社会的・道徳的なものであるが、人情は心理的・個人的なものである」（P.254）と割り切っておられること等からも、そのことはある程度まで推測されるわけである。『日本』の解説にもあるように、ベフ氏は1930年にカリフォルニア州で生まれ、7歳の時に来日、大阪で小学校・中学校を終え、戦後、旧制浪速高等学校在学中に帰米された（現在、スタンフォード大学人類学教室教授）。したがって、日本文化の中で、かなり長い間成長されたわけである。しかし、なんとと言っても、その後アメリカの文化的雰囲気の中で長く生活されているだけに、人情について、源氏が述べておられるような、ある普遍的な人間性に根ざした欲望や感情の自然なはたらき（ベフ氏は先にも見たように、人情をこのようなものと考えている）とは異なったニュアンス、すなわち、他に対する思いやりとか共感の念といった意味での人情は、あるいは理解され得なかったのかもしれないと思うのである。もしそのように考えることが許されるとすれば、ベフ氏の考え方に対して、日本で生まれ、日本の社会の中で15～6年育った生徒たちから反論が出るのも、いわば当然のことであり、『日本』をテキストとして選んだ時点では、そこまで考えていたわけではないが、この箇所を学習した時に、起こるべくして起こった問題点だったとも言えよう。

ただししかし、忘れてならないと思われるのは、ベフ氏が考えておられるような、個人の欲望・感情といった意味での人情という使い方も確かにあるということである。例えばこれは、先のアンケートの中でも、人数は少なかったが、思いやりも冷酷もそれぞれ人情だと考える生徒がいたことや、まんじゅうの大小の例で、大きい方を取りたいのが人情だ、という人情の使い方などがこれにあたるであろう。このように考えれば、源氏は義理を、「冷たい義理」（われわれの心に、あるやりきれなさを感じさせる制裁力や拘束力をもつ社会的規範や習俗という意味の義理）と「暖かい義理」（情的でパーソナルな人間関係において成立する心情道徳、われわれの内的規範、という意味での義理）とに分類する試みを提示しておられるが、人情も、個人の欲望・感情といった意味での、まんじゅうの例で言えば、自分が大きい方を取って、相手に小さい方を渡すというような「冷たい人情」と、他への思いやり・共感といった意味での「暖かい人情」とに分類できそうである。残念ながら、生徒とともにここまで考えてみることはできなかった。

### 3. 「義理と人情」の授業実践を終えて

以上、まことにささやかな授業実践をふりかえって、まず思うことは、生徒から出された、老人に席を譲る例、まんじゅうの大小の例が、果たして義理と人情を考えるうえで適切であったかどうかということである。今これに筆者自身が返答をすべき準備は何もない

が、ただ、老人に席を譲る例が、相手への思いやり、共感といった面を考えるのに、また、まんじゅうの大小の例が、個人の欲望といった面を考えるのに、それなりに生徒にはわかり易い例ではあった、と言えるかもしれない。それと、老人に席を譲る場合には、義理と人情が一致するのではないか、という意見が生徒から出されたが、これは大変重要なことと言えるのではないだろうか。というのは、しばしば、「義理と人情の対立・葛藤」というのがきまり文句のようにになっているが、いつも両者が対立するとは限らないということ、この例が示しているように思われるからである。

もうひとつは、今回の授業では、どちらかと言えば、人情の方に重点が移ってしまっ、義理の方を深く追究することができなかったことである。源氏の「冷たい義理」と「暖い義理」という考え方を生徒に紹介したにとどまった次第である。

最後に、この授業に入る前に、討論のプランを立てたわけでもなく、また事前の教材研究もきわめて不十分であったために、いわば場あたりの実践であったことである。生徒の日ごろいっていた人情と、ベフ氏の人情に対する考え方の食い違いから、授業が展開されたことには大きな意義があるとしても、準備が十分にしていれば、もう少し生徒にとって「義理・人情」が理解し易い方向にもっていけたのではないかと思っている。

しかし、いずれにせよ、この実践の中で、生徒もそして筆者自身も、「義理・人情」について、かなり考えが深まったことは疑いない。

## お わ り に

最初にも触れた、全附属高等学校教育研究大会社会科分科会において取り上げられた問題点の一つは、「現代社会」を1年で実施すべきか、3年で実施すべきか、ということであった（文部省は1年で実施することを指示している）。本校は、52年より、文部省の指示通り1年で実施しているが、その際、本校の指導目標は、①人間と社会についての探究の基礎的方法を習得する。②問題指向態度・能力を習得する。③2年次以降の選択科目（地理、日本史、世界史、政治・経済、倫理）への基礎づけを図る。④中学校社会科教育内容の発展的総合を目指す。の四つであった。ところで、ここで特に問題にしたいのは、②の問題指向態度・能力の習得についてである。というのは、この分科会では、生徒の自意識の発達や社会への関心の高まりという点からみて、3年で「現代社会」を実施した方がよいのではないかという意見も出されたからである。しかし、筆者が授業実践を行ってきた限りで言えば、確かに、生徒の思考能力もより進んだ3年でやれば、もっと成果を収め得たかもしれないが、1年の段階でも、それなりに指向態度・能力は養われるものと思われるのである。本稿で述べた例をとれば、生徒が従来考えていた「義理・人情」というものを、改めて考えさせるきっかけとはなり得、今後この問題を考えていくうえで、今回の授業が十分に意味を持つものであったであろうと思うのである。

本校必修「社会」を初めて担当する時点では、率直に言えば、非常な不安を感じた。テキストは一応あるものの、およそ従来の教科書的なものではなく、一体どのように授業を

進めたらよいのか、果たしてうまくいくのだろうか、という思いがはっきりなしに筆者をおそった。まさに、本校研究紀要での言葉を使わせてもらうならば、「蘭学事始の心境」で授業に臨んだわけである。しかし、いざ始めてみると、若い柔軟な頭脳を持つ生徒たちの意見に、大きな刺激を受けたり、新たな発見をさせられたりして、筆者自身非常に興奮したこともずいぶんあった。筆者が従来担当してきた日本史では、どうしても、一方的な講義になりやすいが、必修「社会」では、生徒とともに考えて、生徒とともに高められていく機会が多いことは、非常に魅力あることである。そんなわけで、現在では、日本史の授業よりも面白いと思うことすらある次第である。東京学芸大学附属高校の寺沢正己氏は、「現代社会」という新科目に臨むには、われわれ自身の自己変革が何よりも必要であること、そしてこの科目を消化するには、社会科の教師が科目エゴを捨てることを強調しておられるが、<sup>(注)</sup>大賛成である。少なくとも筆者自身は、自己の新分野を切り開いていくためにも、積極的に「現代社会」に取り組むべきだと考えている。

(注) 寺沢正己「『現代社会』の内容をどう構築するか」(『じっきょう』No.2, 昭和54年)