

哲学教育と国語教育 ——中等教育における連携の可能性——

森 大 徳

本稿では、中等教育の現状をふまえ、広く哲学教育の実践を展開する場として国語教育という場を提案する。また、新学習指導要領を受けてその方法を模索する国語教育にとっても、哲学教育との連携が有効であるという提案を行い、あわせて筆者自身が勤務校において行った実践を報告する。

1

グローバル化の進展など、社会が大きく変化していく中で、「柔軟な思考力に基づく判断」や「他者と対話し、共存していく力」などが求められていることは論を待たない。こうしたなかで、哲学教育を求める声が高まりつつある。

しかし、現在の一般的な中等教育の現場には、「哲学」という科目は存在しない。現状のこうした枠組みをすぐさま変えることは現実的に難しいだろう。では、現状の枠組みのなかで広く哲学教育を取り入れるには、どのような形があり得るだろうか。

すぐに思いつくのは、中学校の「道徳」や高等学校の「倫理」といった科目である。しかし、中学校「道徳」は学習指導要領を見る限り、道徳的価値を生徒に教え込み道徳性を涵養することに重点がおかれ、道徳的価値そのものを問い直すことは必ずしも重視されていない。たとえば、新学習指導要領¹では、中学校「道徳」の内容として、「より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ」といった項目が 20 以上並べられている。他方、「子どものための哲学（Philosophy for Children）」を提唱したリップマンは、哲学教育の意義を述べるなかで、たとえばホメロスを読んでアガメムノンを正しいものとして受け入れたとして、「では正義とは何だろうか」という問いに向き合い対話しながら探求する過程が生まれるのが哲学教育の場だと述べている（Lipman 2003, 13 章）。リップマンの言に従えば、「勇気とは何か」「人間愛とは何か」と

¹ 以降、「新学習指導要領」という場合は、中学校 2008 年、高等学校 2009 年と順次告示されたものを示す。

いった問いに向き合い、他者とともに対話しながら探究していくことが哲学の営みということになるが、中学校「道徳」の時間では、少なくとも指導要領上では「勇気」や「人間愛」という価値を受け入れることがその内容とされており、哲学教育の理念とは必ずしも一致しない。それどころか、場合によっては対立することもあり得るだろう²。

また、高等学校「倫理」は、理念上は哲学教育にかなり近い内容が掲げられているが³、必修科目に設定されておらず、そもそも履修することができない学校が少なくない⁴。よしんば履修できるとしても、教科書の内容は課題探求とはほど遠く⁵、現実の授業も思想史的な内容を羅列するものが展開されることが多いという指摘がある。こうした状況の背景としては、現場の教員がセンター試験をはじめとする大学入試を意識した知識暗記型の授業を展開せざるを得ないという事情や⁶、哲学・倫理学専攻の高校教員の減少を背景に、歴史学や政治学、経済学を専攻した教員が「倫理」の授業を展開することで思想史学習や制度学

² 極端な例を挙げれば、たとえば、「愛国心をはぐくむ」ことを目標とする「道徳」の授業で、「愛国心とは何か」という問いについて哲学対話を行った結果、「愛国心は必ずしも必要ない」という生徒が多数を占めるような事態になれば、「道徳」の時間の目標は達成されないどころか、逆の効果を生むことになる。

³ 新学習指導要領では、高等学校「倫理」の目標として、「人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる」ことが掲げられ、「先哲の考え方などを単に知識として学ぶことを目指すのではなく、生徒個々が自らの人生観、世界観ないし価値観を形成するよう、自己とのかかわりにおいてとらえ、自ら思索することを目指すものである」との説明が付されている。

⁴ 文部科学省による「平成 22 年度 公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」によれば、全日制高等学校の普通科における「倫理」の開設率は 1 年次 2.3%、2 年次 7.8%、3 年次 34.9%（平成 22 年度入学者に適用される教育課程）。また、センター本試験全受験者に対する「倫理」の受験者数の割合は、6.8%（平成 24 年度）にとどまる。

⁵ 各社の「倫理」の教科書を見ると、大半のページが思想史的な知識の羅列に費やされ、課題探求型の問いはわずかなスペースを占めるに過ぎないということが分かる。そのような構成にしないと、入試に対応できない、現場の専門外の教員が使いにくいといった理由で教科書の採択率が落ちてしまうという現状を指摘する声もある（和田,2011）。

⁶ 「出口（偏差値に応じた大学合格率）が入り口（高校・中学受験志願率とその層）を決めるのだから、教師は多かれ少なかれ大学入試を意識せざるを得ない。生徒はセンター入試に備えて網羅されたゴチック体を（意味も考えずに）覚え込み、教師はそのための授業を展開して穴埋めプリントを供す」（大谷,2009）という指摘は、多くの中等教育現場の現状そのものと思われる。筆者も過去にそうした学校に勤務した経験があるが、とりわけ、少子化を背景に大学進学実績を上げなければ生き残ってゆけない中堅進学校は、この状況から構造的に逃れようがなく、現場の教員を責めることは至当ではない。

習に偏る傾向があることなどが指摘されている⁷。

こうした現状をふまえると、中学校「道徳」や高等学校「倫理」において、広く哲学教育を実践することは必ずしも容易ではないと思われる。

2

他方、筆者が携わる「国語」という教科は、必修科目として設定され生徒が触れる機会も多い上、その理念の上でも哲学教育のめざすものと親和性が高いように筆者には思われる。

新学習指導要領では、「国語」の目標として、中学校では「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高め合うとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」(傍点引用者、以下同じ)、高等学校では「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」とある。

これらの目標は、いずれも「とともに」を境に二つの部分から構成されており、前段の「伝え合う力」は、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力」(中学校)、「互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して円滑に相互伝達・相互理解を進めていく能力」(高等学校)と定義されている。また、後段の「思考力」については、「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力」(中学校)、「言語を手がかりとしながら、物事を筋道立てて考える能力」(高等学校)と定義されている。さらに、高等学校の「思考力を伸ばす」については、「物事の筋道がわかることからさらに進んで、創造的かつ論理的思考力を身につけること」と定義されている。

また、新学習指導要領では、総則で改訂のポイントとして「言語活動の充実」

⁷ 「解説+板書の一方向の講義をもって教室内の秩序を図り知識の多寡を基準とすることは、多忙ななかで効率的な授業をこなす成績評価の説明責任を求められる現代にあって必然」(大谷,2009)という指摘は、一部の教科だけが抱える問題ではなく、中等教育の現場全体に及ぶ、構造的な問題である。仮に、「哲学」という科目が設置されたとしても、この構造そのものを変えようという意志が社会全体に及ばない限り、教育が本質的に変わっていくことは困難であろう。筆者個人としては、大学入試そのものが変わらない限り、中等教育全体の現状を抜本的に変えるのは極めて困難だろうと考えている。

が掲げられ、各教科において「言葉を使った活動」を積極的に取り入れていくことが推奨されており、その中心的な役割を担うことが期待される「国語」でも、発表、案内、編集、鑑賞、批評などの言語活動を取り入れることが重視されている。たとえば、中学校「国語」の「話すこと・聞くこと」に対応した、一年生の「言語活動」の例として、「日常生活の中の話題について、対話や討論を行うこと」という活動が挙げられ、「話の要点をメモしたり必要に応じて質問するなどして、互いの共通点・相違点を整理する」ことがその学習内容として記されている。

先に挙げた目標に見える「互いの立場や考えを尊重し」「創造的かつ論理的な思考力を身につける」といった文言は、「子どものための哲学（Philosophy for Children）」を開発したリップマンが提唱する、Critical Thinking, Caring Thinking, Creative Thinking といった概念と近い。また、言語活動の例として対話や討論が挙げられていることから、ものごとを合理的・批判的に思考し、意見の異なる他者との対話・議論を通して共同で探求を行っていく哲学の営みと、現在の国語教育の目指す理念との親和性は高いと言ってよいだろう。

3

では、実践の面ではどうだろうか。

高等学校では、現代文の教科書における評論文や、大学入試の現代文・小論文の課題文に哲学者の文章が多く採用されており、生徒は、好むと好まざるとにかかわらず、哲学的な概念や哲学的思考に触れざるを得ない。「哲学」とまではいかずとも、文章を読解したり文章を書いたりする上で論理的思考力や批判的思考力を要求される点で、暗記中心の「倫理」の授業よりは、はるかに「哲学」に近い営みに触れることになる⁸。また、対話を通じて小説作品の読みを交流し深める活動においても、たとえば芥川龍之介『羅生門』や夏目漱石『こころ』の読解の前後に「正しさとは何か」「善悪は存在するか」といったテーマで哲学対話を行うことは、「国語」という教科の目指す理念から考えて十分に可能だろうし、事実、こうした実践は、国語教育の枠のなかで数多く行われてきた。

⁸ 『『国語』の中にある『現代文』の重要な部分を哲学教育として位置づけるなどのことを検討する必要があるかもしれない。大学の入学試験における『国語』では、哲学系の著者の文章がよく出題されているし、『小論文』などについても同様である。』（横山、2002）という指摘もある。

その際、単に感想を交流するだけでなく、それぞれの読みが論理的にどのような点で分かれ、どのように分類したり関連づけたりできるのかを考えることができれば、それはより哲学的な営みとなり得るだろう。

新学習指導要領に対応した、中学校「国語」の検定教科書では、「話す・聞く」活動に一定のページ数を割いているが、ここにも哲学教育に通じる活動が盛り込まれている。たとえば、編著者に新たに野矢茂樹氏を迎えた東京書籍版の中学「国語」教科書では、基本方針として「論理的に思考し、表現する力を育む教科書」を掲げ、1年生に「事実・推測・意見を区別する」、2年生に「質問する・反論する」、3年生に「合意を形成する」という学習材を配置し、論理的に話したり聞いたりする活動が授業内で体系的に行われるように配慮されている⁹。教育出版による中学1年向けの「国語」教科書でも、やはり野矢茂樹氏が『はじめて考えるときのように——「わかる」ための哲学的道案内』（PHP文庫）をもとに「自分の頭で考える？」という文章を書き下ろしており、他者との対話を通じて考えることの大切さを学ぶ教材として位置づけられている。

こうした流れを受けて、現場の教員も、実際の授業で対話型授業や論理的思考力の育成を行うように迫り込まれている。たとえば、日本国語教育学会が刊行する機関誌『国語教育研究』では、「合意形成を図る話し合い活動」（2011年8月）、「自己の考えを形成する交流活動」（2012年5月）、「説得力を育む 話す・聞く」（2012年7月）、「思考力・判断力・表現力を育む言語活動」（2012年10月）というように、特集が頻繁に組まれている。

合意形成のために他者との対話や論理的・批判的思考が重視される点や、対話や議論の技術を学ぶことが重視される点は、哲学教育の試みに通じるものがある。P4Cのような対話による哲学的探求を行うために必要な技術や能力としては、「相手の意見を丁寧に聞くこと」「相手の意見に不明点があれば、それを質問すること」「理由を明示して論理的に話すこと」「相手との対話を通して、自分の思考や推論のプロセスを反省すること」などが挙げられるが、こうした技能は、いずれも「国語」の授業内で身につけるべきものに他ならないし、事実、そうした実践も数多く行われているのである¹⁰。

⁹ たとえば、2年生の「質問する・反論する」では、単に質問したり反論したりする活動を行うのではなく、相手の発言の言葉の定義そのものを問う質問、根拠そのものの妥当性を問う質問、根拠から結論への導き方を問う質問というように、議論の基礎となる方法論や技術が体系的に学べるように工夫されている。

¹⁰ たとえば、T. Jackson によって開発された、The Good Thinker's Toolkit を、哲学教育を知らない教員が見たら、「よく工夫された、いい国語教材ですね」と評価するだろう。

言語が思考の基盤であることを考えれば当然かもしれないが、多くの哲学教育の試みが行っていることのなかには国語教育で行われていることも含まれているだろうし、またその逆に、国語教育で行われていることのなかに哲学教育的な要素もあると言える。こうしたことをふまえると、中等教育の現状において、広く哲学教育の実践を行うには、国語教育の場が現実的な選択であるように思われる。

4

では、これからの国語教育が哲学教育と連携していくとすれば、どのようなことが期待できるだろうか。この点について、2点、私見を述べたい。

第1に、哲学教育と連携することで、生徒自身が「自己」と向き合い、自分自身の考えを形成する機会が保証される点が挙げられる。

新学習指導要領の目標設定の背景には、国内外の学力調査の影響、とりわけPISA（OECDによる学習到達度調査）の影響があり、国語教育においてはPISA型読解力の向上が求められている。PISA型の「読解力（Reading Literacy）」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されており、これまでの国語教育では必ずしも求められてこなかった「読んだことについて自分の意見を表現する」「文章を評価したり批判したりしながら読む」ことが求められている（文部科学省 2005）。具体的には、自分の知識や経験をもとに、あるいはテキストに書かれていることを生かしながら、テキストに書かれていないことを類推したり、日常の社会生活で直面する可能性のある事柄について考えて表現したりすることが求められる。

「国語」の授業で従来、「考える」場や「表現する」場がなかったわけではあるまい。しかし、それは、あくまでもテキストに書かれていることをもとに、テキストから離れずに行われることが多かったのではないだろうか。例えば文学的文章でいえば、「この場面で登場人物はどのような気持ちだったか」「なぜ登場人物はこのとき、このような行動をとったのか」といった問いが主で、「自分だったらどのように考えるか」「自分だったらどのように行動するか」など、自分自身に引きつけた、自己言及性を含んだ問いは従に位置づけられてきたのではないだろうか。

むろん、国語教育において、テキストから離れず、正確に誠実に読む態度を育む必要性は変わらない。しかし、今後の国語教育においては、それに加えて、テキストから離れ、自己の問題に引きつけながら自由に考え表現する機会もまた十分に保証されなければならないのである。

ところが、国語教育の現場では、こうした力を育む理論や方法論が必ずしも確立しているわけではないし、教員も、テキストから離れて、自己言及性を持つ問いを考え、表現する訓練を積んできた者ばかりではない。

哲学教育では、あるテキストを題材（マテリアル）として取り上げ、それをもとに問いを立てて、対話を通して思索を深めるという試みがなされている。その過程では、テキストから離れて、自己の経験や知識をもとに考え、表現することが推奨される。哲学教育が課題の全てを解決するなどと言うつもりはもちろん毛頭ないが、少なくともこうした哲学教育の実践に、国語教育が学ぶことは多いはずである¹¹。哲学教育の理論や実践に学び、部分的に取り入れることで、テキストや方法論の束縛から国語教育はより自由になることができるのではないだろうか。

第2に、哲学教育と連携することで、言葉そのものや論理構造そのものに迫ることがより容易になるということだ。

たとえば、「死刑制度は是か非か」といった題材で対話や議論を行うという状況を考えてみる。是とする側・否とする側、それぞれの立場にそれぞれの根拠があるだろう。しかし、その根拠を述べるためにはそれ相応の背景知識が必要になるし、知識がなければ十分な根拠をもって意見を述べることは難しい。そこで調べ学習のような活動を取り入れて実施するという道をとることもできるが、そのような道を選んだ瞬間、それは社会科の授業でも可能な内容になりかねない。

もちろん、このような授業を否定するつもりはない。しかし、あらゆる教科で言語活動の充実が図られようとする中で、他ならぬ「国語」という教科が担うべき役割は、知識の多寡によって左右されるテーマを扱うのではなく、第一義的に、言葉や概念そのもの、あるいは考え方や論理構造そのものに迫ることこそあるとは言えないだろうか。そのような意味で言えば、たとえば「幸

¹¹ ただし、後にも述べるが、「国語」の授業としては、テキストから離れた活動ばかりを行うわけにはいかない。テキストからいったん離れて対話をした後に、またテキストの解釈に戻るといった授業も考えられよう。

せとは何か」「幸せと幸福とはどう違うか」といった、概念そのものの問いをめぐって論理的に対話を積み重ねる哲学対話は、まずその概念と向き合い、どこからどのように思考するかについても考えなければならないという点で、より純粋な形で言葉や論理に迫ることのできる営みであり、国語教育の一部として取り入れられてよいものに思われるのである¹²。

5

ところで、国語教育の一部として哲学教育を取り入れる際には、哲学教育と国語教育が最終的に目指しているものがそれぞれ異なるということに自覚的であるべきだろう。「親和性が高い」としても、「同じ」では決してないのである。

一般的には哲学は、たとえば、論理的・批判的に考える営みそのものが目的であったり、意見の異なる他者との対話や議論を通して真理の共同探求を行うことや、常識や日常生活の基盤を反省的に問い返すことが目的であったりする。また、リップマンによると、「子どものための哲学 (Philosophy for Children)」は、「あることがらを、子どもたちが対話を通して共同で探求し、『問いと答え』のやりとりを通じて子どもたち自身で考えをより深めていく」営み(土屋 2011)であり、「共同で探求すること」「考えを深めること」がその目的とされているといえるだろう。換言すれば、生徒が共同で探求し、考えを深められさえすれば、哲学教育としては成功しているといえる。

いっぽう、国語教育の目標の根底には、学習指導要領の文言にもあらわれているように、「言葉への意識」がある。どのような言葉で語るとどのような効果があるのか、言葉を学ぶことでどのように思考が広がるのか……そうした「言葉への意識」なくして、「国語」の学習は成立しない。すなわち、共同で探求をしたり考えを深めたりする過程で言葉がどのような働きをしているのかといった問題、あるいは、テキストのどの言葉によってある考えがもたらされたのか、自分の意見を表現する際にどのような言葉を使えばよいのかといった問題を扱

¹² 哲学対話には、ある問いから別の問いを自ら生み出す自由もある。たとえば、先に挙げた「死刑制度は是か非か」という問いから、「そもそも死とは何なのか」「人が人を罰するとはどういうことなのか」「物事の是非はどのように決まるのか」といった問いに移行することが、哲学対話では可能である。従来の国語教育におけるディベートのような授業では、このような自由さはなかなか持てなかったように思われるが、哲学対話であれば、問いから問いへ移っていくことが可能になるように思われる。そして、こうした営みこそが、与えられた課題をこなすのではなく、自ら課題を発見する力を育むとは言えないだろうか。

きに、国語教育は成立しがたいのである。

したがって、「国語」の授業のなかに哲学教育を取り入れる際も、言葉を意識する「国語」の授業として何を目的に導入するのか、その目的を達成するために具体的にどのような活動を行うのか、そして、どのような評価を行うのかといったことを抜きにするわけにはいかないだろう。哲学教育と連携することで、従来の国語教育の枠組みでは難しかったことが可能になる反面、国語教育にとって不可欠な要素が教育活動からこぼれ落ちる可能性にも同時に注意を払わねばならないのである。

では、哲学教育を取り入れた「国語」の授業として、どのような活動が考えられるだろうか。

たとえば、共同で探求する過程で、T. Jackson によって開発された、*The Good Thinker's Toolkit* を用いることを考えてみよう。「哲学対話」であれば、それはまさに「道具」であり、対話の後にこの「道具」そのものについて振り返る必要はないだろう。しかし、「国語」の授業であれば、思考を広げたり深めたりするのに、どのような言葉を使うと効果的であったかをメタダイアログで振り返る活動が大きな意味を持つはずである。

あるいは、何らかのテキスト（マテリアル）を題材にしながらもそれを離れて自由な対話をした後に、もう一度テキストの読解に移ったり、テキストのどのような言葉をきっかけに対話が始まったかを振り返ったりといった活動が、「国語」の授業としては考えられる。

こうした「国語」の活動は、子どもたちが共同で探求し、考えを深めている限りにおいて、哲学教育そのものの目的や営みを侵すものではない。むしろ、哲学教育をそのまま「哲学」として中等教育に導入するよりも、国語教育との違いを自覚しながらそのなかの一部として位置づけた方が、子どもたちの思考をより一層広げ深めることに資するという可能性もあるのではないだろうか。

6

最後に、これまで述べてきた問題意識を持ちつつ、筆者が勤務校の中学1年生（男子、1クラス43～44名）を対象に行った、哲学対話を取り入れた「国語」の授業実践について簡単に報告したい。

この実践では、吉野源三郎『君たちはどう生きるか』（岩波文庫）をテキスト（「哲学対話」のならわしに従えば「マテリアル」）として用いた。『君たちはど

う生きるか』は、主人公である中学 2 年生のコペル君が経験する様々な日常の出来事が描かれ、それに応える形で、大学を出たての法学士である叔父さんの手によるノートが提示される形式で進んでいく。コペル君はそのノートを読むことを通して、自分中心の世界観から脱却し、周囲の友人との関わりを通して人間観を徐々に深めていく。巻末に付されている、『『君たちはどう生きるか』をめぐる回想』で丸山真男が指摘するように、「この本は、『人生いかに生きべきか、という倫理だけでなく、社会科学的認識とは何か』という問題を扱っており、むしろそうした社会科学の問題ときりはなせないかたちで、人間のモラルが問われている」。

授業は 2 学期に行い、前半の期間には、全 10 章のうち第 1 章～第 4 章を読解の教材として用いた。「哲学対話」は後半の期間に、主に第 6 章～第 8 章を題材として行った。

第 6 章～第 8 章は次のようなあらすじである。

コペル君は、級友の北見君が上級生の制裁を受けるときに一緒になぐられる、という約束を破ってしまう。級友である浦川君や水谷君は、北見君とともに上級生の制裁を受けたが、コペル君は恐怖のあまり、出て行こうと何度も思いながらも出ていくことができなかったのである。結果、コペル君は罪の意識に苛まれ、寝込んでしまうこととなる。コペル君は事情を叔父さんに打ちあけるのだが、北見君たちが機嫌を直してくれない方法では謝るのは嫌だ、と叔父さんに駄々をこねる。これに対して叔父さんは厳しく叱責し、コペル君は北見君たちに謝罪の手紙を書く決心をする。

この後、コペル君はお母さんから女学校時代の思い出を聞く。それは、重たそうな荷物をもったおばあさんの代わりに荷物をもってあげようと思いながら、ついにその思いを行動に移すことができなかったという話であった。しかし、お母さんは、その思い出について後悔はしておらず、むしろこの経験のおかげで、人の親切がしみじみと感じられるようになり、後の生活がこの出来事のおかげで深みのあるしっかりしたものになったと語った。また、叔父さんはこの話の後、「叔父さんのノート」で人間は自分で自分の行動を決められる存在であり、だからこそ失敗もするが、立ち直ることもできる、それが物質と人間存在とを隔てる大きな違いだと語る。

授業ではまず、該当範囲を読んでもらい、クラスで話し合ってもらいたい、考えを深めてみたいと思う問いを各自作ってもらった。その後、それをクラスで共

有して2つにしぼり、対話と振り返りのセットを2回（2時間×2、振り返り1時間×2）行った。主な問いとしては、「コペル君の経験とお母さんの思い出の共通点は何か」「コペル君が約束を守れなかったときの他の3人の気持ちはどうだったのか」「人間と物質の違いは何か」「人間だけが感じる苦痛とは何か」などが挙げられた。前2つのようにテキストの読解に向かうような問いもあれば、後2つのようにテキストを離れ、抽象的な対話に向かうような問いもあり、学年全体としては半々の割合であった。

さて、対話はクラスを半分に分け、片方のグループが対話を行っているあいだ、もう片方が観察をするという形態で行った。観察する側には、「よい質問とそれを出した人」「よいキーワードとそれを出した人」「論理的な整理に貢献した発言とその発言をした人」を記録し、最終的に貢献度の高い発言を一つ選んでもらい、2回目はこの2つの役割を交代して対話を行った。

これは、「哲学対話」を「国語」の枠組みのなかで行い、「国語」としての活動を保証しつつ対話を行うための工夫である。すなわち、「対話」を行って考えを深める哲学対話の体験と、対話がどのような言葉によって行われたのかを観察して自分たちの使う言葉への自覚を深める「国語」の学習活動との両方が可能になるようにしたのである。

今回は教員も生徒もはじめての試みであり、全7クラスの全ての対話がスムーズに行えたとはいえない。たとえば、「人間と物質の違いとは何か」という高度に抽象的な問いが選ばれた回は、抽象概念が正しく理解されないままに用いられ、表面的な言葉遊びの域を出ない対話になることが少なくなかった¹³。また、問いによっては、「哲学対話」ではなく、単なるテキストの「読解対話」になってしまう場合もあった。ファシリテートする教員側も経験が浅く、時間の制約から進行を焦るあまり、一人ひとりが「考える」時間を保証できない場面もあった。

しかし、いっぽうで、ささやかな成果を得られた回もあった。

たとえば、あるクラスでは、「コペル君の経験とお母さんの思い出の共通点は

¹³ このような抽象的な問いの場合も、対話の冒頭でできる限り自分の具体的な経験を挙げてもらうなどの工夫をすると、実りある対話にすることができた。哲学教育を導入する場合は、指導者（多くの場合、教員）のファシリテーションの技術が一定水準を満たしていなければならないだろう。

何か」という問いを考える過程で「両方とも、正しいことをすることに対して恥ずかしさがあったのではないか」という発言があり、「なぜ人は正しいことをすることを恥ずかしいと思うのか」という問いに発展する場面があった。もちろん、テキストを読めばコペル君は「恐怖」のあまり約束を守ることができなかったのもあって、「恥ずかしい」という感情については語られていない。その意味では、従来のテキストの読解としては適切ではない。しかし、最初に「恥ずかしさがあったのではないか」と発言した生徒は、間違いなく自分自身の問題として登場人物の行動を捉えたのであり、そこから「なぜ人は正しいことをすることを恥ずかしいと思うのか」という普遍的な問いを新たに生み出したことは、一定の成果をおさめたと言えるのではないかと考えている。

また、「コペル君が約束を守れなかったときの他の三人の気持ちはどうだったのか」という問いが選ばれた対話では、「どのように対話を進めるか」を話し合うなかで「三人の思いは共通していると思う。よって、共通点から話し合うべきだ」とする生徒と、「三人の思いは違うと思う。よって、相違点から話し合うべきだ」とする生徒に分かれ、対話が平行線をたどる場面があった。この対話では、最終的に生徒たちは、「共通点から考えてしまうと、仮に相違点があった場合にそれをもらしてしまう可能性が高いため、相違点から考えるほうがよい」といったように、自分の主張を離れてメタ的な視点で捉えることの重要性を学んだ。これなどは、哲学対話を通して論理そのものに迫ることができたという点で、国語教育としても一定の成果をおさめたと言えるだろう。

さらに、別のクラスでは、対話序盤のある生徒の発言の意図が参加者に正確に伝わらず、別の生徒によって「翻訳」されて流されてしまった後、対話終盤になって、その発言の真意が重要な意味を持つことが、対話を観察する側の生徒によって指摘されるという場面があった。このクラスでは、対話の後も一部の生徒たちが教室に残り、なぜ一人の発言が流されてしまったのかを考察し、一人の発言が別の一人によって恣意的に「翻訳」されることによって、その発言がかき消されてしまうということを学ぶことができた。

こうした「成果」は、教員が意図したものではなく、教員が設定した環境の中で生徒自身の対話と観察によって生み出されたものである。とりわけ最後の例などは、哲学対話と国語教育（言葉の観察）との連携があっただけで生まれた学びであり、筆者としては、哲学教育と国語教育との連携の持つ大きな可能性を感じることができた。

うまくいかないことも確かに少なくはない。しかし、学びの環境がより洗練されれば、哲学教育と国語教育の連携によって、これまで以上のものが生まれる可能性もあるように思う。筆者としては、この連携に少しでも関心を持ち、新しい教育を切り拓いていく人々が増えていくことを願っている。

参考文献

- 吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波文庫,1982
- 横山輝雄 2002,「大学における哲学教育の可能性」,日本哲学会第 64 回大会ワークショップ『哲学教育を考える』資料,2002
- M. Lipman 2003, *Thinking in Education 2nd Edition*, Cambridge University Press, 2003
- 文部科学省 2005,『読解力向上に関する指導資料——PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向——』,2005
- 大谷いづみ 2009,「「高校「倫理」の教育内容と教科書編集に関わる諸問題？——「いま」「ここ」で「知を愛すること／善く生きること」を問う営み——」,日本哲学会第 68 回大会ワークショップ『高等学校「哲学・倫理」の現状と課題』資料, 2009
- 和田伸明 2011,「高等学校『倫理』の問題と可能性」,日本哲学会第 70 回大会ワークショップ『「高校生」にどんな哲学的かかわりができるか——現代社会における高等学校「哲学・倫理」教育』資料, 2011
- 土屋陽介 2011,「国内外における『子どものための哲学』の教室から」第 2 回信州大学哲学懇話会大会 ワークショップ『子どもは哲学するか』資料, 2011

(もり ひろのり／開成中学・高等学校 国語科教諭)