

## 斎藤喜博の教育論の今日的意義

鈴木 祐 丞

### 序

本稿では、おもに戦後1980年代にかけて活躍した教育者斎藤喜博の教育論の、今日的意義について考察する。まず、斎藤の教育論を概観し、それが哲学者中島義道の提唱する〈対話〉と通底するものであることを明らかにする。次いで、おそらく近年の日本の教育政策を一因として、斎藤の教育論の実践が今日の日本の学校教育の現場においてはきわめて困難になってしまっていることを確認する。その上で、それにもかかわらず彼の教育論が今日の学校教育においてこそ取り入れられるべきであることを論じる。最後に、どうすれば斎藤の教育論を今日の学校教育の現場に再導入できるのか、その可能な道筋について手短かに検討してみたい。

### 1 斎藤喜博の教育論

#### (1) 斎藤喜博とは誰か<sup>1</sup>

斎藤喜博 (1911-1981) は、上述の通り、おもに20世紀後半に活躍した日本の教育者である。1930年に群馬師範学校を卒業すると、まずは群馬県内のいくつかの学校で教鞭をとった。その後1952年に島村小学校 (現在の伊勢崎市) に校長として着任すると、同校において後述の教育論にもとづいた教育を全校的に実践する試みを行った。この時期に、彼の名は、その教育論とともに、次第に全国区となっていった。島村小学校は、「島小」と呼ばれ、新しい教育のメッカとなり、全国から多数の見学者を集めたという。斎藤は、1964年には境小学校 (同じく現在の伊勢崎市) の校長となり、同校においてやはり同様の教育実践に努めた。1969年に群馬県教

員の職を退くと、その後は全国の様々な学校で、教職課程を履修する学生や現職教員に対し、授業の方法などを指導した。なお、1978年にNHKで「教える——斎藤喜博の教育行脚」<sup>2</sup>が放映されたことにより、彼の名は、教育関係者のみならず広く一般に知られるようになった。

#### (2) 斎藤喜博の教育論

それでは、斎藤喜博がおそらく自らの教育経験を通じて練り上げ、生涯をかけてその普及に尽力した教育論は、いったいどのようなものであったのだろうか。斎藤のいくつかの著書のうち、彼の教育論の全体像がもっとも鮮明に描き出されているのは、1963年が初版の『授業』であると思われる。以下では、その『授業』を手がかりとして、彼の教育論を要約してみたい。

まず、そもそも授業とはどのようなものであるべきだろうか。このことについて、斎藤は次のように述べている。

授業とか指導とかは…真理とか正しさとかを持っている、またそれを追求しようとする教師と、小さいながらも、真理とか正しさとかを持ち、より真実とか正しさとかに近づこうとするねがいを持っている子どもとが、学級という集団のなかで相互にそれぞれの思考や論理を出し合い、はげしく衝突し合っていくものでなければならない。そういう作業のなかで、おたがいの論理や思考を否定したり、そのことによって他の世界に移行していったり、拡大していったり、新しいものを発見し、自分の人間全体をその世界に入れていったりするものでなければならない (斎藤 28)。

つまり、斎藤の考えでは、授業とは、教師が児童・生徒に対して一方的に知識を伝達する場ではない。むしろ、真理を追求しようという共通の願いを持ち、その意味で対等な立場にある教師と児童・生徒とが、ときにお互いの考えを否定し合いながら、協力して真理へと近づいてゆこうとする場、それこそが授業のあるべき姿なのである。

もちろん、教科・科目によっては、どうしても知識の伝達が主眼とならざるを得ない授業もあるだろう。さらに言えば、学習指導要領によって教えなくてはならない事項が事細かに定められている以上、進んでゆく方向の予測のつきにくい形式で授業を行うことは、實際上困難であろう。それに、斎藤のこのような授業観は、おもに彼の小学校・国語の指導経験を通じて形成されたものであり、おもに小学校・国語の授業を念頭に置いたものとも考えられる。けれども、理念的には、およそ授業とは知識の伝達のみだけであってはならない。それは、第一に、参加者全員に開かれた、真理の探求の場であるべきなのである。これが斎藤の考えである。

とするならば、教師とはいったいどのような存在であるべきだろうか。斎藤の言葉に耳を傾けてみよう。

よい授業は必ず、それをみる私や、他の仲間や、他の参観者を、その学習のなかに呼びこみ、横口を出さしてしまうような力を持っている。そして、横口を出したもの自身が考えこみ、いままでの自分の解釈を否定して、新鮮な解釈をつくり出したり、いままでの自分の解釈を拡大したり、深めたりするような力を持っている。それはみな、授業が、否定し新しい肯定を生み出しながら発展していつているからである。

そういう授業者になるために、いちばん基本になることは、授業をする教師自身が、ひとりの人間として、恥をかくこと、傷つくことを恐れない人間になることである。他人の前に自分の思考や論理を明確に出し、他と衝突することによって、自分を傷つけたり、自分を否定したり、否定されたりすることを恐れない人間になることである

(斎藤 53)。

教師と児童・生徒とが対等の立場で真理を追求してゆくような授業を実践するために、教師は、当然のことながら、授業で取り扱う事項についての幅広い知識と奥深い理解を持っておく必要があるだろう。そのような準備があつてこそ、児童・生徒のさまざまな意見を問題全体の中に正確に位置付け、児童・生徒の意見をもとにして議論を展開させてゆき、授業全体を組織することが可能となるからだ(斎藤 88 ff.)<sup>3</sup>。この引用は、そのことを前提としての話である。斎藤によれば、真理追求型の授業を実践しようとする教師に、何よりもまず必要となるのは、自分の考えが人前で否定されることを恐れない人間性なのである。教師がどれだけ丹念に授業準備を行ったとしても、教師も一人の人間である以上、考え方には偏りが必然的に伴う。それゆえ、教師と児童・生徒が真理を求めて対等の立場で意見を交わし合うとき、教師が自らの考えの誤りを認識し、撤回せざるをえない局面も訪れうるはずである。このような場合に、自分の体面を保つことよりも、自分たちが真理へと近づいてゆくことが、授業において何よりも重要なことなのだという認識に立つこと、それゆえ自分の考えを児童・生徒の前で否定・撤回することを恐れないこと、これが大切なのである。

斎藤の教育論の理解をここまで進めると、当然次のような疑問が湧いてくるはずである。すなわち、児童・生徒の前で自分の考えを撤回せざるをえないところに追い込まれるかもしれないといったリスクを負ってまで、なぜ教師はあえて真理追求型の授業を理念とするべきなのだろうか。このことに関して、斎藤は例えば次のように述べている。

そういう相互作用、相互伝達、相互交流、相互否定のなかで子どもたちが、また教師が、他人とかかわり合い、創造発見をしていきながら、自分を変革し、そのことによって集団の一員となり、疎外から回復され、論理とか感情とかが組織されていく。また、団結とか連帯感とか信頼感とかを持つようになる(斎藤 56-57)。

どのような授業が教師にとって（あるいは児童・生徒にとって）手軽かと言えば、非真理追求型の授業であろう。予測のつきにくい児童・生徒の考えを織り交ぜることなく、教師の側が教えるべき事項を淡々と教えてゆくスタイルの授業であろう。けれども、教師と生徒が真理を求めてぶつかり合ってゆくスタイルの授業では、そうした普通の授業では得られないものを、生徒は（そして教師も）手にしうるのである。それは何か。斎藤の考えを約言すれば、自分の変革を通じた疎外からの回復、である。何かの問題をめぐって自分一人で考え続けるとしても、一人きりの思考には限界があり、そこには偏りが不可避免的に伴う。そして、自分の周りには、おそらく別様の偏りを伴った思考の持ち主である他者がいる。とすれば、各人は自分の考えの中に閉じこもるべきでなく、むしろ自分の考えを他者の考えと突き合わせてみるべきであり、そうするところに、自分たちがいっそう高次の考えへと至る道が開けてくるはずである。この意味で、真理追求型の授業は、自分の変革なのである。自分の考えを相対化し、それを他者の考えと突き合わせるにより、自分の考えを弁証法的に向上させることができるのである。そして、こうした自分の変革の過程で、各人は考えを異にする他者とぶつかり合うことになるわけだが、その衝突は、他者の考えにじっくりと耳を傾けるところにはじめて生じるものであり、それゆえ本質的には、いっそう深い次元での他者との交流に他ならない。したがって、真理追求型の授業に真摯に参加する者は、疎外（他者との深い交流のない状態）からの回復を経験するはずなのである。

### (3) 斎藤喜博の教育論と中島義道の〈対話〉

以上が斎藤喜博の教育論の要約である。真理追求型の授業こそがあるべき授業のあり方であり、教師はその理念の実現のために自らを律するべきだ、ということである。

ところで、哲学者中島義道は、著書『〈対話〉のない社会』において、〈対話〉という言葉行為を提唱・奨励している。以下では、次章以降の考察の準備として、斎藤の教育論が中島の〈対話〉と通底することを確認するとともに、

斎藤の教育論の哲学的位置づけを浮かび上がらせてみたい。

中島義道は、『〈対話〉のない社会』において、西洋に起源をもつ〈対話〉という言葉行為を提唱し、とくにわれわれ日本人にとってのその必要性を説いている。〈対話〉とは、まず、「人間的な触れ合いの場を開くことを目的」とする「会話」とは明確に異なるものであり（中島 105）、何かある問題をめぐって人と人とが語り合うことである。その上で、中島は、〈対話〉に、さらに次のような規定を与えている。

〈対話〉とは各個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観にもとづいて何ごとかを語ることである（中島 102）。

…真理を求めるといふ共通理解をもった個人と個人とが、対等の立場でただ「言葉」という武器だけを用いて戦うこと、これこそ〈対話〉なのだ（中島 122）。

前者の引用においては、〈対話〉が、討論（ディベート）との対比で規定されている。討論（ディベート）も、やはり何かある問題をめぐって人と人とが語り合うことではあるが、討論（ディベート）の場合、各人はその問題についての自分の心底からの考えを表明する必要はない。討論（ディベート）は、相手をいかに論駁するかを競い合うところに主眼があるわけで、いわば気軽に参加できる論理的ゲームである。対して、中島の提唱する言葉行為である〈対話〉は、各人に、ある問題をめぐって、自分のそれまでの人生を丸ごと背負って語ること、自分の心の底からの考えを述べることを要求するのである。〈対話〉は、この意味で、この上なく真剣な行為なのである。

後者の引用には〈対話〉を条件づける他の三つのポイントが示されている。一つ目は、〈対話〉の参加者は、真理を求めるといふ共通理解としなくてはならない、という点である。ある問題をめぐって各人が自分の本心を吐露し合って議論するとしても、各人がどこまでも自分の考えに固執してしまえば、平行線をたどるばかりの議論のための議論になってしまいかねない。重要なのは自分のプライドを守ることなどでは

なく、その場で話し合われていることについてのよりよい答えに近づいてゆくことなのだ、各人が認識することで、こうした事態は避けられるはずである。二つ目は、〈対話〉の参加者は対等の立場にある、という点である。ある問題をめぐって真理を求めて議論を深めてゆこうとする者たちのあいだには、地位の違いに起因する遠慮などが入り込む余地はないはずである。そして三つ目は、〈対話〉における各人の武器は言葉だけだ、という点である。〈対話〉の参加者は、ある問題についての自分の考えの正当性を、言葉と論理を駆使して主張しなくてはならず、腕力に訴えたり、感情論に持ち込んだりすることがあってはならないわけである。

以上をまとめてみよう。真理を求めるという共通理解のもと、対等の立場にある参加者それぞれが、ただ言葉だけを武器に、自分の本心を包み隠さずにぶつけ合う、そのような言語行為が〈対話〉なのである。

中島の提唱する〈対話〉を、先に見た斎藤の教育論と並置してみると、両者の深い次元での共通性が浮かび上がってくるだろう。斎藤の教育論において、授業とは、真理を追求しようという共通の願いを持ち、その意味で対等な立場にある教師と児童・生徒とが、ときにお互いの考えを否定し合いながら、協力して真理へと近づいてゆこうとする場であった。教師は、こうしたあるべき授業のあり方をしっかりと認識すべきであり、自分の考えが児童・生徒によって否定されることを厭うべきではないとされていた。中島の〈対話〉の精神を持つ者が学校の授業に参加するところに、斎藤的真理追求型の授業が成立するはずであり、また逆に、真理追求型の授業に参加する者には、〈対話〉の精神が認められるはずである。このように、斎藤の教育論において理念とされる真理追求型の授業とは、中島の提唱する〈対話〉と通底するものであり、それゆえそれを〈対話〉型授業と呼ぶこともできるだろう。

付言すると、中島によれば、〈対話〉の源泉はソクラテスにある（中島 122-124）。ソクラテスは、アテナイの市井の人々をつかまえては、何かある問題をめぐって、その真理を求めて、言葉を武器にしてとことんまでぶつかり合った

——その結果、彼のことをわずらわしく思う人々によって、あらぬ嫌疑で裁判にかけられ、死刑に処されたわけだが——。〈対話〉とは、言葉（論理）を武器にしてとことんまで考え抜くという営みである「哲学」のエッセンスが凝縮した行為であり、このようにして〈対話〉に携わったソクラテスは、一般に、哲学者の原型とされる。斎藤の真理追求型・〈対話〉型授業は、とりもなおさず、ソクラテス的授業であり、哲学的授業であると見ることもできるだろう。

## 2 真理追求型・〈対話〉型授業の敵 ——「優しい関係」<sup>4</sup>

筆者は、これまでいくつかの大学で哲学や倫理学の講義を担当し、その中で斎藤・中島的な真理追求型・〈対話〉型授業の実践を試みてきた。こうした経験から言えることの一つは、真理追求型・〈対話〉型授業を成功させることは非常に難しい、ということである<sup>5</sup>。その原因の一端は、もちろん、筆者自身の力量不足にある。だが、その最大の要因は、学生たちのあいだに反〈対話〉的精神が根深く巣食っていることであるように思われる。自分の考えを多くの人の前で表明することに対しては、学生は、（むろん積極的というわけではないが）さほど及び腰ではない。けれども、誰かが表明した考えに疑念を呈したり反論したりすること、こうしたことにはほとんどの学生が尻込みをしてしまうのである<sup>6</sup>。言うまでもなく、他者の考えに対して疑念や反論を表明するところに、〈対話〉は始まる。

社会学者の土井隆義は、現代の若者の多くが「対立の回避を最優先する…人間関係」を生きていることを指摘し、その人間関係を「優しい関係」と呼んでいる（土井（2008）8）<sup>7</sup>。そして、土井によれば、若者のあいだにこうした「優しい関係」が根付いてしまっていることの原因は、他ならぬ日本の学校教育に求められるのである。以下、ひとまず、このあたりの事情についての土井の見解（土井（2004）、土井（2008）16-51、土井（2012）87-106）を、他の資料も適宜引用しつつ、私見を交えながらまとめなおしてみたい<sup>8</sup>。その上で、話を本筋へと



戻し、「優しい関係」と反〈対話〉的精神の相関について考えることにする。

1980年代以前、学校は、資本主義にとって必要な均質な労働力を提供する場であり、児童・生徒の個性を押しつぶすいわば暴力装置として機能していた。中曽根内閣の諮問機関として教育改革に取り組むべく1984年に設置された臨時教育審議会は、1987年の第四次答申において、このことへの反省から、個性重視の原則を全面的に打ち出した。以下はその答申の一部である。

…従来の教育においては、個人の尊厳、個性の尊重、自主的精神の涵養が必ずしも十分ではなく、個の確立、自由の精神の尊重等に欠けているところがあったことを反省し、これからの教育は、「自由・自律の精神」、すなわち、自ら思考し、判断し、決断し、責任を取ることのできる主体的能力、意欲、態度等を育成しなければならない。

この「答申は、それ以後、21世紀にまたがって進められている『自由化・個性化・多様化』の流れを方向づけた」（今野ほか編 763）<sup>9</sup> ものであり、学校教育の現場にも大きな影響を及ぼしたと考えられる。児童・生徒の教育方針をめぐっては、戦後の保守派と革新派のあいだで、さまざまな論点に関して争いが繰り広げられていたのだが、個性重視というこの原則については、ほとんど論争的にはならなかった。

こうして、1980年代後半以降、教育行政が個性重視の原則を振りかざし、学校教育の現場がそれにこたえることにより、次第に、児童・生徒のあいだで、个性的であることは道徳的に望ましいことなのだという価値観が形成されていった<sup>10</sup>。

個性とは、そもそも相対的なものであるはずであり、個人が持つある特性が集団の平均と比して際立つところにはじめて成立するはずのものである。さらに言えば、そうした個性とは、個人の生まれ持った素質それ自体においてよりも、個人が努力を重ねてそうした素質を磨き上げるところに、現れてくるはずであろう。ところが、学校教育を通じて、个性的であることを

煽られ続け、個性を尊重するよう教えられ続けた児童・生徒は、各人の生まれもったままの素質（「自分の生理的な感覚や内発的な衝動」（土井（2004）30）など）を「個性」と見なすようになり、そして自他の「個性」を比較したり評価したりしてはならないと考えるようになったのである。

かくして、お互いの「個性」を神聖視するあまり、お互いの素質を否定し合うような言動を慎み、傷つけあわない程度になんともつながりあっていようという皮相的な人間関係、「対立の回避を最優先する…人間関係」、すなわち「優しい関係」が、現代の児童・生徒の間で支配的になるに至ったのである。

以上、土井の見解を、私見を交えて要約した。

ここで話を本筋へと戻そう。なぜ学生の多くは真理追求型・〈対話〉型授業への参加に尻込みするのだろうか。なぜ学生の多くは反〈対話〉的精神を持ってしまっているのだろうか。上記の土井の見解が正しいとすると、その一つの説明として、学生たちの多くが土井の言う「優しい関係」を生きているからだ、と言えそうである。1980年代に教育行政が打ち出した個性重視の原則のもとで、个性的であることを煽られ続けて教育を受けてきた児童・生徒たちは、お互いの持って生まれた素質に「個性」を見るようになり、それを神聖視すべきことを学び知った。何かの問題についてある人が表明する考えには、当然のことながらその人の持って生まれた「個性」が色濃く映し出されているはずである。各人が「個性」的な考えを人前で提示することは、「個性」の尊重につながることであり、望ましいことである。けれども、他者が提示した「個性」的な考えに疑念を呈したり反論を加えたりすることは、神聖な「個性」を犯そうとする暴挙であり、自分たちが安住する「優しい関係」の基盤を危うくしかねない。それだから、ほとんどの学生たちは、真理追求型・〈対話〉型授業に尻込みするのではないか。

### 3 真理追求型・〈対話〉型授業の重要性

ここまでの内容を振り返ってみよう。教育者

斎藤喜博の教育論に照らせば、教師が一方的に知識を伝達する授業ではなく、真理を求めるといふ点では対等の立場にある教師と児童・生徒とが、ときにはお互いの意見を否定し合うなどして、協同して真理に近づこうとする授業、それこそがあるべき授業なのであった。こうした斎藤の教育論は、哲学者中島義道の提唱する〈対話〉と通底するものであった。そして、社会学者土井隆義によれば、現代の若者の多くは、個性を神聖視し対立を回避する「優しい関係」を生きているのであった。斎藤・中島のな真理追求型・〈対話〉型授業は、学生の多くが安住するその「優しい関係」を崩す危険性を孕むがゆえに、学生たちには受け入れがたいのではないかと考えられた。

今日の児童・生徒・学生は、おいそれと斎藤の教育論を受容し実践することはないであろう、ということである。このような状況であるにもかかわらず、あるいはこのような状況であるからこそ、われわれは、斎藤の教育論を復興させ、真理追求型・〈対話〉型授業を教育の現場に再導入すべきであると思われる。それはなぜか。ここで、中島義道の提唱する〈対話〉に共鳴し、筑波大学における自身の授業で〈対話〉型授業を実践している、哲学者檜垣良成の言葉を引用してみたい。

…現代日本においては、もはやそのような[江戸時代の日本のような]閉鎖的で同質的な共同体が温存される場所はほとんど残っていないと言ってよいであろう。人々の移動はせわしなく、インターネット等の情報流通がリアルタイムで世界中につながったものとなり、グローバル経済の波の中にある社会では、いやがおうにも多様な価値観に触れざるをえない。そういう「多元的な社会」、究極的には個人がばらばらの多様性を示しうる社会に生きる者にとっては、目をつむって生きるのではないかぎり、異質な価値観との対立は本来回避できないことのはずである。そうであるなら、みずからの自明の価値観を超えて真理を追求する〈対話〉が共生のために必要となってくるのも当然である(檜垣 26-27)。

自分とは異質の価値観や考え方の人を前にしたとき、その人とまったく関わり合いになろうとしないという態度ももちろん可能ではあるし、閉ざされた共同体においてはそうした態度の方が望ましいということもありえよう。だが、グローバル化した現代社会に生きるわれわれは、自分とは異質の価値観や考え方の人々に取り囲まれていると言ってよく、日常生活を送るにあたって、そうした人々と関わり合いになることを避けて通ることはできない。とすれば、何か問題が生じるような場合に、お互いの価値観や考えの違いを自明のこととして前提し、その上で屈託なく意見を出し合い、そうして何とかして合意へと近づいてゆこうとすることは、すなわち〈対話〉は、生きてゆく上で不可欠であろう。もちろん、そうした〈対話〉を通じて、決して埋めることのできない違いを認識するという結果に終わることもありうる。それでも、そうした違いの認識こそが、他者に対する深い理解を生み、他者の尊重へとつながるのではないか。例えば、家庭よりも仕事のことを重んじる傾向にある一人の日本人が、仕事よりも家庭のことを重んじる傾向にある一人の外国人と会社の同僚となり、共同して仕事に取り組もうとするとき、当然のことながらその価値観の違いによりさまざまな問題が生じうるだろう。両者は、問題が生じうるような局面で、自分とは異なる相手の価値観や考え方を直視して、〈対話〉を通じて妥協点を手探りしてゆくより仕方ないであろう。そしてまた、そうした〈対話〉を通じて、なぜ相手がそのような価値観や考え方を有しているのかを知るようになるはずであり、そこに相手に対する本当の意味での理解がもたらされるはずである。

ここで、斎藤喜博の言葉を思い出そう。斎藤によれば、真理追求型・〈対話〉型授業が望ましいのは、約言すれば、その参加者が、自分の変革を通じた疎外からの回復を経験するはずだから、ということであった。真理追求型・〈対話〉型授業において、参加者は、自分の考えを他者の考えとぶつけ合わせ、自分の考えを弁証法的に向上させてゆくのであるが、こうした自分の変革の過程で、他者の考えを傾聴し、その意味でより深い次元で他者と交流するのであっ

た。共生に際しての〈対話〉を通じた他者理解の重要性という上述の檜垣の見解は、こうした斎藤の見解と軌を一にしていると言ってよいであろう。斎藤の教育論は、他者理解ができていないほどに必要とされるわれわれの時代に対して教えるところが多く、さらに言えば、そうした時代を生きながらも、他者理解のための基盤——〈対話〉的精神——を欠いてしまっている児童・生徒・学生にとって、とりわけ重要なものであると思われる。

## 結 語

斎藤喜博が生きたのは1981年までである。先に見た通り、日本の教育行政が個性重視の方向性を明確に打ち出したのは、1987年の臨時教育審議会の第四次答申においてと考えられる。つまり、斎藤喜博が真理追求型・〈対話〉型授業を実践してみせたのは、学校教育が児童・生徒に「個性的であれ」と（さほど）煽っていなかった時代のことであり、それゆえおそらく、「優しい関係」を生きていない児童・生徒を相手にしてのことだった。彼の教育論の受容・実践のための基盤が、当時は、児童・生徒の側にあったであろう、ということである。

檜垣の言うように〈対話〉的精神はグローバル化したわれわれの時代においては共生のために不可欠であるはずで、それゆえわれわれは、斎藤の教育論を学校教育の現場へ再導入することを、必要としているはずである。他方、現代の若者の多くが「優しい関係」を生きているという土井の分析も正しいように思われ、事実、現代の児童・生徒・学生の多くは、斎藤の時代とは異なり、おいそれとは真理追求型・〈対話〉型授業に参加してくれない。今日の児童・生徒・学生は、斎藤の教育論の受容・実践のための基盤を欠いていると言える。

つまり、われわれは、斎藤の教育論を学校教育の現場へ再導入するにあたって、斎藤が直面していなかったはずの困難に、まず向き合わなくてはならない、ということである。児童・生徒・学生に、自分たちが「優しい関係」を生きていることを自覚させ、彼（女）らがその関係から抜け出るように仕向けることがまず必要で

あり、それと並行して〈対話〉を促す必要があるわけである。その具体的な方法はそれぞれの現場の実情に即して考えられるべきであろうが、例えば、何らかの問題をめぐっての〈対話〉を行うに先立って、まず〈対話〉についての〈対話〉を行うということは、その一つであろう。

## 註

- <sup>1</sup> 本節の内容は、斎藤喜博『授業』の、横須賀薫による「巻頭解説」の一部（斎藤 1-3）と、「斎藤喜博略年譜」（斎藤 197-202）を参考にしている。
- <sup>2</sup> この番組は、2005年にNHKで「わくわく授業 わたしの教え方」のシリーズの一つとして、一部改変の上再放映された。
- <sup>3</sup> この意味で、斎藤は、「授業はコミュニケーションの組織である」（斎藤 55）とも言っている。
- <sup>4</sup> 中島義道の提唱する〈対話〉を、土井隆義の社会思想と関連付けて捉えるという本章の着想は、檜垣良成の論文「対話と真理」（詳細は参考文献一覧参照）から得たものである。
- <sup>5</sup> もちろん、こうした試みの成功例もある。例えば、千葉大学の小林正弥は、同大学での氏の講義「公共哲学」に、ハーバード大学の政治哲学者マイケル・サンデルの「白熱教室」に倣った対話型講義を導入し成功させた経験を報告している（サンデル・小林 12-13）。
- <sup>6</sup> 筑波大学で哲学の研究・教育に携わっている檜垣良成も同様の見解を述べている。檜垣によれば、ここ7、8年で、〈対話〉型授業（「…現実的で単純な哲学的問いを投げかけ、返された答えを元に教室全体で一つの問題を深めていく」ような授業）に困難を覚えるようになったという。学生は、自分の意見の表明には後ろ向きではないものの、「対立する見解をぶつけ合わせようとしたり、筆者〔檜垣〕自身が学生の発言内容に疑問や反論をぶつけようとするや否や、あっという間に口数が少なくなるか、相手の見解の内容に正面からは向き合わず、（筆者から見ると）話を逸らせて自己弁護に終始しているとか見えない発言を続ける傾向が強まった」（檜垣 19）

とのことである。

- <sup>7</sup> ちなみに、中島義道は、『＜対話＞のない社会』において、＜対話＞を圧殺してしまう要因として、「優しさ」「思いやり」を挙げている（中島 138 ff.）。中島によれば、日本人が＜対話＞を避ける傾向にあるのは、せんじ詰めれば、「自分が傷つきたくないから他人を傷つけるようなこともしない」という、利己主義の裏返しとしての「優しさ」「思いやり」のためである。
- <sup>8</sup> 言うまでもなく、以下についての文責は、筆者（鈴木）にある。
- <sup>9</sup> 同書における、「臨時教育審議会」という項目についての、永井順國による記述の一部である。
- <sup>10</sup> 臨時教育審議会が第四次答申において個性重視の原則を打ち出したことを契機に、個性尊重一辺倒の教育がなされるようになったと述べたが、この点については異論もありうる。2000年3月に内閣総理大臣の私的諮問機関として教育改革国民会議が設置され、同年12月に最終報告「教育を変える17条の提案」が提出された。この提案は、2001年1月に文科省が発表した「21世紀教育新生プラン」にほぼ全面的に引き継がれた。そのプランは、日本の教育が直面している危機的状況の一つとして、「過度に個人の尊重を強調し『公』を軽視する傾向が看守されること」を挙げている（これを一つの契機として、以降、小・中学校の道徳の時間用の副教材『心のノート』が作成・配布されるなど、道徳教育の充実が図られるようになってゆく）。このあたりのことから分かるように、教育における個性重視の傾向は、おそらく現在に至るまで存在しつづけてはいるのだが、それは、必ずしも臨時教育審議会の第四次答申を契機として形成されたわけではなく、むしろ戦前の全体主義的教育への反動としての戦後教育全般の傾向と捉えられよう。さらに言えば、教育行政の側は、むしろ学校教育の現場における行き過ぎた個性重視の傾向に対し、道徳教育の強化などの施策によって、歯止めをかけようとしてきたのだとも言えるだろう（山本 406）。

## 参考文献

- 今野喜清ほか編『学校教育辞典』東京：教育出版、2003。
- 斎藤喜博『授業』東京：国土社、2006（初版は1963）。
- マイケル・サンデル、小林正弥『サンデル教授の対話術』東京：NHK出版、2011。
- 中島義道『＜対話＞のない社会——思いやりと優しさが圧殺するもの』京都：PHP研究所、1997。
- 檜垣良成「対話と真理——教育とモラルの復興のために」『哲学・思想論集』第40号（2014）：78-41。
- 土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち——親密圏の変容を考える』（岩波ブックレット533）東京：岩波書店、2004。
- 土井隆義『友達地獄——「空気を読む」世代のサバイバル』東京：筑摩書房、2008。
- 土井隆義『少年犯罪＜減少＞のパラドクス』東京：岩波書店、2012。
- 山本正身『日本教育史』東京：慶応大学出版会、2014。