



林竹二の教育論に見る人間観

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-12-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 齋藤, 征人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000322

林竹二の教育論に見る人間観

齋藤 征人

北海道教育大学函館校地域協働専攻

Takeji Hayashi's Philosophy in Educational Theory

SAITO Masato

Regional Cooperation, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概要

本研究では、教育学のみならず保健医療福祉等の教育と協働する学問や専門職にも通底すべき共通基盤を見出そうと、林竹二の著作の主要な内容を概観しながら、のちに形成されていく林教育論とそれらに通底する人間観について検討を試みた。林の哲学研究では「ドクサからの解放」、歴史研究では「聞かせるを、聞くに改める」こと、そして教育学研究と授業実践では「学びの本質」と「子どもの生命力への信頼」が主たる注目点であることが看取できた。これらから見えてきたものは「生命への畏敬」を核とする人間観とその涵養の重要性である。そうした価値について、教員養成のみならず、教育と協働する多くの仲間たちにも共感の輪を拡げていくことが今後の課題である。

1. はじめに

日本における哲学者であり教育学者でもある林竹二（1906-1985）の教育論は、その思想や論調に少なからず批判があるが、それらから看取できる人間観の検討は、筆者が専門とする社会福祉学と同様に、人間とかわる多くの学問の根源的な問題を見出す起点として有益と考える。

教育学における林竹二研究のうち、望月（1979）は、林の学問観が学問智を基盤としながら常識智と悟道智（宗教的な悟りから来る智）とが重なり合う部分に成立するとし、林の言説にわかりづらさを生じさせたとした。しかしこの学問観は林の

実践の原動力となっているともし、林の実践はこのわかりづらい学問観を超えていたとしている。

また、大金・池本（2005）は、1970～1980年代にかけて小・中学校や定時制高校、児童自立支援施設等で行った林の授業実践に着目し、社会的不利を抱える者たちとの出会いを通して林の教育観が不断に省みられ、進化したことが見出されたことを挙げ、現代の特別なニーズをもつ者への教育を考えるうえで重要な意義をもっているとした。

さらに、遠藤（2006）は、林の学問観の分析を通して宮城教育大学の大学改革の理念に迫り、林が、学ぶ者に「仮借のない吟味」を通して「自己の再形成」を迫る「己の為の学」こそが「真実の

学」であり、大学はそのような意味での「己の為の学」を組織することに「責任」を負うべき教育の場であるとの学問観が、大学紛争後の大学改革、特に教員養成教育改革を貫徹する理念(基本原理)となっていたとした。

加えて、生越(2008)は、林の授業論および授業を取り上げ、林が子どもの主体性をどのようにとらえているのか、また子どもの主体性を尊重する教師の存在をどのようにとらえたらいいのかについて論じた。林の授業は大学の講義のような授業で、発問も稚拙で、子どもの発問をうまく使って授業をしているといえないにもかかわらず、子どもたちが常に主体的に授業に参加している点に着目し、教師がヘルプレスな子どもの前に権力者としてではなく同行者として、またともに学ぶものとして立つことができるかどうかが本質的な課題であるとした。また、林の授業における教師の存在はやさしい=厳しい存在だとしながら、子どもたちは、さまざまな問題を起こしながらも、どこかに生きるモデルを探しているとして、教師が困難を乗り越えて、学校や授業においてやさしい=厳しい存在になることができれば、社会が変わっていく第一歩になるとした。

しかし、これまで見てきた教育学のみならず、保健医療福祉等の教育と協働する学問においても、常に人間という存在を見つめ、向き合いながら研究せざるを得ない。したがって教員養成のみならず、医師・保健師・看護師・ソーシャルワーカー等の専門職養成においても通底すべき共通基盤(人間観)が必要であり、それを林教育論に見出そうというのが本研究の試みである。

具体的には、林の研究をその著された年代を参考に以下の3つに大別し、各研究の主要な内容を概観しながら、のちに形成されていく林教育論とそれらに通底する人間観について、次章以降検討することとしたい。

- ・林の初心であるソクラテス、プラトンの思想を中心として知識やドクサについて論じた「哲学研究」期。
- ・明治維新以降、近代日本の草創期を森有礼、

新井奥邃、田中正造らを通じて見直した「歴史研究」期。

- ・林の職責(教育学部教授、教員養成大学長)や、齋藤喜博との出会いを動機として授業や教育の諸問題を論じた「教育学研究」期。

2. 林の哲学研究

林は東北帝国大学の法文学部哲学科へ入学した25歳当時、すでにアリストテレスの資料論についての研究を志し、28歳に研究対象をプラトンに移している。プラトンはソクラテスの一番弟子といえる存在である。著書を書かなかったソクラテスの思想を知るうえで、プラトンは「証人」であるという(林1986:14)。ソクラテスの思想は、プラトンのいうところの「若く美しくなったソクラテス」が書いた「プラトンの対話篇」のなかに生き続けている(林1977b:166)。

ソクラテスの思想から林が最も影響を受けた点の一つは「知識とはどういうことか」である。ソクラテスは、「賢い」ということはたくさんを知っているつもりでいる「無知」とは別のもの、相対するものと考えた。そして、本当に人間が求めているものが何かわからないで、周囲が善というから自分も求めるとするのは真の「善」ではなく「ドクサ(doxa)」であるとした。林が晩年まで自らの研究のなかで注目し、引用し続けたキーワードである。

どうでもよいことをたくさん仕入れているだけの状態は、「無知」や「もの識り」のレベルに過ぎず、「魂がドクサから解放され浄化される問題」(林1986:271)であるという。無意識のうちに日常生活のなかでそう思い込まされている思想を取り出し、それを吟味にかけることによって、自己の無知を確認できるのである。ソクラテスは自分が無知であると思っている人は「知恵」に近いとしていることから、まずは自らの「無知を知る」ことが、自分自身を知るための、また人間を知るための出発点となる。

また林は、真の知識だけが人間の救いであり、このドクサからの解放を可能にするのが「学問」であると考えた。それも「自他の思うところ、語ることを仮借なく、遠慮会釈なく、きびしく吟味にかける作業」(林1977b: 170)によって、それらから自由になれるとして、その作業こそが林の授業実践のなかでの子どもたちとの問答、「反駁法」と呼ばれるものであった。のちの林の授業実践の中核をなす手法である。

3. 林の歴史研究

1955年頃から15年ほどの間、林は日本の初代文部大臣だった森有礼や新井奥濠、田中正造の研究に取り組んでいる。3人の共通点は少なくないが、林と同様、共にキリスト教を信仰していたこともその一つである。林は、明治維新前後の歴史研究のなかから現代に生かすことができる人間観を見出そうとしていたと考えられる。

とりわけ、林がのちの授業でも取り上げ続けたのが田中正造(1841-1913)研究である。田中正造(以下、正造)と聞くと天皇に直訴した事件が想起されるが、正造の栃木県旧谷中村へ入り込んだの葛藤の過程は、林の授業実践を通じた子どもたちとの「真の出会い」の過程とも重なり、極めて重要な意味がある。

正造は当初国会議員として「谷中村のために」と自ら先頭に立って村に入ったが、のちに議会を捨て、谷中村の不当な滅亡を阻止しようと奮闘するようになる。それでも谷中村は、強制破壊によって滅びる結果をみるが、正造が晩年「谷中人民田中正造」と名乗ることができるようになるまで、自らが真の意味で村に入り込み、谷中の人民になるまでには、8～9年に及ぶ「谷中の苦学」(林1984: 156)があった。

正造は、17歳で父の後を受けの形で小中村の名主となり、村の政治に対して責任を負う立場となった。その後40歳に栃木県議会、50歳には第1回総選挙で衆議院議員に当選する。正造は国会議員になって早々に鉱毒問題に直面する。その後10

年余の間、議会のなかでこの問題のために奮闘した。足尾銅山から流れ出た鉱毒が渡良瀬川に流出することで川の水が汚染され、生き物が息できない川となってしまう、渡良瀬川沿岸をも人間の住めない土地にしてしまった足尾銅山鉱毒事件である。

しかし、これに対する政府の対応は鈍く、積極的な関与を避けていた。むしろ正造らによる鉱毒問題への取り組みをも妨げようとしていた。それに対して、正造は議会において政府の姿勢を厳しく追及するが、そのたびにかわされていく。政府に絶望した正造は「人民と共に戦う道」を選び、谷中村に入ることを決心する。

林によれば、この頃の正造は谷中村の人民を学問や知識、気力がない「愚民」としか見ていなかった(林1984: 157)。村に入ってから明治40年の強制破壊までは村内の家を転々と泊まり歩きながら、谷中の人民の気持ちを理解しようと努めたが、それでもわからなかったという。「真の出会い」がなかったのは「人民の外に立ちながら人民を見ていた。そして人民を『救う』ことに骨身を削っていた」(林1984: 158)に過ぎなかったからであろう。ここに林の授業実践の要点が看取できるのだが、これについては後述する。

1907年、谷中村残留19戸中堤内居住の16戸に対し、内閣の土地収用法による強制破壊が行われた。これは足尾銅山の鉱毒問題を、政府と栃木県が、谷中村を遊水池にして鉱毒の沈殿池にしてしまうという、鉱毒問題を治水問題にすり替える解決法を考えたためである。林(1985: 284)によると「鉱毒というものは洪水によって田畑に運ばれるものだ。だから、洪水を収めれば鉱毒問題は解決すると政府は言い始めた」のである。

その頃、谷中村の残留民は野宿同然の生活をして耐えていた。強制破壊以降何度も暴風雨と洪水に見舞われて、生命を失う危険も少なくなかったが、谷中の人民は動揺しなかった。年寄りも赤ん坊もいて、住む家もないのに、それでも仮小屋らしきものを作って生活しようとする。正造はいい代替地を探してそこに移らせようとするが、残

留民は動かない。そこでやっと、今まで愚かだと思っていた残留民は自分とは全く質が違うということに正造は気づく。谷中の本当の戦いは、谷中人民自身が人間の住めない土地に踏みとどまって、そこで生きることであった。

正造の「無知」について、林(1976:153)は「教えようとする意志が彼をひどい盲目にしていた」と指摘している。「田中正造が谷中での多年の苦学の末に学びえた一事は、『聞かせるを、聞くに改めること』」(林1977a:170)であり、ここに林の授業実践の要点として先述した点が結びつく。それからの正造は開眼した。「愚民」としか見ていなかった谷中の人民を自らの師とし、人間が生きるということを根本的に学び直す、自分自身との戦いを生涯続けることになった。このことが、のちに林が授業実践において、「聞かせるを、聞くに改める」ことによって子どもたちと真に出会った、林の「苦学」の原型になったと考えられる。

4. 林の教育学研究

1969年に宮城教育大学の学長に就任してからの林は、当時全国的に吹き荒れた大学紛争の渦のなかで、大学改革・特色ある大学づくりを目指した活動が多くなった。むろん発表した論文も、大学改革に関するものが一時的には多くなった。一連の大学紛争での疲労にも起因してか、林は紛争終焉の翌年(1970年)の6月、前立腺肥大症のため入院している。しかし結果として、この入院中の体験が、林を授業実践に駆り立てることになった。

林が学長当時の直接の教え子であった小林は、自身が齋藤喜博の『教育学のすすめ』(筑摩書房)を勧めたところ、林が入院中に多くの齋藤の著書を読んだことを明かしている(小林1990:71)。齋藤は授業研究者で、のちに林も齋藤の「教授学研究の会」に参加したが、授業に対する考え方の違いから1977年8月に訣別する。

林は病床で、前年までの紛争中の学生たちとの「真の出会い」と自身の歴史研究のなかに、齋藤の授業論を重ね、自らも授業実践しようと思

立ったのであろうか。その後晩年まで、全国の小・中学校、高校等における授業実践を続けることになる。そのなかで林が段階的に展開させていった追求課題は、当時の著作から「学びの本質」と「子どもの生命力への信頼」の2点といえよう。

(1) 林の「授業」の意味

現存している林の授業記録(グループ現代によるビデオ『林竹二 記録・授業 人間について』)を実際に見てみると、一般的な見方をすれば、退屈な、回りくどい、坦々とした授業であり、奇妙な印象さえ残る。まるで大学の講義を、小学生が受けているような光景であった。林自身も自らを「授業の研究者ではない」としながら、「わたしはただ、初対面の子どもたちとの、一時間だけの、授業とも言えない授業を根気よくつづけてきた。そしてその行為を通じて、わたしは何かをたしかめようとした」(林1977a:3)という。

それは、林が組織する授業によって子どもの心にある「事件」が起こり、子どもの表情が見る見る豊かになり、浄められ、変わっていく、その可能性を確認するためのものであり、ましてや模範授業のように教師のつくり出す授業のあるべき姿を示そうというものではなかった。

(2) 学びの本質

学ぶということについて、林の同名の著書のなかで、明確な答えが示されている。

学ぶということは、覚えこむこととは全くちがうことだ。学ぶとは、いつでも、何かが始まることで、終ることのない過程に一步ふみこむことである。一片の知識が学習の成果であるならば、それは何も学ばないでしまったことではないか。学んだことの証しは、ただ一つで、何かがかわることである。(林1978:95)

林は、すでに哲学研究のなかでソクラテスから「ドクサからの解放」を学び、また歴史研究にお

いては田中正造が「聞かせるを、聞くに改める」ことによって開眼したことを学んでいる。そして林自身も、やがて授業実践において子どもたちとの「真の出会い」を体験することになる。それは授業実践を始めてから2か月後、5回目の授業からであった。林が「人間について」というテーマを初めて試みた、1971年2月19日、福島県郡山市の山間部にある白岩小学校6年1組での授業である。

林が指導案を用意せず「軽い気持ちで臨んだ」授業を、意外にも子どもたちは心を開いて受け入れたという。このときの感激を「私のことばを、乾いた砂が水を吸い込むように吸い込んでくれた」（林1973：6）と述べている。授業の都度書いてもらう子どもたち全員の感想を、林は大切にされた。林は感想を読むたびに、子どもの目の新鮮さや物事を深く捉える力に驚いたという。そしてこの子どもたちの贈り物ともいえる感想文は、林に無限の教えをもたらした。「私の、疑いもなく稚拙な授業に対する子どもの、驚くほど確かで、まともで、深い反応は、授業と子どもを考えるうえで、意味深い問題の提起にはなっているだろう」（林1973：7）という子どもへの深い信頼の念は、授業を実践し始めた頃の子もたちとの「真の出会い」によって、また林自身の開眼によって生まれたのであろう。のちに「私は、学校教育という世界の中にまごうかたなき『地獄』を見た。だが、それにもかかわらず私は、授業を通じて子どもたちと、その深いところで、出会うことができ救われている。それが私の正直な実感だ」（林1981a：4）とも述べている。

(3) 子どもたちの感想文に見る生命力

また、仙台市立坪沼小学校3年生との授業からは、「授業は子どもが授業の中にはいりこんで、その客体でなく、主体（主人公）となったときに、成立するといってよいだろう」（林1973：7）と林の授業論が看取できる。それを教えたのも、子どもたちの感想文であった。子どもたちの感想文が林を導き、授業というものがいつ、如何にして

成立するかを示し、またその根拠にもなった。林教育論の「証言者」としていくつかの感想文を引用したい。なお、傍線は引用者による。引用は原文ママ。

大河原秋男 2

二月十九日の日は、林先生に、ならって、ほくは、とてもいい勉強に、やくだったなど、思いました。あと、人間についてのことを、ならったので、たくさん、よい、勉強に、なったなど、思いました。あと、中学校になっても、林先生が、人間についてのことを、ほくのひみつにしておきたいと、思いました。それから、林先生も、ほくたちのことを、いっしょう、わすれることは、ないとおもいました。しかし、ほくだったら、すぐわすれているかもしれませんが、ゆるしてください。林先生、元気で、いてください（林1973：77）

高野陽子（木町通小六年）

「人間とはどういうものか。」と言う問題を林先生は出した。わたしは、かんたんに考えればやさしいことだが、でもほんとうはむずかしいことではないかと思う。そのことばがとても不安でたまらなく、宮城教育大学長のことだけある、と思い、授業をすすめた。そしてわかったことは、どんなむずかしい問題でも、よく聞き、思ったことをどんどん言っていけば、いつか正しいこたえがわかると。

なんだか、わたしはひとりで林先生の講義を聞いているような気がした。けっきょくわたしは一言も発言できなかった。けどわたしはとてもためになったと満足している。たとえ他の人にはそう見えないかもしれないけど、わたしはそれでもいいと思う。（林1973：110）

村上恵美（古川一小四年）

わたしは、林先生は、とてもおもしろい先

生と思いました。もし、先生が、わたしたちのせんせいだったらいいなあと思いました。きのう先生と勉強した時間は、1時間しかなかったので、とてもざんねんでした。もしよかったら、1時間めから、6時間めまでいっしょに勉強していたいと思いました。

わたしは、先生が、大学の学長を、やめて第一小の先生に、なれば、いいなあと思いました。

先生と勉強していると、おもしろくて、なんだか、あそんでいるように、思いました。わたしは、わたしたちの、学校にも、林先生みたいな、おもしろい先生が、いたらいいと思いました。わたしは、先生が、すいぶん、どうぶつの、ことを、している、人だなあと思いました。先生は、どうして、いろいろな、ことを、しているのか、わかりません。こんど、先生が、わたしたちの組へきた時いろいろなどうぶつのことや、エジプトのことや、大学の人たちの、ことを、教えてください。(林1973：114)

日沢暢宏（宮教大附属小四年）

先生 きょうの 四時間目の へんてこなれきしのべんきょうか りかのべんきょうかわからない べんきょうをして、はじめてべんきょうのおもしろさが、わかりました。

いままで、小学校1年生から4年生まで、人間とは、なにか、どおゆう物であるか、そして、どう物と、どうちがうか、人間のの字も しらべたことが、ありません。

先生の お話を聞いていると、自分のことも、わからないようじゃだめだと、頭にうかんできます。

いままでのべんきょうは、てっぺんまで、しらべたことが、ありません。

ただ、答えを、だしたら、それを、おぼえて、りゆうを、かんたんに、考えて、終わりです。だいたい一ものに15分とかかりません

先生の ばあいは、こまかくてっぺんまで

に、りゆうも、こまかく しらべて、終りで一もんで、45分いじょうかかります。

ほくの いままでのべんきょうにくらべると、ずいぶん ちがいます。

それから 先生のべんきょうで、ぼくには、わからないことが、あります。

もし、人間のせんぞが、さると考えると、いまのさるは、なぜ、人間のように、あたまが、いどう物に、ならなかったかふしぎです。(林1973：122)

とりわけ、冒頭に挙げた大河原秋男の感想文について、林（1981a：3）は「これを読むといまでも私は目に涙がにじむ」とし、「美しい人間的資質は、いまのふつうの学校教育のなかで十分育てられているだろうか。教師に課せられたもっとも肝腎な仕事は、粗大な評価の網の目にかかるような能力だけを育てることではない。子どもはすべてそれぞれに素晴らしい無限の能力をもっている。しかしその大部分は引き出されないままになっている。こう考えることから、教師の仕事ははじまるのではないか」（林1973：271）と、子どもへの深い信頼の念と、そこからの林自身の学びを語っている。

もちろん、林の授業に肯定的な子どもばかりではなかったという。「授業の参加を拒まれた」と感じる否定的な子どももいた。普段発言の多い子どもにとって、林の授業は、その発言が厳しく吟味されるため、ドクサの呪縛から未だ解放されない子どもにとっては、これほど都合の悪い授業はなかった。しかし、前に引用した感想文からは、普段の成績が振るわない子どもたちであっても、林の授業では素晴らしい生命力を放つことが看取できる。

先に述べたが、林の授業は、自らが認めるように稚拙な授業である。しかし、林が突きつけた難問を、授業に参加している全員が厳しく追求・吟味することを、子どもたちは「ひみつにしておきたい」「あそんでいるようだ」「はじめてべんきょうのおもしろさがわかった」や、「とても不安で

たまらない」「自分のこともわからないようじゃだめだ」と自分事としても感じる事ができている。そして林自身も、こうした体験を、子どもたちと同様に「いっしょう、わすれることは、ない」原風景として深く心に刻んだのであろう。

(4) 子どもの生命力への信頼

さらに、林は教育においては「生命」というものに深い尊敬と、一種の「おそれ」を感じる姿勢が不可欠であることを、授業実践を続けるなかで強く認識するに至り、殊に1975年4月頃～1982年5月頃の研究で主張している。このことを最初に提起したのは、1975年4月に『親子読書』（岩崎書店）47号への掲載のために執筆した論文「生命に対する畏敬だけが教育を可能にする」である。短篇ながら林竹二著作集「全巻にたいする基調論文であるといつてよい」（林1983：359）としており、林の人間観が明確に表れていることから全文を引用する。

教育は、成長をたすける仕事である。教育という文字そのものが、すでにそのことを示している。そこには「教える」とともに「育てる」という要因があって、はじめて教育が成立し、しかもその営みの根幹をなすものは、「教える」ではなく「育てる」なのである。このことが忘れられれば、教育は歪みと退廃をさけることができない。

心身が病むとき、その病気から人間が抜けだすことができるのは、人間のうちに、心身の違和にうちかって調和を回復する力（自然治癒力）がそなわっているからである。その力の発動をさまたげている要因を除去することによって、その力がはたらく。健康が回復される。医師は、この力がはたらくのを阻害している諸条件を除去する手段・方法の知識によって、治癒をたすけるのである。

教育を可能にする根本の前提は、生命をもった個体である。それは自己の内に不断に成長する力をもっている。それが欠けている

ところでは、どんな教育の努力も実を結ぶことができない。しかも、生命体が成長をとげるためには、成長に必要な栄養の摂取が絶対の必要事である。新しい、あるいはおさない生命は、しかし、自己の必要とするものが何であるかを知らず、知ってもそれを自ら確保する力をもたない。またそれを明確にして、人に訴える術ももたない。かれらは文字通りにヘルプレス（自らたすけることができない）な、本来たよりない存在なのである。

学校という世界の中に「投げだされている」子どもたちも、これと同じたよりない存在である。そのたよりない子どもたちがすすくのびてゆくためには、かれらの成長に必要なものへの周囲の配慮が不可欠である。周囲にあたたかい配慮が欠け、恣意的におのれの欲するところを施すのに急であるならば、その結果は、生命の圧殺につながってゆく。生命あるもの、生命への畏敬だけが、教育をこの退廃からすくってくれる。いま、このことを銘記する以上の緊急事はない。（林1983：64）

こうした林の生命への限りない畏敬の姿勢は、1977年2月以降の兵庫県立湊川高等学校定時制での授業実践にも垣間見ることができる。また、この「生命への畏敬」という表現は、1979年頃の福島県立須賀川養護学校の重心（重度心身障害児）訪問部とのかかわりによって「『いのち』というものへの礼拝」（林1981b：9）とも換言されている。林は「重心訪問部の教師たちの、自立に望みのない重症の心身障害児とのかかわりのなかに普通の学校教育のなかには絶えて見ることのできない、もっとも本来的な教育の営為がなされていることを知った」（林1981b：8）とし、「介助ということのうちに教育そのものの原点を見る」（林1981b：13）のである。このことについて林は次のように述べている。

介助はあくまで教育の営為である。ということは、教師がその力によって子どもを動か

すのではない。子どものうちに眠っている力を呼びさますことによって、子どもが自力である行為をする可能性が生まれてくるのである。重い障害をもっている子は、一般の子どもとはくらべものにならないほど深いところにその力をしまいこんでいるのだといってもよいだろう。ひどく深くその力が「眠りこんで」いて、呼びおこすのに特別な困難があるのだといってもよいのかもしれない。それを呼びさますために、あれこれの働きかけにたいする子どもらの示すかすかな、あるいは、ときとして顕著な反応についてのどんなわずかな経験もたいせつに胸にきざんでおいて、持ちよりながら、いかに子どもの内面を読みとるかを考えあいながら、つぎの手段、手だてをさがしてゆく。こうしてすこしでもふかく子どもに学んでゆくことをおいては障害児の教育というものは成り立たない。(林1981b: 15)

このように、林は生命への限りない畏敬の念を教育の根源と考えている。またこれを自ら実践し、証明する過程において、介助のなかに教育の本来の姿を見出だしていく。このことから「教育」と「介助」には通底する共通基盤があることが、林によって示唆されたといえよう。

5. 考 察

人間という存在を見つめ、向き合いながら研究する、おおよそすべて学問や専門職の関心事は、如何に他者の立場に立てるか、自らの立場を超越できるかともいえる。

おそらく誰もが幼少期に教えられた「相手の気持ちになる」こと、すなわち他者の視点で物事を見たり考えたりすることは果たして可能なのか。例えば、親が子どもの視点に、教師が生徒の視点に、福祉施設職員が利用者の視点に立つことは可能なのか。ときとして権力者になりかねない立場の人間と、それに従わざるを得ない人間という関

係性においては難しい。想像やロールプレイと、一回性の事実との間には、大きなギャップがあり、安易に他者を理解していると思うことも危険である。

ただ、他者の立場に立てないからといって、如何に他者の立場に立てるかという関心事を放棄するわけではない。如何にすれば他者の立場や視点により近づくことができるかを追求し、そのためにも他者に寄り添い、必要ときには手を添えるということに、他者理解の要諦を見出すべきであろう。「する・される」関係、「してやる・してもらう」関係、ましてや「させていただく」のように対等とはいえない関係性からは、こうした寄り添う行為は成立せず、双方の立場のギャップは埋まらない。互いにそれぞれの存在そのものを認め、生命を尊重し合う関係性にこそ、他者の立場や視点に近づき、真に出会う可能性が開かれている。

林がいう、正造が「聞かせるを、聞くに改める」ことによって谷中の残留民に真に出会い、得たものの、林自身の授業実践において「教えるを、学ぶに改める」ことによって子どもたちに真に出会い、得たものは「生命への畏敬」であり、このことが林教育論から見出された、教育学のみならず保健医療福祉等の教育と協働する学問や専門職にも通底すべき共通基盤（人間観）といえよう。

ところで、林の授業実践は、1970年10月22日の宮城教育大学附属小学校6年1組の授業「開国」を皮切りに、亡くなる前年、1984年2月7日の都立南葛飾高校定時制の授業「人間について」まで、13年間で約300回行われた。北は北海道家庭学校（北海道遠軽町）から南は久茂地小学校（沖縄県那覇市）まで全国で行われた授業実践は、当時「授業巡礼」ともいわれた。授業を受けるこの子どもたちや授業に信頼と畏敬の念をもって臨んでいた林の授業実践は「信仰」というに相応しい。

林（1977a: 79）は「授業というものはひとつのカタルシス（Katharsis）即ち浄めである」としている。晩年まで続けられた授業実践は、子どもたちだけでなく、林自身にとってのカタルシスでもあったのであろう。須賀川養護学校重心訪問

部とのかかわりでは、カタルシスの相互性について触れている。

その教師たちのかかわりのなかで子どもたちの示している表情の、この世のものとも思えない無垢の美しさをわれわれはどう理解すればよいのだろうか。それは新たに地上に掘り出された、長いこと地底ふかくうずもれていた貴重な鉱石だからなのだろう。しかも、この世ならぬ美しさをたたえているのは、ただの子どもたちの姿だけではない。かれらにかかわっているときの教師たちの姿も、子どもたちにまげず美しいと思うのは私だけだろうか。子どもたちのふかいところにしまいこんでいる宝をさぐって掘りおこす仕事（それはいっさいの余念をすてさせる）によってかれらは浄められるのだろう。そして、千辛万苦ということばがふさわしいかれらの仕事は大きいよろこびで報われる仕事でもあるのだ。(林1981b: 16)

林は、授業が教師から生徒への一方的な伝達ではなく双方向の営みであること、子どもが教師に学ぶだけでなく、教師が子どもから得られるものの大きさも訴えている。子どもたちに「生命への畏敬」をもって授業することで、子どもたちを浄めることができるとともに、教師の側も浄められることを示した林の人間観は、人間という存在に向き合いながら研究する多くの学問や専門職に「聞かせるを、聞く」に、「教えるを、学ぶ」に改める意味を、今日時代を超えて問い返している。

6. おわりに

本研究では、教育学のみならず保健医療福祉等の教育と協働する学問や専門職にも通底すべき共通基盤（人間観）を、林教育論に見い出そうと、林の著作についての検討を試みた。一つの仮説的考察として、「生命への畏敬」を核とする人間観とその涵養が重要であることを見出したことが、

本研究のささやかな成果である。

教員養成系大学は教員養成機関であるとともに、教育学を学修する大学でもある。このことは医学部や福祉系大学でも同様のことがいえ、「二足の草鞋」状態にある。そのうえどのようにすればこれまで見てきたような人間観の涵養を現在の大学教育において行うことができるのか。

かつて大河内は、大学における教育の在り方について以下のように提言している。

四カ年の大学教育で、いまいちばん必要なのは、それを統一のない「一般教育」で占めてしまうことでもなく、また即席で専門教育のまねごとに急ぐことでもない。何よりも、それぞれの専門領域の事象についての考え方の基本を訓練することであり、その意味でのものの考え方を確立することである。

(中略)

もし大学における「人づくり」を云々するなら、それはこのような人間能力の開発をそれぞれの専門分野の教育を通して行うことである。(大河内1967: 84)

大河内は、大学におけるより高度で専門的な知識・技術を学ぶ必要性の増大を認めながらも、それが専門教育と矛盾するものではなく、むしろ一体的なものとして考えている。つまり、大学において行われる「人づくり」と教員や保健医療福祉等の専門職養成は両立すること、換言すれば豊かな人間観の涵養を、専門教育をもって行われるべきことを示唆したといえる。

筆者はかつて、地域課題に寄り添う実習教育による総合的人間力の育成について考察するなかで、普段なじみのない地域で2週間滞在しながら地域課題の解決策を試みる授業「地域づくり支援実習」に触れた(齋藤・佐藤2022)。実習中の巡回指導時、ある町の教育長が「この実習が『学びの始まる場所』であっていい」と筆者に語った。第1次産業を通じて地域づくりを学ぶその町での実習は、早朝から夕方まで農作業が中心で、学生

たちにとっては過酷な2週間であったに違いない。しかし、迎えた実習最終日、学生たちは受け入れ農家と別れ難く、涙した者も少なくない。地域住民との「真の出会い」による自分たちの変化を確かに感じていた。筆者は、学生たちが自身を「かわった」と実感できることがこの実習の最大の成果であり、学んだことの確かな証しだと考えている。そして、実習という短い「苦学」を通じた学生たちの開眼を期待している。

林曰く、「学ぶとは、いつでも、何かがはじまること」であり、「学んだことの証しは、ただ一つで、何かが変わること」である。高度で専門的な知識・技術を学ぶ必要性が増大し続ける大学において、そうした「人づくり」の機会・場所を保障していく方策を考え続けていくこと、そうした価値について教員養成のみならず、教育と協働する多くの仲間たちにも共感の輪を拡げていくことが今後の課題である。

引用文献

- 遠藤孝夫 (2006) 「林竹二の学問観と宮教大の教員養成教育改革」『弘前大学教育学部紀要』95、113-124.
- 林竹二 (1973) 『授業 人間について』国土社.
- 林竹二 (1976) 『田中正造の生涯』講談社.
- 林竹二 (1977a) 『授業の成立』一莖書房.
- 林竹二 (1977b) 『教育の再生をもとめて—湊川でおこったこと—』筑摩書房.
- 林竹二 (1978) 『学ぶということ』国土社.
- 林竹二 (1981a) 『問いつづけて—教育とは何だろうか—』径書房.
- 林竹二・遠藤豊 (1981b) 『いま授業を変えなければ子どもは救われない』太郎次郎社.
- 林竹二 (1983) 『林竹二著作集(8) 運命としての学校』筑摩書房.
- 林竹二 (1984) 『林竹二著作集(6) 明治的人間』筑摩書房.
- 林竹二 (1985) 『林竹二著作集(3) 田中正造—その生涯と思想—』筑摩書房.
- 林竹二 (1986) 『林竹二著作集(1) 知識による救い—ソクラテス論考—』筑摩書房.
- 小林洋文 (1990) 『人間を学ぶ—林竹二先生の人と思想—』径書房.
- 望月善次 (1979) 「林竹二の学問観に関する一考察」『岩手大学教育学部研究年報』39、281-291.

- 生越達 (2008) 「子どもの主体性と教師の存在—林竹二の授業に基づいて—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』57、161-180.
- 大金律子・池本喜代正 (2005) 「特別ニーズ教育の視点から見た林竹二の教育観」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』28、295-304.
- 大河内一男 (1967) 『私の教育論』東京大学出版会.
- 齋藤征人・佐藤香織 (2022) 「地域課題に寄り添う実習教育による総合的人間力の育成—臨床的なアプローチに焦点を当てて—」『教育支援協働学研究』(4)、4-11.

(函館校教授)