琉球大学学術リポジトリ

林竹二の授業における身体と癒し

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1078

林竹二の授業における身体と癒し

藤 原 幸 男*

A Study of Takeji HAYASHI's Teaching from the view of Body and Healing

Yukio FUJIWARA*
(Recieved April 30, 1996)

1 林竹二の授業言説をめぐって

林竹二（1906〜1985）は、1970年10月22日、宮城教育大学学長のときに宮城教育大学附属小学校で「開国」の授業をして以来、1984年2月まで、全国各地の小・中・高校において300回以上にわたって授業を実践してきた。教師や教育研究者には、林竹二の授業は大学の講義をそのまま小・中・高校で行ったものとしか思えず、評判はよくなかったが、一部の教師や映画撮影者・写真家は、感想文や授業での表情によって子どもが授業に吸い込まれ、変わったことに注目した。林は自分の授業経験、授業後の子どもの感想文、授業中の子どもの表情をとらえた写真をもとに、外面的形式にとらわれるのではなく、授業での子どもの内面的変化をとらえることを求めた。「生命への畏敬のないところに教育は成立しない」と説き、「パンの代わりに石を与える」教師を加害者として鋭く批判した。授業実践の旅と並行して、授業の創造と教師の再生を願って講演と執筆活動を精力的に行い、教育界に問題を投げかけた。

私は大学での教職科目「教育方法」の講義で「林竹二の授業論と授業実践」を取り上げ、紹介し、林の言説を手がかりに「教師の人間性と教育方法」についてレポートさせてきた。(1) 林の著書を読んだ学生の感想には、子どもへの繊細で暖かな見方に胸打たれ、教育への姿勢を正されたとするものが多い。だが中には、少数だが、林の授業言説を説教臭いと感じ、林の教師の加害者性・権力者性へのあまりにも頑なな指弾についていけず、窮屈でやっていけない、とした感想がある。感想の一部をあげよう。

「私は、教育関係の書物が嫌いだ。だからほとんど読んだことがない。読んでも灰谷健次郎くらいのものである。だから教育関係の書物というより灰谷健次郎が嫌いなのかもしれない。しかし、私の中では教育の本といえばそれと似たり寄ったりのイメージなのだ。それらは教師になろうとするものにとってはひどく説教臭く、生徒至上主義で何だか教師が極悪非道な人間であるかのように書き立てられているように思える。実践にもとづいて出てくる言葉なので、素直に感動できる場面・言葉はもちろんあっても、全体として見ると何か嘘臭いものをいつも感じていた。

今回のレポートのために、林竹二に関する本を二三読んでみた。やはり同じであった。説教臭く、世の中の教師はケチョンケチョンにけなされている。ここまでけなされていると、もしくはここまで授業の質を変えることを求められると、教師をめざしている身としてはたいへんきつく、不安が大きくなり、楽しく授業をやってみたいという気分でなくなる。」

「私には、氏はソクラテスを地でいっているのではないかと思える。各学校に無知の知を説いてまわり、それが多くの場合に空回りしてしまった現代のソクラテスのように思える。林先生のソクラテスの授業で読んだソクラテスの人生は、本当の賢さ、本当の善を頑ななまでに追求している。それを追求するためには妥協を許さず、いろんな人間がいて成り立っている一般社会にはとても通用しない方法を取って、その挙げ句に死刑となった。そのような激烈な人生を望んで全うしたソクラテスを学んでいる人であるから、考え方も似て

* Department of Education, College of Education, University of the Ryukyus.

くるのかもしれない。とにかく、ソクラテスも林先生も、その哲学が高尚で、真の賢さ、真の善を追求する姿勢が頑ななので周りを息苦しくさせるのは否めないところであろう。（しかし先生の目、口調が柔らかいのはよく言われるところであろう。この落差が奇跡を生むのかもしれない。）」

上記感想は、直感的に、林の授業言説に説教臭さ、嘘臭さを感じている。林においては、妥協を許さない頑なさによって生徒至上主義の子ども観が述べられ、教師が極悪非道の人間のようにえがかれているとして、息苦しさを感じている。

同じような考えを、現場教師も指摘している。高校教師・佐藤通雅は、「子供一般を“善人”とすることによって教師一般、あるいは大人一般を“悪人”とする構造ができあがる」とする。「林氏は固定観念としての“受験校”を設定すると同時に、底辺校のすばらしさを持ち上げる」のであり、「底辺という特殊な場をすばらしいということによって、他をすっぱりと切り捨てている」とする。こうして、多くの普通高校には受験だけに終わらない学校としての何かがあるのだが、それが見えず、受験校と底辺校の対比で決めつけてしまう。「子供とか底辺校に偏執していったとき、たぶん学校教師一般は悪人に見えてきたのだと思います。だから突如教師を叱りつける“権力”的位置に自分を据えてしまった。教育の現在を撃つ林氏の論に、私は全くといっていいほど勇気を覚えたことはないのです。」と述べている。(2)

私も佐藤とほぼ同じ感想をもつ。林には視野の狭窄が見られる。一般的にいえば、教師に、外面的活発さを重視する傾向がないわけではないが、外面的活発さでしか授業を見ない教師ばかりではない。形式と内容を統一的に追求している教師もいる。戦後授業研究運動において研究・実践してきた教師の多くはそうである。そのような教師の姿は林の視野に入らず、林の目にうつった教師の姿をすべてとし、教師のすべてが形式主義だと決めつける。子どもの姿を善としたときに、教師は悪とみなされる。教師を悪として清算主義的に絶望してしまうところに、善・悪の二元的把握がみられる。ものごとを善悪の一方に決めつけてしまい、高飛車に糾弾するのでは、人間を励ますことにはならないだろう。

2　「癒し」としての授業

ところで、林の授業実践は、林の授業言説と関連しているものの、相対的に独立して存在している。林の授業実践をとおして、多くの子どもたちが浄化・解放され、癒されているのは確かであり、このことは感想文や写真での表情から窺い知ることができる。たとえば、林の授業を受けた高校生は、次のように感想を述べている。

「授業に入って最初はなんか静けさにのみこまれていたけどそのうち自然と俺も授業にとけこんできた。しばらくして先生が俺に『かえるの子はかえる』これどういう意味やと聞かれた時、いつもの俺やったら、『そんなもん知るか』言うのに、なんか自分の知っていることはきちんと話しせんなあかんみたいやった。／きんちょうして、何べんもつまりながら話し終えた俺は、“ホッ”としたと言うよりスカッとした感じやった。」(3)

「授業を受けて見ると童話の世界の中にはいっていく様な気持になりいつのまにか、先生の目ばかり見て話しを聞いていました。……写真を見ながら話しを聞いている内に人間という動物に関心を持っていました。いままで自分の一番身近にいる動物だから。興味もわかなかったけどなんか今日は１～２時間の授業の間でいつもの授業ではつかめなかった物をつかめました。またこんな機会があればいいなあ―なんていつも思わなかったことを思いました。」(4)

林と深く関わっていった教師においても、授業言説そのものに引きつけられたのではない。授業をとおして変わった子どもの姿を見て、あるいは授業に同席して授業で追い詰められた経験をして、林の授業実践の何ともいえない魅力に引きつけられている。

たとえば、湊川高校の教師・坂下強は、「ソクラテス的反駁は、あらゆるドクサを仮借のない批判にさらします」という林の文章を読んで、何の感銘を受けなかった。その後林の文章を何回か読んだが、印象は同じであった。ところが、林の授業における子どもの表情を写した写真を見て、「どうして平板な、たいくつきわまりないお説教をくりかえす学長の授業から、かかる鮮明な子どもを造型しうるのか、それが問題点であった」と

述べている。このような問題意識で林の授業を受けて、坂下は、「湊川高校において感じたことは、活字では平板にみえる文字がむっくりおきあがってき、私は立ち往生して答えることができぬという事実であった」と述べている。青雲高校での授業では、「林氏の授業の言葉は、やさしい言葉ではない、むしろ、おどろくほど生硬と思われる表現もあり、その固さにびっくりすることもあったけど、私は私の心中に火をつけられ、身体が燃えてくるのを意識した」と述べている。(5)

ここに、授業言説と切り離して林の授業実践を読み開くことが求められている。とくに授業を受けた子どもを浄化・解放し、癒しを生み出した事実を認めるのであれば、その事実は授業でのどのような子どもの見方のもとで、どのような教師―生徒関係において、どのような教授的働きかけによってつくりだされたのかを究明しなくてはならない。

林の授業が子どもを浄化・解放し、子どもの抱えている苦しみや傷みや癒していることは、授業を教科内容の伝達の側面からのみとらえる傾向が強い状況にあって、きわめて重要であり、今日において新鮮な問題提起となっている。

佐藤学は、「教室で一人の子どもが発言するとき、その発言の意味を受けとめる教師は多数存在するが、その発言に表現されるその子という存在をまるごと受けとめる教師はわずかしか見あたらない」として、「ケアリング」にもっと力を注ぐ必要があるとする。佐藤によれば、「ケアリング」を「他者（対象）の傷みや脆さや叫びや願いに応答する実践」だとし、「ケアリング」としての教育は、「子どもの脆さや苦悩や哀しみや願いに応答するかかわりを築く教育」であり、「その応答的なかかわりをとおして、その子の世界をともに生き、同時に、教師も自分自身の世界を生きる教育」である、とする。(6) 「教師の『いとなみ』が『ケアリング（＝他者へのいたわり）』として遂行されるとき、そこに『癒し癒される関係』もまた生み出されている」(7) のであり、「ケアリング（慈しみ）」をとおして「ヒーリング（癒し）」が創出されるのである。授業は「ケアリング」や「ヒーリング」の場でもあるとするとらえ方は、かつて論議された、授業における生活指導の現代的再生でもあり、重要な視点である。

「癒し」として授業をとらえる視点は、カウンセリングとして授業を見る視点ともいえる。この視点は、斎藤喜博の「深遠で高邁な授業観と、一方彼自身のおこなう授業の平凡さとのこのギャップ」を感じて、斎藤喜博の授業をカール・ロージャズのカウンセリング論説と結びつけて考察した、若原直樹「斎藤喜博『わたしの授業』の一つの読み方――斎藤喜博のカウンセリング・マインド――」（『北海道教育大学紀要（第１部Ｃ）』第46集、1996年２月）からも示唆を受けた。林の授業を検討する上で参考になった。ただし、若原の論文においては、授業記録を手がかりとしているせいか、授業における教授言語の分析という色彩が強く、言語だけでなく、精神の現われとしての身体、教師と子どもの身体的主体の向かい合いから重層的にとらえるという視点は弱い。「癒し」が身体的関わりと共感・共振を基礎にして生まれるとすれば、むしろ、授業における言語を教師・子どもの感情・身体的表情・関係とつなげながら見る必要があろう。しかしこのような視点からの記述は、出版されている授業記録にはなく、考察に困難さが残る。そこで、まことに不十分だがここでは、林の授業実践に立会い林と対談した竹内敏晴（身体論研究・実践者、演劇家）の見た林の授業行為像を手がかりにして、林の授業における身体と癒しの問題を身体論・関係論の視点から考察することにしたい。

3　身体的立ち向かいと関係づくり

映画「授業・人間について」でみられるように、授業での林の身体は柔らかく、表情はにこやかである。子どもにむけるまなざしが暖かく、安心感を与える。口調はおだやかである。子どもは林のまなざしと表情と口調から「この先生となら、つきあえる」という感触をもつ。このような感触を与える身体が子どもとの安定的関係をつくりだしているといえる。授業でみられる林の柔らかい身体は、「生命への畏敬」といった信念に深く支えられているように思われる。

授業記録には表現されていないが、写真集『林竹二・授業の中の子どもたち』をみると、授業における林の身体的働きかけの豊かさに気づく。身

体が子どもにむかって表情豊かに動き、全身で働きかけている。林の身体的働きかけの豊かさに呼応して子どもの内面が動き、内面のゆれが子どもの表情として現われるのであり、このような身体的主体相互の応答関係に注目する必要がある。

竹内敏晴は、授業での林の身体が生き生きと動いていることを、授業での写真をもとに指摘している。竹内によれば、「先生はあるときは大きく手を拡げて、全体に呼びかけようとし、あるときは指を立てていっしょに考えようと注意を集め、あるときは一人を指さして問い詰めようとなさっている。実に手の表情が豊かです。これはオーケストラの指揮者の手ですよ。そしてその手と、お顔の表情がぴたりとひとつになっている。子どもたちといっしょになって呼吸している。……教えるものと教えられるものとの一体感が、そうしたみずみずしい感受性をひき出すことにつながっているのだと思います。」(8) と述べている。林は無意識のうちに全身で子どもに向かっているのだが、このような無意識での身体の動きにみちびかれて子どもが授業に吸い込まれ、集中していった、という側面も見逃すことはできない。

このような林の身体とことばによって、子どもは考え込み、気づき、浄化・解放され、癒されていく。それは身体的表情に自然と現われる。林と竹内の対談「からだと魂」のなかで、竹内は中学での授業における子どもの表情を写した写真を手がかりにして、子どものうけとめの刻々の変化を分析している。それによれば、女生徒は最初首を傾げたような表情をして、林に対して斜めにからだが向いていたが、しだいに手でほおをおおうのである。それは自分の生活経験にてらして「ちょっと待てよ」と「自分にストップをかけ、自分の手で、いま自分に入ってきたものを、自分の生活とつきあわせている」姿だといっている。林のことばと自分の生活をつきあわせて用心深く慎重に吟味し、納得を得られたら、考え込むからだがしだいに開かれ、からだ全部が林の方に向き、「自分を開けっぱなしにして全部受けとっている」という浄化・解放・癒されたような表情に変わってくる。(9)

こうしてみると、林だけが子どもの発言を吟味しているのではなく、逆に林の発言は子どもによって吟味されているといえる。林の発言をきっかけとして授業は展開し、形式としては教師の誘導にみえるかもしれないが、そこで起こっていることに着目すると、林の発言は、うなずきによって受容されたり、首を傾げたり、納得のいかないとする表情によって子どもから拒否されたりしていて、子どもによって「追い詰められている」のである。林によれば、「湊川の授業では、いつも追いつめられる。……生徒に追い詰められてとんでもない高みまでのぼりつめた。あそこまで登ってゆくなんてことはまったく考えていなかったわけで、相手との絡み合いの中でいつの間にかだんだん高くのぼっていってしまうわけです。」(10) というのである。身体的主体相互の向かい合いが発言内容にかかわって相互追い詰めを引き起こし、発言のせり上げを生み出しているのである。

林の問いかけによって子どもの表情をひきだすだけでなく、ときとして、子どもからの問いかけによって教師が追い詰められ、そのことによって授業が一段と高い次元に競り上げられていくこともある。このような授業風景は、一般には授業の混乱ないし失敗と受けとめられるが、そうではなく、教師と子どもの間でのせり上げの一こまなのである。このような授業展開は数少ないが、林は湊川高校での「創世記」の授業で、生徒からの「先生としては、いったい、ここで何が言いたいのや。『創世記』の中で、いったい、何を訴えたいのや。」という根本的疑問によって、追い詰められ、絡み合いの中での相互せり上げを実感したのであった。

4　問いかけと関係づくり

ところで、授業における教師の身体は、教科外活動とちがって、子どもに伝えたい文化内容を背負っている。林は授業で長年の学問研究に立脚した文化内容をもちこみ、人間として生きることの大切さを真正面から子どもにつきつけ、学問過程の追体験のなかから子どもを浄化・解放し、癒している。この点では、文化内容の獲得・提示との関わりのなかで林の教授身体を問題にし、教授的働きかけを考察する必要があるだろう。

林は伝えたい願いをもち、その願いに合致するようなテーマを選んでいる。「人間について」で

は、「アマラとカマラ」「ビーバー」などを取り上げて、それをとおして「人間」のあり方について考えさせるという仕組みになっている。「開国」「田中正造」「創世記」「ソクラテス」などでは、それをとおして人間の生き方を考えさせることをねらっている。この点では、人間としての生き方を訓育目標として設定し、それを、具体的テーマの学問的研究をくぐった陶冶内容の展開にそって考えさせるという構造になっている。

その際、導入では、どちらとも取れるような、抽象的で大きな問いから出発している。たとえば、そのものずばりに「『人間とは何だ？』と聞かれたらどう答える？」（南葛飾高校での「人間について」の授業）と聞いたり、「人間は動物だって考えるほうへ賛成の人、手を挙げて。……人間は動物じゃないんじゃないかな、と思う人」（日本女子大学附属小学校での「人間について」の授業）と選択的に聞いたりしている。そこから、しだいに状況設定して焦点の絞られた問いをだして、林の設定した状況のもとで人間としての選択・生き方について考えさせている。このような流れのなかで、学習者は林の問いを自分の問題と重ねてとらえ、吟味をへて、生き方を励まされているのである。授業対象の学校・学年によって組み立て方は異なるが、ほぼこのような流れで授業が構造的に構成され、授業目標へと高まるように組み立てられていることに注目したい。

このような構造的組み立てを前提とした上で、林の授業は、狼少年、馬などの意外性を秘めた写真を提示しながら、子どもへの問いかけからはじまる。そのとき、応答のありようによって触発度をさぐっているのだが、それとともに、表面的理解をつつき、それを超えた次元へと子どもを誘い出している。

具体的には、一つには、林は問いかけのあと応答を求めて無造作に指名しているように見えるが、指名された子どもの表情や発言のうちに「非本物性」を感じ取って追い込んだり、「何か言いたいけど言えない」状態を感じ取って問いつめていっている。林は前者については、優等生の概念的答えをつぶすこととして述べ、後者については、劣等生といわれている子どもの内に秘めた可能性の開示と絡めて述べている。とりわけ後者のことを重視している。問いつめは、もやもやとしたまだコトバにならない言いたいことを子ども自らさぐる時間を与え、自己対決へとせまっている。林と対談した竹内敏晴によれば自らの演劇レッスンにてらして、「言いたいことは内にあるが、しかし逃げたい、それを追いつめ、泣くところまでいって、やっと無我夢中で日常的な自分を超えることができる。そこまでいかないと閉じこめられた自発性を切り開くことはできない。自発性とは日常的なものではなくて、根源的なものだと思うのです。すべてをかなぐりすてた時、深層からむき出しにされてくる自己の働きですから。」[11] と述べている。これに関わって林は、「思うように物が言えない人間ほど、言いたいことはいっぱいむねにつまっている。……根気よくきっかけをつくってやって、一歩踏み出させてやると、それが何度か繰り返されると、変化が生まれてくるわけです。」[12] と述べている。また、「本当は子どもが何を感じ、何を思っているかが問題で、ことば自体が問題なのではない。ことばになろうとなるまいと子どもの中に何かが起きてうごいている。それが何であるかをしょっちゅう追求していなければ、授業は授業にならないんです。」[13] と述べている。

子どもの身体にうごめいているものを見て、それに働きかけ、追いつめることによって、子どもは閉じ込められた自己を開き、林の問いを自分の問題として考え、内からの問いに転化することになるのである。

二つには、林の教授的働きかけにおいて、一人の子どもへのこだわりをとおして問いへの集中が周囲に波及し、共通の場所をつくりだしていっていることである。林によれば、最初の質問に対して、「できるだけごまごましてもらったほうがいいのです。（笑）わたしも一緒にまごまごすればなおよいのです。そうするとみなさんがそこへ入ってくるわけです。……みんな集まってくるわけです。そういう状態が私には一番好ましいわけですね。」[14] と述べているが、このような場の形成が、不思議なほど子どもを授業に集中させることになっているのであろう。とはいっても、まごまご状態を子どもが恥ずかしいと思い一刻も脱したいと感じているのであれば、学習共同体にならない。そ

こで、林は、しばしば、まちがうことは恥ずかしくない、という学習観を子どもに述べている。そこに学習雰囲気づくりを土台として授業が成立することを伺わせるものがある。

だが、このように共同的学習観を言明したからといって、恥ずかしいという気持ちが失せるわけではなく、痛めつけられた思いをもっている子どもほど恥ずかしさへのこだわりは残っている。湊川高校での授業において、湊川高校の教師の同席があって、子どもがつなぎとめられていた側面も見逃せない。この点にかかわって、林において、のちに湊川高校での経験によって、関係づくりの教授行為はいっそう深い次元へと深化されていく。湊川高校の教師が子どもと格闘しやっとのことで授業に連れてくる努力があってはじめて、林の授業が成立していたことに気づくのである。湊川高校の教師の同席を振り切って、林一人で授業をしてみて、一時間目には、「なんで、オレにばっかり答えさせるんだ」といって、おしゃべりをはじめ、傍若無人に大きな声でしゃべり続けていたが、二時間目には、林の声と妨害グループの狭間の位置に座って、横を向きながら授業を聞いている子どもに出会い、これもその子なりの授業への参加の仕方なのだと気づく。いろんな動きや発言を読み取れることが授業成立にとって大きな意味があることに気づく。このような子どもと「つきあいながら、何かのきっかけをつくって教材の方へつれもどして」くると、「たえず脱線する方向をもちながら、その生徒から何かがでてくるというようなことが、まあ、わたしには一つの救いになって、それでだんだん授業らしいものができてきたわけです」[15] という。こうして、「根気よく、気長に生徒たちとつきあうということが、やっぱり授業の成立のために非常にだいじだ」ということに気づいていったのである。[16]

そのさい林は、関係づくりを教材研究の深さと結びつけてとらえる。林によれば、「そのつきあいは、教師にほんとうの力量がないと、教師が子どもに引きずりまわされることになって、授業のなかのつきあいにはならない。できるだけ手綱を長くしてつきあうということは、いろいろに揺れ動いている、突拍子もない発想をもっている子どもたちを、どうにかして教材のなかにつれこむために必要なわけで、根気のよいつきあいができるということは、……いかに深く教材研究が行われているかということ、あるいはほんとうにどのくらいその教材が自分のものになっているかということが問われる問題です」（傍線は原文）[17] という。授業で教えたいことをもっている以上、教材研究と結びつけて授業での子どもとのつきあいを考えることは重要であるが、「癒し」という視点からみると、身体的主体としてつきあうことの独自な側面をみておくことも必要であろう。授業という場所においては、全身でつきあい共振することのなかで授業の中における教材研究が問題となるのであり、身体的共振の重要さをみておく必要があろう。

林は問いつめのソクラテス産婆法式意義を授業言説において強調し、それが授業の本質であるかのように言明しているが、意外なことに、林の授業において、問いつめている場面は時間としては比較的短い。晩年に行った湊川高校・尼工高校・南葛飾高校での授業の記録をみると、その印象を強く受ける。問いつめは授業のはじめの部分に多く見られるが、授業記録を見る限りでは時間的にそんなに多くない。それゆえに、ふつうの教師は、量的に圧倒的多さをもつ話・語りに注目して林の授業の「講義」的性格を見る。だが、時間的に短くとも、身体的向かい合いのなかで林のことばが子どもの自己に触れ、関係づくりが成立している限りにおいて、浄化・解放、癒しへと向かう力は始動し、持続するのである。

5　話と状況づくり

林の授業においては、林の話が時間的にかなり長い。湊川高校や南葛飾高校での授業記録を読むと、林の話が圧倒的に多い。にもかかわらず、子どもたちは授業のなかに吸い込まれていく。このような林の話は、多くの教師がそのようにうけとった、いわゆる「講義」とどうちがうのか。

まず一つには、林の話には、授業テーマに関わって、エピソードをめぐる状況の描写に力が注がれてることに注目する必要がある。林は自分の話が長くて大学の「講義」的だという批判を受けているが、竹内敏晴との対談の中で、その批判に対して林は、そこではその場に子どもを立たせること

を狙っていて、「状況の中に子どもをたたせるためにいろいろことばを費やします」と語っている。状況を現前的に描写し、その状況の中に立たせることを意図している。竹内は、林のことばを受けて、「『かたる』という行為は、本来相手を自分の話すイメージに感染させる、かぶれさせるということですから、……自分の想像力が喚起されて目の前にその場のイメージが映画のフィルムのように見えてこなければだめ」だと指摘している。つまり、林の話は語り＝騙りであって、ことばの力によって、ありありとその状況に立たせることをねらっているのである。[18]

二つには、林の話は、このことを踏まえて、状況においての自己選択・決断を迫っている。自分が狼少年であればどのような行為を選択しただろうか、阿部正弘であればどのような行為を選択しただろうかを、考えさせていくのである。つらく重たい経験をしてきた子どもであればあるほど、生活経験・生育史に照らしてその人物に深く潜入し、その人物の身になっての行為の選択は胸に重たくずっしりとのしかかるのである。

三つには、林の話には、短いことばだが、生き方の選択に関わって直接言及している場面がある。そのことばに子どもが励まされ、そのことばが長く心に残っている。

たとえば、南葛飾高校での「授業・人間について」において、授業の終りで、「ほんとうに人間らしい人間であるためには、どうすればいいのか、ということを考えて、いろんな抵抗を押しのけながらその行動ができるようになったときに、ほんとうに人間らしい人間になるわけですね」とか、「いまの授業でほんとうに言いたかったのは、動物の中で人間だけが自分の生き方を選択することができるんだということです。……人間はどういうところで生まれても、人間の子として生まれていれば、やはり自分自身の努力で自分の生き方を選択することができるんだということです。このことも頭のどこかの隅に残して居て下さい」と語っている。[19] このことばは授業の流れを踏まえて語られたものである。そういう点ではこれまでの学習の成果なのだが、このことばに林の願いが集約されており、その願いに触れて、学習者の自己浄化・解放、癒しが創出され、学習者の胸に深く刻まれたものと思われる。

6　身体論・関係論からみた、授業における身体と癒しの問題の展開

以上でみてきたように、林の授業は、外面的には「講義」に近い側面をもちながら、実質的には子どもとの身体レベルでの向かい合いを基底にすえた内的対話の授業であり、非日常的学問の世界をくぐっての浄化・解放・癒しを創出しているといえる。このような授業の特質は、竹内敏晴が対談のなかで具体的に示しているように、身体論・関係論からみていったときに見えてくるものである。身体論・関係論からの林の授業をみるとは、林の授業を授業言説の実践的適用としてみるのではなく、それとは独自な授業の世界に足場をすえ、精神の現われとして身体をとらえ、林の身体表現と学習者への立ち向かいに目を向け、応答をとおして相互主体の成立と発展のありようを解明することにほかならない。

林の授業の特質は、伊藤功一校長を中心として、1988年４月から1991年３月にかけて、青森県三本木小学校で実践された授業研究の取り組みに継承された。最後の１年間の様子はＮＨＫテレビで1991年４月に放映された。そこでの撮影スタッフの一人、戸崎賢二は、取材したときのことを想起して次のように述べている。教職３年目の髙田祐教諭に焦点をあてて回想し、外から見て、写真のみから田中正造の気持を想像させるのは無謀だと思えたが、それでもこの問いによって子どもの表情が変化し、事件が起きた。傍からは無謀にみえようとも、子どもにとっては、「それまで学んだ知識を動員すれば、挑戦できなくはない問題であり、また挑戦しがいのある問いでもある。これが、教室でのかつてない集中をもたらした前提であり、同時に、教師が全力で田中正造にぶつかっていると感じとられたことが、つねにない子どもたちの表情を生んだのであろう。」。髙田は「授業はだめでした。苦しんで苦しんで授業をしたけれども、子どものほうは意外に素直にこちらの伝えたいことに気づいてくれた。子どものほうが深くとらえてくれた。」と述べていて、「髙田さんは子どもたちに救われたのだった」という。授業をとおして子どもばかりでなく、教師も癒されていったので

ある。戸崎賢二は、「教師と子どもたちの関係のなかで、何かが回復され、癒されていく、そのような場としても学校は、可能性を豊かにもっているはずだ」と述べている。[20] ここに、これまで検討してきたような、林の授業における身体と癒しの問題のその後の展開の一つをみることができるであろう。

ところで、授業言説からみたときに、林は子どもを生命としてとらえ、生命の畏敬の念を重視するあまり、教師を子どもの可能性をおしつぶす加害者として決めつけ、鋭く糾弾することになってしまった。ところが、教師の側からすれば、教師自身も困難な状況に置かれており、この困難さに共感した上での発言でなければ、響いてこない。その点で、林の授業言説には大衆的支持を得にくい側面があった。

身体的向かい合いが人間同士の触れ合いに発するものだとすれば、触れ合うことのできない硬直した身体で立ち向かっている教師の現実を踏まえ、開かれた身体を教師が回復し、子どもとの共同活動のなかで自己を開いていく経験をしていくことが必要になる。このことは、教師みずからが子どもに触れ合える身体を回復し、このような身体で子どもに向かい合い、硬直した子どもの身体を開いていくことを教育実践の重要な課題とする。[21]

このような課題については、1980年代後半、林の精神を継承した伊藤功一の取り組みとその発展としての三本木小学校での実践のなかにも垣間見ることができる。伊藤はこのような課題を十分自覚していたとは必ずしもいえないが、実践的には、このような課題に迫っていたといえる。伊藤は教材研究と授業研究をとおして、開かれた身体の形成を教師に求め、開かれた授業研究と校内研修を展開してきた。

このような正統的な系譜とは別に、竹内敏晴のもとで身体レッスンを受けてきた鳥山敏子が、その後、80年代後半以降において、このような課題を自覚的に追求した。わる口ことばの言い合いによる身体の取り戻し、「ものをつくる」学習活動、「なってみる」学習活動、「いのちに触れる」授業、演劇活動などを試み、授業実践における身体と癒しの問題に新たな展開をもたらした。[22] 林の授業「人間について」を映画にしたグループ現代は鳥山敏子の実践的試みにひかれ、その後鳥山の実践をまるごと映画にしていった。

林の授業実践にみられるように、教師の身体の開きをきっかけとして子どもが自己を開いていくのだが、教師からの発問や話によって教師と子どもが相互対決するにとどまらず、子ども同士で問答・討論しながら相互対決していくことが重要になる。林にあっては、この視点は希薄だが、教師が子ども同士の関係を媒介しながら多面的で豊かな認識へとせりあげていくことも重要なのである。この点で、戦後教育実践において大切に考えられてきた、集団思考とよばれる共同的コミュニケーションの渦をつくりだしていくことがとりわけ重要になる。

この点については、1980年代以降、まなざしに注目し、身体的主体同士の関係の発展を構想・実践した、吉本均らの学習集団研究に継承されていく。まなざし・表情・口調などに着目して身体的主体同士の全身での説得的コミュニケーションの形成、それをとおしての学習共同体（学習集団）の形成をめざしていく。[23] この流れのなかで今日において相互主体的授業ないし共同探究的授業が提起されており、授業実践における身体と癒しの視点からいっそうの理論的・実践的深化・発展が要請されているのである。

これまで林の授業における身体と癒しの問題のその後の展開をみてきたが、授業における身体と癒しの意義が解明されればされるほど、授業言説にみられる叱りつけるような権力的まなざし・身体とのズレにとまどってしまう。今後の課題として、林の授業言説にみられる権力的まなざし・身体の究明、そのようなまなざし・身体と授業実践との関連の検討が残されている。

注

（1）藤原幸男「教育方法観変革への模索―教職科目『教育方法』での試み―」『琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第2号、1994年。

（2）佐藤通雅『生徒―教師の場所』学芸書林、1988年、129～132頁。小浜逸郎『症状としての学校言説』も同じようなことを指摘している。

（3）林竹二『学校に教育をとりもどすために―

尼工でおこったこと―』筑摩書房、1980年、286頁。

（4）林竹二『教育の再生をもとめて―湊川でおこったこと―』筑摩書房、1977年、117～118頁。

（5）坂下強「林竹二氏の授業」、林竹二『林竹二・教育の再生をもとめて―湊川でおこったこと―』筑摩書房、1977年、237～239頁。

（6）佐藤学「ケアリングとしての教育―学校再生への指標―」『ひと』1995年3月号、7頁。

（7）佐藤学「〈癒し〉としての教育」『ひと』1995年8月号、3頁。稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年も参照。

（8）林竹二・竹内敏晴「対談・授業の中の子どもと教師」『林竹二・授業の中の子どもたち』日本放送出版協会、1976年、149頁。同書グラビア、68～72頁も参照。

（9）林竹二・竹内敏晴「対談、ごまかしのきかぬもの・からだと魂」『季刊・いま、人間として』第6号、径書房、1983年9月、88頁。

（10）林竹二・竹内敏晴「対談、学ぶことと変わること」林竹二『学ぶことと変わること―写真集・教育の再生をもとめて―』筑摩書房、1978年、84頁。

（11）林竹二・竹内敏晴「対談・授業の中の子どもと教師」、前掲、138頁。

（12）同上、同頁。

（13）同上、144頁。

（14）同上、152頁。

（15）『林竹二・教育の再生をもとめて―湊川でおこったこと―』筑摩書房、1977年、201頁。

（16）同上、205頁。

（17）同上、205～206頁。

（18）林竹二・竹内敏晴「対談・授業の中の子どもと教師」、前掲、146頁。

（19）林竹二編『授業による救い―南葛飾高校で起こったこと―』径書房、1993年、30～31頁。

（20）戸崎賢二「わからなさを曝すことができる場所―どうしたら教師は自分を再生できるか―」『ひと』1996年1月号、71～74頁。および高田祐「子どもが変わり始めるまで」、武田忠・伊藤功一編『教師が変わるとき・授業が変わるとき―三本木小学校における授業研究の軌跡―』評論社、1994年、324～338頁。

（21）教師の硬直した身体とその癒しについては、鳥山敏子「緊張で固まった教師のからだ」『ひと』1995年8月号を参照。

（22）鳥山敏子『からだが変わる・授業が変わる』晩成書房、1985年。鳥山敏子『いのちに触れる―生と性と死の授業―』太郎次郎社、1985年。鳥山敏子『イメージをさぐる―からだ・ことば・イメージの授業―』太郎次郎社、1985年。鳥山敏子『自然を生きる授業』晩成書房、1991年。鳥山敏子『みんなが孫悟空―子どもたちの“死と再生”の物語―』太郎次郎社、1994年。

（23）これについては、藤原幸男「学習集団づくりを基底とした授業指導論の形成過程（2）―1971年以降における吉本均の授業指導論の展開―」『琉球大学教育学部紀要』第42集、1993年を参照。