

林竹二における「呼びかけ」と「追いつめ」のペダゴジー： 「子どもとする哲学（P4C）」からみる林の授業

Takeji Hayashi's pedagogy of "addressing" and "nailing down":
What we find in Hayashi's class from the perspective of philosophy with children

堀越 耀介（日本学術振興会特別研究員 PD）

【要旨】

本研究は、1970年代に日本各地で哲学授業をおこなった林竹二の理論と実践を、従来の林解釈や現代のP4C理論という視点から捉えなおし、その差異およびペダゴジーの独自性を明らかにする。林の実践は、吟味や推論を重視するソクラテス的な問答という特徴から解釈されてきた一方で、本研究は林が他者との出会いを志向するために提出した「追いつめる」という概念に注目する。そして、それが他者との対峙・呼びかけという契機の創出に焦点をあてたペダゴジーであったことを明らかにし、伝統的/リップマン的P4Cへの批判を回避するような本邦独自のP4C理論としても解釈されうる可能性について示唆したい。

This research reexamines the theory and practice of Takeji Hayashi, who conducted philosophy classes in Japan in the 1970s, from the perspectives of both traditional interpretations of Hayashi and contemporary P4C (Philosophy for Children) theories. Hayashi's practice has traditionally been interpreted through the Socratic method of analytical and logical reasoning in dialogues. However, this study focuses on Hayashi's concept of "nailing down". It aims to reveal that his pedagogy centered around creating opportunities for confrontation and engagement with others. By highlighting this aspect, the research suggests the possibility of interpreting it as a distinct Japanese P4C theory that avoids criticism directed at traditional/Lipman's P4C approaches.

【キーワード】

子どもとする哲学、P4C、哲学対話、林竹二、竹内敏晴、M. リップマン、G. ビースタ、呼びかけること、追いつめること、出来事/事件、自己変容、教師、ファシリテーター
Philosophy with children, P4C, Philosophical dialogue, Takeji Hayashi, Toshiharu Takeuchi, Matthew Lipman, Gert Biesta, Addressing, Nailing down, Incident/Event, Self-transformation, Teacher, Facilitator

1. はじめに

“Philosophy for children (以下 P4C と略記)”の創始者である M. リップマンがその実践やカリキュラムを生み出したのと同時期に、日本全国で哲学的な問答を中心に据えた授業を展開していた哲学者がいたことは、日本における P4C 研究を検討する際に顧みておくべき事実だろう。元宮城教育大学教授で哲学者の林竹二 (1906—1985) である。

林は、「ビーバー」、「アマラとカマラ」、「開国」、「田中正蔵」、「ソクラテス」、「創世記」といった多彩なテーマや素材をもとに全国の学校で哲学的な授業を行った。いずれも、「人間とは何か」を主題として実際の歴史・出来事・動物等を扱うのが特徴で、1970 年頃から 10 年ほどの間に、計 300 回以上の「哲学授業」が行われたと言われている。「哲学授業」といっても、それは「哲学史」についての授業・講義ではない。子どもたちを哲学的なテーマや問いに触れさせ、問答によって考えさせるといのがその中心的な手法である。

リップマンが P4C の創始者として、ほとんど絶対的とさえいえる古典的な位置を占めるのは、研究史・実践史上紛れもない事実である。他方で現在では、ヴァンシールガムらが指摘するように、P4C はもはや特定の固定的な「方法」という観点から本質主義的に捉えられるべきではない。それが、むしろ「ムーブメント」とでもいうべきものであり、「共同での反省、熟考、コミュニケーションを生み出す」ような「対話」(Vansieleghem & Kennedy 2011:178) と捉えられるならば、私たちは林竹二の実践の中に、十分こうした特徴を見出すこともできる。何より興味深いのは、直接的にも間接的にも欧米の哲学プラクティスの潮流にルーツを持たない林の実践が、たしかに「P4C 的」とも形容可能な一方で、他方では、その枠に収まらない日本における独自の先駆的实践として理解できるという点にある。

その意味で本研究の目的は、安易に P4C の伝統の中に林竹二の実践を回収したり、位置づけたりすることでは決してない。むしろ、哲学的な思考と問いを核として実践を行っていた林竹二の実践には、言葉や論理を重視し、「より思慮深く、反省的で、熟慮する、理性的な個人」(Vansieleghem & Kennedy 2011: 174) を目的に据えたリップマンの P4C に比して、「異質」ともいえる独自の価値があったことを明らかにしたい。こうした観点から見ると林の実践や理論は、現状において十分な P4C 理論研究が行われているとはいえない日本における、貴重かつ独自の比較・検討材料になりうる。そこで本稿は、林竹二の思想と実践を P4C の理論枠組みから眺めて比較しつつ、それを従来の先行研究とは異なる視点、すなわち、「呼びかけ」や「追いつめること」の概念から、光を当てようとするものである。

2. 林の理論/実践の受容と先行研究の検討

林の著したものの多くには、単に彼の理論や思想的背景のみならず、当時授業に参加していた子どもたちの生き生きとした感想や写真が盛り込まれている。実際、彼の授業に「夢中になった」(林 1983:129) といった類のポジティブな感想は、随所に散見されている。あるいはもう少し具体的に、「林先生は単なる歴史を教えた先生ではなかったのです。人間というものは、どういうものなのかということを、僕たちに教えてくださった先生なのです」(125) といった類の肯定的な感想も散見される。このように、従来の授業とは異なる異質性を感じたという、林の授業にたいする好意的な意見は決して少なくない。

これと対照的に、当時の学校教員からは、林の授業がネガティブに受け止められることが少なくなかった点も興味深い。たとえば、「子どもにわずかしき発言を与えていない。一

方的に教師がしゃべっていて、まるで講義のようだ。少なくとも小学校の授業ではない」（林 1983:131; 林&竹内 2003:51）というものもある。こうした見解は、教師のみならず、「よい授業とは子どもによる発言の多い授業である」という見解を内在化する児童の感想にもみられる。たとえば、「せっかく調べてきたことを発表する機会があまりなかった[…]きのうせっかくいっしょうけんめい調べてきたのに、そのことをいやすことができなくて残念でした」（林 1983:131）といった感想が、その代表的な例だといえるだろう。

土橋によれば、「彼のライフワークの教育学的な重要性は、教師には極めて狭隘な仕方では理解されてこなかった。その結果、旧世代の数人の教育者を除けば、彼は教育史の中で適切な仕方では認知されてこなかった」のであり、「この意味で、彼は人物として忘れ去られてしまった」（Dobashi 2007:37）とさえ言われる状況がある。こうした経緯もあつてか、林の死後、実践面でこうした授業が現場の学校教員に継承されたわけでもなければ、教育学研究の文脈においても、その哲学教育的な意義が十分に検討されたとは言いがたい。

その意味では、林の実践と直接的には関係なく、21世紀以降、欧米の哲学プラクティスやP4Cの潮流が日本国内にも流入・拡大してきたというのが、その実態であろう。実際、土橋も指摘するように、林自身はヨーロッパ / アメリカのP4Cや、ソクラテック・ダイアログ（堀江 2017）のようなムーブメントと自らの実践を関連付けてはいない（Ibid）。

他方で、現在では「特別の教科 道徳」を筆頭として、日本全国の学校教育でP4Cが実践されるようになり、その理論研究も行われはじめている。こうした状況下で、これまで主に西欧を舞台に行われてきたP4Cの理論研究と林の理論を比較・検討することは、一方では、理論・実践共に比較的日の浅い日本のP4C研究にとって、また他方では、林竹二研究にとっても、少なくない研究意義が見いだされるだろう。

その点、土橋による先行研究は、林竹二を「日本初の子どもの哲学者」として掘り起こし、彼の実践を高く評価して国際的に紹介した点で大変貴重である。土橋は、ソクラテス的な「論駁」の手法とその成果としての「カタルシス」や「癒し」を林の実践の特徴として挙げる（Dobashi 2007:41-42）。また、林の問答形式の授業を、子どもたちが自分のもつ臆見（ドクサ）に気づき、それをそぎ落としていく学びのプロセスとして評価する。このような形で、知の共同的探究や吟味、その成果としての浄化、解放、癒しという点から、林の授業について振り返る先行研究には、ほかにもいくつか例がある（cf. 藤原 1996:78）。

こうした見方は、林の思想と実践について検討する際に、それが林自身の主な研究対象であったソクラテスの姿と重ね合わされてきたことからすれば、自然な見方である（cf. 波多野 1985:89）。実際、林の実践記録をみれば、いわゆるプラトンの著作に現れるようなソクラテスによる問答と林との類似点は、自ずと指摘できるだろう。

また理論的にいっても、林の著作を振り返れば、林がこうした影響を受けていることは彼自身の認めるところでもある。例えば、ある個所では「ソクラテスの問答法が、私の授業を考える一つのモデルになっています。ソクラテスの場合は、問答は、いわゆるドクサの吟味として行われます」（林 1983:36）と明確に述べられている。こうした見解や認識もまた自然なものであり、林の実践を見る際の一つの重要な視点であることに異論はない。

他方で本研究は、単に概念や命題の吟味を行うという意味でのソクラテス的問答や、その結果としての浄化・癒しというよりも、むしろ一人の人間と人間が対峙する、言い換えれば、他者と自己が対峙する「出会い」や「呼びかけ」という視点から林の実践を再解釈

することを試みたい。この視点は、P4Cにおいて「さらされること」(Biesta 2011)の重要性を指摘するビースタの見解とも呼応する。

ビースタによれば「さらされること」とは、自己が他者に「指名された (singled out)」とき、その「特異性 (singularity)」があらわになる瞬間である。それは、自己が他者から「訴えかけられ」、「呼びかけられた」とき、「この私」がまさにその瞬間に「代替不可能なもの (irreplaceable)として構築される」ことを意味する(318)。のちにビースタはこの契機を「教えること (teaching)」として再構築している (Biesta 2017)。

ビースタはこれらの概念が、「P4C というフレーズに全く新しい意味を与える」可能性を提起した (Biesta 2011:318)。彼は、従来構想されてきた P4C が哲学的な意味でのそれではなく、暗に「科学的な探究のコミュニティ」を志向していること、その狭隘さを指摘したのだった。そして、そこで行われる探究に有用な、特定の「スキル」向上のための「道具」として P4C のペダゴジーが利用されることにたいして疑義を呈する。そして P4C を、「さらされること」や「中断」によって、「一貫性や基準、関係性、理由、仮定、区別といったものへと性急に向かうのではなく、むしろ立ち止まり、無知なままでいて、たじろぐという経験」を生じさせるペダゴジーとして提出することを提案する (Ibid:317; 堀越 2019)。

本研究は、特にビースタの P4C に対するこれらの批判と提案が、林の授業、そして「追いつめる」という概念と共鳴していることを、まずは指摘したい。ここでは、呼びかけ、宛てられること、事件、出会い、自己変容といった諸概念、すなわちビースタと同様に、他者との対峙による「自己超越」にまつわる諸概念が重要になってくる。他方で本研究は、林とビースタがどのような点では区別され、独自性をもつのかについて、堀越のいう「薄い主体-性の構想」(堀越 2019)の概念を引き合いに出すことで、補足的に理解する。

こうして本研究は、林の授業実践が、単に概念や命題を吟味・批判することによる特定のスキルの向上、あるいは、癒し・カタルシスを得ることを直接の目的としていないことを明らかにしていく。それによって、林の理論と実践には、しばしばリップマンに対する代表的な批判として挙げられる「批判的な思考を保証するものとしての分析的な推論の能力への過度な強調」(Vansieleghem & Kennedy 2011:177)という批判を乗り越える独自性があることを結論づけたい。本研究は、以上のように P4C 研究という視点から、重層的な林理解とその独自性を再構築・再解釈することを試みるものである。

3. 現実に状況づけるということ

まず林の授業の特徴として、「林が子どもに語りかけている時間が圧倒的に長い」という点に注目したい (林&竹内 2003:53; 藤原 1996:80)。P4C に代表される、哲学的な対話や探究をベースとしたペダゴジーを考える上で、この点は一見、意外なポイントでもある。

たとえば、あるときの授業「ビーバー」の記録では、45分の授業のうちのほとんどが林自身の話す時間に費やされ、子どもたちとの問答は適宜、その間に挿まれるだけである (グループ現代 1977)。また、林による問いかけは、P4C においてしばしばみられるような、理由や根拠、真偽を答えさせる問いよりも、中期以降のプラトンの対話編におけるソクラテスに見られるような、特定の回答を念頭に置いたやや誘導的で、紋切り型の問答(「それは～だろうか?」、「はい/いいえ」といった形式)であることも少なくない。

また、授業の環境面に注目しても、しばしば一般的な P4C で見られるような、輪になっ

て対話する形式は確認できない。このことは、すでにみたように林の実践と P4C などの哲学プラクティスには相互的な影響関係がないという意味で当然であるとはいえ、林の授業は、いわゆる通常の教室で子どもが教師の方向を向いて座る、伝統的なスタイルで行われる。林との問答が行われるときにも、基本的にはこのスタイルのまま、林と一人の子ども（ないし全員の子ども）の間で、やり取りが進められる（グループ現代 1977）。

こうしてみると、少なくとも形式面において、林の哲学授業は果たして独創的なのだろうかという問いも投げかけられうるだろう。しかしながら後述するように、こうした授業の形式には、なによりもまず子どもに考えさせるために、彼らを徹底的に状況の中に投げ込もうとする林の意図が隠れている。このことは、たとえばリップマンが小説、つまりフィクションを教材としたのに対し、林はソクラテスや田中正蔵、開国やビーバーといったノンフィクション、現実の世界を教材とする点にこだわったことから指摘できる。

無論、リップマンらにもフィクションを用いる明確な意図がある。リップマンらはある個所で、「フィクションを用いることによって現実との隔たりが生じ、それによって子どもは、どの哲学的見解が自分にとって最もしっくりくるかを自分で自由に考え、そして最終的に判断できる」（Lipman et al. 1980:174-175=304）という見解を明らかにしている。この箇所は、P4C においてフィクションを利用するアドバンテージを理解するための、リップマンらによるもっとも説得的な理由といえるだろう。彼らは、フィクションという非現実の中でこそ、子どもが自分の考えを自由に、そして安心して決定できることを重視しただけでなく、それを他者に対して表現しやすくするという心理的効果を見据えていた。

他方で林はといえば、これと全く逆のことを意図している。すなわち林は、実際の状況、「その状況の中に子どもを立たせるために、いろいろと言葉を費や」し、「状況を子どもに現前させようとして多くのことばを費やす」（林&竹内 2003:53）。竹内敏晴は、こうした林の授業を見て、これが「立ち合わせる」といった程度の表現であらわされるものではなく、実際に「その場に立たせる」（50）ことであると評している。林の授業では、言葉だけでなく、実際の写真や図などが多く示されるのが特徴的だ。このことからわかるように、林にはリップマンらと異なり、フィクションや空想・仮想の状況ではなく、徹底的に現実の状況に子どもたちを立たせて考えさせるという意図のあることがわかる。

その結果、授業では状況を緻密に、そして少しずつ時間をかけて構築してきた一人の人間としての林と子どもたちが出会い、対峙するという構図が生じる。それは、単に言葉の定義や論理関係へ焦点をあわせた探究とは異なり、林という他者が具体的な状況と共に現前し、それにたいして子どもが応答することを迫られる、いわば一つの「出来事」や「事件」と言うべきものとして解釈される必要がある。

林は次のように言う。「授業というものは、より根本的には、子どものうちに何事かを起こさせる仕事なのです。子どものなかに一つの事件がおきる。そしてその経験を通じて子どものなかに変化が生まれる。授業はそういう仕事ではないかと思えます（林 1983:126）」。

ここに林の「呼びかける者」としての側面を垣間見ることができる。彼はただ単に、言葉の論理や整合性ないし真偽をめぐって、子どもの中のドクサを吟味し、真理を批判的に探究する者として現前するのではない。

もちろん林は、授業における「吟味」の重要性、そしてその結果としての「カタルシス」を幾度となく強調する。たとえば、「吟味ということは、浄化のための手段です。吟味とは、

まがいものを捨てさせる作業です。まがいものを次々に捨てさせていくと、だんだん深いところにあるその人の真実が浮かび上がってくる」（林 1981:76）といった主張は随所に散見される。これは、林自身がソクラテスから学んだ精神であるとも明言されており、ソクラテス自身も「魂の世話」ということで、魂にまわりついている汚れ、すなわちドクサから、それを浄化し解放することを想定していたことは明らかである（Cf. Plato 2017）。

4. 追いつめる/追いつめられること

しかしながら、林の授業の神髄はこうした「吟味」や「浄化」それ自体ではない。むしろその語りかけ方や迫り方、すなわち「他なるもの」として自らを現し「事件」を起こす、その方法にあることは、すでに示唆しておいた。従って、その特徴を一言に「哲学的問答」という言葉だけに還元してしまうなら、その独自性をつかみ損ねてしまうだろう。

この点についてさらに検討を加えるために、林自身が「追いつめる」（林 1983:342）という奇妙にアグレッシブな表現を、自身の授業を形容する際に多用している点に注意してみたい。例えば、林は授業の中で、手を挙げる多くの子どもを制して、一人の子どもが答えを出すまで様々な角度から質問を続け、それだけで5分～7分ほどの時間を取ることがある（林 1981:78-79）。これは、林による「追いつめる」ことの例の一つだといえるだろう。これをみて当時の教師たちは、「私たちには、あんな残酷なことはできません」（Ibid）と主張したとも書かれている。他方で、これに対する林の見解は、非常にユニークだ。

自分の言いたいことがありながら、なかなかうまく言えないでいる時に、先生たちはそれじゃ次って、ほかの子を指しちゃうでしょ。それが残酷なんです。その子どもは、そこで考えるのをやめちゃうわけです。それはやはり切り捨てることなんですよ。ところがほんとうに自分でいろいろ答えを探しながら、だんだんわかってくるのを待っていて、正確な答えが出てくる時に、その子どもはほんとうに救われるわけですね（79-80）。

こうした理由から、林の「追いつめ」にたいして、実際に指名された子どものみならず、当時それを見ていた子どもたちは意外にも、林が「やさしい」という感想を寄せる（79）。すなわち、林は自分がしていること＝追いつめの意図がしっかりとわかるように、授業をデザインしている。このことからわかるのは、「追いつめる」といっても、それは何よりもまず威圧的・攻撃的なものではないということだ。従ってそれは、たとえば子どもが精神的につらくなっているときでさえも、無理やり答えさせるような行為を意味しない。

ここでは第一に、林の問いかけによって、むしろ子どもが「自分で自分自身を追いつめている」という構造が何よりも重要であることが示唆されている。林は次のように言う。子どもは、「決して私に追いつめられているわけではない。自分で自分を追いつめるのです」（林 1983:342）。「授業の中で何か一つの問題をみつけて、その問題を追いかけますね。そうしているうちに、今度はその問題から追いつめられるわけです。そこで、自分自身との対決みたいなものがおきてくることになる」（林 1981:59）。すなわち、そこで具体的な状況と共に林という一人の他者に迫られることで、子どもはそこに自分の内在性が破られるような問題を自ら見出すことになる。それによって、ビースタが『教えることの再発見』で

指摘したように、子どもはそれと対峙し、応答することを迫られるのである。

第二に、多くの場合、林は授業において教室全体に話しかけている。言い換えれば、特定の一人の子どもとだけ問答をし、問いつめるというシーンはそれほど多いわけではない。それにもかかわらず、子どもたちは、林が「一人一人に話しかけ」ていると感じ、「それが自分に対するものとして聞いてくれる」（林 1983:332）。

以上の二点から、次のようなことが言えるだろう。すなわち、追いつめることは、必ずしも一人の子どもを他の子どもたちの前で「試す」といったイメージではなく、一人一人がそれを自分に宛てられたものとして引き受けさせるような「問いかけ」として捉えられる。実際、ある子どもは、「私はひとことも発言しませんでしたけれども、ひとりで、林先生の講義を聞いていた気がします」（40）と言う。これを林は、次のように解釈する。「この子は、ほかの誰が発言しても、その発言が自分にふかくかかわっているものとして、聞いています。自分が発言しなくてもいいわけです。どうしてもここで自分が発言しなくてはならないときだけ発言する。それまでは黙って聞いている（Ibid）」。

林によれば、これが「本当の参加」である（Ibid）。もちろん、それはただ黙っていれば自然と生じるわけではない。「授業の流れのなかで、自分の発言が求められていると『感じた』ときは何のきおいてもなく発言する」（Ibid）。このことが、この現象を理解する鍵となる。つまり、ここからわかるのは、林が教室全体ないし一人に対して問いかけていることを、それぞれの子どもはまさに自分に宛てられたものとして受け止め、引き受けるという現象が生じていることである。そして、実際に直接の発言や問答が生じたかどうかではなく、林ないし問いという他者・他なるものを、自己内の仮想的な対話の中で自分自身が引き受けるかどうかという応答可能性＝責任の問題が、ここには浮かび上がっている。

5. 出会いと変容：呼びかけられること

このことは、ビースタらの立場を批判的に検討することによって堀越が提出した「薄い主体-性の構想」にも通じている（堀越 2019）。すなわち、ここで生じているのは、特定の誰かが他者の呼びかけに対して、応答責任を1人称単数的に引き受けることによって生じる「濃い主体-性」ではない。林の授業で言えば教室全体が、P4Cでいえば探究のコミュニティの構成員たちが、他の誰でもない「私たち」に宛てられたものとして引き受けるという構造が見いだせる。これは、1人称複数を起点とする「薄い主体-性」であるといえよう。

この構造と概念を補足するため、もう一つ注目すべき点を挙げたい。それは、林と直接の問答をしている特定の子どもだけでなく、むしろ「直接問答をしていない」子どもたち自身が、このような仕方で林の呼びかけを引き受けている点である。林は、特定の一人の子どもとのみやりとりをするよりも、①ランダムに子どもを指すか、②教室全体に語りかける、あるいは③思わず発言をした子どもとやりとりをする（グループ現代 1977）。すなわち、藤原の言うように、「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、直接[特定の一人を]問いつめている場面は時間としては比較的短い」（藤原 1996:80）。

他方で、「間接的に」問いかける発問、すなわち、一見特定の誰に宛てたのでもないように見える発問が随所に挟まれており、むしろその数が多い。すなわち「特定の誰が実際に発言するか/誰と話すか」を、林はほとんど問題にしていない。仮に、林と2人で直接対話

する子どもがいても、それは単に教室全体を代表しているにすぎず、個々の子どもは、それを「自分との対話」として表象する。ここではもはや、それが誰の発言であるかや発言数の多寡、ひいては発言内容や「ことばそれ自体」ですら問題ではなくなっている。

本当は子どもが何を感じ、何を思っているかが問題で、〔実際に表現される〕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（林&竹内 2003:49）。

子どもがいま実際に、言ってみれば、前言語的な感覚の中になにを感じ、表象しているか。林の呼びかけによって、子どもがそれと向き合えるかどうか、それを探り当てられるかどうかはここでは問題になっている。そこではもはや、推論や批判、吟味はおろか表出される言葉ですら究極的には問題にならないだけでなく、それ自体目的ではない。このことに、吟味や批判、ことば、論理、カタルシス、癒しといった、従来の P4C や林の授業において指摘されてきた「効果」や「発現」よりも、各々の子ども自身の「感性 (Sense)」や「ほんもの性 (Authenticity)」とでもいうべきものへの「内的な向き合い」を何よりも重視する林の立場が強く表れている。竹内は、この点について以下のように述べる。

林先生がダイアログということと言われるのは、一つの論理を構築していくために一言に対する一言を追求し、吟味していくんじゃなくて、子どもたちの概念の総体をどこかで構造的に突き崩すために、[45 分のうちの]40 分という時間をかけて追い詰めていく（林&竹内 2003: 54）。

林が授業内で意図していたのは、実は、一つ一つの言葉の理性的な吟味や明晰な探究、論理的整合性そのものでは決してない。それが言葉として表出されること自体でもない。それは、林自身が他者ないし他なるものとして子どもに現前し、追いつめることで、結果として子どもが自分自身と向き合うこと、そして「概念の総体を崩す」ことなのである。

竹内がここで「概念の総体」と言うのは、文脈を考えれば、文字通りの個々の言葉や抽象的な概念ではなく、子どもたち一人一人の経験や人格の全体といった意味であろうと解釈される。実際、こうした突き崩しを経ることで、ある子どもは、授業で林と対峙した経験をポジティブに、かつ親しみを込めて「宇宙人に侵入された」(157)と形容している。ここでは、他者・他なるものの最たるメタファーとして「宇宙人」の語が採用され、その異質性・異他性に迫られたという経験が、「侵入」という表現に結実しているように思われる。

これが、林からの呼びかけとその応答責任を引き受けるなかで、子どもが自分自身とも対峙していく「追いつめること」の構造である。すなわち、すでにみたように、林が「授業とは子どもの中に一つの事件を引き起こすこと」(林 1983:326) であるとする内実であるといえよう。別の言葉では、林はそれを「出会い」(126) とも表現する。「授業は人間と人間との間に一つの『出会い』を作り出す」(343)。林にとって「出会い」とは、他者あるいは他なるもの、及び自己との「出会い」による「変化」なのだといえよう。

私が深い授業と呼ぶものは、授業の中で生徒が、自分の深いところに抱えている問題と出会う授業だと言ってもいいかもしれません。その問題に出会い、対決が行われる。だから、そういう場면을授業の中で作り出すということが、やはり子どもが深いところにしまい込んでいるたからを探り当てるということにつながってくると思います(285)。

6. 呼びかけあう関係性：共に追いつめられること

こうした自己と他者の呼びかけあう関係性に入るための契機として、林は自分と子ども(生徒/児童)とのかかわり方が原則として「一回きり」であることに着目する。このことは、P4Cにおける教師/ファシリテーターの役割を考える上でも、大変示唆的だと言えよう。

私が一回きりの授業者だということは、私の授業観にいろいろ特異の観点を与えているかもしれません。それは私を、特別に恵まれた地位に立たせてくれているという点もすくなくありません。それは、第一に私と子どもとの間に固定した関係ができていないということです。全く自由な関係で私は子どもとあい対することができます(林1983:86)。

このことを、林は「心が開かれること」と表現した。これは、「慣れができあがること」という表現と対照的な意味合いで使用される(林1983:6)。「慣れ」とは、林にとって、子どもが自分を特定の教師の授業の型に適応させていくことを意味する。それは、自分を押し殺して教師の意図に沿うという意味では、「心を閉じていく」ことでもある。「慣れ」が生じれば生じるほど、子どもと教師は他者同士としての関係性を失っていくからである。

その意味で、新参者としての他者と出会い、「不安」や「違和感」をもつことは、従来型の授業を成立しにくくする一方で、林にとってみれば、それこそが授業内で最も重視される感覚の一つになる(Ibid)。こうした関係性を生じさせるためには、林という教師が、脅威としてではないにせよ、やはり異質なものを、他者としてあらわれることが欠かせない。この点は、ピースタのいう「知らないでいること」という考えと大きく重なり合う。ピースタは、教師が「子どもをよく知りすぎていることが、彼らの未来を拓く可能性を閉じてしまうかもしれない」と言う。そして「彼らが誰であるのか、どこから来たのか、何を持っているのかを知らないとき、私たちは、彼らにまったく新しい、想像できない仕方で迫ることができると同時に、彼らを、彼らが背負っている様々なものから解放しうる(Biesta 2017:93)」と述べる。

堀越(2020)も指摘しているが、この意味で、ヴァンシールガムの実践事例に見られるように、ファシリテーターが学校の部外者的な存在であることは、積極的に評価されるだろう(Vansieleghem 2005)。子どもの人となりや考え方を事前によく知らないでいることは、対話や探究を行う上で、必要以上に発言の意図を前提してしまうのを防ぐのに役立つ。林は、この「知らないでいること」の優位性を、注意深く洞察していたように思われる。

他方で、それでも教師と生徒(児童)という立場の非対称性から、パワーの偏りが生じるという問題は依然として残る。こうしたP4Cの伝統的な難題に対して、ケネディは次のように述べていた。「参加者のいかなる行為も、何らかの意味でコミュニティのシステム変

容の引き金になりうる。そして、それをあえて引き起こしたり防いだりするという意味では、ファシリテーターを含めたすべての人にとって、その変容をコントロールすることはできない (Kennedy 2004:760)」。この箇所ではケネディは、教師/ファシリテーターが探究のコミュニティをコントロールする能力の曖昧さに着目し、P4Cにおけるパワーの偏在性という問題に迫ろうとしていたことが指摘されている (堀越 2020)。

しかしながら林の場合、この問題へのアプローチの仕方は、ケネディのそれと異なる。ここで、再び「追いつめる」という概念が鍵になる。すなわち、「追いつめられる」のは何も子どもだけではないのである。そこでは、教師である林自身も同時に「追いつめられている」(林&竹内 2003:113)。実際、林はある学校で、「先生はこの授業を通して何を言いたいのか」と問い詰められ、たじろいだ経験を回顧している。

すなわち、子どもだけが一方的に追いつめられるのではなく、「教師も共に追いつめられる」という現象が、林の授業には生じている。藤原によれば、「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『追いつめられている』」(藤原 1996:78)。すなわち、哲学的な問答や対話においては、教師も子どもも「共に追いつめられうる」という意味での対等性をもつ。このことが、そこでのパワーバランスをいくらかでもインパーシャルなものにする。林は、常にこうした余地を自ら積極的に課し、また、子どもたちに開いていた。

従って、林のアプローチとケネディのそれとは、両者がともにある種の平等性・対等性を基盤にしつつも、次の点で異なる。すなわち、ケネディが哲学探究の「不確実性」ないし「制御不可能性」とでもいうべき部分にそれを基礎づけるのに対して、林は、彼の実践において、教師も子どもも共に同じだけ追いつめられる可能性や、同じように自分や他者に対する応答責任が生じるという部分に、その根拠を求めている点である。

こうして、「共に追いつめられる」ことの潜在性は、子どもの探究に対するモチベーションや参加度の向上にまで及ぶ。林は、次のように述べている。「[子どもに] なるべくまごまごしてもらったほうがいいのです。私も一緒にまごまごすればなおよいのです。そうするとみんながそこに入って来るわけです。明晰にばあっとやられるとみんなついてこれない。[…] そういう状態が私には一番好ましいわけですね (林&竹内 2003:64)」。

哲学探究に引き込まれている/自らコミットしていることを自認する子どもは、ごく始めの段階においては、教師を含めた数名程度にとどまるかもしれない。しかしながら、その数名が明晰判明な探究をリードしてってしまうことは望ましくない。あるいは、教師が一方的にリードしてしまうことは、さらに望ましくない。林によれば、むしろ子どもが「まごまご」することによって、教師自身も一緒に「まごまご」する。これによって、まるで広場に自然と人が集まってくるかのように、探究へのモチベーションが生じてくる。

他方で、林にとってそれは、目的を達成するための「ポーズ」などでは決してない。林は、わざとらしく困っているふりをするのではなく、その都度、子どもとの問答に本気でコミットしようとする。その都度の探究と、その場にいる子ども特有の問題に迫っていく。そこでは、高度に明晰・分析的で、論理的な吟味という狭い意味での哲学的な営み、すなわち、リップマンの理論から導き出されるような P4C 理論は、林にとって元来望ましくないものとして捉えられるだろう。他者として現前することで追いつめ、呼びかけることによって向き合うこと、そして自らもそうされる出来事を、何より林は重視したのである。

7. 結論

本研究は、林竹二の哲学授業における「追いつめ」や「呼びかけ」の内実や構造を明らかにし、それこそが林が直接的に目指すところ・重視する部分であったことを明らかにした。それによって、これまで林の授業の中に見いだされてきたような、あるいは、従来のP4C理論がよって立つような諸概念——概念や命題の吟味や分析、批判的思考、特定のスキルの向上、カタルシスや癒しの獲得——は、林にとって直接の目的ではないこと、場合によっては、慎重に考えられるべきですらあることをも明らかにした。その意味では、リップマンのP4C理論に向けられてきた「論理的な推論」への偏向という従来の批判を、林の理論は回避していることが結論付けられるだけでなく、他者性への志向という独自性を持っていることが、その特徴として明らかとなったといえよう。

もちろん本研究は、土橋らの先行文献に指摘されているように、林の授業によってカタルシスや癒しがもたらされるといった帰結や、P4Cや哲学授業において推論や分析を行うこと自体に異論を唱えるものでは決してない。実際、こうした方法・プロセスや成果が見られたことは、林の授業を受けた子どもたちの感想から十分推察されるように思われる。

ただし、あえて本論文の文脈にひきよせて論じるのであれば、次のことを強調しておくことは重要であるように思われる。すなわち、林の授業において癒しやカタルシスが帰結するのは、子どもたちが単に問われたり、自分の考えが引き出され、明晰にされることのみによるのではなく、他者性の現前、そして「(共に)追いつめられる」プロセスが欠かせないということである。そして、このプロセスこそが林の授業において優先される第一原理であること、他の要素(分析や推論)や帰結(癒し・カタルシス)は、あくまで二次的であることは、本研究の成果として強調してよい点だろう。

こうした林の理論と実践の見方は、P4Cの理論と実践という視点からは、これまで研究されてこなかっただけでなく、林に関する従来の先行研究、特にソクラテス的な論駁を行う哲学授業の実践者としての林竹二像においては、見落とされてきた。こうした授業を実践面でどのように形にしていくかという課題は残るものの、上記の点を指摘することで本研究が本邦のP4C理論構築の一助になることを祈って、本稿を締めくくりたい。

謝辞

本研究は、日本学術振興会(JSPS)科学研究費助成事業 22KJ2851 および 24K16618 の助成を受けたものです。

参考文献

- Biesta, Gert (2011) "Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalization of Philosophy in Education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, no. 2, pp.305-319.
- (2017) *Rediscovery of Teaching*, Routledge.
- Dobashi, Takara (2007) "The First Children's Philosopher of Japan: Takeji Hayashi", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 18, Number 3, pp. 37-44.
- Keneddy, David (2004) "The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry", *Methaphilosophy*, vol. 35, No. 5, pp.744-765.

- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education* (second ed.), Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, Ann, M. & Oscanyan, Frederick, S. (1980), *Philosophy in the Classroom* (second ed.), Temple University Press.
- Plato (2017) *Phaedo*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Vansieleghem, Nancy (2005) “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”, *Journal of Philosophy of Education*, 39.1, pp. 19-37.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011) “What is Philosophy for Children, What Is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2.
- グループ現代 (1977) 『林竹二の授業：ビーバー』、グループ現代。
- 波多野完治 (1989) 「昭和の大教育者」、国土社編集部編『林竹二：その思索と行動』、国土社、88-98 頁。
- 林竹二 (1983) 『授業の成立 林竹二著作集 7』、筑摩書房。
- (1981) 『問い続けて：教育とは何だろうか』、径書房。
- (1987) 『生きること学ぶこと 林竹二著作集 10』、筑摩書房。
- 林竹二 & 竹内敏晴 (2003) 『からだ=魂のドラマ：生きる力がめざめるために』、藤原書店。
- 藤原幸男 (1996) 「林竹二の授業における身体と癒し」、『琉球大学教育学部紀要』第 49 号 75-83 頁。
- 堀越耀介 (2019)、「探究のコミュニティにおける「思考」をどのように位置づけるべきか——子どもの哲学の目的をめぐって」、『思考と対話』第一号、23-33 頁。
- (2020) 「子どもとする哲学 (P4C) における教師の役割と権威性」、『思考と対話』第二号、38-49 頁。
- 堀江剛 (2017) 『ソクラテック・ダイアログ：対話の哲学に向けて』大阪大学出版会。