



Tokyo Gakugei University Repository
東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	奈良少年刑務所「社会性涵養プログラム」の有意義性： ホリスティック教育/ケア学の視点から(fulltext)
Author(s)	成田,喜一郎
Citation	東京学芸大学教職大学院年報, 7: 9-20
Issue Date	2019-03-20
URL	http://hdl.handle.net/2309/151429
Publisher	東京学芸大学教職大学院
Rights	

奈良少年刑務所「社会性涵養プログラム」の有意義性

— ホリスティック教育/ケア学の視点から —

成田喜一郎¹（学校法人自由学園）

Key words : 奈良少年刑務所 社会性涵養プログラム 物語の教室（童話と詩）
教育への本質的根源的な問い ホリスティック教育/ケア学

1. 研究目的と背景

わたくしたちが「教育」を語る時、しばしば「学校教育」の分脈を前提とすることが多い。また、「カリキュラム」を語る時、いわゆる「学習指導要領」の文脈においてなされることが多い。

しかし、果たしてそれだけでよいのか。

また、「教育」という言葉を使う時、その漢字の持つ意味に縛られ過ぎてはいないか。まさに、教師の視点から「教えること/Teaching」の目的や内容・方法・評価を論じ過ぎてはいないか。学習者の視点から「育つこと/Growing up」の意味をどれほど考えてきたのか。

Educationの日本語に翻訳するとき、「教育」を当てるのは誤訳ではないかという教育者がいた。Educationは「呼び起こし、引き出すこと」という言説もある。²

また、明治期のこと。大久保利通はそれを「教化」と訳すべきだと主張し、福沢諭吉はそれを「発育」と訳すべきだと主張した。そして、森有禮は「教育」としたという言説もある。³

「発育」する主体としての学習者の姿が描かれることがあっても、広いか狭いにかかわらず教師の経験知や実践知上の想像「見取り」によって描かれ過ぎては来なかったか。

そこで、本研究は、あえて学校教育の分脈ではなく、また、学習指導要領の分脈とはまったく異なる分脈に存在した奈良少年刑務所社会性涵養プログラム（物語の教室：童話と詩）をホリスティック教育/ケア学の視点から読み解くことによって、Education/教育：教化・発育とは何か、という本質的で根源的な問い/Essential questionsへの応答を試みることにある。また、奈良少年刑務所社会性涵養プログラム（物語の教室：童話と詩）が、現代の「学校教育」や「学習指導要領」への見方・考え方、そして、感じ方・在り方を問い直す「レンズ」や「手鏡」としての有意義性を見出すことにある。

なぜ、筆者がこうした研究目的を設定したのか、その背景は以下の通りである。

(1) 2011年3月11日に起こった東日本大震災・原発事故は、被災地とそこ生き暮らしてきた人々と生物をはじめとして、我が国の教育社会において大きな衝撃を与え、これまで当たり前のように生き暮らしてきた事どもについて、本質的で根源的な問い(essential

¹ 学校法人自由学園最高学部 特任教授。

² 手塚郁恵(1995)「今、なぜ、ホリスティック教育なのか」『ホリスティック教育入門』せせらぎ出版、pp. 24-26. 田中萬年(2017)『「教育」という過ち：生きるため・働くための「学習する権利」へ』批評社。

³ 小林敏宏・音在謙介(2009)「『英語教育』という思想：『英学』パラダイム転換期の国民的言語文化の形成」『人文・自然・人間科学研究』第21号、p. 31.

questions) を投げかけたと言ってよい。

○ Post3.11、いままで見えていなかったひと・もの・ことが見え、また、目に見えない「毒蛇」に噛まれ続ける時代をいかに過ごすか。(科学への不信と期待との狭間に立つということ、次世代に及ぶ被災・被曝の事実と記憶の劣化)

○ 子どもたち・青年、筆者よりも永く未来を生きる人たちが求めるものとは何か。(年少者へのリスペクト、魂の声を聴く想像力や洞察力の重要性)

○ Post3.11 噴出した本質的で根源的な問い (essential questions) とは何か。(生命・人権、安全・安心・健康、平和、エネルギー、原子力、政治、経済、企業、地域、学校、大学、文化、音楽、絵画、彫刻、書、家族、自分……をめぐる問い。果たして筆者が専門としてきた越境する教育学・歴史学、学問に何ができるか)

○ 学校・教室で如何なる Lesson/授業が問われ、応答/実践していくのか。(学習指導要領の変遷、新しい学習指導要領で各学校園・学年を継承・一貫する「持続可能な社会の創り手となるようにする」ための Education/教育：教化・発育の在り方)⁴

(2) 震災・原発事故後、タイムラインに流れてきた Twitter の中に、作家の寮美千子が発信した次の記事を発見できなければ、本研究は始まらなかったと言ってよい。

○2012.7.10 寮美千子@ryomichiko 「達成感は「どれだけ表現できたか」よりも「どれだけ受けとめてもらえたか」によると、刑務所で少年たちに詩の授業をしていて痛感『空が青いから白をえらんだのです 奈良少年刑務所詩集』(中略) 自己表現による達成感が大事かと」(下線：引用者)

(3) また、寮美千子編(2011)『空が青いから白をえらんだのです：奈良少年刑務所詩集』新潮社(文庫)との出会いを契機に、2014年10月27日、東京学芸大学教職大学院共通科目「カリキュラム開発の方法Ⅱ」において、外部招聘講師として寮美千子を招き、特別講義「詩が開いた心の扉『空が青いから白をえらんだのです 奈良少年刑務所詩集』(詩・受刑者 編・寮美千子 長崎出版/新潮文庫)」を実施した。この特別講義は、学生にとって、① 寮美千子の特別講義の基底にある「社会性涵養プログラム」をESD(持続可能な開発のための教育)カリキュラムの開発に生かす視点を探せるか、② 可能な限り、認知(大脳新皮質)・情動(大脳辺縁系)・感覚運動(身体性、脳幹)の三層を連動させながら受講できるか、③ 寮美千子の実践の背景にある視点と方法を所属校や研修校における教育実践に生かすことができるか、という3つの問いのもと行われた。

(4) さらに、2015年8月28日、筆者は、奈良少年刑務所で行われた寮美千子の授業「社会性涵養プログラム：物語の教室(童話と詩)」を参観することができた。2015年7月22日付けの奈良少年刑務所長宛の依頼文には、「次世代を担うすべての子どもたちに求められる『未来を生きる意味』、『新しいつながりへの気づき』、『セルフ・エスティーム(自己自尊感情)の再発見・回復』の形成過程に不可欠な本質的で根源的な教育方法があるのではないかと推察いたしております。つきましては、教育学研究者としてこれからの教員養成・教員研修に資するための深い知見を得たく思い、見学を希望」と記された。

⁴ 拙稿「社会科教育におけるエスノグラフィーの可能性—3.11 以前と以後の社会科の意味を問う—」(2011.3.26 講演レジュメ, <https://blog.goo.ne.jp/jzs03765/e/e79e12f660201cd9ac072efa5f699039>)

1946年7月から続いてきた奈良少年刑務所は、2017年3月に閉鎖された。2007年から講師を続けてきた寮美千子らの「社会性涵養プログラム：物語の教室（童話と詩）」もその文化的歴史的役割を終えた。

2. 研究方法

本研究における方法は、研究目的に迫るためにホリスティック教育/ケア学の視点から関連する文献および記録など書き残された史・資料を読み解き、考察する基礎的な研究方法を援用する。また、仮説の検証型研究ではなく、問い（仮説）の生成型研究を行う。

こうした研究方法を援用する理由は、一般的な教育研究のように、このプログラムの効果を確かめるために、学習者を対象としてプレテストとポストテストを実施し、その統計的手法によって比較・考察を行うことが困難であるからである。さらに、出所した少年受刑者の追跡調査も極めて困難であり、例えインタビュー等を行える元少年受刑者にコンタクトが取れたとしても、現時点では、人権上の配慮等の研究倫理を担保することも困難であると推察されたからである。

また、関連する文献および記録など史・資料を読み解く視点としてのホリスティック教育/ケア学とは何か、明らかにしておく。

【ホリスティック教育/ケア学の視点】

- ① 対処療法に追われるのではなく、教育やケアを根本的に見直し、それを方向づけていく世界観・人間観を捉え直す視点を持つこと
- ② 教育やケアにおいて、子どもやクライアントに対する合理的・機能的な働きかけ方を超えた、存在そのものと向き合うオルタナティブなあり方を提案すること
- ③ 実践者自身の精神性や身体性を含めた全人性を意識し、大切にすること
- ④ 「総合的な学習の時間」「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」「教科としての『道徳』」……そういった言説を批判的に捉え返し続けながら、本質的な学びに関する理解の深まりに寄与すること
- ⑤ 近代の学校や病院といった専門分化した制度を越えて、暮らしに根差した包括的なケアのためのコラボレーションに取り組むこと
- ⑥ ウェルビーイングと幸福に結びつくエコロジカルな持続可能性を追究すること
- ⑦ ポストモダン以後の教育とケアという現代的な課題も意識しながら、各現場で聞こえる小さな声に耳をすませ、「対話」や多様な「つながり」へとやわらかく開かれた人間のありようにまなざしを向けることである。⁵

これら7つの視点をもとに、文献および史・資料を読み解いてゆく。

なお、本研究の論文構成は、以下の通りである。

- 1 研究目的と背景
- 2 研究方法
- 3 社会性涵養プログラム：物語の教室（童話と詩）の出発と展開

⁵ 日本ホリスティック教育/ケア学会「創設趣意書」：<https://www.holistic-edu-care.org/>本学会について / (2018.9.24 取得) 下線は筆者。

- 4 社会性涵養プログラム：物語の教室（童話と詩）のエッセンス
- 5 研究成果としての問いの生成と課題

3. 社会性涵養プログラム：物語の教室（童話と詩）の出発と展開

（1）歴史的背景（抄）

奈良少年刑務所は、以下のような歩みを辿ってきた。⁶

1908年、監獄法の公布・奈良監獄が竣工、翌1909年業務開始、1922年、少年法の公布・奈良刑務所に改称。

1946年、日本国憲法の公布・奈良少年刑務所と改称、1948年、新少年法の公布、1949年、犯罪者予防更生法が公布・夜間教育・社会通信教育の開始、1951年、ブラスバンドクラブの創設（開放的処遇へ）、1954年、奈良県立奈良高等学校通信課程の開始・若草理容師養成所・職業訓練（理容科）の開始、1960年、保護者会の開始（受刑者682名の保護者1998名が参加）、1964年、総合職業訓練施設に指定、1976年、広報映画「更生への道（少年受刑者の心）」が完成、1977年、ファミリーカウンセリング実施、1978年、半開放居室「若竹寮」の整備（社会復帰へのステップ）。

1991年、第1回奈良矯正展の開催、2000年、少年法改正。

2006年、「刑事施設及び受刑者の処遇等に関する法律」の施行・就労支援制度の開始、性犯罪再犯防止指導を開始・性犯罪再犯防止指導拡大研究会の開催（我が国で初）。

2007年、「刑事収容施設及び被収容者等の処遇に関する法律」の施行・社会性涵養プログラム「物語の教室：童話と詩」が開始。

2008年、「奈良少年刑務所」設立100周年。

2017年、重要文化財に指定・3月31日廃庁

（2）出発

奈良少年刑務所には、強盗・殺人・性犯罪など重い犯罪を犯した17歳から25歳まで約680名が収容されていた。2006年、2007年の二法の施行のもと、主に20歳未満で少年院への収容ではなく犯罪傾向の進んでいない少年受刑者（JA指標）、26歳未満で犯罪傾向の進んでいない受刑者（YA指標）を収容し、人権を尊重しつつ、その者の状況に応じた適切な矯正処遇（教科指導・改善指導・作業）を行う施設だった。少年刑務所とは言え、未成年の割合は1割弱、大半は成人の青年であった。

改善指導としての社会性涵養プログラムは、社会適応訓練「ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）」（12回）、文芸療法「物語の教室（童話と詩）」（6回）・「絵画の教室」（6単回）で構成されていた。

⁶ 「奈良少年刑務所沿革」『FOREVER』奈良少年刑務所「FOREVER」製作委員会（2017年3月31日、編集：竹内 厚）、pp.77-86。「旧奈良監獄サイト：歴史」（旧奈良監獄保存活用株式会社）：<http://former-nara-prison.com/history/>（2018.9.29 取得）

本稿で取り上げる社会性涵養プログラム「物語の教室（童話と詩）」は、教育統括の細水令子⁷の構想および要請のもと、寮美千子・松永洋介を講師として、教育専門官（以下、教官）の竹下三隆・乾智彦らによって奈良少年刑務所で2007年から始まり、2017年3月まで行われた。

社会性涵養プログラム「物語の教室（童話と詩）」は、月1回、90分の授業を月3回、6か月間、計18回、全27時間のプログラムであった。寮美千子によると、受講生は受刑者約10名の青少年であり、このプログラムを受講したのは、開始から廃庁に伴う終了までの10年間で186名いたという。

（3）プログラムの展開

この社会性涵養プログラム「物語の教室（童話と詩）」は、いかなるプログラムであったのか、その展開（概要）は、以下の通りである。寮（2011:160-181, 184-209）

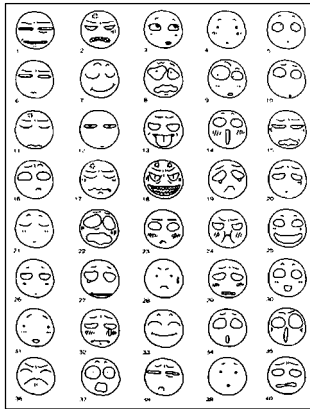
- ① 毎回行われる意味ある導入：同席された教官が作成した学びのための姿勢「相手が発言しているときは、きちんと聞く」「意見を求められたら、できるだけ答える。答えられないときは『わかりません』という」「みんなのための時間なので、一人で長く話さない」など声に出し合う。これは、しばしば学校現場が行っている「授業規律」の確認だと言ってよい。そして、SST教材/Learning Materials でしばしば使われる「表情カード」を使って、今日のコンディションや気分を伝え合う。これは、単なるSSTの手法としての意味だけではなく、教育学や脳科学の観点からもとても重要な「導入」となっている。ウィギンズ&マクタイ（2012）は、理解には「説明」「解釈」「応用」「展望」「共感」「自己認識」という6つの側面⁸があると言う。筆者は、学びへの「共感」だけではなく、「違和感」も学びにとって重要だと考えている。「嫌い」「嫌だ」「やりたくない」などという内面に起こっている「さざなみ」を言語化する代わりにこうした「カード」で可視化し合うことで、今ここに多様なスタートラインに立つ学習者がいることを知ることで、予定されたプログラムを学習者に寄り添いながら展開することができるからである。また、オクデンら（2012）は、その著書『トラウマと身体』の中で、大脳新皮質（認知レベル）だけではなく、大脳辺縁系（情動レベル）や脳幹（感覚運動レベル）という脳の三層を連動させることの重要性を指摘している。⁹とりわけ「認知レベル」と「情動レベル」の学び架橋・往還については、近年、研究や実践が進んでいる。¹⁰

⁷ 細水令子（2009）「奈良少年刑務所における社会性涵養プログラムの実施（知的障害のある犯罪者に対する処遇）」『罪と罰』46（3）日本刑事政策研究会，pp. 27-34. 2006年年度末から2008年度末、軽度知的障害か、知的障害が疑われる者、発達障害が疑われる者を対象に、3グループ、27人を対象に実施した。

⁸ ウィギンズ，G、マクタイ，J（2012）西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準。

⁹ オクデン，パット、ミントン，ケクニ、ペイン，クレア（2012）日本ハコミ研究所訳『トラウマと身体：一センサリーモーター・サイコセラピー（SP）の理論と実践一』星和書店。

¹⁰ OECD（2018）The future of education and skills Education 2030 において、Social & emotional Skills が注目されている。



図：表情カード

学習者は、「たのしい」「たのしみ」「緊張」「リラックス」「ブルー」「疲れている」「いらいら」「しんどい」などの表情カードから選び、その理由や背景について語り合っていく。これは、「心を開く助け」となる。

(寮, 2011:190-192)

- ② 第1回：絵本『おおかみのこがはしってきて』（文・寮美千子、画・小林敏也、パロル舎）を教材/Learning Materials として行われた。導入で使われた絵本は、「アイヌ民話を題材にしたもので、父と幼い子の対話という形で話が進んでいく。子どもの質問に、父親が答えていくなかで、自然の大きな仕組みに気づいていく物語」だった。この絵本を取り扱った意味は深く、のちに受刑者らが詩作を行うときの、幼少期の親子・家族とのつながりやかかわりの意味に気づくための「通奏低音」となっていたと言ってよい。しかも、それを単に個として、読むだけではなく、朗読し親子を演じ試みる役割演技（ロールプレイング、朗読劇）という身体性に働きかける対話的な学びとなっていたことは特筆されるべきだろう。かつて、学校の授業などでは「主人公」になり得なかった受刑者たちが今ここ人前で「主人公」に成った。プログラムに同席したある教官は、受刑者の様子を見て、「子どもらしさを出して来られなかった」「大人のふりをして生きてこなければならなかった」彼らが「自分の中の子どもを解放したかった」のではないかと推察したが、実際、彼らから「気持ちよかった」「またやりたい」という感想が聞こえてきた。
- ③ 第2回：再び絵本を読む（『どんぐりたいかい』チャイルド本社、『ほしのメリーゴーランド』フレーベル館、『すてきなすてきなアップルパイ』鈴木出版など）
- ④ 第3回：詩を読むことに挑む。まど・みちおの詩「ぞうさん」などが教材/Learning Materials となる。かつて、強盗や殺人、レイプなどの重罪を犯したある学習者たちのクラスでは、「無邪気に『ぞーうさん、ぞーさん♪』と歌いながら、輪になって腕を振り振り踊っていた。しかし、別のクラスでは、ある学習者が「イヤだ」「幼稚すぎる」「なんの役にたつかわからない」と言い出し、他の学習者も同調するという場面に、寮は遭遇し戸惑う。寮は「まあまあ、そう言わずにやってみよう」「この歌知ってるでしょう。一度いいから歌ってみよう」と言った。すると、返ってきた言葉は「知らないっ」「幼稚園も小学校も行っていない」だった。寮は、「だれでも『ぞうさん』の歌を知っているはず」と決めつけ、押しつけてしまったことを深く省みる、「彼をより深く傷つけてしまった」と。そして、「ぞうさん」を知らない彼に「ごめんね」と彼に謝る。その時間の彼は、ずっと反抗的に過ごしたが、本時の締めくくりの挨拶でその学習者は自分から「わがまま言って、ごめんなさい」と謝った。（2011:194-196）この違和感を表出した学習者とその違和感の背景を察知し謝罪した教師、そして、自らの言動や行為が受容されたことに気づき、内発的な「主体変様

/idiomodification」¹¹を起こしたと言ってよい。この場面に筆者は立ち会う機会はないが、まさに学習者と教師との間にはホリスティックな学びの「相即的關係性」¹²が垣間見られたのではないかと推察される。

- ⑤ 宿題：前時（3回の終了時）に「詩を書いてくる」という宿題を課した。題材は、自由である。何も書くことがない人は「好きな色」について書いてくることという課題だ。学習者は房に戻り自由時間に、教官から渡された無地の用紙に詩を書いていく。
- ⑥ 4回～6回：約10名の学習者、そして教官と寮と松永で「物語の教室（童話と詩）」の時間が進む。表情カードを使い、今日のコンディションや気分を伝え合う。そして、一人ずつ、宿題だった詩を読む。みんなが感想を言う。寮も感想を述べる。時に教官や松永も述べる。教官は、この「物語の教室（童話と詩）」の時間以外もこの学習者たちと触れ合う日常を過ごしている。それゆえ、学習たちの背景やその変化に敏感である。90分という時間はゆったり静かに淡々と進む。しかし、短い詩の言葉の背景にある学習者が過ごしてきた「困難な事実」としての暮らしが、学習者同士の対話を通して、呼び起こされ引き出されてゆく。時に沈黙、時にどよめき、ある学習者の常だった「つくり笑い」が心底からの「笑い」に変わってゆくこともある。「物語の教室（童話と詩）」という名の社会性涵養プログラムは、まさにその学習者と教官と講師とで紡がれた「物語」を生み出してゆく。そして、『空が青いから白をえらんだのです』（新潮社）と『世界はもっと美しくなる』（ロクリン社）という2冊の奈良少年刑務所詩集に編まれて行った。初めて『空が青いから白をえらんだのです』と読んだ人々の多くを感動させ、涙を流させた。教師をめざす学部を卒業したばかりの学部卒院生と現職院生を対象にした教職大学院の講義「カリキュラム開発の方法」で紹介し、編者の寮美千子を講師に招き、90分間、この詩集の背景を語ってもらった。日々、認知レベルの学びのシャワーを浴びている院生たちが、いつもと異なる情動レベルの学びのシャワーを浴びていった。さらに、幾人かの院生は、感覚運動レベルの学びのシャワーまで浴び、涙した。しかし、奈良少年刑務所の中の学習者たちが創作した詩に感動するだけに留まることなく、それぞれの学習者がライフヒストリーの中にある過去の「困難な事実」としての暮らしと対話し、今ここにいる自己と対話し、また、他者と対話してゆくプログラムの有意味性、教育の本質的根源を探る必要性があった。

4. 社会性涵養プログラム：物語の教室（童話と詩）のエッセンス

- (1) 『空が青いから白をえらんだのです：奈良少年刑務所詩集』（新潮社, 2011）

くも 金色 銀色 すきな色 黒 ぼくのすきな色 夏の防波堤 ゆめ 夢と希望
と挫折 朝だ 仕事だ ソフトボール大会 衛生夫 好きな仕事 青バッジ 言い訳に
するな 強がり 生きる 言葉 時間 暑い 消えた赤い糸 妄想 ありがとう
まほうの消しゴム つぐない 恥曝しの末路 メール 今感じる事 あたりまえ

¹¹ 黒田正典 (2002) 「東洋と西洋：主体変様の認識と客観的認識」『心理学の哲学』北大路書房, pp. 273-303.

¹² 佐久間亜紀 (2017) 『アメリカ教師教育史：教職の女性化と専門職化の相克』東京大学出版会, p. 428.

青いイルカの物語 雨と空 お母さん バカ息子からお母さんへ 誕生日 もうしません
ごめんなさい いつからだろう 妻 おかあさん? 誓い 一直線 いつも
いつでも やさしくて おかん 期待 拝啓オカンへ 空白 クリスマス・プレゼント
一恵 二倍のありがとう ぼくのママ 母の日 二人のお母さん こんなボク 戦士
交代 あなたのこども

以上が本書に収められた学習者の詩のタイトルである。

これらの中から数編を選び、詩とその背景について触れたい。

- ① 「くも」：本書のタイトルになり、また、シンガーソングライター・逢坂泰精¹³が曲を付け歌う CD のタイトルにもなったりした、たった 1 行の詩「空が青いから白をえらんだのです」の背景には、七回忌を迎えた母の最期の言葉「つらいことがあったら、空を見て。そこにわたしがいるから」、父の母への DV があった。普段あまりものを言わない A くんは、教室の仲間たちが次々と語り出した。寮 (2011:15) は、「『詩』によって開かれた心の扉に、目を見開かれる思いがした」と述べた。
 - ② 「あたりまえ」：食べる、眠る、歩く、朝を迎える、母がいる「あたりまえ」に気づけなかった。「薬を使って偽物のしあわせを求めたぼく」が今ここでやっと気づく「あたりまえのしあわせ」を詠う N くん。寮 (2011:82) は、この「責任は、彼らだけにあるのではありません。そんな社会を作ってしまった、わたしたちにもある」、「『偽物のしあわせ』と『偽物の快楽』に満ちあふれた現代、わたしたちは『あたりまえのしあわせ』を、どこかに置き忘れてきてしまった」と述べた。
 - ③ 本書の詩を読んだある発達の凸凹のある女性・H さんが選んだ○と×の詩：H さんは、「すきな色」と「ソフトボール大会」は○、この詩はいいと述べた。そして、「夢と希望と挫折」と「ありがとう」には×をつけた。前者のように、事実をストレートに表現したり、「応援練習はしたくない」という違和感をさらけ出したりしているような詩に共感し、後者のような前向きで希望を抱いているような詩に違和感を抱いている。このような H さんの受け止め方に触れ、多くの読者の共感性が集まるような詩だけではなく、違和感を覚えるような詩の持つ有意味性に気づく。また、もしかすると、共感と違和感との狭間のグレーゾーンにある詩にも深い意味が潜んでいるのではないかと推察される。
 - ④ 寮 (2011:159-181) は、あとがきの中で「あたたかで安心できる『座』」、言い換えるならば、小グループで輪になり、居られるコンフォートゾーンの存在の重要性について述べている。また、「『詩の言葉』が、「人と人を深い次元で結び、互いに響きあい、影響しあう。そのような神聖な時間、静謐で精神的な時間を、わたしたちは普段、あまりにも持たないできた。／わたし自身、詩を書く者であるのに、詩の言葉をどこかで信用していなかった」と述べ、刑務所の中の学習者の書いた詩に触れ、深い省察をするに至った。改めて「芸術の力 詩の力」を再認識している。
- (2) 『世界はもっと美しくなる：奈良少年刑務所詩集』 (ロクリン社, 2016)

¹³ 逢坂泰精 (2014) 『空が青いから白をえらんだのです』ならまち通信社 (CD)。作詞：受刑者+逢坂泰精、作曲：逢坂泰精、編曲：武藤星児。

時 思い込み 地図 タオル あたたかい手 愛について考える 3時のホットケーキ やさしい嘘 ごめんね お母さん 怒らない父 オトン 詩が思いつかない まさかのパート2 涙 時流 家で親などに小言をいわれた時の…… 届くといいな 父と母から教わったこと お金 ゴメンな 言葉 マリオネット 虚構と憂鬱 影響を受けた言葉 目指すモノ 負けたくない 評価 自分 教育を受けて変わったと思うこと 生きること 最近思うこと 気持ち つぶやきを書きます 想いと行動 交通事故で障害者になって 人並み 階下のマンホール 石ころ ひとつのこと お姫さま 可愛い黒はもっと好き 風 刑務所はいいところだ 孤独な背中と気怠さ 獣の心 人間 夜 火 犬 塔 真理 心色 大切な色 ギターのチューニング 夏物語 大阪新世界 薬物 好きなもの 人生 今こそ出発点 ここ一番の心がまえ いまの自分へ 明日の笑顔へ 夢に向かって 大切なもの(お金) 灯火 自分の希望 SILLY PRISON しもやけ ソフトボール大会 天の邪鬼 あいさつ 帰りたい 心の声 弱い自分・できない自分 亡霊 人に甘えてみたい 僕はまだ なぜ? うれしかったこと (スーパー) うれしかったこと(友だち) ことば うれしかったこと(ありがとう) 人に頼むこと 笑うこと 中二病の空模様 大切なもの(愛) 仲間たち ばあちゃんを亡くして 一方通行 得たもの 喜怒哀楽 光と闇 なんか…… 一期一会 道 おすそわけ 自分の考え

以上が本書に収められた学習者の詩のタイトルである。

ここでは、前作の『空が青いから白をえらんだのです』（初版本 2010 年、文庫本 2011 年）と本書『世界はもっと美しくなる』（2016 年）とを対比することで見えてきた奈良少年刑務所の社会性涵養プログラム「物語の教室（童話と詩）」の特性と進化について述べる。

- ① 学習者の「主体変様 idiomodification」と「解題」の記述：「虚構と憂鬱」を書いた Fくんは、自らの詩に「解題」を付け、「母の理想を実現するいい息子だった」「いつのまにか上辺だけの、からっぽな人間になっていた」、そして、人を騙したり、卑劣な手段を用い、弱い者を脅迫したりしてきた過去を綴った。そして、「影響を受けた言葉」「目指すモノ」という詩を書き、自ら「落伍者」の烙印を押す。しかし、最終回の授業では同じ学習者＝他者との対話を通じて、「いろいろな人の過去を聞いて、ぼくが知りえない環境で生きてきた人がいること」を知るに至る。自らの「詩」に、自ら「解題」を書くという行為は、直観や感性をもとに書いた詩について、その詩を書いた理由や意味を書くことで「目前心後」¹⁴（メタ認知）をしたと言ってよい。
- ② 学習者の多様性の顕在化：体が小さくおとなしい子、話すことが極端に苦手、なかなか言葉が出ない Gくん。それをごまかすように「いつもわけもなくにこにこ」していたが、他の学習者との対話を通じて、内面の「主体変様」が知性・心性を超えて身体性へも変化を呼び起こし引き出して言った。また、発達の凸凹を持つ学習者や性同一性障害のある学習者の存在をも顕在化させる学習空間「座」となっていった。「ピン

¹⁴ 世阿弥の「花鏡」には、我見ではなく、観客からの視点で自らの舞を観る「離見の見」と、観客を見つめながら自らの舞を後ろから心の目でみる「目前心後」について述べられている。現代教育学で言う「メタ認知」である。世阿弥（2012）小西甚一編訳『風姿花伝・花鏡』たちばな出版（文庫），pp. 240-242.

クが世界一かわいい色だってコト／生まれたときから知ってたよ」と書き出した詩「お姫さま」、「『かわいい黒』のお洋服を捜しにいこう」と結ぶ詩「かわいい黒はもっと好き」は、そのしくんの作品だ。もっとも自己肯定感を損なってきたと言ってもよい学習者が、ここ少年刑務所の学習空間でそれを見つけ出す。

- ③ 「詩の教室」の普及と開催のための 12 のポイントの抽出：寮（2016:171-173）は、2007 年からの経験知・経験則をもとに、他者が「詩の教室」を開くとき、留意したい 12 のポイントを挙げている。1) 安心・安全な「人・場所・時間」を確保する、2) くつろいだ雰囲気大切に、3) 作品の出来栄を評価しない、4) 否定しない、5) 無理強いしない、6) 信用して辛抱強く待つ、7) 指導しない、8) 司会者も参加者になる、9) 心を受けとる、10) 詩を通じて響きあう、11) 大人も休む＝ともに遊ぶ、12) 「ありがとう」「うれしい」を大切に、である。これは、寮美千子と松永洋介と教官がこの奈良少年刑務所・社会性涵養プログラム「物語の教室（童話と詩）」の実践を通して学び得た成果である。そして、その 12 のポイントは、今、多くの学校で行われる「教育」を見つめ直すための「レンズ」であり、「手鏡」になりうることに注目したい。とりわけ、その中でももっとも注視したいは、7) の「指導しない」という点である。近代教育が始まって以来、当たり前のように使ってきた「教育」という概念を問い質す一言である。

また、3) の「作品の出来栄を評価しない」という点にも注視したい。学校教育における教育実践を語る時、常に「評価」がどうするのかという問いが頭をもたげてくるが、「評価」をしないという選択肢があることの重要性をも示唆している。ある学習者が書いた詩「評価」（寮，2016:56）は、筆者をはじめ、Education/教育（教化・発育）に携わる者のすべてに本質的で根源的な問いを突きつけたと言ってよい。

今、「教育」は、教師が指導し「教化」する行為としての側面だけではなく、学習者の内面にあるものを呼び起こし引き出し、学習者自ら「発育」する学習者と教師との「相即的關係性」、「啐啄同時／啐啄同機」としての側面を重視する必要がある。まさに、ケアは、ケアする者される者を越えた「相即的關係性」にある。

- ④ 教官からの示唆：寮美千子・松永洋介が共にこのプログラムを立ち上げてきた教官の竹下三隆（臨床心理士）と乾井智彦の経験知・経験則をもとに「子どもを追い詰めないための接し方」（寮，2016:177-187）は、親や保護者など広義の Education/教育（教化・発育）に関わる者にとって、今ここから自らの見方・考え方・感じ方・在り方を問い直す「レンズ」であり、「手鏡」と言える。

1) 親が立派すぎると、子どもが苦しくなる、2) 虐待は「高い理想」から生まれる、3) 人に甘えることのできる子に育てる、4) 「甘やかす」と「受けとめる」の違いを知る、5) やさしさは時にリスクとなる、6) 心のうんちができること、7) 「あなたのため」はだれのためかと自問する、8) 世間の物差しで測らない、9) 評価しないこと、10) 泣けること・弱音を吐くことの大切さ、11) 見方を変えてみる、12) 「しあわせ」を一番上に置く、13) 子どもらしさを解放する、14) 子どもは「何を教えられたか」ではなく、「どう接されたか」から学ぶ、15) 二人の教官からのメッセージ：「子どもを追い詰めない育て方」は、一言で言えば、「親自身が自分を追い詰めない生き方をすること」であった。

以上、15のメッセージ（レンズ/手鏡）の中で、もっとも注視したいのは、教室と家庭に通底しているのが、「評価しない」という点である。それは、外的な状況や他者との比較「条件的自信＝社会的自尊感情」ではなく、「わたしがわたしであることに価値がある」という「根源的自信」を呼び起こし引き出すことを意味している。

これは、教師等自身にも言えることであり、学習者と教師等の学びの「相即的關係性」があるという点は押さえておきたい。

寮美千子が、この社会性涵養プログラム「物語の教室（童話と詩）」の講師を引き受け、松永・竹下・乾井らと共に、安心・安全な「人・場所・時間」を得て、このプログラムを実践してゆく過程で、学習者だけではなく、講師自身の内面においても「根源的自信」を回復し、拡張・深化させてゆく学習空間だったのではないかと推察される。

本書の「はじめに」の中で、講師・寮美千子は次のように述べている。

「授業に行くと、毎回、魂の森林浴をしたような気持ちになります」と。

5. 研究成果としての問いの生成と課題

本研究は、あえて学校教育の分脈ではなく、また、学習指導要領の分脈とはまったく異なる分脈（ノンフォーマル教育¹⁵）に存在する奈良少年刑務所社会性涵養プログラム（物語の教室：童話と詩）をホリスティック教育/ケア学の視点から読み解くことによって、Education/教育：教化・発育とは何か、カリキュラムデザインとは何か、という本質的で根源的な問い/Essential questions への応答を試みることで、また、奈良少年刑務所社会性涵養プログラム（物語の教室：童話と詩）が、現代「学校教育」や「学習指導要領」への見方・考え方、そして、感じ方・在り方を問い直す「レンズ」や「手鏡」としての有意味性を見出すことになった。

- ① 本プログラムは、教育やケアを根本的に見直し、それを方向づけている世界観・人間観を捉え直す視点を提供できるのではないか。（教師への12のポイント、親・保護者への15のメッセージ、知的障害者や発達障害者、性同一性障害者の存在）
- ② 本プログラムは、教育やケアにおいて、子どもに対する合理的・機能的な働きかけ方を超えた、存在そのものと向き合うオルタナティブなあり方を提案できるのではないか。（「評価しない」という選択肢、プロセスに寄り添い対話する「形成的アセスメント」¹⁶）
- ③ 本プログラムは、実践者自身の精神性や身体性を含めた全人性を意識し、大切にすることができるのではないか。（子どもと教師の「相即的關係性」への気づき）
- ④ 本プログラムは、本質的な学びに関する理解の深まりに寄与することができるのではないか。（「教育」を本質的に問い直す、「理解の6側面」へ）
- ⑤ 本プログラムは、近代の学校や病院、少年刑務所といった専門分化した制度を越えて、学習者の「暮らし」に根差した包括的なケアのためのコラボレーションに取り組むこ

¹⁵ 丸山英樹・太田美幸編（2013）『ノンフォーマル教育：リアルな生活に根ざす教育』新評論。

¹⁶ OECD 教育研究革新センター編（2008）『形成的アセスメントと学力：人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店。

とができるのではないか。(寮美千子・松永洋介と教官等との協働)

- ⑥ 本プログラムは、ウェルビーイングと幸福に結びつく持続可能性が期待されるのではないか。(Having/Doing から Being へ、幸せとは何か、対象との対話・自己との対話・他者との対話、時間との対話)
- ⑦ 本プログラムは、教育とケアという現代的な課題も意識しながら、現場で聞こえる小さな声に耳をすませ、「対話」や多様な「つながり」へとやわらかく開かれた人間のありようにまなごしを向けることができるのではないか。(Education/教育:教化・発育、ケアする者される者を超えた「相即的關係性」)

以上、成果として生成された問い(仮説)である。

課題としては、これらの問い(仮説)を踏まえ、奈良少年刑務所の社会性涵養プログラム：物語の教室(童話と詩)のエッセンスが学校現場を始め、具体的に多様な教育現場で援用できるか、応答的実践に向えるかということである。

筆者は、学校現場(中学校社会科歴史教育の実践研究等)での文脈や教職大学院での実践研究(ESD/SDGsにつながりかかわる実践研究等)での文脈から、エスノグラフィーとしての「創作叙事詩・解題」¹⁷に関する実践研究を行ってきたが、この奈良少年刑務所の社会性涵養プログラム：物語の教室(童話と詩)の実践との連関において、理論的検討が残されている。

また、10年にわたって実践された社会性涵養プログラム：物語の教室(童話と詩)が、「カリキュラムデザイン」の理論としていかなる意味を持つのか、精緻な分析も必要かもしれない。

さらに、かつて筆者は「書く：『かく』という営みの意味を考える」¹⁸を試みをしたことがあるが、寮美千子らのプログラム実践において、学習者(受刑者)が「書く」ことの意味(ロールレタリング¹⁹等)を視野に入れて、さらに思索・哲学していく必要もある。

何れにしても筆者自身による応答的実践や研究だけではなく、多くの学校現場の教師を始め、Education/教育：教化・発育にかかわる人々によって応答的実践や研究が行われ、その結果を実践研究論文や実践研究ノート・実践報告として記録を残すことを期待したい。

本稿に関する問い合わせ：jzs03765@nifty.com (成田喜一郎)

付記：本稿が脱稿したあと、寮美千子『あふれでたのはやさしさだった：奈良少年刑務所 絵本と詩の教室』(西日本出版社、2018年12月7日初版)が出た。本稿と合わせて参照されたい。

¹⁷ 成田喜一郎(2013)「子どもと教師のためのオートエスノグラフィーの可能性：『創作叙事詩・解題』を書くことの意味」『ホリスティック教育研究』第16号, pp. 1-16. 津山直樹・成田喜一郎(2017)「『創作叙事詩・解題の実践』：生徒の内面を引き出すこれからの学習法」『対話がつむぐホリスティックな教育：変容をもたらす多様な実践』創成社, pp. 83-148.

¹⁸ 成田喜一郎(2011)「書く：『かく』という営みの意味を考える」『ホリスティックに生きる：目に見えるものと見えないもの』せせらぎ出版, pp. 132-134.

¹⁹ 岡本茂樹(2012)『ロールレタリング：手紙を書く心理療法の理論と実践』金子書房. 同(2013)『反省させると犯罪者になります』, 同(2014)『凶悪犯罪者こそ更生します』新潮社(新書).