

〈研究論文〉

# 自己を見つめ直す契機としての対話的な学び

—奈良少年刑務所における寮美千子の「絵本と詩の教室」を事例として—

松 永 康 史

桜花学園大学

## 1. 問題の所在

小学校では 2020 年度、中学校では 2021 年度、高等学校では 2022 年度と年を追ってスタートする新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」という視点からの授業改善が求められている。「何を学ぶのか」に加え、「どのように学ぶのか」という視点が示され、それぞれの教科等で検討がなされている。しかし、「どのように学ぶのか」という技術論の検討に傾き、「何を学ぶのか」に関する検討がおろそかだとも考えられる。「対話的な学び」で述べるならば、対話という方法に注目が集まり、そのテーマが対話という方法で学ぶのに適しているのかどうかは吟味されていないということである。つまり、技術論に傾倒し、「活動（対話）あって、学び（内容）なし」の授業にならないような視点での検討が必要であろう。

本稿では、矯正教育の一環として実践された寮美千子<sup>(1)</sup>の「絵本と詩の教室」を、少年たちが自己を見つめ直す契機となった教室内での学びの具体的な例として、「対話的な学び」という視点から考察する。しかし、矯正教育の中で「主体的・対話的で深い学び」が謳われているわけではない。矯正教育の中での実践と、学校教育で求められる「対話的な学び」との接点を慎重に考察していく必要がある。これまで学校教育と矯正教育の違いから、矯正教育は一般の教育学とは距離をとってきたように思われる<sup>(2)</sup>。広田照幸らが、少年院教育に着目し、質的調査を行っているが、広田は学校と少年院での違いがあり、「矯正教育が、特殊教育や教育方法学のある分野を除き、教育学全般とのかかわりがこれまで薄かった」<sup>(3)</sup>と述べている。さらに、「教育学者のほうで、矯正教育の実践や技法から真摯に学んでいかねばならない部分がある」<sup>(4)</sup>とも述べている。そうであるならば、矯正教育での実践が示唆するものを、学校教育へ結びつけようとする本研究は的外れなものではあるまい。絵本も詩も学校教育で活用されてきたものであり、そのような題材をもとに意見を述べるということも学校の教室の中で行われてきたことである。「絵本と詩の教室」について考察することは、学校教育

で求められる「対話的な学び」への示唆を得るものとなるのではないだろうか。

## 2. 「絵本と詩の教室」とは

### (1) 先行研究について

「絵本と詩の教室」は、2007年から2016年にかけて奈良少年刑務所で行われた「社会性涵養プログラム」の中の実践である（2017年3月の奈良少年刑務所廃庁に伴い終了し、現在行われていない）。先行研究として、「社会性涵養プログラム」の概要とそれまでの成果については2009年に細水令子がまとめている<sup>(5)</sup>が、「絵本と詩の教室」と対話についての具体的な考察は行われていない。また、「絵本と詩の教室」と学校教育とのつながりを考察した研究も筆者が探した限りにおいて見あたらない。一方で対話については、これまでブーバーやバフチン、ボームらの対話論が展開されてきたが、新学習指導要領が謳う「対話的な学び」に注目が集まる中、細川英雄が「一般に対話という、『Aという意見とBという意見の対立からCという新たなものを生み出す』というような技術論としてとらえられがちですが、ここでは、対話というものを、もう少し大きく、あなた自身のこれからの生き方の課題として向き合ってみよう」<sup>(6)</sup>と論じている。対話的な学びにおいて、技術論に傾倒せず対話の内容や対話を行うための環境にも着目した検討が必要なのである。そのことがより豊かな「対話的な学び」へと繋がると考え、「絵本と詩の教室」の分析考察を行う。

### (2) 社会的涵養プログラム

「社会性涵養プログラム」は、奈良少年刑務所において作成された。プログラムの作成・実施にあたった、当時の教育統括（統括矯正処遇官）の細水によれば、「知的障害のある成人受刑者に対して、生育上支援を受ける機会が少なかったことにより形成されたゆがんだ考え方や行動の改善を目指すような構造的な教育プログラムはなかったので、知的なハンディと非社会性に焦点を当てた社会性涵養プログラムを試行することになった」<sup>(7)</sup>と報告されている。また、細水によれば、プログラムの作成に際し、奈良県の高等養護学校（当時）2校を4回に渡って参観し、貴重な示唆を受けたことも記されており、学校教育と矯正教育が繋がっており、全く別のものであるわけではないことを付け加えておく。プログラムの内容は、集団認知行動療法をベースにしたグループワークを6セッション、童話療法を6セッション、絵画療法を6セッションの3種類のセッションを10人程度のグループで半年間、計18セッション行い、職員3人と民間の講師が指導したという。1ヶ月に3回、3つのセッションをそれぞれ1回ずつ、半年間かけて行うものであった。1回1時間半の授業であった。寮が講

師となった「絵本と詩の教室」は童話療法の6セッションに該当する。

### (3) 絵本と詩の教室

絵本と詩の教室の様子については、既刊『空が青いから白をえらんだのです』や『世界はもっと美しくなる』の末尾にも若干記されていたが、2018年、西日本出版社から刊行された書籍『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』において、寮により「絵本と詩の教室」を実施するに至った経緯から「絵本と詩の教室」の授業の様子や少年の作品が描かれている。そこには、2007年から足かけ10年にわたって実践された教室を通して、その時々少年たちの自己を見つめ直し変容する様子が綴られている。10年に及ぶ教室の中で、取り組み方にも途中変更が生じているが、おおよそ全6回を次のような内容で教室を行っている。

- 1回目：心の準備体操（表情カード）絵本の概要説明、朗読、お芝居を演じる。  
絵本『おおかみのこがはしってきて』（パロル舎）
- 2回目：絵本の朗読劇（絵本『どんぐりたいかい』（チャイルド本社）（過去に一度、宇宙論）。
- 3回目：詩（金子みすゞ、まど・みちお）を読む。感想を言う。（5期からは、3回目から少年たちが書いてきた詩を朗読し、感想を述べあう。）
- 4回目：書いてきた詩を朗読し、感想を述べあう。
- 5回目：書いてきた詩を朗読し、感想を述べあう。
- 6回目：書いてきた詩を朗読し、感想を述べあう。

「絵本と詩の教室」は、講師として寮美千子、助手として松永洋介（寮の夫）、教官2名の4名で行われた（1期1回目は5人で教官が3名）。教室環境は、教育棟2階にある教室で、灰色の絨毯が敷かれた上に、机が丸く並べられていた。講師と助手は隣合わせに座り、教官は少年たちの間に座って行われた。

「絵本と詩の教室」について、細水は「文芸療法」と表現しているが、寮は、講師を依頼してきた細水と手探りでよりよい方法を探そうと「話しているうちに、おぼろげに授業の形が見えてきた」<sup>(8)</sup>と述べる。そのことから一般的な矯正教育の処遇技法とは異なっていると考えられる。また、「暴力回避プログラム」のような再犯防止の犯罪性に直接焦点を当てたものとは違い、この教室の目的は、「受刑者たちの心にまとった鎧をはずし、心を開いて自己表現ができるようになってもらうこと」<sup>(9)</sup>であり、そのことで「他者とコミュニケーションが取りやすくなる。出所後、社会で生きていくのがぐっと楽になる。結果的に、それが再犯を防ぐ力になる」<sup>(10)</sup>と寮は記している。

### 3. 「絵本と詩の教室」による効果、成果

先行研究において、細水が、文芸療法（童話・詩作・絵画）の効果について記している。2009年刊行であるので、2006年度末から2008年度末までに実施したところでの効果と理解できる。細水によれば、童話でさえ初めて一冊本を読み切ったという者がいたことや書いた詩に対して全員が意見を述べ、講師がアドバイスして参加者の詩がさらに良いものになったこと、彼らの現実や空想の世界が様々に語られることもあったという。また、プログラムが進むにつれて明瞭な言葉で話すようになり、プログラムの終盤には自発的に自身の得意分野をホワイトボードに書いて説明できるようになった者もいたという。社会性涵養プログラムの受講者に対する心理検査(エコグラム)の結果は、総じて『自己否定的に適応する子供』の自我状態を表すACが下降し、『自由な子供』の自我状態を表すFCが上昇した<sup>(11)</sup>と記されている。Adapted Child (AC)、Free Child (FC)<sup>(12)</sup>以外は微妙な変化しかなかったので、効果を評価することは難しいがと前置きしたうえで、角谷慶子（梅花女子大学教授 精神科医）から、「FCは、自己肯定的で自由闊達な子供を表し、社会適応する上で大切な部分である。本プログラムの文芸療法のような質の高い大人の遊びを通じて獲得される内面の豊かさによって生きる力がはぐくまれるのではないか。問題行動を減らすという視点だけでなく、一見目に見えない健康な部分を伸ばすというところに着目して社会適応の改善を図ることも必要であろう」<sup>(13)</sup>という教示をいただいたことを細水が紹介している。プログラム終了後の変化については、検証する手段は少ないと前置きしたうえで、就業場面の姿勢が良くなった者や作業が早くできるようになったもの、対人関係に行き詰った時、担当職員に申し出ることができるようになり、就業拒否や反則行為を繰り返したり、工場を転々としたりせず、工場での定着がよくなったものがいたことを記している<sup>(14)</sup>。総じて、「本プログラムの試行により、今まで工場に出ることを拒否して、転々と工場を渡り歩いていた者が減少したと考えられる」<sup>(15)</sup>と分析している。

一方、講師であった寮は、「絵本と詩の教室」の成果を、どのように捉えているのであろうか。寮は、『社会性涵養プログラム』の授業は高い効果をあげた<sup>(16)</sup>とし、「百八十六名、一人として変わらない子はいなかった」<sup>(17)</sup>とまで言い切っている。「ほとんどの受講生が、明るい、いい表情になってきて、工場の人間関係もスムーズになる」<sup>(18)</sup>と記している。工場での様子は、細水の分析とも通ずるものがある。では、どのように変わったのかについてだが、まず、授業開始時の少年たちの印象を寮は、「はじめて教室に集まったときは、なぜか、そこにいる一人一人の人間の形が、はっきりと見えてこない。どっしりと土の塊が座っているような無表情な者がいる。手を差し出せば、警戒してさっと逃げてしまう野良猫の子のような態度の者もいる。なんでこ

んなところにいるんだと言わんばかりの不機嫌な様子の者がいる。姿形はさまざまで、その態度もさまざまなのに、彼ら一人一人の印象がはっきりしない。おそらくは、交流感がないからだ。だからその生命の力を感じない。彼らは、見えない壁の向こうにいる」<sup>(19)</sup>と記している。

そんな壁が、回を重ねるごとに薄らいでいくという。ひどく内気で自信がなかった少年が積極的になり、自分で黒板に行き、図を描いて堂々と解説できるようになったり、足をひろげてふんぞり返っていた少年が、ほめられたことをきっかけに、腰かける姿勢まで変わって授業に興味を持って、身を乗りだすようになったりしたなど具体的な姿を取り上げている。

寮が記したように、その教室で少年が変容していったのであれば、その支援と環境を考察することは意義あるものと考えられる。寮は「自己表現」＋「受け止め」が傷ついた少年の心を癒していったと述べている。具体的には、少年が自分の思いを詩という形で表現する。その詩に対して、周りの少年や講師、教官が感想を述べる。感想を聞いた少年がその感想を受け止め、自分を見直し変容したことになる。一見、特別なことをしているようには見えない。しかし、寮は、この教室で少年たちが変わったという。田中智志によれば、「矯正教育の基礎は、少年の自己否定という自己形象を解体し自己物語を再生することである」<sup>(20)</sup>と言い、そのきっかけは成功体験と信頼関係であると述べる。「絵本と詩の教室」において、少年が自己否定という自己形象を解体し、自己物語を再生したのであれば、どんな支援と環境が具体的に提供され、どのような影響を与えたのであろうか。寮は、少年の変化の理由を3点とその前提条件を次のように考察している。一つ目が、「絵本と詩の教室」、「絵の教室」、「ソーシャル・スキル・トレーニング (SST)」の複合作用である。二つ目が、「場の力、座の力」である。三つ目が「詩の力」である。前提条件として、二人のベテラン教官がともに授業の場にいることとしている。一つ目の複合作用については、他の教室との絡みがあるため、本研究では考察しないが、二つ目の「場の力・座の力」を対話という方法（どのように学ぶのか）という視点から、三つ目の「詩の力」を対話の内容（何を学ぶのか）という視点から考察することにする。

#### 4. 「絵本と詩の教室」における対話的な学び

##### (1) 「場の力・座の力」と対話的な学び

まず、「絵本と詩の教室」における「場の力・座の力」について対話という方法から考察を試みる。その具体的な考察の前に、対話について整理しておく。対話の必要性について、子安潤が、平田オリザの分類と対話について考察し、「対話の必要性は、意

見の異なる人が存在するからであり、後からこの世界にやってくる者たちと社会をつくらなければならないからである。世界を共につくろうとするならば、意見の異なる者、すなわち子どもたちの語る真実や主張に耳を傾けることから始める以外にない。その基本は対話である。共にある人と合意をつくりながらしか、私たちは世界を生きられない<sup>(21)</sup>と述べている。

ここで注目しておきたいのは、「意見の異なる人の存在」と「真実や主張に耳を傾けること」と「共にある人と合意をつくる」という点である。1点目は、「絵本と詩の教室」において、少年や講師、教官が「意見の異なる人」として、どのように立ち現われたのかという点である。2点目は、「絵本と詩の教室」において、どのように「真実や主張に耳を傾ける」ことができたのか、すなわち、寮の言葉を借りるならば、少年の「自己表現」と「受け止め」がなされたのかという点である。3点目は、「自己表現」と「受け止め」がどのようにして「共にある人との合意をつく」ったのかという点である。子安の論を参考に、「絵本と詩の教室」をみていくことにする。

対話が可能となるのは、子安が述べる「意見の異なる人の存在」を認めることである。子ども同士の対話において、二宮衆一・市川哲哉は、「他者の『他者性』『異質性』を認め合い、応答し合うという『対等性』を軸にした『対話的關係』<sup>(22)</sup>を築くにあたり次のように述べる。「まず、自分と異なる存在として他者を認められる（差異を承認できる）力を子どもたちの中に育てることが必要となる。子どもたちは、自分とは異なる考え方や意見と出会う中で、他者の声に耳を貸し、自分の考えや意見を見つめ直す機会を得る。そうした経験の積み重ねが、仲間を『他者』として認識する過程なのではないだろうか<sup>(23)</sup>と述べる。「絵本と詩の教室」の参加者である少年同士は、どのようにして関係性を築いたのであろうか。

寮は、「場の力・座の力」に関して、「同じ立場の者たちが集うグループであることだ<sup>(24)</sup>と記している。また、寮は、「社会性涵養の教室にいたのは、自分たちと同じ境遇の仲間たちだった。だから、安心して自己開示し、自己表現できた<sup>(25)</sup>と述べている。確かに彼らは、何らかの罪を犯し、刑に服する者たちである。そういう意味では同じ立場や境遇と言えよう。しかし、そこにいる者は、生い立ちも罪種も様々であり、そういった意味では「異なる人」の集まりである。子安のいう「意見の異なる」という表現の意味を、その人々の持つ生い立ちや背景を背負ったものとして理解することが可能であるならば、同じ立場や境遇ではあるが「意見の異なる人」として存在が認められたのであろう。

また、講師、教官と少年の関係はどのように築かれたのであろうか。湯峯裕は、教師と子どもが違うという前提に立ったうえで、「対等性」を軸にした関係を築けるので

はないかと述べる。「子どもと教師とは違う経験の上に立っている。(中略)自分の前提で聞くと、自分の価値観、価値基準で、言葉を取捨選択してしまい、生徒の心のこもった言葉を聞き逃し取り逃がしてしまう。両方の基準・前提を交流することで、分かり合うことができるのである。これが対話なのである」<sup>(26)</sup>と述べる。では、同じ立場や境遇に立たない講師や教官と少年の関係はどうだったのであろうか。寮は、『先生と受刑者』では、どうしても上下の力関係から逃れられないが、ここでは、みんなが平場の関係にある。指導者も上から目線で評価するのではなく、詩の心を受け取ろうとしている」<sup>(27)</sup>と述べている。寮は「平場の関係」という言葉を用いているが、これは対話を成立させる「対等性」ということであろう。それでは、どのようにして規律厳しい刑務所でそのような「平場の関係」が築けたのであろうか。寮は、「なによりも教室を『安心・安全な場にする』に専念した」<sup>(28)</sup>と述べている。また、「指導者側の仕事は、彼らを『指導』したり『善導』することではなかった。それでも、最初はずいぶん、なにか彼らの役に立つようなことを言おうとしてしまった。しかし、上から目線で『指導』『善導』をしようとする、彼らは敏感にその匂いを嗅ぎわけて、反発心を抱く。だから、わたしもみるみる『指導』をしなくなった」<sup>(29)</sup>と述べている。安全・安心な場をつくるのが、「平場の関係」づくりに重要なことが分かる。では、具体的にどのような点に気をつけていたのか、寮は「評価をしない」「注意しない」「待つ」の3つのポイントを述べている。

まず、「評価をしない」についてである。教官は受講生にプログラムの目的を語る際、点数をつけないこと、評価は一切しないこと、教室での様子によって仮出所の時期が影響されないこと、だから安心してくださいということ伝えるという。また、「褒めて伸ばす」のは当然のことだと思っていた寮が、教官に「誉めることも彼らの心に傷をつけること」とも言われ、最初は途方に暮れたという。いい評価をすることは、いい評価をもらわなかった子たちに「おれはダメなんだ」と思わせることにつながり、いい評価を受けた本人も「こうしないと評価してもらえないんだ」と無理に背伸びをさせることになりかねないのだという。寮は、教官に上から目線で「よく書けているね」と言うのではなく、「わかるわかる」「先生もそう思うわ」「オーケー」といった感じと言われ、この技を習得していったと記している。

これまで、「おまえはだめだ」といった負の評価を受けることが多かったのではないかと推測される少年たちが、ここでは講師にも教官にもそういった評価は受けない、つまり、評価する者、される者という上下関係から抜け出している様子が読み取れる。池田久美子は、『対話の害』において、「教師は、学生に対して評価権を有する。(中略)学生は教師に生殺与奪の権を握られている。対話は、このような不平等な関係では、

成り立たない」<sup>(30)</sup>と指摘するのだが、「絵本と詩の教室」においては、池田の言う「生殺与奪の権」を講師と教官が放棄することによって、「平場の関係」をつくろうとしたのである。このことは、対話のある教室づくりのひとつの視点となる。

次に、「注意しない」である。そのことに関して次のような記述がある。「たとえ、ふんぞり返って座っていても『ちゃんと座りなさい』とは言わない。突っ伏して寝ている子がいても、『どうしたの？だいじょうぶ？』と声をかけるだけだ。本人が顔をあげ『眠たいだけです』と言ったら『そうか、疲れているんだね』とねぎらいの声をかけるに留める。『ちゃんと起きて聞きなさい』とは言わない」<sup>(31)</sup>。ここでも、評価しないという姿勢が貫かれているように思われる。どのような姿勢であれ、そこにいることを認めてもらえるというこの関係も「平場の関係」づくりにつながっているように考えられる。

次に「待つ」である。なかなか声の出ない子がいるが、黙ってじっくり待つと言う。「どんなに長くても、五分かかるということは、まずない。声は出る。待てば出る」<sup>(32)</sup>と記している。待つ間、「教室の仲間たちは、意外にもさして気にしているふうではなかった。なんとなく手持ち無沙汰という感じではあっても、圧迫感はなかったように思う。かえって『ああ、ぼくがもし答えられなくても、こうやって待ってもらえるんだな』と安心感を持ってもらえたようだ」<sup>(33)</sup>と分析している。「待つ」ことによって、「待ってもらえる」という安心感を生み、声を出せる環境を作り上げている。声を出せる、つまり対話ができる環境づくりにつながっていると言えよう。

## (2) 「詩の力」と対話的な学び

「詩の力」と対話の内容を考察する前に、実際に少年が作った詩とその受け止めの様子を見ておくことにする。「絵本と詩の教室」において、子安のいう「真実や主張に耳を傾ける」、寮の言葉を借りるならば、少年の「自己表現」と「受け止め」がどのようになされたのだろうか。詩とそれを聞いた周りの少年の様子を寮は、次のように綴っている。(B君)(C君)(D君)の表記は筆者による。)

くも

空が青いから白を選んだのです

Aくんは、普段はあまりものを言わない子でした。そんなAくんがこの詩を朗読したとたん、堰を切ったように語りだしたのです。「今年でおかあさんの七回忌です。おかあさんは病院で『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』とぼくに言ってくれました。それが最後の言葉でした。おとうさんは、体の弱いおかあさんをいつも殴っていた。ぼく、小さかったから、何もできなくて……」

Aくんがそう言うと教室の仲間たちが手を挙げ、次々に語りだしました。

(B君)「この詩を書いたことが、Aくんの親孝行やと思いました」

(C君)「Aくんのおかあさんは、まっ白でふわふわなんやと思いました」

(D君)「ぼくは、おかあさんを知りません。でも、この詩を読んで、空を見たら、ぼくもおかあさんに会えるような気がしました」

と言った子は、そのままおいおいと泣きだしました。自分の詩が、みんなに届き、心を揺さぶったことを感じたAくん。いつにない、はればれとした表情をしていました<sup>(34)</sup>。

詩という作品としての「自己表現」と詩の背景にあるものを語った「自己表現」。それに対して、周りの少年たちの語る言葉という「受け止め」が記されている。周りの少年たちは、A君の「真実や主張」に対し、「耳を傾け」感想を述べている。寮はさらに詳しく綴っている。A君は、当時、薬物中毒の後遺症があり、呂律も回らず、朗読の1回目は下を向いたまま、早口で読み、何を言っているのか分らなかったようだ。また、A君の頭には、父親から金属バットで殴られたという痛々しい傷跡があったことから、寮は、少年を「虐待され、親から否定され続け、自分に自信を持ってないから、いつも下を向いている。早口なのは、発言時間を少しでも短くしたいという思いからだろう」<sup>(35)</sup>と分析している。そうであるならば、A君の詩や発言は、簡単にできた「自己表現」と捉えるのではなく、この教室で「平場の関係」すなわち対話ができる関係を作り出したからできたものであろう。A君は、何回か読み直し、みなに伝えたという。「息を詰めるようにして聞いていた仲間たちが、ほっとして、一斉に拍手を送った。(中略)だれもが、うれしそうだった」<sup>(36)</sup>と綴っている。詩を読んだ後、A君が発言したことに、寮は驚いている。いつもうつむいたまま、話さないのに、自分から手を挙げ、自分の母親について話し出したという。

お母さんをお父さんの暴力から守ってあげられなかったことに罪の意識をもっているA君に、詩を書いただけで供養できたからと話しかけているのではないかと、寮はB君について分析している。そんなB君は殺人の罪で服役しているという。

泣き出したD君は、発言するのに、「ぼ……ぼ、ぼくは……」と声を出そうと必死だったようだ。しばらくして、ようやく絞り出した発言が上記の発言であったという。泣き出したD君を、教室のみんなが口々に慰めたという。みんなの声を背に受け、泣

き続けたという。さらに、この日を境に、D君の自傷行為がびたりととまったと記してある。D君は自殺未遂を繰り返してきていたという。彼は、社会性涵養プログラム終了後、実習上の副班長を務めたり、休み時間にみんなの人生相談にのったりしたという。寮は、D君に関して「おそらくはこの日、生まれてはじめて『母のいないさみしさ』を公の場で告白できたのだろう。それをみんなに受け止めてもらった経験が、彼の心を癒したにちがいない」<sup>(37)</sup>と分析している。この分析は、D君の発言に対し、周りの少年や教官が「真実や主張に耳を傾ける」ことができ、慰めるという行為が、共にある人と合意をつくりだしたのではないかと考えられる。その結果、D君の心が癒されたと解釈できないだろうか。また、田中の指摘に立ち返れば、自己否定という自傷行為を解体し、「絵本と詩の教室」の中の「自己表現」と「受け止め」すなわち対話によって、自己を見つめ直し、自己物語を再生することにつながったのであろう。それは、自己を見つめ直し、自己物語を再生する間に、「自己確認と自己表明の繰り返しと、他者とのインターアクション体験によって『私』が、新しい『私』への変容を自覚する過程」<sup>(38)</sup>を経ているのであろう。

それでは、「詩の力」と対話の内容について上記のことを踏まえ考察する。少年の紡いだ詩は、対話のテーマとして妥当であったのだろうか。少年の紡いだ詩は、子安の述べる「真実や主張」であったのだろうか。もし、そうであったと仮定するならば、「真実や主張」になりえたのは、なぜだろうか。寮は、「詩とは、心の襟を正さなければ書けない神聖な言葉。自分の魂の本質がバレてしまいそうな言葉だ。(中略)詩は『心の結晶』。だからこそ、『受け止めてもらった』という実感が強くなるのではないだろうか」<sup>(39)</sup>と述べている。「自分の魂の本質がバレてしまいそうな言葉」は、少年が自分と向き合い紡いだ言葉であろう。自分と向き合うことは、細川の言葉を借りれば、「自分がなぜこのような人生という課題を選んだのかを考えはじめること」<sup>(40)</sup>なのである。細川は、これまでの対話について、さまざまな対話の現象を考察して得られた成功モデルを応用することでよい対話ができると考えられてきたが、そこには問題点があると指摘している。その問題点は、「分析とモデル生成が目的化してしまい、その成功モデルを得るための目的主義（目的以外は何も見えなくなってしまうこと）に陥ってしまったこと」<sup>(41)</sup>と述べている。このことは、対話的な学びが、その技術論的視点からの考察に偏ってきていることを再確認させ、対話の内容はどうなのかを問いなおすことを要求する。さらに細川は、対話という行為は、『あなたでなければ語れないこと』を話すのだ、ということ<sup>(42)</sup>と述べ、対話の内容が、「あなたでなければ語れないこと」が必要であることを確認している。少年が紡いだ詩は、その少年にしか書けない、まさしく「あなたでなければ語れないこと」として「自己表現」されたのであろう。だ

からこそ、自己と向き合っただけの詩は、対話の内容としてふさわしく、対話という方法で、自己を見つめ直す契機へとつながったのではないだろうか。そうであるならば、対話的な学びの内容として、「あなたでなければ語れなかった」詩は、対話的な学びを豊かにする有効な題材であったと言えるだろう。

しかし、この考察では不十分である。詩を紡ぎ出した少年側からの視点でしか対話のテーマを見ていないからである。なぜなら、子安が述べるように、「参加者にとって意義あるテーマでなければ、自己を表現したり、他者の意見を聞く気にはなれないから」<sup>(43)</sup>であり、「語りだすことに意味が見い出せない中では、対話は生まれようがないからである」<sup>(44)</sup>。このことは、自己変容に関する視点として、欠かすことができない視点である。広田がN・ルーマンやモレンハウアー、ボルノーを引いて、「教育は他者に対する行為であるため、結果については、本質的には不確実であるということ」<sup>(45)</sup>「教育における人格の変容は、非連続的で突発的なものである」<sup>(46)</sup>と述べたように、必ずしも、対話的な学びという方法が、自己を見つめ直し、自己変容するという結果をもたらすわけではないことを前提としなければならない。そのことを前提にしながらも、「絵本と詩の教室」で、寮が「変わらない子はいなかった」と言えるほどの効果をもたらしたのは、「あなたでなければ語れなかった」という「詩」という題材があり、対話に必要な関係づくり、場づくりを「安全・安心な場」という形で設定したことに大きな効果があったと言えるだろう。

## 5. 学校における「対話的な学び」への視点と課題

これまで、「絵本と詩の教室」の様子を、対話という視点から考察してきた。本稿では、対話的な学びに必要な「意見の異なる人の存在」を認め、対話ができる関係をつくるための「安心・安全な教室」をつくるための支援「評価をしない」「注意しない」「待つ」は、参考になることを示した。また、対話的な学びに必要な題材は、「あなたでなければ語れないこと」が重要なポイントとなることを明らかにしてきた。

これらの点は、対話的な学びを標榜する学校の教室にどのような示唆を与えるであろうか。「評価をしない」は、いきなりの難題である。評価しない場を、評価に必要な教科の中にどのように位置づけることができるのか。「注意しない」ことは、ともすれば学校の教室の秩序を壊すことにはならないのか、授業として成立するのかといった心配もある。「待つ」ことに関して、秋田喜代美は、「授業中に生まれたばかりの考えを語ると、『ええーと、うーんと』等の間投詞や言葉に詰まることも生じる。それを終わりまで待つて聴いてもらえることで、その子は安心して語る経験を持つことができ」<sup>(47)</sup>、「誰もが沈黙して考える間」<sup>(48)</sup>が重要であることを、学校の教室においてもすでに

指摘している。しかし、容易ではない。寮は「5分かかることはない」と述べるが、教室で一人の発言を5分待つというのは簡単なようで現実的にはかなり難しい。5分の沈黙は短いようで長い。そのように考えてみると、矯正教育の中で行われた実践が示唆するものを学校教育で応用可能とは簡単には言い切れない。しかし、少年刑務所という場において、教官と少年の厳しい上下関係がありながらも、対話のできる教室をめざして、講師・教官たちが関係づくりをしている姿勢は、教師と子ども同士の関係を見つめ直し、「対話」を通して、成長していく教室が築かれていくための参考となりえるものであろう。

最後に、本稿の趣旨からずれる部分もあるが、「絵本と詩の教室」の実践を学校現場で取り組むことの可能性について触れたい。寮は、「全国の小学校や中学校で、このような詩の時間を持たたらどんなにかいいだろう。詩人の書いたすぐれた詩を読むだけが、勉強ではない。すぐそばにいる友の心の声に、耳を澄ます時間を持つ。語り合う時間を持つ。それができたら、子どもたちの世界は、どんなに豊かなものになるだろう」<sup>(49)</sup>と、学校教育でもできないだろうかという提案を行っている。また、「この教室によって心が癒されれば、広く開いた心の扉が入口となって、他者の言葉にも素直に耳を傾けられるようになる。(中略)『社会性涵養プログラム』は、あらゆる教育の下地になる可能性を秘めているのではないだろうか」<sup>(50)</sup>とも述べている。絵本や詩は学校教材との親和性も高く、寮の言うように小中学校の教育課程に位置付けるならば、「総合的な学習の時間」「特別活動」が想起される。しかし、発達段階や個の育ちの相違という点を考えるならば、慎重に検討する必要がある。「絵本と詩の教室」の実践を学校教育で応用可能なものとして具体的に構想検討していくことはこれからの課題である。

## 付記

本稿は、2019年7月6日、中部教育学会第68回大会の自由研究発表において行った「自己を見つめ直す契機としての対話的な学び—奈良少年刑務所における寮美千子の『絵本と詩の教室』に学んで—」の発表原稿に大幅な加筆・修正を施したものである。

## 注

- (1) 寮三千子は、1955年生まれ作家であり、これまでに毎日童話新人賞や泉鏡花文学賞を受賞している。2007年から2016年、奈良少年刑務所において「社会性涵養プログラム」のなかの「絵本と詩の教室」の講師を務めた。
- (2) 筆者自身、矯正教育現場である少年院で法務教官として、また学校教育現場である小学校で小学校教諭として勤務した経験を有するが、矯正教育の実践をそのまま学校教育で

応用するという発想はしてこなかった。

- (3) 広田照幸・平井秀幸「第3章 少年院処遇に期待するもの—教育学の立場から」広田照幸・古賀正義・伊藤茂樹編『現代日本の少年院教育 質的調査を通して』名古屋大学出版会、2012年、48頁
- (4) 同書、49頁
- (5) 細水令子「奈良少年刑務所における社会性涵養プログラムの実施」日本刑事政策研究会『罪と罰』46(3)、2009年、27-34頁
- (6) 細川英雄『対話をデザインする—伝わるとはどういうことか』筑摩書房、2019年、55頁
- (7) 細水、前掲「奈良少年刑務所における社会性涵養プログラムの実施」、28頁
- (8) 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、43頁
- (9) 受刑者詩、寮美千子編『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年、168頁
- (10) 同書、168頁
- (11) 細水、前掲「奈良少年刑務所における社会性涵養プログラムの実施」、32頁
- (12) 矯正協会編『矯正処遇技法ガイドブック 第1冊分』矯正協会、1991年、309頁によれば、『子ども、(C)』の自我状態は、生来的な感情、衝動と、その人が子どもの頃に経験した感情と子どもの記憶から成り立っている。機能的には、『自由な子ども (Free Child、(FC))』と「適応した子ども (Adapted Child、(AC)) に分けられる」と記されている。
- (13) 細水、前掲、32頁
- (14) 同書、33頁によれば、「平成18年には86件あった就業拒否事案が、平成19年には56件に減少し、平成20年も同様の減少傾向が続いている」と、懲罰事案から就業拒否の件数が2年続けて減少していると記されている。
- (15) 同書、33頁
- (16) 寮、前掲『あふれでたのはやさしさだった』、211頁
- (17) 同書、3頁
- (18) 寮美千子編『空が青いから白を選んだのです 奈良少年刑務所詩集』新潮社、2011年、169頁
- (19) 同書、168頁
- (20) 田中智志「自律性と更生—何が自己肯定を生みだすのか?—」臨床教育人間学会『生きること』東信堂、2008年、56頁
- (21) 子安潤「第4章 対話的な関係・対話的な授業をつくる」岩垣攝、子安潤、久田敏彦『教室で教えるということ』八千代出版、2010年、80頁

- (22) 二宮衆一・市川哲哉『『対話』にもとづく学びの研究』『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第65集、2015年、43頁
- (23) 同書、43頁
- (24) 受刑者詩、前掲『世界はもっと美くなる』、169頁
- (25) 寮、前掲『あふれでたのはやさしさだった』、213頁
- (26) 湯峯裕「学びを引き出す対話・対話で紡ぎだす学び」梶田叡一・日本人間教育学会編『対話的な学び アクティブ・ラーニングの1つのキーポイント』金子書房、2017年、19頁
- (27) 受刑者詩、前掲『世界はもっと美くなる』、169頁
- (28) 寮、前掲『あふれでたのはやさしさだった』、98頁
- (29) 同書、98頁
- (30) 宇佐美寛・池田久美子『対話の害』さくら社、2015年、195頁
- (31) 寮、前掲『あふれでたのはやさしさだった』、94頁
- (32) 同書、96頁
- (33) 同書、95頁
- (34) 寮、前掲『空が青いから白を選んだのです』、14-15頁
- (35) 寮、前掲『あふれでたのはやさしさだった』、112頁
- (36) 同書、113頁
- (37) 同書、117頁
- (38) 細川、前掲『対話をデザインする』、89頁
- (39) 受刑者詩、前掲『世界はもっと美くなる』、169頁
- (40) 細川、前掲『対話をデザインする』、38頁
- (41) 同書、50頁
- (42) 同書、51頁
- (43) 子安、前掲「第4章 対話的な関係・対話的な授業をつくる」、85頁
- (44) 同書、85頁
- (45) 広田照幸「第2章 日本における少年院の教育手法」広田照幸・古賀正義・伊藤茂樹編『現代日本の少年院教育 質的調査を通して』名古屋大学出版会、2012年、32頁
- (46) 同書、32頁
- (47) 秋田喜代美「教室の質と授業過程—居場所感と没頭という視点」秋田喜代美編『対話が生まれる教室』教育開発研究所、2014年、11頁
- (48) 同書、12頁
- (49) 寮、前掲『空が青いから白を選んだのです』、178頁
- (50) 受刑者詩、前掲『世界はもっと美くなる』、170頁

## Interactive Learning as a Trigger for Reexamination of the self: A Case Study of Michiko Ryo's "Picture Book and Poetry Class" at Nara Juvenile Prison

Yasushi MATSUNAGA

Ohkagakuen University

This paper looks at the case of Michiko Ryo's "Picture Book and Poetry Class," which was put into practice as an element of corrective education, in terms of "interactive learning." This study seeks to connect ideas obtained from practice in corrective education to school education and presents perspectives for examining the "interactive learning" that is required in school education. It examines the "power of the place" and the "power of the event" in a "Picture Book and Poetry Class" in terms of the method of the interaction (how students learn) and the "power of poetry" in terms of the content of the interaction (what students learn). Analysis demonstrates that these dynamics support the creation of a "safe, secure classroom" that recognizes the "existence of people with different opinions," which is a requirement of interactive learning, and creates relationships that enable interaction. Moreover, this study clarifies the importance of using "only things to which you can relate" as subject matter for interactive learning.