

自己実現に向かう生徒指導 —学びの実践を土台にして—

平野 和弘

はじめに

文部科学省は「生徒指導」を「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であり「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」を目指し¹⁾、その自己指導能力は3つの機能に留意すべきとして²⁾ ①生徒の自己存在感を与えること、②共感的人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助する、と示している。

一方、学校現場では、いじめや不登校、高校中退など、様々な課題が報告されている。文部科学省の「2018年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると³⁾、小・中・高校における暴力行為の発生件数は、前年度比9615件増の7万2940件。学校別では、小学校が前年度比8221人増の3万6536人、中学校が前年度比618人増の2万9320人、高校が前年度比776人増の7084人。小学校での増加が目立っており、4年前から3倍以上に増えている。不登校の児童生徒数は、小学生が4万4841人（前年度3万5032人）、中学生11万9687人（同10万8999人）、高校生5万2723人（同4万9643人）。高校の中途退学者数は、4万8594人（同4万6802人）であった。また、いじめの認知件数は前年度比12万9555件増の54万3933件で、1985年度の調査

開始以来、過去最多を更新した。学校別では、小学校が42万5844件（前年度31万7121件）、中学校は9万7704件（前年度8万424件）、高校は1万7709人（同1万4789件）、特別支援学校は2676件（同2044件）。いじめ防止対策推進法第28条第1項に規定する重大事態の発生件数は、前年度比128件増の602件であった。

2013年いじめ防止対策推進法が施行され、2016年教育機会確保法成立など、様々な施策が講じられてはいるが、子ども・青年たちの窮屈さ、生きづらさは続いている、拡大している可能性も否定できない。この現実を目の前に、学校は「消極的生徒指導（後追いの生徒指導）」として処分と反省と寄り添いと、切り捨てで応じ、規制と統一で学校体制を維持することに終始することが多い。そして教員間での相互理解も程遠く、「生徒指導」とは体育の教員や屈強な者が主任につくというイメージの中で、決まりを守らせたり、不正義に対し懲戒を与えたり、近年広がっていくゼロトレランスのように、ルールに反したことをしたら減点するなど処分を担う分掌が、生徒指導部だとの認識があり、事実、滝の指摘のように⁴⁾「生徒指導の理念が必ずしも教職員全体に理解され共有されていない」という事実があり、だからこそ伊藤が述べるように⁵⁾ 学生たちには、生徒指導に対する意識の偏り「生徒指導とは校則、社会的マナー、時間の厳守といった何らかの決まりを守ること

に対する全体指導、あるいは問題行動に対応する個別指導と捉えている」があり、またこの経験から述べられる言葉こそ、現在の「生徒指導」を的確に捉えてはいる。

しかし、見渡せば、困難な生徒に直面し、規制と統一だけでは彼らを育てることができず、加えて切り捨て、つまり退学を促す指導により、彼らが社会から孤立し、生きづらさを助長させている現実にとじろぐ。今こそ新たな生徒指導、「自己実現」を視野に入れる指導に向き合う実践「積極的生徒指導」が求められている。

本論は生徒指導を「自己実現を促す教育の取り組み」だと捉え、積極的生徒指導のひとつとして、特に「学び」に着目し、学びの中で他者との共同を促し、自己決定を繰り返し、自らを認め、新たな地平に向かう筋道を明らかにすることにある。その土台に元宮城教育大学学長林竹二の「学んだことの唯一の証は、変わることだ」⁶⁾がある。兵庫県立湊川高校定時制課程や、尼崎工業高校定時制課程での授業を通じて、困難な場所にいる青年たちが「変わる」瞬間に立ちあい、そこには確かな学びが介在している事実を背景に、「学び」こそが「変わる」ための大切な作法だと訴えている。

そこで本論では、夜間定時制高校の実践を核に、アメリカやフランスの高校の授業、東日本震災により傷を負った生徒たちとの実践など、学校現場での取り組みを分析し、生徒の変容を促し、自己実現に向かうことに「学び」が大きなきっかけとなっている事実を集め、後追的生徒指導から、「学び」を軸とした生徒指導の展望を論述したい。

学びの形

論者がかつて勤務した埼玉県立浦和商業高等学校定時制課程（以下浦商定時制）は、暴力でしか自らを表現できない生徒や、自分の殻に閉じこもり、他者を拒絶していた生徒たちが、自らを引き受け、一歩を進め、社会で生きる力を培う取り組みがあった。残念ながら2008年3月に廃校になったが、困難な場所にいる青年たちが「自ら決める力」「学びへ向かう力」を育てることの必要性を訴えていた。その教育の成果は「生徒が主人公の学校」と「学びの主人公の学校」として全国に発信されていった⁷⁾。

この「学び」は二つの柱からなっていた。ひとつは環境や平和といった「社会的課題に向き合う学び」であった。浦商定時制では「水俣」に向き合い、修学旅行を核として「沖縄」に取り組んでいた。この「環境」や「平和」や「人権」に向き合う学びは、彼らの生活課題にリンクさせることで学びの内容が深くなり、彼らの次への一歩につながっていった。

ふたつめ、和太鼓や民族舞踊などの、「自己表現を基盤にした学び」である。和太鼓の取り組みでは、自らの殻に閉じこもり他者と交流をしようとしなかった青年が、太鼓を媒介に人とつながり地域とつながっていった。現在、次世代の若者たちを育てるプロジェクトにも発展している⁸⁾。

「社会的課題に向き合う学び」と「自己表現を基盤にした学び」。二つの学びが、自己決定をとめないながら、他者を認め、自己肯定観を育てていく中で、生徒の自己実現を促し、社会で生きる道につながっているとの仮説で二つのカテゴリーの「学び」の実践を紐解き分析する

ことから生徒指導を論述する。

社会的課題に向き合う学び

社会的課題に向き合うとは何を指すのか、またなぜその課題が青年たちの心を揺さぶり、自己実現につながるのだろうか。ひとまず、いくつかの実践例を分析しながら、その糸口を探してみたい。

1. 平和を学ぶ—浦商定時制沖繩修学旅行—

浦商定時制は、「生徒が主人公」の学校づくりを進め、学びの主人公づくりの学校へ、発展させていった。目の前の生徒たちの生活現実を乗り越え、卒業までに培ってもらいたい「8つの力」を構想し、浦商定時制の教育課程の自主編成に取り組んだ⁹⁾。その核となったのが平和と文化を学ぶ沖繩修学旅行であった。この実践から生徒の自己実現を育てる「生徒指導」を考えたい。なお、以下の文章は実践記録¹⁰⁾を元に新たにまとめ加筆したものである。

事前学習が核であった。沖繩戦のこと、沖繩の文化、自然、歴史、エイサー¹¹⁾を、ホームルームや、体育、国語、世界史、総合的学習の時間、情報処理の授業で、彼らに突きつけていった。修学旅行実行委員会学習班は「ひめゆりの搭」や「さとうきび畑」などの映画上映も企画した。戦跡調べもした。修学旅行の実行委員長はSが担った。かつて大学生を金属バットで殴りつけ少年院に送致され、暴力が支配する中で生きていた。留年、休学を繰り返している。誰も近寄ろうとはしなかった。ときに言葉を荒げ教室でキレたり、学校に寄りつかなくなったりする中で、沖繩への学びは彼を学校に近づけ

ていく。事前学習の焦点は読谷村の「チビチリガマとシムクガマ」に絞られ、集団自決があったガマと1000名以上の方が助かったガマの違いを調べ、考えることから沖繩戦の実相に迫っていった。埼玉県東松山にある原爆の図丸木美術館へ遠足に行った。沖繩県宜野湾市、普天間基地に隣接する佐喜真美術館、丸木夫妻によって描かれた「沖繩戦の図」が展示してある。「チビチリガマ」「シムクガマ」の図もある。そこにつながるために埼玉で「原爆の図」を見る。Sの感想である。「丸木美術館に行き、今でも心に残っていることと言えば美術館の1階に飾られていた大きな絵です。その絵には残虐な絵もあり、平和を願う絵などもあり、なんだか夢中になってしまい、気づけばさっき横にいたはずの人がぜんぜん違う人になっているくらい夢中になってしまいました。他に自分が感じたことは、周りのことです。いつも一緒にいるグループがうちのクラスには何組もあると思われませんが、そこで驚き、感心したことがあります。まずひとつは、そのグループのひとり一人がバラバラになっていたことです。そして、そのひとり一人が美術館の絵に自分と同じように口を開け、ただひたすら絵に夢中になっていたのです。そういったこともあり、クラスみんなのいつもとは違った顔も見たり、真剣な一面をみたりと、自分自身の考え方についても大きく変化できたかなと思います」。不登校を経験した者が9割を超えるクラス。彼らが真剣にたたくむ姿に自らを重ね合わせ、彼は「学び」の必要性を自覚していく。

その彼が綴った修学旅行のしおりのあいさつ文「高校生活最後の夏休みも終わり、遂に待望

の南国の島沖縄へ修学旅行として向かう日がやってきました。皆さんはそれぞれどのような思いを抱いて沖縄へ向かうのでしょうか。例えば沖縄の特産物を食べたい。海で思いっきり遊びたい。たくさん買い物をしたい。いろいろ考えていることと思いますが、決してそれだけにはしないで下さい。沖縄の歴史に触れ、歴史を感じ、沖縄の歴史を学んでください。そして学び、感じたことを忘れないように心に深く刻んでください。そこに『沖縄に行く意味』があるのではないかと思います。『沖縄に行く意味』をよく考えながら沖縄を目いっぱい感じてください。皆さんとともにこの高校生活最後の修学旅行をすばらしい思い出の1ページにできたらいいなと思います」は、「沖縄の学び」へ深く入り込む様子が伺える。実際の修学旅行では、韓国人慰霊の塔、平和祈念資料館、平和の礎、魂魄の塔、嘉数高地、アブチラガマ、ひめゆり平和祈念資料館、嘉手納基地、チビチリガマ、普天間基地、そして佐喜真美術館。多くの場所を現地ガイドの方とめぐることになり、沖縄の方たちから、生徒たちの「真剣な学習態度」や「ダレない姿」にお褒めの言葉をいただくことにもなった。佐喜真美術館の館長は説明後「事前にたくさん学習してきたのでしょうか。あまりに熱心に聴いてくれるのでいつもより熱が入って時間がオーバーしてすみません」と述べた。彼らは沖縄に真剣に向き合うことができた。

修学旅行から帰ってきてからは公開授業研究会での発表。そしてまとめの執筆が彼らを待っていた。原稿用紙10枚を下限のレポートに真剣に向き合う彼らがあった。Sはレポートの中でガマ体験のことを次のように綴った¹²⁾。「自

分がここにいたら…不意にそう考えた。一時間といることができないかもしれない。ここにいたら自分が何者なのかすらわからなくなり、頭がおかしくなってしまうだろうと思った。こうしてアブチラガマの学習が終わったが、後にして考えると、こういう場所に隠れなければいけない状況をつくった『戦争』という悲惨で残酷で理不尽なことがあったのは事実なのだと、改めて思う。それは、過去や歴史にしまってはいけないことで、戦争は今でもどこかの国では起こっている。どこかでその『戦争』によって、たくさんの方が『戦争』の犠牲者になり殺されている。この日本でもいつまた『戦争』という悲劇が繰り返されるかはわからないことで、常に私は『戦争』のことを考えていきたい。二度と悲劇が繰り返されないように」。このとき彼は「最高の学びの場」に「仲間」とともに立った。自らの学びが誰かとつながる確信を持った。かつて暴力が支配する価値観で生きてきた彼が、クラスの仲間とつながり、そして沖縄とつながり、もっと学びたいと思った。Sは「戦争が起こる意味と、その影響」を考えるために大学に進学することを決めた。

2. 「ホロコーストを学ぶ」が青年を成長させるーフリーダム・ライターズー

ロサンゼルスに隣接する暴力が蔓延するするウィルソン高校において、国語教師エリン・グルーウェルが問題を抱えながら生きる高校生たちと正面から向き合った実践である。白人、黒人、ヒスパニック、アジア人とさまざまな人種がそれぞれに徒党を組み、互いにけん制し合っていた。彼らに日記を綴らせ、自分たちの生活

課題に向き合わせ、今を客観視し構造的に把握し、自らを引き受け、次の一步の糸口を見つけ出す。日記はその後、一冊の本にまとめられ「フリーダム・ライターズ」として出版された¹³⁾。

核は社会的課題の学びであった。「ホロコースト」を知らなかった生徒たちに平和、人権、に向き合わせる。フィールドトリップ(校外学習)を取り入れながら、『ズラータの日記(サラエボ内戦時の少女の日記)』、『アンネの日記』、など幅広い教材を取り上げ、彼らを取り巻く身近な問題を見つめ直させるのである。そしてアンネをかくまったオランダ人ミープ・ヒースを教室に招き入れる。ミープの講演後の生徒の感想である¹⁴⁾。「講演のあと、みんなミープのところへ行って抱きしめたり、本にサインしてもらったりした。おれたちはほんとにラッキーだ。こんな話をじかにきけるやつなんか、めったにいないだろう。一人の少女の残した遺産が一人の女性によって日の目を見て、次の世代の若者に受けつがれていく。受けついだ若者は、アンネの日記がそうだったように、まわりにいい影響をおよぼすことができるのだ。いがみあい、憎しみあっていた生徒たちが、自分たちの世界を自分たちで作り上げていく。彼らの多くは、疎外され誤解されていた。暴力こそが解決策だと思っていた。そんな中、日記を綴り続けた生徒たち。その日記を読み続けたグルーウェルは次のように述べている¹⁵⁾ 彼らは「表現の自由を認めて初めて、暴力はなんの答えにもならないと気がついた」。学習集団の出現でもあった。生徒たちは変わっていく。暴力の支配する中で生きてきた何人も生徒が「学び」との出会いにより、新たな地平に一步を進むことになった。

社会で生きるための力を自ら構築した。親族で大学進学者はほとんどいない中、彼らの多くが進学を決めることになる。

3. レジスタンスと強制収用についての全国コンクールレオン・ブルム高校一

映画で広く知られるようになった実践である¹⁶⁾。貧困層が多く住むパリ郊外のレオン・ブルム高校には様々な人種が集まってくる。中でも困難なクラスにやってきた教師アングレスは歴史の裏に隠された真実、立場による物事の見え方の違い、学ぶことの楽しさについて、教えようとする。そして、「ホロコースト」を題材に、1961年当時の教育相リュリアン・バインによって創設された「レジスタンスと強制収用についての全国コンクール」に参加することを決め、その学びの中に収容所の生存者を授業に招待する。手に負えない生徒たちが、やる気になり、調べることを覚え、自信を持ち、そして勉強が好きになっていった。そして、コンクールで優勝する。この過程で彼らは自らの生き方を問い、変化し、そして自らの人生を引き受け、新たな人生を生きていくようになる。

生活課題と社会課題

先述した林は¹⁷⁾ 1970年代、兵庫湊川高校校定時制に入り「人間について」や「田中正造」の授業に取り組み、生徒の変貌を目の当たりにしつつ、彼らには「どうしても学ばなければならない大事なこと」があり、「ひとりひとりが自己の日常の人生の点検を始めていた。自分自身と向き合うことを強いられていたといってもよいだろう」と、引き受ける課題意識が、「学び」

により彼らの中で立ち上がってきたこと、すでに内部に存在していたことを述べている。浦商
定時制のSも、ウイルソン高校やレオン・ブル
ム高校の生徒たちも、目の前の教材・対象に向
き合う中で自らの課題に出会うことになった。

論者も参画した民間教育団体である学校体育
研究同志会における教育課程自主編成プロジェ
クト¹⁸⁾は、高校生の生活課題・発達課題を紐
解き、生活や発達で語られる青年の困難な状況
を打開できる力の一つとして「環境や平和など
グローバルな視点からヒューマニズムを自らの
生活課題の延長線上に位置づけることができる
力を養うこと」を提示した。その学びとは「自
己と対象を関連のあるものとして認識を深め、
歴史的課題や現代的課題に自分と自分の生き方
を位置づけて行くこと」であり、「それがほん
の少しでも結びついた時、いや結びつかなくて
もいい、自身が歴史的存在であり、それをほん
の少しでも自覚した高校生は『鳥肌が立つ』ほ
ど感動する敏感な感性を持ち合わせて」いた事
実を提示した¹⁹⁾。

竹内常一は鼎談の中で²⁰⁾、「沖縄」に言及し、
「『沖縄』というものは自分が想像的に立ち上げ
る以外には立ち上がってこない」と、自分の「沖
縄」像を立ち上げる必要性が、すでに彼らの「か
らだ」の中に伏在していたと主張し、「教材を
介して見いだされた沖縄と自己との関わりのイ
メージを練り上げていくこと」に学びの核があ
ると、題材と自己との関係性を述べている。

湊川高校や浦商定時制の実践、アメリカ、フ
ランスの高校実践は「環境」や「沖縄」や「ホ
ロコースト」の事実を自らの生活に立ち上ら
せ、自らの身体（文化としての身体）に投射

し、真の学びに近づき、それが還元し、自己と
は何か、未来はどうしたらいいのかにつながっ
ていったのではないだろうか。生活と結びつく
社会的課題だからこそ、彼らの実存に触れ、「共
感」し、学びへの意欲をもたらしした。それこそ
が生徒自身が「社会的課題に向き合う学び」の
中に、自己実現の核が存在していることにもな
ろう。そしてそこには「身体」や「自己表現」
が潜んでいる。

自己表現を基盤とした学び

「自己表現の学び」なのだから自己実現に直
結しそうだとは思われがちだが、自己表現に近
づくためにはいくつかのハードルがある。直結
するほど単純な話ではない。自己表現ほど難し
く、子ども・青年にとって近づきにくい「学び」
はないであろう。そこにはこの学びの確信と、
方法を吟味する必要がある。舞台演出家の如月
は、表現について次のように述べている²¹⁾。

人間は誰でも心の中に荒馬を飼っている。
怒り、悲しみ、恐れ、喜び、憎しみ、憧れ…。
それらの情は、時として過剰にふくらみ、暴
れだし、心のドアを蹴やぶって、他者（ある
いは自分自身）に向けての粗暴な行為となっ
てあらわれ出たりする。馬が心の中で暴れる
だけでも苦しいのに、それが身体を媒介とし
た行為となって他人や自分を具体的に傷つけ
るようなことになっては、苦しみはさらに大
きくなるばかりだ。だから人は、自ら何とか
荒馬を乗りこなそうとする。馬の持つ爆発的
なエネルギーを殺さずに、馬の動きに一定の
リズムと方向性を与え、アナーキーで破壊的

だった衝動を制御して、創造の方に振り向けようとする。芸術表現とは、このようにして生まれ出ると考えてはどうか。

心の荒馬を乗りこなす。生活課題や発達課題を抱えた子ども・青年を目の前にして、多くの実践家や研究者が、具体的な方策を提示している。

林と同じく湊川高校に入った竹内敏晴は演出家であり、様々なワークにより身体の課題を生徒に突き付けている²²⁾。「背筋が弱り、垂れ下がった背骨が歪曲し、あごが出、のどは狭く詰められ、てのひらはものをつかむ力を失い、股関節が固まります」といった子ども・青年たちの身体は学校教育の中で押し寄せる管理への反撃の表れだと捉え、「からだを解きほぐし、歪みを破り、そしてそのてのひらで他人にふれることを怖れず、喜びをかんじるまでになるにはどうしたらいいのか」を探り続け、彼らの「からだをまっすぐに受け入れ、感情の激発という形でしか表出できぬかれらのエネルギーを、思考を深める方向に集中することを、授業によって助けること」が必要だと主張する。

子ども・青年たちの身体とそのゆがみを回復させる実践を紹介したい。

1、震災後の中学校の演劇の取り組み

2011年3月の東日本大震災により居住地域の65%が被災した宮城県山元町。親たちは農地や職を失った中、7か月後。「あえて」学習発表会に向けて取り組んだ小学校の実践である²³⁾。この時期に取り組むのには「①学校・地域の復興の機運を高め、地域再生力の根を耕す。

②子どもたちの発想を生かしながら民主的な学級づくりをタイアップしていく。③避難所におられた方々や、地域の方の参加を促す。④文化と土着の文化の香りを混合させる。⑤すべての参加者に勇気と感動を与える。そして明日への希望を紡ぐ。⑥暗い話題が多い中、親子共通の前進的な話題をつくる」との理由があった。題材は「稲むらの火」という創作劇であった。稲むらの火とは「江戸の幕末。紀州藩のある海辺の村を襲った大津波を庄屋の五兵衛という人物が、いち早く察知し、刈り取った大切な稲むら（稲の束）に火を放って村人たちに急を知らせ、大勢の村人を救った」という実話から生まれた話である。寝た子を起こすなどの意見に対し、「乗り越える」とは「忘れる」ではないとして、子どもたちの「なぜこんなことになってしまった」の疑問に答えることも意図されていた。太鼓が入り、踊りも入り、この劇は保護者や地域の人たちに涙とともに感動を与えていった。それは子どもたちに「地域に根差して生きる力」を培わせ、地域復興の社会参加に向かわせることで、他者の視線の称賛を経て、自己実現に向かわせる実践であり、子どもたちの文化活動が地域の力につながることを示すことにもなった。阿部はそれが「近い将来懸念される、荒れの解決の一助になるのではないだろうか」と結んでいる。

2. 東北「みかぐら」の実践

阿部の予言どおり、震災当時のけなげな子ども・青年たちは、年を重ねるうちに、様々な軋みを生じさせていた。震災後1年半後、生徒に蔓延する遅刻、無気力、登校しぶり、夜間徘徊、

親の仕事も震災の影響で不安的になり、家庭も学校もうまく対応できず荒れが徐々に進行していた中学校で、子どもたちの心の傷に寄り添い、「みかぐら」を踊ることで子どもたちを回復させていった実践である²⁴⁾。実践者である制野は文化祭で「みかぐら」に取り組みようと決める。それは「みかぐら」に内在されている「地との対話」や「共振」が「私もあなたも同じ世界の住人」という感覚を踊り手に呼び起こし、「常に人と比べられることに慣れた子どもたちが、一瞬で消えていく表現の世界で『共振』するにはそれ相応の意味ある内容が必要だ」と考えたからでもあった。実際の指導は、専門性を備えた研究者日本体育大学の久保と実践者元中学教師の清水頭に協力を求めた。そして文化祭での発表。心に傷を負った生徒や、対人関係が苦手な生徒がステージ中央で生き生きと踊る。生徒は感想で²⁵⁾「前まであったいろんなくらい壁が、みかぐらに出会ってから全然変わって壊された」と綴り、変容を実感していく。実践を通し制野は「子どもたちは踊る心地よさ、表現する喜び、祭りの楽しさなど多くのものを掴んだ」とし、「共同（協同・協働）」を核として発展してきた民舞だからこそその生徒の成長だったと述べている。

3. 太鼓とともに―浦商定時制太鼓の実践―

夜間定時制にやってくる不登校を経験した生徒、ゴンタ（荒れた）生徒たちは言葉を媒介とした「自分の表し方」が下手である。時には暴力的に、時には投げやりに、そして時には自分のからに引きこもる。自分を表すことが「絶対にはいい」とは断定はせず、しかし彼らにまずは、

「自分を表す力」が必要だと確信をしたのは先述した浦商定時制における教育課程の自主編成の取り組みの中での発見であった。

竹内常一は²⁶⁾ 高校生の窮屈な状況を「生徒の意識や態度のあり方から派生しているというよりは、生徒における『文化としてのからだ』の未確立、すなわち、からだをとおして自然や社会をつかみ、からだをとおして仲間とひびきあえる『わざ』をうちにふくんだ『文化としてのからだ』の未発達」に、その原因を求めている。「文化としてのからだ」をとおして自我を表現し、仲間の他我を認識し、からだをつうじて仲間と「共振」し関係して、そこからまた自分自身を認識する。

実際の太鼓の取り組みは「みかぐら」にも登場した久保に協力を求め、共同で授業をつくりあげた。はじめの指導は久保が²⁷⁾「うまいへたは気にせずに自分らしい心地よい音をだそう」と太鼓の音がどんな風に響くのか、太鼓の音が叩く人によって違うことを知りながら、自分の音を探っていく。一台の太鼓を叩くと他の太鼓も鳴り出すことや、一人ひとりの太鼓の音が違っていることを探り当てる。次に論者が、神奈川県三崎半島に伝わる太鼓を子ども用に編曲した「ぶちあわせ太鼓」を取り上げ指導した。基本リズム「スットン・スットン・ド・ドーン・ドン・ドン」と「サン・トコ・ドッ・コイ」を叩く。特に「スットン・スットン・ド・ドーン・ドン・ドン」スットンの「ため」の部分はからだの脱力と、呼吸法に時間をかけ、ていねいに指導する。それは中森が²⁸⁾ 女子少年院で「八丈太鼓」の指導するときの柱として「太鼓と向き合う構えなど基礎技術をしっかりと習得させ

ること」をあげ、それは「いまの子ども・青年には、日常生活においても、型なしや型くずれの現象が進行」していることによっている。まずは、バチを持たず、立つ。腰を据え、背骨を伸ばして「しかっ」と立つ。手足の力を抜き、からだを流れにまかせ切る。小林が述べるように²⁹⁾「このことが、現在のわたしたちにはなかなか出来ません。背中が丸い。顎が出る。立つただけでからだのどこかが硬直し、歪んでいます」となりやすく、それでは、太鼓のいい響きは出ない。片手を頭上にスッとあげ、息を軽く「スッ」と吐きながら降ろし、「ッ」のところまで息を止め指に力を入れ「トン」と手を振り下ろす。それがこの「スットン」の基本形である。片手がある程度さまになってきたら、今度は右手、左手を左右に振り下ろす。そして次にはバチを持つ。手を振り上げたときのバチ先が天空を指すように手にしっかりとバチを感じ取らせながら、太鼓を前にしてこの動作を繰り返し、音を出す。はじめは遠慮がちな音が、徐々に、しっかりと響く音に変わっていく。そして他者とのアンサンブルに移っていく。他者の音を聞きとり、「共振」し自らの音を奏でていく。他者が取り掛かる「スッ」の「ッ」のところから自ら身体を意識して入り込む。その心地よさ。この音の重なりが閉じていた身体を拓いていくことになる。

表現に込められた想い

生徒は太鼓や踊りと出会いさえすれば自己表現とつながるのだろうか。佐藤は自己表現についての呪縛について言及している³⁰⁾。「あなたの気持ちを自由に表現しなさい」と言った言葉

は、逆に「不自由」を強いることになる。「気持ちや凍り付いてしまう」危険をはらんでいるという。その「不自由な身体」は、むしろ「対応」や「呼应」から導入した方が自然ではないかと提案している。表現するための手段を持ち得ず「自分を表せ」は困難さを伴うことと自戒し、せめて対象が存在している「太鼓・踊り」に向き合わせ、その中に存在している「何か」を通して、表現につなげていくことが求められている。

では具体的にどのように取り組んだらいいのだろうか。久保は³¹⁾『『からだ』』にとって自然な動きを『からだ』の内側から探る力や、『からだ』がどう動きたがっているかを感じ取る力が育ってくると、子どもは、様々な生活様式や運動文化を『からだ』から捉え直すことができるようになる、と指摘している。内側から探る力。からだはどう動きたがっているのか感じ取る力。それを太鼓や踊りにあてはめると、型からはいる太鼓や踊り、リズムだけを刻む太鼓は逆にこことからだを縛り、自らの表現を封じ込めてしまう危険があることを教えてくれる。「いい音」や「響く」ことが自らの内面から発せられたものを大切にすると理解したい。

久保は³²⁾「荒れ」を抱える子どもにとって表現が持つ教育的意義について、これまでの学校教育が「子どもの生きるエネルギーを押し込め弱らせ」ている中で、芸術活動はエネルギーを「創造に向かわせる身体・運動文化を創造していくことが重要である」と述べている。「みかぐら」の場合は、震災と津波の被害を蒙った子どもたちの「生活課題」が反映される何かがあ

るとし、それは、「みかぐら」自身の中に潜まれている文化や歴史が反映されているとしている。

一方、中森は仙台にある女子少年院においての「大森みかぐら」の指導で³³⁾次のように述べる。この実践の柱は①自身の獲得・自己形成、②踊りの楽しさ、快さを感じる事、③自分たちの想いを込めて表現することであり、特に大森みかぐらという岩手県衣川にある農民かぐらに言及し「農民たちのもつたくましい生命力と様々な想いが、豊かな内容として込められている」中で、踊りの中に込められている想いを感じ取りながら、「自分たちの想いを込め、表現していくこと」が大切だと主張している。踊りそのものの中にある、表現したいもの、それを彼女たちも受け取り、想いを込めて踊ることになり、「私もやればできる」と自信を深めたり、自分のこれまでを自問自答したり、少年院に至る自らの経験を後悔するまでになる。

浦商定時制の太鼓の取り組みを取材した新井は³⁴⁾「太鼓は農業や漁業などの生産現場で伝承されてきた楽器だ。人間の動物的な部分を多く引き継いでいる『野の文化』だ。いったんは心を閉ざした若者が太鼓を携えた時、忘れていた生命そのもののリズムを取り戻し、本来の『まっとうさ』が表に出る。身体を通して自分がここにいる、ということの意味や理由を探し、表現者として発信を始めた時、閉じていた感性が開かれる」と記事にした。

太鼓や踊りの中に込められている想い。それこそが、現代の若者たちの心に「共振」し、自らの場所を確認させ、これからにつながる大切なきっかけとなった。

「学び」と自己実現 - 「共感・共振」を足掛かりとして

佐藤は「学び」の性格を3つの次元にわたる対話的实践として提示している³⁵⁾。「学びとは、対象世界との出会いと対話であり、他者との出会いと対話であり、自己との出会いと対話である」。「社会的課題」や「自己表現を基盤とした学び」は、この対話的实践の「学び」に近づくことができるようである。それは「共感」と「共振」させる刻み込まれた想いが対象世界に存在しているからである。

「沖縄」や「ホロコースト」は、そこにいたひとり一人の苦悩や、願い、刻み込まれた想いを土台として歴史や、社会的背景に学ぶべき内容が存在していた。太鼓や踊りにおいては、叩き手や踊り手ひとり一人に込められた想いと、対象となった演目や踊りの背景や、歴史、そして文化の質が横たわっていた。そこに「共感」「共振」を介在させ、子ども・青年たちは他者化を成し遂げる。客観的に自身を見つめ、他者の中に自分を見つけていく。ひとまずその他者は、対象世界に刻まれた想いであり、そこから自らの課題に向き合い、彼らは未来を切り開く糸口を見つけだす。自己実現に一步踏み出すのである。しかもその取り組みは、対象世界はもちろん、ともに学ぶ他者との対話も引きだし、新たな判断をし決断し、踏み出すこととなる。

ただし、この「共感」「共振」には注意も必要である。平和学を構築したヨハン・ガルトゥングは³⁶⁾「『共感 (empathy)』とは、相手が現状をどう認識しているのか、どのような世界観

を有しているのか理解する認知能力のことであり、自分や第三者の世界観を相手に押しつける態度の反対である。それは感情的な『同情 (sympathy)』とは別物である」としている。また、ポール・ブルームも³⁷⁾、「情動的共感」だけではなく「認知的共感」が求められていると主張する。

「学び」の対象となる「社会的課題」には、子ども・青年の生活課題につながる、彼らが「共感」できる内容が用意されることが必要となる。「表現」に向き合う時もその対象に込められた想いがあり「共振」する身体を耕していくことが求められ、加えて情動的だけの「共感」だけではなく、幻想である「共振」ではなく、「わかる」や「認知」に届く質の高い文化が求められている。

「社会的課題に向き合う」「自己表現を基盤とした」二つの「学び」の延長線上に、自らを引き受け、未来を拓くための「自己実現」に向き合う自分を出現させることができる可能性は高い。その取り組みは①生徒の自己存在感を与えることができ、②共感的人間関係を育成し、③自己決定の場を与える可能性を多大に秘めている。

註

- 1) 文部科学省 生徒指導提要 2010年
- 2) 文部科学省 生徒指導資料集第20集「生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導」1983
- 3) 文部科学省 平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 4) 滝充 「生徒指導の理念と方法を考える－生徒指導モデルと事後治療的・予防治療的・予防教育的アプローチ」『生徒指導学研究』第1号 p 76
- 5) 伊藤敦美 「教職志望学生の生徒指導に関する意識」『敬和学園大学人文社会科学研究年報』第10巻 2012年5月 p 100
- 6) 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 1981年4月 第6刷 p 120
- 7) 日本テレビ放送網 夏ドキュ「テージセー」2007年7月～8月にかけて4回連続で放映。浦商定時制平野学級の入学から卒業までのドキュメント。2010年「月あかりの下で－ある定時制の記憶－」としてドキュメンタリー映画化
- 8) 平野和弘 文化が人を育てる－太鼓集団「響」とHIBIKICAFÉ－『人間と教育』民主教育研究所 旬報社 2014年 p136-p 140 夜間定時制の太鼓の授業から発展した部活動を土台にプロの太鼓集団として活動する響は若者支援のために設立された一般社団法人 Moonlight Project に属し、太鼓教室にとどまらず様々な取り組みの中で若者たちの支援に取り組んでいる。
- 9) 平野和弘 「生徒が主人公」の学校づくりと「学びの主人公」づくり－「生徒が変わる」展望を抱く教師たちの右往左往こそが、教育課程の自主編成をすすめる－『教育課程のルネサンス』民主教育研究所 2003年 p 105～126
- 10) 平野和弘 学びの着陸点「沖縄修学旅行」『オレ達の学校浦商定時制－居場所か

- ら学びの場へー』平野和弘編著 草土文化 2008年 p78～88
- 11) 平野和弘 「エイサーから切り込む」『高校生活指導』青木書店 2003年3月 p80-p83 エイサーとは沖縄の青年会が中心となって取り組む踊りであり、旧盆の3日間、地元を踊り巡る。青年たちが主体であり、この踊りがあるから、地元に残るといふ若者も少なくない。
- 12) 酒匂利明 「修学旅行のまとめ」『オレ達の学校浦商定時制-居場所から学びの場へ-』平野和弘編著 草土文化 2008年 p 89～101
- 13) エリン・グルーウィルとフリーダム・ライターズ 「フリーダム・ライターズ」 訳田中奈津子 講談社 2007年
- 14) 前掲13) p 80
- 15) 前掲13) p 373
- 16) 奇跡の教室-受け継ぐ者たちへ-劇場用プログラム 株式会社シンカ 2016年8月 フランスの高校の実話をもとに映画化された。脚本に当時の生徒も参画し、実際に映画にも出演している。
- 17) 前掲6) p 120
- 18) 高校プロジェクト:1999年。民間教育サークル「学校体育研究同志会」内に、青年の生活や発達を探り、どんな力を育てればいいのかを検討するため自主的に設立された。2011年まで埼玉・兵庫・大阪・愛知・福井・東京から教師が集まり、継続的に研究会が開かれた。高校生の生活課題・発達課題を紐解き、実践を彼らの課題からつくりあげていった。成果は3冊の本に結実された
- 19) 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト編 「今日の高校生の発達課題・生活課題」『教師と子どもが創る 体育・健康教育の教育課程試案』創文企画 2003年 p 94～95
- 20) 竹内常一 「学ぶ身体、学ぶことのできる身体、学びの中の身体」鼎談 竹内常一・中森孜郎・久保健 『「学ぶ」を学びなおす-宮城教育大学合同研究室的軌跡-』清真人編集 共同探求通信 N022 2004年5月 p 166
- 21) 如月小春 『からだの情景-子どもと身体表現をめぐる-』 「越境する知 身体:よみがえる」 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編 東京大学出版会
- 22) 前掲6) p 118-p119
- 23) 阿部広力 ふるさとの復興を考える-「稲むらの火」の劇化を通して 『東日本大震災教職員が語る子ども・いのち・未来-あの日の学校はどう判断し、行動したか-』宮城県教職員組合編 明石書店 2012年 p 339 - p353
- 24) 制野俊弘 いつの日にかや元に戻さん-みかぐらを踊る中学生たち- 体育科教育 2013年6月号 p 70 - p 71
- 25) 制野俊弘 いつの日にかや元に戻さん-みかぐらを踊る中学生たち- 体育科教育 2013年9月号 p56
- 26) 竹内常一 「教育への構図」 p 45 高校生文化研究会 1976年
- 27) 久保健 「私の指導案『からだの授業』としての和太鼓の指導」 「たのしい体育・ス

- ポーツ」2003年8月号
- 28) 中森孜郎 『八丈太鼓に思いを込めて』
「日本の子どもに日本の踊りを」 大修館
1990年
- 29) 小林正佳 「踊りと身体の回路」 p 19 青
弓社 1991年
- 30) 佐藤学 「学びの身体技法」 太郎次郎社
1997年 p 44～46
- 31) 久保健 「からだを生きる」 からだと対話
する体育授業 創文企画 2001年
- 32) 久保健 「生活文化をどう結ぶか」- 制野俊
弘の「みかぐら」実践（中学校）から考える
たのしい体育・スポーツ 2014年1・
2月合併号 p 19 - p20
- 33) 浅野恵一 「大森みかぐらの実践 - 青葉女
子学園の生徒とともに-」 『日本の子ども
に日本の踊りを』 中森孜郎 大修館書店
1990年1月 p 150 - 173
- 34) 新井健治 響き合う身体 開かれる感性
浦和商业定時制の教育実践 埼玉新聞 2004
年6月12日 第6回（11回連載）
- 35) 佐藤学 「学びの快樂」 世織書房 1999
年 p 62
- 36) ヨハン・ガルトゥング 日本人のための平
和論 ダイヤモンド社 2017年 p71
- 37) ポール・ブルーム 反共感論-社会はいか
かに判断を誤るか- 白揚社 2018年 p88