

[投稿論文：実践報告]

ウェルビーイングな学校にむけて 生成の教育学と SEL の公立高校での実践

An Approach to Achieve Well-being in Schools Practice of Generative Pedagogy and SEL in Public High School

石黒 和己

特定非営利活動法人青春基地・代表理事

Wako Ishiguro

Founder of Non-profit organization Seishun-kichi

Correspondence to: w.ishiguro@seishun.style

Abstract: 一人ひとりがよりよく生きることを学ぶ、ウェルビーイングな学校とはどのような場なのだろうか。

本稿は、Social Emotional Learning と生成の教育学を交えることで、個がいかにされた学びの在り方を探る公立高校での実践報告だ。その学びの中からは、生徒や作り手たちのどのような表現や動きが生まれたのか。〈インサイド・アウト〉をキーワードに、表れてきたナラティブから、その学びの条件について提示する。

What kind of school prioritizes its students' well-being and provides education on how to live a better life? This paper is a report of field work conducted at a public high school that combined Social Emotional Learning and Generative Pedagogy in order to find an ideal way of learning which brings out each student's individuality. Through this way of learning, what kind of expressions and movements arose in students and learning creators? Utilizing the notion of the "Inside out", we will present our findings on the conditions in which this kind of learning is possible through an analysis of student narratives collected during our field work.

Keywords: ウェルビーイング、生成の教育学、SEL、ナラティブアプローチ、公立高校 well-being, generative pedagogy, social emotional learning, narrative approach, public high school

1 はじめに

1.1 学校教育のウェルビーイングにむけて

本稿は学校教育のウェルビーイング¹⁾を育むために、「個」に着目した教育のあり方を探るものだ。今、学校は、不登校の増加や子どもたちのニーズの多様化、教員希望者数の減少やメンタルヘルスの課題など、個がよりよく生きていくこと、すなわちウェルビーイングに関わる課題があちこちで起きている。

それは子どもたちの感覚や空気によく現れている。日本財団の18歳意識調査(2022)²⁾によると、たとえば「自分の将来が楽しみである」と57.8%、「自分の行動で国や社会を変えられると思う」と26.9%が「はい」と回答している。この結果はいずれも調査エリア6カ国のうち最下位にあたり、子どもたちの自己や社会への期待感は低い傾向にあると言えるだろう。

実際、学校現場のなかで子どもたちの声に耳を傾けると、無自覚な場合も含めて「やってみたい」「こうしてみたい」と声になる前に、「自分には無理だろう」「ルールは変わらないだろう」「伝わらないだろう」などと決めてしまっている様子は日常的に感じるものだ。この思考パターンの背後には、感覚や価値観そのものの移り変わりも感じるため、一義的にこれが社会課題だと断定することには違和感がある。しかしながら、ここにさらにCOVID-19の流行が日常生活へのあらゆる制限をもたらしたことで、「どうせ無理だろう」と期待感の低さがより助長されている様子は、今回の実践においても顕著に現れていたことだ。

一人ひとりがよりよく生きていくこととは、日常の小さな行動のなかで「やってみたい」「こうしてみたい」と期待感とともに思いを抱き、実践してみることに先にある。だからこそ学校という空間のなかで個をケアし、いかすことの重要性は大きいのではないだろうか。

そこで、筆者はこれまでも公立高校を対象として、自身で立ち上げたNPO法人青春基地³⁾(以下、青春基地)においてさまざまな実践を進めてきたが、さらに「個」に着目した教育のあり方を探るため、今回、株式会社 roku you⁴⁾(以下、roku you)と共に、沖縄県にある公立高校において3日間の新たなワ

ークショップを開発した。roku you は沖縄県を拠点に「Social Emotional Learning (以下、SEL)」というアプローチを基盤に、小中高大と幅広い世代に対して教育プログラムを届けている。また青春基地は東京と長野を拠点として「生成の教育学」(Generative Pedagogy) を拠り所に、公立高校を対象とした長期間のプロジェクトや教育プログラムを展開している。

両者は、基盤とするアプローチは異なるが、共に学校教育のウェルビーイングの実現を重視しているだけでなく、個を起点とした学びづくりを実践している共通点がある。そこで本稿では、これを社会起点ではなく個を起点とした学び、いわば「外から内」ではなく「内から外」へと転換した<インサイド・アウト>の学びと表現し、これをキーコンセプトとしたワークショップの開催について報告する。

では実際に、両者のアプローチを重ねてデザインすることで、3日間のワークショップからはどのようなナラティブや現象が見えてきたのか。<インサイド・アウト>される学びの特徴や、その条件はどのようなものなのか。両者の理論的背景を整理したうえで、学びの記録から分析していきたい。

1.2 Social Emotional Learning とは

roku you が学びづくりの根幹としている「Social Emotional Learning (SEL)」⁵⁾とは、教育心理学をベースとして自尊感情および対人関係能力の育成を目的とするアプローチで、欧米で広く実践されている。日本では「社会的な能力と気持ちに関わる能力についての学び」と訳され、個へのフォーカスとして、とりわけ気持ち、あるいは心や情動、気分といった部分に耳を傾ける特徴がある。たとえば、なかなか授業中の話が頭にはいってこないとき、「今は授業に集中するべきだ」と、あるべき姿ばかりを意識するのではなく、「お腹が空いているのだな」「昨日の親との喧嘩のことばかり考えてしまうな」などと自分が感じていることへ意識をむける。そうすることで、気づいていなかった自分の気持ちを知ったり、「明日はしっかり朝ご飯を食べよう」などとわたしをケアしたり、よりよい状態をつくりだせる。このように「わたし」の思考と感情からなる内側の世界に注意をむけること (Self-awareness) で、ありのままの自分の気持ちに耳を傾け、感覚をほぐし、個の固有性がひらかれ

ていく。そして、これこそがよりよく生きようとすることであり、その営みは他者やより大きなものへと繋がるきっかけになると考えられている。社会的能力と記されることも、まず個を起点としていることが特徴だ。

もう一つの特徴は、授業やプログラムに収束するだけでなく、学校のあらゆる環境やリソースをいかしながら体现する多面的アプローチを重視している点だ。教室内(授業)、学校全体(制度やシステム)、家庭やコミュニティなどの学校外(部活や家庭など)の3つのレイヤーで捉えられている。そこで今回の実践においては3つのレイヤーのうち、教室内を指す直接的なプログラム設計を「学びづくり」、学校全体の制度やシステムにかかわるアプローチを「土壌づくり」と整理し、この2つの視点をもってワークショップをデザインした。

1.3 生成の教育学 (Generative Pedagogy) とは

青春基地が、その実践と研究の根幹としているのが「生成の教育学」(Generative Pedagogy)⁶⁾だ。生成の教育学とは、自ずと生まれ出ることのなかで学ぶことである。学校における教育は大人になるための「準備期間」と捉えられ、目標にむけて「外から内へ」と習熟する行為が重視されることが多いが、生成においては、一人ひとりが「内から外へ」と生み出し、外へと働きかける行為を大切にしている。それは「今ここ」という現在の状況に応答することで、今を取り巻く環境や人・物事との関係性のあいだから動きが生まれていく営みで、演繹的でも帰納的でもなく、非線形理論や複雑系が近い。人と人やものが出会うことで、個のなかにある意識化できない大海に沈んでいたものが、ぽっかりと浮上してくるような、生み出されてしまうような、中動態のような営みでもある。それは<インサイド・アウト>「する」「される」といった受動・能動の立場が明快な行為をこえて、自ずと「してしまう」「していた」ことだからだ。そのような行為が生まれやすいように、個への直接的なアプローチより相互的な関わりとしての「場」をつくることに目をむけている。

これらはバタイユ、ドゥルーズ＝ガタリ、ベンヤミンによる教育哲学を源流としているが、たとえばドゥルーズ＝ガタリによる「生成変化」では、既

存の枠組みそのものが変容し、新たに意味が生み出されることが論じられている。そして、それは拠り所となる真正性があるのではなく、なんらかの前提に頼ることなく日常の行為や経験から生み出されるものと捉えられており、ひらかれつづけている概念だ。実際に青春基地においても、実践や研究を通した日々のナラティブから新たな視点を採用しつづけているため、生成の教育学を流動的な概念として捉えている。

また実際に、人が、自ずと<インサイド・アウト>されやすい場をつくるためには、不確実で曖昧な思考や感覚にもフォーカスするため、自分や他者との対話を重視し、言語や思考だけでなく、非言語、心、感覚や身体知など複数のメディアから思考し、経験するアプローチを取っている。人から新しい表現やなにかが生み出されるためには、既に明らかにされている知だけでなく、未決定の事物も学びのリソースであり、知の領域を広義的に捉えているからだ。その意味で、教師の専門性がなくとも教室にいる全ての当事者が学び合う関係性になるため、デモクラティックな学びでもあるだろう。未決定の事物も学びのリソースと捉えるからこそ、教えることも、学ぶことも特定立場に限定されず、誰もが学びの作り手となりうるからだ。

このように、どちらも個から<インサイド・アウト>されることを重視しているが、それぞれの特徴として、SEL はより内側の世界に注意をむけるアプローチで、一歩立ち止まって自分の価値観を問うたり、落ち着くことで「わたし」を感じたりする。一方、生成の教育学は、自ずと生み出していく運動にフォーカスしていて、人と人やものが関係し合うことで、なにかが生まれる場をつくる。もちろん明確に区別されるものではなく、互いに含み合っている要素ではあるが、いわばSEL は「静」、生成の教育学は「動」への視点を大切にしている違いがある。またSEL では直接「わたし」に対するフォーカスが、生成の教育学では「場」を見る視点への考察が深い。

2 実践のまとめ

2.1 沖縄県立球陽高校での実践

今回ワークショップが開催されたのは、沖縄県本島の中部に位置する沖縄県立球陽高校⁷⁾という公立高校だ。COVID-19の影響により修学旅行が中止

になってしまった代替ワークショップとして急遽企画されたもので、2021年11月10日から12日の3日間にわたって、2年生を対象に、理数科・国際英語科をまたいだ全クラスにて開催した。当日は生徒が272名、roku youと青春基地から計9名、教員が計22名、ゲストが27名（見学者は除く）と総勢330名が集う場となった。

具体的なワークショップは、以下の通りだ。なお3日間のなかでの状況や声をふまえて変更を重ねていったため、最終的な実施内容をまとめた。また具体的なプログラムとして実施したものを「学びづくり」、各プログラムよりも広いレイヤーである学校全体の制度やシステムにかかわるアプローチとして、空間や全体の時間やルールのデザインなどを「土壌づくり」としてまとめている。

2.2 学びづくり

学びづくりとしては、3日間にわたるワークショップを表1のようにデザインした。各プログラムのなかで捉えていくスコープは、1日目、2日目と日を重ねていくほど「わたし、他者、社会」と広がり、最後にまた「わたし」へ戻る流れになっている。またアウトプットの場合は毎日設けられている。そしてそのアウトプットと前後のインプットの内容は必ずしも直接的に関係していないこと、アウトプットの在り方として「静」と「動」が交じり合っている特徴がある。

表1 ワークショップの全体像

概要	各プログラムの内容について	特徴
1 日目		
キックオフ (55min) @ 各教室	3日間のプログラム説明と、クラスを担当するファシリテーターとクラス全員での自己紹介。クラスごとに異なる形式。	アウトプット (動)
コラージュワーク (145min) @2年全教室+廊下	膨大な中から直感で選んだ写真をベースに、自由自在にコラージュをつくる時間。制作後は作品タイトルを命名し、まずは作者とタイトルを伏せた状態で、互いの作品の印象やタイトル予想を付箋に書き合って鑑賞を行う。今回は全学年をまたいで教室を回遊し、その後グループ内で共有とふりかえり。人の多様な表現と見方が交差した。	アウトプット (動)

	※切る、貼る、やぶる、描くなど手法は自由 ※素材は、写真・折り紙・花紙・ペン類など ※制作場所は、机だけでなく床や廊下など好きな場所でのよい	
学科ごとのセッション (140min) @ 各教室	国際英語科：マイ・プロジェクトのブラッシュアップ 理数科：Why Science? セッション（変態性をテーマとした、多様な分野のゲストによるトーク）	インプット
2 日目		
Mission for Fun! (90min) @ 校舎全体 + 学外	「修学旅行に行けなかったけれど、高校時代の最高の思い出をつくる」をテーマに、グループで知恵を絞ってミッションを企画して時間内に実行するプログラム。オリジナルルールの鬼ごっこ、青春らしい映像の制作、校庭でお茶会、フードデリバリーの注文、スクールバスをチャーターして海に行くなどの企画が実施されていた。 ※ルールは時間を守ること、実行してよいか不安な場合は教員に直接相談すること	アウトプット (動)
五感フィールドワーク (75min) @ 校舎全体	五感（視覚・聴覚・味覚・嗅覚・触覚）を通して、「わたし」の感覚にフォーカスし、気づきを深めるプログラム。数を数えたり、五感を確かめるワークをしたのち、校舎の敷地内を歩いたり気の向くままに過ごす。その後、友人と気づきの共有。 ※ルールは、話さないこと、基本1人で歩くこと、スマホを持たないこと	アウトプット (静)
キャリアデザイン セッション (180min) @ 教室	沖縄県内の多様な生き方や働き方をしているゲストによるトークセッション。これまでの歩みや大切にしていることを共有し、質疑応答。椅子を無くしたり、円形で座ったり、インタラクティブな環境設定で実施した。	インプット
3 日目		
フューチャー セッション (190min) @ 体育館	「これからの社会の中で、どう生きていくのか」をテーマとしたゲストのトークセッション。社会問題を扱う。グラレコやLINEのオープンチャットを活用した自由なつぶやきの場も設けた。	インプット
じぶんマッピング (45min) @ 各教室	3日間を繋げ、ふりかえるプログラム。カラージュやゲストトークなどを通して、わたしが大切にしたいことや気づきをマッピングし、ペアでインタビューすることで深めた。	アウトプット (静・動)
会いたい人を考える (45min) @ 各教室	アクションの手綱を生徒たちに渡すため、さらに「わたし」を深めてくれる「会いたい人」に思いを馳せ、インタビューの企画書を作成してみる時間。実行方法の手引きも共有した。	アウトプット (静・動)
自由時間 (75min) @2 年全教室 + 廊下	元々は修学旅行のはずだったこと、作り手主導の時間が続いていたことをふまえて設けた。おしゃべりやゲーム、遊びなど自由に過ごした。	アウトプット (動)

2.3 土壌づくり

そして各プログラムがよりよい形で実施されるように「場」に着目し、空間や全体の時間やルールのデザインなどの土壌づくりにも取り組んだ。例えば「緊張している」「足がしびれそう」「リラックスできている」「体力が余っている」などの生徒たちの身体の状態や、「修学旅行が中止になってもやまやしている」という声をふまえたことで、事前の計画よりも状況判断で取り組まれた内容が多い結果になった。以下のように、Mission for Fun! や自由時間など計6つの新たなプログラムが生まれたことや、制服の着用をしなくてよくなったことなどがある。

表2 土壌づくりのデザイン

スコープ	事前に計画したもの	3日間での状況判断で実施したもの
関係性	<ul style="list-style-type: none"> ・3日間で学外から36名が参加。 ・クラスファシリテーションは、roku you と青春基地が交代で実施。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスで完結せず、他クラスや他学科とも交流。(コラージュワーク)
ツール	<ul style="list-style-type: none"> ・誰でもファシリテーション可能にするためプログラム進行はGoogle slideを活用。 	<ul style="list-style-type: none"> ・内容や時間配分を、プログラム進行中にも、各教室ごとに変更・修正。
ルール	<ul style="list-style-type: none"> ・床や廊下など好きな場所で取り組んでよい(コラージュワーク)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員に直接交渉すれば、既存の学校ルールを一時解除できる可能性(Mission for Fun!) ・制服着用をしなくてよい(最終日のみ)
時間	<ul style="list-style-type: none"> ・最終日のプログラムは固めすぎず、2日間の様子から最終決定すること。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間割通りの進行予定だったが、クラス状況に応じプログラムを延長・短縮。 ・時間割を意識せずによりよようにチャイムを切った。 ・クラスごとに異なる進行。 ・Mission for Fun! や、自由時間など、計6つのプログラムを既存の内容から変更、新規導入。
空間	<ul style="list-style-type: none"> ・五感フィールドワークでは、校舎の敷地内であればどこでも自由に行き来できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コラージュで制作した作品で美術館のようにしめようと、クラスごとにアレンジして教室や廊下に展示。

	・所属クラスの教室だけでなく、校内の様々な教室を使用。	・教室を出て、他クラスの作品鑑賞。 ・プログラムに応じて机の配置や席順を変更。ゲストトークでは机と椅子を取り払ったり、円形で座ったりした。
設計		・毎日、全てのプログラム終了後に、作り手たち一人ひとりの気づきを共有し、翌日のプログラムに反映したり、新しく設計したりした。

3 どのような〈インサイド・アウト〉が起きたのか

3.1 生徒たちの動きから

上述のような学びと土壤のデザインをすることで、その場の状況判断で各プログラムが相当に変動したことだけでなく、生徒たちからは想定外の動きや多様な表現が生まれ出てきた。日を増すごとに「明日はこんなことをしたい」と意見を表明されることが増えていたが、ワークショップ終了後も、生徒たちが学校全体を巻き込んで修学旅行の再実現を目指したり、課題探究への取り組みに対して熱を帯びたり、新たな動きが生まれ出てきていることがわかった。

表3 生徒の動きからみるインサイド・アウト

	生徒たちによる動きや表現
プログラム内の時間	・コラージュワークでは、生徒の没入が深く、制作の時間を40分から65分へ時間を延長。 ・Mission for Fun! における企画の数と多様性。普段交流のない教員を説得し、スクールバスをチャーターして海まで出かけたグループ、屋上でピザを食べようとフードデリバリーを試みるグループ、校庭の芝生で買ってきたお菓子を広げお茶会をするなど校舎の外まで行動が広がっていた。
プログラム以外の時間	・自由時間に物々交換を重ねることでわらしべ長者を目指す男子、クラスで何かしたいと新しい企画を立てるグループなど、新企画が多数出現。

ワークショップ終了以降	<p>・「やはり修学旅行にも行きたい」と有志が実行委員会を立ち上げ、学年・管理職の教員も巻き込んで県外での実施が正式決定。各クラスの代表を選出し、話し合いや調整を進めることで、実施スケジュールも短いなか県内ではなく県外実施にまでこぎつけたようだ。(なお COVID-19 感染者数の急増によって中止)</p> <p>・国際英語科においては、ゲストの影響も大きい。「あれやりたい」「これやりたい」と研究に対する熱が高まったようだ。教員によると「社会に対してもっと出ていきたい」という意識を感じすぎて、教員側が少し疲れるくらいだったという。</p>
-------------	--

3.2 生徒のナラティブから

さらに生徒たちのナラティブ⁸⁾を表4にまとめてみると、「わたし」について、いくつかの視点によって語られていることが見えてくる。以下、ワークシートに記載された言葉を抜粋していくと、自分や他者との対話のなかで、さまざまな自己認識が起きているようだ。「意外と…」と綴られる新しい自己認識や、「実は…」という言い回しに代表される、打ち明けてこなかった「わたし」の言語化などが見えてくる。そして特に「わたし」についての言語化のなかでも、感覚についての記述が目立つ。なかには「あーー」「ふわふわ」「ドンドン」などとオノマトペや感動詞が書かれており、言葉にしきれない感情や、肯定的な心境だけでなく違和感や悔しさがうかがえる。このようにコラージュや映像制作、身体表現といった<インサイド・アウト>だけでなく、制作過程からは、感情や自己認識など、さまざまな気づきが言語として現れてくるようだ。

また、自由や自己決定に対する強いニーズが多く書かれていることも見えてきた。さらには自由の獲得にむけ、わたしのなかにある固定概念や正しさ・意図を手放そうとする声も見える。これはまさに、SELで大切にしている「ノンジャッジメント」になることだ。ノンジャッジメントとは、まずは面白い・好きと思う判断基準を、学びの主体そのものに置くことであり、時に客観的・社会的な判断からは一見、無駄や無益な「遊び」や「楽しいだけ」という時間こそ、起爆剤になっているようだ。

表4 生徒のナラティブからみるインサイド・アウト

わたしの 感覚	<ul style="list-style-type: none"> ・すごく、ああそう、そうくるのか、すごいなあと思いました。とても、たのしく、久しぶりに全力でモノづくりをすることができて良かったです。 ・後悔が残っています。もっと良い、面白い作品を作りたいかったです。あ――。 ・自分の想像通りにつくるのって難しい。「思ってたんと違う」ってなりがち。 ・のりが手につくのがもどかしかった。 ・やっていくうちに、こうしたい! ああしたい! っていうのがドンドン出てきて、やっている自分でもワクワクしていた。 ・最後に会いたい人に依頼書を書くのはふわふわした。 ・物事を起こすときに、ゴールまで頭で考えてからいつも行うけど、今日は何も考えずに実践した。すると意外と自分の好きな絵になった。
時間の 感覚	<ul style="list-style-type: none"> ・凝り始めてしまうと終わらないくらい没頭していた。 ・自分は無心で作ってよく分からない物になっていたけど楽しかった。
わたしへ の認識	<ul style="list-style-type: none"> ・コラージュ、意外と大胆に作ったな。 ・なかなか終わらなかったので自分が凝り性だということがわかった。 ・毎日授業ばかりでぼーっとしていたけど、自分がこんなものが好きなんだって再確認できた。 ・自分ではわからないけど他の人から見たら、作品が自分っぽいと思われていて、他の人の作品にかんしては「○○っぽい」と感じるのが不思議でした。 ・今の自分に対してあまり納得していないし、自分でも自分に「?」って思う時があったけど、この3日間でもっと自分について知れたし、前より自分のことを好きになれた。 ・何も考えずにボーっとする時間が好きであることを知った。なんでも新しいことへの好奇心があることを知った。自分が疲れていることも知った。
他者への 認識	<ul style="list-style-type: none"> ・頭の中でどうなってるんだろうっていうのが多くて、自分が知らないだけでみんな色々考えて生きてるんだと考えさせられた。 ・友人の作品を見て、相手のことをすべて知っているとはまではいなくても7割くらいは理解できて自信があったのに、作品そのものに私の知ってる友人たちの姿がまったくなくて、やっぱり目に見えているものがその人のすべてではないんだ、言っていることすべてがその人すべてを表すわけじゃないんだと少しさみしくなった。
さらなる 動機	<ul style="list-style-type: none"> ・いざ色々貼ってみたら止まらなくなって、色々試したくなった。もっと遊んでみたい! ・昼食時に(学校までフードデリバリーをして)ピザが食べたかった。(配達範囲外で実現できなかったため) ・将来の選択について、とらえ方が少し変わった気がする。あまり気負って考えなくても、選択した先々で、新たな発見や本当にしたいことが見つかるかもしれないので、まずは行動してみる。

自由と ノンジャ ッジメン ト	<ul style="list-style-type: none"> ・上手とか下手とかに囚われない作品を作るという経験がなくて、楽しいだけでやっていいんだってなった。 ・全てを自分の直感で選択して思うがままにやることってなかなかないので気持ち良かった。 ・今までは美術とか絵とか苦手だったけど、自由にルールなしに想像だけでやることで失敗とかなく、とても楽しく作品をつくることができた。 ・企画を自分達で作って実行するのも面白くて、新鮮だった。学校でこんなに自由なのは初めて。 ・いつも正しいか、正しくないか、良いか、悪いかを無意識に考えている自分に気づいた。 ・私は幼い頃から、人に好かれるような答えばかり考えていたので、今回素直に思ったことを自由に書いていいと言われても、普通で正しいとされるような答えしか思いつかなかったの、自分はいつからか、怒られるようなことを考えることが無くなっていったんだなと思いました。ですが、そのおかげで、人を否定することがあまりないので、自分の良い点なのかなと思いました。
--------------------------	---

3.3 作り手たちのナラティブから

そして教員と、roku you と青春基地の2つの組織からなる学びの作り手たちによるナラティブ⁹⁾からまとめてみても、生徒たちから内発的動機や、その表現・行動が生まれ出てきている様子が伝わってくる。日常の学校文化やCOVID-19による数年間にわたる制限、そして修学旅行の中止など、生徒たちが置かれている状況も重なって、これらはより顕在化したのだろう。

コロナもあり、なかなか学校行事ができなかった。いろんなことを考えていたから、鬱屈していた部分もあった。3日間やっていく間にこれが爆発していく、元気になっていく感じがあったのを感じた。アウトプットが足りていなかったんだなと感じた。(C教員)

評価や目標がない状況になって、ばかーん、と沸騰しちゃいました、という感じ。普段は0時間目という早朝の自習時間もあって勉強をしっかりする進学校だからこそ、何かをはじけるような、すごいものをみた。(M)

4 <インサイド・アウト>される学びの条件とは

4.1 作り手たちのナラティブから

では、このように今回のワークショップが<インサイド・アウト>される場

となったのは、どのような条件が重なったからなのか。もちろん、球陽高校に根づいた文化や、生徒や作り手たちの手腕や力も関係深いと思われるが、ナラティブアプローチを中心とした質的研究を用いて¹⁰⁾、作り手たちのナラティブをさらに考察していくと、語られる言葉のなかから、作り手たちの4つの視点が浮かび上がってきた。それは、「全体性」、「越境」、「わたしの声をいかに」、「余白」というキーワードだ。なお、それぞれ4つの視点ごとにはっきりと切り分けきれないナラティブが多かったため、次のように関係するキーワードを照らし合わせながら考察を進めた。

表5 作り手たちのナラティブからみるインサイド・アウト

作り手たちのナラティブ	全体性	越境	声	余白
・こんな自由な学びの場をつくれたのは、公立高校では初めて。全体でうわーっと、これまで取り組んできたことを繋げて、一枚の絵に描くような機会だった。(W)	○	○		
・はじめは細切れになっちゃっていたんですね。順番とかグランドデザインとか。忙しさと分担して作っているせいで繋がりがなくなっちゃっていたけれど、それを伝えて、全体の(コミュニケーション)ラインをつくってくれて。(T)	○		○	○
・生成されるには「待つ」や「聴く」、そのできるだけ長い時間が必要で、その場にどっぷり浸かりきる時間が必要で、今回それがあった。時間割がないことも大きかった。(W)	○		○	○
・直感的、感覚的に自分を俯瞰してみることは、これから先重要だと思う。先の読めない社会云々…じゃあ最終的にどうするかというと直感。たぶん、経験してなくても。自分のことと会話する、信じること。(K 教員)	○		○	
・自分の感性から、創造してなにかをつくるってことは芸術科目以外でない。何かを覚えるか、できても活用して再生産するくらい。ゼロベースでつくことは小学校ぶりだって生徒たちも言っていた。(C 教員)	○		○	
・感覚みたいなもの、そういうのを真面目に取り組んでいるのをあまり見たことがなかったので面白くて、新しかった。現代社会はそれをむしろ押さえつける状態になっていると思う時もある。学校もそういうところもあると感じている。(C 教員)	○		○	

<p>・ライブ感、めちゃくちゃいいなって。チャレンジングだったけど。(N 教員)</p> <p>・最近、企画は論をつめてするけれど、最後の「やるかやらないか」って最終判断は直感で決めている。会議に通っていても、や、ちがうとか。無意識じゃなくて、今その時だって感覚がわかってきた。(K 教員)</p> <p>・全体を通してすごく嬉しかった。企画する上で、自分たちの声を拾ってくれたし、球陽高校の状況がわからないなかで真摯に向き合ってくれて、共通している目標に向かうためにはどうすればいいか? って話せたのが自分のモチベーションにもなった。(K 教員)</p> <p>・私たちにとって学びになったところが多い。今自分が葛藤していることを、生徒から救われたこともあった。(E)</p> <p>・(既にあるルールや文化を) バグらせる感じと、学校の枠や安心の確保の両輪を持つことって難しいけれど、大切。今後もやっていきたい。(H)</p>	○	○	○	
<p>・アウトしたものを受容してくれるとか、安心安全のなかでしかできないのかなって思っていて。「お前うるせー」って言われ続けていたら、自然にアウトしなくなる。なんでもいいから「お前のアウトっておもしろいね」って真摯に向き合う。それで安心安全が足された段階で、もれる、あふれる。してくださいっていうより場を整えるって感じかな。(N 教員)</p> <p>・最近、場を整えるためにチェックイン、チェックアウトを教員の打合せに入れてみている。そうすると自己開示できる場になる気がして。「僕のはやりなんで付き合ってもらっていいですか」とか言ってやってる。(N 教員)</p> <p>・爆発力。なんかすごく。全てを肯定するからなのかしらないけれど、学校は否定しがちだから。(C 教員)</p> <p>・爆発力のほかにも肯定力もあの3日間にはあった。どんなことでも、できないことでも肯定していく。ある意味、怖いところもあるけれど、真似したいと思うかはあれだけど、大事な力なんだなって。(C 教員)</p> <p>・アシストの加減というか、どうしても先生は教えたがりだったりするから、どこまで我慢してとかが難しいけれど、生徒を「信じる力」が芽生えた感じがする。もう一度教員自身がどういうことかって考える時期なのかなって。信じて裏切られることとかもある、そこはきっと我慢というか。「勉強してこないだろうから課題をだす」とか、ほら、GW だから課題を出すのも明けに学力下がってくると思っているからだよね。(K 教員)</p> <p>・一番面白かったのは、生徒とコミュニケーションを取りながらつくることをリアルタイムにできたこと。生徒の声を拾ったり、刺さった場所が見えてくるってのはすごいなあと思った。(M)</p>	○		○	○

<p>・キャリア教育では、(主體的に) 変わることが求められていたけれど、ここでは認めるという感覚だった。持っているものを出すだけで、変える気がない。すでにそこに「ある」よねって。(W)</p> <p>・意図して余白をつくるってのを体感した。意図して無意味を創り出すのが素敵な場だった。(T)</p> <p>・うまくやらないきゃとかそう思うけど、でもゆっくりすること、余白をつくることの大切さを学びました。(M)</p> <p>・沖縄に「ゆるる」という言葉がある。これまでも修学旅行を企画してきたけれど、結構びっしりスケジュールを詰めていて「ゆるる」がないことに気づいた。(TT)</p>				<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>
--	--	--	--	-------------------------------------

4.2 全体性のなかで「わたし」を捉える

まずひとつは、頭だけでなく心や身体を扱ったり、教室だけでなく校庭や学外など自然環境とも繋がったり、思考と感情と感覚、人と社会と自然、内と外など、さまざまなレイヤーにおける「全体性」(Wholeness) のなかで学びを捉えた点だ。「どっぷりつきりきる時間」とあるように、常に同じ間隔で進行する時間割がなく、身体感覚をふまえた時間軸での進行がされたことや、その切れ目のなさや境界線の曖昧さがあった。なかでも学校空間が普段、言語による学習が多くを占めているからなのか、インタビューの中では繰り返し「直感」という言葉が語られており、感覚や感情を扱うことへの着目が多かった。

そして全体性という視点は、プログラムの内部だけでなく、プログラムをつくる過程においても同様に持たれていた。たとえば各プログラムを時間制や分担制で切り分けすぎず、作り手たちが集う対話のなかからグランドデザインを捉えていったことに代表される。普段、時間割や教科など縦割り構造や分業の強い学校教育に携わる作り手たちにとって、この視点を持つことの影響は大きく、一つひとつを区分せずに全体性のなかで捉えることで、作り手たちの気づきが膨らんでいる様子がうかがえる。

さらにいえば、「直感」という言葉は、生徒にとっての重要性と、自分自身が今回のワークショップを通して意識化されたことと、学び手・作り手どちらにもむけられていて、生徒だけでなくその場にいる当事者はみなが学習者で、その意味で「学習者中心」の場だったと言えるだろう。

4.3 異なる文化形態をもつ者たちが混じり合い、ルールを解除する

もうひとつは、越境だ。公立高校と2つの組織、そしてゲストと異なる文化形態をもつ者たちが混じり合うことで、その場に新しい文脈や文化が生み出されていったのである。それは単に3日間を通して多様な人々の出入りがあったことだけでなく、相互にルールを解除したことで起きたのだろう。越境というと、外へと向かって異なる文化に足を踏み入れるイメージがあるが、自らのルールを解除することは境界線をこえるというより、自らの境界線の内側に異なる他者(とそのルールや文化)をまねく行為にみえる。確かに作り手たちは銘々に、予定していたプログラム、学校のルールやシステム、分担していた役割など既定されていることを手放し、「ライブ感」や「最終判断は直感」で取り組んでおり、またそれに喜びや楽しさを感じている様子がある。

それは時に調整コストが高くなる行為であるし、学校のルールを解除していくことは、予測しえぬ状況が生まれたり、リスクが大きくなったりすることである。それを承知の上で、それでも生徒の主体性を育てるために、手放し、見守ったことの意義は、非常に大きい。ワークショップ終了後に、修学旅行の再実現にむけて動きが生まれた時も、スケジュールが現実的でないことも分かったうえで、担任の教員たちが積極的に協力していたとも伺っている。教員のインタビューからは「信じる力」「肯定する力」という言葉が繰り返し出てきていたが、このルールの解除とは、当事者同士の「信頼」の行為でもあるのだろう。

4.4 わたしの「声」をいかすこと

つまり既存のルールや文化を解除するだけでなく、その上で当事者たちが互いに相手を信頼し、「声」をいかすふるまいを取っていたことも重要だろう。既にあるルールや文化を解除することで、そこには、これまで聞こえてこなかった「声」が聞こえてくる。その声は、ワークショップを通して、よりノンジャッジメントな状態にほぐされている。そこに「今ここ」という現在の状況に応答し、場を構成している人・事物の関係性から生まれ出てくる動きや考えを採用するという生成のあり方が重なると、わたしが「わたし」にフォーカスするだけでなく、出てきた声は、直接プログラムに反映されていった。

実際に、毎日、一日の終わりに開いていた作り手たちのふりかえりでは、それぞれが見た生徒の様子や声を共有し、「体を動かすことを取り入れよう／制服着用をする必要があるか／最終日に立食パーティができないか／自由時間もあってはどうか／もっと生徒たちに決めることを手渡してみないか」などと、明日への接続を議論し、変更を重ねていった。このようにふりかえりのあり方として、組織をこえて作り手たちがオープンに対話を重ねた透明性や対等性、声の複数性や多声性、ライブ感と表現される即時性があったことで、学び手・作り手どちらの声も具体的にいかされていったようだ。

そのように声が届くという実感は、さらに声が生まれる契機となっていくたし、声がかかされているという実感は、「爆発力」といわれるように<インサイド・アウト>を加速しただけでなく、心理的な安心安全にも繋がっていたようだ。

4.5 余白をつくる

もうひとつが「余白」だ。実際に声をいかすには、それを実行できる枠組みとその準備がある。作り手の多様性と人数が、それを引き受けられたことも大きい。たとえば青春基地のスタッフの手が空く時間帯があったので、そこで準備を進めることができたことや、ワークショップ全体が通常授業のように時間割に縛られておらず、柔軟に延長・短縮することができたことがあげられる。

そしてなによりも、プログラム内容を全て既定せず自由時間を設けたり、Mission for Fun!のように取り組み内容が自由自在だったり、作り手たちが未決定のままの場を多く設定したことが重要だったのではないだろうか。そのように作り手たちが「しない」場があることで、生徒たちが自由に「する」ことができるからだ。また作り手たちの間でも、教員が、あるいは roku you や青春基地のどちらかだけが決めることはなく、特定の立場の人だけが場の全てを決定しない環境だったといえる。このように役割、時間、空間のなかに曖昧さも含んださまざまな余白があることで、場のなかから、自ずとなにかが生まれることが起きたのではないか。

また「休む、くつろぐ」といった意味をもつ「ゆるる」という沖縄の言葉

が語られているように、時間や空間の余白があることで落ち着いた気持ちでいられたり、プレッシャーが減ったり、「好きにしていんだな」と思えたり、心理的余白が生まれていたことがうかがえる。インタビューでの「信じる力」「肯定する力」というキーワードは、直接、言葉によって伝えられたというよりも、「わたし」のペースで進めることができたことが関わっているのではないだろうか。人が<インサイド・アウト>を「してしまう」「していた」安心安全な場となるには、コミュニケーションのなかで声をいかすだけでなく、やるべきことが決められすぎていない時間の余白や、自由に動くことができるルールの余白、「わたし」のままにいられる心理的な余白、これらの余白がつくられた場が重要なのだろう。実際、教員のインタビューからは「(生徒たちの主体性は)安心安全が足された段階で、もれる、あふれる。してくださいというより場を整えるって感じかな」と語られていて、まさに直接的に「する」「させる」のではなく、これらの土壌づくりによって、自ずと「してしまう」「していた」という生成の在り方について、体感し、共有していたことが分かった。

5 おわりに

ここまでの実践記録からは、今回のワークショップのなかで、学び手も、作り手も<インサイド・アウト>されている様子がよく分かる。思春期らしきも表している「爆発力」という言葉は力強い。3日間のナラティブからは、「楽しかった」「嬉しかった」「気持ちよかった」と喜びにつながる声や、「自分が疲れていることを知った」「前より自分が好きになれた」など「わたし」に気づく声为数々聞こえてきた。さらにその先には「やってみたい」という声と行為が次々と生成され、さらにその場の声と行為、あるいは空気が相互に影響し合いながら広がっていった。それはまさに一人ひとりがよりよく生きていく様であり、ウェルビーイングな場だったといえるだろう。

そして個をひらき、いかされる文化のなかで、生徒たち自身から自由や自己決定に対する強いニーズが多く現れていたことも改めて記しておきたい。なぜなら、そのように子どもたちの「主体性」と言われる表現や動きが生まれ出てくることは、長きにわたった学校教育におけるアポリアとも言われる

大きなテーマで、まだまだその学びの実現は道半ばだからだ。

今回の〈インサイド・アウト〉という視点と、その学びの条件についての仮説が、今後、さまざまな学校現場にとってもヒントになれば幸いである。今回、実践報告として、ワークショップのデザインについて詳細を綴るのではなく、生徒と作り手たちのナラティブから、その学びが成立する条件をまとめる形式を取ったことは、今後さまざまな学校で、さまざまな作り手たちによって、さまざまな形の学びが生成されていくことへの期待だ。

一方で、課題も残されている。それは〈インサイド・アウト〉な学びが、限定された期間にとどまらず、学校に文化として根付くにはどのような試みができるのかということだ。ワークショップの期間内においては、もちろん、作り手たちが気づけなかった様子や、作り手たちの意図をおしはかった部分もあると思うものの、生徒たちのナラティブからは〈インサイド・アウト〉されなかった様子や違和感の言葉は記されておらず、作り手たちの想定をこえた変化は一部の生徒に限らなかったようだ。しかしワークショップ終了後については、どれほどの生徒たちが、ほぐれた心と身体のままに過ごせているのだろうか。学校が、一人ひとりがよりよく生きていくことのできる場となるには、限定された期間だけでなく、学校という空間そのものが〈インサイド・アウト〉な場となることが重要だろう。今後は、ワークショップの範囲をこえた、日常的な学校の土壌を耕すアプローチを試みることで、ウェルビーイングな学校づくりを実践・研究していきたい。

謝辞

最後に、今回のワークショップは、沖縄県立球陽高校のとりわけ今回のワークショップを担当していた3名の教員による多大な理解と、柔軟な対応や調整によって実現することができたことへ、ここに感謝の気持ちを示したい。そして学校全体を巻き込み、修学旅行の再実現にむけて粘った生徒たちへ拍手を送りたい。

注

- 1) ウェルビーイング (Well-being) とは、1940年にWHOによる健康の定義として使われたのが最初と言われており、日本WHO協会では、健康の定義を「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあること」と訳している。なお、前野

隆司による『Well-beingは「満たされた状態」とされているが、「良好な状態」ないしは「良き在り方」とするのが直訳的であろう。』という指摘をふまえ、ここでは「個がよりよく生きていくこと」と表現している。また主観的ウェルビーイングや医療的ウェルビーイングなどと分類もされているが、今回のワークショップでは、主観、身体感覚、空間設計、ルールなど多角的な視点をを用いたことから、広義に「個がよりよく生きていくこと」として捉えた。

- 2) 日本財団による『18歳意識調査「第46回国や社会に対する意識(6カ国調査)一」報告書』より抜粋。2022年1月26日から2月8日の期間に、日本・米国・英国・中国・韓国・インドの17歳～19歳の男女、各国1000人に対して実施されたもの。https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2022/03/new_pr_20220323_03.pdf
- 3) 教育の再定義をミッションに、公立高校における学びの実践と研究に取り組む。2015年設立、2016年よりNPO法人化。代表理事をつとめる筆者が、慶應義塾大学総合政策学部在学中に立ち上げた。<https://seishun.co/>
- 4) 一人ひとりの生まれ持った可能性を磨き続ける「学びの仕掛けづくり」を生み出すための学びプロダクション。代表取締役である下向依梨は、慶應義塾大学総合政策学部の卒業生。日本SEL推進協会の代表理事も務める。<https://www.roku-you.co/>
- 5) SELの主な文献としては『21世紀の教育 子どもの社会的能力とEQを伸ばす3つの焦点』や『Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice』などがある。また「SEL-8研究会」のHPには実践事例や教材などがオープンソースとして公開されている。<http://www.sel8group.jp/>
- 6) 生成の教育学とは、発達に対する教育の様態として、バタイユの「遊び」、ドゥルーズ＝ガタリによる「生成変化」、ベンヤミンによる「メディア」の概念と、今井康雄、矢野智司による理論をふまえ、著者が修士論文のなかでまとめたものだ。またこれら理論のほかにも「自ずと生まれ出ることのなかで学ぶ」様態と重なるものとして、中動態やアフオーダンスなどの概念や、複雑系や文化人類学の視点、ナラティブアプローチの理論など分野を横断して捉えている。また日々のナラティブから見えてきたことについては青春基地のHPに公開されている。<https://seishun.co/tanken/gene-pedagogy/>
- 7) 1989年開校。2016年から中学が併設されて中高一貫校になっている。高校は理数科・国際英語科の学科に分かれており、2018年から文部科学省指定のSSHに指定されている。
- 8) 生徒たちのナラティブは、当日に使用したワークシートのうち、特に記述の多かった1日目のコラーージュワークと、最終日の3日間ふりかえりの2種類の「つれづれジャーナル」から抜粋、分類した。漢字の表記や文体は原文のまま。つれづれジャーナルとは、自分の心が動いたこととその理由を綴るもの。文字制限はなく、文章だけでなく図や絵で書かれている場合もある。
- 9) 学びの作り手たちとは、教員とroku youと青春基地の2つの組織を指す。今回、それぞれが役割や立場をこえて創発していく関係性だったので、あえて「作り手たち」とまとめた。また作り手たちのナラティブについては、①3日間の間、毎日1日の終わりに設けていた教員・roku you・青春基地によるふりかえりの会話録、②ワークショップ終了後に青春基地の組織内で実施したふりかえりの会話録、③ワークショップ終了後にroku you・青春基地で実施したふりかえりの会話録、そして④2022年4月28日に実施した教員向け事後インタビューの会話録、から抜粋・分類した。なお教員のナラティブについては、計22名のうち全てワークショップの企画担当者である3名のものだ。

- 10) 4つのキーワードである「全体性」、「越境」、「わたしの声をいかす」、「余白」は、作り手たちのナラティブから分析している。roku youと青春基地の2つの組織のメンバーにも協力を仰ぎ、「表5 作り手たちのナラティブからみるインサイド・アウト」にあるように類似していると考えられる声を集め、それを議論しながら概念化を進めた。概念化の作業にあたっては、ナラティブアプローチを中心とした質的研究の方法を用いた。近似分類したナラティブから特に強調されていた部分や繰り返し語られていた部分を取り出し、ワークショップ当時の生徒の様子や声を照らし合わせながら、その背景にある状況について概念化したという形だ。

参考文献

- 石黒和己 (2020) 「VUCA の時代における「想定外の未来をつくる」学び —PBL による発達論から生成論への転換—」 東京大学教育学研究科修士論文。
- 石原考二、斎藤環 (2022) 『オープンダイアログ 思想と哲学』 東京大学出版。
- 井庭崇、福原義久 (1998) 『複雑系入門—知のフロンティアへの冒険』 NTT 出版。
- 今井康雄 (1993) 『ベンヤミンとデューイ —二つの教育思想の差異の構造—』 教育哲学会。
- 今井康雄 (1998) 『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想—メディアのなかの教育』 世織書房。
- 今井康雄 (2004) 『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』 東京大学出版会。
- 岩堀卓弥、パリーク亜美、藤田護、大木聖子 (2021) 「ラテンアメリカの多文化主義政策と日本の防災教育ワークショップの交わる地点で」 『KEIO SFC JOURNAL』 21 (2)。
- ウェルビーイング学会 (2022) 「Well-being Report Japan 2022 ウェルビーイングレポート日本版 2022」
https://society-of-wellbeing.jp/wp/wp-content/uploads/2022/09/Well-Being_report2022.pdf (2022年11月7日アクセス)
- カルヴォ, R. A., ピーターズ, D. 渡辺淳司、ドミニク・チェン監訳 (2017) 『ウェルビーイングの設計論 人がよりよく生きるための情報技術』 BNN。
- 河合隼雄 (1995) 『臨床教育学入門』 岩波書店。
- ゴールマン, D., センゲ, P. 井上英之監訳 (2022) 『21世紀の教育 子どもの社会的能力とEQを伸ばす3つの焦点』 ダイヤモンド社., pp. 9-15, pp. 189-227。
- 國分功一郎 (2017) 『中動態の世界 意志と責任の考古学』 医学書院。
- 國分功一郎、熊谷晋一郎 (2020) 『<責任>の生成中動態と当事者研究』 新曜社。
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』 白澤社。
- 酒井健 (1996) 『パタイユ入門』 筑摩書房。
- 佐々木正人 (2000) 『知覚はおわらない—アフォーダンスへの招待—』 青土社。
- サトウタツヤ、春日秀朗、神崎真実 (2019) 『質的研究方法マッピング』 新曜社。
- 田中智志、橋本美保 (2012) 『プロジェクト活動 知と生を結ぶ学び』 東京大学出版会。
- 田中智志 (2012) 『教育臨床学 <生きる>を学ぶ』 高陵社書店。
- 森田裕之 (2015) 『贈与—生成変化の人間変容論—ドゥルーズ=ガタリと教育学の超克』 青山社。
- 安田登 (2014) 『日本人の身体』 ちくま新書., pp. 91-96。
- 矢野智司 (2000) 『自己変容という物語 生成・贈与・教育』 金子書房。
- 矢野智司 (2006) 『意味が躍動する生とは何か 遊ぶ子どもの人間学』 世織書房。
- 矢野智司 (2008) 『贈与と交換の教育学』 東大出版会。

やまだようこ (2000) 『人生を物語る 生成のライフストーリー』 ミネルヴァ書房.
NPO 法人青春基地公式サイト「生成の森へ、ようこそ」<https://seishun.co/tanken/gene-map/> (2022年5月1日アクセス)

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., and Gullotta, T. P. (2016) *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice*, Guilford Press.

[受付日 2022. 5. 2]

[採録日 2022. 9. 30]