

2016年8月

北海道に認可の自由な学校をつくろう！

～「北海道自由が丘小学校・中学校」(仮) 2018年4月開校を目指して～

NPO 法人「北海道自由が丘学園・ともに人間教育をすすめる会」理事
札幌市立山の手養護学校高等部教諭 細田 孝哉

1. 自由な教育とは？

1) 「教育に強制はいらない」(パット・モンゴメリー)

自由な教育とはどのような教育なのか。そもそも教育に強制はいらない。それは幼い子どもが生命力・生きるエネルギーを漲らせて、何にでも興味を示し、疲れるまで遊ぶその姿に現れているのではないだろうか。大人はその生命力を信じ、生命の危険や余程の大きさが心配がない限り、見守り支援するだけでいいはずだ。ところが、幼児期の生き生きとした遊びが、学校という場に入った途端、学習として統制され、強制され、評価されることにより萎縮し無味乾燥になり、子どもたちの中に優越感と劣等感、時には諦めを生み、自己肯定感が損なわれ、互いを認め合う気持ちが薄れていく。それがいじめにも繋がっているのではないだろうか。だからこそ学校は、宿題もテスト(点数評価され格付けされること)もない、勉強を強制する大人(見守り支援はしても)もいない自由な生活・成長の場でなくてはならない。

「馬は水飲み場に連れていくことはできるけど、水を飲ませることはできない。」とは故・鈴木秀一氏(北大名誉教授)が使っていた譬えである。無理に水を飲ませるために、騙す、何かで釣る、ただ座して待つ、という手があるけれど、それでいいのか。騙すのもってのほか、何かで釣れば、その何かは目的になってしまう。たとえば勉強させるのに小遣いで釣ったり、学習動機を入試の点数や学歴で釣ったりするれば、それが無ければ動機は失せる。だから、大学入試が終わった途端に入試学力が急速に剥落し、学習動機を失う大学生の話をよく耳にするではないか。「水が飲みたい」という欲求、学びの動機こそが原点なのではないか。

2) 強制なしの教育などない？自由はきれいごと？

「遊びと勉強は違う」「きれいごとを言うな」「自発的と言っても教師や親がやらせなければ子どもたちが自ら学習をするわけがない」「子どもの将来のためにはある程度の強制は必要だ」という言葉が返ってきそうだが、それは学習が決して楽しいものでなく、ある程度は苦痛や負荷がかからざるを得ない「勉強」だとしてとらえる考え方から来ている。しかし、それを言う人は、自分が受けてきた既存の学校教育しか知らないから、学習の楽しさや学びの多様な意味に気付いていないだけなのではないか。人は案外自分の被教育体験のみに依拠して教育について語り、既存の教育を反復再生しようとするだけの結果に陥りがちである。

曾野綾子氏も、自分が子どもの頃しつけられ親に強制された勉強や習い事が後で役に立ちありがたかったという体験を挙げ、子どもの教育には強制が必要であると結論付けている。確かにそうした例はある。だが自分の体験だけですべてを語れるのだろうか。作家と

して社会的に名を知られるようになったいわば「勝ち組」だから言えることで、学校教育の中で、成績で格付けされ、選別され、落ちこぼされてきた人たちのことをどう考えるのだろうか。おそらく自己責任の一言で、自己の出自や生育環境の有利さを勘定に入れず、不遇な生活・教育環境の人たちの努力の不足だけを責めるのだろう。三浦朱門氏も臨教審で「できん奴はできんでいい」と発言していたので、教育の階層再生産は当然で社会格差の固定化は努力の帰結でしかないと考えているのだろう。

多くの政治家・為政者も残念ながら、自分の教育体験や信条で居酒屋談義をくりかえすだけの教育弥縫策・教育改革に終始している。でもそれは案外無意識的に、市民の政治的関心を削ぎ体制に従順な扱いやすい国民を生み出そうとする意図・本音が隠れているだけのことかもしれないが。過去の教育政策は体制に従順で国家の経済繁栄に役立つ人づくりのため、将来の収入や地位を餌に規格の学習内容を習得させ子どもたちを点数で序列化してきた。それが共感性をすり減らした拝金主義で指示待ちの若者を生んできた。

教育における強制は、教育本来の目的をすり替え、子どもたちの意欲・自発性を削ぎ、自己肯定感を損ない、人間関係に妬みや猜疑を持ち込むものになる。我々は教育の強制による「結果」ばかりを評価し、強制によって損なわれたものを見ようとしてこなかったのではない。多くの知識やスキルを身に付けた高学歴エリートの能力を「結果」として、競争の中で落ちこぼされてきた層の人たちの能力や生活に目を向けず、さらにエリート層にありがちな損なわれた共感性や「金だけ、今だけ、自分だけ」というような価値観を黙認してきたのではないだろうか。強制は必要悪ではない。強制のない教育はありうるし、強制などなくても喜んで学びに向かうのが子ども本来の姿であり、人間の本性なのだ。

そうは言っても、「現実に目の前にいる子どもたちは、自由にされると遊んでばかりいるか、何をしたいかわからなかったりして、進んで勉強する者などいない。」と特に教育現場の教師たちから反論がありそうだ。しかし、それもやはり既存の教育しか知らないからであり、目の前の子どもたちは、それこそ家庭や学校でのしつけや強制で既に意欲が減退し指示待ち姿勢を体得してきた子どもたちなのであり、急がなければ自由の中でやがて意欲や学びの姿勢を回復するはずである。待ちの姿勢と子どもたちの活動の中に学びを見出す目が大切なのだ。自由にして手出しをせず学びが生まれなかった場合の怖さに耐えられず、強制的な教えに役目・達成感を見出そうとするのが往々にしてありがちな教師の姿だ。自由な教育、自由な学校は空想ではない。30年前なら理屈で説くしかなかったが、今現実に和歌山県の自由な認可学校「きのくに子どもの村学園」の20数年来の実践があるので、嘘だと思ったら見学してくるといい。

3) 「自由とは放縦ではない」(ニイル)

では自由な教育は、何も強制されない、何をやってもいい、何でも許される放任教育、わがままを許す教育なのか。「自由」という言葉は実に響きがいい。だからと言って何でも許される、放ったらかして座して待つ教育ではない。強制はしない、見守る教育といっても何もしないでただ待つだけなら、かえって大事な機会やタイミングを見逃すことにならないか。待つだけでなく、学びを刺激し豊かになるような条件や環境を整えることが大切だ。それが子どもたちに自然と健全な意欲を生み、大人はその活動の中に学びの要素を見取って押し付けでなく適切に支援をするだけでいい。

つまり、自由な教育は、子どもたちを規格化された環境に置いて、お仕着せの決まりを

順守させることで枠にはめ、何かを餌にして無味乾燥な知識の蓄積を競争させる教育ではないし、もちろん特定の価値観を教え込むような注入教育でもない。かと言って放任ではなく、環境整備と仕掛けの工夫や適切な支援によって子どもの内なる動機を生かし、子どもたちが自ら知識やスキルや価値観を求めて協働的に学び、自己肯定感が育まれ、身も心も知性も育つ、そんな教育が自由な教育だと思う。

4) 人間が本来的にもつ生命力・知的好奇心

本来の学びは苦行ではなく、人間誰しものが持つ生命力・知的好奇心が生み出すものではないだろうか。そして、学び、知には知的満足の達成だけでなく多様な意味がある。田中昌弥氏が、知には「①認知的意味＝わかることが楽しい」「②生活的意味＝その知が生活の中で役立つ」「③職業的意味＝その知が現在あるいは将来の職業にとって有用である」「④文化的意味＝その知を得ることで自分が文化的に豊かになったと感じる」「⑤反省的意味＝その知によって生活や自分自身のあり方を反省的にとらえられる」という臨床的意味の上に、二次的に「⑥制度的意味＝その知が制度との関係で交換価値として機能する」「⑦実存的意味＝その知が自分の存在と深くかかわる大切な知である」などの意味が生じると述べている。

そうした多様な知の意味を認め、人間が本来的に持っている知的興味・関心を信頼し、そこから整理・発展するような学習を組織することができれば、その知的興味・関心を削ぐことなくむしろ促進する学びを生み出すことができるだろう。子どもたちにとって、自由な遊びや活動（「手の労働」も）の中にも多様な学びの要素があり、それをいかに見出し整理し学習に組織していくかが支援者・教師の腕の見せ所である。ただし、強制ではなく自由だからといって、何でもいいから目的もなく楽しいだけの経験を重ねる活動主義にだけはならない。また、余計な手出しで、意欲を削いだり、子どもたちが自分でやるべき活動を大人が肩代わりしてしまうことも避けなければいけない。

例えば、幼児は何にでも興味を示す。幼児が高い所にあるものを手に取りたくて手を伸ばすと、親（大人）はついつい取ってあげることがある。でも幼児は不満な声を出す。自分で取りたいのだ。幼児の高い所のものを手にしたい欲求を代わりに大人が叶えるのではなく、その行為に足りない条件（幼児の背丈）の支援だけ（だっこするなり）をして、自分で取らせてあげればいいだけだ。子どもの自発性をそぎ、周囲を使うことを覚える「わがまま王子（姫）」を育ててはいけない。

学校でも子どもたちが刺激的で豊かな環境の中で何らかのテーマをもって楽しく協働的に活動し、それが見守られ、学習の要素を意識し整理するために大人（スタッフ）による適切な支援がある。それが自由な学校だと思う。それが本来ならどんな学校にもあり、子どもたちにとって、自然豊かで多様な活動が可能な環境、活動を見守り発達を支援できるスタッフ、刺激し合い支え合える仲間がそろえば、もぐら叩きのようないじめ対策さえ必要なくなるだろう。残念ながら現状は、教育行政の枠組みと競争原理に支配される中、大変不自由で、子どもたちが知的好奇心も自己肯定感も寛容さもすり減らし、序列づけの中で互いを傷つけ合う関係になっているのではないだろうか。

5) 子どもを一人の人格として見て社会の主体を育てる

そしてもう一つ大事なことは、学習活動だけでなく、行事や日常生活も含めた学校生活そのものが自由で民主的なものでなくてはならないということだ。生活の中で一人一人の

子どもを、身体的にも精神的にも未熟な分、見守り、支援する必要はあっても、大人より劣った存在として接するのではなく、人格としてはあくまでも対等な個人として見るのが大切だ。自由な学校では、日常的な問題や行事づくりなどを学校構成員全体のミーティングで全員が対等な立場で話し合っていくことが必要になる。

「子どもは未熟で大人に従うべきものだ」「大人は子どもに社会のルールを教え込む責任がある」「半人前の子どもには大人と同じ発言権はない」とうそぶく人もいるが、ではどこまでが子どもで、どこからが大人なのか。子どもは大人より劣るのか。確かに政治的には一応保護や支援の必要なくなる年齢を一つの区切りとして選挙権や成人を設定せざるを得ない。だが、実際は大人と子どもの境目に明確なものはなく、大人でも身体や精神の状況により支援の必要な人もいるし、未熟な者もいる。確かに年齢が低くなれば明らかに多くの保護や支援が必要になるのは当たり前である。それでも一人一人は独立した個人であり、支援の必要性の多い少ないに関わらず、どんな能力差があり、どんな個性があろうとも、人は一人の人間として尊重されるべき存在である。知識や技能、経験の多い少ないだけが人の価値ではないし、どんな判断でも一人の判断として尊重されるべきだ。

とりわけ失敗を重ねながら学び成長する場である学校では、子どもの未成熟も発達過程の一段階であり人格的不足と見なすべきでない。大人だって同様に人は常に発達の一過程にあり、大人も子どもも一人一人を学校社会の一構成員と見なすべきである。大人も子どもも一人一人がその能力や経験を生かし精一杯考え判断し意思表示することが大切で、説得力があれば年齢に関係なく全体に認められるはずだ。だから後述する「きのくに子どもの村学園」の全校ミーティングでも、多数決による単純な似非民主主義ではなく、とことん議論を尽くしみんなの納得を探ることが大前提だが、最終的な投票は生徒（子ども）たちも教員・学校スタッフ（大人）たちも一人一票である。一般社会は選挙権を年齢で区切っても、学校は将来の社会の構成員が発達・成熟して巣立つ場として、その意思決定には全構成員が対等な立場で参加する民主的な体制をとらなければ主体的参加意識が育つわけがない。立法・司法・行政の三権を剥奪され、大人のロボットのままだに据え置かれていてはいつまでたっても自立した社会人になれるわけがない。

もちろん学校はそうした失敗を重ねながら成長する場という特質があるからと言って、決して社会と隔絶され保護された温室ではない。学校も大きな社会の中の一社会であるから、子どもたちの活動や学校の判断を学校内だけに留まらせず、地域社会とつながり、実社会から支援や教えを受けたり、逆に提案や支援をしたり、行政や企業にも働きかけるなど、相互のやり取りが子どもたちの思考や行動力・社会性の発達を促すことになるだろう。どのような人も一人の人格として尊重され対等な存在として認められ社会に参加することが、本当の民主主義を育てることになるのではないだろうか。

6) 教育は種蒔き

それでは、自由な教育が強制でも放任でもなく、大人が子どもをある社会のモデルや型にはめていくことをしない、オープンエンドで将来に開かれた教育であるならば、自由であることによって人は自分で道を模索して自分自身を作り上げていかなければいけない。人には予めゴールや「結果」があって、それに向けて作られる「道具」ではない。本質があって実体がつくられるのではなく、「実存は本質に先立つ」（サルトル）ものだろう。だからその過程は、学校教育に限られず、生涯にわたる成熟過程になるはずである。

近年よく言われ、特に政治家やサラリーマンがよく口にするのは、教育の「結果」は学校卒業と同時に出るもので、学歴や資格、職種や収入額で測れるものだというビジネスモデルの考え方だ。学校を卒業した若者は完成品ではなく、商取引だけの対象でもない。「今だけ、金だけ」で見るのではなく、教育の成果を何とするかにもいろいろな考え方や価値観があり、その成果がいつ出るか、発揮されるのかということも、それぞれの生き方や運命にもよる。教育は一時で評価しきれものではないし、評価の規準も様々である。また、その人の幸福感、人生の充実感、社会への貢献度などは、今すぐにはなく、いつ花咲くともわからない。教育は未来への「投資」、将来への種蒔きであることを忘れてはいけないだろう。

7) 自由な教育で育つ子どもは

自由な教育で育つ子どもは、自己肯定感を大きく育み、大人に与えられた価値観を鵜呑みにせず、多様な価値観を批判的に吟味・咀嚼できるリテラシーを持ち、広い視野で物事を考え判断ができ、寛容な態度で人や文化に接し行動することができ、自分なりの生き方を見いだせる成熟した人間となるだろう。自由な教育は、決して指示待ちで「今だけ、金だけ、自分だけ」しか考えない拝金主義者を生まないだろう。そして温室育ちどころか、机上の学習とは違う必ずしも正解のない実社会の課題に対して、広い視野で真摯に取り組もうとする前向きな人を育てるだろう。既存の教育こそ、18歳の選挙権を前にして政治的関心を削がれ机上の知識だけを蓄積した世間知らずの若者を生んではいないだろうか。

そして自由な教育で育つ若者は「完成品」ではなく、これからの課題多き社会に立ち向かい、より良き社会を築くために考え行動し、自分自身の未来を切り拓いていける素地を培われた人になるだろう。それはまた、地球規模の課題に真摯に取り組んでいくことのできる「think globally act locally」な地球市民とも言えるのではないだろうか。

2. 自由な教育の方法は？

1) 強制でも、知識貯蓄型でもない

既存の学校教育は、子どもたちの興味や個性や発達段階に応じて体験的に柔軟に行う教育になっておらず、教科分野の要請する網羅的な知識を盛り込んだ教育課程を、成績や受験を餌に効率的に貯蓄させようという教育になっている。そうした知識の多くは頭だけの知識であり、感情も伴わず、身体性も希薄で、本人の生き方と関わりのない無味乾燥なものであり、受験終了とともに急速に剥落していく類のものである。P.フレイレの言う「預金概念 (banking concept) の教育」である。そして学校は、知的興味を失い、自信を無くし、鬱屈した子どもたちのエネルギーを、これまた教師側で決めた一方的な決まりを守らせることで管理していく体制をとっている。これは、「服従する主体」(フーコー)を生み出すしくみでしかない。

自由な学校は、テストも宿題もなく、自らが楽しみながら学び取っていく「自己決定」の原則に立つ。自由な学校は、子ども自らが探求テーマを見つけたり、学習の多様な選択が用意されていて、自分たちで行事や生活をつくっていく学校になる。

2) 「民主主義の価値は民主的に学習されてはじめて意味をもつ」(J.デューイ)

民主的な教育は、民主的な内容を教えればいいだけではなく、その方法自体が民主的で

なくてはいけない。だから、たとえ民主的な教育内容でも、高圧的、一方的、知識注入型の教育方法であれば、知識としては民主主義の意義やしくみを理解しても、屈辱感と服従と打算を身につけさせてしまう。授業内容としての顕在的なメッセージと、教師の態度や授業方法としての隠されたメッセージが矛盾してはいけないのである。

子どもたちが自ら体験し、仲間と話し合い、協力し合う中で、気づき、探求し、理解し、体得し、表現し、行動して自己肯定感を高める。それを教師がコーディネートし、準備し、支援し、ファシリテートする。そうした手法が、子どもたちに民主主義（地球市民としての資質）を体得させることになる。だから、教育内容と手法は連動していなければいけない。

3) 体験的な学習

本来の教育は、子どもたちの生きるエネルギーを自然に生かし、身体的にも、感情的にも解放し、素直な興味・探究心から学習を深める学習活動、学校生活でなくてはいけない。学習活動においては、できれば直接体験、できない場合でも疑似体験などを工夫して、子どもたちの興味、共感、身体感覚を刺激し、協働して探求・活動する学習を準備していけば、人が好きになり達成感と自信がつき、意欲的・自発的な姿勢で理解が深まり、身体感覚が磨かれ技術を体得し、表現が豊かになり、自分なりの考えや生き方が生まれてくるようになる。

こうした姿勢は、「学びの共同体」としての学び合う学習の理念や手法、これからの社会を担う若い世代に健全な地球市民としての民主的な資質を育てることをねらった開発教育の理念や体験的な学習の手法など、と重なるものである。だが、それを既存の教科の枠内での実践にとどめることなく、学習全体としての実践にしていくためには、教科教育自体の枠組みをも見直し、体験型・プロジェクト型に組み直していく必要があるだろう。

4) 話し合い、気づき合い、尊重し合う生活

生活においても、自分たちで決まりや問題、課題を話し合うことで、自分の考えを表明し、他者の立場や考えに気づき、多様な考えを摺り合わせて、一致点やより良い選択を探ろうとする姿勢が育つことになる。自分たちで設定した決まりを守って、互いを尊重し合える生活環境を作ること、自分たちで考えた行事や活動を自分たちで作りに上げていくことは、まさに民主的社会づくりになる。こうした民主的手続きを身体的に習得して育つのではなく、外在的な事象の知識としてだけ取り込んできた者は、「多数決」という形式が民主主義の手続きだと単純に考え、数の力で物事を決しようとする。民主主義は本来、少数意見を大事にしてとことんまで合意を探る時間のかかるものであることを理解できていない。学習活動に限定せず、学校生活そのものを民主的なものとし、学校教育を総合的に、学校そのものを自由で民主的な学びの場にしていかなくてはならない。

5) なぜ小学校からか？

たとえば中学校から始めれば、枠組みとしつけと成績で競争させられて6年間を過ごしてきた児童を受け入れるのと、小さな時から好奇心をそのまま生かして学習を重ねてきた児童を受け入れるのは、大きな違いがあることは考えてみればわかることである。言葉は悪いが、6年間歪められた子どもに、中学校からいくら自由な教育を始めても、場合によっては歪みを直すだけで3年間を費やしてしまうかもしれない。自由を放任と勘違いしてしまうだろう。それはニールの「サマーヒル・スクール」でもよく見受けられた事象だ。

6年間の自由な教育を体験することで、自己肯定感が高く、好奇心旺盛で行動力のある伸び伸びとした生徒になっていなければ、中学からの自由な教育は生きないだろう。知的な好奇心をすり減らした指示待ち生徒が、自由の中に放り込まれても、何の行動も起こせないか、反動として放埒な行動になったりするだけだろう。だから、「きのくに子どもの村学園」でも原則中学校では他校からの受け入れをしていない。感性や知的な好奇心が伸びやかで瑞々しいうちから小学校で自由な教育をしていくことに意義がある。

3. 実例としての「きのくに子どもの村学園」

1) 「きのくに」の成り立ち

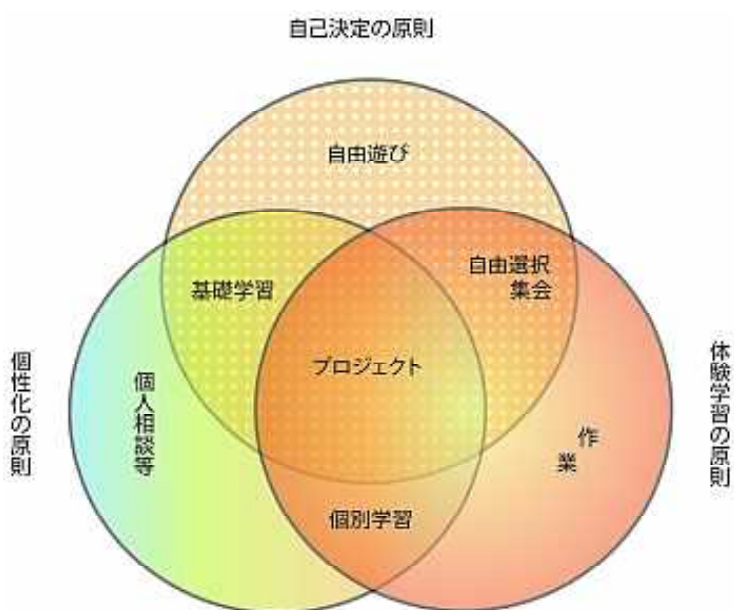
「きのくに子どもの村学園」は、大阪市立大学の教育学者であった堀真一郎氏が中心となって「ニイル研究会」「新しい学校をつくる会」から学校づくりに取り組み、1992年の小学校設立から始まった。94年には中学校を設立し、数年後には高等部に当たる高等専修学校も設立し、今に至っている。8年近くの準備期間を経て、特別な資金援助にも恵まれ、文科省の認可を得た自由な学校が活動している。

場所は、和歌山県橋本市の街から車で20分ほどの山間にある。小中学部の生徒数約180名ほどの小じんまりとした学校だ。高校に当たる国際高等専修学校も併設されている。

2) 「きのくに」の内容

《図：きのくにホームページより》

「きのくに」の三つの原則は、「自己決定」の原則、「個性重視」の原則、「体験学習」の原則だ。だから小学部の時間割の約半分の時間は「プロジェクト」と呼ばれる1年から6年生までの縦割りクラスの体験学習の時間だ。「プロジェクト」はその年度によるが、劇団・工務店・料理店・ファーム・探検などのテーマがあり生徒の選択で半年間取り組むものだ。その他に、子どもたちが個別のペースで取り組む「かず」や「ことば」などの基礎学習の時間、自由選択で美術やダンスなどに取り組む「チョイス」の時間が設定されている。



そして学校生活の中で起こる様々な問題や課題については、全校ミーティングで話し合われる。ちょっとしたいじめやトラブルも教師が諭すのではなく、全体のものとして話し合い解消していく。しかも、極力採決することなく、みんなの納得を探るためにとことん時間をかける。そして採決は、大人（学校には先生と呼ばれる大人はいない）も子どもも一人一票なのだ。

ちなみに、学校スタッフの基本給与はみんな同額だ。校長も、教諭も、事務官も、寮の

スタッフも年齢や経験によらず、子どもを見守るスタッフとして同等だ。ただし子ども手当や通勤手当では差がつくそうだが。民主的姿勢は徹底している。

3) 「きのくに」の卒業生

「きのくに」に一番外部者から多い質問は、「基礎学力大丈夫ですか?」「高校に入れますか?」というものだそうだ。露骨に言えば「楽しそうに遊んでばかりいて、学力は身につかず一般社会で通用しないのでは?」ということだろう。堀氏によれば、宿題もテストもないがチェックはしていて、5、6年の算数では平均75点程度で一般の学校にも負けていないのではないかということだ。

併設の高等専修学校に進学して学びを深める生徒もいるし、数値ではないが一般の高校に進学して好成绩を上げている生徒も多いそうだ。また一般の高校の周囲の生徒が指示待ちで子どもっぽく見えるという話も聞くそうだ。そして海外の大学に進学したり、大学卒業後、NGOで国際的な活動をする視野の広い人物も育てている。しかもそれが、「今だけ、金だけ、自分だけ」の「グローバル人材」ではなく、弱者やマイノリティーへの共感的理解に立ちより良き社会を作るための地球市民としての活動になっている点が素晴らしい。

より詳しくは、堀真一郎氏の著書、あるいは「きのくに」HPに直接あたっていただきたい。

4. 既存の学校では自由な教育はできないのか?

1) 既存の学校、既存の教育

それでは、自由な教育は、通常の学校では行われていないのか、できないのか。それは行われていないし、不可能ではないが、できないと言った方が早いだろう。

できるとすれば、自由な教育の理念をスタッフみんなが理解・納得し、教科枠や教育課程を大胆に組み直して体験型・プロジェクト型の学習に組織でき、学校構成員全員の話し合いの場・時間を毎週のように確保して柔軟に生活ルールなどを逐次改正でき、一から子どもたちの企画で行事づくりができ、児童・生徒本人はもちろんのこと保護者がこうした自由な教育への信頼・理解ができていることが条件になる。こうした条件がそろわなければ、中途半端でかえって有害にさえなるだろう。

既存の学校でよく目にする光景は、決められた枠組み・強制のある中で、いわゆる声の大きい強権的な教師が「力のある教師」として幅を利かせ、できるだけ民主的に取り組もうとする「優しい教師」にしわ寄せが行っている姿だ。権力や威嚇が幅を利かせれば、子どもたちは大人の顔色を窺う「ティーチャーズワイズ」に育つものである。それは隠されたカリキュラムを体得させ、既存の社会体制を反復維持する従順な人間を生むだけになり、その中での「成功」を要領よくめざすだけになる。それでは、社会変革までを視野に入れてより良き社会の建設ををめざすような人間を育てることは、決してできないだろう。

学校としての理念や体制が変わらなければ、いくら一部で民主的な取り組みをしても、その教師が子どもたちになめられただけで終わったり、大人の顔色を窺う子を育てたり、枠からはみ出せない狭い価値観の「優等生」を育てたり、ごく一部で民主的な成果が見えることはあっても、不十分だったり、中途半端だったり、かえって逆効果だったりすることにもなる。

2) 学校現場の努力

確かに実際の教育現場では、単純に強制にならぬよう自主性を生かし、子どもたち一人一人を尊重しながら、しっかり支援を重ねて教育活動をしている学校教育実践者も多数いると思う。ただ、やはり既存の学校の枠組みがあり、その中では限定された教科、教育課程、児童会・生徒会体制、行事、特別活動などが教師の手の内からはみ出させない体制をとっていることは否定できないだろう。なかなか教科の枠を越えてコラボする学習は難しい、授業内容も教科書や上級学校の受験の内容から外れられない。子どもの活動や行事も、教師側の立てたねらいや大枠に沿って、子どもたちが下請け的に役割分担して実行する形からはみ出せない。教育委員会への報告や上からの指導もある。その枠組みの中で、良心的な熱意ある教師が、教師集団の同僚性を大切に、子どもたちを尊重して民主的（疑似民主的だが）に子どもたちの発達を精一杯支援する実践を重ねていることには敬意を表するしかない。

そうした「すべての子どもたち、すべての教師たち、すべての親たちが学びの主人公として個性と多様性を尊重されて参加できる教育の空間と関係を学校に築き上げる」ために「学校は内側からしか変わらない」と、佐藤学氏は「学びの共同体」づくりの学校改革に取り組んできており、授業での学びの改革から学校全体の教育の豊かさへ成果は膨らみ、運動も広がっている。私自身も共感し、そうした実践に挑戦してきた。

しかし、一人一人を大事にして主体性を生かす授業でのメッセージの一方で、生徒指導や行事が教師主導で管理的・強権的に行われれば、ヒドゥン・カリキュラム（規則や教師の指導などにより無意識のうちに生徒たちに体得されるメッセージ）として矛盾したメッセージが学校全体としての教育効果を損なうことになるだろう。それどころか生徒たちは矛盾したメッセージを現実的に受け止めて「ティーチャーズ・ワイズ」になる生き方を体得してしまうことになるだろう。学校全体として矛盾なく、子どもたち一人一人を大切にする理念・姿勢を貫く教育を行おうとすれば、「きのくに子どもの村学園」のような自由な学校をつくるしかないのではないかと思う。やはり既存の学校では自由な教育の実現は程遠い。

3) 見当違いの教育改革

公教育の場は「公的知識をめぐるポリティックス（政治的相克）が常に存在している」（アップル）場になる。そもそも行政サイド、文科省から打ち出されるさまざまな教育改革・教育政策は、残念ながらその狙いが「より良き社会の実現を志向する自由な市民の育成」ではなく、「体制に従順な経済戦士」の側面が強く、そのための教育手法も上からの強圧的な指導により現場に押し付けられてきた。

たとえば、近年文科省が提唱するアクティヴ・ラーニングなるものは、暗記偏重教育がもたらす弊害に気付き、一斉伝授型の教育方法ではない体験的な手法の効果に目を向けた結果であろうが、その意図するところとは裏腹に、これが単なる活動主義に終わる懸念がある。しかもそのねらいが「グローバル人材」なる英語を駆使して競争の激しい国際経済を勝ち抜く企業戦士育成のためであるならば、手法本来の意味との連動性がなく見当違いだ。どうやら知識蓄積ではなく知識活用能力にたけた「グローバル人材」の育成を狙い、講義形式の教師から生徒への一方通行の伝授型授業から抜け出し体験・討論型の授業にするために、中高に大学教育でのアクティヴ・ラーニングを導入しようとする意図のようだ。

しかし現実には「学校種が上がるほどに教科が細分化され、知識が細分化されがちである。そのために、限られた時間内では『伝達一習得』関係の学習観での学習が求められがちである。そこでは学んだように見えても、育ちはない。アクティヴ・ラーニングにおいても、活発ということと、他者に自らの声を聴き取られ熟慮しつつ行う深い対話は、同じではない。参加し、さらに拡張していく学びは、長期的な見通しを教師が持たない限り保障できない。子どもの育ちの連続性を、乳幼児期から高等学校、そして大学へとつなぐ視点が求められる。そうでないならば、子どもたちは疎外感を感じ、分断や切断された感覚を深めるだろう」(秋田喜代美)。

アクティヴ・ラーニングは本来、学習者の多様性を生かし価値観を揺さぶり生き方を考えさせるような開発教育の参加型学習や、「学びの共同体」としての「ジャンプ」のある学びのように、「深い学び」と「対話的な学び」と「主体的な学び」が個々にはなく、同時に追求される学びのことである。そして手法そのものが民主的過程を反映している。さらに互いの認め合いの中で共感が生まれ情動的にも育まれる学習手法になる。だが残念ながら、成果を求める文科省への報告としては数値が優先されるから、学校現場ではそのねらいや理念の理解が徹底せず、誤解されたままの研究や形式だけ採用した活動主義的な実践が数を連ねることになるのではないかと憂慮される。

その競争原理と拝金主義グローバリズムの発想のままで、その方向性と枠組みを変えないならば、いくら行政が教育を立て直そうとしても、いくら現場の教師が善意でより教育「効果」を上げようと努力しても、成熟した地球市民は育たないだろう。行き先の違う電車の中で頑張っても駄目なのだ。しかも頑張り方が強権的であれば、善意ゆえにかえって厄介になるだろう。

4) 枠組み、縛り、査定、希望

「今日、学校を硬直化させ窒息させているのは、文部科学省による画一的統制ではなく、貧困の拡大によって学びの希望を喪失した子供たちの現実であり、多忙に追われ疲弊し孤立した教師たちの現実であり、改革のヴィジョンを見いだせず『事なかれ』を至上とする校長の現実であり、親と教師の相互不信の関係である」(佐藤学)。「学校の現在において、もう一つの壁について触れておく必要がある。『査定社会 (audit society)』におけるアカウントビリティ政策である。査定社会における権力は『命令』による統制ではなく『査定』による統制によって、より強力で精緻な管理と統制を実現する。しかも査定社会における権力は、自主性と主体性にもとづく『自己責任』によっていっそう権力性を発揮する。すべてを『目標』と『計画』によって自己管理させ、結果をすべて数値化して査定し統制する」(佐藤学)。この査定社会で、「すべての子どもたち、すべての教師たち、すべての親たちが学びの主人公として個性と多様性を尊重されて参加できる教育の空間と関係を学校に築き上げる必要がある」(佐藤学)。

だからこそ、本当に自由な教育を実現させようと思えば、学校全体としての矛盾しない体制でなくてははいけないから、既存の学校の一部の改良から始めるわけにはいかないし、いっそこから飛び出して一からデザインしなくてははいけない。たとえそれがものすごく困難でも、既存の学校改革・既存の学校の大手術よりはまだ可能性があるとしか考えようがない。それに実際、和歌山県の「きのくに子どもの村学園」という認可学校の 20 数年来の先行実践、お手本があるのだから、新たなデザインに挑戦する意義は大きいだろう。

5. なぜ今か？

1) 社会の動きから

ボーダーレス、グローバルという言葉に象徴されるように、「国家」という枠組みを無意味にするような経済動向、対立・紛争の動きがある。経済はグローバリズムの名のもとに巨大資本が途上国だけでなく先進国も含めて地球上のあらゆる地域を収奪し、富豪と貧民に二分するような地球の様相を生もうとしている。そうした貧困を背景に、宗教の名を纏った狂信的な武力集団が、国境の別なく無差別な暴力を生んでいる。

こうした世界の状況の中で、いかに平和で持続可能な社会を後世に残していくかという大きな課題を前に、日本人としてだけでなく、地球市民として真剣に考えていける成熟した人間を育てていかなければいけないと思う。決して国際経済競争に勝って富の集中を促進する一翼を担う企業戦士「グローバル人材」「勝ち組」を育てることを教育の目標とすべきではないだろう。今ますます自由で責任ある成熟した地球市民を育てる教育の必要性が切実になってきたと言えるのではないだろうか。

2) 現実のグローバル競争社会

「甘っちょろいことを言うな、現実には競争社会なんだ。」「お前だって国際経済の中でその恩恵を受けて生きているんだろ。」「経済常識を知らないやつと話はできん。」と言われそうだが、しかしそれも「金融とか IT とかバイオとかで、ひりひりするような、ブリリアントな経済活動をしたい人はもちろんいる」わけだけれど、「そういう生き馬の目を抜く激烈な経済活動をしている周辺部に、穏やかな非市場的＝脱貨幣的な互酬的な共同体があってもいいんじゃない」（内田樹）かと考えられないだろうか。むしろ「国際経済のわかる」ビジネスマンたちが、「さらなる経済成長を」という政府の掛け声のもとに「トリクルダウン」というあり得ない現象を餌に国民を騙し、結果的に自分たちの生活を切り下げるような政策さえ「経済常識」として支持してきたというのが現実ではないだろうか。「1%の富裕層」、グローバルな巨大企業が金で政治も情報も操り（堤未果）、「ショック・ドクトリン」（ナオミ・クライン）で国境関係なしに世界を食い荒らす「帝国主義」ならぬ新たな「グローバル拝金主義」とは質の違う、互恵的で持続可能な共同体的地域経済を模索するような生き方、地域通貨や社会文化資本の充実によって地域を再生する道もあるのではないかということだ。

しかも日本は「下り坂をそろそろと下りる」（平田オリザ）過程に入っている。少子高齢化、人口減少は避けられない事実だ。「経済成長」のために GDP の数値ばかり追うのではなく、文化・芸術・教育を生かした地域づくり、質の違う社会の在り方を模索していくべきではないだろうか。これからは世界でも、日本でも「サイズも機能も違う様々な共同体が、それぞれ固有の歴史的背景や地理的条件に基づいて最適モデルを選択する」（内田樹）、そんな社会になっていくのではないだろうか。

3) これからの教育の方向性、今だからこそ

そうすると、これから予想される国内の労働力不足を補うであろう外国人労働者の増加や海外との交流・貿易などの広がりが考えられ、多文化共生社会、様々な層への寛容さを持つ社会づくりこそが一層大切になるだろう。

また、現代社会は「公平」「競争」「能力・業績主義」という耳障りにいい偽装によっ

て、文化資本・社会関係資本的に優位な富裕層が高学歴、高収入の職種・職域を占有し格差が固定化してきた。「能力による階層分化が固定され、親が所有する富と願望が子どもの能力や努力に変換される事態」（志水宏吉）であるペアレントクラシーが支配するようになってきた現代社会だからこそ、自分の出自を割り振られた偶然として受け止めて「自分だけ」のためではなく、社会に還元・貢献できる人を育てる必要があるのではないか。

「就学前時期の経験によって培われる社会情動的資質（非認知スキル、社会情動的スキルとも呼ばれる）は、学校教育の学業だけでなく、生涯にわたる職業人としての賃金などの経済的豊かさや、鬱や肥満の予防など心身の健康にも影響を及ぼす」（秋田喜代美）ものだから、家庭支援も含めて幼児期からの教育政策が必要になる。また学校教育としても、学校文化に親和性の高い階層の子どもたちばかりが認められ成長する教育ではなく、多様な背景・生育経緯・家庭文化を持つ子どもたちが、刺激しあい、認め合い、支え合って成長していく教育をしていかななくてはいけないだろう。だからこそ、格差を克服し、協働的な社会づくりを進めるためには、やはり協働の中で本物に出会う自由な学校の存在意義が大切になるのではないか。

さらに平田オリザ氏が言うように、「いまや、どんな情報も知識も、インターネットで簡単に手に入れることができる。そのことを大前提にしつつ、それでも『ここで、共に、学ぶ』ことが重要な時代になってきたのだ。もはや学校の、少なくとも大学以上の高等教育機関の存在価値は、新しい知識や情報を得る場所としてではなく、共に学び、議論し、共同作業を行うという点だけになった。」とするならば、今だからこそなおのこと、知識貯蓄型ではない、自由に学びあう学校の創設が必要なのではないだろうか。

6. 北海道で自由な学校は可能か？

1) パイロットスクールとして

1984年に「新しい学校をつくる会」からスタートした「きのくに子どもの村学園」同様、1985年から北海道でも「新しい教育・学校をめざす研究会」が故・鈴木秀一氏（北大教育学部名誉教授）を中心に発足していた。それから20数年来の実践に立つ認定NPO法人「北海道自由が丘学園・ともに人間教育をすすめる会」がある。「きのくに」のように認可学校の創設には至っていないが、様々な経緯の中でフリースクールとしての実践を重ねてきている。教員生活の始まりとともに活動に携わってきた自分が、重鎮であった鈴木秀一北大名誉教授を2015年2月に亡くした節目もあって、NPO運動の原点に戻って「北海道に自由な認可学校をつくる」ことに再び力を入れて実現に向けて動き出す必要性を感じた次第である。そして、管理教育の中で校内暴力が吹き荒れた80年代とは違い、子どもたちの遊びや活動が大人たちの眼差しの中でソフトに管理されている現代の教育環境の中で、改めて自由な教育、自由な学校の必要性を痛感している。

学校が実現して動き出せば、20数年前にスタートした「きのくに子どもの村学園」のように、のびのびした豊かな生徒を育てることができると確信している（これまでの自分の教育実践と経験と市民活動を通して）。だが、今あるのは確かな教育理念と、ある程度のネットワークしかない。資金はないし、土地も校舎もない。需要（児童・生徒、自由教育を望む親）はあるのかと問われると、調査こそしていないが、必ずある。「きのくに」

にも常に入学希望者がいるし、教育理念に共鳴し、自由な学校を求めている人は全国的にもいる。私立で、ある程度の学費もかかることから経済的にある程度余裕のある家庭でなければ子どもを通わせることはできないから、だれでもとは言えないし、経済的に厳しい家庭には対応できないのは事実だ。ただ、裕福な階層を対象にしたエリート向け進学教育ではない。言い方は悪いが、「上澄みを取ってるんだから、何かやれば、いい結果が出るのは当たり前だろう。」と批判されるかもしれないが、その「いい結果」が決して「進学」のことではなく、「人としての豊かな成熟」なのだということが決定的に違うことを確認しておきたい。そうした意味で、この学校は、だれにでも開かれた普遍的な学校とは言えないかもしれないが、自由な教育が通常の学校、公立学校でも当たり前になっていくためのモデル校：パイロットスクールなのだと考える。何としても北海道で実現させたい。

2) さあ、動きだそう！

では、実際どこから手をつけたらいいのかというと、土地・校舎の確保か。それは資金の裏付けがなければ確保できない。ならば、資金か。それも土地・校舎や入学希望者の見通しが無ければ支援を仰ごうにも説得力がない。どっち立たずで、とりあえず理念の共鳴者、ネットワークを広め確かにしていくことだけしかできそうにない。どこから突破口が開けるのか見当がつかない。やるべき手順が見えれば、突っ走るしかないのだが。見えればやるべきことは山ほどある。資金集め、土地の選定、地域・自治体との連携、校舎の設計（新たに作るなら）、見積もり、節約方法の検討、スタッフ集め、教育内容の検討・デザイン、子どもたちの事前体験、生徒募集、開設準備…。

社会を変えることの難しさ、教育を変えることの難しさ。その惰性、慣性の強さゆえ逆に急速な社会や教育の劣化や悪化を防いでいるということも言えるのだが。日本にも世界にもそれぞれ人々の暮らしがあり一人一人が日々精一杯生きている中で、一人でも意識を変える、一人でも生き方を変える、一人でも共感者を得ることの難しさ。現場の教師こそ、日々の多忙もあろうが、既存の教育を変えよう、自由な教育観に立ってみよう意識することがまずない。むしろ、自由な教育などありえない夢想であると軽蔑し、既存の管理育成観のままで力を尽くすことこそが善意であると確信しているのが大多数の教師である。

そんな現状で、なかなか先が見え無いというのが正直なところだ。ならば諦めるのかというと、共感した堤未果氏の著書にある次の言葉を示したい。

「あなたに4歳の息子さんか娘さんがいるとしましょう。想像してみてください。もし医師にこう言われたらどうします？

「残念ですが、もう打つ手はありません。息子さんは1、2か月の命でしょう」

「そう言われて、あなたはハイそうですかと、そこで諦めますか？」

「ほとんどの人は、そこでハッとした表情になり、しばらく黙り込んでしまう。でも、その後で笑顔になり、ようやくこう言うのです。

「いいえ、諦めません。息子は私にとって、かけがえのない大切な宝ものですから。

「どんなことをしても、必ず道を探します」。

そうだ、「大海の一滴」でもいい。学習会や話し合いを重ねながら少しでも共感者・賛同者を増やし、どこかで突破口を見出し、市民立の、民間の自由な認可の学校を自然や水が豊かで人の温かなこの北海道で実現させたいと考えている。

参考文献

- M・W・アップル、ジェフ・ウィツティ、長尾彰夫『カリキュラム・ポリシーックス』
1994.6.30 東信堂
- 岩波教育講座『教育 変革への展望1 教育の再定義』2016.4.21 岩波書店より
志水 宏吉「2 教育格差と教育政策—公教育の再生に向けて」
秋田喜代美「3 子どもの学びと育ち」
佐藤 学「4 教育改革の中の学校」
- 内田 樹『寝ながら学べる構造主義』2002.6 文春新書
- 内田 樹、姜尚中『世界「最終」戦争論—近代の終焉を超えて—』2016.6.22 集英社新書
- 大沼安史編『続・教育に強制はいらない
—全米フリースクール連合議長パット女史来日の記録—』1982.12.10 一光社
- 刈谷剛彦『学校って何だろう—教育の社会学入門』2005年 ちくま文庫
- 小林剛、皇紀夫、田中孝彦編『臨床教育学序説』2002年 柏書房より
田中昌弥「臨床教育学は知育に何を提起するか」
- 堤 未果『政府はもう嘘をつけない』2016.7.10 角川新書
- ナオミ・クライン『ショック・ドクトリン』幾島幸子、村上由見子訳 2011.9. 9 岩波書店
- 平田オリザ『下り坂をそろそろと下りる』2016.4.20 講談社現代新書
- P.フレイレ『被抑圧者の教育学』新訳 2011.1.19 亜紀書房
- A.S.Neill『SAMMERHILL』1986年 A PELICAN BOOK
- John Dewey『The School and Society』The University of Chicago Press 1956
- 堀真一郎『ニイルと自由の子どもたち』1988年 黎明書房
- 堀真一郎『きのくに子どもの村 私たちの小学校づくり』1994年 ブロンズ新社
- 堀真一郎『自由学校の設計』1997年 黎明書房
- 堀真一郎編著『自由学校の子どもたち』1998年 黎明書房
- 堀真一郎『きのくに子どもの村の教育 体験学習中心の自由学校の20年』2013年 同上

ご意見、ご感想、実現に向けての情報などありましたら、hosoda.takaya@sapporo-c.ed.jp
(札幌市立山の手養護学校 細田孝哉) までお寄せください。