

# 欧米と日本におけるフリースクールの比較研究

## ——フリースクールの歴史と系譜をめぐって——

沖 田 寛 子

### 1.はじめに

現在、日本の教育の動きに「開かれた新しい学校づくり」という、オールタナティブ・スクールの模索がある。オールタナティブ・スクールの定義は、二つに分けることができる<sup>(1)</sup>。一つは公立学校の伝統的な教育に不満を持つ人々によって設立・維持され、公立学校と比べてどちらかを選択できる、新しい独自性のある学校、またはその制度である。もう一つは、公立学校として、または公立学校の中に設けられ、親や子どもによって自由に選択されたり、学校側が、親や子どもに決められた学校のかわりに行くことを勧めている学校である。前者にはフリースクールやオープンスペースなどがあり、後者にはマグネットスクール<sup>(2)</sup>などがある。いずれにしても、選択性が高いのが共通の特徴である。このような伝統的な学校やプログラム以外の新しい教育を総称して、一般にオールタナティブ・スクールという。

日本においてオールタナティブ・スクールが広まったのは、1970年ごろからである。このころ、全国の中学校が荒れ、校内暴力が続出した。この校内暴力に対し、教育行政がさらに管理を強化したため、問題行動は内向化し、いじめや不登校という問題が増加した。このように学校の中に問題が生じるにつれて、学校教育のあり方が問いただされるようになった。オールタナティブ・スクールの模索が行われるようになったのは、このような「教育の荒廃」や「教育の危機」が呼ばれたためである。戦後、日本が築きあげてきた学校教育への批判から、それまでの学校教育を反省し、新たな公教育のあり方を探ろうとし始めたのである。

そして現在、日本の新設学校にオープンスペースが見られるようになった。学校内の施設や空間を開放すること、学校活動に柔軟性を持たせ、変化や問題解決に対応することなどのさまざまな試みが、公教育の中で行われている。このような試みが行われるようになったにもかかわらず、不登校の子どもたちが9万4千人<sup>(3)</sup>存在する。これらの子どもたちの多くが、公的機関である児童相談所や適応教室、教育センター、民間の施設などに通っている。日本では、オールタナティブ・スクールはなかなか公教育の中に浸透できず、民間施設において積極的に新しい教育の試みが行われている。中には、新しい教育実践を行ってい

る私立学校もあるが、不登校の子どもが集まっているということで、民間施設とまとめてフリースクールと呼ばれている。

フリースクールとは、いったいどのようなものなのだろうか。フリースクールは、訳せば「自由な学校」となる。しかし、日本でフリースクールという場合、「自由な学校」というよりは、むしろ「不登校の子どものための施設」という意味を持つ。諸外国では私立学校として、あるいは公立学校の中で、フリースクールの活動が行われているのに対し、日本ではこの日本特有のフリースクールの意味で、新しい教育活動が民間施設で盛んに行われている。

このような日本特有の意味ではなく、広くフリースクールをとらえると、教育的意味での自由を目指す学校と、政治的自由を思考する学校とに分けることができる<sup>(4)</sup>。前者には子どもの個性を尊重し、自由を認めるニイル( Neill.A.S.) の学校とその系譜をひく学校、後者には反戦運動や公民権運動に参加するなどの対抗文化を特徴とする学校、公立学校の中途退学者を対象に職業準備や職業補修を行う学校などがある。そして前者のような学校は少人数制で、試験などによる評価はなく、教育内容・方法においても自由を基調とし、後者のような学校は、教育内容・方法は一斉教授や伝統的な教育を実施することが多い。しかし、父母の参加を認めているという点においては両者共通している。

これらのフリースクールが、1960 年代から 70 年代にかけてアメリカで急増した。それはアメリカの公立学校において、非行、暴力、麻薬乱用が顕在化し、学校批判が爆発したからである。そのため、増加するドロップアウトの子どもたちをいかに学校に引き留めるかが、教育界の最大の課題になった。アメリカで広まったこれらのフリースクールは、すぐに西欧諸国、日本に広まっていった。

なぜ、このようにフリースクールは諸外国に広まったのだろうか。そしてなぜ、日本では民間施設における試みなのだろうか。本稿では、日本のフリースクールと欧米のフリースクールが設立された背景と、それぞれのフリースクールが持つ特徴に着目することにより、教育における「公」と「私」の関係の違いを考察してみたい。それにより、なぜ日本におけるフリースクールが、民間施設における試みであるのかを明らかにしたい。

さて、フリースクールについて論じようすれば、ニイルの教育論と実践を問題にしなければならない。というのは、ニイルの教育思想と実践は、世界中で自由主義教育の最も徹底したものとして、フリースクールのモデルとされているからだ。また、デューイの教育論や実践も問題にしなければならない。それは、アメリカにおけるフリースクール運動の中では、ニイル以上にデューイ( Dewey.J.)の思想が多く取り入れられているからだ。そこでまず、ニイルとデューイの具体的な教育思想と実践、またそれを生み出した社会的背景がどういったものだったのかを考察し、その後、この二人の教育思想と実践がどのような経緯で世界的に広まっていたのか、フリースクールの歴史的背景をたどってみたい。

## 2. 新しい教育思想と実践—フリースクールの源流—

### (1) ニイルと「サマーヒル」

ニイルはイギリスの教育者である<sup>(5)</sup>。彼は小学校長の父親と元教員の母親から、厳しい教育を受けて育った。彼は、義務教育終了後、見習い教師を経て教員となる。しかし、子どもに鞭をふることを求められたため、ニイルは教師生活に嫌気がさし、大学に行くことを目指す。こうした中でニイルは、権威というものは無能で依存的で人から支配されやすい人間を生み出すという思想を持つようになった。その後はジャーナリズムに関心を持つようになり、出版社に就職するが、キング・アルフレッド・スクールで再び教師になっている。

このキング・アルフレッド・スクールは進歩主義的な学校であった。そのころのイギリスで、宗教教育の廃止を行った学校はほとんどなかったが、この学校は学校に宗教を持ち込むことを拒否していた。そして、1920年ころまでに進歩的学校としての基礎をかため、試験と点数制の廃止、自治の導入、小クラス制、表現活動の重視、賞罰の廃止、家族的な共同生活など新しい試みを次々と実践に移していた。この学校は、それまでの進歩的な学校の中でも最も進んでいたが、ニイルの「子どもの全面的自由を認め、いっさいの強制を廃する自治の教育」という主張は理解されなかった。そのため、ニイルはこの学校を辞め、イギリスの進歩主義教育運動の推進のために重要な役割を果たしていた季刊雑誌「The New Era（教育新時代）」の編集に参加する。

この季刊誌の編集長は、神智学派<sup>(6)</sup>の思想家であった。ニイルはこの神智学派の美術や音楽などの表現活動、それに工作などに多くの時間をさき、競争よりも共同を基調とし、集団生活を重視する教育原理を大いに評価したが、神秘的な教育目的を認めなかつた。さらに、ニイルが神智学派と見解をともにすることができなかつた点は、神智学派の学校がモンテッソーリ法<sup>(7)</sup>を積極的に取り入れたのに対し、ニイルはそれを拒否した点である。ニイルは、モンテッソーリが子どもに作業を選ぶ自由は与えるが、大人の道徳に挑戦する自由は与えない点が不満なのである。さらに彼は、モンテッソーリが知的な側面にのみ考慮を払い、情緒や空想を十分に重視していないという点を強く批判した。

こうしたことから、ニイルは神智学派とは別の道を歩み出す。ニイルは単に大人や社会による拘束から子どもを解放するためではなく、むしろ既成の権威にすがらずに、自分自身で考える態度と能力を育てようと考えた。そこで彼は、生活のほとんど全ての面で「自分自身の生き方をする自由」を子どもたちに与える実験学校が必要だと考えた。こうしてできたのが「サマーヒル」である。もともとは1921年に国際外国人学校としてドイツで開設され、3年後に帰国し「サマーヒル」学園と改称した。

ニイルは、子どもに徹底して「自分自身の生き方をする自由」を認める。第一に、子どもたちは授業への出席を強制されない。第二に、自治が徹底しており、経営と安全衛生以外のほとんどの問題が、全校集会で話し合われ決められる。第三に、子どもたちは大人と話す時にファースト・ネームや愛称で呼ぶ。最後に、教育内容ではいわゆる教科学習よりも創作活

動や表現活動に重きが置かれている。これらの四点が「サマーヒル」の教育の際立った特徴である<sup>(8)</sup>。

「サマーヒル」は、寄宿制で、授業料を必要とする男女共学の私立学校である。そして、普通の学校とは先述した四つの点で完全に違い、授業に出たくなければ出なくともいい。このような学校というのに、子どもたちの学力はイギリスの同年齢の生徒の平均学力よりも高い。

ニイルは、「サマーヒル」を経営するにあたって、経済的困難に加えて、さまざまな誤解や非難に悩まされた。しかし、ニイルはどんなに財政的に苦しくても、子どもたちの問題行動に悩まされても、あるいは中傷にさらされても、「自分自身の生き方をする」という基本原則を曲げることはなかった。そして、今もなお、夫人や娘によって学校は続けられ、新しい教育を摸索する人々のモデルとなり続けている。

## (2) デューイと「実践学校」

デューイが活躍した 1859 年から 1952 年という時代は、アメリカが農業中心の「新興国」から「工業国」へと急激な変貌を遂げた時期である。こうした社会の急激な発展がもたらした、社会矛盾と人間疎外の現実に対する闘いを通して、デューイの思想は形成された<sup>(9)</sup>。

デューイは、プラグマティズムの立場に立つ代表者であるが、他のプラグマティズムの創始者たちのようにエリート教育は受けていない。彼の学校体験は伝統的な一斉授業、さまざまな階層の子どもたちのいる、ありふれた学校だった。デューイは大学を卒業後、3 年間教師をしている。しかし 20 歳になったばかりのデューイにとって、生徒を厳しくしつけることは荷が重すぎたため、教師を辞めている。

そして大学院に入學し、ヘーゲル主義に関心を持ち、その後、ミシガン大学の講師の職に就く。デューイはヘーゲルの有機体説によって、精神と身体、理念と事実、普遍と個別を硬直した対立関係のもとに置く、二元論を克服して、人間の生を全体的、主体的に把握しようとした。しかし、デューイの思弁的な観念論は、社会主義者のフランクリン・フォードとの出会いにより、転換を迫られることになる。フォードの自由な組織的探求に根ざした、知性の社会化を武器にして、社会改革を目指すという考え方、また、知性の広範な普及こそ社会改革の基本的戦略となるべきだという考え方、デューイに決定的な影響を与えた。フォードと交流のあった、この間の実践活動を通じて獲得された道具主義の視点は、デューイの理論活動に決定的な方向づけを与え、彼は本格的に倫理学研究を開始し、その倫理学研究の帰結として教育への関心が高まっていった。

1894 年にデューイはシカゴ大学に移り、シカゴ大学での 10 年間に道具主義、実験主義、あるいは機能主義などの名で知られる、独自の思想的立場を大成するとともに、シカゴ学派と呼ばれる思想運動のリーダーとして思想的潮流を作り上げた。そして彼は、1896 年から 1904 年にかけて、シカゴ大学に附属小学校「実験学校(デューイスクール)」を設けた。この学校は、彼自身の教育理論の検証の場として位置づけられ、普通師範学校に付置されている実習のための学校からは区別されていた。デューイにとって、この「実験学校」で検証され

るべき問題は、個人的資質と社会的価値との調和的な実現であった。そこで彼は、行為にアプローチする視点を行為主体の側からの視点と、社会状況の側からの視点とに分節化した。この視点から生じる実際的な問題は、子どもの自然的な成長過程と調和する学科課程をどのように編成するかということであった。

デューイは、「実験学校」のカリキュラムの中心を仕事においてた。園芸、料理、織物、大工仕事など、家庭やその周辺で行われる仕事をカリキュラムの基軸にした。また、子どもたちを固定した学年に分けるのではなく、むしろ学習の方を生徒一人ひとりにあわせて段階づけようとした。そして、細かいことまで何もかも教えるのではなく、教育内容の形式的・機械的な面は、補助的位置に置こうとした。

デューイの教育哲学の特徴は、児童は教育の客体ではなく、学習の主体であるとし、主体と環境との相互作用を経験と呼び、経験の改造を教育の本質としたことである。教育課程は知識本位のものではなく、子どもの関心を軸とする経験カリキュラムを、そして教育方法においては問題解決学習を重視し、作業教育を中心として知的活動との結合を強調した。

デューイの「実験学校」は、大学の管理下にある附属学校であったが、十分な経費はなく、「実験学校」に关心を寄せる後援者から援助を受けており、経営はそれほど楽なものではなかった。さらに、この「実験学校」の試みは、教育学部の附属小学校との間に微妙な不調和を生み、附属小学校に「実験学校」が吸収される形で「実験学校」は終わりを迎えた。

デューイは子どもの持っている自発的な性向や関心、本能や衝動を前提に、子どもの社会化を教育の目的とした。デューイにおける教育の過程は、生活であり、成長であり、経験の再構成であった。彼はプラグマティズムを教育に適用し、実験主義、生活経験主義を教育改革の支柱としたのである。

### 3. フリースクールの歴史的背景

#### (1) 欧米のフリースクールの歴史

フリースクールの原型は、ニイルやデューイが活躍した、19世紀末から20世紀初頭における欧米先進国の市場獲得戦争の中で、新たな人材育成のための教育として、特に西欧において次々と創立された新しい学校である。それは児童中心に生活力・実践力の養成をめざした新教育運動であり、教育内容・方法に焦点を当てた教育改革であった。

教育はもともと家庭の中で行われていたが、近世になって国家が教育に关心を示し始め、カトリック教会の勢力が弱まったのを機に、特に一般庶民子弟のための初步教育を中心に教育制度が法により規定されるようになった。そして古典に基づく人間性追求の教育が目指され、国家が支配する公教育制度への転換がはかられ始めた。その後、イギリス、フランスにおける市民革命によって、ブルジョワ市民が社会の実権を握ると、主権者にふさわしい人間育成が求められ、それに適合した教育内容・方法が求められた。近代国家としての政治的・経済的・社会的・文化的発展のために国民教育の普及、向上をはかることが一層重視される

につれて、国家の法的規制をうける公教育制度は、当然初等段階から中等・高等段階の学校にまで拡大された。こうして、西欧における伝統的な教育制度が整えられていった。この伝統的な教育制度の下では、教師が中心となって、教科書に基づく知識体系的教授、権威主義的教育が展開された。

しかし 19 世紀末、それまでの古典中心の伝統的な教育に対する批判が西欧で起こった。児童中心主義の傾向を持つ多様な教育活動が西欧諸国で始まり、20 世紀初頭、最も盛んになった。この動きが新教育運動である。主なものとして、イギリスでは、アボット・ホルム・スクール(創立者: C・レディー、創立年: 1889)などの進歩主義学校、公立のオープンスクール、サマーヒル(ニイル、1924)、ドイツでは、ドイツ田園家塾( H・リーツ、1898)、自由ヴァルドフ校(シュタイナー、1919)、スイスでは、エコル・ド・ユマニテ( P・ゲーヘーフ、1910)、フランスでは、フレネ・スクール( C・フレネ、1935)、イタリアでは子どもの家( M・モンテッソーリ、1907)などがある。これらの学校(特に私立学校として位置づけられているもの)のいくつかは、今でも存続している。

西欧から少し遅れたものの、ほぼ同時期にアメリカにおいても新教育運動が推進されていた。アメリカは、さまざまな個人が持つユニークさを大切にする個人主義を伝統としている。このアメリカの個人主義は、20 世紀前半の進歩主義教育によって、より一層推進されることになった。この進歩主義教育の理解者であり、批判者であったデューイ自身も、「実験学校」において実践を行い、教育の中心を従来の教科書や教師から子どもへと移すべきだ考え、転換しようとした。

こうして現れた 20 世紀初頭の欧米におけるフリースクールの特徴としては、①教授内容の拡大(古典を取り除き、現代語、科学、創作・表現活動などを重視)、②教授方法の改革(生徒の自発性の重視と、個別学習、生活学習、実験学習などの導入)、③教師の高压的な権威の排除と共同生活の尊重(懲罰の廃止、集会の重視、男女共学)という点をあげることができる<sup>(10)</sup>。

第二次世界大戦期に入り、これらの新教育運動は下火になったが、ニイルやデューイの思想を受け継いだ人々が、1960 年代後半から 70 年代にかけて再び、アメリカ、イギリスなどにおいて現れ始めた。このように再びフリースクールが現れ出したのはなぜだろうか。

アメリカで 20 世紀の初頭に誕生したフリースクールは、デューイの思想の影響を色濃く受けて、活発に活動していた。しかし、1957 年にソ連が世界で初めて人工衛星のスプートニックの打ち上げに成功したことによるスプートニック・ショックにより、デューイの思想は排除され、初期のフリースクールは非難を受けることになる。この出来事は、当時のアメリカが科学の分野でソ連におくれを取っているのだということをはっきりと世界に見せつけたため、アメリカは、教育の立て直しこそソ連に追いつく道だと考え、次々に強力なマンパワー・ポリシーを打ち出した。そして中等教育(統一学校)の実現と、科学・技術の分野における人材の要求とが相まって、高等教育の充実がはかられた。特に科学・技術のエリート教育が叫ばれ、教育

制度の手直しのほか、カリキュラム改造運動が起こった。このように、スパートニック・ショックは從来の経験主義や実用主義に基づく教育に対する反省と批判をもたらした。そのためアメリカは優秀性の追求にはしり、それが法制化された。

イギリスでも、スパートニック・ショックによる科学・技術両面での人材開発の要求と、高等教育進学の需要にこたえて、大学定員の大幅な拡大と大学の新設、理工系大学の増設、技術専門学校の工科大学への昇格などの改組などが提案された。こうして教育競争が始まり、教育年限が延長している。

このように 60 年代、デューイらの経験主義教育から、科学や技術を重視する教育へと変化したのである。しかし、皮肉なことに、この改革は 60 年代後半に入つても目立った成果はあげられず、子どもたちの学力はたいして向上しなかつた。そればかりか、アメリカの教育が抱えていたさまざまな矛盾が、この選別教育によって一気に吹き出し、公立学校では人種差別、非行・暴力・麻薬乱用、不登校が顕在化した。こうした荒廃の中で、子どもたちをどのようにして学校に引き止めるかが教育の最大の課題となり、それまで子どもを学校に預けっぱなしにしていた親たちも教育に疑問を持ち始めた。

このような社会を背景にして、スパートニック・ショック以後の国家の介入に対し、人間を精神的に統合し、人間に主体性や自主性を回復させるため、学校教育制度を根本的に立て直すべきであると唱える、脱学校論が広まった。その代表的な人物が、イリイチ、ライマーらである。イリイチは『脱学校の社会』<sup>11)</sup>の中で、学校で教えられる教育だけが価値のあるものとされていることを「学校化」と指摘し、学校教育批判を行っている。

1960年代後半から70年代にかけて、このような批判の中で、自然発生的に子どもを認め、子どもの活動を尊重する、無許可でラジカルな通学制の学校が、ニイルの「サマーヒル」をモデルとして作られるようになったのである。それらは経済的に恵まれない家庭の子どもや、公立学校に不適応を起こしたすべての階層の子どものために作られ、子どもの自由を尊重し、授業料も無料であるという、二重の意味でフリーな学校だった。しかし、「サマーヒル」は授業料を払わなければならない寄宿学校である。また、進歩主義的な知識人たちによって支えられた学校で、すべての階層の子どもたちのものではなかった。「サマーヒル」と新たにできたフリースクールとは、これらの点で違いがあった。しかし、共通していることは、教育の重点が全体ではなく個におかれ、自己の人生をより豊かにしていくことが教育の目的とされていることである。

20 世紀初頭のフリースクールに対し、1960 年代以降のフリースクールの特徴としては、①子どもの自発的な行動や判断を徹底して認める、②小規模である、③公立学校からドロップアウトした子どもや社会的に恵まれない階層の子どもの救済を意図するものが多い、④進歩主義の学校が田園地帯にあるのに対して大都市の貧しい人々の住む地域にあるものが多い、⑤革新的な社会観を持っていて公民権運動や反戦・反核運動、そして黒人解放運動などに关心を持つ、⑥地域社会と密接に結びついている、⑦保護者が学校運営に参加し積極

的役割を果たす、という点をあげることができる<sup>(12)</sup>。

こうして 1960 年代から 70 年代にかけて、伝統的な普通の学校にかわる学校、さまざまな拘束、成績評価、出席の義務、学年構成といったものから開放された学校、すなわちフリースクールがアメリカの各地に広まり、各都市の公立学校にも影響を与え、公立学校の中にオールターナティブ・スクールが続々と設置されるようになった。そして、このような試みは、諸外国に広まっていった。

ここで、アメリカのフリースクールのうち、「クロンララスクール」<sup>(13)</sup>を紹介したい。「クロンララ」は 1967 年にパット・モンゴメリーによって開校された通学制の学校である。この学校のモデルは、ニイルの「サマーヒル」である。しかし、彼女は学習についてはニイルとは違ったアプローチをとる。ニイルは、ことあるごとに遊びの意義を強調していたが、遊びと学習を同一ととらえてはいなかった。ニイルにとって、遊びと学習は別個のもの、あるいは対立するものであった。存分に遊んだ後に学習が来るというのである。これに対し、モンゴメリーは、遊びと体を使つた作業の意義を重く見ている。

「クロンララ」には、教師から知識を得るという学習スタイルはない。子どもたちは自分たちで学びたいことを見つけ、それを自分自身の関心と意欲に応じて発展させていく。モンゴメリーは、遊びおよびその発展した形態である作業と学習は、質的に同一であるという見解に立つ。つまり、彼女は遊びや作業と学習とを統一的にとらえるデューイの「為すことによって学ぶ」という理論に依拠しているのである。

このように、アメリカのフリースクール運動の主だった人々の中には、デューイの実験主義の教育思想に共鳴する者が少なくない。彼らは、デューイの影響を受け、遊びや作業や実際生活と学習とを統一的にとらえている。彼らは「サマーヒル」の大原則である、「自分自身の生活をする自由」を保障するために、具体的な生活の中に、遊びや作業、そして同時に学習になりうる活動を準備しようとしたのである。

ニイルが亡くなった今でも、「サマーヒル」は世界中でフリースクールのモデルとされているが、授業は時間割にしたがってきちんと進められている。そして、卒業生の学力も普通の公立学校の場合に比べて決して低くない。上級学校への進学率は高く、いわゆる知的専門職に従事している卒業生の比率も高い。「サマーヒル」の授業は本質的に教師中心的であつて、教室の中では何をどのように学ぶかの自由はあまりない。このように「サマーヒル」の授業は必ずしも伝統的な学問中心主義の教授法の枠から出ているとはいえないのである。

ニイルから大きな刺激と多くの示唆を受け、自らの学校を設立して成果をあげた人の多くが、この点に関して不満を抱き、自分自身の学校では積極的に独自の方式を工夫している。それらの多くの試みに共通しているのは、書物や間接経験による学習よりも、実生活の具体的な問題への取り組みを通して展開される総合学習である。デューイの実験主義の教育理論に沿うように、農業、大工仕事、印刷、裁縫、食事作り、そして地域活動など、さまざまな作業や実際的な仕事を教育内容の中心に置いたのだ<sup>(14)</sup>。

## (2) 日本のフリースクールの歴史

欧米で新教育運動が行われていたころ、日本にも新教育運動があった。主なものに、成城小学校・中学校(沢柳政太郎, 1917)、池袋児童の村小学校(野口援太郎, 1924)、玉川学園(小原國芳, 1929)、奈良女子校等師範学校附属小学校(木下竹次, 1919から着任)、自由学園(羽仁もと子, 1921)、明星学園(赤井米吉, 1924)などがある。

日本では、1872(明治5)年に「学制」が発布され、公教育が開始された。その後1890年に「教育勅語」が出され、天皇が神格化され忠良なる臣民を育てるための教育が確立した。教育勅語の発布以来、明治の国家主義は日清・日露の戦争によってますます高められていった。強い圧力があれば、それを批判する者が出るのは自然である。そこに日本の勝利という結果がでると、それまで張り詰めていた国民の緊張が急速に緩むのは自然な流れである。こうして大正デモクラシー期が訪れた。国家主義的な教育体制のあり方に疑問の声が高まり、それまでの国家主義教育は一休みをして、新教育運動が行われることになった。こうした中で、新しい構想による学校が、特に私立学校として次々に誕生した。外来の教育思想として、デューイ、エレン・ケイ、モンテッソーリなどが紹介され、後にドルトン・プラン<sup>15</sup>も導入された。それぞれが明治以来の画一主義を打破し、児童中心の方向を大きく打ち出した。日本の新教育運動の特色をまとめてみると、個性尊重、自然と親しむ教育、教育の生活化など子どもを主体とした教育であった。

しかし、昭和に入ってから日本は戦争色が強まっていくにつれ、再び天皇と臣民の関係が強化されるようになった。学校制度は、国民道徳と民族的一体感の形成の有効な手段となり、こうした国家の統制下におかれた教育は自由な批判精神を失い、第二次世界大戦へと導く役割を果たした。この国家主義の精神のもと、日本の自由主義教育は姿を消した。

日本で、再び自由主義教育に目が向けられるようになったのは、霜田静志がニイルを紹介したことに始まる<sup>16</sup>。そして、1960年代にアメリカから広まったフリースクール(クロンララ)の現状を大沼安史が『教育に強制は要らない』(1982)<sup>17</sup>で報告したことにより、現在につながるフリースクールへの関心が強まった。

こうした流れの中で、日本におけるフリースクールの試みは、いちはやく民間において現れ出した。この民間における試みには、欧米のフリースクールと同様の活動が行われているものと、学校教育の補助的機能を担っているものがある。具体的な例として、前者は「東京シューレ」を、後者には「戸塚ヨットスクール」をあげることができる。

「東京シューレ」<sup>18</sup>は1985年に奥地圭子によって開かれたフリースクールで、「自由」「自治」「個の尊重」が日常生活を支える理念である。具体的な活動を見てみると、ニイルの教育実践を見ることができる。出席は自由、子どもたちはスタッフを姓に「さん」をつけて呼び、「先生」と呼ぶことはない、何か問題が生じるとミーティングで意見をだしあい解決がはかられる、活動上では小中等部、高等部に別れることが多いが学年・学級の区別は厳密でない、一方的に叱ったりしない、などはニイルの実践が取り入れられている。しかし、「東京シューレ」は

民間の施設であって、「サマーヒル」や「クロンララ」のように学校教育制度の中に組み込まれていない。そのため、独自の時間割で実験学習を中心に行っているが、これは決してデュイのような体験学習を重視した結果ではない。子どもたちの自由を認め、個を尊重することにより、子どもたちに自発性が現われ、結果実験学習になっているのである。

80年代後半、この「東京シューレ」とネットワークをとりながら活動を行うフリースクールが、全国に広がってきた。それとともに、日本の学校教育を補助する形で不登校の子どもたちを受け入れる民間施設も出てきた。このような民間施設は、不登校の子どもたちを受け入れておいため、日本的な意味で「フリースクール」と呼ばれるが、「東京シューレ」とは違いが見られる。学校教育を補助する活動としてのフリースクールは、学校教育の精神と何ら変わりはない。自由や個人の尊重は謳われているが、学校教育と同様、それはたてまえとなっている。学校教育に適応することが社会に適応することだという考え方方が基本になっており、子どもたちを学校に戻すことを目的としている。このようなフリースクールは、不登校に至った原因をその子ども本人に求め、その部分の改善を試み、時には厳しく子どもを叱る。このような学校の例としてあげるならば、1979年から82年に主に活動していた「戸塚ヨットスクール」をあげることができるだろう。

この「戸塚ヨットスクール」は、自閉症や情緒障害の子どもたちを受け入れ、ヨットの訓練を通じて治療するというスクールで、厳しい体罰やしごきの結果、死亡者を出すという事件を起こした。しかし、この事件の背景には、校内・家庭内暴力や不登校の急激な増加、そしてそのような子どもたちを受け入れる公的施設が不備で、民間施設を利用しなければならないといった問題があった。

日本では、1960年代以降の欧米のフリースクールの試みを公教育に取り入れようと、オープンスペースを作ったり、体験学習に力を入れたりと、オールタナティブ・スクールを模索しているにもかかわらず、なかなか定着していない。民間の施設ばかりで新しい教育が模索され、不登校の子どもが受け入れられている。

このような日本のフリースクールの現状の中で、さらに新しい試みとして、1992年に堀慎一郎が和歌山県に寄宿小学校「きのくに子どもの村学園」<sup>(19)</sup>を設立した。2年後には中学校も開校した。この学校は子どもの自由を掲げているが、これまでのフリースクールと違い、正式の私立学校として文部省に認可されている。そのため、カリキュラムは学習指導要領に基づいてはいるが、独自にさまざまな体験学習を取り入れ、「自発性、個性化、体験学習」の3つを基本原則としている。この学校は、「日本初の認可を受けたフリースクール」と呼ばれ、やっと、教育制度の中に組み込まれたフリースクールが試みられ出したのである。

この学校の活動内容を見る、「クロンララ」と同様、ニイルによる自由学校の方法を取り入れていることがわかる。そして、デュイやイギリスのオープンスクールからも教育方法を取り入れている。デュイから影響を受けた活動内容としては、体験学習に時間の半分を当てる、プロジェクトのテーマごとの完全縦割りの学級編成、廊下や壁のない校舎、柔軟なグルー

ピングを多用するという事柄をあげることができる。こうしてニイルだけでなく、デューイやオーブンスクールから影響を受けることで、「きのくに子どもの村学園」独自の自由学校を作り上げている。

#### 4. 「公」と「私」にみる日本のフリースクール

アメリカのフリースクール運動は、1970年代中盤に停滞し始め、80年代に入ると、70年代の学校のオールタナティブ化・個性化・人間化を革新に据えた学校変革に対して、それを批判する反動的な動きが出てきた。こうして、アメリカ教育は一つの転換点を迎える。それは、オールタナティブの終焉であった。

1983年にレーガン政権下の教育省から出された報告書『危機に立つ国家』が、教育改革論議の出発点になった。それ以降、アメリカでは教育改革への提言が次々と発表された。1991年には、ブッシュ大統領がアメリカの児童生徒の学力を世界一流の線まで引き上げたいという内容を、「アメリカ2000年」で宣言した。そして、ハイスクールの中退者の減少、数学や理科の学力の向上、識字率の上昇、学校からの暴力や麻薬などの追放を、国家目標として掲げた。さらに、全国一斉学力テストを実施することが決定され、国家基準が初めて定められようとしている。アメリカは、伝統的な地方分権制を崩し、教師を上から拘束し始めようとしているのである。

このように、アメリカの教育改革論と日本の教育改革論は、同じく民主主義社会を志向しながら、くい違いを見せている。日本でも、80年代から政府の主導によって、情報化・国際化・多様化・生涯教育化のスローガンの下、教育改革が提唱されている。第二次世界大戦後、日本は、アメリカの指導の下で民主主義教育が始まったため、50年代ころからアメリカ化に反発してきたにもかかわらず、再び、今度は自らの意志で、フリースクールやオールタナティブ・スクールに見られるような、教育のアメリカ化、自由化を推し進めようとしている。

日本が、あまりにも画一化し、弾力性を失って硬直化しすぎた教育を多様化し、柔軟性や特色を求めようとしているのに対し、アメリカは、逆にあまりにも多様化し、個別化しすぎて「人並みであればよし」とする低迷した教育に、一様な最低限の基準を確立し、画一化とまではいかなくても、何らかの同質性や卓越性を求めようとしている。

アメリカでフリースクール運動が活発になったのは、日本と違って個性ある人間が活動できるような社会的な背景があったからである。アメリカには、日常生活における経験や行動を重視し、それと結びついた知識を絶えず獲得することによって、人間生活の明るい未来を創造していくとする思想があった。日本では、公教育が始まって間もないころから、学校に行く人々にあった「立身出世」の願望が今日まで続いており、学歴信仰からなかなか抜け出せずにいる。そのため、自由な創造に欠けるのである。

さらに日本と欧米の違う点は、イギリスやアメリカでは民間から教育が始まっていたのに対し、日本は教育が国家的な事業として始まったことである。そのため、親も子どもも教師もみな、

画一性を求めて、そこに安住しようとする。江戸時代においては藩校というような「上からのも」よりは、むしろ寺子屋のような民間の教育機関が有力だった。しかし、それが明治以来、国家に絡め取られてきたのである。

日本の学校では、子どもや親の意思に反した強制が多すぎる。日本にフリースクールの考え方を公教育の中に取り入れようとする時、最大のネックとなるのは、教育が中央集権的で、文部省がすべての権限を握っているということである。日本の場合、行政当局の制限がきつく、教科書や学習指導要領から外れたことをすることは許されない。学校に自由裁量はないのである。アメリカでは各州ごと教育の基準が違うが、日本では一つの基準を持って、公立学校も私立学校もその基準に縛られている。

このような制度の中で、親自身も育ってきたため、子どもたちだけでなく親もその基準から離れることを恐れている。それは教師にしても同じで、基準を示してもらって安心しているところがある。こうした画一化を求める傾向は、学校を取り囲む社会全体にもある。

今の日本の教育全体をみてみると、画一性に反対する子どもや親たちが、全くいないわけではない。しかし、こうした子どもや親が組織を作っていくと、行政はそれさえコントロールしなければならないと考えるため、どうしても押さえ込むことになる。フリースクールといわれながら、学校の補助的な機能を果たす民間施設が日本に存在するのは、諸外国と比べ、学校化が批判され、改善されながらも、本質的には社会が非常に学校化されたままであると見ることができるだろう。

西欧において、もともと「公」の概念は、誰もが参加でき、解放されているという性質を指すものであった。そして、その対概念は「秘」であったが、「公」が大衆の福祉を掲げて国家が担う(例えば、公教育が公費教育あるいは公的権力の統制に服する教育を意味する)ものになると、「公」の対概念は、「公」からの統制・干渉に対する逃避や防衛というように、私的利害を主体として、「秘」から「私」という概念に変化してきた<sup>(20)</sup>。こうして西欧は、「公」の対概念が「秘」から「私」に移行する過程で、「私」が「公」と共存する方法を探ってきた。しかし、戦後の日本においては、「私」領域は肥大化したものの、共同社会的な「公」からの逃避において存在するという弱いものであった。日本における「公」が、「私」を包括するという関係の中で、「私」は「公」からの防衛機制として、子どもたちに多くの問題行動を発生させてきた。

以上のように、フリースクールをめぐる教育の歴史と系譜をたどってみると、欧米における教育は、戦後の「公」の原理から派生した平等志向の修正として、60年代から70年代にかけて「私」の原理から派生する卓越志向が現れ、80年代後半からは「公」の原理に基づく「質」の重視への変化という流れをたどっている。長期的に見ると「公」と「私」のバランスがとれているように考えられる。これに対して、日本の教育は、戦後アメリカの指導の下で平等志向の教育が始まったが、その後世界の市場獲得競争を勝ち抜くために、教育の「量」や「質」が重視されるようになる。そして、市場獲得という目標が達成されるにしたがって、「公」が空白の状況に陥り、「私」だけが肥大化してきていると考えられる。

こうした「公」と「私」の関係の中で、フリースクールという「個」が重視された教育は、欧米においては、私立学校として存在したり、民間施設であっても公教育の制度の中に組み込まれていたり、教育制度という「公」の中で「私」的教育がバランスを保ちながら存在する。しかし、日本においては、文部省を頂点として中央集権化しているため、公教育の枠を保とうとして、どうしてもフリースクールを教育制度という「公」の中には組み込まない。そのために、日本におけるフリースクールは、民間施設による「私」的活動として存在するのである。

## &lt;注&gt;

- (1) 奥田真丈・河野重男『現代学校教育大辞典 1』ぎょうせい, 1993, P. 263  
菊池英昭「ハイスクールの特色化をめざすオールタナティブ教育」『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』教育開発研究所, 1990, PP. 31-62  
金子忠史『変革期のアメリカ教育』第6章 有信堂, 1985
- (2) 専門化したカリキュラムを擁する学校で、その魅力によって、広く学習意欲を持って生徒を集め。能力、適性、学習意欲などの特別のニーズを持った生徒を引きつけるさまざまな学校を指す。(現代アメリカ教育研究会『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』教育開発研究所, 1990, P. 45)
- (3) 1997 年度学校基本調査による統計。内訳は、小学生 19,488 人、中学生 74,757 人である。
- (4) 奥田真丈・河野重男『現代学校教育大辞典 6』ぎょうせい, 1993, P. 94  
菊池英昭「ハイスクールの特色化をめざすオールタナティブ教育」『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』教育開発研究所, 1990, PP. 31-62
- (5) 堀慎一郎『ニイルと自由の子どもたち』黎明書房, 1988  
堀慎一郎『自由学校の設計』黎明書房, 1997  
A.S.ニイル著；霜田静志・堀慎一郎訳『ニイル著作集－恐るべき学校』黎明書房, 1981 を参考にまとめた。
- (6) 神智学派は、人間および宇宙を、身体と物質の段階、心の段階、そして神靈の段階に分けてとらえ、教育者の仕事はすべての子どもを神靈の段階にまで高めることだと考える。そして、それを達成させるためには、子どもたちを権威で縛りつけ、既成の学問を押し付けるのではなく、創作表現活動や自発的な学習を重視しなければならないと主張した。
- (7) 20 世紀初頭のイタリアにおいてモンテッソーリが実験的研究によって開発した教育方法。この教育は、発達のための自由、自己教育、環境構成の三つを主な原理とする。教師は教え込みをせず、子どもを自由にし、発達のための豊かな環境を用意し、子どもと環境との交流によってなされる自己教育を観察し、援助する。

- (奥田真丈・河野重男『現代学校教育大辞典 6』ぎょうせい, 1993, P. 349)
- (8) 堀慎一郎『自由学校の設計』黎明書房, 1997, P. 97
- (9) 森田尚人「ジョン・デューアイ」市村尚久編集『現代に生きる教育思想 1』ぎょうせい, 1981  
デューアイ著; 宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫, 1957 を参考にまとめた。
- (10) 堀慎一郎著『世界の自由学校』麦秋社, 1985, P. 12
- (11) イリイチ・イヴァン著; 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社, 1977  
= Illich.Ivan,Deshooling Sochooling Society, 1971
- (12) 堀慎一郎著『世界の自由学校』麦秋社, 1985, PP. 14-15
- (13) パット・モンゴメリー、クレア・コーン; 大沼安史, 吉柳克彦訳『フリースクール  
・その現実と夢』一光社, 1984  
大沼安史編『続・教育に強制はいらない』一光社, 1982
- (14) 堀慎一郎『自由学校の設計』黎明書房, 1997
- (15) 1920 年にアメリカのドルトンのハイスクールで行われた個性尊重を原理とする大  
胆な授業改善方式。創始者はパーカスト女史。当時の画一的な注入・伝達に象徴さ  
れる硬直した知的受動性の弊害を改善し、自己完成の要求を満足させるために生徒  
一人ひとりの能力や興味に合わせて自己のペースで自学自習を保障するところにそ  
の意義が求められた。(奥田真丈・河野重男『現代学校教育大辞典 5』ぎょうせい,  
1993, P. 325)
- (16) 霜田静志はサマーヒル創立直後から紹介しつづけている。1928 から 1958 年まで渡  
欧している。
- (17) 大沼安史『教育に強制はいらない』一光社, 1982
- (18) 奥地圭子『学校は必要か』日本放送出版協会, 1992  
倉影樹『登校拒否のエスノグラフィー』, 彩流社, 1995 を参考にした。
- (19) 堀慎一郎『きのくに子どもの村』, ブロンズ社, 1994  
堀慎一郎『自由学校の設計』黎明書房, 1997
- (20) 石戸教嗣「教育における「公」と「私」: その理念的考察」『教育社会学研究第 52  
集』東洋館出版社, 1993