

福岡大学博士論文

アメリカ新教育運動の現代的展開に関する研究

—フリースクール運動に影響を与えた自治共同体理論の分析を通して—

Study on modern development of New Education Movement in America:
Based on analyzing of the self-governing community theory which affected
Free-School Movement

平成31年3月

LD136501

岩田 弘志

目次

序章 研究の目的と方法

1. 問題の所在と研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
2. 論文の構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14

第一部 アメリカ新教育の系譜—個性尊重から共同体思想へ

第1章 新教育運動の展開—公教育の起源と個別化・個性化

1. アメリカ公教育の起源・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 18
 - (1) 17世紀公教育普及の前夜—子女教育の文化……18
 - (2) 18世紀公教育普及の嚆矢—学区制の定着……19
 - (3) 19世紀公教育普及の普及—学校の階梯化と学年制の導入……20
2. 公教育批判と新教育運動の展開・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 22
 - (1) 公教育の弊害—子どもの個性への無関心……22
 - (2) 新教育運動の生起—教育の個別化・個性化へ……23
 - (3) 新教育運動の思想基盤—フレール思想の概要……25
3. 新教育運動と手工教育運動の展開・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27
 - (1) 手工教育運動の展開—高等教育へのロシア法受容……27
 - (2) 手工教育運動の展開—中等教育へのロシア法受容……28
 - (3) 手工教育運動の展開—初等教育へのスロイド受容……29
4. 小結—新教育運動が目指した個別化・個性化・・・・・・・・・・・・ 33

第2章 新教育運動から進歩主義教育運動への接続—共同体形成思想

1. 進歩主義教育における共同体思想の背景・・・・・・・・・・・・・・ 36
 - (1) 共同体形成の重視……36
 - (2) 進歩主義教育運動の展開……37
 - (3) 進歩主義教育協会の台頭……38
2. 教育実践事例に見る共同体思想 (1)—デューイ・スクール・・・・・・・・ 39
 - (1) 共同体生活の一形態としての学校……41
 - (2) 家庭的な雰囲気と自由の尊重……43
 - (3) 衝動と指導のバランス……45

(4) 経験の連続性に基づくカリキュラム……	46
(5) 教科の捉え方……	48
(6) デューイ・スクールでの学びの効果……	50
3. 教育実践事例に見る共同体思想 (2) —ゲーリー・プラン……	51
(1) 教育内容と実業の連携……	52
(2) 年齢差を越えた共同化……	53
(3) 自治……	53
(4) 教育内容と地域社会との連携……	54
4. 教育実践事例に見る共同体思想 (3) —ウィネットカ・プラン……	55
(1) グループプロジェクト……	56
(2) 自治……	56
(3) 全校集会……	57
(4) クラブ活動……	57
5. 教育実践事例に見る共同体思想 (4) —ドルトン・プラン……	58
(1) 自由の原則……	59
(2) 共働の原則……	60
(3) 自己計画の原則……	61
6. 小結—進歩主義教育運動が目指した共同体思想……	63
(1) 個別化・個性尊重……	63
(2) 共同体思想……	64
①異年齢集団の形成	
②自治	
③グループプロジェクト	
④ゲーリー・プランの独自性	

第3章 フリースクール運動の展開と思想基盤—自由と共同体思想の融合

1. 新しい進歩主義教育運動の台頭……	71
(1) 進歩主義教育運動の衰退が招来したもの……	71
(2) 新しい進歩主義教育運動が目指したもの……	73
2. フリースクール運動の展開……	76
3. フリースクール運動の思想基盤—ニール教育思想……	77
(1) 反体制思想……	77
(2) 解放の理論……	79
(3) 自治共同体理論……	82
4. フリースクール運動の思想基盤—デューイ教育思想……	84

- (1) 連続性の原理……85
- (2) 知性の自由……86
- (3) 相互作用と社会的統制……87
- 5. 小結—ニールとデューイの教育思想の共通点・……………89
 - (1) 自由思想……89
 - (2) 共同体思想……90

第4章 フリースクール運動における教育実践—自治共同体理論の実際

- 1. クロンララ・スクールの実践・……………94
 - (1) 自己決定の尊重……95
 - (2) 大人と子どもの対等な人間関係……95
 - (3) 自治共同体思想……96
- 2. サドベリーバレー・スクールの実践・……………98
 - (1) 自己決定の尊重……98
 - (2) 自治共同体思想……99
- 3. ファース・ストリート・スクールの実践・……………100
 - (1) 解放と自由……101
 - (2) 経験主義教育……103
- 4. 小結—フリースクール運動の特質・……………104
 - (1) 公教育との対決思想……104
 - (2) 自由思想……105
 - (3) 自治共同体思想……106
 - (4) 経験主義教育思想……107
 - (5) 教師と子どもの対等な人間関係……108
 - (6) 公教育に適應できない都市部の貧困児救済……109

第5章 フリースクール思想の継承

- 1. オルタナティブスクール運動・……………112
 - (1) オルタナティブスクール運動—組織体の接続……114
 - (2) オルタナティブスクール運動—思想の接続……115
 - ①公教育との対決思想からの脱却
 - ②自由思想
 - ③自治共同体思想
 - ④ホームスクーリングの思想
- 2. チャータースクール運動・……………119

- (1) チャータースクール運動の背景……120
- (2) チャータースクール運動の実際……122
 - ①都市部の貧困児の救済機能
 - ②カリキュラムの刷新機能
 - ③ホームスクーラーの受け皿機能
- 3. 小結—オルタナティブスクール運動への接続の意義……………126

第二部 学校自治共同体理論の形成と展開

第6章 アメリカ新教育思想とレーンの教育思想の関連性

- 1. レーンの教育思想形成の発端—アメリカン・スロイド……………130
 - (1) レーンの教育事業の端緒—アメリカン・スロイドとの接点……130
 - (2) アメリカン・スロイドからの思想的影響……131
- 2. アメリカ新教育思想とアメリカン・スロイドの関連
 - フレーベル思想を中心に……………132
 - (1) フレーベル思想とスウェーデン・スロイドとの関連……133
 - (2) フレーベル思想とアメリカン・スロイドとの関連……134
- 3. アメリカ新教育思想とアメリカン・スロイドの関連
 - デューイの関与を中心に……………135
 - (1) デューイと手工教育改革運動の関連……135
 - (2) デューイとアメリカン・スロイドの関連……137
- 4. アメリカ新教育思想とアメリカン・スロイドの関連
 - プロジェクト・メソッドを中心に……………138
 - (1) プロジェクト・メソッド……139
 - (2) プロジェクト・メソッドとアメリカン・スロイドの関連……140
- 5. 小結—レーンの教育思想を形成したアメリカ新教育……………142

第7章 レーンによる自治共同体理論形成過程

- 1. 青少年矯正教育思想の基盤……………146
 - (1) 遊びと精神発達の関連性の発見……146
 - (2) 子どもの精神発達への洞察と自己活動の原理の融合……147
- 2. フォード・リパブリックにおける自治共同体理論の開発……………150
 - (1) 自治共同体理論—立法・司法制度……151
 - (2) 自治共同体理論—貨幣経済生活システム……152
 - (3) 自治共同体理論の思想基盤……153

- (4) 自治共同体理論に対する評価……155
- 3. フォード・リパブリックにおける自治共同体理論の衰退……………156
- 4. リトル・コモンウェルズにおける自治共同体理論の成熟……………158
 - (1) 自治共同体理論の導入過程……159
 - (2) 自治共同体理論の改良……160
 - (3) 男女共学への移行……161
 - (4) ファミリー制度の導入……162
- 5. 小結—自治共同体理論の思想基盤とその変遷……………164

第8章 ニールによる自治共同体理論の再構成—19世紀イギリス新教育運動との関 連をふまえて

- 1. イギリス新教育運動の背景……………168
 - (1) 中世以来のイギリス学校教育の伝統……169
 - (2) パブリックスクールの伝統……170
 - (3) 19世紀産業革命と公教育の普及……171
 - (4) 公教育の弊害……173
 - (5) イギリス学校教育の歴史的特質……174
- 2. イギリス新教育運動の特質……………174
 - (1) 新教育運動の展開……175
 - (2) 新教育運動の思想基盤……176
 - (3) イギリス新教育運動の特質……177
- 3. ニールの教育思想形成過程……………178
 - (1) 幼少期—家庭環境からの影響……178
 - (2) 青年期—社会主義思想への傾倒……180
 - (3) 教育思想転換期—レーンの自治共同体理論への感化……181
 - (4) 教員初期—新教育連盟との合流……183
- 4. レーンとニールにおける自治共同体理論の比較……………185
 - (1) 貨幣経済生活システムと教科学習……186
 - (2) 司法、立法、行政制度……187
 - (3) 大人と子どもの人間関係……188
- 5. 小結—自治共同体理論再構成の意義……………189
 - (1) 貨幣経済生活システムの廃止……189
 - (2) 少年感化院における貨幣経済生活システムの意義……190
 - (3) 自治システムの柔軟化……191
 - (4) 自治共同体理論の還流……192

終章 アメリカにおけるフリースクール運動の意義—自治共同体理論の分析を通して

1. フリースクール運動が勃興した背景・・・・・・・・・・・・・195
2. フリースクール運動につながる新教育思想・・・・・・・・・・・・・197
 - (1) 自由の原則・・・・・・・・・・・・・197
 - (2) 個性の尊重・・・・・・・・・・・・・199
 - (3) 共同体形成思想・・・・・・・・・・・・・199
 - (4) 衝動と指導のバランス・・・・・・・・・・・・・199
3. 学校共同体思想に影響を与えたフリースクール運動の自治・・・・・・・・・・・・・200
 - (1) フリースクール運動前の学校自治思想・・・・・・・・・・・・・200
 - (2) フリースクール運動後の学校自治思想・・・・・・・・・・・・・202
 - (3) 学校自治思想に転換をもたらしたフリースクール運動の自治・・・・・・・・・・・・・203
4. ホーマーT.レーンの自治共同体理論形成過程・・・・・・・・・・・・・205
5. ニールによる自治共同体理論再構成の意義・・・・・・・・・・・・・206
 - (1) 少年矯正教育から学校教育への再構成・・・・・・・・・・・・・206
 - (2) 自治共同体理論の還流・・・・・・・・・・・・・208
6. 残された課題・・・・・・・・・・・・・210

参考文献一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・214

序章 研究の目的と方法

1. 問題の所在と研究の目的

2020（平成32）年の学習指導要領改訂に向けて、日本では公教育に様々な新しい試みが入り入れられつつある。小学校英語の教科化、特別な教科道徳など授業時数にも影響を及ぼすような大きな改革とともに、インクルーシブ教育をはじめとする特別支援教育の拡充、プログラミング教育の導入や教育のICT化、アクティブラーニングなど、様々な改革案が示されている。

一方で不登校児童生徒数は高止まりが続いており、いじめや学校生活に起因する自殺等も後を絶たない。こうした深刻な教育問題の原因の一つとして、日本の義務教育段階における画一的な学校教育のあり方が議論の俎上に上がっている。日本では高度経済成長期の終焉、高度情報化社会の到来などに伴い、人々の価値観の多様化が進展している。学齢期の子ども達の価値観や教育ニーズもまた、同様に多様化が進んでいる。このような子どもの教育ニーズの多様化に対応するには、ある程度の複線的な教育システムが必要となろうが、日本の義務教育段階における普通教育は、全国的にほぼ単線化された学校教育システムによって担われている。そのため画一化されたシステムに適応できない一部の子ども達が、何らかの不適応状態に追い込まれているとみることができるだろう。

このような普通教育制度が半世紀以上継続している日本においても、2016年に「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が公布され、不登校児童生徒がフリースクール等の学校外の場所で学ぶ権利が、公に認められるようになった。とは言え、民営フリースクール等、学校に登校していない子どもの居場所に対する財政支援がなされていないことや、学校へ行くことが第一義的な捉え方をされている世論に変わりはなく、今後、多様な教育ニーズに対応する

公教育の場の創設、ひいては複線的な教育システムの検討も望まれよう。

日本において不登校が社会問題として取り沙汰されるようになったのは、1980年代からである。現在日本の不登校支援をけん引するフリースクールの草分け的存在、東京シューレが設立されたのも1985年である。その後、きのくに子どもの村学園が1992年に設立されるなど、フリースクール運動が活発化した。その契機のひとつとなったのが、1982年のP.モンゴメリー(Pat Montgomery, 1934-)の来日であった。モンゴメリーは1960年代アメリカフリースクール運動(free school movement)をけん引したクロンララ・スクール(Clonlala School, 1967-)の創設者であることから、女史の来日が日本のフリースクール運動の誘因となったものと理解できる。

日本のフリースクール運動の誘因となったアメリカにおけるフリースクール運動は、周知のように1960年代に活発化した。私立学校から始まった運動は、公立学校にも影響を与え、公立オルタナティブスクール運動としても広がっていき、マグネット・スクール、スモールスクールなどの多様な教育選択肢の設立が試みられた。現在のアメリカでは、チャータースクールが多様な教育選択肢の保障機関として、オルタナティブ教育を推進している様相が伺える。学校教育への影響のみならず、日本とアメリカの関係は、政治、経済や文化など、様々な面において密接な影響関係にあることは言うまでもない。教育分野においては19世紀末からの新教育運動(new education movement)以降、アメリカ教育哲学が日本の学校教育に与えてきた影響は看過できないものがあり、特に新教育運動以降のアメリカにおける教育改革の動向は、今後の日本の学校教育のあり方を模索する上で、重要な示唆を与えてくれるものと思いついたことも本研究の動機となっている。

このような問題意識から、本研究は19世紀後半から20世紀後半までのアメリカ教育改革史を射程に据え、とりわけ1960年代後半から1970年代前半の間に最盛期を迎えたフリースクール運動の分析を通して、アメリカ新教育運動及びそれに続く進歩主義教育運動(progressive

education movement)の、現代的展開におけるフリースクール運動の意義について解明することを目的とする。その際、1960年代以降のアメリカ教育改革運動の枢要な理念として位置づく、自治共同体理論が如何に形成され、変容かつ継承されていったのかに着目し、研究を進めるものである。

本研究で照射する1960年代アメリカフリースクール運動は、1960年代から70年代にかけてのアメリカ社会を席卷した政治イデオロギー、公民権運動、女性権運動、環境保護及び消費者運動、ヴェトナム反戦運動、若者達によるカウンターカルチャー(counterculture)など、様々な反体制運動を背景とした教育改革運動であった。以下フリースクール運動に関する先行研究を取り上げ検討する。

まず、フリースクール運動の特質については次のような見解がある。フリースクールの提唱者であるA.グローバード(Allen Graubard,1938-2012)は「フリースクールの実践とは、押し付けられた規律や懲戒、融通の利かない年齢による学年区分や時間割の配分、宿題、頻繁に行われる試験と評価と成績通知表、厳密に学年別にされているカリキュラム、標準化された教室、一人の教師によって支配され意のままに操られる25人から35人の生徒といった、公立学校の一連のやり方を一掃することである。」¹と述べた。モンゴメリーはフリースクールの特質を次のように要約した。「子ども達が自由に決定に参加し得る学校、父母が積極的に参画できる学校、教師と子ども達が信頼関係で結ばれている学校、子どもの好奇心と想像力を信じ、彼らを励ましている学校、断片的な知識の詰め込みを排し、いかに学ぶべきかを学ぶことが大切だと考えている学校」²。

グローバードの言説に見られるフリースクール運動の特質では公教育の否定が強調され、モンゴメリーの要約では、子どもを信頼し、人間的なつながりを大切にするという、フリースクール運動が目指す学校のあり方を指し示していると言えるだろう。

また、フリースクール運動勃興の誘因に関しては、日本におけるニール研究の第一人者である堀真一郎による研究が挙げられる。堀によれば1960年代以降の英米のフリースクール運動は、「サマーヒル(Summerhill

School,1921-)をすべての子どもに」という運動でもあった³という。L.A.クレミン(Lawrence Arthur Cremin,1925-1990)も「新しい運動は、いくつかの『サマーヒル協会』(The Summerhill Society,1961-1971)の設立と、全国あちこちのサマーヒル式の学校の出現とともにゆっくりと走り出した。そして1960年代の後半に、J. C. ホールト(John Caldwell Holt,1923-1985)、H.R. コール(Herbert R. Kohl,1937-)、G. デニスン(George Dennison,1925-1987)、J.ハーンドン(James Herndon,1926-1990)、J.コゾル(Jonathan Kozol,1936-)等の著作によって燃料を与えられ、次第に勢いを増していった。そして色々なタイプの児童中心主義の学校となって、その姿を現した。」⁴と述べている。またグローバードはA.S.ニイル(Alexander Sutherland Neill,1883-1973)をフリースクールの祖父と呼び、「ニイルの“自由”や“自由な子ども”という概念は、多くの新しい学校の中心的仮説の重要な部分となっていることは確かであり、明白だ。」⁵と述べている。これらの研究は、フリースクール運動がニイルの教育思想を誘因として、また思想基盤として勃興したことを示している。

進歩主義教育とフリースクール運動の関連性については、次のような知見が散見される。脱学校運動、インフォーマルエデュケーション運動、オルタナティブスクール運動、及びフリースクール運動など、1960年代に広がった教育改革運動は、画一的な公教育への批判から出発したが故に「新しい進歩主義」⁶、「新しい進歩主義教育」⁷あるいはその運動家達を称して「近代的進歩主義的教育家」⁸と称された。つまり、これらの知見に共通するのは、フリースクール運動を含めた1960年代のこれらの教育改革が、20世紀初頭に活発化した、進歩主義教育運動の思想を継承したものであるという見方である。中でもデューイの教育思想に通底しているという見解が散見される。例えば堀は、ニイルから直接に強い影響を受けて学校を設立したフリースクール運動の代表的な実践家が、サマーヒルの自由と自治の原理を学校経営の基盤としながらも、デューイの実験主義の教育理論を参考に、様々な作業や実際的な仕事を教育内容の中心に置いたとし⁹、次のように述べている。「彼らに共通して言えることは、デューイの影響のもとに、遊びや作業や実際生活と学習とを統一的に捉えていることだ。

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』と並んで、いやむしろ、それを保障するために、具体的な生活の中に、遊びであり作業であり、そして同時に学習であるような活動を準備しようとしたのである。」¹⁰とデューイの経験主義教育が、フリースクールの実践に取り入れられたことに言及した。

フリースクール運動がその後の教育改革運動に与えた影響については、次のような知見が見られる。D.ラヴィッチ(Diane Ravitch,1938-)はフリースクール運動が、ただ単に子どもをより良くするためのみならず、教師と生徒の間の権力関係を廃止することによって、新しい種類の人間的な生き方と協調的な社会生活の新しい見本を作り上げたことを特質として挙げた¹¹。そしてフリースクール運動自体は急速に衰退したけれども、その思想は公立の学校に大きな影響を与え、大規模なハイスクールを「ミニスクール」に分割したり、学校の中に小さな学校を創ったりして、多くの学校がオルタナティブスクールを創ったことを指摘した¹²。これは多くの場合、学校を中退してしまいそうな問題のある生徒のために用いられた手法であり、小規模かつ少ない規則、科目や教師の選択、キャンパスを離れること、喫煙などに関してより大きな自由を保障していたことに言及した¹³。このようにラヴィッチは、フリースクール運動がオルタナティブスクール運動に与えた影響として、権威からの解放と、自由、教師・生徒間の平等な人間関係というフリースクール思想を挙げた。

日本では永田佳之が、オルタナティブスクール運動に関する研究について詳しい。永田は1960年代アメリカフリースクール運動をオルタナティブスクール運動の一環として捉える一方で、フリースクール運動がメインストリームである公教育に対峙する性格を持ち、学校教育と二項対立的な教育のストリームを形成していたことを強調した。しかし1990年代以降のオルタナティブスクール運動においては、こうした公教育との二項対立的な性質は修正され、むしろ公教育と協調して、よりよい教育を構築しようとする姿勢さえ伺えることを指摘した¹⁴。また国家の側も、公教育のみで全ての教育ニーズに対応しようとするのは、相当な困難を伴うことを自己認識し、受け皿機能としてのオルタナティブ教育を見直し、その積極的

な役割と機能を認めて、オルタナティブ教育との関係性を構築しようとしていることに言及した¹⁵。

同様に吉田敦彦によると「全米オルタナティブ・コミュニティ・スクール連合」(NCACS, The National Coalition of Alternative Community Schools, 1978-)が、1993年の会議において、自らの「反学校、脱学校」姿勢を超えて「学校」をどう「再構築」していくかという視点から、オルタナティブ教育の意義と役割を再検討しようとしていたことに言及した¹⁶。永田、吉田の研究ではこうした傾向は1990年代以降の動向としているが、R.ミラー(Ron Miller,1956-)は、もっと早い時期からのこうした傾向に着目している。ミラーによると1960年代に急成長したフリースクール運動は1970年代半ばには、カウンターカルチャーの衰退とともに勢力を失い、オルタナティブスクールという用語に置き換えられたと指摘した。そしてオルタナティブスクール運動は、フリースクール運動のように政治的な急進性や敵対主義的な性質を持ち合わせていなかったことに言及し、1970年代には、すでにこうした傾向があったことを指摘している¹⁷。永田や吉田、ミラーの論に共通するのは、フリースクール運動をオルタナティブ教育として包含した上で、フリースクール運動に見られた反権威、反体制、反公教育の強硬性は、フリースクール運動以降は強調されなくなり、より多くの子ども達を救済するために、公教育とのパートナーシップの構築が目指されるようになったという論考である。

またミラーは、フリースクール運動がデューイの民主主義思想を継承しているとした上で、デューイ思想を更新し、乗り越えて、ポストモダンにふさわしい文化の創造を目指す、反対運動の象徴的存在として、フリースクール運動を評価した¹⁸。そしてフリースクール運動から、その後の改革者達が継承したのは、社会全体を包含した改革思想であり、それは個人の自由と現実の全体性における利害関係を、社会的公正の問題に結び付けようとする、効果的な民主主義運動への展開であると指摘した¹⁹。

フリースクール運動は19世紀後半から20世紀前半の新教育及び進歩主義教育と、20世紀後半にその用語が使用されるようになったオルタナティブスクール運動の境界に位置する。フリースクール運動に対する評価

は、ここに挙げた先行研究のように、わずか 10 年に満たない期間に勃興し衰退した同運動を、如何に意義付けるかによって異なることが指摘し得る。本研究でもその点に着目し、19 世紀末から 20 世紀末までのアメリカ教育改革史上におけるフリースクール運動の意義を、同運動に特徴的な自治共同体理論に焦点を当てることによって再定位することを試みている。

ここでいう自治共同体とは、ヒトラー・ユーゲント(Hitlerjugend)²⁰や紅衛兵²¹など、ある思想への絶対的崇拝や権力者による統制のもとに組織された、共同体における洗脳教育を目的とした自治を意味しない。階層的権力構造を有しない組織における自己決定によってなされる自治であり、ニールがサマーヒル・スクールにおいて実践した学校経営手法である。

本研究で着目する自治共同体理論以前、20 世紀前半アメリカの進歩主義教育運動においても共同体形成の教育実践は存在した。代表的な実践としては、デューイ・スクール、ゲーリー・プラン(The Gary Plan,1908-1915)やダルトン・プラン(The Dalton Plan,1919-?)、ヴィネトカ・プラン(The Winnetka Plan,1919-?)などが著名な取組として、これまで多くの研究によって取り上げられてきた。しかしながら 20 世紀前半の新学校に見られた共同体形成理論と、フリースクール運動を発端として、その後のオルタナティブスクール運動においても広く実践化されるようになった、サマーヒル型の自治共同体理論とは異なるものであった。

そしてフリースクール運動に特徴的な自治共同体の実践は一過性のものではなく、現在のアメリカのオルタナティブスクールにおいても思想基盤となっている。そればかりか、日本をはじめ世界各国のオルタナティブスクールにおいても採用されていることが散見され、今後も学校経営理論のひとつとして、影響を与え続けるものと思料できる。本研究にける課題意識も、こうした自治共同体理論の可能性への着目から出発している。

自治共同体理論はニールによってもたらされたこと、そしてニールが唱導した自治共同体理論は、ホーマー T.レーン(Homer Terril Lane,1876-1925)によるリトル・コモンウェルズ(Little Commonwealth,1913-1918)の実践をモデルとしたということが知られている²²が、本研究で論及するニールの自治共同体理論に関する先行研究には次のようなものがある。

山崎洋子はニイルを社会主義者としての立ち位置から照射し、ニイルの新教育思想を検討した独自の研究成果を『ニイル「新教育」思想の研究－社会批判にもとづく「自由学校」の地平』²³としてまとめており、この分野における研究の到達点であると言えよう。山崎は、ニイルがサマーヒルでの実践で体現した自治共同体理論について、抑圧や権威から解放し、自他ともに自由を保障するためには、個人として自立することと公人としての立場を自覚することが必要であり、そのためには自分たちの属する共同体の生活を、与えられた条件や規律によって他律的に生活するのではなく、自分達で運営していく必要があった²⁴と論じた。

またサマーヒル・スクールでの教員経験をもとにニイルの自由教育を論じた永田は、ニイルの自由観が3段階で深化したと分析し、自由の第二段階として、「自由とは、他人の自由を侵害しない限りにおいて、自分のしたいことをすることを意味します。つまりそれは、自律(self-discipline)ということです。」²⁵という社会的な視点から自由を捉えたと考察した。そして解放としての自由を保障しつつ、自律に導くために自治に取り組んだことを指摘した²⁶。

更にニイルの自治共同体理論のモデルとなったレーンの教育思想形成過程に関する先行研究には次のようなものが挙げられる。まずレーン唯一の著書として、H. T. Lane, *Talks to Parents and Teachers*, London, G. Allen & Unwin, 1928, 小此木真三郎訳『親と教師に語る』文化書房博文社1949年がある。本書の著者はレーン本人となっているが、詳細を記すと、H.H.サイモンズ、C.H.C.オズボーンの両氏が、レーンの死後、レーンの講演原稿といくつかの断片、及びロンドンにおいてなされた講演参加者の筆記ノートを編集して出来上がったものである。尚、これ以外にレーン自身が書き残した著書は存在しない。本書における自治共同体理論関連の記述としては、彼の自治共同体理論の最終形態であるリトル・コモンウェルズにおける自治の様相が記されている。また添え書きとして挿入されたレーンの講演記録²⁷には、リトル・コモンウェルズにおける自治の概要が要約され、その重要性が説かれている。

リトル・コモンウェルズの自治共同体生活について詳細に知ることができる書籍として、E.T.ベズリー(E. T. Bazeley), *Homer Lane and The Little Commonwealth*, London George Allen & Unwin LTD., 1928 の存在が知られている。ベズリーは、レーンとともにリトル・コモンウェルズの寮母として働いていた女性である。本書には、リトル・コモンウェルズが開設されて、子ども達による自治システムが軌道に乗るまでの変遷が当事者の視点で描写されており、リトル・コモンウェルズにおける自治共同体の実際を考察する上で有力な資料である。ただしこれらの資料からはリトル・コモンウェルズ以前のアメリカにおけるレーンの教育思想形成過程については知ることができない。リトル・コモンウェルズの自治は、レーンがアメリカの少年感化院フォード・リパブリック (Ford Republic, 1908-1944: Boys Republic, 1944-1994: Boys and Girls Republic, 1994-?) において開発した自治の実践を基盤としたものである。

フォード・リパブリックにおける自治共同体の実践については、レーンが連続掲載した地方週刊新聞 *Detroit Saturday Night* の小論文 (Solving The Boy Problem, March 6, 1909-March 27, 1909, Making Boys Real Citizens, May 29, 1909, Too Little Study of The Boy, June 19, 1909) が残っており、自治の実践が最も充実した 1909 年前後のフォード・リパブリックの状況や、レーンの思想を知ることができる貴重な資料となっている。

フォード・リパブリックの実践についての先行研究は、レーンの自治に関する研究報告として James F. Clatworthy による *Homer T. Lane's Legacy of Self-Government: An Inquiry into Organizational Synecology at the Boy's Republic, 1909-1982* が存在する。これは 1982 年ナッシュビルで開催された AESA (American Educational Studies Association) のカンファレンスにおける報告の草稿の複製である。Educational Resources Information Center(ERIC)によって複製された原稿ではあるが、著者の Clatworthy 自身が署名し複製を正式に許可していることが確認できる資料である。

さらにフォード・リパブリックの歴史について詳細にまとめた研究書 Gay Pitman Zieger, *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic*, Wayne State University Press, 2003 が挙げられる。本書は歴代の館長の時代ごとに章を立てて、教育実践の変遷が描出されており、レーンの章においては、自治の実践について考察されている。また 2002 年までのフォード・リパブリックにおける教育実践の変遷について知ることができる。

その他にフォード・リパブリックに関する交換書簡や財政の記録、公文書など様々な資料が綴じられたコレクション²⁸、フォード・リパブリックにおける子ども達の日常生活の写真やタイムカードなどが収められた資料²⁹などがある。ただしこれらはフォード・リパブリックの歴史についての資料及び先行研究であり、就任する以前のレーンの動向や、退任した後のレーンの動向については考察されていないため、レーンの教育思想形成過程全体を考察するには限界がある。

以上のように多くの研究が蓄積されている。しかし、かかる文献によってレーンのフォード・リパブリック時代及び、リトル・コモンウェルズ時代における教育思想を知り得ることはできるものの、レーンが教育に携わる発端となったスロイド教員時代に関する資料は、管見の限り見当たらない。またスロイド教員時代からリトル・コモンウェルズでの教育実践に至るまでのレーンの教育思想形成過程全体を網羅した研究及び資料は見られない。また自治共同体理論が出現したこと、如何なる意義があるのかについての検討は、これまでなされなかった。

最後にレーンの生涯にわたる教育事業全体を網羅した文献として W. D. Wills, *Homer Lane: A biography*, Allen & Unwin, 1964 が挙げられる。ウィルズは生前のレーンと面識はないが、*Talks to Parents and Teachers* に感銘を受け、問題児教育の分野で成果を上げた人物である。本書はスロイド³⁰の指導者を経て、少年感化院フォード・リパブリックの館長となり、最終的にリトル・コモンウェルズの館長に至るまでのレーンの教育思想形成過程全体が網羅された資料である。本書は管見の限り、レーンの教育事業全体を踏まえて、もっとも体系的にその教育思想

の変遷について考察した文献である。しかしながら本書は研究書ではなく伝記であるため、史実をもとに考察された記述と、ウィルズの主観や推測による記述とが織り交ぜられており、依拠すべき資料として取り扱うことへの限界がある。

日本におけるレーン研究としては小此木真三郎が *Talks to Parents and Teachers* の訳者として知られている他、霜田静志は訳書『問題の教師』の刀江書院版の付録として「解放の使徒ホーマー・レーン」を著し、レーンの生涯について描出している³¹。これはベズリーの著書を部分的に訳出して書かれたものである。堀はニイルの思想形成過程を考察する視点から、レーンとニイルの影響関係について考察している³²。山崎はレーンが少年感化院リトル・コモンウェルズの実践によって示した自治共同体理論が、モンテッソーリの教育論とともに「子どもの自由」の保証と「自己発達」「自己活動」というイギリス新教育の思想基盤を与えたことに言及した³³。

しかしながら以上のような先行研究では、本研究が意図する自治共同体理論の出現がもたらした学校共同体思想の変容については触れられず、自治共同体理論が1960年代フリースクール運動の前史や、引き続いてのオルタナティブスクールへ与えた影響を包括して論じているものは皆無である。本研究は、フリースクール運動に特徴的に見られた自治共同体理論に着眼することによって、従来の研究が看過してきた論点を示し、進歩主義教育とフリースクール運動及びオルタナティブスクール運動に関する研究の空白領域を補充しようとするものである。

以上、本研究の目的に迫るために、まず前提の作業として数多くの先行研究の分析と整理を行った。かかる先行研究の検討を踏まえた上で、本研究で解明する課題を以下のように5点設定した。

- (1) フリースクール運動がアメリカで勃興した背景とは如何なるものであったのか。
- (2) フリースクール運動につながる新教育運動及び進歩主義教育運動の思想とは如何なるものであったのか。

- (3) フリースクール運動の自治共同体理論は、それまでの学校共同体思想に如何なる影響を与えたのか。
- (4) フリースクール運動の思想基盤であるニールに影響を与えた、ホーマーT.レーンの自治共同体理論の形成過程は如何なるものであったのか。
- (5) ニールによる自治共同体理論の再構成には、如何なる意義があったのか。

以上の課題解明に迫るために本研究は2部構成とし論述した。第一部では、課題の(1)から(3)までを解明するために、19世紀後半から20世紀にかけての教育改革史全体を鳥瞰的に考察し、フリースクール運動の背景及び思想基盤について考察するとともに、20世紀のアメリカ教育改革史におけるフリースクール運動の意義について解明した。

ラヴィッチらによるとフリースクール運動は新しい進歩主義教育運動の一環として捉えられており、フリースクール運動が勃興した背景を多面的に捉えるためには、19世紀後半から20世紀にかけてアメリカで活発化した新教育運動、それに続く進歩主義教育運動の全体像を広く捉える必要がある。そこで19世紀アメリカに訪れた産業革命と社会構造変化や急速な人口移動、それに伴う都市部の移民急増や青少年犯罪の増加、急速に進められた公教育の普及とその反動など、教育改革の動機につながる背景についても考察した。

次にフリースクール運動の背景となる19世紀新教育運動の思想基盤についての考察を踏まえつつ、20世紀前半の進歩主義教育運動の展開の様相を描出し、その特質について考察した。また進歩主義教育思想に基づいて実践化された学校の教育実践を分析し、その特質について考察した。そして進歩主義教育運動の衰退後、再び生起した新しい進歩主義教育運動の一環として出現したフリースクール運動の様相について描出した。その上で、フリースクール運動を代表するフリースクールの教育実践と、20世紀前半の進歩主義学校の実践との比較を通して、アメリカ教育改革史におけるフリースクール運動の特質及び、自治共同体理論出現の意義を検討し

た。続いてフリースクール運動以降に活発化したオルタナティブスクール運動における教育実践を分析することによって、フリースクール運動及び、自治共同体理論がその後の教育改革運動に如何なる影響を及ぼしたのかについて明らかにした。

第二部では、課題（４）及び（５）を解明するため、フリースクール運動における教育経営の重要な要素である自治共同体理論の形成過程及びその意義を解明した。

1960年代アメリカにおけるフリースクール運動において導入された自治共同体理論は、直接的にはニイルの著作によって広められたが、その原型は20世紀初頭のアメリカにおいて、レーンの手によって唱導されたものである。レーンの教育思想に関する先行研究は存在するものの、レーンが自治共同体理論を開発するに至った教育思想形成の全過程を照射した研究は存在しない。本研究ではその点に着目し、レーンの教育思想形成過程を分析した。この分析を通して、レーンの教育思想の特質及び思想基盤を解明した。

次にレーンが開発した少年感化院における自治共同体理論を、ニイルが学校教育における自治共同体理論として、如何にして再構成していったのかを明らかにするために、ニイルの少年時代にまで遡り、当時のイギリスの社会背景及び、彼の教育思想形成過程を考察した。ニイルの教育思想は、彼の成育歴と社会主義運動、そして産業革命に伴う社会変革によって表出した社会問題と新教育運動の台頭など、19世紀末から20世紀初頭にかけてのイギリス学校教育を取り巻く社会背景そのものから、影響を受けて形成されたことが指摘できるからである。

ニイルがサマーヒル・スクールで実践した自治共同体理論については先行研究において検討がなされている。しかし、レーンの自治共同体理論をモデルとして、ニイルによって再構成された自治共同体理論は、レーンの自治共同体からどのように変容したのかについては未着手である。本研究ではこの点に着目し、レーンとニイルの自治共同体理論を比較することを通して、ニイルの自治共同体理論再構成の意義について論究した。

以上の検討を通して、第二部ではフリースクール運動において実践され

た自治共同体理論の形成過程と、アメリカ新教育運動の現代的展開における自治共同体理論の意義について究明した。

2. 論文の構成

第1章「新教育運動の展開—公教育の起源と個別化・個性化」においては、新しい進歩主義と称されたフリースクール運動の背景となる19世紀後半の新教育運動の特質を考察することを目的とし、アメリカにおける学校教育史を17世紀にまで遡って描出した。まず学校教育の起源は宗教教育を目的とした教会立の学校にあったことを確認した後、19世紀後半に訪れた第2次産業革命による社会構造の急変と、それに対応しようとした公教育の展開について描出した。19世紀末の「新教育」は、こうした社会構造の変化に対応可能な教育システムを確立すべく活発化したものであったとされるが、具体的にはどのような教育実践として立ち現れてきたのかを考察した。最後に本研究の中心部となる自治共同体理論を開発したホーマー・レーンの教育思想形成過程に、重要な役割を果たした手工教育運動の展開について描出し、その特質と新教育運動との関連性について言及した。

第2章「新教育運動から進歩主義教育運動への接続—共同体形成思想」においては、新しい進歩主義と称されたフリースクール運動の背景となる進歩主義教育運動の代表的実践であるデューイ・スクール、ゲーリー・プラン、ウィネトカ・プラン、ドルトン・プランについて考察することを通して、個別化、個性尊重の視点、そして共同体形成の視点から進歩主義教育運動の特質を検討した。

第3章「フリースクール運動の展開と思想基盤—自由と共同体思想の融合」においては、1960年代に生起した脱学校運動、インフォーマルエデュケーション運動、オルタナティブスクール運動及び、フリースクール運動などの教育改革運動を照射した。1960年代フリースクール運動もこうした教育改革運動の一環として展開した運動であった。そこでこれらの新しい進歩主義教育運動の展開について描出した上で、フリースクール運動

の展開及び、その基盤となったニールとデューイの教育思想を取り上げ、両者に共通するフリースクール運動の思想基盤について検討した。

第4章「フリースクール運動における教育実践—自治共同体理論の実際」においては、1960年代フリースクール運動を代表し、その後の教育改革運動に影響を与えたクロンララ・スクール、サドベリーバレー・スクール(Sudbury Valley School,1968-),ファースト・ストリート・スクール(First Street School,1964-1966)の実践に即して、フリースクール運動の特質の検討を試みた。

第5章「フリースクール思想の継承」においては、第4章でまとめたフリースクールの特質が、1970年代後半以降のオルタナティブスクール運動への接続に当たって如何に継承され、あるいは変容したのかについて考察した。また昨今のオルタナティブ教育として注目されるチャータースクール運動においても、フリースクール運動の特質の継承が見られるのかについて検討した。

第6章「アメリカ新教育思想とレーンの教育思想の関連性」においては、レーンが開発した自治共同体理論の形成過程を解明するために、レーンの教育思想形成の発端となった手工教育理論アメリカン・スロイド(American sloyd)の教育思想とは如何なるものであったのかを考察した。また19世紀末から20世紀初頭に活発化した手工教育運動と同時代に活発化した、アメリカ新教育とアメリカン・スロイドの関連性について言及した。

第7章「レーンによる自治共同体理論形成過程」においては、第6章で解明したレーンの教育思想基盤が、その後どのような過程を経て、どのように変容し、自治共同体理論の開発へと至ったのかを解明した。そしてフォード・リパブリックにおける自治共同体理論、さらにはリトル・コモンウェルズにおける自治共同体理論の特質について論究した。

第8章「ニールによる自治共同体理論の再構成—19世紀イギリス新教育運動との関連をふまえて」においては、ニールによる自治共同体理論の再構成過程を解明し、その特質について検討した。その際、ニールの教育思想形成の背景となるイギリス学校教育の変遷を19世紀以前にまで遡っ

て鳥瞰し、ニイルが B. エンソア (Beatrice Ensor, 1885-1974) のもとで活躍した、イギリス新教育運動の最盛期までの教育改革史について考察した。

次にニイルの幼少期にまで成育歴を遡り、彼の教育思想形成過程及び、その影響因子について考察した。以上を踏また上で、レーンとニイルの自治共同体理論の比較を行い、ニイルの自治共同体理論の特質及び、アメリカ教育改革運動史上における意義を明らかにした。

終章「アメリカにおけるフリースクール運動の意義—自治共同体理論の分析を通して」においては、本研究の成果として、次の点について言及した。フリースクール運動が勃興した社会的、教育史的背景及び、フリースクール運動に継承された新教育思想とは如何なるものであったのか、フリースクール運動は、それまでの学校共同体思想に如何なる影響を与えたのか、レーンの自治共同体理論形成過程とは如何なるものであったのか、ニイルによる自治共同体理論の再構成には、どのような意義があったのか。以上、検出した知見から、アメリカ新教育運動史におけるフリースクール運動の意義、及びフリースクール運動において実践された自治共同体理論の意義を論究した。

¹ A. Graubard, *Free the Children*, Vintage, 1972, p.40.

² P. Montgomery, Claire V. Korn, *Free Schools-Reality & Dream*, 吉柳克彦、大沼安史共訳『フリースクールその現実と夢』一光社、1984年、16頁。

³ 堀真一郎『自由学校の設計』黎明書房、1997年、100頁。

⁴ L. A. Cremin, *The Free School Movement: A Perspective*, *Today's Education*, Vol. II (Spet.-Oct.), 1974, p.72.

⁵ A. Graubard, op. cit., p.11.

⁶ D. Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, Basic Books, 1983, p.234, 末廣美津子訳『教育による社会的正義の実現：アメリカの挑戦（1945～1980）』東信堂、2011年、328頁。

⁷ A. Cremin, op. cit., p.72.

⁸ S. Bowls and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, 1976, p.245, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育Ⅱ』岩波書店、2008年、168頁。

⁹ 堀真一郎、1997年、前掲書、113～114頁。

¹⁰ 同前、111頁。

¹¹ D. Ravitch, op. cit., p.253, 末廣美津子訳、前掲書、354頁。

¹² Ibid., pp.253-254, 同前、355～356頁。

¹³ Ibid.

¹⁴ 永田佳之『オルタナティブ教育』新評論、2005年、32～34頁。

¹⁵ 同前、33～34頁。

¹⁶ 吉田敦彦『ホリスティック教育論』日本評論社、1999年、148～149頁。

¹⁷ R. Miller, *Free Schools, Free People*, State University of New York Press, 2002, p.131.

¹⁸ Ibid., pp.180-181.

¹⁹ Ibid.

-
- ²⁰ 1926年に設けられたドイツのナチス党内の青少年組織に端を発した学校外の放課後における地域の党青少年教化のための自治組織で、1936年の法律によって国家の唯一の青少年団体（10歳から18歳の青少年全員の加入が義務づけられた）となった。ヒトラーユーゲントにおいては、同世代の指導者から肉体の鍛練、準軍事訓練、祖国愛が、民族共同体の一員である青少年に集団活動を通じて教え込まれた。
- ²¹ 中国のプロレタリア文化大革命の時、毛沢東を熱烈に支持し、「造反有理」を掲げた少年・少女たちの自治運動体。1966～1968年ごろが高揚期で、全国で激しい破壊活動を展開、党幹部や芸術家など従来の権威に対して「自己批判」を強要し、多くの方が犠牲となった。毛沢東もその運動を認め利用しようとしたが、次第に統制がとれなくなったため、抑制に乗り出し、運動は沈静化していった。
- ²² 堀真一郎『ニールと自由な子どもたち』黎明書房、1999年、57～60頁。
- ²³ 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究』大空社、1998年。
- ²⁴ 同前、202～207頁。
- ²⁵ A. S. Neill, *Summerhill-A Radical Approach to Child-Rearing*, Hart, 1960, (Victor Gollancz, 1962, penguin, 1968), p.112, 霜田静志訳『人間育成の基礎』黎明書房、1962年、143～144頁。
- ²⁶ 永田佳之『自由教育をとらえ直す』世織書房、1996年、62～73頁。
- ²⁷ H. T. Lane, *Talks to Parents and Teachers*, London, G. Allen & Unwin, 1928, pp.188-193, 小此木真三郎訳『親と教師に語る』文化書房博文社1949年、227～232頁。
- ²⁸ C. L. Reed, and others, *Boys Re-public Collection Records, 1890-1983, Archives of Labor and Urban Affairs*, Wayne State University, 1998.
- ²⁹ d'Arcambal Association, *The Ford Republic, maintained by the Boys Home and d'Arcambal Association*, Peninsular Press, 1909.
- ³⁰ 北歐式の手工業であるスロイドが、スウェーデンで学校の手工教育法として用いられるようになり、教育的スロイドあるいはスウェーデン・スロイドと呼称されるようになったが、それをアメリカの初等教育に導入しようとした際に改良され、アメリカン・スロイドとして開発された。
- ³¹ 霜田静志「解放の使徒ホーマー・レーン」（霜田静志訳『問題の教師』所収、刀江書院、1933年。）
- ³² 堀真一郎『ニールと自由な子どもたち』黎明書房、1999年。
- ³³ 同前、47～48頁。

第一部 アメリカ新教育の系譜－個性尊重から共同体思想へ

第一部では課題（１）から（３）までを解明する。すなわち、フリースクール運動がアメリカで勃興した社会的背景、教育史的背景は如何なるものであったのか、フリースクール運動につながる新教育運動及び進歩主義教育運動の思想とは如何なるものであったのか、フリースクール運動の自治共同体理論は、それまでの学校共同体思想にどのような影響を与えたのかについてである。

そのために 19 世紀後半から 20 世紀にかけての教育改革史全体を鳥瞰的に考察し、フリースクール運動の背景及び思想基盤について考察するとともに、20 世紀のアメリカ教育改革史におけるフリースクール運動の意義について解明する。

第1章 新教育運動の展開－公教育の起源と個別化・個性化

アメリカにおける 19 世紀後半の新教育運動は、公教育への批判から生じた教育改革運動である。そのためアメリカにおける公教育普及の動向を、新教育運動の背景として理解しておく必要がある。そのため本章ではまず、17 世紀から 19 世紀にかけての公教育の普及及び、新教育運動までの教育改革の変遷を描出する。この作業を通して、19 世紀後半に活発化した新教育運動及び、その特質について考察する。

1. アメリカ公教育の起源

（１）17 世紀公教育普及の前夜－子女教育の文化

1620 年、イギリス国教会からの迫害を逃れるため、多くの新教徒達を乗せたメイフラワー号が宗教的自由を求めてマサチューセッツに上陸した。上陸した入植者達は聖書を読むという宗教的必要性から大衆学校を設立した。これがアメリカにおける学校教育のルーツである。この時代のア

アメリカの大衆学校制度としては、北部にては教区学校(Parochial School)、南部においては慈善学校(Charity School)があり、それぞれオランダ改革派教会、イギリス国教会によって維持・運営されていた。ただしピューリタンが大多数を占めるマサチューセッツ植民地においては、学校を教会にのみ委ねていた訳ではなかった。1635年、ボストンを皮切りに1647年までにマサチューセッツ内の7つのタウンがグラマースクールを創設したのである¹。また1642年には、子どもや徒弟の教育義務を両親と親方に負わせる法律を定め、1647年には50家族以上のタウンに読み書きを教える教師の任命を、100家族以上のタウンにはグラマースクールの設置を義務づける法律を採択した²。

もともと、これらの学校の主目的はピューリタン派の教義に基づく宗教教育にあり、聖書を読めるようにすることが主たる目的であることに変わりなく、普通教育を施すことを目的とするものではなかった。このような北アメリカ開拓の歴史的背景を持つマサチューセッツ州は、宗教教育を中軸として、その後もアメリカの公教育の発展をリードし続けたことが指摘できる。

(2) 18世紀公教育普及の嚆矢—学区制の定着

マサチューセッツでは1647年教育法以降、更に18世紀に入ると新しい地域への入植が急速になされ、農民がタウンの広大な領域に散住するようになった。そのためタウン内をいくつかの固定された学区に分割していく傾向が18世紀の終わりまで続いた。とは言え18世紀前半までアメリカにおける産業の中心は農業であり、それら大半の家庭では子女の教育は重要視されず、普通教育の主たる方途は私塾や家庭教師によるものであった。尚且つ、そのような教育を受けることができたのは金持ちの子女に限られていたのが実情であった。

アメリカ独立後、こうしたマサチューセッツの実態に即して1789年教育法が制定され、学校経費の任意課税、特別委員会の任意設置などが承認され、学区の権限が法的に承認された。同法施行は学区の権限増大を促進

し、1820年代までのマサチューセッツは学区制度の全盛期を迎えた。それに伴って地方分権が次第に進展した³。こうして18世紀に定着した学区ごとの公教育の運営、すなわち州政府、州教育委員会が公教育制度を統括し、実際の運営は地方教育委員会が責任を持つというローカルコントロールの仕組みが、1920年代までには普遍的な制度としてほぼ全米的に定着していったのである⁴。

(3) 19世紀公教育の普及—学校の階梯化と学年制の導入

原料生産国であったアメリカは、二度にわたる戦時下において自給自足を余儀なくされた。これと同時にイギリス産業革命からの刺激を受け、独立後は国内における商工業が活発化した。こうして工業生産が飛躍的に増大したことにより、都市部への人口集中が始まった⁵。マサチューセッツにおいても同様な経緯から都市化が進み、学齢期の人口が増大したことと、経済が発展したことから、それまで一般的であった全校生徒が1つの教室で学習する伝統的な学校形態では、対応困難な状況が生まれた。その打開策として学校の階梯化、学年制化に力が注がれるようになった。これにより1850年には初等学校、中級学校、上級学校、中等学校までの近代的学校制度が整うに至った。

ただしこの時代は、同じ州内であっても都市部と農村部とでは学校への出席状況に格差があったことが指摘できる。例えば1883年には農村部のタウンで学齢児童の公立学校在籍率は年間を通じて80%を超えていたが、農繁期には最大23%も出席率が低下した。これは親の教育義務(私教育としての家庭教育)こそが第一義的なものであり、学校に通学する形態での公教育はそれを補完するためのものという意識が根強かったことに由来する。また経済的貧困や人口の流出などから、実際に学年制や階梯化が定着化するまでには時間を要した⁶。

その後も産業構造の変革は都市部、特に北部中部を中心に人口集中、賃金労働者の不安定な生活、児童労働、青少年犯罪の増加などという社会問題をもたらした。こうした状況に危機感をもった人道主義者や教育改革者

は、状況改善の方途として教育の普及に一層努力するようになった。

それと時を同じくして公教育普及を促進した影響因子に労働運動の活発化が挙げられる。労働組合は1794年にフィラデルフィアで結成された皮革製品職人連合会を皮切りに、1800年代になって次々と結成された。1836年にはフィラデルフィアで52組合、ボルティモアには23組合、ボストンには16組合があったと報告されている⁷。これらの組合は経済的抗議あるいは改善を要求するよりも、むしろ社会改革を要求することに運動の力点を置いていた。すなわち労働者階級の地位を改善し、利益を増大する手段の一つとして、教育を独占している上層階級を非難し、自分達の子弟にも同等の教育に浴する権利を要求したのである。このように労働団体の指導者が早くから、知識を獲得することの重要性を認めていたことは、その後の教育の普及に大いに貢献することになった⁸。

これらの教育改革運動指導者達は、一般大衆を啓蒙する手段として活字文化を活用した。1840年代には教育関連雑誌が約20種刊行されており、一般市民の教育意識の啓蒙に多大な影響を与えた。これらの運動はすべての子どもを平等に教育することによって、アメリカの人民の階級的差別を撤廃できると主張していた⁹。またH.マン（Horace Mann, 1796-1859）が主導するコモンスクール運動（common school movement）が1830年代から1850年代にかけて全米各地に広まったこともあり、19世紀末には各州で多様な公教育制度が確立されるに至った¹⁰。

本節で述べてきたように、アメリカにおける学校教育の起源は、メイフラワー号上陸以来、アメリカにおいては聖書を読むという宗教的な動機から学校が設立されてきたことにある。そうした学校の存在が18世紀の学区制導入や19世紀の公教育普及の素地となったことが指摘できる。17世紀から18世紀にかけての学校教育の目的は宗教的なものであったが、19世紀前半の公教育普及に及んでは、労働組合の要求や青少年犯罪の抑止などとの結託によって、その目的に変化が現れ始めたと言える。それは聖書を読むという宗教教育から、次第に社会情勢や経済情勢の変化への対応という教育目的の変化をもたらした。それは新教育運動の予兆とも言えるものであった。

2. 公教育批判と新教育運動の展開

(1) 公教育の弊害－子どもの個性への無関心

19世紀後半は第2次産業革命の到来と共に、豊富な石油資源を有するアメリカの工業力がイギリスを抜いて世界一となった。産業が著しく発展した19世紀後半のアメリカでは労働力確保のため世界各地から大勢の移民を受け入れた。産業革命前18世紀後半までのアメリカでは早くから公教育制度が芽生えていたとは言えるものの、初等教育のカリキュラムは3R'sに限られていた。しかしその後カリキュラムは3R's以外の教科に次第に拡大されていった。その理由は大量の移民をアメリカ合衆国の社会に適応、同化させ、愛国心を養成することが公教育の目的とされるようになったためであった。こうしてアメリカの地理的歴史的特性を強調する材料・科目を取り入れることや、単にアメリカのことについて書かれた教科書ではなく、国に対する忠誠心を持ち、自分たちの国の政府を強力にするための「政治的な頑固さ」を持たせるための教科書を作成すべきだという主張がなされ、事実19世紀にはそのような教科書改訂が重ねられた¹¹。

以上の経緯で急速に進められた都市部での公教育制度導入は根本的な問題点を抱えていた。それは大量の移民政策が招いた就学人口の増大と生徒の多様化に伴う経費の増加であった。就学人口の急増に対応すべく考案されたのが学級一斉授業システムであったが、一斉授業は、ある程度均一な学習能力やレディネスを有する多数者に対して効率的である反面、大量の移民に伴う就学人口の増加と生徒の多様化には対応できないことが明らかになってきたのである。

生徒の多様化をもたらした直接の原因は、第一に都市部への新移民の流入があげられる。1890年から1920年の間に、全米の人口は約4300万人増加しているが、この間に約1800万人の移民がアメリカに流入していた。そのうち約1400万人は非アングロサクソン系でいわゆる新移民であった。新移民は東欧・南欧からの移民であるから、スラブ系、ラテン系などであり、宗教的にはカソリックが多く、アメリカ文化の主流である WAS

P (White Anglo-Saxon Protestant) の文化とはなじみの薄い民族であった。そして彼らのほとんどはニューヨーク、シカゴ、ボストン、クリーブランド、デトロイト、ニューアークの6市で北東部、北中部に集中していた。これらの都市では特に人口の増加と生徒の多様化への対応が緊急の課題となったのである。

生徒の多様化の第二の原因は義務就学法の制定である。1852年のマサチューセッツを最初として1860年代に2州、1870年代に13州、1880年代に10州、1890年代に8州、1900年代に9州、1910年代に7州が制定している。これにともなう就学期間の延長、不就学への罰則の強化、児童労働の制限、怠学者監視官の設置などにより、学校在籍率は上昇していった。このようにして公立学校は多様な生徒を受け入れるようになり、その結果、学級一斉授業と一斉進級の不合理さがますます露呈されることになったのである¹²。

こうした経緯から1900年前後の学校教育が直面することとなった二次的な課題は、経費の増大と、それにも関わらず、学校教育が十分な効果を上げていないことであった。多様な生徒に対して同一の内容を一斉に教授して、しかも全員が一斉に進級することは、実際にはあり得ず、落第を繰り返す生徒と大量の中途退学者を生むこととなったのである。これ以降アメリカ公教育改革の力点は、こうした課題への対応を一つの契機とした教育の個別化・個性化へと注がれることになる。以下、宮本健市郎の研究に依拠し、こうした新教育の志向性について考察した。

(2) 新教育運動の生起－教育の個別化・個性化へ

宮本によると1880年代から徐々に「新教育」という用語が、教育内容の画一化や生徒の個人差・個性を無視した一斉教授法や学齢別進級制度への批判と、それを解消するための教育における個人主義を提起する運動として使用されるようになったと言う¹³。また宮本はデューイの次の言葉を引いて、当時の新教育の性格を分析している。「『新教育』と呼ばれるものを、・・・社会のより大きな変革に照らして考えてみていただきたい。

・・・われわれはこの『新教育』を社会の諸事象の一般的進行と結び付け
うるであろうか。もし結び付けるとすれば『新教育』は、その孤立的性
格を失い、特定の生徒を扱っている教師たちの過度に発明的な精神から
のみ生まれてくるようなものではなくなるであろう。」¹⁴宮本はこの言葉か
ら次の3点を19世紀末の新教育の性格として読み取った。ひとつは、こ
の時期には、すでに「新教育」と呼ばれるものが存在していたこと、もう
ひとつは教師たちの発明的な精神から「新教育」が生まれていたこと、そ
して、当時の「新教育」は、社会のより大きな変革とは十分な関連を持た
ず、一人ひとりの教師の考えによっていたことである。

1889年に開かれたシンポジウム(The New Education: A
Symposium)では、画一的な教育の打破を意図した科学的教育、大学にお
ける選択制、及び手工訓練運動の3つの発表がおこなわれた。いみじくも
このシンポジウムで示された「新教育」の3つの発表は、アメリカ各地
でそれぞれが独自に進めつつあった教育改革の3つの方向性を示してお
り¹⁵、このころすでに「新教育」という言葉が教育の画一性の打破という
特定の意味を持った運動として認知されていたことが読み取れるのであ
る。それぞれの運動について若干の説明を加える。

科学的教育とは、B.M.ビューロー夫人(Bertha Marenholtz
Bülow,1810-1893)やデューイらによって「新教育」の起源・基盤と位置
付けられたフレーベルの人間の本性と発達に関する理論を基盤とした教
育を指す。またフレーベルからやや遅れて、G.S.ホール(Granville
Stanley Hall, 1844-1924)の生理学に基づいた個々人の身体と神経系の発
達と思考の相互関係への着目を指す。これらの理論は個に応じた教育の必
要性の根拠を与えることとなった¹⁶。

大学を含む高等教育における選択科目制とは、C.W.エリオット(Charles
William Eliot,1834-1926)の「新教育」という論文によって提唱された。
その内容は古典中心の学習を脱し、母国語や現代外国語、応用科学などを
重視し、カリキュラムの多様化とそれに伴う選択科目制を提案したもので
あり、19世紀末には大学における選択科目制の導入を「新教育」として
主張する論者が増えていった¹⁷。

手工訓練・工業教育を「新教育」として強調したのは C.パーマー (Courtlandt Palmar)や L.H.スミス(L. H. Smith)らである。パーマーは H.スペンサー(Herbert Spencer,1820-1903)の教育論に依拠しつつ、実用的な教育として、職業教育あるいは手工の重要性を強調した。スミスは「新教育」がフレーベル、J.H.ペスタロッチ(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)、スペンサーなどの思想の影響を受けているとしつつも「新教育とは、・・・あらゆる形態の手工または工業訓練にたいして使われている用語」であるとした¹⁸。19世紀末に使われた「新教育」という用語には以上のような3つの意味があったことが指摘できるだろう。選択科目も手工・工業教育の推進も、教育内容の画一性の打破と子どもの興味や発達に応じた個性の尊重を目指していたと言えよう。

また学級編成に関する視点からみると、この時期、一斉授業や学齢別進級などの公教育のあり方に対抗し、セントルイス・プランやバタヴィア・プラン、ブエブロ・プランなど、学級を解体して学習の個別化と個の進度に応じた進級制度改革がさかんに試みられた¹⁹。そしてその根拠となったのが、フレーベルやホールにみられるような、一人ひとりの子どもに着目しようとする思想であった²⁰。そこで次に新教育運動の思想基盤となったフレーベルの教育思想を、フレーベルの著書『人間の教育』(Die Menschenerziehung,1826)及び荘司雅子『フレーベルの生涯と思想』に依拠し、その概要を描出する。

(3) 新教育運動の思想基盤－フレーベル思想の概要

フレーベルの思想は、周知の通り 19世紀後半からの新教育運動の思想基盤の重要な支柱の一つであった。フレーベルの教育思想がその後の教育に与えた影響は広範に及ぶ為、それを包括的に考察するには及ばないが、アメリカ新教育思想に多大な影響を与えた「自己活動(self-activity)」の原理に絞って説明を加えたい。アメリカ新教育をけん引した F.W.パーカー (Francis Wayland Parker,1837-1902)は、ペスタロッチ、フレーベルらによって教授理論上の基本概念として展開された自己活動を実践し、

理論化した人物と目されている²¹。デューイもまた『学校と社会』(*The School and Society*, 1899)のなかでデューイ・スクールがフレーベルの教育思想の主唱者と見なされるべきであると述べた²²ことが知られているが、大浦によると、デューイがパーカーから大きな示唆を受けたとすれば、その主要なものの一つはフレーベル的な意味での、子どもの表現的な自己活動の尊重であった²³との言及がなされている。

このようにパーカー、デューイという新教育運動の旗手が、ともにフレーベルの自己活動の原理を、教育改革における重要な思想基盤として位置付けていたことが指摘できる。そこで『人間の教育』から、自己活動の意味するところを読み取る。「すべてのものの使命及び職分は、そのものの本質、従ってそのものの中にある神的なもの、ひいては神的なものそれ自体を、発展させながら、表現すること、神を、外なるものにおいて、過ぎゆくものを通して、告げ、顕わすことである。認識する存在、理性を持つ存在としての人間の特殊な使命、特殊な職分は、人間の本質を、人間の中にある神的なものを、従って神を、さらに人間の使命や職分そのものを、十分に意識し、生き生きと認識し、明確に洞察すること、さらにそれを、自己の決定と自由とをもって、自己の生命のなかで、実現し、活動させ、顕現することである。」²⁴人間の使命について、このように述べたフレーベルにとって、教育の目的は人間の内なる神性を児童生徒が自己活動を通じて生活の中にあらわすように導くことである。「うちなる神性」という神学的用語による表現を教育学的に用語に置換すると、荘司が言うように、「本来人間の持っている本質」ということになるだろう。

フレーベルの自己活動とは、本来人間の持っている本質を外に表そうとする活動であり、それは自らの興味と力によって、はじめて表現できる活動であるが、教育とは子どもが自ら生き生きと自らのうちに内在する思想や感情を自由に表現するよう導くことである²⁵と荘司は言及する。荘司によって強調されている自己活動の原則に則った教育とは、子どもに内在する思想や感情を「自由に」そして「導く」ということである。フレーベル自身も「教育も教授も教訓も本来その第一原理として、必然的に受動的であり追隨的であり、保護的であって、決して命令的な断定的な干渉的なも

のであってはならない。」²⁶と述べ、子どもの興味に従って、子どもの心に内在する本質を引き出し、子ども自身が外界に対して自由に表現するように導くことを教育の本義と捉えた。このような自己活動の思想が、新教育における子どもの個性の尊重、ひいては子ども中心主義の思想基盤となり、パーカーやデューイの思想形成に大きな影響を与えたのである。

3. 新教育運動と手工教育運動の展開

前節では19世紀の新教育運動が、産業構造の急速な変化に対応する目的を伴って進められた公教育の弊害の打破を動機として生じたことに言及した。その新教育は具体的には19世紀末に科学的教育、大学における選択制、手工・工業教育、あるいは学級解体と個別進級による学習の個別化として実践化された訳であるが、本節ではその中でも手工教育に着目し、その展開に照射して詳述する。何故なら本研究の中心的素材である自治共同体理論を開発したホーマー・レーンの初期の教育思想形成において、手工教育が重要な意味を持つからである。そこでアメリカにおける手工教育運動に詳しいR.M.スタンボーク(Ray Merton Stombaugh, 1877-1998)、及び田中喜美の研究に依拠して手工教育運動の動向について考察する。

(1) 手工教育運動の展開—高等教育へのロシア法受容

19世紀末のアメリカでは技術者養成教育の教育課程のあり方を巡って問題が山積していたが、その焦点の一つが高等教育機関における技術教育の経験本位な性格及び理論水準の低さであった。そのため技術教育の関係者は技術教育の自然科学化を推進したが、それは返って、技術教育機関卒業生は自然科学者であるかも知れないが、それでは現場の実際的問題に対応できないと批判された。こうした課題を解消する方策として、手工教育の方法理論として、すでに体系化されていたロシア法(Russian System)が導入された。つまり、技術教育の理論教授を強化し、理論水準の向上を

図りながら、それを実際的なものにするという課題を解決するための方法論としてロシア法が導入されたのである²⁷。こうした背景から 1876 年、MIT(マサチューセッツ工科大学)の教育に導入されたロシア法は 1890 年代半ば、機械技術者の専門職団体において、技術者教育の実習に関する標準的教授システムとして認定されるなど、広く受容されていった²⁸。

(2) 手工教育運動の展開—中等教育へのロシア法受容

次にロシア法は、それまで伝統的古典教科で占められていた中等教育改革の方法論として用いられることとなる。具体的には C.M.ウッドワード(Calvin Milton Woodward, 1837-1914)が開設したワシントン大学総合技術学部附属手工学校(St. Louis Manual Training High School: 通称セントルイス手工高等学校、1880-1915)の実践によるところが大きかった。ウッドワードは手工教育の理論構築に際して、当時の公教育、とりわけ中等教育を次のように批判した。

「当時の教育は、生産労働に関与する必要のない『自由人』たる特権階級のために編み出された古典的な教育観に今なお色濃く染まり、子ども達は真理と自然を欠落させ、言語の虜になっていた。多くの知識を記憶してはいるものの、実際の事物については何ら知らない。手・腕や目等を全く使うことなく、ラテン語、ギリシャ語、数学に没頭させられている。」²⁹

こうした教育の現状に置かれた子どもをウッドワードは、いつも部分的にしか太陽の光が当たらず、一定方向にしか成長しない森の木に例えて子どもたちの自由な発達の機会を奪うものであると批判した³⁰。そして求めるべき人間像として、手と頭を結合させ、知的、道徳的、肉体的諸能力を全体的に発達させた「ホールマン(wholeman:全人)」の育成を求める一方、幅広く多様な職業選択能力を持つ「等しく多面的に訓練された人間(evenly trained man)」³¹の育成を目指した。

このようにウッドワードが批判したのは、言語や数学など古くからの伝統的な知識中心カリキュラムに傾倒している中等教育のあり方であった。そして産業革命の訪れとともに急速に変化しつつある社会に即応した手

工教育を取り入れることによって、全人的な発達を目指そうとしたのである。このような見地からウッドワードはロシア法の導入を主軸として、伝統的古典主義に固執したアメリカの中等教育を改革する新教育運動を推進していった。

ここで注目すべきは高等教育改革に始まり、中等教育改革にもその方法論としてロシア法が導入された訳であるが、その目的に変化が看取できることである。当初は技術教育改革の方法論として導入されたロシア法が、手工教育の理論として普及していく中で、単なる手法としての域を超え、伝統的教科偏重主義と知識偏重に捕らわれた中等教育を打破し、全人的な教育や子どもの自然な発達に必要な知性と感性、心身のバランスの調和的発達を促すという教育目的の変革をもたらしたのである。こうしてまさに新教育思想の具現化が、ロシア法の導入によって導かれたのである。

(3) 手工教育運動の展開—初等教育へのスロイド受容

ロシア法に基づく教育改革の潮流は高等教育から中等教育改革へと拡大し、やがては初等教育改革にも波及した。しかし初等教育へのロシア法の導入は、初等教育の発達段階にある子ども達には高度過ぎたため、高等教育や中等教育への導入と同じようには成功しなかった。そこでロシア法に代わる手工教育理論として注目を集めたのがスロイドである。田中は、ボストン・スロイドトレーニングスクール(Sloyd Training School of Boston,1889-1919)における G.ラーソン(Gustaf Larsson,1861-1919)の実践を挙げ、スウェーデン・スロイドが 20 世紀転換期のアメリカ初等教育に影響を与えたとしている³²。

その理由についてはスタンボーグの指摘によく表されている。「ロシア法の練習課題が、技術学校の若者のために、設計されている限りは、それが小学校学齢期の子ども達に適応されようとしているならば、修正される必要性は明白であった。より難しい練習課題に代って単純な練習課題へと代用すること、そして、全体に渡って論理的発展と緩やかな変化を保障するように再調整することの必要性があった。しかし、ロシア法の抽象的な

練習課題は目新しさを次第に失った後、小学校の児童達の興味を引くには至らなかった。そして、スウェーデン・スロイドの一連の練習問題が、小学校における手工教育の課題への最良の打開策であるとして有用な論文に用いられた。」³³

ここに記された「有用な論文」とは、*A survey of the Movements Culminating in Industrial Arts Education in Secondary Schools, 1936* の Contrast of Sloyd and Russian System の章において、以下の通り引用される各研究者の論考である。「ロシア法は確かに技術面においては最良の成果を生み出したが、想像力と興味の面において欠落していた (Tumey)」³⁴、「道具と手先の操作に関する柔軟な能力を有する子どもに対する融通性がなく、興味に訴えないという根本的弱点を持っている (Spaulding)」スタンボーグはこのようにロシア法が初等教育段階の子ども達の興味と想像力、能力などの実態に即していないという知見を例示する一方で「スロイドは次の長所を有している。第1点目として、種類多様で数多くの実用的な制作物の構成がなされており、興味を引き出す力がある。第2点目として、発達段階の違いにおける個性への適応性がある (Spaulding)」³⁵と初等教育の手工教育の改革においては、スウェーデン・スロイドが有効であるとの見解を提示した。

上記のようにスタンボーグはロシア法と比してスウェーデン・スロイドが、より初等教育段階の子どもに適していることを示した。その上で、次章 Criticism of Sloyd において次のような見解を引用し、スウェーデン・スロイド原型のままの導入ではなく、アメリカ社会に受容されるための更なる改良の必要性に言及した。それはすなわちアメリカン・スロイドの開発を示唆したのである。「スロイドの融通の利かなさがその欠陥の1つである (Anderson, Mays, and Struck)」、「スロイドは、その組織の不可変性と、作られたモデルのほとんど普遍的性質に苦しんだ (Mays)」、「すべてのアマチュア木工システムの中で最も良いが、作業の形式主義と製図の欠落から見て、アメリカ青年の労働にスロイドが適合していない (Tadd)」などである。ここで言及されたスロイドとは、スウェーデン・スロイドを指している。そして「手工教育に関するいくつかのシステム

において、スウェーデン法、もしくはスロイドが、アメリカの子ども達に適合するように改良されることが最も適している。それは進歩主義的な発展であり、ロシア法よりも、アメリカの生徒の発達段階に、より適している。」³⁶とケンブリッジ委員会で報告されるに至った。

こうした要請を現実の形にしたのは、ラーソンであった。彼は教育的スロイドとしてスウェーデン・スロイドを発展させた O. サロモン(Otto Salomon,1849-1907)によってアメリカに派遣されたのであった。ボストンにスロイド指導者養成学校としてスロイド・トレーニングスクールが設立されるとラーソンはその校長となり、アメリカン・スロイドを開発したのである。

C.A.ベネット (Charles Alpheus Bennett,1864-1942) は「教え始めるようになった当初は、ラーソンは、モデルの過程は、あらかじめ確定されていなければならないというスウェーデンの考え方に固執し、教育課程において実施されるべきモデルは、彼が決定した。しかし、後には、彼の教育課程は『より柔軟なものになり』……担当する教師は、個々の生徒の必要に合わせて、モデルを削除したり、変更したり、新しく付け加えたりすべきであると思うようになった。」³⁷と、ラーソンがスウェーデン・スロイドの型通りのスロイドモデルからの脱却を志向していたことを指摘している。さらに田中によると、ベネットが言及した「柔軟化」について、次のように解釈を加えた。「『柔軟化』の意味するところは、単にそこに止まらず、何よりも、スロイドの教育課程編成の基準が子どもの興味を旋回軸にして、練習課題からモデルへと、徐々に、移行しつつある点にあったことこそが重要だと考えられる。」³⁸

以上の検討から19世紀末から活発化した手工教育改革運動の特質として以下の諸点を指摘できよう。まず新教育運動の一環として展開した手工教育改革運動は高等教育における技術教育へのロシア法の受容を発端としたことが指摘できる。続いて中等教育へロシア法の導入がなされたが、ここにおいて特徴的なのは、その教育目的に変化が認められたことである。高等教育では技術教育の理論的強化を目的としてロシア法が導入された。しかし中等教育においては手工教育の導入を通して、全人的な教育

や子どもの自然な発達を目的としたことが看取できる。

さらに初等教育段階への手工教育導入においては、ロシア法に変わりアメリカン・スロイドが開発されたことが知られている。アメリカの伝統主義の中等教育の打破と全人的教育を目的とする教育手法として有効であったロシア法が、初等教育改革に至っては子どもの興味や想像力を引き出すに不十分であり、ロシア法よりも、更に子どもの興味や想像力を引き出すに適したスウェーデン・スロイドの可能性に注目が集まった。ロシア法よりも柔軟性が高いが故に注目されたスウェーデン・スロイドであったが、一方で、当時のアメリカの初等教育段階の子ども達の興味や想像力に、より効果的に働きかけるような更なる改良が求められ、アメリカン・スロイドとして進化した訳である。

ロシア法からスウェーデン・スロイドへ、さらにアメリカン・スロイドへと、子どもの興味を旋回軸として、子どもの興味や想像力を引き出し、能力の実態に応じた教育の創造が目指された。換言すると新教育思想と通底する観点から、手工教育の理論が3段階の進化を遂げたと結論づけることが出来よう。スタンボーグは「ロシア法は、確かに技術面において最良の成果を生み出したが、創造力と興味が欠落している。しかしアメリカナイズされたスウェーデン・スロイドは、創造的な能力を引き出し、子ども達を学校にとどめる傾向がある。」³⁹とアメリカン・スロイドの開発の意義を指摘した。

このように、ラーソンによるスロイドシステムの改良によって、スウェーデン・スロイドはアメリカン・スロイドとして独自の発展を遂げ、新教育運動と深い関連性を持ちながら発展していったのである。最後に用語を整理しておくとして、スウェーデン・スロイドと教育的スロイド、スウェーデン法などの用語は、すべてスウェーデン・スロイドを指し、アメリカナイズされたスウェーデン・スロイドとは、アメリカン・スロイドを指す。

4. 小結－新教育運動が目指した個別化・個性化

本章では 19 世紀後半の「新教育」運動の特質を考察することを目的とし、第 1 節において 17 世紀にまで遡ってアメリカにおける学校教育史を描出した。その結果、学校教育の起源は宗教教育を目的とした教会立の学校にあったことを確認した。こうして宗教的な理由による学校の設立が公教育普及の素地となったことは看過できない。その後、聖書を読むための識字力向上という宗教的な目的に代わって、産業構造の変化や人口増大などの社会構造の変化に対応するための教育が求められるようになり、公教育の普及を後押しした。

このような背景を踏まえて、第 2 節、第 3 節においては 19 世紀後半に訪れた第 2 次産業革命による社会構造の急変とそれに対応しようとした公教育の展開について描出した。急速な工業化に伴う大量の移民受け入れは、公教育の普及と一斉授業や学齢別進級制システムの普及に貢献した。その一方で公教育システムは生徒数の急増に伴う、子どもの個性の多様化に対応できず機能不全を起こした。19 世紀末の「新教育」は、こうした社会構造の変化に対応可能な教育システムを確立すべく、活発化したものであった。19 世紀末の新教育運動は具体的には科学的教育、大学における選択制、及び手工教育運動、学級解体と学習の個別化として立ち現れてきた。それらはいずれも伝統的な学校における教育内容の画一性の打破を目指していた。そして本研究の中心部である自治共同体理論を開発したホーマー・レーンの教育思想形成過程に重要な役割を果たしたアメリカン・スロイドの開発も、そうした新教育運動の個性尊重の思想と通底する運動であったことを指摘した。

¹ 南新修一『アメリカ公教育の成立』ミネルヴァ書房，1994年，17頁。

² 同前。

³ 同前，62～63頁。

⁴ 小池治「アメリカの教育改革とガバナンス」『横浜国際社会科学研究所 16(1)』横浜国立大学国際社会科学学会，2011年，3頁。

⁵ 名和弘彦『現代アメリカ教育行政の研究』溪水社，1992年，4～8頁。

-
- 6 南新秀一，前掲書，75～82頁。
 - 7 名和弘彦，前掲書，6頁。
 - 8 同前，7頁。
 - 9 同前，8～9頁。
 - 10 小池治，前掲書，1～2頁。
 - 11 名和弘彦，前掲書，12～14頁。
 - 12 宮本建市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂，2005年，19～20頁。
 - 13 宮本健市郎「アメリカ新教育運動における学級編成論の展開」，研究代表者山崎洋子『新教育運動における「共同体」形成論の出現と「学級」概念の変容に関する比較史的研究』平成11年度－平成13年度科学研究費補助金 基盤研究(C)(1)研究成果報告書，2002年，29～30頁。
 - 14 J. dewey, *The School and Society*, The University of Chicago press, 1915, p.20-21, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店，1957年，18～19頁。
 - 15 宮本健市郎，2002年，前掲書，30頁。
 - 16 同前，32～33頁。
 - 17 同前，31頁。
 - 18 同前，32頁。
 - 19 同前，35～38頁。
 - 20 同前，33頁。
 - 21 磯田一雄「F.W.パーカーにおける『自己活動』概念の一考察」『国際基督教大学学報. I-A, 教育研究』18号,1975年，29頁。
 - 22 J. dewey, 1915, op. cit., p.112, 宮原誠一訳，1957年，前掲書，122頁。
 - 23 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』刀江書院，1965年，589頁。
 - 24 F. Fröbel, *Die Menschenerziehung*,1826, 荒井武訳『人間の教育』岩波書店，1964年，12～13頁。
 - 25 荘司雅子『フレーベルの生涯と思想』玉川大学出版部，1975年，81頁。
 - 26 F. Fröbel, op. cit., 荒井武訳，前掲書，18頁。
 - 27 田中喜美『技術教育の形成と発展』多賀出版，1993年，32頁。
 - 28 同前，57頁。
 - 29 C.M. Woodward, *Manual Education – a Feature in Public Education*, 1882, p.51.
 - 30 Ibid., p.53.
 - 31 C.M. Woodward, *Manual Training in Feature in General Education*, 1885, *The Manual Training School*, W. Scott, 1890, The contemporary science series, p.319.
 - 32 田中喜美，前掲書，80頁。
 - 33 R. M. Stombaugh, *A survey of the movements culminating in industrial arts education in secondary schools*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1936, p.99.
 - 34 Ibid., p.98.
 - 35 Ibid.
 - 36 Ibid.
 - 37 C. A. Bennett, *History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917*, Peoria, 1937, p.42.
 - 38 田中喜美，前掲書，154頁。

³⁹ R. M. Stombaugh, *op. cit.*, p.98.

第2章 新教育運動から進歩主義教育運動への接続—共同体形成思想

1. 進歩主義教育における共同体思想の背景

(1) 共同体形成の重視

第1章で見てきたようにハイスクールの大規模な増設に伴う選択科目制の導入や手工教育、産業教育、職業教育などを包含する工業教育の推進によって、19世紀末から伝統的な学校教育の画一性打破を目指す新教育運動が活発化した。また同時期の新教育を代表するセントルイス・プランやエリザベス・プラン、プエブロ・プランなどの実践は、個人差への対応と個人の自発性・自主性の尊重を主眼としたために、その阻害要因となった学級を解体する方向で進められていった。宮本によると、20世紀に入って、こうした個人差への対応と個性の尊重を強調した教育実践は、次第に批判され始めたと言う。それは個を重視するあまり学級を解体したことが、子ども同士のつながりを分断する結果を導いたという指摘である¹。

こうして1910年代以降の新教育運動は個人差への対応と個人の自発性・自主性の尊重を保持しながらも、学校の社会性育成機能に着目した、共同体としての学校作りがすすめられたとする。宮本はこうした共同体形成論の推進者として、N.M.バトラー(Nicholas Murray Butler,1862-1947)やパーカーを挙げ、その中でも共同体形成論をもっとも明確に打ち出した教育学者はデューイであったとする²。デューイがシカゴ実験学校(The University of Chicago Laboratory School,1896-1903)通称「デューイ・スクール(以下デューイ・スクール)」の実践で体现しようとしたのは、まさに個性の重視と社会性の育成を両立させる共同体としての学校づくりであった。故に『学校と社会』の冒頭で、デューイは新教育が個人的見地から見たときの、子どもの諸能力の発達のみに着目しすぎたと述べ、こうした視野の狭い教育は民主主義を破壊すると警告した。そして個人的見地と社会的見地とが統一されることを求めた³。

以上の背景を踏まえ、本章においては20世紀以降の進歩主義教育運動

を代表する教育実践であるデューイ・スクール、ゲーリー・プラン、ウィネットカ・プラン、ドルトン・プランについて考察する作業を通じて、共同体形成を目的とした進歩主義教育運動の特質について検討する。

(2) 進歩主義教育運動の展開

社会性の重視という視点から新教育運動が再検討される動向において、その目的に共同体形成を包含した運動として、進歩主義教育運動という用語が用いられるようになってきた⁴。社会全体の動向に目を移すと 1890 年代から 1910 年代のアメリカは、大きな経済変革を背景に、ボス支配、旧弊因習、営利主義を排除し、個人の福利、労働者保護、デモクラシーを指向する政治家の出現が相次ぎ、一般に「進歩主義時代」(Progressive era) と呼ばれた⁵。この時代の教育改革も、こうした社会的背景と強く結びついた運動であり、進歩主義教育思想とは、文字通り、進歩主義時代に登場した新しい教育思想と言える。

ただし進歩主義教育運動の中には、共同体形成のみならず様々な方向性の教育改革運動が包含されていたことが知られている。研究者によってそれらのグループ分けは様々であるが、おおよそ 3 種類前後のグループに分類されることが多い。ここでは田中智志の論に従って 3 種類に分類しておく。一つ目は子ども一人ひとりを固有の自然本性、興味関心にもとづいて理解し、その固有性を開花させるべきであると説く「子ども中心主義」(child-centered)、二つ目は手工教育、協同的オキュペーション、デモクラシー教育を通じて、子どもの批判的・社会的な知性を発達させ、既存の社会を協同的社会へと変革すべきであると説く「社会的再構築」(social reconstruction)、三つ目は、カリキュラムの職業中心化と階層的分化、教育長主導の教育行政の集権化・官僚制化によって、公教育の効率化・合理化をめざす「効率主義」(efficiency-oriented)である⁶。進歩主義教育運動にこのような多義性が生じた要因として、運動の主流な勢力であった「進歩主義教育協会」(Progressive Education Association, 1919-1955)の性質が深く関係している。

(3) 進歩主義教育協会の台頭

進歩主義教育協会は全米各地に点在し活動する運動体の中でも、もっとも大きなグループであり、進歩主義教育運動の展開において看過できない存在であるため、その動向を描出しておく。同協会は「アメリカの学校システム全体を再構成すること」を目的に設立された協会であり、1919年に設立された当初は「進歩主義教育促進協会」(The Association for the Progressive Education)という名称であった。デューイ・スクール及びデューイの思想は同協会設立の大きな契機となったが、デューイ思想そのものではなかった⁷。

その創設者である S.コップ(Stanwood Cobb,1881-1982)は「チェヴィ・チェイス・カントリー・デイスクール」(Chevy Chase Country Day School,1919-?)を設立した人物である。彼に協力し同協会の設立に携わった人物は次の通りである。「オーガニック・スクール」(Organic School,1907-)の設立者である M.ジョンソン(Marietta Johnson,1864-1938),「リンカーン・スクール」(The Lincoln School,1917-1940)の創設者である A.フレックスナー(Abraham Flexner,1866-1959),「パークスクール・オブ・ボルティモア」(The Park School of Baltimore,1912-)の創設者である E.R.スミス(Eugene Randolph Smith,1876-1968)などである。

そして 1920 年に次の 7 つの原則を定めた。

- 1 「自然な発達のために必要な自由」
- 2 「全ての課業を支える関心と動機」
- 3 「親方ではなく案内人としての教師」
- 4 「子どもの発達を支える科学的研究」
- 5 「子どもの身体発達をうながすすべてに対する充分な関心」
- 6 「子どもの生を支えるための学校と家庭との協働」
- 7 「教育運動を先導する進歩主義的学校」

この原則を見る限りにおいても、伝統的教育を打破するという共通点で一致した多様な教育改革運動を網羅しよう目論んだ同協会の性質が伺える。

次に 1920 年代後半になると、同協会にデューイをはじめ、W.H.キルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-1965), H.ラッグ (Harold Rugg, 1886-1960), G.S.カウンス (George Sylvester Counts, 1889-1974), J.L.チャイルズ (John Lawrence Childs, 1889-1985)らなどコロンビア大学ティーチャーズカレッジに関係する教育学者、さらに教育行政職者、教師たちが大挙して加入したことにより、大きな変化を迎える。それは私立学校の教育刷新から、公立学校の教育刷新へ、子ども中心主義から社会的再構築へと主たるテーマが移行したことを意味する。進歩主義教育推進協会のこうした社会性重視への変質と、進歩主義教育運動全体の方向性の変質も無関係ではなく、これまで強調された個性重視、個別化重視の教育に加えて、社会性重視、共同体形成が強調されるようになったのである。

そうした教育思想の変化を象徴するのが 1928 年、デューイが第二代名誉会長就任の折におこなった講演「進歩主義教育と教育科学」であり、この中でデューイは子ども中心主義を批判した。1920 年前後は、社会性を重視した実践が多く試みられた時代でもある。例えばゲーリー・プラン、ドルトン・プラン、ウィネトカ・プランなどである⁸。これらの実践は 19 世紀末のセントルイス・プランやエリザベス・プラン、プエブロ・プランのような個性重視や個別化が強調された実践と差異を持ち、社会性の育成を目的とした共同体形成が強調された実践であった。以下それぞれの実践を描出する。

2. 教育実践事例に見る共同体思想 (1) - デューイ・スクール

前述のように学校における共同体形成を強調したデューイは、自らが校長を務めるデューイ・スクールにおいて、その理論を実証しようとした。デューイ・スクールにおける教育実践は新教育運動の中でも最も初期の実験の一つである。この実験は 1896 年から 1904 年の間、シカゴ大学の中に幼稚園から大学に至るまでの一貫した学校体系の創設を企図して行われた。それはシカゴ大学哲学・心理学・教育学科による運営と監督のもとに、生物学や物理学や化学の実験室と同様の実験室として作られ、しばし

ば実験学校と呼ばれた。実験学校という名称には次のような意味が込められている。1894年にデューイがシカゴ大学哲学科の学科長として招聘された頃、彼はある哲学上及び心理学上の考えを持つようになり、それを実践に応用して検証してみたいと考えるようになった。観念はただ観念のままでは不完全であり、実際の行動に当てはめてみて、テストし、修正し、発展させるまでは仮のものでしかない。こうした動機から実験室が必要であった。さらに実験室の実験が扱う材料はまさに人間の知識、理解、人格の継続的な発展であった。従って学校がその必要に応えるべきであった⁹。このような動機からデューイ・スクールは実現化され、後の新教育運動に多大な影響を与えた。

ここではデューイ・スクールにおける教育実践を『デューイ・スクール』(*The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*)に依拠して描出した。原著の著者である K.C.メイヒュー (Katherine Camp Mayhew) と A.C.エドワーズ (Anna Camp Edwards) については、デューイが序文において次のように述べ、本書の内容を評価している。「著者達は長年実験学校に関わってきたため、実験学校のことを直接知る立場にあるが、同時にその事業に責任を負う立場にもあった関係で、もともなった考えや、学校の発展、実践の詳細について彼女らほど確かな説明を行う資格をもつ人は他にいない。」¹⁰そして本書全般にわたって著者はデューイとよく相談し、デューイも全体にわたって助言を与えている。そして「本書の以下のページにある実験学校についての論述は、その起源、目的、方法に関して、私がつけ加える必要は何もないほどに適切なものである。実験学校の理論と実践がこれほどまでに考え抜かれて記述されたことにただただ感謝するのみである。」¹¹とも述べた。以上のこと根拠として本書に依拠してデューイ・スクールの実践分析を試みる。

(1) 共同体生活の一形態としての学校

デューイは実験学校の理論において個人と社会の望ましい調和をもたらす第一の要因として、学校を共同体生活(community life)の一形態として確立しようとした。また自由でインフォーマルな共同体的生活を保障することは実験学校の精神である¹²とも、社会的な共同体生活が営まれる家庭のような学校「家庭学校」(school-house)¹³とも捉えられた。学校はそれ自体が小型の協同社会(cooperative society)であるときのみ、将来の社会生活へと子ども達を準備させることができるとデューイは考えた。個人と社会の統合は、人々が絶えず自由に経験をやり取りする中で、他者と固く結びあって生活し、彼らと経験を共有する過程において、幸福と成長を発見するときにはじめて可能となる。こうした捉え方は、「子ども中心」(child-centered)に対して「コミュニティ中心」(community-centered)と表現された。精神発達の過程は本質的に社会的過程であり、参加の過程であると捉えられた。そこで実験学校の目的は、個人が他者との協同的な統合において生活できるようにすることとされた¹⁴。このような協同的な生活において子ども達は、一人ひとり自分には役割があり、為すべき仕事があると感じた。

また、学校の中で行われる研究や学習を、学校外の豊かで意義ある社会生活の中で行われる教育と一体化することが強調された¹⁵。このような考え方に基づき、学習題材の選択も配慮された。例えば、年少の子ども達は学校に入学した段階では、彼らが家庭でよく知っている社会生活と連続性をもつ活動に従事した。子ども達が成熟するにつれて、そのつながりは家庭生活から近隣、さらにはより大きな地域社会へと広がっていった。このつながりは、現代の外部世界へと広がるだけでなく、時代を遡り、歴史を通じて、現代社会のより複雑な姿を理解することへと拡大された¹⁶。さらに共同体生活を保障することが、秩序と規律といった道徳的概念に目を向ける主な動機と捉えられた。

「唯一の真なる秩序と規律は、為すべき仕事に対して子ども自身が敬意を払い、一緒に仕事をしている仲間の権利を意識することから生じるよう

に思われる。実験学校はさまざまな形の実際的で構成的な活動に力を入れているが、このことによって、子どもの社会的な感覚が刺激され、完璧で誠実な仕事に対する敬意を呼び起こす豊富な機会が生まれている。わざとらしくない真の道徳的成長は、子ども達が学校の外で経験するのと同じ道徳的な動機と人間関係を、学校の中でも実際にどの程度、経験できるかにかかっている。こうしたことは、学校が社会的諸条件をあわせ持ち、日常生活でよく目にするような、柔軟でインフォーマルな人間関係がある場合にのみ可能である。

学校での義務と責任が学校だけで通用する類いのものである場合、人格の健全で全面的な発達にはほとんど役立たないであろう。学校の状況が非常に厳格かつ型にはまったもので、学校外の事柄と何ら似た部分や要素がない場合、表面的な秩序や礼儀正しさは確保されるかもしれないが、日常生活を送る上で必要とされる方向に向かって、子どもが正しく成長するという保障はない。子どもに期待されていることが学校の課業や秩序の要求に基づいている場合、つまり教科書や教師によって定められ、子ども自身にとって積極的な価値をもつ活動によって定められたものでない場合、外面的な注意と抑制の習慣は形成されるだろうが、自発的な自己指導力ないしは道徳的自己規制は形成されない。

それ故、実験学校は学校外の日常生活のオキュペーションと連続し、それを補強する形で社会的オキュペーションに力を入れているのであり、そのために比較的自由にインフォーマルな活動を子ども達に許しているのである。これらは手段であり目的ではない。道徳的責任はそれに対応する自由によってのみ保障される。それ故、道徳的側面に関する実験学校の実践は、一時的で表面的な出来事とか、うわべの行動や態度とかによってではなく、子どもの人格の健全な成長と、性向や動機の全般的な改善にどれだけ効果的であるかによって判断されるべきである」¹⁷

ここには学校を共同体生活の場として確立することに関する、いくつかの重要な意義が述べられている。まず共同体とは縁遠い伝統的な学校では、子ども同士は同じ学級に在籍していたとしても、学校外の生活のようにインフォーマルで家族的な人間関係とは異質な非日常生活の場として

しか捉えられないため、表面的な秩序や礼儀正しさは確保されたとしても、真の秩序や規律は生まれなかったことを指摘している。そして学校において真の秩序と規律を確立するために、現実生活と連続した社会的オキュペーションをカリキュラムの基本とすることと、形式ばらないインフォーマルで家庭的な人間関係を形成することの重要性に言及している。

デューイ・スクールではフリースクール運動における直接民主制による自治を取り入れていない。しかし、ここに見られるような、共同体生活の場としての学校組織を構築することによって、組織に外面的な注意と抑制によらない内発的な秩序と規律をもたらすという考え方には、自治共同体理論に通じる発想が見られるのである。

(2) 家庭的な雰囲気と自由の尊重

前項でも共同体としてのデューイ・スクールがインフォーマルで家族的な人間関係を目指したことを取り上げたが、ここではさらにデューイ・スクールに学んだ生徒及び教職員の回想を取り上げて、デューイ・スクールにおける自由について考察する。

「子ども達は家庭的な雰囲気の中で学んだ。教室が文字通り家庭になった訳ではなく、子ども達が身体的にも精神的にも自由に活動する真に家庭のような雰囲気があったということである(その中で教師はただ身体の大きさで見分けられるだけだった)」¹⁸、「私たちは大きな家族であり、最も親切な態度を前面に差し出すことを切望していた。私たちは大きな家族みたいに互いに親しい態度で接するように心がけ、問題をすぐに理解できない子どもには喜んで手を貸したし、自分たちが助けを必要とするときには喜んで助けてもらえることを知っていた。健全な協力の精神が行き渡り、優しい寛容が存在し、仕事にも遊びにも誇りが漲っていた。どの子どもも開放感を感じ、幸せで、自意識過剰になることなく、家にいるときのように満足し、くつろいでいた。おそらくは家にいるとき以上だっただろう。これは教育の前提として誇るべきものだった。(中略) [デューイ・スクールでは] 大人を真似することを強いられるのではなく、子どもであるこ

とがはっきりと許されていた。」¹⁹

こうしたデューイ・スクールの家庭的で自由な校風は、参観者の評価からも伺える。

「参観者がまず何よりも印象付けられるのは、ありとあらゆるところに自由と開放感が漲っていることである。数人の子ども達が異なった部屋のあちらこちらに一人の大人を中心に集まっていて、きわめて興味深そうに見えるものについて全員で親しげに話し合っている。だから最初は、最高に幸福な時間を過ごしている大きな家族の中に入り込んだような気がする。集会室と図書室を除いて、机や据えつけの椅子は見当たらない。1クラス8人から10人の子どもが集合するときも、教師に向かって整列して並ぶことはなく、子ども達は背の低い椅子を持ってきて、ちょうど家でするように思い思いに教師のまわりに集まり、それから教師が物語を語り聞かせる。もし彼らが足を投げ出したければ、まったく自由にそうすることができる。場所を変わることも静かにそうするならば許される。そして、もし話し合いを行っている最中に、何か興奮するような箇所で誰かが熱狂して椅子から飛び出し、夢中になって飛んだり跳ねたりしたとしても、教師から厳しく叱責されることはないだろうと思われる。子ども達はクラスでも他の場所でも、お互いに自由に話し合っただけでよいし、難しい問題についての討論はしばしば激論になる。だが、このように拘束はないけれども、しかし自由が放縦になることは決して許されない。」²⁰

このようにデューイ・スクールでは、学校経営の前提として、子ども達が心置きなくくつろいで、教師や周囲の目を気にすることなく自分自身を解放できる自由が保障されていた。それは3章において詳述する「知性の自由」が十分に働くことを妨げないようにするためであったと言えるだろう。そのような自由を保障するために、デューイが目指したのは、デューイ・スクールにあたかも家族同様あるいは、それ以上に家庭的な雰囲気形成することであった²¹。家庭的な雰囲気形成は、家庭を共同体の最小単位として捉え、徐々に共同体の規模を拡大させていくという意味で、前述の共同体生活の一形態としての学校の理論に接続していく。換言すると学級という小さな家族から、学校という大きな家族へと、広がっていく共

同体理論である。

学校経営が財政危機に瀕した際でさえ、デューイが1クラス8～10人の生徒数を堅持し続けたのも、最小単位であり共同体の基盤となる学級の家庭的人間関係を保持するためであったと推察される²²。デューイ教育論においては子どもの「知性の自由」を保障することが重要視されている。ここに述べたように家庭的な雰囲気共同体を形成することによって、子どもに与えられる自由は、表面的には「消極的自由」である。そしてこのような自由を守り、方向づけてきた結果として、子ども達は探求の興味を通して、彼らの生来の自発性を保持し続けた²³と述べられているように、「消極的自由」を保障することによって、「知性の自由」を発動させ、子どもの自発性、探究心や問題解決的態度を醸成させるのである。

(3) 衝動と指導のバランス

実験学校の教育計画の背後には2つの基本原理が念頭に置かれていた。第一の基本原理として、あらゆる教育活動の出発点となるのは、行動に向かう子どもの衝動、すなわち周囲の刺激に反応し、それを具体的な形で表現しようとする願望である²⁴。そうした子どもの衝動をデューイは4つに分類した。すなわち「社会的な衝動」(social impulse), 「構成的な衝動」(constructive impulse), 「研究する衝動」(investigative impulse), 「表現する衝動」(expressive impulse)である²⁵。

「社会的な衝動」とは、子どもが自分の限られた世界で経験したことを、自分の家族や他者と共有しようとする願望として現れる。物事について何かしゃべりたい、自分の考えを他者と共有したいという子どもの願望は、あらゆる手段を使って表現し、コミュニケーションを取ろうとすることに通じ、子どもの成長に深い影響を及ぼす。

「構成的な衝動」とはやりたい、作りたいという衝動である。最初は遊びやリズム運動、身振り、ものまねなどの中に漠然と現れる。それから徐々にはっきりしたものになり、生の素材を使って具体的な形を備えたものを作ることに、はけ口を見出すようになる。

「研究する衝動」は構成的な衝動と座談的な会話の衝動が混ざり合ったものであることが多い。子ども達が一つの結果からそれまでとは違う別の意味を見つけ出し、そこから更に意味のある結果さえも導き出せるように仕向けることが教師の役割である。

「表現の衝動」は、研究する衝動と同じように伝達する衝動と構成的な衝動から生じるように思われ、それは両者を洗練して完成する衝動である²⁶。

これらの衝動は子どもの行動の自然な源泉であり、子どもの成長は、これら4つの源泉をどのように利用し活用するかにかかっているとされた²⁷。そこで必要となるのが第二の基本原理としての、教育の過程であり、教材を用意し、促進的条件と否定的条件—障害や妨害—を用意して、子どもの表現を正常な方向へと導くことである。これによって表現が知的に統制され、その具体的な形と感情の両面において社会的になるようにする²⁸。

ここで必要となる教師の役割とは、成長しつつある過程において、日々の経験から子どもが再現し、再発見し、再構成することができるように、解釈者となり、案内人となることである²⁹。また教師は、子どもの生活の生きたドラマのための舞台を用意し、必要な道具を提供し、必要なときには子どもの身近な目標に向けて行動を指示し、また、子どもには、まだ見えないが、教師には明確に理解できているような遠い目標へと導く³⁰。ただし重要なことは、子どもが大人の基準を押し付けられたとけっして感じることがないようにすることである³¹。つまり子どもの衝動を教育活動が生成するにあたっての第一優先事項としながらも、それをよりよい方向に導いていく教師の指導を重視した点に、デューイ・スクールの最大の特徴があることが指摘し得る。

（４）経験の連続性に基づくカリキュラム

前述のようにカリキュラムは入学前の子ども達の家庭生活における経験を基盤として設定され、そこから改題されていった。まずは自分の家庭

と身の回りの自然環境と自分自身とに対する子どもの興味を誘導して、家庭における人々の働きについて、また植物と人間を含む動物、及びそれらの相互依存関係、すべてのエネルギー源としての太陽、家庭で使うエネルギーの特別な形態としての熱、貯蔵されるエネルギーとしての食料などについて、社会的、科学的にも子ども達が正しく理解できるようにした。子どもの身の回りの「家庭」にある素材と「家庭で」子どもに対して為されたり子どもと一緒に為したりする事柄は、学校の作業室や、実験室、台所、スタジオなどで子ども達が取り組む活動を選択し、活動の最初の出発点をどこにするかを考える上でのヒントとなった。それらの活動が学習内容として選ばれた理由は、単にそれらが子ども自身の現在の環境と「家庭での」経験に、直接的ではっきりと目に見える関係を持つからというだけではない。それらの活動は、現在の状況がそこから発展してきた過去の状況と、現在の状況に左右される未来の状況とに対して、間接的かつ不透明な暗黙の関係を持つからであった。これらの活動は、子どもの現在から出発して、過去の追体験へと子どもの興味を呼び起こし、経験が展開していく中で、いずれ子どもに未来の可能性と成果を示すことになった。

こうした考えを具体的な実践として展開するためには、子どもの経験を活動と結びつけながら、実り豊かなものに拡大していく必要があった。原始時代の人々が家庭生活を築く様子を、最年少グループが想像で再演しながら、それを物語として再構成する活動は、年長グループが歴史の授業で行っている古代ギリシャの家庭についての史実に基づいた説明と同じくらいに、歴史としてのリアリティをもっていた³²。年中のグループ（8～10歳）は、原始生活の段階を年少のグループより手早く済ませて、人類が定住生活を始めた時代にすぐに移った。原始生活を想像で辿ることから本来の歴史への最初の移行として、初期のギリシャ人の生活が選ばれた³³。このようにして、カリキュラムは子どもがそれまでに辿ってきたであろう概ね共通の経験に基づいて拡大されていった。

(5) 教科の捉え方

カリキュラムの研究、校舎や教室の設計と配置、設備の種類、教授方法などの物理的・社会的な組織編制は、すべて成長する子どもの精神という概念によって選択されるべきであるとされた。子どもの変化する興味やニーズ、行動し、発案し、判断するという能力、一連の行為に対する責任の受容などが考慮された。

教科の選択においては、子どもの現在の生活に含まれる要素、事実、真実と同様のものが、地理やその他の科学等の多様な様式の教科へと分類された。子どものありのままの直接的経験に内在する可能性を、常に発達させることが、カリキュラムの重要な課題であった。これらの科目の教育内容の発展と組織化を決める際には、子どもの成長しつつある態度、動機、興味と一致することも、さらに重要であると理解されていた。換言すると、専門的な科目は、子どもの生活に作用している現在の影響力から派生したものであると考えられた。教授の問題は、子どもが現在の経験と、化学、物理、歴史、地理などとして知られる組織化され分類された知識の集合体の間をつなぐ手段を、自分で発見するように助けることであった。教育内容は、子どもの経験の外側にあるような、固定された既存のものではなく、また子どもの経験を素早く過ぎ去るものでもなく、流動的で萌芽的な生き生きしたものとして考えられていた³⁴。

こうした教科の考え方についてデューイは、『子どもとカリキュラム』(*The Child and the Curriculum*, 1902) の中で、子どもとカリキュラムの関係性とはひとつの過程であると定義したうえで、次のように述べた。「そこには単に二つの範囲が存在している。ひとつの直線の中に二つの点があると明示するのと同様に、子どもの現在の立場と教科の事実と真実が教育を特徴づける。その教育が絶え間ない再構成となり、子どもの現在の経験から出て、我々が教科と呼ぶ真理の組織化された集合体へと表現される。一見すると算数、地理、言語、植物などの様々な教科は、それ自体が経験であり、それらの教科は人類の経験である。教科は、人類が世代から世代へと成し遂げてきた努力、奮闘、成功が蓄積した成果を体現したもの

である。教科とは、単なる寄せ集めではなく、経験の分断された小片の種々雑多な集まりでもなく、なんらかの方法で組織化され、系統づけられたものであり、反省的に考案されたものである。」³⁵

つまりデューイは一斉指導や系統的教科内容の一方的な注入を批判する反面、系統的教科自体を全否定するのではなく、人類が蓄積し構築してきた英知の結集として、教科の価値を肯定的に評価していた。デューイ・スクールにおいて試みたのは、教科内容によって子どもの経験を断絶させることなく、子どもの経験に基づいて教科内容を経験の連続性に適合させていく再構成であったのである。

例えば 12 歳のグループを見てみよう。彼らは学年の終わりには科学的認識の多くの側面に通じるようになった。彼らは、園芸学、生態学、動物学、地質学、地形学、天文学、自然地理学、商業地理学、物理学、化学、生物学、生理学といった多くの分野にわたって実験と観察を行ってきた。こうした学習と実験のすべては社会生活上の諸活動と結びついていた。だから、子ども達によって発見され学ばれた諸事実は、ほとんど確実に彼らの経験の中に論理的な形で位置付けられた³⁶。このようにデューイ・スクールが目指したのは、子どもの経験の連続性に応じた教科の再構成によって「指導とは外側からの強制ではない。それは生活の過程を、最も適切な充実感へと解放することなのである。」³⁷と述べたようなカリキュラム編成のあり方であった。

あるいは以下に引用するように、活動における問題解決に必要なスキルを抽出して、ドリル的な習得学習に取り組む場合もあった。「年少児段階における大雑把で基礎的な諸概念の単なる芽生えは、年齢とともにそれら自体の発展によって、あるいはより大きな包括的諸概念に関係付けることによって、拡大された。活動領域の拡大はしばしば補足的な発展学習の必要を生じさせた。その過程において、しばしば活動の最中に解決困難な問題が生じ、子どもは自分で障害を取り除いたり避けたりしなければならなかった。そして、これには[計算の]スキルが不可欠だと分かり、スキルを使って結果を出すためには反復練習が必要だと気付いた。こうしたスキルへの欲求があれば子どもは自分からその獲得に取り組む。子どもは内発

的な動機に突き動かされて、分析の方法と〔計算の〕規則を習得する。形式的なスキルの習得は、物を作ったり表現したりする活動と結びついて、困難に対処するための効果的な方法の必要性が感じ取られるときにはじめて可能になることが見出された。」³⁸計算と同様に読み書きの習得は、子ども達が自分達の活動を進める上で必要と感じ、習得したいという主体的な動機が生じるまでは、強いられることはなかったのである³⁹。

（６） デューイ・スクールでの学びの効果

こうした考え方に基づく教育実践の成果とは如何なるものであったのか。デューイ・スクールの卒業生の証言から、デューイ・スクールで身についた探究的姿勢や問題解決力は、生涯に渡って影響し続けたことが読み取れる。例えば自分の２人の子どもに対するデューイ・スクールの教育効果に最も批判的であったある母親が、ずっと後になってから、デューイ・スクールで学んだ子どもと、そうでなかったもう一人の子どもを比較して、「新しい事態に対処し課題に挑戦する前者の非常に際立った能力は、子どもの頃のこの学校での経験によるものであった。」と述べた⁴⁰。また最年長クラスのある少女は、ウィスコンシン大学で物理学を学ぶようになったが、彼女の教師は彼女がどこの学校の出身であるかを尋ねた。そして「あなたはクラスの中でただ一人、実験とは何であるかを知っているので、私はそれがなぜなのかを知りたいのです。」と付け加えた⁴¹。

また閉校後 20 年以上経ったある集会で、開校当初から在籍した卒業生達が集まった際、彼らデューイ・スクール出身者に共通して際立った特徴は、当時も今も、生活状況に対処する際の適応性と積極性であるという点で一致したという⁴²。

さらにこの中の一人は「私はデューイ・スクールの性格形成の成果について是非とも語らないではいられない。時が経つにつれ、多くのデューイ・スクールの子ども達の生涯を見るにつけ、私は彼らが様々な危機的状況にいと容易に対応することに、いつも驚かされてきた。彼らは、不安定な感情のもとで躊躇したり、四苦八苦したりすることがない。彼らは、自分

達の肯定的に形成された仕事の習慣に導かれて、直面する問題を進んで解決する。くじけるということはなく、むしろその正反対だ。まさにその事実の故に、日々の生活の達成が招来する。問題に取り組むための仕事の進め方を知っている人は誰でも、自身から生じる勇気によって物事を成し遂げるのである。」⁴³と述べた。

これらの証言からデューイ・スクールの卒業生に形成された人格的特徴とは、人生に対する探究心や、困難に遭遇してもその問題解決にかかんに取り組む積極性と課題解決への自信、問題解決能力などであり、それは卒業直後のみならず、生涯に渡って持続し続けたことが指摘できる。

3. 教育実践事例に見る共同体思想（2）－ゲーリー・プラン

ゲーリー・プランは1910年代のアメリカにおいて大きな影響を与えた。デューイは『明日の学校』(*School of Tomorrow*, 1915)のなかで特に多くの頁をゲーリー・スクールの説明に充て「ゲーリー・スクールはその訓練において小さな共同体であり、民主主義的共同体である」⁴⁴と評価し、ゲーリー・スクールの「新しい特徴の背景にある基本的な考え方は、社会のおよび共同体的な考え方である」⁴⁵と述べた。ゲーリー・プラン開発の動機はゲーリー市の成り立ちに深く関係していたため、ゲーリー・プランの内容を描出する前にゲーリー・プラン開発の経緯に触れておく必要がある。

ゲーリー市は1906年にU.S.スチールの工場が誘致されてから、町が急速に発達した。1906年に数百しかなかった人口が、南欧・東欧系の移民により1910年には17000人、1920年には55000人に達し、外国系移民の割合が60%に達した。こうして町の南側に非熟練労働者が住みついてスラム化し、ゲーリー市は無秩序な町となった。こうした社会環境の改善が学校教育に託されたことがゲーリー・プラン開発の直接の契機であった。ゲーリー・スクールの課題は、この無秩序で貧しい町を、能率的に住みよい「コミュニティ」にすることであった。町の指導者にとってアングロ・サクソンの価値観を知らない移民は、不道德な民衆としか映らなかつ

た。ゲーリーに秩序を築くためには、彼らをアメリカナイズして善良な市民へと育てる必要があった。このようなことから、市が学校に掛ける期待は大きかった。何もないところから町づくりをスタートするという条件も手伝い、ゲーリー市においては、教育改革が都市計画の一部として取り込まれ、学校が地域コミュニティの建設に深く関わることになったのである。ここでは『明日の学校』に依拠して、ゲーリー・プランの実践を描出する。

ゲーリー・スクールでは学校が子どもにとって生活と結びついた楽しい場所になるように設計された。伝統的な暗誦中心の学校ではなく、子どもは講堂、図書室、作業場、運動場などを移動して学習し、その内容としては実生活から遊離した教育にならないように現実的な要求に基づいた作業が重視された。ゲーリー・スクールの最大の特徴は能率的管理にあった。働き・学び・遊ぶ学校（Work-Study-Play School）とも言われたゲーリー・スクールでは、全校生徒が普通教室、理科実験室、講堂などに配分されて、時間ごとにローテーションしていく。こうして子ども達は学び、働き、遊ぶことを順々にこなしていき、あらゆる設備が無駄なく使われた。伝統的な学校と比較して「正規学習」(Regular Studies)（教科学習）を減らすことなく「特別学習」(Special Studies)（「働く」時間と「遊ぶ」時間を合わせた総称）を付け加えた。以下ゲーリー・スクールがどのようなシステムで共同体形成を図ったかを見ていく。

（１）教育内容と実業の連携

ゲーリー・スクールでは特別学習において、工作室や運動場での実際的な仕事によって教科学習の補充が図られていた。例えば数学の内容として運動場で家屋の基礎設計をしたり、学校の売店で一時間過ごしたりすることによって、学習内容を活用するのであった。また売店で子ども達は「お店屋さんごっこ」をして計算の練習をした。あるいは学校職員の仕事を手伝うこともできた。例えば速記や簿記を勉強する高学年は学校の事務室に行き、事務職員を手伝って実際の仕事をしてもらった⁴⁶。

第7、8、9学年になると、特別学習では仕事や産業での集中的で有用な作業に費やされるようになった。一つの仕事を選択するとそれを三カ月間継続し、次の三か月はまた別の仕事をするというようにして様々な仕事を経験した。例えば女子は洋裁科に行き、自分の物を自分で生産した。これを三カ月間続けた後、次の三か月間は全校の昼食の調理を手伝い、体によい食物や食品化学について学ぶという要領であった。男子も同じようにして、大工の仕事場に行き、校舎で必要とされる簡単な物を実際に作ったり、鍛冶や鑄造の仕事場を選べば、教育科が使用する馬の蹄鉄をつける手伝いをしたり、年長の男子が学校の机につける鉄製のスタンドの鑄型を作る手伝いをしたりした⁴⁷。これらの実業を通じた学習は、ゲーリー・スクールの目的の一つであった学校を「自給自足コミュニティ」にするという考え方によるものであった⁴⁸。

(2) 年齢差を越えた共同化

ゲーリー・スクールでは、1年生から12年生までが同じ校舎を使う。そして年長者と年少者の協働を促すためにヘルパー制が導入された。年少の学年は単に科学や手工の訓練における初歩の課業として実験室と工作室を使用するだけでなく、年長の学級がそこで仕事をしているときに、補助者として、または年長の学年のための聴衆として参加した。年長の子ども達は年少の子ども達の面倒を見なければならないことから、責任と協力を学び、後者は年長の生徒達に仕え、観察し、質問することで、相互に学び、異年齢間の仲間意識の高揚が促された⁴⁹。

(3) 自治

子ども達は自分達の手で家具やセメントの歩道を作り、郵便局を経営した。また学校の物置の管理も行い、部局から送られてきた材料をすべて照合して調べ、教師や管理人に配った。簡易食堂は調理部によって管理され、学生の給仕人が自分達の調理した食べ物を来客に出した。彼らは科学研究

室がつくった献立の料理を作り、経費を支払う。このようなことを通して、どれだけの費用が掛かるかに気づかせ、物を大切にする意識を高めた。また彼らが納税者になった時に、サービスや改善で彼らが得る価値に関する意識も高まった⁵⁰。

またゲーリー・スクールの自治システムとして特筆すべきは生徒会の取り組みであった。彼らは自分たちの生徒会の選挙のための党派、予備選挙、仮設投票所、投票用紙を伴った模擬選挙運動をおこなった⁵¹。1910年に結成された少年村(Boyville)は、子どもが自発的に地域社会の改善に取り組む試みであった。ゲーリー市内の10歳から18歳までのすべての男子が所属し、政党を組織し、選挙を行って、市長を選出し自治を行った。エマーソン校の地下の一室が会議室と市長室になった。少年村の代議委員会が条例を可決して、若者が市内の空き地をうろつかないようにしたこともあった。また大人の市議会に代表を派遣して意見を述べることもできた。1913年に少年村は廃止されたが、その後は生徒会(Student Council)が受け継いだ。その活動は校内に限られるようになった⁵²が、このようにして自治が推進された。

(4) 教育内容と地域社会との連携

ゲーリー・スクールでは教育内容が地域社会を中心に構成される。例えば純良な牛乳のキャンペーンとして、生徒達が家庭から持ってきた牛乳を検査し、もし不純物が見つかったら、親たちが何らかの措置をした。健康に関しては、学校は地域コミュニティの一部として関与するだけでなく、それ以上のことをおこなった。すなわち保険局の援助者として活動したり、町医者による検診の必要性を親に知らしめたりすることによって、地域社会の保健衛生管理に貢献した。

また学校は地域に開かれていて、牧師や政治家、市民の誰もが学校に来て、子ども達に話をした。学校はこのような方法で、近隣のすべての社会機関に参加を要請した。あるいは反対に子ども達が近くの公立図書館やYMCAに行って本を調べたり、体育館を利用したりもした。また宗教教育

として両親が希望する教会やクラブに行った。学校は近隣にとっての社会的
手形交換所であった⁵³。このようにゲーリー・プランは学校と地域の垣
根を取り払い、コミュニティ全体で子どもを教育しようとする試みでもあ
った。またそれ以上に学校から公衆衛生をはじめとする秩序の維持を地域
に働きかける役割を担っていたことが伺える。

以上のようにゲーリー・プランは、実学との連携、年齢差を越えた共同
化、自治、地域との連携などの方策によって、学校と地域を包含した共同
体形成を目指した教育理論であったと理解できる。

4. 教育実践事例に見る共同体思想(3)－ウィネトカ・プラン

ウィネトカ・プランは教育の個別化における進歩主義教育を代表する実
践であり、コモン・エッセンシャル(個別学習)と集団的、創造的活動
との組み合わせによる教育理論であった。ただしウィネトカ・プランは教
育の個別化ということ以上に、集団的、創造的活動を積極的に取り入れる
ことによって、子どもの社会性の育成を意図していたことが指摘されてい
る⁵⁴。

宮本は C.W.ウォッシュバーン(C. W. Washburne,1889-1968)の「集団
活動は個別課業よりもいっそう重要である。まさにコモン・エッセンシ
ャルを個別化することの大きな長所は、そうすることによって、自由な活
動に充てられる時間ができること」であったという言葉を引き、ウィネト
カ・プランにおいては集団的、創造的活動が重視されていたことに言及し
た⁵⁵。ウォッシュバーン自身「集団的、創造的活動はカリキュラムの中
でも、生き生きとしていて学校の教育活動に生氣を与えることのできる部
分である。もちろん読み、書き、算という三つの R を生徒に修得させるとい
うことも大切であるが、それは所詮訓練に過ぎない。教育には児童自身を
引き出すということが含まれている。他でもないこの児童自身を引き出す
という目的のためにこそ集団的、創造的活動が存在する」⁵⁶と述べ、ウィ
ネトカ・プランの真の目的が集団的、創造的活動にあったことを明かして
いる。そこでウォッシュバーンの著書『個別教育の方法—実践へ向けての

第一歩』 (*Adjusting the School to Child – Practical First Steps*, 1932) に依拠して、ウィネトカ・プランにおける集団的、創造的活動の具体について描出する。

(1) グループプロジェクト

ウィネトカ・プランでは学年ごとにテーマを設定し、そのテーマに応じた探求的活動がプロジェクトとして展開されていた。あるグループでは中世に関する学習を進めるにあたって、当時の職人ギルドを再現し、実際に金属加工や染色などの手工芸を行い、そのギルドに必要な規則を決めることを通して、労働を組織し、一定の基準を設け、団体を作ることが如何にして始まったかを学んだ。また中世を調べる他のグループは、ロビンフッドの物語を劇化して、台詞や動作を想像したり、衣装を作ったり、大道具を作ったりした。他の学年では、中世とは違うテーマでプロジェクトに取り組んだ⁵⁷。これらのプロジェクトは児童自身のインスピレーションによって展開されるため、一つとして同じ活動が行われなかった。これはのちのプロジェクトメソッドにも通じる集団的、創造的かつ問題解決的な取り組みと言えよう。

(2) 自治

ウィネトカ・プランでは、道徳委員会、博物館委員会、新聞委員会、校舎と運動場についての委員会、集会のプログラムについての委員会等の各種委員会と全体集会によって、子ども自身による自治が行われていた。一つの委員会は 30 名程度で、教室の後方には教師が一人児童の間に腰かけているが、児童の一人であるかのように児童の話し合いに歩調を合わせた助言をするだけであった。例えば道徳委員会は次のような様子であった。

一人の児童が立ち上がって開会を宣言する。書記が前回の議事録を読み上げる。「議長によって、開会が宣言されました。私達は帽子の奪い合いについて話し合いました。何人かの大きな男の子が小さな子どもの帽子を

奪い取って、いじめています。私達はこの問題がどの教室でも議題として取り上げられるように提案することを決め、実際に提案しました。私達はまた噴水塔で水を飲む時に順番を守ることについて話し合いました。水飲み場に行ったときに、誰かが先に水を飲んでいる場合には、その人が飲み終わるまで待つようにしましょう。この問題は他の教室でも取り上げてほしいと思います。」議事録の朗読が終わってから、新しい問題についての話し合いへと進んでいく。委員会への出席者から活発な意見が出される⁵⁸。委員会で話し合われたことは学校集会で報告され議論され、議決されて全校に周知される⁵⁹。このようにしてウィネットカ・プランでは子ども達による自治が取り入れられ、それも集団的、創造的活動として位置付けられた。

(3) 全校集会

全校集会は、先に触れたような自治のための話し合い活動以外にも開かれた。例えば教室で自分達が即興的に楽しんでいた劇を全校の生徒に見てもらいたいと提案し、認められた場合には発表の場として集会が持たれたり、音楽の指導主事が指導する音楽集会が持たれたりした。教師が主導する集会であっても、楽譜読みを教示するような性質の指導は回避され、ただ偉大な作曲家による曲目や単純で分かりやすい民謡のような曲目が、楽しむために歌唱された。ウッドワードは「児童は技術的な面の指導によって興味を抹殺されることさえなければ、初めから音楽に没頭し、本当の幸せと感情の表現の源泉をそこに見つけることができる。」⁶⁰と述べており、音楽が子ども達の創造性を刺激することを重視したものと考えられる。

(4) クラブ活動

ウィネットカ・プランの小学校では、週に1回か2回の割合で、3から6年生の児童がそれぞれの興味に応じてグループを作る時間が設けられた。飛行機のこと、裁縫、劇など、趣味を同じくする異学年の子ども達が集ま

り活動する。ウォッシュバーンはこうしたクラブ活動の意義について次の四点を挙げた。一つ目に子どもに満足感を与え、特殊な興味や能力を伸ばす。二つ目にアカデミックな学習が苦手な子どもに対して、彼が興味を持ち、自分の力を発揮することができる分野での学習や活動を通して、成功感とやればそれだけの成果は得られるという自信を与える。三つ目に成長が速まっているにも関わらず社会的な成熟が遅れている子どもに対して、単なる水増しではない充実した幅広いカリキュラムを提供する。四つ目に学年の枠を越えたつながりを作る。興味や趣味を共通にしているということをも基盤にして、年長者と年少者とを結びつけ、学校を一体化する⁶¹。

以上のようにウィネットカ・プランでは多角的な集団的、創造的活動が取り入れられたのである。ウォッシュバーンは集団的活動を重視する理由について、「協同の精神、自分自身を自分が所属する集団と一体化させるという精神は、おそらく今日の文明の中で最も必要とされているものであろう。」⁶²と述べた。ここからは共同体の形成によって社会性の育成を図ろうとした意図が読み取れる。ただし「集団的、創造的な活動の時間の教室では、多様性、個別性、自己表現—もつともそれらは集団の目的や精神が統一性を持っていることと関わっているが—ということが強調される。もちろんそこには自由がある。自由のない所に創造はないからである。もちろんそこには動きと行動と柔軟性がある。子どもが死んでいるのではなく、生きているからである。そこでは子どもは、もはや単なる受動的な学習者ではない。子どもは生活に生き生きと関わっているのである。」⁶³と述べた。社会性を育成するための共同体形成において重要なのは、教師に与えられたお仕着せの共同体ではなく、子どもの多様性、個別性、自己表現を生かす自由が不可欠であることを強調したのである。

5. 教育実践事例に見る共同体思想（4）—ドルトン・プラン

ドルトン・プランは教育の個別化のための方法と見なされることが多いが、H.パーカー・スト(Helen Parkhurst, 1887-1973)自身の書いたもの限定すると、個別化についての言及は少なく、当時流行し始めていた「個別

教授」には批判的でしたらあったと言う⁶⁴。宮本によるとドルトン・プランの目的は生徒が自主的・自発的な研究ができ、同時に生徒が協力し相互交流することができる「協力的コミュニティ」を用意することであったという⁶⁵。パーカーはドルトン・プランで目指した「学校の社会化」は生徒の解放を促し、学校の全生活と精神を改める試みであるとした⁶⁶。

パーカーは『ドルトン・プランの教育』(*Education on the Dalton plan, 1922*)の中で、ドルトン・プランの原則を自由の原則(freedom)と共働または集団生活の交流の原則(co-operation and interaction of group life)という二つの原則から成り立つとした⁶⁷。これに加えて宮本は『ドルトン・プランの教育』では明確に示されることのなかった第三の原理として、「自己計画の原理」(budgeting of time)が存在することを指摘した⁶⁸。そこで『ドルトン・プランの教育』に依拠して、これらの原則を説明する。

(1) 自由の原則

パーカーは自由について次のように説明する。「生徒が学習に没頭している時には、その教科が何であっても、決して妨害しないで、自由にどこまでも継続させるようにしなければならない。なぜなら興味が湧くと精神はいっそう鋭敏になり、いっそう敏活になって、その研究の途中に起こってくるどんな難問題でも克服することができるからである⁶⁹。そして生徒を自由にして自分の速度で知識を習得するようにさせなければ、到底、ものごとを徹底的に学ばせることはできないとし、自由とは、自分の必要なだけの時間をとることであると説明した⁷⁰。つまりパーカーが言うところの自由とは、教科学習に関する自由であり、何を学習するか、どのように学習するか、どのくらい学習するかを自己決定する自由を意味している。

『ドルトン・プランの教育』の記述に従って、もう少しその具体を見てみる。「ドルトン・プランでは午前9時から12時までが自由研究の時間であり、英語、歴史、地理、数学、フランス語、理科の教科を個々人が設定した配分で、好きな順序で学習できた。彼は自分の意志でその実験室に

入り、また他の実験室へ移りたい時には、いつでもそこを出られるから、訓練的な問題はほとんど起こらない。教科に対する興味と仕事についての責任感で動くので、彼の心は、身体とともに行ったり来たりする。こうすることによって全体的な時間が無くなっても、教師と相談して自分の時間割を作るのだから、時間が空費されることにはならない。これは時間の価値を教えるのに非常に大切なことである。」⁷¹このように何をどのようにどれくらい学習するのかという自由が保障されていることによって、自らの学習に対する主体性と責任感が伴うことが、ドルトン・プランの基底部となる考え方なのである。

(2) 共働の原則

パーカーは、この原則を説明するにあたりデューイの『民主主義と教育』(*Democracy and Education*, 1916)の中にある次の言葉を引用している。「民主主義的教育の目標は、個人として単に直接所属している集団生活の賢明な共働者となるだけでなく、さらに種々の集団をたえず交流させて、いかなる個人も、いかなる経済的団体も他と離れては生活できないことを悟らせることである。」こう前置いて、古い教育のもとでは、生徒はしばしば集団から離れて生活しており、カリキュラムと呼ばれる知的な共通のハイウェイを仲間といっしょに通過する時だけ、集団と関係を持つに過ぎない。しかし、民主的教育はこれ以上のものを要求する。本当の社会生活は単なる接触以上の共働、相互作用である。学校はその全ての領域、集団を、互いに密接に交流せしめて、学校の外で市民や国民が共々に結びつくような相関関係を発達させることを目指している⁷²と共働の原則の意義を説明した。

共働の原則の具体を宮本の著書も引用しながら見てみよう。ドルトンの実験室では一人で研究しても良いし、その実験室に他の生徒がいれば、それらと一緒にやってもよい。このように生徒の集団をさらに小さく分けて、集中的な研究をさせ、その間に討論もさせ、社会的影響をし合うようにできる。こうした小集団は実験室に一種の雰囲気をつくり、社会的適応

と社会的経験を得る機会をつくるので、その教育的価値は極めて大きいものがある。それはお互いの心に計り知れないほどの役割を果たすと述べて⁷³、午前中の自由研究の時間においても、一人ひとりが孤立的に学習するにとどまらず、各実験室で子ども同士による相互の働きかけが発生することを期待した。

また始業前の15分程度、「組織時」(organization period)が設定され担当の教師とその日の予定を決める相談の時間が持たれ、午前と午後の間に「会議」(conferences)の時間が設定された。午前中、単独または小グループで別々の実験室で研究していた者達が、12時になると各学級の生徒達は、それぞれ定められた実験室に集まって、割り当てられている問題について話し合う。この会議で彼らは進度を比較したり、めいめいの困難な問題を持ち出して論じ合ったり、友達の難問題の解決を助け合ったりする。この「会議」は非常に緊迫したものであったという⁷⁴。宮本によると1920年代初期の実践ではこの「組織時」や「会議」は学年別で持たれていたが、1926年以降は学年が解体され、すべての学年の生徒が混在するように組織されるようになったという。この一つひとつの集団を「ハウス」と呼び、この制度はハウスシステムと呼ばれた。生徒は入学時に一つのハウスに所属する。どのハウスに入るかは生徒が決め、いったん決めれば数年間、同じハウスに所属する。ハウス長は生徒の中から決められる。各ハウスには一人の教師がアドバイザーとして関わった。ひとつのハウスに各学年の生徒が数人ずついて、年少児童と年長児童の交流ができるようになっている。同じハウスの生徒がお互いに、生活上の問題や学習上の問題を出し合い、話し合い、協力して解決を図る⁷⁵。このようにして長期間続く安定的な集団を作り、それを協力的なコミュニティにしようとした意図が伺える。

(3) 自己計画の原則

パーカーは自由の原則と共働の原則の関係性について次のように説明する。「ドルトン実験室プランは、生徒が自ら楽しんで、自然に社会

の一員として行動するような条件をつくり出す。生徒は彼の行動・振舞いが社会的であるか、反社会的であるかによって、その社会に受け入れられたり、排斥されたりする。学校でも大人の社会と同じような法則が働く。この法則を有効ならしめるためには、強制は禁物である。自然に社会から漂い出た雰囲気のような不文律の放射物でなければならない。社会生活の価値は、それがその社会を構成する自由な各個人を、たえず社会の一員であることを意識して、その全体のために責任を負って、共働する人たらしめることに役立つところにある。」⁷⁶このように子どもの社会性を育成するということよりも、各人の個性や自由を保障しながらも、集団の成員間に相互作用が自然に発生するような社会環境を整えようとするパーカーズの意図がくみ取れる。自由を保障した上での、相互交流が生まれるような環境調整、これがドルトン・プランの主眼なのである。そしてこうした環境を生み出す方途が、第三の原則としてあげた自己計画の原則であった。つまり自己計画の原則とは宮本が指摘するように、自由と共働という2つの原則を媒介し具体化するドルトン・プラン推進力の役割を担っていたのである⁷⁷。

自己計画の具体についてパーカーズの考え方を見てみよう。「自己計画は学年のはじめに12か月の仕事（学習）を全て生徒に示すことから始まる。そうすれば生徒は自分の学習しなければならないことについて見通しがつけられる。これにより生徒は自分の進むべき全道の毎月、毎週のステップを判断することができる。」⁷⁸このように自己計画を立てるにあたり、次のように子どもの自由意志が働くことに言及した。「ドルトン・プランは生徒のなすべき種々のことに対して、それぞれ責任を負わせるのであるが、彼らはそれを遂行する最もよい方法を本能的に探し出す。そしてその方法が決定すると実行に取りかかる。もしその方法が目的に適さないことが分かると、それを棄ててまた他の方法を試みしてみる。」⁷⁹

さらに自己計画を遂行していく過程において計画の調整が生じてくるが、その際に共働の原則が機能することにも言及している。「自分と同じことを研究している友人に相談することが有益であることを発見する。話し合いによって自分の考えや学習方法を明瞭にする。」⁸⁰このような試行

錯誤を経て目標に到達することが、ドルトン・プランにおいては最重要であり、その教育的効果を次のように主張する。「その完成された仕事はすべて輝かしい成功になる。というのは彼がそれを行っている間に考えたこと、感じたことがことごとく体験になる。これが真の経験というものである。これが個人的発達と集団的共働によって得られた教養というものである。それはもはや学校ではなく一生活である。」⁸¹ここには明らかに次章で詳述するデューイの経験の連続性(continuity)の原則の影響が見て取れる。学校ではなく、それは生活そのものであるという発想こそ、学校の社会化を意図していると言えるだろう。こうしてみると自己計画の原理を中軸として、自由の原則と共働の原則が機能していることがよく理解できる。

6. 小結—進歩主義教育運動が目指した共同体思想

本章では進歩主義教育運動における代表的実践デューイ・スクール、ゲーリー・プラン、ウィネトカ・プラン、ドルトン・プランについて考察することを通して、共同体形成が強調されるようになった進歩主義教育運動の特質を検討した。以下4つの実践に共通してみられる特質について個別化、個性尊重の視点と共同体形成の視点からまとめた。

(1) 個別化・個性尊重

ゲーリー・プラン、ウィネトカ・プラン、ドルトン・プランに共通する思想は、19世紀からの新教育運動によって強調されてきた学習の個別化と子ども一人ひとりの個性尊重の思想である。

ゲーリー・プランにおいては子どもの能力に応じてそれぞれの科目にかける時間が調整された。例えば身体の弱い子どもは自分の時間の多くを運動場で過ごす。一方で数学や理科の弱い子どもは、これらの課業に時間を多く使うことができるし、一年下の学年で授業を受けることもできる。あるいはより高い学年でその科目を取ることもできる⁸²。学習内容はすでに

述べたように体験を通じた教材や地域に関連した教材が工夫され、自分の必要に応じて応用的な学習で計算などを習熟することもできた。こうして学びの個別化と個性に応じた学習が展開された。

ドルトン・プランにおいては、午前中の自由研究の時間における学習について、子どもと教師の間で何をどのように学ぶかについての話し合いが持たれた。その成果として取り交わされる自己計画の立案によって学びの個別化と個性への対応が実現していた。

ウィネットカ・プランにおいては、コモン・エッセンシャルの学習進度が個別化されることによって能力の個人差に対応した。ただしウィネットカ・プランの場合は、何をどのように学ぶかは、科学的な分析によってあらかじめ完全に系統立てられており、子どもの意志が関与する余地が与えられていなかった。ウィネットカ・プランではウォッシュバーンが「読み、書き、算という三つの R の修得も大切だが、それは所詮訓練に過ぎない」と述べている姿勢に、コモン・エッセンシャルの捉え方が表れている。

ウィネットカ・プランのコモン・エッセンシャルが子どもの個性尊重という視点で設計されていないことは宮本も指摘している。しかし宮本は、だからと言ってウィネットカ・プランが子どもの個性を軽視していたわけではないと考察した。ウィネットカ・プランでは、コモン・エッセンシャルを個別化し、より短期間で修得させることによって時間を捻出し、その時間を集団的、創造的活動に充て、そこで子どもの個性を尊重する方向性をとったと指摘したのである⁸³。いずれにせよ、19世紀からの新教育運動が目指した学習の個別化と個性の尊重の教育思想は20世紀の進歩主義教育運動においても継承されたことが指摘できる。

(2) 共同体思想

ドルトン・プランにおいては自由研究において子どもの自由を保障することが、相互作用を生み出す共同体形成の必要条件として位置付けられている。あるいはウィネットカ・プランにおいては、コモン・エッセンシャルを個別化する目的を集団的、創造的活動の時間捻出に位置付けている。

つまりどちらのプランも主目的を共同体形成においており、学習の個別化はそのための必要条件として位置付いていることが指摘できるのである。ゲーリー・プランに至っては、学校の枠を越えて地域全体をも包含したコミュニティの創設が第一の目的とされた。

デューイ・スクールにおいては、子どもの発達が一人ひとり違っているという捉え方自体は、他の実践と同じであったが、学習が個別化されるということは考えられなかった。デューイ・スクールにおいて教育は、個人が自分自身の必要と仲間の必要を満たすために、物理的及び社会的な環境を利用したり修正したりして、環境に絶えず適応しようとして生じる知的活動によって起こるものであると考えられた⁸⁴。個人的側面よりも社会的側面が前面に出ており⁸⁵、「子ども中心」に対してデューイ・スクールは「コミュニティ中心」と言えるものであったことはすでに述べた通りである⁸⁶。教科が個別に教授されることは意図されず、すべての活動が協同的に行われるように仕組まれた。しかしこれは教科の学習内容が決して軽視されていたことを意味しない。協同的な探究活動の中において、教科内容が再構成され経験を通して学び取られるよう工夫された。以上のように4つの実践ともに共通して見られるのは、一人ひとりの子どもの発達の違いや個性に応じた教育が工夫されると同時に、学校の集団機能に着目し、学びの協同化や共同体形成が試みられたことである。その点に教育の個別化、個性尊重自体が主目的とされた19世紀新教育運動との差異が明確に表れていると言えよう。以下共同体形成を促す特徴的な取り組みについて取り上げる。

① 異年齢集団の形成

4つの実践に共通する方策として、異年齢集団の意図的構築が挙げられる。

ドルトン・プランにおいてはハウスシステムの導入により、全ての学年の子ども達による30人程度のグループが、長期間にわたって継続されることによって、生活の基盤となる安定的な人間関係が形成され、生活上及び学習上の課題が共有され、その解消が図られた。

ウィネットカ・プランにおいては、同好の異年齢メンバーによるクラブ活動の時間が設定され、年少者と年長者の交流が図られた。

ゲーリー・プランにおいては仕事におけるヘルパー制度の導入により、異年齢間の相互作用の促進が図られた。同制度により年少者は年長者から知識やスキルを学び、年長者は年少者への教示や世話などの責任を学んだ。

デューイ・スクールでは、通常の授業は年齢別に組織されたグループで行われたが、週1回の全校集会で劇を演じたり、朗読したり、報告したりすることによって、異年齢の交流が図られた。また13歳グループにおけるクラブハウス建設プロジェクトでは、当初自分達だけで、このプロジェクトをやり遂げる計画であったが、次第に12名ではプロジェクトの進行に限界があることに気付き、積極的に全校へ協力を呼び掛けることになった。このプロジェクトは、異年齢の各グループの子ども達を引き寄せ、みんなで協力して仕事をするという点で、きわめて社会倫理的な意味を持つ奉仕活動となった⁸⁷。

② 自治

ゲーリー・プラン及びウィネットカ・プランにおいては、子ども達による自治が取り入れられた。ウィネットカ・プランでは、さまざまな委員会に子ども達が振り分けられ、自分達の学校生活上の問題点について話し合われ、全校集会で提案された。ゲーリー・プランでは生徒会役員は選挙によって選出され、民主主義政治システムが学ばれた。ウィネットカ・プランでは、自治が音楽集会や学習発表会などと同じ集団的、創造的活動の一環として位置付けられていた。一方、ゲーリー・プランでは、校内での自分達の生活上の問題だけでなく、市全体に関わる条例さえ議決することもあり、大人の市議会で意見を述べることも許された。これら校内にとどまらない自治の取り組みは初期の3年間で取りやめられることになったが、ゲーリー・プランが学校を包含して市全体をひとつのコミュニティ化しようとする意図が見て取れる。

③ グループプロジェクト

ドルトン・プランとウィネトカ・プランにおいては学習のプロジェクト化が積極的に仕組まれた。ドルトン・プランでは学年別にテーマが与えられ、それぞれの学年単位で小グループによる研究が進められたが、実践が深まるにつれて、例えば4～6年全体で中国という統一テーマが与えられ、最終的に3学年全体で中国フェスティバルが催された。こうして異学年の相互交流を促進させる工夫がなされた。

一方ウィネトカ・プランにおいてはプロジェクトの内容は学年単位で取り生まれ、テーマは子ども達の話し合いによって決定された。このように2つのプランともにプロジェクト学習を通して、子どもの想像力や問題解決力が発揮されること、子ども同士の相互作用が活性化されることを意図していることが指摘できる。

更にデューイ・スクールでは基本的に学習はプロジェクトとして取り組まれたことは言うに及ばない。

④ ゲーリー・プランの独自性

宮本はウィネトカ・プランとドルトン・プランが19世紀新教育運動で強調された「教育における個人主義」を受け継ぎながらも、生徒相互の協力や共働を重視したことに言及しながらも、それはゲーリー・プランとは違い、学校教育によって直接に共同体の形成を目指すものではなかったと指摘した。この2案は生徒の共働や協力を促進することによって、社会性の育成を目指していたと論じた⁸⁸。デューイ・スクールは、すべての学習活動は基本的にプロジェクトとして進められ、子ども達は協同して問題解決に取り組んだ。教育目的は共同体生活に置かれ、各グループは小さな家族的共同体であり、学校は一つの大きな家族的共同体であった。しかしゲーリー・プランのように地域社会を巻き込んだ共同体形成が視野に入れられることはなかった。

このようにゲーリー・プランは他の実践とは大きく性質を異にする取り組みであった。他の実践は基本的には教育課程が校内で完結している。これに対してゲーリー・プランでは、学校を包含して町全体を一つの共同体

として形成しようとした意図が見て取れる。教育内容においても、でき得る限り、地域の課題をテーマにして学習内容が組み立てられた。例えば地理と歴史が統合され「都市を住み良い健康的な場所に：公園の強調」というような課題が取り上げられた。理科ではゲーリーで産出される石炭の成分を調べたり、子どもが拾ってきた鉄鉱石を製錬したりした。さらに学校で学んだ健康・衛生管理に関わる事柄が家庭に持ち帰られて、町全体の健康増進や衛生保持を図ろうとした。

また地域の人材を積極的にゲストティーチャーとして招聘し、講話をしてもらうなどの連携が図られた。あるいは学校が地域社会にコミュニティセンターとして広く開放され、レクリエーションや話し合いの場となった⁸⁹。生徒会自治においても市全体の自治に学校自治が組み込まれていたことは前述の通りである。ゲーリー・プランは、前述の通り、都市計画と教育改革が一体となって、学校という枠を超えた地域コミュニティづくりの推進機関として、学校が位置付けられたことが他の実践との決定的な違いである。

いずれにしても本章で取り上げた4つの教育実践に共通して見られるように進歩主義教育運動においては、その目的に学びの個別化、個性の尊重に加えて、共同体の形成が加えられるようになったことが指摘できるのである。

¹ 宮本健市郎「アメリカ新教育運動におけるドルトン・プランでは学級編成論の展開」『新教育運動における「共同体」概念の変容に関する比較史的研究』平成11年度—平成13年度科学研究費補助金 基盤研究(C) (1) 研究成果報告書、代表：山崎洋子、2002年3月、38頁。

² 同前。

³ J. Dewey, *The school and Society*, 1899 (revised edition, 1915), p.19, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店、1957年、17頁。

⁴ 宮本健市郎、2002年、前掲書、43頁。

⁵ 田中智志『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂、2009年、61頁。

⁶ 同前、8～9頁。

⁷ F. Eby, *The Development of Modern Education*, Prentice-Hall, 1952, p.630.

⁸ 田中智志、前掲書、10～14頁。

⁹ K. C. Mayhew and A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, D. Appleton-century Company, 1936, p.3, 小柳正司監訳『デューイ・スクール』あいり出版、2017年、3頁。

¹⁰ Ibid., xiii, 同前、xiii.

¹¹ Ibid., 同前。

¹² Ibid., p.32, 同前、17頁。

¹³ Ibid., p.43, 同前、25頁。

-
- 14 Ibid., p.467, 同前、260 頁。
- 15 Ibid., p.466, 同前、259 頁。
- 16 Ibid., pp.466-467, 同前、259～260 頁。
- 17 Ibid., p.32, 同前、17 頁。
- 18 元教師 K.アンドルーズ(Katherine Andrews)の回想、ibid., p.402, 同前、225 頁。
- 19 卒業生 H.グリーリー(Helen Greeley)の回想、ibid., p.406-407, 同前、228 頁。
- 20 参観者 H.A.ファランド(Harriet A.Farrand)の報告、同前、278 頁。
- 21 他にもデューイ・スクールが家庭的な雰囲気形成を意図したことへの言及が見られる。例えば「実験学校では、共通の中心は、社会的な共同体生活が営まれる家庭のような学校という構想に見出された」ibid., p.43, 同前、25 頁。「(最年少の児童にとって校舎は)自分の家と同じように慣れ親しみを感じるという点では十分であった」ibid., p.56, 同前、33 頁。
- 22 小柳正司は財政健全化のために授業料値上げとクラス規模の拡大を求めるハーバー学長の提案に対して、デューイは授業料値上げを受け入れた一方でクラス規模の拡大には断固反対したことを挙げ、デューイにとってクラス規模を少人数にとどめることは、教育実験の成否に関わる「原理的問題」だったようだと推察した。同前、291 頁。
- 23 Ibid., pp. 402-403, 同前、226 頁。
- 24 Ibid., p.23, 同前、12～13 頁。
- 25 Ibid., p.40, 同前、23 頁。
- 26 Ibid., pp.40-41, 同前、23～24 頁。
- 27 Ibid., p.41, 同前、24 頁。
- 28 Ibid., p.23, 同前、13 頁。
- 29 Ibid., p.253, 同前、142 頁。
- 30 Ibid., 同前。
- 31 Ibid., pp.20-21, 同前、11 頁。
- 32 Ibid., p.43, 同前、25 頁。
- 33 Ibid., p.47, 同前、27 頁。
- 34 Ibid., pp.251-252, 同前、141 頁。
- 35 J. Dewey, *The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1902, p.16-17, 市村尚久訳『子どもとカリキュラム』講談社、1998 年、273～274 頁。
- 36 K. C. Mayhew and A. C. Edwards, op. cit., p., 218-219, 同前、121～122 頁。
- 37 J. Dewey, 1902, op. cit., p.22, 市村尚久訳、1998 年、前掲書、281 頁。
- 38 K. C. Mayhew and A. C. Edwards, op. cit., pp.200-201, 同前、113 頁。
- 39 Ibid., p.26, 同前、14 頁。
- 40 Ibid., p.403, 同前、226 頁。
- 41 Ibid., p.403, 同前、226 頁。
- 42 Ibid., p.406, 同前、228 頁。
- 43 H.グリーリーの回想、ibid., pp.406-407, 同前、228 頁。
- 44 J. Dewey, *School of To-morrow*, Dutton, 1915, p.185, 河村望訳『明日の学校』デューイ、ミード著作集 8、人間の科学社、2000 年、153 頁。
- 45 Ibid., p.175, 同前、146 頁。
- 46 Ibid., p.197, 同前、161～162 頁。
- 47 Ibid., 同前。
- 48 宮本健市郎「アメリカ進歩主義教育運動におけるコミュニティと学校」『東京大学教育学部紀要』第 23 巻、1983 年、280 頁。
- 49 J. Dewey, 1915, op. cit., p.195, 河村望訳、前掲書、160 頁。
- 50 Ibid., pp.199-200, 同前、162～163 頁。
- 51 Ibid., 同前、163 頁。
- 52 宮本健市郎、1983 年、前掲書、280 頁。
- 53 J. Dewey, 1915, op. cit., pp.196-197, 河村望訳、前掲書、161 頁。
- 54 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂、2005 年、224～225 頁。
- 55 同前、221 頁。
- 56 C. W. Washburne, *Adjusting the School to the Child-Practical First Steps*, World Book Company Yonkers-on-Hudson, New York, 1932, p.8, 山口満、宮本健

市郎訳『教育の個別化』世界新教育運動選書 24、明治図書、1988年、113～114頁。

- 57 Ibid., pp.121-124, 同前、193～196頁。
58 Ibid., pp.124-125, 同前、197～198頁。
59 Ibid., pp.125-126, 同前、198～200頁。
60 Ibid., pp.127-128, 同前、201頁。
61 Ibid., pp.131-132, 同前、207～209頁。
62 Ibid., p.140, 同前、216頁。
63 Ibid., p.140, 同前、216～217頁。
64 宮本健市郎、2005年、前掲書、177頁。
65 同前。
66 H. Parkhurst, *Education on the Dalton plan*, 1922, p.46, 赤井米吉訳、中野光編、『ドルトン・プランの教育』明治図書出版、1974年、48頁。
67 Ibid., p.19, 同前、28頁。
68 宮本健市郎、2005年、前掲書、179頁。
69 H. Parkhurst, op. cit., p.19, 赤井米吉訳、中野光編、前掲書、28頁。
70 Ibid., 同前。
71 Ibid., pp.42-43, 同前、45～46頁。
72 Ibid., p.20, 同前、28～29頁。
73 Ibid., p.43, 同前、45頁。
74 Ibid., pp.55-56, 同前、54頁。
75 宮本健市郎、2005年、前掲書、179頁。
76 H. Parkhurst, op. cit., pp.20-21, 赤井米吉訳、中野光編、前掲書、29頁。
77 宮本健市郎、2005年、前掲書、179頁。
78 H. Parkhurst, op. cit., p.22, 赤井米吉訳、中野光編、前掲書、30頁。
79 Ibid., p.23, 同前、30～31頁。
80 Ibid., 同前、31頁。
81 Ibid., 同前。
82 J. Dewey, 1915, op. cit., p.191-192, 河村望訳、前掲書、157～158頁。
83 宮本健市郎、2005年、前掲書、179頁。
84 K. C. Mayhew and A. C. Edwards, op. cit., p.413, 同前、233頁。
85 Ibid., p.467, 同前、260頁。
86 Ibid., 同前。
87 Ibid., 232, 同前、129頁。
88 宮本健市郎、2005年、前掲書、289頁。
89 宮本健市郎、1983年、前掲書、283頁。

第3章 フリースクール運動の展開と思想基盤－自由と共同体思想の融合

脱学校運動、インフォーマルエデュケーション運動、オルタナティブスクール運動、及びフリースクール運動など、1960年代のアメリカに広がった教育改革運動は画一的な公教育への批判から出発したが故に「新しい進歩主義」、「進歩主義教育の復活」あるいはその運動家達を称して「近代的進歩主義教育家」と称されたことは序章で述べた。1960年代フリースクール運動もこの新しい進歩主義教育運動の一環として展開した運動であり、これと切り離して論じることは不可能である。そこで本章では、新しい進歩主義教育運動の展開について描出した上で、フリースクール運動の展開及びその思想的特質について検討する。

1. 新しい進歩主義教育運動の台頭

(1) 進歩主義教育運動の衰退が招来したもの

20世紀初頭から半世紀以上、アメリカの学校教育の思想基盤を支えてきた進歩主義教育は、第二次世界大戦の終了とともに大きく変化した世界情勢と、世界におけるアメリカの地位の大きな変化によって、衰退の岐路に立たされていた。そもそも進歩主義教育に対する批判者は早い時期から存在しており、進歩主義教育推進論者との間における論争が続いてきたが、20世紀前半の進歩主義教育運動がもっとも活性化していた時期においては、進歩主義教育に対する批判者は取るに足らない勢力でしかなかった。

その後、第二次世界大戦を経てアメリカ経済は飛躍的發展を遂げ、国民全体の経済的地位が向上した。これに伴い科学や知識の習得に関する学校への期待が高まったことにより、進歩主義教育を取り巻く勢力地図は急速に塗り替えられることとなった。それは教育行政側の意志だけでなく、経済的安定がもたらした中産階級の急増に伴い、我が子に高い学歴をつけることが将来への経済的社会的地位向上と結びつくという保護

者の増加も手伝っていた¹。

進歩主義教育の名のもとに多くの学校で行われていた学校教育は、こうした教育ニーズの変化に対応することができていないとして、批判に曝されることになった。進歩主義教育批判論争に終止符を打つことになったのは、1957年のソ連による人類初の人工衛星の打ち上げ成功であった。スプートニクショックがアメリカ社会に与えた影響の大きさは改めて述べるまでもないが、それまで教育内容への介入につながるとして阻止されてきた学校への国家予算の投入が、スプートニクショックの後には国防教育法(National Defense Education Act,1958)という形で、すぐさま成立したことからも影響の大きさが伺える²。そうした世論の変化はアメリカ教育史上、例を見ないほどの規模の大きさと急変ぶりであったという³。このような逆風に耐えきれず進歩主義教育協会は1955年、解散に追い込まれ、その2年後には機関紙『進歩主義教育』(*Progressive Education*,1924-1957)も廃刊となった。進歩主義教育協会の消滅とともに、進歩主義教育運動そのものも影を潜め、アメリカ公教育は知識注入主義教育へと急速に傾斜していくこととなった。

では何故、半世紀以上アメリカ進歩主義教育運動を実質的に牽引してきた進歩主義教育協会は、1950年代後半のこうした批判に反論することができなかつたのか。木原孝博は、その根本的な原因について、進歩主義教育運動の本質が公教育の機能拡大主義と児童中心主義であり、科学教育に批判的であったため、公教育に科学技術教育の振興を求める世論に応えるだけの理論を持ち合わせていなかったことにあると論じた⁴。

ラヴィッチは進歩主義教育衰退の原因について、いくつかの理由があるとしながらも、その主要因を組織の硬直化に求めた。曰く「前を見つめてとか未来志向でとか言いながらも、現実にはこの(進歩主義教育)運動の首唱者は、アメリカ人の生活と教育との中に出現してきた新たな問題に気づかず、過去の考え方や教育実践を擁護する聖典の番人になってしまっていた。学校を社会と結びつけると言っておきながら、進歩主義者は、すでに爆発寸前になっていた人種問題に関して、指導力を発揮することがなかつたし、子どもを学問的、一般的、職業的なカリキュ

ラムに振り分けていくことの社会的な意味合いについては、目をつぶったままであった。社会と世界の状況が変化しているのに、彼らは変わることができなかった。(中略) かつて雑多で多様な分野の人々を一つに結び付けていた考え方は、教育学部の教科書の中で凝り固まってしまったために、徐々に現実からかけ離れたものになってしまった。」⁵⁾と指摘した。

これらを換言すると次のような運動体の趨勢が検出できる。進歩主義教育運動家が少数派であった 20 世紀初頭は、学校教育のメインストリームであった伝統的な公教育を変革すべく、進歩主義教育協会の組織も活性化していた。しかし進歩主義教育がアメリカ学校教育の主流をなす教育思想となった 20 世紀中盤には、改革運動の熱量を失い、原理・原則及び現状を死守することに運動のエネルギーを費やすのみの保守勢力に変容してしまった。そのため、本来は進歩し続ける現実社会に対応して、ずれの生じた学校教育を変革することを目的とした進歩主義思想は、勢力の巨大化と思想の普遍化によって、いつしか自らの教育哲学に合わなくなった現実社会の変容に対応できなくなったと言えるだろう。

(2) 新しい進歩主義教育運動が目指したもの

進歩主義教育協会が解散して間もなく、アメリカでは若者を中心としたカウンターカルチャーの台頭、ベトナム戦争への反戦運動や主に黒人勢力を中心とした人種差別撤廃運動など、大学生を中心とした勢力による反体制運動が激化した。このような社会改革のうねりに学校教育も飲み込まれ、既存の体制を保守し伝承する組織として批判され、人種分離や画一的教育、注入型授業や権威主義などの学校文化が攻撃された。

国防教育法の制定により、学校教育への介入に踏み切ったアメリカでは、こうした反体制運動に応じるかのように、経済機会法(Economic Opportunity Act of 1964)、公民権法(Civil Rights Act of 1964)、初等中等教育法(Elementary and Secondary Education Act of 1965)など、学校教育に影響を及ぼす法律を矢継ぎ早に制定させた。経済機会法や公民権法

などは、アメリカの国内に遍満する貧困課題や人種差別を解決することを目的とし、貧困状況にある子どもの教育保障や、人種間の共学を推進する上で、学校教育の改革に一定の効力を発揮した。しかしながらスポーツニクショック以降、科学や知識の注入に傾斜した1960年代の国家主導のこうした教育改革は、学校教育に対する反体制運動を鎮静化させるだけの成果を提示できなかった。モンゴメリーは、こうした国家主導の知識偏重の教育改革は、目立った成果を上げられなかったばかりか、人種差別、頻発する校内暴力、登校拒否の続発など、さらなる公教育の混迷を招くことになったと糾弾した⁶。

このような情勢において1960年代後半になると、前述の通り、新しい進歩主義と言われる教育改革の試みが勃興した。ラヴィッチによると、それは主として公立学校は救済することができる、あるいは救済する価値があると考えるか、公立学校は救済できない、あるいは救済する価値がないと考えるかによって、いくつかの方向性に分かれていた。1960年代後半から1970年代初頭にかけて全米で注目を浴びた「オープン・エデュケーション運動」は学校の教育方法と目的を変えることによって公教育を改革することを目指した。同時期に勃興した「フリースクール運動」は、A.S. ニイルの教育思想に感化された人々によって成り立っていた。「オルタナティブスクール運動」は生徒の不満を和らげるためにフリースクールの原則のいくつかを公立学校に持ち込もうとした試みであった。「脱学校運動」は、I. イリイチ(Ivan Illich,1926-2002)の『脱学校の社会』(*Deschooling Society*,1971)という著書に刺激を受けて始まり、急進的なフリースクール運動さえも学校に包含した学校教育自体を否定する急進論を打ち出した⁷。

これら4つの方向性に分派する新しい進歩主義教育運動は、ラヴィッチによると次のような共通認識のうえに成り立っていた。第一に、今の学校には大切にとっておかなければならないようなものはほとんどないこと。第二に、それゆえ革新的なものは何であれ、それが取って代わるものより、よいものとなるはずであること。第三に、学校の病状は極めて容易ならざるものであるので、回復させるために効果のある唯一の変革は、根本的で

制度に関わる、系統だったものでなければならないこと。第四に社会を変革し、戦争と人種差別に立ち向かっていくような社会にするには、学校を変革するか、あるいは見捨てるしかないことである⁸。こうした共通認識は、この時代の社会に広く遍満していたものと思料され、公教育の信頼が大きく失墜しており、それ故に新しい進歩主義と呼ばれる教育改革が生じたことが読み取れる。

また4つの教育改革から次の考察が得られる。「オープン・エデュケーション運動」は、イギリスのインフォーマルエデュケーションを初等教育に導入したものである。「オルタナティブスクール運動」は、ニールの教育思想に感化されたフリースクール運動の原則を、公立学校に持ち込もうとしたものである。「脱学校運動」の急進性は社会にインパクトを与えたが、実際的な運動としては学校教育に大きな影響を及ぼさなかった。

以上のことから、実際的な影響がなかった脱学校運動を除いて、新しい進歩主義教育運動と称されたこの時代の実質的な教育改革運動が、いずれもイギリスの新教育思想を受容したものであることが指摘できる。つまり1960年後半に知識注入主義教育への批判が再燃した際、すでに進歩主義教育協会は解散し、国内の進歩主義教育運動の勢力は衰えており、それを後押しするだけの理論を持ち合わせていなかった。そのため1960年代の教育における反体制運動は、拠り所とすべき思想基盤を国外に求めざるを得なかったことが指摘できる。フリースクール運動にせよ、オープンスクール運動にせよ、オルタナティブスクール運動にせよ、当時のアメリカにおける新しい進歩主義とも言える教育運動の思想及び理論が、すべてイギリス教育界から持ち込まれたものであったという事実は、如実にそのことを物語っている。

このことについてラヴッチは次のように考察している。「デューイ、キルパトリック、ラッグといった進歩主義の信条に基づいて育てられたアメリカの教育者にとって、イギリスの教育は、学問的な批判をする人々からの攻撃や、スプートニク後の時代のヒステリックな反応によってかき消されていた、懐かしいメロディーのように聞こえた。伝統的な学校の「権威主義」を忌み嫌っていた若い教師は、イギリス風の考え方をすれば、教室

に人間味のある民主主義の精神を吹き込めるかもしれないと考えた。」⁹すなわち、進歩主義教育協会の解散と進歩主義教育勢力の無力化に伴い、知識偏重に一変した学校教育現場には、進歩主義教育に対する苛烈な批判に封じ込められた進歩主義思想を抱く教育者達が依然として多数存在し、次なる進歩主義教育運動を牽引する新しい理論の台頭を希求していたのであり、その需要に合わせてイギリス新教育思想が持ち込まれ、急速に受容されたものと考えられる。

2. フリースクール運動の展開

本研究が照射するフリースクール運動は反体制運動勢力の中でも、おもに「公民権運動」、「カウンターカルチャー」に参加した人々、「新左派」によって進められた教育改革運動と言われ¹⁰、伝統的な学校教育に対する強硬な批判精神に立脚していた。ここに挙げられたフリースクール運動の支持勢力の中でも「公民権運動」家は公立学校のカリキュラム、教職者、試験、官僚制度、従来为学校における教育方法が本質的に黒人に対して偏見を抱いていると訴えていた¹¹。「カウンターカルチャー」は単なる文化の領域にとどまらず、近代化及び資本主義というシステムが、社会全体にもたらす差別や抑圧、そして搾取に抵抗する文化であり、資本主義社会への順応を図る機構としての学校を批判の対象とした。初期の公民権運動やベトナム反戦運動は非暴力直接行動路線であったが、1960年代末から急進化し「新左派」と呼ばれるようになった¹²。フリースクール運動の急進性は新左派との結託と見ることもできるのである。

1960年代後半にはフリースクール運動の他にもオープン・エデュケーション運動、公立オルタナティブスクール運動、脱学校運動など、公立学校を救済することができるか否か、救済する価値があるか否かによって、少しずつ性格の異なる教育改革運動が同時に勃興した¹³が、その中でもフリースクール運動は公立学校がすでに救済するどころの話ではなくなっていると考える人々によって推し進められた運動である¹⁴。グローバードによると、フリースクールは1967年から1968年に20から30のニュー

スクールから始まったが、数年後の 1971 年から 1972 年にかけておそらく 200 を超えていたという¹⁵。アメリカ各地に点在するこれらの学校は、サンタバーバラに本部を置くニュースクールエクスチェンジ「The New schools Exchange」が中心となって、地域ごとのニューズレターや住所録、書籍、声明書を発行し、地域及び全国単位の会議やオルタナティブフェスティバルの開催などを通じて連携していた¹⁶。フリースクールの平均規模はおよそ 33 名で、学校のおよそ 3 分の 2 が 40 人以下の会員数であり、規模が小さいことは、親密な共同体を形成するためには、不可欠なものとして共通理解されていた¹⁷。

序章で触れた先行研究が示すように、1960 年代アメリカのフリースクール運動は、ニールの自由主義と子ども自身による自治の原則を経営の基盤としながらも、デューイの「為すことによって学ぶ」(Learning by doing)経験主義教育論を積極的に取り入れていった。そこでフリースクール運動の思想基盤となったニールとデューイの教育思想について考察する。

3. フリースクール運動の思想基盤－ニール教育思想

まず本節ではニールの教育思想について堀、山崎、永田の著書に依拠して、反体制思想、解放の原理、自治共同体理論の 3 点から考察する。

(1) 反体制思想

ニールは *Dominie Dismissed*, 1917 の中で自らの反資本主義思想について述べている。「資本主義を打倒しなければならない。我々は、全ての事業を我々自身で行うことを要求する。我々は賃貸料や配当金や利子や、伝統的な賃金制そのものの廃止を要求する。(中略) 今後は、それぞれの産業に従事する者が、自分たちでその産業を発展させていくことにしよう。社会に対する奉仕のためだ。我々の労働力を食べ物にして生きている株主たちを追放しよう。そしていわゆる正当な報酬を払うことにしよう。(中

略) 私はこの種の組織をギルドと称している。」¹⁸

その後、レーンとの出会いをきっかけにニールは社会主義運動ではなく教育運動へと導かれていくことになる。しかしサマーヒル設立後もニールはギルド社会主義者として社会の矛盾に目を向け、自由を抑圧するものには強い憤りを覚え、鋭い批判を加えた¹⁹。「被支配者に対して、支配されるように教育しているのが学校である。日曜日には、学校に代わって教会がこの仕事を引き受けている。」²⁰「教育は大商人にとって都合のよい賃金奴隷を育てることが目的である。」²¹というように、資本主義経済への闘争の延長線上に旧教育打倒の言論闘争を展開した。彼は旧教育の教化機能に批判の目を向け、訓練、カテキズムの暗唱、授業、そしてカリキュラムなどを「支配者の支配の道具」として捉えた。そして学校がこれらの「支配の道具」を用いて、「自由人」を育成せずに「賃金奴隷」や戦争に加担する「野蛮人」を作っていると訴えた。

つまりニールの思想は、イギリス産業革命以来、宗教と経済、伝統的階級制度、政治などが結託して、急速に支配被支配の二極化へと傾斜する国家に対しての反体制思想・社会主義思想であったと言える。ニールはそれをサマーヒルでの解放と自治共同体の教育という具体的な形で体现することによって、自らの社会改革運動を展開したと見ることもできるだろう。

一方、第二次世界大戦後のアメリカでは 1950 年代の経済的発展と安定の時代を経て、1960 年代には、アメリカのみならず、資本主義経済が世界的規模で展開する時代を迎えた。資本主義は経済的システムにとどまらず、政治的・経済的・文化(イデオロギー)的システムとして、世界を席卷したとの見方ができる²²。

桑野は資本主義の弊害について次のように考察している。「資本主義という世界システムは、資源・技術・科学・生産手段の寡占・独占を通じて世界中の諸社会が生み出した余剰価値を一部の国家群に集中させながらも、周縁地域には極端な貧困をもたらす経済的システムであるが、他方で経済力によって裏打ちされた軍事・政治諸大国に、グローバルな搾取システムの維持・保存を担わせるとともに、それらセンター資本主義諸国に世界の共同管理・共同支配を許す政治的システムでもある。そのうえ、資本

と資本主義国家は、近代以前にあった様々な社会的・文化的分割線—身分・階層、境界、差別など—を巧妙に利用し、伝統や起源をねつ造することによって近代的分割線へと鋳直し、搾取と支配のシステムに組み込んできた。」²³そして 1960 年代のアメリカにおける一連の反体制運動の背景に、こうした資本主義至上主義への抵抗があったことを指摘している²⁴。1950 年代後半、急速に科学や基礎的学問重視の教育へと舵を切ることになった背景には、国防教育法や、さまざまな圧力団体からの要請があった訳だが、その根底には、このように資本主義思想の世界的な広がりが影響していたと考えられる。

1960 年代から 70 年代にかけてのアメリカは、政治イデオロギー、公民権運動、女性権運動、環境保護及び消費者運動、ベトナム反戦運動などさまざまな反体制運動が駆け抜けた時代であった。『教室の危機』(*Crisis in the Classroom*, 1970)に代表される学校告発も、この時代のカウンターカルチャーの一環として捉えることができる²⁵。故にニールはギルド社会主義者を名乗り、資本主義をもはや救済できない社会システムとして否定した。その上で、社会改革の延長線上に教育改革を位置づけ、社会及び伝統的な教育を脱却して、解放と自治による新しい教育の形を打ち立てた。その反体制思想を、フリースクール運動家達が彼らの運動原理として受容していったことは、自然な成り行きであったと言えるだろう。

(2) 解放の理論

ニールの教育とは端的に言えば、子どもの自由を保障する教育と言えるだろう。具体的には「解放の理論」(release theory)と「自治共同体」(self-governing community)理論の導入によって、子どもの自由を保障する学校を作り上げたと評価することが可能である。「私の仕事は消極的なものです。なぜなら、それは教化されてしまった子どもをもとに戻す仕事だからです。」²⁶という言葉が示すように、ニールはさまざまな権威に抑圧された子どもの精神を解放し、知性の獲得を子ども自身に本来備わる成長の欲

求に委ねたのである。山崎は「解放の理論」こそが彼の構想する「新教育」の中心テーマにほかならず、その理解を欠いてはニイル「新教育」の全体像は見えてこないとした²⁷。またニイルの教育思想に感化され、キルクハニティ・ハウス・スクール(Kilquhanity House School,1940-1996)を創設したJ.エトケンヘッド(John Eitkenhead,1910-1998)も「彼(ニイル)が学校を始めた時代には『強制されない自由』という側面をことさら強調する必要があった。」²⁸と指摘した。

同様に永田もニイルの教育について次のように述べている。「もともとニイルの自由教育とは、伝統教育に対する反動から生まれたものである。ニイルは反抗せざるを得ない状況にいたからこそ、一種の正義感に駆り立てられて反抗した。それまでの学校教育の因習を否定すること自体が教育理念だったと言ってもよいくらいに、ニイルは伝統や権力を徹底して批判した。

しかし、だからといって、積極的に新たな教育理論や方法論を構築した訳ではない。むしろ、それらをまったく規定しようとしないうちに、彼の教育の独自性があると言えよう。強制的な教育で型にはめられてしまった子ども達を自由な環境で解放すること—これが、ニイルが学園をはじめたひとつの動機だった。具体的な理想像に向けて子ども達を形成していこうとする積極的な教育観とは異なり、むしろそれは自由な環境にすべての仕事を任せるという消極的な教育観だった。このような消極性は、学園をはじめから晩年に至るまで終始一貫してニイルの思想に見られる。それはニイル教育の本質とも言えよう。」²⁹

永田の考察によるとニイルの自由観は3つの段階で深化しているという³⁰。サマーヒル創立当初のニイルの自由主義の原点は権力の恐怖から内面的に自由になること、つまり「解放」にある。「たとえそれが何であろうが、権威によって何かを押しつけることは間違っている、と私は信じます。子どもが、それはこうあるべきだと自分の意見を持つ—自分自身の意見を子どもがもてるようになる—までは、何事も強制するべきではありません。それが法王や国家や教師、あるいは親からにせよ、人間のわざわいのもととは外から強制されることにあります。強制とはまさにファシズムで

す。」³¹

次にサマーヒルでの実践を通して、抑圧からの解放としての自由観に加えて、学校生活というコミュニティでの生活という社会的な視点から自由を見るようになったとしている。そしてニールは「自由」に次の定義を与える。「自由とは、他人の自由を侵害しないかぎりにおいて、自分のしたいことをすることを意味します。つまりそれは、自律(self-discipline)ということです。」³²

そして最終的には、自由と自律を統合した内的自由(inner freedom)の獲得こそ、目指されるべき自由であるとしている。ニールは内的自由のあり方について次のように述べている。「インドの神秘主義者のなかには、牢獄にいても自由を感じうる者もいるでしょう。おそらく、ガンジーやネルーは拘留された際には、そうだったでしょう。しかし、我々のなかでは、わずかな者が内的自由を持つに過ぎません。私たちの学校における自由が意味するのは、他人の自由を妨げない限りにおいて、なんでも自分の好きなことができるということです。これは外的な意味ですが、さらに深い意味を探ろうとすれば、子どもは、内的にも自由である、すなわち、恐怖から、偽善から、憎悪から、不寛容から自由である、ということが分かるでしょう。」³³

ニールが、サマーヒル・スクールを創設した根本的な動機は抑圧から子ども達を解放することであった。しかし無制限の自由は他者の権利の侵害の上に成り立つという矛盾を解消する必要があった。そして自他とも自由を両立するために共同体を自治するシステムを構築したのである。サマーヒルに在籍する子ども達は、「他人の自由を侵害しないかぎりにおいて自分のしたいことをする自由の保障」という原則に則り、全ての行動を主体的に自己選択しなければならない。一切の外部からの強制が存在しない環境にあっては、常に如何にあるべきか、如何に生きるべきかという選択を迫られるのである。そうした日々を送る中で、真の自由とはなにか、つまり内的自由の獲得へと向かわしめることができるとニールは考えたことが推察し得る。

永田は、権威や抑圧から精神的に解放するという心理学的な意味で「解

放」を捉えているが、山崎はニイルの説く「解放」には、先に触れた帝国主義や資本主義など既存の社会体制、それと結びつく既成道徳など差別的な社会階級を再生産する社会やそうした倫理観からの解放という意味での社会的な解放の側面があることを指摘している³⁴。そしてニイルの目指した新教育が、個々の子どもの自由を保障するというミクロな視点にとどまらず、社会全体を視野に入れたマクロな視点からイギリス階層社会の打破を目論んだものであると結論づけた³⁵。つまりニイルの解放の理論とは、子どもを伝統的・管理的な学校教育から解放することを意味するとともに、国家主義や資本主義からの解放をも企図したものであったのである。

(3) 自治共同体理論

ニイルの教育は、授業出席の自由や大人からの強要を排除するなど自由主義教育の側面が強調されがちだが、すべての子どもの自由を保障すると同時に、すべての子どもの権利を保障するための機能として、自治の原理を導入し、サマーヒルを「自治学校(self-governing school)」³⁶または「自治共同体」³⁷と呼んだ。サマーヒルでは教師の任命、食事の献立、非常階段の使用、健康のための生活習慣、家具の買い入れと修繕、教科書の内容などを除く、学校生活のほとんどの事柄について、子ども、スタッフ全員が一票の投票権をもつ「学校集会」(School Meeting)における民主主義的議決によって決定している。集会には「定例集会」(General Meeting)、構成員の要請によって開催される「臨時集会」(Special Meeting)、「法廷」(Tribunal)の3つの形態があり³⁸、これらの集会は、いずれも代議制ではなく、全構成員が参加できる直接民主制を採用し、議題の提案や発言は全員に平等に保障されている。

「週1回の全校自治会は、学校の教科の一週間分のカリキュラムよりも価値がある。」³⁹というニイルの言説から、彼がいかに自治の実践を重要視していたかが理解できる。サマーヒルで2年間教師を務めたJ.ポッター(John Potter, 1948-)も自治の教育効果の大きさについて「私もサマーヒルの教師として成長するにつれて、何人の生徒が授業に出て来たか、どう

したら上手に教えられるか、といったことに気を揉むのは無意味だと気づくようになった。サマーヒルのような自治共同体の生活に参加する経験の方が、結局は、教室の中で行われていることよりもはるかに大事なのだ。」⁴⁰と回想している。

ニールとポッターの発言から、サマーヒルで展開された教育において自治共同体生活が如何に重要視されていたかが読み取れる。「私は学習を非難しているわけではない。学習は遊びの後にくるべきだ、そして子どもの口に合うように遊びによって味つけをすべきではない」⁴¹と公言するように、ニールは教科学習を否定しないまでも、重視していなかったことが読み取れる。

堀はサマーヒルの自治共同体理論の意義について次のように考察している。「ニールは、社会的発達の間では一貫して体験を媒介とする教育をおこなったのだ。なぜなら彼は、対人関係や社会人としての行動の仕方に関する教育を、実際的な、そして徹底した自治という形ですすめたのだから。教育を『教授（陶冶）』と『訓育』の二つの機能に分けるとすれば、サマーヒルは訓育面では、ことばや文字によって価値観や行動様式を伝える道徳教育、つまり抽象的な徳目主義を退ける、という方針を貫いてきた。子ども自身が体験を通して、ものの見方や共に生きる術を形成するのを援助してきたのである。」⁴²学校の機能を教科教育と人格教育に分けるとするならば、経験主義教育の場合は教科教育カリキュラムを子どもの経験に即して構成し、体験を通して学ぶことができるように工夫する。しかしニールは教科教育においては、そうした工夫をすることに重きを置かず、人格教育の面において、共同体を自ら運営していくという体験を通じた学びによって、人格形成と民主主義の体得を目指したと言えるだろう。

山崎は、ニールがサマーヒルでの実践で体現した自治共同体思想について次のような見解を示した。一つ目の視点は、抑圧や権威から解放し、自他とも自由を保障するためには、個人として自立することと、公人としての立場を自覚することが必要であり、そのためには自分たちの属する共同体の生活を、与えられた条件や規律によって他律的に生活するのではなく、自分たちで運営していく必要があるという点である。二つ目の視点は

ギルド社会主義者ニイルの立場からイギリスの階級社会を打倒するための社会改革運動の一環と捉えたことである。ニイルは自治共同体生活を通して、未来の社会を担う子ども世代に、自らのコミュニティを自分たちで運営していくために必要な能力とセンスを体得させようとした。それによって既存の体制や価値観に取り込まれることなく、よりよい社会を建設しようとする長期的なスパンでの社会改革運動を試みたというのだ⁴³。

山崎が指摘する一つ目の視点は、堀の視点と一致しているが、二つ目の視点は、山崎独自の着眼点である。ニイルの社会主義思想については8章で詳述するが、ニイルが学校教育の延長線上に社会改革をも視野に入れていたことが伺える。そして権威に屈せず自らの信念を貫くことや、すべての人が平等であるという人権感覚、民主主義的社会運営などの感性とスキルを形成することが、ニイル教育論の目的のひとつであったと捉えられるのである。

4. フリースクール運動の思想基盤—デューイ教育思想

デューイの教育論は、言うまでもなくアメリカ進歩主義教育思想の支柱となるものであるが、デューイの著した著作はあまりにも多く、その範囲は多岐にわたる。更に、あまたのデューイ研究が存在し、デューイ思想についての評価や解釈も様々である為、デューイの教育論の全体像を概括することは、いったん本研究の射程外に置き、ここではデューイ晩年の著『経験と教育』(*Experience and Education*, 1938)から経験主義教育とも称されたデューイの経験主義教育思想について考察する。

デューイには真実の教育はすべて、経験を通して生じるという信念があった。そして経験を構成する基本的な2つの原理として、連続性(continuity)の原理と相互作用(interaction)の原理を挙げた⁴⁴。さらにその下位原理とみることもできる習慣の原理や、経験を真に経験たらしめる鍵となる知性の自由の概念、相互作用を機能させるための社会的統制など、経験の原理を効果的に機能させるために、さまざまな論理を展開した。そこで1960年代アメリカフリースクール運動の思想基盤となったデューイ

の経験主義教育論における諸原理について考察する。

(1) 連続性の原理

デューイの経験主義教育は次のような捉え方に基づいている。「あらゆる経験には、いかなる場合もある種の連続性がある。それは、はっきりした好みを生じさせ、あれこれの目的に適った行動を容易にしたり、困難なものにしたりすることによって、更なる経験の質の決定に資する心構えに、良かれ悪しかれ影響を及ぼすものである。そのうえ、あらゆる経験は、更なる経験が得られる客観的条件にある程度影響を及ぼす。」⁴⁵さらに「習慣の基本的な特徴は、すべておこなわれ受け止められた経験が、それを受け止めている当事者本人を修正する一方、その修正が他方ではそれを望もうが望むまいがに関わらず、引き続き起こる、後の経験の質に影響を及ぼす。というのは、われわれが後の経験に入っていくのは、以前の間人とは幾分異なった人間としてであるからである。」⁴⁶

このように人間におけるいかなる経験も、その後の人間のあり様に影響を与えるという意味において、経験はすべて教育であるとデューイは見なす。そこで経験に根ざした教育の中心的課題は、継続して起こる経験の中で、実り豊かに創造的に生きるような種類の現在の経験を選択することにかかっていると論じた⁴⁷。そして、過去の経験からなんらかのものを受け取り、その後の経験の質をなんらかの仕方で修正するという過去と現在、未来の経験をつなぐ成長の様式を経験の連続性の原理と呼んだ⁴⁸。

そして子ども自身の偶然の選択のみに任せるのではなく、実り豊かで創造的な経験へと子どもを導くような教師の手立てが不可欠であると主張する。「教育者としての大人が持つべき非常に成熟した経験により、成熟した経験を持たない年少者にはできない方法で、年少者のそれぞれの経験を評価する地位が、教育者に与えられているのであり、経験が向っている方向を見取ることが、教育者の仕事になる。」⁴⁹さらに「年少者のなかにどのような態度と習慣的性向が作り出されるかについて、油断なく見定めることは、大人に課せられた仕事である。それが教育者であるならば、どの

ような態度が連続的な成長にとって実際的な助けになるのか、またどのような態度が有害なものになるかについて、判断する能力を持っていなければならない。

これに加えて、教育者は一人ひとりの個性に共感する理解力をもたなければならない。その共感力が、学習している人びとの精神のなかで、どんなことが実際に進行しているかについての見当を教育者に与えてくれる。」⁵⁰という考え方を強調した。つまり経験の連続性の原理を効果的に機能させるためには、学習者の経験の進行内容や方向性を読み取る教師の共感力が重要であるというのだ。デューイ教育論とニール教育論のもっとも顕著な差異はこの点にある。すなわち、子どもにとって経験が、よい方向やより深い方向へ向かうように、見極め、それを援助する教師の働きかけを強調した点にある。

（２）知性の自由

デューイは経験が当人の習慣に修正を加え、今後の経験の質に影響を及ぼす力を持って働きかけるためには、その経験が、外部からの押しつけではあってはならないとし、個人の自由を制限しないような経験でなければならないとする。なぜなら「経験というものは、経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属させられてこそはじめて、真の経験であるといつてよい。」⁵¹からである。このような見地からデューイは、「永遠に重要である唯一の自由は、知性の自由(freedom of intelligence)であり、すなわち、本来的に価値が備わっている目的のために観察や判断がなされる自由である。」⁵²と述べ、経験を真に教育的な経験として位置づけるための必要条件として自由の重要性を強調した。

以下、デューイの自由観をみていくことにする。デューイは自由を外的・身体的な自由と、内面（志向・願望・目的）の自由に分けて捉え、この両面は分離できないとした⁵³。そして、第一に外面的な自由が増大するという現象がなければ、教師は実際問題として、自分が扱っている個々の生徒についての知識を得ることはできないと指摘した⁵⁴。ただし、このような

外面的自由自体が目的であってはいけなし、外面的自由を必要以上に強調することによる危険性に言及した。その危険性とは、秩序の正常な源泉かつ個人に分有されている協同活動の破壊である。

そして、さまざまな制限から解放し、外面的自由を保障するという消極的な自由の、本来の目的について次のように述べている。「制限からの解放という自由の消極的な側面は、力である自由のための手段としてのみ賞賛されるべきものである。その力とは、目的を形成する力であり、賢明に判断する力であり、願望を実践したことによる結果によって、願望を評価する力であり、選定された目的を実施する手段を選択し、秩序あるものにする力である。」⁵⁵ここで述べられている力である自由とは、思考力や判断力、評価力を伴う自由であることから、「知性の自由」を指しているものと考えられる。人の成長は、経験の連続の中で生じる変化の営みであるが、教育の役割は、そうした経験を成長に貢献する経験たらしめることにある。そうした経験とは、学習者が主体的に判断し、選択し、評価するという内的行為を伴う経験でなければならず、その機能をつかさどるのが知性の自由の働きである。

一方でデューイは「知性によって秩序づけられていない衝動や願望は、偶発的な環境の統制下にある。他者の統制から逃れても、即時的な気まぐれや思いつきによって要求される振る舞いがあるのみで、得るものよりも、むしろ失うものの方が大きいのである。つまり、衝動のなすがままになるのであり、衝動を形にすることに知的判断が伴わないのである。」⁵⁶と指摘し、伝統的教育における様々な束縛から子どもを解放することのみを原理とする、安易な子ども中心主義に陥ることを戒めた。またこうした安易な自由主義に陥ることを防ぐために、次のように自由の抑制について言及した。

(3) 相互作用と社会的統制

すでに触れたように、デューイは自由の原則を教育に取り入れる際に注意すべきこととして、協同活動を破壊する危険性を指摘した。デューイは

自由の重要性とともに危険性をよくわきまえており、沸き起こる衝動や願望を何らかの形でコントロールする必要性を認識していた。このことについてデューイは「衝動や願望が最初に示した様相を、なんらかの形で再構成したり改造したりすることなしには、知的成長はあり得ない。この改造は、衝動の最初の状態を抑制することを必要とする。外的に押しつけられた抑制に代わるものは、個人自身の反省と判断を通しての抑制である。」⁵⁷と述べ、自由を抑制する方法として、外的な規制による抑制と、内的な反省と判断による抑制の2方向性を挙げている。言うまでもなくデューイが主張するのは、内的な抑制の必要性である。そして「教育の理想的な目的は、自制力の創造にある。」⁵⁸とし、そのような自制力を養う方途として相互作用の原理と、その原理を機能させるための社会的統制の重要性を示した。

デューイは競争的なゲームにおける規則と、それに参加する各個人の関わり方を通して、社会的統制と、そこに働く相互作用の原理を説明している。すなわち、ゲームの参加者には、明白な統制的規制がかかっているが、それを外からの抑圧的制限と感ずることなく、よく服従しているという⁵⁹。デューイは、ここから引き出される一般的結論として「個人の行動の統制は、その個人が必要とされる協同的で相互作用的な役割を分担する全体的状況によって、効果的なものにされているのである。というのは、競争的ゲームにおいてすら、共通の経験のなかでの、ある種の分担がなされ、ある種の参加がみられるのである。」⁶⁰と述べ、この実例をもって、個人の自由を侵害せずに、なおかつ個人を社会的に統制するという一般原理を説明した。

さらに、あるグループの構成員すべてがそれぞれ各自の役割を分担し協同的活動を営んでいる事例を挙げ「秩序を打ち立てるのは、一人一人の人間の意志や願望ではなく、集団全体を動かす精神なのである。統制は社会的なものである。しかもそのさい個人は共同体の一部であって、共同体の外部にあるのではない。」⁶¹と補足説明する。そして結論として、「社会的統制の根源は、すべての個人が貢献する機会を持ち、それに対して個々人が責任を感じるような社会的事業として行われる作業にこそ、おのずと存

在する。」⁶²とした。

ただし、そのような共同体生活は、自発的に永続するものではないとして、次のような教師の計画性ある働きかけの必要性を唱えた。「教育者は、生徒個人を社会組織に添えるような活動を選び取ることができるようにする教材についての知識に責任を持つ。その組織とは個人のすべてが何らかの貢献をする機会を持ち、またすべての個人が参加する活動それ自体のなかで必要とされる統制の主要な運び手となるような組織である。」⁶³このような社会的統制を内在する共同体生活によって、各個人の自由が抑圧されることなく、成長を促す相互作用が働くという原理を説明しているのである。

5. 小結—ニールとデューイの教育思想の共通点

新しい進歩主義教育運動は 1960 年代の反体制運動の一環として、社会混迷の原因を学校教育に求めた結果、台頭した教育改革運動であった。フリースクール運動は、その中でも特に急進的な運動家に支持された。これらの運動家は、教育のみならず社会全体に対する反体制運動に包含される思想を有していたために、彼らが攻撃した資本主義への反体制思想に裏打ちされたニールの教育論を思想基盤として受容したことを指摘した。ただしフリースクール運動はニールの教育思想のみならず、アメリカ進歩主義教育の思想基盤であるデューイの経験主義教育思想をも継承していた。そこでフリースクール運動を支えたニール、デューイ両名の教育思想について考察し、両者の教育思想がフリースクール運動の枢要をなす自由思想と共同体思想において通底していることに言及した。

(1) 自由思想

フリースクール運動の重要な教育理念である自由の理論は、ニール、デューイともに自らの教育理論において、もっとも重要な位置づけがなされている。ただし両者の「自由観」には若干の差異が存在する。

ニールの説く自由は、すべての強制や抑圧からの解放が出発点となっている。ニールの場合、彼の成育歴を通して自身に刻まれた教育における抑圧経験と、子どもの意思よりも権威や伝統、形式を重んじるイギリス社会への反動が、ニールに解放としての自由を強く叫ばせることになったと言えるだろう。一方デューイの説く自由は、経験が当人の習慣に修正を加え、今後の経験の質への影響力を持つために、その経験が当人の自由意志による自己選択、自己決定でなされなければならないという意味での自由が強調される。

ところでサマーヒルの自治の実践においても、すべての成員の自由意志にもとづく自己選択、自己決定がなされ、デューイと同じ意味合いの自由が機能していることが看取できる。その意味ではデューイとニールの自由観は共通すると言える。デューイ教育論においても、子どもに抑圧や強制がかけられていれば、彼が経験の教育で説くところの、自由意志にもとづく自己選択、自己決定は為し得ない訳であり、デューイの強調する「知性の自由」とニールの強調する「解放の自由」は、コインの裏表のような概念であると言えるだろう。詮ずる所、フリースクール運動の思想基盤である自由の概念は、ニールの説く「解放の自由」を誘因としながらも、実際の教育経営にあたってはデューイの説く「知性の自由」としての機能を果たしたと言えるのである。

(2) 共同体思想

ニールの自治共同体理論は、「他人の自由を侵害しないかぎりにおいて、自分のしたいことをする自由」を保障するために取り入れられた、民主主義による統治方法と言える。デューイも共同体形成を進歩主義教育が目指すべき重要な理念として掲げたが、自治については言及していない。しかし、デューイの説く相互作用と社会的統制の理論は、次の通り、ニールの説く自治と通底していることが説明できる。

デューイは自由の重要性とともに、自由をコントロールする自制力の必要性を理解していた。そのような自制力が相互作用と社会的統制によって

成し遂げられることを、競争的なゲームを例に示した。ゲームの参加者には、明白な統制的規制がかかっているが、それを外からの抑圧的制限と感じることなく、よく従うと説明し、個人の自由を侵害せずに、なおかつ個人を社会的に統制する一般原理として提示した。この原理を共同体の統治に当てはめると、ニールの自治共同体理論の考え方と合致するのである。自治共同体理論においては、社会的な統制が機能しているにも関わらず、それは外からの抑制ではなく、自治の参画者全員の内発的な抑制として働くからである。つまりデューイの相互作用と社会的統制の原理は、ニールの自治共同体理論において、見事に実現されていると見ることができるのである。

-
- 1 木原孝博「アメリカ新教育運動史の研究(1)」『岡山大学教育学部研究集録 19号』1965年、31頁。
 - 2 L. A. Cremin, *The Transformation of The School*, Vintage Books, 1961, p.347, D. Ravitch, 1983, op. cit., pp.228-229, 末藤美津子訳、前掲書、319～321頁。
 - 3 D. Ravitch, *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, Simon& Schuster, 2000, p.343, 末藤美津子、宮本健市郎、佐藤隆之訳『学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史』東信堂、2008年、368頁。
 - 4 木原孝博、前掲書、33～34頁。
 - 5 D. Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, Basic Books, 1983, pp.78-79, 末廣美津子訳『教育による社会的正義の実現：アメリカの挑戦（1945～1980）』東信堂、2011年、110頁。
 - 6 P. Montgomery, Claire V. Korn, *Free Schools-Reality & Dream*, 吉柳克彦、大沼安史共訳『フリースクールその現実と夢』一光社、1984年、18～19頁。
 - 7 D. Ravitch, 1983, op. cit., p.238, 末藤美津子訳、2011年、前掲書、333頁。
 - 8 Ibid., pp.237-238, 同前、332頁。
 - 9 Ibid., p. 241, 同前、337頁。
 - 10 Ibid., p.251, 同前、352頁。
 - 11 Ibid., p.234, 同前、327頁。
 - 12 油井大三郎、*Interpretations of the 1960s in Japan and the US: Historical Assessment and Voices from the Sixties Generation*『東京女子大学紀要論集』62巻、2011年、189～202頁。
 - 13 D. Ravitch, 1983, op. cit., p.238, 末藤美津子訳、2011年、前掲書、332頁。
 - 14 Ibid., p.251, 同前、352頁。
 - 15 A. Graubard, *Free the Children*, Vintage, 1972, p.41.
 - 16 Ibid., p.41.
 - 17 Ibid.
 - 18 A. S. Neill, *Dominie Dismissed*, Herbert Jenkins, 1917, p.114, 堀真一郎訳『クビになった教師』黎明書房、1976年、154頁。

-
- 19 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究』大空社、1998年、81頁。
- 20 A. S. Neill, 1917, op. cit., p.27, 堀真一郎訳、前掲書、122～123頁。
- 21 Ibid., p.37, 同前、128頁。
- 22 桑野弘隆「カウンターカルチャーとは何だったのか」『立教アメリカン・スタディーズ 27』立教大学アメリカ研究所、2005年、80～81頁。
- 23 同前、85頁。
- 24 同前。
- 25 田中智志「アメリカにおけるフリースクール運動と『共同体』形成の問題」『早稲田大学教育学部学術研究第37号』1988年、35頁、野倉正人「アメリカの教育改革における学校規律とオルターナティブ・スクール」『アメリカ教育学会紀要』2002年、36頁、小野由美子「アメリカにおける学校選択の研究」『日本教育経営学会紀要』1978年、9頁。
- 26 A. S. Neill, *The Problem Child*, Herbert Jenkins, 1926, p.14, 霜田静志訳『問題の子ども』黎明書房、1967年、22頁。
- 27 山崎洋子、前掲書、125頁。
- 28 堀真一郎『自由を子どもに』文化書房博文社、1984年、60頁。
- 29 永田佳之『自由教育をとらえ直す』世織書房、1996年、160～161頁。
- 30 同前、62～73頁。
- 31 A. S. Neill, *Summerhill-A Radical Approach to Child-Rearing*, Hart, 1960, (Victor Gollancz, 1962, penguin, 1968), p.111, 霜田静志訳『人間育成の基礎』黎明書房、1962年、143頁。
- 32 Ibid., p.112, 同前、143～144頁。
- 33 A. S. Neill, *Talking of Summerhill*, Victor Gollancz Ltd, 1967, p.19, 霜田静志訳『ニールの教育』黎明書房、1969年、26頁。
- 34 山崎洋子、前掲書、123～124頁。
- 35 同前、130頁。
- 36 A. S. Neill, 1960, op. cit., p.53, 霜田静志訳、1962年、17頁。
- 37 A. S. Neill, *The Free child*, Herbert Jenkins, 1953, p.32, 霜田静志訳『自由の子ども』黎明書房、1969年、56頁。
- 38 堀真一郎『ニールと自由の子どもたち』黎明書房、1988年、36頁。
- 39 A. S. Neill, 1960, op. cit., p.62, 霜田静志訳、1962年、69頁。
- 40 J. Potter, 堀真一郎訳『サマーヒル教師の手記』文化書房博文社、1986年、227頁。
- 41 A. S. Neill, 1953, op., cit., p.74, 霜田静志訳、1969年、前掲書、122頁。
- 42 堀真一郎、1997年、前掲書、114頁。
- 43 山崎洋子、前掲書、202～207頁。
- 44 J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan Co., 1938, J. Dewey, *Experience and Education, First Touchstone Edition*, Kappa Delta Pi, 1997, p.51, 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年、77頁。
- 45 Ibid., p.37, 同前、50頁。
- 46 Ibid., p.35, 同前、46頁。
- 47 Ibid., pp.25-28, 同前、29～32頁。
- 48 Ibid., 同前。
- 49 Ibid., p.38, 同前、52～53頁。

-
- ⁵⁰ Ibid., p.39, 同前、54 頁。
⁵¹ Ibid., p.41, 同前、58 頁。
⁵² Ibid., p.61, 同前、97 頁。
⁵³ Ibid., 同前。
⁵⁴ Ibid., p.62, 同前、98～99 頁。
⁵⁵ Ibid., pp.63-64, 同前、102 頁。
⁵⁶ Ibid., pp.64-65, 同前、104 頁。
⁵⁷ Ibid., p.64, 同前、103 頁。
⁵⁸ Ibid., p.64, 同前、104 頁。
⁵⁹ Ibid., pp.52-53, 同前、79～80 頁。
⁶⁰ Ibid., p.53, 同前、81～82 頁。
⁶¹ Ibid., p.54, 同前、83 頁。
⁶² Ibid., p.56, 同前、87 頁。
⁶³ Ibid., 同前。

第4章 フリースクール運動における教育実践－自治共同体理論の実際

第3章ではフリースクール運動がニールとデューイの教育思想を思想基盤としたことに言及した。そこで本章ではフリースクール運動をけん引した代表的なフリースクールであるクロンララ・スクール、サドベリーバレー・スクール、ファースト・ストリート・スクールの実践を描出し、フリースクール運動の具体的な思想的特質について検討する。

1. クロンララ・スクールの実践

クロンララ・スクールはフリースクール運動を代表する学校であり、フリースクール運動が衰退した後のオルタナティブスクール運動においても、そのけん引役であり続けている。その創設者であるモンゴメリーの著書に依拠して、クロンララ・スクールの教育実践を描出する。『フリースクールその現実と夢、1984』はモンゴメリーが NCACS の代表という立場で、日本の民間団体に招聘され、来日したことをきっかけに書き下ろされた原稿 *Free School-Reality & Dream* の全訳書である。ただし日本の読者のために書かれた原稿であるため、はじめから原著というものが存在しない。

モンゴメリーがクロンララ・スクールを立ち上げた経緯やモンゴメリーと運動を共にするフリースクール運動家達から寄せられた実践にまつわるエピソードをもとに、クロンララ・スクールの実践を主題としながらも、その他のフリースクールが共有する特質について言及している。本節はこの著書に依拠して、クロンララ・スクールの実践を描出する。ただし、本書は彼女の NCACS 代表という立場上、クロンララ以外のフリースクールをも含めたエピソードをも多用し、1960年代アメリカフリースクール運動の動向を著そうと試みている。こうした著述の意図から、本節ではクロンララを中心としつつも、当時のフリースクールの実像の描出を試みる。

(1) 自己決定の尊重

クロンララのカリキュラムについて、モンゴメリーは伝統的學校で用いられるカリキュラムのように教科に限られた概念ではないことを前置きする。フリースクールで言うところのカリキュラムとは、見学旅行や一人ひとりの個人学習プロジェクト、集会のみならず、プライベートな知的探求など、學校の中で出現し、作用するすべての事象を意味する。もっとも重要なことは、カリキュラム編成に当たっての主体者は、子ども自身ということである。クロンララを含むフリースクールにおいて、カリキュラムはオーダーメイドであり、2つとして同じものがない。そして固定的なものでなく、子どもの変容に応じて常に変化していくものである。それと同時に子どもの現在の実態に適合するだけでなく、子どもの将来にわたる個人的、社会的な挑戦を可能にするものでなくてはならない。ここに教師のカリキュラム編成にあたっての積極的な働きかけを求めるのである。

こうした考え方に則って、クロンララでは一年間の学習計画が子ども自身の手によって立案される。教師はその過程における質問に応えたり、立案後の保護者との三者面談で助言したりする。場合によっては、あまりにたくさんのかことを計画に入れようとする子どもや、保護者から好評価を得ようと、本心でないような学習を計画する子どももいる。そうしたミスマッチを見抜き、助言するのも教師の役割である¹。こうしたカリキュラム・学習計画作成作業の根底には、子どもの自由意志にもとづく教育を創造しようとする思想が息づいている。

(2) 大人と子どもの対等な人間関係

フリースクールでは子どもは未完成で大人よりも劣った存在であるとか、教師は生徒よりも上の立場に立って指示を出し、生徒はそれに従うべきという関係性は一切存在しない。こうしたフリースクールにおける大人と子どもの関係性を物語るエピソードを紹介する。ナチュラルブリッジというクロンララの姉妹校とも言うべきフリースクールで、3人の教師が生

徒一人ひとりの計算力を知るためのテスト問題を作成した。そのうち2人が試しに自分でそのテストを受けてみた際、2人とも間違いをするのではないかと緊張し、自分がひどく神経質になっていることに気づいた。採点したところ1人は焦りから2つの小さな間違いをした。もう1人は数字を読み間違えて1問間違った。しかも問題文のインクが不鮮明であったために読み間違ったという言い訳までしてしまった。このことからテストを受ける子ども達と自分たちが何ら変わらないことを思い知らされたという。

その経験を子ども達に話したところ、どの子も声を出して笑った。彼らは教師が自分たち同様、人間的な間違いをすることが確認できてうれしかったのだ。結局計画していたテストは子ども達が望まなかったので、取りやめになった。しかしこの出来事が逆に子ども達をやる気にさせ、教師への信頼を深めた。このエピソードを通して、フリースクールにおける教師と子どもとの間に、対等な人間関係が形成されており、それ故に深い信頼関係が結ばれていることに言及した²。教師と子どものフラットな人間関係がなければ、子どもの自由意志を尊重することはできない。またすべての権威を捨て去るということは、教師と子どもが人間として対等な関係性のうえに存在することを意味しているのだ。

(3) 自治共同体思想

モンゴメリーいわく、フリースクールには外部の権威によって維持される規律は存在しない。それは規則がないことを意味するのではなく、子ども達自身によって決められた規則だけが存在するということを指す。クロンララではこうした規則は、生活における何らかの問題が発生した際に、子ども自身によって召集される全員ミーティングで話し合われる。次のエピソードを紹介することで、子ども達の自治の有効性が確認できる。

7歳のブライアンは、いつも人にちょっかいをかけながら動き回っていた。6歳のサラがとうとう我慢できなくなり、みんなをミーティングに呼ぶためのベルを鳴らした。5歳から16歳までの子ども達が輪になって座り、話し合いが始まる。怒るサラを横目に、ニヤニヤ笑うブライアン。そ

れをみた 15 歳のリズが尋ねる。「ブライアン、おかしくないわ。誰かがあなたを笑ったらどんな気がするかしら。」ブライアンはすかさず「気にしないよ。」と答える。しかししばらく考えた後に急いで「やっぱりいい気はしないや。」と付け加えた。じきにブライアンはサラに謝り、解決した。

しかしこの後 12 歳のジェイソンがこう切り出した。「僕はブライアンの気持ち分かるような気がするなあ。ぼくがそんな風だった。いつも誰かに注意を向けてもらいたくて他人の邪魔をしていたんだ。誰もぼくのことを好いていなかった。でも僕は邪魔をすることで、ひどく注意を集めることができたんだよ。」続いてサラが言った。「たぶん、ブライアンは面倒を起こす前に、誰かに注意を払ってほしいのね。」ブライアンが照れくさそうにイエスと答えると、リズが言った。「やってみましょう。わたしたち、交代でブライアンのそばにいてあげられると思うわ。」子ども達はそれからすぐにブライアンに注意を向ける計画を立て、みんなでそれを守るように約束した。

このようにしてクロンララの規則は子ども達自身によって決められていく。このエピソードは子どもにとって切実な問題を、自分たちで解決しようとする子ども達の自治能力の高さを物語っている。大人が介入して解決に当たったとしたら、交代でブライアンのそばにいてあげるという妙案にたどり着いたか疑問である。子どもの立場で考えるからこそその問題解決と言えるだろう。

このような優れた解決にたどり着く場合ばかりではない。例えばナチュラルブリッジでは、ある時、部屋の中を騒々しく走り回る子がいるのに音をあげた生徒たちが、対応策として決定した規則はいい事例である。誰かが走り回っている子どもに要求したら、指摘された子どもは晴れていようが、雨であろうが、外に出て、建物の周りを 3 周しなければならないというものであった。しかし子ども達はときに、その規則が我が身にも降りかかることに気づき、少し度が過ぎた罰であることを理解した。新しい学年の始まりを迎えて、子ども達はあっさり、この規則を廃止した³。このように行き過ぎた規則を決めてしまうことも、自治力を高める学習機会として捉えられているのだ。

2. サドベリーバレー・スクールの実践

サドベリーバレー・スクールはフリースクール運動の最盛期に開校し、その後もオーストラリア、ドイツ、オランダ、日本をはじめとする世界各地のオルタナティブスクールのモデルとなり続けているフリースクールである⁴。ここでは本校の創設者である D.グリーンバーグ (Daniel Greenberg,1934-)の著書に依拠してその教育思想を考察する。

(1) 自己決定の尊重

サドベリーバレー・スクールのカリキュラムは他のフリースクールと比較して最も柔軟である。柔軟というよりも、むしろカリキュラム自体存在しないとの方が適当だろう。学校にいる間、子ども達は基本的に何をするか指示されることはない。子どもの興味を引きそうなプログラムが前もって用意されることもない。

グリーンバーグはこうしたサドベリーバレーの学習方式を「クラス」という言葉をつかって説明する。サドベリーバレーで言う「クラス」とは、当事者間の取り決めに指す言葉である。それは数学でもフランス語でも、陶芸でも、何にでも適応できる。子ども達のうち一人、あるいは何人かが、何かを学びたいと思ったときに「クラス」の結成にむけたプロセスが始まる。最初は自力でどう学んでいくか、自分たちで方法を考える。適当な本やコンピュータのプログラムを探し出す。それだけで済めば「クラス」は誕生しない。単なる学びがあるだけである。問題は子ども達が自分たちの力だけでは無理だと判断し、誰かの手助けを必要としたときである。そんなとき子ども達は、自分たちが学びたいことを教えてくれる人を探す。手助けしてくれる人が見つかったら、その人と「協定」を結ぶ。「これこれをするを約束します。だからこんなこと、あんなことをしてください。」こうして当事者双方が承諾した時「クラス」が生まれる。「クラス」をつくる協定には、何を学ぶか、回数、当事者双方の義務など様々な条項が含

まれる。例えば毎週火曜日の午前 11 時から 30 分間必ず勉強するという具合である。しかし「質問があったら次の月曜日に集まろう。質問がなかったら、その次の週までスキップしよう。」というようにフレキシブルな設定にすることもできる。またやるだけのことをやったらクラスはそれで修了となる。途中、教師がこれ以上教えることはないと判断した場合は、身を引くこともできる。

サドベリーには、もう一つ異なる性質の「クラス」が存在する。書籍化されていないようなことで、みんなが興味を持ちそうな新しいこと、ユニークなことを是非話してみたいと思ったら「お知らせ」を掲示して、呼びかける。そして同好の士が集まるのを待つ。同志が現れたら「クラス」が生まれ、集まらなければ不成立となる。1 回目だけ参加して次から来ないことも認められる⁵。

サドベリーの学習についての基本的な方針は、社会教育の形態に近いと言えるだろう。社会生活においては、はじめから仕組まれた教育などない。自分が学びたいと思えば、社会人は本やネットで検索する。それでも満足できなければネット検索で得た興味のあるセミナーの情報などを手掛かりに出かけて行ったり、話を聞きたい人にアポイントを取ったりするだろう。場合によっては個別の勉強会を要請したり、同志を募ってサークルを立ち上げたりするかも知れない。サドベリーでは子ども達が、社会生活に見られるこうした学びの方法を駆使して学習する。換言すると、子どもを大人と対等な学習能力を持った者と見なしているとも言えるだろう。自由な学びを特徴とするフリースクールの中でも、最も自由な学びの手法を取り入れているのが、サドベリーバレーだと言っても過言ではない。

(2) 自治共同体思想

グリーンバークもモンゴメリーと同様に、ニールの思想に大きな影響を受けたことを明かしている⁶。サドベリーにおいても学校生活における全ての規則は全校集会で決められる。全校集会は毎週木曜日の午後 1 時から始まる。規則違反を罰するのも、サドベリーの法規に検討を加えるのも、

この全校集会である。校則は全校集会に提案され、可決されれば施行される。校則は明文化され、サドベリーの「法令集」に記載される。スタッフも子ども達も年齢に関わらず、全校集会で行使できる1票の投票権を持っている。ただしスタッフと子どもとの人数は1対7の割合なので事実上、子ども達がサドベリーをコントロールしていると言えるだろう。投票は集会の参加者であれば誰でもできる。ただし参加は個人の自由である。議長は年度当初に子どもの中から選出される⁷。

グリーンバーグはこの全校集会を非常に重視しており、「全校集会は、この学校の心臓です。サドベリーバレー・スクールを動かしているのは、この全校集会なのです。この集会から、あるいはこの集会の議論からのみ、日常の学校生活を司るあらゆる権威が生まれるのです。」⁸と述べている。全校集会は立法府の機能を果たしている。立法府の他にさまざまな紛争を解決する司法制度も備えられている。司法制度の中心で活躍するのは司法委員会である。メンバーはくじで選出され年齢もさまざまで、これにスタッフの一人が加わる。委員会の議長は全校集会で三か月ごとに選ばれる「司法係」が務める。この司法委員会が週に数回集まって活動する。訴えや苦情について調査するのである。こうしたシステムはまさにサマーヒルの自治共同体理論が継承されたものと言える。

3. ファースト・ストリート・スクールの実践

ファースト・ストリート・スクールは、デニスンが開設したフリースクールである。ファースト・ストリート・スクールは経済的理由により、わずか2年間で閉校に追い込まれた。その短命にも関わらず実践記録『学校ってなんだ』(*The Lives of Children*, 1969)はフリースクールを立ち上げようとする実践家のバイブルの一つとなったと評された⁹。こうした評価に鑑み、クロンララやサドベリーとは異なるが、1960年代フリースクール運動を代表するフリースクールのひとつとして、デニスンの著書『学校ってなんだ』に依拠し、この学校の特質を考察する。

ファースト・ストリート・スクールがクロンララやサドベリーと大きく

違うのは、都市部の貧困層や人種的マイノリティという社会的弱者層の子ども達を救済することを目的としたことにある。ファースト・ストリート・スクールに入学する子ども達は、すべてニューヨーク・ロアー・イースト・サイドの低所得家庭の子どもであり、ほぼ半数が生活保護を受けていた。またほぼ半数は公立学校から、学習と行動上に重大な問題があるとして回されてきた子ども達であった¹⁰。従って保護者からの学費も満足に納入されない。そのような環境に置かれた子ども達は、入学前、すでに社会的に阻害され、学校においても抑圧されて、心の問題を抱えて入学してくるケースが多い。4人の教師が、そうした困難な子ども達23名を、一切の権威から解放し、自由意志にもとづく学校生活及び学習によって、信頼関係の構築を図り、立ち直らせ、人格形成を促していく。ファースト・ストリート・スクールの教育原理は、ニールの思想に依拠した「権威からの解放」とデューイの思想に依拠した「経験主義教育」の2つで表すことができる。

(1) 解放と自由

デニスンはファースト・ストリート・スクールで大切にしている子どもへの接し方について、次のように述べている。「私たちは子どもに思いやりと公平さで接した。彼らに腹を立てたり、どなったりしたことが一度もないというつもりはない。私が言うのは、私たちはごく幼い者でさえ含めて、子ども達の生活のプライドを、本気で受け入れたことである。彼らにふさわしい独立を侵さず、子どもを強制しなかった。」¹¹ここに見られるのは、子どもをすべての制約から解放しようとする信念である。そして自由に込められた信念として「第一に子ども達の欲望と彼らの実際の必要との間には、真の有機的な絆があると信じていた。第二に子ども達の願望に同意してやり、それによって、彼らの子どもじみた決断の資格を持ちたいという願望を奨励した。」¹²と意義付けた。これは大人の目線で見ると一見くだらない子ども願望であっても、子どもにとっては切実な価値あることであり、その時の発達段階に応じた必要な学びであるという教育哲学を物語っている。ファースト・ストリート・スクールが保障するこのような自由

について、次のエピソードを通して考察する。

通常の学校で学習に対するコンプレックスを刷り込まれたためにリーディングが全くできないホセという少年がいた。デニスンは彼には読む能力があり、彼の学習に対するコンプレックスさえ取り除けば、読めるようになることを見抜いた。ある日、読み方の授業を10分間やった後で、ホセはジムに行きたいと言い、デニスンがOKと答えたとき、彼の心の中で小さな革命が始まったという。それは先生が自分の願望を尊重してくれたことで、先生が自分を人間として本気で相手にしてくれたという、これまで学校では経験することのなかった感覚である。こうした体験を重ねることによって、ホセの学校に対する不安は減り、それとともに彼の憤りも、さらに彼の学習に対する混乱も少なくなったという¹³。

またデニスンはこうも語っている。「ファースト・ストリート・スクールが子ども達に提供した一つのもっとも重要な自由は、監督なしで、何時間も彼らを遊ばせたことだろう。監督なしでという意味は、私たち教師はゲームに加わらず、脇に立ってセーターを預かってやったことである。教師はレフリーでもなければ、最高裁でもなかった。」¹⁴

ファースト・ストリート・スクールで子ども達を権威から解放し、自由を保障したことによって、教師と子どもは何を得ることができたのか。子どもはそれまでの学校での抑圧体験によって捻じ曲げられた、学習へのコンプレックスと自尊心の喪失、教師や規則への憎悪と権威への恐れ、人間不信などを取り除き、他者への信頼と自分自身への信頼と自信を取り戻すことができた。教師は子どもと違う次元に立ち、子どもに指示し管理する権威者の立場から脱却し、子どもからの信頼を得ることができた。この信頼についてデニスンは「自然の権威」と呼んだ。大人はより大きく経験が深く、言葉をより多く知り、大人同士の協定をより早く結んでいる。これらすべてが、ただ消極的なものでなく、積極的な特徴を示せば、子どもは大人を保護者とし、確信、同意、珍しさ、技術の源として見る¹⁵。こうした「自然の権威」を引き出させる方法は、唯一子どもを信頼し、その子の自由意志を尊重することによるとデニスンは言っているのだ。

(2) 経験主義教育

デニソンは「私たちはサマーヒル信奉者でもあれば、トルストイ信奉者でもあったが、それよりも深く、デューイ信奉者であった。」¹⁶と述べており、ファースト・ストリート・スクールの教育実践がデューイの思想に則っていることを明かし、著書中にも随所にデューイの思想を引いている。その中で最も重要なデニソンの教育観とは次のような言説に示されている。

「デューイにとって教育とは経験と生命の真実との作用であり、学校という閉鎖された制度の活動ではない。また学校は子どもの経験のなかに本質的に異なるものを導入するのでもなく、すでに与えられ、すでに相当発達させられた方法および能力とともに働くのである。(中略) 子どもは真空の中では、なに一つ学ばず、デューイのいう“経験の連続性”の中において学ぶ。だからこそ教師は単に知識を教えることはできない。なぜなら全生活のうちで、経験の意味と利用から切り離された知識が、それ自体で十分な動機として現れるような機会はないからである。

教育者の仕事は経験を与えることである。そしてこれを行うために、彼は教師としてではなく、一個人として、生徒とまず互いに影響し合わなくてはならない。なぜなら経験の第二の必須条件である連続性を与える方法は、その他にないからである。ここでデューイはただカリキュラムの連続性を意味しているのではなく、その中では学校自体が多くの機能の中のひとつにすぎないような生活の連続性を意味しているのである。」¹⁷

こうした経験の連続性を子どもにもたらしめる努力の積み重ねがファースト・ストリート・スクールの日々の教育実践であったのだ。そうした取り組みが見られるエピソードを紹介する。

年長の5人の少年が人種の相違を原因とするけんかの時期を経て、グループを組んだ。彼らは落ち着かず学校を逃げ出したかと思うと、また戻り、ホールをうろつき回り、また出て行くと階段に腰を下ろし、ひどくふさぎ込んだ。彼らは何をすればよいか分からなかった。バイクに乗ってみたらどうだと声を掛けたが、それも違った。彼らはドッジボールや公園でやる

ゲームもやりたくなかった。監督付きの遠出も嫌だった。少年達の心の中に、何か本当にやりたいことが潜んでいるのは明らかだった。彼らがぼんやりと合意したもの、あるいはぼんやりと感じ取ったものは重要だった。

いったいそれは何か。一人の教師(メイベル)が、その何かを直感した。少年達は何かを一緒に、要するに彼らの新しい関係を強化するような、みんながやれる目的のある活動をやりたかったのだ。メイベルは玉突き台を作ることを提案した—それこそもってこいの活動だった。彼らはすぐに取り掛かり、驚くほどの出来栄で仕上げると、それで遊んだ。このような活動こそ彼らが必要としているものだったのだ¹⁸。

ファースト・ストリート・スクールの教育に特徴的なのは、教師の積極的な働きかけである。サマーヒルでは子ども自身が自分にとって必要なことは何なのか、それは自分自身で見つけなければならない。教師は「何をしたらいいか教えて」と助けを求めてくる子どもに助言することはない。しかしファースト・ストリート・スクールの教師たちは、今の必要や願望を感じ取り、子どもの未来を見据え、それに即した提案を試みる。彼らがこれまで積み重ねてきた経験に寄り添って、経験の積み重ねの先にある新たな、そしてより深い経験が何かを熟慮し、提案する。こうしてよりよい経験の連続性の構築を図ろうとするのである。

4. 小結—フリースクール運動の特質

本章では3章の考察を踏まえ、1960年代フリースクール運動を代表するフリースクールの実践に即して、フリースクール運動の特質の検討を試みた。3校のフリースクールに見られた思想的共通性は次のように6つの特質としてまとめられよう。

(1) 公教育との対決思想

第3章で引用したようにグローバードは、フリースクールの実践とは、押し付けられた規律や懲戒、融通の利かない年齢による学年区分や時間割

の配分、宿題、頻繁に行われる試験と評価と成績通知表、厳密に学年別にされているカリキュラム、標準化された教室、一人の教師によって支配され意のままに操られる 25 人から 35 人の生徒といった、公立学校の一連のやり方を一掃することであると論じた。そしてニイルの思想がフリースクール運動の誘因となった一つの理由は、その思想が伝統的な公立学校の管理主義、抑圧体質を糾弾したことにあった。

ニイルの思想に感化されてフリースクール設立に踏み切ったモンゴメリもクロンララ・スクールを設立する動機について次のように回想している。自分の「子ども達を学校に入れるなんて…。もしもそんなことをしたら、この子たちは台無しにされてしまう」¹⁹「もう、これ以上子どもたちを学校に預けておくことはできない。今こそ、私たちが私たち自身の手で、本当に子ども達のためになる学校をつくろう」²⁰このような公教育への批判を原動力に学校設立へと踏み切っている。

グリーンバーグは次のように公教育を批判した。「一握りの特権階層の子どもではなく、平民の子ども達を大量に教育し、コントロールするために学校が動員される必要があったと指摘した。そして 20 世紀になるとこうした強制教育があらゆる先進国に制度化され、そうした教育がなくなかった今日においてもなお、子ども達をロボット化し、機械のように扱い、頼まれもしない、必要でもないカリキュラムを積み上げている。」²¹

デニスンもファースト・ストリート・スクールの特徴について、公立学校では学校を教習の場としてのみ考え、人間関係に厳しい抑制を強いているのに対して、ファースト・ストリート・スクールでは学校を成長のための環境と考え、子どもと教師との人間関係を学校のハートとして受け入れたのであり、伝統的な学校構造の逆をゆくものであったと述べた²²。

このようにフリースクール運動家達のほとんどが、伝統的な公立学校に対する反動から、スクール開設に至っていることが分かる。

(2) 自由思想

3校とも子どもの自己決定を尊重しているということが挙げられる。学

校の学習内容は子ども中心に設定される。ファースト・ストリートでは、どのようにして学習内容が設定されるのか詳述されていないが、学習の途中で子どもの意志に合わせて切り替えられる場合もあれば、何時間も遊ぶだけの場合もある。サドベリーでは子どもが学校で何をするかは前もって計画されない。子どもが学びたいと思ったときに学ぶ。クロンララでは、年度当初に年間学習計画が設定される。ただし子どもが主体となって設定するし、途中での変更も柔軟に認められている。

このようにスクールごとに程度の差はあるが、子どもは自分の学びたいことを自分の自由意志で選択する。学習というよりも遊びを含めた生活上の諸経験・諸活動を通して必要なことを学ぶのである。デューイの言葉を借りるなら「経験というものは、経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属させられてこそはじめて真の経験であるといつてよい。」という考え方に通じる。つまり経験しつつある個人の内部で進行しているものが、何らかの外的因子によって攪乱されるならば、学びへとつながる真の経験となり得ないというのだ。ここに自由意志が尊重されるべき理由がある。

(3) 自治共同体思想

3、4章の分析からフリースクール運動においては、その統治において自治共同体理論が取り入れられた学校が散見されたことが指摘できる。自治共同体理論の基本精神とはニールの「他人の自由を侵害しない限りにおいての自由」という言説に見ることができる。自由と共同体の秩序の維持を両立させるために、自治が必要とされたのである。子ども達による自治共同体としての学校は、子どもの自由を保障するための装置として機能する。教師によって運営される学校において、教師から与えられた自由は、条件付きの自由であり、真の意味での自由とは言えない。子どもが共同体運営の主体者としての立場を自覚できてはじめて、共同体の運営という責任ある仕事も、子どもにとっての自由な活動となる。他者から定められた規則は抑圧となるが、自ら定めた規則は自由の行使である。そのためには、

子どもをすべての権威から解放する必要がある、教師は権威者の座から降りて、子どもの伴走者とならなければならない。故に子どもの自由を尊重するフリースクールには、自治共同体理論が取り入れられることは避けられないのである。

本章で取り上げた3校のうち、ファースト・ストリート・スクールでは自治が取り入れられていたのか定かではない。23人という少人数で、その半数は年少の子ども達で形成されていたことや、2年間という短命に終わったこと、自治を司るには困難なほどの問題児が存在したことなどから、自治を導入することが困難であったことは推察できる。しかしクロンララ、サドベリーバレーをはじめとするフリースクールにおいては、その運営を子ども達の自治に委ねようとする姿勢が散見されたのである。

(4) 経験主義教育思想

次にフリースクールの多くは経験主義を重視した学校であることを指摘したい。このことを最も強調したのはデニスンである。しかしフリースクール全般に共通して言えることは、学校を単なる教科学習の場とは見ていないことである。要素還元化された教科の知識だけを身につける場ではなく、学校を子ども達が生活する場であり、その中での経験を通して、これまでの経験と重ね、新しい経験へと変容させていく、その連続体であるとしているのだ。子どもそれぞれの経験値に応じて、今後の経験が選り取られ、実施され、新しい経験は、過去の経験と融合し、新たな経験を求めていく。その繰り返しがクロンララでいうところのカリキュラムであり、サドベリーでいうところのクラスである。要素還元化された教科学習の必要性があるとするなら、子どもの経験が次なる高みを目指す際に必要とされたときに、子どもの生活全体のなかの一要素として必要視されるときにのみ、教科的な内容が真に学び取られるのである。

(5) 教師と子どもの対等な人間関係

フリースクールにおいては教師と子どもの対等な人間関係が大切に保たれていることが挙げられる。子どもの自由意志を尊重するためには、この関係性が構築されていることが不可欠である。教師の側に権威が備わっており、教師が上、子どもが下という関係性の上に集団が成り立っているならば、クロンララのように年間学習計画を立てる際、子どもは教師の思惑を忖度し、それに沿った計画を立てるだろう。また逆に教師の思惑を察して必要以上に反抗する可能性もある。いずれにしても外部評価が邪魔をして、自分が本当は何がしたいのか、内心の声を聴くことができなくなり、自由な自己決定が阻害されることが考えられる。

また経験主義教育の原理が円滑に機能する上でも、教師と子どもの対等な人間関係は不可欠な条件である。このことについてデニスンは次のように指摘する。「(デューイのいう通り) 経験の連続のなか以外に学習などというものはない。だがこの経験は、大人と子ども達との現実の出会いがなければ、教室では生き延びられない。教師は彼ら自身でなくてはならず、役を演じてはならないのだ。彼らは子ども達を教えるのであって、課目を教えてはならない。子どもというのは、結局、生活に必要な知識と彼らが考えるものを習得するのに貪欲であり、教師はそれに単なるプロフェッショナルリズムや巧妙な技術で応えるべきではない。公立学校では、まさにその機構を形成している方法—つまり上から下への組織、軍隊式の統率、顔のない交わり、空疎なプロフェッショナルリズム—自体によって、経験の連続と現実の出会いが破壊されているのである。」²³

子どもの真正の学びである経験の連続を機能させるためには、子どもの経験を把握し、生活を理解する伴走者としての教師の存在が重要となる。教師が子どもの生活実態から離れ、上段に立って子どもを見下ろすならば、子どもが何を経験し、次に如何なる経験を欲しているのかを見抜くことができないということをデニスンは示唆している。すなわち大人と子どもの間における上下関係を前提に成立している公立学校においては、そうした経験の連続を機能させることが困難となる。こうした経験主義にもとづく

教育を行おうとするならば、自ずと教師と子どもの人間関係は対等なものにならざるを得ないのである。

(6) 公教育に適応できない都市部の貧困児救済

ファースト・ストリート・スクールは、公教育システムを否定し、子どもの自由を保障しようとした学校という意味で、他の2校とともにフリースクールに包含される学校である。しかしながら他の2校とは明らかに異質な目的で開設された学校である。前述のようにファースト・ストリート・スクールには、黒人、白人、プエルトリコ人が同じ割合で23名在籍していたが、全てニューヨーク・ロアー・イースト・サイドの低所得家庭の子どもであり、ほぼ半数が生活保護を受けていた。またほぼ半数は公立学校から学習と行動上に重大な問題があるとして、行き場を失った子ども達であった。またファースト・ストリート・スクールの保護者のうち2世帯を除くすべての保護者が自由論者ではなかった。彼らは強制や、賞罰、正式な躰、成績簿、ホームワーク、行き届いた学校の設備などをよいものと考えていた²⁴。

一方、クロンララ・スクールやサドベリーバレー・スクールはある程度、郊外の自然豊かな環境に恵まれた場所にあり、保護者の多くはその教育理念に共感して子どもを入学させる。同じく公教育の管理主義や抑圧体質から、子どもを解放し、自由と自己決定を重視するフリースクールであっても、ファースト・ストリート・スクールは、都市部のスラム街に居住する社会的マイノリティの子ども達を救済することを目的に開設されたフリースクールとしての特質を有する。

ファースト・ストリート・スクールは、財政上の理由から、わずか2年で閉鎖に追い込まれたが、それと前後して、ニューヨーク、ボストン、シカゴ、フィラデルフィアなどの都会を中心にフリーダム・スクール、インデペンデント・スクール、ストリート・アカデミー、ストア・フロント・スクールなどさまざまな名称のスクールが学校制度外に次々と生まれた。これらは中途退学者の救済や人種差別に対抗するものなど、種々の目的を

もっていたが、そのすべてが公教育制度の欠陥をつき、社会の底辺で浪費されていく人間を救出しようとしている点で一致していた。ファースト・ストリート・スクールはこうした動向のさきがけのひとつとなった学校であり、デニソンの著書は、こうした教育活動家にとってのバイブルのひとつとなったのである²⁵。

-
- ¹ P. Montgomery, C. V. Korn, 吉柳克彦、大沼安史共訳『フリースクールその現実と夢』一光社、1984年、78～82頁。
 - ² 同前、58～59頁。
 - ³ 同前、60～64頁。
 - ⁴ D. Greenberg, *Free at Last*, Sudbury Valley School Press, 2006, 大沼安史訳『世界一素敵な学校』緑風出版、2006年、著者紹介欄。
 - ⁵ Ibid., pp.7-10, 同前、48～51頁。
 - ⁶ D. Greenberg, *A Clearer View*, Sudbury Valley School Press, 2000, p.53, 大沼安史訳『自由な学びが見えてきた』緑風出版、2008年、78頁。
 - ⁷ D. Greenberg, 2006, op. cit., pp.93-96, 大沼安史訳、前掲書、152～157頁。
 - ⁸ Ibid., p.93, 同前、152頁。
 - ⁹ G. Dennison, *The Lives of Children*, Penguin, 1969, 武田尚子訳『学校ってなんだ』サイマル出版会、1977年、訳者前書き9頁。
 - ¹⁰ Ibid., p.3, 同前、4頁。
 - ¹¹ Ibid., p.8, 同前、8頁。
 - ¹² Ibid., p.21, 同前、21頁。
 - ¹³ Ibid., p.82, 同前、81頁。
 - ¹⁴ Ibid., p.83, 同前、82頁。
 - ¹⁵ Ibid., pp.24-25, 同前、24～25頁。
 - ¹⁶ Ibid., p.260, 同前、238頁。
 - ¹⁷ Ibid., p.256, 同前、236～237頁。
 - ¹⁸ Ibid., p.117, 同前、108～109頁。
 - ¹⁹ P. Montgomery, Claire V. Korn, 吉柳克彦、大沼安史共訳、前掲書、30頁。
 - ²⁰ 同前、19頁。
 - ²¹ D. Greenberg, 2006, op. cit., 大沼安史訳、2006年、10～13頁。（日本語新版への序文）
 - ²² G. Dennison, op. cit., p.4, 武田尚子訳、前掲書、4頁。
 - ²³ Ibid., p.74, 同前、73～74頁。
 - ²⁴ Ibid., p.7, 同前、6～7頁。
 - ²⁵ Ibid., 訳者前書き9頁。

第 5 章 フリースクール思想の継承

アメリカにおいてオルタナティブスクールという用語が用いられ始めたのは 1970 年代のことである。公立学校にフリースクールの教育方法を取り入れようとする試みがなされた際に、公立オルタナティブスクール運動と呼称された。しかし現在では公立私立を問わず、オルタナティブスクール運動とは学校教育のメインストリームである伝統的な公教育の特徴、すなわち系統的カリキュラム、一斉学習や学齢別進級制などを問題視し、教育の刷新を目的とした学校の設立を目指す教育改革運動を指す。その意味では、フリースクールやコミュニティスクール、公立のオルタナティブスクールとしてのマグネットスクールやチャータースクールなども包含する概念である¹。

伝統的な学校における一斉授業や学齢別学年制などの教育システムは、経済性・効率性において優れる反面、その普及と共にそうした教育システムに適応できない子ども達を切り捨てる選別装置として機能してきた。こうした背景から、学校教育に切り捨てられた学校不適応児のセーフティネットとして、フリースクール及びオルタナティブスクールが重要な役割を果たしてきた事実は、1960 年代アメリカのみならず現在のアメリカ及び日本においても看取できる。

このような意義をも念頭に入れ、本章では 1960 年代フリースクール運動が 1970 年代以降のオルタナティブスクール運動に与えた影響について考察する。

フリースクール運動とその後に続くオルタナティブスクール運動の接続に関する研究としては、フリースクール運動の思想が 1980 年代以降、目立ち始めるオルタナティブスクール運動に発展的に継承されたという見解がある²。その一方で、永田は反体制的な色彩が強かったフリースクール運動の衰微とともに、1970 年代中ごろまでにフリースクールという用語に代わって、オルタナティブスクールという用語が使われるようになり、公立学校改革にも用いられるようになったとしている³。

そこで前章においてまとめた 1960 年代フリースクール運動の特質が、その後のオルタナティブスクール運動においてどのように変容したのか、その動向を考察することによって、1960 年代フリースクール運動が、その後の教育改革運動に与えた影響について言及し、フリースクール運動からチャータースクール運動を含めたオルタナティブスクール運動に、如何に継承されたのかについて、先行研究を参照しながら論究する。

フリースクール運動の特質

特質 1 . 公教育との対決思想

特質 2 . 自由思想

特質 3 . 自治共同体理論

特質 4 . 経験主義教育思想

特質 5 . 教師と子どもの対等な人間関係

特質 6 . 公教育に適応できない都市部の貧困児救済

1 . オルタナティブスクール運動

1960 年代後半に勃興したフリースクール運動から、1970 年代後半に活発化しはじめたオルタナティブスクール運動への接続を考察するに当たっては、次の先行研究に依拠する。

大沼安史は日本における画一的学校教育の弊害を訴え、フリースクール運動を擁護し、チャータースクール制度の導入などを働きかけた人物である。著書には日本の教育刷新を目的とした欧米のフリースクール取材記録である『教育に強制はいらない』、アメリカフリースクール運動をけん引したパット・モンゴメリーの来日講演及び、その際の対談を記録した『続・教育に強制はいらない』をはじめ、グリーンバーグの著書の訳出などがある。第 1 節においては『続・教育に強制はいらない』を参考にする。ただし大沼は研究者の視点で執筆している訳ではないので、例えば NCACS は全米オルタナティブコミュニティ連合と訳されるべきところだが、大沼はその組織母体がフリースクール運動家の集まりであったことから、全米フ

リースクール連合と訳しているように、場合によっては主観が先行した訳出も見うけられることに留意しなければならない。

永田佳之はサマーヒルスクール教員としての勤務経験を持つ、オルタナティブ教育研究の日本における第一人者の一人である。参考とした彼の著書『オルタナティブ教育』は海外のオルタナティブ教育の現状を幅広く調査し、オルタナティブ教育を多角的に捉えた内容となっている。

吉田敦彦は長年にわたり日本のフリースクール運動を擁護してきた研究者であり、日本におけるオルタナティブスクールの草分け的存在である京田辺シュタイナースクール(2001-)の運営にも関わってきた。吉田は1980年代から1990年代のNCACSの国際会議にも参加しており、オルタナティブスクール運動家達の意識変容を目の当たりにしている。その見聞録が『ホリスティック教育論－日本の動向と思想の地平、1999』に記されている。これらの文献を中心にフリースクール運動からオルタナティブスクール運動への接続について考察する。

オルタナティブスクール運動について考察するに先立って、オルタナティブスクールには、公立オルタナティブスクールと私立オルタナティブスクールの系統があり、教育目的に差異があることを理解しておく必要がある。公立オルタナティブスクールは、1970年代に開設され始めた学校である。当初はフリースクール運動が教育界に与えた影響によって、公立学校にもフリースクールの思想や方法を取り入れて、型にはめ込まれた教育から解放された自由な教育を標榜した学校を目指したものであった⁴。

しかし1970年代から1980年代にかけて落ちこぼれや学業不振の子ども達の受け皿機能が強調されるようになる。学校区ごとに1つないし複数の、場合によっては校舎内の一区画にオルタナティブスクールを設立し、正規の学校に適応できない生徒を送り込み、矯正教育がおこなわれた。そして立ち直りが認められた生徒は、元の学校に戻ることができる仕組みが定着し、各州にくまなく設置されるようになった⁵。

これに対して私立オルタナティブスクールは以下に詳述する通り、全米に分散するフリースクール運動家達が組織的に連携して、勢力を強めていこうとする動向において、フリースクールという用語からオルタナティブ

スクールという用語が用いられるようになった。このように公立オルタナティブスクールは、学校不適応者の矯正教育を目的とした強制送還装置の機能をもちつつも、カリキュラムの自由裁量や個に応じた柔軟な指導がおこなわれる学校と言える。一方の私立オルタナティブスクールは、開設する側も、それを選択する生徒側も、自らの自由意志に基づいて、伝統的な公教育を脱却し、自由な学校教育の創造を志向する学校と言える。

実際に行われている教育内容としては、公立私立を問わず興味関心を重視したカリキュラムの工夫や、個に応じた弾力的な指導が行われるものの、公立オルタナティブスクールと私立オルタナティブスクールでは開設の目的に、差異が認められるのである。こうした設立目的の差異を考慮すると、フリースクールの思想と通底するのは、私立オルタナティブスクールであることが判別できる。従ってこれ以降、オルタナティブスクールについて記述する場合は、「公立」としない限りにおいて、私立オルタナティブスクールを指すものである。

(1) オルタナティブスクール運動－組織体の接続

R.ミラー (Ron Miller, 1956-) によると、1967年から1972年にかけて最盛期を迎えたフリースクール運動は徐々に衰退し、公立オルタナティブスクール運動、ホームスクーリングの草の根運動、地域に根差した学校づくりの3方向へ分化していったという⁶⁾。ミラーが指摘するフリースクール運動の衰退とは何を意味するのか、そして、3方向への分化とは何を意味するのかについて、他の先行研究の分析によって検討する。

まずは運動勢力の人的・組織的な接続がどのようになされたのかについて検討した。新しい学校教育を模索するフリースクール運動家達の間には、連合体を作ろうとする動向は先に触れたように、フリースクール運動家同士の連携において、1960年代半ばからすでに始まっていた。しかし国家間競争に重点を移した教育政策の急展開に阻まれ、全米規模での組織体結成には至らなかった。

1978年6月、フリースクール運動をけん引してきたモンゴメリーの呼びかけによって、ようやくフリースクール運動家の一部が集まり、全米規模でのフリースクール組織発足に向けた会議が持たれた。同年11月の会議では、執行部と地域代表者が選出され、モンゴメリーが議長に選出された。そして1979年に100人を超す代表者が集結し全米オルタナティブスクール連合 NCACS が正式に発足した⁷。この経緯からオルタナティブスクール連合発足の母体となっているのは、全米のフリースクール運動家達であることが明らかである。

(2) オルタナティブスクール運動－思想の接続

① 公教育との対決思想からの脱却

それではなぜ全米のフリースクール運動家達の連合組織であるにも関わらず、組織名を「The National Coalition of Free Schools」ではなく「The National Coalition of Alternative Community Schools」として「Free Schools」という名称に替えて「Alternative Community Schools」としたのか。ここにフリースクール運動の衰退とオルタナティブスクール運動への接続の意義を検出することが可能である。

1960年代フリースクール運動は、前述のようにカウンターカルチャーの一環として捉えられており、メインストリームである学校教育に対して二項対立的な教育のストリームを展開していた⁸。S. ボウルズ、H. ギンタス (S. Bowls and H. Gintis) はフリースクールのこのような特質について、それをフリースクール運動の欠陥として捉え、次のように指摘した。「フリースクール運動の支持者は、人口全体のなかで、かなり少数の特権的な階層からなっている。にもかかわらず、運動の理念を普遍的なものとして提示してきた。そして他の社会的な階層がなぜ受け入れようとしなかったのかという疑問を感じてきた。つまり、他の階層や集団と実際的な連帯を結びながら運動の賛同者を増やすというアプローチをとらず、自分たちのイデオロギーに賛同する人々をできるだけ多く作り出すという点に戦略を一方向的に方向付けすぎた」⁹というのである。

しかし序章で示したように永田、吉田、ミラーらによると、こうしたフリースクール運動の強硬姿勢は次第に修正され、オルタナティブスクール運動においては、公教育をパートナーとして捉える傾向さえ見られるようになり、二項対立の図式で公教育を捉えようとしなくなる傾向が顕著となったという¹⁰。この点について吉田は、1993年に「私たちはいかにして公教育の改革に影響を及ぼすか」というテーマで開かれた NCACS の会議の内容に言及している。この会議は「反学校、脱学校」の姿勢を超えて、「学校」を「再構築」するという視点から、オルタナティブスクールの意義と役割を検討したものであった。吉田は NCACS の運動家達が、自分たちこそ「万人にとっての正しい教育」を実現するのだという理想主義的な発想に陥らないように自戒していた点に注目した。すなわち「すべての人にとってく正しい方法」を見いだしたと考えている学校は、伝統的な学校と同じように危険だ。」さらに「何に反対する (against) のかは分かっていたが、何に向かって (for) いくかは、たえず定義し直さなければならなかった」という意識を共有していたというのである¹¹。

つまり NCACS は、1960年代フリースクール運動が、公教育に反対することで自らの存在意義を示すことによって、公衆及び教育界からの理解を狭めてしまう結果を招いたことを反省したのである。そして公教育に適応できない子ども達をより多く救済するために、公教育と積極的に連携して、互恵的な影響関係を構築することや、公教育を包含した学校教育総体として、子ども達のために如何なる教育を再構築していくかを強く意識していたことが指摘できるのである。

さらに同会議ではオルタナティブスクールでの教育実習を中心とした公立学校の教師教育プログラムの実施や、公立オルタナティブスクール連合との合同会議、大学教員養成課程との連携など、学校教育のメインストリームとの協調施策が取り決められた¹²。ここに見られるように、フリースクール運動の衰退とは、フリースクールだけでは一部の子どもしか救うことができないという反省に立ち、フリースクールの特質 1 である公教育との対決思想からの脱却を意味するのである。またフリースクール運動家と公立オルタナティブスクール教員との連携のみならず、公教育全体と積

極的に協力関係を築いていこうとする意図が読み取れる。「フリースクール」から「オルタナティブスクール」への組織名の変更には、こうした意義が込められていることを見落とすことはできない。

② 自由思想

フリースクール運動にとどまらず、オルタナティブスクール運動においてもけん引役を果たし続けているクロンララ・スクール及びサドベリーバレー・スクールを例に、フリースクール運動からオルタナティブスクール運動への思想の継続性について考察した。モンゴメリーは次のような例を挙げ、クロンララのような自由学校の目指す自由の意味に言及した。クロンララ・スクールでは、伝統的な学校から転入したばかりの子どもが、多くの場合、教師の指示や強制が一切ないために戸惑いを見せる。しかし、その過程を経て、自分が本当にしたいことは何なのか。それを実現するためにどうすればよいのかを、自分の内面に問いかける作業を通して、真の自由に目覚めていくと述べた¹³。

伝統的な学校では、系統的に配列された教科書内容に沿って学習することが強要される。そのため子どもは何を学ぶのか、なぜ学ぶのか、如何にして学ぶのかについて、自ら考える必要がない。こうした教育が重ねられるうちに、自己選択の能力という、人格形成において重要な意味をもつ能力の育成が閑却されていくのである。モンゴメリーの事例は如実にその問題点を提示している。そしてクロンララにおいては何を学ぶべきか、如何に学ぶべきかを見出す能力の育成が重視されていることを意味している。

尚、クロンララでは、新学期に子ども自身が必要に応じて教師のサポートを求め、学習内容と目標、学習計画を立て、保護者との三者面談を経て決定するシステムを採用しているが、サドベリーバレーの場合は、このような新学期の学習計画立案さえも存在しない。どんな活動をするのか、あるいはしないのか、すべては子どもの自由意志に委ねられる。このような違いこそあれ、オルタナティブスクールでは、学習内容の決定に関して、子どもの自由意志が尊重される。つまりフリースクールの特質 2 の自由思想と特質 4 の経験主義教育思想が継承されていると言える。

③ 自治共同体思想

サマーヒルでは教員の採用に関することには、子ども達が関与できなかったが、クロンララでは教員の選考に関して、5人の保護者、3人の教員、4人の生徒からなる選考委員会が司っている¹⁴。教員だけで教員の採用が決定されるサマーヒルと対置するならば、子どもの自治権の拡大と言えるだろう。またサドベリーバレーに至っては、教員の選考だけでなく、その給与さえ、大人を含めた全校集会を経て決定される¹⁵。

大人も子どもも対等な立場に立ち、一人1票の議決権をもつ自治の様式自体は、クロンララでもサドベリーバレーにおいても、基本的にはサマーヒルと同じ方法がとられている。つまりこの事例にみられるようにオルタナティブスクール運動においては、フリースクールの特質3の自治共同体理論が、サマーヒルの実践よりもさらに深化・発展していることが指摘し得る。

④ ホームスクーリングの思想

次にフリースクール運動からオルタナティブスクール運動への移行がなされるのと同時期から広がり始めたホームスクーリング(homeschooling)運動の展開に着目した。ホームスクーリングは現在では全米で200から300万人の子ども達が利用しており¹⁶、初等中等教育の一形態として定着している。その思想基盤をたどるとホームスクーリング運動を主導したホルトに帰着する。彼がホームスクーリングという用語を唱えたのは1977年のことであるが、その背景を「伝統的な学校へ子どもを預けることを拒み、自ら学校を立ち上げようとした保護者が、規制の壁や財政的な壁を乗り越えることができず、自宅を子どもの教育の場としたこと、あるいは自宅をフリースクールとした¹⁷」としている。つまり、ホルトが提唱するホームスクーリングとは、自宅におけるフリースクールに、その起源を見ることができるのであり、特質1の公教育との対決思想と特質2の自由思想を継承した教育改革運動と捉えることができるのである。

そうしたホームスクーリングの意義づけが存在する一方で、アメリカでは宗教的な理由からホームスクーリングを選択する人々の存在も大きい。R.S.ムーア（Raymond S. Moore,1916-2007）や「ホームスクーリング法律擁護協会」（HSLDA：Home School Legal Defense Association,1983-）などが主導する保守派キリスト教の家庭が宗教的な理由から、ホームスクーリングを選択するケースである。また既存の学校の学習指導への不満（達成される学力への不満）からホームスクーリングを選択するケースも看過できない。このようにホームスクーリング選択の3大動機として「学校の環境への不安」、「宗教的な理由」、「学習指導への不満」が挙げられる¹⁸。そして「学校環境への不安」からホームスクーリングを選択する人々の中に、ホルトが言及した自宅におけるフリースクールとしてのホームスクーラーが包含されているものと推察される。

以上、ミラーが指摘したフリースクール運動の衰退と、公立オルタナティブスクール運動、ホームスクーリングの草の根運動、地域に根差した学校づくりへの分化の意味するところについて検討してきた。その結果、フリースクール運動の衰退とは、フリースクール運動の特質1である公教育との対決思想からの脱却を意味していることが明らかとなった。またホームスクーリングの草の根運動が、ホルトが指摘したように、フリースクール運動の思想と一部通底する運動であることに言及した。そしてこれら3つに分類された運動は、私立オルタナティブスクール運動家を中心としたNCACSによって、フリースクール運動の特質1の公教育との対決思想を除く5つの特質において通底した運動として、連携が図られているのである¹⁹。

2. チャータースクール運動

州ごとの学区制や教育委員会の普及が18世紀から浸透してきたアメリカにおいては、教育制度や内容を全国的に一元化することを回避し、多様な教育を尊重する土壌があったと言えるだろう。こうした価値観は自由と平等、競争と自己選択など、建国以来アメリカ国民が大切にしてきた価値

観と通底する。19世紀後半から活発化し始めた新教育運動、それに続く進歩主義教育運動、第二次大戦を挟んで勃興したフリースクール運動やインフォーマルエデュケーション、公立オルタナティブスクール運動等のいわゆる新しい進歩主義教育運動など、その時々々の世相を反映した教育改革運動が立ち現れてきたのも、教育を選択する自由が尊重される国民性の表れと言えるだろう。

現在のアメリカにおいて、こうした流れを汲む教育改革は、チャータースクールを中心として展開しているように思料され、その動向は看過できない。そこでチャータースクール運動の背景と展開について描出し、フリースクール運動との関連について考察する。

(1) チャータースクール運動の背景

チャータースクールとは、自治体国際化協会がまとめたレポート「米国の公教育改革とチャータースクール、1997」によると「従来の公立学校に替わる選択肢を提供するため、教師、父母、公私の団体等が設置管理者となり、設置許可権限を持つ州教育機関から交付されるチャーター（契約ないし特権）に基づき法令規則の適用免除を受け、学校区から離れ、自律的に運営される、学習成果に責任を持つ公立学校」と定義される²⁰。チャータースクールの語源及び理論的背景となったのは R.バッド(Ray Budde,1920-2005)が1988年に発表した「チャーターによる教育－学校区の再編」である。彼は教師と教育委員会との間に形成された幾重もの行政機構を排除し、長期的継続的な教育改善を促す目的でこの論文を発表した²¹。バットの提案が大きく取り上げられたのは、同年の「アメリカ教員連合」(AFT: American Federation of Teachers,1916-)の会長である A.シャンカー(Albert Shanker,1928-1997)が、教員の権限強化に基づいたバットの提案を支持する論評を行ったことによる。またチャータースクール運動の誘因として、1960年代からのフリースクール運動とマグネットスクールの増大、1980年代のオルタナティブスクールの開校など、フリース

クール運動及びオルタナティブスクール運動を要因として挙げる論者も存在する²²。

しかし実際のチャータースクール法制定に至る経緯は次に示す通り、フリースクールの思想とは全く異なった意図をもって進められた事実が認められる。チャータースクール法制定の直接的な契機は、アメリカ経済が国際競争力を弱体化させていた 1980 年代にある。この時代、アメリカは貿易収支と財務の赤字に見舞われた。そして公教育の水準低下がアメリカ経済の優位性を脅かしているとの認識から、アメリカ経済の立て直し策の一環として、公教育改革が叫ばれた。その一方で保護者達にも荒れた学校、居住地による教育格差、学力低下等、公教育への不満が増大していた。このような世論を受け、レーガン政権下の教育長官 T.H.ベル(Terrel Howard Bell,1921-1996)は、経済危機の要因が教育にあるとして、「教育の卓越性に関する全国審議会」(National Commission on Excellence in Education,1983)を設置したことがチャータースクール法制定の発端となった。同審議会は、いくつかの教育改革を提案したが、生徒の学業成績に目立った改善は現れなかった。

1983 年に発表された「危機に立つ国家」(A Nation at Risk)は、学力テストの国際比較、識字率、1960 年代と 70 年代を比較しての進学適正テスト(SAT)の得点低下などを根拠に、教育改革の必要性を喚起した。一連の改革は、いずれも高い基準の設置、標準テストの導入、市場原理と競争原理の導入による教育の質向上、成果主義と説明責任などであり、チャータースクール制度の導入もそうした教育改革の一環としてなされたものである。このようにチャータースクール法制定の目的が、学力向上にあったことは明らかである。公立学校の枠内で、様々な法令規則の束縛から解放された学校の設置を認め、生徒のニーズに沿った教育や革新的な教育方法の実践を促すとともに、両親に従来の公立学校とは異なる学校の選択肢を提供することにより、学校区による独占状態にあった公教育に市場原理を導入し、その刺激によって公教育全体の質向上を企図したのである²³。

一方で権(2011)は、チャータースクール法の背景にある多様な学校を生み出し、保護者や子どもに教育の選択肢を持たせることによって、学校教

育を活性化させようとする政策には、批判的な立場もあることを指摘した。チャータースクール法反対派は、チャータースクールの新自由主義による市場中心パラダイム、つまり競争と選択の原理を導入すれば公正かつ効率的な結果がもたらされるという主張を否定する。その根拠とは、市場原理はすでに経済的・社会的に優位な家庭には有利に働くが、貧困家庭、あるいは貧困と多くの場合、相関関係にあるマイノリティには不利に働き、格差をますます拡大するのであり、伝統的な公立学校によって少なくとも保障されていた、近隣の学校に通うという機会の平等を奪うという批判である²⁴。

以上のような賛否両論が存在する中で、鶴浦(2001)の研究において興味深いのは、チャータースクール法が制定に漕ぎ着けた理由について、次のような政治的な要因を挙げていることである。

チャータースクール法は、保守政党にとっては教育成果をあげ、公教育の責任を果たすために公的資金を有効に活用する制度であり、停滞気味の公教育システムに規制緩和、競争、選択、責任を導入する手段である。一方、リベラル政党にとっては、公立校であることに変わりはないが、それでいて公教育において昨今叫ばれる学校選択の要求にも応えることができる制度である。こうしてチャータースクール法は超党派的なコンセンサスを得るに至ったという²⁵。

このようにチャータースクール法は誕生する時点において、すでに政治的・教育思想的に、自由主義的とも新自由主義的とも解釈できる制度であったのである。そのことが、のちのチャータースクール運動における両義的な展開を招き、チャータースクールの解釈を複雑にしたことが指摘できる。

(2) チャータースクール運動の実際

以上チャータースクール法制定の背景に関する考察から、チャータースクール法が自由主義・新自由主義の両義的な動機をもって誕生したことを述べてきたが、実際に運営しているチャータースクールはどのような機

能を果たしているのか、ここでは自治体国際化協会の報告書および権、佐々木らの研究に依拠し、都市部の貧困児の救済機能、カリキュラムの刷新機能、ホームスクーラーの受け皿機能の3つの視点から考察する。

① 都市部の貧困児の救済機能

権によると、チャータースクールは40州とワシントンDCで約5500校がおかれ、約170万人の生徒が在籍し、チャータースクールが占める割合が多い学区は、都市部に顕著であったことを指摘した。またチャータースクールに通う生徒の半数以上は非白人の生徒であり、米国の人口比率を反映した伝統的な公立学校の人種構成と比較して、チャータースクールにおける人種的マイノリティの比率の高さを指摘している。これらの調査結果から、チャータースクールの多くが都市部に置かれ、それらが貧困層や人種的マイノリティの教育を目的として開設されていることを指摘した²⁶。また2000年以降、貧困層および人種的マイノリティの教育を使命とする非営利組織が運営するチャータースクールが増加していることにも言及した。

つまり権の研究からはチャータースクールが、公立学校では対応しきれない都市部の貧困児の教育向上を保障することに力点を置いていることが分かる。

同様に佐々木(2003)の研究では Similar 100 Rank の成績で観測し、チャータースクールはランクの高いものと低いものに二分されることを指摘している²⁷。佐々木は成績下位生徒の受け入れに特化したチャータースクールが存在する可能性を示唆したにとどめているが、権の研究の裏付けとして Similar 100 Rank の分析結果を見なすことができるだろう。

また自治体国際化協会の報告書「米国の公教育改革とチャータースクール」では「全州教育協議会」(ECS: Education Commission of the States, 1965)の調査結果を用い、初期にチャータースクールが立法化された7州110校の対象生徒別(重複を含む)の学校数のうち、ほぼ半数に当たる56校が中退等の危機にある生徒を対象としていることを指摘した²⁸。

同報告書に挙げられたチャータースクールの中から、これに該当する学校を挙げると次の通りである。

近隣の低所得家庭の子どもの教育のために開設した **The Boys and Girls Academy**(アリゾナ州メサ、1995-)、伝統的な教育に適合できない6～12学年(11～21歳)の生徒150人を対象に、個人ベースの学習を取り入れた **Excel Education Center**(アリゾナ州プレスコット他、1995-)、州標準試験での得点低迷、高い中退率等のデトロイトの教育問題に対処するためウエイン州立大学によって開設された **Wayne State University Public School**(ミシガン州デトロイト、1993-)など²⁹。

これらのチャータースクールが1960年代フリースクール運動におけるファースト・ストリート・スクールにみられたように、都市部の公立学校の教育に適応できない子ども達を救済する機能を果たしていると理解できる。ここに取り上げた研究は、チャータースクールの開設場所、成績やカリキュラムのデータ、創設者のタイプなど、それぞれ異なる視点からチャータースクールの特質を考察したものである。そのいずれもチャータースクールの中に、公立学校の教育システムの変革と、フリースクールの特質6の公教育に適応できない都市部の貧困児の救済を目的とするフリースクールの思想を継承した学校が存在するという共通点を検出し得る。

② カリキュラムの刷新機能

チャータースクールが果たしている役割として、こうしたマイノリティ層の子ども達の教育向上以外に、カリキュラムの刷新が挙げられる。例えば、自治体国際化協会の報告書に挙げられた学校のうち **EduPreneurship**(アリゾナ州スコッツデール、1995-)は、1クラス16～18名で構成され、学年の枠を外した異年齢の生徒が共に学ぶ。1クラスが9週単位でテーマを持った「小屋」(cottage)を形成し、現実の社会活動の模擬体験を通じて市民意識、技能の習得を目指す。この「小屋」の実践はフリースクールの特質4の経験主義教育思想を重視する学校と見なすことが可能である。

また佐々木の研究では、カルフォルニア州におけるチャータースクールのデータによると、一般の公立学校と比較してチャータースクールの方が、

オルタナティブエデュケーションプログラムに特化した学校が多いことが指摘されている³⁰。また同様の指摘は C. E. Finn, Jr., B. V. Manno & G. Vanourek の著書にも見られる。本書によるとアリゾナ州のセコイア・チャータースクールでは、初等及び中等教育段階に、進歩主義「プロジェクト」プログラムを含む複数の選択肢を用意していることが分かる³¹。

③ ホームスクーラーの受け皿機能

佐々木の研究では、チャータースクールが、ホームスクーラーの受け皿の役割を果たしていることを指摘している。それはチャータースクールを含めたカリフォルニア州の公立学校における、インディペンデントスタディプログラムの活用状況に関するものである。インディペンデントスタディプログラムを活用する生徒は、基本的に家庭を中心に学習し、1、2週間に1回程度登校する。カリフォルニア州のチャータースクール145校（2001年時点）のうち、インディペンデントスタディプログラムに在籍している生徒が15%（10184人）であったのに対し、公立学校全体では1%（71334人）であったこと、さらにインディペンデントスタディを行っているチャータースクール（30校）のうち、3分の2（20校）において、インディペンデントスタディ生徒が全校生徒の50%以上を占めているのに対し、公立学校の場合は全体のわずか9%（1296校）であることに注目している。

このように一般の公立学校と比較して、インディペンデントスタディプログラムを利用する生徒が、チャータースクールに圧倒的に多い実態がある。このことからチャータースクールがホームスクーリングを選択する生徒をターゲットとして、戦略的にインディペンデントスタディプログラムを導入している可能性を示唆している³²。

こうした戦略を取るねらいのひとつは教育予算の確保にある。インディペンデントスタディ生徒は月に数回しか登校しない。しかしこの場合であっても在籍者として登録され、教育予算が付くのである。当該生徒は月当たり数回しか登校しないため、人件費、教材費、教育室建設費などを削減することが可能になるのである³³。前述の通り、ホームスクーリングを選

択する動機には、宗教上の理由や英才教育のニーズなど様々なものが挙げられる。また佐々木の研究からは、チャータースクールのインディペンデントスタディプログラムを利用する動機については読み取ることはできない。しかしながら、この中には伝統的な公立学校の教育システムへの不信からホームスクーリングを選択するケース、すなわちフリースクール運動の思想に通底する教育選択も、少なからず含まれているものと推察できる。

このようにチャータースクール運動の実際を分析すると、チャータースクールがフリースクールの特質 2 の自由思想及び、特質 4 の経験主義教育思想の重視、さらには特質 6 の公教育に適応できない都市部の貧困児の救済などを継承した教育制度として展開していることが看取できる。ただしフリースクールの特質 3 の自治共同体理論に則った民主的統治がなされているチャータースクールは検出できず、今後検証していく必要がある。

3. 小結－オルタナティブスクール運動への接続の意義

本章ではフリースクールの特質が、1970 年代後半以降のオルタナティブスクール運動への接続に当たって如何に継承され、あるいは変容したのかについて考察した。

オルタナティブスクール運動への接続において、フリースクール運動の特質 2 の自由思想、特質 3 の自治共同体理論、特質 4 の経験主義教育思想の重視、特質 5 の教師と子どもの対等な人間関係、特質 6 の公教育に適応できない都市部の貧困児の救済を継承しつつも、フリースクール運動家達が反体制的で既存の公教育を敵対視した自らの特質 1 の伝統的な公学校との対決思想を顧みて、公教育とも連携し、より多くの子ども達を対象とする教育改革への発想の転換がなされたことが特徴的であることを指摘した。かかる近年の動向からは、伝統的な公立学校の教育システムになじめない子どもを、より多く救済することを目的に、今後のオルタナティブスクール運動において、公教育との連携が一層深化していくことが予想される。

また伝統的な公立学校の教育システムの代替となる教育システムとして、ホームスクーリングというオルタナティブ教育の選択肢が拡大し始めたことも、オルタナティブスクール運動の特質として、看過できない現象である。なぜなら全てのホームスクーラーではないにせよ、フリースクール運動の特質 1 の伝統的な公学校との対決思想及び、特質 2 の自由思想を継承したホームスクーラーが存在するからである。

チャータースクール運動においては、フリースクールの特質 6 の公教育に適応できない都市部の貧困児の救済に通底する学力低位の子ども達や、貧困層や人種的マイノリティの子ども達の救済機能を果たしているチャータースクールが多数存在することも、多くの先行研究が明らかにしているところである。

以上のことから、フリースクール運動に特徴的であった公教育との対決思想から脱却しつつも、フリースクールの教育思想がオルタナティブスクール運動及び現在のアメリカにおいて拡大を続けるチャータースクールにおいて、継承・拡大されていることが明らかとなった。

-
- ¹ 永田佳之『オルタナティブ教育』新評論、2005年、12頁、14頁。
 - ² 大沼安史『教育に強制はいらない』一光社、1982年、31頁。
 - ³ 永田佳之、同前、31頁。
 - ⁴ 上村作郎「アメリカにおける教育改革の一事例－チャータースクールを中心に」『レファレンス53(3)』国立国会図書館調査立法考査局、2003年3月、13頁。
 - ⁵ 同前。
 - ⁶ R. Miller, *Free Schools, Free People*, State University of New York Press, 2002, pp.129-130.
 - ⁷ 大沼安史、1982年、前掲書、91～93頁。
 - ⁸ 永田佳之、前掲書、19～20頁。
 - ⁹ S. Bowls and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, 1976, p.252, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育Ⅱ』岩波書店、2008年、181頁。
 - ¹⁰ 永田佳之、前掲書、19～20頁。
 - ¹¹ 吉田敦彦『ホリスティック教育論』日本評論社、1999年、149頁。
 - ¹² 同前、150頁。
 - ¹³ P. Montgomery, Claire V. Korn, *Free Schools-Reality & Dream*, 吉柳克彦、大沼安史共訳『フリースクールその現実と夢』一光社、1984年、50頁。
 - ¹⁴ 同前、66頁。
 - ¹⁵ D. Greenberg, *Free at Last*, Sudbury Valley School Press, 2006, p.136, 大沼安史訳『世界一素敵な学校』緑風出版、2006年、205頁。
 - ¹⁶ Homeschool.com the #1 Homeschooling Community <https://www.homeschool.com/welcome/>
 - ¹⁷ J. Holt, *Teach Your Own: a hopeful path for education*, Delacorte Press/Seymour Lawrence 1981, p.10, 大沼安史訳『なんで学校へやるの』一光社、1984年、32～33頁。

-
- 18 鄧秀「アメリカにおけるホームスクーリングの特徴に関する考察」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告10号』、2008年、104頁、西村史子「アメリカ合衆国におけるホームスクーリングと税控除政策の動向」『共立女子大学国際学部紀要33巻』2016年、117頁、堀内一史「アメリカにおける宗教右派の政治化」『麗沢学際ジャーナル14巻(2)』2006年、60～61頁、三石善吉「国家権力と自由の範囲についてーアメリカのホームスクーラーたち」『筑波学院大学紀要第6巻』2011年、1～2頁。
- 19 NCACSのホームページによるとNCACSは、ホームエデュケーションをおこなう家庭、私立オルタナティブスクール及びプログラム、公立オルタナティブスクール及びプログラム等を包含する組織であることが示されている。<https://web.archive.org/web/20060203214141/http://ncacs.org:80/ncacs.htm>
- 20 自治体国際化協会「米国の公教育改革とチャータースクール」『CLAIR REPORT』No141、1997年、37頁。
- 21 R. Budde, *Education by Charter: Restructuring School Districts Key to long-term continuing improvement in American education*, The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, 1988.
- 22 黒田友紀「アメリカ公立学校参観記録ーアメリカの公教育制度改革の挑戦」『教育學雑誌』34(0)、日本大学教育学会、2000年。
- 23 自治体国際化協会、前掲書、40～41頁。
- 24 権瞳「チャータースクールはアメリカ公教育を救うか」『プール学院大学研究紀要』51、プール学院大学、2011年、137頁。
- 25 鵜浦裕「チャーター・スクールーアメリカ公教育における独立革命」『比較文化論叢』札幌大学文化学部紀要 7、2001年、108頁。
- 26 権瞳、前掲書、137頁。
- 27 佐々木司、「カリフォルニア州におけるチャータースクールの特徴」『研究論叢 芸術・体育・教育・心理』52(3)、山口大学、2003年、155頁。
- 28 自治体国際化協会、前掲書、49頁、59～60頁。
- 29 同前、50～52頁。
- 30 佐々木司、前掲書、156～157頁。
- 31 C. E. Finn, Jr., B. V. Manno & G. Vanourek, *Charter School in Action: Renewing Public Education*, Princeton University Press, 2000, pp.35-37, 高野良一訳『チャータースクールの胎動 - 新しい公教育をめざして』青木書店、2001年、41～42頁。
- 32 佐々木司、前掲書、157～158頁。
- 33 黒田友紀、前掲書、224頁、佐々木司、同前。

第二部 学校自治共同体理論の形成と展開

第一部では 19 世紀後半から 20 世紀にかけての教育改革史全体を鳥瞰的に考察し、アメリカ新教育運動史の展開におけるフリースクール運動の背景を跡付け、その意義を明らかにした。とりわけ 1960 年代アメリカフリースクール運動以降見られるようになった学校共同体の実践は、20 世紀前半のアメリカ新教育運動における代表的な学校教育実践に見られた共同体の実践とは異なり、子ども自身による自治を新しい理論として提起したことを指摘した。

第一部の検討結果を踏まえ、第二部では研究課題（4）及び（5）を解明する。すなわちフリースクール運動の誘因であるニールに影響を与えたホーマー T. レーンの自治共同体理論の形成過程とは如何なるものであったのか、ニールによる自治共同体理論の再構成には、如何なる意義があったのかについてである。

フリースクール運動において実践化された自治共同体理論は、ニールのサマーヒル・スクールの教育実践をもとに著された著作によってアメリカにもたらされた。そしてニールの自治共同体理論は、レーンがリトル・COMMONWEALTHS において展開した自治共同体の実践をモデルとした。したがってフリースクール運動における自治共同体の教育思想の特質について考察するためには、ニールの自治共同体理論の特質及びその形成過程を分析するとともに、レーンが如何にして自治共同体理論を構築するに至ったのかを解明することが不可欠の課題となる。

そこで第二部では、自治共同体理論の形成過程を照射する。第 6 章ではレーンの教育思想形成の起点となった手工教育について考察し、続く第 7 章ではレーンが手工教育指導者の任を離れて、少年矯正教育に傾倒していく中で、自治共同体理論を開発するに至る過程を分析する。第 8 章ではニールの教育思想形成の背景となるイギリス新教育運動の特質について考察した上で、ニールの教育思想形成過程及びニールによって成し遂げられた自治共同体理論の再構成の意義について検討する。

第6章 アメリカ新教育思想とレーンの教育思想の関連性

レーンはニールの教育思想に大きな影響を与えた人物であるにも関わらず、サマーヒルの自治共同体の実践の原型となったレーンの自治共同体理論及びその形成過程に着目した先行研究は限られていることは序章で述べた通りである。

レーンの思想形成過程の分析にあたっては、序章で示した先行研究の分析を踏まえて、*Homer Lane: A biography*を主たる参考資料として取り上げる。本書はレーンの教育事業全体を踏まえて、もっとも体系的にその教育思想の変遷について考察した文献だからである。しかしながら本書は前述の通り、伝記という性質上、依拠すべき資料として取り扱うことへの限界がある。そこでレーンの教育思想形成過程を解明するという目的に到達する手法として、その他の先行研究を併せて分析することを通して、*Homer Lane: A biography*で著されたウィルズによるレーンの教育思想形成に関する考察の真偽について検証する。その上でレーンの思想形成過程についての独自見解を示す。

そこでまずはレーンの教育思想形成の出発点とも言えるアメリカン・スロイドに携わった時期を検討した。なかでもボストン・スロイドトレーニングスクール校長のラーソンがレーンに与えた影響について考察を加えた。前述の通りこの時期のレーンに関する先行研究が見当たらないため、ここでは検証資料としてラーソンによるスロイド教師用教科書の最高峰 *Sloyd for the Three Upper Grammar Grades, 1907* 及び田中喜美著『技術教育の形成と発展、1993年』を主に用いて検証する。

1. レーンの教育思想形成の発端－アメリカン・スロイド

(1) レーンの教育事業の端緒－アメリカン・スロイドとの接点

レーンが教育の道に進むことになったのは1899年に最初の子どもが生まれたことを契機としていた。その後まもなくスロイド教師となり、教育

に携わることになる。レーンはスロイド教師となるために、1900年、ボストン・スロイドトレーニングスクールで学ぶこととなった。ここでラーソンに師事することとなったのである。レーンは瞬く間にスロイドに習熟し、校長でありアメリカン・スロイドの開発者であるラーソン自身から「これまでにかつてないほど、どの生徒よりも短期間で高い水準のことを成し遂げた」¹と称賛されるまでになった。レーンはすぐにスロイド教員の指導的立場に就き、1901年卒業生の同窓会初代会長となる。そして1901年のスロイド広報誌には、レーンに関する長文の記述が残るほどの地位を得た²。

ボストン・スロイドトレーニングスクール修了後、レーンはサウスボロのスロイド夜間教室で指導に当たるが、当時の教育委員会の記録によると、レーンが指導する7～9年生の生徒達の教育成果に委員会は大きな関心を寄せていたことが分かる。その関心とは少年たちの秩序の高さに対して示されたものであった。スロイドの授業は完全に任意出席であったにも関わらず、レーンのクラスはほとんど100%の出席率であった。また生徒の秩序の高さと熱心さは、全ての観察者に強い印象を与えたという³。

(2) アメリカン・スロイドからの思想的影響

レーンにとって、アメリカン・スロイドとの出会いは、彼が教育に傾倒する端緒となったわけだが、それだけにとどまらず、ウィルズによると、後の教育思想形成にとって重要な意味をもつものとなったとされる。すなわちラーソンによるボストン・スロイドトレーニングスクールの基本的な教育方針は「『子どもが学ぶことを強いられてはならない』ということであり、それはレーンが決して見失うことのなかったものの一つであり、彼の後半生の仕事における指標となる原則となった。」⁴との指摘である。49年間のレーンの生涯のうち、ボストン・スロイドトレーニングスクールを卒業したのは25歳の時であり、その後は青少年矯正教育の道を邁進したことから「後半生の仕事」とは、スロイドの指導者を退いた後の青少年矯正教育を主とした教育実践を指すことが分かる。

またウィルズは「レーンの共和国のアイデアが、ラーソンのもとで学んだアイデアの理論的發展と言ってもよい。」⁵とも述べている。「レーンの共和国」とは、20世紀初頭のアメリカにおいて活発化した刑務所改革運動において見られた少年共和国(Junior Republic)の運営手法⁶を意味しており、レーンが自治共同体の実践を展開したフォード・リパブリックとリトル・コモンウェルズを指すことは自明である。さらに「レーン自身、ラーソンに手紙を書き、その中で彼はまさにそのこと、つまり、レーンの仕事(フォード・リパブリックの仕事)がスロイドの原則に負っていることの恩義を認めている。」⁷と述べられていることから、少年感化院における自治共同体の実践が、アメリカン・スロイドの「子どもが学ぶことを強いられてはならない」という原則に則っていたということをウィルズの指摘に見ることができる。

2. アメリカ新教育思想とアメリカン・スロイドの関連－フレーベル思想を中心に

前節で示したようにウィルズは「子どもが学ぶことを強いられてはならない」という基本方針が、レーンの生涯にわたる教育思想の基盤となったことを指摘したにとどまる。しかし、このスロイドの基本方針は、次に示す通り19世紀末から活発化したアメリカ新教育運動の思想基盤のひとつであるフレーベルの自己活動の原理に基づく思想であるということが指摘し得る。なぜならスロイドの19世紀開発当時に目を移すと、フレーベルの教育原理をすべての段階の学校教育に応用する教育法であるとして、スロイドが海外からも評価を受けていた記録が残っており⁸、スロイドは本来的に自己活動の思想と通底していたと理解できるのである。そこで本節ではスロイドとその思想基盤となったフレーベルの自己活動の原理の関連について検討する。

(1) フレーベル思想とスウェーデン・スロイドとの関連

英語の *sloyd* は木工を中心とする北歐式の手工教育を意味しているが、その語源はスウェーデン語の *slöjd* である。本来、スロイドは北歐の長い冬の農閑期におこなわれた農民の家内手工業の伝統に端を発するものであった⁹。しかし 1830 から 40 年代にスウェーデンにも産業革命の影響が到来し、家内手工業で品物を制作する文化から離れ、次第に工業製品を購入する風潮への移行していった。こうした傾向に対する危機感から、スウェーデンのよき伝統を継承しようとする試みがなされた¹⁰。それが 1840 年代からスウェーデン各地に設立されるようになったスロイド学校の設立であった。ただし当初のスロイド学校でおこなわれた手工は、昔からの家内手工業のやり方をそのまま取り入れたもので、技術の習得よりも実用品の製作と販売に力点があった。これは後の教育的スロイドとは異なり、陶冶的価値よりも実利的価値を主眼とする点において、実用的スロイドとも呼ばれた。

実用的スロイドに始まるスロイド学校の教育を、教育的スロイドに改革したのは 1869 年にネースのスロイド学校の管理者として招聘されたサロモンであった¹¹。サロモンも当初は労働者の子弟に対して、労働を愛するよう訓育し、将来必要となる手の労働を教えることをスロイド学校の目的としており、普通教育の一環としてスロイドを位置付けていた訳ではなかった。

サロモンに普通教育の一環としてスロイドを捉えさせるよう影響を与えたのは、U.シグネウス(Uno Cygnaeus, 1810-1888)である。彼はペスタロッチやフレーベルの思想に感銘し、教育的スロイドの普及に努めた。シグネウスはフレーベルが創始した恩物をはじめとする作業の訓練にとどまらず、年長の児童を対象とした手の教育、形態の感覚および美的感情の発展を目的に、広く実用的な器用さの習得のための手作業を、学校教育に導入すべきであると論じた。そして、これらの作業はすべて職業としてではなく、常に厳密に普遍的な教育目的に照らして行わなければならないと考えたのである¹²。つまりシグネウスの功績は、それまで主流であった実

用的スロイドの思想に、フレーベルの教育思想を融合させ、サロモンに教育的スロイドの着想を与える影響を及ぼしたのである。つまりスウェーデン・スロイド、すなわち教育的スロイドはフレーベルの教育論を思想基盤に持つことが指摘できるのである。

(2) フレーベル思想とアメリカン・スロイドとの関連

スウェーデン・スロイドをもとに、アメリカの初等教育にさらに適合する手工教育理論としてアメリカン・スロイドを開発したのはラーソンであることは第1章で述べた。そのラーソンは、ボストン・スロイドトレーニングスクール教員養成用教科書 *Sloyd for the Three Upper Grammar Grades* において「善なるものの認識のための知的で活力ある自己活動を、刺激し促すように、編成され採用された、道具を使つての労働である。」¹³と自己活動という用語を用いてアメリカン・スロイドを定義し、それを教科書の表紙にまでも掲載した。さらにスロイドが発達してきた経緯の説明において「幼稚園と同様にフレーベルとペスタロッチの哲学に基づいており、スロイドの主たる目的は、なすべき多くの活動を提示することによって子ども達を引き付けることであつて、単なる木の模型ではない。」¹⁴とも述べ、スロイドがフレーベルの思想の基づく教育であることを強調した。このことから、フレーベルの思想、なかんずく自己活動の原理に基づいてアメリカン・スロイドを開発しようとする強い意図が読み取れる。

この点については田中もアメリカン・スロイドの開発において「スウェーデン・スロイドにおいては実目的として位置付けられていた道具の使用技能の形成等を目的から外し、子どもの自己活動という、当時のアメリカで普及していたフレーベル主義の教育思想に依拠しながら、自らの存在根拠を裏付けつつ、他方で、子どもの調和的発達という、近代教育の思潮の柱の一つであるとともに、欧米の教育を支配してきた伝統的教育観とも矛盾なくつながる目的を掲げた」と指摘した¹⁵。つまり19世紀末から20世紀初頭にかけて、伝統的教育から新教育、そして進歩主義教育へと展開する教育思想の過渡期にあつて、アメリカン・スロイドの開発は、ア

アメリカ新教育運動の思想基盤の一つであるフレーベルの自己活動の原理に依拠しつつ、伝統的教育と新教育を段階的に橋渡しする役割を果たしたと解釈できるのである。

3. アメリカ新教育思想とアメリカン・スロイドの関連—デューイの関与を中心に

アメリカにおける手工教育運動の時代と、デューイが新教育運動の主導者として活躍しはじめた時代は同時期である。そこで 19 世紀末から 20 世紀初頭までの手工教育運動の動向と、同時期のデューイの言説を中心に抽出することによって、その相互関係に考察を加えることを通して、アメリカン・スロイドと新教育運動との関連性について言及する。

(1) デューイと手工教育改革運動の関連

19 世紀末からの手工教育運動の展開においてウッドワードが大きな役割を果たしたことは第 1 章で述べた通りである。デューイはこのウッドワードの教育論に対して、手工と興味や経験が有機的に関係づけられるべきという批判的な解釈を示した上で、その対案として「構成的オキュペーション(constructive occupations, 1899)」の概念を提起した¹⁶。また 1902 年にデューイが籍を置いていたシカゴ大学にシカゴ手工学校が統合され、1904 年までの間、デューイと教育学科の指導下に置かれ、単一の学校として運営された¹⁷。シカゴ手工学校がシカゴ大学に統合された前年の 1901 年には *Manual Training Magazine* に小論 *The place of manual training in the elementary course of study* を掲載し、初等教育における手工教育の重要性に言及している。小論でデューイは、次のように論を展開する。

デューイは初等教育におけるカリキュラムを、最も直接的で個人的な経験に属する最初の第一段階と、生活に関連する直接的な現実より、むしろ人間生活のバックグラウンドを提供する第二の段階、さらに子どもの実際生活から距離を置く文法や数学などの抽象的な知識に関する第三の段階

に分類した。手工教育は、その中でも第一段階の非常に大きい部分を構成するとした。そしてこの段階においては、身体的な活動や身体の器官の使用など、子どもを直接的に引き寄せ、没頭させることが必要であり、裁縫や織物、調理や紙工作などの仕事、あるいは遊びやゲームなども明らかにこの第一段階に位置付けた。

第一段階におけるこうした経験主義の行為は客観的な事実、それは言うまでもなく科学的な法則ではなく、子どもに重要なのは材料の直接の操作と、面白い結果を生み出すエネルギーの単純な形状の応用である。そしてこうした身体的エネルギーの直接の創出のあり方を排除したならば、小さな子ども達の手工芸品の意味の多くもまた失われるだろうと述べた¹⁸。

このようにデューイは初等教育のカリキュラムを検討するにあたり、その第一段階のカリキュラムとして、手工教育が非常に重要な位置を占めることを説き、手工教育のもつ身体をつかった材料の直接的操作を通じた教育という特質を重視した。それはデューイがデューイ・スクールのカリキュラムにおいても重要視してきた身体的な直接の操作の延長線上にあることを意味している。

この小論より遡ること2年、デューイがデューイ・スクールの理論と実践をもとに著した『学校と社会』においても、手工の教育的有用性が随所に説かれている。例えば箱を作りたいと思う子どもを挙げ、「そこには、材料の準備、鋸の使用、かんなをかけること、紙やすりを使って磨くこと、すべての端や隅をぴったり合わせることなどが含まれている。道具や過程についての知識が不可欠である。かくして、もし子どもが彼の衝動を実現して箱を作るならば、そこには訓練と忍耐を得る機会、障害を克服するために努力する機会、それのみか多量の知識を獲得する機会が豊かに存在する。」¹⁹と論じた。

手工教育には、子どもの衝動を出発点として、身体的な直接の経験を通して、様々な教育的要素が含まれているとし、その教育的価値を評価しているのである。これらのことから19世紀末から20世

紀初頭にかけての期間に、デューイが普通教育への手工教育の導入を唱道したこと、またそれに伴って、手工の知識・技能の習得を目的とした手工教育から、問題解決力や想像力の育成を主眼とした手工教育への転換を唱道したことが指摘できるのである。

(2) デューイとアメリカン・スロイドの関連

アメリカでの手工教育改革の展開におけるデューイの関与はアメリカン・スロイドの形成過程においても見られる。ボストン・スロイドトレーニングスクールの広報誌によると1901年の講師にデューイの名があり、「学業と毎日の経験」というテーマで講義を担当していたのである²⁰。

またウィルズはアメリカン・スロイドとデューイの関連性から、もう一歩進めて、ボストン・スロイドトレーニングスクールに学んだレーンとデューイの関連性について「(具体的な証拠に欠けているけれども) 穏健でリベラルかつ寛大な教育者であるジョン・デューイがレーンに影響を与えたと考えることができるだろう。それはかなりの部分というよりも、ほとんど全てはデューイの影響のもとにあった」²¹と述べている。ウィルズ自身が「具体的な証拠に欠ける」と述べていることから、この言論については慎重に扱う必要があるが、『学校と社会』に見られるデューイの仕事(occupations)の理論には、手工教育のあるべき姿が論じられており、次に見られるような考え方がアメリカン・スロイドの開発に影響を与えたものとする。デューイの説く仕事(occupations)とはある職業のための教育を第一のねらいとする一般的な仕事とは区別している。

例えば或る道具の使い方の習熟、または或る物の製作が第一目的とされていて、子どもは、それが可能な場合においても、最も適合する材料や道具を選択する知的責任を与えられず、従って仕事についての自分自身の様式および計画を工夫する機会を与えられず、(中略)結果に到達する過程に含まれる精神的・道徳的な状態と成長よりは、むしろ外部的な結果が目的とされている限り、その仕事は手工と呼ばれることは差し支えないが、しかし正しい意味においてこれを仕事と名づけることはできない。言うま

でもないが、すべて単なる仕来り、慣習の有り様は、結局、無意識的な機械的なものになり終えるということである²²。

このように教師の提示するモデル通り、あるいは設計図通りの物を製作する手工教育や、決められた材料や道具のみの使用しか認めない手工教育からの脱却を求めた。つまり、デューイは手工教育において、何をつくるのかという題材の決定から、最適な材料や道具を選択する自由と、その判断に伴う知的活動の重要性を説き、オキュペーションの理論を打ち立てたのである。

ここでもう一度、アメリカン・スロイド開発の経緯を振り返ると、デューイのオキュペーションの思想との符号が見て取れる。はじめは単なる技術教育としての手工を学校教育に導入するという教育観から始まったアメリカの手工教育運動は、次第になぜそれを作るのか、どのような道具で作るのか、どんな材料で作るのか、どのような工程で作るのかという思考と行為の連続を通して、知識・技能・思考・判断などを育む経験主義教育思想が強調される手工教育へと移行していったのである。こうした学校教育に関する価値観の転換が、スウェーデン・スロイドをより柔軟化させたアメリカン・スロイドの開発へと結実したものと考えられる。

このようにデューイの新教育思想の展開と連動するようにして、手工教育の理論が知識、技能の習得を主眼とした技術教育から、人格形成や思考力、判断力、想像力等の形成を主眼とした普通教育へと移行し、ロシア法からスウェーデン・スロイドへ、さらにはアメリカン・スロイドの開発へと発展していったことが読み取れるのである。

4. アメリカ新教育思想とアメリカン・スロイドの関連—プロジェクト・メソッドを中心に

スタンボーグによると「スウェーデンの学校で用いられたモデルは、アメリカの教育に受け入れられなかったけれども、実用的な物作りにおける教育的スロイドの体系全般は、それと相性の良いロシア法におけるすべての技能を必要としていた。そしてこれらふたつのシステムから発展した所

謂アメリカン・スロイドは、単元学習としてのプロジェクト・メソッドへの道を与えた。」²³と述べ、19世紀後半のロシア法受容に始まりアメリカン・スロイドの開発に至るアメリカ手工教育運動が、その後のプロジェクト・メソッド開発を導いたことを指摘した。スタンボーグの言及を受け、本節ではプロジェクト・メソッドの概要を描出し、手工教育運動の動向におけるアメリカン・スロイドの開発過程との関連性について検討する。

(1) プロジェクト・メソッド

プロジェクト・メソッドとは、1918年のキルパトリックの論文で発表されたことによって広まった学習原理である。キルパトリックは教育とは生活である(education is life)と捉えていた。そして教育の過程を価値ある生活に一致及び統一せしめようと試みた。その課題意識から生まれたのがプロジェクト・メソッドである。キルパトリックは思索の果てに「社会的環境における全精神を打ち込んだ目的ある活動という概念のうちに、私の探し求めた統一理念は見出されるべきであるということであった。端的に言ってそのような活動の統一要素すなわち、心からの目的ある活動ということの中に、その統一理念の存在意義を見出すべきであるというのである²⁴」と確信した。この言葉のなかにある「心からの目的」と「全精神を打ち込んだ目的ある活動」がプロジェクト・メソッドの中核となる概念である。価値ある生活と教育を統一する教育過程とは、目的を立てること(purposing)、計画すること(planning)、遂行すること(executing)、そして判断すること(judging)の段階をたどって成り立つ²⁵。

キルパトリックはプロジェクト・メソッドの典型的な例としてドレスを製作する女兒を提示する。「その女兒は心を込めてそのドレスを作ろうと意図し、自分自身で、そう計画し、独力で作り上げたとする、それこそ典型的な『プロジェクト』の好例と、私は言いたい。」²⁶この例はまずドレスを作りたいという女兒の目的から出発する。キルパトリックが強調したのは、教育的な意味でのプロジェクトは、学習者自身の目的意識・課題意識を出発点とすることである。これが伝統的教育との差異として学業成績

のための知識ではない生活課題と密着した教育たる所以である。心からの目的を設定することが、綿密な計画立てを推し進め、ドレス作りを遂行していく中で生じる様々な問題に直面することで、逐次の判断を迫られ、克服していくプロジェクトの過程が示されるのである。

プロジェクト・メソッドを開発したキルパトリックの主眼は、次の言葉に集約されているように思料される。「以前には強制的な教育の方法が私達の学校教育を唯一のものとして支配していたあまり、学校教育を目的のない無節制なものにし、そして生徒は自主的な個人としては育成されなかったのである。強制に対する反動的な面として、児童の気まぐれを認め、児童の機嫌取りをして、児童を信頼するおろかな者もあった。本稿の論点は学校教育の方法の典型的な要素として、社会的環境における全精神を打ち込んだ目的ある活動は、現在いとも簡単に無視されている児童の生得的な能力の意味を認め、それを大切に開発することにある。適切な指導のもとでは、目的は有効に果たされ、外面にあらわれるような直接的な活動を必要とするよう計画された目標に、首尾よく到達するばかりでなく、その活動の中で潜在的に含まれる学習をも着実に進めていくものである。ありとあらゆる学習及び、それらの学習の過程に同時に起こってくる望ましい学習は、目的が全精神を打ち込んだ状態で提示されているかどうかという程度に応じて、好ましくも悪くも進行していく²⁷。

キルパトリックは生活と学習が遊離した伝統的な学校教育に抗して、教育と子どもの生活を一致させようと試みた。それは偏狭な子ども中心主義にも、与しないものであった。そして子どもが心からの目的を持ち、自ら計画し、社会的な環境の中で、直接の経験をもって問題解決の行動が遂行できるような、適切な指導理論すなわちプロジェクト・メソッドを打ち立てたのである。

(2) プロジェクト・メソッドとアメリカン・スロイドの関連

第1章で述べたように、単なる技術教育の学校教育への導入を目的としてはじまった学校教育への手工教育導入は、最終的に子どもの興味・関心

を引き出すことを目的としたアメリカン・スロイドの開発へと展開した。この点、子どもが活動への目的を持つことを重要視したプロジェクト・メソッドに通じる。また田中はアメリカン・スロイドの特徴として、スロイドと図画（製図）の教育が密接に関連付けられていることを挙げている。このことに関してアメリカン・スロイドにおける図画の重視が、活動への意欲付けに関係していることを次の通り指摘したい。

スウェーデン・スロイドにおいても図画が取り入れられていたが、それは模倣による製作から、図画による製作へ移行するという消極的な形での関連であった。しかしアメリカン・スロイドにおいては、立体をつくるという問題解決過程と図画とが密接に関わっている。

この点についてアメリカン・スロイドの教師用指導書の記述を見てみよう。まず、生徒がスロイドの作業を始める前に、彼が作ろうとしている物体の正確なイメージを持つべきことの重要性が述べられる²⁸。その上で、生徒たちがスロイド教室で作る物体を描き、理解することによって、図画に新しい命が与えられるだろうとし、多くの学校で現在続けられている無意味な工程としての盲目的なコピーと比較して、大きな利益である²⁹と記されている。

アメリカン・スロイドでは、これまでの手工教育で行われてきたような、与えられた設計図を模写するだけの図画からの脱却が志向されたのである。また初めから投影図や3次元の高度な作図の技法が教えられるべきではなく、子どものニーズに応じて、最小限の助言が与えられるべきであった³⁰。それは、なによりも子どもが意欲を持って取り組めることを優先するという思想の表れであったと捉えることができよう。

またスウェーデン・スロイドにおいては、第1章で触れたように、モデルはあらかじめ設定されたもの（例えば帽子掛けやアイロン台など）を製作しなければならず、子どもにそれを選択する余地が与えられなかった。しかしアメリカン・スロイドにおいては、田中が指摘するように、担当する教師が個々の生徒の必要に合わせて、モデルの削除や変更や追加がなされたのみならず、例えば「十字型の台」と「ペーパーナイフ」のいずれか子どもにとって興味ある方が選択されるようになった³¹。つまり加工技術

の習得や手工知識の注入が主目的とされた手工教育から、手工品をつくるという目的意識を子どもに持たせることや、最後まで意欲を持って活動に取り組めることを重視したことが、アメリカン・スロイドの最大の特徴であり、プロジェクト・メソッドの思想に通じる変容であったと指摘できる。

またプロジェクト・メソッドが教育方法としてキルパトリック以前から存在していたことは、キルパトリック自身も認めており「プロジェクトという概念は、今はじめて誕生したものではない。」³²と記している。これについては市原も「プロジェクト」という概念がはじめて教育上の用語として自覚的に使用されたのは 1900 年に C.R. リチャーズ (C.R. Richards, 1865-1936) が手工教育の場に適用したのををもってすることがほぼ認められていると指摘している³³。

また M. クノル (Michael Knoll) の説によるとプロジェクト・メソッドの源流は、16 世紀後半、イタリアに始まった建築や技術教育運動であり、18 世紀後半、アメリカに移入され、教授法として精錬されたという³⁴。その過程をクノルは 4 段階に分けている。教授法として確立されアメリカに移入された第一段階 (1765-1880)、手工教育や公教育におけるプロジェクト学習へと発展した第二段階 (1880-1915)、プロジェクト・メソッドが再定義されヨーロッパに逆輸入される第三段階 (1915-1965)、そして「プロジェクト」という思想が再発見され、国際的に普及する第四段階 (1965-現在) の四段階である³⁵。これに従えば手工教育がプロジェクト・メソッド開発の第二段階に位置付けられている。これらはすべてスタンボーグの「アメリカン・スロイドは、プロジェクト・メソッドへの道を与えた」とする論考との一致をみるのである。

5. 小結ーレーンの教育思想を形成したアメリカ新教育

以上をまとめると、スロイドは 19 世紀北欧における生活文化・産業文化である実用的スロイドとして誕生し、フレーベル思想の影響を受けて教育的スロイド (スウェーデンスロイド) へと発展したと理解できる。その後、スロイドは 20 世紀初頭にかけてデューイをはじめとする教育改革運

動家の思想と相互に影響を与え合いながら、新教育運動の支流のひとつである手工教育運動の展開においてアメリカ教育界に受容された。その動向においてスロイドが初等教育に導入される際、ラーソンの手によってフレールベルの自己活動の原理に即して改良が試みられ、アメリカン・スロイドが開発されたことを究明した。

アメリカン・スロイドは、目的の重視と子どもの意欲的な活動の重視という教育観の転換を通じて、その後キルパトリックのプロジェクト・メソッド開発を導いたとみることができる。これらのことからアメリカン・スロイドはアメリカ新教育運動及びその教育思想と深い関連性をもって発展した教育理論であったことが指摘できる。本章冒頭で言及したようにホーマー・レーンの教育思想基盤はアメリカン・スロイドの思想にあった。そして本章後半では、アメリカン・スロイドがアメリカ新教育運動の展開及び、新教育思想の形成過程と不可分の関係にあったことを解明した。これら複数の知見から、レーンの教育思想は、アメリカ新教育思想から大きな影響を受けて形成されたという事実が指摘できるのである。

¹ W. D. Wills, *Homer Lane: A biography*, Allen & Unwin, 1964, p.51.

² Ibid.

³ Ibid., p.54.

⁴ Ibid., p.51.

⁵ Ibid., pp.108-109.

⁶ W. R. George による George Junior Republic の実践が有名である。

⁷ W. D. Wills, op. cit., pp.108-109.

⁸ J. Kantola, A. Rasinen, *Development of Craft Education in Finland During The Time of Uno Cygnaeus*, 伊藤喬治訳「ウノ・シグネウス期のフィンランドにおける工作教育の発展」『技術・職業教育学研究室研究報告』(4)、2007年、86頁。

⁹ 松崎巖「教育的スロイドの成立と発展について」『青山学院女子短期大学紀要 18号』1964年、2頁。

¹⁰ 同前。

¹¹ 同前、2～3頁。

¹² C. A. Bennett, *History of Manual and Industrial Education 180 to 1917*, 1937, p.54.

¹³ G. Larsson, *Sloyd for the Three Upper Grammar Grades*, Boston, 1907, 表紙、p.2.

¹⁴ Ibid., p.2.

¹⁵ 田中喜美『技術教育の形成と発展』多賀出版、1993年、156～157頁。

-
- ¹⁶ M. Knoll, "The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development," *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol.34, No.3, 1997, p.66.
- ¹⁷ G. Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey*, Southern Illinois University Press, 1973, p.91, 三浦典郎・石田理訳『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂、1977年、144頁。
- ¹⁸ J. Dewey, The place of manual training in the elementary course of study, *Middle Works, Vol.1:1899-1901*, Southern Illinois University Press, c1976-c1983 pp.230-231.
- ¹⁹ J. Dewey, *The School and Society*, The University of Chicago Press, 1899, pp.38-39, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店、1957年、49頁。
- ²⁰ W. D. Wills, op. cit., p.51.
- ²¹ Ibid.
- ²² J. Dewey, 1899, op. cit., p.132, 宮原誠一訳、1957年、140～141頁。
- ²³ R. M. Stombaugh, op. cit., p.101.
- ²⁴ W. H. Kilpatrick, *The Project Method*, Teachers College Record.v.19, Columbia University, 1918, p.320, 市原尚久訳『プロジェクト法』明玄書房、1967年、11頁。
- ²⁵ Ibid., p.333, 同前、50頁。
- ²⁶ Ibid., p.321, 同前、13頁。
- ²⁷ Ibid., p.334, 同前、56頁。
- ²⁸ G. Larsson, op. cit., p.6.
- ²⁹ Ibid.
- ³⁰ Ibid.
- ³¹ 田中喜美、前掲書、153頁。
- ³² W. H. Kilpatrick, op. cit., p.319, 市原尚久訳、前掲書、8頁。
- ³³ Ibid., 同前、61頁。
- ³⁴ M. Knoll, op. cit., pp.61-62.
- ³⁵ Ibid.

第7章 レーンによる自治共同体理論形成過程

レーンはアメリカン・スロイドの指導者の職を辞して以降、非行少年の矯正教育に傾倒していく。その過程を通じて自治共同経理論を開発するに至った。前章ではレーンがボストン・スロイドトレーニングスクールに就学したことによって、アメリカン・スロイドの思想から影響を受け、自己活動の原理に基づく教育思想を形成させたことを明らかにした。

本章では、サウスボロ期以降、レーンが非行少年の矯正教育に傾倒していく過程において、自己活動の原理に基づくレーンの教育思想にどのような変遷が見られ、自治共同体理論の開発に至ったのかについて検討する。

まずレーンはサウスボロからデトロイトに移り、市立運動場の監督官の任命を受けた。ここでおこなった子どもの遊びと健全な精神発達の関係性の研究に関して、『親と教師に語る』(*Talks to Parents and Teachers*, 1928)に依拠して検証する。

次にフォード・リパブリック館長として少年矯正教育に本格的に関わる中で、自治共同体理論が如何にして構築されたのかについて、地方週刊新聞 *Detroit Saturday Night* に連続掲載されたレーンの小論文を主たる検証資料として検討する。

そして最後にリトル・コモンウェルズ期においてレーンの自治共同体理論が最終的に如何に改良されたのか、そしてこれらの分析を通して得られたレーンの教育思想の特質について、『親と教師に語る』及び *Homer Lane and The Little Commonwealth*, 1965 を主たる資料として検証する。

1. 青少年矯正教育思想の基盤

(1) 遊びと精神発達に関連性の発見

レーンはスロイド夜間教室での仕事を退いた後、ペンシルベニア州立刑務所で手工教育をおこなった。これが矯正教育に傾倒していく発端となった。次に彼はデトロイトの市立学校の工作教師に任命された。その傍らでデトロイトのセツルメント活動に積極的に参加し、リバーサイドギャングという不良少年達のグループの子ども達を集めて、トライスクエアクラブを作って関りを持ち続けた¹。その後、デトロイトの夏期運動場の監督を任せられ、そこで繰り広げられる子ども達の遊びについて、その後の教育思想形成に関わる重要な研究をおこなった。この運動場は夏休みの間、子ども達が道路で遊ばないように、市当局が設けたものであったが、やがてレーンは市立運動場全体の監督に任命された。

運動場で遊ぶ子ども達の姿を通して、レーンは運動場での遊びと犯罪発生率の関連について重要な法則性を発見した。その結論は「青少年犯罪の大部分は単なる遊びの形態に過ぎない。」²というものであった。彼は市立運動場が設立されたほとんど同質の、よくある2つの都市の運動場における遊びと犯罪発生率を比較した。一方の都市の運動場では、数名の教師が監督するという条件で子どもを遊ばせていた。もう一方の都市では、経済的な理由により監督者を配置できなかった。

その結果、監督された中で遊ばせた都市の方で青少年犯罪が増加した。レーンはこの事象について分析し、子ども達が監督されていない運動場で繰り広げるゲームは、権威の打倒がその原動力になっていることに気づいた。例えば「警察と犯人」、「警察と酔っ払い」、「先生と悪ガキ」などであり、犯人や酔っ払いや悪ガキが、常にこれらのゲームの英雄であり、勝者となる。並外れた手柄と大胆さと英雄的行為によって、権威の代表者を敗走させるのである³。

(2) 子どもの精神発達への洞察と自己活動の原理の融合

子どもは成長するに従って、自分を取り巻くさまざまな権威の欺瞞に気づき、それを遊びの中で打ち負かすことによって、外部の権威に翻弄されず、自身の内側の声に従う精神の自律的発達を遂げる。このような遊びと精神的発達の関係に着目したのがレーン独自の洞察であった。そして監督されている運動場では、監視の目を気にして権威を打ち負かすような遊びができないことから、精神的自律を獲得するという発達課題が達成されないため、外部の権威に健全に対処できないとした。そのため、大人になってからその抑圧された感情が、社会的な犯罪として顕現すると結論づけたものと考えられる。

注目すべきは、監督のいない運動場で遊ぶ子ども達は、教師たちの監視の目から離れ、何の気兼ねもなく、心の内面にある権威の打倒をテーマとした遊びを自由に表現することができるという意味で、自己活動が成立していることである。つまりアメリカン・スロイドから離れて、少年矯正教育に関わるようになってからも、規制のない自由な遊びを保障することの教育的意義を重視したという点において、フレーベルの自己活動の原理が、彼の教育思想形成に作用していたことが指摘できるのである。

ここに至って、自己活動の原理を思想基盤として形成された教育思想に、レーン独自の発達心理学的な洞察力が融合することにより、遊びと子どもの精神発達及び、青少年犯罪の相関に関する理論が構築されたことが指摘し得る。従ってこの時点においてもレーンの教育思想の奥底には自己活動の原理が息づいていたことが指摘できるのである。

このようなレーン独自の心理学的洞察力については、「レーンの注目に値する少年達への働きかけにおける天性の素質について、何の疑いも持たない(C.H.クーレー)」⁴、「レーンの最も素晴らしい才能は、誰かの心に何が起こっているかを素早く察知する理解力、そして他者の温かい感情を目覚めさせる彼の度量であり、それはあまりにも大きく、強調されすぎることはない(ウィルズ)」⁵、「レーンには、異常な行動の背後にある動機は何か、ということを一瞬間に見抜く不思議な本能があった(ニール)」⁶と複数

の研究者が言及するほど、秀でた能力であったと理解できる。

そうしたレーンの子どもの心理に対する洞察力について『親と教師に語る』において、次に挙げるような事例の記述があるため引用する。

リトル・コモンウェルズに、ジェイスンという手の付けられない無法者がいた。彼のコンプレックスを取り除くために、レーンは心理的洞察に基づく駆け引きをおこなった。目の前の茶碗を壊してやると意気込むジェイスンに「それは簡単なことだ」と火かき棒を渡してレーンはジェイスンをけし掛けた。何枚もの茶碗を割り続けたジェイスンは次第に気まづくなっていく。これはレーンの思惑通りであった。レーンの洞察によると、ジェイスンは茶碗を壊したばかりでなく、自身の心の中のコンプレックスも壊してしまったのである。更に割ることを勧められジェイスンは「皿なんかどうでもいいけど、先生がやれるもんならやってみろと言ったじゃないか。」と弱々しく言った。この段階においてレーンは、物品を打ち壊すことによって、権威を打ち壊したいという、彼の無意識的で非合法的な欲望が分解されたと分析する。

ところが後もう一步で、ジェイスンの反抗心が打ち砕かれるという時になって、取り巻きの少年達が助け舟を出す。彼らはジェイスンから火かき棒を取り上げ、彼をレーンから引き離し、彼にバカなことをさせたのは、レーンだと非難する。これによってジェイスンは元気を取り戻す。レーンは同情的な友人らに取り囲まれたために、彼の団体本能が彼を元気づけ、ジェイスンが意気揚々としていることを認識した。

この時、レーンはジェイスンの心の中に、集団的理想が非常に大きな役割を持つ新しいコンプレックスが現れたために、一層難しい心理的問題を解かなければならなくなると洞察し、これを重大な局面と捉えた。取り巻きの少年達の目にはジェイスンが英雄と映り、その向こう見ずな勇敢さで少年たちの指導的位置にまで持ち上げられたのであり、もしこのままにしておけば、よくない結果が生まれるだろうとレーンは瞬時に分析した。

ここでレーンが「私はジェイスンがきれいな皿があるので、コモンウェルズを嫌うと思ったのさ。」と言うと「そうじゃないよ。先生がやれるもんなら、やってみろと言ったんじゃないか。そんなことを言われて、ひっ

こむ僕じゃないんだ。ぼくは弱虫とは違うぜ。」とジェイスンが応え、彼を取り巻く少年達も喝采した。これは社会を蝕む最も危険な感情のひとつであることをレーンは悟った。このような感情を基礎にして諸国民間に大きな争いが起こると判断し、レーンは愉快気に「そいつは面白いね。」と前置いた上で「私はまだ臆病ということをそんな意味に考えたことはなかったよ。それは面白い。ほらここに私の時計がある。ジェイスン。これをたたき壊してみたまえ。」と反転攻勢を試みた。ジェイスンは時計をながめ、それから決心がつかないように友人達の心配げな顔を見回した。一瞬の後、彼の表情は絶体絶命の表情に変わった。彼は時計をつかみ、暖炉に投げ込むかのように手を挙げ、レーンの方をちらりと見た。彼は最後の瞬間にレーンが権威を用いて彼をとめ、彼が外見上勝利を得て、彼の権威に対する永年にわたる反抗的態度を保ち続けられることを念じていたのである。

しかし一瞬の躊躇は、本当のジェイスンを表面に浮かび上がらせた。彼はふりあげた手をおろし、時計をテーブルに置いた。「いや、ぼくは先生の時計を壊したくない」と、彼は自分の困惑をかくすために、人のよい寛大さを装って、そう言った。彼の一派はほっとして緊張を解いた。「だが私は君にやってみろとってんだぜ」とレーンは更に応酬した。すると「いや、ぼくはやりたくない」と、彼はつっけんどんに答えた。「でも、君は弱虫じゃあないんだろう」とレーン。ここに及んでジェイスンは自分が追い詰められたのを悟った。彼の表情は、強がりという彼の古い理想—それは同情のない環境から昔、彼に押し付けられたものだ—と、彼の本性たる少年らしい優しさとの間に、激しい闘争がおこなわれていることを表していた⁷。

このようにしてレーンは、少年達の心の動きとその奥底にある心理を瞬時に洞察し、様々な抑圧によって歪められた少年達の心を解きほぐしていったのである。

レーンはまた、犯罪者と関わり続けた自身の半生における、自らの洞察について次のように振り返っている。成人犯罪者と接していたときは、人間の本性は、本来悪であると信じて疑わなかった。しかし次に若い初犯の

囚人と接したとき、人間の性質は硬化しないで悪事に深く染まっていなかったことを知り、大きな希望を抱くようになった。これに励まされ、次に非行少年達の間で生活すると、彼らは環境によってねじ曲げられたために悪の外見を持ってはいるが、実は本来善をなす傾向を発見し当惑した。レーンは非行少年とともに生活すればするほど、人間が悪をおこなうことの不思議さを感じた。こうして非行少年達も、普通の子どもと変わらず愛他心や精神的発達を持つこと、そしてそれは真の積極的な善から自然に流れ出たものであることを発見した。さらにレーンは少年裁判所に関係し、その確信を一層強めた。

その次には、小さい子ども達と生活し、彼らの遊びを観察し、彼らの学校でも教えた。運動場にいるときの子どもは学校にいるときとは違い、堂々とし、英雄的で、恐れを知らず、創意に富み、力に溢れ、個性的だった。さらに幼年期に遡っていくと、幼児でさえも、その自我を主張する自由を与えられていなかったことに気づいた。幼児の最初の感覚的意識でさえ、大人の干渉によって歪められていたのである⁸。

こうしてレーンは犯罪とは、失敗した人生と同じように、自然の意図の拒否であり、外部からの強圧的支配に対して、なお戦っている人間の魂のあらわれである⁹ことを洞察するに至ったのである。結局のところレーンがペンシルバニア州立刑務所で犯罪者との関りを持ったことを発端に、少年感化院での矯正教育に取り組むに至るまで、レーンが犯罪に至る人間の心理について関心を持ち続け、優れた洞察の目を向け続けたことが、後の自治共同体理論の開発へと到達させることになったと言えるだろう。

2. フォード・リパブリックにおける自治共同体理論の開発

レーンの教育理論が周囲に理解されるようになると、1906年に少年感化院である「ダーキャンベル少年の家協会」(Boy's Home and d'Arcampbell Association)が開設していた施設の館長になるように依頼される。こうして古い農家に9歳から17歳までの約60人の少年たちが共同で生活し、農業をおこなうようになった。1年後、フォード・リパブ

リックと名称を改め、レーンは少年達による本格的な自治共同体の運営に着手したのである。

(1) 自治共同体理論—立法・司法制度

以下フォード・リパブリックの自治共同体の実践を描出する。フォード・リパブリックでは週に一度、市民¹⁰を議長としたミーティングが開催された。ミーティングの参加者は共同体に在籍する市民全員と1人の書記(教師)であった。館長・市民ともに1票の議決権が与えられ、提案がなされ、承認あるいは否認され、法律がつくられた。例えば「もし市民がキッチンで皿を割ったなら、彼は2日間皿洗いをしなければならない」¹¹という生活に根差したものであり、このように規則違反に対する罰則が明記されることも少なくなかった。時には館長であるレーンに対しても「忙しいか否かに関わらず、手工教育の授業を与えなければならない。」¹²と法律が定められさえした。

立法府の他に、共同体内で起こったトラブルを解決する法廷も設置された。裁判官は館長によって選任された市民であった。立法府としてのミーティングは、意見が飛び交う活気あふれる様相を呈したが、法廷においては裁判官が法廷侮辱罪を行使できるため(それは館長であるレーン自身にも適応された¹³)、ミーティングと比較すると静かな中で進められた。市民による法廷の判決に不服の者は、館長が最高裁判官となる最高裁判所に控訴することができた。

この法廷の特質を物語るエピソードとして、少年裁判官フレッド・バルマンの活躍を取り上げる。バルマンは、彼の裁判の様子を観るために、見学人が訪れるほどの名裁判官として名を馳せた。彼の統治はフォード・リパブリックの伝説にさえなったという。ある職員によると、レーンがフォード・リパブリックの自治を発展させたのと同じくらいに、「彼(バルマン)は、助けた」そしてレーンを敬愛していたと言う¹⁴。

ウィルズはバルマンの活躍を取り上げる必要性を強調し、次のように述べた。「バルマンが共同体の精神と伝統に傑出した貢献をすることができ

たという事実は、フォード・リパブリックにおける自治が、成人によって築かれた、ただ装飾用の外見だけでなく、真実の、そして動的なものであったという証左である。」¹⁵

ウィルズの指摘は法廷の特質を考察する上で重要な意味を持つ。フォード・リパブリックにおける自治が、大人達の監督のもとで運営される自治であれば、バルマンは裁判において重要な判決を下す際に、常に大人の意図を伺う必要があり、自分自身の意志に基づいた名裁判をおこなうことはなかったであろう。14歳の少年裁判官でありながら、大人顔負けの采配を振るうからこそ、観客が溢れるほどの名声を得たのである。すなわちバルマンのエピソードは、フォード・リパブリックの自治が実質的に子ども達自身によって運営されていたことの証左と言えるのである。そして裁判という高度な社会的活動でさえも、バルマンにとっては自己活動として機能していたことが指摘できるのである。

(2) 自治共同体理論—貨幣経済生活システム

フォード・リパブリックには共同体内で認可された通貨を用いた貨幣経済生活システムが導入された。少年達はタイムカードを持ち、一週間の就業時間が記録された。また共和国には全市民の収入と支出、貸借対照などが記録された Pay Roll(表 7-1)が管理されていた。左から当時在籍した 63 名全員の名前が記載され、収入(EARNED)の欄には、家事(Home), 炊事(Kitchen), 農作業(Farm), 公務(State), 学校(School), 臨時作業(Extra)など、フォード・リパブリックに存在した仕事が種類別に記載され、その週に当該する子どもがどの職種でいくら賃金を得たか記録された。出費(EXPENSES)の欄には寮費(Board), 税金(Tax), 罰金(Fines)などが記載され、BALANCE の欄には、一人ひとりの赤字あるいは黒字額が記録された。

こうした貨幣経済生活システムの意義についてレーンは「少年達は進歩の利点が具体的な形で表されない限り、道徳的・社会的価値などの抽象概念を正当に評価できない」¹⁶と指摘しており、共同体生活において子ども達が道徳的・社会的規範に従って生活できるようにするための方略として

貨幣経済生活システムを導入した意図が読み取れる。いかに道徳的な正論によって説き伏せたところで、少年達は自分の言動を理性的に制御することが困難である。それよりも働くことによって収入が得られたり、周囲に迷惑を掛ければ、罰金を取られたりする方が道徳的価値を正當に評価できるというのである。

表 7-1 フォード・リパブリックの PAY ROLL

FORD BOYS' REPUBLIC.													
PAY ROLL Week Ending <i>May 26 1907</i>													
NAME	EARNED					Total	EXPENSES				BALANCE		
	House	Kitchen	Farm	State	School		Extra	Board	Tax	Fines	Total	Cr.	Dr.
1 <i>Maught</i>	1.50	.80	.20	.40	1.25	4.05	3.00	.40	.20	3.90	16		
2 <i>Allen</i>	15	75		110	1.25	3.25	3.00	.40	1.00	4.40		1.15	
3 <i>Mosley, Jas</i>			.70	1.00	1.00	2.90	3.00	.40		3.40		.50	
4 <i>Rucinski</i>			.90	.80	1.05	2.75	2.57	.40	.75	3.72		.77	
5 <i>Klett</i>	30	1.40	.70	.55	1.05	2.25	3.00	.40		3.40	85		
6 <i>Leskowski</i>			4.05	.40	.45	1.15	6.50	3.00	.40	2.90	65		
7 <i>Carlman</i>	65	1.05	.83		1.00	3.53	3.00	.40		3.40	13		
8 <i>Romanowski</i>			.90	1.00	1.00	2.90	3.00	.40		3.40		.50	
9 <i>Stankowski B.</i>			1.10		1.05	2.15	3.00	.40	7.00	10.40		8.25	
10 <i>Stewart</i>			.30	2.10		4.50	6.90	3.00	.40	1.60	4.90	2.00	
11 <i>Zeldens Edw.</i>	1.50	1.50	.30	1.05	1.25	5.60	3.00	.40		3.40	2.20		
12 <i>Rose</i>				7.13		7.13	3.00	.40		3.40	3.73		
13 <i>Bensen Ralph</i>			2.40		.75	3.15	3.00	.40	.60	3.90		.75	
			1.00	.20	.50		4.10	.40		3.90	20		

出所) d'Arcambal Association, *The Ford Republic, maintained by the Boys Home and d'Arcambal Association*, Peninsular Press, 1909, p.14.

このようにレーンは、青少年矯正教育における人格形成の手法として、立法、司法、貨幣経済生活システムからなる自治共同体理論を開発した訳であるが、見逃してはならないのは、それが子ども達を効率的に管理するための手法ではなかったということである。レーンの自治共同体理論の根底にあるのは、「子ども自身が自分の中にある崇高な精神に気づく機会を与えられたならば、子どもは自然に道徳性や社会性を発展させる。」¹⁷という子ども観に基づいた教育理論だったのである。

(3) 自治共同体理論の思想基盤

1909年には、フォード・リパブリックの自治は非常に充実し¹⁸、レーンは広く認知されるようになり、多数の講演を依頼されるまでになっていた。フォード・リパブリック館長の時代に形成されたレーンの教育思想は、次

のような記述から読み取れる。「全てにおいて命令と絶対的な服従があり、その代わりに活動に何の興味もない教室において、罰の恐怖によって子ども達を統治する先生は、社会に対する反感を少年に形成する有力な影響を与える効果がある。」¹⁹ここからは、外部からの抑圧や統制によっては、健全な社会性や自制心の発達がなされることはなく、かえって社会に対する懐疑心や反発心を生み、犯罪や非社会的行動を助長さえするという彼の教育観が伺える。このような教育観から自治共同体理論の着想に至ったものと考えられる。

「少年の最初の勝利は、通常、いくつかのゲームにおける優秀さの結果である。走る速さや跳躍の高さ、野球のうまさ、木登りの素早さなど、如何なる業績も公的な承認と賞賛につながる。彼の遊びにおける業績は、次第にその他のフィールドにおける企てについても勝利を要求する。彼はタスクを競技と捉え、障害に立ち向かう力をもって対決する。彼は公の承認を保つために勝つ。彼は耕すこと、草刈り、鍬入れにおいても卓越しようとして挑戦する。力と頭脳と忍耐の競争の結果として、遊びは次第に少なくなり、それほど彼の活動を促進するために必要なくなる。それに代わって彼のエネルギーは、次第に価値の生産によって引き伸ばされるようになる。遊びの推進力と仕事の推進力は14歳の心の中では同一である。どちらも自尊心と自己信頼の増大の成就をサポートする。そうなるまでは、彼は彼自身の個人的な興味の外で働いており、その動機は主に利己的である。彼の自己信頼は自制心と公共心によって修正されるようになってはじめて、社会的価値に発展されるようになるのである。」²⁰

ここに見られるのは、自由な競争、言い換えれば自己活動を保障することによる教育効果についての洞察である。はじめは自己活動としての遊びにおける競争において、自らの強みを発揮する中で、子どもは社会的な承認を得ていく。その繰り返しの過程で、その他の社会的活動においても承認を得ようとする社会的な欲求が大きくなり、やがて遊び以外のこと、つまり仕事をも自己活動として捉えるようになり、自分の能力を主体的に発揮するようになる。そうして遊びに浸ることよりも社会的な価値の高い活動に挑戦する機会が増えていくようになる。遊びも仕事をはじめとする社

会的活動も、自己活動の一環として捉えることができるようになり、最後の段階には「自治、それは共同体の社会的価値における個人的責任である。」²¹というレーンの自治観のままに、共同体の社会的価値を形成及び維持させることに、強く動機付けられ、個人的な責任を自ら果たそうとするに至る。この段階に到達すると、自治共同体の運営という高度な社会的活動さえも、自己活動として捉えるようになる。これがレーンの自治共同体理論であり、その根底にはやはり自己活動の原理が位置づいているとみることが可能なのである。

(4) 自治共同体理論に対する評価

同時期、レーンの仕事ぶりを査察するために、著名な社会学者でありミシガン州立大学の教授 C.H.クーレー(C.H.Cooley, 1864-1929)が招聘され、興味深い報告文を残している。

「レーンの注目に値する少年達への働きかけにおける天性の素質について何の疑いも持たない。少年達に対する共感と信頼、そしてすべての不誠実と形式主義を廃することが、彼らの中にある献身を確実にするために唯一必要なことである。彼の主たる原則とは、少年達の中にある最良のものを引き出す方法は、人格の影響力によって集団の理想あるいは伝統を繰り返し教え込むことであり、外部からの介入なしに、それ自身で機能させることである。少年達は自由な選択と自己表現によって、賢明さと人格を発達させる。一見、時間を要し、無秩序にさえ見える代償を払ってでも、これらのことに信頼を持たなければならず、彼らに見通しを与えなければならない。

(中略) これを報告しても差し支えないと思うが、イリノイ州のアレングダールの同級の少年達の学校を訪ねたことがある。そこでは同種の原則によって、とても成功裏に経営されていた。しかし、レーンの計画が意図する自治ほど十分ではない。

(中略) 学校のタイプが高ければ高いほど、そして組織に依存しなければいけないほど、よい校長を持たなければならない。それと同時に誰も主導

権を持たず、動き始めることを強要されないで（学校が）うまく動き始めるなら、そのような学校は、誰にでも運営できるということを理解されることが考慮されるべきである。」²²

クーレーは 20 世紀初頭のアメリカにおける少年刑務所改革運動において、フォード・リパブリックと同種の感化院と比較して、レーンの共同国の自治の方がより優れていることを証言している。注目すべきは、その理由として、自治を促進させるための監督者（レーン）の働きかけの重要性を指摘していることである。働きかけと言っても、監督者が自治の主導権を執るのではなく、強要させることなく、子どもたち自身が主体的に自治を機能させていくような働きかけであることに言及しているのである。換言すると、レーンの監督者としての特筆すべき才能とは、共和国の自治が、少年たちの自己活動として機能するように働きかける才能を意味する。そして少年達自身による自治共同体が機能するならば、監督者が交代したとしても、その自治は機能し続けることができると予見した。

3. フォード・リパブリックにおける自治共同体理論の衰退

クーレーが予見したようにフォード・リパブリックでは、1911 年にレーンが退官してからも次第にその運営を変遷させながら自治共同体の実践を継承し続けた。しかし 1961 年からは、完全に自治共同体の実践から撤退し、少年のための療育養護施設へと変貌した。そこで G. P. ジーガー (G. P. Zieger) による *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic*, Wayne State University Press, 2003 の記述に従って、レーン退官後のフォード・リパブリックの自治共同体の実践の変遷について考察しておきたい。

レーン退官後 1912 年から 1922 年まで館長を務めた C. マッキンドーの時代には、強い管理の手が入れられた上で、かろうじて少年達に自治権が与えられていた。管理の強化が図られた理由は次の通りである。それはこの時期に罪を犯した少年に対する里親制度 (foster care programs) が整備されたことにより、それらの少年達のうち比較的、人格良好な少年達

が里子へ出されることになった。そうした少年達がフォード・リパブリックへ送致されることがなくなったことは、自治共同体システムにとって痛手となった。里子に出されるような少年達は、これまでフォード・リパブリックで自治共同体システムを支える中心的な役割を担ってきた。そうした少年達がフォード・リパブリックに送致されないようになったために、それまでよりも社会生活のより困難な少年達の在籍率が高くなり、自治共同体における生活習慣を身につけさせるためのトレーニングと、大人の管理にもとづいた自治を行わざるを得なくなったのである。

そしてマッキンドー館長時代のフォード・リパブリックの特質として精神衛生と社会福祉の導入がなされたことが挙げられる²³。この時期から教育施設から医療及び福祉施設への移行が段階的にはじまっていくことになる。

次の館長である C. P. ジョーンズ(在任期間 1922-1933)の時代には、罪を犯した少年だけでなく、新たなタイプの少年達を受け入れるようになった。それは情緒障害を抱えた少年達である。少年裁判所から送致されてくる少年だけでなく、裁判所を通さず、各家庭から情緒障害を抱えた少年達が送り込まれるようになったのである。そのため、更に自治システムを機能させることが困難になってきた。そして精神科医やソーシャルワーカー及び歯科医など、医療や福祉の専門家をスタッフとして雇い入れるようになった。これにより、マッキンドーの時代からはじまった段階的な福祉施設への移行が完了した。しかしジョーンズの時代には、まだ自治システムがまだ保持されていた²⁴。

次に館長となった C. L. リード(在任期間 1933-1948)は、情緒や身体の課題に対処する個別の治療を併用しつつ、フォード・リパブリックの自治が最高潮にあった時代への回帰を試みた。この取り組みは少年達を満足させた。しかしこうしたリードの改革は、第二次世界大戦の激化とともに閑却されることとなった²⁵。

次の館長 C. ヘンリー(在任期間 1948-1953)の時代は過渡期の段階にあった。それは子どもに対する見方が「良い／悪い」という基準から「健康／不健康」という基準へと移行したことや、「農園、訓練、学校」という機

能から「臨床、カウンセリング」などの機能を持つ施設へと移行したことに変容の特質を見ることができる。以前のような犯罪少年だけの共同体ではなく、情緒障害を抱える少年達の増加に伴って、自治がうまく機能しないことから、自治システムが強調されなくなり、主として精神医学のチームによって対処されるようになった²⁶。

次の館長となった M. J. フーバー(在任期間 1953-1959)の時代を経て、G. ボーリング(在任期間 1959-1983)が館長となると、1961年には自治共同体システムから滞在型治療施設へと完全に移行した²⁷。ここにレーンが自治共同体理論を開発したフォード・リパブリックは自治共同体としての役割に幕を下ろす。その後数年して、リトル・コモンウェルズにおけるレーンの自治共同体理論をモデルとしたサマーヒルスクールの教育実践が誘因となり、アメリカフリースクール運動が勃興し、自治共同体理論がその思想基盤となったことは、皮肉とも言える史実である。

4. リトル・コモンウェルズにおける自治共同体理論の成熟

20世紀初頭のイギリスにおいても、このようなアメリカの少年感化院改革の新しい運動の成功に鑑み、刑罰の改革と近代的な教育理念に関心のある人々によって委員会が組織されたり、使節がアメリカに派遣されたりした。その動向において、委員会のメンバーにより、レーンに対して招聘がなされた²⁸。これに応じたレーンは自治共同体理論についての講演をおこなった²⁹。その後1912年末の再招聘により、レーンは1913年に開校したリトル・コモンウェルズの館長に就任した。

当時のリトル・コモンウェルズは男女共同で、生後数か月の乳児から19歳までの青少年達が暮らした生活共同体であった。14歳以上の子どもは犯罪のために、一定の期間リトル・コモンウェルズに送還されてくる者たちで、13歳以下は児童養護施設の保護を受けるような境遇の子ども達であった。14歳以上になると市民権を与えられ、彼ら自身が組織し発展させる法律及び司法機関によって、自分達の生活を調整していく共同責任を負った。

また 14 歳以上の市民たちは労働と報酬が与えられ、納税が義務付けられた。彼らの行う種々の仕事に対して、リトル・コモンウェルズの貨幣で賃金を受け取った。そうして得た収入は、彼らが所属する家族の収入となり、食事、衣類、娯楽の費用を賄うとともにリトル・コモンウェルズの共同体全体への税金に充てられた。こうした自治共同体の実践はフォード・リパブリックの自治を基盤としながらも、改良が加えられた自治共同体理論の最終形態である。そこでリトル・コモンウェルズの自治共同体の実践が、その前身となったフォード・リパブリックの自治共同体の実践からどのように改良されたのかを考察する。

(1) 自治共同体理論の導入過程

レーンはリトル・コモンウェルズの開設にあたり *Homer Lane and the little commonwealth* に記述される次のエピソードのような方法で自治共同体理論を導入していった。

リトル・コモンウェルズが開設されてはじめての入所者となったのは手の付けられない少女 3 名であった。しかし何をしていても自由という彼女たちの善性に全幅の信頼を寄せたレーンの姿勢が、彼女らの心をすぐに解放し、それから 2 週間の間、リトル・コモンウェルズに統治も権限も必要ない平和な時間が流れた。

そこへ乱暴者の男子 5 名が入所してくると同時に、平和なリトル・コモンウェルズは一瞬で消滅した。彼らは厚かましく、騒がしく、破壊的であった。畑の苺を盗み、少女のスープまで飲んでしまい、毎晩、夜中まで騒ぎ立てた。少女だけでなく、他のスタッフまでもが、彼らを制止するようレーンに懇願したが、レーンは逆に、彼らの横暴を奨励した。これに耐えられなくなった一人の男性スタッフが、棍棒を持って彼らを制止したが、事態は悪化の一途をたどった。

このような状況下にあって寮舎の増築が計画されていた。当時、一人一部屋を与える方針であったが、女子は設計の都合で、やむを得ず広い部屋に 2 つベッドを置いていた。しかしそれぞれ別室を与えられている男子が、

わざわざ隣の部屋にベッドを持ち込んで、ダブルベッドだと喜んでいることを知ったレーンは、自治の導入を持ち掛ける時期が到来したことを悟った。そして、寮舎増築の計画を子ども達に打ち明け、寝室を一人一部屋にするか、大部屋にして複数名一室とするか、子ども達の考えに任せると伝えた。しばらく誰も意見を言わなかったが、一人が遠慮がちに意見を述べた。それをきっかけに皆が意見を述べ合い、喧々諤々の口論となった。レーンはこの様子を見て、その場から離れ、隅の方で観察のみしていた。ある者はレーンのそばに来て「あいつはうるさくてしょうがないから、追い出してくれ」と言った。ある少年は部屋の中央に突っ立ち、「俺の言うことを聞かないと殴るぞ」と脅した。

最後に少女のひとりが、誰かこの会議を処理する者を選ぶ必要があると言い出し、皆、これに賛同した。その結果、警官が一人定められ、警官は、誰かが発言する時、他の者を静かにさせる役割を担った。その後、話し合いは順調に進行し、一人に一部屋という案で合意された。この時、ベッドを他の部屋に持ち込まないことや、入浴時間の問題、その他お互いの利害に関する事柄についても話し合われた。こうしてリトル・コモンウェルズの自治が子ども達の手によって指導し始めたのである³⁰。

このように、レーンは子どもの自由な活動、換言すれば自己活動として自治による統治を位置付けるために、自治を導入する初期段階において、決して自治を強要することはなかったことが特徴的である。

(2) 自治共同体理論の改良

レーンはフォード・リパブリックにおいて自治共同体理論の開発に成功した訳だが、その運営の実情に満足していた訳ではなかった。なぜならフォード・リパブリックでは「市民法廷」から「最高法廷」に上告する権利が認められていたが、この最高法廷の裁判官は館長のレーンであって、最高法廷の判決は変更を許さなかったのである³¹。また館長は自治の決定に対する拒否権と市民法廷の裁判官の選挙結果をリコールする権利を有した³²。つまり統治機構の最上位に館長であるレーンが君臨し、最終的な決

定権を掌中に収める法律になっていたのである。この法制度は、共同体の運営のすべてを子ども達に任せようとしたレーンの自治理論を自ら否定することを意味していた。リトル・コモンウェルズではこれら最高監督者の権限が撤廃され、子ども達の自治権が大きく拡大した。このことは自治制度としての大きな成熟と言えるだろう。

さらにリトル・コモンウェルズの立法府や司法機関の機構はフォード・リパブリックと同じであっても、コモンウェルズの全体的な雰囲気と傾向はフォード・リパブリックのそれとは異なった様相を示していた。それはより少ないお役所主義・形式主義、寛容な監督、憲法が主人ではなく召使いであるべきという事実認識があることや、初期のフォード・リパブリックにあったような留置場やメリーゴーランドの刑罰³³も存在しなかったことなどである³⁴。

リトル・コモンウェルズのこうした柔軟で形式主義を排した共同体の性質については、当時寮母をしていたベズリーも強い印象を持って語っている。「はじめてコモンウェルズに行ったとき、共同体のミーティングの率直さに驚いた。誰も自分自身であることを恐れていなかった。誰も自己開示することを恐れていなかった。他者に対して最もダイレクトに批判することも、いぶかしげな態度を取ることもできたし、最も親切な言動をすることもできた。」、「コモンウェルズの聴衆は鋭く、活気があって、熱狂的であった。」³⁵つまり、共同体全体でおこなわれる立法の場においても、自分の思ったことが、誰にも支持されず嫌な思いをするのではないかという心配なく、何でも言い合うことができるという風土が形成されていたと理解できるのである。

（３）男女共学への移行

フォード・リパブリックは男子のみの感化院であったが、男女どちらかしか在籍しない共同体は、レーンの目指している共同体ではなかった。リトル・コモンウェルズを開設するにあたり、レーンは男女共学とすることを決めていた。リトル・コモンウェルズにはじめて収容したのは、3名の

女子であったことは前述の通りである。そのうちに少女達から、他に誰か来る予定はあるのかという問い合わせを聴いたレーンは、少年を迎え入れる時が来たことを察知した。すると男女共学には強烈に反対の伝統的意見を持つ寮母が、男子が入ることによって、リトル・コモンウェルズの平和が壊されはしないかと心配した。しかしレーンは「こうした平和は停滞した平和に過ぎない。」³⁶と話し、男女混合の中で築き上げられる真の平和な共同体を目指す意思を示した。

イギリスでは伝統的に学校は男子教育を目的とされ、女子は家庭で教育を受けた。女子の学校教育が行われるようになってからも、1960年頃までは男女別学が基本とされてきた³⁷ことと比較すると、レーンの教育思想がいかにか先進的であったかが理解できる。そして男子は女子ほどには田舎の美しい自然や愛おしい花の丘などに癒されないことから、共同体の生活範囲を制限する何らかの統治機構を導入する必要性が生じるであろうことをレーンは期待したのである³⁸。男子と女子の両性が共存してこそ正常な社会であり、価値観の異なる者同士が共に生活するなかでは、価値観の衝突があり、そこに自治の必要性が生じることを、レーンをはじめから予見していた。むしろ、自治共同体理論を導入することを企図して、男女共学制を採用したとも言い得るのである。

(4) ファミリー制度の導入

前述のようなリトル・コモンウェルズの成員間における気兼ねない関係性を生み出す要因についてベズリーは「共同体の活気はリトル・コモンウェルズでそれぞれが所属する生活基盤としてのファミリーの持つ雰囲気によるものであった。」³⁹と考察する。ウィルズもやはりベズリーの考察を裏付けるように、レーンがリトル・コモンウェルズという組織をひとつの家族的性質の共同体として構築しようとしたことに言及している。レーンが奨励した共同体における人間関係は、家族内の身内同士と同様の心やすさであった⁴⁰とし、自治の実践が軌道に乗るにつれて「レーンは、いまや共同体を団体とは見なさず、家族とみなしていた。」⁴¹と述べている。

実のところレーンは、フォード・リパブリックの自治共同体の実践においても、こうした家族的な雰囲気形成を目指していた。しかし60名という大人数がひとつ屋根の下で生活を共にするフォード・リパブリックの施設環境では限界があった。そこでリトル・コモンウェルズでは、子ども達を3つのファミリーに分けて、各自が男女の分け隔てなく自分の家族を選び、それぞれの家におよそ18名程度の異年齢の子ども達と、1、2名のヘルパーと1名の寮母がともに生活し、家庭生活の維持と自己統制、幼い子ども達の世話などの任を相互に負うようにしたのである。

コモンウェルズを訪れる見学者から、コモンウェルズの子どもと大人のコミュニケーションのあり方が荒々しすぎるとの酷評が寄せられることがあったが、このことについて、ウィルズは、家族の成員間の相互の愛情は、優しい感情と優しい言葉のみでは成り立たない。基礎をなしている愛情のあり方、そこにある一種の荒々しさ（そうしたあり方を引き受けること）がその関係性を可能にする。そしてその全てがコモンウェルズにあると指摘した⁴²。

ベズリーもウィルズの指摘を裏付けるように、ファミリーの実際の雰囲気を描写している。「コモンウェルズの親密な2つのファミリー⁴³は、同居することによって、お互いに信頼し合い、お互いの強みも弱みも理解し合って、自然発生的な、気兼ねのないおしゃべりや振る舞いによって、お互いを十分によく知っていた。」⁴⁴、また「共同体生活の活気と世論、そしてその正真正銘の民主主義精神は、コモンウェルズの2つのファミリーの異年齢の親密さ、調律や異なった知的な資質などの中に広範に存在する。それは囲炉裏端あるいは家族の食卓で、気兼ねなく交わされる意見交換の習慣の中にある。」⁴⁵と考察している。

ベズリーは自治共同体の運営が活性化されていた要因として、コモンウェルズのファミリー制度のあり方が、その支持基盤となっていたと指摘する。ベズリーは寮母というファミリーの実像を最も間近に観察できる立場から、それぞれのファミリーハウスの日常生活において繰り広げられる家族的な団らんや相互の本音の共有によって構築される相互信頼こそ、リトル・コモンウェルズ全体としての共同体が、大きな家族として機能する力

の源泉として認識していたのである。

もしも大人と子ども間、あるいは子ども同士の間、上下の人間関係やよそよそしい人間関係があったなら、共同体は専制主義や形式主義に陥り、民主的な話し合いなど成立しない。つまり共同体の民主性を担保するためには、すべての成員が立場の違いを越えて、家族のような関係性を築くことが不可欠なのである。

以上の通り、リトル・コモンウェルズとフォード・リパブリックの自治共同体の大きな差異とは、監督者の統治権を子どもに大きく委譲したこと、形式主義や管理主義を排除したこと、男女共学の導入、ファミリー制度の導入であった。20人程度の異年齢グループが一つの建物において共同生活を営むことによって、家族的な社会文化が醸成され、その文化が共同体全体の雰囲気波及し、それが制度的な改善と相まって、司法、立法等の共同体システム全体の民主的文化が醸成されたことが指摘できる。この改革によりフォード・リパブリックにおける自治よりも、さらに自己活動の原理に基づいた自治共同体へと成熟させることができたと言えるのである。

5. 小結—自治共同体理論の思想基盤とその変遷

以上、ウィルズによる *Homer Lane : A biography* を主たる素材とし、レーンの教育思想基盤と自治共同体理論の形成過程の一端を考察した。また本書が伝記であるということに鑑み、ウィルズが指摘した「子どもが学ぶことを強いられてはならない」というアメリカン・スロイドの基本方針が、レーンの生涯にわたる思想基盤をなしたのか否かということについて、その他のレーンの著述及び関連の先行研究に依拠して検証した。

まず、はじめに言及したのは「子どもが学ぶことを強いられてはならない」というアメリカン・スロイドの基本方針がフレーベルの自己活動の原理に基づくことを解明したことである。これはウィルズ及び他の先行研究が指摘し得なかった知見である。

次に、デトロイト市営運動場監督官に任命されると、自己活動の原理を

基盤としたレーンの教育思想が、ニイルをして「レーンには、異常な行動の背後にある動機は何か、ということを一瞬間に見抜く不思議な本能があった」と言わしめたレーン特有の発達心理・犯罪心理に関する洞察力と融合し、子どもの遊びと精神的発達及び青少年犯罪の相関についての法則性の発見に結実したことを解明した。レーンは何の束縛もない自由な遊びを創造し、満喫することによって、子どもの健全な社会的自律を促し、正常な人格形成に導くとした。自由な遊びとは自己活動である。自由な遊びが妨げられるとき、遊びは自己活動ではなくなるばかりか、少年犯罪の誘因をつくる。この研究を端緒として、抑圧から解放し、自己活動を保障することによって、健全な精神発達と社会的自律が促進されるという、レーン独自の自己活動原理の援用的展開を遂げたのである。それは後の自治共同体理論の基盤となる教育思想をレーンにもたらした。

この教育思想を基盤として、フォード・リパブリックにおいて、立法、司法、そして貨幣経済生活システムを柱とする自治共同体理論を開発するに至った。フォード・リパブリックでの実践を通して、レーンは自己活動としての遊びのレベルから、自己活動としての仕事のレベルへと子どもの自尊感情と自己信頼を高め、最終的に自己活動としての自治に取り組むレベルに引き上げることに成功する。

リトル・コモンウェルズでは、フォード・リパブリックにおいて確立した自治共同体理論を、より成熟化させたことに言及した。館長の権限を撤廃し、共同体運営のすべてを子ども達による立法と行政、司法にゆだねることに成功したこと、男女共学の導入、全員がひとつの建物で過ごすのではなく、いくつかの小グループに分かれて1つのファミリーとして生活できるようにしたことなど、フォード・リパブリックでは着手し得なかった改革を成し遂げたのである。

以上の検討から、レーンの自治共同体理論は自己活動の原理を基盤とし、それがレーンの優れた心理学的洞察力と融合することによって、子どもの遊びと健全な精神発達の相関の理論へと発展し、フォード・リパブリックとリトル・コモンウェルズの実践を通して、自治共同体理論へと昇華したと言えよう。

-
- ¹ H. T. Lane, *Talks to Parents and Teachers*, London, G. Allen & Unwin, 1928, p.6, 小此木真三郎訳『親と教師に語る』文化書房博文社 1949年、2頁。
- ² Ibid., p.97, 同前、114頁。
- ³ Ibid., pp.97-98, 同前、114～115頁。
- ⁴ W. D. Wills, *Homer Lane: A biography*, Allen & Unwin, 1964, p.78.
- ⁵ Ibid., p.139.
- ⁶ A. S. Neill, *Neill! Neill! Orange Peel!*, Hart Publishing Company Ing, 1972, p.184, 霜田静志・堀真一郎訳『ニイルのおバカさん－A.S.ニイル自伝－』黎明書房、1984年、245頁。
- ⁷ H. T. Lane, 1928, op. cit., pp.162-168, 小此木真三郎訳、1949年、196～204頁。
- ⁸ Ibid., pp.115-116, 同前、136～137頁。
- ⁹ Ibid., p.116, 同前、137頁。
- ¹⁰ フォード・リパブリックでは子ども達を共同体の市民と呼んだ。
- ¹¹ H. T. Lane, “Solving the Boy Problem,” *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.4, March 20, 1909, p.12.
- ¹² H. T. Lane, “Solving the Boy Problem,” *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.5, March 27, 1909, p.18.
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ Ibid., p.100.
- ¹⁵ Ibid.
- ¹⁶ H. T. Lane, “Making Boys Real Citizens,” *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.14, May 29, 1909, p.9.
- ¹⁷ J. F. Clatworthy, *Homer T. Lane's Legacy of Self-Government: An Inquiry into Organizational Synecology at the Boy's Republic, 1909-1982*. p.8.
- ¹⁸ W. D. Wills, op. cit., p.81.
- ¹⁹ H. T. Lane, “Solving the Boy Problem,” *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.3, March 13, 1909, p.4.
- ²⁰ W. D. Wills, op. cit., p.90.
- ²¹ H. T. Lane, “Solving the Boy Problem,” *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.4, March 20, 1909, p.12.
- ²² Ibid., pp.78-79.
- ²³ G. P. Zieger, *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic*, Wayne State University Press, 2003, pp.49-58.
- ²⁴ Ibid., pp.58-72.
- ²⁵ Ibid., pp.73-102.
- ²⁶ Ibid., pp.103-118.
- ²⁷ J. F. Clatworthy, op. cit., p.18.
- ²⁸ E. T. Bazeley, *Homer Lane and the little commonwealth*, G. Allen & Unwin, 1928(reprinted by Cedric Chivers Ltd., 1965) p.30.
- ²⁹ H. T. Lane, 1928, op. cit., p.8, 小此木真三郎訳、1949年、4頁。
- ³⁰ E. T. Bazeley, op. cit., pp.38-43.
- ³¹ Ibid.
- ³² W. D. Wills, op. cit., p.82.
- ³³ フォード・リパブリックに存在した刑罰の名称。

-
- ³⁴ W. D. Wills, *op. cit.*, p.137.
- ³⁵ E. T. Bazeley, *op. cit.*, p.61.
- ³⁶ *Ibid.*, p.36.
- ³⁷ 友野清文「英国における男女共学・別学論の動向」『学苑』No.883、昭和女子大学総合教育センター、2014年、99頁。
- ³⁸ *Ibid.*
- ³⁹ *Ibid.*
- ⁴⁰ W. D. Wills, *op. cit.*, p.138.
- ⁴¹ *Ibid.*
- ⁴² *Ibid.*, p.139.
- ⁴³ 初期のリトル・コモンウェルズではファミリーは2つであった。
- ⁴⁴ E. T. Bazeley, *op. cit.*, p.62.
- ⁴⁵ *Ibid.*, p.60.

第8章 ニールによる自治共同体理論の再構成—19世紀イギリス新教育運動との関連をふまえて

レーンがアメリカにおいて開発した自治共同体理論はイギリスに渡り、リトル・コモンウェルズの実践において更なる成熟化を遂げた。その後、少年矯正教育施設において実践化されたレーンの自治共同体理論をモデルとし、学校教育における自治共同体理論として再構成したのがニールである。ニールが設立したサマーヒル・スクールにおける自治共同体理論は、その後アメリカフリースクール運動に大きな影響を与えることとなる。そこで本章ではニールによる自治共同体理論の再構成過程を解明し、その特質と意義について検討する。

ニールの教育思想の形成には、当然のことながらイギリスの学校文化やそのバックボーンとなる社会的要因が影響している。従って、本章では先行研究に依拠しながら、まずはイギリスにおける学校教育の変遷を、19世紀以前にまで遡って鳥瞰することからはじめ、ニールがエンソアのもとで活躍したイギリス新教育運動の最盛期までの教育改革史について考察する。続いてニールの教育思想形成過程及びその特質について考察する。以上の作業を経て、レーンとニールの自治共同体理論の比較を通し、ニールの自治共同体理論の特質を明らかにした上で、ニールによる自治共同体理論再構成の意義を検討する。

1. イギリス新教育運動の背景

ハドウ報告書(*Hadow Report, The Primary School, 1931*)¹はイギリスのカリキュラム史を次の3つの時期に区分した。第一期の特徴は、労働者階級の子ども達に通う学校のためのカリキュラム開発に対する配慮が欠けていることを指摘した。それは例えば、書き方の教育について「そのような教育は彼らに肉体労働への嫌悪を生む」という理由で反対する人々がいたことによって確認できる。

1862年の改正教育令後の第二期には、「子ども達に最小限の読み書き算

の能力を身につけさせることが、ほとんどの学校の最大の関心事であった。」という。そして第三期となる 1918 年以降の 40 年間には「初等学校の前途は開け、人間味のあるものとなった」と考察した²。

この報告書から第一期、第二期においては、労働者階級とそれよりも上位の社会階層の子ども達の間には、学校選択肢及び、そのカリキュラムにおいて格差が設けられていたということが読み取れる。そして 1918 年以降の第三期においては、そうした社会階層間の教育差別解消が目指されたことが指摘されている。これを踏まえて 19 世紀のイギリス学校教育改革史を整理し、そこで生じた新教育運動の特質を考察する。

(1) 中世以来のイギリス学校教育の伝統

イギリスでは中世以来、教育、とりわけ学校教育へのアクセスが、社会階層によって決定されてきた。R.オールドリッチ(Richard Aldrich)によると就学する学校の種類と社会階層とのつながりは、地方ごとに異なっていたが、19 世紀に入り、1861 年のニューカッスル(Newcastle Commission)³、1864 年のクラレンドン(Clarendon Commission)⁴、1868 年のトーントン(Taunton Commission)⁵という 3 つの報告書の発表を通して、そうした習慣は全国的に統一され、結果的に学校間の社会的区別を堅固なものにしたという⁶。

その後、貧民階級の子ども達に基礎的な学校教育を受ける機会が開かれたのは、1870 年の基礎教育法のもとで学校が設立されるようになってからである。これによって学校が、その量と質の点で不十分だとされる地域に、学務委員会が設立されるようになった。学校のない地域に学校をという政策は大きな成果を収め、すべての者に基礎学校教育を与えるという目標は 19 世紀末までに達成され、20 世紀には、すべての子どもを中等学校(secondary school)に進級させるという目標が成就した。

ただし 20 世紀後半に至るまで、三分岐型中等学校制度(tripartism)、つまり、個々の能力や経済状況、社会階層などに応じてセカンダリー・グラマー・スクール(secondary grammar school)、セカンダリー・モダン・ス

クール(secondary modern school), セカンダリー・テクニカル・スクール(secondary technical school)のいずれかに子ども達が仕分けられることが正当化され続けた⁷。

オールドリッチはカリキュラムにおいてもイギリスでは独自の発展をたどったと指摘する。16世紀の宗教改革以来、聖書や祈祷書を理解するための手段として読み方が重視されるようになり、この傾向は18世紀になっても基本的には変わらなかったという。イギリス教育におけるカリキュラム上のもう一つの傾向として、中世からその後、数世紀間にわたって、ラテン語教授がカリキュラムを特徴づける最大の要素であり続けたことが挙げられる。ラテン語の需要は18世紀になってかげりを見せ始めたが、中・上流階級の男性を対象としたパブリック・スクールでは1864年のクラレンドン委員会報告のときでさえ、カリキュラムの最高位を古典語に与え続けるよう勧告され、彼らに卓越性と自己顕示の手段となる勲章を与えたという。オールドリッチは、そのような教育を受けてこなかった人々には、その意義は到底理解できなかつたであろうと批判した。

これらのことからイギリスの学校教育では、カリキュラム編成において、伝統と階級制度が重視されてきたことが指摘でき、アメリカ学校教育の展開と比較すると、極めて権威的であったことが見て取れる。

(2) パブリック・スクールの伝統

またイギリス教育の特殊性を示す形態として、リーダー輩出機関として存在するパブリック・スクールの存在が挙げられる。パブリック・スクールはイングリッシュ・ジェントルマンとなるための登竜門であり、その独自文化を構成したものは、創設の古さや寄宿制度、豪壮な校舎と運動場、生徒や教師の社会的出自やオックスフォード大学、ケンブリッジ大学との関係、官僚や専門職の世界との繋がりなどの組み合わせにもとづく広範なカリキュラムなどである。そして、これに含まれない科目(応用科学、技術、商業)に優れていてもほとんど価値があるとはみなされず、逆にジェントルマンではないことの証明ともなったという⁸。

オールドリッチは、クラレンドン委員会による次の声明を引き、このようなパブリック・スクールに対する考えが存続しているとした。「イングランドの人々が非常に誇りに思う諸々の資質—すなわち人々を統率し自らを律する能力、自由と秩序とを結びつける才能、公共的精神、強靱な男らしい性格、確固とはしているが卑屈ではない世論を尊重する態度、健全なスポーツと運動を愛好する態度—に関して、イングランドの人々がパブリック・スクールの教育にどれほど多くを負っているかは計りしれない。パブリック・スクールはずっと、わがイギリスの政治家たちの苗床であった...パブリック・スクールはおそらく、イングリッシュ・ジェントルマンの性格を形成するのにもっとも大きな貢献をなしたのであろう。」⁹

そしてオールドリッチはイングランドでは、男子パブリック・スクールは、政治家をはじめ、政府であれ産業・商業界であれ専門職の世界であれ、権力の座にある人々を育む主たる苗床であり、パブリック・スクールへのアクセスは、わずかな数の視学就学援助席を別にすれば、なお裕福な人々の子弟（および一部の娘たち）に限定されていると指摘した。このようにイギリスではパブリック・スクールとそれ以外の学校では、入学条件においても卒業後の進路においても大きな格差が存在したことが指摘できる。

以上を整理すると、中世以来、イギリスの教育には次のような特質が顕著であったと言えるだろう。まずラテン語や古典が中流階級以上の教育におけるカリキュラムの重要な要素であり続けたこと。さらにイングリッシュ・ジェントルマンへの登竜門として、パブリック・スクールが重視され続けたこと。そしてこのような中・上流階級以上の子息が就学できる学校と、そうでない子ども達が就学する学校が明確に立て分けられてきたこと。つまり、社会における差別的な階層構造が学校教育にまで色濃く反映してきたと言えるだろう。こうした傾向は 20 世紀後半に至るまで、制度として存在し続けたのである。

（3） 19 世紀産業革命と公教育の普及

1850 年から 1873 年までの間、イギリスは資本主義の「黄金時代」と称

された¹⁰。工業生産力の拡大、貿易・海運業の発展、海外投資による収益増等によって¹¹、経済は著しく成長し、イギリスは「世界の工場」と評されるまでになった¹²。こうした経済・産業の発展は、他国に先駆けて達成された産業革命によって、資本主義に基づく産業構造が構築されたことが土台となっていることは言うまでもない。

工業化政策の展開は、従来、農業を第一としてきた国においては、必然的に産業構造の変容を招来した。農業の機械化・大農場支配化の拡大に加えて、低賃金からの脱却を目指して農村から各種の工業労働へ、さらには海外に向かって、絶えず人口の移動がみられた¹³。

経済・産業構造の変容と人口移動は、階級・階層構成の再編・強化に作用した。同様に大都市・工業都市に流入した労働階級について言えば、工場労働者や機械工・大工・木工等の成年男子熟練労働者を中心とした組織的労働者層、労働組合結成におよばない非熟練労働者層、さらにはもっとも悲惨な生活を強いられた婦人労働者・年少労働者の層などに細分化された¹⁴。

その後イギリス工業は 1873 年、1879 年、1890 年と 3 つの経済恐慌に巻き込まれる中で、アメリカやドイツの工業の成長率に追い抜かれることとなった¹⁵。工業分野における競争力の立ち遅れは次第に顕著となり、「世界の工場」としての地位は 1870 年代を通じて大きく動揺し、1880 年代から 1890 年代にかけて転落へと向かった¹⁶。こうした経緯から商業・経済政策における自由放任主義(laissez-faire)¹⁷が省みられるようになった¹⁸。

産業競争に勝ち残るといふ動機から、科学・技術教育政策の必要性が叫ばれるようになり、学校教育制度改革が進められることとなった¹⁹。そうした教育改革の急進性は 1850 年代から 1880 年代までの 40 年間に、学校教育の制度化に関して（行政的措置に属するものを除く）およそ 25 回に及ぶ直接的または間接的な立法措置がとられたことから見て取れる。特に 1862 年の「改正教育令」(The Revised Code)による「出来高払い制」(Payment by Results,1862-1895)や Elementary Education Act.(1870)に基づき、初等教育の地方教育行政機関が設置されたこと、ブライス委員会勧告(Bryce Commission,1895), 1902 年教育法の制定などにより、イギリ

スの初等教育、中等教育等、体系的な学校教育制度が確立されていった²⁰。こうした急進的公教育改革は、児童生徒の精神状況に大きな影響を及ぼすこととなったのである。

(4) 公教育の弊害

M.アーノルド(Matthew Arnold,1822-1888)は、こうした矢継ぎ早の教育改革のうち、特に出来高払い制の弊害を指摘した。出来高払い制は1861年に813,441ポンドに膨れ上がっていた国庫補助金を1866年には149,307ポンドに削減し、国庫補助学校の児童数を10万人以上も増加させるなどの成果を上げた一方で、大きな弊害をもたらしたのである。

それはアーノルドが「英国初等教育の活力源」と謳った教員見習生(pupil-teacher)の減少と質の低下、それに伴う教師不足による学級規模の拡大と教師の負担過重、子ども達への締め付けの強化と詰め込み主義への傾倒などであり、次のように訴えている。「教師は補助金が直接手に入らなくなったため『完全に国家の公僕でなくなって、たんなる学校管理者の召使いにすぎなくなり』、無能で無気力以外の者は教師を辞めるか私塾を開くかの道を選んだ。学校管理者にとって、教育というのは補助金の事柄にすぎなかった。視学官は愛される視学官から恐れられる試験官になりさがあった。一方、子どもたちは男子も女子も試験が近づくたびに叱咤、激励だけでなく情け容赦もない体罰を受け、その当日は病床にあっても学校へ引っぱり出された。」²¹

同じような指摘は視学制度の創始者たるJ.K.シャトルワース(James Kay-Shuttleworth,1804-1877)の言論にも見られる。「視学官は、国庫補助金削減のための表向きの道具と化してしまった。彼らは自身の経験や協調的努力によって、これまでは学校経営の改善に、より大きな影響を与えてきた。しかし改正教育令によって、かれらの任務は、これまで培われてきた全般的指導や、望ましい学校への在り方への関心から全く離れて、単調ではあるが骨の折れるものになっていくだろう。新しい査察のために学校組織は年齢に応じて階層化され、一定レベルに達し得ない子ども達が淘

汰されるがゆえに、教師は各々の子ども達の達成度に常におびえてしまうであろう。」²²

(5) イギリス学校教育の歴史的特質

以上述べてきたようにイギリスの教育を歴史的に見ると、キリスト教精神やラテン語・古典の重視、パブリック・スクールでのイングリッシュ・ジェントルマン精神の育成と社会階層の堅持などが絡み合い、古くからの伝統的な教育が重んじられてきたと言えるだろう。これに加えて体罰の正当性も根強く支持されてきた。これらの要素は、大人や社会、経済、政治、宗教界からの要請であり、子どもの教育ニーズよりも、伝統を重んじるイギリス独自の教育観を形成してきたと言えるだろう。

このような学校文化は、産業構造の変化に対応するための強硬な教育改革によって、より一層、複雑化することになる。出来高払い制による学校への圧力は、結果的に子どもへの抑圧へと転移した。高妻紳二郎は、同じように出来高払い制度の弊害について、補助金の獲得目当ての学校経営を流行せしめ、学校教育の内容にまで強い影響力を有するものとなり、教師もどれだけの生徒を合格させるかにのみ、注意を払うという状況を生み出したと指摘した²³。

このような非難を受けてもなお、出来高払い制度は軍事費の膨張による教育費の削減要求、一般労働者階級の子ども達には3R'sの初歩だけで十分であるとの考え方、さらには実際の生産高に対してだけに支払われるべきであるという、当時の産業界一般の考え方などによって19世紀末まで堅持され続けた²⁴。

2. イギリス新教育運動の特質

前述のようにニールの教育思想形成には、その背景としての当時のイギリスにおける社会情勢及び教育事情が与えた影響を勘案する必要がある。そこで本節においては、ニールの教育思想形成を照射した山崎の著書『ニ

イル「新教育」思想の研究』に依拠し、イギリス新教育運動について考察する。

(1) 新教育運動の展開

イギリス新教育運動はこうした抑圧的な伝統的教育への批判として生起した。その源流は、当時の混迷した時代状況に向き合う組織「新生活連盟」(The Fellowship of new Life,1883-1898)のメンバーであった J.E.カーペンター (J.Edward Carpenter,1844-1929) や C.レディ (Cecil Reddie,1858-1932) らが創設した新学校アボッツホルム (Abbotsholme,1889-)にあると言われている²⁵。山崎によると、アボッツホルムの創設背景には極めてイギリス的な社会事情があったという。それは産業革命による近代化を、いち早く達成させたイギリスが抱える資本主義、個人主義、議会主義等の諸矛盾への批判を契機に誕生したのであり、「古典近代の復興」「反近代」「ポスト近代」といった諸々の思想的潮流にまつわる諸契機によって、押し上げられて生起したと指摘している。

つまりイギリス新教育運動の最大の特徴は、旧教育や旧学校への批判という形をとりながら、近代化を成し遂げたはずのイギリス社会における、人間疎外をめぐる諸矛盾の解決を動機としていたという²⁶。そしてアボッツホルムの創設意図には、そうした矛盾を打破し、理想社会を具現しようとする理想主義、社会主義、さらにはユートピア思想の影響があると指摘した。

さらにその傾向は、その後創設されたビデールズ校 (Bedales School,1893-)やキング・アルフレッド校 (King Alfred School,1898-)にも見られることから、19世紀末のイギリス新教育運動は、総じて、イギリス理想主義、社会主義的キリスト教、フェビアン主義、神秘主義、ユートピア思想などが混在するなかで生まれたと結論づけている²⁷。19世紀末に創設された新学校はその後、新教育的性質を失っていくが、その思想は20世紀初頭に入り「教育の新理想 (New Ideals in Education,1914-1938)」が中心となって牽引する勢力に受け継がれていく。さらにその後、新教育運

動を主導する役割は「教育の新理想」から B.エンソア (Beatrice Ensor,1885-1974)が中心となって発足させた「新教育連盟(The New Education Fellowship,1921-1966)」へと移行していった。

(2) 新教育運動の思想基盤

とりわけ 20 世紀のイギリス新教育運動の思想基盤となったのは M.モンテッソーリ (Maria Montessori,1870-1952)とレーンの思想である。山崎は 20 世紀初頭のイギリス新教育が科学的根拠に基づいていたことを、19 世紀末の新教育との差異として挙げている²⁸。19 世紀末の新教育運動をリードしてきたアボッツホルムなどの先駆的学校が、戦乱や経済不況などの混迷に伴って強化されていく、イギリス帝国主義の目的に合った指導者育成機関へと取り込まれていったのも、当時の新教育勢力の思想基盤がロマン主義的でユートピア的な思想にあり、論理的な説得力を持ち合わせていなかったことに起因すると言えるだろう。

モンテッソーリの理論は、彼女の宗教的立場であるキリスト教の原罪観 (originalsin)を超えた「善的な子ども観」と「子どもの自由」に基づいたものであり、モンテッソーリ教育の推進者は、子どもの自己活動、自己発達、自己訓練を保障する機会を与えるならば、子どもを解放する (child emancipation)ことができるという確信をもつに至った。

一方レーンは、少年感化院リトル・コモンウェルズにおける自治共同体理論は、驚異的な成果を上げた²⁹。モンテッソーリとレーンでは基盤となる人間観に差違を持ちながらも、19 世紀末から継続する多義的なイギリス新教育に「子どもの自由」の保障と「自己発達」「自己活動」の原則という共通理解を与えたという³⁰。そして宗教的な視座に立つ姿勢はモンテッソーリからエンソアへ、社会的な視座に立つ姿勢はレーンからニールへと受け継がれ、イギリス新教育運動の思想を形成していったと言えるだろう。

(3) イギリス新教育運動の特質

イギリス新教育運動が、アメリカ進歩主義教育運動と比較して特徴的であったことは、歴史的・社会的な要因が複雑に作用しながら、学校教育の主体であるはずの子どもの精神を抑圧し、本来、教育の基盤となるべき人間性の育成を阻害していたことへの反動が、新教育運動を活性化させるエネルギー源となったことである。

本章冒頭で触れたハドウ報告書(1931)は児童中心カリキュラムや教授学に完全に傾倒していたわけではなかったが、初等学校のエートスについて次のように述べている。「受動的な服従ではなく、子どもたちの共感や社会性、想像力に訴えかけるものであり、一斉教授よりも個別指導やグループ学習に依拠するものである。……知識は必要不可欠であり、知識そのものを身につけるための応用練習も必要ではあるが、最低限の知識を伝達するためにカリキュラムを作成することが第一の課題なのではない。……従来は特定の伝統的「教科」の存在を自明のこととし、それらを生徒たちが履修すべき課題とする一般的傾向があった。……いま必要とされているのは、少なくともカリキュラムに関するかぎり、初等学校の学習の出発点を、経験や好奇心、子どもたち自身の発見能力や興味とする教育方法を、従来のカリキュラムに代替させることである。……こうした考え方を眼前の問題に適応すれば、カリキュラムというものは身につけるべき知識、記憶すべき事実というよりもむしろ、活動や経験という観点から捉えられるべきものであることが分かる。」³¹

そして、オールドリッチによると大人の経験に従って組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な経験にもとづく学習を志向するこのような配慮は、1969年に公刊された2つの書物、R.S.ピーターズ(Richard Stanley Peters,1919-2011)が編集した『ブラウデン報告書を振り返って』(*Perspectives on Plowden, 1967*)と、教育黒書『教育をめぐる闘い』(*Fight for Education, 1967*)によって、初等教育のカリキュラムとエートスすべてが疑問に付され、あらためて教科を強調する方向へと流れが変わるまで続いたとしている³²。

ここに述べられているように 1918 年以降の第三期は、新教育連盟の活動期間である 1921 年から 1966 年と完全に重なることから、新教育連盟の活動の活性化が、この時期のイギリス学校教育思想の傾向性と無関係ではなかったことを物語っている。そして本研究で照射する 1960 年代アメリカフリースクール運動の思想基盤となったニールの教育思想がイギリス新教育運動において支持を得た背景には、こうした世相が影響していたと言えるだろう。

3. ニールの教育思想形成過程

ここまでニールの教育思想の背景となったイギリス学校教育史について考察した。それを踏まえて本節では『ニールのおバカさん－A.S.ニール自伝－』(Neill! Neill! Orange Peel!, 1972)に依拠し、ニールの成育歴を遡り、ニールの教育思想形成過程を考察する。

(1) 幼少期－家庭環境からの影響

スコットランドのフォーファーに生まれたニールは、自身の教育思想がスコットランドで過ごした時期の家庭環境に大きく影響を受けていることを自伝の中で多く述懐している。まず祖母から厳しく注入されたカルビニズム(Calvinism)の価値観の影響である。例えば、ニールが7歳ぐらいの時に「あいつ」という言葉を覚えて帰ったとき、祖母はニールを膝まづかせ、神に許しを請わせた。子どもの頃のニールが抱いていた地獄に対する恐怖は、このような祖母の躰から吹き込まれたものであり、罪を犯した者が死後地獄へ墮ちることをかたく信じていた上に、本能的に自分は地獄へ墮ちる運命にあると思いついていたという³³。

母親からは俗物主義の価値観を植え付けられた。母は地位や名声に憧れる俗物であり、自分自身も家族も社会的に高い地位にあると見られることを望んでいた³⁴。夏には学校の子ども達は皆、裸足になったが、ニール兄弟はストッキングと長靴を履き、糊の効いたカラーをつけることを強要さ

れた。また外ではあまり品の良くないフォーファー訛りでしゃべったが、家では標準語を話さなければならなかった。このようにニイルの母は社会的地位を強調するあまり、自分たち兄弟をいじけさせてしまったのではないかとニイルは述懐する³⁵。

また父の権威に対する恐れと差別が影響したことについても述べている。父親がニイルに対しておこなっていた差別的な対応についての描写がある。

「子どもの頃、父は私をかまってくれなかった。それどころか、しばしば私につらく当たった。私ははっきりと父を恐れるようになり、この恐怖は大人になってからも完全に消え去ることはなかった。父が褒めるのは、学業で他の子どもをしのぐ子どもだけであった。そして、私はとて言えば、授業にまったく興味がなく、また、もの覚えが悪かったのも、とても父の関心や愛情を得る見込みがなかったのである。アカデミーへ行く年ごろになっても、私はやってもらえなかった。兄弟でアカデミーへ行かなかったのは私ひとりだけである。アカデミーへ通わせたところで全く無駄で、何の見込みもなかったであろう。私は何一つ覚えられなかったのだから。

父は私を余りかわいがらなかつた。私は劣等生であり、学業を修めて身を立てるという路線からはみ出した鬼子であったから、これも不思議ではなかつた。親がこういう訳だから、私も自然に劣等者としての地位に甘んじるようになった。食事の時、パンに特別硬くてまずそうなところがあると、父はナイフでスパッと切り取り、返す刀でテーブルの向こう側から私の方へ投げてよこして言ったものである。『ほれ、アリー（アレキサンダー）には、これでじゅうぶんだ。』」³⁶

このように幼少期のニイルはカルビニズムの厳格な教えからと、学業成績で子どもを差別する父親の冷酷とも言える仕打ちから抑圧され続け、消えることのない恐怖と劣等感を植え付けられた。あらゆる権威に対して、生涯にわたって抵抗し続けたニイルの反体制思想は、幼少期に受けた抑圧に対する反動がその原動力になっていると考えられる。母親から刷り込まれた俗物思想は、やはり成人後にその反動としてニイルの言動に顕現する。それは俗物主義の思想基盤となっている階級主義や資本主義の打破を目

指して、社会主義運動に身を投じたことから確認できる。

(2) 青年期－社会主義思想への傾倒

20代半ばにエジンバラ大学の学生となったニールは学園雑誌『スチューデント』(*Student*)の編集長となり、当時の経済不安、労働争議、女性の参政権運動など様々な問題を抱える社会に、批判の目を向けるようになる。その批判精神はやがて社会主義思想へと発展していく。この時代のイギリスは社会主義の復活に呼応して、様々な反体制運動体が出現した時代でもあった。例えばモリスを中心とした1883年の社会主義者連盟、1884年発足のフェビアン協会、1900年に結成した労働代表委員会(1906年に労働党に改称)など、様々な社会主義運動の影響が残っていたのである。

ニールも1913年には労働党のウェストミンスター支部に入党する。しかし労働党の穏健主義に満足できず、1915年には全国ギルド連盟(National Guilds)が結成されたと同時に「私はギルド社会主義者である」と意思表示するに至った。その後、教育改革の道に進むようになって以降も、内心にはギルド社会主義思想を保持し続けた。

1914年に帰郷したニールはグレットナ・グリーン・スクール(Gretna Green School)の臨時校長として働くことになった。この教師体験をもとに著した『教師の手記』(*A Dominie's Log*, 1915)には、当時の学校教育の矛盾と向き合い葛藤するニールの姿が見て取れる。以下『教師の手記』に著されたニールの苦悩を引用する。

「今夜、子どもたちの帰った後で、机に向かって考えてみた。全て教育とはいったい何であろうか。私は何をしようとしているのであろうか。少年たちは卒業すると鋏を持って畑へ出て行く。少女たちは卒業すると大地主の家へ奉公に行く。(中略)私は教えることができる。だが、彼らはせいぜいらくでもない週刊誌の連載物を読むくらいだ。私は書き方を教えることができる。しかし、彼らは、バイバイだけしか読み取れないような、哀れな手紙を書くくらいのものだ。私は計算を教えることができる。

しかし、彼らはわずかな週給を受け取るために計算するくらいで、それ以上には使わないだろう。」「私の仕事は絶望的だ。なぜなら、教育は古い世代よりも良くなるはずの新しい世代を育てることを目的としなければならないからである。だが、現代の教育システムは、今日見るのと同じような種類の人間を生み出そうとしているのだ。」³⁷

このような心情を吐露し、スコットランドの因習的な社会の中で、非難と中傷を浴びながらも、子ども達を解放しようと学校改革を進めた自身の苦悩を赤裸々に綴った。ここに見られる批判精神はニイルの生涯を貫く象徴的な言論であるが、山崎によると、『教師の手記』に見られるニイルの反体制思想は、彼の宗教的抑圧に満ちた幼児体験、劣等生としての学校体験、義務教育修了後の労働体験と4年間の見習い教師体験、最下級の教員免許取得後の教師体験、独学によって漸く合格した大学生生活、学園雑誌『スチューデント』の編集長体験から芽生えた社会主義思想等々の私的体験に加えて、当時の危機的な社会・経済状況が重なり、総合的に形成されたと指摘している³⁸。

山崎は『教師の手記』執筆の目論見について「まさにギルド社会主義者ニイルとして『子どもの味方』になって学校改革を企てたのである。」³⁹

「教育を唯一の社会改革の手段と捉える観点は、その後のニイル言説の解釈を価値づける重要な要素となっている。」⁴⁰と評している。つまり、ニイルのサマーヒルにおける自由と自治の教育の根底には、ギルド社会主義思想に基づいた、教育による社会改革の企てであったことを見落としてはならないことは3章で述べた通りである。

(3) 教育思想転換期－レーンの自治共同体理論への感化

ニイルの教育思想に最も大きな転機をもたらしたのは、1918年、ニイル兵役中のレーンとの出会いである。ニイルはレーンの思想に触れることにより、教育に対する自らの疑問や批判を、より鮮明に自覚するようになる。彼が漠然と抱いていた理想とする教育方法に対して、レーンは理論的根拠や指標を与えた。それは自由は与えることができず、子ども

自身の手で獲得されるものであり、誤った行動をする権利を子どもに認めなければならないという信念を伝達したと、山崎は指摘する⁴¹。

ニールはレーンからの影響の大きさについて「私はレーンに会うまでに二冊の本を書いていた。それは自由に対する暗中模索の書であった。レーンは私に道を示し、私はいつもそのことを認めてきた。私にとって、彼は天啓(revelation)であった。」⁴²、「彼から受けた影響は、私の一生で、他の誰の影響よりも大きかった。」⁴³、「自由についてレーンの語ることは、私にとっては、長い間、探し求めていた福音のように思われた。つまり、私がすでに『教師の手記』の中で表明しておいた漠然としたあこがれに、理論的基礎を与えてくれるものであった。」⁴⁴と回想している。

こうしたレーンとの出会いが、結果的に労働運動ではなく教育運動に参加することを、ニールに決意させたと言えるだろう。リトル・コモンウェルズをはじめて訪れた際の衝撃について、ニールは次のように述べている。「はじめて会ったときレーンは、自分の預かっていた少年達、つまり少年裁判所に送られてくる中でも、最も手ごわい少年達のことを話してくれた。しかし、最初のうちは彼の話はどうも信じられなかった。窃盗や強盗をはたらいた少年達が、自由と自治によって治療されたとは、そんな訳がない。あとで彼の話した若者達としゃべってみると、レーンの話には、いささかも誇張がないことが分かった。」⁴⁵レーンの教育理論と実践に感服したニールは、退役後リトル・コモンウェルズで働くこと約束をした。しかしニールが退役後レーンに「スグイク、ニール」と電報を打ったときには、既にリトル・コモンウェルズは閉鎖されていた。その時レーンは教育の仕事から退き、精神分析や講演を生業としていたが、ニールはレーンに精神分析を受けるなどして交友を継続させた。

ニールがレーンから受けた影響には、レーンから 1920 年から数年に渡って受け続けた精神分析とリトル・コモンウェルズの自治共同体における教育理論の 2 つが挙げられる。しかし「私がレーンから受けた主要な恩恵は、決して分析そのものの領域ではなくて、子どもの取り扱いという分野においてであった。」⁴⁶と述べ「『我々は、子どもの味方にならなくてはいけない』これはレーンが残した不滅のことばである」⁴⁷と言明した

ように、ニイルがレーンから受けた影響とは、精神分析も含めて子ども理解や教育思想に関わる事柄であったと考えられる。

それは当時、精神分析の主流であったフロイト学派の理論によるものではなく、「レーンには、異常な行動の背後にある動機は何か、ということを一瞬間に見抜く不思議な本能があった。」⁴⁸と指摘するように、レーン独自の理論に基づくものであったのである。フロイトの理論は病的な精神課題を抱える人への治療に効果を発揮する。レーンもフロイト同様に、少年裁判所から送致されてきた精神的課題を抱えた子どもの人間不信を払しょくし、信頼関係を回復するために、精神分析的手法を度々用いた。しかし、それだけでは、よりよい人格形成や再教育には至らないことをレーンは熟知していた。そこで自治共同体理論を構築するに至った訳である。

サマーヒルにおいても開設当初は、様々な抑圧によって人間不信に陥り、ガラスを割ったり、物を盗んだりする子ども達の再教育のために、プライベートレッスンと称する精神分析的手法を取り入れていた。しかし自治が軌道に乗り始めると、そうした精神分析をおこなわなくても、自治共同体での生活が彼らの病理を取り除いてくれることが実証され、精神分析は用いられなくなったのである。

(4) 教員初期－新教育連盟との合流

ニイルが新教育運動家として、イギリス全土に名を馳せたのは前掲の処女作『教師の手記』がベストセラーとなったことに由来する。その後レーンの紹介によってエンソアと出会い、1920年第3号(7月号)から『新時代の教育』(*Education for the New Era*, 1920-1921)、後継誌『新時代』(*The New Era*, 1921-1930)の共同編集を手掛けることになる。そしてニイルはイギリス新教育運動の中心的存在へと押し上げられることになる。

ニイルはエンソアとともに活動する中で、20世紀前半の新教育連盟を中心としたイギリス新教育運動の多様で多元的な広がりを目の当たりにして、次第にイギリス新教育連盟の活動方針に対して、疑念をつのらせて

いく。旧教育を批判する点は自身の教育観と共通していても、理想社会の建設方法を規定する新教育の中心的メンバーの方法論と、その改革のレベルには相違性があることに気づいていったのである⁴⁹。悪しき社会を改革することに新教育の意義を見出そうとするニールは、当時の主流な新教育運動家の示す教育が極めて保守的なものに映った⁵⁰。そしてニールの批判的言論は新教育連盟の内部に向けられるようになり、最終的には連盟の首謀者であるエンソア自身をも批判するに至る⁵¹。ここに至ってニールは新教育連盟と袂を分かつことになる。

エンソアとニールの中の埋めがたい思想の根源的ギャップはイギリス新教育運動の基本方針の相違にあったと山崎は指摘する。1920年代の新教育連盟をリードしたエンソアは神智学徒(Theosophist)であったが故に、彼女の自由や解放の概念は神智学の倫理観が基盤となっていた。山崎は1921年当時の新教育連盟の7つの「原則」にその特徴が端的に示されていることを指摘した。原則1に規定された「教育の目的」において、肉体と精神を二元的に捉え、精神の優越性(the supremacy of spirit over mater)⁵²を希求したこと、さらに精神の優越性のために、子どもを訓練(discipline)するべきであるとしたことなどに表れていると言う。そしてニールはエンソアの率いるイギリス新教育運動に見られる肉体と精神の二元論を脱却し、心と身体の関係を一元論の立場から統一的に捉えていたと指摘した⁵³。

同じ「子どもの自由」を掲げたとしても、新教育の根幹となる理念に相違があるかぎり、ニールの「神智学派の学校では『良い趣味』というものを強調することによって、性格を型にはめようという意図が見られる」⁵⁴という発言に見られるように、一つ一つの方法論においても意見が対立する事態を招くに至ったのは必然であったと言わざるを得ない。ただし、エンソアとともに過ごした期間がニールにとって無意味であった訳ではなく、イギリス新教育運動の中心に身を置き、抑圧的な伝統的教育の打破という新教育思想を共有しながらも、新教育連盟への批判と試行錯誤を重ねることによって、サマーヒルの実践につながる自身の新教育思想を構築させていったと言えるだろう。

以上の考察を経て、ニイルの教育思想は次のような要素から影響を受けて形成されたとまとめることができるだろう。幼少期から大学入学までの期間は、カルビニズムの価値観に基づく家庭の厳しいしつけによる抑圧と、自らが通う学校の校長であった父親からの厳格な指導による抑圧という二重の抑圧を受け続けた。こうした幼少期からの抑圧の記憶は、その後のニイルの反体制思想の強力なモチベーションとなっていた。

その後エジンバラ大学に入学したニイルは『スチューデント』の編集を通して、イギリス社会全体へと社会批判の視野を広げる。ここに至って幼少期からの被抑圧体験が、イギリス社会全体の抱える階層・階級主義、宗教的教条主義、資本主義に包含された社会問題であることに気づき、強固な社会主義思想へと傾倒していく。

次に学校現場における教師経験を通じて、学校教育にも権威主義・抑圧体質が遍満しており、学校が資本主義社会を再生産する装置として機能していることに目を向けた。そうした学校教育を否定し、社会悪に惑わされず、自分自身を生きる自律した人間を育成する方途として、レーンの自治共同体理論を継承した。そして新教育連盟での経験を触媒として、少年矯正教育における自治共同体理論を、学校教育における自治共同体理論として再構成させた。これは教育改革の行動を通じた社会改革運動の実現でもあったのである。

4. レーンとニイルにおける自治共同体理論の比較

前節ではイギリス新教育運動が隆盛を迎えようとする渦中であって、ニイルの自治共同体理論が如何なる影響を受けながら形成されたのかについて考察した。本節ではニイルが再構成した自治共同体理論と、レーンの自治共同体理論の間には、どのような変容が見られるのかを比較し、表 8-1 にまとめた。

まずレーンの自治共同体の実践とニールの自治共同体の実践の相違点について考察する。前提となる相違点としてリトル・コモンウェルズは少年感化院であり、サマーヒルは学校である。『親と教師に語る』では、リトル・コモンウェルズを学校と訳し、レーンを校長としているが、原文では「学校」ではなく「Reformatory School: 少年感化院」、そして「校長」ではなく「Superintendent: 館長あるいは最高監督官」と記述されている。構成員についてはリトル・コモンウェルズの場合、生後数か月の子どもから19歳までの子ども達であり、サマーヒルの場合は5歳から17歳までの子ども達である。若干の年齢構成の差異がみられるが、そのことが教育実践の差異につながっているとは言い得ない。以下、両者の自治共同体理論における相違点、共通点についてまとめた。

表 8-1 自治共同体理論の比較

比較の観点	リトル・コモンウェルズの自治共同体の実践	サマーヒル・スクールの自治共同体の実践
組織	少年感化院	学校
構成員	生後数か月～19歳の男女	5歳～17歳までの男女
労働と報酬	あり（14歳以上）	なし
納税義務	あり	なし（学費によって運営）
掃除・洗濯	自分で	なし（職員がおこなう）
教科学習	あり （14歳以上の子どもは労働のため、ほとんど教科学習をおこなう時間がない）	あり
司法機関	法廷（裁判官）	法廷（議長）とオンブズマン制の併用
行政機関	あり	あり
立法機関	あり	全校集会
大人と子ども の関係性	対等	対等

(*Talks to Parents and Teachers, Homer Lane and the Little Commonwealth, The New Summerhill A.S. Neill* 等の資料より筆者作成)

(1) 貨幣経済生活システムと教科学習

2つの共同体におけるもっとも大きな差異として、リトル・コモンウェルズでは14歳以上の成員に対し労働の義務を課していることが挙げられる。共同体の成員たちは彼らのおこなう種々の仕事に対して、リトル・コモンウェルズの貨幣で賃金を受け取り、その収入で食事、衣類、娯楽の費用を賄うとともにリトル・コモンウェルズの自治体への納税をおこない、この税金によって、公共物が損壊した場合の修理費や生活保障費が賄われる。

レーンは労働と報酬、そして納税という貨幣経済生活システムを自治共同体理論の重要な要素と位置付けた。しかしサマーヒルにはこうした貨幣経済生活システムが存在しない。サマーヒルでは子どもの生活費や学校の日常的な管理に関わる費用は学費で賄い、子ども達には負担させない。(子ども主催の特別なイベントに掛かる費用はバザーなどで子ども達自身が調達することがある)また掃除・洗濯などの日常的な家事も学費によって雇用された職員の業務となっているのである。

(2) 司法、立法、行政制度

リトル・コモンウェルズとサマーヒルの自治共同体理論においては、いずれも子ども達主導による司法、行政、立法機関が存在することが共通点として挙げられる。この三法が自治的に機能していることは、レーンの自治共同体理論の根幹であり、ニールがこの三法をそのまま継承したことはニールの自治共同体理論がレーンの自治共同体理論を基盤としている証左とも言える。立法機関に関しては、リトル・コモンウェルズのものと同様形式が取られた。

ただし司法・行政機関に関しては、若干の相違が検出できる。リトル・コモンウェルズでは子ども法廷が設置され、共同体内で起こったトラブルに関して、裁判がおこなわれて子ども裁判官が審議する。一方、サマーヒルにおいてもリトル・コモンウェルズのように法廷が開かれるが、裁判官に当たる役職は立法機関である全校集会の議長が兼ねる。また1回の法廷

で解決に至らなかった事案について、共同体に属する子どものうち、年長者が共同体内で発生したトラブルの仲裁を取り持ち、解決へと導く。

さらに 1960 年代にはこのような仲裁様式が、スウェーデンにおける個人と地方政府の論争解決手法であるオンブズマン制度の精神に相通じることから、オンブズマン制度として再構成された。つまりサマーヒルでは法廷とオンブズマンの併用によって司法機能が成り立っていることが検出できる。権威を象徴する裁判官という名称を用いないこと、オンブズマン制度の導入など、サマーヒルにおける司法機能は、リトル・コモンウェルズのそれよりも厳格さを抑え、柔軟なシステムへと変容したと言えるのである。

サマーヒルにおける行政機能は、学期に一度全体ミーティングで人選される就寝時刻委員会、図書委員会、社会委員会などの各種委員会によって運営される。オンブズマンも委員会のひとつとして人選されることになる。

(3) 大人と子どもの人間関係

大人と子どもの関係性について、サマーヒルでは子どもが教員をニックネームで呼び、上下のない対等な立場を形成している。全ての抑圧から子ども達を解放することが、自治共同体理論とともにサマーヒルの学校経営理論の双璧を為す原則である。フラットな人間関係が構築されていなければ、如何に大人・子ども共に一人 1 票の議決権を持った立法機関を設置したとしても、大人がどの立場に 1 票を投じるかが、子どもの投票に大きな影響を与えてしまうだろう。

第 7 章で述べたようにリトル・コモンウェルズにおいてレーンが奨励した人間関係は、同じ家族の成員同志と同様の心やすさであり、健全でありながら、相互批判と率直さを垣間見ることができる人間関係であった。つまり、サマーヒルにおける大人と子どもの平等な人間関係の原則についても、リトル・コモンウェルズの思想を継承していることが指摘できるのである。また継承するにとどまらず、リトル・コモンウェルズで実現した家族的な人間関係は、サマーヒルにおいては、ニックネームの使用や司法制

度の改良により、さらに穏健なものになったことが指摘できるのである。

5. 小結—自治共同体理論再構成の意義

本章のまとめとして、レーンが少年感化院において開発した自治共同体理論を継承し、学校経営の手法としてニールが自治共同体理論を再構築させたことには、どのような如何なる意義があったのかについて、要述する。

(1) 貨幣経済生活システムの廃止

ニールは自身の自治共同体理論を構築するにあたり、レーンの自治共同体理論をモデルとしながら、リトル・コモンウェルズの自治共同体の実践において重要な役割を果たす貨幣経済生活システムを導入しなかった理由とは如何なるものなのか。ニールはその理由に直接は言及していない。しかしこのことについて、サマーヒルの卒業生であり、*The New Summerhill A.S. Neill*の著者であるA.ラム(Albert Lamb)は、それをサマーヒルの子ども達の強みとして強調している。彼は自身のサマーヒル生活を振り返り、サマーヒルでは自分の能力を超えた社会的な役割を強要されずに、子ども時代を楽しむ生き方を与えられていたと回想しており、ここにニールが貨幣経済生活システムを導入しなかった理由を垣間見ることができるのである⁵⁵。

ラムの主張を裏付ける事象をベズリーの *Homer Lane and the Little Commonwealth* に見ることができる。それによるとリトル・コモンウェルズにおいても教科学習が推奨されたことが確認できる。しかし実際には14歳以上の子ども達は日中のほとんどの時間を労働に費やすため、学業に従事する時間を十分にとることができなかった。そこでリトル・コモンウェルズでは、夕方以降の自由時間を教科学習に充てるよう体制が整えられた。レーンをはじめ、職員たちはこの夜間教室で子ども達に学習の習慣をつけさせる努力を継続したが、リトル・コモンウェルズが閉鎖になるまでの間に、その習慣を定着させることはできなかったのである⁵⁶。日中、

精いっぱい働いて、心身ともに疲れ果てた子ども達にとって、夜間教室は過酷なものであっただろう。ニールもこの状況を観察し、サマーヒルでは子ども達の日中の自由な活動時間を保障しようと考えたとも推察できる。彼がサマーヒルに就学する子ども達に提供したかった環境とは、経済的負担と労働や権威による束縛なしに、子ども自身の自由意志によって行われる直接制民主主義の体得、教科内容の習得、その他の遊びに十二分に浸ることのできる共同生活体であったことが浮かび上がってくるのである。そしてこの貨幣経済生活システムの廃止が、少年感化院における自治共同体理論から、学校における自治共同体理論への再構成における、もっとも大きな改良点であったと指摘できる。

(2) 少年感化院における貨幣経済生活システムの意義

貨幣経済生活システムの有無が、レーンのニールの自治共同体理論の最大の違いであることに言及したが、ここではレーンが貨幣経済生活システムを自身の自治共同体理論に取り入れていたのかについて論究する。

リトル・コモンウェルズは子ども達の主体性を最重視する組織であったとしても、少年感化院であったため、サマーヒルとは入所してくる子ども達の性質が異なっていたことが、貨幣経済生活システムの必要性和深く関係している。リトル・コモンウェルズに入所してくるのは少年裁判所で裁かれた少年達である。レーンの犯罪心理学的見地に立てば、このような罪を犯した少年達は、それまでの成育歴において何らかの深刻な抑圧を受け、人間不信に陥っていたり、社会不信に凝り固まっていたりする。こうして人格形成を屈折させてしまったことが犯罪の原因となっていると見ることができる。このようなことからサマーヒルに入学する子ども達と比較するならば、自治共同体の運営に取り組むことが難しい少年達と言わざるを得ないであろう。そうした難しい少年達に対して、自治共同体での生活が自分たちの生活をより良いものにしてくれることを説いたとしても理解することが困難であることが予想される。また理屈としては理解できたとしても、自治共同体のシステムを機能させるための積極的働きかけができ

るようになるまでに困難が予想される。

こうした背景からレーンが考案したのが貨幣経済生活システムなのである。レーンは「少年達は進歩の利点が具体的な形で表されない限り、道徳的・社会的価値などの抽象概念を正当に評価できない」⁵⁷と述べ、自治共同体システムを機能させるための方策として、貨幣経済生活システムを導入したのである。貨幣経済生活システムが不可欠であった少年感化院特有の事情については、ベズリーも次のように言及している。「もし彼が食事をしようとするならば、彼は働かなくてはならないという事実が、我々の自治の基礎にありました。それなしで（入所当初から）自己中心的で個人主義的な思想を持っている無法な若い非行者の集団が良い社会に成長できる訳がないと思います。そしてコミュニティを維持することなしには、彼自身の生活が成り立たないこと、個人の生活が家族及び共同体と分離できないくらい、かたく結ばれていることを、言葉ではなく、事実紛れもない論拠として、真実を実証したからです。」⁵⁸

つまり貨幣経済生活システムにおいては、自分で働いて稼いだお金によってしか、自分の生計を立てることはできないのであり、子ども達は労働と報酬という仕組みを通して、いやおうなしに自治共同体システムの中に組み込まれる。そうした共同体に所属して生活を通することで、自治共同体生活の利点を体感し、働くことによって自己有用感を高め、人格の矯正教育がなされていく。人格形成が進むと、自治共同体システムに肯定的態度を持って積極的に参加するようになるばかりか、議長や裁判官など自治共同体システムの中核を担う人材として能力を開花させる子どもも出てくる。それが少年感化院における貨幣経済生活システムの意義なのである。

（３）自治システムの柔軟化

リトル・コモンウェルズでは司法システムにおいて法廷という用語が用いられ、裁判官という役職名が使われた。サマーヒルにおいても法廷という用語が用いられたが、裁判官は議長という名称に変更された。また法廷

で解決できなかった案件について、リトル・コモンウェルズでは上告制度が用いられたが、サマーヒルでは、オンブズマン制度が導入された。また教師のことを子ども達はニックネームで呼んだ。こうしてサマーヒルにおいては、リトル・コモンウェルズにおいてレーンが構築した家族的な共同体生活から、より一層、堅苦しきや形式主義が払拭されたという事実が検出できるのである。

(4) 自治共同体理論の還流

最後に先行研究においては取り上げられることのなかったニールによる自治共同体理論の再構成の意義について言及し、本章の結びとする。

第7章でも触れたようにフォード・リパブリックにおいてはレーン退任後も自治共同体の実践が継続されたが、里親制度の整備や精神発達障害者の受け入れに伴う心理療法の必要性の高まりなど、社会情勢の変化とともに自治共同体理論による矯正教育は次第に衰勢に向かい、学校の経営理論としての影響を与えることもなく、完全に療養施設へと移行した。こうしてレーンが開発した自治共同体理論は、アメリカにおいては少年感化院における矯正教育理論としてしか認知されることなく消滅したのである。

それと対照的なのは、イギリスにおいてはリットン卿や新教育運動家達の尽力により、レーンの自治共同体理論は学校教育における思想基盤として受容されたことである。その後、公教育に対する反体制運動の機運が高まった1960年代アメリカにおいて、フリースクール運動における自治理論の基盤となったのは、レーンがフォード・リパブリックにおいて開発した自治共同体理論ではなく、レーンの自治共同体理論を学校教育理論として再構成したニールの自治共同体理論であった。つまりレーンの自治共同体理論はイギリスに渡って新教育運動に受容され、ニールによって学校教育における自治共同達理論として再構成されることによってはじめて、1960年代アメリカフリースクール運動の思想基盤として還流することができたことが指摘できるのである。

-
- ¹ H. Hadow (1859-1937) が調査委員会の議長を務めたところから、この名がある。1920年から1934年まで教育院 (Board of Education) 諮問委員会議長を務め、「青年の教育」(The Education of the Adolescent) 1926年、「小学校」(The Primary School) 1931年、「幼児学校」(The Infant School) 1933年の三つの調査委員会報告書を纏めた。
- ² J. S. Maclure, *Educational Documents, England and Wales 1816 to the present day*, London: Methuen, 1969, p.189.
- ³ イングランド民衆教育の現状を調査するために、すべての社会階層にある民衆教育のために有効で費用のかからない教育を振興するための施策を企画することを任務とし、効率的な行政制度の確立に向けて、国庫補助金支出を含む近代的官僚制に基づく新しい構想を打ち出した。
- ⁴ 当時の9大パブリック・スクールの教育カリキュラム、経営、収支などから学生の生活面までに渡って行われた綿密な調査。ラテン語、ギリシャ語といった古典中心のカリキュラムを固持し、その枠内でのカリキュラム改革を提言した。
- ⁵ 9大パブリック・スクールを除く全基金立学校を対象とした調査を行うために設置された。労働階級のための基礎教育学校よりも下層中産階級の学校の質が低かったことや1862年改正教育令によって基礎教育学校で3Rsが徹底化されたため、それに対する人気は下層中産階級の間で高まったことを明らかにした。
- ⁶ R. Aldrich, *Education for The Nation*, London,1996, pp.9-10.
- ⁷ Ibid., pp.10-13.
- ⁸ Ibid., pp. 26-31.
- ⁹ J. S. Maclure, op. cit., pp. 87-88.
- ¹⁰ G. D. H. Cole, 林健太郎・河上民雄・嘉治元郎訳『イギリス労働運動史Ⅱ』岩波書店、1968年、16頁。
- ¹¹ 入江節次郎『独占資本イギリスへの道』ミネルヴァ書房、1965年、16～20頁。
- ¹² 同前、25頁。
- ¹³ G. D. H. Cole, 林健太郎・河上民雄・嘉治元郎訳、前掲書、20頁。
- ¹⁴ 入江節次郎、前掲書、73頁。
- ¹⁵ 同前、94～95頁。
- ¹⁶ 同前、113頁。
- ¹⁷ レッセフェール(自由放任主義)の語を最初に用いたのはフランスの重農主義者である。この用語は重商主義に反対する立場からの「スローガン」として用いられた。これを古典派経済学(古典学派)の祖であるイギリス(スコットランド)のアダム・スミスが主著『諸国民の富』1776年で体系化した。
- ¹⁸ 森川泉「イギリス学校教育制度の展開と構造」『広島修道大学研究叢書第25号』広島修道大学総合研究所、1983年、123頁。
- ¹⁹ 同前、110頁。
- ²⁰ 同前、122～123頁。
- ²¹ M. Arnold, *The Twice-Revised Code*, 1862, 小林虎五郎訳『再改訂法典』東洋館出版社、2000年、145頁。
- ²² J. Blakie, *Inspecting and Inspectorates*, Routledge and Keganpaul,1970, p.16.
- ²³ 高妻紳二郎『イギリス視学制度に関する研究』多賀出版、2007年、64～65頁。
- ²⁴ 同前、65頁。
- ²⁵ 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究』大空社、1998年、41頁、財満寿子『指導者を育成する学校』明治図書、1989年、14頁。
- ²⁶ 山崎洋子、同前、42～43頁。
- ²⁷ 同前、43～45頁。
- ²⁸ 同前、47頁。
- ²⁹ 同前、47～49頁。
- ³⁰ 同前、49～52頁。
- ³¹ J. S. Maclure, op. cit., pp.189-192.
- ³² R. Aldrich, op. cit., p.33.
- ³³ A. S. Neill, *Neill! Neill! Orange Peel!*, Hart Publishing Company Ing, 1972, p.25, 霜田静志・堀真一郎訳『ニールのおバカさん-A.S.ニール自伝-』黎明書房、

-
- 1984年、20～21頁。
- ³⁴ Ibid., p.28, 同前、26頁。
- ³⁵ Ibid., p.33, 同前、33頁。
- ³⁶ Ibid., p.31, p.35, 同前、31頁、36頁。
- ³⁷ A. S. Neill, *A Dominie's Log*, Herbert Jenkins, 1915, pp.11-12, 堀真一郎訳『クビになった教師』黎明書房、1976年、45～46頁。
- ³⁸ 山崎洋子、前掲書、60頁。
- ³⁹ 同前、61頁。
- ⁴⁰ 同前、78頁。
- ⁴¹ 山崎洋子、前掲書、63～64頁。
- ⁴² A. S. Neill, 1972, op. cit., p.186, 霜田静志・堀真一郎訳、1984年、前掲書、248頁。
- ⁴³ Ibid., p.183, 同前、244頁。
- ⁴⁴ Ibid., p.157, 同前、204頁。
- ⁴⁵ Ibid., p.184, 同前、245頁。
- ⁴⁶ Ibid., 同前。
- ⁴⁷ Ibid., 同前。
- ⁴⁸ Ibid., 同前。
- ⁴⁹ 山崎洋子、前掲書、65頁。
- ⁵⁰ 同前。
- ⁵¹ 同前、65～67頁。
- ⁵² 同前、92～95頁。
- ⁵³ 同前、97頁。
- ⁵⁴ A. S. Neill, *A Dominie in Doubt*, Herbert Jenkins, 1920, p.98, 堀真一郎訳『クビになった教師』黎明書房、1976年、199頁。
- ⁵⁵ A. Lamb, Editer's Introduction: Neill and Summerhill, *The New Summerhill A.S. Neill*, Penguin, 1992.
- ⁵⁶ E. T. Bazeley, *Homer Lane and the little commonwealth*, G. Allen & Unwin, 1965, pp.96-102.
- ⁵⁷ Ibid., p.19.
- ⁵⁸ Ibid., pp.80-81.

終章 アメリカにおけるフリースクール運動の意義—自治共同体理論の分析を通して

本研究は19世紀後半から20世紀後半までのアメリカ新教育運動史のなかでも、1960年代後半から1970年代前半の間に最盛期を迎えたフリースクール運動を照射し、アメリカ新教育運動及びそれに続く進歩主義教育運動の現代的展開におけるフリースクール運動の意義について解明することを目的とした。かかる目的に迫るために関係の著作、先行研究、資料等の分析をおこない、以下の点について考察・検討した。

(1) フリースクール運動がアメリカで勃興した背景は如何なるものであったのか。

(2) フリースクール運動につながる新教育運動及び進歩主義教育運動の思想とは如何なるものであったのか。

(3) フリースクール運動は、それまでの学校共同体思想に如何なる影響を与えたのか。

(4) フリースクール運動の思想基盤であるニールに影響を与えた、ホームーT.レーンの自治共同体理論の形成過程は如何なるものであったのか。

(5) ニールによる自治共同体理論の再構成には、如何なる意義があったのか。

以下、これらの問いに答える形で論じていく。

1. フリースクール運動が勃興した背景

19世紀後半の新教育運動は、多様化した子ども達を全体として捉えることの問題点を指摘し、一人ひとりの個性や能力の違いに着目したことにはじまった。そして「新教育」を社会のより大きな変革に照らして考え、社会の諸事象の一般的進行と結びつけるべきであるというデューイの言説に見られるように、学校教育の目的を、社会の変化に対応し、貢献することに焦点化した教育改革運動であったと捉えることができる。

こうした新教育思想は、伝統的教育における教授理論や教授効率主義に

基づいた学校教育論からの脱却を目論んだ。そして、子ども一人ひとりの発達の違いや個々の個性に応じた学習理論の構築を目指した。ただし、すでに検討したように、19世紀末から20世紀前半にかけての新教育及び進歩主義教育は、1960年代に勃興したフリースクール運動や脱学校運動のように、学校教育をすでに改善の余地がないものとして否定する思想を持ち合わせていた訳ではなかった。あくまでも社会全体の進歩主義思想に追従して、学校教育を社会の変化に対応させようと主張する運動であった。

戦後の展開を通覧すると、現状の学校教育を否定し、新しい学校教育を構築しようとするフリースクール運動は、スプートニクショックを契機に、科学知識偏重教育へと傾斜した学校教育政策に対する反動を、直接の誘因としていたと理解できる。ただし、それは学校教育に対する反体制運動というだけでなく、1960年代にアメリカ社会全体に対して向けられたさまざまな反体制運動、すなわち資本主義経済の否定、人種差別撤廃、女性の権利の主張、反戦運動、カウンターカルチャーなどに包含される運動であった。このような社会的要因が、ニールの急進的教育思想を受容するに至った背景にあることが指摘できる。

ただし、アメリカフリースクール運動の特質として、フリースクールの実際の運営にあたっては、アメリカ進歩主義教育の伝統とも言えるデューイ経験主義教育に基づいて、教師の積極的働きかけがなされる場合が散見された。フリースクール運動がニールの教育思想を基盤としながらも、デューイ教育思想を受容した背景には、第3章でラヴィッチの言説を引用したようにデューイ、キルパトリック、ラッグといった進歩主義の信条に基づいて育てられたアメリカの教育者にとって、イギリスの教育は、学問的な批判をする人々からの攻撃や、スプートニク後の時代のヒステリックな反応によって衰退した、進歩主義教育思想を思い起こさせたと言えるだろう。伝統的な学校の権威主義を忌み嫌っていた若い教師は、イギリス風を考え方をすれば、教室に人間味のある民主主義の精神を吹き込めるかもしれないと考えたのである¹。このようにニール教育思想とともに、19世紀末以降、半世紀以上に渡ってアメリカ公教育をリードした経験主義教育思想が、フリースクール運動勃興の背景にあったことが指摘できるのであ

る。

また第1章で述べたように、アメリカにおいてはメイフラワー号上陸以来、行政主導の公教育普及と並行して、研究者や労働団体、マスコミ、教師、保護者など様々な人々から教育的要求がなされ、教育行政もそれを受容して、多様な学校教育の形成がなされてきたことが指摘できる。こうした素地が子どもの個性や発達の違いに対応しようとする新教育運動及び進歩主義教育運動を生み出し、フリースクール運動をも受容する土壌となったことが指摘し得る。こうした多様な教育への寛容さは、現在のチャータースクールやホームスクーリングを包含したオルタナティブスクールを公教育の一環として受容する寛容な教育観に通底していると言えるだろう。

2. フリースクール運動につながる新教育思想

フリースクール運動は「新しい進歩主義」と呼称されたように、19世紀末から20世紀前半にかけて活発化した新教育思想及び進歩主義教育思想を継承した運動と言える。第一部においてはアメリカ新教育の如何なる思想がフリースクール運動に継承されたのかを論じた。以下、新教育思想として自由の原則、個性の尊重、共同体形成思想、衝動と指導のバランスの4点について要述したい。

(1) 自由の原則

フリースクール運動は、その名称が示す通り、公教育の強制的な性質に対抗した、強制のない自由な学校の総称である。フリースクールにとって自由とはそれほど重要な概念と言える。ただし、自由とはさまざまな捉え方ができる概念でもある。

前述のようにフリースクール運動の誘因となったニールの教育思想においては、自由とは全ての権威から子どもを解放するという意味での自由を強調する必要があった訳だが、フリースクール運動では、ニールの教育

思想のみならず、アメリカ新教育思想、なかでもデューイの教育思想の影響が認められたことは、第3章及び第4章において言及した通りである。ここで再確認すると、デューイが言うところの自由とは以下に示す通り「知性の自由」に基づく思想であった。

デューイは、経験が当人の習慣に修正を加え、今後の経験の質に影響を及ぼす力を持って働きかけるためには、その経験が外部からの押しつけではあってはならないとし、個人の自由意志に基づく経験の必要性を訴えた。そして「経験というものは、経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属されてこそはじめて、真の経験であるといつてよい。」²とした。個人の内部で進行している精神活動の動向は、外から覗くことはできない繊細なものである。であるからこそ、経験は個人の内発的な動機によってのみ、真の経験たり得ることをデューイは明らかにしたのである。このような見地からデューイは「永遠に重要である唯一の自由は知性の自由であり、すなわち、本来的に価値が備わっている目的のために観察や判断がなされる自由である。」³と述べ、経験を真に教育的な経験として位置づけるための必要条件として自由の重要性を強調した。

こうしたデューイの自由思想はフレーベルの自己活動の原理に影響を受けており、デューイ・スクールは、フレーベルの教育思想を実践化しようと企図した学校であったことは第1章で触れた。自己活動とは、自分自身の本質を認識し、自己決定と自由によって、自己の中で実現し、顕現することである。つまり自己活動とは自由な自己決定によってのみなされる、すべての表現活動ということができるのである。

フリースクール運動は、1960年当時の抑圧的傾向の強い学校教育への反動から始まった。そこで必要とされたのはニール教育論において強調された解放の自由であった。解放の自由は直接的にはニールの教育思想を受容したものであったが、デューイの自由論においても、知性の自由が働く前提条件として、外部からの指示や命令などの押し付けから解放するという意味での消極的自由の保障が説かれるのであり、この意味でニール思想に特徴的な解放の自由もまた、デューイ思想に通底することが指摘できるのである。

(2) 個性の尊重

一斉授業と学齢別進級制度の根底にあるのは、学習者を無視し、教える側からの効率性のみを考慮した教授理論であった。アメリカ新教育運動はこうした子ども不在の教育理論を批判し、新移民の急増により多様化した子どもの能力差や、個性に応じた教育システムを構築しようとした運動であった。そうした個性の尊重は、子どもの自由と自己決定を保障する思想として、フリースクール運動にも継承されたのである。

(3) 共同体形成思想

19世紀の新教育では能力の個人差への対応や個性の尊重が重視されたのに対し、20世紀以降の進歩主義教育運動においては、こうした個別化・個性尊重を継承しつつも、大勢の子ども達が集うという学校の特性を生かした社会的自律が、その目的として強調されるようになった。こうして学校における共同体形成理論が、さまざまな実践として開発されるようになった。第2章では19世紀末から20世紀前半に出現した共同体形成の代表的な実践としてデューイ・スクール、ゲーリー・プラン、ヴィネトカ・プラン、ダルトン・プランを挙げた。これらの実践に見られたのは、異学年集団の形成による相互作用の活性化、自治による子どもの主体性向上、グループプロジェクトによる探究活動などであった。デューイ・スクールではインフォーマルで家族のような人間関係によって構築された共同体としての学校づくりが目指された。これらの共同体形成思想がフリースクール運動に継承されていることが指摘できる。

(4) 衝動と指導のバランス

第3章でも述べたようにフリースクール運動は、すべての権威による抑圧から子ども達を解放するニールの自由教育を思想基盤としつつも、アメリカ進歩主義教育をけん引したデューイの経験主義教育思想に基づいて

いたことが指摘できる。ニール教育思想の特質は、抑圧から子どもの精神を解放すること。そして、すべての行動を子ども自身の自己選択・自己決定に委ね、教師からの指示を制限する消極性にある。サドベリーバレー・スクールでは、すべての活動が子どもの主体性に委ねられているという点で、ニールの消極主義に通じる。しかしファースト・ストリート・スクールやクロンララ・スクールにおいては、学習の出発点を、あくまでも子ども自身の「これを学びたい」という衝動に置いた上で、子どもの経験に即して、その経験をよりよい方向へと導くような、教師による適切な指導が積極的になされた。こうした教育姿勢はデューイの経験主義教育に通底するものであり、アメリカフリースクール運動のひとつの特質であったと言えるのである。

3. 学校共同体思想に影響を与えたフリースクール運動の自治

19世紀末から20世紀前半にかけて出現した新学校においては、共同体形成が目的化された。そしてフリースクール運動以降、こうした新教育運動における共同体形成思想を継承した上で、ニールの教育思想を受容し、子ども達の自治による共同体理論に基づく学校づくりがなされるようになり、自治共同体理論は現在のオルタナティブスクール運動においても、枢要な教育理念として草の根で拡大していることは、第一部において要述したとおりである。しかし、学校における自治はフリースクール運動においてはじめてなされた訳ではなかった。そこでフリースクール運動前、すなわち19世紀末から20世紀前半の新学校における自治と、1960年代のフリースクールにおいて実践化された自治とを比較することによって、自治共同体理論が学校共同体思想に与えた影響を検討した。

(1) フリースクール運動前の学校自治思想

ダルトン・プランでは自治は取り入れられなかったが、デューイ・スクールでは全校集会の運営等で、どのような内容にするか、集会の司会進行

等の役割において、子ども達による自治的な要素が取り入れられた。

ウィネットカ・プランでは、さまざまな委員会に子ども達が振り分けられ、自分たちの学校生活上の問題点について話し合われた。その結果は全校集会で報告され、学校生活の問題を子ども達に解決させようとする自治の試みがなされた。こうした自治活動はウィネットカ・プランにおいては、音楽集会や学習発表会などと同じ、集団的・創造的活動の一環として位置付けられていた。

ゲーリー・プランでは生徒会役員が選挙によって選出され、民主主義政治システムが学ばれた。校内での自分たちの生活上の問題だけでなく、市全体に関わる条例さえ議決することもあり、大人の市議会で意見を述べることも許された。これら校内にとどまらない自治の取り組みは初期の3年間で取りやめられることになったが、ゲーリー・プランが学校をも包含して、市全体をひとつの自治共同体化しようとする意図が見て取れる。

以上、第1章で取り上げたデューイ・スクール、ウィネットカ・プラン、ゲーリー・プランにおいては、子ども達による学校自治が導入された訳だが、それぞれの自治には、取り組みのレベルに差異が見られる。デューイ・スクールでは、全校集会においてのみ、自治的な要素が取り入れられた。学校生活全般にわたる統治が子ども達自身によってなされているか否かという観点から検討すると、デューイ・スクールで取り組まれた自治は、部分的な自治と言え、デューイ・スクールの学習活動全般の特質であるプロジェクトの範疇に収まるものと言えるだろう。

これと比較してウィネットカ・プランにおける自治は、学校におけるさまざまな生活課題について、各委員会が討議し、解決を図っていくことが企図された活動であり、学校生活全般を自分たちで統治するレベルでの自治と言える。また集団的・創造的活動の一環として自治が位置付けられていることから、自己活動の原理とも通底していることが見て取れる。

さらにゲーリー・プランではデューイが「ゲーリー・スクールはその訓練において小さな共同体であり、民主主義的共同体である」と評したように、学校教育課程そのものが、子ども達による共同体形成及び共同体運営、すなわち学校生活全般を自分たちで統治することを主目的として設計さ

れた。子ども達は教育課程として学校の備品の維持・管理・保全にあたった。また衣・食・住に関する物の自給自足が目指された。生徒会活動は校内の生活課題の解決のみならず、市議会との連携が図られ、地域の課題解決にも関わりが持たれた。ゲーリー・プランでは都市計画と教育改革が一体となって、学校という枠を超えた地域コミュニティづくりの推進機関として、学校が位置付けられ、子ども達による自治がなされたのである。

(2) フリースクール運動後の学校自治思想

第4章で取り上げたクロンララ・スクールやサドベリーバレー・スクールでは、ニールによって唱導された自治共同体理論に基づく自治の実践がなされた。それは、スタッフの採用にまでも及ぶ学校生活全般を、一人1票の議決権をもって子ども達自身で運営していく取り組みであった。

フリースクール運動に見られた自治の底流に流れるのはどのような思想であったのか。レーンの言説をもとに分析するならば、それは子ども達の自由を保障するためのものであり、子どもの自由な活動の延長線上に自治共同体の運営が位置付いているのである。その詳細は次の通りである。

子どもの自己有用感とは、はじめ遊びにおける競争において、自らの強みを発揮し、社会的な承認を得るなかで醸成される。その繰り返しの過程で、その他の社会的活動においても、承認を得ようとする社会的欲求が大きくなり、やがて遊び以外のこと、つまり仕事においても、自分の能力を主体的に発揮するようになる。そうして遊びに浸ることよりも社会的な価値の高い活動へ、換言すれば、より有用感の大きい課題に挑戦する機会が増えていくようになる。遊びも仕事をはじめとする社会的活動も、自由な活動の一環として捉えることができるようになり、自治共同体の運営という高度な社会的活動さえも、自己活動として捉えるようになる。

またサマーヒル・スクールでは、授業への参加の自由をはじめとする生活全般において、子どもの自己決定が基盤となっている。サドベリーバレー・スクールにおいては、授業そのものさえ、子ども達の発意があつてはじめて「クラス」として成立する。このような生活全般にわたる自由は、

自分自身の生活を自分自身でコントロールしていく、つまり自分自身を統治する、いわば自己自治の意義を有するのである。こうした自己自治の上に、共同体の自治がなされるのが、フリースクール運動における自治の思想であり、その後のオルタナティブスクール運動においても、フリースクール運動型の自治は継承され続けているのである。

（３）学校自治思想に転換をもたらしたフリースクール運動の自治

もう一度 20 世紀前半の新学校に見られた自治とフリースクール運動における自治を比較することを通して、フリースクール運動における自治の特質を検討する。

まずヴィネトカ・プランの自治は集团的・創造的活動の一環として位置付けられている点で、フリースクール運動の自治にみられた自己活動としての自治と通底する思想を、その目的に見ることができる。しかしヴィネトカ・プランにおいては、コモンエッセンシャルズの学習を自分で選択できるわけではなく、参加・不参加の選択が子ども自身に委ねられている訳でもない。共同体の運営に関する自治が積極的になされているが、子ども自身が自分自身の学校生活を自己自治できない仕組みになっていることが、フリースクール運動における自治との決定的な差異として認められるのである。

次にゲーリー・プランの自治を見る。ゲーリー・スクールでは学校がひとつの生活共同体と見なされ、その管理・運営のほとんどが子ども達によってなされる自治が機能していた。

この点においては一見すると、フリースクール運動に見られた自治共同体理論に通底する取り組みに写る。しかし宮本によると次のような大きな問題点をはらんでいたことが把握できる。それは学校づくりがゲーリー市全体としてのコミュニティづくりの一環として取り組まれた、行政のあり方に起因する問題であったという。ゲーリー市は財政が貧しく、移民が多い無秩序な新興産業都市であった。この町を住みよいコミュニティにすることが行政の喫緊の課題であり、ゲーリー・スクールの重要な目的のひとつ

つであった。ところがこうして作られたのは、正しい意味でのコミュニティではなかったことを宮本は指摘した。それはアメリカの伝統的コミュニティの重要な要素であった住民自治が確保されていなかったことである。換言するとゲーリーは住民自治を欠いた統制的なコミュニティにすぎず、学校の建設も同様に、U.S.スチールと政治家によってなされたため、学校は市の秩序を創り出し、移民をアメリカナイズするための手段にすぎなかったというのである⁴。ゲーリー・スクールでは表面的には子ども達の自治による共同体運営がなされていた。しかしそうした自治の根底には、教師の指示という外部からの操作が働いていたことが指摘されるのである。

またゲーリー・スクールでは、一見すると自己選択と個に応じた教育課程が組まれている。しかし運営の実際をつぶさに観察すると、時間によって活動が区切られ、教育課程も教師から与えられた枠の中での自己選択が与えられているのみであった。すなわち、子どもが自身の教育課程を部分的にしか自己自治することができない仕組みになっていたのである。

このようなことからゲーリー・プランの自治は、学校のシステムに規定され、指示され、他から与えられた枠のなかでのみ許された自由な活動、制限された自治、部分的な自治であり、フリースクール運動において実践された自治とは大きな差異があることが指摘できるのである。

一方、フリースクール運動に見られた自治の実際について、サドベリーバレー・スクールを例に見ると、子ども達は一日中、何をしても自由である。13歳以上になると子どもだけで、学校外へ出かけていくことさえ、認められている。こうした自分自身の生活についての自己自治の上に、スタッフの採用や給与の設定をも含めた共同体の運営についての自治がなされるのである。

こうしてレーンが少年感化院で開発し、ニールが学校教育において再構成した自己自治と共同体の自治を併せ持った自治共同体理論は、フリースクール運動以降、学校における自治の概念を革新する理論として、アメリカ教育界に受容されたことが指摘できるのである。

その後のオルタナティブスクール運動においても、自治共同体理論は広く導入されるようになり、現在でも世界中の民主的学校経営を標榜するオ

ルタナティブスクールにおいて実践されているのである。

4. ホーマーT. レーンの自治共同体理論形成過程

レーンの教育思想形成の発端は、スロイド教師となるために入学したボストン・スロイドトレーニングスクールにおいて師事したラーソンから受けたアメリカン・スロイドの教育思想にあった。それは「子どもが学ぶことを強いられてはならない」という基本方針であり、ひいてはフレーベルの自己活動の原理に基づくものであった。そしてレーンの思想基盤となったアメリカン・スロイドは、新教育運動と相互に影響を与え合う中で開発された経緯から、レーンの教育思想がアメリカ新教育思想と深い関連を有しながら形成されていったことを明らかにした。

新教育運動の展開において形成され、自己活動の原理に基づくレーンの教育思想は、その後、デトロイト市営運動場での経験を通して、彼独自の発達心理・犯罪心理に関する洞察力と融合した。その結果、子どもを抑圧から解放し、自己活動を保障することによって、健全な精神発達と社会的自律が促進されるという、レーン独自の自己活動原理の援用的展開が達成されたことを指摘した。これを基盤として、フォード・リパブリックにおいて、立法、司法、そして貨幣経済生活システムを柱とする自治共同体理論が開発され、リトル・コモンウェルズにおいて、その成熟化が成し遂げられたことを明らかにした。

これまでの先行研究では、フォード・リパブリックにおける自治共同体理論の開発過程についてのみの考察、あるいはリトル・コモンウェルズにおける自治共同体理論についてのみの考察など、自治共同体理論形成過程の部分的な考察がなされてきたのみであった。レーンの教育思想形成過程全体を俯瞰して、その出発点から自治共同体理論の最終形態までの変遷について通観して考察を加えたことに本研究の独自性がある。

5. ニールによる自治共同体理論再構成の意義

(1) 少年矯正教育から学校教育への再構成

レーンの自治共同体理論はアメリカ新教育運動と同時期に誕生した少年感化院フォード・リパブリックにおいて開発された。当時のアメリカではジョージ・リパブリックをはじめ、フォード・リパブリックのような自治共和国によって、犯罪少年の矯正教育を行おうとする試みがなされていた。そしてレーンのフォード・リパブリックにおける自治の実践は、イギリスから視察を受ける程の成功を収めていた。しかしながら、レーンの自治共同体理論は、当時のアメリカ新教育運動の渦中にあっても、学校教育の改革理論として取り入れられることはなかった。レーンが1911年にフォード・リパブリックを退官した後も、フォード・リパブリックの自治の実践は継続されていた。その後ゲーリー・プランやヴィネトカ・プランなどの進歩主義教育を代表する実践が、共同体形成を強調して実践されていた時代にさえ、レーンの自治共同体理論が学校教育思想として、注目されることはなかった。

ところが同時代のイギリスでは、レーンがリトル・コモンウェルズにおいて自治共同体理論の実践を軌道に乗せると、たちまち、モンテッソーリと並んでイギリス新教育運動の思想基盤として受容することになった。なぜイギリスでは、少年感化院であるリトル・コモンウェルズの自治共同体理論が、学校教育思想として受容されたのか。それは20世紀前半におけるアメリカとイギリスの子どもを取り巻く社会情勢の違いに、その原因を求めることができる。

1910年代のイギリスは第8章で考察した通り、長年に及ぶ宗教や階級格差、学校における体罰容認や出来高払い制などが重なった上に、いち早い産業革命の到来に伴う都市部の人口爆発と、資本主義至上経済に伴う経済的格差の拡大、青少年犯罪の増加など、複数の要因が絡み合っ、子ども達の抑圧状況が深刻化していた。つまりレーンがリトル・コモンウェルズで自治共同体の実践を展開していた時代には、初等中等学校に就学する

子ども達は、少年感化院に入所する子ども達に相通じる抑圧状況に置かれていたと言えるだろう。であればこそレーンの自治共同体理論が、行き詰った学校教育を刷新する学校教育理論として、受容されたものとする。中でもイギリス新教育運動において、急進勢力の先頭に立つニイルを感化する教育理論たり得たのである。

それに対して同時代のアメリカ社会は、イギリスに遅れて到来した産業革命により、世界経済を先導する立場にあった。工業の発展に伴う都市部への人口集中や、移民の急増に伴う犯罪の増加等が社会問題となっていた。そしてイギリス同様、アメリカにおいても伝統的学校教育を批判する新教育運動が活発化していた。ただし 20 世紀初頭の新教育運動及びそれに続く進歩主義教育運動は、あくまでもアメリカ社会全体を包含する進歩主義の価値観に則った教育改革であった。それはあまりにも急速に進展した産業の工業化や、人口移動などの社会構造の急速な変化に、適応不全を起こしている学校教育を、社会的要請に応えられるものに改革しようとするものであった。つまりこの時点で、アメリカの学校教育における問題点は、大量化した児童・生徒を効率的に教育することとともに、留年の多発による経費増大の解消などが中心であり、抑圧的傾向の強いイギリス学校教育のように、子どもの精神的抑圧の解消ということまでは、課題視されていなかったのである。故にさまざまな事情から抑圧されて犯罪に手を染めた少年感化院フォード・リパブリックの子ども達の矯正教育と、学校に就学する子ども達への学校教育とでは、課題点が異なっていたと言えるだろう。20 世紀初頭のアメリカにおいて、レーンの少年感化院における自治共同体理論が、学校教育理論として受容されることがなかった理由もここにあるものとする。

以上のことから、20 世紀初頭のアメリカにおいては学校教育の改革理論として用いられることのなかった自治共同体理論が、イギリスにおいて学校教育の経営理論として実践化され、発展・継承され続けたことが、ニイルによる自治共同体理論再構成の意義のひとつである。

(2) 自治共同体理論の還流

第7章で解明したように、レーンが開発した自治共同体理論は、フォード・リパブリックにおいては時代とともに次第に衰退し消滅した。1961年にはフォード・リパブリックは完全に精神医療ケアを主眼とした滞在型療育施設へと移行してしまった。

一方でフォード・リパブリックの自治共同体の実践の消滅と前後して、ニールによって学校教育経営理論として再構成された自治共同体理論が、1960年代後半に勃興したアメリカフリースクール運動において受容され、運動の思想基盤となった。

レーンによって開発された自治共同体理論は、ニールによって再構成され、約半世紀の時を経てアメリカに還流したのである。20世紀初頭のアメリカの新学校において取り入れられることがなかった自治共同体理論が、1960年代アメリカの学校教育になぜ受容されたのか。その理由について言及し、論を閉じたい。

1960年代になると反体制運動の激化が象徴するように、アメリカ社会は混乱期にあった。特に都市部における社会の混迷化を背景に、学校においては子どもの学校不適応が顕著な問題となった。こうした傾向に拍車をかけた事象がスプートニクショックであった。これを契機に強硬な科学・知識偏重教育へと舵取りがなされ、学校が子ども達の抑圧装置としての機能を強化するようになったのである。これらのことがフリースクール運動の誘因となった。

1960年代のこうした教育改革運動は伝統的学校教育を批判する意味において、20世紀前半の進歩主義教育運動と通底することから新しい進歩主義と称された。しかし20世紀前半の進歩主義教育運動と1960年代の新しい進歩主義が大きく違うのは、フリースクール運動や脱学校運動など、公教育を完全に否定する思想に立脚する運動が見られたことである。こうした急進的教育思想が出現したアメリカの社会情勢は、ニールの急進的教育思想が出現した20世紀初頭のイギリス公教育の状況と酷似しているのである。つまり20世紀初頭のイギリスにおいて、レーンの自治共同

体理論が学校教育理論として受容された状況が、1960年代アメリカフリースクール運動の展開において、ニールの自治共同体理論を受容する形で再現されたのである。

つまりレーンがアメリカにおいて開発した自治共同体理論は、イギリス新教育運動に受容され、ニールによって学校における自治共同体理論として再構成され、イギリス新教育運動によって継承・発展され続けたことによって、1960年代フリースクール運動に受容され、アメリカに還流することが可能になったのである。これがニールによる自治共同体理論再構成のもうひとつの重要な意義として認められる。

以上、本研究では、フリースクール運動において実践化された自治共同体理論の分析を通して、19世紀から20世紀にかけてのアメリカ教育改革運動の現代的展開におけるフリースクール運動の意義について明らかにした。検出された知見は次の通りである。

第一に、フリースクール運動において実践化された自治共同体理論は、それまでの進歩主義教育運動においてみられた学校自治の概念に転換をもたらした。これによって進歩主義教育運動から継承された共同体形成思想は、フリースクール運動において、自治共同体理論に基づいて実践化されるようになり、オルタナティブスクール運動の枢要な理念として、世界的な拡大が現在も継続していることを論究した。

第二に、レーンが開発した自治共同体理論は、20世紀前半のアメリカ進歩主義教育運動においては閑却され、学校教育理論として受容させることなく消滅したが、ニールの手によって学校教育における自治共同体理論として再構成を遂げ、実践化された。レーンの自治共同体理論は、ニールの手で再構成されたことによって、フォード・リパブリックでの開発から半世紀後の1960年代アメリカにおいて、学校共同体形成の理論として還流を遂げたことを論究した。

以上2点が、本研究で明らかとなったアメリカ新教育運動の現代的展開におけるフリースクール運動の意義である。

6. 残された課題

以下の通り、今後、さらに追究すべき課題について記する。

本研究では自治共同体理論に着眼し、フリースクール運動の意義について検討したが、自治共同体理論の実践化に伴う課題については取り上げていない。学校経営理論として、今後も継承されていくであろう自治共同体理論の問題点を究明することは、よりよい学校教育のあり方を模索していく上で重要であり、今後、不可欠な研究課題である。

本研究では先行研究の分析をもとに 1960 年代フリースクール運動の特質についても考察を加えている。その上で 1960 年代フリースクール運動を代表する学校として、クロンララ・スクール、サドベリーバレー・スクール、ファースト・ストリート・スクールを創設者の著作に依拠して取り上げ、実践に即して検討した。しかしフリースクール運動最盛期には 200 を超えるフリースクールが存在しており、より精緻な考察を得るためには、さらに多くのフリースクール実践について事例等を含めて検証する余地が残されている。また、先行研究の分析を通してフリースクール運動からオルタナティブスクール運動への接続の様相を考察した。ここでも現在のオルタナティブスクール運動においても、運動をけん引し続けるクロンララ・スクールとサドベリーバレー・スクールの実践を取り上げ、フリースクール運動衰退後の、オルタナティブスクール運動の特質を検討する素材とした。しかし、上記の通り、より多くの実践事例の検証を通し、説得的な論の構成が求められる。

第 6 章及び第 7 章では、ホーマー T. レーンが自治共同体理論開発に至るまでの教育思想形成過程を分析し、レーンの教育思想の特質について検討した。本研究のテーマであるフリースクール運動の思想基盤となった自治共同体理論を分析する上で、その発端となったレーンの教育思想分析は、重要な意味を持つものである。レーンの教育思想や実践に関する一次資料は限られており、入手も困難を極めた。レーンの教育思想形成にまつわる資料については、例えば C.H. クーレーが綴ったフォード・リパブリックにおけるレーンの功績に関する手紙が *Boys Re-public Collection*

*Records, 1890-1983*に収められていることが分かっている。またレーンがデューイから受けた思想的影響を考察する手掛かりとして、デューイが1901年にボストン・スロイドトレーニングスクールにおいて「学業と毎日の経験」というテーマで講義を担当していたことが分かっているが、その内容については、本研究では取り上げることができなかった。このようにレーンの教育思想形成過程に関する研究は、今後さらなる追究の可能性が残されている。

最後に日本におけるオルタナティブスクール運動の展開について言及しておきたい。アメリカフリースクール運動の影響は国内にとどまることなく、国際的に影響を与えていったことは先に触れた通りである。ここでは、その他の国における運動の動向には触れないが、日本における運動の動向に言及し、自治共同体理論の国際的な影響の広がりへの検討事例とする。

1960年代アメリカフリースクール運動の影響は、日本においては1980年代から顕著に現れ始めた。それは何らかの要因で学校へ行かなくなった子ども達の居場所を保障しようとする、日本版フリースクール運動という形ではじまった⁵。その契機となった事象のひとつに、1960年代アメリカフリースクール運動の草創期に設立し、現在もオルタナティブスクール運動をけん引するクロンララ・スクール創設者であるモンゴメリーの来日（1982）が挙げられる。モンゴメリーは当時NCACSの議長であった。女史は20日間の来日期間中、5回の講演、幼児教育機関や小学校等の訪問の他、研究者や教育評論家等との対談をおこない⁶、アメリカフリースクール運動の経緯と展望、日本の管理教育に対する批判及び、日本におけるフリースクール運動の必要性と可能性を訴えた。その後、東京シューレをはじめとするフリースクールが誕生しはじめ、学校外の子どもの居場所やオルタナティブな教育の場は現在、全国各地に広がりつつある。日本におけるニール研究の第一人者である堀真一郎も、モンゴメリー来日の際、同女史と対談している⁷。その内容は、日本におけるフリースクール設立の困難さや、フリースクールという文化が根付きにくい土壌であることを力説する堀に対して、モンゴメリーがそれに理解を示しながらも、クロンララ

・スクール設立及び運営にあたってのこれまでの困難を語り、日本にもフリースクール設立の可能性があると訴える内容となっている⁸。堀が日本初の一条校として認可を受けた「きのくに子どもの村学園」（1992年創設）を開校したのは、その10年後のことである。後に堀は「きのくに子どもの村を構想するにあたって、ニールから最も多くを学んだ。理論面でも実際面でも、サマーヒルほど大きな刺激と多くのヒントを与えてくれた学校はない。その次に多くを学んだのは、デューイの実験学校とエッケンヘッドのキルクハニティだ。さらにドゥエインのライジングヒルや、モンゴメリーのクロンララ・スクールからも多くの示唆を得た。」⁹とも述べており、1982年のモンゴメリーとの対談が学校設立へむけての誘因のひとつとなったことは推測可能である。

日本のオルタナティブスクールに散見される特徴として、程度の違いこそあれ自治共同体理論が取り入れられていることを指摘したい。これらのスクールの思想的起源はサマーヒル型とサドベリー型に大別できる。サマーヒル型のスクールを代表するのは、きのくに子どもの村学園である。きのくに子どもの村学園は2018年現在、全国4小中学校、1高校に展開し、約600名が在籍している。これらの学校はニールがサマーヒルで実践した子ども達自身による学校の自治共同体理論を踏襲した学校経営をおこなっている。

一方サドベリーバレー・スクールの自治共同体理論をモデルとしたスクールは、日本においてはデモクラティック・スクール(Democratic School)と総称されている。スタッフの選考や給与まで、学校経営のすべてを子ども達と大人の全成員で話し合っただけで決定するものであり、サマーヒル型よりも子どもの自治の範囲を拡大させていることが特徴的である。その中でも原型となったサドベリーバレー・スクールの教育方針に沿った教育を実践しているスクールをサドベリー・スクールと呼び、サドベリー・バレーとは若干異なるスクールを単にデモクラティック・スクールと呼称している。日本において、はじめて開校したデモクラティック・スクールは兵庫県の「まっくろくろすけ」（2002年創設¹⁰）で、それ以降も少しずつ数を増やし、2018年現在、デモクラティック・スクールネットワークに正会員

として登録しているスクールだけで全国に10校存在し¹¹、その他にも同様の自治を模するスクールが現在もその数を拡大させつつある。

アメリカにおいてはこうしたオルタナティブスクールは公教育と連携し、あるいは公教育に包摂される形で、多様な教育環境を形成しているが、日本においては教育行政から公に認知されることなく、草の根で設立・運営されてきた。不登校問題が看過できない状況にある日本においては、こうしたオルタナティブスクールと公教育の連携が進展し、多様な教育ニーズに対応できる教育環境の拡充が望まれる。こうした意味からも、オルタナティブスクール運動の動向にも注視していく必要があるものと思料する。これらのことを記して今後の研究課題とする。

¹ D. Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, Basic Books, 1983, p.241, 末廣美津子訳『教育による社会的正義の実現：アメリカの挑戦（1945～1980）』東信堂、2011年、337頁。

² J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan Co.,1938, (*Experience and Education, First Touchstone Edition*) Kappa Delta Pi, 1997, p.41, 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年、58頁。

³ Ibid., p.61, 同前、97頁。

⁴ 宮本健市郎「アメリカ進歩主義教育運動におけるコミュニティと学校」『東京大学教育学部紀要』第23巻、東京大学、1983年、283頁。

⁵ 吉井健治「不登校を対象とするフリースクールの役割と意義」『社会関係研究』第5巻第1・2号、熊本学園大学社会関係学会、1999年、87頁。

⁶ 大沼安史編『続・教育に強制はいらない』一光社、1982年、30～32頁。

⁷ 同前、190～225頁。

⁸ 同前。

⁹ 堀真一郎『ニールと自由な子どもたち』黎明書房、1988年、134頁。

¹⁰ デモクラティック・スクール総合情報サイト <http://democratic-school.net/>

¹¹ 同前。

主要参考文献一覽

《欧文文献》

单行本

- A. Graubard, *Free the Children*, Vintage, 1972.
- A. Lamb, *The New Summerhill A.S. Neill*, Penguin, 1992.
- A. S. Neill, *Dominie's Log*, Herbert Jenkins, 1915.
- A. S. Neill, *Dominie Dismissed*, Herbert Jenkins, 1917.
- A. S. Neill, *A Dominie in Doubt*, Herbert Jenkins, 1920.
- A. S. Neill, *The Problem Child*, Herbert Jenkins, 1926.
- A. S. Neill, *The problem Teacher*, herbert Jenkins, 1939.
- A. S. Neill, *The Free child*, Herbert Jenkins, 1953.
- A. S. Neill, *Summerhill-A Radical Approach to Child-Rearing*, Hart, 1960.
- A. S. Neill, *Talking of Summerhill*, Gollancz, 1967.
- A. S. Neill, *Neill! Neill! Orange Peel!*, Hart, 1972.
- B. E. Conley, *Alternative School a Reference Handbook*, ABC-Clio, Inc. 2002.
- C. A. Bennett, *History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917*, Peoria, 1937.
- C. L. Reed, and others, *Boys Re-public Collection Records, 1890-1983*, Archives of Labor and Urban Affairs, Wayne State University, 1998.
- C. M. Woodward, *Manual Education—a Feature in Public Education*, Washington University, 1882.
- C. W. Washburne, *Adjusting the School to the Child-Practical First Steps*, World Book Company Yonkers-on-Hudson, New York, 1932.
- d'Arcambal Association, *The Ford Republic, maintained by the Boys Home and d'Arcambal Association*, Peninsular Press, 1909.
- D. Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, Basic Books, 1983.
- D. Ravitch, *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, Simon & Schuster, 2000.
- E. T. Bazeley, *Homer Lane and The Little Commonwealth*, London George Allen & Unwin LTD., 1965.
- F. Eby, *The Development of Modern Education*, Prentice-Hall, 1952.
- F. Fröbel, *Die Menschenerziehung*, 1826.
- G. Dennison, *The Lives of Children*, Penguin, 1969.
- G. P. Zieger, *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic*, Wayne State University Press, 2003.
- G. Larsson, *Sloyd*, Sloyd Training School, Boston, Massachusetts, May 1902.
- G. Larsson, *Sloyd—Three upper Grammar Grades*, Boston, GEO. H. Ellis Co., Printers, 1907.
- H. Parkhurst, *Education on the Dalton plan*, 1922.
- H. T. Lane, *Talks to Parents and Teachers*, London, G. Allen & Unwin, 1928.
- J. Dewey, *The School and Society*, The University of Chicago Press, 1899.
- J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan Co., 1938, J. Dewey, *Experience and Education*, First Touchstone Edition, Kappa Delta Pi, 1997.
- J. Dewey, *Education Today*, G. P. Putnam's Sons, 1940.
- J. S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, McGraw Hill, 1959.
- J. S. Maclure, *Educational Documents, England and Wales 1816 to the present day*, London: Methuen, 1969.
- K. C. Mayhew and A. C. Edwards, *The Dewey School The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, Atherton Press, 1965.
- L. A. Cremin, *The transformation of the School-Progressivism in America Education, 1876-1957*, New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1961.
- L. R. Perry, *Bertrand Russell, A.S. Neill, Homer Lane, W.H. Kilpatrick : four progressive educators*, Macmillan Pub Co., 1968.
- M. Hegener and H. Hegener, *Alternatives in Education*, Home Education Press, 1987.
- P. A. Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe-A History of the Progressive Education Association, 1919-1955*, New York: Teachers College Press, 1967.
- R. Aldrich, *Education for The Nation*, London, 1996.

- ・ R. Budde, *Education by Charter*, Phi Delta Kappan, Mar, 1989.
- ・ R. Miller, *Free Schools, Free People*, State University of New York Press, 2002.
- ・ R. M. Stombaugh, *A survey of the movements culminating in industrial arts education in secondary schools*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1936.
- ・ R. Skidelsky, *English Progressive School*, Penguin Books, 1969.
- ・ V. C. Morris, *Existentialism in Education What it Means*, Harper & Row, Publishers, 1966.
- ・ W. David Wills, *Homer Lane: A biography*, Allen & Unwin, 1964.

論文

- ・ C. M. Woodward, Manual Training in Feature in General Education, 1885, *The Manual Training School*, 1887.
- ・ H. T. Lane, Solving the Boy Problem, *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.2, March 6, 1909.
- ・ H. T. Lane, Solving the Boy Problem, *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.3, March 13, 1909.
- ・ H. T. Lane, Solving the Boy Problem, *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.4, March 20, 1909.
- ・ H. T. Lane, Solving the Boy Problem, *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.5, March 27, 1909.
- ・ H. T. Lane, Making Boys Real Citizens, *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.14, May 29, 1909.
- ・ H. T. Lane, Too Little Study of the Boy, *Detroit Saturday Night*, Vol.3, No.17, June 19, 1909.
- ・ J. F. Clatworthy, Homer T. Lane's Legacy of Self-Government: An Inquiry into Organizational Synecology at the Boy's Republic, 1909-1982. Conference of American Educational Studies Association, Educational Resources Information Center ED225965, 1982-Nov-5.
- ・ J. Dewey, The place of manual training in the elementary course of study, *Middle Works, Vol.1:1899-1901*.
- ・ J. potter, Radical Alternatives in Education : Homer Lane and A.S. Neill, 『神戸山手女子短期大学紀要 38号』1995.
- ・ L. A. Cremin, The Free school Movement-A perspective, *Today's Education*, Spet.-Oct, 1974.
- ・ M. Knoll, The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development, *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol.34, No.3, 1997.
- ・ M. Friedman, Role of Government in Education, *Capitalism and Freedom*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962/1982, earlier version 1955, in Robert A. Solo(Ed.)
- ・ R. Budde, *Education by Charter: Restructuring School Districts Key to long-term continuing improvement in American education*, The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, 1988.

《和文文献》

単行本

- ・ C. E. フィン Jr., B. V. マンロー & G. バネリック 共著、高野良一訳 『チャータースクールの胎動 - 新しい公教育をめざして』 青木書店、2001年。
- ・ C. E. シルバーマン 著、山本正訳 『教室の危機』 サイマル出版、1973年。
- ・ D. グリーンバーグ 著、大沼安史訳 『世界一素敵な学校』 緑風出版、2006年。
- ・ D. グリーンバーグ 著、大沼安史訳 『自由な学びが見えてきた』 緑風出版、2008年。
- ・ D. グリーンバーグ 著、大沼安史訳 『自由な学びとは』 緑風出版、2010年。
- ・ F. フレーベル 著、荒井武訳 『人間の教育』 岩波書店、1964年。
- ・ G. デニソン 著、武田尚子訳 『学校ってなんだ』 サイマル出版会、1977年。
- ・ G.D.H. コール 著、林健太郎・河上民雄・嘉治元郎訳 『イギリス労働運動史Ⅱ』 岩波書店、1968年。
- ・ G. ダイキューゼン 著、三浦典郎・石田理訳 『ジョン・デューイの生涯と思想』 清水弘文堂、1977年。
- ・ H. T. レーン、小此木真三郎訳 『親と教師に語る』 文化書房博文社、1949年。
- ・ J. デューイ 著、市村尚久訳 『子どもとカリキュラム』 講談社、1998年。
- ・ J. デューイ 著、河村望訳 『明日の学校』 デューイ、ミード著作集8、人間の科学社、2000年。
- ・ J. デューイ 著、松野安男訳 『民主主義と教育』 岩波書店、1975年。
- ・ J. ホルト 著、大沼安史訳 『なんで学校へやるの』 一光社、1984年。
- ・ J. カントラ、A. ラシネン 共著、伊藤喬治訳 『ウノ・シグネウス期のフィンランドにおける工作教育の発展』 『技術・職業教育学研究室 研究報告 技術教育学の探求』 v.4、2007年。

- ・ J. ポッター著、堀真一郎訳『サマーヒル教師の手記』文化書房博文社、1986年。
- ・ J. P. ミラー著、吉田敦彦、中川吉晴、手塚郁恵訳『ホリスティック教育』春秋社、1994年。
- ・ M. アーノルド著、小林虎五郎訳『再改訂法典』東洋館出版社、2000年。
- ・ P. モンゴメリー、吉柳克彦、大沼安史共訳『フリースクールその現実と夢』一光社、1984年。
- ・ P. グレイ著、吉田新一郎訳『遊びが学びに欠かせないわけー自立した学び手を育てる』筑紫書館、2018年。
- ・ R. D. ボイスバード著、藤井千春訳『ジョン・デューイー現代を問い直す』晃洋書房、2015年。
- ・ S. ボウルズ、H. ギンタス共著、*Schooling in Capitalist America*, Basic Books, 1976, 宇沢弘文訳、『アメリカ資本主義と学校教育』岩波書店、2008年。
- ・ W. H. キルバトリック著、市原尚久訳『プロジェクト法』明玄書房、1967年。
- ・ 入江節次郎『独占資本イギリスへの道』ミネルヴァ書房、1965年。
- ・ 鶴浦裕『チャータースクール』頸草書房、2001年。
- ・ 大沼安史『教育に強制はいらない』一光社、1982年。
- ・ 大沼安史『続・教育に強制はいらない』一光社、1982年。
- ・ 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』刀江書院、1965年。
- ・ 海谷則之『デューイ・人間実現への教育ー米国カリキュラム開発を考える』春風社、2002年。
- ・ 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究ー単元学習の創造』東京大学出版会、1990年。
- ・ 荘司雅子『フレーベルの生涯と思想』玉川大学出版部、1975年。
- ・ 杉浦宏編『アメリカ教育哲学の展望』清水弘文堂、1981年。
- ・ 高妻紳二郎『イギリス視学制度に関する研究』多賀出版、2007年。
- ・ 田中智志『社会性概念の構築ーアメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂、2009年。
- ・ 田中喜美『技術教育の形成と発展』多賀出版、1993年。
- ・ 苫野一徳『どのような教育がよい教育か』講談社、2011年。
- ・ 永田佳之『オルタナティブ教育』新評論、2005年。
- ・ 永田佳之『自由教育をとらえ直す』世織書房、1996年。
- ・ 名和弘彦監修『現代アメリカ教育行政の研究』溪水社、1992年。
- ・ 日本デューイ学会編『デューイ研究』玉川大学出版部、1969年。
- ・ 林敏彦『大恐慌のアメリカ』岩波新書、1988年。
- ・ 堀真一郎『自由を子どもに』文化書房博文社、1984年。
- ・ 堀真一郎『ニールと自由の子どもたち』黎明書房、1988年。
- ・ 堀真一郎『自由学校的设计』黎明書房、1997年。
- ・ 堀真一郎『きのくに子どもの村の教育』黎明書房、2013年。
- ・ 牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』風間書房、1977年。
- ・ 南新修一『アメリカ公教育の成立』ミネルヴァ書房、1994年。
- ・ 三笠乙彦「初期フェビアン協会の教育への接近」『教育学研究』32(4)、日本教育学会、1966年。
- ・ 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂、2005年。
- ・ 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究』大空社、1998年。
- ・ 吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久『ルソーエミール入門』有斐閣、1978年。
- ・ 吉田敦彦『ホリスティック教育論』日本評論社、1999年。

論文

- ・ 新井浅浩「オープン教育に関する一研究ーハドウ報告（1931年）を中心に」『国立教育研究所研究集録18』1989年。
- ・ 磯田一雄「F.W.パーカーにおける『自己活動』概念の一考察」『国際基督教大学学報. I-A、教育研究』18号、1975年。
- ・ 上村作郎「アメリカにおける教育改革の一事例ーチャータースクールを中心に」『レファレンス 53(3)』国立国会図書館調査立法考査局、2003年。
- ・ 上野正道「対話的・協同的实践としての学習活動の創造ーデューイと進歩主義教育」『語学教育研究論叢25』大東文化大学、2008年。
- ・ 上野正道「デューイにおける学校改革と公共性の再構成ー1930年代の民主主義の教育を中心に」『大東文化大学紀要』45号、2007年。
- ・ 鶴浦裕「チャーター・スクールーアメリカ公教育における独立革命」『比較文化論叢』札幌大学文化学部紀要 7、2001年。

- ・ 太田和敬「サドベリ・バレイ校の教育について」『人間科学研究』第 20 号、文教大学人間科学部、1998 年。
- ・ 沖田寛子「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」『社会分析』(25)、日本社会分析学会、1997 年。
- ・ 小野由美子「オープン・エデュケーションに関する一考察」『教育方法学研究』2(0)日本教育方法学会、1977 年。
- ・ 小野由美子「アメリカにおける学校選択の研究」『日本教育経営学会紀要』1978 年。
- ・ 甲斐進一「進歩主義教育批判の検討」『椋山女学園大学研究論集』第 24 号、1993 年。
- ・ 甲斐進一「進歩主義教育評価の動向」『椋山女学園大学研究論集』第 36 号、2005 年。
- ・ 甲斐進一「デューイの社会的効率論と現代アメリカ教育」『椋山女学園大学教育学部紀要 2』2009 年。
- ・ 柏岡富英「1960 年代に見るアメリカの 20 世紀」『京都女子大学現代社会研究 6』2004 年。
- ・ 金丸晃二「イギリス進歩主義教育の展開と『教育の新理想』会議」『信州大学教育学部紀要』No.70、1990 年。
- ・ 金丸晃二「イギリスにおける進歩主義教育の展開とデューイ教育理論の受容」『日本デューイ学会紀要』No32、日本デューイ学会、1991 年。
- ・ 金丸晃二「イギリスにおける進歩主義教育の展開とデューイ」『日本デューイ学会紀要』No.34、1993 年。
- ・ 金丸晃二「イギリス進歩主義におけるカリキュラム統合の原理」『日本デューイ学会紀要』No.51、2010 年。
- ・ 亀井俊介「『文化革命』とその行方」『英語青年 132(1)』1986 年。
- ・ 菊地英昭「中等教育におけるオルタナティブ教育の意義－1970 年代アメリカのハイスクールの改革に関する諸報告書を中心に」『日本比較教育学会紀要 1983(9)』1983 年。
- ・ 木原孝博「アメリカ新教育運動史の研究(1)-進歩主義教育協会の成立と発展」『岡山大学教育学部研究集録』18 号、1965 年。
- ・ 木原孝博「アメリカ新教育運動史の研究(2)-若きデューイにおける教科教授思想の成立過程」『岡山大学教育学部研究集録』19 号、1965 年。
- ・ 木原孝博「アメリカ新教育運動史の研究(3)-プログレッシブ・スクールの教授内容と教授法」『岡山大学教育学部研究集録』20 号、1965 年。
- ・ 橋高佳恵「パトリシア・カリーニの進歩主義の教育思想」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 53 巻、2013 年。
- ・ 黒田友紀「アメリカ公立学校参観記録－アメリカの公教育制度改革の挑戦」『教育學雑誌』34(0)、日本大学教育学会、2000 年。
- ・ 桑野弘隆「カウンターカルチャーとは何だったのか」『立教アメリカン・スタディーズ 27』2005 年。
- ・ 権瞳「チャータースクールはアメリカ公教育を救うか」『ブール学院大学研究紀要』51、ブール学院大学、2011 年。
- ・ 小池治「アメリカの教育改革とガバナンス」『横浜国際社会科学研究所 16(1)』横浜国立大学国際社会科学学会、2011 年。
- ・ 後藤武俊「米国スモールスクール運動の展開にみるオルタナティブな教育制度構築の課題」『教育学研究 79(2)』日本教育学会、2012 年。
- ・ 佐川佳之「フリースクール運動のフレーム分析－1980～1990 年代に着目して」『〈教育と社会〉研究』(19) 一橋大学〈教育と社会〉研究会、2009 年。
- ・ 佐々木司「カリフォルニア州におけるチャータースクールの特徴」『研究論叢 芸術・体育・教育・心理』52(3)山口大学、2003 年。
- ・ 佐藤学「キルパトリック『プロジェクト・メソッド』の検討」『三重大学教育学部研究紀要』第 36 巻、1985 年。
- ・ 佐藤修司「エッセンシャルイズムにおける『教育の自由』の位置と構造」『東京大学教育学部紀要』第 31 号、1991 年。
- ・ 佐藤修司「キャンデルにおける『教育の自由』の性格」『東京大学教育行政学研究室紀要』第 11 号、1991 年。
- ・ 佐藤修司「社会改造主義における教育の自由」『東京大学教育行政学研究室紀要』第 12 号、1992 年。
- ・ 霜田静志「解放の使徒ホームー・レーン」(霜田静志訳『問題の教師』所収、刀江書院、1933 年)
- ・ 自治体国際化協会「米国の公教育改革とチャータースクール」『CLAIR REPORT』No141、1997 年。
- ・ 田中智志「アメリカにおけるフリースクール運動と『共同体』形成の問題」『早稲田大学教育学部学術研究第 37 号』1988 年。
- ・ 高野良一「コミュニティ・スクールとしてのチャータースクール」『法政大学キャリアデザイン学部紀要 6』2009 年。
- ・ 高田昭彦「草の根運動の現代的位相－オルタナティブを志向する新しい社会運動」『思想』11、岩波

- 書店、1983年。
- ・ 田中圭治郎「フリースクールの課題と学校の役割」『教育学部論集 第13号』佛教大学、2002年。
 - ・ 田中喜美「アメリカ合衆国におけるスロイド教育の実際とその社会的意義」『東京学芸大学紀要』43、1991年。
 - ・ 鄧秀「アメリカにおけるホームスクーリングの特徴に関する考察」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告10号』2008年。
 - ・ 友野清文「英国における男女共学・別学論の動向」『学苑』No.883、昭和女子大学総合教育センター、2014年。
 - ・ 仲原晶子「デュウイ学説の発展—オルタナティブ・スクールを中心として」『教育学科研究年報 7』関西学院大学、1981年。
 - ・ 中村輝子「オルタナティブの考え方—アメリカのフリースクールの試み」『展望(205)』筑摩書房、1976年。
 - ・ 中村有美「アメリカにおける教育制度についての一考察—オルタナティブ教育に焦点を当てて」『Σ v (8)』大阪大学大学院人間科学研究科ボランティア人間科学講座、2007年。
 - ・ 長沼秀世「1960年代アメリカの世論」『国際関係学研究』(7) 津田塾大学、1980年。
 - ・ 西村史子「アメリカ合衆国におけるホームスクーリングと税控除政策の動向」『共立女子大学国際学部紀要33巻』2016年。
 - ・ 野倉正人「アメリカの教育改革における学校規律とオルタナティブ・スクール」『アメリカ教育学会紀要』2002年。
 - ・ 堀真一郎「ニールの教育論における自由の概念」『大阪市立大学家政学部紀要』第17巻、1969年。
 - ・ 堀真一郎「教育史におけるニールの位置(4)—現代イギリスの進歩主義教育運動とサマーヒル・スクールの将来」『大阪市立大学生生活科学部紀要』24、1976年。
 - ・ 堀内一史「アメリカにおける宗教右派の政治化」『麗沢学際ジャーナル14巻(2)』2006年。
 - ・ 松崎巖「教育的スロイドの成立と発展について」『青山学院女子短期大学紀要18号』1964年。
 - ・ 丸尾謙「アメリカにおけるフレーベル主義の受容と展開」『広島女子大学家政学部紀要』(18)、1982年。
 - ・ 丸尾謙「19世紀後半のアメリカにおける教育の発達」『日本の教育史学』9(0)、教育史学会、1966年。
 - ・ 三石善吉「国家権力と自由の範囲について—アメリカのホームスクーラーたち」『筑波学院大学紀要第6巻』2011年。
 - ・ 宮本健市郎「アメリカ進歩主義教育運動におけるコミュニティと学校」『東京大学教育学部紀要』第23巻、1983年。
 - ・ 宮本健市郎「アメリカ進歩主義教育運動におけるコミュニティと学校」『東京大学教育学部紀要』第23巻、1983年。
 - ・ 宮本健市郎「ドルトン・プランの普及と変質」『兵庫教育大学研究紀要』第1分冊19、1999年。
 - ・ 宮本健市郎「アメリカ新教育運動におけるドルトン・プランでの学級編成論の展開」『新教育運動における「共同体」概念の変容に関する比較的研究』平成11年度—平成13年度科学研究費補助金 基盤研究(C)(1)研究成果報告書、代表：山崎洋子、2002年3月。
 - ・ 宮本健市郎「アメリカ新教育運動における学級編成論の展開」『新教育運動における「共同体」形成論の出現と「学級」概念の変容に関する比較的研究』、平成11年度—平成13年度科学研究費補助金 基盤研究(1)(C)研究成果報告書、2007年。
 - ・ 米良重徳「ジョン・デューイと『個の確立』教育」『吉備国際大学研究紀要』第20号、2010年。
 - ・ 森久佳「デューイ実験学校におけるカリキュラム・デザインの形態に関する一考察」『愛知江南短期大学紀要』38、2009年。
 - ・ 山崎洋子「A. S. ニールの『自由学校』思想の研究」『教育学論集 22』大阪教育大学教育学教室、1993年。
 - ・ 山崎洋子「『教育の新理想』と新教育連盟に関する考察」『日本の教育史学』41(0)、教育史学会、1998年。
 - ・ 山崎洋子「進歩主義教育における『子ども中心の教育』の理論と実践」『鳴門教育大学研究紀要』第18巻、2003年。
 - ・ 山崎洋子「イギリス新教育運動の拡大と混迷」『武庫川女子大紀要59』(人文・社会科学)2011年。
 - ・ 山崎洋子「イギリス新教育運動における『共同体』と『学級』の両義的展開」『新教育運動における「共同体」概念の変容に関する比較的研究』平成11年度—平成13年度科学研究費補助金 基盤研究(C)(1)研究成果報告書、代表：山崎洋子、2002年3月。
 - ・ 山根順子「ホーマー・テリル・レインの教育実践に関する一考察：子どもの見方になること(being on the side of child)とは何か」『恵泉アカデミア9号』恵泉女学園大学、2004年。
 - ・ 油井大三郎、Interpretations of the 1960s in Japan and the US: Historical Assessment and Voices from the Sixties Generation, 東京女子大学紀要論集62巻、2011年。
 - ・ 吉井健治「不登校を対象とするフリースクールの役割と意義」『社会関係研究』5巻第1,2号、1999年。