

原著論文

東京サドベリースクールにおける実践の意義と課題

— スタッフ・生徒・保護者へのインタビューから —

The Significance and Challenges of Practice at Tokyo Sudbury School : From Interviews with Staff, Students and Parents

相田まり 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本稿は、近年注目が高まる新しい教育実践¹⁾の一つである東京サドベリースクールに着目し、同校における実践の意義と課題をスタッフ・生徒・保護者へのインタビューから明らかにしようとするものである。

サドベリー教育では、個人の学びに関しては最大限に自由が尊重される一方、学校という自分たちの属するコミュニティの運営に関しては積極的に関与することが求められる。今回の調査では、生徒が親（保護者）やスタッフから信頼を贈られることによって、また他の生徒との関わりの中で信頼を贈り合うことによって自分自身への信頼を得、それを基盤として他者や様々なものに関わるようになっていく過程が見出された。このことは、他者からの干渉の欠如という意味での「消極的自由」とみずから学び社会をつくっていくという意味での「積極的自由」とが連続的なものであることを示している。他方で、積極的自由を育むためには大人の関与が必要だとする見方もあり、同校（ないしサドベリー教育）における「自由」の意味とそこにおけるスタッフの役割についての検討が必要であることが明らかになった。

キーワード：サドベリー教育、自由、ミーティング、デモクラシー、インタビュー

1. はじめに

1-1 問題の所在と本稿の目的——従来の学校教育への見直しと新しい教育実践の広がり

グローバル化やデジタル技術の進展などにより、私たちを取りまく生活環境は大きく変化している。これまで学校で教えられてきた知識や技術は次々と更新され、人々の価値観も多様化している。

そうした状況の中、従来の学校教育に対する疑問の声がこれまで以上に高まっている。制度上的一条校に通っていない、いわゆる「不登校」と呼ばれる児童生徒は年々増え、2023年度には小・中学校における不登校の児童生徒数が過去最多の約34万6千人を記録した（文部科学省2024）²⁾。他方で、シュタイナー教育やイエナプランなど、独自の理論やカリキュラムに基づく新しい教育を行う学校を選ぶ親子も増えている³⁾。

以上を踏まえて本稿では、こうした新しい教育実践の一つである東京サドベリースクールに着目する。東京サドベリースクール（Tokyo Sudbury School, 以下TSS）は2009年に創立された一般財団法人立の学校（スクール）で、アメリカ合衆国マサチューセッツ州にある私立校サドベリー・バレー・スクール（Sudbury Valley School, 以下SVS）をモデルとし

ている。SVS をモデルとする教育はサドベリー教育と呼ばれ、アメリカをはじめ世界各国に約 50 校、日本にも約 10 の実践校がある。

筆者は 2023 年 4 月から、ボランティアスタッフとして月に 1〜3 回のペースで TSS を訪れ、その実践に関わってきた。本稿は、そこでの経験と筆者が行ったスタッフ・生徒・保護者へのインタビューから、TSS の実践の意義と課題を明らかにすることを目的とする。

1-2 先行研究の状況と本稿の視座

上述した新しい教育に関する主な研究としては、諸外国における先行事例を紹介している永田佳之による研究（永田 2005、永田 2019）や、国内の動向とその意義を論じた吉田（2022）、一連の実践を子どもの権利保障の観点から論じた喜多（2020）、新しい教育実践を社会運動と捉えフィールドワークを通してその実態に迫った藤根（2024）などがある。また、個々の実践を取り上げた研究も多数行われている（例えば多様な学び保障法を実現する会ほか編 2021）。

サドベリー教育に関しては、デモクラティックスクールまっくろくろすけ（兵庫県姫路市）と三河サドベリースクール・シードーム（愛知県岡崎市）を取り上げたものがそれぞれ出版されている（デモクラティック・スクールを考える会編 2008、井藤・苫野・小木曾 2023）が、TSS を取り上げた研究はいまのところ行われていない。

後述するように、サドベリー教育には特定の形式やカリキュラムがなく、個人の学びの自由が最大限に保障されている。他方で、生徒がスタッフと対等な立場で参加するミーティングの場があり、学校運営に関するあらゆることが話し合いによって決められていく。そのため個々のルールやミーティングの制度、運営の仕方等はスクールごとに、また同じスクール内でも時期によって異なるが、TSS では現在、生徒とスタッフとの話し合いにより全員参加でミーティングが行われている。国内の他のサドベリースクールではミーティングへの参加が任意や当番制であることも多い中、これは（現在の）TSS の特徴の一つと言える。個人の学びとコミュニティの運営、この二つを軸とする教育の場で子どもの自由が最大限に尊重されるとき、そこにはどのような学びが生起するのだろうか。本稿では TSS のスタッフ・生徒・保護者へのインタビューを交えながら、この点を追究したい。

ここで本論に入る前に、TSS の位置付けとそれに関する言葉の定義を確認しておきたい。これまで述べてきた一連の新しい教育の試みは、教育のオルタナティブ（*alternative*：別の可能性、選択肢）を追求するものであることから、しばしば「オルタナティブ教育」と呼ばれる⁴⁾。前出の永田によれば、日本におけるオルタナティブ教育は①フリースクール運動と呼ばれる不登校の子どもの受け皿としての実践、②シュタイナー学校など欧米の教育理論や実践に影響を受けながら発展してきた実践、③アメリカのチャータースクールのような公設民営の「新たな公立学校」を創り出そうとする市民活動、の 3 つの潮流に整理される（永田 2005、6-7 頁）。本稿では、このうち主として②に該当するものを「新しい教育」ないし「新しい教育実践」として取り上げる。

先行研究では、オルタナティブ教育は既存の教育に対する「問い直し」や多様な選択肢を提供するものとして肯定的に評価され、サドベリー教育もその一つとして位置付けられてきた（永田 2005、吉田 2022）。他方で、日本ではそれらの教育を選ぶことが（上述の①のように）不登校との関連で語られてきた経緯があり、否定的に捉えられることもある。

このことは、本来すべての子どもに平等な選択肢の一つとして開かれてあるべきサドベリー教育（を含む一条校以外の教育）が選択肢から除外され、子どもたちの選択肢を狭めてしまうことにもつながる。こうした理由から、本稿が取り上げる TSS はみずからの実践をオルタナティブ教育とは位置付けていない⁵⁾。このことを踏まえて、本稿では従来とは異なる独自の理論やカリキュラムに基づく教育を「新しい教育」または「新しい教育実践」と呼ぶこととする。

なお、本稿の構成は以下の通りである。はじめに、TSS の教育内容を概観する（第 2 節）。次に、生徒・保護者へのインタビュー内容を検討する（第 3 節）。その上で、インタビューからみえてきた TSS の実践の意義と課題について論じる（第 4 節）。最後に本稿のまとめと今後の研究の課題を述べる（第 5 節）。

2. 東京サドベリースクールの教育内容

2-1 生徒とともにつくる学校

TSS は東京都世田谷区の住宅街の一角に位置する。対象年齢は 5 歳から 18 歳で、年によって変動があるが生徒数は多いときでは約 20 名、少ないときでは数名という年もある。2 名の常勤スタッフに加え、筆者のようなボランティアスタッフが 5 名、それぞれ月に 1～2 回スクールを訪れている。

サドベリー教育の主な特徴は、①学年や学級がないこと、②授業やプロジェクトなどの特定のカリキュラムがないこと、③ミーティングを通じて生徒とスタッフが対等な立場で学校運営に関わること、の 3 点である。特定のカリキュラムをつくらない理由として、SVS の創立者であるダニエル・グリーンバーグ（1934-2021）は、子どもにはみずから学ぶ力が備わっているため大人はその「自然」な成長を妨げないことが重要である、と述べている（グリーンバーグ 2006、15 頁）。一方、生徒自身が学校運営に関わることについては、「デモクラシー」を基盤とするアメリカ社会を生きる「良き市民」を育てるため、とされている（グリーンバーグ 2008、110-111 頁）。TSS ではスタッフが定期的に SVS との交流を持ちながら、グリーンバーグの教育哲学に基づくサドベリー教育を実践している。

TSS における一日の活動は、生徒とスタッフで決めたミーティングと掃除の時間を除いて各自が自由に決められる（表 1）。読書や工作、料理、ゲーム、おしゃべりなど、生徒たちは思い思いの時間を過ごしている。また、他の生徒を誘ってお茶会を開いたり、近所の公園で遊んだりすることもある。さらに、希望すれば企画を立ててプレーパークや水族館、裁判の傍聴などに出掛けたり、講師を呼んでピアノや小説の書き方などを教わったりすることもできる。カリキュラムが決められていない分、自分たちの関心に合わせて学びをカスタマイズすることができる点がサドベリー教育の最大の特徴と言える。



アートや工作は生徒たちが好きな活動の一つ

一方、TSS のミーティングは以下のように構成されている（表 2）。定期的に開かれるミーティングとしては、学校のルールの制定・改変や高額な備品の購入などについて話し合うスクールミーティング、学校運営に関することを話し合う経営ミーティング、ルール違

反をしてしまった生徒やスタッフについて話し合うルールミーティングの3つがある。

例えば、TSSには「使ったものは、自分の物やスクールの物に関わらずその場を離れる前に片づける」というルールがあるが、これは生徒とスタッフがともに過ごす中で、スクールという公共の場所の使い方についてルールを決めた方がよいと考えるようになったことからつくられたものである⁶⁾。これらのルールに違反した場合、本人による自己申告または目撃した人からの申告により、ルールミーティングの議題に挙げられる。ルールミーティングでは、「何が起こ



ルールミーティングの様子

ったか」(事実)を確認した上で、「なぜ起こったか」(理由)を本人に聴き、「今後どのようにすればよいと思うか」(対策)を話し合う。上記の例で言えば、「次の活動に気を取られていて片付けるのを忘れてしまった」などの理由が述べられ、今後の対策として「次の活動に移る前に片付けたかどうかを必ず確認する」ことなどが決められる。

このように、ルール違反に対して罰則を科すのではなく、同じ失敗を繰り返さないための具体的な方法を一緒に考えることで、他の生徒の失敗も自分たちのこととして捉える意識が生まれる。また、様々な年齢の生徒たちが話し合う場では、話の内容を理解することが難しい年少の生徒に「いまは〇〇について話しているんだよ」とスタッフが説明を加えることもあれば、年長の生徒が「〇〇の意味、わかる？」などと声を掛けることもあり、自然に教え合う姿がみられる。

上に述べた3つのミーティングは、日本国憲法における三権分立と同じように、それぞれ立法・行政・司法を司っている。また、年に2回行われる学校総会では、保護者や運営母体である財団の役員も交えて学校の運営方針などが話し合われる。総会での活動報告やそのための資料の準備なども、生徒とスタッフが協力して行う。

以上がTSSの教育の概要であるが、先述したようにサドベリー教育には固定的な形式やカリキュラムがある訳ではなく、上述した活動内容も、その時々生徒たちとともに一つ一つ作り上げられてきたものである。そのため、個々のルールやミーティングなどの制度も今後変わっていく可能性がある。

9:30~11:00	登校
10:15~	朝ミーティング（自由参加）
11:00~12:00	ミーティング（全員）
15:00	この時間までに片付け、掃除準備（全員）
15:05~15:20	掃除（全員）
15:20~	夕方ミーティング（自由参加）
16:00	最終下校

表1 一日の流れ（例）

	月	火	水	木	金
AM	経営 ミーティング	ルール ミーティング		経営 ミーティング	ルール ミーティング
PM				スクール ミーティング	

表2 一週間の主なミーティングの予定

2-2 スタッフの役割

授業のない学校で、スタッフは一体どのような役割を果たしているのだろうか。創設メンバーの一人で現スタッフの杉山まさる氏と現スタッフの加藤あや香氏によれば、スタッフの主な役割は①スクールの運営に関わること、②生徒の教育に関わること、③生徒のロールモデルとなること、の3つに集約される⁷⁾。

①のスクールの運営に関しては、スタッフはスクールというコミュニティの一員として、積極的に関与する。一方②に関しては、個々人の学びに対して何かを指示することはなく、それぞれの興味関心やペースを重んじて見守ることを基本としている。ときには生徒の興味関心に合わせて関連する本やイベントなどを紹介することもあるが、「〇〇した方がいい」「〇〇すればもっとよくなる」といった指示をするのではなく、対等な関係におけるコミュニケーションの自然な流れの中で、そうした会話が生まれる。



料理に挑戦する生徒と
それを見守るスタッフ

このようにサドベリー教育では、あくまで本人の興味関心が向いたときに学びが生まれると考える。こうした生徒との関わり方について、加藤氏は次のように述べている。

加藤 （スタッフの役割の）大前提は、子どもが自分から生み出せる存在だと信頼することです。子どもが自分から生み出せる存在だと信頼しながら、子どもたちのそれぞれのペースでの成長を見守り、必要なときに活動のサポートをしていく。その上で一人ひとりのペースを見て、必要なタイミングで一緒に活動したりとか、必要なことを伝えたりとか。それがスタッフの基本だと思っています。

ここでいう「信頼」とは、単に「やればできる」と信じる（楽観視する）ことではない。ここでの「信頼」には、より深いところで子どもを「自分から生み出せる存在」であると信じて相手が動き出すのを待つ、という意味が含まれている。大人の立場からみてもどうかしく思うことや心配なことがあったとしても、本人が望むことであればそれがいまその子にとって必要なことなのだと認め、尊重する。そうしたかかわりが、生徒とスタッフの信頼関係の土台になっている。

このこととも関連するが、スタッフはあらゆる場面で生徒のロールモデルとなる（③）。自分たちの属するコミュニティへの積極的な関与（例えばミーティングでの発言やスクールのよりよくするための提案など）や、日々の生活の中でみずからの興味関心を追求することは、直接言葉で指示するのではなくとも、生徒たちにとって将来のモデルとなりうる。むしろ、授業という形で明示的に何かを教えることがない分、普段のスタッフの振る舞い

は重要な意味を持ち、生徒との信頼関係の構築にも影響すると考えられる。

2-3 自立する人と社会が育つ学校——東京サドベリースクールの存在意義

ここまで述べて来たように、サドベリー教育には特定のカリキュラムがなく、個人の学びの自由が最大限に尊重されている。このことから、サドベリー教育は「自由」な教育と表現されることがある。しかし、サドベリー教育の掲げる自由は「何もしなくてよい」あるいは「何でも好きなことができる」といった意味での自由ではない。この点について、杉山氏は次のように述べている。

杉山 サドベリーというと「自由」を思い浮かべる人も多いのですが、本校の本質は「自立」です。自分の自由も大事にして、相手の自由も大事にする。そのことによって、みずからの自己実現や他者貢献ができると思っています。

ここにあるように、TSS の教育の目的は「自立」、すなわち「自分の自由も大事にして、相手の自由も大事にする」ことによって「自己実現」と「他者貢献」ができる人を育てることにある。日々の活動を自分たちで考えて決めていくこと、また全員が平等に一票をもって学校の運営に関わる経験は、各自が他者とともに自由に心地よくいられる社会を維持するためにはどうすればよいかを考え、試行錯誤していくことにほかならない。一つ一つの問題を自分たちの手で解決していく経験を積むことによって、いずれ社会に出たときにも、それぞれの自由を尊重しつつ、平和で民主的な社会をつくっていける人に育つと杉山氏は考えている。

以上、TSS の教育内容と背景にある考えをみてきた。次節では、こうした教育を実際の生徒や保護者がどのように受け止めているのか、筆者が行ったインタビューに基づいてみていく。

3. 生徒・保護者へのインタビューから

3-1 調査の目的と概要

ここまでみてきたように、TSS では個々の生徒が活動を選び自分の学びをつくっていく経験を通して、また自分たちの手で学校を運営していく経験を通して、個人が自立し民主的な社会の担い手となることを目指している。それでは、このような TSS の教育を実際に通っている生徒と保護者はどのように受け止めているのだろうか。

上記の点を明らかにするため、筆者は 2023 年 11 月から翌年 1 月にかけて、生徒と保護者に対してインタビュー調査を行った。対象者は以下の通り（年齢、学年は調査時のもの）で、TSS スタッフの協力を得て行った。

インタビューでは、入学の動機、入学後の変化、TSS で学んでいること（生徒）、TSS の教育の意義と課題（保護者）などについて質問した。インタビューの内容は対象者の許可を得て録音し、それを文字起こしたものを主な分析対象とした。

対象者一覧

〈生徒〉

- ・A くん（11 歳、小学 5 年生）

公立小学校に通っていた。兄の B くんとともに TSS を見学した際、スクールを気に入って、小学 4 年生の 10 月に入学。

- ・B くん（13 歳、中学 1 年生）

弟の A くんと同じく公立小学校に通っていた。両親が中学校の進学先の候補として TSS を紹介、小学 6 年生の 10 月に入学。

- ・C さん（13 歳、中学 1 年生）

他県の公立小学校を卒業。引越しを機に母親に TSS を紹介され、中学 1 年生の 6 月に入学。

- ・D くん（14 歳、中学 2 年生）

公立小学校を卒業後、公立中学校へ進学。学校に対して違和感を抱いていたところ、母親に TSS を紹介され、中学 1 年生の 1 月に入学。

- ・E さん（15 歳、高校 1 年生）

公立小学校を卒業後、公立中学校へ進学。コロナでの休校期間に心理学の本と出会ったことをきっかけに、新たな学び場を求めて TSS へ。中学 3 年生の 2 月に入学。

〈保護者〉

- ・F さん（A くん、B くんの母親）

- ・G さん（C さんの母親）

- ・H さん（D くんの父親）

- ・I さん（D くんの母親）

以下では、インタビューで得られたデータをもとに、生徒と保護者がどのような理由で TSS を選び、そこでの教育にどのような意義と課題を見出しているのかを考察する。

3-2 なぜ東京サドベリースクールを選んだのか——入学の動機

はじめに生徒たちが TSS を選んだ理由を確認しておきたい。

TSS を選んだ理由として最も多かったのは、決められたカリキュラムがなく、学ぶ内容を自分（たち）で決められるからというものであった。例えば A くんは、以前通っていた学校では理不尽なルールや「どうしてもいいようなルールがたくさん」あり「ストレス」を感じていたが、TSS は「自由の学校」だと知り魅力を感じた、と話している。また D くんは、「授業っていう、やらされるっていう仕組みが苦手だった」と、学校というシステムへの違和感を表明している。このように、自分が納得していないことを押し付けられることへの抵抗感や違和感があったことが、複数の生徒から聴かれた。

また、「話し合いで物事を決めるところも、いままでの学校にはない特色でいいなと思った」（E さん）というように、ミーティングを中心とする自治の活動に魅力を感じたという意見もあった。

以上のことから、学ぶ内容や方法、時間の使い方等に対する自由度が高い点、そして自

分たちの学びやコミュニティの運営に関して決定権が付与されている点が生徒たちにとっての魅力となっていることがわかる。

他方、保護者へのインタビューでは、「学業や体力づくりの面での心配」はあったものの、「最初から最後まで一貫して『ここに通いたい!』という子ども本人の意思を尊重」した(Gさん)というように、子どもの選択を尊重する姿勢が示された。

3-3 他者との関わり、自己との出会い——何を学んでいるのか

次に、生徒がTSSでの活動にどのような学びを見出しているのかをみていく。

TSSで学んでいることとして最も多く挙げられたのは、他者との関わりに関することであつた。この点について、Eさんは次のように述べている。

Eさん 一番大きいのは、話し合いによって色々なことを決めていくってところだと思います。規則としてあるものはありますけど、そこを自分たちで改良していくことも出来るし、スタッフと生徒が対等な関係なので、その対話の中から新しく何かを生み出すとか、お互いの認識を合わせたり、コミュニケーションの一つとして、場が成り立っているというか。(中略)一方的な立場から言われるとかじゃなくて、お互いがお互いを尊重して、話して決めていくので。そこが大きな特徴だと思いますね。

ここでは、生徒とスタッフが「対等な関係」の中で、「お互いがお互いを尊重」しながら「コミュニケーション」を通じて学校のルールなどをつくっていくことがTSSの特徴として挙げられている。

Eさんによれば、例えば生徒同士のトラブルがあつたときに、一般的な学校では教師が介入して解決を図る（もしくは何らかの指示をする）ことが多い。しかし、TSSでは「当事者同士でコミュニケーションをとって解決する」という方法を採用するため、「子ども自身が考える」余地が生まれる。このことについて、Eさんは次のように説明する。

Eさん さっきの例でいうと、相手の嫌なところがあつて、それを理由にいじめがあつたとして、それが公の場に出たときに、サドベリーだと、ルールミーティングっていう処置法がありますよね。その中で、なんでこうなっちゃったのかとか、お互いの認識を合わせたり、自分は実はこう思っていたとか、それに対して第三者が意見をしたりする場もある。でも、一般の学校だとそういうことはないの。だから相手になすりつけるような方向に行っちゃいがちになるんじゃないかなって、個人的には思うんですけど。そういう、自分を顧みるっていうことが少なかったかなって思いますね。(下線部、筆者)

Eさんはこのように、大人が先回りしたり指示したりするのではなく、子ども自身が考え、意見を交わし合うことがTSSにおける重要な学びになっていると指摘する。生徒同士の話し合いの過程で、互いの認識のずれに気づいたり、言葉や行動の背後にある思いを伝え合ったりすることが、「人間同士の関わり方」や他者に対してどういう態度であるべきか

を学ぶことにつながっていると、Eさんは言う。

このような他の生徒との関わりによって生じた変化について、Cさんは次のように述べている。

Cさん （前の学校では）相手のことをほぼ何も考えずに話してたけど、（TSSに）入学してからは、相手のことをよく考えて話すようになった。

筆者 話し掛ける前にどんなことを考えてるの？

Cさん これ言っても相手は傷つかないかなー、とか。

筆者 色々考えてるんだね、話し掛ける前に。疲れたりしないの？

Cさん 正直になりたいとは思ってるんだけど…。まあ疲れることもあるけど、自分で回復できてから大丈夫。

ここからは、Cさんが相手の気持ちを考えながら言葉を選ぶようになったことと、そうしたやり取りの中で自己と向き合い、調整している様子が見えてくる。Cさんによれば、このように変化したのは「スタッフとか生徒がめちゃくちゃ色々考えてからしゃべってるのを感じたから」で、色々考えるのは大変だけれど、「その分相手のことも深く知れて、こっちも心を開くことができる」という。Cさんは前の学校では「ほぼ周りの意見に合わせて」いたが、TSSで過ごすうちに段々と自分の意見を言えるようになり、「前よりも人の意見に流されにくくなった」と自分自身のことを振り返っている。

3-4 入学後の変化

ここまで、学ぶ内容や方法等を自由に選べることや自分たちのことを自分たちで決める権利が保障されていることが生徒にとって魅力となっていること、コミュニケーションを通して他者と向き合い、自分自身と向き合うことがTSSの重要な学びとなっていることを確認してきた。それでは、こうした学びの時間は生徒たちにどのような変化をもたらしているのだろうか。

入学後の変化について、生徒からは「元気になった」（Aくん）、「発言力が上って、しゃべれるようになった」（Bくん）というように、他者と関わりながら各自の学びを自由に追求する経験を通して生徒たちが自己を発揮できるようになったことが挙げられた。保護者からも同様に、「それまでは合わない標準に合わせようとしていたので、（それがなくなつて）二人ともとても元気になった」（Fさん）、「着る服の色が明るくなった」、「電車を自分で調べて乗ったり、私が熱を出したりした時に頼りになる頼もしい存在となった」（Gさん）などの前向きな変化が挙げられた。

また、生徒からは「自己管理能力が大きく成長している」、「他人のせいにするのがなくなった」（Dくん）というように、自分で考えて行動する機会を積み重ねる中で、自分と向き合えるようになってきたという変化も語られた。Dくんのこうした変化について、HさんはDくんに「自信が付いてきた」として、次のように述べている。

Hさん 人前でしゃべることだったり、誰かと会話をするっていうときでも、失敗を怖がってるのか、はきはきしない感じだったんですけど、サドベリーで、し

やべっても受け入れてもらえるっていう、話しても否定されないっていうような経験をしたんだと思うんですけど、言葉を発するっていうこと自体の壁がすごく下がったなっていうふうに感じてます。

ここでは、自分の発した言葉が「受け入れてもらえる」、「否定されない」という経験がD さんの「自信」につながっている、との見方が示されている。自分の発した言葉が受け入れられる。それは、自分の思いが受け止められること、ひいては存在そのものを認められることと等しい。こうした経験を重ねていくことによって、D さんは段々と自分を受け入れ、自己と向き合うことができるようになっていったのだと考えられる。

3-5 保護者からみた東京サドベリースクールの教育の意義と課題

最後に、保護者からみた TSS の教育の意義と課題をみていく。

TSS の意義を保護者にたずねたところ、生徒の意志や権利が尊重される点が全員に共通して挙げられた。例えば F さんは、「外出企画の提案が通ることもあり、嬉しそうだった」として、生徒の自主性が尊重される点を評価している。また G さんは、「主体性を尊重されていながらも、子どもだからわからない点については程よい距離感でサポートしてくれる」として、生徒（たち）の選択を肯定し、必要に応じて助けてくれる大人がそばにいることの重要性を指摘している。

このような環境の中での学びについて、I さんは次のように述べている。

I さん 市民として生きる、主権者として生きるということの大切さを、実践的に教えてくれる場。偉い人が言うから信じてれば大丈夫とか、そういう世の中ではなくなってきている中で、自分で考えて自分の選択——やるもやらないも含めて、自分の選択だよっていうことを教えられて、学生時代を過ごすっていうことの現代的意味を非常に感じています。

ここには、I さんの考える現代社会における TSS の教育の意義が示されている。予測のつかない変化が次々と起こる世の中で、「自分で考えて自分の選択」をしていく。それは、成功してもしなくても自分の責任だという意味では厳しい面もあるが、同時に納得できるものでもある。その納得感は、自分の人生の舵を自分で取っているという満足感をもたらす。I さんはこれを「自分で自分を幸せにできる力」とも表現している。

一方 TSS の課題としては、「学習面では、刺激が圧倒的に不足していると感じた」、「成長期の子どもに対する運動量が圧倒的に少ない」など、学習面での刺激や運動量の少なさが複数の保護者から挙げられた。これらの意見は個人の学びに関しては生徒の自由を最大限に尊重するというサドベリー教育の考えと矛盾するようにも思えるが、親（保護者）として子どもに様々なものと出会い、多くのことを学んで欲しいと願うのは自然なことである。TSS が小規模であるという現状の中で、保護者自身も葛藤している様子がうかがえる。

また、同じくサドベリー教育の根幹に関わることとして「ミーティングの負荷が大きい」という意見も挙げられた。前述したように、TSS では現在、学校の司法・立法・行政を担う 3 つのミーティングが全員参加で行われている。また、学校総会などでの資料の作成や

当日の運営も、生徒自身がスタッフと協力しながら仕事を分担して行っている。これらは開校以来生徒たちとの話し合いを経て決められてきたことではあるが、新しく入学した生徒にとってははじめから設定されたルールでもあり、義務と感じられることもあるだろう。もちろん、なぜこのようなルールになっているのかについては入学時に説明がなされるし、意見があればミーティングの場で話し合うこともできる。TSS では、そうした環境の中で、なぜこのようになっているのか、それに対して自分はどうか行動するかまでをも考えることが求められるのである。

そのほか、TSS に対する社会的認知度が低いことも課題として挙げられた。ある保護者は「こういう一つの教育の選択肢が正式に認められていないっていう、取り巻く環境の方が大きな課題」、「教育の形として一つのいい形だと思うので、その道に進むっていうのになんでこんなに苦労しなきゃいけないんだろう」と述べており、TSS（を含む一条校以外の教育）を選ぶことにより社会的に不利な立場に立たされる現状があることが示唆された。多様な学びの場への理解は浸透しつつあるとはいえ、少数派であるがゆえに否定的なニュアンスで捉えられることも少なくない⁸⁾。財政面での基盤の整備とともに、新しい教育の様々な実践がすべての人に平等に開かれた選択肢の一つとなるよう、社会全体が変わっていかねばならない。

以上、生徒・保護者へのインタビュー内容をみてきた。次節では、ここまでの内容を踏まえて TSS の教育の意義と課題について論じる。

4. 自由な学びがもたらすもの

4-1 学びとしてのコミュニケーション

TSS で学んでいることとして、生徒たちへのインタビューでは他者とのコミュニケーションに関することが多く挙げられた。これは生徒がどのようなことに学びを見出しているのかを知る上で重要な手掛かりとなる。

公の場で発言することは、大人でも勇気のいることである。前の学校での C さんのように、なんとなく周りに合わせておいた方が無難だと考えることもあるだろう。しかし、TSS のミーティングでは積極的に意見を述べることが求められる。そうした中で、はじめはなかなか意見が言えなかった生徒も、段々と自分の意見を言えるようになっていく。それは、H さんの言うように自分の発言を他者に受け止めてもらえるという経験であり、自己の存在が承認されるという経験でもある。今回のインタビューで言及された TSS 入学後の前向きな変化は、そのように自分のことを他者に受け入れてもらったことにより自分自身を受け入れられるようになった、ということを表しているように思われる。

それと同時に、ミーティングの場では他者の意見を聴くことも求められる。相手の意見が自分とは異なるものであったとしても、きちんと受け止めてその言葉に耳を傾ける。それは、自分が与えてもらった承認を他者に返すことだと言える。

こうした一つ一つのやり取りの中で、相手を思いやりながら自分の意見を主張すること、相手の意見を理解し自分の考えと比較検討すること、互いの意見を調整し合意を形成することなどを、生徒たちは学んでいく。それは、一人ひとりの存在を肯定すること、互いの

関係性の中で他者を受け入れることでもある。こうした経験の積み重ねが、グリーンバーグの言う「良き市民」を育てること、すなわち一人ひとりが自分たちの生きる社会の一員であるという自覚を育み、デモクラティックな社会を創出することにつながっていく⁹⁾。

もちろん、こうしたコミュニケーションは一般的な学校でも起こりうる。学級会や協働学習、クラスメイトとの会話などを通して、子どもたちは日々多くのことを学んでいるだろう。本稿はそうしたことを否定するものではない。一方で、今回のインタビューで明らかになったのは、生徒たちが一般的な学校ではそうした経験が比較的少ないと感じていることであった。個々の教師がどれだけ熱意を持っていたとしても、1 クラスの人数や教師の仕事量を鑑みれば、一人ひとりの生徒と十分な関わりを持つことが難しい場面もあるだろう。その点、TSS は少人数であるため一人ひとりとの関わりが深くなり、生徒たちにより豊かな経験をもたらしているのだと考えられる。

4-2 自分自身と向き合うこと

他者とのコミュニケーションは、自分自身と向き合うことと一体である。例えばミーティングの場では、議論の内容について自分は思うのか、ほかの生徒と意見が違ったときに自分はどのように考え、どのような行動を取るのか、といったことが問われる。また、個人の活動の時間には、自分自身の興味関心や性格と向き合うことになる。

自分は何が好きで、何が嫌いなのか。苦手なことがあったときに、どのように対処するのか。何を大事にし、他者に対してどのように接するのか——。このように自分自身と向き合う経験は、ときに苦しいことでもある。しかし、自分自身のことをよく知っている人ほど、その後の人生をよりよいものにすることができるのではないだろうか。

みずからの学びを自由に追求できる時間の中で、思う存分色々なことに挑戦し、試行錯誤を繰り返す。そのことによって、生徒たちは自分自身の価値観や考え方を吟味し、生き方を選択していく。こうした経験は、それ自体が財産であると同時に、その後の人生をより充実したもの、納得のいくものにすることにつながっていくだろう。実際に、SVS や TSS で過ごした生徒たちの中には、自分の好きなことを仕事にしたり、自分の好みに合った生活スタイルを確立したりして充実した人生を送っていると語る人が多くいる¹⁰⁾。

4-3 信頼を贈り合うという経験

上述した自己と向き合う豊かな時間は、あらかじめ決められたカリキュラムがないサドベリー教育だからこそもたらされるものと言ってもよいだろう。プロジェクト学習などの体験的な学びを取り入れる学校が増えてきたとはいえ、そうしたプログラムが一切ないことはサドベリー教育の独自性として際立っている。その一方で保護者には、先が見通せない不安と向き合いながら、子どもがみずから動き出すまで待つ姿勢が求められる。

実際に今回のインタビューでも、一般的な学校で行われている教科の学習を行わないことに対する不安の声は聴かれた。しかし、保護者たちに共通していたのは、そうした不安を抑えてでも子どもの選択を尊重しようとする姿勢であった。授業がないサドベリー教育では、個人の学びに関して子どもの自由が最大限に尊重される。何を学ぶのも、学ばないのも、本人次第とされる。そうした学校に行きたいという子どもの意志を尊重することは、子どもへの信頼があるからこそできることではないか。自分自身の自由が最大限に尊重さ

れる教育を受けたい、あるいは自分の受ける教育を自分で選びたいという子どもの選択を親（保護者）が尊重するということは、子どもにとって、その存在を根本的な部分で支えるような大きな承認を与えられることにも等しいだろう。

杉山氏も述べているように、サドベリー教育の掲げる自由は「何もしなくてよい」あるいは「何でも好きなことができる」という意味ではなく、「自立」することとしての自由を意味する。今回のインタビューから明らかになったのは、そうした意味での自由は他者（親やスタッフ）からの信頼と承認があってこそ可能になる、ということである。最も信頼する他者である親（保護者）から信頼されるという経験は、鏡のように反射して自分自身への信頼（つまり「自信」）となる。先述したスタッフの生徒に対する信頼（第2節）についても、同様のことが言えるだろう。

このようにして築き上げられた自分自身への信頼を足場として、生徒はスタッフやほかの生徒たちと関わっていく。そのとき生徒は、自分が親（保護者）やスタッフから贈られた信頼を相手の生徒にも贈ることになる。自分たちの生きる社会をよりよいものにするために、互いに信頼し合いながら、協力して物事を進めていく。このように、他者から信頼を贈られる経験が子どもの存在を支えるとともに、他者を信頼しつつ新しいことに挑戦する力となっているのではないだろうか。

4-4 東京サドベリースクールの目指す「自由」とは

他方、保護者へのインタビューでは、TSS の教育の課題として学習面での刺激や運動量の少なさとミーティング等の仕事の負荷が大きいことが挙げられた。これらは TSS の目指す「自由」が何を意味するのかという問題と関係している。

先述したように、TSS の掲げる自由は「自立」を意味する。ここでアイザイア・バーリン（1909-1997）による二つの自由概念の区別を導入すれば、TSS の掲げる「自立」としての自由は、他者からの干渉が欠如しているという意味での「消極的自由」ではなく、みずから学び社会をつくっていくという意味での「積極的自由」を指す¹¹⁾。重要なのは、ここまで述べて来たことからわかるように、両者は別々のものではなく、前者があってこそ後者が実現される（されうる）ということである。学ぶ内容や方法、順序等すべてを自分で選択するということに対する他者（親やスタッフ）からの承認が生徒の自分自身への信頼となり、それを足場にして生徒は他者や様々なものと関わっていく。つまり、消極的自由と積極的自由は明確に区別されるものではなく、密接に関係しているのである。

しかし、積極的自由を育むためには大人による助けが必要だとする指摘もある。前出の永田は、1960 年代の各国におけるフリースクール運動に大きな影響を与えたとされるサマーヒル・スクール¹²⁾での教師経験から、子どもの自由を尊重する教育における大人の役割の重要性を指摘している。永田によれば、子どもは消極的自由を享受することで「幸せを感じる」ことはできるが、「自由そのものは幸せになる力を授けてはくれない」。そのため、みずから学ぶという意味での積極的自由を行使できるようになるためには、大人の助けが必要となる。大人の助けとは、何でも子どもの要求するものを与えることではなく、「大人としての『權威』をもって」、「その時々、それぞれの子どもに必要なものを見きわめ、大人として責任ある態度を貫く」ことである（永田 1996、182 頁）。

以上の永田による指摘は、TSS（ないしサドベリー教育）における自由について考える際

にも重要な意味を持つ。TSS では生徒個人の学びの自由を保障するためスタッフは極力干渉しないという立場をとっているが、学びは必ずしも個人で完結するものではない。むしろ、誰かに勧められて読んだ本がきっかけでその分野に興味を持つなど、他者からの働きかけによって学びが広がる経験をしたことがある人は少なくないだろう。子どもの消極的自由を守りつつ、子どもが積極的自由を行使できるようになるために、大人は何をなすべきなのか。また、何をせずにいるべきなのか。グリーンバーグの教育哲学における自由概念も含めて検討することで、TSS の実践はより豊かなものになっていくだろう。

5. おわりに

以上、本稿では新たな教育の一つである東京サドベリースクールの実践について検討した。生徒・スタッフ・保護者へのインタビューからみてきたのは、自分の学びを自分で選びたいという生徒たちの思いと、それを支える保護者からの信頼、そして生徒たちの自由な学びを支えるスタッフからの信頼であった。他者から信頼を贈られることによって自分自身への信頼を得、それを糧にさらなる他者との関係を結ぶ。そうした相互の信頼に基づく関係の中で、個々の学びが生まれ、互いの協力によって社会が形成されていく。TSS の実践の基盤にあるこうした信頼関係が、生徒一人ひとりの自立を支え、社会を形成する力となっていることが TSS の実践の意義として見出された。他方で、子どもの消極的自由を守ることと積極的自由を行使する力を育むこととのあいだで大人はどのような役割を果たすべきなのか、グリーンバーグの教育哲学も含めて検討する必要があることが明らかとなった。

最後に今後の研究における主な課題を述べて本章を閉じたい。本稿では紙幅の関係上、グリーンバーグの教育哲学と TSS スタッフへのインタビューについて十分に検討することができなかった。グリーンバーグのいう自由やコミュニケーション、デモクラシーが何を意味するのか、また、TSS は SVS と実践内容や文化的・社会的背景の面でどのように異なるのかを明らかにすることで、TSS、ひいてはサドベリー教育の持つ意味をさらに追究していきたい。

注

- 1) 後述するように、本稿では従来の学校教育とは異なる独自の理論やカリキュラムに基づく教育を「新しい教育」ないし「新しい教育実践」と呼ぶ。
- 2) なお、文部科学省は「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」を「不登校児童生徒」と定義している（文部科学省 2003）。
- 3) 新しい教育の研究者でみずからもシュタイナー学校の運営にかかわっている吉田敦彦によれば、国内のシュタイナー学校は 4 校（2000 年）から 7 校（2019 年）へ（初等部から高等部までの児童生徒の総数は 103 人から 1001 人へ）、サドベリースクールは 2 校（2000 年）から 15 校（2014 年）へと、それぞれ数を伸ばしている（吉田 2022、16-17 頁）。またイエナプラン教育については、2019 年に国内初のイエナプラン校が開校、その後小・中学校あわせて 3 校が開校されているほか、文部科学省の示す「個別最適化学び」の手法としても注目される「自由進度学習」の手法としてイエナプラン教育の一部を取り入れる学校も増えている（例として、オルタナティブ・スクールあいち惟の森などが挙げられる）。

- 4) なお、藤根雅之も指摘するように、オルタナティブ教育はいわゆる一条校の教育（従来の学校教育）に
対置される形で生まれてきたものであり、一条校の教育そのものが変容し多様化している現在、その対
象の範囲を確定することは難しい。しかし、藤根によれば「社会運動として認識されうる一定の集合行
為としてその存在を捉えることは可能である」（藤根 2024、19 頁）。こうした理解を踏まえて、以下で
は藤根も参照している永田によるオルタナティブ教育運動の整理を参照する。
- 5) なお、SVS に関しても同じことが言える。SVS が創設された 1968 年はアメリカで公民権運動やベトナム
反戦運動などが隆盛し、学校現場も「嵐のように荒れ狂う」中いくつかの「フリースクール」や「オル
タナティブ・スクール」が誕生した時期にあたるが、グリーンバーグ氏はみずからの学校の創設はそ
うした動向とは関係なく、「広大な歴史的背景と学習理論、アメリカの人間が織りなして来たユニーク
な経験をバックに、自らの哲学と目標」によって生み出されたものだとして述べている（グリーンバーグ 2006、
147 頁）。SVS が生まれた背景と当時の社会状況との関係については、今後の検討課題としたい。
- 6) そのほか、包丁や針などの危険を伴う道具を使用する際は使い方をスタッフまたはボランティアスタ
ッフに教えてもらいながら使う、掃除は全員で行う、などのルールがある。
- 7) なお、杉山氏は TSS 創設以前から SVS との交流を続けており、加藤氏とともにグリーンバーグからス
タッフ研修も受けている。
- 8) なお、新しい教育（先行研究の言うオルタナティブ教育）に関しては、少数派であること自体に意義が
あるとする見方もある（永田 2005、ほか）。
- 9) 学びにおけるコミュニケーションの重要性および SVS におけるデモクラシーについてはグリーンバー
グ（2008）を参照。
- 10) SVS の卒業生に関する調査についてはグリーンバーグ（2006）を、TSS の同窓生の進路等については
同校の Web サイトを参照。
- 11) 社会学者の大澤真幸によれば、バーリンの言う「消極的自由」は「他者からの干渉の欠如」を、「積極
的自由」は「自己支配」、すなわち「自己が自己の選択を支配する主人と見なしうる」ことを意味してい
る（大澤 2018、138 頁）。
- 12) 1921 年にイギリスの教育家 A.S.ニール（1883-1973）によって創立された寄宿学校で、自由・平等・民
主主義を基軸とした教育を行っている。永田によれば、同校の自由は「授業参加の自由」として、平等
は「大人ー子ども」の対等な関係として、民主主義は「全体会議」と「法廷会議」を中心とする自治と
して体现されている（永田 1996、39 頁）。他方、グリーンバーグは SVS のミーティングについて、アメ
リカ東部ニューイングランド地方のタウンミーティングがモデルであると述べているが（グリーンバー
グ 2006、29-30 頁）、サマーヒルの自治について言及している箇所もある（同上書、231 頁）。両者の影
響関係についての解明は今後の課題としたい。

謝辞

本論文の執筆にあたりご協力いただいた東京サドベリースクールのスタッフ、生徒、保護者の方々に
心より感謝申し上げます。

著者の利益相反：開示すべき利益相反はない。

引用・参考文献

井藤元・苜野一徳・小木曾由佳（2023）『教育観を磨く 子どもが輝く学校をめぐる旅』、

- 日本能率協会マネジメントセンター。
- 大澤真幸 (2018) 『〈自由〉の条件』、講談社。
- 大沼安史 (1982) 『教育に強制はいらない 欧米のフリースクール取材の旅』、一光社。
- オルタナティブ・スクールあいち惟の森 Web サイト <https://yuinomori.studio.site/>
- 子どもの権利条約ネットワーク編 (2022) 『市民活動のはじめの一步——一人ひとりが子どもの権利の支え手として』、エイデル研究所。
- 喜多明人 (2020) 『子どもの学ぶ権利と多様な学び——誰もが安心して学べる社会へ』、エイデル研究所。
- サドベリー・バレー・スクール Web サイト <https://sudburyvalley.org/>
- ダニエル・グリーンバーグ著／大沼安史訳 (2006) 『世界一素敵な学校 サドベリー・バレー物語』改訂新版、緑風出版。
- ダニエル・グリーンバーグ著／大沼安史訳 (2008) 『自由な学びが見えてきた サドベリー・レクチャーズ』、緑風出版。
- ダニエル・グリーンバーグ著／大沼安史訳 (2010) 『自由な学びとは サドベリーの教育哲学』、緑風出版。
- 多様な学び保障法を実現する会ほか編 (2021) 『多様な学びを創る 不登校支援から多様な学び支援へ』、東京シュレー出版。
- デモクラティック・スクールを考える会編 (2016) 『自分を生きる学校——いま芽吹く日本のデモクラティック・スクール』、せせらぎ出版。
- 東京サドベリースクール Web サイト <https://tokyosudbury.com/ob-og/>
- 永田佳之 (1996) 『自由教育をとらえ直す ^{フリースクール} ニールの学園＝サマーヒルの実際から』、世織書房。
- 永田佳之 (2005) 『オルタナティブ教育——国際比較に見る 21 世紀の学校づくり——』、新評論。
- 永田佳之 (2019) 『変容する世界と日本のオルタナティブ教育——生を優先する多様性の方へ』、世織書房。
- 日本イエナプラン教育協会 Web サイト <https://japanjenaplan.org/jenaplan/>
- 藤根雅之 (2024) 『オルタナティブ教育運動の社会学——ネットワークのダイナミズムと公共性への挑戦』、ナカニシヤ出版。
- 藤根雅之・橋本あかね (2016) 「全国のオルタナティブスクールに関する調査報告書」、全国オルタナティブ学校実態調査プロジェクト。
- 文部科学省 (2003) 「不登校の現状に関する認識」(平成 15 年 3 月)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/03070701/002.pdf
- 文部科学省 (2024) 「令和 5 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた対応の充実について (通知)」(令和 6 年 10 月 31 日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422178_00005.htm
- 吉田敦彦 (2022) 『教育のオルタナティブー〈ホリスティック教育／ケア〉研究のためにー』、せせらぎ出版。