

自己肯定感が育まれる教育

向 田 亜 優

I. 本研究について

1. 研究の経緯

2014年、私はフィールドワークの授業で二度目となるタンザニアのザンジバル島を訪れた。そこでは日本とほぼ変わらないような、教師一人が複数の生徒に教える一斉授業が行われていたにも拘らず、子どもたちの声飛び交い、活発に授業が進められていた。私は初め、アフリカの教育システムに自己肯定感を育む何かがあるのではと考えた。しかし、アフリカでは日本に比べ学校に通えない子どもも多く、教育も十分に機能していない。一方日本では、義務教育が保障され、大学の進学率も今では50%を超えてきた。それにも拘らず、アフリカの子どもたちが活発な理由は、学校教育の外にあると考える。周囲との繋がりや、あいさつを大切にするアフリカの人々はそのネットワークに囚われず、多くの人と関わり合い、日々の生活の中で幸せを感じていた。このような生活スタイル自体が彼らの中の自己肯定感を育んでいるのではないか。

ここで日本の学校での授業風景を思い浮かべてほしい。生徒が皆黒板の方を向き、教師が教壇で知識を披露している。そこでは同じ年齢の子どもだけが一つの部屋で同じことを同じように学習している。ほとんどの人が今述べたような光景を想像したのではないか。そしてそのような光景に疑問を抱く生徒は少ないだろう。実際私自身がこれまで受けてきた授業はそのようなものがほとんどであり、それが当たり前だった。しかし今年の五月に教育実習に行き、実際の教育現場を見ると、学年が上がるにつれて授業への参加が消極的になり、受け身で聞いているだけの生徒が多かった。更には指名しても答えることを拒む生徒もいた。自分が教える立場になってみると、これまでは当たり前だった光景に違和感を抱き始めた。

人との繋がりが希薄化しつつある今日の日本では、子どもたちの自己肯定

感は低く、教育現場も活性化していないと感じる。子どもたち一人ひとりが自己と他者を認め、日々の生活の中で幸福感を持つことで、孤独を感じることなく周囲と支え合って生きて行くことができる。そしてそれらは学力向上の前提にあり、これからの教育では子どもたちの自己肯定感を育む必要があると考え、今回このテーマに辿り着いた。そこでその打開策としてオランダで行われているイエナプラン教育に着目していきたい。

2. 先行研究

今日の日本の書店では、世界トップであるフィンランドの教育など学力を高めることを中心とした書籍が多く並べられていたが、自己肯定感を育む教育や子どもたちの幸福感に繋がる教育についての書籍はまだまだ少ない。その中でも子どもの幸福度が高いオランダで行われているイエナプラン教育については、リヒテルズ直子を中心に子どもの自己肯定感や幸福感を高める教育として注目されている。リヒテルズ直子は『オランダの共生教育』の中でイエナプラン教育について、他の人と生きて行く意欲と姿勢を持つ人間を育てる共生のための教育であり、それらは子どもの自尊心と自立を育てる授業の展開の仕方があると述べている（リヒテルズ 2010: 13-14）。

また『愛をもって見守る子育て』では、オランダの教育において柱となる考えとして、一人ひとりの個性を大切に「自立心」を育てること、子どもが「安心」して過ごせる場所を大人がつくること、他者の個性を尊重し合える「共生の心」を育てることの三点を挙げている（リヒテルズ 2014: 36）。

元文部科学大臣である下村博文も、今年一月に行われた定例記者会見でイエナプラン教育について触れている。しかしそこではイエナプラン教育は参考にはなるが、制度上無理があると述べていた（URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1354482.htm）。事実、今日の日本の教育現場ではまだ取り入れられていない。

今では教育の在り方が多様化しているオランダだが、以前までは日本と変わらない教育が行われていた。リヒテルズ直子は『オランダの教育』でオランダの既存の教育について、同年齢の子どもを一つの教室に集め、一方通行で知識を伝達し、子どもはそれを受け身に習う形式の教育だと述べている（リ

ヒテルズ 2004: 58)。

そこで、本研究ではテーマである「自己肯定感が育まれる教育」について明らかにし、なぜオランダは新たな教育制度へと舵を切ることになったのかを深く掘り下げていくとともに、今日の日本でどのように取り入れていけるかを私なりに考察したい。

3. 研究方法

本研究では学力向上についてではなく、あくまでも自己肯定感を育む教育に着目したいため、リヒテルズ直子や尾木直樹などイェナプラン教育について書かれた文献やDVD、また以前のオランダでは教育の在り方がどのように議論されてきたのか、過去の文献などを中心に進めていく。更にオランダだけでなく、日本の教育制度についての文献も読むことで、今後日本の教育に取り入れる際の問題点も明らかにしたい。

4. 本論文の構成

本章に続く「Ⅱ. オランダ教育の背景」では、多様化する以前のオランダの教育制度と、日本の教育制度を比較する。その中で自己肯定感が育まれる教育がどのようにして取り入れられていったのか、当時のオランダの社会的背景や課題を明らかにする。

続く「Ⅲ. 今後の日本の教育について」では、明らかになった点を整理して、今日の日本における教育上の問題点を考察し、イェナプラン教育を参考に新たに提案する。

最後の「Ⅳ. 結論」では全体の要約をするとともに、本研究を通して明らかになったことと、残された今後の課題について述べたい。

Ⅱ. オランダ教育の背景

1. オランダ教育の歴史

今となっては多様化しているオランダの教育だが、かつては日本と同じ一斉教育が行われていた。それにも拘らず、なぜ現在のような多様な教育へと方向転換し、オールタナティブ教育がここまで発展したのだろうか。それに

は19～20世紀まで遡り、当時の社会背景を知る必要があった。

リヒテルズ直子の『オランダの教育』によれば、1920年代にイェナプラン教育を含む多くのオールタナティブ教育が誕生している。1907年にモンテッソーリはスラムの子どもに向けて学校を開き、1919年にはタバコ工場の労働者の子どもに向けたシュタイナースクール、1924年には貧しい工業労働者の子どものためのフレイネスクールが誕生した(リヒテルズ 2004: 83-84)。これらを見てみるとオールタナティブスクールは工業地帯など、都市の子どもに向けて開かれたことが分かる。リヒテルズ直子も『オランダの教育』の中でオールタナティブスクールは全て20世紀初めの産業化、都市化といった大きな社会変革の時期に都市の子どもを対象に開かれたと述べている(リヒテルズ 2004: 84)。また、その理由についても急激な都市化により伝統的な人間関係や社会関係を奪われ、劣悪な労働条件の中で生活する親の子どもたちが人間として、社会の一員として成長できる場を用意することが都市の学校教育にとって大切だったと述べている(リヒテルズ 2004: 85)。つまり、これまでは農村中心の社会だったため、生活の場と職場も近く、大人も子どもも関係なく社会の一員として共に生活していた。子どもたちも家族や近所の人に囲まれ、分からないことは近くの大人に尋ね、時には手伝いをしてコミュニケーションを取りのびのびと生活していたのだろう。

これは私がザンジバルで見た光景に近く、学校教育だけに頼るのでは無く、その外側にしっかりと子ども一人ひとりの居場所が出来ている。このような環境であれば子どもは周囲との繋がりを生活の中で見つけ、社会の一員としての自覚を持ち成長することが出来るのだろう。

しかし、都市化が進むことで従来のような共同社会は無くなり、子どもの周囲との人間関係は希薄になってしまった。こういった生活環境が子どもの自尊心に大きく影響するのではないか。これまでは生活の中で自然とできていたことが、社会が変化する中で子どもたちの周囲との関わり方も変わってしまった。そのような環境の下で受け身ではなく、他者と交流しながらも自分の意見を持ち、自立していく術を学ばなくてはならない。そういった子どもたちに社会の一員として成長していく機会を与えるためにオールタナティブスクールは誕生したのだろう。

2. 都市化と日本の教育

一方、日本では戦後間もない頃には地域開発が中心に行われ、その後オランダと同じように1950年頃から高度経済成長期にかけて都市化が進み、都市では人口が集中し、混雑した電車や夜中まで働く人々が増加した。そのことで、教育面でも子育てについて相談できる相手がいない、父親が仕事で家事に協力できず、主に子育てを母親に任せるなど家庭でのコミュニケーションや教育力も低下したのではないか。

しかし、残念ながらこのような状況にあってもオランダのオールタナティブスクールのような学校は誕生しなかった。それよりも政府が経済成長に対応していける人的能力を重視した教育など、次第に経済界の要求が教育に取り入れられるようになった。環境文明21の藤村によると、長い期間で取り組む教育と短い間に大きく流動する経済とでは根本的に異なり、それが教育現場の混乱を招いたという（『認定NPO法人環境文明21』）。それにより、1970年代頃まではいわゆる詰め込み教育が行われ、そのスピードに付いていけない子どもたちの落ちこぼれ問題や大人への不信感からの社会への反抗など、非行がピークを迎えている。

どんな子でも受け入れるという点では、フリースクールがどこかオールタナティブスクールに近い印象を待たれがちだが、日本のフリースクールを見てみると、不登校やいじめ、勉強についていけない、またはなんらかの障害を持っている子どもの受け入れや学びの場というのが中心であった（『不登校サポートナビ』）。これでは居場所が無くなった子どもの最後の逃げ場のようなイメージを抱いてしまう。オールタナティブスクールはそれとは異なり、初めから自分に合った学校を選択でき、自分で目標を定めて達成していく。そこでは大人はあくまでサポート役なので一人ひとりの能力やテンポに合わせて、子どもの居場所を作っていける環境が整っている。

3. オランダのオールタナティブスクールの誕生

また、オランダでは1960年頃にインクルージョンという言葉が浸透していたという。この「インクルージョン」というワードはイエナプランの本には受容的という意味合いでよく登場する。リヒテルズ直子は『オランダの共生教育』の中で1960年代以降のオランダでは人種、性、障害、社会的地位

などのあらゆる差別の原因を突き止めようとしたと述べている（リヒテルズ 2010: 12）。日本で生まれ日本で育った私のような人間にとって、移民や人種差別という言葉がどこか遠い存在であり、そのためインクルージョンという言葉もそれほど親しみがあるものではなかった。しかし、様々な問題を抱えていた当時のオランダではそれらの原因を突き止め、互いを認め合える共生社会を目指していく必要があったのだろう。

このようにオランダでは 1920 年代にはオールタナティブスクールが誕生し、1960 年にはインクルージョンの意識が根付いていたことが分かる。ではなぜイェナプラン教育やモンテッソーリ教育のようなオールタナティブ教育は、誕生してすぐにはなく 1970 年代になり流行したのだろうか。

その理由についてリヒテルズは、70 年代の日本を含む先進国では若者が社会に対して不満を抱いた時代だった述べている。産業発展に伴う様々な公害などに直面し、経済発展だけでなく、人間性の回復を願い社会の安定や協調、平和のために何かすべきだと考えたという。それにより時代は異なっても 1920 年代の急激な社会変化の中で、人間性を重視して考案されたオールタナティブスクールがこの時期に再度注目を浴び、急増したきっかけになったと述べている（リヒテルズ 2004: 85-86）。

つまり、1970 年代にも 1920 年代と共通して社会の変動があった。誕生当初、オールタナティブスクールは工業地帯や都市の子どもに向けて開かれ、注目されていた。そして 1970 年に同じように社会の変動が起こったことで再度注目を浴びてから、小規模ではなく広範囲に浸透していったことが分かる。

それに追いつくように 1990 年代からようやく共生教育を目指すためにオランダでも様々な教育改革が行われた。ここからはそれらの制度について説明するとともに、それらがどのような影響を与えたのか述べていく。

Ⅲ. 90 年代以降のオランダにおける教育改革

1. サラマンカ宣言

「サラマンカ宣言」は 1994 年にユネスコが中心となって宣言しているものであり、リヒテルズ直子は『オランダの共生教育』の中で第二条の内容に

についても、全ての子どもは教育に対する基本的な権利を持っており、インクルーシブな社会を建設し、万人のための教育を達成する最も効果的な手段だと触れている（リヒテルズ 2010: 2）。

このサラマンカ宣言により、教育制度はインクルーシブ教育にしようと提唱した。インクルーシブ教育とは、「教育制度そのものについて、多様性を受け入れられる形にする」ことを目指した教育指針である（『障害保健福祉研究情報システム DINF』）。

2. 子どもの権利条約

この条約は1990年に発効され、オランダでは1995年に批准された。18歳未満の子どもに対し、基本的人権を国際的に保障するために定められた条約である。子どもの生きる権利、守られる権利、育つ権利、参加する権利といった四つの柱を中心に規定されている（『日本ユニセフ協会』）。

「サラマンカ宣言」や「子どもの権利条約」によって、かつては障害の有無、貧富の格差などの理由から学習が困難だと思われた児童に対しても、それぞれの個性が認められ、どんな子どもでも共に生きるという意識が制度としても整ったのである。

3. リュックサック政策

オランダでは1966年に導入された。「リュックサック政策」というのは、子ども一人ひとりが政府から決められた補助金をリュックサックに入れて背負ってくる、という意味で使われているのが由来である（『学生が創る人間科学大辞典』）。

オランダには学区制がなく、自分に合った学校を自由に選択できることが大きな特徴である。しかし、それらは特殊教育を必要としないとされる子どものみであり、特殊教育を受ける子どもたちには選択肢がなかった。それに対し批判の声が上がり、どんな子どもでも関係なく、同じ教室で学ぶことができるインクルージョンな教育に切り替わったことで、この政策の導入に至った。

この政策は特殊教育を必要とする子どもを対象にしたものであり、子どもとその親とで自由に学校を選択することができる。国が子どもの障害を一定

の基準で判定し、それに応じた補助金を決定後、それによって指導者を付けたり、設備を整えたりすることが出来る。つまり、この政策によって、障害を持つ子どもでも学校を選択できる可能性が増したのである。

実は日本でもオランダと同様 1994 年に「サラマンカ宣言」と「子どもの権利条約」を実施している。第三章ではそのことに触れながら、その影響などを踏まえて考察していく。

IV. 今後の日本の教育について

1. インクルーシブの在り方

前に述べたように、日本でもオランダと同様の制度が導入されている。しかしそれらが日本において、インクルーシブな社会の実現のための機能を十分に果たしていないように感じる。

オランダでは学校選択が自由にできることに対して、日本では学区が存在する。最近では同じ市内の周辺地域なら選択できる場合もあるが、公立に通う子どものほとんどは自ら選択することなく決められた小学校に入学し、進学する中学校もその地区で決められている。そのため、各学校が特色を出していてもさほど変わりはなく、子どもは黙って決められた所に通うしかないのだ。更にその決められた学校で上手く自分の能力や個性が活かせない場合でも、住んでいる地域の学区内でしか学校を選択できない。

私立校は学区に関係なく選ぶことができるが、これはいわゆる「お受験」であり、合格した子どもしか受け入れられない。京都産業大学の濱野も私立学校については子どもと親が自由に「選ぶ」というよりも、相手側に「選ばれる」という感じだと述べている（『オランダの豊かさ』）。

また、特別支援教育においても日本とオランダとはその在り方が異なっている。オランダはサラマンカ宣言をして二年後には特別支援教育を開始し、2003 年には全ての障害を持つ子どもを対象に普通学級への受け入れ態勢が整った。しかし、日本では 2007 年ようやく特別支援教育を開始したが、それは形だけであって実際には同じ教室で共に学ぶことはなく、分けられてしまっていた。リヒテルズ直子はこのような日本の特別支援教育について、

普通校の中に別で特別支援学級を作ることで、これまでは気づかなかった両者の差異をこれまで以上に目立たせ、壁を作る原因になると述べている（リヒテルズ 2004: 9）。

2. 日本のインクルーシブ教育の解釈

私が小学5年生の頃、学校内に特別支援学級ができた。校舎の一階にそれまでは存在しなかった特別支援の子どものための教室が出来たことを覚えている。しかし、私たちが通う教室は二階から四階にあったため、一階に行く機会はほとんどなく、もちろん授業もバラバラで、卒業アルバムのページまで別々だった。唯一交流できるのは運動会や、学年を縦割りにして班を作って活動する時間だけだったが、それ以前に深い関わりを持っていないため、どの子もお互い上手くコミュニケーションが取れていなかったように思える。当時はその環境に疑問を持てなかったが、今になってみると同じ校舎内で普通学級と特別支援学級を分ける必要性はあったのか疑問に思える。やはりリヒテルズ直子が言うように、どこか目には見えない壁が存在していたのだろう。

2007年に特別支援教育が実施されるまでは、盲学校、聾学校、養護学校などの各学校が別々に存在していたが、全ての特別支援を必要とする各学校が特別支援教育という一つの枠組みとされた。しかし、見直されたのは指導内容のみであった。

このように日本では「サラマンカ宣言」や「子どもの権利条約」があるにも拘らず特別支援教育においては、実際の教育現場にほとんど活かしていないことが分かる。リヒテルズ直子も日本の特別支援教育はインクルーシブとは別の方向に向かってしまっていると述べている（リヒテルズ 2004: 9-10）。障害を持つ人に対して、まだどこかで別だという意識が根付いているからこそ、このような現状が生まれてしまうのだろう。もっと特別支援教育に対してもインクルーシブで、個性を認める姿勢を学校教育の中でも学んでいく必要がある。

日本はオランダと違い、移民や差別に対する意識が低いため、サラマンカ宣言によってインクルーシブ教育が提唱された際、その対象を主に障害者に向けてしまったのではないかと、それによって日本におけるインクルー

シブ教育が、ただ障害のある人とない人が一緒に学ぶという安易な考えを導き、間違った捉え方をしていることは事実である。一緒に学ぶと言っても現状では普通学級と特別支援学級を分けているのだから、従来と変わらずこれはインクルーシブな教育とは言えないだろう。

インクルーシブ教育とは、多様性を受け入れるために、教育システムを変えるものであるからだ。更に、前にも書いたように障害を持つ子どもと、それ以外の子どもと一緒に学ぶ環境が出来ていないため、日本の教育システムそのものを変える必要があると私は考える。そのような共に学ぶ環境が出来て初めて子どもたち一人ひとりの自己肯定感は育まれるのではないかと。

3. イエナプラン教育を実践している学校の現状

現状の日本の教育システムでは、政府はイエナプランをそのまま導入することは難しいと言っていた。正直私自身も現状でイエナプランをそのまま取り入れていくことは難しいと考えていた。しかし、2015年11月に日本イエナプラン教育協会が主催した講演会（オランダ・イエナプラン教育専門家招聘研究会）に参加した際、制度のせいにするのは止め、それを考えるのは自分たちだという言葉がとても印象に残った。更に実際に日本の公立小学校でイエナプランを実践した岩瀬直樹さんの話は大変興味深く、これまでイエナプランは制度上難しいのではないかと、どこか勝手に作っていた私の中の壁が壊された。また、現在の日本の教育現場にも導入できる点がいくつかあることが明らかになったので、ここでは中でも印象的だったことを2点紹介していく。

(1) 教室リフォームプロジェクト

まずは、教室リフォームプロジェクトである。岩瀬さんが大切にしているコンセプトの中で、子ども自身が中心となって学習と生活の環境を作り上げていくことを掲げている。実際に教室の光景を見てみると、子どもが作ったベンチが教室の中心にあり、機能別に分かれたテーブルや収納BOXがあり、子どもたち自身が生活する上で何が必要かを考え、それを自由にやらせてみることを重要視していた。

これまでは教師が生徒に提供し、それを生徒が消費するアクティビティが

多かった。それは生徒が皆同じ方向を向いて学ぶ、昔から変わらない日本のスタイルである。しかし、イエナプランでは学びのスタイルや環境を生徒自身が作っているため、その場所への愛着が沸き、更にその環境を大事にしている。大事にすることで自分の居場所も自然と出来るのだろう。良い物をただ一方的に与え、教師自身が教えやすい環境を作っても、それは子どもにとっては窮屈な場所になり、そこに自分の居場所など見出せない子もいるのではないか。

また、環境を変えることで生徒の学び方が変わり、それに伴い教師の教授法も必然的に変えざるを得ない状況になる。そうすることで教師も生徒を考えた工夫が増え、教師の質の向上に繋がるのではないかと考える。

(2) ブロックアワー

次に、ブロックアワーの実践である。ブロックアワーとは自分で学習計画を立てて、それに沿って各自やりやすいスタイルで学んでいく時間のことである。目標を立ててそのために何を学んでいくか予定を立てることで目的や意味を考えさせる。教師もその中で、生徒一人ひとりにどんな才能があるのか見出し、特徴を育める環境を作ることが大切である。

岩瀬さんの教室では子どもたちが同じ教室にしながら、作業の内容は異なっていた。中には分からないものを互いに教え合う生徒も多く、学びたいものを自分のペースで学ぶことが出来ていた。そうすることで自分の居場所ができ、教室が安心できる場所にもなる。また、教師も一人ひとりに目を配ることが出来るため、この子が今何に興味があるのか、何が得意なのかなど、子どもに対してより関心を持つことが出来る。これらのように、日本に導入していくために大切なことは、まずは手元で出来ることを積み重ねることが大切だと岩瀬さんは述べていた。

しかし、岩瀬さんが実践したのは小学校であり、私が実際に自尊心の低さを感じたのは中学校であった。いきなりこれらの教育システムを中学校から導入するのではなく、混乱を避け、イエナプランの教育システムに慣れるためにも、小学校から導入すべきだと私は考える。そこで私は今日の日本における学校教育の問題点を考察しながら、今回注目したイエナプラン教育を参考にいくつかの改善策を提案したい。

4. 今後の日本における学校教育の改善策

(1) 画一的授業の改善

日本で行われている先生対生徒の画一的な授業形式では、子どもの自己肯定感は失われる一方である。授業中に友達と相談すればうるさいと叱られ、みんなの前で間違えれば恥ずかしい思いをし、更に発言をしなくなる。最悪の場合、子どものための授業にも関わらず9割以上先生が話していることになりかねない。皆同じ向きで同じことをして、得意不得意に限らず評価されては個性が失われ、目標を見出すことすら困難になる。

また、重度の障害を抱える子どもが同じ教室で学ぶ場合、今のような形式では余計、互いに差を感じてしまうのではないか。

イエナプラン学校では、日本のように席が決められているわけではなく、子どもが必要とする作業や内容によって学習場所も異なる。また、話し合いを行う際にはみんなで輪を作って先生の話聞き、疑問を出し合うサークル対話が多く行われている。リヒテルズ直子はサークル対話をすることで、古い一斉授業に内在する子どもたちの低い参加意識を打ちこわし、教員と生徒、また生徒同士の関係をより良いものにする述べている(リヒテルズ2004: 43-44)。

まず、教室の環境においては前を向いて授業を受けるスタイルをやめ、生徒自身で学びやすい環境を自ら作り上げることが重要である。

また、ブロックアワーのように子ども自身で時間割を作ることについては、現在の中学校教育では、教科に担当教員がついて指導する形となっている。その状況で各自が異なる授業を学んでいては、教科担当だけでは対応することが困難である。そこで中学校においては受ける科目はこれまで同様、クラスごとに同じ科目にし、その中で学ぶ単元は生徒に選択させる。科目からいきなり全てを選択させることは難しいため、このような提案となった。

(2) 普通学級での特別支援教育

現在の日本の学校では、特別支援学級が存在するものの、それが普通学級と交わることなく、ほとんどの場合が別の教室にまとめられている。それではいつまで経っても共生社会は生み出せないだろう。教室を分けずに共に机を並べ、生活することで互いが認め合い、孤立せずに生きて行くことができ

る。そのためには、普通学級での特別支援学級が必要と考える。しかし、そこで問題になってくるのが、教員の知識や指導法である。ただ、同じ教室にするだけでは両者の混乱を招く可能性が大きい。

そこでイエナプラン学校を見てみると、障害を持つ子どもにIB教員を付けるシステムがある。IB教員とは様々な障害を持つ子どもの個別指導を行う教員である。個別といっても何かをその子だけに個別に教えたりするわけではなく、授業観察や記録、担当の先生との話し合いをし、よりニーズに合った指導法を共に考える役目を担っている。リヒテルズ直子もこのIB教員に関して、IB教員は担当の先生と期間ごとの目標と手段を計画し、その後必要に応じて指導法を改善していくと述べている。更に担当の先生もIB教員に専門的な知識を質問し、相談しながら各ニーズに応えた支援方法を考えるという(リヒテルズ 2004:28)。

私が教育実習に行った学校でも、普通学級の中で他の生徒と変わりなく、生活している障害を持った生徒がいた。そこではこのIB教員のように教室の後ろの方で様子を見ながら記録を取っている教員がいた。担任の先生に彼について聞くと、初めのうちはみんなが何でも手助けしていたが、段々それが全て彼のためになるわけではないことが分かってきた。また、彼自身も自分で出来ないことは把握しているので進んで頼めるようになったと言っていた。

リヒテルズ直子の『愛をもって見守る子育て』の中に自立心についての話がある。なんでも一人で出来ることが必ずしも自立ではなく、自分の出来ないことを進んでお願いできること、困っている人がいたら自然に手を差し伸べることが自立だと述べている(リヒテルズ 2014: 40)。このクラスを思い出すと、まさにこれに近いものを感じた。

このように、どんな子どもも関係なく共に学ぶ環境を作れば、子どもは自分たちが思っている以上に成長するのである。助け合いや自立心などと教員がいくら言っても聞かせるよりもはるかに大きな意味があると思う。そのために、特別支援を必要とする子どもには指導員を付け、教室を分けずに共に学ぶことがまずは必要であると考えます。

(3) 評価方法の改善

小学生の頃、成績表は◎、○、△といった記号になっていた。中学になれば1～5までの数字のみで評価された。しかし、その成績に対して、なぜその評価が付いたのかは全く記されていないため、たとえ悪い成績がついても何を直したら良いかその方法も分からず、ただ次のテストで頑張るしかなかった。

イエナプラン学校では現在の日本の学校の評価とは異なり、一人ひとりが振り返りを出来るポートフォリオが用意されている。そこには自分がこれまで学習してきた成果がファイルに入れている。毎週自分がうまくできたものを綴じ込み、先生と話しながら自己評価し、それに対し先生はコメントを記入するという（リヒテルズ 2004: 74-75）。

日本でこのような評価方法を行う場合も、ポートフォリオをただ書かせていては、一人ひとりの学習成果や過程を確認できるが、主観的評価のみになってしまう。そのようなことがないように、イエナプランと同様に面接法を用いて、生徒の意見に耳を傾け、その生徒の人物像をしっかりと捉える必要がある。

このような方法であれば周りと比べて自分はダメだとか、出来ないなど思うことはない。更にテストが全てではないのでそのクラスでの自分の立ち位置など考える必要もない。点数では子どもの評価は決められないのである。自己評価をさせ、それについてじっくり向き合って話すこと、また成長を言葉で書くことで更に学習意欲の向上、知識の定着にも繋がるのではないか。

(4) 総合的な学習、道徳教育の充実

文科省が述べる総合的な学習とは自ら課題を見つけ、自ら学び、考え、主体的に判断する時間である（『文部科学省ホームページ』）。しかし、実際には各行事の準備や席替えなどといった時間に使われることが多く、生徒自身の課題解決の力は養われていないように感じる。

そこで、イエナプラン学校で実際に行われているワールドオリエンテーションを参考に、各個人の好きなものをテーマに学び、探求し、振り返りを全体で共有する時間を設けたいと考えている。

ワールドオリエンテーションとは物事を多角的に見て、自分の分からない

こと、生活の中の疑問について各自で計画し、発見するための時間である。それはあくまでも答え探しをするものではなく、問うことを学ぶ時間なのである。

これは文科省のいう総合的な学習の時間に、日本で行っているものよりも当てはまっている。総合的な学習では答えを見出す授業ではなく、その過程を重視した工夫が必要である。

更にここではそれに追加して、自分の興味のあることや好きなことをひたすら行う時間も設けたいと思っている。ここで気を付けなければならないことは、何でも自由にやらせれば良いわけではないということである。ただ好きなことをやって終わるのではなく、そのことを通して何が成長できたのか、周りの人にプレゼンすることで、子ども自身に達成感を与えるきっかけを作る。それぞれ興味のあることは違って当たり前で、好きなことをしている時間こそ、子どもの学ぶ意欲は発揮されるものだと考える。

次に、道徳教育においては異年齢学級の導入を提案したい。そもそも道徳とは人間としての在り方や、自己理解、自己肯定感といった人間性を養うものであると私は考える。それを机上で学ぶことには限界があり、社会で学ぶことの方が多く感じる。しかし、今日の日本の社会では関わりの希薄化などにより、それらを子どもが学べる機会が減ってしまった。ならば学校教育の中で少しでも道徳的行為につながっていく活動を取り入れるべきではないか。

社会に出れば狭い教室とは異なり様々な性格、年齢の人と関わっていかなくてはならない。だからこそ同じ教室内のいつも一緒にいる子だけでなく異年齢学級にし、より幅広い意見を聞き、将来出会うであろう様々な状況に対応していける練習の場が必要である。

(5) 家庭と学校の連携強化

オランダでは労働環境が非常に整っており、働く親の権利が保障されている。そのため、家族で過ごす時間が多い。残業はほとんどなく、夕方 18 時頃には家に帰り全員で食卓を囲むのが普通である。また、ワークシェアリングといった制度も設けられ、子どもが生まれると、育児に時間を費やすために出勤日数を減らすことが可能である (リヒテルズ 2014: 18-23)。

このように、オランダでは日本に比べて家族で過ごす時間が多く、国で保障されている。それによって日本の親子よりオランダの方が親子間の距離が近いと考える。日本では労働環境を改善することは、すぐには難しいだろう。しかし、親子間の距離を縮めるために学校が介入することは可能である。共働きで帰宅後も家に誰もいない状況や、外で遊べる場所が減るなど、今日では子どもの居場所が失われつつある。そこで、学校内に放課後などにどんな子どもでも来られるような環境を作り、子どもの居場所を学校が積極的に作っていき、親と子の懸け橋になることで家庭と学校の連携強化に繋がると考える。

また、定期的に授業の開放を行い保護者も参加させることで、先生だけでなく、保護者も共に子どもの成長を見守る機会を学校側が作っていくべきである。大人がしっかりと子どもと向き合うことで、子どもは寂しい思いをせずにすむのではないか。

ここまでイェナプラン教育を参考に、今の日本教育でも十分可能だと考える内容を挙げたが、学校教育だけでは子どもの自己肯定感を育むことは出来ない。家庭、職場、国が共に共生社会を作り出す意識を持って取り組まなければならないと改めて感じた。

また、オランダでは子どもの自己肯定感に繋がった方法が必ずしも日本に合っているとは限らないため、今後よく吟味し、日本なりのスタイルで取り入れていく必要がある。

V. 結論

私はオランダの教育システムの中に子どもたちの自己肯定感が育まれる何かヒントがあるのではないかとこの研究を始めた。しかし、これまでオランダ教育の多様化とその時代背景、日本の現状についてみてきたが、教育制度自体に日本とオランダで大きな差があるわけではなかった。日本でもオランダと同じように「サラマンカ宣言」や「子どもの権利条約」を行ってきたがこれらが主に障害を持つ子どもを対象としたため、日本の子どもの多くが対象にならなかったことが、自己肯定感の向上に繋がらなかった原因なのでは

ないだろうか。

一方オランダでは障害の有無だけでなく、社会的地位や差別など、多くの問題を対象とし、共生社会を目指した教育制度の改善が早いうちから行われたため、自己肯定感の向上にも繋がったのではないだろうか。日本が産業化に耐えられる人材育成を行う中、オランダでは産業化を抜け出し、人間性を重視した教育が既に行われていたことが日本とオランダの教育の大きな差であった。

また、今回の研究や講演会の参加を通して、決まった枠組みの中だけでやろうとせず、もっと柔軟に考えることが大切だと分かった。リヒテルズ直子も先述の講演会で、事例を積み上げてゆくことが今は重要だと述べていた。一步踏み出し、多くの事例を作ることにより、イエナプランは広がっていくだろう。まずは自分たちが子どものことを一番に考え実践していけば、制度なんてものは後からいくらかでも付いてくるような気がする。確かに日本の教育制度はオランダに比べればリヒテルズ直子の言うように3周遅れているのかもしれない。しかし改善していける可能性は大いにあり、まだまだやれることの方が多いと分かったと、私の中で日本の教育の未来は、この研究を始めの前よりも明るいものとなった。

今後の課題としては、今回この論文を書く上で主に一人の筆者の文献を参考にしたため、私の意見などに偏りがある可能性がある。講演会では実際のイエナプラン校の先生のお話を聞くことが出来たが、今後は様々な人の文献も参考にし、より多くの意見の中から考察していきたい。

最後に今回は学校教育を中心に触れてきたが、学校教育のみならず、それ以外の場所からも自己肯定感が育まれる環境が作られていってほしい。そのためにも私たちのような若い世代がもっと働きかけなければならない。現代のような社会だからこそ学校教育のみに頼ってはいは、子どもたちの自己肯定感は低下する一方である。社会全体で子どもたちを見守り、それを次の世代、また次へと受け継いでいく必要がある。そして子どもたちの人生がより豊かなものになっていってほしいと私は願っている。

参考文献

- 斎藤孝 2004年 『コミュニケーション力』 岩波新書。
高垣忠一郎 2008年 『自己肯定感ってなんやろう?』 かもがわ出版。
根本利通 2011年 『タンザニアに生きる』 昭和堂。
長谷川祐二 2013年 『日本がアフリカを救うのではなく、アフリカが日本を救うのだと僕は思う。』 パレード。
古荘純一 2009年 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』 光文社新書。
松田素二・津田みわ編著 2012年 『ケニアを知るための55章』 明石書店。
松田素二編 2014年 『アフリカ社会を学ぶ人のために』 世界思想社。
リヒテルズ直子 2004年 『オランダの教育』 平凡社。
2010年 『オランダの共生教育』 平凡社。
2011年 『祖国よ、安心と幸せの国となれ』 ほんの木。
2014年 『愛をもって見守る子育て』 カンゼン。
『オランダの豊かさ』 [http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~konokatu/hamano\(11-1-28\)](http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~konokatu/hamano(11-1-28))
『学生が創る人間科学大辞典』 <http://www.kwww3.koshigaya.bunkyo.ac.jp>
『障害保健福祉研究情報システム DINF』 <http://www.dinf.ne.jp/index.html>
『消費者庁ホームページ』 <http://www.caa.go.jp/index.html>
『日本ユニセフ協会』 <http://www.unicef.or.jp/>
『認定NPO法人環境文明21』 <http://www.kanbun.org/index.html>
『不登校サポートナビ』 <https://www.futoukou-navi.com/>
『文部科学省ホームページ』 <http://www.mext.go.jp/>