



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	現行教育法制下におけるオルタナティブ教育の可能性の模索：北海道シュタイナー学園いずみの学校を事例として
Author(s)	高嶋，真之；眞鍋，優志；王，佳寧 他
Citation	公教育システム研究，17，173-200
Issue Date	2018-07-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/71434
Type	departmental bulletin paper
File Information	050_AA11562857_17.pdf



現行教育法制下におけるオルタナティブ教育の可能性の模索 ——北海道シュタイナー学園いずみの学校を事例として——

高嶋真之・眞鍋優志・王佳寧・槍田はるき

葛生朝美・高松陸・福田梨沙子・三浦旭・米倉理輝・篠原岳司*

目次

第 1 章	はじめに	
1-1	問題関心とその背景	高嶋 真之
1-2	本研究の方法と対象	眞鍋 優志
第 2 章	規制緩和による教育法制の変容	
2-1	構造改革特別区域制度	葛生 朝美
2-2	教育課程特例校制度	葛生 朝美
第 3 章	教育特区制度を活用した私立学校設置認可のプロセス	
3-1	教育特区制度を活用した学校設置申請のプロセス	三浦 旭
3-2	教育特区制度を活用した私立学校設置認可のプロセス	米倉 理輝
第 4 章	いずみの学校の教育実践と学校運営	
4-1	いずみの学校の概要	高松 陸
4-2	いずみの学校の特色ある教育実践	福田 梨沙子
4-3	いずみの学校の特色ある学校運営	槍田 はるき
4-4	いずみの学校の現状と課題	王 佳寧
第 5 章	本研究の整理と考察	眞鍋優志
第 6 章	おわりに	篠原岳司

キーワード：多様な教育機会、教育課程特例校、学校設置者、私学行政、シュタイナー教育

第 1 章 はじめに

1-1 問題関心とその背景 (担当：高嶋真之)

本研究の目的は、一条校内で行われているシュタイナー学校の成立過程や教育実践・学校経営を分析することを通して、現行教育法制下においてオルタナティブ教育の実現可能性を検討し、それに付随した教育学・教育行政学的な論点を提示することにある。

戦後日本では、憲法・教育基本法体制の下で学校教育制度を確立してきた。保護者は「普通教育を受けさせる義務」（日本国憲法第 26 条 2 項）を負い、学校教育法第 1 条に定められた「学校」

（いわゆる、一条校）に子どもを就学させて、それを履行してきた。子どもたちは一条校に通い、法令や学習指導要領に沿った学校教育を受けることで、学習と発達の権利を充足してきた。つま

* 執筆者の所属等は第 1 章 1-2 に記載。

り、現行教育法制下では、一条校内での普通教育を前提として、「普遍的で共通の教育」(大桃 2005)を子どもたちに保障することが目指されて続けてきた。

しかし、1970年代以降、次第に学校教育への批判が高まる中で、その硬直性・画一性が指摘された。実際に、一条校外でも多様な教育が展開され始め、既存の一般的な学校教育にとらわれず、それとは異なる理念や価値を有する「もう一つの教育」、すなわち「オルタナティブ教育」¹の機運が高まった。日本のオルタナティブ教育は「3つの潮流」をもつ(永田 2005)。1つ目は、不登校の子どもたちの「受け皿」としての教育であり、東京シューレが有名である。2つ目は、欧米の教育理論や実践に触発されて発展してきた民間教育であり、例えば、シュタイナー学校やダルトン・プラン学校、イエナ・プラン学校、サマーヒル・スクール、フレネ学校、サドベリー・バレー・スクールなどが挙げられる。3つ目は、公費で民間教育を展開しようとする動きであり、アメリカのチャータースクールの影響が大きい。

今日の状況については、藤根雅之・橋本あかね(2016)がオルタナティブスクールの全国的な調査を行っている。そこでは、650校の教育機関を調査対象としてリストアップし、「フリースクール」「デモクラティックスクール」「シュタイナー学校」「外国人学校・インターナショナルスクール」「サポート校」「自主夜間中学校」「塾」「居場所・フリースペース」の8種類に分類して、それぞれの特徴を分析している。この調査からも、一条校外で多様なオルタナティブ教育が実践されており、一定の広がりを見せていることがわかる。

しかし、「オルタナティブな教育運動の主張は制度の中にはなかなか組み込まれず、現実の社会的ニーズと齟齬のある現行システムが指摘されてきた」(永田 2005:p.7)と評価されている通り、これまで日本の学校教育制度は柔軟性を欠いてきたと言える。確かに、2000年代後半以降、規制緩和の流れの中で、学校設置主体の多様化や学校の民営化が実施されてきた²。しかし実際、藤根・橋本(2016)の調査では、約5割の教育機関が法的な位置づけを求めているにもかかわらず、9割以上が学校教育法上の位置づけをもたずに独自で実践・経営を行っており、オルタナティブスクール関係者の要求が制度的に反映されているとは言い難い。

ところが、2016年12月に「義務教育の段階における普通教育に相当する機会の確保等に関する法律」(以下、「普通教育機会確保法」と略記)が成立したことにより、従来的一条校を中心とする学校教育観が見直され、一条校外の普通教育への道が拓かれた。本研究の関心からは、児童生徒を就学困難とさせる理由として何が公的に認められるかが重要となる³。喜多明人(2017)は、「学校以外の多様な学びの場を積極的に選択してきた子ども・保護者(シュタイナー、サドベ

¹ 永田佳之(2005)によれば、「オルタナティブ教育」は、①市場及び国家から相対的に自律し、メインストリートの規範や通念を捉え返す〈公共性〉、②伝統的な教育を批判的にかつ再構築する視座で捉える刷新性、③公教育との協働において独自の社会的役割を担う相互補完性、④どの時代のどの地域にも見出すことのできる多様性、⑤ホリスティックな視座を重視する全体性、⑥少数派の声に代表される多様な価値や「特別のニーズ」が尊重される多元性、の6つを本質的な特性としてもつ。本稿では、この永田の説明に基づいてオルタナティブ教育を理解し、記述を進めていく。

² 当時の学校設置主体の多様化や学校の民営化の政策過程については荒井英治郎(2008)が、その国内外の実態については『教職研修』の連載「学校の民営化(全20回)」(篠原 2009 など)が詳しい。

³ 普通教育機会確保法第2条では、「不登校児童生徒」を「相当の期間学校を欠席する児童生徒であって、学校における集団の生活に関する心理的な負担その他の事由のために就学が困難である状況として文部科学大臣が定める状況にあると認められるものをいう」と定義しており、「その他の事由」の具体的内容が論点の一つとなっている。

リーなどのオルタナティブスクールなど）や外国籍の子どもも含まれる」として、この法律をオルタナティブスクールの公的保障も包括し得るものと解釈している。この法律がどのように運用され、オルタナティブ教育及びオルタナティブスクールにいかなる影響を与えるのかについては、今後の動向を注視していく必要がある。

このように、今日、オルタナティブ教育及びオルタナティブスクールをめぐる状況は転換期を迎えている。その一方で、これまでも教育課程の弾力的な編成・実施は、一部ではあるが制度的には可能であり、教育課程の改善やカリキュラム開発に貢献してきたことは見逃してはならない

（押田 2014）。例えば、研究開発学校制度（1976 年～）、構造改革特別区域研究開発学校設置事業（2003 年～）、教育課程特例校制度（2008 年～）が挙げられ、2017 年 4 月現在、教育課程特例校の指定件数は 318 件、指定学校数は 3182 校となっている。大桃敏行・押田貴久（2014）は、教育課程特例校制度を活用した自治体によるカリキュラム改革の全国的な実態調査とその事例検討をいくつかの自治体で行っている。しかし、ここでは公立学校が主な対象となっており、取り上げられている事例は新設教科が 1 つであることが多い⁴。そのため、自治体独自の教育課程に沿った学校教育が行われてはいるものの、それはあくまでも部分的かつ限定的なものに留まっており、「オルタナティブ教育」と呼べるほど全面的に展開されてはいない。

そこで本研究では、オルタナティブ教育の代表格の一つであるシュタイナー学校に着目する⁵。シュタイナー学校とは、ドイツを中心に活躍したルドルフ・シュタイナーの思想である「人智学」に基づいた人間観・発達観・社会観に沿った教育実践を行っている教育機関である。1919 年にドイツのシュツットガルトで最初のシュタイナー学校である自由ヴァルドルフ学校を設立して以来、世界的なひろがりを見せ、現在では世界 60 ヶ国に 1000 校以上がある。日本では、1987 年にアジア初のシュタイナー学校として東京シュタイナーシューレ（現：シュタイナー学園）が開かれ、現在、日本シュタイナー学校協会の正会員校は全 7 校となっている⁶。その内 2 校は学校法人（北海道シュタイナー学園いずみの学校（北海道豊浦町）、シュタイナー学園（神奈川県相模原市））、5 校は NPO 法人（東京賢治シュタイナー学校（東京都立川市）、横浜シュタイナー学園（神奈川県横浜市）、愛知シュタイナー学園（愛知県日進市）、京田辺シュタイナー学校（京都府京田辺市）、福岡シュタイナー学園（福岡県福岡市））の形態をとっている。

この法人形態の違いは、学校教育制度に関して看過できない疑義を生じさせる。すなわち、共通の教育思想的基盤をもつシュタイナー学校の間に、〈一条校内／外〉という教育法制上の差異が生じているのはなぜか。また、現行教育法制下においてもオルタナティブ教育が実現されているとするならば、それがいかにして可能となっているのか。これらの問いに応答するべく、以下では、一条校に位置づいている北海道シュタイナー学園いずみの学校（以下、「いずみの学校」と略記）を事例として、①学校設置に至るプロセス、②実際に可能となった独自の特色ある教育実践（＝オルタナティブ教育）・学校づくりとその意義や課題、を明らかにしていく。そして、これらを通して、③オルタナティブ教育という観点からみえてくる、現行教育法制下における学校教育

⁴ 例外として、熊本県産山村を挙げることができ、ここでは 3 つの教科（「ヒゴタイイングリッシュ」「うぶやま学」「チャレンジ学習」）が新設されている。

⁵ シュタイナー学校に関する記述は、主に日本シュタイナー学校協会 HP を参照した。

⁶ 日本シュタイナー学校協会の正会員校ではないが、これらの他にも NPO 法人で、あしたの国シュタイナー学園（千葉県長南町）、おひさまの丘宮城シュタイナー学園（宮城県仙台市）がある。

制度が抱える教育学・教育行政学的な論点をいくつか提示する。

1-2 本研究の方法と対象

(担当：眞鍋優志)

本稿は、北海道大学教育学部専門科目「教育基礎論調査実習（教育行政・学校経営調査実習 1・2）」において行われた調査研究の報告書である。担当教員の篠原岳司准教授（北海道大学大学院教育学研究院）をはじめ、槍田はるき・葛生朝美・高松陸・福田梨沙子・三浦旭・米倉理輝（北海道大学教育学部 3 年生）、王佳寧（北海道大学大学院教育学院修士課程 1 年）が受講生として本調査を行った。また、蔡英子（北海道大学大学院教育学院研究生）、眞鍋優志（同修士課程 1 年／ティーチングアシスタント）、高嶋真之（同博士後期課程 2 年／ティーチングフェロー）も調査に携わった⁷。

本調査は、以下の過程で行われた。4 月の履修者の確定後に各自の興味・関心に沿って、調査対象を決定し、5 月に事前学習、調査準備に取りかかった。その後、北海道庁学事課に聞き取り調査を行った。その聞き取りの分析をもとに、調査項目を練り直し、8 月に北海道シュタイナー学園の施設見学・聞き取り調査、豊浦町への調査を行った。聞き取りに関する調査対象の詳細は下表の通りである（【図表 1】）⁸。

年月日	聞き取り対象	場所
2017 年 5 月 31 日	北海道庁学事課 中高専修学校グループ 主幹 白鳥 慶一郎 氏 主査 樺 健司 氏	北海道庁別館西棟 (北海道札幌市)
2017 年 8 月 3 日	学校法人北海道シュタイナー学園 いずみの学校 理事・事務局 阿部 和之 氏 初等部・中等部 教諭 市川 隆弘 氏	北海道シュタイナー学園 いずみの学校 (北海道虻田郡豊浦町)

【図表 1】調査の概要

調査後、①学校教育制度の規制緩和（葛生・篠原）、②北海道の私学行政といずみの学校の設置認可（三浦・米倉・高嶋）、③いずみの学校の教育実践と学校運営（槍田・王・高松・福田・眞鍋）の 3 班に分かれ、聞き取り調査の結果や提供資料の分析・検討を行い、報告書を執筆した。その後、高嶋・眞鍋・篠原で各担当章の確認と全体の調整を行った。

本稿は、全 6 章で構成されている。第 1 章では、本調査の目的・課題を示した。第 2 章は内閣府や文部科学省の資料をもとに、構造改革特別区域制度（以下、「特区制度」と略記する場合もある⁹）・教育課程特例校制度の概要を整理する。第 3 章では、北海道庁学事課やいずみの学校における調査をもとに、いずみの学校を例として、北海道における私立学校設置認可制度・設立認可

⁷ なお、5 月の北海道庁学事課の調査には森田未希（北海道大学教育学部 4 年）、8 月の北海道シュタイナー学園いずみの学校の調査には横井敏郎教授（北海道大学大学院教育学研究院）も同行した。

⁸ この他に、いずみの学校の学校祭である「いずみ祭」（2017 年 10 月 7 日）に有志で参加した。

⁹ またこの内、文部科学省に関連する事業については、「教育特区制度」と略記する場合もある。

過程・学校設置に伴う審議並びに手続きに関して紐解く。さらに、第4章でいずみの学校での調査及び資料、記録をもとに、いずみの学校の教育実践と学校運営を明らかにする。そして第5章では前章までで行った分析に関する考察を行い、第6章で結論と今後の研究課題を述べる。

第2章 規制緩和による教育法制の変容

(担当：葛生朝美)

2-1 構造改革特別区域制度

構造改革特別区域制度は、バブル崩壊後停滞する日本経済への一手として、2002年に構造改革特別区域法をもとに登場した。2003年1月に閣議決定された「構造改革特別区域基本方針」によれば、「地域は、国があらかじめ何らかのモデルを示したり、従来型の財政措置による支援措置を講ずることに期待するのではなく、「自助と自立の精神」を持って「知恵と工夫の競争」を行うことにより、地域の特性に応じた特区構想を立案することが期待される」とし、多様な主体から自由な提案がなされること望む積極的な解釈を行っている。

こうした特区制度の議論が登場した背景には規制緩和の行き詰まりが指摘される(並河 2006)。1980年代頃より、国家は国営企業の民営化、規制緩和、民間委託の促進といった肥大化した行政活動を管理可能な規模に分割し、市場メカニズムを活用する政策を推進していった(西尾 2001)。こうした行政改革の流れの中で1990年代以降新たに推進されたのが地方分権であった。規制緩和が進む中、現代社会が抱える膨大な問題すべてに対応することは難しく、行政の管理主義の限界が指摘され始めたことで、地方分権改革が議論されていくこととなる。こうして、「官から民へ」の規制緩和と同時に「国から地方へ」の地方分権が歴代内閣へと継承され、小泉内閣の地方分権「三位一体改革」にまで至っている(飯塚・谷口 2004)。そうした行政改革が進められていく中、国が定める規制が民間企業の経済活動や地方自治体の事業を妨げている現実があると認識したうえで、地域を限定して規制緩和を実施し、地域の活性を妨げている規制を取り除く手段が構想された。

そして、2002年11月に小泉政権下で「構造改革特別区域法案」が閣議決定され、同年12月には国家の議決を経て成立した。第1条には「地方公共団体の自発性を最大限に尊重した構造改革特別区域を設定し、当該地域の特性に応じた規制の特例措置の適用を受けて地方公共団体が特定の事業を実施し又はその実施を促進すること構造改革により、教育、物流、研究開発、農業、社会福祉その他の分野における経済社会の構造改革を推進するとともに地域の活性化を図り、もって国民生活の向上及び国民経済の発展に寄与すること」と特区制度の目的が明記され、地方公共団体の「自発性」により、従来の官僚主導の行政の仕組みを改め、「国民経済の発展」を目指すものであった。

飯塚真也・谷口聡(2004)によれば、「規制緩和」と「地方分権」を同時に遂行することを目的に制度化された特区制度は、これらの構造改革の進展の速度が各分野によって異なるのが特徴であり、この要因は関係省庁の特権的規制により生み出されているとされる。これら指摘は内閣および総合規制改革会議でも同様に認識されており、上述の省庁の性格による遅滞を克服する実行プロセスとして考えられたのが、構造改革特区の特徴的な制度的プロセスであった。内閣府・地方創生推進委員会によれば、特区制度のプロセスは(1)規制の特例措置の提案(2)特区計画の認定(3)規制の特例措置の評価の3部で構成されている(首相官邸 HP>構造改革特区より)。

(1) 規制の特例措置の提案は、地方公共団体だけでなく、企業、NPO 法人、個人に至るまで行うことが可能である。冒頭での基本方針でも触れた通り、幅広い人々に提案主体が開かれ、平等な「知恵と工夫の競争」が行われることが目指されている。特区制度が行われるようになった当初、年を重ねるごとに民間提案主体が増加していき、実際に民間でも自由に競争に参加できる環境であった。このようにして、地方自治体もしくは民間事業者から提案された特区構想は、地方創生事務局と各府庁省で調整をし、特区で実施する規制改革項目などを決定する。

その後、(2) 特区認定の申請となる主たる申請者である地方公共団体は (1) で決定された規制の特例募集の中から承諾を得た特例措置を選択し、特区認定の申請を行う。ここで注目したいのが、特区認定の申請者は地方公共団体であることだ。(1) 提案の段階では、地歩公共団体・民間事業者関係なく幅広く募集され、提案できたのとは対照的に、(2) では、地方公共団体のみが申請できるという点である。つまり、地方公共団体が申請することを承諾しなければ特区制度が実施されないのである。飯塚・谷口 (2004) は、自治体の意欲により民意が左右されることを指摘している。民間が特区制度を利用する場合、そういった障壁が存在している。

そして (3) として、地方公共団体により申請された特区制度および運用された規制の特例措置は、規制所管省庁による調査ならびに評価委員会による調査に基づき、構造改革特別区域推進本部により最終的に評価がなされる。基本方針によれば、「特区において実施される規制の特例措置は、その実施の見込み等を踏まえあらかじめ定めた評価時期に、その実施状況に基づき評価を行うことにより、特区の成果を着実に全国に広げていくことが必要である。したがって、規制の特例措置の評価において、特段の問題が生じていないと判断されたものについては、速やかに全国展開を推進していくことを原則とする」とされており、特別区域内で行った「社会的実験」をもとに全国展開した際の効果と弊害を判断し、特区の全国化を決定する。このような制度運用の下、全国化した規制緩和として教育課程特例校が挙げられる。

2-2 教育課程特例校制度

教育課程特例校は、文部科学省から許可を受けることで、全国一律的な教育とは異なる特色ある教育を実施し、子どもたちに多様な教育を可能にしている。2003 年 1 月、研究開発制度の下に新設する「構造改革特区研究開発学校設置事業」による小中高一貫教育等、学校種間のカリキュラムの円滑な連携、教育課程の弾力化、教科の自由な設定、学習指導要領の弾力化が認められ、これらの特区制度を活用した多くの特別区域が生まれている (並河 2006)。しかしながら、この制度は教育課程の基準全体を見直すとともに、2007 年に制度改正が行われ、2008 年 4 月から教育課程特例校の全国化により文部科学大臣の指定により行うことが可能となったところである。

「教育課程特例校制度実施要項」によれば、「特別の教育課程を編成して教育を実施することを希望する小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の管理機関（公立学校にあっては当該学校を所管する教育委員会、国私立学校にあっては当該学校を設置する者又は設置しようとする者をいう。以下同じ。）は、都道府県の教育委員会又は知事を経由して（国立大学法人及び政令指定都市教育委員会にあっては直接）、文部科学省に教育課程特例校指定申請書を提出するものとする」と定めたうえで、特区制度における問題点を修正した。特区制度では、申請主体が地方自治体のみであることによって、民意の反映に差異をもたらしていた。

しかし、教育課程特例校制度ではそうした問題点を解消するために、特例制度の適用を希望する学校ごとに文部科学省に申請書を提出できることとなった。

これにより、申請主体の問題だけでなく、手続きの簡素化も利点として挙げられる。文部科学省は教育課程特例校の指定要件として、「学習指導要領等において全ての児童又は生徒に履修させる内容として定められている内容事項が、特別的教育課程において適切に取り扱われていること。総授業時数が確保されていること。児童又は生徒の発達の段階並びに各教科等の特性に応じた内容の系統性及び体系性に配慮がなされていること。保護者への経済的負担への配慮その他の義務教育における機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。児童又は生徒の転出入に対する配慮等の教育上必要な配慮がなされていること」の5つの点を挙げている。これらの要件に配慮したうえで、文部科学大臣が学校を指定し、学習指導要領等によらない教育課程を編成して実施することを認めることとなる。教育課程特例校の主な取り組みとしては、①小学校低・中学年からの英語教育の実施、②「ことば」に関する取組、③ふるさとや郷土に関する取組、④その他がある。2017年4月時点で指定件数は318件、指定学校数は3,182校にも上り、今後も増加していくことが予想される。

第3章 教育特区制度を活用した私立学校設置認可のプロセス

3-1 教育特区を活用した学校設置申請のプロセス

(担当：三浦旭)

(1) 学校法人化する以前の議論

いずみの学校は、北海道伊達市で2001年11月からNPO法人ひびきの村として教育活動をしていた団体である。この教育活動は伊達市でプレハブ校舎を借りて行われていたが、校舎の狭さが問題となっていた。そこで、2003年4月に、将来計画委員会を創設し、校地校舎問題の解決が取り組まれるようになった。そして、2004年4月に、認可される学校委員会、校地校舎委員会、経営計画委員会を設け、部門による検討を開始するようになり、2005年6月に、上記3委員会を統合し、将来計画会議とした。

その後2005年10月に、伊達市を含めた周辺5市町村（室蘭市、壮瞥町、虻田町、豊浦町、伊達市）に「校舎移転に関する支援に関する要望書」を提出した。要望書を提出後、いずみの学校は各自自治体を訪問し利用できる可能性のある建物を見学してまわった。いずみの学校はもともと伊達市で始まったことから、当初は伊達市の廃校を利用できないかと考えていたが、伊達市には利用可能な建物がなく断念することになる。その中で、近隣の豊浦町から廃校校舎の利用の話が出て、豊浦町との話し合いが始まる。なお、内部では都市部の札幌市に移転するという案も一部であったが、いずみの学校が伊達市で始まった経緯から、遠方である札幌市への移転が現実化することはなかった。

このように、いずみの学校は当初から学校法人化を目指していたわけではない。しかし、校地校舎問題をきっかけに自治体と連携を進めることとなり、学校法人化に向けた議論が始まることとなった。

(2) 学校法人化と教育特区制度活用に向けた動き

豊浦町といずみの学校の関係を書く前に、廃校校舎貸し出しの話し合いが始まった当時の豊浦

町の現状について書いておく。当時の豊浦町は、2004年に廃校した豊浦町立礼文華中学校と2005年に廃校予定であった豊浦町立大岸中学校、2006年に廃校予定であった道立北海道豊浦高等学校の3校の廃校校舎を抱える状況があった。そのため当時の豊浦町は、いずれの学校から要望書を受けた際に、その受入について前向きに検討したい理由が存在していた。

いずれの学校は、豊浦町との廃校校舎利用の話し合いの中で、いずれの学校を学校法人化しよう豊浦町から要請を受ける。なぜなら当時の豊浦町では、NPO法人という存在があまり認知されておらず、そのままでは受入にあたり地元住民の理解を得ることに不安があったからである。学校法人化に向けた動きには、いずれの学校の関係者の間で賛否様々な意見が出た（インタビュー阿部氏・市川氏発言より）。賛成意見としては、学校法人化することで私学助成金をもらうことができる、シュタイナー教育が公に認められるきっかけを作れる、などであった。反対意見としては、自分たちが目指しているシュタイナー教育ができなくなるかもしれない、誰が校舎の草刈りや雪かきをやるのかという細かな問題への対応などが挙げられる。反対意見には、学校法人化に向けた動きへの反対ではなく、慣れ親しんだ場所である伊達市から離れることへの不安も存在していた。

その過程で、構造改革特区を用いて学校法人化をしようという話が持ち上がる。この話を受けて、いずれの学校の関係者は、すでに学校法人化していた神奈川県津久井郡藤野町（現・神奈川県相模原市）にあるシュタイナー学園を視察し参考にした。その視察から、いずれの学校は豊浦町がいかに誘致を望んでいるかが、構造改革特区を用いる決め手となると判断した。そして、いずれの学校は教育運営会議・理事会（2006年7月4日開催）において豊浦町と共に特区学校法人を目指していくことの協議を行い（2006年9月9日開催）、決議を行った（2006年9月16日開催）。その後、豊浦町議会において協議にかけられることになった。

町議会ではシュタイナー学園の移設をめぐり、移設を歓迎したいが町内の公教育に何らかの影響があるのではないかと不安視する議員もいた。けれども、審議の結果、豊浦町はシュタイナー学園を支援することを決定した。支援を決めた主な理由は、①豊浦町の人口増大とそれによる地域活性化が期待できる、②既存校舎の最も無理のない利用方法である、という点である。この審議結果を受け、「旧豊浦高校」の校舎を「新豊浦中学校」で使用し、「旧豊浦中学校」の校舎を「いずれの学校」が使用することが望ましいという提案が行われ了解が得られた。

豊浦町はシュタイナー学園の学校法人化を伴った移設をめぐり、内閣府に対して構造改革特別区域制度の申請を行うことになる。その名称は「豊浦「芸術と自然」教育特区」である。これは豊浦町の豊かな自然を生かしたものであり、またいずれの学校の教育活動の強みを生かせるものであった。特区制度を活用する意義は、①豊かな自然を生かした教育ができる、②地域活性化につながる、③公教育だけでなく多様な教育を豊浦町民に提供できる、が挙げられる。これらを通して、豊浦町が期待する効果とは、①豊浦町への定住、交流人口の増加による地域活性化、経済効果が見込まれる、②将来的に豊浦町の地域芸術の担い手の増加などであった。

現在では、いずれの学校は教育特区の活用ではなく、文部科学省の教育課程特例校としての扱いとなっている。そのため、豊浦町は現在、教育特区認定から外れており、いずれの学校は実質的に他の私立学校と変わらない状況となっている。

3-2 教育特区制度を活用した私立学校設置認可のプロセス

(担当：米倉理輝)

(1) 北海道における私立学校設置認可までのプロセス

学校法人は、私立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の設置廃止等に関して、その属する都道府県の知事の認可を受けなければならない（学校教育法第4条）。また、都道府県知事は前述の設置廃止等に関する認可を行う場合においては、あらかじめ私立学校審議会（以下、「私学審議会」と略記）の意見を聴かなければならない（私立学校法第8条）。北海道ではこのような私立学校に関する業務を、北海道総務部法務・法人局学事課（以下、「学事課」と略記）が担当している。学事課は私立学校の設置廃止に係る業務に加え、収容定員に関する学則の変更、私立学校における教育条件の維持向上や保護者の負担軽減、私学助成金制度の公布申告等を行っている。

私学審議会の構成委員は、教育に関し学識経験を有する者及び私立学校の教育全般について見識のある人が望ましいとされている¹⁰。北海道私学審議会の構成委員を見ると、私立学校の各学校種の代表が選出されると共に、様々な職種を出自とする学識経験者（例えば、弁護士、社会福祉法人理事など）が選出されており、前述の基準に合った構成となっている（北海道庁 HP＞私立学校審議会（学事課）より）。

北海道の私立学校設置に関わる一連の流れは下表のようになっている（【図表2】）。概ねその実施の2年前から計画書を作成し、2月、6月、11月と年3回ある私学審議会で諮問され、計画が了承された場合には、再びその認可申請の可否を諮問するという二段階の審査を経ることになる。もちろん、私学審議会で計画や認可申請が却下されるようなことも想定されるが、実際には計画書や認可申請の段階で、学事課とその内容についての確認や審査基準との整合性などが協議された後、しかるべき改善が行われた上で私学審議会にかけられるため、却下される可能性を大きく引き下げている。このような形で学事課は北海道の私学行政を担っている。

北海道の学校設置等の認可に関する基準は、概ね文部科学省の小学校設置基準、中学校設置基準、高等学校設置基準、高等学校通信教育規程に則って定められており、国の基準を下回るような部分はない。しかし、中には一部文科省のものに加えて、北海道の地域の事情に鑑み、スクーリングできる施設の限定や、私立学校の設置及び収容定員の増員に係る学則の変更に関する審査基準等、主に教育の外的事項に係るものについて道独自の審査基準や規則を設けている（インタビュー白鳥氏・楳氏発言より）。

しかしながら、学事課は、私立学校の教育活動に対してほとんど関与していない。学事課は私立学校に対してその教育活動に関する必要な報告書の提出を求めることができる（私立学校法第6条）。また、あからさまな法令違反ということがあれば行政指導を行うこともできる。しかし一方で、教科目標や教科内容に関しては学習指導要領によって定められているものの、私立学校はその性質上、建学の精神や校風などの点から公立学校に比べてある程度自由な、あるいは特色のある教育を行うことができる。私立学校の設置に際しては、その学則の中でどのようなカリキュラムが定められ、どのように単位として振り替えられているかをチェックすることはあるが、その教育活動を事細かに審査する基準はないため、それに対する判断は難しい。このように、私立

¹⁰ 私立学校法第十条及び文部次官通達「私立学校法の施行について」（1950年3月14日）より

学校の自主性と公共性の境目にある曖昧な問題に対して、実際のところ、学事課はそこまでの権限又は有効な手立てを有していない。

	年度	月	流れ
計画	前々年度		事前相談など
		9月末	計画書提出
			計画内容審査
		11月 or 12月	私学審議会 (計画の可否を諮問)
			↓ 計画が了承された場合 ↓
認可	前年度	9月末	認可申請
			申請内容審査 (新施設設など必要に応じて現地調
		11月 or 2月	私学審議会 (認可の可否を諮問)
			認可の可否を申請者に通知
			↓ 申請が認可された場合 ↓
実施	当年度	4月	認可事項の実施

【図表 2】北海道私立学校審議会に係る一般的なスケジュール

(2) 学事課といずみの学校の検討課題

私立学校の設置にあたっては私学審議会での諮問と知事による認可が必要となり、構造改革特区制度を利用したケースといえども、それは例外ではない。いずみの学校の学校法人化に際しても、学事課は同様に審査を行っている。このとき、入学生徒の見込みに関しては、NPO 法人時代の教育活動実績を基に十分な見込みがあるとの判断がなされた。また、カリキュラムに関しては、先に学校法人化に成功していた神奈川県相模原市にある学校法人シュタイナー学園のものを参考としながら、学習指導要領の読み替えをし、その弾力化に成功した。

しかし、特に、①校地校舎、②財政、③教員の 3 つの点についての課題が指摘された。

①校地校舎の自己所有に原則について

校地校舎は原則として自己所有であることが条件とされてきた¹¹⁾。しかし、規制緩和の流れの

¹¹ 私立学校法第二十五条及び文部次官通達「私立学校法の施行について」(1950 年 3 月 14 日)より。しかし、同通達においては「特別の事情があり、教育上支障がないことが確実と認められる場合には、この限りではない」ともある。

中で平成 15 年に通知された「構造改革特別区域基本方針に基づく特例措置について」に伴って、同年「校地・校舎の自己所有を要しない小学校等設置事業」（特例措置 820）が展開され、当時 NPO 法人として活動していたいずみの学校は、豊浦町から豊浦中学校の旧校舎を借り受けることによって、校地校舎の自己所有条件について満たした。そしてその後、2007 年には「校地・校舎の自己所有を要しない小学校等設置事業の全国展開について」という通知が出され、学校法人が設置する小学校などについての校地校舎の自己所有条件に関して弾力的な取り扱いが以前よりも容易となった。

②学校経営の財政に関して

いずみの学校にとって学校法人化の課題の一つに、その後学校経営を進めるにあたっての元手を確保することがあった。当時、学事課から要求された条件の一つは、学校法人化に際してまず一年間の運営費約 6000 万円を確保することであった。元々 NPO 法人として活動していたいずみの学校にはその経費の備蓄はなく、寄付を募ることによってなんとかその条件を満たした。

③教員の免許取得について

いずみの学校においては生徒ではなく、教員の人材確保に関する課題があった。特区制度によって、教育に関して確かにある程度自由な面は生まれたが、それでも完全に規制が撤廃されたわけではい。例えば、NPO 法人時代に教鞭を取っていた教師の一部が教員免許を持っていない、という新たな課題が学校法人化に伴って生じた。いずみの学校側は、教員に小学校の二種免許を取得させ、中学校に関しては臨時免許や特別教員免許、特別非常勤講師申請書などの制度を組み合わせることによって制度に則りながらこの課題に対応することとなった。

（３）私学審議会での経過

上で述べたような様々な課題をクリアしたいずみの学校について、私学審議会では以下のような議論がなされた¹²。

①2006 年度第 3 回私学審議会において

ここでは直接的な諮問事項ではなかったが、「豊浦「自然と芸術」教育特区」に関して、その教育内容の弾力化や校地校舎の借用などについて事務局より説明がなされた。委員からは先行事例である学校法人シュタイナー学園に関する更なる情報提供の依頼、シュタイナー教育及びシュタイナー学校の全国での展開状況、学習指導要領の読み替えに関する質問がなされた。また、特区制度を用いた新しい動きであっただけに、今後、丁寧に審査を行う方向での確認がなされた。

②2007 年度第 3 回私学審議会において

直接的な諮問事項としてその設置認可が審議された。豊浦町からの校地校舎の借用について、その契約期間や設備維持の内容について質問があった。この点については、20 年契約であること、既に修繕工事済みであるが、今後問題がある場合には町において必要な改修工事がなされる予定であることが確認された。また、シュタイナー教育が小中高一貫教育を理想としながら、学校法人化が小学校と中学校のみであることから、生徒の高校進学後に関する質問もなされた。この点については、同じシュタイナー教育を行っており、高等部まで学校法人化されている神奈川県相

¹² 「平成 18 年度第 3 回北海道私立審議会議事録」「平成 19 年度第 3 回北海道私立審議会議事録」参照

模原市の学校法人シュタイナー学園との間での連携が無いことや、NPO 法人シュタイナースクールいずみの学校がフリースクールとして高等部を設置しており、そこに通いながら高卒認定試験を受け大学進学する者、他の高校に進学し、その学校生活に馴染んでいる卒業生らがいることが報告された。以上の質問を経た後、全会一致で、学校法人北海道シュタイナー学園といずみの学校の設置は、申請どおり承認された。

第4章 いずみの学校の教育実践と学校運営

4-1 いずみの学校の概要

(担当：高松陸)

(1) いずみの学校の概要

いずみの学校は、北海道虻田郡豊浦町においてシュタイナー教育を実践している。いずみの学校は、小中一貫教育の「学校法人北海道シュタイナー学園いずみの学校」と、幼稚園・高等学園の教育を行う「NPO 法人シュタイナースクールいずみの学校」の二つに分かれ運営されている。

いずみの学校では、人間の「意志・感情・思考」をバランスよく育てる全人教育が目指されている。また全家庭の親と教師が役割を担い、学校を運営することで、大人たちが主体的に考え、行動する姿を見せ、子どもの見本になるようにしている。いずみの学校の教育のユニークな点は、それぞれの子どもに合わせた教育プログラムを用意していることである。また、国語・算数・理科・社会などはメインの授業として一つの教科を毎朝2時間、3～4週間集中的に学ぶ。そして水彩画・音楽・手芸などの授業はメインの授業とのつながりを重視している。また、地域の魅力を活かしたフィールドワークも特徴の一つである。

児童生徒数は、2017年で初等部が60人、中等部が25人となっている。教員数は19人、事務職員が3人となっている。卒業後の進路は、農業、地元企業、外国への進学、専門学校、短期大学、4年制大学など幅広い方面に及んでいる。2010年度以降の具体的な進学先としては、国際基督教大学、京都建築大学校、京都嵯峨芸術大学、北星学園短期大学、北翔大学、経専音楽放送芸術専門学校がある。また、周囲が予想もできない進路を選ぶ生徒もいて、生徒たちは自分を既存の枠に閉じ込めず、世界に向かって心を開いているようである。

(2) いずみの学校の沿革

いずみの学校の主な沿革は下表の通りである（【図表3】）。

いずみの学校の始まりは、シュタイナーの言葉や本をわかりやすい言葉で広めた大村裕子氏の伊達市での学校づくりが基礎となっていた。アメリカのサクラメントで開催されたシュタイナーの教員養成勉強会に参加した4人が、日本でもシュタイナー学校を開くことを考え北海道が候補地に挙がったのである。その当時、伊達市にシュタイナーを考える会があったため、1999年4月、伊達市で絵や英語の学習をするいずみの学校土曜クラスが開始された。同年10月には、その土曜クラスに来ていた一人の小学生の家族の希望から、山陰で使用されていない部屋を改装し学校をつくることとなった。当時、いずみの学校はNPO法人でもなく、私的な塾のような形でいずみの学校全日制が始まったのだった。2001年にはNPO法人化し、松が谷の準工業地域の理事長である須藤敏幸氏の許可を得て、プレハブの校舎を建て、学校を運営し始めた。しかし、そこは設備的に狭く他の場所を探す必要が生じていた。そこで豊浦町を移転候補地とし、2006年11月

に構造改革特区の承認を受け、2008年に学校法人となり、豊浦町において学校法人北海道シュタイナー学園を設立、そこにいずみの学校が開校された。

年	月	取り組み
1996年	12月	・幼稚園「こどもの園」が伊達市南稀府町で開園
1999年	4月	・「いずみの学校」土曜クラスが開始
	10月	・伊達市西関内町で「いずみの学校」全日制が開始
2001年	11月	・「いずみの学校」がフリースクール化
	12月	・「NPO 法人ひびきの村」が登記された
2002年	1月	・伊達市松ヶ枝町に「いずみの学校」が移転
	4月	・「いずみの学校」高等部が伊達市舟岡町に開設
2003年	2月	・NPO 法人の名称を「NPO 法人シュタイナースクールいずみの学校」に変更
2006年	11月	・構造改革特別区域計画「豊浦町「自然と芸術」教育特区」に認定
2008年	3月	・学校法人北海道シュタイナー学園が設立された
	4月	・北海道シュタイナー学園いずみの学校初等部・中等部が、豊浦町字東雲町に開校された ・NPO 法人シュタイナースクールいずみの学校「こどもの園」、「高等学園」も同町に移転
2009年	4月	・北海道シュタイナー学園いずみの学校初等部・中等部が教育課程特例校に認定された
2010年	3月	・「いずみの学校」高等部が「北海道シュタイナー高等学園いずみの学校」に校名を変更

【図表 3】いずみの学校の主な沿革

(出典：NPO 法人シュタイナースクールいずみの学校 (2014))

4-2 いずみの学校の特色ある教育実践

(担当：福田梨沙子)

(1) シュタイナー教育での特色ある教育内容

いずみの学校では、ルドルフ・シュタイナーの人間観に基づくカリキュラムを通して「自由への教育」を実現している。シュタイナー教育の特徴ともいえる「自由への教育」とは、教師との関わりの中から育まれる聞く力と自らの正しい想像力によってつながる夢の実現への想いを積み上げる教育である。さらに「自由への教育」は、大人になった時にしっかりと地に足をつけ、自ら行動できる人を育て、夢の実現を後押ししている。では実際にどのようにして「自由への教育」がなされているのか記述していく。

1つ目に、いずみの学校では答えが1つになる問いは立てない。例えば、通常「(5+5)は何ですか？」などと聞く問いも、いずみの学校では「10は(何+何)ですか？」と問う。答えを一つにしないことによって自由な解答を可能としている。2つ目に、幼いときほど刺激を減らしている。いずみの学校にはマイクを通した音やバーチャルなものはない。校内放送の機材にも布が

かけられている。これを幼い時ほど厳格に行う。この実践により子どもの自然な感覚を育てている。3 つ目に、一日の始まりと授業への導入の重視である。シュタイナー教育において一日の始まりは神聖なものであり、この雰囲気大切にこのために教員と子どもでロウソクを囲み一日をスタートする。加えて授業の導入にも特色が表れている。いずみの学校では授業に入る前にアクティビティ（お手玉など体を器用に使う動作）を行い、血のめぐりを良くする。これによって自然な流れで授業に入ることを可能としている。4 つ目に、いずみの学校では教員の権威を重要なものとしている。それは幼い頃から自立を目指すのではなく、見習う人・信頼できる人がいることを重要視して、この土台があってこそ自立が成り立つという教育観の下で実践されている。自身に対する信頼は、ひと・世界への信頼を持つことによって育まれるのである。これらの他にも、色の体験から形へ移行する（最初に絵を描くときは輪郭線を描かせない）ことや紙に画鋏で穴をあけない、音階をドレミにしない、定規や家を実際に作ってみるなどの多くの特色ある教育内容を実践している。

以上のようにしていずみの学校では、シュタイナー教育の「自由への教育」を実現している。加えてこの教育を特徴づけるものが、評価をあまりしない点である。教員は、評価をつけてもその記録（学習内容の報告書）は保護者に対して出すものであり、子どもに対しては「学習の記録」として教員が子ども一人ひとりの成長の様子を全て手書きで記述した手紙を出している。これに関連して、いずみの学校の子どもたちは文部科学省の全国学力・学習状況調査を受けておらず、試験のための勉強というプレッシャーと離れた場所で学んでいる。このようにしていずみの学校では、子どもがそれぞれ自由に学習の動機を獲得し、学ぶ喜びを見出せる環境を整えている。

（２）教育課程（時間割）

いずみの学校では構造改革特別区域の申請時に学習指導要領の柔軟的な解釈を試み、シュタイナー教育に基づく多くの新設課程を設置した。以下は、いずみの学校における年間授業時数といずみの学校で申請した新設教科と学習指導要領上の教科の対応表を図表化したものである（【図表 4・5】）。なお、1～9 学年は、教育課程特例校として認可されているカリキュラムである。

教育課程

教科別年間授業時数

北海道シュタイナー学園いずみの学校													
学校種		初 等 部							中 等 部				
区分/学年		1年	2年	3年	4年	5年	6年	計	1年 (7年)	2年 (8年)	3年 (9年)	計	初等部+中等部 総計
各教科の授業時数	国語	208	222	245	184	170	110	1139	99	132	154	385	1524
	社会	-	-	0	74	94	112	280	110	121	132	363	643
	算数/数学	110	143	194	144	158	140	889	154	99	99	352	1241
	理科	-	-	0	74	91	168	333	110	121	209	440	773
	生活	37	37	74	-	-	-	148	-	-	-	-	148
	音楽	37	37	37	74	74	74	333	66	66	33	165	498
	図画工作/美術	74	74	74	74	37	37	370	66	66	33	165	535
	家庭/技術家庭	-	-	-	-	74	74	148	66	66	33	165	313
	体育/保健体育	37	37	37	37	74	74	296	66	66	66	198	494
	外国語	37	37	74	74	74	74	370	134	134	101	369	739
道徳の授業時数		34	35	35	35	35	35	209	33	33	33	99	308
特別活動の授業時数		34	35	35	35	35	35	209	33	33	33	99	308
選択教科等の授業時数		-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0
総合的な学習の時間の授業時数		-	-	0	0	37	37	74	0	0	44	44	118
新設教科等の授業時数	フォルメン	17	17	17	17	17	-	85	-	-	-	-	85
	練習	74	74	74	74	37	37	370	33	33	33	99	469
	オイリュトミー	37	37	37	37	74	74	296	66	66	33	165	461
	青空教室	74	74	74	74	74	74	444	66	66	66	198	642
	身体と暮らし	37	37	37	37	37	37	222	-	-	-	-	222
学年別合計		847	895	1044	1044	1192	1192	6215	1102	1102	1102	3306	9521
学習指導要領（移行期間終了後の標準授業時数）		850	910	945	980	980	980	5645	1015	1015	1015	3045	8090

* 第1学年から第6学年の1単位時間は45分、第7学年から第9学年の1単位時間は50分（調整切替）として計算。

【図表 4】 年間授業時数（出典：『学校要覧』（いずみの学校提供資料））

新設教科	学習指導 要領教科	目標	内容
練習 フォルメン	国語	文字や漢字の習得・まとめる力の 取得・言語感覚の育成	書くこと・読むこと
	算数 数学	計算と図形の習得	数と計算・量と測定・算数（数 学）的活動・図形

身体と暮らし	生活	生活と自立への基礎の習得	規則正しい生活・自然の観察
	社会	物事の本質を見極める素地の育成・地域の地理的環境や文化への関心の育成	地域の地理的環境・我が国の国土の様子・社会的事象を具体的に調査、活用
	理科	素材の特徴を学ぶ	生命と地球
オイリュトミー 青空教室	音楽	様々なリズムに親しみ表現する	鑑賞
	体育	運動に親しむ資質や能力の育成	体づくり運動・表現運動
	総合的な 学習の 時間	ものづくりや農的な生産活動の体験	自然体験・ものづくり体験

【図表 5】新設教科と学習指導要領上の教科の対応

(出典：「教育課程特例校指定変更申請書」(いずみの学校提供資料))

ここではこの例として、オイリュトミーを取り上げる。オイリュトミーとは、全員が輪の中心を向き、友達と一緒に直線や曲線、三角形などの形を動くことで、その喜びや秩序立った美しさの体験を深める学習である。シュタイナー教育には、この他にも日本の教育制度にはない教科がいくつかあるため、それらを特区で申請することにより新たな科目としている。さらに、アウトドアの実践も行われており、これは「青空教室」として特別教科の事業申請を行っている。しかし、このように新設課程や特別教科申請で学校の全ての教科を網羅しているのではない。基本は学習指導要領に従って授業の読み替えを行い対応している。すなわち、学習指導要領によって定められる学年ごとの授業総数の範囲内で、シュタイナー教育を実践するために、それに近い教科で読み替えを行い、それぞれの授業時間の総数に合わせるよう資料を作成しているのである。したがって、学習指導要領の改訂があれば、この読み替えの資料を作成し直す必要がある。以下では例として、先に述べた学習指導要領に従った授業の読み替えの概要を、「音楽」と「体育」を補う新設課程・オイリュトミー（小学校課程）を紹介する。

新設課程を設けるにあたり、その課程において学習指導要領に定める内容事項が適切に取り扱われていること（①授業内容・目標について、②授業時数について）が必要である。

①授業内容・目標について

新設課程を設けるにあたり、それらが学習指導要領に定められた授業内容・目標に対する補完的な役割を果たすことが必要である。オイリュトミーについては、教師の話す言葉や詩、ピアノの伴奏の曲を耳でよく聞いて、いろいろなリズムに親しみ表現すること、さらに音楽と言語を身体の動きを通して表現することを大切にする。これらが「音楽」と「体育」の目標を満たすものであり、これらの学習指導要領に定める内容事項に対して補完的な役割を果たしている。

②授業時数について

新設課程を設けるにあたり、それらが学習指導要領に定められた総授業時数を満たすことが必要である。学習指導要領（平成 20 年 3 月／平成 21 年 3 月）では、年間で「音楽」358 時間、「体育」597 時間の授業時数の実施を求めている。これらの授業時数を「音楽」25 時間、「体育」301

時間削減し、新設課程であるオイリュトミーと特別教科である「青空教室」で削減された授業時数を補っている。具体的には、オイリュトミーは「音楽」の 25 時間、「体育」の 120 時間を補い、「体育」の不足分である 181 時間は「青空教室」(200 時間)によって補われている。

このように、読み替えにおいても学習指導要領の規定を満たしていることを確認したら、それを教育課程特例校指定変更申請書として文書化し、文部科学省初等中等教育局長に宛てて申請し、認可されることで新設課程の設置が完了する。このような教育課程の弾力化は、申請した各学校の状況において様々な教育課程の組み替えが行われている。他にも通常の公立高校では研究校の指定を受けることで柔軟に教育課程を組み直しが可能となっており、その方法は様々である。

(3) 教育設備・環境

いずみの学校は 2008 年に北海道虻田郡豊浦町にて、町が所有する中学校の旧校舎を借用・改装して校舎とし、開校した。この土地は自然に囲まれており、いずみの学校はこの立地を活用して自然に特化したシュタイナー教育を実践している。この自然に囲まれた校舎には大きなグラウンドもあり、そこには授業内で子どもたちが建設した木造の家が建っていた。校舎内は保護者によって四季折々の自然を感じられる装飾が施されており、今回の調査では布をかけた低い丸テーブルに色とりどりの小石を並べたものが飾られていた。さらに教室内については、壁やカーテンが学年ごとで異なる色で塗装されている(【図表 6】)。

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9
色	桃色	薄紅色	黄色	緑	青緑	青	濃紺	紫	赤紫

【図表 6】学年別の色

教室の床についても元々のタイル張りの床に木材を張り、自然の中で刺激をなるべく減らした環境を実現している。加えて教室内の黒板には授業で用いられる絵(今回の調査では鳥の親子の絵や家の絵などがあった)が描かれている。この絵は教員によって描かれるものであり、日本の学校で用いられるよりも色彩豊かなチョークを用いている。他にも教室内には様々な子どもの作品が飾られており、このような環境から育まれる豊かな感性や喜びは子どもの生きる力となっていく。さらに、このような教室内の教員と子どもの雰囲気を変えないための配慮がなされている。その配慮の一つとして、行事の時も保護者には、カメラのレンズを通さずに目の前の子どもの姿を直接観てもらうように声をかけ雰囲気を守ることを徹底している。

アクセスについては、不便も多く電車で通学するとなると本数も少なく(約 3 時間に 1 本)、事故などで電車が運休すると少数ではあるが通学が困難になる子どもが出てくる。さらに電車の発車時刻が変更になると授業開始時間にも影響が出てしまう。しかし、豊浦町には貸家が少なく、不動産屋もないため、アクセスの問題も含めた住居確保が切実な課題となっている。

4-3 特色ある学校運営

(担当：檜田はるき)

本節では、北海道シュタイナー学園いずみの学校(以下、いずみの学校)の特色ある学校運営について明らかにする。いずみの学校では、一般的な公立学校とは異なり、独自の考え方に基づい

て学校運営を行っている。その運営は教職員や事務職員だけにとどまらず、保護者の協力も大きい。さらに、特色ある教育内容に対する自治体の承認も学校の運営において重要である。そうした点を、シュタイナー学園調査時のインタビュー資料をもとに、教員組織、保護者、自治体の3点に分けて論ずる。

（１）教員組織

いずみの学校の組織は、教員同士連携を行いながら学校を運営している。ここで重要なのは、通常の公立学校のようなトップダウン型のリーダーシップの考え方をもとにしているわけではない、ということである。職員一人ひとりが役割を分担し、それぞれが運営の責任を負うため、校長一人が全ての責任を負うことはなく、学校に勤務する教員はすべて平等な立場にいる、ということである。また、トップダウン型の組織体制ではないことから、職員会議もすべての人が納得するまでじっくりと時間をかけて行い、一人ひとりがしっかりと発言できる体制ができています。このようにすべての人に学校の運営の責任が課されることで、「誰かが決めてやらされる」という感覚ではなく、全体的に何かしらに関わっているという意識がつけられている。

（２）保護者

子どもたちがいずみの学校に入学してくる理由は、子どもが小さい時ほど保護者の意志が強い点、高等部になってくると自分の意志で学校を見つけてくる点に特徴がある。その主な理由としては、①保護者が子どもにシュタイナー学校へ通わせたい、②保護者がシュタイナー教育に感銘を受けた、③転校してくる前の学校となじめなくなり不登校になった、④外国のシュタイナー学校にもともと通っていた、などが挙げられる。

ここで注目したいのは、「①保護者が子どもにシュタイナー学校へ通わせたい」という理由である。前節で述べたような特色ある教育内容を保護者が理解していることで、保護者が学校運営に協力的になる。「いずみ祭」での保護者出店のような積極的な行事運営や、普段の保護者会議でも妥協しないという点で、役職や身分の違い関係なく、すべての人が発言し、納得するまでじっくりと時間をかけて行うという。学校運営を学校内部に任せず、保護者も一体となってこのいずみの学校を支えているのである。

（３）学校外組織

①国内外のシュタイナー学校同士のつながり

シュタイナー教育を行うシュタイナー学校は日本国内に9カ所ある。しかし、日本のそれぞれのシュタイナー学校に運営上特別なつながりがあるわけではなく、それぞれの学校は完全に独立している。あくまで「シュタイナー教育を行っている」という緩やかなつながり、そしてイベントによる交流にとどまる¹³。一方、海外のシュタイナー学校では、お互いがお互いの国を訪問した時をきっかけとして、交流を行っている。例えば、オーストラリアのシュタイナー学校の先生と退職された方が音楽ツアーをした時や、台湾、スイス、ニュージーランドなどから来た生徒が

¹³ イベントによるシュタイナー学校の交流事業の一つとして、今年のいずみ祭にて、シュタイナー学校設立100周年を記念し、ハガキなどに絵を描いて世界のシュタイナー学校に送られるという取り組みが行われていた。

町に滞在するときに、町の旅館はもちろん、お寺を利用して宿泊したり、ホームステイで受け入れられたりする。今度は逆に、日本の生徒が海外を訪れたときに、「お互いさま」という感覚で受け入れてもらったりする。その背景には親たちの献身的な協力があるが、シュタイナーという存在をきっかけとして、海外をより身近に感じることができるのである。また、いずみの学校では、こうしたシュタイナー学校同士のつながりのほかに、独自に学校外組織とのつながりもある。

②NPO 法人ひびきの村

北海道伊達市に「ひびきの村」という NPO 法人がある。このひびきの村は、初めは NPO 法人シュタイナー学園と同じ団体であったが、いずみの学校の設立時に現在のような形に分かれている。その経緯は、沿革でも述べたように、ひびきの村の創設者である大村祐子氏が、シュタイナー教育を人々にわかりやすく広めようと活動していたことをきっかけに、シュタイナー思想をもとにした大人のための教育と、子どものための教育の二つに方針が分かれた際、大人のための教育をひびきの村が行い、子どもの教育をシュタイナー学校が行うべく NPO 法人を分けたのである。教育の対象の違いによってひびきの村とシュタイナー学園いずみの学校で二分されたが、現在のひびきの村とシュタイナー学校は、教員養成という点でつながっている。

シュタイナー学校に勤務する教員は、通常の教員免許を取得している。さらには、小学校・中学校・高校と一貫としたつながりの強いシュタイナー教育の理念に従って、教員は必要に応じて、小学校段階では教員資格認定試験を受けて二種免許を、中学校では特別教員免許・臨時教員免許・特別非常勤講師を取得し、すべての生徒へ教育を施すことができるようにしている。さらに、シュタイナー学校で教鞭をとるためには、その教育内容の独特さや、日本の義務教育の理論と異なる部分があるということから、こうした通常の教員免許のほかに、シュタイナー教育に関する研修を受ける必要がある。ルドルフ・シュタイナーは、ギリシャ語の「アントロポス (人)」と「ソフィア (知恵)」を合わせて「アントロポゾフィー」という考え方を提唱した。それは現代の人が自ら現実には迫り、また、その知を主体的に学ぼうという姿勢でもある。この理念を基にしてシュタイナー教育を行う必要があり、その研修を、アントロポゾフィーという協会、そして「大人のための学び場」であるひびきの村が行っており、さらに、ひびきの村で教員養成講座を受けた教員は、シュタイナー学校で教育実習を行うというつながりがある (NPO 法人日本アントロポゾフィー協会 HP より)。

こうして、NPO 法人ひびきの村は、北海道シュタイナー学園と同じシュタイナー思想から出発した。そして、「大人のための学び」と「子どものための学び」として団体は二つの役割に分かれたが、今では教員養成というフィールドの上で深くかかわり合っているのである。

③北海道豊浦町

一般的な公立学校とは異なる教育を行う学校を受け入れるには、地域の承認は不可欠である。いずみの学校と豊浦町とのかかわりで一番大きいものは、いずみの学校設立時で、伊達市で行っていたシュタイナー学校からの要望書が受け入れられたことに始まる。しかし、いずみの学校設立にあたって豊浦町が選ばれた理由はそれだけではなく、豊浦町での心豊かな環境も理由の一つだった。シュタイナー思想の理念として、「生きた材料」を生かし、自然の体験によって学ぶという子どもの可能性を重んじるこの教育内容の中で、豊浦町の自然豊かな環境は、シュタイナー教育における子供たちの成長にとってとても好都合な環境だったのである (NPO 法人シュタイナー

スクールいずみの学校 2014)。

いずみの学校が豊浦町にやってきたことは、単にいずみの学校にとって好都合だったことだけではなく、豊浦町全体への影響も少なくなかった。つまり、いずみの学校の存在によって、少なからず町の活性化につながっていった。

いずみの学校をきっかけとして生徒や家族が豊浦町に移住することで人口が増え、それによって地方交付税が増加するといった町の経済的な事情に加え、高齢化が進む町に若い世代が入ってくることによって町に活力が入ってくる。このようにして町に影響を与えることでいずみの学校は地域にとって大きな存在となった。そのため、シュタイナー教育を成立・推進させるための環境整備という点で、豊浦町自治体の協力も得ることができた。その一つとして最も大きなものは、いずみの学校の施設設備である。いずみの学校の校舎は、廃校になった学校の校舎を使用しており、所有者は豊浦町である。その町の持ち物を、豊浦町はいずみの学校に無料で貸しており、耐震工事、内装の工事はいずみの学校との協議によって豊浦町が行っている。また、児童・生徒が演劇を発表する場として、町の劇場「とわにー」が、豊浦町がいずみの学校に無料で提供している。いずみの学校はそこに地域住民を招待し、演劇をやったり音楽の発表をしたりしている。こうした豊浦町の協力によって、シュタイナー教育の学習成果を地域で共有しやすくなっている。

また、いずみの学校側からも積極的に地域と関わる機会を設け、学校の情報発信を行っている。その一つは、「いずみ祭」である。いずみ祭とは、いずみの学校の学校祭のことで、主に企画運営は高校生に当たる 10 年生以上が行っており、子どもたちの学習成果の発表、展示、販売に加え、保護者がフリーマーケットをおこなったり、食事の提供をしたりしている。ここでも保護者の協力はとても大きい。それに加えて地域の人が多く参加しており、学校全体がにぎわっていた。このいずみ祭に関していずみの学校は広報誌や回覧板を出して地域へ情報を発信することで、学校内だけにとどまらず、地域の人々と広く交流している。

4-4 現状と課題

(担当：王佳寧)

(1) いずみの学校の成果について

北海道の豊かな自然に囲まれたいずみの学校は、シュタイナー教育の理念を貫き、周りの自然環境を直接そのまま生かし、子どもの学びの大切な場所を提供している。なかには、通常の学校には適応しにくい子どもの受け入れ場所としても重要な役割を果たしていると言える。いずみの学校では、子どもの個性を丁寧に考慮しており、子どもたちは自分の存在を実感し、精神的な充実感も得られる。外国のシュタイナー学校を通して何らかの理由で来日した人が、北海道でシュタイナー教育を受け続けたいとして、教育の場所を提供している例もある。また、公教育から逃れ、教育の多様性を追求する子どもや保護者達にとってもより豊かな教育を受ける一つの選択肢となっている。いずみの学校は子どもの成長に応じた教育内容や環境を作り、「何か知的に教えるのではなく、体験することで心が動き、好奇心溢れる感動の学びとなる」教育を実施し、「知性と豊かな感性と行動力を兼ね備えた人を育つ」ことを目指している。

いずみの学校は北海道の自然を生かしたまちづくり活動も展開している。少子化や高齢化の影響を受け、地域の過疎化が進行している豊浦町では、いずみの学校は地域に元気な活力をもたらしている。子ども自身の体験が重視されたいずみの学校は、子どもの年齢や地域の季節に合わせ

て、北海道の豊富な自然環境を利用し、毎年いろいろな野外活動やイベントを作っている。イチゴ・プロジェクト、青空教室やいずみ祭など地域に根差した活動を通じて、自分を育てくれた地域をより深く理解することができるとともに、学校と社会のつながりも強くなれる。また、いずみの学校に子どもを通わせる家庭は豊浦町へ移住し、豊浦町に新たな雇用の創出といった具体的な成果も現れている。

（２）いずみの学校の課題について

現在、いずみの学校はいくつかの切実な課題にも直面している。まず、いずみの学校の教師は一般的な学校の教師と違った忙しさが確認される。まず、授業の準備にかなり長い時間がかかるようである（インタビュー阿部氏発言より）。芸術性の高いシュタイナー教育は色彩や空間構成を追求し、メインレッスン（エポック授業）に合わせて、特別なカラーチョークを使って黒板に芸術品といえるほどの絵を描き、授業の内容を深く子どもに語ろうとする。また、授業に関する文章は単に読むのではなく、全ての内容を自分の頭の中に入れおき、自分の理解を深めてから子どもに教えるという手順を踏んでいる（インタビュー阿部氏・市川氏発言より）。テスト等の数字による成績管理を行わないため、書類仕事は比較的少ないが、学期末には教科ごとに先生の言葉で、その子に相応しい手作りの詩が書かれる。そして、授業や指導に使った時間だけではなく、教員会議や理事会などにも多くの時間が割かれている。教員会議は全体で話して決めることから、かなり長い時間がかかるようである（インタビュー市川氏発言より）。そのような多忙な状況が確認されるなか、可能な限り労働条件を改善させたいと考えられているが、一方で人件費をどれほど費やせるかという問題も存在している（インタビュー阿部氏発言より）。しかし、いずみの学校の教師は誰かに言われてやっているわけではなく、自分が働きたくて仕事をしている。その教師としての使命感が調査の中で実感するところが大きかった。

次に、いずみの学校の成立・運営は、豊浦町の協力なしにはあり得ないと言える。経済状況が厳しいいずみの学校を支えるために、豊浦町は廃校になった校舎を無料でいずみの学校に貸している。しかしながら、シュタイナーの建築理論によれば、シュタイナーの校舎は子どもの心と身体を育てることから、木材を基本の素材とし、曲線を多用した柔らかいフォルムで作ることが唱えられている。欧米のシュタイナー学校では、教室は円形や四角形、六角形など、多様な形状を利用している場合が多い。ところが、地元中学校の旧校舎を使用するいずみの学校は、校舎や教室の改造に多大な力を入れてはいるが、シュタイナー教育が示唆する教育環境に近づけるには、未だ遠い道のりがあるように見える。また、豊浦町は基本的に車社会であり、鉄道やバスの本数は限られ、いずみの学校に通う子どもにとって通学は少し不便である。そして、いずみの学校に子どもを通わせるために町への移住も行われているが、豊浦町には不動産業者がなく、民間アパートも少ないため、家探しは難しい状況がある。このように、いずみの学校への通学と住居確保は、いずみの学校の将来の発展にとって改善されるべき課題である。

（３）シュタイナー学校の現在と未来

戦後、日本では公教育の充実が計られ大きな成果を上げてきた。しかし、グローバル化は社会のあらゆる領域に多様性をもたらし、こうした社会的変化の影響によって教育も新たな問題に直

面している。1970年代以降の能力主義や競争主義を中心とする価値観が拍車をかけ、今日では学校でのいじめや不登校なども顕著に確認されている。そうした中で、公教育へのアンチテーゼとしてオルタナティブ教育が日本で徐々に芽を吹いてきたことは第1章でも述べたとおりである。シュタイナー教育はオルタナティブな教育の一つ代表として日本で関心のある者たちによって草の根的に展開されてきた。「自由への教育」を教育理念として掲げるシュタイナー教育は、子どもには自ら学び育つ力があることを強調し、知識だけでなく人間としての精神も育てる教育理念を提唱している。一般の学校に適應できない子どもにとってのオルタナティブな学校として、教育の多様性を追求する者たちに一つ希望の道筋を開いてきた。とりわけ、フリースクールをはじめとする日本のオルタナティブ教育の運動において教育の公共性が問われるようになると、公教育のアンチテーゼとしてのシュタイナー教育がことさら注目を浴びるようになる（大野 2008）。シュタイナー教育は人間を機械のように同一的に育てる方法を否定し、子どもを一人ひとり自由に个性的に豊かな人物にすることを唱え、それは普通の学校に「捨てられた」子どもにとって一定の自己肯定感と自尊心を与えるのだろう。無論、シュタイナー教育が全ての子どもたちにとってふさわしい教育であるかは断定できないが、少数性を認め多様性に富んだ教育を行っている。

現在、地域によっては過疎化の進行による児童数の減少、地域との繋がり希薄化といった問題が顕著になっている。一方で、地域社会との連携によって子どもたちの教育を充実させようという動きも大きくクローズアップされている。シュタイナー教育は学校の外に出て社会を体験することを重視し、自然と暮らし自然で学びことを目指している。豊浦町には恵まれた自然と地域の温かい環境があり、いずみの学校の子どもたちは年齢や季節に合わせて野外活動を体験し、自分の手足を使って身近にある世界に触れることが大切にされている。いずみの学校では、イチゴ・プロジェクト、青空教室といずみ祭など地域に根差した活動を通し、子どもたちが普段の生活や労働の有様をリアルに捉え、学校・地域の抱える課題などについても共通理解を獲得している。同時に、そのような活動により保護者や地域の人々は継続的に子どもたちの成長する姿も見ることができている。

（４）シュタイナー学校の課題

世界的な新たな教育運動の一つとしてのシュタイナー教育は、①人智学をベースとしての教育理念、②自然体験を大事にすること、③競争的なテストや通知表はない、詩や文章によって生徒を評価すること、④生徒自身が自分独自の教科書を作り上げ、集中授業の方式、⑤8年間同じ担任が持ち上がること等多くのユニークな特徴を持っている。しかしながら、このようなユニークな教育を受けて社会に出て卒業生がどのような状態なのか、一般の教育を受ける生徒たちと比べてどのような違いがあるのか、また、社会に受け入れられているのかはよくわからない。21世紀に入ってからスウェーデン、北米、スイス、ドイツで大規模な調査がなされ、シュタイナー学校の卒業生の統計的な輪郭が明らかとなってきた。ところが、現時点で日本におけるシュタイナー学校の卒業生の全体像を把握する調査はまだされていない。ここでは、各学校はそれぞれの卒業生の進路を一部分だけをまとめて公開しており、限られた卒業生の情報から状況を確認しておく。日本のシュタイナー学校の卒業生は、①周囲の人に合わせて行動するというよりは、自分のやりたいこと、自分の人生設計に従って進むようである。また、②人間関係に対して、他人を変えよ

うとせず、自分が変わることが心がけようである。さらに、③シュタイナー学校での学校生活に対して非常にいい思い出を持っているようである。無論、今までの卒業生の中にもシュタイナー教育に対して否定的な評価をしている人や卒業後の進路で悩んでいる人、また自分の進路を模索中の人などはいないとは言えない。シュタイナー学校の卒業生から見たシュタイナー教育の主な特徴を把握して、肯定的な評価だけではなく、課題を指摘する声があればその内実をしっかりと調査し、シュタイナー教育の学校経営の充実につなげていくことが必要である。

第5章 本研究の整理と考察

(担当：眞鍋優志)

ここまで、現行教育法制下におけるオルタナティブ教育の実現可能性に関して、北海道豊浦町と学校法人北海道シュタイナー学園を事例として検討を行った。以下では本事例を、①②オルタナティブ教育を自治体が誘致することによる自治体（→①）と NPO 法人（→②）の意義、③オルタナティブ教育を可能とした制度、④オルタナティブ教育を実現するにあたっての課題の4点に分けて考察していく。

①オルタナティブ教育を自治体が誘致することによる自治体の意義

自治体における意義は、地域の活性化の要素の増加と、廃校舎に関するものの2つであった。

前者に関しては、いずみの学校が開設され、学校関係者や児童・生徒とその家族が移住することによる、産業や地域の活性化が期待されていた。いずみの学校の小中学生と地元住民との相互交流も期待されていた。なお、シュタイナー教育の特徴を活かした芸術や教育の推進、海外のシュタイナー学校で研修を積んだ教員や、いずみの学校と世界のシュタイナー学校間の交流によって、国際交流が促進されることも、意義とされていた。以上から、本事例での地域活性化への期待は、地域の産業振興や人口維持のみならず、町内の文化振興にも向けられていたのではないかと。

後者に関しては、廃校舎を有効に活用できたことである。2006年度末の北海道豊浦高校の廃校に伴い、その空き校舎に、町立の豊浦中学校を移転させることとなった。豊浦町は、移転に伴う旧中学校の校舎の維持・管理の問題に直面していた。そこに、いずみの学校が旧校舎の使用を打診したことで、旧校舎の利用用途が決定した。町議会において、いずみの学校が旧校舎を使うことは、その維持・管理等において、経済的に最も無理のない活用方法であるとされていた（「議員協議会資料」（2006年8月4日）より）。また、豊浦中学校を豊浦高校の跡地に移転させることは、豊浦町教育にも意義があると考えられていた。豊浦中学校の移転地であった旧豊浦高校は、町内の文京地区に位置している。そのため、部活動等での他の町内施設の利用や学校の立地という利点があった。さらに、小学校と隣接していることで、小中一貫教育のような、特色のある教育を実現するという構想も存在していた。つまり、いずみの学校が廃校舎を使うことによって、建物の効率的な利用が可能となっただけでなく、町立の中学校の移転に伴って、自治体の教育実践の幅が広がった点でも、自治体に意義があったといえる。

②オルタナティブ教育を自治体に誘致してもらうことによる NPO 法人の意義

NPO 法人における意義は、学校の設置・運営にあたり、自治体の協力を得ることができたということである。自治体の協力は、学校設立時と、学校設立後の2つの時期で内容が異なる。

学校の設立時においては、いずみの学校が、学習指導要領にとらわれない独自の教育を行う学校法人として認可されるためには、構造改革特区制度を用いなければならなかった。この制度は、

自治体が内閣府への申請を行い、認可を受けてから実現する。したがって、いずみの学校が学校設置者となるためには、特区を申請する自治体が必要であった。また、私立学校法第 25 条において、学校設置を希望する団体等が、学校法人として私立学校設置を認められるためには、校舎となる建物や、その土地を原則として自己所有していることが、条件として求められている。本事例では、豊浦町から廃校舎を長期間無償で借り受けることによって、その条件をクリアし、学校法人の設立認可に至った。これは、前項で述べた、廃校舎の有効利用の問題に直面していた豊浦町と、学校法人としてシュタイナー教育を行いたい NPO 法人との利害の一致によるものであった。

学校設置後には、校舎の耐震化工事が、その費用を所有者である豊浦町の支出によって施行された。さらに、児童・生徒の通学のために、自治体の路線バスを無料化することによって、学校へのアクセスにかかる家庭の経済的負担が軽減された。また、シュタイナー教育のオイリュトミーにおいては、町の劇場を無料で借り受けている。そして、その発表会に町民を無料招待し、地域住民との交流を図っている。

以上から、いずみの学校が、学校を設置して教育を行っていくうえで、自治体との協力関係を学校設立時から設置後に渡って築いていったことが、重要なものであったと考えられる。

③オルタナティブ教育を現行教育法制下で可能とした制度

本事例において、オルタナティブ教育を可能とした制度は、構造改革特区制度と教育課程特例校制度の 2 つであった。前者は、地域・学校の独自性を生かす制度であって自治体が申請者として内閣府に申請するものである。本事例では、前項で述べた、豊浦町といずみの学校の意義と思惑の一致によって、両者の協議のもとに申請され、実現へと至った。後者に関しては、学校が文部科学省に申請を行う。学校が行おうとする独自の教育活動にあわせて、科目の枠組みの変更や、学習指導要領の目標や学習内容の読み替えを行っている。また、それに応じて、授業時数の変更も行うことができる。本事例では、従来の教科・科目をシュタイナー教育に基づく科目に読み替えることを文部科学省に申請し、教育課程特例校として認可された。これをもとに、学校法人が北海道庁の学事課に教育課程を届け出た。そして、北海道庁の学事課は、提出された教育課程の審査を行い、設立が認可された。

ところで、私立学校設置時の教育課程の審査は、私立学校の自主性に鑑みて、教育課程が学習指導要領に則っているかという最低限のものに留まっているのが一般的である。さらに、認可及び設置後も同様であり、私立学校で行われている教育が不適切であると疑われている時であっても、それを行政指導することは難しい¹⁴。つまり、私立学校は、教育課程を届け出て、最低限の確認さえ受ければ、建学の精神や自主性に基づいた教育実践が展開できる。一方、教育実践が学習指導要領から逸脱している疑いがある場合、それを行政が判断する基準・材料が乏しく、介入は困難である。私立学校法第 60 条で、学校の運営が適性を欠く時には、行政は必要な措置を取ることができる¹⁵とあるが、いかなる場合において、どのような形で行政が関与していくのかに関し

¹⁴ 例えば北海道では、「(私立学校で教育の逸脱が疑われる場合)指導のレベルにまで達しない。あきらかなその法令違反ということであれば、……行政指導とかもできるんですけども、そうでなければ、やはりお話をさせていただくことしか(できない)」(インタビュー棟氏発言(ただし、括弧内は引用者が補足))と述べており、対応の困難さがうかがえる。

では、さらなる模索が必要であろう。

④オルタナティブ教育を公教育として実現するにあたっての課題

いずみの学校が豊浦町で学校を設立するにあたっては、課題が複数存在していた。その主な課題が、私立学校法による私立学校設立のためのハードルの高さや学校設置基準に伴うものである。私立学校法第 25 条の規定として、学校法人の資産としての資金の保有と学校に必要な設備の自己保有が、原則として義務づけられている。この規定は、学校教育法第 1 条に基づく学校が安定的に運営されることを目的としている。本事例においては、学校設立時に運営経費として 6000 万円を用意しなければならず、NPO 法人は、この経費を集めるのに苦労していた。また、校舎に関しては、豊浦町から廃校舎を 20 年以上の長期にわたって、無償で借用することによって、学校法人として認可された。さらに、学校設置基準は、各学校に求められる教室や設備、その面積などの詳細を定めている。いずみの学校は、廃校舎の借用によって、この基準はクリアしていた。一方で、校舎を借用しているための問題も存在している。シュタイナー教育は、第 4 章第 2 節で述べたような、教育理念に基づいており、それに合わせた学校設備¹⁵を目指している。しかしながら、本事例では、旧校舎の物理的・空間的制約のため、理想の実現に至らない部分が残っている。さらに、旧校舎の所有者は、豊浦町であるため、理想の実現に向けた改修や、老朽化による修繕を行う際に、実施の可否や費用負担をめぐって町と合意形成を図らなければならない。

シュタイナー教育に携わる教員免許の取得も課題である。いずみの学校は、学校法人として認可され、私立学校として設置されている。したがって、そこで教育に携わっている教員は、教員免許の所持が義務となっている。そこで、教育職員免許法に基づく、教員養成課程を経て免許状を取得していない教員は、小学校の教員資格認定試験に合格して 2 種免許を取得したり、特別免許状、臨時免許状、特別非常勤講師等の制度を利用したりして、教鞭を執っている。しかしながら、特別免許状は 10 年、臨時免許状は 6 年の有効期限が定められている。そのため、今後、いずみの学校が公教育の一端を担う私立学校として教育活動を進めるにあたっては、教員全員の教員免許状の取得が求められてくることが考えられる。その際の免許取得をしていかにして行うのか、また、教育行政による支援が可能であるのかが、課題として浮上してくることが予想される。

以上から、オルタナティブ教育を行う団体等が私立学校を設置するにあたって、私立学校法や学校設置基準や、教員の要件などをいかにして満たすのかが、課題として考えられる。さらに、オルタナティブ教育を現行教育法制に合わせるのみではなく、教育的な観点を踏まえた制度の見直しを行う必要性も示唆されている。

第 6 章 おわりに

(担当：篠原岳司)

本稿では、現行教育法制下におけるオルタナティブ教育の学校設置について、関連法制および近年の改革動向を確認すると共に、それが本事例においていかに活用され、いかなるプロセスを経て学校設置が実現したかを明らかにしてきた。また、そうして学校設置が実現した北海道シュタイナー学園いずみの学校とはいかなる学校なのか、その教育理念および教育課程の特徴を関係者への聴き取りと学校提供の資料より解明してきた。加えて、学校設置の過程で学校と密接なパ

¹⁵ 例えば、京都府京田辺市の NPO 法人京田辺シュタイナー学校では、シュタイナー教育の理念を実現するために、NPO 法人が土地を購入し、教育理念に基づいた校舎を自己負担で設計・建設した。

ートナーシップが結ばれていた北海道豊浦町との関係性、またそれを含めた地域および保護者と学校との関係についても考察を試みてきた。資料的制約から、教育課程の運用の詳細やシュタイナー教育そのものへの考察、また町行政および地域住民が有する対学校認識については充分な解明に至っていないが、わが国の現行教育法制において可能とされる学校教育の拡がりについて、本事例から一つの現実を示すことはできたのではないか。その上で、いくつかの論点と課題を述べて本稿のまとめとしたい。

第一に、教育に携わる NPO 法人が教育特区を活用し学校を設置した事例から何を得るかである。例えば、学校設置者の弾力化をめぐることは、法律上の学校設置者以外の主体にいかにか学校設置者としての正当性を認めうるかという論点が存在していた。しかしながら、本調査における事例は、株式会社立や NPO 法人立の学校設置ではなく、法的には学校法人による学校設置の事例であり、教育特区を学校設置者の弾力化のために用いたものではなかった。むしろ特筆すべき点は、私立学校法第 25 条における資産の自己所有に関する規定を豊浦町の協力によって満たしたこと、そして教育特区はシュタイナー教育を一条校において実施するための特別な教育課程の編成を可能とするために活用されたことである。豊浦町は、空き校舎となっていた旧豊浦中学校の校舎を利用してもらうために、NPO 法人の学校設置の希望を実現すべく、教育特区の申請者となった。この経緯を踏まえるなら、人口減少が続く北海道の郡部に創られた私立学校の公共性について意味が見出される可能性があり、今後もさらなる考察が必要となろう。例えば、私立学校の公共性を担保する条件の一つに教育課程における学習指導要領の遵守があげられるが、本事例のようなオルタナティブ教育を実施する学校にとって、その条件にどれほどの公共性を認める根拠があるだろう。むしろ、シュタイナー教育の理念や世界各地での教育の実績を踏まえながら、その教育の思想と成果の中に教育的価値を認めていくことがより必要と考える。さらに、そのシュタイナー教育の学校設置を支援した豊浦町にとっての価値とは何かが問われなければならない。例えば町の持続的な発展や文化振興の観点など、人口減少が進む地域において学校が誘致され、また存立することの意味を問うことが求められると考える。

第二に、学習指導要領に基づく教育課程編成に一定の弾力性が存在することをどう考えるべきかである。これは、いわゆる公教育における教育の自由の許容範囲をめぐる問題である。本事例が明示することとは、シュタイナー教育という独自の教育理念を有する民間の教育事業者が、学習指導要領を制度的な意味で逸脱することなく、また自らの教育理念を大きく歪め変更を迫られることなく、自治体の協力で学校法人を設立し、教育特区を利用して独自の教育課程を編成可能としていた事実である。つまり、教育特区による特別な教育課程の編成と文部科学省の教育課程特例校の制度は、学習指導要領に基づく教育課程編成およびその運用に相当の自由度をもたらしており、そのことが制度外の教育としてその実践が積み重ねられていたオルタナティブ教育に対しても一条校の設置を可能とさせていた。またそれは、本事例のような私立学校に限らずとも、通常の公立の一条校が同制度を活用することで、従来とは異なる創造的な教育課程を編成可能であることも暗示しているのである。

では、このような教育課程編成の弾力化を前にして、学校における教育の自由度の高まりをどのように捉えるべきだろうか。いかなる内容であればその教育が正当であると認められ、また一方で認められないことになるのだろうか。例えば、現行の教育課程特例校の審査において、学習

指導要領の弾力化を認める判断がいかなる論理で行われているかは定かではない。では、学習指導要領が定める各教科の目的や総時間数と齟齬がなければ、またそのように申請者が説明することさえ可能ならば、いかなる新教科の設置も教育課程の編成も認められるのだろうか。こうした教育課程編成の弾力化の現状を前にし、さらにオルタナティブ教育の学校設置を望む声は変わらず高いことも踏まえた時、現行教育法制度の揺らぎを問い直す教育学の規範論的、思想的検討の必要性が再浮上していると言える。

また、こうした課題に直面するとき、今一度立ち返るべきは、それこそオルタナティブな、わが国における教育課程および授業づくりの研究蓄積ではないだろうか。例えばわが国には、民間教育研究団体を中心に学習指導要領が示す基準を相対化した教育内容の科学性の追究や、子どもの発達や学びの実態に即した教育課程の創造と授業づくりの蓄積がある。そこには、今日のいわゆる「液状化」する学習指導要領に対して、あるべき正当な教育内容とその構成を問い直す重要な知見が含まれていると考えられる。教育行政学および教育制度研究は、このような研究蓄積を参考としながら、あるべき教育を担うに相応しい学校設置者の制度をいかに再構築できるか、例えば現行の私立学校法と学校法人の制度をいかに問い直せるかが更なる課題となっていくだろう。

最後になるが、本稿では北海道シュタイナー学園いずみの学校の設置という一事例に基づき、できる限りの調査によって考察し今後の課題を提示してきた。ただし、以上の論点を踏まえても本稿が追究しきれなかった課題は多い。新たに示された課題も含め、さらなる研究を進めていきたい。

（謝辞）

本研究の調査においては、北海道庁学事課の皆様、豊浦町役場の皆様、そして北海道シュタイナー学園いずみの学校の皆様に多大なる協力をいただきました。心より感謝を申し上げます。

【参考文献】

- 荒井英治郎（2008）「中央政府における教育政策決定構造の変容——「教育の供給主体の多元化」をめぐる政策過程に着目して——」『教育学研究』第75巻第1号
- 飯塚真也・谷口聡「教育特区にみる教育改革手法」堀尾輝久・小島喜孝編『地域における新自由主義教育改革—学校選択、学力テスト、教育特区』エイデル研究所
- 今井重孝（2010）「三つのシュタイナー学校卒業生調査の主要結果について」『教育人間科学部紀要』第1号
- NPO 法人シュタイナースクールいずみの学校（2014）『こんな学校あったんだ！ 北の大地でシュタイナー教育』
- 大野裕美（2008）「日本におけるシュタイナー教育の動向」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』第10号
- 大桃敏行（2005）「地方分権改革と義務教育—危機と多様性保障の前提—」『教育学研究』第72巻第4号
- 大桃敏行・押田貴久編著（2014）『教育現場に革新をもたらす自治体発カリキュラム改革』学事出版
- 押田貴久（2014）「自治体発のカリキュラム改革を進める国の施策の展開」大桃敏行・押田貴久編著

『教育現場に革新をもたらす自治体発カリキュラム改革』学事出版

喜多明人 (2017) 「不登校の子どものための教育機会確保法——その読み方」フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会編『教育機会確保法の誕生 子どもが安心して学び育つ』東京シュレー

京田辺シュタイナー学校編著 (2015) 『親と先生で作る学校—京田辺シュタイナー学校 12 年間の学び—』せせらぎ出版

篠原清昭 (2009) 「学校の民営化とは何か」『教職研修』2009 年 1 月号、教育開発研究所

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

並河信乃 (2006) 『市民・自治体の政策実験—特区制度は活用できるか』生活社

西尾勝 (2001) 『行政学〔新版〕』有斐閣

西尾勝 (2007) 『地方分権改革』東京大学出版会

藤根雅之・橋本あかね (2016) 「オルタナティブスクールの現状と課題：全国レベルの質問紙調査に基づく分析から」『大阪大学教育学年報』第 21 号

【参考 URL (最終閲覧日：2018 年 4 月 27 日)】

NPO 法人日本アントロポゾフィー協会 HP (<https://www.npo-asi.jp/>)

首相官邸 HP>会議等一覧>内閣府地方創生推進事務局>構造改革特区

(<http://www.kantei.go.jp/ip/singi/tiiki/kouzou2/index.html>)

日本シュタイナー学校協会 HP (<http://waldorf.jp/>)

北海道庁 HP>総務部>法務・法人局学事課>私立学校審議会 (学事課)

(www.pref.hokkaido.lg.jp/sm/gki/singikai.htm)

文部科学省 HP>教育>小学校、中学校、高等学校>教育課程特例校制度

(www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokureikou/index.htm)