

## オルタナティブスクール「箕面こどもの森学園」における子ども中心の日常の実践 —レッジョ・エミリア教育哲学に着目して—

敷田 佳子\*

### Child-Centered Practices in an Alternative School: The Lens of Reggio Emilia Philosophy at Mino Kodomo no Mori Gakuen

SHIKITA Keiko

**要約：**日本では「子どもの権利条約」に対応するための国内法として2023年4月に「こども基本法」が採択されたものの、不登校や小中高生の自殺者数の増加などすべての子どもの権利が守られているとは言い難い状況が続いている。本稿はこうした状況に鑑み、オルタナティブスクール「箕面こどもの森学園」の実践を、イタリアのレッジョ・エミリア・アプローチ（RA）の視点から考察するものである。レッジョでは、「教育はすべての子どもの権利であり、コミュニティの責任である」と定義されている。専門的に様々な理論や教育思想を土台にしながらも、重視しているのは「市民」としての子どもの参加であり、子どもの意見がいつも尊重されている。

一方、日本の学校教育は効率や規律が優先され感情を軽視する「男性化」した領域であることが指摘されている。RAにおいて「子どもの市民権を認める」とは、社会の周縁に置かれてきた「異質な」他者を真ん中に据えて権利を考えると同義である。こどもの森もまた、一条校ではないがゆえの不安定性を抱えながらも子どもの権利を徹底して守ることから出発し、それを土台として「異質な」他者が排除されることのない民主的な学びの場を構築することに挑戦しつづけている。

事例からは、集会において子どもたちが一人の「困りごと」を全体の問題と受け止め、全員の納得を優先して解決策を模索していること、子どものネガティブな感情も「排除すべきノイズ」とせず受容する土壌があり、そこから生まれる安心感が本質的な対話を可能にしていることが明らかにされた。同校のスタッフは子どもと共に学ぶ対等な存在としてこの場に立ち会っており、

---

\* 龍谷大学文学部非常勤講師

学校は予測不能な対話を通じて「善き市民」を育む「民主主義の実験場」となっている。このように多様な他者と共生し、対話によって合意形成を図る箕面こどもの森の実践は、多様化がますます進む日本社会において公教育が進むべき未来を示す重要なモデルであるといえよう。

キーワード：オルタナティブスクール、レッジョ・エミリア・アプローチ、民主的な学び場

**Abstract:** Although the "Basic Act on Children's Policy" was enacted in April 2023 to align domestic laws with the Convention on the Rights of the Child, the status of children's rights in Japan remains critical, as evidenced by increasing truancy and suicide rates among school-aged children. Against this backdrop, this study examines the educational practices of "Mino Kodomo no Mori Gakuen," an alternative school, through the lens of the Italian Reggio Emilia Approach (RA).

RA defines education as both a right of all children and a responsibility of the community, emphasizing the child's participation as a "citizen" whose ideas are respected. In contrast, current Japanese schools are often criticized as "masculinized", prioritizing efficiency, discipline, and homogeneity while marginalizing emotional expression. In RA, recognizing a child's citizenship necessitates centering the "heterogeneous other" who has historically been marginalized. Despite lacking official accreditation and facing institutional instability, Mino Kodomo no Mori attempts to construct a democratic learning space grounded in the thorough protection of individual rights.

The analysis of the school's daily circle dialogues and consensus-based assemblies reveals that children treat individual difficulties as collective issues. By rejecting majority rule in favor of consensus, the school cultivates an environment where negative emotions are accepted rather than excluded as "noise." This psychological safety enables essential dialogue. Staff members participate not as instructors but as co-learners and researchers. Consequently, the school functions not as a venue for knowledge transmission, but as a "laboratory of democracy" that nurtures "good citizens" through unpredictable interactions. This practice of coexistence with diverse others and dialogue-based consensus building offers a vital model for the future of public education in an increasingly diverse Japanese society.

**Keywords:** alternative school, the Reggio Emilia approach, democratic learning

## 1. はじめに—研究の背景

国連が採択し日本も批准している「子どもの権利条約」に対応するための国内法として、「子ども基本法」が2023年4月に施行された。一方、小中学生の不登校数は35万人を超え(2024年度)、2022年以降小中高生の自殺者数は年間500名を超え続けるなど、日本社会において子どもの権利が守られているとは言い難い状況が続いている。また、普遍的・中立的とされている教育領域が実際には政治や経済などの他領域と同様に男性中心の「男性化された」領域であり(多賀2005, 前川2025)、「感情を抑制したり、弱さを見せられなかったり、人に助けを求められなかったりする」——そうした子どもにとって酷な状況が学校の中で起こっている、との指摘もある(虎岩2025, p.170)。

このような背景のもと、義務教育のあり方をはじめ「子どもを取り巻く環境を改善せねばならない」という危機感が強まっている。たとえば、文部科学省が「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」として打ち出したCOCOLOプランは、「不登校児童生徒が学びたいときに多様な学び場につながることを保障する」とし、不登校特例校(学びの多様化学校)を設置するほか、民間施設との交流やノウハウの共有を推奨している(日本教育学会2024)。一条校においても自由進度学習や子ども参加のルールメイキングを行うなど、子どもの主体性を重視した改革を進める学校が増加している。

上記の事情をふまえ、第82回日本教育学会の課題研究Iでは「義務教育とは何か」をテーマにオルタナティブスクールや夜間学級等が紹介され、それらの実践を評価する軸・価値を、いまの学校の慣例・制度を相対化しながら作り上げていくことの重要性が確認された。しかし、オルタナティブスクール、フリースクールやホームスクーリング等を積極的に選択する家庭の場合、保護者は「就学義務違反」とされるなど(藤田2023)、一条校以外の学びの場やそれらを選択する家庭および子どもの権利を保障する制度的枠組みや支援は十分ではない(教育学研究2024)。

先行研究でも教育機会確保法の限界や一条校以外の学びの場が置かれた立場の不安定性など、さまざまな課題が指摘されている(加藤2018, 倉石2018)。こうしたことから、オルタナティブな選択肢の重要性を確認すると同時に、それらの実践から示唆を得て義務教育を含む公教育全般の改善可能性について今一度新たな視点から見直すべきであると考え。そこで本稿では子どもの権利を中心にすえた教育実践を行うオルタナティブスクール「箕面こどもの森学園」の事例について、レッジョ・エミリア教育哲学の視座から分析・考察していく。

## 2. 市民権と共同体を重視する哲学：レッジョ・エミリア・アプローチの本質

### 2-1. 地域住民のたたかいから生まれた市民運動

イタリアのレッジョ・エミリア市の保育実践とそれを支えたローリス・マラグッツィの哲学は、1989年米・ボストンで「子どもたちの100の言葉展」が開かれたのを契機に世界中に知られることとなった（秋田2018, 佐藤2018）。「レッジョ・エミリア・アプローチ」とは「レッジョのユニークな理論と実践の総体（リナルディ2019, p.2）」を指す。

アトリエを中心とする芸術活動において注目されることの多いレッジョ・エミリア・アプローチ（以下レッジョまたはRA）だが、もともとは第二次世界大戦後のイタリアの小さな村における「地域住民のたたかいから生まれた市民運動」であるという歴史抜きにその本質を語ることはできない（里見2018）。多重知能理論で著名なハワード・ガードナーはレッジョと何度も交流し、「レッジョは美しく見えるのでロマン主義化したい衝動にかられるかもしれないがそれは誤りである」「レッジョは昔から大変な闘いを続けてきたし、どんなダイナミックなものを達成する時にも決して葛藤を免れることはできない」と指摘している（エドワーズ編1998=2001）。

イタリアのレッジョ・エミリア市で行われてきた保育実践を支えたローリス・マラグッツィの教育学には、単一の理論は存在しない。ピアジェ、ヴィゴツキー、デューイ、フレネ等ありとあらゆる新教育の発達理論と教育理論が総合されており、この総合にマラグッツィの教育理論の独自性がある（佐藤2018, p.11）。彼は一つの方法や思想に固執したのではなかった（森2013）。マラグッツィは、戦後教育は『批判的思考を備えた民主的な市民の育成』を目的とすべきであると悟っていた（佐藤2018, p.11）。RAの土台にあるのは、子どもを「個体としての人」としてだけではなく、「コミュニティに暮らす市民」として見る視点である。それは多様で脆弱な人が参画する民主主義、包摂性を求める社会の源の思想として子ども観ともいえる（秋田2018, p.4）。

### 2-2. レッジョの特徴—傾聴の文化と共同体の重視

レッジョでは、「教育はすべての子どもの権利であり、コミュニティの責任である」と定義されている。専門的に様々な理論や教育思想を土台にしながらも、重視しているのは「市民」としての子どもの参加であり、子どもの意思・考え・アイデアが、いつも尊重されている（JIREA HP）。

また、マラグッツィの『子どもたちの100の言葉』という詩には、子どもたちの可能性への徹底した信頼がこめられている。マラグッツィは、子どもたちの「言葉」に耳を傾けることが何よりも優先されるべきだと語っていた（ミラーニ2017, p.15）。RAにおける「傾聴」とは、音声だけ

でなく、見えるもの、触れるもの、匂い、味、方向感覚などすべての感覚を研ぎ澄まさせて子どもを観察することを意味する。またそれは相違を受け容れること、他者の価値観や解釈を迎え入れることでもある（リナルディ2019, p.105）。

同時に「傾聴」は単に物理的な意味での聞く行為ばかりでなく、「人生に対する態度そのもの」でもある。子どもの権利条約に謳われる「子どもの意見表明権」を保障するために大人の「傾聴」する姿勢は不可欠だ。現代カウンセリングの父と言われるカール・ロジャーズは、傾聴・受容する人のプレゼンス（=存在）の重要性を説いた（諸富2021）。1970年からレッジョの実践に携わってきたカルラ・リナルディもまた、「耳を傾けるということは、賛成するにせよ、しないにせよ、とにかく敬意をはらうということである」と述べている（リナルディ2019, p.176）。

そして「傾聴」とともにレッジョで重視されているのが「共同体」である。「学校の一方の当事者は、大人である教師たちであり、親たち」であり、教師とともに親が共に運営を担う主体として学校に参加している（リナルディ2018, p.133）。子どもは文化と社会の中で育つというのが、RAの教育の根本原理でもある。「だからこそ、レッジョ・エミリアでは、子どもを育てる大人の文化と社会が重要なのであり、子どもと親と教師の共同体づくりが重視されている」のである（佐藤2018, p.13）。「(子どもを)教育する」とは、まず自分たち自身を省みることであり、それについて語ることである。学校と家族は対話しながら子どもの成長を助けるという責任を果たしていかなければならない（リナルディ2019, p.145）。

一方、「アメリカや日本や他の国々において、レッジョ・エミリアの教育は芸術表現による創造性の教育と見なされていて、子どもの創造性の発達を中心とする共同体づくりの教育という認識は弱く・・・」と指摘されているようにRAは芸術表現による創造性に注目が集まりがちである（佐藤2018, p.13）。しかし、すでに記述したようにRAの核には「共同体の重視」があり、本稿ではこの側面に特に焦点を当てている。

### 3. 箕面こどもの森学園における子ども中心の実践

#### 3-1. 調査概要

本研究の調査対象は大阪府箕面市に位置するオルタナティブスクール「箕面こどもの森学園」である（運営母体は認定NPO法人コクレオの森）。現校長の佐野純氏は学園の特徴について以下のように説明している——「本学園は、もともと大学教授だった（認定NPO法人コクレオの森）前代表理事の辻正矩が、大学生の無気力さや依存的な姿を見て『このままではいけない』と思い、仲間を集めて立ち上げた学校です。初めは、子どもが主体的に生きる自由な学校をつくりたいと

いう思いのもと、外国の自由な教育の事例調査や現地視察に取り組みました。そして、フランスのフレネ教育やオランダのイエナプラン教育などの市民性教育を取り入れながら、2004年に前身となる「わくわく子ども学校」を設立し、今年で19年目を迎えます」（先生の学校, 2023年1月17日配信記事）。

上記の通り、「箕面こどもの森学園」（以下、こどもの森）では複数の市民性教育を参照しつつ目の前の子どもの実態に合わせた実践を積み重ねてきた。よりよい実践を模索する中でここ数年はレッジョへの関心が高まり、2024年1月：レッジョを学ぶスタッフ研修、2月：スタッフによる現地視察、4月：現地視察報告会を実施するなど、こどもの森の設立背景や理念、教育実践との親和性を確認しつつ、さらなる改善のヒントを得るための試みが続けられている。

こどもの森では異年齢学級制を採用しており、小1～3：低学年クラス、小4～6：高学年クラス、中学部の3クラスがある。小学部は各学年8名で1クラスは24名、中学部は各学年7名（最大で合計21名）を定員としており、現在70名ほどの子どもが通っている。調査方法としては参与観察の手法を用い、筆者は2022年10月からインターン、2024年4月からは非常勤スタッフとして毎週水曜日をこどもの森で過ごしている。主に低学年クラスを担当し、スタッフミーティングやスタッフ研修にも参加している。学校に関わるスタッフの出勤形態は多様で、通常はコミュニケーションアプリを使用して情報を共有し密な連携が図られている。なお、こどもの森で働く大人は「先生」ではなく「スタッフ」として、子どもから大人まで全員が「自分が呼ばれたい名前（ニックネーム）」で呼び合う。お互いの呼び方一つとっても、関わる人すべての対等性を重視する姿勢が表れている。

こどもの森は、いわゆる「一条校」とは異なる教育に挑戦することで様々な葛藤や困難に直面しながら、当事者主権の教育を目指して地道な実践を粘り強く続けてきた。学校は子どもの主体性を尊重し、民主的に生きる市民を育むことを目的として運営されており、「子どもが学びの主人公」「自分も人も大切に」といったシンプルな言葉で中心的ビジョンが関係者すべてに共有されている。以下ではまず子どもたちによる対話活動を取りあげる。

### 3-2. 子どもたちによる対話活動

#### 3-2-1. 朝のサークル対話（ハッピータイム）

朝のサークル対話（ハッピータイム）は、子どもたちが登校して最初にする活動（毎朝約20分間）である。お互いの顔が見えるように椅子を配置し、一つのサークルを作って対話をする。近年ではイエナプランを参考にするなどして、サークル対話を取り入れる教育現場が増えている。

学校に限らず依存症患者の回復支援団体等でもサークル対話が実践されているが、円形には「始まりもなければ終わりもない、上も下もない」(毛利2024, p.133)、つまり「ここにいる全員が対等な一人の人間である」という象徴的な意味合いが込められている。こどもの森のサークル対話で重要なのは、大人も1人の対等な存在としてこの輪の中に加わるという点だ。

表1：低学年の時間割

	月	火	水	木	金
ハッピータイム					
1	ことば	かず	ことば	かず	学習計画
2	ことば共同	ことば・かず	ことば・かず	テーマ	ことば・かず
3	スクールワーク	テーマ	<b>低学年集会</b>	テーマ	ことば共同
	昼休み	昼休み	大掃除	昼休み	
4	プロジェクト／選択	プロジェクト／選択		全校集会	プロジェクト
5	プロジェクト／選択	プロジェクト／選択		プロジェクト	プロジェクト
	ミーティング・掃除			ミーティング・掃除	

ハッピータイムは子どもが交代で司会とタイムキーパーを担い、自分たちで進行している。子どもたちは前日家であったことや通学途中での出来事、友達とのやりとりで感じたことや楽しみにしていることなどを自由に話す。スタッフも「何かを教えるため」ではなく、子どもたちと同じように日々のちょっとした出来事や今の体調や感情を共有する。「“トーキングオブジェクト”(話す人が持つアイテム)を持っている人だけが話す」というルールが共有されており、他の人は途中で口を挟むことなくそれぞれの話に耳を傾けている。毎日のことなので、子どもたちの多くは自然体で自己開示しており、笑いが起きたりお互いに質問しあったりと和やかで温かい雰囲気包まれる。

この時間は「ハッピータイム」と名付けられてはいるが、話す内容はポジティブなことである必要はなく、悲しみや怒りが共有されることもある。「パス」も可能で、いつもよく話す子どもが「パス」することで逆に「何かあったのかな?」と、スタッフが子どもの異変をキャッチする機会にもなっている。このように、対話中の子どもたちの様子を観察することを通してスタッフが子どもたちの体調変化やしんどい気持ちに気づくこともよくあり、何気ないようでいて非常に重要な意味を持つ活動の一つだといえるだろう。

開校当初からこどもの森に関わるあるスタッフは、「スクールに向かう道の途中での出来事、昨日の夜の出来事を話す子もいれば、何も言うことがなければパスもOK。自分のことを皆に話して聞いてもらう時間が毎日必ず保証されています。些細な時間ですが、これが落ち葉の1枚1枚のように積み重なって、腐葉土のようになって、心の豊かさにつながっていると思います」(先生の学校2023)と語る。子どもと大人双方にとって、ハッピータイムは感情を言語化し、お互い

のことを知り、信頼関係を築いていくために不可欠な時間である。

### 3-2-2. 低学年集会

次に、低学年集会について紹介する。こどもの森ではさまざまな集会が行われている。集会の特徴の一つめとして、「司会・ホワイトボード係・記録係のすべてを子どもたちが担う」こと、二つめとして「多数決をしない」「反対意見が一人でもいる場合は、全員が納得できる方法を考える」ことがあげられる。

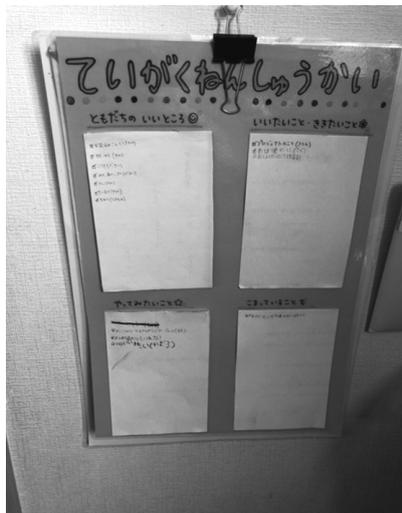


写真1：集会用のボード

低学年の部屋の隅には集会用のボードが吊り下げられている(写真1)。「ともだちのいいところ」「いいたいこと・ききたいこと」「やってみみたいこと」「こままっていること」の4項目について、週1回のクラス集会に向けて誰でも書き込んでおけるようになっている。

子どもからスタッフに何らかのリクエストや困りごとの相談があった場合、スタッフからはしばしば「集会に出して見たら？」という声かけが行われている。このように、集会の議題は子どもから挙げられることもあれば、スタッフが提案することもある。

集会が始まると、発言したい子ども・スタッフは挙手し司会が指名をする形で話し合いが進行していく。集会では参加者全員に対等な発言権が認められている。司会役の子どもは出てきた意見を繰り返し(時に別の言葉で言い換え)確認しながら会を進行し、ホワイトボード係は皆が読めるように内容をホワイトボードに書く。同時に、記録係はノートに内容を記録していく。

スタッフは話し合いの主導権を子どもたちから奪わないよう配慮しながら、役割を務める子どもたちを黒衣のようにサポートしている。同時に、一参加者として自分の意見を表明することもある。輪の中にさりげなく入っているように見えるが、適切なサポートを行うために高度な「傾聴力」(=音声としての声だけでなく、子どもをまるごと観察するスキル)が要求されている。

集会では、異なる意見が拮抗したり、困りごとについてよい解決策が見つからなかったりすることも珍しくない。話し合いが暗礁に乗り上げたときにはスタッフが助け舟を出し、進行を手助けすることもある。話しにくそうにしている子がいればスタッフがその子を代弁して全体に意見を伝えるなど、少数意見を持つ子どもが疎外感を覚えないようにすることも重視されている。

### 3-2-3. 「怖い本」をめぐる対話

2023年9月のある水曜日——この日は事前にあげられた議題がなかったため、集会が始まってすぐに子どもたちが3人1組で「話し合いたいこと」を確認するための時間が設けられた。

集会は全員がサークルとなって進めることが基本だが、低学年集会では議題の内容や進行スピードによって話し合いについていくのが難しい子どもたちが必ずいるので、入学したばかりの1年生をサポートする意味合いも込めて適宜「3人1組で話し合いの内容を確認する」という方法が採用されている。3人組をつくるときは司会が中心となり、1年生のみのグループができないよう配慮してグループ決めをしていく。2、3年生の子どもたちが1年生に「わからないところあった?」「いやだったら反対していいんやで」と声をかけるなど、助け合いの場面がよく見られる。

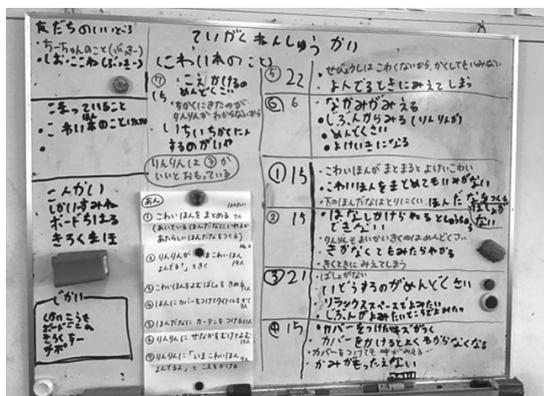


写真2：低学年集会のホワイトボード

この日は3人組で話し合った結果、1年生Bによる「教室においてある本の絵が怖くて困っている」という訴えがあげられた。低学年クラスでは学習活動の一環として地域の図書館に行き本を借りてくることがあるのだが、当時「学校の怪談シリーズ」といった「怖い本」を図書館から借りてきて読むのが一部の子どもたちの間でブームになっていた。低学

年の部屋の本棚近くのリラックススペースはビーズクッションがある空間で、何人かの子が休み時間にそこで本を読んだりクッションの上でくつろいだりする風景がお馴染みとなっている。

訴えた1年生Bは自分もリラックススペースで過ごしたいが、「怖い本」を読んでいる子が持つ本のおどろおどろしい挿絵が目に入ってしまう、困っているとのことだった。この困りごとがあげられた瞬間、子どもたちはさまざまな意見を口にした。以下、フィールドノーツの記録から抜粋する。

即座に「ええー」(複数)「そんなん一人くらいやったらがまんするしかないんちゃう」(小3児童R)という声があがった。

ほぼ同時に、「でもBはそれで困ってるんだから、それをなんとかしたいっていう話なんじゃないの?」(小2児童P)「自分を大切にできるだけじゃなくて、人も大切にするんだよ」(小2児童Q)という声も聞かれた。これらの声を耳にして、先ほど「ええー」と言っていた子も含め、子どもたちの雰囲気を変化した。

「じゃあ、怖い本について話し合うということでもいいですか」と司会の子どもが確認し、本棚とリラックス・スペースの運用をどう改善するかについて全員による話し合いが始まった。

(2023年9月27日フィールドノートより)

この議案について、話し合いは翌週とさらにその次の週の合計3コマ続いたが、結局全員の納得できる結論がでなかった。「最後まで話し合いたい」と立候補した数名の“実行委員”による対話の結果、二つのビーズクッションを離して配置し、リラックススペースを2箇所を増やすという案が採用された。子どもたちが知恵を出しあって、全員が納得する解決方法を見出した一例である。

このように集会では、子どもたちが粘り強く「案出し」→「反対意見の確認」→「修正案の提案」というプロセスを繰り返し、どうしたら“誰も嫌な思いをしない、よりよい状態が作れるか”を考えて結論を導き出していく。

### 3-3. 学校を拠点とする様々な対話の場

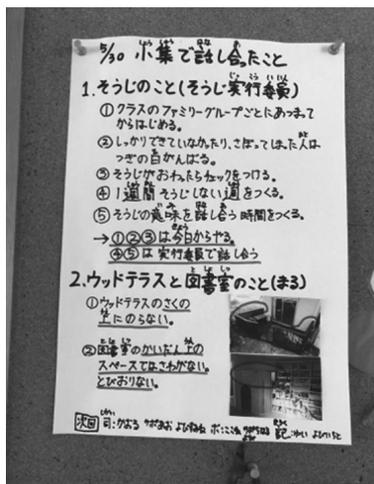


写真3：スタッフが掲示した  
小学部集会の「まとめ」

こどもの森では、毎週のクラス集会のほか、小学生全員が参加する小学部集会、小・中学生全員が参加する全校集会が隔週で開かれている(全校集会では、異年齢で構成されたファミリーグループで子どもどうしサポートし合うことが前提となっている)。すべての集会において、一度の集会で結論が出ない場合は、議題は翌週に持ち越される。また、集会で話し合った内容のまとめは掲示され、参照できるようになっている(写真3参照。記録係は子どもが務めているが、要約版はスタッフが作成し掲示している)。

箕面こどもの森学園および学校の運営母体であるNPO法人コクレオの森では、スタッフ・子ども・保護者はもちろん、一般市民に開かれた対話の場も提供している。

#### 学校を拠点に行われる様々な対話の場

##### 【子ども中心】

- ・全校集会 or 小学部・中学部集会：隔週で交互に実施
- ・各クラスの集会 毎週1コマ

##### 【保護者・スタッフ中心】

- ・おとなの会：学期ごとに実施(各2~3時間)
- ・ただともにいる会(2024年8月スタート・月1回開催予定)  
= 保護者がファシリテーターを務める

##### 【その他、一般に開放された場】

- ・子育てカフェ(オンライン・対面)
- ・教育カフェ(オンライン・対面)

すべての場で共有している価値は、「自分も人も大切にする」——つまり、場に参加するすべての人の人権が保障される空間を作ること、子どもも大人もその場に関わる人すべてが対等な存在として対話するということである。

#### 4. レッジョ・エミリア教育哲学から見る箕面こどもの森学園の実践

##### 4-1. 「いい子」の抑圧からの解放と感情を無視しない対話の文化

先の「怖い本」に関する子どもたちの話し合いについて、筆者は当時の学校ブログに以下のように記述していた。

*1～3年生の人たちはもちろん、「合理的配慮」や「環境調整」といったインクルージョン(社会的包摂)に関する言葉や概念を知りません。*

*それでも、「困っている人は一人かもしれない。けれど、一人でもいることは事実なのだから、自分たちになにができるか話しあおう」と自然と考える姿勢が身についていることに改めて驚きました(そして、「実は困っている人は一人ではなかった」ということも後から分かりました)。*

*こどもの森の集会では、ふだんから多数決をせず「反対する人がいない」「嫌な思いをする人がいない」案を考えます。*

(学校ブログ2023/10/11)

この事例では、子どもたちが「困っている人」のために合意形成を目指し、話し合いを始める姿が見られた。しかし、こどもの森において子どもたちは常に利他的な「いい子」であることを求められているわけではない。そのことが顕著に表れたのが、1年後に行われた「クッキング」のプロジェクトをめぐる話し合いであった。子どもたちに人気のプロジェクト「クッキング」はキッチンに入れる人数が限られているため、「やりたいのにできない、順番が回ってこない」というある1年生児童の訴えが話し合いの発端であった。

この議題について話し合う中で、「今までやったことがある人は後回しで、できてない人からにしたら?」という意見が出たのだが、このときの児童Pの反応と周囲の受け止めは非常に興味深いものであった。「怖い本」の話し合いで受容的な意見を述べ、場の雰囲気を変化させるきっかけを作ったP(当時小2、この時には小3)はすでにクッキングのプロジェクトを一度終えていた。普段から正義感が強く話し合いを牽引する存在のPが、この時は「やだ、だって自分だって(また)クッキングしたいもん」と率直な感情を言葉にし、譲らなかったのである。

筆者は意外な心持ちで成り行きを見守っていたのだが、スタッフや他の子どもたちはPの「いやだ」という言葉や感情を批判することなく、淡々と受けとめていた。話し合いはPの意見を踏まえた上で進められ、その結果「今までやった分はカウントせずにクッキング希望者を改めて募

り、やりたい人が必ず1回ずつできるようにする」という案が採用された。

このように、一般的には「自分より小さい子に譲りなさい」「みんなのことを考えて行動しなさい」など大人が子どもを諭しがちな場面でも、こどもの森のスタッフがそうした道徳観を一方的に子どもに押し付けることはほぼない。この件について集会後に話し合ったところ、あるスタッフは「たぶん今、(Pの精神的な)状態が悪くて譲れなかったのだと思う」と語った。重要なのは、ネガティブな感情や一見わがままに見える主張であってもそれを「排除すべきノイズ」としては扱わず、その子の現在の状態として観察し受けとめる土壌がこの学校にあるということである。子どもたちはいつどんな時も「大人にとって都合の良い“いい子”」である必要はなく、多様な側面を持つ人間としてそこに存在することが許される。この安心感こそが、本質的な対話を可能にしているのである。

#### 4-2. 背景にある傾聴の文化

このような対話の場を成立させるためには、「子どもの声を傾聴し、子ども中心の場を守る」という大人側の覚悟と姿勢が問われる。すでに述べたように、集会においてスタッフは共に場を創る一人ではあるが、決して子どもから主導権を奪わない。森(2013)は、「レッジョの実践では、どれだけ子どもたちが自由に話し合いをできるかというところにすごい配慮をしている」(p.65)と述べているが、同様の姿勢はこどもの森スタッフにも共有されている。

RAにおいては、多様に聴く文脈とは「教えること—学ぶこと」の関係性をひっくり返すことである(佐藤2018)。教師は教師であるとともに研究者(リサーチャー)であり、同時にまた生徒(学習者)でもあると考えられている(リナルディ2019)。こどもの森における「傾聴」もまた、単に話を聞く技術ではなく、権力構造を問い直す実践として機能している。その特徴は以下の3点に整理できる。

1. 代弁者・調整役としてのアプローチ：大人は主導権を握るのではなく、表現が難しい子どもの声を代弁したり、対話の潤滑油となったりすることで、子ども中心の場を支える。
2. 研究者・学習者としての大人：大人は子どもを指導対象としてではなく、その世界観を探究すべき対象として捉える。多くの子どもたちは自身の声が軽視された経験を持つがゆえに他者の「声なき声」に対して大人以上に敏感であり、受容的な感性を持っている。大人はそうした子どもの感性を尊重し、常に子どもの姿から学び続ける。
3. 対等な市民としての関係性：「教える—教えられる」という垂直的な関係ではなく、大人と

子どもは共に社会を作る対等な市民として関わり合うことが重視される。

RAにおいて「子どもの市民権を認める」とは、社会の周縁に置かれてきた「異質な」他者を真ん中に据えて権利を考えることと同義である（リナルディ2019）。こどもの森もまた、子ども個人の感情や権利を徹底して守ることから出発し、それを土台として民主的な学びの場を構築しようとしているのである。

このように、個人の尊重から出発した「傾聴」の実践は、必然的に「異なる他者と共に生きる場をどう創るか」という共同体の課題へと展開していく。次節では、この「個」から「共同体」への広がりについて、学校を「民主主義の実験場」と捉えるRAの視点と重ね合わせながら論じる。

## 5. 学校を拠点とする市民的共同体の創造——民主主義の実験場として

### 5-1. 予定調和のない「対話」と共同体の成長

レッジにおいて、学校とは「子どもと家族が連帯の思想を培い、市民としての訓練を重ねる具体的な場」であり、「参加する民主主義を実現していく場」であると定義される。こどもの森が20年来積み重ねてきた実践は、まさに学校を核とした「コミュニティ（共同体）」の形成プロセスそのものであった。こどもの森では「学校を中心とした豊かなまちづくり」にも取り組んできており、2026年度の新しい学校開校に向けた準備が進められている。

これらの活動において、スタッフ間で共有されている「対話観」は、RAのそれと共鳴している。リナルディ（2019）は、「RAにおける“対話”とは意見の交換のことではなく、どこに行き着くかわからない変化のプロセスである」と述べる——「最後の落とし所を前もって決める可能性などない。（対話は）どこまでも無限に伸びていって宇宙にまで広がってしまうのだ」（p.309）——このように、対話とは予定調和なき「無限の広がり」を持つものである。こどもの森の運営は、子ども、スタッフ、保護者という構成員全員が、この終わりのない対話に参加し、場を共に創り上げていくという当事者意識によって支えられている。

### 5-2. 「善き市民」を育む共同体の価値

RAにおける共同体形成の視座は、主に以下の二点に集約される。第一に、「競争ではなく協働」の重視である。新自由主義的な市場原理や効率性が優先される現代社会に対し、RAは「それは違う」と異議を申し立てる存在である。こどもの森の実践もまた効率を求めて正解を急ぐのではなく、前節で見た事例のように他者と共に汗を流し、時間をかけて合意形成を図るプロセス自体

に価値を置いている。

第二に重視されているのは社会に貢献する「善き市民」の育成である。

・・・どのような学校をつくるのか、という問題は、学校の問題にとどまらず、どのような市民社会を自分たちは構築するのか、という、すぐれて大人にかかわる問題でもありました。子どもの権利が尊重されない社会は、すなわち大人の権利が尊重されない社会であり、大人たちが抑圧され、非合理と暴力にさらされ、システムの部品として生きられることを強いられている社会です。(中略)学校をつくることは、同時的に地域社会(と新しい親子関係)を創造する作業であり、運動でなければならない、とマラグッツィは考えました(里見2018, p.18)。

里見(2018)はさらに、「学校がたんなる教育サービスの供与機関となるならば、どんなにすぐれたサービスがそこで提供されようと、その価値は疑わしいものになる」「レッジョの幼児学校は地域住民のたたかいから生まれたものであり、それ自体が一つの市民運動だった」と指摘する。

RAの実践者が「(子どもたちが将来) 善い市民、歴史を創造する人になるように」と願うように、こどもの森の学びも子ども個人の学力向上や成功のみを目指すものではなく、集団の中で知識を探究し、他者と共に社会全体の幸福や発展に寄与する市民性を育むことを目指している。マラグッツィが、学校づくりを「どのような市民社会を構築するか」という大人自身の問題であると捉えたように、こどもの森の実践は、学校という枠を超えた、民主的な地域社会を創造する市民運動としての側面を有しているのである。

## 6. ローカルな実践とグローバルな哲学の対話——RAに学ぶ教育の深化

### 6-1. モデルではなく「対話のパートナー」として

RAにインスパイアされた教育実践は、地域的条件に根ざしたものに姿を変えて世界中で展開されており(浅井2018)、日本もその例外ではない。幼児教育の現場においてはRAを取り入れた多様な実践が国内でもすでに数多く展開されているが、子どもの尊厳と権利を重視したRAの教育哲学は、幼児教育のみならず初等教育以降の教育においても多くの示唆を与えてくれるものである。

また、RAはイタリアの一都市における「強度にローカルな経験」であるが、同時に世界的な意味を持つグローバルな現象でもある。しかし、先行研究が指摘するように、表層的な模倣に

よりRAの本質を実践に反映することはできない。重要なのは、RAという「他者」を鏡として「自分たち」の実践を省察し、「自らの文脈」へと還流させる循環プロセスである。

こどもの森では近年、スタッフ研修等を通じてRAとの対話を深めてきた。そこで確認されたのは、学園が設立当初から目指してきたビジョンや学校文化が、RAの理念と極めて親和的であるということであった。リナルディが「レッジヨはモデルではないし、プログラムでもない。範例でも、判断基準でもない。(中略)レッジヨはあなたのお仲間がここにいますよと呼びかけ、一緒にそれを探しましょうと誘いかけているのである」(2019, p.29)と語る通り、RAを正解のモデルとしてではなく、教育の本質を共に探究するパートナーとして位置付けることに重要な意義がある。

## 6-2. 実践の螺旋的發展——ドキュメンテーションの導入

このRAとの「対話」は、具体的な教育実践の変容をもたらしつつある。その一例が「ドキュメンテーション」の導入である。こどもの森では現在、探究活動（テーマ学習）や創作活動（プロジェクト）において、活動のプロセスを可視化するドキュメンテーションの作成を試みている。これは単なる記録にとどまらず、スタッフと子どもが共同で意味を生成し、知識や文化を構築する「対話の場」を媒介するツールとして機能し始めている。RAの哲学を参照軸とすることで、スタッフ間の対話は活性化し、従来の実践の意味づけが深まると同時に、新たな実践へと螺旋状に発展していくプロセスが現在進行形で続いている。

## おわりに

日本の教育制度において、オルタナティブスクールはいまだ「周辺的」な存在として扱われ、法的地位や経済的負担など多くの課題を抱えている。しかし、メインストリーム（一条校）とは異なる価値観に基づく選択肢が存在することは、多様な人々が対等な存在として共生する社会の実現にとって不可欠な要素である。それは、既存の学校制度や「当たり前」を相対化し、教育の新たな可能性を照らす灯火となり得るからである。

本稿で論じたこどもの森の実践は、学校を「知識伝達の間」から「市民的対話の間」へと転換させる試みである。そこでは、「子どもの権利条約第12条」が示す「子どもの意見表明権」が形式的な手続きとしてではなく、日々の感情や葛藤を含む生身のコミュニケーションとして保障されている。今後、日本社会では移民や外国にルーツを持つ人々など、社会の構成員がますます多様化していくことが予測されている（是川2023）。ジェンダー、ルーツ、障害、貧困など様々な

側面でマイノリティ性を持つ人々が共に生きる社会において、「異なる他者と出合い対話する公的な場」としての学校の役割は、かつてなく重要性を増している。

たとえば、米国ではRAの哲学を組み込んだ、反偏見・反人種差別教育のプログラム（ABAD: Anti-Bias Anti-Racial Program）が開発され実践が広がっている（LeeKeenan2024）。こうした動きに見られるように、レッジョの哲学に基づく試みは多様性社会における公正を実現するための方法としても機能しうる。個々の子どもの尊厳を守りながら、共同体としての成熟を目指して試行錯誤を続ける箕面こどもの森学園の実践は、単なる一つの「学校外教育施設」の事例にとどまるものではない。それは、これからの日本の公教育が直面する課題に対し、対話と民主主義に基づいた解決の方向性を示す、重要な先進事例であるといえるだろう。

## 引用・参考文献

- 秋田喜代美, 2018, 「巻頭言 なぜいま、あらためてレッジョ・エミリアか」『発達』156号, pp.2-7.
- 浅井幸子, 2018, 「スウェーデンのレッジョ・インスピレーション」『発達』156号, pp.62-67.
- ベル・フックス（里見実監訳）, 『学ぶことは、とびこえること 自由のためのフェミニズム教育』筑摩書房。
- C.エドワーズ, L.ガンディーニ, G.フォアマン編（佐藤学, 森眞理, 塚田美紀訳）, 2001, 『子どもたちの100の言葉: レッジョ・エミリアの幼児教育』世織書房。
- Diana Tursi, 2024, “THIS IS JUST WHO WE ARE: A Participatory case study on the implementation of antibias/antiracist pedagogy in early childhood spaces”, A dissertation submitted to the faculty at the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the School of Education.
- Eric Gonzalez-Payne, 2024, “Empathy School: A Democratic, Nature-Based SEL School”, *Designing Democratic Schools and Learning Environments*, pp.87-94
- フレイレ, P.（里見実訳）, 2001 『希望の教育学』太郎次郎社エディタス。
- 藤田美保, 2023, 「教育への権利が保障される社会を目指して—就学義務から教育義務へ」『日本教育学会第82回発表要項』82巻, pp.292-293.
- 堀正嗣, 2020, 『子どもアドボケイト養成講座—子どもの声を聴き権利を守るために』明石書店。
- 加藤美帆, 2018, 「フリースクールと公教育の葛藤とゆらぎ—教育機会確保法にみる再配分と承認」『教育学研究』85巻2号, pp.175-185.
- 是川夕, 2023, 「人口縮小社会を捉える新たな視点—国際移住の観点から」『学術の動向』

2023.10,pp.36-47.

倉石一郎, 2018, 「『教育機会確保』から『多様な』が消えたことの意味—形式主義と教育消費者の勝利という視角からの解釈」『教育学研究』85巻2号, pp. 150-161

LeeKeenan, D., & I.C. Pontem, 2018, From Survive to Thrive: A Director's Guide for Leading an Early Childhood Program. Washington, DC: NAEYC.

Louise Derman-Sparks, Julie Olsen Edwards, 2020, Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves Second Edition, The National Association for the Education of Young Children.

前川直哉, 2025, 「なぜ「男性性」を問うのか」, 大江未知・虎岩朋加・前川直哉・教育科学研究会編著, 『学校の「男性性」を問う—教室の「あたりまえ」をほぐす理論と実践』旬報社, pp.9-18.

ミラーニ, アレッサンドラ (水沢透訳), 2017, 『レッジョ・アプローチ 世界で最も注目される幼児教育』文藝春秋。

諸富祥彦, 2021, 『カール・ロジャーズ カウンセリングの原点』角川選書。

毛利真弓, 2024, 『刑務所に回復共同体をつくる』青土社。

森真理, 2013, 『レッジョ・エミリアからのおくりもの—子どもが真ん中にある乳幼児教育』フレーベル館。

日本教育学会第82回大会報告, 2024, 課題研究 I 「義務教育とは何か」『教育学研究』91巻, 1号, pp.67-74.

リナルディ, C. (里見実訳), 『レッジョ・エミリアと対話しながら』ミネルヴァ書房。

佐藤学, 2018, 「ローリス・マラグッツィの思想の歴史的意味」『発達』156号, pp.8-13

里見実, 2018, 「マラグッツィが受け継いだもの、遺したもの」, 『発達』156号, pp.14-19.

多賀太, 2005, 「教育における『男性』研究の視点と課題: 『男というジェンダー』の可視化」『教育学研究』72巻2号, pp.174-185.

東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター, 2023, 『アトリエからはじまる「探究」日本におけるレッジョ・インスパイアの乳幼児教育』中央法規出版。

虎岩朋加, 2025, 「フェミニズムから男性性を問うことはできるか」, 大江未知・虎岩朋加・前川直哉・教育科学研究会編著, 『学校の「男性性」を問う—教室の「あたりまえ」をほぐす理論と実践』旬報社, pp.162-178.

【参照URL】

Anti-Bias Leaders ECE With Louise Derman-Sparks, Debbie LeeKeenan, John Nimmo, Reflecting on Anti-bias Education in Action: The Early Years, A Film by Debbie LeeKeenan • John Nimmo • Filiz Efe McKinney”,  
<https://www.antibiasleadersece.com/the-film-reflecting-on-anti-bias-education-in-action/> ,  
(2024/8/2最終閲覧)

Debbie LeeKeenan , Honoring Difference with Debbie LeeKeenan, Awakened to Reggio, 2024/1/19,  
<https://podcasts.apple.com/us/podcast/honoring-difference-with-debbie-leekeenan/id1525669538?i=1000642133914>

JIREA, 「レッジョ・エミリア・アプローチとは」, <https://jirea.jp/1#vision>, (2024/07/18 最終閲覧)  
箕面こどもの森学園ブログ, <https://kodomono-mori.com/blog/> (2025/12/1 最終閲覧)

Reggio Emilia Approach, <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/> (2024/8/2 最終閲覧)

先生の学校, 「子どもが主役の学校って、どんな学校？多数決で決めない、子どもが対話で『ともに、つくる』箕面こどもの森学園」, 2023/1/17 配信記事,  
<https://www.sensei-no-gakkou.com/article/no0068/> (2025/12/1 最終閲覧)

The Guardian, Rainforest? Turn left after the drawbridge! Inside Madrid's eye-popping living school, 2023/1/17, (2026/2/19 最終閲覧)

Teachers College Press, Raising Up Anti-Bias Education in a Time of Pushback, 2023/11/15,  
<https://www.youtube.com/watch?v=QfwJMvVKNik>