

まえがき

今、学校は大きく変わろうとしている。その始まりを象徴するのが、「楽しくなければ学校ではない」という生活科のキャッチフレーズであったと考える。だが、他方で「楽しいだけが学校か」という声があることも事実である。このことは、勉強（強いて勉める）という言葉が象徴するように、これまで学校が実際に果してきた役割を考えれば、一概に否定できないこともある。

そのため、私たちは一昨年七月、「楽しい学校」研究会を設立し、生活科が果してきた役割もまた認めつつ、どうすれば学校を子どもたちが「楽しく学び」「楽しく生活する」場に転換できるかをさまざまな立場で子どもとかわる仲間とともに考えてきた。そしてその成果を問うため、昨年六月六日、日本子ども社会学会第四回大会（東京学芸大学）のテーマセッションに参加し、研究会代表の三名による問題提起に対して、参加者から数多くの貴重な意見をいただいた。いずれも学校を子どもたちにとって楽しい世界に再構築することに対して、積極的かつ実践的に挑む意欲と視点到貫かれたものであり、「楽しい学校」の具体像を得る上で極めて示唆に富むものばかりであった。

もとより、本研究会の目的は特定の学校像の提起ではない。新たな世紀に生きる子どもたちを前にして、学校が「いま、ここで」どのように変わるべきかを、「楽しさ」を窓口に「論議する場」を提供することにあり。そのため、その具体化へのより一層の論議を喚起する機会として、テーマセッション参加者を含め、子どもと教育に関心を持つ様々な分野の人たちの協力を得て、本誌増刊号の場をかりて、世に問う次第である。ご一読のうえ忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いである。

「楽しい学校」研究会一同

第1章 新しい時代の 「楽しい学校」とは？





新しい時代の「楽しい学校」とは？①

「楽しさ」をキーコンセプトとした学校の自己改革 「市場競争力」を求められる時代に向けて――

馬居 政幸

静岡大学教授

1 ● はじめに

わたしたちは新たな世紀の学校のありかたを研究するにあたって、「楽しさ」をキーコンセプトに選んだ。しかし、「楽しいだけが学校なのか」という疑問をもつ人たちがいることも理解できる。わたしたち自身のなかにも同じ思いがあることも事実である。日本の学校教育のこれまでの軌跡をたどるなら、刻苦勉励や苦学という言葉が示唆するように、むしろ「楽しさ」とは逆のコンセプトが中心にあったといえよう。さらに、学校の果たしてきた役割を評価するなら、そのことを否定的にのみとらえることはできない。

しかし、それゆえにこそ、わたしたちは新たな学校とその教育のありかたを提起するうえで「楽しい学校」という視点を重視した。その理由は二つある。一つは、これまでの学校において「楽しさ」

ではなく、「厳しさ」や「苦しさ」を肯定することができた、あるいは肯定せざるをえなかった背景にある社会的条件が大きく変化したことである。もう一つは、この社会的条件の変化にもなつて学校に求められる役割もまた大きく変わらざるをえなくなったことである。

誰もが当たり前と思っている慣習や考え方（常識）も、その前提にある社会の仕組みが変わればかえって非常識となる場合がある。学校も例外ではない。そこで、わたしたちが志向する新たな学校のあり方について、「楽しいだけが学校ではない」というこれまでの「学校の常識」を支えてきた社会的条件とその変化を明らかにすることにより提示していきたい。

2 ● 学校教育に課せられた役割の構造

その第一は、日本の学校教育に課せられた制度上の制約である。

日本の学校は、あえていうまでもなく近代（国家・産業・国民・価値）化の手段として制度化された。それを象徴するのが明治五（一八七二）年に発布された「被仰出書」に記された「邑に不学の子なく」という言葉である。すなわち、日本の学校教育の歴史は、伝統的な共同体（邑）の民であった（不学の）人々を日本という近代国家の民に再形成し、先を進む欧米各国に日本国をキャッチアップさせるための人の材を育成する制度として始まった。したがって、「不学の子」とは、単に学んでいない子どもの意味ではない。近代国家として離陸するために必要と日本国が認めた知識・技能・態度・価値をストックした書物（教科書）をもとに、やはり国が定めた基準にしたがつて設置された場（教室）において、同じく国の機関で特別に育成された人（教師）に教わっていない子どものである。逆に、日常生活の中で親や近隣の人たちや遊び仲間のなかで、子々孫々伝えられてきた伝統的な生活習や職業技能をどんなに学んでいても、「学ある子」にはなれなかった。

「教師」が「教室」で「教科書」を「時間割」にしたがつて「同じ」ように「教える」という教育システムの成立である。すなわち、学校は子どもたちにとって国家に対する義務として行かねばならない場。その子どもたちに対して、定められた知識・技能・態度・価値を教えることにより、国民として育てるのが教師の役割。教えられる側（子ども）と教える側（教師）と立場は異なるが、教える「内容」「方法」「場」を独自に創造・選択できないことに変わりがない。したがって、「学習者の欲求（ニーズ）」ではなく、「国家の必要」に基づく制度として、好むと好まざるにかかわらず教わらなければ（教えなければ）ならないのが学校である。学習者のニーズが問題にならない以上、必要なのは「厳しさ」であつて、「楽しさ」がキーコンセプトとして入り込む余地は少ない。

ただし、第二次世界大戦以前の日本においては、近代国家の基盤となる国民の育成の役割を初等教育に、また欧米へのキャッチアップに向けて国家をリードする人材の選別・育成の役割を中高等教育に、それぞれ分けて課す複線型システムをとった。そのため、学校における教師の評価（進学）を通じて身を立て世に出る道は制限され、大多数の国民にとって学校教育は初等教育六年間（尋常小学校義務）十二年（高等小学校 非義務）で終了した。その結果、上位学校への準備という強制力が働かない以上、帝国臣民のイデオロギーに包まれてはいても（それだからこそ？）、学校教育の及ぶ範囲は、実質的にRSに代表される国民（生活者）として必要な基礎的な知識・技能の教授に止まっていた（ざるをえなかった？）。他方、一人前の人間になるために必要な生業（なりわい）をたてるための知識や技能の習得、あるいは価値規範や生活習慣の内面化（社会化）は、学校の外の世界（家庭、近隣、職場、仲間、世間）の役割であつた。加えて、農業を代表に労働力であつた子どもたちにとって、学校は苦役から逃れることができる場にもなつた。これらの要因が重なり、制度が強制する役割のすさまじく独自の楽しい学校が生まれるチャンスがあつたことは否定できない。これが、先に楽しさという

コンセプトが入り込む余地が皆無ではなく少ないと幅をもたせた理由である。

ところが、第二次世界大戦での敗戦を契機に民主主義の理念とともに導入された単線型システムにより、全ての子どもが小学校から大学まで平等に進むことが可能な制度に改編された。そして、この理念と制度が高度経済成長の推進という実利に裏打ちされて、中・高等教育への扉を特定のリーダーではなくほぼ全ての子どもに開いた。これは誰もが学校歴の階段を使って社会の上層に移動することが可能になった（条件が整った）という意味で、戦後の教育改革の最も優れた成果と評価できる。この点で戦前と戦後は不連続である。だが「邑に不学の子なく」という観点でみれば、戦後は戦前の拡大再生産となる。それを象徴するのが戦後の教育改革のスタートを告げた「コースオブスタディ（学習指導要領）」（一九四七年）の「社会編Ⅰ」の次の記述である。

「いまわが国の青少年の大部分が生活している、家庭も、学校も、住んでいる土地の社会も、十重二十重に、因習によって閉ざされているといっても過言ではない」

昭和二〇年代の教育改革の理念は「なすことによつて学ぶ」というJ・デュイイの言葉が象徴する経験主義教育にあるとされる。しかし、その経験の舞台はデュイイが求めた「日々の生活」ではなかった。子どもたちの日常は「十重二十重に因習によって閉ざされた」というのが学習指導要領の位置づけ。一応は学校も因習の世界に加えるが、あくまで改革の源は学校。民主化を旗印に日常経験過程での学びを強調したはずの戦後改革もまた子どもの生活世界（邑）を旧弊に囚われた（不学）と位置づけることにより「被仰出書」の構造を引き継いでいた。目的は民主主義の価値とルールを教えることでも、国家が定めた内容に基づき（試案の文字はあっても）、今の生活を否定し、「教室」の中で「教師」が子どもたちに「教科書」を用いて「時間割」にしたがって「同じ」ように「教える」内容を「未来の生活に実現」する、という学校教育に課せられた役割の構造に変化はなかった。

もつとも、経験主義教育（問題解決学習）は一〇年を経ずしてその位置を科学主義（系統学習）に譲る。その背後に世界的な冷戦下における体制（国家）間の競争と国内的な高度経済成長政策に基づく急激な工業化をささえる知識・技術の教授を優先する施策があった。だがこれこそ典型的なキャッチアップ型の教育として、現在の否定（非民主的・農業社会）の上に未来（民主的・工業社会）を想定し、「未来の楽しみ」のために「現在の苦しみ」を甘受するという構造を、中・高等教育の進学率の上昇とシンクロしながら全ての子どもに遍く適応する基盤となる。そして、高等学校進学率が九〇％を超える一九七〇年代を境に、文字通り「邑」に「不学」の子どもが一人もいない時代を迎える。だが、皮肉なことに、この時期を境に学校は制度として予想していなかった二つの新たな出来事に対処せざるをえなくなる。学校を拒否する子どもの顕在化と邑の消滅（変質？）である。

3 ● 学校制度の社会的基盤の喪失

かつて学校教育は国家に対する国民の義務であった。それが国民の権利となり、それを保障する義務が国家に課せられた。その要請は義務教育の拡大から中・高等教育の拡大へと進み、誰もが高校生になれるシステムのもとで育った者にとって、教育機会の拡大は歓迎すべきことである。だが可能な制度のもとに生まれた者には、進学以外の道を選択できないシステムになる。選ばれた者しか許されない世界であれば厳しさは勲章となるが、誰もが行かねばならない世界なら苦痛でしかない。それでも行くことを強制されたなら、意識下の世界で拒否するしかない。

ただし、学校が提供する知識・技能・態度・価値が子どもたちの未来にとって必要不可欠であり、学校でしか獲得できないのであれば、厳しさに耐える価値はある。だがこの点でも日本の学校制度は社会

的基盤を失った。日本の学校の教育課程は時間・空間構造や教授・学習過程を含めたシステム全体として、工業化のためのものであって工業後を想定したものではない。それに対して、高度経済成長を終焉させたオイルショック後の日本は工業化（産業社会）から情報化（脱産業社会）の段階に入る。その結果、学校の内と外の関係は逆転する。工業社会で重要なのは工場で黙々と規則に従い同じ製品を大量に生産すること。学校の規則にしたがい静かに教科書を勉強するパーソナリティや能力と適合的である。だが情報社会が要求するのは付加価値の世界。リアルタイムで変化流動する情報を駆使しながら、他者（社）と異なる自己（製品）の能力（性能）を積極的にアピールするパーソナリティが求められる。加えて、教育産業も含めた情報産業の拡大により、知識の多寡を基準とした学校の優位性は量的にも質的にも低下せざるをえない。その結果、学校の内と外の要請のズレのはざままで、学ぶ目的を真摯に問う者ほど、学校が強い教授・学習過程に拒否感を持たざるをえなくなる。

もう一つの変化は、次の二つの理由で日本の子どもたちの世界から「邑」が消滅（変質）したことである。一つは工業化に伴う社会移動の常態化と職住分離の生活様式一般化による旧来の地縁・血縁を絆とする地域社会の解体である。二つは小↓中↓高↓大という上位学校への進学と生まれた土地（故郷・地域）から都市への移動がリンクするシステムであることにより、実質的に地域社会からの離脱と子ども達の発達課題が同義になる。この二つは互いに補いあって、かつて生業のための知識や技能、価値規範や生活習慣を習得させた学校の外の世界（邑）を子どもから奪った。その結果、全てが学校の中の問題となる。学校は「邑に不学の子なく」という制度本来の役割を成功させたがゆえに、その制度の目的を越えた機能を内側にとりこまざるをえなくなった。それは未来の楽しさのための代償として現在の厳しさを強いる社会的基盤（制度的な強制力）を学校が失うことも意味する。

この変化を象徴するのが学校、家庭、地域の連携が教育問題の解決策として提示されるようになってきたことと考える。ただし、家庭や地域の教育力の低下を問題視すること自体は伝統的な解釈方法である。家庭や地域（邑）に教育力がない（不学）からこそ学校という特別な制度ができたはずだからである。変化したのは、外の世界との連携を学校が求められていることである。その意味で、学校週五日制は、戦後改革にも増して日本の学校制度の質的転換の始まりと考える。だが、百数十年の歴史をもつ制度の、それも平時の変革はたやすくはない。どんな強固な仕組みもそれを担い活用する人たちの意識（価値感情）によって支え（正当化）られなければ機能しえないからである。

4 ● 学校的世界の孤立化―自己完結性の昂進

楽しさが学校教育のキーコンセプトになりえなかったもう一つの社会的条件は、教師や行政担当者のみでなく保護者や子どもも含めた教育に携わる人たちが共有する価値意識（心情）の問題である。すなわち、制度的要請以前に「楽しさ」を忌避する心情ともいうべき価値意識がないだろうか。たとえば「よく遊び、よく学べ」という諺がある。子どもの成長にとって「遊び」と「学び」は車の両輪のようなもの、どちらも必要不可欠という意味である。これを否定する人はいまい。だがたとえ楽しく遊ぶことの意義は認めても、それは学校の外の世界の問題、学校は学ぶための施設であって遊ぶ場ではない、ということにならないか。このような学校のありかたを肯定する言葉は多い。「螢雪の時代」「少年老いやすく学なりがたし」「アリとキリギリス」、いずれも清く貧しく懸命に未来を信じて学校の勉強という現在の苦しみに耐える（手段にする）ことを正当化する価値意識を喚起する格言や物語ではないか。もつとも、このような意識を支える価値基準の限界は、既に高度成長後の変化をふまえた脱産業社会の人間像として村上泰亮氏やD・ベル氏により、またその後の先述した情報化の進行に伴い盛んになった思潮（ポストモダン？）をうけて指摘されてきた。その結果、経済大国として

の成功体験を基盤に、保障のない未来ではなく現在の豊かさを重視し、何かの手段ではなく自己実現を上位におく価値意識が（一九八〇年代に）、少なくとも学校の外では一般化した。

だが、学校はそのような価値意識を受け入れなかった。より正確にはできなかったというべきか。八〇年代初頭の中学に生じた校内暴力に対処するために、個々の子どもの自己実現の保障によってではなく、力（パワー）を用いた画一的な管理（権力）の強化による秩序維持を優先せざるをえなかった。その結果、秩序は戻ったが、いじめ、登校拒否と新たな問題に対処せざるをえなくなる。これは学校が先の情報化を典型とする時代と社会の変化に対応できなかったためか。それほど単純ではないだろう。むしろ、学校という制度に付随する役割とはズレた機能を社会的に要求された結果ととらえたい。すなわち、ほぼ全ての子どもが就学・進学しなければならぬシステムになった一九七〇年代半ばを転換点に、学校は国家の要請ではなく国民個々の要求の総和（社会意識）に基づく新たな機能を担うことを要請されたと考える。その一つは、かつての邑的世界に代わる子どもの社会的形成（社会化）のエージェントの役割とセットになった日常の秩序維持の機能である。

かつての学校であれば、学校の外は当然として、たとえ学校の中の荒れであっても、その原因となった子どもを学校に送った家族や一族の責任（村の恥）が問われたはず。それが学校の外の街角や商店での逸脱行動から日常の挨拶や交通マナーにいたるまで、学校の責任が問われるようになる。そのため、学校は微細な差異の取り締まりによる学校内の秩序維持の強化と、その基準の学校外への拡大により対処した。ただし、これは一種の鶏と玉子の関係でもある。邑を否定し新たな世界を教えることを望んだのは学校の方であつたはず。そしてこの社会的規範の社会化という役割と秩序維持機能を優先する限り、楽しさが学校教育のキーコンセプトに取り上げられる可能性はないといえよう。

もっとも、どれほど学校が規則で厳しく生活を規定しても、子どもの生きる世界が学校以外に保障されていれば、「学び」と「遊び」のバランスは回復する。だが七〇年代以降とりわけ団塊ジュニアの就学と重なる八〇年代に進行した上位学校への進学可能性（競争）の拡大（一般化）は、実質的に学校以外の世界をほぼ全ての子どもたちの選択肢から奪った。猫も杓子もいく高校（大学？）と揶揄され、高校になつても分数ができない、と落ちこぼれが問題視された。だがこの言葉を発した人の心に進学しない（できない）子どもや分数ができない子どもにマイナスの符号を与える痛みへの想像力がどれほどあつたか。子どもたちは（保護者も）上昇するためではなく、排除されない（猫以下にならない）ために競って学校にむかざるをえなかった。その過程に楽しさが入る位置はない。

さまざまな困難な問題がいま学校を舞台に噴出している。誤解を恐れずにいえば、安易な学校と教師への責任追求は、子どもを益々学校的世界に追い込むことになり、解決への道をより困難にするだけであろう。管理を批判する人たちの言葉こそ、その人たちが理想とする子ども像に管理する危険性と裏腹の関係にあることを八〇年代の学校批判とその対処への歩みが教えてくれる。貧しき邑の民が一丸となつて豊かな国の民になるために献身する時代の倫理と論理に、学校を批判する人もまた囚われていないか。もし豊かさを基調（それ故の困難も含めて）としたキャッチアップ後の社会を前提に子ども一人一人の全面的な発達を保障せよというならば、原理的には子どもの数だけ学校制度が必要になることを覚悟すべきである。そのことに配慮しない情緒的な学校と教師への問題解決の要求は、かえって選択肢を狭め、より強固な管理を誘引する危険性があることを指摘しておきたい。管理が問題になるのは、管理できなくなった結果であることを忘れてはならない。ではどうすればよいか。

5 ● 学校教育の正当性の転換—子どもの生き方の確立を支える場への脱皮

学校における厳しさは、先述したように、工業化から情報化への段階に日本社会が入った時点で、

「近代国家建設＋民主化＋工業化→キャッチアップ型」という制度による後ろ楯を失っていたはず。それが進学可能性と秩序維持という新たな価値意識（社会意識）に基づく正当化により支えられてきた。だが、進学可能性の拡大が八〇年代の団塊ジュニアの就学とともに強化されたことを思い出してほしい。今後急激に進行する少子化は、情報化や国際化とシンクロしつつ、上位学校への「進学切符付与権」を理由にした教育課程と授業過程の正当化の根拠を解体（変質？）させることになる。

秩序維持についてはどうか。法によって就学を義務づける公教育制度を維持する限り、学校が社会化のエージェントであることを避けえないであろう。だがどのような社会的形成と秩序が必要かは相対的である。既存の秩序に画的に帰順するという意味での秩序意識が今と未来を生きる人たちに必要とされるかどうか。答えは自ずから明らかであろう。いわゆる護送船団方式と称される構造は学校においてこそ問われねばならない。それも子どもの教育としてみでなく教師集団のありかたとして。

既にその歩みは実質的に始まっている。業者テストによる偏差値廃止への流れは一元的な尺度による子どもの序列づけの排除のみでなく、特定知識の記憶量と操作時間の速さで進路（生きる道）が決定されるシステムにメスをいれることが目的であったはず。それは学校教育の目的が共通の知識と価値（イデオロギー）の教授から、一人ひとりの生き方の確立（自立）を支え援けることに転換する宣言であり、その後の「新しい学力観」はそれを授業づくりの過程で模索する試みではなかったか。さらにそれをより確実なものにする方向として明記したのが中央教育審議会による「生きる力」や「自さがしの旅」というコンセプトであり、その具体化の方法の枠組みを提示したのが教育課程審議会の「中間まとめ」と位置づけたい。特に、「中間まとめ」の次の文章に注目したい。

「これからの学校教育においては、各学校において、地域や学校、幼児児童生徒の実態等に応じて、創意工夫を生かした特色ある教育を展開できるようにすることが大切である。」

「教育課程の基準の改善のねらい」の4の冒頭部分である。私見だが、ここで重要なのは「地域」「学校」「幼児児童生徒」という三つの次元（変数）で「実態等に応じて」（三次元方程式を解く）とされていること。生活する場、学ぶ場、学ぶ人という三つの変数それぞれの多様性を積極的に位置づけ、それを生かす教育課程の創造が求められている。ただし、このこと自体はすでに現行の学習指導要領の総則の最初に「各学校においては」とあるように指摘されてきたことである。しかし、実際にはすべての学校に共通する教育課程を優先する傾向を変えるまでにはいたらなかった。特に教科や時間数の枠の制限により、学校とは異なる慣習や時間のもとで営まれる地域の「ヒト、モノ、コト」の活用をためらう傾向があった。だが今回は変えざるをえない条件（システム転換の）が付帯している。内容の大綱化、時間運用の弾力化、選択履修幅の拡大、さらに何よりも「総合的な学習の時間」の創設である。これで各学校による創意工夫を保障する枠組みは整った（外堀は埋められた？）。

6 ● 学習者のニーズに基盤をおいた学校へ

本稿の「2」で日本の学校教育の特性として、教えられる側も教える側も、ともに教える「内容」「方法」「場」を独自に創造・選択できないことを指摘した。これが改編されるわけである。その意味と価値は重い。それだけに具体化への道は困難である。「中間まとめ」には、その解決のための原則（方向）が先の引用部分に続いて提示されている。次の三点に要約できよう（私見を交えてだが）。

- ① 幼児児童生徒の家庭や地域社会での体験や活動を生かすこと→子どもたちはそれぞれ異なった個性をもつ存在であり、そのよさを伸ばすには、その子たちが生きる世界の独自性の把握とセットになった教育課程が求められる。だがこれは学校の教師のみでは不可能。そこで以下の二点が必要。
- ② 家庭や地域社会の人材・施設や様々な活動との連携を図った教育活動の展開→地域の教育力は

既にあるものではなく創るもの。「生きる力」の育成の観点からみれば地域で生活する(働く)姿自体が学びの対象。子どもにとって地域のすべての人が教師であり、学校の教師は、その多様な人たちと子どもたちの間の縁を結ぶコーディネーターとなる。

③ 家庭・地域社会との連携と開かれた学校づくりの推進↓いかに学校と教師が変わろうとしても、家庭と地域社会の協力的なしには不可能。そのためには、このような変化を必要とする背景も含めて、家庭や地域の人達が理解できる情報の開示と学習の場を積極的に設ける必要がある。そしてその場が新たな教育課程の創造を支える人のネットワーク化への第一歩になる。

①、②、③のいずれも「邑に不学の子なく」の考えと逆のベクトル。日本の学校教育の変化を象徴していると考える。地域、学校、子どもという三次元の多様性は、この部分だけとれば、一種のパッチワーク的なイメージになる。先に豊かさを基調とした個々の子どもの個性の開花を保障するには子どもの数だけ制度が必要とした理由である。それは上の三つの方向が明示するように、学校のみではできない教育だが、学校がなければできない教育でもある。問題は邑を取り入れたことではなく否定したこと。改めて、学校の内と外を結ぶ子どもたちにとっての新たな邑の構築が課題となろう。

もし学校が教科学習にこだわり、その役割を知識教授に限定したとしても、市場経済の普遍化時代を迎え、高度に進行する教育・情報産業との関係で学校にどれだけ競争力があるだろうか。だが、教科、道徳、特別活動に加えて第四の領域といわれる「総合的な学習」は、多様な子どもが集う学校教育でしかできない学習であることを強調しておきたい。ただし、もしその内容を学校独自に子どもたちとともに創造する手間隙を厭い共通のテキストを求めるなら、自ら競争力を捨てることになることも強調したい。早晚、学校こそ市場化を阻む最後のシステムであることに多くの人たちが気づくであろう。学校は新たな世紀を前にしてその存在意義自体が問われていることを自覚すべきである。しか

も教育行政の問題ではなく、学校を構成する教師のあり方として。子どもへの評価を声高に主張するにもかかわらず自己の仕事への評価を拒み、市場の縮小を知っても自己改革の努力の必要性を自覚しない集団、という評価(偏見?)からいかに自由になるかが課題であろう。そのために何が必要か。

一言でいえば、市場の普遍化に勝ち抜く(生き残る?)ために必要なのは消費者のニーズに敏感に反応するシステムである。この「学習欲求(ニーズ)」「こそわたしたちが求める「楽しさ」の基盤である。さらに自ら求めた学習課題だからこそ「意欲」がわき、その結果得る「成就感」も大きい。いずれも「楽しさ」の中身を構成する概念である。ただし、楽しさの基準は多様であり、人の数だけあり、人々の動向が異なる。大事なのは学習者の意欲や成就感を重視するシステムへの転換の道筋であろう。その動きが既に始まっていることは指摘した。その末席にわたしたちの研究会も位置づけたい。ただし、楽しさの価値は共有するが、楽しさの基準は研究会のメンバー一人ひとり異なる。これが楽しさをキーコンセプトにしたもう一つの理由である。そこで、これからそれぞれが従事する分野を舞台に、自分なりの「楽しい学校」というコンセプトに込めた思いを述べていきたい。しかし、それにしてもわたしたちだけでは限界がある。そのため、ここで問題となるテーマの第一人者にインタビュを試みた。さらに、わたしたちの研究会に共感してくれた小・中・高等学校の実践例を紹介したい。そして、「楽しい学校」のイメージを広げるために、各界の第一人者にエッセイを求めた。

元より「楽しさ」を一つの概念に統一するつもりは全くない。その意味で、それぞれの「楽しい学校」論に対する忌憚のないご意見を心から期待することを明記し、次にバトンタッチしたい。

(うまい まさゆき)