

2020年10月4日

シティズンシップ教育研究大会 2020 発表原稿

オルタナティブスクールにおける子どもたちの「話し合い」「対話」に関する 態度変容プロセスの検討

桑田湧也（京都大学大学院 人間・環境学研究科）

1. はじめに

現在、日本において「シティズンシップ教育」の名のもとに多様な教育実践が生み出され続けている。しかしながら、そうした実践のほとんどは一条校に該当する公教育の場で行われることを前提としている。こうした現状について、松山（2019）はイヴァン・イリイチの「学校中心主義（＝「子供は学校に所属する、子供は学校で学習する、子供は学校でのみ教えられることができる」という前提）」（Illich 1970 26 頁＝2015 59 頁）に言及したうえで、そうした「学校中心主義」は「価値の制度化」を内部化させることによって生徒たちを「受動的な消費者」とする役割を果たすものであり、それはシティズンシップ教育が目的とするところの「能動的な市民」と相反すると批判している（松山 2019, 99 頁）。また、日本においてシティズンシップ教育を積極的に推進する小玉重夫も、シティズンシップ教育において育まれる市民性のコアとなる資質・能力は「不可能性（できないこと）と可能性（できること）の間にあること」（小玉 2016, 194 頁）である「アマチュアリズム」であり、そこではアカデミズムに基づく「可能性（できること）」に照準した既存のカリキュラムに限定されない実践がなされることが必要であるとしている。

以上のことを踏まえると、シティズンシップ教育が実践される「場」を公教育に限定しないこと、言い換えれば、国が定めたものとは異なる独自のカリキュラムに基づき多様な学びが行われているオルタナティブスクールという空間において、シティズンシップ教育の在り様を模索していくことが重要になってくるのではないだろうか。菊池・永田（2001）はオルタナティブスクール¹が素朴な新自由主義批判の対象として捉えられてしまう研究者の柔軟性を欠いたまなざしを批判したうえで、オルタナティブスクールの多様な実像と〈公共性〉の再構築の可能性を試みている。ここでいう〈公共性〉は政治哲学者であるハンナ・アレントに基づいて政治的なものを含みこんだ意味での「社会的なるもの」を指しており、さらにそうした〈公共性〉は「特定の空間においてのみ創出されるものではなく、「そのプロセスにも多様な道筋があり得る」とされる（67 頁）。これを教育の文脈で捉えれば、「公

¹ 菊池・永田（2001）でいうところの「オルタナティブな学び舎」と同義とする

教育＝〈公共性〉という単純な図式で〈公共性〉を捉えるのではなく、オルタナティブスクールも含め個々の現場で実際に創出される多面的な〈公共性〉を見出していくことの必要性が浮上してくる。本論のテーマである「シティズンシップ教育」に関していえば、〈公共性〉に寄与する市民を育成するシティズンシップ教育の実践についての知見を深めていくにあたって、オルタナティブスクールの具体的諸相に迫っていくことの重要性が示唆されているのである。

2. オルタナティブスクールにおけるシティズンシップ教育の具体的諸相

上述の関心に従ってオルタナティブスクールに関する先行研究を検討するにあたり、参照すべきものとして三好（2016）がある。三好は「市民性教育²」の観点からオルタナティブスクールの教育実践を分析するにあたり、子どもたち同士の議論や協議を中心とした「話し合い」実践に注目している。その理由として、三好は先行研究を整理しながらシティズンシップ教育を「グローバルゼーションに伴う大きな社会変動の中、民主主義への危機意識から、その必要性が強く訴えられている教育」（20頁）としたうえで、その代表的な教育ツールに「話し合い」「熟議」「主体的学び」などを挙げている。

このようなシティズンシップ教育の実践の代表例である「話し合い」は、オルタナティブスクールでもしばしば精力的に実施されている。オルタナティブスクールの実証研究の知見を整理した藤根（2019a）によれば、オルタナティブスクール内の相互作用としての1つとして「参画の場」に着目している（101頁）。「参画の場」では、メンバーである子どもたちあるいはスタッフらが自治や活動に関する意思決定を行うにあたって討議や交渉といった様々な対話的实践がなされているという。また、全国のオルタナティブスクールを質問紙調査によって「討議志向型」「利用者中心型」「主体育成型」「学校補完型」の4つに類型化した藤根（2019b）によれば、「討議志向型」「主体育成型」といった、メンバーの意思決定の場への参加やメンバー間の困り事・トラブル解決のための話し合いに関する項目の得点が高く示されている、すなわち「話し合い」「対話」といった活動が積極的に取り組まれていることが伺えるオルタナティブスクールが一定の割合存在していることが示されている。それでは、なぜいくつかのオルタナティブスクールにおいてこうした「話し合い」「対話」といった活動が活発なのだろうか。三好（2016）の議論を要約すると、要因として「反学校文化」と「運営の担い手である市民が生む民主主義の風土」が考えられるという（19頁）。とりわけ「反学校文化」について言えば、オルタナティブスクールでは「画一的で一方通行の教師主導の教育」に対するカウンターカルチャーという意味で「子どもの主体的な学び」「子どもの意見を聴く」「話し合い」（19頁）といった実践が重視されやすいと考えられている。加えて菊池・永田（2001）では、このような子どもとスタッフ（教師）の関係性が権

² 三好（2016）においても、シティズンシップ教育と同義の語として用いられている。

威に基づいて制度化されていない環境では、場の規則も上から押し付けられるものではなく自ら制定に関わるものとして位置づけられるようになり、子どもが「当事者意識のない規則に順応するか反発するかという「二律背反的な選択」に苦悶することなく、身近な公共圏の問題として現実と向き合う機会がもたらされる」(72頁)という。すなわち、オルタナティブスクールにおいて重視される「話し合い」「対話」はローカルな〈公共性〉が立ち上がる実践であると考えられ、その具体的諸相を解明・分析することによってより多元的な〈公共性〉に基づいたシティズンシップ教育の実相を描くことができるのである。

3. 本研究の視座：シティズンシップ教育のジレンマ

それでは、オルタナティブスクールでのシティズンシップ教育の実践を検討していくにあたり、どのような視座を持てばよいだろうか。先に言及した三好(2016)はオルタナティブスクールの「話し合い」実践を分析する上で「シティズンシップ教育のジレンマ」に注目している。この「シティズンシップ教育のジレンマ」について三好に従って詳述すると、次のようになる。シティズンシップとはもともと構成成員の内と外があることを前提として、どのような市民像を描くかによってその際にそこから外れてしまう市民像が同時に出来てしまうというジレンマを抱えざるを得ない概念であり、市民性としての「個」を育てる場合には、「自身が問題と考えることに積極的に行動する」「自身の主張や反論ができる」ことが目指される一方で、自身と異なる文化や組織(国家)およびそれらに属する者への受容度が低くなってしまいう事態を招き得る(20-21頁)。こうしたジレンマを解消する手立てを明らかにする視点からオルタナティブスクールで非参与観察とインタビュー調査を行った三好は、その手立てとして小玉重夫の議論を援用し「教師の脱構築的实践」の概念を提示する。これは、教師が他者である子どもに対し「教師であることに責任を負いつつ同時にそれを批判的に相対化するという両義的な姿勢」(小玉 2003 157 頁)をとるということであり、三好の行ったオルタナティブスクールの事例分析においても「子どもたちが主体性を持って集団の運営に携わる実践を教育者側が脱構築の契機として捉えることにより、集団としての教育者の存在自体が相対化される」(28-29頁)という知見が提出されている。こうした知見は、先述の菊池・永田(2001)の「権威によって制度化されていない子どもとスタッフ(教師)の関係性」というオルタナティブスクールの特徴と適合するものであり、シティズンシップ教育の「場」として機能するオルタナティブスクールの実践の実相を明らかにした成果の一つと言えるだろう。

しかしながら、上記の三好の研究には限界もある。三好が研究の視座として注目していた「シティズンシップ教育のジレンマ」は、「教師の脱構築的实践」のみでは回避できない、むしろ「教師の脱構築的实践」が積極的に行われることによって回避できないケースが想定されるからである。それが、子どもとスタッフ(生徒と教師)の関係性がある程度フラットになることによって浮かび上がりやすくなる「子ども間の非対称の関係性」である。具体的

に言えば、三好が課題として言及しているように、オルタナティブスクールが教師によって制度化された価値観に陥りにくい環境であるがために、それぞれの子どもの「話し合い」「対話」への向き合い方が積極的ないし得意な子どもが消極的ないし不得手な子どもを実質的に排除してしまう危険性が考えられるのである。このような危険性を単純に教師主導の上からの教育実践によって除外できないオルタナティブスクールという環境において、そこからどのように回避することができるか、その手立てを探る必要がある。

それでは、その手立てを探るにあたって、どのようなアプローチが有効だろうか。オルタナティブスクールにおける実践を描くには三好と同様に非参与観察・インタビュー調査を実施することが考えられるが、そのときに子どもたちの「経験」に注目する必要がある。ここでいう「経験」とは、当事者の語りを時間軸で捉え自己の変容を射程に置いたものである。実際にフリースクールの設立者の「経験」に注目し分析を行った橋本(2020)によれば、「フリースクールを「場所」ではなく、時間軸を伴う「経験」として捉えるためには、語られたものを対象とするだけでなく、語ることを通した自己の変容を射程に入れたナラティブ・アプローチが必要になる」(37頁)としている。では、なぜ「経験」に焦点を当てていくのか。三好のように一時点の観察データを分析するだけでは、「話し合い」「対話」が得意／積極的な子どもが不得意／消極的な子どもを包摂／排除する様子それ自体を記述することはできても、そうした包摂／排除をそれぞれの子どもたちやスタッフがどのように解釈し、時間を経る中で包摂を支えたり排除を回避したりする(あるいは促進したりする)手立てを打つのかについては十分に解明できないからである。したがって、本研究では子どもたちの「話し合い」「対話」における非対称の関係性の「経験」を主として子どもたちの語りから把握し、「話し合い」「対話」の活動に対する態度の変容およびその契機を分析することを通じて、いかにして排除の危険性を回避する回路が見出されるかを明らかにしていきたい。

4. 分析の対象と方法

4.1 分析対象：箕面こどもの森学園

本研究における分析対象は、大阪府箕面市のオルタナティブスクール・NPO法人箕面こどもの森学園(以下、「こどもの森」)である。2020年10月現在では設立から16年を迎えており、約60名の生徒が在籍している(小学生は約40名、中学生は約20名)。学級は小学校低学年(1~3年)の子どもたちが所属する「小学部低学年」、小学校高学年(4~6年)の子どもたちが所属する「小学部高学年」、中学生の子どもたちが所属する「中学部」の3つが存在しており、子どもたちが異年齢学級で学んでいる。フレネ教育やイエナプランがベースになった教育カリキュラムが作成されており、教育指針には「私たちは、こどもの森学園の教育を通して、子どもたちが自立する力や協働する力、創造する力を養い、人生を幸福に生き、民主的で持続可能な社会を担う人に育ってほしいと願っています」という言葉が謳わ

れている（辻他 2020, 88 頁）。実施されている具体的な教育内容は桑田他（2020）³によると、「子どもたち自身で計画を立てて日本語・算数／数学・英語の勉強を進める「基礎学習」、子ども自身の興味・関心にしたがって（ものづくりなど）内容や計画を決めて実行する「プロジェクト学習」、学期に1つ定められるテーマにしたがって自分の疑問や仮説を考え、情報を収集し発表する「ワールドオリエンテーション（環境問題や人権問題などのテーマに合わせて自分の課題を設定し、探究学習をする活動のこと）」、クラス全員で決めた1つのプロジェクトに全員で取り組む「共同プロジェクト」、スポーツや音楽などの学習を選択制で行う「選択プログラム」、そしてクラスや学校全体のことについて子どもたちとスタッフが話し合いを行う「集会」といったものがある（集会には、その開催規模として小学部低学年・小学部高学年・中学部・全校の4種類がある）」（25 頁）という。このように、こどもの森では利用者である子どもが主体となった学習カリキュラムが設計されており、子どもやその保護者が学校運営に関する意思決定の場に参加することが可能となっている。「話し合い」「対話」といった実践については、学級レベル・学校レベルのマクロな意思決定において実施されるだけでなく、子ども間のトラブルや子どもとスタッフとの間のやり取りの中でも積極的に行われており、こどもの森の日々の学習の中核にあたる取り組みだといえる。

4.2 分析方法

本研究は、桑田他（2020）で報告されている5人の中学生のこどもの森での経験についての語りを再分析する、というアプローチをとる。桑田他はこどもの森の中学部に在籍する5名の子どもたちと彼／彼女らに関わる3名のスタッフを対象に、子どもたちがこどもの森で生活する中でどのような変容が見られたかについて、「意識変容プロセス」という観点から考察を試みている。その結果として、子どもたちの意識変容プロセスに「主体的に学ぶ」「自分の意見を伝える」「他者を尊重する」といった「共通性」が見られつつも、子どもたちの本来もつ性格や資質に応じて克服される課題やそのプロセスに「多様性」が見られるとしている。桑田他の研究は当事者である子どもたちの「経験」の語りを聞き取ることで数少ないオルタナティブスクールの実証研究の量的増加に寄与しているものの、全体的には事例の報告にとどまっており、今後さらなる分析を必要とするものである。したがって、桑田他が報告した「話し合い」「対話」の実践を学習の核とするオルタナティブスクールの事例を分析の俎上に挙げ、本研究の関心である「話し合い」「対話」における子どもたちの「非対称的関係性」の経験とそこでの態度の変容」を検討していくこととしたい。

なお、桑田他（2020）で調査対象となった子どもたち⁴およびそのスタッフのプロフィー

³ 桑田他（2020）は大阪府の「オルタナティブスクールX」について調査を実施しているが、このXとは箕面こどもの森学園のことである。なお、本稿においてXを箕面こどもの森学園と記載することについて、箕面こどもの森学園のスタッフの方々に承諾をいただいている。

⁴ 桑田他（2020）で研究対象となっている子どもたちは全員中学生である。この理由について、桑田他では「中学生の子どもたちは小学生の子どもたちと比較して言語を運用する力や思考力が発達しており、…

ルは次の表1・2のようになっている。ただし、本研究では分析の都合上、子どもたちの中ではC、スタッフの中ではスタッフMとスタッフSについて言及していない。

表1 子どもたちのプロフィール（2019年3月時点）

名前（仮名）	性別	学年	在籍歴
A	男	中1	小学4年生時に入学。それまでは公立小学校に在籍。
B	女	中2	小学5年生時に入学。それまでは他県のオルタナティブスクールに在籍。
C	女	中2	小学2年生時に入学。それまでは公立小学校に在籍。
D	男	中1	小学3年生時に入学。それまでは公立小学校に在籍。
E	女	中3	小学5年生時に入学。それまでは公立小学校に在籍。

表2 スタッフのプロフィール（2019年3月時点）

名前（仮名）	性別	年齢	こどもの森の中での役割
スタッフM	女	40代	こどもの森学園校長。テーマ学習や個人面談を通して子どもたちの学びに関わる。
スタッフR	女	30代後半	中学部担任。中学部の子どもたちの学習全般に関わる。
スタッフS	男	30代後半	中学部担任。中学部の子どもたちの学習全般に関わる。

5. 子どもたちの「話し合い」「対話」についての語り

5.1 「話し合い」「対話」が得意／積極的な子どもの語りから

【Aの事例】

A：…（中学部に）入学する前に話し合いってのを4回くらい設けられてて、この子はこれが苦手やから、こうするのがいいみたいな、お互いのことを言う機会があっけんけど、まあそこで（スタッフから「他者を受け入れる」という主旨のことを）言われたかな。

I：なるほど、じゃあその時は結構、「確かにそうやな」って納得した？

A：でもそのときは、は？って思ったけどな。短所は短所やし、例えばじゃあ物を投げる子がいるとしたらそれを補うって何？とは思いうし、そこは謎やけど、まあでも、今そんなに仲悪くないから、普通に遊んでて、やっばお互いが注意したりそういうことが必要やなって思うようにはなった。

（省略）、子どもたち自身の語りを聞き取りやすくなると考えられた」（25頁）としている。本研究の文脈で考えると、「経験」という一定の時間軸に沿った複雑な語りを分析するという観点から中学生という対象設定は妥当であると考えられる。

(2019年3月 A インタビュー)

A の事例は、A が学校生活で他の子どもたちとトラブルになったことを回想した語りである。A はこどもの森に入学した当初から「自身の主張を伝えることに積極的」であり、「相手がスタッフでも自分がおかしいと思えば「対等に歯向かってくる」子ども」であった(26頁)。そうした性格から他者に対してもしばしば高圧的に接してしまうという課題があり、事例の場面でも A が他の子どもを受け入れることに違和感を抱いていたことが語られていた。こうした A の違和感は時間が経っても解消されたわけではないが、少なくとも行動のレベルでは一定の変化が見られるようになったという。それが示唆されているのが以下の記述である。

このように、A はスタッフの声掛けについて当初は納得できなかったものの、時間が経つ中で部分的に理解できるようになったと語った。

こうした経験をする中で A は、他者との関わりの中で自分自身が抱える課題を対処できるようになってきた、と話した。以前は話し合いの場において話がまとまらなかったりすると「いらっとする」ことがあり、他の子に対して怒ってしまったり結局うまく話を進めることができなかった。しかし中学部入って以降は、話し合いがまとまらない場合でも、「ちょっとうるさいから黙って!」といったとしても全然効果がない」と認識するようになり、怒りをあらわかにするのではなく「今はこういうことしたいから静かにしてくれへん?」と言えるようになったという。(27頁)

以上のように、A は自分の意見をただ主張するだけでなく、それが周囲に受け入れてもらえるよう態度を変化させていったことが伺える。

【B の事例】

B : 6年生のときまで、自分より(年齢が)下の子が多かったのが、引っ張っていかなきゃいけないなっていう意識が結構強かったんだけど、一年生(になって)は行ってから、上に2・3年生がいっぱいいるから、ちょっと自分が余裕が生まれたのかなっていうのがあって。自分で上に引っ張っていかないっていうのよりも、今は私が何もなくても話進んでいくからそうじゃなくて、もっと周りのことを見とけたらなっていう

(2019年3月 B インタビュー)

B の事例は、B の話し合いをはじめとした協同的な学習における態度が変化したきっかけについての語りである。B はこどもの森に来た当初から「自分の意見を強く言える人」であり、自分と同様に意見を言えない人に対しては「イラっとしてしまう」ところがあった。しかしながらスタッフから「自分が他者からどのように見えているか」について指摘されたり、そ

れを受けて家族内でも話し合いの場がもたれたりするなどの経験を通して、段々と他者に対する態度を変えるようになったという。しかしながら、スタッフや家族からの働きかけのみが態度変容の契機となったわけではない。上記の語りからも見られるように、Bの経験という観点から見れば、中学部に上がり「上に2・3年生がいっぱいいるから、ちょっと自分が余裕が生まれた」ということもまた、大きなきっかけになっていたといえる。このように、「話し合い」「対話」に対して子どもたちの態度変容が起こるきっかけとして、子どもの集団内での立ち位置の変化もまた見逃せない要因であると考えられる。

5.2 「話し合い」「対話」が不得意／消極的な子どもの語りから

【Dの事例】

そんなDにスタッフからも実際に働きかけている様子が、フィールドワークのなかでも見られた。

（共同プロジェクトの場面）Dは、議論ではなかなか発言しないが、気になっていることがあったみたいで、スタッフRさんに質問していたが「個人の意見だから・・・」と気にしていた。それに対してRさんは「個人の意見が大事やねん」と言っていた。

（2018年10月5日 筆者フィールドノーツ）

Dは「話し合い」「対話」といった活動の中で自分の意見を主張することがそれほど得意ではない子どもである。上記のフィールドノーツの記述でも、Dが意見を出せずに話し合いの場に上手く参入することができずにいる様子が見て取れる。

そうした様子のDに対して、スタッフからも働きかけがなされている。上記の場面では、Dは自分の意見を「個人の意見」として取るに足らないものと評価するが、スタッフはそれをかけがえない「個人の意見」として肯定的な評価をすることをDに促している、と解釈できる。観察の中では、ここからめざましくDが「話し合い」「対話」に参加するようになったといったことは見られなかった。しかしながら、Dの話し合いに対する見方に相対化の契機が与えられたことは確かであり、このような実践が蓄積されることによってDが前向きに「話し合い」「対話」活動を行うようになることは可能性として十分に考えられるであろう。

【Eの事例】

E：入学して1日経ったときに、体験に来た子がいて。その子とすごい仲良くなって。で、だからその子と一緒にプロジェクトとかもやるってなって、ずっとその子と同じ行動してて、自分が嫌とかそういうの全然考えてなくて、でもやってたから、そういう時になんか、本当に合わせるんじゃないかって、本当にやりたいのん？みたいに言われて。で、あとその子が、アメリカでいま住んでるんやけど、アメリカ行っちゃって、そうい

うところからなんか、その子がいなくなったから、そういうの言われたのもあったし、なんか自分で選んだりとかして。で、5年もやったから、自分の意見がちゃんとあるようになった。

(2019年3月 E インタビュー)

Eも先のDと同様、「話し合い」「対話」をはじめとする協同的な活動のなかで自分の意見を主張することが得意ではない、どちらかといえば人に「合わせる」ことの多い子どもであった。そうしたEの態度が変容するきっかけになったのが、ある友人とのやり取りであった。入学して以降多くの時間を一緒に過ごしたその友人に、Eがそれまで否定的にとらえていなかった「一緒に行動をすること」への評価を相対化する言葉を投げかけられた。このことはEの中で非常に印象深いものであったようで、その友人がこどもの森からいなくなったことも相まって、Eは「なんか自分で選んだりとか」するようになったり、それを5年間継続していくことによって自分の意見をしっかり持つようになったという。このようなEの変化が周囲からも見て取れたことが、以下のスタッフRの語りからも伺える。

R：だんだんと違っても言うことが増えていって。ある時とかはこう、中集（中学部の集会のこと）とかが終わった時にきて、目に涙が溜まったまま、ほんまは嫌やねんとか教えてくれることがあって。葛藤しながらも、それを自然体でやっている。やってる気がするなあと思って。

(2019年3月 スタッフR インタビュー)

このように、Eは単に「自分の意見を持つ」だけでなく、それを「周囲に向けて発信する」ということが徐々にできるようになったようである。こうした変化の要因として、もちろん周囲のスタッフや家族との関わりは重要だったと考えられるだろうが、冒頭の語りにあった友人とのやり取り、およびその友人の不在という出来事が彼女にもたらした影響の大きさも見逃すことはできないであろう。

6. 考察

以上のように、本研究では4人の子どもたちの事例を分析する中で、「話し合い」「対話」における子どもたちの「非対称的関係性」の経験とそこでの態度の変容について考察してきた。その中で浮かび上がってきた以下2つの知見について詳述していくことにしたい。

1つ目は、「話し合い」「対話」における排除を回避する（克服する、ともいえる）回路を子どもたちが見出すにあたり、スタッフや家族といった教育者・養育者からの影響だけでなく、子どもたち同士・友人同士といった関係性も大きく影響していると考えられる、ということである。Bのように子どもたちとの間での自身の立ち位置が「引っ張る」立場から「余

裕を持って周りを見る」立場へと変わったこと、Eのように仲良くしていた友人から変化のきっかけとなる言葉をかけられたことは、子ども間の関係性の変化の事例として捉えることができる。こうした要因は、教育者・養育者の実践についての語りだけでなく子どもたちの「経験」を聞き取ることによって明らかになったものである。勿論、子ども間の関係性が変化するだけで態度の変容が起こるわけではない。子ども間の関わりの中で各自の価値観を相対化、いわば「脱構築的实践」がなされる必要があることがBやEの事例から伺える。なお今回分析した事例では、こどもの森のカリキュラムが直接「脱構築的实践」を促したとは言えないが、桑田他(2020)が指摘したようなこどもの森の教育理念がローカルな文脈で現れたものであると考えることは可能であろう。

2つ目は、子どもたちの変容があくまでも「態度」のレベルにとどまる場合もある、ということである。すなわち、「話し合い」「対話」に得意／積極的な子どもたちはある程度排除を回避するために不得意／消極的な子を包摂する働きかけを行ったり、逆に不得意／消極的な子は「話し合い」「対話」に参入する試みを実践したりするものの、その過程において必ずしもラディカルな「意識」の変化(=「態度」も「意識」も十分に「民主的な市民」となること)が伴うとは限らない。Aの事例のように、「話し合い」「対話」において他者を受容することに「意識」のレベルでは十分に納得がいていなくても、「態度」のレベルで変容することによって他者を受け入れたり「話し合い」「対話」の場でフォローすることができるようになったりしているケースもある。こういったケースを〈公共性〉の具体的な現れ方の一つとして捉えようとしていくことで、シティズンシップ教育の実践の多様な形を模索していくことができるのではないだろうか。

参考文献

- Illich, Ivan, 1970=1977, *Deschooling Society*, Marion Boyars. (東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社)
- 菊池栄治・永田佳之, 2001, 「オルタナティブな学び舎の社会学—教育の〈公共性〉を再考する」『教育社会学研究』(68):65-84.
- 桑田湧也・中丸和・伊藤駿, 2020, 「オルタナティブスクールにおける子どもの意識変容プロセス:その「共通性」と「多様性」」『2019年度 京都大学総合人間学部 人間・環境学研究科 「人間形成論演習」 年次報告書(指導教員:倉石一郎)』:24-39.
- 小玉重夫, 2003, 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 小玉重夫, 2016, 「民主的市民の育成と教育カリキュラム」『(岩波講座) 教育 変革への展望 5 学びとカリキュラム』:185-208
- 辻正矩・藤田美保・守安あゆみ・佐野純, 2019, 『みんなで創るミライの学校—21世紀の学びのカタチ』築地書館
- 橋本あかね, 2020, 『変容するフリースクール実践の意味—設立者のナラティブ分析から』

明石書店

藤根雅之,2019a,「オルタナティブスクール・フリースクール研究に関する文献検討：オルタナティブ教育研究が位置づく知識構造と社会運動としての捉え直し」『大阪大学教育学年報』(24): 97-110.

藤根雅之,2019b,「オルタナティブスクールの類型化：全国調査による活動内容のクラスター分析とテキストマイニングによる集合行為フレームの対応分析」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』(45): 127-145.

松山聡史,2019,「シティズンシップ教育研究における「学校中心主義」(一) :イヴァン・イリチの「脱学校論」に依拠して」『名古屋大学法政論集』(283) :67-104.

三好正彦,2016,「オルタナティブ・スクールにおける市民性教育—箕面こどもの森学園の実践を中心に—」『関西教育学会研究紀要』(16): 18-33.