

〈自由投稿論文〉

オルタナティブスクールにおける「自分と向き合う」という経験

—概念分析による事例の検討を通じて—

桑田 湧也（人間・環境学研究科 修士課程1回生）

1. はじめに

これまで「オルタナティブスクール」は極めて多様性を持つ存在として知られ、議論されてきた。オルタナティブスクールにはフリースクール・フリースペース、デモクラティックスクール、インターナショナルスクール、通信制高校、朝鮮学校などなど多様な形態の教育機関が含まれ、その独特の教育理念や教育実践が注目されるとともに、フィールドワークを軸とした研究が生み出される中でそれぞれの学校形態の中にも多様性が見られることが明らかになってきた。そうしたオルタナティブスクールは、教育機会確保法など「多様な学びの保障」に関する議論が一定の興隆を見せる今日において、メインストリームの学校にとらわれない教育の在り方を示すモデルとして注目を集めていると言える。

しかしながら、上記の研究成果によってオルタナティブスクールについての理解が十分に深まっているかと言うと、そうとは言い切れないのではないだろうか。基本的にオルタナティブスクールについてはこれまで「場」の特性について注目されることが多く、その「場」(の実践)を支える思想や日常的な知が議論の対象となってきた。その一方で、オルタナティブスクールという「場」を生きる「人」が個別具体的にどのような経験をしているのかということについてはほとんど関心が払われてこなかった。当事者である子どもの意味づけの語りを資源とすることでオルタナティブスクールという「場」を説明することはあっても(森田2013など)、そうした学齢期の子どもの学びや生活の場であるオルタナティブスクールではいかなる人間形成が生じているのかを理解するという、「人」(の経験)に注目した研究は十分になされてこなかったのである。「人」に焦点を当てた数少ないオルタナティブスクール研究である橋本(2020)は、「フリースクールを静的な「場所」ではなく設立者の人生に付随する動的な「経験」と捉える視点」をとっているが、橋本はあくまでフリースクールの「設立者」に関心を寄せているため、オルタナティブスクールにおいて子どもたちがどのような経験をしているのかということについては明らかにされていない。このような研究動向を踏まえ、本稿は特定のオルタナティブスクールで子どもたち(「人」)が個別にいかなる経験をしているかという視点から分析を行い、再度オルタナティブスクールという「場」を捉えるということを目的とする。本稿では紙幅の関係上、一つの事例を取り上げるのみとなってしまうため考察も試論の域を出ないが、少なくとも本研究の知見から「人」を基点にしてオルタナティブスクールを描き出すための方針を提示することはできるのではないと思われる。

本稿の構成は次のようになる。まず、本節に続く第2節にて、オルタナティブスクール

という「場」についてこれまでどのような議論がなされてきたかについて、オルタナティブスクールの「外側」と「内側」という観点から整理する。第3節では前節のレビューを踏まえ、これまでオルタナティブスクール研究の中で重視されてこなかった「人」に焦点を当てた分析の可能性について言及し、その方法として「概念分析」を採用するという立場を提示する。第4節では第3節の議論を踏まえながら、筆者がフィールドワークを行ってきたオルタナティブスクールである「箕面こどもの森学園」の調査データの中からある子どもの事例を取り出しケーススタディを実践する。最後に、ケーススタディの知見と本研究の意義についてまとめ、本稿を閉じることとする。

2. オルタナティブスクールを取り巻く認識

本節では、先行研究のレビューを通じて、オルタナティブスクールという「場」の「外側」と「内側」の双方に関する議論を概観し、現在オルタナティブスクールに対してどのような認識がなされているのかをまとめていくことにする。ここでいう「外側」とは「オルタナティブスクールの社会的位置づけやイメージについての言説」のことであり、一方「内側」とは「オルタナティブスクールの形態や実践を捉えた実証研究」のことである。

2. 1. 「外側」の概況：オルタナティブスクールという存在をめぐる議論

日本では、かねてより一条校¹の画一的な教育システムの限界が叫ばれ、それを打破する教育の在り方が模索されてきた。「あるべき教育の姿」を巡る議論は様々な領域にまたがるが、その一つとして、これまで教育制度の周辺に位置する存在と認識されてきたオルタナティブスクールが既存の学校教育を問い直す存在になることが期待されている。吉田(2019)によれば、教育の「オルタナティブ」には次の3つの意味合いがあるという。それが、多様性(通常の学校教育だけではない教育の機会が選択肢として存在すること)・代案性(変化を体現する実例が存在すること)・別様性(現在メインストリームとされているものに対し別の形があり得たという可能性を問うこと)である。つまるところ、オルタナティブ教育およびその体現者であるオルタナティブスクールは、マジョリティ(学校教育)を相対化し、時としてメインストリームの刷新を促す存在として捉えられているといえるだろう。こうした認識は、近年の「教育機会確保法」を巡る論争において特に顕著であったと考えられる。山本(2016)によれば、「教育機会確保法」は運動の初期段階において、これまで公教育の枠外として扱われていたオルタナティブスクールに対し卒業資格・予算・子どもの在学・進学などの面において一条校と同等水準の社会的・制度的承認を求めるものだった。結局のところ、教育機会確保法は二度の改正を経て「従来の学校行政の枠内でなされる不登校児童生徒支援のための法案」へと大きく様変わりしてしまったわけだが、これまでの日本の「公教育一強体制」を外から揺らがせる志向性を持っていたことは間違いはない。

¹ 学校教育法第一条に定められた学校のこと。制定当初は小学校、中学校、高等学校、大学(短期大学・大学院も含む)、盲学校、聾学校、養護学校と幼稚園が含まれ、のちに法改正により高等専門学校、中等教育学校が加わるとともに、盲学校、聾学校、養護学校は特別支援学校となった(大桃・背戸編2020)。

オルタナティブスクールの影響が見られるのは制度面ばかりではない。教育実践についても、研究者の間ではオルタナティブスクールの教育実践はこれまでの「教育問題」を解決する有力な手段として期待されている。教育学者の苦野一徳は個別的・協働的な学びを体現する教育モデルの具体例としてオルタナティブスクールに言及しているし（苦野2019）、教育社会学者の本田由紀は公教育で問題視されてきた画一性・同調圧力・異質な者の排除といった負の側面を打開するとして、オルタナティブスクールの実践を高く評価している（本田2020）。また、オルタナティブ教育の実践家として活動する辻（2021）は学校教育システムの限界を指摘しつつ、オルタナティブスクールをモデルとした「スモールスクール構想」を提唱している。

このような動向を踏まえると、オルタナティブスクールはこれまで、学校教育との比較において概ね肯定的に語られてきたといえる。上記の議論に即していうと、具体的には肯定的な側面としてはオルタナティブスクール内で行われている教育実践の革新性や柔軟性が肯定的に捉えられてきた。またそのことを踏まえた上で、オルタナティブスクールの在学・進学における制度上の脆弱さが挙げられ、それらは制度的に改善すべきものとして議論されてきたのである。

2. 2. 「内側」の概況：オルタナティブスクールの実証研究

では、オルタナティブスクールの「内側」からはどのような議論が展開されているのだろうか。日本のオルタナティブスクールの代表格として、今日でも主流の学校形態として位置づいているのは、主に不登校の子どもたちを受容・支援する施設として認識された「フリースクール」である。フリースクールは1980年代における管理主義的な学校教育や不登校（登校拒否）の問題に対し不登校の子どもおよびその親が行ってきた運動を背景として設立された（『教育社会学事典』p522）。現在は、徐々に実証的な研究が蓄積されてきたことで、オルタナティブスクールはいわゆるフリースクールにとどまらない多様な理念や実践を持つものが存在することが明らかになっている。森田（2015）によれば、オルタナティブスクールは主に、①欧米のオルタナティブスクールをモデルにして子ども中心の理念を掲げるもの、②不登校児童生徒の教育機会保障に特化したもの、③公教育制度の枠内で障害・外国籍・貧困などの「特別なニーズ」をもつ子どもたちを対象に設置されたもの、の3つがある²という。しかしながらオルタナティブスクールの定義は一様ではないことから、学習塾などまで含み込んだうえで学校種による実践の差異を指摘したものもあり（菊池・永田2001、藤根・橋本2016など）、森田（2015）のいうようないくつかの大きなまとまりで把握することは難しい。こうした点を踏まえ、オルタナティブスクールは何らかの軸を設定して類型化することで把握されてきた。例えば、藤根（2019a）は質問紙調査の結果を用いてクラスター分析を行い、オルタナティブスクールを「討議志向型」「利用者中心型」「主体育成型」「学校補完型」の4つのグループに類型化した。各グループはあくまで質問項目の数値の傾向に基づいた分類であり、これによって何らかの基準をもとに各オ

² それぞれ具体例としては、①についてはサマーヒルスクールやフレネスクール、②についてはフリースクールや適応指導教室、③については夜間中学校や朝鮮学校・インターナショナルスクールなどがあげられる。

ルタナティブスクールの布置を把握することにある程度成功したと言える。

それでは、そうした多様な学校像を持つオルタナティブスクールの実践はどのようなものとして描かれてきたのだろうか。オルタナティブスクールについてはこれまで、エスノグラフィーをはじめとする質的調査の手法を用いて実践の内実を明らかにする研究が行われてきた。中でもオルタナティブスクールの1つであるフリースクールについては、子どもたちの日常やスタッフと子どもたちとの相互行為に焦点を当てることで実践の構造を描いた研究が蓄積されている（森田2008・佐川2010・井上2012など）。また、こうした質的調査による研究の中には森田（2013）のように、子どもたちの経験を聞き取る中で語られるオルタナティブスクールの「意味づけ」に着目することによって、マスメディアによって流布されてきた「自由で多様な学びの場」という固定的なオルタナティブスクール像を相対化し、子どもたちにとっての生活空間としてのオルタナティブスクールという視点を持つことを提唱する研究も存在する。このように、オルタナティブスクールを対象とした実証研究の中ではオルタナティブスクールの「日常」や「生活」に焦点が当てられてきた。そうすることで、メディアで流布してきたある種の「オルタナティブスクール像」を脱構築するとともに、オルタナティブスクールを通常の学校とは異なる文化を持つ場として描き出してきたといえる。

3. オルタナティブスクールの「人」へのアプローチの模索

2節で見てきたように、オルタナティブスクールはこれまでその「場」としての特性について多くの議論が生み出されてきた。しかしながら、従来の議論は結局のところ「場」およびその実践の多様性を言及するに止まってきたのである。本稿ではここで、従来の研究では十分に回答することができなかった問いとして、「オルタナティブスクールで行われる多様な実践が、子どもたちによってどのように解釈され経験されてきたか」という問題を提起したい。オルタナティブスクールの実践やそれに関わる理念的・環境的な特徴といったものは、そこで学び生活する子どもたちの人生経験において重要な要素である。しかしながら、そうした個々の経験は「場」および行われる実践の特性から因果関係的に語ることでできるものではないため、子どもたちの個別性による差異を考慮して検討していかなければならないだろう。したがって、子どもたちがオルタナティブスクールで過ごす中でそれらをどのように捉えてきたのかを、彼らの主観性や彼らを取り巻く諸条件の中で考察していく必要があるのではないだろうか。ましてやオルタナティブスクールという「場」に見出される諸要素が多様性に富むものであるならば、その多様な要素のうち特定の条件の中でなにが子どもにとって重要な意味を持つものとして経験されるのかということ問うていく必要があると思われる。

以上のことを踏まえ、本稿ではオルタナティブスクールという存在を子どもたちの経験という視点から描いていくということを試みたい。そこで、本稿ではその一つのやり方として「概念分析」を行なっていきたいと思う。ここでは酒井他（編2016）を参考に、概念を「そのつどの状況において語や振る舞いを一定の仕方結びつけながら表現を作ることによって行為を成し遂げる仕方」と捉える。このとき概念分析は、そのように定義される概念をどのような文脈の中で運用しているのかについて明らかにすること、と理解できる。そうした特徴を持つ概念分析を本稿で採用することで、オルタナティブスクールという「場」

の実践から出発し、それが場のメンバーによってどのような概念で組織されているのかを理解することが可能になる。さらに概念の運用についても目を向けることで、メンバーがその概念を用いてどのようなことをしようとしているのかについても検討することができるのではないだろうか。次節では、本研究の調査対象となっているオルタナティブスクールに通う1人の子どもの事例を取り上げながら、実際にどのような形で「人」にアプローチすることができるのかを試みる。

4. ケーススタディ

本節では、前節で紹介した概念分析のアプローチを用いて分析する。事例として取り上げるのは大阪府にある箕面こどもの森学園というオルタナティブスクールに通う子ども・A

である。本稿では、箕面こどもの森学園の実践を理解するにあたって、このAの学びや成長についての本人および周囲のスタッフたちの語りを分析し、Aの学びや成長において焦点となっている概念は何で、それはどのように理解されているのかを明らかにする。

4. 1. 事例の概要

実際の分析に入るにあたり、箕面こどもの森学園（以下、必要な場合をのぞいて「学園」と記述する）とAの基本的な情報について確認しておく。箕面こどもの森学園は、大阪府に設立された子どもの個性尊重・主体的な市民の育成を教育理念とするオルタナティブスクールであり、2021年3月現在は創立から17年を経て小学部・中学部を合わせ約60名の子どもの在籍している。教育カリキュラムはフレネ教育やイエナプラン教育をベースとして、ESD（Education for Sustainable Development）を実践するように作成されている。具体的には、子どもたちが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、探求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）。Aは、箕面こどもの森学園の中学部に2020年3月まで在学していた女子生徒である。発達に課題を抱えていた兄が公立小学校から学園に転入してきたことをきっかけに、A自身も小学2年生の2学期から転入することになった。転入当初は内気で引っ込み事案な性格だったため、積極的に人前に入るタイプではなかったが、学園生活の中で徐々に人前でも堂々と振る舞ったり、話し合い活動でもまとめ役を務めたりするようになったようだ。周りの子どもたちを気にかけてフォローすることに長けており、スタッフからは「半分スタッフみたいに動いてくれる」と評価されている。

なお、本稿において使用するデータは、筆者が2019年3月にAと彼女に関わる3名のス

タッフに実施したインタビューをもとにしたものである³。インタビューでの聞き取り内容はICレコーダーに記録し、スクリプトに起こして分析を行った。なお、引用する語りのデータで「I」と表記しているのはインタビューアーである筆者、「A」は対象である子どもA、「S+数字」はスタッフのことである。なお、スタッフに付記されている数字の違いは異なるスタッフの語りであることを表しているだけで、数字自体に特に意味はない。

4. 2. 「自分と向き合う」こと

筆者が箕面こどもの森学園の中学部でフィールドワークを行う中で、学園の日常実践の中核として浮かび上がってきたものがある。それが、「自分と向き合う」という概念である。あるスタッフは「中学部は、小学部の自分が楽しいと思うことを主体的にやっただけでなく、さらに深い次元に行くことが必要」ということを語っており、その「深い次元に行く」ために「自分と向き合う」ことが必要なのだという。このように「自分と向き合う」は中学部の子どもやスタッフの日常実践に何らかの解釈を与えるものであると思われるのだが、一方でこの「自分と向き合う」が一体何を指しているのかというのは必ずしも具体的ではない。したがって、「自分と向き合う」がどのような場面で言及され、どのような意味合いを持つものとして理解されているのかを子どもやスタッフの語りの文脈の中で理解する必要性がありそうである。

以上のような視点を踏まえた上で、今回分析の対象となっているAにまつわる「自分と向き合う」を具体的な文脈に即して理解していくことにしたい。ここで分析に入る前に、A

について概略的な説明をしておく。A自身についてだが、前節で「半分スタッフみたい」とスタッフから評価されていることから伺えるように、学園での日々の活動を概ね「そつなくこなせる」子どもである。Aは子どもたち同士で話し合ったり協力してプロジェクトを進めたりすることの多い学園生活において、（常に積極的に担っているというわけではないが）中心となるまとめ役に回ることも他の子どもたちのフォロー役に回ることもできる。そのような彼女自身の技量に加えて、彼女が中学2年生のときの中学部は3年生が一人だけだったということもあって、Aは10名ちょっとの中学生の子どもたちの集団の中で（子どもたちからも、スタッフからも）頼りにされることの多い存在だった。また、主に自分一人で課題を進める探求的な学習活動についても、進行過程でその都度悩んだり計画通りに進められなくなったりすることはあっても、発表やレポートなどのアウトプットはきちんと出すことができる。

4. 2. 1. Aにとっての「自分と向き合う」

まず、Aの語りの中で「自分と向き合う」が出てくるのが以下の場面である。この場面は、当時中2だったAがもうすぐ中3になるということに筆者が言及するところから始まる。

³ 筆者は2018年10月から2019年7月までの間、箕面こどもの森学園にてフィールドワークを行い、参与観察やインタビュー調査を実施してきた。その調査成果の一部は桑田他（2020）にまとめられている。

I: もうすぐ中3やもんね。もう中3か。

A: そう。

I: そうやねえ。

A: 必然的に自分と向き合うっていうことが必要になってくるから。それが、大事やけど、なんか嫌やなあって。

I: 嫌やっていうのは、なんていうの、重たいっていうか、大変って感じがする？

A: 結構、なんか、なんやろ、考えて動いてるから、物事の正面にぶつかって生きていくことを、うまく逃れて気がしてきて、最近。それで、正面からぶつかってちゃんと向き合ってたんじゃないかみたいな風に思ってきて。だから、自分っていうものをちゃんと見つめなおすっていうことが、不安っていうか、怖いっていう風に思ってるんかなって、思ってるだけやねんけど。向き合ったわけじゃないから。そういうところも、ちょっと、考える前に、考えたらどうなるんじゃないかって思うっていうことを考えちゃうから、考えすぎちゃうから。自分と向き合うっていうのが、やらないといけないなあって思ってたけど。ちょっと。なんていうかな、めんどくさいっていうか。

Aの中で「自分と向き合う」ことは、中3という時期をきっかけに存在感を増すようになってきた。ここから、Aにとっての「自分と向き合う」は進路やそれから先の将来を選ぶ上で判断材料となってくる「自分のしたいこと、自分がなりたいもの」であることとかなり近い意味であることが示唆されている。実際、Aの直面している課題についてAから話を聞いているスタッフも次のように語っている。

I: なにか今その、自分のことで、向き合ってる課題みたいなものっていうのはありますか。

S2: なんか、ちょっと話したら保育士さんになりたいってずっと思ってたんだけど、実は保育士になりたいわけじゃないんじゃないかっていうふうに思っていて、どうしていったらいいのかっていうのが、わからなくて、どうしようかなっていうふうに思ってる。

それでは、こうした「自分と向き合う」ことがAにとっていかなる影響を与えているのだろうか。それについて、本節の冒頭で提示した語りの中の「考えて動いているから、物事の正面にぶつかって生きていくことを、うまく逃れて気がしてきて、最近。」という部分に注目したい。ここから、Aはこれまでの自分の慣習的な行為である「考えて動く」ことを「物事を正面からぶつかる(=自分と向き合う)」ことを避けるものだとして反省的に捉えていることが伺える。このように、Aが自分の進路やその先を考える中で不可避的に直面するとされている「自分と向き合う」ことは、これまでの彼女の日常的な行為をこれまでと異なる仕方で捉え返すという働きをしている。そうした傾向がより強く現れるのが次の語りである。

(インタビューアである筆者がAに自分の好きなことや得意なことについて聞く)

A: …考えたりとか、人を喜ばせるっていうこととかがちっちゃいころから好きやったから、だから、もしかして相手がこういう風に思ってるから、こういうふうにしたらとか、

喜んでくれるかもしれないとか思ってた。でもそれも、やっぱり、相手の気持ちを考えすぎてしまったりとか、それによって自分のジャッジが、相手のジャッジに影響されてるのだったりと、っていうところがあるから、そのなんかもう、考えすぎてしまって行動を起こせへんくて結局なんもできてへんみたいなきととかあるから。

ここで、「考える」ことはこれまで「他人に喜んでもらえるように思いやる」というポジティブな実践として理解されていたが、「自分と向き合う」ことが目下の課題として前景化したことによって自分の思うままに行動することを避けてしまう(=「相手の気持ちを考えすぎることによって自分の判断(ジャッジ)がずれてしまう」)事態を招く否定的側面として読み替えられている。

以上のことをまとめると、次のことが言える。Aの中で「自分と向き合う」ということは、これまでの自分のプラスな部分への評価に再考を促し、寧ろマイナスな側面を持つものとして再解釈するトリガーとなっている。それによってAのアイデンティティは揺るがされ、彼女の学園での日常生活は困難なものとして経験されることになるだろう。なぜならば、A

にとってこの「自分と向き合う」ことというのはこれから中3という時期を迎えるにあたって必然的に表出した進路選択の問題にとどまらない、学習や生活全般の課題として解釈されているからである。「自分と向き合う」は概念としては抽象度の高いものである一方で、その影響は当事者の思考のみならず生活の具体的なレベルにまで及び、学園のシステムやカリキュラムがラディカルに変わらずとも当事者は新たなリアリティを生きることになるのである。

4. 2. 2. スタッフの認識と関わり

以上のように、「自分と向き合う」ことはAにとってこれまでの学園生活の解釈を大きく変えるものとなっているが、一方で彼女に関わるスタッフは「自分と向き合う」ことをどのように捉え、またどのような関わり(教育的な働きかけ)を行っているのだろうか。Aの所属する中学部の担任であるS1の語りは以下のようになっている。

S1: 2学期の末に、なんか、ちょっとその、自分と向き合うっていうことがしんどいっていうことを言ってきて。進路っていうのを意識するのがしんどいっていうのがあったんですね。で、うーん。ただそういうことを考えたり言ってること自体が、向き合おうとしてるっていう感じでもあるんですけど、言ってる。

S1: …自分の、自分のことを見つめつつ。本当にもうすでにほんとに、そんなに、自分の気持ちを見つめて言葉にしてっていうこと自体がすごいなあと思って。なんか、きっと大丈夫だろうなっていう気持ちはあるけども、Aとしても、Aに彼女がこう、なりたい姿とかやりたいこととかをほんとにのびのびやってみてもらおうのが課題というか。うん。だから、なるべく、なんだろう、(中学部全体の取りまとめなど) Aとかに頼り過ぎないようにした方がいいなっていう気持ちはあるけど。

ここでは2つの語りを挙げた。まず前者については、スタッフにもAの「自分と向き合う」は進路の文脈で理解されている。その上で「自分と向き合う」ことについては、Aがそれについて考えていることが既に「向き合おうとしている」ことだという同語反復的な理解のされ方をされており、それゆえに具体的にどう「自分と向き合う」という実践的な働きかけはなされていない。また後者の語りに目を向ければ、Aが「自分と向き合う」ということ実践していく上では彼女がやりたいことをのびのびとやるのが課題であると言及した上で、Aに頼りすぎない中学部の運営（特に集会や共同プロジェクトの場面を意識していると考えられる）をしたほうが良いと語られている。これは、「半分スタッフみたい」な動きをすることができスタッフからの信頼も厚いAだからこそ、スタッフも中学部に関わっていく中で頼ってしまうという構図があったが、それを差し控えたほうが良いという、いわばスタッフがAの「自分と向き合う」を受け止めながら同時に自分自身の実践を反省的に捉えていることが示唆されている。

また、Aの所属する中学部に加えて学園全体を見渡すポジションにいるS2は、Aについて以下のように語る。

S2：で自分は、実は、お兄ちゃんっていう人は、常に壁があるとそこにバーンってぶちあたりながら、向き合ってきた人やけど、そういうお兄ちゃん見てるから自分は壁があると、すって避けてきたってことを言っていて。でしかも、なんかこう避けれる、お兄ちゃんは避けれずにぶつかるけど、自分は避けれてしまうから、ちゃんと自分を見つめるとか向き合ったことがなかったかもしれないみたいなことを最近言っていましたね。お兄ちゃんは常に、ぶちあたって、向き合い続けてきてる人やから、すごいなって思うみたいな。

I：なるほど。

S2：だから、不器用な分、そうなんやけど、Aはやっぱ器用な、不器用なお兄ちゃんを見て育ってるからその分すごく器用で、先に頭で考えてこうなるからこうしようみたいな読める分、スツて回避するらしいんですね。みたいなこと言ってて。で実は、それは、もしかしたら避けてたんかもしれないみたいなことを。

I：それに対して、S2さんとかスタッフのみなさんっていうのは、どんな感じの声掛けっていうか。

S2：ああそうなんやっていうふうに聞いたうえで、なんて言ったんやったかなあ。うーん。まあ頭で分析して考えてしまうタイプやみたいなこと言ってて、それやったら、考えるだけ考えてみてもいいんじゃないっていうのは言ったかな。変に頭で考えること辞めるんじゃないくて、もうこれ以上考えられないってくらいまで考えたら、もしかしたらなんか見えてくるかもしれへんとか。あとはなんていうかこうあの、とりあえず、こっちなって思う感覚を大事にして、こっちなって思う方に行ってみたらいいんじゃないっていう。

I：直感っていうか。

S2：うんうん。

S2から語られたAの「自分と向き合う」ことにまつわるエピソードは、あるときのAと

の会話に基づく「Aの兄を引き合いに出した話」だった。先述したようにAには発達に課題を抱えた兄がおり、その兄はどうしても「不器用」な分、物事への取り組み方は「真正面からぶつかる」というものであり、それによってパニックを起こすことも多かったという。彼女はそんな兄の「課題」を見た上で「困難には真正面からぶつからない」、つまり「事前によく考えてから動くことによって物事に正面からぶつかること避ける」というやり方を身につけてきたわけだが、前節で述べたように「自分と向き合う」ことを契機にこれまでの自身の行動を再解釈した上で、それが現在ではあまり肯定的に捉えられず、寧ろ「お兄ちゃんはずごい」と兄に対する評価もポジティブなものになっている。このような彼女の状態を受けた上で行ったS2の応答はS1同様あまり具体的なものではない。「考えてしま（＝頭で分析する）」というAの悩みに対して、「それやったら考えるだけ考えてみたらなんか見えてくるかもしれん」という、素朴に見れば現状追認的な働きかけを行っている。筆者がインタビュー中に「直感っていうか」と補足しS2が同意を示したことにより、「見えてくるもの」とは「(A自身が)直感的に正しいと思うもの」であることが示唆されているが、それもまた何か明瞭な輪郭を持っているものとは言い難い。

ここまでAの「自分と向き合う」についてのスタッフの語りを見てくる中で分かったことは次の2つのことである。まず1つ目に、スタッフは「自分と向き合う」ことを彼女の課題として受け止めながらも、その内容や「向き合い方」について具体的なやり方を説明することはなく、抽象的な言葉による働きかけを行うにとどまっている。また2つ目に、Aが「自分と向き合う」ことを受けてスタッフ自身の関わりも反省的に捉え直されるということが起こっている。

4. 2. 3. 現場で生成される抽象的関わり

ここまでAのケーススタディを、(Aの)「自分と向き合う」というキーワードとそれに対するAやスタッフの認識および関わりに着目して行ってきた。その中で、Aの中では「自分と向き合う」ことが単に進路選択の次元に止まらない、学園生活全体に影響を与えうる課題であった。その裏付けとして、これまでの彼女の日常実践への評価がラディカルに変容するということが明らかになるとともに、スタッフはそれを彼女の語る言葉に依拠しながら受け止めつつも、何か具体的に助言を与えるわけではなく寧ろ抽象的な言葉による働きかけを行なっているということがわかった。スタッフの関わりは「現場の教授学」(古賀2001)という観点からすると、一見ローカルな場で生成されながら具体性を欠くという意味で不思議なものと考えられるが、Aが「自分と向き合う」ことをあらゆる場面における汎用的な課題だと理解しているという文脈を踏まえると、内実の特定し難さというのは寧ろ適合的であると言える。

5. おわりに

本稿では、オルタナティブスクール研究が「場」としての特性を明らかにするに止まってしまうと、「人」、すなわち子どもたちの経験を解釈することによってオルタナティブスクールを描いた研究が行われていないことを問題意識に、概念分析という手法を用いてオルタナティブスクールにおける子どもたちの経験を分析することを試みた。本稿で提示した事例は1つのケースのみであったが、ここで示唆されたことは、このオルタナティ

ブスクールで実践を束ねる概念として機能している「自分と向き合う」は、抽象的でありながら子どもたちの変容を方向づけるものとなっているということである。今回対象となっている箕面こどもの森学園は創立から15年以上の年月が経っており、そこで行われている実践も多様化してきているため、子どもたちの経験もまた多様性に富んだものとなっている。「自分と向き合う」という概念は、そうした多種多様な実践を子どもたちが組織化し、何を目指して学園生活を過ごしていけばいいのかを考えるための指針としての役割を果たしていると言えるだろう。オルタナティブスクールとはたまたま多種多様な学校形態をとっており、さらに本稿は特定のオルタナティブスクールの特定の事例の紹介となってしまうため一般的な議論は困難である。しかし、このようにして子どもたちの経験を概念分析によって検討することによって、子どもたちが自身の個別的事情の中でオルタナティブスクールの日常をどのように意味付け、どう生きようとしているのかという、人間形成の諸相を描くことができるのではないだろうか。そのような人間形成の場としてオルタナティブスクールを検討していくことの方角性を提示し、本稿の結びとすることとしたい。

最後に、本稿の課題について2つほど言及しておく。1つ目は、言うまでもないが事例数の少なさである。今回は1つのケースの分析にとどまってしまう、それゆえに試論的な論考となってしまった。今後より多くの子どもたちのデータについても同様の分析を行うことで、議論に厚みを持たせ、対象となっているオルタナティブスクールの子どものそれぞれのライフストーリーの共通性と多様性を明らかにすることができると考えられる。2つ目は、経験的事実の時間経過を詳細にした記述ができなかったことである。本稿で扱った事例は一人の子どもがオルタナティブスクールの中で「自分と向き合う」という意味づけの中で生きていこうとする姿であり、これをより具体的に記述していくためには、事実の時系列をある程度明確にした上で、本人の意味付けに促しながら語りを再構成していく必要があるだろう。

参考文献

- ・井上烈,2012,「フリースクールにおける相互行為にみるスタッフの感情管理戦略」『フォーラム現代社会学』11(0):15-28
- ・大桃敏行・背戸博史〔編〕,2020,『日本型公教育の再検討—自由、保障、責任から考える』岩波書店
- ・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
- ・古賀正義,2001,『〈教えること〉のエスノグラフィー—「教育困難校」の構築過程』金子書房
- ・佐川佳之,2009,「不登校支援における〈秘密〉の機能—不登校児の「居場所」・フリースクールを事例に—」『年報社会学論集』(22):222-233
- ・佐川佳之,2010,「フリースクール運動における不登校支援の再構成—支援者の感情経験に関する社会学的考察—」『教育社会学研究』87(0):47-67
- ・酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生・小宮友根〔編〕『概念分析の社会学2—実践の社会的論理』ナカニシヤ出版

- ・辻正矩,2021,『小さな学校の時代がやってくる—スモールスクール構想・もうひとつの学校の作り方』築地書簡
- ・苫野一徳,2019,『「学校」をつくり直す』河出書房新社
- ・日本教育社会学会〔編〕,2018,『教育社会学事典』丸善出版
- ・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.
- 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.
- ・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
- 藤根雅之・橋本あかね,2016,「オルタナティブスクールの現場と課題:全国レベルの質問し調査に基づく分析から」『大阪大学教育学年報』(21):89-100
- ・森田次朗,2008,「現代日本社会におけるフリースクール像再考:京都市フリースクールAの日常実践から」『ソシオロジ』52(2):125-141
- ・森田次朗,2013,『オルタナティブスクールにおける「自由」と「選択」:デモクラティック・スクールMの「卒業生」の語りから』『ソシオロジ』58(2):21-37
- ・森田次朗,2015,「学校社会学の新しい分析枠組みを構想する:現代日本社会における「オルタナティブ・スクール」の諸形態からみた学校文化研究の可能性」『中京大学現代社会学部紀要』9(2):129-159
- ・山本宏樹,2016,『教育機会確保法の政治社会学:情勢分析と権利保障実質化のための試論』〈教育と社会〉研究(25):5-21
- ・吉田敦彦,2020,「「オルタナティブ」の三つの意味合い—一元化と多様化のはざままで」永田佳之〔編〕『変容する世界と日本のオルタナティブ教育—一生を優先する多様性の方へ』世織書房