

目次

序章 「子ども不在」のオルタナティブスクール研究.....	3
第一節 研究背景と目的	3
第二節 本稿の視座：子どもたちのポエティック	5
第三節 日本のオルタナティブスクールをとりまく概況	7
第四節 本稿の構成	9
 第一章 先行研究の検討.....	11
第一節 「理念」の系譜	11
第一項 前日譚としての「学校の日常」批判：「いじめ」と「不登校」	11
第二項 学校批判の構造.....	13
第三項 「理念」の実証研究.....	15
第四項 「理念」の系譜の課題.....	16
第二節 「日常」の系譜	17
第一項 「日常的実践」論という視点.....	17
第二項 「トップダウンの知」と「ボトムアップの知」の架橋：Swidler (1979) を事例に.....	18
第三項 「子どもたちのリアリティ」へ.....	19
第三節 小括	20
 第二章 対象と方法.....	21
第一節 箕面こどもの森学園について	21
第二節 調査方法と調査者の立場	22
第三節 調査対象者について	23
第一項 Aについて	24
第二項 Bについて	26
第三項 Cについて	27
第四項 Dについて	28
第五項 Eについて	28
第四節 こどもの森の出版物について	30
 第三章 こどもの森の日常.....	31

第一節 夏祭り前のある一日（2019年6月24日）	31
第二節 小括	34
第四章 こどもの森のジレンマ：「遅刻」と「ゲーム機の使用」をめぐって	36
第一節 はじめに	36
第二節 「遅刻」をめぐって	36
第三節 「ゲーム機の使用」をめぐって	41
第四節 小活	45
第五章 「他者を尊重する」とはいかなる経験か	49
第一節 はじめに	49
第二節 子どもたちにとっての「他者を尊重する」	50
第一項 B の事例：キャラクターとして受け入れる	50
第二項 D の事例：ほっとくしかない	54
第三節 小活	57
終章 総合考察	60
第一節 「主体」のアリーナとその陥穀	60
第二節 「教育的かかわり」から見たオルタナティブスクール	62
第一項 事例の再検討①：ゲーム機の使用	64
第二項 事例の再検討②：他者の尊重	65
第三節 「学校の日常」再考へ	65
第四節 本稿の課題	67
【引用・参考文献リスト】	69
謝辞	72

序章 「子ども不在」のオルタナティブスクール研究

第一節 研究背景と目的

1980年代以降、「いじめ」「不登校」といった学校問題がメディアでも盛んに取り上げられるようになり、「学校の日常」には深刻な問題があるとの見方が徐々に一般化していった。それまでの主たる教育問題といえば、50年代から60年代にかけて冷戦体制の影響を強く受けた保守派対革新派による政治的対立であり、人々にとっては縁遠いものであった。だが70年代以降、こうしたマクロ的な教育問題からは一転し、学校教育のミクロな問題が心理学者や精神科医、教育方法学者らによって問題視されるようになった（広田 2005）。「いじめ自殺」が報じられることによって学校は、時に命が失われるような事態に見舞われる場所になり、「不登校は病気じゃない」というクレームが勢いを増すことによって登校しないことは人間として「正常」な反応であるの声が高まった。こうして、「学校の日常」は子どもたちにとって「居心地の悪い」ものとして社会共通の問題となり、今日においても「学校を変えなければいけない」という主張の根拠として参照され続けている。

こうした数々の問題をはらむ既存の学校に代わる学びの場として注目されているのが、市民の手によって創られた「学校」である「オルタナティブスクール」である。オルタナティブスクールについてはその実践内容にバラエティーがあることが確認されているが（森田 2015；藤根 2019a など）、これらの「学校」は基本的には公教育たる既存の学校の「居心地の悪さ」を脱色し、子どもたちの「居心地の良さ」を大切にしていくという方向性を有している¹。まさに、既存の学校とは異なる“もう一つの選択肢”というわけである。こうした「学校」は、冒頭で述べた忙しない学校改革言説の中でしばしば言及される傾向にある。例えば、本田（2020）は旧来の学校教育を「教育内容や学校生活そのものから、特定の感じ方や考え方を強要する性格を拭えなければ、画一性や同調圧力、異質な者の排除という問題点が日本の教育からなくなることはない」として、それとは異なるより良い教育の在り方としてイエナプラン教育をとりあげる。そしてその実践を「学級を異年齢の子どもで編成し、「対話」「仕事（自立学習と協働学習）」「遊び」「催し」を循環する形で展開される教育活動であり、教室内での物理的環境も自由度が高く居心地の良い形で設定されている」（p. 233）と紹介している。また、リヒテルズ・苦野（2016）はシュタイナースクールやサドベリース

¹ 多種多様なオルタナティブスクールが存在することを踏まえると、「オルタナティブスクール=居心地の良い学校」という説明はやや強引に思われるかもしれない。例えば、不登校児の「精神面での弱さ」や「怠慢」を問題視し、1979年～1982年までの間に5人の生徒が亡くなるほどの矯正教育を施した「戸塚ヨットスクール」のような教育機関も存在する（戸塚ヨットスクールには、奥地（2005）においても真っ向から厳しい批判がなされている）。戸塚ヨットスクールが極端な例としても、オルタナティブスクールの間でも子どもたちの「居心地の良さ」という点にはグラデーションがあることは事実である。ただ、既存の学校（公教育）とは異なる選択肢として社会的プレゼンスを持たせる際、子ども中心的な学びの在り方や、学校では大切にされない（とされる）子どもたちの個性や心理的安全性が尊重されるということは、大方のオルタナティブスクールに共通する重要な特徴である（これは、藤根（2019a）などからもわかる）。したがって、本稿でもこうした特徴を持つ学びの場をオルタナティブスクールとして捉えた上で、「居心地の良い学校」と表することにしたい。

クール、モンテッソーリ校など、多種多様な教育理念を持つオルタナティブスクールが選択可能となっているオランダ²のことを「教育先進国」と評し、こうしたオランダの教育システムに日本は学ぶべきだとしている。さらに苦野（2019）では、そのようなオルタナティブな教育実践に倣いながら、一斉授業形式や同調圧力といった問題を抱える日本の学校教育を異年齢学級や探究型学習を取り入れた教育スタイルへと変革（苦野（2019）がいうところの「学びの個別化・協働化・プロジェクト化」）していくべきだと論じられている。このように、オルタナティブスクールで実践されている民主的な教育プログラムは高く評価されている。現在の学校教育に問題意識を持つ論者にとって、オルタナティブスクールは欠陥だらけの公教育を改良する“切り札”のような存在なのだ。以上のように教育論議の中で注目を集めめるオルタナティブスクールは、実証的な立場からも徐々に研究が蓄積されてきている（詳しくは第一章で検討する）。

このようにオルタナティブスクールをめぐる議論は、学校改革言説のレベルで、あるいは実証研究のレベルでさまざまに展開されてきた。だが筆者は、こうした多彩なオルタナティブスクール論に対し、次のような違和感を覚えている。それは、オルタナティブスクールは「子ども中心」の学びの場であるにもかかわらず、オルタナティブスクールの実践はそのほとんどが「大人中心」の記述によって説明されてきたのではないか、ということである。オルタナティブスクールの実践は、民主主義の「理念」によって、あるいはそのような「理念」に囚われていては取りこぼしてしまう「日常」に言及することで説明されてきた（第一章で検討）。しかし、そこで主体として実践を語るのは基本的に「子ども」ではなく「大人」であり、議論のなかで「誰を実践の主体とするのか」について一定の偏りがあったといえる。したがって、筆者は次のように考える。オルタナティブスクールの実践における「子どもたちのリアリティ」—彼ら／彼女らが日々の実践をどう解釈し、それにどう関与しているのか—を明らかにすることで、これまでの議論では捉えることのできなかったオルタナティブスクール像を描くことができるのではないか。本研究は、こうした素朴な疑問に答えることを目指すものである。その作業に取り組むにあたって、筆者は大学3年生の頃から大阪府箕面市にあるオルタナティブスクール・箕面こどもの森学園（以下、「こどもの森」と表記）に出入りし、そこで日々の実践を観察したり、子どもたちやスタッフへの聞き取り調査を行なったりしてきた。その中で、こどもの森の子どもたちが、日々の実践をスタッフたち（=こどもの森）の企図とは異なる位相で捉えつつ、独創的な実践を展開する様に幾度となく驚かされてきた。このような筆者の実感と調査の成果を踏まえ、本研究の目的を次のように設定したい。すなわち、本研究ではオルタナティブスクール・こどもの森の実践を「子どもたちのリアリティ」という視点から分析することで、従来のオルタナティブスクール論に新た

² リヒテルズ・苦野（2016）によれば、教育スタイルの多様化しているオランダにおいても「日本の平均的な学校以上に保守的なのではないかと思えるほど画一的な一斉授業を行なっている学校もないわけではない」という。こうした学校については、「教員たちの態度もオールタナティブ校に比べるとはるかに昔風で、やや権威的ですらあり、教材の種類も少なく、遊びの教育的意義にもそれほど関心を抱いている様子はなく、ひどく殺風景な感じがすることもあります」（p56）と、非常にネガティブに紹介されている。

なパースペクティブを提供することを目的とする。

第二節 本稿の視座：子どもたちのポエティック

本研究の前提として、筆者は教育実践そのものについての次のような見方をとる。それは、教育実践において子どもたちは単なる「客体」ではなく、能動的に実践に関与する「主体」であるとする見方である。このような視座を導くにあたり有益な示唆を与えてくれるのが、ミシェル・ド・セルトー (Michel de Certeau) による著作『日常的実践のポエティック』(原著 1980 年) である。セルトーは、科学的・合理的な近代システムに囚われている人たち（消費者、使用者）の「もののやりかた」に注目し、そこに存在する（好機を捉え、ブリコラージュする）弱者の「戦術」を描き出した。そこでは、名もなき民衆たちが読むことや話すこと、歩くことなどを単にシステム（支配者）の意のままに行うのではなく、むしろ状況に応じてシステムを読み替え、自らのものとし、積極的に利用する主体としての在りようが見出されている。このような人々の「日常的実践」のもつ独創性について論じるセルトーは、教育一般についても次のような興味深い指摘を行っている。

十八世紀に啓蒙主義思想が望んだのは、書物によって社会を改革〔再成型〕しようということであり、学校教育をとおして書物を普及させ、風俗や生活習慣を変えようということであった。こうしてエリートたちがその生産物をあまねく国中に伝えれば、エリートは国民全体を改造する力をもつだらうと期待されたのである。このような《教育》の神話が、文化の政治学のなかにひとつの消費理論をきざみこんだのだ。

(de Certeau 1980=2021: 382-383)

このセルトーの指摘からは、教育というものには常に既に「(教育の普及を通じて) 人々の行為を変えられる」という前提がインストールされていることが読み取れる。すなわち、正しい知識、正しい文化といった「生産物」が教育によって人々に伝達され、それを人々がきちんと「消費」することによって、世の中はより良くなっていくのである。だがそれは、セルトーに言わせれば、「消費」というものをまったく創造的な営みとしない、受動的実践として見なすことによって成立するナイーブな思い込みである。セルトーはこのような認識における「消費」について、次のように述べている。

活力ある生産には、活力なき消費がともなっている。このような生産は、受容器としての消費というイデオロギーをうみだす。このような伝説が階級的イデオロギーと技術の盲目性の産物にほかならないのだが、システムは作者や教育者や革命家たち、一口でいえば「生産者」たちを生産者ではない人々から区別し特権化しなければならぬので、どうしてもこのような伝説が必要なのである。「消費」はこのようなものとして考えられており、(当然のことながら) これらの「作者」製造機構はこうした消費観を肯定しているの

だが、ひとたびこのような消費観を斥けてみるなら、創造的な営みがないものと思われて
いるまさにその場所に創造的な営みが再発見できるに違いない。

(de Certeau 1980=2021: 385)

システム（支配者）＝生産者が生み出したものをそっくりそのまま吸収する「活力なき消費」という認識こそが、教育に関するナイーブな想定を成立させていっているのである。そこでセルト一是、そのような「活力なき消費」観を斥け、「消費」のなかに人々が生産物を思い思いの仕方で活用する「創造的な営み」を見出そうとする。これを教育実践のコンテクストに援用すれば、大人の意図する通りに行為する存在として子どもを認識するのではなく、子どもたちが教育実践をどのように捉え実践するのかに焦点を当てることが重要になる。教育の場面における子どもたちの実践は、一見「活力なき消費」、つまりは大人の言うことをそのまま成すという、教育実践の再生産に加担する行為に思われるかもしれない。しかしそのなかに、彼ら／彼女らのやり方にこそ見出すことのできる豊かさがある。子どもたちも大人と同様、様々な情報を自律的に取捨選択しながら創造的に活動する主体³なのだ。

このセルトーの見解を踏まえると、伊藤（2020）の議論は興味深い。伊藤（2020）は、家庭や保育現場、教育現場といったところで、大人が制度に基づく保育／教育実践を子どもに對して行う時、子どもが大人から言わされたことをできるようになる（これが「対象化」の考え方である）のではなく、むしろ子どもが大人の実践に付き合うという「有能性」を發揮していることを、エスノメソドロジーを採用して論じている。保育所の朝の会や昼食時などで子どもたちが「一斉発話」を行う際、初めは他の子どもたちと同じタイミングでそれをできなかつた子どもが、徐々に全体の発話のタイミングに合わせられるようになる、あるいはたとえ発話のスタートをミスしたとしても途中でリカバリーできる（他の子どもたちがセリフのどの部分を言っているかを瞬時に判断し、自分がそれよりも手前を言っている場合は発話を打ち切って全体で発話している部分から発話する）ようになる。それは大人である保育者の実践の効果の表れであるという単純な話ではなく、保育者が子どもたち全体に課している行為を子ども自身が認識し、周りの子どもたちがどのように振る舞っているかを確認した上で、それに合わせていくことによって可能となっているからだ、ということである。このような指摘は、一見受動的な存在に見える子どもが、実は優れて能動的な振る舞いを行

³ ニクラス・ルーマンの理論に基づきながら近代学校の重層的構造を分析した北村（2015）は、この自律的に情報を取捨選択する子どもという見方について、参考になる議論を行なっている。ルーマンに基づいていえば、個々人は心理システム（一人の人間が頭の中で行う思考）を備えているわけだが、個々の心理システム（つまり個々人の思考）は相互に自律しており、自身の心理システムから他人の心理システムに直接干渉することはできない。したがって、人同士がコミュニケーションを行う際は、ある人から伝達された情報が別の誰かに直接伝わるのではなく、ある人のアウトプット（発言など）を情報として別の誰かが参照し、それによって自己の心理システムを作動させる（思考する）、ということになる。すなわち、これは教育という行為においても、大人が子どもの思考を直接変容させるといったことは原理的に不可能であり、もし子どもの思考に何らかの変化があったのだとすれば、それは偶然の結果でしかない、ということになる。北村（2015）に言わせれば、教育（システム）とは「コミュニケーションそれ自体ではなく、普通のコミュニケーションでは副次効果でしかないことを目的とした社会システム」なのである。

なっているということをクリアに説明している。すなわち、子どもはシステムたる教育実践に考えなしに参加しているように見えて、そこで子どもたちなりの創意工夫を発揮することを通じて、実践への参加を成し遂げているのである。こうした点は、先のセルトーの議論と大いに重なっているといえよう。

以上のような議論を、オルタナティブスクールに特有の性格を意識した上で援用したい。第一章にて論じるように、オルタナティブスクールの実践は一般的な学校と比較して流動的であることがほとんどである。そのため、オルタナティブスクールで子どもが何をするかということについては、当人らの自由裁量であることが多い。しかし大人の側も、完全に放任するわけではない。時としてオルタナティブスクールの「理念」に沿いながら、子どもたちの実践に関与する。その「理念」の中には、強制はせずとも子どもたちにある振る舞いを期待するような教育的意図が内在している。オルタナティブスクール研究のほとんどは、この教育的意図の「豊かさ」を—「自由」「自治」「個性の尊重」といったフレーズによって—説明することに終始してきた。だが、オルタナティブスクールの教育実践が子どもたちによつて遂行されるまさにその瞬間、子どもたちもまた実践をさまざまなやり方で読み替えることによって、円滑な実践の遂行に寄与するのである。そこには、子どもたちの視点に立つことによって見えてくる別の「豊かさ」(伊藤(2020)で言うところの「有能性」)が立ち現れてくる。セルトーは、そのような名もなき人々の豊かな創造性のことを、「ポイエティック」(ギリシア語の *poiein* (創造する、発明する、産出する) という言葉に由来する) と呼んだ(de Certeau 1980=2021: 18)。本稿でもまた、オルタナティブスクールの日々の実践に潜む、子どもたちの「ポイエティック」に目配せしながら、議論を展開したい。

第三節 日本のオルタナティブスクールをとりまく概況

議論に入るに先立って、ここで一度オルタナティブスクールがどのような「学校」かについて確認しておきたい。先述のように、本稿ではオルタナティブスクールを市民の手によつて創られた「学校」(そのほとんどがいわゆる一条校⁴に該当しない)と捉える。それにあたって、オルタナティブスクールを取り巻く日本の状況について概説する。

日本では、1980年代に「いじめ」「不登校」といった問題によって高まった学校不信をきっかけに、「居心地の良い学校」を自分たちの手で実際に創り出すという、市民運動が勃興していった。子どもたちが「行かなければならぬものだ」と社会や大人に思い込まれ、無理をして(時には命の危機に晒されてまで)学校に通い続けるというのは、本来あるべき姿ではない。子どもたちに辛い思いをさせる学校ではなく、子どもたち自身が心から行きたいと思える、自由で安心できる学びの場を創りたい。そのような想いを背景に、1980年代後半から徐々に日本社会に増えていったのが、いわゆる「フリースクール」であった。なか

⁴ 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)。

でもその先駆的存在たる「東京シユーレ⁵」は、まだ不登校は子ども個人の精神状態やパーソナリティの問題だとする見方の強かった時代に設立されながらも、メディアや集会を媒介に子どもたちの声を発信していき、「学校外の学びの場で過ごす子どもたちは全くもって“病気”などではなく、むしろ自らの人生を主体的に生き充実した日々を送っているのだ」という姿を示すことで（奥地 2005）、不登校問題への見方の脱構築に大きく貢献した。こうした不登校児の受け皿となりつつ独自の教育理念を掲げるフリースクールのような学びの場は、次第にその数を増やしていき、2015 年時点ではその数 300 以上、在籍者する義務教育段階の子どもは約 4200 人に達している（文部科学省 2015）。

このようなフリースクールが日本におけるオルタナティブな「学校」の代表格であるが、日本にはそれとは異なる系譜を持つオルタナティブスクールも多数設立されている。それが、欧米の子ども中心的な教育理念・教育実践に倣って創られたオルタナティブスクールである。欧米では 19 世紀末以降の新教育運動や 1960-70 年代のカウンター・カルチャーの流れの中で様々なオルタナティブスクールが誕生しており、それらのほとんどは管理や強制といった伝統的・権威主義的な学校教育への批判的性格から、自由や自治を重視する教育実践を行なっていた（日本教育社会学会編 2018）。このような特徴を受け継ぐ日本のオルタナティブスクールには、シュタイナースクール、デモクラティックスクール、フレネスクールなどが挙げられる（辻 2021）。これらのオルタナティブスクールは、その設立背景だけ見ると前述のフリースクールとは異質な存在に思えそうだが、互いに民主的な教育を核とするという点から、実践レベルではいくつもの共通点が見られる。したがってオルタナティブスクール研究においても、これらの「学校」を中心的な存在として捉えていくべきであろう。

そして近年、こうしたオルタナティブスクール（フリースクール）の普及に伴い、子どもたちを無理に学校復帰させるのではなく、子どもたちの個別のニーズに応じた多様な学びの場を確保する法整備を進めていこうとする動きが生じた。それが、2016 年秋の臨時国会において可決・成立した「教育機会確保法⁶」をめぐるムーブメントである。これは、オルタナティブな教育の場を法制度的に一条校と同等に扱うことを目指す法案であり、フリースクール関係者から提案されたものだった。教育機会確保法に関する議論の中でとりわけ大きな関心を向けられたのが、「義務教育の段階に相当する普通教育の多様な機会の確保に関する法律案」、通称「駒座長試案」である。駒座長試案における肝となったのが「個別学習計画法案」であり、子どもが学校に通っていない状態のとき親が作成した個別学習計画に教育委員会から認可を与える、という内容のものだった。これはすなわち、「実質（学習内容）さえ保障されれば形式（場）は問わない（オープンである）という半開放性の論理」によって教育の「機会」を捉えるものだった（倉石 2018, p. 153）。しかし、この法案の骨子

⁵ 2021 年現在、NPO 法人東京シユーレとして「フリースクール東京シユーレ」を運営しており、「東京シユーレ葛飾中学校」「東京シユーレ江戸川小学校」を運営する学校法人東京シユーレ学園と連携して活動している。

⁶ 正式名称を「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」という。

たる馳座長試案は、まさに教育の「機会」の“パンドラの箱”を開けてしまう提案でもあった。例えば田中（2017）がまとめているように、馳座長試案は問題があるとされる子どもたちを普通教育（普通学級）から分離するものとして、「障害児を普通学校へ・全国連絡会」からの批判を招くことになった（p. 16）。また倉石（2018）は、馳座長試案がそうしたアクター間の政治的対立とはやや異なる次元での「政治性」一すなわち半開放的「機会」の提案が、公教育一強体制によって自明視されてきた「国民の共通経験」という建前を揺るがし、その先にあるべき社会構想への果てなき探求を誘発するという力一をもっていたことを指摘する（p. 153）。このように、馳座長試案は現在の公教育システムの禁忌に触れてしまうような性質を持っており、それゆえに議論を収拾させるのが非常に困難なものであった。そのためか、最終的な教育機会確保法からは（馳座長試案の持っていた）「多様」というコンセプトが消失し、文部科学省の従来の不登校対策をなぞるような「登校復帰促進法」として可決・成立したのである（倉石 2018, p. 158）。前述のように、東京シューレの登場に端を発するフリースクールの多くは、基本的に子どものたちの権利保障を第一義的な目的として設立されてきた。そして教育機会確保法をめぐっても、フリースクールの制度化を子どもの権利保障のために行うべきとの声はあったし（田中 2017, p. 18-19）、そのような方向性で議論を調停することも論者から提案されていた（山本 2016, p. 15）。しかしながら、こうした方針によって現行の公教育秩序を覆すことの困難な言説状況が、オルタナティブスクールの周囲に存在しているのである。

ここまで概略的にではあるが、日本のオルタナティブスクールを取り巻く状況を説明してきた。個々のオルタナティブスクールに目を向けると説明はかなり複雑になるが、肝心なことは（第一節でも述べたように）オルタナティブスクールは概して民主的な「理念」に基づく教育が実施される場であること、そしてそのような市民の創った「学校」は、現在の公教育システムへの法制度的問い合わせを迫るほどに、社会的プレゼンスを持つつあるということである。

第四節 本稿の構成

以上、本稿の問題関心とオルタナティブスクールに関する事情を確認したところで、本稿の構成を述べることにする。本稿の第一章では、オルタナティブスクールの先行研究をレビューする。主に取り上げるのは、教育学および教育社会学の実証研究である。オルタナティブスクールは教育哲学・思想や建築学といった領域からも論じられることがあるが、本稿は「子どもたちのリアリティ」という観点からオルタナティブスクールの実践を理解することに焦点を当てるため、上記のような先行研究群を取り上げることにした。第一章では先行研究の検討を通じてオルタナティブスクールについての議論を整理しつつ、さらなる知見の創出のため新たな視点を導入することを試みる。続く第二章では、本稿の対象事例である「箕面こどもの森学園（こどもの森）」と、インタビュー調査に応じてくれた5人の子どもたちおよび3人のスタッフについて紹介する。子どもたちについては、彼ら／彼女らのライ

フストーリーをそれぞれ概略的にまとめ、後の分析においても補助的に参照できるようにしておく。また、本稿の調査がいかなる形で実施されたかについても説明し、第二章を閉じる。第三章では、事例分析へと入る前に、子どもの森の日常風景を筆者のフィールドノーツを利用して記述する。この章は、オルタナティブスクールを概念的には理解できても実態をイメージしづらいと感じる読者が、子どもの森の一日について具体的に想像し易くなることを目的とする。第四章・第五章は、事例分析の章である。第四章では子どもの森で生じる「ジレンマ」とその特徴について、「遅刻」と「ゲーム機の使用」という二つの事例を取り上げて論じる。そこでは両事例に対するスタッフと子どもそれぞれの認識に着目しつつも、特に子どもたちの実践について考察していく。第五章では、子どもの森の「他者を尊重する」という特徴的な教育理念について、それが子どもたちにいかなる形で経験されているのかを探求する。分析に際しては社会学的理論を援用しながら、子どもたちのユニークな実践を記述していく。終章となる総合考察では、本稿の議論から導きだされるオルタナティブスクールの理論的インプリケーションを抽出することを目的とする。本稿の（特に第四章・第五章の）知見を今一度「主体」としての子どもたちという観点から議論した後、その問題点について述べる。その上で、「教育的のかかわり」という観点から事例を再検討し、オルタナティブスクールの実践の教育（学）的意義を考察する。加えて、本稿の理論的インプリケーションが必ずしもオルタナティブスクール研究にとどまるものではないことを述べる。最後に、本稿の課題を付言し、議論を閉じることにしたい。

第一章 先行研究の検討

従来のオルタナティブスクール研究は、そのほとんどが「自由」「自治」「個性の尊重」といった（民主主義の）「理念」によってオルタナティブスクールの実践を説明してきた。これはオルタナティブスクールを欧米のフリースクール（Free School）の実践に準えて理解しようとするものであり（森田 2008）、学校改革言説に基づくオルタナティブスクール論はもちろん、不登校支援の場としてフリースクールを論じる研究もそこに含まれる。だがこうした研究動向へのカウンターとして、わずかではあるが、脱理念的な日常を生きる場所としてオルタナティブスクールを論じる研究も登場してきている。本稿では前者を「理念」の系譜、後者を「日常」の系譜と呼ぶことにする。本章では、未だ十分な体系化がなされていないオルタナティブスクール研究の動向を以上の二つの研究群として整理する。そして最後に、本研究が後者に位置付きつつも、「子どもたちのリアリティ」という独自の視点に立つものであることを論じる。

第一節 「理念」の系譜

オルタナティブスクールの先行研究のほとんどが、この「理念」の系譜に位置づけられる。だがそれは、市民の創る「学校」がどのような経緯で生まれるものであるかを考えれば、ある意味当然のことであるといえよう。すなわち、「理念」の系譜にはその前日譚として、1980年代以降見られるようになった「学校の日常」批判が存在するのである。したがって本節では、「理念」の系譜を「学校の日常」批判に遡って説明することで、それらの研究群が独特的規範的構造に巻き込まれていることを論じる。

第一項 前日譚としての「学校の日常」批判：「いじめ」と「不登校」

序章でも述べたように、1980 年代以降「学校の日常」が日本で大きく問題化したわけだが、その象徴的存在でもあったのが「いじめ」「不登校」という問題であった。これらの問題は「誰にでも起こりうる」ものとして表現され、メディアを通じて世間の「常識」となつていった。こうした「学校病理」と称される一連の問題は、大きく見ればある特徴を持っているといえる。それはすなわち、当初は子ども個人のパーソナリティの問題として見られていたのが、徐々に学校空間特有の歪みによって引き起こされる問題として見られるようになった、ということである⁷（樋田 2013）。したがって、「いじめ」「不登校」に関する学校病理研究において学校（あるいは学級）はしばしば批判の対象となっており、それは時として過激な学校批判を生み出してきた。以下、「いじめ」「不登校」という問題の中での批判された学校像について確認する。

⁷ 学校病理研究の動向をまとめた樋田（2013）によれば、学校病理研究は「個人の内面に病理を見る研究から学校・学級の構造に病理を見る研究へ移行してきた」という。だが近年では貧困問題をはじめとする「個人を取り巻く学校外の環境に焦点を当てた研究」（p. 203）が現れてきたという。

いじめ問題をめぐる教育社会学研究として名高いのは、森田・清永（1994）である。この研究の登場によって、それまで一般的であったいじめる子・いじめられる子の特性について説明する見方は後方に退くこととなる。森田・清永（1994）の重要な理論であり、後続の諸研究（久保田 2010； 石飛 2012 など）にも大きな影響を与えたのが、「いじめの四層構造」である。これは学級集団の中で生じるいじめを「ショー」として捉える見方である。ショーの中心にいるのは、いじめられる「被害者」であり、その外側にいじめる「加害者」がいる。その「加害者」を取り囲み、いじめを積極的に是認するのが「観衆」である。さらにその外側に、いじめを見て見ぬふりをする（それによっていじめを暗黙の内に支持する）「傍観者」と、いじめを抑止しようとする少数の「仲裁者」がいる。以上の、「被害者」「加害者」「観衆」「傍観者／仲裁者」によっていじめが構成されると考えるのが、「いじめの四層構造」論である。この「いじめの四層構造」を踏まえれば、教室はまさにいじめの「劇場」であり、「いじめは舞台と観客の反応によって進行する状況的ドラマ」（p. 50）なのである。以上のように、森田・清水（1994）によって学校特有のいじめの機序が整理されたわけだが、同じようにいじめの発生要因を学校集団に見出しつつ、ラディカルな学級廃止論へと向かう研究が存在する。それが内藤（2009）である。内藤（2009）は、いじめる者たちの集団心理の分析を行い、いじめによって得ることのできる全能感を共同で作り上げる中で立ち上がる学校独特の社会秩序を「群生秩序」と名指した。この「群生秩序」は、道徳的価値判断を優先する「市民社会の秩序」とは異なり、「いま・ここ」を楽しむための「ノリ」を何よりも重要なものとして見なす。内藤（2009）によれば、そのような「群生秩序」は級友同士の「こころ」や「気持ち」がつながり合うこと（＝「ベタベタした人間関係」）を強要される学級制度がもたらす弊害である。したがって、内藤（2009）は学級制度を廃止し、子どもたちが様々な教育スタイルを採用する複数のユニットの中から学ぶ場所を選択することのできる社会の実現を主張する。このように、いじめ問題をめぐっては「学校空間（学級集団）＝いじめの温床」であることを理論的に分析する研究がなされ、学級廃止論のようなラディカルな主張に至ることもあった。いずれにせよ、いじめという「あってはならない」現象が起っこりやすい場所として学校を捉えることは、学校の日常が危険に満ち溢れたものであるという見解を強化することに一役買ったといえるだろう。

それでは、同じ時期に学校問題として存在感を増していった「不登校」はどうだろうか。「不登校」、すなわち「学校に行かないこと」が論争的な問題となったのが、1970 年代である。それ以前までは「学校に行かないこと」は「長期欠席」、つまりは主に経済的窮乏によって学校に行けていない状態とする見方が主流だった。ところが 1970 年代になると、「学校に行かないこと」は学校恐怖症のような精神病の一種によるものだとする「登校拒否」という見方が強まった（保坂・重・土屋 2017）。したがって、この時代に「登校拒否＝病気」という図式が一般的になり、学校に行かない子どもは精神科医らによる治療対象とみなされていた。だが、こうした「登校拒否＝病気」という図式を批判する言説が、1980 年代以降徐々に見られるようになってくる。この頃、小児科医の渡辺位や東京シューレの設立者であ

る奥地圭子らによって、「登校拒否＝病気」という図式が学校に行くことの正統性を絶対視する見方だとして痛烈に批判された（朝倉 1995）。学校は「競争や管理にまみれた」場所として表され、「登校拒否＝病気」図式に対抗する市民運動が展開していった。渡辺の「希望の会」（登校拒否の親の会）や奥地の「登校拒否を考える会」などはその代表格である。こうした動向を背景に、東京シューレに代表されるような「学校外の居場所＝フリースクール」は誕生した。フリースクールは教師による押さえつけの強い学校とは異なり、子どもたちが自分のやりたいことをやりつつ、話し合いによって互いのニーズを調整しながら共同生活を送る。東京シューレのエスノグラフィー研究を行った朝倉（1995）によると、子どもたちは東京シューレでの活動を（頼まれてもいないのに）学校と比較しながら、東京シューレの良さを学校のように（大人からの）「強制」がないことだと語るという。以上から、「登校拒否」をめぐる動向の中で、学校が「管理抑圧的」「権威主義的」な空間として、その都度説明されてきたことがわかる。だが 1990 年代以降、「学校に行かないこと」は「登校拒否」ではなく「不登校」と呼ばれるようになる。「登校拒否」は、子どもが学校に行かぬことを「病気」ではなく「子ども自身の主体的な選択」と強調してきた。しかしこの「積極的不登校」といえる見方は不適切なのではないかという意見が強まり、「不登校」という善悪を伴わない言葉で形容されるようになる⁸（須藤 2017）。これに伴い、「登校拒否」の時代にしばしば見られたような厳しい学校批判は目立たなくなり、心理的・情緒的要因のみならず経済的要因などによっても「不登校」になってしまう子どもたちに対して十分なケアを行う場所として学校が捉えられるようになる。近年では、教師のみならずスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの福祉の専門家も活用しながら、多様な理由で「不登校」となる子どもたちに多様な対応をすることが目指されている（木村・伊藤 2011 など）。

以上、「学校の日常」における問題として「いじめ」「不登校」について概観してきた。その中で、学校はしばしば歪んだ空間と表され、厳しい批判に晒してきた。こうした強い学校批判は、既存のものとは異なる新たな学校教育のあり方の構想、さらにはフリースクールという実践の布石となっていった。序章で触れたようなオルタナティブスクールを称揚する言説においても、これらの学校批判と同様に、管理教育や同調圧力といった学校空間の歪みが指摘され、糾弾されている。その意味で、このような「学校の居心地の悪さ」を槍玉にあげる学校批判は、過去に流行した言説であるとはいえ、今なお強く支持されている「常識」であるといえる。しかしこうした「常識」は、その「極端さ」ゆえに、しばしば学校の現実を覆い隠してしまうという構造がある。次項では、その構造について検討していく。

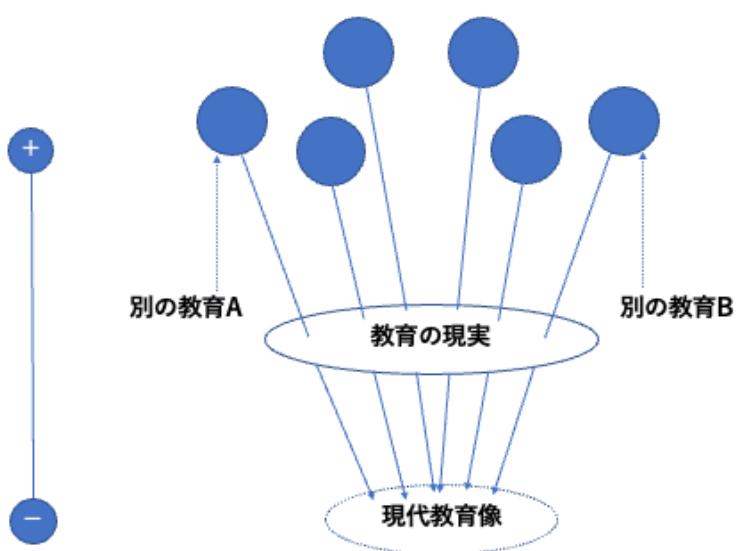
第二項 学校批判の構造

前項で、学校問題の中では「学校の居心地の悪さ」に焦点が当たってきたことを論じた。そして、オルタナティブスクールはその居心地の悪さを脱色し、子どもたちにとって「居心

⁸ 1992 年に文部省が発表した「登校拒否（不登校）問題について」という報告の中で、不登校は特定の子どもに起こりうるものではなく、「誰にでもおこりうる」ものであると明記された。（須藤 2017, p. 43）

地の良い学校」を目指して創られた、という背景がある。だがこの「居心地の良い学校」というのは、伊藤（2007）によれば「規範的命題」である。学校問題の二大巨頭たる「いじめ」も「不登校」も、本来「居心地の良い場所」であるはずの学校が、そうなっていないこと（「居心地の悪い場所」になっていること）によって起きる問題として考えられた。こうした、「良い／悪い」という規範に基づき、本来あるべき状態を取り戻すことが課題となる問題は「当為問題」と呼ばれる。だがこうした「当為問題」は、何が「良い」もので何が「悪い」のかということをはっきりと区別することで、極端な二元論を呼び起しがちであり、結果としてバランスの欠いた議論に陥りやすい。広田（2005）は、「現代教育批判」の言説について、まさにこのような「当為問題」の構造を見出している点で、非常に示唆に富むものである。広田（2005）によれば、現代は「教育不信」と「教育依存」の時代であるという。先述のような学校問題が盛んにメディアに取り上げられることで、学校教育は信じられない（＝「教育不信」）という声が高まる。その一方で、今の良くない教育を、より望ましい「別の教育」へと取り替えるべきだ、すなわち教育の問題を教育で解決するべきだ（＝「教育依存」）と主張される。この要因の一つに、1960年代までは社会全体で学校教育が未整備だった（学校数や設備や教員が足りない）という意味で「教育の不足」が問題視されていたのが、1970年代以降になると、教育の「質・中身」を疑問視されるようになることで「教育の過剰」が批判されるようになってきた、という事情がある。ところが、「別の教育」を求める主張-本稿に即して言えば、「オルタナティブな教育」を求める主張-は、以下の図1のようなスリバチ状の構造を持っているのだという。

図1：広田（2005）の図1を筆者が再現したもの



この図の意味するところは、次のようなことである。現代の学校教育の現状はプラスとマイナスのおよそ中間地点に位置する。良い部分と同じくらい、コストやリスクも存在する。だが「別の教育」を信奉する人たちにとって、それぞれの「別の教育」はバラ色に映っており、ネガティブな面にはほとんど目を向けてない。各々が不当に高く評価する「別の教育」の位置するところ(=スリバチの上部)から、教育の現実を見下ろすのである。ここで重要なのは、一つひとつの「別の教育」は、現代の教育の特定の部分に対して向けられたものであるということだ。だから特定の部分のマイナスが、現代の教育全体のマイナスへと直結するわけではない。ところが、こうした現代教育への批判が寄り集まると、「現在の教育全体が、不当に低い評価を帶びた地点に像を結ぶことになる」(広田 2005 : 23) のである。「別の教育」を何のマイナス面もないとみなす潔癖主義的な論調が、マイナス面だらけの今の学校教育という「虚像」を構築することになる。

以上の議論から、前項で概観したような過激な学校批判は、学校の現実の一側面を捉えつても、特定の側面を強く問題視してしまうがゆえに、かえって現実から離れてしまうという構造を持つといえる。そして、厳しい学校批判を背にオルタナティブスクールを称揚するまなざし(「別の教育」を推奨する立場)もまた、このような構造に巻き込まれているのである。積極的な学校改革言説はいうまでもないが、オルタナティブスクールに関する実証的な研究でさえ、こうした構造から逃れられていない。そこで、次節では「理念」の系譜に位置づく実証研究の知見を概観したい。

第三項 「理念」の実証研究

「理念」の系譜の実証研究はこれまで、主に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オルタナティブスクール内部の実践を描き出してきた。特に日本では登校拒否問題をきっかけとしてフリースクールが設立されたという事情もあり、不登校支援という関心に引きつけてなされてきたフリースクール研究には一定の蓄積がある。佐川(2009)は、フリースクールのスタッフが行う感情労働に着目し、子どもたちにとって不安を喚起する不登校経験(学校に関する経験)を「秘密」として扱うという支援文化があることを明らかにした。また井上(2012)は、フリースクールのスタッフが共感的理解(「受容」と「共感」)を行い子どもたちと接しており、そのような自らの実践を「素人性」によって解釈する(=教育・心理学的専門性と距離を取る)という、フリースクール独特の曖昧な支援メカニズムを明らかにしている。これらの研究は、フリースクールが不登校児のケアをいかにして可能にしているのかという関心に沿って分析されており、分析の結果、実践の非学校的側面(=ケア的性格)を描出してきた。他方で、まさに「理念」を実践する場としてオルタナティブスクールを捉える研究も存在する。本稿と同じく子どもの森を調査対象とした三好(2016)は、オルタナティブスクールの「自治」の中核的活動である「話し合い」の場面で、スタッフが自身の意見を相対化する「脱構築的実践」を行っていることを示した。三好(2016)

は不登校問題を直接的な設立背景としないオルタナティブスクールを事例として扱っているが、こうした「理念」に即した実践は不登校児の居場所であるフリースクールの研究においても論じられている。日本におけるフリースクールの先駆的研究である朝倉（1995）は、東京シューレでは子どもたちのやりたいことを自由にやることができ、様々な共同作業に子どもたちが参加するか否かを話し合いで決めていることを明らかにした。また、森田（2021）はフリースクール一般の諸実践を「生きられたシティズンシップ」⁹の観点から整理し、その主な要素として、アイデンティティ（個人の日常的な生活感覚に根差して生成される主観的側面）・空間性（人々が特定の場所を共有し対面で相互作用を行うこと）・親密性（人々が親密な関係性を構築し互いの痛みや生きづらさを共有すること）を挙げている。以上のようなオルタナティブスクールの特徴については、個別の事例研究のみならず、マクロ的な計量研究においても指摘されている。本格的な質問紙調査によって全国のオルタナティブスクールの学びの形態を類型化した永田・菊池（2001）は、各所で行われる実践は固有の文脈に応じた〈公共性〉が自己組織されていることを明らかにした。菊池・永田（2001）はそのような〈公共性〉の実相を、子どもたちの声なき声を聴く、子どもと大人が場をともに創っていくという実践に見出している。以上のような先行研究群は、オルタナティブスクールを管理教育や同調圧力が強いとされる一般の学校とは差異化しつつ、「理念」が体現される学びの場として描くことを主軸に置いている。

ここまで見てきたような実証研究を概括する上で、藤根（2019b）の知見は興味深い。オルタナティブスクールの実証研究を整理・検討した藤根（2019b）は、オルタナティブスクール研究の背後に「学校教育の枠組み」が存在することを指摘する。この「学校教育の枠組み」に拘束されることで、オルタナティブスクールの機能は「学校で傷ついて行けなくなった子たちが逃げのびる先の受け皿」か、あるいは「学校教育に劣らずむしろ優れた教育を行う場」かのいずれかによってのみ正当化されることになるという（p. 105）。それによってオルタナティブスクールの実践の多様性・柔軟性・流動性が無理やり体系化されてしまうのだ。こうした指摘は、まさに前節で述べた広田（2005）の構図の中に、実証研究群も取り込まれていることを意味するといえる。この「理念」の系譜に位置づく多くの研究が、学校にはないユニークな側面を抽出することに専心するがために、オルタナティブスクールの実践をやや偏った形で描き出す傾向にあるのである。

第四項 「理念」の系譜の課題

ここまで議論を踏まえると、「理念」の系譜はオルタナティブスクール研究において重要な知見を産出しつつも、これらの研究群は学校教育批判とゆるやかに接続することによ

⁹ 森田（2021）によれば、「近年、欧米圏で注目を集めているソーシャルワーク論の議論によれば、子どもや女性、ホームレス、移民、障害者といった社会的マイノリティと呼ばれる人々の日常的な経験に根差した「生きられたシティズンシップ」（lived citizenship）という観点から、市民としての新たな資格や権利（生存権や休息権）を理論的かつ実証的に構想することが試みられている」（p. 45）という。

って、オルタナティブスクールの実践を限定的な形で描き出すことになるという課題があることがわかる。こうした課題を持つ「理念」の系譜のみでは、オルタナティブスクールの実践を「理念」の傍証・補強・例示のためのリソースないしツールとして断片的に言及することに終始してしまい、ときとして現場の実践の複雑多様な在りようを看過してしまう恐れがあるといえよう。こうした「理念」の系譜の課題を受け、むしろオルタナティブスクールの「理念」からはこぼれ落ちるような実践の側面を描くことに主眼を置く研究群が登場することになる。それが、次節以降で取り上げる「日常」の系譜である。

第二節 「日常」の系譜

本節では、オルタナティブスクール研究のもう一つの研究群である「日常」の系譜に位置する諸研究を検討する。この系譜の研究は非常に少なく、社会学者・森田次朗による一連の仕事（森田 2008; 森田 2013; 森田 2015）を除いてほとんどない。だが、この「日常」の系譜は、それまで主流であった「理念」の系譜とは明らかに異なる知見の産出に貢献するものであり、オルタナティブスクール研究を発展させていく上で欠かせない研究群である。その内容を以下で論じていく。

第一項 「日常的実践」論という視点

森田によるオルタナティブスクール研究の特徴は、「理念」の系譜では捉えられないような実践の側面を、その脱理念的な特徴によって論じている点にある。森田（2008）はあるフリースクールの一日を詳細に描くことで、「理念」偏重の先行研究では取りこぼしてしまうフリースクールのゆるやかな実践について論じた。こうした実践は、単なる「遊び」を許容しながら子どもの多様なニーズに応じたり、子どもの「仲間」作りを保障するためにスタッフがミーティング中に発言する子どもを頻繁に手伝ったりする、といったようなものであった。また、森田（2013）はあるデモクラティックスクールの卒業生の語りを聞き取り、彼ら／彼女らには当該のデモクラティックスクールがメディア等で表象されるような学校に代わる理想の教育空間としてではなく、「些細なことも含め自らの意見を他者の間で調整し、承認し合いながら維持していくべき「生活空間」」（p. 35）として認識されていることを明らかにした。以上のような森田の研究は、「理念」というフィルターを通して読み取ることのできないオルタナティブスクールの実践を描き出そうとするものであり、その意味でオルタナティブスクールの「日常」を重視する立場だといえる。そして、森田はこれらの研究において、「日常」を分析することで見出すことのできる「公共的」なオルタナティブスクール像があることを主張している。すなわちそれは、子どもを「自己決定」や「対話」といった活動を行う「強い市民」として描く「理念」の系譜とは異なり、そのような資質・能力を欠いているように見えようとも、子どもそれぞれがローカルな文脈の中で他者と生活していくための実践を行うという「弱い市民」としての在り方を肯定するものだと考えられる。こうした森田の議論は、オルタナティブスクールの「理念」を介して見出される「公

共性」とは異なる位相の「公共性」が、「理念」から距離をとりつつ「日常」を描くことによって見出せることを示している。

このような「日常」に焦点を当てる研究方針を理論的に体系化することを試みたのが、森田（2015）である。森田（2015）は、オルタナティブスクールという教育空間をいかなる視点から洞察すべきかを考えるにあたって、学校文化を「構造」や「機能」という側面から把握するのではなく関係論的な側面から分析する実証研究に学び、「日常的実践」という視点の有効性を論じている。森田（2015）のいう「日常的実践」とは、さまざまな社会空間において成員たちによって當まれるルーティンワークに注目し、それによる制度や規範を含んだ社会秩序の生成過程を分析するという視点である。そしてこの「日常的実践」論をオルタナティブスクールに適用するにあたっては、「生徒と教員による諸実践と、その外部に位置する学校文化との相互関係（とくに、ジレンマ）に焦点をあてることがきわめて重要になる」という。森田はその理由を、「制度上、きわめて不安定な状態に置かれているオルタナティブ・スクールの現場においては、その内部においても、また国家や行政機関、さらには市場をはじめとする外部との関係においても、「その場が何であるか」について絶えず意味上の問い合わせが生じやすいと考えられるから」（森田 2015, p. 145）だと論じる。この森田の議論は、オルタナティブスクール研究において「その場のメンバー（子ども、スタッフ）が実践をどのように意味づけ遂行するか」を明らかにすることの有効性を論じている。この「日常的実践」論の視座に立つ研究によって、「理念」によって実践を意義づけるのではなく、当事者らが紡ぐ「日常」に潜在するローカルな知を捉えるとともに、そこに浮上する多様な「公共性」を議論の俎上に載せることができるようになるのである。

第二項 「トップダウンの知」と「ボトムアップの知」の架橋：Swidler（1979）を事例に

前項で概観した「日常」の系譜は、ほとんどの研究が「理念」の系譜に位置づくオルタナティブスクール研究に新たな知見をもたらす上で重要である。「理念」の系譜がオルタナティブスクールと学校との対立構造を前提とする規範的な議論を展開し、そこから導き出される特定の視点（自由や自治、個性の尊重など）から実践を分析する「トップダウンの知」を産出するのに対し、「日常」の系譜は、オルタナティブスクールの実践をメンバーの相互行為とその意味づけから分析する「ボトムアップの知」を紡いできた。その意味で、後者は前者とは異なる位相の知見を生み出すものだった。だが森田（2015）の「日常的実践」論の本領は、この「トップダウンの知」と「ボトムアップの知」が異質なものとして切り離されているのではなく、寧ろ両者を架橋して論じることができることを主張した点にこそある。ゆえに本項では、この「日常的実践」論の射程をより具体的に述べることを目的とする。そこで参考にしたいのが、アメリカの社会学者・Ann Swidler の古典的著作『Organization Without Authority』（1979 年）である。

Swidler（1979）は、1960-70 年代のカウンター・カルチャーの流れを汲むアメリカのフリースクール（free school）を対象としたフィールドワークの成果をまとめたものである。

Swidler (1979) は（普通の学校にはある）「権威」が不在の組織であるフリースクールにおいて、どのようにして社会統制（social control）が機能するのか、それに関してフリースクールはどのようなジレンマを経験するのかを明らかにした。一般的な学校には生徒の活動を取り締まる力をもった教師が存在しているが、脱権威の「理念」に立つフリースクールは、教師が生徒を従わせるのとは異なった形で、生徒のフリースクールへのコミットメント（出席する、授業に出る、活動に参加するなど）を誘発する必要がある。そこで重要となるのが、教師の人間的魅力（personal appeal）やカリスマ性（personal charisma）、教師-生徒間の親密性（intimacy）、あるいはフリースクールというコミュニティの理念の共有（sharing ideology）といった類のものである。そのような情緒的・倫理的つながりが、フリースクールの諸実践を支える基盤となっている。ところが、こうした基盤は非常に不安定（instable）なものである。なぜならばそれは、生徒次第で簡単に切り崩されるものであり、それを阻止しようと生徒との関係性の維持に努める教師に精神的な疲弊をもたらすからである（p. 71）。このようなフリースクールの持つ組織的なジレンマは、実践の中に存在する「理念」と子どもたちのリアクションとの間のギャップによって生じるものであるといえる。

この Swidler (1979) の議論が興味深いのは、オルタナティブスクールの「理念」が「日常」の中にいかに解釈・実践されているのかを明らかにしているからである。フリースクールでは教師によって、「理念」に即した実践が展開される。しかしそれは、教師のイメージ通りに遂行されるとは限らない。寧ろ、教師と同等にその実践を担う子どもたちがどのようなリアクションをするかによって、遂行の仕方は変わって来ざるを得ないのだ。そのとき、教師側の多様なストラテジーが明らかになってくる。例えば、Swidler (1979) に登場する教師らは、フリースクールの生徒と親密な関係性を築くため、彼ら／彼女らにパーソナルな話を打ち明けたり、プライベートでもパーティなどを通じて生徒と時間を共有したりしていた（p. 57）。こうした実践は、生徒たちの「自発的な」コミットメントを引き出すために教師が行った創意工夫の一幕である。このような側面は、「トップダウンの知」（＝「理念」）がどのようにして「ボトムアップの知」（＝「日常」）として実践されるのかを分析することによって浮上する。以上の意味で、Swidler (1979) は「日常的実践」論の優れたポイントを体現した議論を展開しているのである。

以上、Swidler (1979) を取り上げ、「トップダウンの知」と「ボトムアップの知」の架橋という点から、「日常的実践」論の射程を確認した。本稿もまた、この「日常的実践」論の議論に学びつつ、オルタナティブスクールの実践の多層性を描くことを目指したい。そのため本稿は、序章でも触れた「子どもたちのリアリティ」という点から、オルタナティブスクールの「日常的実践」を探究する。次項では、その詳細を述べる。

第三項 「子どもたちのリアリティ」へ

ここまで議論を踏まえた上で、本稿の立場を明らかにすることにしよう。本稿は、前項

で吟味した「日常的実践」論を下敷きに、「子どもたちのリアリティ」という視点からオルタナティブスクールの実践を分析する。本稿が「子どもたちのリアリティ」を重視するのは、次のような理由による。

Swidler (1979) の議論から、「日常的実践」論においては、同一の実践における「大人」(教師)と「子ども」(生徒)の間のギャップ(関与の仕方の差異)に注目することで、オルタナティブスクールの実践の創意工夫を取り上げられることがわかった。ここで注意したいのは、Swidler (1979) の議論から見出されるのは「大人」—フリースクールという「組織」—の側の実践に潜む創意工夫であったということである。たしかに、オルタナティブスクールという「子ども」主体の学びの場において、そのアイデンティティの核たる自由さゆえに「大人」が「子ども」の社会統制のために様々なやりくりに取り組む様子は、非常に興味深い。しかし、実践の主体を「大人」から「子ども」に入れ替えると、オルタナティブスクールの異なる「日常的実践」が見えてくるのではないだろうか。それはつまり、「大人」が「子ども」との相互行為の中でジレンマを感じる場面においても、逆に「大人」が「子ども」に「理念」に即した成長を感じ取る場面においても、「子ども」が実践に関与するためにあれこれと創造性を働かせているのではないか、と考えるということである。すなわち、序章・第二節で述べたように、オルタナティブスクールの実践において「子ども」が紡ぎ出す「ポイエティック」に光を当てるということだ。そのために本稿は、オルタナティブスクールの実践における「子どもたちのリアリティ」(=彼ら／彼女らが日々の実践をどう解釈し、それにどう関与しているのか)に迫る。そうすることで、オルタナティブスクール研究で重要な位置を占める「日常的実践」論のさらなる豊穣化に寄与したい。

第三節 小括

以上、本章ではオルタナティブスクールの先行研究を整理し、そこから本稿が依拠する立場へと論を進めてきた。議論の流れを再度搔い摘んで言うと、次のようになる。オルタナティブスクールの先行研究は、そのほとんどが「理念」の系譜に位置づくものであるが、それは学校にはないオルタナティブスクールの善さという規範的議論へと実践を回収してしまうという課題がある。その課題を「理念」からこぼれ落ちる「日常」の描出という形で克服しようとする「日常」の系譜は、未だ研究蓄積が浅いながらも、「日常的実践」論によって理論化・体系化を試みているという状況にある。そして「日常的実践」論が、「トップダウンの知」と「ボトムアップの知」の架橋という点でオルタナティブスクール研究において重要なことを確認した。その上で本稿では、まさに「日常的実践」論を体現した Ann Swidler の著作では十分に取り扱われていなかった「子どもたちのリアリティ」を掘り下げることで、オルタナティブスクール研究に新たな知見を提供することを論じた。ここで本章を閉じ、次章以降で具体的な分析へと着手していく。

第二章 対象と方法

第一節 箕面子どもの森学園について

本稿で取り上げる「箕面子どもの森学園」（「子どもの森」）は、「民主的な市民を育てる」ことを教育理念として掲げており、主体的・対話的な学びを実践することを目指したオルタナティブスクールである。学級編成は小学部低学年（小学1～3年生）・小学部高学年（小学4～6年生）・中学部（中学1～3年生）の3クラス編成となっており、それぞれ20名程度の子どもたちが在籍している¹⁰。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）を実践することを意識して作成されているという。具体的な活動（時間割）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・関心にしたがって（ものづくりなどの）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（略称は W.O. という。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」、そしてクラスや子どもの森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、その開催単位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）。本稿で取り上げる中学部の子どもたちの一週間の時間割は、具体的には図2のようになっている。集会は基本的に隔週で全校単位かクラス単位かになるが、それ以外の活動は一週間の中で数回実施されることになっている。なお、1日の最初と最後に行われるミーティングというのは、通常の学校におけるいわゆる朝の会・帰りの会と同じような位置付けのものである¹¹。内容は、子どもたちがその日や前日にあったことや感じたこと・考えていたことについて話すというもので、些細なことでも安心感を持って話すことが大切にされている。もっとも、話すか話さないかは本人の自由であり、いつも話さないからといって子どもたちが何か咎められたりするということはない。筆者がフィールドワークをしていた時、中学部では話す内容に困らないよう、数字と「昨日の晩御飯」などの話題が対応したサイコロが導入され、困ったらサイコロを振って話すということがされていたりもした。時間割は全体的に時間通りに進むが、子どもの森には活動の始業を告げるチャイムが存在しないため、スタッフや子どもたちで適宜時間を見ながら動く、といつ

¹⁰ 小学部の開校は2004年4月、中学部の開校は2015年4月である（箕面子どもの森学園公式HP「主なできごと」（URL：<https://cokreono-mori.com/about/about.html>）より）。

¹¹ 子どもの森は時間割こそ定まっているものの、登校時間が遅くなつて朝の会に遅れたからといって、子どもたちがスタッフから指導を受けるといったことは基本的でない。筆者がフィールドワークを行なつていた期間も、子どもの森の朝の始まりはなんとも緩やかなもので、中学部の朝のミーティングに来ている子どもの人数は十数人いた中の2、3人ということも稀ではなかった。基本的には、1時間目あたりでクラスの半分～7割くらいの子どもが、2時間目あたりで残りの1～2割が来る、といったような具合だった（中学部の全員が登校していた日はほぼなかったと思われる）。

た様子だった。

図2：こどもの森中学部の一週間の時間割

	月	火	水	木	金
9:00~9:20	朝のミーティング				
9:20~10:00	基礎学習	英語 / 数学共同	基礎学習	英語 / 数学共同	基礎学習
10:10~10:50	基礎学習	W.O.	基礎学習	基礎学習	W.O.
11:00~11:40	スクールワーク		英語 / 日本語共同	基礎学習	
11:40~12:00	ミニ講座	ミニ講座	ミニ講座	ミニ講座	ミニ講座
12:00~13:00	昼休み				
13:00~13:50	プロジェクト / 選択	英語 / 数学共同	自主学習	全校集会	学習計画
13:55~14:45		プロジェクト / 選択		英語 / 数学共同	共同プロジェクト
14:50~15:40	英語 / 日本語共同		ミーティング・掃除	プロジェクト / 選択	
15:40~16:00	ミーティング・掃除			ミーティング・掃除	

第二節 調査方法と調査者の立場

筆者は本調査の協力者（1名）とともに、こどもの森で2018年10月～2019年7月までフィールドワークとインタビュー調査を、2021年8月に単独でインタビュー調査を行った。調査においては、後述する対象の子どもたちに絞って行った。本調査において、こどもの森に在籍する子どもの中でも特に中学生を対象としたのは、こどもの森である程度の年数を過ごしてきているという経験に加え、その経験を語ることが十分可能な発達段階にあると考えられたからである（逆に言えば、小学部（とりわけ低学年）の子どもたちは、こどもの森での経験のリフレクションはまだ難しい時期にあると考えた。この点は、スタッフとの話し合いを経て判断している）。フィールドワークについては、基本的にはそれぞれが週1～2回のペースでこどもの森を訪問し、子どもたちがさまざまな学習や活動を行う様子を観察し、気になったことはフィールドノーツに記入した。子どもたちが自習をしていたり授業¹²を受けていたりするときは積極的には話しかけず、子どもに声をかけられたら反応する程

¹² こどもの森でも英語・数学・国語の授業は行われている。といっても、内容は一般的な学校のように体系的なカリキュラムに沿ったものではなく、スタッフが教科のなかで扱いたいテーマを自由に選んでそれに取り組む、といった内容である（英語と数学ではある程度教科書的な内容を行うことは考慮されている）。テキストをこなすのではなく、英語であれば会話、数学であれば自分の考えを発表するようなアクティビティが重視されるが、筆者には（アクティブラーニングといった授業形式の導入も一般的なことから）普通の学校とそれほど差があるようには見えなかった。

度だった。一方、子どもたちがプロジェクト活動や探究学習に関する作業や会議をしているときは、折りを見て子どもたちに話を聞いたりしていた。その他、昼休みには時折子どもたちの遊びに混ぜてもらったり、スタッフルーム（職員室のような部屋）でスタッフと話したりしていた。また、インタビュー調査については、1回目はフィールドワークの最中にあたる2019年3月に実施し、2回目はフィールドワーク終了からおよそ2年後にあたる2021年8月に実施した（このときにインタビューに応じてくれたのは、1回目調査で対象となった子ども5名のうちのDを除く4名だった）。約2年後にインタビュー調査を行ったのは、当時中学部に在籍していた子どもたちが全員高校生になる年齢となっており、中学生だった当時から気持ちや環境についての変化を感じている時期だと考えられたからである。2回目のインタビューを行ったのは筆者1人であった。なお、2回目インタビューの時点では新型コロナウイルスの感染拡大のリスクを考慮し、オンラインでのインタビュー実施となった。

表1 調査概要

調査	期間	調査実施者	方法など
第1回調査	2018年10月～ 2019年7月	筆者・協力者の 計2名	フィールドワーク、インタビュー調査
第2回調査	2021年8月	筆者のみ	インタビュー調査（オンライン）

また、フィールドワークの中で筆者らは子どもたちに対し調査者であることを伝えていたため（スタッフから自己紹介を振られた際、筆者は子どもたちに「勉強のため、みんなの学んでる様子を見させてもらいにきました」と話している）、子どもたちは筆者を「スタッフではない外部の大学生」と認識していたと思われる。子どもたちからの呼び方も基本的にあだ名で、スタッフや学習サポーターのような存在とは認識されていない、外部からの観察者であった。こどもの森は普段から外部からの見学や調査などを受け入れることが多いということもあってか、こうした存在は子どもたちにとって特段珍しいものではなかつたようで、普段の様子を筆者に見られても気にする素振りを見せることはなかった。

第三節 調査対象者について

調査対象者はこどもの森の子ども5名とスタッフ3名である。表2-1、2-2は第1回調査の期間にあたる2019年3月時点での子どもたちとスタッフのプロフィールである。表3は、第2回調査を行なった2021年8月時点での子どもたちのプロフィールとなっている。

表2-1 子どもたちのプロフィール（第1回調査・2019年3月時点）

名前	性別	学年	在籍歴
A	男	中1	小学4年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。
B	女	中2	小学5年生のときに入学。それまでは他県のオルタナティ

			ブスクールに通学。
C	女	中2	小学2年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。
D	男	中1	小学3年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。
E	女	中3	小学5年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。

表2-2 スタッフのプロフィール（第1回調査・2019年3月時点）

名前	性別	年齢	在籍歴
S1	女	40代	箕面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。
S2	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。
S3	男	30代半ば	中学部担任。中学部の子どもたちの学習全般に関わる。

表3 子どもたちのプロフィール（第2回調査・2021年8月時点）

名前	性別	学年	在籍歴
A	男	高1	中2終了時にこどもの森を退学。その後、1年間は自宅で学び、通信制高校に入学。
B	女	高2	中3から東京都内の公立中学校に転入したが、2学期からは通わず自宅で学ぶ。通信制高校に入学し、現在在籍2年目となる。
C	女	高2	中3でこどもの森中学部を卒業後、大阪府内の私立高校に通っている。
E	女	高3	中3でこどもの森中学部を卒業後、通信制高校に進学。1年後に別の通信制高校に転入し、在籍2年目となる。

以下、それぞれの子どもの入学および転学・進学に関する経緯や、性格などの特徴について詳述しておく。

第一項 Aについて

Aは第1回調査時に中1、第2回調査時に高1だった男の子である。Aははじめ公立の小学校に在籍していたが、小学4年生の夏休みにこどもの森に体験に来て、そこからすぐに入学を決めた。Aが公立の学校から転入を決めたきっかけは、本人ではなく彼の母親がPTAの活動に疲れ「ちょっと辞めたいわあ」と話したことが発端になっている。以前在籍していた公立の学校では友達もいて楽しく過ごしてはいたものの、勉強面については「教科書に書いてあることを先生が音読してそれを生徒が音読して覚えるだけ」の楽しくないものであったようで、こうした学校自体に対する批判的な感情が彼の転校を後押しすることとなった。

子どもの森に体験¹³に来た際には、案内役を務めてくれた子とすぐに打ち解けることができ、「今の公立そんなに楽しくないし、それやつたらこっち行ったほうが絶対楽しい」「お母さんもそっちのほうがいいんやつたら」と考え、最終的に転入することを決めたという。

中学部に在籍していた頃の A は、積極的に自分の意見を言うことを得意としていて、共同プロジェクトや集会のときは話し合いの中心になり意見のまとめ役を担う場面が多く見られた。第 1 回調査のインタビュー時も、周囲から言われることもあって、本人もまた話し合いの場における「喋り」や「まとめ」が得意であると感じていた。そんな自分の考えを積極的に出すことのできるタイプであるせいか、A は「おかしいものはおかしい」といったような、強い言い方をすることが比較的多い。特に中学部に入学するまでは、そうした強い態度が他の子どもたちに向けられ、萎縮させてしまうといったこともあったようだ。しかしスタッフ曰く、こうした A の態度は、中学部に上がる前あたりから徐々に軟化していった。そのきっかけとして、同級生の一部との間でしばしば起こっていたけんかについて、スタッフも交えながら何度も話し合ったことがあったようだ。その際スタッフに「一人ひとり、良いところも悪いところもあって、それを受け入れるのが大切なことだと思う」ということを言われ、納得しきれない部分はありながらも、「一人ひとり能力があるから、そこでお前なんできひんねんってなるのは違うな」と思うようになったという。スタッフが A に「落ち着いてきた」と感じた背景には、こうした A の考え方の変化があったのではないかと予想される。

そんな A は、中学 2 年生から 3 年生へと進級する際に、子どもの森を辞めている。子どもの森での人間関係などに特に不満を感じているわけではなかった A が辞めるに至ったのは、A に「お金の稼ぎ方を学んで実践したい」という思いがあったからだった。子どもの森では、修学旅行のための資金などを実際に自分たちで調達するという慣習があるのだが、そのときに主に取られる方法が、ロハスフェスタという万博記念公園で開催されるイベントへの出店である。そこで、子どもたちが自分たちで手作りしたものを販売することでお金を稼ぐのだ。だが、A は中 1 の頃から、より効率的にたくさんお金を稼ぐ方法に关心があり、インターネットを活用してお金を稼ぎたいと思っていた。しかし A の考えはスタッフの理解を得るのが難しかったため、A は「それだったら、別に子どもの森にいる必要もないか」と気軽に考え辞めたという。A は子どもの森を辞めた後、動画編集の仕事を行なった。SNS を利用してゲーム実況配信者にメッセージを送り、仕事を請け負ってお金を得ることができたようだ。その後は他にもいろんなことに興味を抱き、板タブを買ってイラストに挑戦したり、CG を使ったゲーム制作に挑戦したりしたという。「いろんなことに取り組んで、飽きたらすぐ辞めて」としてきた A だが、現在でもイラストは続けている。そんな A は第 2 回調査時にはとある通信制高校に入学していて、自宅から授業を受けて過ごしているようだった。A が入学した通信制高校は資金の規模が子どもの森よりもはるかに大きく、PC 用のデザインソ

¹³ 子どもの森は入学前に、1 日体験入学をしてもらうことを推奨している。基本的にほぼすべての子どもが体験をしてから入学することになる。

フトが支給されたり、色々な分野の著名人をゲスト講師として招いた授業を行なってくれたりするため、その点では A は充実感を感じていた。なお、こどもの森をいわゆる中退のような形になった A だが、こどもの森で得た人間関係はその後も継続しているようであった。プライベートで遊んだりするだけでなく、B や E とはインターネットでサイト運営を行おうとしてみたり、一緒にイラストの依頼を受けることでお金を稼ごうと計画していたりと、共同でなんらかの活動をしていたりもするという。A 自身はそのことについて、「自分一人だけでするのは苦手だから、積極的に誰かを巻き込みたい」と思っていると語った。

第二項 B について

B は第 1 回調査時に中 2、第 2 回調査時に高 2 だった女の子である。B は今回調査を行った子どもたちの中で唯一、第 1 回調査時まで公立学校への通学経験がなかった。小学 1 年生から 4 年生までは長野県のあるオルタナティブスクールに通っていたが、小学 5 年生の時に父の転勤をきっかけに大阪に移り住むことになった。その当時、B 本人が「今から公立学校に通うのはしんどい」と考えていたことに加え、保護者も公立の学校よりもオルタナティブスクールの方が良いと考えていたこともあって、「前の学校と似たようなところ」を探していたところ、こどもの森と出会い入学を決めたのだという。

中学部に在籍していたときの B は、A と同じように自分の意見を堂々と言えるタイプの子であった。共同プロジェクトや集会などの際もどちらかというと他の子たちをリードする側の子で、中学部のスタッフである S2 や S3 からも頼りにされていた。そのような姿は転入直後から見られたようで、はじめは自分の意見をうまく口にできない子に対して少しつラッとしてしまうようなところも見られたという。そんな彼女に対し、スタッフは粘り強く「周りの人から見てどんなふうに見えているか」ということについて話し、また彼女自身も中学部に入学して自分ばかりがリードしなくともいいと肩の荷が降りたと感じたことをきっかけに、徐々に他の子に対しても柔軟な態度を取るようになったそうだ。筆者がフィールドワークやインタビューをした際にも、彼女は基本的に落ち着いてしっかりしているといった印象で、話し合いでも下級生の子たちにうまくフォローを入れる様子も見られた。

B は中学 2 年生が終わると同時に、またしても保護者の転勤によって、こどもの森から別の学校へ転校している。B が新しく入ったのは、東京都にある公立中学校であった。小学生の時とは異なり、当時 B 自身は公立の学校に通うことに特に抵抗感を持っていなかった。しかし通っていくうちに、B のなかで学校自体に対する小さな違和感が少しづつ溜まっていった。B の状態も保護者から見るとしんどそうだったようで、結局 1 学期の間だけ通い、その後は学校に行かないようになった。その後、高校生になるまで他の学校に通うことはなく、自宅で志望校であるインターナショナルスクールの入学に向けた受験勉強をしていた。最終的に志望校には合格できなかったが、現在（第 2 回調査時）は通信制高校に入学し、充実した毎日を送っているようである。B の在籍する通信制高校は基本的にスクーリング（通学）がメインで、普段は学校の友人と過ごしている。学校自体の人数規模は多くはないが、B の

年代はとりわけ少なく、4人程度らしい。どうやら彼女が受験した時は選抜が厳しかったらしく、そのため人数も絞りこまれていたのだが、Bは入試の際にそのことを知らずに受けていた、と語っていた。Bが現在通う学校の主な活動には、座学というよりゼミ形式の探究的な学習活動や、アカデミックなテーマのディスカッションが多いという。議論の機会が多く、クラスメイトも個性的であるため、こどもの森にいたときから話し合い活動が好きだったBには楽しく過ごせる環境のようだ。ただ、学校は単位を取らなくても進路や将来に影響のほとんどない塾のような位置付けのものらしく、学費も高いため、このまま通い続けられるかは少し不安、と口にしていた。

第三項 Cについて

CもBと同年代で、第1回調査時には中2、第2回調査時には高2だった女の子である。Cがこどもの森に来たのは小学2年生の2学期からで、それまでは公立の学校に在籍していた。Cの転校のきっかけは、発達に課題を抱えていた兄が公立の学校からこどもの森に転校したことである。Cは兄と一緒に体験にきた際、「自分の好きなことができたりとか、いろんなことが結構できるし」「(公立の小学校と比較して)絶対こっちの学校がいい」と思い、入学を決定したという。

中学部にいたときのCは、Bのように落ち着いていて大人びている子、という印象だった。もともと真面目な性格であったようだが、スタッフが言うには、Cはこどもの森に来た当初は内気で引っ込み思案な性格で、積極的に人前に出るタイプではなかったという。しかし大きくなっていくにつれ人前でも堂々と振る舞ったり、話し合いをまとめたりすることができるようになったようだ。今ではスタッフからも、「常に周りをさりげなくサポートする感じ」と頼りにされている。Cはなにかをつくることが好きで得意なようで、プロジェクト学習の際にはお菓子作りや工作に取り組んでいた。それもあってか、「色やデザインが好き」なようで、インタビューの際にはアトリエという色づくりなどを行う授業が印象に残っていると語っていた。そんなCは、物事についてじっくり考えるタイプのようで、それが長所にも短所にもなっていると、本人は考えていた。時間をかけて考えることで、基礎学習の計画を自分でしっかりと立てることもできるし、その一方で時間をかけて考えすぎてしまうことで、人の考えに左右されてしまうことがあるという。そうしたところから、Cは自分についてさまざまな面から内省的に考えている性格であることがうかがえた。

Cはこどもの森に中学3年生まで通った後、大阪府内の高校に入学した。Cが入学した学校はいわゆるマンモス校で、1学年1000人規模の学校のようだが、Cの入った探究コースというクラスは20名程度でクラス替えもなく、こうした形式的な部分ではこどもの森の中学校に近い。ただいわゆる普通の高校ということで、Cも最初は学校 자체や友達にうまく馴染めるか心配だったようである。第2回調査時は高校2年生になっており、学校生活は順調そうであった。Cが学校生活のなかでがんばっているのは、探究コースならではのプレゼンだという。探究コースはプレゼンをする機会が非常に多いのだが、こどもの森のW.O.で

プレゼンの経験をある程度積んでいた C にとってもその回数には面食らったようで、「やりすぎて、自分が何に気になっているかわからなくなってくる」と笑いながら語っていた。そんな風にたくさんのプレゼンを経験している彼女だが、プレゼン自体については「あまり上手になったと思ってない」そうで、ユーモアなどを取り入れて聴衆を惹きつける発表ができないことに課題を感じているそうだ。また、C の在籍するコースには卒業論文があるそうで、自分でテーマを決めて調べてまとめるといった活動をするようなのだが、今 C がテーマとして取り上げたいと思っているのが「色」であるという。第 1 回調査の時、C は「色やデザインが好き」と語っていたが、今でもその関心は変わっていないようだ。色というテーマは「文系でも理系でもどの範囲からもいけそうで、そこが困る」と言っていたが、昔から関心を持っているテーマについて学びを深めているようであった。

第四項 Dについて

D は第 1 回調査時に中 1 だった男の子で、A とは同級生にあたる。今回の調査対象である 5 人の中で唯一、第 2 回調査には参加していない。D は小学 3 年生の 3 月に公立小学校からこどもの森に転入し、第 1 回調査の段階では通学期間が約 4 年であった。転入に至ったきっかけは、小学 3 年生になったときに勉強する量が増えて宿題も多くなり「しんどい」と感じたことであったという。こどもの森に体験に来た時には「すごく楽しい」と感じ、そこから転入することを決めたそうだ。

第 1 回調査のとき見た D は、何かを手作りするのが得意な男の子であった。筆者がこどもの森に通っていたときには、プロジェクト学習で段ボールを使って大きな船の模型をつくっていた。細部まで丁寧に作り込まれており、そのクオリティに驚かされたのをよく覚えている。D の作品は他の子やスタッフたちからも「すごい」と評判になっていたのだが、中 1 の 3 学期末のプロジェクト経過報告会では、船の模型をなかなか見せようとしないなど、やや完璧主義を思わせる一面が見られた。またスタッフらの見立てでは、D はとても几帳面で真面目な性格だという。基礎学習でもノルマを細かく設定して着実にこなしていくなど、D の性格は学習にもよく現れていた。そんなところもあってか、スタッフは D に対してなるべく自然体でいることができるよう、心がけているようであった。

第 2 回調査時では D の話を直接聞くことはできなかったが、彼は現在 C と同じ高校・同じコースに通う高校 1 年生である。進学してからもこどもの森との関わりが完全に途絶えるということではなく、スタッフの話では、体育祭などのイベントの際にはこどもの森に顔を見せることもあったようだ。

第五項 Eについて

E は第 1 回調査時に中 3、第 2 回調査時に高 3 だった女の子である。今回の調査対象である子どもたちの中では最年長にあたる。E がこどもの森に来たのは小学 5 年生のときで、第 1 回調査の時には通学年数が 5 年ほどになっており、卒業を間近に控えていた。彼女と同じ

中学3年生はいなかったため、基本的にEはBやCなどと一緒にいることも多かった。Eがこどもの森を知ったきっかけは両親の知り合いからの紹介のようで、小学4年生の頃まで公立小学校に通っていたが、こどもの森に見学に来た後すぐに入学を決めたのだそうだ。Eはこどもの森に初めて行った際、プロジェクト活動やものづくりなどだけでなく、ニックネームで呼びあったり、スタッフも子どもたちと一緒に遊んだりするなど全体的な雰囲気に惹かれたという。入ってからも、特に得意な絵を描くことを中心に、さまざまな活動に取り組んでいた。

第1回調査で出会ったときのEは、中学部で最年長ということもあってか、落ち着きのある子という印象を持った。彼女と関わりのある他のスタッフからも、「中学3年生になってからより安定感が出てきた」と、彼女の精神面での成長を感じ取るような言葉を聞いたことがある。話し合い活動のときにグイグイと前に出るタイプではないが、いろんな子の話を聞きながら、うまく自分の意見も挟むなど、全体的にバランスの取れた振る舞いをするといった感じだった。だが、Eの場合は最初からそうではなかったようで、初めの頃は話し合いの場でも友達同士の付き合いの中でも、なかなか自分の思ったことを上手く口にできず、周囲に流されやすい子であったという。そんなEが自分の意見を伝えられるようになったきっかけが、彼女とほぼ同時期に入学して仲良くなった友達の存在だったそうだ。Eはほとんどの活動においてその子と一緒に行動していたようだが、ある時その友達から「ずっと合わせていいの?」といったことを問いかけられたこと、そしてその子がアメリカへ行ってしまい離れ離れになったことが、思いがけずEを精神的に成長させたようだった。それ以降、自分の考えを自分の中だけに押し込めるのではなく、徐々に口にするようにできるようになったという。

Eはこどもの森を卒業後、ある通信制高校に進学した。そこではダンスや演技などについて学ぶことのできるパフォーマンス関連のコースに入った。以前から絵を描くことをはじめ何かを表現することが好きだったEにとっては、学びたいことが学べるところだったようだが、次第にそのコースを担当する先生や所属していた先輩たちの雰囲気に合わないと感じるようになった。その雰囲気とは、ダンスや演技などがより上手い人は評価されクラスでも目立ち、そうではない人は居心地があまり良くないという、「体育会系のような」ものであったという。E自身は授業そのものに楽しさを感じていたし、先生のことも好きだったようだが、先輩たちのギスギスした感じにきついと感じ、また通信制といいながら時間割や通学形態などほとんど全日制と変わらない学校のシステムがあまり自分にあってないと思ったことを機に、高校1年生の10月頃から別の通信制高校に転校した。第2回調査の際にも転校先の通信制高校に所属しており、そこでも興味のある演劇などについて学んでいるという。今通っている学校は基本的に授業形態がオンラインであり、そこでのスケジュール管理に難しさを感じることも多いようだが、演劇などの舞台作りといった分野で自分の尊敬できる講師と出会うことができたりと、充実感を覚える経験もしているようであった。

第四節 こどもの森の出版物について

本章の最後に、こどもの森の出版物であり、本稿でも随所に参照することになる書籍『みんなで創るミライの学校』(辻・藤田・守安・佐野 2019) についても紹介しておきたい¹⁴。こどもの森は 2021 年 1 月現在まで、自校の取り組みやこれまでの軌跡を紹介する書籍を何冊か出版している。『みんなで創るミライの学校』はそのうちの一冊であり、特に中学部が開設されるという話が動き始めた 2013 年頃からの取り組みにフォーカスしている。この書籍の中で紹介されているエピソードの中にはこどもの森の「理念」が反映されているものも含まれており、その点から本稿でも後続の章で一部抜粋している。

¹⁴ 序章・第三節で引用した辻 (2021) も、こどもの森の運営スタッフの一人によって執筆された書籍である。こちらは日本や海外のオルタナティブスクールについて俯瞰的な視点からまとめた書籍でもあるため、本稿においてはこどもの森内部の実践を紹介する書籍としては引用していない。

第三章 こどもの森の日常

本章では、こどもの森の普段の様子について、筆者のフィールドノーツをもとに記述していく。こどもの森の一日の流れは第二章で紹介した時間割のとおりであるが、各時間割の詳細はそのときどきによって流動的に編成される。修学旅行や運動会など、何らかの行事が近づいているときには、その準備のために優先的に時間が割かれることになる。こどもの森は一年を通してイベントごとが多くいため、子どもたちが忙しく活動しているという日が少なくない（筆者がフィールドワークを行っている中でも、子どもたちがいろいろとやらなければいけないことを抱え忙しそうにしている様子が見られた）。そのことを踏まえ、本章で記述する一日には、普段通りの雰囲気で授業や話し合いが行われつつも、行事を目前にした慌ただしさも感じられるような日（2019年6月24日）を選んだ。

なお、この一日に登場する人物のうちA、C、D、S3は、第二章の表2-1、2-2で紹介したとおりである（この時点では、Bは別の公立中学校に転校、Eはこどもの森を卒業している。なお、EはCによる言及という形で登場している）。その他登場する子どもたちは、以下の表4にまとめておいた。

表4 2019年6月24日に登場する子どもたち

名前	性別	学年等
O	男	2019年度中3。B、Cらと同学年。
P	男	2019年度中1。A、Dの一学年下にあたる。
Q	男	2019年度中1。A、Dの一学年下にあたる。
R	女	2019年度中3。B、Cらと同学年。
S	女	2019年度中3。B、Cらと同学年。

第一節 夏祭り前のある一日（2019年6月24日）

この日はよく晴れており、筆者は10時から始まる2コマ目に間に合うようこどもの森へと向かっていた。筆者はその道中で、C（二章参照）とS（当時中3・女）と遭遇した。Yはお昼頃から登校してくることが多いが、Cが1コマ目の時間に間に合っていないのは珍しい。そう思い、筆者がCに「珍しく遅いね」と声をかけると、Cから「E（二章参照）の家に泊まっててん。2泊3日。」と返ってきた。たしかにCとSはいつもリュックに加えて大きなショルダーバックも提げており、お泊まり明けというのは合点がいった。二人はEとテーマパークに行って楽しく遊んだ翌日らしく、それもあっていつもよりゆったりとした登校となっているのだろう。このときEはこどもの森を既に卒業していたのだが、子どもたち同士の付き合いは続いているようで、子どもたちの仲の良さを感じた一幕だった。

二人と一緒にこどもの森に到着したのは、10時ごろだった。いつも通りスタッフルームに行き、スタッフの人たちに挨拶をした後、自分のカバンを空いているロッカーに入れる。

フィールドノーツとボールペンを手に取り、軽く水分補給をした後、離れにある中学部棟へと向かった。

中学部棟の3階にあるいつもの教室に入ると、そこには誰の姿もなかった。どうやら1コマ目の授業・日本語共同はスタッフルームの隣にある多目的室でやっているらしい。階段を降り、多目的室に到着すると、道中一緒だったCとSもほとんど全員が日本語共同の授業を受けている最中だった。中学部の日本語共同は、主にS1が取り仕切る、グループ活動を中心とした授業である。これまで筆者が目にしてきたものには、本の紹介やリレー作文など様々な授業が行われていたが、この日は「地球を壊さない生き方の本」という本について、グループごとに別れて感想を話し合うというものだった。この本は、Q（当時中1・男）の推薦図書であるようで、この授業でみんなが読んだのは本の一部を抜粋したテキストのようである。子どもたちは各2~3人の4つのグループに分かれており、あとから来たCとYはテキストを読むところから始める事になっていた。Qの班では、今回本を推薦したQが「飢え」について熱心に話していた。Qが言うには、「飢え」には二種類あるという。彼によれば、一つは食物がないことからくる「飢え」で、もう一つが「メディアによって情報操作されることで、人々が物事をきちんと考えられなくなる」という精神的な「飢え」なのだろう。Qの話は、前者はともかく、後者は他の子たちにはあまり伝わらなかつたようで、班の子たちは難しい表情をして聞いていた。Qと同じ班にいたAは「それ（後者）が「飢え」っていうのはなんで？」と尋ね、それに対しQも一生懸命説明を繰り返していたが、うまく説得できていないようだった。

1コマ目が終わり、続く2コマ目は共同プロジェクトだった。共同プロジェクトは中学部単位での活動で、その活動内容や目標は中学部の子どもたち全員の話し合いによって決まる。10時10分になると、子どもたちは中学部の教室の手前の方に集まり、円を作るようにして座った。そこには中学部を担当するスタッフであるS3の姿もあった。筆者は、子どもたちの輪から少し外れたところに椅子を置き、話し合いの様子を眺めることにした。司会を務める子の発言から察するに、今日はいよいよ来週末に迫った「夏祭り」について話し合うようである。書記役の子が、みんなが見える位置にホワイトボードを移動させ、ペンをもって意見をメモする準備をする。最初の議題は「中学部が夏祭りの出店をどこにするか」。夏祭りはこどもの森の校舎で行われるが、出店を構える場所は中庭や教室などいろいろと選択肢があるようだ。話が始まるすぐに、O（当時中3・男）が、「中学部に1票。1階でつくって外で売りたい」と発言した。他の子たちも異論はないようで、出店は中学部棟の1階でやることがスムーズに決まった。すると今度は、この中学部としての意見を夏祭り実行委員会¹⁵に伝える代表者を決める流れになった。子どもたちみんなが代表者として推したの

¹⁵ こどもの森では行事の際、学年を跨いだ10人ほどの子どもたちによって夏祭り実行委員会が組織され、全体の運営や各所の調整を担うことになっている。各学年の活動についての意見は、基本的にこの実行委員会に伝えて許可を取ることになっているようである。

はQだった。Qはまだ中1だが、自分の意見を話すときも堂々としていて、その点は他の子どもたちからも頼りにされているらしかった。だがQはすでに夏祭り実行委員会に所属しており、あまり気乗りしない様子。他の子たちにやってほしい素振りを見せるが、Qを推す流れは止みそうな気配を見せない。するとみかねたS3が、「Qは夏祭り実行委員で（夏祭りを）学校行事としてみてくれてるから、誰か他の人で中学部の代表者をしたら？」と助け舟を出した。そこでみんなでもう一度話したった結果、今回の夏祭りで中学部の企画の会計係も務めるR（当時中3・女）が、代表者として意見を伝える役を担うことになった。

話し合いが終わると、子どもたちはそれぞれの持ち場に分かれて準備に取り掛かる。中学部棟の2階に会計係を務める子どもたちが移動し、3階には企画係の子どもたちがそのまま残って話し合いを続けていた。どうやら今回の出店で販売するのはタピオカジュースのようで、企画係はどのジュースとタピオカを合わせるか、タピオカを追加でジュースに入れる「追いタピオカ」をはじめどんなサービスを提供するかなど、企画内容について熱心に話し合っていた。一方、2階の会計係の子どもたちは、それぞれがPCと向き合っていた。子どもたちはエクセルを使用し、時折スタッフの手解きを受けながら作業に取り組んでいる。だがD（二章参照）は他の子どもたちのようにPCでの作業はせず、クリアカップにアイロンでラップをぴったりくっつけようと奮闘しているようだった。おそらくタピオカジュースを入れ、専用ストローを挿して販売するための容器をつくっているのだろう。Dに聞いてみると、なんでもクリアカップ用のケースをつけることは予算の都合上難しいようで、ハンドメイドで工夫して出費を抑えようとしているらしい。この予算の問題はなかなか難儀なようで、会計係のRは作業中に時折、企画係の子たちが売りたいタピオカジュースの数量の予算を工面するのが難しいことをぼやいていた。Rは「家から紙コップをもってきて、（それぞれサイズに合わせて）違う値段で売ればいいじゃん！」と言ったりもしていたが、それに対して2階に居合わせたS3が「ほほーう…」となんとも言えない反応をしていた。

11時近くになって2コマ目が終了すると、話し合いや作業もお開きになった。その次の3コマ目はスクールワーク。全学年の子どもたちが学校行事の準備などに、ファミリーグループ¹⁶単位で取り掛かる。今日は夏祭りの開催を地域の人たちにお知らせするために、一部の子どもたちが手作りしたビラをポスティングするようだ。ファミリーグループごとに担当する場所に散らばり、スタッフと一緒にポスティングに取り組んでいた。

ポスティングが終わる頃、時計は12時を回っていた。昼食の時間は、子どもたちはお弁当を各々が好きな場所で食べる。筆者は、この日はこどもの森から少し離れたところにあるコンビニから惣菜パンを買ってきて、スタッフルームでスタッフたちと話しながら食べた。食べ終えた後も昼休みの時間が半分ほど残っていたので、中学部の教室に行くことにした。するとそこでは、子どもたちが教室の中央で縁になって座り込み、「モノポリー」というボ

¹⁶ ファミリーグループとは、一般的な学校でいうところの「縦割り班」とほぼ同義である。小1から中3までの子どもたちで構成されたグループで、集会や掃除をはじめとしたこどもの森全体での活動は、このファミリーグループに分かれて実施されることが多い。

ードゲームをしていた。窓際には S3 がいて、彼の腕には「カタン」というボードゲームが抱えられていた。S3 曰く、どうやらカタンは A が家から持ってきたものらしい。モノポリーもカタンもプレイヤー同士が互いに土地を奪い合うゲームだが、S3 はこうした競争をテーマにしたボードゲームについて「あんまりこどもの森にはないんですよね、一人が勝ち残る（ゲーム）は…」と苦笑しながら呟いていた。昼休みも終わろうとする頃、A をはじめとした子どもたちがゲームに夢中になっているのを尻目に、S3 さんのもとに Q が寄ってきた。Q は P（当時中1・男）が言い出しちゃってはじめたという「倉庫づくり」について、「言い出しちゃがあんまり指示を出さなくて、意見を尊重しようにも尊重できない」と不満を漏らしていた。

昼休みが終わって4コマ目が始まった。4コマ目はプロジェクト活動で、本来なら子ども一人ひとりが各自で決めたことに取り組む時間なのだが、今日はまだ話し合いが十分にされていない共同プロジェクト、つまりは夏祭りの出店についてみんなで話すことになった。2コマ目のときと同様に2つのグループに分かれ、中学部棟の1階では企画係の子どもたちが話し合いを、2階では会計係の子どもたちが作業を進めることになった。企画係の子どもたちは、使用するジュースを品定めすることになったようで、あれこれと活発に話し合っていた。すると、会計係の子どもたちのフォローをしていた S3 が2階から降りてきて、企画係の子どもたちに会計係の話の内容を伝達した。会計係の方で話していたのは「どのくらいタピオカジュースを販売するか」ということで、企画係が販売したい152杯と会計係が限度と考える73杯の間に大きな差があることが問題となっていた。会計係の子どもたちは当然、企画係に販売数の見直しを求めている。だが S3 の言伝を聞くなり A は、「(お客様は)子どもだけじゃなくてそのお父さん・お母さん・兄弟がおるし、150 は妥当だと思うで」「がんばれば 200 はいける」と話した。そしてこのことは直接話し合った方がいいと察したのだろうか、A は会計係の R と話し合おうと2階へ上がっていった。

第二節 小括

以上、子どもの森のある一日について記述してきた。本節では事例で紹介しきれなかった点について、補足的に説明を加えておく。まず子どもの森の授業についてだが、基本的にはこの日のように、子ども同士での話し合いが中心的な活動に据えられている。その一方で、数学のような授業では、スタッフの説明を子どもたちが机に座って聞いたり、プリントを配られて問題を解いたりする、といった場面も多く見られる（もちろん、スタッフと子ども、ないし子ども同士の会話は一般的な学校と比較してかなり多いと考えられるが）。なお、授業を行うスタッフは、年間指導計画に沿って授業をつくるわけではない。市販のテキストや問題集は参考にするものの、どんな単元をどんな風に、どんなタイミングで行うかは、授業を担当するスタッフの裁量に任せられている。

また、本章の事例ではイベント前の慌ただしさも大きな特徴であった。子どもたちが行事前に忙しそうにしている様子はどの学校でも珍しいものではないかもしれないが、やはり

こどもの森は行事を遂行する上で子どもたちに課せられる責任は比較的大きいように思われる。なぜならば、(とりわけ中学部では) 基本的にスタッフらは子どもたちの活動の様子を見守ったりさりげなくフォローを入れたりするにとどまることが多く、行事が失敗しないように指示を出す場面はほとんど見られないからである。そのスタンスが特に色濃く反映されているのが、修学旅行である。こどもの森を紹介した書籍『みんなで創るミライの学校』の中には、小学部高学年の修学旅行に関する以下のようなエピソードが取り上げられている。

修学旅行の準備は、六年生を中心になって行っていきますが、話がなかなかまとまらない年がありました。ある年の修学旅行では、子どもたちの準備や役割分担が十分に決まっていないのに、旅行日はどんどん近づいてきたので、細かいところまで計画を詰めないまま出発することになりました。

このような状態で出発した修学旅行でしたが、そこで起きたことは、「次って、どこ行くんやった?」「何時に集まるんやったっけ?」と、わからないことが起きると、すぐにスタッフに頼るということでした。

「みんなの修学旅行だから、スタッフに聞くんじゃなくて、みんなが知ってるんじゃない?」と言っても、「決めてなかったからわからへん……」「それは、自分の担当じゃない」などといった言葉が返っていました。

このときの経験から、「子どもたちが主体的に担う修学旅行だから、修学旅行の日までに準備が整わない場合は、無理に行くのをやめて、その年は修学旅行に行けないということも覚悟しよう」ということになりました。それ以来、準備が整わない場合は、旅行に行かないこともあるということを子どもたちや保護者の方々に、確認した上で、修学旅行の準備に取り掛かるようになりました。

(前掲書 p. 49-50 から抜粋)

このエピソードからは、スタッフらが高学年の修学旅行における失敗 (=子どもたちがスタッフの「指示待ち」になってしまったこと) をこどもの森全体の教訓とした上で、修学旅行という行事のあり方を決め直したことが読み取れる。こうした、子どもたちに主体性を持たせる代わりに一定の責任を意識させるという考え方は、こどもの森で日々行われる学習や行事に (これほど極端な形でないまでも) 垣間見える態度である。このことから、こどもの森の日常的な実践の背後には、何らかの教育間・倫理観が存在することが推察される。その点を意識しながら、続く第四章・第五章にて議論を深めていくことにしたい。

第四章 こどもの森のジレンマ：「遅刻」と「ゲーム機の使用」をめぐって

第一節 はじめに

本章から、いよいよ子どもの森の実践の分析に取り掛かる。第一章でも触れた Ann Swidler の研究を参考にすれば、オルタナティブスクールは日々の実践のなかで、その特殊な「理念」ゆえに組織的なジレンマを経験することがわかる。それはつまり、オルタナティブスクールが「理念」に基づいた教育活動を成立させるためには子どもたちの主体的なコミットメントが不可欠だが、とはいえた生徒たちの行動を強制することはできないので、何らかの方法によって（生徒たちの）コミットメントの「自発的調達」が必要となる、ということである。Swidler (1979) はフリースクールが、生徒たちが当たり前のように通学し授業に参加するような「学校」には必ずしもなっていないこと、そのために教師たちが様々な戦術でもって子どもたちとの関係性を取り結ぼうとすることを明らかにしている。本稿の研究対象である子どもの森においても、それに類する事例が見られた。それが、次節以降で扱う「遅刻」と「ゲーム機の使用」という二つである。両者は、子どもの森において子どもたちの「自由」がそのまま許容されるわけではなく、ある程度スタッフによる制限が加えられるケースであった。

この二つのテーマに関する実践を、本稿では Swidler (1979) と同様スタッフの認識について取り上げつつも、同時に「子どもたちのリアリティ」にも焦点を当てることによって、実践の多面性を描き出すことにしたい。子どもの森の「理念」と「日常」の間に齟齬が起きた時、子どもたちはいかなるやり方でもって、子どもの森の実践へと関与していくのか。以下ではその点を、子どもたちおよびスタッフらの語りを引用しながら論じていく。

第二節 「遅刻」をめぐって

第二章でも言及したが、子どもの森は時間割こそ決まっているものの、登校時間について“お咎め”がない。すなわち、普通の学校のように、子どもたちが朝のミーティングに遅刻しても成績に影響があるとか、何か罰を与えられるといったことはない。何時に子どもの森に登校するかということは、基本的には子どもたち自身の裁量に委ねられている。しかしだからといって、登校時間に遅刻することが問題にならないかというと、そうではない。筆者がフィールドワークをしていた時、遅刻は子どもの森の中學部における課題となっていた。筆者が朝のミーティングに間に合うように子どもの森にいっても、中學部の教室にはまだほとんど誰も来ていないということも度々あったのだが、それはスタッフの中でも懸念事項となっていた。当時の筆者のフィールドノーツからも、スタッフが子どもたちの遅刻を気にしていたことが窺える。

9:00

ハッピータイム¹⁷が始まる予定の時刻だが、中学部の校舎の2階の教室にはS2さん、続いてもう1人別のスタッフの人が来たが、子どもたちは誰一人としていない。S2さんが言うには、「中学部はみんなこんな感じ。自分一人くらいええやろ、という空気が蔓延している。(この状況は) よくないから、中学部で話そうと思う」とのこと。

(2018年10月4日筆者FNより)

ではなぜ、登校時間を厳守しなければならないという原則が存在しないにもかかわらず、登校時間に間に合わないことが問題になるのだろうか。子どもの森で、時間を守ることに何か特別な意味が見出されているのだろうか。その答えともいえる記述が、子どもの森をスタッフらが紹介した書籍『みんなで創るミライの学校』にある。

この学校の子どもたちは時間をよく守ります。学校ができたばかりの頃は、子どもたちは時間にルーズで、学習の取り掛かりにぐずぐずしたり、「腹減った！早く弁当が食いたい！」と言ったり、休み時間に公園に行った子が次の学習時間が始まっても帰って来なかつたりしました。ところがいつの間にか、朝のハッピータイム¹⁸や学習の開始が少しでも遅れると、子どもたちから「遅刻よ」とスタッフが叱られるようになっていきました。子どもたちの変貌ぶりは、一体どうしちゃったんだろうねと、大人たちが首を傾げるほどでした。

(中略)

初めて学校見学に来た人にとっては、この光景がとても印象的なようです。ハッピータイムが始まるとき、それまで各所で遊んでいた子たちがサークルベンチにいつの間にか集まります。そして、なんとなく学習室の中がざわざわしてきたと思ったら、そのときには学習時間が終わっているという、子どもの自律性に任せたやり方が感心されます。

プロジェクトの時間には、キッチンや木工室、多目的室など、それぞれの子が自分のプロジェクトをやるのにふさわしい場所に移動します。もちろん各室には時計が置いてありますが、自分の作業が時間内に終わらないことがよくあります。キリのいいところで作業を続けたいと誰もが思うのですが、それを認めると、次にある帰りのミーティングに全員が揃わないといけないということが起きてしまします。そんな経験から、作業途中であっても終わる時刻の五分前にその作業を終えて、後片付けを始まるというルールができました。

「時間を守る」ことは「約束を守ること」にもつながります。この二つのことができるようになると、みんなから信頼されるようになり、「自分を大切にする」「人を大切にする」「ルールを守る」といったこともできるようになります。

(前掲書p.53-54から抜粋。下線は筆者)

¹⁷ 子どもの森の時間割における、「朝のミーティング」の通称のこと

こどもの森は設立当初から時間に関して規制がなく、そのために子どもたちも時間を守ること一般についてルーズであった。学習をすぐに始めようとしなかったり、公園からなかなか戻ってこなかつたりするなどといったエピソードからは、集団で学び生活する場所を成立させるのが困難な無法地帯ぶりであったことが想像される。しかしこどもの森では、時間を守ることを大人（スタッフ）から子どもに規則として押し付けはしない。となると、無秩序をそのまま受容していくという方向性しかなくなりそうなものである。ところが、こどもの森はそうはならなかった。いつの間にか、子どもが時間通り行動するのみならず、大人が子どもたちに時間を守るよう注意されるというような状態にまでなったといふのである。上記の記述を参考にすれば、そのようになったきっかけとして、子どもたち自身の「経験」があったという。作業でもなんでも、子どもたちが自分の思い思いの活動に取り組んでいるとき、それを満足するまでやることよりも時間割を優先するというのは、あまり気乗りしないことである。子どもたちとしては、できればキリのいいところまで続けたい。しかし、一度それを許してしまえば、次の時間割に遅れが生じ、帰りのミーティングさえもできなくなり、みんなが帰れなくなってしまう。したがって、子ども一人ひとりのことを考えるよりも、全体のことを考えて活動時間をコントロールする方が、結果的に一人ひとりのためになる、という考えに至る。のために、後片付けを始めて全員が時間通りに行動をするという「ルール」が、子どもたちによって自発的に作られたのだという。実際、筆者はフィールドワークで何度もこどもの森を訪れたわけだが、こどもの森ではチャイムは鳴らずとも、ついさっきまでホールで子どもたちが大きな声を出して遊んでいたかと思えば、次のコマが始まると頃には大声は一切聞こえなくなっている、ということが日常茶飯事だった。そのような子どもたちの様子に対し、スタッフは「時間を守る」ことは「約束を守る」こと、ひいては人間同士の信頼を生むという、倫理的な価値を見出している。これは極めて「常識的」といえる考え方であろう。時間を守ることは人間として自律的に振る舞えるということであり、それは何も大人から強制されて初めてできる類のものではなく、子どもたち自身が自分たちで考えてできるようになることなのだ。

それでは、先程の登校時間を守っていない中学部の子どもたちは、自律的に振る舞うという点で何か問題があったのだろうか。遅刻の問題に関するスタッフの語りを引用して検討したい。

【語り①】

S3：なんかね、そこの、そういうこと（=遅刻）ができちゃうゆるさがなんかね、あってそう。それで(A)ちょっと学校としての課題としてちょっとあって、なんかね、そう、その、Dとかにも、言ってたのが、懇談でね、話したときに、お母さんが言ったのが、すごい、家でも、ここに来るときとかは、この時間に出なあかんってわかってて、でも出ないのを見てこの時間出なあかんやんっていうふうに言っても、なんか、いいねんみたいなこと言ってダラダラしてるみたいな。ここやったら別に、遅れてても怒られへんからいいね

んみたいなこと言ってて。なんかね、こうゆるくなっちゃうっていうか。(B)でも彼も公立の体験とか行ったんですけど、そういう時は怒られるからか知らへんけど準備して行くらしいんですよ。それって、なんともいえないなっていうか、じゃあ別にここで、すごい、わかんないけどその、遅れてきた人に、すごい罰与えて、すごい叱責したらみんな9時からくるんかっていって、もし来たとしてもそれもあんまりやし。(C)なんていうか、ゆるいっていうか、自由についていか自分で判断できるけど、なんかなあ。なんかこう、やっぱり9時からとか、来るんだったら来るで、しっかり来れてるようなというか。感じになるのがいいかなとは思うけどそうなってないしどうしたらええんかなっていうのがちょっとこう、今あるかな、っていう感じなので。

(S3／第1回調査インタビュー)

この語りからは、S3が子どもたちの遅刻という問題を目の前にして、「子どもの森のゆるさがちょっとした課題になっている」と考えていることがわかる（下線部（A）（C））。先述の通り子どもの森では、たとえ毎日の時間割の最初にある朝のミーティングに遅れて来たとしても、決してきつく怒られたり、通知表の点数が下がったりするというようなことはない。だが、子どもたち自身の判断が尊重される、つまり内的な動機付けが大切にされるからこそ、子どもの森に来るなら来るで、きちんと朝のミーティングの時間から来られることが望ましい。「罰与えて、すごい叱責して」という外的な動機付けでは意味がない。このような、子どもたち自身の内発的な自律性を重視する語りは、先の「時間を守る」というコラムの記述と同種の価値観に基づいたものであるという印象を受ける。両者とも、遅刻を規則の押し付けとして解決するのではなく、子どもたち自身の姿勢の問題として捉えていくのである。

また、それゆえにといるべきか、遅刻の問題が子どもの森の在り方について自省するきっかけと捉えられたりもする。語り①の続きとなるS3の語りを見てみよう。

【語り②】

S3：そうだからEとかにしても、Eの場合はそんな、学校も楽しいから、行きたいとかって、もちろんいってるけど、やっぱり進路決まって、直前になって、長期プロジェクトとか発表とかも終わったりしたら、なんかこう、なんやろう、ここへきて、どういう意義を見出してるのかっていうか、っていうのがやっぱりあるんやろうなあと思って。そう考えた時にそれが、なんだろう、(D)やっぱり9時から来て学ぼって思える学びの場になってるんだろうかっていうのは、ちょっとこう、学校というかスタッフとしても、問い合わせる必要があるなっていうのはちょっと思つたりはしましたね。Eだから最近そういう感じの、なんだろう、こう、そう、抜け、なんていうのかなあ、すごいゆるく、ねえ。ちょっと。

(S3／第1回調査インタビュー)

下線部(D)のような発想は、子どもの森が子どもたちの自主的な判断によって来る場所、という前提があるからこそ生じる。特にここで言及されているEは、S3にインタビューした当時中3となっており、子どもの森の卒業を間近に控えていた。子どもの森で体験できる様々な活動を「やり切った」彼女にとって、ここはそれでも自主的に来て学ぼうと思える場所であるといえるのか。そう思えてないことが彼女の遅刻の要因なのではないか。S3の語りからは、そのようにして遅刻という問題について考えていることがわかる。

さてここまで、子どもの森においてスタッフ側が遅刻という問題、さらに時間を守ること一般についてどのような考え方を持っているかを検討してきたわけであるが、この遅刻という問題を今度は子どもたちを主体にして捉え返したい。まず重要なのが、先程紹介した【語り①】の下線部(B)である。ここでは、Dが見学のような形で公立学校に行く時は、きちんと準備して遅れず行くことができるということが示唆されている。S3の語りでは、先ほどまで論じてきたような子どもの自律性に関わる観点からこのようなDの行動は消極的に評価されている。だが逆にいえば、Dは子どもの森では登校時間に関するゆるさを享受しつつも、やむを得ず時間を守らなければならない状況になったときにはきちんと時間通りに行動できるということでもある。そのような器用さを、Dの「有能性」の現れとして肯定的に捉えることも可能であろう。また、子どもの森を卒業した後の第2回調査におけるインタビューの中で、Cが次のように語っていることも興味深い。

【語り③】

C：(筆者に現在通っている高校と子どもの森とのギャップを聞かれ) なんやろ、最初なにを感じたかな…でもうちなんかあの、ちゃんと時間守れるかとか、朝遅刻せずいけるかとか、じっと座って先生の話きけるかとかが、心配で一番(笑) ほんとにずっとできなくて、ずっと座ってその場所にいられるのかなとかが心配やったんですけど(笑) まあまあでも、全然大丈夫だと。

(C /第2回調査インタビュー)

ここでは、Cが子どもの森を卒業して私立高校に進学した際、子どもの森では特に強制力を持っていなかった「時間を守る」「遅刻しない」「座って先生の話を聞く」という一般的な学校の原理原則を、きちんと遵守できるか不安だったものの、「全然大丈夫」だったことが語られている。Cの進学した学校はいわゆるマンモス校ではあるものの、所属するコース自体は新しく出来た比較的小規模の学校であり、Cの挙げたルールの強制力はそれほど厳しいものではなかったという事情もあるが、いずれにせよCは学校的規則に違和感なく順応できたのであり、その意味では定まったルールに順応できるという意味で社会性があると言えるだろう。しかも、「時間を守る」「遅刻しない」といった学校的特徴が子どもの森との比較から挙げられていることを踏まえると、やはり子どもの森はそういう面に

おいてゆるやかな場所であったと C に経験されていたことが窺える。先ほど、スタッフに「時間を守ること＝子どもたちに自律性・倫理性が育っていること」という想定があると述べたが、C にとってはそうはいっても子どもの森の時間規則は（比較的）ゆるやかなものであり、「人としてきちんと時間を守らなければダメだ」という規範性を意識して過ごしていなかったのだろうと推察される。ひとまず結論としていえるのは、子どもの森の子どもたちは、「タイトに時間を守るべき場合」と、「時間についてルーズに考えてもいい場合」を腑分けした上で、その場その場で合規範的な行動を取ることができる、ということだ。ここから、子どもの森における子どもたちの「その場に応じてうまく合わせることのできる」したたかな適応能力を見出すことができる。

第三節 「ゲーム機の使用」をめぐって

本節ではもう 1 つのテーマ「ゲーム機の使用」について考えるにあたって、A の語りを参照していく。第二章でも触れたように、A は自分の「おかしいものはおかしい」という感覚に従って意見を言うタイプの子であり、それは他の子どもたちに対してだけでなく、スタッフや子どもの森全体についてもそうである。A の主張は大胆なものも多いが、彼なりの合理性に沿ったものであり、一考の余地があるものも多い。興味深いのは、子どもの森の「ゲームデイ」というルールについての彼の考え方である。ゲームデイとは、子どもの森で携帯ゲームやスマートフォンを触っていいのが月に 1 回・第 2 月曜日のみ、という内容のルールである。A は子どもの森に在籍していた頃、このルールの存在について「なぜ法律で決まってもないのに存在するのか」と疑問をもっていたという。以下、ゲームデイについての語りを引用する。

【語り④】

A：やーなんかその、(E) 子どもの森はすっごいい意味でも悪い意味でも底辺で平等にさせるというか、例えばすごいわかりやすいのがゲーム機？ゲームデイが月に 1 回第 2 月曜日っていう謎のルールがあって、スマホとかは放課後もいじつたらいけないとかあって、え、なんで放課後スマホとかもゲームとかもしたらあかんっていうルールがあるんやろ、法律やないんやからそこらへんは別にいいんじゃないって思ったけど、その理由としてスタッフが挙げてきたのが、なんやっけな、持っていない子どもがかわいそう、グループに混じれないからみたいな、だから持っていない人を基準に平等に揃えようとする、底辺で平等にするみたいなのがあるから、(F) 一人がなにかできなかつたらじやあ君たちもそこは下げようねみたいな、謎のラインが常にあるから、でもそのタチ悪いことに道徳的にはすごいあってるし、どうせ押し通せないというかその意見を。だから結局反映されないみたいな、コアな部分はずっとスタッフが守ってるみたいな、そんな感じはすごいする。

私：あー、道徳的にはあってる…

(A /第2回調査インタビュー)

子どもの森にゲームデイがある理由は、Aの解釈では、スタッフが「ゲーム機はみんなが持っているわけじゃないため、自由にゲームを持ってくることを良しとすると、持っていない子が遊びに参加できなくなる」と考えているから、だという。こうしたスタッフの考え方を、Aは「(良くも悪くも)底辺で平等にする」と形容する（下線部(E)）。遊びの場面で一部の人だけが楽しみを享受することができ、他の人たちがその輪に入れないということは好ましいことではない、というわけだ。Aの言葉選びはやや攻撃的なものとなっているが、平たく言い直せば、スタッフは「できるだけ子どもたちみんなが楽しめる」という、最大公約数的な正義観を優先しているといえるだろう。ゆえに、ゲームを完全に禁止することはしないという形で、ゲーム機を使える日を特別に設けるということに賛成していると考えられる。Aはこうしたスタッフの考え方を、「謎のライン」「コアな部分」と表している（下線部(F)）。すなわち、ゲームデイというルールの背後に存在するスタッフの考え方には、Aにとって可変的なものではなかったということである。そしてそれは、Aの理解では「道徳的には合っている」。できるだけ全員が楽しめるように、という包摂的な意見は、その正しさに異議を唱えにくいがゆえに、彼にとっては「タチが悪い」のだそうだ。

だがゲーム機に関するスタッフの別の語りを参考すると、「謎のライン」「コアな部分」についてまた異なる側面から考えられる。以下の【語り⑤】は第1回調査でのインタビューの際、筆者と協力者が、子どもの森において子どもたちが「好きなことをやる」ということについてどこまで許容するのかということを直接尋ねた場面である。

【語り⑤】

協力者：なんか割と自分の、好きなことをやるっていうのと、多分、学校側がこうしてほしいな、こういうの学んでほしいな、みたいなところの、バランスが結構難しいんだろうなっていうのを、ちょっと見てて。なんかあの、ワールドオリエンテーションのテーマ決めの時も、なんか昼休みに。Eがこういうのやりたいけど、なんかずれてて自分の好きなことしちゃだめだな、みたいな。S3さんが、大変そうだなちょっとって。

S3：そこがね。ここは、なんていうかな、そこへの、なんだろこう明確な基準がないっていうのがよさであり、中途半端でもあるっていうのが多分あって、(G)できるだけ子どもたちの学びたいとか意思を尊重したいっていうのがベースにありつつ、やっぱ大人としてはこういうふうにしてほしいっていうのもありつつなので。ここが、その、サドベリー型¹⁹の学校との違いなのかなっていう、ところがあってそれが、別に悪いわけじゃなくともうか、小学生と中学生とまたその辺違うかなっていう気もしてて。

（中略）

¹⁹ 「サドベリースクール」と呼ばれる、オルタナティブスクールの一種。徹底して自主的な学びを尊重する教育実践を特徴とする。

私：サドベリーとともに、シュタイナー²⁰と近いような感じっていうことですか？

S3：サドベリーはむしろ逆に、そういうのは一切なくて、完全に、ただこの間あるサドベリースクール見学に行って話聞いたんですけど、あそことも4歳から19歳まで、が誰でも一応いれて、もちろん学年の区切りも一切ないし、スタッフの人とかは、結構子どもたちと何年生なんみたいな話するけど、ここで君らその話していいんかなっていう。何年生とか何？みたいなそういう世界なので、そこはもう全然別で、ほんとに、ほんと長い目で見たというか、ほんとに自分の責任で、この空間で生きるっていうのが、定められてるだけみたいなどこがあるて。(H)何してようが、人に危害加えたりとかっていうのがなければ、別に、何しても過ごせるし、バリバリ勉強したかったら、そのスタッフに働きかけて、教えてもらったりとかもできるし、なんもしなくてゲームばっかりしてることも別にできるしっていう、そういうとこなんで。そこは完全に振り切ってるんですよね。時間割とかも一切ないし。それはそれですごいなって思うんですけど。(I)ここは、やっぱそれが、できるほど、なんていうかな、なんかもう、なんていうか社会とか、その、今その年代の人を取り巻く環境が、そこまでできるほどなってないなっていうか。本来はね、自分が、ねえ、自分のやりたいことをしながら、学びながら、多分生きてたら、毎日別に同じところに通うじゃなくても生きていってもいいなっていうのは、個人的には思ったりするんですけど、今そこまでするのはちょっと、難しいかなみたいなところがあるて。

(S3／第1回調査インタビュー)

この場面での主題は「他のオルタナティブスクールと比較した、子どもの森のポジショニング」である。子どもの森で学びに対する子どもたちの意思をどのように扱うかということについて、下線部(G)では「サドベリー型」のオルタナティブスクールが対比される上で語られている。S3はとあるサドベリー型のオルタナティブスクールに見学に行った際、下線部(H)にあるような「完全に振り切った」実践を目の当たりにした。そこでは、「真面目な行為たる勉強」も、「不真面目な行為たるゲーム」も、どちらもあくまで選択の一つとして承認される。勤勉に過ごそうが怠惰に過ごそうが、それは子どもたちの自由なのであり、「人に危害を加える」などしなければ重大な問題にはならない。その一方で、子どもの森について言及する下線部(I)の部分では、子どもの森は「そこまでできるほどではない」「そこまでは難しい」のだという。その理由として挙げられるのが、「社会とか、今その年代の人を取り巻く環境」である。非常に抽象的な表現ではあるが、S3は社会に漠然と広がる規範のようなものをイメージしているのではないだろうか。サドベリー型のように、子どもたちが自分たちの好きなことを思い思ひにすることは、それはそれでおよく、子どもの森と「どっちが悪い」という話ではない。だがその上で、子どもの森は社会的な規範を意識しつつ、バランスを取りながら教育実践を行なうのである。そうなる

²⁰ 「シュタイナースクール」と呼ばれる、オルタナティブスクールの一種。芸術などの体験的な学習活動を特徴とする。

と、規範に順接しにくいゲームのような存在は、子どもの森では受容し難くなる、というのが本音であろう。この点を踏まえた上で「謎のライン」「コアな部分」について考えると、スタッフが守ろうとするラインを形成する重要な要素に「社会常識」があると考えられる。ゲーム機の使用はある程度選択肢の一つとして尊重されるべきだとしつつも、それは「常識的」には肯定し難いものであるため、結局のところルールとしては「限定的な使用のみ可（＝月1回・第2月曜日のみ遊べる）」というところに落ち着くのである。それ以上の使用は「常識的」に許容し難いがゆえに、【語り④】で言及されたような倫理的な理由（＝「仲間はずれになる子をつくらない」）によってルールは維持される。

ここまで、【語り④】【語り⑤】から、「ゲーム機の使用」という話題をきっかけとして明らかになる子どもの森の「常識」や「倫理」を見てきた。【語り④】で見たように、ゲームデイの書き換えを望んだAの要求は、Aがスタッフの「道徳的な正しさ」を認めつつ、スタッフの対応から書き換え行為自体の成功が望めないと悟ることによって失敗に終わってきた。こうした失敗が、Aに「常識」を理解させ、社会の常識に沿った考え方を身につけさせた、という側面は幾分かあるのかもしれない。しかし、Aの【語り④】の続きをあたる以下の【語り⑥】は、「常識」というフィルターでは捉え損ねる豊かさを含んでいるのではないかとも考えられる。

【語り⑥】

A：でも普通に考えて、その持つてないやつはまじで1人だったら別やけど、いやそろはならんやろっていう。てかもう、かわいそうなこというと、そこにまじれへんくらいやったらゲーム機なくてもそいつハブられてるぞっていう。(J)だからゲームがあっても外で遊ぶ子もいれば、それを機会にゲームをやり始める子もいれば、多分みんな永遠にゲームやってるわけじゃないから、そこで生まれるコミュニケーションもあればすごいメリットもあるのにデメリットしかみないというか。

私：なるほどね。結構その当時もそらはならんやろみたいなことは主張してたの

A：いやでもそのもう、主張してもある程度大事なルールやったら無理ってわかったから、途中からはもう別に家帰ったらゲームできるしいつかくらいの。

私：なるほどね、割り切って。

A：そう。(K)でもスタッフも別に制限したいわけじゃないから、けどその大人としては大人として子どもたちを守るっていう視点があるから、その食い違い？みたいなことをおしゃってたっていうのがあったから、そういう意味でももうちょっと話し合う余地はあったのかなって感じです

（A /第2回調査インタビュー）

ここでAは、「ゲーム機を自由に触れるようになることが、必ずしも誰かを排除することにはならないのではないか」という仮説を立てている。ゲーム機の使用頻度が増えること

に関してスタッフが懸念していたのは、「ゲームを持っていない子どもたちがコミュニケーションから疎外されること」である。この倫理的な説明は、極めて「常識的」なものである。だが A は、それを「そうはならんやろ」と真っ向から否定した上で、子どもの森でゲームができる回数が増えたとしても、そこで「持っている子」と「持っていない子」の間のコミュニケーションが断絶されることはなく、むしろ「ゲーム機を媒介に新たなコミュニケーションが発生する」という意見を唱える（下線部（J））。子どもの森でゲームデイというルールの書き換えが起こらなかつたがゆえに、この仮説を実際に検証することはできなかつたであろうが、ゲームでコミュニケーションが「途絶える」のではなく「生まれる（かもしれない）」ことに目を向けた A のアイデアはなかなか興味深い。一見子どもたちの日常に排除の契機をもたらすかもしれないとスタッフが危惧するゲームが、A には新たな関係性を構築する可能性を持つものとして捉えられている。だがいずれにせよ、この提案は、A が下線部（K）の言うように「大人」と「子ども」の間の「視点の食い違い」として引き下げられることになった。A は、スタッフも子どもたちがゲームすることを制限すること自体はしたくないとした上で、「もうちょっと話し合う余地はあったかもしれない」と考えているが、「大人」と「子ども」という立場性がはっきりと提示されていることは、むしろこれ以上「大人」と「子ども」が対等に話し合うことが困難になっていることを示唆しているとも考えられる。スタッフの意見と A の意見を同じ地平に位置するものとして扱えば、子どもの森としてどういった方針を優先するかについての決定打を欠くことになり、議論がいつまで経っても収束しないからである。

第四節 小活

以上、「遅刻」と「ゲーム機の使用」をテーマに、子どもの森において子どもたちとスタッフたちの間にジレンマが経験される場面を描いてきた。本節では、スタッフと子どもがそれぞれどのような実践を行なっていたのかについて、もう一度双方の視点からまとめた上で考察する。

まずスタッフについて検討する。スタッフの実践の中で興味深いのは、子どもの森において子どもたちの言動の妥当性が議論になった際、スタッフは常識や倫理といった「規範」を参照することによって行動の正統性を考えることである。「遅刻」については、時間を守ることは「人の信頼に繋がる」や「学びに向かう気持ちができている」といった倫理的な価値が見出されており、その上で子どもたちの遅刻は望ましくない状況として捉えられる。他方、「ゲーム機の使用」に関しては、ゲームの使用に制限を設ける必要はないのではないかという A に対し、スタッフは「ゲームデイの緩和が他の子と一緒に遊べない子を増やす」という（A に即して言うとすれば）「道徳的に正しい」懸念を表明することで反論した。また、他のオルタナティブスクールとも比較して、ゲームが「常識の範疇にあるかどうか」ということも判断の基準になっていた。このようにスタッフがオルタナティブスクールにおけるジレンマの中で何らかの倫理や常識といった「規範」を用いる

ことは、Swidler (1979) で登場するフリースクールを想起させる。そこでは、生徒のアーネキーな振る舞いによって日々の学習活動が成立し難くなったり、フリースクールの教師は様々な話し合いの場 (meeting) を通じて、「規範」(当該フリースクールにおけるるべき学び、るべき生徒像) を生徒に浸透させようとしていた。そうすることで、生徒が自身の考えを改め、フリースクールの諸活動に能動的に参加することが期待されていた。こうした様子を記述した上で、Swidler (1979) はフリースクールという権威なき組織を「コミュニティ」として捉える。「コミュニティ」というのはそもそも、「精神的な一体性」によって特徴づけられる (Bauman & May; 2001=2016)。簡単にいえば、コミュニティとは「人々が同じ思想を共有し、互いを信頼し合う関係性」が目的とされた社会、ということである。フリースクールは普通の学校とは異なり、生徒が自明に通学し、学習に取り組む場所であるとは限らない。生徒には通学も授業への参加も義務として強制されないからである。したがって、フリースクールの日常を成り立たせるために必要なのは、フリースクールの「規範」を精神的に理解した生徒たちが、自律的に「規範」を遂行することによってコミュニティの活性化に寄与することなのである。以上を踏まえれば、本章で取り上げたこどもの森の事例もまた、こうした Swidler (1979) の知見を補強するものであるといえる。

しかし、本稿全体の主題である子どもたちの実践に目を向けると、「規範」を参照するスタッフの実践は一筋縄ではいかないことがわかる。子どもたちは、彼ら／彼女らなりのやり方でもって、こどもの森の日常的実践に参加している。「遅刻」については、子どもたちはいつ・どの場面においても時間を守ることができないのではなく、こどもの森の「ルーズな時間規則」と普通の学校の「タイトな時間規則」を理解した上で、それぞれの規則に適合的な振る舞いを選択する。また、「ゲーム機の使用」については、子どもなりにルール変更によって享受され得る豊かさについて考えた上で、スタッフとの議論を展開する。このような子どもたちの実践を記述することで、こどもの森が「規範」によって統治される純粋なコミュニティではなく、多元的な実践の束によって成立している場であると理解することができる。

ここでさらに、「遅刻」に関する実践と「ゲーム機の使用」のそれとが、こどもの森の在り方に与え得る影響についても指摘しておきたい。説明にあたり、見通しをよくするために（使い古された）「感性」（＝無秩序な衝動や欲求）と「理性」（＝感性を自律的に統制する意識）の二元論的人格図式を用いる。まず「遅刻」の事例だが、こちらはそのほとんどが「感性」の次元にとどまる実践であるといえる。子どもたちは遅刻において一定の有能性を示すともいえるが、彼ら／彼女らが遅刻によって達成することは基本的に緩慢な生活リズムの享受である。その意味では、基本的には私的な行為の域を出ない。ただし、【語り②】の E のように、こどもの森における学びに成熟が見られる場合、遅刻はこどもの森という場を再度問い合わせ直すという公共的性格を有した実践となり得るのである。また、「ゲーム機の使用」の事例については、A の提案は「感性」から「理性」へと移行するべ

クトルを持つものであるといえよう。現行のルールであるゲームデイを緩和する A の提案は、たしかにスタッフの「コミュニケーションから疎外される子どもが増えるのではないか」という倫理的説得と相反するものであったが、ゲーム機によって旧来とは別の形のコミュニケーションが活発になれば、それはこどもの森という共同体をより良くすることになる。その意味では、A の提案は単なる私的意見という次元は脱しており、公共的価値の地平でルールの改変を試みる実践であった。だからこそ、A とスタッフの間では、議論の調停が困難であった（「立場の違い」で終わらせるしかなかった）のではないだろうか。

以上の点について、教育学者・岡田敬司の「自治教育」に関する議論を参考に考察を加える。岡田（1998）はコールバーグの議論を引きながら、「公正共同体方式」（学校を公正な道徳共同体として現実に構築していく方式）の具体的な様相を、とあるオルタナティブスクールを事例にして検討している。岡田（1998）によれば、子どもたちの自治活動の様々な問題に共通するのは、「個人の自由（恣意）の優位か共同体の優位か」という基調的なジレンマ（p. 202）だという。例えば「薬物使用」について、子どもたちが最初、「薬物使用は誰にも迷惑をかけてないじゃないか。なぜ禁止しなきゃならないんだ」という、

（一見して）個人主義道徳に合致した意見を主張する場合がある。ところが、自分たちで道徳的な（オルタナティブスクールという）小共同体を構築しつつあった子どもたちは、薬物使用者が宿泊旅行先にて施設に多大な損害を与えてしまったことをきっかけに、薬物使用を「信頼への裏切りであり、共同体の連帯を危うくする」という理由で反対するようになった。以上の例は、子どもたちが自分たちの経験に基づきつつ共同体の在り方を考える中で、「個人の自由の優位」を「共同体の優位」が上回る形でジレンマが解消された例だといえる。以上の岡田（1998）の事例と本稿の事例は似通う部分もあるが、一つ大きな差異がある。それは、子どもたちが自らの意見を通すことによって共同体に降りかかるリスク（＝共同体の連帯を危うくする）を直接経験していない、ということである。言葉なれば、「ゲーム機の使用」に関する子どもの提案は、スタッフとのシミュレーション的な会話という形でしか取り扱われていない。では本稿の事例は、直接経験を経ている事例よりも質的に劣位に位置づくものといえるだろうか。この点については、岡田（2002）の「予防的思いやり」に関する議論が参考になる。岡田（2002）は教育者が被教育者に行う「思いやり」には、次の二つのケースがあるという。一つが、「「思いやり」が対立を考えること、想像することさえ未然に防ごうとする場合」（p. 114）であり、これは子どもが他者の異質な考え方とぶつかる機会そのものを回避させることにつながる。他方、もう一つの「「思いやり」がいろいろな想像や思考実験を促した上で、それらを表象操作で解決する方法を発見させることによって安心感を得させようとする場合」（p. 114）は、子どもに対して（答えに辿り着こうと辿り着けまいと）苦しい思考を経験するという過程を与え、事柄を知り尽くした自信による安心を抱かせるのであり、それはシミュレーションで十分なのだという。本稿の事例は、以上の「予防的思いやり」のうち後者に該当するものと考えることができそうである。「ゲーム機の使用」についてのやり取りの中で、子ども

は調停困難な意見対立を経験しつつも、下線部(K)から推察されるように「なぜ調停が困難だったのか」について想像を巡らせることが可能になっている。この点を踏まえれば、当該のシミュレーションを通じた子どもの経験は、直接経験に劣らないものであったと考えられるだろう。

第五章 「他者を尊重する」とはいかなる経験か

第一節 はじめに

本章では、こどもの森において「他者を尊重する」ということが子どもたちにとっていかなる経験であるのかということについて、子どもたちやスタッフの語りに基づきながら分析していく。こどもの森では、「話し合い」が重要視されており、さまざまな活動の中核を担っている。プロジェクト活動のテーマを決めたり、集会でこどもの森のルールのことを話したりと、全校・各学年・ファミリーグループ（縦割り班のこと）といった様々な単位で話し合いを日常的に行っている。この話し合い活動のなかでは「少数意見の尊重」が重視されおり、それゆえに何かをみんなで決めるときに多数決で決定することはほとんどない。誰か一人でも納得していなければ、その話題についてみんなが納得できるまで考えるという文化がある。本稿と同じくこどもの森の教育実践について分析した三好（2016）は、話し合い活動の中で子どもたちが安易に多数決で結論を出すのではなく少数派の意見を尊重したことと話し合う様子と、そこに「脱構築的実践（多数派意見の相対化）」をしながら関わるスタッフの姿を描出している。また、「話し合い」は子どもたち同士のトラブルのような、日々の生活の中で生じる人間関係の問題を解決する際にも行われる。『みんなで創るミライの学校』では、ある小学1年生の男の子が周囲の子どもたちにちょっとかいを出したり意地悪なことをいったりしたことが問題となり、低学年集会で話し合われたケースが紹介されている。以上のように、こどもの森では子どもたちがそれぞれ異なる価値観を持っているという前提のもと、彼ら／彼女らが他の人と問題について話し合うなかでお互いを理解し考えを深めるというスタンスがとられる。そうしたこどもの森のスタンスについては、先に紹介した『みんなで創るミライの学校』でも以下のように説明されている。

では、子どもの自己肯定感を育むためには、どうすればいいのでしょうか。その根本は「人との関係のあり方にあります。それは「尊重」と「対等」です。大人が子どもを下に見る上下関係や管理者目線ではなく、受容と信頼のもとにお互い一人の人間として接します。

箕面こどもの森学園では、そのことは学校生活の随所に表れています。例えば、スタッフのことは先生と呼びます、お互いをニックネームで呼び合います。何かを話し合うときはみんなで丸く座ってサークル対話をします。意見が分かれた場合は少数派の意見も尊重され、たった一人の反対意見も十分に聞きます。スタッフは子どもの悩みや困りごとを共感的に聞き、子どもに対して言いたいことがあるときは、アイ（私）メッセージで伝えます。

（中略）こうして自分を持って生きている子どもたちは、友だちが自分とは違っていてもそれを受け入れることができ、その違いを強みにして、今自分がいる場所をよりよくしていくために他者と協働することができるようになっていきます。子どもの自己肯定感を育むことは、よりよい社会を作っていくための基礎づくりでもあるのです。

（前掲書 p. 98-99 から抜粋。下線は筆者）

このように、子どもたちは自己肯定感を下地にしながら、「尊重」と「対等」を大切にした関係性を他者と結ぶことで、お互いに承認し合えるようになっているという。こうした説明からはスタッフの認識が窺えるものの、やや抽象度が高く、具体的に理解することが難しい。むしろこうした実践の中で、子どもたちがお互いに承認し合う中でどのようなことを考え、工夫を行ったり葛藤していたりするのかを具体的に記述することが、「他者を尊重する」ことに肉薄する上で重要であるといえよう。したがって本章では、こうした実践を日々行う子どもたちの語りを参照しながら、「他者を尊重する」ことの実相を描出することを試みる。

第二節 子どもたちにとっての「他者を尊重する」

本節では、第1回調査の際に得られたデータをもとに、子どもたちにとって「他者を尊重する」ということがどのようなものとして経験されているのかについて検討していく。本節で取り上げるのは、BとDの事例である。両者の「他者を尊重する」経験を分析するにあたり、彼ら／彼女らが他者をどのように捉え、理解しているのかという点に焦点を当てていくこととする。

第一項 Bの事例：キャラクターとして受け入れる

第二章でも言及したが、Bは自分の意見をためらわず言ったり論点をまとめたりして話し合い活動をリードすることができる子である。そのため、同じ中学部の子どもたちや担当のスタッフ（S2とS3）から頼りにされていた。スタッフによれば、Bはもともと自分の意見をしっかりと持って表明することのできる子だったが、こどもの森に来てしばらくの間は自分とは異なる意見を持つ人やあまり意見を言えない人に対してイライラしてしまうようなところがあったという。以下の【語り⑦】【語り⑧】は、スタッフから見たBの様子である。

【語り⑦】

S1：自分をパーンって出すっていうか、思ったことはパーンって言うとか、強い感じの人で、でも、なんか、ここに来た頃は、5年生で転校してきたんですけど、そのころはやっぱり自分みたいに言えない人のことは、なんで言えないの？みたいなところがちょっとありましたね。言えて当たり前、「言つたらいいでしょ」みたいな。でも言えない人もいるんだとか、Bはパンツで決めるけどどうしようよってなる人もいてそういう人にイラッとするようなどこがある人やったんですけど、(L)そういう人もちょっとずつ受け入れられるようになったりして、幅が広がったかなって。

私：それは、何をきっかけに？

S1：(M)Bが好かれる経験っていうか、みたいなんがいっぱいあったんやと思うんです。修学旅行のこととか自分で資金集めて話し合ったりするときになかなかうまくいか

ないとか、自分ではBは見通せんのに他の子は見通せなくて、ちゃんとやれないみたいなことがある中で、みんなが見通せてるわけじゃないとか、ペースが一人ひとり違うとかね、そういうことが。

(S1／第1回調査インタビュー)

【語り⑧】

S2：(N)本当に低学年の人たちにも、あの人たちわかってないなと思ったら多分、それを言葉にして、丁寧に説明したりとかして。少し前は、ちょっと、わかんないけど、それをめんどくさいと思ってたのかなあと思って。なんか、その、目線がちゃんと、なんだろう、わかる、理解できる分、なんか、その、そうじやない人たちの、なんかこう、歩調の速さの違いがあったんだけど、その人たちに合わせてくれるようになった感じがして、そういう面でその柔らかさとか、が見えたなと思って。あの、嫌だと思うことも、はっきり表明してくれるのが、彼女のまた素敵なところだなと思うし。昔は、もっと、ちょっと、感情と一緒にそれを表現する、なんていうの、ああいま機嫌が悪いのかなあとか思うとかっていうのも、それを落ち着いている、言ってくれるというか、そういう変化があるなあと思って。(O)なんか、相手、自分の気持ちを投げるんじゃなくて、相手のことを尊重したうえで伝えてくれてる気が、スタッフに対しても、他の子どもたちに対しても、しますね。

(S2／第1回調査インタビュー)

以上のようなスタッフの語りからは、Bの振る舞いが独りよがりなものから他者受容的なものに変化していくことを読み取ることができる（下線部（L）（N）（O））。スタッフらはBに対し、彼女が子どもの森で過ごすなかで「いろんな特徴を持った人がいて、それを自分と違うからといって非難するのは違う」と思うようになった、という変化を感じている。それは例えば、他の人の話が十分に理解できていない低学年の子どもたちに対し、歩調を合わせながら話の理解を助ける、といった行動に現れている（下線部（N））。こうしたBの変化のきっかけについて、S1は「Bが他の人から好かれる」ということを挙げている（下線部（M））。これは先述の書籍の引用に準拠すると、他者から十分に受け入れられることによってB本人の中での自己肯定感が育まれ、それが彼女の精神的な土台となり他者受容的な態度を取るようになった、ということだと解釈できる。

ここで、こうした変化をB自身がどのように解釈しているのかについて、Bの語りから見ていこう。まず、以下の【語り⑨】を検討する。

【語り⑨】

B：なんか、割と、自分の思っていることをいうつていうのに抵抗はないんだけど、多分子どもの森に入ってから、(P)自分の意見を考えるよりもまず周りのことを見るっていうことが結構増えてきたなって思って、なんか周りがどう思っててどういうふうに話して

たらスムーズに話進むのかなっていうのを考えることが結構中学部に入って多くなって
きたかなっていう。

私：それ中学部に入ってから多くなった？

B：うん。小学部の時は割となんか、自分で思ったことばっかり言って。あんまり積極的な方ではなかった。

私：なんかその、中学部に入って変わったのはそれはなんでなのかな？

B：なんでだろう。6年生の時まで、結構ちっちやいっていうか自分より下の子が多かったのが、あんまり引っ張っていかないやいけないなっていう意識が結構強かったんだけど、一年生入ってから、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。(Q)自分で、上に引っ張っていかないっていうのよりも、今は私が何もしなくても話が進んでいくからそういうじゃなくて、もっと周りのこと見つけたらなっていう。

(B /第1回調査インタビュー)

【語り⑨】を見ると、Bの中学部以降の話し合いに関するスタンスの変化は、「どうしたら話し合いがスムーズに進むのか」という考えから生じたのではないかと考えられる。特に中学部に入ったばかりで先輩も多かった頃は、「自分が引っ張らなくても話が進む」ため、他の子のことを気にかける(=周りを見る)ことをある種の役割として担い、話し合い全体の効率向上に寄与しようと考えていたようだった(下線部(Q))。中学部に入って2年が経とうとしていたインタビュー時点ではそうしたやり方をさらに発展させ、「周りを見て自分がどうしたらいいのかなっていうのを考えて、その上で自分の意見を言うっていうのがちょっとずつできるようになってきている」と語っていた(下線部(P))。それを踏まえると、筆者がフィールドワークの中で感じたBの「頼りになる感じ²¹」の根拠は、彼女が話し合いの状況をメタ的に見て自身の振る舞いを決定していたということにあったのではないかと思われる。以上のようなBの語りからは、話し合い全体をより円滑に進めるために、ある種のスキルとして傾聴的な態度を取るBの姿が浮上してくる。

また、このようなBの他者受容的なやり方は、Bの他者に対する関わり方一般においても活用されていると考える。Bがこどもの森という少人数で過ごす空間の良い面・悪い面について語った、【語り⑩】を見てみよう。

²¹ その例として、Bの全集での振る舞いが挙げられる。全集では各学年から全校で議論した話題を持っていくことになるのだが、あるときこどもの森全体のルールのあり方について中学部から話題提起された。それは、ルールについて議論する際、こどもの森全体で「自分たちで考える」よりも「問題の解決」が優先される傾向にあり、安易にルールが増えてしまっている、といった内容だった。内容の抽象度がやや高いだけに、小学部の子どもたちはほとんどがぽかんとした表情をしていて、スタッフも十分には納得いっていないような様子だった。そのとき持ち回りで担当する司会をしていたCとEは自分たちの真意がなかなかうまく伝わらず困った様子であったが、Bは横から補足を入れ、中学部の問題意識について言葉を選びながら説明していた。結局、話題の性質上仕方ないのか、小学部の子たちにもきちんと理解してもらえるまでには至らなかったようだが、Bの話し合いを進めていこうとする積極性が表れた場面であったと思う。

【語り⑩】

B：なんか、結構なんだろう、いいなって思うのは、なんだろう、一人ひとりと仲良くなれたり、全校生徒の顔とか名前も覚えてるっていうのはすごい、学習の仕方もそうだけど縦割りならではだと思うし、(R)小規模だからできることだと思うけど、それで結構、そん中で、喧嘩とか、対立しちゃったりすると、絶対そこの雰囲気が悪くなるか、仲良くなるまでまた戻るまで、話したりしなきやいけなかつたり、嫌でも仲良くならなきやいけなかつたりっていうのがあるっていう風には感じて、なんだろう。なんか、結構学校来てない子とかいる。そういう子たちの、なんか、なんだろう、行事とかも、計画してないのに行事の時だけ来るなあっていうの、それほんとにいいのかなっていうのとかは結構良くも悪くも目についてしまうなあっていうのはすごい感じる。

私：喧嘩ってしたことある？

B：喧嘩はあんまりないかな。でも女の子って怖いなって。

私：人知れず仲悪く、仲悪くじゃないけど、(不快に)思われた、みたいな感じ？

B：いやなんか、あんまり、なんだろう、Cはあんまり²²。もともとそんなに、あ一難しい。表面だけみたいな。なんか、話す、その毎日来てる子とかは、話すしかないから、すごい話せたりしてるなっていうふうには感じるんだけど、結構、自己主張がすごい強い子とかが一時期すごい嫌になったりしたことがあって。今は別になんとも思ってないんだけど。学校、いきたくないなってなったことはそんなになかったけど、そんなに、なんだろう。特別みんなと仲いいかと聞かれたらそうでもないと思う。

協力者：うんなんや。さっき言ってた、自己主張が強い子っていうか、そういう人があんまり嫌やなあって思ったときに、徐々に、今はあんまり思ってないっていう、今に近づくにつれてどういう心境の変化とか、何か、きっかけとか、あったのかな？

B：なんか、なんだろう、(S)割り切ってける、ようになってきたっていうのもあるし、あとはなんか、なんだろう、(T)自分ももしかしたらやってるかもしれない思われるかもしれないなっていうのが合わさって、なんかちょっと怖くなつて來たりしたのもあるんだけど、でも今は、そういう一人のキャラクターみたいなのがあるんだなっていうふうに感じられるようになって。

(B /第1回調査インタビュー)

少人数という子どもの森の特徴は、Bに子ども同士の心理的距離を近づけるポジティブな価値を感じさせる一方で、その近さゆえの息苦しさも感じさせていた。子どもの森は少人数であるがゆえに人間関係の問題を強く意識せざるを得ない空間であり、いざ関係がこじれるとかなりのやりづらさを感じるようだった（下線部(R)）。こうした状況に対するBなりの向

²² BはCと仲が良く、筆者がフィールドワークをしている時も二人一緒に行動していることが非常に多かった。

き合い方として【語り⑩】から示唆されるのは、「自己点検」と「割り切り」ではないかと考える。前者について、Bは自分が不快感を感じた際、「自分ももしかしたらやっているかも知れない」と自身の加害性を想起することで、自分の不快感を相対化しようとしているようであった（下線部(T)）。また後者について、子どもの森では他の子たちと「嫌でも仲良くならないといけない」と感じる一方、「割り切る=一人ひとりのキャラクターみたいなのがある」と考えることによって、いったん他者を受容し息苦しさを回避しようとしているようだった（下線部(S)(T)）。こうしたBの態度は、人付き合いの仕方として堅実なものといえるだろう。他者にネガティブな感情を抱いたとき、それを抜本的に解決しようとして相手とコミュニケーションを取ろうとすることは、自分にも相手にも過剰なストレスを与えかねない。もちろん、よく話し合ってお互いの真意を理解することで仲が深まるということはある。しかし、それでも問題が解決するようなイメージが湧かなかったりする場合や、コミュニケーションにかけられる時間が限られている場合は、問題を“解決”するよりも“回避”すること、あえて他者と向き合わないという選択肢をとることは合理的といえる。Bは他者を近くに感じやすい子どもの森の中で上手くやっていくためのスキルとして、他者との関係性について深く考えすぎないという振る舞いを身につけていったのではないだろうか。

以上の議論を踏まえると、スタッフが感じたBの他者受容的な態度、つまり他の子たちへの「柔らかさ」といったものは、彼女が子どもの森で生活していくために不可避的に培われた「技術」であると考えられる。それは、Bが話し合いを上手く進めたり、窮屈さを感じやすい人間関係をうまくやり過ごしたりするために必要なものであった。ではこうしたBの変化はあくまで「技術」についてのものであり、表層的なものであったのだろうか。こうした見解は一理あっても、必ずしも正しいとは言い切れない。なぜならこうした「技術」は、他者に厳しい言葉を突きつける前に一歩立ち止まる「心のゆとり」が必要であり、その点で彼女の他者関係に対する意識が変容していると考えられるからである。

第二項 D の事例：ほっとくしかない

Dは真面目な性格の男の子で、細かな作業や工作などが得意な男の子だ。こうした真面目な性格の影響か、「約束を守らない」など非常識な行動をとる友人に対して不快感を感じることが少なくなかったようである。彼と同学年のFやGといった男の子たちはよくDとの待ち合わせの約束をすっぽかしていたようで、それを強く不満に感じスタッフにも抗議をしていたようだ。しかし、スタッフ曰く、彼のこうした振る舞いには変化が見られるようになったという。次の【語り⑪】は、その点についてのS1と筆者の会話である。

【語り⑪】

私：D自身は精神面とかで変わってきた部分とかっていうのはあったりするんですか？

S1：うーん、まあでもちょっとたくましくはなったかなっていう。全体的に。神経質やつたんがちょっとこう、まああって思えるようになったんちゃうかなとは思いますけど

ね。

私：どういうことが、それに関わっている、その要因になってるんですかね。

S1：どうなんでしょう。なんかこう、まあ、裏切られるというか、FとかGとかと一緒に電車通学してるんですけど、結局あの人らってすごいふざけてるんで、なんか約束してもすっぽかされたりとか、Dの、ちゃんとしてるDの常識から逸脱することをし続けたりとかしてて、(U)それがすごい嫌なんやけども、なんかこう慣れるっていうか、あの人らのいい加減さにみたいな感じなんやったんかなとは思いますね。でも何回も、「あのFが（また非常識なことをした）」ってことを訴えに来るんですけど、こんなんあってこんななんあって（って言いながら）。もうもう（最終的には）、(V)なんか、F、「何言っても聞かないから」みたいなこと言ってたりとか、「もうねなんか、ほっとくしかないんだよね」みたいな言ってきたりして。

(D /第1回調査インタビュー)

Dは、FやGに「裏切られ」続けたことで、そのことを逐一スタッフに訴えるということをしなくなり、結果的に「何言っても聞かないから」とFやGが行動を改めることを諦めるという境地に至った（下線部(U)）。こうしたDの変化のプロセスはありふれた友達付き合いでの一幕であるが、「他者を尊重する」風土を持つ子どもの森で起こっていると考えると興味深い。下線部(V)にあるように、Dが「何言っても聞かないから」と溢していたことを鑑みると、FやGに対してきちんと不満な点を伝えたこともあったのかもしれない。だが最終的には、FやGはDに対する振る舞いの変更を強く要されることもなく、Dに「いい加減さに慣れてもらう」ことでことなきを得ているのである（下線部(U)）。ここでFやGたちが自分たちの振る舞いについて内省していたのかどうか定かではないが、いずれにせよDは、FやGに行動変容を期待して話し合いといった手段に講じることは放棄した。彼は、単に「諦めてFやGと付き合うことにした」という状態になっているのである。

なぜDはこうした考えに至ったのだろうか。その要因として考えられるものに、次の【語り⑫】で見られるS1の「流す」対応がある。

【語り⑫】

S1：(W)Dとかやと結構こだわったりする人なんで、いちいちこっちもこだわって聞かないっていうか。あ、なんかこうDが言ってくると、「あ、そうなんふーん」みたいな、流すっていうような時とかもあったりして。(Dが)「ちゃんと聞いてよ」とか言いながらも、あのー、「そんなこだわらなくていい」っていうことを(Dに伝えて)、そういう感じで。

(S1／第1回調査インタビュー)

【語り⑪】にもあったように、Dは最初からFやGの態度についてなにも行動を起こさなかつたわけではない。むしろ、生真面目なDは、S1に対して何度もFやGの振る舞いを「抗

議」していた。それに対しS1は、「いちいちこだわって聞かない」という「流す」対応をとることにした（下線部(W)）。ここには、S1が神経質な性格のDにある種の「図太さ」を持って欲しいという意図があったのではないかと考えられる。すなわち「そんなにこだわらなくていい」という声かけは、他人と自分が同じ常識を持ち合わせていることはあり得ないということをDに示唆する意味での振る舞いだったのではないだろうか。こうした対応は、Dからすれば、自分の訴えをスタッフに十分に聞いてもらえなかつた経験となつたであろうことは想像に難くない。だがスタッフとのこうしたやり取りを通じて、Dは「ほっとくしかない」と思うように至ることができた、と推察することも可能である。このことは、D自身の語りも合わせて見ると示唆に富む。彼は、印象的なスタッフの対応について聞いた際、以下のような話をしていた。

【語り⑬】

D：うーん。（スタッフの言った）印象に残った言葉？そういうのあんまりない、かなあ。
私：スタッフさんと、なんやろうな、なんか、小学校3年生までいろいろ（公立の学校で）経験して来たと思うんやけど、こここのスタッフさんと、普通の学校の先生との違いみたいなのって感じたりする？

D：(X) どうしたらいいかなみたいなときに、自分で考えて、みたいな、言われることが多い。

私：そういわれたときって、どういうふうに思う？

D：そりや困ることもあるし、自分の考えで動くこともあつたし。

私：それ、いろいろ思つたりすると思うんやけど、「自分で考えてやって」って言われて。それがこう、なんか、前（こどもの森に）入つて来たばっかりの時と、今とで、なんか、変わってきてたりする？それに対して思うことが。

D：うーん。(Y) 最近あんまり言われないっていうか。言われないっていうかもう、あんま聞かない、感じ。

私：なるほどね。自分に対してあんま聞かないかなって感じ。

D：スタッフの、困つたときに、あんまりどうしたらいいかなって聞くことが少なくなつたかな。

私：なるほどね。前は、

D：聞いてもあんまり言われなかつたり。

私：そんなんや。前は、結構聞いたりは、してたの？

D：まあ、小学校の時は。

（D /第1回調査インタビュー）

この【語り⑬】において、Dが具体的になにについて聞いていたのか定かではない。だがおそらく、Dはこどもの森の生活全体で何か困つたことがあれば、そのときに「どうしたらい

いか」とスタッフに尋ねていたのだと考えられる。しかしスタッフはすんなりとどうすべきかを教えてくれることはなく、「自分で考えて」と返され続けた（下線部(X)）。その結果、Dは「あまりスタッフになにかを聞かなくなつた」のだという（下線部(Y)）。つまり、彼は自身の行動の決定を、スタッフの対応を通じて「自主的にする」というところに至ったのである。ここから、Dが他者との付き合い方をわきまえるようになったという変化は、スタッフに自分の主張をまともに受け取ってもらえない中でやむを得ず行うようになった習慣のようなものだといえよう。もちろんそれは、Dがスタッフの働きかけを受けて受動的に行うようになったことであると同時に、彼自身の選択による能動的な行為でもある。生真面目な性格のDが、友人たちの些細な非常識さを逐一スタッフに報告しないようになり、違和感を自分で考えて対処するようになったことは、彼が子どもの森で生活しやすくなるために必要な「技術」であったとも理解できる。

第三節 小活

以上、BとDの事例から、子どもの森で子どもたちがどのように他者を捉えているのかについて考察してきた。BとDに共通するのは、他の子どもたちに対しての振る舞いが徐々に受容的になっていくというプロセスが存在することである。それは、他の子どもたちと相互に理解し合い、信頼関係を深めるといったストーリーでは説明仕切れない実践によって生じたものであった。したがって、以下では事例分析の結果を踏まえ、子どもたちの実践として次の二点を指摘しておきたい。

一つ目は、Bの語りに見られた「自己点検」である。これは、他者付き合いにおいて自分自身の振る舞いを立ち止まって見直し、その加害性を意識することで、これまで当たり前のようにとっていた言動を躊躇することであった。Bの語りからはこのような気づきを得た後にどのように振る舞うべきかという、具体的な方針が提示されているわけではない。しかしながら、自分の振る舞いを相対化し客観的に分析することで、他者を前に「立ち止まる」ことを実践しているといえる。

二つ目は、端的にいえば「考えすぎずに他者と付き合っていく」という方針である。子どもの森という小さな学校空間においては、他者との距離感は近くに感じやすく、また「他者を尊重する」という理念が掲げられていることも手伝って、他者との関係性は子どもたちやスタッフの大きな関心ごととなっている。その中で、Bは自分の他者付き合いの仕方について「割り切る」ことによって関係性から生じるしんどさを回避しようとしていたし、Dは友人関係で違和感を覚えた際、それを「しょうがない」と考えることで逐一問題化しないようになっており、そこにはスタッフの働きかけによってやむを得ずそうなつたという背景があった。このことは、子どもの森における「他者を尊重する」のリアリティとして指摘できる。『みんなで創るミライの学校』の中では、「他者を尊重する」ことは受容と信頼に基づく関係性の構築であった。そこから想起されるのは、まさに尊重という言葉にふさわしい、子どもたちやスタッフがお互いの人格についてきちんと話し合い理解しあう関係性のあり方

である。しかし子どもたちの声に耳を傾けると、また異なった様相が浮かび上がる。そこでは互いの関係性について時間をかけて対話するというよりも、むしろ対話することが一時「中断」されている。しかしそのことによって他者を受容すること、付き合っていくことが可能になっているのである。

以上の二点を、アンソニー・ギデンズ (Anthony Giddens) の議論を用いて、理論的に考察してみたい。ギデンズはその著書『親密性の変容』(1992) の中で、近代以降の個人間の関係性構築の在り様について興味深い洞察を行っている。ギデンズによれば近代以降志向されるようになった関係性とは「純粋な関係性 (pure relationship)」である。それは伝統のような規範的要因によって結ばれる関係性ではなく、近代（人）の特徴たる「再帰性（再帰的自己自覺的達成課題）」によって他者と結び直され続ける関係性のことである。「自分たちの結合条件の決定に、一人ひとりが参加できること」－こうした言い方が、純粋な関係性の理想像を具体的に示している（p. 279）とギデンズが述べるように、「純粋な関係性」の中では人々は自分たちの関係性のあり方についてお互いに問い合わせし、倫理的により良い関係性を築いていく。その中核にあるのが（不断の）問い合わせのプロセスたる「再帰性」であり、それによって個々人は「民主的秩序に固有な他者の有す能力や才能に例の敬意を払うことを可能にする」（p. 278）自己の自立を実現していくのである。

ここで本章の事例に戻れば、子どもたちの「他者を尊重する」実践は、「再帰性」に関して二つの異なる作用が見られるという点で興味深い。B も行っていたように、こどもの森で他者と付き合う上では自分の振る舞いを見直す「自己点検」が行われることがある。これは、「個人」という面で再帰性が働いている状態にあるといえる。他方で子どもたちは、自分たちの関係性をより良くしようと徹底して話し合うことに、必ずしも取り組むわけではない。むしろ、自分とは異なる存在として相手への理解や関係性の改善を一定程度諦めることで、他者受容を達成する。つまり、「他者理解」という面では再帰性を（意図的に）働かせない状態だといえる。こうした「再帰性の二層構造」は、他者との共存を考える上で重要であるのではないだろうか。社会学者・奥村隆は『他者といいる技法』(1998) という著書において、他者と付き合う中の「理解の過剰／理解の過少」といったことを議論している。私たちは他者とのコミュニケーションにおいて、素朴に「他者を理解できることは良いことだ」と感じる。だからこそ、私たちは「理解の過剰」に囚われるのだが、奥村はそうした志向に対して疑問を投げかける。他者を完全に理解するとき、「私」は私だけの場所をどこにも持たなくなってしまい、「私」の固有性が消失する。完全なる他者への理解が成立した場合、それは「自分=他者」という等式が成立することになり、そこでは私が私でいることのできる「自由」もないし、他者と共に在ることによる多様性も存在しない。もちろん、「理解の過少」を疑いなく推奨することは、安易なステレオタイプによる差別を誘発する恐れがある。ゆえに、他人の話にきちんと耳を傾け、きちんと理解しようと言われる。しかし、先ほども述べた様に、「理解の過剰」が行き着く先は他者と共に在る自由が存在しない世界であり、そこに社会はない。であるならば、私たちはこう考えるべきだ。理想的な他者理解とは「完全な

る理解」ではなく「適切な理解」であるということ、すなわち実践的には、他者受容において私たちは「他者を理解しよう」と直線的に突き進むのではなく、どこかで理解することをやめ（というよりも諦め）、わからなさや居心地の悪さと付き合いながらそれを楽しむべきだ、と。以上の奥村の主張は、本章で取り上げた事例と通ずるところを持っている。他者関係において「再帰性の二層構造」があるとき、自分自身について問い合わせしつつも他者に対する理解を求め過ぎないことによって、「私」と「他者」の在処を確保する。それは完全なる他者理解への諦めでありながら、同時に他者との共存への飽くなき挑戦でもある。それこそが、子どもの森という共同体における「日常」の持続を可能にしているのではないだろうか。

終章 総合考察

終章となる本章では、本稿の事例分析の結果に依拠しながら、オルタナティブスクール研究における理論的インプリケーションについて論じることにしたい。第一節では本稿の分析結果を「主体」としての子どもたちとして検討した後、その視覚が孕む問題点を提起する。続く第二節では、前節までの議論を踏まえた上で、「教育のかかわり」という枠組みから分析結果を再検討する。そして第三節では、オルタナティブスクール研究を「学校の日常」を逆照射するものとして位置付ける方向性について論じていく。最終節となる第四節では本研究の課題を述べる。

第一節 「主体」のアリーナとその陥穀

本稿では、ここまで「子どもたちのリアリティ」という視点から、オルタナティブスクールであるこどもの森の実践を検討してきた。その中で議論の的としてきたのは、「主体」としての子どもたちの在りようである。本節では、この「主体」としての子どもたちについて、さらに考察を深めることにしよう。

こどもの森には「民主的な市民を育成する」という「理念」があり、それが教育目標としてスタッフらに了解されている。したがって、こどもの森のカリキュラムも「理念」を反映させた内容になっている。だがスタッフにとって、そのカリキュラムを形式通りにこなすことは、「理念」を達成するための必要条件であっても十分条件ではない。なぜならば、「理念」には子どもたちの振る舞いといった外的要素（態度）だけでなく、彼ら／彼女らの人格といった内面的要素（意識）も含み込まれているからである。したがって「理念」の達成を目指すにあたり、子どもたちの日常生活における態度や意識が関心の対象となるのは必然のことといえよう。第四章・第五章の事例でもスタッフの様々な実践を取り上げたが、それらはこうした関心に基づいて生成されたものなのである。

だが本稿で見てきたように、子どもたちの態度や意識はそうした「理念」に必ずしも回収されるものではなかった。子どもたちはスタッフらの働きかけに応じつつ、それ以外の様々な外部環境も参照しながら、自らの態度や意識を生成していく。そしてそれは、時としてスタッフらと対立してこどもの森の「常識」を揺さぶったり（第四章）、人間関係を渡っていくためのユニークな技法を編み出したりする（第五章）といった、創意工夫として現れる。そのような子どもたちの実践は、普遍的人間観を提示するこどもの森の「理念」を相対化する、子どもたちのまなざしの現れであると捉えることができる。

以上のような「主体」としての子どもたちについて、ミシェル・フーコーに代表されるフランスの社会思想における主体論と、それを乗り越える主体論について議論を展開した田中（2002）を参考しつつ検討する。フーコーがその著書『監獄の誕生』（原著 1975）で主体化=従属化（subject/subject to）としての「主体」を論じたように（Foucault 1977=2020, p. 216）、個人は社会的権威に認められることによって「主体」となる。田中（2002）によれば、これは社会唯名論（自由意志に基づく合理的存在としての個人という思想）ではなく

社会実体論（個人の認知は属する社会によって決定されるという思想）の立場を推進してきた人類学の見方を強化する立場でもあった（p. 337-338）。しかしこの社会実体論を徹底した主体論に依拠する限りでは、個人の社会変革の可能性は破棄されるほかない（なぜならそのようにして生じた「主体」は、社会への徹底した従属の産物でしかないから）。それを踏まえた上で田中（2002）は、「パフォーマティヴィティ」（言語行為論の中心概念で、行為遂行性（=語ることによって何を為すことになるか）を意味する）をキーワードにルイ・アルセチュールとジュディス・バトラーを対比することで、主体論の発展を試みる。アルセチュールからすれば、「主体」とはイデオロギーによる「呼びかけ」に人々が応じることによって生じる。そしてこの「主体」の生成は、多くの人類学者が注目してきた儀礼のような特殊な場面のみならず、日常生活における対面的な（権力との）コミュニケーションの中でも起こる（p. 344）。このアルセチュール的な意味での「主体」は、「呼びかけ」に依存しているがゆえに原理的に従属的である。だが、バトラーはジェンダー・アイデンティティが日常的な言語行為を通じて構築されることを強調する中で、アルセチュールとは異なる「主体」の在りようを提起する。バトラーはアルセチュールの「呼びかけ」を批判的に捉えた上で、「主体は語られ得ないものを条件に語る主体となると定式化し、この語られないもの（あるいは排除されているもの）こそエージェント（=権力の配置を批判し抵抗する「主体」）を生み出す基盤となると述べる」（p. 349）のだという。ここには、フランス社会思想の中では十分に練り上げられなかった「従属しない主体」の姿がある。田中（2002）は以上の主体論の状況を論じた後に、バトラー的な意味での「主体」が立ち上がる「パフォーマティヴィティのコミュニティ（=エージェントのコミュニティ）」という概念を提唱する。これは、日常生活を「人々が権力作用にさらされ、アイデンティティを獲得（主体化）」しつつも、同時に「（権力に）対抗的なエージェントを生み出す」不断の交渉の場として捉える概念であり、「日常的実践の新たなヴィジョン」なのであるという（p. 354）。

では田中（2002）の議論を確認したところで、再びオルタナティブスクールの話に戻るしよう。本稿では子どもの森の事例を検討するなかで、「理念」へと単純には還元されない子どもたちの姿を描き出してきた。子どもの森も Swidler（1979）が対象としたオルタナティブスクール（フリースクール）と同様、そこが教育の場である以上、子どもたちには「日常」の様々な場面において「理念」へのコミットメントが要請される。だが子どもたちは、「理念」を体現したスタッフの実践に様々なやり方で抵抗したり、子どもの森という教育空間で過ごしていくための術を編み出したりすること一本稿の言い方に即せば、「子どもたちのポイエティック」一によって、その要請に応じていた。こうした子どもたちの絶妙な実践の諸相は、彼ら／彼女らの「語り」によってはじめて明らかになる。すなわち、子どもたちの語りからオルタナティブスクールを描き出すということは、田中（2002）のいう「パフォーマティブなコミュニティ」として、言い換えれば子どもたちの「主体」が立ち現れる“アリーナ”として、オルタナティブスクールの「日常」を描出することになるのである。

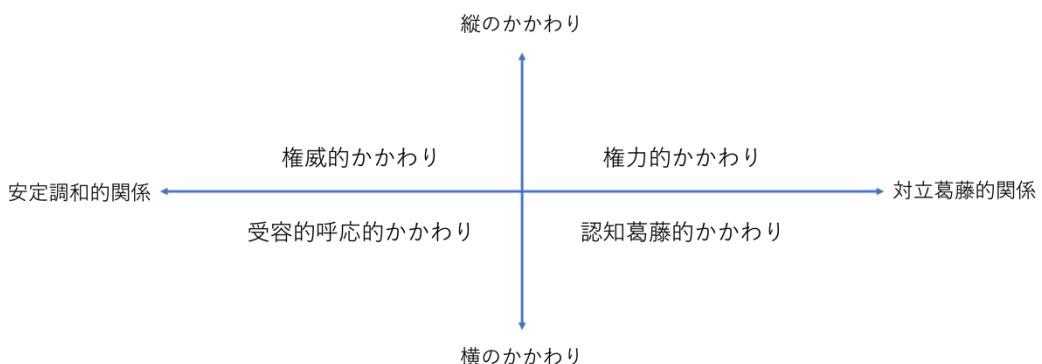
さて、以上のような議論を経由することで、本稿の事例はオルタナティブスクールという

教育空間において、子どもたちの「主体」がいかなるやり方で生成されていくかを明らかにした、という結論を下すことが可能になったかもしれない。しかしながら、本稿をここで閉じてしまった場合、ある重大な問題を看過してしまうことになるのではないだろうか。その重大な問題とは、「オルタナティブスクールにおけるコミュニケーションの教育（学）的意義」である。つまりは、オルタナティブスクールでの子どもたちとスタッフのコミュニケーションはいかなる教育的ねらいを持つものであり、子どもたちの態度や意識にいかなる作用を及ぼし得るものと考えることができるか、という問いである。ではなぜ、本稿はこの問い合わせについて議論しなければならないと考えるのか。それは、子どもたちの「主体」を強調することは彼ら／彼女らに教育的意図をもって働きかける大人の存在を「権力」として一方的に批判の対象とし、それがひいては立場の不平等性を基礎とする教育活動の存在意義を根本から否定してしまうからである。しかしながら本来は、なんらかの権力性を消去できない教育というものを頭ごなしに否定せず、それが子どもたちにいかなる作用を及ぼす（及ぼし得る）かについての慎重な議論を行うべきではないだろうか。したがって、次節以降では本稿が対象としたこどもの森の事例について、それがいかなる意味で子どもたちに寄与するかという「人間形成」論的な視座から分析することにしたい。

第二節 「教育的かかわり」から見たオルタナティブスクール

本節では、第四章・第五章で取り上げたこどもの森の事例を、前節で述べた人間形成論的関心から論じることを試みる。それにあたって参考するのが、第四章の事例でも言及した教育学者・岡田敬司の「教育的かかわり」に関する一連の議論（岡田 1993；岡田 1998；岡田 2002）である。岡田は自身の著書の中で、大人-子ども間ないし子ども-子ども間のコミュニケーションを対象とし、権力の存在にも目配せしながら教育的営為について学祭的な議論を展開した。その岡田の代表的なフレーム・ワークが岡田（1993）の中で提示した「教育的かかわりの四類型」（図3）である。以下、岡田（2002）の四類型についての概要的な説明も引用しながら、それぞれのかかわりについて説明する。

図3 岡田（1993）をもとに筆者が作成



岡田（1993）は教育的な作用を及ぼすコミュニケーションを、縦軸に「縦のかかわり-横のかかわり」を、横軸に「安定調和的関係-対立葛藤的関係」をとて四つに分類している。それぞれのかかわりを概略的に説明すると、次のようになる。「権力のかかわり」は、功利主義的理性の獲得をもたらす。アメとムチによる導きだが、それがでたらめではなく人間社会の法則に則ったものであることが重要である。「権威のかかわり」は、モデル学習であり、知識の増加をもたらす。これは主として信頼や尊敬を与えられている者が行うことのできるかかわりであるが、例えば子どもが教師の言うことをすべて真に受けてしまうといったような、権威の存在ゆえに生じるリスクもある。「認知葛藤のかかわり」は、認知構造の転換、思考の発達が期待されるかかわりである。認知葛藤では、子どもは自分のものとは異なる考えとぶつかり合い、弁証法的に一段上の考え方へと到達することができる。「受容的・呼応的のかかわり」は主観の相互性、共存性の認識を伴うかかわりである。このかかわりでは子どもの語りを一切の評価や指導抜きに聞くことで、彼／彼女が自己の主体性を取り戻すことが目指される。

以上が「教育的のかかわりの四類型」の説明となるが、ここでこの図式に基づきながら、オルタナティブスクールの先行研究（特に「理念」の系譜）の知見を振り返っておきたい。第一章でも述べた通り、「理念」の系譜は、管理教育や同調圧力を非難する「学校の日常」批判に少なからぬ影響を受けている。そのため、教育的のかかわりという点においても、縦のかかわりに位置する「権力的のかかわり」「権威的のかかわり」というのは想定しづらいものとされており、いくつかの実証研究では大人（スタッフ）が「いかにして縦のかかわりを回避するか」という側面が論じられてきた（井上 2012；三好 2016 など）。そしてそれゆえに、オルタナティブスクール研究の中で「受容的呼応的のかかわり」とくくることのできるケア的な実践は重要な特徴として頻繁に論じられる。これは藤根（2019b）に倣っていえば、オルタナティブスクールを「自由な教育の場」とする場合だろうと、「不登校児の受け皿」とする場合だろうと、「受容的呼応的のかかわり」が（諸研究が）提示したいオルタナティブスクール像と親和的であるからだと考えられる。そして、従来の実証研究群にほとんど見られないのが「認知葛藤的のかかわり」である。その主たる要因として考えられるのは、（まさに本稿の問題提起と重なるわけだが）オルタナティブスクール研究において子どもの存在が後景に退いていたことであるだろう。「認知葛藤的のかかわり」は、子どもと大人（スタッフ）の間でいかなる意見対立があるか、それが子どもの教育的意義を持つ（持ち得る）のかを射程に入れることで議論が可能となる。しかしこれは、子どもたちの「主体」へと焦点を当てた上で、第一章で論じたような規範構造によって不可視化されてしまう教育の場のリスクやコストについて吟味することを要求する。そのため、オルタナティブスクール研究では主題に上がりにくかった側面といえるだろう。

さて、ここまで議論から既にお気づきかもしれないが、本稿はオルタナティブスクールの日常的実践を、「理念」の系譜の諸研究のようにいづれかの教育的のかかわりに依拠して論じるつもりはない。むしろ、様々な教育的のかかわりが生じる教育空間としてオルタナティブ

スクールを捉えることが有効であると考える。なぜならば、本稿で検討してきた第四章・第五章の事例は、まさに子どもたちを「主体」に据えることによって、オルタナティブスクールの実践で生じるリスクやコストを描き出しているからである。必要なのは、そこで見られるコミュニケーションはいかなる意味で「教育的」なのか（あるいは、そうでないのか）、という考察である。この点を踏まえ、いよいよ二つの事例の再検討へと入ることにしよう。

第一項 事例の再検討①：ゲーム機の使用

本項では第四章の「ゲーム機の使用」の事例について検討する。岡田の教育的かかわりの観点から、ゲーム機の使用をめぐるコミュニケーションを次のように整理することができる。まず、ゲームの使用頻度を増やすことを望む子ども（=A）にスタッフが提示したのが、こどもの森のスタッフの立場から重視される「規範」であった。これはすなわち、子どもが「規範」という権威に対して自発的にコミットすることを目指す点で、「権威的かかわり」の現れといえる。ところが、これはあくまでこどもの森という集団の「規範」を提示したかかわりに過ぎず、Swidler (1979) で描かれたフリースクールの教師のような、教師の個人的資源によるカリスマ的統制よりも脆弱なものであった（岡田 1993 p. 92-93）。そしてゲーム機の使用をめぐるコミュニケーションは、真逆の象限である「認知葛藤的かかわり」に変化する。それは、子どもの主張が「感性」の次元から「理性」の次元へと移行するベクトルを持っていたことで、ゲーム機の使用が単なる子どもの私的自由の享受の問題ではなく、共同体の在り方について再考を促す問い合わせとなるきざしを見せたことで生じたのである。しかし、子どもの主張とスタッフの主張を同一次元に位置するものとして考えていけば、共同体の在り方としてどちらの選択肢を取るかという話になり、これがメリット・デメリットによってはっきりと判断することが難しい以上、議論は平行線となる。したがって、子どもと大人の目線の違いという「立場の不対等性」を示すことによって議論が中断されることになる。これは、対立葛藤が縦のかかわりによって据え置かれた状態という意味で、ひとまず「権力的かかわり」ということができるだろう。

以上のように事例を教育的かかわりによって整理したところで、この事例の興味深い点について考察していこう。それは、「権力的かかわり」を経た子どもが、なぜ「話し合いの余地があった」と語ったかということである。「認知葛藤的かかわり」が「権力的かかわり」へと移行してしまったのであれば、子どもはこの事例についてこれ以上の話し合いは意味がないと絶望し、二度と話し合うまいと考えても不思議ではない（実際、Aは「ゲームなら家でもできるし別にいいか」と諦めていた）。だが【語り⑥】の下線部(K)では、子どもとスタッフの目線の違いを理解した上で、「話し合う余地はあった」と語るのである。このことは、こどもの森のスタッフに対する子どもの「信頼」があることを示唆するものである。子どもにとって、スタッフの主張はその全てが「理解」可能なものではない。しかし、スタッフが自分自身に加害行為を加えようとしていないこと（「別に制限したいわけじゃない」）、スタッフは大人ゆえの責任（一定の秩序＝法則）によって主張を組み立てていること（大人

として子どもを守るっていう視点がある)ということを考えられるがゆえに、この経験をまだ「話し合う余地はあった」と意味付けることができるのである。岡田(1993)は「権力的かかわり」についての議論の中で、「理解の非完結性を補うものとして「信頼」が常に必要とされているのである」(p. 36)と論じる。意見の対立葛藤は常に上位の規範が生み出されることで解消されるとは限らない。解消されない場合、教育現場においては一度対立を調停するために「権力的かかわり」がなされることもある。しかしそのとき子どもの大人に対する「信頼」が存在するならば、たとえ「理解」が不十分だとしても関係性は持続するし、次なるコミュニケーションへと接続していくのである。

第二項 事例の再検討②：他者の尊重

次に第五章の事例について、第一項と同様に整理することにする。まずBの事例だが、子ども-スタッフ間ないし子ども-子ども間のかかわりとして考えられるのは「受容的呼応的かかわり」であろう。これは、【語り⑦】の下線部(M)にもあるようだ、B自身の存在を受け入れ自己肯定感を育むかかわりである。第五章でも言及したように、こうしたかかわりによってBに生まれた心のゆとりが、他者の他者性(異質性)の受容を可能にしたと考えられる。他方、Dの事例においては、主にスタッフの「権力的かかわり」が重要になっているといえる。Dは他人に対していろいろと気になることが多く、それをスタッフに逐一抗議していた。しかし、それはスタッフに問題解決を全面的に委ねるという意味で、依存的な状態であったといえる。その場合、スタッフはD自身の存在を受け入れる「受容的呼応的かかわり」を徹底させるよりも、ある意味突き放すことで依存からの自立を促すこともまた必要になってくる。それが、Dに対し「権力的かかわり」がなされたことの背景だろう。「権力的かかわり」は子どもに対し強制的な形である種の苦痛を経験させるが、それはその先にある充実の経験に結びつくものを企図するものでなければならない(岡田1993 p. 25)。そうすることが、子どもの将来の「自律」を導くからである。

以上、BとDの事例における教育的かかわりを整理した。さらにその帰結として第五章の小括では、「再帰性の二層構造」を指摘した。「再帰性の二層構造」とは、こどもの森の子どもたちが「他者を尊重する」にあたって行う、個人としては再帰性を働かせつつも、他者理解においては再帰性を働かせないという実践のことである。これはこどもの森の「日常」の中で生成された、一つの「自律」の形といえるだろう。それは自分自身にとってのノイズたる他者(性)を適度に縮減しながらも、完全にシャットアウトすることなく、自分自身のあり方を見直す情報として活用するという仕方の「自律」である。こうした外部へと閉じつつ開かれる両義的な「自律」は、子どもたちがスタッフに受容されたり、またときに自立を半強制的に強いられたりすることを一つのきっかけとした上で生じているのである。

第三節 「学校の日常」再考へ

前節で岡田敬司の教育的かかわりの議論を参考にしながら、こどもの森の事例を再検討

してきた。そこから見えてきたのは、先行研究が「理念」に拘泥するあまり見落としていた（「受容的呼応的かかわり」以外の）多種多様なかかわりがオルタナティブスクール（子どもの森）の教育実践としてなされており、またそれが子どもたちの意識や態度の形成に大きく寄与しているということであった。

これは教育実践について分析した知見としては、随分と凡庸なものに思われるかもしれない。しかしながら、オルタナティブスクールをめぐる議論が持つイデオロギー性に一旦飲まれてしまえば、容易に見過ごしてしまう姿であるともいえるのである。それほどまでに「居心地の良い学校」という規範は、オルタナティブスクールの教育実践について、子どもたちを「主体」とすることで浮かび上がるリスクやコストから目を背けさせてきた。だがそもそも、教育実践一般にとって、リスクやコストは重要なものである。オランダの教育学者であるガート・ビースタ（Gert J. J. Biesta）は、自身の著書『教育の美しい危うさ』の中で、教育が「強く、確実で、予測可能で、リスク・フリーになること」（p. 3）を求める昨今の（世界的な）政策動向を「教育の学習化」と批判し、過程としての教育に存在する「危うさ」を「真剣に引き受けること」を提案する（p. 182）。それは教育を、単に既存の秩序に従順な客体を再生産する営みとしてではなく、自由な主体による世界への参入（ビースタはこれを「主体化」と呼び、教育の重要な目的の一つとして論じている）として考えようとする態度である（p. 182）。こうしたビースタの観点に立てば、教育実践の中で生じるリスクやコストは、むしろ「主体」の現れを予感させるものであり、それについて議論を展開することが、教育の場で子どもたちがいかなる人間形成を達成するのか（したのか）について吟味するための手立てとなり得るのである。

たしかに、本稿の対象である子どもの森を含む多くのオルタナティブスクールが、既存の学校にはなかなか見られないようなユニークな教育スタイルをとっているということは間違いない。しかしながら、教育実践にはまた、教育の場の違いに捉われない共通性が見出されることも確かではないだろうか。どこにおいても教育の場には、いかなる人間形成が達成されるべきなのか、また被教育者である子どもはいかなる人間形成を経てきたのかという関心が存在する。その上で、教育実践は日々積み重ねられていくのである。したがってその普遍性を、ローカリティ（＝「日常」）に最大限注意を払いながら記述することが重要であるのだ。「理念」をそのまま象るような知見ばかりを産出するだけでは、いつまでもオルタナティブスクールの特異性が際立つばかりになってしまい、教育や学校のあり方をめぐる議論は平行線を辿るばかりであろう。

そのように考えると、オルタナティブスクールの実践から見出された知見を逆照射する形で、再び「学校の日常」について議論していくという方向性が重要性を帯びてくるのではないだろうか。学校を取り巻く状況が変わり続けていることはいうまでもないが、近年においては例えばシティズンシップ教育の登場といったように、子どもたちの教育成果を学力テストの点数のみならず、彼ら／彼女らのパーソナリティに求めようとする理論的・実践的動向も高まっている。こうした動きについて紙幅を割くことは本題から逸れるため行わな

いが、いずれにせよ現代は、異質な他者を包摂することや民主的な学校づくりといったテーマについて、教育という領野で盛んに議論が交わされる状況にある。それはつまり、多くの人々にとって「学校の日常」が、居心地よく、かつ学びに溢れたものになるにはどうするべきかという、学校教育の公共性をめぐる議論に他ならない。その理論的・実践的インプリケーションをもたらすフィールドとして、「居心地の良い学校」たるオルタナティブスクールを研究することの意義は大きいといえるだろう。そしてそのためには、オルタナティブスクールの「日常」のなかにいかなる教育的かかわりがあるのか、そしてそれはいかなるリスクやコストを持ちながらも、どのようにして子どもたちの人間形成に影響するものであるのかといった視座に基づく知見が欠かせない。かつて「学校の日常」批判において、学校の中での「権威主義的なかかわり」や「ベタベタした生活共同体」といった側面が糾弾されてきたことは既に述べてきた通りである。それはたしかに、学校の一つの側面を言い当てた言説であったかもしれない。だが極端なものは除くとしても、権力・権威や共同体といったもののリスクやコストといったものは、一般的な学校だろうとオルタナティブスクールだろうと、教育の場にはいくらでも存在するのである。問題は、それがいかなる意味で良いか（悪いか）ということを、分析的に問うていくことではないだろうか。そのための一つのやり方として、人間形成論の文脈からオルタナティブスクール研究を推進していくことが重要であると、ここに主張したい。

第四節 本稿の課題

前節までの議論を以って、本稿での考察を終えることにする。本稿に至らぬ点が多々あることは十分承知した上で、ここでは本稿の課題として次の二点を指摘しておきたい。

本稿の課題の一点目は、改めて言うまでもないことかもしれないが、本稿で取り扱った事例がこどもの森の一小校に限ることである。各種オルタナティブスクールにはその教育理念・教育実践に一定の共通性が見られるとはいえ、その細部はこれまで述べてきたとおり非常に多様である。したがって、今後はこうしたオルタナティブスクール間の多様性を加味した上で、本稿と同様の観点から他のオルタナティブスクールを実証的に論じた研究が蓄積されることが望ましい。本稿でも言及した Swidler (1979) のように、複数のオルタナティブスクールを比較しながら検討するといった方向性も議論の発展させる上で極めて有効であろう。

二点目の課題は、政策的・制度的インプリケーションを欠いていることである。序章・第三節でも触れたように、日本では近年「教育機会確保法」をめぐる議論が交わされたこともあって、オルタナティブスクールがより多くの子どもたちの学びを保障するために必要な政策的・制度的対応も重要なテーマであるといえる。その点については筆者の力量不足で、本稿で具体的な提案を行うことができなかった。しかし、本章で行なった議論はそのヒントになり得るものであるとも考えている。前節でも触れたように、教育理念のレベルでは一般的な学校とオルタナティブスクールとの距離は縮まっている。その点を踏まえた上で、

実践の安易な模倣といったような話ではなく、いかなる教育実践によっていかなる人間形成が達成され（得）るのかについての慎重な議論を交わすことが、多様な学びの場でいかなる教育が保障されるべきかを構想するための第一歩になると思われる。こうした議論およびその成果をいかなる形で政策・制度に実装するかということについては、今後の課題したい。

【引用・参考文献リスト】

以下、アルファベット順。

- 朝倉景樹（1995）『登校拒否のエスノグラフィー』，彩流社.
- Bauman, Zygmunt & May, Tim (2001) *Thinking Sociologically, 2nd Edition*, Blackwell.
(=奥井智之訳（2016）『社会学の考え方〔第2版〕』ちくま学芸文庫.)
- Biesta, Gert J. J. (2013) *Beautiful Risk of Education*, Routledge. (=田中智志・小玉重夫監訳（2021）『教育の美しい危うさ』東京大学出版会.)
- de Certeau, Michel (1980) *L'invention du quotidien, 1 : Arts de faire*, Paris : U.G.E.
(=山田登世子訳（2021）『日常的実践のポエティック』，ちくま学芸文庫. (初出：山田登世子訳（1987）『日常的実践のポエティック』，国文社.))
- Foucault, Michel (1975) *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Gallimard (=田村値（2020）『〈新装版〉監獄の誕生—監視と処罰』新潮社. (初出：田村値（1977）『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社.))
- 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)，pp. 127-145.
- 藤根雅之（2019b）「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)，pp. 97-110.
- Giddens, Anthony (1992) *THE TRANSFORMATION OF INTIMACY : Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*, Polity Press. (=松尾精文・松川昭子訳（1995）『親密性の変容—近代社会におけるセクシュアリティ、愛情、エロティシズム』，而立書房.)
- 樋田大二郎（2013）「学校病理学研究の動向：非行、いじめ、不登校の研究の学校化と多様化」『犯罪社会学研究』38 (0)，pp. 199-204.
- 広田照幸（2005）『教育不信と教育依存の時代』，紀伊國屋書店.
- 本田由紀（2020）『教育は何を評価してきたのか』，岩波新書.
- 保坂亭・重歩美・土屋玲子（2017）「学校教育における不就学と長期欠席問題（第4報）：転換期としての1970年代以降の長期欠席と不就学問題」『千葉大学教育学部研究紀要』66 (1)，pp. 51-57.
- 井上烈（2011）「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)，pp. 15-28.
- 石飛和彦（2012）「「いじめ問題」に見る教育と責任の構図（特集 教育と責任の社会学）」『教育社会学研究』90，pp. 83-98.
- 伊藤秀樹編（2007）『いじめ・不登校』（広田照幸監修『リーディングス 日本の教育と社会 第8巻』），日本図書センター.

- 伊藤崇 (2020)『越境する認知科学4 大人につきあう子どもたち—子育てへの文化歴史的アプローチ』, 共立出版.
- 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, pp. 65-84.
- 木村文香・伊藤秀樹 (2011)「スクールソーシャルワーカーの導入による不登校対応の変化」江戸川大学『情報と社会』(21), pp. 113-127.
- 北村和夫 (2015)『オートポイエーシスとしての近代学校—その構造と作動パターン』, 世織書房.
- 久保田真功 (2008)「いじめ傍観者の被害者への援助抑制理由とその規定要因に関する分析—大学生を対象とした回顧調査をもとに—」日本子ども社会学会編「こども社会研究」(14), pp. 17-28.
- 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覚からの解釈-」『教育学研究』85 (2), pp. 150-161.
- 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), pp. 18-33.
- 文部科学省 (2015)「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」文部科学省, URL :
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tyousa/1360614.htm (参照日 : 2021年12月31日).
- 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の日常的実践から」『ソシオロジ』52 (2), pp. 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), pp. 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), pp. 129-159.
- 森田次朗 (2021)「フリースクールの諸実践から「生きられたシティズンシップ教育」を構想する—居場所・アスピレーション・民主主義—」『中京大学大学院社会学研究科』(20), pp. 39-62.
- 森田洋司・清永賢二 (1994)『新訂版 いじめ—教室の病い—』, 金子書房.
- 内藤朝雄 (2009)『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか』, 講談社現代新書.
- 日本教育社会学会編 (2018)『教育社会学事典』, 丸善出版.
- 岡田敬司 (1993)『かかわりの教育学—教育役割くずし試論』, ミネルヴァ書房.
- 岡田敬司 (1998)『コミュニケーションと人間形成—かかわりの教育学II—』, ミネルヴァ書房.
- 岡田敬司 (2002)『教育愛について—かかわりの教育学III—』, ミネルヴァ書房.

- 奥地圭子（2009）『東京シユーレ 子どもとつくる20年の物語』，東京シユーレ出版。
- 奥村隆（1998）『他者といふ技法—コミュニケーションの社会学』，日本評論社。
- リヒテルズ直子・苦野一徳（2016）『公教育をイチから考えよう』，日本評論社。
- 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
- 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），pp. 222-233.
- 須藤康介（2017）『教育問題の「常識」を問い合わせ直す—いじめ・不登校から家族・学歴まで— 第2版』，明星大学出版部。
- Swidler, Ann (1979) *Organization Without Authority: Dilemmas of Social Control in Free Schools*, Harvard University Press.
- 田中雅一（2002）「主体からエージェントのコミュニティへ—日常的実践への視角」田辺繁治・松田素二編『日常的実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』，世界思想社，pp. 337-360.
- 田中佑弥（2017）「フリースクールの制度化に関する考察—不登校生支援のあり方をめぐる論争を中心に—」『臨床教育学研究』（23），pp. 13-22.
- 苦野一徳（2019）『「学校」をつくり直す』，河出新書。
- 辻正矩（2021）『小さな学校の時代がやってくる—スマールスクール構想・もうひとつの学校のつくり方』築地書館。
- 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。
- 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），pp. 5-21.