

# 子どもにとっての“学びの場”についての一考察 (2) ——フリースクールと学校との比較から——

松 島 生 幸\*・稲 葉 光\*・稲 垣 応 顕\*\*

(令和3年2月1日受付；令和3年3月30日受理)

## 要 旨

本研究では、“学びの場”をキーワードに置いた際、フリースクールと学校で大切にしていることは違うのか。そして両者が連携することは可能であるかどうかについて示唆を得ることを目的としている。そこで、フリースクールのスタッフ（以下、スタッフ）1名と現職教員3名に面接調査を行った。その結果、スタッフと現職教員の居場所づくりに対する考え方は、子どもが所属する組織あるいは集団の特質が異なるため、それぞれに通う子どもの集団への意識の向け方が違うのではないかと推察した。そこで、筆者らはフリースクールと学校の連携を提案したい。なぜならば、それぞれが持つ特質の中で学べるものが異なるため、それぞれが子どもにとっての多様な学びの場として機能すると考えるからである。そこで、筆者らはフリースクールと学校の連携が実現する第一歩として、学校現場でフリースクールの存在を認知することと、一緒に子どもを育てるという意識を持つことを指摘した。また、学校の教育課程に実践的な参加型の学びの原理を位置付けることで、フリースクールが多様な学びの場として機能する可能性を提案した。

## KEY WORDS

partnership 連携, “Place of Learning” for Children 子どもの“学びの場”

## 1. はじめに

「学校は登校しなければならないところなのか」は、古くて新しい問いである。この問いに関して、松島・織田・稲垣(2020)は、学校以外の子どもにとっての“学びの場”として、フリースクール(Free School；以下、引用を除きFS)の可能性を示している。我が国のFSとは、「第一義的には不登校生のための学校外の学びの場又は居場所としての役割」があり、主として不登校の子ども「受け皿」として存在している施設を示す(吉井, 1999)。

我が国のFSは、1985年に開設された東京シュレを草分けとして広まった。本山(2011)によれば、我が国のFSと教育支援センター(適応指導教室)はそれぞれ435ヵ所、1257ヵ所設置されている。また、文部科学省(以下、文科省)が2015年3月に実施した「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」(文科省, 2015a)では、回答された318の団体・施設のうち約7割強(234件)がフリースクール(フリースペースを含む)であることが示されている。さらに同年5月に行われた「教育支援センター(適応指導教室)に関する実態調査」(文科省, 2015b)の結果から、1団体・施設あたりの子どもの数を比較すると民間の団体・施設は約13.2人、適応指導教室は約14.1人と、単純に施設数とそこに通う人数から割合を示しているのが確かではないが、不登校支援としての民間の団体・施設の役割の大きさを確認することができる(注：割合は小・中学生のみで示している)。以上のことから不登校支援という枠組みでFSが増加し、役割が大きくなっていることがわかる。

ただしその形態は様々で、多様なタイプの不登校に対応するために、今やその目的もあり方も各施設により性格を異にしている(松島・織田・稲垣, 2020)。そこで、①FSはどのような場所であることを目指しているのか。②通常、子どもたちが通う学校、特に学級とは何が違うのか。この2点の共通点と違いを検討することで、FSが居場所として連携することは可能であるかについて示唆を得ることを本研究の目的とする。

## 2. “学びの場”としてのフリースクール

我が国でFSが社会的に認識され始めたのは、1990年代の初めである(田中, 2002)。このことについて田中(2002)は、「それまでの教育関係者たちは不登校の原因は、本人にあると勘違いしていたが、ここにいたって教育制度その

\*修士課程（学校教育学系） \*\*学校教育学系

ものが問題なのではないかと認識され始めた」と述べる。この不登校に対する認識の変化は、FSの認識の変化にもつながる。

前述したように、FSは東京シューレを草分けとして広まった。東京シューレを開設した奥地圭子は当該団体の開設に至った経緯の一つとして、それまで存在していた民間の施設は「不登校の子どもを何らかの治す対象として見ていた点、人権侵害も疑われる点で違う」と感じ、「管理や競争で子どもを囲い込み、追い立てるのではなく、もっとのびのびとした子どもが育つ場所が必要と思った」と述べる(奥地, 2002)。また、「学校を変えることも大事だが、それ以上に学校の相対化がもっと大事と考えるようになった」と述べる(奥地, 2002)。この主張は学校を否定しているわけではない。奥地(2002)は「学校を絶対化」するのではなく、学校“も”一つの学びの場であるという考えを示しつつ、東京シューレで大切にしていることの一つに「自由を尊重する」ことを掲げている。この言葉の意味する一つは登校の自由である。つまり、“学びの場”とは誰かに言われて、あるいは強制されて行く場所ではない。子ども自身が行きたいと思ったときに行く場所である。この考え方は、ニールの“サマーヒル・スクール”を連想させるが、子どもにとっての“学びの場”とは同時に居場所としての機能を持つのだと考えられる。しかし前述したFSに対する認識の転換は、世間的に認められ始めた反面で学校復帰路線が強まり、ゆっくり休めない子を増やしてきた(奥地, 2002)。その一つが出席日数問題である。奥地(2002)は、校長の裁量で、FSに通った日数を学校の出席日数にカウントするという通知を出して以来、不登校生のいる家庭では、「学校の出席になるから東京シューレへ行きなさい」など、強制させてFSに通わせる動きが出るようになったと述べる。これは本来のFSの方針とは相反するものである。我々は、南出(2016)が述べるように「FSが子どもたちの「教育権／学ぶ権利」の保証の場として機能している」ことを忘れてはいけない。

### 3. フリースクールと学校の連携

以下は、田中(2002)の論考である。田中は、「『フリースクール』というのは、自由な学校という意味であるが、『自由』というのは何をしてもいい『自由』ではない(中略)自己責任、社会的な規範を守る、規律を重んじるということが前提になっている」と述べている。そして本来のFSの目的が、一人ひとりが情報化社会の中で、自分で判断し、行動できるような主体的、自主的な人間を作る学校であることを理解することであると主張する。つまり今日、学校教育とFSが目指している子ども像は変わらないことがわかる。田中(2002)に言わせれば、これは「公立学校におけるフリースクール化」ということなのであろう。フリースクール化としての一つの改革が、総合的な学習の時間(以下、総合)である(田中, 2002)。1980年代以降に学校批判が強まる中、受動的な人間養成から能動的な人間養成へとその教育方針を転換させるため、文科省では学校のカリキュラムの大幅な変更、改革が必要とされ、学校全体の改革が緊急の課題となった(田中, 2002)。「総合」はそれまでとは異なり、教科の枠組みを取り払った合科教育、融合カリキュラムである。しかし田中(2002)は、①総合の内容が多様であり過ぎるため、学習のイメージが形成しにくいこと、②小・中・高で単位時間数を比べた際に、中学校以上では単なる生活体験に終始してしまうことを指摘し、それでは内容をより深めた学習にはなり得ないことを指摘している。すなわち、学校にはカリキュラムがあるゆえに、時間という枠を取り払うことができず、子どもの興味・関心を活かし、子ども中心の教育をすることの困難さがある。

一方、喜多(2016)は、「子ども参加による学校改革は大きく後退し、子ども参加型の教育改革の主流は、学校以外の多様な学びの場における実践」に移ってきている感があると論述している。加えて、「子どもの学びの自己決定原理や居場所原理、参加型の学びなどが、新たに普通教育の枠組みの中に位置づけられることで、むしろ多様な学びの場の実践が学校改革に発展していく可能性を秘めている」とも述べている(喜多, 2016)。これは、決められている枠組みの中で子どもの“学びの場”を確保するのではなく、学校外の場で確保することが求められるのではないかと指摘である。しかし、FSと学校の連携に関して文科省(2016)が、「フリースクール等との連携に関する実態調査について」の結果報告である「フリースクール等との連携を進める上での課題」において、学校と「フリースクール等との連携が学校復帰のための取組と相容れるかが明確でない」、「フリースクール等との連携の効果が明確でない」との見解を示している。また加藤(2018)も、「学校以外での学びの是非について、未だに共通理解をつくることが難しい」と指摘している。上述の報告から、FSと学校の連携は容易ではないことが想像つく。筆者らはこの理由として、①世間的なFSの見方、②教育を受ける権利の保障の2点が不安視されているからではないかと考えている。①に関し森田(2008)は教育委員会と連携するFSの存在が排除されてきた理由として、FSの中に真に「自由な教育」の姿を見ようとする、「近代学校批判」というまなざしが根深く存在したためではないかと指摘している。前述したとお

り、FSは学校を批判的に捉えるのではなく、もう一つの学びの場として設立された面が強い。しかし、結果的には学校制度を外側から変化させている存在として見ることもできる。また、世論的に学校信仰論が根強く残っているため、学校に登校しないことを良しとする思考のあることもその理由と考えられる。②を素直に解釈すれば、FSに学校のような教育課程がないことから、FSでは本人が勉強を必要としなければ、勉強をしなくて良いことになる。こういった要素が、両者の連携を促進できない理由になっているのかもしれない。しかし、筆者らはそれぞれには別の役割があると考ええる。小原・川崎(2018)は、中学時代に学校外に居場所を持つことは高校での自己肯定や積極性に影響を与えることを明らかにしている。松島・織田・稲垣(2020)はこの見解について、「学校外の居場所は一種の「逃げ場」として存在している側面があると考えている。失敗を恐れずに何かに挑戦するためには、失敗した時の一次的な逃げ場が必要である。逆説的な表現をすれば、学校外に居場所を持つことは学校への登校意欲の向上にもつながる」と述べている。すなわち、FSと学校の連携とは、FSにどのような機能を持たせるかで異なり、見方が変われば位置付けも変化すると考えることができる。また、FSの思想を学校制度に取り入れることは可能ではないだろうかとも思われる。時間という枠組みを意識せずに出来ることは少なからず存在すると考えるのである。

## 4. 研究の方法

### 4. 1 調査対象

A県のフリースクールのスタッフ1名、B県の学校に在籍している教員3名の計4名に面接調査を行った。

＜調査対象者の属性(性別・校種・勤続年数)＞

A講師	男性	フリースクール	17年
B教諭	男性	高等学校	10年
C教諭	男性	中・高一貫校	18年
D教諭	男性	中・高一貫校	7年

### 4. 2 調査時期と調査方法

調査は2019年12月～2020年8月に実施した。面接調査の了承を得たスタッフと教員にアポイントメントを取り、調査日程を決めた。面接調査は半構造化面接の技法を用いた。以下に面接調査の手続きを示す。

- (1) 協力者によって指定された場所で筆者と協力者は自己紹介を行った。
- (2) 面接内容やICレコーダーによる録音等について説明し、守秘義務についてや語りを含む結果については研究以外に使用しないことを約束した。その後、了承を得た上で署名をしてもらった。
- (3) 質問事項は、下記に示す。なお、協力者の語りによって、随時質問を重ねた。
- (4) 質問が終了したら、お礼を述べて面接を終了した。なお、面接調査の時間は1人あたり30分程度であった。

主な質問の内容は以下の通りである。なお、協力者の回答に対して追質問を行った。

- (1) FSで大切にしていること／学級づくりで大切にしていること
- (2) 学校との連携について

### 4. 3 分析方法

本調査の分析は以下の手順で行った。

- (1) 面接調査で得られたデータの文字起こしを行った。
- (2) 文章データのうち特徴的な発言に下線を引き、考察を行った。
- (3) 協力者の語りの内容を比較し、共通部分と違いを考察した。

## 5. 結果と考察

以下、各協力者に対する面接調査の内容を記していく。なお、太字で示した個所は協力者の発言であり、その中における下線は筆者らが重要であると感じた箇所である。



## 5. 1 フリースクールで大切にしていること

A講師は、フリースクールを運営していく上で気を付けていることを以下のように語っている。

- 「ここがなくなったら居場所がなくなってしまうっていうことがないようにしたいんで。単純に経営をしていくことが、その子たちを守ることになるっていうか居場所のない子どもたちの居場所を守るために経営を安定させる。これが1つ重要な」。
- 「この地域は、私立の中学校に行けなくなったらもう、居場所がないんだみたいな状況。一応、教育委員会が適応指導教室を設置しているけど、学校と比べたら、活動の幅は狭いし、それ以外にももっと生き生きと活動できる場があって、そこがダメだったから人生終わりということではなくて。他にも回れる場所があって。っていうセーフティーネット的な、子どもたちの、この地域の居場所であり続けたいなっていうのはありますよね」。

筆者らがこの語りの中で着目したのは、「子どもたちの居場所を守るために経営を安定させる」ことと、子どもたちと地域の「セーフティーネット」的な存在であり続けたいという語りである。この語りから、A講師にとってFSはそこを必要としている人の「居場所」である。A講師はFSに求められていることの回答として、「誰も求めていないと思うんですよ。現状、学校に行っていればフリースクールについて考えることなんてないわけですから」と返答をしたが、少数派であっても必要としている人がいる事実から、その居場所を守ろうとしていることが窺える。同様の趣旨は以下の語りからも窺える。

- 「ここに来るようになって、元気な子たちと接していくうちに、すぐに明るさを取り戻して、それで本人がね、親にこの間、『いや～俺もっと人生気楽に生きていくわ』って言ったんだって。子どもたちなりに、こうしなければいけないっていう思いがあって、中学校に行ったら中学校を卒業しなければいけないとか、地元に行ったらこの学校に行って、通わなければいけないみたいな。決まった道みたいなものを、そこからズレるっていうのは子どもたちにとってもストレスっていうか、子どもたちも『やっちゃいけない』、『普通じゃないこと』って思っているんだよね。それで苦しんで。だけど違う道もあるって知れたら、今までの悩みって何だったんだって」。
- 「親御さんも、こんなに早く変われるんだったらすぐに利用すればよかったっていう人もいる」。

この語りは、FSに通う一人の子どもがFSと出会って変化したという事例である。不登校になって苦しんでいるのは子どもだけではない。その保護者も不安や苦しみを抱えている。FSはそういった人の助けになっていることは間違いない。FSを守ることが子どもたち、地域の人たちの居場所を守ることになるという発言は、不安や苦しみを抱えている人たちを守りたいという現れなのかもしれない。そのような思いは以下のような語りに繋がっていく。

- 「この思春期の自我を確立するっていう心理的にも大変な状況の中で、子どもたち自身が、自分が何をやっているのかわからない状況とも言えて。そんな時に、なんかちょっと周りに支えてあげる大人がいるだけで、なんかちょっと救われちゃうっていうか。そういうこともあると思うのね。そういう点で助けになれたのかなって思う時もあるけれども」。
- 「心のよりどころがなかったり、すごい寂しさを抱えている子からしたら関わってくれる大人って、すごくうれしくて。そういう心の隙間を埋めるなんてことはできないのかもしれないけど、ちょっと下支えをしてあげて、陰な方向に行かないように歯止めをしてあげられる存在になっているかもしれない」。

上述はFSの役割とも捉えられる語りである。松島・織田・稲垣(2020)は、FSには「再び実社会に適応するための準備と、不登校の子どもの「居場所」また「逃げ場」を担う」可能性があることを指摘している。筆者らはA講師の語りから、FSは「居場所」としての機能の他に、子どもたちが次のステップへ行くための手助けをする場所、すなわち「新たな挑戦への準備の場」としての機能があるのではないかと考えている。これは想像でしかないが、子どもたちがFSに通い始めたころは、学校に行けない自分に苦しみ、心理的にも不安定な状態であっただろう。そのような子どもたちにとって、一度止めてしまった足を動かすには相当の勇気が必要だったのではないだろうか。しかし、FSという新たな環境で出会った人たちとふれあう中で、これまで気づくことができなかった、「自分の良さ」に気づくことができるのかもしれない。その自分自身への気づきと、周りの環境の見方の変化が新たな挑戦への一歩を踏み後押しになるのではないだろうか。また、その挑戦が失敗してしまってもいつでも戻ってきてもいいというアットホーム環境が一時的な「逃げ場」としての機能を果たし、子どもたちの心理状態を癒す機能にもなるのではないだろうか。こ

の“支える”“送り出す”“癒す”という機能がFSにある役割なのかもしれない。

では具体的にどういった取り組みが、そのような機能を促しているのか。その答えは、A講師が考える、居場所づくりに関する以下の語りから考察していく。

- 「まずその子が何をしたいのかとか、まずその子の気持ちに寄り添うってところからはじめて、良好な関係性をつくって、その学校対生徒ではなくて、人間対人間でまず仲良くなろう、安心感を持ってもらおうがスタートですね。で、安心感をまず人間に対して安心感や信頼関係を持ってもらった上で、周りの子とつながっていったり、その学園の活動をして、その子の自分でね、居場所を広げていくような活動につなげていくと思うんですよね」。
- 「まず、とりあえず一人でもいいので、僕と仲良くなってほしい。で、僕を安心できる人間であると思ってくれるから、まずそこが始まりだよっていう考え方ですね」。

はじめにA講師は、「まずその子と人間関係をつくることを第一にしている」と述べた。その理由は、自分にとって安心できる存在が一人でもいることで感じられる心理的な安らぎと、その子の挑戦を後押しするためではないだろうか。そしてA講師は自分を安心できる存在と認識してもらうために、その子の自主性を尊重していることを語った。FSは学校と異なり、自由度が高く、全員を同じ方向に向かせなければならないというわけではない。そういう意味では、子どもの自主性を尊重しやすい環境にあるのかもしれない。その環境を活かし、その子が今、何に興味を持ち、何をしたいと考えているのかをできる限り尊重し、実現へと促すことで、自分はその子の味方であることを促しているのかもしれない。加えて日々声をかけ続けることや側にいることは、徐々にその子の心を開くきっかけとなり、自分を安心できる存在と認めてくれるきっかけにもなるのだろう。そういった働きかけによりネガティブだった心理状態に自信を与え、新たな一步を踏み出すための力、つまりA講師という心理的な支えを与えているのだろう。そしてこれは、閉ざし気味であった他者とのつながりを求めるきっかけになるのではないだろうか。

また、A講師は集団としてのまとまりを意識させることについて以下のように述べている。

- 「やはり子どもたちは社会に戻っていくわけで、社会に戻るということは、人と繋がるということなので、やっぱりそういうことを恐れないでほしいし、人と関わることの心地良さと楽しさっていうものが、また彼らが社会に戻ったときにここはきっと深く関わり合おうとする力になるので、そういう体験は大事にしています」。
- 「(活動に馴染めない子に対して)一番目のやり方でダメだったら、二番目のやり方で、(学園内で行っている)バンドがダメなら田んぼ仕事とか、別の関わりで人と関わる。別の取り組みならできるよっていうパターンもあるので、一つに固執しないで、別にね、音楽だけではなく、人と関わらせたいというのが目的なんだったら、そこがものすごくハードル高いんだったら、他の所でまず出来そうだったら取り組んでいって、っていう感じですね」。

A講師が想定しているのは学校への復帰だけでなく、将来子どもたちが社会に出た時のことなのであろう。前の語りでは、個人の尊重を第一にしている語りとも読み取れるが、社会に出れば自分が所属している集団のルールという枠組みの中でしか個人を尊重することはできない。FSには地域の人との交流以外に、学校内部では出会えない新たな友人との出会いの場として機能するものと考ええる(小原・川崎, 2018)。つまり、様々なコミュニティにふれあうことができ、各コミュニティのルールやマナーを学ぶことができる。そして、他者との関わり方を色々な場面で学ぶことは、社会で通用する大きな力になると考える。人との関わり方を学ぶことができるのもFSの環境があってこそのことなのだと考える。

## 5. 2 学級づくりで大切にしていること

次に筆者らは、子どもたちが学校に行けば必ず行くことになると思われる学級に焦点をあて、学級に子どもの居場所をつくるためにどのような考えで学級づくりをしているのか、3人の教諭に尋ねた。以下がそれぞれの語りである。

### B教諭について

B教諭は学級づくりのコンセプトについて、『ほめること』と『規律づくり』が基本となると述べていた。A教諭は『ほめること』と『規律づくり』について次のように述べている。

- 「規律づくりというものがどうしても中心になってしまう。それに外れた生徒を指導しなければならないというところが自分の中で多くて、逆に褒められることを意識しないとバランスが取れない。両方見てあげないと、伸ばすところも伸ばしてあげられない」。

学級において規律は生徒の安全を守るために必要であり、一人一人が居心地よく生活するために設けられている。したがって、規律から逸脱した行為は指導の対象となる。生徒にとっては教師から叱られているので良い気分ではないであろう。しかし、別の場面でその逸脱した生徒が褒められるに値する行為を行っている時に率直に褒めてみれば、その生徒から見る教師は、自分の良い所も見てくれる存在であるという認識になり、指導が行われる際も“ただ叱られている”から“自分のために叱ってくれている”という見方の変化があるかもしれない。指導においてこの両者のバランスを保つことは、生徒を成長させる上で最も大切なことなのかもしれない。

特にA教諭は、最近の生徒について「怒られ慣れていない」という。また保護者に対しても「自分の子どもが怒られることに慣れていない」という。その証拠として苦情対応が増えていると述べた。これは最近の学校現場の特徴ともいえる。保護者にとって自分の子どもは良い子である。その我が子が、厳しい指導を受けなければならない程の逸脱した行為を行っているとは信じることができないのであろう。当該の生徒が、実際に家庭で良い子でいるとするならば、それは逆に生徒は自分の家では素を出すことができず、家の外で鬱積するストレスなどを発散していると考えられることもできる。親が求める子ども像を演じ、良い子どもであろうとし続けることがストレスになっているのかもしれない。やはり今日、子どもをほめるということは、その子を認めるという意味で重要だと思われる。

なお、居場所づくりと『規律づくり』に関してA教諭は「規律づくりは居場所感を無くすものになるのでは」と述べていた。規律を厳しくするだけでは生徒の自由を妨げるだけである。したがって、規律づくりを主とする学級は、教師にとっては都合の良い学級になるかもしれないが、生徒にとっては窮屈で居心地の悪い空間となってしまう恐れがあるのかもしれない。

#### C教諭について

C教諭は学級づくりのコンセプトについて、『全員が安心できる場所』と述べた。C教諭は『安心感』について以下のように述べている。

- 「安心感・安全感を感じる場所でなければならない。その上でないと自分が出せないから、成長がない。これやだなど思うことがあることはダメだと思う。全員が安心できる場所でなければならないと思う。教室というのは。それが土台」。

赤坂(2011)は教室に安心が保証されることで、傷付けられる危険性がなくなり、挨拶やおしゃべりなどの日常的なコミュニケーションが増え、教室の人間関係が良くなるとともに、誰かのために動こうとする思いや、行動力が養われると述べている。つまり安心感が土台になることは生徒の活動範囲を広げることにつながる。そして、活動範囲が広がることは生徒の成長に直結することである。行動範囲が狭い中での活動と、行動範囲が広い活動では得られるものに違いが出てくる。教師は土台づくりとして生徒の安心感を広い範囲の中で与えることが求められると考える。その中で、注意しなければならないことは、生徒の不満を雁字搦めに我慢させないことである。安心感を保つためにはある程度の規律が必要となる。しかし、B教諭が述べているように過度な規律は生徒のストレスを産むことにつながる。したがって、生徒に気持ちを吐き出す機会を設けなければならない。

C教諭は全員が安心できる場所をつくることに対して以下のようにも述べている。

- 「それ(全員が安心できる場所)を作るために何が必要ですかといったら、我慢をさせないことだと思っている。自分の思うことは言わなければならない。でもその時にトラブルになるのは言葉なわけ。自分の気持ちや思いを、相手の気持ちを害すことなく伝えることは一番大事ではないかと思っている。そういう言葉の使い方を教えていかなければならないと思っている」。
- 「公立であればある程度の小さいコミュニティから大きいコミュニティにつながる。それに対して私立は人の数だけコミュニティがある。その分問題が生じる場合がある」。

C教諭は小さいコミュニティだけでなく、大きいコミュニティで使える言葉を使わせるように心がけているという。相手の気持ちを害さない言葉を使うには、トレーニングが必要である。日常では、まず学級のルールとして生徒



一人ひとりに言葉を意識させることを最低限のルールとして定め、丁寧な言葉を使えていない子どもには声をかけ、言い直しを図るようにしているという。言葉は時に人を傷つけることがある。まずは言葉を意識させることで傷つけない環境を作っていくことが大切だと考える。

#### D教諭について

D教諭は学級づくりのコンセプトについて、『生徒主体の学級づくり』と述べた。そして、このことについて以下のように述べている。

- 「教員がいくつか目標を掲げてそれに沿って生徒を育てようとする、なかなか生徒が、自分達はこうしたいのという意見が多く上がってきた経験があったので、基本的には生徒がどういう学級にしたいか、どういうふうに勉強したいかを中心に授業であったり学級の運営だったりをしているようにしている」。

また主体性と並べて重要としていたのが、『教室の環境整備』である。以下はこのことに関する語りである。

- 「荒れた学校とそうでない学校を比べると、明らかに移動クラスでのときであったりとかに、教室が綺麗に整っているという環境整備がされているんですね。大体にして学習に向う姿勢を身に付けさせるために当然いろんな授業を面白くするとかあると思うんですけど、そもそも自分たちが勉強しているんだという意識付けをするために教室の環境整備が重要なと思う。どういう集団を形成したいかという主体性に基づいて、君たちがこういうことを考えているならば、こういうこともしようよって環境整備を進めていく」。

筆者らがD教諭の語りで特徴的だと捉えたのは、『主体性に基づいた環境整備』の言葉である。B教諭の語りから読み取れる規律は、教師が提示する規律のイメージが強い。それに対して、D教諭が述べる規律は生徒がつくる規律のイメージがある。D教諭が規律を決めるにあたり行っている具体的な方法は、①はじめに教師が規律を提示する。②すると反発の声が生徒から出てくるので、どうしたいか意見を述べさせる。③教師の意図と生徒の主張のすり合わせを行うという流れである。生徒が主体であれば、自分達が述べたことへの責任が高まり、規律に対する意図の理解なども共有しやすいと考える。その反面、受け皿が狭い教師にとっては扱いが難しいと考える。筆者らは規律づくりの方法により、メリット・デメリットは考えられるが、理想的には生徒が規律を意識する中で、生徒同士で声をかけあえる教室環境なのだと考える。そしてD教諭が述べる教室環境の整備は規律づくりだけではなく、整理整頓やゴミが落ちていないかなどの基礎的なところを全て含んでいると思われるが、それらを生徒が主体となって声かけし合えることが理想であると考え。そしてそれらは自分たちで自分の居場所をつくることにつながると筆者らは考える。

以上3名の教諭の学級づくりの土台となっている考えを比較して見ると、3名とも異なる回答となっているが、共通する点はいくつか見られた。そして現場の教師は異なる視点で、より良い学級をつくらうとしていることが窺えた。また、A講師の語りと比較すると、居場所づくりに対する考えのズレとして、A講師は対個人として接する中で、子どもの居場所を確立していこうというのが初手になっており、集団へ意識を向けさせるのは本人の自主性を尊重した上で判断していることがわかる。それに対し、教諭3名は対集団、つまり環境を変えることで居場所を確立していこうとしているように窺える。しかし、学級づくりをしていく中で欠かせないことは生徒理解である。すなわち、対個人に対するアプローチが同時進行で行われていると考えて良いだろう。したがって、両者の違いとしては、集団への意識の向け方であると考え。FSと学校現場の違いとしては、組織あるいは集団の特質の違いではないだろうか。学級は人為的に集められた特質な集団である。最初から同じ方向性を向いた人が集まっているわけではないため、教師はまとまりのある学級をつくらうとする。この過程を通じて、人は集団におけるルールやマナーを学び、人との関わり方を学んだともいえる。しかし、学級のまとまりは異物と認識されるものを排除しようとする可能性を秘めている。つまりある程度固定化された学級の雰囲気や馴染め、ネガティブな孤独を感じた時、子どもはその学級に行きづらくなり、不登校になるのではないだろうか。学級という集団そのものが不登校の子どもを生んでいる一つの要因なのであれば、学級というシステムを排除することが適切なのだろうか。筆者らはこの見解について、やはりFSとの連携が不可欠ではないかと感じている。なぜならば、学級が特殊な集団であるからこそ、そこで学ぶことに必要性を感じており、FSが“逃げ場”としての機能を持つのであれば、子どもたちは幾度となく学級に適応する挑戦ができるのではないかと考えるからである。もちろん、理想としては学級に居続けられる環境を整えていくことを考えていくことが大切であるが、学級の構成員によってその特質は変化するため、一概に方法を考えることは困難であると考え。学校外部との連携が子どもの学びの保証と質を向上させるのであれば、外部との連携を考えることに意

義はあると考える。

### 5. 3 フリースクールと学校の連携

しかしながら、前述したとおり、FSと学校の連携には進捗がない。A 講師は学校との連携について以下のように語っている。

- 「連携してますってことで、ここに来ていることを毎月出席状況をお伝えしたり、2 か月に一遍、学習状況はこうでした、体験活動の様子はこうでした、寮生活の様子はこうでした、こんなことを頑張りましたみたいなのを、A4 用紙一枚で送って、写真も送って、校長先生の判断で出席扱いしてもらっているんだけど、うちからはそれを送って出席扱いにしろ。だけど、学校は何をしてくれるかっていうと、ほんとに連絡を取り合って、定期テストを送ってくれたりだとか、あとはプリントとかを送ってくれたりとかもあるけど、それはすごいマレで、向こうは預けっぱなしっていうか。自分の生徒が世話になっているとかではなくて。そっちで頑張っているんですもんね。頑張ってください。みたいなそういう感覚ですね。なかなか連携って難しく、マレに例えば、〇〇の学校の先生も3人ぐらい来て、ここはどういうところか、見に来てくれたりとか。〇市内の先生であれば、来てくれたりもしますけど、一緒に育てていくような連携でなると、ほとんどない」。
- 「フリースクールでの学習を出席にするとか、フリースクールにいるのを出席にするとか、ちょっとなんか変えようとしている動きはあったみたいだけど。でもあんまり進んでいないというか」。

はじめに述べておくが、A 講師は学校を批判的に捉えているわけではない。むしろ学校の多忙さ等を理解した上で、FSと学校、それぞれの役割を認識し、日々の業務を行っている。筆者らがこの語りの中で着目したいのは、子どもたちが「預けっぱなし」になっているという点と、「一緒に育てていくような連携」がほとんどないという点である。学校現場の教師にFSの存在について尋ねたところ、FSの存在を認めた上で「フリースクールや適応指導教室は親の救いの場所になると思う」、「フリースクールや適応指導教室に通う子どもを周りがどのように見るかが重要ではないか」という指摘をいただいた。一方で「自分の子どもがそういった立場にならなければ想像がつかない」という意見もいただいた。筆者らはFSと学校との連携の第一歩として、教師が不登校に対する認識をさらに持つこと、そしてFSという場所を知ることが求められるのではないだろうか。FSについて知ることは、学校以外の学びの場を示し、子どもたちに選択肢を与えることにもつながる。A 講師は以下のように述べる。

- 「いろんな選択肢があって、いろんな学びの場があって、最終的に何のために学ぶのかっていうのを本人も親もね、わかっていれば、そこさえブレないで、学び続けることができれば、どこにいても、幸せの人生は見つかると思うんだけどね」。

筆者らもA 講師が述べることに同意する。なぜならば、不登校は誰にでもなり得るものと文科省が提示している通り、学校に行けなくなってしまう子どもが突然出てきてしまうことは考えられる。そしてこの事実が起こってしまった時に考えなければならないことは、子どもの学びをどのように保障していくかではないだろうか。学びの場が学校だけに固執せず、学びの場の選択肢が増えることで、子どもの学びは保障されることに一歩近づく。しかし、ここで忘れてはいけないことは、「一緒に育てていく連携」である。事実、特殊かもしれないがA 講師が所属するFSにおいても、週に一度ある中学校から国語を教えに来てくれているという。現代の学校現場では、多忙化が課題として挙げられ、困難であるかもしれないが、こういった一緒に育てていく姿勢を持つことが、大切なのではないかと考える。

### 5. 4 全体的考察

本研究では、FSと学校で大切にしていることは違うのか。そしてFSと学校が連携することは可能であるかどうかについて示唆を得ることを目的とした。はじめにA 講師の語りからFSはセーフティーネットとしての“居場所”として機能し続けたいということ、そして、“逃げ場”としての機能と同時に“新たな挑戦への準備の場”であり続けたいという志が窺えた。学校教育においても教師は同じ志を持って子どもたちと接していることは理解している。しかし、学級という集団に馴染めず、その集団から抜け落ちてしまう子どもも少なくないことも事実である。そこで筆者らは、FSと学校の連携を提案したい。繰り返しを含むが、FSと学校の連携は困難で、行政的にも進展がない状況下にあることは理解している。しかし、A 講師の語りから、出張授業を行っている実践があることが把握できた。すなわち連携は不可能ではないということである。教師の多忙化が問題となっている今日、新しい業務を増やしていくこと



は望ましいことではないのかもしれないが、「一緒に育てていく連携」を学校現場でも考えることは、子どもたちのために必要なことではないだろうか。

最後にFSと学校との連携を実現するために、喜多(2016)が提唱する「実践的な参加型の学びの原理」を教育課程に組み込むことを提案する。喜多(2016)は「実践的な参加型の学びの原理」について以下のように述べている。

「従来から教育課程上は『体験学習』という実践形態が取られてきたが、『体験』(社会奉仕含む)というよりも『参加』であり、かつ『参加型(疑似体験)学習』の枠をこえた実践的な学びへと発展していくことが求められる」。

郡司・西内(2000)は参加型学習の特徴として、頭と体を使った体験的な活動を通じて、「感性からの学び」を重視していること、「アクティビティ」つまり単に体験的であることの他、自分自身の「見方を意識する」ことを目的にした学習であると述べている。これを踏まえ、筆者らは「実践的な参加型の学びの原理」を、参加型学習をより実践的な学びの中で行う学習であると捉えた。筆者らが考える実践的な参加型の学びとは、自身の身近なコミュニティなどに参加することで得られる学びである。つまり地域活動への参加を通じた学びである。菊池・永田(2001)はFSの特徴として、開放性指向が強く、社会適応指向が中程度であることを指摘する。また斉藤・吉森(2017)は、FSの運営のポイントについては学習・就労支援(45%)、地域活動への参加(43%)の回答が上位を占めたことを報告している。すなわちFSの活動は施設内で収まる活動だけでなく、施設外との連携と互いの支援の中で行われる活動が半分近く占めていることがわかる。したがって、FSが持つつながりには、学校にはないつながりがあるのではないかと、そして、学校教育では行うことができない活動をFSでは行えるのではないかと考える。子どもの学びを保証し、質を上げるには、学びの場の選択肢を広げ、多様な学びができる環境を整える必要があるのではないだろうか。今後は、本研究で協力いただいたFS以外ではどのような取り組みが行われているのかを明らかにし、FSと学校の連携が実現するために必要な要素を考えていきたい。

## 引用文献

- (1) 赤坂真二(2011), 教室に安心感をつくる. ほんの森出版株式会社
- (2) 郡司修一・西内祐一(2000), 社会科における「参加型学習」の実践的考察. 福島大学教育実践研究紀要, 第39号, pp71-80
- (3) 加藤美帆(2018), フリースクールと公教育の葛藤とゆらぎ－教育機会確保法にみる再配分と承認－. 教育学研究, 第85巻, 第2号, pp175-185
- (4) 菊池栄治・永田佳之(2001), オルタネイティブな学びの舎の社会学－教育の＜公共性＞を再考する. 教育社会学研究, 第68集, pp65-83
- (5) 喜多明人(2016), 学校外の多様な学びの支援と日本の教育－子どもの学ぶ権利行使と新たな普通教育の創造－. 子どもの権利研究, pp98-108
- (6) 南出吉祥(2016), フリースクールの位置付けをめぐる教育実践運動の課題. 教育と社会研究, 第26巻, pp77-89
- (7) 松島生幸・織田杏里・稲垣応顕(2020), 子どもにとっての“学びの場”についての一考察－教員養成大学の学生における捉え方に焦点を当てて－. 上越教育大学研究紀要, 第40巻, 第1号, pp11-21
- (8) 文部科学省(2015a), 「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」.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tyousa/\\_icsFiles/afiedfile/2015/08/05/1360614\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tyousa/_icsFiles/afiedfile/2015/08/05/1360614_02.pdf), 閲覧日2021.1.14
- (9) 文部科学省(2015b), 「教育支援センターに関する実態調査」.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afiedfile/2017/11/06/1397806\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afiedfile/2017/11/06/1397806_1.pdf), 閲覧日2021.1.14
- (10) 文部科学省(2016), 「フリースクール等との連携に関する実態調査について」.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/107/shiryo/\\_icsFiles/afiedfile/2016/07/19/1372782\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/107/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2016/07/19/1372782_03.pdf)  
閲覧日2019.12.18
- (11) 森田次郎(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, 第53号, 第2巻, pp125-141
- (12) 本山敬祐(2011), 日本におけるフリースクール・教育支援センター(適応指導教室)の設置運営状況. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第60集, 第1号, pp15-33
- (13) 小原一馬・川崎志織(2018), 中高生における, 学校外の居場所の新たな効用－橋渡し型人間関係が生むコミュカ／リア充. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 第5号, pp107-116
- (14) 奥地圭子(2002), フリースクールとはなにか. 教育資料出版会
- (15) 斉藤富由起・吉森丹衣子(2017), 日本におけるフリースクールの歴史と活動に関する質的研究. 千里金蘭大学紀要, 第14巻, pp21-29
- (16) 田中圭治郎(2002), フリースクールの課題と学校の役割. 教育学部論集, 第13号, pp85-99
- (17) 吉井健治(1999), 不登校を対象とするフリースクールの役割と意義. 社会関係研究, 第5巻, 第1・2号, pp83-103

# A Study on “Place of Learning” for Children: A Comparison between Free School and Paid School

Misaki MATSUSHIMA\* · Hikari INABA\* · Masaaki INAGAKI\*\*

## ABSTRACT

This research examined the differences between free school and paid school. Both schools aimed to obtain suggestions regarding cooperation, and free-school staff (hereafter, staff) conducted an interview survey with 31 people and present-post teachers. The results on the mindset of staff and present-post teachers inferred that identifying consciousness within a children's group might be different because of differences in the organization to which a child belongs or the characteristic of the child's group. Hence, this study proposes a cooperation between free school and paid school. Such a cooperation may function as a place in which a child's learning takes place, as each child's learning is different based on their characteristics. This study indicated that a cooperation between free school and paid school recognizes the existence of the former as a first step of schooling and creates awareness that children are raised together. This paper further proposed that free school might function as a place in which various learnings occur by following a practicing and participatory type of learning principle in a curriculum at school.

---

\* Master Course (School Education)    \*\* School Education