

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 —

森 田 次 朗

『中京大学現代社会学部紀要』 第9巻 第2号 抜 刷

2016年3月 PP. 129~160

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 ——

森 田 次 朗

1 問題の所在——現代日本社会におけるオルタナティブ教育の 展開と学校／非学校の再編成

本稿の目的は、近年日本社会で注目を集めている「オルタナティブ・スクール」と呼ばれる諸形態の理念及び方法上の特徴を社会学的に分析することをおして、こうした諸形態の登場が、従来の教育社会学の研究蓄積に対していかなるインパクトを与えうるかについて考察することである。具体的には、1980年代以降、理論的・実証的研究が膨大に蓄積されてきた日本社会における学校社会学の分析枠組みについて再考し、学校文化論の新たな研究課題について構想する。

「学校」とは何か。言い換えれば、「学校」が果たす社会的役割とはいかなるもので、今日、それはいかなる社会的背景のもと、どのように変容しつつあるか。また、「学校」と呼ばれる空間は、子どもたちによりどのように意味づけられ、生きられているのか。2010年代に入り、日本では教育社会学の根本問題とも言うべきこれらの問いが社会的関心を集めている。なぜなら、1990年代以降、「不登校児童生徒数」¹が増加し（図1）、その教育機会をいかに保障するかが教育政策上の重要課題となるなかで、

¹ 1998年度までは50日以上、1999年度以降は30日以上欠席者率をそれぞれ算出している。

近年、学校教育法の枠組み²（一条校）とは異なる独自の「学校」が数多く登場し始めているからだ（藤根 2015；藤田 2003；土方 2011；菊地・永田 2001；王 2007；吉田 2009）。

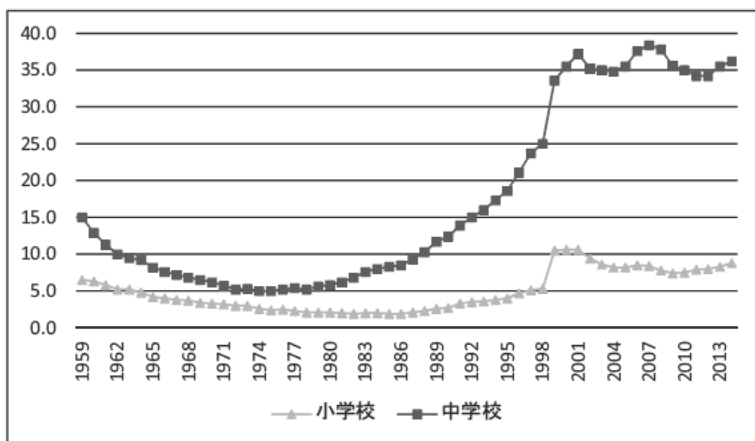


図1 長期欠席児童数の全在籍生徒数に占める割合（千分比）（出典：「学校基本調査」）

このような「学校ではない学校」は、欧米社会での活動例にならない「オルタナティブ・スクール」(alternative school)、あるいは「オルタナティブ教育」(alternative education)と呼ばれており、元教員や就学期の子どもをもつ保護者といった「市民」たちの手により、公教育制度の内外で様々な形態が設立され運営されている（国立教育政策研究所 2003, 2004；フリースクール全国ネットワーク 2004；開発教育協会 2011）。具体的には、後述するように不登校児童生徒を受け入れる「フリースクール」、19世紀末から20世紀初頭にかけて展開された新教育運動にルーツをもつ「シュタイナー学校」（ドイツ）や「フレネ学校」（フランス）などが存在しており、学習指導要領や年齢主義をはじめとする日本の「画一的」な学

² 学校教育法（第一条）では、「学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校」とされている。

校文化にとらわれない、「自由」で「多様」な教育・学びの場として関心を集めている（森田 2013）。

とくに、2010年代に入って以降は、日本のオルタナティブ・スクールをめぐる状況は大きく変化している。それは、オルタナティブ教育の法制化を目指す社会運動が急速に進展しているのだ（多様な学び保障法を実現する会ウェブサイト 2016）。なかでも、2015年9月には超党派の議員連盟により、フリースクールに代表される民間施設への公的支援を可能とする法案として、「義務教育の段階に相当する普通教育を十分に受けていない者」を対象とした「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：「多様な教育機会確保法」）が検討され始めている点は注目に値する（『朝日新聞』2015年11月13日付、朝刊全国版1面）。本法案の実現を目指す運動には、上記のフリースクールと同様、その多くが非一条校として設立され運営されてきた「外国人学校」や「インターナショナル・スクール」、さらには公教育制度の枠内にありながらも義務教育未修了者の教育機会を柔軟に保障してきた「夜間中学校」なども合流しており、「学校／非学校」という境界線の再編が進められているという点で、文字通り画期的な出来事だと言えるだろう。

しかしながら、こうした「オルタナティブ」を志向する教育・学びの諸形態に関しては、欧米社会では社会学の視点にたつ先行研究が数多く存在しているのに対して（Carpenter-Aebey & Aebey 2009; Garot & Katz 2003; McNulty & Roseboro 2009）、日本では量的にみても質的にみても、その蓄積は非常に限定されていると言わざるをえない。もちろん、日本社会においても、比較教育学や教育行政学の領域を中心にこれまで多数の先行研究が存在してはいるものの、それらは個々別々の問題関心から事例研究の水準で論じられることが多く、こうした公教育制度内外の境界部に位置する諸実践の多様性を統一的な視点から比較し、実証的に分析した社会学的研究の数は少数である。

その結果、「オルタナティブ教育」と呼ばれる諸実践は、「ポスト産業化」

あるいは「近代の液状化」(Bauman 2005)が進むとされる現代社会において、一斉授業やナショナル・カリキュラムをメルクマールとする標準化された学校文化(マス・スクーリング)のあり方が今日いかに変質しつつあるか、また、それに代わっていかなる「教育」や「学び」の形態が構想されているかを実証的に考察するだけの可能性を有していると指摘されてきたにもかかわらず(菊地・永田 2000, 2001; 永田 2005)、こうしたオルタナティブ・スクールの事例に関する知見が、教育社会学の蓄積とは十分に接続されない状態にとどまっている。

そこで本稿では、今日、日本社会において「オルタナティブ・スクール」と呼ばれる諸実践の理念及び方法上の特徴を社会学の観点から考察することをおして、こうした諸実践の登場及び展開が、学校文化に関する従来の教育社会学の分析枠組みに対して、いかなるインパクトを与えうるかについて検討することを目的とし、以下論じていく。

以下、本稿の構成を説明する。最初に、学校社会学の分析検討するための準備作業として、日本社会において「オルタナティブ・スクール」と呼ばれる学び・教育の諸形態について概観し、その理念・方法上の特徴について整理する(第2節)。次に、本研究の問題関心である学校社会学、そのなかでも学校文化論の知見を概観したうえで(第3節)、前節で議論したオルタナティブ・スクールの諸形態によって、こうした学校社会学の知見をどのような点で更新することができるかを検討する(第4節)。具体的には、「日常実践論」の観点から新たな分析枠組みの可能性を提示する。最後に、本稿全体の結びとして、学校文化論の新たな方向性について言及する(第5節)。

2 日本社会におけるオルタナティブ・スクールの諸形態

本稿のテーマである学校社会学の分析枠組みについて具体的に検討する前に、本節では「オルタナティブ・スクール」の定義と日本の学校法体系上の特徴について概観する。

2.1 「オルタナティブ・スクール」概念の再定義

「オルタナティブ・スクール」を単純に日本語に訳せば、「もう一つの／代わりの学校」となる。だが、これまで多くの研究者たちが論じてきているように、この語は多義的であるため、確定した定義を述べることは難しい（森田 2013）。そこで「オルタナティブ・スクール」に関する説明を代表的な事典より引用してみると、以下のとおりである。

【定義①】（『新教育社会学辞典』、1986年、東洋館出版社、執筆者：黒田則博）

より広義な概念として、オルターナティブ・エデュケーション（alternative education）があり、フリースクール（free school）、家庭、街頭、地域社会等あらゆる場所で行われる、伝統的な学校教育とは対比的な教育活動で、伝統的學校を希望しない者が、「選択できる」學校を指す。また、伝統的な學校に「とって代わる」學校を指すこともある。

【定義②】（『新版現代學校教育大事典』、2002年、ぎょうせい、執筆者：安彦忠彦）

（……）大きく言えば、1) 公立學校の伝統的な教育に不満をもつ人々によって設立・維持され、公立學校と比べてどちらかを選択できる新しい、独自性のある學校ないしその制度、2) 公立學校として、ないしその中に設けられ、親や子どもによって自由に選択されたり、學校側が親や子どもに自校の代わりに行くことを進めている學校。

上記二つの定義のうち、より詳細な説明を与えている定義②の1) の例としては、19世紀末以降、欧米諸国において展開されてきたフリースクールの諸実践が含まれるのに対して、2) の例には、現代のアメリカ合衆国において運営されているマグネット・スクールやチャーター・スクールが

含まれている。そのため、これら2つの形態は、運営されている地域や成立した時代的背景が大きく異なっている。その一方で、両者には共通点もみられる。それは、ジェンダー（女性／男性）、障害（障害者／健常者）やエスニシティ（外国人／日本人）などのように、国家や行政機関により組織化されてきた公教育制度、なかでも初等教育段階あるいは中等教育段階の枠組みでは「私的」なものであるとみなされ、周辺化されてしまいがちな学習者の個別的で「特別のニーズ」（永田 2005: 15）を満たすために設計された教育形態という点である。

しかし注意すべきは、こうした欧米社会の文脈で考案されてきた定義が日本社会におけるオルタナティブ教育をめぐる現状とは齟齬をきたしているという点である。たとえば、日本社会で「オルタナティブ・スクール」と呼ばれる施設の多くが一条校として認められておらず、しばしば「無認可」の民間施設であるため、そこに通うことで日本の学校制度上の卒業資格は得られない（沖田 1998；野入 2006）。

このような現代日本のオルタナティブ教育がおかれた社会的文脈を正確に理解するにあたり見落としとしてはならないのが、日本の学校法体系のあり方である。日本の学校教育法では「就学義務」³が明確に定められており、また市民立の学校を設立することが比較的容易である欧米諸国とは異なり、国家や地方自治体などが設置する一条校以外の学校に対する設置基準がきわめて厳格である。たとえば、文部科学省のまとめ（文部科学省ウェブサイト 2009）によれば、日本の学校教育法では正規学校に籍をおきつつ、フリースクールにおいて相談・指導を受けた日数を指導要録上出席扱いとすることは認められているものの、原則として義務教育を学校以外で行うことは認められていない。これに対して、アメリカ合衆国では各州法

³ 小学校の就学義務については、次のとおりである。「第 17 条 保護者は、子の満 6 才に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから、満 12 才に達した日の属する学年の終わりまで、これを小学校又は特別支援学校の小学部に就学させる義務を負う」。

の水準では就学義務の規定がありながらも、全州でホームスクーリング⁴が就学義務の免除と認定されている。また、近年、日本と同様に「学歴社会」として教育社会学の領域で関心を集める韓国社会においては、1990年代以降、オルタナティブ教育に対する関心が高まっており、無認可の教育施設である「代案学校」(대안학교)に通う場合、就学義務の免除や猶予を受けることができる。

以上のように、日本と欧米社会を中心とする諸外国では就学義務／教育義務をめぐる法体系が大きく異なっている。そのため、以下の第3節で論じるように、日本社会において既存の学校空間に対する「オルタナティブ性 (alternativeness)」とはいかなるものかについて考察していくためには、「オルタナティブ」と呼ばれる空間に通う子どもやスタッフたちがその場をどのように意味づけており、何を「教育」や「学校」とみなしているか、また、その際にどのような意味上の齟齬やジレンマ⁵が生じているか、その日常的な生活世界に注目することで、「オルタナティブ・スクール」とは何かを再定義する視点が重要になる。

2.2 日本におけるオルタナティブ・スクールの多様性——「スクーリング」の4類型からみた整理

では、上記の定義で説明されるオルタナティブ・スクールは、実際に日本社会では具体的にどのような形態で実践されており、それらはどのような特徴をもっているのか。先行研究において日本社会におけるオルタナティブ・スクールとして取りあげられてきた代表的な形態のなかでも、と

⁴ 別名、Home-based education と呼ばれる。

⁵ とくに、重要なのが「統制主義／自由主義」という二つの教育観をめぐるジレンマである。とくに、不登校支援児童生徒の教育保障の現場という文脈にかぎって言えば、「子どもは学校に行かなければならない」という教育的価値が「統制主義的」な教育観として、「学校に行く／行かないは子どもの自己選択」という教育的価値が「自由主義的」という教育観としてしばしば表面化しており、両者は激しく対立しあうことになる。このジレンマについては、森田(2014)で詳細に分析している。

くに前述の「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」をめぐる社会運動のなかで注目され、中心的な役割を果たしている形態に焦点を当てて整理すると（多様な学び保障法を実現する会ウェブサイト 2016）、大きく次の3つに分類される。

第一の形態は、「新教育運動」(New Education Movement) にルーツをもち、欧米のオルタナティブ・スクールをモデルとしながら、主に学校教育法の枠外で子ども中心の理念を掲げている「学校」である。具体的には、アレクサンダー・ニールの「サマーヒルスクール」(堀 1985, 1997)や、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861 年-1925 年) による「シュタイナー・スクール」、セレストアン・フレネ (Celestin Freinet, 1896 年-1966 年) による「フレネ・スクール」、さらには、教育思想家のダニエル・グリーンバーグがマサチューセッツ州で設立した「サドベリー・バレー・スクール」をモデルとする「デモクラティック・スクール」などがあげられる(大谷 2001; デモクラティック・スクールを考える会編 2008; きむら 2010)。このカテゴリーに含まれる形態の理念及び方法上の特徴とは、ナショナル・カリキュラムに代表されるような教科学習を中心とした授業内容を前提とするのではなく、子どもたちの興味や関心を尊重するために、調べ学習や工作・絵画といった体験型の学習プログラムを中心とした教育理念や教育方法が前提されている点である。とくに、教育方法としては、画一的な一斉授業のあり方が批判されるものの、「教えあい」や「学びあい」といった子ども同士、あるいは子どもと大人間の共同(協働)的な学習形態は重要視されており、いずれも既存の学校空間に代わる「学校像」を明確に打ち出しているという点で特徴がある。たとえば、フランスの代表的なオルタナティブ教育の一つであるフレネ学校の特徴について、大阪府箕面市で同教育を「NPO 法人箕面子どもの森学園」というかたちで実践している辻正矩の整理にしたがい説明すると、1) 異年齢の子どもが学び合う、2) 3歳から文章で表現、3) 活動計画表にそって学習する、4) 意見交換、5) 尊重しプライドを傷つけないということがあげられる⁶

（多様な学びを推進するためのネットワークウェブサイト2016；辻・藤田・守安・中尾2013）。

第二の形態は、おもに不登校児童生徒の教育機会保障に特化した教育形態であり、その代表例は、学校教育法の枠外で不登校児童生徒を受け入れる「フリースクール」や、教育委員会の管轄のもと、不登校児童生徒を受け入れる「適応指導教室」（教育支援センター）である（朝倉1995, 1998；北大不登校調査チーム2012；森田2008, 2013；井上2011；佐川2010；王2007；吉田2004）。

とくに、このカテゴリーの代表格であるフリースクールの形態についてみると、先の第一の形態と同様に時間割やカリキュラムがない場合がきわめて多く、「民主的」なミーティングの場をとして活動内容が決定されることに象徴されるように、子どもたちの自主性を最大限尊重した活動形態になっている。たとえば、フリースクールを含む民間施設に対するアンケート調査の結果（N=120）によれば、そこでの活動とは、「スポーツ」（58.3%）、「料理」（52.5%）、「絵画・工芸」（42.5%）というように体験活動を中心としたプログラム内容になっている（フリースクール全国ネットワーク2004）。その一方で、教科書や市販のテキストを用いた「教科学習」（55.0%）や受験勉強を実施している施設も少なくなく、その活動内容はきわめて多岐にわたっている。この点について先行研究によれば、「フリースクール」と称する多くの施設では、「居場所」（ただいるだけの場所）という「理念なき理念」が掲げられることで、教科書や問題集を使った基礎学習や受験勉強以外にも、子どもたちのニーズや社会状況の変化に応じて、マンガや野球、携帯用ゲームやトランプ、料理といった種々雑多な活

⁶ これらのスクールは、不登校支援（不登校児童生徒の受け皿）を目的として設立されたわけではないものの、後述のフリースクール同様、実際には不登校児童生徒が受け入れられており、近年の教育社会学の研究では、それらの現場において不登校児童生徒に対する教育保障がどのように実践されているかが注目されている（森田2013）

動を柔軟に実施することが可能となっている、とされている(森田 2008)。つまり、「特定の何かをするための場所」ということが明確に設定されていないがゆえに、そこに通う子どもたちは「スクール」という名のもとに様々な活動を自由に実施することができる、というわけである。この意味では、多くのフリースクールが「フリースペース」と名乗る活動もあわせて実施していることからわかるように、何か特定の知識を伝達し子どもたちを「成長」させることと同時に、いわば「福祉」の観点から子どもたちの「ありのまま」の状態が「承認」され、安心していられることもまた積極的に重視される場所だと表現することができるだろう(荻野 2006)。

ただし、本形態においては次の点に注意が必要である。すなわち、欧米社会において「フリースクール」(free school)とは、上述した第一の形態と同様に、新教育運動(19世紀末以降)や、カウンター・カルチャー(1960-70年代)の文脈から誕生した学校形態を指し(Swidler 1979)、「独立学校」(independent school)などの形態で、公教育制度の内部に位置づけられていることが多い(東京シューレ編 2000)。これに対して日本の場合、フリースクールとは、不登校児童生徒の受け入れに特化しており、公教育制度の外部に位置する教育施設として実施されているため、従来の研究ではこうした日本の特殊性について言及がなされてきた(沖田 1998; 吉田 2002, 2004)。

第三の形態は、公教育制度の枠内で障害や外国籍さらには、貧困といった「特別なニーズ」をもつ子どもたちを対象として設置された学校形態である。その代表例は、学校教育基本法の枠内である一条校でありながら、義務教育未修了者に対して教育機会の保障をおこなってきた「夜間中学校」(中学校夜間学級)である。夜間中学校は、市町村が設置する中学校において、二部授業が行われる学級のことを指しており、2014年5月現在で8都府県 25 市区 31 校の中学校に夜間学級が設置されている。その活動形態は、夜間中学校が設置されている地域により大きく異なるが、これまで義務教育未修了者である成人を対象とした識字教育という観点から実践が蓄

積されてきたものの、近年では南米やアジア出身のニューカマーの生徒や、オールドカマーと呼ばれる韓国・朝鮮籍の生徒たちの教育保障の場となっており、公教育制度の枠内にあるため、授業時間数やカリキュラム上の規定はありながらも、学習者個人々の関心やペースにあわせた学習が可能となっている（山根2009）。こうした形態には、一条校ではないものの、その多くが各種学校という立場で運営され、在日コリアンの民族教育の場として実践されてきた「朝鮮学校」（同志社大学社会学部社会学科編2008）や、「インターナショナル・スクール」、1990年代以降の入国管理法改正を背景に、日系ブラジル人の子どもの教育および学びの場として注目が集まる「ブラジル学校」なども含まれる（志水・中島・鍛冶2015）。

しかしながら、冒頭でも説明したように先行研究では、こうした三つの形態に関する知見は相互言及されることなく、個別の事例研究として議論されてきたため、一部の研究（吉田2002, 2004, 2007；高山2012；山下2009）を除き、社会学における統一的な分析枠組みのもとでそれらの理念・方法上の特徴を考察するという視点が看過されてきた。そこで本稿では、これらオルタナティブ教育に関する三つの形態について、欧米の先行研究（Raywid 1994；Henrich 2005）と、比較教育社会学における「マス・エデュケーション」⁷および「マス・スクーリング」の知見（清川2007：40, 47-48）を参照することで、統一的な枠組みを導入してみたい。具体的にいえば、マス・スクーリングの基本的な構成要素である教育内容と教育方法として、1）「系統性」（内容面：横軸）、2）「一斉性」（方法面：縦軸）と、2）という二つの教育的価値をそれぞれ二軸にとることで、上記3つの形態をスクーリングに関する類型上に、新たに位置づけ直すことができる⁸

⁷ ここでは、以下の簡潔な定義をあげておく。「エリートを対象とする教育に対して、マス（一般大衆）を対象とする教育のことを言う」（清川2007：5）。なお、「学校」の定義については、これ自体が議論されるべきテーマであるため、ここでは便宜的に以下（抜粋）を引いておく。「一定の目的に従って、一定の教職員と施設とによって、意図的、計画的に組織的な学習をさせるための教育機関」（『新教育社会学辞典』、執筆者：河野重男）。

(図 2)。

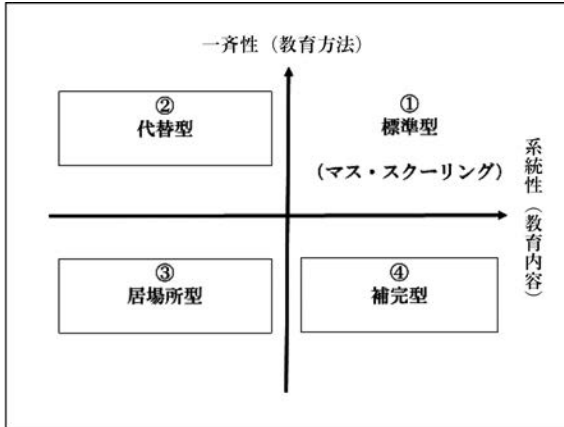


図 2 教育内容と教育方法から分類した「スクーリング」の 4 類型

その結果できた 4 象限について、①第 1 象限を「標準型」（「一斉性も系統性も高い」）、②第 2 象限を「代替型」（「一斉性は高いが、系統性は低い」）、③第 4 象限を「居場所型」（「一斉性も系統性も低い」）、④第 4 象限を「補完型」（「一斉性は低いが、系統性は高い」）と呼ぶことにすると、第 1 象限をのぞく三つの象限に、これまで「オルタナティブ・スクール」と呼ばれてきた上述の三形態をそれぞれ分類することができる。すなわ

⁸ こうした類型化の着想は、上野（1994）の「ファミリーアイデンティティ研究」の視点から多くの示唆を得ている。なお、「不登校問題」という個別の文脈に特化した場合、別の類型も考えられる。たとえば、森田（2014）では、不登校児童生徒の教育保障という観点から、学校空間のオルタナティブを志向する教育現場において争点となっている二つの教育的価値、すなわち、「不登校の脱病理化」と「学歴保障」という 2 つの教育戦略の関係に注目し、それぞれの戦略がそれぞれどのように遂行されているかを 4 つの事例（対抗型、補完型、独立型、交渉型）と、その現場における「転換型実践」という観点から分析している。こうした事例研究と本稿との違いは、本稿が「マス・スクーリング」を比較軸とすることで、より包括的な視点から類型を整理している点である。

ち、前節に確認したシュタイナー学校など海外モデル型のオルタナティブ・スクールを代表例とする第1の形態が第二象限（代替型）に、フリースクールを代表例とする第2の形態が第三象限（居場所型）に、夜間中学校を代表例とする第3の形態が第四象限（補完型）に対応させて整理することができる⁹。

このように、日本社会におけるオルタナティブ・スクールの形態を、教育内容上の系統性と教育方法上の一斉性をメルクマールとするマス・スクーリングを参照軸とした類型（理念型）をつくることで、こうした諸類型と実際の教育現場で実践されていることとのズレや、そうしたズレをめぐって子どもたちや教員たちが直面しているジレンマのあり方を実証的に分析することが可能となる。

3 学校社会学の蓄積と課題——日本における学校文化論の知見を中心に

では、前節までのオルタナティブ・スクールに関する議論は、従来の学校社会学の蓄積のなかにどのように位置づけられるだろうか。冒頭でも述べたように、学校社会学の先行研究の数は膨大に存在しているため、先行研究をすべて正確にレビューすることは本稿の限界をはるかに超えている（麻生・小林・松本編 1986；木原・武藤・熊谷・藤田 1993；久富 1996, 1999, 2008, 2009；久富・長谷川編 2008；森 1993；酒井 1999；志水 2002；

⁹ 言うまでもなく、こうした4つの類型は理念及び方法に特化して作成されたものであるため、あくまで各事例の一つの側面を説明するにすぎない。そのため、これら類型によりフィールドで観察されるすべての実践が完全に説明し尽されるわけではない。むしろ、本稿の主眼は、こうした類型と実践のずれにより、いかに既存の類型を再構成するかにある。また、こうした類型をつくることで、近代学校空間の「オルタナティブ」を志向する教育運動が、①標準型から、代替型や補完型、さらには居場所型に移行する、あるいは、その後、代替型や居場所型から標準型へと復帰するという歴史的な変遷（制度化／脱制度化／再制度化の重層性）を分析することができるとともに、各類型の内部をさらに4つの類型に詳細に分割して分析することもできる。こうした応用研究は稿をあらためて論じることにしたい。

志水編 2009；竹石 2010 など)。そこで、ここでは本稿の研究目的を達成するために必要な最低限度の知見をレビューするために、日本における学校文化論の知見に限定して論じていく¹⁰。

3.1 近代学校文化における理念／組織／メンバーシップ

学校文化論とは、欧米社会で「新しい教育社会学」と呼ばれる先駆的研究が登場して以降 (Young 1971)、「学校とは何か」という問いに対して 1970 年代までに注目されていた「学校の機能」という視点ではなく、「学校そのもの」という視点からアプローチをおこなう研究領域である (木原・武藤・熊谷・藤田 1993: 1-2)。言いかえると、近代学校文化論とは教育社会学のパラダイムが「人材養成機能・平等化機能」に関する研究から、その「政治的・文化的機能」に関する研究へと転換する過程で生まれてきた研究領域である。その際、「学校文化」とは「学校に通う人々の行動や関係のある独特の《型》それ自身の存在であり、またそれがその《型》へ向けて人びとを形成する日常的な働き」と定義されてきた¹¹ (久富 1996: 10-11)。

こうした日本社会における学校文化に関する代表的な枠組みとしては、「制度文化／教員文化／生徒文化」という三層構造に関する議論 (久富

¹⁰ 欧米圏の学校文化論については、Prosser(1999)、Davies & Guppy(2010)、Gruenert & Whitaker(2015) を参照。また、本稿の議論とは十分に関連づけられていないものの、学校に限らず広く知の伝達過程に関する社会学的研究については、久富・小澤・山田・松田編 (2013) による体系的な議論のうち、佐川 (2013) の「居場所」に関する論考が重要である。なお、学校を「社会の縮図」とみなす学校社会学の基本的視座については、次の E・デュルケームの以下の記述がいまなお示唆に富む。「学校生活は成人の生活の縮図にほかならず、本質的には成人の生活と変わらないのである。したがって、人間生活の原動力、行為の動機は学校と成人で異なることはあり得ない」(Durkheim 1938=1981: 423)。

¹¹ こうした《型》には両義性があるという指摘、つまり、1)「ある《型》の行動を人に押し付け、それに向けて馴化する」とことと、2)「人の行動を《型》へと引き上げ、支える」とことがあるという指摘は、あるべき教育観や学校像をめぐるジレンマに注目する本研究の問題関心にとってもきわめて重要である。

1996) や、学校制度の基本要素である「教師存在」、「学校知識」、および「同一年齢生徒集団」に関する論考（久富 1999: 41）を筆頭に、学校組織論やカリキュラム論、教育の社会史等の領域で膨大な数の研究が蓄積されてきた。ここでは、第2節でみたオルタナティブ・スクールの諸形態とその特徴に対応させるかたちで、三つの論点についてレビューすることにする。

第一に、学校を「社会統制機関」としてみなす「カリキュラムの社会学」（田中 1992, 1996）の知見によれば、学校における教育知（学校知）のあり方をめぐっては、1) 教育知として妥当な内容は何か（定義）、2) 教育知のどの領域をより高く格付けするか（序列）、3) 誰に、いつ、どの教育知を伝達するか（配分）、4) その決定にあたって、どの集団の考えを優先させるか、5) 特定の集団の考えを実行に移す場合、その根拠は何か（正統性）という観点をめぐって、いかに理念上のヘゲモニー争いが生じているかが焦点とされてきた（田中 1992: 111）。そして、このようなあるべき知をめぐるヘゲモニーが明らかになることで、学校空間においては教育知が国家や行政機関という社会統制機関によって独占的に序列化されていく過程を視野に入れることが可能となる。つまり、学校制度の枠組みのなかでは、教育知は教育法で規定された学校空間のなかで、教員資格をもった教師により、学習指導要領に準じて教えられるものであるからこそ正しいという倒錯した理由によって正統化された結果、「誰による、いかなる性質の知か」は不問とされてしまう機制が解明されてきた（Apple 1982=1992; Bernstein 1996=2011; 田中 1992）。

第二に、従来の近代学校組織論の知見によれば、マス・スクーリングをモデルとする学校組織とは、1) 職位の階梯（校長、教頭、教諭等）をもち、2) 権限の階層化（教職員の任免権等）がみられ、3) 一定の専門的訓練である教員養成を経て、教員免許という資格をもった教員およびスタッフが、4) 分業して職務を遂行する（教科担任制）という特徴をもつとされてきた（耳塚 1993: 39-47）。また上記の特徴以外にも、成績をはじめ、

年齢や性別によっても序列化される評価システムが特徴とされてきた。言うまでもなく、こうした学校組織の特徴はM・ウェーバーの官僚制論、すなわち組織構造を、1) 標準化、2) 文書化、3) 特化(専門分化)、4) 集権化という観点からとらえた近代組織論を下敷きとした議論である¹²。

第三に、「〈学級〉の歴史」という社会史観点から学校空間の特性について社会学的に考察した議論によれば、近代学校制度における「学級」の特徴とは、1) 人々が強制的に集められ(義務性)、2) 参加者の年齢が統一されており(年齢の同質性)、3) 参加者の相互関係が競争的であり(競争性)、4) 参加者による集団形成が長期間にわたり(持続性)、5) 大人ではなく青少年に限定して利用されるもの、という点が明らかにされてきた(柳 2005: 12-17)。

このような学校文化論の知見を順にまとめると、近代学校空間とは、1) 理念や目標の単一性、2) 組織の固定性、3) 成員性(メンバーシップ)の閉鎖性という観点から、その特徴が明らかにされてきたと言えるだろう。

3.2 学校社会学における生成論的視点の導入——日常の実践論

しかしながら、こうした古典的な研究蓄積に対して、1990年代以降、学校空間を「構造」や「機能」という側面から固定的に把握する教育観が批判的に検討されるなか、学校文化の形成過程を関係論的な側面から分析した実証研究が多数登場している。たとえば、日本の学校空間における年齢主義の成立過程に関する歴史研究(佐藤 2005)や、ジェンダー論からのアプローチ(木村 1999)、エスニシティ研究での蓄積(志水 2002; 児島 2006; 志水・中島・鍛冶 2015)、高等学校の教育現場におけるエスノグラ

¹² もちろん、学校組織論においては、J・マイヤーらの議論に代表されるように、アメリカ合衆国の学校文化を背景とした「ゆるやかな連結」を備えた組織という側面に焦点化した有名な研究が存在しているが(Meyer & Rowan 1977)、ここではマス・スクーリングに代表される学校組織に関する知見に限定し、かつ日本の文脈に特化して先行研究を整理している。

フィックな研究（古賀 2001, 古賀編 2004；城所・酒井 2008）、さらには国際比較の観点から日米の多文化教育の現場における「公正な教育法」の可能性を考察した研究（額賀 2007）が登場しており、学校文化をとらえる研究者の問題関心もきわめて多様化している。

こうした学校文化の形成過程をめぐって本稿の議論にとって重要なのは、「日常の実践」の視点から学校文化の生成過程に注目する新たな動向である（児島 2006；森 2009）。「日常の実践」とは、「さまざまな社会、文化のなかで、あるいはそのあいだで差異化しながらも、日常生活のすべての場面で見られるルーティン化された慣習的行為」のことであり、「それら慣習的行為の累積的实践によって、制度や規範を含む社会秩序が生成され、その社会秩序によって慣習的行為が正統化されるという再帰的關係性に注目」（松田 2003：17-18）する視点のことである。学校現場に即していえば、子どもと教員を中心とする様々なアクターによる日常の実践に注目することで、「学校」や「スクール」という社会空間のあり方がいかに意味づけられ、正統化されているかを射程に入れられるわけである（Barron 2007；Miles 2007）。

ここであらためて、本稿の問題関心である「オルタナティブ・スクールの社会学的研究」というテーマに戻るとすれば、オルタナティブ・スクールの学校社会学の観点から分析するとした場合、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）に焦点をあてるのがきわめて重要になる。なぜなら、第2節でも論じたように、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なおしが生じやすいと考えられるからである。

以上の観点をふまえれば、上記の3つの形態ごとに該当する事例を選出したうえで、それら事例において、1) いかなる理念や目標のもとで日常的に何が「教育」や「学び」とみなされているかとともに、既存の学校文

化がどのように再定義されているかを明らかにする、2) こうした「学校」は外部に位置する国家や市場といかなる関係（葛藤、対立、妥協、交渉など）にあるのかを明らかにする、という分析枠組みを設定することが重要になるだろう。こうした枠組みを設定することで、先にみた3つの形態に該当する諸実践において掲げられている理念及び方法と、子どもたちのニーズがどのように一致したりずれたりしているか、すなわち両者の間でいかなるジレンマがあるかを比較しながら、新たな学校文化のあり方を構想することができる。

4 オルタナティブ・スクールからみた学校社会学の検討課題

では、上記のように日常的実践の視点からオルタナティブ・スクールの現場における諸活動を分析するという枠組みを設定することで、従来の学校社会学の知見をどのように補強し、更新することができるだろうか。以下、前節での議論に対応させながら、1) 教育理念、2) 教育組織、3) メンバーシップという論点について順に論じていく。

4.1 理念の複数性／単一性——何が目指されているのか

第一に、オルタナティブ・スクールの観点から再考されるべき学校社会学の視点としては、学校文化をめぐる教育目標や教育理念に関する知見である。具体的に言い換えれば、マス・スクーリング型の教育形態と比べた場合、オルタナティブ・スクールは理念や目標の点でどのような特徴もっているかという論点である。

先行研究では、マス・スクーリング型の学校空間における教育目標や教育理念の「単一性」が強調されてきた。たとえば、先に見たように「カリキュラムの社会学」の知見によれば、学校における教育知（学校知）のあり方をめぐっては、1) 教育知として妥当な内容は何か、2) 教育知のどの領域をより高く格付けするか、3) 誰に、いつ、どの教育知を伝達するか、4) その決定にあたって、どの集団の考えを優先させるか、5) 特定の集団

の考えを実行に移す場合、その根拠は何かという5つの観点をめぐって理念上のヘゲモニー争いが存在するとされてきた（田中1992：111）。

これに対して、フリースクールに関する先行研究では（森田2008）、「居場所づくり」（理念なき理念）に象徴されるような「無目的」で「多理念的」な価値観のあり方（理念の「無目的性」及び「複数性」）が強調されていた。こうした空間のあり方は、国民統合を目的としてきた「国家的公共性」のあり方に対して、新たな「教育の＜公共性＞」（菊地・永田2001）を構想するうえできわめて重要な論点だと考えられる。

また、上記の点と関連して検討されるべきは、こうした教育理念の「複数性」が担保された教育空間の成立条件として、スタッフや教員と子どもたちの間で「不登校」というネガティブな経験が共有されていることがいかなる意味をもつか、という点である。言い換えれば、「学校に通っていない」という「受苦」の経験（齋藤2008：29）が、スタッフと生徒たちの間で共有されていることで互いに対する共感が可能となり、それが各教育空間にアクセスするための基盤、すなわち成員性となっていたと予想される点である。この点は、「不登校」というカテゴリーに、スタッフ＝子ども間の共同性の限界をみてきた先行研究の知見とは大きく異なっている。つまり、従来の不登校研究では、「不登校」とはあくまで「貧困問題」や「外国人問題」、「障害者問題」といった周縁化された社会的カテゴリーをめぐって生じるものであるため、「不登校」というカテゴリーの下でスタッフと子どもたちとの共同性（協働性）や子どもたち同士の共同性を構想することよりも、むしろ、「貧困層」や「障碍」、「エスニシティ」という特定のカテゴリーこそが、既存の学校空間の変革を可能とする共同的な足場とされてきた。たとえば、近年の研究では、ニューカマーであることが理由で学校を欠席したり、学校空間のなかでしばしば周縁化されている「外国人児童生徒」（ブラジル人）の「エスニシティ」をめぐる日常の実践に注目することで、「一斉共同体主義」（恒吉1996）と呼ばれる学校文化の変革可能性が考察されている（児島2006）。しかしながら、本稿の知見

からすれば、端的に「学校に通っていない」という事実こそが、各教育空間におけるメンバーシップの条件となっていたと考えられるため、この点について検証することが重要である¹³。

4.2 組織の可変性／固定性——どのような組織形態か

第二に、日本のオルタナティブ・スクールの視点から再考されるべき学校社会学の枠組みとしては、教育組織に関する知見についてである。言い換えれば、オルタナティブ・スクールは組織の点でどのような特徴をもっているかという論点である。

先に学校文化論の知見をレビューしたように、マス・スクーリングに代表される近代学校組織とは、1) 職位の階梯をもち、2) 権限の階層化がみられ、3) 一定の専門的訓練である教員養成を経て、教員免許という資格をもった教員およびスタッフが、4) 分業して職務を遂行するという特徴をもつとされてきた(耳塚 1993: 39-47)。また上記の特徴以外にも、成績をはじめ、年齢や性別によっても序列化される評価システムが特徴とされてきた。

これに対してオルタナティブ教育研究の知見では、「オルタナティブ」を志向する教育形態とは、あらかじめ時間割やカリキュラムは設置されてはおらず、生徒たちの関心やニーズに応じてアドホックに「教育活動」が遂行されている、ということが明らかにされてきた。その際に問題になるのは、こうした可変的な組織および集団の形態がいかにして可能になるかという論点である。この点について仮説を述べるならば、教育目標や教育方法が標準化され固定化されたマス・スクーリング型の学校空間のあり方とは対照的に、事前にカリキュラムや授業計画が設定されていないがゆえに、活動が状況に合わせて変形することができ、子どもたちのニーズや社

¹³ この点は、「社会的分断」を考察する際に、欧米社会と比べた場合、階級や人種、エスニシティよりも「学歴」(大卒/高卒/中卒といった教育歴)という分析視座しばしば重点が置かれる日本社会の状況(吉川 2009)を考えると、興味深い。

会の変化に応じて、当初掲げていた理念から別の理念へとシフトチェンジすることが可能となっていた（「脱組織性」）と考えられる。そのため、この点についてフィールド調査の知見にもとづき検討する作業が必要になる。

また、組織／空間上の特徴という観点に関していえば、E・デュルケームの古典的研究以来蓄積されてきた先行研究における「社会化」（socialization）に関する議論（Durkheim 1922: 51=1976: 58）、とくに「学校的社会化」（北澤 2010）という枠組みで考えられてきた、固定化され階層化された教師＝生徒関係のあり方と、いかに異なっているかを検討することも必要となる。たとえば先行研究では、教育方法の水準では一斉授業よりも少人数教育や自由時間、ミーティングを基盤としながらも、教育内容の水準では教科学習と体験学習の双方を状況に応じて柔軟に取り入っていた点が明らかにされている（フリースクール全国ネットワーク 2004）。こうしたオルタナティブ教育の現場でみられる可変的な社会化のあり方を、「再帰的社会化」と形容すれば、再帰的社会化とは従来の一斉授業と教科学習をメルクマールとする学校的社会化のあり方とは対照的に、子どもたちの個別のニーズや状況の変化を柔軟に取り込みながら活動形態を適宜転換させていくフィードバック型の社会化形態であり、その成立条件が問題となる。さらに、こうしたオルタナティブ・スクールにおける社会化をめぐるはいかなる「知識」が、誰により、どのような方法で伝達されているかが争点となる。とくに、教育社会学の先行研究では、「学校」という単一の場所、それも垂直的な教師＝生徒関係（タテの関係）を前提とした社会化のあり方に対して、友人関係や親族関係（ヨコの関係あるいはナナメの関係）を基盤とした柔軟で双方向的な「多元的社会化」（岩見 1991）というアイデアが提示されているため、この点についても検討が必要になる。

4.3 メンバーシップの開放性／閉鎖性——誰がアクセスするのか

第三に、日本のオルタナティブ・スクールの観点から再考されるべき学校社会学の視点としては、教育空間におけるメンバーシップについてである。言い換えれば、オルタナティブ・スクールの諸形態は、受入条件の点でどのような特徴をもっているかという論点である。

これまで教育社会学の領域で議論されてきたように、マス・スクーリング型の近代学校空間、とりわけ義務教育段階の公教育空間は、「無償性」、「義務制」、「(政治的)中立性」という三原則を基盤として成立してきた(佐藤 1996)。なかでも、「無償性」の原則は義務教育段階にある初等教育が、一部の社会階層、特にエリート層に限らず広く社会的に普及し、拡大していく際の必要条件としてきわめて重要である(清川 2007)。この点からすれば、日本社会では「私塾」(任意団体)という立場で運営されることの多いオルタナティブ・スクールの空間は、公教育制度における学校空間と比較した場合、社会経済的な理由によってそれへのアクセスが大きく制限された「閉鎖的」な空間だと表現することも不可能ではない。そのため、この論点をめぐっては、その場に通う「生徒」とは誰であり、誰がその場にアクセスできるか／できないかを検討することが重要な論点となる。言いかえるならば、オルタナティブ・スクールの「入口」において、どのように「選抜」(selection)や排除の規制が存在しているか(Davies & Guppy 2010)、とくにP・ブルデューの文化的再生産論(Bourdieu et Passeron 1964=1997)に代表される出身階層やジェンダー・セクシュアリティ、エスニシティ、障碍などの有無という点で、先にみた3つの形態のうち、いずれにおいて誰がアクセスがしやすいか／しにくい(「包摂／排除の重層性」)を比較する作業が重要となる。

また、オルタナティブ・スクールで必要とされる、「入学資格」を、通常の学校空間と比較してみると、通学すること自体が子どもや保護者の選択に任されているとともに、通常の学校空間には通うことのできない不登校児童生徒が、年齢に限らず広く受け入れられている(森田 2013)。その

ため、こうした空間の「開放性」という観点について特に重要なのは、日本の学校空間における年齢主義的な価値観がいかに解釈され実践されているかである¹⁴。

さらに、これと関連して重要なのは、先にみたオルタナティブ・スクールにおける「入口」の問題だけではなく、「出口」の問題についてである。先行研究の知見によれば、オルタナティブ教育の現場では、「外国人」や「障害者」（発達障害を含む）、「LGBT」といった近代学校制度の枠組みでは周縁化されてきた「社会的マイノリティ」の子どもや若者たちにも寛容的な「居場所」が提供されていることが明らかにされてきた（「寛容性」）（森田2014）。とくに、オルタナティブ教育における「配分」（allocation）の視点、すなわち、オルタナティブ・スクールではどのような進路指導がなされており、その「卒業生」がどのような進路形成をしているか、すなわち「不登トラック」（山田2010：94-95）がどのように形成されているかが重要である。

以上の知見をまとめれば、オルタナティブ・スクールの諸形態をめぐって再考されるべき学校社会学の分析枠組みとしては、1) 理念の単一性／複数性、2) 組織の固定性／可変性、3) メンバーシップ（成員性）の閉鎖性／開放性という3つの論点が明らかになった。

5 結びにかえて——「alternativesの学校社会学」に向けて

以上、本稿では先行研究の知見を整理しながら、日本社会におけるオルタナティブ・スクールに関する分析枠組みを構想してきた。具体的には、オルタナティブ教育研究と学校社会学研究と接続するため、日常実践論の知見を媒介させることで、新たな研究課題を明らかにした。具体的には、

¹⁴ 日本社会では、明治期には能力別の「等級制」が実施されていたことがあるものの（柳2005：136-144）、諸外国と比較した場合、現代日本の学校制度では留年や飛び級などの措置はほとんど認められていないと言える。

「マス・スクーリング」に代表される近代学校文化の特徴、すなわち、ア) 理念の単一性、イ) 組織の固定性、ウ) メンバーシップ (成員性) の閉鎖性に対しては、ア') 複数性 (多理念性、無目的性)、イ') 可変性 (脱組織性、再帰性)、ウ') 複数性 (寛容性) という三つの論点がいかにどの程度可能となっているか、またもしそれが可能であるならば、その成立条件は何かを明らかにするという研究課題が明らかになった。

今後は、本稿の研究枠組みをもとに実証研究 (とくに、フィールドワークおよび参与観察) が蓄積されていくことが期待される。とくに、教育理念や方法の水準において各類型の典型と考える現代日本の事例をとりあげ、日常実践の観点から、既存の学校文化論に関する分析枠組みの知見を再検討していく作業が必要になる。同時に、本稿の議論では、日本社会の事例に限って分析をしてきたため、比較社会学の観点から海外のオルタナティブ・スクールに関する実践例、特に日本社会と同じく、欧米社会への「キャッチアップ型」の学校制度をもつ東アジア社会 (韓国社会、台湾社会等) の文脈において、本研究の知見を検証していく視点もまた必要になるだろう。このような比較調査の視点を取り入れたオルタナティブ教育研究を、「alternatives の学校社会学」と呼ぶことにすれば、将来的には海外の事例も射程に入れた「alternatives の比較学校社会学」を構想していくことが求められる。

【引用文献】

- Apple, Michael., 1982, *Education and Power* (2nd edition), New York : Routledge. (=1992, 浅沼茂・松下晴彦訳『教育と権力』日本エディタースクール出版部.)
- 朝倉景樹, 1995, 『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社.
- , 1998, 「子ども・若者とスタッフ」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー』306-329, 嗟峨野書院.
- 麻生誠・小林文人・松本良夫, 1986, 『学校の社会学——現代学校を総点検する』学

文社.

- Bauman, Zygmunt, 2005, "Education in liquid modernity", *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 27 (4) : 303-317.
- Barron, Ian, 2007, "An Exploration of Young Children's Ethnic Identities as Communities of Practice", *British Journal of Sociology of Education*, 28 (6) : 739-752.
- Bernstein, Basil, 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, Research, Critique*, London & Bristol: Taylor & Francis. (=久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳, 2011, 『<教育>の社会学理論: 象徴統制、<教育>の言説、アイデンティティ (新装版)』法政大学出版会.)
- Bourdieu, Pierre. et J. C. Passeron, 1964, *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. (=1997, 戸田清・高塚浩由樹・小澤浩明訳, 『遺産相続者たち——学生と文化』藤原書店.)
- Carpenter-Aeby, T. & V. Aeby, 2009, Rewriting Family Stories during Successful Transition from an Alternative School: One Student's Story of "Violent Female" to "Phenomenal Woman", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19 (3) : 281-297.
- Davies, Scott., and Guppy, Neil., 2010, *The Schooled Society: An Introduction to the Sociology of Education*, New York: Oxford University Press.
- デモクラティック・スクールを考える会, 2008, 『自分を生きる学校——今芽吹く日本のデモクラティック・スクール』せせらぎ出版.
- 同志社大学社会学部社会学科編, 2008, 『朝鮮学校の社会学的研究——京都朝鮮第三初級学校を中心に (同志社大学社会調査実習報告書 指導担当: 板垣竜太)』.
- Durkheim, Emile, 1922, *Education et Sociologie*, PUF: Paris. (=1976, 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房.)
- , 1938, *L' evolution pedagogique en France*, PUF: Paris. (=1981, 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社.)

- 藤根雅之, 2015, 「オルタナティブスクールの組織間ネットワークと市民的公共性」『社会教育学研究』51 (2) : 45-54.
- 藤田英典, 1993, 「学校文化への接近」, 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編『学校文化の社会学』福村出版.
- , 2003, 「疑似市場的な教育制度構想の特徴と問題点」『教育社会学研究』72: 73-94.
- フリースクール全国ネットワーク, 2004, 『フリースクール白書』.
- Garot, Robert & Jack Katz, 2003, “Provocative looks: Gang Appearance and Dress Codes in an Inner-city Alternative School”, *Ethnography*, 4 (3) : 421-454.
- Gruenert, Steve & Todd Whitaker, 2015, *School Culture Rewired: How to Define Assess and Transform It*, Alexandria: ASCD.
- Henrich, Randy S. 2005, “Expansion of an Alternative School Typology”, *The Journal of At-risk Issues* 11 (1) : 25-37.
- 土方由紀子, 2011, 「フリースクールの公教育化についての検討: 「多様化」言説の陥穽」『奈良女子大学社会学論集』18: 197-211.
- 北大不登校調査チーム, 2012, 「都市部における不登校者支援の現在——札幌市の支援行政とフリースクールへの調査から」『公教育システム研究』北海道大学大学院教育学研究院教育行政学研究グループ, 11: 65-100.
- 堀真一郎, 1985, 『世界の自由学校』麦秋社.
- , 1997, 『自由学校の設計』黎明書房.
- 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』関西社会学会, 11: 15-28.
- 岩見和彦, 1991, 「都市化と教育社会化空間の変容」『教育社会学研究』48: 5-20.
- 開発教育協会, 2011, 『開発教育特集オルタナティブな教育と開発教育』明石書店.
- 城所章子・酒井朗, 2008, 「夜間定時制高校の自己の再定義過程に関する質的研究——「編成資源」を手がかりに」『教育社会学研究』78: 213-233.
- 吉川徹, 2009, 『学歴分断社会』筑摩書房.

- 菊地栄治・永田佳之，2000，「オルタナティブ教育の社会学——多様性から生まれる〈公共性〉」『臨床心理学研究』38（2）：40-63.
- ，2001，「オルタナティブな学び舎の社会学——教育の〈公共性〉を再考する」『教育社会学研究』68：65-84.
- 清川郁子，2007，『近代公教育の成立と社会構造——比較社会論的視点からの考察』世織書房.
- きむらゆき，2010，『日本でサドベリー——教育もステキに選びたい』青森コロニー印刷.
- 木村涼子，1999，『学校文化とジェンダー』勁草書房.
- 北澤毅，2010，「『学校の社会化』研究方法論ノート：「社会化」概念の考察」『立教大学教育学科研究年報』54：5-17.
- 国立教育政策研究所，2003，『オルタナティブな学び舎の教育に関する実態調査報告書』.
- ，2004，『公共性をはぐくむオルタナティブ教育の存立基盤に関する総合的研究』.
- 古賀正義，2001，『〈教えること〉のエスノグラフィー——「教育困難校」の構築過程』金子書房.
- 古賀正義編，2004，『学校のエスノグラフィー』嗟峨書院.
- 児島明，2006，『ニューカマーの子どもと学校文化——日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房.
- 久富善之，1996，「学校文化の構造と特質」『講座学校学校文化という地場』柏書房.
- ，1999，「日本の学校の「行き詰まり」と再生—「競争の教育」の破局と学校制度の正統性の揺らぎの時代に寄せて」『〈教育と社会〉研究』一橋大学〈教育と社会〉研究会，9：41-49.
- ，2008，「学校という制度と時間・空間——その性格と文化にアプローチする」久富善之・長谷川裕編，2008『教育社会学』学文社：24-40.
- ，2009，「学校文化論への一つの接近——『〈教育と社会〉研究』と歩んだ18年を踏まえつつ」『〈教育と社会〉研究』一橋大学〈教育と社会〉研究会，19：

1-10.

- 松田素二, 2003, 「法外世界と日常の実践—南アフリカにおける和解と救済を通して」『法社会学』有斐閣 58: 15-28.
- McNulty, Carol. P. & Donyell L. Roseboro. 2009. I'm not Really That Bad: Alternative School Students, Stigma, and Identity Politics. *Equity & Excellence in Education*, 42 (4) : 412-427.
- Meyer, John W. & Brian. Rowan, 1977, Institutionalized Organizations, " Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", *American Journal of Sociology*, 83: 340-363.
- Miles, Steven, 2007, "Feeling 10 Feet Tall: Creative Inclusion in a Community of Practice", *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4), 505-518.
- 耳塚寛, 1993, 「組織としての学校」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編『学校文化の社会学』, 36-53.
- 森一平, 2009, 「日常の実践としての『学校的社会化』: 幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について」『教育社会学研究』85: 71-91.
- 森重雄, 1993, 『モダンのアンスタンス—教育のアルケオロジー』ハーベスト社.
- 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」『ソシオロジ』53 (2) : 125-141.
- , 2013, 「オルタナティブ・スクールにおける『選択』と『自由』——デモクラティック・スクール M の事例から」『ソシオロジ』58 (2) : 21-37, 社会学研究会.
- , 2014, 「現代日本社会におけるオルタナティブ教育に関する社会学的研究——「不登校児童生徒」の教育保障をめぐる」京都大学大学院文学研究科博士学位論文.
- 永田佳之, 2005, 『オルタナティブ教育』新評論.
- 額賀美紗子, 2007, 「多文化教育における「公正な教育法」再考——日米教育実践のエスノグラフィ」『教育社会学研究』73: 65-83.

- 野入直美, 2006, 「沖縄の公立学校におけるアメリカンについての学びの導入に向けて—<違い>と<重なり>をいかに学ぶか—」『解放教育』409: 27-37
2006.
- 王美玲, 2007, 「不登校対策としてのフリースクールの可能性——フリースクールの理念と運営体制に関する事例比較を通して」『社会分析』日本社会分析学会編集委員会 34: 189-203.
- 荻野達史, 2006, 「新たな社会問題と社会運動——不登校、ひきこもり、ニートをめぐる民間活動」『社会学評論』57（2）: 311-329.
- 沖田寛子, 1998, 「欧米と日本におけるフリースクールの比較研究——フリースクールの歴史と系譜をめぐって」『社会分析』25: 115-128.
- 大谷尚, 2001, 「あるフリースクールの学校文化の検討：サドベリーバレー・スクールでの観察と面接にもとづく分析」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要教育科学』47（2）: 11-27.
- Prosser, Jon(ed.) 1999, *School Culture*, London: Paul Chapman.
- Raywid, M. Anne, 1994, “Alternative Schools: The State of the Art”, *Educational Leadership*, 52（1）: 26-31.
- 佐川佳之, 2010, 「フリースクール運動における不登校支援の再構成——支援者の感情経験に関する社会学的考察」『教育社会学研究』87: 47-67.
- , 2013, 「『安心』を伝える——『居場所』における支援の<教育>」久富善之・小澤浩明・山田哲也・松田洋介編『ベダゴジエの社会学——パースティン理論とその射程』学文社, 194-210.
- 齋藤純一, 2008, 『政治と複数性——民主的な公共性にむけて』岩波書店.
- 酒井朗, 1999, 「『指導の文化』と教育改革のゆくえ——日本の教師の役割意識に関する比較文化論的考察」, 油布佐和子編『教師の現在・教職の未来——あすの教師像を模索する』教育出版.
- 佐藤秀夫, 2005, 『教育の文化史③——学校の文化』阿吽社.
- 佐藤学, 1996, 『教育方法学』岩波書店.
- 志水宏吉, 2002, 『学校文化の比較社会学』東京大学出版会.

- 志水宏吉編, 2009, 『力のある学校』の探求』大阪大学出版会.
- 志水宏吉・中島智子・鍛冶致編, 2015, 『日本の外国人学校——トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店.
- Swidler, Anne, 1979, *Organization without Authority: Dilemmas of Social Control in Free Schools*, Cambridge: Harvard University Press.
- 高山龍太郎, 2012, 「不登校の居場所における四局面とスタッフの役割」(第63回日本教育社会学会大会報告資料).
- 竹石聖子, 2010, 『学校文化の継承と再創造——教員文化と生徒文化の二項対立を超える』青木書店.
- 田中統治, 1992, 「カリキュラムとイデオロギー」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣, 108-123.
- , 1996, 『カリキュラムの社会学的研究——教科による学校成員の統制過程』東洋館出版社.
- 東京シュレ編, 2000, 『フリースクールとはなにか——子どもが創る・子どもと創る』教育史料出版会.
- 辻正矩・藤田美保・守安あゆみ・中尾有里, 2013, 『こんな学校あったらいいな——小さな学校の大きな挑戦』築地出版.
- 恒吉僚子, 1996, 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之編『講座学校6 学校という磁場』柏書房, 215-240.
- 上野千鶴子, 1994, 『近代家族の成立と終焉』岩波書店.
- 山田哲也, 2010, 「学校に行くことの意味を問い直す——不登校という現象」若槻健・西田芳正編『教育社会学への招待』大阪大学出版会, 77-95.
- 山根実紀, 2009, 「在日朝鮮人女性にとっての夜間中学——ライフストーリーからのアプローチ」『龍谷大学経済学会』49(1): 197 - 218.
- 山下耕平, 2009, 『迷子の時代を生き抜くために——不登校・ひきこもりから見えてくる地平』北大路書房.
- 柳治男, 2005, 『<学級>の歴史学——自明視された空間を疑う』講談社.
- 吉田敦彦, 2009, 『世界のホリスティック教育——もうひとつの持続可能な未来へ』

日本評論社.

- 吉田重和, 2002, 「フリースクールにおける自治システムの役割と意義——日本と英国の事例から」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』10(1):1-11.
- , 2004, 「複線化する日本におけるフリースクールとメインストリームとの関係性」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』12(1):203-213.
- , 2007, 「オランダにおける「教育の質の『維持』」のメカニズム——オルタナティブスクールから見た教育監査と全国共通学力テスト」『比較教育学研究』35:147-165.
- Young, Michael. ed., 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan.

【引用 URL】

- 文部科学省, 2016, 「学校基本調査：文部科学省」（2016年1月30日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm).
- 文部科学省, 2009, 「中央教育審議会初等中等教育分科会（第38回）議事録・配付資料[資料1-8]諸外国の事例について」, (2016年1月28日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/06042105/009.htm).
- 多様な学び保障法を実現する会, 「多様な学び保障法を実現する会とは」(2015年12月13日取得, aejapan.org/wp/).
- 多様な学びを推進するためのネットワーク, 「フレネ教育」(本稿の文責：辻正矩). (2016年2月1日取得, <http://altjp.net/classification/article/91>).

【付記】

本稿は、第66回日本教育社会学会（2014年9月13日）の台湾教育社会学会との交流・英語特設部会において配布した報告原稿、「Why is “Alternative Education” Necessary in Contemporary Japan?」の内容を大幅に加筆・修正したものである。

