

フリースクールの位置づけをめぐる教育実践運動の課題

岐阜大学 南 出 吉 祥

1. はじめに一課題設定

2015年5月に提起された「(多様な)教育機会確保法案」をめぐる、不登校・フリースクール関係者からは賛成・反対・慎重審議などさまざまな意見が出されている。法案に対し多様な意見が出てくること自体は、よりよい制度・政策を考えていく上で望ましいことであるが、実情としては議論の土台がすれ違ったままに、両者が互いを批判し合うという不毛な対立となってしまっている。これまで、ともに不登校・フリースクール問題に向き合ってきた人びとが分断され、極端な対立構図がつくり出されている現状は、不登校問題の解決に向けた実践運動を停滞させるだけでなく、子どもたちへの支援においても悪影響が生じかねない。そしてまた、上からの統制的な介入を呼び込んでしまう危うさも想定しうる。

制度・政策化に伴う運動の分裂という構図は、この法案をめぐる問題に限らず、社会運動と制度・政策との間でたびたび生じてきた問題でもある。そこにあるのは、運動の土台となる理念や実践に対する共通理解や多様性の相互承認・対話の弱さである。そこで本稿では、本法案をめぐる対立の背景にある教育実践運動の潮流を整理し、フリースクール運動をその中に位置づけることにより、不登校・フリースクールをめぐる対話的・生産的な議論のための土台づくりの一助としたい。

(1) 不登校・フリースクールをめぐる実情

不登校問題が注目されるようになり、既に30年以上の月日が流れるに至っている。そして実態としても、1998年に12万人を超えて以降、ずっと高止まり状態が続いている。そしてまた、不登校に対応すべく作られたフリースクールなど制度外の教育の場(民間教育機関)も、調査で把握されているだけでも319か所に上り(文科省2015)、古い

ものでは30年を超える歴史を持つ。

日本の教育(とその方向性)を考えるうえで、これらの現実をどのように捉え、位置づけていったらいいのか。不登校が一時的な現象にとどまらず、四半世紀を超えて常態化しているということからして、それは単に「対策・支援」ととどまる話ではなく、「学校とは何か?」「義務教育とは何か?」という、教育の根幹をなす大きなテーマにもつながっていく論点である。その問題を考える上で、フリースクールは格好の題材となりうる。不登校の子がなぜフリースクールであれば通えるのか、不登校になってしまった学校との違いはどこにあるのか、それを学校教育に適用していくことは可能なのか、などの問いは、フリースクール実践の展開・発展のためだけでなく、よりよい学校教育のあり方を考えていく上でも重要である。

しかし実情としては、学校教育での実践とフリースクール等民間教育機関での実践とは、研究的にも実践的にも、そして運動的にもなかなか交わらないままに推移してきた。また、不登校・フリースクール関係者の間においても、十分な議論や合意形成が得られないまま、法制化をめぐる運動だけが進んでいたという状況もある。そのことが、今回の法案をめぐる関係者間での激しい対立・応酬を生み出してしまった。政府や議員から提案が出される以前の段階において、フリースクール等の教育機関をどのように位置づけて考えるべきかについての教育関係者間での大まかな合意が形成されていれば、それを参照軸にしながら法律の是非・内容を検討・評価することも可能となり、今回のような深い対立には至らなかっただろう。

たとえば今回法案が提案されるに至った経緯には、フリースクール全国ネットワークの活動のなかで提起されてきた「多様な学び保障法」立法化をめざす運動があるが、そのこと自体があまり知られておらず、議論や検討の俎上にも挙げられて

こなかった。運動論的には、その段階で多様な立場・見解から内容の是非を議論し合い、広範な市民的合意を形成し法制化に向かうというプロセスが必要だったと言えるだろう。たとえ事前の合意があったとしても、やはり法制化をめぐるさまざまな妥協や変更が入ってくるため、そこには賛否・是非の対立は生じうる。しかし今回の場合は、事前の合意をつくり出していくための議論の土俵が作られないままに法制化の動きが進んだことで、市民の側にもさまざまな情報格差が生まれ、いっそう対立が大きくなってしまいう事態となった。

そして今回の法案をめぐる対立の争点の一つには、学校教育の改善に対する期待の差も絡んでいる。その幅は広いが、あえて単純化してみれば、「公立学校の外部を認めていくよりも、不登校を生み出さないような学校にしていこう」という意見と、「学校の改善には限界があるし、少なくとも当面の対応として、その外側の実践を認めることが重要」という意見との対立である。ここには、「教育の公共性」をめぐる理念堅持と現実対応との対立、水準維持と多様性担保との対立などさまざまなバリエーションがあるが、総じて学校教育そのもののあり方を問うていく課題に通じている。しかし現状において、法案に対する賛否をめぐる議論は不登校・フリースクール関係者内部に閉じられていて、この法案自体をあまり知らない教育関係者も少なくないという状況もある。

こうした状況を乗り越えていくためには、まずもって不登校・フリースクール関係者同士での丁寧な議論と対話を可能にする土俵づくりが欠かせないが、同時にここで問われている問題を狭義の関係者のみにとどめることなく、「教育」全体にかかわる問題として捉え、その方向性を皆で考えていくことが必要となる。

(2) フリースクールの位置づけ

次に、本稿で扱う「フリースクール」ということについて、大まかな整理をしておきたい。一口に「フリースクール」と言っても、なんらかの制度的な括りがあるわけでもなく、その外延を定めるのはなかなか難しい。内容的にはほとんど同じような実践をしているながらも、それを「フリースクール」と呼ぶ場合もあれば「フリースペース」「居

場所」などとしている場合もあるし、オルタナティブスクールとして自認している場合もある。また、時代によって社会的な位置づけや役割も常に変動しており、それらを固定化された静的なものとして捉えるよりは、大まかな方向性に基づく、多様性および流動性を内包した「実践運動」と捉えておくことが必要となる。

そしてフリースクール運動は、既存の学校に対するオルタナティブなあり方を実験的に取り組むオルタナティブスクールという側面¹⁾と、不登校の子どもたちのための学びの場という側面とがあり、両者が折り重なり合うかたちで生成してきた実践運動だとみることができる。欧米におけるフリースクール(運動)は、前者の側面が強く、日本においてもその影響を受けて始められた実践もいくつかあるが、日本におけるフリースクールの主流は、むしろ不登校の子どもたちへの支援活動がその母体にあり、その延長線上でオルタナティブな教育実践を吸収して取り組まれているところが多い。一方には、不登校問題にはこだわらず取り組まれているフリースクールもあるし、他方には既存の学校に対するオルタナティブ性をあまり意識しないかたちで取り組まれているフリースクールもあり、その裾野はきわめて広い。

なお、今回の法案をめぐる「(不登校の子たちに)学校外の学びの場の保障を!」という語り口が用いられることが多いが、この言い回しには注意が必要である。不登校の子どもたちが排除されていった現行の学校とフリースクールを対比させる形で、あえて「学校／学校外」という線引きがされることも多いが、フリースクールが果たしている社会的機能からすれば、フリースクールもまたある種の「学校」である²⁾。学校教育法に定められる一条校ではなく、学習指導要領に基づく教育が行なわれているわけではないという意味では、一般的な「学校」とは異なるものの、そこには多くの子どもたちが学校の代替として通い、日中を通して学んでいるという現実がある以上、フリースクールが果たしている社会的な機能としてはやはり「学校」に他ならない。

そしてまた、後にみるようにフリースクールは、父母や市民・住民らによる自主的な活動により取り組まれている教育活動でもあり、社会教育・学

校外教育という特質も持っている。実際に、放課後の時間や休日などは不登校生徒に限らず受け入れ、学校外教育的な活動・機能を有している団体も少なくない。また、地域の学習塾の延長線上で不登校生徒を日中受け入れているという団体もある。この「学校（教育）であるとともに、学校外教育でもある」という両面性は、教育運動の結節点としてフリースクールの可能性を考えていく上で重要な位置を持っていると言える³⁾。

（3）先行研究

こうしたフリースクール実践・運動に関する研究は、実践の広がりには比して乏しいのが現状である。不登校に関する研究蓄積は相当な量に上り、その延長線上においてフリースクールなどでの実践が語られることもあるが、あくまで焦点は「不登校状態」にある子どもの実情やその変容に置かれ、実践そのものや運動潮流は付随的な扱いにとどまる。フリースクールを直接的な対象に据えた研究としては、そこでの実践のありようを実態から描き出しているもの（朝倉1995、佐川2010など）や、フリースクール運動を成立させている言説空間とその作用について論じているもの（佐川2009など）などがあるが、いずれもフリースクール内部での議論にとどまっており、教育全体のなかでの位置づけという課題には踏み込んでいない。

その課題に挑んでいるのが、菊池・永田（2001）である。そこでは、「教育の〈公共性〉を再考する」という課題に基づき、フリースクールのみを対象とするのではなく、塾なども含めた「オルタナティブな学び舎」について、実態調査や海外との比較調査などを交えてその布置状況を論じている。「教育の公共性」に対する問いは、抽象的・理念的な議論として展開されがちであるが、それに対し菊池・永田（2001）は、実際に実践が展開されているその実情に即したかたちで、教育の公共性の再構築という課題に挑んでいる。そこで結論的に提起されている「公立／私立、公的領域／私的領域などといった二分法の罫に絡め取られる思考習慣から抜け出て、異なる空間から公共圏を掬い取る作業を粘り強く続ける」ということは、いまだ未遂の状況にあるが、教育実践運動の今後を考える上できわめて重要な課題となっている。

他方で、上記フリースクール運動は、日本の教育全体における運動潮流とはどのような関係にあるのか。教職員だけでなく、父母や市民の取り組みも含め、教育運動全体の動向に対する見取り図を提供しているのが、広瀬（1989）である。この論文では、教職員を中心に取り組みされてきた「教育運動」とは別に、父母や地域住民を主体とした「地域教育運動」に焦点を当て、それを〈新しい教育運動〉⁴⁾と位置づけてその特質を描いている。そこでは、権力との関係のあり方、運動の規模と柔軟性、生活問題（住民運動）との結びつきなど、運動を捉えていくための多様な視座が提供されているが、なかでもフリースクール運動を教育実践運動内部に位置づけていくことを試みる本稿の視点において重要なのは、「自主的な教育実践の創出」（自主創造型の運動）という特質である。

そして、上記区分に連なる2つの潮流（「教育運動／教育市民運動」⁵⁾）の推移と関係のありようについて、運動に内在する論理に即して論じているのが中西・乾（1997）である。そこでは、「教育の自由化」という当時の政策動向の分析を軸にしながら、両者の運動が新自由主義的な「自由」把握の下に分断させられていった経緯が示されている。そしてこの分断を乗り越え、教育運動を前に進めていくための課題として、教育における「平等」概念の深化・発展が欠かせないとまとめている。しかし、その課題はいまだ果たされないままにあり、それがきわめて否定的なかたちで露呈してきたのが今回の法案をめぐる対立・議論である。

以上のような研究動向とその課題を踏まえ、フリースクール運動を教育実践運動全体のなかに位置づけていくために、本稿では以下のような構成で検討を進めていく。まず2節では、戦後日本の教育実践運動について、教育制度内部における運動と制度外の運動に分けて整理を試みる。両者は部分的には重なりつつも、なかなか共通の土台をつくれないままに今日を迎えているが、一時期は両者が交わるかたちで展開されていた運動もあり、そこに含まれていた意義を探る。そして3節では、両者の運動が結集して一つのかたちとなった私立自由の森学園を題材にして、そこに込められた思いや実践のありようを確認する。それは教育制度

内部におけるオルタナティブスクールの展開可能性であり、見方によってはフリースクールの一端としても捉えうる。以上の検討を踏まえたうえで、4節ではあらためてフリースクール実践が提起しているものについて検討を加え、それを教育実践運動の展開可能性へと結びつけていく。

2. 戦後日本社会における教育実践運動の展開

本節では、戦後日本社会における教育運動、なかでも「教育実践運動」について、先行研究の区分に即しながら概括していく。ここで「教育実践運動」という言葉で示しているのは、制度化要求や実態告発、言説をめぐる攻防ではなく、より良い実践を自分たちなりに実施しそれを広めていくというスタイルの運動を念頭に置いている。条件整備や制度化という課題と実践展開の課題とは不可分に結びついており、どちらか一方だけで済む話ではないが、フリースクールに焦点を当てる本稿においては、自主的な実践展開とその広がりを丁寧にとらえておく必要があるためである。

(1) 自主的な実践研究に基づく学校教育運動

まず、教職員をその担い手の中核に置いた教育運動を、教育運動全体から区別するために「学校教育運動」と名付け、その展開を確認しておきたい。その特質は、専門職集団としての教職員による自主的な研修・研究の場づくりという実践的基盤を土台にしながら、教育に対する国家統制との対抗が常に意識され進められてきた点にある。その象徴として指摘されるのが、教育科学研究会(教科研)や全国生活指導研究協議会(全生研)、歴史教育者協議会(歴教協)など、教科や実践領域、教育理念などに即して自主的な研究活動に取り組む多様な民間教育研究団体の存在である。また同時に、労働組合である教職員組合も、単に労働条件保持・向上のための運動だけでなく、教育実践の質を高めていくための教育研究活動も重要な活動の柱に位置づけ、活動を展開している。

実践現場に対しては、より良い教育実践を求める個々の教職員のニーズに応えつつ、民主的な教育の探求を進めそれを浸透させていくという実践運動を展開するとともに、教育政策に対しては、

それら実践展開を可能とするような教育条件整備要求と管理統制批判を展開していくというこの運動スタイル(実践－研究－運動の連動性)は、きわめて実践内在的な特質を持っている。そして実践展開と政策要求とを結びつけていく理念型として設定されたのが「教育の自由」という概念であり、教育の国家統制に制限をかけ、子どもたちの教育ニーズに即して実践を展開する余地を広げていく(そして子ども理解や教育内容・方法の研究、実践力量の向上については民間研や教育研究集会で広めていく)ことが目指された。教育内容の科学性・体系性という基軸はありながらも、それがどのような形態で習得されていくべきかということは、発達主体である子どもたちの側にこそある。それは一般化抽象化された「子ども」から導き出されるのではなく、現実の子どもたちに日々向き合っている教育専門職としての教職員が、子どもたちの実情・要求に従い構想されていくものである。そのため、上からの一方的な管理・統制は教育になじまず、教育にはその本質において自由が必要であるということが、教育運動における実践蓄積およびその研究のなかから見出されてきた。

それが戦後の学校教育運動における基軸に据えられるとともに、その派生として教育課程自主編成やオルタナティブな教育制度構想などが検討されたりもしていたが、それらは公教育として既に制度化されている学校教育という枠組みの内実を、いかに充実したものにしていけるかということをめぐる運動であった。もちろん、運動は学校内部だけにとどまっていたわけではなく、戦前からの流れを受けた生活綴り方運動や、70年代あたりに各地で展開された「地域に根ざす教育」など、地域の人びとやその暮らしとともに教育を展開していく取り組みもさまざまな展開されていた。しかし1980年代に入るところには、受験体制に基づく学歴社会の完成と地域社会の衰退などにより社会全体の学校化が進み、校内暴力やいじめ、不登校など、子どもたちに現れる社会の矛盾が学校内に集約されていくこととなる。そうした諸問題への対応や、相次ぐ教育統制への攻防に追われることとなり、学校教育運動の焦点も否応なく学校内に集中せざるをえない状況に追い込まれていった。

そしてまた、文部科学省―教育委員会から下さ

れてくる学習指導要領の拘束性や方法論にまで至る管理・統制の圧力は年々強まっており、「教育の自由」というスローガンも、「理念として追い求めつつも、そう簡単には実現しないもの」という位置づけに収まっている。子どもたちの切実なニーズをキャッチしていながらも、それになかなか応えられないもどかしさを感じながら、かろうじて（子どもたちとともに）自由でいられる領域を死守して実践しているのが実情である。

（２）父母・住民による地域教育運動

一方、子どもたちの教育をめぐる運動は学校での実践だけでなく、地域ベースでのさまざまな取り組みとしても展開されてきた。それらを総称するのが「地域教育運動」という概念であるが、その大きな特徴は、父母や住民たち自身による自主的な実践の創造・発展が重視されている点である。

共同保育所や学童保育づくりとその制度化の運動、生協活動とその展開、こども劇場・親子劇場など、それらは狭義の「教育」ととどまらず、生活そのものを地域で支え合っていく協同実践の一端としての性格を持っていた⁶⁾。この実践運動は、今日までそのまま継続されている活動もあるし、当初の活動から発展して子育て支援や子どもの貧困問題などにも取り組むNPOへと変化していった活動もある。もともと制度外の取り組みとして始められたという経緯もあり、その地域ごとの実情や時代のニーズに合わせて柔軟な形態が取りやすかったといえるが、今日におけるNPOなど市民活動の土台を築いてきたといえるだろう。

こうした地域教育運動は、子育てや地域の遊び場づくり、文化活動など多様な幅を持っているが、とりわけ「教育」という点に重点を置いた活動として注目されたのが、山形・鶴岡生協における「教育活動センター」（1977年～）の設置である（境野1996など）。鶴岡では、50%を超える世帯が生協組合員として組織され、組合員同士の自治による運営が行なわれていたが、「共同購入」という本体事業だけにとどまらず、組合員の生活ニーズに即したさまざまな事業が展開されていた。その一端に位置づいていたのが教育活動であり、センターでは教科学習や余暇活動、文化活動などさまざまな実践が展開されていた。その担い手の一端に

は教職員も位置づけられていたが、あくまで活動の中心的な担い手は親や地域住民たちであった。この取り組みのなかで意識化され広まった「子育て文化協同」は、教職員も巻き込みながら、毎年全国で集会を続けていくようになった。

そしてもう一つ触れておきたいのが、1970年代ごろから始められた、地域の父母たちによる塾づくり運動である。その背景には、高度経済成長に伴い生じてきた学習内容の高度化と過度な詰め込み主義教育・受験競争、そしてその弊害である「落ちこぼれ」問題がある。さしあたりは授業についていけるようにするために、父母たちの共同によって始められた塾ではあったが、いくつかの塾では単に「学校教育の補完」ととどまることなく、「より豊かな学び」を追い求める学校外教育活動を展開してもいた（佐藤2012）。また、学校に通えない不登校の子どもを受け入れ、フリースクールとして運営を始めたり、大手の塾でははじかれてしまいがちになる発達障害の子への学習サポートをしているところもある⁷⁾。

塾といえば、受験競争・学歴主義社会の象徴的な存在（あるいは「必要悪」）としてのイメージが先行し、教育学においてもほとんど研究・考察の対象とされてこなかった。しかし受験・進学のために特化した塾ばかりではなく、学校の授業の補修や定期試験対策の勉強を行なう地域ベースの補習塾も相当数に上る（小宮山2000）。塾によっては、上記のようなフリースクールや学校外教育も展開しているところもあるし、単に教育だけにとどまらず、子どもたち（あるいはその家族も含めて）の生活そのものをインフォーマルに支えていたりすることもある。また近年では、「子どもの貧困」への注目から、貧困世帯の子ども向けの学習支援が民間あるいは福祉政策の一環として取り込まれ始めてもいる。受験に特化した進学塾から生活を支える地域塾まで、「塾」の社会的機能はきわめて多様であるが、子どもたちの教育現実として既にある程度定着しているという現状を踏まえ、それらを教育全体のなかはどう位置付けていくのか（質的区分や規制も含め）ということは、今後より一層問われてくる教育学の課題であろう⁸⁾。

こうした動きが広がっていくなかで、さまざまな矛盾や抑圧が生じてくるようになった学校教育

に対し、「子どもの人権」を軸に置いた改善要求が出されたり、学校から排除された非行や不登校の子どもたちへ向きあう活動などが展開されるようになり、その一部がフリースクールとして活動を始めていったという流れになっている。

(3) 学校教育運動と地域教育運動の合流

以上のように、学校教育運動と地域教育運動とは、個人レベルでは相互に入り組みながらも、運動としてはなかなか結び付かないままに今日に至っている。しかし、部分的には両者が重なり一つの運動を形成してきたケースもあり、ここではその展開についてみていきたい。学校統廃合への地域ぐるみでの反対運動と学校づくりの取り組みや、私学公費助成運動から独自の文化運動にまで発展した愛知私学フェスの活動など、学校教育運動と地域教育運動との接点は多様な局面で展開されていたが、とりわけ影響力の大きさと裾野の広さという点で突出しているのが、雑誌『ひと』を母体とした教育実践運動の展開であろう。

『ひと』は、数学教育研究者の遠山啓らにより1973年に立ち上げられた月刊教育誌である。香川(2014)によれば、教科ごとの専門性が強まっていた当時の民間研の動向に対し、「教科研究の閉鎖性をうちやぶる」総合誌を発刊することが大きな目的として掲げられていた。そして発刊当初から、「父母の手をまじえて、それらの人たちとの共働の作業」により、「下からつくりあげていく」ことの重要性が確認されていた。誌面構成は時代によって若干の変遷が見られるが、書き手は教職員だけでなく父母や市民、その他の専門家など多様であり、対話や意見交換、反論なども多数記されるような「多声的な言説空間」(香川2015)というコンセプトは終始一貫している。

そしてまた、『ひと』の運動は雑誌の発行だけにとどまっていない。研究者や一流の実践者による啓発ではなく、多様な主体による参加型の誌面づくりを実際に展開していくため、「ひと塾」と名づけられた読者サークルが各地に結成され、それらと公開編集会議を組み合わせた編集体制が敷かれていた。一時期には300か所以上の「ひと塾」が結成されていたというが、教師と父母、地域住民などが一堂に会し、子育てや教育の問題など、

日ごろ感じていることを出し合い対等に交流し合える場合は、当時の教育現実に対する「対抗的公共圏」(香川2015)を形成していたと言えるだろう。

なお、父母や市民の誌面参加にかかわって、当初問題化されていた「落ちこぼれ」や非行、登校拒否やいじめなどの問題もよくテーマに挙げられ、厳しい学校批判・教師批判も掲載されていた。その意味で、1980年代以降活性化する市民層からの学校批判言説の先駆けとしても位置付けうるが、同時に学校・教師の側からの応答なども載せられており、あくまで対話と交流というスタンスは堅持され続けてきたという点は重要である。

教育運動の流れにおいて、1980年代以降の強い学校批判は、一部には近代学校批判の論調も重なり、教職員と父母・市民を分断していったとされる。しかしそんな状況下にあっても、『ひと』は教職員と父母・市民とが顔を突き合わせて対話ができる場を、誌面としてもサークルとしても維持し続けてきたのである。もちろん、1970年代創成期の状況と、学校問題が深刻化する1980年代とでは、運動の実態もだいぶ異なっていることが想定されるが、少なくとも誌面上は、教職員と父母がともに集い文章を寄せていたことの意義は大きい。

そして『ひと』の運動は、その後の教育実践運動の展開においても大きな影響を及ぼしている。フリースクールの草分け的存在である東京シューレを立ち上げた奥地圭子は、それ以前は小学校教師であり、教科研や数教協、日作などさまざまな民間研にも出入りしていて、『ひと』の運動にもかかわっていた。その奥地が、東京シューレを立ち上げるに至った経緯において最も大きな影響を与えたのが、登校拒否問題で『ひと』にもたびたび投稿していた児童精神科医の渡辺位である。奥地は本誌にて、登校拒否をめぐる問題やそれに対する対応、フリースクール立ち上げに至った思いなどを投稿している(奥地1985=1991など)。

そして、雑誌『ひと』を母体とした教育実践運動の展開として、最も大きなものが次節で見る私立自由の森学園(以下、「自森」)の設立であろう(遠藤1986、松井1987)。自森設立に至る背景には、私立明星学園での内部進学試験の導入(1980年)という契機が最も大きい、その前段階として、遠山啓の学園長就任が高校職員会議で拒否された

ということがある(1977年)。「ひと」の発起人の一人であり、編集長も務めていた遠山啓は、授業研究などを通して、以前より明星学園には密接にかかわってきていた。そして遠山を高校長・学園長に呼び込もうという動きが出てきたのだが、点数評価廃止などの教育観が当時の高校教員らに受け入れられなかったという顛末である。その後、1983年には当時の校長だった遠藤豊ら4名の教師が退職し、自森設立に向かうこととなる。その設立に向けた思いや建設中の校舎の写真、入学試験・入学式の風景など、雑誌『ひと』誌上においてもたびたび自森は登場し、多くの注目を集めていたことがうかがわれる。

3. 両者の結節点としての自由の森学園

本節では、前節でみた二つの運動潮流の一つの結節点としてある私立自由の森学園を追う。以下で見るように、自森はよりよい学校教育実践を進めていこうとする学校教育運動の流れを汲んでいるが、同時に既存の学校教育への批判と自主的な実践展開という、地域教育運動の流れに適合する側面もあり、教育運動の推移を捉える上で非常に重要な位置を占めている。また、「自由」を学校の理念に掲げ実践を展開していることから、フリースクールの教育学的位置づけを考える上で示唆的な論点を投げかけてもいる。

(1) 「寺小屋」から自由の森学園設立へ

前節でも見たように、自森設立に至る背景には、明星学園での遠山啓学園長就任拒否(1977年)、内部進学試験導入(1980年)、公開研究会廃止(1982年)が大きな要因になっている。そこで大きく問われていたのが、点数評価廃止の導入で、小中学校では1978年より実施されるようになっていたが(当時の小中の校長は遠藤豊)、そこでの授業や生徒の変容に対して高校の側が受け止めきれなかったということがある。また、明星学園に限らず、高校における「適格者主義」ということは、民間教育団体においてもずっと懸案事項として指摘されていたが、それが「点数序列のない教育」実施により焦点的に惹起されていったとみることもできるだろう⁹⁾。そして最終的には、「点数序列の

ない教育」を明星学園で実施することは諦め、それが実現可能な独自の学校をつくり実践を展開していくという流れになっていったのである。

そして、自森設立の前史として、自主的な学びの場としての「寺小屋学園」(以下、「寺小屋」¹⁰⁾)があったことも見逃せない。当時、明星学園での高校内部進学試験の導入に対して反発していたのは教師だけでなく、生徒たちも同様に動いていた。当時の在校生や卒業生を中心にして「なんなんだ会」が結成され、世論喚起も含めた反対運動が展開されていた。そこに集っていた生徒らが、自分たちなりの学びの場が欲しいということで、週末の午後の時間を使い、自主運営での学びの場「寺小屋」を1982年に設立した。そこでの学びの様子は松井(1987)に詳しいが、在校生や教師だけでなく、父母や市民、卒業生も加わり、誰が授業者で誰が生徒なのかはあまり明確ではなく、互いに学び合うような場となっていた。外部から講師を探して呼んでくることもあったが、「みんなで授業をつくる」ということがその基調に置かれていた。そこで松井らは、民間研で培ってきた授業研究の成果を如何なく発揮し、公的な学習指導要領には囚われない授業を展開していた。

特に不登校支援を前面に出しているわけではないが、生徒や父母らを中心にした自主的な学びの場という意味で、寺小屋はまさしくフリースクールであろう。ちなみに「東京シューレ」設立にも影響を与えたアメリカのフリースクール、クロンラ高校の校長も寺小屋を視察に訪れており、一定の交流と影響関係があったことがうかがえる。

しかし、制度外の無認可の学校ではなく、公的な学校の中でこそこのような教育を展開していくことが必要ではないかという思いや声もあり、私立学校設立に向けた動きが進められていくことになる。30~40名程度の小規模人数で運営してした寺小屋での実践が、はたして通常の学校規模でどこまで展開できるのか、そもそも設置認可基準の高いハードルをクリアできるのか、という懸念はずっとあったが、それでも「とにかく、行政に認可された学校という枠のなかで、反点数主義の教育を、やれるところまでやってみようじゃないか、今日の日本でそれを徹底してやるという仕事はまだ残されている」(松井1987、108ページ)という

思いを胸に、多くの賛同者を得ながら、自由の森学園は1985年に開校することとなった。学校運営上は、資金繰りの困難やメディアとの攻防、生徒対応などにおいてさまざまな困難が押し寄せたりもしてきたが、開学から既に30年以上教育実践を継続し、日本の教育界に根を下ろしている。

なお、高校内部進学に端を発する動き（明星学園高校との決別）ということもあり、主に中高校が念頭に置かれた学校づくりではあったが、その小学校版もあった方がいいのではないかとということで、既にフリースクール設立に向けて動き出していた奥地氏にも声かけられていた（奥地2015）。一週間真剣に悩み抜いた末に奥地氏が出した結論は、「制度外」での多様な教育を作り出す方向性であった。ここに、制度内／制度外両方向からの「自由な学校」づくりの展開が始まるのであるが、そのことの意味をきちんと捉えきれないまま、今日に至ってしまっている。

（2）「自由な学校」と「教育の自由」

こうした経緯で立ち上げられた自由の森において、実践のカギとなっているのは校名にも付された「自由」である。それは、管理的・抑圧的な学校からの解放としての自由と、独自の教育実践を自主的に進めていく「教育の自由」の実現との両面がある（遠藤1994上）。

管理主義が横行していた1985年当時の学校状況に対し、「反管理主義・反点数序列」を強く打ち出した自森は、メディアも含めて大きな注目を集めることとなり、全国から入学希望者が殺到していた。入学してくる生徒は、抑圧的な学校の下で、自分を殺して過ごしてきた生徒や、非行や不登校、いじめなどで学校から排除されてきた生徒、既存の学校のあり方に疑問を持つ生徒、自分なりの「やりたいこと」の実現を求めてくる生徒など、さまざまである（遠藤1986）。そして、抑圧的な学校環境から解放されたことで発揮される生徒たちの自主活動や学校・授業への積極的な参加の様子は、「自森らしさ」として外部にも伝えられるとともに、学校内にも文化として根付いている。

他方で、「自由」という言葉の派生により、「何でもありの自由」「自由放任」と解され、誇張も含めた批判がメディアなどで展開されることもあ

った。実際に、授業への出席や喫煙指導などが、懲罰的な手法で強要されるようなことはなく、あくまで対話による働きかけに徹する姿勢が担保されていたため、かつては授業不参加や校内での喫煙なども珍しくない光景であった。とりわけ「授業参加の自由」については、自森開校以来ずっと大きなテーマであり続け、事あるごとに生徒間でも盛んに議論が展開されていた（菅間2000aなど）。

このように、「自由な学校」をめぐる議論の最先端・実験場としての注目が内外から集められてきた自森であるが、それは自森が掲げる教育理念の半面でしかない。初代校長の遠藤豊はじめ、明星学園に集う教師は各教科の体系性を重んじる系統学習を強く推進していた教師集団であり、授業研究およびカリキュラム自主編成への熱意も相当なものがある（遠藤1994下）。「自由」という側面ばかりが強調されがちな当学園に対し、教師の側からは「授業で勝負」ということが言われたりもするが（菅間1999）、自主教材による授業づくりが現在においても展開され続けている。そして、芸術科目を重視した科目配置、多種多様な自由選択による総合科目（外部講師や地域の人びとの協力も得て実施されている）、放課後の自主活動の時間を大事にした授業時間など、カリキュラムにもさまざまな創意工夫が施されている（自森2009）。

つまり、教員たちにとって「自由な学校（生活）」とは、それ自体が目的であるというよりも、よりよい教育実践を進め学びを深めていくための手段であり、あくまで主眼は教育（授業）実践に据えられているのである。こうした志向性は、学校教育運動で掲げられた「教育の自由」の現実的展開そのものであると言えるだろう。

他方でやはり、そこに通う生徒（あるいは親）にとってみれば、抑圧的な学校からの解放や自由な生活こそが大きな意味を持っているし、それがとりわけ1980年代においては、父母や市民の多くに支持されてもいた。教師らにとっての教育実践への志向と生徒にとっての学校生活との関係は、必ずしも予定調和的に接合するわけではなく、場面によっては対立を孕む局面も生じうるが¹¹⁾、どちらか一方のみに重点を据えるのではなく、その都度対話を繰り返し、試行錯誤が積み重ねられてきたのがこの自森の実践である。

(3)「他者とともにある自由」の構築へ

そして、自森では「自由」を掲げるオルタナティブスクール特有の困難も生じている。その困難の様相については、藤井(2008)で詳述されているが、「自由」な状況下で生じてくる「自明性のなさ」「自立化圧力」による抑圧である。

ここで「自明性のなさ」というのは、管理・統制の除去ということの裏返しでもあるが、制度や規律によって形成されていた「あたりまえ」という参照基準が取り除かれることにより、行為や他者関係などにおいて常に「理由」が問われてしまう状態を指す。そして「自立化圧力」とは、自由な状況下で理想とされる振舞い方(=自主的・主体的な学校生活)から生じてくる抑圧状況であり、「理想と現実とのギャップ」を個々人で引き受けねばならなくなることによるしんどさである。

「自由にしている」ということは、「好きなことができる」余地を広げるというだけでなく、「何をしたらいいかわからない」ということをも呼び起こす。なんらかの「やりたいこと」を見出すことができている生徒にとっては、あまり問題化されない側面ではある。しかし生徒の中には、積極的に自森を選んで入学してくる者だけでなく、中学校での成績評価から「ここにしか来れるところがなかった」という者も少なくない。そういった生徒らにとって、「どう振舞ったらいいか」という基準もない状況での学校生活や、意気揚々と学校生活を謳歌する生徒らに囲まれて日々を過ごすということは、管理・統制が広がる学校以上に抑圧的な環境にもなってしまうのである¹²⁾。

こうした困難に対して、自森では「共同性の担保」が大きな役割を果たしている。まず制度面では、3年間クラス替えはなく、担任も基本的には持ち上がりとなる。また、総合科目などにおいては多種多様な選択科目が用意されているが、それ以外の科目は必修で、3年間同じメンバーで授業を受け続けることになる。そうして限定化されたメンバー内において、教師や他の生徒など、周囲の他者からの積極的な促し・誘い掛けが行なわれており、「個人的な選択・決断」の重荷を軽減させている。また、クラス以外にも選択授業や課外活動、多種多様な行事など、多様な枠と参入回路

が用意されていることにより、クラスという枠が絶対化しないような仕組みにもなっている。

「自由に振舞う」と言っても、その幅・選択肢が広すぎる状況では、かえって選べなくなり立ち往生してしまう。それに対し、活動の範囲・余地をある程度限定化しておくことにより、そこに共同性が生まれ、メンバー相互のやり取りやかかわりが生じやすくなる、という展開である。そして実践的には、時には背中を押してみたり、ただじっくり待ってみたりなど、個々人の状況に即して柔軟に対応を考え、接していくという教師の姿勢がある。その接し方は、多くのフリースクール実践で取り組まれているスタッフの立ち位置・役割にも共通する事項であり、そのことの教育的意義(あるいは実践的専門性)をあらためて検証していくが必要になると言えるだろう¹³⁾。

4. もう一つの結節点としてのフリースクール

前節では、教育運動の二つの潮流の結節点として自由の森学園を位置づけ、その実情を見てきたが、本節では、フリースクール運動そのものを教育実践運動の中に位置づけていくために必要な論点を検証してみたい。

(1)「教育の自由」の展開としてのフリースクール

1節2項では、フリースクールの位置づけを概念レベルで定式化したが、実践レベルで考えてみると、前節で見た自森とかなり共通する部分があることが分かる。すなわち、「(従来型の)学校からの自由」としてのフリースクールと、「教育の自由」の実践展開としてのフリースクールである。

まずフリースクールの出発点として据えられる不登校問題については、個別事情によって異なる側面はありつつも、総じて学校からの排除によるものと位置づけられる。そして不登校の問題性(困難性)は、「学校から排除される」ことだけではなく、「学校に行かねばならない(と思っている／と言われている)のに行けない」という、心身不一致の状態に追い込まれてしまうことでもある。実際に学校には行っていないくても、不登校の子にとってやはり「学校」の存在は大きく、逃れたくても逃れられないものとして意識に残り続けてい

る。その意味で、フリースクールの第一の機能は、抑圧をもたらしてくる学校から自由になれる場所として存在している。それが、『『学校』ではない学校』と言われたり、「スクール」という語は避けて「フリースペース」「居場所」などの呼称が用いられたりもするゆえんだらう。

しかし他方で、フリースクールもまた一つの学校だという視点からそこでの実践を位置付けてみれば、その取り組みは「(不登校の子でも通える)より豊かな学校のあり方に対する実践的な試み」となる。社会的な機能としては、不登校となり行き場所を失った子たちへの居場所および学び場の保障、すなわち「不登校支援」と位置付けられるが、それがそのまま実践概念となるわけではない。たしかに対象としては不登校の子たちが中心になるとはいえ、実践現場に即してみれば、その子が学校に行っているかどうかはあまり関係なく、「目の前の子たちのニーズに即した教育実践」をしているというだけである。それは、ノンフォーマル／インフォーマル教育としての学校外教育実践の特質が強くなるが、必ずしも教科的専門性を否定するものではない。その体系性をどこまで重要視するかという差が、一般的な学校とフリースクールとを分ける軸にもなるが、その違いをひとまず括弧に入れ、上記の「目の前の子たちのニーズに即した教育実践」という部分に着目してみれば、学校教育運動のなかで追求されてきた「教育の自由」の一つの展開事例だとみること可能である。

しかし本稿冒頭でも述べたように、実際にはフリースクール運動が既存の教育運動と接合する機会乏しく、実践的・運動的深化は果たせないままに今日を迎えてしまっている。そこには、1980年代半ばから台頭してきた新自由主義思想に基づく「教育の自由化」論の台頭があり、「自由」概念が個別分断化された「選択の自由」として縮減されてしまったという経緯が絡んでいる。その論理構造やそれととりまく運動の錯綜については、中西・乾(1997)に詳しいが、フリースクール(運動)側にとって「教育の自由化」論は、既存の学校の抑圧性を批判する上で格好のロジックを提供してくれるとともに、不登校の子たちの多くが苦しんでいる登校圧力から解放されることになるという現実的帰結から、そこに水路づけられてしまう動

きも生じていた。そして逆に学校教育運動の側から見れば、フリースクール(運動)は、公教育の解体を推し進めていく教育の自由化論の一展開例として位置づけられ、学校教育そのものの充実・条件整備の必要性を低減させかねないという危機を生み出すことにもなった。もちろん、教職員との関係を維持しながら、ともに教育のあり方を探求し続けてきたフリースクールもあるが、全体の流れからすればごく一部にとどまっており、学校教育とフリースクールの協同の回路は築きえず、分断を生み出し広げてしまった。

(2)「選択」ではなく「保障」としてのフリースクール

しかし、「教育の自由化」をめぐる議論で問われていた論点と、不登校の子たちにとってのフリースクールの位置づけを問う「(多様な)教育機会確保法案」とでは、少なくとも落差・ギャップがある。「教育の自由化」論で焦点となっていたのは、学校選択の自由であり、学校を多様化しそれらを選べるようにしていくという仕組みをめぐる議論であった。しかし多くの不登校の子どもたちにとってフリースクールとは、「選択の結果」選んだ場というよりも、学校から排除され行き場を失った後によやくたどり着いた場であり、「そこしか行けるところがなかった」という状態に追い込まれた末の結果である。つまり不登校の子にとってフリースクールとは、自由権の行使先(選択肢)というよりも、「教育権／学ぶ権利」の保障の場として機能しているのである。

もちろん、学籍が残されているという意味では、たしかに在籍校に通う形式的な権利(機会)そのものは確保されている。しかし「通えない」という実態がそこにある時点で、その権利(行使)は有名無実化しており、実質的な権利保障にはなっていない。権利とは形式的な文言・制度だけで完結するものではなく、それが実際に行使されてはじめて機能するものである。その点を踏まえれば、一律的に同じ形態だけを「権利保障」の内実にするのではなく、「多様性を内包した権利保障」という方向性も検討されてしかるべき課題となる。

そうした試みは、既に高校現場では実態として展開されている。政策としての「高校の多様化」

については、統廃合問題や偏差値序列、競争構造の温存などさまざまな論点が山積しており評価は難しいが、とりわけ「教育権保障」として重要な位置を占めているのが定時制・通信制高校である。

昼間働くことを余儀なくされていた中卒者に対しても、高校教育の機会を保障していくために戦後の教育改革下で設定されたのが定時制・通信制高校であるが、そこで実施される教育内容は、全日制高校と同等なものであるとされている¹⁴⁾。そして時代の変遷とともに、「労働者のため」という設立当初の名目に即した実態は弱くなり、不登校生徒や全日制高校の中退者などの受け皿としての位置づけが強くなっていった。それでも定時制高校で実施されてきた実践の特有性および教育的意義は、教育関係者の間でも広く共有され、安易な統廃合に対しては反対の運動も各地で行われてきた。そこで実現されてきた「教育水準の同等性と実践形態の多様性」ということの歴史的・実践的意義は、義務教育段階における不登校生徒にとっての教育権保障を考えていく上で、大きな示唆を得られるのではないだろうか¹⁵⁾。

こうした点を踏まえれば、まず当面必要なのは、学校から排除され教育権を剥奪されている不登校の子どもたちへの教育権の保障であり、それを可能とする場としてフリースクールを公的に位置づけていくことになるだろう。

（３）実質的平等実現のための「教育の自由」

最後に、１項２項の議論を結び付け、教育実践運動をより深化させていくための基礎作業として、教育権保障のための実践的回路としての「教育の自由」ということについて考えてみたい。それは、これまで主要には教育行政・制度論の文脈で問われることの多かった「教育の自由」について、実践レベルで問い返していく試みでもある。

「教育の自由」とは、教育者にとっては権力者からの管理・介入に対する「自由権の保障」となるが、そこで学ぶ子どもたちにとってみれば、個々人・集団ごとに異なる自分たちの教育ニーズに即した教育を実質的に享受するための手段であり、その意味で「社会権の保障」となる。ここでは後者の側面に即して、もう少しその意味するところを追ってみたい。

教育における社会権については、これまでその多くは外的事項、すなわち教員定数や教育費、進学機会の保障など、教育条件にかんする問題を中心に議論されてきたし、その問題は現在においても切実な課題として問われている。しかしこれら外的事項にかかわる論点は、あくまで形式的な平等を実現させていくための方途であり、その先にある教育現実そのものまで含めた実質的な平等を保障するものではない。たとえ十分な教育条件整備が保障されていたとしても、そこで行なわれる教育の担い手に自由が保障されておらず、一律・画一的なものになってしまうとすれば、結局のところ「学校」外的生活環境の格差がそのまま学校での成績にも反映され、格差の正当化装置としてのみ機能してしまうこととなる。それはとりわけ、「宿題」や「テスト勉強」という形式で家庭教育（学習）の比重が大きくなっている日本の学校教育の現状では、大きな問題としてある。

この問題に対する現場レベルでの対処としては、個々の教員の裁量の範囲で教育資源を格差配分するという形式で実践されてきたと言える（低学力や問題行動を起こす子に対する特別指導など）。とはいえ、生活環境の格差がどのような形態で現出してくるかは事前に確定できるものではないため、目の前の子どもたちの実情に即してその都度行使されていかねばならない課題である。そしてこの裁量の余地を残し、個々の子どもたちに即した実践を可能とするためにこそ必要なのが「教育の自由」となるのである。すなわち、子どもたちの学習権を実質レベルで保障していくためには、現場でのその都度の判断による多様な実践が展開される必要があり、それを担保し保障するのが「教育の自由」の実践的意義である。

もちろん、実践が適切な資源配分になるかどうかは、実践者の子ども理解や実践力量にかかっており、個人差・学校差・地域差も大きくなってくだろう。だからこそ、個々人・学校・地域を超えた実践者同士の研鑽が欠かせないのであり、そこに教育実践運動の課題も要請されてくる。

そしてこの実践的意義は、フリースクールでの実践でも同様である。子どもたちの学習ニーズや働きかけの必要度合いなどは、個々の子どもごとに大きな違いがある。「不登校の子ども一般」へ

の一律的な対応は、無意味であるばかりか有害ですらあるため、現場ではスタッフが臨機応変に対応を変えながら、子どもたちの育ちを支えている。

こうした「子どもたちの教育権保障のための教育の自由」という、社会権に基礎づけられた自由の保障という実践的論理は、「自由対平等」という二律背反的な思考様式に対する根底的な疑義を提起する。平等論を哲学的に考察する竹内(2010)が述べているように、「自由対平等」という対抗図式で描かれている議論のほとんどは、「狭い平等／広い平等」という平等観をめぐる対立であり、同時に自由観をめぐる対立でもある。新自由主義的な「自由」観により分断させられてきた教育運動を、あらためて結びつけていくためにも、平等に基礎づけられた「自由」概念について、実践內在的に明らかにしていく作業が求められている。

5. おわりに—教育実践の協同化による「教育の公共性」の拡充を

「すべての子どもたちに行き届いた教育を！」というのが、戦後教育運動における重要なスローガンとして掲げられてきた。しかし、少なくとも不登校の子たちにとって教育は届いておらず、上記理念は未完のものとなっている。他方で、不登校の子たちの一部に過ぎないとはいえ、フリースクールなど民間教育団体が、子どもたちに対して相応の教育を行なっているという現実もある。そうした実態に即して上記理念を追求していく場合、制度内学校における条件整備や内容充実という課題を進めていくだけでなく、フリースクールなど現行の制度外学校を公教育のなかにきちんと位置づけ全体の教育の構想を検討していくことが、実践的にも運動的にも必要な時期にきている。

保育所や学童保育、夜間中学や外国人学校など、制度内外の差異に囚われず、実践ベースで協同的活動に取り組んでいる領域はさまざまある。そうした先例に倣いながら、実践交流や共同研究、運動構築を進め、学校教育および教育の公共性の内実を深めていくことが今、求められている。

註

- 1) 「オルタナティブスクール」という概念自体、曖昧なものであり、最終的には学校ごとの理念・志向性に委ねられる。制度外で自主的な活動として行なう学校がその筆頭に挙げられるが、他にも公的認可を受けた私立学校として位置づいている場合もあれば、公立学校における「特色ある学校」なども含まれる。
- 2) 東京シューレ(2000)では、フリースクールとは「学校ではないが幅広い意味では『学校』である」「広い意味を含めつつも、もう少し制度上の学校に近いシステム—場があって、そこでともに成長したいと思う仲間、成長をサポートする大人たちがいて、何らかの教育活動が日常的に行われる」とされている。
- 3) 一つの施設や実践が、同時に複数の社会的機能を有するということは、何も特別なことではない。たとえば夜間中学などの取り組みは、成人教育の一つとして「社会教育」に位置づけられているが、それは同時に学校でもあるという二重性をもっている。制度的な線引きをする際には、こうした二重性が問題となりがちだが、実態的機能あるいは実践課題としては、複数の枠づけが重なるのは自然なことでもある。同様のことは、勤労青少年ホームや児童館、保育所など(教育／福祉の二重性)にも見受けられる。
- 4) ここで「新しい」とされているのは、宗像誠也の定義に代表される、従来型の「教育運動」概念とそれに対応した教職員組合運動や民間教育運動に対する「新しさ」であるとともに、社会運動における「新しい社会運動」の教育版という対比も込められている。
- 5) 「教育市民運動」という名づけについて、この論文では、地域ベースの自主活動による実践運動の動向も描かれているが、「教育の自由化」論が主たる考察対象になっていることもあり、むしろ上層市民による「社会的標準」離脱の動向に焦点が当てられている。
- 6) たとえば増山(1986)は、これらの運動内にある子どもたちの「遊び」や「文化経験」を保障する活動の意義を強調し、「地域教育文化運動」と称している。
- 7) これら民主教育を念頭に置いた地域ベースでの塾の全国ネットワーク「地域教育連絡協議会」が結成され、2000年代中頃まで活動を続けていた。
- 8) 関連して、宿題をやれる環境にない子どもたちのサポートとして塾が機能している面もあり、家庭学習を基本に据えた「宿題」というツールを、教育学的にどう位置づけていくかということも問われてくる。
- 9) 「明星の教育」を象徴するイベントであった公開研究会は、小中での実施のみで、高校では実施されていなかった。その意味で、もともと小中と高校との路線の違いはずっと続いていたという側面もある。

- 10)「寺子屋」ではなく「寺小屋」という漢字表記は、「寺の子」という従属的な意味を排し、「小さな集まり」という部分を強調するためだという(松井1987)。
- 11)とりわけ「授業出席の自由」や共同性との関係において、「教育」と「(市場的)自由」との両立の難しさが顕現化する。この問題について、中西(2004)参照。
- 12)こうした苦悩については、「世界で一番自由な学校」と評されるサマーヒル・スクールでも起きている状況であり、永田(1996)では、そこからドロップアウトしていく生徒も少なくないことが示されている。
- 13)貴戸(2016)が提唱する、フリースクールにおける「共同性」の意義の検証・言語化という課題に連なる。
- 14)定時制・通信制のほか、後に定時制課程と統合される「夜間制」もあった。定時制・通信制高校のカリキュラムについては、アカデミックな内容が中心であった旧制高校と労働者教育を行なう青年学校を統合することに対する忌避感も強かったが、単線制教育システムの構築という戦後教育改革の原則に則り、議論の末に一本化されることになった(大村1989)。
- 15)その際に、「学校選択」という形態を取るべきかどうかということは、もう少し検証の余地が残されている。不登校になる以前に、「学校選択の自由」があらかじめ用意されているとすれば、特定の学校に対する登校圧力からはかなり自由になれると言える。しかし、「選択の自由」を実質的に行使するためには、金銭面でも情報面でも相応の資源が必要となり、「選択」の保障が実質的権利の保障になるわけではないし、高校全体の状況が既に実態を示しているように、序列化を呼び込んでしまうことも想定されうる。

参考文献

朝倉景樹(1995)『登校拒否のエスのグラフィー』彩流社
 遠藤豊(1986)『自由の森学園 その出発』太郎次郎社
 遠藤豊(1995)『自由の森学園 その教育』(上・下)コスモヒルズ
 大村恵(1989)「戦後改革における統一的青年期教育像の成立—高等学校定時制課程制度理念の形成過程」『教育学研究』第56巻4号
 奥地圭子(1985=1991)「いま、なぜ公立学校の教師をやめたのか」『ひと』1985年8月号(=『ひと』編集委員会『学校が変わる、先生が変わる』太郎次郎社、再掲)
 奥地圭子(2015)『フリースクールが教育を変える』東京シュール出版
 香川七海(2014)「教育雑誌『ひと』創刊の理念と雑誌の構想」日本大学教育学会『教育學雑誌』第49号
 香川七海(2015)「教育の公共性と『新しい教育運動』—1970年代『ひと』教育運動における父母の教育参加を手がかりとして」日本大学教育学会『教育學雑誌』第51号

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』第68集
 貴戸理恵(2016)「不登校からみる共同性の意義」『教育』2016年4月号
 小宮山博仁(2000)『塾—学校スリム化時代を前に』岩波書店
 境野健児(1996)「生活協同組合における子育て協同」福島大学『行政社会論集』1996年
 佐川佳之(2009)「フリースクール運動のフレーム分析—1980~1990年代に着目して」一橋大学『〈教育と社会〉研究』第19号
 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』第87号
 佐藤洋作(2012)「地域における子ども支援から若者支援へ」『教育と福祉の出会うところ』山吹書店
 自由の森学園出版プロジェクト(2009)『学校をつくりつづける—自由の森学園のひとと空間』桐書房
 菅間正道(1999)「『自由教育』はパンドラの箱」『ひと』リニューアル1号
 菅間正道(2000)「『授業参加の自由』って?」『ひと』リニューアル2号
 菅間正道(2000)「他者とともにある自由とは?」『ひと』リニューアル4号
 竹内章郎(2010)『平等の哲学』大月書店
 東京シュール(2000)『フリースクールとは何か』教育資料出版会
 永田佳之(1996)『自由教育をとらえ直す—ニールの学園—サマーヒルの実際から』世織書房
 中西新太郎・乾彰夫(1997)「90年代における学校教育改革と教育運動の課題」渡辺治・後藤道夫編『講座現代日本 日本社会の対抗と構想』大月書店、1997年
 中西新太郎(2004)「市場の自由が解放する自己、縛る自己」『若者たちに何が起きているのか』花伝社
 広瀬隆雄(1989)「教育運動に関する一考察—〈新しい教育運動〉の分析を中心にして」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第9号
 藤井吉祥(2008)「自由における困難性と〈今・ここ〉に在る自分—『自由な学校』における生徒の実態から」『唯物論研究年誌』第13号
 松井幹夫(1987)「若者たちは学びたがっている—寺小屋から自由の森学園へ」太郎次郎社
 増山均(1986)『子ども組織の教育学』青木書店
 南出吉祥(2016)「フリースクール法制化で問われる『教育の自由』」『教育』2016年4月
 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」
 吉崎祥司(1988)「教育の自由と平等を」『競争の教育から共同の教育へ』青木書店