

フォーラム



オルタナティブスクールで発掘する「教育」に関する問い合わせ

チームエスノグラフィーによる探索的調査

中井 好男*

(大阪大学)

藤阪 希海

(大阪大学)

塚本 薫平

(大阪大学)

高 智子

(日本国際協力センター)

概要

本稿は、沖縄県のオルタナティブスクールにおける調査を通して、チームエスノグラフィーの「羅生門的現実」を検討するものである。公教育の限界を示すかのようにオルタナティブスクールの存在感が増す昨今、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルを問わず教育システムの包括的な改革が喫緊の課題となっている。障害者家族、フリースクールのボランティア、外国につながる日本語教育実践者、発達障害当事者という多様な立場をもつ筆者らがフィールドワークを実施し、学びの様相と意義、およびその課題を多角的に検討した。経験とフィールドでの現実との往還を通して描かれた4名のエスノグラフィーには、人間性のぶつかり合いである教育の姿とニーズを介したケア関係に基づく教育の課題が示されている。それぞれの視点から記述された「羅生門的現実」を通して、教育を理解し、現場を改善しようとする営みにおけるチームエスノグラフィーの方法論的可能性について議論する。

キーワード：自律性、アダルティズム、発達障害、ケア、ニーズ

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

1. 教育現場におけるチームエスノグラフィーの挑戦的課題

本フォーラムは、チームエスノグラフィーが孕む「羅生門的現実」をめぐる課題を検討するものである。筆者らはオルタナティブスクールでチームエスノグラフィーを実施したが、そのチームエスノグラフィーにおいて各

メンバーが独自の視点から記述したエスノグラフィーとその後の共同的考察を提示し、①研究者によって教育活動の記述がいかに異なるのか、②その多様な記述をもとにするチームエスノグラフィーはいかなる可能性をもつのか、という二つの問い合わせを提起する。

チームエスノグラフィーとは、人々の生きる現場を理解する中で問い合わせを見いだし、その答えを現場外の人々へと橋渡しする方法である（藤田、北村, 2013; 小田, 2023）。その橋渡しにあたって、現場に入る観察者は外部から来た単なる記録者ではなく、現場に影響を与える存在になることを踏まえておかなければ

*Eメール: nakai.yoshio.hus@osaka-u.ac.jp

本調査の実施にあたってはJSPS科研費JP22K00666の助成を受けております。

ならない。また、観察によって記録されたものは、観察者の視点を通して得られたものとなるため、メンバー全員のリフレクシブな視点も欠かせない（八木、中山, 2021）。このようにメンバーそれぞれの視点に基づく記述は多声的であると捉えられる一方で（藤田、北村, 2013），一つの出来事についての多様な解釈が存在するという「羅生門的課題」ともなる。被災地でチームエスノグラフィーを行った宮前ほか（2022）は、この羅生門的課題について、真実が見えない不確定性が新たな問いを立てると同時に「語り」の探究を可能にするのではないかと述べている。また、西平（2005）は、教育は他者への共感と「観察の道具」としての私を開く姿勢によって成立すると論じている。教育現場の観察者がフィールドにおいて一人の人間として子どもたちやスタッフとどこまで向き合えるのかが記述の基盤となるということである。一人の人間として向き合うということは、それぞれのこれまでの経験を背負った個と個がぶつかり合うことであり、子どもたちやスタッフを観察する者は、自身の人間性を振り返ることが必要となる。つまり、このプロセスで各メンバーが捉える世界や問いは自ずと羅生門的真実となり、乗り越えるべきというよりも人間の営みにおいて必然的な問い合わせだということである。

筆者らはこの視点に立ち、オルタナティブスクールにおいて、チームの合意形成ではなく各メンバーが経験を通して自身の人間性を省察し、それぞれの問題意識を形にすることを目的としたチームエスノグラフィーを行なった。そして、その結果記述された複数のエスノグラフィーを、単なる羅生門的差異としてではなく、「一人の人間として向き合った軌跡」として積極的に捉え直した。本フォーラムでは、この実践をもとに、上述の①と②の問い合わせに答えるべく、個別のエスノグラフィーを提示し、独立した記述を包摂するチームエスノグラフィーの方法論的可能性について検討する。

2. チームエスノグラフィーの現場

次に、筆者らがチームエスノグラフィーのフィールドとしてオルタナティブスクールである琉球 GLOCAL キッズを選んだ背景や理由について説明する。

2. 1. 日本の教育におけるオルタナティブスクール

まず、日本の教育におけるオルタナティブスクールの位置付けを確認しておきたい。日本では少子化の影響を受けて児童生徒数は減少の一途を辿っているが、他方で、不登校児童生徒数は増加傾向を示している。小・中学校における不登校児童生徒数は11年連続で増加しており、令和5年現在、その数は346,482人（前年度299,048人）に上る（文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2024）。不登校に至った要因としては、やる気が出ない（32.2%）、不安・抑うつ（23.1%）、生活リズムの不調（23.0%）、学業不振（15.2%）、友人関係をめぐる問題（13.3%）など多岐にわたる。このような課題を抱える児童生徒を支援するための学びの場となるのがオルタナティブスクールである。ここでいうオルタナティブスクールは、一条校への復帰を目指す公的施設やフリースクール、夜間学校、居場所、フリースペースなどのことで、震災や教育改革などを機に設立され、増加する傾向にある（藤根、橋本, 2016）。オルタナティブスクールにおける教育は、学童保育、不登校児童生徒の学習支援など、一条校とは異なる学びの形を提供することを主眼としている。そのため、不登校児童生徒にとって新たな学習・生活の場の選択肢となり、社会的にはいわばセーフティネットワークとして機能するなど、ますますその存在感を増している。

2. 2. なぜ沖縄の琉球 GLOCAL キッズなのか

次に、なぜ沖縄県の琉球 GLOCAL キッズ（以下、

RGK)での調査を行ったのかについて述べる。上述のように、教育の独自性を持つオルタナティブスクールの存在は不登校問題を考える上で重要な意義を持つ。日本全国に共通する課題である不登校の問題は、とりわけ沖縄県において深刻さを増している。令和5年現在、沖縄県の国公私立小・中学校における不登校児童生徒数は7,013人（前年度比+1251人）であり、児童生徒1,000人当たり46.5人（前年度比+8.4人）となる。この数値は全国平均の37.2人（前年度比+5.5人）を大きく上回る（沖縄県教育庁義務教育課、県立学校教育課、2024）。背景には貧困やいじめの問題があり、沖縄県の教育委員会では、「チーム学校」の体制のもとでスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、福祉機関等との連携を強化している。他方で、沖縄県内では学校外の動きも活発化しており、2024年には沖縄フリースクール居場所等運営者連絡協議会が発足し、フリースクールやオルタナティブスクールの運営者が学校や行政と協働して子どもたちの学びを支える仕組みが整いつつある。

こうした状況のなかで本研究が RGK を調査対象として選んだ理由は二つある。第一に、設立者の一人である山元淑乃氏が研究者であると同時に実践者であり、ことばと文化の教育に重点を置いている点である。いじめや不登校の問題にはコミュニケーション能力に関する課題の関連が指摘されているが、言語教育を理念に掲げている RGK は学習基盤をどのように構築するのかを考える上で重要な事例となる。第二に、RGK の 2 名の設立者が共に大学・大学院との接点を有しているという点である。UNESCO は、ホールスクール・アプローチとして、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルを問わず教育の連続性や社会との接続を重視しており、フォーマル教育の出口とも言える大学・大学院とインフォーマル教育を担うオルタナティブスクールとを架橋する RGK は、教育を包括的に捉える上でも注目に値すると思われる。

3. 琉球 GLOCAL キッズについて

3. 1. 琉球 GLOCAL キッズの概要

2023年に設立された RGK では、英語を主な活動言語としつつも、必要に応じて多言語や IT ツール、ノンバーバルコミュニケーションを組み合わせる「チャンプリンガル」を推奨し、コミュニケーションを取る上で「誰一人も残さない」ことを最優先としている。また、「誰も傷つけない」「大切な話を大切に聞く」「多様性を尊重し、包括すること」「科学的・芸術的であること」「チャンプリンガルであること」という 5 つの教育理念のもと、探求と創造を中心に据えた「STEAM 教育」を展開している。スタッフ構成は CEO1名、CTO1名、常勤スタッフ2名、非常勤スタッフ12名である。開校時間は9時から19時で、13時30分からは学童保育も行っている。

3. 2. 設立者山元淑乃氏の思い

山元氏は RGK の設立の経緯について次のように記してくださいました。RGK は、沖縄県における多文化共生の推進および不登校児の増加に対応することを目的として、琉球大学発ベンチャー「琉球 GLOCAL サービス」により開設された。琉球大学の元留学生を中心とした沖縄定住希望の外国人が教育に携わり、「グループやコミュニティ内の誰一人として取り残さない」という理念に基づく「チャンプリンガル」という考えのもと、多文化環境の中で不登校の子どもたちに学びの機会を提供している。子どもたちは卒業時に「社会で生き抜く力」を身につけることを目指し、算数・国語・英語・IT・アントレプレナーシップを学習している。対象となるのは、さまざまな理由により通常の学校に通うことができない、あるいは通わないが「学び」を求める子どもたちで、月曜から土曜の9時から19時まで利用可能である。小学校時代に不登校を経験した

表1. フィールドワークの日時とRGKでの活動内容

日時	活動内容
2025年2月6日(木) 13:00～18:00	科目①(学生レポート・タイピング・教育ビデオ視聴) 科目②(プロジェクトワーク) 運動(エアロビクス・ダンス・ヨガ) 科目③(社交・科学・英語・日本語) 科目④(学生レポート・タイピング・教育ビデオ視聴) 科目⑤(ロボット工学) ゲーム(チェス・ボードゲーム・創作活動・将棋) お片付け
2025年2月7日(金) 10:00～18:00	運動(エアロビクス・ダンス・ヨガ) 科目①(社交・科学・英語・日本語) 科目②(学生レポート・タイピング・教育ビデオ視聴) 科目③(ロボット工学) ゲーム(チェス・ボードゲーム・創作活動・将棋) お片付け
2025年2月8日(土) 13:00～18:00	ゲーム(チェス・ボードゲーム・創作活動・将棋)

山元氏は、現地採用の外国人日本語教師として欧州で7年間勤務した経歴を持つ。また、一人親として親族のいない環境で二児を育てた経験も有しており、「周囲の支援によって生かされてきた恩を地域に還元したい」との思いから、本事業を起業している。さらに、琉球大学において日本語教育、多文化共生を目指すリーダー育成教育、多文化共修を基盤とするアントレプレナーシップ教育に取り組んでおり、その実践を、RGKでの教育に応用している。

4. 調査概要

フィールド調査は表1の日程で行った。調査時、RGKでは表1に示すようなスケジュールで授業や活動などが組まれていた。筆者らはそれぞれが自分の関心やペースでRGKで行われている様々な営みに参加した。各自がメモやPCとICレコーダーを用い、必要に応じて隙間時間にフィールドノーツを作成したり、子どもやスタッフにインタビューを行ったりした。インタビューは関心とタイミングによってはチームの複数のメンバーが一緒に参加することもあった。フィールドワーク終了後はその日に見たことや感じたことなどを共有

した。たとえば印象に残ったできごとにを共有し、その内容を確認したり、調査を通して考えたことを伝え合う中で、それぞれが持つ問い合わせを改めて見つめ直す時間を設けた。今回の調査は大阪大学大学院人間科学研究科共生学系の研究倫理審査を受けており(登録番号 OUKS24063), 調査時はRGKの子どもとスタッフに向けた調査概要(図1)の説明を行い、承諾書へのサインもいただいている。特に、インタビューは自由参加であり、途中でやめることもできること、データを使わないようにすることもできること、調査に応じないことで不当な評価を受けたり在籍や通学などに悪影響を与えるものではないことについて確認している。

5. 調査結果

次に、4名のメンバーそれぞれが問い合わせを探索する過程を記録したエスノグラフィーを提示する。ここで扱う記録は、子どもたちやスタッフとの関わりの中で、各メンバーが何を観察し、どのように感じ、どのような問題意識を抱いたのかを、フィールドにおける経験、ミーティングでの共有、さらには自己内省を踏まえてまとめ



図1 子ども向けの調査依頼書の一部

たものである。フィールドノーツやインタビューデータからの引用は斜字体にし、末尾の括弧内にそれぞれFNあるいはINとデータ取得日を記した。また、スクール名および設立者である山本淑乃氏、プラタップ・アロック氏の実名使用については両氏に許可を得ている。それ以外の登場人物は仮名で、そのアルファベッ

ト(表2)は4名のエスノグラファーを通して統一されている。

5. 1. 中井のエスノグラファー：社会は「自律性」を守れるのかという問い合わせ

5. 1. 1. エントリー時の関心事：オートノミー

私にとって教育との深い関わりといえば、教師として携わっている日本語教育である。現場で教授経験を積む一方で、数年の勤務を経て、ライティング教育を改善したいという思いに駆られ大学院に進学した。しかし、人の尊厳を考える質的研究に出会い、当時私が働いていた教育現場で見られた学習者と教師と

表2. 登場人物と仮名用アルファベットの分類

RGK	創設者(2名)	山元氏 プラタップ氏
	常勤スタッフ(2名)	K L
	非常勤スタッフ(2名)	M N
	保護者(1名)	E (Dの父)
	子ども(7名)	A B C D E F G
研究者	筆者(4名)	中井 藤阪 塚本 高

の乖離や教師による一面的な評価に対して持っていた違和感を研究テーマとして取り上げることにした。その後は、学費を稼ぎ仕送りもしながら、進学のために日本語を学ぶ「学習者」の主体性に目を向けるようになった。そこでキーワードとなったのがオートノミーである。現場で感じていた乖離とは、学習者を意思と自由と責任のある一人の人間としてみなすことのない教師や組織側の不理解であり、オートノミーを切り口にその状況と向き合ってきた。そもそも私は教師と呼ばれる人との折り合いが悪かった。それはコミュニケーション上の齟齬を理由とする体罰を経験したり、障害のある両親を支える健気な子として称賛を伴いながらも哀れみの対象として扱われ続けることによって、教師の望む子ども像と振る舞いを押し付けられてきたからである。こういった経験から、通う生徒や学校が生まれた背景などの文脈は全く異なるものの、オルタナティブスクールではどのように子どもたちのオートノミーが尊重され、学びが保障されているのかに関心があった。また、高校や大学などのフォーマルな教育機関に戻らざるを得なくなるかもしれない彼らにとって、オルタナティブスクールでの学びがどのような役割を果たすのかも気がかりであった。

5. 1. 2. フィールドワークの方法

私は上記の問題関心とともに、子ども同士やスタッフとの関わり、学びなどに注目しながらもスクールで過ごす子どもたちの時間を味わうことに主眼を置いた。目の前にいる子どもやスタッフたちの間に割り込むのではなく、そこに寄り添うような形で時間を過ごした。しかし、どうしてもプラタッपさんに確認したいことが出てきたため、途中で高さんとともにインタビュー（所要時間46分）を行った。また、体験入学のD君を迎えてきた父親EさんがRGKでの学習の様子に関心を持っていたことに加え、私もEさんがなぜD君をRGKに通わせようと思ったのかを聞きたかったこともあって、高さんと塚本さんの同席のもとでインタビューを

（所要時間57分）行った。

5. 1. 3. フィールドワークから見えた問い合わせ

私が子どもの頃に通っていた学校では1クラス30人ほどの生徒がいたが、その教室には好きな友人や苦手な友人が混じっていて、楽しさと気まずさの中で自分らしくいられる居場所を探すのが億劫だったことを覚えている。RGKには、大人で、しかも観察者という立場で入ったとはいって、関係構築の際のあの居心地の悪さをほのかに感じながら、自分だけのスペースを適度に保つ「観察者」としてそこにいる子どもや教師たちに近づいていった。私は、もしかしたらここにいる子どもたちも私と同じように感じているのではないかと思っていたが、そんな私の懐に6歳のA君がずっと入り込んできた。

「ねーねー、これ見て見て」と言って、壁に向かって並べられている彼の机のところに連れて行かれて、彼が使っているノートパソコンと一緒に見ることになった。そこには彼が作ったブログがあり、そこに載っている世界の鉄道の駅の看板の写真とその説明を見せられた。大阪万博もあることから大阪にある駅に関心を持っているのか、阪急電車の駅名や地下鉄の路線図を表示して全て読み上げていく。そして驚いたのは、それが日本だけではなく例えば中国の地下鉄の駅名を見事に読み上げていったことである。6歳でブログを書いてだけでもすごいのに、中国語も読めるなんて、本当に無邪気に自慢するでもなく好きに溢れた様子で私に説明する姿がとても愛おしいと思えた（FN0206）。

実はRGKに行く前に、癪癩を起こしやすいギフトカードのA君がいることを設立者Iさんから聞いていた。このA君については、受け入れについてスタッフ間で意見のすれ違いがあったが、Iさんは「無理だというスタッフにどうしてもということで押し切った」と話して

いた。私は大変そうだなという漠然としたイメージを持ってRGKに入ったのだが、実際にA君に会って話ををしてみると、どこに問題があつて保育園を転々としてきたのか全く想像できないぐらい天真爛漫な男の子で、彼がたらい回しにされてきたその辛さに思いを巡らせしまった。自身の経験から教師の不理解に釈然としない思いを持ってきた私は、目の前のA君の姿と大人たちの目に映るB君の姿の違いがあまりにも大きいのではないかと愕然とし、私は子どもたちを「問題児」としてしまう大人の都合とは何なのかをそこでの問い合わせとした。

5. 1. 4. 大人の言うことを聞かない子どもと子どもの言うことを聞かない大人

RGKには朝から一日過ごす子どももいれば、学童として放課後にやってくる子どももいる。そのため、何か「問題」がある子どもたちだけが学んでいる場所というわけではない。私がRGKで最初に目にしたのは、現場に行ったのが午後だったこともある。いろんな子どもたちが外で遊んだり、各自宿題をしたりしている様子であった。そのためか、私にはRGKが居場所のない子どもたちが集まる特別な場所であるというよりは、歴とした学校の一つであつて、私が子どもの頃に通っていた学校の風景と何も変わらないように感じていた。しかし、唯一異なっていたのは、勉強の時間になつてもスタッフの指示を聞かずに別のことを行ったり、表でボールを蹴ったりしている子どもがいることだった。子どもに対してスタッフは勉強するようにと注意したり、勉強に集中するように促したりはするのだが、遊びたい気持ちを振り切ることができない子どもは表に飛び出していった。

勉強しないの？と聞くと、外で遊びたいと言つて眉間に皺を寄せたあの表情は、遊ぶことを許されている中で遊びにいくと意気揚々と出していくときの表情と異なつていて、勉強しなきゃいけないのはわかっているんだけど今は

遊びたいんだという規範と欲望の葛藤にもがいているようにも見えた(FN0207)。

他にも、英語の時間に集まろうとしない子どもに呆れ顔と少し苛ついた声色で子どもの名前を呼ぶスタッフと、「英語の授業は面白くない」とこっそり捨て台詞を吐き同じように呆れ顔を見せながらその場を離れていく子どもが繰り広げる攻防戦とともに過ごすこともあった。大人の言うことを聞かない子どもは単に反発しているだけでも欲望の赴くままに動いているわけでもない。行動上はそう見えるかもしれない。しかし、遊びに行くのに複雑な表情を見せたあのB君、英語はつまらないとうんざりした様子で出ていったH君。時間割という規則の中に身を置きつつ、その規則から逸脱した選択をすることで気分を害することを言われるとわかっていても、自分の中に湧き起こる遊びたいという思いに従い、外で遊ぶという選択をして実行する姿に子どもながらの自律性を見たように思った。そして、その子どもたちに注意をする大人たちには、子どもたちの自律性を時間割という規制に沿つた形でしか認めない姿勢が見える一方で、注意をしつつも結局はそのまま見て見ぬふりをして、それが結果的に見守ることになるというそれぞれのスタッフが持つ余白が子どもの自律性を守っているようにも見えた。この様子に関連するような以下のやりとりがあった。

D君の父親E：みんなで（勉強）やろうっていう時間あったんですか？

高：えっとね、今あっちの英語の先生がついて、午後は。午前は一人一人の一対一でやってたんですけど、午後は英語の先生がグループで。

E：そういう教育もちゃんとやるんだ。

高：ただ、行くか行かないかは子どもによって。

E：だからそこなんですね。

塚本：一人でやる時間とみんなでやる時間がどっちもあるっていう。

E：そう言われたら、社会人になった時に不安はあるかもしれない。いわゆるやすきに流れるって

いう言葉があるじゃないですか。(中井:まあまあまあ。)やっぱ楽な方、楽な方になったら、やらなくともいいんだったらやらないよっていうスタンスだったら、確かに不安があるかな。

中井:ただね、そこで英語を勉強してて、嫌やからって言って走り回ったり、外で遊んでるんですけど、場所が近い。その延長で流れ込んでくるんですよ、また走って。そこで言ってる英語の単語だけ、ぴょろっと喋って、どっか行くみたいな。遊びながら微妙に関わっているので、それがどれくらい関わりが深くなるかで勉強のあれが変わってくるかもしれないです。(IN0207)

上記の会話は体験入学として来ていたD君を迎えた父親Eさんと私(高さんと塚本さんも同席)のインタビューの録音である。Eさんは選択を子どもに任せていっては楽なほうに流れ、勉強そのものが疎かになるのではないかと危惧していることが読み取れる。それはEさんが地元の学校の教員だからなのである。その後のインタビューでも、現地の学校文化、教師文化に非常に批判的なお話を聞かせてもらった。次に、そのお話をもとに、教育や学校という側面から子どもの自律性について考える。

5. 1. 5. 学校と教師という権威に抗う子どもと保護者とRGK

Eさんによると、RGKのある地域では、方眼紙に自分たちで考えた問題を書き込んでいく「がんばりノート」という宿題が伝統的にあるそうだ。これは自律性を育てるためという理由で出されている宿題なのだが、自律性という理由を盾に教師は添削も評価も何もしないことに憤っていた。子どもたちに無意味なことをさせているからである。さらには、宿題の管理が教員の時間外勤務にもつながるという。しかし、教員は何の異議を唱えることもなく、よしとされてきたこのがんばりノートを疑うことなく子どもに強いることを何年も続けてきているそうだ(IN0207)。誰かが作った規

則に何の疑問も持たずに従う大人がその規則を子どもに強いる。そしてその指示に従わない子どもは「問題」とされる。私は学校現場を見たわけでも、そこで教鞭を取る教員と話したわけでもないため、一方的に断罪するつもりはない。しかし、教師というものは、性格、テストの点数、授業態度、家庭環境でしか子どものことを見ていないと経験的に感じてきた私にとっては、思考停止状態にある(ように見える)教師に「問題」とされることに矛盾を感じ、Eさんと同じように憤りと嫌悪感を持った。そして、それと同じことがもしかするとこのRGKで行われているのではないかと思った。ここで、改めて設立者のプラタップさんに伺ったRGKの教育についての話を振り返る。

プラタップ氏: What I've been scared of in the beginning for 小学校の一年生. Like we started early, we had very less knowledge about and they were two students of 小学校. It was kind of a challenge for us, because we are going to make their life through our school. If we don't do properly, maybe they won't achieve.... In the beginning, they were not studying, so we were letting them do whatever they want to do, and we try not to disturb our kids. But when more student studying increases, they come here and started studying. And now some of them can write kanji, some of them can write ひらがな, カタカナ. So, yeah, it's working good, not very fast space. (IN0208)

設立当初から、心配はしつつも子どもたちに思うようにすることを許してきた。しかし、それでも、例えば文字も書けるようになっていくなど、子どもたちは学びを進めていると捉えているようだ。子どもに好きなようにさせることについては以下のようにも話しており、プラタップさんの運営方針の基盤となっていることが窺える。

プラタップ氏: They have to learn by themselves.

Let them hurt. And when they play outside when they get hurt, they started learning.

They are mentally getting little bit stronger in that area like physically, mentally around one year. (IN0208)

私は子どもたちと一緒に遊ぼうと外に連れ出されたことがあった。その時は、勉強をせずに遊んでいることに罪悪感を持つのでなく、むしろ子どもたちが転ばないか気が気でなかった。しかし、プラタップさんはその怪我も立派な学びの過程であるという。確かに私自身も幼少期の頃を振り返ると、友人たちと怪我を伴う遊びを数多くした。怪我をしながら、叱られながらどこまでが許されるのか、危険をどれだけ犯せるのかを探りつつ、どうすれば限界を越えられるのかという瀬戸際の中でいろいろなことを得ていたように思う。それは肌感覚で十分承知している。にもかかわらず、その遊びの現場にいた私には、どうしてもその余白を持つことができなかつた。この理由を考えている時ふと一つの記憶が蘇った。それは私が小学校5年生の時、図工の授業で木箱に彫刻刀で飾りをつける作業をしていたときのことである。自分で組み立てた木箱の角に天板と側板を繋ぐ釘の頭がほんの少し出ているのに気がついた。私はその釘の頭がどうしても気になり、彫刻刀でなんとかできないかといじっていたが、彫刻刀の刃が勢い余って滑り出し、私の人差し指の付け根を切り裂いた。と同時に、真っ赤な血が勢いよく溢れ出し、腕をつたって肘から床に滴り落ちた。「やると思った」。目の前で見ていた教師がとても冷静に私に放ったこの言葉に、私は突き放された気がして、止まらない血と相まって恐怖と孤独を感じたことを今でも鮮明に覚えている。おそらくこれが私に余白を持たせない経験なのかもしれない。遊びの中の学びを保証する教師の余白をどう作るのかが、私にとっての大きな課題であることに気づいた。また、遊び以外の勉強に関して言えば、RGKはことば

の教育にも重点を置いている。関心を見せない子どももいる中でなぜ英語教育を進めるのかについて、プラタップさんは次のように語っている。

プラタップ氏: They were very scared to talk with the foreigners. Now, they are kind of, don't have any problems. So, I think we are on the right track. We still have to keep doing that. I cannot say we are hundred percent perfect.... We are very less resources here, but I can see that they're improving, kids.... They don't need to be like in push. Now they know how to handle which Foreigner. Which one I should talk with? How should I behave? They know that. (IN0208)

RGKの子どもたちは時間を共にする他言語話者の存在に慣れ、必要が出てくれば自ずと話しかけられるようになっていく。英語以外にも他者との関わり方を身につけることに意味を見出しているのは、上述の学びについての方針も含め、子どもたちが今後社会に戻っていく上で必要になっていくことであるし、自由にさせることができその足枷になるというよりも、むしろ社会への回帰を促していくことになるとも考えている。

プラタップ氏: Our main focus about the kids, about education is to go back to the society right? So that's why we have three things, we are really focusing on math, Japanese and Communication skilling. They have to learn these. (IN0208)

確かにこのRGKに通う子どもたちの能力はそれぞれの形で変容していってるのだろう。プラタップさんの言葉にもあるように、RGKの教育が子どもを社会に帰すことをもその射程に収めるのであれば、RGKは地域の公教育を中心とする大きな教育組織を支える一組織であると見ることができる。しかし、RGKの意義をそこに見出してもいいのだろうか。ここで育まれる子どもたちの自律性というのは結局は今の社会に

適応しようとしてしか発揮されないものということになってしまわないか。私は自律性の意味とRGKの立ち位置を次のフィールドワークの新たな問い合わせしたい。

5. 2. 藤阪のエスノグラフィー：「誰一人取り残さない」

英語教育とは

5. 2. 1. エントリー時の関心：アダルティズム

私は大人の特権性という観点から、フリースクールでボランティアをしたり、学校教育について考えたりしている。学校教育は自然な姿に対する暴力となり得ることは指摘されてきたが（イリッチ, 1971/1977），私自身も子どもの頃、教師の指導を必ずしも肯定的に受け止められなかった。大学生になって子どもの頃に考えていたことが言語化されるにつれて、「私はもはや子どもではない」と怖くなかった。学校や子ども支援の現場において、何をどの程度子どもの希望通りに行うかという最終決定権は、多くの場合、大人に委ねられている。その背景には、大人の意見の方が子どもより優れており、考慮するに値するという考え方があり、アダルティズムと呼ばれている（Haynes, 2015）。

RGKにはことばや文化の教育に力を入れた教育プログラムがあり、その意味では学校教育同様、子どもの自然な姿に対する暴力が生じ得ると予想された。

「誰一人取り残さない」という理念を掲げるRGKにおいて、いかに子どもの意向を尊重しながら教育活動が行われているのか、私は関心を持った。そこで、RGKに通う子どもは、そこで教育活動をどのように経験しているのか探ることを目指した。

5. 2. 2. 私の立場と調査方法

参与観察を開始した初日の昼休み、子どもたちは鬼ごっこをしていた。庭に現れた私を幼児が指さし、「不審者だ！」と叫んだ。私は「そうです、不審者です」と応じ、「鬼ごっこ、私もやる！」と庭中に聞こえる声で宣言した。子どもたちは「大人なのに鬼ごっこやるの？」「名前は？」などと研究者らを受け入れた。この瞬間私は、通常RGKにはいない、「大人なのに」子どもと一緒に遊ぶという立場の人間となった。

私は、参与観察を中心に実施した。インタビュー調査は、遊びや自然な会話の範囲内で実践される聞き取りの範囲にとどめ、ICレコーダーは使用しなかった。またRGKには部屋が複数あるが、できる限り子どもたちと同じ空間に身を置き、同様のスケジュールで1日を過ごした。

5. 2. 3. 拒否と距離

平日のRGKは、10:00から18:00が活動時間となっている。午前は、毎日の会議と個人学習の時間であ

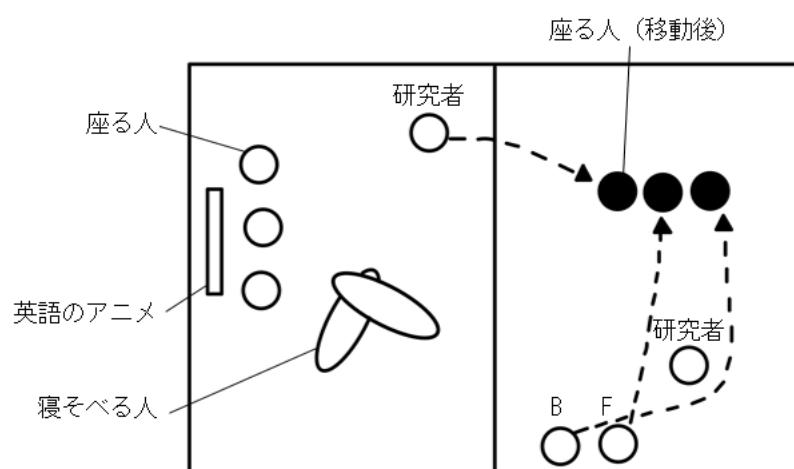


図2. アニメを見る人たちの位置

る。料理やランチ、自由時間を挟み、14:00～15:00はレポートやタイピング、教育ビデオに取り組む（詳細は、4. の表1を参照）。私はこの時間に視聴される、教育ビデオをめぐる相互関係に注目したい。14:00になつたとスタッフから声掛けがあると、鬼ごっこをしていた子どもたちは、すぐに室内へ入つていった。しかしBだけ部屋へ行かず、庭には私とBの2人が残された。

- ・ Bが、時間になつてもなかなか英語のアニメを見に部屋に入らない。「鬼ごっこしよう」「石投げる練習する」など言う。「つまんない、英語知ってるから」「ぶすのアニメ」などと言う。「私見たことないからさ、ぶすのアニメ教えてよ」とお願いすると部屋に入る。目のついた筒みたいなキャラクターを私がメモして、「見て、描いた」と見せると、「きもくてぶすで天国に行け」と言う。
- ・ BとFが、みんながアニメを見ている後ろで笑う。面白いことがあったというわけではない。→笑うことにより自分のペースを作り上げていく感じ。
- ・ どんどん遠ざかっていく(FN0206)。

他に子どもたちのいなくなった庭で、Bは「鬼ごっこしよう」と私を誘つたり、「石投げる練習する」と言って壁に向かって石を投げたりした。私はBから少し離れた地面に座り、Bの様子を見ていた。しばらくして私が、Bはアニメを見ないのかと尋ねると、Bは表情を曇らせ「つまんない、英語知ってるから」と答える。つまらない理由を私が尋ねると、「ぶすのアニメ」とBは怒ったように言った。私が「ぶすのアニメ教えてよ」と言ったことでBは室内に入った。屋内の子どもたちは、扉をあけ放ち連続した2つの部屋のうち、思い思いの場所や姿勢でアニメを見ていた（図2）。しかしBは、部屋の後方にFとともに座り、アニメを見る様子はなかった。私がアニメに登場するキャラクターをメモして見せると、Bは「きもくてぶすで天国に行け」と言った。続いてAとBは、「面白いこと」があったわけでもないのに、顔を見合わせて笑い始める。その後、図2に点線で示されているように、さらに部屋の

後方へと移動した。

Bが「つまんない」「ぶす」といった言葉で表現するものを正確に理解することはできないが、「英語知っている」Bにとって、アニメは興味をそそられるものでないことは伝わる。さらに私がいたとは言え、他の子どもたちが部屋に入つてもなお1人屋外にとどまり続けた事実や、私のお願いで室内に入つてもアニメから物理的距離を取つていた様子から、その思いの強さがうかがえた。

BとFは、アニメの流れるモニターから物理的な距離を取つていた。加えて、顔を見合わせて笑い合う行動を通じて、アニメを見ない姿勢を非言語的に共有していたと言えよう。それでも、部屋から出たり、追い出されたりすることはない。物理的距離や子ども同士の相互行為によって、カリキュラムに反する自身の意向を表しながらも、学習の場から排除されることはなかつたと言える。

5. 2. 4. 英語の活用

翌日も、BとFは英語のアニメを見ようとした。以下は、スケジュール通りに行動しようとしたしない子ども A, B, Fが関与する相互行為についての記録である。

- ・ 「見に行こう」と声を掛けられても「なんで?」と低い声で言って、机に向かい続ける。スタッフKさんは「なんだがなんで?」
- ・ PCの部屋に居続けるF, B, Aと、モニターの部屋にいるCとG。（中略）アニメを見るはずの時間に、FがPCで「I hate singing songs」と言わせる。私が笑つてしまい、スタッフLさんも笑い出す。スタッフKさん、「英語を使ってるからまあいいかな」というようことを言う。(FN0207)

英語のアニメを見る時間になると、CとGはアニメを見るため「モニターの部屋」へ移動した。しかしA, B, Fは「PCの部屋」、すなわち、個々人の机やパソコンが設置してあり、自主学習やプログラミング等をす

るための部屋に居続けた。スタッフKが部屋を移動してアニメを見るよう呼びかけるが、Bは「「なんで?」と低い声で」答え、自主学習をやめなかつた。それに対しスタッフKは「なんだがなんで?」と返し、アニメを見に行くことに疑問を持つ方が不自然だと示唆するが、Bは返事をしなかつた。その後、Fがパソコンで「I hate singing songs」と再生した。それを聞いた私が笑ってしまったため、スタッフLも笑い出し、スタッフKは「英語を使ってるからまあいいかな」と、アニメを見ようとしないA、B、Fの行動を許容した。

このときBは、机に向かう行動や沈黙によって、スタッフと正面から向き合うことを避けた。Fは、学んできた英語を使って主張をすることで、大人の笑いを引き出した。さらに、英語を活用しているという理由から、スタッフもその主張を受け入れるに至つた。教育アニメの拒否は、言語的・非言語的コミュニケーションを通じた大人との交渉であると同時に、アニメの視聴とは別の形で英語を活用する契機ともなつていた。

5. 2. 5. 小括

RGKでは、学習カリキュラムの遂行をめぐって、複雑に交渉がなされていることが明らかになつた。スタッフはすべての子どもに対して学習を促す。そのうえで、カリキュラム通りに学習しようとするか否かに関わらず、子どもの意向はある程度表現される余地があつた。表現された意向に関わらず、子どもたちは学習の場に身を置き(室内の後方に位置する)、学習した事柄を活用することができていた(パソコンで「I hate singing songs」と言う)。子どもにとっていかなる経験であるかはさらなる議論が必要だが、全員に学習機会が確保されている点において、RGKは「誰一人取り残さない」という理念を実践に落とし込むことに成功していると言えるのではないか。

5. 3. 塚本のエスノグラフィー：RGKの事例から考える、発達障害に対するオルタナティブなアプローチの可能性

5. 3. 1. エントリー時の関心：発達障害のある子どもたちにとってのオルタナティブスクールの意義

私は発達障害の当事者として、発達障害を持つ子どもたちがオルタナティブスクールで学ぶことにどのような意味があるのかを明らかにすることを目的とした。近年では、多様化する不登校児童生徒の背景として、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、自閉症スペクトラム障害(ASD)等の、いわゆる「発達障害」の存在が指摘されている(文部科学省、2003)。発達障害(神経発達症)とは、生まれつきの脳機能の発達の違いによって人の行動や態度などに様々な特性が現れる障害である。本人の持つ特性と本人が置かれる社会環境との相性によっては職場や学校への不適応といった社会生活上の困難が生じる場合があり、困難の程度が大きければ抑うつなどの「二次障害」をもたらす可能性がある¹。先に挙げた ADHD、ASD、LDといったものはあくまで「多数派から見た脳機能の偏り」であって「障害」ではない。このような脳機能の偏りを持つ人達が、本人の身体と相性の悪い環境の中で生活を送ることで困りごとが発生し、生活を送ることに支障が出た場合に障害の診断がつく。そのため、本人が能力を發揮しやすいような環境を整えることがまず何よりも大事なことであり、これについては大人も子どもも共通しているところであると考えられる。

1 中野(2009)は、不登校児童生徒のうち発達障害が疑われる割合を、小学生16.1%、中学生7.9%、高校生13.3%と報告し、不登校と発達障害の関連を示唆している。こうした状況を受け、2007年の特別支援教育開始以降、発達障害とそれに伴う不登校が注目されるようになった。笠森(2012)は、発達障害の二次障害は「障害そのもの」だけでなく、「不適切な対応や不十分な支援」といった環境要因によっても引き起こされると指摘している。

5. 3. 2. 自分自身の立場とエントリー時の問い合わせ

私はフィールド調査当時22歳の大学4年生で、その約1年前にADHD、軽度のASDと診断された。小中高と診断されることなく普通学級で過ごしていたが、大学生になってからの就職活動で困り感が顕在化し、診断を受けるに至った。観察での記録を記述する前に、少し私自身の学校生活を振り返る。

小学生の頃の私は発達障害の特性でいうと、ASD的なこだわりやADHD的な不注意や衝動性があった。学校の授業に集中するのが苦手で机やノートに落書きしていたり、宿題を常に後回しにしていたり、道徳の授業でも空気を読まずに自分の思った不道徳な考えを発言したりしていたりと、いわゆる「優等生」からはほど遠く、良く言えば子どもらしい子ども、悪く言えば手のかかるめんどうな子どもだった。しかし勉強や給食など学校自体に好きな要素は多かったこと、同級生にも受け入れられていたことなどから、不登校などの大きな問題は経験せず過ごしたが、忘れ物などの日常の中でのちょっとした困りごとというのには常にこのような状態だった。そういう特性は成長しても現れ方を変えながら残り続け、徐々に恥ずかしさや自責感を感じるものとなり、将来「社会でうまくやっていけるだろうか」という不安がつきまとうようになった。現在は診断を受けたことで治療や環境調整を通して将来に活路を見出しつつあるが、まだ模索中である。

そのような私の子ども時代(2000年代～2010年代)は発達障害という概念が現在とくらべるとメジャーではなく、私は特に発達障害に特化した支援を受けることはなく成長した。2025年現在は認知度の向上や研究の進歩によって療育や通級指導といった対応策も普及し、子どもの特性に合った支援が受けられるようになってきている。その一方で、このような支援は子どもを発達障害という枠に当てはめ、社会に適合する形に「矯正」していく側面があり、自分自身も持つ特徴が「直すべき」とされることに当事者としては複雑な思いを持っていた。そんな中でRGKには発達障害

の特性を持つ子どもたちも通っていることを知り、発達障害に特化した支援とはまた違ったオルタナティブスクールが、発達障害特性のある子どもたちにとってどのような環境であるのか、そしてどのような意味を持つのかに关心を持ち、観察調査を行った。

5. 3. 3. 調査方法

子どもたちがスクール内で学んだり遊んでいる様子について、鬼ごっこなど遊びへの参加もしながら観察を行ったほか、スクールの先生Jやスクールに初めて子どもを連れてきた保護者Eの方へのインタビューの中で感じたこと、考えたことについて記述した。

5. 3. 4. 調査結果

RGKには多動(ADHD)や自閉(ASD)の診断がついている子が何人か通っていると聞いていたので、そういう子もたちがどのように過ごしているか、子どもたちと実際に関わりながら観察を行った。以下では、その結果考えられたスクールの環境面の特徴と自分自身にとっての気づきについて記述する。

5. 3. 4. 1. 「少数派」になりにくい環境

スタッフの方は子どもたちの診断の有無を認識しながらも、個人個人に分け隔てなく接していた。RGKは発達障害の診断のあるなしに関わらず様々な理由で公教育になじまない子どもたちが通ってきており、その中には外国にルーツのある子どもたちもいて、その背景は非常に多様であり、発達障害のある子どもたちもその多様性の中の1つという認識ではないかと考えられる。専門支援のように特性そのものにアプローチする方法ではなく、多様性のある環境の中で「少数派で異常」というレッテルが貼られないことで、子どもがのびのびと振る舞うことができ、自尊心を持つことで困りごとが解消されていく形になっているのではないかと考えた。そういうことを考えたきっかけが、ADHDの症状の1つである多動傾向があるHくん(小学4年生)の事例である。Hくんは元々は進

学校の小学校にいたのだが、学校でいじめにあったことで体調不良や不眠の症状が出るようになり、RGKに通うようになった。RGKに通い始めたことでHくんは、英語の勉強、インド式計算、プログラミングといったカリキュラムに興味を持ち、「自分を責めてばかりだったのが前向きになった」「勉強でも結果を出せるようになり自信がついた」ということをアンケートに書いていた。実際に観察した中でも、個別学習や英語のビデオ学習には熱心に取り組んでいる様子が見られ、年下の子の面倒を見ることに若干のめんどくささを感じながらも、上級生らしく振る舞おうとしており、スクールの環境に適応できているように感じられた。先生によると元々症状を抑えるために服薬をしていたのが、スクールで過ごす中で症状が落ち着き薬が不要になったという。これはスクールの環境が、彼がありのままに近い形で過ごせるものであるとの現れと言えるだろう。他にもASDのあるCくんは、スクールに通うことでのコミュニケーション力が向上したという話を聞いた。Cくんは1人で勉強したり、遊んでいる時間が比較的長かったが、朝の本を読む時間は他の子どもたちとも関わっており、無理のない範囲で他者と関わる経験を積めているように感じられた。ただ、スクールに通うことによる効果は、特性の程度やスクールの教育内容（英語やプログラミング等）への興味関心の違いによって個人差があると思われ、すべての発達障害の子どもにとって効果が見込めるとは言い切れない。

5. 3. 4. 2. 個性や得意を伸ばせる環境

RGKのカリキュラムに関しては、子どもの学力や興味に合わせた個別の学習時間が用意されていることも魅力だと感じた。発達障害特性のある子どもは得意／不得意の差が激しく、不得意な部分を注意されたり叱責されることが多い一方で、得意なことを伸ばす機会がみんな一斉に同じことを学ぶ小学校という枠組みだと少なく、それも能力を發揮しにくい要素になっていると思われる。そのため、本来の学年や指

導要領を気にせず得意なこと、興味なことを伸ばせる環境は本人の自信につながり、それが人格形成にも影響を与えることが予想される。

また、RGKには個別の時間と全体の時間が両方あったが、それがゆるくつながっていることで、切り替えが苦手な子でもついていけやすくなっていると感じた。一応全体としての時間割は決まっていて、英語のビデオを見る時間では、ビデオを集中してみている子たちと後ろの方で遊んでいる子たちに分かれていたが、遊んでいても英語の音は入ってきており、子どもそれぞれの興味、集中力に合わせたアクセスができる学びが成立していた（なおこれは私の主観的な見方であって、スタッフの方がこのような学びを想定しているかどうかは定かではないが、少なくともそのように読み取れる余地があるほど、空間やスタッフの子どもに対する関わり方にゆとりがあったということだ）。一般的な学校であれば平均的な子どもに合わせて授業がデザインされていて、そこから外れる子どもは排除あるいは特別支援といった「配慮」の対象になりがちであるが、RGKでははじめから幅広いタイプの子どもが個人差はある程度学習に参加できるような学びのスタイルが作られているように感じた。

5. 3. 4. 3. 安全に失敗でき、成長できる環境

また、RGKでは英語をはじめとした言語教育に力をいれていることが影響しているのか、「自分の言いたいことを言える」子どもが多かった。一方で「だれも傷つけない」という標語があるなど他者のことを尊重する教育が行われており、自分も相手も大切にするコミュニケーションが促されていた。RGKは比較的小人数の集団の中で、安全にコミュニケーション能力や協調する力を伸ばすことができる環境になっていると感じた。発達障害の特性があると、人とつながりたい、仲良くなりたい欲求はあってそれを表現したり、コントロールすることに難しさを感じやすく、それがいじめや心の傷つきの原因につながるが、少人数で、先生との距離も近い環境は「安全に失敗ができ、そこか

ら学べる」環境であると考えられる。ギフテッドで、癪を起こすこともあるAくんの母親が、「成長するのをみんなが見守ってくれる」ということをアンケートに書いてあったのが。

5. 3. 4. 4. 居場所を変えられることの意味

一方で、全体的に騒がしい環境であり、少し感覚過敏のある私自身も疲れを感じたため、疲れやすい性質（発達障害やHSPなどの気質）のある子どもへのケアは行われているのか、ということが気になった。騒がしい環境や人が多い環境に慣れることは今後社会で生きていくためにある程度は必要だと思われるが、毎日その環境にいると疲れてしまう子どももいるかもしれない。しかし、RGKには2つの建物+外のスペース、子どもが自由に過ごせる空間が3つある。さらに意識の面でも個人を尊重する風土になっているため、「疲れたら移動できるようになっている」ことが特徴的であった。「疲れた時に居る場所を変えてもいい」ということを子どもの時から知ることによって、必要に応じて柔軟に環境を変えながら生きていく力が備わるかもしれないと感じられた。

5. 3. 4. 5. 自分自身との比較と省察：「普通」以外に出会うことの大切さ

最後に、RGKでの観察を受けて自分自身に起きた気づきについて記述する。

まず、自分が小学生だったらRGKのようなオルタナティブスクールに行きたいと思ったかどうかを考えたが、小学生の時は学校生活に大きな問題を感じておらず、また当時の自分は親から勧められた中学受験を嫌がるほど「みんなと一緒に」から外れていく怖さがあったため、小学校に通うことをやめてまでこのスクールに行く決断はしなかったと思う。ただ、現実的な問題を解決するための居場所としては必要がなかったかもしれないが、「学びの場」として短期間・短時間であってもしこのようなスクールに通う機会があったなら、公教育で得られるものとはまた違ったものの見方や考え方（例：自分自身や多様な文化、個性

を尊重する態度）が小さい頃から培われたかもしれない。私自身は幼少期というよりも少し成長してから学校の環境にしんどさを感じるようになったが、それは小学校から大学まで続く長い時間を公教育の環境下で過ごす中で「公教育や会社といったいわゆる“一般的な”環境に適応できていることがえらい」という規範を徐々に内面化していくことが影響していたのかもしれない、と今回の調査を通して思い至った。私に限らず、潜在的に発達障害を持っていながら診断には至らず、健常者中心の社会の価値観や規範を内面化して育ったことで、それに適応しようと無理をしてしまい、生きづらさを抱える大人は多い。過剰適応（適応しようと無理をすること）やうつ病などの二次障害といった発達障害者の生きづらさは、このような健常者中心の教育を通して作られる部分があるのではないかということに改めて気付かされた。

現時点で学校生活に大きな問題を感じていないのであれば、オルタナティブな学びを模索する気持ちにはなりにくいが、不登校などの有無に関わらず子どもの時からいわゆる「普通」以外の学び方や生き方の選択肢を知っていることで、人生の方向性を考える上でも自分に合った行動をとりやすくなるし、自分自身も他者も大切にできるような大人に成長できる可能性がある。ただ、子どもがこういった場所に出会うためには保護者にも多様な文化や個性を受容する態度が求められるだろう。

5. 4. 高のエスノグラフィー：オルタナティブスクールとは何か？

5. 4. 1. エントリー時の関心①：オルタナティブスクールをどう定義する？ オルタナティブスクールにいる大人たちは万能なのか？

私は普段日本語を教えている。外国人就労者が増加する日本社会では「多文化共生」という言葉がよく使用されている。私自身も生活者や就労者である外

国人に日本語を教え、自治体の多文化共生課や地域のボランティア教室などと関わってきた。「多文化共生」とは、文字通り多様な人々が共生していく社会のことを指すのだと思うが、中井氏が以前「多文化共生」という言葉を使うと、ネガティブなものも、ポジティブなものに吸収されていく」と話してくれたことがある。そう、「多文化共生」は、多様なマイノリティとの共生でもある。多文化共生をそのような定義で捉えたとき、社会の中で「多文化共生」を促進し、運営し、構成している大人は決して「万能ではない」という思いが強くなる。オルタナティブ教育に対しても同じような匂いがした。「オルタナティブ」とは「代替の」と翻訳され、オルタナティブ教育は、教育指導要領など既存の教育様式に沿うのではなく、独自の理念の下取り組まれる教育で、子どもたちの主体性や個性が尊重される(らしい)。すばらしい教育であるが、「多文化共生」同様に、そこには大変な難しさがあるのではないかと直感的に感じる。そこで働くスタッフたちは彼等の経験を通じて、オルタナティブ教育をどのように定義するのか。彼等はどのようなことに喜びを感じ、難しさを感じているのか、そこに大変興味を持っている。

5. 4. 2. エントリー時の関心②：子どもたちの出口戦略は？多様な子どもは日本社会と闘う戦士のままなのか？

私は子どもの頃、小・中学校一貫教育の学校で過ごした。かなりユニークな学校で、当時は珍しく帰国子女クラスもあり、生徒も多様性に富んでいた。教師たちは文字通り、生徒の個性や自主性を大切にしていた。中学校を卒業し、生徒たちがそれぞれ別々の高校に入学した際、高校に適応できない人が何名かいた。転校した人もいた。私自身も小・中学校までの環境との違いにとまどい、とまどったまま高校生活を終えた。私が高校で言われたことは「お前の出身学校は『温室』だ」という言葉。個性や自主性を尊重され、対話やディスカッションをして1つ1つ納得しながら育っ

た私たちは、小・中学校の外へ一歩出れば、「めんどくさい」存在だったのだ。自分の考えを主張するし、疑問に感じたことに対し「ルールだから」では納得しない子どもたちだったからだ。RGKを見学したとき、私は自分の学校時代の経験と彼等が重なって仕方がなかった。RGK卒業後、彼等はやはり「日本社会」の中に帰っていき、再び生きづらさを抱えたり、叩かれたりするのではないかだろうか。この懸念から、RGKのスタッフたちが、子どもたちの「出口戦略」をどのように考えているのかが気になっていた。

5. 4. 3. 調査方法

本研究では、RGKに関わるスタッフ5名に対して半構造化インタビューを実施した。対象は、インド出身のCTOであるプラタップ氏、バングラデシュ出身の常勤スタッフK氏、アフガニスタン出身の常勤スタッフL氏、中国出身の非常勤英語講師M氏、および琉球大学に在籍する日本人大学生でプログラミング授業サポーターのN氏である。インタビューでは、①名前・出身、②RGKで働くことになった経緯、③RGKで何をしているか、どのような一日を送っているか、④RGKで働く上のやりがい、難しさ、⑤オルタナティブスクールをどう定義するか、⑥RGKを卒業した子どもの進路についてどう考え、について質問した。

5. 4. 4. インタビューを聞いて感じたこと

5. 4. 4. 1. コミュニケーションの壁、子どもに大人が合わせるということ：ここは英会話スクールではない

今回のインタビューでは全員に対し「この学校で仕事をしているときに難しさを感じるのはどのようなときか」という質問をした。私はてっきり個性的な子どもたちへの対応に関わる答えが返ってくると思っていたが、意外にも親や子どもたちとの「コミュニケーション問題」に言及した方（プラタップ氏、K氏、L氏）が殆どだった。彼等の話を聞いていると「コミュニケーション問題」の要因はどうやら2つある。

まず、要因の1つ目としては、文字通り、言語の問題が挙げられる。RGKでも英語を使用している。RGKの特徴として「すべての活動で英語を中心に使う」ことが挙げられており、外国人スタッフは全員英語が堪能である。インタビューでは、自身の日本語力不足を挙げ、子どもたちとの意思疎通の難しさを感じていると話すスタッフが多かった(K氏・L氏)。子どもたちは、遊びを好む傾向があり、学習時間になんでも切り替えの指示が伝わらなかったりする場合が多い(K氏)。確かに私が見学に行った日も、英語の授業が始まっていても教室に行かない子どもがいた。そういった場合、Google翻訳の画面に「英語、嫌い」と示し、スタッフに伝えることがあり(L氏)、私自身も実際にその場面を目撃した。RGKは、英語中心の活動を特徴として挙げる一方で、「チャンプリンガル(Chample〈混ぜる〉×Lingual〈言語〉)」も挙げており、必要に応じて他言語やITを駆使し、「誰一人も残さない」ことを最優先に考えている。スタッフも子どもたちも翻訳ツールを利用するなど、彼等なりに意思疎通の方法を考えて実行している姿がたくましかった。「誰一人も残さない」ためでもあり、スタッフ、子ども双方にコミュニケーションの粘り強さを感じたが、その影には「自分が残されない」ための一択の必死さもあるように思えた。言語の問題は、外国人スタッフと親との間にもあった。開講当初、親たちは外国人スタッフよりも、日本人である山元氏とだけコミュニケーションしがちで、外国人スタッフとは殆ど話をしなかった(プラタップ氏)。この問題を解決したのは子どもたちだ。子どもたちと外国人スタッフ間のコミュニケーションが活発になり、子どもたちが外国人スタッフに馴染むにつれ、徐々に親たちも外国人スタッフとコミュニケーションを取ってくれるようになったそうだ。

次に、2つ目の要因として考えられるのは「文化」である。「外国人スタッフと子どもたちの文化の違いが大きすぎ、それがスタッフと子どもたちの間のコミュニケーションを難しくしている」と分析していた。子ども

たちとのコミュニケーション問題を解決するために、プラタップ氏は「まず、私たちが子どもたちを理解することに務めた。私たちが子どもたちに合わせていった」と開校当時を振り返った。外国人スタッフたちが、RGKで働くときの難しさのひとつに「コミュニケーション問題」を挙げたとき、私は「意外だ」と感じた。なぜそのように感じたのかを内省すると、私は親も子どもたちも英語を話す外国人スタッフに対し、積極的に英語で話そうとし、彼等の文化を理解しようとする姿を勝手にイメージしていたことに気が付いた。つまり、英会話スクールや、ホームステイ、地域の日本語ボランティア教室の国際交流イベントなどのよくある光景を重ねていたのだ。RGKでは、ほとんどの活動が英語を中心に行われている。中には「英語がじょうずになってほしい」と願い、子どもをRGKに通わせている親もいるだろう。しかし、RGKは英会話スクールでも地域の日本語ボランティア教室でもなく、教育現場である。コミュニケーションツールとして英語が使われているが、英語に対する積極性よりも、英語を使って意思疎通ができなかった場合にどうするか?というストラテジーを考えることが重要で、とにかく「伝える」タスクを達成することが最大の目的なのだ。そのためには、スタッフは「子どもにさせる」こともやるし、子どもも「大人にさせる」こともやるのだろう。

5. 4. 4. 2. 個性と意志の尊重: 時間の管理と柔軟さの間で

「子どもの意志ややりたいことを尊重する」という言葉をよく聞いた。しかしながら、時に子どもたちは勉強の授業に対し「やりたくない」という意志を示したり、集中力が切れてしまうことがある。午前中は1対1で、午後はクラス授業で英語を教えているN氏は、その日に教える授業スケジュールをいつも準備している、と言いつつも、子どもたちが勉強したくないと言いだしたときは、子どもたちを尊重し、勉強に気持ちが向かうのを待ち、授業の中身を変更したりして対応しているという。週に1度プログラミング補助をしてい

るN氏は「決まった時間内での授業進行と子どもたちの興味や集中度に応じた柔軟な対応が求められる」と話していたが、まさにその言葉の通りであると感じた。子どもの意志や個性が尊重されるとはどういうことなのだろうか。RGKでは朝から夕方までカリキュラムが組まれており、ルールもある。2日間の調査を通して、カリキュラムやルールは、参加したり守ったりするためにあるのではなく、「その授業に自分は参加するか」、「そのルールに自分は従うか」を考える機会を与えるためにあるのではないかと考えた。つまり、その瞬間の度に子どもたちは「今の自分の気持ち」を内省し、自分の行動を選択しているのだ。

5. 4. 4. 3. 自分の専門と教育という専門

「私は教育のプロではない」(L氏)と言っていたのが印象的だった。スタッフたちは、大学や大学院でロボット工学、土木などを専門としていた方々で、教育学やオルタナティブ教育の専門を勉強したわけではない。また、漢字や国語、数学などの教化をどのように教えていいかわからないこともあり、非常勤で科目を教えに来る日本人スタッフをあげ、「くもん式教室で子どもたちに教科を教えていた○○先生がいて大変助かる、彼女からたくさんのこと学んだ」(K氏・L氏)とも話した。「教育の専門であるか、技術者であるか、というバックグラウンドの違いが子どもたちの指導方法の課題として表れている」とC氏。専門性の違い、文化の違い、言語の壁など、RGKで働くスタッフたちの抱える難しさは測りしれない。学校が始まると、清掃、教材準備をし、子どもたちが登校してくると、体操、英語、数学、コンピュータ学習などカリキュラムに携わる。放課後は保護者のお迎えがあるまで、安全確認をする。その間、常に子どもたちに目を配り、子どもたちと対話をする。毎日、子どもたちの様子(活動内容だけではなく、気持ちや体調の変化に至るまで)を日誌に書き、次の日の朝、他のスタッフが書いた日誌を読み、子どもたちの状況を把握する。RGKでは情報共有を重要視しており(N氏)、日誌やレポート

で子どもたちを把握したり、コミュニケーションのために翻訳ツールを使ったり、生徒のやる気と集中力を引き出すためのアートやプログラミングの授業を考案したり多くの工夫をしている。2日間しか滞在していない私の目にも、専門分野が違うとは言え、彼等は大変真面目で努力家だったし、どうすればよりよくなるかを考えて行動していた。管理職であるA氏は、「書籍では学べない実践的な知識や課題対応力を習得した」と話していた。彼等はオルタナティブ教育の専門家ではないかもしれないが、オルタナティブ教育の実践者であることは間違いない、実践者であることは、やはり専門家ということなのではないかと考える。

専門が違うということはメリットもある。K氏はオルタナティブ教育のコンセプトのひとつとして「日本文化だけではなく、英語やプログラミング、ロボット工学などを通じて国際的な視野を取り入れ、子どもたちが世界をつながる力を育むことを重視する」と言及している。A氏も子どもにロボット作成を教えられることに喜びを感じており、教育とは違う自分たちのバックグラウンドが子どもたちにより豊かな教育内容を与えられるメリットがあることを、スタッフ自身が一番よく理解していた。

5. 4. 4. 4. 挑戦という言葉

今回インタビューをさせていただいたスタッフのほとんどが「挑戦」という言葉を使った。難しさもある、だけど挑戦であると。異国での新しい環境や言葉の壁への挑戦(K氏・M氏)、管理業務への挑戦(K氏)、外国人スタッフとの関わりへの挑戦(N氏)など、それらの挑戦を通じて自分自身が大きく成長している(L氏・M氏)。

5. 4. 4. 5. オルタナティブスクールの「出口戦略」

私のリサーチクエスションの1つである、RGKを卒業し、子どもたちが日本社会に戻っていくことについてどのような戦略を持っているか、ということについて、CTOであるプラタップ氏に聞いた。同氏によると、出口戦略は3つあるという。1つ目は子どもたちが社

会に出る際に必要な知識や日本語、コミュニケーションスキルの習得を重視する教育を行っている点だ。RGKの強みは、よくあるフリースクールと違い、学習の機会を提供していることであり、授業を通じて、これらのスキルの習得を目指している。2点目は自己解決力や精神的・身体的な成長を促し、卒業後の進路選択の自由も尊重する点である。3つ目は、小学校卒業後の中学校や高校への進学支援である。

一方で、オルタナティブスクールに子どもを通わせる親はどう思っているのかということも気になり、見学時に偶然来校されていたD君の保護者E氏に質問できた。教育関係の仕事をしているE氏は「もしフリースクールやオルタナティブスクールを選択した場合、将来的に普通の高校や大学に進む際の課題を考慮する必要がある」としつつも、息子が個性を出せる学校に出会えたことが重要であるとし、将来的には海外などで続けて個性を發揮できる環境に身を置いてほしいと言った。

オルタナティブスクールの子どもたちが、卒業後もうまく居場所を見つけ、個性を発揮していけるのかと考えると心配も多く、どのように橋渡しをするのかが重要であると感じているが、プラタップ氏が3つの出口戦略を考えていることが分かり、安心した。更には地域の方々との交流の機会を増やすイベントなども行っており、オルタナティブスクールの地域制を育み、RGKが閉鎖的な空間ではなく、グラデーション的にスクールの中から外（社会）へつながる体制作りにつながっているように感じた。また、保護者の立場では、子どもたちの将来も大切であるが、何よりも、今、自分の子どもが個性を出せる学校に出会えたことが重要であるということを感じ、自分の子どもに合った学校を探し続けてきた保護者の切実な思いを垣間見たような気がした。

6. チームエスノグラフィーからの示唆：教育に変容をもたらす可能性

本稿をまとめるにあたり、4名のエスノグラフィーを改めて読み返すと、各調査者が自身の経験を背景に、フィールドワーク・インタビュー・打ち合わせを通して目の前の出来事を専門性を軸に捉えようとする姿が浮かび上がった。中井はこれらを包括的に整理する核として「ケア」（ノディングス、1992/2007）という概念に着目する。

ケアとは、ケアする者がケアされる者に対し「専心没頭（心配や気遣いをする状態）」と「動機づけの転移（ケアされる人の欲求やニーズを満たそうとする意識が行動を起こすこと）」を行い、それが受け止められたときに成立する関係である。このケアを示唆する具体的事例としては、F君がパソコンで“*I hate singing songs*”という音声を流し、英語の授業を拒否したケースが挙げられる。藤阪は、スタッフがこの行動を「英語を用いているからよい」と解釈し受容した様子を見て、大人との交渉や多様な形の学習活動が行われていると読み取った。一方で、高の考察を用いると、外国人スタッフによる子どもを理解しようとする姿勢が、子ども自身がスタッフとの意思疎通を模索する契機となり、結果として両者の間に相互交渉的な関係を形成したと捉えられる。また、中井が指摘するように、この事例に、規律の逸脱を伴いながらも自律性を表出す子どもの姿とオートノミーを尊重しようとする大人の姿勢を見出すこともできる。さらに塚本は、子どもが居心地のよい場所を自ら選択でき、教師との距離を近しく保てる環境が「安全に失敗できる場」を成立させると指摘するとともに、保護者による「成長をみんなが見守ってくれる」という言葉を紹介している。これら一連の記述は、いずれも大人による徹底した「専心没頭」と「動機づけの転移」が子どもに伝わり、子どもがそれに応答するかたちで自律性や成長を表出するという、ケア関係の現れであるともいえる。

しかし、当然のように見えるかもしれないこの関係性も、ニーズをどこに見いだすのか、どうやって掘り起こすのかという課題に立ち返った時、複雑で終わりのない問いをはらんでいることに気づかされる。実は中井はこの調査の約半年後にRGKを訪れている。その訪問時、椅子に座って部屋の様子を眺めていると、初めて出会った男の子がすっと膝の上に座ってきた。そしてそのまま私たちはたわいもない話をした。その子は他者の境界を何も臆することなく乗り越え、見ず知らずの大人からの応答を満面の笑みで楽しんでいる。無垢な存在の無防備なその姿に大人がどれだけ自分を開いて向き合えるのか。私自身の人間性のままに応答せざるをえなかつたその時間を振り返ると、子どもの中にあつた「ニーズ」を読み取るというような冷静で分析的なプロセスはそこにはない。ただ本気で対峙する気はあるのかと私の人間性そのものが試される中で、ケアの関係が成立していたように思う。

筆者らがRGKで経験したことは、ニーズとは何か、それを拾い上げるとはどういうことか、それに応えるとはどういうことなのかという教育におけるケアの問題そのものであった。掲載したエスノグラファーには、例えば英語学習場面を子どもの自律性の観点から捉えるものもあれば、大人の権力性を手がかりとするものもある。また、子どもの自律性を社会との関係に位置づける視点や、これまでの関係性を変容させる環境のあり方に意義を見出す考察も含まれている。しかし、この総括も中井の視点をもとにしたものであつて、他のメンバーの視点との間には当然ながら「ずれ」がある。そしてこれは他のメンバーとの間で互いに存在する余白でもある。チームエスノグラファーの多角的で多声的な特徴はまさにこの余白の中にあり、同じ現場で同じ時間を過ごしていてもそれぞれの視点で捉えられる世界は、決して迫ることのできない真実をメンバーとの協働によって非線形的に、かつ横断的に捉えることを可能にする。

ドゥルーズ、ガタリ（2010）は、始まりも終わりもなく、

常に生成変化のプロセスにあり流動的な多様体のことを行進と呼んでいる。秩序があり階層的な繋がりではなく、互いに無関係なものが横断的につながり、広がっていく様子である。私たちが記したエスノグラファーはまさに、それぞれに無関係だった人々が対峙し、横断的につながる中で立ち上がる意識や課題そのものであるといえる。「文化を書く」エスノグラファーは、不可避的に現場を変容させる研究者自身の権力性と主觀性を内在化している（Clifford & Marcus, 1986；小田, 2023）。筆者らのリフレクシブなエスノグラファーからなる多声的なチームエスノグラファーは、エスノグラファーの課題を乗り越え、教育という人々の営みについての理解と表象のあり方を変える可能性を有していると言える。さらに、上記で示したような「ケア」をもとにする教育実践では子どもとの相互的な交渉関係を重視し、学びの過程を共に生成するという姿勢が求められる。「リゾーム的まなざし」を持つチームエスノグラファーは、変容し続ける教育現場で実践研究として用いることで、異なる立場の人々が対話的に接続し合う実践を支える理論的基盤を生み出すのではないだろうか。今後も、今回の探索的調査をふまえたチームエスノグラファーを継続することで、教育の課題と教育を研究する方法論についてのさらなる議論を継続していきたい。

謝辞 突然お邪魔した筆者らを温かく迎え入れてくださった子どもさんたち、スタッフの皆さんのおかげで、私たちそれが抱える問い合わせと向き合うことができる非常に有意義な時間を過ごすことができました。本調査にご協力くださった琉球GLOCALキッズの皆さんには改めて感謝を申し上げます。多くの方の切実な思いが詰まったスクールのますますのご発展を願つてやみません。

文献

- イリッチ, I. (1977). 『脱学校の社会』(東洋, 小澤周三, 訳) 東京創元社. (原典1971)
- 沖縄県教育庁義務教育課, 県立学校教育課(2024). 『令和5年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の結果等について』[沖縄県教育委員会会議報告事項]. https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/026/833/r061121houkoku5.pdf
- 小田博志(2023). 『エスノグラフィー入門——〈現場〉を質的研究する』(改訂版) 春秋社.
- ドゥルーズ, J., ガタリ, F. (2010). 『千のプラトー——資本主義と分裂症』(宇野邦一, 小沢秋広, 田中敏彦, 豊崎光一, 宮林寛, 守中高明, 訳) 河出書房新社. (原典1972)
- 笹森洋樹(2012). 『発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究——二次障害の予防的対応を考えるために』[研究成果報告書] 国立特別支援教育総合研究所. <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7056/seika13.pdf>
- 中野明徳(2009). 発達障害が疑われる児童生徒の実態——福島県における調査から『福島大学総合教育研究センター紀要』6, 9-16. <https://hdl.handle.net/10270/3308>
- 西平直(2005). 『教育人間学のために』東京大学出版.
- ノデイングス, N. (2007). 『学校におけるケアへの挑戦——もう一つの教育を求めて』(佐藤学, 監訳) ゆみる出版. (原典1992)
- 藤田結子, 北村文(編) (2013). 『現代エスノグラフィー——新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社.
- 藤根雅之, 橋本あかね (2016). オルタナティブスクールの現状と課題——全国レベルの質問紙調査に基づく分析から『大阪大学教育学年報』21, 89-100. <https://doi.org/10.18910/57409>
- 宮前良平, 置塙ひかる, 王文潔, 佐々木美和, 大門大朗, 稲場圭信, 渥美公秀 (2022). 実践としてのチームエスノグラフィ——2016年熊本地震のフィールドワークをもとに『質的心理学研究』21, 73-90. https://doi.org/10.24525/jaqp.21.1_73
- 八木真奈美, 中山亜紀子 (2021). リフレクシビティ. 八木真奈美, 中山亜紀子, 中井好男(編)『質的言語教育研究を考えよう——リフレクティブに他者と自己を理解するために』(pp. 29-43) ひつじ書房.
- 文部科学省(2003). 資料 不登校問題に関する調査研究協力者会議「今後の不登校への対応の在り方について」(報告)〈全文〉『教職研修』31(10), 80-96.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2024). 『令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』. https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.
- Haynes, J. (2015). Philosophy's children. In J. Haynes, K. Gale, & M. Parker (Eds.), *Philosophy and education: An introduction to key questions and themes* (pp. 118-131). Routledge.



Unearthing foundational questions of education in an alternative school:

Insights from an exploratory team ethnography

NAKAI, Yoshio*

Osaka University, Japan

FUJISAKA, Nozomi

Osaka University, Japan

TSUKAMOTO, Kumpei

Osaka University, Japan

KOH, Tomoko

*Japan International Cooperation Center,
Osaka, Japan*

Abstract

This paper examines the “Rashomon-like realities” revealed through a team ethnography conducted at an alternative school in Okinawa, Japan. As the growing presence of alternative schools increasingly highlights the limitations of public education, comprehensive reform across formal, non-formal, and informal educational systems has become an urgent priority. The authors—who occupy diverse social positions, including a family member of a person with disabilities, a volunteer at free schools, a practitioner of Japanese language education for students with migrant backgrounds, and an individual with developmental disabilities—conducted fieldwork to explore the nature, significance, and challenges of learning from multiple perspectives. Through iterative engagement between personal experience and field realities, the four resulting ethnographies illuminate both the human tensions inherent in educational practice and the challenges that arise when education is structured around care relationships shaped by diverse needs. By presenting these multilayered, perspectival “Rashomon-like realities,” the paper explores the methodological potential of team ethnography for deepening our understanding of educational practices and informing efforts to improve conditions in the field.

Keywords: autonomy; adultism; developmental disorders; care; needs

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

* E-mail: nakai.yoshio.hus@osaka-u.ac.jp

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP22K00666.