

フリースクールの諸実践から「生きられた シティズンシップ教育」を構想する ——居場所・アスピレーション・民主主義——

The Everyday Practices of Free Schools in Contemporary Japan
and Lived Citizenship Education: Belonging, Aspiration, Democracy

森田 次朗

Jiro MORITA

中京大学現代社会学部准教授

1 問題の所在

1.1 本稿の目的——市民／非市民の境界再編と部分的市民の教育機会保障

本稿は、現代日本社会において不登校児童生徒の学習機会の保障を目指すフリースクールの活動を分析することで、従来のシティズンシップ教育研究の知見を再考し、そこから生きられたシティズンシップ教育の可能性を試論的に考察するものである。

1990年代以降、欧米圏を中心とする先進諸国では、「市民」とは誰かという問いが政策上の争点となっている（宮島 2016; Shachar et al. eds. 2017; 寺田 2017）。その主な背景としては、グローバル化の進展に伴い、国境を越えた人、モノ、情報の移動が活発化し、市民／非市民の境界線が揺らぎ始めていることがあげられる。

こうしたなか、近年の欧米圏の教育学や教育社会学の領域では、「シティズンシップ教育」をいかに構想し、実施していくかが注目を集めている（Davies et al. eds. 2018; Gaudelli 2016; 石田 2019; Kennedy and Brunold eds. 2016; 渡辺 2019）。それは、市民の境界線が流動化するなかで、あらためて「社会」の構成員として備えるべき資質や能力とは何かと同時に、そうした資質や能力をいかに獲得すべきかが、教育政策上の重要課題となっているからである。たとえば、比較教育学の領域では、非市民とみなされがちな

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

「移民」の子どもたちの学習機会（言語教育、歴史教育、政治教育等）をいかに多面的に保障し、市民として社会的に包摂するかという観点から、同質的な国民像を前提とした同化主義的な教育政策のあり方が批判的に考察されており（Peterson et al. eds. 2016）、日本でも同様の問題関心になった社会学的研究が蓄積されている（宮島 2014; 大野 2017）。

しかし、こうしたシティズンシップ教育をめぐる昨今の研究動向に対しては課題を指摘することができる。それは、市民／非市民の境界線に注目が集まる一方で、市民の内部における多様な排除や分断の問題、言い換えれば、「部分的市民」（亀山 2007）の教育や学びの問題が看過されがちだという課題である。たとえば、ここでいう部分的市民とは、女性や高齢者、教育機関の中途退学者、フリーター、障害者のように、国籍という地位資格の点では同じシティズンシップを持っていたとしても「二級市民扱い」され、十全な権利を享受することができない人々のことである（亀山 2007: 87-8）。だが、とくに日本のシティズンシップ教育の現場では、部分的市民の教育問題は、学校制度や福祉制度、労働市場という社会構造上の問題を背景として生じるものであるにもかかわらず、シティズンシップ教育による公的支援の対象としては認識されにくく、その重要性が見落とされてしまっている。

そこで本稿では、先行研究の知見に多くを負いつつも、こうした日本社会における市民の内部における社会的排除／包摂の問題に注目しながら、従来のシティズンシップ教育の枠組みを再考することを目的とし、以下論じていくことにする。

1.2 本稿の対象——シティズンシップ教育としてのフリースクール

上記の研究課題を遂行する際に、本稿では不登校児童生徒の学習機会の保障を目指す「フリースクール」の活動をテーマとして取り上げる。

フリースクールとは、後述するように欧米社会にルーツをもつとされる「子ども中心主義」を掲げる教育形態であり、日本では1980年代以降、長期欠席者数が増加し不登校問題に注目が集まるなか、国家や行政機関により標準化された学校空間に代わり、「学校に行かない子ども」に居場所を提供することを掲げて登場してきた学校外の実践である⁽¹⁾（学びリンク編 2020; NPO法人東京シュール編 2000）。このようなフリースクールを本稿の考察対象として取り上げる理由は、フリースクールとは、学校に通わないことで「問題

児」というスティグマ⁽²⁾を受ける子どもたちと、その保護者や元教員をはじめとする多様な「市民」たちが、子どもの自由や個の尊重を掲げて立ち上げた「オルタナティブ」な学び場だという点で、シティズンシップ教育の典型例と呼びうる実践であるにもかかわらず、従来のシティズンシップ教育研究では、その多様な活動実態を分析する作業は看過されてきたからである⁽³⁾。

また、日本では2016年12月に不登校児童生徒の教育機会の確保等を定めた「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(通称:「教育機会確保法」)が成立して以降、フリースクールの法制度化も検討され始めており(フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会編 2017; 高山 2019)、あらためて学校の出席/欠席や就学/不就学の違いを問わず、子どもの学習権を多層的に保障できるような制度構想が求められている。したがって、不登校児童生徒の学習保障を目指すフリースクールの現場において、いかなる人間像が掲げられ、どのような学びが実践されているかを社会的に分析することは、学術的な文脈のみならず、教育・社会政策上も意義があると考えられる。

以上の問題関心のもとで本稿では、不登校児童生徒の学習機会の保障を目指すフリースクールの活動を、シティズンシップ教育の一つの実践例として試論的に位置づけたうえで、そこで掲げられている市民像と学びの関係性について考察することにより、従来のシティズンシップ教育研究の知見を再検討する。

最後に、本稿の構成について説明する。続く第2節では、シティズンシップ教育に関する先行研究、とくに類型論の知見を概観することで、従来の研究の課題を明らかにする。同時に、近年、欧米社会で注目を集める「生きられたシティズンシップ」という観点から、本稿の視座を明らかにする。第3節では、先行研究の課題を乗り越えるべく、前述の生きられたシティズンシップという観点から日本におけるフリースクールの活動を取り上げ、その可能性について分析する。第4節では、前節までの知見について考察した後、最後の第5節では「迷う市民像」と「生きられたシティズンシップ教育」という観点から結論を述べる。

2 先行研究の整理——シティズンシップ教育と市民像の多様性

これまで教育学の領域では、シティズンシップ教育に関しては文字通り膨

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

大な先行研究が蓄積されてきた。そのため本節では、シティズンシップ教育の視点からフリースクールの活動を分析するための準備作業として、おもにシティズンシップ教育が前提としている市民像に注目しながら、日本の研究者による研究蓄積の意義と課題について概観することで、本稿の視座を明らかにする。

2.1 シティズンシップ教育とは何か

シティズンシップ教育とは何か。この問いを論じる前に確認すべきは、それが前提としているシティズンシップ概念の定義である。よく知られているように、これまで社会科学の領域では、シティズンシップを定義するにあたり、本概念の権利の側面を強調する「自由主義的」な立場と⁽⁴⁾、義務や責任の側面を強調する「市民共和主義的」な立場が並立してきた（Delanty 2000=2004; Heater 1999=2002; 亀山 2013）。

こうしたシティズンシップ概念をめぐる対立図式は、従来のシティズンシップ教育の分野にも引き継がれており、シティズンシップ教育を論じる立場は、大きくは、それを個人が享受可能な権利や地位資格（「市民権」としてのシティズンシップ）を保障するための教育行為とみなすものと、個人が備えるべき資質や徳目（「市民性」としてのシティズンシップ）を獲得するための教育行為とみなすものに整理することができるだろう（亀山 2013: 103-15）。

だが、日本のシティズンシップ教育研究の動向を整理する際に注意すべきは、日本社会においてシティズンシップ教育とは、欧米の研究動向と比較すると、政治・経済活動に主体的に参加するための資質を育む教育活動と位置づけられる傾向が強く、その意味で前述の市民性としてのシティズンシップ（市民共和主義的な徳目）を強調する立場に近い、という点である⁽⁵⁾。たとえば、「見識があって積極的な市民になるためにシティズンシップを獲得するプロセス、ならびにそのプロセスを支える教育的な営みの総体」（水山 2008: 195）という定義に代表されるように、日本では投票行動に象徴されるような公的領域に参加する「アクティブな市民像」が前提とされていることが多い。

それゆえ、乱暴な議論になることを恐れずに言えば、日本社会においてシティズンシップ教育は、先行研究でしばしば使用されている三つの評価基準、

すなわち、「知識」、「技能」(スキル)、「価値」(意識)という基準(水山 2019: 46)のなかでも、規範的な価値が重視される傾向があると言えるだろう。

次に、これらの定義を確認したうえで、日本の研究者によるシティズンシップ教育に関する動向を整理すると、以下の4つの研究群に分類することができる。それは、1) 英国のクリック・レポートに代表されるような、国内外の先進的な取り組みの特徴を実証的かつ多角的に分析した研究(石田・高橋・渡辺編 2019; 北山 2014; 嶺井編 2007; 水山 2008, 2010; 日本シティズンシップ教育フォーラム編 2015)、2) シティズンシップ教育の理論的整理、あるいはその類型化を目指した研究(小玉 2003, 2015; 関口編 2019; 若槻 2014, 2017)、3) 社会科・公民科教育の教授法に特化した研究(子どものシティズンシップ教育研究会 2019)、4) シティズンシップ教育という呼称は直接的に用いられないものの、環境教育のように実質的に市民形成に関わる教育実践を領域横断的に紹介した研究(シティズンシップ教育研究会編 2006)である。

以上の研究群のなかでも、シティズンシップ教育の観点から、不登校児童生徒を受け入れるフリースクールの実践を分析するという本稿の議論にとって重要なのが、教育学の議論(水山 2008, 2010)を発展させながら、シティズンシップ教育が前提としている多様な市民像の類型化を試みた社会学的研究の知見である(若槻 2014)。この研究では、図1のように学習者が公的領域(政治活動等)にどの程度参加するかという「関与」(engagement)と呼ばれる縦軸と、当該社会における主流の価値や規範のあり方を自明とせず、そこからどの程度距離をとった思考ができるかという「自律的思考」(independent thinking)と呼ばれる横軸を交差させることで、適応型、社会参画型、個人主義型、批判型という4類型が構築されている。そのうえで、この先行研究では、4つの類型を通して、日本におけるシティズンシップ教育の特徴と目指すべき方向性が分析されている⁽⁶⁾(若槻 2014: 102-6)。

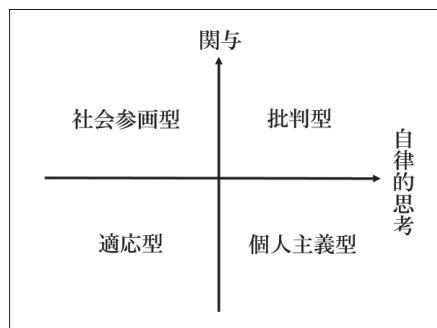


図1 市民像の4類型

出典：若槻（2014: 102）をもとに筆者作成

その詳細をみると、適応型と社会参画型は、ともに当該社会における主流の価値観や既存のルールを遵守し、既存の社会制度の維持を目指す市民像、すなわち「守るシティズンシップ」を前提としている点で、前述の市民共和主義的シティズンシップを支持する立場に近い類型である（若槻 2014: 101-3）。ただし、適応型が社会的なルールや規範を知識として理解すること（「知ること」）に力点があるのに対して、社会参画型は、ルールや規範をふまえて実際に行動すること（「為すこと」）に力点があるという点で異なっている。これに対して、個人主義型と批判型は、ともに個人の権利を支持する観点から既存の社会制度の変革を目指す市民像、すなわち「創るシティズンシップ」を前提としている点で共通しており、前述の自由主義的シティズンシップを擁護する立場に近い類型である（若槻 2014: 103-4）。ただし、先ほどの類型と同様に、個人主義型が個人の諸権利や法制度のあり方を知識として理解し内面化することに力点があるのに対して、批判型がそうした諸権利を実現すべく、実際に社会変革を目指して行動することに力点がある点で両者は異なっている。

こうした類型をもとに上記の先行研究では、1) 近年は、個人の自己責任を称揚する「新自由主義的な風潮」が拡大していることを背景に、公的領域への積極的な市民参加を目指す社会参画型のシティズンシップ教育が主流となってきていることを明らかにすると同時に、2) 社会参画型のシティズンシップ教育が強調されすぎた場合、社会問題の構造的な原因が個人に帰責され、抑圧される危険性が高まるため、こうした潮流に対抗すべく、個人の権

利や尊厳を尊重する「人権教育」の観点から、批判型のシティズンシップ教育を構想することの重要性が主張されている（若槻 2014: 106-10）。このように、守る市民像／創る市民像という対立軸から、シティズンシップ教育が前提とする多様な市民像を整理した知見は、不登校児童生徒をめぐる多様な排除／包摂の問題に注目する本稿にとってもきわめて示唆的である。

しかし、先行研究の議論には問題点がある。それは、守る市民像であれ創る市民像であれ、先行研究の視点では、子どもたちが既存の「あるべき市民像」を目指して直線的に変化すること、すなわち、「市民になる」という「社会化」の過程が前提とされているため、そうした変化に際した躊躇や違和感、さらには、「『市民』になることを強制されない」という選択上の余地が看過されてしまっているという問題である。その結果、先行研究は外在的な価値の内面化としての「社会化」ではなく、他ならぬ個人のニーズや幸福に応じて民主的に学び変化すること、言いかえれば、非適応主義的な学びの過程としての「主体化」(Biesta 2011=2014: 188-9, 237-8)を可能にするようなシティズンシップ教育の可能性を十分に考察することができない。とくに、不登校児童生徒の学習機会保障という本稿の文脈に即して言えば、学校に行かないという子どもの「ありのまま」の状態を受容し（森田 2008）、そこから他ならぬ子どものニーズやウェルビーイングを実現したり、その「生き方の幅」としてのケイパビリティ（Robeyns 2006）を拡張したりすることが可能な公教育制度を構想することが困難になる⁽⁷⁾。

そのため以下では、こうした個々の子どもたちのニーズに即した非適応主義的な学びという観点から先行研究の課題を克服すべく、新たな分析枠組みを構築する。

2.2 シティズンシップ教育研究と生きられたシティズンシップ論の接続

以上の先行研究の課題を乗り越えるために本稿が参照するのが、生きられたシティズンシップ論の知見である（Warming and Fahnøe eds. 2017）。近年、欧米圏で注目を集めているソーシャルワーク論の議論によれば、子どもや女性、ホームレス、移民、障害者といった社会的マイノリティと呼ばれる人々の日常的な経験に根差した「生きられたシティズンシップ」(lived citizenship) という観点から、市民としての新たな資格や権利（生存権や休息権）を理論的かつ実証的に構想することが試みられている（Warming

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

and Fahne 2017)。

こうした分析枠組みが、従来のシティズンシップ概念とは異なる点として、おもにアイデンティティ、空間性、親密性の3つがあげられている（Warming and Fahne 2017: 4-13）。まず、アイデンティティに関わる論点とは、国籍や在留資格に代表されるように、その外縁が明確で固定的なシティズンシップとは対照的に、個人の主観やアイデンティティに依拠した可変的なものだという点である。とくに、生きられたシティズンシップは、あるべき価値観がトップダウン式に個人に内面化されて形成されるのではなく、反対に個人の日常的な生活感覚に根差してボトムアップ式に生成されるものだという点特徴的である。第二の空間性は、上述の可変的なシティズンシップの成立条件に関するものである。すなわち、生きられたシティズンシップの枠組みでは、シティズンシップが国家や行政機関から外的に付与されたり認定される側面よりも、人々が特定の場所を共有し、そこでの具体的で対面的な相互作用を通して初めて創発的に形成される側面が強調される。第三の親密性は、第二の論点と関連する。すなわち、生きられたシティズンシップは、単に人々が特定の場所を共有するだけで生成されるわけではなく、互いに「親密な関係性」が構築されて初めて生み出されるという点である。その際に重要なのは、ここでいう親密性とは、痛みや生きづらさという「被傷性」(vulnerability) について語りあい、それを共有することができるようなピア（同輩的）な関係性を前提として生じるものだという点である。この意味で、生きられたシティズンシップは、「親密なシティズンシップ」(intimate citizenship) と呼ばれるものである。

このように、特定の空間と親密な関係性を基盤として創発的に生成されるシティズンシップ像は、不登校児童生徒のように学校に行かないことをめぐる葛藤や生きづらさを抱えた子どもたちの「私的」なニーズを掘り取り、その権利が「公的」に保障されるための制度を構想していく際に、きわめて有効な概念だと考えられる。そのため、本稿でもフリースクールの活動を分析する際に本概念を参照する。ただし、生きられたシティズンシップ論の知見には課題もある。それは、生きられたシティズンシップ論は、ソーシャルワークの文脈で蓄積されてきた研究であるため、こうした可変的なシティズンシップに裏打ちされたシティズンシップ教育の具体的な内容や方法は議論の射程外であり、詳細には明らかにされていないという課題である。とくに、

生きられたシティズンシップに対応する市民像が明示されていないため、生きられたシティズンシップと前述の守る市民像／創る市民像との関係性、とりわけ、先行研究では目指すべきとされていた創る市民像との関係性が不明である。

したがって以下本稿では、不登校児童生徒を受け入れるフリースクールの活動を分析する際に、1) フリースクールの活動が、いかなる意味で生きられたシティズンシップと関連していると言えるのか、2) そこではいかなる市民像が構想されており、それは、先行研究における守る市民像／創る市民像といかなる関係にあるかという論点に着目する。同時に、本稿では以上の先行研究の議論をふまえ、シティズンシップ教育を「学校制度の内外を問わず、学習者自らが、あるべき市民像を問い直しながら、シティズンシップを獲得する反省的かつ動的なプロセス、ならびにそのプロセスを支える教育的な営みの総体」と定義する。

3 フリースクールの市民像とシティズンシップ教育としての可能性

3.1 フリースクールとは何か——量的調査からみた活動・運営の全体像

本稿の冒頭でも言及したように、日本社会においてフリースクールとは、1980年代以降、「学校に行かない子ども」の居場所を提供することを掲げて登場してきた学校外の実践である（NPO 法人東京シューレ編 2000）。その多くは、任意団体やNPO 法人により運営されているため、学校教育法上の正規の学校（一条校）として認可されてはおらず、有料ではあるものの、都市部を中心に不登校児童生徒を年齢や学年を限定することなく柔軟に受け入れている（藤根・橋本 2016; 森田 2021）。

こうしたフリースクールは、法的な区分によらない自称であるため、その実態を正確に把握することは難しい。だが、近年、行政機関や研究者によりその全体像が徐々に把握されつつある。そこで、文部科学省が2015年に「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」を対象に実施したアンケート調査（有効回答数319件）の結果から、フリースクールとそれ以外の施設も含めた学校外の学び場[®]の活動・運営の実態について概観したい（文部科学省 2015）。まず、本調査で対象となった施設・団体を利用している義務教育段階の児童生徒数は合計で4,196人（n=317）、一つの施設・団体あたりの平均在籍者数が約13.2人（n=317）、有給・週5日以上

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

勤務のスタッフ数が約 2.8 人（n=316）となっており、通常の学校と比べると活動規模はきわめて小規模であることがわかる。

次に、活動の内容についてみると、全体（n=318）の約 9 割弱（87.1%）の施設において「個別の学習」が実施されているのに対して、「授業形式（講義形式）による学習」を実施していると回答した施設は 4 割ほど（43.4%）である。また、教科学習以外のいわゆる体験学習も全体の約 7 割程度の施設で実施されており、その内訳は、「社会体験（見学、職場体験など）」（74.2%）、「自然体験（自然観察、農業体験など）」（73.0%）、「調理体験（昼食づくりなど）」（75.2%）、「芸術活動（音楽、美術、工芸など）」（76.7%）、「スポーツ体験」（76.1%）となっている⁹⁾。また、学習カリキュラムについては、全体（n=316）のうち、「決めていない」と回答した施設が約半数（50.3%）であるものの、「決めている」という回答も半数近く（49.7%）にのぼっている¹⁰⁾。

最後に、この調査結果によれば、1 施設・団体当たりの月額会の会費（授業料、n=262）は約 33,000 円、同入会金（n=194）は約 53,000 円であり、その費用は決して低額とは言えない。こうした事態が生じていること背景には、フリースクールの多くが民間施設であり、公的助成の対象となっていないことから、財政的に生徒の利用料に依存せざるを得ないため、その金額が高額になりやすくなっていることがあげられる。そのため、これまで通学定期券適用を求める運動を中心に、フリースクールに対する公費助成を求めた教育行政への働きかけが長年にわたり展開されてきた（フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会 2017; 奥地 2015）。

他方、フリースクールの学びやそこで掲げられている人間像の特徴を一言で説明することは決して簡単なことではない。なぜなら、フリースクールとは前述のように自称であり、かつシュタイナー教育やデモクラティック・スクールのように、特定の理念や方法に依拠した教育実践ではないため、同じ名称を掲げていながらも、その活動の幅にはきわめて大きな「分散」が見られるからである（藤根・橋本 2016: 94）。

3.2 フリースクールの人間像——自由時間／ミーティング／他者受容から

それでは、フリースクールと呼ばれる施設の学びや人間像に共通項はないのだろうか。上述のような活動の多様性があることを大前提としつつも、本

稿では、フリースクール研究の成果と筆者による調査の結果から、その最大公約数的な特徴として、1) 自由時間、2) フリータイム、3) 他者受容の3点をあげてみたい⁽¹¹⁾。

第一のフリータイムとは、いわゆる自由時間のことであり、フリースクールという名称にその意味が含まれていることからわかるように、理念や目的の根幹に関わる活動である。上述のようにフリースクールの学びは、基本的には公立学校のように学習指導要領により厳格に拘束されることはないため、スクールと称するものの、そこで展開されている活動の自由度はきわめて高く、そうした多義的な活動は、しばしば「居場所」づくりと称される(NPO法人東京シューレ編 2000)。たとえば、筆者が長年実施してきたフィールド調査(京都市、1999年設立)の結果によれば、フリースクールの現場では居場所という「理念なき理念」が掲げられることで、子どもたちが「本当に自分がしたいこと」、すなわち、マンガや野球、バレーボール、おしゃべり、絵画、ギター、携帯用ゲーム、外遊び、料理、お菓子作り等の活動はもちろん、教科書を使った受験勉強というような種々雑多な活動が実施されている(森田 2021: 281)。同時に、そこでは「何もしないこと」も認められており、学校のように必ずしも他者と一緒に行動する必要はなく、生徒たちが「一人であること」も柔軟に認められている(2017年8月17日、2019年8月21日、2020年8月20日等、フィールドノート)。

また、日本のフリースクールのパイオニアとして有名な東京シューレ(東京都、1985年設立)の活動理念においても、1) ほっとできる居場所、2) やりたいことを応援する場所、3) 自分で決めることを大切に——「自由」ということ、4) 子どもたちで創る、5) 違いを尊重するという5つが掲げられており、とくに「ほっとできる居場所」という理念については以下のように強調されている(フリースクール東京シューレ 2021)。

フリースクールは安心していられる子ども・若者の居場所です。そのために「自分が自分であること」が大事と考えています。東京シューレには強制や競争はありません。みんなで活動するのもいいし、一人でゆっくり過ごすこともできます。一人ひとりのペースを大切にしています。

このようにフリースクールとは、自由な活動時間を設定することで、一つ

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

の教育機関であることよりも先に、学校に行かない子どもたちの存在が「承認」されることで安心して休むことや（荻野 2006: 317-8）、能力主義的なまなざしから離れて「本当に自分がしたいこと」を見つけるために「遠回り」をしたり、悩み模索したりすることが尊重される空間だと整理することができるだろう（森田 2021）。とくに、前者の休息をめぐっては、「うちら（スタッフ）の役目は、（生徒の）マイナスの方に回っている歯車をプラスの回転に変えること」というあるフリースクールスタッフの言葉に象徴されるように、学校に行かないことで自己否定的になっている子どもが「元気」や「やる気」を取り戻すことも、一つの重要な活動だと位置づけられていると言える。

第二の特徴のミーティングは、活動や運営方針を決めるうえで生徒とスタッフによって実施されるものであり、フリータイムと同様に「フリースクールの特徴的な活動」と言いうるものである（藤根 2020: 48）。というのも、上述のようにフリースクールでは、事前に何をすることが明確に決められていないことが多いため、実施頻度（毎日、毎週、毎月等）は別として、子どもたちが、その日に何をしたいかが「民主的」な話し合いによって調整され、決定される必要が生じるからである。ただし、先に「何もしない自由」についてみたように、フリースクールにおけるミーティング活動に関して重要なことは、多くの施設において不参加も含めた「参加の仕方の自由」が認められている、という点である（藤根 2020: 48-50）。

第三に、フリースクールの活動の特徴としてあげられるべきは、上述の2点よりは抽象的な水準になるが、子どもたちの間における学校に通っていないことをめぐる他者受容という点である。たとえば、近年、不登校児童生徒の受入に特化した学校制度内の実践（高等専修学校、定時制のチャレンジスクール）に関する研究によれば、「過去の学校生活などで辛い思いをしてきた生徒」が集まり互いの「痛み」を共有し合うことで、こうした学校現場は、「悩みを抱えた生徒への友人同士のサポートや他者に嫌な思いをさせないような配慮」が生まれやすい環境になっていることが明らかにされている（伊藤 2009: 217）。このような学校制度内での実践と同様に、フリースクールにおいても学校を行かないことをめぐる痛みや生きづらさが互いに語られ、共有されることで、他の生徒に対する共感が生まれることが、その「OB・OG」（卒業生）によって報告されている（東京シューレ編 2012）。とくに、筆者が実施してきた調査では、キャンプ活動のような衣食住をともにした場

合に、こうした他者の痛みに寄り添うような感情が生まれやすい（2020年8月20日、フィールドノート）。

このように、日本社会においてフリースクールとは、脱教育的な空間というよりは、むしろ子どもたちのニーズや社会状況に応じて様々な活動を取り入れる、多義的で可変的な空間だと整理することができるだろう。

3.3 フリースクールにおける創る市民像

だが、以上の活動だけを見れば、フリースクールでは学校に行かない子どもの生きづらさや「ありのまま」を受け入れることに力点が置かれているものの、こうした生きづらさが生じる社会状況を変革する人間像、すなわち、先行研究でみたような創る市民像は打ち出されていないように思われる。実際に教育社会学の領域では、「だめな自分」の受容や「スローワーク」等の理念を掲げて不登校・引きこもり経験者を受け入れる民間の支援活動に対しては、「挫折し疲れ切った者たち」を「慰撫する受け皿」として機能しているに過ぎないという批判がなされてきた（本田 2005: 249-53）。たしかに、この観点からすればフリースクールの活動とは、一時的に学校に行かない子どもを受け入れる避難所でしかなく、社会の主流の価値観や制度自体を根本的に変えるには至らないもののように見えるかもしれない。

だが、上記の議論について見逃すことができないのは、事例としては珍しいものの、フリースクールでも不登校当事者の権利を明示的に掲げた「運動」と呼ぶべき活動が実施されている、という点である。たとえば、前述の東京シューレでは、フリースクールの活動の一環として「不登校の子どもたちの権利宣言」（2009年）というかたちで、学校に行かない子どもたちの意見表明が書籍やインターネット上で公開されており、学校に行かないことが過度に病理化される日本の社会状況について問題提起がなされてきた。その宣言文の「前文」は、以下の通りである（フリースクール東京シューレ 2009）。

私たち子どもはひとりひとりが個性を持った人間です。しかし、不登校をしている私たちの多くが、学校に行くことが当たり前という社会の価値観の中で、私たちの悩みや思いを、十分に理解できない人たちから心無い言葉を言われ、傷つけられることを経験しています。不登校の私たちの権利を伝えるため、すべてのおとなたちに向けて私たちは声をあ

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

げます。おとなたち、特に保護者や教師は、子どもの声に耳を傾け、私たちの考えや個々の価値観と、子どもの最善の利益を尊重してください。そして共に生きやすい社会をつくっていきませんか。

このように東京シューレの活動では、その理念で掲げられているような日常的な居場所づくりの活動を基盤としながらも、不登校児童生徒を「問題児」、言いかえれば、悪しき市民としてまなざすような「社会の価値観」を問い返す実践がなされている。ただし、こうした「権利」を明確に対外的に打ち出し、不登校問題の啓発を行っていく活動は、人員や資金、生徒各自の意向といった様々な制約上、すべての施設で実施することは簡単なことではない。

そこで、フリースクールにおける創る市民像について考えるうえで重要なのが、学校に行かない子どもの生きづらさ自体に、社会変革の可能性を見出す視点である。たとえば、当事者研究の立場から、不登校問題を社会的に分析している貴戸は、自身がコーディネーターとして関わるフリースクール（大阪市、2001年）の活動、とくに不登校に限らず様々な社会問題（引きこもり、発達障害等）の当事者が定期的集まるサロンの意義について、「学校に行きづらい。仕事をしづらい。世間で『こうあるべき』とされるのがなかなかできない・したくない。存在を受けいれられない・受けいれられなかった経験がある」といった当事者の「生きづらさ」に言及しながら、以下のように説明している（野田・山下 2017: 209-10）。

コーディネーターとして私が考えていることは、「生きづらさは、なくすより活かす」ということです（……）。何よりもまず、生きづらさを介して、私たちは出会いました。生きづらさは人と人とを結びつけます。またそれは、尽きない問いの宝庫であり、「自分とは何か」「この社会とは何か」を探求する好奇心の出発点です（……）。もちろん、生きづらさを生み出す社会構造に大きな問題があることはたしかです。学校や仕事から離れた人を「だめな人間」とおとしめ、キャリアや生存を保障せず、それを本人の責任として押しつけるこの社会のあり方は、けっして肯定されてよいものではありません。ですが、それに対する若者のリアクションが、ほかならない生きづらさというかたちをとっていることについては、希望を持ってよいと思います。生きづらい人びとは、自

暴自棄な暴力でもってこの世界と向き合う代わりに、「自分とは何か」「この社会とは何か」と、真摯に、建設的に、問うているのですから。

こうした語りを参照するならば、自発的な理由であるか、消極的な理由であるかは別として、学校ではなくフリースクールに通っていること、あるいは、そもそも学校に通っていないという事実こそが、「就学義務一元制度」（吉田 2014: 40）と呼ぶべき義務教育制度上の問題の所在を明らかにすることにつながると考えられる。つまり、フリースクールの生徒たちが対外的に権利宣言や抗議活動をまったく実施しておらず、特段「何もしていない」ように見えたとしても、他ならぬ学校制度外の「スクール」に通っていること自体が、日本の教育行政機関に対する「無言」の異議申し立てになりうる、というわけである。実際に、フリースクールの現場では、その代表者やスタッフたちによって、日々子どもたちの様子を教育委員会や学校現場に連絡し、その環境改善（出席扱い、成績の読替、通学定期券の発行等）について交渉するという、きわめて地道な啓発活動が日々実施されており、こうした地道な活動こそが、中長期的にみた場合に、不登校問題をめぐる制度変容につながるものだと考えられている（森田 2021: 284-5）。

4 考察——迷う市民像／何もしない自由／創る市民像の基礎づけ

前節でみたフリースクールの活動実態と市民像から、従来のシティズンシップ教育研究の知見について再考したい。

第一に注目すべきは、本稿の知見によれば、フリースクールの活動では、既存のあるべき人間像を自明視し、それに無批判なままに同一化することを目指して特定の知識や技能を獲得することよりも、学校に行かない現状を含めた「ありのままの自分」を肯定し、そこから自らが目指すべき自己像を模索することこそが重要視されていると考えられる点である。すなわち、自分が何をすべきかを悩む過程こそが「学び」として意味づけられており、そうした悩める人間像が肯定されていることと同時に、学校に行かないことをめぐる痛みの共有こそが「仲間づくり」の契機となっていると考えられる。このように「ありのままの自分」を自問自答しながらも肯定し、そこから自らの将来を切り開くべく踏み出そうとしている自己像は、まさに生きられたシティズンシップの特徴、とくに親密なシティズンシップの成立条件を満たし

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

ていると言えるのではないだろうか。ここで、こうした試行錯誤をする人間像を「迷う市民像」と呼ぶことにすれば、フリースクールと呼ばれる空間では迷う市民像こそが目指すべき人間像としてとらえられており、こうした人間像を通して生きられたシティズンシップが生成し、それを「学ぶ」ことが可能になっていると考えられる。

第二に注目すべきは、こうした迷う市民像は、フリータイムやミーティングに象徴されるような、「何もしないこと」（休むこと）が十分に保障される環境、言いかえれば、「市民になることを強制されない自由」が保障されることで可能となっていると考えられる点である。すなわち、その「理念」や「哲学」からすればフリースクールとは、学ばないことや休むことが認められた脱能力主義的な空間を目指す実践であり、これは学び、変化することが大前提となる学校空間とは対照的な特徴だと言えるだろう。このように、生徒が自らの生を根源的に肯定し、自らの能力や周囲の環境を他ならぬ自らの将来に向けて使用していくための意欲、すなわち、「自律的アスピレーション」（Hart 2012: 79-85）を形成できる居場所が保障されることによって初めて、生きられたシティズンシップを体現する迷う市民像が可能になると考えられる。

第三の論点は、東京シュレの「不登校の子どもの権利宣言」の事例にみられたように、迷う市民像（先行研究の個人主義型に対応）と創る市民像（同批判型）の関係性である。すなわち、これら2つの市民像は二者択一的なものではなく、迷う市民像を肯定することが、社会制度の変革を目指す創る市民を育てていくための重要な基盤となりうるという点である⁽¹²⁾。たとえば、先行研究（若槻 2014）においては、批判型が前提していたような他者と協働しながら社会変革を目指す市民像（為す市民像）が高く評価される一方で、個人主義型のような社会変革志向はあるものの、他者とつながることもなく自己完結してしまうような個人主義型の市民像（知る市民像）は、あまり評価されていなかった。しかし、前述のフリースクール（大阪市）のサロン活動をめぐる社会学者の貴戸の語りにもあったように、一人思い悩み抱え込んでいる生きづらさこそが他者とのつながりを生み出し、そうした他者に寄り添い、寄り添われる経験を通してこそ、社会変革のための道筋が開かれるのではないかと考えられる。

このように、従来の守る市民像／創る市民像を基盤としたシティズンシッ

ブ教育のあり方とは対照的に、空間の自由と多義性を基盤とした自己変容を目指す学びの実践のことを「生きられたシティズンシップ教育」と呼ぶとすれば、フリースクールにおけるシティズンシップ教育の可能性とは、生きられたシティズンシップ教育の条件を示唆している点にあると言えるのではないだろうか。

5 結論——生きられたシティズンシップ教育の構想可能性

以上のように本稿では、先行研究では看過されてきた市民の内部の排除／包摂という観点から、従来の守る市民像／創る市民像を前提としたシティズンシップ教育のあり方について再考してきた。具体的には、文部科学省のアンケート調査をはじめとする二次資料と、筆者によるフィールド調査から得られた一次資料をもとに、不登校児童生徒の居場所づくりを目指すフリースクールの活動を分析することで、「生きられたシティズンシップ教育」の可能性について試論的に考察した。

その結果、1) フリースクールと呼ばれる空間では、子どもたちが既存のあるべき人間像に同一化することを目指して特定の知識や技能を獲得することよりも、学校に行かない現状を含めた「ありのままの自分」を肯定し、そこから自らが目指すべき自己像を模索する姿、すなわち、「迷う市民像」が重要視されていると考えられること、2) こうした迷う市民像を肯定することは、フリータイムやミーティングの活動場面に象徴されるように、「何もしないこと」(休むこと)が保障される環境、言い換えれば、「市民になることを強制されない自由」が保障されることで可能となること、3) 迷う市民像(個人主義型)と創る市民像(批判型)は二者択一的なものではなく、迷う市民像を肯定することが、創る市民像を育てていくための重要な基盤となりうるようになった。

最後に、本稿ではフリースクールの活動実態を分析する際に、おもに文部科学省のアンケート調査をはじめとする二次資料を参照したため、今後は、フリースクールの現場で直接得られた一次資料をもとに市民像の多層性(守る市民像／創る市民像／迷う市民像)という観点から、シティズンシップ教育の理論と実践を再構想していく作業が重要になる。

注

- 1) 「フリースクール」という語はきわめて曖昧な意味を含むため、ここではその定義について補足しておきたい。田中（2016）、あるいはその議論を整理した橋本（2020: 26-31）が的確に分析しているように、欧米社会における新教育運動をルーツとする free school の実践と、日本で不登校児童生徒の居場所と呼ばれる実践の間に、明確で直接的な影響関係が認められる事例は少数だと考えられる。そのため、フリースクールという言葉の「濫用」に警鐘を鳴らすことには重要な意味があると言えるだろう。他方、学校以外の学びの選択肢が限定される日本の文脈では、フリースクールという語が意図的に「誤用」されてきたとも言えるため、本稿はこうした語法の曖昧さ（筆者が言うところの「多義性」）自体を肯定的に評価する立場である。
- 2) とくに日本社会では、「日本型学校主義的シティズンシップ」（森田 2017: 135-6）と呼ばれるように、欧米社会と比較した場合、義務教育段階において正規の学校以外の学びの選択肢が限られているため、学校に通わないと様々な公教育制度上の資源から疎外され、「市民」として公的に保障されるべき教育や学びの機会から排除されやすくなる。
- 3) ただし、特定の理念や哲学を掲げた「オルタナティブ・スクール」については研究が蓄積されている（三好 2017）。
- 4) シティズンシップ論の現代的古典とされる『シティズンシップと社会階級』の著者、T. H. マーシャルによれば、シティズンシップとは、1) あるコミュニティの完全な成員に与えられた地位身分のことであり、この地位身分を持つものは権利と義務において平等であること、2) その要素には「市民的要素」（財産権、表現の自由）、「政治的要素」（参政権）、「社会的要素」（教育権、生存権）がある、とされている（Marshall and Bottomore 1992=1993: 15-6, 37）。
- 5) たとえば、日本でシティズンシップ教育研究の第一人者である小玉によれば、「シティズンシップ」（市民性）とは、「民主主義社会の構成員として自立した思考と判断を行い、政治や社会の公的な意思決定に能動的に参加する資質」と簡潔に説明されている（小玉 2015: 8）。
- 6) 図1は、参照元である図（若槻 2014: 102）を、評価軸の「向き」も含めて筆者が大幅に改変したものである。とくに参照元では、類型の名称を含

めてその大半が英語で表記されていることもあり、用語を日本語表記に変更した。

- 7) ケイパビリティとシティズンシップの理論的關係についての議論は、今後の課題としたい。両概念の研究史を整理した文献として Pfister (2012) を参照。
- 8) 本調査で回答が得られた団体・施設の内訳 (N=318) は、1) 「フリースクール」(フリースペースを含む) が 73.6%、「親の会」が 2.5%、「学習塾」が 5.7%、「その他特色ある教育を行う施設など」が 18.2% となっている (文部科学省 2015)。このように、本アンケート調査は、厳密には「フリースクール」と名乗る団体・施設のみを対象としたものではないものの、フリースクールの活動・運営の全体像を俯瞰するには貴重なデータだと考えられるため、本稿では参照した。
- 9) なお、古いデータではあるものの、フリースクールを含む民間施設への別のアンケート調査の結果 (N=120) によれば、こうした施設においては、教科学習以外の活動例とその実施頻度は、スポーツ (58.3%)、料理 (52.5%)、絵画・工芸 (42.5%) となっている (フリースクール全国ネットワーク 2004)。
- 10) このように半数近くの施設・団体からカリキュラムが「ある」という回答が得られた背景には、注 8 で言及したように、a) 本調査の対象には、フリースクールと自称しない「学習塾」や「その他特色ある教育を行う施設など」が一定数 (順に 5.7%、18.2%) 含まれていること、b) 調査の実施主体が教育行政機関 (文部科学省) であることから、実際は学習指導要領のように体系化されたカリキュラムを実施していない場合でも、様々な利害関係を鑑み、「ある」という回答がされやすかった考えられる。
- 11) 以下では、とくに断りのない場合、筆者が 2005 年 12 月から 2020 年 12 月までの期間に関西地区を中心に 7 つのフリースクール (京都府: 2 施設、大阪府: 2 施設、兵庫県: 1 施設、愛知県: 1 施設、東京都: 1 施設) で実施してきたフィールド調査の知見を参照した。
- 12) 適応型と社会参画型を不登校問題の文脈に関連づけるなら、適応型は「学校に再登校する市民像」、社会参画型は「学校に再登校させるよう当事者に働きかける市民像」と言えるかもしれない。

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

文献

- Biesta, Gert, 2011, *Learning Democracy in School and Society : Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Rotterdam; Boston; Taipei : Sense Publishers. (=2014, 上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房.)
- Davies, Ian, Li-Ching Ho, Dina Kiwan, Carla L. Peck, Andrew Peterson, Edda Sant, and Yusef Waghid, 2018, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, London: Palgrave Macmillan.
- Delanty, Gerard, 2000, *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*, Buckingham: Open University Press. (=2004, 佐藤康行訳『グローバル時代のシティズンシップ——新しい社会理論の地平』日本経済評論社.)
- 藤根雅之, 2020, 「学校の外でも学び・過ごせるために——学校に行けない・行かない子の権利の保障を考える」ふらっと教育パートナーズ編『ふらっとライフ——それぞれの「日常」からみえる社会』北樹出版, 44-56.
- 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.
- フリースクール東京シューレ, 2009, 「不登校の子どもたちの権利宣言」(2021年1月29日取得, https://www.shure.or.jp/shure/activity_archive/kenri/).
- , 2021, 「東京シューレってどんなところ？」(2021年1月29日取得, <https://www.shure.or.jp/shure/whatishshure-2/>).
- 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』.
- フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会編, 2017, 『教育機会確保法の誕生——子どもが安心して学び育つ』東京シューレ出版.
- Gaudelli, William, 2016, *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*, New York: Routledge.
- Hart, Caroline Sarojini, 2012, *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*, London and New York: Bloomsbury Academic.
- 橋本あかね, 2020, 『変容するフリースクール実践の意味——設立者のナラティブ分析から』明石書店.
- Heater, D., 1999, *What is Citizenship?*, Cambridge : Polity Press. (=2002, 田

- 中俊郎・関根政美訳『市民権とは何か』岩波書店.)
- 本田由紀, 2005, 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版株式会社.
- 石田徹, 2019, 「政治的シティズンシップ教育と関連諸教育——市民としての自立はいかにして可能か」, 石田徹・高橋進・渡辺博明編 『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育——日本と諸外国の経験と模索』法律文化社, 21-42.
- 伊藤秀樹, 2009, 「不登校経験者への登校支援とその課題——チャレンジスクール, 高等専修学校の事例から」『教育社会学研究』84, 207-26.
- 亀山俊朗, 2007, 「シティズンシップと社会的排除」福原宏幸編『社会的排除／包摂と社会政策』, 74-100.
- , 2013, 「シティズンシップの福祉社会学——公正な社会とは」武川正吾編『シリーズ福祉社会学1 公共性の福祉社会学』東京大学出版会, 103-19.
- Kennedy, Kerry J. and Andreas Brunold eds., 2016, *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe*, Oxon: Routledge.
- 北山夕華, 2014, 『英国のシティズンシップ教育——社会的包摂の試み』早稲田大学出版部.
- 小玉重夫, 2003, 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- , 2015, 「政治的リテラシーとシティズンシップ教育」日本シティズンシップ教育フォーラム編『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社, 8-15.
- 子どものシティズンシップ教育研究会, 2019, 『社会形成科社会科論——批判主義社会科の継承と革新』.
- 学びリンク編, 2020, 『小中高・不登校生の居場所探し 2020-2021年版』学びリンク.
- Marshall, Thomas. H. and Tom Bottomore, 1992, *Citizenship and Social Class*, London: Pluto Press. (=1993, 岩崎信彦・中村健吾訳『シティズンシップと社会的階級——近現代を総括するマニフェスト』法律文化社.)
- 嶺井明子編, 2007, 『世界のシティズンシップ教育——グローバル時代の国民／市民形成』東信堂.
- 宮島喬, 2014, 『外国人の子どもの教育——就学の現状と教育を受ける権利』

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

東京大学出版会.

- , 2016, 『現代ヨーロッパと移民問題の原点——1970、80年代、開かれたシティズンシップの生成と試練』明石書店.
- 三好正彦, 2017, 「オルタナティブ・スクールにおける市民性教育——箕面こどもの森学園の実践を中心に」『関西教育学会研究紀要』16: 18-33.
- 水山光春, 2008, 「シティズンシップ教育——「公共性」と「民主主義」を育てる」杉本厚夫・高乗秀明・水山光春『教育の3C時代——イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育』世界思想社, 155-227.
- , 2010, 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『教育実践研究紀要』京都教育大学附属教育実践総合センター, 10: 23-33.
- , 2019, 「学校を中心とした日本のシティズンシップ教育の現状と課題——主権者教育との関わりをふまえて」, 石田徹・高橋進・渡辺博明編『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育——日本と諸外国の経験と模索』法律文化社, 43-63.
- 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」(2021年1月31日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tyousa/1360614.htm).
- 森田次朗, 2008, 「現代日本社会におけるフリースクール像再考——京都市フリースクールAの日常的実践から」『ソシオロジ』53(2): 125-41.
- , 2017, 「不登校問題をめぐる排除／包摂の重層性——「フリースクール」の法制度化とシティズンシップの再編」『福祉社会学研究』14: 121-43.
- , 2021, 「日常的実践論から子どもの「居場所」の成立条件を再考する——現代日本のフリースクールにおける活動の自由と多義性をめぐって」, 松田素二・阿部利洋・井戸聡・大野哲也・野村明宏・松浦雄介編『日常的実践の社会人間学——都市・抵抗・共同性』山代印刷, 275-88 (印刷中).
- 野田彩花・山下耕平, 2017, 『名前のない生きづらさ』子どもの風出版会.
- NPO法人東京シューレ編, 2000, 『フリースクールとはなにか』教育史料出版会.
- 荻野達史, 2006, 「新たな社会問題群と社会運動——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): 311-29.

- 奥地圭子, 2015, 『フリースクールが「教育」を変える』東京シュレー出版.
- 大野順子, 2017, 「移民・移住者のシティズンシップの獲得をめぐる」赤尾勝己編, 『学習社会学の構想』晃洋書房, 192-211.
- Peterson, Andrew, Robert Hattam, Michalinos Zembylas, James Arthur eds., 2016, *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*, London: Palgrave Macmillan.
- Pfister, Thomas, 2012, “Citizenship and Capability? Amartya Sen’s Capabilities Approach from a Citizenship Perspective”, *Citizenship Studies*, 16(2), 241-54.
- Robeyns, Ingrid, 2006, Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital, *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- 関口正司編, 2019, 『政治リテラシーを考える——市民教育の政治思想』風行社.
- Shachar, Ayelet, Rainer Bauböck, Irene Bloemraad, and Maarten Vink eds., 2017, *The Oxford Handbook of Citizenship*, Oxford: Oxford University Press.
- シティズンシップ研究会編, 2006, 『シティズンシップの教育学』晃洋書房.
- 高山龍太郎, 2019, 「学校外で義務教育を可能にする法律とは何か——不登校の子どもの学習権保障をめざす市民運動と教育機会確保法案を検証する」永田佳之編 『変容する世界と日本のオルタナティブ教育——生を優先する多様性の方へ』世織書房, 108-34.
- 田中佑弥, 2016, 「日本における「フリースクール」概念に関する考察——意訳としての「フリースクール」とその濫用」『臨床教育学論集』8: 23-39.
- 寺田晋, 2017, 「何が移民の貧困をもたらすのか——EU 諸国における移民の福祉の比較分析」『福祉社会学研究』14: 75-94.
- 東京シュレー編, 2012, 『僕は僕でよかったんだ——学校に行かなかった32人との再会』東京シュレー出版.
- 若槻健, 2014, 『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部.
- , 2017, 「シティズンシップ教育からシティズンシップの学習へ」赤尾勝己編, 『学習社会学の構想』晃洋書房, 174-91.
- Warming, Hanne, and Kristian Fahnøe, 2017, “Social Work and Lived Citizenship”, Hanne Warming, and Kristian Fahnøe eds., *Lived Citizenship on the Edge of Society: Rights, Belonging, Intimate Life and Spatiality*, Cham:

フリースクールの学びから「生きられたシティズンシップ教育」を構想する（森田）

Palgrave Macmillan, 1-22.

渡辺博明, 2019, 「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育の意義と課題——大学における主権者教育の可能性を考える, 石田徹・高橋進・渡辺博明編『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育——日本と諸外国の経験と模索』法律文化社, 2-20.

吉田敦彦, 2014, 「子どもと学び——多様な学び保障による「学習権2本立て制度」へ」『子どもの権利研究』日本評論社, 25: 39-42.

付記

本稿は、2019-2022年度文部科学省科学研究費（課題番号：19H01647）による成果の一部である。また本稿は、2020年11月7日に中京大学大学院社会学研究科により開催されたシンポジウムでの発表内容を、大幅に修正したものである。