

学校内の「居場所」の課題と可能性

子ども共育サブプログラム

柳下 菜々花

【指導教員】 福島 賢二 長嶺 宏作

【キーワード】 居場所 学校文化 象徴闘争 不登校支援

1. 課題設定

本研究は学校内の「居場所」に起こりうる課題とその可能性を先行研究の知見をもとに考察することを目的とする。

近年、不登校や貧困をはじめとする課題を背景として「居場所」やそれと類似する「居心地の良さ」を重視するような実践が学校内に持ち込まれている。

しかし、そのような「居場所」的文化は一般的な学校が元々持っている学力やスキルの習得、その延長線上にある生活手段の獲得といった道具性の機能が前面にでた「学校文化」と対照的な位置にあり、そこに理念的な対立や葛藤が生まれやすい。

そのため本論文では、学校内で「居場所」的志向性をもつ実践をするとき、どのような課題が起こりうるのか、またそのような事態にどのように対処できる可能性があるのかを先行研究の整理をもとに考察する。

2. 「居場所」の定義と背景

「居場所」という言葉は、今日では物理的な「居る場所」としてだけでなく、心理的に「居たい」と思うといった主観的な意味を含むものとされている。

阿比留久美は子ども・若者の居場所について「居たい」場所、「居られる」場所、「居なくてはいけない」場所という3つの視点を挙げている。「居たい」場所は、当事者がその場所に心情的に「居たい」と思うような主観的思考性を持っている場所であり、「居られる」場所は当事者が物理的または心理的に実際にそこにいることができる場所、「居なくてはいけない場所」は社会的にその場所に「居ること」が求められている場所である。「居たい」と思えてなおかつ「居られる」場所は心理的・物理的居場所になり、「居たい」とは思えないけれど「居ることはできる」場所は単に物理的居場所になる。一方で「居たい」にもかかわらず「居られない」場所は、当事者の葛藤や痛みの源泉になる危険性が高いと論じている(阿比留, 2022:80-83)。

教育において居場所という言葉が今日のような独特な文脈によって語られるようになった背景には、フリースクール等の学校外での活動が存在する。「居場所」という言葉は1980年代に不登校の子どもが昼間に通える場所としてはじまったフリースクール・フリースペースの実践で使われるようになり、広まっていった。そのため当初は不登校の子どもたちの「居場所のなさ」に対応するもので、子どもが行きたいと思えない学校への対抗実践としての意味合いを持つ

ていた(阿比留, 2022:16)。

しかし、抵抗の言葉としての「居場所」は学校の文脈に再度回収された。それは1992年、文部省の学校不適応対策調査研究協力者会議が「登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して」という報告書で学校が子ども・若者の居場所になるようにしていくことが目指された事実によって示されている。その後も現在に至るまで、学校だけでなく地域において子ども・若者の居場所をつくっていかうとする動きが広がっている(阿比留, 2022:27-29)。

一方で居場所づくり実践と直接は関係なく、学校そのものが居場所化しているとの議論も存在する。新谷周平は社会の成熟化に伴い、多くの非進学校において学力やスキルの習得、その延長線上にある生活手段の獲得といった道具性よりも、情緒的安定を可能にする対人関係やその場の空間の提供する安心・安全の感覚などを表す表出性の機能に重心移動せざるを得なかったと述べている。そしてこれを学校の「居場所化」として指摘した(新谷, 2008)。

2. 学校文化

学校には、そこに組織された人々のもつ特有の文化がある。その内容には例えば「望ましさ」などの特定の価値が含まれることがあり、それを個人に内面化させる機能や働きそのものも学校文化であると定義されている。

久富善之は、学校文化の定義やその構成要素について論じた。「文化」とは、「人間集団の持つ生活の様式」を意味している。また、学校が子どもたちにとって「文化的な場」であるというとき、「文化的」という言葉には「人間(達)の行動や関係を、その生活様式を成り立たせるある〈型〉へ向けて形成する」という意味が込められており、「場」とはそのような形成する〈力〉が働く社会的な時空間であるとされている。そのため、「学校文化」は学校に集う人びと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〉へ向けて人々を形成する日常的な働きの存在である(久富, 1996:10)。

久富はまた、文化はある集団・社会に独特の行動の〈型〉として表現されるが、本来はその背後の「潜在的な指針」や「行動のための様式」として人間の内面に集合的に保持されるものだとしている。そしてそのような行動の〈型〉を生み出す潜在的指針を「ブルデュー流に言えばハビトゥス」であるとしている(久富, 1996:37)。

ハビトゥスとは、P・ブルデューの理論化した概念であり、「もろもろの性向の体系として、ある階級・集団に特有の行動・知覚様式を生産する規範システム」を意味する（ブルデュー, 1990: VI）。

そのため、学校文化は学校に集う人びと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〉へ向けて人々を形成する、つまりそのような行動を生み出すハビトゥスを人間内面に形成する日常的な働きの存在だと整理できる（久富, 1996: 10, 37）。

ではそのような〈型〉はどのような内容なのだろうか。

例えば、本田由紀は学校文化を背景とする日本における人間の「望ましさ」に関する考え方は、学力を含む相対的で一元的な「能力」に基づく選抜・選別・格付けを意味する「垂直的序列化」と特定のふるまい方や考え方を全体に要請する圧力を意味する「水平的画一化」の独特な組み合わせを特徴とするシステム構造を展開していると述べた（本田, 2020: 19-20）。

そのため久富の述べた〈型〉の内容の一部には本田の論じるような「垂直的序列化」と「水平的画一化」の独特な組み合わせを特徴とするシステム構造が含まれていると捉えられる（本田, 2020: 19-20）。

このような「望ましさ」に関する考え方を含む特定の価値を内面化する機能が学校にあるとブルデューは論じており、それを象徴暴力と呼んでいる。

ブルデューはこのことについて、学校における試験による落第などのさまざまな排除によって人々は文化的忖意性を無意識にハビトゥスとして内在化し、その結果として文化的忖意性を持つ「教養」が欠けていることが本質的な欠落と認識され、その人は沈黙を強いられるようになると述べた（ブルデュー, 1990: 213）。

4. 実践上の「居場所」と学校の共存の難しさ

以上のような規律や学力・スキルの獲得を重視する支配的な学校文化は、「居場所」の考え方と相反するものであるため、先行研究や実践報告では実践上の「棲み分け」や役割の分離の必要性が度々指摘されている。

(1) 校内居場所カフェ

校内居場所カフェは、代表的な学校内の居場所づくり実践である。

標準的な校内居場所カフェは、生徒が飲み物やお菓子を自由にとって、友達同士またはスタッフやボランティアと談笑したり、ゲームなどをするという形で展開されている（高橋, 2023）。

教職員が生徒の困難をよく認識している一方で、教職員の力では生活面の困難を解決できないような学校に居場所カフェは置かれる。

そのため、高橋寛人は「指導」や「評価」を仕事にする教員とは異なる経験や価値観をもつスタッフやボランティアの存在が重要であり、教育ではなく福祉の機能を中心とし

た学校の中の「別空間」をつくるために、居場所カフェの運営を学校ではなく福祉の面で若者支援の実績のある団体に委託すべきとしている（高橋, 2023）。

実際の事例でも、以上のような学校や教師と居場所カフェの役割を分ける対応がなされている。

中西美祐は校内居場所カフェにおいて関与する諸アクターが支援という言葉に何を含意しているのか、およびそれが校内居場所カフェといかに接続されているのかについて分析をした（中西, 2025）。

具体的には、支援の名目がないと「存在をより良い存在になるという条件抜きで、そのまま肯定する」ことを重視する空間の意義を教師などのアクターが理解しづらい状況があること示した（中西, 2025）。

そして、「居場所」の責任者や学校の管理職は、生徒に変化や介入を求める直接的な支援と傾聴やありのままを受け入れる支援を区別して、後者のみを居場所で担い、前者は学校が主導していくという棲み分けを想定していると論じた（中西, 2025）。

札幌大通高校の校内居場所カフェドーリー・プレイスの実践に関しても、学校と対照的な価値を持つ場所として実践が意味づけられている。

この実践は、課題集中校においてさまざまな困難のもとにある生徒たちをサポートすることを目的としている。そしてこの居場所カフェは狭義の学校教育の一環としての作業を課されない場であり、その論理や価値、方向づけによって評価されない「表出的」な支援の場として、会話と関係づくりを通じた自己実現サポートを行う場所だと述べられている（横井, 2023）。

以上の内容から、校内居場所カフェの実践においては、「指導」や「評価」を仕事にする教員とは異なる経験や価値観をもつスタッフやボランティアの存在や、狭義の学校教育の論理や価値観とは距離を置いた学校の中の「別空間」としての運営の「棲み分け」が重視されやすいと推測できる。

(2) 「居場所化」する不登校経験者受け入れ校

不登校経験者受け入れ校は、その生徒層から情緒的配慮の必要性が高いと一般的に考えられている。それは学校を「やり過ごす」ものとする生徒の認識から、学校に「居心地の良さ」をより求めるようになるという、新谷の指摘する学校の「居場所化」（新谷, 2008）にも類似した状況である。

また阿比留の「居場所」定義に沿って捉えても、不登校経験者受け入れ校は「居場所」的な方向性をもつ実践を目指しやすい制度条件をもつと言える。

つまり、必要なスキルや学力を身につけさせる道具的機能よりも、その前提として生徒が学校に来られることを第一に目指さなければ、その学校の存続がより困難になりやすい。

そのため、生徒が学校を「居られる」場所や「居たい」場所と思えるように実践を工夫する必要がある教員たちにより意識されやすい環境である。

そのような不登校経験者受け入れ校の実践の特徴や工夫について、以下のような研究がある。

神崎真実は、不登校経験者受け入れ高校であり、高い卒業率を維持する通信制高校・全日制単位制高校においてマイクロ・エスノグラフィーの手法を用いて研究を行なった。

神崎は、高校 A に関する研究で、生徒と教師の交流の頻度が最も高い職員室に注目し、生徒と教師それぞれの視点から、その場所の機能を考察した(神崎, 2021)。

生徒側の視点からは、学校生活を充実させたいという思いとは裏腹に、どうしたらよいかわからない生徒のための場や家庭の事情が複雑な生徒が学校生活から避難する場、学校生活を豊穡化させるための場、下校前に一息つくための場として職員室が機能していると論じた(神崎, 2021)。

また、教師の側からは、多様な選択科目の存在から決まったルーティーンがなく、生徒と関わる時間が限られている状況において職員室での生徒との関わりを通して教員が共同で指導を構成し、教員全体で生徒を支えていくことが可能になっていると論じた(神崎, 2021)。

高校 A はつくり続ける場としての学校、出会い続けて触媒となる教師、生徒が一步でも前へ進む教育像が目指されている。そのような「大人の理屈で子どもを操作しない(同行者)としての姿勢」に関して、「出会い続けて触媒となる教師」と「居場所づくりの支援者」に共通点を見出している(神崎, 2021)。

さらに、全日制単位制高校 B の事例では、生徒に対して一高校生として接するか不登校経験者として接するか、集団を重視した支援を構成するかは揺れ動いていると論じた(神崎, 2021)。

そしてそのような事態に対応するため、B 高校の多様な資源の活用により、教師が指導しなければならぬときに生徒の味方役が確保されるなどの仕組みが構成されていると考察されている(神崎, 2021)。

また B 高校で行われていた「生徒が自分を肯定するための支援」として表現されているような、学校を休みがちであることや学校内の違反行為・反抗などを「本人の問題」とせず一人ひとりの生徒の抱える背景の把握から理解しようとする方略や「生徒同士で排除しあわないようにするための支援」などの不登校経験者に特有の支援が構築されていると明らかにした(神崎, 2021)。

伊藤秀樹もまた、不登校経験者受け入れ校についての調査研究を行った。

伊藤は不登校経験者を積極的に受け入れながら登校継続による単位取得が卒業要件となる東京都のチャレンジスクールと高等専修学校の 2 校を対象とし、不登校経験をもつ生徒たちの登校継続の背景やそれに関わる課題を分析した(伊藤, 2009)。

伊藤の考察においても、神崎の高校 B の事例に関する、個々の生徒を重視して支援を構成するか一斉に指導してゆくかは揺れ動いているという指摘と同様に、教師と生徒の関係性を良好にすることと生活指導や学級集団の重視とい

う表面的には対立する 2 軸がどのように両立するのかという視点が出されていた(伊藤, 2009)。

調査校の実践について神崎は、職員室が学校で行き場のない生徒の集まる場所として機能していることを示し、「大人の理屈で子どもを操作しない(同行者)としての姿勢」に関して、「出会い続けて触媒となる教師」と「居場所づくりの支援者」に共通点を見出した(神崎, 2021)。

不登校経験者受け入れ校における実践はこのように直接「居場所」という言葉を用いてはいないものの、新谷の指摘するような「居場所化」が実際に起こっており、教師の関わり方と、生徒が「居られる」、「居たい」場所を目指すものとしての「居場所」に一定の共通性が生まれやすい。

一方で神崎の事例の学校では、生徒に対して一高校生として接するか不登校経験者として接するか、集団を重視した支援を構成するかは揺れ動いているとされていた(神崎, 2021)。

伊藤の考察においても、教師と生徒の関係性を良好にすることと生活指導や学級集団の重視という表面的には対立する 2 軸がどのように両立するのかという視点が出されていた(伊藤, 2009)。

これらの内容から、そのような「居場所化」する不登校経験者受け入れ校においては、教員が個々の生徒を重視して支援を構成するか一斉に指導してゆくかという点に関して「揺れ動き」が起きやすいことが読み取れる。

そしてその「揺れ動き」に対応するため、神崎の事例では B 高校の多様な資源の活用により、教師が指導しなければならぬときに生徒の味方役が確保されるなどの仕組みが構成されている(神崎, 2021)。

また B 高校では、学校を休みがちであることや学校内の違反行為・反抗などを「本人の問題」とせず一人ひとりの生徒の抱える背景の把握から理解しようとする方略や「生徒同士で排除しあわないようにするための支援」もなされていた。

これは、問題行動への教員の捉え方や生徒相互の関係性への働きかけから、そのような「揺れ動き」に対処するものとして捉えられる(神崎, 2021)。

これらの内容から、校内居場所カフェの事例のような一般的な学校文化のある学校と、不登校経験者受け入れ校のように「居場所化」するような学校は、生徒の「居場所」をつくることを目指す実践を展開していたとしてもその困難の程度や性質が異なる可能性があることが推測できる。

そのため大まかな学校の背景を学力やスキルの習得、その延長線上にある生活手段の獲得といった道具性の機能と、情緒的安定を可能にする対人関係やその場の空間の提供する安心・安全の感覚などを表す表出性の機能のいずれかに重心を置くものとして分け、それぞれの学校の「居場所」の課題と可能性を以下に検討する。

5. 道具的機能に重心を置く学校の場合

道具的機能に重心を置く学校は、表出性機能に重心を置

く「居場所」との間で理念的な対立や葛藤を抱えやすいと考えられる。そのため「居場所」の導入は学校としての転換点や改革につながる可能性がある。しかしそのような改革にあたっては主体が誰であるかを見直し、生徒の自治的活動の発展を目指すことが重要である。

(1) 教育の自由／不自由をめぐる対立

道具的機能に重心を置く学校は、言い換えれば規律や学歴・スキルの獲得を重視する支配的な学校文化のもとに成り立つ学校である。そのような学校に「居場所」やそれに伴う居心地の良さを重視するような価値観を持ち込むことは、学校の構成員がそれらの理念的対立に直面することを意味する。

支配的な学校文化において中心となりやすい、特定のスキルや学歴を身につけることを目的とする道具的機能と、「居たい」、「居られる」場所としての「居場所」と類似する、居心地の良さを重視する表出性機能の両者は、特定の学校内のみでなく、政策、社会保障との関連でも広く議論されている。

仁平典宏は「主体化された者／未だされていない者」という区別のもと、後者から前者への変化を要請する形式的な意味論としての〈教育〉の論理と、存在をより良い存在になるという条件抜きで、そのまま肯定する意味論としての〈無為〉の論理の関係から、教育と社会保障について議論した(仁平, 2018)。

その中で、規制がない中でこそ立場の弱い人々がむき出しの暴力の恐怖にさらされるという前提を踏まえて〈教育〉の権力性を認めた上で、それを権力者／主権者に対し確信的に行使し〈無為〉の論理を支える条件として位置付けられるようにすることと、教育制度の中に〈無為〉の論理を実装化していくことの必要性を指摘した(仁平, 2018)。

そのような教育制度のあり方に関わる議論について、広田照幸は教育の自由／不自由という視点から論じている。

広田は、教育をめぐる論争や対立の多くは、今日の前の子どもの教育において与えられる自由／不自由が、将来の自由／不自由とどう繋がるのかが誰にも断言できないために生じていると論じ、子どもの自由を奪う教育と子どもの自由を尊重した教育はそれぞれの形で個人の将来の自由と自律性を損なう場合もあると述べた(広田, 2009)。

そして教育の自由／不自由に関わるいきすぎた事例が問題化され、紛争が起こることで「自由」をめぐる未決定なままに置かれた境界線を毎度線引きし直すことが重要であるとしている(広田, 2009)。

仁平がその必要性を論じた教育制度への〈無為〉の論理の実装化は、教育を受ける人々に対して「存在をより良い存在になるという条件抜きで、そのまま肯定する」という教育の自由のあり方のひとつを表している。そのため広田の述べたような教育の自由／不自由に関わる論争や対立に繋がっている。

道具的機能に重心を置く、支配的な学校文化のもとに成

り立つ学校では、「居場所」的文化を導入することはこれらの対立を学校内に抱えることを意味するのではないだろうか。

(2) 先行研究における「居場所」に関わる困難

道具的機能に重心を置く学校の場合、学級において「居場所」実践を展開することは学校全体の方針との矛盾や対立が生じやすいため、学級外の別室に「居場所」が設けられる可能性が高い。その場合、実践は以下のような困難を伴う可能性がある。

「居場所」に関する実践報告において、「居場所」教室のような場所を周囲の教師や生徒が学習支援などの表面的な機能のみを果たす場として認識することにより、支援の幅が狭まる事例が紹介された。

札幌大通高校では、2009年度に元々あった進路相談実践を引き継ぎながら、生徒が自由に出入りし、キャリアカウンセラーと気軽にしゃべりできるようにするというコンセプトで、オープンな形態の「進路相談スペース」を設置した。進路相談を介して生徒の多様な悩みを聞き取り、問題解決に取り組むことを目指していたが、教師や生徒から進路相談の場として言葉通りのキャリアカウンセラーの役割のみを期待されるようになり、利用が低迷したとされている(横井, 2023)。

以上の事例のように、実践が進路相談などの名目に寄り過ぎてしまうと、現場の教師や生徒がそのような目的を中心とした場所としてそこを認識しやすい。

そのようにして支援の幅が狭まる状況は、「居場所」教室のような場所でも起きやすい可能性がある。

本来は「居られる」、「居たい」場所としての居場所をつくることを目的とし、進路相談などをその手段とする居場所実践と周囲の人々の認識との間にねじれが生じるのである。

また、不登校支援を目的として学級外で「居場所」を運営する場合、養護教諭や保健室との連携が必須となるだろう。

擁護教諭や保健室に関しては、その学校における独自の立ち位置からなる実践の困難が先行研究で示されている。そのような困難は「居場所」的な実践の難しさにもつながりうるものだと考えられる。

保健室や養護教諭は学校教育における道具性／表出性機能の境界におり、複数の目的が重なる場所や存在だと言われている。そのような「境界」としての保健室や養護教諭の背景や学校内での特殊な立ち位置は、規律を重視する支配的な学校文化と対照的な方向性から持ち込まれ、かつその目的や活動内容にゆとりや曖昧さがあることの多い「居場所」のあり方にも類似する点があるのではないだろうか。

田口亜紗は、一貫した役割や目的に拠らずに、逆に役割や目的を曖昧にしながらあれこれと話し合いをしたり配慮を交わし合う時間と場所が積み重ねられる点にこそ、保健室の意義があると論じている。保健室は目的が明確でない境界領域であるために、生徒は其中で自分以外の来室者や養護教諭たちと直接的・間接的に交流し、違う自分を備えて

いくことができると述べている(田口, 2009)。

しかし、そのような保健室・養護教諭の立ち位置は時に「同化」やそれに伴う葛藤を引き起こすとも言われている。すぎむらなおみは、養護教諭を歴史的・実証的に追い、学校文化、ジェンダー、同化の3つの視点を取り入れて分析することによって「養護教諭とはなにか」という問いの解明を目指した(すぎむら, 2014)。

養護教諭は、学校看護婦として誕生して以来、身分・勤務条件・雇用制度などの教員との制度的同化を求めて闘い、「学校文化」に馴染もうと努力していた。しかしそのような制度的同化が達成された後も、教科を担当しないからといった「学校内序列」、「ジェンダー」の問題、さらに「医療文化」で養成された者が「学校文化」に参入するという異なる文化間における闘争により、養護教諭の学校内での位置が1960年代には「下位」に置かれていたと考察している(すぎむら, 2014)。

すぎむらの議論から、養護教諭は学校内で教師としてのメンバーシップが十分に保障されておらず、差別的な扱いを受けやすいために、かえって教科担当の教師たちや一般的な教師・学校らしさとの「棲み分け」が可能になり、結果的に「居場所」的役割を担える存在でもあったと捉えられる。

そして同化を求めて「がんばる」中で、多くの養護教諭と養成者たちは職務内容の可視化/明確化を通じて学校における存在理由を明確にし、学校文化への精通/適合をアピールし、社会的認知を得ることを目指した(すぎむら, 2014:175)。

特定の学校に「居場所」的文化的を持ち込むことは、以上のような保健室や養護教諭の立場や扱われ方と類似した状況を生むのではないだろうか。学校と対抗的な実践にルーツをもつ「居場所」が「学校文化」に参入する状況は「医療文化」で養成された者が「学校文化」に参入するという養護教諭の背景とも重なる点がある。

また内容が多岐にわたり、無境界である養護教諭の職務は、子どもの「居たい」場所かつ「居られる」場所をつくるという曖昧で道具的でない目的を持つ「居場所」とも類似する点がある。

そのため、養護教諭がその他の教師たちより下位に位置づけられたように、「居場所」にもスティグマが生じる可能性があるのではないだろうか。また養護教諭と養成者たちが職務内容の可視化/明確化を通じて学校における存在理由を明確にし、学校文化への精通/適合をアピールしようとしたように、「居場所」に関しても「不登校支援」や「学習支援」、「貧困支援」などの目的の焦点化や成果の明示を求める圧力が働くかもしれない。

さらに、「居場所」的志向性を持つ実践の主体が養護教諭である場合、その他の立場の教師たちよりも実践のハードルはさらに高いと推測できる。

仮に養護教諭自身やその周囲に立場そのものの背景として、規律や学力・スキルの獲得を中心とする学校文化への同化や職務内容の明確化を迫られる状況がいまだにある場合、

子どもが「居たい」、「居られる」と感じる「居場所」をつくることを純粋に志向することは、養護教諭の境遇やそれに対する当人の努力との間でさらなる葛藤を生むと考えられるためである。

(3) 改革とその主体の見直し

道具的機能に重心を置く学校で、その中心的な文化と相反する「居場所」的な実践や教育観を取り入れることは学校全体にとって大きな転換点となりうる。

しかしだからこそ、その改革の主体が誰であるかについては慎重に検討する必要がある。

なぜなら、ほとんど教員のみが主体となる学校の改革はブルデューの論じた格差の再生産の構造と同様の図式をもつためである。

ブルデューは象徴闘争には弁別的特性の所有化を目指す闘争と、所有化されるに値する特性とは何か、その正統的所有化様式とは如何なるものかという定義をめぐる闘争があると論じた(ブルデュー, 1990:385, 388)。教員のみが改革の主体となるような状況は象徴闘争の2つの側面のうち、弁別的特性の所有化を目指す闘争の側面が現れたものと捉えられる。

ブルデューによると、被支配者階級の人々が象徴闘争、特に所有化されるに値する特性とは何か、その正統的所有化様式とは如何なるものかという定義をめぐる闘争に介入することがあるとしても、それはあくまでも引き立て役としてのみである(ブルデュー, 1990:388)。

つまり相対的に学校内で相対的に下位に置かれている生徒たちが、教員という相対的に上位の人々の集団の立場的な正統性に基づいて教員の伝達する文化を自らも所有化しようとするような状況を表すと考えられる。

またそのような教員が所有化し伝達する文化が自明視されているために、それ自体に何の意味があるのかはこの闘争においては問われない。もしくは、少なくとも表面的には生徒たちは定義をめぐる闘争には本質的には介入できないことを示す。

そのためひたすらより上のものを自らも取り入れることによる地位の上昇を目指すという方向性を取る。またはそのような上昇志向的な闘争にすら加わずに周縁化される立場を保つ。

さらにブルデューによると、支配階級のさまざまな集団においては正統的な支配原理の定義をめぐる象徴闘争が起こるとされている(ブルデュー, 1990:392)。

学校において相対的に上位にある集団としての教員たちをこの図式における「支配階級」に対応するものだとすると、それは以下のように解釈できる。

学校で相対的に上位にいる教員たちの間では正統的な支配原理の定義、つまり伝統的な規律を重んじる教育か、「居場所」的な子どものありのままを受けとめるような教育のどちらが正統性をもつかという象徴闘争が起こる。

象徴闘争の理論の中では、弁別的特性を目指す闘争とい

う対立によって隠される、客観的には対立する両者の共犯関係によって、所有化されるに値する特性とは何か、その正統的所有化様式とは如何なるものかという定義をめぐる闘争は姿を現し組織されてゆく可能性を持たず、競争の原因となる格差の再生産に寄与するとされている。つまり闘争そのものが闘争の存在を隠蔽するようにはたらく効果を生み出している(ブルデュー, 1990:387)。

改革への生徒の参加の程度が低い場合、生徒による象徴闘争への参加はより上位のものを自らも取り入れることによる地位の上昇を目指すという方向性のみを取らざるをえない。

また正統的文化そのものの価値を問うような象徴闘争はほとんど教員の間でしか起きないために、闘争そのものによって闘争の存在が隠され、格差の再生産に寄与する。

つまり、社会空間で格差が再生産される構図と同じ図式によって、学校内でも不登校生徒をはじめとする排除されやすい生徒が不利な立場に立たされ続けるという格差の再生産が起こりうる。

このような構図のもとでは、主要な文化の価値内容が変化するだけで、より上の地位の人々の文化をより下の地位の人々が追いかけて、上下に序列化され、「正統的文化の押し付け」が起こる構造そのものは実は変化しないのかもしれない。

また、立場的に上位の集団である教員の文化をより下位の集団である生徒が追いかけることによって地位の上昇を目指すような象徴闘争が起きていると仮定すると、教員文化の内部で価値が揺れ動く象徴闘争に生徒文化が対応しようとする際に、追いかける価値の多様さによって生徒の間にも混乱を生む可能性がある。

そのため、学校内で「居場所」によって教育の機会の確保し、格差を少なくしようとしていたとしても、どのように「居場所」的な価値を導入するかという内容によっては、かえって格差の再生産に寄与する可能性がある。

学校教育の目的や役割をどのように捉えるかは各学校や個人によって多様であり、だからこそ論争的である。

しかし、以上の内容を踏まえてあくまで不登校経験または不登校リスクがあるとされる生徒の学校教育への包摂に主眼をおいてみた場合には、ほとんど教員のみで改革を進めるだけでなく、学校内の自治的活動を生徒による学校における教育実践のあり方への提案や問題提起として立ち上がるまでに発展させていくことが重要なのではないだろうか。

6. 表出性機能に重心を置く学校の場合

表出性機能に重心を置く学校はもともと「居場所」的な性質をもつため、道具的機能に重心を置く学校よりも実践の導入に対立や葛藤が少ないと考えられる。

しかし「居たい」かつ「居られる」場所を目指す中でも、学校や学級に所属する者として、生徒には一定の共同性や、

他者への配慮が求められる。そのため、実践においてはこれらのバランスをどのようにとるかという点が重要である。

(1) 若者文化の浸透を受けた生徒文化

久富は学校文化の4つの構成要素のひとつとして生徒文化を挙げた。生徒文化は、学校に恒常的に組織された人間集団に生まれる特有の生活様式=文化として捉えられている。それは個別学校を生活の場とする生徒たちによって形成され、その場で蓄積・伝達・変容する面が強い。同時にそれは広く考えられた若者文化のサブ・カルチャーであり、社会の若者文化の浸透も強く受けている(久富, 1996:18)。

実際に竹石の学校文化に関する橘女子高等学校の事例研究でも、サブカルチャーを準拠枠としながらいくつかの私的なグループが構成されたり、一部でピアスや化粧、「コギャル風」の身だしなみを好まれたりするといった形で若者文化の浸透を受けた生徒文化が確認されていた(竹石, 2010:56-57, 72, 216)。

これらの内容から学校に組織された人間集団という側面がありつつも、社会の若者文化の浸透を強く受けているものとして生徒文化を捉える久富の視点から(久富, 1996:18)、必ずしも学校内に限らない生徒を含む若い世代特有のコミュニケーション様式や集団規範、その独特の意味づけについて以下に整理していく。

内藤朝雄はいじめという現象について、生徒たちの中で共有される「いま・ここ」のノリを「みんな」で共に生きるかたちがそのまま畏怖の対象となり、良し悪しをわかっ規範の準拠点になる「群生秩序」が影響していると論じた。群生秩序の中でいじめはその時のみんなの気持ちが動いて生じた「よい」こととして判断され、「みんなから浮いて」いる者は「悪い」とされる論理が生徒間で働くと考えられている(内藤 2009)。

また土井隆義は若者の人間関係の特徴的なあり方として「優しい関係」を挙げている。「優しい関係」は風通しの悪くなった狭い世界のなかで煮詰まっていきやすく、互いの対立点が表に出ると決定的なダメージとなるような関係性とされている。そのような事態を回避し「優しい関係」を維持するために相手の判断に踏み込まない断定を避ける表現を用いたり、いじめ被害者に互いの関心を集中させることで対立点の表面化を避けたりする。またその一方で直感的な感覚の共有のみに支えられた情緒的で不安定な「純粋な関係」を求めているためその間に葛藤を抱えやすいと考察している(土井, 2008)。

さらに土井は、現代的な若者の相互コミュニケーションにおいて「キャラ化」が起こっていると主張した。流動性を増す社会のなかで価値観が多様化し、多様な生き方が認められるようになったため、確固たる拠り所のない存在論的な不安から逃れようとして付きあう相手をキャラ化して固定し、自分自身もキャラ化して固定し、許容しうる人間の幅を極端に狭く見積もるようになってきていると指摘した(土

井, 2009)。

以上の議論から、現代的な生徒文化は、相手や自分をキャラ化したり、「優しい関係」によって対立を避けようとしたりするといった形でグループなどの小集団における秩序や均衡を最優先するために、同じクラスなどの共同性が失われやすい傾向をもつと考えられる。

一方で鈴木翔はクラスの中に人気のある生徒と人気のない生徒がいて、グループがわかれている「スクールカースト」のある状況への教師の影響を指摘している。生徒はこのスクールカーストを上位の生徒たちの結束力や影響力を背景とした固定性を持つ権力と捉え、教師もその構造を把握し上位に位置する生徒に特に「仲良く」したりしていると捉えている。その一方で、教師はスクールカーストの上位に位置する生徒を「積極性」があり「教室の中の雰囲気を作っている」ことのできる「能力」の高い生徒だと認識しており、自らの学級経営戦略として積極的に利用している。このズレにより、生徒と教師両者の側からスクールカーストが存続・維持されている可能性があるとして論じている(鈴木, 2012)。

このことから、学級においては生徒文化は独立して閉じたものであるとは限らず、教員の学級経営戦略の影響を受けている側面もあると考えられる。

以上のような生徒文化のもとでは、教師の一定の影響力がありつつも、共同性の欠如を背景として学びの機会などの他者の「居られる」場所の侵害が起こる可能性がある。

(2) 「居場所」を目指し続けることの難しさ

表出性機能に重心を置く学校はもともと「居場所」的な性質をもつため、道具的機能に重心を置く学校よりも実践の導入に対立や葛藤が少ないと考えられる。

一方で、生徒文化に関する整理で示したように、「居たい」かつ「居られる」場所を目指す中でも、学校や学級に所属する者として、生徒には一定の共同性や、他者への配慮が求められる状況が生まれる可能性がある。

そのため、実践においてはこれらのバランスをどのように取るかが重要である。

黄は学校内において象徴闘争を経て変化した学校文化について以下のように論じている。

黄は学校において、儀礼・儀式や神話、時間・年齢、建築空間、対人戦略などの多様な戦略によって、生徒たちや教師たちは自分たちの間で共有している学校文化を維持しようとしているが、学校文化との連続性の低い構成員の参入や社会や地域からの期待や制度の変化によって、学校構成員が学校文化の共有に失敗したり、かれらの戦略をうまく働かせることができない状況が到来した時、学校の文化的秩序が動揺すると論じている(黄, 1998)。

そして構成員たちは自らのハビトゥスと到来した状況との弁証法を通して、その戦略を修正・強化していき、その修正を加えたハビトゥス戦略は、結果として学校文化の再生産機能を果たしていく。黄はこのような学校におけるハビトゥス戦略の修正と文化の再生産の過程におけるの象徴闘

争として表現している(黄, 1998)。

黄は実際に修猷館高等学校において、元々の自主性・自律性を重視するハビトゥスと、学校の中に新しく生じた指導・管理を中心としたハビトゥスの衝突が起こり、結果として新しいハビトゥスがだんだん力を振るうようになったと考察している(黄, 1998)。

以上の先行研究の事例のように、元々の学校の中心的文化から距離のあるハビトゥスをもつ人々が学校に所属するようになったり、それによって従来の方法でその学校の秩序を維持できない時、「自由」か「規律」かといった両軸でその学校の中心的文化は揺れやすいと考えられる。

そのため表出性機能に重心を置く学校が「居場所」的である状況を維持しようとしている一方で、先述のクラスの共同性が失われやすい状況などを従来通りの方法で対処できない時、「規律」の方向に実践が転換する可能性がある。

このような状況においてもなお実践を「居場所」的にすることを目指すとき、どのような工夫ができるだろうか。

(3) 「自由」でも「規律」でもない選択

「自由」や「規律」といった両極端な軸ではなく、それらのバランスをとって「居場所」的な実践を展開する可能性として本論文では〈場〉の力に注目したい。

三井さよは、物理的な空間配置や利用者の人数、属性、利用形態などに翻訳しきれない実践における〈場〉の力に注目した。三井の論じる〈場〉とは、ある特定の空間において経験される、さまざまな人びとやモノが織りなす関係性である。それは誰か一人の配慮や働きかけに還元できないさまざまな人のちょっとしたかかわりや、その〈場〉を流れる空気のようなものとされている。そしてそれが人をケアし、支え、支援やケアにおいて重要で大きな力を発揮していることがあるという(三井, 2021:21-59)。

そして〈場〉への働きかけとして、ケア提供者によってなされるケア行為という視点だけでなく一人ひとりの利用者の関係の網の目としてその〈場〉を捉え、そこにいる人たちの力を「信じる」こと、また「作り込み」すぎないことでその人が他の人やモノと関わっていく姿を認めることが重要だとされている(三井, 2021:21-59)。

教員は子どもを一定の”あるべき姿”に向かって動かし引っ張っていく「統制者」という役割を担って子どもと出会う関係構造の中にある(近藤, 1996:60)と言われるように、教員は生徒たちやその混乱する様子に対して、自らが責任を持って「ケア」しなければいけないというプレッシャーを抱えやすい。

そして時にその責任感によって実践を「居場所」的にすることを諦め、管理的・形式的な指導方針をとらざるを得ないという結論に辿り着くこともあるだろう。

しかしそれだけではなく「一人ひとりの利用者の関係の網の目としてその〈場〉を捉え、そこにいる人たちの力を「信じる」こと、また「作り込み」すぎないことでその人が他の人やモノと関わっていく姿を認めること」を通して、「自由」

か「規律」かという二項対立に乗らない形での実践の展開の可能性が生まれるのではないだろうか。

7. 結論と課題

以上の内容から、道具的機能と表出性機能それぞれに重心を置く学校の「居場所」には以下のような課題と可能性があると結論づけられる。

道具的機能に重心を置く学校の場合、「居場所」的的文化が持ち込まれた際にその場所が特定の表面的な目的に寄りすぎたり、教員との連携に困難をもたらす状況が起こりうる。

さらに、その実践そのものや関わる人々が学校内で排除されたり、学校における中心的な価値の変動により、学校の構成員たちの間で混乱が起こったりする可能性がある。

しかし一方でこのような状況は学校にとっての重要な転換点や改革にもつながりうる。

またそのような改革とその影響を学校の正統的文化をめぐる象徴闘争という視点から見ると、本来の目的と反して、そのような実践のあり方が格差の再生産に寄与する可能性があることがわかった。

さらに以上の内容から、不登校経験または不登校リスクがあるとされる生徒が不利な立場に置かれ続けるという形での格差の再生産を緩和するためには、自治的活動の発展が求められると考察した。

一方で表出性機能に重心を置く学校の場合、道具的機能に重心を置く学校とは対照的に、もともと「居場所」的な性質をもつため、道具的機能に重心を置く学校よりも実践の導入に理念的な対立や葛藤が少ないと考えられる。

しかし「居たい」かつ「居られる」場所を目指す中でも、学校や学級に所属する者として、生徒には一定の共同性や、他者への配慮が求められる。

そのため、実践においては（場）の力の視点の導入などを通して、「自由」か「規律」かというだけではない新たな選択肢を模索することが求められるだろう。

本論文では学校内の「居場所」に起こりうる課題とその可能性を先行研究の知見をもとに考察した。

今後は検討した「居場所」に関わる課題や可能性の各要素が実際の個別事例においてどのように作用しているのかについても検討や調査を行う必要があるだろう。

参考文献

阿比留久美, 2022, 『孤独と居場所の社会学 なんでもない“わたし”で生きるには』大和書房。
阿比留久美, 2022, 『子どものための居場所論 異なることが豊かさになる』株式会社かもがわ出版。
新谷周平, 2008, 「居場所化する学校／若者文化／人間関係——社会の一元化を乗り越えるための課題」『若者文化をどうみるか——日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する』広田照幸編, pp. 62-87。

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』第84集 pp. 207-225。
久富善之, 1996, 「学校文化の構造と特質 文化的な場としての学校を考える」堀尾輝久・奥平康照・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・大田政男・横湯園子・須藤敏昭・久富善之・浦野東洋一編『講座学校 第6巻』学校文化という磁場』柏書房 pp. 7-42。
神崎真実, 2021, 『不登校経験者受け入れ校のエスノグラフィー 生徒全体を支える場のデザイン』株式会社ナカニシヤ出版。
近藤邦夫, 1996, 「『教師という役割』と教師・生徒関係 教師と子供の人間関係を中心として」堀尾輝久・奥平康照・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・大田政男・横湯園子・須藤敏昭・久富善之・浦野東洋一編『講座学校 第6巻』学校文化という磁場』柏書房 pp. 43-72。
すぎむらなおみ, 2014, 『養護教諭の社会学』名古屋大学出版会。
鈴木翔, 2012, 『教室内カースト』光文社。
高橋寛人, 2023, 「高校内居場所カフェの支援機能」横井敏朗編『子ども・若者の居場所と貧困支援 学習支援・学校内カフェ・ユースワーク等での取組』学事出版株式会社 pp. 109-125。
田口亜紗, 2009, 「境界の弾力 保健室から考える」荒川歩・川喜田敦子・谷川竜一・内藤順子・柴田晃芳編, 『(境界)の今を生きる 身体から生活空間へ・若手一五人の視点』東信堂, pp. 157-169。
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。
土井隆義, 2009, 『キャラ化する／される子どもたち』岩波書店。
土井隆義, 2008, 『友だち地獄 「空気を読む」世代のサバイバル』筑摩書房。
内藤朝雄, 2009, 『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』株式会社講談社。
中西美祐, 2025, 「校内居場所カフェをめぐる支援観 教師・スタッフの語りに着目して」『福祉社会学研究』福祉社会学会。
仁平典宏, 2018, 「(教育)の論理・(無為)の論理 生政治の変容の中で」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』22号 pp. 43-49。
広田照幸, 2009, 「社会変動と「教育における自由」」広田照幸編『自由への問い5 教育』岩波書店 pp. 203-226。
本田由紀, 2020, 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
三井さよ, 2021, 『ケアと支援と「社会」の発見 個のむこうにあるもの』生活書院。
横井敏郎, 2023, 「会話・関係づくり実践としての高校内居場所カフェ 札幌高校ドーリ・プレイスの事例とユースワーク理論から」横井敏朗編『子ども・若者の居場所と貧困支援 学習支援・学校内カフェ・ユースワーク等での取組』学事出版株式会社 pp. 126-141。
黄順姫, 1998, 『日本のエリート高校 学校文化と同窓会の社会史』世界思想社。
Bourdieu, P. 1979, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Les Editions de Minuit. (石井洋二郎訳, 1990, 『ディスタンスシオン I・II』藤原書店。)