

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——

佐川 佳之

【要旨】

フリースクールに関する従来の社会学的研究において、フリースクールの支援者は、脱学校や不登校の脱医療化を主張し、不登校児の「受容と共感」の支援を行う担い手として認識される傾向にある。だが、支援者が社会的に流通する不登校支援の言説や役割をいかに解釈し、活動を行っているのかといった支援者側の視点からの分析は充分になされていない。本稿は、支援者の不登校児との関わりに伴う感情経験の過程に注目し、民族誌的な視点からフリースクールの支援の複雑な実態に迫るものである。

不登校支援において、支援者は「受容と共感」の感情規則に基づいた支援を求められ、その関わりを通じて不登校児の安心の喚起を試みる。しかし、その実践は常に成功するわけではなく、生徒との関わりの過程の中で問題が顕在化する。本稿は、その事例として生徒の振る舞いと「不安」への対処から生じる、「受容と共感」の感情規則との葛藤の経験を取り上げ、検討する。この問題に対して、支援者はフリースクールを含めた不登校支援において広く流通する「障害」の言説を接合し、生徒を差異化することで葛藤を修復すると同時に、既存の支援のあり方を再構成し、生徒個々に対応した支援を実践している。こうした一連の過程からすれば、フリースクールの支援とは、ローカルな社会状況の展開に応じて、新たな支援のあり方を再構成するという動的過程として再定位できる。

キーワード：不登校支援、フリースクール運動、感情経験

1. 問題の所在

本稿は、フリースクールにおける不登校支援が、不登校児との相互行為の中で多様に編成される過程について、支援者の感情経験への注目から考察するものである。

不登校児の増加を背景に、フリースクールなどの不登校児の「居場所」の必要性が高まり、実践・研究のレベルでその意義が主張されている。住田（2003, pp.4-5）は、子どもの「居場所」の特徴として子ども自身がホッと安心できる、心が落ち着ける、そこにいる他者から受容され、肯定されていると実感できる点をあげ、その背景として不登校問題におけるフリースクール運動を指摘する。

フリースクール運動以前の1970年代から80年代において、不登校は行政や精神科医らによって治療対象、あるいは「怠け」などとして否定的に捉えられ、その原因が個人の性格に還元される傾向にあった。その認識に対して、東京シュールをはじめとしたフリースクール運動は、1980年代以降、学校的価値や不登校の医療化への批判を展開し、不登校の原因を個人ではなく、社会に還元すると同時に、子ども中心や「受容と共感」といった関わり方を主張する活動を展開し、社会的にも普及した。だが近年、AD/HDやLDなどの発達障害概念が不登校の原因として流通しつつある（文部科学省 2003）。多くのフリースクールでもこうしたタイプの子どもが認知され、受容されている（フリースクール全国ネットワーク編 2004, 西野 2006, 奥地 2005）。脱学校や不登校の脱医療化を特徴としてきたフリースクールにおいて、発達障害という個人に注目する概念が流通していることから、その支援のあり方がゆらぎつつあると言える。この現象は支援のいかなる実態を反映したもののなのか。

これまで、フリースクールなどの「居場所」の研究は、二つの方向性においてなされてきた。一つは、構築主義やナラティブ・セラピーの観点から不登校児の自己物語の再構成に注目する研究である（朝倉 1995, 住田 2003）。そこでは、支援者が不登校児に対して「受容と共感」の態度をとる者として積極的に評価される。もう一つは、支援者を積極的に評価する立場を相対化しつつ、支援者の「受容と共感」に内在する権力性や問題点を浮き彫りにするものである（北山 1999, 貴戸 2004）。

しかし先行研究は、脱学校や不登校の脱医療化、「子ども中心」の理念の担い手としての支援者像を前提としつつ、かれらを不登校児の「受容と共感」を行う重要な他者という単一的な役割に還元する傾向にある。すなわち、その役割が所与とさ

フリースクール運動における不登校支援の再構成

れるために、支援者が社会的に流通する不登校支援の言説や役割をいかに受容・解釈し、活動を行っているのかという支援者側から見た実践のあり方に関して、具体的な分析がなされてきたとは言い難い。脱医療化と再医療化という両義性を帯びつつあるフリースクールの近年の状況からしても、その支援実践が脱学校や脱医療化といった思想に基づいた「受容と共感」の役割に留まっているというより、複雑な解釈を含む社会過程の中にあると推察される。本稿は、支援者の解釈活動との関連からフリースクールの支援実践を再考し、その多様な性格を捉えていく。

具体的に本稿は次の分析の軸を設定する。第一に、フリースクールの支援を捉えるための分析枠組みと論点について、感情労働と社会運動の先行研究から検討する（2節）。第二に、フリースクールの参与観察で得られた資料から支援者の解釈実践の記述を通じて、その支援の複雑な性格を考察する（3～4節）。

2. フリースクールの支援構造とは何か：分析枠組みの検討

2.1. 感情の社会的側面への注目

先述したように、フリースクールの支援において、「受容と共感」という感情的な関わりが不可欠な要素となっている。そこでは「受容と共感」という言葉が示す通り、印象操作レベルでの関与というより、深層レベルで支援者の心からの関与が要求されていると言える（佐川 2009）。それ故、支援者の実践をリアルに捉えるには、感情性を考慮した考察が求められてこよう。ただ注意しなければならないのが、感情を支援者個人の心的な問題に留めることで、感情に作用している社会的な諸力の問題を考察の範囲から外してしまうことである。こうした感情と社会の関係を明確化する上でも、本稿の議論の前提として感情の社会性の基本的な考え方を確かめておく必要がある。

感情の社会性を理論化したホックシールド（1979, p.566）によれば、感情はイデオロギーの底辺にあるという。彼女はイデオロギーを解釈枠組みとして捉え、それがフレーム規則（framing rules）と感情規則（feeling rules）によって構成されると述べる。前者は、状況の意味づけを意味し、責任の所在についての一般的な規則を示す。一方、後者は感情と状況の一致と不一致を評定し、相互行為場面における個々人の感情経験のガイドラインであり、感情の程度や方向、持続性を指示する。

人々は、フレーム規則に応じて状況に意味を付与し、感情規則との関連で適切に感じようとする感情管理（emotion management）を行っている。それは、表情としての「表層演技」だけでなく、自己の内面の感情を状況に合わせようとする「深

層演技」にまで及ぶ。こうした状況に合わせて感情を形成したり、抑圧したりする試みを、彼女は広義に感情ワーク (emotion work) と定義している。感情規則と感情ワークという概念は、感情の構造的側面と自己の感情の関係に焦点を当てるものであり、人々の感情経験を社会状況との相互関係の中で捉える視点を与えてくれる。本稿では、「受容と共感」に代表されるようなフリースクールの支援者の感情を通じた実践について、感情規則との関連から試みられた感情ワークとして捉え、支援実践がどのように社会的に編成されるのかを考えていく。

2.1. 支援における感情経験の社会的意味

感情ワークは日常のみならず、いわゆる感情労働としてサービス労働などの企業組織の中でも求められる。ホックシールド (訳書 2000) は、客室乗務員を事例に、感情規則による自己の感情の他律化について考察している。客室乗務員は不愉快な乗客に対しても、自らがもつ不快な感情を抑え、笑顔でフレンドリーな対応を維持しなければならない。かれらのような感情労働者は、相手にある感情を喚起させるために、マニュアル化された感情規則に合わせて自己の感情を表出させたり、抑圧したりといった感情ワークを行っている。彼女の研究は、企業による労働者の感情の商品化が労働者の自己に及ぼす否定的な作用を明らかにしたと言えよう。

組織的な支援でもこうした側面が顕著であるが、それは企業組織とは異なる特性をもつ。例えば看護の感情労働について、武井 (2001, p.42) によれば、看護の感情規則は、患者を安心させるために「患者の気持ちに共感せよ」「患者には優しく親切に」といった明示的な感情規則と、患者に対して怒りや取り乱しといった感情を抑制するよう求める非明示的なそれによって構成されているという。

子どもの「受容と共感」が強調されるフリースクールの支援も、看護に類似した感情性を備える。だが、その支援を考える場合、高度な専門職性と制度に支えられた看護とは異なり、フリースクール運動という社会運動的な文脈を考慮する必要がある。というのも、フリースクールの支援の感情規則と感情ワークのあり方は、既存の専門的知識や学校教育に対してオルタナティブな価値を強調するフリースクール運動の過程の中で構築されたのであり、その運動が提示した不登校をめぐる意味づけ＝フレームとの関連で、より動的な性格をもつからである。

2.2. 社会運動におけるフレームと感情規則の解釈の複数性

社会運動における感情の動態については、社会運動の集合行為フレーム理論とそ

フリースクール運動における不登校支援の再構成

れに関連する立場から議論が提起されている。ここでいう集合行為フレーム理論とは、その主な提唱者であるスノーとベンフォード（1988, p.198）も示すように、社会運動の文化に注目し、運動組織を信念や観念の運び手や伝達者というだけでなく、その意味の生産にも関わるエージェントとして捉える立場である。集合行為フレームには、①社会生活における特定の側面を問題として診断し、②その解決案を描き、③行動へと導く理由を提示するといった作業が含まれる。

しかし、社会運動はそうした認知的過程に限定されない。ホックシールドは社会運動に関しても考察しているが、そこでは支配的なイデオロギー的立場に対抗するために、ある状況に関して運動の担い手が新しいフレームのみならず、新しい感情規則を生み出す側面が言及されている（Hochschild 1979, p. 567）。またロウゼク（1993, p.207）は、社会問題の構築主義の立場から、社会問題のクレームが「状態」と「人々」のタイプに加え、「感情性」と「道徳性」を構築すると論じているが、これは社会運動に関するホックシールドの関心とも重なる。ロウゼク（1993, p.210）によれば、このクレームの中で「被害者」が無実で道徳的な存在であり、「同情」と「援助」に値するものとして現れる一方で、「加害者」が「非難されるべき」人として表象されるという。こうした実践について、社会運動の担い手に焦点を当て、集合行為フレーム理論を拡張する立場から具体的な報告もなされている（Britt and Heise 2000, Flam 2005, Jasper 1998）。そこでは自らの感情を抑圧する支配的な感情規則に対し、「怒り」などの表明を通じて異議を唱え、同時に新たな感情規則の構築を試みることで、感情レベルで運動の連帯を強化したり、自己の再構成を促す担い手の活動が議論の焦点となっている。このように社会運動は、新たなフレームの提示という認知的作業に加えて、フレームと適合する感情規則の構築を伴うのである。ここからフリースクール運動を考えるならば、それは不登校の原因の所在を学校や社会に求めるフレームを提起したと同時に、不登校児を否定するのではなく、受容・共感し、かれらの安心を喚起させるという新しい感情規則を生み出したと捉えられる。

だが、社会運動で提起されたフレームと感情規則は、その運動に関与する人々にそのまま受容されるわけではない。以上の議論はフレームと感情規則の発信者側を主題化するものであり、一度構築されたそれらがどのように共鳴され、受容されるかは別の問題として考える必要がある。この点は、社会運動論では共鳴性の問題として議論されている。スノーとベンフォード（1988）によれば、社会運動におけるフレーム化は必ずしも共鳴を得るわけではなく、そこには文化的制限があるという。

また荻野（1996）は、スノーらの議論が、個人と運動組織とのフレームの相性に還元されてしまう危険性を指摘し、こうしたフレームの共鳴性について受け手側の解釈の問題として設定する。その上で、荻野はフレームの受信者側の社会的条件と解釈パターンの関連に注目しつつ、「一つ」の集合行為とみなされる現象も、意味的世界においては多元的であり得る」（荻野 1996, p.90）点を指摘している。この共鳴性に関する議論からすれば、あるフレームと関連する感情規則もそのまま受容されるのではなく、ローカルな社会的条件の影響を受け、様々に再解釈されうると推察できよう。ここからフリースクール運動の支援者を考えると、支援者が単に脱学校や「受容と共感」に代表される既存のフレームと感情規則をそのまま受容するというより、支援者のいる社会状況との関連でそれらを多様に再解釈、接合していく可能性が論点として焦点化されてくる。

したがって、フリースクールの支援の複雑性を浮き彫りにするためには、フレームと感情規則の受け手としての支援者の接合の過程を記述することが重要となる。その接合の記述の手段として、本稿では民族誌的な方法を採用したい。というのは、古賀が指摘するように、その方法によって「文化が単に再生産されるものでなく、すでに場に存在する多様な意味を源泉としながら、常に新たな読み替えつまり「接合」の契機をうかがっているものであることを示すことが可能になる」（古賀 2001, p.47）からである。この立場は、支援実践を単一的な役割に還元するのではなく、社会状況との関連で様々に編成される支援者の実践の動的なあり方、すなわち接合を具体的に浮き彫りにする上で、有効だと考えられる。

3. 事例分析：不登校児の「居場所」・フリースクール A の概要

以上の関心について、本稿ではフリースクール A の参与観察を通じて得られた資料から考えていく。調査方法とフリースクール A の概要について述べたい。

筆者は、2002年7月よりフリースクール A のボランティアとして関わり、調査を行ってきた⁽¹⁾。本稿では、ほぼ毎日生徒と関わる常勤支援者で設立者の D 先生（50代男性）を中心に、これまで筆者が出会ったボランティアを取り上げることにする。ただしボランティアについては、個々の関与の期間と度合いが多様であるため、対象者にばらつきがあることを断っておく。

フリースクール A は、1975年に D 先生によって学習塾として設立された。場所は東京都 X 区にあり、D 先生の自宅の 1 階部分が「居場所」として利用されている。基本的に年間を通して開放しており、9時から21時の間に生徒が集う。2009年

フリースクール運動における不登校支援の再構成

時点では、所属生徒数約30名、常勤支援者1名、ボランティア5名（男性：3名、女性：2名＝調査対象者と必ずしも一致しない）⁽²⁾で構成される。D先生は心理学系の専門資格を所持していないが、数多くの関連文献を読んでおり、子どもの支援に関する豊富な知識を備えている。一方、ボランティアの中には、そうした資格取得のための現場体験として参加する者もいる。フリースクールAは設立当初から1980年代にかけて、不登校のみならず、学校に通う児童の学習支援も行っていたが、1990年代以降、フリースクール運動が活発化する中で、小・中学校の学齢期にあたる不登校児を主な対象としてきた。活発な子もいる一方、おとなしく、人間関係に不得手な子、支援者に甘えがちな子、落ち着きがない子、キレやすい子など、生徒の特徴は様々であるが、後者の二つはその行動から「発達障害」と理解される傾向にあり、1990年代後半以降、増えてきたという。子ども中心や安心感の喚起が目標とされる一方で、発達障害概念も流通していることから、フリースクールAは1.で指摘したフリースクールの現在の状況を反映する例として見ることができる。

4. フリースクールにおける感情ワークの葛藤と修復

4.1. 学校的なるものの排除を通じた「受容と共感」

まずフリースクール運動に広く見られる「受容と共感」の関わりが、どのように実現されているのかについて、フリースクールAの日常場面に注目し、確認したい。

フリースクールの不登校支援で、広く共通して重視されるのが、子どもとの「対等性」と子どもに対する「受容と共感」の姿勢である。「対等性」について、「居場所」の全国調査を行った菊地・永田（2001, p.72）は、多くのフリースクールやフリースペースなどの民間の「居場所」では、学校にみられる教師と生徒の関係性が排除されている点を指摘する。これはフリースクール運動の特徴の一つである学校批判の反映とも言えよう。またフリースクールの東京シュレーを調査した朝倉（1998, pp.311-313）によれば、支援者の間で「子どもの気持ちを受けとめる」という言葉がしばしば語られ、この姿勢を通じて子どもが自己を肯定するようになるという。こうした特徴は、フリースクールAでも例外なく観察できる。

フリースクールAでは、その理念の中で、多様なタイプの子どもの受け入れられない学校教育が「旧態依然」と批判される一方、学校に馴染めない子どもを受容し支える場として自らのフリースクールの支援が意味づけられている。こうした意味づけとともに、D先生は、不登校支援を行う上で、子どもと同じ立場に立ち、

そして義務感ではなく、心から生徒を受け入れ、かれらとともに楽しまなければ生徒の安心感を生みだすことができないと述べる。この語りでは、不登校問題の原因を個人ではなく、学校に求めるフレームにおいて、子どもを心から受け入れ、安心感を喚起するという感情ワークの意義が強調されている。

では、ここでの「対等性」や「子どもの受容」といった関わりは、具体的にどのような形で実現されているのか。その例としてあげられるのが呼び名である。生徒が支援者の名前を呼ぶ時には、生徒と著しく年齢の離れている D 先生を除いて、あだ名や〇〇君、〇〇ちゃんなどが用いられるように、学校の教師・生徒関係とは異なる関係性が見られる。また生徒は年上の支援者と話す際に、敬語を用いず「ため口」を使って関わっているが、これは「先生」と呼ばれる D 先生の場合も当てはまる。D 先生は「子どもと同じ立場に立つと、子どもが安心して心を開いて話してくれる」と語り、また C さんは「生徒と垣根をとって同じ立場で接したいから、生徒には（自分を）〇〇さんとは呼ばせないようにしている」、「生徒を特別な人ではなく、友達として接している」と語るように、このような名前の呼び方や話し方が、生徒と支援者の上下関係を隠蔽することに結びついている。この D 先生の語りからも明らかなように、「子どもと同じ立場に立つ」関係性の構築は、「生徒が安心して心を開く」と解釈され、感情ワークとしての側面を含んでいると言える。

さらにここでは、「対等性」に加え、生徒に対して「心を開き、楽しむこと」が支援者に期待されている。例えば参加して間もないため、フリースクール内に友人のいない生徒に対して、支援者は積極的に話題を振り、笑顔や大げさなりアクションを伴いつつ、会話を飾り立てるといった実践を行う。またフリースクール A では、スポーツや工作、コンピュータゲームやカードゲームといった活動がしばしば行われているが、例えば卓球やバドミントンのスポーツやカードゲームの場面では、支援者が生徒を笑わせたり、喜ばせるためにわざと負け、生徒のプレイをやや大げさに称賛する様子もしばしば観察できる。支援者によれば、生徒を褒め、立てることが生徒の安心感を生みだし、生きる意欲や自信に結びつくという。こうしたやり取りから支援者と生徒の信頼関係が作られていく。ある特定の支援者が参加する日に、その支援者と仲の良い特定の生徒が来る場合が多く（FN2003/5/20）、その場所が生徒にとって居心地の良い場となるには、支援者側の感情ワークこそが不可欠なのである。

ところで住田（2003, pp.7-8）によれば、「居場所」の構成条件には、関係性のみならず空間性も含まれるという。この点について、菊地・永田（2001, p.72）

フリースクール運動における不登校支援の再構成

も全国調査の資料から指摘するように、多くのフリースクールの特徴として、「学校的な椅子や机の配置」を避ける点があげられる。こうした学校的なものを排除する空間の構築も、先述した関わり方と同様に、生徒の安心を喚起するための感情ワークとしての側面をもつ。

フリースクール A の事例から確認してみよう。多くのフリースクールと同様、そこでは学校の教室のように整然と椅子と机が並べられることはなく、散らかした環境がつくられている。その時々で椅子と机の配置が異なり、支援者もほとんど生徒に整理整頓を指示することはない。勉強部屋と遊び部屋という区分さえなく、ある生徒が勉強している横で、他の生徒がおしゃべりやゲームをすることもある。また明示的な時間割や学習カリキュラムも用意されておらず、支援者が生徒の希望や学習状況を考慮して個々に対応していることから、空間のみならず時間の構成の点でも、学校よりも柔軟な形がとられている⁽³⁾。この環境づくりについて、D 先生は「自由に過ごせる雰囲気」のためであり、「学校のような雰囲気は生徒が嫌がる」、あるいは「学校のようにでは生徒が安心して過ごせない」と語るように、こうした環境は学校的環境との対照において価値づけられていると言える。つまり学校的環境とは異なった「ゆるい」雰囲気づくりは、生徒の感情に配慮するものと解釈されており、安心を喚起する上での重要な感情ワークの実践だと考えることができる。

4.2. 「受容と共感」の感情規則をめぐる葛藤の表出

しかし、先述のフレームと感情ワークは安定的に維持されるわけではない。とりわけ対応の難しい生徒との関わりにおいて、「受容と共感」という感情規則に対する支援者の葛藤が顕在化する。以下ではまずこの葛藤の具体的な内容を確認する。その上で、それがいかに修復されるのかについて支援者の解釈に注目し考察したい。

【事例 1：生徒の振る舞いの受容に対する支援者の「イライラ」と「罪悪感」】

まず R 君と支援者の J さんのやり取りの事例を紹介したい。R 君は支援者に対してしばしばギャンブルに関する話題を振る傾向にあった。

支援者の J さんは R 君と会うたびに、こうした話題を持ちかけられていた。R 君からこの話題を振られた生徒や支援者は、戸惑い、R 君とあまり関わらないようにしている雰囲気であった。一方、J さんは、相槌をうったり、話題に質問したりするなどして R 君と関わっていた。J さんは、まだフリースクールに関わったばかりで、どのように子どもと接してよいのかわからなかったこともあり、R 君との関

わりによって、話し相手としての役割を得た気がして、少し嬉しくもあったという。ところが、Jさんはフリースクールに行くたびに、R君から何度も同じ話題で話しかけられ、長時間、その話し相手の役割を担うにつれ、次第にイライラを感じるようになっていた。またR君の話題に興味を持ってしまうG君も、お金やギャンブルに関心があり、何度も繰り返しその話題を振ってきた。Jさんはいつもこの二人とともに過ごし、話し相手としてそうした話題を受容していたが、フリースクールに行くのが億劫なくらいに、疲れてしまったと振り返る（FN2004/10/30）。

Jさんはある些細な出来事をきっかけに我慢を超えてしまう。フリースクールAでは、毎年、地域で行なわれるフリーマーケットへの出店が恒例のイベントとなっており、生徒も店員として参加する。R君も毎回、参加している。品物の値段は、支援者と生徒での相談の上で決められる。しかしR君は、他の支援者や生徒と相談せずに、客とのやり取りの中で、どんどん値下げをした。Jさんや他の支援者が、「ちょっと安すぎだよ」などと笑いながら、R君に指摘し、値下げをやめさせようとしたが、R君は全く聞く耳をもたなかった。ある客の会計の際に、Jさんが予め決めていた金額を告げると、その客は「ええ！ちょっと、（R君が）さっき二つで500円っていっていたんだけど」（一つ1000円であった）と不機嫌な表情と口調でJさんを叱った。JさんはR君に注意したかったが、「怒ることで嫌な思いをさせてしまうかも」と思い、楽しい雰囲気を壊さないように、怒りを隠し、笑顔を維持しようと試みた。他の支援者も戸惑いながらも、はっきりと注意することはなく、笑顔でその場の楽しい雰囲気をつくっていた。けれども、次第にJさんはイライラの感情を抑えきれず、笑顔もなくムスッとした表情になっていた。この出来事について、Jさんは、これまでのR君との関わりの中で溜まっていたストレスが、その日のR君の行為をきっかけに噴出し、強いイライラを感じたが、同時にR君を受け入れることができなかった自分自身に罪悪感を抱いていたと語っている（FN2004/10/30）。

この事例から見えるのは、「受容と共感」という感情規則に基づいたJさんの関わり方とR君の行為との間に齟齬が生じている点である。すなわち「受容と共感」の感情規則において、R君を受け入れようとするのが、Jさんにイライラを感じさせ、そしてイライラを感じるのが、「受容と共感」の感情規則から逸脱した自分に罪悪感を生んでしまうという否定的な感情の悪循環がここから見出せる。

【事例2：子どもの「不安」に対する支援者の負担】

フリースクール運動における不登校支援の再構成

一方、【事例1】とは反対に、「受容と共感」の感情規則から逸脱することなく、その規則の中に留まり続けることが、支援者の自己の感情の困難を引き起こす例もある。それは生徒の「不安」の感情への対応に表れている。ここでは、数人の支援者の観察とインタビューから得た資料を用いて記述する。

日常における継続的な関わりを通じて生徒との強い信頼関係が構築されると、支援者は生徒の「不安」に対処する相談に関与するようになる。相談は、対面あるいは電話やメールといった手段を通じて、支援者と生徒の二者間でなされるが、一人の支援者が複数の生徒の相談に関わることも珍しくない。相談場面では生徒が深く落ち込んだり、強い「不安」を表明しているため、そうした否定的な感情を解消し、安心してもらう上で、支援者には通常よりも高度な感情ワークが求められている。

具体的に相談場面では、支援者に対して「不安」や自殺願望を表明したり、イライラの感情を伴った攻撃的な態度を取る生徒の様子が観察できる（D先生、Cさんに対するメール）。そうした行為に対して支援者は、落ち着いた態度を取りつつ「大丈夫だよ」という語りかけや、生徒が安心できる話題を振るなどして応答し、落ち着きを取り戻そうと試みる（D先生、Cさんのメール）。その際に、メールの文章を感情的に飾り立てる工夫として、笑顔を表す絵文字や「(^o^)/」といった笑顔の顔記号を用いる支援者も観察できる（Cさん、Eさん、Jさんのメール）。Jさんに聞くと、フリースクールの生徒以外とメールをするときには、笑顔を示す記号を使うことはないが、特に落ち込んでいる生徒とのやり取りにおいては、「楽しさ」や「大丈夫だよ」といった気持ちをよりリアルに伝えるために、多用すると語る（FN2009/10/12）。特にこのJさんの語りが示すように、顔文字の使用はJさん個人に内在した性格を表しているというより、感情規則に自己を合わせるといった社会的実践、すなわち感情ワークとして見ることができる。

このようなやり取りは生徒が落ち着くまで何度も繰り返される。D先生は、「相手が100%でくると、こちらは120%かそれ以上の気を使わなければならない」と述べており、相談が大きな精神的負担となっていることが窺える。一日に複数の生徒の相談に関わる故に、D先生は「相談は24時間365日を通して行っており、自分の時間が全くなくなる」（FN2006/6/11）、またCさんは「夜遅くに、〇〇（生徒）から荒れたメールがあって、（対応が）たいへん」（FN2003/6/10）、Jさんが「相手が嫌な気持ちにならないように、メールを返すのにかなり時間をかけて、メールの言葉を練り直してから、送ることもある」（FN2009/10/12）と語るように、支援者は私的な時間にまで十分な時間をかけて相談に関わることになり、大きな負担を

感じていることがわかる。生徒の強い「不安」への対応に伴う困難に対して、D先生は「子どものためだからね。こういうときに支援者が子どもの気持ちを考えて、どうなるかが重要なんだよね。こういうケースに対応するために、心を鍛えておかなければならない」(FN2006/6/11)と語る。またCさんは「たしかに自分も大変だけど、生徒のほうがもっと大変。そういうときこそ、自分が支えていきたいと思う」(FN2003/6/10)と表明している。こうした「子どものため」「心を鍛える」「自分が支える」といった語りにもあるように、生徒の「不安」が、安心を喚起するための「受容と共感」の感情規則に対する支援者の強い意識を生みだしていると言える。

だがこの負担、あるいは感情規則に対する強い意識はときにバーンアウトさえももたらす。次のEさんの事例を見てみたい。

「支援者のEさんはある生徒とメールアドレスを交換し、メールで日常生活やフリースクールで起こった出来事に関する他愛もないやり取りを行っていた。しかし、次第に生徒から自殺願望を示すようなメールが届くようになった。Eさんは私的な時間において献身的に生徒の対応を行っていた。だが、メールを返せば返すほど、生徒からの「不安」の表明がいつそうひどくなった。そうした中でもEさんは「大丈夫」と気丈にしていたが、やり取りが長期化するにつれて、その精神的負担や自らに課せられた役割に耐え切ることができなくなり、バーンアウトし、しばらく支援を休むことになった。後に筆者がEさんにその経験を尋ねたとき、「(その生徒に対して) あれだけ長い間、頑張ったのに、相手の生徒に何も伝わっていなかったことで、がっかりして、もう疲れが限界にきた」と振り返った。」(FN2009/7/30)

このEさんの例も示すように、生徒の「不安」を解消しようとして行う「受容と共感」の感情ワークが長期化していくにつれて、支援者は自己の感情に大きな負担を課され、バーンアウトに至ることもありうる。つまり、この事例からは、生徒の「不安」が支援者の「受容と共感」の感情規則への意識を強め、感情ワークの持続を促す動機として作用している点が見えてくる。生徒の「不安」の表明が支援者のさらなる「受容と共感」を誘発し、そのやり取りの累積が生徒の支援者への依存度を高めていくのである。このように、生徒を受容し共感する感情レベルの規範に埋め込まれた、累進的なコミュニケーションの過剰は、支援者の困難を一層に強化

していくと考えることができる。

4.3. 「障害」の接合による葛藤の修復と感情ワークの再構成

では、以上のような支援者側の葛藤や困難はいかに支援者の間で認識され、修復されるのだろうか。結論を先取りするようではあるが、「受容と共感」の姿勢では対処できない生徒に対する支援者の戦術として観察できるのが、不登校児＝障害をもつ者というフレームの接合による支援者の自己の修復の試みである。こうした「障害」言説の流通はフリースクール A に限ったことではない。繰り返すように、発達障害としての不登校児は、とりわけ2000年以降、フリースクールにおいても受容されている（西野 2006, 奥地 2005）。また発達障害が多くの子どものフリースクールで認知されていることをアンケート調査が示していることから（フリースクール全国ネットワーク編 2004）、それが広く子どもを捉える上での重要な言説的資源となっていると推察される。その言説、あるいはフレームはどのように接合され、葛藤の経験が修復・再構成されるのか。その具体的な経験内容について、ここでは①「障害」というフレームの接合による自己の葛藤の修復と、②その修復に基づいた「受容と共感」の感情ワークの内容の再構成という一連の経験の過程に着目したい。

まず①の過程について、次の事例を手掛かりに考えてみたい。ある時、生徒の T 君は友人関係でトラブルを抱え、イライラしていた。支援者の X さんは献身的に彼の話に耳を傾け、安心させようと試みたが、T 君のイライラを抑えられないばかりか、暴力を受けてしまった。D 先生は、困難を経験する支援者たちに、こうした献身的に話を傾聴しすぎる姿勢について次のように語る。

「(略) 彼らの話を本気になって聞くのではなくて、関係性を崩してあげるのがいいと思う。まともに聞いてしまつては、自分が傷ついてしまうからね。平等が大切だというけれど、彼らが a 障害者であることを認識した上で接する のがいいと思うよ。それが差別だって言う人もいるけれど、b 自分たちと同じだとして接しても、こちらがイライラして自分も傷つくし、相手も傷つけることになるから、やはり違いを認めた上での平等という認識をもつ必要があると思う。」(FN2003/8/14)

下線部 a にあるように、「問題」の生徒が「障害を持つ者」として定義され、そして下線部 b で「自分たちと同じ」といった関わりや認識が支援者の「イライラ」の感情を生み出す点が指摘されている。この「障害」という認識は支援者のみで共

有される。フリースクール A では、特に AD/HD や LD、アスペルガーなどのカテゴリーがしばしば使用される⁽⁴⁾。この語りから読み取れるのは、問題状況に対する「障害」の導入が、生徒との距離をつくりだし、「対等性」や「受容と共感」という関わりから生じる感情の困難を中和化するという側面である。例えば、4.2.の【事例 1】で言及した、R 君とのやり取りで「受容と共感」の感情規則から逸脱した J さんは、「障害」の接合を通じて、自らのイライラと罪悪感を次のように捉え直している。

「D 先生はイライラしていた J さんのところにそっと寄ってきて、「R 君はそういう性格だから。気にしないようにね。こういう場面では、自分と同じと考えるのではなくて、「まあしょうがない」という感じで考えた方がいい」と語り、また「AD/HD とボーダーの傾向がある」とも指摘した。J さんはその言葉を受けて、「自分とは違うから、全てを受け入れなくてもいいと思ったら、気持ちが楽になったし、それから R 君に対してもイライラしないようにする技が身についた」と語った。」(FN2005/6/30)

この J さんの語りが示すように、「障害」の意味づけによる生徒の差異化が「気持ちを楽」にする技法として解釈されている。また 4.2.の【事例 2】で生徒の「不安」に対する関わりでバーンアウトを経験した E さんは、その原因になった生徒との関わりを振り返りながら、「障害」について次のように語る。

「関わっていたその生徒が何らかの「障害」をもっていると聞くと、まず気をつけなきゃと思うようになった。普通に話す分には大丈夫だけど、一定のラインをこえて、親密に関わると危ないこともあるってことがわかった。」(FN2009/7/30)

この語りから読み取れるのは、「障害」の接合が、生徒をどこまで受容できるのか／できないのかといった支援の範囲を境界づけているという側面である。ゴフマンは、精神医療を例にしながら、「われわれは状況における逸脱行為者が病気であると考えer必要がある」こと、それが「社会的場面の神聖さと、自己の感情を保護する機能をはたしている」(Goffman 訳書 1980, p.252) 点を指摘する。このゴフマンの指摘から J さんと E さんの経験を考えるならば、フリースクールにおける「障害」の接合の機能とは、問題の責任の所在を生徒の「障害」に還元すること

フリースクール運動における不登校支援の再構成

で、支援者の自己を保護し、安定化させるという点にあると言える。

ただ、こうした「障害」の接合は、一見、「受容と共感」の感情規則に対して自己の安定化のみを担保するという受動的な過程に留まり、生徒との距離を生みだすかのように思える。しかし、ここでの生徒の差異化は、単純に「受容と共感」の対象から生徒を外すことを意味しない。むしろ支援者の葛藤の修復と自己の安定化を可能にする「障害」の接合が、困難な生徒を受け入れ、当該の生徒の安心を生み出す新たな感情ワークのあり方を探りだし、実践するための条件にもなっている。

この点は、本節の冒頭で示した、②支援者の自己の葛藤の修復に基づいた、「受容と共感」の感情ワークの内容の再構成という経験の過程に関連する。「障害」について、支援者の間では、しばしば「障害も子どもの個性」、「学校教育はこうした子どもの個性を受けとめきれない」といった語りがなされているように、支援者はそうした生徒を個性として認識し、受容すべきものと捉えている⁽⁵⁾。そうした「障害」をめぐる生徒理解が、感情ワークの内容を再構成し、困難な生徒の受容を可能にしている側面について、次の事例から具体的に確認したい。

「T君は明るい性格の持ち主で、生徒や支援者からも愛嬌のある存在としてかわいがられている。しかし些細なことでキレやすく、感情を言葉で表現することが苦手ということからAD/HDとして認識されている。あるときフリースクールでT君がキレて感情のコントロールができなくなっている場面で、D先生とJさんなどはT君の話を傾聴し、言葉で落ち着かせるのではなく、T君を他の人がいない場所につれていき、深呼吸を促したり、少し一人でいられる時間をつくった。15分ほどすると、彼は落ち着きを取り戻し、再び支援者のJさんと生徒がいる場所に戻り、カードゲームで遊びはじめた。Jさんも生徒もT君をいつも通り特別扱いすることなく、ともにしゃきながらゲームに興じていた。」(FN2004/4/10)

この事例にあるように、支援者は、T君の「感情のコントロールができない」状態について、AD/HDという概念で解釈し、「通常」の不登校の生徒との差異化をはかっている。こうした「障害」の接合は、先述のように、対応の困難な生徒の振る舞いに対して支援者の自己の葛藤を回避し、安定化させる実践だと捉えられる。支援者は自己の安定性を担保した上で、「障害」カテゴリーに適切な対応を探りだしていく。この事例において、D先生とJさんはT君の気持ちを落ち着かせるために、4.2.の【事例2】で記したような、話を傾聴し、言葉で安心を促すという対

応ではなく、AD/HD という解釈を通じて、T 君に適切な対応のあり方を示している。具体的に D 先生と Jさんは、T 君の身体に注目し、深呼吸を促したり、一人で過ごす一定の時間を作るという対応を行った。この T 君に対する対応の方法を見出した経緯について、D 先生は T 君との長期にわたる関わり合いの中で、言葉での感情表現が不得意であり、もしかすると AD/HD なのではないかと考え、安心を促す上で傾聴する対応ではダメだと思ったと振り返る。

この事例からも窺えるように、AD/HD などの「障害」の接合による差異化の役割は、「受容と共感」の感情規則の中で生徒との関係から生じる支援者の葛藤を修復し、自己を保護するだけに留まらない。「障害」の接合による葛藤の修復の過程を通じて得られた安定的な自己の基盤が、さらに個々の「障害」に適切な新たな感情ワークを可能にするのである。すなわち、「障害」の接合は、「受容と共感」の感情規則の中での葛藤から支援者の自己を解放し、安定化させる役割をもつだけでなく、その安定化を基盤にして、支援者が既存の感情ワークの内容を再構成し、それまでとは異なった「受容と共感」の方法を見出す契機にもなりうるのである。

5. 結語

本稿は、先行研究において「受容と共感」の単一的な理念や役割の中で語られてきたフリースクールの支援者像を問い直す立場から、社会運動としてのフリースクールのフレームと感情規則が支援者によってどのように受容・解釈されているのかを考察することを通じて、複相的な支援実践のあり方を明らかにした。

不登校支援における「受容と共感」の感情ワークは、常に成功するわけではなく、生徒との関わりの過程の中でその問題が顕在化する。本稿では、生徒の振る舞いと「不安」への対処から生じる、「受容と共感」の感情規則との葛藤の経験の事例を取り上げた。この困難な状況に対して、支援者はフリースクールを含めた不登校支援において広く流通する「障害」の言説を接合し、生徒を差異化することで自己の葛藤を修復する。さらには、この修復の過程で得られた自己の安定性を基盤に、支援者はそれぞれの「障害」のカテゴリーから感情ワークのあり方を再構成し、当該の生徒の安心の喚起を試みる。このように、「受容と共感」の感情規則から生じる自己の葛藤の修復と、その修復に基づいた感情ワークの内容の再構成という一連の経験の過程を考慮するならば、フリースクールにおける支援とは、所与として成立するのではなく、ローカルな社会状況の中で、感情規則との葛藤とその再解釈を伴いながら、維持されるという動的過程として再定位できる。

フリースクール運動における不登校支援の再構成

以上、本稿は不登校児との感情的な関わりという関心を軸にフリースクールの支援を再検討してきた。しかし、今日のフリースクールは本稿の関心以上に、動的な様相を帯びている。オルタナティブ教育研究会（2003, p.11）やフリースクール全国ネットワーク編（2004, p.100）が示すように、そこには学齢期に当たる不登校の子ども以外にも、学齢期を超えた幅広い年齢の人々も少なからず在籍している⁽⁶⁾。ここからは、フリースクールが不登校問題のみならず、若者をめぐる幅広い問題に関連していることが窺える。幅広い年齢層の人々を受容するフリースクールを考えるには、単にフリースクール＝不登校児の「受容と共感」の場といった固定的な理解では不十分である。どのような背景でフリースクールの支援は多様化しているのか、また多様な人々に対して支援のあり方はいかに編成されるのか。これらを具体的に探る上でも、社会状況に応じて経験を再構成するという、ここで描いたフリースクールの支援者の動的な特質が議論の土台になりうるだろう。

〈注〉

- (1) 本稿は、2002年7月から2003年10月までの調査、及び2004年4月以降不定期に行った調査で得た資料から考察する。日常会話については媒体に録音することが難しいため、帰宅後ノートに会話の内容を記録するという方法を取り、支援者の講演会に限ってテープ及びICレコーダーに録音した。またプライバシー保護が強く求められる場であるため、具体的な内容の明示が難しい部分に関して、内容の大枠に抵触しないように人物と出来事を若干、整理している。
- (2) 頻繁に生徒が出入りするため、正確な人数を数えることはできなかった。実感としては、男子が多い。また支援者も頻繁に入れ替わるため、人数を把握することができないが、男女比はほぼ均等であるような印象を受けた。
- (3) 柔軟な時間構成は、東京シューレに関する報告からも窺える。そこでも決められたカリキュラムではなく、子どもの希望に応じて、勉強やそれ以外の活動の時間が作られている点が見て取れる（朝倉 1995, p.140, 奥地 2005, pp.100-102）
- (4) さらにフリースクール A では、「アスペルガーとの複合型で AD/HD の傾向が強い」や「〇〇の傾向の強い AH/HD」といったように、個々の生徒の示す振る舞いに応じてカテゴリーが細かく分類されることもある。「障害」カテゴリーの導入の多くの場合、熟練の支援者が生徒の状態を見て精神医学などの文献を参照するか、あるいはこれまでの経験に基づいて独自に判断するなどして、カテゴリー

ーを選択する。つまり、これは専門的知識や資格でなされる診断ではなく、フリースクール A というローカルな場で再解釈されたものと捉えられる。

- (5) 奥地（2005）も発達障害を個性として認識し、それを受けとめられない学校教育に批判的な立場を取っている。
- (6) フリースクール A も同様に幅広い年齢層を受容している。観察した限りでは、主に20代から30代の人々がやってくる。必ずしも「ひきこもり」とされる人々だけではなく、何らかの精神的な疾患や困難を抱えた人々も参加するなど、その背景は多様性を帯びている。

〈参照文献〉

- 朝倉景樹, 1995, 『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社。
- 朝倉景樹, 1998, 「フリースクール 子ども・若者とスタッフ」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』嵯峨野書院, pp.305-329.
- Britt, Lory and Heise, David, 2000, "From Shame to Pride in Identity Politics", Stryker, S., Owens, T. J. and White, R. eds., *Self, Identity, and Social Movements*, University of Minnesota Press, pp. 252-268.
- Flam, Helena, 2005, "Emotions' Map: A Research Agenda", Flam, H. and King, D. eds., *Emotions and Social Movements*, Routledge, pp. 19-40.
- フリースクール全国ネットワーク編, 2004, 『フリースクール白書』。
- Goffman, Erving, 1963, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Free Press., (= 1980, 丸木恵祐・本名信行訳『集まりの構造』誠信書房) .
- Hochschild, Arlie R., 1979, "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure", *American Journal of Sociology* 85, pp. 551-575.
- Hochschild, Arlie R., 1983, *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, University of California Press., (= 2000, 石川准・室伏亜希訳『管理される心—感情が商品になるとき』世界思想社).
- Jasper, James M., 1998, "The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements", *Sociological Forum*, 13-3, pp. 397-424.
- 貴戸理恵, 2004, 『不登校は終わらない—「選択」の物語から「当事者」の語りへ』新曜社。
- 菊地栄治・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〉

フリースクール運動における不登校支援の再構成

- を再考する」『教育社会学研究』68, pp.65-84.
- 北山由美, 1999, 「〈登校拒否〉経験の物語性について」『立教大学教育学科研究年報』42 pp.119-132.
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー——「教育困難校」の構築過程』金子書房。
- Loseke, Donileen R., 1993, "Constructing Conditions, People, Morality, and Emotion: Expanding the Agenda of Constructionism", Miller, G. and Holstein, J.A. eds., *Constructionist Controversies: Issues in Social Problems Theory*, Aldine de Gruyter, pp. 207-216.
- 文部科学省, 2003, 「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」『教職研修』31-10, pp.80-96.
- 西野博之, 2006, 『居場所のちから—生きてるだけすごいだ』教育史料出版会。
- 荻野達史, 1996, 「集合行為フレームと共鳴性分析—動機分析を再考する」『社会学論考』17, pp.73-100.
- 奥地圭子, 2005, 『不登校という生き方—教育の多様化と子どもの権利』NHK ブックス。
- オルタナティブ教育研究会（国立教育政策研究所）, 2003, 『オルタナティブな学び舎の教育に関する実態調査報告書』。
- 佐川佳之, 2009, 「不登校支援における「秘密」の機能—不登校児の「居場所」・フリースクールを事例に」『年報社会学論集』22, pp.222-233.
- Snow, David A. and Benford, Robert D., 1988, "Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization", *International Social Movement Research*, 1, pp. 197-217.
- 住田正樹, 2003, 「子どもたちの「居場所」と対人的世界」住田正樹・南博文編『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会 pp.3-17.
- 武井麻子, 2001, 『感情と看護—一人とのかかわりを職業とすることの意味』医学書院。

ABSTRACT

**Reconstructing Support for School Non-Attendees (*Futoko-ji*)
through the Free School Movement: A Sociological Analysis of
the Emotional Experiences of Supporters**

SAGAWA, Yoshiyuki

Visiting Research Fellow of

International Institute for Language and Culture, Waseda University

〒 169-8050 1-6-1 Nishi-Waseda Shinjuku-ku Tokyo

y.sagawa@gmail.com

The purpose of this article is to analyse the process through which support for school non-attendees (*futoko-ji*) in the free school movement has been reconstructed by local interactions with children, focusing on the emotional experiences of supporters.

In Japan, school refusal (*futoko*) has become a major social problem, and free schools have gained importance as places providing support for *futoko-ji*. Previous studies on the free school movement have only examined the supporters' "tolerance and empathy" underpinned by the ideologies of de-schooling and de-medicalisation. However, little attention has focused on how the supporters interpret the free school movement's care, and care for children. Here, I consider supporters' interpretations and emotional experiences from their own point of view, and elucidate the realities they face. In this article, the following discussion is conducted.

First, I begin my discussion by presenting a framework for understanding the relationship between emotions and the free school movement. In this article, the concept of emotion is sociological. According to Hochschild, ideology can be described in terms of framing rules and feeling rules. The former includes definitions of situations, while the latter includes guidelines for the assessment of fits and misfits between feelings and situations, and directs emotional work. Both rules mutually imply one another. Framing and feeling rules are important concepts for understanding social movements, such as free schools. Viewed from these concepts, it can be said that the free schools' tolerance and empathy under the feeling rule is

socially constructed in a framing process in which the movement places the *futoko* problem under the responsibility of school education and defines *futoko-ji* in a positive way, criticizing professionals who regard it in a negative way.

Second, based on this framework, I examine the emotional experiences of free school supporters, using data obtained by field research. In everyday free school life, the feeling rule requires supporters to care for children warmly. However, this emotional work is not necessarily successful because the feeling rule is so dominant that supporters experience various conflicts. Regarding the conflicts, I consider for example supporters who suffer from an inability to provide tolerance and empathy and experience burnout caused by maintaining interactions with difficult *futoko-ji*. How are these conflicts solved? It is found from the field data that the supporters articulate these problems using the categories of “developmental disabilities” such as ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), LD (learning disabilities) and Asperger’s syndrome. The articulation of these categories enables the supporters to blame children’s personalities for these problems and thus to protect their own emotions. But what has to be noted is that this articulation does not lead to the removal of difficult *futoko-ji* from objects of support. It also makes it possible for the supporters to reconstruct their existing emotional work into a new form in order to accept difficult *futoko-ji*.

Therefore, I suggest that the feature of free schools’ emotional care for *futoko-ji* is a process in which supporters articulate appropriate discursive resources for a given difficult condition to resolve conflicts with difficult *futoko-ji*, and reconstruct the existing way of caring.

Keywords: Support for school non-attendees, Free school movement, Emotional experience