

子どもの学校外教育活動を傍観する教師の実践感覚 —インタビュー調査に基づく教師の語りから—

原田拓馬*

One Teachers' Sense of Practice Regarding Children's Out-of-School Educational Activities: Teachers' Narratives Based on an Interview

HARADA Takuma*

(Received September 27, 2024)

本研究の目的は、教師は子どもによる学校外教育活動に対して傍観的態度をとり、「地域社会」へと解放できるか否かという実践感覚の一端を、当事者である教師へのインタビュー調査に基づき明らかにすることである。調査から、教師が子どもの学校外教育活動に対して傍観的態度をとる際、その傍観的態度は教師自身による自己批判性に依拠していることが明らかとなった。ただし、教師が子どもにおける学校外経験を傍観しようとするとき、教師は教師であることそのものを批判するわけではない。批判の回路を通して教育の抑制的態度を確保しようとする、そのパースペクティブが実践感覚のリアリティであるといえる。だからこそ、自己批判をクリティカルに展開するわけではないし、教育から撤退することを念頭に置くわけではない。

1. 問題の所在

本稿の目的は、子どもによる学校外教育活動に対して教師が傍観的態度をとる際の実践感覚の一端を、その当事者である教師に対するインタビュー調査に基づき明らかにすることである。

「人間はニワトリではない。白衣姿で家庭独房に鍵をかけて、人間たちを閉じ込めることなど誰にもできやしない。ところが人間のブロイラー鶏舎社会は、錠前と鍵に頼らないのである。〈管理〉に依存しているからだ。管理の役割は、人びとに納得させること——生活の抑制こそ自分が本当に望んでいるものだ、そしてそれは自分の最善の利益になることであって、それを理解しさえすればいいのだ、と」(Oldenburg 訳書 2013、p.337)。

サードプレイスについて論じたオルデンバーグは、パ

トリック・ゴールドリングの社会時評『The Broiler Society (ブロイラー鶏舎社会)』において、テレビが単なる娯楽ではなく、人を家庭という独房に管理する仕組みとして機能し、さらに人がもう一つの独房である職場との往復に勤しむことを取り上げて、いわば「放し飼い」が抑制されていることを指摘する (Oldenburg 訳書 2013、pp.336-337)。テレビという近代的メディア装置は、人間を家庭内に留め置くと同時に「生活の抑制」を主体的に実現させ、家庭でも職場でもない、その外部において自由に「放し飼い」にされる余地や可能性を、人間から奪い取っていった。

同様に、あらゆる近代的な社会装置は、人間から、家庭でも職場・学校でもない第三の領域における種々の可能性を統制してきた。子どもにとって第三の領域といえる

* 山口大学教育学部, 〒753-8513 山口市吉田 1677-1, tharada@yamaguchi-u.ac.jp

地域社会の存在意義は、各時代教育政策の影響のもと、その力点を動かしてきたといえる。1996年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」は、1998年の学習指導要領改訂の流れを基礎づけ、その趣旨は「生きる力」を育むための教育内容の厳選——いわゆる「ゆとり教育」——を中核とし、旧来的な知識量の多寡に基づく学力評価のあり方に対して見直しを迫るものであった。それを可能とするために打ち出された施策が、2002年度からの完全学校週5日制の実施、「総合的な学習の時間」の創設であった。そこでは、家庭・地域社会の教育力の充実が求められ、子どもが学校外において生活体験・社会体験・自然体験を蓄積することへの期待が存在していたといえる。胡中（2019）は、完全学校週5日制の導入の前後にあたる2001年と2006年を比較することで、「学校外学習」「教育的余暇」「享乐的余暇」のいずれの時間も増加し、さらに「享乐的余暇」の時間については階層差が拡大しており、階層的地位が高いほど「享乐的余暇」の時間が短くなると指摘している。では、教師は子どもたちの地域社会での生活に対して一切放任的であるのかというと、同時に「総合的な学習の時間」が創設され、教師には学校と地域社会との連携を推進する役割が要請されるようにもなった。「保育所や学校への依存が顕著にみられるが、それらの教育専門機関が行う子育てや教育は、家庭や地域で行う教育にとって代わるものではない」（池田 2000、pp.180-181）とも指摘されるが、教師にとって、子どもによる学校外の地域社会における教育活動及び経験をどこまで引き受けるのか、あるいは引き受けないのかは、つねに微妙な悩ましさを伴った問題であるといえる。というのも、2018年度の高等学校学習指導要領改訂において「総合的な探究の時間」が創設され、また「社会に開かれた教育課程」の実現が求められる中で、教師が地域社会に対して無関係でいられるのかというと、そのように割り切ることは難しいといえる。テレビという近代的装置が家庭において独房の管理を「錠前と鍵」を不要としながら可能とする一方で、教師は子どもたちを地域社会へとまさに「放し飼い」にしているのだろうか。

本稿では、学校外教育活動経験を蓄積する子どもに対して学校内で対面している教師が発揮する実践感覚の一端について、その当事者である教師を対象としたインタビュー調査に基づき明らかにしたい。

2. 研究枠組み

2.1. 子どもの学校外経験をめぐる教師の実践感覚

教師による子どもへの指導の型として想定される基本的形式が、IRE連鎖である。IRE連鎖とは、教師による連鎖の開始（Initiation : I）、生徒による応答（Reply : R）、

教師による評価（Evaluation : E）という順序で展開される、教室内での相互行為連鎖のことである（Mehan 1978; Mehan 1979）。石野が指摘するように、連鎖の開始（Initiation）は生徒への発問等による発話を中心とした応答（Reply）の促しを前提に構成される。すなわち、会話分析研究において扱われる Initiation には、生徒に何らかの行動を促す相互行為上の働きかけという意味合いが込められている。その例として、班になるように指示する、起立や着席を促す、といった授業の様々な活動において、その活動の開始を促す行為が挙げられる（石野 2020）。留意すべきは、こうした教師による子どもへの応答を促す働きかけとは一つまり教師という存在に求められる教育行為とは一、もっぱら子どもに対する言語を用いた介入的行為として位置づけられている点である。

こうした議論の前提をめぐる教師にとっての一つの転換点だが、1998年の学習指導要領改訂における「総合的な学習の時間」の創設である。紅林（2000）は、「総合的な学習の時間」の創設を契機として、教師の越境性に注目する。教師の越境性とは、学校の教師と地域社会の人びととの間の社会的役割間の相互交流を意味し、地域の人びとや他の職業に携わっている人びとが臨時の教師として授業に参加することや、学校にスクールカウンセラーが設置され、これまで教師が行ってきた児童生徒の心のケアを部分的に請け負うようになったという点に見出されている。同時に、教師という役割は「教授」と「評価」という二つの役割行為と関連して成立し、教育のもう一つの主要な活動である学習が基本的に児童生徒という役割に帰属するものであったが、教師には「教授」し、「評価」する教師であることを超えて、〈学習する主体〉となることが認められ、求められるようになったと指摘される（紅林 2000、p.36）。「総合的な学習の時間」の創設を背景とし、そうした「教授」と「評価」という IRE 連鎖と同型の授業観から〈学習する主体〉としての教師の授業観への転換が起きるとき、教師は「教授」という言語に基づく介入的な対面的相互行為過程に参加するだけではない点に、新たな論点が見出される。すなわち、本稿で見出す論点とは、それとは一線を画した「見守る」「待つ」といった傍観についてである。

この点について、教師は子どもの学習状況を多元的に把握する中で、子どもに直接介入しないよう判断していることもすでに指摘されている。教師は子どもの様子に介入しないで見守ったり（〈支援がいらないという判断〉をしたり）、子どもたちの関わりを遮らないように（〈邪魔しない配慮〉を）している（一柳 2023）。また、保育現場をめぐる知見として、「遠くから見守る」といった実践が行われている（田中 2019）。しかし、子どもの自律的な問題解決を育むために保育者による「見守る」「待つ」とい

うことが重要かつ高度な文化的営みでありながら、アカウンタビリティを背景にその営みが困難なものとなりつつあることも指摘される（中坪 2016）。

そもそも、教師において、子どもと地域社会とのつながりとは、ポジティブに理解され、一定の関心が注がれる対象であるといえる（志水編 2009）。しかし、子どもが地域社会での学校外教育活動に参加する一方で、原則的には教師は子どもの学校外教育活動上の経験に対して教育責任を負うことは求められていない。そのため教師には、子どもの学校外教育活動上の経験に対して本来的には何も求められない。しかし、そこで教師は教育的意図をもって「見守る」「待つ」といった傍観的態度を取っている可能性があるといえる。

そこで浮かび上がるのは、教師はその傍観的態度においていかなる実践感覚を働かせているのか、という問いである。というのも、子どもの学校外教育活動の現場は学校でも教室でもないため、そもそも教師が教育現場に対面的に居合わせているわけではない。教師にとって子どもが不可視な状況に置かれていることを念頭に置いたとき、教師が子どもを「地域社会」へと「放し飼い」にできるか否かは、「見守る」や「待つ」ことをめぐる実践知に依拠している。その点、子どもの学校内での教育活動をめぐる「見守る」「待つ」という行為とは一線を画す可能性がある。

教師が子どもを「地域社会」へと「放し飼い」にできるか否かを詳細に検討するにあたって、本稿では教師の実践感覚を探りたい。というのも、教師は日常的実践のなかで、物事をわざわざ改めて言葉を介して意味づけたりすることなく、すなわち言葉による反省的な解釈のターンをスキップしながら、日常的理解を実践していたり、なんとなく躊躇してしまったり、抵抗感を抱いてしまったり、あるいは淡々と取り留めもなく日々を過ごしていく。

そうした日々を生きるなかで、教師は「地域社会」の中で生活する子どもに対して、どのような向き合い方をしているのか。ブルデューは、「実践的信念」について『魂の状態』ではないし、ましてや制度化された教義体や学説への一種の決断的同意（「信念」）でもなくて、こう言ってよければ身体の状態である。本源的ドクサは、実践の中でハビトゥスとそれがはめ込まれている場との間に確立される直接的同意の関係であり、実践感覚によって獲得される、世界を自明なものとして生きる沈黙の経験」

（Bourdieu 訳書 1988、pp.109-110）と指摘する。実践感覚とは、「即自的な論理、意識における反省も論理的管理も持たぬ論理である実践の論理」（Bourdieu 訳書 1988、p.150）である。それゆえ、日常的には「実践は、問題になっていることに捕われており、現在と自らが現在の中

に客観的ポテンシャルティの形で発見する実践的機能とに全面的に現前しているが、自分自身を導く諸原理を知らず、自らが含んでいながら働かせてみなくては、つまり時間の中で展開してみなくては発見できない諸々の可能性に無自覚なため、自己についての（つまり過去についての）回顧を許さない」（Bourdieu 訳書 1988、pp.150-151）ものとして指摘される。

教師たちは普段、学校外の子どもの学びの経験に関心を持ち合わせようとも、それについて自分がいったいどのような距離感を保っているのかを反省的認識の対象としなければならないとは考えていないだろう。それは子どもの最終責任者の役割を負うエージェントは学校ではなく家族だからであり（広田 1999）、学校外の子どもの学びの経験に対して教師はその第一義的な責任主体ではないとき、「沈黙の経験」として身体化するにとどまっていると考えられる。インタビュー調査という場が果たす役割とは、「時間の中で展開してみなくては発見できない諸々の可能性」をあえて「（過去についての）回顧」させるように働かせるといえるだろう。インタビュー調査で問われることによって反省的に表明され始める「実践感覚」の中にこそ、教師が普段意識せずに実践する「見守る」や「待つ」をめぐる知の構造があると考えられる。

2.2. 調査概要

本研究の調査協力者は、X 高校に勤務する 50 歳代の女性教師、A 先生である。

本研究で注目するのは、X 高校の所在する自治体の高校生を対象として、公益法人が主催し、NPO が運営する、高校生が自ら設定した課題の解決を目指して半年間にわたって探究的な学びに取り組む教育プログラムである。このプログラムの特徴として、各グループそれぞれに対して地域社会の大人が学習支援者として帯同する点が挙げられる。約半年間にわたって、学習支援者の大人と高校生が約 2 週間に 1 回のペースで、オンラインビデオ会議システムを使用してミーティングが実施され、探究的な学びに取り組む。この定期的なミーティングにおける学習支援者の大人の役割として、高校生に対する探究活動のアドバイスや、高校生自身の活動の振り返りのサポートが挙げられる。

A 先生は、このプログラムの取り組みについて、発表会を参観したり、後述する通り、生徒から学習支援者の大人との関りを聞いたりしている。

本稿で分析するインタビュー調査データについては、筆者自身も調査企画・実施に参画した上記の NPO から提供を受けた。調査協力者も、筆者に対するデータの提供について同意している。

3. 物語を支える自己批判性

3.1. 探究的な学びに期待すること

本研究の調査協力者である A 先生は、高校生が探究的な学びに取り組むことの意義について、それが学校の教育活動の学びであるかどうか——高校内の「総合的な探究の時間」なのか、地域社会における探究的な学びのプログラムなのか——にかかわらず、肯定的に感じている。とりわけ高校生の頃に探究的な学びを経験できることに焦点を当て、次のように語る。

A 先生: 利害にとらわれないじゃないですか、今の生徒たち。一回社会に出てしまうと利害関係があつて、なかなかね、人と協働するにしても難しいところがあると思うけど、利害関係のないところで興味関心を同じくする人と、問題にぶつかってそれを解決していくっていう。そのためにはいろんな力が必要になってくるので、その力を養うための、すごく大事な学びだと思ってます。

A 先生によって高校生が探究的な学びに取り組む教育的意義として挙げられるのは、①「問題にぶつかってそれを解決していく」こと（問題解決・課題解決の経験）、②その問題解決のために必要な「いろんな力」を「養う」こと（汎用的能力の育成）である。それらは「総合的な探究の時間」や探究的な学び一般に期待される、いわゆる資質・能力形成や経験蓄積と基本的に同様であるといえる。

その一方で、A 先生が特徴的な意味づけをもって語るのが、生徒同士の協働経験である。生徒同士の協働経験といえは、従来すでに「総合的な探究の時間」や探究的な学びに期待される要素である。探究的な学びにおける生徒同士の協働経験を通して目指されるのは、「他の生徒からアドバイスなどをもらえる機会を積極的に活用する」（石橋・沖濱・井上・檜府・秋田・小国・恒吉 2018、p.489）というように、学習成果向上に資する意見交換・協力にある。しかし、A 先生による生徒同士の協働経験に対する意味づけには、それとは異なる論理が伴っている。

すなわち、A 先生は、生徒たちが卒業した後に飛び込む先の「社会」での問題解決過程では人間関係の「利害関係」がまわりつく点に「難しいところがある」と認識する。その一方で、高校時代には「利害関係のないところで興味関心を同じくする人と、問題にぶつかってそれを解決していく」ことが可能であるという認識を示し、生徒たちが人間関係上の「利害関係」に悩むことなく、問題解決に取り組む経験を蓄積できる点にその意義を認識している。そして、「一回社会に出てしまうと」という条件を付ける A 先生の認識は、A 先生自身において「一回社会に出てしま」った身として語られる点で重みをもつ。

3.2. 「古い教育」という自己批判

では、A 先生は、学校における「総合的な探究の時間」において探究的な学びを指導している立場に身を置きながら、生徒たちによる学校外における探究的な学びの経験をいかに意味づけているのだろうか。

A 先生: なんかね、やっぱあれなんです。生徒が変わる瞬間がね、やっぱね、一番の喜びですもんね。本当にそう。なんか、あれは嬉しい、本当に。生徒がぱっと目を輝かせるっていうかね。あれはね、本当、教師冥利に尽きるというかね。そういうのが、学校の授業でできれば一番いいんですけど、学校の授業ではなかなかそういう瞬間をつくり出せないけど、生徒と一緒に外に出て何か活動するとか、ね。こういう活動、発表の場に行かせてもらうとかするときに、見れるんですよね、それをね。もう、だからもうね。それはやめられないっていう。(略) それと学校外の人との出会いというのが、やっぱり素晴らしいと思うんですよね。ええ。まず学習支援者の方と出会いますし、そして他の学校の生徒さんたちともふれ合ったりとか、他の学校の生徒さんたちの活動を見ながら、すごく刺激を受けたりとか。そういう自分たちの視野を広げたりとか刺激を受けたりとかする、いい機会だなと思っております。

A 先生は、「生徒が変わる瞬間」に立ち会えるのが「教師冥利に尽きる」という点を強調する。「生徒が変わる瞬間」とは、「生徒が目を輝かせる」ような「瞬間」であり、「自分たちの視野を広げたりとか刺激を受けたりする」瞬間である。A 先生は「学校の授業でできれば一番いい」と考える一方で、「なかなかそういう瞬間をつくり出せない」と認識している。そうした「瞬間」を生み出すのが、学校外経験であり、「学習支援者」の大人や「他の学校の生徒」との交流機会であると認識している。

たしかに、「利害関係」を伴う人間関係に直面せざるをえない状況に置かれる前に、他者と協働して問題解決する経験を積み、その過程で汎用的能力を形成すること、それを学校外ならではのものとして「地域社会」での大人や他校の生徒との出会いの中で経験すること。これらは A 先生の視点から見て、子どもたちに対して純粋な教育的意義として映るだろう。しかし、そうしたナイーブにも思えるドミナント・ストーリーを、A 先生は自身のパースペクティブにどのように位置づけているのだろうか。

A 先生: これこそやっぱり、本来の学びの姿かなって思うんですよね。私たちは古い教育を、古い教育ってあれですけど、私が受けたときはもう、いろいろ知識をとにか

く教えられて、それを吸収して、その知識を使って問題を解いてみたいな、そういう学びだったんだと思うんですよ。それはそれですごく大事なことではあると思うんですけど、やっぱり自分で何か課題を見つけて、それに組み込んでいくっていうのは絶対、本来的な学びだと思うし、これも生涯学習につながっていく。そういう何ていうかな、そういう学びのスタイルを持っていれば、一生学んでいくと思うんですよ。で、私達やっぱり今の社会ってどんどん変わるし、新しい問題がどんどん起こってくるし。その中で、やっぱり学ぶことを止めるわけにはいかないと思うんですよ。その中で生徒たちが、この若い時期にこの探究的な学びを身につけておくっていうのは、うん。一生涯を豊かに生きていくために、とても大事なことかなと思ってますよね。はい。それとやっぱりその、不透明なこの社会の中で、もう安心して自分の未来を設定できる時代はもう終わってしまってるので、やっぱりそういう問題がたくさん山積しているようなこの現代社会の中で、それを自分たちなりに、自分だけじゃなくて人と協働しながら解決していくっていうこと、そういう人間力っていうか。そういうのはもう絶対に必要なものなので、今それを体験してるっていう、体験する意味はものすごく大きいと思いますね。

A先生は終始、高校生が探究的な学びに取り組むことについて肯定的に語る。高校生が探究的な学びに取り組むことは、「一生涯を豊かに生きていくために、とても大事」であると見なし、「本来的な学びの姿」であると意味づけている。「本来的な学びの姿」とは、「自分で何か課題を見つけて、それに組み込んでいく」ような学びであり、「生涯学習」に接続して「一生学んでいく」ことに意味を見出している。その背景として、「不透明なこの社会の中で、もう安心して自分の未来を設定できる時代はもう終わってしまってる」という社会認識が存在している。これもまたナイーブであるといえるし、A先生に固有な語りであるとはいいがたい。

しかしながら、A先生のそうした物語を支える論理に注目すると、そこには、ある種の自己批判性が存在することに気づく。A先生は、「私が（学校教育を）受けたときはもう、いろいろ知識をとにかく教えられて、それを吸収して、その知識を使って問題を解いてみたいな、そういう学びだった」と語り、A先生自身が子どもの頃には知識伝達型の学習観に基づき学びを得ていたことについて、「古い教育」と表現し、自己批判的に捉えている。50歳代のA先生と、10代の高校生とは、教育目標・教育内容を規定する学習指導要領も異なり、それゆえ教育観・学習観も異なった文脈に置かれている。この当然ともいえる時代的差異を本稿で自己批判性とまで表現するのは、次項で

示すように、それがA先生のあらゆる語りに一貫したモードといえるからである。

3.3. 「狭い世界」言説に立った「指導」性への自己批判

次の語りは、A先生が、学校外において学習支援者を担う地域の大人と関わりながら学びの経験を蓄積する生徒に対して、学校内においてどのように関わろうとしているのかを端的に示している。

A先生：やっぱり学習支援者さんってどちらかということ若い方が多いんですよ。だから生徒たちに本当に寄り添ってくださってるっていう印象をすごく受けるんですよ。私たちはどうしても何か指導するっていうふうな、なんかそういう感じにどうしてもなってしまうんだけど、生徒たちからちょっと漏れ聞くところによると、本当に学習支援者さんが一緒にそばに寄り添ってくださってるっていう印象をすごく受けるんですよ。だから若い発想で、生徒たちと非常に近いところでの発想をしてくださって、私たちが思いつかないような指導というかアドバイスをしてくださってるっていうのをすごく感じて。もうこれはもう本当にありがたいと思ってますね。（略）だからそういう何かね、教員の凝り固まった発想じゃない発想に触れることができる。それが社会人の方とか学生の方でしょ。だから私たち、やっぱり教員って、すごい狭い世界に生きてると思うんですけど、そうじゃない視野で物を教えてくださるっていうのはありがたいなって思いますね。本当に。

まず、A先生は、「私たち」として位置づける教師の「世界」と、地域社会の大人からなる学習支援者たちの生きる「社会」とを境界設定し、異なる位相にあるものと見なす。その上で、自身を位置づける教師の「世界」について「すごい狭い世界」と表現し、自己批判的な内省の語りを繰り返す。

A先生は、教師は「凝り固まった発想」を持ち、「どうしても何か指導するっていうふうな、なんかそういう感じにどうしてもなってしまう」と語る一方で、地域社会の大人が「若い発想で、生徒たちと非常に近いところでの発想」を持ち「一緒にそばに寄り添ってくださってる」存在として、「指導」という言葉を用いずに「アドバイス」を行うという。このように、生徒との距離の取り方をめぐる「発想」の違いに基づき、「指導」か、「アドバイス」か、という関わり方のスタンスの違いが認識される。そして、「指導」的に関わろうとしてしまう教師としての自己を指して「すごい狭い世界」に生きていると見なす。A先生が「生徒が変わる瞬間」と考えるのは、「自分たちの視野

を広げたりとか刺激を受けたりする」ような「瞬間」であるが、それをより一層可能とするのは「すごい狭い世界」に生きる教師ではなく、学習支援者である「地域社会」の大人たちの「そうじゃない視野」からの「教え」であると意味づけられる。A 先生がその象徴として語るのが、次のエピソードである。

A 先生：それをすごく感じたのは、それこそ不登校の子たちの発表をしたときに、あのグループがですね、一つ、不登校の子に関心がある人たちと、それから動物愛護に関心ある人たちが一緒になっちゃって、「どうする？」ってなったらしいんですよ。そしたら「学習支援者さんが、『どっちもやったら？』って言うてくれた」って。私たちだったら、「それどっちか絞らないといけないでしょ？」って思うんですけど、（学習支援者は）「どっちもやれるんじゃない？」って言うてくださったっていうんで。その不登校の人たちの、不登校の、そのフリースクールの中で動物をね、大切にしている活動をやっている取り組みみたいなものを教えてくださったりとかして。で、生徒たちはすごい視野が広がったんですよ。

A 先生は、探究的な学びのテーマとして「不登校」に関心をもつ生徒と「動物愛護」に関心をもつ生徒とが「協働」するエピソードを想起し、「私たちだったら、それどっちか絞らないといけないでしょって思う」と語るように、教師の場合、生徒の可能性のうち、いずれがよりよいかを判断させ、一つに絞らせるという「指導」を行うという。その一方で、学習支援者である地域社会の大人たちからの生徒への関わり方について、A 先生は「指導というかアドバイス」というように、表現の言い換えを図っている。つまり、A 先生たち教師と、学習支援者である地域社会の大人たちとの相違点とは、正答を導き出すための「指導」か、「一緒にそばに寄り添ってくださる」という印象による「アドバイス」か、という違いがあると見なされる。そして、A 先生は一貫して「指導」する教師としての自己を批判的に捉えているといえる。

この自己批判的なモードを表す実践とは、生徒と学習支援者である地域社会の大人との関係性に対する介入や調整ではない。A 先生の実践とは、「漏れ聞く」という態度に表される。

4. 「漏れ聞く」という態度

A 先生が生徒たちの学校外経験に対して「漏れ聞く」という態度を取るのとは、そのときに限って企てられた、ただ一時的な意図に依拠した実践というわけではない。そこに通底するのは、A 先生による生徒たちの学校外経験に

対する「傍観」という原則的態度である。

A 先生：学習支援者さんがある意味、漠然と言われたことを具体的にいうって言うことが、もし自分ができれば、それはやろうと思ってるけどね、はい。学習支援者さんもお若いから、あるいは地域のこの実情をご存知ないからっていうところもあると思いますので、このアドバイスを受けて、それを具体化するには、こうしたらいいよって言うようなことは、できる範囲ではやってますけど。

I₁：何か学習支援者さんと、直接多分、連絡は取られたことはないと思うんですけど、なんかその、学習支援者さんが何考えてるかわかんないなみたいなことを思われたこととかって。

A 先生：いや、それは。

I₁：そうなんですね。

A 先生：あんまり、なんていうかね、口出しはしないスタンスでやってるので、はい。生徒たちは今もうそちらにおまかせしてるっていう、ことなので。あ、そうなんつって言って、おまかせしてて。突っ込まないんですよ、あんまり。でも、先生、（学習支援者から）こう言われたんだけどどうしたらいい？って言うふうになったときに、もし私が手助けできればするみたいな感じなので、はい。

I₁：やっぱりその、学校の中の授業でやってるものではないからこそ、何か、何て言うんですかね。なんかいい意味、放っておけるみたいなのところはあるんですかね。

A 先生：そうですね、そうですね。はい。本当に。下手に手を出さない方がいいなって思ってます。

I₂：下手に手を出さない方がいいなつての、こう。

A 先生：どうしてもですね、やっぱりこっちが指示的な指導になっちゃうんですね。こうしたらって言うふうに言っちゃうので。せっかくほわっとした、なんかもっと私の視点とは違う見方でやってくださっているのを、それは邪魔したくないって思うんですよ。なんか私の色を出したくないっていうか。何か具体的に困ったときは、こんなもあるよとは言いますが、こっちの方に引っ張りたくないっていうのがありますね。やると、こっちも大変になるのでっていうのもある、それはあるんですよ、それもあるので、もうおまかせできるとこおまかせみたいな。

A 先生は、地域社会の学習支援者と生徒との関係性について、学習支援者に「おまかせ」することを自らに言い聞かせ、「口出しはしない」「突っ込まない」という抑制的態度を維持する。その意味で、生徒に対して向けられる「傍観」とは、我関せずという姿勢で生徒たちを悠々と眺めるというより、生徒を注視しつつ、自らにその都度芽生

える「指導」への欲望を自らの意思で抑え込み、禁欲的であろうとする判断が介在した実践であるといえる。

その実践的判断を支えるのは、「邪魔したくない」「私の色を出したくない」「こっちの方にひっぱりたくない」という、教師としての「指導」的な実践に対する自己批判的な解釈に依拠した一定の距離の保持である。この距離を保たせるのは、A先生にとって生徒をして「すごい狭い世界」に引きずり込んでしまうことへの躊躇いであるといえる。

そして、生徒と関わりをもつとしても、「もし自分ができれば」と言いながら、「先生、(学習支援者から) こう言われたんだけどどうしたらいい? っていうふうになったときに、もし私が手助けできればするみたいな感じ」というように、A先生自身が生徒に対して主体的に働きかけるわけではない。あくまで傍観した上で、受け身的な関わりを徹底している。このとき、A先生が「指導」でも「アドバイス」でもなく、「手助け」と表現しているのは、「傍観」がそのいずれにも与しない実践であることを意味するといえる。これは「手を出す」「引っ張る」という教育的働きかけとは異なる位相の行為であることを示唆する。すなわち、教師であるA先生が生徒たちから投じられる作用(action)に対してつねに反作用(reaction)としてのみ成り立とうとする意識があるといえる。

4. まとめと考察

本稿では、教師は子どもたちを「地域社会」へと「放し飼い」にできるか否か、という実践感覚を発揮する様子について、当事者である教師へのインタビュー調査に基づき明らかにすることを目的とした。調査から明らかとなったのは、教師による傍観の態度は、教師である自己自身への批判性に支えられていることである。探究的な学びに取り組む生徒に対して、知識伝達型授業を受けてきた自分自身や若い感性で関わる地域社会の大人に対して、「すごい狭い世界」で生きる自分自身。このように、つねに教師である自分自身を対比的に捉え、自己批判に晒すことによって、生徒への無暗な接近を自己抑制しようとしている。

学習指導要領に加え、教師の働き方改革の文脈においても、学校には地域社会との連携・協働がことさら要請される昨今、教師が子どもを地域社会に委ね切ろうとするとき、そこには単なる地域社会との連携・協働の模索のプロセスが築かれるだけでなく、ともすると教師には自己批判の可否が問い出される可能性があるといえる。この踏み絵を心おきなく踏める教師が、「待つ」「見守る」という傍観的態度を取ることができる、とも考えられる。

ただし、「放し飼い」という発想への同意そのものは、「飼い主」というポジションを放棄しないことを意味す

るともいえる。その意味では、どれだけ地域社会の大人が若く、自分自身と異なった感性をもち、子どもの学びや成長に対してよい時間を提供しようとも、その良し悪しの裁定者の立場を放棄するわけではない。つまり、教師が子どもにおける学校外経験を傍観しようとするとき、教師は教師であることそのものを批判したいわけではなく、批判の回路を通して教育の抑制的態度を確保しようとする、そのパースペクティブが実践感覚のリアリティであるといえる。だからこそ、A先生は自己批判をクリティカルに展開するわけではないし、教育から撤退することも念頭に置くわけでもない。この微妙な塩梅のなかで、傍観の論理が保持されるのだといえる。

参考文献

- Bourdieu,P. (1980) *Le Sens Pratique*, Les Éditions de Minuit (=1988、今村仁司・港道隆訳『実践感覚Ⅰ』みすず書房).
- 中央教育審議会(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」。
- 広田照幸(1999)『日本人のしつけは衰退したか』講談社。
- 池田寛(2000)『地域の教育改革——学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社。
- 一柳智紀(2023)「グループでの学習時における教師の即興的思考の特徴——授業後の半構造化面接における語りの質的分析」『質的心理学研究』22巻1号、pp.123-144。
- 石橋太加志・沖濱真治・井上享子・檜府暢子・秋田喜代美・小国喜弘・恒吉僚子(2018)「探究学習を可能にする教師の指導・支援のあり方についての一考察——附属中等教育学校の卒業研究に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第57巻、pp.477-492。
- 石野未架(2000)「教室のなかの教師の権力性再考——IRE連鎖における正当的権威の維持」『教育社会学研究』第107集、pp.69-88。
- 胡中孟徳(2019)「学校完全5日制による土曜日の生活時間の変化」『教育社会学研究』第104集、pp.259-278。
- 紅林伸幸(2000)「変わるカリキュラムと教育実践——教師の可能性としての総合的な学習の時間」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事＝ワーク』学文社、pp.19-45。
- Mehan,H. (1978) “Structuring School Structure”, *Harvard Educational Review*, Vol.48, No.1, pp.32-64.
- Mehan,H. (1979) *Learning Lessons*, Harvard University Press.
- 中坪史典(2016)「子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性——『見守る』『待つ』保育の実践的意義と奥深さ」『國學院大學人間開発学研究』第7号、pp.2-11。

Oldenburg,R. (1989) *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of a Community*, Da Capo Press (=2013, 忠平美幸訳『サードプレイス：コミュニティの核になる「とびきり居心地良い場所」』みすず書房) .

志水宏吉編 (2009) 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会。

田中あかり (2019) 「新入園児 Y の登園場面の葛藤に寄り添う幼稚園教師の行動」『保育学研究』57(3)、pp.20-31.