

学校参加に向けた保護者意識の 変容過程における教師の役割

—教師と保護者に対するインタビュー調査をもとに—

大日方 真 史

**A Teacher's Role in Transforming Parents' Attitudes
Toward Participation in School**
—Based on Interviews with a Teacher and Parents—

Masafumi OBINATA

要 旨

保護者の学校参加のためには、保護者たちの意識がわが子に関する事柄以外にも向けられていなければならない。つまり、保護者において、子どもたちに向けられる共通関心が形成される必要がある。本稿は、教師と保護者を対象にしたインタビュー調査により、保護者における共通関心形成の条件と、その共通関心の特質とを探り、学校参加に向けた保護者意識の変容に際して教師が果たしうべき役割を明らかにするものである。

はじめに

保護者の学校参加のためには、保護者の意識を、それぞれにわが子に向ける私的関心のみにとどめておくことはできない。「学校を創造する当事者としての参加」を保護者に期待するのであれば、「個々の子どもを関心の対象とするのではない」はずなのである¹⁾。しかし、保護者たちの関心がわが子の外側へも向く状況が自然に生まれるという想定は成り立ち難い。したがって、保護者の意識が学校参加に向けて変容していく可能性を探る必要がある。では、学校参加に向けた意識が保護者において形成されうるとすれば、それはいかなる要因によるのであろうか。この問いに関わって先行研究が明らかにしているのは、教師の働きかけによって、保護者たちの関心がわが子以外にも向くようになるという事実である。つまり、教室の子どもたちや出来事へと向けられる共通関心が、教師の働きかけによって形成可能であるということである²⁾。では、教師の働きかけを介して形成される共通関心とは、いかなる性質のものであろうか。そして、その性質をふまえて教師の役割も設定できるとすれば、その役割とは、いかなるものであろうか。これが、本稿で探究する課題である。

以下、まず、この課題の意義と探究の方法を示しておこう。

今日の教育の私事化状況のもとでは、保護者の意識が私的関心に限定される度合いが強まっている。保護者たちの意識がそれぞれわが子に集中し、その私的な利害関心のみによって学校教育を受容しようとするならば、学校教育の公教育としての性格は失われていくことになる。これは、保護者の学校参加に焦点をあてて学校教育における公共性の実現を探究してきた学校参加論の蓄積を崩しかねない事態だといえる。

とりわけ、保護者間の抑圧・排除という問題は、私的関心に保護者の意識が集中している状況における、保護者の学校参加の困難性を示すものである。この点については、学校参加に関する広田照幸の指摘に留意すべきである。広田は、学校参加には、「「多数派の専制」という形で、十分な発言力を持たない親や子どもを抑圧・排除する仕組みとして作動する可能性がある」ことを問題視しており、こうした抑圧・排除は、「「わが子」のみを考える親たちの私的関心」への対応が公教育に期待される状況にあって、「親の間で学校運営への参加の程度や様態に差がある」ことに由来する、という³⁾。広田の指摘するように、私的関心に閉ざされた保護者たちによる抑圧・排除が生じうると

すれば、それは保護者の学校参加を促すうえで重大な問題である。実際に、保護者間の社会的背景の差によって学校関与に質的な差が生じることが明らかにされてきており⁴、学校参加の仕組みが否定的に作用する危険性への配慮が不可欠である。

ただし、前述のように、保護者における共通関心形成の糸口が発見されるならば、広田の指摘するような事態を回避しつつ、あるいはその問題性を縮減しつつ、なお、保護者の学校参加を展望しうるのはなかろうか。保護者における共通関心の形成は、私的関心への集中がもたらしかねない問題を越えて、学校参加の可能性を見出す重要な契機となるはずなのである。

したがって、本稿の課題として探究する意味があるのは、保護者における共通関心が教師のいかなる働きかけによって形成されるのか、その関心の性質とはいかなるものか、という点である。また、この課題の探究は、保護者の学校参加において教師が果たす役割を教師の専門性に位置づける議論⁵に接続されるものともなろう。共通関心の形成に果たす教師の役割を明らかにする本稿の考察によって、保護者参加の展望を探る教師の専門性的一端が示されるはずだと期待しう。

さて、保護者の関心を拡張し、保護者間の関係形成を可能にするための方法が、教師たちによっていくつか試みられてきているが⁶、本稿では、教師による学級通信の発行に着目する。学級通信を介して共通関心が形成されうことはすでに明らかにされているが⁷、本稿は、そうして形成された保護者の共通関心の特質や、共通関心と私的関心の関連にも焦点を当てながら、教師の役割を探るというアプローチを採用することにした。

以上の課題に取り組むために、本稿では、2014年度に教職10年目を迎える東京都の公立小学校教師、西間木紀彰の実践を取り上げる。西間木は、手書きの学級通信『たいまつ』を、子どもの通学する日にはほぼ毎日発行している。その記述の内容は、教室における出来事が主であり、多くの場合、子どもの姿や発言がその固有名とともに紹介されている。

本稿の考察は、この学級通信『たいまつ』をめぐる西間木自身の語りと、保護者たちの語りとを分析することによって行われる（一部、『たいまつ』からも引用する）。

対象とする語りは、筆者による下記のインタビュー調査によってえられたものである。いずれも、対象者の許可をえて録音し、トランスクリプトを作成したうえで、分析している。

なお、調査によってえられた語りを本稿で引用する際に登場する保護者と子どもの固有名は、すべて仮名である。

筆者の行ったインタビュー調査は、まず、西間木に對するものであり、2010年2月、同年3月、同年12月に実施した。時間は、順に、約90分間、約60分間、約90分間である。2月と3月のインタビューの主な内容は、教職志望の契機や教師としての成長の実感に関することである。12月のインタビューの主な内容は、保護者との関係や学級通信に関することと、教室における実践に関することである。以上からの引用に際しては、その都度調査実施の月を明記する。

次に、保護者に対するインタビュー調査であるが、これは、2012年6月と2014年5月に実施している。

2012年の調査は、西間木が担任する6年生の子どもの保護者に対するインタビュー調査である。この調査は、西間木の学級通信を通じた筆者の依頼に応えた保護者6名に対して同時に行ったものであり、時間は、約90分間である。インタビューの対象者は、2年生時（2008年度）、5年生時（2011年度）、6年生時（2012年度）に西間木が担任している4名の子どもの母親（関口さん、鳥井さん、三田さん、滝口さん）と、5年生時（2011年度）、6年生時（2012年度）に担任している2名の子どもの母親（内田さん、山岸さん）の計6名である。内容は、主に、学級通信『たいまつ』をどのように読んでいるかに関することである。

2014年の調査は、西間木が担任する4年生の子どもの保護者に対するインタビューであり、やはり西間木の学級通信を通じた呼びかけに応えた3名（野村さん、藤井さん、永島さん）に対して個別に行ったものである。時間は、いずれも約90分間である。対象者の3名とも、3年生時（2013年度）と4年生時（2014年度）に続けて西間木が担任している子どもの保護者である。内容は、教育についての意識、学校との関わり、学級通信『たいまつ』について、などである。2012年の調査もふまえて、共通関心の形成に関わる事柄も内容に設定している。

以下、まずは、教師である西間木の実践構想における学級通信の位置づけを確認する。次に、視点を保護者の側に移行させ、共通関心の形成がいかなるものか、私的関心の位置はいかなるものか、私的関心と共通関心はいかに関連するのか、といった点を明らかにしていく。

1. 実践における学級通信の位置

西間木にとって、学級通信とはいかなるものとして、自身の実践に位置づけられるのであろうか。西間木自身の語るところから探っていくことにしたい。

(1) 学級通信発行の意図

学級通信を日常的に発行する教師の自覚的な意図は

何か。ここでは、西間木が学級通信を日常的に発行しはじめた契機と発行の自覚的な意図を探る。

学級通信を日常的に発行することにした経緯について、西間木はインタビュー（3月）で次のようにいう。

筆者：いつから、書き始めたの。

西間木：ずうっと書いてたんですけど、初めのときは、2週間に1回とかしかなかったんですけど、去年、2年生〔を担任した教職4年目：筆者補足〕のときから、だいたい毎日ぐらいで発行するようにしてるので。

筆者：毎日。毎日書くっていうとやっぱり、日々起きたこと。

西間木：そうですね。2年生のとき、130号ぐらいだから多分週1回休むぐらいのかんじで。今年はほぼ毎日、188とか。そうすると、やっぱり、やってることを伝えて、子どもたちの変化とかも伝えられるようになったから、堂々と。それは、そうしなきゃと思ったのが、同僚の先生が、やっぱり、最終的には、学力とか、保護者の、そういうのに応えられないんじゃないのか、って言ってたので。じゃあ保護者にちゃんと伝えれば大丈夫だし、（略）ひらいていけば、子どもが変わってるっていう事実があれば、大丈夫なんじゃないのかなみたいな。

西間木は、2年生を担任した4年目から学級通信を日常的に発行し、「やってること」や「子どもたちの変化」といった事柄、すなわち「教室の事実」を記述して、伝えようとしている。その契機は、子どもの学力に関する保護者からの要求を意識する同僚の声であり、それを受けて「ひらいていけば」、「ちゃんと伝えれば大丈夫」と考え、日常的な発行を開始したというのである。

西間木は、教室における実践を可能にすることとして、保護者に対して学級通信を発行することに意義を見出している。すなわち、西間木にとって、教室における実践と学級通信の発行とは、不即不離のつながりにある営みなのである⁸。

（2）保護者の反応の受容

保護者を意識しながら学級通信の発行を継続するためには、そのことの意義を自覚することが条件となろう。西間木はインタビュー（2月）で、教師としての成長の実感を尋ねる筆者の問いに対して、次のように語っている。

筆者：何が一番、成長を実感して自分の実践の質が高まってきたな、みたいなこと。

西間木：やっぱり、去年〔教職4年目：筆者補足〕、自分だけじゃなくて、同じ職場の先生とか、保護者とかも、納得して協働的にできたという。

筆者：やっぱり、なんかいろいろ言ってくれるってこと、通信読んだりしながら。

西間木：そうですね。保護者からも、感想きたりとか。

西間木は、自身の成長を実感したのが学級通信の日常的な発行をはじめた教職4年目であり、「納得して協働的にできた」と実感したという。また、学級通信に対して保護者からの感想があったというが、そうした反応について西間木はインタビュー（12月）で次のようにいう。

筆者：保護者の人たちがどうやってリアクションくれたのかなって（略）きいてみたいなと思ってんですけど。

西間木：そうですね。連絡帳とかに書いてこなくてもコメント話してくれる親もいて。けっこういろんなパターンがあって。子どもの様子がわかるっていうのと、毎日出るから学校の様子がわかっていいっていうのと、あとは、自分の子だけじゃなくて、周りの子のことがわかるから、きっとこういうクラスなんだろうなとか、自分の子もこういったふうになんか関わってるんだろうなみたいな、ここには出てこなくても、そういうのがわかるっていう。（略）毎回、1号からとって、ちゃんとファイルしてあるんですとかいってくれる親もいたりして。

西間木は、保護者たちの反応から、学級通信が確かに読まれ、子どもの様子、学校の様子、周りの子どものことなどの「教室の事実」が確かに伝わっているという肯定的な実感をえている。これにより、学級通信を継続的に発行しえているのであろう。

西間木は、読み手である保護者たちの関心が、自分の子どもだけでなく周りの子どもやクラスにも向けられていることを示す保護者たちの反応があるという。学級通信を介して保護者において共通関心の形成が起こりうるということが、西間木に自覚されているといっている。

（3）共通関心形成に向けた呼びかけ

西間木自身に実感されているように、学級通信にお

ける「教室の事実」の記述は、共通関心の形成の条件になる可能性がある。しかし、その側面とともに目を向けねばならないのが、その形成が、そもそも一定程度の共通関心を条件として要求しているかもしれない、という側面である。というのは、私的関心に意識を集中させている保護者が、わが子の登場しない「教室の事実」に見向きもしない場合には、共通関心の形成は望めなくなるはずだからである。

この問題に対処するために西間木は、学級通信の紙面で保護者たちの読み方を方向づける記述を行うことがある。2011 年度 1 号（4 月 6 日発行）における「〔学級通信が：筆者補足〕学級の事実を共有し、子供たちを「共に育てる」共通認識が持てる媒体となればと思います。／比べる材料でなくほめる材料、学校の話題の一つにしてください」といった記述である。私的関心へのとらわれを前提にしつつ、学級全体に関心を向けるように保護者たちに直接呼びかけているのである。

こうした呼びかけの記述について、西間木はインタビュー（12 月）で、次のようにいう。

西間木：比べるものじゃなくて周りの子たちも、成長をみんなで見えてって下さいみたいに、書いておくのも手だなと思ったのも、（略）「うちの子が出てないか気になってるみたいで」みたいな。（略）

筆 者：2 年生〔担任：筆者補足〕のころのお母さんに。

西間木：そうですね。せっかく出してるものが、そういうものになっちゃうと。親の読むときの視線というか。そういう方向にいっちゃってると、「あ、うちの子出てないからいいや」みたいにならないかなっていうのもあって。

西間木は、保護者の読み方を確認しながら、それを共通関心へと方向づけるように、意識的に呼びかけている。読み手の読み方を方向づける記述によって、共通関心の形成が試みられているといえよう。

2. 保護者における共通関心の形成

読み手である保護者たちは学級通信をいかに受容し、その受容はいかに共通関心の形成を方向づけているのであろうか。学級通信による共通関心形成に関しては、子どもの固有名の使用がその条件となる点や、安心の実感が伴う点がすでに明らかになっている⁹。以下、これらの点が西間木の実践においても同様にみられることを確認しつつ、西間木の学級通信が共通関心形成

に資するさらなる条件についても、保護者の語りから明らかにしていきたい。

(1) 共通関心の所在

まずは、共通関心の形成を端的に語る部分を引用しよう。

三田さんは次のようにいう。

この学年は特に、子どもたち、他の子どもたちのことについても、なんだかよく知っているような気がみなすと思うんですよね、それはたぶん、これ〔学級通信：筆者補足〕のおかげで。ああ、あの子、こういうかんじなんだとかっていうのを、実際喋ったことがなくとも、なんとなく、なんかこう、わかるるっていうか。

西間木の学級通信が、日常的に接するのではない他の子どもたちのことについても知ること、わかることを保護者たちに対して可能にしている、という実感が語られている。同様に、鳥井さんは「この学級通信を読んで、クラスの様子がすごくよくわかるんですよ」と、内田さんは「とてもすごく、学校生活知るうえで」という。また、藤井さんは「すごく、クラス全体のことがよくわかるので」と、野村さんは「覗かしてもらってるくらい鮮明に書いてある」という。

このように、クラスの様子や学校生活をわかること、知ることを可能にしているのが西間木の学級通信だとこれらの保護者たちは感じている。保護者たちには、教室の子どもたちに向ける共通関心が形成されてくるのである。

(2) 共通関心の意義

学級通信を通じて共通関心が形成されるという経験は、保護者にとって肯定的な性質のものである。

滝口さんは、次のようにいう。

なかなか他のお子さんのこととか、知る機会ないですし、小学校で、保護者同士が話し合うって、実は意外に少なくて、ほんとに踏み込んで話をする、それこそよくいうママ友みたいなのって、そんなに簡単には私はできないと思ってるんですよね。家庭の話とか、子どもは気が合っても親はそうじゃないとかいう話は、往々にあるし、そういうこと関係なく、子どものいいところを素直に見せたいっていう先生の気持ちがちゃんとわかるので、下地となって。だからこちらを読む側も、あ、そうなんだよねって、普通に読めるっていうか、先入観なく、読めるのが、すごくありがたいです。

他の子どものことを知ることは少ないという滝口さんにとって、西間木の学級通信は保護者同士の関係という点で大きな意味をもっている。同様の意義について、藤井さんも、「わたし、そんなに知り合いのお母さんが多いわけでもないのに、逆に、『たいまつ』とかで、ああ、こういう子がいるんだなっていうのをわかって」、「だいたいどんなお子さんかっていうのが思い浮かんだりするようになったところは、おっきいです」という。

また、共通関心の形成を通じた肯定的な感覚について、鳥井さんは、「学校に行った気になって、なんだろう、安心しちゃう」といい、山岸さんは、「何気ない生徒と先生とのやりとりが、なんか、たまらなく好きで、私は、読んでて」という。永島さんも、「すごい、みんなすごい、かわいいの」という。

このように、保護者にとって、共通関心の形成とは安心や好感を伴う肯定的な経験であるといえる。

(3) 共通関心形成の条件

それでは、西間木の学級通信を通じて保護者において共通関心が形成される条件とはいかなるものであろうか。次の4点をあげることができる。

第1に、日常的に発行された学級通信が日常的に読まれることである。

野村さんは、つぎのようにいう。

こんなに毎日、毎日教えてもらえる、っていうのがほんとに。だからこちらも、親としても親近感がわきますよね。だから子どもたちにもへんな愛着が、自分の子ども以外にも愛着がわくというか。

野村さんにとっては、毎日読むことが、共通関心形成の条件だといえる。藤井さんも、「毎日は、すごくタイムリーですよ。なにかこう出来事があっても、その次の日とか、ちょっとは喜んで次の次の日には、そのことが、わかるので」と、日常的な発行の意義を語っている。

また、学級通信が日常的に発行されることは、それを日常的に読む保護者の習慣を形成する条件でもありうる。永島さんは、「最初は、こんなに毎日ね、書くの大変じゃないのかなあ、大変だろうって思ってたんですけど。もう、親も慣れちゃうもので、今日の〔学級通信：筆者補足〕は、今日のは、って、子どもに、今日の出して、っていうようになっています」という。野村さんも、「もうこれ〔学級通信：筆者補足〕をもらうのがくせになって」という。

第2に、個々の子どもに関する肯定的に評価される

事柄が、その子どもの固有名とともに学級通信に示され、受容されていることである。

これについて、滝口さんは次のようにいう。

得意なものとかね、スポーツが得意な子とか、文章が書くのが上手な子とか、先生が折に触れて、いい子の話をちゃんと実名を交えて教えてくれるので、あ、この子そうなのよね、上手なのよねとかって。喋ってないのに、思っ。そう。やっぱり字上手ね、とか思いながら。

また、野村さんは、学級通信において肯定的な評価が示されている子どもとして、「積極的にしゃべる子」「体育のことでいつも名前出てくる子」「いろいろ気づける子」「細やかな気配りができる子」をあげ、藤井さんは、「片付いてないところを片付けてくれる子」や、「お楽しみ会の感想とか」で「自分の気持ちを上手にまとめるお子さん」をあげている。このように、手伝いをする、スポーツが得意、よく発言する、文章が上手などといった、肯定的に評価される事柄が、保護者に受容されていることがわかる。教室にどのような子どもたちが集っているかが、それぞれの評価される点を通じて読み手である保護者に受容されているといえるであろう。

こうした記述に固有名が使用される意義について、保護者たちは、次のようにいう。

三田：もし名前が出てなかったら、こう、入り込んで読まないかもしれない。

内田：それもあるよね。

滝口：やっぱり顔が思い浮かぶから、ああ、この子がこういうこと言ったんだ、ああ、なるほどね、とかって感じる読み方ができる。

三田：〔名前が出てこなかったら：筆者補足〕臨場感がなくなっちゃうね。やっぱりね。

「顔が思い浮かぶ」こと、「入り込んで」読むことを可能にするのが、固有名での子どもの登場である。同様に、野村さんも、「漠然と、こうでした、だれだれ〔という記述：筆者補足〕がなくて、こんなことをする子がいました、っていっても、なんかあんまり伝わってこないというか。そこでやっぱりだれだれさんがこうでした、っていうほうが、こちらもなんか近づけるかんじがしますけどね」という。固有名での子どもの登場が、子どもたちに対する保護者たちの関心を生み出す要因となっているといえよう。

第3に、特定の子どもだけではなく、満遍なく多様な子どもたちが登場すると保護者に感じられることで

ある。

鳥井さんは次のようにいう。

勉強以外のことで、だれがだれの手伝いをし
てあげたとか。こんないいところがありましたと
か、そういう先生の視点から、すごいいろんな子
を満遍なくみてくれて、それをこれ〔学級通信：
筆者補足〕に書いてくれてるんで。

肯定的に評価される事柄が、特定の子どもに関してのみ示されるよりは、多様な子どもに即して満遍なく示されていると保護者に受容されているのである。こうしたことについては、永島さんも、「西間木先生、うまい具合にけっこうみんなランダムに〔登場させていて：筆者補足〕、誰一本に絞って、っていうことはないから」といい、藤井さんも、「すごく満遍なくいろんな子の名前が出てきていると思います」、「必ずこの子が、っていうことなく、なんか、みんな出てくる気がします」という。多様な子どもたちが登場すると感じられていることが、多様な子どもへ向けられる関心の条件になるようである。

第4に、記述の形式によって、内容に惹きつけられることである。

インタビューで筆者が「クラスの様子とか、日常のことが、どうしてそんなによくわかるのか」と問うたところ、次のようなやりとりがあった。

滝口：やっぱりカギ括弧大きいですよ。〔子どもの発言を：筆者補足〕話し言葉で書いてあるっていうのが、すごく鮮明に、こっちもぼって印象が出てくるし。（略）そういうことが何回かあると、私みたいに、ほんとに毎日読んでなくても、あ、そうなんだっていうのが、わかるっていうのはありますよね。うん。

内田：私、逆に、なんか、あ、この子、こういう発言するんだとかね。あ、うん、この子、そう言いそうとかね、そういうカギ括弧の話が、1週間のうちに1回でもあって、こう、通読してくると、やっぱりだいたい、クラスでの雰囲気とか、子どもの成長過程とか、人間像とかっていうのは、やっぱりこう、だいたい、わかってきますよね。親も。うん。

また、野村さんも、次のようにいう。

野村：描写が面白いから、こう引き込まれちゃうのもあるんでしょうけど。

筆者：描写ですか。

野村：読み物として。はい。そうですね。情景が思い浮かぶというか。

筆者：どういうところが情景が。

野村：〔子どもの：筆者補足〕ことばからはじまったりとか、そういうのがあったりするので。え、これはだれが言ったんだろうみたいな、惹きつけ方が上手だなと思って。

こうした語りにみられるように、西間木の用いている、出来事を描写して「教室の事実」を記述する形式が、保護者の関心を惹きつける条件となっていると考えられる。教室の子どもの発言を実際に引用しながら、子どもの固有名をあげて記された学級通信が、日常的に継続して読まれることによって、教室の子どもたちに対する共通関心が形成されてくるのだといえよう。

3. 保護者における私的関心の位置

保護者の意識の変容を捉える際に、共通関心の形成に着目する一方で必要なのは、私的関心の所在や行方に目を向けることである。共通関心の形成へと方向づける機能をもつ学級通信に触れることは、保護者の私的関心に即してみると、何を意味しているのであろうか。

(1) 私的関心に即した心配

2(3)で、共通関心の形成を可能にするものであると確認した、子どもの固有名を挙げての肯定的に評価される事柄の記述は、保護者の意識における私的関心の位置づけの問題とも直結する。

この点について、関口さんの「私、いいですか。あの、私はちょっと、反対意見なんです」ではじまる以下の部分から確認したい。

関口：うちは、あの、あんまり、発言をしたりとか、あの、こう、お手伝いをしたりとかしない子なのかなっていうことを、すごい伝わってきてしまって。

鳥井：え、そんなことないよ。

関口：ないんですけど、でも、やっぱりね、見てると、名前はね、出てこないんですよ。

内田：あの、ごめんなさいね。名前が載らないことによって、逆に、見えないからっていうこと。

関口：そう。見えない。そうなんです。やってるんだろうっていうのは、あるんだけど、すごくそれが心配になっちゃって、（略）調べたら、1ヵ月間の間に、ひとつも名前が出てこなかったときがあったんですよ。

関口さんは、次のようにもいう。

1 回〔わが子に：筆者補足〕きいてみたんですね。「なんか、やろうとしたときにやってる」っていうと、「やろうと思うんだけど、先にやっちゃうんだ」って。だから、やっぱり、「はいはい先生これやるこれやる」っていう子は、だいたい決まってるじゃないですか。そういう子の名前が載っちゃうと。やっぱり出しちゃうことによって、どうなんだろうって。いつもやってる子は、「ああ、当たり前に出てる」って思うんですけど。ちょっとひねくれた考えなんですけど、こういう子もいるっていう。あと、なにかの、国語の題材のときにも、おんなじ子の名前が1枚の紙に何回も出てくるんだけど、うちの子はその題材のときには1回も出てこなかったんですよね。そういうのは、名前を出すのであれば、全員、バランスよく、そんなのぜったい無理なんだけれども。

関口さんにとっては、わが子の名とともにわが子の肯定的に評価される事柄が登場しない学級通信は、安心ではなく、心配を招くものであるという。その心配とは、わが子が「お手伝いをしない子」に見えてしまうという点に由来している。したがって、学級通信に固有名を出すことを問題にしており、出すのであれば「バランスよく」というのが関口さんの求めである。

1で確認したように、西間木は、学級通信を読む際の保護者の意識が私的関心にとどまることを想定しており、共通関心の形成に向けた意識的な呼びかけを行っている。しかし、この西間木の教師としての思いと、学級通信を通じて不安を抱くという関口さんの思いとの間には、隔たりがある。西間木が保護者に対して、学級通信に「教室の事実」を示したり、共通関心の形成に向けた呼びかけを行ったりしても、それを、すべての保護者が十分に受容するとはいえないことがわかる。

(2) 私的関心の特性

それでは、関口さん以外の保護者において、私的関心とはいかなる意味をもつのであろうか。2012年の調査においては、関口さんの声を受け、保護者たちの間に、わが子に対する保護者の意識をめぐる話題が生じた。下の引用部分に明らかであるように、わが子に対する保護者の私的関心は、関口さん以外の保護者においても維持されている。つまり、私的関心は共通関心へと組み替えられて消滅するわけではない。

滝口さんは次のようにいう。

先生が自分の子どもをどういうふうに感じていいのか、好き嫌いも含めて、っていうことを、保

護者たちは、けっこう、気にしてるっていうことだと思います。やっぱりそれは。(略)それはなぜかっていったら、世界で一番、母親が子どもを好きだからなんですよね。だからそれ以下の人が、ほんとにそんなに好きじゃないのよね、うちの子のこととか、ちょっとでも思うと、ちょっと、キュッてるよね。その、キュッてるこの気持ちがね。どこのお母さんもみんな一緒なんでしょうけど。

また、内田さんは、「やっぱり、どういう生活してるのっていうのが見えないと、不安になったりするのかもね」といい、わが子が肯定的に評価された学級通信の記述に言及しながら、「やっぱり、ね、褒められると、親は、誇り高くなってしまいうし」と、関口さんのいう私的関心の問題に込めている。このように、共通関心の形成が私的関心の消滅を意味するというのではなく、わが子に対する保護者たちの私的関心は一定の強度をもって保持され続けると考えられる。

2014年の調査においても、野村さんが、わが子の登場した学級通信に言及して次のようにいう。

こないだ(略)初めて運動〔に関すること：筆者補足〕で褒められたのはちょっと、うれしかったんですけど。ああ、そんなこともあるんだと思って、うれしかったんですけどね。でもたしかに西間木先生、ね、比べる材料にしないように、って書かれてるので、比べてるわけではないんですけど、でもやっぱり出てくるとちょっとうれしいっていうところはありますよね。

この語りにも見られるように、わが子に向ける私的関心は保護者において共通関心の形成を経てもなお維持されており、その私的関心に応じる学級通信の記述は、とりわけ肯定的に受容されるといえる。

4. 私的関心と共通関心の連関

継続して保持されるという私的関心の特性をふまえば、共通関心は、保護者の意識において私的関心との接点をもちつつ形成されたり、保持されたりする、ということが想定される。では、共通関心とは、いかなる条件のもとで、私的関心に加えて保護者の意識のうちに形成されるのであろうか。また、形成された共通関心は、私的関心との間にいかなる連関をなすのであろうか。保護者たちは、これに関わる事柄も語っている。

(1) 私的関心への応答の意義

まずは、保護者において、私的関心と接点をもちな

がら共通関心が形成されるプロセスとはいかなるものかを示す語りに着目したい。

三田さんは、次のようにいう。

『ピース』〔2年生時の西間木の学級通信：筆者補足〕のときは、やっぱり、まず自分の子が、学校でちゃんとやってるのかなとかっていうのが、気になって。それを知らせていただける、なんていうか、頼りになるものだったのが、やっぱり5、6年になると、先生のお考えっていうのが、とても、私たちにもダイレクトに伝わってくるようになったっていうか。クラスの子もたちの様子が、とてももう、わかっているような安心感というか、あるので、子どもたちの方に、すごく意識をしなくても、それがわかるので、先生のお考えを受け入れる余裕ができたっていうか。

三田さんにとっては、私的関心に応えるものから、共通関心の形成とそれをふまえた教師の考えの受容とを可能にするものへと学級通信の位置づけが変化してきたというのである。

また、野村さんは、次のようにいう。

わたしも、1回目だけは、チェックしてたんですけど、ぜんぜん〔わが子が：筆者補足〕出てこなくて、もう最後の最後で、作文がまるごと出たときはほんとに泣きそうになって。あ、やっと出てきた、っていうときがありましたけど。もうでも1回まわってきてから、もういいやって、なにもって、そんな見たりしなかったけど。

野村さんは、紙面におけるわが子の登場を待ちながら読むという、私的関心に即した学級通信の読み方から、それを気にしなくなる読み方への変容の経験を語っている。わが子の登場により私的関心に応えられたという実感の意味を語っているのである。

このように、私的関心に教師が対応してくれていると感じる保護者は、そこから出発して共通関心の形成へと至ることができるといえよう。まずは私的関心が満たされて学級通信が肯定的に読まれることになり、それを経て、読み手を惹きつける「教室の事実」が共通関心の形成を促すように機能しうると考えられる。

一方、3(1)でみた関口さんの語りに示されていたように、私的関心に対応してもらえないと感じる保護者は、学級通信における「教室の事実」の記述を肯定的に読むことが困難になる。したがって、このような場合には、「教室の事実」を通じた共通関心の形成は、保護者の私的関心によって妨げられることになる。

関口さんは、「教室の事実」の記述にわが子が登場しないことに、不安を抱いていた。

保護者たちの間での共通関心形成の有無や程度に関する差異は、自らの私的関心への応答が教師によってなされていると認識しうるか否かによって生じていると考えられる。私的関心に対する教師の応答を感じることができない関口さんの場合にも、それを感じることができたならば、それを介して共通関心の形成を展望しえたのではなかろうか。満遍なく多様な子どもが登場していると感じる学級通信の読み方と、バランスに配慮して子どもたちを登場させてほしいと感じる読み方との相違は、私的関心が満たされているか否かという点からも生じている可能性がある。

(2) 保護者の意識における関心の構成

新たに形成されてくる共通関心と保持され続けている私的関心とは、保護者の意識においていかに構成されるのであろうか。わが子以外の子どもの肯定的に評価される事柄が学級通信において示される場合に、その子どもに向ける関心が、私的関心との間にいかなる接点を形成するのかを探っていきたい。

永島さんは、ある子どもの日記を学級通信で読んだときのことを、次のようにいう。

すごいそんなこと書けるんだあって。もちろん、うちの子に書けないからそうやって思うんですよ。うちがたぶん、すごい書いてたら、なんとも思わないかもしれない。だけど、できない、うちの子は、そんな視点からは書かないなって思うことだから、興味深いの。楽しくって、みちゃいます。

永島さんは、わが子が書かないような日記であるために、興味深く、楽しく読むことができると語っている。このように、わが子以外の子どもの示す特性を、わが子にはないものであるがゆえに肯定的に受容する、という読み方が保護者において成立しう。

永島さんは、次のようにも語っている。

うちの子はうちの子で、いっぱいいっぱい、十分やってると思うので。(略) お友だちをみて、ほんとすごい面白いし、すごいなって思うんだけど、うん、だからって、うちの子がなんで、っていうふうに思わないし。もちろんなんか、ああいうふうに言ってくればいいのになって、思う、思うけど、それは、あの子の担当だから、いいんです。うちの子が担当じゃないから。

この語りでの永島さんは、他の子どもが肯定的に評

価される事柄について、わが子に対しても望まないわけではないとしつつ、しかしやはり、他の子どもがなすことを高く評価して肯定的に受けとめるという読み方をしているという。期待も含みつつ十分にやっているとするわが子への評価と、他の子どもに対する高い評価とが並存しているのである。

このように、わが子に向ける期待も内包しつつ、他の子どもに関心に向けて高く評価するという読み方が保護者において成立しうることは、次の野村さんの語りにも確認できる。

もう、ある意味、あ、この子はうちの子よりこれが優れてるんだらうなって。そこで、わたしは、じゃあうちも負けずについていう感じよりは、それとして捉えちゃってるっていうか。しょうへい〔息子：筆者補足〕は、この子よりここ劣ってるかもしれないけど、今はしょうがないか、みたいなかんじで。(略) 子どもにいろいろ求めてもしょうがないのかなと思って、ぐっと抑えるときとかありますけどね。求めたいところも。

多様な子どもたちに関する肯定的に評価される事柄をめぐる記述に触れることが、保護者における共通関心形成の契機なのであるが、そうした記述は、私的関心と完全に切り離されて受容されるわけではなく、わが子との比較やわが子への期待も生じさせつつ受容されていることがわかる。保護者の意識において、共通関心は私的関心と交差しながら形成されたり保持されたりすると考えられる。(1)での考察とあわせて考えれば、私的関心が満たされてわが子に対する肯定的な評価が可能な状態であれば、私的関心と共通関心とを相互に連関させながら意識のうちに同居させうることにもなろう。

おわりに

共通関心が保護者たちに形成されていることは、保護者の学校参加の条件である。本稿においては、西間木の実践を対象に、西間木による学級通信の発行と、保護者によるその学級通信の受容とに焦点をあてながら、保護者の意識における共通関心の性質や、共通関心と私的関心との関連について探ってきた。明らかになったことに即して、学校参加に向けた保護者意識の変容過程における教師の役割を示せば、以下のとおりになる。

第1に、「教室の事実」を保護者に向けて差し出す役割である。「教室の事実」を教師が示し続けていくことが、それらを保護者間の共通関心の対象とする前

提となる。西間木は、その意義を自覚して、学級通信に「教室の事実」を日常的に記述していた。それが子どもの固有名を挙げて示されることにより、教室の子どもたちに向ける関心の形成が保護者たちに可能になっていた。教室の子どもたちに日常的に触れることのない保護者たちにとって、子どもたちに向ける共通関心の形成を可能にするものとして、具体的な子どもたちの「教室の事実」がもつ意義は大きい。その内容として、西間木の学級通信の場合には、特に、多様な子どもたちに関して、肯定的に評価される事柄が示されることが重要であった。また、形式としては、保護者を惹きつけられるような記述の意義も確認された。固有名の子どもたちの肯定的に評価される事柄が「教室の事実」として日常的に、読み手を惹きつけるような記述を通して示されることにより、保護者たちにおいて共通関心が形成されうる。学校参加に向けた保護者意識の変容を促すために、教師には、「教室の事実」の示し方の探究が期待される。

第2に、保護者の関心の所在や様態を捉えるという役割である。共通関心を形成するための試みは、保護者の関心がどこに向けられているかを判断しながらなされる必要がある。とりわけ、私的関心の所在を意識することは、重要な課題となる。西間木は、保護者の読み方と保護者からの反応を想定し確認しながら学級通信を発行し、共通関心の形成に資する読み方に向けた呼びかけも行っていた。一方、保護者たちにおいては、私的関心から学級通信を受容しつつも、やがて共通関心の形成が促されうることが確認された。

ただし、共通関心は、あらゆる保護者において一様に形成されるわけではなく、3(1)で取り上げた関口さんの例のように、私的関心にとどまることもありうる。それは、私的関心への教師からの応答が保護者に感じられないことに起因する。こうした問題も視野に入れた教師役割の構想にあたっては、本稿を通じて、学級通信の私的関心に即した受容を経て共通関心が形成されるというプロセスに加え、保護者における私的関心の持続性、私的関心と共通関心との連関といった点が明らかになったことに留意したい。これらの点をふまえれば、保護者の私的関心への教師による応答と共通関心の形成とは、完全に区別しうるものでも、矛盾するものでもない。むしろ、両者を一連の営みあるいは一体の営みとして追求することに意義がある。だからこそ、その追求を可能にするためにも、教師には、保護者たちの関心がいかに構成されているかを意識していることが必要になろう。

第3に、多様な子どもたちそれぞれに対して肯定的に評価しうる点を見出す役割である。西間木の学級通信を受容する保護者たちにおいて、肯定的に評価され

る事柄をめぐって共通関心が形成されていることをふまえば、この役割も重要であろう。この役割は、多様な子どもたちが活躍しうな活動や場面をつくりだすこととも連関するであろうし、評価の軸を多様に用意することとも連関するかもしれない。このような、保護者たちに対して直に果たされる役割ではなく、子どもたちとの間で果たされる教師の役割が、保護者の学校参加に向けても重要になる。学校参加に向けた保護者意識の変容過程における教師の役割は、教室内の事柄を保護者に向けて発信するという方向においてのみならず、教室の実践を探究していく方向においても、求められるということになる。

最後に、残された課題として次の点をあげておく。第1に、肯定的に評価される事柄以外に、また「教室の事実」以外に、学級通信に記述される内容にはいかなるものがあり、それらがいかに保護者たちに受容されるのかを明らかにすることである。第2に、授業参観や保護者会など、学級通信以外の手段や機会の意義と、それらの学級通信との関連に関する検討である。第3に、保護者間の差異にいつそう焦点をあてた探究である。

注

- 1 古田薫「親と学校のパートナーシップについての考察－親の学校参加の今日的意義と課題」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号、2005年、pp.108－109。
- 2 大日方真史「教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築－学級通信の事例研究を通じて」『教育学研究』第75巻第4号、2008年。
- 3 広田照幸「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－せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店、2009年、pp.220－222。
- 4 例えば、学校への関与の保護者間における差異に関しては、城内君枝・藤田武志が、小学校の保護者を対象にした質問紙調査から、わが子に直接関係のない活動としての「学校を支援する活動」への保護者の関与の差に、「階層」と「社会関係資本」が影響を与えていることを明らかにしている。城内君枝・藤田武志「階層と社会関係資本が保護者の学校参加に及ぼす影響」『学校教育研究』第26号、2011年。また、仲田康一は、学校選択制が導入され学校運営協議会を設置された小学校に対するケーススタディを通じて、保護者の抱える社会的要因への顧慮がなされない点を指摘している。仲田康一「学校運営協議会による保護者啓発の論理と帰結」『教育学研究』第78巻第4号、2011年。
- 5 大日方真史「保護者参加における教師の専門性に関する考察」『日本教師教育学会年報』第23号、2014年。
- 6 例えば、保護者たちの「飲み会」や、保護者同士が交流する「回覧ノート」など。今関和子『保護者と仲よくする5つの秘訣』高文研、2009年、pp.82－89。

- 7 前掲「教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築」。
- 8 西間木の実践には、フレネ教育の影響を受け、一斉教授とは異なる個別学習を取り入れる方法を探究している、という特徴がある。この特徴がそれに対する保護者の理解を要するという事情が、保護者に対する西間木の意識の背景にあると考えられる。この点については、西間木紀彰「自分をみつめることば、自分を語ることば、そして分かち合うことばへー詩の暗誦を中心とした二年間のことばの学び」『フレネ教育研究会会報』第99号、2011年、を参照。また、西間木の教室における実践の特徴とその意義について、大日方真史「教室における公共空間の成立可能性－「詩の暗誦」の実践観察を通して」『生活指導研究』第29号、2012年、を参照。
- 9 前掲「教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築」。

付 記

本研究は、科学研究費補助金（若手研究(B)「学校参加に向けた保護者意識の変容過程に関する研究」（課題番号 26780441））の助成を受けたものである。