

なぜ保護者はわが子以外に関心を向けうるのか

—アレントの「共通感覚」論を手がかりに公教育を問い直す—

大日方 真史*

How Can Parents Care for Other Children Besides Their Own?

—Reconsidering Public Education Based on Arendt's Theory of "Common Sense"—

Masafumi OBINATA*

要 旨

公教育としての学校教育の成立が、保護者との関係においても困難になっている。困難の諸要因は容易に転換できるものではなかろうが、保護者の意識に、筆者が「共通関心」と呼ぶものが形成されうるという事実には、公教育の展望をひらく可能性がある。筆者のこれまでの研究により、教室の子どもたちや出来事へと向けられるその「共通関心」が、教師の作成・発行する学級通信を読んできた保護者において形成される経緯や条件が明らかになっているが、本稿はそれをふまえ、さらなる課題の追求を試みるものである。すなわち、保護者における「共通関心」形成までの経過は、何によっていかに媒介されているのかを探るという課題である。課題追求にあたって本稿が採用するのは、ハンナ・アレントの「共通感覚」論を参照するという方法である。アレントの「仕事」、「芸術作品」、「判断」、「活動」、そして「共通感覚」などといった諸概念とその連関をもとに、保護者の意識変容の相へアプローチし、保護者はなぜわが子以外の子どもへも関心を向けうるのかを探る。

キーワード：公教育としての学校教育、教師、保護者意識、学級通信、共通関心、ハンナ・アレント

はじめに

公教育としての学校教育の成立には、保護者の位置や保護者との関係が問題になる。今日、学校教育における保護者の位置づけが重くなる一方で、保護者間の差異が顕在化するという、両面の事態が進行している。

学校教育の制度面では、「教育課程の編成や個別の教育活動といった教育内容の保障、さらには学校の維持といった教育機会の保障に関わる領域まで、あらゆるところで」、保護者（や住民）との連携や協働が前提となり、「教育保障の責任主体」として保護者が（住民とともに）組み込まれていくという転換が進んでいる（柴田 2020:148）。

他方、学校参加・関与を制度的に強く求められている側の保護者の実態としては、例えば、「子育て実践や教育実践、教育意識」に、階層による差異が明確に存在しており（片岡 2018:222）、したがって、教育内容を含む学校教育への期待・要求にも、保護者間に少なからぬ差異があることが推測される。さらに、保護者の階層は、保護者の学校関与の質・程度にも影響する（城

内・藤田 2011）。保護者間の差異は階層に関してのみ存するのではないが、階層に限ってみても、学校参加・関与の質においても、参加・関与する際に各保護者に保持される学校への期待の内実にも、容易に調整できない差異があり、参加・関与の制度がそのまま十全に機能するとは想定しがたい。

さらに、これら保護者参加・関与の制度と保護者側の実態との結節点における問題として、保護者の私的関心の排他性を考慮に入れると、公教育の展望の行き詰まりが、より鮮明になる。

すなわち、近年の教育の私事化状況にあって、保護者の意識がわが子に関わることに限定されるという問題である。排他的な私的関心への対応が学校・教師に求められ、さらに保護者間で学校参加・関与の程度・様態に差異が生じるという問題に、公教育は遭遇している（広田 2009:218-222）。排他的な私的関心が学校参加を介して表面化すれば、「社会背景的な多様性が反映されない」事態や、「強者・多数者の専制」といった事態が生じる危険が高まる（広田 2004:64-69）。階層など保護者間の差異が、学校参加・関与の差を招来し、保護者

*三重大学教育学部

における私的関心の排他性を介して、公教育としての学校教育の追求にとって障壁となる。

以上の悲観的な見立てに対する数限られた例外として、保護者の意識の変容に着目した筆者の研究がある(大日方 2015、ほか)。詳細は後述するが、筆者はこれまで、保護者の「教室の子どもたちや出来事へと向けられる」関心を「共通関心」と呼び(同 2015:235)、その意義を追求してきた。教師が保護者に宛てて発行する学級通信を主な対象とするその追求を通じ、読者としての保護者において、わが子向けの私的関心に即した読みを経て、「共通関心」が形成されてくる経緯やその条件を明らかにしてきた。固定的な保護者の意識の影響を一方的に受ける学校・教師という関係ではなく、学校・教師の働きかけを通じて、保護者の意識が公共的なものへと変容しうることの意義を探ってきたのである。

保護者に「共通関心」が形成されるための条件を整えることにより、階層など実態としての差異に直接にはアプローチしがたいとしても、保護者の学校参加・関与をより公共的なものにシフトしていく糸口はつかめるのではないかと。むしろ、制度改変ではなく、教師の教育実践を通じた個々の保護者の意識への働きかけであるから、公教育の大掛かりな再検討・再構成を望めるものではなからう。しかし、日本全体の学校を見渡したときの数的傾向はともかく、公教育の支持・擁護へと向かう保護者の意識変容があるという、現に筆者に確認された事実を重視したい。

本稿では、筆者のこれまでの研究をふまえたうえで、公教育の問い直しに際して残されている重要論点を取り上げて検討する。

それは、教師の実践を通じて保護者における「共通関心」形成のための条件が整えられたとき、実際に保護者において「共通関心」が形成されるのはなぜなのか、という問いである。この問いは、トートロジーにとどまるものではない。これは、なぜ保護者は、自身の子どもだけでなく、他の子どもたちへも関心を向けうるのかという保護者の意識の質に関わる問いである。つまり、「共通関心」形成の要因として教師の教育実践上の技術に着目するだけでなく、学校や子どもに向けられる保護者の意識の質に着目し、その質に即した意識変容の経緯を探ろうという問いなのである。筆者のこれまでの研究においては、保護者における、私的関心に即した学級通信の読みから「共通関心」形成へという「飛躍」の相を捉えきれていない。私的関心に限定された状態から「共通関心」の形成までの間は、何によっていかに媒介されているのか。これを探るのが、本稿の目的である。

本稿を通じたこの追求により、例えば、学級通信が

いかに必要条件であるかといった個別の教育技術の問題に閉ざすことなく、ひろい視野から公教育を展望する端緒を見出しうるだろう。

このように目的において試論的な性格を有する本稿は、方法においてもある独自の試みを採用する。すなわち、保護者における「共通関心」形成という、筆者において既にその所在を確認済みの事象の意義を、ハンナ・アレントの論を用いてパラフレーズしつつ、再検討するという方法である。中心的に援用するのは、アレントの「共通感覚」論である。当該理論との照合を経ることで浮上する「共通関心」形成の意義を示していく。教育の公共性に関してアレントの公共性論を参照して論じる研究は筆者によるもの(大日方 2008)を含めて少なくないが、保護者の意識に焦点をあてて「共通感覚」論を参照するというアプローチを本稿は採用する。

以下、本稿では、まず、筆者の先行研究をもとに、保護者における「共通関心」形成の経緯と条件を示す。続けて、アレントの「共通感覚」論を参照し、教師による学級通信作成と、保護者による学級通信の読みの意義を探る。そして、学級通信に記される事柄の意義についても、アレントの論を用いて検討する。

「共通関心」形成とは、各保護者個別の意識に生じる事象であるが、教師と保護者たちとの〈間〉に生じる事象でもある。個々の教師や保護者に尋ねることによっても、おそらく十分には明らかにならない、その〈間〉に生じる事象の意義をいかに捉えうるか。アレントの理論を借りることによって、これにアプローチしていく。

1. 保護者における「共通関心」形成

学級通信を読む保護者において「共通関心」が形成される経緯と条件について、明らかになっていることを示していく。以下、もとにするのは、筆者による先行研究(大日方 2015)である。当該研究は、ある小学校教師が発行する学級通信を読み続けてきた複数の保護者(と当該教師)に対して、筆者が実施したインタビュー調査の結果をまとめたものである。

なお、対象の学級通信は、「子どもの通学する日にはほぼ毎日発行」され、「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」ものである。

まず、保護者たちの言葉から、「共通関心」の所在や意義を確認しよう。保護者たちからは、学級通信のおかげで「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んなすると思う」、「こういう子がいるんだなっていうのをわかって」などとい

った発言や、「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、実は以外に少なくなくて」、「そんなに知り合いのお母さんが多いわけでもないの」といった発言があった。学級通信を読みながらわが子以外の子どもに関心に向けていること、他の機会には難しいがゆえに、子どもたちのことを学級通信で知る意義を感じていることが確かめられる。

また、学級通信について、「クラスの様子がすごくよくわかる」、「覗かしてもらってるくらい鮮明に書いてある」といった発言も聞かれた。教室における出来事を再現・表象する教師の描写によって、その出来事には立ち会っていないでも様子が伝わってくるという、保護者の読みが実現している。

保護者たちからは、学級通信を読んで知ることになったわが子以外の子どもを表現する言葉として、「スポーツが得意な子」、「文章が書くのが上手な子」、「積極的にしゃべる子」、「細やかな気配りができる子」、「自分の気持ちを上手にまとめるお子さん」といったものが聞かれた。わが子以外の子どもを知るといとき、その子どもの肯定的に評価される事柄が学級通信に示されており、それが保護者たちに受容されているのである。わが子と教室の場をともにしているのがだれであるかに保護者たちは関心に向け、だれであるかを確かめながら学級通信を読んでいる。

ほかにも保護者たちからは、「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」、「すごい、みんなすごい、かわいい」、「自分の子ども以外にも愛着がわく」といった発言もあった。教室の子どもたちや出来事に対する好感や愛おしさといった感覚があるというのである。学級通信を読むことで、教室の子どもたちや出来事の価値が、保護者たちに感受されている。

以上のように確認される保護者の読みにもとづき、「共通関心」形成の条件として、筆者は、次の4点を示した。すなわち、①日常的に発行された学級通信が日常的に読まれること、②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、③特定の子どものだけでなく、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、④記述の形式によって、内容に惹きつけられること、の4点である。

さらに筆者は、保護者において「共通関心」形成後にも私的関心が継続して保持されることを明らかにし、そのうえで、保護者の意識に「共通関心」が形成されてくる経緯を明らかにした。その経緯とは、私的関心に即した保護者の発言と、学級通信を読み始めたころの経験を振り返って語る「共通関心」形成後の別の保護

者による発言とから明らかになった、次のようなものである。すなわち、わが子が登場する学級通信が私的関心への応答となり、私的関心が満たされ、学級通信が肯定的に読まれるようになり、「共通関心」の形成へと至るといいう経緯である。

本稿ではじめに指摘しておいたように、筆者のこれまでの研究においては、私的関心に即した学級通信の読みから「共通関心」の形成にまで至る間に生起していることやその媒介が、まだ明らかになっていない。本稿は、これを探っていくのである。

なお、日本の教師たちが発行し続けてきている学級通信は、形態も内容も発行頻度も多様であるが、以上のように保護者における「共通関心」形成の経緯や条件が明らかになっていることをふまえ、本稿では、以下、学級通信という際には、日常的に発行され、子どもの固有名とともに教室における出来事が記されているものを指すことにする。

2. 「仕事」としての学級通信作成

アレントは、人間の諸活動を、「活動的生活」と「精神的生活」とに区別して論じており、前者は、「労働」(labor)、「仕事」(work)、「活動」(action)の三つを総括する概念である(川崎 2010:12)。また後者は、「思考」(thinking)、「意志」(willing)、「判断」(judging)から構成される(同 2010:39)。これらのうち、本稿では、「仕事」、「活動」、「判断」を取り上げることになる。

まずは、アレントの「仕事」概念と「判断」概念との連関に位置づく「共通感覚」の意義を、学級通信を作成する教師と、その学級通信を読む保護者との関係に即して追求していく。

(1) 「芸術作品」としての学級通信

教師による学級通信の作成は、アレントのいう「仕事」といかに重なりうるのか。その重なりに見出される意義は何か。まずは、この点を検討する。

アレントは、「仕事」は、「人間存在の非自然性に対応する活動力」であり、「すべての自然環境と際立って異なる物の「人工的」世界を作り出す」という(Arendt 1958=1994:19-20)。この「仕事」によって作り出されるものとしてアレントが挙げるのが、「使用対象物」と「芸術作品」であり、いずれも耐久性を有するという点で共通するが、「芸術作品」のほうが「日常生活の必要や欲求」から遠く、「永続性」がある点で両者は区別される(同 1958=1994:223-264)。

本稿では、以下、教師による学級通信の作成をアレントのいう「仕事」と捉え、さらに、作成される学級通信をアレントのいう「芸術作品」と捉える。たしかに、

一般的な意味でも、アレントのいう意味でも、学級通信を「芸術作品」と呼ぶことには異論がある。例えば保護者との関係形成のためとか、学校の様子を知りたい保護者の要求に応えるためとかといった目的のために作成されていれば、その学級通信は「使用対象物」であって、「芸術作品」とはいえなそうである。日常的な作成・発行という形態に目を向ければ、各号がまとめて綴じられ、教師や保護者によって卒業後も長く保存されるというケースを除けば、永続性をもつという「芸術作品」のイメージにも結びつきがたい。

しかし、ここで、1で前述したような、学級通信に示された子どもの肯定的に評価される事柄を保護者たちが受容することや、子どもたちや出来事に対して保護者のもつ好感や愛おしさといった感覚を想起しよう。これらに示されているのは、保護者による学級通信の読みに、学級通信に表象される出来事や子どもたちに対する、保護者による価値判断が含まれているということである。わが子の通学や自身の教育戦略にとって有用な情報を得るといったような使用目的のための手段としてではなく、必要に対する有用性を越えた価値判断が、保護者によってなされていることがうかがえるのである。アレントがいうところの「それ自体に固有の「価値」、「生来的な価値」(同 1958=1994:244-263)に相当するものが保護者によって判断されているともいえよう。この価値判断との結びつきこそ、「芸術作品」の特徴なのである。さらに、アレントによれば、「使用対象物」にすら及ぶ) その判断は、「美」をめぐるなされる(同 1958=1994:271-272)。

学級通信をアレントのいう「芸術作品」であると本稿で措定するのは、「芸術作品」と「美」をめぐるアレントの議論ゆえである。その議論とは、川崎(2010:24)によれば、「美こそ第一義的な世界の標準であり、芸術作品こそ仕事の生産物の典型」だというものである。

学級通信を「芸術作品」であると把握する意義は、保護者の判断との結びつきを見出す点にのみあるわけではない。本稿にとってこの把握がさらに重要なのは、「芸術作品」の「美」の「判断」に介在する、「共通感覚」の所在をアレントが示していることである。

本稿では、次に、この「共通感覚」に焦点をあてる。

(2) 教師・保護者間の「共通感覚」

以下、「共通感覚」にもとづく「美」の「判断」に関するアレントの論を参照しながら、本稿の核心の問いに迫っていく。すなわち、なぜ、保護者は他の子どもにも関心を向けるのかという問いである。

アレントは、カントの『判断力批判』から自身の「共通感覚」論を展開している。アレントは、「判断力行使の際の源泉となるもの」を「共通感覚」と呼ぶカン

トによる「美的な判断力」に関する分析をもとに、「共通感覚」とは「わたしたちが他人とともに共同体のうちで生活できるようにする感覚であり、共同体の一員としてわたしたちが自分の五感を使って他者と意志の伝達が行えるようにするもの」であるという(Arendt 2003=2007:162-163)。また、「カント的な意味での共通感覚」とは、「私的感覚」から区別される「共同体感覚」であるとも、「人は判断を下す時、共同体の一員として判断を下す」のであるともいう(Arendt 1982=2009:134)。さらに、アレントは、「共通感覚」に根ざす「判断する能力」について、「事柄を自ら自身の視点からだけではなく、そこに居合わせるあらゆる人のパースペクティブで見る能力」であるともいう(Arendt 1968=1994:299)。

以上のように、アレントによれば、「美」の「判断」は、「共同体感覚」ともいえる「共通感覚」にもとづき、他者の視点から事柄を見ることを含んで成立するのである。

学級通信の読者である保護者が、この「共通感覚」にもとづいて、「芸術作品」としての学級通信の「美」に関する「判断」をしていると考えてみるとどうか。(1)で前述したような保護者の価値判断が、「共通感覚」にもとづいて「美」をめぐるなされているといえるかを検討しよう。この検討のために、学級通信の読者が、複数の保護者たちであることに着目して、次に、アレントの「共通感覚」論における「観客」とその複数性に関する議論を参照する。

アレントは、「共通感覚」をめぐる論の展開において、「注視者＝観客(spectator)の判断力が、それなしではいかなる美的対象も現われない空間を創造する」のであり、「公的領域は演技者＝行為者(actor)あるいは制作者(maker)ではなく、批評家(critic)と鑑賞者＝観客(spectator)によって構成される」という(Arendt 1982=2009:117)。また、観客は「もっぱら複数で存在」し、「常に仲間の観客たちと関わり合っており、「判断の能力」を共通に持っているともいう(同 1982=2009:117)。

これをふまえると、「観客」としての保護者たちが共通して保持する「共通感覚」(判断力)に主導されて、美的対象として、学級通信という「芸術作品」の価値が「判断」されるという構図が見えてくる。

他方の、学級通信の「制作者」としての教師についてもアレントの議論を参照することで、この構図はより明確かつ立体的になる。

アレントは、「批評家と鑑賞者というのは、あらゆる演技者＝行為者と製造者(fabricator)に内在して」おり、「批評的・判定的能力がなければ、演技者あるいは制作者は、観客から孤立し、認知されることさえない」という(同 1982=2009:117)。また、「自分の判断について、

他の誰かに同意するよう強制すること」はできず、「人は他のみんなの同意を「せがむ woo」か「乞い求める court」こと」しかできないのであり、この「説得的活動」において、人は「共同体感覚」に訴える、ともいう（同 1982=2009:134）。

これを教師による学級通信作成に引きつけていえば、教師は作成に先立って、あるいは作成過程で、保護者たちの「共通感覚」（による価値判断）を意識し、それに訴えるようにして、学級通信を作成しているということになる。

以上のように、学級通信の教師による作成と保護者による読みをアレントの「共通感覚」論に沿って捉えることができようが、特に保護者の読みに関しては、疑問点や批判点が残る。すなわち、まず、「観客」としての保護者たちが、たとえ同一の学級通信を読んでいるとしても互いに「関わり合って」いるといえるのかという点である。また、保護者の意識が強固に私的関心に閉ざされている場合などに、「共通感覚」にもとづき、他者の視点から事柄を見ることを含んでなされる「判断」が、容易に十全には成立しがたいと考えられるという点である。

これらの点へのアプローチは、おそらく、私的関心に即した読みという起点から「共通関心」の形成へと、何がいかにか媒介しているかを探ることに通じるはずである。また、それを探るには、学級通信に表象される内容が、学級・教室の子どもたちや出来事であることに着目した検討が必要である。

次に試みるのが、それである。

3. 子どもの「活動」を記録する教師の「仕事」

以下、アレントの「活動」概念と「仕事」概念の連関に着目して、教室における子ども・教師間の関係と、学級通信を介した教師・保護者間の関係を捉えていく。

まず着目するのは、アレントによる、「活動」にわたる「仕事」の意義に関する次のような指摘である。すなわち、「活動し語る人びとは、最高の能力をもつ〈工作人〉の助力、すなわち、芸術家、詩人、歴史編纂者、記念碑建設者、作家の助力を必要とする。なぜならそれらの助力なしには、彼らの活動力の産物、彼らが演じ、語る物語は、けっして生き残らないからである」（Arendt 1958=1994:273）というものである。ここに、「活動」によって生み出された事柄としての「物語」を記録する、「芸術家」「歴史編纂者」などによる「仕事」の意義を見出せる。川崎（2010:25）のいうように、「仕事の力を借りて記録されるべきものは、活動が産み出す物語なのである」。

本稿で試みるのは、子どもの「活動」の「物語」を学

級通信の作成を通じて記録することを教師の「仕事」だと把握する可能性の追求である。アレントのいう「活動」とは何であり、それが教室における子どもに見出せるとはいかなることかを検討したうえで、「活動」の「物語」を学級通信に表象する教師の「仕事」という把握に挑戦しよう。

アレントにおいて「活動」とは、「物あるいは事柄の介入なしに直接人と人との間で行なわれる唯一の活動力」であるという（Arendt 1958=1994:20）。また、アレントは、「人びとは活動と言論において、自分がだれであるかを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを積極的に明らかにし、こうして人間世界にその姿を現わす」（同 1958=1994:291）ともいう。

この「人間世界にその姿を現わす」というフレーズにおける「現われ (appearance)」であるが、それは、「公的 (public)」の語の意味に関わってアレントのいうところでは、「他人によっても私たちによっても、見られ、聞かれるなにものか」（同 1958=1994:75）である。

教室には、それぞれの子どもの固有性が示され、他の子どもたちによって見聞きされるという出来事が生じる。教室におけるその「現われ」の成立から、公共空間の成立を捉えることもできるし（大日方 2012）、自身の固有性を示す子どもの「活動」を捉えることもできる。

では、「仕事」によって「活動」の「物語」が記録されるというときの、「物語」とは何か。

アレントは、「物語とは活動が必ず生み出す結果であるとしても、物語を感じとり、それを「作る」のは活動者ではなく、物語作者」（同 1958=1994:310-311）であるという。つまり、アレントによれば、「活動の意味が完全に明らかになるのは、ようやくその活動が終わってから」であり、「活動が完全にその姿を現わすのは、物語作者である歴史家が過去を眺めるときだけ」なのである（同 1958=1994:310）。

本稿の2で確認してきたこともふまれば、教室の子どもたちの出来事を事後に表象する「仕事」として、教師によって「芸術作品」としての学級通信が作成されるという把握が可能である。子どもの固有名とともに表象されるその対象の事柄こそ、子どもの「活動」だと捉えられる。したがって、作成された学級通信には、子どもの「活動」と、それを通じて示された当の子ども固有性に相当する内容が記録されることになる。その内容が肯定的に評価される事柄である。

学級通信の読者としての保護者にとっては、どうであろうか。

それぞれの子どもの「活動」、固有性の記録は、当の子ども保護者にとっては、わが子に向けた私的関心に代るものとして受容されうる。

しかし、学級通信の読みは、そうした個別の保護者の個別の受容にとどまらないのであった。わが子以外の子どもたちの固有性もまた、保護者の関心の対象となりうる。「共通関心」の形成である。

では、改めて問おう。保護者における、私的関心に即した学級通信の読みから「共通関心」形成までの間は、何によっていかに媒介されているのか。本稿でのここまでの検討をふまえれば、「共通関心」の形成へと媒介するのは保護者たちの「共通感覚」であると見なしうる。学級通信に記録され読まれるものとしての、それぞれの子ども固有性こそ、保護者たちによる、「美」をめぐる、「共通感覚」にもとづいた「判断」の対象であり、保護者たちにおいて「共通関心」形成を促すものであると捉えるのである。

むろん、2の終わりで前述したように、「共通感覚」にもとづく保護者の「判断」が十全に成立しない場合もあろう。しかし、保護者の「共通感覚」を固定的なものとは想定せず、「共通感覚」が「芽」としては各保護者にすでに保持されており、例えば、学級通信の読みを通じてさらに育ってくるようなものだと考えれば、「共通感覚」の形成を経た「共通関心」の形成という相を捉えうる。すなわち、学級通信の読みを通じ、あらかじめ「芽」として保持されていた「共通感覚」が活性化され、他者の視点から教室の子どもたちや出来事を見るようになり、「共通関心」が形成されてくると捉えるのである。その「共通感覚」活性化の過程には、おそらく、わが子の「活動」が記録された学級通信の私的関心に即した読みを介して、教師という他者の視点から事柄を見るという保護者の経験が含まれている。

それぞれの保護者において「共通感覚」に媒介されて「共通関心」が形成されてくる過程では、比喩として以上に、保護者たちが「関わり合っ」ているといえる。物理的にはそれぞれの場所で、しかし、共有されている「共通感覚」に依拠して、学級通信に記された同一内容を保護者たちは読む。その読みにおける、読者としての関わり合いである。それは、私的関心に即した読みに閉ざされては成立しない。

保護者における「共通関心」の形成とは、関心の広がりという事象であるのみならず、事柄（教室の子どもたちや出来事）に向ける他者の視点の獲得や保持、すなわち「共通感覚」の形成や保持を含む事象でもあるといえよう。

おわりに

本稿を通じて確認されたように、学級通信の読者としての保護者たちと、学級通信を作成する教師との間に、アレントのいう「共通感覚」の所在を措定すること

により、「共通感覚」に媒介された、保護者における「共通関心」形成に至る道筋の構成を解釈できる。

すなわち、次のような構成である。

教師の「仕事」により「芸術作品」として作成された学級通信は、「共通感覚」に支えられて保護者たちに「判断」される。学級通信作成という教師のその「仕事」は、保護者たちの「共通感覚」に働きかけつつ、子どもの「活動」の「物語」を記録することとして成立する。教師は、子どもの「活動」と照らし合わせながら、保護者たちの内に「共通感覚」を探り当てようと試み、それに呼びかけるのである。その、記録された子どもの固有性が、保護者たちによる「判断」の対象となり、保護者たちに「共通関心」形成を促す。

以上の把握を前提にすると、何が言えるのか。以下、試論としての本稿の性格に鑑みて、公教育の展望に通じる意義と、さらなる追求のために残された課題とを、示しておく。

第1に、教師と保護者たちの「共通感覚」に着目する意義と、「共通感覚」の性質や意義を追求するというさらなる課題である。本稿を通じて、アレントの「共通感覚」論を参照することにより、「共通関心」形成の相を整合的に解釈できたことから、教師と保護者たちの間に「共通感覚」が所在する可能性は確認できた。ただし、一つのアプローチによる確認にとどまっており、その性質や機能のさらなる追求が必要であろう。特に、保護者において「共通感覚」が「育つ」可能性や条件を探ることが求められる。また、追求に際しては、子どもの「活動」を「判断」する際の「共通感覚」に、「保護者であること」が（いかに）影響するかも検討されてよからう。その検討は、例えば、子どもの「未熟さ」にもとづく行動が大人たちの共感的な反応を促す可能性（Nishiyama 2017）への着目を含むかもしれない。大人一般の「共通感覚」なのか、保護者のそれなのか。

第2に、保護者たちが子どもたちの「活動」に関する「判断」のイニシアチブをとっているという把握の意義である。これを敷衍して考えると、教室における子どもたちの「活動」（が生じる公共空間）の成立の価値は、公教育を追求する教育実践や教育学研究においてのみならず、保護者たちにおいても期待・確認されるものであるかもしれない。子どもたちの「活動」の「物語」の価値を肯定的に「判断」しうる存在としての保護者たちは、子どもたちの「活動」を（少なくとも潜在的には）期待しているのではないか。教師はその期待を察しつつ働きかけるのである。そこに、保護者たちの支持を得つつ、教室レベルで公教育を追求する可能性が見えてくる。

加えて、第3に、保護者たちが「共通感覚」に依拠して受容するのが、「活動」の「物語」だとする意義に

も留意してよからう。それぞれの子どもの固有性とは抽象化も数値化もされえず、具体的・質的にこそ捉えられるものだからである。アレントは「共通感覚」と「判断」について、「空は青い」とか「二プラス二は四である」と言う時、人は「判断している」わけではありません」と例を挙げながら、「認識命題や科学的命題」と「判断」とを区別している (Arendt 1982=2009:134)。理論や量的データに対してではなく、「物語」(の記録された「芸術作品」) に対してこそなされる保護者たちの「判断」なのである。そのように捉えれば、公教育をめぐる、規範や科学的実証に関する認識の問題とは別様の、「美」の「判断」の問題が浮かび上がってくる。

「活動」の「物語」を受容し、子どもたちや出来事に対して好感や愛おしさを抱き、「美」を「判断」する保護者たちにおいて、公教育の支持・擁護へと向かう意識変容(「共通関心」形成)が可能になる。「美」の「判断」の対象は、子どもたちの「活動」という公教育の内実である。この「判断」にもとづいてこそ、公教育のさらなる展望がひらけるはずである。それはいかなる展望か。追求すべき課題である。

引用・参考文献

- Arendt, H. (1958) *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. (=1994、志水速雄訳『人間の条件』筑摩書房)
- Arendt, H. (1968) *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press. (=1994、引田隆也・齋藤純一訳『過去と未来の間 政治思想への8 試論』みすず書房)
- Arendt, H. (1982) *Lectures on Kant's Political Philosophy*, edited by Ronald Beiner. Chicago: University of Chicago Press. (=2009、仲正昌樹訳『完訳 カント政治哲学講義録』名月堂書店)
- Arendt, H. (2003) *Responsibility and Judgment*, edited by Jerome Kohn. New York: Schocken. (=2007、中山元訳『責任と判断』筑摩書房)
- 広田照幸(2004)『教育』岩波書店。
- 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—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店。
- 城内君枝・藤田武志(2011)「階層と社会関係資本が保護者の学校参加に及ぼす影響—S 小学校の事例調査を通して」『学校教育研究』第 26 号。
- 片岡栄美(2018)「教育格差とペアレントクラシー再考」日本教育社会学会・稲垣恭子・内田良編『教育社会学のフロンティア2 変容する社会と教育のゆくえ』岩波書店。
- 川崎修(2010)『ハンナ・アレントの政治理論 アレント論集 I』岩波書店。
- Nishiyama, K. (2017) "Deliberators, not Future Citizens: Children in Democracy," *Journal of Public Deliberation*, 13(1), Article 1.
- 大日方真史(2008)「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。

大日方真史(2012)「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。

大日方真史(2015)「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」『三重大学教育学部研究紀要』第 66 巻。

大日方真史(2016)「学校に対する保護者の意識と関与—保護者に対するインタビュー調査をもとに」『三重大学教育学部研究紀要』第 67 巻。

大日方真史(2017)「保護者および同僚との関係における教師の専門性—インタビューに基づく事例研究」『三重大学教育学部研究紀要』第 68 巻。

大日方真史(2022)「保護者の意識変容の条件となる学級通信—「共通関心」形成は教師のいかなる記述によって促されるか」『三重大学教育学部研究紀要』第 73 巻。

大日方真史(2023)「学級通信実践の今日的意義—ある初任期教師に対するインタビュー調査をもとに」『三重大学教育学部研究紀要』第 74 巻第 2 号。

柴田聡史(2020)「学校教育の担い手としての保護者・住民」大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討—自由、保障、責任から考える』岩波書店。

付 記

本論文は、科学研究費補助金(基盤研究(C)「保護者の学校参加の条件となる教育実践に関する研究」(課題番号 21K02169)) の成果の一部である。