

ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy

『関係性の教育学』

Vol. 16

No. 1

**『関係性の教育学会』
Engaged Pedagogy Association**

『関係性の教育学』
第 16 卷 1 号 2017 年 5 月 28 日
関係性の教育学会
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy
Vol. 16, No.1, May 28th, 2017
Engaged Pedagogy Association
ISSN 1347-3964

Copyright 2017 by Engaged Pedagogy Association

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form without permission in writing from Engaged Pedagogy Association.

PRINTED IN JAPAN

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol. 16 No. 1

Contents

学習支援の非対称性に関する事例考察

—支援者に対して用いられる呼称に着目して— 1-11
神谷 純子 (帝京科学大学)

Teaching Cultural Content Classes to Non-traditional Japanese Learners of English . . . 13-23

Leeja Russell, Hannan University

学習指導要領に準拠した平和教育の構想—次期学習指導要領に即して— 25-35

竹内 久顕 (東京女子大学)

被災地とつながり、3.11 後の暮らしを考える

—福島の子女子高校生との家庭科交流学习を通じた男子進学校生徒の意識変容— 37-46
大矢 英世 (滋賀大学教育学部)

研究ノート

A Contrast Between Social Constructivism and Structuration Theory in Terms of Learning

Wakako Kobayashi, Nihon University 47-53

Fear and Rumours - The Korean Experience of Two Devastating Earthquakes in Japan -

Takayuki Yamamoto, Nihon University 55-62

Challenges Being in the Field as a Qualitative Researcher - Building Rapport - 63-71

Yuko Kitamura, Nagano University

学校と地域の実践共同体を総合的に紡ぐ教育方法

—新しいバリ絵画のスタイルを生み出した美術高校の教師と生徒の実践 73-90
田尻 敦子 (大東文化大学)

特定課題研究 I 国内におけるレイシズム・排外主義に関する諸問題 91-101

渡辺 雅之

特定課題研究 II アクティブラーニング及び PBL に関する実践・調査研究 . . . 103-107

長岡 素彦

学習支援の非対称性に関する事例考察

—支援者に対して用いられる呼称に着目して—

神谷 純子 (帝京科学大学)

はじめに

平成 19 年度より学校教育に導入された特別支援教育は、個々の教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難を改善又は克服するために必要な支援を行うものと定義されている⁽¹⁾。このとき学習されるべき知識技術とは、まぎれもなく西欧中心主義的な知であり (関 2004, p.31)、支援の対象となるのは、所有する知識技術の量や、その使用にかかわる能力に乏しい者である。学習支援とは、個別または少人数で個々の特性を考慮しつつも、どのように乏しい知識技術の量や能力を補うかに主眼を置いた支援を行うことになる。学校で伝達される知識技術の量や能力が生きやすさを規定する現代社会の中にあって、本稿は、こうした支援とその体制の整備を否定するものではない。しかし、一方に知を豊かに蓄え、その運用能力に優れた人びとを置く構造を不問に付しての支援は、支援を行う側と支援の対象となる側との間に必然的に非対称の上下関係を伴うものとなる。社会的弱者として底辺に位置づけられ、生きづらさを抱える人びとの支援において、エリート側にあることの多い支援者は、その関係における非対称性をどのように捉え、対峙することができるだろうか。

本稿の目的は、非対称性を孕む学習者と学習支援者の関係を踏まえて、学習支援のあり方を再考することである。筆者は、中学生を対象とした補習塾での学習支援を通じて、英単語をローマ字書きしてしまう寛子に、週に数回、英単語の読み書きを教えた。寛子は、支援者である筆者との関係性を、独特な呼称で示した⁽²⁾。本稿では、寛子が筆者に対して用いた呼称の変化に着目して、寛子と筆者との関係性の編み直しを読み解く。

1 研究課題と方法

1.1. 権力テクノロジーとしての呼称

教室という場所は、子どもを生徒という役割に落とし込む装置に満ちている。「生徒」らしく振る舞うことが当然と子どもに感じさせ、自発的に教師に臣従するように仕向ける。この営みを、フォーコー (1977) は「規律化」と呼んだ。規律化を現実に落とし込んでいく実践的な装置が権力テクノロジーである。例えば、校舎・教室・教材・校具・朝礼・訓話・板書・発問・試験・遠足……といった広い意味での教育諸実践は、権力テクノロジーとして機能する (田中 2009, p.135)。

「先生」という呼称は、生徒との関係において使われる関係呼称であり、教室に機能する権力テクノロジーのひとつである。緒方 (2015) によれば、呼称は親疎関係と上下関係によって決まる。親疎関係は話し手との関係を、上下関係は相手 (聞き手・他称対象者) の位置を示す (図 1)。関係

呼称の場合、通例上位の属性が呼称に用いられ、下位の属性は自称詞や他称詞にならない。これには2つ理由があり、ひとつは間接性の確保、もうひとつは、関係性の確認である。上位者を役職名で呼ぶことで、相手が上位で自分が下位であることが確認され、敬意表現として成立する(緒方 2015, p.4)。子どもに「先生」と呼称させ、教師がみずからを「先生」と自称することで⁽³⁾、そこには暗黙裡に、しかし確固とした上下関係が生み出される。

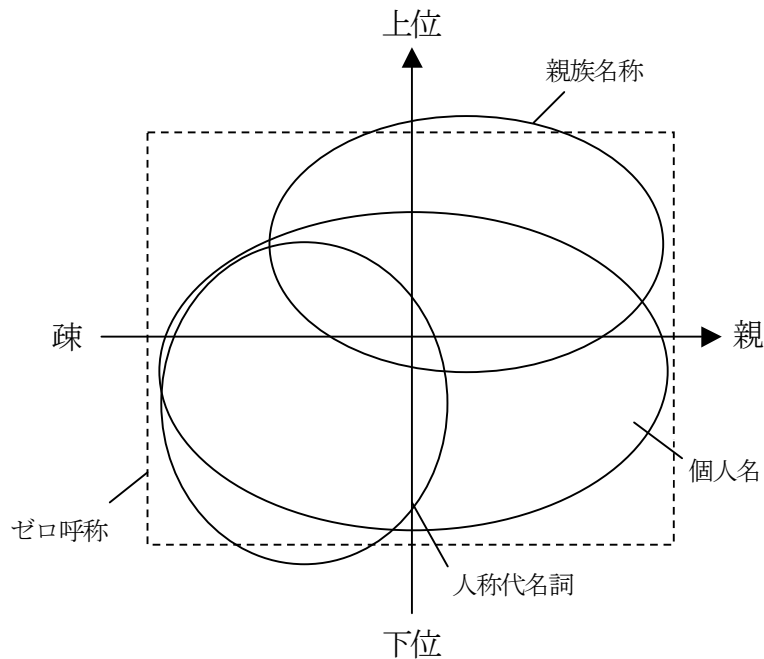


図1 対称詞マップ

出典：緒方 2015, 図(3)

1.2. 学習支援における関係の非対称性

民族的マイノリティに対する支援において、支援する者とされる者の上下関係を指摘する論考は数多い。倉地 (1998) は、留学生教育において、対する学生との間に対等な関係を築こうとする試行錯誤ののち、教師が制度枠組みの中で社会的優越者としての役割分業に踏みとどまる限り、それは不可能であると結論づけ、ジャーナルという異次元⁽⁴⁾の中で、学習者と学習援助者間の対等性を切り開こうと試みた。中島 (2007) は、ニューカマーの教育支援に見られる日本人-外国人の権力関係を実証的に検証し、非対称の関係から脱却するには、支援者が被支援者のニーズを「私の問題」として語り直すことが、関係変革の一步となると提起している。

1.3. リフレクシヴな記述

本稿の資料は、筆者が補習塾で行ってきた学習支援の記録である。社会的弱者の支援を記述するとき、支援される側の有徴性とその克服の過程が注目を集めやすく、有徴性を浮かび上がらせるシステムや、支援する側との関係性は見落とされがちであった。支援者である筆者の記録に基づく本

稿では、リフレクシヴ（自己反省的）な記述によって筆者と対象者の関係性を俎上にあげる。その編み直しの過程において、支援者としての役割期待との狭間で起こる筆者の葛藤を自己反省的に提示することで、支援者と支援の対象者との関係性を読み解き、支援を再考する一助としたい。

2 補習塾のモノグラフ⁶⁾

本節では、関係性の変化に焦点をあてながら筆者と寛子の補習塾での3年間を描く。筆者に対する寛子の呼称は、この間に何度か変化した。入塾当初、寛子は、筆者に呼びかけるときにも個人を特定しない「みぎ」⁶⁾という一般名詞を使ったが(2.1)、1年目の12月頃より、「Sue（スー）」という筆者の愛称を呼称に用いるようになる(2.2)。2年目の9月には、筆者と名が同じ芸人の姓を使って「にしおか」と呼び始め、2年目の末には「にしおかちゃん」と敬称が付加される(2.3)。3年目の12月、卒業が近くなった頃、寛子は初めて筆者を「神谷先生」と呼ぶ(2.4)。

2.1. 「みぎ」（入塾～）

寛子は、補習塾の講師である私を「先生」と呼ばず、塾の他の教師を呼び捨てにする。やんわりと注意するが、あまり意に介するふうでもない。一方、私は、寛子との距離を測りながら、寛子、寛ちゃん、寛さんと様々な呼び方⁷⁾を試してみる。中学校に入学後1か月ほど経ち、塾にも慣れてきた頃、寛子自身が『寛さん』がいいなと呼び方を指定する。

補習塾では、いくつかの教科について、個別に学習支援を行う。寛子は、週に数回、英語科の補習を受けている。寛子は最初から、教室で私と向かい合うと、「座ってるの、嫌になっちゃったなあ」と立ち上がったたり、突然メモ帳を出して1枚破り、何か書こうとしたりと勝手気ままに行動し、私を驚かせる。注意するが、行動を改めないことも多い。

在籍校での授業が進み、英単語の読み書きが始まると、寛子の苦手がはっきりとしてくる。音は覚えていると思われる英単語も、正確に綴ることができず、ローマ字書きする。塾では、アルファベットや英単語の読み書きを重点的に練習させる。二学期に入ったある日、教室に置いてあるメモ用紙に、寛子の字で「神谷さんはへぼいんだ」と書かれているのを見つける。はじめがなくなってきたので気をつけないと、と思う。この頃から、塾での学習を「つままない」と嫌がるようになる。私のことを「みぎ」（卒業証書を渡すとき、校長先生が名前の代わりに「右」と言ったから）「この人」、他の教師を「あの人」「誰かさん」などと言い、名前で呼ばない。言いたい放題なのが気がかりで、注意するようにしている。

二学期半ばになると、塾では、授業に関係のないことを平気でするようになる。私を「先生」と見なしておらず、私の前では勉強をしなくてもいいと思っているふしがある。授業中の立ち歩きや、関係のない作業を止めさせるため、私の注意は次第に厳しめになる。単語テストの得点は伸びず、私が真剣な顔をして——これ以上点数が下がったら、どうしよう？⁸⁾と寛子にたずねると、「英語なんかなくなっちゃえばいい」と言う。

寛子の自由奔放な態度に手を焼いていた 11 月末、近隣の小学校から教師が見学に来る。見学者があると緊張からおとなしくなる寛子に、私は寛子がこの補習塾に来た経緯を話して聞かせる。——苦手なところを練習するためにこの塾があつて、寛子のお母さんは、わざわざここを探して寛子連れてきたんだよ。寛子は「ふ～ん」と聞きながら多少神妙な顔をするが、長くはもたない。プリントの裏紙に、英単語の覚え方を書きながら説明していると、横から手を伸ばして「みぎのかきとりはいつもまるっこいよね」と書く。集中しない寛子に、私は疲れるが、寛子はおもしろがっているふうで、さらに「みぎとやるとおもしろ」と書く。

2.2. 「Sue (スー)」(1 年目 12 月～)

12 月になる。寛子は、教室の壁にかけてあるカレンダーをめくり、「好きな数字、言って」と私に言う。——じゃあ、12。と答えると、12 日の枠になぜか *seu's* ハッピーバースデイと、中途半端に英語で書く。Sue (スー) とは、塾に通う英語が得意な生徒たちが、私を呼ぶときに使う英語名である。このときを境に、寛子は私を「みぎ」ではなく「スー」と呼ぶようになる。

教室で、私は、生徒と並んで座り、黒板の代わりにプリントの裏紙に書いて見せるか、パソコンに入力して画面に映し出して見せる。それに対して寛子は、「スーは、黒板使わないからね。だめだなあ。」と、黒板に日本語訳を書くように言う。寛子が「山中先生は…」と、在籍校での授業の進め方を説明したがるので、——山中先生の授業でちゃんとやるなら、来なくていいんだよ。と突き放すと、寛子は、「いい」「スーが怒るから」と黙る。また別の日には、「山中先生の授業だけでいい?」「スーは、つままないんだもん」と言う。私が「ほんとに来なくていいの?」と念を押すと、「もう、その話はいいい」と、机を窓際に引きずっていき、「スーは近くに来ないで」とすねる。何を聞いても「うるさい」「黙ってて」と言われるが、——先生が黙ってちゃ、授業にならないでしょ。と軽いなして授業を始める。

この頃、私がほめると、寛子は「スーとは違ってね」「スーはだめだねえ」と返し、またそれを書くこともある。12 月半ばには、ノートを作ったと私に差し出す。表紙には「寛子」「ほんとにつまんない人、それは *sue*」「英語交換ノート」とある。開くと、日本語交じりの怪しい英語が数行書いてあり、その続きを私に「書いて」と言う。補習塾の教師のクイズを作った、と寛子に見せられるが、私の名前は「もんだいじ」となっている。

三学期、寛子がパソコンで印字したものは読もうとすることがわかり、塾での学習目標を印字して机の上に置いておく。私が席を外して戻ってくると、寛子の字で「むずくない!?!」「むりだな」「がんばってみるよ」と書き込みがある。寛子が「エビフライのフライディ」と言うのを聞いた私が——今度、語呂合わせの本、探したから持ってくる。と言うと、寛子は「よかったね」「そんなの関係ねえ」などとはぐらかすが、——なんでも、寛子が単語が書けるようになってくれればいいんだから。と重ねて言うと、感心したような表情をして黙る。テストの得点は伸びない。補習塾に来るのを嫌がり、私が——来る回数を減らしていいよ、と言うと、「やった」と嬉しそうな顔をする。

二年次に進級した4月、アルファベットと英単語の到達度チェックを行う。寛子がローマ字書きするのは、日本語と英語の音素の違いを理解していないことが原因のひとつとみて、手作りの教材で練習を始める。それが功を奏したのかはわからないが、教室の黒板に書く日付や英単語の綴りが、英語らしくなってくる。だが、相変わらず私の指示に従わない。英語の時間に社会科のプリントをやっているので、止めさせようとするが、何を言っても「うるさいなあ」と答える。――英語の時間に社会をやって、先生が注意したら「うるさいなあ」なんて言う生徒はいません。と私が言うと、笑っている。塾では、在籍校での授業で書き取る時間のない日本語訳を書かせたり、ワークブックなどの課題をさせたりする。「スーの字は読みにくい」と言うので、日本語訳や課題の答えはパソコンに入力して画面で見せ、寛子が写しきれないと印字して渡す。一学期末、寛子が黒板にjnry two [July 2nd] と書く。私が――書けるようになってきたじゃん。とほめると、「スーさんのおかげじゃないよ。私が勉強したからだよ。」と数回くり返す。日本語訳が終わっていない部分があり、――ここだけ、やろう。とうながすが、寛子は、「わかるから、いい」と、やろうとしない。少し強く言い直すと、寛子は、「スーさん、こわーい」と言いながら、しぶしぶ教科書を開く。寛子のおしゃべりに巻き込まれないよう、淡々と訳と課題をこなしていると、「最近、つまんない」「ももティ [上級生の百華] に、最近スーちゃん切れてるから、って [メールを] 送った」と言う。一方で、「単語、覚えたよ」と黒板に tomorrow と書いてみせたり、「勉強してあげた」と、単語が練習してあるノートを開いてみせたりする。足を机の上に投げ出して座り、注意すると「うるさい」と言うが、さらに強く注意すると、「わかってる」と、にやっと笑う。

2.3. 「にしおか」(2年目9月～)

夏休み明けの9月、寛子に在籍校と同じ単語テストのやり直しをさせる。テストが終わるまでの間、「宿題」として、くまのプーさんを描くよう、寛子に言われる。私が描いた絵を見て、寛子は、「それだけ描ければたいしたもんだよ」とほめる。塾での私の役割は、次第に日本語訳と課題の手伝いに比重を移していく。寛子は、塾に来て、教科書を机の上に放り出し、「訳しといて」と言う。私に紙飛行機を投げつけて去っていく。開くと手紙になっていて、「訳、よろしくね」と書いてある。

この頃から、私の呼び名は「にしおか」になる。私の名札を取り、名字の横に「=西岡」と書こうとする。当時、人気を集めていた芸人の名前と私の名前が同じ「純子」だから、と寛子は言う。在籍校の英語科担当は、山中先生から島崎先生に代わっている。島崎先生は、忘れ物や不勉強に厳しい。山中先生が廊下で「寛ちゃん」と声をかけてくれた、と嬉しそうに報告する。「やっぱり、山中先生は音楽を聞かせてくれるからいい」「にしおかはおもしろくないから、来るの、止めようかな」私が、――いいよ、じゃあ、島崎先生によろしくね。と言うと、寛子は苦笑いする。

11月半ば、寛子がめずらしく「今日は来たくなかった」とつぶやく。――〔定期〕試験が終わったら、来る回数減らしてもいいよ。とうながしてみるが、「いい」と言う。島崎先生が作ったプリ

ントの挿絵を見せて、「なかなかやるでしょ。スーよりはるかにうまいから。」とわざわざ比較する。

自習時間に友達と英語をやった、と日本語訳を書きなぐった紙を持ってきて、「[パソコンで] 打ちなさい」と言う。私が英語を読み、寛子に日本語訳を読み上げさせて、パソコンに入力する。また別の日は、「今日は、これをやる」と、これまでの試験をとじた大きなファイルを持ってきて整理している。島崎先生が出した課題を、「これ、やっというて」と投げて行くこともある。教室に持っていき、横で手伝いながら、——よく[単語を]書けるようになったよね。とほめると、「にしおかのおかげじゃないから」と言いつつ、「ほめすぎ」と複雑な顔をする。

私は、学習の主導権を少しずつ寛子に移していく。三学期、寛子がルーズリーフを1枚差し出して、「今日は、これをやる」と言う。授業のノート忘れて、ルーズリーフに書いたとのことで、それをノートに写し始める。そうかと思うと、教科書を開き、「訳して」と私に差し出す。——一緒にやるなら手伝うよ。と日本語訳を始めるが、これも長くは続かない。課題の解答の文字が小さく、読みにくかったようで、「ねえ、これ、でか[大きく]コピーして」と言う。この頃、私の呼び名は「にしおか」と呼び捨てで定着している。相変わらず、「ほんと、にしおかってつまんないね」とよく言われる。ところが、2月半ば、寛子が「にしおかちゃん」と抱きついてきて驚く。お気に入りの教師には、よく抱きついたり叩いたりしていたが、私に触ってくるのは初めてである。

ノートを忘れるとルーズリーフや破ったノートに板書を書き取り、あとからノートに写している。3月初め、私の時間に理科のノートを写しているのを待っていると、突然寛子が「東大生のノート、いいよね」と言う。何の話かわからず、聞いてみると、東大生のノートの取り方を解説した本があり、その内容にちなんで目盛り入りのノートが販売されているとのことである。それなりの値段がするらしく、買うのをためらっている様子で、私が——買ってあげてもいいよ。と言うと、意外そうな顔をする。1週間ほど後に、5冊セットのノートを購入し、教室に持っていく。寛子は、思いもよらなかったらしく、もらえるのは1冊かとたずねる。——三年生になったら、しっかり勉強して。とノートの束を渡すと、寛子は大事そうに抱えて教室を出ていく。

在籍校では、英語のスピーチを作成する課題が出ている。どうするのか寛子に聞くと、「じゃあ、オレが日本語を書いて、にしおかちゃんが英語を書いて、持って帰って写してくる」と、日本語の原稿を書き始める。「にしおかちゃん」とちゃん付けで呼ぶようになっている。英文の原稿ができると、「ふりがな、できる？」と聞かれる。私がかたをふっていると、寛子は横から覗き込み、単語を読み上げていく。内容を理解しているかどうかは定かではないが、音読はできる。この頃になると、寛子に「つまらない」「だめな子」とけなされることが格段に減る。

三年次の6月、塾に来た寛子は、ルーズリーフとノートを開く。「今日、試験勉強する時間ください、ってメール送ろうと思ったら送れなかった。まあ、いいか、直接ぶつければと思って。」私が許可すると、ルーズリーフにぎっしり取ってあるメモを、ノートに写している。三年になって飛躍的にノートのまとめ方がうまくなり、書き取る量も増えた。私が手持無沙汰にしていると、しばらくして思いついたように、教科書の本文訳を作るよう、私に言う。試験勉強は、「25分までね」

と自分で決めるが、途中、思いつくままに話し始めてしまい、集中できない。「じゃあ、こっち〔後ろ〕向いてやればいいんだ」と、私が呆気にとられている間に、教室の後ろのロッカーの上でノートを書き始める。また別の日は、ワークブックを開き、教科書を見て答えを書き込んだり、解答を見て丸をつけたり、黙々と作業している。私が黙って見ていると、「これ、あげる」と自分で作った単語帳を渡され、中を確認するようながされる。在籍校で、「向こう〔補習塾〕に行つて何してるの？って聞かれたから、好きなことやらせてもらえるって言つていたから」と言う。

11月半ば、塾の本棚に置いてあった、特別支援学校を描いた漫画『どんぐりの家』を持ってきて開く。「教師は生徒のこういう姿を見るとき、報われた気持ちになるのです」という部分を私に見せ、「にしおかちゃんが喜ぶと思つて」と言う。

2.4. 「神谷先生」(3年目12月～)

二学期末、寛子がふと「ねえ、神谷先生って言ったことないよね」と言う。その後、「神谷先生」と呼んだり、朝、「おはようございます」と挨拶したりすることが続き、私や塾の他の教師は驚くが、寛子は「ごめん、驚かせて」と飄々としている。「単語、すらすら書けるようになった。〔問題を〕出していいよ」とうながされ、私が比較的簡単な単語を選んで日本語で意味を言うと、プリントの裏に英単語を書く。八割がた書ける。——なんでそんなに書けるようになったの？と私が聞くと、「〔卒業するときに〕感謝の文に書いてあげる」と言う。

3 考察—支援の非対称性を読み解く

3.1. 呼称の変化

呼称の変化は、寛子が「私」との関係性を模索した軌跡とみることができる。寛子は、間接的な呼称で疎の関係を保ち、「甘えとからかい」を媒介に「私」との関係を構築していった。特に、上下の軸における「私」の位置づけかたは、支援の非対称性を読み解く手がかりになるだろう。

入塾当初、寛子は、「みぎ」という一般名詞や「この人」という代名詞を呼称に使った。これらは極めて間接性が強く、個人を特定しない呼称であり、寛子が「私」との関係を測りかねている様子がうかがえる。それが、1年目の12月、「私」を「自分にかかわりのある人物」と認識するようになった頃から、「私」を「Sue (スー)」と呼ぶようになった。名前など直接的属性による呼称は、親疎の軸においてより近い関係が示される一方、相手が下位者であることの確認にもなる。この時期、「私」を卑下する言動がかなり見られたことから、上下の軸において、寛子が「私」を下位者とみなしていたことがうかがえる。また、「私」が学習活動をコントロールしようとしていた2年目の9月頃には、寛子は、間接性を強めた「にしおか」を呼称として使い始めた。間接性は疎の関係を意味し、呼び捨てることは、自らの上位者としての位置づけを含意する。しかしそののち、「私」が学習の主導権を寛子に委譲していくと、寛子は「ちゃん」という敬称を用いて「私」に親しみを示すようになり、「私」への卑下も止んだ。3年目の12月、塾での支援も終わる頃、寛子は、

初めて「私」を「神谷先生」と呼んだ。職業名や役職名など間接性の高い属性による呼称は、一般的には、相手との上下関係を確認するものであり、ゆえに敬意表現となる。しかし、このときの寛子には、下位者にありがちな卑下や従順さはなく、自立的自己を確立させた余裕さえ感じられた。

3.2. 支援される側になること

学習支援において学ばれる西欧主義的な知は、評価と結びつきやすい。知識の量やその運用能力に乏しく、支援の対象になるということは、しばしばネガティブな意味合いを伴う。それゆえ、補習を嫌がる子どももいる。下位者に位置づけた「私」に対して、寛子がくり返し用いた「だめな子」「もんだいじ」などの表現は、支援される側に置かれた寛子自身に注がれてきたまなざしに重なるものであると推察される。

支援という行為は、支援される側の知識技術の乏しさを有徴性として際立たせ、暗黙裡に支援される側の努力を当然の前提とする。英単語を書く技術を向上させた寛子は、「スーさんのおかげじゃないよ。私が勉強したからだよ。」と支援者である「私」に何度も念を押す⁹⁾が、支援者への感謝を求められることが多いのも、上下関係を孕む支援の構造のゆえであろう。

3.3. 非対称性を超える

補習塾において、「私」は、意識的に権力テクノロジーの機能を縮小しようと試みた。誰が教室をコントロールする役割を担っているかを生徒に知らしめるのが権力テクノロジーであり、例えば、黒板を使う、教室の前方に生徒と相対して立つ、教科書を解説するなどの日常的な教育実践がこれに当たる。寛子は、こうした実践から教室をコントロールする人物を特定し、「先生」と呼び、これらの装置を解除しようとする「私」を「先生」と見なさない。寛子は、「先生」以外の様々な呼称を用いることで「私」との上下関係をすり抜け、「生徒」の役割から逃れようとする。

一方「私」は、自己を完全に無力化（佐藤 1994）することができない。「私」の指示には従わず、席を離れて立ち歩き、授業とは関係のないことを平気とする傍若無人な寛子に対して、少なくとも学習の場としての規律を保たねばと、語気を強めて教室のコントロールを奪回しようとする。上野（1999）は、教室という権力関係の中で「対等な関係」をめざそうとしたところで、教師はせいぜい「リベラルな権力者」になるにすぎないと言う。そうであるならば、むしろ、教師はその役割に必然的に付随する権力を認め、学習者がその関係を脱構築することの重要性を指摘すべきであろう。

「私」は学習支援という限定された枠の中で可能な限り、学習の主導権を寛子に移そうとする。普通学級での授業における困難を寛子の教育的ニーズと読み替え、初期には、教科書の英語文の日本語訳や在籍校で出される課題を手伝う。手伝ってもらえるとわかると寛子は、「私」に課題を投げ出すこともあったが、次第に「私」の支援を使いこなすようになっていく。そして卒業間際には、手伝ってもらいたい課題を指定したり、在籍校での授業時間内に終わられなかった作業を持ち込んだりし、補習塾という場と時間を自分なりに活用するようになる。こうしたプロセスを経て、「私」

に対する寛子の呼称は「神谷先生」に落ちつく。「私」は「先生」という呼称を用いるよう寛子に強いてはおらず、何がそのきっかけとなったかはわからない。支援—被支援という上下関係への抵抗として寛子が「先生」という呼称を用いることを拒んでいたとすれば、結局、その構造のあるべき役割に回収されてしまったかのようにもみえる。しかし、寛子は、教室のコントロールを掌握する役割を「私」に認めて「先生」と呼称したのではない。「向こう〔補習塾〕に行って何してるの?」と聞かれ、寛子は「好きなことやらしてもらってる」と答える。私に手伝ってほしい課題を指示する様子には、塾での学習を自分がコントロールしているという自信が垣間見える。小田は、ウィリスの『ハマータウンの野郎ども』を引きながら、こう述べる。「民衆的なものは、その文化的コードそのものにあるのではなく、コードの使い方にあるのだ。(中略)つまり、彼らは、固有の文化的コードといったものにこだわらずに、時と場合に応じて一つのコードから別のコードに移動していくのである。」(小田 2001, p.27) 寛子の呼称の使い分け、特に「先生」という呼称に関しては、支配的な文化から与えられたものを流用しつつ、自分なりの意味付けを付してそれを使いこなすという点で、被支援者である寛子が編み出した、支援の構造の上下関係をすり抜けるための戦略であると言えるのではないだろうか。

4 まとめ

知識やその運用能力の圧倒的な差を顧みれば、学習者と学習支援者の間に非対称な関係が生ずるのは不可避であると思われる。知識の多少や能力の優劣による上下関係を孕む構造の中では、学習支援は、ほんの少数の例外を除き、序列の底辺に置かれる被支援者のアイデンティティにネガティブな意味合いを伴わせながら、構造を再生産していくにすぎない。

寛子の学習支援において、「私」は、自らに教室の権力を集める権力テクノロジーの縮小に努めた。同時に、寛子に学習の主導権を移し、支援者としての「私」を、さらには補習塾の場と時間をどのように活用するかを寛子が決めるようにうながした。結果として、寛子は、自分の学習を自分でコントロールできるという自信を得て、寛子と「私」の非対称な関係は、かなりの部分、脱色されたと言える。

非対称の関係のうえに支援がなされるとき、支援される側はネガティブな自己認識——「恥じの気持ち」(関 2004, p.42)を抱かざるを得ない。支援者がマジョリティの立場にあることを認め、しかし一方で、自身も弱者に位置づけられるかもしれない⁽¹⁰⁾というシステムの構造を自覚しつつ、被支援者との関係にはたらく権力テクノロジーの縮小に努めるとき、支援者もまた、支援という行為を通じて、構造の相対化を志す挑戦者となるだろう。

〈注〉

(1) 文部科学省「特別支援教育について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm (2016.8.31)

- (2) 寛子の関係性の把握の仕方や独特な表現は、発達障害の傾向と捉えられるかもしれない。しかし、その判断は難しいし、判断が意味あることかどうかとも疑わしい。したがって、本稿では、その判断を避け、寛子と筆者の関係性の読み解きに焦点を置く。
- (3) 教師は自分を「先生」と自称することができるが、これは、親族名称による呼称にみられる起点推移によるものと解釈される。呼称を用いる状況において、想定されたカテゴリーの中で一番低位の者に起点を置き換え、その視点で呼称を使うことを起点推移と言う。教師が「先生」と自称するのは、生徒という下位者が起点となったときの起点推移によるものである（緒方 2015）。
- (4) ジャーナール・アプローチは、ノート（ジャーナル）という異次元の中で、異文化間の関係の対等性を成立させる試みである（倉地 1992）。
- (5) 本稿第2節のモノグラフは、本人（寛子）の承諾の上、個人情報に配慮して、本人を含む筆者以外の関係者をすべて仮名とし、その他、所属等の情報についても一部加工してある。
- (6) 誰のことを述べているか、呼称によって特定しない場合、これをゼロ呼称と呼ぶ。ゼロ呼称は、相手との待遇関係を明示したくないときに選択される（緒方 2015）。寛子の「みぎ」という呼称は、極めて間接性が強く、ゼロ呼称に近いと考えられる。
- (7) 英語科の担当であり、生徒をファーストネームで呼ぶことに違和感がない。後述するように、塾に通う英語が得意な生徒たちは、「私」をスーと呼ぶ。
- (8) 以下、第2節のモノグラフでは、「——（2倍ダッシュ）」に導かれるものを筆者の発話とする。
- (9) 同じく補習塾で担当した生徒、杏里は、卒業の間際、「私」の前で Thank you for teaching 3 years. と書き、少し考えて teaching を線で消した。「私」の学習支援の意味を考える上で、印象的なエピソードのひとつである。
- (10) 倉地（1998）は、金子郁容、花崎皋平を引用しながら、特にマジョリティに帰属する個においては、己の強さだけではなく、vulnerable な自己を発見することで、異文化やマイノリティの持つ vulnerability が自分の中にも存在する身近なものとして認識されるとし、このような他者認識をなくして、対等な立場で学習者の心に寄り添うことは難しいと述べている。金子は、ヴァルネラブルに「ひ弱い」「他からの攻撃を受けやすい」、ないしは「傷つきやすい」状態という訳語を用いている。

〈引用・参考文献〉

- Foucault, Michel 1975 “Surveiller et punir: Naissance de la prison”, Gallimard. (フーコー、M. 田村俣訳 1977 『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社)
- 神谷純子 2013 「教師のリフレクシヴな記述による実践研究の可能性—夜間中学の教育実践にはたらく権力作用に着目して」『日本学習社会学会年報』9, pp. 73-81.
- 倉地暁美 1992 『対話からの異文化理解』勁草書房.

———— 1998 『多文化共生の教育』 勁草書房.

中島葉子 2007 「ニューカマー教育支援のパラドックス—関係の非対称性に着目した事例研究」『教育社会学研究』 80、pp. 247-267.

小田亮 2001 「生活世界の植民地化に抗するために—横断性としての『民衆的なもの』再論」『日本常民文化紀要』 22、pp. 1-43.

緒方隆文 2015 「呼称のカテゴリー分析—自称詞・対称詞・他称詞」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』 10、pp. 1-13.

佐藤学 1996 「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ」『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』 世織書房、pp. 175-210.

関啓子 2004 「権力と人間形成」田中智志編『教育の共生体へ—ボディ・エデュケーショナルの思想圏』 東信堂、pp. 27-44.

田中智志 2009 『教育思想のフーコー—教育を支える関係性』 勁草書房.

上野千鶴子 1999 「フェミニスト教育学の困難」藤田英典他編『教育学年報7 ジェンダーと教育』、pp. 69-90、世織書房.

