

論文

「学校と学習塾の境界線」の相対化 －「学校と学習塾の両者で教える塾講師」に着目して－

鈴木繁聡[†]

[†]東京大学大学院教育学研究科

今日の「学校と学習塾の連携」をめぐるのは、「公／私の境界線のゆらぎ」というよりも、学校教育の存立性の根拠であった「公共性」が問い返されるような、「公／私の境界線の相対化」が生じていることが予想される。そこで、本稿では「学校と学習塾の連携」が進む中で新たに登場した「学校と学習塾の両者で教える塾講師」に着目して、学校を「公」とみなし、学習塾を「私」とみなすことで形成されてきた「学校と学習塾の境界線」を相対化することを試みることにした。具体的には、塾講師として学習塾に勤務しながらその提携先の自治体にある複数の公立小学校で教える女性 A (インタビュー時 20 代) にライフストーリー・インタビューを行い、ある人がどのような動機に基づいて塾講師になり、「学校と学習塾の両者で教える塾講師」として学校をどのように捉えているのかを明らかにすることで、「公／私の境界線の相対化」のリアリティを描き出している。

キーワード：塾講師、ライフストーリー、SCAT(Steps for Coding and Theorization)、公教育の変容

目次

1 はじめに

- 1.1 「学校と学習塾の境界線」の現在
- 1.2 先行研究の問題点
- 1.3 本稿の目的

2 研究参加者と分析の方法

- 2.1 研究参加者
- 2.2 データ採取と倫理的配慮
- 2.3 分析の方法

3 分析

- 3.1 「学習者」として感じていた学校と学習塾の「有用性」の違い
- 3.2 好きだった教師と塾講師の「通奏低音」としての「代替不可能な関係性」
- 3.3 「自他の共振共鳴」を伴う教育への志向
- 3.4 「感度」をはぐくむ教育が可能な職業としての「学習塾 X の塾講師」

- 3.5 「学校の教師」への「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味の未付与
- 3.6 「学校の教師」への「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味の未付与の継続

4 総合考察

- 4.1 「学校と学習塾の境界線」の相対化
- 4.2 学校教育の多様化の方略としての「学校と学習塾の連携」の現在

5 おわりに

1 はじめに

1.1 「学校と学習塾の境界線」の現在

齋藤が指摘するように“「公共的なもの」は、何を「個人的なもの」「私的なもの」として定義するかによって反照的に定義される”¹⁾ものであり、“公共的領域と私的領域の境界は固定したものではなく、何をもち「私的」とするかという言説

によって書き換えられる”²のようなものである。齋藤はその一例として、性別役割分業によって排除されてきた家事労働やケアワークを例に、それが個人的に解決すべき問題から公共的な「不正義」として捉え返されて、公的な制度保障が行われるようになったことを挙げている³。

教育学においても、公／私の境界線が絶対的なものではないことが指摘されてきた。例えば市川は“私教育にも公共の利益に資する面があるわけだし、公教育にも私的利益に資する面がないわけではない”⁴として、公／私の区分の不明瞭性を指摘している。フリースクールやホームスクールなどと学校教育の関係をはじめ、公／私の区分が一層不明瞭になる中で、公／私の対立を乗り越えようとする動きもある。例えば平井は、フリースクールやホームスクールを念頭に、学校教育を主体とする公教育システムの一元的なあり方が問い直される中で、教育における公／私の対立を相対化しつつ教育の公共性を再構築する方略として市民形成論を紹介している⁵。

ところが学習塾に関して言えば、教育学では依然として学校を「公」、学習塾を「私」とみなす捉え方が根強く存在している。もちろん公営塾をめぐる議論のように、従来は私的領域としてみなされていた「通塾」を公的保障に包摂していくような動きは出てきているものの、それらは公的領域の拡張をめぐる議論であり、平井のような公私二元論を乗り越えようとする試みには至っていない。それよりも大内が“膨大な受験産業の拡大は教育費用の増大（＝商品化）と教育の私事化（privatization）を促進した”⁶と指摘しているように、学習塾は依然として「教育の商品化」や「教育の私事化」の象徴と捉えられている。

先に断っておくが筆者はこのような学習塾の捉え方を否定したいわけでもなければ、「学校の教師」に対する「塾講師」の優越性を主張したいわけでもない。今日における学習塾を「教育の商品化」や「教育の私事化」と捉えて問題視する主な見解は臨時教育審議会における「教育の自由化」の議論に対して出てきたものであるが、筆者はそれらの議論が公教育を「教育の自由化」から守る防波堤として機能していたことには同意するし、現在も必要な視点であり続けていると考え

ている。先に市川が公／私の区分の不明瞭性に言及していたことに触れたが、その市川自身が1980年代以降の公教育の縮小や民営化を「教育の私事化」と批判しているのは、公／私の区分が不明瞭であるからこそ「公」を守らなければならないという強い信念があったからだろう。学習塾が利潤を追求する性質を持つことや教育をサービスとして提供する性質は否めず、学習塾に子どもを通わせる保護者が教育を商品として捉えている側面も否めない。そのような「教育の商品化」や「教育の私事化」から学校教育を守ろうとする議論は今後も必要だろう。そのため、筆者は「学校／学習塾における公／私の区分をなくすべきだ」や「今日の学習塾は教育の商品化・私事化をもたらさない」と主張したいわけではない。

筆者が主張したいのは、学校教育を主体とする公教育システムの一元的なあり方が問い直される中で、学校／学習塾を公／私と区分する境界線のみでは、学校現場で生起している現象を捉えきれないのではないかということである。例えば、大桃は一条校を中心とする国家による画一的な教育を「日本型公教育」と呼び、多様なニーズへの対応や学校教育の多様化への対応が求められる中で“政府がかかわるオフィシャルな活動を「公」、民間組織のとくに営利追求に関わる活動を「私」とする区分はかつてのものとなりつつある”（大桃 2020：7頁）と指摘する。そして、その代表例の一つとして2015年からはじまった佐賀県武雄市教育委員会と学習塾「花まる学習会」の連携事業であり、武雄市内の公立小学校に学習塾の教育メソッドを導入する取り組みである「官民一体型学校」を紹介している。

ところで筆者が思うに、この「官民一体型学校」が従来の「学校と学習塾の連携」と異なるのは、第一に官民一体型学校では学習塾の教育メソッドを実践するのが官民一体型学校化した公立小学校に勤務する担任教師だったことである。従来の連携では塾講師が学習塾のメソッドを使って学校で教えることが多かったのに対して、官民一体型学校では教師自身が学校で学習塾のメソッドを使うことを余儀なくされる。そして第二に民営化のような設置者や運営者を変える連携ではなく、現行の公教育の枠組みの中で連携が行われ

ていることである。実際、2023年現在は武雄市内の全公立小学校が官民一体型学校化しており、臨時教育審議会において議論されていた「教育の自由化」における学校民営化や学校選択制の路線とは一線を画している。むしろ官民一体型学校は、一条校を中心とする国家による教育の枠組みの中で学校教育の多様化を試みる取り組みであり、コミュニティ・スクールと同様の路線の教育改革に位置づくものである⁷。

先に触れたように、これまでの「学校と学習塾の関係」をめぐる議論では、通塾にかかる公費支援や公設塾をめぐる「塾が「私教育」の領域を超えてきている」⁸あるいは“公教育の境界領域の拡がり”⁹として捉え、公／私の境界線がゆらぐ中でその境界線をどこに引き直すのが問題となってきた。そこでは公／私の両端に位置づく学校と学習塾（あるいは家庭）を明確に区分した上で、公的領域を守る議論が機能する。しかし、「官民一体型学校」は鈴木が指摘するように“「公共性」がその存立根拠であった学校に「私事性」を持つ学習塾が組み込まれ”¹⁰のような事例であり、ここでは「公／私の境界線のゆらぎ」というよりも、学校教育の存立性の根拠であった「公共性」¹¹が問い返されるような、「公／私の境界線の相対化」が生じていることが予想される。

そうだとすれば、まずは官民一体型学校のような「学校と学習塾の連携」が生じている教育現場において、どのような「公／私の境界線の相対化」が起きているのかを捉える必要があるだろう。境界線をめぐる政治について論じた杉田は、我々が境界線のない世界に生きることはできないことを指摘したうえで、境界線の存在を意識することによって境界線を相対化すべきだと主張する¹²。それは“境界線がつねにあることを認めつつ、いかなる境界線も絶対的なものではなく、変えられるものであると考えること。境界線を消そうとするのではなく、それに対して距離を置く”¹³のような姿勢である。杉田の指摘を踏まえれば、我々は学校／学習塾を見る際に、公／私の境界線が常にあることを認めながら、その境界線が絶対的なものではなく、変えられるものであると認識することが「学校と学習塾の境界線」を相対化する上での第一歩であると言える。

1.2 先行研究の問題点

ところで、今日においては官民一体型学校をはじめとする「学校と学習塾の連携」によって塾講師でありながら学校で教えることもあるような、新たなタイプの塾講師（「学校と学習塾の両方で教える塾講師」）が登場している。それにもかかわらず、そもそもどのような人が塾講師になっているのか、塾講師はどのような動機や理念に基づいて教育を行っているのか、塾講師は学校をどのように捉えているのかなどを明らかにしないまま「学校と学習塾の連携」に対する懸念が一方的に示されている。

例えば Yamato&Wei は、学校と学習塾の連携は公教育に市場原理が導入されることを意味し、「目標達成に向けたごまかし」などの悪影響が公教育に及ぶことを懸念として挙げて、公的なセクターの責任を学習塾に丸投げすることによって公教育の問題が永久に無視されてしまう可能性を指摘している¹⁴。また、黒石・高橋によって、そもそも「学校と学習塾の連携」には「学習指導のスキルは塾講師の方が高い」という論理が内包されていることから、特に教育委員会や校長によるトップダウンで連携が行われる場合には学校の教師の抵抗感を招きやすいことが指摘されている¹⁵。また、浜田らは1990年代以降に日本で公的事業の提供主体を政府の専有から住民・企業・NPO等をはじめとする非政府アクターに開放し、学校教育の管理・運営・実施のプロセスを「民による共同統治」の下に置く学校ガバナンス改革の一つの事例として先述の官民一体型学校を取り上げているが、ここでは教師に固有の専門性である「教職の専門性」が学習塾との連携（さらにはそれに伴う地域住民との連携）によって脅かされる（劣位に置かれる）のではないかという仮説の下で研究が進められている¹⁶。

このような懸念が生じるのは、「学校の教師と塾講師は異なる動機や理念に基づいて教育を行っている」というドミナントストーリーが教育学に根強く存在しているからだと思われる。端的に言うなら、学校の教師が公共的な使命や責任に基づいて教育を行っている一方で、塾講師は生徒やその保護者が払う授業料に対する交換責任として教科指導に絞った教育サービスを行っている

と捉えられてきた。この認識は、例えば佐藤が学校は「責任」と「使命」に基づくのに対して、学習塾は「サービス」と「営利」に基づくと指摘したことや¹⁷、田中が学校教育は「大人としての応答責任」を果たすために行われており、「サービスの交換責任」において行われるものではないと指摘していることに表れている¹⁸。また、小玉も「学校」に目的や必要性がないにもかかわらずそこに多数の人間が集うのは、その正当性が公共性によって担保されているからであるのに対して、「学校外の教育機関」に人が集まるのは何らかの目的・必要性や興味・関心に基づくからだとして指摘している¹⁹。学習塾に関しては、柳が“学力の獲得のための事前制御と自己抑制が、高い成績の達成という顧客の満足感で賄われる”²⁰点で「学級制の本来の姿」であると指摘したように、学習塾では「学力の獲得」という目的に沿った教科指導のみが行われていると捉えられてきた。ただ、これらの指摘はどれも学校と学習塾の制度的・機能的側面に着目したものであるため、学習塾で教育を行っている塾講師自身もまた「サービスの交換責任」に基づいて目的を「学力の獲得」に絞った教育を提供しているとは言い切れない。近年になってようやく今井・大川が学習塾の職員を対象とする質問紙調査を行い、塾講師が教科指導だけでなく、学習塾に通う子どもやその保護者の心を「相談支援」を通して支える機能を持っていること、さらに学習塾側もこの機能を重視していることを明らかにしているが²¹、ここでも塾講師は生徒に学力を獲得させるという動機に基づいて「相談支援」をしているという見方も可能である。そのため日本の「塾講師」像は「学校の教師と塾講師は異なる動機や理念に基づいて教育を行っている」というドミナントストーリーに一元化されている。

1.3 本稿の目的

そこで、本稿では「学校と学習塾の連携」が進む中で新たに登場した「学校と学習塾の両方で教える塾講師」に着目して、学校を「公」とみなし、学習塾を「私」とみなすことで形成されてきた「学校と学習塾の境界線」を相対化することを試みることにした。具体的には、塾講師として学習塾に

勤務しながらその提携先の自治体にある複数の公立小学校で教える女性 A（インタビュー時 20 代）にライフストーリー・インタビュー²²を行い、ある人がどのような動機に基づいて塾講師になり、「学校と学習塾の両方で教える塾講師」として学校をどのように捉えているのかを明らかにすることで、学校現場における「公／私の境界線の相対化」のリアリティを描き出すことにした。

なお本稿では質的研究の手法を取るが、大谷によれば質的研究は多様であり、それぞれの研究が依拠する存在論、認識論、価値観などの「パラダイム」がある²³。先にも触れた白松が支配的なドミナントストーリーへの議論誘発可能性がある中で、解釈学的アプローチに基づく質的研究を行うことは教師研究の射程を拡大することにつながると指摘したことを踏まえ²⁴、本稿では「教師の認識」を解釈学的アプローチによって明らかにすることにした。したがって本稿では、「社会構成主義」の存在論に基づいて「意味は解釈によって与えられる」と考える「社会構成主義のパラダイム」(social constructivist paradigm) に依拠する²⁵。

2 研究参加者と分析の方法

2.1 研究参加者

本稿の研究参加者（以下、インタビューイ）は、女性 A（インタビュー時 20 代）である。A は大学院卒業後に学習塾 X に就職し、インタビュー時には学習塾 X に勤務しながらその提携先の自治体 Y にある複数の公立小学校で教えていた。A は学習塾 X の手法を導入した授業の教材作成や、教師の補助をしており、A 自身も授業を行っていた。A がインタビューに適していると考えたのは、「公／私の境界線の相対化」を試みる本稿において、第一に学習塾に勤務する塾講師でありながら公立小学校で教えていることが重要な選定基準になっていたからである。本稿ではある人がどのような動機に基づいて塾講師になり、塾講師として学校をどのように捉えているのかを明らかにすることを目指すが、その際に「学校の教師」を身近に観察できる立場で教育実践を行っていることは、「なぜ「学校の教師」ではなく「塾講師」

になったのか」や「塾講師の立場から学校や学校の教師はどのように見えているのか」を言語化する上で重要な要素であると考えた。

第二に、Aは学習塾の経営者ではない点で塾講師としての典型性が高いからである。Aが塾講師でありながら学校で教えている点は、塾講師としての典型性を下げる可能性があった。しかし、これまでの塾講師の語りが主に経営者や有名講師のものであったのに対して、そうではないAにこそ典型性があると考えた。

第三に、Aは筆者と研究開始前から知り合いであり、ラポール（信頼関係）が形成されていたからである。大谷はインタビューに適した人の条件として、「①フォローアップインタビューが可能であること」「②できるだけ言語化の能力が高いこと」「③語りたいことがあり、かつあなたをその語りたい相手と認識してくれる人であること」を挙げる²⁶。筆者とインタビューにラポールが形成されていることは③を満たす上で重要だと考えた。

2.2 データ採取と倫理的配慮

データの採取は、201X年8月に1回、201X+4年11月に2回、半構造化インタビューによる詳細な聴き取り（in-depth interview）を行った。インタビューの概要は表1の通りである。

インタビューは第三者のいない状態で、対面で行った。インタビューにあたり、書面と口頭で研究の趣旨と研究者の守秘義務に関する説明を行い、書面による研究参加の同意を得た。筆者とインタビューの間に利益相反の関係はなかった。また、インタビューの際にはインタビューの語りたい気持ちを最優先にし、インタビューの語りでさらに追究したい箇所がある場合には、話の腰を折らないように注意しつつ、その箇所に戻って質問することを心掛けた。

1回目のインタビューの後に分析を行い、2回

目と3回目のインタビューではその分析結果についてインタビューに意見を聞いた。したがって、本稿の分析における解釈の過程にはインタビューも参加している。インタビューから浮上した疑問点やさらに追究すべき点を探索する中で、メールを介してフォローアップインタビューを続けた場合もあった。なお本稿は、筆者が調査時に所属していた大学の研究倫理審査委員会の認可を受けている。

2.3 分析の方法

インタビューは録音後、逐語記録を作成し、それを分析データとした。データの分析にはSCAT（Steps for Coding and Theorization）²⁷を用いた。SCATとは、4つのステップによるコーディングを行い、そこから得られた構成概念をもとにストーリー・ラインを書き、理論記述を得る分析手法である²⁸。具体的には、まずマトリクスの中にセグメント化したデータを記入し、それぞれのデータに対して「〈1〉データの中の着目すべき語句」「〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句」「〈3〉それを説明するための語句」「〈4〉そこから浮上するテーマ・構成概念」の順にコードを考案し付与していく。その上で、〈4〉の「テーマ・構成概念」から“データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの”²⁹である「ストーリー・ライン」を記述し、そこから最終的に理論記述を得るという分析手法である。本稿の分析にSCATを用いた理由は2つある。

第一に、SCATの表には分析の過程が明示的に残るため、分析者が分析の妥当性の確認し、恣意的な分析を行っていないかを検討する機能を有しているからである³⁰。分析のプロセスを明示することは、筆者自身が妥当性を確認するだけでなく、読者や査読者による反証可能性を高めることにもつながる³¹。本稿は社会構成主義に依拠する

表1: インタビューの概要

No.	インタビューの時期	インタビュー時間	インタビューの内容
1	201X年8月	1時間40分	ライフストーリー・インタビュー
2	201X+4年11月	1時間32分	分析内容に関するフォローアップインタビュー
3	201X+4年11月	1時間	分析内容に関するフォローアップインタビュー

が、個別性や具体性を追究する際に筆者の分析が恣意的なものになり、妥当性の低い理論の記述になることを避けるためにも SCAT を用いた。

第二に、SCAT は質的データの潜在的な意味の概念化を目指す本稿の枠組みに適しているからである。山元は SCAT が質的データの分析手法の中でも、データの中の潜在的な意味の概念化を支援する点で優れると述べる³²。安藤も SCAT は、インタビューの語りから得られた質的データを深く追究していく分析に適していると述べる³³。SCAT のこの特徴は、塾講師の認識に着目する本稿の枠組みに適していると判断した³⁴。

3 分析

以下では「学校で教える塾講師」である女性 A のライフストーリーを分析する。分析にあたり、最初に A の家族構成と経歴の概要を示す。A の家族構成は両親、姉、A の 4 人であり、A の両親は教職に就いていない。A は公立中学校、公立高校を卒業後、公立 B 大学に入学する。専攻は国際教養で教職志望ではなかったため、在学中に教員免許を取得していない。また、A は中学 1 年次から大学入学時まで一貫して個人経営の小規模な学習塾に通っていた。卒業後は国立 C 大学大学院の修士課程に進学し、グリーン・ツーリズムに関する研究を行った。修士課程在学中に学習塾 X (設立 30 年未満) でアルバイトを始め、卒業後はそのまま学習塾 X に就職した。学習塾 X は教科指導に加えて人間形成にも力を入れている総合塾である。A の入社の数年後に、学習塾 X は自治体 Y と提携して公立小学校との連携事業を始めた。A は連携事業の途中から担当者になり、インタビュー時には自治体 Y に常駐していた。

以下、本文中の [斜体] は A の語りの部分的引用、「A :」で始まる斜体の段落は A の語りのまとまった引用を表す。A の語りにおけるインタビュアー (筆者) の発言は、<斜体>で示す。補足が必要な箇所には筆者が () で補足を付記した。なおインタビュアーのプライバシーを確実に保護するため、引用するデータには最小限の修正を加えている。

3.1 「学習者」として感じていた学校と学習塾の「有用性」の違い

A は小学校時代の自身を [宿題を家で怒られながらやっていたから、学校では周りからちゃんとしていると思われていた] ような子どもだったと振り返る。普段は宿題をやるよう注意していた A の母親も [夏休みは宿題をやらずに遊ばばいい] と考えるなどいわゆる「教育ママ」ではなかったため、親からの学校の成績へのプレッシャーは少なかった。そのせいか、筆者が A に出身高校の偏差値を尋ねても [偏差値とか興味がなさ過ぎて全然わからないんです。通える範囲で行けるとこに行っているの] と答えていた。このような環境にいた A は中学校 1 年次から学習塾に通い始める。それは幼稚園の時の友人の父親が個人塾を経営しており、姉の通塾をきっかけにその塾に訪れたところ [寺子屋みたいな塾] であり、[朝から夜まで常にオープンで「来たいとき来ていいよ」っていう感じで面白そうで、私も「じゃあ行く行く」] となったからだった。

中学 3 年次に高校受験の勉強が始まると、A は学校の部活が終わってから 22 時頃まで学習塾で勉強し、高校時代には 0 時まで滞在したこともあるなど [ほんとに生活の一部くらいのレベルで住んでいた] という。この学習塾は経営者である塾長が基本的に 1 人で切り盛りしていたため、A が中学生の時は [単元に沿った一斉授業をして、わからないところがあれば個別に指導してくれ] ていたが、A が高校生になると [自分でやってわからない問題を持って行って、教えてくれるパターン] に変わった。ただ塾長は、[「英語ならそろそろこのレベルの長文をやっていいと思うんだよね」と言って、私用の問題を用意してくれ] ており、A は塾長が [すごいよく見ている] と感じて [塾が私にとっては居場所] だったと振り返る。このような「学習者」だった A は、当時感じていた学校と学習塾の違いを次のように語った。

A: 塾は知識をちゃんと定着させる場所。学校って「わー」って流れていくじゃないですか。例えば (学校で) 証明の問題を習うと「ふーん」とはなるけど、自分でそれを使いこなせるかというす

ぐにはならない。それを練習してちゃんと自分でできるようになったと思えるのが塾でした。

ここでAは「受験に必要な知識の獲得」の観点から学校と学習塾の「有用性」（機能的側面）に着目し、学校を「受験知の一方的な伝達空間」と意味づけて、学習塾は「受験知の定着空間」と意味づけている。しかし、それは単なる「定着空間」ではなく、[すごいよく見てくれている]塾長がいたことで、Aにとっては「受験知の協奏的な定着空間」と意味づけられるものだった。この「協奏性」（concert）はAが塾長との思い出を振り返る次の語りにも現れている。

A：私が通っていた塾はわからない問題を持って行った時も対応がすごくいいんだよ。（塾長は私
がわからない問題の）解説書を見ないの。「オッ
ケー、解くね」って言って解いてるの！その間、
私はずっと隣で待ってるのね。（中略）さすがに
解くのに30分くらいかかると「ごめん。これち
ょっと解けないから宿題にさせて」って言って
（中略）、1日くらい持ち越して塾長なりの解き方
で「こういう風に解けたよ」って言って教えてく
れる。（中略）一緒に解いてくれる感じがすごく
好きだった。

学校では知識が「[わー]って流れていく」の
に対して、学習塾では「ちゃんと自分でできるよ
うになった」と感じられたのは、Aに対する塾長
の向き合い方が、解説書を見ながら通り一辺倒の
解き方を教えるような関わり方ではなくて、Aの
ために時間を割いて「塾長なりの解き方」で解い
たやり方を教えてくれたからであろう。この意味
で、Aは通っていた学習塾を「受験知の協奏的な
定着空間」と意味づけていると解釈できる。

3.2 好きだった教師と塾講師の「通奏低音」 としての「代替不可能な関係性」

しかし、筆者が「学校の先生が塾長のように問
題を自分で解いて教えてくれたことはありませ
んでしたか？」と尋ねると、Aは次のように答え
た。

A：高校ですごく好きだった数学の先生が一人い
て、その先生はやっぱり（塾長と）同じ教え方を
してくれた。その解説書をみせて「これがわから
ないです」っていうと、「これお前には無理だよ」
みたいな感じで言われて（笑）私は数学が得意じゃ
なかったから、「Aにこの考え方は無理だけどこ
っちの考え方なら解けるよ」って教えてくれる先
生がいて、その先生はすごく好きだった。

さらに他に好きだった先生についてAに尋ね
ると、Aは中学校の柔道部の顧問に関する次のエ
ピソードを語ってくれた。

A：（柔道部には）学校的には「問題児」だけど「め
っちゃいい人」がいっぱいいて。そういう人たち
をニコニコ見てくれている先生だった。だから好
きだったかな。（中略）柔道の指導でも一人ひと
りに「お前はこれが得意だから」みたいなのをた
くさん言ってくれて。（中略）例えば背負い投げ
を教えるときもみんな同じ背負い投げじゃなく
て、一人ひとりに合った方法を教えてくれる先生
だった。

ここからAが塾長との関係を振り返るときに
表出していた「協奏性」は、第一に学習塾の塾長
の専売特許ではなく、学校の教師との関係にも見
出していること、第二に数学等の「受験知」の伝
達に留まらず、受験と関わりのない部活動の指導
にまでも見出していることがわかる。そして、A
は好きだった教師と塾講師（塾長）について語る
際には、学校と学習塾について語る際に用いてい
た「受験に必要な知識の獲得」という「有用性」
（機能的側面）とは異なる観点から両者を捉えて
いる。

ところで、田中は「関係性」を“人が固有の一
命として生きること、すなわち「かけがえのなさ」
（代替不可能性 unreplacedness/ unreplac
eable）として生きていることを可能にする、他者
との無条件かつ肯定的なかかわり（愛他性）”³⁵と
定義し、人間の生の様態は「有用性」（efficiency）
や「自律性」（autonomy）だけでなく、「関係性」
（[affectionate] relatedness）によっても形容さ
れると指摘する³⁶。Aは好きだった教師や塾講師

について語る際に、「いかに効率的に受験知を伝達してくれたか」というような「有用性」ではなく、「いかに一人ひとりと向き合ってくれていたか」を語った。そのため、田中の指摘を踏まえれば、Aは好きだった教師や塾講師について語る際には、彼らが学習者と取り結ぶ「代替不可能性」に基礎づけられた「関係性」によって両者を捉えていると解釈できる。

このように、Aは学校と学習塾の違いについて聞かれた際には「有用性」に着目して両者の間に境界線を引くが、好きだった教師と塾講師については「関係性」に着目するため、「塾講師にはあるが教師にはない」や「教師にはあるが塾講師にはない」という区別はせず、Aと教師や塾講師が「代替不可能な関係性」であったかどうかを振り返っている。つまり、Aにとって好きだった教師と塾講師のいわば「通奏低音」（物事の底流にあり、知らないうちに全体に影響を与えるもの）として「代替不可能な関係性」が流れていると解釈できる。

3.3 「自他の共振共鳴」を伴う教育への志向

高校卒業後、Aは公立B大学に進学した。当時のAはアジアの国々について、*「違う国の言語なり、違う国の経済なり、社会の成り立ちなり、国民性なりを知るのがただただ面白かった」*と感じて、国際教養を専攻していた。当時のAは*「日本で働くことに固執していなくて、別に海外で働いてもいいな」*と考えており、教育への関心は*「全然なかった」*ため、当時のAは教師や塾講師になるつもりはなかったという。しかし、在学中に留学を経験し、バックパッカーとして旅行する中で*「ビーチがすごくきれいで観光客がたくさん来るけど、そういう風に観光客が来ることで環境破壊がされているのを、自分が一観光者として見てチクチク感じ」*たことで、環境問題と観光に関心が向くようになる。Aは当時考えていたことを次のように振り返る。

A：もともと環境問題に興味があつて。環境問題の理系のテクニカルなことじゃなくて、普通の人に普及するようないわゆる啓蒙の部分考えたとき、例えば「CO2が問題だ」とか、「エアコ

ンは何度に設定しましょう」みたいなことを啓蒙するのってすごい小手先じゃないですか。そうじゃなくてもっと土台の部分が大事だなんて思って。でもその土台の部分ってよくよく考えていくと、環境とか全く関係ないんだよね。その人の一個人個人の、私の言葉なんですけど「感度」というか、「アンテナ」の持ち方だなんて思って。個人個人の「感度」なり「アンテナ」が持てる人っていうのを今後育てなきゃいけないって思って（中略）（自分の関心は）教育になりました。

田中によれば、「関係性」とは「苦境にある相手とともに在ること」や「相手とともによりよく生きようとする事」である「自他の共振共鳴」として現れる³⁷。そのため、他者から切り離された個人を前提にする「合理的思考」や、人をカテゴリーによってくくり生身の関わりから引き剥がす自然科学用語に象徴される「客観的思考」にはそぐわない。これを踏まえると、Aの*「CO2が問題だ」とか、「エアコンは何度に設定しましょう」*みたいなことを啓蒙するのってすごい小手先という語りは、そのような「啓蒙」が「自他の共振共鳴」を伴わないことを問題視している語りだと解釈できる。

一方、以下に示すようにAのいう「感度」や「アンテナ」は「自他の共振共鳴」を伴うものである。Aは教育に関心が湧いて研究を始めたところ、農山漁村に滞在して農漁業体験を行いながら地域の人々と交流する余暇活動である「グリーン・ツーリズム」の概念に出会い、修士課程に進学後は日本で「グリーン・ツーリズム」を採り入れた自治体の事例研究を行った。この「グリーン・ツーリズム」について、Aは*「地域にくつつくツーリズムで、生き物、自然だけじゃなくて、人との関わりとか、そこの人たちの生き様に関わってくるツーリズム」*と説明し、「人との関わり」や「生き様との関わり」を重視している。さらにAの「自他の共振共鳴」の重視は修士論文の内容を振り返る次の語りにも現れている。

A：（民泊をやっているおじいちゃん、おばあちゃんにインタビューをした時に）来てくれた子どもたちをただもてなすだけじゃなくて、「子どもた

ちの学びになるようにこんなことをしているんだよ」とか「その後で子どもたちからこんな手紙が来てね」とか。そういう子どもとのかかわりを話す姿がぐっときて。(中略)「(自分が一番ぐっと来たのは)結局そこなんだ」って思った。

苫野はヘーゲルの「自由」をめぐる議論を参照しながら、学校が必要なのは「すべての子どもたちが<自由>になれるよう、さまざまな知識・技能をはぐくみ、そしてまた、<自由の相互承認>の「感度」をはぐくむ³⁸ためであると主張する。このとき苫野は「感度」を身につけることを“頭だけじゃなくいわば感性に刻み込むということ”³⁹と表現しているが、Aの「子どもとのかかわりを話す姿がぐっときて」[(自分が一番ぐっと来たのは)結局そこなんだ]という語りからは、Aのいう「感度」や「アンテナ」も苫野と同様に「感性に刻み込む」ことで「自他の共振共鳴」が伴うという意味が込められていると推察される。このように、Aは「自他の共振共鳴」を伴う「感度」や「アンテナ」をはぐくむことができる概念として「教育」を捉え、そのような「感度」をはぐくむ教育」を志向するようになった。

3.4 「感度」をはぐくむ教育が可能な職業としての「学習塾Xの塾講師」

修士課程1年次からAは学習塾Xでのアルバイトを始める。それは「教育」に関心が向いたからではなく、両親に「[院まで行ったらお金は出さんよ]」と言われ、[バイトをしないといけないので、手っ取り早く稼げる、時給がいいのは家庭教師]という理由でアルバイト先をインターネットで探していた時に学習塾Xを見つけたからだった。しかし、Aが学習塾Xを選んだのは、職場が家から近く、時給がよかったという地理的・経済的な理由に加え、[人の感度とかアンテナが育つようなことが大事だって思いながら院に進んでいたから、そこをやっている学習塾Xって面白い]と感じたからだった。当時の学習塾Xの印象についてAは次のように振り返っている。

A：(学習塾Xの求人広告に)「人間力を育てる」と書いてあるんだよね。「生きる力」とか。<最

初見たときには半信半疑でしたか?> 「ほんとにそんなことできるのか?」と。「本当にやっているのかわからないけど、そういうことをテーマにやっている学習塾なんだ」って思ってしまった。<面白そうだと?> うん。他の家庭教師や塾の求人広告は、そういうところは全然出てこないんだよ。条件しか書いてなくて。書いてあっても職場の雰囲気とか。「うちはこれを大事に教育します」みたいなものは書いてなくて。その意味では(学習塾X)は塾業界の中で浮いた存在だったよね、私の中で。

ここでは第一に、Aにとって学習塾Xは「人間力」や「生きる力」という教育理念を掲げる点で他の学習塾とは異なる「浮いた存在」として認識されている。先行研究では学習塾を進学塾・補習塾・総合塾というように、「どの学力層の生徒を顧客として想定しているのか」に基づいて分類しているが、Aは学習塾が「どのような教育を実践したいのか」によって区別している。そして第二に、Aは自身の関心である「感度」をはぐくむ教育」をこの学習塾Xの掲げる教育理念に見出して、[そこをやっている学習塾X]と捉えている。すなわち、Aにとって重要なのは「学習塾」という教育空間ではなく、「学習塾X」という代替不可能な空間であり、「学習塾X」だからこそ「感度」をはぐくむ教育」が可能だと捉えている。これは大学院卒業後に学習塾Xに就職した理由を振り返る次の語りにも現れている。

A：(修士2年次に就職活動を初めた頃には)結構学習塾Xを好きになっていたんだよね。今ほど学習塾X(の実践)にちゃんと意味があるという確信は持ってなかったけど、ぼんやりとやっていることが「いいんだろうな」って思ってた。(中略)(学習塾Xは教科指導に加えて自然体験も実施していて)それをアルバイトという立場で見ている、そっち(自然体験)には興味があったから、塾だけどころの塾、学習塾Xだったらゆくゆくそういう(自分の関心がある)方向で仕事ができるかもしれないという期待もちょっとあって。

このように学習塾 X が教科指導だけでなく自然体験も行っていることに加えて、A は学習塾 X の塾長に自身の研究について話した際に [「いいよね。そういうのめっちゃ意味あるよね」] と言われた。そして、[「おおむね同じ方向性にありえるのは前から知ってたから、その時に『学習塾 X (に就職する) のもありだな』と感じたことで、[塾だけどここの塾、学習塾 X だったらゆくゆくそういう (自分の関心がある) 方向で仕事ができるかもしれない] と思い、学習塾 X への就職を決めた。

以上を踏まえると A は職業選択において「塾講師」を選んだのではなく、「学習塾 X の塾講師」を選んだのであり、それは「学習塾 X の塾講師」に「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味づけができた点で、A にとって「代替不可能な空間」になったからだと解釈できる。

3.5 「学校の教師」への「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味の未付与

A にとって「学習塾 X の塾講師」は「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味を付与できた点で他の「学習塾の塾講師」から区別されていた。それでは当時の A にとって、「学校の教師」という職業はどのように捉えられていたのか。筆者が「教育に興味を持っていて、「感度」が大事だと思っていたなら、塾講師よりも学校の教師になった方がたくさんのお子たちにアプローチできると思うのですが、「学校の教師」という選択肢を考えなかったのはどうしてですか？」と尋ねると次のように答えた。

A：まず教員免許を取り直す気がなかったのね。〈なぜですか？〉 (中略) たぶん私の中で学校はそういう場じゃなかったんだろうね。〈でも学校に対してそんなに悪いイメージは…〉 うん。そんなに悪いイメージはない。だけど、(中略) 私がそういう風に (大事に) 思うような部分 (=「感度」) は学校では育ててもらってないなと思って。(中略) じゃあ塾だったかっていうと塾ではないんだけど… 〈塾でもないんですね？〉 うん。そうだね。でも私の人間形成的なところに塾は大きく影響していると思うけどね。

ここで A は「学校の教師」にならなかった理由を、学校では A の重視するような「感度」をはぐくむ教育を行う見通しが持てなかったからだと振り返っている。しかし、それは学習塾 X 以外の学習塾にも共通して言えることである。なぜなら 3.1 でみたように、学習者としての A にとって学校は「受験知の一方的な伝達空間」であり、学習塾は「受験知の協奏的な定着空間」であるように、両者は制度的には「受験知の定着・伝達」が行われる空間として認識されているからである。A にとって職業選択の際に重要だったのは、「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味を付与できるかどうかであり、それは「学校の教師になったら自ずと可能になるもの」ではないのと同様に、「塾講師になったら自ずと可能になるもの」でもない。このことは筆者が A に「学校の中にも好きな先生はいたのになぜ当時は先生という職業に魅力を感じなかったんですか？」と聞いた際の次の語りにも表れていた。

A：先生のことは好きだったけど、それは人として好きだったわけで、「先生 (という職業)」が好きだったわけじゃないのかもしれない。さっき話した「好きな先生たち」は、学校という場でたまに会ったけど、「先生だから好き」だったんじゃないくて、「あの人が好きだったんだな」という感覚。

ここでも A は学習者だったときの好きだった教師や塾講師を振り返る際に、自分と相手が「代替不可能な関係性」にあったかどうかを重視しており、それは「学校の先生だから」というものでも、「学習塾の先生だから」というものでもない。したがって、「学校の教師」には学習塾 X 以外の「学習塾の塾講師」と同様に、「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味が付与されていなかったことがわかる。

3.6 「学校の教師」への「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味の未付与の継続

学習塾 X は A が入社してから数年後に、自治体 Y と提携し、公立小学校で連携事業を行う。A は「正直、公教育には最初あまり興味はなかった」が、一方で「(学習塾 X で質の高い) サービスをしてあげられるのは、学習塾 X に来ている子たちにだけだっているのにはちょっともどかしさ」を感じており、加えて様々な地域から塾生が集まる学習塾 X ではできない「土地に根付いた教育をしたい」と思うようになり、連携事業に携わることを希望した。その結果、先述の通り A は自治体 Y に常駐し、複数の公立小学校で教えるようになる。ここでの A にとって「学校と学習塾の連携」は「より多くの地域に根ざした子ども」へのアプローチが可能になり、塾講師であるがゆえに感じるもどかしさや葛藤を乗り越える契機として捉えられている。

では、公立小学校で教えるようになった A にとって、より身近になった「学校の教師」という職業はどのように捉えられているのか。「今、学校の先生になりたいって思いますか？」という筆者の問いかけに A は次のように答えた。

A: 全然。<どうしてですか?> 窮屈そう。<どういう点が?> (先生たちを見ていると)「こうやんなきゃいけない」が多すぎて。(中略) 学習塾 X も「こうしなきゃいけない」というのはあるけど、その「こうしなきゃいけない」にはある程度自分が納得できているよね。学校の「こうしなきゃいけない」は見ていると「えっ?なんで?」って思うことがある。(中略) (A が携わっている)「学校と学習塾の連携」に意味があると思ってやってくれている先生もいれば、そうではない先生もいるんだよね。そういう人たちにとってすごい窮屈じゃん。学習塾 X は私益の会社で小規模ということもあって「これってどうなんですか」って (中略) という声が蓄積されれば結構変えてくれる会社なのね。でも、学校は「そういうのってどうなんですか」ってどれだけ担任レベルで言っても、なかなか上に伝わらないところが正直あるじゃないですか。そういうところの窮屈さ。

ここで A は公立小学校で教えるようになってから「学校の教師」という職業に「窮屈さ」を見出している。越智・紅林は教師の社会学に関する先行研究のレビューを通して、教師は「教育過程 (教育者的・理念的文脈)」と「労働過程 (職場の条件、職業集団としての生き残り、雇用関係など)」の二重の文脈に置かれていると指摘する⁴⁰。これを踏まえると、「学習塾 X の塾講師」である A にとって「学校の教師」は学習塾 X よりも「労働過程」の文脈が強く、学習塾 X の塾講師の方が学校の教師よりも「教育過程」の文脈が強いと捉えられていると解釈できる。A が「学校の教師」という職業に対して感じている「こうしなきゃいけない」が多いという「窮屈さ」の背景には、越智・紅林によって指摘された権威性や集団的共同歩調を伴って教師の教育行為を歪めるものとしての教員文化⁴¹があるのかもしれない。一方で、A は学習塾 X が民間企業であるからこそ、学校の教師だったら逃れられないであろう「窮屈さ」を感じずにすんだと捉えている。これまで学習塾の利益追求の側面は、冒頭で触れたように「教育のサービス化」や「教育の私事化」として批判的に捉えられてきた⁴²。しかし、A の語りを通してみると、それは「労働過程」の文脈による制限としてではなく、むしろ「教育過程」の文脈を強調する要因として認識されていることがわかる。

このように A は連携事業に関わるようになり、学校の教師の仕事より身近で見えるようになってからは学校の教師に「窮屈さ」を感じたことで、「学校の教師」に「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味づけをしていない状態を続けている。しかし同時に、A は学校では「感度を育てる教育ができない」と言い切っているわけではない。筆者の「A さんが「いいな」と思える方法による感度を育てる教育について、今後学校でできるようになる可能性は感じていますか？」という質問について、A は次のように答えた。

A: 学校でできる可能性もあると思います。ですが、それを同じ学校で継続していくのは難しいと思います。校長が変わると学校が変わるといいうのを何度もみてきました。ある校長が、私が「いい

な」と思う方針を立てて学校経営されたとしても、数年度の異動で全部変わります。塾も人事異動はありますが、学校の管理職より期間が長い気がします。⁴³

つまり、Aのいう「窮屈さ」は「学校の教師」そのものを批判する語りではなく、「学校の教師」として直面せざるを得ない学校現場の「労働過程」の文脈に対するものであることがわかる。さらに、Aはそのような「労働過程」の文脈が強い学校現場でも「教科書・指導書だけにしぼられずに、素敵な授業をしている先生もいますし、教科書がかっちりない行事などでは窮屈さを感じず「いいな〜」と思うこともあります⁴⁴と語り、学校現場でも「窮屈さ」を感じない瞬間があることを認めている。

したがって、Aの「窮屈さ」という語りには、現時点での「学校の教師」と「学習塾Xの塾講師」を比較した際には、「学習塾Xの塾講師」の方が「教育過程」の文脈が強いという意味が込められているのと同時に、「学校の教師」の立場でも「感度をはぐくむ教育」が不可能なわけではないという意味もまた込められている。Aは「学校と学習塾の連携」に携わるようになってからも、「学校の教師」への「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味づけをしていないが、それは必ずしも「学校の教師」に「感度」をはぐくむ教育が不可能な職業」という意味づけをしているわけではないことに注意が必要である。

4 総合考察

4.1 「学校と学習塾の境界線」の相対化

Aのライフストーリーを分析した結果、「学習者」としてのAにとって、学校と学習塾は「受験に必要な知識の獲得」の観点から、学校は「受験知の一方的な伝達空間」として、学習塾は「受験知の協奏的な定着空間」として捉えられていた。しかし、これは機能的側面である「有用性」に着目した場合の両者の違いであるのに対して、好きだった教師と塾講師については「通奏低音」として「代替不可能な関係性」が存在しており、「学校の先生だから」や「塾の先生だから」という制

度的な違いによって区別されるものではなかった。

Aは大学と大学院での経験を通して「自他との共振共鳴」を伴う「感度」をはぐくむ教育を志向するようになり、職業選択の際には「学習塾Xの塾講師」に「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味づけをしたことで、「塾講師」になった。ここでは「学校の教師」という職業に「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味を付与していなかったが、これは学習塾X以外の学習塾の塾講師という職業に対しても同様であり、「感度」をはぐくむ教育は「学校の教師だからできない教育」ではないのと同様に、「学習塾の塾講師だからできる教育」でもなかった。

Aの入社の数年後に学習塾Xが自治体Yと提携し、Aはこの連携を「より多くの地域に根ざした子ども」へのアプローチが可能になり、塾講師であるがゆえに感じるもどかしさや葛藤を乗り越える契機と捉えて、連携事業に携わることになる。こうして「学校で教える塾講師」になったAは、学習塾Xは民間企業だからこそ「教育過程」の文脈が強いと感じる一方で、より身近な職業となった「学校の教師」については「労働過程」の文脈を強く感じている。その結果、Aにとって「学校の教師」という職業は「感度」をはぐくむ教育が可能な職業」という意味が付与されていない状態が継続している。しかし、将来的に学校で「感度」をはぐくむ教育が可能になることを否定はしていない。

以上を踏まえると、学校／学習塾という場をめぐっては公／私の境界線以外にも、「有用性」の観点から「受験知の一方的な伝達空間」／「受験知の協奏的な定着空間」という境界線や、「関係性」の観点から「代替不可能な関係性」／「代替可能な関係性」という両者を横断した境界線、さらには「窮屈さ」という観点から「教育過程の文脈が強い」／「労働過程の文脈が強い」という両者を横断しながら揺れ動くような境界線が引けることが分かる。

ところで、境界線をめぐる政治について考察した杉田は次のように述べている。

境界線についての合意なるものはいかにして成立するのか、いや、そもそも成立しうるものなのかが問題である。(中略)いかなる境界線も自然的な基礎を持つものでないとするれば、境界線についての当事者・関係者を、境界線の成立に先立って指定することはできない。何らかの線を引くまでは、線はどこにでも、どうにでも引けるのであり、したがって、あらゆる空間やあらゆる人々が当事者たりうるのである。

(中略)線自体は、さまざまな経緯の中で、事実上引かれてしまう。一度引かれると、それを維持しようとする力がさまざまな形ではたらくので、まるでその選択に必然性があったかのような錯覚が生まれることが多い。⁴⁵

杉田の言葉を借りるなら、学校と学習塾の間に境界線が引かれているのは、学校やそこで教える教師にもとから「公共性」が基礎づけられており、一方で学習塾やそこで教える塾講師にもとから「私事性」が基礎づけられていることを必ずしも意味しない。むしろ、両者の間に境界線が引かれたことによって、その境界線を維持しようとする力学が働いた結果、学校と学習塾を隔てるのが必然であったかのような錯覚が生まれているに過ぎないのである。学習塾に関する先行研究の特徴をまとめた鈴木は教育学における「学校と学習塾の関係性」の特徴として、第一に両者は「本来的な教育の在り方」が異なると把握されていること⁴⁶、第二に学校の「公共性」は学習塾を「営利」や「サービス」に基づく「私事性」と定義することで規定されてきたこと⁴⁷、そして第三に「研究の論理」として「学校(公共性・主)―学習塾(私事性・従)」の主従関係が形成されてきたが、この主従関係は学校からの差別化を図ることで顧客を獲得してきた学習塾の「経営の論理」にとっても都合がよく、この主従関係が固定化されてきたことであると指摘している⁴⁸。このように学校と学習塾の間に引かれた境界線を両者が活用して定着させることで、先行研究を通して「学校の教師と塾講師は異なる動機や理念に基づいて教育を行っている」というドミナントストーリーが形成されてきたのだろうが、Aの語りを通じた「学校と学習塾の境界線の相対化」によってこのよう

なドミナントストーリーを相対化できる可能性が示唆される。

4.2 学校教育の多様化の方略としての「学校と学習塾の連携」の現在

Aの志向していた「感度」をはぐくむ教育とは、「苦境にある相手とともに在ること」や「相手とともによりよく生きようとする事」である。「自他の共振共鳴」を伴うものであり、これは先に触れたように学校における教育の特徴として指摘されていた「大人としての応答責任」に基づく教育と対立的なものではなく、むしろ親和的であるように思われる。また、学習塾での教育は「学力の獲得」という目的に基づいているという指摘に対して、Aの語りからは学習塾で働くことに対して「学習塾では学校のような人格形成ではなく学力の獲得に向けた教科指導に絞った指導ができる」という動機づけは見出されず、むしろ教科指導にとどまらない「感度」をはぐくむ教育」という実践を志向する認識がみられた。さらに、これまでの研究では学習塾での教育が交換責任に基づくサービスとして行われているという認識から、ともすれば塾講師はお金儲けのために教育を行っているという動機づけも推測されかねないが、Aの語りからは「学校の教師よりも塾講師の方が稼げる」というような動機づけは見られず、むしろ学習塾が交換責任に基づくサービスとして教育を提供するという制度的な特徴があるからこそ、自身の志向する「感度」をはぐくむ教育が学校の教師になった場合よりも自由に追求できているという実践のリアリティがみられた。

ところで、先に引用した苦野は、学校とは子どもたちが「自由の相互承認」の感度をはぐくむための場所であると主張していたが、これは裏を返せば学校がそのような場所になっていないということである。ここからは推測になるが、Aの感じた「窮屈さ」とは「感度をはぐくむ教育が大事だ」と考えるアクターが学校の中に入ること、学校教育の多様化に向けた契機があったとしても、学校現場における「労働過程」の文脈が強いため、多様化に向かうというよりも画一的に知識

を付与する従来の日本型公教育に回収されつつあることを象徴しているのかもしれない。

一方で、Aは学校との連携を「より多くの地域に根ざした子ども」へのアプローチが可能になり、塾講師であるがゆえに感じるもどかしさや葛藤を乗り越える契機として捉えていた。ここから「学校と学習塾の連携」は教師の側から一方的に利用されるのではなく、塾講師が抱える「授業料を払う一部の生徒にしか教育を提供できない」という葛藤の解消に向けた対処戦略としても利用されることが示唆される。斎藤は「公共性」が「①国家に関する公的な（official）ものという意味」「②特定の誰かにではなく、すべての人々に関係する共通のもの（common）という意味」「③誰に対しても開かれている（open）という意味」で使われることが多いと指摘したが⁴⁹、制度的・機能的な側面に着目した場合に学校教育は「公共性」を持つものに対して、学習塾は企業や個人事業主によって運営されている私的な（private）ものであり、学習塾に通う人々に限定された（personal）ものであり、授業を払える人のみを対象とする閉ざされた（closed）ものである側面は否めない。このような学習塾の制度的・機能的な限界は塾講師自身にも認識されており、「学校と学習塾の連携」は学習塾に身を置く塾講師がより「公共性」の意味合いの強い教育へアクセスする回路を開くことにつながる可能性がAの語りからは示唆されるだろう。

5 おわりに

本稿の分析は、塾講師の中にも様々な層があることを示唆するだけでなく、「感度」をはぐくむ教育を志向する教師としてのAを「塾講師」としてカテゴライズすることの妥当性の再考もまた示唆する。これまで塾講師は学習塾に勤務するという理由から、教師教育の研究対象に積極的に含まれてこなかった。しかし、「学校と学習塾の連携」が進む中で、本稿で取り上げたような「学校で教える塾講師」という新たな主体が登場している以上、今後は「教師」の境界線を拡張する必要性も示唆されるだろう。

最後に今後の課題を述べる。第一に、本稿で得た知見を他の塾講師の分析に当てはめて、一元化

される「塾講師」像をより多様化する必要がある。Aはインタビュー時に20代と若く、学習塾Xも自然体験を行うなど学習塾としての典型性は比較的低い。そのため、今後は他の世代の塾講師や教科指導に絞った学習塾で働く塾講師を対象に、本稿の知見とどのような差異・共通点が見られるのかを検討する必要がある。第二に、学習塾での実践をめぐるAの葛藤を十分に描けなかったことである。本稿の分析に対しては、Aが学習塾の利潤追求の側面を無視しているにすぎないという指摘が予想される。本来はこのような批判をAがいかにして乗り越えているのかも分析に含めたかったが、紙幅の都合上別の論考に譲りたい。

注

1 斎藤純一『思考のフロンティア 公共性』岩波書店、2000、p. 12.

2 *loc. cit.*

3 *Ibid.* p. 12–13.

4 市川昭午『教育の私事化と公教育の解体：義務教育と私学教育』教育開発研究所、2006、p. 30.

5 平井悠介“近代型学校教育システムの揺らぎと教育の公共性の行方”『教育学研究』第85集、2018、p.138–149.

6 大内裕和『教育・権力・社会：ゆとり教育から入試改革問題まで』青土社、2020、p. 72.

7 この点については、「教職の専門性のゆらぎ」の観点から「官民一体型学校」の事例研究を行っている浜田らが官民一体型学校とコミュニティ・スクールを並べて「民による共同統治」の事例として捉えていることから示唆される。（浜田博文編著『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社、2020）

8 大桃敏行“日本型公教育の再検討の課題”〈大桃敏行・背戸博史編著『日本型公教育の再検討』岩波書店、2020〉 p. 28.

9 *loc. cit.*

- 10 鈴木繁聡 “「学校と学習塾の関係」の特徴と課題” 『生涯学習基盤経営研究』 vol. 45, 2021, p. 7.
- 11 小玉重夫 “公共性—異質な他者への開放性”
〈田中智志・今井康雄編著 『キーワード現代の教育学』 東京大学出版会, 2020〉 p. 229-239.
- 12 杉田敦 『境界線の政治学 増補版』 岩波書店, 2015.
- 13 *Ibid.* p. 25-26.
- 14 Yamato, Yoko. and Wei, Zhang. “Changing Schooling, Changing Shadow: Shapes and Functions of ‘Juku’ in Japan”, *Asia Pacific Journal of Education*, vol.37, no.3, 2017, p. 340.
- 15 黒石憲洋・高橋誠 “学校教育と塾産業の連携についての一研究：現状の分析と今後の展望” 『教育総合研究：日本教育大学院大学紀要』2号, 2009, p. 11.
- 16 浜田博文編著, *op. cit.*
- 17 佐藤学 『習熟度別指導の何が問題か』 岩波書店, 2004, p. 56.
- 18 田中智志 「教育学—生きることによりそうために」 〈田中智志, 今井康雄編著 『キーワード現代の教育学』 東京大学出版会, 2009〉 p. 258.
- 19 小玉重夫, *op. cit.*
- 20 柳治男 『<学級>の歴史学』 講談社, 2005, p. 177.
- 21 今井さやか・大川一郎 “塾職員が行う学習以外の相談支援の検討：満足・疲弊に関する個人差に着目して” 『心理学研究』 91 卷 2 号, 2020, p. 92.
- 22 なお付言するなら, 「ライフストーリー研究」は“人が生きている経験や生きられた経験を, ナラティブ（語り・物語）を通じて研究するという接近法, つまり「ナラティブ・アプローチ」に大きな特徴”（やまだようこ “ライフストーリー研究” 〈秋田喜代美・恒吉遼子・佐藤学編著 『教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない』 東京大学出版会, 2005〉 p. 192.）を持っている。そして, 「ライフストーリー」における「意味」は, “語りと聞き手の相互行為のなかで共同作業として行われていく進行するプロセスとしての「意味づける行為」”（やまだ, *op. cit.*, p. 193.）として捉えられ, ライフストーリー研究では「歴史的眞実」ではなく, 「語られた眞実」により関心を置くという（やまだ, *op. cit.*, p. 196.）。このように, ライフストーリー研究では, “「語り」そのものにより関心を持ち, どのように人生経験が構成されているか, どのように意味付けられているか, どのような語りがなされているかが中心に分析される”（*loc. cit.*）。
- 23 大谷尚 『質的研究の考え方』 名古屋大学出版会, 2019, p. 30.
- 24 白松賢 “解釈学的アプローチによる教師研究の可能性：教職ナラティブを通じたリアリティ構成に着目して” 『教育社会学研究』 第 104 卷, 2019, p. 287.
- 25 大谷尚, *op. cit.*, (2019), p. 31.
- 26 大谷尚, *op. cit.*, (2019), p. 146-151.
- 27 大谷尚 “4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案” 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』 vol. 54, no. 2, 2008, p. 27-44.
大谷尚 “SCAT:Steps for Coding and Theorization” 『感性工学』 vol. 10, no. 3, 2011, p. 27-44.
大谷尚, *op. cit.*, (2019).
- 28 大谷尚, *op. cit.*, (2011), p. 155.
- 29 大谷尚, *op. cit.*, (2008), p. 32.
- 30 大谷尚, *op. cit.*, (2011), p. 157.
- 31 大谷尚, *op. cit.*, (2019), p. 273-277.
- 32 山元淑乃 “アニメ視聴を契機とした日本語習得を通じた発話キャラクターの獲得過程に関する事例研究” 『言語文化教育研究』 vol. 15, 2017, p. 129-152.

- ³³ 安藤りか “頻回転職の意味の再検討” 『質的心理学研究』 vol. 13, 2014, p. 6–23.
- ³⁴ なお安藤, 山元も本稿と同様に社会構成主義に依拠し, たった1名の研究参加者へのインタビューを分析した論文である。
- ³⁵ 田中智志 『教育臨床学』 高陵社書店, 2012, p. 10.
- ³⁶ *loc. cit.*
- ³⁷ *Ibid.* p. 23.
- ³⁸ 苫野一徳 『勉強するのは何のため? : 僕らの「答え」のつくり方』 日本評論社, 2013, p. 121.
- ³⁹ *Ibid.* p. 118.
- ⁴⁰ 越智康詞・紅林伸幸 “教師へのまなざし, 教職への問い” 『教育社会学研究』 vol. 86, 2010, p. 113–136.
- ⁴¹ *loc. cit.*
- ⁴² 田中智志, *op. cit.*, (2009), p. 158.
- ⁴³ 201X+4年のインタビューの後に交わしたメールより抜粋。
- ⁴⁴ 201X+4年のインタビューの後に交わしたメールより抜粋。
- ⁴⁵ 杉田敦, *op. cit.*, p. 18–19.
- ⁴⁶ 鈴木繁聡, *op. cit.*, p. 5–7.
- ⁴⁷ *loc. cit.*
- ⁴⁸ *loc. cit.*
- ⁴⁹ 齋藤純一, *op. cit.*, p. viii–ix.

Relativizing the boundary line between school and cram school: Focusing on a teacher who teaches at both school and cram school

Shigesato SUZUKI[†]

[†]Graduate School of Education, the University of Tokyo

The current collaboration between schools and cram schools is expected to cause a “relativization” of the public/private boundary that will bring back into question the public nature that was the basis for the existence of school education rather than a “fluctuation” of the border between public and private. In this paper, I attempt to relativize the boundary between school and cram school that has been formed by regarding school as “public” and cram school as “private” by focusing on a cram teacher who teaches at both school and cram school. I conducted a life story interview with a woman A (in her 20s at the time of the interview), who works at a cram school and teaches at several public elementary schools in the municipality with which the school is affiliated, to clarify her motivation for becoming a cram schoolteacher and how she views schools as a teacher who teaches both at school and at a cram school. In this way, the reality of the relativization of the public/private boundary was depicted.

Keywords: Cram School Teacher, Life Story, SCAT (Steps for Coding And Theorization), Transformation of Public Education