

不測の事態における教師の行為主体性と転換的行為主体性

—コロナ禍を生きる教師の語りから—

教職開発コース 三野宮 春子

Teacher Agency and Transformative Agency in Contingency

—Teacher Narratives during the COVID-19 Pandemic—

Haruko SANNOMIYA

Since the nationwide school closure due to the spread of COVID-19, teachers in Japan have worked under ambiguous, unstable conditions, where they cannot inherit historically formed norms without redefining their goals and adjusting their principles of behaviors accordingly. Based on a year-long interview survey with three educators in fiscal year 2020, this study discusses their exercise of agency as individuals and with colleagues along with their accounts of school events, club activities, and school management. Based on the findings, the study attempts to create working models of teacher agency and transformative agency.

目次

- I 背景と目的
 - A 文脈の硬直化が一因で生じる災害
 - B 主体と状況の交渉過程に現れる行為主体性
 - C 文脈や構造に働きかける転換的行為主体性
 - D 行為主体性達成モデル
- II 方法
 - A 協力者
 - B データ収集
 - C 分析方法
- III 結果
 - A 学校行事
 - B 部活動
 - C 学校の組織運営
- IV 考察
 - A 行為主体性：交渉と規範修正
 - B 転換的行為主体性：理念と文脈の調和
 - C 行為主体性達成モデルの再考

I 背景と目的

2020年2月27日、COVID-19感染拡大に伴い安倍首相が全国一斉臨時休校を突然要請した。その後も休校処置が延長され、学校再開時期や分散登校の状況により地域ごとに違いはあるが、最大150時間程度に及ぶ授業時間が失われた。二転三転する行政方針に翻弄され、

学習指導要領が定める標準授業時数の確保を含め全国の学校で様々な混乱が生じた。一方、以前から認識されていた学校教育の課題がコロナ禍をきっかけに進展を見せる側面もあった。例えば、ICT活用は喫緊の教育課題として再認識され、公的機関や民間企業によるオンライン教材の無償提供も行われるようになった。

本研究は、コロナ禍という未曾有の災害時には学校の本質に関わる何かが顕在化したり変容したりするという予測のもと、2020年度に教師3名の協力を得て一年間にわたるインタビュー調査を実施した。その過程で筆者が興味を惹かれたのは、当事者意識を持って教育的課題に取り組んだエピソードと、どうすることもできないという諦めの語りが混在していた点であった。本稿では、教師たちが個人や組織として、平時の規範が通用せず先行き不透明な状況とどう関わりながら教育実践を行ったのか理解するために、人と環境の相互作用を基本的視座に持つ行為主体性 (agency) 概念を軸に、協力者たちの語りを考察する。

本節では初めに、構造災の概念を手掛かりに、実践文脈の変更を許容しない組織構造が原因で生じる問題をまとめる(A)。次に、実践状況における主体と規範の相互作用としての行為主体性に関する先行研究を、文脈中の具体的状況における教師の行為主体性(B)と文脈・構造自体の変革を図る転換的行為主体性(C)に分けて整理する。この2つを区別する理由は、通常は比較的安定した文脈の中で都度々々の状況に応じて行為主体

性が発揮されるのに対し、非常時は文脈自体が急激に変化するため、平時とは異なる方法で行為主体性が達成される可能性が考えられるからである。本節の最後は、語りの分析を通して本稿が検討を試みようとする「行為主体性達成のモデル」を提示する(D)。

A 文脈の硬直化が一因で生じる災害

コロナ禍や震災のような自然災害の発生を阻止することは難しいが、防災対策を怠ったり事後対応を誤ったりして被害を拡大させるなら、もはや人災と呼ぶべき事態となる。それを避けるために、災害時に学校が果たすべき役割に関する手引き¹⁾や防災教育に関する報告²⁾は少数ながら存在するものの、実際の災害時に教師たちが状況をどう意味づけて対処するかという問題の探究は、ほぼ手付かずである。

松本は、社会構造の欠陥や歪みが原因で起こる災害を「構造災」と呼び、個人の怠慢や過失とは区別している³⁾。その代表例が東日本大震災の福島原発事故で、事故直後からシステムが45回以上も放射性物質拡散の情報を出力していたのに、一般住民には被害の状況や予測が公開されず、只々避難を呼びかけられた被災者たちを疲弊させた⁴⁾。構造災には次の5つの特性が複合的に関与している⁵⁾。

- ・間違った先例を踏襲して問題を温存する
- ・系の複雑性と相互依存性が問題を増幅させる
- ・小集団の非公式の規範が公式の規範を空洞化する
- ・根本的な問題解決をせず対症療法が蔓延する
- ・責任の所在を不明瞭にする秘密主義が連鎖する

社会や組織が構造災を回避しながら複雑で予測困難な問題状況に対処するには、「次の一步の選択肢の多様性をできる限り自覚的かつ戦略的に担保」⁶⁾することが肝要となる。

学校教育の構造に関しても、概して中央管理が何段階にも制度化された官僚的組織は意思決定のスピードが遅く、急激な変化に対応するには組織構造を分権化し、各チームが意思決定と説明責任を担う方法を採用することが望ましい⁷⁾と言われる。また、パラダイム転換が必要な局面では、良所を残し短所を改善する方法ではなく、全体の完全な変容を構想することが重要であるが、学校関係者は理想の教育を検討し直す過程を無駄だと考えて省略し、既存のアイデアの中から良さそうなものを選ぶ傾向があるため、改革への反発が起りやすい⁸⁾。このような傾向は、先述の先例踏襲、系の複雑性、対症療法的対応といった、構造災に繋がる特性であるため、学校も構造災が生じ易い組織

である可能性が考えられる。

B 主体と状況の交渉過程に現れる行為主体性

前節では、実践が立ち行かない事態に陥る一因として、実践の文脈中に蓄積された様々な規範を取捨選択したり変化させたりすることを著しく困難にする組織構造の問題を取り上げた。しかし、概して社会学領域で強調される文脈的要因(構造等)は、本来は個人的要因との関係で構想することが望ましい⁹⁾。特定の状況において個人や集団の行動変容に影響を及ぼす要因を、主体か構造の一方に帰属させるのではなく、両者の相互作用として構想するものが、「行為主体性(agency)」という概念である。

自発的行動を起こす個人の内的特性を指して伝統的に「主体性」と呼ばれる概念に対し、関係論や社会構成論では、対象に働きかけては対象のみならず自らも変容させる能力を「行為主体性」と呼び、社会的に生成されるものとして考える¹⁰⁾。人は単に与えられた状況に反応するのではなく、自律的かつ意図的な行為によって状況を変容させながら人生を切り拓いてゆく¹¹⁾。行為主体性という概念は、自我、動機、意志、選択、自由、創造性等の多様な概念と関連があるので明快な定義づけは困難¹²⁾だが、実際の行為遂行過程における人と状況の動的な相互作用¹³⁾として、また、望む体験を自分で形作る意図と行為の統合体¹⁴⁾として捉えることができる。つまり行為主体性は、個人や集団に備わった潜在的な能力や資質でも、状況が一方向的に人に与える影響でもなく、一回性を特徴とする主体と状況の複雑な相互作用の過程に立ち現れるものである。

教育実践の文脈は、物理的または制度的な諸条件(例えば、設備、予算、人員、政策等)に特徴付けられている。そして、その諸条件が制約となるか利用可能な資源となるかは、その文脈で生起する個々の状況の客観的特性よりも、行為者の主観的認識に影響される¹⁵⁾。人の行為は文化的人工物(道具、言語記号、言説、制度等)に媒介される¹⁶⁾。例えば、主体は何本かの棒で1枚の板を支えている物体に対して、言語記号(イス)という人工物を媒介としてその機能を了解し、座るという行為を達成する。また、電球を交換したい時は、イスを「フミダイ」と読み替えることによって、登るという行為が媒介される。このように、人は特定の状況や目的に応じて媒介的手段を利用し行為を組織する一方、媒介的手段も人に作用する(フミダイと読み替えられていないイスに登る行為は抑制される)と

いう点で、媒介された活動は、主体・人工物・状況が互いに影響し合う弁証法的な過程である。

行為主体性は、個人の想いや努力、利用可能な資源、文脈・構造上の要因が影響し合い、具体的な実践の状況で結実する¹⁷⁾。よって、教師が専門性を発揮し易い諸条件の整った空間を意図的に創造して利用するような行為主体性を発揮することは、教育実践の重要な側面である¹⁸⁾。自らの意志・判断・選択に基づいて教育実践を方向付ける能力と、その能力の行使が表裏一体となった概念が、教師の行為主体性なのである¹⁹⁾。行為主体性を発揮する教師の行動特性としては、生徒の学習成果や自らの教育実践を向上させたり、同僚・保護者・地域社会との関係を生産的に再構築したりするために、率先してリスクを取り、決断し、他者に働きかけることが挙げられる²⁰⁾。教師の行為主体性は個人的要因と文脈的要因の影響を受けて時間とともに変化するが、安定的かつ緩やかに発達する時期もあれば、激しく揺さぶられる瞬間が断続的に訪れる局面もある²¹⁾。

このように、教育実践は文脈中の様々な要因に一方的に条件付けられる訳ではなく、主体と状況の相互作用を通してその都度構成される。しかし時に、特定の実践が「制度化」されて集団内外で伝達・維持されることがある²²⁾。つまり、本来は動的で一回的である教育実践が定式化され、反復利用され得る安定的な型(規範)として蓄積されるのである。集団の規範とすべき実践を選択する段階で成員の行為主体性が発揮される場面もあるが、いったん規範化した実践に再検証や修正が加えられることは殆ど無い²³⁾。

C 文脈や構造に働きかける転換的行為主体性

学校教育の文脈には様々な過去の実践が規範となって蓄積されていて、現在状況において行為主体性を達成する過程で取捨選択し適宜修正を加えながら利用できる。しかし、社会・組織の構造が著しく柔軟性を欠き、変化し続ける状況に応じて規範を変更することが困難なほど実践文脈が硬直している場合は、構造災が生じかねない。それを回避するためには、文脈や構造を変化させるような行為主体性が望まれる。本稿では、歴史的に蓄積されてきた矛盾を意識化して実践文脈や組織構造の変革を志向する行為主体性を射程に捉えるために、エンゲストロームの「転換的行為主体性(transformative agency)」という概念を用いる²⁴⁾。

転換的行為主体性は「二重刺激」と「抽象から具体への上昇」の二原理を基盤として形成される²⁵⁾。前者

は媒介に関するヴィゴツキーの重要概念である。実験室で待たされ続けた被検者は、待ち続けるべきか退室すべきか次第に葛藤し始め、やがて「時計の針が何時を指すまで待とう」と自ら決めて、その時間が来たら部屋を出て行った。このように、人は環境(時計の針の位置)から直接的な反射刺激を受けるのではなく、自らの意思や希望が反映された意味を付与して記号化した人工物(時計の針の位置=退出のきっかけ)を行為の媒介手段として利用することができる²⁶⁾。後者(抽象から具体への上昇)は、主体が体験した具体的事象を、抽象概念と擦り合わせて検討する弁証法的過程を経て、再構成された具体へと還元するという原理である²⁷⁾。これには、現状に合わない規範を利用し続ける実践(具体)を、理念や価値(抽象)に照らして組織構造や文脈を構築し直すことによって、現状の要請に応える実践(具体)を実現する行為も合致すると考えられる。

転換的行為主体性が発言や行動に表れる際の形態としては、現状の問題を特定して抵抗や批判を行う、過去の成功経験への言及や未来志向の提案を通して潜在的可能性を示唆する、文脈を変化させるための行為遂行やその決意表明を行う等が挙げられる。このような表出の生起は、矛盾を内包し硬直した文脈を揺さぶり不安定にさせる可能性を秘めている²⁸⁾。転換的行為主体性を発揮している教師は、所与の規範に則って業務を遂行する資質を有するに留まらず、例えば目標設定や計画作りへの積極的関与を通して自ら教育実践の文脈を創造し再構成しては、その文脈の中で実践を行う²⁹⁾。このように、学校教育等の社会制度は、個人と社会、今日の世界と可能的世界の相互作用によって変革可能なものとして捉えられる³⁰⁾。歴史性と未来性の役割に焦点を当てることで、人は現状に規定されるだけでなく、現状とは異なる教育の可能態を思い描き行為を遂行する主体として、構想されるのである³¹⁾。

D 行為主体性達成モデル

エミルバイヤーとミシェによると、行為主体性には3つの側面がある³²⁾。第一に、過去に形成された様々な思考・行動の型(規範)が浸透し、日常の実践活動で選択的に繰り返し活性化される「反復的側面」があり、これがアイデンティティや制度の維持に役立っている。第二に、反復的側面から引き継がれた思考・行動の規範が、未来への希望・恐怖・欲求に影響されて創造的に再構成されるのが「射影的側面」である。そして最後に、反復的側面と射影的側面から影響を受け

る「実践・評価的側面」では、目下の状況が含む要請・矛盾・曖昧さ等に応じて、選択可能な行為の中から有益かつ実現可能なものを選び取ることが主体に託される。

この議論をビースタらがモデル化した図 1³³⁾は、過去の個人的・職業的経験の影響を受けつつ形成された未来の短期的・長期的展望を持つ主体が、今この状況にある文化的・構造的・物質的資源を利用して行為主体性を達成することを示している。このモデルは、行為主体性を過去－未来－現在の時間軸で捉えることにより、行為主体性の未来志向性を上手く表現している。しかし、過去の経験の延長線上に未来が展望できる場合と異なり、過去の経験が当てはまらず未来の予測が困難である場合の行為主体性発動も、同じモデルで説明され得るであろうか。

教師の行為主体性に関する詳細な解明や理論化のためには、より多くの研究が必要とされている^{34) 35)}。本研究は、それを目指す試みの一つとして、教師たちの行為主体性と転換的行為主体性を考察し、それをもとに図 1 を検討する。

II 方法

コロナ禍初期の2020年5月から2021年3月にかけて、公立中学・高校の教師3名と4回ずつの半構造化インタビューを実施した。彼らの語りをもとに、学校教育の文脈において不測の状況下で発揮される教師の(転換的)行為主体性について考察を行う。

A 協力者

協力者3名は公立の中学校または高等学校に勤務する教歴25年以上の男性で、αは校長、βは保健体育教諭、γは英語教諭である。以下、個人情報保護の観点

から、協力者の属性を順不同で説明する。北海道、東北、近畿にある彼らの勤務校はいずれも過去30年に大震災に見舞われた地域で、人口100万人超の地方都市から自動車で1時間程度の距離に位置している。教諭2名の当時の校務分掌は教務課と生徒指導課、2年生正担任と1年生副担任であった。

協力者選出は機縁法によるが、校長、指導主事、研修講師の経験を有し学校や地域の事情に精通していること、体験を省察的に語る能力と態度を備えていること、勤務校がコロナ禍以前にも大災害を経験した地域にあることを、選出の基準とした。3名の校種や役職は異なるが、本研究の目的は結果の一般化ではないため、妥当性への影響は考えられない。

B データ収集

インタビューは毎回約60分、協力者1名と質問者2名がオンライン (Zoom) で行い、書面による承諾を得て録音した。質問者はニュース記事、教育者向け月刊雑誌、協力者の所属校や居住地のウェブサイト事前に目を通し質問に反映させた。初めの2回は主に各協力者や所属校の取組みと、それに関する見解を尋ねた。後半2回は、逐語記録を読む過程で鍵概念の候補が絞られ始めたので、関連する話題を多く扱った。

インタビューを実施した2020年度はCOVID-19に関して未知の部分が多く、新たな生活様式や行動規範も十分に確立していなかった。そのためインタビューでは、協力者の見解を聴くことに加え、時折それと対立する言説にも触れながら、協力者の多角的な語りを引き出そうと試みた。全4回の実施時期を特徴づける事柄を以下に記す。

第1回 (2020年5月下旬)

4月初旬に7都府県に発出された緊急事態宣言が全国へと拡大、延長されて、多くの学校が5月末まで

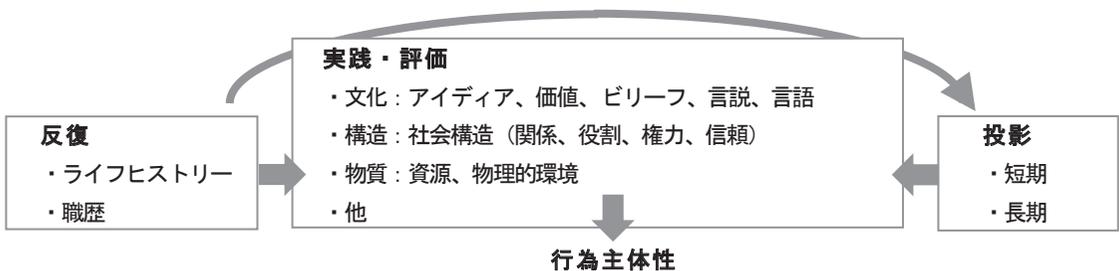


図 1 行為主体性達成のモデル (Biesta, Priestley, and Robinson, 2015, p. 628 をもとに作成)

休校や分散登校となった。文部科学省は3月「新型コロナウイルス感染症に対応した学校再開ガイドライン」を公表し、5月には当初2023年度を目指していたGIGAスクール構想を前倒しする方針を示した。

第2回(8月中旬)

学校再開後は全国的に入学式や運動会等の行事が簡素化または中止される傾向にあった。授業時数確保のため夏季休業を短縮した自治体が9割に上った。

第3回(12月中旬)

9月中旬に菅内閣が発足した。10月にGo To Eat事業を開始して間もなく感染が急拡大し、飲食店に時短要請や休業要請が出された。12月下旬には国内で変異種が確認された。

第4回(翌年2月下旬～3月中旬)

1月初旬に関東4都県に緊急事態宣言が発出され、翌週には7府県が追加された。一時的に感染が落ち着いた近畿地方等で2月末に緊急事態宣言を解除するも、じき第4波に突入した。

C 分析方法

インタビュー後に逐語記録を作成した。研究関心を行為主体性に定めて以降は、それに関連した言及を文脈から切り離さずに抽出し、各協力者・各話題・各時期の語りの特徴を探り、繰り返し読み込んで解釈を深めた。そして、コロナ禍の状況や時間の経過に伴う文脈の変化、教師の行為主体性を促進または抑圧した規範、行為を媒介した人工物(道具や記号)に注意を払って考察を進めた。並行して、先行文献調査を行う過程で、行為主体性と転換的行為主体性を区別し、行為主体性達成モデルの検討を行うという着想を得た。

III 結果

本稿では、特に言及の多かった話題のうち学校行事(A)と部活動(B)という2つの活動文脈と、それらに影響を与える学校組織運営(C)を合わせた計3項目の語りを取り上げる³⁶⁾。コロナ禍という混乱時の語りは、状況や経緯の説明に自己視点や他者視点が混在し、直近の体験の報告に未来への予測や過去の振り返りが入り込むというように複雑で、断片的でもあった。そのため、協力者の心情等が語彙選択に濃く表れた発話部分は直接引用するが、それ以外は語られた事実や含意を変更しないよう注意して筆者が再構成している。また、個人情報秘匿のため、協力者 $\alpha \sim \gamma$ の所属校はそれぞれ $\alpha \sim \gamma$ 校、その所在地は $\alpha \sim \gamma$ 市、 $\alpha \sim \gamma$ 県とし、特

徴ある行事や団体名にも変更を加えている。丸括弧内の数字は何回目のインタビューで語られた内容であるかを表している。

A 学校行事

α は年度当初から、コロナ禍でも可能な限り行事は削減しないという方針を立てた。伝統校は行事が過密だとか、生徒より同窓生らの思い入れが強い行事も多いという指摘も認識した上で、生徒が企画力や組織運営力を発揮しつつ培える場としての行事の価値を重視し、安易に削減すると「学校の意義そのものがすごく薄れてくる」(4)という立場を取っていた。

学校再開前、 α 校生徒会長が校長室に直接電話を掛けてきて、新入生歓迎行事を開催する許可を求めたことがあった。上級生が新入生をピクニックに連れ出して一緒にゲーム等を行う恒例行事である。 α は、生徒会を中心に感染対策を工夫して、校地内だけで開催する方法を検討するよう提案した。規模は縮小されたが、全体として「その行事の持つ本質的なものは下級生に伝えることができたかな」と α には映った。その生徒会長は卒業式の答辞で当時の紆余曲折や葛藤を語り、聴く人々に大きな感動を与えた(4)。

α 校の体育祭は地域の一大行事となっている。「昔みたいな感じで。あの、行事見に行かないってということになると…」(3)。そこで、下級生の保護者には来校自粛を求める代わりに、県外から業者を呼んでカメラ数台とドローン数台で撮影し編集した動画を配信した。 α は自分でも「やり過ぎ」と笑うものの、体育祭の伝統は無理をしても残したいと考えている。この体育祭で、コロナ禍の生徒の不満が噴出する出来事が起こった。徐々に天候が悪化する予報だったので、教師たちは前日に急きょプログラムを修正して主要競技を前半に移動し、途中で中止になる事態に備えた。すると、翌朝7時半に出勤した α を3年生の団が待ち構えていて、体育祭延期を迫った。「こんだけ何もかも[部活動の]最後の大会も奪われて何もなかったのになって運動部員の動きはすごかったです」(3)。 α は生徒の気持ちを受け止め、「若者が声上げるって大事なこと」と認めた上で、事情を説明した(3)。

β 校の応援団にはバンカラの伝統があり、例年の応援練習期間には、上級生からの厳しい指導が原因で登校できなくなる新入生が少なくない。コロナ禍ではそれが中止され、心身不調の訴えも無く、それに対応する教師の負担も無かった(1)。 β は「体育館に1年生集めて、カーテン閉めて真っ暗な中で、怖い雰囲気

やったりとかするの、もう時代じゃない(2)と思うが、「もともと価値があると思ってね、やってきたものじゃないですか」と伝統を重視してきた人々の気持ちも汲み、存続か廃止かの二者択一ではなく、より全員の納得が得やすい実施形態に近づける方法を模索すべきだと考えている(1)。調査年度には応援の振り付けの継承が危ぶまれ、動画制作を提案した教師もいたが、応援団がその提案に乗る気配が無く、うやむやになった。「なんか、立ち消えしましたね(2)。βはその理由を、「生徒の意見を尊重する風潮が強いですよね(2)」と説明した。

β校では例年、体育祭の種目や行程も生徒が決めて運営していた。しかし、この年は教師側が感染防止のために様々な制約を加えたところ「生徒は嫌だったみたい」で、βは「生徒の主体性はちょっと抑えちゃったのかな」と感じた(4)。文科省のガイドラインを参考に教師が種目等を制限したのだが、βは「今思えば、そういった資料を渡して『これ参考にして自分たちで考えてみなよ』ってやった方が成長したんだろうね」と語った。生徒に任せず手っ取り早く教師の結論を伝えてしまった原因は「行き当たりばったりだったから」であり、「そこがやっぱり我々の先を見通す力が甘かった」と振り返った(4)。β校では、年度末に感染が再拡大しているにも関わらず、次年度用の行事計画は例年と全く変わらない上、4月初めの新入生歓迎行事等も「できなきゃ、しょうがない」という発言が職員室で聞こえていた。β個人は「それだとちょっと忍びないな」と感じるの、様々な行事が簡単に中止されないよう、生徒会予算をタブレット購入に充て、行事の実施形態を柔軟に変更できるよう画策中だと話した(4)。

γ校は臨時休校中に実施した卒業式や入学式に来賓を招待せず、校長式辞の他はスピーチも割愛した。教師たちは「行事っていうのは、こうやってスパッと無くす部分無くしても、とっても良いよね(1)」と話し合った。しかしγは、教師は保護者や社会の要望を「断る勇氣はほぼ持ってない」し、それが「日本人の良さ」でもあるから(1)、教師が儀式縮減の継続を望んでも実現はせず、全ては感染状況次第だろうと断言する。「おそらく全ては善意の塊でできていて。要するに、子どもたちのためにとって思っ作り上げてきた行事だから」、それを削ることは「相当な勇氣が無い限り、心が痛いんだと思うんですね(3)。

年度当初にγは校長が体育祭開催に拘ることを訝しんでいたが(1)、実際に体育祭で3年生がリーダーシッ

プを発揮する様子を見ると、「大事だと思いますね、やっぱり(2)」と感動を語った。反対に、英語プレゼンテーションの行事の後には、「生徒たちも十分に充実感を味わっ」たことを喜ばしく感じた一方で、γ市が英語に注力する自治体であると対外的にアピールするための行事だと批判した。そして、前年まではその準備に年間30時間余りを捻出し、生徒が「それに付き合わされていた(4)」が、コロナ禍で簡略化されたことにより平常授業が充実し、3年生が初めて教科書を最後の単元まで終えられたという事実を強調した(4)。

B 部活動

学校再開後、3校とも部活動は限定的な実施となった。βは学校再開前の職員会議で、体力維持のために帰宅時間を早めることを提案し、校長裁量で短縮日程となった。「毎週土日〔両日とも〕練習試合みたいにして〔いた〕チームもあるので。そこまでやんなくてもよかったのかなって見直すきっかけにはして欲しいな(1)」。教師の超過勤務の問題に加えて、生徒が月曜に疲れ切って登校するのも問題だったと指摘する。臨時休校中も「部活させろ」と強く不満をぶつける教師もいたが、βは安全への配慮が優先だと考えていた(1)。

βは以前から意欲的に部活動の時間短縮と質的改善を目指してきた。それでも、活動自粛期間に各生徒がよく考えて個人練習に取り組み、短縮日程でも工夫して効率よく練習する様子を見て、活動内容を精査する余地がまだ残っていたことに気づくことができた。ところがβ校ω部では、部員たちが校舎から離れた場所に密かに集合して練習を行い、地域住民の苦情が寄せられて、県から指導を受けた。「親御さんも含めてね、あの、熱い競技だから(1)」。また、体育の授業でβは人との接触を伴うω競技は控えていたが、ω部は通常通りの練習を行っていた。ω部顧問はβに、一般の生徒と違って部員たちには密集せずにプレーする技術を身に付けているから問題無いと説明したが、「常にちっちゃい密は所々出てるんです。だって、こうね、ぶつかったりしてますから(2)。

全国大会レベルで活躍する選手の中にも、部活動短縮により試験前に勉強時間が確保でき、成績が上がったと喜ぶ生徒たちがいた。しかし、教師どうしの雑談中にそれが話題に上っても、「逆に部活無いからグダグダしてる生徒もいるでしょう」と言って耳を傾ける余地を持たない教師もいて、会話は平行線を辿った(2)。β自身は、β校は「大学進学を目指して入学した生徒が部活動も頑張る高校」なので、生徒たちが両方

の目標を達成する方法を自力で模索できる時間を保障することが大切だと考えている。「ゆくゆく [社会人として] 必要な力じゃないですかね」(2)。

αは、「生徒のために」と言いながら「部活動そのものが自己実現になっている先生」が日本には多いと考える(4)。α校も部活動が盛んであるのに問題が生じなかったのは、「人の命がかかっている」という共通認識が築けたからだろうとαは言った(4)。そして、進路達成に戦績を必要とする生徒や全国大会出場を生徒募集の切り札にする私立学校なら「勝利至上主義」を貫く理由があるかもしれないが、それは公立学校が目指すべきものではないと断言した(4)。

昨今は部活動改革が全国的広がりを見せているが、γ校で一部の部活動をスポーツ団体に委託する旨の説明会を開いた際には、校長が一部の保護者から強い反発を向けられた。「要するに、学校は怠けてるんじゃないか的な」(3)。筆者は、教師に勇気が無いから学校行事の伝統が変えられないというγの発言に結び付けて、校長は勇気が有るから制度を変えようとしているのかと尋ねた。するとγは、「勇気というか、決断してそれを伝える」と言い直し、「昔の先生方はやってくれたよね」という保護者の期待に理解を示しつつ説明とお願いをすることが大切だと補足した(4)。

C 学校の組織運営

αは「360度って言えば大げさですけども、いろんな所に布石は打つ」(1)よう努めてきたので、コロナ禍はそれが間違いではなかったと確認する機会になったと話した。着任時から校長の裁量権が及ぶ範囲で尽力してきた「先生方が能動的に主体的に取り組む環境作り」(4)、特に校内分掌人事と授業研究チームの活動は、非常事態でもα校を臨機応変に機能させた主要因だと自己分析していた。前者は、勤続年数に関係なく、その時に最も機動力に優れた人材を学年主任や学級担任として「生徒のフロントラインに立たせておく」ような人事配置である(1)。後者は、教師3人ずつのチームをいくつか作って学校の重要課題を分担して研究する試みで、急きょ遠隔授業が必要になった臨時休校時には、反転授業チームの成果が大いに役立った(1)。

αは、新しい物事を創意工夫しては人を巻き込んで挑戦することを好み、それが習慣化されている(4)。しかし、教師全員が一様に主体性を発揮できると期待するのは非現実的だ(4)とも考えている。代わりに、最初は探求心旺盛な少数の教師たちと方向性を確認し合っ

て行動を起こせば、「生徒が変わっていくのが他の先生に見えるので。基本、先生ってすごく生徒のこと大事に思っているんで、生徒が良い方向に変わっていくとその変容が他の先生に影響を与えていく」(4)と説明する。

組織構造の中で、管理職は一般教師とは異なる役割や責任を担っている。よってαは、各校長が県教育委員会に提出した要望一覧の中に「全部事細かにガイドラインを作してほしい」という記述を見つけて愕然とした。「指示待ちが抜けてない。やっぱり自分で創意工夫するっていうことが、まず現場の校長に求められているのに」(1)。「ピンチをチャンスに」(1, 2, 3)という心構えで対応していたα自身は、「ここまでは国、ここまでは県、ここまでは学校長みたいに、仕切りだけしてくれれば、あとは動きやすい」と感じていた(1)。β県では、毎年恒例の教師による学校管理職の逆評定が行われた。βが目を通したコメント一覧には、コロナ禍の対応が「他人事のようだった」という低評価も見られた。行政や管理職の方針に対し「勝手に上で決めるなよ」と反発する教師もいたが、β自身は明確なリーダーシップがないと、コロナ禍のような曖昧な状況では混乱を来すと考えていた(3)。

γ校の教務主任は、突然の一斉休校開始から2か月余りで授業時数や年間行事予定の調整を5回もやり直し、大変苦労していた(1)。γの知り合いで他校勤務の教務主任たちも「もうヘトヘト」で、病気に罹った人もいた。「先が見えないっていうストレスですね。それにやられてました」(1)。対照的に、その時期「確かに振り回されてる感は学校全体に」有ると感じていたαが「最初に立てた方針は、数カ月先の計画は立てない」というものだった(1)。様々な事態を想定して数種類の長期計画を作成した学校の話も耳に入ってきたが、αは、結局それは無駄になるだろうと予測した。そこで、分掌ごとに様々な可能性の検討は行うが、全体共有や長期計画作成は控えることとし、代わりに1週間毎に見通しを細かに共有し、教師や生徒が安心感を持てるよう努めた(4)。αは、日本の教師たちは「自分を犠牲にしても生徒たちのために」という思いが非常に強いが、変化が要求される局面では「ある程度方向性みたいなものはまとめ上げていかないと、その人たちの持っている気持ちっていうのは、結局、学校としての力にはなりにくい」と語った(4)。

IV 考察

本節では結果に基づき、コロナ禍で不安定な文脈

で、協力者たちが状況とどう交渉して行為主体性を達成したか、また、新しい文脈をどう体験して転換的行為主体性が発動したか、考察する。

A 行為主体性：交渉と規範修正

学校行事や部活動の文脈には、多種多様な規範が歴史的に蓄積されている。規範は、過去の実践またはその側面が個人・集団によって価値を認められ定型化された思考や行動の様式である。主体が行為主体性を発動するのは常に変化し続ける今この具体的状況においてであるが、その際には競合し合う様々な規範の中から主体が適切であると判断するものを選択的に活性化して参照する。しかしコロナ禍では、従来の規範から選択するだけでは通用しない状況が生起していた。

β 校の応援練習の文脈では、密閉した体育館に集合して上級生に叱咤されながら大声で歌うことが従来の中心的な行動規範であったが、その修正または新しい規範の創造ができなかったため、この行事は全面的に中止せざるを得なくなった。注目すべきは、中止という結果より、行為主体性が発揮されなかった点である。行為主体性は主体と状況の相互作用の過程で発動されるものであり、具体的状況の特徴付ける諸条件から一方的に規定されることでも、状況に関係なく主体の強い想いを貫くことでもない。 β 校応援練習は、新しい実施方法を模索して状況に働きかけようとする主体の意識が曖昧で、行事の行方を状況に委ねてしまった例だと考えられる。反対に、主体の熱意だけで状況を鑑みず、臨時休校中でも「部活させろ」と主張した β 校の教師、秘密裏に集まり練習を行った ψ 部員、従来の練習方法を押し通した ω 部顧問も、状況と相互作用する過程で新規の方法や価値を創造していない。新しい状況との交渉を通して、部活動の更なる質的改善の可能性に気づいた β と対照的に、状況の諸条件を無視した彼らの行動は、行為主体性の発現とは似て非なるものである。

反対に、行為主体性が達成された一例として、体育祭実施に向けた α の行動が挙げられる。 α はまず、密集を回避すべきコロナ禍の状況と、困難でも実現したいという主体の想いを掛け合わせ、保護者の来校自粛という規範を創出しようと決断した。しかしその規範が、子どもの活躍を見たいという保護者の強い思い(状況を構成する別の要因)と衝突することを熟知していた α は、反発を回避して円滑に体育祭を開催する(主体の望み)ために、プロ仕様の動画配信を企てた(行為主体性の達成)。さらに、悪天候が予測される状

況が生じると、主要競技だけでも実施できる(主体の望み)ように、プログラムを変更して対応した(行為主体性の達成)。そして、生徒が α に延期を迫る(新たな状況)と、行動を起こしたことを評価し(主体の理念)、生徒と話し合って共通理解を形成した(行為主体性の発動)。 α は、体育祭という文脈の規範(多くの保護者や地域住民の来校)を変更・修正しつつ、状況と交渉し続けることによって、目標行為を達成したのである。

B 転換的行為主体性：理念と文脈の調和

学校教育の諸文脈は、個人・集団が持つ理念やピリーフの変化によって内部から、または自然災害、教育改革、技術革新等の影響を受けて外部から、変化を要求されることがある。組織構造が柔軟であれば時代の要請に応じて文脈が変容することを支え得るが、既に矛盾を内包したまま硬直している構造は文脈の変化を妨げ、実践状況において主体が参照できる規範を制限してしまう。したがって、利用できる規範の選択肢を確保して行為主体性が発揮し易い実践状況を創り出すために、構造や文脈自体に働きかける能力およびその行使が転換的行為主体性と考えられる。

協力者たちが判断を述べる際、理由として最も頻繁に言及したのは、学校の意義や役割といった教育理念だった。行事や部活動の意義を、 α は「企画力」、 β は「主体性」、 γ は「リーダーシップ」の涵養と表現したが、いずれも、生徒が主体として状況の社会的・物理的・制度的要因と体験的に関わりながら学ぶことを重視する教育理念である。 γ は、体育祭が校長個人の拘りに思っていた間は開催に否定的だったが、生徒の活躍を見て納得した。また、同じ基準に照らして、英語プレゼンテーション行事は真正な学習機会でないかと判断していたが、矛盾を内包した文脈を転換する希望や意志が語られることはなかった。一方、 β は、体育祭で生徒自身がコロナ禍の状況と交渉する環境を提供できなかったと反省し、教員に未来志向の展望が欠如していたことが原因だと気づいて、代替方法を模索する意志が生まれた。 β 自身が変化し、次年度に向けて文脈に働きかける行為遂行の計画を始めたのである。

状況を鑑み実施形式を変更した α 校新入生歓迎行事で達成された「本質的なもの」とは、コロナ禍の混乱した状況と交渉した生徒会長たちの成長と、新入生を仲間を迎え入れるという行為を媒介する行事の機能だと考えられる。対照的に、単に中止されることになっ

たβ校の応援練習は、伝統的形態（過去の実践が制度化された規範）を変更すれば理念がすぐに曖昧になってしまう性質のものだった。規範が自己目的化した過去志向性ゆえに、現在の成員による理念に基づく規範の修正（抽象から具体への上昇）が困難だったのではないか。文脈の理念を再構築し、規範の意味を更新するような転換的行為主体性が必要とされていた事実が、コロナ禍で顕在化したと考えられる。

α校が不測の事態に迅速に対応できたのは、校内人事や研究チーム設立を通して、柔軟性と機動性を担保する組織構造への転換を以前から進めてきた成果だった。校長の権限は非常時に独断的決定を下すためではなく、転換的行為主体性を発動しやすい環境作りの資源として利用されている。これと比較すると、部活動に関して理念や状況認識がばらばらのβ校教師たちが会話を試みても溝が埋まらないのは、文脈の理念を明確化して教師の努力を方向付ける構造の脆弱さが一因ではないだろうか。

γ校の行事が簡素化されたように、解消し難い矛盾を内包していた文脈が感染症の外圧で一気に刷新され、教師たちは、一時的ではあれ抑圧的な規範から解放される体験を得た。しかしγは、これを文脈更新の好機とは捉えず、転換を志向しない理由を「日本人の良さ」「勇気」等の言葉で説明した。しかし、インタビューの対話の中で部活動改革に取り組む校長の行為を説明する際、決断と交渉が鍵であると言いつつ直した。このように、転換的行為主体性の発動を国民性や個人特性のように制御困難な要因に紐づけるより、状況や文脈と関係を切り結ぶ行為の問題と考えることにより、教師は諦めから脱却し、文脈と自分自身を更新し得る主体として、より創造的な実践が展開できるのではないだろうか。

C 行為主体性達成モデルの再考

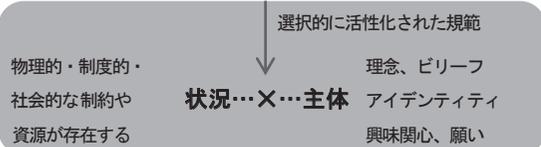
上記の考察に基づき、図1に以下の観点から変更を加え、非常時の学校教育における行為主体性モデルを試作したものが図2である。

- ・図1は中央の矢印が向かう行為主体性達成が終着点であるかの印象を与えるが、主体が状況と相互作用する過程で発現した行為主体性は、その主体自身と状況自体を変容させる。この関係を、図2では×で表す。転換的行為主体性が発揮される際は、主体は現在状況だけでなく構造や文脈とも交渉するので2つの×が含まれる。
- ・図1の「実践・評価」の局面には、行為主体性達成時に利用される資源として文化、構造、物質、他の諸要因が並置されているが、相互作用における各要因群の振舞いは同質ではない。図2では、それらを主体要因、状況要因、構造・文脈要因へと大まかに整理した。例えば、その都度変わる業務量は状況要因であるが、特定の活動が原因で恒常的に多忙化を招くなら、文脈の規範の問題や、人員配置や労務管理といった構造の問題も考えられる。
- ・行為主体性と転換的行為主体性の違いを図2に反映させた。変化しにくい性質の構造・文脈要因が主体と相互作用するのは後者（右）のみで、前者（左）では相互作用の過程で参照されるに留まると考えられる。

図の網掛け部分は、相互作用（×）が起こる範囲を示している。行為主体性（図2左）は、文脈中の規範を選択的に利用して主体と状況が相互に作用する過程で発現する。主体と状況はそれぞれ、多種多様な要因を内包し多面的であるが、互いに影響され、ある面が前景化しては別の面が背景化し、両者とも刻々と変化し続ける。反対に、学校や行政等の構造は概して変化しにくい上に、構造によって文脈の変化が制限される

社会構造・組織構造（文脈の変容を許容または制限）

文脈（過去の実践で生成された様々な規範等の蓄積）



社会構造・組織構造（文脈の変容を許容または制限）

文脈（過去の実践で生成された様々な規範等の蓄積）

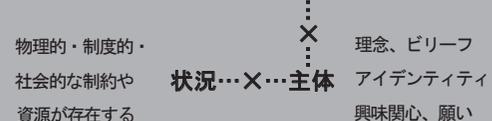


図2 行為主体性（左）と転換的行為主体性（右）の試作モデル

ことも多い。文脈の刷新は頻繁ではないが、蓄積された様々な規範のうち選択的に利用されたものには、相互作用の過程で修正や変更が加えられる。

転換的行為主体性(図2右)の場合は、相互作用の及ぶ範囲が文脈や構造にまで拡大する。主体は目下の状況と交渉すると同時に、構造や文脈にも働きかける。構造や文脈を変えるには、通常は戦略的かつ長期的な取り組みが必要となるが、コロナ禍という災害では急激に大きな変化が起こった。

この試作モデルでは、過去と未来の時間軸の表現が弱まった点で、修正の余地を残している。現時点では、過去志向性や未来志向性は主に主体の様々な要因に反映され(例えば、人は過去志向の理念も未来志向の理念も持つ)、その時に前景化したものが規範や文脈との交渉を方向付けると考えている。この点は、引き続き検討すべき課題である。また、図2右では、構造・文脈と状況も影響し合うと推論することも可能だが、本研究の分析結果には裏付けられていないため、該当部分に×を記していない。

謝辞 協力者である3名の先生方に心より感謝申し上げます。本研究のインタビュー部分は学校教育高度化・効果検証センター2020年度「若手研究者育成プロジェクト」の一環として飯高匡展氏(教育内容開発コース)と共に実施した。

注・引用文献

- 1) 例えば, U.S. Agency International Development, Guide to Education in Natural Disasters: How USAID Supports Education in Crises, 2014, Washington, DC.
- 2) 例えば, Mariko Sato & Masami Isoda (Ed.), The Role of Education in Natural Disasters, 2012, <https://www.criced.tsukuba.ac.jp/>
- 3) 松本三和夫『構造災 科学技術社会に潜む危機』岩波新書, 2012年.
- 4) 前掲, 松本, 2012年.
- 5) 前掲, 松本, 2012年, 46ページ.
- 6) 松本三和夫『『構造災』について考える その特質と対処に向けた構想』『先端教育』第7号, 先端教育機構, 2020年, 32-35ページ.
- 7) C. M. ライゲルース・J. R. カノップ『情報時代の学校をデザインする—学習者中心の教育に変える6つのアイデア』稲垣忠・中島康二・野田啓子・細井洋実・林向達訳, 北大路書房, 2018年.
- 8) 前掲, ライゲルース・カノップ, 2018年.
- 9) Gert Biesta, Mark Priestley, & Sarah Robinson, "The role of beliefs in teacher agency." *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 21, No. 6, 2015, pp. 624-640.
- 10) 石黒広昭「主体性」能智正博・香川秀太・川島大輔・サトウタツヤ・柴山真琴・鈴木聡志・藤江康彦編『質的心理学辞典』新曜

社, 2018年, 153ページ.

- 11) Linor L. Hardar & Maya Benish-Weisman, "Teachers' agency: Do their values make a difference?." *British Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 1, 2019, pp. 137-160.
- 12) Mustafa Emirbayer & Ann Mische, "What is agency?." *American Journal of Sociology*, No. 103, 1998, pp. 962-1023.
- 13) 前掲, Biesta, et al. 2015.
- 14) 前掲, Hardar & Benish-Weisman. 2019.
- 15) Jeroen Imants, Theo Wubbels, & Jan D. Vermunt, "Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform." *Vocations and Learning*, Vol. 6, No. 3, 2013, pp. 323-346.
- 16) Lev S. Vygotsky, "The Genesis of Higher Mental Functions." In James Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, M. E. Sharp, 1981, pp. 144-88.
- 17) Gert Biesta & Michael Tedder, "Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective." *Studies in the Education of Adults*, Vol. 39, 2007, pp. 132-149.
- 18) Helma, W. Oolbekkink-Marchand, Llinor L. Hadar, Kari Smith, Ingrid Helleve, & Marit Ulvik, "Teachers' perceived professional space and their agency." *Teaching and Teacher Education*, Vol. 62, 2017, pp. 37-46.
- 19) 前掲, Hardar & Benish-Weisman. 2019.
- 20) Karrin Lukacs, "Quantifying 'the ripple in the pond': The development and initial validation of the Teacher Change Agent Scale." *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, Vol. 3, 2009, pp. 25-37.
- 21) 前掲, Oolbekkink-Marchand, et al. 2017.
- 22) 富田知世『『進学校』制度の確立過程と教師の主体性—東北地方X高校を事例として—』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55巻, 2015年, 119-128ページ.
- 23) 前掲, 富田, 2015年.
- 24) Yrjö Engeström, Annalisa Sannino, & Jaakko Virkkunen, "On the Methodological Demands of Formative Interventions." *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 21, 2014, pp. 118-128. 本稿はチェンジラボラトリー構造において形成的介入によって行為主体性を拡張する試みではないが、転換的行為主体性の概念や特徴に関する知見を参照することは、協力者たちが自分自身の思考や行動を変えることにより集団の文脈を変容させる過程を考察するという本研究の目的に適合する。
- 25) 前掲, Engeström, et al. 2014.
- 26) Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1978.
- 27) 前掲, Engeström, et al. 2014.
- 28) Dosun Ko, Aydin Bal, Aaron B. Bear, Annalisa Sannino, & Yrjö Engeström, "Transformative agency for justice: addressing racial disparity of school discipline with the indigenous learning lab." *Race Ethnicity and Education*, 2021, DOI: 10.1080/13613324.2021.1969903.
- 29) 前掲, Oolbekkink-Marchand, et al. 2017.
- 30) Kris D. Gutiérrez, "Developing a sociocultural literacy in the third space." *Reading Research Quarterly*, Vol. 43, No. 2, 2008, pp. 148-

164.

- 31) Shirin Vossoughi & Kris D. Gutierrez, "Critical pedagogy and sociocultural theory." In Indigo Esmonde & Angela N. Booker (Eds.) *Power and Privilege in the Learning Sciences: Critical and Sociocultural Theories of Learning*, Routledge, 2016, pp. 139-161.
- 32) 前掲, Emirbayer & Mische. 1998.
- 33) 前掲, Biesta, et al. 2015.
- 34) 前掲, Biesta, et al. 2015.
- 35) 小柳和喜雄 「専門的な学習ネットワークが授業改善に向けた教員の指導性と主体性の構築に及ぼす影響に関する基礎研究—小中一貫教育を進めている学校の組織的教育力の向上と関わって—」 『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第11巻, 2019年, 1-10ページ.
- 36) 本研究のインタビューで語られた内容のうち学習指導に関するものは、行為主体性と経験学習の観点から考察したものが、『大東文化大学紀要』第61号に掲載されている。

(指導教員 藤江康彦教授)