

Title	子どもへの第三のまなざし
Author(s)	諏訪, 晃一
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2018, 44, p. 223-247
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/68299
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

子どもへの第三のまなざし

諏訪 晃 一

子どもへの第三のまなざし

諏訪 晃 一

1.

よい学校とはどういう学校か。そう問われたら、あなたはどのように答えるだろうか。様々な答え方があるだろうし、そこにはその人なりの学校観が反映されるだろう。例えば、佐藤 (2010) は次のように述べている。

今必要なことは、私たち一人ひとりが「よい学校とはどういう学校なのか」という問いを探求し続けることであろう。「よい学校」とは決して「問題のない学校」ではないはずだ。とすれば、「よい学校」とはどういう学校でしょうか。私は「よい学校」とは、絶えず「問題」が子どもと教師と親によって共有され、その解決に向かって協力し連帯し合っている学校だと思います。(佐藤, 2010, p.192-193)

確かに、「よい学校とは、問題のない学校ではない。問題を共有している学校である。」¹⁾ というフレーズは聞き心地が良く、ひとつの考え方として、なるほどと思わせるものがある。また、「よい学校とはどういう学校か」という問いを一人ひとりが探求し続けることが大切だ、という考え方も、広く受け入れられやすいだろう。しかし、私には、佐藤の言う「よい学校」には何かが欠けているように思われた²⁾。

私は、ある小学校 (A 小) で話を聞かせてくださった A さんに、同じことを尋ねてみることにした³⁾。よい学校とはどういう学校か。A さんの答えは、「子どもの話がいっぱいできる学校」というものだった。例えば、職員室で、ある学年の子どもの話をしていたとして、その学年の先生たちだけでなく、他の学年の先生も、「こんなことがあったよ」という具合に、具体的な子どもの様子について話ができることが大切ではないか、それができるということは「みんなが子どもをみている」ということだから、というのが A さんの考えのようだった。A さんは、入職 34 年目のベテランの学校事務職員である。

A さんの答えを聞いて私は、次の言葉がすぐには出てこなかった。A さんの答えが、私自身の考えとあまりにも近かったためである。

「よい学校とはどういう学校なのか」という問いに対して、私自身は、「教師と保護者が、それ以外の大人と、子どもの話をする学校」ではないかと考えている。これは、教師同士、

あるいは教師と保護者の間で、子どもの話をすることは当然のこととして、それに加えて、教師と保護者が、それ以外の大人と、分け隔てなく子どもの話をすることが大切ではないか、という視点である（ただし、これは実証されたものではないし、因果関係について述べたものでもない⁴⁾）。Aさんが言うように、それができているということは、「みんなが子どもをみている」ということの現れだと考えるからだ。

それに対して、佐藤(2010)が念頭に置いているのは、「子どもと教師と親」だけであり、それ以外の大人については、ほぼ触れられていない。しかし、私の考えでは、この「それ以外の大人」と子どもとの関わりの重層性が、学校全体の雰囲気や物語る上で重要な指標のひとつとなる。「それ以外の大人」の例としては、教師以外の学校職員（例えば、事務職員や学校用務員⁵⁾など）や、学校に関わる地域住民や様々なボランティアの人たちが挙げられる⁶⁾。保護者も、自分の子ども以外の子どものと関わる時は、ここで言う「それ以外の大人」に含めてよいだろう。

2.

前述のAさんの職務内容は、学校事務職員としての一般的な業務全般といってよく、例えば、校内の事務処理や会計処理、それに伴う教育委員会事務局や民間業者とのやりとりなどである。Aさんが現在の勤務校（A小）に来てから取り組んだこととしては、学校徴収金に関する会計処理を一元化し、事務職員が管理するよう変更したことなどが挙げられる。それに伴って、物品を購入する際の単価の低減などの成果が出てきているという。そのほか、同じ中学校区内にある学校の事務職員との連携なども進めており、最年長のAさんがリーダーシップを執ることが多いとのことである⁷⁾。

それに加えて、Aさんは、子どもたちに積極的に関わることを常としている。例えば、様々な用事で職員室に来る子との関わりがある⁸⁾。また、何らかの理由で授業に入れなくて職員室に来る子への対応をすることもある。そうした子どもに対応するためには、その子がどんな子であるかを、普段から知っておく必要がある⁹⁾。また、A小では、保健室と職員室が近接しているため、保健室に来る子どもたちとの関わりもある。Aさんが保健室の子どもたちに関わるのは、例えば次のような場面である（文中の「保健の先生」は養護教諭のことを指している）。

(Aさん)保健室前をばって通ったときに、わちゃわちゃっと、こう集まってるから、その姿みたら、やっぱ、あ、保健の先生って一人やし大変やねって、思ったら、もう、ずかっと私は入っていけるから、別に。「何してんのぉ？」ってゆって。
(諏訪)「指導」っていうわけじゃないけど、そこでこうスルーするんじゃないくて、ちょっと声かけをして…。
(Aさん)「しんどい子は誰?」「保健室に一番用事のある子は誰?」って聞いて、そこでちょっと捌くというか。交通整理をしてあげないと。
(2017年8月8日:Aさんへの聞き取りから)

Aさんがこのように積極的に子どもに関わるようになったきっかけは、初任校(同じ市内の中学校)で勤務していた先輩の事務職員の影響によるところが大きい¹⁰⁾。当時は、特技を活かしてクラブ活動の指導をする教師以外の職員もいるなど、教師以外の学校職員が子どもに関わる機会は多かったという。その頃勤務していた中学校の卒業生とはいまでも交流があるとのことである。

それ以来、Aさんは、「一人の大人として、子どもたちに何ができるのか」という視点を大切にしながら、仕事を進めてきた¹¹⁾。前任校(同じ市内の別の中学校)では、不登校気味の子どもと「ご飯づくり」¹²⁾をするなどしてコミュニケーションを深めていった。その生徒は、高校卒業後の進路を報告に来てくれるなど、その後も交流が続いている。

現在勤務するA小に来てからは、授業の中で子どもたちに話をする機会もある。A小では、1年生の生活科の中で、学校で働く人たちについて学ぶ機会があるほか、4年生の「総合的な学習の時間」で、「仕事」をテーマにした学習¹³⁾を行うカリキュラムが組まれている。その中で、Aさんは、「学校事務」の仕事について、子どもたちに語った(このときAさんが語る内容は、「学校事務」の本務の部分が主である¹⁴⁾。

Aさんは、授業を見る機会もある。普段の持ち場を離れて授業を観に行くのは、体制面で難しい面はあるが、学校としても工面して、その機会を作っている。事務職員が授業を見るということは、必ずしも全ての学校で行われていることとは言えない。しかし、例えば、大場(2016)は、事務職員が、研究授業などの機会に授業を見て、教師らの議論に参加することで、より効果的な教材を選定し、より効率的な購入につながると指摘している¹⁵⁾。さらに重要なことには、研究授業に参加し、教師らと議論することで、事務職員の人たち自身が、日々の事務仕事が「子どものための仕事」であることを実感する機会にもなるという¹⁶⁾。Aさん曰く、「あたしらはね、まあ教える立場ではないけど、子どもたちがどんなものを使って、どんな授業を受けているのかとか、そういうのもね、学校の職員としては知っていった方がいいし。」とのことである。

これらに加えて、Aさんの場合は、授業は子どもについて知る機会の一つでもある。Aさんは次のように語る。

自分の学校の授業を見るっていうのは、ふだん顔を合わせている子どもたちがどんなふうな顔で授業を受けているのかっていうのも、いろんなね、課題抱えている子どもたちが、どんなふうを受けているのかなっていう。そのへんもね、見ることで、また、子どもと顔を合わせたときに、「勉強がんばったね」とか、「こんなところで答えてたね」とか、そういう声かけをするきっかけにもなるので。

(2017年8月8日：Aさんへの聞き取りから)

さらに、近年はいわゆる団塊の世代の退職に伴い、若手の教師が多くなり、中には、保護者との関係構築に難しさを感じる教師も少なくない。そういうときにも、Aさんは不可欠な存在で、Aさんから保護者に電話連絡を行い、若手教師にそのやりとりを横で聞かせる、といった工夫もしている。ここでは、保護者としての経験もあるAさんの知恵が活かされている。

このように、Aさんは、一般的な事務職員の職掌の範囲を大幅に超えた、様々な役割を担っている。ただし、そうした職員像は、必ずしも全ての事務職員に共有されているわけではなく、同じ市内でも人によって温度差があるという。また、前任校(同じ市内の中学校)では、子どもたちに積極的に関わっていくスタイルが、敬遠される向きも感じたという。Aさん曰く、『『なんでそこまでするん?』みたいな感じにはけっこう思われてたかな…。』とのことである。

3.

学校事務職員が子どもに深く関わるスタイルが一般的でないのは、必ずしもAさんの勤務する自治体に限ったことではない。例えば、山形県で36年間にわたって学校事務職員を務めた高木(2015)は、「学校事務職員として大切にしたいこと」と題した論考の中で、学校事務職員の仕事は、あくまで子どものためのものであるという姿勢を示しているが、子どもとの直接の関わりについて触れられているのは、小学校1年生の「学校探検」と、中学生の職場体験に関することのみである。文面からは、高木自身の子どもたちに対する思いが伝わってくるだけに、かえって、そのギャップが浮き彫りになっているようにも思える。

また、森山・前川(2009)は、日本の公立小中学校の学校事務職員と、主にアメリカの「スクール・セクレタリ」を比較し、事務処理や会計処理などの面で共通点は多いことを確認している。その上で、「共通職務内容もあるものの、顕著な差異点として、欧米のスクール・セクレタリには児童生徒と様々なところで関わる仕事が多いことが明らかになった」(森山・前川, 2009, p.99)と指摘している。つまり、日本の学校事務職員は、(少なくとも公式の職務分掌上は)アメリカの「スクール・セクレタリ」に比べて、子どもに関わる機会が少なく、いわば「事務に専念する事務職員」という仕事のあり方が一般的だ、ということになる。

このような仕事のあり方が一般的になった背景には、日本の学校事務職員の職務内容が確立されるまでの歴史的な経緯があると考えられる。東京都文京区で学校事務職員としての勤務経験がある川崎(2016)は、主に東京都を対象に、戦後の学校事務職員のあり方の変遷について整理している。それによれば、1947年の学校教育法の制定に伴い、公立小中学校に学校事務職員が置かれることになったものの、当初は学校事務職員に関する職務内容は規定されていなかった¹⁷⁾。その後、学校事務職員の職務が確立されていく過程で拠り所となったのは、(学校現場のニーズではなく)教育委員会に由来する権限だった。

その当時における代表的な考え方として、川崎(2016)は、市川(1971a, 1971b, 1971c, 1971d)を参照している¹⁸⁾。市川は、「建前としても、また現実においても、学校の事務職員が従事しているのは教育行政事務もしくは学校管理機関の事務なのであって、教育機関としての学校本来の事務であることは稀である。」(市川, 1971b, p.20)と主張した。従って、そこから、「学校の事務職員は『学校において事務に従事する職員』ではあるが、必ずしも学校における事務に従事する職員ではない。(中略)彼等は学校駐在の事務職員に他ならない。」(市川, 1971b, p.20)という考え方が導かれる。

また、川崎(2016)によれば、「このころ、事務職員を組織する職員団体の多くは『待遇改善と雑務排除』を掲げ、学校の受付や電話番、施設開放などの社会教育事務、私費(保護者負担)会計などは事務職員の職務ではないとし、給与・旅費・福利厚生や公費会計処理などを本務として、それに特化した仕事をすべきという主張を展開した」(p.62)という¹⁹⁾。つまり、「給与・旅費・福利厚生や公費会計処理など」は、物理的には各学校の事務室(という場所)で処理されているが、内容的には教育委員会事務局の業務であり、それを担うことが学校事務職員の本来の仕事である(それ以外は「雑務」であり「排除」されるべきである)、という議論が主流だったということである。

事務職員の職務内容をこのように位置づければ、そこには、当然、子どもとの関わりは含まれないことになる。こうして、多くの学校では、事務職員の子どもの直接の関わりが希薄であることが常態化した。このような現状について、川崎(2016)は、ネガティブに捉えており、具体的には、「設置者の側に仕事の軸足をおいたことは、一方で、教育活動推進を支える学校固有の事務へのアプローチを弱め、子ども・地域・保護者との関わりの薄い職務が形成されて、学校事務の社会的認知度を低める原因となったことは否めない」(p.62)と指摘している。

多くの学校では、事務職員の子どもの直接の関わりが希薄である中で、AさんやAさんの先輩らが、子どもに積極的に関わる事務職員、という仕事のスタイルを確立できた理由は必ずしも明らかではない(前述の通り、Aさんが語るところによれば、同じ市内でも、学校ごとに違いがあり、また事務職員個々人の考え方も異なるようである)。

背景のひとつとして、同和教育の学校文化があるのかもしれない。Aさんの「聞き取り」の中でも、そのことが話題になった²⁰⁾。Aさんの現在の勤務校であるA小も、初任校だっ

た中学校も、同和教育の実践校である。

同和教育の実践校における、教師と教師以外の職員の関係については、例えば、外川(2006)は、「同和教育は、みんなですもの：一学校事務職員から」と題して、島根県の学校事務職員の声(文章)を紹介している。また、福岡県田川市の金川中学校区の実践報告では、コラムとして事務職員の声を紹介されている(「金川の教育改革」編集委員会編著, 2006)。ただし、外川(2006)の論調は、『同和教育は、みんなですもの』として位置づけるべきではないか」という問題提起であり、同和教育の実践校のなかでも、事務職員の位置づけは一樣ではないことを踏まえた上での議論である。同和教育の実践校だからといって、全ての学校で、「同和教育は、みんなですもの」と考えられているわけではないようだ。

従って、Aさんにとっての初任校が、職種にかかわらず、「動けるもん(者)が動いたらええやんか」(Aさん談)という気風のある学校だったことは幸いだったと言える。「子どもらとか、人との出会いとか関わりとか、そういうのができる場所やからと思ったから(学校事務という仕事を志した)」(Aさん談)というAさんの思いも、そうした職場環境の中でこそ活かされたのだと言えよう。

4.

Aさんの子どもとの関わりを聞くと、多くの人は、「教師でないにもかかわらず、子どもと深く関わる事ができて」と捉えがちなのではないだろうか。しかし、例えば常勤の教師を1人増員したとして、Aさんの子どもとの関わりを全て代替できるかという、それは難しいように思える。というのも、子どもたちは、教師らの前では見せない姿をAさんの前で見せることがある(少なくともAさん自身はそう感じている)からである²¹⁾。また、前述の「ご飯づくり」など、特定の子どもの深く関わるというのも、(公平性の観点から)学校の先生はやりづらいことなのではないか、ともAさんは言う。

この感覚は、Aさんに固有のものではない。例えば、川崎(2011)は、自身が勤務した東京都文京区立窪町小学校での子どもとの関わりについて、以下のように述べている。

窪町小学校では、不登校ぎみの子どもやクラスになじめない子どもを保健室だけでなく、用務員室・事務室が積極的に受け入れ、面倒を見てきた。彼らは教員には見せない一面を我々に見せ、心を開いてくる。我々も教員という立場では見ることのできない彼らの一面を見て、教員に適切な助言をすることができる。(川崎, 2011, p.76-77)

また、学校用務員である小長谷(2006)も、教師から見えない姿を、自分たち学校用務員は見てきており、そのことは教師からも肯定的に捉えられている、と指摘している²²⁾。

さらに、学校用務員についてのドキュメンタリー番組を制作した橋本(2002)も、同様の見解を示している。具体的には、「今回の取材を通して、用務員さんの役割を改めて考えさせられました。子どもたちと用務員さんとの間には、本音で話せる空間がありました。教師に話せない事を話せる、評価されない安心感があるからです。」(橋本, 2002, p.56)と述べている。

このように、教師以外の職員は、学校の教師からは見えない子どもの姿を見ている(ことがある)。そう考えると、Aさんの子どもとの深い関わりは、「教師でないにもかかわらず」実現しているというよりは、「教師ではないからこそ」実現している面がある、と捉えるべきだろう。

5.

ここで再び冒頭の佐藤の見解に戻ろう。佐藤は「専門家としての教師」という側面を重視する立場であり、従って、佐藤(2010)の言う「教師」とは、すなわち「専門家としての教師」だと言える(『専門家として教師を育てる』(佐藤, 2015)と題された著作もある²³⁾)。佐藤(1994)は、教師文化を分類するにあたり、「民主化―官僚化」と「専門職化―脱専門職化」という2つの軸を組み合わせることで、4つの類型に整理している(具体的には、「公僕としての教師」「技術的熟達者としての教師」「労働者としての教師」「反省的实践家としての教師」の4つ)²⁴⁾。この4つの類型は、佐藤(2010)でも全く変わりにくく用いられており、氏の一貫した主張であることがうかがえる²⁵⁾。この4つの類型のうち佐藤が重視するのは「民主化・専門職化」した「反省的实践家」としての教師であり、そうした教師を大学院レベルの教育を通じて育成すべきだというのが佐藤の基本的な主張である(佐藤, 2015)²⁶⁾。「専門家としての教師」に対する佐藤の強いこだわりは、例えば、次のような記述にも現れている。

しかし、教師は専門家として再定義されるべきであり、専門家としての自律性と地位を確立すべきであり、専門家としての倫理と責任を問われるべきであり、専門家としての成長を実現すべきである。子ども一人ひとりの幸福の実現と平和で民主的で平等な社会の建設という公共的使命において、教師の仕事は医師や弁護士や大学教授の果たしている役割と責任とを比べて、決して劣るものではない。その意味では、教師の仕事は言葉本来の意味で最もプロフェッショナルな職業と言ってもよいだろう。(佐藤, 2009, p.68)

ここで佐藤(2010)自身は、「当事者」という言葉を用いてはいないが、中西・上野(2003)に代表されるように、「当事者」という概念は、しばしば「専門家」と対になる概念(あるいは「専門家」に対抗する概念)として用いられてきた。「当事者」という言葉が広く

普及した現代において²⁷⁾、当事者の視点を抜きに「専門家としての教師」という側面のみを強調すれば、「専門家主義」との批判を免れないだろう。そのことを佐藤自身が意識したかどうかは別としても、佐藤の言う「子ども」や「親」は、潜在的には、「当事者としての子どもや保護者」という意味合いで用いられているとみなすことができる。

従って、佐藤(2010)の言う「よい学校」、すなわち、「絶えず『問題』が子どもと教師と親によって共有され、その解決に向かって協力し連帯し合っている学校」とは、「専門家としての教師が、当事者である子どもや保護者と、『問題』を共有し、協力し連帯し合っている学校」だということになる。

また、「専門家としての教師」を重視する佐藤の考え方は、いわゆる「チームとしての学校」(以下「チーム学校」)に関する議論とも整合性が高い。「チーム学校」について、ここでは、さしあたり、教師を含めた様々な分野の専門家が適切な役割分担をして組織的に運営される学校、と位置づけておくことにしよう(詳しくは、黒川(2017)を参照²⁸⁾)。また、「チーム学校」の議論の中で、事務職員は、ある種の専門職として位置づけられており²⁹⁾、「チーム学校」の議論は、前述の「事務に専念する事務職員」という日本の学校事務職員の仕事のスタイルとも整合性が高い。

従って、ここまで紹介した3つの考え方(「専門家としての教師」の考え方、「事務に専念する事務職員」という仕事のスタイル、「チーム学校」の考え方)は、出所は異なるものの、互いに矛盾なく接合可能であり、大きな方向性は共通していると思なすことができる。私としても、教師の専門性を否定するつもりはないし、事務職員の職務内容の中心となるのはやはり事務仕事だと考えるし、また、(事務職員を含む)様々な専門職の協働によって学校運営を行うという方向性は否定するつもりはない。

しかし、冒頭の「よい学校とはどういう学校か」という問いに立ち返ったとき、その究極の理想が、「それぞれの専門性に特化した専門家の集団によって運営される学校」であるとは思われない。言い換えると、専門家(と当事者)だけで構成された集団で、子どもを育てることに無理があるように思われる。そのことは、すでに様々な職種の専門家による高度な分業と協働によって成り立っている、医療現場(大学医学部附属病院)での実践をみれば明らかである。

6.

余谷他(2002)および多賀他(2005)は、大阪市立大学医学部附属病院の小児病棟における医学部学生によるボランティア活動について報告している³⁰⁾。活動の対象は、小児がんの治療のために長期入院している子どもたちで、中には個室管理患児や終末期の患児も含まれる³¹⁾。なお、多賀他(2005)は、余谷他(2002)の続報に相当し、主要な著者も共通しているため、以下ではこれら2つの論文を一体のものとして検討する。

もとより、大学病院では医師・看護師をはじめ、様々な医療従事者やその他の専門家(院

内学級の専任の教師を含む)の協働によるチーム医療が実践されている。三木他(1998)の報告によれば、大阪市立大学医学部附属病院では、医療従事者と院内学級の教師の協働により、院内学級の教室における学習指導に加えて、病室での学習指導(ベッドサイド学習)も行われていた。この小児病棟には、無菌隔離などの医療上の必要性から、病室を出られない患児がおり、三木らはそうした患児に対して、病室での学習指導を行った(筆頭著者の三木は院内学級の専任の教師である)。ベッドサイド学習は、教育上の効果があるだけでなく、患児や家族の精神的な安定にも貢献し、「患児の治療に対する理解を向上させ、円滑な治療の手助けに結びついたと考えられる」(三木他, 1998, p.513)と指摘されている。

しかし、子どもの成長や発達を考えたとき、それだけでは、まだ何か足りないものがあるのではないかという考えのもと、同病院の小児病棟では、1998年から、医学部の学生によるボランティア活動が導入された(余谷他, 2002)。このボランティア活動は「継続的長期的に患児と関わり、時間を共有できる“近所のお兄ちゃん、お姉ちゃん”に相当する存在を、患児に提供すること」を目的としていた(余谷他, 2002, p.522)。この活動は、単発のイベントではなく、日常の遊びや学習に関わることで、また、プレイルームだけでなく、病室(ベッドサイド)でも活動するため、一般の学生ボランティアや病院ボランティアとは区別して、特に「ベッドサイドボランティア」と名付けられた。

このベッドサイドボランティアによって、病棟や病室にもたらされたものは何か。言い換えると、それぞれに高度な専門性を持った専門家たちによるチーム医療が実践されている大学病院の病棟内・病室内で、あえて専門性を持たないボランティアを導入した理由は何か。

余谷他(2002)と多賀他(2005)は、まず、患児にとって、ボランティアが、「用がないのに来てくれて、用がなくても傍にいて、自分が独占できる人」(余谷他, 2002, p.526)であると指摘する。また、「継続的且つ日常的な存在として子どもとの信頼関係を構築するところに特徴がある」(多賀他, 2005, p.43)と述べる。その上で、理論的な視点として、余谷他(2002)と多賀他(2005)は、共通して、鷲田(1999)による「無条件のコ・プレゼンス」という概念に注目している。それに先だって鷲田は、ケアについて次のように述べている。

他人へのケアといういとなみは、まさにこのように意味の外でおこなわれるものであるはずだ。ある効果を求めてなされるのではなく、「なんのために？」という問いが失効するところで、ケアはなされる。こういうひとだから、あるいはこういう目的や必要があつて、といった条件つきで世話をしてもらうのではなくて、条件なしに、あなたがいるからという、ただそれだけの理由で享ける世話、それがケアなのではないだろうか。(鷲田, 1999, p.201)

その上で、鷲田は、「なんの留保もなしに、『苦しむひと』がいるというただそれだけ

の理由で他者のもとにいること」(鷲田, 1999, p.245)を「無条件のコ・プレゼンス」と呼んだ。

大学病院で勤務する様々な専門家だけでは果たし得ないケア(そしてベッドサイドボランティアによってこそなし得るケア)とは、この「無条件のコ・プレゼンス」によるケアだと言えるだろう³²⁾。そうした関係のなかで、ボランティアは、患児と共に、カードゲームをしたり、絵を描いたり、食事をしたり、勉強したり、恋愛について話をしたり、死について語り合ったりした³³⁾(実際に何人かの子どもは寛解を迎えることなく亡くなっている)。

例として、患児が「死ぬってどういうこと？」と尋ねてきた場合を想定してみよう³⁴⁾。ここで、患児は死に関する専門的な見解が知りたいのではなくて、話し相手が、一人の人間として、死ぬということについてどう思っているのか、何を感じているのかが知りたいわけである。このような場面では、高度な専門性は、不要であるだけでなく、一人の人間として子どもと接することの妨げにもなりかねないだろう³⁵⁾。

このように、すでに様々な職種の専門家による高度な分業と協働(いわゆるチーム医療)によって成り立っている医療現場でも、専門家だけでは、子どもの成長や発達に必要な環境は用意できない、との認識のもと、専門家でも当事者でもない第三者(この場合はベッドサイドボランティア)の存在が位置づけられていた³⁶⁾。

7.

この「専門家でも当事者でもない第三者」を概念化したものとして、東浩紀の「観光客」をめぐる一連の論考が挙げられる。東は、一般的な意味での観光に関する議論を踏まえた上で(例えば観光産業の歴史等について考察した上で)、観光の字義通りの意味からは遠く隔たった、哲学的な概念としての「観光客」(隠喩としての「観光客」)について論じている。そのひとつの到達点が『観光客の哲学』(東, 2017)である。以下、本稿で「観光客」について言及した場合は、辞書的な意味での観光客ではなく、東が論じた、哲学的な概念としての「観光客」を指すものとする。なお、本稿では、東の『観光客の哲学』を中心に、それに先行する『一般意志 2.0』(東, 2015)および『弱いつながり』(東, 2016)を一体の論考とみなして検討する³⁷⁾。

東はまず、『弱いつながり』で、「観光客」を巡って、次のように述べている³⁸⁾。

ぼくはこの本では、世界を見るときに、「観光客」の立場を取ることの重要性を語りました。ぼくがそのようなことをことさら訴えた理由は、いま世間では、「当事者」の言葉があまりにも万能になっていると思われたからです。

当事者という言葉は、この10年ほどで急速に普及しました。中西正司さんと上野千鶴子さんの共著『当事者主権』(岩波新書)が出版されたのが2003年のことです。

ジェンダーやマイノリティや障害者の問題は、かつては「専門家」が「上から目線」で語るものでしたが、いまでは当事者の声がなによりも尊重されるようになってきています。(中略) ぼくもむろん、この動き自体はよいことだと考えます。

けれども、その動きが進みすぎて、当事者の言葉「だけ」が尊重されるようになるとすると、それもまた問題です。なぜならば、ものごとの解決には、第三者の、つまり当事者以外の視点が必要なことが多いからです。(東, 2016, p.158-159)

このように、東は、当事者以外の第三者の視点、すなわち(東が論じるところの)「観光客」の視点の必要性について述べている。これに続く部分では、東は、「観光客は、当事者とは対照的な立場を表す言葉です。当事者の言葉イコール正義の言葉だと思われているいまの日本では、本書の主張は、とても奇異に映るかもしれません。でも、ぼくは、それがいま必要なことだと思ったのです。」(東, 2016, p.160)とも述べている。

ここで参照されている『当事者主権』には、「当事者主権の考え方は、何よりもこの専門主義への対抗として成立した」(中西・上野, 2003, p.13)と明記されている³⁹⁾。別の著作で、東は、「大衆の私的で動物的な行動(データベース)」が、「政治家や専門家たちの公的な合意形成(熟議)を制約する」(東, 2015, p.234)と述べており⁴⁰⁾、東の主張が素朴な専門主義への回帰ではないのは明らかだ。従って、東の「観光客」の概念は、「専門主義に対抗する概念としての当事者主権」の考え方を、半ば肯定し半ば否定した上で、それ以外の第三の道として提示されていると考えられる。

このように、「専門家でも当事者でもない第三者」の視点は、例えば前述の小児病棟のような臨床の場だけでなく、哲学的にもその必要性が認められていると言える⁴¹⁾。

もっとも、東の「観光客」の概念は、単に「専門家でも当事者でもない第三者」という消極的な位置づけに留まらず、より積極的な意味が与えられている(『観光客の哲学』では、それが「郵便的マルチチュード」として概念化されている)。

ただ、本稿では、その概念の詳細よりも、東が、自身の議論の要となる部分で、哲学者ローティのある特定の論考(『偶然性・アイロニー・連帯』)を援用していることに注目したい⁴²⁾。なお、本稿では、ローティの思想そのものを直接の検討の対象とするのではなく、「ローティに託して東が語ろうとしたこと」に焦点を当てる。

この、いわば「東が論じるローティ」の特徴がよく現れている箇所を、粗略を承知で、あえて一言抜き出すとすると、例えば、次の箇所が挙げられる。

言葉が通じなくても、世界観や人生観が異なっても、理念がいくら離れていても、目の前で苦しんでいるひとがいたら人間は自然と心が動いてしまう、その事実こそが大事なのだ、というきわめて単純な観察がローティの思想の要である。(東, 2015, p.236)

こうした認識に基づいて、東は、ローティの主張について、次のように述べている。

人間は理性によっては決して連帯できない（理念はすべて相対的であり熟議は決して終わることがないから）。けれども想像力によっては連帯できる。これがローティの主張である。（東, 2015, p.235-236）⁴³⁾

ここで強調されている「想像力」とは、「見知らぬ人びとを苦しみに悩む仲間だとみなすことを可能にする想像力」（Rorty, 1989 齋藤・山岡・大川訳 2000, p.7）のことである⁴⁴⁾。東の先の引用部にもあるように、「目の前で苦しんでいるひとがいたら人間は自然と心が動いてしまう」（例えば、何か声をかけたくなくなってしまう）、そのことが東（やローティ）の議論の要の部分に位置づけられている⁴⁵⁾。

この東の議論は、前述の鷺田の「無条件のコ・プレゼンス」を巡る論考とも重なり合う。すなわち、東が注目している、「目の前で苦しんでいるひとがいたら人間は自然と心が動いてしまう」ということと、鷺田の言う「無条件のコ・プレゼンス」すなわち『『苦しむひと』がいるというただそれだけの理由で他者のもとにいること』は、表裏一体の関係にあるように思われる⁴⁶⁾。

従って、鷺田のいう「無条件のコ・プレゼンス」によるケアを実践していた前述のベッドサイドボランティアは、専門家でも当事者でもない第三者、すなわち、東の言う（哲学的な概念としての）「観光客」であると言えるし、また逆に、「観光客」は、鷺田の言う、意味の外で行われる営みとしてのケアの入り口に立っているともいえる。

そして鷺田は、このケアの入り口に立つ人のありようを次のような言葉で表現している。

苦悩により「ゆたかな」意味を求めるような「苦しみ」の概念には、やはり抵抗がある。荷物が重くて喘いでいるひとの荷物を半分持ってあげるように、他者の苦しみをいわば半分分かち持つこと——シンパシーはもともと「ともに苦しむ」という意味である——、ホスピタリティのこのような概念には、「なにかお手伝いできることがありますか？」(Can I help you?) といった軽いことばをむしろ対応させてみたい。（鷺田, 1999, p.250）

私には、この「軽い言葉」が、東が参照したローティの言葉、すなわち、「見知らぬ人びとを苦しみに悩む仲間だとみなすことを可能にする想像力」（Rorty, 1989 齋藤・山岡・大川訳 2000, p.7）を現実のものにする問いかけとしての『『苦しいのですね』(Are you suffering?) という問い』（Rorty, 1989 齋藤・山岡・大川訳 2000, p.411）と重なりあうように思える⁴⁷⁾。

8.

ここで、再びあの A さんに焦点を当てたい。A さんが、小学校 4 年生を対象とした「総合的な学習の時間」の授業の中で、子どもたちに仕事についての話をしたことは前述の通りである。その授業のために用意したメモに、A さんは次のように記している。

子どもたちが、元気に遊んでいる姿を見たり、気持ちよく「おはよう」ってあいさつしてくれたらとてうれしいです。みんなが、気持ちよく勉強できるようにしたいと思っています。何か困ったことがあって、元気のない子がいたら、とても心配になります。一人でいたりしたら、「どうしたの？」と声をかけたくくなります。子どもたちを支えられる人でいたいと思っています。

(2017 年 6 月 1 日の授業のための A さん作成のメモから)

この言葉は、東が参照したローティの『『苦しいのですね』(Are you suffering?) という問い』や、鷺田の『『なにかお手伝いできることがありますか?』(Can I help you?) といった軽いことば』を思い起こさせる。目の前に子どもがいて、その子が何か困ったそぶりを見せたら、心配になってつい声をかけたくなる。東(やローティ)や鷺田が論じたのはまさにそうした感覚についてであった。

確かに、A さんが記したその感覚は、あくまで個人の感覚であり、普遍性があるかどうかは、直ちには分からない。公的な教育についての議論の中に位置づけるには、あまりに個人的で、また情緒的であるようにも思える。また、A さんは、子どもに関する専門家(例えば教師など)ではないし、その子どもに関する当事者(例えば保護者など)でもない。

しかし、前節で検討した 2 つ(ないし 3 つ)の哲学的論考の中では、他者とのこのような関係のあり方が、それぞれの議論の要となる部分に位置づけられていた。それは、それぞれの論者が、その視点からみて初めて見える世界があると考えたからにほかならない。東(やローティ)や鷺田の議論の中では、情緒的な訴えとしてではなく論理的な帰結として、そうした視点の重要性が示されていた。

ここで、A さんが関わってきた子どもたちは、しばしば、何らかの理由で教室に入りにくい子どもであったり、不登校気味の子どもであったりしたことを思い起こそう。また、前述の川崎(2011)でも、「不登校ぎみの子どもや、クラスになじめない子どもは保健室だけでなく、用務員室・事務室が積極的に受け入れ、面倒を見てきた。」(p.76-77)と報告されていた。そのことは、学校用務員に焦点を当てたドキュメンタリー番組を制作した、前述の橋本(2002)で、より鮮明に報告されている。

城北小学校の用務員室には、普段からたくさんのこどもが遊びに来ていました。

用務員さんに注意されても、机の上を飛びまわったり、抱き着いたり、時には、家に帰りたくないと泣きじゃくったり。まるで小さい頃の私を見ているようでした。しかしそこに輪をかけて、不登校気味の子、転校してきたばかりでクラスに馴染めない子、そして私と同じような鍵っ子とたくさんのこどもがやってくるようになったのです。(橋本, 2002, p.56)

ここには特に記されてはいないけれども、こうした営みの起点に、「目の前に子どもがいて、その子が何か困ったそぶりを見せたら、心配になってつい声をかけたくなる」という感覚があることは、想像に難くない。こうした大人たちは、本稿の文脈で言えば「専門家でも当事者でもない第三者」であり、東が論じた（哲学的な概念としての）「観光客」だと言えるのではなからうか。そして、このような大人たちの、子どもへのまなざしを、「子どもへの第三のまなざし」と呼ぶこととしたい。

9.

本稿の冒頭の節で、私は、「(教師や保護者ではない) それ以外の大人」と子どもとの関わりの重層性が、学校全体の雰囲気や物語る上での重要な指標のひとつとなる、ということ、加えて、具体的な実践面では、教師と保護者が、それ以外の大人と、分け隔てなく子どもの話をするのが大切ではないか、と述べた⁴⁸⁾。その根拠は何か、と問われれば、直接的には、ここまで(主にベッドサイドボランティアに関する考察の中で)述べた通り、「専門家でも当事者でもない第三者」だからこそ可能なケアがあるから、ということになる。

しかしそれだけではない。ここで私が重要だと考えるのは、東がローティの思想について論じる中で、「人間は理性によっては決して連帯できない(中略)。けれども想像力によっては連帯できる。」(東, 2015, p.235)と指摘していたことである。東はローティに託して、前述の「想像力」と、公共性の関係について論じている⁴⁹⁾。ここで再び「東が論じるローティ」を参照すると、『一般意志 2.0』の中で、彼(ら)は次のように述べている。

以上のように、ローティの思想においては、従来は私的領域で処理されていた動物的で身体的な問題こそが公共性の基盤になり、逆にいままでは公的であった精神的な自己完成や自己陶冶こそが私的領域に閉じ込められるという興味深い逆転が起きている。そこではもはや、理性の力が感情の限界を乗り越えるという前提、それそのものが信じられていない。ローティはむしろ、感情こそが、理性の限界を揺るがし連帯を生み出すと考えていたのである。(東, 2015, p.236-237)

ここで指摘されている、「従来は私的領域で処理されていた動物的で身体的な問題こそが公共性の基盤にな」ということ、あるいは、「感情こそが、理性の限界を揺るがし連帯を生み出す」ということ、こうした考え方は、『観光客の哲学』にも引き継がれ、例えば、次のような言葉で、よりシンプルに表現されている。

たまたま目のまえに苦しんでいる人間がいる。ぼくたちはどうしようもなくそのひとに声をかける。同情する。それこそが連帯の基礎であり、「われわれ」の基礎であり、社会の基礎なのだ。ローティは言おうとしている。(東, 2017, p.197)

このことは、本稿の文脈に即して言えば、「目の前に子どもがいて、その子が何か困ったそぶりを見せたら、心配になってつい声をかけたくなる」というその感覚は、公共性の基盤であり得るし、社会の基礎になり得る、ということである。私が、「(教師や保護者ではない) それ以外の大人」と子どもとの関わりの重層性や、「教師と保護者が、それ以外の大人と、分け隔てなく子どもの話をする」という実践を重視するのは、それが公共性の基盤であり得るし、社会の基礎になり得る、という見通しがあるからだ。

よい学校とはどういう学校か。その必要条件のひとつには、「公共的な使命を果たそうとしていること」が挙げられるだろう。学校には公共的使命があり、教師はその主たる担い手である。しかし、教師だけでその使命を果たすことはできない。そこに教師以外の専門家や、当事者としての保護者(や子ども)が加わったとしても、まだ十分とは言えない。学校が公共的であるためには、「子どもへの第三のまなざし」が不可欠である。A小でのAさんの姿は、そのことを物語っているように私には思える。

注

- 1) 本稿執筆時点で販売されている佐藤(2010)の帯紙には、このフレーズが用いられている。
- 2) 本稿では主に義務教育課程の学校を念頭に議論することとする。なお、英文タイトルにもある通り、本稿では、主に学校における「子どもへの第三のまなざし」について検討するが、「子どもへの第三のまなざし」が重要であるのは、必ずしも学校に限らない。
- 3) 2017年8月8日午後、A小校内にて。
- 4) ここでは「よい学校だと感じられる学校では、教師と保護者とそれ以外の大人たちが、分け隔てなく子どもの話をする雰囲気があった」という、私自身が感じてきた大まかな傾向について述べている。「教師と保護者が、それ以外の大人と、分け隔てなく子どもの話をすれば、よい学校ができる」というような因果関係について述べたものではない。
- 5) 「学校用務員」は、学校教育法施行規則第65条に規定されている職種で、自治体によ

て名称が異なる（三浦（2000）によれば、20種類以上の名称があるという）。本稿では、同施行規則に準じて「学校用務員」と表記する。

- 6) ここで挙げた職種はあくまで例であり、例えば、「〇〇支援員」「〇〇サポーター」などの名称で雇用されている様々なパートタイムの職員も含まれる。なお、後述するように、本稿では、「子どもに関わる分野の専門職であるかどうか」という点に重点を置いて議論するため、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職は、ここでいう「それ以外の大人」には、原則として含まれない。
- 7) A 小の子どもたちが進学する中学校の校区では、A 小を含めて2つの小学校と1つの中学校があり、事務職員は小中での兼務発令がされている（勤務場所は特定の1校）とのことである。
- 8) 例えば、プリントを取りに来る子、体調が悪くて職員室に来る子、放課後に忘れ物を取りに来る子など。
- 9) また、関係が深まってくると、そうした子どもたちは、学校の外で出会ったときに子どもの方から声をかけてくれるという。
- 10) この中学校では事務職員は複数体制だったという。
- 11) Aさんは、次のように語っている。「私ら、ま、事務職員やけど、学校にいてる事務職員っていう。ほな、学校で中心になるの誰って。子どもっていう。事務職員やけど、一人の大人として、子どもらに何ができるっていう、そのへんのことは、やっぱり持ってたほういいよねって。」
- 12) Aさんによると、子どもに料理本を見て作る料理を決めさせて、買い物から調理、試食まで、一緒に行く活動のこと。
- 13) 働く人の思いに触れることで、「働くとはどういうことか」について学んでいく学習。
- 14) Aさんは、この授業で話をするためにメモ（A4で2頁分）を用意した。そこには、「私がしている仕事は、みんなが勉強するのに必要な物（プリントの紙、印刷のためのインク、先生が黒板に書くためのチョーク、黒板消し、みんながお掃除するためのほうきやゴミ箱など・・・）を注文したり、お店の人にお金を払うための書類を書いたりしています。」と記されている。
- 15) 中学校の事務職員である大場（2016）は、研究授業（この場合は模擬授業）に参加した感想として、「今振り返ってみると、もし、あの場に私がいなかったらどのような話し合いになったのだろうか」と不安になります。ある日突然、請求書が私の机に届く事態になったり、授業者が安易に自費で教材を購入したり、学級費で予定外の教材を購入しようとしたりしたのではないかと、今でもあの時あの場に居られてよかったと感じています」（p.37）と記している。
- 16) 大場（2016）は、「教師の考えを聞き、予算を考えながら子どもたちにとって効果的な教材を購入する。そのために、私たちが必要なのだと『事務職員が学校にいる意味』を一つ見いだした瞬間でした」と述べている（p.37）。

- 17) 川崎 (2016) によれば、「事務職員が配置されていなかったころの学校は、公費会計は校長や教頭、給与や旅費計算は教務主任などという形で仕事が割り振られており、簡単には事務職員がそこに割り込めなかった。そこで、職務の獲得が事務職員の目標となった。」(p.62) という。
- 18) 同氏は 2013 年に設立された日本教育事務学会で、学会創立記念講演を行っており (市川, 2014)、現在でもその考え方には一定の支持があると考えられる。
- 19) 「このころ」とは、この記述の直前に市川 (1971b) が挙げられていることから、おおむね 1970 年前後のことだとみてよさそうである。
- 20) A さんが今のような仕事のスタイルを確立できた背景の一つに、同和教育の文化があるのではないかと問いかけたところ、A さんからは、「そうやろね。たぶんそうやと思う。まあいうたら私はそこがスタートやったから。」との反応があった。
- 21) A さん曰く、「なんやろなあ、その、子どもらにとってもまた、直接の授業で関わる先生じゃないから、また違う感じでね、話もしてきやるし。」とのこと。
- 22) 川崎 (2011) によれば、川崎と小長谷は窪町小学校で共に勤務していた。
- 23) なお、同書には、「日本でもかつて大阪大学教育学部は教師教育のミッションを放棄して人間学部となり、教育学部としての性格を失った」(佐藤, 2015, p.165) との記述があるが、これは誤りである。まず、事実として、「大阪大学教育学部」や「大阪大学人間学部」なるものは、歴史上存在したことはない (大阪大学において教育学系の研究室が存在するのは「人間科学部」であり、同学部は 1972 年に大阪大学文学部から分離独立した)。また、大阪大学文学部・人間科学部では、過去にも教員養成を主目的とした講座が設置されていたことはなく (中学校・高等学校の教員免許の取得は可能)、「教師教育のミッションを放棄して」の部分も、実態にそぐわない記述だと言わざるを得ない。
- 24) 佐藤 (1994, p.30) の図では、「公僕としての教師 (官僚化・脱専門職化)」は、「教育行政の文化＝支配的教師文化」であり、「技術的熟達者としての教師 (官僚化・専門職化)」は、「教育研修センターや大学の教師教育の文化」であり、「労働者としての教師 (民主化・脱専門職化)」は、「教員組合の文化」であり、「反省的実践家としての教師」(民主化・専門職化) は、「自主的研修やインフォーマルな研究会を基礎とした専門的文化」と説明されている。佐藤 (2010, p.176) にはこの図と全く同じものが掲載されている。
- 25) もっとも、「反省的実践家としての教師」を特に重視する佐藤のこの考え方に異論がないわけではない。稲垣・久富・佐藤 (1994) は、この佐藤 (1994) の論考について、この類型化自体は肯定した上で、「反省的実践家としての教師」の重要性をことさらに強調する佐藤の姿勢には必ずしも賛同していない。具体的には、「教師がただちに現存の学校制度の枠組みから自由になれる、というわけではない」(稲垣・久富・佐藤, 1994, p.250) という事、また、「その枠から離れては、学校教師という存在ではな

- くなる」(稲垣・久富・佐藤, 1994, p.250)ということを指摘した上で、「教師は、『制度人』『労働者』『教育技術者』といった教師像を成立させてきた存在的契機をどこまでも保ち続けるであろう」(稲垣・久富・佐藤, 1994, p.250)という見通しを述べている。
- 26) 佐藤の言う「専門家としての教師」の要件については、例えば、佐藤(2015)に詳述されているが、ここでは深くは立ち入らない。
- 27) 東(2016)は、半ば肯定的、半ば否定的な文脈で、「当事者という言葉は、この10年ほどで急速に普及しました。中西正司さんと上野千鶴子さんの共著『当事者主権』(岩波新書)が出版されたのが2003年のことです。」(p.159)と指摘する。
- 28) 黒川(2017)では、「チームとしての学校」は、次のように説明されている。すなわち、「『チームとしての学校』(以下『チーム学校』)とは、文部科学省が初等中等教育の学校現場において推進しようとしている新たな学校組織の在り方を指し、具体的には学校における多様な課題や教員の負担増に対応するために、教員に加えて、事務職員やスクールカウンセラー等の専門スタッフがそれぞれの専門性を活用し、従来教員が中心となって担ってきた業務や課題について、分担又は連携・協力しながら組織的に対応する体制をいう。」(黒川, 2017, p.1)と述べられている。
- 29) 黒川(2017)の中では、例えば、2017年に学校教育法が改正され、事務職員の職務の規定について(同法第37条第14項)、「事務に従事する」が「事務をつかさどる」と変更されたことなどが指摘されている。なお、黒川(2017)の中で、学校用務員については言及がない。
- 30) これらの論文の第一筆者である余谷と多賀は、当時医学部の学生として活動した。
- 31) 論文中で報告されている事例では、入院期間は数ヶ月から1年以上で、退院後に再入院するケースもある。多くの子どもは治療後に退院しているが、終末期を経て亡くなる子どももいる。事例として報告されているのは、主に小学校高学年から高校生ままでの患児に関する、ボランティアと患児の一对一の関わりについてであるが、ボランティアと複数の患児の一对多の関わりや、患児同士の関わりについても記述がある。
- 32) ただし、ここで、ボランティア一般について、「ボランティアには〇〇という意味がある」といった意味づけをすることには慎重であるべきだろう。先に引用した鷺田(1999)の議論では、ケアは「意味の外でおこなわれるもの」と指摘されていた。また、同じ箇所でも、「『なんのために?』という問いが失効するところで、ケアはなされる」とも述べていた。従って、「ボランティアによるケアには『意味の外でおこなわれるもの』という意味がある」などと言ってしまうと矛盾である。ボランティアの意義や役割は、あくまで個別のボランティア活動の事例について、事後的に見出されるものであることに注意が必要だと思われる。
- 33) この例示は余谷他(2002)と多賀他(2005)の記述に基づく。
- 34) この例示は本稿の筆者による想定である。
- 35) 教師の中には、「私は常に一人の人間として子どもたちと向き合っている」と言う人

がいるかもしれない。しかし、それはかなり無理のある主張である。傍証を挙げるとすると、例えば、日本の教師は、ほとんどの場合、子どもたちには自分（教師）のことを「〇〇先生」と呼ばせているだろう。子どもが教師のことを「〇〇さん」と呼んだり、ましてあだ名で呼んだりすることは、まず許容されていない（良いか悪いかは別として、それが日本の標準的な学校文化だろう）。子どもや教師がお互いにそれを意識しているかどうかは別として、「日本の教師は、ほとんど常に、教師として子どもたちと向き合っている」と言うべきであり、「（自分が教師であることと全く関係なく）一人の人間として子どもたちと向き合っている」と言い切れるのは、ごく例外的な状況に限られるだろう。ただし、これは必ずしも悪いことではなく、教師という与えられた役割を全うしようとする姿勢の現れとも言える。

- 36) より厳密に言えば、ここで必要とされていたものは、専門性でも当事性でもない第三者性とも言うべきものだったのではないか。余谷他(2002)と多賀他(2005)の報告によれば、ボランティアによる医療従事者に似た言動に対して、子どもたちは否定的だった。例えば、医療従事者は、負荷の大きい治療や処置に耐えたことを褒めることがある（そうすると多くの場合、子どもたちは喜ぶ）。しかし、同じことをボランティアが言うことを、子どもたちは強く拒むのだという。このことから、このボランティア活動において重要なのは「専門家・当事者・第三者」という、その人が属するカテゴリそのものではないことが分かる（どんな振る舞いをしようと、ボランティアがボランティアであることに変わりはないのだから）。多賀他(2005)は、「子ども達はボランティアと、医療従事者・保護者・院内教師等とは異なった文脈で信頼関係を築いていたのであり、その文脈とは、『病人でない本当の自分を対等にみてる人』『病院の外からやってくる人』であった。」(p.47)と述べている。従って、ベッドサイドボランティアの活動が意義あるものとなっていた背景として重要だったのは、多賀らの言う「文脈」であり、「専門性・当事性・第三者性」という、その場そのときにその人がその「文脈」の中で帯びる特性であったように思われる。
- 37) 東は『観光客の哲学』の中で、「本書は、『存在論的、郵便的』の続編としても、『動物化するポストモダン』の続編としても、『一般意志 2.0』の続編としても、『弱いつながらい』の続編としても読むことができるはずである。」(東, 2017, p.7)と述べている。従って、これらの著作は、『観光客の哲学』を軸としたひとつつながりの論考であると見なすことができる。『一般意志 2.0』では、(字義通りの意味での)観光については議論されていないが、『観光客の哲学』の論点の一部は『一般意志 2.0』で先取りされている。
- 38) 同書「文庫版あとがき」より引用。引用部の算用数字は引用元では漢数字。
- 39) 「当事者とは誰か」という問題については、中西・上野(2003)以降、現在でも様々な議論が展開されているが、本稿では、当事者という概念が、「専門家主義への対抗として成立した」という文脈を確認するに留めておきたい。

- 40) 前後を含めて引用箇所を改めて示すと、次の通りとなる。「一般意志 2.0 の世界においては、大衆の私的で動物的な行動（データベース）が、情報技術により集約され可視化され、政治家や専門家たちの公的な合意形成（熟議）を制約することになる。動物的行動の集積が人間的判断を制約する。」（東, 2015, p.234）
- 41) ただし、「専門家でも当事者でもない第三者」の視点が必要だというここでの主張は、「専門家でも当事者でもない第三者の発言権を保障せよ」という意味ではない。例えば特定の学校現場での具体的な教育実践について、誰でも自由に介入できるわけではないのは当然だ。
- 42) 具体的には、『観光客の哲学』（第 1 部の結論部分）や『一般意志 2.0』（第 13 章）でローティの議論が援用されている。また、『弱いつながり』では、「5 憐れみを感じる韓国」でローティへの言及がある。
- 43) 引用部の傍点による強調は原文のまま。
- 44) ここでは、出典の関係でローティの邦訳書を参照しているが、あくまで「東が論じるローティ」を検討する一環としての引用である。以下同様。
- 45) ここで東（やローティ）は、「これこそが人間の本性だ」といった本質論を展開しているのではない。そうではなくて、「言葉が通じなくても、世界観や人生観が異なっても、理念がいくら離れていても」それとは独立に「目の前で苦しんでいるひとがいたら人間は自然と心が動いてしまう」ことがある、という可能性について述べている。
- 46) ここで、この両者は互いに原因と結果の関係にあるというよりも、ひとつの物事の 2 つの側面として捉えた方がよいように思われる。すなわち、「目の前で苦しんでいるひとがいたら人間は自然と心が動いてしまう」からこそ、『苦しむひと』がいるというただそれだけの理由で他者のもとにいること」がありうる、とも言えるし、逆もまた然りだろう（『苦しむひと』がいるというただそれだけの理由で他者のもとにいる」ような人を見れば、「目の前で苦しんでいるひとがいたら人間は自然と心が動いてしまう」のだろうという推認が働くだろう）。
- 47) 当然のことながら、東（やローティ）は、『苦しみますか』と声をかけあえばみんなが仲良くなれる」というような、牧歌的な議論をしているわけではない。東の議論の中で、ローティの言う「想像力」が重要なものとして位置づけられているのは、ひとつには、それが、理性や理念の限界（理性や理念によってこそ生じてしまう壁）を越える契機となり得るからである（東がローティに注目する理由は他にもあるがここでは割愛する）。東は、『一般意志 2.0』の中で、自身の議論について、「私的で身体的な反応が、公的で論理的な熟議の限界を壊すというその構図は、明らかにローティの思想と通じ合っている。」（東, 2015, p.237-238）と述べている。そのことは『観光客の哲学』の中では、現実の観光客（辞書的な意味での観光客）が、旅先において、普段の生活の中では決して出会わないような人に出会い、興味を持たないものに興味を持つことがあるということ（同書で言う「誤配」の可能性に開かれているというこ

と)と重ね合わせて論じられている。

- 48) 本稿で、「分け隔てなく子どもの話をする」という具体的な実践面について言及している理由は、学校の中で、「子どもへの第三のまなざし」が大切にされているかどうか(本稿冒頭の節の表現で言えば「みんなが子どもをみている」かどうか)、例えばこの点に現れると考えるからだ。「子どもへの第三のまなざし」が大切にされているかどうかを直接確認することは難しいが、それに比べて「分け隔てなく子どもの話をしているかどうか」は、より確認しやすい。なお、一般論として、「よい学校」を作っていくためには、大人同士のつながりが重要だということについては、筆者としても同意するが、それは本稿の主たる論点ではない。
- 49) ここで東は、この「想像力」さえあれば、「公共性」が成立する(あるいは「社会」が成立する)と主張しているわけではない。ごく簡単にイメージを示せば、次の通りとなる(あくまで比喩なので厳密さはかなり犠牲になっていることに注意)。私たちが「天然水(自然水)」というとき、そこには微量の不純物が含まれていることが前提である(H₂Oだけからなる「水」は「自然な水」ではない)。むしろ、そのごくわずかな不純物のあり方こそが、「自然らしさ」を決定づけているとも言える。これと同様に、東の議論では、「社会」という巨大なネットワークの成立のためには、その巨大なネットワークを構成する無数のつながりの中に、ある種の不純物(東の用語で言えば「誤配」)が不可欠で、そのあり方こそが「社会」を「社会」たらしめている、と考える(「公共性」についても同様)。そして、前述の「想像力」は「誤配」を生み出す契機のひとつとされている。なお、詳細については『観光客の哲学』(特に第4章)を参照。

文献

東浩紀(2015),『一般意志 2.0:ルソー、フロイト、グーグル』,講談社文庫

東浩紀(2016),『弱いつながり:検索ワードを探す旅』,幻冬舎文庫

東浩紀(2017),『観光客の哲学:ゲンロン0』,ゲンロン

橋本真理子(2002),「CALLSIGN テレビ静岡 こちら用務員室 教育現場の忘れ物:第10回 FNS ドキュメンタリー大賞 大賞を受賞して」『アウラ』151号,54-58頁

市川昭午(1971a),「教育活動と学校事務の本質」『学校事務』22巻5号,6-12頁

市川昭午(1971b),「教育活動と学校事務の本質」『学校事務』22巻6号,19-26頁

市川昭午(1971c),「教育活動と学校事務の本質」『学校事務』22巻7号,20-26頁

市川昭午(1971d),「教育活動と学校事務の本質」『学校事務』22巻9号,21-26頁

市川昭午(2014),「教育事務研究の対象と課題:日本教育事務学会の結成に寄せて」『日本教育事務学会年報』1号,8-22頁

稲垣忠彦・久富善之・佐藤郡衛(1994),「まとめと展望」,稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会,249-258頁

「金川の教育改革」編集委員会編著(2006),『就学前からの学力保障:筑豊金川の教育コミュニ

ニティづくり』, 解放出版社

川崎雅和 (2011), 「教育法令用語の解説 学校用務員: 協働的な職場作りのキーパーソン」『学校事務』62 巻 1 号, 75-77 頁

川崎雅和 (2016), 「学校事務職員の過去、現在、そして未来」『季刊教育法』188 号, 60-68 頁

小長谷忠春 (2006), 「学校で児童を見守る教員以外のおとなの目が必要: 不審者対策だけが学校の安全問題ではない」『子どものしあわせ』665 号, 36-39 頁

黒川直秀 (2017), 「『チームとしての学校』をめぐる議論」『調査と情報』947 号

三浦隆夫 (2000), 『私、用務員のおっちゃんです』, 小学館文庫

三木芳美・山口悦子・倭和美・宮田雄祐 (1998) 「小児悪性腫瘍患児の治療中におけるベッドサイド学習の評価」『小児がん』35 巻 4 号, 509-513 頁

森山廣美・前川昌子 (2009), 「スクール・セクレタリ: 職能に関する第一報」『四天王寺大学紀要』47 巻, 99-111 頁

中西正司・上野千鶴子 (2003) 『当事者主権』, 岩波新書

大場清華 (2016), 「一步踏み出すことで見えた『事務職員が学校にいる意味』」『季刊教育法』188 号, 37 頁

Rorty, R. (1989), *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press. 齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳 (2000) 『偶然性・アイロニー・連帯: リベラル・ユートピアの可能性』, 岩波書店

佐藤学 (1994), 「教師文化の構造」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 21-41 頁

佐藤学 (2009), 『教師花伝書: 専門家として成長するために』, 小学館

佐藤学 (2010), 『教育の方法』, 左右社

佐藤学 (2015), 『専門家として教師を育てる: 教師教育改革のグランドデザイン』, 岩波書店

多賀陽子・余谷暢之・山口悦子・池宮美佐子・倭和美・山野恒一・平井祐範・渥美公秀 (2005), 「思春期の血液疾患・悪性腫瘍の子ども達に対する『医学部学生ベッドサイドボランティア活動』の役割」『小児がん』42 巻 1 号, 42-48 頁

高木志津子 (2015), 「学校事務職員として大切にしたいこと」『日本教育事務学会年報』2 号, 72-75 頁

外川正明 (2006), 「同和教育は、みんなでするもの: 学校事務職員から」『解放教育』36 巻 7 号, 90-94 頁

鷺田清一 (1999), 『「聴く」ことの力: 臨床哲学試論』, TBS ブリタニカ

余谷暢之・山口悦子・倭和美・渥美公秀・加藤謙介・三木芳美・山野恒一 (2002), 「悪性腫瘍患児に対するボランティア活動の導入: いわゆる『ベッドサイドボランティア』の可能性について」『小児がん』39 巻 4 号, 522-527 頁

The Third Party's Point of View in School Childcare

Koichi SUWA

There are many different views on the characteristics of a good school in compulsory education. This paper highlights the importance of a third party's point of view in childcare—that is, the perspectives of adults who are neither parents nor professionals, including teachers and other childcare specialists such as counselors. For instance, school secretaries, custodians, janitors, and volunteers are examples of the third party members indirectly involved in childcare.

I illustrate a case of childcare by a non-specialist based on the voice of a school secretary who has been employed for a few decades. In general, Japanese school secretaries are regarded as a part of the bureaucratic educational administration rather than a part of the faculty of each school. However, some of them become virtually the caregiver for children who are not cared for enough in the classroom. It is not rare for children who are not familiar with the school or classroom to be cared for by a third party.

The Japanese government is promoting a policy based on the concept of “school as a team,” which is a new standard of school operation. In this new policy, schools are operated by the division of work and through cooperation between teachers as teaching professionals and non-teaching professionals. However, although the concept per se is acceptable, the promotion of this concept is not efficient enough in creating the “ideal” schools.

A caring environment for children cannot be guaranteed only by professionals. For instance, a pediatric ward in a university hospital introduced “bedside volunteers” who care for the inpatient children in the sickroom. Generally speaking, a university hospital requires highly specialized division of work and collaboration. On the other hand, bedside volunteers consisted of medical students, and they were not caring professionals. They spent their time with inpatient children as if they were neighborhood friends. Yet, medical professionals in the hospital regard the care provided by bedside volunteers, albeit non-professional childcare, as an essential service for the inpatient children.

Kiyokazu Washida, a Japanese philosopher, discussed “unconditional co-presence” in care. He illustrated the importance of care that is provided out of social roles such as those of a caregiver, professional, patient, and client. The bedside volunteers in the pediatric ward provide care through “unconditional co-presence”; this type of care cannot be provided by medical professionals because of its unconditional nature. Washida's discussions are applicable in the school context, and it supports the importance of the third party's point of view in childcare.

The third party's point of view in this discussion is related to the philosophical concept of “tourist as postal multitude,” formulated in *A Philosophy of the Tourist* (2017) by Hiroki Azuma, another Japanese philosopher. In his discussion, personal contingent concerns between individuals can be the basis of solidarity and society. Therefore, the third party's point of view in schools can also be the basis of solidarity.