

正統的周辺参加としての社会科教育における理論と実践の関係性 —アンラーニングからの考察—

田本 正一（山口大学）

1 本考察の目的

本シンポジウムのテーマは、「社会科教育研究における理論と実践の関係を問い直す」ことである。そもそも理論と実践の関係性は「融合」や「往還」¹⁾などによって研究が展開されている。しかし、本研究は、「理論と実践は並行する」と考えたい。そのことで「問い直す」ことが実現できるのではないか。そもそも理論と実践は異なる。社会科教育において理論とは一般的には教科論や授業理論というように普遍性を求める一般化の思考のことである。一方、実践とは具体的な社会科授業において展開されるその場限りの特殊な行為であろう。そうであれば、それら自体が「融合」することはない。加えてそれら自体で「往還」することもできないのである。そのため、新たに理論と実践の関係性を明らかにすべきであろう。

そこで本研究では理論と実践は並行するという結論に至るために、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) に依拠することとしたい。正統的周辺参加に依拠すると学習とは共同体への参加となる。共同体への一員としてよりよく振る舞うことによって、その共同体における自己を形成するのである。いわゆる十全的な参加への移行である。しかし、形成された自己は静的ではない。そうではなくおかれた状況との関係において揺らぎ続けるのである。その揺らぎを生み出すのが周辺的な参加である。十全的な参加から周辺的な参加へ移行することによって、自己は揺らぎ、世界や行為は変容するのである。このような移行のことを本研究ではアンラーニング (unlearning) とよぶこととしたい²⁾。アンラーニングによって世界と行為と自己の関係性を問うのである。加えて、正統的周辺参加では

共同体における語りが重要となる。例えば、学校共同体においてはそこにおけるふさわしい語りが求められよう。その語りによって学校共同体の一員として認められるのである。そうであれば、実践の語りと理論の語りは異なる。実践は学校共同体へと参加するように語る。一方で、理論は学問共同体に参加するように語る。これらは異なるため、前述したように融合したり、往還したりすることはない。しかし、教師はそれらを結びつけるように語ることもあろう。実践の中で語り、その実践について語るような場合である。すると、理論と実践は並行しているが、教師の語りによって統合されると考えることができよう。しかし、これらは容易に統合できないことも事実である。そこでアンラーニングが重要となる。アンラーニングによって共同体への参加の形態を変容させるのである。

では、社会科教育研究においてどのような共同体に参加することが考えられるであろうか。それは3つある。1つは学校共同体であり、2つは学問共同体であり、3つは市民社会共同体である。社会科教育においては市民社会共同体への参加が求められる。しかし、同時に学校共同体及び学問共同体への参加が求められる。つまり、理論と実践は並行しているが、市民社会共同体への参加を可能とするように語りることとなれば、語りにおいて理論と実践は統合できるのである。

このような結論へと至るために、次の3つについて本研究は論じることとしたい。第1はアンラーニングによる理論と実践の統合についてである。ここでは正統的周辺参加及びアンラーニングについて確認し、理論と実践の関係性について明らかにすることとしたい。第2は、理論と実践の関係性の先行研

究批判である。理論と実践の関係性の主な主張としては「往還」がある。それを批判的に考察し、「並行し統合する」主張との差異を明確にしたい。第3は、社会科教育における理論と実践の関係性について具体的事例を挙げて考察する。具体的事例として筆者が取り組んだ正統的周辺参加としての社会科教育の展開を挙げることにする。そうすることで、理論と実践が並行し、統合するという主張をより精緻化したい。

2 アンラーニングによる理論と実践の統合

(1) 正統的周辺参加

正統的周辺参加の理論について確認したい。レイヴらによるとあらゆる学習は状況に埋め込まれているという。すなわち、学習が状況との相互作用によって成立するということである。ここでの状況は社会的環境や物的環境などによって構成されており、行為者との関係においてその都度形成されるものである。したがって、あらゆる状況と行為者などは1つのシステムをつくりだしている。その部分である要素を切り取ってもシステムにおいて有する意味や価値とは全く異なるからである。

このような状況に埋め込まれた学習を受けて、レイヴらはあらゆる学習を実践共同体への正統的で周辺の参加であるという。まずは、実践共同体についてである。実践共同体は一定の目的を共有し、実践している人々の集合のことをいう。実践共同体への参加を通して新参者はアイデンティティを形成し、参加の度合いを高める。一方、その古参者は新参者を一人前にしようと行為することで、そのアイデンティティを維持・形成する。よって実践共同体は学習者である新参者と以前より所属している古参者によって構成されるのである。次に参加の形態である。参加は正統的でなければならない。正統的とは参加が真正であることを意味する、かつ新参者は比較的簡単に責任の軽い行為から始めなければならない。これは周辺の参加である。一方、次第に熟練するにつれて、古参者として実践共同体において重要な役割を担うようになる。これは十全的な参加である。最後に学習の効果である。学習者は実践共同体に正統的周辺参加することで一員としてのアイデンティティを形成し、一人前となる。一方で一人前になる

ことで実践共同体の維持と発展に貢献することにもなる。学習の効果も相互構成的なのである。このように、正統的周辺参加の理論は実践共同体への参加によって自己と世界、活動を相互に構成するという見方をもたらすのである。

なお、実践共同体への参加によって避けられないのがコンフリクト (conflict) である。すなわち、「参者の持続する参加、古参者になること、これらが学習のプロセスを支える力とそれとは反対の働きをもつ力とのコンフリクトを含んでいる (レイヴ/ウエンガー、2005: 35) である。新参者は古参者への軌跡を描こうとする。他方、古参者はそれを受け入れる一方で、新参者の参加の増大を阻む存在でもある。なぜなら、新参者が古参者へと変容することで古参者はその実践共同体から立ち去らなければならないからである。実践共同体はこのようなコンフリクトを含みながら維持・再生産されているのである。しかし、コンフリクトこそ新参者と古参者のアイデンティティを揺さぶり、実践共同体に大きな影響を与える可能性を有しているともいえる。そのため、コンフリクトはむしろ歓迎すべきことであり、それを共に乗り越えていくように行為することこそ求められるのである。

正統的周辺参加の理論を確認した。正統的周辺参加からすれば、参加すべき実践共同体は市民社会である。市民社会に正統的周辺の参加することで市民へと変容するのである。このように考えるならば、社会科学力は市民社会に社会参加とすべきであろう。もちろんここでいう社会参加は、従来のように参加と非参加があるとは考えないことに留意したい。では、社会参加による学習の効果は何か。社会参加による学習の効果は2つ考えることができよう。第1は、市民社会の一員としてのアイデンティティを形成し、有能になることである。第2は、市民社会の求めに応じて、その維持と発展に貢献することである。こうして学習者は市民社会への一員となり、一方で市民社会の維持・発展も同時に行うのである。

(2) 正統的周辺参加としての語り

共同体に参加しようとするれば、語りが重要となる。共同体においてはそれ特有の語りがなされているからである。レイヴらは語りについて明確な区別を設

ける。すなわち、「実践について語ること (talking about a practice と実践の中で語ること (talking within a practice) の区別を洗練させる」(レイヴ/ウエンガー、2005:94) ことである。加えて、「実践の中での語りはそれ自体実践の中で語ること (たとえば、進行中の活動の進展に必要な情報の交換) と実践について語ること (たとえば、物語、共同体内の伝承) の両方を含んでいる」(レイヴ/ウエンガー、2005:94-95) ともいう。

実践の中で語ることは共同体の語りとなり、正統的周辺参加となる。しかし、それは必要に応じて語りを一般化させるという実践について語ることを含みこむのである。いずれにしてもこの意味において両者は切り離すことはできない。一方、実践について語ることのみを行う場合がある。それは実践の外側からの語りとなる。この事例が理論であろう。理論として語り場合は、特定の実践からは離れる。そのため、その語りは一般化された実践についての語りとなっていくのである。

社会科教育の文脈に戻そう。特定の社会科授業実践の外側から、その実践について語る行為が社会科授業の理論研究である。理論についての語りは社会科教育関係の学会等の学問的共同体において求められる語りである。つまり、学会等の学問的共同体においては社会科授業実践の外側から語ることが、正統的周辺参加となる。このように共同体の中で認められる語りがなされるならば、その共同体に正統的周辺参加することができている。しかし、他の共同体においてはそえの正統性は認められないのである。この意味において理論と実践の融合は困難であると考えられるであろう。やはり理論と実践は異なるものなのである。

では、実践の中で語ることと実践について語ることはどのようにして区別できるのであろうか。佐長は、「参加しようとする共同体が求めている実践に見出す」(佐長、2019:101) という。前述の学問的共同体でいえば、それが求めている語りとなっていることが重要となる。特定の社会科授業実践であれば、市民社会共同体としてふさわしい語る行為が求められるであろう。しかし、一方の共同体において正統的周辺参加となれば、他方はそうではない。そのため、複数の共同体の結節点において異なる語りを可

能にすることが求められるであろう。社会科教育であれば、学問共同体に正統的周辺参加するように一般化された理論について語る行為がある。一方で、特定の共同体に正統的周辺参加するならば、実践の中で語る行為が求められるのである。これらを区別し、複数の共同体を越境することが重要となるのではなろうか。このように社会科教育研究は「正統的周辺参加の代用として語りから学ぶということではなく、正統的周辺参加へのカギとして語ることを学ぶ」(レイヴ/ウエンガー、2005:95) ように展開されなければならないのである。

(3) アンラーニング

正統的周辺参加において語りが重要であることを論じた。しかし、語り方を学ぶとはどういうことであろうか。語り方を個人が学ぶのであるならば、それは内化の見方と変わらない。あるいは一方の共同体において語りに正統性が認められているならば、他のそれにおいて語る必要があるのであろうか。他の共同体において語ろうとするならば、それはどのように説明が可能であろうか。これらについて考察することとしたい。

そこで注目すべきは参加の形態である。共同体に正統的周辺参加すれば、新参者としての学習者は十全的な参加の軌道を描くこととなる。すなわち、その共同体の成員としてふさわしい振る舞いを行うことができるのである。市民社会の文脈でいえば、社会的論争について議論し、決定するなどの行為が考えられよう。そうすることで次第に周辺の位置から十全的な位置へと向かい、共同体に対してのかかわりを広げ、責任も増大することとなる。しかし、共同体は静的なものではない。常に変容する。そのため、十全的な参加者であっても新参者として共同体に参加することとなる。すなわち、「すべての人は、変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は『新参者』としてみなすことができる」(レイヴ/ウエンガー、2005:105) のである。すると、共同体への参加者は変容するそれに対応することが求められる。しかし、十全的な参加者はそれを拒否することもある。なぜなら、今までの成功体験等を忘れることができないからである。そうであれば、変容する実践共同体に対して今までと同様に行為し続ける

であろう。さらには十全的な参加者と周辺の参加者のコンフリクトも考慮しなければならない。このことは前述しているので繰り返さない。

そこで周辺の参加の両義性に注目することとなる。すなわち、無力さと可能性の両義性である。周辺の参加へと立ち戻ることで共同体に対して新鮮な目を持ち、振る舞うことを可能にするのである。そのため、十全的な参加者である古参者であっても異なる共同体の結節点となる周辺の参加へと立ち戻ることが必要となるのである。しかし、レイヴらは周辺の参加へと立ち戻ることについてこれ以上の記述をしていない。そのため、本研究はアンラーニングからの解釈によって理論的發展を求めるのである。アンラーニングは、自己と世界の関係性を問い直すことである。そうすることで新たな自己を作り出し、同時に新たな世界を作り出すこととなる。社会科教育でいえば、学校共同体の十全的な参加者から市民社会共同体との結節点である周辺の参加へと立ち戻らせる意味合いがある。

(4) アンラーニングによる理論と実践の統合

正統的周辺参加によれば、理論は学問共同体へ参加することである。社会科教育研究の中で語ることが求められる。換言すれば、研究的実践の中で外側から社会科授業実践について語ることである。一方、実践は学校共同体へ参加することである。社会科教育実践の中で語ることである。換言すれば、授業実践の中に身を置き、実践として語ることである。そのため、これらは異なる。しかし、一方で並行している。授業実践について語る一方で、同時に理論研究として語ることも可能だからである。

ではこれらがどのように統合するのかについて考察を展開しよう。まずは実践の場合である。教師は実践者として学習指導案を作成したり、教育課程に基づいて計画を立てたりする。加えて、授業実践において学習者とやりとりをする。これらは、授業実践の中での語りを展開しているのである。このことが学校共同体への参加である。しかし、社会科教育は市民社会共同体へ参加させなければならない。そのため、アンラーニングが必要となる。学校共同体への過度の参加を押しとどめ、市民社会共同体への参加を促す必要がある。市民社会共同体への参加と

するには、そこでふさわしい語りが可能ないように授業実践を転換しなければならない。これらが達成されたならば、学校共同体と市民社会共同体の周辺性へと立ち戻るのである。

一方、理論の場合である。教師は実践について理論的に語ることも可能である。例えば、社会科教育研究の理論を活用して授業開発し、実践について考察する。例えば、本シンポジウムにおいて挙げられている「社会科学科」や「社会問題科」や「社会形成科」³⁾の理論を活用し、実践について語るのである。このことが学問共同体への参加である。しかし、理論も常に更新、あるいは変容しなければならない。1つの理論にとどまることは他の理論に変容する機会を喪失させるのである。そのため、学問共同体への参加を押しとどめるアンラーニングが必要なのである。アンラーニングが達成されたならば、新たな理論の開発によって、理論として語ることが可能になっていく。学問共同体への参加の周辺性へと立ち戻るのである。

以上のように、学校共同体と市民社会共同体への参加による実践と学問共同体への参加による理論はアンラーニングによって周辺性へと立ち戻ることができる。このことが理論と実践を統合へと向かわせるのである。しかし、前述したように理論と実践それ自体においては統合することはない。そこには3つの共同体参加者として結節点に立つ教師が媒介するのである。結節点に立つ教師は、他者に向けて表出する語りとして統合する。具体的には社会科教育の論文や報告書、あるいは学会等における討論や対話などにおいてそれは表出される。そのことで理論と実践は並行しているが、統合されることとなる。なお、社会科教育では市民社会共同体への参加が絶対条件である。それへの参加がなければ、市民育成の目的は期待できないからである。

3 先行研究における理論と実践の関係性の批判的考察

(1) 理論と実践の往還に関する研究

社会科教育において理論と実践の関係性はどのように論じられてきたのであろうか。その代表的な研究の1つが「理論と実践の往還」である。現在では教職大学院において多用されている。そこで、佐長

の研究（佐長、2019）を取り上げ、批判的に考察したい。

佐長は本研究同様に、正統的周辺参加を足場として教職大学院カリキュラムにおける理論と実践の往還について論じている。そもそも往還とは、2つの地点を行き来することを意味している。つまり、理論と実践の往還とは理論と実践を異なる地点としてそれらを行き来することである。

佐長はまず「理論と実践の両者は水と油のようなもの」（佐長、2019：98）とし、「両者は対立し、緊張関係にあるとみるべき」（同）という。なぜなら、今までみてきたように正統的周辺参加に依拠すれば、それらは異なる共同体への参加になるからである。次に正統的周辺参加における語りについて論じる、すなわち、「実践の中で語ること」と「実践について語ること」の区別である。前者は学校共同体での語りであり、後者は学問共同体での語りとなるであろう。これらの区別をしながら、学校共同体と学問共同体を結びつける位置に立つことの重要性について述べる。

以上を踏まえて具体的事例を挙げながら、理論と実践の往還の説明を展開する。第1が理論と実践の往還のカリキュラムについてである。カリキュラムにおいては教職経験を有する現職教員を対象とする場合と教職経験がないストレートマスターを対象とした場合で異なる。前者には「理論研究にもとづいて学校変革の研究計画を立案させ、その一部を学校現場において研究的な実習として実践し、その成果を発表する」（佐長、2019：101）ことを求める。後者には、「将来の学校変革への参加のための基礎的能力を形成するように求めたい」（同）とする。そのために理論的な科目と実践的な実習科目を履修するようにカリキュラムが開発されているのである。一方、実習科目等のミクロのレベルにおいても往還ができることを述べる。それは学校現場での実習を理論的研究として語りなおさせることによって達成させる。具体的には「実習期間中に定期的に行うカンファレンスとリフレクション」（佐長、2019：102）において実施される。そのことで、「実習生自身が実践的な課題と思えることを報告し、その内容について外側から実践について語る」（佐長、2019：103）ことを可能とするのである。

第2に具体的に教職大学院の1人を取り上げ、理論と実践の往還の実際について示している。取り上げられている教職大学院生は教職歴が18年であり、学校現場の一員として十分な力量を有している。しかも、ハーバーマス（Habermas, J.）のコミュニケーション理論を活用した授業開発を意図している。しかし、それについての文献を読んだり、考察したりする経験はなかったようである。そこで佐長と協働してハーバーマスの文献を読解し、理解を深める様子が記述されている。さらに、その文献を踏まえて「授業理論を明確にして、公民科授業の開発を始めた」（佐長、2019：106）のである。さらにそれらは学会等において成果として発表されている。それらのことによって教職大学院生の理論と実践の往還は達成されたと考えられている。

以上が佐長の主張する理論と実践の往還である。往還について正統的周辺の立場から考察することによって周辺性の重要性について確かめることができよう。すなわち、「熟達した実践を疑う視点を与えるのが、理論である。新たに知ることができた理論は、自明視する実践の熟達を揺さぶり、その問題点や欠陥をあらわにする」（佐長、2019：108）のである。そのために往還が求められるのである。

（2）理論と実践の往還についての批判的考察

理論と実践の往還に関する論考について批判的に考察を展開したい。第1の批判は理論と実践の関係についてである。佐長の論考において理論と実践が往還するとはどういうことかについて示唆がなされていることは明らかである。しかし、往還するということに対して懐疑的である。理論と実践の往還という場合、それらを行き来することが前提とされている。佐長の論考でいえば、学問共同体へ参加する一方で学校共同体へ参加することによって往還が達成されるとしている。しかし、果たしてそうだろうか。理論と実践はそもそも異なるものであることは佐長の論考においても明確である。すると、理論と実践は対立的にあるのではなく、並行していると考えることができよう。学問共同体においてはそれにふさわしい語りを行う。一方、学校共同体においても同様である。それらは異なるものである。しかし、それぞれ語ることも可能である。したがって、

理論と実践は並行しているのである。一方、理論と実践は並行で有り続けるのではない。往還においてはその達成を「理論的な語りを含んで、実践のなかでの語りを新たに試み始める」(佐長、2019:108)ことに認める。これはそれぞれ異なるものが1つに統合されることを意味しているであろう。統合されることで実践的な語りの中に理論的な語りが適切に表現されるのである。したがって、理論と実践は往還するのではなく、並行し統合へと移行するのである。

第2の批判は、共同体の結節点についてである。理論と実践の往還の場合、学校共同体と学問共同体の周辺性へと立ち戻らせることが重要であった。周辺性へ立ち戻ることによって複数の共同体を結びつけることが可能となるのである。その場について佐長の論考は教職大学院を位置づけている。教職大学院におけるカリキュラムや教員の指導によって結節点へと導くのである。しかし、その場は理論と実践を統合する1つの場でしかない。教職大学院においては確かに社会科教育学や教育学の理論について学ぶことによって実践を揺さぶることが期待できる。しかし、揺さぶられたか否かは語られることによってしか表出しないのである。この語りによる表出は、前述したように、社会科教育に関する論文や報告書などによって確認ができよう。したがって、理論と実践の結節点の場は、具体的な組織や制度ではなく、共同体への参加者による外部への語りとなるべきであろう。もちろんこの語りは社会科教育であるため、市民社会共同体への参加としての語りとなるべきことはいままでもない。

第3の批判は、アンラーニングの欠如である。佐長の論考との決定的な相違はアンラーニングであろう。佐長によれば、往還する根拠は共同体の周辺性へと立ち戻ることである。なぜなら、周辺性は、「複数の共同体を結びつける位置にあることは、関係する異なる共同体への同時の参加によって、参加のあり方を見直したり変えたりする」(佐長、2019:100)ことができるからである。確かに複数の共同体を結びつける位置にあれば、周辺性の力を大いに発揮することができよう。しかし、この周辺性へと立ち戻らなければならないように行為すべきであるのかについて言及はなされていない。アンラーニングがなけ

れば、学校共同体の周辺性は確保できない。市民社会共同体や学問共同体の周辺性も同様である。そのため、アンラーニングの視点の欠如は、周辺性へと立ち戻る根拠を失っているのである。

以上、理論と実践の往還についての論考を対象として批判的に考察してきた。考察の結果として、理論と実践は往還することはない。往還ではなく異なるものが並行し、アンラーニングによってそれぞれの周辺性へと立ち戻るのである。さらに、周辺性によって並行したものが参加者の語りによって表出されて統合されるのである。このような理論と実践の並行から統合という見方への転換は、アンラーニングの重要性を高めることにもなる。

4 アンラーニングによる理論と実践の統合についての実際

(1) 学校共同体から市民社会共同体への参加としてのアンラーニング

ここで紹介し、考察の対象とするのは筆者自身である。筆者は2003年に佐賀県公立小学校に赴任した。その後、14年間の教職歴を有する。

筆者はまず小学校教員として授業実践に没頭する。授業実践に必要な学習指導案の作成や教育課程のマネジメント、さらには学習者の理解を深めることなどがそうである。もちろん小学校教員は基本的に全教科に携わることとなる。しかし、社会科教育に関心が高かったため、それを中心として授業実践を展開することとなる。社会科授業実践においては、学習指導要領に基づき教科書等を活用して展開していた。加えて、学習者の発言を受け止めたり、より質の高い発言を促すための工夫をしたりすることでよい授業実践になることを心がけていた。

一方で、大学教員や有志で開催する研究会(通称、二金会)に参加することとなる。この研究会は毎月第二金曜日に開催され、各々の興味・関心に基づき社会科教育や学校教育に関する研究を展開していた。そこでは社会科教育の理論に関する論考の検討やベテラン教員による社会科授業実践の報告などが行われていた。それらの内容は、始めは理解ができなかった。しかし、次第に理解が深まるにつれ自身の授業実践の稚拙さや経験や勘による授業開発をしていることが明るみになってきた。特に、研究会の多く

の教員がディベート学習に関する授業実践をしていることが筆者のそれとの決定的な違いであった。筆者の授業実践は前述したようなものだったからである。

そこで、社会科教育においてディベート学習を展開しようと試みることとなる。ディベート学習を展開するにあたってまずは社会形成科としての社会科教育について理解しようとした。それは、議論を方法として市民の育成を目指す立場である。加えて、ディベートにとどまらず、トゥールミン(Toulmin, S.)の議論のレイアウト(The layout of arguments)についての理解(Toulmin, 1964)や議論に関する文献(例えば、三輪、1972; 香西、1994)を中心に読解した。また、社会形成の社会科教育に関する論考についても読解した。それらのことによってディベートに関する理解は深まった。その成果は2004年10月に開催された全国社会科教育学会第53回全国研究大会(鹿児島大学)において発表した。その際のテーマは、「社会形成の資質を育成する小学校社会科授業開発―第5学年単元『沖縄島の環境保護について考えよう』―」である。それに対応して授業実践も大きく変容している。社会科授業ではディベートを取り入れることで社会的論争について議論する学習となった。学習者はそのような授業の中に身を置いて社会的論争の中で語るようになっていった。同時に授業者である筆者も授業でありながら社会的論争の中に身を置いて語るようになっていく。

以上のことを一般化して述べよう。筆者はまず学校共同体へ正統的周辺参加する。なぜなら、授業実践の中に身を置いて実践として語ることを始めたからである。その後、授業実践を重ねることによってその語りは学校共同体において認められることとなる。すなわち、学校共同体への十全参加の軌道を描いているのである。しかし、研究会に参加することによって自身の授業実践が揺らぐこととなった。研究会における自身とは異なる授業実践の語りや理論的な語りそれがそれを促進したのである。従来の授業実践の揺らぎは新たなそれへの取り組みを促す。すなわち、学校共同体への参加を押しとどめ、市民社会共同体への参加へと転換するのである。それは市民社会で生じている社会的論争に対する語りによって認められるであろう。これらが学校共同体の参加を

アンラーニングすることとなるのである。それは同時に市民社会共同体への参加を始めることになるといえよう。

(2) 学問共同体の参加のアンラーニング

本項では学問共同体の参加をアンラーニングする実際について述べていくこととする。筆者は前項においてディベート学習に関する文献や論考によって理論的研究を展開したことを述べた。この行為は社会科教育研究のなかの語りであり、外側から社会科授業実践について語ることを意味している。

筆者は初めて学会に参加し成果を発表した後も理論的研究を続け、全国社会科教育学会第54回全国研究大会(広島大学)や同第56回全国研究大会(兵庫教育大学)において発表を続けた。その成果は、『社会科教育論叢』第45集(田本、2006)、『社会科研究』第69号(田本、2008)などに掲載されることとなった。前者においては議論のレイアウトを活用してディベート学習の指導改善を主張している。後者では状況が議論のレイアウトには欠如していることを指摘して、状況を想定して議論すべきことを主張した。いずれにしても議論の指導を改善し、学習者の議論力を高めることを主張した論考となる。これらのことで理論的研究の実践に埋没し、熟達することで十全的な参加への軌道を描いていることがわかるであろう。特に、ディベート学習に関する理論は社会形成科を中心として活用していた。一方で、前述した研究会においてレイヴ/ウェンガーの『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加―』(以下、正統的周辺参加)が報告された。それでは学習とは知識や技能の習得ではなく、共同体への参加と捉える。すぐには理解できなかったが、これまでの学習のとらえ方とは大きく異なることは明らかであった。しかし、容易に正統的周辺参加の理論へと転換できるものではなかったのも事実であった。

これまでのディベート学習についての理解を深める一方で、疑問が生じる。それは議論と知識の関係性が明確ではなかったことである。例えば、「議論ばかりするが、知識が身に付かない」、「知識がなければ議論はできない」などの批判がその典型である。同様の批判は活動と知識の対立として過去にも存在していた。このような疑問を抱いた際に、正統的周

辺参加の理論の意味が分かるようになった。つまり、先ほどの二項対立は内化 (internalization) の見方を前提としていることが明らかとなったのである。内化は個人の内面に知識や技能が習得されるという見方である。そのため、インプットとしての知識がなければ議論ができないと考えるのは当然であろう。まずは個人の内面に知識が習得されなければ、行為できないと考えるのである。ゆえに、行為の前提である知識を重視するのである。

一方、「正統的周辺参加」はそのような見方をしない。繰り返しになるが、学習は共同体への参加なのである。そのため、どのような共同体へ参加するのか、さらには参加の形態が重視されるのである。つまり、個人の内面を超えて状況や環境との関係の中に学習を求めるのである。それらを脱中心化 (decentering) とよぶ。このような脱中心化にしたがって、理論開発や授業開発を展開しようとする事となった。その際、正統的周辺参加の理論との関係においてアンラーニングが導出された。その成果は、『社会科研究』第75号 (田本、2011) や『社会科教育研究』第123号 (田本、2014) として公表することができた。これらは社会科授業の原理を正統的周辺参加に求め、それに応じた授業開発・実践について考察したものである。もちろんこれらは市民社会共同体へ参加することを意図している。そのため、内化を前提とした以前のディベート学習に関する理論とは大きく異なることが明らかであろう。

以上の事例を一般化しよう。筆者は学問共同体へ参加する。それは研究的実践の中で外側から社会科授業実践について語ることである。当初は内化に基づく研究であった。しかし、学問共同体の中で豊かな語りに触れることで、その語りは揺さぶられ変容する。すなわち、脱中心化としての語りである。すると、この変容はアンラーニングによって生じたものであると考えることができよう。アンラーニングによって新たな理論を開発し、理論として語り始めるのである。すなわち、学問共同体の周辺性へと立ち戻ることができたと考えられるのではないか。

(3) アンラーニングによる理論と実践の統合

以上のように、学校共同体への参加から市民社会共同体への参加への転換としてのアンラーニングお

よび学問共同体への参加としてのアンラーニングについて述べてきた。いずれの共同体においてもアンラーニングによって周辺性へと立ち戻ることが可能となっていた。しかし、理論と実践それ自体は並行している。そのため、決してそれら自体が交わったり、融合したりすることはない。往還も同様である。そこで、共同体への参加者である教師の語りとして理論と実践が統語されるという考え方が必要となる。

前述の筆者の事例を踏まえて論を展開してみよう。筆者はまず授業実践を行うために、それに対応した語りを展開していく。しかし、現実の市民社会共同体での語りとは異なることに対して疑問を抱く。そこでアンラーニング生じる。アンラーニングによって市民社会共同体への参加としての語りへと変容するのである。そこでは学校共同体と市民社会共同体への結節点に立った語りである。筆者の事例でいえば、ディベート学習などの論争問題学習の展開について理解し、実践のあり方を問い直すことである。もちろんディベート学習での語りは市民的实践の語りであることはいままでもない。一方で学問共同体においては学習指導要領に基づく語りから、ディベート学習などの論争問題学習についての理論的な語りを学んでいく。そこにアンラーニングが生じているのである。加えて、それらが内化に基づいていることを理解し、脱中心化へと転換している。そこでもアンラーニングが生じているのである。学問共同体における参加の形態を変容させていることが理解できるのではないか。すると、学問共同体においても結節点に立つこととなる。

以上のことから3つの共同体、すなわち、市民社会共同体、学問共同体、学校共同体への参加が同時に可能となろう。もちろん社会科教育のため、市民社会共同体への参加が重視される。つまり、市民的实践における語りの中において理論的な語りや学校的な語りが適切になされるのである。佐長によれば、「先に市民的实践の語りがあり、その派生形態として、市民社会についての科学的実践の理論的な語りがなされる」(佐長、2020:186) のである。すると、並行していた理論と実践が共同体の参加者の語りにおいて統合されるのである。筆者の事例でいえば、実践者として学習者とともにディベート学習などで

市民的实践の語りを行いながら、必要に応じて理論的な語りを取り入れ、時には学校的な語りを行っていったのである。すると、理論的な語りが市民的实践の語りを基礎づけることはないことが明らかであろう⁴⁾。そうではなく、両者を同時に実践することが重要なのである。さらに、同時に実践し、市民社会共同体へ参加するならば、参加者の語りにおいて理論と実践は統合されるのではないか。

6 小 括

本研究では、社会科教育における理論と実践の関係性を正統的周辺参加に基づきアンラーニングから考察した。そのことで、それらは緊張的な関係を作り出すことが望ましいことを明らかとした。

以上を踏まえて、本シンポジウムの論点について応答することとしたい。

論点1 「理論」と「実践」の関係性はどのようなものとして捉える必要があるか。

本研究の主張は、理論と実践は並行しているが、これらを同時に実践し、市民社会共同体へ参加するならば、参加者の語りにおいてそれらは統合されるということになる。

論点2 従来の研究における「理論」は有効性をもち得ているか。

本研究の主張によれば、従来の理論研究は、市民社会共同体への参加との関係において有効であるか否かが判断できる。それは市民的实践の中で語ることを可能とするならば、統合され意味を持つであろう。しかし、市民的实践の外側から語るならば学問共同体のみに参加することとなり、社会科授業実践との関係を結ぶことができない。

論点3 社会科教育研究にはどのような「理論」のとらえ方や更新が求められるのか。

論点1に重なる箇所が多い。理論のとらえ方については前述したとおり。

【註】

1) 理論と実践の関係は多様な場で試みられてきた。例えば、日本教科教育学会においてはシンポジウ

ム及び学会誌に「理論と実践の往還」をテーマとして特集を組んでいる。その中では研究者及び実践者が多様に理論と実践の往還について協議している(南浦、2022; 上ヶ谷、2022; 渡辺、2022)。

2) アンラーニングは、主に企業教育の分野で使われてきた概念である(猪口、1992; 長岡、2021)。現在では学習棄却ともよばれ、多様に概念が使用されている(山口他、2017)。ある集団のなかにおいて活用できた知識や技能が役立たない場合にそれらは棄却され、状況に応じた新たな知識や技能を習得することを意味している。しかしながら、それらではアンラーニングの原理的考察について言及できていない。そのため、正統的周辺参加との関係においてアンラーニングを論じているのである。その意味において本研究は、それらとは大きく異なると考えている(田本、2024)。

3) 社会形成について池野は、「社会科教育に内在する社会の論理というものは、社会を作る社会形成の論理、つまりデモクラシーの論理である」(池野、2001: 48)という。そのため、社会形成は社会科教育の原理となる。社会形成を原理とする社会科教育については池野、佐長、服部を挙げることができよう。しかしながら、方法に論において大きく異なる。池野は「批判」であり(池野、1999)、佐長は「議論」(佐長、2001)であり、服部は「反省」(服部、2002)である。

4) 理論的な語りによって市民を育成しようとする立場が社会科学科である。その目的は社会科学者のように育成することである。すなわち、「社会科学科教育の延長線上に描かれる人間像を理念型として表現すれば社会科学者になるということであり、理科教育は自然科学者であり、数学教育は数学者であろう」(草原/森分、1999: 43)である。つまり、それでは「社会について語ること」が理論的研究の実践への正統的周辺参加となるのである。しかし、一方科学者の共同体に正統的周辺参加する困難さについてもレイヴらは物理学の事例を挙げて指摘する。すなわち、「高校の物理学の生徒が参加し自らの参加を意味づけているやり方と、専門の物理学者がやっているやり方とはとてつもなく大きな違いがある」(レイヴ/ウエンガー、2005: 82)とし、「実際に再生産してい

る実践共同体（その中で生徒が物理学を学習しているもの）は、物理学の共同体ではなく、学校化された人びとの共同体なのである」（同）と述べる。これらからすれば、「小さな社会学者」の育成も含めてそれは可能であるか再検討することも重要であろう。

【引用・参考文献】

- 池野範男、1999、「批判主義の社会科」全国社会科教育学会編『社会科研究』第50号：61-70.
- 池野範男、2001、「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊2000年度研究年報』：47-53.
- 猪口修道、1992、『アンラーニング革命－キンピールの明日を読む－』ダイヤモンド社.
- 上ヶ谷友佑、2022、「理論と実践の往還は、果たして上手く機能するのか？－理論と実践の『往還』モデルから『個別発展』モデルへ－」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』44巻4号：81-85.
- 草原和博／森分孝治、1999、「社会科地理の本質をめぐって－山口論文への疑問－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第56号：37-46.
- 香西秀信、1994、『反論の技術－その意義と訓練方法－』明治図書.
- 佐長健司、2001、「社会形成教育としての社会科」佐賀大学文化教育学部『研究論文集』第5集第2号：53-65.
- 佐長健司、2019、「教職大学院カリキュラムにおける理論と実践の往還について－正統的周辺参加の理論を足場として－」佐賀大学大学院教育学研究科『紀要』第3巻：98-109.
- 佐長健司、2020、「市民育成教育の実存論的考察－市民的語りにおける科学的知識をどう考えるか－」佐賀大学大学院学校教育学研究科『紀要』第4巻：178-193.
- 社会認識教育学会（編）、2012、『新社会科教育学ハンドブック』明治図書.
- 田本正一、2006、「価値判断力を高める社会科論争問題授業の開発－中等後期単元『プルサーマル問題』－」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第45集：64-69.
- 田本正一、2008、「状況論的アプローチによる社会科論争問題授業の開発－中学校公民的分野単元『長崎新幹線建設問題』－」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号：11-20.
- 田本正一、2011、「アンラーニングを指導する社会科授業の開発－中等後期単元『工業立地論は役立つのか？』－」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号：61-70.
- 田本正一、2015、「人口減少社会に対応した小学校社会科授業の開発－アンラーニングによる正統的周辺参加からの考察－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第125号：49-60.
- 田本正一、2024、『正統的周辺参加としての社会科教育の展開－アンラーニングによる社会参加をもとに－』春風社.
- 長岡健、2021、『みんなのアンラーニング論－組織に縛られずに働く、生きる、学ぶ－』翔泳社.
- 服部一秀、2002、「社会形成科としての社会科の学力像」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号：11-20.
- 南浦涼介、2022、「教科教育学における『往還』を保障する研究の接近法とシステムの複線化－学校状況をふまえた『多様性の教科教育学』の構築に向けて－」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』44巻4号：75-79.
- 三輪正、1972、『議論と価値』法律文化社.
- 山口多恵他、2017、『『アンラーニング』の概念分析』千葉看護学会『会誌』第23集第1号：1-10.
- レイヴ、J.・ウェンガー、E.、1993、『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』（佐伯胖訳）産業図書（＝Lave, J./Wenger, E.、(1991)、*Situated Learning: Legitimate Periphera Participation*, Cambridge University Press).
- 渡辺貴裕、2022、『『理論と実践の往還』を問う－シンポジウム指定討論者の立場より－』日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』44巻4号：87-91.
- Toulmin, S, 1964, *The Uses of Argument*, Cambridge University Press.