

ケアの社会科教育学

—「声なき声」を聞き届けることのできる社会科教育学の理論をめざして—

岩野 清美（福岡県北九州市立板櫃中学校）

1 はじめに

「理論と実践の関係」と言われたとき私の頭に浮かんだのは、遠藤比呂通の以下の言葉だった。憲法学の教員として東京大学と東北大学で教鞭を執ったあと、大学教員を辞して、大阪・釜ヶ崎で弁護士として活動を始めたときの経験について綴ったものである。

大阪弁護士会に登録した直後、よく、他の弁護士から専門は何かと尋ねられました。「憲法訴訟です」と答えても、質問した相手は納得しません。「どうやって飯を食っているのか、ときいているんだよ」とややぶっきらぼうに重ねて尋ねてきます。つまり、生活の糧として、刑事弁護をしているのか、民事弁護をしているのか、民事弁護なら、交通事故、医療過誤、住宅の瑕疵などの分野をきいていたのです。

政治哲学者ハンナ・アーレントが『人間の条件』のなかで行った分類に従えば、どんな「労働」をしているのかと尋ねられたのに対し、私は、自分の「活動」について応答したことに気がつきました。¹

「大学での仕事＝活動、口に糊するための仕事＝労働」という遠藤の見解には首肯しかねる部分もある。しかしながら、人間の活動的生活を〈労働〉、〈仕事〉、〈活動〉に区別したアレントが、その議論を通して公的世界の喪失を問題にしたことを鑑みると、アレントを参照しながら、活動＝大学での仕事＝理論と、労働＝学校現場での仕事＝実践の関係について考察することは、一定の意味があろう。

まず〈労働〉だが、ヒトの生命の必然性に規定されたものであり、そこに複数性が現れることはない。「労働する動物」としてのヒトは、社会の一員として富を生産し、消費する²。一方、公的世界を構成する〈活動〉、すなわち政治的活動については、それが生命過程の増進のための手段となったとき、その複数性を喪失することを河合恭平が指摘している³。先の比喻を用いるならば、学会における理論が、学校現場でよりよい実践を展開し、実践を改善する手段となることは、学会と学校現場で構成される教育の世界における公共性の喪失の危険をはらんでいる。

このことに関連して、「理論と実践の関係を問い直す」主体の問題について指摘しておきたい。本シンポジウムは学会のものであり、「理論と実践の関係を問う主体も学会であろう。理論を構築する学会が実践者である現場に対して問い尋ねるとき、「問われる側の主体性」についてどこまで意識されているのだろうか。

本発表では、「主体」を agency、つまり、「文脈や環境に埋め込まれた人間の意志や行為する力」⁴であり、構造や社会を変革していくものである⁵と捉える。であり、これは同時に、応答性の自覚を伴う⁶ものである。本シンポジウムの4名の登壇者のうち、現在、教壇で社会科の授業をしているのは私だけである。その立場から、本発表では学会から投げかけられた「理論と実践の関係をめぐる問いに関して、学会側にも問いを投げ返しながらかん答してみたい。

2 問いに答えて

(1) 社会科教育の研究において、「理論」と「実践」の関係はどのようなものとして捉える必要があるか。

昨年春、12年ぶりに中学校の現場教師となった。学校現場に戻って驚いたことの1つに、職員室で「研究の言葉」がよく聞かれるということがある。代表的な言葉を挙げるならば、「認知の歪み」、「ワーキングメモリー」、「注意獲得行動」、「児童虐待」、「ヤングケアラー」など。理解しがたいと感じる子どもの行動、私たちから見た困ったできごと、について説明し、望ましい方向へと導く方策を示す研究の言葉である。これらは、心理学化する学校現場の一側面であると同時に、学びの主体として子どもを捉え直す契機になり得る言葉であるとも感じている。

職員室で過ごしていると、現場に浸透する理論の言葉の、浸透する理由がわかる。それは、これらの言葉が、教師間の連帯をつくる方向に作用するということだ。困った子を「困っている子」と捉え直し、その子を学びの主人公として据え、よく生きる手助けをするための理論を提供する言葉。これらの言葉を自家薬籠中のものとすることによって、私たち教師は問題を共有し、子どもを支える「チーム」としてつながることができる。ひるがえって社会科教育の理論を考えたとき、その言葉は、教師の連帯を促す方向に働きうるだろうか。そのことが期待される社会科教育研究の理論も存在する。各地の社会科教育研究会が多くの先生方を巻き込みながら、それぞれの理論と実践を両輪として磨き上げてきた例も知っている。けれども、後述するように、前者は立派に過ぎ、後者は、その研究会という文脈を離れた先生が個として、その理論に則った授業づくりを進めようとするならば、「私が〇〇中（小・高/地域…）に来たからには…」、あるいは「私の社会科授業は…」という、属人的な面を帯びざるを得ない実態があると感じる。そこには、学会の理論のもつ権力と学校現場という文脈のなかで行為する、教師の主体性が見え隠れしていないだろうか。

そしてもう1つ、人口（といっても職員室限定だが）に膾炙する研究の言葉は、「子どもたちを、学びの主人公にしうる理論」であるとも感じている。私たちの目の前にいる子どもの「困った状態」をその子がもつ「特性」、あるいは「ある状況におかれた子ども」と捉え直すことにより、それぞれの子どもが差異をもった存在として現れ、異質な者たちが対話的なやりとりのなかで関わり合い、学び合う授業の可能性を高める方向に作用しうるのだ。

ここで、「声なき声」という概念を提示したい。田中瑛は、自分自身の直面する主観的な現実を言葉として表現し、他者に認めてもらうことが構造的に困難な状況を「声なき声」という概念で説明している⁷。これは、抑圧や差別に対して「どのように相互の経験の差異を尊重し、連帯できるのか」⁸という問いにも答えるものである。議論の場である学会とは異なり、学校現場は、教師や子どもたちの「声なき声」にあふれている。「認知の歪み」、「児童虐待」などの研究の言葉は、私たち現場教師にとって一見理解しがたいと感じられる子どもの言動や、荒れの背景と感じられるものを指し示し、説明する言葉である。さらに、それらの言葉を用いることによって、私たち教師も、自分自身の直面する主観的な現実を言葉として表現し、他者とともに問題解決に取り組むことができる。このようにして私たち教師が連帯することができ、子どもたちもつなげていくことができれば、それは現場にいる者の「声なき声」を聞き合い、届け合うことにもつながりうる。(1)の問いに答えるならば、実践は、声なき声の状況におかれた自分たちの声を聞き合い、届け合うことのできる理論を選択しながら行われるものであり、「理論を選択し、それを自家薬籠中

のものとする主体性」をもっている。

(2) よりよい社会科教育実践の在り方を考える上で、従来の研究において作り上げられてきた「理論」は依然、有効性を持ち得ているのか。どのような意味で有効性を持ち得ており、課題があるとするればどのようなところか。

現場教師の目で「理論」を見ると、学会で「作り上げられてきた」それは立派に過ぎる。憲法学者の石埼学は、従来の憲法学が「今日の社会にとって目標でありつづけているもの」、「いわばバラ色の目標」であると指摘⁹し、「人権理論は、『バラ色の目標』を望み見る『強い個人』をフィクションとして想定して理論構成されるべきであろうか。それとも個々人のかかえる苦しさに人権の力の源泉を見いだすべきであろうか。」¹⁰と投げかける。ここでの「人権理論」を「授業理論」に置き換えてみるならば、社会科授業理論は、「バラ色の目標」を望み見る「強い教師」、「強い生徒」というフィクションのうえに構築されるべきか、という問いに置き換えられる。現場教員からみた社会科授業理論は、まさにそのようにして構築されたものであり、「フツの生徒と日常生活をともに送り、生徒の日々の小さな成長に喜びを覚えている教師」である自分には縁のないものだと思わせるものになっている。

もう1つ、学会から現場教師へのまなざしについて考えてみた時に、「従来の研究において作り上げられてきた『理論』は…、有効性を持ち得ているのか」という問いの立て方自体が権力性をはらんだものだと感じる。現場教師の実践のなかにも、経験から打ち出された「理論」がある¹¹。つまり、シンポジウムの主題である「社会科教育研究における理論と実践の関係」は、学会において作り上げられてきた理論と、現場教師が実践のなかで経験的に作り上げてきたそれとのせめぎ合いの問題と捉えることができる。このことについて、オーストラリアでアボリジニの研究を行った保莉実の論を引きながら考えてみたい。

保莉は、(アボリジニの一民族である) グリンジの歴史実践がアカデミックな歴史叙述の流入のなかでハイブリッド化していることを指摘し、「むしろこのハイブリッド性に関して注意を喚起したいのは、こうした歴史実践のハイブリッド化が、かくも一方向にのみ進行していることの問題性である。西洋近代の絶え間ない流入によって、グリンジをはじめアボリジニの歴史実践がどんどんハイブリッド化しているにもかかわらず、先住民族/少数民族のエージェンシーを声高に訴えてきたはずの『リベラルで民主主義的』な歴史学のディシプリンは、十分にハイブリッド化されたとはいいがたい」¹²ことを批判する。「グリンジをはじめアボリジニの歴史実践」を「現場教師による授業理論」、「『リベラルで民主主義的』な歴史学のディシプリン」を「学会による理論」と置き換えれば、そのまま今日の社会科教育研究をめぐる状況への批判になろう。保莉は批判の矛先を「アカデミックな知の産出構造、そしてそれと共犯関係にあるグローバルかつナショナルな政治経済構造が再生産し続けている権力作用」へと向けるが、現場教師の立場としては、教科教育学のディシプリンを握る学会の側に、実践とせめぎ合い、自らを変革していく覚悟を問うてみたい。

合わせて、保莉は、グリンジの歴史実践がそれを語る男性長老たちを特権化し、グリンジ・カントリーに暮らす女性や若者の語りを抑圧してしまう可能性について考察する¹³。本研究大会では、シンポジウムの翌日の課題研究で、「実践者と研究者のコラボレーション」や「教師教育」について意見が交わされる。このことについて、若干の問題提起をしたいと思う。

歴史学者のひろたまさきは、明治初期について、「日本の近代化は西洋近代文明の摂取で始められ中央権力の指導でおしすすめられたから、…（中略：引用者）…、それは中央権威主義をもたらし、中央への距離が文明度の度合い序列を示すという構造をこの明治前期の短期間につくり上げた」¹⁴ことを指摘する。

現場での授業研究について『長老』が自分の意見を述べ、若い先生は聞いているだけ」という批判がなされ、それに対置する学会の自己規定として、様々な理論が互いに言説によって闘うアリーナであるという比喩がなされることがある。しかしながら、たとえ公共空間である学会で作られられた理論であっても、現場では権威的なものとして作用するだけでなく、特権化された一部の教師たちによる理論の受容が、「コラボレーション」の成果として学会に持ち帰られるということはないか。そこで教師たちの主体はどのように捉えられているのか。学会による理論から遠いところにいる教師を「研究」というシステムから疎外された存在として捉え直し、あるいは理論から距離を取るところに教師の主体性を見取り、システム自体を問い返すことがあるだろうか。

それだけではない。例えば、DeSeCoのキー・コンピテンシーが「何のための能力か」という問いに対して、「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」という両面から答えている¹⁵ように、教育の目的・機能は個人と社会の両面から考えられている。しかし現実問題として学校における学習の成果は選抜機能を有しており、階層の再生産に手を貸してしまうという批判¹⁶があるように、子どもたちも分断された状況にある。

学会がコラボレーションや教師教育を通して、現場に実装しようとしている理論は、現場の多様な教師によってどのように受容され、教師間、生徒間の関係にどのように影響を与えているかについて、学会は自覚的なのだろうか。

提示された問いに対して、こちらからも問いを投げかけたい。「フツの学校で、フツの生徒に教えている教師」である自分にとって信頼される（有効性を持ちうる）「理論」もある。しかしながら、「バラ色の目標」（「べき」論）をもとに構築された理論が、その受容の度合いによって実践者を分断し、また、子どもたちも分断するのであれば、まして、理論の側に実践とせめぎ合い、自らを変革する覚悟がないのであれば、研究において作り上げられてきた「理論」が有効性を持つことにどのような意味があるのだろうか。

(3) 社会科教育の研究において、今後はどのような「理論」あるいは、どのような「理論」の捉えや理論の更新が求められるか。それはなぜか。

この問いに対しては、少し問いをズラし、理論（学会）と実践（現場）の関係というところから考えたい。理論が「社会科授業実践を改善する大きな力となってきた」（本シンポジウム趣旨）と自負し、改めて「理論と実践の関係を問い直す」のは学会の側である¹⁷。一方、例えば、それぞれの理論の代表例とされる授業の実践者であっても、自らの実践に対する学会による解釈と「理解」などの名づけに異議申し立てをすることは難しい。このことに端的に示されるように、理論と実践の関係には、明確な権力関係がある¹⁸。

のみならず、実践者は、「その研究成果は十分に社会科教師に還元されているとは言い難い」（本研究大会の課題研究Ⅱ趣旨説明）と学会に評される宿命にある。「理論の実践化」であれ「実践の理論化」であれ、まずもって求められるのは、「社会科教育学の理論と実践のフレームワークを…

理解」(本研究大会の課題研究Ⅱ趣旨説明)することであり、そのために割くことのできるリソースが、研究者と実践者では大きな差があるからだ。この問題を考えるとき、「人々の能力を奪う専門家の時代」¹⁹というイリイチの言葉が示唆するものは大きい。「その利益を盛り立てているエリート階層からの承認によって権力を保持」している²⁰専門家は、「何を、だれのためにすべきか、また彼らの指令をどのように実行させるべきかを決定する」²¹権力を行使する。ここで言う「権力」とは、「専門知」や、ある時代を覆う「ドミナント・ストーリー」などの「言説」である²²。権力をもつ学会の言説が人々を支配するのに対して、声をもたない人々の言説が周辺的なものとみなされ、語られないままに終わるのだ。

(もちろん、現場教員が子どもの状況を「問題である」と捉えるのも、教育システムのなかにある権力作用の働きであり、私たち現場教員も、子どもたちの声を封じる可能性があることを十分に自覚する必要がある)。

それでは、この状況に抗するために、どうあるべきか。1つの提案として、学問のありようを問い直してみたい。少し長いが、フーコーの言明を引用する。

「真実」とは、言明の生産、規制、分配、流通、運用のための秩序立った手順のシステムとして理解されるべきである。「真実」は、それを生み出し維持する権力システム、そしてそれが誘発し拡大する権力の効果と循環的な関係で結びついている。(中略：引用者)

問題は人々の意識、一もしくは、頭の中にあるもの—を変えることではなく、真実を生み出す政治的、経済的、制度的体制を変えることである。

それは、あらゆる権力システムから真実を解放すること(それは幻想である、なぜなら真実はすでに権力だから)の問題ではなく、真実という権力を、現在それが機能している社会的、経済的、文化的覇権の形態から切り離すことの問題である。²³

フーコーの「真実」は、本シンポジウムで問題にされている「理論」よりも射程の広いものである。しかしながら、「今後はどのような『理論』あるいは、どのような『理論』の捉えや理論の更新が求められるか」という問いに応えるために、理論を生み出す学問そのものを問題にしてみたい。

そこで、まず「教育をめぐる理論は、誰が、どのように構築するものか」を問うてみたい。大きく、以下の3つの答えがあろう。

- ① 研究者(研究者としての実践者を含む。以下同じ。)が、論理実証的に、あるいは実践をもって実証しながらつくるもの。
- ② 実践のなかにあるもので、研究者が見出すもの。
- ③ 理論を **unlearning** するプロセスで見出すもの。

①は、実践との関係で考えるとき、認識的暴力²⁴を免れがたい。②は、社会科教育学研究の目的が「社会科でこそ育むべき資質や資質形成の方法を究明する」(シンポジウム趣旨説明)であるならば、「様々な背景・状況を抱える子供たち、学校や教室、地域の社会的文脈を考慮」(同趣旨説明)して行われている実践からそれを抽出することは容易ではない。そこで、私が主張したいのが③である。スピヴァクは、知識を獲得することが、何らかの特権を享受することと結びついていること、そして、そのような結びつきがあるが故に、知識を獲得することが、別の知識を獲得

することを妨げているかもしれないことを指摘する。この前提に立って、私たちが獲得してきた知識を学び捨て、対象物との関係を再構築することを、**unlearn** と呼んだ²⁵。子安潤の言葉を借りて言えば、「すでに学んでしまった認識や偏見を捨て去ること」²⁶、「関係をつくるとか、繋がるということと関わって言えば、これまでの世界とのかかわり方、つながり方を捉え直し、変えていくこと」²⁷である。

このような主張は、突飛なものに映るかもしれない。しかしながら、専門化こそがある種の問題を生み出し、固定化する要因になっているという認識から出発し、それを乗り越える試みは、セラピーの領域では既に行われ、理論化も図られている。²⁸

理論と実践を近づけることを問題とすると求められる「理論」は、①子どもを学びの主人公として、子どもの声を据え直すことのできる理論であり、②教師の連帯をつくることのできる（だれひとり取り残さない）ための理論である。特に①については、「現実の客体化」が進行する²⁹なかで、アトム化された剥き出しの個人³⁰として社会の変化にさらされている子どもたちと日々向き合う教師にとっては、必須の条件であろう。

本発表では後述するように、「ケアのジャーナリズム」の考えを援用して、「ケアの社会科教育学」について考えていく。田中瑛は、「声なき声」を「^{パブリック}公衆に伝達し、世論の形成を促」し、「民主主義的な意思決定を促す」ことを「ジャーナリズムが引き受けるべき課題」³¹と位置づけている。節を改め、社会科教育をめぐる議論の場である学会は「声なき声」を聞き届けることができるのか、また、それをどのようにして学会の仕事として位置づけることができるのか、考察していきたい。

3 「声なき声」を聞き届ける

(1) ケアの社会科教育学

ジャーナリズム研究家の林香里は、「ケアのジャーナリズム」の必要性を提起する。林は、ケアの倫理をジャーナリズムの倫理に応用して検討する理由について、以下のように述べている。

- ・ ジャーナリズム研究において「ケアの倫理」を導入するもっとも大きな理由は、二〇世紀以降のマスメディア産業の急激な成長と拡大によって、言論・表現活動領域において一般市民との間に明らかな力の不均衡が生じていることによる。それは、インターネットが普及し、情報化が進んだ今日でも確実に存続している。マスメディアとそれ以外の一般市民たちとは、言論・表現行為におけるリソース分布の非対称性は否定しがたい事実であり、マスメディアが巨大なシステムとして厳然と存在する以上、それが日本の言論・表現空間の多元性の実現を疎外する大きな原因の1つになっていると考えざるを得ない。したがって、ここでは、マスメディア内部に「^{オルタナティブ}もう一つのジャーナリズム」としての「ケアのジャーナリズム」の存在を定義することによって、言論・表現空間により強い意味での多元性と複数性実現の扉を開き、そこから新たなジャーナリズムのあり方を発見できる。³²

上記の「マスメディア」を「学会」、「それ以外の一般市民たち」を「現場教師」、「日本の言論・表現空間」を「社会科教育をめぐる議論」と置き換えるならば、林の指摘は今日の社会科教育をめぐる議論に当てはまるものと言えよう。一方で、「言論・表現行為におけるリソース分布の非対称性」が事実であっても、そのオルタナティブとして「ケア」の概念を導入することに疑念を抱

く人もいるかもしれない。ここでいう「ケア」は行為ではなく、関係である³³。確認してきたように、問題は「実践」や「現場」にあるのではなく、理論と実践、研究者と現場教員の「関係」にある。そこで、以下で述べるように、専門家である学会の責任をケアに転換していくことが求められる。

表1は、林の議論における「ケアの倫理」の観点からジャーナリズムを眺めた場合に導出される「メディアの責任」と「ジャーナリストたちに要求される能力」³⁴を、「社会科教育学会の責任」、「研究者に要求される能力」に置き換えて示したものである。

それでは、「ケアの社会科教育学」を成立させる条件とはどのようなものだろうか。

まず求められるのは、学会（理論）の優越性や特権性を放棄し、理論と実践、学会と現場が平等な位置から対話を進めることであろう。³⁵

このように考えてくると、いくつかの問いが浮かんでくる。ここでは、①現実にはこのようなこ

表1 ケアの社会科教育学の概要

	メディア／ジャーナリスト	学会／研究者
メディア／社会科教育学会の責任	<p>メディアは、自らの立場と社会で生きる一人ひとりの人間との力の不均衡を考慮した上で、<u>絶対的弱者に優先的に言葉を与えるような手当て</u>（ケア）を積極的に行う責任を負っていることが、組織の本質的な道徳的義務として導出されることになる。そのことは、<u>自由主義的な意味で、権利としての「言論の自由」の実現のための「多元的言論」の実践という語りとは異な</u>った、実存する要求に呼応する、より強い道徳的義務と責任を意味する。多元性が実現された<u>公共圏</u>とは、いわば、「ケアの倫理」によって実現される弱者たちに対するエンパワーメントの結果に過ぎないのである。</p>	<p>学会は、自らの立場と社会科教育にかかわる一人ひとりの人間との力の不均衡を考慮した上で、「<u>声なき声</u>」の状況におかれた人に優先的に言葉を与えるような手当て（ケア）を積極的に行う責任を負っていることが、組織の本質的な道徳的義務として導出されることになる。そのことは、<u>規範的な意味で、社会科でこそ育むべき資質と資質形成の方法の究明のための研究の実践</u>という語りとは異なった、実存する要求に呼応する、より強い道徳的義務と責任を意味する。多元性が実現された<u>社会科教育をめぐる議論の空間、社会科授業</u>とは、いわば、「ケアの倫理」によって実現される弱者たちに対するエンパワーメントの結果に過ぎないのである。</p>
ジャーナリスト／研究者に要求される能力	<p>「ケアのジャーナリズム」では、<u>ジャーナリズムにおける「公共性」の必要性は認めながらも、ジャーナリストたちに社会の文脈の中で「公共性」をよりダイナミックかつラディカルに同定する能力を要求する</u>。そのことは、<u>絶対的弱者たちへ優先的な配慮をし、記事や番組を文脈依存的に製作する職業者を評価する、新しい職業倫理基準に向けての制度的努力を要請すること</u>になる。</p>	<p>「ケアの社会科教育学」では、<u>研究における「公共性」の必要性は認めながらも、研究者たちに実践の文脈の中で「公共性」をよりダイナミックかつラディカルに同定する能力を要求する</u>。そのことは、「<u>声なき声</u>」の状況におかれた人たちへ優先的な配慮をし、<u>論文を文脈依存的に製作する職業者を評価する、新しい職業倫理基準に向けての制度的努力を要請すること</u>になる。</p>

（報告者作成。下線も報告者による）

とが可能なのか、②研究はどうなるのか、という2つの問いについて考える。

まず、現実にはこのようなことが可能なのかという問いである。このことについては、当面、次の2つを指摘するにとどめたい。まず、理論と実践を対等なものへとすることである。理論が特権性をもつことが、社会科教育に関係する私たちにとって不都合なものであることはわかった。しかしながら、教師の同僚性を育み、子どもたちを学びの主人公にしていくために、どうすればいいのかはわからない。そうであるならば、理論を **unlearning** し、実践との関係を結び直しながら、理論と実践、学会と現場がともに対等な立場で考える必要がある。そしてもう1つは、個人レベルの現実の記述の変更を越え、「社会レベルの『現実』を変更しようとするこの途方もない企て」³⁶を既に試みている、臨床社会学の営みを参照することである。

もう1つの問い、研究がどのように変わるのかについても、実践を基盤に考えることができよう。実践の成り立ちを理解し、また、それを変更していくことを目的とした研究である。また、これは、研究倫理の変更をも要求する。子どもの学び、それをつくる授業への敬意から出発し、それを丁寧に見取るという研究倫理である。

(2) ケアの社会科教育学と公共性

「はじめに」で、「理論と実践の関係」には、公共性の喪失の危険性、そして、教師の主体性の等閑視という2つの問題があることを述べた。この2つの問題について、「ケアの社会科教育学」の視点から考えてみたい。

表1に示したように、「ケアの社会科教育学」における公共性は、「ケアの倫理」によって「声なき声」の状況におかれた人々がエンパワーメントされて初めて実現するものである。「一人ひとりを徹底して尊重し、大切にすること」³⁷ケアは、「すべての声を、決定のプロセスに参加していない人びとの声を聞く」³⁸ことであり、ブルジュールがギリガンを引きながら述べるように、「根本的に…(引用者注)…多元主義的」³⁹である。このようにして実践者の主体を尊重することができるならば、社会科教育に関する議論は複数性を担保しつつ望ましい社会科授業という公共的な問題に取り組むものとなり、理論と実践の関係にも公共性が実現することにも繋がるだろう。

最後に、「ケアの社会科教育学」における「研究」の問題にも触れておきたい。先述したように、専門家の権力や理論を **unlearning** する試みについては、セラピーの領域が先行している。そこにおける研究の構想について園田浩之は、『『社会的なもの』の液状化や個人化に抗いつつ、ケア(のケア)を研究プロセスに織り込むようにして、新たな連帯(…中略:引用者…)の創造へとつながっていくもの」⁴⁰と述べる。表1にも示したように、それは「新しい職業倫理基準に向けての制度的努力を要請するもの」であり、一朝一夕になしうるものではないことは事実であろう。

4 おわりに代えて

私自身は、社会科の目標とする市民像を、「強い個人」から、「バルネラビリティをもった個人」(弱い個人)に置き換えて、授業を構想したいと考えている。理性と実践力をもった強い個人が討議を通して形成する社会を思い描くのではなく、弱さへの自覚があるからこそ連帯できる個人がつくる、だれひとり取り残さないことをめざす社会である。

今日、学習者である子どもたちはもちろん、実践者である教師も、生身の弱い人間であることを、一定程度許容されてきたように感じる。一方で、社会科教育学研究では、研究者は、変わら

ず強い個人であることを求められてきたのではないだろうか。その「強さ」は、「unlearn できる強さ」に求めていきたい。雑ばくな議論ではあったが、小論が、本シンポジウムにおける議論を活発なものにする一助となれば幸いである。

¹ 遠藤比呂通『シリーズ ここで生きる 希望への権利－釜ヶ崎で憲法を生きる』岩波書店、2014、p.18

² ハンナ・アレント(志水速雄訳)『人間の条件』ちくま学芸文庫、1994、pp.499-500

³ 河合恭平「H・アレント『人間の条件』における世界疎外に至る論理展開－公共性論における葛藤の解釈に関連させて－」日本社会学理論学会『現代社会学理論研究』4 卷、2010、pp.106-118、p.111

⁴ 楠見友輔「学習者の『媒介された主体性』に基づく教授と授業－社会的アプローチの観点から」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 43 卷 pp.49-59、2018、p.50

⁵ 楠見友輔『子どもの学習を問い直す 社会文化的アプローチによる知的障害特別支援学校の授業研究』東京大学出版会、2022、pp.68-69

⁶ 楠見友輔、前掲、2018、p.52

⁷ 田中瑛『〈声なき声〉のジャーナリズム－マイノリティの意見をいかに掬い上げるか』2024、慶應義塾大学出版会、p.7

- ⁸ 田中瑛、前掲、p.7
- ⁹ 石崎学「ユートピアと人権ー従来の人権論の意義と限界」石崎学・遠藤比呂通編『沈黙する人権』法律文化社、2012、p.14
- ¹⁰ 石崎学、前掲、pp.14-15
- ¹¹ 例えば岩田一彦は、「日常的に社会科授業を展開している先生方は、どのような理論を持って授業を展開しているのだろうか」という問いに基づいて、35歳前後の現職教員のレポートからその抽出を試みている。(岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言 総合的学習との関係を明確にする視点』(明治図書、2001、pp.16-17)
- ¹² 保莉実『ラディカル・オーラル・ヒストリー オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践』岩波書店、2018、p.256
- ¹³ 保莉実、前掲、pp.254-255
- ¹⁴ ひろたまさき校注『差別の諸相』岩波書店、1990、p.515
- ¹⁵ DeSeCo Key Competencies(<https://web-archiver.oecd.org/temp/2016-09-22/81059-definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>)2024年7月30日最終閲覧
- ¹⁶ 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会ーハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版、2005、など。
- ¹⁷ もちろん、「理解」や「問題解決」に相当する実践は、現場の教員によってつくられてきた。しかしながら、これらの実践を一定の枠組みによって切り分け、価値づけてきた(森分隆治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978など)のは、実践者自らではなく、学会の側ではないだろうか。
- ¹⁸ 坂本佳鶴恵は、サバルタンについて、「社会構造的な脈絡によって語るができない人々」であり、「それ(語るということ)ができるという時点ですでに、自己規定の権利をある程度獲得していること」(坂本佳鶴恵『アイデンティティの権力 差別を語る主体は成立するか』新曜社、2005、pp.198-199)と指摘する。このように、「自己規定について、語るができない」ということは、そこに権力関係がある。
- ¹⁹ イバン・イリイチ他(尾崎浩訳)『専門家時代の幻想』新評論、1984、p.9
- ²⁰ イバン・イリイチ他、前掲、p.17
- ²¹ イバン・イリイチ他、前掲、pp.16-17
- ²² 野口裕二『物語としてのケア』医学書院、2002、p.169
- ²³ Colin Gordon ed. Michel Foucault, *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Harvester Wheatsheaf, 1980, p.133, 拙訳
- ²⁴ スピヴァックはこの語を使用することで、西洋的な知識が非西洋文化に対する暴力を正当化したことを批判した(スピヴァック(上村忠男訳)『サバルタンは語ることができるか』みすず書房、1998、147p)。
- ²⁵ スピヴァック(上村忠男訳)『サバルタンは語ることができるか』みすず書房、1998、147p
- ²⁶ 子安潤『反・教育入門[改訂版]ー教育課程のアンラーン』白澤社、2006、p.182
- ²⁷ 子安潤、前掲、p.182
- ²⁸ 野口裕二『ナラティブの臨床社会学』勁草書房、2005、p.15
- ²⁹ 渡部竜也は、社会の複雑化に伴い、市民にある現実を『問題』として捉えさせるのではなく『自明のもの』とか『最良のもの』として捉えさせるようにし向けていく技術が発達してきたことを指摘し、このことを『現実の客体化』の進行と呼んでいる(渡部竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想ー米国急進派教育論の批判的検討を通してー」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号、pp.1-10、2008、p.1)
- ³⁰ バウマン(森田典正訳)『リキッド・モダニティーー液状化する社会』大月書店、2001
- ³¹ 田中瑛、前掲、p.10
- ³² 林香里『〈オンナ・コドモ〉のジャーナリズムーケアの倫理とともに』岩波書店、2011、pp.28-29
- ³³ 野口裕二、前掲、2002、p.190
- ³⁴ 林香里、前掲 1、p.35
- ³⁵ 野口裕二は、ナラティブ・セラピーの共通点として、「セラピストの優越性や特権性を徹底的に放棄する姿勢」を指摘し、「平等な位置から対話を進めることによって、それまでの『問題の染み込んだ物語』とは異なる新しい」物語が生まれることを説明する(野口裕二、前掲、2005、p.26)。
- ³⁶ 野口裕二、前掲、2005、p.29
- ³⁷ 守屋淳「なげいま『民主的な主体としての育ち』なのか」奈須正裕編集代表、守屋淳・澤田稔・上地完治編著『シリーズ 新しい学びの潮流 2 子どもを学びの主体として育てるーともに未来の社会を切り拓く教育へ』ぎょうせい、2014、p.107
- ³⁸ ファビエンヌ・ブルジェール(原山哲/山下りえ子訳)『ケアの倫理 ネオリベリズムへの反論』2014、p.36
- ³⁹ ファビエンヌ・ブルジェール、前掲、p.35
- ⁴⁰ 園田浩之「心理学化する社会の向こう側ー来るべき社会学的ケアにおける批判と臨床」『社会分析』38号、2011、p.124