

研究論文

ネットワークと言論による正統的周辺参加

—中学校社会科授業「同性パートナーシップ条例について意見を述べよう」を事例として—

長澤 都香*¹ ・ 佐長 健司*²

Legitimate Peripheral Participation by Knotworking and Speech:
A Case of the Social Studies Lesson “Same-sex Partnership Regulation” at Junior high school

Kunika NAGASAWA, Takeshi SANAGA

【要約】学習とは共同体に参加し、アイデンティティの形成に向かう正統的周辺参加である。学校も共同体の一つであるが、ネットワークとして学校外部の共同体と協働することもできる。そこでは、異質で多様な他者に向けた言論活動による自己暴露によって、学校共同体には閉じられない社会的なアイデンティティの形成が期待できる。このように考え、中学校社会科授業を実践し、分析した。

【キーワード】ネットワーク、言論、正統的周辺参加、社会科授業、アイデンティティの形成

1 研究の目的

わたしたちの目的は、生徒が市民的アイデンティティを形成する場となる社会科授業について明らかにすることである¹⁾。社会についての理解や認識にとどまるのではなく、学習指導要領が言う「公民的資質」の育成を直接的に行うことを試みる。生徒であっても、「子どもの権利条約」などが示すように、市民社会の一員なのである。そのため、社会からの庇護や恩恵を享受するだけでなく、今もこれからも市民社会を担う市民として、社会に参加し、その発展に貢献することが求められるはずである。

今日においても少なくない「詰め込み授業」からの脱却が、そもそもの研究の動機であった。しかし、さらには社会についての正しい知識の習得が社会科の学習だという、生徒たちの思い込みをも解消したいと考える。このことは教師についても同様である。教師が達成目標を明確にして授業を行い、生徒たちの到達度を評価すること²⁾は、一般的である。この点でも、教師が目標として正しい知識を習得させるように指導することをも疑

ってみたいのである。

上田薫によれば、「人間の生はたえず未知のものと対決する運命をもっている。網羅的な知識や抽象的な公式だけに無考えに依存することは、自己の個性を殺して“普遍性”や“客観的価値”の幻影を妄信するにひとしい³⁾」のである。ここでは、普遍性や客観性に全面的に依存するのではなく、個性的な自己が対象とかかわるところに学習の成立を求めている⁴⁾。また、「“人間はどこまでいっても不完全なものだ。だから、政治家はもちろん教師も不完全な存在だ。教育は不完全者が不完全者にかかわるいとなみである。”⁵⁾とも言う。すなわち、教師も不完全な存在として、個性的に学ぶことが必要なのである。

たとえば、社会の事実や問題について考察し、議論することがある。あるいは、抽象的に理想の社会について、他者と意見を交わすこともあろう。いずれにしても、それらの行為には網羅的な正しい客観的な知識を認めることはできない。上田が言うように、「未知のものと対決する運命にある」教師も生徒も、そもそも不完全な存在だからであ

*¹ 学校法人藤川学園 *² 佐賀大学大学院学校教育学研究科

る。しかし、それでも議論や意見交換として、他者に向けて語ることはできる。そうすることによって、他者との関係のなかで、社会について語る自己をつくることになる。そこでは、不完全な存在であっても、社会的なアイデンティティの形成が認められるのではないか。

このようなアイデンティティ形成へと向かう社会科授業を開発し、実践し、分析をするために三つの理論に依拠する。第一に、レイヴ (Lave, J.) とウェンガー (Wenger, E.) の状況学習論 (situated learning) としての正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) の理論である。第二は、エンゲストローム (Engeström, Y.) の拡張的学習 (Learning by Expanding, Expansive Learning) である。第三は、アレント (Arendt, H.) の人間の条件 (human condition) に応じた活動的生活 (vita activa) の理論である。これらの三つの理論によって考察し、社会的なアイデンティティの形成に向かう社会科授業の原理について明らかにする。

さらに、明らかになった原理にしたがって、授業を開発し、実践する。中学校社会科授業として、東京都渋谷区「同性パートナーシップ条例」について考察し、意見を交換する。生徒と教師が問題意識を共有し、学校外部の関係者とも連携し、それぞれの多様な価値観にしたがい、意見を交換するように展開する。そうすることによって、生徒と授業者はもちろん、学校外部の関係者も社会的な自己アイデンティティの形成に向かうことについて、授業実践の分析によって論じたい。

2 共同体への参加としての学習

(1) 共同体への正統的参加

わたしたちは何らかの共同体に参加し、他者とのかかわりのなかで生活し、生きることができる。わたしたちは、ひとりでは生きていけない。共同体には身近な家庭や学校、友人関係、会社があり、さらには地域社会や国家社会、地球社会などもそうである。人が生きるということは、複数なのだが、特定の共同体に参加し、その一員としての自己を形成するとともに、共同体の維持・発展に貢

献することである。それは「世界についての事実に知識のまとまりを“受容すること”ではなく、包括的な理解が人を丸ごと巻き込み、世界のなかで世界とともに行う活動として、行為者と活動、及び世界が互いを構成するという見方」⁶⁾によるのである。このような見方によって、共同体への参加を学習とする。

伝統的な学校教育もそうだが、学校共同体における学習の成果とされる知識や技能は、学校という閉じられた状況においては価値が大きい。なぜなら、成績評価や入学者選抜試験等において使用でき、役立つからである。しかし、学校で習得した知識や技能は社会で生きていくうえで活用できないという声も小さくない⁷⁾。このことは、学校を卒業すると、現実社会の共同体への参加としての新たな学びを行う必然性を意味している。

学校共同体であろうが、現実社会の共同体であろうが、誰もが否応なく成員として参加し、参加の程度を高めている。程度の差はあれ、いずれも正統的な参加として認められなければならない。すなわち、「非正統的周辺参加などという参加は決してない。参加の正当性の形式は、所属のあり方の本質を決定し、学習の重要な条件でもあり、その内容をも構成する」⁸⁾のである。つまり、共同体の成員であることが認められ、その成員としての参加が重要なのである。配慮すべきは、正統性の程度はどうか、ということである。

また、正統的周辺参加のあり方については「実践について語ること *talking about a practice*」と「実践のなかで語ること *talking within a practice*」とを明瞭に区別しなければならない。すなわち、「実践のなかで語ることは、それ自体が実践(たとえば、取り組んでいる活動を進めるために必要な情報の交換等)なのであるが、実践について語ること(たとえば、物語、共同体の伝承等)をも含んでいる」と、レイヴとウェンガーは言う。しかし、共同体に参加しようとする「新参者にとっての目的は、正統的周辺参加の代わりに語りから学ぶのではなく、正統的周辺参加として語ることを学ぶということが重要なのである」とも述べている⁹⁾。

社会科授業についていえば、社会の仕組みや制度について客観的に語る（実践について語る）のではなく、社会的実践として語ることが市民社会の共同体への参加になるのである。すなわち、たとえば、市民の誰もが向き合うべき社会的問題について考え、よりよい社会の実現に向けて意見を述べることである。そのように、社会の問題を解決しようとする市民的実践として語る学習者に、市民社会の成員としての正統性が認められよう。

（2）共同体への周縁的参加

参加としての学習は、周縁性を帯びたそれから始まる。すなわち、「周縁参加とは、社会的世界に位置づけられたあり方である。参加によって、共同体における位置やその見え方が変わってくる。学習の軌跡、アイデンティティの形成、及びメンバーとしての確立なのである」¹⁰⁾ と言う。参加する者がそれぞれに、少しずつ簡単な責任の軽い活動から始める。このような参加の始まりが周縁的なのである。学校であれば、低学年から高学年まで在学し、生徒たちはともに多かれ少なかれかかわり合って活動する。運動会等の学校行事や児童・生徒会活動においては、新参者である低学年の児童・生徒は古参者である高学年の児童・生徒をモデルとして、あるいはその指示に従って行動する。新参者は古参者の活動をみることからはじめ、簡単な活動を行う。そうすることを重ね、その場に適した振る舞い方やそのルールや規範をしだいに身に付け、やがて古参者として学校共同体の全体に及ぶように、参加を拡張するように学んでいく。

このように、新参者である周縁参加の学習者は、中心ではなく（「中心的参加 *central participation*」はない）¹¹⁾、周縁から十全（*full*）へと向かう参加の軌跡を描いていく。つまり、簡単な役割を担うだけで責任の軽い立場から、共同体の全体に及ぶように重要な役割を担う責任の重い位置へと進んでいく。このような周縁参加から十全参加への移行プロセスでは、アクセスが重要になる。すなわち、実践のなかで活動しながら、実践の場とし

て構成されている共同体に広くアクセスをしているかどうか問われるのである。たとえば、新参者の低学年の生徒であっても、理解が難しく、直接かかわることができなくても、学校の実践の全体を視野に入れることができるならば、充実した周縁的参加となる。

一方、学校で教わったことが社会において役立つことが少ないのは、学校において組織化された学習資源にしかアクセスできない狭隘さに起因する。それは、市民社会の一員になっていく学習者にとってアクセスを必要としている現実の市民社会の共同体と切り離され、学校共同体にだけ参加する状態に押し込められることである。広く透明なアクセスが遮断されるならば、市民社会に参加していない、あるいは正統的ではない参加になってしまう。要は、学校を超えて市民社会に参加するために、教室における学習であっても、学校外部の市民社会に広くアクセスする機会が必要不可欠なのである。また、市民社会の実際の出来事や一般市民の意見や報道等を学習資源として構造化することも欠かせない¹²⁾。

（3）周縁性の力

レイブとウェンガーの著書を紹介する、ウィリアム・F・ハンクス（*Hanks, F.W.*）によれば、正統的周縁参加としての学習は「個人の頭のなかではなく、まさに共同体への参加のなかに位置づけられた出来事」だと言う¹³⁾。すなわち、学習者を個人ではなく、共同体を単位として学習をとらえるべきなのである。また、レイブとウェンガーによれば、正統的周縁性は「力関係を含み込んだ社会的な構造に関係している複雑な概念でもある。参加することにより集中することができる位置にあれば学習は力強くなり、正統的ではあるものの十全参加から遠く切り離されるならば（社会的に広い視野からすれば当然のことだが）、学習する力は弱められる場だからである。さらには、正統的周縁性は関係する共同体を結びつける位置でもある¹⁴⁾」と言う。つまり、周縁に位置するからこそ、学習の力を強くしたり弱くしたりし、さら

には他の共同体とも結ぶような、両義的な位置における参加としての学習が可能なのである。

見方によっては、正統的周辺性は可能性としての大きな力をもっていると言えよう。たとえば、周辺参加者としての新参者は、共同体の常識をよく知らないで、それにとらわれずに活動をする。そこには、新たな発想や試みが生まれる場合がある。その一方で、周辺参加者を導き、管理する責任がある古参者である十全的参加者は、秩序や規則、組織構成を保持するように、周辺参加者を抑制したり制約したりする。そこでは、十全参加から遠い周辺の参加者は無力でもある。

学校であれば、新参者としての生徒は授業に関して要望を述べることもある。ディベートやディスカッション等の生徒の活動、あるいは生徒の興味・関心の優先などを希望する場合である。一方、古参者である教師は授業時間の調整や教育内容の水準に配慮し、経験的に慣れたいつもの授業を行う。すると、教師が大きく生徒の期待を裏切るのであれば、生徒は反抗的な態度を示すことがある。その場合は、生徒が学習の古参者として、新参者の教師による授業に対する否定的な評価を下しているとみることもできよう。

周辺性が豊かであれば、特定の共同体への参加にとらわれることなく、関係する様々な共同体へと参加できるのである。すると、複数の共同体に同時に参加する周辺参加者は、関連する複数の共同体の境界において、それらを結ぶ結び目(a nexus of relations)となつて、「複数の実践共同体を結びつけたり交流を促したりすることにおいて、力を強くしたり失ったりする¹⁵⁾」のである。

このように、正統的周辺参加における周辺の参加者が複数の共同体の結び目の役割を担うことに、学習の発展や充実が期待できる。もちろん、逆にそれが阻止され、学びが貧弱になることもある。そこには、矛盾や葛藤がある。それでも、複数の共同体への参加、越境を通して、学びを豊かにすることを目指したい。

3 ネットワークによる拡張的学習

(1) 人間の活動システムの理論

活動理論の先駆者は、非常に著名なヴィゴツキー(Vygotsky, L., S.)である。主体と対象、両者を媒介する文化的アーティファクトによる三角形のモデルとして、学習等の活動について明らかにした。エンゲストロームによれば、「文化的アーティファクトを人間の行為の要因として取り入れることは革命的であった。それは、これまで触れられることがなかったが、デカルト的な個人と社会的構造との関係を明らかにする分析単位となつた¹⁶⁾」からである。言語をはじめとする媒介としての文化的アーティファクトは歴史-文化的なものである。それらこそが、社会的な世界に埋め込まれた人間とその活動を可能にする媒介であることが、理論的に明らかにされたのである。

さらに、ヴィゴツキーを継承し、超えようとするエンゲストロームは、図1のように活動の構造を明らかにしている。主体(Subject)としての人間は人工物(Instrument)を媒介にして、対象(Object)に働きかけ、成果(Outcome)を得る。この活動がヴィゴツキーが論じた媒介的行為であり、上部の小三角形に表現されている。さらに、下部の活動の三角形(主体-共同体 Community-対象)では個々の成員である主体は、他の成員と構成する共同体を媒介に、対象に働きかけて意義を得る。また、主体はルール(Rules)を媒介として、必要なものを他者と交換し合う(主体-ルール-対象)。また、主体は分業を媒介に、対象に働きかけ(主体-分業-対象)、共同体を媒介とすることもある(主体-共同体-対象)。

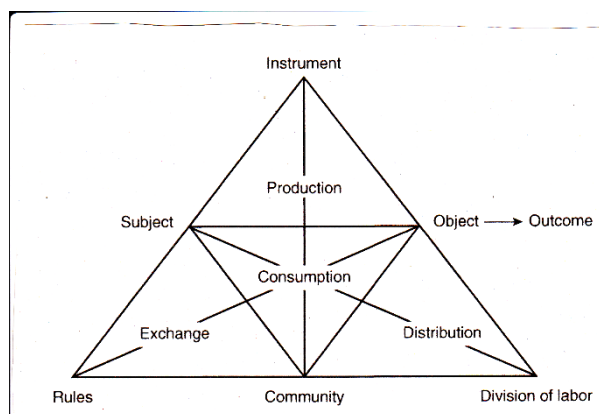


図1 人間活動の構造¹⁷⁾

共同体においては、他者とともに行う活動において、分業による断絶が生まれることがある。狩猟であれば、単独ではなく仲間で獲物をねらい、それぞれ決まった持ち場につき獲物を追い立て、射撃するなどして、それぞれに異なる役割を果たす。そこでは、多数の勢子と待子（射手）がそれぞれの場所でそれぞれの役割を果たすように、人びとの関係は断絶するようにみえる。しかし、狩猟する共同体の伝統的なルールによって、分業は一つの活動に統合される。一方、動物の場合でもイルカのように群れとなって行動し、そのなかで分業のような場合があるだろう。しかし、それでもルールのような、歴史・文化的につくられてきた人工的アーティファクトを媒介とすることは認められないであろう。ここに、人間に固有の歴史・文化的な活動をみることができる。

さらに、エンゲストロームはマルクス (Marx, K.) の思想にも依拠している。すなわち、図1の下部の小逆三角形は「消費 (consumption)」であり、生産性のない行為であるとする。そのほか、各々の小三角形を行為として、「人間の主要な活動は生産、分配、交換（あるいはコミュニケーション）に従属する」としている¹⁸⁾。交換は、ある規則やルールにしたがっての個人と共同体と知識・情報や価値観の交流である。逆にいえば、多様な資源や価値観があるため規則やルールが必要であり、それらは相互作用にある。生産は、人間がある目的のため必要な何かを新しく生み出すものである。分配は、分け与えることや保存するといった共同体があつての活動であり、共同精神や生命維持のため、またはそれによる分業（分け与える・与えられる）としての相互作用である。また、分業にしても生産のために行うことであり、分配は生産物を分けることであり、それぞれに独立しているようにみえても、人間の活動はいずれも生産を含み込んでいる。

(2) 矛盾・葛藤による活動の拡張

共同体には、静的状態と動的なそれとがあると考えられる。静的な場合は対立や葛藤が生じず、

共同体は秩序（成員の立場と関係が明確）だつていて、集団の活動は順調に進んでいる場合である。学校で言えば、教師が教えるように生徒は学習するような状態である。一方、動的な場合は共同体が揺らぐ、あるいは変容に向かうのである。たとえば、これまでの授業の進行や内容などに関して、生徒には不満があり、教師に対して異議申し立てをするなどによって対立や葛藤が生まれる状態である。

このような対立や葛藤は、当然のように起きることなのである。すなわち、「あらゆる生産活動の構造において、個人の行為と全体的な活動システムとのあいだは衝突としての矛盾が絶えず生じる¹⁹⁾」とし、その矛盾が発生する源は分業（役割や立場）にある、とエンゲストロームはマルクスに依拠してとらえている。先の図1における活動のシステムにおいて、一つの要素（道具・主体・対象・ルール・共同体・分業）内に、交換価値と使用価値とが対立するように矛盾や葛藤が起きていることを「第一の矛盾」とする²⁰⁾。さらに、構成要素同士の矛盾や葛藤を「第二の矛盾」と呼び、二重拘束であるダブル・バインド (double bind) とする²¹⁾。

正統的周辺性であれば、周辺性に位置する新参加者は、参加（学習活動）することに積極的な可能性としての力は持っている。だが、十全参加からは距離をおくので、周辺の位置は無力でもある、と先に述べた。しかし、動的である場合というのは、周辺に位置する新参加者が周辺性の力（ひらめきや発想、大胆な行動、試行錯誤等）を行使し、活動をより拡張する可能性にある場合である。ただし、それを古参加者に受け入れさせるには、共同体全体にかかわることでもあり、大きなエネルギーを要する。それには、他の共同体への参加によって得られる学習資源を持ち込むことが効果的である。一方、周辺性の力を行使せず、古参加者の権力に屈するように、秩序を保った場合は静的な状況では対立や葛藤は生じない。また、共同体の発展の機会となる拡張的な学習の機会も失われる。

たとえば、学校において新たな授業を実践しよ

うとする場合である。教師を主体とすると、新たな授業の是非について、校長や教頭等の管理職が古参者となって、新参者である若い教師との間に生み出す矛盾や葛藤が第一の矛盾である。一方、学校教育の充実には教師を育てることが必要であるものの、多忙のために、先輩教師は新任教師の指導が難しい。すると、新任教師はその学校の教育理念や経営方針をよく知らないままに、教育活動をしなければならない。そこでは、主体と対象とのあいだにおける矛盾・葛藤としてのダブル・バインドが生じる。

一般的に言えば、それは理想と現実との矛盾や対立、葛藤でもある。理想を抱いても、現実のさまざまな条件が制約や障害となって、その実現は難しい。しかし、現状の維持は許されない事態に陥る。このような場合が、ダブル・バインドであり、理想の実現を目指してもそれを許さない現実が立ち上がる。すなわち、新たな活動を始めなければならないことと、それを始めてはならない（できない）とすることが矛盾のように、二重に拘束するのである。

しかし、この二重拘束によるダブル・バインドを超えるなら、拡張された学習が可能になるのである。それは「学習者にとっては何か新しいものであっても、すでに社会的に認められているものや支配的な形態を獲得させることではなく、歴史的にも新しい活動の形態を発達させること」²²⁾なのである。新たな活動のなかでは、活動する自己のアイデンティティも新たに成り、新たなアイデンティティを形成したメンバーによって共同体も変容するのである。しかし、それは困難なので、複数の共同体の連携、協働を期待したいのである。そうすることによって、個々の共同体の当たり前や常識的なルールを疑い、否定し、矛盾やダブル・バインドを越えていくことを試みるのである。

(3) ノットワーク

拡張的学習としては、個人から集団へと学習の単位を大きくすることが、水平的な拡張である。すでに誰かが知っていることではなく、歴史的に

も文化的にも新たな活動を始めることが、垂直的な拡張である。これら二つの拡張をさらに大きくするには、集団から複数の集団へと学習の単位を拡大することが考えられる。

それは、先ほどの正統的周辺性の議論でも言及したが、複数の実践共同体の間におけることである。複数のそれらの協働が「ノットワーク notwork」である。ここでの「ノット (knot)」は、「どちらかといえば弱く結びついた行為者と活動システムの間で協働のパフォーマンスが急速に脈動して広がり、部分的に即興で統合すること指す」のである²³⁾。先に示した図1のような活動システムが複数あり、それらが活動の対象を部分的に共有することによって、結びつく構図を描いてほしい。ある程度は目的や課題を共有する複数の共同体による柔軟で即興的な連携や協働にこそ、より拡張された学習が期待できる。このように個人から集団への拡張にとどまることなく、一つの集団から複数の集団へと、より水平的に拡張する学習がノットワークである。それは、複数の集団が相互に学び合うことによって、単独の集団では不可能な発達をそれぞれに実現する、垂直的な拡張の可能性を開くのである。

たとえば、学校でおきているいじめ問題に対して、教師をはじめ学校だけでは対処は難しい状況にある。もはや、学校だけでは限界がある。そこで、学校は保護者や地域住民が構成する地域社会とノットワークを試みる。そこで、保護者や地域住民と現状の問題に関する情報の交換や対話をし、目的を共有して相互理解に努めれば、新たな対策の立案も可能である。学校が保護者や地域住民とともに問題の解決を試みるなかで、学校も地域社会も、子どもたちの成長や教育についてそれぞれの立場で学び直すことになる。その結果、学校だけでなく、家庭や地域社会の共同体がそれぞれに集団として発達するのである。

しかし、それは容易ではない。なぜなら、ノットワークしようとする学校と家庭や地域社会の共同体の間には、対立や葛藤が生まれることがあるからである。生徒の問題が起きると、保護者や

地域住民は学校の対応が不十分だと考え、同時に教師は地域社会の教育力の低下を指摘するなどの場合である。そうなる、それを乗り越えることは容易ではないだろう。

そこでは、当たり前のことだが、互いにそれぞれの異なる立場に配慮し合いながら、互いに信頼を失うことなく、ネットワークを継続することである。状況に応じて、時には強く、時には弱くしながらもノットを維持することが求められる。そうすることによって、問題の解決には及ばなくても、それぞれに学ぶことはできる。

4 言論による自己暴露

(1) 人間の条件と活動力

これまでの考察を深めるために、ハンナ・アレントの理論にしたがうことにする。それは、よく知られているように、人間の活動についての理論である。地球という世界に埋め込まれ、限りある生命等に条件付けられながらも、人間は何か積極的に取り組もうとする。このような活動的生活について、アレントは次のように言う。すなわち、「三つの基礎的な人間の活動のあり方 (human activities) として労働 (labor), 仕事 (work), 活動 (action) を明確に示したい。これらの三つが基礎的であるのは、人間は地球において生きることが強制され、その根本的な条件に、それぞれが対応しているからである」²⁴⁾と云う。

人間の活動力の一つ目の「労働とは、自然な成長、新陳代謝、いつかはやってくる死などの、人間の肉体の生物学的な移り変わりに対応する活動のあり方であり、労働によって生き続けるために、生命の維持のために消費しなければならないものを生産することに拘束されている。労働の人間的な条件は、生命そのものなのである」²⁵⁾と云うのである。つまり、生きるために直接必要なものの生産と消費のサイクルの過程にあり、生命を維持しなければならないという条件に対応した活動力である。

二つ目の仕事は、永続的な人工物の世界をつくる活動力である。そもそも、人間は死ぬ存在であ

り、種として永遠に生き続けたとしても、個々の人間の慰めにはならない。そこで、「仕事は、自然な環境とはまったく異なる、物質による人工的な世界をつくり、人間に与える。それぞれに個々の生命は人工的な世界の境界のなかで安全を確保するが、この世界そのものは人間の生命を超えて永続する。仕事の人間的な条件は、世界性 (worldliness) なのである」²⁶⁾と云う。

今日における多くの仕事はアレントによれば「労働」なのである。なぜなら、大量生産の時代に入り、職人の個性的に専門化した技能によってなされる「仕事」ではなく、全体が見えない分業になったからである。アレントの言う「仕事」とは、死という避けられない宿命をもつ個々の人間を慰めるように、永遠を求める行為でもある。仕事で作りだされるものは、労働によって得られる消費の対象ではない。たとえば、芸術作品や家具、建築物等が、仕事によって生みだされる。それらは個人の生命を超えて、耐久性と永続性、安定性を有する人工的な世界を構成するのである。

三つ目は、活動である。それは、「物などを媒介とすることのない、人びとの間における直接的なかわりとしての活動のあり方であり、多数性 (plurality), すなわち地球に生まれ生活するということが人間一般ではなく、多数の個々の人びとであるという事実によって条件付けられている」²⁷⁾のである。すなわち、活動は多数の人びととの間において、他者とともに行うことなのである。それは政治的に生きることでもあると、アレントは述べている。後述するが、活動のモデルを古代ギリシアのポリスに求めているからである。ちなみに、政治 (politics) の語源はポリス (polis) に求めることができるのである。

労働が生命の維持に条件付けられ、仕事の世界性によって条件づけられるが、活動は多数性という人間の条件に応じた活動力なのである。これら三つの活動力は、人間が生まれ、生きて、死ぬという存在であることが必然とする。なかでも、人間が人間として生まれることは、多数の人びとのなかで何かを始める活動によるのである。

(2) 誕生としての活動

よく知られているように、古代ギリシアのポリスは直接民主制の政体であった。哲学や弁論術などの学問が生まれ、活動と言論(speech)は分離し、活動の重点が言論へと移るようになってきたのである。活動は人びとの間であって何かを行うことだが、それは言論をより強く意味するようになった。すなわち、「政治的であることはポリスで生きることであり、それは威力や暴力によってではなく、言葉と説得によってのみ、あらゆることがらが決定されることを意味している」²⁸⁾のである。なお、ここで言う「ポリス」とは、政治的な人びとの集団一般を意味している。

また、「公的領域(public sphere)と私的領域(private sphere)との区別、ポリスの領域と家庭や家族の領域、さらには公的な世界にかかわる活動と生命を維持すること、これらのような二つの活動の区別は、古代の政治思想において公理のように自明とされていた」²⁹⁾と、アレントは言う。しかし、近代以降は、その区別は困難である。その境界が、あいまいになっているからである。なぜなら、わたしたちは雇用や景気などに関する経済問題の解決を政治の課題とし、政治を国家的規模に拡大した家計(household)のようなものとするからである。そのため、私的領域が公的領域を侵食し、両者の区別が難しくなったのである³⁰⁾。

アレントが言う政治は、公的領域であって何かを始める活動である。それは言論を中心とするが、「活動と言論においては、自分が何者であるかを示し、個性的な人格的アイデンティティ(personal identity)を進んで明らかにし、人びとの世界のなかに現れること」なのである。一方、活動しなくても、個性的な体格や声の調子などによって肉体的アイデンティティ(physical identity)を露わにすることはできる。しかし、「『誰か(who)』を暴露すること(disclosure)は、その人の『何か(what)』としての特質や天分、才能、欠点などとは決定的に異なり、語ること及び行うことのなかに暗示されている」と言うのである³¹⁾。

また、多数性の条件に応じた活動と言論は、人間関係の網の目(web of human relation)を構成する。それは、どこにしようとも、多数の人びとがともに生きていることによるものである。そこでは、活動として言論によって自己が「誰か」を暴露することは、すでに存在している人間関係の網の目のなかに入っていくことなのである。それが、公的領域における自己の誕生なのである。このような「言論と活動による新たな始まりは、新参者の個性的に生きる物語(life story)として露わになるが、新参者が接する人びとの個性的な生きる物語に影響をも与える」のである。なぜなら、新参者の活動も人間関係の網の目におけることだからである。ただし、「そこには数え切れない意思や意図の葛藤があり、活動のほとんどはその目的を達成することはない。しかし、このような現実の状況に活動があればこそ、確かな物をつくるように、意図があろうがなかろうが、自然に物語がつけられる」のである³²⁾。

わたしたちは状況に埋め込まれているが、権力や多数者に圧倒されて、一般的な意見や常識が正しいかのように見過ごすならば、何も生まれないであろう。だからこそ、言論によって自己を暴露するように、意見を表明しなければならない。それによって、政治的な問題が解決できるのではない。しかし、言論によって、他者を説得しようとする自己の人格的アイデンティティを明らかにできる。そこに、人間関係の網の目に生きる自己の物語を紡ぐことが始まるのである。それこそが、人びとの間に現れる行為であり、誕生としての自己の暴露なのである。

さて、学校における授業と学習においても、労働と活動(言論)との混同、及び労働の優位性こそが、公に開かれた活動の対象(意義)において葛藤や矛盾を生じさせると考えられる。すなわち、成績評価や進学のための受験対策等の「労働」と、市民的アイデンティティの形成である、本来的な社会科学習による「活動」との対立によるのである。そのため、それを乗り越えるように、学校外部の共同体とのネットワークによる、自己を暴露

する言論の重要性を強調したい。

5 社会科授業の開発と実践

(1) 社会科授業の原理

前項までに述べてきたように、社会科授業を考える理論は三つある。正統的周辺参加、ネットワーク、及び活動としての言論である。これらの理論を関係づけて、社会科授業の原理を得ようとしてきたのである。その原理は、次のようである。

学習することは、個人が知識や技能を習得することを超えて、共同体への参加であるとする。それは、正統的でなければならず、周辺から十全へと参加を拡大していく行為である。参加においては、周辺参加の新参加者が複数の共同体を結ぶような力を発揮する場合がある。それは、学習の拡張を生むように、複数の共同体が連携、協働するネットワークとして可能になる。そこでは拡張はより大きくなり、複数の共同体が成長するように活動することになる。しかし、ネットワークは容易ではない。なぜなら、異なる立場にあり、多様な価値観を有する共同体を結ぶことだからである。そこでは、威力や暴力ではなく、互いに言葉による説得としての言論が欠かせない。他者を説得しようとする言論は、何かについて語ることを通して自己を暴露する。それは、他者との関係におけることであり、自己の物語を紡ぐことでもある。紡がれた物語は、多数の他者との間でアイデンティティとしての自己を表現するのである。

このように現実社会の共同体へと参加するように、さらには複数の共同体を結んで学習を拡張し、社会的な自己としてのアイデンティティを形成する場を提供するのが、社会科授業なのである。したがって、授業の目標は、社会の一員であれば向き合うべき社会的な問題について意見を述べ、公的な領域における自己としてのアイデンティティの形成を促すことである。

この目標に応じて、授業の内容と方法が整えられなければならない。すると、授業の内容はアイデンティティの形成を促すような社会的問題に求めることになる。地域社会、国家社会、あるいは

地球社会における公的な問題である。市民的な実践として語るべき対象となる、大きな価値がある、社会に実在する公的な問題である。

授業の方法は、ネットワークと言論である。学校外部の多様な人びとと結んで、言葉による応答と説得を試みるのが方法となる。それは問題解決に向けて議論することであるが、当然のことだが、問題解決は得られない。なぜなら、現実の政治によっても困難な問題を内容とするからである。だからこそ、方法としてのネットワークと言論がより重視されなければならない。学校の外部とも結んで、多様な人びとと教師及び生徒とが互いを説得しようとして、言論活動を行うのである。そうすることによって、誰もが社会に正統的周辺参加を行い、自己暴露による社会的なアイデンティティを形成するようになっていくのである。

(2) 中学校社会科授業の開発

2015年の4月、東京都渋谷区では「渋谷区男女平等及び多様性を尊重する社会を推進する条例（以下では、同性パートナーシップ条例）」が施行された。それについては、大きく報道されていた。報道によれば、年齢層の幅広い人々の多数が「そういう時代だから」と評していた。しかし、それは自分の考えではないだろう。そこでの「そういう」とは一体何を指すのか、また「時代」だからとやり過ごしてよいのか。そのような一言で、判断することを放棄していないだろうか。このような問題意識が「同性パートナーシップ条例について意見を述べよう」という授業を開発したきっかけである。

こうして、佐賀大学文化教育学部附属中学校での教育実習として開発する授業は、社会科歴史的分野の最後の単元「現代の日本と世界」に位置づけ、憲法や民主化を視点に、家族制度の変容について考えることとする。そこで、東京都渋谷区の「同性パートナーシップ条例」を取り上げ、家族のあり方と多様な生き方について考えさせることを目標とした。探究すべき問題は、法の下での平等、幸福追求権、個人の尊重と憲法24条の「婚姻は両

性の合意のみに基づいて成立する」こととの対立についてである。「両性の合意」として憲法が保障する権利によって守られる立場とそうではない同性の場合があるという矛盾を知る。そうすることで、憲法の意義や重要性とともに、それが保障しない同性婚などの問題について、自己暴露するように、生徒それぞれがスピーチする場を与える。

重要な学習活動としては、「同性パートナーシップ条例」について、生徒たちに渋谷区に提出する意見書を書かせる。意見書を送ることの意義は、ノットワークすべき相手の存在を知り、ノットを結ぶことにある。同性パートナーシップ条例について考えたことを表明することによって、自己が暴露される。それには、学校外部の他者との間における言論として、アイデンティティ形成のためには効果的であろう。そのための意見書の提出なのである。

授業の方法としては、答えのない探究的な言論活動に向けての対話を意識し、小グループを構成しての調べる作業や議論の時間をとった。加えて、ポスター・セッションを行い、意見を各グループごとに発表と討論をさせて、再度、自分の意見を検討し、クラス全体で自然に意見交換を行う授業となった。実習校である附属中学校の場合において、実習校の指導教員（社会科担当のS先生）、生徒、渋谷区のダイバーシティ・センター、大学院学生の研究プロジェクト（佐賀大学教育学研究科社会科教育専修の学生7名と授業者）などのように、ノットワークする複数の共同体がある。そこでは、学習指導案の作成から授業の実践、データの作成、分析にいたるまでに多くの葛藤があったことは言うまでもない。授業開発の過程において、中学生が同性愛の問題を取り上げることが適切なのか、困難ではないか、他に適切な問題があるのではないかなどの、多くの疑問が出てきたからである。そのため、ノットを維持するように、常に対話が必要であった。

（3）附属中学校社会科授業の実践

授業は2015年5月12～20日に、第3学年の学

級で実施した。作成した学習指導案も活用し、授業者は教科書記述における憲法や民主化による生活の変化などと結んで、現在起きている社会的問題として、「同性愛者」をめぐる議論を題材にもってきた。そのため、教科書に記述されている憲法の意義や民主化などの内容を吟味させる。単に憲法、民主化、グローバル化と言葉だけのものが、「それってほんとうは何か、どういうことか」と考える学習対象に変える必要があったからである。その後、「同性愛」と聞いてマイナスのイメージを持つ生徒が多いことを念頭に、それについて当事者の声や多様な見方があることを知らせた。同性愛者を含めた性的マイノリティーや同性パートナーシップ条例に関する多くの資料をツールに、漠然としたイメージや先入観から明確な思考へと進み、意見をもつように求めた。

また、生徒の意見を引き出すために、「同性パートナーシップ条例」に対しての三つの立場（賛成・中立・反対）に分かれたグループで、議論をしていく形式にした。ここにおいて、グループに偏りが生じてしまったことがある。時間があれば、人数が少ない立場に授業者が加わる、あるいは本音とは切り離して、少人数の立場を全員で考える時間をとることも可能だっただろう。

しかし、生徒が自ら考えて選択する立場を重視すると、教師が加わったり、人数を調整したりすることは避けたかった。そのため、同性パートナーシップ条例の施行に反対の立場が少数になってしまった。それでも、それぞれのグループで出た意見をポスター・セッションの形式で、どの生徒も発言できる機会をつくり、同じ立場だとしても重視する価値が異なることや見方の多様性に気付かせることをねらいとして指導した。

互いの意見を十分に知ったうえで、再度、自己の意見を見直す機会を設けた。これは多数性の社会に生きるからこそその必要条件であり、自己を含めた人間関係の網の目全体の状況を広い視野で捉え考えるという活動でもある。そこでは、考えに考え尽くした上での、吟味が求められたため、判断ができないという、困難な状態に陥った生徒が

多かった。しかし、現実には考えても考えてもわからないし、正解などは存在しない世界なのである。求められ、認められるのはそれぞれに異なる価値観、思考の多様性なのである。このことを少しでも実感したのであれば十分だと、生徒に助言し、少しでも意見を述べるように促した。

最後に、学級全体でそれぞれが発表する時間を設けた。それによって、発表後に生徒たちが自ずから異なる立場相互に意見を述べはじめ、ついにはクラス全体での新たな討論が活発に行われた。授業者は、この討論をコントロールできなかった。そのため、大学院研究プロジェクトの参観者からは、授業者の指導が欠けているという指摘もあった。なぜなら、残りの授業時間が短いなかで、次から次へと生徒同士の質疑応答が展開されたからである。発言の多くは繰り返しが多く、新たな内容は認められないとの指摘もあった。

これらのような指摘は、否めない。しかし、生徒の言葉による説得、すなわち自己の暴露を優先したいという思いが授業者には常にあった。そのため、特定の生徒だけが、それを望んで意見をみんなの前で反復するように意見を述べる状況になった。新たな言葉によって、言葉を換えての説得ではなく、反復による説得の傾向が認められた。それは、生徒に委ねた結果であり、予定していなかったことでもあった。

6 社会科授業実践の分析

(1) 授業者と指導教員とのノート

先に授業を実施する以前の葛藤について触れたが、授業者と生徒の立場（授業実践の共同体）からすれば、ノートを結ぶ相手は、三つである。第一に附属中学校の指導教員（生徒はノートの相手とは思わないだろうが）、第二に大学院研究プロジェクトのメンバー、第三に意見書の提出先でもある渋谷区ダイバーシティ・センターである。

教育実習生である授業者から見たとき、教育実習を指導する附属中学校の指導教員は、教育現場の大先輩である。ここに大学院生である新参者の授業者と古参者の指導教員という関係が認められ

る。そのため、授業者の活動から見たときには、附属中学校という学校共同体に参加する教員と大学共同体に参加する大学院生とのノットになる。また、そこにおける矛盾や葛藤は、授業者の学習指導案の内容が中学校教育の常識や教科書等を基準に適切なのかどうか、という疑問から生じた。具体的には、性的問題を扱うことには、中学生には「過激なのではないか」、「教科書の内容と一致するか」などとの言葉によって、附属中学校の指導教員が困惑をみせることであらわれている。

以下は実際、授業者の教育実習の指導教員であるS先生が述べたことである。なお、以下のいずれも、授業者の大学院の指導教員である佐長とのインタビューにおける語りである。

非常にナイーブな性に関するものなので。(略) また、実際に、そういうお子さんが学級、学年の中にいる可能性もありますよね。(略) 何かしらマイナスの感情を抱かないかな、というところが不安でした。

このような指摘に対しては、腫れ物に障るような扱いをしては、生徒たちが現実の社会に適応できるだろうか、などと疑念を訴えた。また、授業内容については歴史的分野の最後の単元として、民主化と憲法に関する現代史の範囲に焦点化して学習指導案を作成した。それにより指導教員のS先生に変化があらわれた。すなわち、次のように述べている。

授業をするにあたっての、単元の教材観をみさせてもらうのですが、教材観のところが少なかった時点ではですね、長澤さんの指導案が、少しまだ言葉が少なかったときは、「どうかなあ……」と思っていたのですけれども、分量が多くなって彼女の考えていること、または、これを取り扱うことの意義を、わたしなりに見いだせたとき、不安よりも面白いなという感じに。

さらには、次のようにも述べている。授業を实

践することに対する不安の解消を言う。

「子供たちがこの議論について学習する意味があるのですか？」と質問を受けたときに、彼女が、しっかり自分なりの考えを説明ができるということが、私なりに感じ取れたので、不安は、なかったですね。

こうして、授業の具体的な全体像と授業者の意図がみえてきたので、ようやく授業を実践することが認められた。また、問題意識やねらいについての合意形成があったのも、対話（相互理解）が大きく貢献したと捉えられる。もちろん、S先生自身の新たな気付きもあったようである。次のように述べている。

そして、それを考えるのも、複数の人数で、自分だけの考えだけではなくて、いろんな子と話しながら、一つのものを作り上げていく。そして、それを発表、みんなで出し合って。そして、それで終わりではなく、聞いたあと、もう一回修正するというのが、やはり、長澤さんの学習指導案のすごいところだったかな、と思いました。修正という面では、今回は、あまりうまくいっていなかったところも、ありはしましたけれども、その修正をいかにするかというところを、今後、研究に取り入れていきたいなあと、わたし個人では思ったところです。

以上の語りのように、大きな変化とはいえないが、相互理解をし、ともに活動するにあたり、ノットワークがあつてこそ成り立つ地点を見出したのである。そこでは、互いに影響を与えながら、授業者とS先生の両者が変容していったのである。

(2) 大学院研究プロジェクトとのノット

大学院生による研究プロジェクトは、学校教育について研究する大学院共同体である。そこでも様々な意見や指摘があった。以下は授業分析の後に書かれたNのレポートからの引用である。

この授業では、自身の性的嗜好を告白することにもなりかねない。そこには周りから受け入れてもらえないのではないかと、という不安があるだろう。それに対して、ディベートならば賛成、反対といった立場がルールによって与えられる。自分自身の考えが反対派であっても賛成側の立場が与えられれば、賛成側として意見を考えなければならない。つまり、自分自身のことを隠すのには適した方法となる。

このような討論の形態についてだけでなく、同性パートナーシップ問題を取り扱う価値を見いだせるのか、マイナスのイメージを植えつけることにならないのか、などの問題についての話し合いもあった。他にも、資料の偏りや信憑性などについての批判的な指摘もあった。そこでは、ノットを維持するために、対立や葛藤を恐れずに対話する必要があるのである。そのためにも、批判を恐れず、その是非受け入れなければならない。

一方、生徒に提示した資料については、授業者が事前に作成し、生徒には、そこから資料を選択させるという合意に至った。また、討論の形態については、ディベートのような賛成と反対の二極化では多数性と複数の状況を考慮するという観点から外れているとの合意を得た。そのため、ディベートではなく、ポスター・セッションによる討論にした。このことについては、理解を得られたようである。大学院生Nは次のように述べている。

今回のテーマは賛成派と反対派の二極化ができるような問題ではなく、「『同性パートナーシップ条例』は認めるが、同性婚は認めない」というような立場の考えもあり、その大きく分ければ賛成、中立、反対と三つに分かれるなかでも、その根拠とする内容が多様化していた。そのため、多くの意見と触れ合うことのできるポスター討論は、よい方法だったと考える。

これらのように、対話によって矛盾や葛藤を乗

り越えたのは、「具体的に“どうすれば”問題が問題にまでならず済むか」、「他に代替策はないのか」などと何度も議論を重ねてきた、相互作用の結果である。簡単なことにみえるかもしれないが、3月から原案を作成し、4月には成案を得て5月半ばの授業実践、6月から8月にかけての授業分析というように、六ヶ月に及んでいる。長く時間を要するが、それだからこそ研究プロジェクトにおける対話は数多く重ねることができた。

(3) ダイバーシティ・センターとのノット

「同性パートナーシップ条例」を制定した渋谷区役所のダイバーシティ・センターとのネットワークについて述べよう。それは、学校外部の共同体と授業者、及び生徒とを結ぶノットである。しかし、生徒の意見書・感想を当該のセンターに送ったものの、すぐには返事は得られなかった。授業者をはじめ、生徒たちもあきらめるしかないように思えた。そこでは、何がノットを阻害し、共同体間の協働を損なうのかという、授業者を悩ませる矛盾、あるいは葛藤が生じた。

ここでは、エンゲストロームのネットワークとアレントの活動力の理論によって考えよう。すると、ダイバーシティ・センターの活動の対象（意義）は、公務である。それは区民に行政サービスを提供する業務であり、区の職員にとっては生活のための労働である。すでにアレントが述べたように、今日における仕事のほとんどは、生計のための活動に変わってしまい、「労働」なのである。一方、公共のために永続する社会的制度の構築に貢献する任務が行政だと考えるなら、それは「仕事」と言えないこともない。いずれにしても、それらと「活動（言論）」とが異なるのは、わたしは誰であるかを言論によって暴露するかどうかである。すなわち、「人格的アイデンティティを積極的に明らかにして、人間の世界にその姿を現わす」³³⁾ことを、渋谷区ダイバーシティ・センターは欠いているのである。すなわち、そこでは自己を暴露する言論の必然性が乏しいのである。

附属中学校の生徒ならびに教師の活動は、生活

のためなのだろうか。それは、とても考えられない。なぜなら、生徒は意見書を送らなくても生活に支障をきたさないからである。教師にとっても、この授業の対象（意義）は仕事としての任務ではあるが、生活のための「労働」ではないだろう。なぜなら、ただ教科書記述にしたがって授業を行うことの反復（反復は「労働」の特徴でもある）が「労働」だからである。一方、「仕事」であれば、授業のモデルや方法論といった制作物は授業の後にも残り、後進の教師に受け継がれていく。さらには、「活動」であれば、異なる他者が相互に説得の言葉を交わし、教師も生徒も自己を暴露する。

ダイバーシティ・センターとのノットにおいては、エンゲストロームの活動のシステムとしての対象のすれ違いがあった。このことが、授業者と生徒たちに対してすぐには応答がなかった理由であろう。ノットを強化するには、そこにも対話が必要不可欠であったことは言うまでもない。附属中学校の指導教員や大学院研究プロジェクトとのノットは、豊かな対話として結ばれた。それに対して、渋谷区ダイバーシティ・センターとは、対面による対話を欠いていたことが大きいのではないか。

さて、渋谷区ダイバーシティ・センターとの交流の経緯は以下のとおりである。

- 1 同性パートナーシップに関する授業の実施を知らせ、授業によって学習した生徒の意見文をお送りしたいとの電話をする（4月）。
- 2 対応いただいたことへの礼状ならびに学習指導案と生徒たちの意見書を送る（5月）。
- 3 大学院指導教員（佐長）がダイバーシティ・センターを訪問し、担当者に挨拶する（5月）。
- 4 意見書を送ったことの確認と読んだ感想の依頼、無理なお願いとのお詫びの電話（6月）。
- 5 生徒たちの意見書を読んだ感想をいただきたいとの依頼の手紙を送る（7月末）。
- 6 再度、感想をいただきたいとの依頼の電話をする（9月）。

このように、合計6回の電話と手紙、及び大学院指導教員との対面による対話から、ようやく授業者と生徒に宛てて、二通の手紙をいただくことができた。それらによって、渋谷区ダイバーシティ・センターの担当者であるAさんの自己暴露が垣間見えてきた。引用するが、次のようである。

今、私は条例にある「同性パートナーシップ証明書」を10月から11月の間には発行できるように、準備を進めているところです。全国で初めての制度なので、いろいろと考えなくてはいけないことがたくさんあります。みなさんの意見の中にもあった、不正な利用がないようにすることなども考えなくてはなりません。

ここには、Aさんがおかれている状況（発行の準備）と思考とが明確になっている。さらに、担当者であるAさん自身にも変化を認めることができる。次のようである。

同性婚までは認められないという意見が多かったことが印象的でした。若い方はすんなり受け入れられるのかと思いましたが、意外な感じがしました。こういった声が聴けたことは担当者として非常に参考になりました。

こうして、授業者をはじめ、生徒、Aさん、それぞれに、上田薫が言うような「未知との対決」をみつけたようである。ようやく、ネットワークによる活動の拡張が多少は認められた。それは「わたしは誰であるか」との問いに答えるアイデンティティの形成でもある。わずかだが、Aさんにとっても学びとしての実践となったのではないか。

いただいた手紙によって、授業者自身には、新たな考えや思いが生じた。それは、性的少数者の人権や多様な生き方についての、渋谷区長の思いと条例成立の経緯におけることである。性的少数者は「今まで存在しなかったこととされていた」という、手紙の一文に衝撃を受けた。資料や伝聞から、そのような状態を知っていても、改めて、

担当者であるAさんの声として触れると、心を打たれた。

(4) 生徒たちのアイデンティティ形成

生徒たちのノート記述においても、生徒それぞれが自分の考えを表明している。そうすることで、自己が誰であるか、という自己の暴露が表現されている。以下に、三名の生徒の場合を紹介する。

生徒K:この授業では、さまざまな問題があり、その一つひとつが難しく、自分の意見を述べるのに時間がかかりました。また、どの立場の意見にも納得できるものが多く、考えが深まりました。今回の学習の成果を、今後何かの機会に役に立ていきたいです。

生徒S:最近でも同性婚を認める事例がたくさんニュースで報じられて、日本は遅れているのかなとも感じていました。これから、いろんな人と出会う中で、同性愛者の人もたくさんいるということを忘れずに、生活していきます。

生徒Y:今回の題材は自分にはすごく遠いと思いき、普段は考えることができないことだった。だけど、こういった問題には実際、自分達の身近で苦しんでいる人がいるということだった。正直に言って、僕は同性愛者に多少の偏見や差別をもっていた。でも、この人達にも、この人達の人生があつて、自由に生きる権利があるから、そこはどうにかして、誰もが自由に生きられるように対策をするべきだと思った。

これらの生徒たちの感想には、自己の暴露を認めることができる。自己が誰であるかという現れは生徒それぞれに、自己の過去と現在、未来を語っているなかにみることができる。たとえば、生徒Yは、これまでは「同性愛者に多少の偏見や差別をもっていた」自己であったが、現在は同性愛者にも「自由に生きる権利がある」と思う自己になっている。これからは、「誰もが自由に生きられ

る対策」を求めていく、と語っている。

今、ここで、わたしたちは、同性愛者との関係における生徒Yの自己暴露に接することができる。ここでは、わたしたちが認めることによって、わたしたちが認める生徒Yのアイデンティティが形成される。決して、生徒Y自身だけで、それが可能になるのではない。こうして、多数の他者との人間関係の網目のなかでの、アイデンティティの形成をみることができるのである。

7 研究の成果と課題

今回の授業実践は、ネットワークと言論による正統的周辺参加を原理とするものであった。複数の共同体によるネットワークのなかで、生徒たちも渋谷区ダイバーシティ・センターのAさんも、授業者自身も、指導教員も言葉を交わすなかで、それぞれに自己をいくらかは暴露することとなった。ネットワークのなかで、自己を暴露するように語り、新たなアイデンティティの形成に向かったことが確認できた。このことが、研究の成果である。

今回の授業実践について言えることは、繰り返すようだが、ネットワークによって可能となった学習の拡張性の大きさは、状況によって異なる。また、ノットの強さが重要である。しかし、強いノットの形成は難しい。このことは、それぞれの共同体との対話や手紙のやりとりから明らかであろう。しかし、ノットによって、複数の共同体が結ばれて活動するからこそ、それぞれの共同体の活動は発展するのである。

この授業では6単位時間を要し、一つの単位とし、教科書の内容よりも資料を活用して意見を述べ、記述するといった生徒の学習活動の時間が多かった。そのため、教科書の内容を理解させているのかという疑問があろう。また、毎時間そのような取り組みをさせる時間はないという課題も否めない。この点では、授業者自身も、現実と理想のダブル・バインドに陥っていたことは確かである。だからこそ、研究を続けている。今後の課題としては、現場の状況と実態に応じた、さらなる

研究と実践が求められるだろう。

また、学習評価についても検討しなければならないことも課題である。一般的なペーパーテストではなく、数値では表わせない、アイデンティティの形成につながる物語を直接的に問うようなパフォーマンス評価を用いることが考えられる。すると、ダイバーシティ・センターに送付した生徒の意見書こそが評価対象となる。また、それに対するダイバーシティ・センターの担当者であるAさんの応答が評価の行為ともなっている。それは教師による評価とは異なる、第三者による評価であると解釈できよう。このようなところからも、学習評価の研究を進めたい。

今回の研究的な実践授業は、渋谷区ダイバーシティ・センターのAさんをはじめ、附属中学校の先生方と生徒、大学院の研究プロジェクトの仲間とのノットによって可能になったのである。最後になったが、ノットを結ぶことができた方々に、改めて深く感謝の意を示したい。

なお、本小論は長澤が執筆し、佐長が修正を加えて、脱稿した。研究的なプロセスにおいて、佐長は多くの助言をしたが、理論的な構想も授業の実践と分析も、長澤によるものである。

注及び引用・参考文献

1) 次を参照のこと。

佐長健司, 2012, 「社会科授業における問いの状況論的検討—正統的周辺参加としての学びを求めて—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』115号, pp.79-89。

佐長健司, 2016, 「社会変革へ向かう学習を求めて—正統的周辺参加における拡張による学習—」佐賀大学教育学部『研究論文集』第1集第1号, pp.117-131。

2) 社会科教育の分野では、次が嚆矢であろう。

伊東亮三(編著), 1982, 『達成目標を明確にした社会科授業改造入門』明治図書。

3) 上田薫, 1996, 「社会科 50年と今後の使命」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第74号, p.4。

- 4) 佐長は、次において一般化された知識の転移及び応用の困難性について論じている。
佐長健司, 2009, 「社会科教育内容の状況論的検討—概念的知識のディコンストラクション—」全国社会科教育学会『社会科研究』第 71 号, pp.1-10。
- 5) 上田, 1996, p.5.
- 6) Jean Lave & Etienne Wenger, 2006, *Situated Learning :Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, p.33.
- 7) 2006 年 10 月に報道された「世界史」未履修問題もそうである。学習指導要領によれば高等学校地理歴史科「世界史」は必修であるにもかかわらず、大学入学者選抜試験において「世界史」を選択しない生徒が履修をしなかった。その後の調査では、全国 600 校、約 8 万人の生徒が未履修であることが判明した。必修科目であっても、生徒は学校の外部では役に立たない、あるいは意味がないと判断し、履修をしなかった。また、学校もそれを認めていたのである。
- 8) Lave & Wenger, 2006, p.35.
- 9) Lave & Wenger, 2006, p.109.
- 10) Lave & Wenger, 2006, p.36.
- 11) Lave & Wenger, 2006, p.35.
- 12) 次を参照のこと。
佐長健司, 2018, 「学校カリキュラムとしての社会的ネットワーク—プラン・PDCA サイクル・学習環境デザインを超えて—」佐賀大学教育学部『研究論文集』第 2 集第 2 号, pp.81-93。
- 13) Hanks, William, F., 2006, *Foreword*, in Lave & Wenger, 2006, p.15.
- 14) Lave & Wenger, 2006, p.36.
- 15) *ibid.*
- 16) Yrjö, Engeström, 2015, *Learning by Expanding :An Activity-theoretical to developmental research*, Cambridge University Press, p. x iv.
- 17) Engeström, 2015, p.63.
- 18) Engeström, 2015, p.62.
- 19) Engeström, 2015, p.66.
- 20) Engeström, 2015, p.70.
- 21) Engeström, 2015, pp.112-113.
- 22) Engeström, 2015, p.147.
- 23) エンゲストローム, 2013, 『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ—』(訳・山住勝広他) 新曜社, p.311。
- 24) Hannah Arendt, 1998, *The Human Condition*, The University of Chicago Press, p.7.
- 25) *ibid.*
- 26) *ibid.*
- 27) *ibid.*
- 28) Arendt, 1998, p.26.
- 29) Arendt, 1998, p.28.
- 30) アレントは、私的領域が公的領域を侵食し、拡大されたそれを社会 (society) と呼ぶ。したがって、アレントにしたがうならば、社会科教育は社会と公的領域との二つを学習の領域と対象にすると見えよう。
- 31) Arendt, 1998, p.179
- 32) Arendt, 1998, pp.183-184.

(2018 年 2 月 16 日 受理)