

## 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—

佐長 健司\*

### An Existential Consideration of Citizenship Education: The Role of Scientific Knowledge in Citizens Talking

Takeshi SANAGA

【要約】市民社会の市民になろうとする学習者は、市民的実践のなかで語ることを学ばなければならない。なぜなら、市民社会に没入する語りの実践によって、自己変容としての市民的実存が可能になるからである。一方、市民的実践について語るのは、専門家の理論である。したがって、一般市民になろうとする学習者は前者の語りを中心に、必要に応じて限られた範囲で後者の語りを学ぶようにしたい。

【キーワード】市民育成教育，市民的語り，科学的知識，実存，協働

#### 1 考察の目的

目的は、市民育成教育における社会科学知識の意味について論じることにある。このような目的を設定する理由は、市民育成教育としての社会科学教育の研究と実践において、科学的な社会認識を自明視することを疑うべきだからである。すでに、別のところで、一般化された概念的知識と呼ぶような科学的知識であっても、状況に埋め込まれているので、転移と応用は困難であることを明らかにしている<sup>1)</sup>。加えて、日常の実践と科学の実践との差異を明確にすることによって、市民になるための学びについての考察を深めたい。

教育現代化の運動が盛んであった1960年代から、社会科学においても科学教育が重視されるようになってきた。米ソの冷戦のなかで、アメリカにおいて科学教育が重視されたことの影響も大きい。また、「生活から科学へ」というようなスローガンによっても、それは強調された。そこでは、自然科学に近づこうとする社会科学と同じように、社会科学教育は理科教育のようになるべきだと考える

場合もあった<sup>2)</sup>。

さて、学校教育研究においては知識の習得、及び知識の活用が論じられる。しかし、科学的知識、生活的知識のいずれも、それ自体を観察することはできない。言語化できない方法的知識はもちろんだが、言語化できるとする命題的知識であっても、それを習得していることを直接に観察することはできない。たとえば口頭発表や書かれたレポート、あるいはテスト問題の解答等の行為を対象にするならば、命題的な知識の習得やその優劣をみることができる。すなわち、知識は行為として認めるほかないのである。

そこで、市民的実践について考察するために、行為としての語りに注目する。語りは、口頭でのスピーチもあれば、記述された場合もある。いずれにしても、市民社会の共同体に参加する市民が市民的実践として語るとは、どういうことなのか、と問う。また、科学研究の学問共同体に参加する専門家の語りはどうなのか、とも問うことにする。両者の場合を比較しながら、市民的実践としての

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

語りについて明らかにする。さらに、市民的实践としての語りに、科学的知識が必要なかどうか、必要であるとすれば、どのようにかと問う。

ここで、目指すべき結論を述べよう。すなわち、現実的文脈における市民的实践としての語りにおいては、一般化された科学的知識は基本的に必要としない。しかし、市民が学び直そうとする場合、及び社会に故障がある場合は、科学的知識を必要とする。ただし、その場合でも、科学研究の専門家にその提供を求めることもできる。このように考えるならば、学校における市民育成教育においても、現実社会の市民と同様に、市民的实践としての語りを中心に学び、必要に応じて、限られた範囲で科学の理論的な語りから学ぶべきである。

このような結論を目指して、第1にレイヴとウェンガーの正統的周辺参加を理論的な足場として、市民社会への正統的周辺参加を可能にする、市民的实践としての語りについて明らかにする。第2に、アレントの「現れの政治」の理論を足場に、公的領域に現れる市民としての実存の視点から、市民的实践としての語りをとらえ直す。第3に、日常実践と科学実践の差異と関係を明確にし、市民的实践としての語りについて考察したい。ここでは、ハイデガーの『存在と時間』における実存論的な科学論にしたがうことになる。

## 2 正統的周辺参加としての自己開示

### (1) 正統的周辺参加の語り

レイヴ(Lave,J.)とウェンガー(Wenger,E.)の状況学習論(Situated Learning)、正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation)の理論によれば、学習は、知識や技能の習得を超えて、実践の共同体への参加である。誤解が認められるのは、正統的周辺参加は徒弟制の学習論だとする場合がある。確かに、レイヴとウェンガーはユカタン半島のマヤ族の産婆やリベリアのヴァイ族とゴラ族の仕立屋などの、徒弟制の学習を事例として示している。また、知識や技能の習得を超えて一人前になっていくこと、及び共同体の再生産を学習とみる。そのため、学習によって知識や技能

が個人の内面に形成されるとみる内化(internalization)の学習論からすれば、正統的周辺参加は近代以前の、あるいは近代化されていない社会における学習のように受けとめられ、誤解されている。

しかし、レイヴとウェンガーは現代のアメリカの高等学校の授業における物理の学習を取り上げ、それは学校共同体の参加にとどまっていることを指摘している(Lave/Wenger2006:99)。ただし、学校教育は徒弟制の場合と比べて複雑なので、学校教育については本格的に論じることを避けているようである。しかし、レイヴは別のところで、アメリカの成人の計算の能力について、参与観察によって調査している。その結果、日常生活では学校数学で学習した計算式ではなく、買い物かごや計量カップなどの身近な道具との相互作用によって計算していることを明らかにしている。さらには、日常において使われることのない、学校数学は近代合理主義のイデオロギーであるとも述べているのである。ここでは、学校教育について、強い批判を展開している(レイヴ1995)。

正統的周辺参加の理論は、学習の一般論なのである。一方では正統的周辺参加の学習があり、他方ではそうではない学習が行われるのではない。あらゆる学習が正統的周辺参加なのである。知識や技能の習得を超えて、共同体の一員になることが学習だとする見方は、大いに示唆的である。この見方は内面的な知識や技能の習得から離れ、身体及び共同体との関係性が可能にする自己変容と集団形成へと視野を大きくする。それは学習の在処を個人から集団へと拡大する見方であり、それを脱中心化(decentering)と呼ぶ。

正統的周辺参加は、状況に埋め込まれた学習である。状況に埋め込まれるということは、自己と世界と学習活動の三者に相互構成の関係を認めることである。すなわち、状況に埋め込まれた「学習は包括的な理解が学習者の全人格に及ぶことになり、広範な事実に知識を習得するのではないことを強調することによって、世界のなかで、世界とともに行動を重視し、行為者と活動と世界

の三者が互いに互いをつくりあげているという見方をする」(Lave/Wenger2006:33)と云うのである。なお、このような見方は、後に紹介するアレントやハイデガーが論じる現象学的な実存の理論にも通底しているとも考えられる。

市民育成教育を正統的周辺参加の場とみるなら、参加すべき共同体は、国家社会も含み込む、広い意味での市民社会であろう。なぜなら、市民社会の市民は、公共的な実践の共同体を多面的に形成すると考えられるからである。そのため、国家社会だけでなく、大小の地域社会、及び地球社会の形成に参加する者になっていく自己変容に、市民になるための学びを見出すことになる。

正統性という条件からすれば、成人市民は公職選挙はもちろん、多様な市民的实践によって十全参加に向かうことができる。一方、小学校や中学校、高等学校の学習者の場合も、新参者の拙い学習であっても、学校外部へのアクセスを開き、市民社会への参加を始めなければならない。そうすることによって、年少であっても、学校外部の市民社会の人びとに承認され、正統性を得ようになる。それは、学校のなかでしか通用しない学習とは思えない、と学校外部の人びとが認めることである。場合によっては、現実を知らないのに一人前のようなことを言う、と腹立たしく思わせ、コンフリクトを生じさせることもあるだろう。そうであれば、そこにも正統性が認められる。

このように、市民育成教育では、年少者の場合は、学校の内部においてであっても、学習者が市民らしく活動する場の提供がなされなければならない。ただし、周辺性の条件からすれば、容易で責任の軽い行為から始めることになる。たとえば、小学校あるいは中学年の社会科学習においても、生活の場である地域社会の災害や火災、交通事故等の問題について考え、地域の住民、あるいは消防署や警察等に、問題解決の提案をする学習活動が考えられる。このような学習活動であれば、正統的で周辺的な地域社会への参加を始めることになる。そこに、地域社会の一員になっていくこと、及び地域社会の維持・発展への貢献が期待できる。

レイヴとウェンガーは、学習としての語りを重視する。正統的周辺的に望ましい参加者になるには、参加しようとする共同体において何を語るかが問われる。周辺の位置にいる新参者であっても、共同体の一員になるように、実際的に語ることが求められる。そこでの語りの差異については「外側から実践について語ること (talking about a practice from outside) と、実践のなかで語ること (talking within a practice) との違いから生じる」と云う。共同体に参加することは、参加しようとする共同体が求める実践について語ることではない。参加は、参加しようとする共同体が求める実践のなかで語ることではなければならない。後者に代えて前者の語りを学ばせることは「新たな言語の実践をつくりだし、それ自体が存続するのである。そのような言語的な実践における正統的周辺参加は、一つの学習を形づくるが、新参者はその言葉が指し示している実際の実践について学ぶことはない」のである (Lave/Wenger:107-108)。

ここに述べられているように、語りについての考察では、第1の市民的实践のなかに身をおいて実践のなかで語ることと、第2の市民的实践の外側から実践について語ることとの区別は極めて重要になる。市民社会への正統的周辺参加としては、市民的实践についての語りではなく、市民的实践のなかでの市民的实践として語るように、学ぶべきなのである。たとえば、先に言及した小学校社会科の地域学習の場合である。多くの場合は、消防署や警察等の各組織の機能や地域の人びとの連携・協力体制について、正誤が一義的に決定できる内容を客観的に学習する。そのような学習は、外側から市民的实践について語ることを学んでいる。そうするのではなく、新参者の学習者が地域の一員として、消防署や警察等の各組織と地域の人びとの連携・協力体制に参加する、参加者として語るのである。このような語り、市民的实践のなかで／として語る学習なのである。

## (2) 公的領域における自己開示の語り

語りに実存的な人間の本質を見いだそうとする、

アレント (Arendt, H.) によれば、語りは自己を開示 (disclosure) するための言論 (speech) である。多数性 (plurality) という人間の条件を満たす活動として、多数の人びとのなかでの言論活動である。多数の人びとのなかで、言論によって自己開示をすることによってこそ、わたしたちは現れ (appearance) として存在し得るし、現れでなければ存在できない。本質的に「生きているということは自分自身が現象するという事実に応答する形で、自己表示しようとする衝動にとらわれていることを意味している。生きているものは自分のためにしつらえられた舞台の上の俳優のように、自分がどう現象する (見られる) かを決めるのである」(アレント 2003 : 26) とする。舞台上で演じる俳優には、ともに演じる俳優が必要であり、演じられる物語をみる観客も必要である。この演劇の比喻のように、わたしたちは他者との間にあって互いに語り合うことによって現れとなり、ともに存在することができるのである。

アレントは、古代ギリシアのポリスをモデルに、述べている。すなわち、ポリスは「政治体の中でも、最も饒舌な政治体と呼ばれた」のである。また、「政治的であるということは、ポリスで生活するということであり、ポリスで生活するということは、すべてが力と暴力によらず、言語と説得によって決定されるという意味であった」と言う。ただし、ポリスの時代の後には「起こった事柄や行われた行為に答え、反応し、判断する特殊に人間的な方法としての言論というよりは、むしろ説得の手段としての言論に、移った」(アレント 1998, p.47) とする。このことは、アレントは受け容れがたいようである。なぜなら、説得や集団的決定のための手段としての、実利的な言論ではなく、語る自己を開示する言論にその本質を求めからである。

求める言論は、公的領域 (public sphere) と私的領域 (private sphere) とを峻別し、前者においてふさわしい、ユニークな自己を開示する活動である。そもそも、「公的領域そのものにほかならないポリスは、激しい競技精神で満たされていて、どん

な人でも、自分を常に他人と区別しなければならず、ユニークな偉業や成績によって、自分が万人の中の最良の者であること (aien aristuein) を示さなければならなかった」のである。そのため、ポリスにおいて「各人が、司法や防衛や公的問題の管理などの重荷を多かれ少なかれ進んで引き受けていたのは、真実の自分を示すというこのチャンスのためであり、政治体にたいする愛のためであった」と言う (アレント, 1998, p.65)。ここで述べられている「司法や防衛や公的問題の管理など」は、ポリスとは異なり、複雑で大きな現代社会では公務員や政治家等の専門家が担っている。それを一般市民が代わりに担うことはできない。したがって、「司法や防衛や公的問題の管理など」を差し引いた公的領域の活動は、言論活動のみということになる。したがって、以下では言論活動に限って市民的实践について論じる。

さて、上述のアレントからの引用にある「真実の自分を示す」という自己開示は、「その人が『なに』 (“what”) であるか——その人が示したり隠したりできるその人の特質、天分、能力、欠陥——の暴露とは対照的に、その人が『何者』 (“who”) であるかというこの暴露」として可能になるのである (アレント 1998 : pp.291-292)。このような公的領域における自己開示は、公的領域を形成する人びとの一員として認められるである。また、公的領域の形成に参加することでもありと言えよう。

学校における学習について言えば、学校のなかであっても、公的領域としての学校外部の市民社会へのアクセスを得るようにしたい。そうして、市民的实践のなかの／としての語りを学ぶように語るのである。それは拙く、不十分な内容であっても、手段や機会をとらえて、学校外部の人びとに向けて、学習者それぞれのユニークな語りを発信したい。そうすることが公的領域の一員になることを目的とする活動になる。もちろん、語りの発信を手段として学校外部の人びとを説得して動かそうとしたり、何らかの実践的な影響を与えたりするなどのことは、まったく必要はない。

一方、市民的实践の語りになり得ないのは、私的領域におけるそれである。アレントによれば、私的領域の活動には、労働(labor)と仕事(work)の二つがある。前者の労働は、生命を維持するための消費財の生産活動であり、食料を生産する農業も給与が支給されるサービス業で働くこともそうであろう。後者の仕事は、個人の生命を超えて存在し得る耐久財の生産であり、長く使い続けられる家具や陶磁器を職人が制作したり、長く鑑賞される芸術作品を芸術家が制作したりする場合である。

これらの活動が私的領域を形成するのは、第1に、基本的に他者を必要としない点にある。もちろん、これらの活動は、原材料や道具の供給等において、他者とのかかわりなしに可能になるものではない。しかし、たとえば芸術家は制作過程を他者に見せないようにするなど、仕事は他者とのかかわりを欠いても活動として成立する。一方、言論活動は多数性を条件とするように、できるだけ多くの他者に向けて語り、現われとして認められることが必然となる。それは、かかわる他者が多数であればあるほど、望ましい活動である。

第2は、活動の目的が私的な利益や満足を得ることにあるかどうかである。労働は自己の生命を維持することにおいて私的な利益と満足を得て、仕事はすぐれた作品を生み出すことでそうする。もちろん、それらが自己に限らず、他者の利益や満足にも通じることもある。しかし、それでも私的なそれらへの欲求がそれらの活動を基礎づけている。一方、公的な領域における言論活動は、他者に向けて語りることによる自己開示を目的とするので、他者に認められることを語るしかない。ここでは、私的な利益や満足は排除し、公的なそれらの実現を語ることになる。そうでなければ、語りに耳を傾けてもらえない。このような多数の他者とのかかわりの必然性、及び私的な利益や満足への欲求の排除が、私的領域からの公的領域の区別を与えている。

学校教育における学習でいえば、進学や就職を目的として学習する場合が私的領域の活動となる。

そこでは、激しい競争はしても、多数の他者に語りかけるように、他者とのかかわりを必然とすることはない。一般的には、孤独に学習に励むのであろう。また、希望する学校への入学や望んでいる職業に就くことなど、私的な利益や満足の獲得に向かう。もちろん、このような私的領域の学習活動を否定することは、現実的にはできない。誰もが進学や就職を望むのは当然だからである。ただし、それと同時に、市民になるために、公的領域において現れとなる言論活動としての市民的实践の語りも必要であることは、言うまでもない。

### 3 市民的实践としての語り

#### (1) 世界内存在の実存

前項において、レイヴとウェンガーが述べる区別にしたが、市民的实践のなかで／として語る語りが正統的周辺参加になることを確認した。また、アレントにしたがい、公的領域において語ることが、自己開示としての公的領域の一員になることについて述べた。さらに、以下では市民的实践とは何か、市民的实践として語ることが、なぜ語る者を市民にするのかについて、原理的に考察したい。その考察においては、ハイデガーの世界内存在(Being-in-the-World)の理論を足場とする。

なお、佐伯胖が指摘するように、レイヴとウェンガーの正統的周辺参加の理論がサッチマン(Suchman,L.)の状況行為論(situated action)の影響を受けているのであれば(佐伯 2009:209)、レイヴとウェンガーもハイデガーとは無関係とは言えないであろう。なぜなら、英米圏におけるハイデガー研究者としてよく知られているドレイファス(Dreyfus,H.)らとの研究的なかかわりが、サッチマンには認められるからである。ここでは詳細を述べることはできないが、エスノメソドロジストのサッチマンによる状況行為論にはハイデガーの理論的な影響が認められよう。そもそも、学習者と世界と学習活動が相互構成的であることは、人間が世界内存在であるとして、ハイデガーがすでに論じているのである。したがって、以下の考察においてハイデガーに依拠することは、正

統的周辺参加の理論的根源に遡りながら、その発展を模索することにもなるはずである。

はじめに、ハイデガーにしたがい、わたしたちは世界内存在として実存することを確認しておきたい。世界については後に確認することとし、先に内存在についてハイデガーの言葉を引用しよう。すなわち、「内＝存在とは、現存在のひとつの存在体制を指し、実存規定のひとつである」（ハイデガー2015：77）と言う。ここで述べられている現存在とは、今、ここでの現れとしての存在である、自己のあり方を問うことができるわたしたち、人間を意味している。

たとえば、教師も学校では教師として振る舞い、教師としての存在者になるが、家庭に戻れば母親や父親、あるいは夫婦の一方に、あるいは両親との関係では子どもになる。また、それぞれのあり方に応じて、たとえば教師としてこれでいいのかと問うことができる。このように、その都度の関係において、自己を問いながら、現れとしての存在者になる。また、「実存規定」というところの、実存とは、現にその都度の現われとしての存在を意味しているのだろう。すなわち、実存としてのわたしたちには、時や場所に依って変化することのない、強固な本質的な性質があるのではない。自己がどのような存在なのかを考え、可能な自己のあり方を選び取る自己変容ができる存在に実存をみることができる。

一方、世界のなかの内存在として存在することは本質的であり、それが変わることはない。内存在とは、ある一定の空間のなかに存在することを意味しない。すなわち、『in (内)』とは、もともと『住まう』、『滞在する』を意味する *innan* から派生した語であり、ここに含まれる *an* (……においては) は『……と馴染みである』、『……に親しんでいる』、『……を世話している』を意味し、*habito* (住む) や *diligo* (いつくしむ) としての *colo* (耕す) という意味を持っている」のである。そのため、「内＝存在とは、世界＝内＝存在という体制を本質的に備える現存在を言い表わす形式的な実存論的表現なのである」と言う（ハイ

デガー2015：77-78）。

上述のように、実存とは可能な自己を選択し、その実現に向けて自己変容する存在のあり方を意味している。したがって、世界内存在としての現存在は、世界のなかで、世界の外部に出ることはできないが、その制約を受け入れて世界に親しみ、馴染むように、可能な自己を実現することができる。このようなあり方をする人間の存在構造が、実存的な世界内存在なのである。それでは、次に世界とは何かと問うことにする。世界を明らかにしないで、世界に親しみ、馴染むように存在する、世界内存在の本質は考えられないからである。

世界について明らかにするには、ハイデガーが述べる道具に注目しなければならない。それは、現存在と呼ぶ人間とは異なり、実存することなどはない、物的な存在者である。道具については、ハイデガーが述べる金づちがよく知られている。すなわち、「金づちで何かを打つといった具合に、道具には、それぞれにあつらえむきの付き合いがあり、そういった付き合いの中で、道具はそれぞれにとって然るべき在りようにおいて立ち現れる。こういった付き合いはその存在するものをそこに出現する物として主題的に**把握する**というのではなく、ましてやそれを用いることが道具構造そのものについて知っているということを意味するのではない」と言う。世界のなかから道具が立ち現れ、それとの付き合いは、それを十分に使えるということなのである。そこでは、道具について意識するように主題化するのではなく、無意識であるかのように道具を透明化して使用できることが望ましい。このように使える道具をハイデガーは「手許に在る」と言い、その使い方を「配慮」と呼ぶ（ハイデガー2015：99）。

しかも、「道具とは、本質的に『何々をするための何か』である。有用だ、役に立つ、活用できる、手ごろだ、といったさまざまなかたちでの『何々をするために』がまとまって、ひとつの道具立て全体を構成している。『何々をするために』の構造には、何かあるものから別の何かに向かわせる指示が含まれている」（ハイデガー2015：98）と言

う。金づちは釘を打つためであり、釘は木の板を固定し、固定された板は書架の棚になるというように、関係のなかで、それぞれの道具的存在者が存在する。このように使用される道具は、他の道具と関係づけられることとしての道具連関を構成する。

また、金づちで木の板に釘を打ち込むことは、たとえば書架を作ることを目的としている。書架を作ることは手段として、書籍を並べることが目的としている。書籍を並べることが手段として、読み終えたり読もうとしたりする書籍を整理することを目的としている。したがって、道具の使用には、道具連関に加えて、目的一手段の行為連関を形成する。

両者をあわせて、ここでは道具・行為連関と呼ぶことにする。このような道具・行為連関を周囲世界(Umwelt)と呼ぶ。世界内存在にとっての世界とは、道具・行為連関が構成する周囲世界なのである<sup>3)</sup>。道具を使い、目的を実現するように行う。そうすることによって、可能な自己のあり方を選択し、選択した自己を実現するよう実存する。主題化することなく、道具の使用に熟達し、世界に共同存在(Mitsein)としての他者とともに入居するのが世界内存在としての、現存在なのである。周囲世界に入居しつつ、あるいは企投(Entwurf)、すなわち未来に向けて何者かになるために自己を投げ込むかのように、周囲世界とのかわり方を変える。このように実存するのが、世界内存在なのである。

ただし、周囲世界に入居する場合は、非主題化するように自己を見失うので、非本来的自己の実存となる。一方では、自己自身の在り方を主題化して求め、自己に固有の本来的な自己実存へ向かう場合もある。この場合は、他者との関係も断ち切るように孤独になって、実存の完結となる死へと先駆けるように、実存的に決意しなければならない。それは、世界に投げ込まれているという被投性(Geworfenheit)のなかでの、企投による実存なのである。

## (2) 市民的实践としての語り

ハイデガーによれば、わたしたちは道具・行為連関の周囲世界に入居している。したがって、市民的实践のなかでの語りは、市民的な道具・行為連関のなかで、民主的な社会であれば、民主的な市民にふさわしい道具を使用する。そのような道具には、他者と意見を交わすための実際的な言葉がある。また、他者と意見を交わすことを可能にする表現の自由や思想信条の自由などの権利、及び議会や報道等の制度などもある。これらのような言葉と表現に関する道具を使用し、使用に熟達することが、周囲世界としての市民社会に参加し、市民社会としての周囲世界の構成に貢献することである。これらの道具の使用に熟達するならば、市民社会の市民になっていくのである。

そこには、ハイデガーが言う理解(Verstehen)が欠かせない。ただし、理解は行為の達成、及び実存のあり方を意味する。すなわち、『何かを理解する』という表現を『ある要件の任に当たる』、『そのように耐えうる』、『何かをすることができる』という意味合いで用いるのである。また、「理解することで何ができるのかと言えば、それは何かある具体的な事柄ではなく、実存することとして在ること」をも意味する(ハイデガー2015: 215)。したがって、市民社会について理解している、ということは市民社会の道具を使って目的を実現する行為が達成できることである。また、同時に、市民社会の市民になるよう実存することなのである。

さらに、行為の達成としての理解は、解釈(Auslegung)となる。解釈は、ある道具をその使用にふさわしいように、「……として」みなすことである。ただし、行為の達成、あるいは目的の実現は主題化されても、その手段である道具の使用は主題化されない。手段が主題化されると、目的がみえなくなるからである。したがって、解釈されて使用を始めた道具は、使用に熟達するにつれて透明化される。

道具の使用を可能にする解釈は、言明(Aussage)、すなわち言葉の使用を可能にする。

それには3つの場合があり、第1は「こと挙げ」であり、「この金づちは重すぎる」などと存在者の存在を浮かび上がらせることである。第2は「述定」であり、存在者を主語と述語に分節し、主語に述語づけることである。「この金づち」という主語を「重すぎる」と規定することである。規定することは、存在者の存在をよりあからさまに浮かび上がらせる（ハイデガー2015：231-232）。

言明の第3は、「伝達」である。それは、言挙げと述定によって浮かび上がらせた存在者を他者に知らせることである。そうすることによって、「浮き彫りにされ規定される存在するものに自分で触れたりみたりできるほど近くにいない人たちも、言明される事柄を、言明する者と『分かち合う』ことができる」のである。さらに、言明された内容は広く伝達され、「分かち合う」範囲が拡大される。ただし、そうなれば言明が浮かび上がらせた存在とその規定が曖昧になったり、本来の姿が隠蔽されたりするようになることもある。それでも、報道や噂話などによって「伝え聞いたことを話したりするの、やはり世界＝内＝存在であって、伝え聞いた事柄に関わる存在であることに変わりはない」のである（ハイデガー2015：232-233）。また、伝え聞くことによってしか、知ることができない場合もあるだろう。

これまでみてきたレイヴとウェンガーの語り、アレントの言論、及びハイデガーの言明によって、市民的实践のなかの／としての語りが明らかになってこよう。まず、市民が参加しようとする共同体が市民社会である。そこでは、正統的周辺参加としての語りの学びのために、市民的实践のなかで語ることになる。参加する者が市民になるために、市民の実存のための言論活動を行うことである。それは、市民社会の道具・行為連関としての周囲世界において、民主的な言論活動を可能にする道具を使用して語り、市民として実存することである。その語りによって、市民と相互構成的に、周囲世界としての市民社会が形成される。

たとえば、新聞に投稿された大学生の語りがある。それは「香港の若者をどう思いますか」と題

し、まず香港における民主化運動の激化について語られる。民主化のための抗議デモでは警官の発砲によって重傷者が出たこと、中学校と高等学校では授業ボイコットが行われていることがある。そこで、過激な抗議行動は避けたいが、「日本は消費増税や老後の不安など置かれた状況に不満や不安があるにもかかわらず、それを自分が働きかけて変えてやろうという意志はあまり見られない。その傾向をいま一度見直したい。わたしたちは本当にこのままでいいのか？香港の現状をただのひとごとだと思いたくない」と述べている（朝日新聞朝刊「声」2019年10月14日）。

このような語りに市民的实践としての語りの始まりをみることができよう。具体的な状況のなかで、報道によって知り得た情報、新聞投稿のルール、日常的な言葉等の道具によって、多数の他者に向けて、日本の社会制度の改善を求める自己を開示している。もちろん、新聞の読者層への投稿以外にも、身近な他者に語りかけること、自治会や公聴会、審議会等へ参加もある。あるいは選挙における投票としての意思表示や労働組合の活動もある。日常的に多くの機会が与えられるはずである。いずれを問わず、多数の人びとのなかで、市民として現れるように、ユニークな自己の開示を重ねる。そうすることが市民への実存、すなわち市民になっていくことである。

しかし、先に引用した新聞投稿の場合は、市民的实践のなかで／としての語りではあっても、ハイデガーが論じる伝達によって可能となる言明となっている。すなわち、自らが直接的に見聞きしたのではなく、報道によって伝達された内容について語っている。ここには、市民的实践のなかで／としての語りがある限界、あるいは課題が認められよう。多数の多様な社会的な課題や問題について語るには、伝達に依存しなければならないことが問題となってこよう。

#### 4 科学的実践としての語り

##### (1) 観想による理論的な語り

ドレイファス（Dreyfus, H.）によれば、ハイデ



ガーは道具主義者ではなく、実用的ではない理論を重視しているのである。すなわち、「人間は純粋な平静さや驚きの気分へと入り込むことが可能であって、まさにそうした気分のうちで、自らの生活の必要や目的とは必然的關係をまったく持たない理論といったものを形成することができる」(ドレイファス, 2000, p.291)と考えていたのである。すなわち、ハイデガーは決して科学や理論を軽視しているのではない。ただし、同時に実践を軽視、あるいは無視する形而上学的な伝統の脱構築をも図っているのである。

むしろ、ハイデガーは「或るものはいつも特定の与えられ方においてのみ、われわれに『出会う』—たとえば、科学的研究では眼前的なものとして、作業の差異には手許的なものとして、実存する際には本来的ないし非本来的実存として」(オットー2003: 361)世界は現前すると論じているのである。世界の全体を知ることはできないが、道具・行為連関としての周囲世界のなかで、「眼前的」(理論的)あるいは「手許的」(実践的)な存在者にも、非本来的自己あるいは本来的自己の実存に応じて、それぞれに出会う。換言すれば、実存する自己によって異なる存在者に出会い、自己と世界との関係は変化するのである。

ここで示唆されるのは、市民的实践のなかでの語りによって出会う「手許的」な市民社会と、市民的实践についての語りによって出会う「眼前的」な市民社会とに分けて考察することである。前者については、すでに前項までにおいて明らかにしてきた。以下では、後者、すなわち外側から市民的实践について語る、科学的な理論の語りについて考察しよう。

確認するが、市民的实践のなかで／としての語りは、理解としての行為が可能にし、市民の権利や市民社会の制度及び日常的な言語を道具として使用する。一方、理論的な語りは、認識(Erkennen)による。認識は、観想(Theoretisch)が可能にする。観想には、「配慮しつつ世界と関わりあうことになんらかの欠落が生じている必要がある。何かを作ったり取り扱ったりする類いのこと一切を手控

えることによって、配慮は、今や唯一辛うじて残っている内=存在の様態としての、もはやただその何かのもとでしばし静観するのみという在りように転じる」(ハイデガー2015: 87)のである。したがって、市民的实践について語るのであれば、市民の権利や社会の制度等の道具が損なわれている場合の、主題化されたそれらについての社会科学の理論として語る場合である。それは、外側からの市民的实践についての反省的な語りとして構成される。そこでは、市民的实践に参加することなく、市民的实践を眺めるだけの観想となる。また、そうする者は市民ではなく、社会について客観的に認識する科学者のように行為することである。このことに習熟し、科学や学問の道具・行為連関による周囲世界に没入するならば、科学者になっていくように実存する。

しかし、それでも観想する科学者も、観想の対象となる市民的实践をする市民と同様に世界内存在であり、決して世界の外部に出ることはできない。すなわち、理論を語る科学者については、「すでにもう発見されている世界に対して新たな存在姿勢を得るのだということが明らかになる。この新たな存在の可能性は、独立して強化されたり、一個の課題として追求されたり、さらには学問となって世界=内=存在に対する牽引役を引き受けたりもする」(ハイデガー2015: 89)のである。周囲世界としての市民社会について言えば、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。科学研究の実践によって、科学者は市民とは異なるように市民社会に向き合う。また、場合によっては、市民に警鐘を鳴らしたり、ある方向へリードしたりするように語る。

先に紹介した民主化を要求する香港の抗議デモに即して述べるなら、それを自己のここのように受けとめ、それとの関係において自己を開示するように語る場合が市民的实践である。一方、科学的実践の理論的な語りは、自己とのかかわりを排除し、一般的に客観的に民主化運動について語るものである。たとえば、民主化とは市民が政治に参

加するようになることであり、近代化のなかで経済的に豊かになれば、あるいは経済的豊かさを求めて民主化の運動が起きる、などと語る。このような語りは、いつでも、どこでも、誰でも、という文脈で語られ、一般化された理論としての意味をもつ。そのため、今、ここで、わたしが、という文脈で語る特殊な実践とは明瞭に区別できる。

ハイデガーは、認識よりも理解に根源をみる。すなわち、「理論的なものが根源的でなく、『存在と時間』の言い方でいえば、『派生的(abkünftig)』ないし『派生的(derivativ)』であることを示すことで、理論的なものの支配に対抗しようとした」のである。そこでは、「いかなる対象化も含まない経験活動と経験されたものの共属として、すなわちく親しむことではじめて自らの本質においてみずからを示し、基底的な把握によって所有しようとするのみずからを隠蔽する何ものか」に親しむこと(bedeutet)が理論的な観想なのである(フィガール 2017: 262-263)。すなわち、実践的な理解が先行するが、実践から派生する観想による理論が実践的な理解を基礎づけるのでもない。しかし、それでも、世界とのかかわりとしての、理解の経験活動において、把握しようとするれば隠蔽される存在を認識は対象にすることができるのである。

## (2) 科学研究の実践

自然科学であれ、人文・社会科学であれ、科学者は世界の内部に存在する存在者には、すでに出会っている。すなわち、「例えば物理学的な見方において主題化する場合には、われわれはそれ以前に、その何かを実践的な交渉においてすでに見知っているということを示すことによってそれを行うのである。初めに自然についての知があるのであって、しかもそれは自然科学におけるそれではなく、自然科学が常にすでにそこから出発する知なのである」(マイヤー＝ドラーヴェ、2001, p.298)と考えられる。やはり、認識として主題化する以前に、非主題的に世界とのかかわり、研究対象となる存在者を理解していなければならないの

である。すなわち、実践について理論的に語る科学研究の活動も、それに先立って語る対象を理解する実践とは異なる、もう一つの実践なのである。

ただし、科学研究の実践においては、一定の方法基準にしたがって、対象に対して科学固有の視線を注ぐ。それを、ハイデガーは科学的な企投と呼ぶ。それは、対象となる事物を分節化し、その領域を定義したり、それにかかわる概念を構成したりなどする。このような主題化によって、無自覚に世界に馴染むようにかかわる非主題化の理解とは異なり、認識は自覚的に世界とかがわる。そうすることによって、それまでの世界とのかかわり方を変えようとするのである。こうして、「主題化とは、世界の内部で出会っているものを明け渡すことを目指すものだが、その際、この存在するものが、純然たる発見の働きを迎えうつかたちで自らを『投げ返してくる』、つまり客体となりうるようなかたちでそれを明け渡そうとする」(ハイデガー 2015: 541)のである。つまり、主題化は対象を客観化する働きがある。

ここに述べられているように、認識としてかかわることによって、認識しようとする者に、対象である存在者が客体となって自らを開示するのである。このとき、主題化によって対象が客観化された存在として現れる。ただし、客体となる認識対象は、認識しようとする者とは無関係に客観的に存在するのではない。両者の構造的なカップリングの関係において、認識対象もその存在を開示し、同時に認識する者が自己を開示するのである。つまり、科学者が認識対象を明らかにすれば、明らかにされた認識対象が認識する者を科学者にするという相互構成の関係にあると言えよう。

このような自己と対象の共同の開示は、具体的な科学的実践として行われる。社会における具体的な文脈のなかの、市民の語りが市民的实践であることは繰り返し述べてきた。同様に、市民社会についての科学の理論的な語りも、市民的实践の語りとは異なるが、実践として行われる。そこで、ハイデガーは科学的な観察の行為に言及している。すなわち、日常的な「道具の使用を手控えさ

えすれば、それでも『理論』となるどころか、むしろ、しばし『じっと眺める』目くばりは、自分が配慮する手許の道具にすっかり囚われてさえいる」のである。そのため、「理論的な研究もそれ固有の実践を抜きにしてはありえない。実験結果の測定値を読み取るには、往々にして、煩瑣な検査手順を『技術的』に構築する必要がある。顕微鏡による観察には『プレパラート』の作成が欠かせない」のである（ハイデガー2015:534）。プレパラートの作成の例にも明らかなように、科学研究も「手許的」な道具の使用は必須である。したがって、観想によって理論へ向かう科学研究も実践なのである。

社会に関する科学の場合であっても、様々な道具を使用する。少なくともメモするなどの筆記用具、論文等を作成するためのパソコンとワープロ・ソフトは必須であろう。これらは、新聞に投稿するなどの市民的实践の語りにおける場合と同じであろう。一方、抽象的な道具であれば、文献読解によって得られる、社会科学的な理論や概念を道具として使用するであろう。先行研究の理解などの科学的研究の規範やルールも、欠かせない。研究成果がまとめれば、研究発表を行うが、それには学術団体の制度やレジュメ、スライドなどの道具を使用する。

やはり、これらの道具は単独で使用されるのではなく、関係づけられて使用される。すなわち、ある道具の使用が別の道具の使用へと向かわせるような、指示連関の関係にある。ペンの使用はノートの使用に向かわせ、ノートにメモができれば、パソコンの使用に向かわせるなどすることである。また、文献を読むことは手段として先行研究を把握する目的を実現することであり、先行研究の把握は手段として、研究ルールにしたがって自己の研究を一定水準に到達させるという目的のために行うことである。さらには、科学者共同体においてそのメンバーとして認められることを目的に、手段として研究成果の発表を行うこともある。

ここには科学研究の道具連関、及び目的—手段の行為連関が認められる。このように、科学研究

の実践では、研究的な道具・行為の連関としての周囲世界、すなわち研究者共同体が形成される。そこに、研究する者が没入していく実践なのである。ここでの科学研究の道具は、研究活動の熟達に依じて、透明になっていく。そこでは、理論的な認識に先立って、研究的なあれこれの行為の達成としての、理解が欠かせないのである。

## 5 市民的实践と科学的実践との接続

### (1) 周辺性の回復

先に市民的实践の語りは道具・行為の連関としての周囲世界への没入であると述べた。同様に、科学的実践も同様に周囲世界への没入である。異なるのは、没入し、形成する周囲世界が、前者は市民社会の共同体であり、後者は科学者の学問共同体であるという点にある。そのため、使用する道具と達成すべき行為は異なり、可能な自己の実存的な選択も異なる。すなわち、市民と科学者との実存論的な差異は明らかである。

さて、先述のように、レイヴとウェンガーによれば、実践のなかで語ることに、外側から実践について語ることを区別しなければならない。同じようなことについてでも、語りの内外が異なれば、実践も異なる。すでに明らかなように、市民社会への参加としての正統的周辺参加論の語りは、科学的な実践の語りとは異なり、それによって代替できるものではない。すなわち、市民社会への正統的周辺参加をしようとする者に、科学的実践の語りをさせることは、市民社会について言葉で教えこむようなものである。それは、別の実践として、すなわち社会科学の科学者共同体への正統的周辺参加として行うべきことなのである。

あらゆる学習が正統的周辺参加であり、学習者は正統的に周辺から十全に向かって、参加の度合いを高めていく。その程度に依じて、共同体のすぐれた一員になり、共同体の維持と発展に貢献する。しかし、参加を正統的十全参加ではなく、正統的周辺参加と呼ぶ。それは、周辺性の重要性を強調したいからであろう。なぜなら、学習資源や実践全体へのアクセスのあり方によって、学ぶ力

を弱くも強くもする両義性が、周辺性には認められるからである。このような「正統的な周辺性の両義的な潜在力は、通常は関係があるとみることのない関係性の結び目(a nexus of relations)へのアクセスを提供することにおいて、概念的に重要な役割を反映している」(Lave/Wenger1991:36)のである。ここで指摘されている、他の共同体との結び目になる周辺性に位置することには、学ぶ力を強くする可能性がある。

正統的周辺参加における十全参加者になろうとする、あるいはなり得たと思う場合がある。ここでは十全参加者、すなわち古参者として常識や習慣に拘束され、学びをやめる。しかし、常に学び続けることができるように、周辺性を回復しなければならないのである。メンバーの更新をはじめとして、外部世界の影響もあり、共同体は常に変化する。変化への対応のためには、共同体の一員である誰もが学び続けなければならないのである。それには、古参者から新参者へと立ち返る、周辺性の回復が必要である。

周辺性を重視するならば、科学的実践の語り、すなわち科学の理論や概念が市民になろうとする者に無用だということはない。むしろ、積極的にその必要性を見出すことにもなる。それには、本格的にはなくても、社会に関する科学の世界を覗くように、科学的実践の語りに触れるべきである。そうするならば、すでに市民的实践として学んできた語りの常識や習慣の自明性を揺さぶり、疑うことになる。特に、自明視していた社会の規範や制度が機能しない、故障の場合には、社会に関する科学的実践の語りに触れることが大きな意味をもつ。市民的实践の語りについての、学び直しへと向かわせるからである。

ただし、科学や学問は、「社会の木鐸」として常識的な見解を批判する。一方、一般的な市民は、ハイデガーが論じる共同存在として他者を気遣う。すなわち、他者との関係において「距離を測ったり、人並みであろうとする」のが常であり、他者と異なることがないように、行為や習慣を「平坦化させようとしたりする」のである(ハイデガー

2015 : p.189)。このような一般市民の場合は、多くの人びとが共有する常識や当たり前には無批判にしたがう。そのため、無批判にしたがっているそれらを疑い、批判する科学的実践の語りに触れたとしても、科学的知識を受け容れることは難しい。むしろ、ますます常識や当たり前に固執する場合もあるだろう。なぜなら、無批判にしたがってきたそれらが批判されることは、自己が否定されるようにも思えるからである。

やはり、先述のような学び直しは難しいであろう。そのため、早くから科学的実践の語りに触れたり、批判的な語りを中心とする討論をしたりするなどの学習経験を重ねておきたい。また、現実の具体的な社会問題を取り上げ、それには正解などはなく、問題解決は困難であっても、考え続けなければならないなどと学ぶ機会も、早くから数多く必要ではないか<sup>4)</sup>。

## (2) 協働の知へ

そもそも、個人の知識は限られている。すなわち、個人が達成できる行為はたかがしれている。人間の「裸の脳」は、知覚や記憶、及び思考のパフォーマンスは極めて低い。それでも、人類は今日のように文化を開き、文明を築いてきた。驚くような科学的な知識や技術、文化的な営みを生み出し、多数の人口を維持することができる大きな、複雑な社会を形成している。それは、多数の人間が分業し、協働して、社会が賢くなることが可能にしているのである。個々の人間ではなく、人びとが協働する社会が共有、あるいは分散して知識を形成し、思考しているのである。

ここに、身体の大きさに比して、人間の脳が非常に大きい理由があるのだろう。人びとがコミュニケーションによって分業し、協働するために脳が大きくなったと考えられる。「コミュニケーション脳」と名づけたいが、脳は、社会的にこそよりよく機能するのである。そのため、人間は社会的な存在としてこそ、存在し得るといっても過言ではないだろう。複雑で大きな世界に向き合うには、社会が賢くなるための、分業と協働が望まし

いのである。分業と協働に力を注ぐならば、一人の人間の負担は小さくなり、集団が達成する行為は飛躍的に拡大する。そのため、一人ひとりには愚かであっても、豊かな生活を得ることができる。

たとえば、ネイティブ・アメリカンの場合である。狩猟生活にいそしむが、狩猟には知識が必要である。必要なそれは、獲物となる動物の性格や行動、獲物を仕留める武器の製作などに関する知識などである。他にも獲物の解体、肉の保存、毛皮づくりなど、非常に多くの知識が必要であろう。言うまでもなく、それらの知識を一人で習得することは困難である。しかも、多数の「そのような知識があっても、複数のバイソンを一度の狩りで仕留めるのには不十分だ。相手がマンモスのようなもっと大きな動物ならなおさらで、一人でできる者などいない」はずである。多数の人びとの分業と協働が、大規模な狩猟活動は可能にしている。そのため、「シャーマンはバイソンの群れを動かす技を習得することに時間とエネルギーを注いだ。ただそれが可能だったのは、仲間がやり投げ、肉の処理、火起こしなど他の役割を担ってくれたからだ」と言えよう（スローマン／ファーンバック 2018；125）。このように、分業と協働する集団であればこそ、狩猟活動の規模と成果は飛躍的に大きくなるのである。

同様に、現代の市民と科学者も認知的に分業し、協働すべきである。市民による市民的实践の語りに対して科学者による科学的実践の語りがサポートする。この場合は、市民的实践に対する批判的な語りが行われることになる。特殊な文脈における実践の語りについて、一般化された文脈からの語りが批判的な検討を促す。実践に意味を与える特殊な文脈において語りえないことを、一般的な文脈においての理論的な語りとして語ってみせることである。そこにこそ、科学の研究者が果たすべき役割がある。

しかし、科学者も、自己の専門領域を少しでも超えると、もはや専門家ではないことにも留意したい。すなわち、深くても限られた知識しかないのである。たとえば、博士であっても、博士の学

位を取得した狭い学問領域の外部では、素人なのである。そこでは、一般市民なのである。専門家には、このような自覚が必要である。専門家も一般市民として語るのか、専門家として語るのかを自覚して、語るべきである。このような自覚のない専門家は信用してはならない。

そのため、市民になろうとする者は、科学者らの専門家の語りについて批判的に向き合うべきである。専門家が自らの専門性の範囲で、市民社会について語っているかどうかを疑うのである。また、科学的理論による語りであっても、妥当かどうかは批判的に検討しなければならない。この場合の検討の基準は、市民的实践としての道具・行為連関としての周囲世界から得られる直観や実感であろう。一方、市民的語りによる批判を受けて、科学者も理論の再編、あるいは認識を見直し、科学的実践の語りを更新する。ここでは、科学者が市民的实践の語りから学ぶことになる。

こうして、一般市民と科学者とが協働するところに、分散知や共有知として、実践的な理解と観想的な認識の在処を、脱中心的に社会全体に認めることができる。したがって、学習は個人ではなく、集団を単位とし、複数の共同体が結び合っただけで協働と分業によって学び合う活動なのである。したがって、個人には社会への参加として、実践的な語りを高めるために、異なる共同体の他者とのコミュニケーションが求められることにもなる。

## 6 結語—市民的実存のための語りの学び—

市民になるということ、すなわち市民的実存は、多数の他者のなかで市民らしく語り、市民になろうとする自己を開示することである。そこでは、市民的实践の語りと科学的実践の語りとが異なる。また、後者の語りが前者の語りを基礎づけるのではないことにも注目しなければならない。

すると、市民育成教育においては、科学的実践の語りではなく、市民的实践のなかで／としての語りを行う場を提供しなければならないことになる。ただし、私的領域と公的領域との区別が欠かせない。たとえば、社会科授業では、関心がある

歴史人物について調べたり、あるいは用語を暗記してテスト問題の正答率を上げたりするなどの学習が私的領域に位置づくだろう。これらは他者を必要しないし、私的な利益や満足に向かうからである。それに対して、公的領域における市民的語りの学びは、自己の利益や満足を超えて、公共的問題の解決に向けての言論による、多数の他者に向けての自己開示である。地域社会、国家社会、地球社会等の多元的なレベルで市民の誰もが向き合うべき、公共的問題の解決について語る活動となる。たとえば、現実的な過疎や過密の問題、少子高齢化、人権と平和、地球環境問題等の解決について個性的に語る、ユニークな自己の開示が市民の実存への学習となる<sup>5)</sup>。

一方、科学的知識はリソースとして、私的領域と公的領域のいずれの市民的語りをも、必要に応じてサポートするだろう。それには、二つの場合がある。第1は、市民社会への十全参加をしていると思いつく自己を疑い、学び直そうとする周辺性の回復に向かう場合である。たとえば、与えられたり自ら設けたりする、問いや問題には必ず正解があるという常識を、科学的理論が揺さぶる、あるいは否定するなどのことに期待できよう。第2の場合は、社会が故障したときである。故障とは、社会の仕組みや制度がうまく機能しないので、それが主題化される場合である。このような主題化に応じて、科学的実践によって語られるはずである。ただし、故障については、「社会の木鐸」とも自称する専門家でなければ主題化できない場合があることには、留意しなければならない。一般市民には主題化できない故障についての理論的な語りに、耳を傾けなければならないのである。

ただし、故障に対応する高度な科学的実践の語りは、社会が分有する科学の理論、知識によるのであり、専門家の責務である。一般市民は、社会に関する科学的実践の語りの提供を、専門的な科学者に求めなければならない。それには、科学者とのコミュニケーションが欠かせない。そのため、学校教育の授業においても、専門家を招き、学習者が直接に対話をする活動を展開することにも積

極的でありたい。

こうして、市民育成教育においては、市民的实践のなかで語る場の提供が中心となる。科学的な概念や理論による社会認識は、市民的实践のなかで語ることに於いて、必要な範囲で実践についての語りとして求めたい。そこでは、民主主義社会の市民になろうとする学習者は、科学だけでなく、政府やメディアからも自律的であることを学ぶべきである。市民が自律的であることが、民主主義社会の実践を基礎づけるからである。したがって、学ぶべきは、専門知を疑い、それに対する批判をも積極的に試みる、市民的实践の語りもあることを強調したい。

## 注

- 1) 普遍性を求める一般化された科学的な知識であっても、特殊と言うべき科学的実践の状況に埋め込まれている。なぜなら、当該の状況を超えるなら、その意味や価値は変質するからである。そのため、一般化されていても、日常生活への転移と応用は困難なのである(佐長 2009, 佐長 2019)。日常において、科学的な知識が技術として役立つのは、単一の知識だけではなく、複数のそれらが複雑に組み合わせられ、しかも特定の状況に埋め込まれた技術や道具、製品等となって提供されている場合である。そもそも、科学的な知識は、科学者共同体において一般化の程度が高い理論や概念として生産され、意味や価値が与えられる。
- 2) 社会科教育の場合では、森分孝治がポパー(Popper, K., R.)の科学論に依拠して科学的な社会科教育を論じ、社会科教育研究を基礎づけるように、大きな影響を与えてきたことがある(森分 1978)。一方、マルクス主義的な科学による社会科教育実践もある(鈴木 1978)。さらには、デューイ(Dewey, J.)のプラグマティズムの理論によって、科学的概念の重要性を論じる社会科教育論もある(池野 2018)。これらとは異なり、解釈学的な立場からの社会科教育論も論じられている(伊東 1983)。

3) 周囲世界の理解については、ユクスキュル (J.V.Uexküll) の環世界の理論も参考にすることができる。それは、「主体が知覚するものはすべてその知覚世界 (Merkwelt) になり、作用するものはすべてその作用世界 (Wirkwelt) になるからである。知覚世界と作用世界が連れだつて環世界 (Umwelt) という一つの完結した全体を作りあげている」(ユクスキュル/クリサート 2005:7) とみるのである。ハイデガーは、ユクスキュルの環世界の理論を取り上げて批判的検討をしている(ハイデガー1998)。そこでは、動物は生得的な環世界に閉じ込められているが、人間は環世界を拡張できることを述べている。すなわち、「動物は世界貧乏的である」が「人間は世界形成的である」と言う。一方、石のような物質は世界をもたないという。「世界形成的である」ということは、人間が道具・行為の連関としての周囲世界を形成することととらえられる。また、それと同時に、可能な自己を求めて自己変容する実存としての人間存在のあり方をも含意しているだろう。

4) 討論やディベートを方法として、現実の社会的問題の解決を考えさせる社会科授業は多く行われている。また、学校の外部においても、中学生及び高校生によるディベート大会も開催されている。これらは、現実の社会問題を論題としても、授業や討論ゲームとして行われることにとどまる。そのため、学校や大会の外部の人びとへの影響はほとんど認められない。言うまでもなく、それらへの参加は容易である。

一方、多くの人びとの利害得失に強くかかわる政治的決定を左右するような論争や討論になると、参加は難しい。参加者は、場合によっては誹謗中傷、人格攻撃、排除やいじめの対象になりかねない。さらには、インターネットが普及し、Web上で誰もが匿名で情報、意見を発信することが非常に容易になっている。最近では、「フェイクニュース」と呼ばれるような虚偽の情報が混乱を引き起こすことも少なくない。このような状況においては、社会的問題について

一般市民が市民らしく討論し、自己の意見を述べることは難しい。その一方で、インターネットを通じて、遠く離れた人びとも意見を交換し、連携することができる。この点では、情報を批判的に吟味し、他者を尊重するのであれば、討論や意見交換としての、市民的な語りの空間を拡大することができよう。

5) 東京都渋谷区の担当職員とも連携しながら、「同性パートナーシップ」について、佐賀市の中学生の学習者が語る授業を開発し、実践を試みている(長澤・佐長 2018)。実践のなかでは、学習者は語りによって、たとえば性的少数者に対する偏見をもっていた過去の自己、さらには性的少数者の自由を認めるようになる未来の自己を開示 (disclosure) している。

アレント (Arendt) にしたがえば、開示は、人間関係の網の目 (web of human relation) のなかで行う言論や活動によって、他者に向けて自己を開示することである。自己開示としての「言論と活動による新たな始まりは、新参加者の個性的に生きる物語 (life story) として露わになるが、新参加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」ことがある。なぜなら、新参加者の活動であっても、人間関係の網の目において、自覚しようが無自覚であろうが、他者と相互に多様な関係を結ぶからである。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、自然に物語がつくられる」のである (Arendt, 1998, pp.183-184)。言論や公的活動によって、自己が思うように実際に目的が達成できることは期待できない。しかし、言論や公的活動を行うことが物語を生む、とアレントは言うのである。すぐれた人物は希少な物語として語られ、広く、長く語り継がれ、人びとの記憶のなかに生き続ける。平凡な多くのひとびとは、狭い範囲であっても人びとのなかで物語として自己を示し、短い期間であっても

人びとの記憶のなかで生き続ける。いずれにしても、公的な自己は物語として形成され、他者の記憶のなかに生きるのである。

## 引用・参考文献

- アレント, ハンナ, 2003, 『精神の生活(上) 第1部 思考』(訳・佐藤和夫) 岩波書店。
- アレント, ハンナ, 2003, 『精神の生活(下) 第2部 意志』(訳・佐藤和夫) 岩波書店。
- 池野範男, 2018, 「社会科教育特論—社会科の成立基盤とその本質—」『日本体育大学大学院 教育学研究科紀要』 第2巻第1号, pp.23-31。
- 伊東亮三, 1983, 「社会科授業理論の認識論的基礎づけ(Ⅰ)—『追体験し意味を理解する社会科』の場合—」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第8巻第1号, pp.27-32。
- 門脇俊介, 2010, 『破壊と構築—ハイデガー哲学の2つの位相—』東京大学出版会。
- 佐伯胖, 2009, 「監訳者あとがき」『プランと状況的行為—人間-機械コミュニケーションの可能性—』産業図書, pp.209-214。
- 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。
- 佐長健司, 2019, 『社会科教育の脱中心化—越境的アプローチによる学校教育研究—』大学図書出版。
- 鈴木正気, 1978, 『川口港から外港へ—小学校社会科教育の創造—』草土文化。
- スローマン, スティーブン/ファーンバック, フィリップ, 2018『知ってるつもり—無知の科学—』(訳・土方奈美) 早川書房。
- 長澤都香/佐長健司, 2018, 「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—」佐賀大学大学院学校教育研究科『紀要』第2巻, pp.102-117。
- ハイデガー, マルティン, 1998, 『形而上学の根本概念—世界—有限性—孤独—(ハイデガー全集 第29/30巻)』(訳・川原栄峰他) 創文社。
- ハイデガー, マルティン, 2015, 『存在と時間(訳・高田珠樹) 作品社 Heidegger, Martin, 2006, (1927), *Sein und Zeit, 19th*, Max Niemeyer)。
- フィガール, ギュンター, 2017, 『問いと答え—ハイデガーについて—』(訳・斎藤元紀他) 法政大学出版局。
- ペゲラー, オットー, 2003, 『ハイデガーと解釈学的哲学』(監訳・伊東徹) 法政大学出版局。
- マイヤー=ドラーヴェ, ケーテ, 2001, 「同化, 拒絶, 鼓舞—教育学がハイデガーに対してとる3つの態度—」ゲートマン=ジーフェルト, A. /ペゲラー, O. 『ハイデガーと実践哲学』(訳・下村鉄二他) 法政大学出版局, pp.291-320。
- レイヴ, ジーン, 1995, 『日常生活の認知行動—ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか—』(訳・無藤隆他) 新曜社。
- 森分孝治, 1978, 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書。
- ユスクキュル/クリサート, 2005, 『生物から見た世界』(訳・日高敏隆他) 岩波書店。
- Arendt, Hannah, 1958, *The Human Condition* (second Edition), The University of Chicago Press (アレント, ハンナ, 1994, 『人間の条件』(訳・志水速雄) 中央公論社)。
- Dreyfus, Hubert, L., 1991, *Being-in-the-World :A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, MIT Press (ドレイファス, ヒューバート, I., 2000, 『世界内存在—「存在と時間」における日常性の解釈学—』(監訳・門脇俊介) 産業図書)。
- Lave, Jean/Wenger, Etienne, 2006, *Situated Learning :Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (レイヴ, ジーン/ウエンガー, エティエンヌ, 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』(訳・佐伯胖) 産業図書)。

(2020年1月31日 受理)