

# 「現れの公共性」の概念に着目し、ドミナント・ストーリーの書き換えをめざす中学校社会科の授業構成

—— リフレクティング・プロセスの社会科授業構成論への援用可能性の検討 ——

**Constructing Social Studies Lessons by Using the Concept of “The Public Realm of Appearance” to Renew the Dominant Narrative ;  
An examination of the potential benefit of incorporating the reflecting process in social studies education.**

岩野清美  
Kiyomi IWANO  
(和歌山大学教育学部)

2015年8月31日受理

## Abstract

The aim of social studies education is to bring up a citizen who participates in the public sphere. This study examined the necessity of social studies classes, and the construction of curriculum inspired by an idea from *The Public Realm of Appearance* by the political scientist Junichi Saito. This study hypothesizes that the construction of a unit of social studies curriculum incorporating Tom Andersen's reflecting process — a form of narrative therapy — can achieve two effects: a) through the reflecting process “the public realm of appearance” can be illuminated in class, and b) a learner can renew the dominant story about social phenomena in an alternative story. The main idea of the reflecting process is this: a) taking away the division of the observer and the observed, and b) listening to the alternative stories created by peers in the narrative community. I constructed a junior high school-level unit of social studies called “Let's think about the problem of poverty” by adapting Tom Andersen's reflecting process.

### 1. 本研究の目的

「公共圏に参画し、実践する、民主主義につながる市民社会に向けた市民の育成」<sup>1)</sup>が求められている。この背景には、民主主義を前提に構想され実践が積み重ねられてきた社会科教育に対する使命感と、個人が自らの固有性と社会に対する能動的な問いかけを放棄しながら、結合することのない原子のように集合する「孤立」<sup>2)</sup>によって人びとの間に公共圏(アーレントの言葉では公的領域)が成立しなくなっているという現在の社会に対する危機感があろう。

公共圏とは、社会のありようについて「問題を提起し、人々が主体となって問題解決のためのプランを提示し、実行して行く活動(市民活動)が行われる社会的領域」<sup>3)</sup>であり、そのための行動原理が「公共性」であると定義づけられる。それでは、社会科で育てるべき「公共性」とはどのようなものであろうか。政治学者の齋藤純一は、「公共性」には「生活を保障する公共性」と「現れの公共性」があることを指摘している<sup>4)</sup>。「現れの公共性」とは難解な言葉だが、齋藤によれば、「そ

れぞれの生の共約不可能な位相に対応」し、「人びとが互いに自らのものとしえない〈世界〉の提示一言葉や行為における現れ—を見聞き」<sup>5)</sup>するところにかたちづくられるものである。

これまでの社会科教育では、「無関心を乗り越え、『見ても見ぬふりはできない』と問題意識を持ち、『どうなることがよいのか』を問い続けながら公共圏に参画していく(中略:引用者)実践」<sup>6)</sup>を通して、「言語を用いた理性的な討議とコミュニケーションによって相互理解をもたらすことのできる」<sup>7)</sup>公的資質の育成が求められてきた。これは、授業構成論を構築する際に、学習内容、学習者はともに、公共圏としての学習の場に現れうることが前提とされており、「現れの公共性」が十分に検討されてこなかったことを示していよう。

本研究は、主として齋藤の論に依拠しながら「現れの公共性」の概念を社会科授業研究に取り入れることの必要性を検討するとともに、「現れの公共性」の概念を取り入れた社会科授業構成はどのようなものになりうるのかを提示することを目的とする。

結論を先取りすると、本稿では、社会科授業構成論に社会構築主義の立場に立つ臨床社会学の知見を援用することによって、「現れの公共性」を授業のなかに実現しうることを主張する。これにより学習者は、社会的事象に関して当然とされている言説(ドミナント・ストーリー)を新たなもの(オルタナティブ・ストーリー)に書き換えることができる。筆者は、中学校の現職教員として中学生とともに過ごすなかで、同調圧力によって閉塞状況に追い込まれ<sup>8)</sup>、「みんな同じ」と他者を自己の延長線上でとらえる暴力性<sup>9)</sup>に無頓着な現代の子どもたちの状況に強い危機感を抱いてきた。「現れの公共性」を授業のなかに実現することで、自明視されている言説(ドミナント・ストーリー)を書き換えるものとするのが、子どもたちが自らの固有性と社会に対する能動的な問いかけを取り戻し、公共圏に参画することにつながりうると考えている。また、このことにより、「自分や自分を取り巻く社会を批判的に吟味し、他者と冷静に議論できる強い人間」<sup>10)</sup>を前提として構成されてきたこれまでの社会科授業とは別のありようを模索することができるというのが、本研究の仮説である。

## 2. 社会科教育で育てるべき公共性

### (1) 公共性概念に着目したこれまでの社会科授業研究の課題

前述したように、公共性概念に着目したこれまでの社会科授業研究では、コミュニケーションによる相互理解に重点がおかれてきた。民主主義社会の成員として必要な社会へコミットしていく能力を育てようとする、市民社会科や社会参加論などの社会科論が社会科授業研究の進展に寄与してきた面は大きい。しかし、他者理解などのために行われるロールプレイなどの「想像上の立場交換」は危険なものにもなり得る<sup>11)</sup>。それは、他者を一方向的に配慮されるべき存在として位置づけ、他者自身による「現れ」を奪い取る<sup>12)</sup>からである。同調圧力のなかで閉塞状況にある今日の子どもたちだからこそ、「現れの公共性」を授業のなかで実現することで、異質な他者、「意味のある他者」と出会い、自己のもつ社会認識を変革する経験をさせたいと筆者は考えている。また、よりよい社会づくりを志し、権力(政治)への参加を目的とする社会科論が、結果、既存の権力に取りこまれる傾向に陥りがち<sup>13)</sup>であることも否定しがたい。

これに対し、権力を個人の自由や権利を制限・侵害しうるものととらえ、権力の作用を分析する自由主義や反省などの社会科論が存在する<sup>14)</sup>。特に、言語のもつ権力性に着目した反省の社会科論は、権力をもつ言説の形成が排除のメカニズムをもつというフーコーの指摘を鑑みたときに、「現れの公共性」という視点からもその意義が指摘できよう。

しかし、このような社会科論にも、現実の社会状況という点から課題があると考えられる。それは、「排除」の問題である。

齋藤は「役に立つ—立たないという有用性の規準が妥当する空間(中略：引用者)が途方もなく膨張し、私たちの生のほとんど全域を包み込んでしま」った結果、「無用とされる人びと、『用済み』とされる人びとをつくりだすことを(中略：引用者)当然のこととして考え」、「無用とされるものをただちに切り捨てる」<sup>15)</sup>社会的排除が生じることを指摘している。ここでの「有用性の規準」のように、「ある時代・ある社会において当然とされ、人びとの思考や行動を方向づけているような言説」<sup>16)</sup>をドミナント・ストーリーと呼ぶが、これは社会を成り立たせている「約束事」<sup>17)</sup>であるがゆえに、それが排除のような「問題」を生じさせている場合においてさえも、批判的に吟味しにくい。さらに、いったん排除が成立してしまうと、「そうした境遇からはほとんどメッセージが届かないがゆえに、私たちは、問題を無視する以前に、問題があるということそれ自体を忘れることができる」<sup>18)</sup>。そうなると、問題を「問題」として提起する人がいても、その意見が排除された側から発せられたものであるならば、それは見聞きされず、「現れの公共性」は成立しないことになる。権力の作用を分析することに対する子どもたちの動機づけも薄れよう。また、石戸教嗣が主張するように、公共性を『「排除された存在」を再度社会的システムに『組み込む』プロセス』<sup>19)</sup>ととらえるならば、子どもたちの公共性も育たないままであることが危惧されよう。

### (2) 社会科授業で育てるべき公共性の要件

それでは、社会科授業で育てるべき公共性とはどのようなものであろうか。以下の3点に絞って述べる。

- ①社会問題に対する関心を他者と共有し、
- ②排除がなく、特権化が禁じられており、
- ③他者の言葉を聞くことによって引き起こされる自己の動揺を受けとめる。

①は、公共性の定義に関わるものである。

②は、「現れの公共性」の基本的な性質を示している。だれの意見も排除されず、他者による代理が不可能な一人ひとりの意見が、対等に交換される場を形成することが求められる。

③は、そのなかでの学習者の経験について示したものである。齋藤は、他者の意見を聞き、それによる自己の動揺を受けとめる受容性を「democratic way of life」として求めている<sup>20)</sup>。このことが、自己の価値観や倫理観を逆照射し、社会のありようについて能動的な問いかけを取り戻すことにつながりえよう。

## 3. 公共性を育てる社会科授業構成の原理

### (1) 社会構築主義への着目

それでは、このような公共性を育てることを目標とした社会科授業の構成原理はどのようなものであるのか。育てたい公共性にそって説明する。

①～③の本研究が着目する「公共性」のなかで、②は授業構成論を構築する際の前提と直接的につながるものである。

社会学者の浅野智彦は社会構築主義の考え方について、全体を外から見渡す特権的な視点は存在せず、また現実人はびとの言語を介したコミュニケーションを通じて構成されたものであり、つねに別様でありうるとしている<sup>21)</sup>。ここから、社会構築主義は本研究で着目する公共性と親和性が高いものであることが読み取れよう。後述するリフレクティング・プロセスは、この社会構築主義の立場に立ったケア論であるが、公共性を育てることをめざす社会科授業構成論を構築する補助線として社会構築主義の認識論に立つ考え方を援用することが有用であるといえよう。

ところで、①で「社会問題への関心の共有」としたように、公共性を育てる社会科授業の学習内容は社会問題となる。それでは、社会構築主義の立場に立てば、社会問題はどのようなものと見なされるのか。スペクターとキツセによれば、社会問題という客観的な現実が存在するわけではなく、「問題」があり解決すべきだと意見を述べるというコミュニケーションの活動自体が「社会問題」という現実を構成している<sup>22)</sup>。ところが、先述したように、ある時代、ある社会において当然とされている言説(例えば社会にとって役に立つ一立たないという有用性の言説：ドミナント・ストーリー)は、それが「問題」(例えば、路上生活者に対する「排除」)を生じさせている場合においてさえも、批判的に吟味しにくいという性質をもつ。

それでは、③「他者の言葉を聞くことによって引き起こされる自己の動揺を受けとめるような経験」は、どのようにしたら可能になるのか。この点については齋藤にも明確な答えがあるわけではなく、自らのもつ「ディスコースを意図的に停止する用意」<sup>23)</sup>という個人の心構えの問題として述べるにとどまっている。そこで筆者が注目するのが、社会構築主義の立場に立ち、「問題」が社会的に構成されるものならば、社会的な再構成が可能だと考え、その方策を探るナラティブ・セラピー<sup>24)</sup>である。以下、ナラティブ・セラピーのなかでもアンデルセンによって提案されたりフレクティング・プロセス<sup>25)</sup>を援用することで、子どもたちが自らのもつドミナント・ストーリーを書き換え、公共性を育てる社会科授業構成が可能になることを、節を改め説明していく。

## (2)リフレクティング・プロセスの授業構成論への援用可能性とその意義

リフレクティング・プロセスはアンデルセンによっ

て開発された、臨床社会学の立場に立つケア論のひとつである。それを筆者なりに表現すると「ある面接に続いて、面接から独立した複数の観察者がその面接について語りあうのを、その面接の当事者が観察する。そして面接を再開する」というプロセスである<sup>26)</sup>。このプロセスの特徴は、①「観察者の観察」(リフレクティング)という観察する側—される側(問題を有する側)という区分を取り払うプロセスが面接の当事者に振り返りをうながし、オルタナティブ・ストーリーをもたらすこと、②リフレクティングによって生じたオルタナティブ・ストーリーが、再開された面接という話を聞き合うコミュニティで語られることで、共有され、定着することができるということ、とまとめることができる<sup>27)</sup>。この話を聞き合うコミュニティは、ドミナント・ストーリーとは相対的に異なった気づきが語られるという意味で「対抗的な公共圏」<sup>28)</sup>としての性質を有している。

このように、リフレクティング・プロセスにおけるセラピストの役割は、参加者間に既存の関係とは異なる構造を提供することであり、参加者間のコミュニケーションと受容を促進することで「聞き合うコミュニティ」を創出することである。学級集団づくりを重視するという文化をもつ日本の教師たち<sup>29)</sup>にとって、このような特徴をもつリフレクティング・プロセスを授業に援用することは、十分に可能であると考え<sup>30)</sup>。

それでは、リフレクティング・プロセスと「現れの公共性」との関係はどのようなものであろうか。

ルーマンのシステム理論を援用しながらリフレクティング・プロセスの理論的可能性を考察している矢原隆行によると、そのエッセンスは、観察する—観察されるという立場の旋回と、話を聞くことと話すことの反復にある<sup>31)</sup>。観察する—観察されるという立場が固定化した状態では、観察する側の観察は一方向的なものに拘束されてしまう。これは、ドミナント・ストーリーに拘束されている状態といってもよい。ところが、観察する—観察されるという区分を取り払うことで、これまでつながっていなかった観察する側—観察される側のコミュニケーションをつなぐことができる。これによって、観察する側とドミナント・ストーリーとの関係の固着を剥離することにつながりうる。つまり、観察される側にあった人びとが学習者(観察する側)を観察し、「学習者(観察する側)についての語り」を語る。これは、学習者にとっては、「自らのものとしえない」語りを見聞きする経験である。このことにより、観察される側の現れの公共性を実現することにつながりうる。さらに、観察される側が観察する側(学習者)について話しているのを聞く間、観察する側(学習者)は自分自身と語る。この結果気づいたことが、話を聞き合うコミュニティで語られる。ここで話されることは、学習者が自分自身と語った結果であるため、「それ

ぞれの生の共約不可能な位相に対応」したものとなる。このことが、学習者自身の「現れの公共性」を可能にすると考えられる。

また、このように観察する側—観察される側の立場を巡回させることで、観察される側自身による現れを回復するとともに、他者を一方的に観察するという観察する側の特権化も防ぐことができる。さらに、他者である「観察される側」の言葉を聞くことによって生じた新たな気づきを話を聞き合うコミュニティで語ることで、それを共有し、定着させることができる。

このように、リフレクティング・プロセスを用いることで、授業のなかに「現れの公共性」を実現することができる。と考える。

誤解を避けるために付け加えるならば、筆者はすべてのドミナント・ストーリーを書き換えるべきだと主張しているわけではない。ドミナント・ストーリーは日常世界の自明性を担保し、われわれの日常世界の複雑性を縮減するのに重要な役割を果たしている<sup>32</sup>。問題は、それが社会を生きる子どもたちにとって抑圧的かどうか、にある。

これまでの社会科教育学で言語のもつ権力性に着目した授業構成論では、言語が社会的に構築されたものであることを探究させ、それが抑圧的にはたらきうる可能性を個人の自覚や反省によって乗り越えさせようとするものがみられた<sup>33</sup>。もちろん、排除がない意見交換が行われる場としての「現れの公共性」を実現する道を封じているものがなんであるかは、冷静に認識しておく必要がある。しかし、これらの授業論が、自分や自分を取り巻く社会を批判的に吟味し、他者と冷静に議論できる強い人間を前提として構築されてきたことも否定しがたい。このことが、理論と実践の乖離という、今日社会科教育研究で課題とされる現象を生み出す一因なのではないかと、筆者は考えている。リフレクティング・プロセスという社会構築主義に基づくケア論を社会科授業構成に援用することで、授業のなかに「現れの公共性」を実現することができれば、それが自分自身の現れを奪われた子どもたちをケアするとともに、他者が自らと異なる存在であることを前提に、他者と冷静に議論できる子どもを育てる素地になり得ると考える。

### (3)リフレクティング・プロセスを援用した社会科授業構成

それでは、授業のなかに「現れの公共性」を実現し、子どもたちのもつドミナント・ストーリーを書き換えるためにリフレクティング・プロセスの考え方を援用すると、社会科授業構成はどのようになるのだろうか。

公共性を排除のない民主的なものと考えるのであれば、ある人びとが「無用」と見なされうることを当然のことと考える言説を根底から問い直す必要がある。

現代社会を生きる生徒たちは、役に立つ—立たないという有用性のドミナント・ストーリーが一般化された社会に生きている。その意味で、授業のなかで、彼らの有する社会問題をめぐるストーリーを書き換えることは可能であるし、それが生徒をケアすることにつながる。と考える。本節ではこの目標を達成するために、リフレクティング・プロセスの考え方を援用した社会科授業のプロセスと題材について考察する。

リフレクティング・プロセスの特徴は、①観察する側—される側という区分を取り払うこと、②話を聞き合うコミュニティを構成することの2点であり、前節で考察したように、このプロセスを経ることによって授業のなかに「現れの公共性」を実現し、学習者のもつドミナント・ストーリーを書き換えることができる。そこで、授業を構成するにあたっては、①学習者＝観察する側—学習対象(となった人)＝観察される側という区分を取り払うこと、②学習者間で学習対象(となった人)が学習者について語ったことについて感じたことを交流すること、この2点を主眼におく。

社会科授業においては、学習者＝観察する側—学習対象＝観察される側という区分が成立しているのが一般的な状況であろう。例えば、学習内容として路上生活者と彼らへの襲撃という問題を取りあげたならば、学習者が問題を観察する側であり、学習対象である路上生活者や彼らへの支援者が観察対象となるといった状況である。この区分を取り払うために、観察対象である路上生活者とその支援者の、襲撃とそれを行う中高生についての語りを組み込む。これによって、路上生活者やその支援者を観察する側へ、「今の若い子」、「普通の中学生」である学習者が観察される側へ転換されることを意図している。

そのうえで、学習対象(観察される側)の語りを聞くことによって生じたオルタナティブ・ストーリーを学習者間で聞き合うことによって、それを確かなものにしていく。

また筆者は、太平洋戦争中のアメリカにおける日系アメリカ人への差別を事例に、価値の社会関係におよぼす作用を探究する授業を開発・実践し、生徒の学びを検討したことがある。そこで明らかになったことは、学習の導入段階で「差別はよくない」という教条的なとらえをしていた生徒は、学習の展開段階で価値の作用について充分探究することができず、学習内容への自己言及も十分でない、ということであった<sup>34</sup>。このことから、本開発単元では路上生活者への襲撃を扱う前に、路上生活者に対する社会的排除の状況をとらえさせ、貧困問題を「社会」の問題として捉えさせるようにする。

これらのことから、リフレクティング・プロセスを援用した社会科授業のプロセスは、表1のようになる。

**表1 リフレクティング・プロセスを援用した社会科授業プロセス**

1	「問題」を社会的なものとして構築する。
2	「問題」に直接関わる当事者が、「問題」について語るのを見聞きする。
3	「問題」に直接関わる当事者の語りを聞くことによって生じた新しい気づきを、学習者間で語り合う。

また、社会問題に対する関心を他者と共有するという社会科授業で育てるべき公共性の観点から、授業での学習内容は社会問題となる。

#### 4. 開発した授業の実際

##### (1) 授業構成

ここでは実際に、路上生活者をめぐる問題について考える授業を開発し、その具体を示す。次ページ表2は、筆者が組み立てた授業の構造を示したものである。

授業の展開部は、前章で提示したプロセスに基づいて、大きく3つのパートからなる。

〔展開1〕では、「問題」の「社会問題」としての構築を行う。ここでは実際に路上生活を送る人へのインタビューを事例に、いったん職を失い路上生活にはいると、経済的困窮はもとより、家族や近所との絆が断たれ、また政治的にも排除されてしまうことから、路上生活者の存在を個人の問題ではなく、「社会」の問題として構築する。

〔展開2〕では、路上生活者への襲撃という問題の存在をおさえたあとで、路上生活者とその支援者へのインタビューを視聴する。ここでは、路上生活者やその支援者が「語る＝襲撃者を観察する側」となり、「根っから悪いやつ」ではなく、「一人がやり始めるとみんなやっちゃう」ノリの中に生きている学習者が、「語られる＝観察される側」となることを意図している。

〔展開3〕では、〔展開2〕で観察した路上生活者やその支援者の語りについて、学習者間で語り合う。ここでは、「路上生活を送るのは本人が悪い」というドミナント・ストーリーを書き換え、生成された新しいストーリーを聞き合うことがめざされる。

それでは実際に、開発した授業について紹介する。

〔展開1〕では、北九州市で孤独死したKさんと、同じく北九州市で路上生活を送るIさんが置かれている状況の探究を通して、失業・貧困の状況が本人や周りの人の問題ではないことに気づかせる。その際、「社会的排除」の概念を用いて学習材を構成し、路上生活に至るIさんの生活がどのようなものであったのかを考えさせ、より大きな社会の状況をつかませるようにした。「社会的排除」とは、「主要な社会関係から特定の人びとを閉め出す構造」<sup>35)</sup>であり、「さまざまな不利

の複合的な経験」<sup>36)</sup>のなかに生じるものである。〔展開1〕では、「路上生活をしている人が今の生活を変えたいと思ったら、どのようなことが起こるのだろう」という発問をもとに、「社会的排除」の概念に基づいて構成された教材を手がかりに、Iさんのおかれている状況を探究させる。具体的には次ページ表3に示した社会的排除の状況をもとに、生徒には次々ページ表4に示したA～Dの資料をもとに話し合わせ、いったん路上生活にはいると、政治的側面など多くの面で排除され、もとの生活に戻ることが難しくなることをつかませた。

〔展開2〕では、路上生活を送るSさんと、その支援者であるMさんへのインタビュー（ホームレス問題の授業づくり全国ネット「ホームレス」と出会う子どもたち）を視聴し、SさんとMさんのインタビューから自分が感じたことをまとめさせた。

〔展開3〕では、〔展開2〕でまとめた感想を班のメンバーに伝え合わせた。ここでは、〔展開2〕で観察する側へと転換された学習者が、授業における学習班という話を聞き合うコミュニティで「観察する側（学習対象であるSさんとMさん）が話していたことについて話し合う」ことで、ドミナント・ストーリーを書き換え、オルタナティブ・ストーリーを生成することをめざしている。次に、班のメンバーの感想を聞いて感じたことを伝え合わせた。「観察する側が話していたことについて話し合う」プロセスのなかでオルタナティブ・ストーリーが生じたとしても、それが学習者個人のうちにとどまる限り、不安定なものに過ぎない。それを再び聞き合うコミュニティのなかで共有することで、定着することをめざしたプロセスである。

リフレクティング・プロセスを援用した授業をこのように構成することで、社会的に無用とされた他者を含めた自他の意見を聞き合う「現れの公共性」を実現し、それによって引き起こされる自己の動揺を受けとめ、オルタナティブ・ストーリーを生成することができると考えられる。

##### (2) 実験授業とその成果

開発した小単元の実験授業を、2013年12月12日（木）、13日（金）に和歌山大学教育学部附属中学校3年生4クラスで実践した。授業は2単位時間で筆者が行い、表2に示した授業構造の通りに展開した。

単元終結時の感想をいくつか紹介する。

- ・これまでの授業をしてきて、路上生活をしたりする人は人それぞれに意見をもっているということがわかりました。自分を責めたりする人もいれば、襲撃をしてくる人たちのことを悪くいわない人もいます。でもやっぱり同じ人だし、支援をしていくこともいいことかなと思いました。
- ・和歌山にもいるホームレスの人たちへの考えが少し

表2 単元「路上生活者をめぐる問題について考えよう」の構造

目標：路上生活者の存在を個人の問題ではなく、「社会」の問題として構築しうること、気づくことができる。  
 :生徒がもっているドミナント・ストーリーを書き換え、生成された新しいストーリーを聴き合うことができる。

	学習展開	おもな問い	学習内容
導入	[学習テーマを確認しよう]	日本の貧困と、それによって起きる問題について考えよう	
展開	[展開1] 「路上生活者の存在」という問題を、社会的なものとして構築する。	○北九州市で孤独死したKさんの事件について、わかったことを交流しよう。 ○路上生活をしている人が今の生活を変えたいと思ったら、どのようなことが起こるのだろうか？	・本人の努力や、家族・友人・行政の支援があっても、不況などにより社会のセーフティネットからこぼれ落ちてしまう人がある。 ・いったん路上生活にはいると、政治的側面など多くの面で社会的排除の状態になり、もとの生活に戻ることが難しくなる。
	[展開2] 路上生活を送る人、また、路上生活者への支援を行う人が、路上生活者への襲撃について語るのを観察する。	○VTRを見てまとめよう。 ・襲撃について、路上生活を送るSさんはどのように考えているのだろうか？ ・同世代の子による襲撃について、子ども夜回りを行うMさんは、どのように考えているのだろうか？	・路上生活を送るSさんの語り <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     ・夜は寝れない。いつ何かに襲われるかというのを、考えている。                      ・高校生にエアガンで顔を撃たれたこともある。                      ・若い子にも、根っから悪い人はいない。                 </div> ・路上生活者への支援(子ども夜回り)を行うMさんの語り <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     ・おっちゃんらに対して暴力をふるう人の気持ちは、少しだけわかっちゃう気もする。                      ・同級生と夜回りをしているという、一歩引かれる部分もある。                      ・こういう年代の子らって、一人がそういうことしだすと、みんなやっちゃうと思う。                 </div>
	[展開3] 路上生活を送る人や、路上生活者への支援を行う人の語りについて、学習者間で語り合う。	・自分の感想を、班のメンバーに伝え合おう。 ・班のメンバーの感想を聞いて、どのようなことを感じたか伝え合おう。	—
終結		・このような問題をなくすにはどうしたらよいか、考えよう。	・路上生活者が生まれる日本の貧困問題、また路上生活者への襲撃が生まれる状況についてどうすべきか、自分の考えと感想を書く。

単元構成上の参考文献

- ・岩田正美『社会的排除 参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣、2008
- ・NHKクローズアップ現代取材班『助けてと言えない いま30代に何が』文藝春秋、2010
- ・ホームレス問題の授業づくり全国ネット『「ホームレス」と出会う子どもたち』(教材用DVD)、2009

表3 北九州市で路上生活を送るIさんがおかれている状況

	経済的側面	社会的側面	政治的側面	近隣	個人的側面	集团的側面
Iさんのおかれている状況	新しい仕事が見つけられない	親に援助を求めない	政治的な権利がない	知人に助けを求めない	仕事の技術や、自分に対する自信がない	路上生活を送る人に対する日本での偏見

\* 社会的排除の6つの側面は、Percy-Smith, *Policy Responses to Social Exclusion: Towards Inclusion?*, Open University Press, 2000をもとに構成した。

表4 「展開1」で生徒に提示した資料

<p>資料A：選挙で投票して、自分の意思を表明したい</p> <p>路上生活のために住所不定となった人は、住民票が削除されることがある。住民票が削除されると、選挙権を失うほか、生活保護や運転免許取得など、行政の手続きが必要な行為のほとんどが実質的に受けられなくなってしまう。また、住民票が削除されなくても、選挙の投票に必要な投票所入場券が、路上生活をしている人には届けられないことがない。</p>	<p>資料B：ハローワークで仕事を見つけたい</p> <p>所持金が1000円を切っていたIさんは、2日で1個のメロンパンで空腹をしのぎながら、日雇いの仕事をしてきた。日雇いの仕事なら、1日働けばその日の夕方にお金を手にすることができる。ところが、普通のアルバイトだと、給料が支払われるのは1ヶ月後。Iさんには、この1ヶ月をしのぐだけのお金を持っていなかった。</p> <p>(pp.87-96)</p>
<p>資料C：ハローワークで仕事を見つけたい</p> <p>ハローワークのパソコンで、Iさんはぴったりの仕事を見つけた。市内の旅館で住み込みの調理師募集。調理師免許を持っているIさんには、ぴったりの仕事だ。ところが、ハローワークの職員は、応募先の相手会社との面接の約束をとうとうしない。Iさんには住所も携帯電話もないので、応募先の相手会社にとっては、連絡のとりようがないからだった。</p> <p>(pp.109-110)</p>	<p>資料D：新しく、仕事が見つかった！</p> <p>派遣労働者としてある精密機器メーカーに派遣されたときのことを、Iさんは次のように話してくれた。「正社員の人が機械の操作の方法を教えてくれるんですけども、ちょっと教えてもらって、いきなり『やれ』と言われてもできないです。それで、おどおどしながらやっていると、専門用語がバンバン飛ぶんです。さらに首をかしげながらやっていると、『おまえは向いてないからやめろ』と言われました」</p> <p>(p.112)</p>

※資料B-Dの出典はすべて、NHKクローズアップ現代取材班『助けてと言えない いま30代に何が』文藝春秋、2010

変わりました。自転車で橋を渡っている時によくすれちがったりするのですが、いつも自転車いっぱい空き缶の袋をぶら下げているのですごく通行しにくくて嫌だったのですが、そういう人たちも少しのお金だけでも稼げるようにと一生懸命なんだなと思いました。

・僕は最初、ホームレスになるのは自分が悪い、偏見されたり、襲撃されたりするのはじごくじとくだと思っていたけれど、必ずしも、その人が悪くだと思っていたけれど、必ずしも、その人が悪くないし、難しいことだと思いました。

(以上、すべて原文のまま)

これらの感想からは、授業を通して生徒たちが、社会的に無用とされたものを排除するというドミナント・ストーリーの存在に気づき、また、排除された者も意見をもっていること、排除の背景には社会的な問題も存在しているというオルタナティブ・ストーリーを生成していることがうかがえる。

## 5. おわりに

本稿では、これまでの公共性概念に着目した社会科授業研究で十分に着目されてこなかった「現れの公共性」の概念に着目し、だれの意見も排除されず対等に交換される場である公共圏に現れた他者の意見を聞くことが自己の価値観や倫理観、社会のありようを問い返すことにつながりうることを指摘した。そのうえで、

社会科授業で「現れの公共性」を実現するための手段として、リフレクティング・プロセスに着目した授業の構成原理と授業構造を示すとともに、開発した授業を実践した。

これらの授業を通して授業のなかに子どもたちの「現れの公共性」を実現していくことが、子どもが自己と異なる他者と向き合うことを容易にし、自己や自己を取り巻く社会を批判的に吟味しうる強い人間を前提として構築されている授業構成論に基づく授業の実践可能性を高めることになることを期待している。

今後の課題は、子どものなかにオルタナティブ・ストーリーが生成する過程を質的な研究方法を用いて検討し、リフレクティング・プロセスを援用した社会科授業構成論の応用可能性を高めていくことである。

## 注)

- 1) 内山隆「公共圏概念の導入による社会科の改善」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.92、2004、pp.38-48、p.40
- 2) アーレント『全体主義の起原』大久保和郎・大島通義・大島おかり訳、みすず書房、1981
- 3) 千川剛史「インターNPOネットワークの展開—公共圏論の再構成に向けて—」早稲田大学アジア太平洋センター『社会科学討究』130号、1999
- 4) 齋藤純一『政治と複数性—民主的な公共性に向けて』岩波書店、2008
- 5) 齋藤純一、前掲書、2008、pp.103-104
- 6) 内山隆、前掲、p.46
- 7) 工藤文三『『公民』及び『公民的資質』概念検討のための準

- 拠点を求めて」社会系教科教育研究会編『社会系教科教育の理論と実践』清水書院、1995
- 8) 佐貫浩「主体的参加のための公共圏を立ち上げるーコミュニケーション論の視点から」『教育』2005年11月号、pp.11-21、2005
  - 9) 中島義道『対話のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP研究所、1997
  - 10) 拙稿「価値の制度化による社会関係の分断を探究する社会科授業開発ー単元『優生保護法からみた私たちと現代社会』(中学校公民的分野)を事例としてー」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学論集』第12号、2011、pp.197-206、p.198
  - 11) 齋藤純一、前掲書、2008
  - 12) 仲正昌樹『今こそアレントを読み直す』講談社現代新書、2009
  - 13) 尾原康光『自由主義社会科論』渓水社、2009、p.172
  - 14) 代表的なものに、梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発：小単元『形成される『日本国民』：近代都市の規範と大衆社会』の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』2010、pp.1-10がある。
  - 15) 齋藤純一『思考のフロンティア 公共性』岩波書店、2000、p.18
  - 16) 野口裕二『物語としてのケアーナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院、2002、p.137
  - 17) 山田富秋『日常性批判 シュッツ・ガーフィンケル・フォーコー』せりか書房、2000
  - 18) 齋藤純一、前掲書、2000、p.17
  - 19) 石戸教嗣「公共圏としての学校のシステム論的再編ーアレントの『見捨てられた境遇』からルーマンの『尊厳』へー」、日本教育学会『教育学研究』69(2)、2002、p.185
  - 20) 齋藤純一、前掲書、2008
  - 21) 浅野智彦「家族療法の物語的展開 その社会学的含意について」『東京学芸大学紀要(3)部門』(46)、1995、pp.125-134
  - 22) J.I.キッセ／M.B.スペクター 村上直之訳『社会問題の構築 ラベリング理論を超えて』マルジュ社、1990
  - 23) 齋藤純一、前掲書、2008、p.33
  - 24) 野口裕二、前掲書、2002
  - 25) 社会構築主義に基づくケア論には、ほかに、「外在化とオルタナティブ・ストーリー」「無知のアプローチ」がある(野口裕二『物語としてのケアーナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院、2002)。しかし、これらはセラピストクライアントの関係をもとにしたセラピーの技法であり、1人の教師が30~40人の子どもを相手にすることが多い授業場面への応用は難しいと考える。
  - 26) 矢原隆行『『会話についての会話』というシステム』矢原隆行／田代順編著『ナラティブからコミュニケーションヘーリフレクティング・プロセスの実践』弘文堂、2008をもとにまとめた。
  - 27) 野口裕二『物語としてのケアーナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院、2002、野口裕二『ナラティブの臨床社会学』勁草書房、2005よりまとめた。
  - 28) ナンシー・フレイザー「公共圏の再考ー既存の民主主義の批判のために」グレイグ・キャルホーン編 山本啓・新田滋訳『ハーバーマスと公共圏』未来社、1999
  - 29) 拙稿「授業研究・改善の語りの相違ー2012年の公開授業研究会、出版物、学会発表を資料にしてー」日本社会科教育学会第63回全国研究大会 自由研究発表、2013年10月27日
  - 30) リフレクティング・プロセスの学校現場への応用としては、田代順氏による先行実践がある(田代順「学校コミュニティへのアプローチー『いじめ』を語り合う生徒と教師が話し合う・聴き合う・目撃し合う」矢原隆行／田代順編著『ナラティブからコミュニケーションヘーリフレクティング・プロセスの実践』弘文堂、2008)。
  - 31) 矢原隆行「オルタナティブとしてのリフレクティング・プロセス ナラティブ・アプローチへのシステム論的処方箋」野口裕二編著『ナラティブ・アプローチ』勁草書房、2009
  - 32) 野口裕二『ナラティブ・アプローチの展望』勁草書房、2009、pp.259-260
  - 33) 梅津正美、前掲、など。
  - 34) 拙稿「社会関係の変容と価値との関係を探究する社会科授業の有効性の検討ー中学校歴史的分野開発単元『太平洋戦争中の日系アメリカ人』を事例としてー」和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No.23、2013、pp.177-184
  - 35) 岩田正美『社会的排除 参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣、2008、p.12
  - 36) 岩田正美、前掲書、2008、p.24