

# 社会科学論における認識的不正義の是正方法の 特質と課題

— 社会科学科・社会形成科・社会正義志向の社会科学を事例として —

田中 峻斗  
(2023年10月6日受理)

Characteristics and Challenges of Methods of Correcting Epistemic Injustice in  
Social Studies Theories:  
A Case Study of Social Science, Social Formation,  
and Social Justice-Oriented Social Studies

Ryouto Tanaka

**Abstract:** This article analyzes the methods of correcting epistemic injustice proposed by social studies theory from the perspective of epistemic injustice, identifies their characteristics and challenges, and identifies remedial measures to overcome these challenges. Previous social studies theories have suggested that if children can experience the specific communication in the lesson and acquire specific knowledge and skills, they will become better citizens who will advance democratic societies. Therefore, studies have focused on the problem of epistemic injustice in communication and have proposed the creation of an environment for teachers as a way of correcting it. This is because they have been focusing on giving students specific communication experiences in the lessons. However, the knowledge and skills acquired through these experiences cannot be utilized in the actual society where epistemic injustice occurs, and therefore, the ideal society of social studies theory cannot be realized. In light of this challenge, this article argues that epistemic injustice should be considered in social studies theory as a learning content, rather than a consideration in lesson.

Key words: Epistemic injustice, Correction method, Theories of Social Studies  
キーワード：認識的不正義，是正方法，社会科学論

## I. はじめに

授業内には議論・対話・意見交換といった子ども同士のコミュニケーションが存在する（吉本，1987）。

社会科学教育学が蓄積してきた授業理論（以下，社会科学論）も例外ではない。社会的事象に関する互いの説明を反証・検討し合ったり（森分，1978），論争問題に対する互いの主張を批判・吟味し合ったり（池野，

2003）するコミュニケーションが存在している。このようなコミュニケーションを授業で経験させるのは，各社会科学論が育成をめざす市民の有すべき知識・スキル等を獲得させるためである。

しかし近年，認識哲学者 Fricker, M. が「認識的不正義」を提唱したことによって，説明を反証・検討し合ったり，主張を批判・吟味しあったりするコミュニケーションは無作為に成立しないことが指摘された。認識的不正義とは，人が持つ認知・判断の偏りによってコミュニケーションの中で主張が適切に伝わらず，

---

本論文は，査読付き論文である。

主張が検討されなかったり存在すらも認められなくなったりする状況を意味する (Fricker, 2007)。例えば、人は「何を言っているかではなく、誰が言っているか」で他者の主張の妥当性を判断することがある (Fricker, 2007)。この判断は、特定の者の主張が肯定的に検討される一方で、他方の者の主張が否定的に検討されるコミュニケーションを生じさせる<sup>1)</sup>。また他者の主張を理解することが難しいとき、人は初めから理解できないと排したり自分のフレームで理解したりする。この行為は、他者の主張が適切に伝わらず検討されなくなるコミュニケーションを生じさせる<sup>2)</sup>。このように Fricker は、人がコミュニケーションの中で認知・判断の偏りから免れることはできないため、無作為のコミュニケーションでは特定の者の主張が検討されない、あるいは存在すらも認められない状況を作り出してしまふことを指摘する (Fricker, 2017)。そして現在、欧米圏の社会・心理・政治・教育学等では、認識的不正義の原因や是正方法に関する理論が蓄積されている (Sherman & Goguen, 2019)。

これまでの社会科学論が子どもに経験させようとしてきたコミュニケーションは、上記のような認識的不正義の生じるコミュニケーションではないことは言うまでもない。そのため、認識的不正義が提唱される以前から、人の認知・判断の偏りによってコミュニケーションの中で主張が検討されないといった状況を社会科学論は問題視してきた (森分, 1978)。

では、これまでの社会科学論は説明を反証・検討し合ったり、主張を批判・吟味し合ったりするコミュニケーションを経験させるために、どのように認識的不正義を是正しようとしてきたのか。またその是正方法には、どのような特質と課題があるか。そしてこの課題に対して、社会科学論はどのように立ち向かうべきか。これらを明らかにすることが本稿の目的である。

この目的達成にむけ、本稿では以下のように論を進める。まず認識的不正義の原因や是正方法に関する議論を整理する (Ⅱ章)。次に社会科学論として社会科、社会形成科、社会正義志向の社会科を取り上げ、各社会科学論が子どもに経験させようとするコミュニケーションを再現し、それを必要とする理由を説明する (Ⅲ章)。そして各社会科学論が上記のコミュニケーションを経験させるために、どのような認識的不正義を問題視しており、その是正に向け、いかなる方法を用いているかを説明する (Ⅳ章)。その後、Ⅱ章で明らかにした認識的不正義の是正方法を観点として3つの社会科学論の是正方法を分析し、その特質と課題を明らかにする (Ⅴ章)。最後にその課題に立ち向かう方法として社会科学論の修正を行う (Ⅵ章)。

## Ⅱ. 認識的不正義の原因・是正アプローチ

### 1. 子ども同士のコミュニケーションにおける認識的不正義

Fricker が認識的不正義を提唱する以前から、欧米圏の社会学・心理学・教育学は、社会や教室のコミュニケーションで認識的不正義的な状況が生じることを解明してきた。そして Fricker の提唱以降、その解明は加速度的に蓄積されている (Kid et al., 2017)。例えば Hess & Posselt (2002) は高校公民科の授業におけるコミュニケーションを調査した。その結果、社会問題 (ギャンブルの是非、医者への自殺援助、少年犯罪、言論の自由) を巡る子どものコミュニケーションにおいて、クラスの人気者 (スポーツができる、成績が良い、身だしなみや発言に影響力がある) や自身の主張を根拠づけて話し、他者の主張に質問・批判を投げかけられるスキルがある者は、その主張を多くの者に聞いてもらえる現状が明らかにされた。

また近年日本の教育学研究においても認識的不正義が生じる事実が解明されている (柴田, 2009; 鈴木, 2012; 中村・松岡, 2021; 渡部, 2022)。例えば渡部 (2022) は、中学校社会科および高校公民科の授業における国家緊急権の憲法規定の賛否を巡る子ども同士のコミュニケーションを調査した。その結果、コミュニケーション能力の高い者や社会科の学力が高い者 (テストの点数、社会科の知識が豊富な者) の主張は、その主張に矛盾点があるもの批判されることなく集団に受け入れられる現状が明らかにされた。

以上の先行研究の結果は、コミュニケーションを行う子ども同士の関係や特性の違いによって、誰が認識的不正義の恩恵を受け不正義を被るのかが異なることに留意しなければいけない。しかし授業中の子ども同士のコミュニケーションで認識的不正義が生じることは明らかである。

### 2. 認識的不正義の原因

では、認識的不正義はなぜ生じるのか。Fricker (2007) は認識的不正義の原因を対象 (人・モノ・言説) に対する信頼を疑わずに判断する人の行為であると捉える。信頼とは自分が対象に対して期待した結果をもたらしてくれると想定している状態を意味する (Hawley, 2017)。例えば、学級委員長やその主張に対して「正しい」と思い、認知・判断する状態は人が学級委員長やその主張を信頼している状態と換言できる。一方で学級委員長が嫌いだったり、学級委員長の主張が理解できなかったりする人は、その者の主張を

理解しようとしなくなるか自分が理解できるフレームで捉えようとする。この状態は信頼が欠如している状態と換言できる。Frickerは、人がコミュニケーションの中で認知・判断の偏りの影響から免れることはできないという理由から、認知的不正義は日常的に生じるという (Fricker, 2007; 2017)。

一方でFricker (2007) の概念提唱から政治・社会学等では、原因を社会制度・規範とするべきだという批判がなされるようになる (Anderson, 2012)。このような原因を巡る議論を整理し再提案したのがPohlhaus (2017) である。Pohlhaus (2017) は対象に対する信頼を疑わずに判断する人の行為と社会制度・規範の相互作用が認知的不正義の原因であるという。社会制度・規範は信頼を疑わずに判断する人の行為に影響する (Pohlhaus, 2017)。例えば、学級委員長に対して肯定的な評価が通底している教室では「学級委員長やその主張」に対する信頼を疑いにくくさせるだろう。一方で対象に対する信頼を疑わずに判断する人の行為やそれを見過ごす行為が、その行為を是とする社会制度・規範を形成する。例えば、学級委員長の主張に対して肯定的に判断する行為やそれを見過ごす行為は認知的不正義が生じることを是とする教室の規範・文化を形成する。

### 3. 認知的不正義の是正方法

以上のような認知的不正義の原因に関する議論を追従するように認知的不正義を是正する必要性や方法を提案する研究も蓄積されるようになる (Sherman et al, 2019)。そして是正方法の一つとして教育における市民育成が注目されるようになる (Sayles-Hannon, 2012)。それはFricker自身が、認知的不正義の是正にむけ自身の認知・判断の偏りやその影響を自覚する市民育成を説いていたことが背景にある (Fricker, 2007)。提案される教育には、自身の認知・判断の偏りを自覚・修正させるものや認知的不正義を生じさせる制度・組織の批判・変革を促すものがある (Glaser & Knowles, 2008; Mendoza et al., 2010)。

しかし、この教育における市民育成には2つの批判がなされるようになる。それは、(1) 教育のみを是正方法としてとらえる限界、(2) 認知・判断の偏りを是正できるという捉えの限界、である。まず(1) 教育のみを是正方法としてとらえる限界から。Saul (2017) は、認知的不正義の是正にむけ提案されてきた市民育成には、教育のみで是正できる幻想が前提にあることを指摘し、教育が制度的・文化的な解決策と協働する必要性を説く。次に(2) 認知・判断の偏りを是正できるという捉えの限界である。Posey (2021) は、認

知的不正義の是正にむけ提案されてきた市民育成が認知・判断の偏りが是正できることを前提として提案されている現状を指摘し、認知・判断の偏りは是正できないことを社会・心理学の実証データやFrickerの思想を根拠に説く。

上記の批判は市民育成自体を否定しているわけではなく、万能説のように教育を捉えないことと人間の限界性を踏まえることを求めているのである。

このような立場にたった上で、Posey (2021) は認知的不正義の是正方法として以下5つの資質・能力を有した市民育成を提案する。それは(1)認知的不正義の存在やその原因を認識すること、(2)認知的不正義やその原因を批判すること、(3)認知的不正義の存在や原因を社会・環境に発信すること、(4)認知的不正義とその原因に注意しながらコミュニケーションすること、(5) 認知的不正義とその原因に注意しながらコミュニケーションすべきという規範を社会・環境に発信することである。

そしてPosey (2021) は、上記の資質・能力を有する市民の育成方法として、認知的不正義が生じている現実のコミュニケーションの中で、それが生じないようにコミュニケーションしようとする経験を積ませる必要性を説く。それは、誰かによって認知的不正義が可能な限り生じないように整備されたコミュニケーションを経験した人は、整備する人がいない現実社会で認知的不正義を再生産してしまうからである (Posey, 2021)。ゆえに、認知的不正義が生じるコミュニケーションの中で自身の認知・判断の偏りや制度・規範に注意したり、他者にも注意をうながしたりしながら、コミュニケーションしようとする過程を経験させるのである。

## Ⅲ. これまでの社会科論におけるコミュニケーションとその必要性

冒頭で述べたように、認知的不正義は、これまでの社会科論でも問題視されてきた。それは、社会科論が子どもに経験させようとする特定のコミュニケーションは、認知的不正義が存在していたとき成立しないからである。では、どのようなコミュニケーションをなぜ経験させようとしているのか。

社会科教育学には多様な社会科論が提案されているが、本稿では分析対象として、社会科学科、社会形成科、社会正義志向の社会科を選択する。これら进行分析対象とするのは、3つの社会科論が異なる認識論に基づき<sup>3)</sup>、異なるコミュニケーションを必要としているためである。これら3つの社会科論における子ども同

士のコミュニケーションやその必要性を解明するために、以下の文献を主要文献として選定する(表1)。また必要な限り他の文献も参照する。

表1 主要な分析対象

社会科論	文献
社会科学科	森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』
社会形成科	池野範男(2006)「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』64, pp.51-60.
社会正義志向の社会科	宮崎沙織(2019)「地理教育における多様性の学び方」森茂岳雄ほか『社会科における多文化教育』pp.81-94.

(筆者作成)

### 1. 社会科学科のコミュニケーションとその必要性

まず社会科学科が子どもに経験させようとするコミュニケーションを森分(1978)の授業「公害」を事例に検討する。

授業「公害」の目標は「資本主義社会における市場経済のメカニズムから公害の本質を解明する(p.170)」ことである。そしてこの目標を達成するために3部構成の授業が開発されている。すなわち、導入部で市場経済化における企業の行動原理や公害の原因を考えていこうとする動機付けを行う、展開部でプラスチック公害や四日市ぜんそくの事例から公害が発生する理由を経済学的に分析させる、終結部で公害が発生する理由をまとめさせたり、公害をなくす方法を考えさせたりする、という流れである。

このうち、終結部において各々の子どもは、公害の発生理由について正しいと思う説明を行い、互いに検討しあう。例えば「企業が極大利益を追求し、外部経済は内部化するが外部負経済は内部化しないため、公害が起こる」という説明をする子どもや、「企業が集積するため公害が起こる」と説明する子ども、そして「プラスチックを使用し始めたため、公害が起こる」と説明する子どもが各々の説明を検討し合う。そこでは、公害発生理由としてプラスチックの使用開始や企業集積を説明する子どもに対して、その論理的飛躍を指摘するような検討がなされる。そして検討し合った結果、「企業が極大利益を追求し、外部経済は内部化するが外部負経済は内部化しないため、公害が起こる」という説明が正しいと結論づけられる。このように、授業「公害」以外の社会科学科の授業においても、終結部には「(子ども同士が)各自理解したことにもとづき説明し合い、どの説明が正しいかを検討し合う

(森分, 1978, p.86)」コミュニケーションがしばしば行われる。

社会科学科が、このようなコミュニケーションを子どもに経験させる理由は、社会諸科学の概念・理論に関する知識や社会的事象の説明を反証・検討し合う探求方法に関する知識・スキルを習得させ、社会的事象を科学的に説明できる市民育成をめざすからである(森分, 1978)。この市民育成をめざすのは、社会的問題を知性に訴え批判的合理的に解決する市民によって国や社会を間違った方向にとらせないことができる社会こそ、目指すべき理想の社会であるにとらえているためである(森分, 1978)。

### 2. 社会形成科のコミュニケーションとその必要性

次に、社会形成科が子どもに経験させようとするコミュニケーションを池野(2006)の単元「武力行使は許されるのか」を事例に検討する。

単元「武力行使は許されるのか」の目標は、①「武力行使は許される」「武力行使は許されない」など、子どもが元々持っている常識的な信念に対して、疑問を投げかけて、問うことができること、②「武力行使」におけるフレームワーク(「武力行使」に関する3つの信念の枠組み)を認識させ、このフレームワークを活用することが国際社会で起こる紛争の分析に大きく役立つことを理解すること、③「それぞれの信念が成立する具体的な事例(アメリカのアフガニスタンへの武力行使、真珠湾攻撃、キューバ危機)を分析させることで、これらの信念を支持する根拠となる事実や正当化する論理を明らかにし、トゥールミン図式を活用して整理すること」④「トゥールミン図式を活用して、自分の信念を再構成し、その信念に基づいて行動できるようにすること」である。そしてこの4つの目標を達成するために5部構成の単元が開発されている。すなわち、導入部でアメリカのアフガニスタンへの武力行使を事例に「武力行使は許されるのか」の議論を示し、3つの主張(①国家安全保障に基づいた武力行使は許される、②国際安全保障に基づいた武力行使は許される、③武力行使は許されない)があることを認識する、展開部Ⅰで主張①「国家安全保障に基づいた武力行使は許される」の根拠となる事例(真珠湾攻撃)を分析し、その主張が正当化される論理を認識する、展開部Ⅱで主張②「国際安全保障に基づいた武力行使は許される」の根拠となる事例(アメリカのアフガニスタン侵攻)を分析し、その主張が正当化される論理を認識する、展開部Ⅲで主張③「武力行使は許されない」の根拠となる事例(キューバ危機)を分析し、その主張が正当化される論理を認識する、終結

部で「武力行使は許されるのか」に対する自分の信念を明確にし、議論する、という流れである。

このうち、終結部において各々の子どもは武力行使に対する自身の主張を述べ、互いに批判しあう。例えば「国家の安全・平和を保障することは大事であるため、武力行使はすべきだ」と主張する子どもや「国際的な安全・平和を保障することが大事であるため、武力行使はすべきだ」と主張する子ども、そして「人の安全を守ることが大事であるため、武力行使は許されない」と主張する子どもが各々の主張を批判し合う。そこでは、武力行使を許さない子どもから許す子どもへ人の安全保障の観点から批判がなされるし、反対に武力行使を許す子どもから許さない子どもへ国家や国際的な安全保障の観点から批判がなされる。このような議論を通して、武力行使に対する自身の見解を再構成していくのである。このように、単元「武力行使は許されるのか」以外の社会形成科の授業においても、終結部には「(子どもが) 相互に(主張)の妥当性、正当性を検討(池野, 2006, p.59)」するコミュニケーションがしばしば行われる。

社会形成科が、このようなコミュニケーションを子どもに経験させる理由は、社会を議論の論理の観点で認識する知識・スキルや、議論の中で合理性と正当性のある主張ができることに加え、他者の主張に対して合理性と正当性の観点から批判・問い直しができる知識・スキルを習得させ、議論を用いて社会形成する市民育成をめざすからである(池野, 2001)。この市民育成をめざすのは、つねに機構・主張・政策などの合理性と正当性が問われ根拠づけられねばならず、合理性や正当性がなければ合理的で正当な機構・主張・政策に改変される社会こそ、目指すべき理想の社会であるととらえているためである(池野, 1999)。

### 3. 社会正義志向の社会科におけるコミュニケーションとその必要性

最後に、社会正義志向の社会科が子どもに経験させようとするコミュニケーションを宮崎(2019)の単元「カナダの人口」を事例に検討する。

単元「カナダの人口」の目標は、カナダの人口動態を認識することに加え、未来で今より移民を受け入れるべきか否かに関する意見を作ることである。そしてこの目標を達成するために3部構成の単元が開発されている。すなわち導入部でカナダにおける人口成長・変化を認識させたり、現在のカナダにおける移民の役割や構成、在留資格の種類や傾向、居住先や支援方法を捉えさせたりする、展開部で「カナダは多くの移民を受け入れるべきか」に関して自身の主張をつくり対

話しあう、終結部で先住民の居住動向や少子高齢化が進む事実を認識し、現在のカナダの人口動態が未来のカナダにどのような影響があるかを考える、という流れである。

このうち、展開部で各々の子どもはカナダにおける移民の受け入れに対する自身の主張を述べ、対話しあう。例えば「カナダは多文化国家であるため、移民をこれからも受け入れるべきだ」と主張する子どもや「移民によって住みよい新しい町・文化が形成されているため、移民をこれからも受け入れるべきだ」と主張する子ども、対して「移民との文化衝突・対立といった問題もあるため、移民の受け入れは削減すべきだ」と主張する子ども、「失業率が増加しているため、移民の受け入れは削減すべきだ」と主張する子どもが対話しあう。そこでは、受け入れ賛成派である子どもから反対派の子どもへ人道的な観点から批判・質問がなされるし、反対派の子どもから賛成派の子どもへ経済的な観点から批判・質問がなされる。このような対話を通して、カナダにおける移民の問題構造や解決策に対する自身の見解を再構成していくのである。このように、単元「カナダの人口」以外の社会正義志向の社会科の授業においても、不正義状況や解決策の是非をめぐる対話がしばしば行われる。

社会正義志向の社会科が、このようなコミュニケーションを子どもに経験させる理由は、社会に存在する不正義状況および解決策の知識や、コミュニケーションを通して不正義状況やその解決策を認識するスキルを育て(フレイレ, 2018)、特定の者・集団に不利益をもたらし続ける制度や慣行を不正義として認識し、それを変革できる市民育成をめざすからである(森茂ほか, 2019; 川口, 2022)。この市民育成をめざすのは、個人・集団の多様性を尊重し、全員が平等に扱われる社会こそ、目指すべき理想の社会であるととらえているためである(長田, 2017; 森茂ほか, 2019)。

## IV. 社会科論が想定する認知的不正義と是正方法

3つの社会科論は、理想の民主主義社会を実現する市民育成に向けた方法としてそれぞれ異なるコミュニケーションを経験させようとする。しかし、そのコミュニケーションは共通して認知的不正義が生じないコミュニケーションである。では、社会科論は、上記のコミュニケーションを経験させるために、どのように認知的不正義を是正しようとしてきたのだろうか。

### 1. 3つの社会科学論が問題視する認識的不正義

そこで前提として3つの社会科学論は、どのような認識的不正義が生じることを考慮していたのか検討したい。

まず社会科学科は子ども同士に自由に反証・検討させたとしても、先入観を持った判断を行ったり自己の考えに固執したりする状況があると想定している(森分, 1978)。森分(1978)は自由に子ども同士が社会的事象の説明を反証・検討し合っても、「自説に固執する非生産的な(p.165.)」反証・検討となると想定している。そして、このようなコミュニケーションでは「個々の子どもがもつ(社会諸科学の概念・)理論の発展をもたらすものとはならない(p.165.)」という理由から、この状況を問題視し、是正する必要性を説くのである。ここから社会科学科は、先入観や自分の考えに固執する子どもによって認識的不正義が生じることを想定していたと言えるだろう。

次に社会形成科は自由に子ども同士が議論しても、知識や能力・地位の違いに基づく「他者やその主張に対する信頼」を疑わず、批判・検討し合う状況があると想定している。田中は社会形成科の議論では、現実の中ですべての他者の主張内容が批判・検討されないことや、子どもの知識や能力、社会的背景の違いからなる地位が議論中の行為に影響することがあると想定している(田中, 2015:2019)。このようなコミュニケーションは、民主主義社会を形成する議論ではないため、この状況を問題視し、是正する必要性を説くのである。ここから社会形成科は、知識や能力・地位の違いによって特定の子どもの主張が尊重されたり、検討されなかったりする認識的不正義が生じることを想定していたと言えるだろう。

最後に社会正義志向の社会科学科では、子ども同士が「自分の信念に対する信頼」を疑わず対話し合うことを問題視する。例えば山根(2019)は、子どもが自分の特権意識に無自覚なまま対話することがあると想定する。また小野(2021)は社会正義志向の市民育成にむけて現在の問題を引き起こした歴史を巡る子ども同士の対話で感情的な反応があり対話が中断してしまうことがあると想定する。このようなコミュニケーションは、不正義を引き起こす自身の偏見・差別・排外意識に気付かせることもできないし(山根, 2019)、疑わせることもできないため、この状況を問題視し、是正する必要性を説くのである。ここから社会正義志向の社会科学科は、「自分の信念に対する信頼」を疑わない子どもによって認識的不正義が生じることを想定していたと言えるだろう。

### 2. 3つの社会科学論における認識的不正義の是正方法

では、各社会科学論は、上記のように問題視する認識的不正義を、どのように是正しようとしていたのか。

まず社会科学科の是正方法は、教師による援助と指導である(森分, 1978)。具体的には子どもが社会的事象の説明を互いに反証・検討し合うルートを教師が前もって用意し授業を展開する(森分, 1978)。

次に社会形成科の是正方法は、教師による授業構成と議論の介入である。例えば、吉村(2001)は子どもが対等な関係で論争問題について議論できるように授業を構成することが必要であるという。具体的には子ども全員が問題状況や構造を認識したり、意見を作ったりできるような展開を用意する。加えて、全員がツールミン図式を使い、主張・根拠・事実・理由付け・価値観からなる意見を作れるようにしている。また、教師の介入としては、無批判に通る子どもの主張に対して「分からない」といった疑問を投げかけたりする(渡部・臼井, 2022)。

最後に社会正義志向の社会科学科の是正方法は、教師による授業構成と対話への介入である。例えば、山根(2019)は特権側の者がもたらす不正義が見えやすい事例を内容とすることで、自分の特権意識に自覚した状態で対話できるようにしている。また小野(2021)は教師が対話に介入し、子どもの感情をファシリテートすることで不正義状況や解決策の是非をめぐって対話できるようにしている。

以上3つの社会科学論における認識的不正義の是正方法は共通して、教師による環境作りであると言える。このように、これまでの社会科学論が是正方法として教師の環境作りを想定するのは、理想とする社会の実現にむけ行すべき特定のコミュニケーションを授業内で子どもに経験させることで、その社会を実現する市民が育成できると想定していたからである(川口, 2020)。例えば社会科学科は理想の社会の実現に社会的事象の探求といったコミュニケーションを必要とし、それを授業内で経験させようとする(森分, 1978, p.164.)。これは他の2つの社会科学論でも同様であろう。ゆえに、授業内で探求・議論・対話といった特定のコミュニケーションを経験させるために、このコミュニケーションで認識的不正義が生じないように教師が環境づくりをするのである。

## V. 社会科学論における認識的不正義の是正方法の特質と課題

では、3つの社会科学論における認識的不正義の是正方法は、認識的不正義の是正方法に関する理論を観点

としたとき、どのような特質と課題があるだろうか。

これまでの社会科論が提案してきた教師の環境作りという是正方法は、認識的不正義の生じないコミュニケーションを子どもが授業で経験できるようにする意義がある。この是正方法によって各社会科論が設定する知識・スキルを子どもに獲得させることができる。また、授業内のコミュニケーションの中で認識的不正義を生じさせる日常的な認知・判断を行ってはいけなと子どもに認識させる可能性もある。

しかし課題として、教師の環境作りという是正方法では、現実社会で活用できない知識・スキルを子どもに獲得させてしまうことがあげられる。本来、3つの社会科論が獲得させようとする知識・スキルは現実社会を理想の社会へと修正・変革していくためのものであろう。であるならば、認識的不正義が生じる現実で他者と社会的事象の説明を反証・検討する、主張を批判・吟味する、不正義状況やその解決策について対話することができる知識・スキルを獲得させるべきである。しかし、教師の環境作りが施されたコミュニケーションの経験によって子どもが獲得するのは、認識的不正義が生じない中で、説明を反証・検討する、主張を批判・吟味する、不正義状況やその解決策について対話する知識・スキルにすぎない。ゆえに子どもが上記の知識・スキルを獲得したとしても、認識的不正義が生じる現実と直面したとき、この知識・スキルが使えないと放棄する可能性がある。

このような課題の背景として、前述した理想の社会の実現にむけ行わなければならないコミュニケーションを授業内で子どもに経験させることで、その社会を実現する市民が育成できるという想定があげられる。この想定は、授業で経験させるコミュニケーションがあくまでも模擬的であり（川口，2020）、現実社会では認識的不正義が生じていることを見えにくくさせる。上記の想定では、教師の環境作りによって授業内で各社会科論が設定する知識・スキルを獲得した子どもは、現実社会でこの知識・スキルが活用できるようになると考える。しかし、この子どもの姿は教師が現実社会と意図的に切り離れた授業内の姿であり（川口，2020）、その子どもが現実社会でその知識・スキルを活用できるとは限らない。このように認識的不正義は、授業で子どもに知識・スキルを獲得させることを阻害する問題だけでなく理想の民主主義社会の実現を阻害する問題でもある。

## Ⅵ. 認識的不正義の是正方法としての社会科論の修正

以上のような是正方法の課題を踏まえると、これからの社会科論は、認識的不正義にどのように向き合えば良いか。本稿では、認識的不正義が民主主義社会の問題でもあるという上記の捉えから、子どもと共に考える重要な事象であるとし社会科論の目標・内容・方法で認識的不正義を考慮することを提案する。その理由は、認識的不正義の是正に向けては、是正に必要な知識・スキルを有した子ども・市民の育成が必要だからである。また、民主主義社会の維持・発展を阻害する認識的不正義は、民主主義を理論的基盤とする社会科教育の内容として扱うべきだからである。

では、具体的に認識的不正義を考察対象とした目標・内容・方法とはどのようなものになるか。

まず目標から。社会科学科は社会的な事象を科学的に説明・探求できる市民育成を（森分，1978）、社会形成科は議論の中で主張を批判・問い直しができる市民育成を（池野，2003）、社会正義志向の社会科は、特定の者・集団に不利益をもたらす続ける制度や慣行を不正義として認識し、それを変革できる市民育成を（森茂ほか，2019）目標としていた。

これらの目標において認識的不正義を考慮したとき、以下のように修正される。社会科学科の目標は、「認識的不正義とその原因に注意しながら社会的な事象を科学的に説明・探求できる市民育成」になる。そして社会形成科の目標は「認識的不正義とその原因に注意しながら議論の中で主張を批判・問い直しができる市民育成」になる。また、社会正義志向の社会科は、「認識的不正義とその原因に注意しながら特定の者・集団に不利益をもたらす続ける制度や慣行を不正義として認識し、それを変革できる市民育成」になる。このように修正されるのも、認識的不正義の是正に向けて個人ができることは認識的不正義やその原因に注意しながらコミュニケーションすることだからである（Posey，2021）。そして、認識的不正義とその原因に注意するためには、社会科論が獲得させようとする従来の知識・スキルだけでは不十分である。例えば、認識的不正義の存在・原因に関する知識や、それを批判するスキルを獲得させなければならない（Posey，2021）。さらに認識的不正義が個人の力だけでは是正できないことを踏まえば、認識的不正義やその原因、またそれに注意しながらコミュニケーションするべきという規範を他者やコミュニティに発信するスキルも必要になるだろう（Posey，2021）。このように目標で認識的不正義を考慮したとき、子どもに獲得させる

知識・スキルも修正される。

次に内容である。社会科学科は社会諸科学の概念・理論を（森分，1978），社会形成科は社会秩序を（池野，2003），社会正義志向の社会科は社会の不正義状況を（森茂ほか，2019）内容としていた。

これらの内容において認知的不正義も扱うようになるとき、これまでの3つの社会科学科の内容に加え、認知的不正義やその原因に関する理論、さらには是正にむけた方法に関する理論も内容に組み込まれるのである。それは、人が認知的不正義やその原因に無自覚であったり、認知的不正義を不正義と想定していなかったりするからである（Medina, 2013; Posey, 2021）。そのため、認知的不正義の是正方法も認識されていない。ゆえに認知的不正義の原因や是正方法に関する理論を教授する必要があるだろう。

最後に方法である。社会科学科は社会諸科学の探求を（森分，1978），社会形成科は社会形成にむけた議論を（池野，2003），社会正義志向の社会科は不正義や是正方法に関する対話を（森茂ほか，2019）方法としていた。

これらの方法において認知的不正義を考慮したとき、以下のように修正される。それは認知的不正義が生じている現実のコミュニケーションの中で、それが生じないように、探求・議論・対話をしようとする経験となる。なぜなら、現実の中で認知的不正義が可能な限り生じないようにコミュニケーションをしようとする戦略的な経験によって認知的不正義の是正にむけ必要な知識・スキルを獲得することができるからである（Posey, 2021）。

## Ⅶ. おわりに

近年の実証研究の台頭により、社会科授業における子ども同士のコミュニケーションの実態調査が進展している。このような研究は、授業における子ども同士のコミュニケーションで認知的不正義が生じ、社会科論が設定する知識・スキルの獲得や市民育成が達成されていないことを解明している（例えば、渡部，2022）。そして一部の研究では、目標が達成できない理由として、これまでの社会科論が子どもの特性や環境といった実態の考察を軽視していたからと根拠づける（渡部，2020）。

しかし、本稿で述べたように、これまでの社会科論は、子どもの知識や能力、社会的背景の違いから子ども同士のコミュニケーションで認知的不正義が起こる可能性を十分に考慮していた。確かに実証研究によって解明されている子どもの実態からみれば、社会科論

が考慮する子どもの実態は、「軽視されていた」と結論づけられてもやむを得ない。しかし、授業理論・モデルに基づく授業実践を阻害する要因として子どもの特性が考慮されていたことは事実である。この忘れかけられていたことを再発見・確認した点に本稿における第1の意義があるだろう。

一方で、これまでの社会科論は認知的不正義が起こる可能性を十分に考慮していながらも、それを授業で生じる問題としてのみ想定しており、社会科論がめざす民主主義社会の実現を阻害するほどの不正義としては認識されていなかった。この課題の原理的解決に向け、本稿では、目標・内容・方法において認知的不正義を考慮する意義と具体を示した。ここに、本稿の第2の意義があるだろう。

しかし残された課題が3点ある。第1に、認知的不正義を子ども同士のコミュニケーションで生じるものとして限定したことである。認知的不正義は教師と子どものコミュニケーションにおいても生じる（Kotzee, 2017）。この教師と子どものコミュニケーションで生じる認知的不正義は、社会科授業にどのような影響をもたらすのか。理論的にも実証的にも研究する余地がある。第2に、学校現場の授業で認知的不正義が起こる可能性は意識されているか、どのような是正方法を実施しているのかを実証的に明らかにしてないことである。社会科論としては認知的不正義を意識し、教師の環境整備で是正できると想定していたが、実際の社会科教師の実態はどうだろうか。認知的不正義に対する教師の向き合い方を調査する必要がある。第3に、認知的不正義の是正をめざす市民育成に向け、認知的不正義を内容として扱う授業はどのような授業か。さらに認知的不正義が生じている現実のコミュニケーションの中で、それが生じないようにコミュニケーションしようとする経験を子どもにさせる授業はどのような授業だろうか。認知的不正義について先駆的に理論を蓄積してきた欧米圏の議論や、近年米国で実践され始めた「認知的不正義の是正をめざす授業」から示唆を得る必要がある。これらは今後の研究課題としたい。

## 【註】

<sup>1)</sup>このような状態を Fricker, M. は、認知的不正義の一つとして証言的不正義と命名した（Fricker, 2007）。証言的不正義とは、コミュニケーションの中で聞き手が話し手の人格・能力・地位等を判断材料に、話し手の主張内容を過大・過小に判断することによって、一部の者の要求がコミュニティに反映されないといった不利な状況を意味する。



2) このような状態を Fricker, M. は、認識的不正義の一つとして解釈的不正義と呼ぶ (Fricker, 2007)。解釈的不正義とは、コミュニケーションの中で聞き手が話し手の主張を理解できるだけの知識や経験がない時、話し手の主張が適切に伝わらず、検討されなくなる状況を意味する。証言的不正義・解釈的不正義は別物かのようにみえるがコミュニケーションの中で生じる点、人の認知・判断の偏りから生じるという点で共通する (Fricker, 2010)。

3) 社会科学の認識論は3種類に分けることができる。それは(1)実証主義、(2)解釈主義、(3)批判的实在論である。(1)実証主義は社会が客観的に独立して存在しているものとする認識論である。(2)解釈主義は社会が人々の解釈・考え・思想によって形作られていると考える認識論である。(3)批判的实在論とは、社会は何らかの思想・立場に基づく理論によって存在しており、その理論は客観的なものではないと考える認識論である。また(3)批判的实在論はマルクス主義の思想にそった研究が認識論とすることが多い。以上を踏まえれば、社会とは客観的に存在するため探求によって社会がわかるようになると考える社会科学科は(1)実証主義に基づいていると言えよう。一方、社会とは人々の言説によって成立するため、議論の論理で人や社会の言説を分析させ社会をわかり作る市民の育成をめざす社会形成科は(2)解釈主義に基づいていると言えよう。そして社会には不正義が存在し、それを個人集団の諸関係といった構造の観点から理解させ、変革に向けた市民を育てようとする社会正義志向の社会科は、(3)批判的实在論に基づいていると言えよう。実証主義、解釈主義、批判的实在論の整理に関しては以下の文献を参照されたい。

- ・飯沼守彦 (2019) 「批判的实在論と研究方法論」横断型基幹科学技術研究団体連合『横断型コンファレンス予稿集 第10回』, pp. F-4.
- ・野村康 (2017) 『社会科学の考え方：認識論, リサーチ・デザイン, 手法』名古屋大学出版会.
- ・バース, D., マッツ, E., リセロッテ, S.& ジャン, Ch. C./ 佐藤春吉監訳 (2015) 『社会を説明する：批判的实在論による社会科学論』ナカニシヤ出版.

## 【参考文献】

Anderson, L. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology*, 26(2), pp.163-173.

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power & the*

*Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press. (Fricker, M. / 佐藤邦政監訳 (2023) 『認識的不正義：権力は知ることの論理にどのようにかわるのか』勁草書房.

- Fricker, M. (2010). Replies to Alcoff, Goldberg, and Hookway on epistemic injustice. *Episteme*, 7(2), pp.164-178.
- Fricker, M. (2017). Evolving Concepts of Epistemic Injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus, Jr. (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp.53-60). New York, Routledge.
- Glaser, J., Knowles, E. D. (2008). Implicit Motivation to Control Prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(1), pp.164-172.
- Hawley, K. (2017). Trust, distrust, and epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus, Jr. (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp.69-78). New York: Routledge.
- Hess, D. & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of curriculum and supervision*, 17(4), pp.283-314.
- Kidd, I. J., Medina, J., & Pohlhaus, G. Jr. (Eds.) (2017). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. New York: Routledge.
- Kotzee, B. (2017). Education and Epistemic Injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus, Jr. (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp.324-336). New York, Routledge.
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. New York, Oxford University Press.
- Mendoza, S., Peter, G., & David, A. (2010). Reducing the Expression of Implicit Stereotypes; Reflexive Control through Implementation Intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(4), pp.512-523.
- Pohlhaus, G. Jr. (2017). Varieties of epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus, Jr. (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp.13-26). New York: Routledge.
- Posey, K. (2021). *Centering Epistemic Injustice: Epistemic Labor, Willful Ignorance, and, Knowing Across Hermeneutical Divides*. London: Rowman & Littlefield.
- Saul, J. (2017). Implicit bias, stereotype threat, and epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, &

- G. Pohlhaus, Jr. (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp.235-242). New York: Routledge.
- Sayles-Hannon, S. J. (2012). On whose authority? Issues of epistemic authority and injustice in the social justice classroom. *Philosophy of Education Archive*, pp.380-388.
- Sherman, B. R., & Goguen, S. (2019). *Overcoming Epistemic Injustice; Social and Psychological Perspectives*. London: Rowman & Littlefield.
- 飯沼守彦 (2019). 「批判的实在論と研究方法論」横断型基幹科学技術研究団体連合『横断型コンファレンス予稿集 第10回』, pp. F-4.
- 池野範男 (1999). 「批判主義の社会科学」全国社会科学教育学会『社会科学研究』50, pp.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学」日本社会科学教育学会『社会科学教育研究別冊2000年度 研究年報』pp.47-53.
- 池野範男 (2003). 「市民社会科学の構想」社会認識教育学会編『社会科学教育のニュー・パースペクティブ：変革と提案』明治図書, pp.44-53.
- 池野範男 (2006). 「市民社会科学歴史教育の授業構成」全国社会科学教育学会『社会科学研究』64, pp.51-60.
- 小野創太 (2021). 「『困難な歴史 (Difficult History)』をどのように探究すべきか：『批判的社会的文化的アプローチ』による歴史授業デザインの変革」全国社会科学教育学会『社会科学研究』95, pp.25-36.
- 川口広美 (2020). 「社会科学とはどのような教科か」日本教科教育学会『教科とその本質：各教科は何を目指し、どのように構成するのか』教育出版, pp.86-91.
- 川口広美 (2022). 「社会正義」棚橋健治・木村博一編『社会科学重要用語事典』明治図書, p.69.
- 柴田康弘 (2009). 「市民社会科学における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証：中学校公民的分野単元「成人年齢を考える」を事例として」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』21, pp.81-89.
- 鈴木翔 (2012). 『教室内カースト』光文社.
- 田中伸 (2015). 「コミュニケーション理論に基づく社会科学教育論：『社会と折り合いをつける力』の育成を目指した授業デザイン」全国社会科学教育学会『社会科学研究』83, pp.1-12.
- 田中伸 (2019). 「批判主義社会科学の目標論」子どものシティズンシップ教育研究会『社会形成科社会科学論：批判主義社会科学の継承と革新』風間書房, pp.14-28.
- 中村高康, 松岡亮二 (2021)『現場で使える教育社会学：教職のための「教育格差」入門』ミネルヴァ書房.
- 長田健一 (2017). 「社会正義志向の社会科学教育に関する研究の展開と方法：アメリカにおける実証研究の事例に焦点を当てて」全国社会科学教育学会『社会科学教育論叢』50, pp.101-110.
- 野村康 (2017). 『社会科学の考え方：認識論, リサーチ・デザイン, 手法』名古屋大学出版会
- バース, D., マッツ, E., リセロッテ, S.& ジャン, Ch. C./ 佐藤春吉監訳 (2015.)『社会を説明する：批判的实在論による社会科学論』ナカニシヤ出版.
- フレイレ, P. / 三砂ちづる訳 (2018). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- 宮崎沙織 (2019). 「地理教育における多様性の学び方」森茂岳雄ほか『社会科学における多文化教育』pp.81-94.
- 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編 (2019). 『社会科学における多文化教育：多様性・社会正義・公正を学ぶ』明石書店.
- 森分孝治 (1978). 『社会科学授業構成の理論と方法』明治図書.
- 山根俊彦 (2019). 「第12章 在日外国人の問題から日本人生徒の偏見・差別・排外意識に気づく『現代社会』授業実践」森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編 (2019). 『社会科学における多文化教育：多様性・社会正義・公正を学ぶ』明石書店, pp.197-212.
- 吉村功太郎 (2001). 「社会的合意形成をめざす社会科学授業：小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』13, pp.21-28.
- 吉本均編 (1987). 『現代授業研究大事典』明治図書.
- 渡部竜也 (2020). 「社会文化的アプローチは社会科学教育研究を変えるか?：米国社会科学教育研究に押し寄せた質的研究革命を中心に」日本社会科学教育学会『社会科学教育研究』141, pp.19-30.
- 渡部竜也 (2022). 「一部生徒による「論破」と「議論支配」の発生：議論学習を進めていく上での最大の難解」渡部竜也ほか『ハーバード法理学アプローチの理論と実践：教室での公的論争問題の立憲主義的な議論のために』研究成果報告書, pp.163-180.
- 渡部竜也, 白井太一 (2022). 「論争問題の議論における一部生徒の「論破」「議論支配」の回避法：ある中学校教師のリヴォイシング行為についての事例研究」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』34, pp.11-20.

(主指導教員 川口広美)