

Feminist pedagogy の視点から考える Collaborative learning

— bell hooks と Patti Lather の Feminist pedagogies を中心に —

友野 清文

はじめに

拙稿「Cooperative learning と Collaborative learning」(『学苑』907号 2016年5月)の中で、Roberta S. Matthews, James L. Cooper, Neil Davidson, Peter Hawkes “Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning” (Change 27, (4), p. 40 1995年)を引用した部分に以下のような一文があった。(掲載時には「フェミニズム教育学」としていたが、本稿では原文に忠実に「フェミニスト教育学」に改めた。)

collaborative learning の理論家、研究者は人文学や社会科学の分野出身が多い傾向にある。彼らの研究は、社会的構成体としての知識の性格や教室での権威の役割といった、理論的、政治的、哲学的課題を探求している。そして協調的実践とフェミニスト教育学との強い関連に関心を抱くものが多い。

cooperative learning と collaborative learning の違いについて述べられている部分の「collaborative learning と feminist pedagogy との強い関連」という表現に関心を抱いた。なぜ唐突とも思える「feminist pedagogy」に言及しているのか、collaborative learning とどのような「強い関連」があるのか、具体的なことは不明であった。「教え学ぶこと」について collaborative learning とフェミニスト教育学が問題意識を共有していることはある程度推測できたが、両者が語られる場は異なっており、その接点は殆どなかったのではないかと考えられた。

本稿では、フェミニスト教育学の主張を教授学習のあり方の点から検討し、collaborative learning への示唆を得ることを目的とする。そしてフェミニスト教育学の主張としては、その中心的提唱者であるベル・フックス (bell hooks) とパティ・レイザー (Patti Lather) の議論を取り上げる。

なおフックスは後述のように「アフリカ系のフェミニスト」として知られているが、その学校体験は、協同学習の一つであるジグソー法を開発した E. アロンソンの認識—つまり学校の人種統合政策が平等と相互理解をもたらすものではなく、逆に反目と差別意識につながるものであったという認識—と相通じるものがある。その意味でも、フェミニスト教育学と collaborative learning (そして cooperative learning) との共通点を理解することが、相互の発展と深化に有効ではないかと考えられる。

1. フェミニスト教育学について

本章ではフェミニスト教育学とは何か、およびその用語について簡単に説明する。

1) フェミニスト教育学とは

例えば公益財団法人日本女性学習財団の「キーワード・用語解説」では「フェミニスト・ペダゴジ

ー」*¹ を以下のように説明している。

フェミニズムを教えるプロセスへの関心から生まれた教育理念・方法で、「フェミニズム教育学」とも言う。1960年代、女性解放運動の広まりから、まずアメリカで学問としての女性学が誕生し、大学で教えられ始めた。その中で、教える内容は女性の解放をめざすものであるにもかかわらず、方法は「教え—教えられる」権力関係の中で語られるという問題が指摘され、フェミニズムの内容にふさわしい教育方法を探る必要性が指摘されるようになった。めざすところは、個々の女性が性差別的な偏見に屈することなく、自己達成のために必要な知識、能力、自信を身につけることである。同時に、エンパワーした女性が学んだ知識や経験を生かし、平等な社会を築くための活動に参画し社会変革をめざしていくこととされる。大切にされる理念・方法には、次の3点がある。①個人の経験や感情を重視し、学習の中に取り入れていくこと ②学習者・支援者が互いの声や経験の語りから学び合うために参加型学習を重視すること ③自分自身の考えや経験、社会を批判的・分析的にとらえる思考力を養成すること。ジョン・デューイ（米）の経験主義やパウロ・フレイレ（米 [出身はブラジル 引用者]）の被抑圧者のための教育学からも影響を受けた。この教育理念・方法は女性だけでなく、あらゆる年齢層の人々の教育・学習の場面に活用されるようになってきている。

またバンダービルト大学（Vanderbilt University テネシー州ナッシュビル）の Center for Teaching of 「Pedagogies & Strategies」*² では“Active Learning”の一項目として Feminist Pedagogy を挙げている。そこでは以下のように述べている。（本稿の引用の訳はすべて筆者による。）

フェミニスト教育学は工具箱、戦術の集合体、実践のリスト、特定の学級経営方法などではない。それは包括的な哲学であって、フェミニズムの価値体系を、教授と学習についての理論と研究に統合する教授学習論の一つである。*³

社会構成主義から導かれるのは知識は社会的に生み出されるという認識であり、個人の知的能力の産物として知識を捉える従来の視点に異を唱える。（中略）フェミニスト教育学に通じている教師はこのような教え—学ぶ関係という視点 [知識とは、自分は知っていると考える人間が、何も知らないとされる人間に与える贈り物であるという見方] を拒否し、相互作用、協働、交渉を通しての、より複雑で社会的な知識形成過程を支持する。（中略）理想的には、学生と教師は互いに、そして互いから学び、ともに知識—共通の知識と個々に異なる知識の両方—を構成するのである。*⁴

フェミニスト教育学の中核には権力（power）と権威（authority）の概念への関心がある。（中略）学生が教室の中での自分の立場について考え、自らを知識の所有者であると捉え、自らの隠れた権威を認識できるようになることは、そのことによって権力についての学生の意識を高めるという点で、正しい方向への価値ある動きとなる。しかしそれらは社会・歴史的な権力配分の不均衡を最終的に解消するものではない。権力を意識することは、権力を手に入れることと同じではないのだ。*⁵

以上の説明でのキーワードは「参加型学習」「思考力の育成」「包括的な哲学」「社会的構成物としての知識」「権力・権威への関心」などであると言える。

他方、Johnson, Johnson & Smith は collaborative learning は、cooperative learning とともに、以下のような立場に立つ学習であるとしている。*⁶

①知識は生徒によって構成、発見、変容されるものである。

- ②生徒は主体的に知識を構成する（知識は教師から受動的に受けるものではない）。
- ③教師は生徒の遂行技能（competency）と潜在能力（talent）を高めることに努める。
- ④教育はともに活動することによる，教師と生徒間，生徒相互間の個人的交渉である。
- ⑤以上は協同的環境（cooperative context）の中でのみ実現する。

その上で collaborative learning は「相互交流と個人的生活様式についての哲学」*6 による学習であると言う。学習と知識の捉え方，学習のあり方，教師と生徒（学生）との関係の結び方などについて，フェミニスト教育学と collaborative learning は多くの共通点を持っていることが分かる。

2) 用語の問題と日本での先行研究

現在，フェミニスト教育学（あるいはフェミニズム教育学）をタイトルに掲げて発表される文献や論文は非常に少ない。*7 女性の権利拡張運動や思想としての「フェミニズム」は19世紀末以来用いられてきたが，1960年代の「女性解放運動」（第二次フェミニズム運動）以降，学問の領域では「女性学」が広く使われるようになった。その「女性学」も1990年代半ば頃から「ジェンダー論」という言葉に取って代わられることが多くなった。「ジェンダー」という概念自体は，女性解放運動での性別役割分業の解体という課題の中で提起されたものであった。つまり，「男は社会（公）・女は家庭（私）」という領域の割り当て（役割）は「自然」（生物学的要因）によって決定されるものではなく，社会・文化によって作られるものであることを主張するために，sex（生物学的性別）とは区別される gender（社会的・文化的性別）を対置したのである。

但し用語としては「フェミニズム」や「女性学」よりも「ジェンダー論」の方が中立的なものとして受け止められ，大学の科目名などに掲げるのに抵抗が少なかったという事情があり，「ジェンダー論」が広く用いられるようになった。*8

内容面を考えるならば，「女性学」や「ジェンダー論」においては，教育現場における様々な「ジェンダーバイアス」や「隠れたカリキュラム」の存在が明らかにされてきた。それに対して「フェミニスト教育学」は，「女性学」や「ジェンダー論」の知見を踏まえて，学習内容，教育・学習方法，さらに教師－生徒（学生）関係・生徒（学生）相互の関係の見直し，そして学習集団の形成という実践的課題を中心に置くものである。その意味で，「女性学」「ジェンダー論」と「フェミニスト教育学」は，相補う位置にあると言える。

フェミニスト教育学についての日本での先行研究としては，以下のようなものがある。*9

- ①佐藤学「学びの共同体の系譜 ―フェミニズムとのクロスロード」『国立女性教育会館研究紀要』第6号 p. 15～25 2002年9月
- ②入江直子「『女性の学習』再考 ―『フェミニズム教育学』からの提起」『現代のエスプリ』466 p. 57～67 2006年5月
- ③内野綾子「『ケア』の再検討 ―フェミニストによる正義・平等の観点からの『ケア』の考察をもとに―」北海道大学大学院教育学研究科『教育福祉研究』第17号 p. 65～75 2011年
- ④虎岩朋加・伊藤博美・藤原直子「教育学におけるフェミニスト・アプローチの豊穰性 ―ベティ・フリーダン，J.R. マーティン，ベル・フックスの観点―」『教育哲学研究』109号 p. 108～115 2014年
- ⑤虎岩朋加「反省性のうちの言語を絶する位相と経験の再構築 ―ジョン・デューイの反省的思考の

フェミニスト教育学への援用」『日本デューイ学会紀要』55号 p.21～31 2014年

⑥伊藤博美・藤原直子・虎岩朋加「アメリカにおけるフェミニズムと教育研究の展開」『教育哲学研究』111号 p.151～157 2015年

以下はインタビュー・座談会である。

⑦木村涼子（聞き手・海妻径子）「ジェンダーと教育をめぐる攻防—フェミニスト・ペダゴジーの模索にむけて」『インパクション』154号 p.18～37 2006年10月

⑧堀内真由美・今井貴代子・松波めぐみ「座談会 フェミニズム教育学をめざして」部落解放・人権研究所編『ヒューマンライツ』250号 p.20～31 2009年

文献②では、フェミニズム教育学の中の「解放モデル」（教師との対話を通して、自らの置かれている「抑圧状況」を自覚し、その状況に関わる「主体」としての自己認識をする）と「ジェンダーモデル」（男性とは異なる女性の体験を教育の中に位置づけ、個人的体験や感情を含めて共有する）の「統合」が必要であるとした上で、フェミニズム教育学のキーワードとして「エンパワーメント」「コミュニティ」そして「リーダーシップ」を挙げている。

2. ベル・フックス (bell hooks 1952年～)

1) ベル・フックスについて

ベル・フックスは「アフリカ系アメリカ人のフェミニスト」として米国では著名であるが、日本ではこれまで一部を除いてあまり読まれてこなかった。

bell hooks（名前の最初の文字はいずれも小文字である）はペンネームであり、本名は Gloria Jean Watkins である。bell hooks という名前は母方の曾祖母の Bell Blair Hooks に由来する。

フックスはケンタッキー州のホプキンスビルの労働者の家庭に生まれた。当初は人種隔離されていた (segregated) 学校に通ったが、その後人種統合された (desegregated) 学校に移った。この時の体験は著作の中で繰り返し触れられている。例えば「それまでの愛すべき、黒人だけの学校から、黒人が所属する存在ではなく侵入者と見なされる学校へ移ったことで、自由の行使としての教育と支配関係を強化しようとするだけの教育の違いを学んだ。」*10 と回想している。

地元の高校を卒業後、スタンフォード大学に進み、1976年ウィスコンシン大学マディソン校で英文学の修士号を得た。1986年にはカリフォルニア大学サンタクルーズ校で文学博士号を取得し、1980年代以後、同大学を含む数校で教えた。*11 現在はケンタッキー州にある私立ベリア大学 (Berea College) の Loyal Jones Appalachian Center の professor in residence である。

フックスは *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism* (1981年) の刊行により、その名が知られるようになった。*12 この本の中でフックスは、従来のフェミニズムが白人の中産階層（そして主に高等教育を受けてきた女性）の体験に限定されていたことを指摘した。同時に黒人解放運動の中で女性の問題が十分に扱われなかったことを主張し、「黒人の女性」の立場からの議論を展開した。

このフックスの立場は通常「第三次フェミニズム」の流れに位置づけられている。西欧のフェミニズム（女性解放運動）の流れは大きく3段階に整理できる。「第一次フェミニズム」は19世紀から20世紀前半にかけて西欧で起こった女性参政権運動に代表される動きであり、そこでは男性と同等の法的・制度的権利の獲得が目的とされた。これは第二次世界大戦後にほぼ実現するが、その後、性別役

割分業や女性の社会的・心理的あり方を問う「第二次フェミニズム」が1960年代に起こった。「第三次フェミニズム」はそれに続いて1990年代に提起された。第二次フェミニズムまでは“sisterhood”という言葉に示されるように、女性であることの共通性が強調されていたのに対して、「第三次フェミニズム」は、ジェンダーの課題が「女性と男性」という二元的なものではなく、人種や民族、階層、性的少数者などの問題と絡み合っており、女性が決して一枚岩ではないと捉える立場である。フックスは人種問題と女性解放問題の関わりについての課題を提起することで、その先導的役割を果たしたと言える。

2) ベル・フックスのフェミニスト教育学

フックスの著作は30冊以上あるが、教育に関してはフックス自らが「教育学三部作」と呼んでいるものがある。すなわち以下の3冊である。

Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (Routledge 1994年) [以下 *Transgress*]

(邦訳 里見実・堀田碧・朴和美・吉原令子訳『とびこえよ、その囲いを一自由の実践としてのフェミニズム教育』新水社 2006年*13)

Teaching Community: A Pedagogy of Hope (Routledge 2003年) [以下 *Community*] (邦訳なし)

Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom (Routledge 2010年) [以下 *Thinking*] (邦訳なし)

フックスについて日本では、彼女の engaged education の考えを踏まえて設立された関係性の教育学会 (EPA, The Engaged Pedagogy Association 2001年6月設立) が積極的に紹介を行っており、その一端は学会誌『関係性の教育学』で知ることができる。*14 また吉原令子『アメリカの第二波フェミニズム —1960年代から現在まで』(ドメス出版 2013年) の中でもフックスについて、ややまとまった紹介がされている。*15 日本における先行論文としては、前章「2) 用語の問題と日本での先行研究」で挙げた文献(①~⑧)に加えて以下のものがある。

⑨藤原直子「ベル・フックスの Engaged Pedagogy に関する一考察 —教師の課題を中心に—」
『日本デュイ学会紀要』第43号 p.192~198 2002年

文献④の中でフックスに関する部分は「ベル・フックスの engaged pedagogy にみる教師の課題(藤原直子)」であり、⑨と同じテーマ・執筆者である。

藤原は、フックスの engaged pedagogy を「学生のエンパワーメント、熱中した学習・教育環境の創造、教えることに関する理解」という特徴で整理し、これらをつなぐキーワードとして「learning community (学びの共同体)」を提示している。*16 そしてそこでの教師の課題は、「教えることに関して情熱的になること」「自らも学習者として、学びの興奮を共有するような授業を行うこと」「そのために学習者の経験を積極的に取り入れることによって日常生活でのリアリティと学問的探求を結びつけること」そして「これらの実践を行うために、教師自身が自己実現に向けて努力すること」とされている。*17 (なお engaged pedagogy は2002年の⑨では「共創する教育学」という訳語が提唱されているが、2014年の④では「関与の教育学」とされている。)

「教育学三部作」の中で *Transgress* と *Community* はエッセイ集であり、*Thinking* は32の項目(学生や読者から示された質問事項)へのコメント (teaching) という形式である。以下、著作の中から

キーワードを拾い考察する形で、フックスのフェミニズム教育学を検討する。(なおフックスは engaged pedagogy の他にも、critical pedagogy, liberatory pedagogy, radical pedagogy, transformative pedagogy などの用語を用いている。各々の言葉に背景があるが、ここでは一つ一つの定義や意味づけは行わない。)

フックスの教育論に大きな影響を与えたのがパウロ・フレイレ (Paulo Freire 1921年～1997年) である。フックスはフレイレのことを「メンターでありガイドである」と述べている。^{*18} フレイレはブラジル出身の教育思想家で、代表的著作は『非抑圧者の教育学』(*Pedagogy of the Oppressed* 1968年) である。彼は教師から一方的に知識を教えられ、それを蓄えていくような教育を「銀行型教育」として批判し、社会の中で置かれた立場を自覚し(意識化=consciousness raising), 差別や抑圧から自らを解放していくことに学習の本質があると見なした。彼の批判的教育学(critical pedagogy)がフックスの教育論の基礎にあると言える。

a. practice of freedom (自由の行使)

この言葉は *Transgress* のサブタイトルでもある。本文では、ある男子学生が fraternity (大学の男子社交クラブ) に加入するかについて、学生本人とフックスの考えの違いをめぐるエピソードが紹介されており、^{*19} その要点は「教師の指導を学生が常に受け入れるわけではない」ということである。教師ができるのは、学生には多くの選択肢があり、現実を解釈する多様な方法があることを伝えることまでであり、決めるのは学生自身で、同時にそのことによって自らの決定に責任を負う。

これに関連してフックスが指摘している点が二つある。一つは engaged pedagogy は学生の表現(自己表出)に価値を置くということである。学生が自らについて教室という公の場で教師に「告白」することが重視されるのである。もう一つは、だからと言って学生だけが自らの生活や自分自身のことについての「告白」が求められる訳ではないということである。教師が学生に一方的に要求するのではなく、教師自身も同様にしなければならないというのがフックスの基本的な考え方である。

同様のテーマは *Thinking* にも書かれている。「私は自分が書きたくないと思うような作文課題は決してクラスの学生にも求めない。分かち合い、考えやアイデアを表現したいという私の意欲は、考えを表現すること、不安や恥を克服することが重要であるという事実に基づいている。私たちはそれぞれの責任において、学習共同体を創造するという課題とともに (mutually) 参加するのである。私たちは学習をともにする空間では傷つく可能性があると同時に、その危険を覚悟することになる。engaged pedagogy は相互参加を強調する、というのは教室の中の全員の、意味のある活動的關係が創り出されるのは、各自によって交換されるアイデアの動きによってであるからである。」^{*20}

フックスは「権威者としての教師」という表現を多用している^{*21}が、教師が授業(教室)の場の統率者であり管理者であるという姿は、現在では想像し難いものではあっても、1980年代頃までは一般的なものであったと考えられる。「すべてを知る」教師が、「無知な」学生に一方的に知識を教授する教育のあり方を打破しようとしたのが、「自由の行使」としての授業なのである。

b. wholeness (全体性)

フックスは engaged pedagogy を構想するにあたって、それを導いた人物として二人の名前を挙げている。一人は先に触れたパウロ・フレイレであり、もう一人はティク・ナット・ハン (Thich Nhat Hahn 1926年～) である。ナット・ハン 베트남の僧侶であり、Engaged Buddhism (社会参加[参画]仏教) と呼ばれる実践活動を提唱した。

フックスは「フレイレが主に知性に関心を持ったのに対して、ナット・ハンは全体性、つまり知性、

身体そして精神〔魂〕の統合、を強調する教育学の考え方を提示した。彼の学習と精神的実践への全体論的 (holistic) アプローチの強調によって、長年抱いていた以下のような考えから解放された。それは、学生と教師が互いを『全体的』人間存在と見なし、本の知識だけでなく、世界でいかに生きるかについての知識を求めるとき、教室の価値は低くなってしまおうという考えであった。*²² と述べている。

全体性と精神性 (spirituality) のつながりは、フックスの強調点の一つであり、*Community* でも Steven Glazer の *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (1999年) を次のように引用している。

神聖性 (sacredness) は特定の宗教的な枠組みで理解できるものではなく、私たちの体験の二つの基本的な性質から生まれる。それは気づき (awareness) と全体性である。気づきは自然で自明な性質のものであり、私たちが認知し、経験し、知る能力である。(中略) 全体性は、世界の本来的で、境目がなく、互いに依存し合う性質である。(中略) しかし全体性は、世界の非二元的 (nondual) 性質を経験することによって、私たちの内部に育てることが可能である。気づきと全体性という体験を通して、私たちは神聖性についての見方を打ち立て始める。*²³

また Parker Palmer を引用して「最善の教育、すなわち教授と学習と呼ばれる奥深い人間の相互行為は、単に知識を得たり職に就くだけのものではない。教育は癒やし (healing) と全体性に関わるのだ。それは力を得ること、解放、超越そして人生の活力を更新することである。この世界の中で私たち自身と私たちの場を見出し主張することである。*²⁴ と述べている。

フックスは、教育の目的・内容として書物から得られる知的なものだけではなく、生活と結びついた総合的な知識、世界への姿勢、そして「精神性」を考えている。それは「知的なものと精神的なもの」「教室の内と外の世界」などの二分法的捉え方を克服し、学生の人間としての全体的な成長を意図するものである。

そして以下のように続ける。「進歩的で、全体論的教育学である engaged pedagogy は、従来の批判的教育学やフェミニスト教育学以上のものを求めている。それはこの二つとは異なり、良いあり方 (well-being) を強調するからである。つまり、教師が学生に力を与えるようなやり方で教育しようとするならば、彼ら自身の well-being を高めるような自己実現の過程に積極的に関わらなければならないのである。*²⁵ そしてナット・ハンの「治癒者 (healer)」としての教師という言葉を取り上げている。つまり、教師も teacher であるだけでなく、治癒者であり、そして role model *²⁶ でなければならないのである。

c. critical consciousness/thinking (批判的意識／思考)

批判的意識は、多文化主義教育 (と教室自体の多文化性) の必要性という文脈の中で論じられる。*Transgress* では、授業の前に教師同士で多文化主義について議論する場面が述べられている。その中でフックスは、学校の人種隔離廃止によって、黒人の子どもが「主体」ではなく「客体 (もの)」として見なされる学校に通うことが強制された経験を述べている。(人種隔離廃止によって、黒人が「主体」となったのではないのである。) 教師たちは「白人至上主義」などの偏見に対して「批判的」でなければならないとフックスは訴えている。

他方、批判的思考については、*Thinking* のタイトルでもあるが、次のように説明している。

批判的思考の源は、知りたい、すなわち人生がどのようなものであるかを理解したい、という願望である。^{*27}

子どもは本来、批判的思考をする存在であるが、「周りに合わせることと従うことだけを教える教育」によって、大学に入るまでに考えることを恐れたり、考える必要はないと思ったりするようになる。それゆえ「engaged pedagogy は学生の考える意思、完全に自己実現をしたいという意思を回復することを目指している。」「批判的思考は第一に、誰、何、何時、何処、そして如何に、を発見すること、つまり好奇心豊かな子どもが持つ永遠の質問に答えを見つけること、そして次に何が最も大切なのかを決めることができるように知識を活用すること、である。」「考えることについて考える、概念について注意深く考えることが批判的思考に必要な要素である。」^{*28} と主張する。さらに批判的思考では想像力を働かせ、自分自身とは別の視点から物事を見ることが求められるのであり、「批判的思考は学生に要求するだけでなく、教師が実例を通して、行動によって学ぶことは、自分たちが常に正しいわけではなく、知識のあり方は常に変わっていることを示すことであり、これも必要である。」^{*29} としている。

そして、「教室の中での批判的思考の最も刺激的な側面は、クラス全員の指導性 (initiative) が求められ、熱心に考え、情熱的で開かれた方法で考えを共有するところにある。教師も学生も皆が、自分たちが学習共同体を生み出す責任を負っていることに気づくとき、学習は最も有意義で有用になる。」^{*30} と述べ、クラスの全員が参加し、意見を共有できる「学習共同体」の創造を提唱する。

d. authority/domination (権威/優位性)

a. の「自由の行使」でも触れたように、フックスは教師の権威の解体を求めているが、もう一つ別の「権威」についても語っている。それは「経験の権威 (authority of experience)」である。これは主に *Transgress* の第6章「本質主義と経験」で、ダイアナ・ファス (Diana Fuss) の議論への批判として述べているものである。^{*31}

ファスは、周辺化された人々が自らの経験を語る中で「経験の権威」を持ち出して、自分たちの経験を絶対化し、それへの批判を許さないことを否定的に述べているが、それに対してフックスは「周辺化された人々」だけでなく「中心にいる人」(男性・白人など)も同様のことを行うと述べ、次のような場面を紹介している。「(学生が自らの人種に関わる体験を書き、クラスで発表する課題によって) 特定の集団に属する学生の声に特権的位置を与えることなく、各自の体験に注目させることになる。このことで体験の多様性を相互に認識し、私たちが如何に考え、何を言うかを教えてくれる自分自身の経験は実は限られたものだという感覚を与えてくれる。この実践によって教室は、経験が否定されたり無意味なものだと見なされたりするのではなく、価値あるものだと見なされる空間になり、学生たちは経験を語ることを、競い合って自らの声を出す機会にしようとはしなくなる (実際にはそれが起きるとしても) のである。私たちの教室では普通、学生は競い合う必要を感じない。というのは特権的な権威の声という概念が、集団的で批判的な実践によって解体されているからである。」^{*32} つまり、特定の学生の声だけに特権を与えるのではなく、すべての学生の経験を尊重し受け入れる状況が作り出されることが重要なのである。

他方「優位性」については、*Transgress* では「優位性の文化 (culture of domination)」, *Community* と *Thinking* では「優位者の文化 (dominator culture)」という表現が用いられている。

Transgress では身体性と関わって次のように述べている。

とりわけ、教室での偏見を批判しようとする私たちは、身体に立ち返り、歴史の中での主体として自らを語ることが求められています。私たちは皆歴史の中の主体です。教室の中で、特定の人の主体化を拒否し、他の人に主体性を割り当てるように伝統的に行使されてきた権力を解体するために、私たちは自らを自己表出の状態に戻さなければなりません。主体性と自分であることの限界を認めることによって、私たちは優位性の文化に不可欠である客体化を防ぐことができます。^{*33}

また *Community* では「優位性の教育学 (pedagogy of domination) はマスメディア、主にテレビによって米国に持ち込まれる。(中略) 米国では、テレビはもっぱら、帝国主義的、白人至上主義的、資本主義的、家父長的イデオロギーを再現し維持する見世物である。」^{*34} 「優位者の文化は競争を促進し肯定するので、伝統的な学校の状況は同僚が互いに信頼し合い、相互に連携して働けるような場所でないのが通例である。」^{*35} 「良く教えることに携わるということは、奉仕 (service) することである。最良の仕事をする教師は必ず、学生のニーズに進んで応える (serve)。帝国主義的、白人至上主義的、資本主義的、家父長的文化では、奉仕は価値のないものとされる。優位性の文化はあからさまに、奉仕を従属状態を維持する方法として貶める。」^{*36} としている。

さらに *Thinking* では「優勢性の文化では、想像力を抹殺することが、個人を現状の枠の中に閉じ込め、押さえつける役割を果たす。」^{*37} などと述べている。

ここでは文化的優位性によって、価値を持つべき奉仕や想像力などが抑圧されてしまう状況が指摘されている。

e. excitement/passion (興奮・情熱)

フックスは教室の中に excitement や fun を求めている。彼女は「私の教育学を形作る第一の枠組み (paradigm) は、教室は興奮できる場所でなければならない、決して退屈であってはならないということだ。」「教授の実践を定める絶対的な方式は存在しないことを十分に認識していないと、興奮状態を生み出すことはできない。」^{*38} 「しかし考えについての興奮はわくわくする学習過程を生み出すには十分ではない。学級の共同体として、興奮状態を生み出す私たちの能力は互いに対する興味、互いの声を聞き合い互いの存在を認め合うことへの関心に深く影響される。」^{*39} と述べており、知的な営みの場である学級にも、興奮や情熱、楽しさが必要であると考えている。

他方 passion については、*Community* の第 12 章 (Teach 12 Good Sex) で論じている。章の副題が「情熱の教育学 (passionate pedagogy)」であり、次のように述べている。「いかなる状況でも、情熱の教育学は性的な (erotic) エネルギーを放出するであろう。それは取り締まることも非合法化することもできない。この性的なエネルギーは個人的な関係においても教室全体の中でも建設的に活用できる。性的な事柄が搾取の場となるような権力の乱用に十分な注意を払うことが重要なのはもちろんだが、性的な関わりが人に力を与えるもの (enabling) となり、肯定的な変革をもたらす場面があることを知っておくことも同じように重要である。ヒエラルヒーと力の不均衡が個人を分かちような関係の中での欲望 (desire) は、破壊的になるかもしれないし、同時に建設的になるかもしれない。欲望は民主的で、人を平等にする力になり得る。これはヒエラルヒーや地位の限界の存在に厳しく気づかせるものである。もちろん力の乱用や搾取の機会となり得ることもある。」^{*40} フックスは通常教室ではタブーとされている性の問題にも触れているのである。これは先に触れた「全体性」への志向

と関わったものであると考えられる。

*Transgress*でも第13章「エロス、エロティシズムと教育の過程」で身体や性について触れている。フックスは教室場面での全体性を重視したが、それは身体性や性的な側面を含んでいるのである。これらが搾取や権力の乱用（ハラスメント）の回路となる可能性は十分にあるが、同時に教師と学生の関係を対等で全面的なものにする可能性も考えられているのである。

3. パティ・レイザー (Patti Lather 1948年～)

1) パティ・レイザーについて*41

レイザーは現在米国オハイオ州立大学名誉教授である。経歴や業績については大学のHP (PATTI LATHER'S WEB PAGE)*42で知ることができる。レイザーはフェミニスト調査 (feminist research) の方法論についての研究を行っているが、これまで日本では殆ど紹介されていない。

2) レイザーのフェミニズム教育学

この分野に関わる著作は以下の2点である。

Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern

(Routledge 1994年)

Getting Lost: Feminist Efforts toward a Double(d) Science

(State University of New York Press 2007年)

本節では前者で論じられているフェミニスト調査と教育学について触れておく。

レイザーによればフェミニスト調査とは「研究の中核に社会的構築としてのジェンダーを置く調査」であり、フェミニスト調査を行う者は「ジェンダーを私たちの生活の具体的な状況を深く形成し、成り立たせる基本的な構成原理と見なす。」*43 この調査のイデオロギー面での目的は、女性の経験が「見えなくされていること」と「歪められていること」の両方を是正し、女性の社会的に不平等な立場を終わらせるようにすることである。フェミニスト調査の枠組みは多様であるが、予想と統制 (control) よりも、傾向 (pattern) と意味を探求する中で、相互的で文脈を重視するようになった。

レイザーは具体的な調査事例として以下の3例を挙げている。*44

- ①様々な形の女性への暴力についての、地域社会を基盤にした訪問インタビューによる調査。調査結果を社会に提供して、女性の自助と相互援助の新しい形を生み出すことを目的としている。女性が女性をインタビューすることは双方向的であり、相互作用や相互的な自己開示が強調された。
- ②家庭にいた後で外で働き始めた女性に対する調査。社会構造と個人の意識の関係を明らかにすることが目的であり、調査者が現実の捉え方を対象者に強制せず、相互的な形で進められた。
- ③低所得者層の女性が、自分たちの経済的状況を理解し変えていくために、自らで調査をするように訓練された参加型調査。

このようにフェミニスト調査では、調査者が一方的に対象者の調査を行うのではなく、相互性や協働性を重視し、調査対象者に力を与える (empower) ことをねらいとしている。

これに続いて、レイザー自身が行った調査に触れている。それは女性学入門講座 (レイザーが講師を務めている) の受講生が、学習の過程で抱く「抵抗感」についてである。

講座を受講した500人あまりに、講座についての考えを話し合ったり記録したりしてもらい、その

記録を分析した結果、四つの語り (tale) に分類している。つまり「現実主義的 (realist) 語り」「批判的 (critical) 語り」「脱構築的 (deconstructive) 語り」そして「省察的 (reflexive) 語り」である。^{*45} 「現実主義的語り」とは、これまで知らなかったような問題があることを知り、それを適切な方法や論理で考えていけるのだ、というものである。「批判的語り」はさらにこれを進めて、社会で一般的に行われている意味づけではなく、それに対抗する主導的な知識 (counter hegemonic knowledge) によって、諸問題の根底にある社会・文化構造を捉え、変革していくというものである。この二つの「語り」は「私たち」と「外部」が明確に分かれており、「私たち」自身の理論 (フェミニズム) によって、「外部」(社会や文化) を変えるべき (変えていくことができる) だとする意識である。

これに対して「脱構築的語り」は、以下のようなものである^{*46}。

- 私の感じ方が間違っているのではないかとされているように思う
- 私たちのあり方を外部から規定するものがたくさんある。フェミニズムは今の私たちを解放すべきであるが、フェミニズム自体が問題の一部とならないように気をつけなければならない
- 私の世界が揺らいでいる。絶え間ない危機の中で生きているようだ
- 授業を受ければ受けるほど、自分が考え感じるべき事柄について自信がなくなり、より混乱してくる

このような語りに対処するのが、レイザーの言う「解放の教育学 (liberatory/emancipatory pedagogy)」あるいは「脱構築の教育学 (deconstructive pedagogy)」である。その内容については以下のように述べている^{*47}。

教師は変化する複雑さの言語コードを提供し、学生が対抗的な知識 [これまでの自らの知識とは異質の知識] の世界に入り込み、言葉の定義や認識方法を探っていく教育的場を創り出す。教師の教育的な責任は、この場を育て、学生があいまいさや差異を障害としてではなく、豊かな意味形成として、そしてどのようなものであれ、私たちが目指している正義への希望として捉えるようにさせることである。

脱構築の教育学は、多様な読解を奨励する。それは私たちがテキストの意味を完全に解釈することはできず、一つの意味に限定されることなく複数の意味を読み取ることができ、そして個性の違いが私たちのテキストの読解にどのように影響を与えるかを示すことによってである。

つまり現状を変革する「対抗する知識」の体系を提供するよりも、自分たちを包み込む対話 (discourse) に引き入れ、様々な思いや感情が交錯する場を創り出すことが必要なのだと述べている。

最後の「省察的語り」は、受講生の記録を整理する大学院生たちの語りであり、研究を主導するレイザー自身の省察ともなっている。^{*48}

4. フェミニスト教育学と collaborative learning との関わり

以上フックスとレイザーの議論を見てきたが、これらの議論が collaborative learning に与える示唆を整理すると以下の四点となる。

第一には、フェミニスト教育学と collaborative learning の両者とも主に高等教育 (大学) の場での授業や研究を念頭に置いていることである。これはフェミニスト教育学の提唱者が作家や研究者として大学にいる状況からはある意味で当然のことかもしれないが、collaborative learning が主に中

等教育後期から高等教育機関（大学）での教育・学習のあり方を問題にしている点で、両者はその対象を共有していると言える。その意味でフェミニスト教育学から collaborative learning が学ぶことのできる内容は多い。

第二には教室のヒエラルヒー構造の解体である。特にフックスは教師が権威を捨て、学生とともに授業を創り上げることを重視した。それは「男性－女性」「白人－黒人」の関係の解体と並行関係にあると言える。collaborative learning でも、学生自身の学習共同体形成の意味で教師の権威を疑うことを一つの目標としている。

第三には、知識を社会構成体として捉える視点である。学生間の対話の中で知識を創出することが求められているのである。フックスが強調する個人的体験や感情や、レイザーの「脱構築」－学習での迷い、あいまいさ、戸惑いを丁寧に掬っていくこと－は、collaborative learning では必ずしも重視されてはいないが、学生を全体的存在として捉え、その気持ちを受け止め共有する、あるいは多様に解釈を行うプロセスは、collaborative learning をより豊かなものにする契機となるであろう。

第四に、第二点と第三点と関わって、教室や学校を学習共同体（learning community）に組み替えようとする志向である。フックスは、教室場面での興奮、情熱、楽しみを強調する。単に知的で冷静な空間ではなく、ある種の感情の高まりを期待していると言える。このような要素を含んだ学習共同体は collaborative learning でも求められるものである。

おわりに

フックスやレイザーの著作を読むと、collaborative learning と共通する表現や用語が非常に多いことに気づく。また、大学での討論を中心とする授業法を述べている、Stephen D. Brookfield, Stephen Preskill *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms* (Jossey Bass 2nd ed. 2005年)でも「フェミニスト教育学について殆ど知らなくても、これらの実践の最良の部分を活用して教えている人はいる」「とりたててフェミニスト教授法であるとされているものは、本書で述べているような、互いを尊重し、応答的、多様な存在を含み込む教育と対応している」*49 と述べているように、フェミニスト教育学は、collaborative learning に限らず、学生の主体的な学びの実践と深いつながりを持つことが分かる。

従来 collaborative learning と cooperative learning とが近いようで遠い存在であったように、これらとフェミニスト教育学も、同じような方向を目指していながら、交わってこなかったのではなにか。collaborative learning (そして cooperative learning も) は、フェミニスト教育学の主張と実践の成果を学ぶことでより豊かなものとなっていくのではないかと思われる。

次稿においては、これまで日本では殆ど紹介されていないフェミニスト教育学の動向と課題を検討し、協働・協同学習との関わりを探る。

註

- * 1 <http://jawe2011.jp/cgi/keyword/keyword.cgi?num=n000147&mode=detail&catlist=1&onlist=1&shlist=1> (2016年6月26日参照)
- * 2 <https://wp0.its.vanderbilt.edu/cft/teaching-guides/pedagogies-and-strategies/> (2016年6月7日参照)
- * 3 <https://my.vanderbilt.edu/femped/> (同上)

- * 4 <https://my.vanderbilt.edu/femped/habits-of-head/construction-of-knowledge/> (同上)
- * 5 <https://my.vanderbilt.edu/femped/habits-of-heart/power-authority/> (同上)
- * 6 拙稿「Cooperative learning と Collaborative learning」『学苑』907号 2016年5月 p. 6
- * 7 国立国会図書館の蔵書検索システム (NDL-OPAC) で「フェミニスト教育」「フェミニズム教育」でのヒットはおのおの9件と16件 (書評などを含む) であった。(2016年6月26日参照)
- * 8 ただ木村涼子が述べているように、2005年頃から「ジェンダーフリーバッシング」が起こり、「ジェンダー研究」自体が逆風に晒されたことがあった。(木村涼子 (聞き手・海妻径子)「ジェンダーと教育をめぐる攻防 フェミニスト・ペダゴジーの模索にむけて」p. 22 および注1)『インパクション』154号 2006年10月) 筆者自身もほぼ同時期に、当時の職場での研究テーマの中に「ジェンダー」という言葉を用いたところ、この用語についての否定的コメントを間接的に聞いた経験がある。
- * 9 国立情報学研究所論文検索サイト (CiNii Articles) や国立国会図書館蔵書検索 (NDL-OPAC) などで「フェミニスト教育」「フェミニズム教育」で検索した結果による。
- * 10 *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* p. 4
- * 11 協同学習の一つの手法であるジグソー法を考案したエリオット・アロンソンが同時期にカリフォルニア大学サンタクルーズ校で教鞭を執っていた。フックスと接点があったかどうかは不明である。
- * 12 邦訳は、大類久恵・柳沢圭子訳『アメリカ黒人女性とフェミニズムーベル・フックスの「私は女ではないの？」ー』(明石書店 2010年)。
- * 13 なお翻訳本については伊田広行の書評 (日本女性学会『女性学』14号 2007年 p. 103~108) がある。
- * 14 『関係性の教育学』[第1号 (2001年)~第12号 (2013年)] は CiNii 本文収録刊行物ディレクトリ (http://ci.nii.ac.jp/vol_issue/nels/AA12522075_ja.html) で閲覧することができる。(2016年6月現在)
- * 15 p. 71~72, p. 197~110
- * 16 藤原直子「ベル・フックスの Engaged Pedagogy に関する一考察 ー教師の課題を中心にー」(『日本デューイ学会紀要』第43号 2002年 p. 194)
- * 17 同上 p. 198
- * 18 *Transgress* p. 6
- * 19 *Transgress* p. 19~21
- * 20 *Thinking* p. 20~21
- * 21 *Transgress* p. 17, 21 *Thinking* p. 2 など
- * 22 *Transgress* p. 14
- * 23 *Community* p. 180 この部分は *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (Jeremy P. Tarcher/Penguin 1999年) p. 10 からの引用である。なお本書は論集であり、フックスも執筆をしている。
- * 24 *Community* p. 43 この部分も前掲 *The Heart of Learning: Spirituality in Education* に収められている *The Grace of Great Things* (Parker J. Palmer) p. 18~19 からの引用である。
- * 25 *Transgress* p. 15
- * 26 *Transgress* p. 206
- * 27 *Thinking* p. 7
- * 28 *Thinking* p. 8~10
- * 29 *Thinking* p. 10
- * 30 *Thinking* p. 11
- * 31 「経験の権威」について、フックスはエッセイ *Postmodern Blackness* (1994年) でも触れている。
(http://www.africa.upenn.edu/Articles_Gen/Postmodern_Blackness_18270.html 2016年7月15日参照)

- *32 *Transgress* p. 84
- *33 *Transgress* p. 139
- *34 *Community* p. 11
- *35 *Community* p. 75
- *36 *Community* p. 83
- *37 *Thinking* p. 60
- *38 *Transgress* p. 7
- *39 *Transgress* p. 8
- *40 *Community* p. 154～155 なおこの部分の前半は *Thinking* (p. 154～155) にも引用されている。
- *41 本名は Patricia A. Lather であるが、著作などでは Patti Lather としている。
- *42 <https://u.osu.edu/lather.1/> (2016年7月10日参照)
- *43 *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern (Critical Social Thought)* (Routledge 1994年) p. 71
- *44 同上 p. 73～75
- *45 同上 p. 128
- *46 同上 p. 140
- *47 同上 p. 145
- *48 同上 p. 147～150
- *49 *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms* p. 156

(ともの きよふみ 総合教育センター)