

ケアする市民の育成をめざすシティズンシップ教育 —「ケアされる人」という自己認識の形成に焦点を当てて—

鎌田 公寿*

1. 問題の所在と研究の目的

「市民」の育成が社会科教育研究にて議論されるようになって久しい¹⁾。そこでは、自らを社会の構成員の一人とみなし、他者とともに社会の創造へと向かっていく子どもの育成が提唱されている。こうした主張を批判的に継承し、「ケア (care)」する市民を育成する社会科教育／シティズンシップ教育の理論構築を試みる研究がなされている。具体的には、シティズンシップとしての「態度」にケアを位置づけ、それによって生まれる「知識」「技能」「態度」の相互連関を論じたもの²⁾、「社会的な見方・考え方」に「人間の見方」を加えたうえで、それとしてケアを捉えたもの³⁾、がある。本稿は市民育成の研究、とりわけ、従来の市民像に人間の依存的側面を組み込んで再編し、より豊かなものとして描出しつつ、そうした市民どうしのケア関係を土台とする社会創造の仕方を示す研究の系譜に連なる。

これらの研究は、上述の意義を有する一方、次の点において途上にある。すなわち、ケアする市民とは、「ケアされる人」という自己認識をもった市民である、ということに着目し、その論理を精緻化するには至っていない。ではなぜ、その必要があるのか。詳細については本論で述べるため、ここでは大要を示すだけにとどめる。

ケアとはまずもって、他者のニーズに意識を注ぎ、その把握に努めることである⁴⁾。これを「専心」と呼ぶ。その際、他者が置かれている社会的文脈に接近することになる。ここで危惧されるのが、「ケアする〈わたし〉」と「ケアされる〈あなた〉」⁵⁾の線引きである。これがケアの遂行を難しくする。関係に権力（他者による判断の結果を等閑にして他者を支配し規定しようとする力⁶⁾）が作用し、ケアがパターナリズムに転じてしまうのである。そうならないためには、人間の脆弱性を正面から受けとめ、「誰もが等しくケアされる人である」との認識をもつことが肝要である。これを忘却してしまえば、ケアすることはできない。

このように、ケアすることと「ケアされる人」という自己認識は分かち難く結びついているがゆえに、ケアする市民を育成するにあたっては、「ケアされる人」という自己認識形成⁷⁾の支援が鍵となる。その方略を、理路を整備したうえで提案することが本稿の目的である。

上記目的を達成するために、次のような流れで論を進める。第一に、シティズンシップ教育と不可分なものとされる民主主義を、ケア論の立場から定義したうえで、それを実現するのはすべての「市民」であるとの主張を行う。第二に、民主主義を実現するには絶えざる自己の捉え直しが必要であること、そうして立ち返る根源的な自己認識が「ケアされる人」ということを論じる。第三に、ここまでの手続きから導出した理論に基づき、子どもが「ケアされる人」という自己認識を形成するための授業案を作成する。

なお本稿では、政治学者であるトロント (Tronto, Joan C.) の研究を理論的支柱とする。トロントは、民主主義とケアとを結び、ケアへのニーズがもっともよく充足される社会を構想している。とりわけ、「われわれは皆、ケアの受け手である」⁸⁾との指摘およびそれを軸に展開される従来の民主主義論への批判は、本稿への示唆に富む。

2. ケアする市民

(1) ケア論からみた不平等とその要因

シティズンシップ教育は、イギリスの教育政策に大きな影響を与えたクリック (Crick, Bernard) がそうであったように、「民主主義を担う市民の育成」を念頭に論じられることが多い⁹⁾。本稿もそれを共有し、さらにケアを編み込んでいくことで、より説得的にケアをシティズンシップ教育に位置づけたい。

ケア論の立場から、民主主義はいかに定義されるだろうか¹⁰⁾。トロントは以下のようにいう。

民主主義とは、ケアの責任の〔適切な〕配分であり、そしてできるだけ完全に、誰もがそのケアの配分〔決定〕に参加しうる状態を保証することである¹¹⁾。

これは、「Caring-with」の達成・継続なくしてはありえない。Caring-withは次のように説明される。「われわれは、他者、そして社会・政治制度を信頼するだろうし、他の市民との連帯を感じ、他の市民をわれわれ自身のケアしケアされるパートナーとみなすだろう」¹²⁾。ここでトロントは、「市民」という言葉を使用し

*常葉大学教育学部

ている。これは本稿において重要な意味をもつが、市民の定義を導くには、上に引用した民主主義に含意される「平等」について考察する必要があるため、まずはこちらから着手する。

トロントがめざす「平等」とは、ケアの責任の配分の平等、およびその決定プロセスへの参加の平等である。それは未だ実現されていない。たとえば、日本において男女間のケアの責任の配分に偏りがあること、そしてその政治的決定の場に臨むことができる男女の人数にも偏りがあることは、厳然たる事実である。

トロントは、ケアの責任を負う／負わない基準として、「意思決定に参加する能力のある人びとと、そうでない人びとの区別」¹³⁾が採用される事態に言及し、これを不平等の要因とみなす。というのも、この区別が、女性を政治的意思決定の場としての公的領域から「除外」し、ケアしケアされる場としての私的領域に「閉じ込める」ことに正当性を与えたからである。こうしてほとんど慣習化された男女間のケアの配分の不平等は、徐々に改善されてきてはいるが、それでもなお根強く残っている。

ケアを引き受ける者としての女性は、政治的意思決定のプロセス、ケアの責任の配分決定の議論から「自然に」遠ざけられた。のみならず、そのための理由づけとして意思決定能力を剥奪されたのである（高齢者や障害者など、ケアの対象とみなされる人びともそうであった）。結果、女性はケアの責任の大部分を負うこととなった。

(2) ケアの責任の偏在が引き起こす問題とその解決

ケアの責任の偏在は、どのような問題状況を引き起こすのだろうか。たとえば、家庭内におけるケア（子育てや介護、傷病者の支援）の責任を一人の人間に負わせた場合、バーンアウトの危険性がある。これは、家族の他の構成員、さらには社会全体の責任意識の欠如および法制度の不備が招いた結果であり、この点をこそ問題化しなければならない。

そこで、ケアを一人の人間が負うべき「義務」とみなすのではなく、複数の人間が分有する「責任」とみなし、その責任を遂行するための人間関係のネットワークを構築することが求められる¹⁴⁾。それは、場合によっては家庭内にとどまらず、その外（たとえば地域）へと広がるだろう。バーンアウトを回避するには、家庭を超えて人びとがつながり、ともにケアすることが必要である。

根本的に、個人のニーズが社会構築的なものである以上、当該社会で暮らす人びとは、多かれ少なかれ、ニーズを生成する「システムの再生産をつうじた加害」の当事者である。これがケアの責任を負うべき根

拠である。もっとも、ケアの責任の配分が、たとえば家庭内で適切に行われているかぎりにおいては、「関係の親密性」が責任の根拠として機能するかもしれない。だが、家庭を含め、どの範囲においても機能する「システムの再生産をつうじた加害」こそ、責任の分有に際して自覚すべきなのである¹⁵⁾。

以上の考察を踏まえ、「市民」を定義すると、次のようになる。すなわち、「『責任の分有』という考え方のもと、他者のニーズを社会的文脈において把握し、必要に応じて他の市民とともに、社会制度改革をも視野に入れ、可能なかぎり即時的に充足しようとする者」である、と¹⁶⁾。ケアの責任は、ある特定の人びとがそれぞれ単独で負うべきものではなく、すべての市民がともに負うべきものである。ケアの責任の適切な配分を考えるためには、こうした発想を得る必要がある。

今1つ問うべきは、どうすれば自他を上のような意味での市民と捉えることができるようになるか、である。トロントの言葉を借りて結論を先取りすれば、「ケアは階層的であることを免れえない」という臆説を壊すことが求められる¹⁷⁾。次の「3」では、この結論に至る過程を、「自己認識」に着目しながら論じていく。

3. 「ケアされる人」という自己認識と「市民」

(1) 民主主義と自己認識

そもそも民主主義と自己認識は、どのような関係にあるのだろうか。岡野の論を援用しつつ、この問いに取り組みたい。

岡野は、バトラー（Butler, Judith）による主体批判（常に行為の起点となる合理的な「自由な主体」という幻想が社会変革を拒むのであって、「自由な主体」の成立それ自体を凝視することによってこそ、変革の可能性が生まれるという主張¹⁸⁾）を自らの議論の出発点とする。主体は、すでに文脈によって構成されているため、それと無縁ではいられない。換言すれば、すべての行為は外界からの働きかけに対する何らかの応答である。ゆえに、外界から問いかけられ、呼びかけられたならば、それは他者を強く意識し、ある行為をと（り続け）るか否かを反省する契機となる。ことに、強烈な怒りや悲しみを伴う問いかけや呼びかけによって自らの意思を確立できない事態に直面したときこそ、他者との関係において自らが在ることを意識化し、自らを反省的に問うと同時に、これまでとは違う応答の仕方を熟考する好機なのである。これが岡野のいう、「民主主義的な変革運動」である。

民主主義的な変革運動には、[略]わたしたちのアイデンティティ、つまり、自己をどのように認識するか、そして自己をみている見知らぬ他者

との関係と出会った時に、どのように振る舞うか、どのように自己認識を変革していくかといった運動も含まれている¹⁹⁾。

「他者との連関や社会構造を無視」し、「時に弱者、声を上げる力がもてない者たちを物理的に排除」するという「暴力が実際に発動するかもしれない危険な状況、つまり社会構造の布置を積極的に変革していく」とする、『反』暴力的な実践から²⁰⁾、あろうことか他者を締め出すことで、民主主義的实践の根幹である「変える力」が取り去られる。他者からの働きかけを無視すること（あるいは圧殺すること）、すなわち、「暴力の当事者としての〈わたし〉」を不問に付すことにより、変革への道を閉ざそうとするのである。裏を返せば、他者の声に耳を傾け、主体という幻想を纏った〈わたし〉に真摯に向き合うことで可能となる自己認識の変革が、「傷つきやすく依存し合いながら生きるひと、そしてそうした人びとが住まう世界を注視し、ケアしながら新しい社会を構想する可能性」²¹⁾をもたらすのである。この論理を、続く(2)で示す。

(2) 「ケアされる人」としてのケアする市民

トロントによれば、多くの民主主義論は、人間は皆、完全に合理的で自律的な判断能力を備えた人格であり、ゆえに等しく尊重される、との考え方を共通にもっている。一見すると、社会的包摂の根拠になりそうな考え方である。だがトロントは、これが内包する排除のメカニズムを、以下のように暴いてみせる。

人間は、その社会内において、能力 (capacities) に関していえば平等ではない。幼い子ども、病気に罹っている人、高齢者などはとくにそうである。歴史上、民主主義の理論家と民主主義の実践は、「依存」していた人びと、あるいは十分に理性的ではなかった人びとを、市民である人びとから除くことによってこの問題を解決した²²⁾。

このような民主主義論者を含む「市民は、自らを自律した者、すなわち、自己決定できる者だと考えることを好む。[略] 自身を、ケアの受け手というよりも、むしろまずはケアの与え手とみなす自律した行為者は、したがって、自身の立場の性質を誤解し、ケアの受け手が帯びる依存に対する嫌悪に身を投じやすい」²³⁾。この傾向は、どのような帰結をもたらすのか。それは、関係において権力を行使し他者を「他者」化するため、ニーズに専心できない、というものである。これは具体的には、次のような事態をさしている。

「自律した」行為者と「依存した」受取人の区別は、ケアの受け手を「他者」へと変えることに、知的に作用している。[略] ある人を「他者」とするこの過程は、「他者」の状況を分析し、判断し、そして人びとに何が起きているのかを理解する能力 (ability) と衝突する²⁴⁾。

ここでの「他者」化とは、「多数派」である「自律者」が、他者を「知っている」と思い込み、一方的に解釈し、規定することである²⁵⁾。このとき、「自分は自律しているのだから、依存者に関する諸々を決める立場にあるのだ」というパターンな権力的思考が働いている。これへの自戒が希薄な「多数派に属した人びとは、〔他者の〕窮境や苦闘を理解することさえできない。このような人びとにとってそれは単純に、そうした『他者』が成功しなかった、懸命でなかった、『善く』なかったようにみえるのだ」²⁶⁾。このような姿勢では、他者のニーズに専心することなど到底できない。

この打開に向けて、トロントは次のように主張する。「われわれがもつ一般的な市民のイメージを、真にすべての市民を含むものに広げるためには、われわれは、われわれ自身と他者についての考え方を広げる必要があったらう」²⁷⁾。では、「われわれ自身」をどのような存在として捉え直す必要があるのだろうか。

トロントによれば、まず「市民がなすべき第一歩、少なからぬ困難を伴う第一歩は、各々が互いに、人間の脆弱性を認めることである。われわれは皆、ケアの受け手である。人間が幼児であるとき、弱っているとき、老年期で衰えているとき、これは明らかに事実である。しかし、すべての人びとは、いつでもニーズをもつ。もし市民が自身のニーズを自発的に認めるならば、他者も同じようにニーズを有している、ということをも認識できる」²⁸⁾。ケアの受け手、すなわち、「ニーズの充足を求める (needy) 存在というこの特質は、すべての人間によって平等に共有されている」²⁹⁾。〈わたし〉も例外ではない。

ここで問われているのは、自律であり「自立」でもある。なぜか。それは、自律と自立が癒着しているからである。この点について、岡野は以下のように分析する。

「自分自身で判断を下し意見を述べる」という本来の意味で自律的な存在であるか否かは、様々な観点から能力試験でもしない限り判断不能である。したがって、判断能力・道徳能力といった意味における判断基準は形骸化し、むしろ、「経済的に自立している」者こそが市民であり、経済的に依存する者は自律的な道徳能力を有しない二級市民である、との主張を誘発することになる³⁰⁾。

これは、高齢者や障害者、女性、乳幼児といった人びとに対して生じるが、次の「4」にて取り上げる野宿生活者に対してとくにそうである。なぜなら野宿生活者は、「自立できるはずなのにその努力を怠った」とみなされやすいからである。こうして上記の「二級市民である、との主張」は当然のものとされ、ゆえに差別的な態度が顕になる（これはこのテーマの性質に関わることであって、他のテーマの重要性がこのテーマに比して劣るなどと主張する意図はまったくない）。しかし、野宿生活者における経済的依存は、必ずしも本人の意志の弱さに由来しない。家庭環境や雇用環境は、本人の意志だけではどうにもならないし、いつでも脅かされている。このことが、〈わたし〉の自立は依存と隣合わせだと気づかせてくれる。この自身の依存への気づきが、「ニーズを有する他者」との出会いにとって不可欠である。

加えて、「周囲の人びとに関するケア実践について考える必要がある。同じ家族のメンバー、そしてその他の親近者（たとえば友人や隣人）といった人びとでさえ、ケアのもっともよい方法についての異なる考えがある。場所、文化的な背景、経済状況にまたがるこれらの違いを深めることができれば、すべての市民は、特有のケアのニーズとケアの方法をもつ、ということが明白になる」³¹⁾。つまりは、他者を（依存しながらも）「ニーズへの意思をもった（＝自律した）存在」として捉えることができるのである。

上記2つの作業をつうじて、「ケアされる人」としての自己認識が形成される。結果、他者のニーズを先取りしようとせず、細心の注意を払ったうえで、あくまで他者の位置からそれを充足するための適切なケアのあり方を熟慮するようになる。この意味で、ケアする市民はケアされる市民でもある³²⁾。

4. 授業設計

本稿「3」(2)における考察結果を軸に³³⁾、「ケアされる人」という自己認識の形成を目的とする、中学校社会科公民的分野での実施を想定した授業案を作成する。具体的には、平等権および生存権（中心となるのは平等権）の学習に位置づく。

内容としては、野宿生活者の現実を取り上げる。多くの生徒は、他者としての野宿生活者に出会っていない。もちろん、路上で見かけたり、知人やマスメディアをとおして見聞きしたりしたことはあるだろう。だが、野宿生活者が何を思い、願っているのかといったことは知らない。にもかかわらず（むしろそうであるがゆえに）「知っている」のである。その知り方は、たとえば、粗悪な住居、不衛生、経済的基盤の喪失、人間関係からの疎外、労働意欲の欠如といったネガ

ティブなものである。それは自身との差異として語られる。自分は上記の生活基盤が一定程度保障されている。つまり、自律（自立）している。だが野宿生活者はそうではない。すでに論じたとおり、こうした認識が、他者を「他者」化するパターン的な権力的思考を生み出すのである。野宿生活者のニーズを知ろうとせず、また自らももつ依存的側面に意識が向くこともない。高齢者や障害者といった人びとと比べ、野宿生活者との関係においてこのような生徒の認識は顕著である。

したがって、本授業がめざすのは、次のような生徒の変容である。他者依存的な自己、すなわち「ケアされる人」としての自己を認識し、「自律（自立）した自分」と「依存した野宿生活者」を区別することをやめ、野宿生活者のニーズを真に知ること、である。

授業案の詳細に入る前に、以上の内容と目標を、中学校段階に設定することの理由について述べる。一般的にいて中学生は、自他の身体、性、人種・民族、経済状況などの社会的地位に対して敏感である。それは、中学生を対象とする「ホームレス」についての授業の様子をみるとわかる。たとえば、本授業案にて資料としても活用する『ホームレスを考えた 中学生ら修学旅行で／紙上討論で』（朝日新聞：2010年7月18日）には、中学校での実践が2つ紹介されている。この記事のなかでとくに着目したいのは、「家が豊かではなく親が苦勞しているのを見ている子」が、「ホームレスって働く気を失って頑張る努力をしない人」といった意見をもつ傾向がある、との記載である。ここには、自分の社会的地位への自覚と、強固に内面化された自律（自立）志向³⁴⁾がみてとれる。このような実態があるからこそ、それを打開するという課題を設定することに意義があると考えられる。もっとも、こうした生徒の実態を加味した中学校での授業は蓄積されているが、自律（自立）志向の転換および「ケアされる人」という自己認識の形成は、新たな試みといえる。とはいえ、先のような意見をもつ生徒がいる一方、「不況なのでだれでもホームレスになる時代」「同じ人間だから助け合わないと思う」といった意見をもつに至った生徒もいる。このような考えは、「ケアされる人」という自他に共通する人間性を認識することで、さらに実質を伴ったものとなる。以上の理由から、中学生の認識に即しながらも、無理のない、滑らかなその深化を実現するための適切な内容および目標設定といえる。

以上を踏まえて作成した授業案（2時間構成）が表1-1および表1-2である。以下、これについて詳述していく。

表1-1 授業案 (1時間目)

	ねらい	学習活動	教師の働きかけ・留意点	資料
導入	*野宿生活者の生活実態に関心をもつ。	発問：「この雑誌は、誰がどこで販売しているのか」 *雑誌「ビッグイシュー日本版」の表紙や内容をもとに予想する。 「『ホームレスの仕事をつくり自立を応援する』と書いてある。ホームレスの人が売っているのではないか。／『行動規範』が書いてある。ホームレスの人が路上で販売しているのではないか。」 *ワークシートの①～③にそって野宿生活者の実際を予想し、記入する。 ①どのように生計を立てているのか「ビッグイシューの販売。／アルミ缶を集めてお金にかえる。」 ②そのような生活をするようになった原因は何か「働きたくないから。／努力しなかったから。／病気になるから。」 ③何を思い、何を望んでいるのか「毎日苦しい。／今の生活から抜け出したい。／人として最低限の生活。／屋根のある家。」	*野宿生活者の実際に結びつくような具体物を提示し、生徒が野宿生活者の生活実態を知ろうとする態度やきっかけをつくることができるようにする。 *雑誌は野宿生活者が路上で販売していること、この事業が野宿生活者の就労支援策の1つであることを説明する。 *生徒がワークシートに記載した内容をもとに、生徒の「他者」化の状況を確認する。	*雑誌「ビッグイシュー日本版」 *ワークシート
展開	*自己責任論を見直し、野宿生活者の実際を切実な問題として認識する。また、経済的基盤が実は危ういものであることに気づく。	*映像資料をみながら、そこに登場する川口さんの人生について、①～③に対応させ、ワークシートにメモをとる。 *自分の予想した野宿生活者と、実際の野宿生活者の違いを認識する。 *病気や失業は、誰にでも起こりうることを理解する。	*とくに予想とのずれを意識しながら視聴するよう指示する。 *視聴後、①～③について補足説明を行う。①についてはいくつかの自立支援策を紹介する。②については、本人の努力ではどうにもならない理由、しかも誰にでも起こりうる理由があるということを強調する。③については、複雑な思いを抱えながら生きていることを強調する。	*映像資料「『ホームレス』と出会う子どもたち」（『ホームレス問題の授業づくり全国ネット』製作）に収録されている「川口猛さんの人生」（約16分） *ワークシート
まとめ	*現時点での自分の認識を確認する。	*川口さんの人生に触れて感じたことや考えたことをワークシートに記入する。 「かわいそうだと思った。／このような社会はよくないと思った。／支援策の充実が必要だと思った。／頑張り足りないと思った。」	*次の時間は、この記事内容を確認するところから授業をはじめるところを伝える。	*ワークシート

表1-2 授業案 (2時間目)

	ねらい	学習活動	教師の働きかけ・留意点	資料
導入	*「かわいそう」に含まれる価値を問う構えをつくる。	*前の時間の「まとめ」で書いた感想を振り返る。 *新聞資料を読み、そこに掲載されている中学生の感想から、野宿生活者すべてが「かわいそう」なのかを考える。 発問：「すべての野宿生活者が『かわいそう』なのか」 「かわいそうだと思う。／もしからしたら楽しく生活している人もいるかもしれない。」	*生徒の感想と新聞資料の中学生の感想を関連づけながら発問し、生徒の考えを掘り出す。 *「かわいそう」と感じることは、野宿生活者に関心を示し、関係しようとするにつながらるため、大切ではあることを伝える。	*ワークシート *新聞資料「ホームレスを考えた 中学生ら修学旅行で／紙上討論で」（朝日新聞：2010年7月18日）
展開1	*ニーズが多様であることを知り、「上から目線」で一方向的に決めるのは危険であることに気づく。	*ミドリさんの事例を読み、ミドリさんのニーズを把握する。 *川口さんとの比較から、地域や文化的な背景などが違えば、ニーズも異なることに気づく。 「ミドリさんは野宿生活を望んでいたから、かわいそうとはいえない。」	*前時で取り上げた川口さんと比較するよう指示する。その際、二人とも生活保護を受けているという点では同じであることにも触れる。 *ニーズの違いだけでなく、その背景を具体的に捉えるよう指示する。 *一方向的にニーズを決めつけると、適切な支援ができないことを伝える。	*資料「ミドリさんの人生」
展開2	*自分自身、自律（自立）しているようにみえても、依存していた／している側面もあることを認識する。 *互いに依存した人間として支援することの重要性を認識する。	*新聞資料にある生徒の感想をもとに、自分が「被支援者」になる可能性について考える。 発問：「川口さんはどのような理由で野宿生活を始めたのだったか」 「川口さんは、一生懸命働いた結果、体を壊してしまった。／生まれてくる環境を選ぶことはできない。」 *これまで他の人に助けてもらった具体的な場面を思い出す。また、今後そうなる場面を想像する。 *考えたことを発表する。 「生まれたばかりは一人では生きていけない。／歳をとれば助けがいる。／骨折したときはたいへんだった。」 *ニーズをよりよく知るためには、自分も人の助けを必要とする存在であることを忘れず、相手の意思を尊重することが大切であると理解する。	*新聞資料の「自分は成績がよいから野宿生活者にはならない」との感想に着目するよう促す。 *新聞資料の「誰でもホームレスになる時代」との感想に着目するよう促す。 *乳幼児期や老齢期における生物学的な依存、病気や怪我をした際の依存について事例を示す。 *言語化をつうじて、自らの依存を明確に認識するよう促す。 *人間誰しも依存する部分があることを認識し、上から目線ではなく同じ依存した人間としてかわかることが大切だと伝える。ただし、具体的なニーズはやはりさまざまであることを強調する。	*新聞資料「ホームレスを考えた 中学生ら修学旅行で／紙上討論で」（朝日新聞：2010年7月18日）
まとめ	*支援する際には、自らの立場と相手の視点の両方に十分配慮する必要があることを理解する。	*制度が充実しても、「支援を受ける／受けない」で人の思いを捉えるのではなく、支援する際には相手の状況をよくみる必要があることを理解する。	*制度には自律（自立）を迫る側面があること、さらにはニーズを単純化する危険があることを伝える。	

まず、1時間目について。「導入」では、雑誌『ビッグイシュー日本版』を提示する。生徒は、「この雑誌は、誰がどこで販売しているのか」を、表紙に書かれている文言や内容をもとに予想する。それが出揃ったのち教師は、雑誌は野宿生活者が販売していること、この事業が野宿生活者の就労支援策の1つであることを説明する。野宿生活者の実際に結びつくような具体物を提示し、生徒に予想してもらうことで、生徒は野宿生活者の実際に関心を向けることができる。続いて生徒は、野宿生活者は①どのように生計を立てているのか、②そのような生活をするようになった原因は何か、③何を思い、何を望んでいるのか、の3つの問いについて、先の雑誌を糸口に野宿生活者の実際を予想し、ワークシートに記入する。教師は、記載された内容をもとに、いかに生徒が野宿生活者を「他者」化しているかを確認する。

「展開」では、映像資料を用いて野宿生活者の実際を紹介する。生徒は、①～③の観点に基づき、ワークシートの別欄にメモをとりながら視聴する。

視聴するのは、DVD『「ホームレス」と出会う子どもたち』（「ホームレス問題の授業づくり全国ネット」製作、2009年）に収録されている「川口猛さんの人生」である。川口さんは、この撮影がなされた時点で、野宿生活から脱し生活保護を受けている。上述のワークシートの①～③に対応させながら川口さんの人生について記すと、川口さんは①日雇い労働やダンボールを集め換金することで生計を立てていた。高級クラブにて廃棄されたオードブルを食べるときもあった。②経済的に困窮した家庭に生まれ、小さい頃から働き続けた結果、うつ病になった。これがきっかけで、野宿生活をはじめ。さらに、野宿生活を続けるうちに身体を壊し、働くこともできなくなった。③そのような折、ボランティアの男性に出会う。はじめのうちは、知らない人に声をかけられるのが嫌だった。だが男性は毎週必ず決まった時間に来て、医者に行くよう川口さんを説得した。説得された川口さんは入院し、生活保護を受けることになる。入院前、川口さんは「いつ死んでもいい」と思っていたが、野宿生活から脱した今、幸福感とともに、自分とかかわっている人びとへの感謝の気持ちを強くもっている。

視聴後、生徒は野宿生活者についての事前の予想と実際との違いを確認する。①については概ね予想と一致するかもしれないが、実際を知ることで、野宿生活者の問題を、より切実なものとして捉えることができる。①に関連して、教師は、「導入」で取り上げたものの以外の自立支援策について簡単に補足する。③についても、川口さんの場合であれば概ね予想と一致するかもしれない。ただし、予想は「毎日苦しい」「この

生活から脱したい」といった単純なものにとどまるだろう。だが川口さんには、そうした一言では尽くせない複雑な思いがある。そのことに生徒は気づく。②については、生徒の予想と実際とのずれが大きいと思われるため、教師は中心的に取り上げる。生徒は事前の予想として、「お金がないのは働かないからだ、自己責任だ」という自助努力の欠如についてワークシートに記載するかもしれないが、川口さんの場合、労働意欲の欠如どころか、必死に働いた結果、健康を損ねた。生徒は、観点②の記載内容と、DVDを視聴しながらとったメモとを比較し、そのずれを可視化することで、自身の偏見を省みることが容易になるだろう。さらに教師は、健康を損ねることは、教師も生徒も含め、誰にでも起こりうると生徒に伝える。あわせて貧困状態に陥りやすい雇用形態（有期雇用労働者や派遣労働者など）についても触れ、問題意識を喚起する。これについては次の時間にて本格的に取り上げるので、ここでは意識の片隅に置くことができればよい。

「まとめ」において生徒は、以上の点を確認したうえで、ここまでの感想をワークシートのさらに別欄に記載する。これをもって、1時間目は終了となる。

続いて、2時間目について。「導入」では生徒に、前時にてワークシートに記入した感想を改めて確認してもらう。そこにはおそらく、「かわいそう」といった同情の声が記されているだろう。これとかかわらせて、教師は、先述の新聞資料『ホームレスを考えた中学生ら修学旅行で／紙上討論で』を配布する。これは、修学旅行時に野宿生活者を訪ね、人とのつながりを考える岐阜県中津川市立第2中学校の取り組みと、ホームレス状態になるのは自己責任か否かをめぐっての紙上討論をとおして考えを深める神奈川県小田原市立白山中学校の取り組みを紹介したものである。いずれの実践も、1時間目で使用したDVDが起点になっている。新聞資料の記述からまず取り上げたいのは、DVDをみた中津川市立第2中学校の生徒の、「上から目線だと思うけど、かわいそう」という感想である。この感想をもとに、「すべての野宿生活者が『かわいそう』なのか」と問いかける。「かわいそう」だと思うことは、野宿生活者に対する支援行動につながる可能性を秘めているという点では重要である。なぜならそれは、ケアの責任の萌芽だからである。だが他方で、パターン的な権力的思考が内在している。このことへの気づきに向けて、上の発問を設定し、「かわいそう」に対して生徒が見出す価値を揺さぶる。

なお、新聞記事を活用するのは、第一には生徒が自らと類似した意見を客観的に分析できるようにするためだが、自己認識の相対化への抵抗を極力減らすためでもある。緩衝することなしに『「上から目線」で野

宿生活者をみていないか」と「問いただした」場合、生徒は「責められている」と思い、認識の見直しを放棄したり、学習から離脱したりするかもしれない。これを回避するための手だての1つが、上の活動なのである。

「展開1」では、上記の発問について深く考えるために、女性の野宿生活者であるミドリさん（仮名）の事例を取り上げる。以下、この事例が記載・分析されている丸山の著書³⁵⁾をもとに、ミドリさんの人生について記す。授業では資料として配布する。

ミドリさんは、夫婦関係の悪化により家を出て、単身でヘルパー、土工、旅館の住み込み仲居などをしながら生きてきたが、身体を壊して退職する。実家に帰る途中に泊まったサウナで所持金を盗まれ、座り込んだ公園で、野宿者がアルミ缶を集めているところを見かけ、自分にもできるかもしれないと思い、野宿生活をはじめた。そのなかで、多くの一般市民とかかわりをもつことになる。ミドリさんの生活は、多くの人のなかにおいて成立していた。自分の稼ぎで生活していることが自尊心を支え、それがあからこそ他者と関係を結ぶことができた。こうした生活基盤が、今後もとてあえずは野宿生活を続けたいとの希望につながっている。だが、ミドリさんが生活する公園がある大阪市では、他の公園のテントが強制撤去されており、ミドリさん自身も、施設に入るよう役所の人に促されることとなる。そして結果として、生活保護を受けて生活をはじめた。

生徒は、以上のミドリさんの事例を読み、ミドリさんの支援ニーズを把握する。この活動を促進するために、教師は、ミドリさんと、前時にて紹介した川口さんのニーズの違いを比較するよう指示する。加えて、ニーズの違いにとどまらず、それを生み出す生活のありようを具体的に捉えるようにも指示する。そのうえで、「すべての野宿生活者が『かわいそう』なのか」という問いを再度提示する。生徒は、「そうとはいえない」と答えるだろう。ここで、生徒が抱く「野宿生活者=かわいそう」という単純な図式は解体される。これを受けて教師は、支援者側が一方的に野宿生活者のニーズを決定しようとする態度を自省しないかぎり、野宿生活者の真のニーズが遠のき、それへの応答の手がかりを失い続ける、ということ伝える。

この活動を経て、他者の視点をもう1つ獲得することで、野宿生活者は「自らの意思をもつ他者」であるということが、さらに鮮明に意識される。このように、自らの視点を相対化する他者の視点を段階的に複数獲得することで、「他者」化が部分的に解消される。これは、個々のニーズに応じるうえで欠かすことができない。

しかし、ここまでの活動だけでは「他者」化は十分に解消されない。「自分は確固として自律（自立）者である」という思い込みを崩すことが必要である。生徒は、自律（自立）しているか否かを基準に、自分は野宿生活者に比べて「優れている」という認識を保持したままである。これにしたがって、関係における「支援者」という役割を固定化する可能性は依然として高い。

そこで「展開2」では、まずは前時にて確認した、自立の基盤の危うさに立ち返る。教師は、新聞資料にある小田原市立白山中学校の生徒らの意見、「頑張っただけでよい成績をとっている自分が野宿者になるようなことはない」に着目するよう指示し、そうとはいえない理由を考えてもらおう。生徒は、川口さんがどのような理由で野宿生活をはじめたことになったのかをもう一度思い出し、その主要因は健康を損なうことである、と回答するだろう。ここで新聞資料にあるまた別の生徒の意見、「不況なのでだれでもホームレスになる時代」に触れる。さらに教師は、乳幼児期や高齢期における生物学的な依存、また、病気や怪我といった、普段は自律（自立）していても、〈わたし〉の意思に反して発生しうる他者依存的な状態をいくつか例示する。これを手がかりに、生徒は、現在に至るまで、いかに多くの時間と労力が自分に対するケアに費やされてきたのかを思い出し、これから先、健康を害すること、働けなくなることが自らの身に起こりうることを想像することができる。ここでは、生徒が各々頭のなかで想起するだけでなく、それを文字や音声で言語化し、クラス全体で交換し合う活動を取り入れる。これにより、自らの依存を客観化したうえで明瞭に認識することができる。

ここまでの活動をとおして、自律（自立）と依存ははっきり分かれているわけではなく、両方を備えているのが人間である、との理解が生徒にもたらされる。教師は、自らの依存を認識し、「上から目線」を回避することで、他者のニーズに寄り添うことができるのだと伝える。ここで注意したいのは、「同様にニーズをもつ」からといって「同様のニーズをもつ」わけではない、ということである。この考えに生徒が逆戻りしてしまわないよう、(改めて、トロント曰く)「すべての市民は、特有のケアのニーズとケアの方法をもつ」ことを重ねて強調し、「展開1」の活動を再度意味づける。

なお、トロントの論理の流れからすれば、「展開2→展開1」となるのだが、それを授業として具現化したときには、先に自らの権力的思考に対して疑いの目を向けておかなければ、そもそもなぜ自律（自立）を問うのかがわかりにくい。このような理由から、学習活動としては、「展開2」（依存の自覚）に先立って

「展開1」（多様なニーズへの気づき）を設定した。

ただし、野宿生活から脱却する道が拡大する一方で、丸山が指摘するように、野宿生活からの脱却か否かとの選択を迫ることで、あたかも意思は二者択一であるかのように制度の側が個々人の現実を単純化するといった事態が生じる³⁶⁾。これに抗し、「よりよくケアするには、ケアが関係的であるという認識が必要である」³⁷⁾こと、具体的にいえば、適切な支援がなされたかどうかはあくまで他者が判断するのであり、それを常に尊重・優先することが肝要である。これを「まとめ」において伝え、今後の生徒のケア実践につなげ、2時間目の授業を終える。

5. 結語

本稿では、ケア論の立場から、民主主義を「ケアの責任の適切な配分とその決定プロセスへの平等な参加」と解し、シティズンシップ教育において育成すべきケアする市民の姿を、「ケアされる人」という自己認識を中心に考察したうえで、ケアの遂行に不可欠な「ケアされる自己への気づき」をもたらす方略を提案した。「ケアする子どもを育む」といったとき、先行研究の多くは、「ケアする」と「ケアされる」を明示的に区別せず、他者との関係のなかでそれを育む授業を設計・実施している。たしかに、実際の関係のなかで「ケアを実践しながらケアを身につける」という機会を設けることは理に適っている。しかしながら、ケ

アに特徴的な自己認識の形成をいかに支援するかは検討されてこなかった。ゆえに、ケアを身につける際、その大部分は、子どもと子どもがかかわる他者に委ねられることになる。本稿は、そうした先行研究の問題点を克服し、かつ、積み上げられてきた知見を有効的に機能させるべく、子どもの認識に、よりダイレクトに働きかける授業を提案した。「よりよい社会」を「各人の幸福を実現することができる社会」と捉えるならば、まずは当該社会で暮らす一人ひとりが、何に苦しみ、何を切に求めているのかを把握しようとする態度の基盤を醸成する必要がある。それこそが「ケアされる人」という自己認識であり、ここで躓いてしまうと、「よりよい社会」は土台から崩れてしまう。その土台を頑丈にするうえで、本稿の成果が役立つだろう。

一方で、課題も残されている。本稿で提案した授業を、実施・検証の過程を経てブラッシュアップする必要がある。また、今回は「ケアされる人」という自己認識の形成に焦点を当てて授業を設計したが、本授業を、ケアの責任を強く自覚し、その公正な配分を考える段階へと円滑に展開する仕方を考えなければならない。その際、本稿「2」（1）でも言及した、ジェンダーとケアの配分の関連、ならびに個別の実践としてのケアと制度として提供されるケア（それは「権利」と呼ばれるかもしれない）の違いについての考察が欠かせない。今後は、これらの課題に取り組みたい。

註

- 1) 社会科の究極目標である「公民的資質」の「公民」を、「市民」として捉え（ようとす）る動きがみられる。たとえば、次のものがある。谷川彰英監修 江口勇治・井田仁康・伊藤純郎・唐木清志編著（2010）『市民教育への改革』東京書籍。／唐木清志編著（2016）『「公民的資質」とは何か：社会科の過去・現在・未来を探る』東洋館出版社。
- 2) 鎌田公寿（2012）「シティズンシップにおけるケアの位置：Noddingsの理論を手がかりに」『中等社会科教育研究』第30号、43-55頁。
- 3) 鎌田公寿（2018）「ケアの視点から見た社会的事象の見方・考え方の育成：『依存』を前提とする『関係の構築』」江口勇治監修・編著 井田仁康・唐木清志・園分麻里・村井大介編著『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方』』帝国書院、44-53頁。
- 4) ケアの詳細については、註2）、註3）、註15）に示した論文を参照のこと。なお本稿にて提示する授業案は、「距離のある他者」（空間的に隔たった他者、物理的には近くにいっても未だ見知らぬ他者）をケアする「構え」（本稿「3」にて詳述）をつくることをめざしている。この「構え」は、「直に接する他者」へのケアにおいても共通する。
- 5) 山括弧つきの「わたし」と「あなた」は、ケアする者とケアされる者をそれぞれさすが、「わたし」は、「ほかならぬこのわたし」がケアする者、とりわけ、「ケアされる人」という自己認識形成が要請される者である、という当事者性を含意するものとして用いる。この要請は、筆者自身に対しても向けられる。ゆえに筆者も〈わたし〉である。こうした意味での〈わたし〉との関係において立ち現われる具体的な他者が、〈あなた〉である。
- 6) この定義は、次を参考にしている。岡田敬司（2006）『かわりの教育学 [増補版]：教育役割くずし試論』ミネルヴァ書房、12-16頁。
- 7) ここでの「形成」とは、「ケアされる人」という自己認識をゼロから構築すること、忘却した「ケアされる人」という自己認識を思い出すこと、（それが自己に内在することを一方では認めながらも）「恥ずべきもの」として否認するのをやめ、受容することをさす。本稿で中心的に取り扱うのは後二者である。
- 8) Tronto, Joan C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press, p.146. 傍点は原文イタリック。
- 9) たとえば、次のものがある。池野範男（2014）「グローバル時代のシティズンシップ教育：問題点と可能性 民主主義と公共の論理」『教育学研究』第81巻第2号、138-149頁。
- 10) 膨大に蓄積された民主主義論を整理することは、本稿の範疇を超えるため、ケア論の立場から語られる民主主義

- を取り上げる。なお、民主主義の理論と実践を丁寧に解きほぐしたものとして、次の文献がある。ロバート・A. ダール著 中村孝文訳 (2001) 『デモクラシーとは何か』岩波書店。
- 11) Tronto, Joan C. (2015). *Who Cares? : How to Reshape a Democratic Politics*. New York: Cornell University Press, p.15. 傍点は原文イタリック。〔〕内は引用者。
 - 12) Tronto, *Who Cares?*, p.14.
 - 13) Tronto, *Caring Democracy*, p.140.
 - 14) 岡野八代 (2012) 『フェミニズムの政治学：ケアの倫理をグローバル社会へ』みすず書房, 176-184 頁。
 - 15) 詳しくは次を参照のこと。鎌田公寿 (2017) 「多元的シティズンシップの基礎としてのケアの倫理」『グローバル教育』Vol.19, 2-17 頁。
 - 16) この市民像は、フレイザー (Fraser, Nancy) による「総ケア提供者モデル (universal caregiver model)」(男性がこれまでのライフパターンを変え、男女ともにケアを担う) に似ているが、このモデルは、家族内におけるジェンダー秩序を覆すことを念頭に置いたものであり、フレイザー自身、本稿における「市民」について議論を展開しているわけではない。フレイザーの論については次を参照のこと。Fraser, Nancy. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge, pp.41-66. (仲正昌樹監訳『中断された正義：「ポスト社会主義的」条件をめぐる批判的省察』御茶の水書房, 2003 年, 63-103 頁。)
 - 17) Tronto, *Who Cares?*, p.35.
 - 18) 岡野の整理を筆者がまとめた。詳しくは次を参照のこと。岡野八代 (2015) 『戦争に抗する：ケアの倫理と平和の構想』岩波書店, 17-18 頁。
 - 19) 岡野『戦争に抗する』, 34 頁。
 - 20) 岡野『戦争に抗する』, 33-34 頁。
 - 21) 岡野『戦争に抗する』, 7 頁。
 - 22) Tronto, *Caring Democracy*, p.149.
 - 23) Tronto, *Caring Democracy*, p.150.
 - 24) Tronto, *Caring Democracy*, p.150.
 - 25) Tronto, *Caring Democracy*, p.147.
 - 26) Tronto, *Caring Democracy*, p.142. 〔〕内は引用者。
 - 27) Tronto, *Who Cares?*, p.16. 傍点は引用者。
 - 28) Tronto, *Caring Democracy*, p.146. 傍点は原文イタリック。
 - 29) Tronto, *Caring Democracy*, p.29. 傍点は原文イタリック。
 - 30) 岡野『フェミニズムの政治学』, 36-37 頁。この発想はそもそも、社会的権利の保障から生まれている。岡野は次のようにもいう。「社会・経済的な地位における違いを、社会的権利の保障によって平等化する要請を支えているのは、つぎの主張である。すなわち、市民は政治的活動をするさいには自立していなければならない、なぜならば、さもなければ『自分自身の判断を述べる』という自律性が損なわれるからである」(35 頁, 傍点は原文)。
 - 31) Tronto, *Caring Democracy*, p.146. 傍点は引用者。
 - 32) これは認識レベルにかぎったことではない。ケアの受け手は、制度的に、ケアが適切に実施されているかどうかを判断することができる (Tronto, *Caring Democracy*, p.150)。
 - 33) 具体的な手だてを設定するにあたっては、グッドマン (Goodman, Diane J.) の論も参考にした。グッドマンは、特権集団 (本授業で主題化している「社会経済的地位」を含む) が従属集団への自らの抑圧を認め、社会的公正に関わろうとする意欲を高めるための方法を提示している。そのなかから、①他者の現実に触れてもらうこと、②他者の視点を獲得すること、③学習者に自身の経験を語ってもらうこと、の3点を盛り込んだ。①によって、同じ野宿生活者であってもその経験は一様ではないこと、ゆえにニーズは多様であることへの理解が期待される。②は、①の「他者の現実」を複数用意することで達成されるだろう。③は、(特権集団である) 生徒の認識をかたちづくっている経験や実感を反省してもらううえで不可欠である。グッドマンの論については次を参照のこと。ダイアン・J・グッドマン著 出口真紀子監訳 田辺希久子訳 (2017) 『真のダイバーシティをめざして：特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』上智大学出版, 200-204 頁。
 - 34) 学校教育、とくに社会科教育をつうじた自律の要請について、ケア論の立場から批判的に検討した論稿として次のものがある。鎌田公寿 (2019) 「『公民的資質』の排他性とその克服：ケア論の立場から」『常葉大学教育学部紀要』第 39 号, 173-184 頁。
 - 35) 丸山里美 (2013) 『女性ホームレスとして生きる：貧困と排除の社会学』世界思想社, 205-240 頁。なおこの著書は、ジェンダーの視角からホームレス研究の枠組みを鍛えること、さらには男性を中心に捉えられてきた人間の主体性を別様な理解から検討すること、を目的としている (vi 頁)。ただし、授業案においては、そこまで踏み込むのは難しいと考え、生徒が支援ニーズの多様性について理解するための事例として位置づけている。
 - 36) 丸山『女性ホームレスとして生きる』, 244-245 頁。
 - 37) Tronto, *Caring Democracy*, p.140. 傍点は原文イタリック。