

相互の主体化をめざすシティズンシップ教育の可能性

—アイデンティティの承認についての考察を通して—

鎌田公寿*

1. 問題の所在と研究の目的

シティズンシップ教育（Citizenship Education）とは、広くは「当該社会の市民に求められる能力や態度の獲得をめざす教育」であるが、ここでは池野の定義を参考したい。池野はシティズンシップ教育を、「学校やコミュニティにおいて民主主義社会の構成員に一人ひとりの子どもたち（や成人たち）を置き、自らの経験において構成員として必要な資質を自ら形成させる教育であり、批判的な視野を持って市民社会とその発展への寄与・貢献を積極的に進め、自らのアイデンティティを複合化することを目的にするもの」¹⁾と定義する。この定義において目を惹くのは、「自らのアイデンティティを複合化する」という文言である。これがシティズンシップ教育の定義に含まれるようになった背景には、（マジョリティの人びとによって）マイノリティ（とみなされた人びと）が発する、アイデンティティの承認を求める声が徐々に顕在化している、ということがある。これにより、マイノリティだけでなく、マジョリティも、自らのアイデンティティの問い合わせを迫られることになった。その過程においては、（自己とは異なる存在としての）他者と出会い、アイデンティティを承認することが必要不可欠である。そうであるから、他者のアイデンティティの承認も、シティズンシップを構成する要素とみなしうる。

アイデンティティの承認を切に望む人びとの多くは、その社会において少数派であり、それゆえに周縁化されている。アイデンティティの承認は、差別や抑圧によってもたらされた否定的な自己認識を肯定的なものに転換し、社会に参与するのを促進する。これが本稿における主体化の第一の意味である（ただし後述するように、主体化へのニーズの有無や実相を見きわめることは、このうえなく重要である）。「社会を変革するメンバーを作り出す」²⁾ことが、シティズンシップ教育の究極的なねらいであるならば、子どもが他者のそれを促し、協働するというところまでを考慮に入れて授業を構成すべきだろう。さらには、自分自身におけるアイデンティティの統合を疑うことで、他者がもつ問題意識を共有し、その解決に気概をもって取り組むことができる。これが本稿における主体化の第二の意味である。このように、子どもと、子どもが関

係する他者の双方に主体化をもたらすシティズンシップ教育において、アイデンティティの承認は、重要な位置を占める。

しかしながら、シティズンシップ教育の目標として「寛容」「価値観への問い合わせ」「共感的態度」「思いやり」「他者理解」といった概念は語られるが³⁾、アイデンティティの承認はそうではない。学校におけるシティズンシップ教育の中核を担う社会科（公民科）の授業に目を向けてみても、「エンパワーメント」育成の試みが目に留まるものの⁴⁾、やはりアイデンティティの承認に関する仔細な言及はなされていない（そしてアイデンティティの承認は、ここに列挙したどの概念とも区別される）。そこで本稿は、アイデンティティの承認のあり方、およびそれと主体化との結びつきを理論的に考察し、子どもと、子どもが関係する他者、双方の主体化をめざすシティズンシップ教育のねらいを明示しつつ、その要素である、アイデンティティの承認を促す方法を具体化することを目的とする。

本稿でとくに取り上げるのは、性的アイデンティティである。本稿ではこれを、「自らの身体的な性、社会的・文化的な性、性的指向などに対する自己認識の総体」⁵⁾の意味で用いる。性的アイデンティティは、性別を（身体的な性と社会的・文化的な性が一致し、異性を性的欲望の対象とする）「男／女」に分けて捉える、いわゆる性別二元論によって規定される部分が大きい。そのため、そこから漏れるLGBT等の当事者の性的アイデンティティが周囲から迎え入れられ、主体となることには困難がつきまとう。これにより当事者は、性的アイデンティティを、ますます自らのなかに抑え込む。性的アイデンティティの問題は、本質的に社会全体のあり方とかかわっているのだが、こうした理由から、現状、両者の距離はまだまだ隔たっている。したがって、社会構築的な側面を有する性別二元論という根深い枠組みを問い合わせしつつ、当事者が抱える切実な不安や葛藤に目を向け、性的アイデンティティを承認し、各人にとて生きやすい社会を創造しようとする子どもの育成は、シティズンシップ教育研究が取り組むべき最重要課題の1つである。本稿はとくに、LGBT等の当事者に対する認識の変容をいかにして子どもにもたらすか、そして、それを通じた自己

*常葉大学

認識の動搖をいかにして子どもに強く保たせるか、を明らかにすることで、上記課題の解決への道筋をつけようとするものである。

以下、次のような流れで議論を進める。第一に、シティズンシップ教育の究極的なねらいは子ども自身の主体化にあり、それは、他者のアイデンティティを承認し、主体化を促すことによって達成される、ということを明らかにする。第二に、性的アイデンティティの承認のあり方を批判的に検討したうえで、その具体的中身は、「抑圧対象の認識」「アイデンティティの相対化」「アイデンティティの中斷」であるという主張を行う。第三に、既存の実践を分析し、それを土台に、アイデンティティの承認の方法を提案することで、主体化をめざすシティズンシップ教育の一端を示す。

なお、本稿においては、主として政治学者と社会学者の理論を援用しながら、アイデンティティおよびその承認の内実に迫っていく。アイデンティティ研究の系譜を紐解けば、心理学の成果に行き当たる⁶⁾。だが、本稿が見据えているのは、アイデンティティの社会構築的な側面に気づき、自他のそれに批判的な眼差しを向け、ひいては社会規範や制度そのものを吟味できる市民の育成である。ゆえに、政治学および社会学、とりわけ、社会的カテゴリーの優劣がアイデンティティに作用することに着目した社会学の成果に依拠するのである。

2. アイデンティティの承認と主体化

(1) アイデンティティの承認の大枠

まずはアイデンティティとその承認のあり方の大枠を捉えるべく、政治空間における承認を強調する泰勒（Taylor, C.）の論を参考しながら、考察を進めていく。

アイデンティティとは何か。泰勒によれば、「彼らが誰であるかについての人びとの理解、彼らの人間としての土台をなす明示的な性格についての人びとの理解」⁷⁾である。この説明は、個人のアイデンティティの形成に、他者が大きくかかわっているということをはっきり示している。そしてそのかかわり方は、常に「適切な承認」というポジティブな様相を呈しているわけではない。

われわれのアイデンティティは、部分的には、他者による承認、あるいは承認の不在、そしてしばしば誤認（misrecognition）によってかたちを与える。したがって、個人ないし集団は、もし彼らを取り巻く人びとや社会が、彼らに対し、彼らについての限定的な、あるいは品位を傷つける

ような、あるいは卑しむべき像を投影するならば、現実の被害や歪曲に苦しむだろう⁸⁾。

泰勒が承認の不在あるいは誤認を被ってきた人びととして例に挙げているのは、女性、黒人、先住民などである。本稿「1」でも触れた、LGBT等の当事者にしても、同じように、差別や偏見に晒されやすい。当人の生き方に、外部が制限を加えるのである。そのような状態におかれた当人は、備えている能力をうまく発揮できないばかりか、自らの存在価値すら貶め、否定的な自己イメージを形成することになる。たとえ差別や偏見が完全に除去されたとしても、崩壊した当人の人間としての存立基盤は、容易には修復されない。それほど、他者による適切な承認の在／不在は、すべての人間にとって重大な問題なのである。

では、アイデンティティの承認は、いかにしてなされるのか。それは独白的ではなく、対話的である。

わたしがわたし自身のアイデンティティを発見するということは、その発見が孤独のうちに達成されることを意味するのではない。それはわたしが他者と、一部には公然の対話をとおして、一部には内面の対話をとおして、アイデンティティを取り決めることを意味する。…（中略）わたし自身のアイデンティティは、わたしと他者との対話的な関係に決定的に依存しているのである⁹⁾。

泰勒によれば、他者は、われわれの内にも見出すことができる。ゆえに、「公然の対話」だけでなく、「内面の対話」も成立するのだが、彼は、まずもって、両親をはじめとする「大切な他者」との言語（芸術、身振り、愛情をも含み、他者との相互作用を通じて獲得するもの）を用いた対話をとおして、アイデンティティが形成されると論じる¹⁰⁾。さらに、個人がもつ独自のアイデンティティの承認は、社会的な領域においても要請される。この領域では、「ジェンダーの差異であれ人種の差異であれ、あるいは文化的な差異であれ、はたまた性的指向に関係した差異であれ、およそアイデンティティに関わる差異であればどんなかたちのものであっても、承認のチャンスが開かれていないなければならない」¹¹⁾。そこでなされる承認こそが、主体化にとって重要となる。本稿では、社会的な領域に対話を位置づけるのだが、このことを議論するには、主体化とは何かを、併せて明らかにしなければならない。

(2) 主体化

そこで一旦、主体化についての考察に移ることにす

る。ここでは、従来のシティズンシップ教育を、主体化という観点から批判的に検討しているビースタ (Biesta, G. J. J.) の論を援用しつつ、考察していく。

ビースタは、「シティズンシップの学習の社会化的構想（既存の社会的・政治的な秩序の一部となるために必要な学習）と、シティズンシップの学習の主体化の構想（民主主義の『実験』と呼びうるものへの関与にともなう学習）」¹²⁾とを区別する。社会化をめざすシティズンシップ教育においては、シティズンシップは、すでに既存の社会秩序によって規定された同一化可能なアイデンティティとみなされ、これをもたらすのに必要とされる知識、スキル、性向の獲得がめざされる。それはすなわち、既存の社会秩序への従属である。ビースタは、これに対して否定的である。なぜなら、彼は民主主義を、「決して終わらない目下進行中の実験」¹³⁾、変換のプロセスと捉えているからである。民主主義を実現する市民は、単にすでに出来上がった社会システムに順応すればよいというわけではなく、それを組み直すことができなければならない。そうした市民こそが、主体である。ゆえにビースタは、主体化をめざすシティズンシップ教育を支持するのである。

彼のいう主体化とは、「新たなものとの現れによって既存の秩序になにかを加えることである」¹⁴⁾。したがって、主体化をめざすシティズンシップ教育の本質は、「よき市民となるために学ばれるべきものとして知識、スキル、性向を求めるここと」¹⁵⁾ではなく、「新しいアイデンティティが作用しはじめるような秩序へと、秩序の環境設定をし直すこと」¹⁶⁾である。それは、すでに存在しているアイデンティティを獲得しようとするものではない。存在していないアイデンティティ（周縁化、不可視化されているアイデンティティ）を要求すること、そしてそれにより、既存の社会秩序を変革することである。筆者が賛同するのは、この主体化をめざすシティズンシップ教育である。以下、改めて本稿における主体化の2つの意味を確認しながら、その理由を述べることにする。

社会が抱えている問題を自らのものとして明瞭化し、社会変革を試みる市民となること、これが1つの意味での「自己の」主体化である。では、いかにすれば現代社会の問題を自らのものと認識できるのだろうか。それは、新しいアイデンティティ、すなわち、既存の社会システムから除外された人びとのそれを承認することによって達成される。こうした人びとは、社会からの抑圧や差別に長期にわたって晒されており、自らのアイデンティティを主張することが難しい。存在を認知されていない場合すらもある。この時

点では、社会化どころか、主体化さえもままならない。こうした人びとの置かれている状況を、怒りや悲しみといった感情とともに共有することなしに、どうして社会変革への意識を強くもつことができようか。他者のアイデンティティを承認し、社会変革を可能にする主体として認識することが、本稿における2つの意味での「他者の」主体化である。この2つの主体化は、切り離すことができない。互いに作用し合うことによって、子どもと他者それが主体となるのである。ここにおいて、主体と客体の区別は取り扱われる。

以上を踏まえると、シティズンシップ教育では、子どもが一定の能力や態度を身につけることだけでなく、社会システムから排除されている人びとへ関心を向けるよう支援することも必要である。知識、スキル、性向の獲得は重要である。だが、それはあくまで主体としての十分条件であって、必要条件ではない（権威をもつ特定の誰かが、知識等の水準を一方的に決め、それをすべての人びとに対して一律に求めるのも、適当ではない）。主体とは、他者と関係することによって生まれる強烈な問題意識に基づき、既成社会の枠組みに自己を明確に位置づけながら、それを変革する者である。社会において周縁化されている人びとは、社会が掲げる自由や平等といった諸価値を享受できないがゆえに、それらを根本から問い合わせることができる。他方、学習者としての子どもは、すべての人びとの声が社会に反映されているかのように見える現状を疑い、他者の主体化を切実な課題とみなし、新たな社会のあり方を模索する。これらは、いずれも主体といえよう。したがって、子どもを対象とする、学校におけるシティズンシップ教育では、他者の存在をしっかりと認識し、その声に耳を傾け、ともに主体化をめざし、よりよい社会秩序の構築に向けて協働しようとする子どもを育てることが求められる。

そのために、最低限必要なものは何だろうか。それはやはり、対話であろう。ここで前節での議論に立ち返りたい。親密な領域において営まれる関係は、一般的にいって、自然的感情を媒体とするものであり、そこでのアイデンティティの承認は、人間の生の基盤となる。他方、主体化をめざす対話は、〈わたし〉と、主体化へのニーズを有する他者（テイラーがいうところの、性的、人種的、文化的マイノリティ）とによって営まれる。したがって、その対話空間は、公的な性質をも帯びる。本稿ではこの空間を、社会的な領域と捉えたい。主体化は主として、この領域において実現される。

3. アイデンティティの承認のあり方

(1) 主体化に向けてとるべき基本姿勢

すでに論じたように、他者の主体化には、対話内におけるアイデンティティの承認が不可欠である。だがそもそも、他者の主体化を促そうという考え方そのものに、危険性はないのか。本節では、この問題について検討し、主体化の対象となる他者、そして主体化を促す側がとるべき基本姿勢を明らかにする。

一言で「主体化を促す」といっても、それを妨げられている他者が置かれている状況およびそのニーズは多様である。以下、それらについて、坂本の議論を参考に、迫ってみたい。

坂本は、「主体という言葉は、自由、自律、責任、意志をもつ存在としての個人と、深くかかわっている」¹⁷⁾という。それは部分的には、制度に呼びかけられることによって成立している。ゆえに、すでに論じたように、主体は社会制度に従属すると同時に、それを変革しようとする動きを生み出すこともできる。

だが現実には、どちらの意味においても、周縁的アイデンティティは主体とはなりえていない場合が多い。そこで、アイデンティティの構築、変容においては、聴く者の存在が必要となる。もっと言えば、相互の主体化を遂げるうえで、「語る者と聴く者が、主体となる以前の、流動的なアイデンティティの相互の変容に共同で取り組むこと、ともにマジョリティのアイデンティティとマイノリティのアイデンティティの間を往還していく」¹⁸⁾ことを省いてはならない（これについては次節で詳しく論じる）。

とはいものの、坂本自身も指摘するように、「そもそも、聴く主体が存在するのであれば、アイデンティティの周縁化など起こらない。アイデンティティの周縁化という、聴く主体のいない状況の中で、いかにして語り＝告発が起こりうるかということこそが、問題にしなければならないことなのである」¹⁹⁾。では、聴き手が存在しない状態で、どのように語りが生じるのか。

1つは、相手の存在の有無にかかわらず、勝手に語らざるをえない状況に追い込まれるという場合である。その典型は、怒りである。抑えきれない怒りの感情によって告発が起こるような場合である。もう1つは、現実の聞き手ではなく、想像の聞き手を想定するやり方である。必ず誰かが聴いてくれるという願望にせよ、同じ苦悩を抱える同胞がいるはずだという信念にせよ、語れば、聞き手が現れるはずであるという期待である²⁰⁾。

権利の形骸化や制度の不備などに対し、怒りや期待

を表出している人びとは、何らかのニーズを発しているし、その聴き手を求めていいる。そうした場合において、はじめて聴き手が実体をもつことになる。こうして、対話が生まれる条件が整う。

ただし肝心なのは、発せられるニーズはさまざまということである。たとえば、自らのアイデンティティを他者に表明し、承認されたいが、社会運動を組織し、積極的に多くの人びとの意識改革を試みようとは思わない人がいる。また他方では、一人でも多くの人びとに自らのアイデンティティを表明し、社会改革を推進したいと思う人がいる。このように、当人が表明するニーズは一様ではない。したがって、承認する側がそれを独断で決めることはできないし、そうすることは當人に不快感を抱かせるというリスクがある。

ここまで考察から、主体化を促す側、すなわち、学習者である子どもには、どういった姿勢が求められるのかについて整理したい。まずなされるべきは、パトナリズム（「～してあげる」という姿勢）に陥るのを回避することである。「自分は主体化を促す側、相手は促される側」という認識には、大抵の場合、パトナリズムが付随する。これには、自らの欲求や打算が含み込まれているため、他者の声を正確に聞き取ることを妨げる。そこで、他者が達成を望む主体とはどのような姿なのかを、対話の中で慎重に見きわめなければならない。他者のニーズに没頭し、それをできるだけ厳密に把握することが、子どもに求められる（没頭はそれ自体、自らの欲求を意識から遠ざける作業を含んでいる）。したがって、他者のニーズを一方的に推断することは、対話の基本的姿勢から除外される。

(2) アイデンティティの承認を構成する要素

続いて本節では、性的アイデンティティに焦点を当て、その承認のあり方を、竹村の論を拠り所とし、具体化したい。本稿「1」でも述べたように、アイデンティティの承認と一部重なる概念としての「エンパワーメント」について言及した先行研究においては、それを「自分」の最奥へ潜り込むものとして扱っていない。これに対し竹村は、承認する側の視点に立ち、ティラーへの批判を起点とし、アイデンティティの承認における「自己への応答」という側面を明らかにしている。これは、アイデンティティの承認は、承認する側・される側双方に社会的位置の変容をもたらす、とする理論であり、ゆえに、主体化への過程を突き詰めて考えるための指標となりうる。

竹村は、ティラーの対話概念に関して、「私的領域の愛情関係のなかで『対話的』に形成される個人的アイデンティティは、公的領域の社会的・経済的関係の

なかで主張される集団的アイデンティティと、同延上につながっているものではないだろうか」²¹⁾と分析する。その根拠は、次のようなものである。「個別的で私的な場面で自己を表現したり、『大切な他者』から(不)承認されるときに使われる言語は、社会的な権力関係から切り離されて存在しているのではない。むしろ近代の権力は、言説のかたちをとって、個人の内面把握や身体把握において行使されるものである」²²⁾。

このことからすれば、対話は、「差異の承認」ではなく「差異の融合」をもたらすおそれがある。「なぜなら『承認』にはそれを媒介する（広義の意味での）〈言語〉が必要であり、対話が成立して承認がなされるということは、…（中略）ある種の『文の体制』が支配していることを意味するからだ」²³⁾。たとえば、竹村が示しているように、対話に用いられる言語が、「異性愛主義」という体制をもっているとすれば、同性愛者はその支配のもとに置かれ、結果として誤認される危険性がある。さらに、誤認は同化へと向かう（否認による排除も、同化の方向に作用しうる）。権力が内在する支配的言語をまとった多数派が、少数派に性的アイデンティティの矯正を迫るのである。

では、一方が他方に同化されないアイデンティティの承認とは、いかなるものだろうか。自他相互の主体化を掲げる本稿の立場からすれば、やはり、承認する側が自己のアイデンティティを位置づけ直す、というゴールが設定されるため、他者のアイデンティティを何らかのかたちで自己のそれに織り込む必要がある。このことを前提に、承認のあり方を、引き続き竹村の論にそって考えていきたい。

われわれは一般的に、「わたしは～である」という表現で、自分とは何者かを説明する。これは、他者との違い、すなわち「わたしは～でない」を説明することになる。このことからわかるように、自分を説明するには、自分とは異なるものの存在がなくてはならない。竹村は、「わたしは～でない」という説明の仕方に注目する。なぜなら、これは自己のなかで抑圧しているものを認知する方法だからである²⁴⁾。異性愛者である〈わたし〉にとって、同性愛者は、自らのアイデンティティの形成過程において、自己内部に取り込まれず、嫌悪や恐怖の対象として外部に放擲されたものである。〈わたし〉は、その対象に名前をつけ、それを現実の他者に投影する。そのようにして、自己と他者のあいだに一線を画し、自らのアイデンティティを安定化させるのである。承認のためには、まずはこのことを自覚し、嫌悪や恐怖の対象として抑圧した他者を認識することが必要となる。これを、「抑圧対象の認識」と呼ぶことにする。「抑圧対象の認識」は、さほど難しい作業ではない。というのは、外部に

放擲する際、すでに一度、「自己を語るのと同じ言語によって、その『外部』を語」²⁵⁾り、認識しているからである。とはいえる、自らの言語に対し懐疑的にならないかぎり、他者を再び認識できたとしても、その他者はなお嫌悪や恐怖の対象である。

ゆえに、そのように認識した他者を再び内部に取り込もうとしても、外部に放り出すという結果を、再び招いてしまう。そこで、自己内部において「独善的に表明される獨白的なアイデンティティ・カテゴリーの体制をずらしていく」²⁶⁾のである。これは、社会に流布しているカテゴリーの秩序を疑うこと、とりわけ多数派によって構築されたカテゴリーと、それに付随する支配力や権力に批判的な眼差しを向けることだと解釈できる。これは、「アイデンティティの相対化」と言い換えることができよう。これにより、外部を、自己内部に取り込むことができるるのである。

取り込んだのち、自らのアイデンティティは不安定な状態に陥る。なぜなら、〈わたし〉は「男／女」という、これまで「慣れ親しんだひとつの文の体制」のなかでわたしは何かと決定すること」²⁷⁾ができなくなるからだ。寄る辺のない、不安定なアイデンティティを抱えたままにすること、これが「アイデンティティの中斷」として、個人内部にもたらされる帰結である。

この「アイデンティティの中斷」は、自己内部での作業とはいえ、単独ではなしえない。やはり、他者との対話が必要である。ただし、すでに述べたように、その対象は、テイラーがいうような「大切な他者」ではない。出会った時点において、自分とは異質なアイデンティティを構築している他者、さらに具体的に言えば、既存のアイデンティティ・カテゴリーに内在する権力関係に懐疑の目を向け、絶えず自らのアイデンティティを構築し続けている他者である。こうした他者との対話は、承認する側の「アイデンティティの中斷」に、好影響を与える。

以上、竹村の論を軸に、アイデンティティの承認を構成する3つの要素を示した。1つ目は、「抑圧対象の認識」である。それは、「わたしは～でない」というかたちでの自己否認にまで遡ることで達成される。2つ目は、「アイデンティティの相対化」、すなわち、自らを支配しているアイデンティティ・カテゴリーを疑うことである。3つ目は、「アイデンティティの中斷」である。これは、自らのアイデンティティを不安定な状態に置き留め、それを継続することである。これら3つは、本稿が掲げる相互の主体化を実現するうえで、きわめて有用である。

4. 主体化をめざすシティズンシップ教育の実現に向けて

(1) アイデンティティの承認の方法

本章では、「抑圧対象の認識」「アイデンティティの相対化」「アイデンティティの中斷」を視点に、既存の実践を分析・検討し、それを土台に、アイデンティティの承認を促すためのシティズンシップ教育の方法を提案したい。とはいえ、本稿「1」でも述べたように、シティズンシップ教育と銘打って、性的アイデンティティの承認に取り組んだ先進的な実践は見当たらない。そこで、シティズンシップ教育という枠組みにとらわれず、本稿の問題関心との近接性から、先行研究として吉田²⁸⁾と小池²⁹⁾のものをピックアップした。どちらの実践も、非常に示唆に富むものであるが、本稿では、吉田が行った実践を取り上げることにする。その理由としては、「その人らしく」生きるための道徳教育³⁰⁾、あるいは自己表現力を育てる教育³¹⁾、といった観点から一定の評価がなされているということが、まずある。加えて、以下で詳しく論じるように、本稿の問題関心との近接性が、小池のものに比べて高いこと、また、生徒の様子に関する記述が豊富なこと、も理由として挙げられる。とくに後者は、実践をとおして生徒にもたらされた意識変容とその要因を読み解くうえで重要である。

吉田の実践は、彼女が勤務していた都立の商業高校（大半が女子生徒）における「商業法規」のなかの家族法の授業に位置づけられる。吉田は、授業テーマとして「異質共存の関係世界を生きる授業」を掲げ、「無自覚のうちに自分の身についてしまった物の感じ方・考え方・振る舞い方に疑いのまなざしを向けてみることを通して、異文化をもった他者を自分の内部に取り込み、自己内対話を紡ぎ出しながら、自らの解答を紡ぎ出す」³²⁾こと、「自前の言葉の獲得=『自分の世界づくり』ができるいくこと」³³⁾をねらった。吉田が題材として取り扱ったのは、異性愛家族を超えた新たな家族のあり方を求め、生きようとする人びとが登場するもの、すなわち、夫婦別姓、事実婚、シング

ル、同性婚、“未婚の母”である。この題材を有意味なものにするために吉田が採用した学習方法は、次の3つである。1つ目は、討論・ディベートである。この方法を用い、「多様な主張の違いを自分の中に取り込むことで、自分の中の多様な他者性との葛藤をつくりだしていくことができる」³⁴⁾。2つ目は、討論・ディベートのために行う調査である。資料を収集・解釈する過程で生徒は、そのなかに登場する人物との間接的な出会いを遂げる。3つ目は、当事者と直接的に出会い、対話をすることで、他者の生活事実を生徒が共有することである。これにより、生徒は自らの生活を反省的に捉え、自己を問いかけるのである。

次に、同性婚の部分に着目し、アイデンティティの承認を構成する上記3要素に關係する部分を抽出していく（同性婚に関する授業の概要は、表1のとおりである）。

まずは、吉田実践における、生徒の「抑圧対象の認識」の獲得状況を分析し、そのための方法を見出したい。実のところ、同性婚の授業に入るより以前に、何人かの生徒は、夫婦別姓、事実婚、シングルについて考えを深め、すでに自らのなかにある抑圧対象を認識しているといえる。というのは、吉田の報告のなかに登場する、ある一人の生徒は、上の連のテーマに取り組む以前には、同性婚に対する嫌悪感や不快感を露わにしていたが、当事者たちの話を聞いて、同性婚の人も同じように、排除、差別してはいけないと考えるに至っている。この生徒は、吉田が実践を開始した当初、同性婚を「キモチワルイ」と認識していた。このことを、同性婚の授業に入る直前に吉田が問うと、生徒は、「でも、いまわたし、キモチワルクないもん」「だって、別姓・事実婚・シングルの人たちの話聞いて変わったんだもん」³⁵⁾と、自身の認識の変容を語った。生徒は、かつて同性愛者を「異質」とみなしそれぞれ外部に放逐した自分と、少しずつ同性婚を支持する立場へと歩み寄っている今現在の自分とを見比べながら、自分は誰を抑圧していたのか、そして、その認識はどう変わったのかを反省的に捉えることができ

表1 同性婚をテーマとする吉田実践の概要

I. ディベートの準備 同性婚を支持する・しないのグループごとに、その立論の根拠をどこにおくか、どのように論を展開するのか、相手側から出されるだろう反論を予想し、どう答えるのか。そのための学習・資料さがしを地域の図書館等を活用し、行う。
II. ディベート（[同性婚を支持する・しない]）本番 憲法13条と24条の解釈、同性婚による出生率低下などを争点とするディベート。
III. NPO法人アカー（動くゲイとレズビアンの会）・古野直さんの話を聞いて、質問する 古野さんの語りに耳を傾け、生き方に触れる。自分自身を問い合わせ、自分自身に気づく。

（吉田和子（1997）『フェミニズム教育実践の創造—〈家族〉への自由—』青木書店、168-175頁より筆者作成）

いる。同性婚というテーマに辿り着く過程において、徐々に、これまで無意識的に不可視化してきた、自分とは異質な他者の存在に、本当の意味で気づいていったのだと考えられる。こうした「抑圧対象の認識」は、「アイデンティティの相対化」へと向かう契機となつたはずである。

「アイデンティティの相対化」はまず、ディベートのための資料さがしにおいてもたらされる。ある生徒は、本のなかで同性愛者に出会い、「同性愛者以外のことでも、それが常識だと思っていても、たまたま社会における多数派に属しているにすぎないのだと思います。だから、それ以外の少数派の人は異常だなんて決めつけたら、それは偏見だと思うし、自分の見方が狭くなっていくと思う」³⁶⁾という感想を残している。この感想から、この生徒は、多数派によって生み出されるカテゴリーの権力、支配力を疑い、自らのアイデンティティを相対化していると解釈できる。

そしてディベートも、「アイデンティティの相対化」に寄与していると考えられる。同性婚を支持する側が、憲法24条における「両性」には、「女と女」「男と男」「女と男」の3つの組み合わせがあるという、独自の解釈を提示したところ、ディベート終了後（ディベートは、支持する側が勝利を収めた）、支持しない側の生徒から、次のような感想があった。

「先生、憲法って解釈いろいろできるんだねえ。わたしなんか書いてあること絶対って思っていたのに…。24条の両性をどう考えるのかって、いまの時代に合わせていいんだね…ふつう思われている男女の組み合わせは三通りのうちの1つでしかないんだね…。」³⁷⁾

この語りは、支持する側の論をもとに、自身のなかに形成されていたこれまでのカテゴリーの秩序を問うていることを示している。

さらに、古野さんとの直接的な出会いも、「アイデンティティの相対化」を促すのに貢献している。ある生徒は、世界にも目を向け、ゲイについて深く知り、他者に対しても自らの考え方や生き方を主張し、運動を続けてることに大きく心を動かされたと、古野さんにメッセージを送っている³⁸⁾。外部からの抑圧に抗する同性愛者に出会うことによって、新たなアイデンティティを発見している。さらには、ゲイに対する固定観念を見直すことができると解釈することもできよう（なお、古野さんにおいて、どれほどの主体化のニーズがあったのか、そして、古野さん自身の主体化はどの程度促進されたのか、という点については、それに該当すると考えられる記述が実践報告にないの

で、判断することができない）。

しかしながら、吉田実践においては、「アイデンティティの中斷」が十分に達成されているとは言い難い。確かに生徒は、多数派によって支持されるがゆえに権力をもったアイデンティティ・カテゴリーに、批判的な眼差しを注いでいる。そしてそれに伴い、身のこれまでの価値観や考え方を問い直している。だが、自己のアイデンティティは揺らいでいるのである。実践記録にも、この点についての記載はない。もちろん、記載がないからといって、それが達成されていないと断言することはできない。だが、「アイデンティティの中斷」をねらっているとすれば、その記述があつてしかるべきである。それがないことから、「アイデンティティの中斷」は、吉田実践の範疇の外であるとみなすことができる。吉田実践にみられる異質な他者との対話は、「アイデンティティの中斷」にとって不可欠であるが、その運用の仕方には、改善の余地が残されているといえる。

(2) いくつかの提案

そこで、吉田実践の成果を批判的に継承しつつ、竹村の論を顧みながら、授業記録のなかで具体的に語られていない「抑圧対象の認識」と、達成が不十分であった「アイデンティティの中斷」を実現するための方法を中心に提案することで、主体化をめざすシティズンシップ教育の展望を示したい。

竹村の論に対する筆者の解釈からすると、「抑圧対象の認識」に関しては、まずは自らを構成している諸要素（たとえば、性別、民族、文化など）を、音声言語あるいは文字言語によって表出し、意識の俎上に乗せるという仕方が考えられる。そのようにして、自らの社会的な位置を自覚する。この状態で、たとえば同性婚というテーマを追究することで、無意識に、自分そして他者の地位の高低を判断し、線引きをし、抑圧しているということに気づくのである。このように、自己を構成する要素を視覚化し、対象化する方法が有効だと考えられる。その際には、自分のなかにも、自らが「異質」とみなした対象が、観念としてすみついている可能性を自覚させ（これはたとえば、「自分は、これまで、そしてこれからも異性愛者なのか」といった問い合わせをして現れる），それへの嫌悪感や恥辱感とともに、「異質」を外部に放擲したかもしれない、という点に目を開かせることが肝要である。これは、「アイデンティティの相対化」へつながる、欠けてはならないプロセスであろう。

「アイデンティティの中斷」に関しては、自らをカテゴリー化できない居心地の悪い状態を維持することが重要である。一時的な「アイデンティティの中斷」

であれば、自らが被る苦痛を最小限にとどめることができる。しかし、それは実のところ、他者のアイデンティティを、同化あるいは異化というかたちで処理していることを意味する。自己欺瞞に陥りやすい同化も、外部に放擲して異化することも、本稿において論じてきた承認ではない。それらに抗い、他者のアイデンティティを、そのままの姿で自己のアイデンティティに置き留め続けることが、アイデンティティの承認の鍵となるのである。これは高度な作業であり、自らの意志のみによってこの状態を維持することはきわめて困難である。やはり継続的な対話は、自己外部に、危うくはじき出されるところの他者のアイデンティティを押さえ込む役割を果たす。もっとも、いついかなるときも、絶え間なくアイデンティティを中断することは、それを実践する側を消耗させる。したがって、現実の他者との対話による「アイデンティティの中斷」は、完全に途切れではならないが、かといって毎日実践するのは、子どもの負担からみても、学校のカリキュラムからみても、現実的ではない。一ヶ月に一度、半年に一度といったように、対話の頻度を調節する必要がある。それによって、ある程度、中断の持続性の強度を保つことができるようにならなければ、面と向かっての対話の場を用意するのではなく、他者を想起させ、内面の対話を誘発するような仕方（視覚映像や書物を媒体とする間接的な出会い）へと切り替えていくこともできよう。

5. 結語

シティズンシップ教育においては、他者も自分も、潜在的にすべての人びとは、等しく社会変革を可能にする市民であるという認識のもとに、確かな関係を基盤に他者と協働し、よりよい社会を創造する市民を育成すべきである。

その関係の基礎となるのは、本稿の中心テーマである、アイデンティティの承認である。本稿の冒頭で触れた、シティズンシップ教育の目的である「アイデンティティの複合化」は、自らとは異なる文化（民族、人種、性別など）をもつ他者とのかかわりのなかから生まれる。だがそれは、アイデンティティの「統合」ではなく、アイデンティティへの絶え間ない問い合わせ、すなわちアイデンティティの「中斷」であるべきである。しかもその中断は、すでに論じたとおり、短期間で解消されることのないもの（解消されるべきではないもの）である。他者と関係するなかで生じる、自己の内面における葛藤や不安を抱え込み、他者の迎え入れが可能な状態を維持することで、ようやく、他者が入り込む空間を、自己内部に作り出すことができる。自らのアイデンティティを中斷した状態の人間にもたらされるのは、既存の社会システムに対する新たな、そして強烈な問題

意識である。これをもった人間は、他者の真のニーズを把握しようと努め、そこからどのような社会を構築すべきかを、現実に即して描くことができる。

これまでになかった異質なカテゴリー（他者のアイデンティティ）を内部に取り込むことで不安定化した自身のアイデンティティを、再び定義するために、他者そして社会の現状へ鋭い眼差しを向け、それに対し、不斷に働きかける。このようにして、他者だけでなく、自己をも社会に位置づけ、関係しながら社会を変革し続ける市民こそが、「社会を変革するメンバー」と呼ぶのにふさわしいのではないだろうか。

こうした議論は、シティズンシップ教育の文脈ではこれまでなされてこなかった。アイデンティティの承認の内実とその方法を理論的に明らかにした本稿は、上のような市民の育成をめざすシティズンシップ教育の構築に貢献するだろう。

本稿で論じてきたような相互作用を経たのちには、承認する側・される側という区別はほとんどなくなっているだろう。筆者が危惧するのは、シティズンシップ教育が、この区別を助長するようなものに墮することである。つまり、自らのアイデンティティを市民という既成のそれに同化することで、そうでない人間より優位な立場にあるとみなす、誤った自己認識の植えつけである。この自己認識は、「市民とはかくあるべし」という規範を伴った、いわば「強い市民」としての市民像である。この市民像は、子ども自身がそれから逸脱した際、負の方向に作用する。自分という存在に、否応なく埋め込まれた弱さを直視できず、さらにはその弱さを嫌悪し、いわば「弱い市民」（本稿でたびたび触れてきた、少数派の人びと）に投影し、そして排除するのである（同時に、自分の弱さを隠蔽する）。よって、「強い市民」という市民像を疑い、自らの脆弱性を受け容れることが、区別、そして排除のメカニズムを断ち切るために出発点となるのである。本稿における提案は、そのための手がかりをも提示している。

最後に、今後の課題について述べたい。今後は、主体化をめざすシティズンシップ教育の実現に向けて、内容をさらに具体化することをめざす。本稿で提案した教育は、認識変容とそれに伴う自己アイデンティティの絶えざる葛藤を要素としているが、その定着を図るためにには、すでに述べたとおり、かなりの時間を要する。この性質に鑑みれば、数時間分の授業構成を提示するよりも、年単位での指導計画を練るほうが適切である。そのためにも、「性」という大きなテーマを細分化したうえで、子どもに効果的に認識変容と葛藤をもたらすことができる内容の配列を慎重に吟味し、指導の全体像を構築していきたい。

註

- 1) 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ー」『教育学研究』第 81 卷第 2 号, 138 頁。なお池野は、アイデンティティにおける、社会や集団への「帰属」という側面を強調しているが、本稿では、「帰属」によっても規定される個人の「人格」という側面を強調している。
- 2) 同上, 138 頁。
- 3) 日本におけるシティズンシップ教育の実践事例を取り上げたものとして、たとえば、次のようなものがある。唐木清志ほか監修『日本シティズンシップ教育フォーラム編 (2015) 『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社。唐木清志 (2007) 「日本—実践・参加型の授業づくりを目指してー」嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民／市民形成ー』東信堂, 43-54 頁。橋本涉編著 (2014) 『シティズンシップの授業—市民性を育むための協同学習ー』東洋館出版社。藤原孝章 (2008) 「日本におけるシティズンシップ教育の可能性—試行的実践の検証を通してー」『同志社女子大学学術研究年報』第 59 卷, 89-106 頁。水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第 10 号, 23-33 頁。
- 4) 吉岡大輔, 三浦軍三, 黒須伸之 (2008) 「公民的資質としてのエンパワーメント育成授業の試み—ネバールと日本の子どもとの描画活動の展開を通してー」日本社会科教育学会編『社会科授業力の開発 中学校・高等学校編—研究者と実践家のコラボによる新しい提案ー』明治図書, 279-301 頁。
- 5) この定義は、次を参考に導出した。加藤秀一 (2006) 『知らないと恥ずかしい ジェンダー入門』朝日新聞社。金井淑子 (2013) 『倫理学とフェミニズム—ジェンダー、身体、他者をめぐるジレンマー』ナカニシヤ出版。千田有紀, 中西祐子, 青山薫 (2013) 『ジェンダー論をつかむ』有斐閣。
- 6) たとえば、次のようなものがある。E・H・エリクソン著 小此木啓吾訳編 (1982) 『自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクルー』誠信書房。S・フロイト著 竹田青嗣編 中山元訳 (1996) 『自我論集』ちくま学芸文庫。
- 7) Taylor, Charles. (1994). "The Politics of Recognition." In Amy Gutmann. (Ed.). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, p.25. (=1996 佐々木毅, 辻康夫, 向山恭一訳『マルチカルチュラリズム』岩波書店。)
- 8) *Ibid.*, p.25. 傍点は原文イタリック。
- 9) *Ibid.*, p.34.
- 10) *Ibid.*, p.32.
- 11) Taylor, Charles. (1992) . *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, p.50. (=2004 田中智彦訳『〈ほんもの〉という倫理—近代とその不安ー』産業図書。)
- 12) ガート・ビースタ著 上野正道, 藤井佳世, 中村(新井)清二訳 (2014) 『民主主義を学ぶ—教育・生涯学習・シティズンシップー』勁草書房, 227-228 頁。傍点は原文。
- 13) 同上, 228 頁。
- 14) 同上, 208 頁。
- 15) 同上, 227 頁。
- 16) 同上, 225 頁。傍点は原文。
- 17) 坂本佳鶴恵 (2005) 『アイデンティティの権力—差別を語る主体は成立するかー』新曜社, 212 頁。
- 18) 同上, 230 頁。
- 19) 同上, 234 頁。
- 20) 同上, 234 頁。
- 21) 竹村和子 (2002) 『愛について—アイデンティティと欲望の政治学ー』岩波書店, 234 頁。
- 22) 同上, 235 頁。
- 23) 同上, 239 頁。
- 24) 同上, 244 頁。
- 25) 同上, 250 頁。傍点は原文。
- 26) 同上, 259 頁。
- 27) 同上, 258 頁。
- 28) 吉田和子 (1997) 『フェミニズム教育実践の創造—〈家族〉への自由ー』青木書店。
- 29) 小池奈津 (2013) 「『性と生』—自分を、他者を見つめなおす生徒たちー」『歴史地理教育』No.813, 26-31 頁。
- 30) 田村真広 (1999) 「わが国における道徳教育の変遷—教科の学習を見直す視点ー」川口幸宏編著『モラル・エデュケーション—市民的資質形成のためにー』八千代出版, 216-217 頁。
- 31) 吉田和子 (1997), 前掲書, 90-91 頁。本書に収録されている、上野千鶴子との対話において、上野がこのように評価している。
- 32) 同上, 164 頁。
- 33) 同上, 164 頁。
- 34) 同上, 151 頁。
- 35) 同上, 166 頁。
- 36) 同上, 174 頁。
- 37) 同上, 173 頁。
- 38) 同上, 174-175 頁。