

社会問題の学習を通じた省察的シティズンシップの育成

—「居心地の悪さの教育学」に着目して—

小 野 裕 太

1. はじめに

本稿の目的は、カナダの教育学者ミーガン・ボラー（Megan Boler）が1999年に提唱した「居心地の悪さの教育学」(Pedagogy of Discomfort、以下PoD)の理論を検討し、この教育学が「社会問題の学習を通じたシティズンシップの育成」というシチュエーションにおいてどのような示唆を与えうるかを明らかにすることである。加えて、その過程でPoDの基本的なアイデアを素描することで、日本における今後の発展的なPoD研究の礎となることを目指すものである¹⁾。

1-1. 背景

近年の教育の中で、社会問題を学習し、その問題を主体的・能動的に解決するための資質・能力を育成する重要性、およびそのための機会が増加している。まず重要性に関して言えば、例えば平成28年12月の中央教育審議会答申において、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」として、次のような力の重要性が指摘されている。すなわち、「複雑で変化の激しい社会の中で、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力」²⁾である。また、同じく答申において、「子供たち一人一人が、地域の将来などを自らの課題として捉え、そうした課題の解決に向けて自分たちができることを考え、多様な人々と協働し実践できるよう、我が国は、[...] 先進的な役割を果たすことが求められる」³⁾と述べられている。さらに、OECD Future of Education and Skills 2030プロジェクトは、2030年に望まれる社会のビジョンのための生徒エージェンシー（Student Agency）を、「生徒が社会に参画し、人々や事象、状況によりよい影響を与えようとする際の責任（responsibility）の感覚を

示す」⁴⁾ものと捉えている。以上のように、教育を通じて子どもが社会問題に触れ、当の問題における自己の位置付けを模索しながら、当の問題の解決に主体的・能動的に参画する資質・能力を育むことは、今日の教育における重要な主題であると言える。

次に機会に関して、国内の状況について言えば、平成29年から平成30年にかけての学習指導要領改訂に伴い、「総合的な学習／探究の時間」が課題解決型の探究的な学びを中心に展開するものとして改めて意味付けられたことがまず挙げられる。「総合的な学習／探究の時間」においては、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」⁵⁾を育成することが、第一の目標として掲げられている。そうした目標を踏まえて、「総合的な学習／探究」の時間における探究の課題としては、「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題（国際理解、情報、環境、福祉・健康など）」「地域や学校の特色に応じた課題」「生徒の興味・関心に基づく課題」「職業や自己の将来に関する課題」⁶⁾などを定めることが推奨されている。また、国際的な状況に目を転じてみれば、ESD（Education for Sustainable Development、持続可能な開発のための教育）の提唱と普及が挙げられる。ESDは「持続可能な社会の創り手を育む教育」⁷⁾と定義され、気候変動や生物多様性の喪失、資源の枯渇や貧困の拡大等、人類の開発活動に起因する様々な現代的諸課題を、学習者が自らの問題として主体的に捉え、問題の解決に寄与する新たな価値観や行動の変容をもたらすことを目指す学習・教育活動である。ESDは、先に挙げた中央教育審議会答申においても「次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」⁸⁾とされているほか、国内外で様々な実践が展開されている。

1-2. 問いの設定

ところで、社会問題の探究的な学習においては、当の問題に対して学習者が「自分ごと」として向き合うことが要求されることが多い。「子供たち一人一人が、地域の課題などを自らの課題として捉え」ること（中央教育審議会答申）、「人々や事象、状況によりよい影響を与えようとする際の責任の感覚」（OECD Future of Education and Skills 2030プロジェクト）、探究的な学習の過程で「自己の生き方を考えていく」こと（総合的な学習／探究の時間）、「現代社会の問題を自らの問題として主体的に捉え」ること（ESD）など、これまでに挙げたものの中でもそれは重視されている（傍点筆者）。確かに、学習者が社会問題を「自分ごと」として捉え、主体的に探究的な学習を進めることは、学びのあり方という点でも、社会問題解決の担い手を育むという点でも、好ましいことのように思われる。

しかしながら、学習者が社会問題を「自分ごと」として捉えることは、社会問題の学習において必ずしも容易に成立するとは限らない。例えば、ESDにおいて現代的諸課題として挙げられる「気候変動や生物多様性の喪失、資源の枯渇や貧困の拡大」といった問題は、問題の規模の大きさや、自身の生活と事象との時間的・空間的隔たりのゆえに、どれほど当の問題に関する知識を得たとしても、学習者にとってそれは「自分ごと」にはなり得ないかもしれない。そしてそれは、学習者が自身の興味・関心に基づく社会問題を主題として探究的な学習を始動したとしても同じことである。なぜなら、ある社会問題に興味・関心を抱いていることと、その問題が学習者にとって「自分ごと」である——学習者が自身をその問題の「当事者」として認識している——こととの間には隔たりがあるからである。

以上のような状況を踏まえて本稿では、社会問題の探究的な学習において、これまで「自分ごと」ではなかった当の問題を学習者が「自分ごと」として認識し、その問題の解決に寄与しようとするエージェンシー⁹⁾はいかにして育まれうるのか、という問いを設定する。その際、（後に述べるように）学習の過程で学習者が自己省察（Self-Reflection）、すなわち「自己」に対する認識の変容や、「自己」が持つ価値観やものの見方の問い直しを伴うという意味で、このようなエージェンシーを仮に「省察的シティズンシップ」(Reflective Citizenship) と呼ぶ

こととする。「省察」あるいは「省察的」は、本稿で検討する *FEELING POWER* の中で取り立てて特別な意味を与えられて概念化されているわけではないが、何度も登場する言葉である（註34の引用箇所など）。したがって本稿の問いは、社会問題の学習の過程で省察的シティズンシップはいかにして育まれうるのか、というものになる。

以上の問いに答えるべく本稿が着目するのは、カナダの教育学者ミーガン・ボラー（Megan Boler）が1999年に自身の著作（*FEELING POWER: Emotions and Education*）の中で提唱した、「居心地の悪さの教育学」（Pedagogy of Discomfort、以下PoD）のアイデアである。第2節ではまず、PoDにおける社会問題を学習する際の諸モードを整理する。次に第3節では、特権（Privilege）に関する諸議論を参照しながら、社会問題の学習における自己のアイデンティティの変容について検討する。「おわりに」では、それまでの議論を踏まえた上で、「社会問題の学習の過程で省察的シティズンシップを育む」というシチュエーションに対してPoDが持ちうる示唆を提示する。

2. PoDにおける学習の諸モード

本節では、PoDにおける社会問題を学習する際の諸モードを整理する。第1項では、議論の前段として、PoDにおける「感情」(Emotion)の位置付けについて確認する。続く第2節から第3節では、社会問題に触れる際の学習のモードという観点から、PoDにおいて目指される学習のモードを明らかにする。

2-1. PoDにおける感情の位置

PoDのアイデアが初めて提示されたのは、1999年のボラーの著作 *Feeling Power* においてである¹⁰⁾。この著作は、副題の「感情と教育」(Emotions and Education) が示している通り、教育における感情の重要性に焦点を当てている。著作の中で、ボラーはまず「私たちの教室の中で感情を取り扱うという『リスクな』仕事は、社会正義と教育の探究にとって生産的かつ不可欠な方向である」¹¹⁾と宣言し、教育における感情の2つの側面に焦点を当てている。

1つは、社会的統制（Social Control）の対象としての側面である。「社会的統制」という言葉でボ

ラーが言わんとしているのは、教室や社会の中でどのような感情を抱き、表出するべきか、あるいはどのような感情を抑制し、隠蔽するべきかといった事柄が、権力（Power）への服従の過程で恣意的に構築されているということである。まず、アルチュセールやフーコー、バトラーらの議論や、フレイレ、ジルーら批判的教育学（Critical Pedagogy）の議論を下敷きにしなが、彼女は教育が決して中立的な装置ではなく、支配的イデオロギーに奉仕する形で作動していると主張する。

教育は単なる「教授」(instruction) や情報の伝達では決してない。教育は私たちの価値や信念を形づくり、私たちが誰に、そして何になるのかを形づくっている。教育は、国民国家（nation-state）の利益に奉仕し、現状と社会秩序を維持するよう機能する社会的制度である。したがって、教育は国家の市民の社会的統制を促進する第一のモードである¹²⁾

次いで彼女は、先の引用で述べられたような教育における主体化＝服従化（Subjection）は、感情の社会的統制にまで及んでいると主張する。すなわち、「感情の社会的統制は、ヘゲモニーとの関係において、教育の中心的かつ未開の側面である」¹³⁾ というわけである。彼女は、「男子は泣くべきではない」「女子は怒るべきではない」といった、学校空間でも度々耳にするクリシェを感情の社会的統制の例として挙げている。なお、このような感情の社会的統制は、ボラーの著作の表題 *Feeling Power* の持つ第一の意味に対応している。すなわち、「私たちは、とりわけ学習された感情の表出と沈黙を通して、服従と支配の適切な役割を理解し演じる、という意味で、『権力を感じる』(feel power) のである」¹⁴⁾。

もう1つは、抑圧への抵抗の場としての側面である。ボラーにとって教育は、先に述べた通りまず主体化＝服従化の場であるが、それと同時に「自己と文化の両者を批判的に探究し、両者を変化させるための潜在的な場（site）でもある」¹⁵⁾。そして、教育の中心的かつ未開の領域として感情の領域があるならば、「感情は、例えば支配的な文化の規範や、権威の押し付けに対する抵抗のモードである」¹⁶⁾ ということになる。それは例えば、自他の存在が尊重

されていない時に感じる悲しみの感情であったり、社会的な不正を学んだ時の怒りの感情であったりするだろう。PoDは、そうした（しばしばネガティブな）感情を「理性的でない」として切り捨てることなく、むしろそうした感情にこそ批判的探究の契機を見出す。ここにおいて、*Feeling Power* の持つ第二の意味が明らかになる。「*Feeling power*」は第二の意味で、不正義に対する集合的および個人的な社会的抵抗の基礎としての感情の力（the power of feeling）を指し示す¹⁷⁾。

ここまでのところで、PoDの基本的なアイデアを素描する上での前提として、PoDが教育における感情に焦点を当てているということ、そしてその捉え方は「社会的統制の対象」かつ「抑圧への抵抗の場」という両義的なものであることを確認してきた。では、PoDが対象とする感情とは具体的にどのような種類のものなのだろうか。また、そうした感情に焦点化した上で、PoDは学習者のどのような変容を目指すものなのだろうか。次項では、こうした問いに答えるべく、引き続き *Feeling Power* を参照しながら、PoDの基本的なアイデアを素描する。

2-2. 受動的共感および見物の乗り越え

PoDが特に焦点を当てる感情は、その名称に含まれている通り、「居心地の悪さ」（Discomfort）をはじめとするネガティブな諸感情である。これらの諸感情は、「大切にしている信念や前提を検査する過程の中でしばしば湧き上がってくる諸感情」¹⁸⁾ であり、一言で言えば変化への抵抗として現れる諸感情である。その例として、ボラーは「防衛的怒り、変化への恐れ、個人的・文化的なアイデンティティを失うことへの恐れ」¹⁹⁾ などを挙げている。

しかしながら、ある社会問題を学習する時、これらの諸感情は必ずしも自ずと湧き上がるものであるとは言えない。例えば、その問題の中で抑圧されている他者のことを知る時、その他者の立場に完全に同一化する（ことができると考える）ならば、湧き上がる感情は哀れみ（Pity）や共感（Empathy）といったものであるだろう。また、その他者と自己との間の繋がりを意識せず、「どこか別の世界の出来事」としてその問題を捉えるならば、その問題は単なる「物語」の1つとして消費され、学習者の中には特に何の感情も湧き上がらないかもしれない。

ここで挙げた2つの例は、いずれも自己の変容を伴わないままに社会問題を学習するために、変化への抵抗として現れるネガティブな諸感情と切り離されたものである。ボラーは別の場所で、こうした学習のモードを「コンフォート・ゾーン」(Comfort Zone)、すなわち学習者にとって居心地の良い領域にとどまる学習のモードであるとして批判している²⁰⁾。それでは、こうした学習のモードはどのような問題点を孕んでいるのだろうか。

前者、すなわちある問題の中で抑圧されている他者への同一化 (Identification) を通じてその問題を学習するというモードは、ボラーによって「受動的共感」(Passive Empathy) と名付けられ批判されている。この受動的共感とは、(1)他者の苦しみが些細なものではなく深刻なものであり、(2)その苦しみが主に他者自身の有責な行為によって引き起こされているわけではなく、(3)自らがその苦しみに苛まれる可能性が他者と同程度にある、と信じられている時に起こるとされている²¹⁾。したがって、受動的共感において学習者は、「それ[苦しんでいる他者]は私だったかもしれない」あるいは「あなた[苦しんでいる他者]の苦しみと家族的類似性 (family resemblance) を有する何かを私は経験したことがある」²²⁾ という信念を抱くことができ、「他人の靴を履く」²³⁾ という形で他者 (の苦しみ) を理解しようとする。

しかしながら、こうした受動的共感における自己の他者への同一化は、いくつかのリスクを孕んでいる、とボラーは言う。1つは、受動的共感による他者の理解が、実際のところ「あなた[他者]を理解するというよりもむしろ私自身の物語であり、私自身の[他者への]投影 (projection) である」²⁴⁾ という点である。自己や自己の物語を他者の位置へと投影することで、受動的共感では自己と他者の間の縮減不可能なはずの差異を消滅させてしまう。しかしながら、この差異——他者は自己ではない——に基づいてこそ、自己と他者の間の共感が可能になるのではなかったか。同一化の孕むアイロニーについて、ボラーは次のように述べる。

共感的同一化は、他者の差異を、それを同一性 (sameness) として消費するために要求する。同一化のアイロニーは、それが内蔵する消費によって他者を殲滅させてしまうのだが、その他

者は同時にまさに我々の存在 (existence) のために要求される他者であるというものである。要約すれば、社会的想像力による読解のモデルは、共感を可能にする当の差異を消費し殲滅してしまう恐れがあるような、自己—他者の二項的な権力関係である²⁵⁾

受動的共感において縮減されてしまう差異は、共感する者としての自己と共感される者としての他者との間の差異であるが、社会における自己の存在はそうした他者との差異に基づいて構築されている。そのような差異を縮減し、他者を自己と同一なものとして消費することで、他者との差異に基づいて規定されている自己の構築性が見過ごされてしまう。ボラーによる受動的共感への批判は、差異の縮減そのものだけでなく、それによって生じる自己の構築性の看過という点にも及んでいると言えるだろう。

また、受動的共感では自己を審判 (Judge) の位置に置くことになるというリスクも孕んでいる。というのも、受動的共感の定義上、自己は「他者の経験が『深刻であるか些細であるか』、そして『あなた[他者]のせいかなそうでないか』を評価する審判として位置付けられる」²⁶⁾ ことになるからである。そのような審判として自己を認識する限り、正義のための行動はおろか、他者を眼差す自己自身に対する省察すらもなし得ない、とボラーは主張する。「受動的共感では、正義に向けた行動を生み出さず、強力な西洋的眼差し／自己 (eye/I) を判断する主体として位置付けるのだが、こうした主体は自身の眼差しを省察へと投じるよう呼び掛けられることはない」²⁷⁾。

次に後者、すなわちある問題やその問題の中で抑圧されている他者を、「どこか別の世界の出来事」や「自分には関係ない出来事」として捉えるというモードは、ボラーによって「見物」(Spectating) と名付けられ批判されている。見物は、見る者と見られる者との間の分離を前提とし、「学習された、あるいは選択された視覚的省略・消去 (visual omission and erasure) の様態」²⁸⁾ の作用を批判的に問い直すことなく「見る」ことである。見物の例として彼女は、とある雑誌に掲載された、リンチされた黒人の写真²⁹⁾ を見る場合を挙げる。この例において「学習された、あるいは選択された視覚的省略・消去」と言われているものは、例えば「誰がこ

の写真を取ったのか?」「自分が黒人だとしたらこの写真を見ることができるか?」³⁰⁾といった思考の可能性の省略・消去である。

見物においては、学習者は先に挙げた類の問いを問うことなく、提示されたものと自己との間の関係を考えないままに対象を見ることになる。「したがって見物は、特権の存在を標意する。その特権とはすなわち、遠く離れた位置に身を置き、『匿名の』見物群衆の中に留まり、あらゆる可能な責任=応答可能性 (responsibility) を放棄することを許すものである」³¹⁾。故に、見物というモードに留まる限り、ある問題に対して距離を置いていられること自体の特権を批判的に省察することには至らない。

以上のように、受動的共感と見物とは、PoDにおいては共に乗り越えるべき学習のモードとして位置付けられている。繰り返して言えば、両者はいずれも自己の変容を伴わないままに社会問題を学習するというモードであるが、それは両者が共に自己と問題との適切な関係付けに失敗しているからである。受動的共感とは、自己と他者との間の差異を縮減し、他者の位置に自己を投影するという意味で、一人称的な学習のモードだと言うことができる。他方、見物は、見る者=自己の立場を探究の視野に入れることなく社会問題を学ぶという意味で、三人称的な学習のモードだと言うことができる。

以上の整理から、PoDが目指す学習のモードは、二人称的な学習のモードであることが予期される。ここで二人称というのは、次項で詳述するように、学習者と問題との個別的な関係性が問題となり、学習者が誰であるのか、また問題についての著述や語りの真偽に対して学習者がどのように向き合うのが重要であるという意味においてである。このような学習のモードは、ボラーによって「証言的読解」(Testimonial Reading)あるいは「目撃」(Witnessing)として語られる学習のモードである。では、彼女が証言的読解あるいは目撃と語る学習のモードは、どのようなものなのだろうか。また、それらの学習のモードは変化への抵抗として現れるネガティブな諸感情とどのような関係にあるのだろうか。次項ではこれらの点について検討する。

2-3. 目撃／証言

前項で述べた通り、PoDにおいて目指される学習のモードは、証言ないし目撃をモチーフとした二人

称的なモードとして規定される。ボラーにおいては、「証言的読解」と「目撃」は、それぞれ受動的共感と見物に対するオルタナティブとして評価されている。なお、TestimonyとWitnessという2つの語の意味の単なる近接性に留まらず³²⁾、両者はボラーにおいても明確な形で分節化されているとはいえない。したがって、ここでは両者を合わせて「目撃／証言」として扱い、主にボラーによる証言的読解の議論を以て、目撃／証言の説明として扱うこととする³³⁾。

ボラーは、証言的読解と受動的共感との差異について、次のように述べる。

私は次のように提案する。すなわち、証言的読解は受動的共感とは異なり、自己省察的参加 (self-reflective participation) を要求する。自己省察的参加とは第一に、自身が読者として、媒介するテキストによって提供される安全な距離のおかげで、権力の相対的な「高い」位置に置かれているということの自覚である。第二に、私は読解がとある任務 (task) を含む者でありうると認識する。この任務は少なくとも、自分自身が持つ前提や世界の見方に挑戦することを含むような、能動的な読解実践である³⁴⁾

つまり証言的読解は、読解する対象如何に関わらず、当の対象をこれまで自分ごととして考えずに済んできた自己の立場に対する省察を常に伴う。そうした省察はさらに、当の対象を読解する際に自己が持っている前提やものの見方に対する批判へと導かれる。これまで特権的な立場に置かれてきたが故に、自己はむしろ当の対象や他者の声のある側面を見落としてきたのではないかという認識、さらにはそうした立場にいて身につけて「しまった」前提やものの見方を問い直すという実践は、ポストコロニアリズムの思想家ガヤトリ・スピヴァクが「学び捨て」(Unlearn) という言葉で語った認識論的営みと通じているだろう。

また証言的読解は、一般的に証言という言葉が持っている意味の通り、ある種の真実 (Truth) の構築に関わっている。「証言は、定義から言って、静止した『真実』や固められた『確実性』を主張しない」³⁵⁾。証言が要求されるのは、出来事に関する確実な物的証拠がない時や、客観的に明らかでない

事柄が議論の争点にある時である。したがって、「証言に固有の媒体 (medium) は『動いている』(in process) のであり、自己透明性を持たない」³⁶⁾。証言者は、自らの語りが真実であると聴き手に訴えかけるのだが、それが真実として受け取られ、構築されるかどうかは、聴き手の側にも委ねられている。故に「聴き手は真実の産出においてかなり大きな役割を果たしており、それ故に「証言者と聴き手との間では」権力の関係が前景化されているのである」³⁷⁾。したがって、テキスト（書籍や書かれたものに留まらず、直接的な語りや視覚的表象などを広く含む）からの声を証言として捉え、聴き手としてその証言に直面する学習者は、自らを真実だと訴えるその証言に対する態度決定を迫られる。つまり、その証言を真実の表象＝再現前化 (Representation) として引き受けるのか、あるいは——荒唐無稽な戯言としてであれ、無知や偏りから発された不十分な語りとしてであれ——それをある種の仮象に過ぎないものとして扱うのか、といった態度決定を迫られるのである。

2-4. 小括

本節の内容をまとめよう。PoDは社会問題を学習する際の学習者の感情に焦点を当てる教育学である。その感情とは、社会的統制の対象であり、かつ抑圧への抵抗の拠点ともなるような、両義的なものである。したがって、PoDにおいては学習者が社会的に統制されたものとしての自らのネガティブな感情に向き合い、むしろそうした感情を出発点として社会問題の探究的学習を進めていく必要があるが、そのような機会を含まないような学習のモードも存在する。受動的共感と見物がそれである。受動的共感とは抑圧された他者の位置に自己を重ねる一人称的な学習のモードであり、見物を見る者＝自己の立場性を考慮しない三人称的な学習のモードであった。PoDは両者を乗り越え、目撃／証言へと学習者を誘わなければならない。目撃／証言において、学習者はある社会問題や抑圧された他者のテキストに直面し、それを目撃する者としての自己の特権を省察することで、自己のなかにこれまで構築されてきた前提やものの見方への批判へと導かれる。さらに、そうしたテキストをある種の証言として捉えることで、学習者はその証言の聴き手として、不確かな真実の真実としての共同構築へと誘われる。

3. 特権と居心地の悪さ

前節では、PoDにおいては学習者を目撃／証言という二人称的な学習のモードへと導く必要があることを確認した。しかしながら、目撃／証言は、学習者が自己の持つ前提やものの見方を問い直し、不確かな真実を引き受けるというタフな営みである。本節では、こうした営みの中で生じる学習者のネガティブな諸感情に焦点を当てる。まず第1項では、議論のための補助線として、「特権」に関する諸議論に着目する。続く第2項では、目撃／証言において生じるネガティブな諸感情が、学習者が自己の特権に向き合う際の困難であることを示す。最後に第3節では、そのような諸感情を伴いつつも、社会問題を「自分ごと」として引き受けるような自己のあり方について考察する。

3-1. 特権とは何か

これまでの議論の中でも、何度か「特権」という言葉が登場している。この言葉は、英語のPrivilegeの訳であり、近年再注目されつつある概念である。その理解は論者によって様々であり、例えば「運命や幸運、偶然の産物ではなく、他の人々は持っていないけれども、幾人かの人々は持っているような有利さによる結果」³⁸⁾として特権を捉える論者や、「見えないナップザック」の喩えを用いて特権を表現し、特権が持つ具体的な有利さを羅列する論者³⁹⁾、あるいは特権が生じる差異の軸を、人種や性、階級など9つに整理している論者⁴⁰⁾などがある。したがって、「特権とは何か」という問いに一義的に答えるのは難しいが、それらの論者の特権に対する理解には共通するいくつかの性質がある。そのようなものとして、本稿では本筋の議論に関係する限りで次の3つを取り上げる。1つ目は「特権は個人の意図や態度とは無関係に存在するものである」という理解、2つ目は「特権はそれを持つ者にとって自覚しづらいものである」という理解、3つ目は「自らが特権を持っていると認めることには、感情的な抵抗が伴う」という理解である。

まず「特権は個人の意図や態度とは無関係に存在するものである」という点について。例えば人種という軸で考える時、人種差別主義者でなくとも白人は白人特権を有しており、白人であるということから制度的あるいは日常的な利益を享受している。ま

た性別という軸で考える時、男性は性差別主義者でなくとも男性特権を有しており、家父長制的なシステムや価値観のもとで優遇されている。ダイアン・J・グッドマンは、「特権集団の人々は態度とは無関係に特権を受けることができる。特権に気づかなくても、特権を望まなくても、利益を得ることができるのである」⁴¹⁾と述べている。

次に「特権はそれを持つ者にとって自覚しづらいものである」という点について。教育学者のウェズレム・センソイとロビン・ディアンジェロは、特権を川の流れと泳ぐ魚に喩えて、次のように述べる。

もし「川の」水が、あなたに沿ってというよりもむしろあなたに逆らって動いている時、前に進むために必要な努力は非常に大きなものになる。しかし、この努力はただ極めて小さな進歩にしかならない。他方で、もし流れがあなたに沿って流れているならば、泳ぐのにはほとんど努力は必要ない。最小限の努力で、あなたはとても遠くまで素早く移動でき、なおかつ川の流れるにはほとんど気がつかない（私たちは、川の流れるに逆らって泳がなければいけない時に、いっそうその流れを意識するのである）。特権は、人生に渡ってあなたを前進させてくれるような力強い流れを持つようなものである⁴²⁾

つまり、特権は川を泳ぐ魚にとっての流れのように、それを持つ者にとっては自覚しづらいものであり、逆に特権を生み出すシステムや文化によって抑圧されている者にとっては比較的認識しやすいものである。

最後に「自らが特権を持っていると認めることには、感情的な抵抗が伴う」という点について。これまで述べてきたように、自らが特権を持っていると認めることは、自らの態度や意図に関わらず、他者を抑圧するシステムから自分は利益を得てしまっていると認めることである。このような認識は、しばしば罪悪や恥の感情を生み出す。あるいは、あたかも自らが加害者として扱われていると感じて、学習者は時として憤りの感情を覚える。

本項では、特権が持ついくつかの性質について確認してきた。特権とは、個人の意図や態度と無関係に存在し、それを持つものにとって自覚しづらいものであり、かつそれを認めることにはある種の感情

的な抵抗が伴うものである。次項では、特に感情的な抵抗に着目し、目撃／証言のモードにおいても学習者は同様の抵抗を感じることを確認する。

3-2. 目撃／証言における感情的な抵抗

前節で述べたように、目撃／証言において学習者は、学習する対象と自己との間の関係を探究し、そこにおける自己の特権を認識するよう誘われる。加えて、学習者は自身の特権に紐づいた思考の前提やものの見方を問い直すよう呼びかけられる。しかしながら、このような学習のモードは一筋縄では成し遂げられない。自身がこれまで保持してきたものを問いに付す際の感情的な抵抗について、ボラーは次のように述べる。

しかしながら、大切にしてきた信念を問いに付すことへの誘いは、全ての学習者が容易に受け入れることのできるようなものではない。私の「クラスの」白人の学習者のうちの何人かからの反応の中には、彼（女）らが「怒り、困惑し、責められている」ように感じたことが明示されていた⁴³⁾

彼女は、このような「怒り、困惑し、責められている」と感じる感情を、「防衛的怒り」(Defensive Anger)と名付けている。「防衛的怒りは、信念の防護、あるいは自身のアイデンティティについての不安定な (precarious) 感覚の防護として解釈される。学習者が（あるいは教育者が）大切にしてきた前提に挑戦することは、まさに彼（女）らのアイデンティティに対する脅威として感じられるだろう」⁴⁴⁾。それは例えば、特権について学ぶことで、ボラーが「リベラル個人主義の神話」⁴⁵⁾と呼ぶような前提——社会は、つねにすでに競争における平等な機会の配分を達成しており、メリトクラシーは社会的地位や資源の再配分における公正な制度である、とする前提——の正当性が問いに付されるような経験である。

そしてこのような経験は、社会や他者に対する認識の変容を伴うばかりか、自己のアイデンティティの変容をも余儀なくする。というのも、自己のアイデンティティは社会や他者との関係性の中で成立するものであり、自己のアイデンティティを固定したまま、社会や他者に対する認識を変容させることは

困難だからである。「アイデンティティの不安定さや脆さは、主体性が他者との複雑な関係性の中で存在する仕方が無数にあることを裏付けている」⁴⁶⁾。

したがって、防衛的怒りを感じる時、学習者は自己のアイデンティティや社会・他者に対する認識の変容の契機に直面しているものであり、防衛的怒りはまさにそうした変容に対する防衛機能なのである。しかしながら、防衛的怒りを乗り越える変容の手前には、「有罪と無罪の二項対立的な罫」⁴⁷⁾があると、ボラーは指摘する。

二項対立的な道德のモデルは、教育的可能性を著しく制限する。多くの教育者が、次のような苛立ちを表明している。すなわち、レイシズムの歴史などの社会問題を教える時、自分たちは白人の学習者の非生産的な罪悪に遭遇するのだ、と。一方では、「有罪の」立場を受け入れる学習者がおり、そうした学習者しばしば議論への参加を止めたり、責められているように感じたり、防衛的怒りを感じたりする。そして、さらなる複雑な自己省察と批判的探究に取り組むことを止めてしまうだろう。[しかし]同時に、罪悪を完全に取り払うことはできない。……このような探究は、自分たちを責任や倫理的複雑性から「免れ」(off the hook) させることを拒否しなければならない⁴⁸⁾

有罪と無罪の二項対立的な罫に掛かると、学習者はそこで探究の歩みを止めてしまう。「有罪」の立場を受け入れるのみでは、学習者は防衛的怒りを乗り越えることができず、社会問題に対するさらなる探究から足を引いてしまうだろう。反対に、「無罪」の立場を受け入れるのみでは、学習者は自己の特権を批判的に探究することなく、受動的共感や見物といったモードに陥ることになるだろう。したがって、PoDにおいて教育者は、学習者が有罪と無罪の二項対立的な罫を乗り越え、世界・他者に対する新たな認識の獲得と、それに伴う自己のアイデンティティの変容に至るよう支援する必要がある。

3-3. 曖昧な自己

防衛的怒りや、有罪と無罪の二項対立的な罫を乗り越えた先には、「曖昧な自己」(Ambiguous Selves) というアイデンティティがある、とボラー

は語る。ここで「曖昧さ」という言葉が指し示しているのは、「私たちの倫理的ジレンマを『内在的にパラドキシカルなもの』とする認識、矛盾する信念や欲望は共存するかもしれないという認識」⁴⁹⁾に基づき、特権を有している自己のアイデンティティを、有罪あるいは無罪のいずれかに単純化することなく、その間の場所にとどまるというあり方である。曖昧な自己のアイデンティティに住まう(Inhabit)ことで、防衛的怒りに圧倒されることも、受動的共感や見物に陥ることなく、「感情的次元や感情的投資 (investments) ——怒りや恐れ——、そしてそれらの元になっている歴史を探究することが可能である」⁵⁰⁾。このようなアイデンティティに住まうことは、居心地の悪いものであるけれども、このような居心地の悪さを通じてのみ、学習者は自己の特権と積極的に向き合うことができるのである。

本稿の問いは、社会問題の学習の過程で省察的シティズンシップはいかにして育まれうるのか、というものであった。ここまでの議論を踏まえると、その答えの1つは、「これまで当の問題を『自分ごと』として考える必要がなかったという自分の特権と向き合うことによって」である、ということになるだろう。これまで「自分ごと」として考える必要がなかった社会問題に触れる時、学習者には様々な学習のモードの可能性が開かれている。一人称的なモードである受動的共感においては、学習者は自己を抑圧されている他者の位置に重ねるため、一見すると当の問題は「自分ごと」になっているように思われる。しかしながら、それは自己と他者との間の差異を縮減してしまうため、当の問題や他者に関する認識は固定された自己の視点からしかなされない。したがって学習者は、実際には自己の変容を伴うことなく、当の問題をあたかも「自分ごと」であるかのように捉えるのである。他方、三人称的なモードである見物においては、学習者は見る者＝自己と見られる者＝他者との間の完全な分離を前提として当の問題を捉えるため、それは「自分ごと」にはなり得ない。したがって、当の問題が学習者にとっての「自分ごと」になるためには、当の問題における自己の位置を省察することで、彼(女)にとって当の問題はどのようなものであるのかを探究する必要がある。それこそが、二人称的な学習のモードである目撃／証言においてなされる試みであった。

当の問題における自己の位置は、その問題をこれまで考えずに済んできた限りにおいて、特権を持つ者の位置である。特権を持つ者は、他者を抑圧する価値観・制度・システム等から、意識的であるか無意識的であるかに関わらず、ある利益を享受している。特権は、個人の意図や態度に関わらず存在し、それを持つ者にとって自覚しづらく、またそれと向き合うことには感情的な抵抗を伴うようなものである。したがって、目撃／証言において学習者が自身の特権と向き合う時、彼（女）は自身の防衛的怒りと向き合い、自分が有罪であるか無罪であるかの判断を留保する必要がある。このように、「あいだ」としての曖昧さに住まうこと、曖昧さゆえの居心地の悪さに住まうことによって、当の問題は学習者にとってはじめて「自分ごと」になる。というのも、当の問題は、そこにおいて特権を持つ者であるという意味で「自分ごと」であり、抑圧された他者の声を聴き、不確かな真実を共同構築する者として呼びかけられているという意味で「自分ごと」であり、何よりそれに触れることで、自己の感情やアイデンティティ、他者・社会に関する認識の批判的な探究が始動するという意味で「自分ごと」だからである。

4. おわりに

本稿では、社会問題の学習の過程で省察的シティズンシップはいかにして育まれうるのか、という問いに対し、「居心地の悪さの教育学」(PoD)における目撃／証言という学習のモード、および曖昧な自己というアイデンティティのあり方にその可能性を見いだす形で回答を試みた。PoDが社会問題の学習を通じたシティズンシップの育成に対してもたらしめる示唆を改めて整理すると、次の3点である。第一に、当の問題に触れる際の学習者の感情を考慮に入れる必要があること。第二に、当の問題における学習者自身の位置（特権）を探究の対象に含めるべきであること。第三に、学習の過程で学習者自身が自己のアイデンティティを動揺させる機会が重要であること。

本稿を締め括るにあたり、今後の課題についても3点述べておきたい。第一に、ボラー以後のPoDの理論的発展・実践的展開の整理である。*Feeling Power*におけるPoDの議論はあくまでアイデア段階に留まっており、特に先に述べたような省察的シ

ティズンシップの育成が具体的にどのような実践に結実しているのかについては、ボラー以後のPoD研究を追跡する必要がある。第二に、より幅広い領域でのPoDの位置付けの整理である。今回は主に特権に関する議論を引き合いに出したが、特権を持つ学習者に焦点を当てる類似の理論や⁵¹⁾ ESDの理論等との関係についても、見取り図を描く必要がある。第三に、これまで述べた点にも関連するが、社会問題の学習におけるPoDの適用可能性範囲の検討である。PoDの実践の中には、人種的差異（特に白人と黒人の差異）に着目し、「白人性」の脱構築を試みるものが多くある。また、女性差別や異性愛主義を問題として取り上げる実践も散見される。しかし、PoDが地球環境問題や少子高齢化といった問題に対しても有効な実践理論であるかどうかは明らかではないように思われる。加えて、主に大学生以上を対象として実践が展開されることの多いPoDが、高校生以下の年齢の学習者に対しても有効であるかどうか、さらなる検討が必要である。今後、ますます教育の中で社会問題を扱う機会が増えることが予想され、省察的シティズンシップの育成に関する実践や研究の蓄積も求められるだろう。

註

- 1) ボラーがPoDのアイデアを提案した1999年以降、アメリカやカナダ、南アフリカなどを中心として様々なPoDの理論的・実践的研究が展開されている。主題的にせよ、補足的にせよ、PoDを扱う論文の数は2024年4月1日現在で50を超え、PoDは今日においても一定程度の注目を集めていると言える。しかしながら、日本においてPoDを扱った論文は筆者が知る限り存在せず、日本の状況を踏まえた上でのPoDの理論的発展および実践的展開は、今後の課題の1つである。
- 2) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年、39頁。
- 3) 同上、12頁。
- 4) OECD Future of Education and Skills 2030 (2019). *Conceptual learning framework: STUDENT AGENCY FOR 2030*, p.4. なお本プロジェクトは、OECDが2015年に立ち上げたプロジェクトであり、複雑で予測困難な2030年の世界を生き抜くために、生徒たちに必要な力は何か、またそれらの力をどのように育成するのかといったことを

検討している。

- 5) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』東山書房、2017年、8頁。
- 6) 同上、18頁。
- 7) 文部科学省「持続可能な開発のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）」(<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>) 2024年 3 月 5 日閲覧。
- 8) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年、240頁。
- 9) ここでは、権力や規範への服従によって主体として成立する服従＝主体（Subject）ではなく、むしろ自己や世界を変革していく行為者としての意味合いを強調するために、エージェンシー（Agency）という言葉遣いを用いる。
- 10) Feeling Power以降、ボラーがPoDについて論じたものとして、例えば次のものが挙げられる。Boler, M. & Zembylas, M. (2003). *Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. Pedagogies of difference: rethinking education for social change.* ed., Trifonas, P., Routledge, pp.107-130. これ以降、ボラー自身はメディア論の方向へ研究を進めることになるが、この論文の共著者であるミハリノス・ゼンバイラスをはじめとして、様々な論者や実践者がPoDの理論的発展・実践的展開に寄与している。例えば以下を参照。Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education, *Ethics and Education*, 10(2): pp.163-174.
- 11) Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education.* Routledge, pp. xiv-xv.
- 12) Ibid., p.xvii.
- 13) Ibid.
- 14) Ibid., p.xxx.
- 15) Ibid., p.xviii.
- 16) Ibid.
- 17) Ibid., p.xxi.
- 18) Ibid., p.176.
- 19) Ibid.
- 20) Boler, M. & Zembylas, M. (2003).
- 21) Boler, M. (1999). p.159. この箇所は、ボラーがマーサ・ヌスパウムの次の論文から直接引用したものであり、ヌスパウムが「同情」(compassion) と呼ぶものを受動的共

感と名付けている。Nussbaum, M. (1996). Compassion: The Basic Social Emotion. *Social Philosophy and Policy*, 13 (1).

- 22) Ibid., p.158.
- 23) Ibid., p.159.
- 24) Ibid.
- 25) Ibid., p.160.
- 26) Ibid., p.159.
- 27) Ibid., p.161.
- 28) Ibid., p.184.
- 29) ここでボラーが挙げているのは、写真家P・W・ウィリアムズの*Accused/Blowtorch/Padlock*という作品である。この作品は、リンチされている黒人の写真が、監獄の格子を模した横長の長方形によって縁取られ、その周囲に「この写真はどのようにして存在しているのか?」といった英語の文章が複数記されているものである。
- 30) Ibid. なお、ボラーがここで提起している問いは、*Accused/Blowtorch/Padlock*に記されているものである。
- 31) Ibid.
- 32) Witnessには、「目撃する」の他に「証言する」の意味もある。本稿ではTestimonyを「証言」、Testimonial Readingを「証言的読解」と訳したため、Witnessを便宜上「目撃」と訳し分ける。
- 33) ボラーは「目撃」(Witnessing) について、次のように述べる。「目撃は、見物とは対照的に、私たちが静止した真実や固められた確実性を見るという贅沢 (luxury) を享受できないような過程である」(186)。目撃に関するこのような記述は、本節の以降の箇所でも議論している証言的読解についての記述と符合していることが分かる。
- 34) Ibid., p.166.
- 35) Boler, M. (1999). p.167.
- 36) Ibid.
- 37) Ibid., p.168.
- 38) Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? : an introduction to key concepts in social justice education*, 2nd edn, Teachers College Press, p.81.
- 39) McIntosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom*.
- 40) Goodman, D. J. (2011). *Promoting diversity and social justice : educating people from privileged groups*, 2nd edn, Routledge. (=『真のダイバーシティを目指す：特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』出口真紀子・田辺希久子訳、上智大学出版、2017年。)

- 41) Goodman, D. J. (2011). p.21. (= 出口真紀子・田辺希久
子訳、2017年、31頁。)
- 42) Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017). p.81.
- 43) Boler, M. (1999). p.186.
- 44) Ibid., p.191.
- 45) Boler, M. & Zembylas, M. (2003). p.109.
- 46) Boler, M. (1999). p.194.
- 47) Ibid., p.187.
- 48) Ibid.
- 49) Ibid., p.197.
- 50) Ibid., p.198.
- 51) 例えば以下。Curry-Stevens, A. (2005). *Pedagogy for
the privileged: Building theory, curriculum and critical
practices*, University of Toronto. Kimmel, M. (2002).
Toward a pedagogy of the oppressor. *Tikkun*, 17(6),
pp.42-48.

