

ISSN 2436-8059

25年度 紀要 第5号

線 藝



高野山大学

文学部 教育学科

『綜芸』第5号刊行あたって

高野山大学 学長 松長 潤慶

宗祖弘法大師空海は、天長五（828）年12月15日に万人に開かれた学校である綜芸種智院を創立し、次世代を担う若者たちに密教の教えを弘める活動を開始した。密教の教えの根幹に即身成仏の教えがある。即身成仏とは、「自らが仏であることを感じ、仏として行動する」ことである。

高野山大学の教育理念は、「いのち・文化・創造」である。様々な文化の中で育まれるいのちを時代に合わせて創造することを使命とする。教育学科では、自然の中での様々な学修活動を通じて自らの感性を養い、我々は周囲の環境により生かされた存在であることを学んでいる。周囲の関係性により「生かされたいのち」をお役に立てる生き方こそが仏の生き方であり、高野山大学で学ぶものの進むべき道である。

教育学科は、自然との関わりの中で培われた、人間中心ではなく自然中心の視座から物事を見つめるといふ、人が進むべき道を次世代の若者たちに伝えていく役目を担う教育者を輩出する教育機関である。

この重要にして困難な任務に就かれる諸氏の貴重な研究成果を発信する場としてこの『綜芸』第5号が役立てば幸いである。

令和八年三月

表紙題字 揮毫 添田 隆昭 前学長

巻頭言

..... 学長 松長 潤慶

目次

[頁]

< 学術論文 >

高齢者を対象とした運動後サプリメント摂取の男女別体力検証

..... 本山 司 1

ユネスコ教育勧告に見る平和と人権思想

— 内発的倫理観を基盤にしたグローバル市民の育成 —

..... 今西 幸蔵 11

中学校社会科公民分野で育てる当事者性の射程

— 論争問題学習と社会参加学習を例に —

..... 奥田 修一郎 2

< 研究ノート >

語りの構造としての〈You〉と〈We〉

— 現代アメリカ文学における人称代名詞と関係性 —

..... 佐藤 雅之 39

公共性の実践的構造転換と学習の認識論・VII

— 公共性と私事性とマージナリティの統合的な実践的構造転換に向けて —

..... 山田 正行 49

Foreword

..... MATSUNAGA, Junkei
President of Koyasan University

CONTENTS

[Page]

< ORIGINAL ARTICLES >

Sex-specific Effects of Post-exercise Supplementation on Physical Function in Older Adults

.....MOTOYAMA, Tsukasa 1

Peace and Human Rights Concept in UNESCO's Education Recommendations:
Fostering Global Citizens Based on an Intrinsic Sense of Ethics

.....IMANISHI, Kozo 11

The Scope of Fostering a Sense of Ownership in Junior High School Civics:
Case Studies of Issues-centered Learning and Active Citizenship Learning

.....OKUDA, Shuichiro 21

< RESERCH NOTE >

You and We as Narrative Architectures:

Pronouns, Voice, and Relationality in Modern American Fiction

.....SATO, Masayuki 39

Practical *Strukturwandel der Öffentlichkeit* and Epistemology of Learning(VII):

For the Integrated Practical Structural Transformation of Publicness, Privacy, and Marginality

.....YAMADA, Masayuki 49

學術論文

< 学術論文 >

高齢者を対象とした運動後サプリメント摂取の男女別体力検証

Sex-specific Effects of Post-exercise Supplementation on Physical Function in Older Adults

本山 司

MOTOYAMA, Tsukasa

高野山大学 文学部教育学科 講師

Koyasan University, Faculty of Letters, Department of Education, Lecturer

(2025 年 10 月 29 日 受付)

(2026 年 1 月 6 日 査読完了)

要旨

高齢者を対象に、運動直後のサプリメント摂取の有無が体力に及ぼす影響を男女別に検証した。自己選択の非ランダム化比較で 3 か月の運動プログラムを実施した。主要指標は 30 秒スクワット、30m 早歩き、10m ジグザグ歩行である。男女ともに摂取群は非摂取群に比べて筋持久力の指標である 30 秒スクワットの改善率が大きく、女性は歩行・敏捷性・バランス・筋力など多面的に複数の項目で有意な付加的改善を示した。運動直後の栄養摂取は高齢者、特に女性に有用であることが示唆された。

キーワード: 高齢者, 運動後栄養, 体力, 性差

I. はじめに

高齢期には筋量・筋力やバランス能力などの身体機能が加齢とともに低下し、転倒や要介護化、生活の質 (QOL) 低下の主要因となる (Bull 他, 2020)。健康寿命の延伸に向けて、国内外のガイドラインは有酸素性活動に加え、レジスタンス運動や筋力・バランス・柔軟性を含む多要素運動の実施を推奨している (Bull 他, 2020, 厚生労働省, 2023)。

栄養面では、レジスタンス運動と十分な蛋白質摂取の併用が筋タンパク合成を高め、筋量・筋力の適応を促すことがランダム化比較試験やメタ解析で示されている (Morton 他, 2018)。一方で、効果の大きさは年齢、基礎摂取量、介入デザイン等により幅があり、機能的アウトカムへの波及については一貫しない報告も存在する (Morton 他, 2018, Volkert 他, 2022)。高齢者ではアナボリックレジスタンス (同化抵抗性) のため、同量のアミノ酸刺激に対する合成反応が小さくなることが報告され、1 日の総量だけでなく、1 回当たりの摂取量やロイシン含有、日内分配・タイミングの最適化が重要となる (Nowson & O'Connell, 2015, Volkert 他, 2022)。国際スポーツ栄養学会 (ISSN) のポジションスタンドも、高品質タンパク質の適切な 1 回量とロイシン含有を推奨している (Jäger 他, 2017)。

摂取タイミングに関しては、運動直後の摂取が筋肥大に有利である古典的エビデンスがあり、高齢男性を対象とした研究では、トレーニング直後の摂取が2時間後の摂取に比べて大腿四頭筋の横断面積の増加を大きくすることが示されている (Esmarck 他, 2001)。もっとも、近年の総説では「まず総量の確保が重要で、タイミングの効果は状況依存」と整理されており、実際の地域介入の文脈で効果を検証する意義は大きい (Morton 他, 2018, Jäger 他, 2017, Volkert 他, 2022)。

わが国でも高齢者の蛋白質摂取の重要性が再確認され (厚生労働省, 2025), 地域在住高齢者を対象とした実装研究の必要性が高まっている。加えて、性差 (男女差) の観点は解釈上の重要因子であり、近年の体系的レビューでは、男女とも抵抗性トレーニングで筋量・筋力・機能は改善する一方、絶対量と相対変化 (%) の評価軸によって見え方が異なるため、予め男女別の層別化を計画すべきと指摘されている (Hawley 他, 2023)。

以上を踏まえ、本研究は、介護予防を目指して運営される地域運動プログラム「わかやまシニアエクササイズ」に参加する高齢者を対象に、3か月間の運動プログラムを実施し、運動直後のサプリメント摂取の有無が体力指標 (筋持久力・歩行能力・敏捷性・筋力・バランス等) の変化に及ぼす影響を、男女別に検証することを目的とした。

II. 研究方法

本研究は前向き非ランダム化比較 (自己選択) デザインである。解析は男女別に層別化し、主要評価項目を 30 秒スクワット, 30m 早歩き, 10m ジグザグ歩行, 副次評価項目を握力, 長座位体前屈, 開眼片足立ち, 起き上がり動作テスト, 最大 5 歩幅テスト, 血圧, 安静時脈拍数と事前規定した。

(1) 対象者

地域在住の 60 歳以上で、定期的な運動習慣がない健康な者を募集した。登録者のうち、男性 38 名 (70.6±4.4 歳), 女性 107 名 (66.0±5.3 歳) を対象とした。対象者は本人の希望に基づき、運動後にサプリメントを摂取する群 (以下, 摂取群) と摂取しない群 (以下, 非摂取群) に分け、3か月間の運動プログラムを実施した。

群別のベースライン特性 (年齢・身長) は以下のとおりである。男性の摂取群 16 名, 年齢 71.8±4.1 歳, 身長 164.2±6.9cm と非摂取群 22 名, 年齢 69.8±4.6 歳, 身長 167.0±5.2cm とした。Welch の t 検定の結果, 年齢 ($t=1.398$, $df=34.168$, $p=0.171$), 身長 ($t=-1.382$, $df=26.816$, $p=0.178$) いずれも有意差はなかった。女性の摂取群 35 名, 年齢 67.1±3.7 歳, 身長 154.3±4.6cm と非摂取群 72 名, 年齢 65.5±5.8 歳, 身長 154.7±5.2cm である。同検定にて, 年齢 ($t=1.809$, $df=96.638$, $p=0.074$), 身長 ($t=-0.372$, $df=75.407$, $p=0.711$) はいずれも有意差はなかった。

除外基準は、医師により運動が不相当と判断された者、重篤な心血管・整形外科的疾患、日常生活に支障のある神経・認知機能障害、研究参加期間中の継続参加が困難と判断された者等とした。

(2) 運動プログラム

運動プログラムは、和歌山大学と和歌山県が共同で開発した高齢者向け運動指導プログラム「わかやまシニアエクササイズ」を用いた。3 か月間、週 1 回の運動教室で指導を行い、準備体操・ストレッチ運動・ステップ運動・筋力トレーニングを実施した。

ステップ運動では、個人の体力に応じて高さ 10~20 cm の踏み台を用い、1 分間に 60 拍の音楽リズムに合わせた昇降運動を 10 分間×2 セットを実施した。目標強度は最大酸素摂取量の 40~50% 程度を目安とした。運動強度は 3~4.5 メッツである。

筋力トレーニングでは、自重を用いて、太ももの持ち上げ、下肢引き上げ（左右）、スクワット、立位もも上げ（左右）、脚後部引き上げ（左右）、横開き脚上げ（左右）、かかと持ち上げ、おへそのぞき込み、腰持ち上げ、膝つき腕立て伏せの計 10 種目を実施した。4 秒挙上+4 秒下降を 1 回とし、各 10 回を基本とした。目標強度は最大筋力の約 50% を目安に設定した。運動強度は 1.5~3 メッツである。

ホームエクササイズとして運動教室で指導した中からステップ運動と筋力トレーニング、ストレッチ運動を中心に、参加者が選択した項目を原則毎日自宅で運動教室と同じように実施し日誌に記録することを指示した。

(3) 体力測定項目

体力評価は 30 秒スクワット（CS-30）、30m 早歩き、10m ジグザグ歩行、握力、長座位体前屈、開眼片足立ち、起き上がり動作テスト、最大 5 歩幅テストで、8 項目とした。

30 秒スクワットは中谷他の方法に準拠して実施した（中谷他、2003）。30m 早歩きは平坦路で直線 30m の早歩きの歩行時間を測定した。10m ジグザグ歩行は中心線から幅 50 cm、間隔 2 m でコーンを左右交互に配置し、コーン外側を通過して 10m をできるだけ早く歩く時間を測定した。握力・長座位体前屈は文部科学省「新体力テスト」に準拠した（文部科学省・スポーツ庁、2022）。開眼片足立ちは利き足支持で最大 120 秒を上限とした。起き上がり動作テストはマット上背臥位から合図後に直立するまでの時間を測定した。最大 5 歩幅テストはつま先をスタート線にそろえ、できるだけ大股で 5 歩の歩行後につま先位置までの距離を測定した。測定は 30 秒スクワットのみ 1 回、その他は 2 回実施し、高値を示した方の記録を採用した。測定は同一手順・同一器具で、担当者間のばらつきを抑えるため標準化マニュアルに従って実施した。

(4) サプリメント摂取

対象 145 名を、運動終了後 30~60 分以内にサプリメントを摂取する摂取群と、運動後に何も摂取しない非摂取群に分けた。群割付は参加者の意思選択に基づき、介入前に説明と同意を得た上で、最終的に男性：摂取群 16 名と非摂取群 22 名、女性：摂取群 35 名と非摂取群 72 名に分類した。

摂取群には、市販サプリメント製品を配布し、1 日 1 回、運動終了後 30~60 分以内に摂取するよう指導した。サプリメント製品は以下の 2 つの市販商品の中から 1 つの商品を選択して摂取するよう依頼した（いずれもメーカー公称成分に準拠）。

ジョグメイトプロテインゼリー（大塚製薬）：1袋 180 g あたりエネルギー100 kcal，たんぱく質 10 g，脂質 0 g，炭水化物 17 g（糖質 15 g，食物繊維 2 g），食塩相当量 0.03～0.13 g，カルシウム 250 mg，ビタミン B6 0.8 mg，ビタミン D 5.0 μg。なお，BCAA 量の記載はない。

「アミノバイタル」アミノプロテイン レモン味／バニラ味（味の素）：1本約 4.4～4.5 g あたりエネルギー約 18 kcal，たんぱく質 4.0 g，脂質 0.1 g，炭水化物 0.2～0.5 g，食塩相当量 0.01 g，遊離必須アミノ酸（EAA）3.3 g。

ただし，摂取遵守は日誌で点検し，実施は概ね完食の確認ができたが，定量的な遵守率（%）の把握が不十分であった。

（5）体重・血圧・脈拍数の測定

体重，安静時の脈拍数は介入前後の各 1 週間で複数回測定し，平均値を採用した。血圧（収縮期血圧：SBP，拡張期血圧：DBP）は座位で 5 分以上の安静後，左腕側で 2 回測定した値の平均値を採用した（自動血圧計，OMRON HEM-7200）。

（6）統計処理

解析は男女別に層別化して実施した。連続変数は平均±標準偏差で示した。ベースライン比較は Welch の t 検定（両側）を用い，群内の前後比較は対応のある t 検定（両側），運動後の群間比較は Welch の t 検定（両側）を用いた。前提として，著しい逸脱が疑われる場合は Wilcoxon 符号付順位検定（群内）及び Mann-Whitney U 検定（群間）で感度分析を行った。効果量は群内=Cohen's d_z ，群間=Hedges' g を算出し，時間短縮が改善を示す指標では負の値=改善となるよう符号を統一した。有意水準は $p<0.05$ とした。解析には IBM SPSS Statistics 30 を用いた。

（7）倫理的配慮

本研究は和歌山大学研究倫理審査規定に基づき和歌山大学倫理委員会の承認を受けて，実施した（承認番号：平 18-02-2）。ヘルシンキ宣言の趣旨に則り，参加者には目的・方法・利益と不利益，自由意思による参加といつでも不利益なく撤回できる権利を説明し，全参加者から書面によるインフォームド・コンセントを取得した。個人情報には匿名化し適切に管理した。介入は非侵襲的で安全に配慮し，有害事象の有無を確認した。利益相反は申告すべき事項を有しない。

Ⅲ．結果

男性では摂取群と非摂取群の間で全ての項目において前値に有意差は認めなかった。摂取群と非摂取群の運動後の 30 秒スクワットはいずれも有意に増加し（いずれも $p<0.001$ ），運動後の群間比較では摂取群の改善率が有意に高値であった（ $p<0.001$ ； $\% \Delta$ ：摂取群 +52.4% vs 非摂取群 +19.6%）。30m 早歩きは両群で有意に短縮した（いずれも $p<0.001$ ）が，運動後の群間差は摂取群の改善率の方が大きい傾向であった（ $p=0.056$ ； $\% \Delta$ -28.6% vs -19.1%）。10m ジグザグ歩行は両群で有意に短縮し（摂取群 $p<0.001$ ，非摂取群 $p=0.008$ ）， $\% \Delta$ では摂取群がより大きいものの，運動後の群間差は有意ではなかった（ $p=0.885$ ）。握力は非摂取群のみ有意（ $p=0.024$ ）に増加したが，運動後の群間差は認めなかった。長座位体前屈は群内・

群間ともに有意差を認めなかった。開眼片足立ちは非摂取群のみ群内で有意に延長したが (p=0.022), 運動後の群間差は認めなかった。起き上がり動作は摂取群で有意に短縮し (p=0.018), 非摂取群では短縮傾向 (p=0.097) であったが, 運動後の群間差は認めなかった。最大5歩幅テストは両群で有意に増加し (摂取群 p<0.001, 非摂取群 p=0.003), 運動後の群間差は認めなかった。血圧は, 摂取群で DBP が有意に低下したが (p=0.016), 運動後の群間差は SBP/DBP とともに認めなかった。安静時脈拍数は摂取群で低下傾向を示したが, 群間差は認めなかった。これらの数値は表1・表2に示した。

女性では摂取群と非摂取群の間で全ての項目において前値に有意差は認めなかった。30秒スクワットは両群で有意に増加し (いずれも p<0.001), 運動後の群間比較では摂取群の方が, 改善率が有意に高値であった (p=0.015; %Δ: 摂取群 +40.3% vs 非摂取群 +35.5%)。30m早歩き・10mジグザグ歩行は両群で短縮し (いずれも p<0.001), 運動後の群間差はいずれも摂取群が有意に改善していた (30m: p=0.009; %Δ: 摂取群 -19.3% vs 非摂取群 -16.6%, ジグザグ: p=0.023; %Δ: 摂取群 -13.6% vs 非摂取群 -9.3%)。握力は両群で有意に増加したが (摂取群 p=0.002, 非摂取群 p<0.001), 運動後の群間差は認めなかった。長座位体前屈は摂取群のみ有意に増加し (p<0.001), 運動後の群間差は認めなかった。開眼片足立ちは両群で有意に延長し (いずれも p<0.001), 運動後の群間差は摂取群が有意に高値であった (p=0.036; %Δ: 摂取群 +29.7% vs 非摂取群 +25.2%)。起き上がり動作テストは両群で短縮し (摂取群 p<0.001, 非摂取群 p=0.014), 運動後の群間差は摂取群で有意な傾向を示した (p=0.068)。最大5歩幅テストは両群で有意に増加し (いずれも p<0.001), 運動後の群間差は認めなかった。体重では群内変化はいずれも有意ではないが, 運動後の群間差は摂取群の方が有意に低値であった (p=0.039)。血圧は, 両群ともに運動後の SBP/DBP とともに有意でなかったが, 群間差では摂取群の SBP で低い傾向 (p=0.065), DBP で有意に低かった (p=0.029)。安静時の脈拍数については, 非摂取群では有意に低下していたが (p=0.023), 群間差は認めなかった。これらの数値は表3・表4に示した。

表1 男性群内比較の結果

項目	摂取群 前 (平均±SD)	摂取群 後 (平均±SD)	群内p (摂取)	変化Δ (摂取)	変化率 %Δ (摂取)	非摂取群 前 (平均±SD)	非摂取群 後 (平均±SD)	群内p (非摂)	変化量 Δ (非摂)	変化率 %Δ (非摂)
体重	64.0 ± 9.5	63.9 ± 8.9	0.794	-0.09	-0.10%	63.8 ± 8.8	63.6 ± 8.7	0.463	-0.24	-0.40%
SBP	141.5 ± 11.6	137.7 ± 11.9	0.103	-3.8	-2.70%	133.3 ± 13.8	132.2 ± 10.1	0.587	-1.08	-0.80%
DBP	80.2 ± 10.5	72.3 ± 7.7	0.016	-7.86	-9.80%	75.9 ± 7.3	74.3 ± 6.2	0.233	-1.63	-2.10%
脈拍数	73.0 ± 12.0	69.8 ± 14.5	0.082	-3.2	-4.40%	70.8 ± 10.4	68.0 ± 7.8	0.239	-2.75	-3.90%
30秒スクワット	21.7 ± 3.6	33.1 ± 3.9	<0.001	11.37	52.40%	23.3 ± 4.6	27.8 ± 4.0	<0.001	4.55	19.60%
30m早歩き	12.4 ± 1.7	8.9 ± 0.8	<0.001	-3.55	-28.60%	11.7 ± 2.4	9.4 ± 0.9	<0.001	-2.22	-19.10%
10mジグザグ歩行	6.4 ± 0.6	5.5 ± 0.7	<0.001	-0.9	-14.10%	6.0 ± 0.9	5.5 ± 0.7	0.008	-0.51	-8.50%
握力	35.2 ± 6.0	35.3 ± 6.3	0.889	0.12	0.30%	35.8 ± 5.8	37.7 ± 6.3	0.024	1.9	5.30%
長座位体前屈	33.3 ± 10.6	35.6 ± 9.4	0.164	2.25	6.70%	35.3 ± 8.1	35.1 ± 7.1	0.876	-0.23	-0.70%
開眼片足立ち	80.8 ± 46.2	82.9 ± 41.5	0.803	2.19	2.70%	80.0 ± 45.2	97.6 ± 36.3	0.022	17.55	21.90%
起き上がり動作	2.6 ± 0.4	2.3 ± 0.3	0.018	-0.26	-10.00%	2.4 ± 0.6	2.21 ± 0.5	0.097	-0.14	-6.00%
最大5歩幅	627.3 ± 43.1	664.9 ± 50.1	<0.001	37.63	6.00%	650.6 ± 50.9	685.0 ± 68.3	0.003	34.4	5.30%

*: (摂取) - (摂取群), (非摂) - (非摂取群)

表 2 男性群間比較の結果

項目	n (摂/非)	群間p (前)	差 (前) 95%CI	群間p (後)	差 (後) 95%CI	Δ (摂取)	Δ (非摂)	Δ差 (摂-非)	%Δ (摂取)	%Δ (非摂)	%Δ差 (摂-非)
体重	16/22	0.948	[-5.96, 6.35]	0.905	[-5.56, 6.26]	-0.09	-0.24	0.15	-0.10%	-0.40%	0.30%
SBP	16/22	0.055	[-0.17, 16.60]	0.144	[-1.98, 12.98]	-3.8	-1.08	-2.72	-2.70%	-0.80%	-1.90%
DBP	16/22	0.173	[-2.01, 10.57]	0.41	[-6.70, 2.82]	-7.86	-1.63	-6.23	-9.80%	-2.10%	-7.70%
脈拍数	16/22	0.555	[-5.39, 9.85]	0.66	[-6.51, 10.06]	-3.2	-2.75	-0.45	-4.40%	-3.90%	-0.50%
30秒スクワット	16/22	0.242	[-4.29, 1.12]	<0.001	[2.59, 7.90]	11.37	4.55	6.82	52.40%	19.60%	32.80%
30m早歩き	16/22	0.253	[-0.57, 2.09]	0.056	[-1.13, 0.01]	-3.55	-2.22	-1.33	-28.60%	-19.10%	-9.50%
10mジグザグ歩行	16/22	0.099	[-0.08, 0.91]	0.885	[-0.43, 0.50]	-0.9	-0.51	-0.39	-14.10%	-8.50%	-5.60%
握力	16/22	0.754	[-4.58, 3.35]	0.252	[-6.60, 1.79]	0.12	1.9	-1.78	0.30%	5.30%	-5.00%
長座位体前屈	16/22	0.534	[-8.49, 4.50]	0.865	[-5.26, 6.22]	2.25	-0.23	2.48	6.70%	-0.70%	7.40%
開眼片足立ち	16/22	0.961	[-29.90, 31.40]	0.268	[-41.06, 11.84]	2.19	17.55	-15.36	2.70%	21.90%	-19.20%
起きあがり動作	16/22	0.138	[0.08, 0.56]	0.363	[0.15, 0.39]	0.26	0.14	0.12	10.00%	6.00%	4.00%
最大5歩幅	16/22	0.136	[-54.31, 7.72]	0.303	[-59.06, 18.90]	37.63	34.4	3.23	6.00%	5.30%	0.70%

*: n (摂/非) = 人数 (摂取群/非摂取群), (摂取) = (摂取群), (非摂) = (非摂取群), (摂-非) = (摂取群-非摂取群)

表 3 女性群内比較の結果

項目	摂取群 前 (平均±SD)	摂取群 後 (平均±SD)	群内p (摂取)	変化Δ (摂取)	変化率%Δ (摂取)	非摂取群 前 (平均±SD)	非摂取群 後 (平均±SD)	群内p (非摂)	変化量 Δ (非摂)	変化率%Δ (非摂)
体重	51.9 ± 6.1	51.5 ± 6.1	0.139	-0.36	-0.70%	54.5 ± 8.3	54.5 ± 8.3	0.991	0	0.00%
SBP	127.2 ± 20.2	125.5 ± 10.2	0.584	-1.64	-1.30%	129.8 ± 14.0	129.7 ± 11.7	0.87	-0.18	-0.10%
DBP	72.7 ± 10.41	70.0 ± 7.7	0.655	-0.73	-1.00%	75.3 ± 8.4	75.5 ± 7.5	0.869	0.13	0.20%
脈拍数	71.3 ± 9.6	70.5 ± 9.5	0.463	-0.77	-1.10%	75.1 ± 10.6	72.7 ± 10.4	0.023	-2.33	-3.10%
30秒スクワット	22.0 ± 4.8	30.8 ± 5.5	<0.001	8.86	40.30%	20.7 ± 5.5	28.1 ± 4.7	<0.001	7.36	35.50%
30m早歩き	12.3 ± 1.86	9.9 ± 1.1	<0.001	-2.37	-19.30%	12.8 ± 2.0	10.7 ± 1.7	<0.001	-2.12	-16.60%
10mジグザグ歩行	6.4 ± 0.8	5.5 ± 0.9	<0.001	0.87	13.60%	6.5 ± 0.9	5.9 ± 0.8	<0.001	-0.61	9.30%
握力	23.7 ± 3.4	25.4 ± 3.6	0.002	1.69	7.10%	22.7 ± 4.2	24.9 ± 4.2	<0.001	2.14	9.40%
長座位体前屈	37.6 ± 8.2	41.0 ± 8.2	<0.001	3.38	9.00%	40.2 ± 8.6	39.5 ± 7.7	0.377	-0.66	-1.60%
開眼片足立ち	86.5 ± 41.9	112.1 ± 20.5	<0.001	25.68	29.70%	80.5 ± 43.9	100.7 ± 34.8	<0.001	20.26	25.20%
起きあがり動作	2.9 ± 0.6	2.5 ± 0.6	<0.001	-0.4	-13.60%	3.0 ± 1.1	2.8 ± 1.0	0.014	-0.18	-6.00%
最大5歩幅	578.3 ± 54.6	614.6 ± 56.2	<0.001	36.37	6.30%	567.9 ± 59.1	601.8 ± 64.1	<0.001	33.88	6.00%

*: (摂取) = (摂取群), (非摂) = (非摂取群)

表 4 女性群間比較の結果

項目	n (摂/非)	群間p (前)	差 (前) 95%CI	群間p (後)	差 (後) 95%CI	Δ (摂取)	Δ (非摂)	Δ差 (摂-非)	%Δ (摂取)	%Δ (非摂)	%Δ差 (摂-非)
体重	35/72	0.069	[-5.43, 0.21]	0.039	[-5.79, -0.16]	-0.36	0	-0.36	-0.70%	0.00%	-0.70%
SBP	35/72	0.483	[10.29, 4.93]	0.065	[8.53, 0.26]	1.64	0.18	1.46	1.30%	0.10%	1.20%
DBP	35/72	0.194	[-6.70, 1.39]	0.029	[-6.67, -0.38]	-0.73	0.13	-0.86	-1.00%	0.20%	-1.20%
脈拍数	35/72	0.069	[-7.87, 0.30]	0.274	[-6.24, 1.79]	-0.77	-2.33	1.56	-1.10%	-3.10%	2.00%
30秒スクワット	35/72	0.231	[-0.81, 3.31]	0.015	[0.56, 4.93]	8.86	7.36	1.5	40.30%	35.50%	4.80%
30m早歩き	35/72	0.22	[-1.26, 0.30]	0.009	[-1.27, -0.19]	-2.37	-2.12	-0.25	-19.30%	-16.60%	-2.70%
10mジグザグ歩行	35/72	0.37	[0.51, 0.19]	0.023	[0.76, 0.06]	0.87	-0.61	0.26	13.60%	9.30%	4.30%
握力	35/72	0.189	[-0.51, 2.54]	0.483	[-1.01, 2.12]	1.69	2.14	-0.45	7.10%	9.40%	-2.30%
長座位体前屈	35/72	0.136	[-5.99, 0.83]	0.384	[-1.86, 4.78]	3.38	-0.66	4.04	9.00%	-1.60%	10.60%
開眼片足立ち	35/72	0.498	[-11.52, 23.48]	0.036	[0.75, 22.05]	25.68	20.26	5.42	29.70%	25.20%	4.50%
起きあがり動作	35/72	0.742	[-0.39, 0.28]	0.068	[-0.59, 0.02]	-0.4	-0.18	-0.22	-13.60%	-6.00%	-7.60%
最大5歩幅	35/72	0.374	[12.70, 33.41]	0.293	[11.32, 37.02]	36.37	33.88	2.49	6.30%	6.00%	0.30%

*: n (摂/非) = 人数 (摂取群/非摂取群), (摂取) = (摂取群), (非摂) = (非摂取群), (摂-非) = (摂取群-非摂取群)

IV. 考察

(1) 主要所見の要約：運動介入に加え、運動直後の摂取で性別に応じた付加的改善が観察された

本研究は、地域在住高齢者を対象に3か月の運動プログラムを実施し、運動直後(30~60分以内)のサプリメント摂取が体力指標の変化に及ぼす影響を男女別に検証した。その結果、男女ともに摂取群、非摂取群ともに運動前後での体力指標において複数項目に有意な改善を認めた。群間差においては、男性では主に下肢筋持久を示す30秒スクワットで、女性では下肢筋持久のみならず歩行速度・敏捷性・バランスを含む多面的な機能で、摂取群において非摂取群より改善幅が大きい(付加的な改善がみられる)傾向が観察された(絶対量・%Δの双方で整合)。

(2) 性差の位置付け：絶対量と%Δで解釈が変わり得るため、性別層別化が重要である

本研究で示された「絶対量と相対変化(%Δ)で解釈が異なり得る点」及び「性別で改善の表出様式が異なる点」は、高齢者の抵抗性トレーニングに関するメタ解析において、性別層別化の必要性が示される一方で身体機能の性差は一貫しないと整理されている知見(Hawley 他, 2023)と整合する。なお、Hawley 他(2023)はサプリメント介入を対象としていないため、本研究で観察された女性での多面的な改善は、運動直後の栄養摂取を含む本研究の実装条件に依存して表出した可能性がある。

(3) 機序の可能性①：運動直後摂取(タイミング最適化)と高齢者のアナボリックレジスタンス

機序の観点では、運動直後の栄養摂取は筋タンパク合成の時間依存性に合致し、特に高齢者ではアナボリックレジスタンスの存在を踏まえ、タイミングの最適化が有用となり得るという報告がある(Esmarck 他, 2001)。同研究は、高齢男性を対象とした研究で、トレーニング直後のたんぱく質摂取が2時間後の摂取に比べて大腿四頭筋の横断面積の増加が大きくなることが示されている。本研究では筋肉量の評価をしていないが体力要因にサプリメント摂取群で顕著に改善率が高かったことは、筋肉量の増加にも影響を及ぼした可能性がある。特に本研究は男性に比べて女性で効果が大きかったことは、男性同様に筋肥大の効果の可能性も否定できない。

(4) 機序の可能性②：固定摂取量による「体重当たり実効量(g/kg)」の性差

近年の総説・メタ解析は、効果を規定する要素として1日の総たんぱく質量、1回量(体重当たり)、ロイシン含有、摂取タイミングの総合的最適化を強調している(Jäger 他, 2017, Morton 他, 2018, Volkert 他, 2022)。本研究の介入食品は比較的少量であるが、それでも女性で広範な機能(筋持久力・歩行・敏捷性・バランス)において改善幅が大きい傾向(付加的改善)が観察されたことは大変興味深い。女性は男性に比べ体格が小さく体重当たりの実効用量が相対的に高くなり、同じ製品を男女共通の固定量で摂取すると、女性の方が体重当たりのたんぱく質・EAA・ロイシン実効量(g/kg)が高くなる傾向がある。また、高齢者では「ロイシン閾値(合成のトリガー)」を十分に超えるかどうかが重要で、女性は閾値に達

しやすく、男性はやや不足になりやすい可能性もある（Jäger 他，2017，Morton 他，2018，Volkert 他，2022）。これらが性別による改善の表出様式の差に関与した可能性がある。

(5) 女性で多面的機能に改善が表出した要因： % Δ の特性・神経筋協調・ベースライン差
女性では歩行・敏捷性・バランスのような実用機能では神経筋の回復・協調の関与が大きく、中等量のタンパク質補助でも効果が顕在化しやすい可能性が考えられる（Bull 他，2020，Morton 他，2018）。また、女性は絶対量では小さく、相対変化（%）では大きく見えやすいという報告があり、評価軸により効果の見え方が変わることが知られている。本研究でも% Δ を併記しているが、女性の改善がより明瞭に表出した可能性がある（Hawley 他，2023）。

さらに女性では、一部指標でベースラインが相対的に低めだった可能性があり、改善余地が大きい分だけ% Δ が大きくなった可能性も考えられる。

(6) 検出力（nの差）による有意性の違い： 効果の不在ではなく統計的条件の差の可能性
本研究では女性はサンプル数が多く（nが大）、効果の検出力が高いため、母集団に同程度の効果があっても女性側で有意となりやすい統計的構造が存在した可能性がある。したがって、男性で多面的指標に有意差が得られなかった点は、効果が存在しないことを直ちに意味するものではなく、検出力の差に起因した可能性も考慮すべきである。

(7) 男性で局所課題（30秒スクワット）に改善が表出した要因： 課題特異性と応答の部位差

男性では局所的な反復課題（30秒スクワット）において、摂取群で改善幅が相対的に大きい傾向が観察された。これは、課題特異性やトレーニング応答の部位差に関与した可能性があり、性別によって「改善が表出しやすい指標」が異なることを示唆する。

(8) 循環指標の所見： 探索的結果として慎重に位置付ける

循環指標では、運動後に男性の摂取群でDBPの有意な低下（群内）、女性の摂取群の方がDBPの群間差が大きくなることが観察された。高齢者における有酸素性活動や複合運動の降圧効果は既報とも整合するが（Motoyama 他，1998，Bull 他，2020）、本研究ではサプリメントの摂取用量・組成差、水分/塩分摂取の微差、測定日間変動などの交絡の可能性があり、探索的所見として解釈するのが妥当である。今後は降圧の実体を精査する必要が望まれる。

(9) 実装上の含意： 地域介入としての実用性（費用対効果・遵守性）

実装上の含意として、比較的少量の市販サプリメント製品であっても、男性では下肢筋持久に、女性では多領域において付加的改善が期待され得る所見が得られたことは、費用対効果と遵守性を重視する地域介入で実用的意義が大きい。加えて、運動直後の摂取の徹底や指導は、体力の維持・増進の観点で、摂取時間×量×質の三位一体で最適化を達成するうえでは重要であると考え（Jäger 他，2017，Volkert 他，2022，Morton 他，2018）。

(10) 限界と今後の課題

本研究の限界として、① 自己選択割付による選択バイアス、② 製品の異質性（プロテイン／アミノ酸主体、ロイシン含有・用量差）、③ 総たんぱく質摂取量・日内分配の未把握、④ 盲検化困難 が挙げられる。それでも、地域実装環境での検証、男女別層別化、絶対量と% Δ の両面、実生活関連アウトカム（筋持久力・歩行・敏捷性・バランス）の採用は本研究の強みである。次段階として、性別で事前層別化したランダム化比較試験を計画し、体重当たり1回量、ロイシン強化、直後摂取遵守の管理を標準化したうえで、筋持久力・歩行・敏捷性・バランスを検証することが望まれる（Esmarck 他, 2001, Jäger 他, 2017, Morton 他, 2018, Volkert 他, 2022, Hawley 他, 2023）。

V. 結論

本研究では、運動直後のサプリメント摂取が、男性では下肢筋持久に対して、女性では筋持久力・歩行・敏捷性・バランスを含む多面的機能に、絶対量と相対変化（% Δ ）の双方で付加的改善を示した。これらの所見は、摂取タイミングの重要性やその意義（Esmarck 他, 2001）を支持するとともに、総たんぱく質量・1回量・ロイシン含有の最適化により効果幅が拡大し得るという近年の整理（Morton 他, 2018, Jäger 他, 2017, Volkert 他, 2022）及び、評価軸（絶対値／相対変化）と性差を考慮した解釈枠組み（Hawley 他, 2023）の重要性と整合していた。

今後は、性別で事前層別化したランダム化比較試験において、直後摂取を前提に体重当たり1回量とロイシン含有を標準化し、機能的アウトカム（筋持久力・歩行・敏捷性・バランス）を再検証することが望まれる。

<引用文献>

1. Bull FC, Al-Ansari SS, Biddle S, et al. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *Br J Sports Med.* 2020, 54(24):1451–1462. doi:10.1136/bjsports-2020-102955.
2. Esmarck B, Andersen JL, Olsen S, et al. Timing of postexercise protein intake is important for muscle hypertrophy with resistance training in elderly humans. *J Physiol.* 2001, 535(1):301–311.
3. Hawley SE, Stewart-Lord A, Williams DK, et al. Sex-based differences in resistance exercise training-induced changes in muscle mass, strength, and performance in healthy older adults: a systematic review and meta-analysis. *Ageing Res Rev.* 2023, 89:101984.
4. Jäger R, Kerksick CM, Campbell BI, et al. International Society of Sports Nutrition position stand: protein and exercise. *J Int Soc Sports Nutr.* 2017, 14:20.
5. 厚生労働省 (2023). 健康づくりのための身体活動・運動ガイド 2023. 厚生労働省. <https://www.mhlw.go.jp/content/10904750/001171393.pdf> 参照日：2025年10月11日。
6. 厚生労働省 (2025). 「日本人の食事摂取基準（2025年版）」策定検証会報告書. 厚生労働省. https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_44138.html 参照日：2025年10月11日。

7. 中谷 敏昭, 灘本 雅一, 三村 寛一 (2003). 30 秒椅子立ち上がりテスト (CS-30 テスト) 成績の加齢変化と標準値の作成. 臨床スポーツ医学, 20 (3) : 349–355.
8. Nowson C, O’Connell S. Protein Requirements and Recommendations for Older People: A Review. *Nutrients*. 2015, 7(8):6874–6899.
9. 文部科学省・スポーツ庁 (2022). 新体カテスト実施要項 (65～79 歳対象). スポーツ庁. https://www.mext.go.jp/sports/content/20220517-spt-kensport01-300000771_4.pdf
参照日 : 2025 年 10 月 11 日。
10. Morton RW, Murphy KT, McKellar SR, et al. A systematic review, meta-analysis and meta-regression of the effect of protein supplementation on resistance training–induced gains in muscle mass and strength in healthy adults. *Br J Sports Med*. 2018, 52(6):376–384.
11. Motoyama M, Sunami Y, Kinoshita F, et al. Blood pressure lowering effect of low intensity aerobic training in elderly hypertensive patients. *Med Sci Sports Exerc*. 1998, 30(6):818–823.
12. Volkert D, Beck AM, Cederholm T, et al. ESPEN practical guideline: Clinical nutrition and hydration in geriatrics. *Clin Nutr*. 2022, 41(5):958–989.

< 学術論文 >

ユネスコ教育勧告に見る平和と人権思想

— 内発的倫理観を基盤にしたグローバル市民の育成 —

Peace and Human Rights Concept in UNESCO's Education Recommendations:
Fostering Global Citizens Based on an Intrinsic Sense of Ethics

今西 幸蔵

IMANISHI, Kozo

高野山大学 文学部教育学科 非常勤講師

Koyasan University, Faculty of Letters, Department of Education, Adjunct Lecturer

(2025年 12月 15日 受付)

(2026年 1月 25日 査読完了)

要旨

2023年11月、ユネスコは約50年ぶりに教育勧告を提示した。その目的は、平和の実現と人権問題に取り組む教育を実施することであり、そのための提言を示した内容となっている。本研究は、この教育勧告をふまえて、ESDとGCEDという二つの教育概念を通じて教育のあり方や進め方を検証し、グローバル市民の育成という目標に収斂している。研究の成果として、平和と人権尊重を要請する内発的倫理観を基盤にした教育により、次世代を担う主体としてのグローバル市民の育成が重要であることを示唆している。

キーワード： ユネスコ教育勧告, ESDとGCED, 内発的倫理観省察, グローバル市民

Keywords : UNESCO Education Recommendations 2023, Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education, Intrinsic Sense of Ethics, Reflectiveness, Global Citizens

I 序論

今日の地球社会の最大課題は、持続可能な社会と平和の実現への転換を図ることである。国連が主導するSDGsの取組は貴重であり、教育分野においてはSDGs4実現への努力が必要で、社会的公正さをもとに公共性と衡平性に基づくアクセスを確立し、人権の推進と擁護を図り、平和で持続可能な開発に取り組むことが求められている。

本研究の主題は、こうした課題をふまえて、持続可能な社会に生きる人間の倫理観形成に教育という機能がどのように寄与できるのかという点であり、倫理的課題への新たな視点を見出すことにある。持続可能な社会や平和の実現にとって最も重要なことは、人間が自らの欲望を制御し、他者の権利を保障することで、それを社会の発展につなぐことである。欲

望の自己規制は、個人の道徳的価値観に基づくものであるが、社会全体に内発的倫理観を形成する教育を進めることで、人類社会の存続と発展への展望が拓けると確信する。本研究は、こうした視点に立ち、ユネスコや国際教育¹が進める教育のあり方を探り、倫理的な面からグローバル市民の形成に最も重要な要素が何であるかを明らかにしようとした。

2023年のユネスコ総会採択の「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告²」（以下、ユネスコ教育勧告 2023）を最重要文献として研究にあたり、今日の国際社会のあり方と教育の役割を考察した。研究を進めるにあたって、ユネスコ教育勧告 2023 を読み解き、ユネスコ活動に関連する二つの教育概念として「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable development:以下、ESD）」と「グローバル・シチズンシップ教育（Global Citizenship Education:以下、GCED）」を取り上げた。この二つの教育概念はSDGsの理論的背景を為し、環境や人権といった課題と社会の持続可能な開発のための価値観や行動を形成する教育概念である。しかし、後述しているように、持続可能な平和教育の実践という点で可能性を持ちつつも、一方ではいくつかの点で限界がある。

本研究は、従来の「外発的規範遵守」や「知識に基づく判断」では捉えきれない、内発的な倫理的基盤を学術的に位置づけることを目的とする。特に、既存の研究における「批判的思考力」が判断の正確性に重点を置くのに比して、本論文の「内発的倫理観」は、自己の欲望や行為の是非を問い直すことであり、より本質的・根源的な自己内対話のプロセスに焦点を当てるものである。

先行研究については、ユネスコ教育勧告 2023 に関わる論文等にあたり、嶺井明子チームの研究など、日本国際理解教育学会発表のいくつかのレポートから貴重な示唆を得たほか、ESD や GCED 研究者の各種論文やユネスコ国内委員会レポート等があり、引用あるいは参考にしている。また、以下に記す教育勧告の分析について、テキストマイニング等のいくつかの分析法を試みたが、所定の成果が得られず、筆者の解釈が中心になっていることを断っておきたい。

II ユネスコ教育勧告 2023 の背景と内容

2015年9月に国連本部で「国連持続可能な開発サミット」が開催され、SDGsが盛り込まれたアジェンダ 2030 が採択された。その後のユネスコ教育勧告 2023 は、17のゴールの一つであるSDG4で提案されている「すべての人に対して、包括的かつ衡平な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」の具現化が骨子になっており、ユネスコ教育勧告 2023 はアジェンダ 2030 と軌を一にする目的・目標を持つ。

ユネスコの教育勧告は、21世紀の今日的教育課題を改めて明確に示した。「I 定義」では、冒頭で「『教育』は不可侵の人権である。……すべての人々が学習し、全人格、尊厳についての意識、才能並びに精神的及び身体的な能力を最大限発達させることである。」と述べ、「平和」・「国際理解」及び「協力」、「平和の文化」、「人権」及び「基本的自由」、「人権教育」、「持続可能な開発のための教育」、「グローバル・シチズンシップ教育」、「包摂」、「変革的教育」などの項目を挙げてその方向性を説明している。

特に「変革的教育」では、教育環境における学習者の尊厳及び多様性を認識し、尊重すること、学習のあらゆる障壁を取り除き、学習者が省察することによって批判的に考察するこ

と、学習者本人が変革の主体となり、自らの将来についてその主人公となれるよう動機づけすること、自律的な力を育成する共創的な教育及び学習を伴い、さまざまな対象に広範な地域的規模での十分な情報に基づいた意思決定及び行動を可能にすること、などが挙げられている。そのために、平和、公正、包摂的、平等、衡平、健康的、持続可能な社会の構築を支える教育や人権教育等の取組方法を通じたものが含まれると述べている。ここで示された考え方は、現代的課題の解決を図ろうとする教育のあり方と一致し、今次の教育勧告が何を中心に主張しているかが明示されている。

目的については、定義で示された解決策を裏付ける方策が提示され、特に目的6は、「具体的には、教育は変革的で、読み書き及び計算応力の強固な基礎を築くべきであり、また、次の事項を含む知識、技能、価値、態度及び行動の育成を可能にすべきである」とした上で、12の力とスキルを求めている。

この力とスキルの内容を集約すると、分析的・批判的思考力、予測技能力、多様性の尊重の態度、自己認識力、共通であり多様な人類及び地球とのつながり及び帰属意識形成、自律的な力の育成、主体性及び強靱性、意思決定の技能、協働する技能、適応型及び創造的技能、シチズンシップに関する技能、平和的な紛争解決及び変革に関する技能、メディア情報リテラシー、コミュニケーション及びデジタル技能などが要求されており、教育をとおして意識形成やスキル習得を図ることで新しい時代の人間を育成するという目的を説明している。教育勧告の内容は多岐にわたるが、現代社会の課題を統合しており、それに向けてのレジリエンスの獲得のために整理したものとして受け止められる。

Ⅲ ESD と GCED の可能性と限界

(1) ESD と GCED の概念定義

本研究では、持続可能な社会の構築という目標実現に即した教育概念として ESD と GCED の二つを取り上げた。ESD は、1992 年の国連環境開発会議（地球サミット）が行動計画「アジェンダ 21」を示し、「持続可能な開発に向けた教育の再方向づけ」を問題提起しており、それを受けて 2002 年にヨハネスブルグで開かれた「持続可能な開発に関する世界首脳会議」で日本が示した提案である。ESD 提唱の背景には、温暖化などの地球生命系の危機状況がある。ESD は、人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育み、他者、社会や自然環境との関係性を認識し、それらとの関係性や接続性を尊重できる人間の育成を目指している。

「持続可能な開発」という概念について、「単に環境問題のみを対象としたものではなく、開発や貧困、平和、人権、ジェンダー、保健・衛生などのあらゆる諸課題の解決を包含したものである。これらの諸課題の解決に向けた課題教育（環境教育や開発教育、人権教育、国際理解教育、平和教育、ジェンダー教育など）は、従来は個別に実施されてきたが、1980 年代の地球環境問題の顕在化などから、これらの課題が相互に密接な関係があるとの認識が進み、これらの課題教育を統合化した取組が要請されてきた結果、誕生したのが ESD なのである³。」とする阿部の説明がある。

一方、GCED は、経済構造の変化等の理由により、異文化共生社会が進展し、多様な人々と連携・協力して未来社会を構築しようとする主体的なグローバル市民を育成するという社会的要求に基づいた教育概念である。北村は、「21 世紀の重要な教育課題として、変化

の激しい現代社会において責任ある主体としての『市民（シチズン）』をいかに育てるかということが挙げられる」、さらに「多文化を受容する共生社会の礎となるのが、グローバル・シチズンシップという概念である。人権や平和といったグローバルな価値観を育むためには、異なる国・地域の政治、社会文化、宗教などに対して寛容であることが求められる。⁴」とし、GCDEのあり方を追究していくことが不可欠であるとした。また、原田は「1980年代からの国連人権環境会議で、人類の課題として『持続可能な発展』の重要性が説かれるようになった流れも加わり、『国際理解教育』の目的は、多様性や人権、環境といった地球規模の課題を理解し、主体的に行動を起こす『グローバル市民』の育成へと向かっていく。」とGCEDの役割を説明し、「課題として、人類が『同じ人間』として共有できる規範と『個人・地域・国ごとの独自性』を尊重する道を模索し理論を構築する研究が、蓄積される⁵」と指摘している。

阿部や原田の指摘を参考にESDとGCEDの考え方を分析すると、人権や環境といった課題と社会の持続可能な発展のための価値観及び行動を教育や学習に取り込む点で目的を共有するが、教育対象、内容、課題に対する考え方には共通点と相違点があるという認識が生まれる。共通点として、持続可能な社会の構築を目標とした知識やスキルを取得すること、「批判的思考力」と「問題解決能力」を育成することに重点を置いており、公正・衡平、人権、多様性、協力などの価値観を基盤にしていること、学習者の「主体的思考と行動」を求め、対象がグローバル市民にあると理解する。相違点を挙げるならば、ESDは地域や国家を対象とした教育であり、環境・社会・経済の持続可能性を重視し、諸課題の解決に向けて行動変容を促す実践的な学びが主となり、個人の教育に重点が置かれるという独自性がある。GCEDは、グローバルな視点から国際理解、人権や平和、社会的公平性や公正性に関わる教育であり、文化的多様性、差別に関わる問題、紛争解決などの課題について、異文化交流や国際的視野の拡大を進める対話型学習が行われ、NGOなどの関連する団体や組織の役割が大きい。元来は国民国家を基礎として発想された教育概念であり、対象は世界市民といった観点に立つことから、国ごと、地域、個人とする教育が行われる点でESDとは異なる。

(2) ESDとGCED融合の検証

ESDとGCEDにはこれまで述べてきたような共通点と相違点があるが、両者を融合した場合の可能性と限界について検証する。倫理観という観点から整理すると、「持続可能な共生社会」という命題を共有化する教育概念になる。ESDが自然環境との調和を図ることに軸が置かれた教育であり、GCEDは社会的公平性・公正性の担保を目的とした教育であるが、自然環境・経済活動・人間社会に関わる問題において、「持続可能な共生社会」を実現しようとする教育には包括的な倫理観が必要で、その学びは各種の緊張を緩和し、発展的に問題解決を図る道筋を発見できる手立てとなる。

「持続可能な共生社会」の考え方は「持続可能な平和教育」に結びつく。最大の人権侵害である戦争を抑止し、紛争を解決に導き、経済発展を生み出す取組が実施されることは、「一人ひとりの心の中に平和を」としたユネスコ宣言の具体化である。紛争の解決については、社会・環境・文化の持続性を能動的に学習することになる。能動的学習者は、行動する市民になり、社会人として、あるいは個人として、「持続可能な共生社会」を分担する一員になる。

しかしながら、二つの教育概念に基づく教育観、方法、内容面にはオリジナルな面で相違があり、融合した場合、教育現場で発生する問題・課題がある。専門性に不足する教員が出ることがある。学習する側でも、学習範囲やテーマが拡大することの難しさを感じる人が出てくる。また、教育制度面での調整、融合に見合ったカリキュラム開発、学習環境の整備が必要になり、教育方法についても、評価測定といった問題が生じる。

二つの概念の相違点を整理すると、概念に多様性と曖昧性があり、変革的学習の評価が困難であることが予想される。国や地域の有り様との間には普遍性があるものの、文脈性の相違から発するエビデンスの多様性があり、教育現場での教育課程や教員の力量等の課題、環境整備の点などで問題が大きい。政治的経済的制約による批判的視点の希薄化が生じる点で限界があることを指摘せねばならない。

ここでは、既存のESD及びGCED研究の考え方を示し、地球規模の課題解決に向けて、社会参加を促進する「主体性」の育成の必要性を論じてきたが、気候変動や人権侵害といった複雑な問題に直面した際に、人々が利己的な選択を排除し、普遍的な「善」に立脚した行動を持続的に選択するためには、他者や自然へのリスペクトと共感を基盤とする内面からの倫理的な動機、つまり「内発的倫理観」が必要不可欠となる。

第IV章 倫理的視点からの考察

(1) 勧告が示す倫理的視点

ユネスコ教育勧告2023をふまえ、倫理観という観点から問題を整理し、教育にどのような新しい可能性が生まれるかを検証する。本勧告は、「人権と平等の尊重」「平和と紛争の防止」「持続可能な開発と環境倫理」の三つの主要な倫理的視点で構成されている。

「人権と平等の尊重」について、人種、ジェンダー、宗教、出身国、障がいなどで人間の尊厳が否定されてはならず、諸権利が保障される人間尊重の教育が不可欠であり、教育をとおした平和への理解を促進するという倫理性が貫かれている。

「平和と紛争の防止」について、人類の生活の安全・安心が脅かされないように、人間相互間の対話と連携・連帯により平和な社会の構築を目指すことが倫理的目標となる。暴力や差別を防止するのは教育の役割であり、紛争を防止し、平和共存の社会を保持、促進させる叡智が人間にはあり、それを育成する教育の役割を重視している。

「持続可能な開発と環境倫理」について、地球環境保護などのさまざまな問題を教育の正面に置き、自然と人間の共生社会を進める倫理観を育成しようとする。これらは次世代に対する責任であり、地球環境を持続可能とする価値観や倫理観を育むことが教育課題となる。

三つの主要な倫理的視点以外に、何点かの補足的な倫理的視点があることを挙げる。まず、「多文化理解と文化の多様性」に対する倫理的視点の確保である。原語や文化遺産などの多様な価値観が尊重されることにあり、文化の多様性が理解できるならば、偏見や差別の根絶につながるはずで、そこに倫理観が形成される。

「ジェンダー平等とソーシャル・インクルージョン」という重要視点もある。「女兒を含む女性の権利と自律性を担保できる社会づくり」が必要とされる。まずはジェンダー平等の推進に取り組むべきであり、さらに、弱者やマイノリティに目を向けた「誰一人取り残すことのない教育」を目指した包摂性のある教育の実現を図ることである。

「教育改革と主体性の尊重」という視点では、未来社会の教育には、深い省察に基づく批

判的思考力、問題解決能力や優れた倫理観を持つ個人の育成が必要で、社会の不正や不平等に対して主体的に行動し、平和で公正・衡平な社会を実現しようとする人間形成を必要とする。個人の尊厳の保障であり、各人が自律的に生きていく力を育て、社会変革の主体としての責任を持ち、倫理的に行動を起こせる人間を育成することが目指される。

「情報とメディアリテラシー」という視点では、正確な情報提供と表現の自由の担保は当然、誤情報提供やヘイトスピーチ等に見られる反倫理的な行為を許容せず、倫理的情報リテラシー育成という教育が求められる。このリテラシーには強靱性があり、あらゆる形の暴力やオンラインにおける差別言辞、虐待や搾取を監識、省察、対応する力を持つ。

「協力・協働と連帯の精神」も重要な視点である。国際理解、国際協力という架け橋を作ってきた人類社会は、今後もなお一層対話を重視し、相互尊重と社会的結束を促進することで、平和な社会、公正・公平な社会の実現を図ることが倫理的目標となる。

ユネスコ教育勧告 2023 における倫理的視点を整理したが、教育には多様な倫理的価値観が存在するため、他の教育課題と有機的に結びつけていくことが要請される。

(2) ESD や GCED における倫理的課題

グローバルな社会形成という目標のもとで ESD や GCED を捉えようとするならば、文化の多様性の尊重と多様な価値観を承認する必要がある。ローカルな文化や価値観を受け入れることやダイバシティの考え方を広げることが重要で、「誰一人取り残すことのない教育」の進展につながる。しかし、経済格差の問題は深刻で、社会的に不利な立場の人々に対する教育アクセス確保が課題となる。

ESD は自然環境を軸にした教育であり、自然環境保護と経済開発・発展は相反するケースが多々見られるため、双方の利益保護と問題を調整する力が求められ、深い「省察」をとおした高度な倫理的判断を必要とする場合がある。GCED の場合は、特定の国や組織を重視する場合があります、その限界を指摘してきた。

「情報の拡大」に関わる倫理的な問題について、DX に関わる問題では、教育勧告は「……科学と科学的方法の学習及び科学的知識と技術の倫理に取り組むべきスキルを身につけるべきである。STEAM 分野への平等なアクセスと、STEAM 関連キャリアにおける女性の割合を増大させる……⁶。」としてデジタルデバイドの解消を求め、デジタルツールの開発では個人情報等の保護やネットいじめ防止など、オンライン上の暴力から子どもを守ることや、子どもたちがオンライン上で直面する危機の認識と子どもの権利について言及している点に注目する。

AI については、「科学、技術、工学及び数学 (STEAM) の教育は、未知なる分野に踏み出し、コミュニティや知識体系間を架橋するべきである⁷。」「デジタルコンピテンシーは、相互接続された世界における社会的、経済的、政治的参画に不可欠なものとして推進されるべきである⁸。」とし、教育へのデジタル・アクセスの拡大を期待している。教育現場で、AI やデジタルツールの活用が普段の姿となった今日、倫理的責任のある利用が問われており、教育の公正さや衡平さを担保した上でのテクノロジー活用に向けた価値観の形成である。

一方、DX の普及に伴う便利さに反して、人権上の問題、特に「倫理」に関わる諸問題が発生することへの対応が必要であり、勧告における「目的」は、「国内的または世界的な文脈

において、倫理的に責任を持って行動し「情報や知識を効果的に検索し、これにアクセスし、批判的に評価し、倫理的に作成し、使用し、及び普及させる能力」を望んでいるが、結局、DXに対応している自らの行為を「省察」することが問題解決の道である。

(3) 融合による倫理的課題への新たな観点

ESD と GCED という二つの教育概念の融合の最大の利点は、教育の衡平性や包摂性を具体化できる可能性にある。「EFA」の取組は、当初は初等教育の完全実施が目標であり、社会的に不利な立場の人々に対する教育を重視するという視点に立つものであった。インクルーシブな（社会的包摂のある）教育の根底にある倫理は、社会的衡平性と包摂性の強化・拡大であり、経済的・社会的な格差是正である。

二つの教育概念の融合は、倫理的意思決定を促進させ、学習者の倫理的意思決定力の育成に連動し、国際的視点を持ちつつ、地域の課題に対して責任を持つという利点がある。倫理的意思決定力は、環境保護と経済活動の発展という難題においても、バランス感覚を持って持続可能な方策を選択、決定することになる。

デジタル技術については、倫理的に活用できるという利点が認められる。デジタル社会の負の問題である誤情報や個人情報流出、衡平ではないアクセスといった課題を解決できる教育が期待できるだけでなく、デジタル格差を是正し、すべての人々が持続可能な教育を受けられることができる環境を生むことが可能になる。

さらに、GCED が推進している平和教育の取組に、自然環境保護を柱とする ESD の教育を取り込むことから、持続可能な社会での平和が実現する。社会的公正・衡平と自然環境保護という本来は異なった概念を融合することによって、新しい教育の地平が広がることになる。紛争に関わる問題や人権侵害を、自然環境保護や持続的な経済発展と結びつけて問題解決の方向を探る教育を実施することが可能となり、持続的な社会での平和という目標を捉え直す機会が生まれる。融合的教育の実践は、学習者の新たな倫理的な学びを促進する教育モデルを示していると言えよう。

(4) 内発的倫理観を支える機能としての「省察力」

筆者は別の論文において、教育基本法第一条を巡る議論の分析の中で、「人格」は、カント哲学で言う道徳的善の実践により「理性」を操作し、定言的命令で示されている意志の自律（自由）とともに魂の不滅と神の存在が不可欠とした『実践理性批判』に基づき、自然因果律から独立したものであり、自らの規範によって自己を律する能動的な意志決定を意味するものと解した⁹。この考え方に沿って提起した内発的倫理観に基づく「欲望の自己規制」は、単なる社会的圧力による規範の遵守ではなく、カントが「定言命法」として論じていることでよく知られているように、自己の行為原理が普遍的な立法として妥当するか否かを理性の自律によって吟味するものである。この内面から発する倫理的な要請によって生じる自己規制を可能にする機能を「省察力（あるいは内省的分析力）」とした。本研究において示している「省察力」は、『経験と教育』においてデューイが論じている単なる自己の経験を振り返る力や、論理的な判断力としての省察ではなく¹⁰、自己の内なる「善」の基準と現実の行為や欲望との間の絶えざる対話と調整を行う能力である。

グローバル市民に求められている自己中心的な社会認識を改める分析的・批判的思考は、

より倫理的な気づきがあつて為される行為であり、「省察力」は個人の思考を相対化し、客観的認識と新しい視座を与える点で重要な機能を有する。ジェンダー平等や社会的包摂の実現など、社会に存する不公平や差別と向き合つて問題解決するには、省察的な思考や行動力を育成することが必要であり、それこそがすべての人々にとっての社会的衡平で、公正であるか否かの検証軸になる。省察することは、深い思索を伴う振り返りと分析による学習であり、他者への共感や多面的・多角的な観点によつても形成されるため、内省する力は共感力と結びつき、豊かな省察的実践力につながる。それは、行動を倫理的に捉える力になり、社会的責任を自覚し、変革を起こす能力を養うことで「省察力」を高め、他者とのダイアログによる交流を充実したものにすることが不可欠である。「省察力」は多様な生涯学習の場で獲得できるものである。具体的には各種交流会に参加し、多種多様な思想、価値観や立場性に触れることである。

V 総括

ユネスコ教育勧告 2023 の論点を総括すると、グローバル市民の育成に必要な主体的で革新的な教育のあり方や改革を進めるには、内発的倫理観を基盤とした「省察力」に基づく思考や態度が必要であるという結論になる。

この結論については、今回の教育勧告の核心は、教育によって社会を変革する主体であるグローバル市民を育成することが目標になっている。分析的・批判的思考力や問題解決能力を活用し、社会の不正や不平等を否定する「内発的倫理観」を持ち、衡平に行動する人、即ちグローバル市民を教育することである。

現代社会で求められている教育のあり方を変革するには、学習者が自分の価値観や行動を振り返り、省察的に分析する必要がある、教育方法や目的を問い直すことが望まれている。ユネスコ教育勧告 2023 の言葉を使用するならば、知識は習得するだけではなく、開発し、普及するものであり、深い認識、省察的な分析と自律共生的（コンヴィヴィアル）な活動のもとで共創（コクリエート）された知識を浸透させることが重要となる。問題を焦点化すると、個人の「内発的倫理観」を育成する教育の重要性の指摘であり、核心に「省察力」があるという仮説を導くことになる。この論拠は、OECD の「キー・コンピテンシー」論での説明にある¹¹。

教育勧告 2023 は、「教育は不可侵の人権であり、生涯にわたる及び世界全体の過程である」とした上で、「すべての人々が学習し、全人格、尊厳についての意識、才能並びに精神的及び身体的な能力を最大限発達させることである」としている。

省察することによつて未来志向のビジョンを持つことにつなげ、こうしたプロセスをとおして望ましい倫理観を育成することが教育の役割である。また、ユネスコ教育勧告 2023 をとおして、人間の内面形成、特に「内発的倫理観」の育成が重要であるという観点に立ち、倫理的課題に立つ教育のあり方を模索してきた。ESD と GCED という二つの教育概念を通じての検証も、その目標に収斂するものであることを述べておく。

すべての人々が、こうした力やスキルを育成し、国際的な相互関係を形成（インターコネクト¹²）することで、ユネスコ教育勧告や SDG s が求める平和と人権に根差した世界が実現する。そのことを期待して本稿を終える。

< 注 >

- (1) 国際教育という用語は、ユネスコ教育勧告 1974 で使用され、説明されている。
- (2) 本稿では、ユネスコ教育勧告 2023 に関わる説明及び引用文については、文部科学省国際統括官付けで公開されている 邦文訳（仮訳）を使用している。
- (3) 阿部治「持続可能な開発のための教育」（ESD）の現状と課題」、『環境教育』VOL. 19-2，日本環境教育学会，2009 年，p22
- (4) 北村友人「グローバル・シチズンシップ教育をめぐる議論の潮流」、『異文化間教育』42 号，2015 年，p. 2，p. 11
- (5) 原田亜紀子「グローバル・シチズンシップ教育に関する研究動向」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 59 号，2019 年，pp. 204-205
- (6) 日本国際理解教育学会有志暫定訳「平和と人権，国際理解，協力，基本的自由，グローバル・シチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告（暫定訳）」日本国際理解教育学会大会シンポジウム資料，2024 年，p. 111
- (7) 前掲書(6)の p. 111
- (8) 前掲書(6)の p. 112
- (9) 今西幸蔵「内面世界の変容を促す学習による人格形成の課題 — 教育基本法第一条の解釈を巡って —」、『関西生涯教育研究論叢』第 3 号，関西生涯教育研究会，2024 年
- (10) John Dewey. 著，市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫，2004 年，pp. 46-47
- (11) D. S. Rychen and L. H. Salganik (eds.) 著，立田慶裕監訳；今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店，2006 年
- (12) 日本国際教育学会著：「ユネスコ教育勧告 わたしたちがつくる平和・人権・持続可能な開発—日本のエドゥケーターのための 14 のエッセンスと 42 の問いかけ」ユネスコ教育勧告カード型教材サイト，聖心女子大学グローバル共生研究所，2024 年で示された解釈を定義として採用した。

< 参考文献 >

- (1) 佐藤康行『グローバル時代のシチズンシップ — 新しい社会理論の地平 —』日本経済評論社，2004 年
- (2) 多田孝志・手島利夫・石田好広『未来をつくる教育 ESD のすすめ — 持続可能な未来を構築するために —』日本標準，2008 年
- (3) 日本国際理解教育学会有志暫定訳「平和と人権，国際理解，協力，基本的自由，グローバル・シチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告（暫定訳）」日本国際理解教育学会大会シンポジウム資料，2024 年
- (4) 日本国際教育学会著：「ユネスコ教育勧告 わたしたちがつくる平和・人権・持続可能な開発—日本のエドゥケーターのための 14 のエッセンスと 42 の問いかけ」ユネスコ教育勧告カード型教材サイト，聖心女子大学グローバル共生研究所，2024 年を参照
<https://kyosei.u-sacred-heart.ac.jp/unesuco2023/>（参照日 2025 年 1 月 10 日）
- (5) 嶺井明子『世界のシチズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成』東信堂，2007 年
- (6) UNESCO, 文部科学省訳「平和と人権，国際理解，協力，基本的自由，グローバル・シチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告（暫定訳）」
<https://www.mext.go.jp/unesco/009/004.htm>（参照日 2024 年 11 月 29 日）

< 学術論文 >

中学校社会科公民分野で育てる当事者性の射程

－ 論争問題学習と社会参加学習を例に －

The Scope of Fostering a Sense of Ownership in Junior High School Civics:
Case Studies of Issues-centered Learning and Active Citizenship Learning

奥田 修一郎

OKUDA, Shuichiro

高野山大学 文学部教育学科 准教授

Koyasan University, Faculty of Letters, Department of Education, Associate Professor

(2025年12月17日 受付)

(2026年1月21日 査読完了)

要旨：

本論文は、社会科教育において育てられる当事者性の射程を明らかにすることを目的とする。まず、当事者性研究の理論的基盤として、上野千鶴子らの「当事者主権」概念を整理し、そこに寄せられてきた批判と学習論的課題を検証する。次に、福祉教育やボランティア教育で蓄積されてきた当事者性を基軸とする学習論を踏まえ、社会科教育への示唆を明確化する。その上で、岡田康孝や粕谷昌良の実践研究、論争問題学習・社会参加学習の分析をとおして、当事者性がどのように形成されるのかを考察する。最後に、当事者性を高めることに着目しながら、「戦禍を逃れた子どもたちから考える」という学習テーマで、現代と過去の戦争から、自分たちができることや学童疎開の政策是非を問う授業案を提示し、当事者性を交差的に育てる社会科授業の可能性と課題を示す。

キーワード： 切実性、当事者性、社会参加（参画）型学習、当事者性の交差

I はじめに

社会科教育は、差別、貧困、環境問題、紛争、社会的格差など、現代社会が抱える多様な課題を学習内容として取り上げてきた。その際、これらの社会問題を単なる知識として理解するだけでなく、子どもがそれらを「他人事」ではなく「自分事」として受け止め、自らの考えを形成し、社会との関わりを構想していくことが重視されてきた。すなわち、社会的事象の理解とともに、他者への共感や社会への参画へとつながる学びの実現が、社会科教育に期待されている。

こうした学びを支える考え方として、これまで社会科教育では問題解決学習が重視され、その中核概念として「切実性」が論じられてきた。学習者が学習課題にどの程度切実に向き合うか、あるいは教師がいかにして切実さを生み出すかは、授業の成否を左右する重要な視

点とされてきた。谷川（1985）は、「切実性」をめぐる議論を整理し、長岡と有田の立場の違いを明らかにしている。長岡は、学習者にとって切実な問題そのものを見だし、社会との関わりから学習を出発させることを重視したのに対し、有田は、教材提示の工夫によって学習者が切実になる過程を重視し、人間と社会との関係理解を学習の中心に据えた。このいわゆる「長岡・有田論争」は、社会科教育における切実性概念の代表的議論であり、その後も多くの検証が重ねられてきた。一方で、「切実」という語が用いられる文脈や立場によって、その意味内容が必ずしも共有されていない点も指摘されている⁽¹⁾。

また、「切実性」は身近で具体的な生活課題に対して有効に機能する一方で、現代社会の構造的で長期的な問題に対しては、その射程に限界がある。地球温暖化、難民問題、エネルギー政策などの課題は、学習者の日常生活から距離があるため、切実性のみでは主体的な関与を引き出しにくい。こうした課題に向き合うためには、学習者が社会構造の中での自らの立場を捉え、他者との関係性の中で問題を考える「当事者性」を育てる視点が不可欠である。

本研究は、この「当事者性」を社会科教育における重要な概念として位置づけ、その射程を明らかにすることを目的とする。具体的には、論争問題学習、社会参加学習、戦争学習を事例として取り上げ、当事者性の視点が社会科の学びにどのような意義と可能性をもたらすのかを検証する。

II 当事者性とは何か

1 上野千鶴子の当事者論の意味するところ

上野千鶴子と中西正司による『当事者主権』が刊行された2003年前後を境に、「当事者」という語の学術的用法は大きく転換した。CiNii Researchで「当事者」をキーワードに検索すると、出版前には2330件であったのに対し、出版後には14491件へと急増している。この変化は、それまで法律領域を中心に「該当者」を指す語として用いられてきた「当事者」が、新たな概念的射程をもって扱われ始めたことを示唆している。1990年代後半から福祉領域では「当事者」や「当事者運動」といった語が散見されるものの、その多くはなお制度上の対象者を指示する色彩が強かった（山田，2015）。これに対して、上野らが提示した当事者概念は、「自分のことを自分で決める」という主体的行為を中心に据えた点で画期的であった。上野と中西は、当事者を先天的属性として捉える立場を明確に退ける。問題が社会的につくられ、特定の人々に負わされるという視点に立つとき、「当事者」とはもって生まれた問題ではなく、むしろ社会状況のなかで「当事者になる」存在であると位置づけられる。とりわけ彼女らの当事者論の対象は、「自分のことを自分で決める」権利を奪われてきた女性、高齢者、障害者、子ども、性的少数者、精神障害者、不登校者といった社会的弱者である（上野・中西，2003，pp. 2-3）。従来、こうした人々は個別の事情を理由に意思決定能力が十分ではないとみなされてきた。しかし上野らは、当事者の能力が欠如しているのではなく、社会構造の側がその機会を奪ってきたにすぎないと捉え、意思決定は本来当事者自身が担いうる行為であると強調した。この視点の転換により、当事者をエンパワメントするためには、問題と個人を不可分なものとして扱うのではなく、社会が生み出す問題と、その問題を背負わされている人を切り離して理解する必要が生じる。問題の構造的背景を照射したうえで、その当事者が自らの意志で選択し、声をあげていく過程こそが「当事者になる」と

いう行為である。上野らが用いた「当事者性」とは、このように問題を自らの言葉で語り、主体性を回復し、社会に対して発信・行動する姿勢を象徴的に表す概念である。

2 上野の「当事者主権」に対する批判

上野らが提起する「当事者主権」は、当事者自身の経験や声を重視する重要な視座を提供する一方で、いくつかの課題が指摘されている。山田（2013）はその問題点として、①当事者には当事者にしかわからないものがあるとする前提、②「正しい」当事者像の存在を前提としてしまう点、③当事者が形成される過程への視点が欠けている点の三つを挙げる。第一の点は、当事者と非当事者を明確に区別してしまうことで、双方を二項対立的に配置し、物事を白黒で切り分ける認識枠組みを助長する危険があるというものである（松岡，2006）。このような図式が強調されると、当事者の経験を特権化する一方、非当事者の関与や理解が軽視され、議論の幅を狭めてしまう可能性がある。第二の点は、上野（2011）が当事者性を「ニーズの顕在化」と結びつけて捉えている点である。ニーズを明確に「表出」できる者だけが当事者とみなされるという立場は、語る力を今もてない人、語ることをためらう人を排除する危険をはらむ。また、家族や支援者など周縁的な立場の人々の語りや価値を持ちにくくなり、多様な当事者性が見落とされてしまう点が問題とされる。第三の点は、当事者が形成される過程への視点の不足である。当事者になることは自動的に起こるのではなく、ピアカウンセリングなどを通じたエンパワメントのプロセスを必要とする。にもかかわらず、その生成過程への言及が乏しいため、当事者がいかにして声を上げられるようになるかという重要な課題が捉えきれないというものである。

3 学習論から見た当事者性をめぐる議論

当事者性を基軸とする学習論は、とりわけ福祉教育やボランティア学習の領域で体系化され、学習者が社会問題に向き合う際の重要な観点として位置づけられてきた。松岡（2006）は上野らの「当事者主権」が当事者の声を可視化する点で意義を持つとしつつ、その枠組みが「当事者」と「非当事者」を固定的に分ける危険性を指摘した。そこで松岡は、当事者自身だけでなく、当事者を支える周囲の人々や、問題を自覚していない「潜在的当事者」も含む「包括的な当事者」という視点を提起し、学習論における新たな概念として「当事者性」を再規定した。松岡によれば、「当事者性」とは「個人や集団の当事者としての特性を示す実体概念」ではなく、「当事者またはその問題的事象と学習者との距離感を示す相対的な尺度」「当事者またはその問題との心理的・物理的な関係の深まりを示す度合い」と定義している（松岡，2006，p. 18）。これは、当事者性を学習者と問題との関係性として捉え、問題への姿勢、知識、関係性など複数の軸を含む概念へと拡張するものである。つまり当事者性は、学習者が問題の只中に位置しているかどうかだけでなく、その問題といかに関わり、理解し、行動しようとしているかを測る指標として理解できる。

後藤（2023，2025）はこの考えを踏まえ、当事者性の構成要素を五つに整理している。第一は、問題との身体的・直接的なつながりの度合いであり、被害者として当事者性が高い場合から、遠く離れた位置にいる場合まで幅をもつ。第二は、問題に対する関心や意識・自覚の程度である。社会科教育でも重視される「自分事化」がここで重要となる。「なんとなく気にかかる」段階から「自分の問題として解決を志向する」段階まで連続的に捉えられる。

第三は、問題をめぐるネットワーク（人間関係・社会関係）の保有程度である。ある問題をめぐる直接的な被害者・加害者及びその家族、支援者との関わりの程度や、ある問題の解決のために活動する団体・組織にどの程度関わっているか、という度合いを指す。問題に関わる多様な主体とつながることで、学習者の視野は広がり、当事者性が深化すると考えられる。第四は、問題に関する知識や技能の蓄積であり、歴史的背景の理解から専門的知識の習得までを含む。最後に第五の要素として、問題に向き合おうとする態度や具体的な行動・参加の程度が挙げられる。以上のように、学習論から見た当事者性は、単なる当事者・非当事者という区分を超え、学習者が社会問題とどのような距離を取り、どのように関与し得るかを多面的に捉える枠組みとして重要な意味を持つと再定義される。

Ⅲ 社会科教育における「当事者性」

本章では、社会科教育における「当事者性」を中心に据えた先行研究を検証し、その特徴と課題を明らかにする。特に、岡田と粕谷の研究を取り上げ、当事者性の概念化の違いや授業実践での具体的な位置づけを考察する。

1 岡田泰孝の実践研究より

まず、岡田泰孝の研究を見ていく。岡田はⅡで言及した松岡の「当事者性」概念を援用し、論争問題学習のキー概念としている。岡田（2021a, p. 58）は「子どもたちは、論争問題の直接的な当事者にならなくても、問題事象と学習者との距離感や心理的・物理的な関係が近くなり深まれば当事者性をもって、その問題について判断し決定できる」とする。特に論争問題は、子どもの生活から遠い社会・政治論題を議論するが、はじめ子どもはその問題に興味・関心をもてないことが多い。しかし、学級内の対話的な学びで「その問題について考えたい」「解決してみたい」と願える「当事者性」を育てることができる（岡田 b, 2021）と岡田は主張する。ここでは、長岡・有田論争の有田の主張である学習問題に「切実になる」ことが「当事者性」につながる（またはイコール）とする。さらに、岡田はもう一つの「当事者性」を考えた。それは、「ある論争問題の結果は、自分が『当事者』と考えた人々に、どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断できることが、『当事者性』がある状態」とした。また、「自分が『当事者』と考えた人々への影響を考え判断する際に、単に個人的な利益だけではなく様々な立場の人々への状況を考えていることが『当事者性』が高い状態」（岡田, 2017）ともした。授業実践としては、鹿児島県川内原発再稼働の題材にした論争問題学習がある。子どもたちが誰を「当事者」と判断するのかでは、「薩摩川内市民に限定しない」と「薩摩川内市民に限定する」に考えが分かれた。そして子どもたちが「当事者」を選ぶ際に、「公共的価値」か「個人的価値」のどちらかを重視してとられた原発再稼働政策が「どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断できるのか」を考察していった。学習方法はロールプレイを用いて、薩摩川内市住民、近隣のいちき串木野市住民、九州の住人、東京の住人などの立場になって原発再稼働への考えについて討論を行った（岡田, 2017）。

岡田の「当事者性」の定義は、佐藤らの研究（佐藤他, 2015）を修正して作成されている。佐藤らは NIMBY 施設からの距離に注目しており、距離の関数としての当該地域からの距離が近いほど当事者性が高いとしている。なぜならば、近ければ近いほど自分が迷惑やリスクを被ると感じる度合いが高まるからである。一方、岡田も距離間を視点に置いているが、社

会科論争問題に引き寄せることで、自分が当事者と考えた人々にとって、どの程度強い影響を与えるか関心をもって判断できることが『当事者性』としている。佐藤の当事者性は心理面（心情面）での当事者性を表しているのに対して、岡田は児童が教材世界の中の人物への影響を「判断すること」を当事者性としており、客観的な考察をすることで知識を得、理解することがメインになっている。しかし、当該地域である薩摩川内の住民の意思を賛成・反対と一括りにすることで、それ以外の住民の声は取り扱われないことにもつながっている。つまり、この問題が持ち込まれたことで地域分断がされたことに疲弊して、触れられたくないという声にも当事者性があるという視点が見失われてしまう。

2 粕谷昌良の実践研究

次に、粕谷の実践研究を見ていく。粕谷は岡田の当事者性を視点に置いた研究に共感しつつも、教材世界において、「多様な立場に立ちながらも、自分自身と教材世界のつながりや教材世界における自分の立つ位置を明確にした授業を行うことで、児童がより心情面を揺さぶられることを通した当事者性を涵養する」（粕谷、2024）授業実践をおこなった。この授業では、原発事故による福島のお米の風評被害が教材化される。第一次では、原発事故で、福島県の浜通りの農家はどうなったかを、作付面積の変化や価格の変化を調べ、風評被害について知る活動が行われる。第二次は、安全な米作りをおこなっているある農家（三浦さん）の行動を知り、その米は安全なのになぜ売れないのか、自分だったら食べるか否かの価値判断をする。第三次は、安全なのになぜ、福島のお米は売れないのかを、街頭インタビューから考察する。第四次では、消費者が福島のお米を食べない理由をまとめとともに、風評被害を克服する方法を話し合う。また、実際福島のお米を前にして自分は食べるのかを判断する。さらに親から「子どもに福島のお米を食べさせるのか否か」の意見も聞く。最後に、三浦さんの言葉「福島のお米は安全ですが、食べてくれなくても結構です」には、どんな意味があるかを考える、という全8時間の授業だ。この授業のポイントは、風評被害が「安全と安心」「科学的根拠と人の気持ち」の不一致から生まれることに注目しているところである。つまり、風評被害という社会問題を、生産者の立場と消費者の立場の双方に立って、多角的に考察させようとしている。「当事者性」の面では、心情面にスポットがあてられ、安全であるはずのお米を食べたくない自分を見つけることで、この問題を自分のこととして考えられるようになっている。粕谷も2つの「当事者性」を考えている。それは、学習問題の当事者としての意欲や共感（切実になるもの）と、社会問題の当事者としての自覚（切実であるもの）が目指されている。特にこの自覚は教材世界の中の様々な立場に立つことで、自分の立つ位置を明確にすることができるとされている。岡田実践との大きな違いは、粕谷実践では学習問題の当事者である子ども自身が消費者という立場であり、かつ、社会問題の当事者の消費者でもあるという入れ子構造になっている事である。このことから、より当事者性が高まりやすいものになっている。

この実践を、後藤が整理した「当事者性」の構成要素から捉えてみると、どうだろうか。問題との身体的つながりの程度（筆者下線、以下同じ）では、三浦さんの言説や行動をとおして、問題に対する自覚の程度では、実際、目の前の福島のお米を食べられるかと問われて、問題に関する知識の保有程度では、原発事故の被害と浜通りの農家の現状を調べることで、問題に関わろうとする態度・行動の程度では、福島のアナテナショップに自分のお小遣いで、

福島米や福島の生産品を購入することで、子どもたちの当事者性が高まったと言える。しかし、風評被害の解決に向けて、「対話や相互理解という社会的取組みによる解決可能性」に粕谷はふれているが、子どもと時間を設けてこの授業では考察ができていないのが気になるところである。解決策として、今後も多様な関係者を巻き込むことや徹底した情報公開や第三者認証の活用など、後藤が6つ目の「当事者性」の構成要素として提案している未来志向性（希望）も視野にいれたいところである。また、児童の中には、福島のお米を「あまり食べない」「食べない」が31名中8名いた。また、「食べても良い」は10名であった。これらの児童は風評被害問題を問題として捉えているのではなく、ジレンマ（葛藤）として向き合っているのではないか。このジレンマも、「当事者性」を考える一つの視点であると考ええる。

3 論争問題学習と当事者性

岡田と粕谷の研究は、論争問題学習の視点から「当事者性」に深く関心を寄せ実践されたものである⁽²⁾。では、そもそも日本の論争問題学習で論争の当事者として、子どもたちは問題を議論してきたのだろうか。この問いに答える研究として、川口らの研究がある。川口他（2020）は、アメリカやイギリスの先行研究を参照し、想定される「探究活動の方向性」（論争に対する批評と主張）と子どもの立つ位置（論争の外部者者・関係者・当事者）の2つを観点に入れ、表1にあるような論争問題学習分析の視点を3つに整理した。

表1 論争問題学習の3つの分析視点

視 点	探究活動の方向性	子どもの立つ位置
①	論争点を明らかにしながら 批評する	論争の外部者
②	論争の関係者の立場から意 見を主張する	論争の関係者
③	子ども自身の立場から意見 を主張する	論争の当事者

註：川口他（2020，p.45.）より作成

ただ、川口他は論争問題学習における当事者性そのものを分析・検証しているものではない。論争問題学習に対するより高次の視点から、子どもの立つ位置を3つに設定している。この視点でこれまで行われてきた論争問題学習の研究動向と実践上の特質を見ると、その学習のアプローチは、表1中の探究方向性②「探究の関係者の立場から意見を主張する」に集中しているという（川口他，2020，p.47.）⁽³⁾。また、③の探究方向性の研究がほとんどないことから、子どもが論争問題の当事者になりきっていない、つまり、「自分ごと」として論争問題を捉え、当事者としての解決策を探り提案していく学習にはなっていないのではないかと分析している。ただ、川口らの研究は、今まで一体とされてきた「関係者」と「当事者」を区別することの重要な視点をあたえているが、「関係者」と「当事者」はどう違う

のかが問われるところである。また、本稿で考察している「当事者性」をうまく説明できない。

この章では、社会科論争問題学習での「当事者性」の概念が学習のキーとして、どう使われているかを見てきた。岡田の実践研究では、当事者性を当事者からの物理的距離尺度と捉え、実際に論争している関係者の立場から考えることを「当事者性」と捉えた。粕谷は、当事者と学習者との心理的距離（心情面）からアプローチをするとともに、当事者の利益を損なっているのは、他の誰でもない自分たちでもあるという自覚させる授業教材をつくっている。また、総合的な学習の時間を使って、さらに問題に向き合い自分たちが行動していく学びへと発展させている。ただ、子どもたちの「当事者性」は高まったと思われるが、「当事者」として解決策を探り提案していくものにはなっていない。川口らの研究では、論争問題学習の多くが「論争の関係者」を視点にした探究学習になっていることが明らかになったが、当事者や関係者が誰かが問われていない。

IV 論争問題や社会参加（参画）型学習からの当事者性

1 水山が捉える論争問題学習フレーム

岡田や粕谷、さらに川口らの研究をもとに、水山は表1で示した川口らの分析視点を発展させて、下のフレームワークを提示した（水山，2023）。

表2 論争問題を捉える学習フレーム

視点	論争問題の質	子どもの立つ位置	探究活動の方向性
①	時や場所を超えて永続な論争問題（性や生や死に関わる問題）	論争の外部者	論争点を明らかにしながら批評する。
②	現代的で解決が困難な論争問題（原発問題，沖縄基地移転問題）	論争の関係者	論争の関係者の立場から意見を主張する。
③	現代的で具体的な論争問題（福祉や都市計画）	論争の当事者（エンパシー）	子ども自身の立場から意見を主張する。
④	身近で解決可能な新しい論争問題（校則変更，歩道橋，信号機設置）	論争の当事者（シンパシー）	子ども自身の立場から提案する。

註：水山(2023)が論文で提示した表3，表4，表5の3つをもとに筆者加筆・作成

川口らの表1では、探究の方向性が3つであったが、水山は③をさらに2つにわけ、③では「意見の主張」を価値的判断や規範的判断に留め、必ずしも主体的な「行動（参加）」伴わない活動を考えている。また、加えた④では「行動（参加）」を前提とした「提案」活動を入れている。「論争の当事者」では、③は「共感（認知+情意）」としてエンパシーを働

かせることに視点が置かれ、④はシンパシー（感情の共有）を働かせる探究活動が想定されている。批評・主張・提案の実現可能性の点では、子どもの立つ位置として「自我の関わりは、①～④にかけて増していくものとしている。ただ、水山は「当事者性」がこの表の中で、どう高まっていくかを述べてはいない。しかし、論文の中で「ウクライナ問題授業化の試み」として学習例を第1段階から第4段階まで提示しており、その段階は表2の視点①～④に対応させていることから、①～④へと当事者性が高まると考えていると思われる。後藤の当事者性の5つの構成要素の視点で見ると、問題との身体的なつながりの程度、問題に対する自覚の程度、問題に関する知識・技術の保有程度、問題に関わろうとする態度・行動の程度が、①～④へと向かう中で高まっていくと考えられる。特に態度・行動の程度を高めるという面では、社会科の授業類型からすると、社会参加（参画）型⁽⁴⁾授業（以下、社会参加型授業）が、これにあてはまる。次に社会参加型授業と当事者性について考察していく。

2 社会参加型学習と当事者性

社会科授業は大きく分けると、社会認識重視型と社会参加重視型に分けられる。峯は3人の研究者の先行研究を次のように整理している（峯，2003）。小原友行の意思決定学習、池野範男の社会形成学習では、実践的知識や行動、参加を取り入れるものの、それは社会認識形成を深める手段であり、一方、社会参加型授業を進めている唐木清志は、「社会参加」それ自体を目標としているとする。また、社会参加学習の問題点として、①子どもは社会をどのように認識しているのか、②「社会参加」をすれば子どもは社会を本当に認識するのか、③社会認識形成の授業は、社会参加授業カリキュラムにどう位置付けられるのか、の3つを挙げている。それに対して、社会参加授業側からは、「社会参加」は手段にも目的にも成り得る、つまり、社会認識を深める参加もあるし、参加を目的にしつつも社会認識が深まることもあるということや、②に対してそもそも社会を本当に認識できる授業論があるのかという反論があった（唐木ら，2010.）。社会参加型授業を進めている唐木も、社会認識育成の授業を第1類型として、その学びをもとに価値的・規範的判断をする意思決定の決定力を養う第2類型の授業が成立するとした。さらには第1, 2類型が前提となって、第3類型である社会的実践力の育成を目指す学習につながると考えている（唐木ら，2010, p. 24.）。社会参画型学習の小学校の実践例では「通勤ラッシュ問題を考える」という単元を設定し、東京メトロに意見書提案を目標に、ラッシュを実際に体験・観察することで当事者性を高めることで有効性のある意見書を書くというものがある（唐木ら，2010, pp. 75-106.）。中学校の実践例では、単元「桶川駅東口・商店街の活性化を目指して～マニフェスト型まちづくり提案～」がある。この実践では、問題把握の段階で「まちづくりシミュレーションゲーム」を行い、問題分析の段階では、実際に「まち探検」を行い、情報収集と分析、さらには市役所職員からの講義を受ける学習がなされている。意思決定の段階でも、NP0からマニフェスト講義を受け、また、大学の学生をファシリテーターとして招き、町づくり提案の立案をしている。提案・参加の段階では、市役所、商工会、商店街、観光協会の方々を呼び、改善案をプレゼンし講評してもらうという展開になっている（唐木，2008）。この実践でも、子ども達の当事者性を高めるための工夫として、シミュレーション、町に出て当事者から取材、関係者からの講義、当事者へのプレゼンなどが各学習段階に有効的に入れられており、当事者性が高まったであろうことが伺える。高校の実践例の「マニフェスト・リクエストの授業」

は、「班で政策を作り、それを政治家に提示しコメントを書いてもらい、それを見て模擬投票をおこなう」という内容のものである。政治家からのコメントをもらって、当事者性（ここでは主権者意識と言ってもよい）が高まる様子が報告されている（風巻，2016）。

このように見ていくと、社会参加型授業では、当事者性を高める工夫がなされていることがわかる。言い換えれば、社会参加型授業と当事者性を基軸とした学習論は相性がいい。それでは、あえて「当事者性」というキー概念を使い、社会科教育の授業を見ていくことに意味があるのかという問いが生まれてくる。

「自分も関わっている」「同じ地平に立っている」という当事者性を基軸とした学習論は、特に福祉教育やボランティア学習の文脈で整理され、実践においても重要な視点として位置付けられてきた経緯がある（後藤，2023，p. 33.）。そもそも福祉教育とは、人権教育を基本として成り立つ教育実践であり、学習素材として社会福祉問題が扱われ、その問題と自分自身の日常生活を結び付け、意欲・興味を持ち、他者とともに課題に気づき、考え、実践する力・社会参加つながる力の形成が求められている（上野谷，原田，2014）。この定義に粕谷や岡田らが意識した2つの当事者性があることに気づく、一つは、学習問題の当事者としての意欲や共感（切実になるもの）と、もう一つは社会問題の当事者としての自覚（切実であるもの）である。言い換えれば、粕谷と岡田それに水山の研究は、福祉教育・人権教育の学習論から社会科教育に射程を広げたものとみることができる。しかし、そこに難しさは無いのだろうか。例えば、障害の問題で言えば、障害のある人たちやその家族が第一義的な当事者であるが、障害の社会モデルの視点からすれば、障害の問題は社会の問題であり、社会全体が当該の問題の当事者ということになる。差別の問題であれば、差別は「する・しない」という個人の行動の捉え方ではなく、差別は「ある」という社会の現実を捉える視点に立つと、「私たちは差別する可能性のある存在として生きている」という当事者が浮かび上がる（好井，2010）。また、フェミニズムのスローガンである「個人的なことは政治的なこと」とは、個人の問題と社会問題が入れ子構造になっているという捉え方がそこにある（堀江他，2016）。一方、社会科では、私たちの社会はどんな仕組みなのか、その仕組みはうまく機能しているのか、うまくいっていないのであれば、どう作っていけばいいのかを考える教科である。つまり、社会認識を深め（事実的知識、説明的知識、価値的知識）、意思決定や提案、参加できる社会形成力をつけていくことが求められる。しかし、ダンバー数では150という数が、個人が他者を認識し相互の関係を理解できる限界の数とされている（ダンバー，2011）ように、社会が大きくなればなるほど、集団の結束や安定を維持するために、より厳格な規範や明文化された契約、法律それに政治や市場の仕組みも必要になってくる。そのこともあって、顔の見えない相手と「同じ地平に立っている」という当事者性を持ちにくくなってしまふ。それでは、「当事者性」の視点を社会科学学習に入れることに有効性はあるのだろうか。

V 当事者性の射程

1 「問題」と捉えることでそもそも

貴戸（2021）は、「生きづらさ」（不登校、ひきこもり、コミュ障、ジェンダー、就活）や大変さは、実はその人一人の問題ではなく、社会的な課題と地続きであると指摘した。また、女らしさ・男らしさ、家事、育児、夫婦別姓、いじめ、性暴力など、日常生活に根ざした様々なテーマを取り上げ、それらがどのように社会構造と結びついているかを論じてお

り、毎日のニュースや生活の中で感じる疑問や違和感を丁寧に、じっくりと考え、足元から社会を変えてゆくための手がかりを探ろうとしている。再度、松岡の「当事者性」の定義を見てみると、「当事者またはその問題との心理的・物理的な関係の深まりを示す度合い」とされており、「問題」に過度に拘束されてしまうという課題がある。つまり、「問題」が全面に出ることでかえって自身の問題と距離が遠いことを突き付けられ、意欲がわかなかつたり、悩みや不安を持っている不安的な学習者が、社会的ニーズが高いとされる「問題」の前で、自分の悩みや不安を出せなかつたりすることがあるのではないか。それは学習者によって意識化の程度が違い、複数の問題を抱えていることもあるからだ。また、「問題」には解決できるものだ/するべきだというニュアンスがある。福祉教育でも社会科教育でも、問題の解決に向けた思考・提案、社会参加が求められている。後藤（2025）は、この「問題」という表現がもつ課題を超えるために、「パラドックス」という表現を提案している。前提が暗黙化されることで不可視化される矛盾やジレンマは、「パラドックス」と表現されることで、矛盾は矛盾として受け入れられることが可能になるとする。

2 日常生活に根差したテーマとは

社会参加型授業にしる「当事者性」を視点においた授業にしる、学習の起点では、ある問題が提示され、その問題の事実に知識を深める学習、その問題の背後にある2つ以上の価値的知識を理解する学習（意思決定学習）が、学習の段階として想定されている。また、学習の切実性（当事者性）を高めるための方策として、岡田であればクラスでの対話を通じて、粕谷であれば心情面と自分のジレンマに着目させて、社会参加学習であれば、提案・参画を手段・目的化することを行っている。ただ、起点となる「問題」が果たして学習者自身の頭にどれほど占めているものかについては疑問が残る。フレイレ（2010, pp. 110-111）は、「現状の状況についてただ講ずるだけ」の「民衆自身の頭を占めている問題、疑問、希望、不安と、ほとんどないしはまったく無縁のプログラム」を提供すべきではないと述べる。「テーマ」と「パラドックス」を、後藤（2025）は前者を葛藤が生まれるまでの意識化⁽⁴⁾が進んでいない状態とし、後者を2つ以上の価値が混在して矛盾や葛藤として現れるものと区別したが、まずは学習者の意味のある「テーマ」を軸にする当事者性の可能性を大切にしたい。

3 当事者性の交差という仮説

松岡は当事者性を軸とする学習論の仮説として、「当事者性の交差」を提案している（松岡，2009）。これは、異なる複数の当事者性が実践のなかで作用し合うことで、学習者が他者のもつ多様な当事者性を高め深めることができるのではないかという仮説である。この仮説からどんな授業が構想できるだろうか。ある深刻な社会問題の当事者、それ以外のややテーマが異なる社会的事象の当事者、当事者性が低いとされている人が現代社会の課題を抱える存在として互いに認識しあえる学習の場が考えられる。具体的には開発教育で取り入れられているワークショップなどの手法により、学習者間の有機的な交流を生み出すことができる。それでは社会科ではどのような授業が構想できるだろうか？次の章では、その授業の可能性を、この章で整理したことを基に作成した筆者の授業提案をとおして考察していく。

VI 授業の可能性：一つの授業提案

これまで社会科における当事者性の有効性と課題を先行研究から見てきた。社会科の当事者性を視点においた授業研究では、福祉教育で議論されてきた「当事者またはその問題との心理的・物理的な関係の深まりを示す度合い」という当事者性定義を援用したものであった。ただ、論争問題における当事者とは誰のことなのか、また、「問題」という立て方そのものに、当事者性の高い人と自分との距離がありすぎてかえって学習意欲をなくしてしまうということが起きているのではないか。という課題が残る。そのこともあり、問題ではなく、その社会的事象に対してジレンマや葛藤に着目してみる。また、テーマという入口から迫っていく方策も考えられる。さらに、社会構造が複雑化する中、個々人がそれぞれは当事者性を抱えており、疑問、不安、モヤモヤ感を持っている。今自分の頭に占めているものとは何かを認識していく学習、つまり自分の当事者性を意識化できるような授業が求められる。そこでは対話を通じてそれぞれの当事者性が交差される場でもある。また、その対話は場を同じくする人だけでなく、そこにいない人や過去の人とも行うものに広げることができる。

1 授業試案； 学習テーマ「戦禍を逃れた子どもたちから考える」

2 単元： よりよい社会を目指して 学習指導要領 D(2)

3 学習目標

世界で起きていること、特にウクライナで起きていることに目を向け、解決のために何ができるかを考える。また、過去の戦争中にとられた政策について、多面的・多角的に評価できるようにする。

4 評価規準

思考・判断・表現：

- ・当事者性（当事者意識）について考察することができる。
- ・アジア・太平洋戦争中にとられた学童集団疎開政策について、多角的・多面的に考察し、評価できる。また、学んだことを当事者への手紙という形でまとめることができる。

主体的に学習に取り組む態度：

- ・「テーマ」に対して今の気持ちを出し合い対話しながら取り組むことができる。
- ・学習課題を自分事として意識して、自分に何ができるかを考えようとしている。

5 主な学習展開

第1次の大きな学習課題は「今、世界で起きていることに向き合う」である。解決すべき課題の中でも、特にウクライナで起きていることに対する今の気持ちを出し合うことから始める。問題という捉え方ではなく、「テーマ」や「パラドックス」という捉え方を大切にするようにする（当事者性の交差）。次に、遠いところの出来事になりがちなウクライナの現状を、逃れた少女との交流から自分事として考え行動をおこした高校生の活動を紹介し、なぜ、当事者性が高まったかを考えるようにする。次に、4つの社会問題に対する自分の当事者性を数字で表してみ、グループ討議をするとともに、自分にとって当事者性の高いテーマは何かを出し合う。さらに、当事者性とは何かを、その構成要素を抽出しまとめていくようにする。最後に、これらの学習を踏まえ、再度、ウクライナで起きていることにどう向き合えばいいのか、何かできることはないかを考える（当事者性を高める）。

第2次の学習課題は「過去の出来事の関係者や当事者になって考えてみよう」である。探究テーマは、「アジア・太平洋戦争中にとられた学童集団疎開政策の是非を問う」である。その際、さまざまな立場の子どもに焦点をあてて考察できるようにする。第1次ではウクライナと日本の間の地理的な距離をどう縮めるかが問われるが、第2次では、80年前と今という時間的な隔りがある中で、当事者性をどう高めるかが問われる。この授業で着目したのが、5つの理由で残留組になった子ども達のことである。残留組と今の自分との距離の度合いを考えてみるようにする。また、資料から残留組と疎開組の子どもたちの日々を日記にまとめる課題を行い、グループで交流するようにする。いくつかの資料を踏まえて、学童集団疎開政策を評価していく。ここでの学習のポイントは、想像をめぐらして残留組と疎開組の気持ちに迫るだけでなく、残留組が疎開できなかった5つの理由に関する事情と自分の繋がりを考えてみることにある（当事者性の交差）。これを踏まえて、疎開政策の是非を考える。最後に、授業で考えたことを当事者宛の手紙としてまとめるようにする（当事者性を高める）。

6 指導案

	学習ステップ	主な発問・指示/予想される反応	資料や指導上の留意点, 説明例
第1次 今、世界で起きていることに向き合う	テーマと向き合う。	発問：世界で起きていることの問題にどんなことがあるだろうか。 発問：ウクライナへのロシア侵攻が続いている。このことにどんな気持ちだろうか。次の中から3つ選ぶか、それ以外の気持ちがあれば表してみよう。 (悲しくなる、関心が薄らいでいる、むなしい、許せない、暗闇の中にいるような、自分とは関係ない、わけがわからない、一日でも早く終わってほしい、かわいそう、どこかさめている、役に立ちたい、どうにもできない、もっと知らないといけない、つらい、) また、それを選んだ理由も考え、グループで交流しよう。	・事前に調べてきたものを。グループで交流する。 ・ウクライナで起きていることに絞っていく。 ・ここではウクライナでの戦争という言葉をあえて使わない。今起きていることに対しての率直な気持ちを出し合うことから始めたい。 ・問題という捉え方ではなく、テーマに対しての葛藤、不安、無関心など出し合えるようにしたい。
	テーマに対する自分の関心の程度を知る。 テーマとの距離を縮める。	動画視聴：資料① 発問：そのキーウからネットを通じて流れたものがあつた。それは何だろうか？(説明：7歳の少女が地下の防空壕で歌う[Let it Go]「アナと雪の女王から」だった)。この動画はその後、どうなっただろうか？(説明：世界に流れ、ウクライナを救おうという気運が高まっていった) 発問：どんな感想を持ったか。 発問：ウクライナに住む少女オリアさんとの交流を、あるツールを使っておこなった高校があつた。どんな方法だろうか？ ・SNSに投稿した？・紹介された？ 資料②から確かめてみよう。 発問：脱出できない様子をリアルタイムに交流していた高校生の気	資料①(動画の背景の説明)「キーウは町を囲まれるような形で侵攻を受けた、日々の団欒を過ごした集団アパートの壁を貫くロケット弾の攻撃、子どもたちが楽しく通っていた学校、遊び場だった広場にも爆弾が襲った、たとえ家の中にも爆弾が壁を越えて破裂した。町を離れないまま、大人は子どもを連れて地下鉄の通路や近所にある防空壕に避難した。」 参考資料：重延浩、2023、『ボクの故郷は戦場になった』岩波ジュニア新書 資料②：交流サイト「GLOBAL CLASSROOM」でロシアのウクライナ侵攻前に一人の13歳の少女を紹介してもらった。その後、キーウでの防空壕生活やポーランド

	<p>なぜ、当事者性が高まったのか、を考える。</p> <p>当事者性について考える。</p> <p>再度、ウクライナで起きていることに対して考える。</p>	<p>持ちはどんなものだっただろうか？</p> <p>・何もできない悔しさ？</p> <p>発問：そんな少女に対して高校生は何をしただろうか？</p> <p>説明：現地の学校に転校して少しずつ落ち着きを取り戻した4月20日、オリアさんと生徒たちがオンラインで交流する機会を持つことができた。オリアさんからは、生徒たちがずっと応援してくれたことへのお礼と、動画を見て嬉しかったことなどが伝えられた。オリアさんは、ポーランドへ一時的に避難し、その後ドイツへ移動した。</p> <p>発問：高校生が自分事として考え活動していったのは、どんな気持ちや考えに変化があったからだろうか。</p> <p>・少女オリアさんがよく知っている子になった。要素①③</p> <p>・ウクライナの現状がリアルに理解できた。要素④</p> <p>・行動をおこすことで深まった。要素②⑤</p> <p>発問：次のテーマに関して、自分のこととして考えられるを100としたら、どんな数字になるだろうか。</p> <p>資料③</p> <p>発問：自分にとって関心が高い社会的なテーマは何だろうか？</p> <p>説明：当事者性（当事者意識）とは、当事者やそのテーマとの心理的・物理的な距離だとされている。</p> <p>発問：当事者性を高めるには、どうしたらいいだろうか。</p> <p>考えてみよう：ウクライナで起きていることに対して、どう向き合えばいいのか、自分でできることはないか。</p>	<p>への脱出することになるが、なかなかうまく行かず、少女にも疲れが。</p> <p>参考資料：岩波ジュニア新書編集部編、2023、『10代が考えるウクライナ戦争』岩波ジュニア新書</p> <p>説明：何もかも捨てて、身一つで避難したオリアさんを励ますために、生徒たちは日本語の言葉を英語で説明するオリジナル動画を送ることにした。制作した動画は80本に上った。</p> <p>当事者性が高まる要素として</p> <p>① 問題との身体的・直接的なつながりの度合い</p> <p>② 問題に対する関心や意識・自覚の程度</p> <p>③ 問題をめぐるネットワーク（人間関係・社会関係）の保有程度</p> <p>④ 問題に関する知識や技能の蓄積の程度</p> <p>⑤ 具体的な知識・参加の程度（後藤、2023、2025）</p> <p>資料③</p> <p>A 消費税減税について</p> <p>B オーストラリアのSNSの16歳未満利用禁止について</p> <p>C 北海道泊原発再稼働について</p> <p>D 子ども・子育て支援金について</p> <p>・いくつかの意見・案を出し合い、アクションプランに繋がったり、次の課題につなげたりする。</p> <p>・今回は過去の話だが、戦禍を逃れた当事者が、当時を振り返り、研究した論考をもとに、ある政策の是非を考えていく。（予告）</p>
<p>第2次過去の出来事の関係者や当事者になって考えてみよう</p>	<p>当事者が調べた学童疎開から、当事者性の交差を視点におく。</p> <p>資料④を現代の諸問題とも関連づけるようにする。</p> <p>自分と5つの理由の繋がりも考えてみる。</p> <p>それぞれの立場から想像してみる。</p>	<p>発問：学童疎開が進められる中、残留組が東京では14万人、大阪では6万人あったのだが、どんな理由で残ったのだろうか。</p> <p>・行くのを渋った子がいた。・親が反対した。</p> <p>発問：資料④から、まず感想を出し合おう。</p> <p>補足説明：4では今でいうヤングケアラーとして家が手放さなかった。5は「死ぬなら子どもと一緒に」という気持ちを持つ親が多かった。これについてどう思うか。</p> <p>探究：資料⑤から残留組と疎開組にはどんなことがあったのかをまとめてみよう。</p>	<p>事前の調べ学習として：学童疎開が行われるようになった背景を調べる。</p> <p>資料④1 身体的欠陥によるもの、2 布団の準備なきもの、3 性行上集団生活に適さぬもの、4 家事上の理由：どんな理由だと思いますか？、5 縁故疎開に変更—集団疎開回避（家として子どもを集団疎開させない）→どんな思いから、集団疎開をさせなかったのだろうか？</p> <p>資料⑤：残留組「学用品は疎開組に送ったので勉強道具がなかった」「畑でつくった野菜は疎開組に送った」「大規模な空襲があり死んだ者、親を亡くしたもの多数」</p>

<p>残留組と疎開組の立場に立ち（当事者性を高めて）考えるだけでなく、資料④の5つの理由を自分に引き付けて捉えてみるようにする。</p> <p>当事者性の交差</p> <p>議論し考えたことをもとに書こう。</p>	<p>課題：残留組や疎開組の立場になって、ある日の日記を書いてみよう。また、グループで交流しよう。</p> <p>議論：学童疎開の政策は評価できるだろうか。資料⑥で学童疎開の目的を読み取り、資料⑦も参考にして自分の意見をまとめ、議論しよう。</p> <p>資料⑦ 学童疎開によって、「若木の生命」が確かに守られた。確かに、疎開という措置をとらなかつたら、子どもたちに多くの犠牲が出たことは間違いない。空襲で両親・家族を失い、疎開地にただ一人残された海老名さん、金田さんは、TV番組で二人そろって、「疎開なんか行かなければよかった。みんなと一緒に死にたかった」と述べられた。(NHKドキュメント15、『戦争孤児たちの遺言』中京テレビ、2105年3月23日放映)</p> <p>資料④～⑦の参考資料は安井俊夫、2019「本土決戦体制下の学童疎開—子供たちはどこへ連れていかれたのか—」学び舎『ともに学ぶ人間の歴史 授業ブックレット』No.5.</p> <p>活動：安井さんにこの授業で考えたことをまとめ、手紙にしてみよう。</p>	<p>疎開組：「栄養失調」「疎開先での病気の蔓延」「空襲が激しくなり再疎開」「親の死の報告を受ける」「戦後、孤児となって生きていく」</p> <p>資料⑥：「学童を多数疎開せしむることは、一面防空の足手まどいを取り去って、帝都の防空態勢を飛躍的に前進せしむることになり、他面若き生命を空襲の惨禍より護り、次代の戦力を培養することになるのであります。…要するに、帝都の学童疎開が、その防空態勢の強化であり、帝国将来の国防力の培養でありまして、帝都学童の戦力配置を示すものであります」(品川歴史観編、1988、『品川の学童集団疎開資料集』品川区教育委員会)</p> <p>安井は、東京深川区新大橋で生まれ育ち、学童疎開が強行された1944年7月は、深川区八名川(やながわ)国民学校4年生だった。つまり学童疎開の当事者であった。</p>
---	---	---

VII 小括と課題

本論文は、社会科教育における「当事者性」をめぐる議論を、理論的検証と実践分析の双方から整理し、その射程と授業化の可能性を明らかにすることを目的としてきた。第2章では、当事者性概念の理論的基盤として上野千鶴子の当事者論を検証し、当事者主権の意義と限界、さらに学習論の立場から当事者性を教育の文脈に位置づける際の問題点を整理した。ここでは、当事者性が単なる経験の有無ではなく、社会構造をどう捉え、自己と社会との関係をどう理解するかという認識の枠組みと深く結びついていることが確認された。

第3章では、岡田泰孝及び粕谷昌良の実践研究を手がかりに、原発再稼働問題や福島産のお米の風評被害問題において当事者性がどのように立ち上がってきたのかを分析した。また、この2つの実践研究の検証をとおして、当事者性を視点においた研究が、いわゆる長岡—有田論争の延長線上にあることを示した。

第4章では、論争問題学習や社会参加型学習との関連から当事者性を再検証した。特に水山の論争問題学習フレームをもとに、提案や行動へと接続される学習過程が、当事者性を高める可能性を持つことを論じた。一方で、「問題」として社会事象を捉える枠組みは、当事者／非当事者という二項対立を生みやすく、学習者の中に問題から距離を取ってしまう者

を生む危険性や、社会問題と個人問題が入れ子構造にあることを捉えにくくするという課題も指摘した。

第5章・第6章では、これらの課題を乗り越える視点として、後藤が提起する「問題」ではなく「パラドックス」や「テーマ」として捉える視点、さらに松岡のいう「当事者性の交差」という概念に注目した。これらの考察をもとに、ウクライナ戦争の戦禍から逃れた子どもとその子どもと交流した高校生を学習テーマにし、当事者性を高めることはどんなことを考えながら、今、ウクライナで起きていることに、どう向き合えばいいかを考える第1次学習と、過去の戦争で戦禍から子どもの命を守る学童疎開政策について、複数の立場や自分の経験を重ね合わせて政策評価する第2次学習の、2つからなる授業案を提示した。

以上を踏まえると、当事者性の射程は、人権問題や福祉学習に限定されるものではなく、「個人的なことは政治的（社会的）なこと」であると認識できる社会構造分析の視点を伴う限り、より広範な社会科の学習内容へと開かれているといえる。今回は、公民的分野の最後の単元「より良い社会を目指して」での授業を想定した。というのも、指導目標として「社会の課題を解決するために自分には何ができるか考え、その解決策を提案することをとおして、社会に参画する」ことが求められており、中学3年の学習のまとめ単元になるからだ。最後のこの目標に向けて、それまでの授業の中で当事者性を高めることや「当事者性の交差」を意識した授業を積み上げていくことで、自分に何ができるかを考えさせることが必要である。今回の授業提案では、当事者性を高めることをメタ認知的に理解することや、過去の人と自分との距離を縮める（当事者性を高める）ことの学習を入れたが、1年（もしくは3年）間の中で、どの単元で行ってもいいのではないかと考えている。

社会科の学習の具体的な内容面の射程で言えば、政策評価学習にも広げられるのではないだろうか。当事者性の構成要素に未来志向性（提案）も入れるのであれば、社会問題解決のための政策評価学習は、当事者性を高め、「当事者性の交差」という視点でも学びが深められる。例えば、今年の4月から始まる「子ども・子育て支援金」制度に着目する。これは少子化対策を強化し、子ども達が健やかに成長できる環境を社会全体でつくっていきこうという理念の下つくられたものである。この制度の当事者は全国の公的医療保険の加入者であり、扶養家族も含まれる。子どもからすると、まさに自分事である。ただ、高齢者には「能力に応じた」支え合いのもと、さらなる負担を求めることになったり、子育て世代にとっても生活が圧迫されたりする面がある。また、独身者や子育てを終えた世代にとっては、「独身税」ではないかという批判もある。しかし、当事者性の交差の視点からすると、「負担と給付の損得」だけではない、重層的な当事者性が深まる可能性がある。「支え手としての当事者」（高齢者と子ども）、保険料を徴収されることから政治に厳しい目を向ける「政治的当事者性」や私たちの社会を誰がどのように維持していくのかという問いに向き合うことになる「社会連帯の当事者性」など、自己の中にある多層的にある当事者性にも気づき、多様な人の立場を考えて、「今後の子育て支援の在り方」を学習する授業も考えられる。同じようなことが、介護保険や農業問題といったテーマにおいても、当事者性を高め、「当事者性の交差」を視点においた授業が考えられる。今後、当事者性を高めることを核とした社会科授業の可能性をさらに探究していきたい。

< 註 >

- (1) 社会科の初志をつらぬく会, 1997, 『問題解決学習の継承と革新』明治図書, 奥村好美, 2011, 「有田和正の授業観の転換についての一考察—切実性論争に着目して—」『教育方法の探究』14号, 京都大学, 大友秀明, 2016, 「社会科の授業と教材—長岡・有田論争—」『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』15 などを参考にした。
- (2) 岡田, 粕谷, 梅澤真一が主催している研究会「価値判断力・意思決定力を育成する社会科授業研究会」の第36回の主題は, 「社会科で論争問題を話題にする意味—『当事者性』の視点から考える」であった。
- (3) 川口らの分析によると, この背景には, 子ども自身による考えに根拠を求め, それも複数の立場から検証した上での比較衡量を手続きに加えて初めて主張が形成できるのだという説明・議論の形式に注目が集まったことにあるとする。つまり, 社会問題実在論アプローチではなく, 社会問題は関係者によって作り出されるという社会問題唯名論アプローチの重要性が指摘されるようになったことによる。
- (4) 社会科の授業は次の6つの類型から考えられる。①理解型, ②説明型, ③問題解決型, ④議論型, ⑤意思決定型, ⑥社会参加(参画型): 全国社会科教育学会編, 2001, 『社会科教育学研究ハンドブック』pp. 152-203。

なお, 唐木は「参画」とは「参加」とは区別される。「参画」は活動の計画段階より加わることを意味している。また, 社会参画を志向する社会科授業を3つの類型に分類し, 位置付けることを提案している。それは第1類型「科学的社會認識の育成を目指す社会科授業」第2類型「意思決定力の育成を目指す授業」第3類型「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」の3つの類型であるが, この各類型の社会科授業は個別にも成立するとしている。しかし, 第2類型が成立するためには第1類型が, そして, 第3類型が成立するためには, 第1・2類型が, それぞれ前提とならなければ成立しないという関係になっていると主張している(唐木他, 2010)。なお, この論文で扱った授業は参画までの視野を入れているものは少なく, 「参加」という括りでまとめた言い方をすることにした。
- (5) ここで言う「意識化」は, パウロ・フレイレの説く意識化と同義として使っている。フレイレの意識化とは, 対話と文化行動を含む認識行為であるとする。つまり, 個々人の問題と解決への意識が生まれ高まると同時に, 自らの置かれている社会的環境に参加し変革の主体となる状況のことである。

< 参考文献 >

- (1) 上野千鶴子・中西正司, 2007, 『当事者主権』岩波新書。
- (2) 上野千鶴子, 2011, 『ケアの社会学』太田出版。
- (3) 上野谷加代子・原田正樹, 2014, 『新 福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会。
- (4) 岡田泰孝, 2017, 「『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方—『当事者』を決める活動をとおして, 民意を反映する政策の決め方を考える—」日本公民教育学科『公民教育研究』第25号, pp. 33-47。
- (5) 岡田泰孝, 2021a, 『政治的リテラシー育成に関する実践的研究』東洋館出版。
- (6) 岡田泰孝, 2021b, 「論争問題に取り組み, 子どもが『当事者』を涵養する社会科—『当事者』にこだわる理由とこの活動をとおして育つ子どもの姿—」第36回価値判断力・意思決定力を育成する社会科授業研究会, 予稿集。
- (7) 風巻浩, 2016, 『社会科アクティブ・ラーニングへの挑戦 社会参画をめざす参加型学習』明石書房

- (8) 唐木清志・西村公孝・藤原孝章, 2010, 『社会参画と社会科教育の創造』学文社.
- (9) 唐木清志, 2008, 『子どもの社会参加と社会科教育 ー日本型サービス・ラーニングの構想ー』明治図書.
- (10) 粕谷昌良, 2024, 「公民的資質の育成に係わる当事者性の考察ー小学校3年生, 5年生の実践と省察をとおして」日本社会科教育学科『社会科教育研究』No. 152, pp. 44-57.
- (11) 川口広美・奥村尚・玉井慎也, 2020, 「『論争問題学習』はどのように論じられてきたかー社会科教育学の関連論文の検証をとおして」広島大学大学院人間社会科学研究科紀要『教育学研究』第1号, pp. 40-49.
- (12) 後藤聡美, 2023, 「当事者性概念の再考: 多文化共生社会の創成に資する学習論の構築に向けて」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』15(1), pp. 31-40.
- (13) 後藤聡美, 2025, 『当事者性の邂逅から共生へ』春風社.
- (14) 佐藤浩輔, 2015, 「NIMBYを巡る当事者性の違いによる認識の差と手続き的公正の保護価値緩和効果: 幌延深地層研究センターを題材としたシナリオ調査」『日本リスク研究会会報』25(3), pp. 121-130.
- (15) 重延浩, 2023, 『ボクの故郷は戦場になった 権太の戦争, そしてウクライナ』岩波ジュニア新書.
- (16) 谷川彰英, 1985, 「社会科にとって“教材の切実性”とは何かー切実さの中身と必要性を検証するー」『教育科学・社会科教育』第22巻 pp. 5-24.
- (17) ダンパー・R. 2011, 『友達の数は何人? ダンパー数とつながりの進化心理学』(藤井留美訳) インター・シフト.
- (18) 津田英二, 1985, 「当事者性を育てる」『インクルーシブな地域社会をめざす拠点づくり』神戸大学.
- (19) フレイレ, P. 2010, 『新訳 被抑圧者の教育学』(小沢有作訳), 亜紀書房.
- (20) 堀江有里・山口真紀・大谷通高, 2016, 「生存学研究センター報告書」[25]立命館生存学研究所.
- (21) 松岡広路, 2006, 「福祉教育・ボランティア学習の新機軸ー当事者性・エンパワメントー」日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 11.
- (22) 松岡広路, 2009, 「福祉教育・ボランティア学習とESDの関係性ー福祉教育から「福祉教育・ボランティア学習」・ESDへ」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』14, pp. 8-23.
- (23) 水山光春, 2023, 「論争問題学習における社会とのかかわり方としての当事者性ーウクライナ問題の授業化を視野に入れてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学論叢』第3号, pp. 69-80.
- (24) 峯明秀, 2003, 「社会科授業における『社会参加』の意義と位置」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊 2002年度研究年報』pp. 38-39.
- (25) 山田瑞紀, 2013, 「当事者性の転回ー『当事者主権』と「当事者研究」を思考する」米村千代編『境界と差異の社会学』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書 第260集.
- (26) 好井裕明, 2010, 「差別問題研究における2つの当事者性」『〈当事者〉をめぐる社会学』北大路書房.

研究ノート

**You and We as Narrative Architectures:
Pronouns, Voice, and Relationality in Modern American Fiction**

語りの構造としての〈You〉と〈We〉
— 現代アメリカ文学における人称代名詞と関係性 —

佐藤 雅之

SATO, Masayuki

高野山大学 文学部教育学科 特任教授

KOYASAN University, Faculty of Letters, Department of Education,
Specially Appointed Professor

(2026年11月7日 受付)

(2026年1月21日 査読完了)

Abstract

This paper examines the nuanced connotations of the English personal pronouns *you* and *we* as narrative devices in modern American fiction. Focusing on William Faulkner's *A Rose for Emily* and J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye*, the study analyzes how these pronouns function within distinct narrative frameworks to shape voice, authority, and reader positioning.

Rather than treating *you* and *we* as stable referential markers of grammatical person, this paper approaches them as narrative architectures that mediate relationships between narrator, audience, and narrated experience. In *A Rose for Emily*, the first-person plural *we* constructs an institutionalized collective voice that retrospectively stabilizes meaning through social memory and communal judgment. In contrast, *you* in *The Catcher in the Rye* functions as a mobile and indeterminate addressee, shifting among reader-address, generic reference, alter ego, and an implicitly institutionalized listener, thereby sustaining narration as a relational and processual act.

Special attention is given to the contrast between English and Japanese linguistic structures, particularly the pragmatic discomfort experienced by Japanese speakers when using *you* or *we* for generalization. By examining translation strategies and cross-linguistic differences in subject expression, the study demonstrates how pronoun choice affects narrative dialogicity, psychological distance, and interpretive openness.

Ultimately, this paper argues that personal pronouns play a crucial role in shaping narrative consciousness and cultural models of subjectivity. By foregrounding pronouns as relational and structural devices, the study offers interpretive insights for narratology, translation studies, and English language education.

要旨

本稿は、現代アメリカ文学における物語言説を対象として、英語の人称代名詞〈you〉と〈we〉がもつ含意と語りの機能を考察する。ウィリアム・フォークナーの『エミリーにバラを』及びJ・D・サリンジャーの『ライ麦畑でつかまえて』を分析対象とし、両作品において人称代名詞が語りの視点、語りの権威、読者の位置付けをどのように構築しているかを明らかにする。

本研究は、〈you〉と〈we〉を文法的な人称標識としてではなく、語りを成立させる構造的装置 (narrative architecture) として捉える点に特徴がある。『エミリーにバラを』における〈we〉は、社会的記憶と共同体的判断に基づいて意味を事後的に安定化させる集合的・制度的な語りの主体を形成する。一方、『ライ麦畑でつかまえて』における〈you〉は、読者、一般化された他者、語り手自身の分身、更には暗示的な制度化された聞き手へと可動的に変化しながら、語りを関係的・過程的な行為として支えている。

更に、本稿は英語と日本語の言語構造の対比に注目し、日本語母語話者が〈you〉や〈we〉を用いた一般化に違和感を覚えやすい背景を検証する。翻訳上の選択や主語省略の差異をとおして、人称代名詞が語りの対話性、心理的距離、解釈の開放性に及ぼす影響を明らかにする。

以上の分析から、本稿は、人称代名詞が語りの視点や主体性の文化的モデルを形作る重要な役割を担っていることを示す。〈you〉と〈we〉を関係的・構造的資源として捉える本研究の視点は、物語論、翻訳研究、英語教育に対して理論的かつ実践的示唆を提供するものである。

Keywords:

personal pronouns; *you*; *we*; narrative voice; relational address; collective narration; second-person narration; English–Japanese contrast; translation

キーワード:

人称代名詞, 〈you〉, 〈we〉, 語りの声, 語り手と聞き手の関係を形成する呼びかけ, 集合的語り, 二人称語り, 英日対照, 翻訳

1. Introduction

In Japanese university English classrooms, particularly in interactive oral activities such as debates and discussions, learners often experience difficulty in choosing appropriate personal pronouns when expressing general ideas. Classroom observations suggest that Japanese learners tend to avoid the second-person pronoun *you* in favor of *we*, especially when making recommendations or general statements. This tendency reflects not merely a problem of grammatical accuracy, but a deeper pragmatic and cultural unease surrounding forms of address and generalization in English discourse.

Such discomfort raises broader questions that extend beyond language pedagogy. Why does the use of *you*—a highly frequent and seemingly neutral pronoun in English—feel intrusive or confrontational to Japanese speakers? Conversely, why does *we* often appear safer and more inclusive, even when it obscures agency or responsibility? These questions point to the possibility that personal pronouns function not only as referential markers of grammatical person, but also as devices that structure relationships among speaker, listener, and narrated experience.

In literary narratives, this relational function of pronouns becomes especially visible. Works of modern American fiction frequently exploit pronoun choice to shape narrative voice, authority, and reader positioning. This study focuses on two canonical texts that exemplify contrasting yet complementary uses of personal pronouns: William Faulkner's *A Rose for Emily* and J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye*. In Faulkner's short story, the first-person plural *we* constructs a collective narrative subject that speaks from within a community, mediating memory, judgment, and historical continuity. In Salinger's novel, by contrast, the second-person *you* appears persistently and ambiguously, addressing the reader, generalizing experience, and externalizing the narrator's inner conflict.

The central aim of this study is to examine how *you* and *we* operate beyond their grammatical functions as narrative architectures that make storytelling possible under different psychological and social conditions. Rather than treating pronouns as stable references to fixed persons, this paper approaches them as rhetorical and relational mechanisms that authorize speech, distribute responsibility, and negotiate distance or intimacy between narrator and audience.

To this end, the analysis traces the narratological functions of *we* and *you* within the distinct narrative frameworks of the two texts. It argues that *we* in *A Rose for Emily* functions as an institutionalized collective voice that retrospectively stabilizes meaning through social consensus, while *you* in *The Catcher in the Rye* functions as a mobile addressee that sustains narration in the absence of psychological certainty. Special attention is given to how these functions are affected by translation into Japanese, where subject omission and pragmatic restraint toward second-person address significantly alter narrative dynamics.

By situating literary analysis alongside linguistic contrast and pedagogical concern, this study seeks to demonstrate that personal pronouns play a crucial role in shaping narrative voice, reader engagement, and cultural models of subjectivity. Understanding *you* and *we* as relational and structural devices offers not only new interpretive insight into modern American fiction, but also a valuable perspective for translation studies and English language education.

2. Theoretical Framework: Pronouns and Subjectivity**2.1. Grammatical Classifications of *you*, *we*, and *they***

In English grammar, *you* and *we* are classified as a second-person pronoun and a first-person plural pronoun, respectively, but their pragmatic functions extend beyond these definitions. As noted in *The Royal English Grammar* (Obunsha), *we* includes the speaker and often corresponds in Japanese to sentences without an explicit subject. *You* typically includes the listener, yet depending on context, it may express generalization or even exclude the addressee. Its possessive form *your* may carry ironic or negative nuance, as in *your usual excuse*.

The same reference grammar identifies several extended uses of *we*, including editorial *we*, parental *we*, caregiving *we*, and institutional or vehicular *we* (e.g., *We are arriving at the station*). These usages suggest that English personal pronouns function as markers of stance and relational positioning rather than as simple indicators of participant roles.

In addition, *they* functions as a third-person generic pronoun when neither speaker nor listener is included (e.g., *They eat a lot of rice in Japan*). Although both *they* and *people* may denote “human beings in general,” they differ in abstraction and grammatical role. *They* refers to an indefinite or unspecified agent and often conveys meanings such as “one does” or “it is said that,” creating distance between speaker and proposition. In contemporary English, it also serves as a gender-neutral singular pronoun. By contrast, *people* denotes a concrete human collective. In short, *they* encodes an abstract, context-dependent agent, whereas *people* foregrounds a tangible group.

Crucially, *you*, *we*, and *they* all function as generic pronouns, referring not to identifiable individuals but to people in general. This usage relativizes the distinction between speaker, addressee, and third party, enabling statements to express generalized human experience. It is particularly important in translation from Japanese, where grammatical subjects are often omitted. For example:

明日何が起きるかは分からない。 → *We can't tell what will happen tomorrow.*
→ *You can't tell what will happen tomorrow.*

In both cases, *we* and *you* convey the generalized meaning “anyone.”

2.2. Inclusive and Exclusive *we* and Pragmatic Variation

In *Hyōgen Eibunpō* (Cosmopia), *we* is divided into inclusive and exclusive types. Inclusive *we* includes both speaker and listener (*We are all part of God's great family*), whereas exclusive *we* excludes the listener (*We'll take care of our business, and you'll take care of yours*). This distinction highlights how pronoun choice encodes relational stance and contributes to expressions of solidarity, authority, and social boundaries.

While *we*, *you*, and *they* all permit generic reference, each produces distinct pragmatic effects. Generic *we* positions the speaker within the scope of the generalization:

明日何が起きるかは分からない。 → *We can't tell what will happen tomorrow.*

Generic *you* likewise includes the speaker but is more colloquial and rhetorically invites the addressee's identification:

明日何が起きるか分からない。 → *You can't tell what will happen tomorrow.*
外国に行くときはいつでも用心しなければいけない。
→ *You need to be careful every time you go abroad.*

By contrast, generic *they* excludes both speaker and addressee and is commonly used to convey hearsay or social convention:

(あの店は)煙草を売ってるか知ってる? → *Do you know if they sell cigarettes?*
彼はメアリーと結婚するらしいよ。 → *They say that he is getting married to Mary.*

Here, *They say that ...* functions as a fixed hearsay expression that obscures the information source.

2.3. Contrastive Sentence Structures: English and Japanese

Japanese frequently omits grammatical subjects when they are inferable from context:

あの店で自転車を売っているかな?
恋人と別れるときは落ち込むものだ。

English generally prohibits subject omission, requiring an explicit subject in translation:

→ *I wonder if they sell bikes at that shop.*
→ *You will feel down when you break up with your boyfriend or girlfriend.*

This contrast reflects a deeper typological difference. As Takikura and Sato (2015) argue, English is a subject-prominent language, whereas Japanese is topic-prominent. This explains why generalizations expressed naturally through *you* in English may sound overly pointed to Japanese speakers. English pronouns achieve pragmatic flexibility through contextual deployment, while Japanese personal reference encodes social meaning directly through form selection. Although this study does not analyze *they* in detail, its generic function provides a useful contrastive background for understanding the distinctive narrative roles of *we* and *you*.

2.4. Generic Pronouns and Extraposition with Dummy *it*

Sentences with generic pronouns can often be paraphrased using extraposition with dummy *it*, producing a more formal register:

地球が太陽の周りを回っているのはみんな知っている。

→ *We all know that the earth goes around the sun.*

→ *It is known that the earth goes around the sun.*

明日、彼らは京都に行くらしいよ。

→ *They say they are going to Kyoto tomorrow.*

→ *It is said that they are going to Kyoto tomorrow.*

→ *People say they are going to Kyoto tomorrow.*

While *people* often substitutes for generic *they* in conversation, *one* functions as a formal generic pronoun largely restricted to written discourse:

人々は助け合うべきだ。 → *One should help each other.*

2.5. Pronoun Choice and Narrative Implications

As the foregoing discussion demonstrates, personal pronouns are not merely grammatical elements but resources for constructing speaker position, interpersonal relations, and modes of subjectivity. In literary narration, the functions of *we* and *you* build upon these pragmatic properties, mediating relationships between narrator and reader or between narrator and self. The analyses of Faulkner and Salinger that follow will show how these pronouns shape psychological and social positioning within narrative and guide reader engagement.

2.6. Supplementary Considerations: Second-Person Reference in English and Japanese

Finally, English, as a subject-prominent language, normally requires explicit grammatical subjects; consequently, *you* functions not only as an addressee marker but also as a device for generalization, relational positioning, and narrative address. Japanese, by contrast, frequently omits subjects, and explicit second-person expressions tend to carry strong pragmatic force.

Moreover, English pronouns remain formally invariant regardless of social variables, whereas Japanese personal reference encodes social positioning at the level of form selection itself. This structural asymmetry explains why *you* in English literature can perform multiple narrative functions—generic address, reader invocation, self-division, or institutionalized listening—and provides a theoretical basis for the literary, pedagogical, and translational implications discussed in this study. These structural asymmetries provide a theoretical background for the literary analyses that follow.

3. Narrative Analysis of *A Rose for Emily* : The Voice of *We*

3.1. Introduction to Faulkner's Narration

William Faulkner's short story *A Rose for Emily* (1930) is notable for its unique narrative voice. The story unfolds not through an omniscient third-person narrator, nor from a single protagonist's first-person perspective, but rather from an anonymous first-person plural narrator—*we*. This *we* is not explicitly identified but is understood to represent the collective voice of the townspeople of a fictional Southern town, Jefferson, Mississippi. The narrative perspective is thus deeply communal and embedded in Southern social memory and tradition.

This plural narrator recounts the life and death of Miss Emily Grierson, a reclusive figure whose personal history mirrors the decline of the Old South. The use of *we* plays a critical role in how the story constructs its themes of memory, tradition, and decay.

3.2. The Collective Narrator: Identity and Function

According to literary scholar Mariko Fukamachi, who translated the story into Japanese, this was the first instance in her career in which she encountered a story narrated in the first-person plural. This remark underscores how rare and conceptually marked first-person plural narration remains, even for professional translators.

The use of *we* is more than stylistic innovation; it raises questions of identity. Who is *we*? Is it merely the general populace of Jefferson, or a specific generational cohort?

Scholars such as Nakanishi (1997) suggest that Faulkner uses *we* to accomplish three goals:

- (1) To frame the story within a communal history deeply rooted in Southern Gothic tradition.
- (2) To allow for intergenerational commentary, with the narrators situated in a transitional period between the old and new South.
- (3) To portray the townspeople as both complicit observers and passive judges of Emily's tragic life.

This use of *we* enables Faulkner to present collective attitudes while also preserving ambiguity and narrative distance.

3.3. We as Unreliable Yet Integral Narrator

The pronoun *we* serves both to include the reader and to enforce social distance. The narrators are insiders, part of the very community that simultaneously pities and ostracizes Emily. This duality reflects the tension between tradition and change, between sympathy and judgment.

Interestingly, the pronoun *we* appears forty-five times in the original text, excluding four instances where it is part of direct speech. Its use increases toward the story's end, especially as the plot turns toward the grotesque climax. The repetition underscores the group identity and shared memories of the townspeople, revealing their role in constructing the mythos surrounding Miss Emily.

From a narratological perspective, *we* functions as what Gérard Genette terms a "homodiegetic narrator"—one who exists within the story world but tells the tale retrospectively, with limited insight and bias. This narrative strategy supports the story's Southern Gothic aesthetics and allows Faulkner to maintain narrative mystery while embedding societal critique.

3.4. Translation Challenges of We

The collective *we* poses unique challenges in translation. In Japanese, group expressions often avoid explicit subjects. The repeated use of *we* in English must be carefully handled to maintain its narrative function without sounding unnatural or didactic in Japanese. This raises broader questions about how collective identity and narratorial distance are constructed differently across languages.

In *A Rose for Emily*, *we* does not merely recount events—it shapes the very lens through which those events are interpreted. The narrator is not omniscient, but instead offers fragmented recollections filtered through rumor, memory, and collective judgment. Thus, the connotation of *we* is both social and psychological: it unites a community, yet distances the narrator from both Emily and the reader.

4. Narrative Analysis of *The Catcher in the Rye*: Who Is You?

4.1. Introduction: The Ambiguity of You

J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye* (1951) is a first-person retrospective novel in which the teenage Holden Caulfield recounts several days immediately following his expulsion from an elite preparatory school. Formally, the novel adopts a homodiegetic narrative mode, in which the narrating self (Holden in the present) and the experiencing self (Holden in the past) coincide. Yet, within a form that would ordinarily intensify introspection and monologic closure, Salinger's narration is marked by the strikingly frequent—and often seemingly casual—intrusion of the second-person pronoun *you*.

In first-person fiction, second-person address typically functions either as a metaleptic apostrophe to the reader or as speech directed toward an identifiable interlocutor within the story world. In *The Catcher in the Rye*, however, *you* persistently gestures toward multiple possibilities—reader, generic addressee, therapist—without ever stabilizing into a single referent. This instability blurs the boundary between narrator and listener and departs from conventional expectations of first-person narration, repeatedly unsettling the reader's interpretive footing.

Such ambiguity is not merely a stylistic idiosyncrasy. Rather, it functions as a narrative technique that externalizes Holden's psychological instability in the form of relational address. Haruki

Murakami, in reflecting on the novel's translation and interpretation, has emphasized the decisive significance of *you*, suggesting that it may point toward a projected "other self," or alter ego. Accordingly, this chapter examines *you* not only in terms of whom it designates, but also in terms of what it does as a device that enables and structures narration.

4.2. Interpreting *You* : Reader-Address, Generic *You*, and the Alter Ego

These categories are analytically distinct but not exhaustive, and later converge in the notion of an institutionalized listener. Holden's use of *you* performs at least three distinguishable narrative functions.

4.2.1. *You* as Reader-Address

The most intuitive reading interprets *you* as direct address to the reader. Holden's narration is colloquial and confessional, proceeding as if someone were listening with sympathetic attention. Through the intrusion of the second person, the reader is positioned not as an external observer but as a recipient of the narrative, implicitly drawn into Holden's judgments and emotional fluctuations. In this sense, *you* generates a form of narratorial complicity, recruiting the reader into the scene of telling.

From the perspective of reader-response criticism, *you* functions as a mechanism that internalizes the reader within the text. The narrative is sustained not only by what is told but also by the relational configuration of to whom it is told—by an address structure that foregrounds the act of narration itself.

4.2.2. *You* as Generic *You*

The novel also contains frequent instances of *you* used without any specific listener in view—that is, as generic *you*. This usage expresses general propositions (for example, "you sometimes feel like running away") and approximates the function of *one* or *people* in English. As Peterson (2001) observes, while this usage is natural for native speakers of English, it is often difficult for Japanese learners to grasp and is therefore prone to replacement with *we*.

Generic *you* prevents Holden's remarks from collapsing into mere complaint or self-justification by allowing his experience to resonate as something shareable—universal in tone rather than narrowly personal. At the same time, it partially detaches responsibility for feelings and judgments from the speaking *I*, distributing them across a broader experiential field. In this way, generic *you* operates rhetorically to secure distance and shareability simultaneously.

4.2.3. *You* as an Alter Ego

Following Murakami's suggestion, *you* can also be interpreted as Holden's internal other—an alter ego. On this view, Holden is not only addressing an external listener but is also speaking toward a projected "another self" from which he can observe himself at a remove. This configuration aligns with the novel's recurrent self-consciousness, doubt, and contradiction, all of which imply that the subject is not unified.

Psychoanalytic frameworks (Freud, Klein, Kohut) can serve as heuristic aids here, construing this split as an attempt to externalize an unstable self and to hold it provisionally in narrative form. However, the present analysis does not advance a clinical claim; its concern is the structure of narration. The crucial point is that alter-ego *you* does not simply transmit a sealed interior monologue. By transforming the self into an addressee, it makes narration itself possible.

4.3. The Mobility of *You* and the Institutionalized Listener

These three functions of *you*—reader-address, generic *you*, and alter-ego *you*—are not mutually exclusive. They overlap and shift according to narrative context. Precisely because the referent of *you* remains unstable, the narration exceeds the bounds of first-person monologue and generates a quasi-dialogic space that cuts across reader, generalized other, and internal self.

Within the novel's framing situation, *you* may also be re-situated as an institutionalized listener. Holden's presence in some form of institution is implied by references in the opening chapter to the place where he is "resting," as well as by the closing chapter's mention of being questioned by "a psychoanalyst or something." These cues allow *you* to be read as shifting from an internalized alter ego toward an external, institutional figure—a therapist who listens in silence.

From this perspective, *The Catcher in the Rye* can be read as a process of self-understanding through narration—narration as recovery. If narrative therapy is broadly understood as a practice in which experience is reconfigured into story in order to reorient identity and values, then Holden’s fragmentary and unstable telling resonates with this model. Here, *you* supports narrativity as a silent listener who neither directs the conversation nor imposes interpretation.

Importantly, this therapeutic listener should not be fixed as a determinate character within the story world. Whether *you* refers to an actual person or to a rhetorical construct that makes narration possible remains deliberately undecidable. It is precisely this indeterminacy that allows the novel to sustain both therapeutic implication and literary polysemy.

4.4. Translational Dilemmas and the Function of *You*

In Japanese translation, English second-person *you* presents a particular challenge. The translation strategies of Takashi Nozaki and Haruki Murakami diverge sharply in this respect. Nozaki tends to suppress explicit *you* in order to approximate interior monologue and prioritize naturalness in Japanese, whereas Murakami tends to preserve—and at times repeat—*you*, thereby foregrounding the dialogic structure presupposing a listener. This contrast reflects not merely stylistic preference but a fundamental difference in translational stance toward the narrative architecture of the source text.

When *you* is retained frequently, the narration can become strongly face-to-face and overtly direct, potentially producing distance or even abrasiveness for Japanese readers. When it is omitted or left implicit, readability may increase, but the novel’s characteristic dialogicity—and the relational structure that supports its therapeutic resonance—may become less visible. Underlying this dilemma is the Japanese tendency toward zero pronouns, whereby explicit second-person reference is often avoided when the addressee is pragmatically recoverable. Consequently, even when *you* functions generically or rhetorically in English, its explicit repetition in Japanese can over-specify personhood and alter pragmatic force.

Accordingly, the treatment of *you* in translation is not a matter of lexical substitution but a deeper problem: how to transpose the pragmatic and narrative functions of second-person address across linguistic and cultural systems.

4.5. Conclusion: *You* as a Narrative Device

By deploying *you*, Holden externalizes inner conflict through address and sustains narration as a relational act. Reader-address *you* generates complicity; generic *you* generalizes experience and renders it shareable; alter-ego *you* makes visible the instability of the self; and institutionalized *you* opens the possibility of narration as recovery.

For these reasons, *you* in *The Catcher in the Rye* is not a stable pronoun with a fixed referent. Rather, it is a polysemous narrative device that supports key thematic concerns such as alienation, identity, and the pursuit of authenticity. By extending first-person narration beyond closed interior monologue into a scene of relational telling, *you* contributes significantly to the novel’s enduring affective and interpretive power.

5. Comparative Discussion: Pronouns as Cultural and Narrative Devices

5.1. Contrasting Narrative Functions of *You* and *We*

The analyses in Chapters 3 and 4 demonstrate that the pronouns *we* and *you* operate not merely as markers of grammatical person but as narrative mechanisms that authorize and sustain acts of telling.

In *A Rose for Emily*, *we* constructs a collective narrative subject whose authority derives from social continuity rather than individual experience. The pronoun aggregates partial knowledge, rumor, and retrospective judgment into a seemingly unified voice. Crucially, this voice does not aim at psychological transparency; instead, it produces meaning through distance, repetition, and communal validation. The narrative authority of *we* thus rests on its institutional nature: the town speaks because the town endures.

By contrast, *you* in *The Catcher in the Rye* does not consolidate authority but disperses it. As shown in Chapter 4, *you* shifts among reader-address, generic generalization, alter-ego projection, and an implied institutional listener. Rather than stabilizing perspective, it opens a relational space in which narration can proceed despite the instability of the narrating self. *You* does not guarantee truth; it guarantees tellability.

Accordingly, while *we* in Faulkner’s text functions as a retrospective consolidator of meaning, *you* in Salinger’s novel functions as a prospective enabler of narration. The former transforms uncertainty into social memory; the latter transforms psychological uncertainty into address.

5.2. Linguistic and Cultural Implications for Japanese Speakers

The contrast between *we* and *you* gains further significance when considered in relation to Japanese linguistic and cultural norms. Japanese discourse typically relies on contextual inference and subject omission, privileging relational harmony over explicit person-marking. As a result, both *we* and *you* pose translational and interpretive challenges—but for varied reasons.

We can often be rendered implicitly in Japanese, as collective perspective can be inferred from context. However, doing so may obscure the institutional authority embedded in Faulkner’s plural narration, reducing a socially structured voice to an unmarked narrative stance.

You, by contrast, resists omission. As demonstrated in Chapter 4, *you* is not simply a deictic pointer but a functional placeholder for relational address. When suppressed in Japanese translation, the narrative risks collapsing into interior monologue, thereby erasing the dialogic and therapeutic dimensions that sustain Holden’s narration.

Thus, the difficulty lies not in grammatical equivalence but in cultural expectations of address. English tolerates—and often requires—explicit address as a means of organizing experience. Japanese, by contrast, often treats explicit second-person reference as pragmatically intrusive. Translation must therefore negotiate not only linguistic form but narrative ethics: who is allowed to speak, to whom, and under what conditions.

5.3. Pedagogical and Translational Implications

From a pedagogical perspective, these findings underscore the importance of teaching pronouns as discourse strategies rather than fixed referential labels. Learners of English must understand that *you* can function to invite solidarity, generalize experience, or externalize thought, while *we* can both include and exclude, depending on narrative position.

For translator training, the comparison suggests that fidelity should be evaluated at the level of narrative function, not lexical recurrence. Preserving *you* or *we* mechanically may distort pragmatic force; omitting them indiscriminately may dismantle the narrative architecture. What must be translated is not the pronoun itself, but the structure of address and authority that the pronoun sustains.

5.4. Summary and Synthesis: *We* and *You* as Narrative Architectures

Feature	<i>A Rose for Emily</i> (<i>we</i>)	<i>The Catcher in the Rye</i> (<i>you</i>)
Grammatical Person	First-person plural	Second-person singular (variable)
Narrative Subject	Collective, institutional voice	Unstable, relational addressee
Rhetorical Function	Social consensus, historical memory	Confession, generalization, self-dialogue
Mode of Authority	Retrospective validation	Prospective tellability
Reader Positioning	Indirect, mediated through community	Direct yet unstable (reader / self / listener)
Translational Challenge	Preserving plurality and distance	Preserving ambiguity without overpersonalization

Table 1. *We* and *You* as Narrative Architectures

The comparative overview presented above demonstrates that the pronouns *we* and *you* function not merely as markers of grammatical person but as narrative architectures that organize voice, authority, and relationality within fictional discourse.

In *A Rose for Emily*, *we* operates as a stabilizing mechanism. By aggregating individual perceptions into a collective narrative subject, it retrospectively confers coherence and legitimacy on fragmented memory. Meaning is produced through accumulation, repetition, and communal validation. The authority of narration thus resides not in psychological insight but in social continuity and institutionalized perspective.

By contrast, *you* in *The Catcher in the Rye* functions as a destabilizing yet enabling device. Its referent remains deliberately mobile, shifting among readers, generalized other, alter ego, and implied listener. Rather than consolidating meaning after the fact, *you* sustains narration in the absence of certainty by transforming inner experience into relational address. Authority here is provisional and processual, grounded in the act of telling rather than in consensus.

Seen together, these pronouns encode distinct narrative logics. *We* presupposes a world in which meaning is socially sedimented and retrospectively authorized; *you* presupposes a world in which meaning is contingent, dialogic, and psychologically mediated. The contrast is therefore not simply one of plurality versus singularity, or community versus individuality, but of how narration itself becomes possible and legitimate.

This synthesis suggests a broader implication: personal pronouns in narrative fiction function as structural devices that regulate not only perspective but also the ethical and epistemological conditions of

storytelling. By shaping who may speak, to whom, and under what assumptions of shared understanding, pronouns participate in the construction of narrative worlds.

The following chapter builds on this insight to reconsider personal pronouns as mediators between language, culture, and narrative consciousness, and to reflect on their implications for literary interpretation and cross-linguistic translation more generally.

6. Conclusion

While the present analysis has clarified these functions, it is not without limitations. This concluding chapter has synthesized the preceding analyses to reconsider personal pronouns not as simple referential units, but as structural mediators between narrative consciousness, relational address, and cultural convention. By drawing together the comparative findings on *you* and *we*, it has clarified how pronoun choice shapes the conditions under which narration becomes possible, meaningful, and interpretable.

This study has examined the nuanced connotations of the English personal pronouns *you* and *we* through their narrative usage in two major works of modern American fiction: William Faulkner's *A Rose for Emily* and J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye*. By focusing on how these pronouns function within distinct narrative frameworks, the analysis has demonstrated that *you* and *we* operate not merely as grammatical markers of person, but as rhetorical, relational, and psychological devices that shape narrative voice, perspective, and reader engagement.

In *A Rose for Emily*, the collective narrator's use of *we* establishes a communal voice that simultaneously includes and excludes. This pronoun constructs a shared social consciousness through which Emily Grierson's life is remembered, judged, and historicized. Here, *we* functions as a medium of collective memory and cultural authority, articulating a perspective that is at once participatory and distancing, intimate and supervisory. The narrative voice thus reflects the tensions inherent in communal identity, revealing how collective pronouns can encode power relations and historical continuity.

In contrast, *The Catcher in the Rye* deploys *you* in multiple, overlapping ways: as direct address to the reader, as a generic pronoun that universalizes experience, as an alter ego through which the narrator observes himself, and—as the present analysis has emphasized—as an implicitly institutionalized listener aligned with the novel's therapeutic framing. This mobility of *you* allows Holden Caulfield to sustain narration as a relational act, externalizing inner conflict while avoiding the closure of a purely interior monologue. The deliberate indeterminacy of *you* enhances both the intimacy and instability of the narrative voice, enabling a mode of storytelling that oscillates between confession, self-distance, and recovery.

Taken together, these analyses highlight the interpretive and pedagogical significance of personal pronouns in literary texts. For learners of English—particularly those from languages such as Japanese, where subject pronouns are frequently omitted and second-person reference is pragmatically constrained—the functions and emotional resonances of *you* and *we* can be especially challenging. At the same time, they offer a valuable entry point into understanding how English constructs subjectivity, relationality, and narrative stance. The contrastive perspective developed in this study underscores the importance of teaching pronouns not simply as parts of speech, but as resources for meaning-making, through which speakers and writers position themselves, address others, and negotiate social and psychological distance.

At the same time, this study is not without limitations, and several critical issues remain for future research. First, further investigation is needed into the transformation of person reference in digital communication. In online environments such as social media platforms, messaging applications, and anonymous or semi-public forums, traditional assumptions about addressee, politeness, and face are often destabilized. Examining how second-person reference in Japanese and English is reconfigured under conditions of anonymity and asynchronous interaction may require a reassessment of established frameworks such as politeness theory.

Second, a cognitive-linguistic approach to subjectivity and perspective would deepen the present findings. By drawing on cognitive frameworks that contrast localized, experiential viewpoints with more detached or panoramic ones, future studies could analyze how second-person selection influences event construal and perspectivization. Corpus-based methods may prove especially valuable in clarifying correlations between pronoun choice, viewpoint alignment, and strategies of subject avoidance or substitution in Japanese.

Third, the present analysis points to the need for a more explicit examination of the limits of conceptual equivalence in translation. Translating English *you* into Japanese involves not only lexical choice but the reconstruction of culturally embedded systems of address and relationality. Clarifying where conceptual equivalence breaks down—particularly in the context of machine translation and AI-mediated language processing—remains an urgent task for both translation studies and applied linguistics.

Ultimately, the study of second-person reference extends beyond the comparison of pronoun systems. It raises fundamental questions about how individuals recognize others, how communities organize social relations, and how language mediates between self and society. By integrating narratological analysis with linguistic, cognitive, and sociocultural perspectives, future research can further illuminate the complex interactions between language, narrative, and human cognition.

References

<英文文献>

1. Faulkner, W. (1930). *A Rose for Emily*. *Forum*, 83, 30–40.
2. Salinger, J. D. (1951). *The Catcher in the Rye*. Little, Brown and Company.
3. Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, Trans.). Cornell University Press.
(Original work published in 1972)

<和文文献>

1. 滝倉 清, 佐藤正代. (2015) 『異言語との遭遇—コンテキストの中の英語表現』 明治書院.
2. 佐藤雅之. (2020) 「日本語と英語の文構造の違いに関する考察 —Writing 及び Reading の学習指導の観点から—」 西大和教育研究会論文.
3. 旺文社(編). (2000) 『徹底例解ロイヤル英文法 改訂新版』
4. コスモピア(編). (2017) 『表現英文法 [増補改訂第2版]』
5. 小森収(編). (2019年) 『短編ミステリーの二百年1』 東京創元社. 創元推理文庫
6. 深町真理子. (2001) 『翻訳者の仕事部屋』 筑摩書房. ちくま文庫.
7. 中西典子. (1997) 「William Faulkner, “A Rose for Emily” の語り手 “we” について」
人文論究 (関西学院大学人文学会) 第46巻 第4号.
8. S. A. ミッチェル, J. グリーンバーグ(共) 『対象関係論の臨床的比較研究』 岩崎学術出版社.
9. 野崎 孝. (1978) 『翻訳論の冒険』 岩波書店.
10. 村上春樹, 柴田元幸(共). (2003) 『翻訳夜話2 サリンジャー戦記』 文藝春秋. 文春新書.
11. 持留浩二. (2014) 「ホールデン・コールフィールドの語りにおける欺瞞」 佛敎大学文学部論集 98.
12. 佐藤雅之. (2010) 「サリンジャーの *You* について」 奈良県高等学校等英語教育研究会 2010 紀要
13. マーク・ピーターセン. (1999) 『心にとどく英語』 岩波書店. 岩波新書
14. 鈴木孝夫 (1973) 『ことばと文化』 岩波書店. 岩波新書.
15. 金谷武洋 (2002) 『日本語に主語はいらない』 講談社. 講談社選書メチエ.
16. フルーダニック, モニカ (2003) 松本俊郎・佐藤宏子・高橋亜希子訳『物語の語り方——自然な語りの理論』
ひつじ書房.
17. ジェネット, ジェラルド (1985) 花輪光訳『物語のディスクール [新版] ——方法論の試み』 書肆心水.
18. チャトマン, シーモア (1998) 高橋正雄訳『物語の構造——物語の言説と物語内容』 水声社.
19. 瀬戸賢一 (2007) 『認知意味論——言語から見た人間の認知』 開拓社.

<Web 資料>

1. Peterson, M. (2001). *Teaching pragmatics: You, we, and generalization in English*. *Language and Communication*, 21(3), 263–278. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(01\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(01)00007-3) 参照日: 2025年11月1日.
2. ネイティブ英語のススメ: ビジネス英語・語学の総合学習サイト. 「英語の文法: 総称人称の使い方, 仮主語 it への書き換え」 <https://honmono-eigo.com/sousyou/> 参照日: 2025年11月1日.

< 学術論文 >

公共性の実践的構造転換と学習の認識論・VII

— 公共性と私事性とマージナリティの統合的な実践的構造転換に向けて —

Practical *Strukturwandel der Öffentlichkeit* and Epistemology of Learning (VII):
For the Integrated Practical Structural Transformation of Publicness, Privacy, and Marginality

山田 正行
YAMADA, Masayuki

高野山大学 文学部教育学科 非常勤講師
Koyasan University, Faculty of Letters, Department of Education, Adjunct Lecturer

(2025年 11月 14日 受付)

(2026年 1月 23日 査読完了)

I 序論

1 目的

筆者は、1987-1992年に編集出版した「叢書生涯学習」(雄松堂)の研究を高度情報化とポスト・シンギュラリティを見据えて発展させるべく、ユルゲン・ハバマスの「公共性の構造転換」と「コミュニケーション的行為」に学習・教育の認識論の角度から迫り、ジョン・デューイのプラグマティズム(特にコミュニケーション論)、クリス・アージリスやドナルド・シュエーンの「ダブル・ループ学習」や「自省の実践」、エドムント・フッサールの超越論的現象学(特に相互主観/主体性)、ルイ・アルチュセールの「認識論的切断」と *objet* (主体かつ臣下)、宮原誠一の自己教育としての社会教育(特に「分枝」を捉え返す「再分枝」の学習サークル論)などの研究成果を摂取し、総合する中でトリプル・スパイラル学習を提起してきた。本稿ではこれまでの論考を補った上で次の目的に取り組む。

まず「公共性の実践的構造転換と学習の認識論」V(本誌第三号)で社会教育・青年教育に尽力した下村湖人や鈴木健次郎の実践倫理的な鍵概念である「煙仲間」について「論考する計画である」と結んだが、本研究VIでは紙数が足りず持ち越したため、ここで論考を試みる。また言語と文学の角度から小林秀雄が「実践的公共性」について述べており、しかも「中間」に着眼しているので考察する。それは本質的にノン・フォーマル(不定型的)がフォーマル(定型的)とイン・フォーマル(非定型的)の「中間」であることに通底し、サークルや「煙仲間」の認識を深める上で重要だからである。小林の提起する「本物」も本研究VIのII-2で論及したフレイレの「真の言葉」による対話と意識化の日本的な応用と展開に資する。

次に、本研究VIを承けてハンナ・アレントの「公的領域」、「私的領域」、その「狭間」の研究をとおして公共性と私事性とマージナリティの統合にアプローチし、三者のインタラクティブな実践的構造転換の意義を導出する。そして、公共性と私事性の「中間」における第三の実践形態として第三セクターの機能を日本での民間ユネスコ運動の創生過程に即して考察し、そこにアメリカ合衆国の影響があったことの意義を検証する。

これらにより自己教育としての社会教育と自由な全面発達のための学習の認識を深め、本研究のさらなる発展を目指す。

2 補論——新渡戸と矢内原の独立を目指す殖民政策と自己教育

本研究VとVIにおいて独立を最終目標とする殖民政策と自己教育のコンテクストで論考した新渡戸稲造は拓殖大学の学監(学長)を務めた。同大学の「建学の精神」は「積極進取の気概とあらゆる民族から敬愛されるに値する教養と品格を備えた有為な人材の育成」であり、学園歌では「人種の色と地の境/我が立つ前に差別なし」の歌詞があった。そして新

渡戸は「地の塩」（イエスの「山上の垂訓」、聖書「マタイ福音書」5～7章、「ルカ福音書」6章より）の志操を教育方針に組み入れた（岡部，2022，p.28-29等）。

また、南方作戦を遂行した日本軍の一部は英米蘭の「威圧統治方式」ではなく「植民地の独立、そして住民の幸福を優先」させる「心服統治方式」を「採用し成果をあげた」という（引用は福山，2021，p.188だが、これは多くに認められている。以下同様）。特に第16軍司令官の今村均中將（最終階級は大將）は「ジャワの独立と住民の幸福を優先することに腐心・尽力し、現地住民の信頼を勝ち得、占領統治はうまく機能した」が、「参謀本部」は「生ぬるい」との「苦言」を呈した。

満州では国軍を「統括する治安部参謀司」から『鐵心』誌が刊行され、その1938/昭和13/康德（満州国の元号）5年7月号では石原莞爾が持論の「世界最終戦（王道の日本と覇道の米英の最終戦争の後に平和が到来）」論を述べた上で「西洋の団結は強い者が弱い者を抑えつけてゆく団結」と批判して「東洋の諸民族が一つの団結に入る」べく、「王道」を進み「徳を以てお互いに結びつく」ため「日本人が道徳的行為を遂行することによって初めて満州建国がはっきりするだろう」と提起した（喜多，2017，p.119）。しかし、石原は大本營の東條英機との確執が高まり、1938年6月に病気を理由に関東軍参謀副長の辞任を上申し、人事発令を待たずに内地に帰国して入院した。軍規・軍紀に関わる問題だが、石原は特に処分を受けずに同年12月に舞鶴要塞司令官に左遷されたものの、翌1939年8月には陸軍中將に昇進して第16師団長に親補された。太平洋戦争開戦前の1941年3月に石原は予備役となり、評論・講演活動など社会教育が主になった。

さらに、矢内原の『帝國主義下の臺灣』（岩波書店，1929年）は日本統治時代の台湾でも翻訳が試みられたが、出版は許可されなかった（2014年出版の林明德訳『日本帝國主義下の臺灣』参照）。これは逆に矢内原の殖民政策論の意義の証左であり、従って、その本質——帝國主義批判や最終目標としての独立——は、彼が東京帝大教授の辞職に追い込まれた矢内原事件とともに、現代においても熟考すべき主題である。

II 本論

1 サークルの共同学習——ノン・フォーマルという第三の実践形態として

(1) 「煙仲間」——「白鳥蘆花に入る」とともに

下村湖人や鈴木健次郎は戦前から社会教育の推進、公民館の普及に尽力し、それをとおして「煙仲間」や「白鳥蘆花に入る」の精神が伝えられてきた。前者は『葉隠』「聞書」二・1～2に記された実践倫理的な概念であり、後者は下村の『次郎物語』第三部八「白鳥会」、九「自己を掘る」で具体的に述べられている。これらを含む「鈴木イズム」は『あきた青年広論』123号（2025年10月）の「編集後記」でも取りあげられている。これらの文献、及び「鈴木イズム」の実践者たちとの長年のディスカッションを踏まえて山田は次のようなパンセ（考えられること）＝思考実験を提出する（文責は山田）。

村で仲間が集い、囲炉裏を中心に和を以て輪になり「一人はみんなのために、みんなは一人のために」と、「村のため、みなの人々のために」と熱心に話し合う。衆知を結集し、各自の責務・目標を決め「おらはこれをやるだ。おめえはそれさやってくれ……」などと役割・課題を確認して、散会する。誰もいなくなり、囲炉裏の火は消え、「煙」が昇るだけになっても、各々の心の中の熱き志は燃え続ける。

だが、実践を続ける中でそれが弱くなる者も出る。また新たな課題にぶつかることもある。そうなる頃、みな再び集まり、輪・和になり、熱く語りあい、再び志を燃え上がらせ、新たな責務・目標を抱いてさらなる実践の場に向かう。

語りあう場に居続けてはならない。そこは最終的に「煙」だけしかなくなり、それさえやがて消え、余熱も冷める。燃えあがった志を内に秘めつつ外に出て、その燃焼エネルギーを有効に活用しなければならない。おのれを内から徹底的に燃焼させ、最後は白熱して「煙」になり、その「煙」さえ消えれば跡形もなくなる。白熱が純白になり、純が至純になり、透明になる。

次に「白鳥蘆花に入る」について述べる。密生した蘆原に白銀の穂波が陽光に照らされて輝いている。純白の鳥が青空からふわりと舞い降り、まっ白な蘆原に姿が見えなくなる。し

かし、それまで眠っていたかのように動かなかった蘆原にそよぎが広がる。さらに、白鳥がゆっくりと湖面を泳ぐと、これにつれて穂波が揺らぎ、それが次から次へと移っていく。

ここには縁の下の力持ちのような地道な苦闘だけではなく、「秘すれば花」、〈葉に隠れ〉の如き美学がある。それでこそ「地べたを這い回る」ことで泥まみれの足を洗えるようになる。汚れるのを恐れるレベルの白ではない。どれほど汚れようとも、洗えば元の白さに戻るような強靱な純白である。その精神は至純でもある。汚れは外見だけでなく、内面にもある。それは人に知られたいくないプライバシーにも関わる。このような人を指導する者は、それを弱みとして付け入ってはならない。つまり、高潔な道徳性が求められる。「白」はそれをも表す。

このような「煙仲間」や「白鳥蘆花に入る」の実践倫理は前回（本研究VI）で既述した青年団自主化運動において進められた「共同学習」の一環で注目され、また東大社会教育学研究室のヘリテージ（遺産・伝統）の一角になり、山田まで受け継がれた（これには米国のグループワークや中国の集団主義教育の摂取もあった。碓井, 1960, p.124. 劉全勝, 2006 等）。

それらとともに「概念くだき」も提起された。これは話し合いの内容が同じレベルの循環＝堂々巡りにならず高次へと発展するための実践的概念であり、次に論考する。

（2）「概念くだき」とメタ「概念くだき」

「概念くだき」は「生活綴り方」の実践で創生した（国分, 1951, p.30. 日高, 1963, p.286 等を参照）。それは、既成概念、固定観念の打破を意味しており、日本的な意識化論と言える。さらに、青井和夫は、宮原や碓井の社会教育学と呼応する考察を社会学、この中の小集団論の角度から「概念くだき」の意義を認めつつ、その「ステレオタイプ化」の問題、即ち「概念くだき」自体が既成概念となるという問題も指摘している（1959, p.158, p.204）。即ち、既成概念となった「概念くだき」の「くだき」＝「概念くだき」の「概念くだき」が求められる。これはメタ「概念くだき」であり、メタ意識化論である。

山田は青井に関して小著『アイデンティティと時代：1970年代の東大・セツルの体験から』第六章等で論及し、その後、共著『集団・組織・リーダーシップ：今日の社会心理学（3）』、「小集団とは何か」（『小集団をみつめて』所収）、単著『小集団の社会学：深層理論への展開』などを学んだ。これを踏まえて、メタ「概念くだき」のための共同学習で語り合う言葉について考えると、これはフレイレ的な「真の言葉」でなければならない。同時に内心のプライバシーは十分に守らねばならない。そうでなければカルト的な洗脳や絶対服従をもたらすからである。あくまでも自律・自立の判断を基本とする自己教育が必要条件である。

2 実践的な公共性、私事性、その「中間」の「彷徨」——言語と文学の角度から

論点が言葉へと進んだため、その角度から論考する。先ず倉橋健一の着目した小林秀雄の見識を取りあげる（倉橋, 2024, p.86-87. 小林, 2002 では p.147. 以下同様）。

人間は生涯を通じて半分は子供である。では子供を大人とするあとの半分は何か？人はこれを論理と稱する（略）つまり言葉の実践的公共性に、論理の公共性を附加する事によって子供は大人となる。この言葉の公共性を拒絶する事が詩人の実践の前提となる（略）

これを踏まえて倉橋は「公共性を拒絶」する者を「無意識的な生活者」と換言し、「そこに中原中也の存在」を見出す。「生活者」は私事性に即した存在である。

次に、その意義を把握するためパンセをさらに進める。この引用文の前に小林は「子供にとって言葉は概念を指すのでもなく対象を指すのでもない。言葉がこの中間を彷徨する事は、子供がこの世に成長するための必須の条件である」と述べている（2002, p.147）。「中間」は二つの領域の境界（マージナリティ）であり、どちらか一方に固定せずに「彷徨」＝流動する条件を備えており、そこに動力が生起する。

第三に、人間が「半分は子供」で「あとの半分は何か？」と問うたことは、生涯の絶えざる発達や学習にとって重要である。これらは本質的にパスカルの「人間が無限に人間を超えることを学べ」（『パンセ』断章 434）と共振すると山田は評価する。

第四に「実践」の意味についてみると、小林は「芸術家にとって芸術とは感動の対象でもなければ思索の対象でもない、実践である」と提起するとともに「観念的美学者」が「構造」や「図式」を「如何様にも」出せることを批判している（2002, p.145）。彼は唯物論者ではないため、これは唯物論も観念論も超えた実践論としての芸術論であり、それは本研究で「構造転換」に「実践的」と冠したことに符合する。

第五に、小林は「本物」を強調し、その中で特に「勇氣」を提起した（荻野, 2025, p.60-61）。「勇氣」は古代ギリシャ以来の徳＝力（virtue）の一つであった。「本物」と「勇氣」の組み合わせは後述する「真の力」に通じる実践倫理の小林的な表現といえる。

第六に、文学は個人の主観・内面の追及と表現であることを踏まえて、「論理」が「附加」された「言葉の実践的公共性」、「中間」、「半分」、「あとの半分」というマージナリティ、「本物」と「勇氣」を総合して援用するならば、発達や学習の認識論を公共性と私事性とマージナリティの統合という方向性で発展させられると考える。それではこのパンセを練達すべく、次項でハンナ・アレントの研究成果を活用して三者の統合的な実践的構造転換のための実践倫理を論考する。

3 公共性・私事性・マージナリティの統合的な実践的構造転換のために実践倫理

——ハンナ・アレントの研究成果の活用

（1）三者の統合的なアプローチへの端緒

私事性には私有財産やプライバシー（特に私生活主義）があり、それぞれ批判されてきた。しかし、私事性は本来的に個人の存在の物的・心的基盤の構成要素であり、軽視できない。私事性と公共性の統合的な研究の必要性を、山田は1983～84年の日本産業訓練協会の調査研究プロジェクト「小集団活動による職場活性化実態調査」において労働の人間化と社会化の「組み合わせ」として端緒的に考え始めていた（叢書「生涯学習」第XI巻『1980～90年代における社会教育実践』第III篇第8章第2節で論及予定）。これは山田がユーゴスラヴィアのベオグラード大学に自主管理と生涯教育の関連性の研究のために留学した成果とも関連する。ユーゴスラヴィアはソ連型社会主義とは異なる自主管理社会主義を国策としており、そこでの留学を契機に私有財産を否定するマルクス・レーニン主義や毛沢東主義を標榜する社会主義体制への問題意識を強め、それは1989年の第二次天安門事件やベルリンの壁の崩壊で批判意識へと発展した。改めてロシア革命、中国革命、プロレタリア独裁の歴史を再考し、ソ連共産党の大粛清、ホロドモール、中国共産党の反革命鎮圧運動、反右派闘争、大躍進の大飢饉、文化大革命、天安門事件などの激越な犠牲・被害・破壊の重大性を認識した。

また共産主義は理想の社会であり全てを信頼できるから私生活の秘密は必要なく、共産党員は人生を党に捧げる党生活者にならねばならず、人民はそれに見習わねばならず、自己批判と相互批判では隠し事をしてはならないと説かれたが、しかし、それは自己の弱点を党に握られることで党への服従の強化となった。独裁体制では私的な会話での発言でさえ罪状になった（秘密警察の盗聴、親友や家族の密告などで）。しかも平等を謳いながら「赤い貴族」や「太子党」などの特権階級が現れ、一党独裁体制に腐敗が蔓延し、アクトン卿の「権力は腐敗する。絶対権力は絶対に腐敗する」の例証となった（Dalberg-Acton, 1949, p.364）。一党独裁ではナチスが知られているが、その前にソ連共産党が存在し、苛烈な思想言論弾圧も強制収容所も先行していた。スターリン、ヒトラーの後の毛沢東や鄧小平たちによる犠牲や被害はナチズムやスターリニズムを遥かに上回っている。

これらを学ぶ過程においてアレントの研究に注目するようになった。

（2）アレントの「真の力」、「人間的な強靭さ」のための実践倫理

アレントは先駆的に『全体主義の起源』（1972-74）でスターリニズムとナチズムを批判し、さらに『革命について』（1963/1975）において公共性のみならず私事性や「狭間」も考究した。彼女は「公的問題（public affairs）」、「公的なもの（res publica, la chose publique）」、「公的領域（public realm）」、「公的空間（public space）」等々を以て多角的に公共性の概念を論考する中で「文人（hommes de lettres, men of letters）」と「知識人（intellectuals）」を識別し、前者は「社会的」にも「政治的」にも慎重に距離を置いたのに対して、後者は「昔からある、より本物の領域である公的、政治的領域と私的領域の狭間に近代になって押し込めら

れた奇妙でどこか雑種的な領域である社会」の存在であると提起した (Arendt, 1963, p.118-119/アレント, 1975, p.128-131。原語を補い, イタリック体や傍点は原文, 訳文のまま)。ここから「狭間」, 即ち境界 (マージナリティ) において私事性と公共性から離れて一定の客観的な位置で両者の識別と統合を考究する視座が得られる。また「雑種的」という表現だが, 現代の多様性に通じ, 相異なる諸要素の矛盾を契機にした発展という弁証法を読み取れる。そもそも彼女の思索や認識には弁証法が一貫しており, このコンテクストでも「雑種的」には否定・消極のみならず肯定・積極も含意されている。

さらに, アレントは「内面」も追究し, 身体が国内に存在しても精神は「もはやその国に属していなかのように振る舞い」, 或いは「亡命しなかったものの, 内面の領域 (an interior realm), 思考と感情という不可視的領域 (the invisibility) にひきこもってしまった」という状態を指摘し, 「内的亡命 (inner emigration)」, 「世界 (the world) から内面的領域 (an interior realm) への撤退」の意義を析出した (Arendt, 1955/73, p.26/阿部訳, 2005, p.37)。この「世界」は人間として生きる世界 (Lebenswelt, lifeworld) であり, 彼女は「ひきこもってしまった」と消極的に表現した上で「内的亡命」及び「世界から隠れ場所への逃避, 公的生活 (public life) から匿名的な生活 (anonymity) への逃避」について次のように積極性をも込めて論じる (Arendt, 1955/73, p.29-30/阿部訳, 2005, p.42-43)。

無気力な暗い時代に世界から逃避することは, 現実が無視されるのではなく回避されるべきものとして不断に認められているのであれば, 常に正当化されえます。私的生活 (private life) もまた, たとえ無力であろうとも無意味ではない現実性を保持できるのです。(略) かくてまた, 現実逃避主義の真の力 (the true force of escapism) は迫害から生まれ, 逃亡者の人間的な強靱さ (the personal strength) は迫害と危険が増大するにつれて増大するのです。

このようにアレントは巨大な暴政に「無力」な個人でも, それからの「逃避」が「無意味ではない現実性を保持でき」, さらに「真の力」, 「逃亡者の人間的な強靱さ」があると提起する。この意味で内心をも有する人間の私生活は「意味」ある生の世界 (Lebenswelt) にとって重要である。即ち「逃避」, 「逃亡」, 「亡命」は非人間的な全体主義の拒絶であり, 自由で自律・自立した存在になるための倫理的実践に他ならない。確かに全体主義体制は個々人と比べて圧倒的に強大だが, その力は「人間の条件」からみれば<偽>であり, 人間として生きるための「真の力」にはなり得ない。そして文明が<真>に基づくならば, さらにアクトンの警句を参考にするならば, <偽の力>による全体主義体制の絶対権力の腐敗・崩壊とともに「真の力」が勝利することになる。人類が野蛮な圧政を乗り越えて文明を発展させた歴史がこの証左となっている。なお山田 (2025) はアレントとヤスパースの実践倫理を援用して人間は確かに「世界」の「内」に「存在」しているが, 世界の<外>を志向, 投企して実存も世界も「開明」開示していかなければならないと論考したが, 本稿はこの補強でもある。

(3) 「内面的留保」と「自立的思考」と熟考 (nachdenken) の相乗効果

——メタ「概念くだけ」の共同学習論の発展のために

「真の力」の認識に到達したアレントの思索・認識の進展をみると, 彼女は 30 代後半の 1943 年に発表した「われら難民」において, ナチス・ドイツからフランスに逃れても「抑留」された同胞が「まったく問題ではないと公言」した点を取りあげ「われわれは史上初の『自発的囚人 (prisonniers volontaires)』となった」と批判した (2013, p.45)。この段階では先述の「内的亡命」を「ひきこもり」や「逃避」などと同列に専ら消極的に捉えていたことが推論できる。しかし, 以後 12 年の研究や経験をとおして, アレントは内的でも外的でも「亡命」という存在において, 消極面だけでなく「真の力」や「人間的な強靱さ」という積極面も認識するようになった。

それは, アレントが「内面的留保 (inner reservation)」の認識を深めたためと捉えられる (Arendt, 1955/73, p.29-30/アレント, 2005, p.42-43)。この「内面的留保」は認識論的にフッサールの現象学的「エポケー (Epoche)」に通じる。それは単に判断を停止することではなく, 「超越」を志向した「現象学的還元 (phenomenological reduction)」のための一時停止

であり（フッサール、2001、p.279-280等）、やはり積極的な意味で捉えねばならない。この実践的概念をアレントは「内面的留保」として独創的に発展させたのである。なお「エポケー（判断の一時停止）」に関しては小論「西洋思想との比較をとおしてみた空海の教育思想の意義」（2022）で論及しており、本稿はその発展の試みでもある。

さらに論考を進める。アレントはゴットホルト・レッシングの「自立的思考〈Selbstdenken〉」を引いて「自明なもの」と見做された「熟知された真理（best-known truths）」が「破碎」された状況においてなお「未知の土地を杖なしに自由に動きまわる」ことを提起している（1955/73, p.16-19／アレント、2005、p.22-26）。「真理」は諸概念よりも高次の概念であるが、これさえ「熟知され」て既成概念となった「真理」の「破碎」という意味でメタ「概念くだけ」に通じ合っている。これを敷衍すれば、アレントの「内面的留保（inner reservation）」とレッシングの「自立的思考〈Selbstdenken〉」に普通名詞 *nachdenken*（前に、後で、しなごらの熟考）も加えて、三者のインタラクションを通じた相乗効果で「真の力」を獲得でき、これはメタレベルの自己教育の認識論として参考になると山田は考える。

その上で重要な点は、これが「暗い時代」においてなお明りを発していた10人の思想や実践について論じた *Men in dark times* 『暗い時代の人々』の1968年1月付の序で出された見識だということである。この10人は「異なる世代に属しているにせよ同時代人である」と彼女は認識する（1955/1973, p.7-8／2005、p.7-8）。成程レッシングは18世紀に、ヤスパースをはじめ他の9名は20世紀に存在したが、この三つの世紀をまとめて「同時代」と認識するのは、視角が広いだけでなく、それに相応しい本源的な次元で考察しているからである。さらに彼女は、他の9名は「政治的大動乱と道徳的災厄に満ちていながら、芸術と科学においては驚異的な発展をとげた二〇世紀を分かちあっている」と捉える。彼女は大小の戦争と暴力革命が続発したという負（暗）の側面だけでなく、それを乗り越えた文明の発展の正（明）の側面をも把握している。これも否定と肯定の弁証法の実践であり、正に彼女自身の「真の力」が発揮されている。

それでは如上の認識を実践的に検証するために公共性と私事性とのマーヅナリティの具体的形態たる第三セクターの一つの日本の民間ユネスコの創生について論考していく。山田（2004a）は日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値：講座現代社会教育の理論Ⅱ』の分担でユネスコについて成立について平和学習の角度から論評したが民間への視座が弱かったため、その補強も兼ねる。

3 公共性と私事性とのマーヅナリティの実践的な意義

——日本の民間ユネスコの創生過程の分析による例証

日本政府は1951／昭和26年7月にユネスコに加盟できたが、これは公共性に属する。注目すべきは、それ以前に第三セクターの民間ユネスコ運動が湯浅八郎を中心に始まっていたことである（日本ユネスコ協会連盟、京都ユネスコ協会のHP等。2025年7月26日、閲覧。同日の伊都・高野山ユネスコ協会での教示。以下同様）。彼はキリスト教徒で、1939年に米国に渡り、宣教のために全米各地で講演を行い、1941年4月、リバーサイド日米キリスト者会議で米国のキリスト教会に「感謝状」を贈る程で、開戦後も米国に残り、居留地に拘留された在留邦人や日系人を巡回して激励した（移動が許可された）。戦後も拘留が続くが、1946年9月、米国ユネスコの事務局を訪れ、さらに資料を提供され、米国当局の指導・助言も受けた。11月にGHQ統治下の日本へ帰国すると、湯浅は京都において講演などでユネスコの理念を広め、1947年9月18日、京都ユネスコ協力会を西田天香と共同で設立した。同年、湯浅は同志社の第12代総長に就任し、西田は第1回参議院議員選挙に無所属で当選した（議員歳費は返上しようとしたが、できないため国連協会・ユニセフに寄付）。

大阪でも湯浅の呼びかけによりユネスコ協会が1948年1月に設立され、この動きは名古屋、金沢、神戸などにも広がった。既に仙台市では「上田康一を中心」としたユネスコの「運動」があり、また東京では「新居格を指導者」とした「東京都ユネスコ連盟」が「結成」された（東京都立教育研究所編、1964、上巻 p.335）。そして、1947年11月27日、日比谷公会堂で「ユネスコ運動全国大会」が開催された。このような民間の運動の展開において、1951年に日本政府はユネスコに加盟したといえる。

また芦屋ユネスコ協会HPでは次のように書かれている（2025年7月26日、閲覧）。

(湯浅は) 帰国後、直ちに資料を携えて芦屋市楠町の三田谷治療学園長であった三田谷啓氏を訪ねユネスコ協力会について相談、そして両氏は廣瀬勝代氏(現芦屋ユネスコ協会名誉会長の母)にその創設を要請したのです。その要請を聞いた勝代氏の夫・豊一氏は、氏の中学時代からの親友であった森戸辰男氏(文部大臣・後に日本ユネスコ協会連盟顧問)に話したところ、直ちに森戸先生が駐日ユネスコ代表の李照謀博士と共に廣瀬家を訪れ、重ねてユネスコ協力会設立への協力を勝代氏に要請されました。

しかしそのころ、廣瀬勝代氏は兵庫県連合婦人会長として、食糧事情・復員軍人・戦争裁判・原爆遺児への救済など戦後問題に忙殺されていたため、ユネスコ協力会設立にその力を注ぐことができませんでした。そこで、勝代氏は仙台に在住の従姉妹・氏家愛子氏に事情を話したところ、その趣旨に賛同した氏家愛子氏が日本で最初のユネスコ協力会を仙台的地に発足させることとなったのです。

一方、芦屋市でも市会議員の川越氏に依頼して市内在住の有識者を集め、ユネスコ協力会を結成しました。芦屋最初の会長は丹羽俊彦氏、副会長に仁田勇氏、理事長に川越清氏、事務局長に古林秀雄氏、そして学生クラブが20名で発足、全国初の成人セミナーなど活発な活動を展開しました。

しかし1950年頃になると学生クラブの学生の卒業・就職、茂木事務局長の逝去などで活動の継続が困難になった。このため、広瀬会長、伊藤秀三(伊藤病院初代院長)副会長、村上邦雄事務局長の体制で再活性化に取り組んだ。なお、運営資金では「広瀬夫人の尽力は大きかった。加えて、米国ユネスコ協会から芦屋ユネスコ協会へ民間ユネスコの創生に際してお祝い・お礼の名目で巨額の寄付が贈られたが、その出所は米国当局だと推定される」(2025年7月27日、聞き取り)。

また、東京では新居が1951年11月に死去し、東京都ユネスコ連盟は解散状態になったが(東京都立教育研究所編、1964、上巻p.335)、同年の日本のユネスコ加盟、翌1952年6月21日の「ユネスコ活動に関する法律」制定、政府機関として日本ユネスコ国内委員会の設置をとおして「ユネスコ協会」として再出発した。他の各地のユネスコ「協力会」も「協会」に名称を変更した。

さらに前記「ユネスコ活動に関する法律」について検証すると、これはユネスコ国内委員会に関する規定が主であるが、その第一章「ユネスコ活動」の第四条では「国又は地方公共団体は、第一条の目標を達成するため、自らユネスコ活動を行うとともに、必要があると認めるときは、民間のユネスコ活動に対し助言を与え、及びこれに協力するものとする」と記されている。この制定日はGHQが日本から撤収した4月28日の二カ月後であり、「民間」のユネスコ活動への「支援」を日米安保体制下の日本政府に引き継がせるという政策・戦略が窺える。主管は文部省～文部科学省だが外務省も関与し、法体系的には国連憲章～ユネスコ憲章が打ち出されて、憲法～教育基本法への言及はない。

他方、この時期は冷戦や所謂「逆コース」(軍国主義者の公職追放解除とレッドパージ発動など)が強まっており、軍国主義とも暴力革命とも異なる民主化路線の保持という側面もあり、多面的に考えねばならない。しかも国連においてソ連は第三世界(アジア・アフリカ・ラテンアメリカ)を反帝国主義の名目で取り込もうとしており、これはユネスコでも同様で、それに日本のユネスコが影響されないようにするという方略も推論できる。対米従属の問題もあるが、民間ユネスコは現在まで続いており、その実績を看過してはならない。本研究で一貫して追究していたハバマスの「構造転換」を「実践的構造転換」へと発展させるべく、筆者のアクション・リサーチの即していえば、心に刻むアウシュヴィッツ秋田展でも秋田ユネスコ協会の会員が幾人もボランティアになった(山田、2004b 参照)。その中には企業経営者もいれば資本主義に批判的な者もいたが「アウシュヴィッツ」をとおしてユネスコの理念の核心たる平和教育の実践に励んでいた。

III 小括

公共性の実践的構造転換のための学習の認識論を、私事性とマージナリティをも視座に組み入れて発展させるために、ノン・フォーマルというフォーマルとイン・フォーマルの中間で第三の実践形態たるサークルの共同学習の意義を「煙仲間」と「白鳥蘆花に入る」の実

実践倫理、及びメタ「概念くだけ」というメタ意識化論に即して明らかにし、また言語と文学の角度からこの論考を発展させる中で「真」・「本物」や「勇気」という徳＝力（virtue）へと視角を拡張した。さらに徳を実践倫理へと進め、アレントの inner reservation とレッシングの Selbstdenken と普通名詞 nachdenken とのインタラクティブな相乗効果による「真の力」の獲得というメタ自己教育の認識論を導出することで論考を発展させた。そして論点を実践に向けてマージナリティの有する機能を第三セクターたる日本の民間ユネスコの創生に即して例証した。

今後の課題として、民間ユネスコとは異なる実践として高度情報化におけるヴァーチャルな時空間の公共性と私事性にアプローチする。また、実践倫理をさらに考究するため virtue の徳育、それにインタラクティブな学習に論点を絞り込み、前回で課題としたが今回では考察できなかった「一所懸命」のエトスにも関連させて本研究を発展させる。このために体育、知育、徳育、美育、班活動・特別活動・クラブ活動などを自由な全面発達に即して体力、知力、徳＝力、美意識、人間関係・コミュニケーション能力などを＜生きる力＞として総合し、これを「一即多、多即一」の弁証法（西田，2005，三木，1967）を以て＜共に生きる力＞へと高次に発達させ、それを公共性～マージナリティ～私事性の三者を統合する「真の力」にする。それは「一即多、多即一」の弁証法を宮原の「文化政策」論や「再分枝」自己教育論に連動させた山田の研究（本研究Ⅵ等）の発展でもある。また、三者のインタラクションの相乗効果による総合的な実践的構造転換の学習論としては、本研究Ⅲ等で提出したトリプル・スパイラル学習論の発展にもなる想定する。そこにおいて「メタ概念くだけ」も論考したいが、管見ながらその基礎になる「概念くだけ」は青井の論及くらいである。しかし研究されないことの研究こそ重要だと自覚し、「鈴木イズム」や民間ユネスコの実践者とのディスカッションをとおして「概念くだけ」に立脚した「メタ概念くだけ」の実践分析に取り組みたい。

<参考文献>

[和語]

- ・青井和夫（1959）『小集団：社会技術とその問題点』誠信書房
- （1974）「小集団とは何か」（インタビューでの発言）広田君美監修，上田利男編『小集団をみつめて』人間の科学社（p.29-37）
- （1980）『小集団の社会学：深層理論への展開』東京大学出版会
- ・青井和夫〔他〕（1962）『集団・組織・リーダーシップ：今日の社会心理学（3）』培風館
- ・アレント，ハンナ（1972-74）『全体主義の起源』（大久保和郎〔他〕訳）みすず書房
- （2013）「われら難民」『アイヒマン論争：ユダヤ論集』（ジェローム・コーン〔他〕編，齋藤純一〔他〕訳）みすず書房
- ・碓井正久編著（1960）『社会教育：教育学叢書 16』第一法規
- ・岡部伸（2022）『至誠の日本インテリジェンス：世界が称賛した帝国陸軍の奇跡』ワニブックス
- ・荻野徹（2025）「若泉敬：勇気の人」『学術一新』創刊号
- ・喜多由浩（2017）『満州文化物語：ユートピアを目指した日本人』集広舎
- ・倉橋健一（2024）『中原中也：その重きメルヘン』未来社
- ・国分一太郎（1951）『新しい綴方教室』日本評論社
- ・小林秀雄（2014）『学生との対話』（国民文化研究会編）新潮社
- （2002）『小林秀雄全作品 1：様々な意匠』新潮社
- ・下村湖人『次郎物語』（版は複数）
- ・西田幾多郎（2005）「現実の世界の論理的構造」『西田幾多郎全集第一三巻』岩波書店
- ・パスカル，ブレーズ（1952）『パンセ』（津田稔訳）新潮社
- ・日高六郎（1963）「生活記録運動：その二、三の問題点」『生活綴方と現代教育・文化』（講座生活綴方第五巻）百合出版
- ・フッサール，エドムント（2001）『デカルト的省察』（浜渦辰二訳）岩波書店・文庫

- ・三木清（1967）「文化政策論」『三木清全集第一四巻』岩波書店
- ・矢内原忠雄（1963）『帝國主義下の臺灣』『矢内原忠雄全集第2巻：植民政策研究第2』岩波書店
- ・山田正行（2004a）「平和文化の創造をめざして：『平和と非暴力の21世紀』における平和学習の課題」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値：講座現代社会教育の理論Ⅱ』東洋館
 - （2004b）『希望への扉：心に刻み伝えるアウシュヴィッツ』同時代社
 - （2007）『平和教育の思想と実践』同時代社
 - （2010）『アイデンティティと時代：1970年代の東大・セツルの体験から』同時代社（増補改訂に向けて加筆修正中）
 - （2017）「藤田秀雄ゼミの意義と継承：良知とアクション・リサーチ」『社会教育学研究』第38号，2017年5月
 - （2018）『「わだつみのこえ」に耳を澄ます：五十嵐頭思想・詩想と実践』同時代社
- ・山本常朝〔口述〕，田代陣基〔筆録〕（1984）『葉隠：日本の名著17』（奈良本辰也責任編集）中央公論社
 - （2022）「西洋思想との比較をとおしてみた空海の教育思想の意義」『高野山大学論叢』第57巻
 - （2025）「限界状況を乗り越える超理性の“生涯”学習：「愛での闘い」と「大欲」の実践思想的交差試論」『論叢』第60巻
- ・劉全勝（2006）「『共同学習』における中国の影響」『大原社会問題研究所雑誌』No.572，2006年7月

[漢語]

- ・矢内原忠雄（2014）『日本帝國主義下之臺灣』（林明德訳）財團法人吳三連臺灣史料基金会

[英語]

- ・Arendt, Hannah（1955/73）, *Men in Dark Times*, Penguin Books／アーレント（2005）『暗い時代の人々』（阿部齊訳）筑摩書店・ちくま学芸文庫
 - （1963）, *On Revolution*, The Viking Press, NY／——（1975）『革命について』（志水速雄訳）中央公論社
- ・Dalberg-Acton, John Emerich Edward,（1949）, *Selected, and with an introduction by Gertrude Himmelfarb, Essays on Freedom and Power*, The Beacon Press
- ・Erik Erikson（1975）, *Life History and the Historical Moment*, Norton, New York

編集後記

ギリシアの哲人アリストテレスは、「学びは驚きから始まる」と述べたと伝えられます。

学問とは、既知に安住することなく、人間・社会・教育の在り方をめぐる問いを起点として、思考を深化させていく営為にはかなりません。本論文集は、かかる問いに真摯に向き合い、それぞれの視座から考究を重ねた研究成果を収めるものです。

大学における研究は、ともすれば個の内省や日々の教育実践のうちに静かに育まれる営みでありましょう。しかしながら、思索が言葉として結晶し、公に共有されてはじめて、学問は対話として豊かに展開されます。ニュートンが「巨人の肩の上に立つ」と謙抑の念をもって記したように、研究は先行する知の累積の上に成立します。本論文集の刊行もまた、その知的連関の一隅に連なり、後続の探究を支える一助たらんことを期するものです。

本書に収めた諸論考は、いずれも各自の完成を標榜するものではなく、思索の過程を率直に開示する試みであります。教育が定まった解を示すことに尽きるのではなく、問い続ける力を涵養する営みであるとするならば、本論文集もまた、読者を新たな思索へと誘う契機でありたいと願うものです。本書が、学問知をめぐる静謐なる対話を生み、学び続ける者の省察に寄り添う存在となることを願ってやみません。

なお、電子出版として刊行する本誌第5号にあたり、前年まで編纂の任に当たられた教育学部 紀要編集委員長より、格別のご高配と懇切なるご教示を賜りました。ここに記して深甚なる謝意を表します。

また、今号にあたり、松長潤慶学長より、研究の歩みを力強く鼓舞する巻頭言をご寄稿賜りました。併せて厚く御礼申し上げます。

(編集子)

『綜芸』 高野山大学 文学部教育学科 紀要 第5号 ISSN 2436-8059

令和8 / 2026年3月25日発行 編集発行：高野山大学 文学部教育学科 紀要編集委員会

〒586-8511 大阪府河内長野市小山田町1685 TEL: 0721-69-6001

