

「当事者性」の限界を克服する授業の設計と実践分析

—ケアの倫理を視座として—

掛本 健太

(愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻)

Design and Analysis of a Lesson to Overcome the Limitations of “Sense of Ownership”: From the Perspective of an Ethics of Care

Kenta Kakemoto

要旨

本稿は、社会問題を扱う授業で重視されてきた「当事者性」を再考し、その限界を踏まえた授業の可能性を検討することを目的とする。先行研究では、社会課題を自分事として捉えるような「当事者性」の意義が示されてきた一方、当事者になれない立場からの理解が困難になるなどの課題も指摘されている。そこで、ネル・ノディングズの「ケアの倫理」に着目し、自己の立場からではない「他者理解」を中心として、授業を設計、実践を行った。その結果、当事者の困難に寄り添い、ニーズを読み取ろうとする理解や、解決策を考えようとする姿勢が一定程度確認され、「当事者性」の持つ課題を克服する可能性が示唆された。一方で、理解が自己への回収にとどまる事例や、偏見の変容に困難を示す事例など今後の課題となる事例も見られた。

キーワード：当事者性 ケアの倫理 ケアリング 他者理解 「公民」

1. 問題の所在

本稿は、社会問題を扱う授業においてしばしば中心事される「当事者性」について再考し、「当事者性」の持つ限界を乗り越える可能性を持つ授業を設計、実践し、その効果を検証することを目的とする。

社会の多様化に伴い、社会が抱える問題は複雑化しており、多様な他者と協働しながら解決を図ることが求められている。文部科学省の『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）」においても、「多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるようにすること」に言及がされている。このような中で、今後、社会課題の解決を目指す教育の重要性は、ますます高まると考えられる。

このような状況のもと、学校教育における授業では、学習者が社会課題に対して「当事者性」をもって関わることが重視されてきた。社会科をはじめとする様々な教科や科目において、課題を自分事として引き受けることが学習の目的の一つとして位置づけられ、その実現を目指した授業が実践されている。例えば、学習者に対して「もしあなたがこの人の立場であったなら」と問いかけ、自らの立場から社会問題を考察させることで、社会課題に対して「自分の課題である」と認識するような「当事者性」を持たせ、関与を促す授業実践などである。

一方で、この「当事者性」をめぐっては、福祉分野をはじめとして、教育学以外の領域において多様な議

論が重ねられ、その射程範囲が検討されてきた。しかしながら、授業実践のレベルにおいては、こうした議論や検討が十分に踏まえられないまま、「当事者性」を学習の中心に据えることが望ましいものとして受け止められている現状が多くみられる。

そこで本稿では、「当事者性」をめぐる議論を整理し、「当事者性」を授業の中心とすることがどのような限界を持つのかを検討する。その上で、自己の立場から考察を行い、課題を自分事とするような「当事者性」を持つことを前提としない形での社会課題を扱う授業の可能性を検討し、その方法を取り入れた授業を設計し、実践をすることとした。

2. 「当事者性」をめぐる議論から見る限界

当事者に関わる概念は、先述の通り、主に福祉分野において議論が重ねられてきた。中西・上野（2003）は、社会構造によって「問題を抱えさせられた人々」を「当事者」と捉え、ニーズの決定権は当事者自身が持つべきだとする「当事者主権」の立場を示している。この立場に従えば、ニーズは「当事者」が決定することから、「当事者」にしかわからないという側面をもつと考えられる。つまり、このニーズを「当事者性」の一つと考えれば、「当事者性」は本来的に「問題を抱えさせられた」「当事者」にしかわからない部分が含まれている性質であるといえる。ただし、この「当事者主権」の立場については議論の余地が多くある。例えば、虐待やDVについて研究を行った信田（2008）

は、痛みやニーズの自覚を前提とした「当事者」の理解は、自身が被害者であることを自覚していない場合や、周囲が被害に気づいている場合などを当事者から排除する可能性を指摘している。この点から、当事者を狭義に捉えることは、排除を生み出すことが示唆される。しかしながら、いずれにしても「当事者性」には、課題に直面したり、関わったりするような当事者にしかわからない部分があるといえるだろう。このような議論から考えれば、福祉領域における「当事者性」は、実際に課題を抱えたり、その周囲に関係したりする「実際の当事者の持つ当事者性」と定義でき、その範囲については様々な議論はあるものの、当事者に固有な側面があるものととらえられる。

一方、授業実践において獲得が目指される「当事者性」については、福祉とは異なる定義が見られる。先述のとおり、主に自分事として課題をとらえることである「学習者としての当事者性」とされることが多い。この定義は、実際の課題に関わる当事者ではないが、その課題との接点を見出し、まるで自分のことであるかのようにとらえ、課題の解決に取り組む姿勢を育てることが目指される。しかしながら、ここにはいくつかの課題が指摘されている。例えば、渥美(2022)は、社会の多様な課題すべてを自分事として引き受けるような「当事者意識」を持つことは現実的に困難であることを指摘する。また、渡辺・渡部(2024)は、「当事者意識」を持つことを授業において強調することが、当事者の立場に立つことが困難な社会課題において、生徒の思考を委縮させ、結果として思考停止を招く可能性があることを示している。これらの指摘は、多くの実践において、「よい」とされる「学習者としての当事者性」の課題を示唆している。

以上の議論を踏まえると、授業においてこれまで行われてきた「学習者としての当事者性」を学習の中心に置くことには、主に2つの限界があると考えられる。第一に、当事者にしかかからない側面である「実際の当事者の持つ当事者性」を、学習者の解釈によって歪めて理解してしまう可能性がある点である。自分事としてとらえようとしたために、「自分なら」と考えることで、学習者が理解できる範囲内での当事者の理解にとどまり、場合によっては、当事者の抱える困難や社会の課題を理解不能なものにしてしまう可能性がある。

第二に、「学習者としての当事者性」を強調することで、当事者の立場に立つことや、自分と課題の接点を見つけるなどといった「学習者としての当事者性」の獲得が難しい学習者を学習から周縁化してしまう可能性がある点だ。特に、学習者から距離の遠い課題については、「学習者としての当事者性」を持ちにくく、学習から排除される学習者がいることが想定される。

これまで教育実践上においてなされてきた「当事者性」に関する議論は、「当事者性」の持つ課題に言及

しつつも、学習者が「学習者としての当事者性」を持つことに向けて、その課題を乗り越える形での授業実践の構成の方法を模索してきた。例えば、先述した渥美は、課題を自分事として引き受けるのではなく、他者の抱える困難への関心を深め、当事者の立場に立って考えることが現実的な「当事者意識」のあり方であるとしている。また「当事者性」について「学習者としての当事者性」とは別の定義を試みた実践も見られる。例えば、岡田(2017)は、「当事者性」を「ある論争問題の結果が、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、関心を持って考え、判断できる状態が『当事者性』がある状態である。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の状況を考えていることが、『当事者性』が高い状態である」とし、これまでの「学習者の当事者性」とは異なる定義を示している。しかしながら、いずれの議論においても、「当事者性」を持たせること自体が前提とされており、「当事者性」以外の視座による学習の可能性については十分に検討されていない。したがって、「学習者としての当事者性」を持たせることとは異なる原理に基づく学習のあり方を検討する必要があるといえるだろう。

3. ケアの倫理と他者理解の可能性

このような学習のあり方を構想するために、「ケアの倫理」、とりわけネル・ノディングズの提唱する「ケアリング論(caring theory)」の視点からの考察が一助となる。キャロル・ギリガン(1982)は、それまでの男性を中心として考えられてきた自律的で「合理的な道徳性」を「正義の倫理」とし、そうではない「女性的」とされる他者との情緒的なつながりによる道徳性を「ケアの倫理(an ethic of care)」として提唱した。この理論を教育への転用を図った人物がノディングズである。

ノディングズ(1992)は「ケアの倫理」をニーズを同定しそれに応答しようとするものであるとし、これを道徳的な判断の基準としている。ノディングズは、「ケアする人(one-caring)」と「ケアされる人(cared-for)」との関係性を「ケアリング(caring)」とし、この関係性には「専心没頭(engrossment)」が重視される。これは、「ケアされる人」の状況や感情に対する「ケアする人」の敏感な受容力を指す概念であり、「自分がその立場であつたらどうか」という自己の立場を介した想像でなく、「相手がどのように感じ、何を必要としているのか」というニーズを理解しようとする姿勢を含んでいる。こうした他者への理解を通して、「ケアされる人」のニーズは、「ケアする人」が応答しようとする動機へと転化する。この過程は「動機の移動(motivational displacement)」と呼ばれ、

「ケアリング」における中核的概念の一つである。

このように、自己を基点として課題を引き受ける「学習者としての当事者性」とは異なり、「専心没頭」のような他者のニーズに注視し、読み取りをしようとする「他者理解」は当事者になることを前提としない形で社会課題に関与する可能性を示唆している。「ケアの倫理」は当事者の抱えるニーズを読み取り、それを解決しようとするを一連の過程として含んでいると捉えられるからである。この点で、教育的にも重要な視座を提供するものと考えられる。このような視座を授業へ取り入れることができれば、これまで指摘されてきた「学習者としての当事者性」の課題を乗り越えることができるのではないだろうか。

ただし、ノディングズの「ケアリング」を授業にそのまま適用することには課題もある。ノディングズは上記のようなケアの営みを、「自然的なケアリング (natural caring)」と「倫理的なケアリング (ethical caring)」に区別している。「自然的なケアリング」とは、例えば、親から子どもに向けられる愛情や自然な衝動に基づいて、相手を「ケアしたい」と思う気持ちによるものである。他方で「倫理的なケアリング」とは、倫理観や道徳心によるものであり、「しなければならない」と感じ、行われるものである。この点からすると、「ケアリング」は、関係性の近い他者に対してこそ強く働き、物理的、あるいは心理的に距離のある他者に対しては成立しにくいという限界を抱えているといえる。つまり、授業の中心にこのような理論に基づく「他者理解」を置くためには、自身の近くにない他者への理解をどのように行うのかという課題を乗り越える必要がある。

ノンフォーマル教育の視点から「当事者性」を検討した後藤 (2025) は、共生について「ニーズを抱える誰かの顔を思い浮かべる」ことができることが重要であると述べている。例えば、人種差別の場面に直面した際に、具体的に差別を受け、困難を抱える「誰か」の顔が想起されることで、「どうにかしなければならぬ」という感情や関心が生じる可能性は高まる。この指摘から、身近な他者でなくとも、困難を抱える「誰か」の顔が思い浮かぶことで、理解と解決に向かおうとすることにつながる可能性が示唆されている。

このことから、社会課題を抽象的な問題として扱うのではなく、自分ではない「誰か」が抱える具体的な課題として捉え、顔が思い浮かぶような授業設計を行うことによって、目の前にいない他者に対しても「ケアリング」のような「他者理解」を促すことが可能になると考えられる。このような視点に立てば、「ケアリング」が指摘してきた限界を踏まえつつも、「学習者としての当事者性」とは異なる原理に基づく社会課題への関与を授業の中で構想することができるだろう。

以上の議論を踏まえ、「ケアリング」を踏まえた「他

者理解」の視点を取り入れた授業実践の設計を行った。

4. 授業設計及び実践

4.1. 授業実践を行う教科の検討

本稿では、授業を設計し、実践する教科として「公民」を設定した。その理由は、主に2点に集約される。

第一に、社会科教育はこれまで社会課題や事象に対して「学習者としての当事者性」を持ち、自分事として関わることを重視してきた点にある。学習者が社会課題を自らの問題として捉え、主体的に考察することが中心的な目標の1つとして位置づけられてきた。水内 (2023) は、「傍観者のではなく、自分事として問題と向き合う」ことが、社会科の源流の一つである問題解決学習の発足以来、一貫して重視されてきた課題であることを指摘している。実際の授業実践においても、「学習者としての当事者性」を学習の中心に置く試みは多くみられる。このような文脈において、従来の傾向とは異なる視点から授業を構成することは、社会科教育に対して一定の意義をもつと考えられる。

第二に、「公民」は現代社会そのものや、その社会が抱える諸課題を直接的に扱うことが多くある教科であり、学習内容そのものが社会問題との関わりを前提としている点にある。「公民」で扱われる課題は多岐に渡り、学習者が当事者になることが難しい場合や、想像的に関与することしかできない場合を多く含んでおり、「学習者としての当事者性」を学習の中心に据えることの課題が顕在化しやすいと考えられる。そのため、「公民」は本稿が扱う「学習者としての当事者性」の限界や、「他者理解」に基づく学習の可能性を検討する上で、適切な対象であると考えられる。

以上の理由から、本稿では、授業実践の設計において「公民」を対象とし、「学習者としての当事者性」の限界を乗り越える可能性としての「他者理解」を中心とした授業の設計および実践を行うこととした。

4.2. 授業の設計

ここまでの検討を踏まえ、「学習者としての当事者性」を学習の中心としない授業の設計を試みた。なお、扱う社会課題の性質によって学習の過程や効果に差異が生じる可能性を考慮し、本稿では「貧困」と「同性愛」の2つのテーマを設定し、同一の構成をもつ授業を設計した。両授業はいずれも、導入、展開、まとめの三段階で構成されており、社会課題に関する基礎的な知識を確認したうえで、当該課題に関わる当事者の人物の語りにつれ、その困難を読み取る活動を中心にしているという共通性がある。一方で、「貧困」と「同性愛」という題材の違いにより、学習者が「学習者としての当事者性」を獲得しやすい度合いや、事象との距離感には差異が生じることが想定される。

また、両授業の目標は以下のように設定した。

・課題の中にある当事者の困難を読み取り、そのニーズを手がかりとして社会課題を捉え、解決に向けた対応を考えることができる。

単に、当事者のニーズを読みとる「他者理解」を授業の目標とせず、このように設定した理由は、これまでの授業が「学習者としての当事者性」を重視することで、生徒が社会課題を理解することにとどまらず、その解決に関与しようとする主体として学習に参加できることをねらっていると考えられるからである。これは、社会課題を自分自身の問題として引き受けることによって、課題が、遠い出来事や、他人事として処理されるのを防ぎ、解決に向けた対応や行為を自らの問題として考えることが可能になると想定されてきたためである。このような点は、社会課題を扱う授業において重要であると考えられる。したがって、「他者理解」を中心とする本授業においても、単なる理解にとどまらず、解決に向けた姿勢までを目標の射程範囲とすることにより、社会課題を扱う授業が本来的に目指してきた学習の内容を損なうことなく、「学習者としての当事者性」とは異なる枠組みによる代替可能性を模索できると考えられる。

表1および表2は、それぞれの授業の概要を示したものである。

表1 「貧困」をテーマにした授業設計

展開	内容
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・「貧困」に対するイメージや知っていることを話し合う。 ・貧困の定義や海外、日本の現状を確認する。 ・本時の問いを提示する。 <p>問い「貧困の中にいる人の抱える困難を解決するにはどうしたらいいだろうか？」</p>
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「貧困」の中にある当事者に関するドキュメンタリーを視聴する。 (このドキュメンタリーでは、ある若者がコロナ禍において、職を無くし、生活が困窮した様子と、その後にNPOの人や、市役所の人の力を借りて生活を立て直そうとする姿が描かれている。) ・動画を見た感想と、動画の中の登場人物の様子から、抱えている困難（登場人物のニーズ）を読み取る。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・今日学んだこと、授業を通して考えたことを文章にまとめる。

	<ul style="list-style-type: none"> 物のニーズ)を読み取る。 ・まとめたものをグループで共有する。 ・読み取った課題を解決する方法を考え、結論を出す。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 学んだこと、授業を通して考えたことを文章にまとめる。

表2 「同性愛」をテーマにした授業設計

展開	内容
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・「婚姻」に対するイメージや知っていることを話し合う。 ・婚姻の制度的な歴史や現状、セクシュアリティと人権との関わりについて確認する。 ・本時の問いを提示する <p>問い「同性愛当事者の抱える困難を解決するにはどうしたらいいだろうか？」</p>
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「同性愛」に関する当事者の登場するドキュメンタリー番組を視聴する。 (このドキュメンタリーでは、男性同士のカップルが、法的な婚姻ができないなかでの結婚式を挙げた様子や、子どもを持ちたいが持てない状況などの様子が描かれている。) ・動画を見た感想と、動画の中の登場人物の様子から、抱えている困難（登場人物のニーズ）を読み取る。 ・動画を見た感想をまとめる。 ・グループでまとめたものを共有する。 ・読み取った課題を解決する方法を考え、結論を出す。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・今日学んだこと、授業を通して考えたことを文章にまとめる。

「学習者としての当事者性」に依拠しないことを目指す、本稿における授業設計では、主に二つの方法を導入した。第一に、教材として当該課題に関わる実際の当事者が登場するドキュメンタリー映像を用いた点である。映像を通して、現実には起きている問題やそれ

に関わる人々の表情や語りに触れることで、抽象的な社会問題を具体的な他者の経験として捉え、実際に「誰か」の顔が想像されるような契機を提供することを意図した。

第二に、映像に登場する人物が直面している困難(ニーズ)について想像し、読み取る活動を展開に組み込んだ点である。この活動は、学習者自身の立場や価値観を基準に想像的に問題を捉えるのではなく、自己の外側にいる他者の経験に向き合うことを促すものである。この活動は、他者のニーズを読みとろうとする点において、本稿が目指す「ケアリング論」に基づく「他者理解」の視点を具体化するためのものである。

以上のように設計した2つの授業実践を、高等学校に在籍する生徒を対象に実施し、学習者の記述等をもとに、その効果および課題について分析を行うこととした。なお、授業の実践において、差別的な発言や、当事者を傷つけるような発言は避けるように生徒に授業開始時に伝え、教室内の心理的安全性を保つように努めた。

4.3. 実践の対象

設計した授業を以下の集団、科目、単元で実施した。

- ・全日制普通科 1年「公共」 1クラス(42名)
単元：公共の扉
- ・全日制普通科 3年「政治・経済」 1クラス(38名)
単元：日本国憲法の基本的性格

4.4. 実践結果の分析

授業のテーマである『「貧困」(『同性愛』)の現状や、当事者について、知りたい・考えたいと思うか』について「5とても知りたい」、「4知りたい」、「3どちらでもない」、「2知りたくない」、「1まったく知りたくない」の5段階で、授業前後で自己評価を

行った。以下の表3はその結果をまとめたものである。

表3 授業前後のテーマに対する関心度の自己評価

項目	貧困	同性愛
授業前の全体の平均	3.22	3.85
授業後の全体の平均	3.82	4.10
数値が増加に転じた人数	14	6
数値が減少に転じた人数	0	0

この結果から授業を通して、題材について「知りたい」という感覚が、やや上昇したことが読み取れる。ただし、変化した人数を見ると、「貧困」については14名、同性愛については6名であり、少し差が見られた。

次に、「まとめ」の段階で得られた生徒の振り返りの記述データについて、一つひとつの記述を意味内容に基づいて読み取り、内容の類似性に着目して整理・分類を行った。その後、各記述に含まれる中心的な内容を要約する形でラベル化し、複数の記述に共通して現れる観点を抽出した。抽出された観点は、記述内容から乖離しないよう原データとの照合を繰り返しながら整理し、主要なカテゴリーとしてまとめた。その上で、焦点の当て方やとらえ方など、各分類に含まれる記述の特徴を比較・検討し、記述の傾向を整理した。

(1) 「貧困」を取り扱った授業実践の記述分析

「貧困」を取り扱った授業実践の振り返りの記述から読み取られた主な傾向を、表4に示す。なお、【 】内は、上記の手続きにより抽出・整理したカテゴリーを示している。また、表中の「分類」とは、記述の類似性に基づく事前の整理結果を指す。

表4に示した記述の傾向を踏まえると、各群に属する記述からは、共通して貧困の中にいる当事者が抱える困難について、授業を通して読み取ろうとする姿勢がみられる。ただし、困難を読み取った先の捉え方や、

表4 「貧困」を扱った授業の振り返り記述における群ごとの傾向

分類	記述の傾向	記述例
A-1	A-1の群では、貧困について【原因への考察】に関する記述がみられるとともに、【困難への対応】や【解決策】に関する記述が多くみられた。具体的には、寄付や支援施設の設定などの【具体的な対応策】が挙げられているほか、【自分ができること】に言及する記述も含まれている。	・Rさんのように、働きたくても働けない人がいることが分かった。その人たちに向けて、自分も保護団体に寄付をするなど簡単に支援をしていきたいと思った。 ・コロナとか環境の影響で失業する人が多いことがわかったので、それを解決するために何が原因なのかを見つけて色々な対策を考えて見つけたいと思いました。
A-2	A-2の群では、貧困の当事者は身近にいないと捉えていたが、授業を通して【身近に存在する】可能性に言及する記述がみられた。また、身近な存在として捉えたことを踏まえ、身近な人としての【困難への寄り添い】や【相談に乗る】ことなど、【周囲との関わり】を通じた対応に言及する記述がみられた。	・貧困は高齢者だけでなく、若い人たちも同じように困っていて身近にもいるということがよくわかった。 ・身近なひとでも困っている事がある可能性があるから、困っていたら相談に乗ること。
A-3	A-3の群では、貧困が【自分にも起こりうる】可能性に言及し、【避けたい状態】として捉える記述がみられた。そのうえで、貯蓄や体調管理などの【予防的行動】に関する記述や、【自己の行動による回避】に言及する記述が含まれている。また、現在の生活状況について【日常への言及】がなされている。	・貧困問題は他人事で、自分には関係ないと思ってしまっていたけど、あるきっかけで自分もなにかかぬかと思った。若者の失業率が多いのもあって不安だから大人になった時、自分でしっかりしたいと思う。 ・将来のことを考えながら生活しないと、職や食べるものを失う可能性はあるため、努力していこうと思った。
A-4	A-4の群では、貧困は海外の問題であるなどといった【貧困への固定のイメージ】や、【生活保護への負のバイアス】に言及する記述がみられた。また、授業を通して、当事者が【かなりきつい】生活を送っていることや、【働きたくても働けない】という困難に言及する記述が含まれている。	・貧困の人が生活保護を受けることに対してあまり乗り気じゃない所が意外だった。生活保護に対して悪いイメージがあるのも今の社会の課題だと思った。 ・今日の授業で考えたことは貧困の人の生活がどれだけキツいかというのが想像がついた。

社会課題への関与の方向性は、違いが確認された。

A-1 の群では、困難の深刻性に言及する記述に加え、その原因や当事者のニーズに着目し、解消に向けた手立てを検討する記述が多くみられた。また、【自分ができること】に言及するなど、個人としてどのように関与するかを考察する記述も含まれている。この群では、当事者の困難を理解しようとし、その上で、抱える困難の解決に向けた検討へと接続している様子が読み取れる。

また、A-2 の群では貧困を身近な問題として捉え、その可能性が周囲の人にも及ぶと考える記述がみられた。その結果、周囲に貧困に関する困難を抱える人がいる場合には寄り添い、援助したいとする記述が含まれている。ただし、これらの関与は【身近に存在する】ことを前提としており、その範囲を超えた関与には至っていないことがうかがえる。

A-4 の群では、貧困に関する固定的なイメージや偏見に言及したうえで、当事者が置かれている生活上の厳しさや就労の困難に着目する記述がみられた。ただし、A-1 のように解消策の検討にまで至る記述は多くなく、当事者の状況を「つらそう」など、状況への寄り添いの姿勢を示すことにとどまった記述が中心となっている。

これらに対して、A-3 の群では、当事者の困難を深刻なものとして捉えると同時に、貧困を自己にも起こ

りうる問題として位置づける記述がみられた。その結果、困難の理解を自己へ反映する形で行い、「自分は貧困に陥りたくない」という認識や、貧困を回避するための方法や予防策に焦点を当てた記述が多く含まれている。この点は、貧困が努力や工夫によって回避可能な事象として捉えられている可能性も同時に示唆している。

(2) 「同性愛」を取り扱った授業実践の記述分析

次に、「同性愛」を取り扱った授業実践の振り返りの記述から読み取られた主な傾向を、先ほどの(1)と同様の方法で表5へ示す。

表5に示した記述の傾向を踏まえると、「同性愛」を扱った授業においては、多くの群で当事者が抱える困難に言及する記述がみられた。ただし、「貧困」を扱った授業実践と同様に、困難を読み取った先の捉え方や、社会制度や他者との関係に対する関与の方向性には、群ごとに違いが確認された。

B-1、B-4、B-6の各群では、当事者が直面している制度的な制約や同性愛への偏見による困難に着目し、それらを社会的な問題として捉える記述が多くみられた。B-1の群では、制度的な制約による困難を解消する必要性に言及するとともに、その解消が社会全体にとっても肯定的な影響をもたらすとする記述が含まれている。

表5 「同性愛」を扱った授業の振り返り記述における群ごとの傾向

分類	記述の傾向	記述例
B-1	B-1の群では、当事者の【制度などによる困り感】に加え、【偏見を持たれていること】による困難に言及する記述がみられた。また、これらの困難を同性婚を認めることで【解消する必要】があるとする記述や、その結果として社会全体がより【幸せになること】に言及する記述が含まれている。	・今の社会に、同性婚が認められなくていろいろな契約が結ばなかったり、社会から嘲笑される場面があるなら、同性婚は認めていいと思った。同性婚を認めて、これからの社会が生きやすくなったり幸せになるのなら認めてあげたほうが良いと思った。 ・だんだん同性カップル、夫婦の理解が増えてきた中で法律として認められないというのがまだ差別が消えない大きな原因だと思いました。
B-2	B-2の群では、授業を通して【自己の当事者への偏見】に言及する記述がみられた。そのうえで、当事者の【困難を理解】し、同性婚を【許容したい】とする一方で、【葛藤を抱えている】ことを示す記述が含まれている。また、【ジェンダーバイアスは変えられない】とする認識や、難しい問題として【今後も向き合いたい】とする記述がみられた。	・同性婚について聞かれたら、考え方や幸せの形は人それぞれだから認められるべきだと思うが、実際に同性愛の人を目の前にしたときに何も思わないうちで言われたら、少し特別な目で見てしまうだろうなと思ったため、とても難しいと感じた。 ・口にはしないけど正直な話男の子同士で付き合ってるってなったら気持ち悪いと感じてしまう。これらの人々に対する制度や法律の発展に注目していくようにしたい。
B-3	B-3の群では、【同性愛や同性婚は認めたい】としながらも、【子どもについては慎重である】べきとする記述がみられた。【子どもへの周囲からの偏見の目】を懸念し、【子どもを持ちたいというニーズ】を【本人たちの問題のみでない】と捉える記述が含まれている。	・同性婚自体は賛成だし同性だからって差別するのはおかしいと思う。気持ち悪いから認めないとかそういうのは差別だと思う。だけど、同性婚が認められたとして子供をもつようになったらどうなってしまうだろうと思った。 ・自分は迷ったけど同性婚は認められるべきという意見にした。迷った理由は、同性では子供ができないから、養子をとるけどその子にはなんの罪もないのに親が同性なことによる周りからの差別やいじめを受けることになったら、親の責任だから子供が可哀想、という意見があってそれも確かにそうだなと思った。
B-4	B-4の群では、当事者の困難やニーズに言及したうえで、【偏見や反対意見は間違っている】とする記述がみられた。特に子どもを産むことに焦点を当て、【結婚は子育ての制度】という考えに対して、【男女でも子どもを育てない】人もいたり、【少子化対策とは関係ない】とする記述が含まれている。また、【当事者も子どもを育てたい】というニーズに基づき、【養子縁組などの仕組み】の言及がみられた。	・同性婚の反対意見として、伝統的な家系が失われるという意見にわからないこともないが、やっぱり人それぞれ考え方は色々あるから、結婚を男女間のもので決めつけるのは違うと思うし、結婚することは子どもを生み育てることという考えも違うと思ったので同性婚に対してもっと肯定的に考えていくべきだと思った。 ・資料集の反対意見に結婚とは子供を産み育てることって書いてあったけど、それはルールとして組み込まれているわけではないから、同性であれ異性であれ好きという気持ちで結婚するのはいいと思った。子供を望めば養子縁組とか様々な仕組みがあるし、それは一人で生きていく子供を助けることにも繋がって国としてはメリットではないのかと思った。
B-5	B-5の群では、結婚そのものの【考えが変わってきている】ことや、当事者のニーズを含め【様々な意見がある】と捉える記述がみられた。一方で、【少子化が進むことへの心配】に言及し、同性婚に対して反対の立場を示す記述や、【条件付きで同性婚を認める】とする記述が含まれている。	・異性婚が当たり前だった考えが変わってきて、いろいろな議論が巻き起こっている。ほとんどの人が同性婚に賛成だったが、私は同性婚を認めた時点で、少子化が更に進んでしまうのではないかと心配。少子化の問題がなかったら、同性婚はすぐに認めるべきだと思う。 ・結婚がなんのためにあるのかや、世間からどう意味付けをされているのかなどを考えた。この結果次第で同性婚を認めるかどうかが鍵になっているということが考えられた。
B-6	B-6の群では、当事者の困難に言及し、【幸せになること】への言及や、【社会に大きな変化はない】とする認識がみられた。また、【本人たちの意見を尊重すべき】とする記述や、そのために【固定観念を見直す】必要に言及する記述が含まれている。	・代々、女性が男性の家に嫁ぐという風潮があった。しかし現在では男性が婿になることもあって、人それぞれ考え方は違うし、幸せの形も異なるのでそこで大事なことは相手の意見を否定せず、固定概念に囚われすぎないことだと思った。 ・今、同性婚についての差別が多くある中で立ち上がっている人たちがいるため、人それぞれ性に対する思いや考え方が違うから、それらを尊重するために認められるべきと思った。

また、B-4 の群では、同性愛への偏見による当事者の困難を踏まえたうえで、同性婚に対する反対意見や偏見の妥当性を検討し、それらに反論しようとする記述が含まれる。

B-6 の群は、具体的な困難への言及ではなく、当事者の意見やニーズに着目し、それらを尊重すべきであるとし、社会側が変化していく必要性に言及する記述がみられた。これらの3つの群では、当事者の困難の理解が、制度や社会のあり方を問い直す方向へと接続していることが読み取れる。

一方で、B-2 の群では、当事者の困難や同性婚をめぐる課題に理解を示す記述がみられるものの、同時に自己の中にある偏見や抵抗感が存在することへ言及する記述が含まれている。その結果、同性婚を認めることや偏見を解消することに対する葛藤が生じており、自己の感覚も含めて、問題として向き合い続ける必要性を示す記述がみられた。

また、B-3 の群では、当事者の困難に一定の理解を示しつつも、「子どもを持ちたい」というニーズについては、当事者のみの問題ではないとして慎重に捉えるべきという記述がみられた。ここでは、子どもが周囲から偏見にさらされる可能性への懸念が強調されており、当事者への偏見の存在そのものよりも、その子どもへの影響に対する配慮が前面に出ていることが特徴的である。

さらに、B-5 の群では、当事者の意見や多様な立場の存在を認識しつつも、同性婚の制度化については慎重な立場をとる記述がみられた。特に、少子化への懸念が強調され、当事者の困難の解消よりも、社会的課題として、少子化の問題の方が優先順位が高いと認識されている様子が見える。

以上のように、「同性愛」を扱った授業においては、当事者の困難に対する理解は多くの記述に共通してみられるものの、その理解が課題に対してどのような関与や判断へと結びつくかについては、多様な方向性が存在していることが示された。

4.5. 授業実践の意義と課題の検証

学習上における「当事者性」である「学習者としての当事者性」の課題の克服を目指し、「ケアリング」の視座に基づく「他者理解」を中心とする本授業実践を通して、いくつかの意義が示された。

第一に、設定された授業の目標をおおむね達成できた点である。本授業の目標は、「課題の中にいる当事者の困難を読みとり、ニーズに気が付くことを通して、社会の中にある課題に気が付き、解決に向け、対応を考えることができる。」であった。2つの授業の前後で実施した生徒の、各授業で扱われた題材に対する「知りたい」という自己評価は、全員ではないものの、上昇した生徒がみられ、低下した生徒は確認されなかつ

た。このことから、「学習者としての当事者性」を中心とせずとも、当事者や社会課題について知ろうとする姿勢を喚起することが可能であることが示唆された。また「貧困」について扱った授業において、A-1 の群では、読み取った当事者の困難やニーズに基づいて解決策を検討したり、自分にできる関与の可能性を考えたりするなど、今後もさらに知ろうとする姿勢がうかがえる記述がみられた。さらに、「同性愛」を扱った授業においても、B-1、B-4、B-6 の群では、当事者の制度的な不利益や偏見による困難を問題として捉え、それらを解消する必要性や、社会側が変化していく必要性に言及する記述が確認された。これらの群では、当事者の困難への理解が、制度や社会のあり方を問い直す方向へと接続しており、「他者理解」に基づく授業を通して、社会課題に関わろうとする姿勢が醸成されたと考えられる。このように、一部の群ではあるが、理解にとどまらず、読み取ったニーズや困難を解消しようとする意志が示されており、課題解決への具体的な関与や行為へと向かおうとするにもつながる可能性が示された。

第二に、「貧困」および「同性愛」を扱った授業実践の振り返りの記述の分析から、当事者の抱える困難を読み取り、寄り添おうとするケア的な視点の記述が多く見られた点である。例えば、「貧困」を扱った授業におけるA-1やA-2、A-4の群では、当事者の生活上の困難や就労の制約を読み取り、「つらさ」や「大変さ」に言及する記述がみられた。これらの記述は、「もし自分だったらどう感じるか」という自己の立場の視点からの理解ではなく、当事者の置かれている状況や困難を自己を介さずに理解しようとするものであり、当事者の困難に寄り添おうとする姿勢が読み取れる。このことから、本授業実践の目指す、「ケアリング」に基づく「他者理解」が行われているといえるだろう。

以上の2点から、「他者理解」を中心とした実践は、「学習者としての当事者性」を前提とした授業が目指す課題解決の姿勢の涵養を行いつつも、その内在する課題も克服する形で授業の実践が可能であることが示唆された。

一方で、課題も散見される。第一に、個別の誰かの課題であることを実感することが、必ずしも「他者理解」へと結びつくわけではない点である。「貧困」を扱った授業におけるA-3の群の記述では、顔の見える当事者の困難への理解を通して、その困難を身近なものとして捉え、「自分が貧困になる可能性」への不安が強まり、結果として当事者の困難への理解が自己への回収として表れていた。ただし、これらの記述を単純に「他者への理解が不十分であった」と評価することには慎重である必要がある。A-3の群にみられた当事者の課題の自己への回収は、当事者の困難を現実的なものとして受け止めた結果、自己の生活や将来への

不安が出現したものとも解釈できる。これは、自己を課題の中の立場に置いたことによる不安であるといえる。つまり「他者理解」ではなく、「学習者としての当事者性」を持った結果による課題の1つであるとも考えられる。この場合、当事者の困難を理解しようとする視点は「自分はそうなりたくない」や「どうすれば避けられるか」といった自己防衛的な思考へと転じており、当事者への理解ではなく、自己に引き寄せる形での課題の理解にとどまっている。このような理解は、従来指摘されてきた「学習者としての当事者性」を強調する授業実践が抱える限界、すなわち、当事者になりえない立場からの理解が困難になることや、理解が自己中心的な枠組みに回収されてしまうリスクとは別の課題を示す具体例であると捉えられるだろう。

第二に、授業を通して学習者が認識した自己の当事者への偏見や嫌悪感に向き合う方法の必要性である。

「同性愛」を扱った授業では、B-2の群において、個別の当事者の困難を具体的に感じたことにより、自身の偏見や嫌悪感に気づく記述がみられた。この群では、当事者の困難に理解を示しつつも、「感覚的なものは変えられない」とする記述や葛藤が確認されており、「他者理解」が偏見や既存の「規範意識」といった価値観によって中断されている状態と捉えることができる。これらの偏見や意識に対して授業内でいかに向き合っていくのか、その方法については検討されるべきであるだろう。ただし、松尾ら(2018)が指摘するように、自己の偏見への気づきは、当事者への理解の出発点となりうることから、このような葛藤をどのように学習の中で位置づけ、継続的な理解へとつなげていくかについては、今後の重要な検討課題である。

第三に、授業内で当事者への理解に対して作用する価値観などを検討する必要がある点だ。B-3やB-5の群では、当事者の困難の存在を把握しつつも、「子どもへの影響」や「少子化」といった他の社会課題との兼ね合いから、当事者のニーズを相対化する記述がみられた。これらの記述は、当事者の困難を否定するものではないものの、当事者への理解が部分的なものにとどまり、本来であれば、社会の中にある別の課題であり、それ自体を疑うべきである社会的合理性や既存の価値判断が優先されている状態を示している。この点から、当事者への理解が十分に深まらなかった層の存在は、理解の欠如というよりも、「規範意識」や「社会的合理性」といった、「学習者としての当事者性」と異なる志向性が同時に作用している結果であると捉えることができる。このような、当事者への理解に関する価値観は今後、検討する必要があるだろう。

以上のことから、「他者理解」を中心に置いた本授業実践は、これまで検討してきた「学習者としての当事者性」の課題を克服する方法としての可能性を持つ一方で、すべての学習者に同様の理解をもたらすよう

な枠組みではなく、自己保存や規範意識、社会的合理性などといった異なる価値観との関係の中で成立するものであることが確認された。この点から、「学習者としての当事者性」に代わる、あるいはそれを相対化する視点として、「他者理解」の可能性と同時に限界を示すものといえる。

なお、実際の個別の「誰か」の課題であることをリアルに感覚することによる影響は、扱う題材によって異なる形で表れる点にも留意が必要である。本研究では、「貧困」においては「自分が当事者になる可能性」が、「同性愛」においては「自分の偏見」が、それぞれ学習の困難として現れていた。題材ごとに異なる形で「他者理解」を促進/阻害する要因が存在することから、今後は多様な他者を扱った授業実践を蓄積し、当事者への理解が成立する条件や阻害される条件について、さらに検討を重ねていく必要があるだろう。

5.総括

本稿は、社会問題を扱う授業においてしばしば強調される「当事者性」について再考し、その限界を克服するような可能性をもつ授業を設計、実践することを通して、その教育的効果を検証することを目的とした。検討の結果、「学習者としての当事者性」を中心とした理解の枠組みには、自己の経験や想像の範囲外にある他者を十分に理解することが難しく、当事者の困難への理解をゆがめたり、学習者を学習から排除してしまったりする可能性があるという限界が示された。

こうした「学習者としての当事者性」の限界を踏まえ、本稿では、ノディングズの提唱する「ケアリング」に着目し、他者の状況や困難やニーズを読みとろうとする「他者理解」を中心とした授業の設計を行った。具体的には、当事者を自分に引き寄せて理解するのではなく、当事者の語りや生活の文脈に触れ、その困難を自己の立場を介さずに理解することを重視し、抽象的でなく、個別の「誰か」の困難であることを実感し、解消しようとすることを促す学習活動を授業に組み込んだ。このような構成により、目の前にいない他者についても、理解し、課題を解決しようとする姿勢を育成することを意図した。

授業実践の結果、自己評価や授業後の振り返りの記述への分析から、当事者の抱える困難を読み取り、理解を示し、寄り添おうとする生徒の姿が確認された。当事者のニーズや困難を読み取り、解決策を検討したり、自身にできる関与の可能性を考えたりする記述がみられた点から、本稿で設計した授業は、「学習者としての当事者性」を中心とせずとも、授業を通して育成をしようとした姿勢の育成に対して一定の効果があることが示され、「当事者性」の持つ課題を克服する可能性が示唆されたといえる。

一方で、当事者の困難に対して、リアリティが強く喚起されたことにより、本稿の意図とは反対に、当事者の困難を自己に引き寄せて捉え、「自分が当事者になること」への不安や回避などの自己保存の思考に収斂してしまう生徒が見られた。また、偏見や嫌悪感、「社会規範」、「合理性」などの既存の価値観により、当事者への理解が中断された例も存在し、深い理解や継続的な関与にまでは至らなかった生徒も数見られた。このような課題の現れ方は、「貧困」と「同性愛」という題材の違いによって異なっており、理解の対象となる「他者」の性質が、学習者の反応に影響を与えることも示唆された。

以上のことから、「他者理解」に基づく授業実践は、すべての学習者に一様な理解をもたらすものではなく、他の価値観との関係の中で成立することが確認された。今後は、扱う題材や学習活動の在り方に応じて、こうした課題をどのように整理、補完していくかについて、さらなる検討が求められる。

本稿の限界は、以下の2点である。第一に、扱う題材によって生徒の反応に違いが生じた要因について、十分な検討に至っていない点である。「貧困」と「同性愛」という二つの題材を取り上げた結果、題材ごとに異なる反応が見られた。しかし、これらの差異が、題材の性質によるものなのか、生徒の事前の知識や経験、あるいは社会的言説の影響に由来するものなのかについては、十分に分析することができていない。特に、事前の知識については、本実践が1年生と2年生という異なる学年、および「公共」と「政治・経済」という異なる科目で実施されたため、学年差や科目差が生徒の反応に影響した可能性も考えられる。また、本研究は公民における授業実践を対象としており、他教科や科目において同様の授業を行った場合に、同じ反応や効果が見られるかについては明らかではない。今後は、教科や題材の違いを踏まえた授業の設計を行い、実践の比較検討を通して、「他者理解」をめぐる反応の差異を生み出す要因を明らかにしていく必要がある。

第二に、本稿で検討した授業が、一時間の実践にとどまっている点である。本授業において、理解が表層的にとどまった生徒や、葛藤の中にとどまり続けた生徒が存在していた。これらの様子は、「他者理解」が、単発的な授業のみで十分に形成されるものではなく、継続的な学習過程を通して深化していく可能性を示唆している。今後は、単元全体や複数時間にわたる授業構成の中で、本稿で示した「他者理解」を位置づけ、その効果を検証していくことが求められるだろう。

謝辞

本実践報告を執筆するにあたり、実践にご協力いた

だきました、現任校の校長先生はじめ皆様に厚く感謝いたします。また、実践の設計及び原稿執筆の際にご指導いただきました、主指導教官である教育学部の中村美智太郎先生に深く感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- (1) 文部科学省(2021)「令和の『日本型学校教育』の構築を目指して(答申)」。https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2025/10/30 閲覧)
- (2) 中西正司・上野千鶴子(2003)『当事者主権』, 岩波書店。
- (3) 信田さよ子(2008)『加害者は変わるか?—DVと虐待をみつめながら』, 筑摩書房。
- (4) 渥美利文(2022)「公民科における社会的課題に対する『当事者意識』の育成の重要性:『沖繩』に関するレポート記述の分析に基づいて」, 『中等社会科教育研究』, 40, 13-23 頁。
- (5) 渡辺賢・渡部竜也(2024)「当事者意識を喚起する社会科授業が生徒にもたらす影響についての再考—中学校での社会科教師と生徒のやりとりを踏まえて—」, 『学藝社会』, 40, 5-12 頁。
- (6) 岡田泰孝(2017)「『当事者性』を涵養する論争問題の在り方—『当事者』を決める活動を通して—」, 『公民教育研究』, No. 25, 33-47 頁。
- (7) Gilligan, Carol(1982), In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, Harvard University Press.
- (8) Noddings, Nel (1992), The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education, Teachers College.
- (9) 後藤聡美(2025)『当事者性の邂逅から共生へ—多文化社会におけるノンフォーマル教育実践の展開』, 春風社。
- (10) 水内光春(2023)「論争問題学習における社会との関わり方としての当事者性—ウクライナ問題の授業化を視野に入れて—」, 『社会系教科教育学論叢』第3号, 69-80 頁。
- (11) 松尾由希子・掛本健太・小堀春希・井出智博(2018)「特別活動における性教育のカリキュラム開発: 集団指導と個別指導の違いに着目して」, 『静岡大学教育研究』, 14号, 43-66 頁。