

学位論文要旨

子どもの社会参加をいかにエンパワーするか  
—達成カリキュラム研究の導入—

広島大学大学院 教育学研究科  
教育学習科学専攻 教科教育学分野  
社会認識教育学領域

D190516

小 栗 優 貴

2022

## 序章 本研究の目的・意義・方法

本研究の目的は、達成カリキュラムというカリキュラムの次元を導入することで、子どもの「社会参加」をエンパワーする学校カリキュラムのデザイン原則を再構成することにある。

本目的の背景には、現在の日本の学校教育が、達成カリキュラムレベルで、子どもの社会参加を十分にエンパワーできておらず、参加民主主義の崩壊になりかねないという問題状況がある。加えて、蓄積されてきた社会参加カリキュラム研究がこうした問題状況を結果として追認しているという課題がある。そのため、本研究では、後述するように、従来なされてきた意図カリキュラム起点の研究の前提を一度棚上げし、達成カリキュラム起点で、研究を進めた。すなわち、研究の起点と方向性を変えることで、子どもの社会参加のエンパワーを約束するデザイン原則を明らかにすることを企図した研究となっている。

本研究では、前述の目的を遂行するために、「実証的・経験的研究」の成果に基づく「開発的・実践的研究」（草原ほか，2015）を採用した。まず第Ⅰ部は、理論編とし、意図カリキュラムを起点としてきた先行研究を史的に整理し、研究課題を導出した。第Ⅱ部は、調査編とし、達成カリキュラムを起点とした「子どもの社会参加をエンパワーした、ディスエンパワーしたカリキュラムの主因はなにか」に関する調査の結果・考察を行った。第Ⅲ部は、実践編とし、意図カリキュラムと達成カリキュラムを往還したカリキュラムを開発・実践・検証した。これらを、子どもの社会参加をエンパワーするカリキュラムのデザイン原則という形で提起し、成果の波及可能性を追究した。

本研究の第1の意義は、社会参加カリキュラムに対する子どもの認識をエビデンスとして提供したことである。旧来の社会参加カリキュラムに関する言説を、子どもの見方を取り入れ、批判的に検討できた。

本研究の第2の意義は、従来の社会参加カリキュラムをめぐる研究上の議論の枠組みを再考できたことである。従来は、「その教科・領域でこそ」どのような社会参加をどのように引き受けるべきか議論が進められてきた。しかし、探索型の達成カリキュラムの視点を導入した本研究の結果は、「どの教科・領域でも」といった議論の枠組みも軽視できないことを、データから示し、カリキュラムの線引きを超えていく可能性を提起できた。

本研究の第3の意義は、市民性教育のカリキュラム研究における新たなアプローチとその可能性を示したことにある。カリキュラムの合理性だけでなく、子どもへの効果の視点からカリキュラムを評価する研究の方法論を示すことができた。

## 第1章 理論的枠組み

本研究では、「社会参加」を世界的な市民性・市民性教育の調査 (International Civic and Citizenship education Studies : 以降, ICCS) が提唱する表1-1のシヴィック・エンゲージメント概念 (Schulz et al., 2016) に依拠して、「市民が民主主義の実現に向けて積極的にコミュニティにはたらきかけようとする動機・計画・行動の総体」と定義した。

そしてその「社会参加」の規定のされ方は、図1のようなICCSが開発した市民性を形成する文脈フレームワーク (contextual framework) に

よって決定される (野崎, 2012 ; Schulz et al., 2018) という見方で研究を行なった。この見方に立てば、社会参加を促進・抑制する文脈は主に大きく3つ (地域・国, 学校/教室, 家庭) からなり、その3つも先行要因と過程要因に分かれていくことになる。

なお、当該フレームワークから学べるのは、すでに0歳からの時点から、子どもの社会参加は一律・横並びではないという実態である。なぜなら、生まれた地域・国や家庭によって、社会参加が構造的に規定されてしまうからである。これにより多様な背景を持つ生徒は、民主主義への参加から阻害されやすいという構造的な問題いわば、「市民としてのエンパワメント格差 (Levinson, 2010)」が起きてしまうのである。

こうした危機的状況に重要になってくるのが、地域・国, 家庭, 学校の中でも、格差是正を働きかけやすい学校である。ただし、学校内部にも複雑なシステムがあり、そのシステムの相互作用によって「社会参加」にエンパワーできる/できないが規定されている。そこで、本研究では、その複雑さを理解すべく、2 (顕在・潜在) × 3 (意図・実施・達成) を研究上の一貫した視座にした。この2側面をエンパワー、ディスエンパワーの文脈として捉えることで、子どもがどのような文脈で社会参加へエンパワーされているか評価していった。

表1-1 社会参加 (civic engagement) 概念の構造

行動的 エンゲージメント 【参加している】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校づくりへの参加経験</li> <li>・SNSを通じた社会参加経験</li> <li>・学校外での参加経験</li> </ul>
感情的 エンゲージメント 【参加できる】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会・政治への興味・関心</li> <li>・市民的効力感</li> </ul>
認知的 エンゲージメント 【参加する計画をしている】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合法的な運動への参加意欲</li> <li>・違法的な運動への参加意欲</li> <li>・投票への参加意欲</li> <li>・政治的行動への参加意欲</li> <li>・学校づくりへの参加意欲</li> </ul>

(Schulz et al., 2016 をもとに筆者作成)

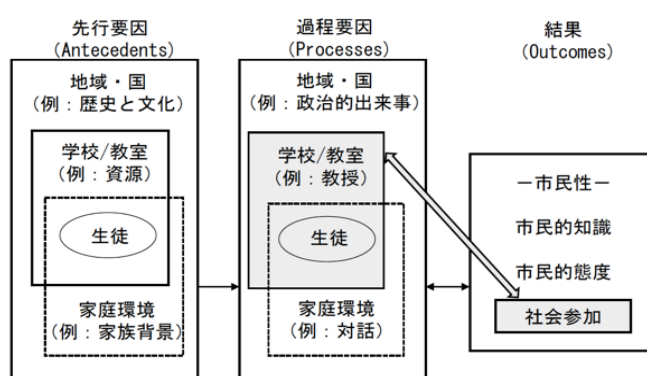


図1 市民性を形作る文脈を捉える枠組み  
(野崎, 2012/Schulz et al., 2018 をもとに作成)

## 第 I 部 社会参加をエンパワーする学校カリキュラムに関する理論的検討—意図カリキュラムを起点としてきた研究展開—

第 I 部では、日本の市民性教育にとって、斬新なカリキュラムアプローチと言える ICCS の研究を視点に、日本の社会参加カリキュラム研究の特質と課題を考察し、本論文全体の研究課題を導出することを目的とした。

ICCS は、「社会参加を引き出した実施カリキュラムとは何か」という問いをリサーチクエスチョンとして掲げ、中学 3 年生を対象とした質問紙の統計処理によって、問いを解決しようとするカリキュラム研究を行っていた。ICCS のカリキュラムアプローチからすれば、従来の社会参加カリキュラム研究は、以下 3 つの特徴を持つことがわかった。

特徴の 1 つ目は、ICCS のように、子どもの見方に完全に依拠しカリキュラム改善・提案をすることよりも、研究者の解釈をワンクッションはさむことを重視してカリキュラム改善・提案をすることを優先してきた。

特徴の 2 つ目は、ICCS のような「子どもの社会参加をエンパワーした、ディスエンパワーしたカリキュラムの主因はなにか」という達成カリキュラムを起点とした探索型のカリキュラム研究の問いではなく、「どんな意図カリキュラムが良いか。政策家や教師が設定した意図カリキュラムがわかっているか。わかっていなかった場合、どう改善すれば良いか」という意図カリキュラムを起点とした検証型のカリキュラム研究の問いを設定してきた。

特徴の 3 つ目は、ICCS のように、カリキュラムの範囲を、中学校三年間の学校カリキュラム全体に置くことよりも、特定の領域に限定させた（例えば、社会科）範囲で設定し、研究することを優先してきた。

以上、3 つの特徴を持つことで、従来の先行研究は、参加民主主義から見て合理的なカリキュラムを特定の教科・領域に先鋭化して明らかにしてきたという意義がある。一方で、先の特徴を持つことで、子どもから見て、効果的なカリキュラムの主因は何か、が分からなくなっているのではないか。ICCS は、達成カリキュラムは、特定の要素（例えば、教科教育学で言われる内容・方法）や特定の領域（例えば、社会科・総合的な学習の時間）の産物ではないとの見方を示している。これは、各学問の議論に先鋭化して研究を進めた結果、何が社会参加を引き出す主因か、ブラックボックスにしてしまったという課題を暗に提起する。

そこで、続く第 II 部では、従来の研究の特徴を一度棚上げし、ICCS の探索型の達成カリキュラム研究を導入し、本課題を乗り越えた。

## 第Ⅱ部 社会参加をエンパワーする学校カリキュラムに関する実証的検討—達成カリキュラムを起点とした逆照射—

実証的検討部（第Ⅱ部）の目的は、「子どもの社会参加をエンパワーしている学校カリキュラムの条件とは何か」を明らかにすることにある。

上の問いを明らかにする方法として、本調査では、量的研究と質的研究を併用する混合研究法、中でも説明的デザイン（クレスウェル・プラノクラーク、2010）をとった。説明的デザインとは、量的研究で明らかになった結果について、さらに質的に説明を加える方法である。

まず、量的調査に向けて、質問紙に組み込む仮説の生成・質問項目の生成・調査対象者の決定を行なった。量的調査では、先行研究に基づき表4-1が表4-2に影響を与えると仮説を立てた。そして、両表に沿った質問紙を完成させた。完成後は、人口規模をベースとした層化二段抽出法によって選定された愛知県5校・広島県5校・岐阜県5校の中学校の3年生1677名に質問紙調査を行なった。その質問紙調査の結果を因子分析、パス解析することによって、仮説を検証した。次に、質的調査として、15校の中でも、特筆すべき社会参加カリキュラムが実施されている1校の3名へインタビュー調査を行なった。量的研究で明らかになった社会参加をエンパワーする学校カリキュラムについて、どのような認識があるのかを調査した。以上の混合研究法より、表7-3をデザイン原則として提起できた。

表4-1 説明変数 社会参加を促す実施カリキュラムの整理

顕在的カリキュラム	学習方法	1. 学校外との学び合い 2. 学校内での学び合い
	学習内容	3. 社会問題の学習 4. 学校運営・問題の学習
潜在的カリキュラム	マイクロレベル	5. 良好な教師-生徒間関係 6. 良好な生徒-生徒間関係
	ミドルレベル	7. 議論に開かれた学級風土 8. 民主的な学校ルール

(筆者作成)

表4-2 目的変数 達成されたカリキュラムの尺度構成

	社会参加	
行動的エンゲージメント	5. 学校づくりへの参加経験 6. SNSを通じた社会参加経験 7. 学校外での参加経験	
	感情的エンゲージメント	8. 市民的効力感
	認知的エンゲージメント	9. 学校づくりへの参加意欲 10. 投票への参加意欲 11. 政治的行動への参加意欲

(筆者作成)

表7-3 達成カリキュラムを起点とした社会参加をエンパワーするデザイン原則

- |   |
|---|
| 【1】 応答性を体験しやすいよう学校内の問題や運営を中心にカリキュラムを構成すること    |
| 【2】 生徒内で社会参加のロールモデルを設定しやすいよう生徒-生徒間関係を良好なものとする |
| 【3】 市民としての経験を得ることになる議論に開かれた学級風土を形成すること        |
| 【4】 学校内のルールに対して批判的な眼差しをすることに対する承認をすること        |

(筆者作成)

【1】、社会参加をエンパワーする学校カリキュラムの中心的な要因は、学校内の論点を学校内で学習をし、応答性を経験することである。量的研究から、学校外問題を学校外と関わって行う学習よりも、校内の運営や問題を学校内の人と関わる学習をすることの優位性がわかった。そしてこれらの因子は相対的に社会参加に強く影響を与える因子であることが判明した。また質的研究から、学校内には、応答性を得られる環境が整っている可能性があることがわかった。よって今後社会参加をエンパワーしていくためには、生徒が「学校内の意思決定や学校内の他者へ影響を与えた。影響を逆に与えられた」と思える学校内の内容・方法を重視し、教育政策や学校でのカリキュラムをデザインしていくが必要になる。

【2】、中心的な要因とまではいえないが一定程度有効性が認められるカリキュラムとして、良好な生徒-生徒間関係を築き、それぞれの生徒なりのロールモデルが存在する環境が挙げられる。量的研究から、潜在的カリキュラムの中でも、良好な生徒-生徒間関係は、社会参加へ相対的に強く影響を与えることがわかった。そして質的研究から良好な生徒-生徒間関係では友人を社会参加のロールモデルとして設定していることがわかった。よって、今後社会参加を効果的に促進するためには、良好な生徒-生徒間関係の中で、生徒に普段学校内外でどんなことをして、どんな意見を持っているのかを語らせ、教師がそれらに肯定的なフィードバックしていくが必要になる。

【3】、「開かれた学級風土」を形成することである。量的研究から、潜在的カリキュラムの中でも、議論に開かれた学級風土は、社会参加へ影響を与えることがわかった。議論に開かれた学級風土の中では、教室で政治的対立に触れ、民主主義政治における対立の役割に対する理解が深まり、参加することの重要性を学ぶことになる。このような環境では、生徒は政治や市民の問題に関する複雑な情報を理解するように刺激され (Lin, 2014)、コミュニティや組織への帰属意識を経験することで、主権者であることの意味を学ぶことができる (Flanagan et al., 2007)。

【4】、社会参加を抑制するカリキュラムの要因として、自分たちが学ぶコミュニティを「民主的か」と疑えない環境が挙げられる。量的研究から、既存の学校ルールを民主的であると捉える生徒は、社会参加経験や効力感が低いことがわかった。そして質的研究から社会参加意欲や市民的効力感が高い生徒は、学校のルールや環境に対して、新たな提案をすることを容認してくれる経験をしていることがわかった。よって今後社会参加を効果的に促進するカリキュラムづくりでは、批判的に物事を捉え新たな提案をする生徒に対して教師が応答することが必要不可欠になる。

### 第Ⅲ部 社会参加をエンパワーする学校カリキュラムに関する開発的検討—意図・達成カリキュラム起点両者に基づくカリキュラムの提案—

第Ⅲ部の目的は、次のように重層的である。1つ目は、第Ⅰ部で明らかになった意図カリキュラム研究起点によるデザイン原則と第Ⅱ部で明らかになった達成カリキュラム研究起点によるデザイン原則の両者を保障した社会参加をエンパワーする単元を開発すること。2つ目は、単元の実施を通して、実際にエンパワメント格差是正を行うこと。3つ目は、格差是正に叶うデザイン原則として広く提供すること。

以上の目的を達成するために、第Ⅲ部では、デザイン研究という方法論を用いた。デザイン原則に基づく単元の開発・実践・検証を繰り返す研究を行うことで、格差是正のためのデザイン原則の質を洗練し、波及可能性を高めることのできる方法論を採用した。具体的には、筆者と定時制X高校の教師5名が連携し、2期にわたるデザイン研究を行い、エンパワメント格差の是正を目指した。なお、格差が是正されたかの基準は、もともと低い傾向にあったX高校の社会参加意識と筆者が第Ⅱ部で明らかにした中学生の社会参加意識の差が0になるか否かで判断している。

第1期デザイン研究では、上で述べた1つ目の目的、意図カリキュラム起点と達成カリキュラム起点の両者の往還の意識が弱かった。むしろ、意図カリキュラム研究起点のデザイン原則も刷新しようとする意識があった。そうした背景から、デジタル世界への社会参加を目標にした米国の単元からデザイン原則を導き「わがままで社会の制度と価値観を変えてみよう1」の開発・実践・検証を公民科「現代社会」のクラス行なった。BLM運動・Kuttoo運動等の他者のアドボカシーを取り上げながら、アドボカシー概念とアドボカシーを実行するスキルを獲得させ、実際にTwitter上で自身のアドボカシーをつぶやく実践を行なった。第1期からは、概念やスキルは獲得できても、実際に、授業外で社会参加していく生徒は少なかった。そして、エンパワメント格差も是正されなかった。

第2期デザイン研究では、情報科・地理歴史科の連携を図り、より往還を意識し、格差是正に向け、実践を行った。情報科では、SNSの仕組みや画像処理ソフトGimpの活用しながら自身の問題を発信する実践を、地理歴史科では、BLM運動の歴史性に注目しながら、自身になりうる社会運動のロールモデル探しをする実践を行った。結果として、第2期においてもエンパワメント格差が是正されることはなかった。

以上の2期の実践を終え、エンパワメント格差是正のためのデザイン原則としては、十分なものにならなかった。ただし、表10-9、10-10、10-11に示す、格差是正に向け学校教育が行うことのできる短期的な目標とすべきデザイン原則、特に公民や情報科に先鋭化したデザイン原則を明らかにできた点は意義がある。また、意図カリキュラム研究起点と達成カリキュラム研究起点の両者をカリキュラムに確実に組み込んでいくというカリキュラムの構成法を提起できた点には意義がある。今後、長期的には、これらが各教師や生徒の能力に依存することなく、学校という組織で格差是正を果たしていくことが求められる。

表 10-9 第3期で取り入れるエンパワメント格差是正を目指すカリキュラムデザイン原則(b)

意図カリキュラム研究を起点としたデザイン原則【単元構成原理編】	【3-a】	デジタル世界を含めた不正義状態を解消する参加システムへエンパワーする	第2期成果より
	【3-b】	①アドボカシーの実行・計画 ②不正義状態の構造的な理解 ③アドボカシー概念獲得 ④アドボカシー実行のためのスキル獲得 ⑤障壁となっている見方の転換 ⑥学びを踏まえたアドボカシーの再実行という学習段階	第2期反省より
	【3-c】	多様な教科だけではなく学校全体で取り組む	第2期反省より
意図カリキュラム研究を起点としたデザイン原則【授業構成原理編】	【3-d】	【中心】自身のアドボカシーを開発し、多様な方法（音楽・芸術・スポーツ等）で発信	第2期反省より
	【3-e】	【周辺】過去や現在の人々（過去や現在のロールモデルになりうる他者）のアドボカシーを調査・分析	第2期反省より

表 10-10 第3期で取り入れるエンパワメント格差是正を目指すカリキュラムデザイン原則(a)

達成カリキュラム研究を起点としたデザイン原則【単元構成原理編】	【3-f】	応答性を重視した活動や学習環境を作る	第2期成果より
	【3-g】	議論に開かれた学級風土のもと実施する	第2期成果より
	【3-h】	良好な生徒-生徒間関係を築き、集合的行動へ向かうことで社会参加のロールモデルを見つけやすい空間を作る	第2期成果より
	【3-i】	上の①や⑤の段階には、生徒には、社会システムの変革に関する取組をさせ、成功し個人的な利益を受ける経験と失敗し挫折する経験両者を保障しなければならない	第2期反省より

表 10-11 第3期で取り入れるエンパワメント格差是正を目指すカリキュラムデザイン原則(c)

カリキュラム構成法としての原則	【3-f】	上に示す意図カリキュラム起点のデザイン原則(a)と達成カリキュラム起点のデザイン原則(b)、どちらも取り入れたカリキュラムを作る	第2期反省より
-----------------	-------	--	---------



## 終章 本研究の成果と課題

第Ⅰ部の成果として、市民性教育研究において従来重視されてこなかった研究方法論並びに問いの立て方が持つ可能性を提起した点が挙げられる。子どもが目標を達成する市民性教育へと変革していくためには、従来の問いの立て方だけではなく、ICCS調査に見られるような問いの立て方と研究アプローチが必要であることを提起できた。

第Ⅱ部の成果として、これまでの社会参加カリキュラム研究のデザイン原則を達成カリキュラムの視点からエビデンスベースで問い直した点が挙げられる。従来、社会参加カリキュラム、特に社会参加を目標にした顕在的カリキュラムは、学校外と連携しながら、学校外の問題を解決することをデザイン原則としてきた。しかし、探索型の達成カリキュラム研究を導入した結果、むしろ学校内の生徒同士と連携しながら、学校内の問題を解決していく「応答性」が高い学校空間をデザイン原則の軸とした方が社会参加をエンパワーできることが確認された。このように、従来のデザイン原則を効果の視点から批判的に検討できた。

第Ⅲ部の成果として、意識的に意図カリキュラム研究起点と達成カリキュラム起点の両者を外すことのない社会参加カリキュラムを構成する必要性をデザイン研究から提唱した点が挙げられる。新たなカリキュラムの構成法を提起できた。

最後に、本研究の成果が社会科教育学に与えるインパクトを述べたい。本研究の社会科教育学へのインパクトは、従来とは次の2つの意味で異なる、社会科カリキュラム改善や評価の方法論を示した点にある。

1つ目は、峯(2011)・井上(2010)・岡田(2014)のような授業や単元レベルの改善の方法ではなく、中学3年間といった中長期的なカリキュラムレベルの改善方法を示したという意味での成果である。このように、カリキュラムレベルというロングスパンでの評価を可能にする方法論を提起した点に新規性がある。

2つ目は、社会科教育以外から社会科教育の議論の枠組みの有効性と限定性を検討していく方法論を示したという意味での成果である。従来の研究は、社会科教育内で、社会科は、いかにあるべきかを語る傾向が強かった。しかしながら、本研究のような、社会科の内容や方法、そして、それ以外のカリキュラムを因子として設定することで、社会科の外側から見た内容・方法の有効性、並びに限界性を明らかにできる方法論を示した点に新規性がある。

このように、旧来の社会参加カリキュラムの言説を批判的に検討するだけではなく、従来取り上げられてこなかった研究方法論を重要な位置に位置付けた点に本研究の意義がある。