

# 中学生からみた社会参加と 学校カリキュラムの関係性

—混合研究調査に基づいて—

小栗優貴

(2021年10月5日受理)

Impacts of the Civic Engagement School Curriculum on Junior High School Students:  
A Mixed-Method Approach

Yuki Oguri

**Abstract:** In this study, we clarify the impact of the civic engagement curriculum on junior high school students. Further, we adopted a mixed-method approach to discuss the conditions for effective civic engagement lessons in junior high school. First, we conducted a questionnaire survey using the ICCS (International Civic and Citizenship education Survey) framework. This was completed by 1495 students at junior high schools. Second, we conducted qualitative, semi-structured interviews with three students. The considerations obtained from this research are as follows: (1) The main condition for civic engagement is dealing with content that is politically responsive within the school. (2) Good student relationships and role models for civic engagement should be built.

Key words: Civic Engagement, ICCS, Mix Method Approach, Citizenship Education, Curriculum Evaluation

キーワード：社会参加, ICCS 調査, 混合研究法, 市民性教育, カリキュラム評価

## 1. はじめに

学校教育は、子どもの社会参加をどのように促せるのか。この問いは、古くから研究されてきている。この問いを解明していくにあたって、これまで以下のような前提で研究してきたのではないか。

1つ目は、既存の日本の学校カリキュラムでは社会参加を十分に促進できていないという認識である。こ

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：草原和博（主任指導教員）、棚橋健治、  
木村博一、永田忠道、川口広美、  
渡邊 巧

れにより研究者は国内ではなく他国の卓越したカリキュラムに注目し、それらを参照枠として社会参加を促進させる条件を明らかにしてきた（唐木、2010・久保園、2017・古田、2019）。

2つ目は自身の専門領域を優先して、社会参加の促進条件を提案すべきという認識である。各研究者は社会科（唐木・寺本、2007）、総合的な学習の時間（加藤、2017）、学校経営（古田、2015）など、それぞれの領域に先鋭化させて社会参加の条件を明らかにしてきた。

これまでの研究は、これら2つの状況認識に立つことで、日本にはない特筆すべき促進条件を、個別の分野・領域別に提起してきたという意義がある。しかし本稿では、これら2つの前提を一度棚上げして、日本の子どもの社会参加の実態に即し、かつ特定分野・

領域に閉ざすことなく教育課程全体に着目し、社会参加の促進条件を明らかにしていく。学校生活の中であらゆる経験をしている子どもからみた社会参加の源泉を実証的に解明し、特定の教科・領域の学習に完結されない社会参加の促進条件を明らかにするところに、本研究の新規性がある。

## 2. 理論的フレームワーク

### 2.1 参加民主主義と社会参加の定義

本研究において、筆者は学校教育における目標に社会参加を置くべきだという立場をとる。なぜ、学校において社会参加を促進させることが必要だろうか。学校教育はより良い民主主義社会を目指し、デザインされる。蒲島 (1988) によれば、民主主義は、すべての市民が社会へ参加していくことで、個人の自由と権利が保障されるという。こうした「参加民主主義」論に基づけば、学校はより良い民主主義を目指すために、子どもを民主主義社会の担い手へエンパワーしていくべきと言える。

では、そうした前提のもと「社会参加」をどのように定義すればよいだろうか。定義するにあたって世界的な市民性・市民性教育の調査 (International Civic and Citizenship Education Studies: 以降, ICCS) が提唱するシヴィック・エンゲージメント (以降, 社会参加<sup>(1)</sup>) 概念が参考になる。ICCSは、表1のように、社会参加を10の側面からなると捉えており、参加先である「社会」は、学校・政府・SNSと幅広い。「参加」は、選挙などの制度化された参加からSNSなどのヴァーチャルな参加まで、また学校外でのボランティア活動のような現行体制の維持を志向した参加から、デモや違法運動を含む体制の解体を志向した参加まで含まれる。さらに、現に行動している「参加」だけでなく、参加できる意欲をともなう感情的側面、参加の計画に関する認知的側面まで、参加の概念を広く捉

えるようになっている。このように幅広く「社会参加」を評価できることから、ICCSの概念を援用する。以降、社会参加を「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」と定義し研究を進める。

### 2.2 社会参加の促進・抑制を行う文脈をみとる枠組み

本研究では、社会参加を個人の能力として捉えるのではなく、本人とシステムの複雑な相互作用によって形成される (プロンフェンレンナー, 1996) と捉える。こうした考えに基づき、ICCSは、市民性 (社会参加) を形作る文脈をとらえる枠組み (Contextual Framework) として図1を提案している。本研究ではこの枠組みを採用したい。

ICCSは、社会参加が促進されるか否かは構造的に決定されるという見方を示している。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、家庭環境) からなり、その3つも先行要因と過程要因に分かれることが読み取れる。前者は、子どもが生まれた段階で規定されがちなシステム、後者はそのシステムに基づいて行われる経験を指す。家庭を例にすると、先行要因として家庭の社会経済的背景、すなわち高所得層でその土地の言語を使いこなす (Levinson, 2012) ことが過程要因に影響を及ぼす。そして所得・言語等により家庭においてニュースの話題が定期的になされるかが決定し、子どもがその経験を通して社会参加するかが規定されていく。このように複雑にシステムが関係し、社会参加が規定されていくのである。

前述の通り、本研究においては、すべての市民が「社会参加」することによって民主主義がより良くなっていくことを想定している。そのためこれ以降では、すべての子どもを社会参加させる機会を保障できる学校/教室に注目する。この学校/教室にも社会参加の促進をめぐる複雑なシステム (カリキュラム) があるとの視点に立ち、図1に見られる網掛け部を調査していく。

表1 ICCSによる社会参加概念の構造

行動的エンゲージメント (behavioral engagement) 【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 (emotional engagement) 【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 (cognitive engagement) 【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)

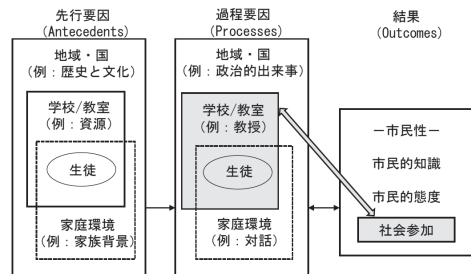


図1 ICCSの市民性を形作る文脈

(野崎, 2012と Schulz et al., 2016をもとに筆者作成)

### 3. 研究全体の手法

本研究では、量的研究と質的研究を併用する混合研究法をとる。クレスウェル・プラノクラーク (2010) によれば混合研究法は、大きく4つ (トライアンギュレーションデザイン・埋め込みデザイン・説明的デザイン・探索的デザイン) に分かれるが、本研究ではその中でも説明的デザインを用いた。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。本研究では、社会参加と学校カリキュラムの関連性の説明が求められる。そのため、関連を客観的に捉えられる量的調査とその関連を深く記述できる質的調査を併用して用いるのは、子どもから見て有効な社会参加条件を詳しく説明する上でふさわしいだろう。

具体的には、まず量的研究として質問紙調査によって「量的調査 RQ：社会参加を促す学校教育の条件とは何か」を明らかにした。そして、その明らかになったことに基づくインタビュー調査から「質的調査 RQ：なぜその条件が社会参加を促すか」について説明した。この2つの RQ の解明を通して、中学生から見た社会参加と学校カリキュラムの関係性を描き、今後の市民性教育に対して、効果的な (より社会参加を達成していきやすい) 条件を提示した。

### 4. 量的調査 RQ：「社会参加を促す学校教育の条件とは何か」の解明の方法

量的調査 RQ 「社会参加を促す学校教育の条件とは何か」を明らかにするにあたって、以下の手続きをとった。まず社会参加を促す学校カリキュラムに関する先行研究をもとに社会参加の促進条件を仮説として導出した (4.1)。その後、仮説に基づいた質問項目を作成するために予備調査を (4.2)、次に本調査である質問紙調査を実施した (4.3)。質問紙を回収した後の分析については、はじめに尺度構成のために因子分析を、次にパス解析を行った。なお、今回は顕在的カリキュラムに注目した小栗・堀井 (2021a) と潜在的カリキュラムに注目した小栗・堀井 (2021b) の研究データ・仮説モデルを統合し、分析をした<sup>(2)</sup>。

#### 4.1 研究仮説

学校教育を顕在的そして潜在的カリキュラムからなると捉える。そうした2つのカリキュラムを視点にし、社会参加を促す学校教育の条件を先行研究から仮説として導出した結果、表2となった (導出過程は、小栗・堀井, 2021a と小栗・堀井, 2021b 参照)。これ以降、表2の8つの社会参加を促す条件が直接的に社会参加

表2 社会参加を促す学校教育の条件の整理

ユカ顕 ラリ在 キ的	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
ユカ潜 ラリ在 キ的	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)

に正の影響を与えるという仮説を検証する。そのため、8つの概念を並列的に扱い、どの概念が社会参加をより強く促進するのかを明らかにする。なお、表2の1から4は頻度を、5と6は、関係間のサポートの強さを、7は自由な意見表明環境評価を、8はルールへの納得度を尋ねている。

#### 4.2 予備調査

先行研究では、「1. 学校外との学び合い」「2. 学校内での学び合い」「3. 社会問題の学習」「4. 学校運営・問題の学習」「8. 民主的な学校ルール」に関する尺度がなく、質問紙を作成するのが難しかった。そこで高校生2名、中学生3名 (高校3年生1名・高校2年生1名・中学3年生1名・中学2年生2名) に自身が通っていた、もしくは通っている中学校での1. から4. と8. について尋ねる30分程度の半構造化インタビューを行った。予備調査結果とそれに基づいて完成した質問項目は、小栗・堀井 (2021a, 2021b) が詳しい。

#### 4.3 本調査

質問紙調査は、筆頭者の所属する大学における倫理審査委員会承認のもと行った。対象は中学校15校に在籍する3年生1495名 (男性753名、女性705名、回答しない37名) である。

### 5. 量的調査 RQ：「社会参加を促す学校教育の条件とは何か」の結果・考察

#### 5.1 因子分析の結果

表2内の1. から4. と8. については探索的因子分析 (主因子法・プロマックス回転) を行った。また表2内の5. から7. と表1の社会参加について、確認的因子分析を行なった。結果は、小栗・堀井 (2021a, 2021b) が詳しい。

#### 5.2 パス解析の結果

8つの条件が社会参加へ与える影響を明らかにするために、パス解析を行い、仮説を検証した。なお、各カリキュラム因子に相関を仮定した上でパス解析を行なった。有意水準5%を満たさないパスを削除しな

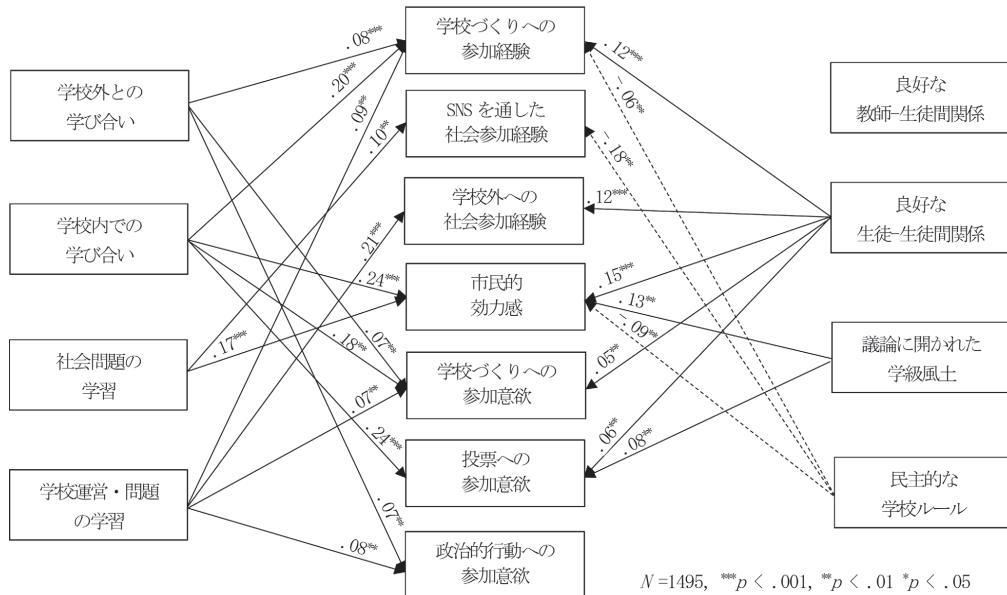


図2 パス解析の結果

がら分析を繰り返し行った。検証結果は図2の通りである。図2における実線は、正の影響を示し、点線は負の影響を示す。なお煩雑さを避けるため、カリキュラム因子間の共分散(相関)を省略している点を付す。モデルの適合度は、CFI=1.000, RMSEA=.000, SRMR=.001であり、十分な適合度が示された。図2について、表2内の8つの上位概念(学習方法・学習内容・マイクロレベル・ミドルレベル)を視点に比較し、それをパス係数の大きい順に列挙すると表3の傾向が見られた。

表3 社会参加の促進・抑制をめぐる命題

命題1	学校内での学び合い>学校外との学び合い
命題2	学校運営・問題の学習>社会問題の学習
命題3	一定程度影響を与える良好な生徒-生徒間関係と、全く影響を与えない良好な教師-生徒間関係
命題4	一定程度有効な議論に開かれた学級風土と抑制要因となる民主的な学校ルール

(筆者作成)

### 5.3 量的調査 RQ「社会参加を促す学校教育の条件とは何か」についての考察

これ以降、各命題を考察をしていく。考察の際は、社会参加を促す先行研究の視点を取り上げ、なぜその条件が有効・無効となるのか検討する。

#### 命題1：学校内での学び合い>学校外との学び合いの考察

まず、学習の方法についてである。学校内での学び

合いは社会参加に強く影響を与える一方で、学校外との学び合いは、それほど影響を与えないことがわかった。従来社会参加学習が必要と主張してきた学校外との関わりは、子どもから見て、必ずしも効果的ではないという結果になった。

なぜこのような結果となるのだろうか。このデータ結果を理解するために、「応答性」という見方を導入したい。Penock (1952)によれば「応答性」とは、影響を与えるという意味の対義語として位置付き、「あらゆる(政治的)反応に返答される」ことだという。この応答とは、相手の言うことをそのまま承認するだけでなく、拒否することも含めた概念である。この視点に基づく、学校内での学び合いは、原則として相手が空間的にも社会的にも近くにいるので、アクションを起こせばその場で応答が返ってきやすい。教科学習をグループ学習として展開しても、そこには「分かったよ」「私の意見は違うよ」という応答がある。この応答は、子どもが大半の時間を共にするコミュニティの内部で行われているがゆえに、学校外のそれに比べて応答性が高く、発話者にもたらす有能観も大きい。本結果が起こる1つの仮説として、応答性の経験が社会参加を促している可能性を提起したい。

#### 命題2：学校運営・問題の学習>社会問題の学習の考察

次に、学習内容についてである。学校内運営・問題の学習は社会参加に一定程度の影響を与えていることがわかった。一方で、社会問題の学習は、それほど影響を与えないことがわかった。市民的効力感を形成す

るにあたっては、学校外問題の学習が必要不可欠な点に注意する必要があるが、相対的に見て学校運営・問題の学習を行なっていくことが社会参加を促進させるという結果になった。

なぜこのような結果となるのだろうか。上と同様の「応答性 (Pennock, 1952)」から解釈が可能である。学校外問題を扱う際には、その問題の特性から応答に時間を要したり、応答がないこともあるだろう。一方で、学校運営・問題であれば、同意であれ反対であれ、何かしらの学校側の応答が得られる。その応答は、生徒らが過ごすコミュニティの規範・ルールを規定していくものでもある。本結果が起こる1つの仮説として、応答性の高さが、社会参加を促進していく可能性を提起したい。

### 命題3：一定程度影響を与える良好な生徒-生徒間関係と、全く影響を与えない良好な教師-生徒間関係の考察

良好な生徒-生徒間関係は社会参加に一定程度の影響を与えていることがわかった。一方で、良好な教師-生徒間関係は、影響を与えないことがわかった。

教師-生徒間関係が社会参加に影響を与えていない理由を説明するために、教師-生徒間の厳格性という見方を導入したい。日本の中学生は、教師の権力の源泉を「罰」「厳しさ」で捉える傾向にあることが明らかになっている(林, 橋 2007)。この視点に基づくと、厳格な関係性が成り立ったコミュニティ、すなわち、弱い立場(中学生)と強い立場(教師)の関係が強固に確立されたコミュニティの内部では、教師に対して中学生が積極的に働きかけることには困難が伴う。よってそのような空間では、「社会参加」そのものが引き出されにくい状況下にあると解される。

一方で、同じ厳格性という視点から捉えれば、生徒-生徒同士にはそれほど厳格な関係はなく影響を与える存在だと認識していると推察できる。そうした関係の中では、Beaumont (2010) のいう社会参加のロールモデルとして他の生徒を認識するようになるのではないかと。本結果が起こる1つの仮説として、厳格な権力関係がある教師-生徒間関係では参加を引き出しにくく、良好な関係を築きやすい生徒-生徒間関係では、自分と同じ立場の生徒を社会参加のモデルとして捉え、参加に引きつけられる可能性を提起したい。

### 命題4：一定程度有効な議論に開かれた学級風土と抑制要因となる民主的な学校ルールの考察

議論に開かれた学級風土は、社会参加に一定程度の影響を与えることが分かった。なぜだろうか。その理由は、すでに国際的にも考察がなされている。議論に開かれた学級風土では、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) という考察である。本データも上の考察と同様に解することができるだろう。

そして民主的なルールは、一部の社会参加因子に負の影響を与えることがわかった。この結果を解するために、過剰適応という見方を導入したい。そもそも現在の学校のルール(校則)とその作成プロセスが非民主的なものであることが指摘されている現状(荻上・内田, 2018)を踏まえると本来非民主的な学校ルールにも関わらずそのルールを民主的だと捉える生徒は、学校ルールに過剰適応しようとする生徒であると考えられる。つまり過剰適応し校則やルールに従順になる生徒は、学校が求める価値規範に対してもより従順になりやすい。そのため、SNSなどで議論へ参加していくことはよくないことといった学校側の価値(坂本ほか, 2020)に過剰適応し、負の影響を与えた可能性を提起したい。

以上より、子どもから見た社会参加を促進する学校カリキュラムについて以下のような新たな仮説が立つ。

表4 考察からみた社会参加の新たな仮説

- |   |
|---|
| ①学校内(学校内での学び合い+学校運営・問題の学習)が学校外(学校外との学び合い+社会問題の学習)よりも社会参加へ有意になるのは、応答性が学校内で保証されているから(命題1・2より) |
| ②教師の存在が社会参加に影響を与えないのは、教師が強い権力性を持つから(命題3より)  |
| ③良好な生徒-生徒間関係が社会参加に影響を与えるのは、生徒内で社会参加のロールモデルを設定しやすいから(命題3より)                                  |
| ④開かれた学級風土が社会参加を促進するのは、民主的環境を経験するから(命題4より)   |
| ⑤学校のルールを民主的だと認識する生徒が社会参加しないのは、批判的な眼差しをできる環境にないから(命題4より)                                     |

(筆者作成)

## 6. 質的調査 RQ: 「なぜその条件が社会参加を促進・抑制させるか」の検討方法

ここからは、これら5つの新たな仮説について、生徒の語りから質的に説明を加えていく。

### 6.1 質的調査の調査方法

調査の方法としては、仮説検証型の半構造化インタ

ビューの手法を用いた。上記の説に関するインタビューは、人間関係などの情報を含むため、生徒の発言の信頼性には注意する必要があるが、インタビューの手法をとることで本研究の主眼でもある中学生からみたカリキュラムが明らかとなる。インタビューの具体的な手続きとしては、調査対象となる学校・クラス・インタビュー対象生徒の選定(6.2)、調査対象校での1週間の観察と調査対象者への30分インタビュー(6.3)、調査結果の文字起こしの分析(6.4)の順で行なった。

### 6.2 調査対象となる学校・クラス・生徒

質的調査の対象校は、質問紙調査を行なった15校の中での1校であるA中学校(仮名)にした。A中学校を対象としたのは、A中学校が前章で明らかになった条件を経験していた生徒(学校内での学び合い/学校運営・問題の学習/良好な生徒-生徒間関係の平均値が他の14校と比べ高かった生徒)が多く、かつ全体的に社会参加意欲が高く、豊かな情報を引き出せると判断したからである。

なお、理論的フレームワークで論じた通り、社会参加は、家庭・地域の状況によって規定されてしまう部分がある。しかしA中学校は、学校長・数名の教員が「しんどい学校である」と認識しており、家庭や地域の特色が決して優れているわけではない。もとより社会参加意欲が高いわけではない点を補足しておく。

A中学校から承諾を得た後は、インタビュー対象者を決定した。今回は、筆者が観察も合わせて行うことから、中学3年生の特定のクラス(以降、1組と表記)に絞り込んだ。1組の中でも調査同意が得られた生徒を社会参加意欲の高い順に並べ、上位3名をインタビュー対象者とした。これ以降3名を社会参加の意欲が高い順にX氏(男性)・Y氏(女性)・Z氏(男性)とする。

### 6.3 観察とインタビュー

クラスで実際に行われているカリキュラムを把握するため5日間20時間分の授業観察を行った。観察の際に記述したフィールド・ノーツは、インタビューの補完データとして使用した。

インタビューは、放課後に空き教室を借りて1人30分程度で行なった。インタビューの質問項目は、量的研究の考察に対応して表5のように設定した。

「①：学校内が学校外よりも社会参加へ有意になるのは学校内で応答性が保証されているから仮説」に関わって、学校外との関わり(Q3)、学校内での関わり(Q4)、学校運営・問題の学習(Q5)、社会問題の学習(Q6)の際に正直な意見を言うか・影響を与えられると思うかを聞き取る質問項目を用意した。そうするこ

表5 インタビュー項目

インタビュー項目	対応
Q1.先生に、意見を求められたとき、正直な意見をいいますか。	② (①)
Q2.友達との意見を求められたとき、正直な意見をいいますか。	③ (②)
Q3.自分は、先生に影響を与えられる存在だと思いますか。	① (②)
Q4.自分は、友達に影響を与えられる存在だと思いますか。	①
Q5.普段、社会問題で意見を求められるとき、正直な意見を言っていますか。	①
Q6.普段、学校問題で意見を求められるとき、正直な意見を言っていますか。	①
Q7.あなたの学年に普段社会を良くするために頑張っている人は誰ですか。	③
Q8.その人のことをどう思いますか。	③

(筆者作成)

とで、応答性を得る意思があるかを確認した。その後は、「なぜ影響を与えられるか」等追加発問をし、応答に関わるコードが出てくるかを検証した。

「②：教師の存在が社会参加に影響を与えないのは教師が強い権力性を持つから仮説」に関わって、教師という権力のある世界への参加を聞き取る質問項目を用意した(Q1)。その後、具体的な状況を述べてもらい、教師の存在をどのように考えているかを聞き取った。

「③：生徒-生徒間関係が社会参加に影響を与えるのは、生徒内で社会参加のロールモデルを設定しやすいから仮説」に関わっては、生徒-生徒間の権力関係をどう捉えているか(Q2)、その後具体的なロールモデルを挙げてもらい(Q7)、それをどう認識しているかを問う質問を用意した(Q8)。

「④：開かれた学級風土が社会参加を促進するのは民主的環境を経験するから仮説」と「⑤：学校ルールを民主的だと認識する生徒が社会参加しないのは、批判的な眼差しをできる環境にないから仮説」に関しては、検証をしなかった。④議論に開かれた学級風土に関しては、既に述べたように各国の調査で一定程度の妥当な考察が得られているからである。また、「⑤：学校ルールを民主的だと認識する生徒が社会参加しないのは、批判的な眼差しをできる環境にないから仮説」は抑制要因の検証である。今回の質的調査では社会参加を促されている人をサンプリングした。そのため、検証できなかった。一方で、上記のインタビュー項目を通して「⑤'社会参加していくのは批判的な眼差しをできる環境にあるから仮説」に関しては実証できるデータが得られたため、⑤の裏となる⑤'の検証については調査の予定にはなかったが記述することにした。

### 6.4 インタビューの分析手法

インタビューは、生徒の語りを文字起こししたのち帰納的に分析を行なった。今回の質的研究の目的は、量的研究で明らかになった①～③と⑤の検証と検証に関わる事象を生徒の声から記述することにある。そのため、分析にあたっては対象者の語りからインタビュー結果を引き出すのできる帰納的方法を採用した。具体的には、川喜田(1967)が行うラベル作り、グループ編成、叙述化という手続きに沿って行いそれを繰り返すことで妥当性を高めた。

## 7. 質的調査 RQ: 「なぜその条件が社会参加を促すか」 検討の結果・考察

生徒のインタビュー結果をもとに、新仮説(①～③と⑤)について生徒の語りから検証していきたい。これ以降、筆者が作成したフォーカスコードは、【 】で示す。なお、インタビューデータ内の((二重括弧))は、筆者による注を指す。

### 7.1 学校内が学校外よりも社会参加へ有意になるのは学校内で応答性が保証されているから仮説(①仮説)の質的検討(Q3-Q6)

量的調査において、学校外との学び合いや学校外問題を扱うよりも学校内の学び合いや学校内運営・問題を扱った方が社会参加を促すという結果が起こったのは、学校空間に応答性が保証されているからだと考察した。

X氏は、学校内の学び合いでは影響を与え合うことができることを認識していることがわかった。氏は「((自分は友達に))影響を与えられんじゃないか。逆に自分もされたこともある」と語った上で、数学の時間を事例に出し「自分はちょっと時間がかかるやり方をやってたり、みたい感じで、他の人から、こうやったほうが早いんじゃない?・・・(中略)・・・そのほうが早いとか、そういうところで感じたことがある。」というように述べた。このことからX氏からは、影響を与えられた数学の時間を経験していることが読み取れた。

Y氏もX氏と同様の語りが見られた。つまり学校内の学び合いの際には、自身が影響を与える存在であることを語った。数学の時間に「優れた」やり方で、教師を感心させた経験を挙げて、「うれしく」なったことを報告した。実際の筆者による観察から数学の時間は、他者と解き方についての議論中心であることがわかっている。一授業につき最低一回は黒板に解答を記入することが求められるため、席を立てて自由に教え合い、影響を与え合う空間が形成されていた。2名にとっては、数学が一番印象的な時間のようなことが国語・英語・社会に関しても「毎時間、毎時間班机」

にしていることを生徒自らが語っていた。このようにX・Yの語りからは、【応答性のある授業】によって、自身が影響を与え、与えられる存在と認識していることがわかる。

加えてZ氏は、学校運営・問題の学習に関しては、学校外問題に比べて積極的に発言することを話した。修学旅行先をどこにするかという具体例を出し、行先の希望は「さすがに言います」と述べ、自分の希望は伝えたほうが良いと述べた。その理由を「身の回りに起きているというか」と語った。このように学校内の集団の意思決定が自分にフィードバックされるという応答性のあることが、学校運営・問題に参加することにつながり、社会参加に結びついていると考えることができる。

一方で、X氏・Y氏は、学校外問題の学習の際にも学校運営・問題の学習の際にも自身の意見を「時間をとってでも作り上げる。大切だから」「正直にいます」と論じており、「学校内には学校外よりも応答性がある」趣旨の発言はなかった。

またZ氏は自分は学校内の他者に「影響を与えているか、与えられているかもわからない」と語った。学校内に応答性が存在していることを認識しておらず、必ずしも上の仮説を支持していない語りがあった。

まとめると、学校内の応答性の高さ(①説)に関して対象者の3名中2名が認識しており、その2名は学校外への働きかけでも応答性があると認識していた。よって学校内と外の応答性の差までは十分に説明できないが、社会参加する・しようとしている生徒は、一定の応答性を経験していることが確認された。

### 7.2 教師の存在が社会参加に影響を与えないのは、教師が強い権力性を持つから仮説(②仮説)の質的検討(Q1)

量的調査において、教師-生徒間関係から社会参加に影響を与えられないのは、教師が持つ権力性が強く、生徒から教師の世界への「参加」を引き出すことができないからだを考察した。こうした事象を3名の生徒はどのように認識しているだろうか。

X氏・Y氏・Z氏は、それぞれ「先生と生徒が同じ目線」「先生とは、生徒のように仲が良い」「先生が私たちのことを思っている」と発言していたことから、そもそもこの仮説は矛盾しているように思える。しかしX氏・Z氏は、教師の権力性について認める語りもしていた。

X氏は「先生と友達だったら友達の方が影響を与えやすい。」と述べ、その理由を「発表したときに((先生に))そういう考え方あるか」と驚かせた経験の少なさに求めた。ここから普段から教える一教えられる

立場があり、教えられる立場が教える立場に影響を及ぼすことは難しいことが読み取れる。

Z氏は「((空気を読むために思っていないことを言う)) 感じはあります。なんか誰か何かを決まらないときに、なんか、じゃあ俺がやるとかいて」というように、教師がいる空間でのプレッシャーを感じていることを表明した。

以上を踏まえると、「先生と生徒が同じ目線」「先生が私たちのことを思っている」といった発言は、一定の権力関係は認めた上で生徒のように仲が良いという発言したと解釈できる。これらとパス解析の結果より、教師の存在が社会参加に影響を与えないのは、そもそも子どもらにとって教師が権威的存在であることは自明であり、権威性の中で良い関係を築こうとも、その中では参加という影響を与える行為をすることは難しい可能性がある。つまりX氏・Z氏の語りから、権力関係の中では、社会参加という影響を与える行為自体を引き出しにくい傾向が読み取れる。

一方で、Y氏は「先生の方が影響を与えやすい」と述べ、その理由を「友達だったら、なんか、ただの話だと思って、なんか、普通にスルーされるときもあるけど、先生だったら最後まで丁寧に聞いてくれたり、なんか、ああ、いいねとかも言ってくれるから」というように、教師こそ影響を与えやすい存在として認識しており、Y氏に限っては教師の世界へこそ参加が見込めやすいようであった。

まとめると、本仮説は十分に妥当性があるとは言えないが、【教師という存在自体が持つ権力性】の認識は3名中2名に見られ、こうした関係のもとでは社会参加が引き出しにくい傾向が読み取れた。

### 7.3 生徒-生徒間関係が社会参加に影響を与えるのは、生徒内で社会参加のロールモデルを設定しやすいから仮説(③仮説)の質的検討(Q2,Q7,Q8)

量的調査から、生徒-生徒間関係から社会参加へ一定程度の影響を与えていたことは、良好な関係の中で社会参加のロールモデル的な存在がいるからだと考えた。実際3名は、学校内の生徒-生徒間関係を非常に良好なものと捉え、その上で社会参加をしている他の生徒をモデルとして捉えていることがわかった。

X氏は、ロールモデルとして生徒会長である同性の〇〇氏を挙げた。〇〇氏を意識が高い、僕にはできない、と説明するのではなく、「誠実だなと感じます。どうやったら良くなるのか((考えていて))」というように語った。

Y氏は、ボランティアや神楽をやっている同性のロールモデル△△氏を挙げ、「モデルと思うか」と追加質問する前から、「自分もそういうことしたいなど

思って」と語った。筆者の観察では、△△氏は、休み時間に活発に過ごす生徒ではないし、Y氏と関係が深いわけではなかった。しかし、Y氏はクラス全体を良好な関係としており、接することの少ない友達もあがれる存在として設定していることが見てとれた。

Z氏は、X氏と同様の〇〇氏を挙げた。〇〇氏を「頼りがいのある人・・・(中略)・・・なりたいですね」というように語った。それ以外にも、試験対策のためにテスト問題を考へて、学校で印刷し、学年全員に配布する□□氏もなりたいたと述べた。

まとめると、③の仮説に関して、良好な生徒-生徒間関係の成立したコミュニティには、自己が真似できる・真似したい社会参加のロールモデルの存在が明らかとなった。このように3名とも【社会参加するモデルへの憧れを持てる環境】が整っていることも、社会参加への促進を支えていると解される。

### 7.4 社会参加していくのは批判的な眼差しをできる環境にあるから仮説(⑤仮説)の質的検討(Q1-Q8)

質問項目としては用意しなかったが、⑤の仮説に関連するインタビュー結果もあらわれたため、論じていきたい。

X氏・Y氏・Z氏は、批判的な眼差しというよりも新たな提案をする生徒であることがわかった。そして三氏とも、それを受け入れてくれる環境があると認識していることがわかった。

X氏は、マフラーと手袋に関する校則に対して新たな案を学校側へ提示した経験がある。X氏は、「校門入ったら((マフラーや手袋を))取らなきゃいけない。だけど教室まででもいいんじゃないか・・・(中略)・・・そっから厳しくなくなった」と述べ、参加の結果、受け入れられた経験を語った。

Y氏は、1年に2回開催されるA中学校が設定した授業「意見発表会」を挙げて、「自分の意見を言うことに抵抗がないし、意見を受け入れてくれる環境があると語った。

またZ氏も図書委員として「本のポップ作り」を自ら率先して提案し、実行したことをインタビューの中で語っていた。新たな環境を作っていく意思とそれを認めてくれる環境があることを「クラスの雰囲気がいいから」と語った。

まとめると、当初の仮説は「社会参加していくのは、批判的な眼差しができる環境にあるから」よりも「多様な提案を認めてくれる環境にあるから」というように修正していくべきだろう。対象者3名中3名とも【新たな提案を認めてくれる環境】があると認識しており、実際にそれを体験した。このような環境下でこそ参加が引き出されやすいと捉えるべきかもしれない。



## 8. おわりに

### 8.1 研究のまとめと示唆

以上の混合研究調査から、中学生から見た社会参加と学校教育カリキュラムには、以下のような関係があると結論づけられる。

第1に、社会参加を促進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効果的に促進するためには、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ことが必要になるだろう(①より)。

第2に、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。今回の研究では考察に加えなかったが議論に開かれた学級風土も本来ここに関わるだろう。よって、今後社会参加を効果的に促進するためには、教師が良好な生徒-生徒間関係を築けるよう支援する。さらにそうした関係の中で、教師が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。そうすることで社会参加のロールモデルを構築できる環境を用意していくべきだろう。(③・④より)。

第3に、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だろう。例えば、生徒自身が考える学校内の課題を全体に共有させ、教師もその課題にどのような意見があるかを提示していくことができるだろう(⑤より)。

第4に、社会参加を直接的に促進していない要因として、良好な教師-生徒間関係が指摘できる。量的研究の結果では、良好な教師-生徒間関係は、一貫して社会参加に影響を与えていなかった。そして質的研究の成果からも、どんなに良好な関係が構築されていても、弱い立場と強い立場の間では影響を与えようとする行為を意味する社会参加そのものが引き出されにくい語りが一部見られた。良好な教師-生徒間関係は他の参加を促す要因(例えば生徒-生徒間関係)を支えている可能性があるが、社会参加の促進に限ってみると、教師の直接的な権力行使はできるだけ抑制的で、生徒相互の関係構築を間接的に支援すべきことを示唆している。すでに述べたような自身の参加経験の発表の場を設けたり、生徒自身の課題を主張させる時間を設けるという場づくりが間接的支援として考えられる(②より)。

### 8.2 研究の展望

最後に本研究内に取り残された課題を論じよう。第1の課題は、社会参加因子として7つを設定したにも関わらず7つに沿った考察ができなかった点である。今後はより丁寧に目的変数である社会参加に注目し考察をする必要があるだろう。

第2の課題は、質的な検証が十分及ばなかった点である。今回の質的調査は、量的調査において考察したことを仮説として検証した。結果3名とも仮説通りになることは少なかった。ここから、促進条件の多様性があることが推察される。この参加を促す学校のメカニズムの共通性と多様性を今後より明確にしていかなければならないだろう。

本研究は、子どもの視点に立ち社会参加と学校カリキュラムの関係性を捉えてきた。本研究の結論を視点に従来の社会参加を目標にしたカリキュラム研究を見ると、従来主張されてきた学校外を中心とした社会参加カリキュラムは、子どもの社会参加を促してくれるカリキュラムとは言えないという課題が浮かび上がる。同時に、従来議論の枠組みに入っていなかった生徒-生徒間関係や学級風土という側面からもカリキュラムを構成する必要性を提起することになる。

しかし、本研究で論じたのは子どもの見方に過ぎない。今後は、冒頭で述べた先行研究において主張されたカリキュラムと本研究で提供したカリキュラムを調停していく研究が求められる。すなわち参加民主主義

の理念が反映された内容・方法・関係・空間と社会参加を促しやすい子どもへの効果から導かれる内容・方法・関係・空間をどうカリキュラムに組み入れていくかの検討が求められる。前者だけであれば子どもは参加を達成しにくいし、後者だけであれば民主主義の理念が反映されにくい。これらの調停が必要である。

## 【注】

(1) 本研究では、Civic Engagementを「社会参加」と訳した。本研究は、広く教育研究で用いられてきたタームである「社会参加」に関するカリキュラムを子どもの論理から問い直す研究だからである。ただし、表1に見られる ICCS の概念構造からすると、「社会参加」よりも大きく、かつ政治学一般概念である「市民参加」と訳すことも考えられる。

(2) 小栗・堀井 (2021b) については、<https://researchmap.jp/y.oguri/> 資料公開にて公開している。

## 【参考文献】

- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp.525-528). NJ: John Wiley & Sons.
- ブロンフェンブレナー (著) 磯貝芳郎・福富護 (訳) (1996) 『人間発達の生態学』川島書店.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 421-431
- 古田雄一 (2015) 「アメリカの貧困地域における子どもの市民性形成をめぐる環境的課題—学校・地域におけるシティズンシップ教育の機会格差と隠れたカリキュラム—」『学校経営学論集』3, pp.12-20.
- 古田雄一 (2019) 「子どもの市民性形成への学校風土 (school climate) の影響に関する研究動向—政治的社會化を基盤としたアメリカでの実証研究を中心に—」『国際研究論叢』32 (3), 99-112.
- 林清美・橘良治 (2007) 「児童・生徒による教師影響力の認知」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』56 (1), 139-204.
- J.W. クレスウェル, V.L. プラノクラーク (著) 大谷順子 (訳) (2010) 『人間科学のための混合研究法 質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン』北大路書房.
- 唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂.
- 唐木清志・寺本誠 (2007) 「中学社会・公民的分野におけるサービス・ラーニング実践—単元『地方自治と路上喫煙・ポイ捨て禁止条例』を事例として—」『中等教育研究』26, 57-70.
- 加藤智 (2017) 「総合的な学習の時間の展開と課題: 米国外サービス・ラーニングの現状と課題の分析から」『愛知淑徳大学論集. 文学部・文学研究科篇』42, 11-26.
- 蒲島郁夫 (1988) 『政治参加』東京大学出版会.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法』中央公論社.
- 久保園梓 (2017) 「アメリカにおける『子どもの声』を基盤とした市民性教育プログラムの意義—プロジェクト・ソープボックスを事例として—」『公民教育研究』25, 49-62.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lin, A. R. (2014). Examining students' perception of classroom openness as a predictor of civic knowledge: A cross-national analysis of 38 countries. *Applied Developmental Science*, 18 (1), 17-30.
- 野崎志帆 (2012) 「IEA の『市民性教育国際調査 (ICCS 2009)』の概要と結果について」『部落解放研究』195, 43-58.
- 荻上チキ・内田良 (2018) 『ブラック校則 理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社.
- 小栗優貴・堀井順平 (2021a) 「子どもの社会参加を促進している学校カリキュラムとは何か」『社会科学研究』95, 印刷中.
- 小栗優貴・堀井順平 (2021b) 「潜在的カリキュラムが中学生の社会参加に与える影響」日本教育工学会 2021年春季全国大会 (第38回大会) 発表資料.
- Pennock, J. R. (1952). Responsiveness Responsibility and Majority Rule. *The American Political Science Review*, 46 (3), 790-807.
- 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真 (2020) 『デジタル・シティズンシップ』大月書店.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2018). *Assessment Framework*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

## 【謝辞】

調査にご協力いただきましたすべての皆様に感謝申し上げます。また本研究に関してご指導いただきました堀井順平先生 (広島文化学園大学) に心よりお礼申し上げます。