

学位論文要約

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

目 次

図表一覧

序章 本研究の目的・意義・方法

- 第1節 研究主題
- 第2節 研究の意義と特質
- 第3節 研究の方法と本論文の構成

第1章 理論的フレームワーク

- 第1節 社会参加の定義
- 第2節 子どもの社会参加のエンパワー・ディスエンパワーを捉える枠組み：
生態学的アプローチ
- 第3節 生態学的アプローチから理解できる子どもの社会参加に関する問題状況：
エンパワメント格差
- 第4節 エンパワメント格差是正となる/ならない学校カリキュラムの重層性

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2章 日本の社会参加カリキュラム研究の歴史

- 第1節 社会参加カリキュラムの史的展開の整理の枠組み
 - 第1項 社会参加カリキュラムについて先行研究で述べられた特質
 - 第2項 社会参加カリキュラムの史的展開の分析枠組み
- 第2節 社会参加カリキュラム研究の史的展開
 - 第1項 米国のサービス・ラーニングに学ぶ意図カリキュラム研究
 - 第2項 論争になった/ならなかった実施・達成カリキュラム研究
 - 第3項 顕在的カリキュラムから拡張した実施・達成カリキュラム研究
 - 第4項 エンパワメント格差の視点から再構成する意図カリキュラム研究
 - 第5項 現実を調査する実施カリキュラム研究・達成カリキュラム研究
- 第3節 先行研究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

第3章 ICCS 調査からみた日本の社会参加カリキュラム研究の特質と課題

第1節 「ICCSは何のために・誰に・何を・どのように調査・分析しているか」

第1項 ICCSは、「何のために」調査・分析しているか

第2項 ICCSは、「誰に・何を」調査・分析しているか

第3項 ICCSは、「どのように」調査・分析しているか

第4項 ICCSが示唆するカリキュラム研究アプローチ

第2節 ICCS 調査からみた日本の社会参加カリキュラム研究の特質・意義・課題

第1項 ICCS 調査から見た日本の社会参加カリキュラム研究の特質

第2項 日本の社会参加カリキュラム研究の意義と課題

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—

第4章 実証的検討の方法：ミックス・メゾット・アプローチ

第1節 調査の全体像

第2節 量的調査の方法

第1項 仮説の生成

第2項 質問紙の開発過程

第3項 質問紙調査の対象者と実施の手順

第3節 質的調査の方法

第5章 世界水準から見た中学生の社会参加意識と社会参加カリキュラム認識の特質

第1節 日本の中学生の社会参加意識の結果・考察

第1項 日本の中学生の社会参加意識の結果

第2項 日本の中学生の社会参加意識の考察

第2節 日本の中学生の社会参加カリキュラムの認識の結果・考察

第1項 日本の中学生の社会参加カリキュラムへの認識の結果

第2項 日本の中学生の社会参加カリキュラムへの認識の考察

第3節 考察：「なぜ良い社会参加カリキュラムを受けて、低い社会参加意識になるのか」

第6章 量的調査「社会参加をエンパワーしている実施カリキュラムとの条件は何か」の結果・考察

第1節 因子分析・基礎統計量の結果

第2節 社会参加に影響を与えている顕在的カリキュラム因子とは何か

- 第1項 社会参加に影響を与えている顕在的カリキュラム因子とは何かの結果
- 第2項 学校内を軸に学習していくことが学校外を軸に学習することよりも社会参加に影響を与える現象の考察
- 第3項 SNSを通じた社会参加に影響を与えない実施カリキュラム
- 第4項 達成カリキュラム研究アプローチから見た社会参加をエンパワーする顕在的カリキュラム改革の方向性

第3節 潜在的カリキュラムは、社会参加にどのような影響を与えているか

- 第1項 潜在的カリキュラムは、社会参加にどのような影響を与えているかの結果
- 第2項 社会参加に影響を及ぼさないに教師-生徒間関係に関する考察
- 第3項 社会参加に影響を及ぼす教師-生徒間関係に関する考察
- 第4項 社会参加に影響を及ぼす議論に開かれた学級風土の考察
- 第5項 社会参加に負の影響を与える民主的な学校ルール
- 第6項 関連しない・関連の弱い社会参加因子
- 第7項 達成カリキュラム研究アプローチから見た社会参加をエンパワーする潜在的カリキュラム改革の方向性

第7章 質的調査「エンパワーする実施カリキュラムを生徒はどう語るか」

第1節 インタビュー調査の項目と聞き取り方法

- 第1項 調査の目的・方法・対象
- 第2項 調査におけるインタビューガイドと分析手法

第2節 質的調査結果・考察：中学生3名は「エンパワーする実施カリキュラムをどう語るか

- 第1項 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仮説（①）の質的説明(Q3-Q6)
- 第2項 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）の質的説明(Q2)
- 第3項 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)
- 第4項 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)

第3節 達成カリキュラムを起点とした際の社会参加カリキュラムのデザイン原則

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実践的検討 — 意図・達成カリキュラム起点両者の往還に基づくカリキュラムの提案 —

第8章 開発的検討の方法：デザイン研究

第1節 開発の目的と方法

第1項 目的

第2項 方法

第2節 研究連携校である定時制高校Xの実践的文脈

第9章 第1期デザイン研究

第1節 開発までの経緯ーデザイン原則の選択ー

第1項 デザイン原則一覧表からの選択

第2項 デザイン原則の再構築

第2節 現代社会単元

「わがままで社会の制度・価値観を変えてみよう1」の構成

第1項 現代社会のクラスの状況とデザイン原則の使い方

第2項 実施した単元の概要

第3節 デザイン原則の有効性と修正

第10章 第2期デザイン研究

第1節 教科連携という条件変更に基づくデザイン原則の拡大

第1項 チームの再編成

第2項 目標論の再編成

第3項 デザイン原則の使い方とデザイン原則の再構成

第2節 情報科・地理歴史科連携単元

「わがままで社会の制度・価値観を変えてみよう2」の構成

第1項 「社会と情報」の場合

第2項 「社会と情報」の生徒の達成度とデザイン原則の修正

第3項 情報科「情報の表現と管理」の場合

第4項 「情報の表現と管理」の生徒の達成とデザイン原則の修正

第5項 地理歴史科「世界史A」の場合

第6項 「世界史A」の生徒の到達度とデザイン原則の修正

第3節 実践的検討部の結論

第1項 第2期時点でのエンパワメント格差是正のデザイン原則

第2項 実践的検討部の成果と課題

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

第2節 本研究の課題

参考文献

付録

付録1 中学生を対象とした質問紙

付録2 中学生X氏 インタビュー 文字起こし

付録3 中学生Y氏 インタビュー 文字起こし

付録4 中学生Z氏 インタビュー 文字起こし

付録5 定時制高校生を対象とした質問紙

付録6 現代社会単元「わがままで社会の制度・価値観を変えてみよう1」の実際

付録7 社会と情報単元「わがままで社会の制度・価値観を変えてみよう2」の実際

付録8 情報の表現と管理単元

「わがままで社会の制度・価値観を変えてみよう2」の実際

付録9 世界史A単元「わがままで社会の制度・価値観を変えてみよう2」の実際

序章 本研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題

本研究は、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を目的としている。

そもそもなぜ、子どもの「社会参加」に注目する必要があるか。それは、市民による「社会参加」が現代民主主義の基礎になることと関係している。現代の民主主義では、市民が参加することによって、個人の自由と権利が保障されている（蒲島・境家, 2020; 山田, 2016）。また、市民が「社会参加」することで、市民自体の成長がなされ、政治システムの安定が保たれている（Flanagan et al., 2010; 田村, 2020）。こうした「参加民主主義」という発想を持つ場合、この「社会参加」は、成人になってから期待されるものであってはならない。なぜなら、政治的社会化研究では、子どもはすでに社会集団から「社会参加」意識に対して何らかの影響を与える（ドーソン, 1989; Gimpel et al., 2003）ことが示されており、特に子どもは、正統的周辺参加の外側から内側に迫る過渡期であるためであること（Schulz et al., 2010）が指摘されているからである。すなわち、「社会参加」の意識は、子どものうちから形成されてしまうからである。特に日本の個別的文脈においては、子どものうちから「社会参加」が「意識高い系（川中, 2015, p. 100）」「危険で怖い（富永, 2017a, p. 229）」と認識させられる傾向にあるのだから、より子どもの「社会参加」に注目していかなければ、民主主義システムの崩壊になりかねない状態にあると言える。以上を踏まえると、民主主義社会を成立させるために子どもの段階からの「社会参加」に注目していく必要があることが分かる。

では、なぜ子どもの「社会参加」を促す上で、「エンパワー」という表現を用いるのか。それは、本研究が現代の子ども間に見られる格差を前提としていることに由来する。現在の日本の子ども間には、「市民としてのエンパワメント格差（Levinson, 2010; Levinson, 2012）」が広がっていることが認知されつつある。これは、多様な背景を持つ子どもは、そうでない子どもと比べて、社会経済的背景や家庭・地域・学校での市民性教育の機会等に恵まれないため、民主主義への参加から阻害されやすいという構造的問題を指す（古田, 2016）。こうした機会格差は、結果として多様な背景を持つ人々の「声」を排除することになってしまい、

もともと社会経済的背景や家庭・地域・学校での市民性教育の機会等に恵まれた人々の「声」で出来上がる社会を追認してしまう。こうした現状があることを理解した際には、単に社会参加を「促す」「励ます」ことよりも、多様な背景に置かれた状態の子どもを「人間が本来もつ力を発揮することを可能にするよう、それを阻害している要因を軽減し、平等で公平な社会を実現しようとするところに価値をおいた考え（桜井，2012）」である「エンパワメント」することが求められるようになってくる。こうした社会参加をめぐる「格差」が見られる現状には、エンパワーすることで「参加民主主義」の理念実現に叶ってくるのである。

次に、なぜ子どもの社会参加をエンパワーする際に、学校教育のカリキュラム改革をデザイン原則という形で明らかにするのか。まずなぜ、学校教育に注目するのかについてである。それは、市民性を形成する要因とされる学校・地域・家庭（Schulz et al., 2018）のうち、学校が格差是正の使命を果たしやすいからである。多様な背景を持つ生徒は、そもそも家庭や地域での資源に乏しい傾向にある（手島，2007；舞田，2017；須藤，2020）。さもなれば、家庭や地域ではない学校こそが格差是正の装置になるべきである。しかしながら、その学校も格差是正の装置になるどころか、格差促進の装置になっているということを指摘する研究もいくつか見られる（野崎，2015；古田，2021）。これらの研究からは、学校教育のカリキュラムによっては、社会参加をエンパワーするどころか、ディスエンパワーしてしまうということが示唆される。では、社会参加をエンパワーできるカリキュラムのデザイン原則とは何だろうか。この問いの答えを、特定の学校文脈でしか成り立たない原則に留めていくのではなく、文脈に根ざしながらも汎用可能なデザイン原則としていくことが求められてくるだろう。そのために汎用性を意識した学校教育のカリキュラムのデザイン原則という形で明らかにする。

最後に、そのデザイン原則を明らかにするにあたって、なぜ達成カリキュラム研究の導入が求められるのだろうか。そもそもカリキュラムは、意図レベル・実施レベル・達成レベルという重層的なものである⁽¹⁾（田中，1996）。これは、それぞれ、政策上や教師の構想として、教室での実践として、子どもの学びとして、重層的に捉えようとする概念である。従来の研究は、意図カリキュラム研究を起点に研究を行うことで、民主主義とくに、参加民主主義から見て意味のあるようなカリキュラムを構想してきた。一例を示したい。意図カリキュラム研究では、参加民主主義において、権力を持つ他者に意義を申し立てた参加が必要であるとすれば、意図カリキュラムは、実際に権力者に対して働きかけるカリキュラムを構想してきた（古田，2016；久保園，2019；久保園，2020）。しかし、筆者はここに疑問を抱く。

当該カリキュラムによって本当に意義を申し立てる社会参加がエンパワーされるのだろうか。実際に権力者に働きかけることで、絶望感・幻滅感を助長させる可能性も残されている。このように、意図カリキュラムレベルでの構想だけでは、参加民主主義という視点から見て意味のあるカリキュラムになっても、子どもの社会参加意欲へ効果的に働きかけるものにならないというパラドクスが起こる可能性がある。そこで、本研究で導入するのが「達成カリキュラム研究」、なかでも ICCS 調査に見られるような探索型の達成カリキュラム研究である。「達成カリキュラム」の次元を取り入れることで、つまり子どもの「社会参加」を達成した際の実施カリキュラムを探ることで、どのような意図カリキュラムが良いのかという新たな方向性で研究を進める。起点と方向性を変えることで、どのようなパラドクスが起き、そのパラドクスを乗り越える社会参加カリキュラムを提案できる。

以上を踏まえ、本研究ではまず、従来の研究が意図カリキュラム研究起点であったこと、そして、その意義と課題を論証する（第Ⅰ部）。次に、達成カリキュラム研究を起点とした問い「子どもの社会参加をエンパワーしたカリキュラムの条件とは何か」を調査によって解明する（第Ⅱ部）。最後に、調査結果を応用し、従来の意図カリキュラム研究（第Ⅰ部）と達成カリキュラム研究（第Ⅱ部）両視点を組み込み、社会参加カリキュラムを開発する（第Ⅲ部）。これを広く適応可能な社会参加をエンパワーするためのカリキュラムのデザイン原則という形で刷新していく。

第2節 研究の特質と意義

第1に、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である。

従来の先行研究は、意図カリキュラムを起点とし研究を進めてきた（唐木, 2007・古田, 2015・久保園, 2017・加藤, 2017 等）。これらの研究は、他国の意図カリキュラムを解釈することで、日本にはない新たな社会参加カリキュラムを、特定の学問領域に先鋭化して提案してきた点に意義がある。すなわち、従来の先行研究は「参加民主主義」という目的から見て合理的なカリキュラムとは何なのかと言う理念と、理念を実現する具体を論理的に示し、日本の学習指導要領の改善の方向性を示してきたと言う意義がある。

しかし、こうした「意図カリキュラム」を起点とした研究に偏重してしまうと、子どもの目標達成を約束するカリキュラムから離れていってしまう可能性がある。なぜなら意図カ

リキュラムがそのまま実践され、子どもに達成される可能性は低いからである (Schulz et al., 2010)。さらに市民性教育の場合、人々の社会への多様な認識がカリキュラムに影響し、意図カリキュラムから実施カリキュラムへ、実施カリキュラムから達成カリキュラムへ移行する過程でズレが生じやすくなっていく (Keating and Kerr, 2013) からである。従来の研究は、このようなズレを見落としてきており、意図カリキュラムだけを優れたものとしてきた可能性が考えられる。本来、市民性教育は、単に意図カリキュラムレベルで終わるのではなく、実際の教室で実施し、子どもに達成させていくことで、より「良い」市民と社会を形成していくことが使命となるのではないか。

こうした目標達成から乖離していくという課題を乗り越えるべく本研究では視点の転換をはかった。すなわち、子どもの達成カリキュラムを引き起こしている実施カリキュラムの側を明らかにすることで、子どもにとって効果のある意図的カリキュラムを究明することにした。すでに、達成カリキュラムから研究者の解釈によって、「実施カリキュラムが良かったか」を判定する、いわば研究者の解釈に基づく検証型の達成カリキュラム研究は、行われていた。しかし、それでは結局子どもの社会参加を促す主因を特定できていないという課題から、子どものデータに基づいて「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」の因果を特定する、いわば探索型の達成カリキュラム研究を導入した。本研究は、目標達成を約束するカリキュラムの重要性を示し、そのための問いの立て方と研究方法論の新たな可能性を提起した点に意義がある。

第2に、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。

これまでは各教科・各領域を単位とした意図カリキュラムに焦点化して、「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という視点から議論が進められてきた。例えば、2000年代以降の社会科教育では、「社会科は社会参加までを目標とするべきか」の問いのもとで研究が行われてきた。峯(2002)や松浦(2013)は、社会参加までを目標とするべきとの立場に対抗する形で、直接的な社会参加から一歩引きさげたカリキュラムを提案した。一方で、唐木(2010)は、社会科教育でこそ社会参加を目標として位置付けるべきだと対抗してきた。このように従来の研究は、各教科・各学問領域に先鋭化させて社会参加カリキュラムについて議論してきた点に一定の意義がある。

しかし、子どもの主因を特定する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、子どもの社会参加は特定の教科・領域だけではなく、学校教育全体で促進されてい

るものであり、教育の意味と効果を考えれば、むしろ学校カリキュラムの諸領域が連携して社会参加を促していくことの重要性に言及するものである。本研究は、「その教科・領域でこそやっていくべきだ」だけではなく「どの教科・領域でも」といった議論の枠組みが重要であることを、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した点に意義がある。

第3に、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、それをもとに学校全体を射程に入れた社会参加カリキュラムを再構成したことである。

上述のとおり、先行研究は、意図カリキュラムを起点とし、社会参加カリキュラムの議論を進めてきた。この理由は、民主主義の目的を実現するために、各教科・領域を単位として社会参加をエンパワーするカリキュラムの条件とその具体を提言してきたからである。しかしながら、学校の中で多様な経験をしている子どもから見れば、それは社会参加をエンパワーするカリキュラムの条件の1つに過ぎない。さらに言えば、提案されたカリキュラムの条件は、実際には社会参加を促進していない可能性さえ残されている。または、研究者や教師が意図していない場面においても、社会参加をエンパワーしたり、ディスエンパワーしたりする隠れたカリキュラムが潜んでいる可能性もある。このように、多様な経験をしている子どもにとって、何が有効であるかブラックボックスである状態を解決するために、本研究では子どもの認識調査に基づいて社会参加を促す条件を明らかにした。すなわち、本研究は、実証調査によって明らかとなった子どものエビデンスを、社会参加カリキュラムをめぐる議論のアリーナに乗せた点に意義がある。

第3節 研究の方法と本論文の構成

本研究では、前述の目的（＝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という目的）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）を採用している。

まず、大きく部単位での構成を説明しよう。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、研究課題を導出する。第Ⅱ部は、調査編とし、達成カリキュラムを起点とした筆者による調査の結果・考察を行う。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・検証する。

第1章 理論的枠組み

第1節 社会参加の定義

第1節では、「社会参加」の定義を述べた。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) が提唱するシヴィック・エンゲージメント概念に依拠して設定している。ICCS は, 表1-1のように, 社会参加を10の側面からなると捉えている。表1-1を見てみると, 実際に参加する先は, 投票だけではなく, 学校・SNS など中学生そして現代の状況に適合する形で幅広く設定していることが読み取れる。加えて「参加」は, 選挙などの制度化された参加から SNS などの非制度的な参加まで, 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ことがわかる。さらに, 「参加」は, 現に行動している「参加」だけではなく, 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。

このように現代に生きる中学生のための「社会参加」を体系的に評価できることから, 本研究では, ICCS の「社会参加」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。なお, シヴィック・エンゲージメントを政治学一般で使用されてきた「市民的関与 (山田, 2016)」と訳すのではなく, 「社会参加」と訳すことで, 従来の教育学研究で用いられてきた「社会参加」を目標としたカリキュラム研究を発展できるとの着想で「社会参加」を用いている。

第2節 子どもの社会参加のエンパワー・ディスエンパワーを捉える枠組み： 生態学的アプローチ

第2節では, 「社会参加」意識の規定のされ方について述べた。結論を先取りすれば, 本研究では, 「社会参加」が子どもに備わった個人的な能力として捉えるのではなく, ブロン

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

(Schulz et al., 2016 をもとに筆者作成)

フェンブレンナーのいう「生態学的システム理論（Bronfenbrenner/磯貝ほか訳）」の考え方により「社会参加」が規定されていると考える。すなわち、人とシステムとの複雑な相互作用によって社会参加が促進・抑制されていると捉える。この生態学的システム理論を具体化したフレームワークとして、ICCSが開発し

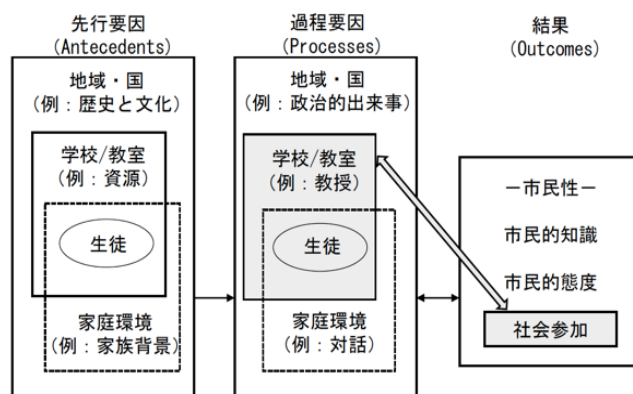


図1 市民性を形作る文脈を捉える枠組み
(野崎, 2012/Schulz et al., 2018 をもとに作成)

た市民性を形成する文脈フレームワーク（contextual framework）というものがある（野崎, 2012 ; Schulz et al., 2018）。当該フレームワークを図示したものが図1である。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）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。

第3節 生態学的アプローチから理解できる子どもの社会参加に関する問題状況：エンパワメント格差

第3節では、本研究が想定している子どもの社会参加状況について取り上げた。第2節で述べた生態学的アプローチに基づいてデザインされた市民性を形成する文脈フレームワークからは、すでに0歳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が示唆される。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。

実際に、地域・国・家庭の背景が多様な市民は、そうではない市民と比較して「社会参加」

にこうした状況が見られることは、理論的にも実証的にも指摘がなされている（蒲島・境家，2020）これは、社会経済的背景や家庭・地域・学校での市民性教育の機会等に恵まれないため、民主主義への参加が阻害されやすいという連鎖的な作用として生じる問題である（古田，2016）。こうした問題は、「市民としてのエンパワメント格差（Levinson, 2010）」と表現されている。本研究では、日本の子どもの間にはすでにエンパワメント格差が存在しており、これを是正することが「参加民主主義」の実現につながると捉える。

第4節 エンパワメント格差是正となる/ならない学校カリキュラムの重層性

第4節では、学校カリキュラム内部にも、複雑なシステム（＝カリキュラムの重層性）があり、その重層性の共奏によって「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ことを論じた。

本研究では、先に述べた社会参加を規定する要因の地域・国、学校/教室、家庭のうち、学校教育に注目している。なぜなら、学校教育がすべての子どものエンパワーに向けて働きかけやすいからである。ただし、先のBronfenbrennerの見方からすれば学校内部にも、その複雑なシステムがあるとの捉え方ができよう。それを具体化した指摘がいくつかある。例えば、古田（2017）や野崎（2015）は、米国の市民性教育の先行研究を隠れたカリキュラムという視点から考察することで、顕在化されたカリキュラムでいかに社会参加を促したとしても、潜在的なカリキュラムでは社会参加に意味がないことを教え込んでいる可能性を指摘した。すなわち、顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムという重層性の中で「社会参加」が規定されているということを理解できる。

またIEAのカリキュラム概念も、その複雑性を表している（Manganellie et al., 2015）。IEAによると、カリキュラムは、①意図されたカリキュラム、②実施されたカリキュラム、③達成されたカリキュラムの3つに分かれるが（田中，2000）、各位相には多様なステイクホルダーが介在するために、移行の過程でズレが生じるのは避けられない（Schulz et al., 2010）。すなわち、学校内には、顕在レベル・潜在レベルだけではなく、意図・実施・達成レベルにも複雑なシステムが内在しているということが分かる。本研究では、「潜在的・潜在的カリキュラム×意図・実施・達成レベル」を視点に社会参加カリキュラムを捉えることで、Bronfenbrennerのいう相互作用的なシステムという複雑さを持ったものとして理解できるようになる。

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は、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。

第 2 章 日本の社会参加カリキュラム研究の歴史

第 2 章では、これまで蓄積されてきた日本の社会参加カリキュラム研究の歴史を整理した。意図・実施・達成というカリキュラムの次元、そして研究の示唆・還元先の 2 軸で先行研究を捉えた結果、以下のようなカリキュラム研究史を描くことができた。

表 2-1 日本の社会参加カリキュラム研究の史的展開

1990 年後半 -2010 年	米国のサービス・ラーニングに学ぶ意図カリキュラム研究 —社会科とカリキュラム・マネジメントへの示唆—
2000 年後半 -現在まで	論争になった/ならなかった実施・達成カリキュラム研究 —社会科・家庭科・総合を中心とした示唆—
2010 年-2015 年	顕在的カリキュラムから拡張した実施・達成カリキュラム研究 —潜在的カリキュラムへの示唆—
2010 年代後半 -現在まで	エンパワメント格差の視点から再構成する意図カリキュラム研究 —社会科と学校経営への示唆—
-現在まで	現実を調査する実施・達成カリキュラム研究 —社会科をはじめとした学校全体の見直しのために—

上の表 2-1 は、社会科やカリキュラム・マネジメントといった分野で意図カリキュラム研究をスタートとしつつ、多様な分野へ、多様なカリキュラムを対象として研究が広がっていったことを見て取れる。

第3章 ICCS 調査からみた日本の社会参加カリキュラムの特質と課題

第3章では、前章で整理した研究を ICCS のカリキュラム研究の視点から考察した。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ションとして掲げ、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る。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スタート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スタート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、従来の日本の先行研究は、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することができたという意義がある。一方で、子どもにとって、真に効果的なカリキュラムの条件は何かは、ブラックボックスになっているという課題がある。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。つまり ICCS は、従来の日本の社会参加カリキュラム研究は、各学問の議論に先鋭化して研究を進めた結果、何が主因とされるのかわからないという課題を提起してくれるのである。そこで、続く第II部では、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—

第4章 実証的調査の方法

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）をとる。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。

調査の問いの構造は、以下である。まず大きくは、筆者が得た単純集計結果を ICCS 調査の結果と比較する「RQ1：日本の中学生の社会参加意識は高いのか，低いのか」，量的調査に基づく「RQ2：社会参加を促す学校カリキュラムとは何か」，質的調査に基づく「RQ3：社会参加を促進するカリキュラムを子どもはどのように認識しているか」を究明する。

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、表に伴う質問項目をインタビューや、すでに作成されている質問項目を借用し、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。

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)

第5章：世界水準から見た中学生の社会参加意識と社会参加カリキュラム認識の特質

筆者の調査の結果（有効回答数 1495 名）と ICCS 調査の結果を比較することで、世界水準から見た日本の中学生の社会参加意識と社会参加カリキュラム認識を明らかにした。

その結果、日本の中学生は、良い社会参加教育を受けていると答えるにも関わらず、低い社会参加意識になっていることが明らかとなった。このパラドクスを次のように考察した。

1つ目は、地域や家庭が社会参加をすることを良くないものとして密かに教え込んでおり、世界に劣らない日本の学校の市民性教育をしても、地域・家庭の教え込みに対抗できていないというメカニズムが存在している仮説である。

2つ目は、良い社会参加教育として挙げた「教師-生徒間関係」「議論に開かれた学級風土」は実のところ、儀礼的にもしくは付度して、「教師-生徒間関係」「議論に開かれた学級風土」について「良い（＝当てはまる）」と回答をしており、本来これら2つは悪い状態であるから、社会参加意欲が低いというメカニズムが存在しているという仮説である。

この仮説的メカニズムは、これ以降の調査に引き継がれるわけではないが、調査をしていく上での考慮事項として、検討する必要性を示唆する。

第6章：量的調査「社会参加をエンパワーしている実施カリキュラムとの条件は何か」の結果・考察

まずは、仮説（表4-1）のうちの顕在的カリキュラムと社会参加の関連性をとらえるために、因子分析・基礎統計量確定ののち、パス解析を行なった。その結果、以下表6-6の結果が得られた。下記の結果から社会参加に影響を与える有効もしくは無効となるカリキュラムの特質が2つある。

特質の1つ目は、表6-6に示された結果1・2と結果3・4の比較から、導き出されたものである。これらの比較から、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見て取れる。

特質の2つ目は、学校における「実施されたカリキュラム」のどの形態も「SNSを通した社会参加」に影響を与えていない点である。

表 6-6 顕在的カリキュラムが社会参加に与える影響についての結果

結果 1
「学校内での学び合い」は、「投票への参加意欲 .30 ($p < .001$)」「市民的効力感 .28 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加意欲 .22 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加経験 .21 ($p < .001$)」「政治的行動への参加意欲 .07 ($p < .01$)」に影響を与える。
結果 2
「学校運営・問題の学習」は、「学校外への社会参加経験 .22 ($p < .001$)」「政治的行動への参加意欲 .10 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加意欲 .09 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加経験 .08 ($p < .01$)」に影響を与える。
結果 3
「学校外との学び合い」は、「学校づくりへの参加経験 .08 ($p < .01$)」「学校づくりの参加意欲 .07 ($p < .01$)」「政治的行動への参加意欲 .07 ($p < .01$)」に影響を与える。
結果 4
「社会問題の学習」は、「市民的効力感 .12 ($p < .001$)」のみに影響を与える。

続いては、潜在的カリキュラムと社会参加をとらえるために、因子分析ののち、パス解析を行なった。その結果、以下表 6-7 のようになった。下記の結果から社会参加に影響を与える有効もしくは無効となるカリキュラムの特質が 3 つある。

特質の 1 つ目は、ミクロレベルの潜在的カリキュラムとして設定していた教師-生徒関係は全く社会参加に影響を及ぼさない一方で、生徒-生徒間関係は、強く多様な社会参加に影響を与えていたことである。これは、結果 1 と結果 2 の比較より導き出せる。

特質の 2 つ目は、「議論に開かれた学級風土」は、多様な社会参加を引き出す強い要因となっていることである。

特質の 3 つ目は、「民主的な学校ルール」は、過去や現在の社会参加の抑制要因となっていることである。

表 6-7 潜在的カリキュラムが社会参加に与える影響についての結果

結果 1
「良好な教師-生徒間関係」は、社会参加に正の影響も負の影響も与えない。
結果 2
「良好な生徒-生徒間関係」は、「学校づくりへの参加意欲 .15 ($p < .001$)」「市民的効力感 .15 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加経験 .13 ($p < .001$)」「学校外への社会参加経験 .11 ($p < .001$)」「投票への参加意欲 .07 ($p < .05$)」に影響を与えている。
結果 3
「議論に開かれた学級風土」は、「市民的効力感 .25 ($p < .001$)」「投票への参加意欲 .18 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加意欲 .16 ($p < .001$)」「学校づくりへの参加経験 .13 ($p < .001$)」「学校外への社会参加経験 .09 ($p < .01$)」「政治的行動への参加意欲 .09 ($p < .01$)」に影響を与えている。
結果 4
「民主的な学校ルール」は、「SNS を通じた社会参加経験 -.18 ($p < .001$)」「市民的効力感 -.05 ($p < .05$)」「投票への参加意欲 .08 ($p < .05$)」「投票への参加意欲 .08 ($p < .05$)」「学校づくりへの参加意欲 .08 ($p < .05$)」のみに影響を与えている。

これら顕在カリキュラムについて 2 つと潜在的カリキュラム 3 つについて特質を示した

後は、なぜこのようなメカニズムが起こるのか、先行研究をもとに合計5つの特質を考察した。

まず顕在的カリキュラムの特質1について考察した。なぜ学校外よりも学校内の論点や活動が社会参加をエンパワーさせるのか。それを「応答性(responsiveness)」の観点を導入し、説明した。「応答性」とは、「あらゆる反応に返答する(Pennoock, 1952)」という意味であり、反応をそのまま承認するだけでなく、検討した上で拒否することまでを指す。こうした「応答性」ある環境は、市民として認められていることを経験する文脈として重視されている(Maurissen et al., 2018)。今回、校内での学び合いや学校運営・問題の取扱いが社会参加に強く影響を与えたのは、両者ともに応答性が得られやすい実施カリキュラムであったことが推察される。例えば、学校内の学び合いは、グループ学習を通して友人に意見を述べることで、「分かった」「反対」という即応が得られやすい。「学校の問題をどう解決するか」は、実際に身近な社会の制度が変わったり、友人の意見や感想に接しやすいという応答がある。なお、これらの学校内の応答は、学校外に比べて特別な応答性といえるかもしれない。なぜなら中学校3年間に自らが主体となって作った応答は子どもが生きるコンテクストそのものであり、そのコンテクストの下で生活するがゆえに真正なもの(Levinson, 2010)でもあるからである。社会参加をエンパワーするには、再帰的な応答が得られる場とそこでの経験が重要となるのではないか。

次に顕在的カリキュラムの特質2について考察した。なぜいずれの実施カリキュラムも「SNSを通じた社会参加」に影響を与えていないのか。それはそもそも中学校カリキュラムがデジタル・シティズンシップの概念に対応できていないからと考えられる。本概念は、オンライン社会のシティズンシップとされ、①倫理、②情報・メディア、③参加/関与、④批判的抵抗で構成されるという(Choi et al., 2015)。特に③や④の意味でのデジタル・シティズンシップは、自身の声を誰にも制限されることがなく共感や反論などの応答が即座に得られやすい参加形態(Kahne et al., 2016)として注目されている。しかし日本では本概念に基づく実践は十分に普及するに至っておらず、本調査では影響関係が認められなかったと推察される。

さらに、潜在的カリキュラムの特質1について考察した。教師-生徒間関係・生徒-生徒間関係が社会参加に与える影響の違いを説明するために、関係間の「厳格性」という見方を導入し、説明を試みた。日本の中学生は、教師の権力の源泉を「罰」や「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, 橘 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子どもの主体的な行動は抑制され，「社会参加」そのものが引き出されにくい状況下になっていることが考えられる。

一方で，同じ「厳格性」という視点から捉えれば，生徒-生徒同士は，それほど厳格な関係は認められず，影響を与えられる存在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ことが可能となる。本結果が起こる1つの仮説として，良好な関係を築きやすい生徒-生徒間関係にあると，自分と同じ立場にある生徒の社会参加を肯定的に受けとめ，モデル化しやすい可能性を提起したい。

次に潜在的カリキュラムの特質2について考察した。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。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) からである。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。

最後に，潜在的カリキュラムの特質3について考察した。民主的な学校ルールは，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，説明を試みた。現在の学校のルール（校則）とその作成プロセスについては，必ずしも民主的とはいえないことが指摘されている (荻上・内田, 2018；大津, 2021)。このことを踏まえると，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) を受容し，肯定し，社会参加に負の影響を与えていると解するのが合理的であろう。

第7章：質的調査「エンパワーする実施カリキュラムを生徒はどう語るのか」の結果・考察

質的調査は、第6章の結果明らかになった社会参加をエンパワーするカリキュラムを、生徒は、どのように語るかを明らかにすることを目的とした。

質的調査の対象校は、質問紙調査を行なった15校中の1校であるA中学校（仮名）とした。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。A中学校に通う3名に対して、第5章の考察に基づき、以下表の社会参加をエンパワーするカリキュラムについて、どのような認識があるのかを尋ねるインタビュー調査を行った。結果、以下のことが明らかとなった。

表7-1 量的調査によって考察された
社会参加をエンパワーしている学校カリキュラム

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（学校外での学び合い+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
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
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
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
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

（①については第2節第2項で、②については、第3節第2項で、③については第3節第3項で、④については第3節第4項で、⑤については第3節第5項で論じた。筆者作成）

表7-1における①について。社会参加意欲が高い生徒は、社会参加をエンパワーしていた「学校内での学び合い」「学校運営・問題の学習」を、「応答性」を内包させたカリキュラムであると認識していた語りがあった。例えば、「自分はちょっと時間がかかるやり方をやったり、みたいな感じで、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（応答性）を感じたことがある。」という発言があった。

表7-2における②について。社会参加意欲が高い生徒は、社会参加をエンパワーしていない「教師-生徒間関係」については、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しても、参加という影響を与える行為を遂行することは難しいことを示す語りが見られた。例えば、「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いことを指摘した。

表7-3における③について。社会参加意欲が高い生徒は、社会参加をエンパワーしていた「良好な生徒-生徒間関係」について、社会参加のロールモデルが存在しやすい環境であると認識していた。例えば、インタビューの1名の生徒は、同性の友人を挙げて「頼りがいのある人・・・(中略)・・・なりたいですね」と述べていた。これは、生徒自身が「A中はみんな仲が良い」と言っており、こうした関係性のもとでは、社会参加を意識高い系と揶揄するのではなく、ロールモデルとして受けとめ、良好な関係が築かれやすい可能性が示唆された。

表7-4における⑤について。社会参加意欲が高い生徒は、学校ルールに批判的な眼差しを向けることが許される環境にあると認識していた。例えば、「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、批判的な眼差しを学校ルールに対して行い、結果として受け入れられた経験を語った。このように新たな提案ができる環境にあることが社会参加をエンパワーするのであり、それとは逆に、学校ルールを実態よりも過剰に民主的だと認識してしまう環境は、社会参加をディスエンパワーすることが示唆された。

最後に、第Ⅱ部の総括として、調査に基づいた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の一覧を示した。以下表Ⅱ-8を明らかにしたことが第Ⅱ部の成果である。

表Ⅱ-8 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)

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・達成カリキュラムを起点両者に基づく カリキュラムの提案—

第8章：開発的検討の方法

本開発的検討は、次のような重層的な目的を持つ。1つ目。意図カリキュラム研究起点によるデザイン原則と達成カリキュラム研究起点によるデザイン原則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。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。格差是正に叶うデザイン原則として広く提供すること。

この目的に向かって、本開発的検討部では、デザイン研究という方法論を用いた。研究者と教師が連携し、デザイン原則の修正を繰り返す研究を行うことで、デザイン原則の質を高めていき、波及可能性を高められるとの着想があった。

これ以降、定時制高校であるX高校と連携し、2期に分けて研究を行なった研究について述べる。なお、この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になれば、エンパワメント格差が是正されたとして研究を進めた。

第9章：第1期デザイン研究

まず、章の冒頭では、第Ⅰ部で論じてきた意図カリキュラム研究のデザイン原則8個、第Ⅱ部で実証してきた達成カリキュラム研究起点のデザイン原則4個を整理した。

第1期では、意図カリキュラム起点に基づくデザイン原則を先行研究のまま用いるのではなく、再構成する必要性と実際の再構成の結果を示した。近年提唱されているデジタル・シティズンシップカリキュラムに注目すれば、すでに蓄積されている意図カリキュラム研究起点のデザイン原則も、より格差是正に寄与する形で修正できるという着想に至ったためである。Kahneほか(2016)によれば、デジタル世界での政治は、参加型政治 (participatory politics) と呼ばれ、個人や集団がゲートキーパーを介すことなく、声や影響力を与えることができる」と説明する。すなわち、参加に意味を見出せない人が持っていた「誰も聞いてくれ

るはずはない」というその人を取り巻く社会的関係を打ち壊し、社会参加にエンパワメントできる可能性を持っている概念がデジタル・シティズンシップだという。こうした新たな可能性から、ハーバード大学のバークマン・クラインセンターが作成した DIGITAL CITIZENSHIP+RESOURCE PLATFORM（以降、センター略称に沿って DCRP と表記）が構想するカリキュラムも参照してデザイン原則を導くことにした。最終的に子どもの社会参加をエンパワーするデザイン原則は、先行研究の整理から導出した 8 個と、デジタル・シティズンシップカリキュラム DCRP の分析から導出した 4 個で意図カリキュラム研究起点の原則は、合計 12 個となった。達成カリキュラム研究起点の原則は 4 個と変わらない。

デザイン原則を作成した後は、単元で取り入れるデザイン原則をチームで決定する過程を論じた。第 1 期は、「現代社会」の 5 時間分という時間的制約もあることから、デザイン原則の絞り込みが避けられなかった。担当教諭が納得して実施できる原則を選択する、という規準を設け、デザイン原則を設定することとした。結果的に、第 1 期デザイン研究では、表 9-2 のように、意図カリキュラム起点に基づくデザイン原則を 4 個、達成カリキュラム起点の原則を 1 個を導入し、カリキュラムをデザインしていくことになった。なお、第 1 期のデザイン原則決定後は、前節で述べたデザイン原則のもと、X 高校の「現代社会」の担当教諭と協議を重ねて、5 時間分の以下表 9-3 のような単元「わがままで社会の制度と価値観を変えてみよう 1」を開発した。

表 9-2 第 1 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

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】	【1-a】	デジタル社会へエンパワメントする単元構成	DCRP より
	【1-b】	①アドボカシー概念獲得 ②アドボカシー実行のスキル獲得 ③学びを踏まえたアドボカシーの実行 という学習段階	DCRP 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】	【1-c】	自身のアドボカシーを開発・発信する	DCRP より
	【1-d】	社会（他者）のアドボカシーを調査・分析する	DCRP より
達成カリキュラム研究 を起点としたデザイン 原則 【環境編】	【1-e】	応答性を重視した活動や学習環境を作る	第Ⅱ部調査 【1】より

表9-3 第1期 実践した現代社会単元
「わがままで社会の制度と価値観を変えてみよう1」の概要

次	意図起点 単元構成 の原則	目標	教師の問い・教師の指示 (各次における中心的な問いは◎)	意図起点 授業構成 の原則	達成起 点 環境の 原則
【プレ】 社会参加に関する質問紙調査					
サイクル1		①概念獲得	○学校や普段の生活のことで「やめてほしい・変えてほしい・ムカつくこと」を挙げよう。わがままでOK。	【1-c】	/
			○「わがまま」と評価されるか「主張」と評価されるかは、どのように決まるか。「わがまま」はなぜ重要か。	【1-d】	
		②概念実現のためのスキル獲得	○Kutoo 運動は、なぜ社会を変えることができたか。	【1-d】	
		③概念/スキルを用いた表現	○社会を変えるために、自分が1時間目に書いたわがまますを、Twitter でつぶやく計画を立てよう。	【1-c】	
サイクル2	【1-a】 【1-b】	①概念獲得	○3人の発言に対して、周りの人が「わがまま」や「主張」だと評価する際の根拠はいつの制度・価値観か。 ○なぜ多くの方は、動画3は「わがまま」で、動画6は「主張」と評価するのか。 ○社会を良くするとはどういうことか。	【1-d】	/
		②概念実現のためのスキル獲得	○BLM 運動ではどんな投稿があるか SNS を調べよう。使われていたハッシュタグやシンボルを調べよう。	【1d】	
		③概念/スキルを用いた表現	○わがまますを Twitter で呟く計画を立てよう。社会の制度や価値観に訴え、注目を浴びようにしよう。	【1-c】	
サイクル3		①概念獲得		【1-d】	/
		②概念実現のためのスキル獲得	○BLM 動画を見て、社会の制度や価値観が変わるまでのフローチャートを作ろう！	【1-d】	
		③概念/スキルを用いた表現	返信に返信しよう。自身のツイートを振り返ろう。	【1-c】	
【ポスト】 社会参加に関する質問紙調査					

目標は、社会参加におけるエンパワメント格差を是正（＝社会参加に関する質問紙項目が第Ⅱ部で論じた中学3年生の平均値と同程度になること、特に「SNSを通じた社会参加経験」「学校づくりの参加意欲」「政治的行動への参加意欲」といったエスタブリッシュメントに対するの対抗を示す「参加」の項目値が中学3年生の平均値と同程度）をもたらすことであり、そのための下位目標として、①概念獲得・②概念実現のためのスキル獲得・③概念/スキルを用いた表現を設定した。

実践後、「現代社会」の受講生8名の授業での学びをもとに、デザイン原則の修正について論じた。結果、本単元を通してエンパワメント格差是正に達することはなかった。その根

拠は、「SNS を通した社会参加経験」「学校づくりの参加意欲」「政治的行動への参加意欲」に関する項目が中学生3年生の平均と同程度になることは、なかったからである。下位目標として、①概念獲得・②概念実現のためのスキル獲得・③概念/スキルを用いた表現に関しても、達成度がそれぞれ①6人/8人、②7人/8人、③3人/10人であったからである。こうした目標達成の状況から、その要因を特定し、第2期に向けて、デザイン原則表9-2を表9-8へ修正していくことが話し合われた。本修正では、個別的なデザイン原則の有効性を実証し、一部修正した。大きな改善点としては、主に、中長期的に多様な教科で取り組んでいく方向性が確認された。

1つ目。③概念/スキルを用いた表現は、自身の問題意識を表現する目標であり、それがうまく達成されなかったのは、自身のアドボカシーを分析する段階がないからだとして久保園（2020）の指摘を参考に、【1-b】の中に①不正義状態の構造的な理解を組み込み、表9-8のように①を②に繰り下げた。

2つ目。格差是正に至らなかったことから、表9-2の中に【2-c】を追加していくことが話しあわれた。そもそも5時間の公民科のみの実践では、社会システムによって引き起こるエンパワメント格差問題を解決することは難しいという反省から、多様な教科が中長期的に連動したカリキュラムをデザインしていくべき（Jennings, 2019）という視点を取り入れ、【2-c】多様な教科が中長期的に連動したカリキュラムをデザイン原則として追加した。これらの修正点は、表9-2から表9-8へ変更され、第2期のデザイン研究に引き継がれることになった。

表9-8 第1期省察後の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

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】	【2-a】	デジタル社会へエンパワメントする単元構成	第1期成果より
	【2-b】	①不正義状態の構造的な理解 ②アドボカシー概念獲得 ③アドボカシー実行のスキル獲得 ④学びを踏まえたアドボカシーの実行という学習段階	第1期反省より
	【2-c】	多様な教科が中長期的に連動したカリキュラム	第1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】	【2-d】	自身のアドボカシーを開発・発信する	第1期成果より
	【2-e】	社会（他者）のアドボカシーを調査・分析する	第1期成果より
達成カリキュラム研究を起点としたデザイン原則【環境編】	【2-f】	応答性を重視した活動や学習環境を作る	第1期成果より

（第1期反省とは、第1期実施前に設定した原則を修正したことを、第1期成果とは、第1期実施前に設定した原則の有効性が確認され、修正されなかったことを指す。筆者作成）

第 10 章：第 2 期デザイン研究

まず、冒頭では、研究チームメンバーの拡大について論じた。第 1 期反省より設定したデザイン原則【1-c】に基づけば、多様な教科と連動して格差是正の開発的検討をしていくことが求められる。そのため、第 2 期では、地理歴史科の「世界史 A」を担当する教諭、情報科の「社会と情報」「情報の表現と管理」を担当する教諭と連携し、3 科目でエンパワメント格差是正に取り組むことをとらった。そうした教科目の拡大と言った経緯から、デザイン原則の再構成を論じた。その結果、第 2 期では第 1 期のデザイン原則を批判的に継承しつつ、意図カリキュラム起点と達成カリキュラム起点のデザイン原則を明確に分離させ、以下表 10-1 と表 10-2 の原則を導入することにした。

表 10-1 第 2 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)

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】	【2-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 1 期成果の再構成
	【2-b】	①不正義状態の構造的な理解 ②アドボカシー概念獲得 ③アドボカシー実行のためのスキル獲得 ④障壁となっている見方の転換 ⑤学びを踏まえたアドボカシーの実行という学習段階	第 1 期反省の継承
	【2-c】	多様な教科が中長期的に連動したカリキュラム	第 1 期反省の継承
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】	【2-d】	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 1 期成果の再構成
	【2-e】	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 1 期成果の再構成

表 10-2 第 2 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)

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】	【2-f】	応答性を重視した活動や学習環境を作る	第 1 期反省より継承
	【2-g】	議論に開かれた学級風土をデザインする	第 II 部調査結果より追加
	【2-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 II 部調査結果より追加

単元の開発にあたっては、前節で述べたデザイン原則のもと、X 高校の「地理歴史科」「情報科」の担当教諭と協議を重ねて、24 時間分の単元「わがままで社会の制度と価値観を変えてみよう 2」を開発した。「世界史 A（4 時間）」「社会と情報（9 時間）」「情報の表現と管理（11 時間）」を行った。

目標は、におけるエンパワメント格差を是正することであり、そのための下位目標として、①概念獲得・②概念実現のためのスキル獲得・③概念/スキル・④障壁となっている見方・考え方の転換・⑤学びを踏まえたアドボカシーの実行を設定した。

表 10-3 に示す単元は、情報科「社会と情報」単元である。他の情報科「情報の表現と管理」、地理歴史科「世界史A」も大きくは同じ構造をとっており、デザイン原則レベルでは同様のものとなっている。異なる点は、単元網掛け部において、転換する社会参加への見方・考え方が科目によって異なる点にある。

表 10-3 「社会と情報」の単元概要

次	単元原則	目標	教師の問い・教師の指示 (各次における中心的な問いは◎)	授業原則	環境原則
【プレ】 社会参加に関する質問紙調査					
1 (2h)		①不正義状態の構造的理解	・映画「蟹工船」の人物関係はどうなっているか。図に示してみよう。	【2-e】	/
			◎映画「蟹工船」内の状況はなぜ不正義と言えるのか。5つの正義の問い(視点)から説明し、良い仲間の回答に「いいね」をつけよう。	【2-e】	【2-f】
2 (2h)	2-a	②アドボカシー概念の獲得	◎蟹工船内がどうなったら不正義な状態から正義な状態になったと言えるか	【2-e】	/
			・あなたが「蟹工船」の一員ならば、この状況をどうするか。自身のプランを選択肢の中から選んで理由を打ち込もう。	【2-e】	【2-f】
3 (2h)	2-b	④障壁となっている見方の転換「政治的有効感」	・実際「蟹工船」の労働者はどのように不正義を解決したか。なぜ、暴力という手段で不正義状態を解決したか。映画に沿って説明文を作ろう。	【2-e】	【2-f】
			・「蟹工船」の労働者や小林多喜二の運動は、意味があったか、どちらとも言えないか、意味がなかったか。当時の特高警察や現代の過労自殺の資料をもとに説明する。	【2-e】	【2-g】
4 (2h)		③参加のスキルの獲得	◎なぜ今 Metoo 運動・Kutoo 運動が起こるようになったのか。説明する。	【2-e】	/
			・5つの投稿から自身の関心ある問題はどれか。リプライを送る投稿を選ぶ。	【2-d】	/
5 (1h)		⑤学びを踏まえたアドボカシーの実行	◎正義の視点からリプライするとしたらどうするか。リプライ案を考える。	【2-d】	【2-f】
			・返答に対してどう返答するか。グループで考えよう!	【2-d】	【2-h】
【ポスト】 社会参加に関する質問紙調査					

(筆者作成)

結果的に、「社会と情報」「情報の表現と管理」「世界史A」どの単元においても、生徒のエンパワメント格差の是正には至らなかった。その根拠は、「SNS を通した社会参加経験」「学校づくりの参加意欲」「政治的行動への参加意欲」に関する項目が中学生3年生の平均

と同程度になることは、なかったからである。下位目標として、①概念獲得・②概念実現のためのスキル獲得・③概念/スキルを用いた表現・④障壁となっている見方・考え方の転換・⑤学びを踏まえたアドボカシーの実行に関しても、それぞれ①1人/5人、②2人/5人、③1人/5人、④1人/5人、⑤0人/5人であった。こうした目標達成の状況から、その要因を特定し、第2期に向けて、第2期開始前のデザイン原則（表10-1と2）を第2期開始後（表10-と9と10と11）のデザイン原則修正していくことが話し合われた。

1つ目は、授業への学びの意味の欠落という観点から【2-b】から【3-b】への修正である。一部の生徒にとって社会参加することを求められたときに、初めて学びの意味を感じ始めることがわかった。今後は、参加や参加の計画をしながら学んでいく、あるいは参加した後振り返りながら構築するという単元配列【3-b】を取り入れたい。

2つ目は、多様な単元を受けている生徒にとって、「隔離された単元（古田，2016）」と感じていたことから【2-c】から【3-c】への修正である。学校の隠れたカリキュラムを含めて学校全体をエンパワメント教育に変えていかなければいけないことが示唆された。

3つ目は、子どもに最大限の自治を付与するために、【d】を中心とし、【e】を周辺とすることへの変更である。今回、「社会と情報」単元、表10-3からわかる通り、【e】社会のアドボカシーを中心としていた。ただし、生徒の動機は必ずしも高かったわけではない。より生徒の問題を社会の問題とする単元構成の必要性が示唆された。

4つ目は、新たに【3-i】を付け加えた点にある。格差是正には至らなかった。今後は実際に、生徒に社会システムそのものを変える取り組みをさせ、成功し、参加に意味を見出す取り組みが必要となろう。今回は、SNSといった社会へ投げかけるだけであり、何がもたらされたのか漠然としたものになってしまった。より成功体験を保証したカリキュラムが必要である。ただし、その成功が演出されたものになってはならない。実際に、Levinson (2010)の指摘にあった通り、社会システムを変えることは失敗することの方が多い。生徒には、思考を伴ったアドボカシーを実行し成功する空間と失敗する空間どちらも経験させ、柔軟な展望を持たせるデザイン原則【3-i】が必要性が示唆された。

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、 <u>学校全体で取り組むこと</u>	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】	<u>上の①や⑥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</u>	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
-------------------------	-------	--	-------------

最後に【3-f】である。これは、単元実施後の問題意識から起こったわけではないが、意図カリキュラム起点と達成カリキュラム起点両者のデザイン原則を経たカリキュラムを経験することが意図と達成を結ぶことになるということがチーム内で確認された。

2回目のデザイン原則の修正では、個別的なデザイン原則の有効性を実証し、一部修正しつつ大きな改善点として、主に「学校全体」で取り組んでいくことを提起した。

このように第Ⅲ部の開発的検討では、意図カリキュラム起点・達成カリキュラム起点両者

を保証させながら単元を開発した点に成果を見出すことができる。一方で、この両者の保証だけでは、格差是正にはならないことが明らかとなり、他のカリキュラム構成法の考え方つまり、中長期的に学校全体で取り組むという考え方が必要であることを提起した。

終章：本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

本節では、これまでの第Ⅰ部から第Ⅲ部までの研究成果について総括していきたい。

まず、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。第Ⅰ部では、ICCS 調査の研究目的・方法とその背景にある性格を明らかにすることによって、日本にとって斬新ともいえる探索型の達成カリキュラム研究があることを示した。そして当該研究の視点から、日本で行われてきた市民性教育研究や社会参加カリキュラム研究を見ると、意図カリキュラムをスタートとした検証型のカリキュラム研究の問いを立てる傾向が強いことが分かった。すなわち「どんな意図カリキュラムが良いか。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」という問いである。さらに、社会参加カリキュラムを分析していくと、先の問題を、研究者の解釈によって解決する傾向にあることも明らかとなった。これは、研究者が参加民主主義の視点からみて合理的なカリキュラムを追求でき、日本の教科教育学・学校経営学・教育方法学といった特定の領域で議論がスタートしていくために必要な問いの立て方・解決の仕方であった。

しかし、ICCS の探索型の達成カリキュラム研究は、「子どもの社会参加をエンパワーした、もしくはディスエンパワーしたカリキュラムの主因はなにか」という問いをあえて掲げることで、社会参加を引き出す要因をエビデンスに基づいて推定する試みをしていた。従来、この問いの立て方は、教科教育学・学校経営学・教育方法学のどの部分に寄与するかが見えず、もしくは、ビースタが述べるような「何が『効果的』であるとみなされるかは何が教育的に望ましいのかについての判断に決定的に依存（ビースタ、2016、p.52）」しており、教育の規範的な議論を忘れがちであるために、無意味な問い・研究方法で、重要視されていなかったと解することもできる。

他方で、カリキュラム内の合理性つまり市民性教育の規範的な意図カリキュラム起点研究だけで終わることも、十分ではないと立場を取るのが、ICCS 調査の見方であった。子どもが目標を達成するため市民性教育へと実質化していくためには、従来の問いの立て方だけではなく、こうした ICSS 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点が第Ⅰ部の意義である。

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にある。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。これは、当初社会参加のカリキュラム研究が始まった、社会科や家庭科といった教科だけではなく、数学や英語といった教科でも「社会参加」はエンパワーできるし、朝の会や部活動といった教科外でもエンパワーできることを示唆している。今後顕在的カリキュラムの改革の方向性として新たな概念「応答性」を提起できた点が成果である。また、同第Ⅱ部は、顕在的カリキュラムだけではなく、潜在的カリキュラムにも注目し、改革の方向性をエビデンスベースで提唱した。具体的には、従来有効だと指摘されてきた「議論に開かれた学級風土」だけではなく、「良好な生徒-生徒間関係」が日本の学校文脈では、社会参加を引き出していたことが確認された。そしてその理由を比較的フラットな権力関係内では、社会参加のロールモデルを形成しやすいことが背景にあると考察した。このように、潜在的カリキュラムを新たに顕在化させていくための概念「ロールモデル」を提起できた点も成果である。以上のように、3県15校の中学3年生の数値データとインタビューデータに基づいて、社会参加の達成を保障していくカリキュラムのデザイン原則を提唱できた点に意義が第Ⅱ部の成果である。

第Ⅲ部の成果として、意図カリキュラム研究と達成カリキュラム研究を調停したカリキュラム構成を具体とともに示した点である。本研究は、従来の意図カリキュラム起点のデザイン原則を何ら排除するものではない。むしろ、従来の意図カリキュラム起点のデザイン原則を排除してしまった際には、参加民主主義という理念が抜けてしまう。しかし、達成カリキュラム起点もなければ、子どもへの社会参加がエンパワーされていかない。これらを乗り越えるためには、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。「エンパワメント格差是正を図るには、このデザイン原則を学校全体で取り組んでいく必要性を提起し、従来論争になっていた「社会科でこそ」から「社会科だけでなく」に広げていくといった、社会参加カリキュラムの線引きを超えていくことがもたらす可能性を示した点に意義がある。

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界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だけではなく、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、ICCSに見られた探索型の達成カリキュラム研究アプローチを用いることで、①子どもから見た中長期的なカリキュラムの評価、②社会科教育以外から見た社会科教育カリキュラムの評価が可能となることを示し、カリキュラムの有効性を追求する新たな視座を提供した点に教科教育学研究としての意義がある。

第2節 本研究の課題

本研究の課題に内在する課題は以下である。

1つ目は、第Ⅱ部調査編において、本研究で設定した「社会参加」の内部構造まで迫った考察が十分に行えなかった点である。今回は実施カリキュラムの有効性に焦点化したため、「なぜ『学校運営・問題の学習』は『政治的行動への参加意欲』に影響を与えるにも関わらず、『市民的効力感』には影響を与えないか」といった達成されたカリキュラム(社会参加)の下位概念への影響関係については十分に考察ができなかった。今後は、これら目的変数の内部構造に注目して、論じていくことでより社会参加を促すカリキュラムについて考察を深めていくことができるだろう。

2つ目は、第Ⅱ部調査編において、社会参加をエンパワーするカリキュラムの生徒の認識を十分に体系化できなかったことである。3名の生徒のインタビューから社会参加をエン

パワーするカリキュラムの認識は多様であることがわかった。ここに、社会参加がエンパワーされる1人1人のエンパワー要因の多様性が伺える。今回は、要因の共通点こそを取り上げた為、1人1人の要因の相違には目を向けることができなかった。

3つ目は、第Ⅲ部において、エンパワメント格差是正に到達できるカリキュラムを開発できなかったことである。第Ⅲ部では、定時制高校において第2期にわたるデザイン研究を行ってきた。しかしながら、格差是正に必要な条件となるデザイン原則を実証できなかった。第3期目として、取り組みを行うことで格差是正を実質化していく必要がある。

本研究で取り入れた探索型の達成カリキュラム研究という方法論が、市民性教育において導入され、意図・実施・達成カリキュラムが実線ではかれることによって、子どもの社会参加がエンパワーされ、平和で民主的な国家が作られる必要がある。本研究は、そのための一手を示したにすぎない。

参考文献

〈外国文献一覧〉

1. Alivernini, F. & Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and student's knowledge in civic and citizenship education?, *Procedia-Social and Behavioral Science*, 15, 3441-3445.
2. Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (1999). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
3. Barber, C., & Torney-Purta, J. (2009). Gender differences in political efficacy and attitudes to women's rights influenced by national and school contexts: Analysis for the IEA civic education study. In Baker, D. & Wiseman, A. (Eds.), *Gender equality and education from international and comparative perspectives* (pp. 357-394). Emerald Group Pub Ltd.
4. Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In Sherrod, R., Torney-Purta, J. & Flanagan, A. (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp.525-528). NJ: John Wiley & Sons.
5. Bedolla, L. (2005). *Fluid borders: Latino power, identity, and politics in Los Angeles*. Berkley: University of California Press.
6. Bennett, L. (2007). *Civic Life Online Learning How Digital Media Can Engage Youth*. MIT press.

7. Bowyer, B. & Kahne, J. (2015). Youth comprehension of political messages in YouTube videos, *New media & society*, 1-20.
8. Brrom, C. (2017). Youth civic engagement in a globalized world. Acid-free paper.
9. Campbell, E. (2008). Voice in the classroom: How can open classroom climate fosters political engagement among adolescents, *Political Behavior*, 30(4), 437-454.
10. Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age, *Theory & Research in Social Education*, 44, 565-607.
11. Choi, M., Glassman, M., Banaji, & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112.
12. Cohen, J., Kahne, J., Bowyer, B, Middaugh, E. & Rogowski, J. (2012). *Participatory Politics: New Media and Youth Political Action*. Oakland, CA.
13. Cosgrove, J. & Gilleece, L. (2012). An international perspective on civic participation in Irish post-primary schools: results from ICCS. *Irish Educational Studies*, 31(4), 377-395.
14. Dede, C. (2004). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph, and Bielaczys; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS special issue on design-based research. *Journal of the Learning Science*, 13(1), 105-114.
15. Flanagan, A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students, *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431.
16. Fredricks, A., Blumenfeld, C. & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
17. Freedman, B. & Kim, J. (2019). Design Research in Social Studies: Its History, Methodology, and Promise. In Rubin, B., Freedman, E. & Kim, J. (Eds.), *Design Research in Social Studies Education: Critical Lessons from an Emerging Field* (pp.3-27). New York, NY: Routledge.
18. Biesta, G. (2007). Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57 (1), pp.1-12.
19. Gimpel, G., Lay, C. & Schuknecht, E. (2003). *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Washington, DC: The Brookings Institution.
20. Godfrey, B. & Grayman, K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth, *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801–1817.
21. Hall, T., Williamson, H. & Coffey, A. (2000). Young People, Citizenship and the Third Way: A Role for the Youth Service?, *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461-472.
22. Hu, L. & Bentler, M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification, *Psychological Methods*, 3, 424-453.

23. Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
24. Jennings, A. (2019). The Promise of Action Civics in Closing the Civic Engagement Gap. In a S. D. Wurdinger, C., Mcdermott, H. & Smith, H. (Eds.), *Empowering Our Students For the Future* (pp.15-26). UK: Rowman & Littlefield.
25. Kahne, J. & Westheimer, J. (1996). In the Service of What?: The Politics of Service Learning, *Phi Delta Kappan*, 77(9), 592-599.
26. Kahne, J. & Spoete, E. (2008). Developing Citizen: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students Commitment to Civic Participation, *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
27. Kahne, J. (2014). *Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA : Youth and Participatory Politics Research Network.
28. Kahne, J., Hodgin, E. & Eidman-Aadahl, E. (2016). "Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement", *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35.
29. Keating, A. & Kerr, D. (2013). Putting participation into practice: re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. In Hedtke, R. & Zimenkova, T. (eds.), *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach* (pp.117-132). London: Routledge.
30. Knowles, R. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data, *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255-269.
31. Knowles, R. & Stefano, M. (2015) International Citizenship Education Research: An Annotated Bibliography of Research using the IEA ICCS and IEA CIVED Datasets. *Journal of International Social Studies*, 5(2), 86-118.
32. Köhler, H., Weber, S., Falk, B., Schulz, W. & Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
33. Levinson, M. (2010). The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solution. In Sherrod, L., Toney-Pulta, J. & Flanagan, C. (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken (pp.331-362), NJ: John Wiley & Sons.
34. Levinson M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
35. Lin, 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.
36. Manganellie, S., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents's civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy, *Journal of applied developmental psychology*, 41, 8-18.

37. Maurissen, L., Claes, E., & Carolyn, B. (2018). Deliberation in Citizenship Education: How the School Context Contributes to the Development of an Open Classroom Climate, *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-973.
38. Min, C. (2020). How Can Social Studies Relate to Youth Civic Engagement?: Preparation for Informed Civic Participation Through an Inquiry Approach: The Singapore Social Studies Curriculum. *The Journal of Social Studies Education in Asia*, 9, 1-12.
39. Mullis, S., Martin, O., Ruddock, J., O'Sullivan, Y., & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
40. Neville, B. (2013). Advance research on teaching. In Newberry, M., Gallant, A. & Rile, P. (Eds.), *Emotion and school: Understanding How the hidden Curriculum influences Relations Leadership, Teaching and Learning* (pp.203-225). Emerald Group Publishing Limit.
41. Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
42. Nunnally, C. (1978). *Psychometric Theory 2nd edition*. New York: McGraw-Hill.
43. Pennock, J. (1952). Responsiveness Responsibility and Majority Rule, *The American Political Science Review*, 46(3), 790-807.
44. Sampermans, D., Maria, I., & Ellen, C. (2018). Can Schools Engage Students? Multiple Perspectives, *Multidimension School Climate Research, Journal of Social Science Education*, 17(1), 13-28.
45. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (Eds.) (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Amsterdam
46. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (Eds.) (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016: Assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Amsterdam.
47. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (Eds.) (2018) *Becoming a citizens in a changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Amsterdam.
48. Wurdinger, S., Mcdermott, C., Harell, K. & Smith, H. (2019). *Empowering our students for the future*. Rowman & Littlefield.
49. Sheerin, C. (2008). *Political Efficacy and Youth Non-Voting A Qualitative Investigation into the Attitudes and Experiences of Young Voters and Non-voters in New Zealand*, VDM.
50. Wanders, F., Veen, I., Dijkstra, A., & Maslowski, R. (2019). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools, *Theory & Research in Social Education*, 48, 101-119.

〈国内文献一覧〉

1. 荒井紀一郎(2014)『参加のメカニズム 民主主義に適応する市民の動態』木鐸社.
2. 安藤和哉・加藤寿朗・大島悟・石野陽子(2018)「児童の経済認識を育てる社会科開発に関する発達的研究－商品価格の決定因に関する調査を通して」島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻『学校教育実践研究』1号, pp.103-111.
3. R・ドーンソン・, K・プルウィット, K・ドーンソン(著)加藤秀治郎・青木英実・永山博之(訳)(1989)『政治的社会化－市民形成と政治教育』芦書房.
4. 池田久美子(1981)「「はいまわる経験主義」の再評価－知識生長過程におけるアブダクションの論理」教育哲学会『教育哲学研究』44:18-33.
5. 池野範男(2001)「ディスコース(討議)世界の構築－社会形成による知の形成」『学校教育』1007, pp.6-11.
6. 池野範男(2003)「『小学社会』における社会的な見方・考え方の成長」的場正美・池野範男・安野功『社会科の新しい使命－『小学社会』のめざすもの－』日本文教出版, pp.80-137.
7. 池野範男(2004)「認識変容に関する社会科評価研究(1)」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』10, pp.61-70.
8. 石川優実(2019)『#Kutoo－靴から考える本気のフェミニズム－』現代書館.
9. 石戸教嗣(1986)「潜在的カリキュラム」日本教育社会学会(編)『新教育社会科学辞典』東洋館出版, p.569.
10. 石川県教育委員会(2018)『地域と学校が連携・協働した実践事例集』石川県教育委員会発行
URL<https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/syougai/documents/tiikitogakkougarennkeikyoudousitazissennzireishuu.pdf>(最終閲覧日2021年1月24日)
11. 井上菜穂(2010)『社会系教科における評価のためのツール作成の論理－授業者のための評価法作成方略』博士論文.
12. 岩崎圭祐(2020)「教師が個人的な見解を表明することの教育的効果－政治的中立性に関する議論への一提言－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』139, 60-70
13. 氏原陽子(2013)「意図的な隠れたカリキュラム」名古屋女子大学『名古屋女子大学紀要』59, pp149-159.
14. 氏原陽子(2009)「隠れたカリキュラム概念の再考:ジェンダー研究の視点から」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』(18), pp.17-30.
15. NHK世論調査部編(1986)『日本の若者-その意識と行動-』日本放送出版協会.
16. NHK放送文化研究所編(2003)『NHK中学生・高校生生活と意識調査』NHK出版.
17. 大久保正弘(2021)「日本におけるシティズンシップ教育の実践事例と研究の動向」日本シティズンシップ教育学会『シティズンシップ教育研究』1, pp.69-81.

18. 太田昌志 (2018) 「子どもの投票意欲と内的政治的有効感覚-小学生から高校生の親子データの分析-」一橋大学<教育と社会>研究会『<教育と社会>研究』28, pp. 1-12
19. 大津尚志 (2021) 『校則を考える-歴史・現状・国際比較-』晃洋書房.
20. 大脇和志 (2019) 「子どもの政治意識の形成過程からみる小学校政治教育の検討課題-質問紙調査に基づく政治的社会化研究の再検討を通して-」日本公民教育学会『公民教育研究』27, pp. 1-14.
21. 岡田了祐 (2015) 「社会科学習評価の方法論改革研究-構築型評価モデルによる多様な社会認識形成過程の保障-」博士論文.
22. 岡村千恵子 (2003) 「アメリカのミドル・スクールにおけるサービス・ラーニングの一考察-より高次の学習活動を指向するカリキュラム展開過程-」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第3号, pp. 169-188.
23. 小栗優貴・山田凧紗・山田真珠・笹俣友社・三浦監土 (2018) 「選挙出前授業における課題点とその改革-投票を軸とする授業デザインから社会形成力を育成する授業デザインへ-」愛知教育大学社会科教育学会『探究』29 : 9-16.
24. オーウェン・ジョーンズ (2018) 『エスタブリッシュメント-彼らはこうして富と権力を独占する』海と月社.
25. 加藤智 (2017) 「総合的な学習の時間の展開と課題 : 米国サービス・ラーニングの現状と課題の分析から」愛知淑徳大学『愛知淑徳大学論集. 文学部・文学研究科篇』42, pp. 11-26.
26. 蒲島郁夫 (1988) 『政治参加』東京大学出版会.
27. 蒲島郁夫・境家史郎 (2020) 『政治参加論』東京大学出版会.
28. 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤 (編) 『心理学マニュアル 質問紙法』北大路書房.
29. 唐木清志 (1996) 「アメリカ社会科の「参加」学習論における「コミュニティ」概念の位置-ニューマン&オリバーの「教育とコミュニティ」(1967)の分析を通して-」静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』28, pp. 57-74.
30. 唐木清志 (2000) 「社会科における『参加』の意義-『市民』育成を目指す社会科教育のあり方-」日本社会科教育学会『社会科教育研究年報』別冊, pp. 25-36.
31. 唐木清志 (2007) 『アメリカ公民教育における-サービス・ラーニングに関する研究-社会参加の視点から-』博士論文.
32. 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育-日本型サービス・ラーニングの構想-』東洋館出版社.
33. 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-」中等社会科教育学会『中等社会科教育学会』26, pp. 57-70.
34. 唐木清志・藤原孝章・西村公孝 (2010) 『社会参画と社会科教育の創造 (講座 現代学校教育の高度化)』学文社.

35. 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.
36. 川中大輔(2019)「社会参加に距離をとる若者とどう向き合うか」大阪部落解放研究所『部落解放』779, pp. 100-106.
37. 荻谷剛彦(1981)「学校組織の存立メカニズムに関する研究：高等学校の階層構造と学校組織」日本教育社会学会『教育社会学研究』31, pp. 63-73.
38. 川喜田二郎(1967)『発想法』中央公論社.
39. 川口広美(2010)「イングランドのシティズンシップ教育カリキュラムにおける『コミュニティへの参加』の特質と意味—スキーム・オブ・ワーク『シティズンシップ』の場合—」日本公民教育学会『公民教育研究』18, pp. 17-32.
40. 川口広美(2016)「能動的シティズンシップをどのように評価するか—イングランド中等シティズンシップ教育の事例を手がかりに」教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』26, pp. 11-21.
41. 川口広美(2020)「社会科とはどのような教科か」日本教科教育学会(編)『教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するか—』教育出版, pp. 86-91
42. 川野哲也(2010)「地域社会への参画と公民教育カリキュラム 小学校社会科単元『北九州のまちづくり』」日本公民教育学会『公民教育研究』18, pp. 33-48.
43. 川端一光・岩間徳兼・鈴木雅之(2020)『Rによる多変量解析入門—データ分析の実践と理論—』オーム社.
44. ガード・ビースタ(藤井啓之・玉木博章訳)(2016)『よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義』白澤社・現代書館.
45. 北美幸(2016)『公民権運動の歩兵たち 黒人差別と闘った白人女子学生の日記』彩流社.
46. 桐谷正信・西尾真治・宮澤好春(2008)「マニフェスト型思考を用いたシティズンシップ教育の実践—桶川市立加納中学校の選択科目『社会』の事例—」埼玉大学『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』7, pp. 213-229.
47. 草原和博(2009)「書評 唐木清志著『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』全国社会科教育学会『社会科研究』71, pp. 61-62.
48. 草原和博(2012)「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp. 67-75.
49. 草原和博・溝口和宏・桑原敏典(2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書.
50. 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」日本公民教育学会『公民教育研究』25, pp. 49-62.
51. 久保園梓(2020)「アメリカ社会科におけるパワーを中核に据えた市民的関与の学習—シカゴ学区区公民科モデルカリキュラム“Participate”の分析を手がかりとして—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』141, pp. 104-117.

52. 倉本哲男 (2002) 「サービス・ラーニングにおける統合カリキュラムの検討ードレイクのカリキュラム論による実践例の分析ー」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』11, pp. 71-84.
53. 倉本哲男 (2008) 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究ーサービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』ふくろう出版.
54. クロスリー, ニック (西原和久・郭 基煥・阿部純一郎訳) (2009) 『社会運動とは何かー理論の源流から反グローバル運動までー』新泉社.
55. 国立研究政策所 (2010) 『生徒の学習到達度調査 (PISA) PISA2009 調査国際結果の分析・資料集下巻ーデータ編(4)』https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2009_2-4.pdf (最終閲覧日 2021 年 1 月 24 日)
56. 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
57. 小原友行 (1995) 「社会認識形成の『論理』と『心理』ー社会科授業構成の原理を求めてー」社会系教科教育研究会編『社会系教科教育の理論と実践』清水書院, pp. 10-21.
58. 子安潤 (2016) 「授業における中立性と公正さー憲法的原則と教育の専門性」佐貫浩 (監) 教育科学研究会 (編) 『18 歳選挙権時代の主権者教育を創るー憲法を自分の力に』新日本出版社, pp. 192-194.
59. 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.
60. 桜井智恵子 (2012) 『子どもの声を社会へー子どもオンブズの挑戦』岩波新書.
61. ジーン・レイヴ/エスティンヌ・ヴェンガー (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』産業図書.
62. J.W. クレスウェル, V.L. プラノクラーク (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.
63. ジェンキンズ・ヘンリー (2021) 『コンヴァージェンス・カルチャーーファンとメディアがつくる参加型文化ー』晶文社.
64. 清水優菜 (2020) 「エンゲージメントと図形の困難さが証明の問題解決に及ぼす影響」日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』44 (2) : 175-188.
65. 菅原 佑 香 (2016) 「 具 体 的 な 格 差 の 領 域 」 大 和 総 研 https://www.dir.co.jp/report/research/introduction/economics/disparity/20160927_011278.pdf (最終閲覧日 : 2021 年 1 月 24 日)
66. 杉浦正和 (2007) 「政治教育のあり方と高校生の政治参加意識ー青年の投票行動を高める教育の研究ー」日本公民教育学会『公民教育研究』15, pp. 17-32.
67. 鈴木翔・本田由紀 (2012) 『教室内カースト』光文社新書.
68. 須藤康介 (2020) 『学習と生徒文化の社会学ー質問紙調査から見る教室の世界ー』. みらい.
69. 全国定時制通信制高等学校校長会 (編) (2020) 『定時制・通信制課程における多様なニーズに応じた指導方法等の確率・普及のための調査研究』ジヤース教育新社.

70. 総務省（2017）「主権者教育の推進に関する有識者会議とりまとめ」
https://www.soumu.go.jp/main_content/000474648.pdf（最終閲覧日 2021 年 1 月 24 日）
71. ソートン, J, スティープン（渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭（訳））（2012）『教師のゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けてー』春風社.
72. ダイアナ, E, ヘス（著）（渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善（訳））（2021）『教室における政治的中立性』春風社.
73. 高橋陸斗（2019）「教師が理想とする学級雰囲気に基づく学級内掲示物の分類」日本教育心理学会『日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集』p. 634.
74. 竹内裕一（2010）「社会参加学習において子どもたちが獲得したものー市民ワークショップ『よみがえれ！新浦安駅前『公共広場』大作戦』（2001 年）に参加した子どもたちへの追跡調査からー」日本地理教育学会『新地理』58(1), pp. 1-19.
75. 田中伸（2017）「カリキュラム・マネジメントに基づく社会科授業デザインの方略」須本良夫・田中伸『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメント ゴールを基盤とした実践および教員養成のインストラクション』梓出版, pp. 9-13
76. 田中統治（1996）「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房.
77. 田中統治・根津朋実（2009）『カリキュラム 評価入門』勁草書房.
78. 棚橋健治『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開』風間書房, 2001 年.
79. 棚橋健治（2010）『世界水準からみる日本の子どもの市民性に関する研究』科学研究費補助金（基盤研究(B)）研究成果報告書.
80. 田村哲樹・近藤康史・堀江孝司（2020）『政治学』勁草書房.
81. 田本正一（2015）「人口減少社会に対応した小学校社会科授業の開発ーアンラーニングによる正統的周辺参加からの考察」日本社会科教育学会『社会科教育研究』125, pp. 49-60.
82. 田本正一（2020）「社会参加とアンラーニングのサイクルを開発原理とした社会科内容編成」山口大学教育学部『山口大学教育学部研究論叢』69, pp. 81-89.
83. 恒吉僚子（2013）『人間形成の日米比較ーかくれたカリキュラムー』中公新書.
84. 手島純（2007）『格差社会にゆれる定時制高校ー教育の機会均等のゆくえー』彩流社.
85. R・ドーソン, K・プルウィット, K・ドーソン（著）加藤秀治郎・青木英実・中村昭雄・永山博之（訳）『政治的社会化ー市民形成と政治教育』芦書房.
86. 富永京子（2017a）『社会運動と若者ー日常と出来事を往還する政治ー』ナカニシヤ出版.
87. 富永京子（2017b）『社会運動のサブカルチャー化ーG8 サミット抗議行動の経験分析ー』せりか書房.
88. 富永京子（2019）『みんなの「わがまま」入門』左右社.
89. 友枝敏雄（編）（2017）『リスク社会を生きる若者たちー高校生の意識調査からー』大阪大学出版.

90. 豊田秀樹 (2002) 「「討論: 共分散構造分析」の特集にあたって」『行動計量学』29 (2) , pp. 135-137.
91. 内閣府 (2018) 『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (平成 30 年度) 第 2 部第 2 章 国家・社会関係』 <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s2-2.pdf> (2021 年 11 月 30 日閲覧)
92. 中井大介 (2016) 「中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連」日本パーソナリティ心理学会『パーソナリティ研究』25 (1) : 10-25
93. 永田忠道 (2015) 「市民性に関する国際比較研究の新たな可能性—日本と韓国から社会認識カリキュラム再構成の多国間検討へ—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』49 , pp. 11-22.
94. 永田忠道 (2016) 「暫定的ながらも創造的な市民としての基礎—生涯にわたり社会を問い続けられる姿—」唐木清志 (編) 『『公民的資質とは何か—社会科の過去・現在・未来を探る—』
95. 中留武昭・倉本哲男「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開—米国のサービス・ラーニングに焦点をあてて—」九州大学大学院人間環境学研究院『九州大学大学院教育学研究紀要』4 , pp. 1-35.
96. 新田和宏 (2008) 「ワークショップという熟議民主主義—「日本型熟議民主主義」の可能性—」近畿大学生物理工学部『近畿大学生物理工学部紀要』17, 51-62
97. 日本家庭科教育学会 (編) (2007) 『生活をつくる家庭科 (第 3 卷) 実践的なシティズンシップ教育の創造』ドメス出版.
98. 日本社会科教育研究会 (1971) 『歴史意識の研究』第一学習者
99. 根津朋実 (2007) 「カリキュラム評価研究の立場から見た福祉教育・ボランティア学習の評価」日本福祉教育・ボランティア学習学会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』12, pp. 12-29.
100. 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」部落解放研究所『部落解放研究』195, pp. 43-58
101. 野崎志帆 (2015) 「「隠れたカリキュラム」にきりこむシティズンシップ教育を」部落解放研究所『部落解放』719, pp. 20-32
102. 野村芳兵衛 (1974) 『生活学校と学習統制』黎明書房.
103. 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.
104. 橋本康弘・土井真一・佐伯昌彦・吉村功太郎 (2020) 『日本の高校生に対する法教育改革の方向性』風間書房.
105. 羽角章 (2019) 『日本の若者はなぜ社会的エネルギーを失ったのか—「隠れたカリキュラム」を中心概念として—』七つ森書館.
106. 長谷川公一 (2020) 『社会運動の現在—市民社会の声—』有斐閣.

107. 濱名陽子(1983)「我が国における『学級制』の成立と学級の実態の変化に関する研究」日本教育社会学会『教育社会学研究』, 38, pp. 146-157.
108. 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『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』56 (1) : 139-204.
109. 原田峻(2020)『ロビイングの政治社会学—NPO 法制定・改正をめぐる政策過程と社会運動—』有斐閣.
110. 兵庫県立長田商業高等学校創立 80 周年記念事業実行委員会 (編) (2009)『格差社会への高校現場の挑戦』学事出版.
111. 平塚眞樹(2004)「若者の社会参加・シティズンシップ形成をめぐる現代的課題」中小企業家同友会全国協議会企業環境研究センター『企業環境研究年報』9, pp. 27-36.
112. 広田照幸 (2015) 『教育は何をなすべきか 能力・職業・市民』岩波書店.
113. 藤田正(2020)『歌と映像で読み解くブラック・ライブズ・マター』シンコーミュージック・エンタテイメント.
114. 藤原孝章 (2006) 「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要ないか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—」全国社会科教育学会『社会科研究』65, pp. 51-60.
115. 藤本奈美 (2016) 「メイラ・レヴィンソンによる市民性教育—その原理とカリキュラム—」京都大学大学院教育学研究科『京都大学大学院教育学研究科紀要』62, pp. 29-40.
116. 藤本将人 (2015) 「授業評価のモノサシ：事実の把握と合意の形成？」全国社会科教育学会編『新社会科授業づくりハンドブック小学校編』明治図書, p. 246
117. 藤本将人 (2020) 「第 6 章 中学校社会科・高等学校公民科教育の授業分析・開発・評価—授業はどのように見て、そこから何を学び、どのように授業づくりに活かすのか—」社会認識教育学会編『中学校社会科教育・高等学校公民科教育』学術図書出版, pp. 61-70
118. 船木正文(2017)「アメリカ合衆国のゼロ・トレランスをめぐる近年の展開と民主主義：『校則に合わせる教育』と市民性効果に関する批判的考察」大東文化大学大学院文学研究科教育学専攻『教育学研究紀要』8, pp. 47-63.
119. 古田雄一 (2015a) 「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—」筑波大学学校経営学研究会『学校経営学論集』3, pp. 12-20.
120. 古田雄一 (2015b)「アメリカの貧困地域の学校におけるシティズンシップ教育の意義と可能性」日本教育経営学会『日本教育経営学会紀要』57, pp. 111-124.
121. 古田雄一(2016)「社会変革への効力感を育む市民性教育—アメリカの『パブリック・アチーブメント』を事例として—」日本公民教育学会『公民教育研究』23, pp. 53-67.
122. 古田雄一(2017)「アメリカ貧困地域での日常的経験に根ざした市民性教育に関する—考察—Beth C. Rubin らによる社会科での共同研究実践を手掛かりとして—」大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部『国際研究論叢』31(2), pp. 237-253

123. 古田雄一(2019a)「米国イリノイ州シカゴ学区の市民性教育改革の方法と特質—格差是正に向けた学校全体での市民性教育実践の先駆的事例—」大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部『国際研究論叢』33(1), pp. 69-84.
124. 古田雄一(2019b)「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—政治的社会化を基盤としたアメリカでの実証研究を中心に—」大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部『国際研究論叢』32(3) : 99-112.
125. 古田雄一(2021)『現代アメリカ貧困地域の市民制教育改革—教室・学校・地域の連関の創造—』東信堂.
126. ブロンフェンブレンナー/磯貝芳郎・福富護訳(1996)『人間発達の生態学』川島書店.
127. ヘス, ダイアナ(著) 渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善(監訳)(2021)『政治的中立性—論争問題を扱うために—』風間書房.
128. ボイト, C, ハリー(著) 小玉重夫(監修) 堀本麻由子・平木隆之・古田雄一・藤枝聡(監訳)(2020)『民主主義を創り出す—パブリック・アチーブメントの教育—』東海大学出版.
129. 堀井登志喜(2002)「社会参加と公民教育」日本社会科教育学会編『社会科教育辞典』, pp. 208-209.
130. 堀野良介・大島純・大島律子・山本智一・稲垣成哲・竹中真希子・山口悦司・村山功・中山迅(2005)「デザイン研究に参加した教師の学習観の変化—教師の資質向上の新しい可能性—」『日本教育工学会誌』29(2), pp. 143-152.
131. 本多千明(2014)「社会科教育における社会参加学習に関する一考察」武庫川女子大学・武庫川女子大学短期大学部『教育学研究論集』9, pp. 21-27.
132. マイケル・W・アップル, ジェフ・ウィティ, 長尾章夫編(2009)『批判的教育学と公教育の再生』明石図書.
133. 舞田敏彦(2008)『47都道府県の子どもたち』武蔵野大学出版会.
134. 舞田敏彦(2017)『データで読む教育の論点』晶文社.
135. 松岡亮二(2019)『教育格差』ちくま新書.
136. 松浦雄典(2013)「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に—」全国社会科教育学会『社会科研究』79, pp. 37-48.
137. 三上直之・八木絵香(著)(2021)『リスク社会における市民参加』放送大学教育振興会.
138. 水山光春(2003)「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会『社会科研究』58 : 11-20.
139. 峯明秀(2002)「社会科教育における『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, pp. 37-49.
140. 峯明秀(2011)『社会科授業改善の方法論改革研究』風間書房.
141. 三宅ほなみ・白水始(2003)「5-デザイン研究」三宅ほなみ・白水始『学習科学とテクノロジー』放送大学教材.

142. 宮崎猛(1998)「アメリカにおける『サービ斯拉ーニング』の意義と動向」日本社会科教育学会『社会科教育研究』80, pp. 33-39.
143. 宮下与兵衛(2016)『高校生の参加と共同による主権者教育—生徒会活動・部活動・地域活動でシティズンシップを』かもがわ出版.
144. 宮本聡介・宇井美代子(編)(2018)『質問紙調査と心理測定尺度—計画から実施・解析まで—』サイエンス社.
145. 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』社会系教科教育学会, 第13号, 2001年, pp. 43-50.
146. 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版
147. 文部科学省(2015)「社会的自立と社会参画の力を育む教育」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shukensha/index.html (参照日 2020. 05. 08)
148. 谷田部玲生(研究代表)(2020)『新科目「公共」を核とした公民教育を小中高等学校で効果的に推進するための調査研究』(研究成果報告書).
149. 柳治男(2005)『<学級>の歴史学』講談社.
150. 山方貴順(2020)「市民性の育成を志向する小学校社会科カリキュラム開発—ICCS 調査要素を反映した教育実践の検証を通して—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』32, pp. 61-70.
151. 山岸明浩, 奥原由真(2016)「小学校普通教室における掲示物の実態と児童の意識に関する事例研究」『人間と生活環境』23(2) pp. 49-57.
152. 山崎雄介(2004)「方向目標」日本教育方法学会『現代教育方法事典』図書文化社.
153. 山田真裕(2016)『政治参加と民主政治』東京大学出版会.
154. 山本英弘(2017)「社会運動を許容する政治文化の可能性—ブール代数分析を用いた国際比較による検討—」山形大学『山形大学紀要(社会科学)』47(2), pp. 1-19
155. ヤング, アイリス・マリオン(著) 飯田文雄・荻田真司・田村哲樹・河村真実・山田祥子(監訳)(2020)『正義と差異の政治』法政大学出版局.
156. 吉田剛・横山奈緒子(2018)「選挙権の引き下げに伴う政治や選挙に関する意識調査—社会系教科における政治的教養の教育の改善に向けて—」日本公民教育学会『公民教育研究』25, pp. 117-126.
157. 吉永潤(2014)「勝敗を競うディベート学習の社会科教育における意義—C. ムフのラディカル・デモクラシー論に基づいて—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』123, pp. 1-12.
158. 若槻健(2002)「サービ斯拉ーニングにかんする—考察—活動理論から—」大阪大学『大阪大学教育学年報』7, pp. 259-270.
159. 渡部竜也(2019)『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師—』春風社.
160. 渡部竜也(2021)「階層間のエンパワーメントギャップの拡大に学校教育は何ができるか(一)—困難校で拒否される傾向にある主権者教育—」東京学芸大学社会科教育学会『学藝社会』37, pp. 3-32.