

# 幼少期における子どもの社会参加を どのように調査するか

— J. Hauver による文脈に根差した学習論の構築 —

小野創太・鈞 悠介・迫 有香・劉 旭・後藤伊吹  
(2023年10月6日受理)

How to Research Civic Engagement in Young Children?:  
Building a Context-Based Learning Theory by J. Hauver

Sota Ono, Yusuke Tatara, Yuka Sako, Xu Liu and Ibuki Goto

**Abstract:** The purpose of this study is to identify the research process of civic engagement in young children and methodology for building context-based learning theory. This study primarily focuses on the work of Jennifer Hauver, published in 2019, and describes that research process. The significance of this study can be summarized in following two points. First, it presents a qualitative research methodology based on a socio-cultural approach for transforming the field of classroom practice. Second, while, the concept of “public participation” has been traditionally used as a goal in Japanese social studies education research and practice, this study suggests the effectiveness of changing the concept to “civic engagement”. Future research is required to (1) investigate teachers behavior that promote children’s civic engagement and (2) attempt to connect early childhood education in Japan with civic engagement.

Key words: civic engagement, civic space, socio-cultural approach, learning theory  
キーワード：社会参加，市民空間，社会文化的アプローチ，学習論，質的研究

## 1. 問題の所在

### (1) 社会科教育研究における社会参加観の転換の必要性

これまで、社会科教育研究において、社会参加を目標とする学習に関しては、それぞれの論者の問題意識から、多くの研究が蓄積されてきた。社会参加とは何を指すかについては様々な議論があるが、唐木（2022）は、「社会の一員としての意識を持って、自らの幸福の実現や望ましい社会づくりのために自律的かつ協働的に社会に関わること」（p.34）と定義している。社会科教育の目標として、社会参加が重要視されてきたことは、明らかであるといえる。日本の社会科教育研究史を概観した際に、社会参加を目標とする学習論がどのように展開されてきたかについて論点整理してい

るものに、田本（2019）がある。氏は、森分（1978）は「科学主義」、池野（2006）は「批判主義」、唐木（2008）は「参加・活動主義」として、学習論を類型化している。氏の論考に沿って、それぞれを端的に説明したい。「科学主義」は、子どもの社会認識が市民社会で転移・応用されることで、実際に社会参加の行為につながるという考え方である。「批判主義」は、社会的な問題を教材として取り上げ、学校内を疑似的な市民社会とする。そして、問題における常識的な認識を批判対象とし、子ども同士が議論を行っていく。批判的な市民として、疑似的な社会に参加するという考え方である。「参加・活動主義」は、地域社会の問題を教材とし、子どもが実際に地域社会に出かけて活動することで、直接的に社会参加するという考え方である。

これらは、体系的な学習論として現在も参照される。

一方で、田本（2019）は、これらに通底する特質として、学校と市民社会の切り離し、学校で学んだ知識や技能を市民社会において活用するという志向性が伺えると述べる。社会参加という行為は、特定の社会における他者との関係の中で、自らの役割を学び取り、社会に参加しようとする<sup>(1)</sup>。ここから述べられるのは、社会参加は、学校を始め、様々な他者と出会う場の文脈に埋め込まれており、他者との関係性と切り離された一般化された知識がそのまま活用されることはないという前提への転換の必要性である。小栗・堀井（2021）は、社会参加が子どもの身近な社会である学校で促されることを実証的に明らかにしており、社会参加の様相を「行為」・「感情」・「認知」が一体化したものと捉えていた。氏らは、中学生を調査対象とし、社会参加の促進要因を明らかにしていたが、他者との関係は、小学校、ひいては就学前の幼少期段階から存在する。そして、その時点から社会参加は始まっていると考えられる。したがって、幼少期（就学前から小学校）における社会参加を想定した学習がいかなるものかを明らかにすれば、中等教育段階における学習に向けた足がかりを確立することができるだろう。そのために、幼少期の他者との関係性を基軸とした社会参加の様相を明らかにする必要がある。

## （2）状況的文脈に沿った学習論を構築するための研究方法論の必要性

先に述べたように社会参加の性質を問い直すと、実際にどのような学習が求められるかについて、いかなる場面でも通用する普遍的な規範論を導くことはできない。自己・他者を取り巻く状況的文脈に強く左右されるためである。近年、社会科教育研究では、実践が行われている場における状況的文脈を質的に検証する「社会文化的アプローチ」に基づく研究が進展しつつある（南浦，2019）。このアプローチは、実践が行われている場をどのように変革するかについて、質的データを基に検証するという特徴がある。先に述べた社会参加学習論の研究潮流と同様に、一般化された実践モデルを提供するという研究手法は、他者との関係性を基軸とした社会参加学習論の構築に向けて、採用するには適さないといえる。どのような子どもが存在する社会なのかを詳らかにし、学習が展開される場の文脈についての知識に関するデータを前提として、学習論の提案を行う必要がある。そのため、実践が展開されている特定の学校に参与する「社会文化的アプローチ」に基づく研究は不可欠なものとなってくる。

だが、このアプローチに基づく研究は、実践が展開されている場の現状を明らかにする、ひいては肯定す

ることにもつながる可能性をはらむという課題を持つ（渡部，2020）。観察やインタビュー記録の解釈をありのままに提示することのみ注力してしまう結果に陥りかねないからである。故に、現在、社会科教育研究において、実践の場の変革に向けた学習論の構築に向けた「社会文化的アプローチ」に基づく研究方法論を検討することが求められているのではないだろうか。

そこで、本稿では、米国ランドルフ・メイコン・カレッジ准教授である Jennifer Hauver の研究プロセスに着目し、社会参加観の転換と、それを踏まえた状況的文脈に沿った学習論の構築をいかに果たすことが可能かについて考察したい。本稿で取り上げる Hauver の研究とは、2019年に発刊された“*Young Children's Civic Mindedness*”である<sup>(2)</sup>。日々生活する学校や遊び場など、様々な対人空間（Hauver は、これを市民空間：civic space と定義する）が子どもにとっての社会であり、その空間にエンゲージメント（関与）し、他者の様々な規範性や価値観を学んでいく。そのことを通して、社会参加をする主体としての思考や感情が成長していくという社会参加観を Hauver は持っている。この考え方を踏まえて、子どもが市民空間において、何を学び、感じ取るのかについて調査研究を行っていた。そして、その調査を踏まえて、実践が行われた場を変革するための学習論を導いていた。

以上のような彼女の問題意識、研究目的は、本稿の問題の所在に応答するものであると考え、調査に際しての理論的視点を明らかにした上で、彼女の研究プロセスがいかなるものかを再現していく。

## 2. エンゲージメント論を踏まえた社会参加の概念化

### （1）理論の意味—プロセスの可視化—

実践が行われている場の変革を考えるにあたって Hauver の研究が有効だと言えるのは、第一に理論と実践の往還に対して特徴的な捉えをしている点である。Hauver にとって、理論とは経験と内省に根ざすものであり、日々の選択の指針である。理論とは、人々の行為を説明するものであり、また現在の立ち位置や未来の行為を予測し、世界との生き方を方向づけるものである。

このような「理論」観が、Hauver の研究デザインと立場性に影響を与えている。まず、理論は暫定的なものであり、研究の透明性と研究プロセスの可視化、研究者間の連携を促すものである。本稿6章図1において提示するように、Hauver は自らの理論の形成過程をあえてマッピングし、構築過程を明示している。

Hauver にとって、子どもの行為や体験談は自らの理論の修正を促すものであり、心理学・政治学・倫理学などから新たな理論を模索するきっかけとなる。

### (2) 子どもと市民の意味—子どもは既に市民である—

Hauver が強調するのは子どもの自律性・主体性である。自身や Coles (2003) らのこれまでの研究に基づき、子どもは教室や学校に対して変化をもたらす存在であるとみなす。日常の授業でさえ、子どもは沈黙・回避・問題提起・忘れる・戦うといった主体性を示す戦術 (Cer-teau, 1984) を取っていると捉える。

Hauver が強調するのは、子どもは市民になる前段階であり、欠陥ベースに基づき捉える存在ではなく、すでに市民であるということである。子どもが論争問題や地域での活動に取り組むことが時折行われたとしても、それは子どもの生活の実感から外れたところに位置付けられていると指摘する。このような子どもの捉えによって研究上の問いが形作られているという。

### (3) 社会参加と市民空間の意味—社会文化的性質—

(2) の発想の転換が生み出すものは、子どもは社会参加に向けて準備される存在ではなく、「すでに社会参加している」ということである。つまり、Hauver は学校の中で起こりうる子ども同士や教師と子ども間のコミュニケーション、あるいはそこで得られる教訓や心の動きがすでに社会参加の一つのあり方であり市民性形成に大きく影響しているという立場をとることになったのである。Hauver はこのことを「子どもの市民的思考と行動は入れ子構造」であると表現している。このことは彼女の調査が市民性の持つ文脈性へ注目することへ導くことになり、より具体的には社会文化理論、コミュニケーション理論やピアラーニングの研究へと導くことになった。

これらのように、学校空間自体を市民空間として捉えて子どもがそこに影響力を与え、与えられる存在とする。これが Hauver によるエンゲージメント論の特筆すべき点であろう。

## 3. Hauver が採用した研究デザイン

### (1) 調査対象校—就学前から中学校まで—

Hauver の研究デザインの特徴として挙げられるのは、就学前の幼少期から中学校にかけての子どもの社会参加の様相を明らかにするために、調査対象校を3つ選定していることである。

第一は、オハイオ州北東部に位置する児童発達セン

ターである。ここでは、子どもが参加するコミュニティ、つまりこれから就学する学校の校則と自らの善悪の感覚が対立するようなシナリオに対して自らの見解を構築する実践が行われた<sup>(3)</sup>。この実践に参加したのは、3歳から5歳までの未就学児、計16名であった。男女の割合は半々であり、14人が白人、2人がアフリカ系アメリカ人であった。

第二は、ジョージア州北東部に位置するコブ小学校である。ここでは、様々な他者と出会い、対話する場 (Hauver は特に、傍観者のジレンマや熟議を通じた対話に取り組む場<sup>(4)</sup> に着目している) が設けられ、児童が市民空間における思考と感情を成長させる取り組みが多くなされた。Hauver は、実践を担当した教師 Glenda に調査協力を求め、教室での調査を遂行した。傍観者のジレンマに関する実践は3年生、熟議を通じた対話に関する実践は4年生に対して行われた。3年生は計15名であり、男子が10名、女子が5名、アフリカ系アメリカ人、白人が半々程度(7:8)であった。4年生は男子が11名、女子が9名であり、アフリカ系アメリカ人、白人のみならず、アジア系やヒスパニック、複数の民族にルーツを持つ子どもも実践へ参加した。

第三は、同じくジョージア州北東部に位置するモートン中学校である。ここでは、子どもの対人コミュニティからは超え出た形で、地域を含めた学校コミュニティが直面する食糧不安や飢餓の問題に取り組み、コミュニティの持続可能性を考えるプログラムが実践された<sup>(5)</sup>。モートン中学校は、敷地内に菜園があり、カフェテリアでは地元の農産物を提供する取り組みも行われていた。実践に参加した6年生<sup>(6)</sup>は、男子が9名、女子が6名であった。アフリカ系アメリカ人と白人の双方が自らのエスニシティであると自認する生徒が2名おり、アフリカ系アメリカ人が7名、白人が10名計上された。

### (2) 調査における理論的フレームワーク

Hauver は、調査における理論的フレームワークにおいて、子どもが参加する市民空間として、個人間 (interpersonal)、個人外 (extrapersonal)、個人内 (intrapersonal) における空間を想定した。そして、その空間の中で他者と関わり合いながら、子どもが成長していくと仮定した。

それぞれにおける子どもの成長は、表1のように理論的に規定された。これらは、市民的成長の3つの柱として捉えられ、他者への本物の配慮・洗練された認識・強い自己意識の涵養が社会参加学習の目標論とされていた。

表1 社会参加を通じた3つの市民的成長

<p><b>「個人間における成長」(interpersonal)</b>                  自己中心主義から他者への深い理解へとシフトし、本物(genuine)の相互関係を築くこと(他者への本物の配慮)</p> <p><b>「個人外における成長」(extrapersonal)</b>                  知識の複雑さとそれが構築される文脈を受け入れ、認知的な洗練を高めること(洗練された認識)</p> <p><b>「個人内における成長」(intrapersonal)</b>                  自分自身が知識を豊富に持ち、能力のある主体であるという強い自覚を持つこと(強い自己意識)</p>
---

(Hauver, 2019より筆者ら作成)

(3) 調査対象校に応じたRQの選定

調査においては、先に説明したそれぞれの調査対象校における実践に根差したRQ(リサーチ・クエスチョン)が設定され、そのRQに対応するデータが収集された。中心的なRQは、子どもがいかに市民空間にエンゲージメント(関与)したか、という観点で設定され、そのRQに回答するための下位のSRQ(サブ・リサーチ・クエスチョン)が設定された(表2)。表2に記載したSRQは、紙幅の都合上、数あるものから抜粋している。

児童発達センターでの調査の場合は、市民空間(教室のコミュニティ)に参加するために、自身がどのような役割期待がされているのかを、校則と自らの善悪の道徳から判断することから、RQ:「教室のコミュニティにおける市民としての役割を、幼い子どもはどのように理解するようになるのか」が導かれ、これに回答するためのSRQが設定された。

コブ小学校での調査の場合は、傍観者のジレンマに取り組んだり、熟議を通じた対話がなされたりする空間を市民空間であると捉え、それぞれの市民空間にどのようにエンゲージメントしたか、エンゲージメントを通してどのような経験がなされるのかを明らかにするため、RQ:「市民空間において、子どもがどのようなアプローチで、最終的にどのようなエンゲージメントをするのか、またその経験をどのように受け止めているのか」と、RQに回答するためのSRQが設定された。

モートン中学校での調査の場合は、地域コミュニティの中の学校での実践が展開されたとの捉えから、学校コミュニティでの学びと地域コミュニティへのエンゲージメントが相互作用すると仮定された。地域の持続可能性へのコミットメントに、実践されたプログラムがどのように影響するのかを明らかにするRQ:「学校全体で地域や学校コミュニティが直面する食料不安や飢餓の問題に取り組むプログラムの構成要素が、生徒の持続可能性の理解や実践へのコミットメン

表2 3つの調査対象校で設定されたRQ

調査対象校①	児童発達センター
RQ	「教室のコミュニティにおける市民としての役割を、幼い子どもはどのように理解するようになるのか」
SRQ(抜粋)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この教室では、どのようなルールが明示されているのか?</li> <li>・この教室では、どのような行為が報われるのか?</li> <li>・この教室では、どのような行為が否定的に制裁されるのか?どのように制裁が加えられているのか?</li> </ul>
調査対象校②	コブ小学校
RQ	「市民空間において、子どもがどのようなアプローチで、最終的にどのようなエンゲージメントをするのか、またその経験をどのように受け止めているのか」
SRQ(抜粋)	<p><b>【傍観者のジレンマの場合】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもは、シナリオをどのように理解しているのか?</li> <li>・子どもは、行為するとしたら、どのようにイメージしているのか?</li> <li>・この特定のシナリオに関して、どのような経験や理解が、子どもの思い描く主体性に影響を与えていると想定できるか?</li> </ul> <p><b>【熟議を通じた対話の場合】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの対話へのアプローチは、何を情報源としているのか?</li> <li>・子どもはどのように対話に参加しているのか?どのような役割を担っているのか?</li> <li>・子どもは対話へのエンゲージメントから何を学んでいるのか?</li> </ul>
調査対象校③	モートン中学校
RQ	「学校全体で地域や学校コミュニティが直面する食料不安や飢餓の問題に取り組むプログラムの構成要素が、生徒の持続可能性の理解や実践へのコミットメントに与える影響とは何か」
SRQ(抜粋)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもは自分の住む地域が抱える問題の根本原因をどのように理解しているのか?</li> <li>・子どもは自分の地域が抱える問題に対処する責任が誰にあると感じているのか?</li> <li>・子どもは自分の地域が抱える問題を解決する方法について、どのような考えを持っているのか?</li> </ul>

(Hauver, 2019より筆者ら作成)



トに与える影響とは何か」が導かれ、それに応答する SRQ が設定された。

これらの RQ に応答するために、参与観察、個別、もしくは集団でのインタビューなどが研究方法として採用された。これらの対象となるのは、主に実践に参加している子どもであるが、必要に応じて教師や保護者にも実施された。

#### 4. 子どもの社会参加の様相の観察— 市民空間へのエンゲージメントを 通した子どもの成長—

子どもの社会参加を、市民空間へのエンゲージメントを通した個人間・個人外・個人内における成長と捉えた Hauver であったが、具体的にどのようにそれらが調査によって捉えられたのか。それぞれを Hauver の研究に根差した形で説明する。なお、それぞれの分析においては、Hauver が3つの各調査研究におけるデータを意図的に選定する形で行われている。そのため、3つの調査研究の結果全てが反映されているわけではない。

##### (1) 個人間における成長

個人間における成長において、Hauver は子ども同士の信頼関係が重要な要素であったと結論付けている。

ここでは、児童発達センターとコブ小学校の子どもが過ごす市民的な空間における他者についての考え方を精査し、他者が問題に取り組む能力があり、思いやりのある人である可能性について、子どもが他者を信頼し評価することが、エンゲージメントするかどうかを考える際の検討事項の一つであることを明らかにしている。

具体的には、ある市民空間における他者との関係や、その関係が自身に何を要求するものなのかを考えることが重要だと指摘する。他者と親しみがある場合、子どもは市民空間へのエンゲージメントに責任を感じやすくなるが、親しみがあるという、必ずしも安心感や積極的なエンゲージメントが生じるわけではない。さらに、子どもは市民空間に近づく際に、他者への信頼に対する評価を行うという。この評価は他者の能力や思いやりに対するものであり、エンゲージメントを果たすかどうか、どのようにエンゲージメントするかについての判断に重要な役割を果たす。

次に、他者への信頼に対する評価について説明する。他者の能力と思いやりを予測することは市民空間へのエンゲージメントに影響を与える要素だという。特定の市民空間における問題に取り組むための他者の能力

について考えると、子どもの他者への信頼に対する評価は、単に他者との交流だけではなく、教室内で見えない社会的階層や地位にも影響を受けることがあるのだという。子どもは普段の教室で他者との関係性から、子ども個人や集団について評価する語りが発達していたようである。誰が賢明か、もしくは問題に取り組む能力があるかについて予測し、他者を信頼するかどうかを判断する上での影響を与えたとする。

そして、子どもは他者の日常の行為からその思いやりの程度を評価することがあるという。通常は、子どもの評価は他者との相互作用に基づいてなされるが、子どもを取り巻く社会的言説も他者の思いやりへの評価に影響を与える。例えば、性別に基づくステレオタイプを利用して、他者が思いやりの心を持っているかどうかを判断する可能性があるということである。

他者との関係を見直し、信頼関係を築き、子どもが市民空間へのエンゲージメントを行うことで、「個人間における成長」、つまり他者への本物の配慮が促されていることが実証されている。

##### (2) 個人外における成長

個人外における成長において、Hauver がまず目を向けたのが、モートン中学校における6年生の生徒であった。食糧不安という市民の問題への対処を推論する際に使用した子どもの分析フレームとして最も多く見られたのが「個人的な責任」であった。Hauver は、ここには学校という場において普段から自身の学習や選択に責任を持つことが強調されていることや、家庭においても同様の風潮があるという要因があったと論じる。また、一年の経過とともに、子どもの分析フレームは「個人的な責任」から「アクセス」という社会構造的なものへと洗練された。Hauver はこの変化について環境教育者 (environmental educators) の直接の指導によるものであると述べた。次に、コブ小学校における3年生が傍観者のジレンマについて話し合った際、不正義に対して子どもたちの行為は自ら正義を実行する子ども、大人に正義を主張する子ども、大人に正義を求める子ども、何もしない子どもに分かれた。Hauver はこの差異が経験の差異に基づくものだと論じる。積極的に正義に関与する子どもほど不正義を直接的に経験したことがあり、エンゲージメントの度合いが下がるほど直接的にも間接的にもその経験は無くなっていった。こうした経験の差異から生まれる「共感」の度合いの差異が正義への関与に影響していると Hauver は分析する。また、同学校における4年生が遊び場のお金の使い方について話し合った際、子どもがグループ内での自身の立ち位置や民族的アイデン

ティティから、主体的に対話に望んでいたという。

以上から、子どもたちの個人外における成長は、子どもの公的および非公的な教育、家庭および家族の経験、その空間にいる人々に関連する問題に関する直接的かつ代理的な経験、および子ども自身の自己のイメージから引き出されると論じている。そして、これらの経験によって認知が洗練され、子どもは「個人外における成長」をしていくことが実証されている。

### (3) 個人内における成長

個人内における成長について、Hauver は、市民空間の在り方、特に権力の分配の仕方、受け入れられ方について、子どもがどのように考えているかを模索し、その結果、空間の社会政治的性質が自分の「普通」とどの程度一致しているかを意識し、その空間における相対的な帰属意識を持っているとする。そして、空間の性質と問題の性質に関する一連の考察が、市民空間へのエンゲージメントに関する決定に影響を及ぼすと論じる。

具体的には、児童発達センターで実施された調査を通して得た知見から、次のような事例を特筆している。一つは、Hauver が、教室内における規範や慣習、期待、明示的・暗黙的なルール、権力の共有の仕方、「良い」「正しい」とされるもの等の空間感覚を養うことを通して子どもの動きを理解したことである。

二つは、児童発達センターにおける教室におけるカリキュラムの焦点となる、子どもを社会化する教室内での実際の状況を具体的に挙げている。例えば、マナー、ジェンダー・ステレオタイプ、規則、昼寝の時間、保護者やPTAと校長や学校、そして教師との関係、家庭のルールと学校のルールとの差異、子どもの市民空間での過去の経験、個々の子どもや保護者の人種や社会経済的背景、教師のもつ権力性、教室のミクロな文化が再生産される事などである。

これらを基に、Hauver は、私たちが空間に対して抱く感覚である「空間性」に注目し、子どもは教室内のルール、規範、原則、実践、手順を当然のこととして受け入れており、空間の社会政治的な性質を読み取ることで、どのように関わるかを決めているという。具体的には、自分の役割・行為・言動・言い回しなどを獲得することを指す。Hauver は、これらを教訓として表現している。教室内の空間性が「普通」である子どもは、家庭や社会などで得た自身の特権性を強化し、一方で、「普通でない」子どもは、教室内の空間性との違いを意識し、自身をアウトサイダーと読み解き、十分に気を配りながら歩みを進めていく。例えば、有色人種の子どもや経済的に恵まれない子どもは、学

校という空間で自分をアウトサイダーとして読む傾向が強いというパターンが存在することを指摘している。子どもの理解は、罰や報酬の直接的な経験や身をもって体験したこと、明文化されたルールや家庭で学んだ教訓から引き出されていたという。

「個人内における成長」、つまり強い自己意識の涵養は、子どもがエンゲージメントを行う市民空間の社会政治的な性質の中で促される。市民空間において、どのような自己の役割や行為、言動、言い回しが望ましいのかについて意識する。これは、教室のみならず、様々な場で得た経験や、子どもを取り巻くルール、教訓が大きく作用するということである。

## 5. 子どもの社会参加を捉える理論の構築—市民空間へのエンゲージメントの理論化—

Hauver は、さらに、3つの調査研究から、子どもが社会参加、つまり市民空間へのエンゲージメントをいかに行うかについて、子どものエンゲージメントの文脈を踏まえた理論構築に至っている。

Hauver は、ここで「個人間／個人外／個人内」における成長のための学習の場としての学校の可能性について述べている。この調査の文脈性については強く意識され、学校外の子どもが居住する地域や信仰するコミュニティ、そして権力構造や文化的規範が異なる場所という他の文脈での子どもの市民空間へのエンゲージメントまでは説明することができないという研究上の限界性についても述べている。

その上で、「子どもがどのように市民空間にエンゲージメントするという行為に及ぶのか」に関する理論を次のように整理する。

まず、子どもの思考と行為の間にある空間はしっかりと定められている訳ではなく、3つの考慮事項との折衝が行われる場所であるとしている。つまり、子どもは他者について、市民的問題(civic problems)について、そして空間に関する自分自身の主体性について知っていることを天秤にかけて、関わるか否か、どのように関わるかを決定しているのだという。

次に、子どもの推論は、非常に個人的、文脈的であるため厳密な理論とまでは言えないとしつつ、子どもが市民空間に接近する際に、「関連性(relevance)の問題」、「決断(resolve)の問題」、そして「リスクの問題」という3つの重要な問いを立てていることを明らかにしている。この関連性・決断・リスクの問題は子どもの内面で相互に関連し往還するものであるとしている。以下に、この3つの問いについて述べる。

## (1) 市民空間に接近する際の3つの重要な問い

### ① 関連性の問題

「関連性の問題」とは、子ども達が「エンゲージメントする正当な理由があるか」を考えるという問題である。つまり、市民空間にエンゲージメントするかどうか、またどのようにエンゲージメントするかについて、子どもが考える重要なステップは、エンゲージメントする正当な理由があるかどうかを判断することである。具体的には、調査研究における熟議を通じた対話において設定された議題に対して、対話に参加する気がなかった子どもの事例や食糧難という問題を取り組むべき問題と判断しなかった子どもを事例に、目の前の問題を重要とせず、取り組む理由がないと早い段階で判断した子どもはそれ以上考えることをやめてしまったことが挙げられている。

### ② 決断の問題

「決断の問題」とは、子どもが「エンゲージメントする決断を固め、どこまで取り組むか」を考えるという問題である。つまり、子どもが、この空間にある何かが自分たちの注意を惹くに値すると判断した場合、「どの程度の価値があるのか？ここで何が起こるべきかについて私はどれくらい強く感じているだろうか？ある結果が得られることが、自分にとってどれだけ重要なことか？」という問題である。そこでは、子どもが想像する他者との関係や共感が最も重要な意味をもつ。具体的に、友達に関わるジレンマを設定することによって、解釈したいという願いをもった子どもの事例や、当初食糧難に関する個人的な経験のなさから「エンゲージメントしたいとは思わない」という判断に至った子どもが、貧困に苦しむ人々のために行為しなければならないという責任感に変わったという事例を挙げ、困っている人を助けたい、共感したいという衝動によって子どもが感じる関わることへの必要性が形成される点を指摘している。

### ③ リスクの問題

「リスクの問題」とは、子ども達が「エンゲージメントを行うことで起こり得る結果や可能性」を考えるという問題である。つまり、「もしエンゲージメントを行ったら、どんなことが起こりそうか？目標を達成できる可能性はどのくらいあるか？何を失う可能性があるか？」という問題である。ここでは、子どもの他者に対する信頼感や、空間の権力構造や規範に対する自分の位置付けの理解が重要な役割を果たす。具体的に、熟議セッションで設定された議題や傍観者のジレンマについて議論する事例を取り上げ、関わる必要性を深く感じていた子どもが、最終的にリスクを考慮して「やらない」という判断をした背景に、家庭での

ルールと学校でのルールという二重意識、学校への深刻な不信感や信用できる人がいないことなどを挙げている。また同様に、ルールを破って友達を助けるといった道徳的ジレンマに直面した子どもの事例においても信頼できる人の不在や不信感が背景にあるものとして挙げられている。全ての子どもが同様の判断を行うという訳ではないものの、リスクアセスメントを子どもが行っている点を指摘している。

## (2) 子どものエンゲージメントのスタンス

次に、子どもがある市民空間に最終的に近づいた時、「観察者の」、「独断的」、「既定路線的」、「策略的」、「協働的」という5つの行為スタンスのいずれかを採用する傾向があることを示している。また、子どもは、一つの空間に対して、複数のスタンスを採用する場合もあるとしている。以下に、5つのスタンスについて述べる。

### ① 観察者の (Observant) スタンス

「観察者のスタンス」とは、子どもが全く関わらないという決断をした結果である。子どもが「観察」の姿勢をとる理由として、その場がおもしろくない、重要でないと考える点を挙げている。

### ② 独断的 (Authoritative) スタンス

「独断的スタンス」とは、状況を適切に解決に導くために、他人よりも自分を信頼していることである。「独断的なスタンス」をとる子どもの様子を見ると、自分がそのプロセスを促進するのに一番適していると考えているようで、自分がエンゲージメントを行わざるを得ないと考え、他人を信頼していないとする。

### ③ 既定路線的 (Technical) スタンス

「既定路線的スタンス」とは、参加せざるを得ないと感じながらも、他者への信頼の欠如や、状況に対する自身のエージェンシーへの不安から、既成の問題解決方法に頼るスタンスである。観察した子どもの様子から、確立されたルールや手続き、権威に頼って事態が適切に解決されることを期待しており、そのような既にある、既定路線的な解決方法に失敗した場合、彼らはそれ以上踏み込まないだろうと述べている。

### ④ 策略的 (Subversive) スタンス

「策略的スタンス」とは、ネガティブな結果に対する恐怖心が強い子どもがとり、ある空間での結果に影響を与えたいが、リスクを恐れているため、策略的な別の関わり方を求めることである。

### ⑤ 協働的 (Collaborative) スタンス

「協働的スタンス」とは、相手の話を積極的に聞き、問題のさまざまな側面を考え、共有された思考を反映した決定を下すことで、真の意味での妥協に取り組むとすることである。この協働のスタンスをとる子ども

もだけが、他者と自分自身を信頼し、市民空間の中で協働して良い結果を導き出すことができるようだと述べている。観察した子どもの様子から、その場にいる他者を十分に信頼し、自ら近づいて、自身の真実を語った点を挙げている。

## 6. 市民的成長に向けた学習論の構築

Hauver は、子どものエンゲージメントのスタンスを導く上で、図1のようにこれまでの分析結果を整理し、図示していた。「個人間」・「個人外」・「個人内」における成長に向けて子どもはどのように模索していくのかを問いの形でまとめ、子どもがいかなる問いを

持ちながらエンゲージメントを行うのかを明示化した。その判断に至るまでは、自己と他者との関係性や子どもが生きる社会における様々な文脈が反映される。それらが、他者、市民空間における問題、自己への眼差しにつながっていくことも図において表れている。さらに、子どもが市民空間にエンゲージメントするにあたっては、「関連性」・「決断」・「リスク」といった事項が重要となることが明らかになった。これらの事項は、子どものエンゲージメントのスタンスを形作る上で重要な役割を果たす。このような一連の子どもの動的なプロセスは図によって明らかにされ、子どもの社会文化的文脈、市民空間へのエンゲージメントの様相、エンゲージメントの要件が可視化された。

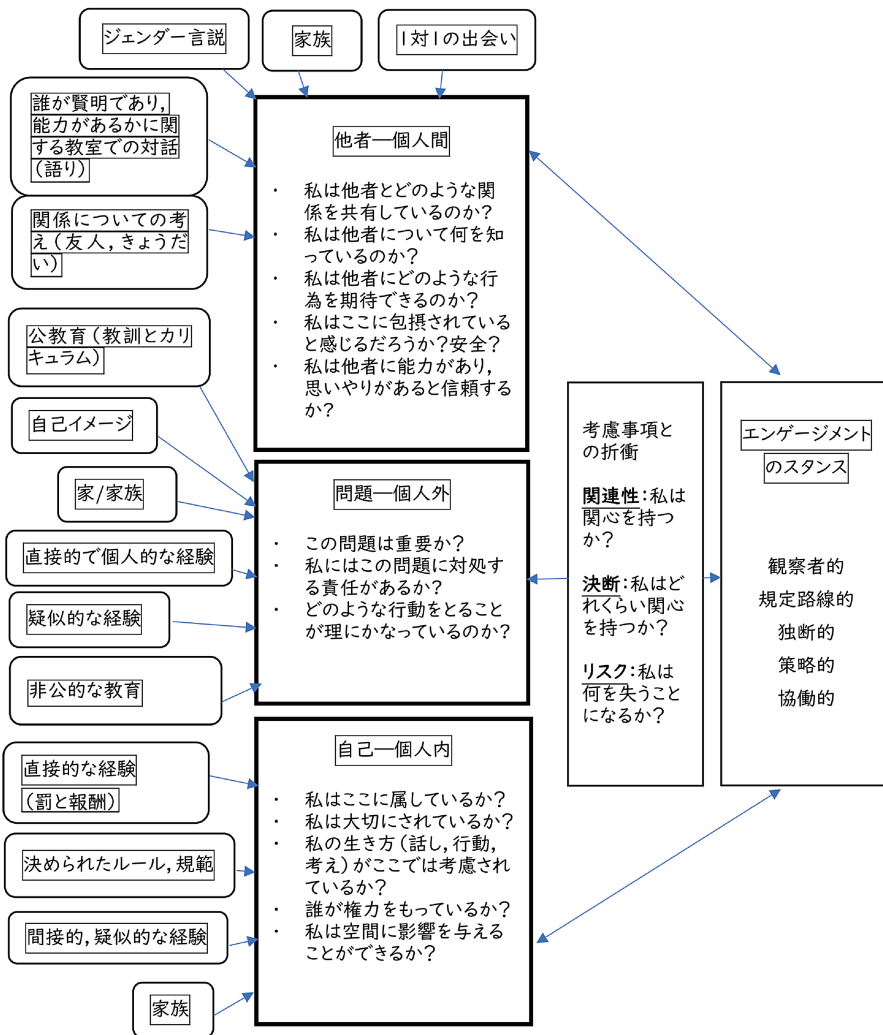


図1 Hauverの研究プロセスを示した図

(Hauver, 2019より筆者ら引用・作成)



Hauver は、子どもの社会参加学習の目標として、「他者への本物の配慮」、「洗練された認識」、「強い自己意識」が重要であると述べていた。これら3つを子どもが市民空間へのエンゲージメントを通して涵養する場合、子どものスタンスとしては、「協働的スタンス」が求められることが分かる。子どもがエンゲージメントするに値する「関連性」がある、他者のためにエンゲージメントしようと「決断」する、エンゲージメントすることで生じる「リスク」を請け負おうとする場合、このスタンスを子どもが取ることが可能になる。そのための学習論として何が求められるか。Hauver は、以下の4点を挙げる。

第一は、子どもがリスクを取ることが可能になるような市民空間を形成することである。先の分析では、信頼できる他者の不在や不信感が、リスク回避につながっていることが述べられていた。不当な権力関係を感じ、他者との信頼関係が損なわれることがないように、空間における自らの居場所を作ることが求められる。

第二は、共感と謙虚さを身につける機会を必要とする、ということである。困っている人のために行うしたいと考えることが、エンゲージメントを促進する。自らの経験と引き付け、どのように子どもに共感させるか、そして、自らに関連性のある問題に取り組み、他者と対話する謙虚さを持たせるか、といったことが学習の中で求められてくる。

第三は、子どもの先入観が覆されるような驚きの場を設けることである。他者のためにエンゲージメントを行うためには、自らとは異なる価値観を持つ他者と関わることを求められる。他者への共感とエンゲージメントに対する衝動をどのように促すか、自らとは異なる価値観に関連性を抱かせる必要がある。

第四は、多様な視点や観点到に触れるということである。「協働的スタンス」以外のスタンスは、市民空間において、他者との関係性から導くよりは、自らにとってエンゲージメントするための良い方法を、「関連性」・「決断」・「リスク」の観点から判断していた。いかに他者と関わるかについて、様々な視点や観点から考える必要がある。単一的・二項対立的な思考から解放することが求められる。

## 7. 総合考察

### 1. Hauver の研究プロセスから見る日本の社会科教育研究への示唆

Hauver は、先に述べたように、子どものエンゲージメントが、社会文化的文脈に埋め込まれながら、様々な問いや要件を考慮しながら、果たされていくこと

を図で示しながら可視化した。そこから導かれた子どもの「エンゲージメントのスタンス」は、必ずしも Hauver が思い描いた3つの市民的成長を十全に満たすものではなかったといえる。しかし、子どもの市民空間へのエンゲージメントの促進、もしくは阻害する要素を様々な文脈から質的に深く考察することにより、実践の場で具体的にどのような手立てが求められるかを、子どもの実際のスタンスとともに構想することが可能になった。これは、調査を行ってきた場をいかに変革するかに対して方向性を与える「社会文化的アプローチ」に基づく研究方法論であると考えられる。本稿で問題にした、場の追認を行う調査研究ではなく、研究者自らが志向する目標論に照らし合わせた学習論の構築に向けて有用なアプローチであるといえないだろうか。実践を行うことに重きを置くアクション・リサーチ<sup>(6)</sup>とは異なる、観察者としての研究プロセスとして大いに参照できる。

加えて、社会参加を市民空間への「エンゲージメント」から捉えることで、自己と身の回りの社会との相互作用の中で、知識や感情を駆使する子どもの学習場面を具体的に提示していた。特定のコミュニティへ参加するための学校ではなく、子どもが社会参加の主体に既になっており、コミュニティにおいてどのような知識や他者との関係性、共感といった感情を育むことができるのか。就学以前の子どもから着目することで、社会参加の準備段階としての学校ではなく、あらゆる学年段階の教室でも社会参加が果たされるということが説得的に明らかになった。いわば、学校と社会が相互作用する社会参加のあり方を示しており、学校と市民社会を切り離すことを旨としてきた日本の社会科教育研究における学習論とは異なる社会参加学習の構想に向けて重要な研究になるのではないか。

### 2. Hauver の研究を日本に再文脈化する上での制約

本稿で参照した Hauver の調査研究は、子どものエンゲージメントに着目したため、いかに教師が子どもの学びに作用したかについては焦点化されていない。今後の更なる学習論の構築に向けて、教師のスタンスがいかに求められるかについて調査することも同時に求められてくる。

加えて、日本の幼少期教育においてどのような実践が可能かについては、日本の制度上の文脈を踏まえた上で考察しなければならない。アメリカの文脈ではなく、日本の文脈に即した形で、幼少期段階の教育と社会参加をつなげる必要がある。

## 【註】

- (1) コミュニティへの参加を通して主体の成長を捉える正統的周辺参加論とも親和性がある（レイヴ・ヴェンガー，1993）。
- (2) 本稿で取り上げる Hauver の研究は，全て Hauver (2019) である。
- (3) この実践はコールバーグの道徳的ジレンマ課題を意識して作成された。作成された「ブライアンのお話」では，朝泣いていて学級会のクラスの輪に入れないアシュリーとそれを気にかけるブライアンが登場し，学級会が始まるとクラスの輪から離れられないという規範に対してブライアンはどう行為すべきかが問われる。また，実践の中ではブライアンとアシュリーを参加した子どもたちの名前に置き換えて，話し合いの後に寸劇を演じさせることも行っている。
- (4) 傍観者のジレンマでは，廊下である子どもが別の子どもをつねり，つねられた子どもが大人に責められる状況を目撃したという場面が描かれる。ここでは，廊下での私語厳禁と権威ある人物に挑戦するという2つの規範に対してどのように行為すべきかが問われる。つまり，廊下での私語厳禁を破り大人に状況を説明するか否か，それが受け入れられなかった際に大人と対立するか否かである。熟議を通じた対話に取り組む場では，自分たちの学年の遊具を買うための資金をどのように使うか，という問いと5つの選択肢を与えられた子どもたちがすべての選択肢について考え，どれが一番良いかを決めることが求められた。
- (5) この実践は生徒が健康的な食事に対する個人の責任をどの程度重視しているのか，また，地域社会の食事パターンに大きな構造的影響を及ぼしていることをどの程度認識できているのかを明らかにするために行われた。
- (6) 「社会文化的アプローチ」に基づく授業研究について論じた梅津 (2019) においても，アクション・リサーチ研究の重要性は強調される。

## 【参考文献】

- ・ Certeau, M. D. (c. 1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

- ・ Coles, R. (2003). *Children of crisis*. Boston, MA: Back Bay Books.
- ・ Hauver, J. (2019). *Young Children's Civic Mindedness: Democratic Living and Learning in an Unequal World*. New York, NY: Routledge.
- ・ レイヴ，ジーン・ヴェンガー，エステインヌ（1993/佐伯胖訳）『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書。
- ・ 池野範男（2006）「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』64，51-60。
- ・ 梅津正美（2019）「社会科授業研究の意味と方法を問い直す」梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造：授業研究の意味と方法を問い直す』東信堂，3-10。
- ・ 小栗優貴・堀井順平（2021）「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：ICCS調査を応用した中学生への質問紙調査から」『社会科研究』95，49-60。
- ・ 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。
- ・ 唐木清志（2022）「社会参加」棚橋健治，木村博一編著『社会科重要用語事典』明治図書出版，34-35。
- ・ 田本正一（2019）「社会科学力としての社会参加：認知主義的学習観を超えて」『山口大学教育学部研究論叢』68，145-154。
- ・ 南浦涼介（2019）「協働・対話という視点によって授業の何が見えるか？：論理実証アプローチと社会文化的アプローチ」梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造：授業研究の意味と方法を問い直す』東信堂，22-42。
- ・ 森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版。
- ・ 渡部竜也（2020）「社会文化的アプローチは社会科教育研究を変えるか？：米国社会科教育研究に押し寄せた質的研究革命を中心に」『社会科教育研究』141，19-30。

## 【付記】

本学人間社会科学研究所博士課程後期の田中峻斗さん，博士課程前期の岡井美咲希さん，溝口雄介さんには，本稿を執筆する以前に，Hauver (2019) の翻訳に従事していただいた。厚く御礼申し上げます。