

主権者教育の充実化をはかる従来の社会科デザインを問う —エンパワメント格差是正実践が示唆する生態学的システム、生きられたカリキュラム—

小栗 優貴(京都教育大学)
oguri@kyokyo-u.ac.jp

I. 問題意識と研究目的—政治的社会化研究とカリキュラム評価研究の視角から—

なぜ、いま主権者教育の充実化をはかる従来の社会科デザインを問う必要があるのだろうか。

これまで、当該の社会科デザインに関する研究は、1)「ねらいに関する議論」に支えられ、2)理論と実践の間の論理的整合性を重視した実践モデルを提示することで、充実化をはかってきた⁽¹⁾。これにより、社会科教育改革を促してきたといえよう。

しかしながら、本シンポジウムの背景にもあるような多様化・多元化が加速する現在、1)・2)を基本として社会科をデザインすることには課題もあることを指摘したい。その課題とは、1)・2)のみに基づく社会科デザインは、子どもたちを民主主義の一員として承認するどころか、一部の子どもを民主主義社会から周縁化させる恐れがあるという課題である。

この問題意識を、政治的社会化研究やカリキュラム評価研究の成果から裏付けてみたい。少々長くなるが、これらの研究成果の概要を整理してみる。

まず政治的社会化研究は、学校以外の文脈が子どもの市民性形成に関与していることを明らかにしてきた。中でも家庭の社会経済的背景(SES)は、市民性を決定する強力な因子であることを実証した(ドーソンほか、1989;Galais, 2018)。これは「資源モデル(Brady et al, 1995)」と呼ばれ、今日に至るまで一定程度の合意されたモデルとなっている。そして、このような資源モデルによって生成された格差は世代間で継承されることも明らかになっている。すなわち、ある世代の市民性格差は、その子供たちの市民性格差としても現れる(Corak, 2013)ため、長期的な視点で不平等な社会を形成しているという。このように政治的社会化研究は、厳しい立場の子どもとそうではない子どもの間に存在する市民としてのエンパワメント格差に注目する必要性を提起している。

次に、カリキュラムの評価研究に目を向けてみたい。カリキュラム評価研究は、意図したカリキュラム、実践したカリキュラム、達成したカリキュラム、潜在的カリキュラム、空カリキュラム⁽²⁾の関連性を捉えようとしてきた。そのことにより学校教育のカリキュラムの連関性の間で起こっている問題を議論の俎上にあげ、既存のカリキュラムを批判したり、改善したりしてきた。特に主権者教育のカリキュラム評価研究をする McCowan(2009)によれば、主権者を育成する意図したカリキュラムは、達成したカリキュラムに移動する段階で「飛躍(leap)」や「断絶

(1) これらの根拠としては、これらの根拠は、スティーブン・J・ソートン著/渡部竜也ほか訳(2012)p.243 や小栗優貴ほか(2025)p.123 参照。

(2) 川口(2012)では、「意図したカリキュラム」は、国家や教育制度のレベルであり、教育政策や教科書・指導書などに提示されているもの…(中略)…「実施したカリキュラム」は実際に教師が解釈して生徒に与えるものであり、指導者や教師が作成したもの…(中略)…「達成したカリキュラム」は子どもが実際に獲得したものである(p.39)」とされている。また恒吉(1992)や岡村(2023)によれば、意図していないのに達成してしまうカリキュラムを「かくれたカリキュラム(潜在的カリキュラム)」、何を教えていないかを問うカリキュラムを「空カリキュラム」と呼ぶという。

(disjuncture)」が生じると述べている。そもそも、社会科教育は目標が論争的であるから(川口, 2020)こそ、教師によって意図したカリキュラムは異なりやすい。さらには、意図したカリキュラムを実施しても生徒がそれにアクセスし、達成したカリキュラムとするかはかなりのズレ(Deimel et al, 2022)があるという。Hoskins & Janmaat (2019)は、このズレについてのデータを示している。この研究では、どのような主権者教育カリキュラムを受けたかについての認識は、学校間よりも学校内の方が答えが分散するという。これは、教師が同じ実践カリキュラムを提供しても、経験カリキュラムは大きく異なるということを意味している。さらには、ズレどころかねらいとは真逆のことが達成されることもあるという。植原ほか(2024)の研究では、議論支配する同級生がいる教室では議論をすることが嫌になった高校生が描かれている。このように、議論を促す意図したカリキュラムとして設定しても、達成したカリキュラムでは逆になることは起こり得るのである。一連のカリキュラム評価研究が示唆するのは、主権者教育は、意図(ねらい)と結果(達成)がズレることであり、ときとして意図とは逆の結果まで起きてしまうということである。

いま政治的社会的な研究とカリキュラム評価研究の整理をしてきたが、これらの研究が交錯したところは1つの残酷なシナリオを描くこととなる。それは、政治的社会的な研究で見てきたように、家庭を主として形成された市民性の格差は、カリキュラム評価研究が示してきたような授業の意図と達成のずれの中で再拡大する(Heid, 1988)というシナリオである。では、この格差の再拡大というシナリオは実際に起こるのだろうか。

このことについて統一的な見解は存在していない。例えば、学校教育での主権者教育は、恵まれた生徒の市民性の「加速効果(accelerating effect)」になっているという先のシナリオを支持する研究結果もある(Kahne et al., 2008; Hooghe et al., 2011)。一方で、恵まれない子どもの「補償効果(compensating effect)」とまではならないが、「緩和効果(moderating effect)」をもたらしているという先のシナリオを棄却する研究結果もある(Hoskins et al., 2019; Matthieu et al., 2024)。このように実証研究結果が合意を取れていないのは、分析手法の問題もあるが、幾らか複雑な文脈の違いが関連する(Deimel et al, 2020)とされている。ここでいう「文脈」とは具体的には、多様なものが想定される。例えば、高校でのトラッキング機能という文脈は、恵まれた子どもの「加速効果」につながる(Sharp et al., 2021)、社会科などの文脈は、「緩和効果」につながる(Sharp et al., 2019)、学校内の任意の政治的活動などの文脈では、「加速効果」につながる(Sharp et al., 2019)明らかにされている。このような研究が示唆するのは、ねらいと達成の間に、簡単には説明できない複雑なメカニズムが存在することである。

これらのことから、もう一度冒頭の問題意識に戻りたい。これまでの社会科教育研究は、前述の1)・2)を、学問を進める上での姿勢としてきており、その後の実施したカリキュラム、達成したカリキュラムについては、授業者に任せられていた。しかし、今見てきたように、1)・2)のみで社会科をデザインすることは、生徒に達成するまでの複雑なメカニズムを勘案しないことであり、その過程の中で、厳しい立場に置かれた子どもをより一層民主主義社会から周縁化していく恐れが拭えない。この過程のメカニズムについて明らかにしてきた政治的社会的な研究やカリキュラム評価研究の視点から社会科デザインを再構築しても良いのではないだろうか。とりわけ、社会科は、恵まれた子どもだけではなく、恵まれない子どもも平等にアクセスできる他にはない主権者教育の機会だからこそ、この格差問題に取り組み、意図(ねらい)から結果(達成)までを繋ぐことを意識して社会科をデザインする必要があるのではないか。

そこで本発表では、格差を再拡大するというシナリオを避けるべく、ねらいと達成のズレまでを勘案した社会科デザインの方法論と実際を示すことを目的としたい。

II. 研究の手続き

これ以降、本発表は次のように展開する。まず、本研究の主題となる定義を示す(第III章)。続いて、ねらいと達成のずれを勘案する理論を紹介し、ねらいと達成を埋めるための社会科デザイン方法論を提起する(第IV章)。その後、その方法論に沿った単元プランを提示する(第V章)。こうした手続きで研究目的を達成していく。

なお、V章で扱う事例は、2020年～2021年にかけて発表者が定時制高校と連携しつつ行なったデザイン研究(小栗ほか, 2022)である。この研究はもともと、社会参加におけるエンパワメント格差是正を目指すデザイン研究として行われていた。

しかし、本発表は同じ事例ではあるが問題意識、理論的枠組み、研究目的を変更している。特に方法論とそれに基づく実践を提案することを試みている点で小栗ほか(2022)と異なる。よって、デザイン研究の特徴でもあるデザイン原則の開発・実践・検証として展開するのではなく、方法論を論証しそれに従属する実践を提案する形で展開していく。また後付けとしての部分もあるため、一部往還していないところは課題として記述していきたい。

III. 理論的枠組み

本章では、研究主題に関わる定義を明確にする。まず(1)では、本研究において、主権者教育の充実化をはかるとはどのような意味なのかを定義する。その後、(2)充実をはかるメカニズムについて枠組みを示す。

(1) 主権者教育の充実化をはかるとは—3つの市民性、マインドセット、トレードオン・オフ—

本研究において、主権者教育の充実化をはかるといえるときには、市民としての知識(civic knowledge)、市民としての態度(civic attitude)、市民としての参加(civic engagement)、これらの観点で生徒の到達度と経験を高めていくことと定義したい。これは、国際教育到達度評価学会(IEA)が示す国際市民性・市民性教育調査⁽³⁾(ICCS)の「市民性(citizenship)」を根拠にしている(Schulz et al., 2016)。さらに具体的に述べれば、ICCSは、市民性を先の3つの側面とおおよそ4つの内容領域から定義づけている(表1)。例えば、社会と制度に関する知識の観点から主権者教育を充実させるとは、メディアや政府組織に関する知識を知っていたり、使いこなせたりすることを指す。実際にこの3つの市民性を評価する問題が作成されており、知識については正誤のある問題から、

表1 ICCS が定義する市民性

市民としての知識 (civic knowledge)	社会と制度に関する知識	(例) 市民の役割, 政府, メディアに関する知識
	社会規範に関する知識	(例) 平等, 自由, 正義, 包摂に関する知識
	社会参加に関する知識	(例) 意思決定, コミュニティへの参加に関する知識
	アイデンティティに関する知識	(例) コミュニティと個人の関係性に関する知識
市民としての態度 (civic attitude)	社会と制度に対する態度	(例) 政府・制度への信頼
	社会規範に対する態度	(例) 女性や移民の権利に対する考え方
	社会参加に関する態度	(例) バイコット, 暴力に対する考え方
	アイデンティティに関する態度	(例) 国家への愛着
市民としての参加 (civic engagement)	参加への構え	(例) 市民としての内的効力感
	参加意思	(例) 合法的な抗議活動への参加予定
	実際の参加	(例) SNSでの発信, 学校内政治的活動への参加

(Schulz et al., 2016 をもとにして発表者作成)

(3) ICCS は、International civic and citizenship educational studies の略称であり、世界の子どもたち(15歳)の市民性を調査し、各国の教育政策にデータを提供することを目的とした世界で唯一の国際的な市民性教育の調査団体である。

態度と参加についてはアンケートから評価している。

このように3つに構造化・細分化される市民性ではあるが、これらをマインドセットという見方で見る必要があるとする見解 (Abs et al., 2017) に注目すべきである。例えば, Dimel et al. (2022) は政治システムが不安定な国 (例えば, ブルガリア) の場合, 知識を獲得すると, 政治不信という態度につながり, 批判的に参加していくようになるという。一方で, 政治システムが安定している国 (例えば, デンマーク) で知識を獲得すると, 政治信頼が高まり, 穏健的な (投票) 参加がなされるという。このことが暗示するのは, 知識・態度・参加は別々のものとして定義しても, 連動して子どもに形成されうることである。このような自動的に連動してしまう現状から, 知識, 態度, 参加を包括的に捉えようとするマインドセットという見方で主権者教育を充実化させていくことは現実に即していると言える。

しかし, このマインドセットという見方でみると, 主権者教育の充実化をはかることの困難性が見えてくる。具体的には, この市民性のマインドセットには, トレードオンの考え (何かが高まれば, 何かも同時に高まる関係) も見られるが, トレードオフ (何かを高めれば, 何かを失う関係) も存在する (Gainous et al., 2012)。例えば, 市民としての知識と投票参加は有意に正の相関関係があり, トレードオンの関係が見られる可能性が高いと推察されている (Larcinese, 2007 など)。一方で, 多様な教授法を用いたクラスでは, 政治的効力感は高くなった一方で, 市民としての知識の習得が阻害される結果となったというトレードオフの関係性がみられた (Gainous et al., 2012) という。こうしたことを考慮すれば, 主権者教育の充実化は, 何かを得つつも, 何かを失っている危険性を同時に検討すべきであり, この実践がトレードオンの実践か, トレードオフの実践かを考慮しなければならない。

以上, 3つの市民性, マインドセット, トレードオンオフという概念を見てきた。小括すると, 主権者教育を充実するというのは, トレードオフ・オンを調整しながら3つの市民性というマインドセットを高めていくことにあると言えよう。

(2) 3つの市民性 (マインドセット) の発達を説明する理論—生態学的システム論—

この3つの市民性 (マインドセット) は, 自然と発達するものではない。市民性を育成するコンテキストの中で変化をしていく。そのコンテキストを説明する理論として「生態学的システム論」がある。

生態学的システム論とは, U・ブロンフェンブレンナー (1996) が提唱した理論である。本理論は, 人間の発達の要因と結果を1:1対応で捉える立場を論敵とする。むしろ原因は複雑であり, 原因について複層性 (後述する5つのシステム) を持って説明することで, 子どもの発達を捉えようとした理論である。これらは, 学校での学習を生徒が生きる生態系の中に位置付け, その生態系の中でどのような連鎖が起こるかを検討する理論だと解される。

この生態学的システム論は, マイクロシステム・メゾシステム・エクソシステム・マクロシステム・クロノシステムといった5つのシステムから構成される。この5つのシステムが同心円上に拡大していくものが生態学的システム論である。マイクロシステムとは, 子どもに直接的に影響を与えるシステムとされている。例えば家庭が相当する。メゾシステムとは, マイクロシステムが関係しているシステムだと解されている。具体的には, 自分の家庭と隣近所の家庭などである。このように隣近所の家庭から自分の家庭が何か影響を受け, 子どもにその影響が届くことが想定される。エクソシステムとは, 子どもとは関係しないが, 間接的に影響を与えるシステムだと考えられる。例えば, 家族が働きに行く職場などが挙げられる。この職場のコミュニティによって, 親の帰宅時間が決まり, 子どもに影響が及ぶ。次に, マクロシステムとは, このエクソシステムを支配する規範や価値観および文化だと考えられる。例えば, 職場が新自由主義的な価値観に支えられ, 残業することが当たり前の文化があるだろう。最後に, クロノシステムとは, これらのシステムを歴史的に支配してきた社会構造を指す。例えば, 日本の長時間勤務に介入してきた歴史的な政策などが該当する。言及してきたように各システムが子どもの発達に影響を与えていくのである。

このように言及すると、生態学的システムは環境決定論的な考え方にも見えてくるが、そうではない。Bronfenbrennerは、人間はこの生態学的システムを移動したり、自らシステム自体を変えたりすることで自らを成長させる「生態学的移行」に言及している。したがって、子どもは、システムによって決まってしまう存在である一方で、むしろシステムを作り出す主体的な存在として描かれているのが要点である。

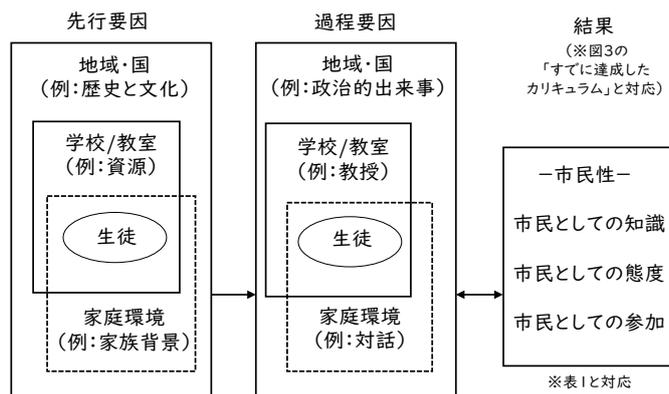


図1 市民性の発達を説明する枠組み
(小栗・堀井, 2021 を一部改変)

今みてきた生態学的システムは広く子どもの発達を説明するのに使われる理論であるが、主権者

教育をめぐる生態学的システムとして開発された枠組み (Schulz et al., 2017) もある。先に述べた ICCS は、この生態学的システム論に基づき、中学2年生時点での市民性を形作るコンテキストを捉える枠組み (Contextual Framework) として図1を提案している。市民性を発達させ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 (input) と過程要因 (process) に分かれることが読み取れる。先行要因は、子どもが生まれた段階で規定されがちなシステム、過程要因はそのシステムに基づいて行われる経験を指す。そしてそれが市民性を決定づけるということを示している。また単に先行要因と過程要因が結果 (市民性) を作るのではなく、結果 (市民性) が過程要因を変更し、その過程要因がまた結果 (市民性) を更新していくということが含蓄されている図である。

以上を踏まえ、本研究では、すでに子どもは学齢期から生態学的システムの中でマインドセットが発達しており、子どもはそれを学校に持ち込む存在であるとして研究を進める。

IV. ねらいと達成のズレを埋める社会科デザイン方法論の提案

(1) ねらいと達成のズレを勘案する理論—生きられたカリキュラム—

冒頭で述べたような、ねらいと達成が乖離していくことを捉えるためには、生徒は、自らの学習文脈や自らのアイデンティティに基づいて主体的にカリキュラムを受容、変更、拒絶する存在であると捉えることが適切である (星, 2021)。もともとカリキュラムは、「意図したカリキュラム」「実施したカリキュラム」「達成したカリキュラム」の3種からなるという (安彦, 2012)。これまでのカリキュラム研究では、この3種がズレるという着想と、カリキュラムの移行という着想から、次頁の図2のような単線的な矢印で説明されることが多かったように思われる。

一方で、図2には疑問も残る。疑問の1つ目は、図2は実施カリキュラムを経て初めて何かを達成したかのように見えてしまう点である。生態学的システム論でみたように、子どもは実施カリキュラムの前に何かをすでに達成しており、それを教室に持ち込む。だからこそねらいと達成がズレるのであり、図2にはすでに持ち込んでいるカリキュラムが抜け落ちている。疑問の2つ目は、生徒がカリキュラムに影響を与えていることが抜け落ちている点である。笹野 (2021) は「従来の教科教育学研究におけるカリキュラム研究においては、内容編成論の問題関心に強く支えられ、「教えられる内容」と「学ばれる内容」の対応関係を自明のものとした単線的な研究図式が採用されてきた。そのためカリキュラムはスタティックなものとして捉えられ、教育過程のダイナミックな側面は看過されてきた。」と述べる。このことが暗示するのは、教師側に加えて、生徒側もカリキュラムに影響を与えるという双方向的な矢印が図2から抜けていることである。そこで、発表者は、図2を図3へと修正することを提案したい。

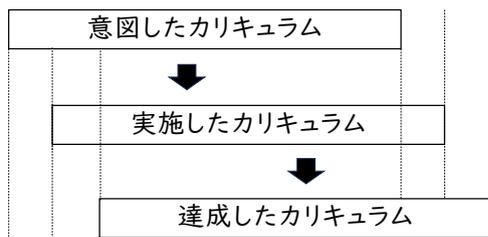


図2 従来のカリキュラムの位相
(安彦, 2012 をもとに発表者作成)

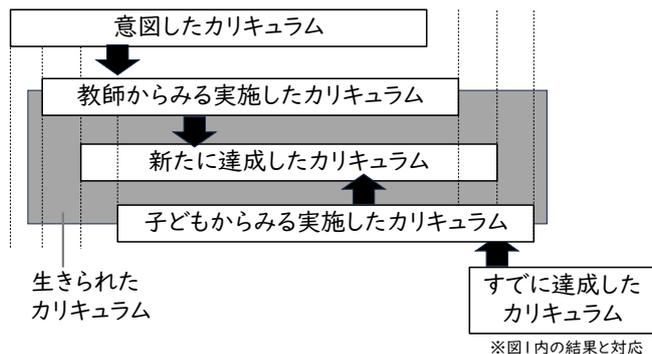


図3 生きられたカリキュラムを視角としたカリキュラムの位相(笹野, 2022 を修正し発表者作成)

まず図3の上から見ていく。一番上には、「意図したカリキュラム」が存在する。そしてその「意図したカリキュラム」に牽引されたものとして「教師からみる実施カリキュラム」がある。今回は図1と異なり子どもが意思を持った存在として捉えているため、実施カリキュラムを、みる主体によって分けている。次に下側から見ていきたい。子どもはすでに教室に来る前に何かしらの「すでに達成したカリキュラム」を獲得してきている。先の図1で見えてきたように、何かしら3つの市民性を持っていることになる。そしてそれを教室に持ち込み、実践されたカリキュラムを見ることになる。そのため、教師とは違った実践されたカリキュラムの認識「子どもからみる実施したカリキュラム」を形成する。

この「教師からみる実施したカリキュラム」と「子どもからみる実施したカリキュラム」の間に生まれたグレーの網掛け部が「生きられたカリキュラム」である。教師と生徒がその場で再構成するカリキュラムが生きられたカリキュラムであり、この間で「新たに達成したカリキュラム」がうまれることになる。

よって、この「生きられたカリキュラム」が存在する立場に立てば、教員側の見方すなわちトップダウンの原理だけで授業を作るのではなく、子ども側の見方すなわちボトムアップ型の原理で授業を作っていくことが、ねらいと達成の乖離を防ぐ方法でもあると言える。具体的には、「子どもからみる実施したカリキュラム」と「新たに達成したカリキュラム」の関係性を授業に導入することになる。

(2) ねらいと達成のズレを解消する社会科デザインの手続き

前節の「生きられたカリキュラム」という考え方をもとにすると、ねらいと達成のずれの解消を目指していくには、次の表2のステップを踏むこととなる。

まず、手続き1として「生徒のマインドセット」を特定する必要がある。生徒のマインドセットを特定するとは、先ほどⅡ章(1)で述べたような3つの市民性と4つの内容領域から、どの点が優れており、どの点に課題があるのかを立論することである。これは、テストやアンケート、教師の看取りから自由に行うことが可能である。

次に、手続き2として、マインドセットを高めていくために、教師側の論理でトップダウン型のデザイン原則を生成することである。社会科教育学研究が蓄積している規範的・原理的研究を参考にしつつ、教師の見方からデザイン原則を導くことになる。

続いて、手続き3として、マインドセットを高めていくために、子ども側の効果論でボトムアップ型のデザイン原則を生成することである。これまでの政治的・社会化研究やカリキュラム評価研究が行なってきたような実証的・経験的研究を参考にしつつ、子どもの見方からデザイン原則を導くことになる。

最後に、手続き4として、手続き2・3の両者のデザイン原則を保証し、教師側の論理だけではなく、子ども側のメカニズムを入れて単元・授業を開発する。

表2 ねらいと達成のズレを勘案した社会科授業デザインの手続き

手続き1	生徒のマインドセットを特定する
手続き2	そのマインドセットを高めしていくためのトップダウン型のデザイン原則を生成する
手続き3	そのマインドセットを高めしていくためのボトムアップ型のデザイン原則を生成する
手続き4	手続き2・3で生成したデザイン原則をもとに単元・授業をつくる

なぜ、手続き2だけでも手続き3だけでもいけないのだろうか。手続き2のような、トップダウン型のデザイン原則は、そのデザイン原則を用いることで、実現したい民主主義からみた合理性を投影していた。一方で、トップダウン型のデザイン原則だけでは、そのカリキュラムという経路を順調にたどるかわからないという問題点がある。それを補うのが手続き3である。政治的・社会化研究やカリキュラム評価研究のような、「子どもの達成カリキュラムの主因をとなる、子どもからみた実施したカリキュラムとは何か」を明確にすることで、ボトムアップ型のデザイン原則を導入する。

さらには、手続き3のみでデザインすれば良いのではないかという批判もあろう。これもまた問題点が生じる。その問題点とは、「何がうまくいくか(ピースタ, p.49)」ばかりに注目が集まり、学習の社会的な意義が曖昧になることである。アトキン(1975)は、「子供が正しい答えをするごとに、すぐ幾切れかのチョコレートを与えることにより綴字の得点をよくするのも一つの方法である。しかし、そのような実践が社会的に望ましいかどうか、道徳的に正しいかどうか、あるいは結果として子供を駄目にしてしまはいはしないかどうかを判断することは全く別のことである。(p.159)」と述べている。この見方を例にすれば、これまでの政治的・社会化研究やカリキュラム評価研究の成果を応用することは、チョコレートを与えることが社会的に望ましいかどうか、道徳的に正しいか、といった問いはあまり扱えない。「綴字の得点」をどうよくするか注目が集まってしまう危険性がある。よって、このような「社会的に望ましいかどうか、道徳的に正しいか、といった問い」も含むトップダウン型のデザイン原則も必要である。

V. 開発プロセスと実際に開発された単元

本章では、前章までで提案した手続きを用いて実際の授業の開発過程とその結果を示したい。まず(1)で実践した学校について触れ、(2)～(5)で4つの手続きの詳細を示す。

(1) 実践を行った学校の概要

連携した定時制高校であるX高等学校(以下、X高校)の概要を述べておく。X高校は、多様な生徒の幅広いニーズに応えるために、単位制高校として開校した関西地方の高校である。X高校の特徴は、生徒が自己のライフスタイルに合わせて学習時間帯を選択する多部制(3部制)を採用している点に見出すことができる。4月から9月までを前期、10月から3月までを後期とし、前期・後期ごとに単位認定を行う。1年次の授業は基本的にクラス固定であるが、2年次以上は自らの希望進路や興味関心に応じて授業を選択し、自分用の時間割を設定できる。生徒は自分のペースに合わせて3年から6年までの間で卒業をめざすことができ、9月卒業、10月入学も可能である。

700名余りが通うX高校の生徒の実態は非常に多様で、不登校経験を持つ者、起立性調節障害などの疾患がある者、発達障害の者、外国籍で日本語運用能力が不十分な者などが在籍している。家庭環境も様々であるが、経済的に困難を抱える者は少なくない。こうした背景とも連動し、発表者が別に行っていた調査の中学3年

生の社会参加平均とX高校の社会参加平均に格差が確認されたことから、その是正に向けて、2期にわたるデザイン研究を実施する着想に至った。このプロジェクトの目的は、エンパワメント格差への是正をもたらすことであった。この第2期の1つの事例をもとに、本研究の目的に合う形で実際を示したい。

(2) 手続きI—マインドセットを特定する—

発表者は、実践をする前に4回ほどの授業観察と1回の質問紙調査を行うことで、マインドセットを特定しようとした。そしてそのマインドセットを育成している現状のコンテキストをできるだけ把握しようとした。実際に、明らかになったことは、3点ある。

第1に、質問紙調査を通して、X校の高校生は、「市民としての参加(表1)」に関わるほとんどの項目で、十分にエンパワメントされていないことである。発表者が調査した中学校3年生への調査と比較した際にはほとんどの項目で格差が生じていると言って良い状態であった。市民的効力感を例にすれば、表3となる。

第2に、観察や先生との話の中から、「市民としての知識」ベースの教育コンテキストを提供していることがわかった。単位制の高校ということもあり、クラスに友人がいる場合もあればそうではない場合もあるため対話形式はなかなか難しいこと、また毎日授業にきて出席してくれるわけではないため、連続したプロジェクト・探究型の授業を行うことが難しい状況を確認した。さらには、他の生徒と交流し、傷つくのを避けるためにも、生徒同士の相互的な学びはやめているようであった。しかし、その中でも彼らにとって必要なことである権利の話や社会保障の話、生活保護を受けることが悪いことではないことなどを中心テーマに据えて教えようとすることで、勉強に意味を見出してもらおうとしていた。

第3に、観察や先生との話の中から、定時制高校生独自の社会科授業の取り扱いが明らかとなった。具体的には、多くの高校生にとって社会科は、数学科などと異なり「つまあげ教科」としての認識が薄く、一から履修できると考えられるため、比較的好んで履修する生徒が多いということである。実際の観察の中で、生徒らは単位を気にする姿が幾度も確認された。欠席回数を確認し、単位取得要件を見たしているかを確認する生徒や何を勉強したら単位を取れるかを気にする生徒の姿があった。反対に、単位さえ取れば、授業中は黙って下を向いて、授業の参加者にはなりたくないという生徒の様子もあった(もちろん勉強する生徒も多いた)。

本来、この手続きIではトレードオン・オフの関係性を確認できるとよいがその方法論は未だ明確ではないため課題としたい。以上の把握より、先生との話しあいの中から、市民的効力感の格差を是正することを目標とすることを共有した。いくつか理由はあるが、その最も積極的な理由は、第2に述べたように普段は「市民としての知識」ベースのコンテキストのみしかやれておらず、市民的効力感にアプローチすることが難しかったからである。

表3 市民的効力感(一部)に関する調査結果の比較

	質問項目	中学3年生				X高校			
		低	やや低	やや高	高	低	やや低	やや高	高
1	国際問題について書かれた新聞記事を題材に議論できる	38%	34%	18%	9%	64%	30%	6%	0%
2	社会問題について自分の考えを言うことができる	23%	30%	28%	19%	55%	28%	17%	0%
3	学校の学級委員か生徒会役員のどちらかに立候補できる	39%	23%	17%	21%	63%	15%	13%	9%
4	学校を変えるために、同じ考えの人と団結するためのグループを作ることができる	28%	32%	25%	15%	64%	32%	4%	0%
5	社会で意見の分かれている問題についてあつかうテレビ番組を理解することができる	13%	28%	35%	24%	38%	32%	17%	13%

※低欄は、「自信なし」と回答した生徒の割合、やや低欄は、「あまり自信なし」と回答した生徒の割合、やや高欄は、「やや自信あり」と回答した生徒の割合、高欄は、「自信あり」と回答した生徒の割合を示している。小数点以下は、切り捨てている。

(3) 手続き2—トップダウン的デザイン原則を生成する—

市民的効力感への格差是正を目指そうとする論理実証的なデザイン原則—トップダウン型デザイン原則—を洗い出した。それが表4である。その際に、先行研究として参考にしたのが、エンパワメント格差是正を行うためのデザイン原則を明らかにしている古田(2021)、久保園(2020)、Levinson(2012)の研究であった。また、関連するヤング(2020)の研究も参考にしつつ、デザイン原則をリストアップした。

表4 トップダウン型の理念を示すデザイン原則

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	古田(2021) 久保園(2020)
2-b	①不正義状態の構造的理解→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	ヤング (2020)
2-c	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	Levinson (2012)
2-d	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	Levinson (2012)

(筆者作成)

(4) 手続き3—ボトムアップ的デザイン原則を生成する—

続いて、市民的効力感への格差是正につながるという経験実証的なデザイン原則—ボトムアップ型デザイン原則—を洗い出した。それが表5である。その際に参考にしたのが、小栗(2021)、小栗ほか(2021)、Schulz et al.(2018)である。なお、リストアップの際には、図3のボトムアップ型に基づき、「子どもからみた実施したカリキュラム」と「新たに達成されたカリキュラム」の関係性の結果に言及しているデザイン原則をリストアップした。

表5:ボトムアップ型の効果を示すデザイン原則

2-e	学校内の応答性を重視した活動や学習環境を作る	小栗ほか(2021)
2-f	議論に開かれた学級風土をデザインする	Schulz et al.(2017),
2-g	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	小栗(2021)

(筆者作成)

(5) 手続き4—手続き2・3で生成したデザイン原則をもとに単元・授業をつくる—

最後に、手続き2と手続き3の両方を保障しつつ、授業をデザインした。ここからは、社会科ではないが情報科「社会と情報」の最終単元として11時間で実施されたものを紹介する。それが表6である。単元構成は、【2-a】【2-b】に準拠し、不正義状態を解消する参加システム(本単元ではSNSを想定)へエンパワメントするために、①→⑤の学習段階(一部変則)をとった。

第1次では、【2-d】【2-e】の原則を軸に、不正義状態の構造的理解ができるようになる(①)ことを目指した。そのために「映画「蟹工船」内の状況はなぜ不正義と言えるのか」を問いかけ、ヤングほか(2020)に沿った5つの不正義の問いに答えさせながら(【2-d】)、蟹工船内の不正義を見つけさせた。見つけた不正義状況をTeams上で共有し、ベストだと思う回答に「いいね」をつける活動(【2-e】)を行わせた。

第2次では、【2-d】【2-e】のデザイン原則を軸に、不正義状況を改革するための概念であるアドボカシー概念を獲得させる(②)ことを目指した。そのために、「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、なぜ暴力という手段で不正義状態を解決したか」を問いかけ(【2-d】)、答えの説明文を作る活動を行わせ、同じく Teams 上で共有し、「いいね」(【2-e】)をつけあう活動をさせた。

第3次は、【2-d】【2-f】のデザイン原則を軸に、中心目標である市民的効力感の転換(④)を目指した。そのために、「蟹工船内の労働者や小林多喜二の行動に意味がなかったか」を問いかけ、立場表明させた(【2-d】)。その際には、生徒にとって意味がなかったと判断するであろう資料と意味があったと判断するであろう資料を用意し、自分の考えを Teams に書き込むよう促した(【2-f】)。資料の読み取りを通して、社会運動は成功には終わらなくても後世の人々に影響を与え、漸次的な進歩を遂げようとする点においては社会運動に意味があるという見方を持たせ、柔軟な政治的展望を獲得させた。

第4次では、【2-d】のデザイン原則を軸に、アドボカシー実行のためのスキル獲得(③)が目標された。そのために、蟹工船の時代にはなかった新たな参加方法を用いた運動を取り上げ、「なぜ今 Metoo 運動・Kutoo 運動が起こったのか」を問いかけ、説明文を作る活動を行わせた(【2-d】)。そうすることで、SNS という媒体が社会運動の手段になることを理解させた。

第5次では、【2-c】【2-e】【2-g】のデザイン原則を軸に、これまでの学びを踏まえて、実際に SNS でアドボカシーが実行できる(⑤)ことを目指した。そのために、授業者側があらかじめ選択した5つの社会問題を訴える

表6 「社会と情報」の単元概要

次	トップダウン型の原則	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◎)	トップダウン型の原則	ボトムアップ型の原則
【プレ】社会参加に関する質問紙調査					
1 (2h)	【2-a】	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-d】	
			◎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-d】	【2-e】
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-d】		
		・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。 ・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-d】	【2-e】	
④障壁となっている見方の転換 「市民的効力感」		・「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-d】	【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。流行語大賞等の資料をもとに説明する。	【2-d】	【2-f】	
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-d】		
		・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-c】		
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-c】	【2-e】		
	・返答に対してどう返答するか。グループで考えよう!	【2-c】	【2-g】		
【ポスト】社会参加に関する質問紙調査					

(筆者作成)

SNS 投稿から自身の関心のある問題を1つ選ばせ、「正義の視点をもとにリプライするとしたらどうするか。」と問い、実際に Twitter もしくは Tiktok を使ってリプライをさせた(【2-c】)。また後日自身が送ったリプライにリプライが来ている(【2-e】)かを確認し、来ていた場合は、グループで協力しながら(【2-g】)さらなるリプライをさせた。

このように、トップダウン型、ボトムアップ型のデザイン原則両者ともで単元・授業を構成することで、ねらいと達成のズレを勘案した単元をデザインした。

VI. おわりに

本研究の意義と課題をまとめよう。

意義の1つ目は、外国の実証研究を整理することで「マインドセット」「トレードオン・オフ」という主権者教育に関わる新たな概念提起したことである。「マインドセット」とは、知識・態度・参加といった主権者教育の目標同士が連動しあっていること、「トレードオン・オフ」とは、その3つの目標同士が相乗効果的に高まる場合もあれば、片方を得ると片方を失う場合もあるというものであった。こうした新たな概念は、これまでの社会科教育が行ってきた一目標に対して一理論という理論開発への違和感を暗に指摘したこととなる。

意義の2つ目は、生徒をカリキュラムの客体として位置付けるのではなく、カリキュラムに関わる一主体として位置付けたときの、市民性形成のメカニズム(図1・図3)を明らかにしたことである。学校外の文脈(図1)とカリキュラムのずれ(図3)をセットで図式化することで、子どもが、これまでの社会科教育学研究が施行してきた意図カリキュラム研究の受容・拒絶を説明する枠組みを提案できた。

意義の3つ目は、そうした生徒のメカニズムを踏まえつつも、目標を達成するためのシームレスな社会科デザイン方法(表2)を提起したことである。生態学的システムと生きられたカリキュラムを踏まえると、表2に示す手続き1～手続き4をとることの必要性を提唱した。

一方で課題もある。

第1に、図3に示したようなボトムアップ型のデザイン原則は、トップダウン型のデザイン原則よりも解像度があらく、実践化するのが難しいことである。今後ボトムアップ型のデザイン原則をより詳細に特定し、リスト化する研究が求められる。

第2に、「生きられたカリキュラム」内のメカニズムは一回性のものであり、予測不可能性があるとされているにも関わらず、広くすべての子どもに当てはまりそうな実証研究の成果を当てはめているという矛盾が起こっている点である。

このような課題は抱えつつも、冒頭で述べた従来の1)「ねらいに関する議論」に支えられ、2)理論と実践の間の論理的整合性を重視した実践モデルを提示する研究のあり方、これを、3)「ねらい-達成に関する議論」に支えられ、4)実践と子どもとの間の効果的整合性も重視した実践モデルへ拡張していく必要性を提起できたのではなかろうか。

参考文献一覧

- Abs HJ., Hahn-Laudenberg K. (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study*. Münster: Waxmann.
- Brady, Henry E., Sidney Verba, and Kay Lehman Schlozman. (1995). Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *American Political Science Review*, 89, pp.271-94.
- Corak, M.J. (2013). Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility. *Journal of Economic Perspectives*, 27, pp.79-102.
- Deimel D., Hoskins B. and Abs HJ. (2020). How Do Schools Affect Inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychologist* 40(2): 146-166.

- Deimel, D., Hahn-Laudenberg K, Ziemes JF, Abs H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: similarities and differences in four European school systems. *educ citizsh soc justice*.19(1), pp.37-57.
- Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The effectiveness of civic education: Are “good” teachers actually “good” for all students? *American Political Research*, 40(2), pp.232-266.
- Galais, C. (2018). How to make dutiful citizens and influence turnout: The effects of family and school dynamics on the duty to vote. *Canadian Journal of Political Science*, 51(3), pp.599–617.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit [The paradox of the education policy demand for equal opportunities]. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 34(1), 1-17.
- Hooghe, M., & Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge: A two year panel survey among Belgian adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), 321–339.
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). Social Gaps in the Forms of Learning and Political Engagement: 11–16-Year- Olds in England, Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (Eds.) *Education, democracy and inequality*. Palgrave Macmillan UK.
- Hermann Josef Abs, Katrin Hahn-Laudenberg. (Hrsg.) Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). Democracy for some: The civic opportunity gap in high school. *CIRCLE Working Paper 59*. College Park, MD.
- Matthieu, J. & Junius, N. (2024). Educationally Tracked Democratic Equalizers: How Citizenship Education Moderates the Effect of a Political Home Environment on Internal Political Efficacy Across Educational Tracks. *Political Behavior*; 46, pp.2541-2563.
- Larcinese, V. (2007). Does political knowledge increase turnout? Evidence from the 1997 British general election. *Public Choice*, 131(3), pp.387-411.
- Levinson M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mccowan, T. (2009). A ‘Seamless Enactment’ of Citizenship Education. *Journal of philosophy of education*, 43 (1) pp. 85-99.
- Savage, C., Becker, M., & Baumert, J. (2021). Unequal civic development? Vocational tracking and civic outcomes in Germany. *AERA Open*, 7(1), pp.1-12.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (Eds.) (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016: Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: The International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- アイリス・マリオン・ヤング (著) 飯田文雄・菊田真司・田村哲樹 (監訳) 河村真実・山田祥子 (訳) 『正義と差異の政治』法政大学出版局.
- アトキン (1975) 「第2分科会報告「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」」文部科学省『カリキュラム開発の課題』.
- ガード・ビースタ (著), 藤井啓之・玉木博章 (訳) (2016) 『よい教育とはなにかー倫理・政治・民主主義』白澤社・現代書館.
- スティーブ・J・ソートン (著), 渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論 (訳) 『教師のゲートキーピング』春風社.
- ブロンフェンブレンナー (著), 磯貝芳郎・福富護 (訳) (1996) 『人間発達生態学』川島書店.
- リチャード・ドーソン, ケネス・ブルウィット, カレン・ドーソン (編著) 加藤秀治郎, 青木英実, 中村昭雄, 永山博之 (訳) (1989) 『政治的社会化ー市民形成と政治教育』芦書房.
- 安彦忠彦 (2009) 「カリキュラム研究と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究』学文社.
- 植原督詞, 渡部竜也 (2024) 「論争問題学習において「議論支配」する側の子どもの論理ー教室風土を異にする2クラスの授業過程の分析と生徒への聞き取り調査を通してー」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』46(4), pp. 35-49.
- 岡村亮佑 (2023) 「E. W. アイズナーのカリキュラム構成法ー「教育的想像力」概念に焦点を合わせてー」日本教育学会『教育学研究』90 (3), pp. 435-447.
- 小栗優貴 (2021) 「中学生からみた社会参加と学校カリキュラムの関係性ー混合調査研究に基づいてー」広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要『教育学研究』2, pp. 365-374.
- 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ーICCS 調査を応用した中学生への質問紙調査から」全国社会科教育学会『社会科研究』95, pp. 49-60.
- 小栗優貴, 望月翔平, 古塚明日人, 草原和博, 石川照子, 北川弘紀, 南理恵 (2022) 「社会参加におけるエンパワメント格差是正を目指したカリキュラム開発・実践」『三重大学教育学部紀要』73, pp. 281-296.
- 小栗優貴, 望月翔平 (2025) 「デザイン研究」『社会科教育』798, 明治図書, p. 123.
- 川口広美 (2012) 「カリキュラム研究」からみた社会科研究の特質と課題ー2000年-2011年掲載論文の検討をもとにー」全国社会科教育学会『社会科研究論叢』48, pp. 37-46.
- 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ー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.
- 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』教育出版, pp. 86-91.
- 木村博一 (1996) 『教材の論理』と『子どもの心理』の結合に向けて」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』948, pp. 18-23.
- 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ーシカゴ学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.
- 田中統治 (1996) 『カリキュラムの社会学的研究ー教科による学校成員の統制過程ー』多賀出版.
- 田中統治・根津朋実 (2009) 『カリキュラム評価入門』勁草書房.
- 恒吉遼子 (1992) 『人間形成の日本比較 かくれたカリキュラム』中公新書.
- 笹野恵理子 (2021) 『学校音楽の「カリキュラム経験」ー潜在的カリキュラムの生成過程』多賀出版.
- 笹野恵理子 (2022) 「教育課程の基準 (学習指導要領) を教科教育学としていかに分析・評価するかー「カリキュラム経験」の視角ー」『教科教育学コンソーシアムジャーナル』1(1), pp. 1-14.
- 古田雄一 (2021) 『現代アメリカ貧困地域の市民制教育改革ー教室・学校・地域の連関の創造ー』東信堂.
- 星瑞希 (2021) 「経験されたカリキュラムをめぐる研究動向ー意図されたカリキュラムの具体性と生徒の学習文脈に焦点を当ててー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』60, pp. 393-401.