

# 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

一定時制高校での情報科・地理歴史科の教科連携を事例にー

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\*\*

Development of School Curriculum Aiming Reduce Empowerment Gap about Civic Engagement  
: A Case Study of Cross Curricular Learning Geography-History and Informatics  
in Flexible-Time High School

OGURI Yuki\* MOCHIZUKI Shohei\*\* HURUTUKA Asuto\*\* KUSAHARA Kazuhiro\*\*\*  
ISHIKAWA Teruko\*\*\*\* KITAGAWA Hiroki\*\*\*\*\* MINAMI Rie\*\*

## 要 旨

本研究の目的は、エンパワメント格差を是正するためのカリキュラムのデザイン原則を明らかにすることである。そのために、兵庫県立西宮香風高等学校の情報科・地理歴史科の教諭、市民性教育を研究する大学院生・研究者で研究チームを結成し、デザイン研究という方法論を用いて、格差是正に向けたカリキュラム開発・実践・省察を行った。開発・実践・省察のサイクルを2回行った結果、表11・表12に示すような、エンパワメント格差是正に向けた単元構成としてのデザイン原則3つ、授業構成としてのデザイン原則2つ、環境・教師の構えとしてのデザイン原則4つを提案できた。未だ、格差是正としてのデザイン原則に実装できたとは言えないため、2回目の省察から導出した表11・表12のデザイン原則を用いて3回目の開発・実践・省察をしていく必要がある。

キーワード:エンパワメント格差・社会参加・定時制高校・デジタル・シティズンシップ・デザイン研究

## 1. 問題の所在と研究の目的

現代社会にみられるあらゆる「格差」をなくしていくためには、政治家に任せるだけではなく、すべての市民が声をあげ、民主主義社会の形成に積極的に参加していくことが必要である。つまり格差是正のためには市民の「社会参加」が欠かせない。しかしながら、多様な背景を持ち、社会経済的に厳しい立場に置かれた子どもにとって、社会参加は「意味がない」「私にはできない」「私は参加しない」と解される傾向にあることが指摘されている(Schulz et al., 2018; 蒲島・境家, 2020)。このことが暗示するのは「格差」を是正するために必要な社会参加をめぐる「格差」が起こっているという構造的な問題である。こうした問題は「エンパワメント格差」と表現され、市民性教育がこの問題を解決

すべきだと議論されている(Levinson, 2012)。そして日本においては、既存の学校教育がこの問題に対応できていないことに警鐘が鳴らされている(渡部, 2021)。

そうした中で、格差是正を志向する先行研究が蓄積されつつあることは注目に値する。古田(2021)・久保園(2017; 2020)は、米国のカリキュラムを手がかりにしながら、エンパワメント格差是正の方策を示している。分析対象としたカリキュラムは違えども、生徒が感じる問題を実際に他者と協同して解決するカリキュラムが格差是正に向けて重要であると規範的・原理的に指摘した点では共通している。

しかし、これらの研究は、研究方法論の性格上、エンパワメントできるカリキュラム構成になっているとは言い切れない。つまりカリキュラムの分析研究という方法をとっているがために、エンパワメント格差の是

\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

\*\* 兵庫県立西宮香風高等学校

\*\*\* 広島大学大学院人間社会科学研究科

\*\*\*\* 三重大学教育学部

\*\*\*\*\* 兵庫県立篠山鳳鳴高等学校

正を目的においた制度化・意図されたカリキュラムという域を出ておらず、達成されたカリキュラムレベルで格差が是正されていくことまでは保証しない。エンパワメント格差を是正する市民性教育は、制度化・意図されたカリキュラムで議論を終えず、実践し、現に子どもへ達成させていくことが使命となっていこう。

総括すると、先行研究においてエンパワメント格差を解消する方向性が明らかになった今日、改めて問われるべきは、エンパワメント格差の是正を達成できるカリキュラムのためのデザイン原則を明らかにすることである。

そこで本研究では、十分にエンパワメントされていない生徒が在籍する、ある定時制高等学校においてカリキュラムの開発・実践・省察を行う。本手続きを取ることで、制度化・意図されたレベルでは見えなかった、いわば規範・論理だけでは片付けることのできない、格差是正に到達できるカリキュラムのデザイン原則が見えてくると期待できる。

(小栗優貴)

## 2. 理論的枠組み

### 2.1 社会参加とは

本稿で用いる「社会参加」の定義を、子どもの社会参加を広く捉えようとする ICCS の *civic engagement* 概念 (Schulz et al., 2016) を手掛かりに決定したい。ICCS は、社会参加を次の表 1 の 10 の側面から捉えている。

本研究は冒頭で論じた通り、現代社会のあらゆる格差の是正を目指している研究であるから、表 1 に示す社会変革志向を持つ非制度的参加システムへの参加を社会参加として捉えていきたい。具体的には、社会参加する姿を「SNS を通した社会参加経験」「学校づくりへの参加意欲」「政治的行動への参加意欲」に焦点化する。他にも「違法的な運動への参加意欲」等が入ることが考えられるが、学校でアンケートを実施する関係から調査から除外しているため上の 3 つを「社会参加」した姿としたい。さらなる詳細は、本研究の末尾に示す付録を参照いただきたい。

表 1 社会参加 (*civic engagement*) 概念の構造

行動的エンゲージメント (behavioral engagement) 【参加している】	・学校づくりへの参加経験 ・SNS を通した社会参加経験 ・学校外での参加経験
感情的エンゲージメント (emotional engagement) 【参加できる】	・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 (cognitive engagement) 【参加する計画 をしている】	・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)

### 2.2 エンパワメント格差是正に至ったかの基準

格差の是正とは、対象生徒が、先の 3 つの姿の質問項目において、日本の平均に達したか否かの程度で判断する。ただし、ICCS 調査は中学生を対象としたものであり、かつ日本はそもそも参加しておらず平均が明らかではない。そこで、小栗ほか (2021) が ICCS の質問紙に基づいて日本の中学生 3 年生を対象に行ったデータの平均値を便宜的に活用したい。

なお、小栗ほか (2021) の平均値は、高校生よりも十分に政治的社会化できていない中学生 (太田, 2018) のデータであることには注意する必要がある。

(小栗優貴)

## 3. 研究方法：デザイン研究

本研究では、デザイン研究という方法論をとる。堀野ほか (2005) は、デザイン研究を「教授計画のベースとなるデザイン原則を提案し、授業を綿密かつダイナミクスに展開しながら、その評価を通してデザイン原則の見直しあるいは構築のし直しを行う実践研究方法論」と定義した。すなわち、教育におけるデザイン研究は、生徒などの対象者に目標を達成させていくための単元・授業のデザイン原則を明らかにすることが目的とされる。そしてそのためにデザイン原則の提案・実施・省察を経ることになる。この研究方法は、アクションリサーチ (Nunan, 1992) や開発的・実践的研究 (草原ほか, 2015) とも重なる点があるが以下 4 つの点に特徴を見出すことができる。

1 つ目は、学術的な問題意識や理論を出発点に研究する点である。アクションリサーチは、実際の学校現場の特定の問題状況に如何に対処するかに力点が置かれる傾向にある。そして還元先も教師の具体的な行動となるケースも多い。一方で、デザイン研究の出発点は、学術上の問題意識であって良いし、還元先も教師の具体的な行動・成長以上に広くなり、中範囲の一般化を目指そうとする試みである。

2 つ目は、教師と研究者がチームを組んで行う (三宅・白水, 2003) 点である。パートナーシップを形成することで、それぞれが持つ知識が共有され、研究者が考えていた原則をより適切な計画へと変更しようとする試みである。

3 つ目は、検証の過程を重視する (Freedman et al., 2019) 点である。従来の市民性教育における開発的・実践的研究は、理論的根拠から構成原理を導き出し、それを具体化していくまでの論理に軸足が置かれることが多かった。一方で、デザイン研究は、「介入型のエスノグラフィ (Dede, 2004)」とされ、実証的部分にも重点が置かれる。作成したデザイン原則を評価し、生徒に達成させていくことが可能なデザイン原則を、でき

るだけ実証的に明らかにしようとする試みである。

4つ目は、デザイン原則の修正を繰り返す(三宅・白水, 2003)点である。どのようなデザイン原則が原因でどのような結果になったのかを実証することは、教育の場合は難しいことが多い。ただし三宅・白水(2003)によれば、「因果関係についての決定的な証拠ではないが、似たようなことが何度も一貫して説明できるならその仮説は真実を表している可能性が高い」という。つまり、開発・実践を1度行うにとどまる開発的・実践的研究とは異なり、開発・実践・検証のサイクルを繰り返すことによりデザイン原則を原因と言い切れるまでに質を高めていく試みとなる。

筆者らは、以上の特徴を持つデザイン研究を研究方法として採用し、チームを組んで1年間にわたり2サイクルの研究を行ってきた。本稿ではそのデザイン研究全2サイクルのうち、第2期に焦点化して論じていく。5章にて第1期について簡潔に論じたのち、6章で第2期の開発までの経緯を、7章で第2期の具体的な実践・生徒の学びを、8章で第2期に基づくデザイン原則の修正を論じることとする。

(小栗優貴)

#### 4. デザイン研究を実施した学校の概要

全2期は、定時制高校である兵庫県立西宮香風高等学校(以下、香風高校)をフィールドに実施した。高等学校の定時制・通信制教育は、戦後の若年勤労者への後期中等教育の提供という位置付けから、近年は「不登校・中途退学を経験した生徒」「特別な支援を必要とする生徒」「外国籍生徒、日本語の指導が必要な生徒」「経済的に困難を抱える生徒」「非行・犯罪歴を有する生徒」等が多数在籍するようになり、社会の変化とともにその役割は大きく変化している(全国定時制通信制学校長会, 2019)。

香風高校は、こういった多様な生徒の幅広いニーズに応えるために、弾力的な教育システムを活用できる単位制高校として2001年に開校した。香風高校の特徴は、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名余りが通う香風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、理論的枠組みで述べたような中学3年生の社会参加平均と香風高校の社会参加平均にエンパワメント格差が確認されたことから(小栗, 2021)、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。

(南理恵・石川照子・小栗優貴)

#### 5. 第1期：研究成果

第1期は、2020年8月～2021年3月に実施された(準備・省察期間を含む)。第1期では米国のデジタル・シティズンシップ単元から導き出されたデザイン原則を軸に「現代社会」の特設単元を開発・実施した。デジタル・シティズンシップを依拠する概念としたのは、デジタル世界は、応答性が保障された空間であり、誰にも声を制限されることのない社会参加を構想できるからである。すなわち、生徒が感じていた希薄化した社会参加システムを打破することで、参加をエンパワーできると考えたからである。米国の単元より抽出したデザイン原則に基づき、小栗・北川が共同して単元を開発し、計5時間で北川が実践した。詳細は、小栗(2021)・北川(2021)に示されているため、ここでは端的に示す。

第1期では、市民的有効感覚の格差是正を目標に行われた。以降表2の【デザイン原則】に沿って実施された単元を示そう。ただし表2の一部は第1期の反省から修正された原則であることを付す。

単元は、【1-a】【1-bの②→③→④】のデザイン原則を用い構成された。【1-a】にあるように、導入から終わりで、デジタル世界を学習する内容とした。そして【1-b】に示したように、主に3つの段階、②アドボカシー概念の獲得、③アドボカシー実現のためのスキル獲得、④学びを踏まえたアドボカシーの実行、の3部構成をとった。

まず②のねらいに向けて、【1-e】のデザイン原則を用いた。【1-e】を具体化する活動として、黒人差別に関する3つの動画を題材に、3人(17世紀の奴隷貿易期・公民権運動期・BLM運動期の3つの異なる時代)の黒人のアドボカシーを分析させた。各発言を発言当時と現代において「わがまま」か「主張」のどちらと認識されていた(いる)のかを問うた。結果、【1-e】を活用することで、生徒は「わがまま」を社会形成のために重要だと捉えるようになり、②のためのデザイン原則として【1-e】は成立していた。

③のねらいに向けては、同じく【1-e】のデザイン原則を用いた。現代のKuttoo運動やBLM運動を題材に、TwitterやInstagramの投稿を分析させた。その際に「な

表2 第1期省察後の  
格差是正を目指すカリキュラムデザイン原則

単元構成のDP	1-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
	1-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
	1-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
授業構成のDP	1-d	自身のアドボカシーを開発・発信する	第1期 成果
	1-e	社会(他者)のアドボカシーを調査・分析する	第1期 成果
DP環境の	1-f	応答性を重視した活動や学習環境を作る	第1期 成果

(筆者ら作成, 太字は第1期の反省より追加・修正した原則)  
※表内のDPとは、デザイン原則を指す

ぜ Kutoo 運動は社会を動かしたか」「投稿者は、みんなから見てもらうためにどんなことを意識しているか」という問いを投げかけた。結果, 【1-e】を活用することで、生徒はハッシュタグを含めたスキルを獲得するようになり, ③のためのデザイン原則として【1-e】は成立していた。

④のねらいに向けては, 【1-d】のデザイン原則を用いて生徒が実際に社会に対して感じている「わがまま」を Twitter でつぶやいた。また【1-f】のデザイン原則を応用し, 他者から返信をもらい, さらなる返信をする活動を組み込んだ。ここでは, ④のねらいを達成する生徒は, ほとんどいなかった。これは, 生徒自身が自分のアドボカシーをうまく開発できておらず【1-d】のデザイン原則がうまく機能していないことに由来することが判明した。

以上の実践を通して第2期に向けて, 次の課題点が指摘された。1つ目は, 上で述べた通り, ④のねらいの達成度が低かったことから, デザイン原則を改革していくことが話し合われた。【1-d】のデザイン原則が機能していないのは, 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, 【1-d】を修正するのではなく, 【1-b】を修正した。具体的には久保園(2020)の「生徒の日常を軸に不正義や差別の問題を構造的に理解させる」の指摘を参考に, ①不正義状態の構造的理解を組み込んだ。

2つ目は, 格差是正に至らなかったことから, 新たに【1-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, 【1-c】をデザイン原則として追加した。これらのデザイン原則は第2期に引き継がれることになった。

(北川弘紀・小栗優貴)

## 6. 第2期：カリキュラムの開発過程

### 6.1 研究チームの再編成

第2期は, 2021年4月~2021年11月に実施された(準備・省察期間を含む)。第2期に移り変わる際に, 北川は香風高校から別の高校へと異動することになった。そこで, 当時の校長である石川に研究体制について相談した。相談内容としては, 「社会科やその他の科目の教諭と協働したいので研究チームを再編成できないか」というものである。結果, 2名の教諭を加え, チームを編成することになった。1名は, メディアリテラシーについて研究し, 情報科「社会と情報」「情報の表現と管理」を担当している望月である。もう1名は市民性教育としての歴史教育について研究し, 「世界史A」を担当している古塚である。2名の教諭と実践する教科目を決定したところで, 本研究の問題意識と第1期の概要を説明し, 共通基盤を構築した。

### 6.2 カリキュラム目標の再構成

チームを再編成したところで, 目標論の再構成も行った。第1期は, 「現代社会」の5時間という制約もあり【1-b】①→④を達成することで, 格差是正にしていた。しかし, この目標論だけでは, 子どもが持っている参加を阻む見方・考え方を変えていくのは困難であり, エンパワメント格差是正に至らないという問題意識が共有された。そこで①→④は継承しつつ, 高校生が持っているエンパワメント格差是正を阻む見方・考え方を転換する目標段階を組み込むことになった。その見方・考え方は, 次の3つである。

1つ目は, 政治的有効感覚の欠如である。これは, 外的政治的有効性感覚とも表現され, 政治の担い手や現行の政治システムがどの程度市民の声に受容的であるかをとらえる概念である。そのため, 個人の認知対象は政治の担い手やシステムという外部対象となる(原田, 2006)。以上を踏まえると政治的有効感覚の欠如とは, 「私の参加によって, 社会は変えられない」という社会への見方・考え方のことになる。日本の若者は, 国際的にも年齢層的にも相対的にこの政治的有効感覚が欠如しているとの調査(内閣府, 2018)があることから, 政治的有効感覚の転換を図った上でエンパワメントしていく必要があるとした。

2つ目は, 市民的有効感覚の欠如である。これは, 内的政治的有効感覚とも表現され, 政治システムの中で何が生じているのかを理解したり, 政治システムに対

して意見を述べたり、影響力を行使する能力に関する自己認知のことを指すという(原田, 2006)。よって、政治的有効感覚と対比して、個人の認知対象は、自己の自信となる。以上を踏まえると、市民的有効感覚の欠如とは、「私は社会を変えられる自信がない」という自己への見方・考え方のことになる。現在の日本の子どもは、世界的に見ても市民的有効感覚が低いという調査(小栗, 2021b)があり、市民的有効感覚の転換を図った上でエンパワメントしていく必要があるとした。

3つ目は、社会参加への評価(嫌悪的な見方)である。評価(嫌悪的な見方)とは、「社会参加をする人って怖い・イメージが悪い」という参加・運動そのものへの見方である。日本の若者は、社会参加、特に社会運動に対して嫌悪的な評価をしているとの調査(山本, 2017)があり、こうした評価(嫌悪的な見方)を転換した上でエンパワメントしていく必要があるとした。

これらの見方・考え方の転換を、研究チームの科目領域の整合性との観点から割り振った。

結果「社会と情報」領域では、1つ目の政治的有効感覚の欠如の解消を担当することにした。デジタル世界の台頭によって、ゲートキーパー(情報の管理者)に制限されることなく、発信できる社会に変わったことを扱うことで、有効性感覚の特徴とも言える外部社会の認識を変容することができるためである。そこでデジタル世界に詳しい「社会と情報」の科目目標・情報科教員の専門性を活かし、実践することになった。

「情報の表現と管理」領域は、市民的有効感覚の欠如の解消を担当することにした。ここでは、自信のない生徒が実際の「表現」活動を通して他者に発信していくことを通して、市民的有効感覚の特徴でもある自信を養うことができると判断したからである。よって「情報の表現と管理」の科目目標・情報科教員の専門性を活かし、実践することになった。

「世界史 A」領域は、社会参加への評価の転換を中心に全てを担当することにした。社会参加への評価を変えていくには、後述する歴史的な視点が必要になってくる。よって「世界史 A」の科目目標・地理歴史科教員の専門性を活かし、実践することになった。

### 6.3 デザイン原則の使い方の再構成

次に、デザイン原則の使い方の再構成も図った。この再構成に至ったのは、次の問題意識に由来する。すなわち、第1期では、参加の意味重視、参加の効果軽視というカリキュラム構成をしてしまったという問題意識である。どういうことか。図1を参考に説明しよう。図1はカリキュラムの重層性を示したものである。これまでのエンパワメント格差是正に向けて規範的・原理的に進められてきたカリキュラム研究(古田・久

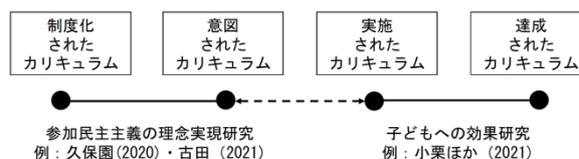


図1 デザイン原則の2領域 (筆者ら作成)

保園)は、他国の制度化・意図されたカリキュラムを明らかにしてきたことになる。これらの研究は、社会参加の育成原理の理論的研究であり、参加民主主義の理念実現に向けたデザイン原則を明らかにした。一方、社会参加する生徒がどのような経験をしてきたのかに関する調査研究(小栗・堀井)は、子どもの社会参加の促進条件を明らかにする実証的研究であり、子どもへの効果的なデザイン原則を検討してきたと言って良いだろう。

従来は、これらの研究を明白に分けて語らないことで次の問題が起こっていた。すなわち制度・意図カリキュラムの次元では、参加民主主義の原則に基づいてカリキュラムを開発することができるが、それが子どもに達成されるかは保証されていない。一方、実践・達成されたカリキュラムの次元では、子どもが現に達成し遂行している参加の状況・傾向性は説明できても、それが参加民主主義の視点から見て意義が見出されるかは何ら保証していない問題である。

なお、制度・意図カリキュラムの研究は全く子どもへの効果を検討していないわけではないし、同時に子どもに達成されているカリキュラムが参加民主主義にとって全く不要とも言い切れない。これらの成果は、いわば点線では結ばれるような緩やかな関係を構築している。しかし本稿の問題意識で述べたように、制度・意図・実施・達成の各カリキュラムをつないでいくためには、両研究で明らかになった知見を踏まえ、双方を意図的に接続させたカリキュラムを開発する必要がある。そうすることで図1の点線部分が実線へと修正され、社会参加の格差是正をより確実に期するカリキュラムを提言できるとの着想を得た。そこで本稿では、2つのアプローチの接続を意識したカリキュラムづくりを志向する。

### 6.4 デザイン原則の再構成

以上の2つのアプローチを意識しながら、新科目・新目標に対応できるようデザイン原則を修正した。修正箇所は、5点ある。

修正点1つ目は、【1-a】から【2-a】への修正である。本来、格差是正は【1-a】にあるデジタル世界にエンパワーすることだけではないはずである。よって、古田(2016)の視点を参考に、デジタル世界だけではなく、

表3 第2期実践前の参加民主主義  
の理念実現から見たデザイン原則

単元構成のDP	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(改)
	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	第1期反省(改)
	2-c	中長期的なカリキュラムで、多様な教科が連動していくこと	第1期反省より
授業構成のDP	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(改)
	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(改)

(筆者ら作成、表内のDPは、デザイン原則を指す)

表4：第2期実践前の子どもへの効果  
から見たデザイン原則

学習環境のDP	2-f	応答性を重視した活動や学習環境を作る	小栗ほか(2021)
	2-g	議論に開かれた学級風土をデザインする	Schulz et al.(2018)
	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	小栗ほか(2021)

(筆者ら作成、表内のDPとは、デザイン原則を指す)

不正義状況を解消する参加システムへエンパワーする【2-a】へ変更した。

修正点2つ目は、【1-b】から【2-b】への修正である。今回、新目標を取り入れることで、生徒が持っている既存の見方(社会参加の意味づけ・自信・評価)を明確に転換する必要が出てきた。そこで、【1-b】をそのまま援用するのではなく、【2-b】に④を組み込んだ。

修正点3つ目は、【1-e】から【2-e】への修正である。新たな目標、特に政治的有効感覚・社会参加への嫌悪感の転換のためには Levinson (2010) の指摘が参考になった。Levinson は、社会変革を軸とする参加の場合、失敗に陥りやすく、しばしば幻滅をもたらすこと示している。そこで重要になってくるのが歴史的な社会運動を扱うことである。1つの社会運動を歴史的に扱うことで、現在から見ればわかりやすい不正義状況を漸次的に進歩・改善させてきたことを理解し、自身を歴史的な進歩の中に位置付けることで、成功はしなくとも参加への展望を生徒に持たせることができるという。そしてその際の歴史的な人物はヒーロー中心であってはならないと言う。ヒーロー中心の学習は、生徒に自分

は市民としては相応しくないというメッセージを教えることになるという。ここから、生徒をエンパワメントしていくためには、自分とは異なるヒーローより親近感のあるロールモデル的存在を扱う必要があることが示唆される。この原則を適用することで、自身の参加の社会的意味を時間軸に位置付け、政治的有効感を感じ、さらには、特別な人だけが行うものという嫌悪的行為から脱却できるという着想に至った。この見方を導入し、第1期の【1-e】に過去の人々・ロールモデルを強調したデザイン原則【2-e】へと修正した。

修正点4つ目は、【1-d】から【2-d】への修正である。これまでは生徒の言語能力に依存する授業構成原理になっていた。そもそも言語能力自体がエスタブリッシュメント(既存の権威体制)側が要求してくるものであるため、それを苦手とする子どもにとっては初めから参入障壁は高い。そもそも社会参加は、言語能力によってのみ達成されるものでもないの、既存の権力関係に規定されることなく、多様な参加のあり方とその可能性を提起していく必要がある。よって【2-d】に新たに「多様な方法(音楽・芸術・スポーツ等)で発信する」ことを組み込んだ。

修正点5つ目は、【2-g】【2-h】を新たに取り入れたことである。「議論に開かれた学級風土」つまり、自身の意見が多く他者とは異なる意見でも受け入れてくれ、平等に発言の機会が与えられる空間での議論を経験した生徒は、社会参加が保証されやすいことが指摘されている(Schulz et al., 2018)。さらに、「議論に開かれた学級風土」が格差の補償効果を持つことも実証されている(Knowles et al., 2016)。ここから「議論に開かれた風土」の中での学習の重要性が示唆されるため、【2-g】を立てることとした。また小栗ほか(2021)は、良好な生徒-生徒間関係のもとでは社会参加が促進されていることを実証し、その要因を社会参加する仲間の生徒をロールモデルにみたとて正統的周辺参加が行われることに求めた。ここから、良好な生徒-生徒間関係を築き、社会参加のロールモデルを見つけやすい空間を作る必要性を見だし、新たに【2-h】を設定した。

以上のように、第2期は、第1期の原則に修正を加えた表3・表4の原則を用いて実践を行うこととした。(小栗優貴)

## 7. 第2期：実践・達成されたカリキュラム

### 7.1 情報科「社会と情報」

#### 7.1.1 目標

「社会と情報」の目標は、6章で論じた通り「私の参加によって、社会は変えられない」から「私の参加によって、社会は変えられるかもしれない」という政治的有効感覚を変えることを軸としながら、格差是正に到

表5 「社会と情報」の単元概要

次	単元 DP	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 DP	環境 DP
【プレ】 社会参加に関する質問紙調査					
1 (3h)		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	2-f
			◎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 (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	2-f
			・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	
3 (3h)	2-b	④障壁となっている見方の転換「政治的有効感」	・「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-e	2-g
			◎「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-e	
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 (1h)		⑤学びを踏まえたアドボカシーの実行	・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	2-f
			◎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	
【ポスト】 社会参加に関する質問紙調査					

（筆者ら作成、表内の DP とはデザイン原則を指す）

達することである。

### 7.1.2 履修者の状況

本授業は、パソコン室において実施した。履修者数は15名である。高校1年生のみが受講している講座で、必修科目であるため、単位取得を動機としている生徒が多い。

### 7.1.3 単元の概要

以降に示す単元は、「社会と情報」の年間カリキュラムの最終単元として11時間で実施された。実際に行われた単元の概要を示したものが表5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、ここではSNS世界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-e】【2-f】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-e】）、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-f】）を行わせた。

第2次では、【2-e】【2-f】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-e】）、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-f】）をつけあう活動をさせた。

第3次は、【2-e】【2-g】のデザイン原則を軸に、中心

目標である政治的有効感覚の転換（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-e】）。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-g】）。資料の読み取りを通して、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参加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-e】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）が目指された。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-e】）。

第5次では、【2-d】【2-f】【2-h】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-d】）。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-f】）かを確認し、来ていた場合は、グループで協力しながら（【2-h】）、さらなるリプライをさせた。

### 7.1.4 生徒の学びと修正デザイン原則

単元実施前と単元実施後に行ったプレ-ポスト調査、

表6 「社会と情報」前後の社会参加の変容

生徒		生徒	プ→ポ	生徒	プ→ポ
中学生の平均	10.98	A	11→8	B	9→5
	7.00		7→5		5→5
	5.24		3→6		3→6
C	10→7	D	5→5	E	10→7
	10→5		5→5		5→6
	5→4		3→5		3→3

(プ：プレ調査，ポ：ポスト調査，筆者ら作成)

※1段目は「学校づくりへの参加意欲」，2段目は「政治的行動への参加意欲」，3段目は「SNS への社会参加経験」を指す。質問項目は，付録参照。

並びに生徒の実際の記述からデザイン原則の有効性を探っていきたい。「社会と情報」を履修している生徒のうち，追跡可能なプレ・ポスト調査結果を示したものが表6である。理論的フレームワークで論じた通り3つの社会参加の姿「SNS を通した社会参加経験」「学校づくりへの参加意欲」「政治的行動への参加意欲」を中学3年生と比較できる表にしている。表6より，実践前後でほとんど変化がなく，エンパワメント格差が是正できていないことが読み取れる。むしろ，生徒Cのように下がってしまった生徒もいた。

生徒の第1次から第6次の学びの履歴を通してなぜこのような結果になったのか，そしてデザイン原則をどのように修正していけば良いかを検討したい。表6における生徒A～Eの学びは2つにパターン化することができた。

#### ・パターン1：学習への参加が難しかった生徒A・生徒B・生徒Eから見るデザイン原則の修正

パターン1は，そもそも第1次から学習へ十分に参加できず，この学習から学びを十分に得られなかったと判定できる生徒である。これに該当するのは，生徒A・B・Eである。3名は，第4次の活動まで，授業者の見える形で参加することはなかった。すなわち頭の中で目標は達成できているかもしれないが，記述を全くすることはなく，評価することはできない状態になっている。

ただし最終の第5次では，3名の生徒とも授業者が目に見える形での授業への参加があった。例えば，生徒Eは学級委員がなかなか決まらず，担任教師が理不尽なことで生徒に怒鳴り散らすものまねTikTok動画に対してリプライを作成した。具体的には，「周りのことを考えていない」という一言のリプライをしていた。

この3名の生徒から考えられるのは，そもそもデザイン原則の【2-b】が学習者を学習自体にエンパワメントできる単元構成になっていないことである。SNS上で実際にリプライするという第5次で，生徒A・B・Eがやっと学習に取り組むようになったことを考慮すれば，頭でっかちに，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段階的プロセスをとるのは不適切であろう。【2-b】で意図した目標を，参加しながら学んでいく，あるいは参加した後に振り返りながら構築するという単元配列に変更することが求められてこよう。

#### ・パターン2：目標が一部しか達成できなかった生徒C・生徒Dから見るデザイン原則の修正

パターン2は，学習には参加しつつも，第1次から第4次までの自身の学びを自身の言葉では十分に表すことができず，第5次では正義の視点から十分にリプライを送れなかったと判定できる生徒である。これには，生徒Cと生徒Dが該当する。

第1次の学びを見てみよう。生徒Cと生徒Dは不正義状態を見つける5つの問いのうち，搾取に関する問い（「蟹工船の）班長は労働者から何を搾取した」に対しては「家族」という回答をしており，映画の中の不正義な構造をつかめていた。しかし，両者とも残りの4つの問いには答えることはなく，5つの正義の視点のうち4つは獲得しているか見とれなかった。これはデザイン原則が有効ではなかったというよりも，【2-b】の①不正義状態の構造的な理解をさせる際の問いが適切でなかったことを示唆している。つまり，デザイン原則から具体化する過程に問題があったと考えられる。

第2次の学びを見てみよう。第2次の初めに行った「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」という問いについて，生徒Cと生徒Dは，回答がなかった。一方「なぜ暴力という手段で不正義状態を解決したか」という問いでは，生徒Dは，「訴えるだけじゃ変わらないから」という答えを見せていた（生徒Cは，回答なし）。この「変わらないから」がアドボカシー概念で重要になってくる「社会の制度や価値観」を変えることを想定しているかは判然としないが，権力関係の転換可能性とその限界は読み取れており，アドボカシー概念に近づいていると言える。これは，第1期から採用する【2-e】のデザイン原則が有効であるということを示唆している。

第3次の学びを見てみよう。第3次の最後の問い「「蟹工船」の労働者の運動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。」という問いに対しては，生徒C・Dは共に「どちらとも言えない」と回答していた。この理由については回答していないが，単に蟹工船内での運動は失敗したから意味がないと短絡的に結論を下すのではなく，この運動がその後の社会に与えた影響を理解し，歴史的な意義づけができるようになったゆえの「どちらとも言えない」とも解釈もできる。ゆえに【2-e】のデザイン原則の有効性を完全に排除するものではない。

第4次の学びを見てみよう。「なぜ今 Metoo 運動・Kutoo 運動が起こるようになったのか。」という問いに対して、生徒 C は、「SNS ができて自由に発言できるようになったから」そして生徒 D は、蟹工船の時代と比較した上で「SNS ができて自由に発言ができるようになったから」というように説明をした。蟹工船という SNS がない頃とある頃の社会参加を比較することで、SNS がもつ社会運動の側面に気づいていった。ここから、【2-e】で見られるようなデザイン原則、すなわち歴史的な社会参加と現代の社会参加を比較させることの有効性がうかがえる。

第5次の学びを見てみよう。生徒 D は履歴書に写真を貼ることにに対してルッキズムの視点から疑義を唱えた Tiktok 動画に対してリプライを送っていた。ただしリプライは、ルッキズムの視点から行われるのではなく、生徒 D が関心があると推察される経済的負担の視点から行われた。リプライは「私は履歴書に写真はいいと思いません。面接する時に顔を見るのに写真を貼る理由が無いからです。写真を取りに行くのも大変で写真機を探すのも大変でお金もかかるのでいいと思います。」というものだった。このリプライは、1次で培った正義の視点を十分に活用しているとはいえない。もしくは、活用していてもうまく言語化できているとはいえない。こうした正義の視点を活用したと言い切れないのは、生徒 C も同様であった。ここから、①で不正義の視点を獲得しても（今回は十分獲得できていないことが推察されるが）、自身を取り巻く問題を正義・不正義の視点から説明できるわけではないことが推察される。よって自身の取り巻く問題を扱うデザイン原則【2-f】については、自身のアドボカシーを取り巻く社会背景を正義・不正義の視点から明らかにしていく学習活動を時間をとって用意する必要性が示唆される。

#### ・格差是正に至らなかった点から見るデザイン原則の修正

パターン1の生徒であってもパターン2の生徒であっても結局のところ社会参加に向けたエンパワーに至らなかった。生徒 C に至っては、エンパワーするどころか、ディスエンパワーされてしまった。なぜこのような現象が起こるのであろうか。可能性を2つ指摘したい。

1つ目は、デザイン原則の具体化が過剰だった可能性である。今回、【2-e】に準拠し取り上げた事例は、蟹工船のブラック労働・Metoo 運動・ルッキズム・障害など多数あった。こうした問題をたくさん用意することで、社会参加には膨大な知識と思考力があるとのメッセージを発していた可能性がある。

2つ目の可能性として、環境デザイン原則の効用が

実感されなかった可能性である。今回、デザイン原則は【2-f】と【2-h】に立脚しており、自分が参加して応答性があったり、参加のロールモデルが見つかったりしたとしても、社会の制度・価値観が現に変わるといえる経験や、それが自身にもたらす意味の理解までは保証しないデザイン原則であった。今後は、「制度が変更され、その意味を個人的に実感できる経験をする」という新たな原則を増やしていく必要がある。

（望月翔平・小栗優貴）

## 7.2 情報科「情報の表現と管理」

### 7.2.1 目標

「情報の表現と管理」の目標は、6章で論じた通り「私には社会参加する能力がない」から「私は社会参加できる能力がある」という生徒の市民的有効感覚を変えることを通して格差是正に到達することである。

### 7.2.2 履修者の状況

本単元も、「社会と情報」と同様にパソコン室において行われた。本科目は、作品作りを通して、情報を表現することを目的としている科目で、履修者数は4名である。それぞれの生徒が自身の進路実現において必要性を感じているため、授業への参加意欲は高い。また、少人数での開講ということもあり、授業内での意見交流も活発である。

### 7.2.3 単元の概要

以降に示す単元は、「情報の表現と管理」の最終単元として11時間で実施された。実際に行われた単元の概要を示したものが表7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、ここでは SNS 世界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】【2-g】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。まず導入として「自身がアルバイトや学校生活のことなどでもやややと思うことは何か。」と問うた。生徒が無意識のうちに感じ取っている不正義を「もやもや」と称し、列挙させた。その後、「もやもや」の要因を探るために、不正義状態のわかりやすい映画「蟹工船」に目を向けさせた（【2-e】）。「社会と情報」の受講生徒が作成した蟹工船内の不正義状況を説明したスライドを基に、5つの視点の獲得を図った。ベスト回答はどれかというディスカッション（【2-g】）を通し、正義の視点を獲得させた後は、その視点を活用し自身のもやもやに起こる不正義の要因を考えさせた（【2-d】）。

第2次では、【2-d】【2-e】【2-g】のデザイン原則を軸

表7 「情報の表現と管理」の単元概要

次	単元 DP	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 DP	環境 DP
<b>【プレ】 社会参加に関する質問紙調査</b>					
1 (1h)		①不正義状態の構造的理解	・アルバイトや学校生活のことなどで自身が「もやもや」していることは何か。列挙してみよう。	2-d	2-g
			・社会と情報履修生の生徒(1次②)記述の中から、5つの不正義状態を読み取れているベスト回答はどれだと思うか。ベスト回答にいいねをつけよう。 ◎自身が「もやもや」する原因は何か。不正義の5つの視点から説明しよう。	2-e	
2 (1h)	2-a	③参加の方法論の獲得	・3つの TikTok の投稿を普段見ている人は誰か。説明しよう。	2-e	
			◎自分の「もやもや」を訴えるためのポップカルチャーは何か。構想しよう。	2-d	2-g
3 (1h)	2-b	②アドボカシー獲得	・3つのポスターは誰に向けて何のために作成されているか。説明しよう。	2-e	
			◎自分のもやもやを誰に向けて何のために発信するか。構想しよう。	2-d	2-g
4 (6h)		④障壁となっている見方の転換「市民的効力感」	・画像処理ソフト GIMP, Microsoft PowerPoint を使用し、自身の問題を社会に訴える二次元ポスターを作成しよう。	2-d	
			・ポスターに対してルーブリックに基づきコメントし合う。 ・校長に許可をとる。校長の意見に基づいて再構想する	2-d	2-h 2-f
5 (2h)		⑤学びを踏まえたアドボカシーの実行	・二次元ポスターをツイッターで発信する。	2-d	2-f
			・グループになって発信の返信に対してみんなでさらなる返信を作る。	2-d	2-h
<b>【ポスト】 社会参加に関する質問紙調査</b>					

(筆者ら作成、表内の DP とはデザイン原則を指す)

に、アドボカシー実行のためのスキル獲得(③)を目指した。そのために、注目を浴びた SNS 投稿を取り上げ、「3つの TikTok の投稿を普段見ている人は誰か。説明しよう。」と問うた(【2-e】)。本問いを通して、韓国の兵役制度に異議申し立てした人々は、K-POP ファンであったことに気づかせ、SNS ならではの「ポップカルチャー×政治(社会運動)」のコンヴァージェンス性=生徒に注目させる技術を捉えさせた。またコンヴァージェンス性をもつ投稿を見たことがあるか等自身の体験などを1人ずつ話してもらうこと(【2-g】)をした。その後、自身のアドボカシーを実行していく上で適切なポップカルチャーを探した(【2-d】)。

第3次では、【2-d】【2-e】【2-g】のデザイン原則を軸に、アドボカシー概念の獲得(②)を目指した。そのために、趣旨・目的が異なる3つのポスターを示し、「3つのポスターは誰に向けて何のために作成されているか。マッピングしよう。」と問うた(【2-e】)。ポスターが訴えかけているのは「組織か個人か」、変化を期待しているのは「制度・ルール・仕組みか心・価値観か」という視点を獲得させ、アドボカシー概念を獲得させた。その後は、「自分のもやもやを誰に向けて何のために発信するか」を構想させ(【2-d】)、自身の希望を表明させた(【2-g】)。

第4次では、【2-d】【2-f】【2-h】のデザイン原則を軸に、市民的有効感覚の転換(④)を目指した。そのために「画像処理ソフト GIMP, Microsoft PowerPoint を使用し、自身の問題を社会に訴える二次元ポスターを作成しよう。」というパフォーマンス課題を提示した(【2-d】)。実際に社会の制度・価値観に訴えかけるポスターになるようコメントし合い(【2-h】)、ポスター発信の許可(【2-f】)を校長に得られるように相互に励ましあわ

せた。そうすることで、「私にもできる」という見方へと転換させていった。

第5次では、【2-d】【2-f】【2-h】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、作成したポスター(【2-d】)を発信し(【2-f】)、他者の考えを変えていく活動に取り組みさせた。また、実際にフォロワーにリプライをもらい、履修者で協力しあいリプライを一緒に考えるよう促した(【2-h】)。

### 7.2.4 生徒の学びと修正デザイン原則

表8 「情報の表現と管理」前後の社会参加の変容

	生徒	生徒	プーポ	生徒	プーポ
中学生	10.98		9→7		11→14
生の	7.00	F	9→6	G	5→5
平均	5.24		6→6		6→5

(プ:プレ調査, ポ:ポスト調査, 筆者ら作成)

※1段目は「学校づくりへの参加意欲」、2段目は「政治的行動への参加意欲」、3段目は「SNS への社会参加経験」を指す。質問項目は、付録参照。

単元実施前と単元実施後に行ったプレ-ポスト調査、並びに生徒の実際の記述からデザイン原則の有効性を探っていきたい。「情報の表現と管理」を履修している生徒のうち、追跡可能なプレ-ポスト調査結果を示したものが表8である。このデータからは、生徒の社会参加には、ほとんど変化がなく、エンパワメント格差が是正できていないことが読み取れる。

生徒の第1次から第6次の学びの履歴を通してなぜこのような結果になったのか、そしてデザイン原則をどのように修正していけば良いかを検討したい。なお、生徒 F・生徒 G は各次の目標達成度が同じであった

め同時に論じることにする。

まず第1次の学びを見てみよう。生徒Fは「もやもや」として「そこら（SNS）中で誹謗中傷の嵐（が起こっている）」や「障害者に対する差別とサービスが不十分」という点を挙げ、自身がはじめにあった過去を交えながら他の学習者と共有した。そして、不正義を説明できる5つの視点を獲得したことで、導入で挙げた「障害者差別」には障害者が「無力化」された存在であり、不正義状態が起こっていると述べた。生徒Gも同様である。生徒Gは、第1次の「もやもや」として「治安悪い生徒退学」「校則を作してほしい」「生徒への注意が優しすぎる」を挙げた。安心・安全に暮らせる学校を希求する姿勢が強調されていた。そして、不正義を説明できる5つの視点を獲得したことで、これらの「もやもや」が自身が住みにくい環境を作っており、校則がないことが暴力的であることを論じていた。このように「もやもや」を不正義の視点から説明できており、目標を達成できていた。これは、デザイン原則【2-d】【2-e】を1つの目標（①）に向かって同時に用いた成果の可能性がある。

続いて第2次の学びを見てみよう。生徒Fは、第2次の「自分の「もやもや」を訴えるためのポップカルチャーは何か」という問いに対して、「聲の形」というアニメ映画を持ち出し、「聲の形」は「SNS いじめ」を議論する際に題材にできるポップカルチャーであることを説明していた。生徒Gも同様である。「SKET DANCE」というアニメ映画を持ち出し、「学校の治安」を訴えていく上で、価値のあるポップカルチャーとして「椿くん」を利用できることを説明していた。このことから第2次の目標を達成していることが読み取れた。これも【2-d】【2-e】を1つの目標（③）に向かって同時に用いた有効性を完全に排除するものではない。

第3次の学びを見てみよう。「自分のもやもやを誰に向けて何のために発信するか」という問いに対して、生徒Fは、「実際に、LINE会社や政府の人が見せるように、ポスターも作っても良いけれども、一般の人が見るのであれば、一般の人をターゲットにしたポスターが良い」と語っていた。また生徒Gは、「実際に、学校を管理している先生たちに向けたポスターも良いけれども、学校内に貼ったり、SNSで発信していくためには、生徒に自身の行動変容を促すポスターを作成したい」と語っていた。生徒Fも生徒Gも、市民が政府や組織に働きかけ、社会の制度・価値観を動かすアドボカシーを知ってはいるが、あくまで直接の利害関係者に訴えかけるポスターにしたいという意味が読み取れる。このことから、第3次の目標も達成していることが読み取れた。これも【2-d】【2-e】の成果と推察できる。

第4次では、ポスターを作成した。生徒Fと生徒Gは協力しながらより良いポスターになるように再構成を続けた。生徒Fの場合、校長先生から公開について一発許可が得られた。一方で、生徒Gの場合、ポスター完成後に校長から、SNSで発信する文章について、再構成するよう指示が入った。具体的には、生徒が作成したツイート文「香風高校の一部の生徒への、行動や発言に対して、目に余るところがあるので、このポスターを作りました。」について、校長は「目に余るは強すぎるのではないか」等計4点の指摘をした。そこで、生徒Gは、生徒Fと協力して校長の許可がもらえるよう書き換えていった。その結果、最終的に許可は得られたが、こうした難題を両者で乗り越えていっても本次目標の市民的効力感が高くなることはなかった。その根拠は、第4次の終了時の質問紙調査において市民的効力感に生徒Fも生徒Gも全く変化がなかったことから読み取れる。こうした自信を養っていくためには、よりポスターを共同で作成・発信する集合的な取り組み【2-h】が必要だった可能性がある。より仲間と集合的行動を通して、自信を創造していく必要があろう。

第5次では、実際に作成したポスターを鍵付きツイッターアカウントで発信した。生徒Fは「SNSを使いたいじめなどが増えてきて、被害者が傷つきそれが一生涯の傷だと言うことを社会全体の人に知って貰い少しは改善して欲しいと思いポスターを作りました #sns #心の傷 #いじめ #学校」というツイート文を作った。それを作成してきたポスター（LINEの取り消し機能を使いたいじめに対する高校生の考えを変えるポスター）とともに発信した。ツイートには、2名からのリプライがあり、リプライに対するリプライをする活動が行われた。例えば、教師を目指している大学院生からのコメントでは「…（中略）…SNS いじめを防ぐために教師ができること・やるべきことは何だと思いますか」とコメントが来ていた。これに対して、「月1回生徒にカウンセリングを受けてメンタルケアをしてみますかね」とリプライをした。また生徒Gは、「香風高校の一部の生徒の行動や発言に対して、ひどいところがあると感じたのでこのポスターを作りました。 #治安 #学校生活 #ミツヤ君 #東京リベンジャーズ」とツイート文とともに、学校の秩序について考えてもらうためのポスターを発信していた。発信後、1名との応答を行った。

このように「情報の表現と管理」では、第1次から第3次までは目標を2名とも達成していた。そして第4次では市民的有効感覚が獲得できず、第5次では、不正義の視点が弱いながらも社会参加ができていた。

表9 「世界史A」の単元概要

次	単元 DP	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 DP	環境 DP
【プレ】 社会参加に関する質問紙調査					
1 (0.5h)	2-a	①不正義状態の構造的な理解	・社会と情報の学習成果（1次②）を活用し、5つの不正義状態を解説する。	2-e	
2 (0.5h)		④障壁となっている見方の転換「政治的有効感覚」	・「蟹工船」の労働者の取り組みや小林多喜二の取り組みは、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・現代の過労自殺の資料・流行語大賞等の資料をもとに説明する。	2-e	
3 (1h)		④障壁となっている見方の転換「社会参加への評価」	・マスバセさんは、わがままか、わがままに近いか、主張に近いか、主張か。4件法の中から選び自身の立場を明確にして説明する。	2-e	2-g
			・1919年・1946年・2020年の黒人の主張を誰がどのように評価しているか。	2-e	2-g
			・評価は何かから出来上がるか。説明する。	2-e	2-g
4 (1.5h)	④障壁となっている見方の転換「市民的有効感覚」	・公民権運動に関わった人物にはどんな人がいるか。5人の人物紹介を聞く。	2-e	2-g	
		・5人の人物の中で「かっこいい」と思う人物は誰か。選んで説明する。	2-e	2-g	
5 (0.5h)	他者に影響を与えることができる	・世界史の教科書表紙を作成するとしたらどうするか。「市民」という名にふさわしい歴史上の人物を選び、キャッチコピーを作らせる	2-e	2-f	
		・作成した教科書を展示し、共感する作品に「いいね」シールを貼る	2-e	2-f	
【ポスト】 社会参加に関する質問紙調査					

（筆者ら作成、表内のDFとはデザイン原則を指す）

では最終的に格差は正にならなかったのはなぜだろうか。可能性の1つとして、環境デザイン原則の効用が実感できなかったからではないか。「社会と情報」の課題でも述べたとおり、「応答する」「ロールモデル」を見つけるとい環境デザインは、個人が参加の意味を実感することまでは保証していない。生徒Gは、本来ポスターを学校に張り出し、生徒の考え方をを変えることを切望しており、それへの応答はあったが、当初の希望実現までには至らなかった。自分の発信に応答されるだけでなく、「他者を変えた」「制度を変えた」「そして個人的に意味を感じた」という経験に至らないと、参加意識は高まらない可能性がある。

2つ目の可能性として、共同的な生徒同士の取り組みが少なかった点である。個々人の問題を個々人で解決するだけでは集合的な効力感を得られにくい。そこでこのような点もデザイン原則を取り入れていく必要があるかもしれない。

（望月翔平・小栗優貴）

### 7.3 地理歴史科「世界史A」

#### 7.3.1 目標

「世界史A」の目標は、6章で論じた通り「社会参加をする人って怖い・イメージが悪い」から「社会参加のイメージは良い」という生徒の参加の評価を変えることを軸としながら、格差は正に到達することである。

#### 7.3.2 履修者の状況

2～4年生の生徒が23名在籍している授業である。長期欠席などによって、継続的に授業に出席している生徒は、その半程度となっている。

#### 7.3.3 単元の概要・生徒の学び・デザイン原則の修正

以降に示す単元は、「世界史A」の最終単元として4時間で実施された。実際に行われた単元の概要を示したものが表9である。単元構成は、【2-a】に準拠し、不正義状態を解消する参加システムへエンパワメントするようにした。本単元では、【2-b】のデザイン原則を用いず、【2-b】のデザイン原則の④を中心に構成することにした。

第1次では、【2-e】のデザイン原則を軸に、不正義状態を見つける5つの視点を獲得する（①）ことを目指した。そのために、「社会と情報」の学習成果を紹介した。

第2次では、同じく【2-e】のデザイン原則を軸に、政治的有効感覚の転換（④）を目指した。生徒にはまず「社会に自分の意見を訴えることは無駄だと感じるか」という問いを投げかけた。この際には出席した11名の生徒のうち8名が「無駄」または「やや無駄」と答えていた。その後、【2-e】に基づいて選択した『蟹工船』の内容と背景、「社会と情報」での生徒たちの反応、リバイバルブームについて紹介し、蟹工船の作者である小林多喜二の訴えは同時代だけではなく、のちの時代に受け継がれ、社会に対しての影響を持っていることを生徒たちに読み取らせた。第1・2次のまとめとして冒頭の問いを再度投げかけたところ、11名のうち8名が「無駄ではない」または「あまり無駄ではない」と答えた。これは、【2-e】を歴史的に使った効果だと言えるだろう。

第3次では【2-c】【2-g】の原則を軸に、中心目標である社会参加の評価の転換(④)を目指した。そのため、公民権運動と2020年5月以来のBLM運動を取り扱った。まず、航空機内でマスクの着用を拒否した男性が客室乗務員らとトラブルになり、のちに威力業務妨害などの容疑で逮捕された事件を紹介した。次に、容疑者男性の主張に対して生徒に感想を書かせたところ、「きもい」「クズ」「わがままにもほどがある」などの文言がならび、この男性の主張に同調する生徒はいなかった。続いて教科書をもとに公民権運動を概観した後、アメリカにおいて奴隷として扱われた黒人たちが強制的な労働を拒否する姿勢、公民権運動のきっかけとして挙げられるローザ・パークスの「バスの座席を白人乗客に譲らない」という意志、2020年以降のBLM運動下における「警察を解体すべき」という街頭演説について動画教材を使いながら取り上げた。生徒は、各主張を「わがまま」または明確な「主張」いずれかの視点から評価し、ワークシートで分類していった。ワークシートでは奴隷とローザ・パークスについては全員が「主張」であると記入したが、BLM運動については評価が分かれた。

次に3つの出来事について、当時の時代背景と社会通念の解説を行った。生徒には、ワークシートに書き込んだ自分の判断は現在の価値観に基づく評価か、当時の価値観に基づく評価か、自己分析させた。すると生徒全員がすべての項目を、現在の価値観から評価していると自己認識していることが明らかとなった。同時に当時の価値観から評価すると、3つの出来事はすべて「わがまま」と評価される可能性があることに気づいた。このことから、マスクの着用を拒否する考えについても、価値観が変われば、この男性の意見も正当な主張として再評価される可能性があることをまとめとした。これらも【2-c】のデザイン原則を歴史的に扱った成果として捉えることができるだろう。

第4次では、【2-c】【2-g】のデザイン原則を軸に、「情報の表現と管理」の方法とは異なる方法で、市民的有効感覚の転換(④)が目指された。ここでは再び公民権運動を取り上げた。ここではキング牧師、パークスの他に、【2-c】にあるロールモデルになりうる人物として、リン・ゴルドスミスとモハメド・アリを教材として取り扱った。

前時の授業で取り扱ったキングとパークスの他、学生ボランティアとして迫害や暴力を受けながらも黒人の有権者登録に尽力したゴルドスミス、人種差別撤廃に向けて活動し、また国の代表として五輪で金メダルを獲得したにもかかわらず黒人としての自身の地位が向上しないことを嘆き、メダルを川に投げ捨てたとされるアリの逸話を紹介したのちに、生徒は自分が「か

っこいい」と感じた人物のランキングをつくった。ランキングではキングを1位にする生徒が多かったが、ゴルドスミスも1位にする生徒も1名いた。他にはアリやパークスを1位にする者もあり、評価が割れたことで、これを共有した教室でも議論が自然に沸き上がった。

次に、生徒に「自分が誰になり得るか」という視点からランキングをつくらせた。ここではキングを1位にするものは1名いたが、他はパークスとゴルドスミスに分かれた。生徒からは「リーダーにはなれないけど、ボランティアならできそう」、「バスに座り続けるならできそう」、「意外とみんなが(バスの)席を譲っているなかで自分だけ拒否するのは難しい」などの意見が出ていたが、教科書に登場するような歴史に名を残すヒーローにならなくとも社会を変える運動に参加することができるという感覚には気づけていた。これは、【2-c】においてヒーローではなく、ロールモデルを扱ったことの効果であろう。

第5次ではこれまでの授業のまとめとして、【2-c】【2-f】のデザイン原則を軸にして、クラス内の他者に影響を与えるという意味で、社会参加できるという目標を設定し、世界史Aの教科書を代表する人物を選ばせ、プレゼンさせた。雑誌等では、その内容を端的かつ明確に象徴する人物がアイコンとして表紙にキャッチコピーとともにデザインされることが多い。そこで、生徒たちは半年間の学びを象徴する人物を選出するとともに、授業での学びをキャッチコピーとしてひとことで表してもらい、人物の画像とともに並べさせ、展示会を行った(【2-f】)。実際には、生徒同士で質疑や議論などが生まれた。当日の出席生徒10名が選んだ人物は、始皇帝、エメリン・パンクハースト、ナポレオン・ボナパルト、エイブラハム・リンカーン、クリストファー・コロンブス、マーティン・ルーサー・キング・ジュニアであった。3名がキングを選んだが、他の人物については重複しなかった。キャッチコピーにはそれぞれの人物の名言とされるもののほか、本のタイトルからの借用があった。生徒独自のものでは「投票へ行こう」、「世界の人はみんな平等」、「世界は繋がっていた!!」、「初めて中国を統一した皇帝が求めた不老不死の薬とは?」、「差別は1つの演説で無くすことができる」があった。なお、2名については授業時間内に完成させられなかった。

これらの単元の前後の調査結果を示したものが表10である。世界史Aにおいても、格差是正は難しかった。3つの社会参加の見方(政治的有効感覚・市民的有効感覚・参加の評価)を全ての転換を試みても格差是正には至らなかった。

単元「世界史A」を事例とすると、第2期のデザイン

表 10 「世界史 A」前後の社会参加の変容

生徒		生徒	プ→ポ	生徒	プ→ポ
中学生の平均	10.98	H	5→7	I	9→12
	7.00		7→7		5→5
	5.24		6→6		6→5
J	5→5	K	13→10	L	8→5
	9→10		5→5		6→6
	4→3		6→6		5→7

(プ：プレ調査，ポ：ポスト調査，筆者ら作成)  
 ※1 段目は「学校づくりへの参加意欲」，2 段目は「政治的行動への参加意欲」，3 段目は「SNS への社会参加経験」を指す。質問項目は，付録参照。

原則をどのように評価できるだろうか。世界史 A の結果は，見方や思考と実際の社会参加は繋がりにくい可能性がある。これは，第 6 章で述べた 2 つの次元のうち，子どもの効果から見たデザイン原則が十分でないことを示唆している。よって，「社会と情報」「情報の表現と管理」の繰り返しになるが【2-g】や【2-f】に見られるデザイン原則だけではなく，「他者を変えた」「制度を変えた」「個人的に意味を感じた」という経験をしていかなければいけないのではないかと。

(古塚明日人・小栗優貴)

### 8. 第 2 期を終えての格差是正のためのデザイン原則とは

ここまでで，情報科と地理歴史科が連携して実施してきた単元と生徒の学びの様子を示してきた。単位制高校という点とも関わって，情報科・地理歴史科両者を同時に受けている生徒はいなかったため，生徒レベルでの教科連携は行えていないのが事実である。生徒レベルでの教科横断が達成されれば，また違った結果になっていたかもしれない。

しかしそうした前提を一度棚上げして，第 2 期を総括していきたい。第 2 期からデザイン原則の修正を行うと表 11・表 12 のようになる。

修正点は，主に 4 点である。修正点 1 つ目は，【2-b】から【3-b】への修正である。単元「社会と情報」の生徒 A・B・E で見たように，従来の【2-b】では，生徒にとって学習への動機づけにならなかった。特に生徒 A・B・E 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に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。

修正点 2 つ目は，【2-c】から【3-c】への修正である。今回三単元とも一貫して格差是正には及ばなかった。この問題を解決していくにあたって古田 (2016) の指摘が参考になる。古田 (2016) が Noguera & Cohen の視点を使って述べるように，特定の教科・科目領域で扱った場合，生徒は「隔離された単元」のように認識する

表 11 第 2 期実践後の参加民主主義の理念実現から

見たデザイン原則			
単元構成の DP	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
	3-b	①アドボカシーの実行・計画 ②不正義状態の構造的理解 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， <b>学校全体で取り組むこと</b>	第 2 期反省より
授業構成の DP	3-d	<b>【中心】</b> 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	<b>【補助】</b> 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

(筆者ら作成，太字は第 2 期の省察より追加・修正した原則)  
 ※表内の DP とは，デザイン原則を指す

表 12 第 2 期実践後の子どもへの効果から

見たデザイン原則			
学習環境の DP	3-f	応答性を重視した活動や学習環境を作る	小栗ほか (2020)
	3-g	議論に開かれた学級風土のもと実施する	Schulz et al. (2018)
	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	小栗ほか (2020)
	3-i	<b>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</b>	第 2 期反省より

(筆者ら作成，太字は第 2 期の省察より追加・修正した原則)  
 ※表内の DP とは，デザイン原則を指す

可能性が考えられる。生徒は，学校のあらゆる経験を通して，社会参加を促進されたり，抑制されたりしている。ここから，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る。情報科・地理歴史科だけで実施しても「隔離された単元」なのであり，今後はホールスクールアプローチといった学校全体での取り組みとなるよう【3-c】を取り入れたい。

修正点 3 つ目は，授業構成としてのデザイン原則は，【d】を中心とし，【e】を補助的位置づけにとすることへの変更である。今回，「世界史 A」や「社会と情報」では，表 4・表 8 からわかる通り，【e】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。一方で，生徒らの問題【d】を中心とした「情報

の表現と管理」では、取り組みの意欲が見られたことが研究チームでも確認されている。そもそも【d】という生徒自身のアドボカシーを中心とすることは、古田（2015）が指摘するように、子どもに最大限の自治を付与する取り組みとなる。今後は、授業構成の重心を【d】とすることで、生徒が授業の内容や方法を決めたり、選択したりできるような授業構成としたい。

修正点4つ目は、新たに【3-i】を付け加えた点にある。「社会と情報」「情報の表現と管理」「世界史A」はそれぞれ、見方の転換はできて社会変革へエンパワメントするカリキュラムとにならないことがわかった。一貫して論じたのは、環境デザイン原則の欠陥である。繰り返し述べた通り、実際に、生徒に社会システム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。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】が必要になるのではないのか。

最後に付しておきたいのが、今回のデザイン研究で語られなかった生徒の存在である。欠席等により今回ブレ・ポスト両方のデータを集めることができなかった生徒は、残念ながらデザイン原則修正をする際の参考データとして扱えていない。そうしたデータを取る事ができなかった生徒こそ、今回取り上げた生徒A～生徒Lよりも社会参加が低い状態であり、格差がある厳しい状況に置かれた子どもでもあるとも推察できる。語られなかった存在まで含めると、エンパワメント格差のデザイン原則というものをもっと複雑なものになっていくことが想像できる。それは、本デザイン原則をより緻密に洗練化していかなければ、エンパワメント格差の是正は非常に難しい問題で簡単には解決できないことを意味する。今後、表11・表12の原則が引き継がれていくことが望ましい。

(石川照子・小栗優貴)

## 9. おわりに

本研究の結果から示唆されることは、大きく以下の3点にある。

第1に社会参加に向けたエンパワメント格差の是正は、組織的な取組が求められることである。今回の2期にわたるデザイン研究では、個別の教科が単独で社会参加を意識するだけでなく、複数の教科が連携して格差是正という目標を共有し、各教科の特性を生かしたカリキュラムをデザインしていく可能性が示唆された。

第2にエンパワメント格差是正の起点は、子ども一

人ひとりの表現に依存していることである。今回の「地理歴史科」や「情報科」の実践がそうであったように、社会参加には子ども自身の「もやもや」や「納得いかなさ」を表出させたり主張させたりすることが不可避だが、そこで躓くと社会への回路が絶たれてしまう。子どもには必ずしも言語に依存せずとも、身体やアート、動画など多様な媒体が自己表現のツールになりうることを紹介し、表現の機会と手段を拡張させる必要性が示唆された。

第3に子どもの表現をエンパワーする学校カリキュラムと学校文化の創出が求められることである。たとえ子どもが自己表現の媒体を獲得したとしても、自分自身に何ができるのか(権利主体)、何が保障されていないのか(不正義)の認識なしには表現は発動しない。また生徒自身が表現し応答を得て、社会に依存できる／してもよいことを実感する機会も求められるだろう。学校内外に信頼できる友人、専門家や市民(可能ならばロールモデル)が存在することを認知でき、他者と連帯しながら目標を達成していくプロジェクト型の学びは、1つの方略とはなるだろう。

子どもを孤立から解放する。エンパワメント格差是正は、ココから始まる。エンパワーされていない子どもは他者とのつながりを拒絶しがちであるがゆえに、表現の引き出しには時間を要するだろう。しかし本研究のデザインとデータから、それを可能にするデザイン原則の一部は示せたのではないだろうか。

(草原和博・小栗優貴)

## 参考文献

- 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.
- Freedman, E. B. and J. Kim. (2019). Design Research in Social Studies: Its History, Methodology, and Promise. In a B. C. Rubin, E. B. Freedman, and J. Kim (Eds.), *Design Research in Social Studies Education: Critical Lessons from an Emerging Field* (pp.3-27). New York, NY: Routledge.
- Jennings, A. (2019). The Promise of Action Civics in Closing the Civic Engagement Gap. In a S. D. Wurdinger, J. C. Mcdermott, K. Harell & H. Smith (Eds.), *Empowering Our Students For the Future* (pp.15-26). UK: Rowman & Littlefield.
- Knowles, R.T. and J. McCafferty-Wright. (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.
- Köhler, H., S. Weber., F. Brese., W. Schulz. and R. Carstens. (2018) *ICCS 2016 User Guide for the International Database* : Amsterdam : International Association for the Evaluation of

Educational Achievement (IEA) .

Levinson, M. (2010). The Civic Empowerment Gap : Defining the Problem and Locating Solution. In L. R. Sherrod, J. Torney-Pulta and C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp.331-362). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

Schulz, W., J. Ainley., J. Fraillon., B. Losito., G. Agrusti. and T. Friedman. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International report*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) .

Schulz, W., J. Ainley., J. Fraillon, B. Losito. and G. Agrusti. (Eds.) (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment Framework*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) .

ヤング, アイリス・マリオン (著) 飯田文雄・菊田真司・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.

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—」『<教育と社会>研究』28, pp. 1-12.

小栗優貴 (2021a) 「社会参加におけるエンパワメント格差是正を目指した「現代社会」単元開発—デジタル・シティズンシップ単元集DCRPを応用した定時制高校での実践を事例に—」『社会系教科教育学研究』33, pp.41-50.

小栗優貴 (2021b) 「社会参加からみた日本の中学生の市民性・市民性教育の特質—ICCS 調査との比較を通して—」中国四国教育学会発表資料第73回大会発表資料.

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, pp.49-60.

北川弘紀 (2021) 「SNS を用いて政治的効力感の獲得を目指す授業実践—Twitter を用いた多様な人との対話を通して—」日本教育公務員弘済会兵庫支部実践論文.

蒲島郁夫・境家史郎 (2020) 『政治参加論』東京大学出版会.

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.

久保園梓 (2017) 「アメリカにおける『子どもの声』を基盤とした市民性教育プログラムの意義—プロジェクト・ソープボックスを事例として—」『公民教育研究』25, pp.49-62.

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—シカゴ学校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—」『社会科教育研究』141, pp.104-117.

全国定時制通信制高等学校長会 (2019) 『文部科学省平成30年度委託調査研究報告書 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立・普及のための調査研究』ジアース教育新社.

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)

原田唯司 (2006) 「大学生の政治不信に及ぼす政治的自己効力感の影響」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学編)』56, pp.203-214.

古田雄一 (2015) 「アメリカの貧困地域における子どもの市民性形成をめぐる環境的課題」『学校経営論集』3, pp.12-20.

古田雄一 (2016) 「現代アメリカにおける市民性形成の格差の政策的背景—1990年以降の州および連邦政府による関連政策の分析を通して—」『学校経営研究』41, pp.60-81.

古田雄一 (2021) 『現代アメリカ貧困地域の市民性教育改革—教室・学校・地域の関連の創造—』東信堂.

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.

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.

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—」『山形大学紀要・社会科学』47(2),pp.1-19.

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かできるか (一)—困難校で拒否される傾向にある主権者教育—」『学藝社会』37, pp.3-32.

付録：本研究における社会参加の評価指標

SNS を通じた社会参加経験 [Köhler et al.(2018) p.106 Q14 g-i] <全くない・一ヶ月に一回程度・一週間に一回程度にした・ほぼ毎日の4件法>
インターネットや SNS で政治的・社会的な情報を得ている/インターネットや SNS で政治的・社会的な問題に関することを発信(=投稿)している/インターネットや SNS で政治的・社会的な問題に対して書き込みやシェア(例: リツイート)をしている
学校づくりへの参加意欲 [Köhler et al.(2018) p.118 Q32] <今後しない・今後する可能性は低い・今後する可能性は高い・今後するの4件法>
学級委員選挙か生徒会選挙のどちらかに投票する/学校をより良くするためのグループに参加する/学級委員選挙・生徒会選挙のどちらかに立候補する/生徒(総)会の話しあいに積極的にかかわる/学校新聞や学校のウェブサイトの記事を書く
政治的行動への参加意欲 [Köhler et al.(2018) p.118 Q31 d-j] <将来しない・将来する可能性は低い・将来する可能性は高い・将来するの4件法>
選挙期間に立候補した人や政党(=政治について同じ考えを持つ人々がつくる団体)の手助けをする/政党に入る/労働組合(=給料・働く環境を良くするために作られた団体)に参加する/県や市町村の選挙で立候補する/政治的・社会的な主張をするグループに参加する

付記

本研究は、筆頭著者の所属する研究科の研究倫理審査委員会の承認を得て、実施・公表している(承認番号2020062)。また本研究は、「公益財団法人 日本生命財団 2020年度児童・少年の健全育成実践的研究『定時制高校における主権者教育の構造改革のためのデザイン研究』」の研究助成を受けたものである。