

[研究ノート]

後期中等教育と熟議民主主義の関連に関する一考察  
—「対話」を軸とした主権者教育の実現に向けて—

A Study about Relation between Upper Secondary Education and Deliberative  
Democracy  
—Aiming at Realization of Citizenship Education Focusing on Dialogue—

斉藤 雄次

Yuji SAITO

---

*Studies in Humanities and Cultures*

---

No. 33

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 33号

2020年1月

**GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2020

[研究ノート]

## 後期中等教育と熟議民主主義の関連に関する一考察

—「対話」を軸とした主権者教育の実現に向けて—

### A Study about Relation between Upper Secondary Education and Deliberative Democracy —Aiming at Realization of Citizenship Education Focusing on Dialogue—

齊藤 雄次<sup>1</sup>  
Yuji Saito

はじめに

1. 熟議民主主義の理論および実践と学校教育
  - 1.1 政治学における熟議民主主義論
  - 1.2 熟議民主主義の実践と市民教育としての側面
  - 1.3 学校教育と熟議民主主義の関係、および先行研究
2. 日本における主権者教育と熟議民主主義
  - 2.1 主権者教育の現状と課題
  - 2.2 主権者教育における対話の意義および熟議民主主義との関連
  - 2.3 主権者教育における中立性と熟議民主主義との関連
3. 公民教育における熟議民主主義の検討
  - 3.1 新科目「公共」の登場
  - 3.2 公民教育と熟議民主主義
  - 3.3 熟議民主主義を取り入れた公民教育の可能性
4. 熟議民主主義を取り入れた後期中等教育の可能性
  - 4.1 公民科以外の他教科における主権者教育の可能性
  - 4.2 新学習指導要領における諸概念と主権者教育、熟議民主主義の関係
  - 4.3 市民教育としての対話の意義の再考

おわりに

**要旨** 本稿は、日本において市民性を育成することを目的として2015年より行われている主権者教育の更なる充実のために、対話に重きを置く熟議民主主義論の手法を後期中等教育、特に公民科に取り入れることの可能性について検討するものである。既存の熟議民主主義についての先行研究からは、代議制民主主義によっては代表されることのなかった市民の政治参加を促せること、熟議によって他者の意見を尊重しようとする態度を育むことが可能であることが指摘されている。この熟議民主主義の要素を主権者教育、また2022年度より後期中等教育で実施される新学習指導要領に基づく授業のあり方を考える際の参考とすることができれば、後期中等教育そのものを民主的な社会の担い手をつくる市民教育と位置づけ、そのバリエーションを様々に広げることが可能となる。

キーワード：後期中等教育、熟議民主主義、主権者教育、公民教育、市民教育

## はじめに

2015年に選挙権年齢が18歳に引き下げられることが決まってから、主権者教育が日本各地で行われるようになった。そこでは主に、選挙管理委員会と高等学校が連携して行う模擬選挙のように、高校生に対して投票を促すことが行われる傾向にある。一方で、主権者教育において育成が目指される主権者像は、投票に参加する者だけを指すわけではない。例えば主権者教育副教材においては、国家・社会の形成者に求められる能力として「現実社会の諸課題を抽出し、協働的に追求し解決（合意形成・意思決定）する力」（総務省・文部科学省 2015a：30）が設定されている。このように主権者教育とは、投票による政治参加に限らず、協働的な追求、すなわち対話を通じて現実社会の問題に関心を持たせたり、社会の担い手としての意識を高めることも射程に含まれるものと考えられる。

しかしながら、総務省の総括によれば、高校生に対する主権者教育は「政治や選挙の知識学習や、投票を体験する取組に重点が置かれ、生徒が主体的に考え、十分に議論し、意思決定を促す取組は必ずしも多くない」（総務省 2017：5）ことが指摘されている。そしてこのような状況は、総務省、文部科学省が主権者教育副教材の指導資料において「全ての教科等で生徒が有権者としての判断を適切に行うことができるように、公民科はもとより、各教科、総合的な学習の時間などにおいて、話し合いや討論等を通じて生徒が自らの考えをまとめていくような学習を進めることが求められる」（総務省・文部科学省 2015b：7）とする理念とも乖離している。こうした現状を改善するためにも、対話を重視する主権者教育のあり方について考えることは重要となろう。特に主権者教育の充実が2022年度より実施予定の新学習指導要領においても、公民科の新科目「公共」を中心として行うこと、全ての教科・科目を通じて「対話的な学び」を取り入れることとして求められてもいる。あらためて、後期中等教育における対話の意義や主権者教育としての対話の意義について、検討していくべきである。

なお、対話を重視する動きは、学校教育だけでなく、政治学の議論においても見られる。それは、「人々の間の理性的な熟慮と討議、すなわち熟議を通じて合意を形成することによって、集合的な問題解決を行おうとする民主主義の考え方」（田村 2008：2）としての熟議民主主義である。選挙によって選ばれた代表者だけでなく、市民による議論も踏まえて政治的意思決定が行われることを目指す熟議民主主義については、現実社会でも実践が行われており、そこでは熟議の効果として、理性的な議論を経て参加者の意見や価値観が変わること、他者の意見を尊重しようとする態度が育まれることが指摘されている。新学習指導要領のもとで対話が重視されていること、主権者教育が主権者、すなわち社会に能動的に関わる市民の育成を目指すことを踏まえれば、学校教育と熟議民主主義を関連づけて捉えることもまた可能であり、他者同士の話し合いや討論を熟議と位置づけて新学習指導要領を捉え直すことは、市民を育成する学校教育のあり方について

考える上でも有益となろう。

しかしながら、主権者教育について熟議民主主義における対話の意義から考察する研究、あるいは主権者教育としての公民教育に熟議民主主義を取り入れようとする研究は少なく、またあったとしても熟議民主主義の理論的側面に注目するものがほとんどである。現実社会で行われている熟議民主主義の実践も含めて、主権者教育、公民教育について検討していく必要がある。さらに熟議民主主義を後期中等教育に活用することに触れる研究自体も少なく、道徳教育や社会科教育といった初等教育、前期中等教育の領域に限られているのが現状である。そこで本稿では、主権者教育の充実も求められる後期中等教育において熟議民主主義の要素を取り入れた、対話を軸とする授業の可能性について、公民科を中心に考察する。主権者教育と熟議民主主義の関連性を明らかにし、日本の後期中等教育における市民性の育成の重要性を示すこと、投票ではなく対話を中心とした主権者教育のあり方について検討することが、本稿の目的である。

## 1. 熟議民主主義の理論および実践と学校教育

本章では、熟議民主主義がどのようなものであるか、その特徴について理論や実践をもとに明らかにする。また、そこで明らかにされる熟議の効果の中に、主権者教育をはじめとする学校教育に活かせるものがないか、あるいは先行実践ではどのようなことが分かり、また何が課題となっているのか等についても確認し、学校教育と熟議民主主義の関係性について検討する。

### 1.1 政治学における熟議民主主義論

熟議民主主義論とは、一般的な政治制度である、個人が選挙で代表者を選び、代表者による議論および多数決で政治的意思決定を行うという代議制民主主義には限界があるとの認識のもと、1990年代以降、政治学の世界で提唱されてきた議論である。例えば山田は、熟議民主主義論に注目が集まる背景について、「選挙によっては十分に代表されない人々の多様な声があるということが、深刻に受け止められるようになってきたから」（山田 2010: 29）としている。このような問題意識のもと、熟議民主主義では、「人々の間の理性的な熟慮と討議」（田村 2008: 2）としての熟議が重視される。また、熟議においては互いに根拠を示し合い、対話を行うこと（理由の交換）が求められる。これによって、「自分とはものの見方・考え方が異なる人との熟議・対話を通じて、自分自身が無意識に持っている『話の前提』や知らず知らず抱いている『根拠のない思い込み』に気づかせてもらえる」（山田 2010: 38）可能性が生まれる。

このように熟議民主主義のもとでは、政治的な意思決定を政治家に任せるだけでなく、政治的な問題について互いに異なる市民同士で理性的に話し合うことが重要視される。ただし、理性的に話し合うことによる合意を目指す熟議民主主義の考え方に対しては批判も見られる。例えば、熟議を行うのに理性が必要であるという場合に、冷静で、論理的で客観的な議論ができる者は熟

議に参加でき、感情的、非論理的、主観的な議論しかできない者（女性など）は熟議の場から除外されるという批判である（Young 2000）。あるいは、合意とは合意できない何かを排除することであり、合意ではなく対立にこそ民主主義の根源を見出すべきであるという批判も闘技民主主義の立場からなされている（ムフ 2008）。こうした批判を受け、近年は「合理的な論証の形式で自らの意見を述べるのではなく、他者の意見を受け止めた上で自らの意見を見直すこと」（田村 2018：219）をより重視する議論もまた、熟議民主主義論において見られるようになってきている。自己の主張を理由とともに述べ合い、正しい結論としての合意を探る正当性に加えて、議論を通じて自分の意見を見直そうとする反省性の意義もまた、指摘されているといえる。

そのほか、熟議する際に求められるのは理性的な推論を行う能力であるためにそうした能力を持たない個人は排除されてしまう、との批判に応える動きとして、理性は話し合いの過程の中で備わるものであり、理性が個人の中に備わっているかどうかはそれほど重要ではないとする主張も見られる。例えば齋藤は、「理性は、それぞれ自己利益を追求する人々の内にはなくて、自らの主張を正当化する理由を相互に挙げ、その理由の妥当性を検討する人々の間にあると考えられるわけである」としている（齋藤 2012：182）。この立場に立つならば、非理性的なコミュニケーション様式を好む人も熟議に参加しやすくなるものと考えられる。

なお、熟議の対象となるテーマは、これまで主に政治家に解決が委ねられてきた公的な領域（公共圏）で起こる課題だけでなく、家族や友人関係、恋愛関係をめぐるトラブルなど、身近な生活圏（親密圏）で起こる課題も対象となりうる（田村 2010）。親密圏では、家族における性別役割分業など話し合いによって決めることが可能なものが、話し合いのないままに進められる傾向にあり、そうした状況の改善にも熟議民主主義は役立ちうる<sup>1)</sup>。

以上は熟議民主主義の理論的な部分とその動向についてであるが、熟議民主主義についてはこれまでに、無作為抽出によって市民を集めて熟議を経験させようとする取り組みがミニ・パブリックスとして世界各地で行われている。そこでは、普通の人々が「熟議の際に参考資料を読み、関連する事実をじっくり真剣に考え、正統な視点や意見の多様さを織り込み、それらを比較考慮し、さまざまな制約が存在することを自覚しつつ骨の折れる選択をすることができる」（レヴィーオンら 2013：355）ことが報告されている。次節では、熟議民主主義の実践に注目し、そこでの熟議がどのような効果をもたらすのかについて確認する。

## 1.2 熟議民主主義の実践と市民性教育としての側面

ミニ・パブリックスと称される取り組みの中には、科学的かつ論争的な課題について、公募によって選ばれた市民が専門家と議論し、解決策を提案するコンセンサス会議、無作為抽出により選ばれた市民が地域の課題など身近なテーマに対して互いに議論し、合意にいたった解決策を行政に提案する計画細胞（日本では規模を縮小して市民討議会という名称で実践が行われている）、無作為抽出により選ばれた市民が、数回の議論を経て意見（選好）をどのように変えるかを観察

する討論型世論調査などが含まれる（篠原 2004）。本節ではこのうち討論型世論調査と市民討論会に絞ってその意義を確認する。

まず討論型世論調査とは、通常の世論調査が 1 度きりの市民の選好を集計し、明らかにするのに対し、数回の討論を行い、最終的に市民の選好がどのように変化していくのかを確認するものである。流れとしては、まず無作為抽出により参加者を選び、この段階で郵送によるアンケートを行う。次に、議論するテーマについて様々な立場からの情報がまとめられた資料を事前に読み、討論のために集まった会場で討議参加者に対し 2 回目のアンケートを行う。その後、討論フォーラム（参加者間の討論、参加者と専門家との質疑応答を繰り返す形で進められる）に移り、討論がすべて終了した後に 3 回目のアンケートを行う。以上が討論型世論調査の概要であり、このような討論過程を通して、参加者が議論するテーマについての知識を獲得していくことが指摘されている<sup>2)</sup>（曾根ら 2013）。

また、参加者の態度変化についても報告されている。例えば、2012 年に当時の民主党政権も関わって日本で行われた「エネルギーと環境に関する討論型世論調査」では、参加者の間に議論の自分ごと化が見られたという（曾根ら 2013）。討論フォーラムにおける効果として、最初に議論を始めた時には専門家の知見に任せればよいと考えていた人々が、自分の生活と照らし合わせて原子力発電の是非について意見を述べるようになったのである。あるいは、専門家と参加者が議論する過程で、専門家が必ず答えを持っているものだという思い込みを排し、専門家も市民も立場が同じであることに気づいた参加者がいたこと、参加者全体の 73%が、3 回目のアンケート調査における設問「自分と違う立場の人から多くを学んだ」に対して「そう思う」と回答したことも報告されている（曾根ら 2013）。

次に市民討論会であるが、市民同士が熟議をするという点では討論型世論調査と同様である。ただし、市民同士による合意形成が重視される点、行政が市民の合意を尊重するかどうかは自治体によって異なるものの、市民の合意が報告書として行政に提出される点は討論型世論調査と異なっている。日本ではこれまでに 400 件以上実施がされており、「まちづくり・地域の魅力」、「安心・安全」、「子育て・教育」といったテーマに加えて近年では「条例・計画づくり」のためにも活用されるようになってきている（佐藤 2014）。例えば、愛知県の豊山町においては、無作為抽出による町民討論会が平成 23 年度から毎年実施されており、提言内容の総合計画への反映をはじめとして行政による市民の声の尊重が目指されている。また豊山町では、平成 30 年度から年に 1 回、15 歳から 22 歳までの若者を対象として町民討論会と同様の取り組みを行う「豊山ユースフェス」も行われており、未来を担う若者世代を巻き込んだ取り組みも始められている。

この市民討論会をめぐっても、参加した市民のまちづくりに対する関心、あるいは政治に対する関心が高まったことが報告されている。例えば井手は 2007 年と 2008 年に東京都内で行われた複数の市民討論会の結果を分析し、参加者の間で話し合いの対象となるテーマに対して「どちらでもない」、「わからない」という意見を持っていた人が、話し合い後に賛否を示すようになったこと、話し合い後に社会や地域を視野に入れた意見を持つ、すなわち公共意識を高めるようにな

ったことを指摘している（井手 2010）。

このように、熟議民主主義の実践においては、異なる立場の市民が集まって熟議が行われた結果、様々な立場の主張や根拠に参加者が触れることになり、またそれによって、参加者は自己の意見を相対化したり、公共的な事柄に市民として関心を持つことができるようになる。こうしたミニ・パブリックスによって熟議参加者にもたされる参加者の変化については、熟議の持つ教育的効果が発揮されたと見ることも可能である。例えば山田は、「熟議民主主義論は、実際の熟議へ参加することの教育的効果を、すなわち他者と相対し、意見の多様性を尊重する態度を身につける効果を、主張することになる」（山田 2009: 63）と述べている。これはガットマンなどが表現するところの相互尊重の徳でもあり、相互尊重の徳とは突き詰めれば、他者に対する寛容に他ならない。現在、世界は移民問題に代表されるように社会の分断が進んでおり、分断の解消のためには既存の政治体制に解決を委ねることよりも、市民一人ひとりが寛容の態度を持つことの方が求められるのではないだろうか。このように、熟議には他者の意見を尊重することをはじめとした、民主的な社会の形成者に求められる市民としての能力や態度を伸ばす市民教育の効果も含まれると見ることができる。

### 1.3 学校教育と熟議民主主義の関係、および先行研究

ここまで、熟議民主主義の理論と実践、および熟議の捉え方やその効果について確認してきた。投票によっては代表されえない人々の声を現実の政治に反映させるために熟議が必要であるとの立場のもとでは、熟議民主主義は選挙による代表者の選出を中心とする既存の社会に対し、一般の人々の政治参加の機会を増やすための制度の変更も含めた社会の変革を求めるものとなる。一方、熟議そのものには市民に相互尊重の重要性を認識させる市民教育としての効果もあり、その場合、熟議民主主義は社会の内部にいる人々に市民としての意識変化を促すものとなる。こうした熟議民主主義の意義に注目することは、熟議民主主義論が議論されるようになってきた1990年代以降にも増して社会の複雑化や分断が進みつつある今日の社会を捉え直すにあたって、大きな意義を持つものと思われる。

なお、熟議民主主義については、未来の市民を作り出すことを担う学校教育でも重要となることが主張されている。例えば平井はガットマンなどのいう相互尊重の徳について、「学校教育の中で『ある政治的問題について活発に、かつ他者を尊重する形で議論する』経験を通して養われると考えられる」（平井 2017: 215）と述べている。またガットマンは、そうした議論によって、「生徒は、多元主義的な民主的社会を構成する理に適った差異と共通性とを、個人的にも集团的にも、振り返っていくことを学ぶ」（Gutmann 2000: 82、平井 2017: 215）と述べている。さらに平井は、「熟議参加者（市民）にいかにして共同の意識・市民的心性を醸成するかという課題の検討が、権力関係の是正をシステム設計を通じて行おうとする論とは別の回路として、新たな論点を提供すると考えられる」（平井 2017: 213）とも述べ、従来政治の場から排除されてきた人々の政治参加を進めることによ

って権力関係の是正を目指そうとする動きとは別のものとして、市民的徳としての相互尊重など、民主的な社会を支える価値を学校教育によって育成することの意義を捉えている。

このように、学校教育と熟議民主主義の関連に注目して日本の学校教育を考えるならば、それに最も近いことが行われている、あるいは行われるべきであるのは、2015年に選挙権年齢の引き下げを受け、社会の問題に対する関心を高め、投票につなげるために、高校生を主な対象として進められている主権者教育であろう。しかしながら、主権者教育も含め、日本の学校教育に熟議民主主義の要素を取り入れ、児童生徒の市民性を育むことを目指そうとする研究は少ないのが現状である。

例えば道徳教育の分野では、熟議民主主義が理由の交換を重視することに注目し、他者の異なる価値観に触れさせながら何が正しい選択なのかについて児童に考えさせる、初等教育分野の授業を阿部らが開発し、実践している（阿部ら 2016）。あるいは社会科教育の分野では、熟議民主主義を取り入れた授業開発や実践が前期中等教育を対象として見られる。例えば大谷は、熟議民主主義の主要な論者であるジョン・ロールズ、ユルゲン・ハーバーマス、エイミー・ガットマンとデニス・トンプソンの論を参照し、熟議の成立要件について明らかにするとともに<sup>3)</sup>、日本のODA予算をどうするかを生徒に考えさせ、熟議させる授業を開発、実践している（大谷 2013）。また井上は、議論を核とした社会科授業について研究を行う中で、熟議における意見の対立状態に注目し、意見や立場の異なる生徒がどのようにして相手の主張に耳を傾けようとするかについて考察する授業を開発、実践している（井上 2018）。ただし、これらの実践は初等教育、前期中等教育で行われており、主権者教育の主な対象とされる高校生を想定したものとはなっていない。

一方、後期中等教育を対象として熟議民主主義の要素を取り入れようとする研究もある。例えば齊藤らは、従来の高校公民科における選挙制度についての学習が小選挙区制か比例代表制のどちらが望ましいかについて考えさせるものであったことを指摘し、熟議民主主義の要素を取り入れた、自分にとって望ましい選挙制度について他者と議論する授業を開発している（齊藤ら 2017）。ただし、齊藤らの研究は第一節で取り上げた熟議民主主義の理論のごく一部にしか触れておらず、討論型世論調査や市民討議会など熟議民主主義の実践については考慮されていない。また、求められる主権者教育の姿も提示されているが、あくまで選挙について考えることの意義に焦点が与えられており、代議制民主主義の枠組みを前提とした主権者教育となっている。結果として、選挙への関心を促すための市民教育という側面が強くなっていると考えられる。

以上の状況を踏まえるならば、あらためて、主権者意識を育む市民教育の最後の機会としての後期中等教育において、選挙以外のテーマも対象として幅広い市民性の育成を目指す主権者教育の姿について、考えていく必要があるのではないだろうか<sup>4)</sup>。2022年度より実施されることが決定している新学習指導要領においては「対話的な学び」もまた求められており、学校教育における対話の位置づけもまた今以上に重要なものとなることが予想される。熟議民主主義における対話の意義に注目し、学校教育、特に後期中等教育における授業のあり方について、検討することもまた意義があるものと思われる。

## 2. 日本における主権者教育と熟議民主主義

2015年より始められた主権者教育には、実施される教科や内容をめぐって様々な問題が指摘されている。そうした指摘に応えるためには、主権者教育が投票への参加をはじめとする、高校生の市民性の育成を目的として開始されたという導入当初の意図にあらためて注目し、その市民教育としての側面を強化することが求められよう。本章では、主権者教育の現状や課題、熟議民主主義との関連について明らかにし、今後の主権者教育の充実に向けての方策を探る。

### 2.1 主権者教育の現状と課題

日本では2015年より公職選挙法が改正され、選挙権年齢が20歳から18歳に引き下げられた。この動き自体は国民投票法における投票年齢に関する議論から端を発したが、それ以前から主権者教育の重要性は強調されてきた。例えば総務省は、2011年度に「常時啓発事業のあり方等検討会」における議論をまとめた最終報告書を出し、その中で「国や社会の問題を自分の問題として捉え、自ら考え、自ら判断し、行動していく」（総務省2011: 5）者としての主権者像を示している。また主権者教育が行われるようになってからは、総務省、文部科学省は2015年10月に主権者教育のための副教材を作成し、全国の高等学校に配布する、あるいは都道府県の選挙管理委員会が中心となって、高校生に選挙や政治の仕組みについて解説したり、模擬選挙によって投票の体験をさせる「明るい選挙出前授業」という取り組みが行われるなど、具体的な取り組みが進められてきた。

ところで、こうした主権者教育の現状はどのようになっているのであろうか。例えば総務省が平成30年度に行った「主権者教育等に関する調査」によれば、平成30年度に明るい選挙出前授業が実施された高校の数は1,516校であり、これは日本の高校4,897校のうちの31.6%に過ぎない（総務省2019）。都道府県内のすべての高校に選挙管理委員会との連携を義務づける自治体もあれば、そうではない自治体もあり、日本の全ての高校生が選挙管理委員会による明るい選挙出前授業を体験しているわけではない現状がある。

また、出前授業の内容についても、「選挙に関する講義等（グループワークを含む）と模擬選挙を合わせて行ったもの」の割合が57.2%、「講義等」の割合が38.8%、「模擬選挙のみ」の割合が4.0%となっており、模擬選挙を高校生が体験する機会は多く設けられている一方で、その実施内容は「架空の政党や候補者等に投票するもの」が全体の71.1%を占めている。「実際の選挙」を扱うものは全体の6.4%、「特定の地域課題・国政課題」を扱うものは全体の10.1%に過ぎず、選挙管理委員会の行う明るい選挙出前塾では現実の社会的課題が扱われにくい傾向にある。文部科学省は主権者教育の目的について、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるにとどまらず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課

題解決を社会の構成員の一人として主体的に担うことができる力を身に付けさせる」（文部科学省 2016a）ことであるとしているが、選挙管理委員会の取り組みはこの主権者教育の目的を必ずしも満たすものとはなっていないように思われる。

一方で、学校における主権者教育の実施状況はどうであろうか。例えば文部科学省が 2015 年に行った「主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査について」によれば、当時の高校 3 年生に対して主権者教育が実施された教科等は、特別活動が 61.6%、公民科が 54.6%となっており、総合的な学習の時間は 11.5%、その他の時間は 11.1%に過ぎない。また、具体的な指導内容についても、「公職選挙法や選挙の具体的な仕組み」が 89.4%、「模擬選挙等の実践的な活動」が 29.0%を占めている（文部科学省 2016b）。このように、学校における主権者教育は、選挙や政治をテーマとして扱う機会の多い公民科、あるいは選挙管理委員会との連携も含めて、学級単位でなく学年単位で授業を展開しやすい特別活動に実施が集中したり、選挙の仕組みについての理解に留まる傾向にある。前者については、主権者教育副教材の指導資料が示す「全ての教科等で生徒が有権者としての判断を適切に行うことができるように、公民科はもとより、各教科、総合的な学習の時間などにおいて、話し合いや討論等を通じて生徒が自らの考えをまとめていくような学習を進めることが求められる」（総務省・文部科学省 2015b：7）という理念との乖離が見られる。また後者についても、選挙管理委員会の選挙の場合と同様に、主権者教育の目的を必ずしも満たすものとなっていないのが現状である。

## 2.2 主権者教育における対話の意義および熟議民主主義との関連

そもそも、主権者教育の副教材においては、対話が重視されている。例えば、「国家・社会の形成者として求められる力」として、「現実社会の諸課題を抽出し、協働的に追求し解決（合意形成・意思決定）する力」が設定されており、「お互いに自分の考えや意見を出し合い、他者の考えや価値観を受け入れたり意見を交換したりしながら、問題の解決に協働して取り組む力」（総務省・文部科学省 2015a）と位置づけられている。この記述からは、協働の前提としての対話の存在、およびその意義を確認することができる。

一方、現実の主権者教育において対話は必ずしも重視されていない。例えば総務省によれば、出前授業のうち、グループワーク等の話し合い活動を実施した高校（高専含む）の割合は、平成 29 年度時点で 62 校（4.09%）、平成 30 年度時点で 122 校（8.05%）となっている（総務省 2019）。平成 29 年度から 30 年度にかけて実施校数は増えてはいるが、全学校に占める割合としては 1 割にも達していない現状がある。また話し合い活動が行われにくい理由については、授業時間の短さや大人数になりやすいことが挙げられており、一度の出前授業で対象となる高校生の人数が学年単位、学校単位になりがちな出前授業ゆえの問題とも考えられる。学校における主権者教育でも、文部科学省の調査によれば具体的指導内容に占める「現実の政治的事象についての話し合い活動」の割合は 20.9%であり、ここでも対話は十分になされていないという結果が示されている

(文部科学省 2016b)。これらの状況を踏まえるならば、対話の充実、文部科学省の示す趣旨に沿った形で主権者教育を展開していくためにも、今後充実させていくべき課題といえる。

ところで、主権者教育は対話の意義に注目した場合、熟議民主主義との関連が見出せる部分がある。例えば、「現実社会の諸課題を抽出し、協働的に追求し解決(合意形成・意思決定)する力」には、「問題の解決に協働して取り組む」ことが含まれており、市民討議会のような話し合いの要素を読み取ることができる。そのほか、国家・社会の形成者として求められる力として、先に挙げた以外の3つの力についても、熟議民主主義の要素を見出すことができる(総務省・文部科学省 2015a)。

第一に、論理的思考力(とりわけ根拠をもって主張し他者を説得する力)である。これは「自分の意見を述べる際には根拠をもって説明することが重要であることを理解するとともに、異なる立場の意見がどのような根拠に基づいて主張されているかを検討し、議論を交わす力」という位置づけである。

第二に、現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力である。これは、「現実の社会においては様々な立場やいろいろな考え方があることについて理解し、それらの争点を知った上で現実社会の諸課題について判断する力」という位置づけである。

第三に、公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度である。これは「大きな社会変化を迎える中で、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きること、持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していこうとする力」という位置づけである。

このうち、対話に関する記述は「論理的思考力」において見られる。「異なる立場の意見がどのような根拠に基づいて主張されているかを検討し、議論を交わす」という部分からは、熟議民主主義の重視する「理由の交換」の重要性を読み取ることができる。また、「論理的思考力」をはじめとする国家・社会の形成者として求められる能力は、「根拠をもって説明すること」、「様々な立場やいろいろな考え方があることについて理解」すること、「他者の考えや価値観を受け入れたり意見を交換したり」すること、「公共的な事柄に自ら参画していこうとする」ことに触れている点において、討論型世論調査の要素を読み取ることができる。討論型世論調査では、参加者同士が理由の交換を主とする討論を行い、自分にはない他者の視点に気づくことで、自分の意見を見直すことが報告されている。加えて、議論を他人事ではなく自分に関わる事として捉えるようになることも報告されており、これは公共的な事柄に関わりを持つという態度とも関連がある。問題を他人事として捉えるとは、自分には関わりのない事とみなし、問題の解決をめぐる他者と関わらない、あるいは問題の解決に参画しないことを意味するためである。

このように日本の主権者教育の理念と熟議民主主義の理論や実践には、多くの共通点が見いだせる。熟議民主主義の理論や実践に注目し、対話を中心とする主権者教育の実現について検討することは、架空の事例をもとにした投票の体験や、選挙制度、政治制度についての理解の促進が中心となっている日本の主権者教育の現状を改善する上で、大きな参考となる。なお、選挙管理委員会による取り組みは、実施対象となる人数が多くなりやすいという制約から、対話を中心と

したものとするのは難しいものと思われる。そのため、学級単位で授業が行われる学校における対話を中心とした主権者教育の方が展開するのは容易であろう。

### 2.3 主権者教育における中立性と熟議民主主義との関連

一方、主権者教育に触れる上では欠かせない政治的中立性をめぐっても、熟議民主主義の要素との関連が見られる。政治的中立性とは、教育基本法第14条2項に記載されている「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、またはこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」（総務省・文部科学省 2015b）という規定のことである。戦後、児童生徒を積極的に政治に参加させることを目指す政治教育が進められたものの、学生運動の興隆を境に、政治的中立性についての規定を文部科学省が出して以降は政治教育が衰退した（小玉 2016）。特定の党派・思想への理解を学校教育が促すことを教育による操作とみなす認識が高まり、学校教育で政治を扱うことがタブー視されてしまったことが、政治教育を衰退させた一因であった。今日においても、副教材に政治的中立性に関する規定が載せられており、生徒に議論をさせる際には一つの観点だけでなく複数の観点から議論させることが求められている。

ここで、議論の材料として使用される資料を一つの観点だけでなく複数の観点を含むものにするることによっても、政治的中立性は確保される。そしてそれは、討論型世論調査においても既になされていることでもある。討論型世論調査においては、参加者の間の議論を促すために、賛否のある課題に対して両側の立場から検討することが重要となる。その際、事前の専門家による議論を経た資料が学習材として使われるが、その資料はどちらかの意見に偏ることがないように、十分な検討を重ねてつくられる（曾根ら 2013）。そのような資料は、特定の立場を優先するものとはならないであろうし、それによって議論が活発に進むことが考えられる。このように、熟議民主主義の要素は主権者教育における政治的中立性についても満たすものと考えられる。

ところで、欧米で行われている市民教育や政治教育では、政治的な課題を授業で扱う際に中立性が問題となって、授業を展開しにくくなるということは見られず、生徒同士の活発な議論が展開される傾向にある。例えばイギリスでは、政治学者であるバーナード・クリックの提唱した概念である政治的リテラシーをベースとして、科目「シティズンシップ」が編成され、2002年より中等教育で必修となった。政治的リテラシーとは、多様な利害や価値観の対立の中にある争点を知ることによって身につく、社会を批判的に捉える能力といえるが、こうした能力の育成を目指して、様々な立場から社会的な課題について議論させることがイギリスでは行われている（小玉 2016）。あるいはドイツでは、学校教育において政治教育を展開する際に教師が注意すべきこととして、①教員は、期待される見解をもって生徒を圧倒し、自らの判断を持つことを妨げてはならない、②学問と政治の世界において議論があることは、授業でも議論があることとして扱わなければならない、③生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない、の3点が定められている（近藤 2015）。これはボイテルス

パッサ・コンセンサスと呼ばれるが、こうした原則に則って、現実社会の課題を議論の対象として授業で扱うことが積極的に行われている。

このように、欧米諸国では架空の出来事ではなく、現実の社会的課題を積極的に取り扱い、議論させる学習が行われているのに対し、日本では「学校教育において現実の政治的事象を扱う際に、公選法上の選挙運動規制との関係や政治的中立性の観点から、18歳未満の政策討論や、教員による判断材料の提供方法等について、留意する事項が多く、授業でどの程度扱えばよいのかなどの疑義を抱くとの声もあり、授業で扱いにくいと指摘する声もある」（総務省 2017：5）のが現状である。日本では現実の社会的課題ではなく、架空のケースが扱われがちであるが、それでは現実の政治や社会的課題に対する関心が高まるとも限らない。こうした現状を改善するためにも、中立性の捉え方を見直し、熟議民主主義の理論や実践に注目して主権者教育を展開すること、対話を軸として現実の社会的課題を扱う学習を展開することには意義がある。日本の主権者教育副教材はイギリスの市民教育を参考として作られた経緯もあり（小玉 2016）、それゆえに主権者教育と熟議民主主義の親和性もまた高いともいえる。熟議民主主義に注目する意義は、その点にもある。

### 3. 公民教育における熟議民主主義の検討

公民科は選挙や政治の仕組みを扱うがゆえに、これまで主権者教育の中心とされてきた。この方針は今後も変わらず、2022年度より新たに導入される新科目「公共」も含めて公民科は、高校における主権者教育の中心的教科・科目となる。本章では、新科目「公共」に見いだされる熟議民主主義との関連を明らかにし、投票の体験ではなく議論や対話を中心とする主権者教育の実現可能性について考察する。

#### 3.1 新科目「公共」の登場

2022年度より実施予定の新学習指導要領では、公民科は科目「現代社会」が廃止され、科目「公共」が新設される。今回の学習指導要領の改訂をめぐっては、AIの発達をはじめ、高度化し多様化する知識基盤社会のもとでは知識を得るだけでなく、知識を活用すること、自分との対話だけでなく他者との対話を通じて新たな価値を創造することが求められるなど、学力観の変化もその背景にある。その中で、他の教科・科目に比べても公民科は大きな変化を迫られることとなった。これは、主権者教育の核と位置づけられる公民科の学習がこれまでで不十分であったこと、学習指導要領の改訂に合わせて主権者教育をさらに充実させる必要があったことが関係している。

例えば桑原は「18歳選挙権時代になって、高校卒業時に自主的自立的な判断ができるようになることが求められても、高等学校における授業改善はなかなか進まない。地歴科や公民科では、事象の出来事の名称や意味の暗記を求める一方通行の講義型の授業が主流であり、生徒が自分で

考えたり判断したりすることはもちろん、調べたり話し合ったりする授業がなされることはまれであったこと、「暗記した知識も、試験や受験が終われば忘れ去られていく。その上、それらを忘れ去ったとしても生活をする上では全く支障がなく、たとえ、覚えていたとしても、それらの知識が現実起こっている様々な社会問題の解決に活用されたり、選挙などの際の政治的判断に役立てられたりすることもほとんどない」（桑原 2019：18）現状があったことを指摘し、新学習指導要領が提示されたのはこうした状況の改善に 대응するためであったとしている（桑原 2019）。

また生徒同士の対話が行われるにしても、その中心は主にディベートであった。これについては例えば加納は、社会科における話し合いは戦後すぐの頃には社会問題の解決策について話し合わせるなどの活動が行われていたが、活動中心主義との批判が起こり、知識を重視する系統的学習が中心となっていったこと、それからしばらくしてディベートが生徒の話し合う体験の主流になっていったことを指摘している（加納 2018）。一方で、ディベートはその特性上、「自分たちの主張を上手に訴えるということに傾倒しすぎるという欠点が存在する。そのため、他者の意見に耳を傾けるという部分より、相手を論破するために議論を組み立てることに力点がおかれ」、「結果として、話し合いというより競技としての側面が強いものになりがちであった」（加納 2018：109）という問題も抱えており、今後はディベートだけでなく、以下の表1に示すような話し合いも組み合わせ、学習活動を展開すべきであると述べる。

表1 討論と話し合いの違い

	討論	話し合い
【特色】	参加者が率直に互いの意見を真正面からぶつけ合う。質問や反論を重ね、たがいの共通点や対立点を明確にしていく。最後にいずれの結論が妥当なのかを多数決で結論を出す。	できるだけ決定的な対立や対決を避け、時間をかけて互いの意見を調整する。少しずつ互いに譲り合い、みんなの意見を組合せ、全員合意に向けて場の雰囲気を作り出し、最後には満場一致の結論を引き出す。
【利点と欠点】	議論をたたかわせる内に、何が問題で、その解決にはどんな選択肢があるのかが明確になる。反対派の人たちの協力は得られにくい。	いったん結論に達すれば、決定の実行に際して全員の協力が得られる。結論を得るまでに時間がかかるのと人間関係や場の雰囲気から、結論が参加者の妥協の産物になることがある。

出所：加納（2018）110 頁

以上のようなこれまでの公民科学習の反省に立ち、新科目「公共」では、対話や議論を軸とし、より望ましい社会のあり方について考えさせることが目指されている。例えば、科目「公共」の学習指導要領では、目標に関する記述（2）の中に「事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」（文部科学省 2018a：92-93）という文言が見られる。あるいは、科目「公共」における内容の取扱いのところでは、「科目全体を通して、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本

の原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力を養うとともに、考察・構想したことを説明したり、論拠を基に自分の意見を説明、論述させたりすることにより、思考力・判断力・表現力等を養うこと。また、考察、構想させる場合には、資料から必要な情報を読み取らせて解釈させたり、議論などを行って考えを深めさせたりするなどの工夫をすること」（文部科学省 2018a: 97）という文言が見られる。いずれも、科目「現代社会」の学習指導要領には見られなかった記述であり、主権者教育において国家・社会の形成者として求められる力とも共通する部分がある。その意味において、科目「公共」は科目「現代社会」とは性質の異なるものとなっているとみなすことができる。

### 3.2 公民教育と熟議民主主義

一方、公民科の新科目「公共」の記述の中には、熟議民主主義と関連する要素を見出すことができる。例えば、目標に関する記述(2)のうち、「合意形成」や「議論する力」という部分は、熟議民主主義との関連が見られる。あるいは、内容の取扱いのうち、「論拠をもとに意見を表現する」、「資料から必要な情報を読み取る」、「議論などを行って考えを深めさせる」という部分は、まさに熟議民主主義の理論や実践においても見られる要素である。「論拠をもとに意見を表現する」とは、自身の意見の根拠としての理由を明確にするということであり、熟議民主主義の理論が目指す「理由の交換」のもととなる行為であるともいえる。また「資料から必要な情報を読み取る」、「議論などを行って考えを深めさせる」とは、熟議民主主義の実践である討論型世論調査で見られる活動でもある。このように、新科目「公共」で育成されるべき能力は、熟議民主主義の理論や実践に通じる部分があり、熟議民主主義の理論と新科目「公共」との関連についてはすでに指摘もなされている（蓮見 2019）。

また、新科目「公共」は、現実社会の課題を扱うという点においても、熟議民主主義との関連を見出すことができる。「公共」の目標は「(1) 現代の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解するとともに、諸資料から、倫理的主体などとして活動するために必要となる情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」、「(2) 現実社会の諸課題の解決に向けて、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」、「(3) よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生き国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める」（文部科学省 2018a: 92-93）の3つであるが、いずれも現実社会の課題についての記述があり、選挙管理委員会による模擬選挙が架空の課題を扱いがちであったのとは対照的である。

さらに、表 1 で示した、今後の社会科教育で検討がなされるべき討論や話し合いという手法自体にも、熟議民主主義との関連が見て取れる。例えば、合意形成を理想とする熟議民主主義は話し合いに近く、合意は不可能であるとの立場に立つ闘技民主主義は討論に近い。ただし、熟議民主主義の実践は討論か、話し合いかどちらかに偏っているわけではなく、折衷的な方法が取られてもいる。例えば討論型世論調査は、複数回の討議を重ねるところまでは討論であるが、最後に多数決は行われぬ。これは、討論型世論調査があくまでも参加者の意見や態度の変化を見るのが目的であるためである。また、市民と専門家との間で議論と合意形成を行うコンセンサス会議もまた、討論と話し合いの要素をともに含むものとしてみなすことができる。さらに、市民討議会についても、扱われるテーマのほとんどは提案型であるが、中には地方自治に関わる論争的なテーマが含まれるケースもあり、その場合は話し合いというよりも討論に近くなる。

このように、熟議民主主義の理想を制度に落とし込もうとする過程で、熟議の方法をめぐっても柔軟な制度設計が行われている。討論に加えて話し合いを充実させることが求められる社会科教育（それは公民教育も含まれる）について検討する際に、熟議民主主義の手法のこうした特徴にも注目して、教材開発を行うことは意義があるものと思われる。現実社会の課題をテーマとする討論や話し合いが討論型世論調査や市民討議会などのミニ・パブリックスとしてこれまで様々な実践が蓄積されてきていることを踏まえ、無作為抽出を取り入れるとまではいかないまでも、公民科における熟議民主主義の要素を取り入れた学習について検討することは十分に可能であろう。

ところで、こうした公民科、公民教育と熟議民主主義との間に親和性が見られるのは、ともに市民の育成を目指すという点が共通しているためでもある。公民科という教科は、今回の改訂の前からその目標として「(1) 広い視野に立って、現代の社会について理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」（文部科学省 2009: 31）ことをうたってきた。公民としての資質とは、民主的な社会に生きる市民として求められる能力や態度と見ることもでき、公民科はもともと市民教育と関連の深い教科であるといえる。科目「現代社会」も、以下表 2 に示すように、その目標の中に「主体的に考え公正に判断できる」という文言が含まれていることから、市民性の育成についても念頭に置かれていたといえる。

しかし、大学受験のための学習という側面が強くなっていったために、科目「現代社会」は「学ぶ側にとっても、教える側にとっても受験以外に学習の意義が見出し難い状況に陥って」（桑原 2019: 18）しまい、そのために市民教育としての効果は表れにくかったものと考えられる。一方、科目「公共」はその反省に立ち、文言の中に「主体的に生きる」、「(資質に加えて) 能力」との記述が盛り込まれている。科目「現代社会」から「公共」への再編によって、公民科の市民教育としての側面が再度強化されたともいえ、それゆえに、市民教育としての熟議民主主義との親和性もまた高くなっていると見る事ができる。

表2 公民科における各学習指導要領の目標に関する記述の差異

	旧学習指導要領	新学習指導要領
教科「公民」の目標	広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う	社会的な見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
各科目の目標	(現代社会) 人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考え公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考える力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる	(公共) 人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

出所：文部科学省（2009）31頁、文部科学省（2018a）92頁より筆者作成

### 3.3 熟議民主主義を取り入れた公民教育の可能性

新科目「公共」の学習内容については、以下表3のようになっている。はじめの「A 公共の扉」では、幸福や公正、正義の概念を学び、活用すること、人間の尊厳と平等、個人の尊重、民主主義、法の支配、自由・権利と責任・義務などの公共空間を支える民主的価値について理解することが主たる目的となる。つづく「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」では、法や政治、経済、情報にまつわる現代社会の課題に注目し、Aで学んだ概念や価値を見方・考え方として活用することが求められる。そして最後の「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」では、A、Bで学んできた内容を踏まえ、地域の創造やよりよい国家・社会の構築、平和で安定した国際社会のあり方について考えを深めることが求められる。いずれの段階にも、「自立した主体」という文言が用いられており、社会の問題を他人事ではなく自分事と捉えることも含めて、市民性の育成が強く押し出される構成となっている。

本節では、この新科目「公共」の趣旨を踏まえ、さらに熟議民主主義の要素を取り入れた場合にどのような授業が考えられるのか、その意義や課題について考察する。なお提案する授業については、熟議民主主義で扱われるテーマが争点の存在する論争的なものから、明確な争点が存在しないものまで様々であること、科目「公共」では現実社会の課題を積極的に扱うことが求められることを踏まえ、熟議民主主義を参考とした討論を重視するタイプの授業、話し合いを重視するタイプの授業について提案する。前者は討論型世論調査に近いタイプの授業、後者は市民討論会に近いタイプの授業といえる。

表3 科目「公共」の内容構成および重視される活動

大項目	中項目	重視される活動
A 公共の扉	(1) 公共的な空間をつくる私たち	公共的な空間と人間との関わり、個人の尊厳と自主・自立、人間と社会の多様性と共通性などに着目して、社会に参画する自立した主体とは何かを問い、現代社会における人間としての在り方生き方を探求する活動
	(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方	主体的に社会に参画し、他者と協働することに向けて、幸福、正義、公正などに着目して、課題を追求したり解決したりする活動
	(3) 公共的な空間における基本的原理	自主的によりよい公共的な空間を作り出していこうとする自立した主体となることに向けて、幸福、正義、公正などに着目して、課題を追求したり解決したりする活動
B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち		自立した主体としてよりよい社会の形成に参画することに向けて、現実社会の諸課題に関わる具体的な主題を設定し、幸福、正義、公正などに着目して、他者と協働して主題を追求したり解決したりする活動
C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち		持続可能な地域、国家・社会及び国際社会づくりに向けた役割を担う、公共の精神をもった自立した主体となることに向けて、幸福、正義、公正などに着目して、現代の諸課題を探求する活動

出所：文部科学省（2018a）93-96 頁より筆者作成

### 3.3.1 選択的夫婦別姓をテーマとする討論型の授業とその可能性

討論型世論調査に近いタイプの授業として、選択的夫婦別姓をテーマとして討論させる授業が考えられる。まず、選択的夫婦別姓という問題は、それ自体が論争的なテーマであり、内閣府が行っている世論調査の結果や2015年12月の最高裁判決がニュースに取り上げられるなど、現実社会においてもたびたび注目されてきた。日本の伝統を重んじるべきであるという立場に立てば選択的夫婦別姓は認められないことになるし、姓を選択できることに意義があるという立場に立てば、選択的夫婦別姓は認められるべきということになる。加えて、姓を変えるのは女性が多数である点に注目すれば、男女平等を阻害するものとして夫婦同姓の現状を見ることも可能になる。このように、多様な解釈が起こりうる論争的問題、かつ、現実に夫婦同姓規定を違憲であるとして裁判に訴える人々（不利益の解消を訴える人々）がいる社会的問題であるとみなすならば、市民性を育成するための新科目「公共」においてこそ、扱われるべきテーマであると考えられる。その場合、扱われる大項目は、人間の尊厳、平等や個人の尊厳など、民主的な価値について扱う「A 公共の扉」の(3)、もしくは「憲法の下、適正な手続きに則り、法や規範に基づいて各人の意見や利害を公平・公正に調整し、個人や社会の紛争を調停し、解決することなどを通して、権利や自由が保障、実現され、社会の秩序が形成、維持されていく」（文部科学省 2018a：95）ことの理解が目指される「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」が実施に相応しい単元となろう。

次に、考えられる授業の展開としては、最初に何も資料をみない状態で、選択的夫婦別姓に対する賛否について、自分の意見を理由とともにまとめさせる。次に、男女のどちらが姓を変えるのかを示す資料や夫婦同姓の制度がいつから始まったのか、諸外国では夫婦の姓をどのように捉えているのかといった資料など、様々なデータを見せた上で選択的夫婦別姓に対する賛否を自分の意見を理由とともにまとめさせる。最後に、生徒同士で互いの主張とその理由を意見交換した上で、幸福（全ての人の幸福を考えるならば、同姓にしたい人は同姓にすればよく、別姓にしたい人は別姓にすればよいという選択的夫婦別姓の方が個々の満足度が最も高くなるが、それについてどう考えるか）、公正（女性が男性に比べて姓を変更する手続き等で不利益を被る状況は機会の不平等にあたらないか）、正義（違憲であると裁判に訴える人々が感じる不利益をどのように解消すべきか）などの視点をもとに、選択的夫婦別姓の賛否について討論、もしくは話し合いをさせる。その上で、最終的な選択的夫婦別姓に対する賛否を自分の意見を理由とともにまとめさせる、という流れが考えられる。

この授業は、資料を読み込んだり、討論や話し合いをした上で意見が変わるか、変わらないかを生徒に逐一確認させるという意味において、討論型世論調査のような構成となっている。生徒は資料を読み込む過程、熟議を行う過程を通じて、選択的夫婦別姓には様々な争点があることを学ぶと同時に、他者の主張と自分の主張が同じか異なるか、主張が同じでも理由が異なる場合はどちらの結論が望ましいのか、等について注意深く見ようとするようになるであろう。また他者の主張とその根拠に触れた結果、自分の主張を変えるという体験をする生徒もいるかもしれない。さらには、姓の問題は個人の問題であると同時に社会全体にとって重要な問題であることに気づく生徒も出てくる可能性があり、その場合は社会の課題を他人事ではなく、自分事として捉えるようになるかもしれない。選択的夫婦別姓をテーマとして扱い、熟議民主主義を取り入れた学習を行うことができれば、そうした効果が生み出される可能性がある。

### 3.3.2 地域の未来をテーマとする話し合い型の授業とその可能性

一方、市民討議会に近いタイプの授業としては、高校生の住む地域の課題をテーマとして話し合いをさせる授業が考えられる。高校生が地域の課題に向き合い、あるべき社会の姿について提案するという事は、高校を卒業して地域に残る、残らないに関わらず、自分の現在住んでいる社会をよりよくすることにつながるという意味で望ましい行為である。地域の課題を扱うことは、文部科学省が主権者教育の目的として位置づける「地域の課題解決を社会の構成員の一人として主体的に担う」能力の育成とも関係があるのであり、新科目「公共」においても積極的に検討されてよい。その場合、扱われる可能性のある大項目は、政治参加と公正な世論の形成、地方自治などに関わる現実社会の事柄や課題を基に、「よりよい社会は、憲法の下、個人が議論に参加し、意見や利害の対立状況を調整して合意を形成することなどを通して築かれるものである」（文部科学省 2018a: 95）ことの理解が目指される「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画

する私たち」、あるいは持続可能な地域づくりについて考えさせることが目指される「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」が考えられる。

次に、考えられる授業の展開としては、はじめに高校生に自分の住む地域の現状と課題について個人で考えさせる。続いて、グループになって意見交換をさせ、互いに同じ問題意識を持っている場合もあれば、異なる問題意識を持っている場合もあることを確認させる。その後、地域の課題を解決するための政策提案について個人単位で行われた後、グループになって意見交換をさせ、合意形成を行わせる。なお政策について検討させる際には、これまでに学んだ幸福、公正、正義などの概念も活用させるようにすることで、自分たちの提案は若者だけにメリットのある政策になっていないか等についてあらためて確認させることができるものと思われる。そして、グループごとに提案が出揃ったところで、互いにプレゼンテーションを行わせ、模擬投票によって順位付けを行わせる、という流れが考えられる。

この授業は、地域の課題について小グループ単位で考えさせ、合意形成を行わせるという点において市民討議会のような構成となっている。筆者が参与観察した愛知県豊山町のユースフェスの事例では、参加した15～22歳の若者は、地域の誇れるものや課題について個人単位、グループ単位で確認したあと、総合計画の策定に向けて強調したいキーワードを話し合いによって絞り込み、自分たちの考える未来のまちの姿をプレゼンテーションの形で提案していたが、本授業提案は市民討議会のそうした特徴とも重なり合っている。その意味において、現実の熟議民主主義の手法を取り入れた授業として、新科目「公共」において実施していくことは可能であろう。

なお、学習指導要領解説には「例えば、実際の選挙をイメージして何を基準に投票するとよいか、協働して考察し、選挙管理委員会などの専門機関の助言を得ながら、模擬選挙を実施すること」や、「自らが居住している地域社会の課題に関して必要な情報を適切かつ効果的に収集し、読み取って考察、構想し、模擬議会などを実施することも考えられる。その際、政策や制度として何が必要で、財源はどうするのか、費用対効果はどうか、それを実現させるにはどのような方法が考えられるかなどを話し合」（文部科学省 2018b：62-63）うこともまた、学習の展開例として示されている。選挙管理委員会による模擬選挙では対話を中心とした手法が取り入れられにくい傾向があることは先に触れたが、地域の課題について話し合う機会を授業において設けることができれば、学校の授業では対話を重視し、選挙管理委員会による出前塾では投票の体験を重視するという役割分担が実現し、投票の体験が中心で対話の経験が不足しているという主権者教育の現状が改善される可能性がある。

### 3.3.3 両授業の共通点と熟議民主主義的意義

今回提案した2つの授業に共通するのは、ともに生徒にとって身近であり、討論や話し合いを行いやすいテーマであるということである。例えば選択的夫婦別姓は、日本中の高校生の誰もが自分の姓を持っていること、将来結婚して姓を変える当事者となる可能性があることなどから、誰もが考えやすいテーマといえる。討論の際には、自分の家庭での経験や思いに基づいて、姓を

変えるとはどういうことかについて自分なりの考えを持ったり、深めることができるものと思われる。高校生の中には、男性の父親と女性の母親からなる一般的な家庭で育つ高校生もいれば、どちらか片方みの父子家庭や母子家庭で育つ高校生もおり、多様な立場からの意見交換も行われる可能性がある。

一方、地域の課題の場合は、自分が現時点で居住している地域について考えるため、これまでの生活経験の中で不便であると感じることを出発点として、自分の意見を持ちやすいものと思われる。さらに、これまでに地域の問題について考えたことがないという生徒に対しても、課題および将来の姿という観点から、自分の住んできた地域を見つめなおすきっかけを与えることにもつながる可能性がある。

また環境問題や国際政治など、政治家や国家が解決すべき問題であるとみなされがちで、高校生が自分たちも動かなければならないと思にくいようなテーマと比べて、姓の選択や地域の課題は高校生にとっては身近なテーマであり、取り組みやすいものと思われる。さらに、他者との意見交換、熟議を通じて自分にとっての問題から、社会にとっての問題にまで広げて考えさせることが容易であろう。もちろん、身近な社会的課題だけでなく、環境問題や国際政治なども新科目「公共」の学びの対象になっており、そうしたテーマについての学習についても検討されるべきであるが、その際にも討論型世論調査や市民討議会のような熟議民主主義の手法は、活用することができるものと思われる<sup>5)</sup>。

加えて、熟議民主主義の要素を取り入れた授業によってもたらされるであろう効果についても強調しておきたい。それは、将来の市民としての意識や態度という市民性の育成であり、それを通じた将来的な社会変革の可能性である。

例えば選択的夫婦別姓が問題となる背景の一つに、姓を変えるのは現状として多くが女性であり、銀行口座の名義変更をはじめとする不利益を被ることへの批判がある。日本の伝統的な家族観などにより、こうした状況は自明のものとして社会全体での問題とはならなかった。また、国民の間に様々な意見があるとして、政府内の議論が国会での議論につながることもなかった<sup>6)</sup>。しかしながら、男女が真に平等であるならば、姓を変更する男女の割合に偏りが出ることはならないはずであり、その意味においても、選択的夫婦別姓をテーマとすることは社会を批判的に見ることにつながる。また「姓を変えるのは女性で、男性は姓を変えるべきではない」という固定観念を、特に支持する理由も持たずに漠然と受け入れている高校生がいたとする。その高校生達は、選択的夫婦別姓について熟議し、他者の主張とその根拠に触れる経験を経ることによって、自分の意見に対して明確に理由を持ったり、自分の意見を理由とともに変える可能性がある。

もし学校教育においてこうしたテーマが扱われず、熟議の機会がなければ、そもそもこうした変化は起こらないのであり、姓の選択というテーマについてじっくりと検討する機会を得ないままに、将来生活を送ることになりかねない。その結果、男性や女性の将来的な意識変化は起こらず、現在の「姓を変える際に男性が優位である」という状況が、将来にわたって再生産され続ける可能性がある。「男性である自分が姓を変えるのはおかしい」あるいは「女性である自分は姓

を変えて当たり前である」という先入観を批判的に検討する機会があることで、将来の社会における世論としての意見分布がわずかでも変わる可能性、すなわち意見形成を促すことによる社会変革の可能性が生まれるともいえる。

また、自分の意見を明確にもたず、賛否に対して「わからない」と答える高校生が、熟議を通じて自らの立場を明らかにする可能性がある点も、市民教育の効果として重要である。熟議民主主義の実践で見られたように、熟議の効果として賛否を示すようになるというものがあるが、態度を決めかねていた高校生は、熟議を通じて意見を示すようになるかもしれない。それは、「わからない」と回答することで社会の課題に対する判断を他人任せにしがちで、いわゆるサイレント・マジョリティ（もの言わぬ多数者）の登場を抑制すること、社会の課題を他人事ではなく自分事として捉えるようになることにもつながる可能性があるという点で、注目に値する。

さらに、「男女が平等であったならば、姓の選択が片方の性別に偏らない」という点に注目するならば、姓の選択は家族の伝統を理由に強制されるべきものではなく、本来は当事者相互の話し合いによって行われるべきものであるとも考えられる。いわば、親密圏における熟議が求められるテーマであるともいえる。そのように考えるならば、選択的夫婦別姓をテーマとして授業で扱うことによって、世の中では夫婦の話し合いによって本当に姓が決定されているのか、慣習や先入観、固定観念が存在するのではないかと、いった親密圏における熟議のあり方についても、授業を通じて高校生に考えさせることができるものと思われる。授業を受けた高校生は、自分ならば姓をどのように決めるかについて、あらためて考え直すことになるかもしれない。また、その過程で、当事者相互の話し合いによって決めることの意義を感じる高校生も出てくる可能性がある。このように、選択的夫婦別姓を授業で扱うことは、高校生に対して姓の問題を社会全体に関わる問題として考えさせる機会を提供するとともに、自分の生き方も含めて改めて考えさせる機会もまた提供することになるのではないだろうか。すなわち、高校生自身が市民として望ましい社会のあり方について考えるという、公共圏における熟議を経験する機会、また家族という身近な世界のあり方や、自分の今後の生き方について高校生が当事者意識をもって考えるという、親密圏における熟議の意義について検討する機会としても、学校教育が機能する可能性がある。

一方、地域の課題を扱う学習についても、高校生がこれまで注意を払ってこなかった地域の現状に目を向ける機会になり、意見交換を通じて「自分の地域」ではなく「自分たちの地域」という意識を持つようになる可能性がある。また、学習の成果としてまとめあげた内容を実際に行政に提案することができれば、これまでの社会で無視されがちであった若者の声が現実の政治に届くことにもなり、若者世代の民意が形として地域社会に示されるようになる。数の上で絶対数として多い高齢者の意見を政治家が重視するという傾向はシルバー民主主義として問題に上るようになってきたが、投票だけでは解決されない問題が対話によって解決される可能性が生まれるという意味でも、市民討議会の手法を取り入れた授業を新科目「公共」で展開することには意義がある。

あるいは、現実には市民討議会が行われるかどうかは、自治体をはじめとする地域の各種団体がそうした取り組みに対して積極的かどうかによるところも大きく、現状ではすべての高校生にユースフェスのように若者としての声を行政に届ける機会が保証されているわけではない。授業として市民討議会の要素を取り入れた地域の課題を扱う学習が行われるならば、高校生の地方の政治や社会課題に対する意識が高まり、授業の成果を実際に行政に届けようとする学校、高校生も出てくるかもしれない。市民教育としての機会を提供するだけでなく、高校生の活発な市民参加にもつながりうるという点においても、地域の課題を授業で扱うことには可能性があるといえる。

#### 4. 熟議民主主義を取り入れた後期中等教育の可能性

公民科において対話を軸とした学習を主権者教育として行うこと、その際に熟議民主主義の要素を取り入れることには意義や可能性があることを、ここまでの検討によって明らかにすることができた。一方、主権者教育は公民科に限ったものではないこと、熟議民主主義に対する批判的な検討が存在することなど、熟議民主主義の導入を考える上で検討の余地がある課題もまた残されている。本章では、そうした課題について検討し、後期中等教育のあり方についてさらに考察する。

##### 4.1 公民科以外の他教科における主権者教育の可能性

ここまでの議論においては、熟議民主主義の理論や現在までに行われているミニ・パブリックスなど熟議民主主義の実践に注目して、市民教育の側面を強化した主権者教育、あるいは新科目「公共」の授業展開可能性に言及してきた。しかしながら、残されている課題がある。例えば、主権者教育は公民科が核とされているが、公民科だけで行われるものではないというものである。文部科学省は、「全ての教科等で生徒が有権者としての判断を適切に行うことができるように、公民科はもとより、各教科、総合的な学習の時間などにおいて、話し合いや討論等を通じて生徒が自らの考えをまとめていくような学習を進めることが求められる」（総務省・文部科学省 2015b：7）としているが、この理念に沿うならば、公民科以外の他教科も含めて、対話を中心とした主権者教育を展開することの可能性についても、検討する必要がある。

そもそも、主権者教育が公民科以外の他教科で進められにくい理由について興味深い指摘がある。例えば施は「現在の主権者教育の目標とされている主体像とは、社会の合理的選択者ないし変革者としての性格を色濃く持ち、積極的に社会に影響を及ぼしていく主体だといってよい」と述べ、主権者教育副教材から「伝統や文化の尊重、および愛国心や愛郷心の必要性は導き出し難しい」（施 2019：68-70）ことが、主権者教育が他教科での実践に広がっていかない理由であるとしている。日本の主権者教育がイギリスの市民教育に影響を受けている点は先に述べたが、それゆえに欧米の価値観が強くあらわれており、それが日本における多様な主権者教育を阻害すると

の施の指摘は、熟議民主主義の導入を検討する上で見過ごすことができない問題といえる。

それでは、上記の批判を踏まえたうえで、どのように主権者教育を他教科で検討することができるであろうか<sup>7)</sup>。一つは、公民科で扱うテーマのうち、他教科でも実施が可能なものについて他教科と連携することである。例えば、先ほど提案した選択的夫婦別姓であれば、不利な立場に置かれている人々の問題を解決することも含めて、望ましい社会のあり方について考える活動を公民科で、個人として姓の選択をどのように考えるかという側面を家庭科で扱い、その際に対話を活動の中心とすることが考えられる。いずれの教科でも、討論や話し合いを通じて意見を明確にしたり、解決策について検討しようとする態度を養うことができ、高校生は熟議民主主義の市民教育的側面の恩恵を受けることになる。またそれと同時に、日本人としての伝統や文化の尊重についても討論や話し合いの過程で検討することになり、施の主権者教育に対する批判にも応えうるものとなろう。

一方で、伝統や文化の尊重、愛国心や愛郷心が絡まない、数学や理科といった教科については、主権者教育をどう考えるべきであろうか。これに関して、例えば数学教育においては、数学科の学習の中で扱われる論証と法的思考の関連性について指摘し、民主的な社会を形成するための基礎として論証を位置づけることができるとの主張がなされている（吉田 2005）。あるいは、数学教育の目標の一つは「根拠にもとづき筋道を立ててものごとを考えること」（吉田 2005: 47）であり、この目標を獲得した生徒は、憲法を変えることと法律を変えることが次元の異なるものであることを理解できるようになるという。憲法を数学における公理、法律を数学における定理とみなした場合、定理を変えるのに比べ、公理を変えることは難しいためである。このように、政治的なものについて考察する際の能力的基礎についても、数学を通じて養われると考えられている。

すなわち、数学教育における主権者教育の要素は、論理的思考力であると見ることができる。現実社会の課題を直接扱うわけではないが、現実社会の課題について考える上で有用な論理の組み立て方を学ぶという点では、主権者教育として数学教育を再構成することが可能である。また、これは熟議民主主義における理由の交換を含む、論証の基礎を養うことになるとも考えられる。このように、熟議民主主義に求められる論証につながるものとしても、数学教育を位置づけることができる。

これは、他の教科についても同様である。例えば理科ならば、物理法則について学ぶ際に、論証が行われるはずである。また国語ならば、現実社会の課題を扱うか扱わないかに関わらず、討論や話し合いの作法を学ぶ中で、生徒は自分の意見を根拠とともに述べることの意義や、他者の見解に触れることの意義について学ぶであろう。そしてそのような学びを繰り返すことによって、民主的な言論空間を形成することの重要性についても体現しながら理解することとなり、自分ひとりのことを考えるのではない姿勢、すなわち公共的な関わり方についても考えるようになる可能性がある。対話の前提となる論理的思考力を養うという観点に立てば、熟議民主主義の理念よりも、討論や話し合いという熟議民主主義の手法の意義に注目することによって、対話を軸とした主権者教育は公民科だけでなくその他の教科においても実践は可能であると考えられる。

## 4.2 新学習指導要領における諸概念と主権者教育、熟議民主主義の関係

先ほど触れた他教科での実践の可能性については、新学習指導要領で用いられている「カリキュラム・マネジメント」という概念とも関係がある。これは、教師が生徒の実態に応じて学習の内容やデザインを工夫することに関わるもので、そこでは「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点」(文部科学省 2018c:47)もまた求められる。このように、主権者教育を公民科以外の他教科で展開することは、新学習指導要領の趣旨にも沿うものともなる。

加えて、新学習指導要領で用いられる概念の中には、熟議民主主義との関連で捉えることのできるものがある。それは「対話的な学び」という概念である。これは、「子供同士の協働、教職員や地域の人の対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」(中央教育審議会 2016: 50) 学びであるとされる。これまでの学習指導要領では、言語活動という名称で自身の意見を表現する活動や、他の生徒と対話することが推奨されてきたが、新学習指導要領では、対話の対象が教職員や地域の人にまで拡大されている。地域の人は児童生徒では知り得ない知識を持っており、そうした外部人材と児童生徒が対話をすることで、児童生徒は自身の意見にはない視点に気づくことになる可能性がある。また、普段接することのない外部人材の発言を真剣に聞くことになり、児童生徒は相手の意見を尊重しようとする可能性がある。さらに、外部人材にとっても、自身とは年齢の異なる若者としての児童生徒の意見に触れることで、外部人材自身でも知りえなかった若者から見た視点を獲得したり、相手に伝わるように言葉を選びながら対話し、児童生徒の意見を尊重しようとする可能性がある。熟議民主主義の実践においても多様な参加者が意見交換を通じて学習することの意義が重視されており、その意味において、外部人材との対話という要素には、市民教育としての熟議民主主義の要素を見出すことができる。

この対話的学びを進めるにあたっては、グループ・ワークやディベート、グループ・ディスカッションといった様々な手法が想定されている。ここでグループ・ワークとディベートの間には大きな違いがある。前者は表1でいうところの話し合いの要素が強く、後者は討論の要素が強い。グループ・ディスカッションについては合意を求めるか求めないかによって、どちら側の要素が強くなっていくかは異なるものと思われるが、討論はこれまでもディベート学習で、話し合いは協同学習で主に取り入れられてきた手法であるため、それらの研究の成果を活かす形で、対話のあり方について検討していくこともまた重要となる。

ところで、本稿で主に触れてきた公民科以外の科目において、対話を重視した学びはどのように展開される可能性があるであろうか。例えば国語科と英語科は、どちらの教科も現実社会の現状や課題について学ぶというよりは、日本語、英語という言葉をも適切に使用できるようになることに重きが置かれる点が公民科とは異なる。しかし国語科の場合は、現実社会の出来事について評論を通して触れる機会があり、そこでディベートなどの討論や、課題の解決策について合意も

見据えての話し合いを設定することも可能であろう。そもそも討論や話し合いはどちらも言語を介して行われるという点に注目すれば、これら対話を経験させる機会は、日本語という言語に関わる教科としての国語科でこそ適切に保障されるべきである。あるいは、文学作品の解釈も人によって分かれる可能性があり、なぜそう解釈したのかを理由とともに説明し合う活動、どの解釈が妥当であるのかについて話し合う活動が行われたならば、生徒一人ひとりはお互いに視点が異なる他者であることに気づくであろう。それはまた、他者の観点を尊重するということにもつながるのではないだろうか。

上述した要素は、英語科についても同様である。英語科の場合も、読解にあたって題材となるテーマは現実社会の出来事から文学作品まで幅広く、現実社会の出来事の中には、外国ならではの価値観にまつわる問題が取り上げられている可能性がある。そうした問題について賛否を含めて考え、議論する活動が行われるならば、最終的に異文化としての他者の尊重にまで、生徒は到達する可能性がある。文学作品についても同様で、生徒が互いの解釈について説明し、話し合う活動が行われることで、生徒はお互いに視点が異なる他者であることに気づくことに加え、日本人の生徒では気づき得ない他国から見た視点の重要性に気づく可能性がある。

このように、文系科目にあたっては、生徒同士の対話を取り入れることによって、自分にはない視点の獲得や、相互尊重が促される可能性がある。熟議民主主義との関連は、この点において見出だされる。一方、数学科や理科の場合はどうかといえば、想定される学習活動は異なるが、こちらも国語科や英語科と同様の結論が導き出されよう。

例えば数学科では、計算によって導き出される解答は一つであるが、解答を導くまでの過程は複数ある場合がある。グループワークという形で、解答にいたった過程を説明し合う活動が行われるならば、生徒は自分の視点にはなかった解答の導き出し方に気づき、他者の主張に耳を傾けることの意義についても感じる可能性がある。あるいは理科についても、物理法則の計算に関して、数学と同様の対話を行うことが可能であるし、場合によっては、環境問題をはじめとする科学技術が巻き起こした現実社会の問題について討論を行うということも可能であろう。その場合、地球温暖化のもととされる二酸化炭素が本当に地球温暖化をもたらしているのかといった、自然科学による論証の確からしさについて検討するという形で、公民科などでディベートを取り入れる場合とは異なる形の対話を展開することができるのではないだろうか。

以上、他教科における対話的学びと熟議民主主義における討論や話し合いなどの手法との関連について述べてきたが、これはあくまでも試案の段階に過ぎない。新学習指導要領には熟議民主主義の文言が使われておらず、新学習指導要領が求めるものはあくまで確かな学力の育成が中心であるため、公民科ほどに他教科の学習は熟議民主主義との明確な関連を見出せるわけではない。この点にはあらためて注意が必要である。

### 4.3 市民教育としての対話の意義の再考

熟議を学校教育に取り入れることによってもたらされるのは、現実社会の変革というよりも、生徒を民主的な社会に生きる未来の市民にさせることであると先に述べた。高校生がほかの市民とともに討論型世論調査をはじめとする熟議民主主義の実践に加わることになれば、若者としての意見を実際の政治に届けることができるが、そうした活動が学校教育における教科の活動として行われるとは考えられない。すなわち基本的には、学校教育に熟議を導入することによって達成されるのは、現実社会の変革ではなく、市民性の育成という部分である。

しかしながら、教科における学びに対話を取り入れることによって、現実の社会が変わる可能性というものもまた存在する。それは、熟議民主主義に対する批判としてなされる、男女のコミュニケーション様式の差異に関するものである。例えば田中らは、ミニ・パブリックスにかかる実践を分析した結果、「女性の発言が少ないなど発言者が偏った点や少数派は発言を控える傾向がある点」（田中 2018: 193）が明らかになったとしている。これは、ヤングも指摘した問題で、非理性的なコミュニケーション様式をとるのは低学歴の人々、女性、外国人や少数民族など特定の社会的な属性の人々であるとされている（Young 2000）。そのため、「熟議民主主義を今後広げていくうえで、誰もが討論に参加し、自分自身の意見を表明できるという、いわば熟議する文化や環境を育てていくというある種のシティズンシップ教育」（田中 2018: 193）もまた、重要となってくるとされている。

上記の指摘に注目するならば、学校教育においても生徒同士の対話、生徒と教員、外部人材との対話が性別を超えて行われることにより、様々な効果が生みだされるものと思われる。例えば対話を通じて、民主的な言論空間のつくり方について生徒は男女問わず学ぶことになり、結果として男女のコミュニケーション様式の差異が解消される可能性がある。あるいは、男性特有のコミュニケーション方式、女性特有のコミュニケーション様式について、対話を通じて生徒が互いに意識し、自分とは異なる視点として、相互のコミュニケーション様式をより理解し、尊重し合うようになる可能性もある。後期中等教育の場合、男子だけの学校、女子だけの学校もあるため、全ての学校で男女が共にグループを組むことのできるわけではないことには注意が必要であるが、学校教育で対話が重視されることを熟議民主主義の視点でとらえた場合、このような発想もまた可能となる。この側面に注目することで、熟議民主主義は公民科だけでなく、他教科においても検討することがより可能となろう。

また、仮に男女が互いのコミュニケーション様式を理解し、尊重するようになったり、男女が共通して理性的なコミュニケーション様式を身に付けたならば、生徒が将来大人になったときに、女性の発言が少ないという社会状況は、多少ながら改善されるということになる。そして女性が自分の意見を周囲に発信しやすくなれば、女性の意見が政治をはじめ現実の社会に届きやすくなり、現実社会に大きな変化が起きる可能性がある。このように、学校教育に熟議民主主義の要素を取り入れることでもたらされるのは、短期的に見れば市民教育としての側面であるが、長期的

には現実社会の変革という、熟議民主主義の理論が理想とする状況であると見ることもできる。

加えて、習熟度の低い生徒から習熟度の高い生徒までがグループを組み、対話的学びを進めることにも熟議的な意義が見いだせる。例えば数学において対話的学びを取り入れることによって、習熟度の低い生徒も習熟度の高い生徒も、互いに自分では気づかなかった論理の組み立て方に気づくこととなる。習熟度の低い生徒は、自分では思いつかなかった論理的思考の方法について習熟度の高い生徒から知ることになるであろうし、習熟度の高い生徒は、習熟度の低い生徒がどこでつまづいているのか、どうすれば理解するようになるのかを、教え合いという対話を通して学ぶこととなる。加えて、習熟度の低い生徒が習熟度の高い生徒の助言を受けて論理的思考力を高めることができたならば、それは熟議をする際に必要となる理性的な思考能力を獲得したということになる。対話を通じて、熟議をするための条件がより整う、といったことが起こるのである。熟議が理性的な者にしかできないというのであれば、理性的な思考を身に付ける人が増えれば、それだけ熟議の対象者は広がっていく。仮に習熟度の低い生徒が論理的思考力を高めることができなかつたとしても、他者の視点に気づいて自分の意見を見直すという、反省性の獲得は行われるはずであり、その意味でも学習の前よりも学習者は成長しているということになる。

このように、熟議の視点、熟議民主主義の視点をもとに後期中等教育を捉えることによって見出すことのできる市民教育の側面は様々に存在する。主権者教育のあり方や新学習指導要領における学びのあり方についての検討は、新学習指導要領の実施に向けて今後ますます重要となることを考えれば、熟議民主主義に注目して主権者教育、後期中等教育を捉え直すことはあらためて意義があるものと思われる。

## おわりに

本稿では、今後の後期中等教育において充実が求められる対話に注目し、主権者教育のあり方や熟議民主主義の理論や実践を参考とした公民教育の姿、さらに後期中等教育の様々な教科における応用可能性について考察してきた。ここまでの整理によって、熟議民主主義の考え方は公民教育をはじめとする、後期中等教育の学習のあり方を考える上で意義があり、市民性の育成あるいは将来的な社会の変革につながる可能性があることを明らかにすることができた。

一方で、熟議民主主義に対する批判から検討すべき課題については、4章で検討した以外にも様々なものが挙げられる。それは、熟議民主主義のもとでは理性的な議論ができないものは排除されるという、闘技民主主義の立場の検討である。現実の市民と政治の関係を考えたときに、デモなど政治活動の原動力となるのは理性よりも感情、情動となるケースもある。主権者教育も新教科「公共」も生徒が根拠のもとに意見を述べる、議論や対話により意思決定、合意形成を行うという点ではどちらかといえば熟議民主主義寄りであるが、現実の政治と感情、情動の関係を踏まえるならば、闘技民主主義寄りの対話についても検討する必要があるように思われる。

例えば公民科の科目「公共」ならば、「思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動」（文

部科学省 2018a: 94) を通して考察、表現することも良いとされている。思考実験とは、仮想現実を表現したシナリオの作成、活用や、それを実際に演じるロールプレイなどのことを指すものと思われるが、例えば労働問題の学習でロールプレイを行えば、雇用者側と被雇用者側の状況に立って考えをまとめることができるであろう。登場人物に感情移入することで、感情的に意思決定を行ったのち、労働問題の解決策について議論することで、理性的な視点でも物事を考えられるようになる可能性がある。現実社会の問題を扱う学習を考えたとき、生徒にとって切実性のあるテーマを選び、問題を自分事としてまず考えること、最終的には自分たち事として問題を捉えられるようにすることが重要であると思われる。その際に、中立的な資料を提供し、それをもとに議論することが良いのか、ロールプレイなど思考実験を活用し、感情的な議論から始めた方が良いのかは、十分に議論の余地があろう。討論や話し合いを含む対話が理性的な議論であるべきなのか、感情的な議論も含めるべきであるのかという問題も含め、熟議民主主義を取り入れた授業のあり方については、今後も引き続き検討していく必要がある。

政治学の知見が示すように、社会の分断や対立が進む今日状況においては、自己の主張を押し通し相手を論破しようとする姿勢は対立や分断をさらに深める結果を招きかねない。対話は寛容性の育成にもつながるものであることを踏まえるならば、対話の意義についてはあらためて注目されるべきである。また 2022 年には成人年齢も 18 歳に引き下げられ、あらためて後期中等教育の只中にいる高校生にどのような能力を身につけさせるのかが問われている。対話を軸とした主権者教育の充実に向けて、求められるべき学校教育、および具体的な授業の内容について検討することもまた、今後の課題としたい。

## 注

- 1) 親密圏とは「見知らぬ他者ではなく、よく知っている慣れ親しみのある人々から成る場」であり、「愛情、友情、ケアの感覚など、必ずしも合理的な思考に還元できないような感情に基づいて、人々の関係性が形成される」(田村 2010: 47) 領域である。親密圏の問題を検討する際には、理性だけでなく感情の側面にも注目する必要があるものと思われる。
- 2) 知識獲得については、これまでに行われた討論型世論調査の結果から、アンケートの段階が進むにつれて知識問題の正答率が上がっているという(曾根ら 2013)。
- 3) 熟議の成立要件とは、必ず「価値の対立」が含まれること、参加者が包摂性を考慮して話し合いを行うこと、熟議の前提として「十分な情報」が参加者に与えられていること、参加者が「理由を提示し検討し合う」という手続きを行うこと、「合意」を志向して熟議を行うことの5つとされる(大谷 2013)。
- 4) ここでは日本における高校進学率が95%を超えていること、投票年齢が18歳となっていることを受け、主権者としての意識を持つ最後の機会として後期中等教育を捉えることとした。高校卒業後に就職する生徒もいるなど、高等教育を受ける生徒は限られているためである。
- 5) 環境問題についても、プラスチックゴミの削減など、高校生自身の生活と関連づけて考えさ

せることのできるテーマはあり、そうした問題から議論を始めることによっても、最終的に環境問題について考えさせることはできる。

- 6) 最高裁判所が2015年の判決で国会における議論の重要性に触れたにも関わらず、2019年現在でも選択的夫婦別姓に関する国会での議論は進んでいない。そのほか、性の不平等をめぐる問題である性暴力やLGBTをめぐる問題も含めて、これらはいずれも政治家によってはこれまで解決されてこなかった問題である。当事者達によって問題提起され、社会全体の関心が高まっていく過程で注目されるようになってきたのであり、市民間の熟議は、これまで表面化してこなかった問題を表面化させるという意味でも今後重要となってくるものと考えられる。
- 7) 関連して施は、日本人の価値観も踏まえた授業の方向性として、国語科における授業実践と地理歴史科における授業実践の案を提案している（施 2019）。

## 参考文献

- 阿部学・市川秀之・土田雄一・藤川大祐，2016，「熟議民主主義を背景とした道徳授業の教育方法についての検討—熟議シミュレーション授業の開発と実践を通して—」『授業実践開発研究』9：89-98.
- 井手弘子，2010，「市民同士の熟議／対話—日本における市民討議会の実証研究—」田村哲樹編『語る—熟議／対話の政治学—』風行社：235-264.
- 井上昌善，2018，「「同意の調達」を目指す議論に基づく社会科授業構成—中学校社会科地理的分野小单元「伊川防災プロジェクト」を事例として—」『社会系教科教育学研究』(30)：127-136.
- 大谷直紀，2013，「熟議民主主義に基づく中学校社会科授業の構想」『埼玉社会科教育研究』(19)：1-7.
- 加納隆徳，2018，「学校教育における「話し合い」能力の育成に向けて—東京学芸大学附属高等学校における科目間連携の取り組みから—」村田和代編『話し合い研究の多様性を考える』ひつじ書房：107-123.
- クリック・バーナード，2011，『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民—』関口正司監訳、法政大学出版局.
- 桑原敏典，2019，「見方・考え方の発想により、学習者中心の授業へと転換する」原田智仁編『平成30年版学習指導要領改訂のポイント』明治図書：18-21.
- 小玉重夫，2016，『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて—』勁草書房.
- 近藤孝弘，2015，「ドイツの政治教育における中立性の考え方」明るい選挙推進協会『Voters』(26)：12-13.
- 齋藤純一，2012，「デモクラシーにおける理性と感情」齋藤純一・田村哲樹編『アクセス・デモクラシー論』日本経済評論社：178-199.
- 齊藤仁一朗・高橋雄・新川壯光，2017，「理想の制度を追究する力を育てる高等学校公民科における選挙制度学習—熟議の視点に依拠した単元開発と実践を通じて—」『社会系教科教育学研究』(29)：71-80.
- 佐藤徹，2014，「市民討議会—実践および研究の動向・課題・展望—」『地域社会研究』(26)：21-25.
- 篠原一，2004，『市民の政治学—討議デモクラシーとは何か—』岩波書店.

- ジャンタル・ムフ（酒井隆史監訳・篠原雅武訳），2008，『政治的なものについて—開拓民主主義と多元主義的グローバル秩序の構築—』明石書店
- 施光恒，2019，「主権者教育における責任や義務—よりバランスのとれた理想的主体像の必要性—」関口正司編『政治リテラシーを考える—市民教育の政治思想—』風行社：61-89.
- 総務省，2011，「社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して—新たなステージ『主権者教育』へ—」（「常時啓発事業等のあり方等研究会」最終報告書）.
- 総務省・文部科学省，2015a，『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—』総務省、文部科学省.
- 総務省・文部科学省，2015b，『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—活用のための指導資料—』総務省・文部科学省.
- 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」（[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000474648.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000474648.pdf). 2019年11月18日最終アクセス）.
- 総務省，2019，「主権者教育等に関する調査報告書」（[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000643893.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000643893.pdf). 2019年11月18日最終アクセス）.
- 曾根泰教・柳瀬昇・上木原弘修・島田圭介，2013，『「学ぶ、考える、話しあう」討論型世論調査—議論の新しい仕組み—』木楽社.
- 田中愛治編，2018，『熟議の効用、熟慮の効果—政治哲学を実証する—』勁草書房.
- 田村哲樹，2008，『熟議の理由—民主主義の政治理論—』勁草書房.
- 田村哲樹，2010，「親密圏における熟議／対話の可能性」田村哲樹編『語る—熟議／対話の政治学—』風行社：47-79.
- 田村哲樹，2018，「「主体的」ではない熟議のために—予備的考察—」村田和代編『話し合い研究の多様性を考える』ひつじ書房：211-226.
- 中央教育審議会，2016，「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」.
- 蓮見二郎，2019，「「公共」をどう見るか」明るい選挙推進協会『Voters』（47）：12-13.
- 平井悠介，2017，『エイミー・ガットマンの教育理論—現代アメリカ教育哲学における平等論の変容—』世織書房.
- ピーター・レヴィーン，アーチョン・ファン，ジョン・ギャスティル，2013，「市民による熟議の未来に向けて」ジョン・ギャスティル、ピーター・レヴィーン編（津富宏・井上弘貴・木村正人訳監訳）『熟議民主主義ハンドブック』現代人文社：352-375.
- 文部科学省，2009，「高等学校学習指導要領」.
- 文部科学省，2016a，「主権者教育の推進に関する検討チーム中間まとめ概要」（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2016/04/13/1369159\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2016/04/13/1369159_01.pdf). 2019年11月18日最終アクセス）.
- 文部科学省，2016b，「主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査について」（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2016/06/14/1372377\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2016/06/14/1372377_02_1.pdf). 2019年11月18日最終アクセス）.

ス）.

文部科学省, 2018a, 「高等学校学習指導要領」.

文部科学省, 2018b, 「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 公民編」.

文部科学省, 2018c, 「新高等学校学習指導要領について」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/14/1408677\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2018/09/14/1408677_1.pdf). 2019 年 11 月 18 日最終アクセス).

山田竜作, 2010, 「現代社会における熟議／対話の重要性」田村哲樹編『語る—熟議／対話の政治学—』風行社 : 17-46.

山田陽, 2009, 「熟議民主主義と「公共圏」」『相関社会科学』(19) : 54-72.

吉田稔, 2005, 「数学教育と主権者形成に関する一考察—日本の数学教育の政治学を志向して—」『信州大学教育学部紀要』(116) : 47-58.

Gutmann, Amy, 2000, “Why Should Schools Care about Civic Education?” in : McDonnell, L. M. and Timpane, M. eds., The Democratic Purposes of Education, University of Kansas Press.

Young, Iris, 2000, “Inclusion and Democracy” Oxford University Press.