

市民性教育における議論・熟議 — 熟議民主主義と議論・熟議の基本的ルール —

片山 勝茂
(東京大学)

1 はじめに

本稿は、2013年度に東京大学教育学部において開講された「教職に関する科目」である「教職実践演習（中・高）」において、筆者が担当講師として行った「市民性の育成」の授業の講義部分の内容を活字化したものである。ただし、紙幅の都合上、講義の前半部分の内容の活字化にとどまっている。また、活字化するにあたり、大幅に加筆・修正を行っているので、講義の内容と同一のものとはなっていない。むしろ、講義の内容をさらに詳しく説明するものとなっている。

教職実践演習は、2008年11月12日の教育職員免許法施行規則の改正を受けて新設された「教職に関する科目」であり、東京大学教育学部では2013年度に新規に開講された。教育職員免許法施行規則第6条第1項の表備考第11号によれば、「教職実践演習は、当該演習を履修する者の教科に関する科目及び教職に関する科目（教職実践演習を除く。）の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を修得したことを確認するものとする」とされている。東京大学教育学部においても、この教育職員免許法施行規則の規定を踏まえて、「教職実践演習（中・高）」の授業目標が設定されている。2013年度のシラバスでは、授業の目標・概要が以下のように述べられている。

教職課程における「集大成」として位置づけられる演習であり、各履修者の「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を修得したことを確認するために実施する。学校教育、特に中等教育のリーダーとなる教員の育成を目指し、文部科学省が含むべき事項と定める4事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解に関する事項、④教科等の指導力に関する事項）の育成を図り、複雑な問題解決に対応できる判断力を培うための演習とする。

以上の目標を達成するため、2013年度は68名の受講生を17名ずつの四クラスに分けて、同じ内容の授業を行った。

筆者が担当した「市民性の育成」の授業は、1コマ分（100分）の授業であり、四クラスにおいて同様の内容で行った。授業では最初に30分程、担当講師（筆者）による講義を行い、次に小グループでのディスカッションを実施した。その上で各グループにディスカッションの内容を簡潔に（2分間で）報告してもらい、クラス全体で質疑を行った。授業の最後の時間は、講義内容の要約や、グループ討議・全体討議を通して学んだことや考えたこと、受講生自身の今後の課題、感想等を振り返りシートに記入する時間にあてた。

授業のテーマは「市民性の育成」であったが、講義ではその中でも特に重要な現代的課題として、「市民性教育における議論・熟議」を中心的に取り上げた。そのため、本稿のタイトルも「市民性教育における議論・熟議」としている。なお、「議論」と「熟議」はどち

らもさまざまなニュアンスで用いられる用語であるが、本稿では基本的に（特に断らない限り）互換可能な用語として用いている。単に「議論」という用語だけでなく、「熟議」という用語も用いているのは、政治哲学における熟議民主主義（deliberative democracy）への関心の高まりを反映して、市民性教育においても「熟議（deliberation）」がキーワードになっているという理由からである。

本稿では以下、講義の前半部分の内容の順番に沿って、第2節で市民性の意味と具体的な内容の候補について、第3節で民主的社会における議論・熟議について、第4節で論争的で公的な問題の例について、第5節で議論・熟議の基本的ルールについて論じることについて、第6節では「なぜ生徒自身に議論・熟議の基本的ルールをつくらせることが推奨されるのか」について考察する。ただし、残念ながらこの第6節の内容については、時間の都合上、講義ではごく簡単にしか触れることができていない。講義の後半においては、議論・熟議を助けるものと妨げるもの、学校教育における政治的中立、Kids Voting USAと議論・熟議の効果、日本の子ども（中学3年生）の特徴についてそれぞれ論じている。残念ながら、紙幅の都合上、講義の後半部分については本稿で扱うことができない。またの機会に活字化できればと考えている。

なお、2013年度の「教職実践演習（中・高）」の受講生が取得を希望していた教育職員免許状の教科は、国語、数学、中学校の社会、高等学校の地理歴史・公民、英語、理科、情報、保健体育、宗教など、多岐にわたっていた。本稿の内容が最も関連するのは社会及び地理歴史・公民の教科であるが、その他の教科や、特別活動、道徳の時間にも関連するところがある。その旨を注意した上で講義を行った。

2 市民性の意味と具体的な内容の候補

「市民性」という言葉は、citizenship（シティズンシップ）の訳語であり、（現代の民主的社会の一員としての）市民のあるべき姿（a normative democratic ideal）を意味する（片山 2007, p.92）。ただし、シティズンシップという言葉は、市民権・国籍（a legal and political status）という意味でも、市民性の教育（を行う科目）という意味でも用いられる。

英国（厳密にはイングランドのみ）の1999年改訂のナショナル・カリキュラムでは、科目としてのシティズンシップを次のように説明している。

シティズンシップは生徒に、生徒が地域や国、国際社会で積極的な役割を果たしていくために必要な知識、技能、理解を与える。また、生徒が広い知識を持ち、思慮があり、責任感のある市民なり、自らの義務と権利を自覚するのを助ける。（DfEE & QCA 1999, p.183）

この説明にあるように、英国での市民性教育では、知識と理解のみならず、技能（skills）の育成も重視されている。そして、その中には議論・熟議の技能が含まれている。

議論・熟議の技能の具体的な内容としては、例えば、次のような技能が含まれると考えられる。すなわち、「他者の話を聞くことや、自分とは異なる立場を受けとめること（accepting another point of view）、ある一つの主張の根拠・理由を論じること（arguing a case）、対立をうまく扱うこと、事実と意見を区別すること」といった技能が含まれると

考えられる (QCA 2001, p.47)。

市民性の具体的な内容には、議論・熟議の技能のみならず、さまざまなものが含まれる。例えば、市民性の具体的な内容の候補として、以下のものを挙げることができる。①法律に従うこと。②自他の権利を自覚し、擁護すること。③選挙に行くこと。④ボランティアや社会活動に参加すること。⑤寛容と相互尊重の精神を身につけること。⑥現代の社会の(論争的で)公的な問題に関心を持ち、公の場で議論・熟議すること。こうした具体的な内容のうち、特にどれを重視するかは、それぞれの国や社会、論者の立場によって異なってくる。本稿では以下、特に重要な現代的課題として、⑥として挙げた公的な問題についての議論・熟議に焦点を絞ることにしたい。

3 民主的社会における議論・熟議

民主的社会においては、専門家や政治家のみならず、社会の構成員である多様な市民も含めた形で公的な問題について議論・熟議することが重要であるという考えは、今日、市民性教育や政治哲学の領域でますます広く認められるようになってきている。例えば、英国でシティズンシップの中等学校での必修化を政府に提言したクリック・レポートでは、「シティズンシップについて教えることには、必然的に、論争的な問題について議論することが伴う。結局のところ、知識に基づいた開かれた議論は健全な民主的社会にとって不可欠なものである」(QCA 1998, p.8) と述べられている。そして、英国の市民性教育では、生徒に時事的で論争的な問題について議論する機会を与えることとされている(片山 2013, p.16)。

政治哲学の領域では 1990 年代から、熟議民主主義 (deliberative democracy) と呼ばれる立場が注目を集めるようになってきた。熟議民主主義について、政治理論家の田村哲樹は以下のような暫定的な定義を与えている。すなわち、「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」という定義を与えている(田村 2008, p.2)。そして、田村自身は、熟議民主主義の特徴として、「人々が対話や相互作用の中で見解、判断、選好を変化させていくこと」を特に重視して強調している(田村 2008, p.ii)。

一般に、熟議民主主義において議論・熟議と対比されているのは、まず第一には、選挙や議会での投票による意思決定である。もちろん、熟議民主主義は、投票による意思決定の重要性を否定するものではない。そうではなく、熟議民主主義が批判するのは、投票による多数決がそのまま民主主義であるという考え方である。

熟議民主主義の興隆に大きく貢献してきた論者に、政治哲学者のエイミー・ガットマンとデニス・トンプソンがいる。ガットマンとトンプソンは、熟議民主主義の最も重要な特徴を以下のように説明している。

熟議民主主義は、最も基本的なこととして、市民とその代表による決定を正当化することが必要だと主張する。市民とその代表はどちらも、制定しようとしている法律、お互いに対して強制しようとしている法律を正当化することが求められる。したがって、民主的社会においては、指導者たちは自らのさまざまな決定の理由を説明するべき (leaders should therefore give reasons for their decisions) であり、また逆に市民たちが(自らの考えを説明するために)持ち出してくる理由 (the reasons that citizens give

in turn) に対して応答すべきである。…それゆえ、熟議民主主義の最も重要な第一の特徴は、理由を説明せよという要請 (*reason-giving requirement*) である。(Gutmann & Thompson 2004, p.3)

この引用中で言う「理由を説明する」ことこそ、熟議民主主義でいうところの「熟議 (deliberation)」にあたるものだと言ってよい。そして、引用文中にあるように、自らの考えの理由を説明し、熟議に加わるのは、指導者たちや市民の代表である議員たちだけではない。それ以外の市民たちもまた、自らの考えの理由を説明し、指導者たちや議員たちに応答を求めるという形で熟議に加わることが求められている。

熟議民主主義の考え方は、さまざまな実践レベルでも広がりを見せている。『熟議民主主義ハンドブック』には、アメリカにおける市民による討論プログラムであるナショナル・イシューズ・フォーラムや、熟議型世論調査 (Deliberative Polling)、市民陪審 (Citizens Jury) といった実践例が豊富に紹介されている (Gastil & Levine 2005)。ここでいう熟議型世論調査は「討論型世論調査」とも訳されており、世界的な広がりを見せている。日本においても、2012年にエネルギー・環境の選択肢に関する討論型世論調査が実施され、政府の政策決定の一部に利用された実績がある。また、それに先立つ2010年には、文部科学省により「熟議カケアイ (<http://jukugi.mext.go.jp/>)」というウェブサイトが開設され、熟議に基づく教育政策形成を推進しようとする動きがあった。

以上のような背景を踏まえた上で、次に、市民性教育における議論・熟議ではどのような公的な問題について論じることが可能であるのかを論じることにはしたい。

4 論争的で公的な問題の例

市民性教育において論争的で公的な問題について議論・熟議を行う技能を育成するためには、実際に具体的な問題を取り上げて、議論・熟議を行うことが効果的である。では、実際にはどのような問題が扱われているのだろうか。英国の小学校の授業で扱われた問題には、例えば、次のようなものがある (Claire & Holden 2007, p.1)。「公共の場所での喫煙を禁止すべきか?」、「この地域にカジノをつくりたいか?」、「ブルガリア人やルーマニア人といった外国人にここに来るように奨励すべきか?」、「仕事場や公共の場所で宗教的な物を着用することは認められるべきか?」。以上の公的な問題はいずれも、現実の社会で問題になっている時事的な問題である。こうした問題について、児童自身が調べ学習を行い、発表をした上で議論をするという形の授業実践が報告されている。

次に、米国の中高等学校の授業で扱われた問題の例としては、次のようなものがある (Hess 2002, pp.23, 25)。「合衆国は銃の規制を強化すべきか?」、「原子爆弾の投下は正しいことだったか?」、「地方自治体と州政府による人種や性別に基づくアフーマティブ・アクションは、禁止されるべきか?」。銃の規制の是非という最初の問題は、1998年3月にアーカンソー州で起こった学校での銃乱射事件を受けて、社会科の授業で取り扱われたものである。また、原子爆弾投下の問題とアフーマティブ・アクションの問題は、別の教師によって1997/1998年度の社会科の授業で扱われた例である。特にアフーマティブ・アクションの問題は、1998年春の時点で、秋の選挙に合わせて地方自治体と州政府による人種や性別に基づくアフーマティブ・アクションを禁じる州民発案 (イニチアティブ) が計

画されていたため、議論のテーマとして最適なものだと選ばれたものであった。

以上で紹介した論争的で公的な問題はいずれも、肯定ないし否定で答えることが可能な明確な問いの形で児童生徒に提示されている。そして、授業の中では、児童生徒は肯定の答えをするにせよ、否定の答えをするにせよ、自らの答えの理由を説明することを求められている。こうした明確な問いの形で問題を提示することは、児童生徒による議論・熟議の焦点を明確にし、議論が拡散するのを防ぐ上でも有効であろう。

残念ながら問いの形では紹介されていないものの、英国の中等学校の授業において扱われた公的な問題の例として、次のものがある (Hand & Levinson 2012, p.621)。すなわち、異種移植 (xenotransplantation)、臓器提供、遺伝子工学、妊娠中絶、死刑といった問題である。これらの問題はいずれも、英国の新しい AS レベルの科目である「科学へのさまざまな視点 (Perspectives on Science)」の授業で扱われたものである。この新しい科目は科学の歴史・哲学・倫理を扱うものであり、上に挙げた公的な問題はいずれも倫理的な問題として位置づけられている。

日本の学校で扱われた公的な問題の例については、本稿が収録されている報告書『シテイズンシップ教育のカリキュラム開発』の中に東京大学教育学部附属中等教育学校の授業実践例が多数紹介されているので、それらを参照していただきたい。

論争的で公的な問題を明確な問いの形で児童生徒に提示するためには、一つのやり方として、選挙の争点となっている問題を取り上げるという方法がある。その際、参考になるのが、ボートマッチ (Vote Match) と呼ばれるウェブサイトである。ボートマッチは、インターネット上で政策上の争点についての質問に答えることで、自分自身の考えに最も近い政党を調べることができるものである。日本でも近年、国政選挙ごとに研究者や大手新聞社などによって作成・公開されており、授業の一環として活用する学校も出てきている。ただし、ボートマッチの作成者によって、具体的な問いの形や答えの選択肢が異なっていることに注意が必要である。問いの形と選択肢によっては、ある特定の答えへと誘導する問いになっている可能性がある。市民性育成のための議論・熟議のテーマを設定する上では、(可能であれば) 複数のボートマッチを比較参照することが望ましいであろう。

以上、市民性教育における議論・熟議ではどのような公的な問題について論じることが可能であるのかについて論じてきた。次に、議論・熟議を助けるものとしてまず挙げられるべき、議論・熟議の基本的ルールについて論じることにはしたい。

5 議論・熟議の基本的ルール

議論・熟議を助けるさまざまなものの中で最も重要なものは、議論・熟議の基本的ルールである。議論・熟議を建設的な話し合いにするためにも、また、参加者が安心して本音で話し合える雰囲気と人間関係をつくるためにも、議論・熟議の基本的ルールを決め、絶えず意識させることが重要である。

英国の中等学校における市民性教育の手引き (以下、手引きと呼ぶ) は、生徒自身に議論の基本的ルールを決めさせ、必要に応じて修正させることを強く推奨している。手引きの言葉を引用しよう。

生徒たちはどこか他の場所で作られた基本的ルールを与えられるのではなく、生徒たち自身で自らの基本的ルールをつくりだすことが肝要 (essential) である。そうすれ

ば、生徒たちは議論やグループ活動で自分たちの基本的ルールを実際に使って検証しなければならなくなり、必要に応じて修正することになるだろう。(QCA 2001, p.39)

手引きにおいては、生徒たちにまず、建設的な議論を妨げうるものにはどのようなものがあるのかを議論させ、その上で、お互いにうまく協力して議論を進めるための基本的ルールをつくり出す必要があるとされている。建設的な議論を妨げるものとして生徒が挙げるであろう問題としては、例えば、「他の生徒が自分の意見を強硬に押しつけてくること、ばかにされること、発言の途中で遮られること」などが想定されている⁽¹⁾。

手引きは、生徒によってつくられる基本的ルールの例として、以下のものを挙げている(QCA 2001, p.39)。すなわち、「お互いに人の話をよく聞くこと」、「皆に発言の機会を与えること」、「『人をけなす言葉 (put downs)』を使ったり、他の人の言動をばかにしたりしないこと」、「他の人の見解に異議をとくなえるときには、建設的で有益なやり方で行うこと」、「必要なきには手助けをすること」、「ある問題について話したくないときには、『発言しないで他の人に回す (パスする)』権利が認められること」、「誰かが何かをうまく説明してくれたり、何かをうまく行うことができたときや、誰かが何らかの形であなたにとって助けになったときには、賞賛・感謝の気持ちを表すこと」といったルールを挙げている。こうした基本的ルールの例は、第2節で挙げた議論・熟議の技能の具体的内容の例、すなわち、「他者の話を聞くことや、自分とは異なる立場を受けとめること (accepting another point of view)、ある一つの主張の根拠・理由を論じること (arguing a case)、対立をうまく扱うこと、事実と意見を区別すること」(QCA 2001, p.47)といった技能と、内容的に重なり合うところがある。議論・熟議の基本的ルールを身につけ、基本的ルールに従うことができるようになることは、議論・熟議の技能を身につけるための最初の重要なステップと位置づけることができる。あるいはまた、議論・熟議の技能を身につけることと大きく重なり合う過程だと位置づけることもできる。

手引きに挙げられている基本的ルールの例それ自体は、それほど独創性のあるものではない。むしろ、議論・熟議の基本的ルールとしては、多くの人々の賛同を得ることができるものだと言える。例えば、先に紹介した文部科学省のウェブサイト「熟議カケアイ」には、『熟議実践パッケージ「熟議 虎の巻」ver.1.0 (2010年7月29日)』というマニュアルが公開されている。そのマニュアルでは、熟議ファシリテーターに対して、以下のような熟議の約束ごとを熟議の参加者に伝えるように促している⁽²⁾。

- ① 他の人の発言をよく聴きましょう
- ② 発言は、簡潔に分かりやすく伝えましょう
- ③ 人を傷つけない発言を心がけましょう
- ④ 共感や感想、自分の考えが変わったことを伝えましょう
- ⑤ 一回の発言で言いたいことは一つだけ
発言が長かったら、「なるほどなるほど」と2回言います。それが止めどきです。
といったルールを設定するのもよいでしょう。
- ⑥ 全体発表はファシリテーターではなく、参加者にしてもらいます。
熟議の途中 (休憩明け頃) に発表者を決めてください。

以上のルールのうち、⑥は文部科学省が推奨している特定の熟議のモデルに固有のものであり、考察の対象からは外しておこう。

残るルールのうち、まず①は英国の手引きと共通のものであり、議論・熟議における「聞くこと（聴くこと）」の重要性を示唆している。次に、②と⑤は内容的に重なっている。②と⑤の内容に相当するのは、英国の手引きでは「皆に発言の機会を与えること」にあたるだろう。皆に発言の機会を与えるためには、特定の人々が長々と発言を続けなければならないことが必要である。なお、②の「分かりやすく伝える」にあたるものは英国の手引きのルールの例には見うけられないが、(第3節で見たように) 民主的社会における議論・熟議においては自らの主張の「理由を説明すること」が重視される以上、他者が理解できるように分かりやすく伝えることは重要な規範だと言ってよい。実際、ガットマンとトンプソンは熟議民主主義の第二の特徴として、「この[理由を説明するという熟議の]過程において持ち出される理由 (the reasons given in this process) は、そうした理由の説明を受けている対象であるところのすべての市民たちにとって、理解しやすいもの (accessible) でなければならない」ということを挙げている (Gutmann & Thompson 2004, p.4)。したがって、自らの発言を分かりやすく伝えることや、自らの主張の理由を理解しやすい形で説明することは、議論・熟議の重要なルールであり、かつ議論・熟議の重要な技能でもあると言える。

続いて、③の内容は、英国の手引きにおいて『人をけなす言葉 (put downs)』を使ったり、他の人の言動をばかにしたりしないこと」というルールとして扱われている。④の内容は、英国の手引きの「誰かが何かをうまく説明してくれたり、何かをうまく行うことができたときや、誰かが何らかの形であなたにとって助けになったときには、賞賛・感謝の気持ちを表すこと」というルールと内容的に重なるところがある。

以上のような次第で、日本の文部科学省が提示している熟議の約束ごとは、英国の市民性教育の手引きで挙げられている議論の基本的ルールと内容的にかなりの程度合致しており、熟議民主主義の考え方からしても理にかなっていると言ってよい。

議論・熟議の基本的ルールは、(英国の手引きの基本的ルールの例や、文部科学省の熟議の約束ごとなど) その具体例を一つ一つ見ていくなれば、多くの人々の賛同を得ることができるものだと言える。文部科学省のマニュアルにあるように、議論・熟議の基本的ルールを参加者に所与のものとして説明し、議論・熟議そのものの方に時間を割くようにすることには十分な根拠があると考えられる。では、なぜ、英国の手引きにおいては、わざわざ生徒自身に基本的ルールをつくらせることを強く推奨しているのだろうか。次節ではこの点について考察することにした。

6 なぜ生徒自身に議論・熟議の基本的ルールをつくらせることが推奨されるのか

生徒自身に議論・熟議の基本的ルールをつくらせることが推奨される理由は、基本的ルールをつくりだすための話し合いの過程そのものが、議論・熟議の技能を育成する上で教育的効果があるためだろう。英国の手引きが正しく指摘するように、基本的ルールをつくりだすという過程は、「それ自体が生徒に対して、議論し、交渉し、合意に達することを求めることだろう」(QCA 2001, p.39)。そして、議論・熟議の基本的ルールというものは、(第4節で挙げたような) 論争的で公的な問題に比べると、比較的合意に達することが容易である。

論争的で公的な問題の場合、一つの学級全体で合意に達することはきわめて難しい。また、合意に達すること自体が必ずしも望ましいわけでもない。あまりにも安易に合意に達してしまうことは、それ自体、問題が本当の意味では論争的な問題ではなかったか、もしくは議論・熟議が表層的なものにとどまって終わってしまったことを示唆していると言える。そもそも、ガットマンとトンプソンが指摘しているように、「政治においては、ほとんどの決定は合意によるものではない」(Gutmann & Thompson 2004, p.6)。現実の社会の論争的で公的な問題については、社会の構成員全員が一つの合意に達することは想定しがたい。だからといって、(例えば政府や議会による何らかの形での) 決定にいたるまでに、合意を形成することを目指して議論・熟議を行うことが無意味なわけではない。

議論・熟議の基本的ルールの場合、(教師の手助けを受けつつ) 生徒自身が一定の合意を形成することを十分期待できる。そして、生徒自身が基本的ルールをつくりだした場合は、所与のものとして基本的ルールを与えられた場合に比べて、基本的ルールがなぜ必要なのかをより深く理解し、基本的ルールに対して「自分たち自身のもの」という意識をより強く持つことが期待できる。また、必要に応じて、ルールを修正したり、新しいルールを追加したりする姿勢をより強く持つことも期待できる。(註(1)で挙げた) QCAの単元例1「シティズンシップ—シティズンシップとはつまるところ何なのだろうか?」は、生徒たちに基本的ルールをつくらせた上で、その基本的ルールのリストのポスターを作成し、教室に掲示することを推奨している。そうした形で教室に掲示することは、生徒に議論・熟議の基本的ルールを絶えず意識させる上でも、また必要に応じてルールの修正を促す上でも、きわめて効果的であろう。

生徒たちによって合意された基本的ルールのリストを後から修正可能なものとして扱うこと、つまりあくまで暫定的なものとして扱うことは、熟議民主主義の考え方に照らしても理にかなっている。ガットマンとトンプソンによれば、「熟議民主主義の第三の特徴は、その過程が目指しているのが、一定の期間にわたって拘束力を持つ決定(a decision that is *binding* for some period of time)をつくり出すことであるという点である。この点で、熟議の過程はトーク・ショーやアカデミック・セミナーとは異なる」(Gutmann & Thompson 2004, p.5)。この引用文には「一定の期間」という語句が入っていることに注意が必要である。決定は拘束力を持つが、それは未来永劫にわたってのものではない。ガットマンとトンプソンはこの点を重視する。「決定は一定の期間は有効であるものの、あくまで暫定的なものであり、将来の時点における挑戦に開かれていなければならない」という点を、ガットマンとトンプソンは熟議民主主義の第四の特徴と見なしている(Gutmann & Thompson 2004, p.6)。議論・熟議の基本的ルールのリストを(一定の期間にわたって拘束力を持つもの)あくまで暫定的なものとして扱うことは、熟議民主主義の考え方からすると、議論・熟議を経た決定事項の扱い方として、正当な扱い方だと言える。

生徒たちによって合意された基本的ルールのリストは、(あくまで暫定的なものであるにせよ)一定の期間にわたって拘束力を持つものとして扱われる。生徒たちが決定の権限を持っており、決定事項が拘束力を持つという点は、教室において生徒たちが(第4節で挙げたような)論争的で公的な問題についての議論・熟議を行う際には見られない特徴である。

教室の生徒たちとは異なり、現実の民主的社会の中で公的な議論・熟議に参加する者た

ちは、「自分たちの議論が政府の行う決定に影響を与えること、もしくは将来のさまざまな決定が行われるやり方に影響するであろう過程に影響を与えることを意図している。ある時点で、熟議は一時的に中断され、指導者たちが決定を行うことになる」(Gutmann & Thompson 2004, p.5)。教室内での生徒たちによる議論・熟議は、(その結果を政府が政策形成に利用する姿勢を示しているなど特別の場合を除いて)通常、論争的で公的な問題について政府の行う決定に影響を行うことを意図して行われるものではない。市民性教育における議論・熟議と現実の民主的社会における議論・熟議とのこうした違いは、きちんと認識しておく必要がある。

英国の市民性教育の手引きによれば、生徒自身が基本的ルールをつくるという過程は、「権利と責任、尊重と自他の違いに対する理解 (respect and appreciation of difference) について探求する最初のステップとなり、学校全体の行動規範 (the school's overall code of behaviour) を振り返り、評価することに結びつけることができるだろう」とされている (QCA 2001, p.39)。また、(註(1)で挙げた) QCA の単元例1「シティズンシップ—シティズンシップとはつまるところ何なのだろうか?」においても、生徒自身が基本的ルールをつくるという活動を用いて、権利と責任とルールのつながりを説明することを推奨している。たしかに、議論・熟議の基本的ルールを守ることは、生徒一人ひとりの権利をお互いに保障することであり、権利を保障するための責任を果たすことであると言える。それはまた、生徒がお互いを尊重し、自他の違いに対する理解を示すことであるとも言える。生徒自身に基本的ルールをつくらせることは、一方における基本的ルールと、他方における権利や責任、尊重、自他の違いに対する理解といった諸価値、この両者の結びつきをより実感を持って理解させることに役立つことだろう。

なお、QCA の単元例1では、生徒自身が基本的ルールをつくる活動に続いて、教室の座席やクラスの係りなど、生徒たちが決定を行うことができる問題を取り上げて、基本的ルールに沿った話し合いを行い、投票によって決定することを推奨している。教室の座席の例では、教師は生徒たちに対して、「生徒たちはいつも同じ席に座るべきだろうか? または座席を変えることが認められるべきだろうか? もし座席を変えてよいとするならば、定期的に座席を変更できるようにすべきだろうか? あるいはたまにしか変更できないようにすべきだろうか?」といった問いを投げかけることとされている。その上で、生徒たちはそれぞれのやり方のメリットとデメリットについて簡潔に議論し、投票によって決定することを推奨している。教室の座席の例では、生徒たちが合意に至るまで時間をかけて議論・熟議を行うことは想定されていない。また、議論の基本的ルールをつくる場合と比べると、生徒自身が教室の座席について一定の合意を形成することはかなり難しいことだろう。もちろん、教室の座席についても、合意を形成することを目指して議論・熟議を行うこと自体には十分意味がある。そして、教室の座席についての(投票による)決定もあくまで暫定的なものとして扱い、将来の時点での挑戦に開いておくべきである。教室の座席についての決定を一定の時間をおいて改めて生徒たちによる議論・熟議の対象とし、必要に応じて修正するように促すことによって、民主的社会における議論・熟議と決定についての生徒たちの理解もより深まることであろう。

教室の座席の例のように、生徒たち自身が決定の権限を持ちうるものについて、生徒自身がつくった基本的ルールに沿った議論・熟議を行うことは、その時点での基本的ルールの有効性と限界を理解することに役立つ。そして、生徒たちが基本的ルールを話し合いに

よってつくることと、基本的ルールに沿った議論・熟議を行い、決定を行うことは、いずれも生徒たちが教室という社会の中で積極的な役割を果たすということであり、アクティブ・シティズンシップの一つの具体的な姿だと言うことができる。

以上のような次第からして、生徒自身に議論・熟議の基本的ルールをつくらせることは、生徒たちに議論・熟議の技能を身につけさせ、民主的社会における議論・熟議と決定についての理解を深めさせ、将来、社会の中で積極的な役割を果たす市民になるように育成する上で、教育的効果があると言えるだろう。

7 おわりに

本稿では、まず、「市民性」という言葉が（現代の民主的社会の一員としての）市民のあるべき姿を意味することを指摘し、市民性の具体的な内容の候補を六つ挙げた。六つの候補の内、本稿では特に重要な現代的課題として、「現代の社会の（論争的で）公的な問題に関心を持ち、公の場で議論・熟議すること」に焦点を絞ることにした。

次に、民主的社会においては、専門家や政治家のみならず、社会の構成員である多様な市民も含めた形で公的な問題について議論・熟議することが重要であるという考えが、市民性教育や政治哲学の領域でますます広く認められるようになってきていることを論じた。ガットマンとトンプソンによれば、熟議民主主義の最も重要な特徴は、自らの考えや決定の理由を説明せよという要請であった。この「理由を説明する」ことこそ、熟議民主主義でいうところの「熟議」にあたるものだということを指摘した。

続いて、市民性教育における議論・熟議ではどのような論争的で公的な問題について論じることが可能であるのかについて、实例を挙げて説明した。英国の小学校の授業で扱われた問題の例と、米国の中等学校の授業で扱われた例は、その多くが現実の社会で問題になっている時事的な問題であった。そして、いずれも肯定ないし否定で答えることが可能な明確な問いの形で児童生徒に提示されていた。明確な問いの形で問題を提示することは、議論・熟議の焦点を明確にする上で有効であると論じた。また、ポートマッチというウェブサイトの活用についても言及した。

それから、議論・熟議を助けるさまざまなものの中で最も重要なものとして、議論・熟議の基本的ルールについて論じた。議論・熟議の基本的ルールの具体例として、英国の市民性教育の手引きで挙げられている議論の基本的ルールの例と、日本の文部科学省の熟議マニュアルで挙げられている熟議の約束ごととを比較検討し、両者が内容的にかなりの程度合致していることを明らかにした。また、議論・熟議の基本的ルールを身につけ、基本的ルールに従うことができるようになることは、議論・熟議の技能を身につけるための最初の重要なステップ（もしくは議論・熟議の技能を身につけることと大きく重なり合う過程）として位置づけることができると論じた。

英国の市民性教育の手引きでは、生徒自身に議論の基本的ルールをつくらせ、必要に応じて修正させることを強く推奨していた。そこで、最後に、「なぜ生徒自身に議論・熟議の基本的ルールをつくらせることが推奨されるのか」について考察した。その際、適宜、熟議民主主義の考え方を活用しながら考察を進めた。結論として、生徒自身に議論・熟議の基本的ルールをつくらせることは、生徒たちに議論・熟議の技能を身につけさせ、民主的社会における議論・熟議と決定についての理解を深めさせ、将来、社会の中で積極的な役

割を果たす市民になるように育成する上で、教育的効果があると言える論じた。また、市民性教育における議論・熟議と現実の民主的社会における議論・熟議との違いを認識する必要性にも言及した。さらに、教室の座席のように生徒たち自身が決定の権限を持ちうるものについて、生徒自身がつくった基本的ルールに沿った議論・熟議を行い、決定を行うことの教育的意義についても言及した。

以上のように、本稿では、2013年度の「教職実践演習（中・高）」において「市民性の育成」と題して行った授業の講義の前半部分について、詳しい説明を行ってきた。講義の後半部分では、まず、議論・熟議の基本的ルール以外にも、建設的な議論・熟議を行う上で助けになるものがあることを指摘し、議論・熟議を助けるものと妨げるものについて論じている。次に、学校で論争的で公的な問題について議論・熟議を行う際には、学校教育における政治的中立性を確保するという社会的要請に応える必要があることを確認し、英国での政治的偏向への対応について紹介している。続いて、米国の高等学校での Kids Voting USA という市民性教育カリキュラムの効果を調べた縦断的研究を参考にしながら、議論・熟議の教育的効果について論じている。そして、最後に、世界 28 カ国の 14 歳の子どもたちの市民性を調査した研究と、それに基づいて日本の子ども（中学 3 年生）の市民性を調査した研究を紹介し、議論・熟議にかかわる日本の子ども（中学 3 年生）の特徴について論じている。残念ながら、紙幅の都合上、こうした講義の後半部分の内容については本稿で詳しく説明することができない。また別の機会に稿を改めて論じることができればと考えている。

註

(1) 市民性教育の手引きと同時に 2001 年に QCA によって発表された単元例 1 「シティズンシップ—シティズンシップとはつまるところ何なのだろうか？」からの引用。単元例 1 では、生徒を二人組にして、クラスでの議論で発言することを難しくさせるものは何かを話し合わせることを提案している。そして、二人組の話し合いで出てきたものをクラス全体で出し合ってリストをつくり、このリストをもとに生徒全員が議論で発言できるようにするためのルールを定めるよう求めている。この単元例は 2001 年当時は QCA (Qualifications and Curriculum Authority) のウェブサイトからリンクをたどって参照できたが、現在では残念ながら QCA が改組の上、廃止されており、参照先のウェブサイトが消滅してしまっている。ただし、幸いなことに、以下のウェブアーカイブのリンク先から本稿執筆時現在 (2014 年 3 月) でも参照可能である。

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090608182316/http://standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/>

(2) 文部科学省「熟議」に基づく教育政策形成の在り方に関する懇談会 熟議カケアイ ボランティアスタッフ『リアル熟議実践パッケージ「熟議 虎の巻」ver.1.0 (2010 年 7 月 29 日)』10 頁。 <http://jukugi.mext.go.jp/archive/305.pdf>

参考文献

- Claire, H. & Holden, C. (2007) The challenge of teaching controversial issues: principles and practice, in: H. Claire & C. Holden eds. (2007) *The Challenge of Teaching Controversial Issues* (Stoke on Trent: Trentham Books).
- DfEE & QCA (1999) *The National Curriculum: Handbook for Secondary Teachers in England. Key Stage 3 & 4* (London: The Stationary Office).
- Gastil, J. & Levine, P. eds. (2005) *The Deliberative Democracy Handbook: Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century* (San Francisco: Jossey-Bass). (ジョン・ギャスティル、ピーター・レヴィーン編 (2013) 『熟議民主主義ハンドブック』津富宏・井上弘貴・木村正人監訳、現代人文社)
- Gutmann, A. & Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?* (Princeton: Princeton University Press).
- Hand, M. & Levinson, R. (2012) Discussing controversial issues in the classroom, *Educational Philosophy and Theory*, 44.6.
- Hess, D. (2002) Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: learning from skilled teachers, *Theory and Research in Social Education*, 30.1.
- QCA (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship* (London: Qualifications and Curriculum Authority).
- QCA (2001) *Citizenship: A Scheme of Work for Key Stage 3 Teacher's Guide* (London: Qualifications and Curriculum Authority).
- 片山勝茂 (2007) 「多文化社会と市民性の育成」江原武一・山崎高哉編『基礎教育学』放送大学教育振興会。
- 片山勝茂 (2013) 「学校での市民性教育への反対論の検討—左派の立場への偏向・論争的な問題・『不都合な真実』—」『研究室紀要』第 39 号、東京大学大学院基礎教育学研究室。
- 田村哲樹 (2008) 『熟議の理由—民主主義の政治理論—』勁草書房。