

辻 由希 東海大学政治経済学部教授

シティズンシップ教育、公民教育、主権者教育

シティズンシップ教育の包摂する射程は広く、また類似概念との関係も必ずしも明確ではない。シティズン(Citizen)とは「市民」のことだが、類似概念として「公民」や「主権者」という用語もある。それぞれの後ろに「教育」をつければ、「市民(性)教育」、「公民教育」「主権者教育」となる。

このうち公民教育は、日本では戦前(大正期から昭和初期)の文部省による公民科の設置にさかのぼることができ、長い歴史をもつ。それに対して主権者教育は、2015年の18歳選挙権の実現を契機に高校での取り組みが広がった。また2022年度からは、高等学校公民科の新しい必修科目として「公共」がスタートした。学習指導要領では、新科目「公共」の目的を、社会の諸課題について考え、判断するための知識や理論を習得するとともに、「それらを活用して自立した主体として、他者と共働しつつ国家・社会の形成に参画し、持続可能な社会づくりに向けて必要な力を育む」としている。

そのなかで、あえてシティズンシップ教育(市民性教育)という概念を用いる場合は、歴史的、政治的に国家とのつながりが強い公民教育に対する何らかの違和感・距離感が表れているように思われる¹。一方、主権者教育については、シティズンシップ教育の一部を構成し、そのなかでとくに政治的リテラシーの育成を目指すものという整理が一般的なようである。

つまりシティズンシップ教育とは、主権者教育を包摂するが、政治だけでなく地域や経済、司法等への参加も含む概念であると同時に、公民教育との関係では、社会の運営や意思決定への主体的な参加を重視する点では重複するが、市民の権利や個性、価値の多様性の尊重などについては異なる指向を含むようなもの、とイメージすれば良いだろうか。同時に、いずれの「教育」においても対話や体験、課題解決型学習などの方法を通じた、主体的で深い学びが重視されるところは共通している。

つじ ゆき

2011年京都大学大学院法学研究科博士後期課程修了(博士(法学))。専門分野はジェンダー政治論、福祉国家論。著書に『家族主義福祉レジームの再編とジェンダー政治』(2012年、ミネルヴァ書房)、論文に「自民党の女性たちのサブカルチャー—月刊女性誌『リぶる』を手がかりに—」(田村哲樹編『日常生活と政治—国家中心的政治像の再検討』岩波書店、2019年、6章)、「女性政策 巧みなアジェンダ設定」(アジア・パシフィック・イニシアティブ著『検証安倍政権 保守とリアリズムの政治』文春新書、2022年、8章)。

さまざまな論点

今回の特集号では、シティズンシップ教育の現場と理論の両方に詳しい新進気鋭の研究者に執筆を依頼した。高等学校などでの教育経験をもつ方も多い。

以下では、シティズンシップ教育をめぐるさまざまな論点を、本号の各論文と紐づけながら簡単に紹介する。各論文ではそれぞれの視点からより丁寧で深い考察がなされているので、詳しくはそれらを参照されたい。

第一に、シティズンシップ教育によって社会形成への参加を促すという姿勢が、国家の新自由主義的な政策と親和性があるのではないかという点である。一般に、福祉国家が提供してきた福祉・社会サービスの責任を市民社会に委譲しようとする際に、その担い手として、ボランティア、非営利セクターの育成が必要となる。このような潮流の中で政府がシティズンシップ教育を推進する場合、個人の権利の主張や政府への異議申し立てを抑制するかもしれない。これは自由や権利を強調する自由主義的な市民性と、義務や参加を強調する共和主義的な市民性という、シティズンシップの定義の問題とも関連する（橋本2013）。

第二に、学校の授業のなかで、論争的な課題をいかにして扱うかという問題がある。とくに日本では、政治的中立性の定義が曖昧であることや、自民党議員らが教育現場を監視したり圧力をかけたりするような動きもあり、現場の教員を委縮させている²。一方、本号の岩崎論文が指摘するように、学校現場で論争的課題を扱う授業が増えないのは、政治的中立性だけが理由ではない。カリキュラムや学校の体制、教員の育成等も含んだ対策が必要である。

第三に、シティズンシップ教育の担い手や対象範囲についてである。シティズンシップ教育の担い手は学校、教員だけではない。原田論文にあるように、デンマークでは放課後・休日に子ども達が参加するアソシエーション活動が、シティズンシップ教育の一端を担っている。また前田論文も指摘するように、シティズンシップ教育の対象に

は大人も含まれるべきだろう。

第四に、学校と社会との関係の中でシティズンシップ教育を捉える必要がある。古田論文が述べるように、生徒たちは、学校にいる時間以外は家庭や地域という社会のなかで生活している。家庭や地域社会には、さまざまな不平等、偏った情報や価値観、暴力が存在し、子どもたちはそれらを日常的に吸収している。古田論文や前田論文が示唆するように、学校や教育者はその現実をまず直視したうえで、何をどう教えるべきかを考えなければならない。

一方で、学校とは、外の社会以上に非民主主義的な空間でもありうる。斉藤論文が指摘するように、シティズンシップ教育が社会参加を重視するのであれば、学校運営や校則等のルールの制定に生徒が参加することも奨励されるべきである。生徒同士や生徒と教員が熟議を行う経験を通じて、民主主義を体験していくべきである。

最後に、シティズンシップ概念や「公民」「公共」概念が、公私二元論を前提にしていないかを問う必要がある。つまり、個人の権利や個の尊重、対話と決定への参加は、家庭や性愛など、従来「私的領域」とされてきた関係のなかでも実現されるべきである。そのような観点から、性教育もシティズンシップ教育の射程に含まれるべきである（前田論文）。■

《注》

- 『子供・若者白書』の平成22年版から平成27年版には、「子供・若者の社会形成・社会参加支援」という節において「社会形成・社会参加に関する教育（シティズンシップ教育）の推進」が掲げられている。ただ平成28年版以降は、施策内容はほぼ同じだが「シティズンシップ教育」という言葉が消えている。
- 自民党は2016年の参議院選挙期間中に、党のホームページ上で、教育現場での「政治的中立を逸脱するような不適切な事例」の報告を求めるアンケートを実施した。

《参考文献》

橋本将志(2013)「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」、『早稲田政治公法研究』第101号、63-76頁。

社会的分断とデジタルの時代における アメリカのシティズンシップ教育の課題と模索

古田 雄一

筑波大学人間系助教

アメリカの若年層を取り巻く環境変化 —オンラインでの参加と政治的・社会的分断

アメリカでは近年、若者の政治や社会に対する関心の高まりが見受けられる。2020年の大統領選挙における18～29歳の投票率は約50%と推計され、2016年の選挙での投票率から約11ポイントもの上昇であった¹。銃規制運動や、ブラック・ライヴス・マター (Black Lives Matter) などの人種差別への抗議運動でも、若者の積極的な参加がみられる。

こうしたアメリカの若年層の参加をめぐる新たな潮流の一つに、インターネットやSNSなどを活用した政治・社会参加が挙げられる。若者が選挙や政治の情報に触れる機会はオンラインの世界に拡大しつつある。若年層の約3分の2がSNSを通じて

何らかの市民的・政治的な活動に参加しているという調査結果もあり (Kahne 2016)、大人世代の結果 (39%) に比べても高い割合となっている。しかもこうしたオンラインの活動には、人種・民族的背景を問わず幅広い若者が参加する傾向もみられ、いまや若年層にとって政治や社会に関与する新たな回路として重要になっているのである (Cohen et al. 2012, Kahne et al. 2016)。

他方で、昨今のアメリカ社会は幾重もの根深い分断に覆われていることも忘れてはならない。とりわけトランプ政権下で顕在化／拡大した政治的な分断状況は深刻である。インターネットはこうした分極化を一層促す方向に機能するおそれもある (Sunstein 2017 = 2018)。また、経済的な格差も拡大し、この数十年で高所得層と低所得層の居住地域の分断が広がってきた (Bischoff & Reardon 2013)。アメリカ社会が希求してきた“多様性の中の統一 (E Pluribus Unum)”の理想とは裏腹に、各々の環境や住む地域によって見える世界は大きく違っており、異なる背景をもつ人々の対話はもとより、出会うことすら困難になりかねない状況にある。それは子どもや若者も同様であり、彼／彼女らが育つコミュニティは同質性の高い環境となりやすい (Putnam 2015 = 2017)。

こうした中で、アメリカの学校教育はどのような課題に直面し、また学校にはいかなる役割が求められているのだろうか。

ふるた ゆういち

東京大学大学院教育学研究科修士課程、筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程修了。博士 (教育学)。専門は教育学 (教育経営／教育政策、シティズンシップ教育論、生徒参加論ほか)。大阪国際大学短期大学部専任講師、同准教授を経て、現在、筑波大学人間系助教。

著書に『現代アメリカ貧困地域の市民性教育改革—教室・学校・地域の連関の創造』(単著・2021年)、『校則が変わる、生徒が変わる、学校が変わる—みんなのルールメイキングプロジェクト』(共編著・2022年)ほか、訳書に『民主主義を創り出す—パブリック・アチーブメントの教育』(監訳・2020年)がある。

アメリカの学校における シティズンシップ教育の概況と課題

アメリカの公教育において、民主主義社会に参加する市民の育成は重要な使命の一つとされてきた。アメリカの学校では、公民科・社会科等での政府・歴史・法・民主主義についての学習はもとより、模擬投票、時事的・論争的問題のディスカッション、学校運営への生徒参加、サービス・ラーニング(教室での学習と地域・社会活動を組み合わせた教育方法)など、様々なシティズンシップ教育の取り組みが蓄積されてきた。ただし全米レベルでの統一的な政策枠組みはなく、具体的な内容や実施状況は州や学校・地域により多様である。

昨今のアメリカ社会の政治的分断は、学校にも影響を及ぼしている。トランプ政権時代の調査では、89%もの校長が、学校外の政治的環境における尊重の欠けた言動や論争の影響を感じており、子どもの教室内外での攻撃的な言動も多く報告されている(Rogers et al. 2019)。このような中で、政治的な話題を教室で扱うことを躊躇する教員も少なくない(Costello 2016)。政治的な話題を取り上げることが結果として児童生徒の対立や差別的言動を煽り、一部の子どもにとって教室が安心・安全な場所でなくなってしまうことが懸念されるのである。

他方で、地域コミュニティの同質化という課題もある。マサチューセッツ州都市部の学区の教員は、自身の勤める学校が他の都市部の学校と同様に「人種や社会経済的地位において著しく分離されている」とし、次のように述べる。「私の生徒は、大部分はエコーチェンバー²の学校環境で育っている(略)。生徒たちはむしろ、地域の人たちはイシュー(略)に対して合意しているため、そのイシューは広く社会の中で論争的ではないと信じてしまうことさえあると思う」(Avashia 2019: 183)。このように同質的なコミュニティで日々を過ごす子どもたちは、自分たちとは異なる背景や価値観をもつ人々と出会いづらく、その社会認識も狭まりやすいのである。

学校が果たすべき役割

こうした中で学校が果たすべき役割とは何だろうか。アメリカの研究者ダイアナ・ヘスは、学校は「学校外の世界に対して非真正 (inauthentic) であっても、健全な民主主義が求めるものに対して真正 (authentic) である」(Hess 2009: 22) べきだと論じる。学校は社会の中に埋め込まれ、その影響を受けており、学校外の社会を再生産する場としても機能しうる。他方で学校は、民主主義の理想を体現した空間やコミュニティを意図的に構築し、再生産の構造を断ち切り、より良い民主主義社会の形成や発展を促す場にもなりうる (cf. Levinson 2012b)。メイラ・レヴィンソンは次のように論じる。「学校は、生徒たちが“見たことのない”市民的世界を体現する必要がある。学校は、子どもに市民的空間のモデルを作り出し、市民としてのスキルや習慣、志向性を育み実践する機会を提供しなくてはならない」(Levinson 2012a: 185)。すなわち学校には、子どもが日常生活では出会えないような人々の観点も含め、多様な意見に触れながら、民主主義社会への参加に必要な経験を重ねていく場所としての役割が求められるのである。

一例として、ある高校の実践例を紹介しよう(Hess & McAvoy 2015)。この学校はリベラルな生徒が多数を占め、対極にある意見を信用せず拒否する傾向もあった。担当教師は、意見や価値観が異なる他者への寛容性や尊重を学ぶことを目指して、様々な配慮や判断をしながら、論争的な問題を扱う。教師は明らかに意見が偏りそうなテーマを避けながら、扱う内容や問いを慎重に選び、クラスで議論をする際、敢えて反対意見を提示する役回りを演じることもあった。さらに、ときには意見を異にする人をゲストスピーカーに呼び、たとえ考えが相容れなくとも相手のことを尊重する大切さを伝えていた。

また、オンラインでの政治・社会参加の重要性の高まりを受け、「デジタル・シヴィックス・ツールキット (Digital Civics Toolkit)」というウェブサイトでは、

デジタル時代の参加のありようを考えるためのカリキュラムや教材が公開されている³。生徒は例えばオンラインの情報の信憑性の判断方法を学んで実践したり、実例をもとにオンラインでのより良い議論のありようを考えたり、オンラインで意見表明する方法を比較したり、実際に生徒たちでプロジェクトとして社会に発信を行ったりする。特に選挙等の既存制度への参加では声が届かない、社会は変わらないと無力感を抱きやすい低所得層やマイノリティの子どもにとって、より広く政治や社会に自分たちの声を届け、多様な人々と対話し、変化を創り出していく方法を学ぶ機会は重要といえる。

なお、こうしたシティズンシップ教育の実践には、校長や教育行政のサポートも重要である (Kahne et al. 2021)。現場の教員が踏み込んだ実践を行うことが容易でない昨今のアメリカの状況に鑑みれば、そのような支援の重要性は増しているといえる。

おわりに—日本への示唆

「社会に開かれた教育課程」を掲げる日本の最新の学習指導要領では、学校は子どもと社会を繋ぐことが求められている。しかし忘れてはならないのは、子どもたちは社会から切り離された存在ではなく、既に社会に参加し、その世界に生きているということだ。とりわけインターネットやSNSが浸透した今、彼らがそこで何を経験し、何を学び取っているか踏まえることも肝要となる。

学校は政治的に中立であることが求められる。この〈政治的中立性〉はともすれば、学校からの〈政治的な話題の排除〉に変換される。しかし、子どもが既に学校外で様々な情報に触れていて、もしそれが偏っていたならば、学校が多様な視点に触れる機会を提供しない選択をしたとき、学校は学校外の言説の受容と再生産に与することにならないか。そもそも教室や学校は、児童生徒の様々な経験や背景が持ち込まれる場所であり、真空空間にはなりえない。それならば、そうした文脈を前提として、学校の役割を考えていく必要があるのではないか。

また、日本でもオンラインでの議論が社会を動か

したり、運動が起きたりするなど、人々の参加の形が多様化する中で、社会科など学校で扱う政治・社会参加の拡張やアップデートも課題といえる。そうした新たな現象を危ういものや扱いづらいものとして遠ざけるのではなく、彼らが生きる世界で既に起きていることとして、ともに受け止め、考えていくことが大切であろう。むしろ、投票に代表される伝統的な参加に加え（もちろんその重要性は論を待たないが）、多様な参加のバリエーションを示していくことが、若年層の政治・社会参加を後押しすることにも繋がるのではないか。

むろんアメリカでもそうであったように、個々の教師の努力では限界があり、学校管理職や行政の支えが重要である。教師が安心して効果的に実践を行うための環境をどう整えていくかも重要な課題といえよう。■

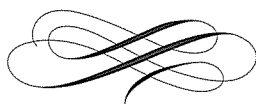
《注》

- 1 Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement “Half of Youth Voted in 2020, An 11-Point Increase from 2016” <https://circle.tufts.edu/latest-research/half-youth-voted-2020-11-point-increase-2016> (最終アクセス:2022年7月28日)
- 2 SNSなどで関心や意見が似た人同士が繋がり共感し合うことで、特定の意見や価値観が増幅する現象のこと。
- 3 Digital Civics Toolkit <https://www.digitalcivicstoolkit.org/> (最終アクセス:2022年7月28日)

《参考文献》

- Avashia, N. (2019) “Moving Beyond the Echo Chamber”, in Levinson, M. & Fay, J. eds., *Democratic Discord in Schools: Cases and Commentaries in Educational Ethics*, Harvard University Press, pp.183-186.
- Bischoff, K. & Reardon, S. F. (2013) *Residential Segregation by Income, 1970-2009*. Russell Sage Foundation & American Communities Project of Brown University.
- Cohen, C., Kahne, J., Bowyer, B., Rogowski, J. (2012) *Participatory Politics: New Media and Youth Political Action*. Youth and Participatory Politics Research Network.
- Costello, M. B. (2016) *The Trump Effect: The Impact*

- of the Presidential Campaign on Our Nation's Schools. Southern Poverty Law Center.
- Hess, D. E. (2009) *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge. (=ダイアナ・E・ヘス著、渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善監訳 (2021) 『教室における政治的中立性—論争問題を扱うために』春風社。)
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015) *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Kahne, J., Hodgins, E. & Elyse Eidman-Aadahl, E. (2016) "Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement", *Theory & Research in Social Education*, Vol.44, No.1, pp.1-35.
- Kahne, J., Rogers, J. S. & Kwako, A. (2021) "Do Politics in Our Democracy Prevent Schooling for Our Democracy?: Civic Education in Highly Partisan Times", *Democracy & Education*, Vol.29, No.2.
- Levinson, M. (2012a) *No Citizen Left Behind*. Harvard University Press. (=メイラ・レヴィンソン著、渡部竜也・桑原敏典訳 (2022) 『エンパワーメント・ギャップ—主権者になる資格のない子などいない』春風社。)
- Levinson, M. (2012b) "The Third C: College, Career, and Citizenship", in Campbell, D. E., Levinson, M. & Hess, F. M. eds., *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, Harvard Education Press, pp.247-257.
- Putnam, R. D. (2015) *Our Kids: The American Dream in Crisis*. Simon & Schuster. (=ロバート・D・パットナム著、柴内康文訳 (2017) 『われらの子ども—米国における機会格差の拡大』創元社。)
- Rogers, J., Ishimoto, M., Kwako, A., Berryman, A. & Diera, C. (2019) *School and Society in the Age of Trump*. UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.
- Sunstein, C. R. (2017) *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press. (=キャス・サンスティーン著、伊達尚美訳 (2018) 『#リパブリック—インターネットは民主主義になにをもたらずのか』勁草書房。)



熟議民主主義とシティズンシップ教育

斉藤 雄次

日本文理大学経営経済学部助教

はじめに

シティズンシップ教育とは、人々の政治や社会に対する関心を含め、政治や社会に積極的に関わろうとする意欲や態度としての市民性（シティズンシップ）を高めようとする教育のことである。例えば総務省はシティズンシップ教育を、「社会の構成員としての市民が備えるべき市民性を育成するために行われる教育であり、集団への所属意識、権利の享受や責任・義務の履行、公的な事柄への関心や関与などを開発し、社会参加に必要な知識、技能、価値観を習得させる教育」（常時啓発事業のあり方等研究会2011：7）と定義している。そして、将来の社会の担い手となる子どもに対してシティズンシップ教育を行うことは、イギリスなど欧米諸国を中心にこれまで推奨されてきた（石田・高橋・渡辺編2019）。

また日本でも、シティズンシップ教育はこれまで

様々な学校において実施されてきた。例えば高校では、神奈川県の県立高校において政治参加教育、司法参加教育、消費者教育、道徳教育を4つの柱としてシティズンシップ教育が展開されてきた¹。あるいは、小中学校においても、東京都品川区の区立小中学校で設けられた「市民科」などにおいて、シティズンシップ教育が展開されてきた（水山2010）。そして2015年からは、選挙権年齢が20歳から18歳に引き下げられたことを受け、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるのみならず、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員として主体的に担う力を発達段階に応じて、身に付けさせる」²ことを目的とする主権者教育も開始され、国家レベルでシティズンシップの育成が目指されるようになっていく。この主権者教育に関しては、総務省による主権者教育の定義とシティズンシップ教育の定義がほぼ共通しており、主権者教育がシティズンシップ教育の一部分を構成するものであることもこれまでに明らかにされている（蒔田2019）。

ただし、日本では主権者教育は文部科学省などによって国家レベルで推進される一方、シティズンシップ教育はその段階にまではいたっていない³。また主権者教育も、その内容は選挙の仕組みなどに関する知識の教授や模擬選挙が中心となっており、文部科学省の掲げる主権者教育の目的が十分に達成されているとはいえない（文部科学

さいとう ゆうじ

名古屋市立大学大学院人間文化研究科博士後期課程修了。博士（人間文化）。専門分野は、熟議民主主義論、社会科教育学、シティズンシップ教育論。福井県立敦賀高等学校教諭、福井県立奥越明成高等学校教諭等を経て、2022年4月より現職。

著作に『つまづきから授業を変える！高校公民「PDCA」授業&評価プラン』（共著、橋本康弘編、明治図書出版、2022年）、「熟議にもとづく成人に対する主権者教育論の展開—ミニ・パブリックスおよびロトクラーシの議論に着目して」（『人間文化研究』第38号）、「熟議文化論の視点にもとづいた高校地歴公民科における宗教学習の再考—イスラームにおけるジェンダーの扱いをはじめとする問題に注目して」（『社会科教育研究』第143号）など。

省2020)。そのため、シティズンシップ教育のあり方は、主権者教育のあり方も含めて検討される必要がある。

ところで、以上の論点を検討する上で有用であると考えられるのが、政治学において議論されてきた熟議民主主義の概念である。熟議民主主義論においては、投票ではなく話し合いが民主的な社会の実現に向けて重要となると考えられており、投票以外の方法も含めて政治や社会に能動的に関わる市民を育成するシティズンシップ教育のあり方について考える上で、その視点は役立つであろう。そこで本稿では、熟議民主主義の観点から、主権者教育も含めた日本におけるシティズンシップ教育のあり方について検討してみたい。

熟議民主主義に関する議論の進展とシティズンシップ教育

(1) 熟議民主主義論の要点とこれまでの議論

熟議民主主義は、選挙により代表者を選び、代表者に政治に関する意思決定を委任する代議制民主主義とは明確に異なるものとして、1990年前後より今日まで政治学において議論されてきている。熟議民主主義の定義は様々あり、例えば田村は、「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、集会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）という表現を、また山田は、「単なる多数決でものごとを決めるのではなく、相互の誠実な対話を通じて、異なる立場の人々の間に合理的な一致点を探っていこうというタイプの民主主義」（山田2010：28）との表現を用いている。このように、熟議とは人々の議論や対話を通じて、より正しい決定、より納得のいく決定を探ろうとする営みである。

そして熟議の望ましさは、選挙における投票のものとは実現できないことを実現する、という文脈でも語られることがある。例えば、選挙では人々はその時点での自らの考えや意見を表明することになり、人々の考えや意見が話し合いなどによって「変わる」ことは想定されていない。一方、熟議におい

ては、人々が理由とともに自らの意見を述べ、議論や話し合いを通じて相手の意見に納得したならば自らの意見を変えることも、「反省性」の獲得として想定されている（田村2018）。また熟議においては、人々の「生の意見」が、議論や話し合いを通じてより「洗練された意見」になる可能性が高いとされており、この点も「生の意見」のみを反映する投票とは異なる熟議の意義として語られている（Fishkin 2009=2011）。

こうした様々な特徴を持つ熟議概念であるが、熟議民主主義に関する研究は、これまでに4つの段階を経てきている。第一に、ジョン・ロールズやユルゲン・ハーバーマス、ヨシュア・コーエンなどの論者による、熟議の規範理論化を目指すもの（第一世代）である。第二に、ジョン・ドライゼクやモニーク・デヴォー、アイリス・マリオン・ヤングなどの論者による、第一世代の研究を多様な人々の参加を考慮していないとして批判する研究（第二世代）である。第三に、ジェイムズ・フィッシュキンやアーチョン・ファンなどの論者による、現実の社会で実験的に行われている市民が話し合う実践（討論型世論調査など）と熟議の関係について検討する研究（第三世代）である。そして第四に、近年ジェーン・マンスブリッジなどによって提唱されている、ある実践それ自体が熟議といえるかだけでなく、その実践によって社会が反省的なものになったかどうかにも熟議の契機を見出そうとする、熟議システム論に関する研究（第四世代）である（Elstub, Ercan, and Mendonça 2016）。このように、熟議民主主義に関する議論は、熟議の望ましさに関わるものから、熟議的とは呼べない実践も熟議に含めることができるものまで、多様なレベルで展開されてきている。

(2) 熟議民主主義とシティズンシップ教育

熟議民主主義の概念は、子どもの市民性を育成するシティズンシップ教育とも関わりがある。例えばイギリスの中等教育学校で2002年から2011年まで必修科目となった「シティズンシップ」は、若年層の投票率の低下などを背景としてイギリスでシティズンシップ教育の導入に関する議論が進み、

表1 主権者教育副教材で規定される「国家・社会の形成者として求められる力」

能力	具体的説明
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）	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
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	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公正に判断する力
現実社会の諸課題を見出し、協働的に追究し解決（合意形成・意思決定）する力	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
公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度	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

出所：総務省・文部科学省 2015：30 より筆者作成。

その結果出された報告書（座長であったイギリスの政治学者バーナード・クリックの名前をとって、クリック・レポートとも呼ばれる）の内容を踏襲する形で設定された科目であった（新井2007）。そして、この科目を支えた、「社会的・道徳的責任」、「社会参加」、「政治的リテラシー」の3つの理念のうち、政治的リテラシーには熟議民主主義との関連も見出すことができる。

政治的リテラシーでは、論争的課題を学ぶなどして知識・技能・価値観を身につけ、市民生活について、またそれに影響を与える方法について学ぶことが目指されるのであるが、このリテラシーを獲得する際に重要となるのが、論争的課題について他の子どもと議論することである（Crick 2000=2011）。他者との議論を通じて子どもは、政治の本質としての妥協や調停に対する理解を深めるようになる、とクリックは考えた。そして小玉はこのクリックの政治観を、「理性的な合意形成を積極的に展開」するものではないが、「妥協したり調停したりすることで何らかの暫定的な議論の収束を見つけよう」（小玉2016：174）するものであると述べ、この点に熟議民主主義の要素を見出している。

また、小玉はイギリスのシティズンシップ教育を参考として、総務省と文部科学省によって主権者教育の副教材が作成された点に注目し、日本の主権者教育がイギリスのシティズンシップ教育とも関

わりを持つものであることも明らかにしている（小玉2016）。実際に、主権者教育の副教材では、他者と議論や話し合いを行って合意形成を行うことも推奨されている。あるいは、表1に示すような国家・社会の形成者として求められる力も、子どもが身につけるべき能力として副教材には設定されており、このうち、根拠をもって自身の意見を説明し、異なる立場の意見を支える根拠を検討する、他者の考えや価値観を受け入れ、意見を交換するなどの表現にも、「（主張の根拠となる）理由の（他者との）交換」を主張する熟議民主主義との共通性を見出すことができる（齊藤2020）。

さらに、熟議を学校教育に導入することの意義は、市民教育論を展開するアメリカの政治哲学者エイミー・ガットマンによっても、子どもの相互尊重を促すことにつながるとして主張されている（平井2017）。このように、熟議民主主義の考え方と子どもの市民性を育成するシティズンシップ教育とは関連づけて理解することが可能である。

日本におけるシティズンシップ教育をめぐる現状と課題

しかしながら、日本においては理念的には子ども同士の熟議を取り入れる形でシティズンシップ教育を展開することが可能であるものの、現実的には

そうした形のシティズンシップ教育は、まだ十分に展開されていない実態がある。

例えば主権者教育の実施状況に注目した場合、文部科学省が2020年に行った主権者教育に関する調査の結果では、無作為に抽出された調査対象の高校等1,242課程のうち、「公職選挙法や選挙の具体的な仕組み」、「模擬選挙等の実践的な学習活動」に取り組んだ学校はそれぞれ全体の84.6%、47.3%であったのに対し、「現実の政治的事象についての話し合い活動」に取り組んだ学校は、全体の34.4%に過ぎなかった(文部科学省2020)。この話し合い活動は、子どもが互いの主張の理由を吟味し合う形で行われるならば、熟議ともなりうるのであるが、現状ではその前提となる話し合い活動は、十分に展開されていないのである⁴。

そしてこうした状況が生まれる要因の一つとして考えられているのが、現実の政治的事象を授業で扱うことが政治的中立性を脅かすのではないかという、学校現場の教師の懸念でもある(主権者教育推進会議2021)。政治的中立性が学校より上位にある教育委員会などの行政機関によって過度に強調されるならば、論争的な問題を立場の偏りなく扱うことに不安を感じる教師は、そうした問題を学習の対象とすることに対しても躊躇するであろう⁵。だが、こうした状況を放っておく限り、現実の政治的事象についての話し合い活動が多くの学校で展開されるようにはならない。あらためて、争点に賛成・反対の立場から子ども同士が理由を付して熟議し、多様な見解が出てくることも政治的中立性であると解釈するなどして、政治的中立性の厳格さを和らげていく必要があるように思われる⁶。

また、イギリスのシティズンシップ教育を学校自体の民主化や、地域との連携を重視した総合的な取り組みであると述べる新井の整理に注目して⁷、シティズンシップ教育の側面から日本の現状を見た場合、特に学校自体の民主化という点に関して課題を指摘することができる。近年ようやく、生徒にとって理不尽と感じられる校則に対し、生徒が声を上げるといえることが見られるようになってきたが、基本的には日本の学校教育では、学校生活に絡む

ルールを作ることや見直すことに、学校で1日を過ごす子どもが積極的に関わることは認められてこなかった(橋本2013、苦野2019)。例えば苦野は、「学校は変えられる、自分たちでつくっていける」という感覚を、「多くの子どもたちは持てずに学校生活を送って」きたことを指摘するとともに、「そんな彼女らが、社会は変えられる、自分たちでつくっていけるなんて思えないのは、当然のこと」(苦野2019:24)であると述べる。日本の若者に関しては、国立青少年教育振興機構の調査によって、「自分の力で社会を変えることができる」と回答する割合が、諸外国の若者に比して未だに低いことも明らかになっているため、政治や社会のあり方を議論する前に、子どもにとって身近な学校のあり方を見直すことが重要であるとの苦野の指摘は、こうした状況の解決策を考える上でも検討に値する(国立青少年教育振興機構2021)。

そしてこうした状況の改善を考える上でも、熟議は役立つ可能性がある。例えば校則の民主的決定に先立って、子どもと教師の間、あるいは子ども同士の間で熟議が行われるならば、そこで出された結論は、より多くの人々が納得したものとなったり、その経験を通じて校則が実際が変わるという体験をすることで、子どもに「自分たちの行動次第で身近な社会を変えることができる」という感覚を持たせることができるようになったりするかもしれない(斉藤・井2021)。

ただし、子どもがそうした感覚を持つためには、子どもの熟議の結果が尊重され、実際に校則が変わることが必要になるため、学校教育における熟議の実現を考えるにあたっては、こうした子どもの声が確実に反映される機会、子どもが議論しやすい状況をいかに整えていくかという点も、検討すべき課題となってくる⁸。

おわりに

以上、日本における主権者教育も含めて、熟議民主主義とシティズンシップ教育の接点について確認してきたが、紙幅の都合で本稿では十分に検討することのできなかつた論点はこのほかに多数

存在する。

例えば、子どもはシティズンシップ教育によって市民に育成されるべき存在であり、現在の市民ではないのだろうか。政治学の議論の中では子どもは、成熟した存在としての大人に比べて「未成熟な」存在として描かれてきたが、このことはクリックの議論においても例外ではなく、クリックもまた、子どもを現在の市民ではなく、将来の市民であるのみならず論者であった(Nishiyama 2017)。だが、近年は子どもであっても、環境問題に対する発信を続けるグレッタ・トゥンベリのように、積極的に政治や社会に関わろうとする人々が出てきている。そのため、子どもを非政治的主体、あるいは教育を通じて政治的主体にすべき存在であるのみ捉えることには限界があるように思われる。

またこうした見方に立って子どもを捉えることは、子どもが果たして熟議の主体になりうるのか、という論点とも深く関わってくる。子どもは理性的な議論ができず、熟議は不可能であるという立場に立てば、熟議を取り入れたシティズンシップ教育もそもそも不可能ということになる。一方、理性的な議論ができないから、シティズンシップ教育を通じて熟議をする能力を身につけさせる必要があるという立場に立てば、熟議を取り入れたシティズンシップ教育の正当化はある程度可能となる⁹。なお、熟議民主主義論においては、ヤングによって非理性的なコミュニケーション様式を持つ傾向にある女性や黒人などが熟議の場から排除されることが懸念され、それを受けて感情的なコミュニケーション様式も熟議に含めるべきであるとの応答がなされたことがある(Young 1996, Dryzek 2000)。こうした第2世代の熟議民主主義に関する知見も踏まえるならば、子どもに熟議は不可能であるということにはならず、理性的な議論、感情的な議論ともに認める形で、子どもに理由の交換にもとづく熟議を経験させることも可能なのではないだろうか。

ただし、シティズンシップ教育のあり方を考えるにあたっては、ヤングの指摘に再度目を向ける必要がある。ヤングは熟議の場からの女性の排除という問題だけでなく、政治や社会からも女性が歴史的

に排除されてきたことを明らかにしている(Young 1989=1996)。そして政治や社会に能動的に関わることできた市民が男性であったために、権利や能力を意味するシティズンシップもまた、家庭におけるケアを担わされるなどして政治や社会に能動的に関わることでできなかった女性を排除するものであった(岡野2012)。そのため、シティズンシップ教育のもととなるシティズンシップ観それ自体も、批判的に検討していく必要がある。例えば、クリックの想定する政治的リテラシーは、理性的な議論ができる男性を想定したものとなつてはいないだろうか¹⁰。こうしたシティズンシップ教育のそもそもの前提についても、議論を進めていく必要がある。

このほか、シティズンシップ教育をめぐる論点としては、その対象が子どもだけであるのか、主権者教育で扱う論争的な題材に労働運動や社会運動は含まれないのか、といったものも挙げられる。前者に関しては、例えば齊藤が成人に対するシティズンシップ教育の可能性について、第3世代の熟議民主主義に関する研究成果などをもとに論じている(齊藤2022)。また後者に関しては、労働運動や社会運動の中には自分たちだけの利益の実現を目指すもの以外にも、広く社会の利益の実現を目指すものも含まれており、その参加者は、権利や公益の保障を目指して声を上げ、社会に能動的に関わっているという点ではまさに、シティズンシップを発揮する「市民」であるともいえる。そうした運動やそれに関わる人々の主張を、子どもを特定の方向に誘導し政治的中立性を脅かすものとして子ども同士の議論の題材としないならば、子どもには「市民」の存在を知る機会や、現状を改善する可能性を持つものとしての労働運動や社会運動の意義を理解する機会も失われるであろう。特に労働運動、社会運動には、その中で熟議が行われている可能性も指摘されている(長島2020、野宮2015)。そのため、これらの運動やそれに関する主張を民主的な社会の実現に関わるものとみなし、反対意見も含めて様々な角度から生徒に議論させることは、よりよい社会のあり方を考えさせることにもつながるのではないだろうか。あらためて、日本におけるシティズ

ンシップ教育の推進のあり方は、その方法や内容、シティズンシップを身につけるべき主体も含めて幅広く議論される必要がある¹¹。■

《注》

- 1 神奈川県教育委員会高校教育課 (2019)「神奈川県立高等学校等におけるシティズンシップ教育の取組について」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/07/22/1419156_2.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 2 文部科学省ホームページ (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/13/1369159_01.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 3 例えば蓮見は、日本ではシティズンシップ教育に含まれる要素が公民科を含む社会科や道徳、総合的な学習の時間で指導可能である一方、公式にシティズンシップという独自の教科が設けられているわけではないとしており、この傾向は現在も変わっていない(蓮見2012)。また、シティズンシップ研究会はその著書において、シティズンシップ教育の範囲として、政治教育、法教育、人権教育、平和教育、歴史教育、愛国心教育、宗教教育、多文化教育、情報教育、環境教育、フェミニズム教育、性教育の12のテーマを想定しており、このうちいくつかのテーマは現行の学校教育においても扱われている(シティズンシップ研究会編2006)。ただし、フェミニズム教育のように、網羅されていないテーマ、扱いの不十分なテーマも中にはあるように思われる。
- 4 なお2022年度より高校において始まった新科目「公共」は、現実社会の課題について議論することが推奨されている科目であるため、この科目が現実社会の課題について生徒に議論させる形で全国の高校において展開されるならば、文部科学省の調査によって示された「政治的事象についての話し合い」が十分に展開されていない状況は、改善される可能性がある。また、この科目で熟議を展開することも可能であろう(斉藤2020)。
- 5 山口県のある高校では2015年に、当時国会で審議がなされていた安全保障法案をめぐる生徒に議論させる授業が展開されるも、その後、議論の材料が2つの新聞社の記事であったことが県議会で「政治的中立性を脅かす」として問題になったことがある(林2016)。これは新聞記事の数および質が問題となった事例であるが、このように扱う新聞記事の数や質に制限が加わる場合も、授業を行う教師にとっては負担が増え、現実の政治的事象について議論させる学習はさらに実現しにくくなる。
- 6 政治的中立性の柔軟な解釈にあたっては、ドイツで政治教育が展開される際に教師が守るべきとされている、ボイテルスバッハ・コンセンサスも参考になるであろう。ここでは、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原則が掲げられている(近藤2015)。

- 7 文部科学省ホームページ (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gijiroku/1251850.htm。2022年8月30日最終閲覧)。
- 8 なお、2022年8月には日本の学校教育における生徒指導の指針でもある生徒指導提要在12年ぶりに改訂されることが明らかとなった。そしてその中には、校則を見直す方法を具体的に示すことも盛り込まれており、ある校則がなぜ必要となるのかを合理的に説明することや、その説明が難しい校則については、議論をしてその妥当性について検討するといったことが重要となってくるであろう。その意味で、理由を重んじる熟議はあらためて注目に値する。
- 9 ただし、こうした見方に対しても批判的に検討することは可能である。例えば西山は、子どもに熟議するための能力を育成するというよりも、熟議を通じて子どもが反省性を獲得するかどうか、学校教育における熟議の価値を見出している(Nishiyama2021)。
- 10 もしクリックの想定する政治的リテラシーを身につけた市民像が、理性的な議論のできる者であったならば、非理性的なコミュニケーション様式をとる傾向のある女性は市民ではないということになり、ヤングの懸念した問題があらためてあらわれることになる。そしてそうした政治的リテラシーを育成するために、理性的な熟議のみが学校教育において推奨されるならば、熟議に参加することのできない子どもや、男性中心的な市民になるように促される子どもが出てきてしまう可能性もあるように思われる。
- 11 なお、子どもが未熟な存在であると同時に成熟した存在でもあった場合に矛盾が生じることや、諸外国の生徒参加の仕組みをもとに日本の主権者教育のあり方を見直す必要があることは、教育学の領域においても今後取り組むべき課題としてみなされている(日本教育学会2022)。

《参考文献》

- 新井浅浩 (2007)「イギリスのシティズンシップ教育〈第1回〉」『私たちの広場』第294号、pp.16-17。
- 石田徹、高橋進、渡辺博明(編)(2019)『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育—日本と諸外国の経験と模索—』法律文化社。
- 岡野八代(2012)『フェミニズムの政治学—ケアの倫理をグローバル社会へ—』みすず書房。
- 国立青少年教育振興機構(2021)「高校生の社会参加に関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—」(<https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/151/File/00.houkokusyo.pdf>。2022年8月

- 30日最終閲覧)。
- 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」『Voters』第26号、pp.12-13。
- 斉藤雄次 (2020) 「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—」『人間文化研究』第33号、pp.129-159。
- 斉藤雄次、井陽介 (2021) 「高校における熟議を通じた校則の民主的意思決定の可能性—特別活動および生徒指導の観点から—」『人間文化研究』第36号、pp.25-42。
- 斉藤雄次 (2022) 「成人に対するシティズンシップ教育としての無作為抽出型の話し合いの可能性—構想日本の展開する住民協議会を事例として—」『人間文化研究』第38号、pp.131-147。
- シティズンシップ研究会 (編) (2006) 『シティズンシップの教育学』 晃洋書房。
- 主権者教育推進会議 (2021) 「今後の主権者教育の推進に向けて (最終報告)」 (https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_kyoiku02-000013640_1.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 常時啓発事業のあり方等研究会 (2011) 「「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書—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—」 (https://www.soumu.go.jp/main_content/000141752.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 総務省、文部科学省 (2015) 「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—」。
- 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 (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、pp.211-226。
- 菅野一徳 (2019) 『ほんとうの道徳』 トランスビュー。
- 長島祐基 (2020) 「総評高野時代と平和経済国民会議—1950年代前半期労働運動における討論の場—」『社会システム研究』第41号、pp.71-90。
- 日本教育学会 (2022) 「日本教育学会第81回大会プログラム」 (<https://jera-taikai.jp/cms/wp-content/uploads/2022/07/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%A6%E4%BC%9A%E7%AC%AC81%E5%9B%9E%E5%A4%A7%E4%BC%9A%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B0%E3%83%A9%E3%83%A0%E5%BA%83%E5%B3%B6%E5%A4%A7%E4%BC%9A.pdf>。2022年8月30日最終閲覧)。
- 野宮大志郎 (2015) 「熟議民主主義と社会運動—政治のコンテクストで考える—」『学術の動向』第20巻3号、pp.80-84。
- 橋本将志 (2013) 「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」『早稲田政治公法研究』第101号、pp.63-76。
- 蓮見二郎 (2012) 「社会形成としてのシティズンシップ教育」『法政研究』第79巻3号、pp.684-706。
- 林大介 (2016) 『「18歳選挙権」で社会はどう変わるか』 集英社。
- 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。
- 蒔田純 (2019) 『政治をいかに教えるか—知識と行動をつなぐ主権者教育—』 弘前大学出版会。
- 水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号、pp.23-33。
- 文部科学省 (2020) 「主権者教育 (政治的教養の教育) 実施状況調査について」 (https://www.mext.go.jp/content/20200323-mxt_kyoiku01-000005838_1.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 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、pp.17-46。
- Crick, Bernard (2000) *Essays on Citizenship*, Continuum (バーナード・クリック (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)、大河原伸夫、岡崎晴輝、施光恒、竹島博之、大賀哲 (訳)、法政大学出版社)。
- Dryzek, John S. (2000) *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*, Oxford University Press.
- Elstub, Stephen, Selen Ercan, and Ricardo F. Mendonça (2016) “The Fourth Generation of Deliberative Democracy,” *Critical Policy Studies*, Vol.10, No.2, pp.139-151.
- Fishkin, James S. (2009) *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*, Oxford University Press (ジェイムズ・S・フィッシュキン (2011) 『人々の声が響き合うとき』 曾根泰教 (監修)、岩木貴子 (訳)、早川書房)。
- Nishiyama, Kei (2017) “Deliberators, not Future Citizens: Children in Democracy,” *Journal of Public Deliberation*, Vol.13, No.1, pp.1-24.
- Nishiyama, Kei (2021) “Democratic Education in the Fourth Generation of Deliberative Democracy,” *Theory and Research in Education*, Vol.19, No.2, pp.109-126.
- Young, Iris M. (1989) “Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship,” *Ethics*, Vol.99, No.2, pp.250-274 (アイリス・M・ヤング (1996) 「政治体と集団の差異—普遍的シティズンシップの理念に対する批判—」 施光恒 (訳)、『思想』第867号、pp.97-128)。
- Young, Iris M. (1996) “Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy,” in Seyla Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton University Press, pp.120-135.

教室に論争問題を取り入れることの意義と課題

—「中立性」議論を超えて—

岩崎 圭祐

鹿児島大学教育学部助教

はじめに—教室に論争問題を！

生徒A：アンケートからも分かるように、景気が悪化した場合でも増税は中止すべきでないと回答している人が半数もいます。また、消費税が10%に上がって、家計の負担が重くなっている人より、あまり重くなっていない人の割合が多い。だから消費税はこのままでも良いと思う。

生徒B：年収が少ない人ほど家計への負担は大きいから消費税は下げるべきだと思います。消費税が上がった年は急激に消費総合指数が下がり、特にコロナ禍で今はもっと下がってしまっています。増税しても、家計の負担は重くなっていないと思う国民もいるかもしれないが、年収の少ない人には不利になることを考えるべきです。

いわさき けいすけ

岡山大学教育学研究科修了。岡山大学社会文化科学研究科博士後期課程在籍中。専門分野は社会科教育学。佐川町立佐川中学校教諭を経て、鹿児島大学教育学部助教。論文に「論争問題学習において生徒は教師の見解表明をどのように受け止めているか：インタビュー調査に基づいて」『社会認識教育学研究』(2021. 36. 31-40)、「論争問題学習における教師の個人的見解表明に関する研究：見解表明の是非に関する教師の見方を中心に」『公民教育研究』(2016. 24. 1-14)、翻訳書にダイアナ・E・ヘス(渡部竜也、岩崎圭祐、井上昌善訳)『教室における政治的中立性：論争問題を扱うために』(春風社、2021年)など。

それぞれの意見は私が公立中学校3年生の経済分野において行った消費税の是非に関する学習の一部である。生徒は私が用意した10の資料から自分の意見として活用できる資料を選択し、それに基づいて意見を作り、話し合いを行った。2人の生徒の発言は、中学生であっても、社会問題について何らかの意見を持って生活しており、時間を与えれば大人とも議論可能なレベルまで意見を作ることができることを示している。

論争問題を教室で取り上げ、話し合うことを通して、特定の課題に対する自分の意見を教室で表現し、自分と異なる意見を持つ人がいることを認識することは、民主主義社会の担い手を育てる学校教育の中でとても大切な要素である。米国の教育学者であるヘス(Hess 2009 = 2021 : 59,75)によれば、教室の中で論争問題を扱い議論させることには、①異なる意見を持つ立場の人々を理解しようとする「寛容性」を高める、②話し合っている社会問題自体への深い理解を促す、③政治参加や社会参画を促すという大きく3つ利点があるとされる。このことから、教室において論争問題を取り扱うことは学校教育にとって必須であると言えるだろう。しかし、論争問題を取り扱う教育的意義は大きいにもかかわらず、現実の学校教育はそれを避ける傾向にある。

2016年4月に施行された選挙権年齢の引き下げから6年が経った。近年では、この間の学校教育における主権者教育を振り返り、その意義や課題

を論じるものが目立ってきた。残念ながら、その多くがその取り組みに対する課題を提起するものとなっている。例えば、朝日新聞(2022年7月5日朝刊)では、「主権者教育 悩みは中立性」と題し、政治的な問題を授業で取り扱うことの意義を示しつつも、「中立性」への不安から面倒なことには触れない雰囲気が学校現場には漂っていると語る教員を取り上げている。また、文科省が2019年度に行った調査では「現実の政治的事象についての話し合い活動」に取り組む学校が34.4%にとどまっていることから、模擬投票だけでなく、教室で論争問題を扱う広義の主権者教育自体も浸透していないことは明らかである。なぜ現実の政治的事象についての話し合いは実施されにくいのだろうか。

問題は「政治的中立性」だけなのか

学校教育の中で、社会で対立している論争問題を扱いにくい理由として、第一に挙げられるのが「教育の政治的中立性」であろう。「教育の政治的中立性」は「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動」を公教育で行ってはならないという意味であり、教師の態度全般に中立性を求めるものではないが、その概念の曖昧さや適用のされ方については批判も多い(堀口2017など)。総務省が作成した主権者教育副教材『私たちが拓く日本の未来』の指導書の中で教員が特定の見解を自分の考えとして述べることは避けることが必要とされたことも相まって、教師の教育実践が「中立性」の名の下に著しく制限される現在の環境の中で、論争問題を積極的に扱うことができないと多くの教師が不安を感じていると考えることは無理もない。教師が積極的に論争問題を扱い、議論する授業を行うためにも、「教師の政治的中立性」概念を拡大解釈しないことや、その概念自体を再定義することは重要である。

しかし、論争問題を扱う学習における教師の悩みは「中立性」だけなのだろうか。教師が論争問題を避ける要因を総合的に考えることも大切であろう。例えば、米国の教育者であるペース(Pace

2021:168,172)は、大学時代に論争問題を扱う教育プログラムを受けた教育実習生及び新任教師を対象とした調査を行い、教師が論争問題を扱う授業に取り組む、または避けるきっかけとなる要因について明らかにしている。簡単にまとめると、その要因は次の7つであるとされている。

(1)時間不足(Time)

最も分かりやすい制約となっているのは、必要な教育内容を終わらせることや受験対策に追われることで、論争問題を扱って話し合う授業を行う時間が限られているということである。

(2)生徒の学びへの関与(Student Engagement)

教師は、生徒の学力や政治的・宗教的多様性を踏まえて、論争問題を教室でどのように扱えばよいかを考えて、教育実践を修正している。

(3)学校文化(School Culture)

どのような地区に位置する、どんな学校で教えるのか(地域の政治的風土や教師の捉え方、学校の特色や生徒の学力)は教師の論争問題の扱い方に影響を与えている。

(4)教師や教育局

(Teachers and Department)

論争問題を扱った授業を行うことに、正規教員に難色を示された教育実習生がいる一方で、メンター教員や教育局からの支援によって意欲的な実践ができたとする教師もいることから、校内の教師同士の関係性や教育行政の支援は重要である。

(5)カリキュラム(Curriculum)

新任教師にとってカリキュラム全てを教えることのプレッシャーは強い。公的カリキュラムの中に論争問題が組み込まれることで取り組みやすい状況が作れていた。

(6)同僚や大学との関わり

(Cohort and University Faculty)

同僚や大学教員と協力を得て、生徒に合った教材を選択したり、議論の枠組みを提供してもらったりすることで論争問題を積極的に取り扱う教師もいた。

表1 教師を目指す大学生が将来教師として模擬投票を実施する際に抱く感情

カテゴリー	数	学生の記述の典型例
苦勞	2	模擬選挙を行うことは、教員にとって、とても苦勞があることだと思います。教員がどこまで自分の意見を述べていいのかの線引きの難しさ、資料選びなどをする上で、公平に行うための取捨選択の難しさなど、たくさん悩み、そして気を配らなければならない点がある。
不安	2	模擬選挙を行うクラスの実態や模擬選挙を行う際の「議論」を十分なものにするためには、模擬選挙を実施する以前の教師の指導などが重要となってくるという面で不安を感じている。
時間	2	教師が政治的立場を強く出すべきではないというのが、現在の日本の社会科の考え方であり、模擬選挙を企画するとすると、準備時間が非常に大きくなってしまいます。模擬選挙のカリキュラムが正式に定まっていないため、取り組みにも大きな差が生まれてしまう。つまり授業がうまくいけば良いが、熟練の教師でないかぎり、かなり難しい授業になってしまうと考えた。
準備	2	教師の準備や話の内容次第では政治の授業としてうまく成り立たないという可能性もある。私は授業で模擬選挙を行ったのはこの授業が初めてであり、自分が模擬選挙を授業で行うと考えると難しいかなと感じた。

※最終レポートの中で否定的な感情を示した8名（16名中）の学生の意見を抽出し、カテゴリー分けした。

(7)不安(Anxiety)

ほとんどの教師が、そのような経験はないにもかかわらず、論争問題を扱った時に、生徒から不寛容な発言が出てきた時や敏感な問題に反応して口論になった場合にはどうすればよいかという不安を感じていた。

ペースの研究からも分かるように、実際に論争問題を扱い、議論する授業を実践していこうとすると、「政治的中立性」への懸念だけでない、多くの障壁があるのは明らかである。冒頭で示した私の消費税減税の是非に関する授業でも、受験を控える中学校3年生に対して授業進度を考慮しながら1時間の授業で行う必要があったし、お互いの教育観を分かり合っている同僚の中堅教員やベテラン教員の理解や生徒の議論学習への慣れや期待があったからこそ、授業が成立しているといえる。このような結果は日本における量的な調査でも見られている。九州・中四国地方の公民科教師を対象にして、授業で論争問題を扱うことの意識・実施調査(吉田2022)によれば、多くの教師が授業で論争問題を扱うことの意義を認識しているものの、自分の指導能力では、その問題を扱うことができないと感じているため、教師が論争問題学習を避けていると、「論争問題を扱う上での自己効力感」の低さ

を問題としている。吉田の調査は、私が勤務する教育学部の学生が論争的な問題を扱うことに関する懸念と共通する部分が多い。

2022年7月の参議院選挙に合わせて、社会科教師を目指す大学1年生～3年生16名に対して模擬投票を実施した。模擬投票実施1週間前より各党のマニフェスト比較表、新聞各社の社説や特集を毎日学生に向けて発信した。模擬投票当日には「経済・財政」「社会保障・子育て」「新型コロナ」「外交・安全保障」「憲法改正」の中から関心のある2つの政策課題を選び、1つの政策課題に対し20分間の話し合い活動を行った。学生の模擬投票自体への印象は概ね良いもので、「今回の模擬授業を行うまで政治についてほとんど何も知らなかったし、興味もなかったため、今回各政党の主張を学んで意外に面白いなと思った。今回のような活動を学校教育でも行うことで興味を示す生徒が増えるのではないかと思った」や「グループの人の意見を聞いてそれに対する自分の意見も変わったので、とても意義のある講義だったと思う。また、模擬選挙は有権者だけではなく子どもたちにとっても、政治と生活の結びつきについて学べるので有効なものだと感じた」などと、実際の参議院選挙の模擬投票を生徒側として体験することで、自分自身の考えが深まり、学校教育の中でも行っていくべきだと

考える学生が多かった。しかし、次の講義で、「あなたが教師として模擬投票を実践する際、どんなことを感じるか」について考えさせたとき、その回答は複雑であった。表1に示すように、16人のうち半数の学生が、その意義を認めつつも、「苦勞」「不安」「時間」「準備の多さ」といった点から模擬投票を実践することは難しいと答えたのである。

これらの結果から、模擬投票と論争問題学習を同じ次元で考えることに強引かもしれないが、授業の中で論争のある問題を扱うことは、教師にとっても、教師を目指す学生にとっても「意味はあるが実践が難しい授業」と捉えられていることが分かるだろう。それでは、このような授業を実現する方法や手続きを教師や学生はいつ、どこで、どのように学んでいるのだろうか。

残念ながら、日本の教員養成課程の中で論争的な問題を扱う授業の「やり方」について体系的に教えられている事例は少なく、教員養成や教師教育の中でどのように習得させるかに着目した研究も少ない。例えば、ミスコらの研究 (Misco, Kuwabara, Ogawa, Lyon 2019) では、日本の教員養成課程において、「論争問題」を扱う授業の実践方法を取り上げていないことで、日本の教師が「論争問題」という言葉自体の認識がないこと。また、環境問題や地域の問題など、カリキュラム上に位置付き、解決が目指されている課題(言い換えれば、ある一定の解決策が示されている社会的課題)を論争問題だとして捉え、原発の是非や歴史認識に関する問題などの極めて論争的な問題を避けていることを明らかにしている。このような現状から、論争問題を扱うことに前向きな教師は、なんらかの要因で現状の自分の実践に疑問を持ち、教育書や実践本など優れた授業から自ら学ぶ意欲的な一部の教師に限られているのである。

論争問題を議論できる教室を いかに生み出すか

これまでの議論を簡潔に述べると、選挙のたびに学校と政治の関係が俄に注目され、「『政治的中立性』が問題だ。政府や教育行政は、現行の指標

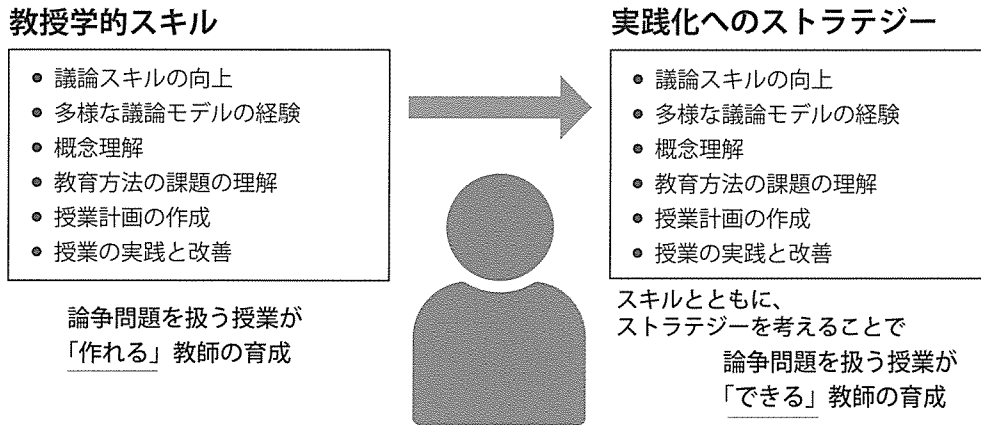
を見直すべきだ」と決まり文句を唱えるだけでなく、どうすれば教師が論争問題学習に積極的に取り組むようになるのか、カリキュラム改革から教師教育まで論点を広げて考えていこうということである。私もこれまで教師の個人的な見解表明の是非という観点から、「教育の政治的中立性」が拡大解釈されつつある現状に異議を唱えてきた。米国の研究や日本での調査研究を踏まえて、教師の個人的な見解表明は教室の状況を踏まえた教師の自律的な判断として考えられるべきだと主張してきた(岩崎:2021a)。しかし、論争問題を議論することが避けられているのであれば事態はもっと深刻なのである。

教師が論争問題を積極的に扱うことを実現する道筋は多岐にわたるが、ここでは教師教育や教員養成という視点から問題提起したい(図1を参照)。

第一に、論争問題を教材として扱い、授業を行う教師の「スキル」を高める必要がある。教師が論争問題を授業に取り入れる際に、授業構成や教師の指導として考慮すべきポイントは何か。例えば、ディベートと議論とは何が方法として違うのか。その方法の違いは生徒のどのような認識の違いを生み出すか。また、議論と呼ばれるものの中には、日本においても「紙上討論」(西村 2021)から、「ハーバード法理学アプローチ」(Oliver & Shaver 1966=2019)まで多様な議論学習の方法が提唱されてきているが、それらの教育方法の特色や実践上の課題は何なのか。教師が論争問題学習に取り組むための様々なアプローチを検討することで、自己の教育実践への適用可能性を探ることができると。教師教育や教員養成段階で実際に生徒役として授業を体験することで、その授業の意義について実感し、実践への意欲はより高まるだろう。

一方で、ここまで見てきたように、教師が授業のやり方を学び、意義を知ったところで、すぐさまそれを実践するようになるものではない。カリキュラムを終わらせなければならないことへのプレッシャーや時間的制約、同僚教師の理解、地域社会や学校の特色、生徒の学力や論争問題に対する反応を考慮して、その状況に合わせて実践していく「ストラテ

図1 論争問題学習を実施するための教師教育の方向性



出所：岩崎：2021より筆者改変。

ジー」を持つことも大切である（岩崎2021b）。例えば、論争問題の選択では、最初から党派的対立の大きく、極端な発言が生じやすそうな論争問題（憲法改正の是非や領土問題など）を取り上げるのではなく、冒頭で取り上げた税制度や選挙制度改革といったより対立の小さいものから選択することも考えられる。また、クラス全体で議論を行うよりも、小グループで議論させる方が、より生徒の発言が批判に晒されにくかったり、普段発言が苦手な生徒の意見も聴くことができたりすることを踏まえると、議論を導入する段階では小グループの活動から始めるのが妥当であろう。「論争問題を扱う上での自己効力感」の低さが論争問題学習の障壁になっているのであるならば、教師が具体的な教室での実践を通して成功体験を積み上げることが実践を広めていく上で重要にであるだろう。

本稿では、論争問題を議論する教室を生み出すために、教育の「政治的中立性」の問題性だけでなく、実際に教師や教師を目指す学生が感じている課題を指摘し、その上で教師教育や教員養成の中で求められるべきポイントを示した。しかし、現在は教員の多忙化が叫ばれ、全国各地で教員不足が深刻な時代である。そのような状況の中で、教師個人の力量に任せた解決策だけではどうにもならないのも事実だろう。教員の定数増やカリキュラムの見直しを含めて抜本的な公教育の見直しは急務であり、そのような変革の中で、学校全体、あるいは社会全体で主権者教育の必要性を認識し、教師の

主体的な実践をサポートすることが最も本質的な解決策になっていくのだろう。■

《参考文献》

ダイアナ・E・ヘス著 渡部竜也 他訳 (2021)『教室における政治的中立性：論争問題を扱うために』春風社

堀口悟郎 (2017)「義務としての政治教育の自由」『法学セミナー』、No. 744、pp37-41.

Judith.L.Pace(2019) Hard Questions: Learning to Teach Controversial Issues. Rowman&Littlefield.

吉田純太郎 (2022)「教師が論争問題の指導を避ける要因は何か－九州・中四国地方の公民科教師を対象とした統計的事例研究－」『社会科研究』第96号、pp.13-24.

Misco, Thomas; Kuwabara, Toshinori; Ogawa, Masato; Lyons, Abby (2018) Teaching. Controversial Issues in Japan: An Exploration of Contextual Gatekeeping. “international Education Journal: Comparative Perspectives”, vol17. n4 .p68-82

岩崎圭祐 (2021a)「論争問題学習において生徒は教師の見解表明をどのように受け止めているか：インタビュー調査に基づいて」『社会認識教育学研究』第36号、pp31-40

西村太志 (2021)「民主主義の担い手」となる市民を育成する方法としての紙上討論学習 一同調圧力のもとで、討論を成立させるために一」『社会科教育研究』第144号、pp27-40.

ドナルド・W・オリバー、ジェームズ・P・シェーバー；渡部竜也他訳 (2019)『ハーバード法理学アプローチ：高校生に論争問題を教える』東信堂

岩崎圭祐 (2021b)「論争問題学習に取り組むために教師教育には何が必要か -D.E.Hess と J .L .Paceの研究アプローチの分析を通して」『社会科研究』第95号、pp.13-24.

参加型民主主義の実践による シティズンシップ教育

—デンマークの事例から—

原田 亜紀子

広島大学教育開発国際協力研究センター研究員

はじめに

本稿は、海外でのシティズンシップ教育の事例として、デンマークの対話型・参加型民主主義を基礎とする市民形成を取り上げる。「シティズンシップ」は、各国の文脈により「参加」「地位」「アイデンティティ」など様々な要素が複雑に絡み合い、国民形成にも密接に関わる論争的な概念である。本稿では「シティズンシップ」の「参加」や「主体形成」に着目し、また「教育」については、政治参加を「民主主義教育」として捉えたアメリカの政治学者キャロル・ペイトマン (Carole Pateman) の立場や、学校教育に加えて「インフォーマル教育」¹の観点も踏まえて論じていく。

北欧諸国では、選挙の投票率が80%台で推移しており、市民の積極的な政治参加が特徴といえる。その背景として、高い税率、情報の透明性、政府

や社会への信頼の高さなど様々な要因が考えられるが、本稿では、「市民の育成」という側面から考察する。

デンマークの政治参加への関心の高さは、学校の社会科の授業で統治機構や議会制民主主義などの知識を学ぶだけではなく、それらを実際の社会でどう運用するのかを学ぶ機会があること、つまり、日常生活において民主主義を実践する経験が蓄積されていることに起因すると考えられる。子ども達は幼稚園や学校生活、あるいは学外活動であるスポーツクラブやボーイスカウト・ガールスカウトなどのアソシエーション (団体) における共同での意思決定や小さな影響力の行使を経験し、教育や居住、余暇といった子ども・若者に関する政策決定過程に参加する機会がある。本稿は、こうした日常生活における様々な民主主義の実践について、学校でのシティズンシップ教育にふれたのち、学外活動に焦点を当ててシティズンシップ教育の可能性を探っていく。

はらだ あきこ

東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。博士 (教育学)。専門分野は比較教育学。慶應義塾高校教諭 (社会科・公民分野) を経て2022年より現職。

著書に『デンマークのシティズンシップ教育—ユースカウンシルにおける若者の政治参加』 (単著、慶應義塾大学出版会、2022)、『北欧の教育最前線』 (共著、明石書店、2021)、How to involve a diverse group of young people in local government decision making: A case study of Danish youth councils. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2021, 1-17. など。

学校でのシティズンシップ教育

デンマークは公民・市民性教育の国際調査 (International Civic and Citizenship Study: 以下 ICCS) において、2009年、2016年の両年で14歳の市民的知識 (民主主義・政治・社会問題に対する知識) が、国際平均を67ポイント上回り、24か国中最高レベルの586ポイントだった (Biseth et

al.2021)。また同テストでは、学校で教師が生徒が教室内で発言しやすい環境をつくり、生徒は教室内で自由に政治的、批判的な議論ができるという項目でデンマークは最高位となっている。

デンマークの学校での民主的シティズンシップ教育は「ホールスクール・アプローチ(学校全体での実践)」の形をとる。これは、カリキュラム、クロスカリキュラム、カリキュラム以外の学校活動全体から、民主主義を学ぶということの意味する。生徒は学校生活において授業、学級活動、学校活動で話し合いに参加する機会が多く、民主的なシティズンシップの育成は、教科教育としての社会科だけではなく、生徒会活動、学級内でのルール作り、いじめの解決法や対策の話し合いが、学校において自由に議論できる文化の中で行われる。

デンマークの教育システムは、19世紀に農民の政治的主体形成やナショナリズム形成に貢献した「民衆教育(folkeoplysning)」を構想した牧師・政治家・詩人であったN.F.S. グレントヴィ(1783-1872)による、母語での「生きた言葉」を重視する対話に基づく学びの在り方が起源である。グルントヴィの思想は、ドイツの哲学者ヘルダーの「人間形成(Bildung)」の概念から影響を受けている。「人間形成」は、ドイツや北欧の教育哲学において中核となるものであり、一方方向の学習ではなく、他者との相互作用による学びや人間的成長を目的とする²。

学校教育の中で、学校内にとどまらず社会とつながる民主主義の実践の場となっているのが生徒会である。デンマークの生徒会は、学内活動に加え、地域連合、全国連合を組織しており、その活動は学級運営や学校運営にとどまらず、教育政策全体への提言や活動を行っている。例えば、2010年に教育大臣が、学校で一クラス当たりの生徒数増加・クラス規模の拡大を提言した際には、全国生徒会が教育大臣も交えた会議を開催し、全国で「ドロップ・メガクラス・キャンペーン」を展開して強い圧力をかけ、教育大臣は提言を16日で取り下げた。2017年には、子どもや若者のためのデジタルコミュニティの創設のため、全国の10のモデルクラ

スと協働し、生徒が設計を支援したデジタル教育のコースの学習教材を作成する、といった活動も展開している。

日本では、中等教育段階の生徒は放課後や長期休みに部活動に打ち込み、また学校によっては補習授業が授業前や放課後に行われることもあり、共に時間を過ごす仲間や価値観の形成のほとんどが学校生活に集約されやすい。一方、デンマークは学齢期の子どもが学校以外に活動する場としてアソシエーションがある。次節では、学外のシティズンシップ教育として、アソシエーションの活動について紹介する。

学外でのシティズンシップ教育

ペイトマンは「政治参加」を「民主主義教育」と捉えていた。では、「政治参加」とは何か、と考えると、一般的には投票行為を思い浮かべることが多いだろう。実際、日本の主権者教育は投票教育に注力しがちな傾向にある。

「政治参加」には「選挙への参加」と「公共政策の形成、決定、実施のプロセスへの参加」がある(坪郷2009)。デンマークの子ども・若者は「公共政策の形成、決定、実施のプロセスへの参加」を学校の内外で日常的に経験する。その代表的な場として、放課後に活動するアソシエーションがある。各地域には、スポーツクラブやボーイスカウト、ガールスカウトその他様々なアソシエーションがあり、部活動がないデンマークでは、子ども・若者は放課後や週末、長期休み際にはアソシエーションの活動に参加する。子ども・若者アソシエーションの多くは、「デンマーク若者連盟(Dansk Ungdoms Fællesråd:以下DUF)」という組織のメンバー団体である。DUFに所属する団体は、スポーツクラブや難民支援団体、赤十字、国際交流団体、映画や音楽などの趣味の団体、移民団体、キリスト教団体、障がい者団体、全国生徒会、全国ユースカウンシル、と多岐に渡る。DUFをはじめとするデンマークのアソシエーションは、19世紀の民衆の政治的主体形成や協同組合の結成につながる北欧の民衆運動の系譜

表 DUFのプログラムの一部

教育:組織活動に必要な目的別の知識・能力の習得		
若者リーダー教育	活動の振り返り	職場の再教育プログラム
海外の組織との交流プログラムでのリーダーシップ講習	ボランティアやプロジェクト、チームのマネージメント	理論の実践と接続。事例検討や、他の参加者との知見の共有
アドバイス:DUF 職員のコンサルティングとコーチング		
・組織の発展や戦略・自治体内の組織の横の連携・政策決定者や公共サービスと障害者 ・地域組織と地方行政との効果的な対話・国際的な連携 など		
ネットワーク:組織間での知識、問題解決方法、成功事例の共有		
コミュニケーションネットワーク	職員向けネットワーク①	職員向けネットワーク②
コミュニケーションや、他組織との経験の共有・ワークショップ	ボランティアのマネージメント、ITの利用法、問題解決方法	発表スキルの習得、即興芸術や身体言語のエクササイズ

出典：Kursuskatalog2.Halvår--r2015Uddannelser,Netvaek,seminarer og fyraftensmoder から筆者作成。

にあり、個人、地方支部、政府間のネットワークを形成し、政策へ影響力を及ぼす民主主義の学校として機能している (Rothstein 2004 = 2013)。1940年に設立されたDUFは2022年現在で80の全国団体、5000の地域団体、60万人以上のメンバーと10万人のボランティアを抱えている³。DUFに所属する若者団体の対象年齢である15歳～25歳の若者の人口は約73万人 (Danmarks Statistiks 2021) であり、延べ人数ではこの世代の約82%がDUFに所属する。DUFは、地方自治体、政府、国際機関と連携し、政策提言活動や若者組織の連携や協働を促す組織である。その活動は、メンバー団体間で親睦を深めたり知識を共有するイベントの開催や、政府や地方自治体との協働、能力開発のためのプログラムの提供 (表 DUFのプログラムの一部) など多岐に渡り、政府の若者政策の諮問機関としての役割を担っている。年に一度は各団体の代表者が参加する総会が開かれ、執行部のメンバーが選出される。執行部は、選挙で選ばれたメンバーと、DUFで雇用された大人のコンサルタントで構成される。(図 DUFの組織構造)

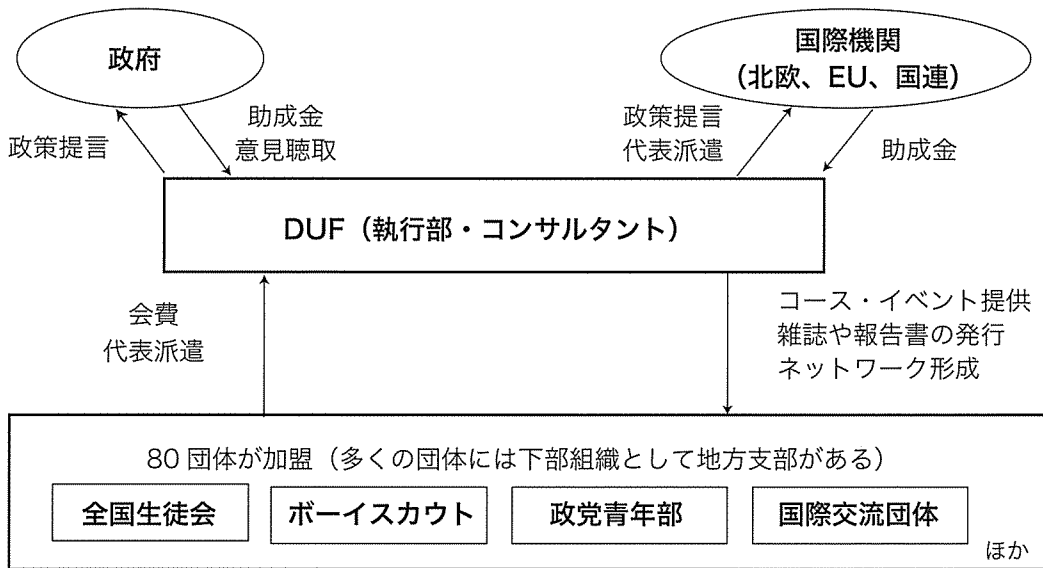
このような縦横につながる構造がもつ利点は、二点ある。まず、政党青年部に所属する若者や、スポーツ好きの若者、音楽好きの若者、ボランティア活動に興味がある若者、あるいは移民・難民の若者といった、普段の生活ではあまり交わることがない趣向の異なる若者達が学校や地域を超え、活動

内容の違いを超え、そして幅広い年齢層の中で活動を共にすることである。次に、異なる背景をもつ子ども・若者が集団での意思決定や選挙による執行部選出など民主主義の過程を経験することである。DUFに所属する団体は、総会による執行部の選出、知識やスキルの共有、リーダーシップ講習、地方自治体や政府、国際組織との協働の方法などを、民主主義を実践しながら学んでいる。

DUFは、学校や職場と違う地域や属性、幅のある年齢層で構成される団体の集まりであり、またアソシエーションは地方自治体とつながることが多く、地方議員や行政と連携する機会が多い。様々な立場の人々を組織を運営するには、異質な他者の意見を聞き、対話し、妥協点を見出し、共同で意思決定するシティズンシップのスキルが求められる。職場や学校は、同質的な集団で長時間過ごす場所だが、アソシエーションは多様なメンバーで構成され、多様性や共通善の模索、公共性を学ぶ場となる。

このようなシティズンシップのスキルは社会の変化や社会の構成員の変化に常に対応していく必要がある。だからこそデンマークは生涯学習社会を構築し、学校教育のみならず、生涯に渡り対話や意思決定、他者との共生の在り方や方法を学ぶ機会を生涯に渡り提供するのである。

図 DUFの組織構造



出典：Danish Youth Council (1962), DUF ホームページなどを参考に筆者作成。

政策決定過程への参加 ：ユースカウンスル

アソシエーションの中でも、直接的に政治参加につながる活動を行っているのは、政党青年部とユースカウンスルである。政党青年部は同じイデオロギーのもとに集まる組織だが、ユースカウンスルは、政治的に中立で、広く子ども・若者政策を考えるために地方自治体が設置した子ども・若者の意見聴取機関である。各地方自治体で設定年齢に幅があるものの、おおむね15歳から25歳の子ども・若者を対象とする。デンマークの地方自治体の数は98あり、そのうち約60の地方自治体がユースカウンスルを設置している(2021年)。

ユースカウンスルは、学校政策や余暇活動など地方自治体の子ども・若者対象の政策への提言を行うほか、地方自治体主催のコンサートなどのイベントの企画・運営・実施、地方選挙の際に候補者を集めたディベートイベントを開催し、投票の呼びかけを行う。

長期に渡り、地方自治体と若者が共同し、若者が影響力を行使できているユースカウンスルには共通する特徴がある。第一に、ユースカウンスルに

「居場所」としての機能があり、単に政策提言を行うだけではなく、メンバー同士で親睦を深めるための旅行や遊びの機会を積み重ね、信頼関係を作っていること、第二に大人の支援者が、活動内容や意思決定は若者にゆだねながらも、行政との予算交渉や文書作成などの秘書的な役割を担い、若者の主体性を尊重しながらも教育的な役割を果たしていること、第三に、SNSの活用や若者が気軽に集まる「ユースハウス」の開放により、メンバー以外の若者も何らかの形で関与できる形態をとっていることである(原田2022)。

おわりに

本稿は、「民主主義の実践」というシティズンシップの「参加」のための教育と仕組みについて論じてきた。民主主義が多数者の専制になる危険性は古くから指摘されており、議会制民主主義が代表制が確保せず機能不全に陥っているという危機感、不満、不信は20世紀後半以降、とりわけ顕著になっている。

18歳未満の若者は選挙権がなく、その意味においては正式な民主主義の過程から排除される。ゆえに国連「子どもの権利条約」(1989採択)では、意

思決定過程における子どもの意見表明や意見聴取の権利の付与を規定した。しかしながら、子ども・若者の意見聴取の重要性や主体形成の重要性が強調されるようになった一方で、大人が状況をコントロールし、現実の意思決定は大人がしていること、参加をうたいながらも政策立案者と子ども・若者の長期的な対話が成立せず、フィードバックはなく、形骸化された参加が多いことが批判されている。

北欧五か国で構成され、教育政策を含む様々な領域で協力関係を築いている北欧閣僚理事会は、以下のような問題提起をしている。

「子どもと若者に参加の権利がある、というのは簡単だが、それを現実に実現するのは難しい。子ども・若者の参加は複雑で多面的だが、本質的には民主主義の問題である」⁴

つまり、私たちが日本における主権者教育の在り方を考えるには、根本的に現在の日本の民主主義がどのような課題を抱え、どう乗り越える必要があるのかを認識し、それを教育の場に落とし込む必要がある。身近な取り組みとしてはまず、民主主義を教える場である学校自体が、民主的な組織になることが求められる。教室は、生徒が互いに尊重しながら自由に議論することが可能な空間となり、校則は、生徒と学校が妥当性やその意義を自由に議論し妥協点を見出し決定できるものになる必要がある。

地方自治では、市民の声が影響力を持てること、すなわち選挙以外で、政治家と市民が対話し、教育・福祉・居住などを含む地域課題の解決について、子ども・若者が当事者として参加し協働する機会と仕組みと参加のための支援が必要である。実質的な参加の仕組みがない形骸化された参加が、アパシーと政治不信をもたらす。学校、地域において日常的な対話や小さな影響力を行使する機会を数多く設けることは、社会への信頼や、社会は変革可能だという認識や行動を起こす力を育てることが期待できる。

デンマークの市民形成は、就学前教育から初等中等・高等教育、フォルケホイスコーレと呼ばれる

成人学校、生涯学習機関や職業訓練校、さらには本稿で取り上げた様々なアソシエーションでの活動において生涯を通して実現される。そこでは「人間形成」が常に問われ、人間形成が民主主義の中心課題となっている。つまり「市民になる」「市民として育つ」という課題においては、学齢期に限定されず生涯に渡り、私たちが市民としてどうあるのか、どのような市民になるのか問いなおすことが求められるといえよう。■

《注》

- 1 インフォーマル教育は、初等・中等・高等教育のように組織的、体系的な学びではなく、日常的経験や環境において知識、技術、態度などを獲得する生涯にわたる学びを指す。本稿ではDUFの活動やユースカウンシルの活動が該当する。
- 2 こうした伝統は21世紀以降、グローバル化や新自由主義の影響を受けている。国際学力調査「PISA」では、デンマークの子どもの学力がOECD諸国の中で平均よりやや低く、高い教育財政支出にもかかわらず、教育支出が少ない国々と同レベルであったことが問題視されてきた。そのため、2000年代以降は、知識基盤型社会やグローバル社会で生き残る人材育成に教育政策がシフトしている。たとえば2014年の教育改革では、学力重視のため教員の労働時間が増え、生徒が学校にいる時間も増えた。
- 3 DUF ホームページ (<https://duf.dk/om-duf/dufs-medlemmer>) 2022年9月3日最終閲覧
- 4 Nordic Council of Ministers (2016) . Do Rights!: Nordic perspectives on child and youth participation (<http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1526695/FULLTEXT01.pdf>) 2022年9月3日取得

《参考文献》

- 坪郷實編著 (2009) 『比較・政治参加』 ミネルヴァ書房
- 原田亜紀子 (2022) 『デンマークのシティズンシップ教育—ユースカウンシルにおける若者の政治参加』 慶應義塾大学出版会
- 原田亜紀子 (2017) デンマークの若者の「民主主義の学校」での主体形成に関する考察—デンマーク若者連盟におけるハル・コックの思想に着目して— 社会教育学研究, 53 (1), 1-12.
- Harada, A. (2021) . How to involve a diverse group of young people in local government decision making: A case study of Danish youth councils. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-17.
- Rothstein, B. (2004) . Sweden: Social Capital in the Social Democratic State. In *Democracies in*

Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society. Robert D. Putnam (ed.) Oxford University Press. (ボ・ロートシュタイン(2013)「スウェーデン—社会民主主義国家における社会関係資本」ロバート・パットナム編／猪口孝訳『流動化する民主主義—先進8カ国におけるソーシャル・キャピタル』ミネ

ルヴァ書房.

Biseth, H., Hoskins, B., & Huang, L. (2021) . *Northern Lights on Civic and Citizenship Education: A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS.* Springer Nature.



「性の健康」について考えるということ

—包括的性教育の立場から考える日本の性教育の現状と課題—

前田 絢子

京都市立医科大学医学部看護学科学内講師（助教）

はじめに

人口妊娠中絶や望まない妊娠、性的虐待など、性に関する問題が散見されるこの社会において、性教育を家庭で親が教えるのか、学校で教員が教えるのか、それとも学校が依頼した外部講師が教えるのか、若者たちに「誰が教えるのか」が曖昧な現状がある。そのなかで若者たちは、性に関する問題が生じた場合、どう対応したらいいのか、どこに相談したらいいのか判断できず、適切な支援が得られないまま孤立せざるを得ない。

若者たちがそのような状況に陥らないように、日本社会では、「性行為は若者にはまだ早い、自分で責任がとれるようになるまで性行為は行わない」といった認識を共有させてきた。だが、実際のところ、若者たちが性に関する問題を抱えずに済んでいるかという点、全くもってそうではない。令和元年（2019年）における人工妊娠中絶件数は約15万件を超え、そのうち、24歳未満の中絶件数は約5万件と、全体の3割を占める。このような若年妊娠に付随する早産・妊娠高血圧症候群や性感染症など

の医学的リスクを伴う問題に加え、近年では、デートDVやSexting（性的なテキストメッセージ、写真など携帯電話やスマートフォンを使って送る行為）といった性的虐待などの社会的リスクを伴う問題にも、対処しなければならない。

また、第8回青少年の性行動全国調査報告（2019）におけるデート経験、キス経験、性交経験の推移をみると、高校生・大学生を中心に1990年代には活発化していた性行動が、2000年代以降は不活化傾向にあるという（ただし性行動に活発な層も一部にはみられ、性行動に不活発な層との分極化が進んでいる）。さらに同調査では、性に対する「楽しいー楽しくない」イメージを中高大学生に問うているが、どの学校段階においても、女子の性に対する否定的イメージが増大している。それにより男女間の性に対するイメージの差異が拡大し、男女の性的コミュニケーションが困難となることで、さらなる性行動の不活化を招く要因ともなり兼ねないとも言われている（日本性教育協会 2019;22-23）。この状況も、ひいては少子化への懸念となり得る新たな社会問題であると言える。

これらのように、性行為の危険性を煽ることで若者たちの性に関する問題に対処しようとしてきた従来の性教育は、どっちつかずの状況を生みだし、若者たちに矛盾を感じさせている。その矛盾は、社会に対する不平不満感に留まらず、若者たちの主体的な意思決定を妨げる要因となり得てしまうだろう。

まえだ あやこ

京都大学大学院人間・環境学研究科（修士）。専門分野は、母性看護学・助産学・社会学。
看護師・助産師として病院勤務後、現在京都市立医科大学医学部看護学 科教員として在職中。

そこで今回、この矛盾を解決する一つの方法として、包括的性教育の概念を紹介する。この概念が社会に普及していくことで、若者たちを取り巻く状況がどう変わるのかについて考えていく。

日本の性教育の変遷を追う

まずは、日本の性教育の歴史を概観する。日本において性教育が制度的に位置づくようになったきっかけは戦後であり、その時期に増加した私娼への対策の一環である純潔教育として発表されたものが、1972年に学校教育における性に関する課題と統合され、今日までの性教育のルーツとなっていたことに始まる。この転換の背景には、性に関する教育の主な対象が、成人を中心とした社会人から学校における児童生徒へ転換したことや、女性のみならず純潔思想が押し付けられているといった女性運動による純潔教育批判、また欧米からのセクシュアリティ概念が日本に流入し、性の概念がセックス（生物学的性）より広くとらえられるようになったことなどがあるという（荒堀ほか2012）。

その後、1980年代後半に日本でAIDS/HIVの問題が大きく浮上したことを受け、性教育への関心は大きく高まる。1989年の小学校学習指導要領改訂（1992年度施行）において、小学校5年生の理科で、人間は「男女によって体のつくりなどに特徴があること」や「母体内で成長して生まれること」といった「人の発生や成長」が学習内容として示され、それまで小学校には存在しなかった保健の教科書が使用されるようになるなど、小学校5年生からの性に関する指導が具体的に取り入れられた1992年は、「性教育元年」ともいわれた。また、この前後には、各地の教育委員会が手引きや指導書を作成し、出版社は教員向けの解説書や児童生徒向けの副読本を発刊、教育現場では「性交」を扱う授業例もあり、さまざまな教材を使って性教育が実践され、まさに性教育ブームであったといえる（橋本ほか2018）。

しかし、禁欲の推進や、学校教育での性教育の提供の反対、性教育の内容における生命尊重の

教育の優先など、「寝た子を起こすな」的な意識を持つ一部保守派の意見は常に存在する。彼らによる「過激性教育の反対」という名の下での性教育バッシングを受け、性教育実践は往々にして萎縮・停滞・後退を余儀なくされていった。この性教育バッシングで象徴的であったのが、2003年7月に始まった東京都立七生養護学校（現特別支援学校）における性教育実践への攻撃がある。詳細は割愛するが、同校の性教育実践を一部の東京都議会議員が批判し、教員たちは処分を受けた。

東京都教育委員会はバッシング派の主張を正当化するように、七生養護学校への介入後2004年に『性教育の手引き』を改訂した。同書は学習指導要領や児童・生徒の発達段階等を踏まえない性教育は行わないようにという趣旨の内容で、小学校1～3年ではペニス・ヴァギナという名称を教えることは不適切であり、小中高いずれの学習指導要領にも「性交」というワードは示さず、また中学校の保健の学習指導要領ではコンドームの装着の仕方を取り扱わないことが強調された。この改訂を受け、複数の自治体により独自に作成された「性教育の手引き」類でも、この手引きと同様の内容が続出している。七生養護学校の裁判は、約10年間に渡って裁判が繰り返され、2013年11月の最高裁による上告棄却を経て、教員らの実質的な勝訴が確定したが、東京地裁が「いったん、性教育の内容が不適切であるとして教員に対する制裁的取り扱いがされれば、それらの教員を萎縮させ、創意工夫による教育実践の開発がされなくなり、性教育の発展が阻害されることにもなりかねない」と警告したように、性教育バッシングはその後の性教育に大きな影響を与えたのである（橋本ほか 2018）。

そして現在、その影響下にある学習指導要領には、「受精に至る過程は取り扱わない」「妊娠や出産が可能となるような成熟が始まるという観点から、受精・妊娠を取り扱うものとし、妊娠の経過は取り扱わない」という制約、いわゆる「はどめ規定」が設けられている。これにより、現在の『中学校学習指導要領解説 保健体育編』には、性感染症の予防について「性的接触をしないこと、コンドームを使う

ことなどが有効であることにも触れるようにする」とあるにも関わらず、先の「はどめ規定」によって、性的接触がそもそも何を意味するのかは説明されず、また中学校の学習指導要領には避妊について示されていないため、コンドームをどのような場合に、どのように使うのかといった情報は説明されないというような状況が生まれている。『高等学校学習指導要領』（2013年度施行）においても、「生殖に関する機能については、必要に応じ関連付けて扱う程度とする」という「はどめ規定」が存在し、やはり「寝た子を起こすな」的な意識を強く感じさせるものとなっている。

一方、政府は2020年に発表された『性犯罪・性暴力対策の強化の方針』における政策課題の推進のために、プライベートパーツやSexting、SNS被害、デートDVなどについて扱う「生命(いのち)の安全教育」を構想した。2021年度には実施を希望する教育機関における実証を通じた指導モデルを作成しており、22年度にはこのモデルを複数の他地域に展開、23年度から全国の小中高の学校での教育の開始が予定されている。

しかし、この「生命(いのち)の安全教育」は、はどめ規定の下でしか性を学んでいない若者たちに対して安全性について教えようとする、性のネガティブなイメージだけを植え付けることになるのではないかという懸念や、異性愛主義的であり多様性を踏まえたリアリティに欠ける点、性が人権と不可分であることが示されていない点など、多くの問題を抱えている。この要因として、あくまで政策課題の推進のための取り組みであって、「性に関する指導」の推進や内容の更新のためのものではない(文科省はそれらに対し極めて消極的な姿勢をとっている)ことが考えられる。

ただし、どういったかたちであれ、従来の性教育で当然学ぶべきであった知識を、若者たちが得られるようにはなったことについては評価できる。先述した多くの問題に向き合うことで、この「生命(いのち)の安全教育」の時間は、人権に立脚した性の安全に関する教育機会ともなり得るだろう。そのために求められるのが、包括的性教育という概念である(水野ほか 2021)。では、その包括的性教育とは

何か、また、従来までの性教育とはどう異なるのか。

包括的性教育とは

UNESCO (2020) は、包括的性教育について、「セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的諸側面についての、カリキュラムをベースにした教育と学習のプロセスであり、その目的は、子供や若者たちに次のようなことについてエンパワーメントする知識やスキル、態度や価値観を身につけさせることである。それは、①かれらの健康とウェルビーイング(幸福)、尊厳を実現すること、②尊重された社会的・性的関係を育てること、③かれらの選択が、自分自身と他者のウェルビーイング(幸福)にどのように影響するのかを考えること、④かれらの生涯を通じて、かれらの権利の保護を理解し確かなものにする事である」と定義している。またその特徴としては、生殖や性的行動、性感染症のリスクとその予防といった従来までの性教育の内容だけでなく、相互の尊重と平等に基づく愛や人間関係のようなポジティブな側面も含む形でセクシュアリティを提示する機会を提供すること、さらに、ジェンダーの平等、性的指向・性的アイデンティティといった性的多様性、人権、格差など、あらゆる人間関係に関連する社会的・文化的要因についての議論も、包括的なアプローチのなかに含まれること等が挙げられる。

では、包括的性教育を学ぶことで、若者たちはどう変化したのか。UNESCOにより2008年と2016年に世界中で実施された研究結果に基づくレビューによると、包括的性教育の浸透は、初交年齢の遅延、性交頻度の減少、性的パートナーの数の減少、リスクの高い行為の減少、避妊具使用の増加といった結果を導いたことが確認されている。また、これにより「性教育は若者たちの性行動への興味を増加させ、性感染症等のリスクが高まるのではないか」といった性教育に対する非難は誤りだったことが、科学的根拠によって示された(この研究は継続中であり、引き続き注目していく必要がある)。

現代社会の生活の中で、若者たちが多くの矛盾

する情報に触れることが予想されるにもかかわらず、日本においては、包括的性教育は未だ浸透しているとは言い難い。しかし、はじめて規定といった制約の中でも、現場レベルで教員や外部講師が創意工夫して包括的性教育を行おうとしている学校も、少ないながら存在する（その先進事例として大阪市立生野南小学校〔現在は再編されて田島南小学校〕での「生きる教育」が挙げられる。生野南小学校ホームページ「がんばる先生」記載の資料「R3.2.11『『生きる』教育』の歩み」を参照）。人権と結びついた性の安全・性の健康について若者たちに考えさせることは、彼らのリテラシーを向上させ、最悪の事態を回避する知識や能力を身につけさせるために必要不可欠である。そのためにも、包括的性教育が行われやすい環境を、より一層整備していくことが求められている。

私たち大人にできることは

さて、ここまで日本の教育現場における性教育の現状と課題について述べてきたが、ここからは、それを知った私たち大人が取るべき態度について考えたい。今後、包括的性教育を学んだ若者たちが社会へと進出してくることが予想されるなか、すでに社会に出ている私たち大人側が包括的性教育について学んだことが無いままでよいのだろうか。

冒頭で、若者たちと直接関わる大人たち（親や教員等）が、かれらの抱える性に関する問題を受け止め、共に考えるという役割を十分に果たせていない現状について触れたが、その大人たちの側についての研究として、数見(2011)は、性教育をなしうる資質や専門性が育てられないまま、教員として現場に送り出されている教員養成の現状について取り上げ、多くの教員が生徒の性に関する問題を、プライベートな（あくまで個人の）責任問題とみなしていることで、教育における問題や課題としては意識されにくくなっていることについて指摘した。また、前田ほか(2021)は、女子生徒の月経による体調不良や妊娠等の悩みに対して、男性教員が「自分にはわからない」と女性教員に対応を一任するといったよう

な、異性の生徒の特徴的な身体症状への対応困難性と限界感からの介入回避、それによる同性の教員への責任転嫁が行われていることについて指摘した。これらの指摘は、若者たちと直接関わる大人たちが改めて包括的性教育について学ぶ機会の必要性を示すものといえる。

では、それ以外の大人たちは包括的性教育に関心でいられるかという、そうではない。ひとつ例を挙げると、2022年度の日本のジェンダー・ギャップ指数のスコアは65.0%（100%が完全に平等な状態）と146か国中116位で、主要先進国(G7)のなかで最下位である。残念ながら例年通りのこの結果は、若者たちと直接の関わりは無いがその社会を形成している大人の側もまた、包括的性教育を学ぶべき十分な理由となり得る。

以上より、教育過程のなかで性感染症の予防や妊娠・出産を「性教育」として一度学んできた私たち大人の側にも、改めて包括的性教育という概念について関心を持ち、学ぼうとする態度が求められている。また、それにより私たちが自らの身体の健康について考えるように、性の健康についても考えることができるようになれば、結果的に自らと周囲の人々の、ひいてはこの社会全体のウェルビーイングの促進にも繋がっていくのではないだろうか。■

《参考文献》

- 荒堀憲二、松浦賢長（2012）『性教育学』朝倉書店
- 一般財団法人日本児童教育振興財団内 日本性教育協会（2019）『若者の性白書―第8回青少年の性行動全国調査報告』小学館
- 橋本紀子・池谷壽夫・田代美江子（2018）『教科書にみる世界の性教育』かもがわ出版
- ユネスコ編（2020）『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】』明石書店
- 数見隆生（2011）「教員養成大学における「人間と生」の授業実践と学生の学び」『学校保健研究』52号 pp442-448.
- 水野哲夫・金子由美子・田代美江子ほか（2021）『季刊セクシュアリティ（No.103）』エイデル研究所
- 前田絢子、兵藤絵美、宗由里子（2021）「高校教諭が抱く性に関する教育や相談に対する意識や思いから考える 未来への提言に向けた一考察」『京都母性衛生学会誌』42巻号、p2-11