

現代民主主義論に基づく社会科授業論の再検討

ロバート・A. ダール『ポリアーキー』における「参加」と「競争(対抗)」を視点として

神野 幸隆¹

要約

本研究は、現代民主主義論と市民的資質および社会科授業との関連性を明らかにすることを目的とする。本研究では現代民主主義論として、間接民主制を代表する「エリート民主主義」および直接民主制を代表する「参加民主主義」、「熟議民主主義」、「闘技民主主義」を取り上げた。現代民主主義論と市民的資質および社会科授業との関連性の分析を行う際には、ロバート・A. ダールの『ポリアーキー (Polyarchy)』における「参加」と「競争(対抗)」概念に着目した。本研究を通じて、以下の2点を明らかにすることができた。①現代民主主義論が細分化して語られるようになり、授業者が支持する民主主義論が異なるため、目指す市民的資質や社会科授業に差異が生じていること。②授業者は、それぞれの現代民主主義論の長所と短所を理解しながら、「参加」と「競争(対抗)」の一辺倒に偏ることなく、両者をふまえた学習目標の設定や授業の計画を行うべきこと。

キーワード: 現代民主主義論, 社会科授業, 市民的資質, 参加と競争(対抗)

1. はじめに

1.1. 問題の所在と研究の目的

社会科教育は社会認識形成を通じて市民的資質を養い、民主的な国家・社会の形成者を育成することを目標としてきた。ここで語られる民主的な社会とは民主主義を基盤とした社会をさしており、民主主義社会の形成に参加・参画できる社会形成者を育成することが社会科の目標といえる。

しかし、ここで語られる民主主義とは、どのような思想や制度なのだろうか。近代民主主義論においては、直接民主主義か間接民主主義か、J. J. ルソーかJ. ロックかといった議論が中心となって展開されてきた。時代と共に民主主義も変遷をたどり、20世紀以降の現代民主主義論においては、細分化して語られるようになってきたと言われている¹。二宮²は、W. キムリッカ³の現代民主主義論における「投票中心的民主主義論」から「対話中心的民主主義論」への転換という指摘を踏まえ、新たな民主主義の理解と民主主義的市民性形成論とをどのように結びつけるのか、という課題を投げかける。

民主主義が変遷を辿り、細分化して語られている昨今の状況を踏まえ、それぞれの現代民主主義論はどのよう

な固有の資質や能力に支えられているのか、授業者ごとに支持する民主主義論が異なって捉えられることで、社会科授業において目指す市民像や市民的資質(民主主義の資質)にも差異が生じているのではないだろうか。そのため、現代民主主義論の特性を踏まえた社会科授業の再検討が必要ではないかと考えた。以上が本研究の問題の所在である。

そこで、本研究の目的として、細分化して語られ始めた現代民主主義論の特質および長・短所を比較・分析しながら、目指す市民的資質や社会科授業の再検討を行う。なぜなら、授業者が支持する民主主義論やその民主主義を支える市民的資質を自覚することで、社会科授業における学習目標や単元計画を設定する際および学習過程や学習方法を検討する際の明確化に資すると考えるからである。

1.2. 先行研究の考察

民主主義社会の形成者育成を目指す社会科教育においては、意思決定能力や主体的で合理的な価値判断力を市民的資質としてとらえ、その育成を目指した授業が従来から展開されてきた。小原⁴は公民に求められる資質は、加速する社会変化や課題に対して、合理的な判断を

¹ 広島大学附属三原小学校/広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

行い、適切な社会的行為を選択していく能力であるとし、「意思決定力」の育成を提案した。

次に、民主主義社会において主体的に生きるためには、主体的に判断し行動する資質が重要であるとして、その基盤となる価値を重視した価値観形成学習論が尾原⁵や溝口⁶らにより展開された。

さらに、参加民主主義を思想基盤として、社会参画や実社会への提案を重視した小西⁷「提案する社会科」や唐木⁸「サービス・ラーニング」、さらには討議過程を重視する熟議民主主義を思想基盤とした吉村⁹や水山¹⁰らの「社会的合意形成学習論」も展開されてきた。

しかし、小原や溝口の社会科授業論においては、対象となる民主主義社会そのものについての議論がなされておらず、共通な理解が図られていないままに社会科授業論が設定されているのではないだろうか。

また、小西や唐木の参加学習論や吉村や水山の社会科授業論は、異なる民主主義論を思想基盤としているため、育成すべき市民的資質も当然異なっている。そのため、社会参加学習に対しては「人々との思いとは裏腹に社会への無自覚な動員へとつながる危険性がある。」という指摘が松浦¹¹によってなされ、一方の討議や熟議過程を重視とした授業論に対しては「現代の価値多元社会において、普遍的な判断基準たる価値を皆が共有することは困難である。」といった指摘が桑原¹²や長田¹³らによってなされている。

つまり、授業者が支持する民主主義論自体が細分化して語られる現状を鑑み、それぞれの特質への理解を踏まえながら市民的資質も同時に細分化して設定されるべきではないだろうか。

1.3. 研究方法

本研究では、民主主義論と社会科授業の目標設定との検討にあたり、現代民主主義論と呼ばれる「エリート（代表制）民主主義」、「参加民主主義」、「熟議民主主義」、「闘技民主主義」の4つを分析対象とする。国政・地方ともに投票率が低下していることから明らかにように、エリート（代表制）民主主義の形骸化から、近年は民主主義論において言語論的転回が図られ、代表制度を補完するよりラディカルな参加民主主義や熟議民主主義が着目されているため、本研究の対象として設定する。

具体的な研究方法としては、アメリカの政治学者ロバート・A. ダール（Robert A. Dahl）の「ポリアーキー（Polyarchy）¹⁴」における「参加」と「競争（対抗）」概念に着目する。ダールがいう、民主主義を基礎づける重要な構成要素である「参加」と「競争（対抗）」の視点を各民主主義論における市民的資質やその育成を目指

す社会科授業の分析視点として採用する。

さらに近年、細分化して語られる現代民主主義各論について政治学の知見を踏まえつつ、その正当性と脆弱性について理解を図る。そして代表的な社会科学研究や授業実践を取り上げ、目指す市民像や市民的資質、学習目標や学習過程を「参加」と「競争（対抗）」の視点から再検討を試み、授業改善の方向性を提案していく。

2. 再検討の視点：「参加」と「競争（対抗）」

本研究では、アメリカの政治学者ロバート・A. ダール（Robert A. Dahl）の「ポリアーキー（Polyarchy）」概念に着目する。ダールは、政府に対する公的な異議申立てやアクター（政治主体）間での政治的競合の連続と広範な市民の政治参加という二つの次元から各政治体制の民主化度が測定されると考えた。「ポリアーキー」とは、公的な異議申立てと広範な政治的参加がともに可能で、民主主義体制にもっとも近い政治体制をいう。つまり、ダールは「参加」と「競争」こそが、民主主義を基礎づける重要な構成要素である、という。ここでの「競争」とは政治が自由化され、公的意義申し立てや批判および対抗が可能になることである。その際、市民には選挙や世論形成を通じての権力監視等の積極的な政治参加が求められる。

そもそも民主主義とは、3000年以上の歴史をもち、古代ギリシアの都市国家（ポリス）にまでさかのぼる。古典ギリシア語の君主制や貴族制になどに対する民衆（demos）と権力・支配（kratia）の合成語がデモクラティア（demokratia）であり、王政や貴族政に対抗する民衆による支配がデモクラシーの語源であるといわれる。アテネなどの小規模共同体のポリスに成立したもので、民会を中心とした直接民主主義をとっていた。実際にアテネでの参政権は、現在の選挙のような間接的なものではなく直接的なものであり、またエクレスシアと呼ばれる会議を開催するたびに市民が参加して話し合い、決定をしていた。民主主義における「参加」に関して鬼塚¹⁵は、全ての成員を政治の当事者として、その立場を尊重しながら自分たちの社会を運営していくという民主主義の原則を守るためには参加の努力は避けがたい、と指摘する。

さらに、民主主義社会にとって重要となるのが「競争や対抗」である。民主主義は理論や制度上では多数派に民意があるとされ、常にポピュリズムのような大衆迎合に陥る危険性を孕んでおり、突き進めれば全体主義に陥っていく。20世紀初頭における、のちに独裁者と呼ばれる政治家達も実は民主的な選挙によって正当に選ばれているのだ。為政者の権力暴走や大衆迎合

表1 現代民主主義論と市民に求められる資質能力

	エリート民主主義 (間接民主主義)	参加民主主義 (直接民主主義)	熟議民主主義 (直接民主主義)	闘技民主主義 (直接民主主義)
年 代	・ 20 世紀初頭～	・ 1960 年代～	・ 21 世紀初頭～	・ 21 世紀初頭～
代 表 的 提 唱 者	・ M. ウェーバー ・ J. A. シュンペーター	・ C. B. マクファーソン	・ J. ハーバーマス ・ 篠原一・田村哲樹	・ C. ムフ ・ J. ランシエール
民主主義の 正 当 性	・ 職業専門家である政治家による判断。 ・ 選挙での信託。	・ 社会形成者である市民の直接参加を得たこと。	・ 決定前に多くの市民により、長く、慎重な熟議を経たこと。	・ 闘技的対話がある公共空間。 ・ 不和、対立が存在する多様性。
脆 弱 性 危 険 性 批 判	・ 為政者の暴走。 ・ ポピュリズム。 ・ 参加が選挙に限定されがち。 ・ 少数者の排除。	・ 無自覚な参加は動員や強制となる場合がある。	・ 合意志向ゆえの異質な他者の排除。 ・ 小さな共同体でのみ可能である。 ・ 実際の政治システムとの乖離。	・ 小さな共同体でのみ可能である。 ・ 決められない政治。 ・ 実際の政治システムとの乖離。
参 加 競 争	・ 選挙に限定されがち。 ・ 重視。	・ 重視。 ・ 消極的になりがち。	・ 議論に限定されがち。 ・ 消極的になりがち。	・ 議論に限定されがち。 ・ 重視。
市 民 に 求 め ら れ る 資 質 能 力	・ 政策の判断や選択。 ・ 投票行動への参加。 ・ 政権や権力の監視。 ・ 世論の形成。	・ 社会参画や参加。 ・ 政策の提言。 ・ ボランティアへの参加意欲や態度。	・ 熟議、討議を通じての価値判断や意思決定能力。 ・ 批判的思考力。	・ 差異、対立の認知。 ・ 政治的自我の認知。 ・ 多様性の受容。 ・ 批判的思考力。

(筆者作成)

への監視や競争・対抗という視点も民主主義にとっては不可欠となる。また、本来的には、民主主義とは自由民主主義やリベラルデモクラシーと呼ばれる体制であり、異なる他者の存在を認める多元主義に基づき、異論や反論および批判が許されるべき制度や思想でもある。

このようなダールのポリアーキー概念がいう「参加」や「競争(対抗)」に関連した社会科授業の先行研究として池野¹⁶と佐長¹⁷を取り上げ、各種民主主義を思想基盤とした社会科授業と市民的資質の関係性を検討する分析視点設定の参考とする。

まず、池野は、初期社会科論では社会科は民主主義社会の基本原則を教科原理にしていたことを指摘し、民主主義社会に存在するものは合理性と正当性をもつ必要性から「批判」にさらされると同時に、「批判」を遂行する資質・能力を民主主義社会の形成者に求めた。また、「批判」は民主主義社会を作るプロセスであるとともにその制度なのである、と述べ、授業方法論的原理を「批判」に置く「批判主義の社会科」を提唱した。この池野が重視する「批判」とは、先述したダールのポリアーキーにおける「競争や対抗」とも同義として捉えられるだろう。

続いて佐長は、広く認知されている「生活主義社会科」、「共同体主義社会科」、「科学主義社会科」の3つの社会科授業構成論に対して、実社会の社会(政治)問題の解決を採用しているのかという「対象性」と「参加」という2つの視点を用いて、社会科授業の民主主義論的な検討を行った。

筆者は、佐長の「参加」という民主主義の視点に加

え、「批判(競争や対抗)」という視点で社会科教育の目標や育成すべき資質・能力を再検討すべきと考える。なぜなら、社会科授業において「批判(競争や対抗)」といった民主主義的な要素がなければ、政治権力側からの価値注入による政治化や社会化された市民の育成につながりかねない。その一方で、池野のいう「批判」一辺倒だけでも社会形成者とはなりえない。民主的な国家・社会の形成者とは、「参加」と「批判」という両者を兼ね備えた市民であるからだ。

上記をふまえ、現代民主主義論を思想的基盤とした授業において、学習目標や学習計画を比較・再検討するに際し、「参加」と「競争や対抗(批判)」を視点として設定する。これらの2つの視点を用いて、現代民主主義論である「エリート民主主義」、「参加民主主義」、「熟議民主主義」、「闘技民主主義」と市民的資質および社会科授業についての再検討を進めていく。

3. エリート民主主義を基盤とする社会科授業の検討

J. シュンペーター (Joseph Alois Schumpeter) を代表とした民主主義論であり、代表民主主義と呼ばれることもある。主権者である市民は、代表者を選出し、選ばれた代表者が議会で審議・採決をすることで間接的に意思決定に関与する。シュンペーターは、「人民には、個々の政策決定にかかわる能力はないが、政策決定をなす能力を持ち、指導者となりうる人材を選挙で定期的に選ぶ能力ならば十分備えている。」という考えをもつ¹⁸。シュンペーターによると民主主義とは職業政治家による

政治であり、エリート主義の制度となる。

シュンペーター以外にも、哲学者ガセット¹⁹は不合理な感情に任せて大勢に順応しがちな大衆民主主義について批判する立場をとる。この民主主義論においては、市民の役割は選挙を通じて政府を創出する事であり、政治は専門家である政治家に任せるべきとする。民主主義を採用している多くの国が、代表者を選挙によって民衆が選び、その代表者が政策や法律などの方針を提示し審議した後、多数決を採る、間接民主制を採用している。決定過程である選挙にて多数の票（信任）を得たことや職業専門家である政治家による判断であることが、この民主主義論の正当性である。

3.1. エリート民主主義論を基盤とする社会科授業の実際

エリート民主主義論においては、市民には職業専門性をもった政治エリートを選挙において選出することが期待される。そのため、政治的争点を理解し政策を吟味・批判したり、自らの政治信条と政治的争点や候補者との重複度を判断したりすることが市民的資質として求められる。エリート民主主義論を基盤とした社会科授業として、実際の政治政策を吟味・批判したり、選択・判断をしたりする、政策選択・政策批判型学習が該当する²⁰。

ここでは、政策選択型の授業として中学校地理的分野「産業と資源・エネルギー」単元である土肥²¹「原発政策」の授業を取り上げる。他国や過去に経験されてきた原発政策を分析対象としながら、最終的に自国の原発政策についての意思決定を行う。各国の政策を分析することに加えて時間軸を拡大しながら政策を捉えていくことで、真理性と正当性を保障していく学習過程を採用する。単元末の3時間を日本の原発政策の賛否、合理的意思決定ができることを目標として設定している。主発問「なぜ、各国は異なる原発政策を実施しているのか。」を追究するなかで、展開1では時間的な見方・考え方をういて「フランスは（特に）1970年代以降に原発政策を進めるべきとしてきた。それはなぜか。」「フランスの1980年代の原発推進政策継続はなぜか。」「国内経済を安定させ発展させるべきであるか、地球環境を保護すべきであるか。」を問うていく。次に、展開2では地理的な見方・考え方をういて「（チェルノブイリ放射能汚染事故発生を受けて）イタリアは1987年に原発推進計画を見直すべきでしたが、それはなぜか。」を考え、展開3では「フランス以外に推進した国とイタリア以外に原発推進を見直した国はなぜか。」（脱石油とチェルノブイリ放射能汚染）を比較して扱う。続く展開4においては、原発政策賛否における「国内経済の安定」、「地球環境保護」、「人々の健康」といった背後価値の葛藤を捉えていく。最後に「日本が今後も原発推進政策を継続していくことについて、

あなたは賛成か反対か。」の意思決定過程が位置づく。「なぜそのような決定をしたか。」について資料に基づいて発表したり、他者と相対化したりしながら原発政策についての政策判断を行っていく。

3.2. 選挙および教室内に限定されがちとなる参加

土肥の授業は、原発政策という実社会の政治問題を扱い、多面的・多角的な見方・考え方を活用し、歴史的かつ地理的に比較しながら、分析や判断を行っていく。各種資料をもとに、各国の原発政策のメリットとデメリットを分析していく学習過程が位置づいており、「競争（対抗）」は保証されている。

一方で、様々な政治参加について学ぶことは不十分になりがちとなる。そもそも、エリート民主主義は市民の政治参加を選挙における代表者の選出に極小化している考え方もいえ、このエリート民主主義論をベースにした政策選択・政策判断学習においては、「参加」は消極的になりがちとなる。また、多くの学習者は年齢的に有権者に達しておらず、実際には模擬的な政策選択・判断となるため、「参加」は教室内に限定されがちとなる。近年の主権者教育への批判とも重複するが、短絡的に選挙にさえ、投票にさえ参加すればよいという、学習者の矮小化された理解や誤解も危惧される。選挙は、数ある政治参加の一つという理解が欲しい。

授業改善の方向性では、「競争（対抗）」一辺倒にせず、代案となる制度や政策を社会へ発信していく学習過程を設定する必要がある。例えば、パブリックコメントや意見文を送付する、世論形成として新聞に投書する、立候補者と公開討論会を実施するといった、教室内と実社会との往還を図る学習で選挙に限定されがちな「参加」を補完していくことが必要となる。

4. 参加民主主義論を基盤とする社会科授業の検討

1960年代に登場し、H. アーレント (Hannah Arendt) や C. マクファーソン (Crawford Brough Macpherson) らを代表とする民主主義論である。先述したエリート民主主義の形骸化に伴い、よりラディカルな民主主義論である参加民主主義や熟議民主主義というものが提唱され始めている。ともに民主主義の正当性を市民の積極的かつ直接的な参加とする。C. ペイトマン²²は、国家レベルでの代議制度の存在は民主主義にとって十分なものではない。国家レベルでのすべての民衆による最大限の参加のためには、民主主義の社会化、ないしは「社会的訓練」が他の領域においても行われ、必要な個人的態度や心理的資質の発達が可能にならなければならない。こうした発達は、参加自体の過程を通

して実現するのである、という。参加民主主義は、選挙以外の様々な面（世論、集会・団体への参加、請願等）で国民の政治参加が促されるべきであるとし、エリート民主主義の形骸化を補填することを目指す。また、重要な政策決定には、住民投票のような、より直接的な参加を肯定する。市民の政治参加の行為それ自体の意味を強調し、政治参加が民主主義の実質を形成するというのが参加民主主義の立場であり、その正当性である。

4.1. 参加民主主義論を基盤とする社会科授業の実際

エリート民主主義論が市民の政治参加や批判を選挙における代表者の選出に極小化したのに対し、市民の積極的な参加を重視するのが参加民主主義論である。参加民主主義論では、実社会の未解決問題の解決へ直接参加・参画したり、地域の奉仕活動などに積極的に関与したりすることが市民的資質として求められる。

この参加民主主義を基盤とする社会科学研究や社会科授業では、小西「提案する社会科」、唐木「サービス・ラーニング」、藤原²³「アクティブ・シティズン」が該当する。教室での架空な参加体験や実社会での奉仕活動、社会参画に向かう態度形成に学習目標の重点を置いた社会科授業である。

ここでは米国におけるニューマンの参加学習論研究から示唆を得た唐木を取り上げる²⁴。米国における参加学習論の研究を進めた唐木は、参加学習論を「生徒を一市民として行政の意思決定に影響を及ぼせる存在とみなし、彼らが実際にコミュニティの諸活動に関与することを重視した」と集約する²⁵。サービス・ラーニングを「地域社会の課題解決を目指した社会的活動に子どもを積極的に関与させ、子どもの市民性（シティズンシップ）を発達させることをねらいとした一つの教育方法」と捉え、社会参加に関連した社会科授業を実践することが子どもに多くの効果をもたらす、という²⁶。さらに、社会参加を社会科の方法として捉えることの意義は二つである、と指摘する²⁷。第一は、社会参加することによって得られる社会的有用感、社会の一員としての自覚を深めるのに必要不可欠であるということである。第二は、社会認識の質は社会参加という具体的な経験を通してさらに高められるということである。そして、社会参加学習の単元構成を①問題把握②問題分析③意思決定④提案や参加と設定した。唐木は、「サービス・ラーニングが理論としては、参加民主主義論を基盤に置き、慈善ではなく、変革を志向した公民教育として機能させると、学校教育改革として効果のあるものだ」と結論付けている。

4.2. 参加を絶対視しない批判的参加学習論

参加学習論が「参加」を重視していることはいうまで

もない。しかし、ここでいう「参加」は授業者や学習者により、その程度や範囲が異なる。藤原²⁸は「参加」を「消極的参加」、「象徴的模擬参加」、「積極的社会参加」に類型化している。参加の範囲が、自己内、教室内、実社会なのか、どの範囲における社会参加なのかということ授業者や学習者は理解する必要があるだろう。また主権者教育の推進を踏まえれば、教室と実社会とが往還する社会科授業が一層重要となる。

次に、「競争（対抗）」の視点から考察する。段階的な社会参画のモデル「参画のはしご」を提唱したロジャー・ハート²⁹が指摘したように、過度で無自覚な参加要求は、「動員」の危険性を孕む。上記の参加民主主義論を思想基盤とする社会科授業論においては「参加」を肯定的に捉えてしまいがちとなる。政治学者の宍戸³⁰は、「参加」一辺倒であっては多数者の専制や独裁を、あるいは過度の政治化を通じた社会の分断を招きかねないことを指摘する。

そこで、批判的な視点をを用いて社会参加を捉え直そうとする、松浦³¹の批判的参加学習を参考としたい。松浦は、参加型学習の一方的な価値注入を危惧する。松浦が授業開発および実践した第4学年社会科授業「安全な暮らしを守る人たち」においては、地元消防団の夜回りパトロール活動をプライバシー侵害や無自覚な動員の危険性といった側面から活動自体を批判的に考察する。一般的に言われている地域ボランティア活動は地域のためになるということを批判的に捉え直すことで、一方的な価値注入ではない社会科授業を展開した。

5. 熟議民主主義論を基盤とする社会科授業の検討

J. ハーバーマス（Jürgen Habermas）を代表とし、我が国では政治学者の篠原³²や田村³³らによって、東日本大震災を一つの契機として盛んに論じられるようになった民主主義論である。従来のエリート民主主義や間接民主主義の形骸化に対してのオルタナティブとして登場した。他者との討議や審議の意味を重視する場合には討議民主主義や審議民主主義とも呼ばれる。市民が自ら公共的な事項について理性的な熟慮と討議、すなわち熟議を行うことで普遍的な合意の形成をめざし、集合的な問題解決を行おうという民主主義論である。熟議民主主義の最大の特徴は、個人が最良の問題解決のための選考を表明し、その選考について他者を説得することを目的とする（反対派も含めた）熟議、自由平等な市民の活発な熟議の過程を経た公共的な合意に基づく意思決定に正当性が付与されるとする点にある³⁴。代表民主主義による選挙における量の正当性から、熟議といった質的な正当性を重視した民主主義論である。

5.1. 熟議民主主義論を基盤とする社会科授業の実際

熟議民主主義論においては、未解決な社会問題の解消に向けた議論への直接的な参加が市民に期待される。そして、批判的思考や合意形成に向かう態度が市民的資質として求められる。

熟議民主主義を基盤とする社会科研究では、吉村³⁵や水山³⁶の社会的合意形成学習論が該当する。近年では、熟議民主主義を基盤とした公的論争問題を扱う場合の授業方法研究である長田³⁷の研究も挙げられる。

ここでは、吉村の合意形成学習論を取り上げる。吉村は民主主義社会を担う市民の資質として、社会の在り方を主体的かつ自立的に反省でき、自己と他者が共に存在する社会的過程において、より良き社会を形成する能力や態度である、とする。さらには、相互批判と相互調整を間主観的な議論という方法を用いて各自の判断を行い、議論の過程から相互承認可能な社会的判断を合意として形成していくことが必要である、と言う。このような合意形成過程こそが民主主義社会形成の原理であり、この原理に則った学習による社会形成能力の育成が課題とされるべきである、と言う。そして、社会的論争問題を扱い、自己内在的な判断過程をふまえ、批判や調整を経ながら、合意形成に向かう学習過程を設定した。

ここでは、具体的な授業として「脳死・臓器移植法と人権」を取り上げる³⁸。学習は6段階で構成される。第1・2段階では脳死と臓器移植法という社会問題を把握しながら、事実関係について調査活動を行う。脳死を認めることが死の定義に変更をもたらす、権利主体である人間の規定にも変更をもたらしていることを認識する。第3段階では、問題の分析を行い、脳死を人の死とすることに賛成か反対かの議論の全体構造について、トゥールミンモデルを利用して整理する。第4段階では、解決策を考察する。脳死に関する様々な資料をもとにして、各自が解決策を構築し、価値判断の構造として明示する。脳死をめぐる事例をもとに、相互批判を行いながら価値観の対立があることを認識する。第5段階では、類似する論争問題を検証する。アメリカにおいて、ある程度の結論が出ている事例を分析する。アメリカでは死の基準を一元的に決めるという「実質的合意」ではなく、対立する価値観を共存させ多元化するという「形式的合意」が選択されたことを認識する。最終過程である第6段階では、前段階までに明らかになった多様な事例をふまえた解決策を選択する。そこでは、どのような価値観を優先させることが妥当かを議論し、批判と調整を行う中で解決策の評価に向かう。最終的には、合意できた点と合意できなかった点、議論を深めるために明らかにしないといけない問題点などを提示し合い終了する。

5.2. 合意志向性による敵対者や競争の排除の危険性

近年、熟議民主主義論に対しても政治学者のC. ムフ (Chantal Mouffe) や田村らによって次のような批判が加えられ始めている。グローバル化された社会においては価値多元社会であって合意に向かうための共通の価値が喪失されつつあること。熟議は合意志向性が高いため敵対者や反対者を議論から排除し、競争や対抗性を否定してしまう傾向があること、などの批判である。熟議は、あるルールや規範の共有を前提とする特定のメンバー空間 (閉じられた空間) で行われがちなため、参加者が限定され、同一性が差異よりも重視されがちとなり、調和や合意形成圧力によって、結果的に競争や敵対的参加者を阻害してしまうという危惧である。J. ハーバーマースが『討議倫理』³⁹において指摘したように、議論の前提となる条件整備において、最初から敵対者を排除しているメンバー構成を行っていないか、どのようなメンバーで熟議を行うべきかを常に検証していく必要がある。

これらの批判を踏まえた社会科授業における改善の方向性としては、討論活動において多様な争点を理解する学習過程を設定し、安易かつ拙速な合意へ向かわないことが求められる。また合意内容は、暫定的であり、現段階での最適解であることへの理解も必要となる。民主主義が重視する、反対者をも含めた多面的かつ多角的な熟議過程を、学習過程に位置付けることである。例えば、賛成派と反対派といった立場を分けたディベートを採用したり、ゲストティーチャーの招聘を図ったり、また様々な見方・考え方を働かせることができる資料を活用しながら選択や判断、意思決定や合意形成を図る学習過程を積極的に位置付けていきたい。

6. 闘技民主主義論を基盤とする社会科授業の検討

C. ムフ⁴⁰ (Chantal Mouffe) は、熟議民主主義論における合意志向性は、少数者や異端者を敵として排除する危険性があることを指摘する。むしろ敵として排除するのではなく、対立の契機とすることを強調する。このC. ムフやJ. ランシエール⁴¹ (Jacques Rancière) らは、前章の熟議民主主義論に対して闘技民主主義論を唱える。闘技民主主義論では、価値の多元性はそれ自体が価値として追求され、合意は常に暫定的なものでなければならないとされる。なぜなら、合意とは価値の選択であると同時に、他の価値の排除でもあるからだ。ムフにおける「対立」やランシエールの「不和・不合意」という言葉に象徴されるように、活気ある「対立」、手続き過程における「不合意」、闘技的対話がある公共空間における「衝突」といった、これらの存在を正当性とする21世紀の新しい民主主義論である。

6.1. 闘技民主主義論を基盤とする社会科授業の実際

闘技民主主義論においては、熟議民主主義同様に社会問題の解消に向かう議論への直接的な参加が市民に期待される。そして、反対派を含んだ熟議を通じて、差異や対立が存在することを認知することや社会の多様性への受容的態度が市民的資質として求められる。

この闘技民主主義論を民主主義の教育への参考としているのが、G. ビースタ⁴²や広田⁴³である。広田は、答えの難しい複雑な社会的・政治的問題について、どういふふうの問題が複雑なのか、また、どういふことを念頭に置いて最終的な価値判断をしないといけないのかについて理解させるような教育や多様な意見や主張を民主主義のルールに沿って闘わせる、アクティブな市民が社会を構成することを理解することが、教育のめざすべき成果となるだろう、という。さらに、「対立があるから教えない」というのではなく、「対立を理解させる」ことをめざす必要がある、とも指摘する⁴⁴。

この個人の政治経済的アイデンティティに基づく差異を重視し、対立を積極的に評価していこうという闘技民主主義論を基盤とした社会科授業においては、吉永⁴⁵のディベート学習論がある。ムフのラディカル・デモクラシー論に基づいて合意を排して勝敗を競うディベート学習が政治的対立を実践する民主政治の実践者育成に有効な学習となりうる、という。ディベート学習における相手の主張に優位を占めようと競う体験が、民主政治の能動的な学習者育成に意義をもつことを主張する。

次に、筆者⁴⁶の社会科授業を示す。闘技民主主義を思想基盤として「政治的主体化した市民」の育成をめざした小学校社会科政治学習である。ここでいう政治的主体⁴⁷とは、G. ビースタを参考として「社会（政治）生活世界の中における対立や葛藤、矛盾を踏まえた討議を通じて、政治的関与や条件を見直し、さらには自己決定を行っていく主体」と定義する。学習者の発達段階を踏まえると、小学生には政治的な価値や経済倫理思想は所与のものではない。そこで、小学校社会科政治学習の目標を、身近な生活場面や地域の社会的論争問題の議論における他者との対立的関係を通じて、争点や価値を多面的かつ多角的に把握ながら、政治的自我的認知⁴⁸に至ること、と設定する。ここでいう政治的的自我とは、R. ドーソンの定義を採用し「自らの政治的な役割についての見解を含めた、政治世界についての態度や感情や信条などの個人的な志向性」とする。広島市サッカー場建設問題における数多くある争点の中から「税金の使用の賛否」と「多くの市民が利用できる陸上競技場か、サッカーファンのためのサッカー専用スタジアムか」について、功利と公正および税金の使用の賛否を争点とした議論へ焦点化しつ

つ、他者との対立的関係状況の中で政治的自我的認知を目指した政治学習を展開した。

6.2. 政治制度に則した学習展開と身近な地域社会への参加

闘技民主主義論に対しても、実際の政治制度論的に弱いのではないかという指摘がなされ始めている。また、合意を指向しないため、従来から言われる「反対ばかりで、何も決められない政治」という、一般的に野党に向けられるような批判も闘技民主主義には該当するだろう。

そこで、社会科授業の改善の方向性として、直接参加が可能な身近な地域社会の論争問題を教育内容として採用することを提案する。佐久間⁴⁹が指摘するように、学習者と距離の近い地域社会における論争問題は、その切実性だけではなく、解決における直接参加をも可能にする。さらに単元終末部の学習過程も重要となる。意見文の作成や自治体への提案文などを作成し届けることで世論形成を図ったり、実際の政治制度に則した模擬議会や模擬選挙を取り入れたりしたい。

7. 結論

本小論では、現代民主主義諸論の特質を踏まえ、ダール『ポリアーキー』における「参加」と「競争（対抗・批判）」を分析視点として、民主主義社会の成員としての市民的資質や社会科授業に関しての再検討を行った。その結果は、表1「現代民主主義論と市民に求められる資質能力」のようにまとめることができる。この表に明らかのように、どの現代民主主義論も一長一短があり、「参加」と「競争（対抗）」の両者の要件を一度に満たす社会科授業はない。全てを包摂する民主主義論や社会科授業論は存在しえず、常に民主主義自体や社会科授業論は批判にさらされつつ、昇華をしていくしかないのだろう。そのため、授業者には各民主主義論に向けられる批判や脆弱性への理解を踏まえながら、「参加」と「批判（競争・対抗）」のどちらか一辺倒に偏ることなく、両者を踏まえた学習目標や学習計画の設定が求められる。

次に、本稿の考察を踏まえて導かれる社会科授業改善の方向性を述べる。社会形成者の育成に向けて、これからの社会科授業においては、実社会の未解決な問題を扱い、価値観が異なる他者との議論を繰り返しながら解決方法や最適解を探究したり、社会の在り方や関わり方を選択・判断したりしていくことが重視される。さらには、社会形成者の育成は社会科が始まる小学校3年生から系統的に実施されるべきであり、実社会への参加経験や発信型の授業、主権者として地方自治体の政策や社会との関わり方を選択・判断する授業への改善が求められる。その際には、民主主義の原点である「少数者

や反対者を含んだ、批判的思考を用いた長く慎重な熟議」と「代議員を選出する投票行動に加えて、身近な地域への直接参加」の両者を学習者が学び取れる授業を構成することが必要となる。

最後に、取り上げた現代民主主義論以外にも「フェミニズム民主主義」や「グローバル民主主義」など、新しく、かつ細分化した民主主義論も登場している。また、「参加」と「競争(対抗)」以外にもグローバル化に伴い「多様性・多元性」に関してもより注視する必要がある。今後も民主主義が重視する資質と社会科授業の関係を明らかにする研究を継続していく。

【注および引用文献】

1. Robert E. Goodin『Reflective Democracy』Oxford University press, 2003, p.279.
2. 二宮皓『市民性形成論』放送大学教育振興会, 2007, p.36.
3. W. キムリッカ(岡崎晴輝他訳)『現代政治理論』日本経済評論社, 2002, p.422.
4. 小原友行「社会科における意志決定」社会認識教育学会編『社会科教育ハンドブック』明治図書, 1994, pp.167-176.
5. 尾原康光「社会科授業における価値判断の指導について」『社会科研究』第39号, 1991, pp.70-83.
6. 溝口和宏「開かれた価値観形成をはかる社会科教育—私のライフプランの場合」『社会系教科教育学研究』, 第13号, 2001, pp.29-36. および「開かれた価値観形成をめざす社会科教育—意思決定」主義社会科の継承と革新—『社会科研究』第56号, 2002, pp.31-40.
7. 小西正雄『提案する社会科』明治図書出版, 1992.
8. 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂, 2010.
9. 吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科研究』第45号, 1996, pp.41-50. および「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科教育』第59号, 2003, pp.41-50.
10. 水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業: ツールミンモデルの『留保条件』を活用して」『社会科研究』第47号, 1997, pp.51-60. および水山光春「『合意形成』の視点を取り入れた社会科意思決定学習」『社会科研究』第58号, 2003, pp.11-20.
11. 松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成: 小学校第4学年『安全な暮らしを守る人たち』を例に」『社会科研究』第79号, 2013, pp.37-48.
12. 桑原敏典「自立的な価値観の形成を目指す社会科論争問題学習—『アメリカの社会的論争問題』を事例として—」『社会系教科教育学研究』, 第12号, 2000, pp.98-104.
13. 長田健一「論争問題学習における授業構成原理の『熟議的転回』: National Issues Forumsの分析を通して」『社会科研究』第80号, 2014, pp.83-92.
14. ロバート・A・ダール(高島通敏・前田脩訳)『ポリアーキー』三一書房, 1981. アメリカの政治学者ダールは、民主化の二つの理論的次元として、選挙に参加し公職につく権利(参加・包括性)、公的に異議を申し立て競争する自由(自由化・異議申立て)を設定した。
15. 鬼塚尚子「政治参加と民主主義の理論」『帝京社会学』第15号, 2002, pp.15-44.
16. 池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号, 1999, pp.61-70.
17. 佐長健司「社会科授業の民主主義的検討」『社会科研究』第59号, 2003, pp.21-30.
18. J. A. シュムペーター 中山伊知郎訳『資本主義・社会主義・民主主義』東洋経済新報社, 1995.
19. オルテガ・イ・ガセット『大衆の反逆』ちくま学芸庫, 1930.
20. 梅津正美, 早川和美, 坂田大輔他3名「小学校社会科における社会的判断力育成の論理—政策批判過程としての授業構成—」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第18号, 2003, pp.161-168. および菊池八穂子「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習: 第5学年小単元『これからの日本の食料生産』を事例として」『社会系教科教育学研究』第25号, 2013, pp.31-40. などが該当する。
21. 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業—真理性と正当性を保障する意思決定型授業『原発政策』の開発—」『社会系教科教育学研究』第23号, 2011, pp.61-70.
22. C. ペイトマン(寄本勝美訳)『参加と民主主義理論』早稲田大学出版部, 1981, p.77.
23. 藤原孝章「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—」『社会科研究』第65号, 2006, pp.51-60.
24. 前掲書8および唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社, 2008を参照。
25. 前掲書8, p.47.
26. 前掲書8, p.319.
27. 前掲書24, pp.33-34.
28. 前掲書23, p.52.
29. ロジャー・ハート『子どもの参画: コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』萌文社, 2000.
30. 宍戸常寿「憲法から見た主権者教育」公益財団法人明るい選挙推進協会『Voters』第40号, 2017年10月. p7.

31. 前掲書11.
32. 篠原一『市民の政治学：討議デモクラシーとは何か』岩波新書, 2004.
33. 田村哲樹『熟議の理由：民主主義の政治理論』勁草書房, 2008.
34. 柳瀬昇『裁判員制度の立法学：討議民主主義理論に基づく国民の司法参加の意義の再構成』日本評論社, 2009.
『熟慮と討議の民主主義理論：直接民主制は代議制を乗り越えられるか』ミネルヴァ書房, 2015.
35. 前掲書9.
36. 前掲書10.
37. 前掲書13.
38. 吉村功太郎「社会的合意形成をめざす社会科授業：小単元『脳死・臓器移植法と人権』を事例に」『社会系教科教育学研究』第13号, 2001, pp.21-28.
39. J. ハーバーマス『討議倫理』法政大学出版局, 2005. J. ハーバーマス『他者の受容』法政大学出版局, 2012. を参照。
40. C. ムフ(千葉真ら訳)『政治的なるものの再興』日本経済評論社, 1998. C. ムフ(葛西弘隆訳)『民主主義の逆説』以文社, 2006. およびC. ムフ(酒井隆史訳)『政治的なものについて ラディカル・デモクラシー』明石書店, 2008. を参照した。
41. J. ランシエール(松葉祥一他訳)『不和あるいは了解なき了解—政治の哲学は可能か—』インスクリプト, 2005. およびJ. ランシエール(松葉祥一訳)『民主主義への憎悪』インスクリプト, 2008.
42. G. ビースタ(上野正道他訳)『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房, 2014.
43. 広田照幸『教育は何をなすべきか—能力・職業・市民』岩波書店, 2015.
44. 同上43, p.174.
45. 吉永潤「勝敗を競うディベート学習の社会科教育における意義—C. ムフのラディカル・デモクラシー論に基づいて—」『社会科教育研究』第123号, 2014, pp.1-12. および吉永潤『社会科は「不確実性」で活性化する』東信堂, 2015. p85.
46. 神野幸隆「政治的主体化した市民の育成を目指す初等社会科の授業構成—『税金の再分配の賛否』と『幸福の対象』の『対立』を通じた政治的自我の認知に着目して—」『社会科研究』第89号, 2018, pp.25-36.
47. ここでは、政治的主体化を、前掲書42, pp.205-210. を参考として、「社会(政治)生活世界の中における対立や葛藤、矛盾を踏まえた討議を通じて、政治的関与や条件を見直し、さらには自己決定を行っていく主体」と定義する。
48. R. ドーソンは政治的自我について「自らの政治的な役割についての見解を含めた、政治世界についての態度や感情や信条などの個人的な志向性」と定義する。R. ドーソン, K. プルウィット, K. ドーソン(加藤秀治郎他訳)『政治的社会化：市民形成と政治教育』芦書房, 1988, p.70.
49. 佐久間勝彦『地域教材で社会科授業をつくる』明治図書出版, 1987.

【参考文献】

1. イアン・シャピロ(中道寿一訳)『民主主義理論の現在』慶応大学出版会, 2010.
2. 佐竹寛『参加民主主義の思想と実践』中央大学出版部, 1993.
3. ジェイムズ・S・フィッシュキン(岩木貴子訳)『人々の声が響き合うとき：熟議空間と民主主義』早川書房, 2011.
4. 田村哲樹『熟議の理由：民主主義の政治理論』勁草書房, 2008. 『熟議民主主義の困難：その乗り越え方の政治理論的考察』ナカニシヤ出版, 2017.
5. 糠塚康江『現代代表制と民主主義』日本評論社, 2010.
6. 三浦まり『私たちの声を議会へ：代表制民主主義の再生』岩波書店, 2015.
7. 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」『社会系教科教育学研究』第13号, 2001, pp.43-50.
8. 吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」『社会科研究』第51号, 1999, pp.11-20.

A Re-examination of Social Studies Lesson Planning Based on Modern
Democracy Theory:
From the Perspective of “Participation” and “Contestation”
in Robert Alan Dahl’s “Polyarchy”

Yukitaka KAMINO

Mihara Elementary School Attached to the University of Hiroshima
Graduate School of Education, Hiroshima University

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the relationship between modern democracy, desirable citizenship and social studies classes. In this paper, following modern democracy theory, “Elite democracy” (representing indirect democracy), as well as “Participatory democracy,” “Radical democracy,” and “Agonistic democracy” (representing direct democracy) were covered. When analyzing the relationship between contemporary democracy, citizenship and social studies classes, we focused on the concepts of “participation” and “contestation” presented in Dahl’s “Polyarchy.”

In this study, the following two points were clarified: 1) Because modern democracy theory has various subdivisions and teachers follow different strands of democracy theory, there are differences in the criteria used to define the desired type of citizenship and, thus, in what is taught in social studies classes : 2) Teachers should set learning objectives and plan lessons based on both “participation” and “contestation,” understanding the strengths and weaknesses of both types of modern democracy theory, without being biased toward either.

Keywords : Modern Democracy, Social Studies Education, Citizenship, Participation and Contestation