

熟議に対する生徒のメタ認知を促す 参照枠の条件と構成

— W.C. Parker 「公共政策熟議モデル」に注目して —

野瀬 輝
(2023年10月6日受理)

Conditions and Constituent of the Reference Framework
for Promoting Student's Meta-cognition of Deliberation
— Focusing on “Model of Public Policy Deliberation” developed by W.C. Parker —

Hikaru Nose

Abstract: Deliberative learning should develop citizens who can improve their deliberative skills throughout their lives. To this end, school education is required to develop students' meta-cognitive skills for deliberation. Reference framework that this study primarily deals with is a tool that students can use as a benchmark for reflecting on and improving their own deliberations. By enabling students to utilize such tools, their meta-cognition will be encouraged, and a foundation will be formed for autonomous development of their deliberation skills.

This study discusses the conditions that a reference framework for deliberative process used in deliberative learning should have and its specific structure. In conclusion, reference framework should fulfill the four conditions of reflectiveness, inclusiveness, overlookness and flexibleness. And we focus on Model of Public Policy Deliberation developed by W.C. Parker as a specific reference framework that satisfies these conditions by (1) allowing for subjective comparison of alternatives prior to decision-making, (2) consistently ensuring opportunities for inclusion of diverse perspectives, (3) presenting a segmented academic, practical, and holistic deliberative process, and (4) structuring the deliberations and leave embodiment to the user.

Key words: reference framework, deliberative learning, meta-cognition

キーワード：参照枠、熟議学習、メタ認知

I. 問題の所在

価値多元化の進む今日の社会において、異なる見解を持つ他者との不和を解消し、ともに良い社会を築いていくために、市民には、共有可能な問題意識や理想を見出すための話し合い、すなわち熟議（II-1で詳述）を重ねることが求められている（田村，2008）。それに伴い、学校教育には、生徒に熟議を経験させる

ことを通して、熟議する市民に求められる知識・技能・態度・価値観を育む学習（以下、熟議学習）を推進する場としての期待が集まるようになった（ヘス，2021）。だが、「熟議する能力」は学校教育で完全な習得をめざすものとして捉えられるべきではなく、子どもたちが生涯を通して、各々の方法で継続的に育んでいくものだと考える必要がある。なぜなら、生涯の中で直面する個々の熟議的状况に応じて、必要な能力は変化していくと考えられるためである。このような長期的な視野に立った上で、学校教育における熟議学

本論文は、査読付き論文である。

習のあり方を構想していく必要がある。

「熟議する能力」の育成を長期的な視野で捉えた場合、いかにして子どもたちに、「熟議する能力」を自律的に成長させる力を養っていくのが問題となる。学校外の熟議では、熟議について教えてくれる教師は減多に存在せず、熟議する市民としての権利と責任を行使するための能力は、自律的に鍛えていくほかない。ゆえに、学校教育における熟議学習は、「熟議する能力」の中でも、特に自身の熟議を省察し、今後に向けた予見と改善を行うことのできる能力、換言すれば、「熟議に対するメタ認知能力」を生徒に育む役割を果たすべきだと考えられる。

では、従来の熟議学習論は、生徒の「熟議に対するメタ認知能力」を育成できていただろうか。これまでの熟議学習論は、熟議プロセスを生徒にとって不可視なものとしてきた（吉村, 2001; 長田, 2014など）。すなわち、自分が現在、熟議プロセス中のどの段階にあり、今の活動が熟議の全体に対してどのような意味を持つのかについて、生徒に明示することを想定してこなかったのである。それは、生徒の熟議に対する解釈の幅を広げようとする自由主義的な美学によるものだったのかもしれない。しかしながら、熟議のプロセスが生徒にとって不可視である場合、「熟議とは何をどのようにすることなのか」を生徒が具体的に把握することは難しい。その結果、自分の実施した熟議とはいかなるものだったのかを認識することも、それに対する評価を下すことも、次の熟議に向けた改善を行うことも困難となる。つまり、従来の熟議学習論では、生徒が自身の熟議に対するメタ認知を働かせることは困難であった。生徒にメタ認知を促すことができない熟議学習では、「熟議に対するメタ認知能力」を育むことは到底できそうもない。

では、熟議学習において、生徒に「熟議に対するメタ認知能力」を育てていくために、教師は何をすべきだろうか。本研究では、参照枠と呼ばれるツールを用いることが、生徒の「熟議に対するメタ認知能力」を育むために効果的であると主張する。参照枠とは、特定の能力を可視化し、操作可能にすることで、生徒の自律的な学習を可能とするメタ認知のためのツールである（Council of Europe, 2018）。熟議学習において活用できる参照枠についての研究は、日本においては管見のかぎり行われてこなかった。ならば、生徒に「熟議に対するメタ認知能力」を育むことを支援できる参照枠の条件とは何かについて、まずは検討していくべきだろう。併せて、そのような条件を満たすために、参照枠はどのような具体的構成を取るべきなのかについても議論する必要がある。

以上の問いに回答するために、本稿は、以下のような論の構成を取る。第Ⅱ章では、熟議学習や参照枠といったタームの意味合いを確認しつつ、熟議プロセスを可視化する参照枠の必要性とその条件について検討する。第Ⅲ章では、「熟議プロセスの参照枠」の具体として公共政策熟議モデルを提示する。第Ⅳ章では、公共政策熟議モデルが、条件をいかに満たしているのかについて考察し、「熟議プロセスの参照枠」がとるべき具体的な構成を明らかにする。最後に第Ⅴ章では、本研究の成果を再確認し、今後の研究課題を述べる。

Ⅱ. 理論的枠組み

(Ⅱ-1) 学校教育における熟議学習

熟議学習とは、熟議が活発かつ効果的に行われる民主的な社会の構築を志向し、学校教育に熟議の場面を意図的に組み込むことによって、熟議する市民に求められる必要な知識・技能・態度・価値観（「熟議する能力」）を子どもに育む学習である。

田村（2008）によると熟議 deliberation とは、多様な価値観を持つ市民が共生するために、「集合的な問題・目標・理想・行動」（田村, 2008, p.31）の暫定的創出をめざして市民間で実施される、民主的で反省的な話し合いである。熟議が効果的に実施され、市民の共生が実現されるためには、他者の声を聴き、自分の認識や見解を反省し、社会のあるべき姿を他者と共に構想するための「熟議する能力」を、市民が備えている必要があると考えられる（Parker, 2003）。

「熟議する能力」を育てる重要な場として、学校教育に注目できる（ヘス, 2021）。ヘス（2021）によると学校とは市民にとって、自分と大きく異なる他者と共生することが求められる最初の社会である。熟議学習は、このような学校の特徴に注目し、「熟議する能力」を発揮・深化・成長させる機会を、カリキュラムとしてすべての子どもたちに保障することを試みる教育論である。

熟議学習は多くの場合、熟議を経験することを通して「熟議する能力」を学ぶ、という参加学習的構成を取る（吉村, 2001; 長田, 2014; ヘス, 2021など）。それは熟議学習が、現実社会で市民が行っている熟議という営みに対し、ある程度責任が免除された状態で参加することを通して、「熟議する能力」を学ぶという正統的周辺参加（レイヴ&ウェンガー, 1993）の学習論を採用していることを示している。そしてその学習過程は、学校を離れて、実際に市民による熟議に十全に参加し、「熟議する能力」をさらに発展させていくことを通じて完成する。よって熟議学習には、「熟議す

る能力」の中でも特に、より良い熟議の実現に向けて自己を成長させ続けるための能力を育むことで、正統的周辺参加の始点としての役割を果たしていくことが求められる。

(II-2) 熟議に対するメタ認知能力

熟議学習を通して養うべき一連の「熟議する能力」のうち、より良い熟議の実現に向けて自己を成長させるための能力として、「熟議に対するメタ認知能力」をあげることができる。

ここでいう「メタ認知 meta-cognition」とは、「認知活動それ自体を対象として認知する心の働き」(三宮, 2008, p.i)である。認知に対する気づき・予想・点検・評価をすることは「メタ認知的モニタリング」、認知についての目標設定・計画・修正を行うことは「メタ認知的コントロール」と呼ばれ、両者が応答的に機能する事で取り組みの改善がもたらされる。教育学では、特に理科教育学において、メタ認知の促進が、生徒の科学的概念の獲得や思考力の質的向上をもたらすことが示されてきた(久坂, 2016)。複雑かつ不可視な能力を身につけ、生徒が自律的に活用できるようになるためには、メタ認知を働かせた学びが有効であると考えられる。

メタ認知に関する議論を踏まえれば、複雑かつ不可視な熟議の能力を自律的に高めていくためには、「熟議に対するメタ認知能力」というべき力が求められる。それは、「メタ認知的モニタリング」によって自らの熟議を省察し、「メタ認知的コントロール」を行うことで、次の熟議に向けた自己調整を行う能力である。具体的には、熟議の進め方やファシリテート、個々の発言などを反省し、次回に向けた目標設定・計画立案・行動修正を実施することだと言える。「熟議に対するメタ認知能力」は、学校外で生徒が熟議し、自らの熟議能力を自律的に高めていくために、必要な能力だと考えられる。ゆえに、すべての市民に対して、早期から「熟議に対するメタ認知能力」を計画的かつ経験的に育成する場として、学校教育の重要性が指摘できるのである。

しかしながら、熟議学習の分野においては、「熟議する能力」を高めることが志向される一方で、「熟議に対するメタ認知能力」に注目した議論は乏しかった。例えば、その中でも熟議におけるディブリーフィングの重要性についてはかねてから議論されてきた。確かにディブリーフィングはメタ認知を働かせる取り組みと言える一方(Avery et al, 2013)、熟議の事前段階や遂行段階におけるメタ認知を促進するものとなっていないこと、反省や評価の方向性が不明確であること

などの限界も指摘できる(三宮, 2008)。メタ認知の知見を用いると、熟議の事前段階、遂行段階、事後段階に至るまでの一貫したメタ認知を促進するとともに、反省や評価の規準を明確に示すことができる取り組みやツールが求められる。

(II-3) 熟議学習における参照枠

本研究では、メタ認知の規準を明確に示し、事前-遂行-事後段階におけるメタ認知的取り組みを支援するためのツールとして、参照枠 reference framework に注目する。なお、参照枠という用語は、認知的なフレームワークを指す用語として広く用いられてきた。しかしながら、本研究では欧州評議会(Council of Europe, 2018)の用法にしたがって「参照枠」を用いている。その意味合いについて、欧州評議会(ibid.)が開発し、欧州での活用が進んでいる「Reference Framework of Competences for Democratic Culture(以下、CDC参照枠)」を参照する(なお、CDC参照枠については、橋崎・川口, 2022が詳しい)。

欧州評議会によると、CDC参照枠は、「相互文化的な対話のために必要なコンピテンシー」というブラックボックスを解き明かし、具体的構造の把握と教師や生徒といった教育関係者間での共有・議論を可能にするための共通言語を提供するものである(Council of Europe, 2018)。CDC参照枠は「コンピテンシーモデル」と「ディスクリプター」から構成されている(Council of Europe, 2018)。「コンピテンシーモデル」とは、相互文化的対話を行うために重要な20のコンピテンシー competences を「価値」「態度」「技能」「知識と批判的理解」のカテゴリーに基づいて整理した一覧表である。また「ディスクリプター」とは、それぞれのコンピテンシーの習熟度を「基礎」「中間」「発展」という三段階で記述した基準である。教師や生徒は「コンピテンシーモデル」と「ディスクリプター」を使って、学習目標を設定し、学習の達成度を評価することができる。

このようにCDC参照枠は、文化間による相互理解と不和の解消に向けた対話を行っていくための一連のコンピテンシーの構造を示すものである。この点で、CDC参照枠は熟議に必要な能力を可視化した「熟議する能力の参照枠」だと捉えることができる。ここで参照枠とは、求められる能力を生徒に可視化し、操作可能にすることを目的としたツールである。能力の可視化は、その習得に向けた見通しを持たせるとともに、その能力に対するメタ認知を促すために効果的だとされている(大島, 2019)。また、CDC参照枠は、記載されたすべてのコンピテンシーを生徒に習得

させる必要はないとされており (Council of Europe, 2018), 習得するコンピテンシーとそのレベルを選択できるという点で、あくまで参照のための枠組みである。このように CDC 参照枠は、熟議のために必要なコンピテンシーを可視化、選択、操作可能なものとする (=参照枠化する) ことで、生徒が目標を設定・共有したり、その達成度をメタ的に振り返ったりすることを支援している。

ただし、CDC 参照枠は、「熟議するとはどのようなことか」というプロセスを示しておらず、生徒の熟議を支援する参照枠としては限界が指摘できる。すなわち、生徒は CDC 参照枠だけでは、「熟議する能力」が発揮された熟議とはいかなるプロセスを取るのかについて理解することができない。したがって、CDC 参照枠を補完するためにも、熟議のプロセスを可視化かつ操作可能にし、生徒がそれをもとにメタ認知できるような「熟議プロセスの参照枠」を構想せねばなるまい。「熟議プロセスの参照枠」と「熟議する能力の参照枠」を合わせて示した上で、実際に熟議に対するメタ認知を経験させることが、生徒の「熟議に対するメタ認知能力」を育成するために効果的であると考えられる。

(II-4) 「熟議プロセスの参照枠」の条件

では、熟議学習において活用できる「熟議プロセスの参照枠」が満たすべき、最低限の条件とはどのようなものだろうか。換言すれば、生徒がメタ認知を行うにあたって参考にすることができる可視化された熟議プロセスは、どのような条件を満たすべきだろうか。本稿では、「熟議学習のための参照枠」には、「良い熟議プロセスとしての条件」と「熟議プロセスのメタ認知を支援する参照枠としての条件」の二つの観点からなる計四つの条件が必要であると考えられる。

まず「良い熟議プロセスとしての条件」とは、参照枠が示す熟議のプロセスが、熟議民主主義の観点から見て妥当であるかどうかを問う観点である。あるコミュニケーションが熟議とみなされるためには、見解に対する「反省性」と多様な観点に対する「包摂性」の二つの条件が必要だと考えられる。

第一の条件である見解に対する「反省性」とは、熟議の参加者に、他者の観点に基づく見解の反省をもたらすことができるかどうかを問うものである。熟議民主主義の代表的論者である田村 (2017) は、市民間のコミュニケーションが熟議と呼ばれるためには、参加者一人ひとりの見解に対する反省がもたらされなければならないと主張する。つまり、自らの見解に固執させることなく、見解を問主観的に問い直す機会を保障

することが、熟議において必要不可欠なのである。したがって、「熟議プロセスの参照枠」も、それが「熟議」の参照枠であるならば、そのプロセスには見解を反省する機会が必ず含まれていなければならない。換言すれば、見解を反省する機会が保障されていないならば、それが生徒間の対話を支援し、促進するための参照枠であっても、「熟議」プロセスの参照枠にはなり得ないのである。

第二の条件である多様な観点に対する「包摂性」とは、「民主的な意思決定に影響を受けるすべての人々が議論と意思決定のプロセスに含まれている」(Young, 2000, p.23) のかどうかを問うものである。Young (2000) や田村 (2008) によれば、「集計型民主主義」に対抗して提唱された熟議民主主義は、多数決原則によって排除されるマイノリティの意見を包摂することで、より正統な集約的意思決定を導くことを本来の使命としている。したがって、熟議の理論と実践は、包摂性の観点から常に検討される必要がある。当然、「熟議プロセスの参照枠」も、それが熟議の理念に則るものであるならば、多様な市民 (生徒も含む) の観点を包摂できるように構成されなければならない⁽¹⁾。

次に、「熟議プロセスのメタ認知を支援する参照枠としての条件」とは、参照枠が、能力の可視化を通して、熟議プロセスに対するメタ認知を促進するものとなっているかを問う観点である。それは、参照枠が参照枠たりえているかを問うことでもある。ある枠組みが参照枠だとみなされるためには、プロセスの「俯瞰性」と文脈的な「柔軟性」の二つの条件が必要だと考えられる。

第三の条件であるプロセスの「俯瞰性」とは、参照枠が熟議のプロセスの全体を表しているかどうかを問うものである。参照枠が、学校を離れた熟議実践を想定し、生徒の取り組みとメタ認知を支援するものであるならば、プロセスの俯瞰性は必要不可欠である。すなわち、現実社会での熟議では、学校での熟議と異なり、論争問題を準備し、ファシリテートしてくれる教師は往々にして存在しない。よって市民には、そのようなファシリテーターがいない中で、主体的に論争問題を提起し、各立場について議論し、共通善を見出していくことが求められる (田村, 2008)。「熟議プロセスの参照枠」には、市民が熟議の開始から終結までを完遂できるように、俯瞰的な熟議の全体像を示し、プロセス全体に対するメタ認知を支援することが必要となってくる。

加えて、参照枠が「熟議に対するメタ認知」を促進するためには、熟議の全体像の把握、学習の現在地の

把握、行程の不足、今後の方向性などを生徒が認識できるように、熟議をプロセス的かつ俯瞰的に表すような構造が有効となる。なぜなら、このようなプロセス的な参照枠は、自身の熟議をメタ認知するにあたって、比較対象となる熟達者モデルとして活用できるためである。熟達者モデルの理解と、それとの比較を通じた自身のメタ認知は、生徒が特定の能力を学習するにあたって有効であるとされている（ライザー&タバク，2006）。したがって、「熟議プロセスの参照枠」が生徒に熟議プロセスに対するメタ認知を促すようなものであるためには、熟議プロセスの俯瞰的な熟達者モデルを提供することが重要となる。

第四の条件である文脈的な「柔軟性」とは、脱文脈的な熟議プロセスを示しながらも、参照枠が個々の文脈に合わせて応用可能なものになっているかどうかを問うものである。学校内外における多様な熟議の状況で自身のモニタリングとコントロールができるように、メタ認知を支援するツール（参照枠）は脱文脈的に書かれることが望ましい（三宮，2008）。また、熟議とは協働的な営みであり、その実施や反省が集団的に行われることを想定するならば、熟議の普遍的な構造に関する理解が、市民に共有されている必要がある。これら二点より、「熟議プロセスの参照枠」は、脱文脈的に記述される必要があるといえる。

しかしながら、脱文脈的に記載されているがゆえに、参照枠を個々の文脈に応用できないようでは本末転倒である。熟議では議題や利害関係者、参加者などがその都度異なっており、柔軟な対応力が求められる（田村，2008）。したがって、「熟議プロセスの参照枠」は脱文脈的であると同時に、各文脈の状況を捉え、それに対応できるように構成される必要がある。

これらの反省性・包摂性・俯瞰性・柔軟性は「熟議学習のための参照枠」において保障されねばならない最低限の条件である。これらの条件は相互に重なり合っており、ある条件を満たすことで、他の条件も達成されうる。例えば、マジョリティの見解に対する反省性を保障するためには、多様なマイノリティの見解が包摂されるべきであるし、そのような多様な見解が見出され深められる過程を含めることで、初めて俯瞰性や状況への柔軟性が達成されよう。しかしながら、これらの条件は、どれも「熟議プロセスの参照枠」には必要不可欠であり、それぞれ独立して検討する価値がある。よって、次章以降では、反省性・包摂性・俯瞰性・柔軟性という四つの条件それぞれについて、「熟議プロセスの参照枠」のあり方を検討したい。

Ⅲ. 公共政策熟議モデルの具体

それでは反省性・包摂性・俯瞰性・柔軟性という条件を全て満たす「熟議プロセスの参照枠」とは、どのような具体的構成をとるのだろうか。本研究では、ワシントン大学の社会科教育研究者である W. C. Parker を中心に開発された「公共政策熟議モデル Model of Public Policy Deliberation」（Parker & Zumeta, 1999; Parker, 2003）に注目して、具体的構成を検討したい。

本章では、公共政策熟議モデルについて、背景、目的、プロセスとその出所の観点から整理していく。

（Ⅲ-1）公共政策熟議モデルの背景と目的

公共政策熟議モデルは、香港や東欧諸国では民主主義のあり方が問われ、世界的には宗教間対立が顕在化していた西暦2000年頃に開発された。本モデルのめざすところは、参加型民主主義と多元主義の実現にある（Parker & Zumeta, 1999）。参加型民主主義とは、市民が積極的に公共の問題に関与し、主体的に問題を解決することを期待する民主主義の考え方である。また多元主義とは、文化的な多様性を尊重しつつも、共生に向けた市民の政治的結束を重視する思想である。Parker（2003）は、多様な市民が共に社会について話し合う熟議こそ、参加型民主主義と多元主義の理念を体現する営みであると述べている。

Parker（2003）は公共政策熟議モデルを、カリキュラムや単元としてではなく、「熟議する」とはどのようなことを明示し、教師や生徒が論争問題を熟議する際の指針を提供する概念的枠組みであると位置づけている。換言すれば、公共政策熟議モデルは、生徒に対して熟議という営みを可視化し、操作可能なものとすることによって、熟議学習の「足場」となることを期待されたツールである。したがって、公共政策熟議モデルは、教師や生徒に対して熟議のプロセスを可視化して示す参照枠の事例として注目に値する。

公共政策熟議モデルに関する先行研究としては、川野（2004）や磯崎（2007）などがある。しかし、これらの研究は、Parker の思想や公共政策熟議モデルの構造を紹介するにとどまり、教師や生徒が使用する参照枠という観点から本モデルを検討したものではない。そこで本研究では、公共政策熟議モデルのプロセスに注目し、反省性・包摂性・俯瞰性・柔軟性の観点から、熟議学習のための参照枠としての意義を考察する

なお、公共政策熟議モデルは、1999年に Parker と Zumeta の共著論文で初めて提案された後、2003年に Parker の単著にて、若干の修正が加えられ再提案さ

れている。本研究では、前述したParkerの民主主義観が単著ゆえに色濃く反映されていると考えられる2003年版のモデルを取り上げ、検討の対象とする。

(Ⅲ-2) 公共政策熟議モデルのプロセス

公共政策熟議モデルは、公共政策分野の専門家が、政策分析のために用いる思考様式に基づいている(Parker and Zumeta, 1999)。モデルは全部で8つのステップから構成されている(図1)。また、これらのステップは、学校現場での実践を容易にするために、3つのパートに整理されている。各ステップの活動は①から⑧へと順次行われるが、完全に直線的に行うのではなく、反復的に実施することが望ましいと説明されている(Parker, 2003)。以下では、Parkerが示す活用例を参考にしつつ、各ステップの詳細を述べていく。

<パート1> 公共問題を認識し、説明する Identify and explain a public problem

ステップ① 公的問題を認識する Identify a public problem

ステップ①では、ヘイトスピーチの報告件数などの社会的指標や、市民による抗議活動の記録を参考に、論争問題の存在に気づくことが求められる。活動の例として、地域の貧困層、性的マイノリティなど、問題の当事者へのインタビューを実施し、自身の社会的立場からは想像もつかないような問題状況を把握することが提案されている。また、複数の問題状況が認識された場合、どの問題を熟議すべきかを判断し、その後の熟議のテーマを決定することが期待される。

ステップ② 問題を説明する Explain the problem

ステップ②では、論争問題の観察と分析を通して、問題状況とその因果関係に関する理解を精緻化させることが求められる。明らかにした問題状況や因果関係は、後のステップで政策の選択肢を開発し、それらを評価するための基準となる。

ステップ③ 利害関係者とその観点をマッピングする Map stakeholder and their perspectives

ステップ③では、論争問題の利害関係者を特定して、その観点、感情、関係者間の対立や連帯を分析する。具体的には、各利害関係者の問題認識やその理由、問題状況とその解決方法に対する立場、保有する権力や資源などを明らかにし、それらの相互関係を描く。

<パート2> 政策選択肢を開発し、分析する Develop and analyze policy alternatives

ステップ④ 政策目標を策定する Formulate policy goals

ステップ④では、理想の社会像と「公正」「自由」といった一般的に共有されている価値を相互に検討し、それらの価値と問題解決を両立できる政策目標を作成する。例えば「投票率を上げる」という目標は、「自由」という価値に基づき、「投票を強制することなく、投票率を上げる」という形で具体化される。ただしParker(2003)は、政策目標と一般的に共有された価値観が対立し、社会運動に発展することもあるとし、公共的価値と政策目標が対立することを否定してはいない。

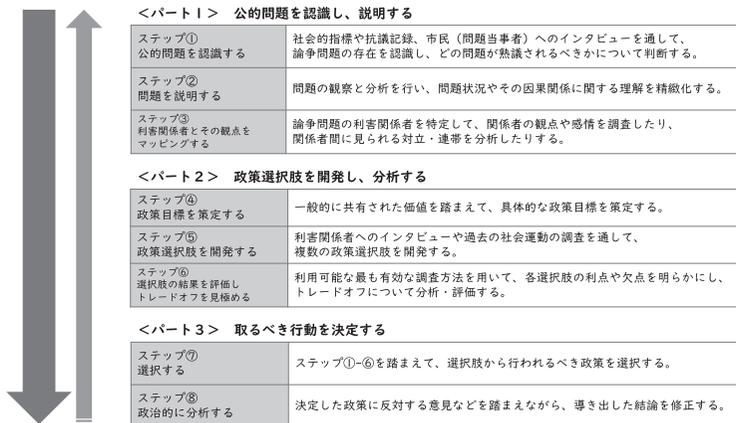


図1 公共政策熟議モデル (Parker, 2003を参考に筆者作成)

ステップ⑤ 政策選択肢を開発する Develop policy alternatives

ステップ⑤では、これまでのステップの結果を参考に、政策選択肢（問題に対処し、目標を達成するために実施可能な行動案）をいくつか開発する。効果的な選択肢を策定するために、利害関係者へのインタビューや、問題解決のために取り組まれてきた様々な社会運動に関する調査活動を実施する。

ステップ⑥ 選択肢の結果を評価し、トレードオフを見極める Assess consequences of alternatives and evaluate trade-offs

ステップ⑥では、時間や資源の制約の中で、最も効果的な調査方法を選択し、それぞれの選択肢で得られる成果や価値、生じる悪影響や損害などについて分析・評価することが求められる。調査方法として、すでに他所で試みられている類似のアプローチの調査や、専門家、公務員、利害関係者に対するインタビューが提案されている。

<パート3>取るべき行動を決定する Deciding what action to take

ステップ⑦ 選択する Selection

ステップ⑦では、ここまでのステップの成果を踏まえて、実施すべき政策を選択することが求められる。このステップでは、生徒による集合的意思決定が行われることが想定されるが、その方法については詳述されていない。

ステップ⑧ 政治的に分析する Political analysis

ステップ⑧では、選択肢の設計と選択に、政治についての創造的な思考を注入することが求められる。具体的には、政策を実行する際に障害となりうる要因や、選択内容に対抗的な言説を考慮して、政策を修正するという活動が提案されている。ただしParkerは、結論を修正するかどうかの判断は、使用者の信念や結論の内容に照らしてなされるべきであると述べている。

IV. 公共政策熟議モデルの考察

本章では、反省性・包摂性・俯瞰性・柔軟性の四つの条件を観点に、公共政策熟議モデルは、いかに「熟議プロセスの参照枠」となり得ているのかを考察する。

(IV-1) 反省性：意思決定に先立った選択肢の比較検討

NIFを事例に熟議学習の方法を検討した長田(2014)は、意思決定に先立った選択肢の比較検討を、選好の反省を促し、共通善を創出するために効果的な方法であると評価している。熟議では、特定の立場を取ることが必ずしも否定されるわけではないが、その立場に固執しないために、他者の観点からの反省が行われることが重要である(田村, 2008)。

公共政策熟議モデルでは、ステップ⑥で各選択肢を支持/批判する理由を問主観的に吟味し、その後ステップ⑦で政策判断を行うという構成が取られる。長田の論に則れば、意思決定とその表明を保留し、各選択肢を問主観的に比較検討する本モデルの構成は、使用者が特定の立場に固執することを防ぎ、柔軟な意見の変更を可能にするという利点がある。ただしこの利点は、包摂性の項で示すように、多様な観点が熟議に包摂される場合のみ、実質的な意味を持つ点に留意すべきである。

(IV-2) 包摂性：首尾一貫して開かれた熟議

公共政策熟議モデルは、問題の関係者が議論や意思決定に影響を与える機会を、以下のように首尾一貫して確保することで、包摂性を確保している。

第一に、本モデルでは、問題状況を調査した上で、熟議すべき問題を決定する活動がプロセスの冒頭に置かれている(ステップ①)。また、このような議題の設定活動を学習の中で反復的に実施することで、より適切で具体的な議題へと再設定することが可能となっている。熟議における議題設定とは、議論のテーマから外れた観点を制限することに他ならず、それ自体が論争的である(ヘス, 2021)。例えば、近年になって同性婚の是非が論争問題として注目を集めるようになった。当然ながら、性的マイノリティは遥か昔から社会の中に存在してきた。しかしながら、従来は性的マイノリティを「存在しないもの」として扱うことで、同性婚の論争問題化を避けてきたのだ。それが、性的マイノリティおよびそのアライによる問題提起によって、同性婚は論争的な問題として再設定され、性的マイノリティの苦難や観点到に注目が集まることとなった。同性婚の事例が示すように、論争問題とそうではない「閉ざされた」問題の境界は曖昧であり、議題を設定することとは、ある事象を論争に「開く」ことで、既存の決定と対立している多様な見解や経験の存在を承認することである(ベスト, 2000)。したがって、議題設定の機会を生徒や市民に保障することとは、少数派や被差別者に関する隠された話題や、見え

ざる反対派の意見を公的な熟議の場に持ち込む機会を保障することに他ならない。このように議題の設定とは、多様な見解を熟議に包摂するにあたって必要不可欠なプロセスなのだ。だからこそ本モデルは、議題の設定と問い直しの機会を重視する構造となっており、それによって特定の観点や論点が排除されている状況を問題化し、再構成する機会を保障しているのである (Parker, 2003)。

第二に、公共政策熟議モデルは、利害関係者のマッピングで利害関係者の存在とその観点を明らかにした後 (ステップ③)、それらの観点を取り入れながら複数の政策選択肢を策定・評価することを推奨している (ステップ⑤、⑥)。このような構成をとることで、公共政策熟議モデルは、論争問題に関わるあらゆる立場や見解に、熟議過程において検討される機会を保障している。

第三に、公共政策熟議モデルでは、意思決定・合意形成の後、反対意見を踏まえて決定内容を再検討する活動を想定している (ステップ⑧)。これは、正統とみなされた決定に対して対抗するための「抵抗の飛び地 enclaves of resistance」(Mansbridge, 1996) を保障することにより、多様な観定の包摂をめざす活動と捉えることができる。

(IV-3) 俯瞰性：熟議の全体像を表す真正なモデル

公共政策熟議モデルは、「議題を設定し、議題となった問題に対する解決策を提案し、それらの解決策を理由で裏付け、最終的な解決策を決定し結論を出す」(Cohen, 1989, p.22) という、一連の熟議プロセスを表している。また、モデルのプロセスは、政治家・政治アナリストが実際に使用している政策分析・検討のための思考様式を反映している (Parker & Zumeta, 1999)。このことより、公共政策熟議モデルは、学問性と実用可能性の観点から、熟議という営みの全体像を適切に表現するモデルとして評価できる。

プロセスはさらに、三つのパートと八つのステップに細分化されている。このような細分化は、使用者である生徒が、学習の現在地、必要な行程の不足、今後の方向性をメタ的に認識するために役立つと考えられる。

以上より公共政策熟議モデルは、学問的にも実践的にも肯定される真正な熟議の全体像を細分化して表現することによって、熟議のための参照枠として必要な俯瞰性の条件を満たしていると考えられる。

(IV-4) 柔軟性：熟議の骨組みを示し、肉付けを委ねる

公共政策熟議モデルは、全編を通してインタビューの実施を推奨しているが、誰にどのようにしてインタビューするのかまでは規定していない。なぜなら、インタビューの具体は、利害関係者マッピング (ステップ③) などを通して明らかにされた文脈に応じて、柔軟に決定されるべきだからである。また、ステップ⑧では、対抗的言説を踏まえて最終的な決定をどの程度修正するのかは、ユーザーの裁量に委ねられている。これは、決定の内容によっては、異見による抵抗に屈しないことが求められるためである (Parker, 2003)。例えば、少数派の権利を保護する決定の意義を弱めないために、多数派の不満を聞き入れないことが重要な場合もある。

本モデルは、あらゆる状況において、反省的で包摂的な熟議を実現するために行うべき活動を、八つのステップとして明確に示しており、多様な状況におけるメタ認知や出自の異なる参加者間でのイメージ共有を可能としている。しかし同時に、公共政策熟議モデルは、ユーザーに実施の具体を委ねることで、熟議の文脈に応じて柔軟に運用できるようになっている。このように、脱文脈的な熟議の骨組みを示し、文脈に応じた柔軟な肉付けが可能となっている点に、本モデルの柔軟性を見出すことができる。

(IV-5) 公共政策熟議モデルが生徒にもたらすもの

公共政策熟議モデルは、意思決定に先立って選択肢の間主観的な比較検討を求めるとともに、熟議の素材となる多様な意見を包摂する機会を一貫して保障することで、「良い熟議プロセスの条件」としての反省性と包摂性を担保している。さらには、それらの過程を含む学術的で実践的な熟議プロセスの全体像を段階的に示すとともに、その実施の具体を使用者の文脈に応じた判断に任せることで、「熟議プロセスのメタ認知を支援する参照枠としての条件」としての俯瞰性と柔軟性を保障している。

四つの条件を満たす公共政策熟議モデルは、生徒が参考にすることのできる真正な熟議のプロセスを表すものである。公共政策熟議モデルが生徒に示されることで、生徒は「より良い熟議とは何を、どのようにすることなのか」を把握することができる。そして、自身に不足している点や今後為すべき活動を事前・遂行・事後段階において「メタ認知的モニタリング」しながら、自らの熟議過程を「メタ認知的コントロール」することが可能となると考えられる。このように公共政策熟議モデルには、反省的、包摂的、俯瞰的かつ柔軟

な熟議プロセスを可視化することで、生徒の「熟議に対するメタ認知」を促進する「熟議プロセスの参照枠」としての意義を主張することができる。

本モデルは、学校教育という場を離れても生涯を通して熟議に取り組み、熟議について学ぶことのできる市民を、学校教育において育てるのに寄与すると考えられる。具体的には、教師が公共政策熟議モデルを提示し、モデルに添いながら熟議学習を進めることで、熟議プロセスに対する生徒のメタ認知を促すことができよう。また、生徒が主体的に熟議をデザイン・実施していくような授業に、公共政策熟議モデルを用いた自己評価を組み込むことで、生徒の「熟議に対するメタ認知能力」を高められるだろう。その際に、熟議で身につけるべき能力のリストとして、CDC 参照枠 (Council of Europe, 2018) を併用することも、生徒のメタ認知と自己調整を促すにあたって効果的だと考えられる。

このようにして経験的に学んだ公共政策熟議モデルは、学校外においても自律的に熟議を行う際の基盤となり、その内容とメタ認知の方法が生徒に内在化されることを通して、その役割を終えていく (Parker, 2003)。熟議する市民としての生徒の正統的周辺参加に寄り添い、メタ認知を促進し、現実社会における熟議に向けて背中を押す。これが公共政策熟議モデルに期待される、「熟議プロセスの参照枠」としての役割である。

V. 本研究の成果と課題

本研究は、参照枠が熟議学習にもたらす意義を主張した上で、「熟議プロセスの参照枠」が持つべき条件とその具体的なあり方について検討することを目的としていた。本稿では、「熟議プロセスの参照枠」は、反省性・包摂性・俯瞰性・柔軟性の条件の充足を必要とすること、公共政策熟議モデルがそれらの条件を満たす具体的な構成方法を提示していることを論じてきた。

今後の研究課題は以下の三点である。第一に、熟議学習のための参照枠について、教育現場での活用可能性を実証できていない。米国とは文脈の異なる日本の生徒が、公共政策熟議モデルを参照し熟議学習を行うことができるのか、更なる検証が求められよう。

第二に、教師が用いるものとしての参照枠の可能性について検討できていない。本研究では生徒による活用可能性に注目して論じてきたが、参照枠とは本来、生徒だけでなく、教師を含むあらゆる教育関係者が共有し、活用できるものだとされている (Council of

Europe, 2018)。参照枠のこのような特性を踏まえるならば、公共政策熟議モデルを、個々の実践文脈における教師の支援のためにも活用可能だと考えられる。例えば、現場での熟議学習の実践促進に向け、教師の自己効力感を高めること (吉田, 2022) や、教師教育の充実が求められている中で (川口ほか, 2022)、「熟議する」とは具体的に何をすることなのかを可視化して示す公共政策熟議モデルは、熟議に対する教師の自己効力感を高めるためにも活用可能だと考えられる。今後は、「熟議プロセスの参照枠」を教師のエンパワーという視点から検討することも必要となるだろう。

第三に、包摂性の観点からのモデルの継続的問い直しが求められる。例えば、公共政策熟議モデルは、非言語的・感情的コミュニケーションを、熟議の場から排除している点に課題がある。本モデルを土台としつつも、反省的かつ継続的に、より包摂的で効果的な参照枠の開発が行われていく必要があるだろう。

【脚註】

⁽¹⁾ なお、多様な観点に対する「包摂性」の条件は、「参照枠としての条件」の観点からも重要性を指摘できる。すなわち、教師や生徒が教室で用いる参照枠が、特定の立場 (特に少数派) を排除するようなものであった場合、現存する差別を肯定し、再生産することに貢献する可能性がある。参照枠が多くの生徒に活用されることを考えると、その影響は甚大である。よって、参照枠は人々を排除する手段として機能すべきではなく (Council of Europe, 2018)、「熟議プロセスの参照枠」もまた、現存する差別に対抗し、多様な観点を包摂するものでなくてはならない。

【参考文献】

- Avery, P.G., S.A. Levy and M.M. Simmons. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. In A. Hamlin and P. Pettit (Eds.), *The good polity: Normative analysis of the state* (pp.17-34). New York: Basil Blackwell.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture (vol.1): Context, concepts and model*.
- Mansbridge, J. (1996). Using power/ Fighting power: The polity. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*

- (pp.46-66). Chichester: Princeton University Press.
- Parker, W. C. and W. Zumeta. (1999). Toward an aristocracy of everyone: Policy study in the high school curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 27(1), 9-44.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.
- 磯崎育男 (2007). 「政策中心学習 (policy-centered education) の可能性」『千葉大学教育学部研究紀要』第55巻, 271-276.
- 大島純 (2019). 「外化」大島純・千代西尾裕司編『学習科学ガイドブック』(pp.22-24) 北大路書房.
- 川口広美・田中峻斗・玉井慎也・小野創太 (2022). 「社会科教員志望学生はどの論争問題をいかに扱おうとしているか: 社会科教員養成カリキュラムの改善のために」『広島大学大学院人間社会科学研究所研究紀要』『教育学研究』第3号, 42-51.
- 川野哲也 (2004). 「民主主義理念と市民性教育の実践: W.C. パーカーの議論を中心に」『公民教育研究』第12号, 17-28.
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知: 学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 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 (2017). 『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.
- 長田健一 (2014). 「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, 81-92.
- 橋崎頼子・川口広美 (2022). 「欧州評議会における相互文化的対話を用いたシティズンシップ教育への新展開: 社会的分断の中での社会統合に向けた手立てとして」『カリキュラム研究』第31号, 15-28.
- 久坂哲也 (2016). 「我が国の理科教育におけるメタ認知の研究動向」『理科教育学研究』Vol.56 No.4, 397-408.
- ヘス, D. E. (2021). (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.
- ベスト, J. (2020). (赤川学 訳) 『社会問題とは何か: なぜ、どのように生じ、なくなるのか?』筑摩書房.
- 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, 13-24.
- 吉村功太郎 (2001). 「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, 21-28.
- ライザー, B. J. & タバク, I. (2018). (坂本篤史 訳) 「足場かけ」R.K. ソーヤー編 (森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始 監訳) 『学習科学ハンドブック 第二版 第1巻 - 基礎 / 方法論』(pp.37-52) 北大路書房
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993). (佐伯胖 訳) 『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書.
- (主指導教員 川口広美)