

# 学校民主主義に関する研究動向

## —生徒会や授業における生徒参加に焦点を当てて—

原 田 亜紀子

はじめに

本稿の目的は、学校での民主主義の教育における生徒の「参加」に着目し、「参加」の様相や課題について明らかにすることである。

民主主義は、20世紀終盤から21世紀にかけて新自由主義の進展や国民国家の変容、加速化するグローバリゼーションといった時代の流れの中で、大きく揺らいでいる。激動する社会において今日の民主主義の在り様を問い直し、子ども達を民主主義の担い手となる市民に育てることは、各国の重要課題である。

国際的な教育到達度を評価する組織であるIEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) による公民・シティズンシップ教育の調査 (International Civic and Citizenship Education Study: ICCS) に関する研究では、学校のシティズンシップ教育戦略が、市民としての知識やスキルをどのように育成しているのか、若者が市民としての役割をどう受け止める準備をしているのか、民主主義への知識・スキル・態度・認識に関する調査の結果を分析している。大半の国では、生徒の相互作用や、尊重された空気の中で、教師や生徒による議論ができる開かれた教室の雰囲気は、市民としての知識を育むのにポジティブな影響を与えると考えられている (Torney-Purta 2002)<sup>(1)</sup>。民主主義の知識やスキル、参加への積極的姿勢は、授業での活発な

議論を通じた学習で涵養される (Hoskins et al. 2012)。あるいは、生徒が学校のイベントの立案や実施をし、学校の構造への自分達の影響力を感じることは、生活の方向性を見出し、主体性と有効感を育てることにつながる (Davis et al. 2006)。

民主主義教育では、社会がいかに多様なルーツを持つ人々で構成され、様々な事情を対話により調整する必要があるのか学ぶ仕組みが課題となる。その前提として、学校で教師がいかに民主的でオープンな教室運営を行い、生徒同士でどのくらい政治的な問題を議論できるか、その力量が求められる (Wiseman et al. 2011)。

教育そのものを民主的にするには、学内外での生徒参加の保障が重要な要素となる。しかしながら、学校が、生徒が主体となりルール作りを行うような民主的な組織であるとは概して言い難い。2021年に国立青少年教育振興機構が行った「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—」調査では、学校の運営や今後の方針などについて、学校が生徒の意見を求める必要があると考えている生徒は、全参加国で8割から9割を超えた。一方、校則が生徒の意見を反映しているとした回答は、中国 49.1%、韓国 33.0%、米国 32.8%、日本 16.6%となっており<sup>(2)</sup>、特に日本の回答は際立って低かった。

民主主義教育は、議会制民主主義や統治機構、

人権などの知識の学習のみならず、それを子どもが生きる社会でどう使うか、学ぶことである。社会の大きな変化の中で、民主主義の機能不全が深刻になり不信感が高まる中、民主主義とは何か、その在り方を常に刷新する必要がある、それに応じて、求められるシティズンシップのスキルも変化する。

民主主義的な生き方は、民主主義的な経験を通して学ぶ。民主主義を「共生の作法」と定義したデューイ(Dewey)は、「民主的なコミュニティ」としての学校づくりを目指し、子どもたちの対話や活動を重視した。学校は地域社会と、学校のカリキュラムは生活と結びつく場と考えられた(上野 2013)。

民主主義教育の範疇は、人権、シティズンシップ、多文化社会、社会正義など幅広いが、本稿では、学校での民主主義の教育を「民主的な教育」「学校の民主的運営」「民主主義の教育」というカテゴリーに分けることを試みる。「民主的な教育」は、学校そのものを民主的にするという観点から、生徒や教師の関係性や相互作用、授業への生徒の参加の在り方などを、「学校の民主的運営」は、生徒会の活動において生徒がどの程度関与し影響力を行使しているのかを、そして「民主主義の教育」では、教室で民主主義を学ぶ中核的教科である社会科教育を分析の対象として設定する。その際に、民主主義教育の研究の蓄積が多い欧米の研究を中心に、「民主的な教育」がどのように機能している/していないのか、何が「学校の民主的運営」を阻害しているのか、あるいは促しているのか、社会科教育における民主主義教育の課題は何かを検討し、今後の学校での民主主義教育の方向性を見出したい。

本稿の構成は以下になる。一章では、「民主的な教育」の卓越的な実践や、生徒の参加を阻害する要因、教師の果たす役割について整理す

る。二章では、生徒会の実践事例や論考から、生徒が中心となって活動する生徒会が機能する条件や内在する課題について考察する。三章では、社会科における民主主義教育を、米国を事例としてとりわけ論争学習に焦点を当てて検討する。四章では、子どもの排除の要因と参加の多様性、シティズンシップを考察し、最後に今後の民主主義教育に求められる課題を提示する。

## 1. 「民主的な教育」：学校そのものを民主的に (1) 民主的な教育の実践

民主的な教育の実践は、批判的教育学の代表的論者の一人であるアップル(Apple)が、アメリカでの卓越事例を取り上げた「デモクラティック・スクール」に見ることができる。「デモクラティック・スクール」の事例では、実践家に共通した特徴が見出されている。それは、子ども達に大幅な自由度を与えるカリキュラムや教育方法の導入であり、民主主義的な教室、民主主義的なコミュニティの創造という理念が常に意識され、子どもの自立性、自主性及びそれを基盤とした共同性を重視した取り組みの継続である。

たとえば、クラスで守るべきルールを子ども達が話し合っ「クラス憲法」として制定する、カリキュラムを子ども達の問いからつくる、プロジェクト学習での校外学習を子ども達が企画する、といった実践では、クラス運営から学習内容まで、子どもが学校生活を動かす主体となっている(プロドハーゲン 2007=2013)。あるいは、子ども達と教師が、荒廃した学校に代わり新たな学校の設立運動を展開した事例では、学習活動が学外で展開され、「政治参加」の形でコミュニティに参加するという学校と社会の連続性を体現するものだった。教師は子ども達と協働し、子ども達は学校や地域社会の課

題を見出し、カリキュラムを協働で作っていったのである(シュッツ 2007=2013)。

同様の学校や教室での実践について、Hahn (1998)は、国際比較調査において、デンマークの学校では、授業ではグループワークやプロジェクト学習、与えられた資料についてのクラス討論がなされていることや、生徒には、様々な場面で話し合いや意思決定の場が用意されており、クラス内での問題行動に対する対処法や、自転車置き場の修繕の決定などが話し合われていたことを、明らかにしている。デンマークの初等・中等教育段階にあたる基礎学校(Folkeskole)に関する法律(Folkeskoleloven)では、市民に参加型民主主義の準備をさせるために学校自体が民主主義のモデルとなるべきことを強調し、基礎学校はカリキュラムのみならずその気風においても、この目的を反映する<sup>(3)</sup>。授業内容に関しても、英語の授業でどの本を読むか、体育の授業で何を学びたいか、社会科の授業で何の問題を取り上げたいか、といったことが生徒により決められている(Hahn 2015)。

Hoskins, et al.(2012)は、社会的な文脈を考慮し、クラスでの議論の際にはオープンな雰囲気を作ることや、あまり正式化されていない学習は、民主主義の知識やスキル、参加的な態度にそのままポジティブなインパクトを与えている。Davis et al.(2006)は、学校内外での参加は、民主主義における見習いの場であり、そこでは、話す・他人の意見を聞く・擁護する・議論や交渉・妥協を行う、といったチームワークのスキルを実践しながら学ぶと論じている。子ども達は、学校生活のルールや授業内容に関して意思決定が可能であり、影響力を持つことで、責任を引き受け、学校生活の様々な側面で自分達にオーナーシップがあるという感覚や自尊心、確信をもてるようになるという。

民主主義教育の理念や実践には、各国の文脈

が反映されることも考慮する必要がある。米国では階層や人種の問題が学校生活にも大きく関わり、アップルが扱った実践事例ではそれが浮き彫りになっている。一方、デンマークについては、Biseth(2011)によれば、デンマークの生徒会は、学校で着るセーター、卒業パーティ、自転車のスタンドなどについて意思決定するが、生徒の生活の一部であるにもかかわらず、人種主義や差別について議論することを促す教師はほとんどいない。北欧の生徒は、2009年、2016年のICCSでは多様性の価値を重んじる結果が出ているが、Biesthの研究では、生徒にそのような傾向はみられなかったという。EUにおいて、デンマークでは移民・難民の割合が10%程度と高くないことや、文化的同一性の高さ、福祉国家の再分配機能による階層差の小ささなどが反映されていると考えられる。

## (2) 何が参加を妨げるのか

生徒が意思決定に参加できず、自尊心やオーナーシップの感覚が持てない事例を考察したのがRaby(2008)である。Rabyは、カナダの中等教育学校の生徒の影響力の行使は、規則に違反し反抗する形に限られていることを明らかにしている。事例校では、ルールはトップダウンで一方向的に決められ、生徒達が校則づくりに参加できないため、生徒達は欲求不満を解消する数少ない方法として、罪悪感もなくルールを破ることになる。生徒が教師と校則について交渉しても、校則を変えるには至らない。教師は常に身体の大きさ・年齢・権限のヒエラルキーにおいて優位にあり、気に入っている生徒のみから相談を受けているとみられ、生徒と教師の信頼は構築できていない。

また、生徒達のクラスメートへの信頼も低く、クラスメートの学校参加への関心や、民主的なスキルについても疑っていた。学校に無関心な

生徒を意思決定に参加させるのは難しく、また一定のグループが自分達の意思を押し付けてくるだろうと考えていたのである。Rabyは、こうした状況の背景には、若者を未発達な存在で「ケアを受ける」モデルであるとするシティズンシップ像があり、それが若者の代表制を阻んでいると分析する。

教師が子どもを未発達で従属的な存在として捉える弊害は、Devine(2002)やThornberg(2010)も指摘する。Devineは、アイルランドでの小学校の調査から、子どものシティズンシップ教育については、教師と生徒の関係における学校の状況や、大人と子どもの間の権力のダイナミクスやコントロールを配慮に入れなければならないと論じている。子ども達は教師とのやりとりにおいて、自分達を学校内で従属的な立場にあると認識していた。子どもの観点から見ると、子どもの福祉に関する教師の関心は、パターンリスティックな言説に基づき、育成と保護のための「よい」教育を提供する環境をつくることにある。そうした環境では、子どもの活動的な主体としての能力は十分に生かされず、結果として子どもの市民としてのアイデンティティ構築がネガティブなものとなる。アイルランドでは、子どもに関する大人の言説は、主にパターンリズムの用語で構成されており、虐待や不適切なケアからの保護という観点から、子どもの権利は否定的に定義されている。さらに、シティズンシップ教育に対する教師の態度と経験に関する研究では、教師は、シティズンシップの政治的／民主的参加型の課題ではなく、行動の道徳的および社会責任、社会統制機能を強調する傾向があることが強調されている(Devine 2002)。

Thornbergもまた、スウェーデンの学校でのエスノグラフィーや生徒や教師へのインタビューから、子どもは従属的で不完全な存在で

ある、という支配的な言説や学校文化を変えなければ、学校民主主義や生徒参加は優先順位の上位に位置付けられず、真剣には受け止められないと指摘する。校長は非民主的なトップダウンのリーダーシップを避け、代わりに教師に力を与え、学校の民主的な風土と文化を促進するために意思決定プロセスに積極的に巻き込むことが重要であるとする。

Thornbergは、生徒参加を限定的にしている要因として、「隠れたカリキュラム」の影響があり、学校からの統制、政治的社会化、価値観の刷り込み、服従と従順の訓練、支配的な規範的言説が維持されていることを挙げている。また、生徒の年齢によりヒエラルキーが形成され、より下の学年の生徒の声が小さくなることを述べている。さらに、多くの生徒は、教師は子どもよりも知識が多いのですべてを決めてほしいという気持ちと、もっと学校で意見を言いたいが、教師が生徒と一緒に決めたことでも変えてしまったり、教師がすべて決めることに対する不信感の間で葛藤していることを明らかにしている。

教師は自分が聞きたい答えを期待し、生徒は教師を理解し「正しい」答えを探し、教師がそれを評価する。こうした関係性では、熟慮した対話よりも「正解」に重点が置かれ、生徒には質問、提案、議論の限られた時間はあるものの、自分の考えや他の生徒へのコメントをする機会がほとんどない。このようなコミュニケーションのパターンは、批判的、対話的な相互作用を阻害する。それは権力と権威からくるものであり、学校教育の制度的制約の必然的な結果でもある。教師が学校での民主的な参加者となることを促し、学校民主主義を実践する余地を教師に残す制度的な構造をつくることなしには、民主的な意思決定における生徒参加は無視され、抑圧され、ゆがめられることになる(Thornberg

2010)。

民主的な教育や学校の民主化に、教師の果たす役割は大きい。Sampermans, et al.(2018)は、クラスでの議論や生徒会での実践の機会といった民主的な経験を提供するのは教師であり、学校の雰囲気には教師が中心的な役割を果たすため、教師教育において政治的・社会的な学校政策を扱うことが必要であるとしている。Torney-Purta(2002)もまた、教師が様々な観点や政治的・市民的な課題を把握し、生徒を巻き込む指導ができる技術を身につけるための支援の必要性に言及している。

学校には、独特の学校文化やヒエラルキーが存在するため、学校の民主化は学校の組織としての在り方や教師の在り方を根本から問うことになる。アップルは、学校は、民主主義による協働の重要性を強調する一方で、成績、地位、教育、支援などをめぐる競争をおおってきたこと、民主主義的な生き方は、民主主義的な経験を通して学ぶにもかかわらず、学校が極めて非民主主義的な制度的機関であり続けてきた矛盾を批判する。彼は、アメリカの「デモクラティック・スクール」の実践事例から、民主主義的な学校では、目の前の子どもたちへの細心の注意を払うだけでなく、学校や社会における人種差別や不正義、中央集権化、貧困その他の不平等の全てに対して、自分たちが断固とした反対の立場を取らなければならないことを理解していると指摘する(アップル 2007=2013)。

## 2. 学校の民主的な運営：生徒会

学校の民主的な運営に関しては、教師や保護者、国によっては生徒も関与する学校評議会も対象として考えられるが、本稿では生徒参加を中心にするため、生徒会に限定して先行研究を検討する。生徒会は、メンバーが選挙により選ばれ、参加型コミュニティの中心となり、民主

主義の知識や参加のスキルを学ぶ場として捉えられる(Hoskins et al. 2012)。しかし、生徒会に関する文献は、事例の簡潔な実践報告がいくつかあるほか、実証的な研究は少数にとどまっている。

英国における実践報告では、英国教育省のシティズンシップ教育のための諮問委員会が発表した「Education for citizenship and the teaching of democracy in schools」(通称：クリックレポート)において、社会的に剥奪された地域の小学校で、校長の働きかけで生徒会の子ども達が学内の子ども達の声を聴き、支援することでいじめが減り、子ども達の行動が大きく改善され、生徒会のメンバーを信頼するようになった事例が紹介されている(Crick, 1998)。他の事例としては、Aldersonが、イギリスの困難校の中学校において、新たな校長が赴任して5年のうちに、学校が大きく改善された例を取り上げている。その取り組みの一つに、クラス内でクラスメートが順番に話をし、その話を聞く「サークルタイム」という方法を取り入れ、クラスのルールを決めたり、いじめの解決方法を考える活動がある。「サークルタイム」はやがて生徒会に発展し、生徒会には各クラスの代表が課題を持ちより共有し、解決策などのアイデアを各クラスに持ち帰るようになった(Alderson 2000b)。生徒会は、設置されても形骸化し、トップダウンで教師が主導権を握る場合も少なくないが、この事例では、生徒が主体となって話し合い問題を解決する場として実質的に機能するようになったのである。

Aldersonは、英国の7歳から17歳の生徒を対象に、生徒会に関する調査も実施している。調査では、生徒達は、要求を実現するといった権利の行使以前に、学校はもっと生徒の声に耳を傾け、尊重してほしい、と考えていることが明らかになった。Aldersonは、生徒会がうま

く機能すれば、生徒の行動が著しく改善されるが、その過程には、学校のシステムや教師や生徒の関係が大きく改善される必要があることを指摘する。単純に形だけになっている生徒会は、むしろ生徒の懐疑心を増すことになる。また、サークルタイムのような活動は、生徒会の会議の前後に行うと効果的だが、正式な民主主義の形態をとり、透明性があり、説明責任を担い、学校全体の方針を話し合うフォーラムとなるのは生徒会のみである(Alderson 2000a)。その点において、生徒会が効果的に機能すれば、議会制民主主義を身近な生活において、自分達の課題を扱うことを実践的に学ぶ機会になる。

PrintとNielsen(2002)の論考では、デンマークの後期中等教育段階の生徒会について簡潔にふれている。デンマークの教育システムの基本的な特徴は、初等中等教育段階で、民主主義は、日常的な教え-学ぶ経験に統合されていなければならないという理念がある。デンマークの生徒会は、校長や教師とともに様々な学校の委員会に参加する。1997年に後期中等教育段階での生徒会が法制化され、民主的な生徒参加が法的に規定され、生徒達は学校での省エネや、学校の年に一度のパーティ、喫煙の規制、課外活動やプロジェクト活動などに影響力をもっている(Print and Nielsen 2002)。Printらは、生徒会が実際にどのような過程を経て影響力を行使するのか、生徒間でのヒエラルキーはないのか、教師と生徒とのコミュニケーションの在り方はどのようなものなのか、といった詳細については分析していない。

生徒会の活動について実証的に研究しているのは、英国のWyness(2009)やノルウェーのBørhaug(2007)である。Wynessは、英国の3地域の生徒会とユースカウンシルの事例研究において、代表制の課題から学校でのヒエラルキーに着目する。学校では年齢のヒエラルキー

が大きく影響し、より低学年の生徒の声は小さくなり、生徒の代表制に見られるトップダウンの特徴が強化される。年齢のヒエラルキーは大人の支配的な関心を反映し、学校生活の日常として、より年長の生徒に内面化されている。学校という一つの組織の中で「生徒」として扱われ、明らかなヒエラルキーの中にある生徒には、学校でのシティズンシップ教育は、「市民形成」のためというよりも、子ども達の学校のアイデンティティが「市民」としてみなされる。Wynessは、こうした状況においては、多様なルーツがある子ども達をつなぐ機会はなかなか持てず、不利な立場にある子ども達が排除されると批判する。

Børhaug は、ノルウェーの生徒会活動がどの程度民主的であるのか、前期中等教育段階の5つの学校の生徒会のメンバーである生徒と教師へのインタビューから考察した。ノルウェーでは学校での生徒会の設置が義務化されており、ナショナルカリキュラムにおいて、民主主義の実践として生徒会が学校管理や開発において意思決定に参加することが規定されている。

調査の結果明らかになったのは、生徒会は幅広い課題を扱うが、生徒会自身がアジェンダを設定することができないこと、学校の中核となる活動には生徒の関与が弱いこと、教師は生徒を積極的に支援するが、生徒達に意思決定権はないことである。5校の事例では、生徒会は価値のある活動を活発に行い、教師は生徒会を前向きにとらえており、生徒の支援やエンパワメントに熱心だった。しかし生徒会は社会的なスキルや、のちに民主主義に参加するスキルを育成するものの、影響力を行使するという意味での民主的な基準を遵守していない。ゆえにBørhaugは、生徒会は民主主義を実践する組織ではないと結論づける。

英国のクリックレポートやAldersonの事例

からは、生徒会は、校長がイニシアティブをとり、生徒会のみならず学校全体が民主的な構造を持つように改善され、生徒が主体となって互いを支援する仕組みが形成されるときにうまく機能することが伺える。そのような場合には、生徒会は選挙や会議で議論し意思決定する議会制民主主義を学ぶ機会になる。一方、WynessやBorhaugは、学校における生徒間のヒエラルキーや教師と生徒のヒエラルキーに無自覚なまま活動する生徒会は、形骸化する可能性があることを示唆する。特にWynessは代表制のヒエラルキーに焦点を当て、代表制の弊害を乗り越える道としては熟議民主主義を提言している。

### 3. 民主主義教育：米国の社会科教育

民主主義を知識として学び、また社会問題を発見し議論することで学ぶ中心的な科目は、社会科である。本章では、社会科教育で民主主義教育の実現を目指す伝統を持つ米国に焦点を当てる。

米国では、19世紀後半から20世紀初頭にかけて、急速に変化する社会に対応できる市民の育成、民主主義を理解し日常で実践する市民の育成への関心が高まり、デューイが教育改革に大きな影響を与えた。1910年代の初期社会科カリキュラムには、市民性教育や時事問題学習による社会的論争問題などが含まれていた。時事問題学習は、その後の米国の社会科教育カリキュラムや、日本の学習指導要領の公民領域の設定やカリキュラム編成にも影響を及ぼしている(渡部 2019)。本稿は、意見を述べる・聴く・議論するという生徒や教師の相互作用の側面から「参加」を検討することを目的としているため、教室での議論に関する理論と、実践における課題に着目したい。

現実の論争的問題に取り組む理論や実践として、米国で1960年代にオリバー(Oliver)と

シェーバー(Shaver)が考案した「ハーバード法理学アプローチ」がある。弁護士や法学者など法曹関係者が、ある論争問題を捉えて処理する際に用いる思考過程が「法理学アプローチ」である。「ハーバード法理学アプローチ」は、従来型の社会問題学習の批判とその改革案として生み出された。オリバーらの研究が行われた時期は、「教育の人間化」が意識されるようになった「教育の現代化」と呼ばれる米国のカリキュラム改革運動の時期であり、彼らはカリキュラム教材を『公的論争問題シリーズ』として出版し、法理学アプローチの普及を目指した(渡部 2019)。

1990年代以降には、熟議民主主義の思想を市民性教育のカリキュラムや教育方法に導入する可能性が探求されている。その中心的な論者の一人にヘス(Hess)がいる。渡部によれば、オリバーらの研究は、現実世界の論争的な社会問題の議論を通して合理的な意思決定能力の育成を目指すという点で、ヘスを含むのちの研究に大きな影響を与えた。ヘスの特徴は、熟議民主主義の思想を踏まえ、他者との関わりにおいて各々が視点を多様化し、集団内での共通善を学校空間で見出し実現することを重視することである(渡部 2021)。

ヘスは、民主主義教育は、学校の外の政治的世界に正面から取り組み、その政治的領域を動的なものとして表現し、そのことにより社会の継続的な変容を強調するものと捉えている。彼女は、「公民教育」は現在の社会に適合することを示唆しており、「民主主義教育」では、議論を認めるという動的な側面が浮き彫りになることから、両者を区別するべきだと論じる。また、政治的問題について質の高い議論に生徒を導く優れた教師達のケーススタディから、討議技能についての明確な指導、生徒達が議論するテーマについての情報を十分に持つための準

備、生徒が参加したいと思えるような学習環境の設定、教師や生徒間でのイデオロギーの多様性が果たす役割を分析する。

ヘスは、学校はカリキュラムなどにより構造化されており、加えて教師が論争学習のための十分な教育を受けていないなど様々な障壁や課題も存在するものの、大人によって占領された環境や学校外で若者達が集まる場所よりも、民主主義教育のための適切な場所であると考えた。なぜなら、学校には教育課程と豊かな教育資源があり、議論の調整役をすることに既に対応できている教師や、調停方法を学ぼうとしている教師がいたりする。また、学校には、イデオロギーの多様性がある。そのため、論争問題の議論や熟議をするための仕組みを有しているといえるからである。一方で彼女は、今日の教育課程が成績や学力による学校や生徒の序列化につながり、民主主義教育を妨害することへの危機感も表している(ヘス 2009=2021)。

ヘスの危機意識は、他の論者にも共有されている。論争学習を実施する際には、カリキュラムや政策的な制約を乗り越えることが課題になる。KahneとMiddaugh(2006)によれば、経験に則したカリキュラムが望ましいにもかかわらず、そうしたカリキュラムを全米で共通して見出すことはできない。IEAの調査からは、90%の生徒は、教科書を読みワークシートをやるのが最も一般的であり、生徒が社会問題を批判的に検討することはまれであることが明らかになっている。さらに、州政府や連邦の政策として、経験に基づくカリキュラムを推進することはほとんどなく、特に2002年の「一人の子どもも取り残さない法(No Child Left Behind: 以下NCLB法)」では、言語と数学の指導に力を入れており、社会科教育における経験や議論を通じた学びへの関心は低くなっている。Parker(2006)もまた、アメリカの学校では、議論の文

化がとても弱いことを指摘する。単位や評価へのアカウントビリティ、模範的な読書プログラムを推進する文化、教師の論争的なトピックの扱いを監視する団体の存在により、議論の文化を強化できずにいるのである。

教室内での生徒と教師のコミュニケーションも、論争学習を成立させるのに重要な要素である。Niemi(2007)らは、11年生と12年生の歴史と社会科科目である「Government」の授業の参与観察により、教室内で教師が個人的な意見をどのように表明するか、教師は生徒の意見表明を許可し、政治参加について話し合っているのか考察した。

Niemiらが明らかにしたのは以下の点である。教師は授業で意見を表明しているものの、生徒の意見はしばしばインフォーマルな教室内での相互作用において抑えられている。生徒は政治について話すことに意欲的で興味を持っているが、彼らの興味は学校では適切ではないとされ、議論に至らない。「公民」の授業は、著名な最高裁判所の事件の名前の学習、法案がどのように法律になるかを理解するといったことが中心である。これらに加えて、生徒は現在の政治システムや指導者が嘲笑の対象であるということも教えられる。生徒が意見を持っていても自由に議論する雰囲気はなく、知識注入型の授業となり、自分達が生きる社会の現実の政治に対する無力感を増大させる。その背景に、NiemiらはNCLB法の影響を見ている。NCLB法は、学校による生徒の成績の評価を強調し、成績を地区全体と比較し、教育を標準化したといえる。

21世紀のアメリカの教育現場は、「民主主義の実践」からほど遠いところに位置するように見えるが、ここで再びヘスの議論に立ち返ることで、今後の方向性への希望が見えてくる。ヘスは、社会的分断を乗り越え公共善を達成する



民主主義において、民主主義を支える価値同士の対立を調停する方法についての論争がその本質であると考えられる。若者が論争的な政治的問題を学ぶ民主主義教育の実現のために、彼女は、教室内の生徒のイデオロギー的多様性や多くの生徒の議論の機会を保障するために、習熟度別学級編成の廃止を訴える。また、論争問題の議論のための、教師のファシリテーションスキルを磨く重要性も論じている(ヘス 2009=2021)。質の高い専門性の育成に向けて教師が学び続けることにより、教師自らが社会変革の主体であることに自覚的にならざるをえなくなるだろう。

#### 4. 排除の要因と参加の多様性

1989年に国連で採択された「児童の権利に関する条約(子どもの権利条約)」の第12条、第13条では、子どもの意見表明権や表現の自由が規定される。生徒会はこれらの権利を保障する組織の一つであり、教室内での意見表明もその機会の一つである。しかし、これらの権利が保障されないことは多く、その要因は、複層的に存在すると考えられる。

まず、民主主義の教育が、民主主義が内包する問題を直接反映する点である。Cockburn(1998)によれば、1980年代以降、シティズンシップの概念について数多くの議論が展開したものの、子どもは社会学のメインストリームにおいては周辺的な扱いを与えられ、子どもについての言及がなされず、子どもはシティズンシップの多くの概念から排除されてきた(Cockburn 1998)。Wall(2012)は、そもそも民主主義の概念において、直接的な政治的代表制から子どもが排除されていることを指摘する。Wallの議論は以下になる。子どもが社会参加や政治参加ができないのは、子ども自身のせいではなく、民主主義概念における子どもの欠落のせいであ

る。子どもの参加は、フェミニズムや環境主義、クエア理論とのアナロジーで考えられ、実践されるものである。この意味で、子どもを民主主義社会の一員とするには、単に大人の特権の拡張ではなく、子どもの経験に応答する基本的な社会規範の再構築が求められる。民主主義は「差異の政治」として再構築された時のみに、子どもを適切に代表するのである。

子どもの権利条約を受け、子どもの参加の理論を「参加のはしご」として表現したハート(Hart)は、実質的な参加を実現するのは子どもだけで実現される参加ではなく、大人と子どもの協働による参加であるとしている(Hart 1997=2000)。Wallもまた、子どもや女性、貧困層の人たちが、それぞれの代表制の仕組みの中にとどまり、マジョリティから分断されている場合には、平等な政治的な力を持ってないと指摘する。たとえば、子どもパラメントは様々な国にあるが、独立した子どもパラメントが大人のパラメントに包摂されるのかも問われる必要がある。なぜなら、女性や貧困層などの歴史的に市民権を剥奪されたマイノリティが、代表制の異なる仕組みを持つ分断された議会制に置かれる場合、マジョリティ社会から排除され、実質的な政治的力を持たず、参加の形骸化につながるからである。

次に、民主主義教育とシティズンシップの育成の関係の問題である。シティズンシップ教育と民主主義教育は重なりながら異なる側面を持つが、多様な「シティズンシップ」概念に、民主主義を教える意味や民主的な価値の多様性が埋め込まれているため、参加を促すことと、市民としての主体形成が矛盾する側面もある点である。

Westheimerと Kahne(2004)は、民主主義を学ぶ教育プログラムの実施の際には、どのような民主的な価値のもとに市民を育てたいのかと

いう目的により、その結果が異なることに気をつける必要があると論じている。彼らはシティズンシップ教育の概念枠組として、1. 「責任ある個人」としての市民の育成、2. 地方や国政レベルの市民的な事柄に参加する「参加型市民」としての市民の育成、3. 不平等など正義を追求する「正義志向の市民」としての市民の育成、といった3つの概念を提示する。どれも「民主主義を教える」「民主的な価値」に関わるが、目指すシティズンシップの在り方は異なっている。

まず、「責任ある個人」としての市民の育成を主眼とする学校は、サービスマーケティングやボランティアを推奨し重視するが、社会貢献や個人的な責任を追及する場合には、地方や国政に参加する「参加型市民」の育成や、「正義志向」の市民の育成を弱体化させる。あるいは、「参加型市民」のプログラムは、必ずしも社会問題の根本的な原因を批判的に分析する能力を育てるわけではないし、逆も同様である。

Power et al.(2020)によれば、近年の英国では、クリックレポートにおける「社会的道徳的な責任」が重視され、シティズンシップの育成において、社会変革の主体となる市民の育成よりもボランティアを通し「責任ある個人」を育てる傾向があるという。「参加」の在り方どのようなシティズンシップ観が反映されているのか、そのシティズンシップ観が生徒の批判的思考や行動を促し、市民としての権利を行使するものになるのか、教育プログラムを作り実践する際には熟慮する必要があるだろう。

## 終わりに

本稿は、学校での民主主義教育を3つの側面から検討した。「民主的な教育」を実践する米国の「デモクラティック・スクール」の事例やデンマークの事例では、子ども達がカリキュラ

ムや教育方法、学校運営といった学校生活の様々な場面で意思決定に参加し、影響力を持っていた。こうした子どもの参加には、教師が子どもを学校生活を共につくるパートナーとみなし、子どもの意思決定の結果を受け入れ、学校が民主化されていた。一方、教師が子どもを従属的な存在とみなし、保護やコントロールの対象とすることにより、教師-生徒間のヒエラルキーが強化されると、自由な議論や意思決定は不可能になる。学校の民主化には、教師が校内と現実社会の双方における差別やトップダウンの意思決定の弊害などを自覚し、政治的に社会化されることや、学校政策に向き合い課題を解決する姿勢が求められる。

次に生徒会については、「民主的な教育」と同様に、生徒参加による学校運営の組織として機能するには、生徒会のみを民主化しようとしても実現せず、学校全体の民主化を進めること、つまり学校のシステムや教師と生徒の関係の大きな改善が必要であることが明らかになった。生徒会の実証研究においては、Wynessは、代表制民主主義の弊害が、生徒会メンバーの選挙では生徒全体が代表されず、不利な立場にある子ども達が排除されるという形で現れることを指摘した。また、年齢のヒエラルキーや学校でのアイデンティティに制約されるシティズンシップの限界が示された。Børhaugは、校長や教師が熱心に生徒会をサポートしていても、実質的に学校の中核となる活動への意思決定に生徒が関与できない生徒会は、民主主義について学ぶという意義はあるものの、民主主義の実践にはなっておらず、政治教育として問題があると批判した。

民主主義教育においては、生徒参加の授業として米国の論争学習を参照した。1910年代の初期社会科カリキュラムには、シティズンシップ教育や社会的論争問題学習など、後の米国の社

会科教育カリキュラムや日本のカリキュラムに影響を与える内容が含まれる豊かなものだった。1960年代の「法理学アプローチ」や1990年代の熟議民主主義の思想の導入の試みは、米国の社会科学が、教室において、変化する社会に対応し、民主主義を日常で実践する市民を育てるという民主主義教育を実現しようとしてきた軌跡が見て取れる。特にヘスの論争学習に関する研究は、学校での論争学習が学校外の政治的世界に生徒達をいざない、政治的領域を動的なものとして捉え、社会の変容を担う道筋につなげる可能性を示唆している。ヘスは学校がイデオロギー的多様性やリソースの観点から論争学習にふさわしい場所であるとする一方で、今日のエド政策が民主主義教育を妨げていることへの危機感も表している。

民主主義を学ぶ場であるはずの学校が、非民主主義的になる要因は学校の内側と外側の両方にある。学校の内部のヒエラルキーは、生徒間ではよく学校の事情を知っている学年・年齢、あるいは強い個性や優れた学業で際立つ生徒とそうではない生徒などの間で形成される。生徒と教師の間では、「教え－教わる」非対称性だけではなく、教師の生徒に対する「未熟でまだ市民ではない」という視線が、両者の間に存在するヒエラルキーを強化する。学級運営や授業において、教室で安心して意見を述べる空間や仕掛けをつくるのは教師である。しかし教師にその力量が不足し、学内のヒエラルキーに無頓着で、学外での社会課題に無関心である場合には、生徒の文化的社会的差異にも配慮することができず、教室は民主的な空間にならない。学校の外側では、知識基盤型社会における競争や評価の文化が教育を標準化し、民主主義が目指す多様性の包摂とは相いれない。したがって学校は現場と、国際社会の要請や中央政府や自治体からの要求の間で葛藤することになる。

学校での民主主義の研究では、民主主義の機能不全が論じられ、その過程が明らかにされてきた。一方それらの弊害を乗り越えるための研究は、アップル、Wyness、オリバー、ヘスらの研究に限られている。先行研究では、学校の民主化には教師が大きな役割を担うと同時に、教師が民主化を妨げる存在にもなっていることが明らかになっている。今後の民主主義教育に関する研究では、生徒主体の参加を実現する仕組みや過程についての研究と同時に、教師の役割の大きさから、民主主義教育のための教師教育の研究が求められよう。

#### 【注】

- (1) Torney-Purtaが分析対象とした1999年の IEA の Civic Education Study (CIVED) では、14歳の生徒90,000人を対象とし、28か国から約3,000人の生徒に調査を実施した。
- (2) 国立青少年教育振興機構「高校生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—」(令和3年6月発行)  
(<https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/151/File/00.houkokusyo.pdf> 2021年8月3日取得)
- (3) Hahnは国際比較において、5か国の調査国間での学校でのシティズンシップ教育への向き合い方には大きな違いがあったと述べている。ドイツやアメリカの学校は「善き市民」を作る目的で、社会科、特に公民あるいは政治が授業科目として教えられている。これに対してオランダやイギリスの学校では、伝統的にシティズンシップ教育がそれほど重視されてこなかった(Hahn 1998)。

#### 【引用文献】

- 上野正道(2013)『民主主義への教育—学びのシニズムを超えて—』東京大学出版会。
- 渡部竜也(2019)『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師—』春風社。
- 渡部 裕哉(2021)「ダイアナ・ヘスの民主主義教育論における「熟議」の位置づけと意義：アダムズ高校「模擬議会」の実践を事例として」東

- 京大学大学院教育学研究科紀要 (60)、515-526 頁。
- Alderson, P. (2000a). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Alderson, P. (2000b). Practising democracy in two inner city schools. Osler, A. (ed.) *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality*, 125-131. Staffordshire: Trentham Books.
- Brodhagen, B. (2007). The Situation Made Us Special. Beane, J. A., and Apple, M.W. (ed.) *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*, Heinemann. (バーバラ・L・プロドハーゲン「このクラスの雰囲気私たちが特別な存在にした」マイケル・W. アップル, ジェームズ・A. ピーン編『デモクラティック・スクール—力のある教育とは何か』澤田稔訳、上智大学出版会、2013年、127-162頁。)
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge(ダイアナ・E・ヘス『教室における政治的中立性—論争問題を扱うために』渡部竜也・崎圭祐・井上昌善監訳、春風社、2021年。)
- Biseth, H. (2011). Citizenship education in Scandinavian multicultural schools: A comparative study of students and teachers perceptions. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(1), 71-88.
- Børhaug, K. (2007). Mission impossible? School level student democracy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), 26-41.
- Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 September 1998. ([https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123\\_crick\\_report\\_1998\\_0.pdf](https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf) 2021年 9月10日取得)
- Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain: A case for socially interdependent model of citizenship. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 5(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0907568298005001007>
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. I. R. O. M. I., & Ko Man-Hing, A. (2006). Inspiring schools: Impact and outcomes. Taking up the Challenge of Pupil Participation. (<http://www.hsredesign.org/wp-content/uploads/2019/07/pub14550117181.pdf> 2021年 8月15日取得)
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 621-632.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Suny Press.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119.
- Hart, R.A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Routledge. (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』木下勇、田中治彦、南博文監訳、萌文社、2000年。)
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British educational research journal*, 38(3), 419-446.
- Kahne, J., Chi, B., & Middaugh, E. (2006). Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civics courses. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 387-409.
- Liberkind, J., and Bruun, J. (2021). The Reserved Young Citizens of Nordic Countries. Biseth, Heidi, Hoskins, Bryony, Huang, Lihong (Eds.) *Northern Lights on Civic and Citizenship Education. A Cross-national Comparison of*

- Nordic Data from ICCS*. Springer.
- Niemi, N. S., & Niemi, R. G. (2007). Partisanship, participation, and political trust as taught (or not) in high school history and government classes. *Theory & Research in Social Education*, 35(1), 32-61.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1966) *Teaching public issues in the high school*. Boston: Houghton, Mifflin. (ドナルド・W・オリバー, ジェームズ・P・シェーバー『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—』渡部竜也、溝口和宏、橋本康弘、三浦朋子、中原朋生訳、東信堂、2019年。)
- Parker, W. C. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18.
- Power, S., Frandji, D., & Vitale, P. (2020). The cultural making of the citizen: a comparative analysis of school students' civic and political participation in France and Wales. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-15.
- Print, M., Ørnstrøm, S., & Nielsen, H. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- Raby, R. (2008). Frustrated, resigned, outspoken: Students' engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16(1), 77-98.
- Roland-Lévy, C., & Ross, A. (Eds.). (2003). *Political learning and citizenship in Europe*. Trentham Books, LLC. (クリスティーン・ロラン レヴィ・アリスティア・ロス 編著『欧州統合とシティズンシップ教育—新しい政治学習の試み—』中里亜夫、竹島博之監訳、明石書店、2006年。)
- Sampermans, D., Isac, M. M., & Claes, E. (2018). Can schools engage students? Multiple perspectives, multidimensional school climate research in england and ireland. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 17(1), 13-28.
- Schultz, B.D. (2007). "Feelin' What They Feelin'": Democracy and Curriculum in Cabrini Green. Beane, J. A., and Apple, M.W. (ed.) *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*, Heinemann. (ブライアン・D・シュッツ『『気持ち』わかってくれてんじゃん』: カブリニ・グリーンにおける民主主義とカリキュラム』マイケル・W. アップル, ジェームズ・A. ビーン編『デモクラティック・スクール—力のある教育とは何か』澤田稔訳、上智大学出版会、2013年、99-126頁。)
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924-932.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141.
- Trafford, B. (2008). Democratic Schools: Towards a Definition. Arthur, J., Davies, I., and Hahn, C.(eds.) *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Sage.
- Wall, J. (2012). Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1), 86-100.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R., & Baker, D. P. (2011). Making citizens of the world: The political socialization of youth in formal mass education systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 561-577.
- Wyness, M. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535-552.

【謝辞】

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(研究活動スタート支援: 課題番号20K22194)による研究成果の一部である。