

ルソーの『社会契約論』に基づく主権者教育の考察

小学校社会科第6学年単元「日本は首相公選制にするべきか」を事例に

田本 嘉昭^{*1}・田本 正一

Examination of Sovereign Education from the viewpoint of Social Contract Theory by Jean-Jacques Rousseau : Example of the Unit on “The Issues of the Direct election of Prime Minister in Japan” in Social Studies for Sixth Grade of Elementary School

TAMOTO Yoshiaki^{*1}, TAMOTO Shoichi

(Received August 6, 2021)

キーワード：主権者、主権、社会契約論、一般意志、共通利益

はじめに

2015年に公職選挙法が改正され、選挙権を有する年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられた。今日、学校教育において主権者教育は大いに注目を浴びるようになってきた。特に社会科教育では、多数の実践が行われ、その報告がなされている。小学校段階では政治学習においてその中核的な役割が期待されている。しかし、主権者教育と冠する実践が多数行われてはいるものの、主権者が何であるのかは明らかにされていない。主権者とは何か、ということが問われないまま、実践が先行しているのである。社会科教育は市民的資質の育成を目指すものとして、これまで数多くの実践がなされてきているが、それらの実践と主権者教育と冠する実践にはどのような相違があるのだろうか。

これらの問いを明らかにするために、ルソーの『社会契約論』に理論を依拠する。もちろん、ルソー以外にも、主権者論があることを承知しているが、ルソーの理論を足場として、これまで問われてこなかった、主権者や主権者教育について可能な限りの基礎づけを試みる。なぜなら、彼の考え方は後の近代社会が築かれていく上で、重要な思想的背景となっており、日本国憲法にもその考えが反映されているからである。そのような理論を足場として、主権者教育とは何かを、できる限り明らかにするのである。

ルソーは18世紀ヨーロッパにおいて、自由で平等な市民による社会の形成を唱えた思想家である。ルソーが生きた社会は絶対王政下にあり、人々の自由や平等は制限、あるいは剥奪された状況にあった。そのような中で、人々が自由と平等を享受することができる社会の在り方をルソーは様々な著書の中で、特に『社会契約論』において主張している。『社会契約論』では主権者や主権について述べられている。

ルソーがいう主権者とは個人を指すのではなく、構成員の各人があらゆる権利を譲渡した精神的・集合的団体を指す。そのようなルソーの考えに従うと、現行の主権者教育と冠する諸実践は個人の育成に照準を合わせた学習といえる。個人の育成としての主権者教育では、従来の市民の育成を目指す社会科教育との違いを見出すことはできないのである。主権者教育ではどのように指導するのか、という指導方法にのみ、指導者は熱心となり、主権者や主権者教育とは何であるのかが不明であることに指導者自身も疑問を持つことはないのである。やはり、主権者とは何かを問うべきである。

したがって、本小論では、ルソーの『社会契約論』に依拠して、次の2点を明確にする。1点目は主権者や主権とは何であるのか、ということである。2点目は、主権者を育成する小学校社会科授業はどうあるべきか、ということである。

*1 佐賀市立赤松小学校（令和3年度山口大学教育学部附属教育実践総合センター共同研究員）

1. 主権者教育の現状と理論

1-1 『社会契約論』における主権者

ルソーの代表的な著書の一つである『社会契約論』は、自由や平等などの権利が侵害されていた当時の人々の諸権利の回復を目指す、国家の在り方を唱えたものといえる。「人間は生まれながらにして自由であるが、しかしいたるところで鉄鎖につながれている。ある者は他人の主人であると信じているが、事實は彼ら以上に奴隷である」¹⁾と述べるように、そのような奴隷状態から人々が解放され、各人と国家が結ぶべき関係の在り方を論じている。

そのような関係の在り方として、ルソーは社会契約を主張する。すなわち、「各構成員は、自己をそのあらゆる権利とともに共同体全体に譲り渡す」²⁾と述べているように、自由で平等な人々が集合し、全員一致の約束によって政治体をつくることを目指したのである。そして、「この結合行為は成立するとただちに、各契約者の個人に代わって、一つの精神的・集合的団体を成立せしめる」³⁾と述べている。そのようにしてつくられた集合的存在は、一つの人格を帯びるようになるのである。

そのような集合的存在について、ルソーは「このようにしてあらゆる人格の結合によって形成される公的人格は、かつては《都市国家》Cite、いまは《共和国》Republiqueあるいは《政治体》Corps politiqueという名称をとり」、「能動的に法をつくるときは《主権者》Souverainと呼ばれ」⁴⁾と述べている。しかも、ルソーは構成員についての名称について、「集合的には《人民》Peupleという名称をとり、主権に参加するものとしては個別的に《市民》Citoyens、国法に従うものとしては《臣民》Sujetsと呼ばれる」⁵⁾と、それぞれの言葉を使い分けている。つまり、「主権者」は、能動的に法をつくるときの公的人格のことを指すのであり、「個人」を指すのではないのである。したがって、主権者教育において、「主権者」を語る場合においては、「個人」の内面に形成される資質や能力だけを問題とするのではなく、公的人格としての在り方をも問題としなければならないといえる。

では、その公的人格の在り方を問題とすると、どのようなことであろうか。それは、公的人格が発揮すべき力の在り方といえるであろう。つまり、主権の在り方といえる。ルソーは「国家もしくは都市国家が法的な人格にほかならないもの」と述べ、「国家はその各部分を全体に最も適した方法で動かし、配置するために、普遍的強制力を必要とする。自然は各人に自分の四肢のすべてに対して絶対的権力を与えているが、これと同じく、社会契約は政治体に全構成員に対する絶対的権力を与える。この権力こそ、一般意志に導かれるもので、前述のように、主権とよばれるものである」⁶⁾と述べる。すなわち、一般意志によって主権は行使されるものとしている。一般意志とは、「社会的紐帯を形成するのは、この種々の利益のなかにある共通なもの」⁷⁾とあるように、構成員にとっての共通の利益のことである。したがって、主権とは一般意志の行使であり、全構成員にとって共通となる利益を生み出すために、発揮すべき力といえよう。一般意志の行使は共通の利益の実現のために行使されなければならない。

さらに、「人民の意志である場合、表明された意志は主権の行為であり、法をなすものである」⁸⁾と、ルソーは述べている。そうすると、主権者とは、「能動的に法をつくる公的人格（集合的存在）」であるため、主権を行使する主体といえる。主権者教育とは、よりよい主権の行使、すなわち、全構成員の一般意志をよりよく導き、それを実現する法の在り方を考えさせる教育としてなされるべきであろう。すなわち、共通利益の実現のために、社会はどうあるべきか、あるいは、何をすべきか、が問われなければならない。

ただし、共通利益は、ルソーが主張した時代と今日とでは、同様に捉えることは困難である。今日では国民国家として、国が形成されており、その規模はルソーが生きていた時代の国々（ルソーが生まれたスイスのジュネーブ共和国は2万人足らずの小国であった）とは大きく異なるため、同じように共通利益が何であるかを論じることはできない。小国であれば、直接民主制によって、より身近に、社会的な問題について論じることができるであろうが、それを今日に取り入れることは容易ではない。むしろ、今日では共通利益が多様であり、一致することはないのである。そのような前提に立ち、共通利益が何であるのか、どうすれば共通利益は大きくなるのかを問い続けることがより現実的であろう。

したがって、ルソーがいう一般意志の行使、すなわち、共通利益の実現について、学習者が集団としてどこまで明らかにできるか、ということが主権者教育で行われるべき学習であろう。

1-2 従来の主権者教育に対する批判的検討

主権者とは、ルソーに従えば、個人ではなく、集合的存在のことを示す。したがって、主権者教育では、国家や社会という集合的存在レベルで、その集団の望ましい在り方を考えるべきである。すなわち、集団としての共通利益を考えることである。しかし、主権者教育では、主権者を個人として捉える理論及び実践がほとんどである。個人の中に、主権者として必要とされる資質や能力が想定され、それらのよりよい習得が、主権者教育において行われることを期待しているのである。それは、従来の社会科教育で育成することを目指したものと、どのように異なるのであろうか。それが明確でなければ、殊更に主権者教育とよぶ必要はないのである。また、共通利益の実現のためにどうするべきかという問いも立てられていないことも明らかである。いくつかの事例を以下に挙げて検討してみよう。

1つめは、公的機関による主権者教育の取組である。その1つに総務省の「常時啓発事業のあり方等研究会」における最終報告における定義がある。それには、「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」⁹⁾としている。まず、確認しておきたいことは、主権者とは何かを述べていないということである。主権者が明らかにされないまま、主権者教育とは、どのような教育であるのかについて述べられているのである。そのため、市民の育成として実践してきた社会科授業との大きな違いを認めることはできない。従来の社会科教育の実践の中に回収されることになり、主権者教育という固有性が失われているのである。主権者とは何か明らかにされず、しかも共通利益の実現を問うような学習は示されていないという問題点を指摘することができる。同様の指摘は、文部科学省の「主権者教育の推進に関する検討チーム」最終まとめ¹⁰⁾に記述されている主権者教育の目的や、平成29年告示小学校学習指導要領解説社会編における主権者教育に関する記述¹¹⁾についても、同様の指摘を行うことができる。

2つめは、主権者教育の理論・実践レベルである。水山光春等の研究¹²⁾を取り上げてみる。水山は近年の、社会系教科教育における主権者教育に関する研究を取り上げ、その分析を行い、あるべき主権者教育の在り方を論じている。具体的には、分析の枠組みとして、藤原孝章、根本信義、水山、経済産業省の、4つの分析の枠組みによって、2016年に社会系教科教育学会研究大会（日社学・全社学）に、主権者に関して発表された研究（23本）を分析している。

例えば、水山の枠組みの場合である。シティズンシップ教育の視点を、主権者教育を捉える枠組みに取り入れ、学習内容（狭い/広い）と学習方法（静的/動的）の組み合わせによって4タイプに分類している。この枠組みでは、例えば、（狭い・静的）のタイプは「小さな主権者教育」となり、それは教室や座学において教養や知識を学ぶものとなる。一方で、（広い・動的）のタイプは社会への参画などの実践的な行動を通して学ぶものとして、「大きな主権者教育」としている。その枠組みに照らすと、（狭い・静的）の「小さな主権者教育」タイプに該当する研究が最も多く、（狭い/動的）の「模擬選挙・投票」タイプが最も少ないという結果になった、としている。そのことから、「コミュニティへの積極的な関わりは小学校段階ではまだ難しい」¹³⁾と述べている。これら4者（藤原・根本・水山・経産省）の枠組みによる分析を踏まえ、主権者教育の方向性として、「これからは多様な民主主義のモデルを学級の内外に築きながら、より直接民主主義的な内容を積極的に取り上げていくことが考えられてよい。また、そのことが、日本の主権者教育をより豊かなものにしていくだろう」¹⁴⁾と結論付けている。

しかし、この主張にも、主権者教育の固有性を見出すことはできない。なぜなら、直接民主主義的な内容を取り上げるということは、対象となる事例を身近な内容に変更させただけであり（文中では、兄弟姉妹間のおもちゃやおやつを奪い合いを例に挙げている）、投票行為を行わせるだけにすぎないからである。それは、水山自身が批判している「狭い主権者教育」の範疇にとどまるものである。そもそも、「狭い・広い」という枠組みが問題である。ルソーがいうように、主権者は一般意志を行使する集合的存在であるため、そのような主権者を育てようとするのであれば、学習は「どのように一般意志を行使すべきか」あるいは、「望ましい一般意志の行使はどのようなものか」という問いを立て、共通利益について考えさせるべきである。そもそも、「狭い・広い」という捉え方は、個人が習得すべき資質や能力が想定され、習得すべき射程の範囲の差異といえよう。

また、当該論文の最終章にある、「IV小学校における主権者教育の方向性」¹⁵⁾において、政治の見方を、もめごとの調停や解決として捉え、直接民主主義的な内容を取り上げていくことを主張している。しかし、

これも主権者教育にはなり得ていない。そもそも、政治をもめごとの調停や解決とすることが誤りである。なぜなら、社会的問題における解決や調停は容易なものではないからである。調停や解決自体を目標とすることは、現実社会を単純化させてしまう恐れがある。社会的問題の解決や調停が容易でないことは、沖縄県の米軍基地移設問題など、例を挙げれば切りがないのである。解決や調停を目標とするのではなく、共通利益を議論によって求め続けることこそ、学習として行うべきであろう。

以上の批判的検討によって、従来の主権者教育には、主権者とは何かを明らかにすることなく、その指導方法のみが取り上げられてきたことが明らかになった。そのため、主権者教育としての固有性を認めることができなかった。一般意志のよりよい行使、すなわち、共通利益を学習者が求め続けることが主権者教育に必要なことであるといえる。そうすることで、従来の主権者教育と一線を画す取組が期待できるであろう。

2. 小学校社会科第6学年単元「日本は首相公選制にするべきか」の実践¹⁶⁾

2-1 単元の概略

ここでは、田本嘉昭の実践である、小学校社会科第6学年単元「日本は首相公選制にするべきか」を取り上げる。この実践では、「首相公選制」を取り上げた討論学習がなされている。しかし、田本は主権者については、無自覚に実践を行っている。従来の社会科授業の枠組みに位置付けられる、論争問題を取り上げ、学習者の投票への意欲付けや関心を高めることを主たるねらいとしている。したがって、従来の社会科授業を主権者教育としている授業実践として、批判的に検討するための対象として取り上げている。

「首相公選制」とは、行政の責任者である首相（内閣総理大臣）を選挙で選出することを政策である。教材化するにあたり、首相公選制は、「首相公選制を考える懇談会」報告書「Ⅰ国民が首相指名選挙を直接行う案」¹⁷⁾で提案されたしくみを基に、児童に分かりやすく作り直して提示している。この報告書では、首相公選制について、「Ⅰ国民が首相指名選挙を直接行う案」、「Ⅱ議院内閣制を前提とした首相統治体制案」、「Ⅲ現行憲法の枠内における改革案」の3案が示されている。本実践では、小学校第6学年という発達段階を鑑み、児童に理解しやすいように、第Ⅰ案を採用し、それを援用した。現行の憲法の改正を伴う案もあるが、それらは議論を複雑化させてしまうため、それらには立ち入らず、首相を従来通りに、国会議員が選ぶのか、国民が選ぶのか、という簡潔な論点を示すようにしている。首相公選制の詳細な理解を求めているのではないことを示しておきたい。

児童に分かりやすく提示した点は、主に次の点である。すなわち、国民が首相を選挙で選ぶことができること、国民が首相選挙に立候補できること、任期が4年間であること、立候補者は国会議員の一定数からの推薦が必要とされる（本実践では、40人～50人と想定）、ということである。自分の1票が国の在り方に影響を与えるということを考えさせることを意図した授業構成となっている。

2-2 単元の目標

首相公選制導入の是非についての討論を通し、将来の主権者としての意識を高めることをねらいとする。

2-3 単元の指導計画

- 1時目・・・首相公選制の理解
- 2時目・・・首相公選制の議論が起こる背景の理解
- 3時目・・・「日本は首相公選制にするべきか」についての討論
- 4時目・・・「日本は首相公選制にするべきか」についての意見文の作成

2-4 指導の実際

第1時目では、目標として「首相公選制について理解すること」としている。この基本的な理解のもとに、討論へと結び付けられるようにしている。現行のしくみと大いに異なることに気づいた記述が多かった。以下の表1は、学習者の発言を基にした内容である。

表1 第1時目ワークシートの記述

1 首相公選制とは 国民が直接に選挙を行い、総理大臣を選ぶ制度 2 今のしくみとの違い		
現状のしくみ (議院内閣制)	項目	新しいしくみ (首相公選制)
国会議員	選ぶ人	国民
国会議員	立候補者	二十歳以上の国民 国会議員からの推薦が必要
議員の在任期間	任期	4年間辞めさせられない
半数が国会議員	国務大臣	国会議員以外
国会で話し合う	病気等で務められなくなった場合	あらかじめ決められている副総理大臣

第2時では、めあてを「制度のよい点とよくない点を整理しよう」としている。首相公選制のメリットとして、①国民の気持ちや考えが反映されること、②国民に選ばれることで首相がリーダーシップを発揮できること、の2つを調べさせている。デメリットとして、①人気で首相が選ばれること、②国会での話し合いがうまく進まないこと、の2つを調べさせている。

表2 第2時目ワークシートの記述

1 なぜ、首相公選制なのか ・国家議員が首相を選ぶことが、国民が選んだことに、本当になるのか分からない。 ・人によっては1年で総理大臣を交代しているから。	
2 首相公選制のメリット、デメリット	
メリット	デメリット
①国民の気持ちや考えが反映される。	①人気だけの人がなる恐れがある。
②リーダーシップを発揮して、次々に実行できる。	②国会で決められなくなる。国会対総理大臣

第3時目では「日本は首相公選制にするべきか」という論題のもと、賛成、反対の立場に別れて討論を行わせている。学習の展開は、立場の表明、反論、再反論の3段階である。以下は、賛成と反対をそれぞれ選んだ、討論前の児童のワークシートでの記述である。

私は「日本は首相公選制にするべきか」について賛成です。なぜなら、総理大臣は、日本の代表として政治をするので、国民の考えを反映した政治をして欲しいと思うからです。

ぼくは「日本は首相公選制にするべきか」について反対です。なぜなら、人気だけの人が総理大臣になって、なにもしてくれなかったら、自分たちの生活が苦しくなったりするかも知れないからです。

賛成の意見では、国民に直接選ばれるため、政治をしっかりと行ってくれるということを重視したものが多かった。反対の意見では、人気だけの人物が選ばれることを心配したものが多かった。

次に、反論である。賛成の立場から反対の立場への反論は、①今のしくみは、国民の意見がとおっていない。②4年間はしっかりと政治を行ってくれる首相は国会議員の応援（推薦）があるから心配ない③国民に信用されるから、しっかりと政治をおこなってくれる等である。一方で、反対の立場から賛成の立場への反論は、①政治にくわしくない人がよい方向へ導くとは思えない。人気だけの人が選ばれる②外国で失敗している国があるからやめた方がいい③意見が反映されなくなり、逆にまともまらない等である。

今のしくみを維持しようとする反対の立場には、賛成の立場から、国民の意見が反映されているのかと

いう点や首相がすぐに交代することで安定して政治が行えないことへの心配が、反論として出された。また、首相は国会議員の40人から50人の推薦が必要とされるため、推薦されるということは認められた人物だから心配ないという意見もあった。

一方で、今のしくみを変えようとする賛成の立場には、反対の立場から、首相公選制が人気投票になることへの心配や、海外での首相公選制がうまく機能しなかった事例（イスラエルでの事例）を基にした反論がなされた。これらの意見を整理し、論点を次のように整理した。1つ目は、国民の意思はより反映されるようになるのか、である。2つ目は、より政治が安定し、信頼されるものになるのか、である。3つ目は、海外の失敗事例は日本にもあてはまるのか、である。

児童が意見を再考するときには、図1のように、天秤のような図を示し、賛成と反対の気持ちの強さを示させるようにしている。この児童を例に挙げると、反対の立場をとり、右側に寄っている。つまり、強い反対の気持ちを示していると思われる。その理由を「国会、国民から信用されない」としている。選んだ立場は、賛成だった児童が2名、反対の立場に変わったため、賛成18名、反対13名となった。

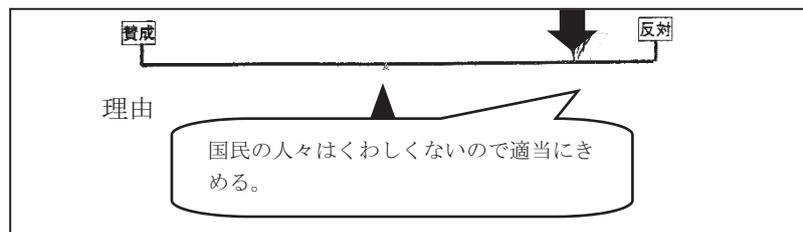


図1 再考した自分の考え

第4時目では、これまでの討論の内容を踏まえた最終的な意見文の作成である。賛成、及び反対の立場が一貫して変わらないのであれば、特に重視したことは何であったか、ということが記述されている。同様に、立場が変わった児童に対しては、変わるために重要と判断したことを記述されている。以下の記述は、賛成（F）、反対（M）の立場の意見である。どちらの児童も一貫して賛成、反対の立場をそれぞれとっていた。

私は「首相公選制にするべきか」について賛成です。なぜなら、国民が直接総理大臣を選ぶことで、国民が政治に関心をもつと思うからです。それに、内閣総理大臣は、国の代表として外交などの仕事をこなさなければならないので、国民に選ばれた方が国民の意見を反映させた政治を行ってくれると思うからです。「人気だけの人が就任する」などの心配もありますが、40人～50人以上の国会議員に応援されるので、安心して総理大臣を選ぶことができます。この3つがあるので、私は首相公選制に賛成です。（F）

上記の記述をしたFは討論前の立場では、「総理大臣は日本の代表として政治をするので、国民の考えを反映した政治をしてほしいと思うからです」と記述している。討論の中では、反対側の意見に対して、首相に立候補する人物は国会議員の一定数の推薦があることを理由に反論を記述している。討論直後の立場は、賛成の立場（程度大）に立ち、国民が総理大臣を選ぶことで国民が政治に対して関心を持つことや、国の代表として国民の意見を反映させた政治が必要であること等を理由に賛成している。

私は「首相公選制にするべきか」について反対です。なぜなら、4年間辞めさせられないとなると、最初はちゃんと出来ていたのに、2、3年経つとみんなが反対することばかりを言っていたらこまるし、今のしくみだから三権分立の平等があって、首相公選制にすると、国会と内閣が平等ではなくなるのではないかと。そう思います。それに、国会議員ではない20歳以上の国民となると、総理大臣の友達ばかりの人たちになるかもしれないからです。（M）

Mは論題に対して、首相の権限や三権分立に関する内容からの反対を述べている。Mが注目している点は、罷免させることができないこと、それが三権分立での、内閣と国会との対等な関係を壊してしまう、ということの問題視している。また、「総理大臣と友達ばかりの人たちになる」ということにも言及している。

それは、首相に選ばれた人と、その人の考えに協調する人たちが内閣を形成することで、一部の人の意見が優先される可能性を問題視している。

また、Hは論題に対して、討論の前後で意見が変わった児童である。Hは次のように記述している。

私は「首相公選制にするべきか」について賛成です。なぜなら、今のしくみは国会の人たちだけで決めています。なので、国民の意見もふくめて決めた方が、だれもが頼れるような総理大臣が選ばれるから。
(討論前：H)

私は「首相公選制にするべきか」について反対です。首相公選制のいいところは、国民の気持ちや考えが反映されることと、リーダーシップを発揮した、いろんなことを実行することです。でも、この首相公選制を実際に取り入れた国は、意見が分かれ、何もできなくなっています。なので、日本も取り入れてしまうと、失敗する可能性があるのです。首相公選制にするかどうかについては、反対にしました。

(討論後：H)

Hは、国民の意見を含めて、多くの人たちの意見で、首相を選ぶべきだと考えている。つまり、国会議員だけで決める現行制度よりも、多くの意見を取り入れるべきだと考えていた。討論後では、首相公選制が失敗した外国の事例を重視し、反対の立場に変わった。現行の制度を変えて、失敗することを問題視したといえる。記述の冒頭では、首相公選制のメリットについて言及し、それを認めつつも、失敗の可能性を深刻であると、判断した様子が見える。

3. 小学校社会科政治学習開発単元「日本は首相公選制にするべきか」の分析視座及び考察

3-1 分析視座としての「一般意志の行使」及び「集団の達成としての学習」

ルソーの理論に立てば、主権者は一般意志を行使する集合的存在である。一般意志の行使とは、その集合的存在にとって共通となる利益を生み出すことといえよう。したがって、ルソーがいう「主権者」としての教育になり得るためには、学習の中に「一般意志の行使」を考えるような場面や状況が作り出されているかということが重要になる。その場面とは共通利益を求めているか、ということである。また、主権者が集合的存在であるということから、もう1つの分析視座を得ることができる。それは、共通利益が集団として形成されているのか、ということである。共通利益を考えることが、学習の目標となる。それが、集団としての達成として共通利益が考えられているのか、ということを検討しなければならない。したがって、「一般意志の行使」及び「集団の達成としての学習」を分析視座とし、本実践を考察し、検討する。

3-2 分析視座に基づいた実践の考察・検討

Fは首相公選制という制度導入の是非を、国民の意見の反映という立場から考えていることがうかがえる。つまり、Fにとっては、首相公選制は国民の意見の反映が最も重要であり、国民の意見の反映が、全構成員に対して利益をもたらすものであると捉えているといえよう。これは、共通利益についての語りが見られている一場面といえよう。

一方で、Mの記述には、首相公選制によるデメリットについての記述が見られている。すなわち、失われると考えられる共通利益についての語りが見られているといえよう。Mは、国の制度として、権力を互いに監視し合う三権分立を重視し、それによって国民の利益が守られていると考えている。それが、首相公選制の、首相に対する罷免がなされないことが、その関係を損なわせる可能性があると考えている。つまり、首相が、国民の意思に反した政治を行うようになれば、それに対して歯止めをかけることができないことを、国民にとっての不利益と判断しているといえる。

Hは首相公選制のメリットを重視しつつも、外国の失敗事例を基に、反対の立場をとっている。Hは国民の意思の反映を特に重視していた。しかし、首相公選制を実際に導入した国の事例は、導入によるメリットよりも深刻であると捉えている。つまり、現状の議院内閣制によって、政治が運営され続けることを最終的に判断したといえる。

抽出した3名の児童は、国民の意思の反映や首相による強力なリーダーシップの発揮によって、国民が得

られる利益、あるいは、制度導入によって、それらの利益が損なわれる、と語っている。つまり、「日本国民」というアイデンティティーに立って、国民としての共通の利益、あるいは不利益について考えていることがうかがえる。

しかし、共通の利益について考えているものの、学習者であるF、M、Fの思考は「首相公選制導入の是非」の中において完結してしまっていて、しかも、それは抽象的にしか考えていない。つまり、首相公選制について、賛成、あるいは反対という意見を述べているが、それは、その制度がどのようなメリット、あるいはデメリットをもたらすかということを考えているにとどまり、具体的な現実社会の状況を踏まえずに議論がなされているのである。

具体的に述べよう。まず、国民の意思の反映を重視するのであれば、それは、制度導入によって実現されるのか、あるいは、現行の制度でも実現できるのか、という議論が不十分である。確かに、国民の意思の反映とする一方で、それが衆愚政治に繋がるという反論によって、議論は一部行われた。しかし、それは、現在の日本に限らず、首相公選制という制度を導入しようとしたならば、どの国にも起こりうる議論と言えよう。つまり、「現在の日本社会」という文脈を欠いて議論を行っているため、三者は、「首相公選制」という制度そのものが持ち合わせている特徴、すなわち、メリットとデメリットの両面を議論したに過ぎないといえよう。現在では首相公選制がどのように語られ、議論されているのか、という文脈の欠如を指摘できる。現実的な状況に埋め込まれて語ることこそ、制度導入によって、どのような共通利益がもたらされるのか、どのような共通利益を求めるべきなのかを、学習者が議論していくことになるのである。この実践では、制度導入の是非について、抽象的に議論を行ったことにとどまるといえる。やるべきは、専門家の議論を手がかりとし、学習者に共通利益を考えさせるような授業展開である。

また、もう1つの分析視座によれば、学習が個人の達成にとどまっているという問題点を指摘することができる。主権者とは、ルソーに従えば、集合的存在である。したがって、学習も集団の達成としてみなければならぬ。単元目標では、個人として、論題についての意見をもつことが最終的なゴールとなっているといえる。また、討論から意思決定の場面においても、個人の意思決定が行われている。集団で何かの意思決定を行なった様子は見当たらない。一般意志は集合的存在によってつくられるため、学習者集団として、共通利益を考えることこそ、一般意志の行使を考える学習となるであろう。そのためには、集団としての決定を行う場面が必要となるのである。

3-3 授業改善を通じた主権者教育のあり方

前述の考察に従えば、授業改善の指針は、「集団としての共通利益を問う」ことになる。具体的には、次の2点に基づき、授業改善を図る。

1点目は、学習者を具体的な状況の中に埋め込み、議論を行わせることである。国民の意思の反映やリーダーシップの発揮などが、どのような意味において、共通利益とするのかということを経験させることである。それらはどのような状況において実現するのか、という議論をすることは、どれも暫定的な決定に過ぎないということを学習者に捉えさせておく必要がある。それは、共通利益は一律に定義できるものではなく、議論に参加する学習者がどのような立場や状況を選ぶかによって、それぞれに異なってくるからである。共通利益は現代社会においては、一つに決めることはできない。また、一つに決めるために、合意を図る必要もない。議論に参加する者が、議論を尽くし、考え続けることによって、導き出されるものであろう。具体的な状況の中で語ることができる授業としていくべきである。

2点目は、学習を集団の達成として捉えることである。まず、単元目標を、個人を単位とするものから、集団を単位とするものへ書き換える。例えば、「多様な主張を尊重しながら、首相公選制によって実現される共通利益は何かを決めよう」とするのである。つまり、学級集団を1つの社会とみなし、その構成員である学習者によって、暫定的な決定を下すのである。そうすると、方法としては、学級で多数決をとることとなるのである。橋爪大三郎は「多数決は、一人ひとりが独立に意思決定を行ない、その後でその結果を集計して、ある組織や集団の意思決定とする考え方である。ここで何より大切なのは、一人ひとりの意思決定であり、それが変化すれば、全体の決定も覆る、という構造になっている。なからこそ、多数決は、民主主義の制度の基礎になるのだ」¹⁸⁾と述べている。つまり、多数決によって、集団的な決定を実現することになるのである。それは、学習者が主権者として、集合的存在として、判断を行うことである。個人の意思決定にとどまらせず、集団としての意思決定を行なわせる。そうすることで、多様な意見が存在することを認め、

少数派の存在も大切にされるのである。数によって決せられると捉えられがちであるが、むしろ、その逆なのである。多様な意見を尊重する方法と言えよう。一般意志として一つの主張にまとめようとする、そこには強制力が働き、全体主義的な危険をはらむことになるのである。そもそも、構成員全員の一致は幻想であり、主張が異なることが当然といえよう。しかし、私たちは集団で社会という共同体を形成しているために、何かしらの決定をせざるを得ないのである。そのように考えれば、多数決によって一定の主張が形成されて一般意志とされるが、それは暫定的であり、問題があれば、選択されなかった、他の主張が取り上げられるのである。そのような循環があることが、健全な共同体の在り方であり、主権者は、そのような集団的意思決定を継続していくことで、社会を健全に形成していかなければならないのである。

この2点の指針に従い、本実践を次のように改善することが考えられる。まず、第2時目で、「なぜ、首相公選制なのか」と問う際に、現在では首相公選制がどの程度望まれているのか、現在における制度導入の必要性といった資料を基に、議論についての状況を明らかにすることが考えられる。そうすることで、抽象的だった議論が、状況を踏まえた議論につながっていくようになっていくと考えられる。

次に、第3時において、論題を「首相公選制によってもたらされる国民の共通利益は何か」という問いに変更する。なぜなら、首相公選制の導入の是非の議論は、要するに、国民にどのような利益をもたらすのかということを考えさせることになるからである。候補として、前述したメリットを挙げ、それらがどのような状況において、どの程度達成されるのかを議論させるようにする。「リーダーシップの発揮」を例に挙げると、それは制度導入によって実現されるのか、あるいは、現行のままでも可能なのか、実現されるのであれば、どのような状況においてなのか、ということである。学習者には状況を限定した中でメリットの実現を考えさせるようにする。デメリットも同様である。

最後に、第4時目である。本実践では、最終的な意思決定を個人で行っている。これを、集団的決定に変えるようにする。具体的には、第3時の議論を基に、メリットとデメリットを比較し、メリットの中で、最も実現されそうなものは何かを多数決によって決定する。議論によっては、デメリットがメリットを上回り、制度導入を棄却すべきであるという意見が生じることも考えられる。多数決は、決定が覆されることがある。そのことが、暫定的な決定であることを担保することになるのである。ただし、ここで重要なのは、多数を占めた意見が優れている、とするのではなく、一定の支持を得たとすることであり、もちろん、意見への反論は存在する。そのような反論や異なる主張を可能な限り盛り込みながら、主張を形成することで、よりよい集団的決定にしていくことが期待できる。

このように授業を改善すると、評価の仕方も、集団の達成としての評価の在り方を考えなければならない。例えば、パフォーマンス評価等が考えられるが、従来の社会科教育では、個人の学習の達成の度合いとして、ルーブリックが示されてきた。集団の達成としてみるならば、それに応じたルーブリックを作らなければならない。例えば、新たな論点や問題点が提起されるような議論であったか、あるいは、これまでの見方や考え方が変わるような議論であったか、というような、議論そのものを評価することも考えられる。一般意志の行使を通して共通利益を追求するような議論が行われていたのか、という全体的な評価と、その議論に各学習者がどのよう関わったのかを評価することが求められるであろう。集団の達成における評価としては、個人と集団との関係性の中で構築される議論を対象とするべきであろう。

おわりに

本小論では、ルソーの理論に依拠して、これまで明確にされてこなかった主権者について論じてきた。ルソーに依拠すれば、一般意志を行使する集的存在であることが分かった。そのように考えるならば、主権者教育とは、一般意志の行使、すなわち、集団の共通利益をどのように実現するべきか、ということを経験者が具体的な状況の中で語らせるような教育といえよう。具体的な状況を踏まえ議論をするならば、集団の共通利益は多様な意見として主張されるようになり、意見の対立も生じるようになる。しかし、そのような意見の対立を認めながら、共通利益を求めて、学習者に考えさせることが必要なのである。また、主権者とは集的存在であるため、学習も集団の達成としてみなければならない、ということも明らかとなった。個人の意思決定にとどまると、それは一般意志の行使を考えたことにはならないのであり、そのために、例えば、多数決を取り入れることで、集団としての意思決定を行う必要があるということを経験してきた。授業改善を通して、主権者教育のあり方の重要な示唆を得ることができたといえる。

しかし、具体的な授業計画を提示するには至らなかった。また、集団の達成としての学習をどのように評価するか、についても十分に論じることができなかった。前述した方向性や視点に基づいて授業計画を構成することで、従来の主権者教育とは大きく異なる実践が生み出されるであろう。もちろん、ルソー以外にも、様々な主権についての理論が存在することは承知している。紙幅の都合上それらを全て取り上げることはできない。また、それらの優劣や妥当性を問うことも目的ではないため取り上げなかった。ここでは、ルソーの理論を通してみえてくる主権者教育のあり方を論じた。異なる主権論に触れば、異なる主権者教育のあり方がみえてくるであろう。本小論は、主権者教育のあり方を問うための一提案である。改善された授業の実践や分析等については別の機会で論じたい。

なお、本小論は次のようにして完成した。田本嘉昭が論文全体を構想し、分析対象授業を計画・実施した結果を踏まえて執筆した。それを踏まえて田本正一が助言・アドバイスをを行い、部分的に加筆・修正を加えた。

註及び引用・参考文献

- 1) ルソー（井上幸治訳）（1946）：社会契約論，世界の名著30 ルソー，中央公論社，p. 232.
- 2) ルソー（井上幸治訳）：同上，p. 242.
- 3) ルソー（井上幸治訳）：同上，pp. 242-243.
- 4) 5) ルソー（井上幸治訳）：同上，p. 243.
- 6) ルソー（井上幸治訳）：同上，p. 254.
- 7) 8) ルソー（井上幸治訳）：同上，p. 250.
- 9) 総務省（2011）：常時啓発事業のあり方等研究会最終報告書，常時啓発事業のあり方等研究会，p. 7.
- 10) 文部科学省（2016）：主権者教育の推進に関する検討チーム最終まとめ 主権者として求められる力を育むために，文部科学省HP.（最終確認：令和2年6月13日）
https://www.soumu.go.jp/main_content/000461928.pdf
- 11) 文部科学省（2018）：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編，日本文教出版，p. 100及びp. 142.
- 12) 水山光春・東瀬里穂・小山歩・曾我將司・深蔵心理・三品知恵（2018）：小学校社会科が担う主権者教育，京都教育大学教育実践研究紀要，第18号，pp. 203-212.
- 13) 水山光春他（2018）：同上，p. 209.
- 14) 水山光春他（2018）：同上，p. 211.
- 15) 水山光春他（2018）：同上，pp. 210-211.
- 16) 田本嘉昭（2017）：将来の主権者としての意識を高める小学校社会科学習指導の工夫，小学校社会科第6学年単元「日本は首相公選制にするべきか」の実践を通して，日教弘教育賞論文.
- 17) 首相官邸（2002）：「首相公選制を考える懇談会」報告書，首相官邸HP.（最終確認：令和2年6月13日）
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kousen/kettei/020807houkoku.html>
- 18) 橋爪大三郎（1992）：民主主義は人類が生み出した最高の政治制度である，現代書館，p. 25.