

知的障害のある子供に対する主権者教育の原理の構築
— 自立的意思決定を保障するプログラム開発のための
フレーム・ワークの構築を目指して—

Building Principles of Citizenship Education for Children with Intellectual
Disabilities: Toward Making a Framework for Developing Programs
that Ensure Independent Decision-Making

桑 原 敏 典

KUWABARA, Toshinori

知的障害のある子供に対する主権者教育の原理の構築

— 自立的意思決定を保障するプログラム開発のための フレーム・ワークの構築を目指して—

桑 原 敏 典

I. はじめに一問題の所在—

本研究では、知的障害のある子供に対する主権者教育プログラムの開発を目指して、先行研究を手がかりに、現在行われている障害のある子供に対する主権者教育の取り組みを分析し、その特質と課題を明らかにする。そのうえで、全ての人にとって公正な参加を保障し得る政治とはどのようなものかを考察し、それを前提とする主権者教育のあり方について検討する。以上をふまえて、主権者としての自立的意思決定の保障が、教育の前提として重要であるという考え方にたって、プログラム開発のためのフレーム・ワークを提案する。その際、本研究では、米国の哲学者であるマーサ・ヌスバウムの考え方を手がかりとする。

選挙権年齢が18歳に引き下げられて以降、主権者教育に注目が集まり、総務省と文部科学省による副教材の開発をはじめ、主権者教育のためのプログラムが多数開発されてきた。それらのプログラムは、若者に対して投票に行き自らの権利を行使するよう促し、より多くの国民が参加する政治の実現を目指したものであった。しかし、従来の主権者教育プログラムは、本当に全ての子供に対して公平に権利を保障するものとなっていたのであろうか。それらのプログラムは、全ての子供が同じように権利を行使できるということを前提としていたのではないか。主権者教育に限ったことは、教育プログラムは、それを学習する全ての子供に対して同じゴールを目指すように設計される。しかし、自らの意思に関わらず、そのように設定された目標を達成し得ない、あるいはそもそも達成できる状況におかれていない子供もいる。本研究は、以上のような問題意識に基づいて、知的障害のある子供に対する主権者教育は、何を保障し何を目指すべきなのかを考察するものである。

知的障害のある子供に対する主権者教育のあり方については、選挙制度の学習と模擬選挙を中心とした教材が開発されている¹⁾。その教材では、たんに選挙の仕組みを理解させるだけでなく、自らの意思をどのように決定すべきかということの指導がなされており、興味深い。また、橋本康弘らによる「障害を持つ子どもを対象とした主権者教育（＝法教育）のプログラム開発」も注目される²⁾。橋本らは、知的障害のある子供を対象として、合理的に選択することを学ぶ授業の開発を行っている。これらの研究成果は、知的障害のある子供の主権者としての権利を保障することを目指した意欲的なものであり、学術的にも実践的にも高く評価されるものである。しかし、それらは、

自らの権利を十分に行使することができる健常人たちによって構成された社会を前提とするものであり、知的障害のある子供のおかれている状況を、健常な子供の状況にどこまで近付けられるかということを目指すものとなっている。知的障害のある人々の主権者としての権利をどのように考えるべきか、そのような方を含めた全ての人にとって正義が実現される社会とはどのようなものかということの考察が十分とは言えないのではないか。

以上の問題意識に基づき、本研究では、従来の主権者教育が前提としている考え方の限界を考察したうえで、マーサ・ヌスバウムの論をふまえ、現状では包摂されていない人々を含む全ての人に対して正義を実現する主権者教育のあり方を明らかにしたい。

Ⅱ．特別支援学校における主権者教育の現状と課題

先行研究によれば、およそ9割の特別支援学校において主権者教育が実施されており、模擬授業などの実践的な学習が展開されている。富山大学の和田・水内は、視覚・聴覚・肢体不自由・病弱の特別支援学校、そして、知的障害の特別支援学校を対象に主権者教育に関する質問紙調査を行い、その成果を報告している³⁾。

和田・水内らの調査は、全国の特別支援学校を対象とする悉皆調査であり、約半数の学校から回答を得ている。そのため、特別支援学校における主権者教育の取り組みの傾向を把握することができると考えてよいであろう。和田・水内は、調査の結果を、視覚・聴覚・肢体不自由・病弱の特別支援学校（以下、分類①）と、知的障害の特別支援学校（以下、分類②）に分類して行っている。和田・水内らの調査の質問項目は、主権者教育の開始年度、総時間数、担当者など運営に関するものから、指導内容や教材など具体的な学習指導に関するものなど多岐に渡っている。しかし、ここでは本研究に関わる、学習指導に関わる結果についてのみ取り上げて検討したい。

主権者教育の実施状況については、二つの分類の特別支援学校のいずれにおいても、9割以上が何らかの形で実施をしていた。そのうえで、年間指導計画の中に位置づけている学校も、いずれにおいても6割を超えていた。このように特別支援学校においても、主権者教育が広く実施されていることは確かであり、教育課程の中に明確に位置づけようという努力もなされている。

和田・水内の調査の成果において、分類①の視覚・聴覚・肢体不自由・病弱の特別支援学校と、分類②の知的障害の特別支援学校では、具体的な指導内容に違いが見られた。それらを、表1に整理した。

公職選挙法や選挙の具体的な仕組みについては、分類①、②ともに、7割以上が取り上げており、模擬投票なども、いずれの分類でも半数程度が行っている。以上の割合に大きな違いは見られないが、現実の政治的現象についての話し合い活動については、分類①では5割近くで実施されているものの、分類②では、2割にも届いていない。和田・水内は言及していないが、知的障害のある子供に対して、現実の政治的現象を取り上げて理解させ、問題について話し合わせる活動は、かなり

困難が伴うことを、この数字は表していると言える。

表1 特別支援学校における主権者教育の内容

	実施率（割合）	
	分類①視覚・聴覚・肢体不自由・病弱	分類②知的障害
公職選挙法や選挙の具体的な仕組み	79.5%	71.1%
模擬選挙などの実践的な学習活動	51.2%	55.8%
現実の政治的現象についての話し合い活動	47.2%	17.6%
生徒会選挙	26.0%	38.6%

（和田・水内（2016、2018）をもとに作成）

和田・水内の調査では、「選挙の授業及び選挙に関する意見」について自由記述の回答を求めている。それらの自由記述を分析し、分類①については、内容を3つのカテゴリーに、分類②については、内容を6つのカテゴリーに分けている。分類①の3つのカテゴリーは、下記の通りである。

- a) 障害者の権利の保障や投票時に望まれる配慮（社会への啓蒙）
- b) 年齢や実態に応じた主権者教育の必要と学習内容の工夫
- c) 教員の知識の向上

また、分類②の6つのカテゴリーは、下記の通りである。

- d) 生徒の実態と実態に応じた指導のあり方
- e) 障害者の権利の保障や投票時に望まれる配慮（社会への啓蒙）
- f) 選挙管理委員会との連携による成果と要望
- g) 学校全体としての位置づけと取り組み
- h) 授業用の資料の充実と実践例の共有
- i) 保護者への啓発

このうち、aとeは同じタイトルのカテゴリーとなっている。また、bとdはほぼ同じ意味のカテゴリーである。aやeのように社会全体に対して障害者がもっと容易に政治参加できる仕組みを整えて欲しいという訴えが特別支援学校に共通してあることは、納得できる。また、bやdについては、一般の学校においても同様のカテゴリーに当てはまる意見があることが想定される。しかしながら、知的障害特別支援学校からの意見には、下記のように、知的障害のある子供に対する指導に関わる特有の意見があった。以下、和田・水内の調査の結果の一部を抜粋する⁴⁾。

d) 生徒の実態と実態に応じた指導のあり方

- ・実際の選挙においてはどの候補者を選ぶかという点については、(1)公約の理解の難しいことなど課題を感じている（同様4件）
- ・(2)意思表示が難しい生徒にとってはどのような支援でわかりやすく投票ができるのか。

また、(3)選挙制度そのものもどれだけ理解して選挙に関わっていくことができるか心配な点もある（同様4件）

- ・「知識を高める」学習や(4)「主権者を意識する」指導は障害が重度になるほど難しい。個々のねらいをしっかりと検討し実施していく必要がある（同様3件）
- ・(5)知的障害者が主体的に政治参加できるような学習内容・方法を考えていきたい（同様8件）

g) 学校全体としての位置づけと取り組み

- ・(6)知的障害者の選挙への参加（権利の行使）については、今回の引き下げにより学校の教育課程の中にどのように位置づけ、どのような内容について指導していくべきかを考え深めて行く良い機会になった（同様3件）
- ・選挙そのものの指導、授業をどのように行うかも大事であるが(7)「主権者意識」を育てること、その前提として自分で選ぶ、決める判断力の育成、責任を持つという意識の高まり、また決めたことが尊重される体験の積み重ねなど、他の学習や生活場面での指導、支援がより重要になってくる（同様2件）

（下線は、発表者が追加した）

下線部(1)や(3)のように、選挙の制度や公約を、どの程度まで理解させられるかということが一つの課題として挙げられている。ただ、この点は、ある意味、程度の差はあっても、健常な子供や一般の人にも当てはまることである。その一方で、下線部(2)や(4)のように、意思表示の困難性や主権者としての自覚といった、そもそも主権者としての資格・能力に関わる意見も示されている。これは、下線部(5)や(6)にも通じる考えであり、知的障害者が政治参加の権利をどのように行使し得るのか、権利行使の際の主体性をどのように保障し得るのかという問題を意味している。そして、(7)の意見は、この問題を的確に表現している。つまり、主権者であるという意識の前提として必要である、自分で選択し、決める力の育成や、その結果に対する責任に対する理解を、知的障害のある子供に対してどのように保障し得るのかということである。それは、(7)の意見で言及されているように体験の積み重ねによって達成されることなのかを検討しなければならない。

このような意見が示されるのは、健常な子供を対象とした主権者教育のあり方を前提として、特別支援学校に通う子供たちの主権者教育を構想しているからではないか。一般に主権者教育は、学習者に対して主権者としての自覚を促し、その義務を果たすことを求める。しかし、障害のある子供、特に知的障害がある子供に対して、主権者としての自覚を促すことがどこまで可能なのか、社会にとってより望ましい人は誰かを正しく判断し選択することがどこまで可能なのかを考えた時、「不十分な」主権者教育に留まらざるを得ない。障害が重くなればなるほど、先に述べた能力を期待することが難しくなるが、そのような学習者ほど、社会の支援を必要としているという矛盾が明

らかになるのである。

この問題を解決するためには、単純に健全な子供に対する主権者教育を基準に障害のある子供の主権者教育を考えるのではなく、障害のある子供にとって主権者となるとはどういうことかという視点から考え直す必要があるのではないか。そして、そのことは、これまでの健全な子供に対する主権者教育をも見直すことにつながるのではないか。

Ⅲ. 従来の主権者教育の限界：学習者の疑問に答えられない主権者教育

主権者教育の際、学習者から問われて答え難い問いがいくつかある。

- ①「自分が一票入れたぐらいで世の中は変わらないのに、なぜ、投票しなければならないの？」
- ②「自分の選択が正しいかどうか分からない」
- ③「投票できるほど大人になっているかどうか自信がない」

①の疑問に対しては、「それでも投票しないと自分たちの意思に反した政治が行われてしまうので、投票しなければならない」と答えることが多いのではないだろうか。しかし、そのように答えながらも、「一票入れたぐらいで世の中は変わらないのも事実」と思うってしまうのも事実である。そして、最終的には、投票することは主権者としての権利であり、義務であるから、とにかく投票に行かなければならないと教えることになる。結局、学習者が投票に行くことを目的とするならば、投票が義務であることを強調せざるを得ず、どのような選択をするかという決定の中身の問題が問われなくなるのである。

②の疑問には、どのように答えるべきだろうか。「どれも正しい」と答えるべきなのか、あるいは「正しい、正しくないが問題ではない」のだろうか。②のような疑問が出るのは、期待されている正しい選択があると考えられているからであり、それに答え難いのは、よりよい社会にするための何らかの正しい選択を期待しているにも関わらず、どれを選択するかを強制できないからである。

③については、選挙権が与えられているということは十分資格があるということだと答えればよいのだろうか。しかし、それならば、なぜ、それより下の年齢ではダメなのかという疑問に答えることは難しい。あるいは、年齢に関係なく正しい判断ができる人でできない人がいるにも関わらず、年齢が基準となるのはなぜかと問われても答えるのは難しい。

①の投票の義務の強調の問題、②の投票における正しい選択の問題、③の投票の資格の問題、これらはいずれも、従来の主権者教育が、投票に行くことを目的としており、そのために、誰もがそのための権利を持っていること、その権利を持つだけの機会や能力を平等に持っているということ、そして、投票の見返りは誰にも同じように配分されることを前提としているということがある。しかし、この前提は理念上のものであって、形式的に設定されているに過ぎないのではないか。実際には、機会や能力に恵まれていない人もいるし、その見返りが多い人もいれば、全くない人もいるのが現実である。このように、従来の主権者教育は、どの学習者もほぼ均質であることを前提に設

計されている。そのため、そこに包摂され難い人が出てくる。例えば、それが知的障害者である。このように、前章で検討した、特別支援学校の主権者教育の課題に答えようとすることは、従来の主権者教育全体を見直すことにもつながるのである。

IV. 主権者教育の原理的検討

1. 主権者教育の理念の転換：ヌスバウムの可能能力アプローチを手がかりにして

従来の主権者教育は、全ての人に自らの権利を行使できる状態がほぼ平等に保障されていることを前提としており、そのため、障害のある人、特に知的障害者を包摂することが十分できていなかった。そこで、本研究では、ヌスバウムの可能能力アプローチに注目する。可能能力アプローチを用いることで、主権者教育が前提とする社会のあり方は、理念的で形式的な、全ての人がほぼ同じ能力を持ち、それを発揮する機会が平等に与えられているというものから、力を存分に発揮できるものとそうでないものが共存するという現実的なものへと変わる。このように前提を変えることで、手続きを重視する主権者教育から、もたらされる結果を重視する主権者教育への転換も図ることができる。

ヌスバウムは、可能能力アプローチについて、それはロールズの論を補うものとしてアマルティア・センによって展開されてきたものであるとしたうえで、次のように述べている。

センは、社会正義の諸問題にも関心を寄せてはいるが、彼によるこのアプローチの使用法は生活の質の比較測定に集中している。対照的に、私はこのアプローチを、人間の中核的な権原に関する説明の哲学的根拠を提供するために用いてきた。すべての政府は、人間の尊厳の尊重が要求するぎりぎりの最小限として、こうした権原を尊重しかつ実行に移すべきである。私は『女性と人間開発』やほかの作品で、この基本的な社会的最小限という観念に対する最善のアプローチは、人間の諸々の可能能力、つまり人々が実際になしえたり、なりえたりするものに焦点を合わせるアプローチによって、人間の尊厳に見合った生活という直観的観念によりかかる仕方、提供されると論じてきた。私は人間の中心的な諸々の可能能力のリストを同定し、それらのすべてが人間の尊厳に見合った生活という観念に内在していると主張してきた⁵⁾。

このように、ヌスバウムの可能能力アプローチは、まず、全ての政府に対して、人間の尊厳の尊重が要求する最小限の状況を保障することを求めている。この状況とは、理念的な目標ではない。その人が実際に何をなし得るか、何になり得るかに関して直観的に示されるものである。そして、ヌスバウムは、それを可能能力と定義し、そのリストを同定しようとした。以上の可能能力アプローチの特徴は、人間の尊厳を保障する手続きの厳密さではなく結果を重視しているところにある⁶⁾。ヌスバウムが批判するロールズの論が前提としていた社会は、誰もが平等に政治に参加する権利を与え

られており、それによって自らの権利を行使することで自分たちの願いや欲求が実現される、というものであった。そのような公正な手続きが保障された社会において、誰もが幸福を得られるようになるためには、お互いがお互いを利するように決まりを作って社会を構築していかなければならない。手続きの厳格性を重視したうえで、その結果として誰もが幸福になる社会が実現できるようにするためには、相互の利益のためというルールを誰もが受け入れると仮定するしかない。しかし、現実の社会には圧倒的に不利な立場にいる者と、圧倒的に有利な立場にいる者が同時に存在しているため、実際に互いを利するような社会を構築することなど困難であるし、あり得ない⁷⁾。

このように手続きの厳密性を重視するのではなく、可能性アプローチは、結果として人間の尊厳に見合った生活を保障することを政府に求める。主権者として人々に期待されるのは、自分の権利を行使することではなく、全ての人の尊厳を尊重する判断や行動をすることである。ヌスバウムは、次のように述べている。

私はさらに、人間の尊厳という直観的観念にふたたび依拠しつつ、問題とされる諸々の可能性は一人ひとりのために追求されるべきだと、つまり各人が目的として扱われ、誰ひとりとして他者の目的を達成するための単なる手段として扱われないようにするべきだとも、論じる⁸⁾。

各人が目的として扱われ、誰ひとりとして他者の目的を達成するための単なる手段として扱われないという言葉は、カントの人格概念を想起させるものであり、理念としてではなく、結果として全ての人の尊厳が保障されることを求めていると考えられる。この考え方は、一人ひとりに対して、常に社会を構成する全ての人のことを考えて、その人たちの尊厳を保障するにはどうすべきかを考えることを要求している。そのため、どのように判断し行動すべきかについては、相互利益という仮定を持ち出さざるを得なかったロールズの論に比べて、社会を構成する各自の生き方に大きく踏み込んだものになっていると言えるだろう。ただ、ほぼほぼ同質な人によって社会が構成されているだろうという現実とはかけ離れた前提に依拠するのではなく、社会が著しく多様であり、人間としての尊厳の保障が困難となる人も存在することに向き合って生きようとするならば、主権者として当然必要とされる覚悟であるとも考えられるのではないか。

さらに、ヌスバウムは、この可能性アプローチを採用するにあたって、閾値レベルという概念を用いる。それについては、次のように述べている。

そして私のアプローチは、各可能性の閾値レベルという観念を用いる。この閾値以下では、市民たちは真に人間的な機能を得られないと理解される。市民たちをこの可能性の閾値よりも上に引き上げるという観点から、社会目標は理解されなければならない。(それだけが重要な社会目標ではないだろう。その意味では、私が目指すのは、社会正義の部分的で最小限の説明を提供すること

だけである⁹⁾。

このように閾値とは、「本当に人間らしい機能を達成できない最低水準」であり、政府は、全ての人が全ての可能性の閾値に達することを保障するよう要求される¹⁰⁾。ヌスバウムの閾値の概念が画期的であるのは、「平等性よりも適切性に焦点を当てる」点である。すなわち、「それ以下では正義がなされていないと判断される、最小限な閾値が特定される」ことになるのである¹¹⁾。したがって、この概念に基づくならば、政府の保障は全ての人に対して同一のものになるのではなく、一人ひとり異なるものとなる。すなわち、閾値の概念は、極めて個別的なものであり、文脈に依存するものであると言える。

ヌスバウムは、『正義のフロンティア』の第二章「障碍と社会契約」において、近代の政治理論が障害のある人のニーズに対処しそこなっていることを指摘している。その点について、例えば次のように述べている。

知的な器質的損傷のある子どもと大人は、市民である。まともな社会はどれも、ケア、教育、自尊、活動、そして友情に対する彼らのニーズに取り組まなければならない。しかしながら、社会契約の理論は、社会の基礎構造を設計する契約当事者たちを「自由かつ平等かつ別個独立」として、つまり「生涯にわたって十全に協働する社会の構成員」として、その利害関心が代表される市民たちとして想像する。また、彼らはかなり理想化された合理性によって特徴づけられる存在者として想像されることも多い。そのようなアプローチは、重度の身体的な器質的損傷および障碍のケースをうまく扱えない。しかし、そのような理論が、重度の知的な損傷およびそれに関連する障碍を、社会の基本制度がすでに設計された後の補足事項として扱わざるをえないことは、明らかである。このように、知的損傷のある人びとは、社会の基本的諸制度が構築されるさいの名宛人のなかに、またそれらが構築されるさいのやり取りを行なう人々のなかに、事実上含まれていないのである¹²⁾。

このように、社会契約論は、障害のある人、特に知的障害者を包摂することに失敗しており、補足的にしか扱えておらず、基本設計の中に組み込まれていないとヌスバウムは述べている。このことは、従来の主権者教育の原理を、知的障害のある子供の教育に適用してもうまく機能しないことを良く表している。

そして、可能能力アプローチを支持するヌスバウムが、障害のある人を社会に包摂するためのケアは、健常な人と同様に受け入れられなければならないとして、次のように述べている。

器質的損傷と障害のある市民たちのニーズに適切に対処し損なっていること。これは基本的な政治原理を相互有利性のための契約の結果として捉える近現代の諸理論が有している重大な欠陥であ

る。この欠陥の根っこは深く、もっと一般的に言えば、それら理論の人間の正義に関する説明としての適切さに、悪影響を及ぼしている。人間の正義に関する満足のゆく説明は、知的損傷を含め器質的損傷のある人々の平等な市民権を承認することを要求し、また、それらに付随する障壁に取り組むよう、彼らのケアに必要な労働および彼らの教育を適切に支援することを要求する。またその説明は、「正常」な人間が経験するさまざまな種類の器質的損傷、障壁、ニーズ、そして異存を承認することと、またゆえに「正常」な生と永久的な器質的損傷のある人びとの生のあいだにある非常に重要な連続性を承認することとを、要求する¹³⁾。

このように、誰に対しても同じように正義を実現するのであれば、知的障害のある人へのケアそして教育が適切に支援されることは、社会において当然のこととして受け入れられなければならないし、知的障害者の生は、社会において補足的に扱われるのではなく、健常人のそれと連続するものと見なされなければならないのである。

それでは、具体的にどのような支援を行うことが社会に期待されているのか。この点については、以下のように論じられている。

重度の知的損傷のある人びとは、ほかの人間と同じように、すべての可能性が対象とする全領域においてニーズを有している。適切なケアはこれらすべてのニーズに取り組む。これ以上多くのことは一般論としては言えない。知的損傷のある人にとっての適切なケアとは一そしてケア支援のためのよい公共政策とは一その人の損傷の特性が詳しく知られており、またそれに対する気配りがあることに違いない¹⁴⁾。

すると端的には、知的損傷のある人（認知症やアルツハイマーの高齢者を含む）にとっての適切なケアとは、個別化されたケアである¹⁵⁾。

以上のように、知的障害者のニーズを満たすためのケアが、どの程度のものであるか、どのようなものであるかについて一般化して述べることはできない。それは飽くまで個別的に判断・評価されるものであり、一人ひとりの文脈にそったものでなければならない。しかし、そのために、障害者の可能性のレベルを、健常人とは異なるものにするには慎重でなければならない。ヌスバウムは、この点についても、以下のように述べている。

損傷のある人びとのための適切な社会目標として、可能性の異なるリストを、さらには可能性の異なる閾値を使用することは、実際には危険だということになる。なぜならそれは、困難で高くつくとされる目標を、達成できない、あるいは達成すべきでないと、はじめから想定することで責任

逃れをするという、楽な方法だからである。戦略的に正しい道筋は、交渉の余地のない一群の社会的権原として単独のリストを何度も繰り返し示すことであり、また障害のあるすべての子どもを、ほかの市民たちのために設定したのと同じ可能性の閾値まで引き上げるよう、根気よく努力することだと思われる。治療とプログラムは、実にすべての子どもに対してそうであるべきように、いかにも個別化されるべきである。だが、中心的な可能性はすべての市民にとって非常に重要であり、またゆえに通常ではない損傷のある人びとのために支払われるべき費用に値すると主張することは、政治目的のためには概して理にかなっている¹⁶⁾。

政治的正義の第一義的な主題は集団ではなく個人であり、集団の取り分を増大させる政策はそれが一人ひとりに中心的な可能性をもたらしものでない限り拒絶されるべきだ、というものである¹⁷⁾。

このように、可能性アプローチは飽くまで個人を基盤に考慮されなければならないが、そのために特別な閾値を設けるのではなく、健常な子供と同様の可能性まで引き上げることが第一の目標とされなければならない。

以上のように、ヌスバウムの可能性アプローチは、障害のある人、特に知的障害者を社会の基本的な設計の中に組み込むことができる。しかし、そのためにはその人たちへのケアや教育を、特別なものと位置付けたり、異なるレベルに設定したりするのではなく、他の健常な市民と連続するものと捉え、同じ可能性に引き上げるように努力することが、社会の誰に対しても要求されるのである。

2. 主権者教育のフレーム・ワーク：全ての人の尊厳を保障し得る社会の構築

これまでの主権者教育は、一人ひとりが社会（政治）に参加する手続きを実行すれば、よりよい社会が実現されるはずだということを前提としていた。学習者は、その義務を果たすことで社会に貢献することができ、結果については、たとえそれが自分の意にそぐわないものであっても、受け入れることが主権者としての義務であると考えることが要求されていた。これは、ほぼ同ような状況にある人ならば、互いに利するように判断・行動するであろうという期待の下で、それぞれが自分の義務を果たすことで、お互いに同ような利益を得ることができる結果がもたらされるという仮定によって成り立っていた。しかし、現実には、人々の状況はだいたい平等であるどころか、圧倒的な差があるのであって、そもそもの前提が理想に過ぎなかった。また、そのために障害のある人、特に知的障害者を包摂することには失敗していた。しかし、前節で検討したヌスバウムの可能性アプローチを用いることで、知的障害者も包摂するだけでなく、従来の主権者教育の限界を超えることもできる。例えば、第Ⅲ章で提示した三つの問題に対して、可能性アプローチは、どのように答えるだろうか。

第一の投票の義務の強調の問題に関しては、もはや投票は主権者教育の目的ではなく手段の一つ

と答えることになる。全ての人の尊厳を尊重することが、社会（国家）に要求される。一人ひとりに求められることは、投票することよりも、むしろ、投票が全ての人の可能性を保障するものとなっているかを吟味することとなる。

第二の正しい選択の問題には、「その選択が全ての人の尊厳を尊重し、必要な可能性の発揮を保障するものになっているかどうか考えてみて欲しい」が答えとなる。選ぶプロセスの公正さが重要なのではなく、選択の結果が重要であり、正しい結果をもたらす選択ができていることが期待されるのである。

第三の投票の資格の問題には、ルールによって認められている以上、資格の有無を考える必要はなく、考えるべきことはむしろ、選挙の制度や仕組みが、誰もが選択した結果を十分に反映するものになっているかどうかということになる。その人が正しい選択ができるかどうかを保障するのは国や社会の責任であり、個人の責任が問われるものではない。

このように、可能性アプローチは、主権者教育自体のあり方を転換するものである。次に、可能性アプローチによって提供される主権者教育のフレーム・ワークを検討する。ここでは、主権者教育の前提、目標、方法、内容の視点から考察する。

まず、主権者教育の前提について。従来は、誰もがほぼ同じような状況におかれており、平等な政治参加が保障されていることが前提となっていたが、可能性アプローチに基づくならば、一人ひとり状況は異なっており、社会の多様性が前提となる。つまり、あらかじめ平等な状況が作られているのではなく、そのような状況は作っていかねばならないのである。

次に目標について。これまで、主権者教育では、与えられている義務（投票）を果たすように促すことが目標であった。直接そのような指導を行う場合もあれば、間接的に主権者としての自覚を促し、政治参加に向かうように指導することもあった。しかし、可能性アプローチでは、プロセスではなく結果の公正さを求める。つまり、与えられた義務を形式的に果たすこと（投票すること）ではなく、目標とする社会の実現を実質的に保障することが要求されているのである。つまり、一人ひとりの人間の尊厳が保障され、各自においてその尊厳を守るために必要な最小限の可能性が保障される社会になるように判断、選択、行動することが主権者教育の目標となるのである。

方法については、従来の主権者教育で重視されていた実践的・体験的な方法ではなく、個人においては思考したり判断したりすることが、集団においては話し合い、解決策を追究することが求められる。これは、プロセスに関わるのではなく、正しい結果を導くことが要求されているからである。ただし、実際に学習者自身が行動して結果をもたらすことができる場合は少なく、学習者自身は判断、選択し、その結果を誰かに託すことになる。そして、学習者個々人の思考・判断は、問題の個別的で具体的な状況をふまえてなされるものとなる。学習者は特定の知識や価値観を身に付けることで正しい判断や選択ができるようになるわけではなく、一つひとつの問題に対して、試行錯誤を繰り返しながら正しい選択肢を選べるようになる。したがって、学習の中で思考は次のよ

うな二つの段階を経ることになる。

第一段階：一人ひとりが人としての尊厳を尊重される社会（国家）のあり方を判断・選択する思考・判断

第二段階：第一段階で判断・選択した社会（国家）を実現する方法を判断・選択する思考・判断
つまり、第一段階で、可能能力アプローチが要求する社会（国家）がどのようなものかを考え、第二段階で、それを実現するため、具体的な問題についての解決策を考えるのである。

最後に主権者教育の内容について。これまでの主権者教育では、直接的に選挙が取り上げられることもあれば、政治や社会の問題が取り上げられ、その解決策を考える学習が行われた。しかし、可能能力アプローチによる主権者教育では、人としての尊厳が尊重されず、可能能力が保障されていない状況が学習内容として取り上げられる。例えば、障害のある人にハードルが高くなっている投票の仕組みや、高齢世代ほど意見が反映されやすい（シルバー民主主義）選挙の仕組みなどである。これらの問題について考えることを通して、一人ひとりが人としての尊厳を尊重される社会（国家）を実現していくことが主権者教育の最終的な目標となる。

以上を、表にまとめると以下のようになる。

表2 可能能力アプローチによる主権者教育のフレーム・ワーク

項目	従来	可能能力アプローチ
前提	構成員誰もがほぼ同じ状態にある社会	構成員一人ひとりの可能能力の状況が異なる多様な社会
目標	与えられた権利・義務を果たすこと（投票）	全ての構成員の尊厳が尊重されるように判断、選択、行動すること
方法	体験を伴う実践的な学習	全ての構成員の尊厳が尊重されているかどうかについての思考、判断
内容	政治的決定を伴う問題	人としての尊厳が尊重されず、可能能力が保障されていない状況

以上のようなフレーム・ワークをふまえた時に、知的障害のある子供に対する主権者教育は、具体的にどうなっていくのか、次章において考えたい。

V. 知的障害のある子供に対する主権者教育のあり方

1. 知的障害者の自己決定を支援する学習指導

可能能力アプローチによる主権者教育は、投票することではなく、判断、選択することが学習の目的となるため、知的障害のある子供を対象とする場合は、そのような子供たちの自己決定の特性をふまえた学習指導が必要となる。

今枝・菅野は、自己決定に関わる先行研究の分析を通して、成人期知的障害者の適切な自己決定に向けては、問題解決能力の形成が必要であると述べている¹⁸⁾（今枝・菅野、2017）。今枝・菅野

らは、意思決定の定義をふまえて、自己決定は「自ら複数の選択肢から、一つないし複数の選択肢を選択する」性質をもつと考え、選択する能力に焦点化した自己決定のプロセスを示している。そのプロセスは、「問題発見」、「問題理解」、「計画の立案」、「妥協点の検討」、「選択」、「振り返り」という段階によって構成される¹⁹⁾。以下、今枝・菅野の提案に沿って各段階を説明する²⁰⁾。「問題発見」は、何が問題かを把握する段階である。「問題理解」は、問題の論点を把握することだけではなく、解決に向けて選択肢を見出すことも含まれる。選択肢に含まれる評価基準を整理する選択肢そのものを理解することも、この段階に含まれる。そして、「計画の立案」では、選択に必要な選択肢・属性の抽出を行う。ここでは、明らかになったそれぞれの選択肢の属性に重みづけがなされる。「妥協点の検討」では、最適な決定のために計算を行う。選択肢について優先順位をつける段階である。「選択」では、最適な選択肢を一つまたは複数選ぶ。そして、「振り返り」は、選択の理由を説明し、選択の正確性を確認する段階である。今枝・菅野は、以上のプロセスの中でも、「問題理解」の段階は、後の「計画の立案」、「妥協点の検討」、「選択」が正確になされるために、選択肢の属性を明確にする重要な段階と捉え、その段階の学習支援が重要であると考えた。

今枝・菅野は、「具体的思考段階に至っていない知的障害者に対しても、提示方法の工夫など、適切な支援方法を用いることで、論理的な操作を伴うような「問題理解」プロセスが可能になることが示唆される」と述べている²¹⁾。ここで述べられている提示方法の工夫とは、「二つ以上の属性の比較を通した選択肢（対象物）の概念化に関わる学習支援」を指している。このプロセスについて、今枝・菅野は次のようなプロセスを提示している。それは、「属性の抽出」、「比較」、「整理」、「命名」の4段階である²²⁾。「属性の抽出」とは、選択肢（対象物）から比較する属性を二つ以上抽出する段階である。そして、「比較」では、選択肢（対象物）を属性（二つ以上）ごとに比較をする。「整理」は、選択肢（対象物）を属性ごとに比較した結果を、マトリックス表に整理をする段階である。最後に、「命名」で、選択肢（対象物）を特定する。以上のように、今枝・菅野は、マトリックス表の活用が有効であると考えて、具体的にプログラムを開発・実践し、その成果を報告している。

以上のような先行研究の成果をふまえると、知的障害のある子供を対象とする主権者教育を構想する場合、問題に対して考えられる選択肢の属性を概念化していく過程に対して、適切な学習支援が求められることになる。可能能力アプローチをふまえた主権者教育のフレーム・ワークを基盤に考えると、問題となっている状況について、一人ひとりの人としての尊厳が尊重されているかいないかを思考し判断する段階での概念化と、望ましいと考える社会（国家）のあり方を実現する方法（選択肢）を選ぶ段階での概念化が必要となるため、その段階での学習支援の具体的な構想が期待されることになる。

2. 自己決定を支援する学習指導の具体化

本件研究では、以上のような原理の構想をふまえた学習プログラムの開発には、現時点では至っ

ていない。そのため、最後に、これまで提案されている知的障害のある子供を対象とする主権者教育プログラムを参考に、学習指導の具体的な在り方について考察する。

今枝・菅野の提案しているマトリックス表を使った学習指導を、具体的に主権者教育に応用しているのが『特別支援学校における主権者教育 知的障害（軽度）指導用』である²³⁾。菅野は、この教材の監修を担当している。その教材では、実際にマトリックス表を使い、学習者が段階的に自ら正しい選択ができるようにするプログラムが提案されている。

例として、最初に挙げられているのが「どの昆虫が好きですか？」という課題である²⁴⁾。その課題では、モンシロチョウ、アリ、ハチという三種の昆虫を選択肢として示す。「問題理解」の段階では、それぞれの昆虫の特徴を生徒に挙げさせる。そして、表に整理し、観点を命名させる。これによって、これらの昆虫の共通の要素と、それぞれの特徴や違いを理解することができる。次に「計画」段階では、3つの昆虫の選択に必要な観点を抽出させる。そして、「妥協点の検討」において、それぞれの観点の優先順位を決める。観点ごとに、どの昆虫が優位化を決めさせるのである。さらに、それぞれの選択肢の得点化を行い、得点を合計すると、最も高い点を得たものが最適の選択肢として提示されることになる。

同教材では、以上の過程を主権者教育に応用した事例も示されている。「問題理解」の段階では、各候補者の概要が示され、「計画」において、各候補者の特徴を抽出させる。「妥協点の検討」では、特徴を表にして優先順位を決定し、選択肢を得点化する。例として示されている教材では、若さ、政治経験、見た目、学校建替え、原発、公園整備という6つの観点が抽出されており、それぞれについて優先順位が決定されていた。また、観点自体についても優先度を定めるようになっていた。以上の考察をふまえて、各自が投票する候補者を決め、模擬投票を行うことになっている。そして、振り返りにおいては、自分が選んだ候補者とその理由を発表する。

この教材で示された主権者教育は、従来の主権者教育のフレーム・ワークに基づくものではあるが、知的障害のある子供に対してどのような主権者教育が期待されるかを考えるうえで、大いに示唆を与えてくれるものである。しかし、観点の抽出や得点化の際の手順やルールによっては、学習者の自主的な決定を損なう可能性も考えられなくはない。その点を慎重に検討したうえで応用、実践する必要がある。

VI. おわりに

本研究では、マーサ・ヌスバウムの可能能力アプローチを手がかりにして、主権者教育の新しいフレーム・ワークを構築することで、従来の主権者教育では十分に包摂されていなかった知的障害のある子供たちも対象とする主権者教育のあり方を構想した。そのうえで、具体的な学習指導を、これまで提案されてきた教材を手がかりに検討した。

ヌスバウムの考えは、現実的で、もたらされる実質的な結果に基づく社会のあり方を構想したう

えでのものであり、これまでの考え方では包摂できなかった社会の多様な人々を含めた主権者教育のあり方を考えるうえで有効であった。しかし、人間の尊厳の尊重ということでヌスバウムが示した能力のリストは、具体的ではあるものの状況に応じて個別に検討されるべきものである。それをどのように行っていけばよいのか。また、人間の尊厳とは何を指すのかということも難しい問題を含んでいる。例えば、今回の学習指導では自己決定の支援に重点をおいたが、自己決定そのものが難しいとしたら、その人にはどのような支援が可能であろうか、そもそも、その人の尊厳をどのように考えるべきなのか。この点については、現時点では納得できる回答を見いだせていない。今後の課題としたい。

〔注〕

- 1) 国政情報センター『特別支援学校における主権者教育 知的障害（軽度）指導用』2017年。
- 2) 橋本康弘（研究代表者）「障害を持つ子どもを対象とした主権者教育（＝法教育）のプログラム開発」科学研究費補助金挑戦的萌芽研究、2016年から2019年。
- 3) 和田充紀・水内豊和「特別支援学校における主権者教育に関する現状と課題—視覚・聴覚・肢体不自由・病弱の全国特別支援学校を対象とした質問紙調査から—」『富山大学人間発達科学部紀要』第12巻第1号、2017年、pp.67-76。
和田充紀・水内豊和「知的障害特別支援学校における主権者教育に関する現状と課題—全国知的障害特別支援学校を対象とした質問紙調査から—」『富山大学人間発達科学部紀要』第12巻第2号、2018年、pp.45-53。
- 4) 和田・水内前掲論文、2018年、p.51。
- 5) マーサ・C・ヌスバウム著／神島裕子訳『正義のフロンティア 障害者・外国人・動物という境界を越えて』法政大学出版局、2012年、p.84。
- 6) 小河智弘「『正義』の限界を越えて—マーサ・C・ヌスバウム『正義のフロンティア』を読み説く」『Quadrante：クアドランテ：四分儀：地域・文化・位置のための総合雑誌』No.16、東京外国語大学海外事情研究所、2014年、p.205。
- 7) 同上、p.207。
- 8) マーサ・C・ヌスバウム前掲書、p.84。
- 9) 同上、p.85。
- 10) 吉田竜平「ケイパビリティ・アプローチの再検討—その限界と今後に向けて—」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』第57号、2020年、p.18。
- 11) マーサ・C・ヌスバウム前掲書、p.433。
- 12) 同上、p.116。
- 13) 同上、p.116。

- 14) 同上、p.195.
- 15) 同上、p.196.
- 16) 同上、pp.219-220.
- 17) 同上、p.248.
- 18) 今枝史雄・菅野敦「成人期知的障害者の自己決定と問題解決能力との関連からみる学習支援—先行研究を通じた検討—」『東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要』第13集、2017年、p.112.
- 19) 同上、p.116.
- 20) 同上、p.116.
- 21) 同上、p.117.
- 22) 同上、p.117.
- 23) 国政情報センター前掲書。
- 24) 同上、pp.19-23.
- 25) 同上、pp.24-33.