

熟議民主主義とシティズンシップ教育

斉藤 雄次

日本文理大学経営経済学部助教

はじめに

シティズンシップ教育とは、人々の政治や社会に対する関心を含め、政治や社会に積極的に関わろうとする意欲や態度としての市民性（シティズンシップ）を高めようとする教育のことである。例えば総務省はシティズンシップ教育を、「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」（常時啓発事業のあり方等研究会2011：7）と定義している。そして、将来の社会の担い手となる子どもに対してシティズンシップ教育を行うことは、イギリスなど欧米諸国を中心にこれまで推奨されてきた（石田・高橋・渡辺編2019）。

また日本でも、シティズンシップ教育はこれまで

様々な学校において実施されてきた。例えば高校では、神奈川県の県立高校において政治参加教育、司法参加教育、消費者教育、道徳教育を4つの柱としてシティズンシップ教育が展開されてきた¹。あるいは、小中学校においても、東京都品川区の区立小中学校で設けられた「市民科」などにおいて、シティズンシップ教育が展開されてきた（水山2010）。そして2015年からは、選挙権年齢が20歳から18歳に引き下げられたことを受け、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるのみならず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担う力を発達段階に応じて、身に付けさせる」²ことを目的とする主権者教育も開始され、国家レベルでシティズンシップの育成が目指されるようになっていく。この主権者教育に関しては、総務省による主権者教育の定義とシティズンシップ教育の定義がほぼ共通しており、主権者教育がシティズンシップ教育の一部分を構成するものであることもこれまでに明らかにされている（蒔田2019）。

ただし、日本では主権者教育は文部科学省などによって国家レベルで推進される一方、シティズンシップ教育はその段階にまではいたっていない³。また主権者教育も、その内容は選挙の仕組みなどに関する知識の教授や模擬選挙が中心となっており、文部科学省の掲げる主権者教育の目的が十分に達成されているとはいえない（文部科学

さいとう ゆうじ

名古屋市立大学大学院人間文化研究科博士後期課程修了。博士（人間文化）。専門分野は、熟議民主主義論、社会科教育学、シティズンシップ教育論。福井県立敦賀高等学校教諭、福井県立奥越明成高等学校教諭等を経て、2022年4月より現職。

著作に『つまずきから授業を変える！高校公民「PDCA」授業&評価プラン』（共著、橋本康弘編、明治図書出版、2022年）、「熟議にもとづく成人に対する主権者教育論の展開—ミニ・パブリックスおよびロトクラシーの議論に着目して」『人間文化研究』第38号）、「熟議文化論の視点にもとづいた高校地歴公民科における宗教学習の再考—イスラームにおけるジェンダーの扱いをはじめとする問題に注目して」『社会科教育研究』第143号）など。

省2020)。そのため、シティズンシップ教育のあり方は、主権者教育のあり方も含めて検討される必要がある。

ところで、以上の論点を検討する上で有用であると考えられるのが、政治学において議論されてきた熟議民主主義の概念である。熟議民主主義論においては、投票ではなく話し合いが民主的な社会の実現に向けて重要となると考えられており、投票以外の方法も含めて政治や社会に能動的に関わる市民を育成するシティズンシップ教育のあり方について考える上で、その視点は役立つであろう。そこで本稿では、熟議民主主義の観点から、主権者教育も含めた日本におけるシティズンシップ教育のあり方について検討してみたい。

熟議民主主義に関する議論の進展とシティズンシップ教育

(1) 熟議民主主義論の要点とこれまでの議論

熟議民主主義は、選挙により代表者を選び、代表者に政治に関する意思決定を委任する代議制民主主義とは明確に異なるものとして、1990年前後より今日まで政治学において議論されてきている。熟議民主主義の定義は様々あり、例えば田村は、「人々の間の理性的な熟慮と討議、すなわち熟議を通じて合意を形成することによって、集合的な問題解決を行おうとする民主主義の考え方」（田村2008：2）という表現を、また山田は、「単なる多数決でものごとを決めるのではなく、相互の誠実な対話を通じて、異なる立場の人々の間に合理的な一致点を探っていこうというタイプの民主主義」（山田2010：28）との表現を用いている。このように、熟議とは人々の議論や対話を通じて、より正しい決定、より納得のいく決定を探ろうとする営みである。

そして熟議の望ましさは、選挙における投票のものとは実現できないことを実現する、という文脈でも語られることがある。例えば、選挙では人々はその時点での自らの考えや意見を表明することになり、人々の考えや意見が話し合いなどによって「変わる」ことは想定されていない。一方、熟議におい

ては、人々が理由とともに自らの意見を述べ、議論や話し合いを通じて相手の意見に納得したならば自らの意見を変えることも、「反省性」の獲得として想定されている（田村2018）。また熟議においては、人々の「生の意見」が、議論や話し合いを通じてより「洗練された意見」になる可能性が高いとされており、この点も「生の意見」のみを反映する投票とは異なる熟議の意義として語られている（Fishkin 2009=2011）。

こうした様々な特徴を持つ熟議概念であるが、熟議民主主義に関する研究は、これまでに4つの段階を経てきている。第一に、ジョン・ロールズやユルゲン・ハーバーマス、ヨシュア・コーエンなどの論者による、熟議の規範理論化を目指すもの（第一世代）である。第二に、ジョン・ドライゼクやモニーク・デヴォー、アイリス・マリオン・ヤングなどの論者による、第一世代の研究を多様な人々の参加を考慮していないとして批判する研究（第二世代）である。第三に、ジェイムズ・フィッシュキンやアーチョン・ファンなどの論者による、現実の社会で実験的に行われている市民が話し合う実践（討論型世論調査など）と熟議の関係について検討する研究（第三世代）である。そして第四に、近年ジェーン・マンスブリッジなどによって提唱されている、ある実践それ自体が熟議といえるかだけでなく、その実践によって社会が反省的なものになったかどうかにも熟議の契機を見出そうとする、熟議システム論に関する研究（第四世代）である（Elstub, Ercan, and Mendonça 2016）。このように、熟議民主主義に関する議論は、熟議の望ましさに関わるものから、熟議的とは呼べない実践も熟議に含めることができるとするものまで、多様なレベルで展開されてきている。

(2) 熟議民主主義とシティズンシップ教育

熟議民主主義の概念は、子どもの市民性を育成するシティズンシップ教育とも関わりがある。例えばイギリスの中等教育学校で2002年から2011年まで必修科目となった「シティズンシップ」は、若年層の投票率の低下などを背景としてイギリスでシティズンシップ教育の導入に関する議論が進み、

表1 主権者教育副教材で規定される「国家・社会の形成者として求められる力」

能力	具体的説明
論理的思考力（とりわけ根拠をもって主張し他者を説得する力）	自分の意見を述べる際には根拠をもって説明することが重要であることを理解するとともに、異なる立場の意見がどのような根拠に基づいて主張されているかを検討し、議論を交わす力
現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力	現実の社会においては様々な立場やいろいろな考え方があることについて理解し、それらの争点を知った上で現実社会の諸課題について公正に判断する力
現実社会の諸課題を見出し、協働的に追究し解決（合意形成・意思決定）する力	お互いに自分の考えや意見を出し合い、他者の考えや価値観を受け入れたり意見を交換したりしながら、問題の解決に協働して取り組む力
公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度	大きな社会変化を迎える中で、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きること、持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していこうとする力

出所：総務省・文部科学省 2015：30 より筆者作成。

その結果出された報告書（座長であったイギリスの政治学者バーナード・クリックの名前をとって、クリック・レポートとも呼ばれる）の内容を踏襲する形で設定された科目であった（新井2007）。そして、この科目を支えた、「社会的・道徳的責任」、「社会参加」、「政治的リテラシー」の3つの理念のうち、政治的リテラシーには熟議民主主義との関連も見出すことができる。

政治的リテラシーでは、論争的課題を学ぶなどして知識・技能・価値観を身につけ、市民生活について、またそれに影響を与える方法について学ぶことが目指されるのであるが、このリテラシーを獲得する際に重要となるのが、論争的課題について他の子どもと議論することである（Crick 2000=2011）。他者との議論を通じて子どもは、政治の本質としての妥協や調停に対する理解を深めるようになる、とクリックは考えた。そして小玉はこのクリックの政治観を、「理性的な合意形成を積極的に展開」するものではないが、「妥協したり調停したりすることで何らかの暫定的な議論の収束を見つけよう」（小玉2016：174）するものであると述べ、この点に熟議民主主義の要素を見出している。

また、小玉はイギリスのシティズンシップ教育を参考として、総務省と文部科学省によって主権者教育の副教材が作成された点に注目し、日本の主権者教育がイギリスのシティズンシップ教育とも関

わりを持つものであることも明らかにしている（小玉2016）。実際に、主権者教育の副教材では、他者と議論や話し合いを行って合意形成を行うことも推奨されている。あるいは、表1に示すような国家・社会の形成者として求められる力も、子どもが身につけるべき能力として副教材には設定されており、このうち、根拠をもって自身の意見を説明し、異なる立場の意見を支える根拠を検討する、他者の考えや価値観を受け入れ、意見を交換するなどの表現にも、「（主張の根拠となる）理由の（他者との）交換」を主張する熟議民主主義との共通性を見出すことができる（齊藤2020）。

さらに、熟議を学校教育に導入することの意義は、市民教育論を展開するアメリカの政治哲学者エイミー・ガットマンによっても、子どもの相互尊重を促すことにつながるとして主張されている（平井2017）。このように、熟議民主主義の考え方と子どもの市民性を育成するシティズンシップ教育とは関連づけて理解することが可能である。

日本におけるシティズンシップ教育をめぐる現状と課題

しかしながら、日本においては理念的には子ども同士の熟議を取り入れる形でシティズンシップ教育を展開することが可能であるものの、現実的には

そうした形のシティズンシップ教育は、まだ十分に展開されていない実態がある。

例えば主権者教育の実施状況に注目した場合、文部科学省が2020年に行った主権者教育に関する調査の結果では、無作為に抽出された調査対象の高校等1,242課程のうち、「公職選挙法や選挙の具体的な仕組み」、「模擬選挙等の実践的な学習活動」に取り組んだ学校はそれぞれ全体の84.6%、47.3%であったのに対し、「現実の政治的事象についての話し合い活動」に取り組んだ学校は、全体の34.4%に過ぎなかった(文部科学省2020)。この話し合い活動は、子どもが互いの主張の理由を吟味し合う形で行われるならば、熟議ともなりうるのであるが、現状ではその前提となる話し合い活動は、十分に展開されていないのである⁴。

そしてこうした状況が生まれる要因の一つとして考えられているのが、現実の政治的事象を授業で扱うことが政治的中立性を脅かすのではないかという、学校現場の教師の懸念でもある(主権者教育推進会議2021)。政治的中立性が学校より上位にある教育委員会などの行政機関によって過度に強調されるならば、論争的な問題を立場の偏りなく扱うことに不安を感じる教師は、そうした問題を学習の対象とすることに対しても躊躇するであろう⁵。だが、こうした状況を放っておく限り、現実の政治的事象についての話し合い活動が多くの学校で展開されるようにはならない。あらためて、争点に賛成・反対の立場から子ども同士が理由を付して熟議し、多様な見解が出てくることも政治的中立性であると解釈するなどして、政治的中立性の厳格さを和らげていく必要があるように思われる⁶。

また、イギリスのシティズンシップ教育を学校自体の民主化や、地域との連携を重視した総合的な取り組みであると述べる新井の整理に注目して⁷、シティズンシップ教育の側面から日本の現状を見た場合、特に学校自体の民主化という点に関して課題を指摘することができる。近年ようやく、生徒にとって理不尽と感じられる校則に対し、生徒が声を上げるといえることが見られるようになってきたが、基本的には日本の学校教育では、学校生活に絡む

ルールを作ることや見直すことに、学校で1日を過ごす子どもが積極的に関わることは認められてこなかった(橋本2013、苦野2019)。例えば苦野は、「学校は変えられる、自分たちでつくっていける」という感覚を、「多くの子どもたちは持てずに学校生活を送って」きたことを指摘するとともに、「そんな彼女らが、社会は変えられる、自分たちでつくっていけるなんて思えないのは、当然のこと」(苦野2019:24)であると述べる。日本の若者に関しては、国立青少年教育振興機構の調査によって、「自分の力で社会を変えることができる」と回答する割合が、諸外国の若者に比して未だに低いことも明らかになっているため、政治や社会のあり方を議論する前に、子どもにとって身近な学校のあり方を見直すことが重要であるとの苦野の指摘は、こうした状況の解決策を考える上でも検討に値する(国立青少年教育振興機構2021)。

そしてこうした状況の改善を考える上でも、熟議は役立つ可能性がある。例えば校則の民主的決定に先立って、子どもと教師の間、あるいは子ども同士の間で熟議が行われるならば、そこで出された結論は、より多くの人々が納得したものとなったり、その経験を通じて校則が実際が変わるという体験をすることで、子どもに「自分たちの行動次第で身近な社会を変えることができる」という感覚を持たせることができるようになったりするかもしれない(斉藤・井2021)。

ただし、子どもがそうした感覚を持つためには、子どもの熟議の結果が尊重され、実際に校則が変わることが必要になるため、学校教育における熟議の実現を考えるにあたっては、こうした子どもの声が確実に反映される機会、子どもが議論しやすい状況をいかに整えていくかという点も、検討すべき課題となってくる⁸。

おわりに

以上、日本における主権者教育も含めて、熟議民主主義とシティズンシップ教育の接点について確認してきたが、紙幅の都合で本稿では十分に検討することのできなかつた論点はこのほかに多数

存在する。

例えば、子どもはシティズンシップ教育によって市民に育成されるべき存在であり、現在の市民ではないのだろうか。政治学の議論の中では子どもは、成熟した存在としての大人に比べて「未成熟な」存在として描かれてきたが、このことはクリックの議論においても例外ではなく、クリックもまた、子どもを現在の市民ではなく、将来の市民であるのみならず論者であった (Nishiyama 2017)。だが、近年は子どもであっても、環境問題に対する発信を続けるグレッタ・トゥンベリのように、積極的に政治や社会に関わろうとする人々が出てきている。そのため、子どもを非政治的主体、あるいは教育を通じて政治的主体にすべき存在であるのみ捉えることには限界があるように思われる。

またこうした見方に立って子どもを捉えることは、子どもが果たして熟議の主体になりうるのか、という論点とも深く関わってくる。子どもは理性的な議論ができず、熟議は不可能であるという立場に立てば、熟議を取り入れたシティズンシップ教育もそもそも不可能ということになる。一方、理性的な議論ができないから、シティズンシップ教育を通じて熟議をする能力を身につけさせる必要があるという立場に立てば、熟議を取り入れたシティズンシップ教育の正当化はある程度可能となる⁹。なお、熟議民主主義論においては、ヤングによって非理性的なコミュニケーション様式を持つ傾向にある女性や黒人などが熟議の場から排除されることが懸念され、それを受けて感情的なコミュニケーション様式も熟議に含めるべきであるとの応答がなされたことがある (Young 1996, Dryzek 2000)。こうした第2世代の熟議民主主義に関する知見も踏まえるならば、子どもに熟議は不可能であるということにはならず、理性的な議論、感情的な議論ともに認める形で、子どもに理由の交換にもとづく熟議を経験させることも可能なのではないだろうか。

ただし、シティズンシップ教育のあり方を考えるにあたっては、ヤングの指摘に再度目を向ける必要がある。ヤングは熟議の場からの女性の排除という問題だけでなく、政治や社会からも女性が歴史的

に排除されてきたことを明らかにしている (Young 1989=1996)。そして政治や社会に能動的に関わることできた市民が男性であったために、権利や能力を意味するシティズンシップもまた、家庭におけるケアを担わされるなどして政治や社会に能動的に関わることでできなかった女性を排除するものであった (岡野2012)。そのため、シティズンシップ教育のもととなるシティズンシップ観それ自体も、批判的に検討していく必要がある。例えば、クリックの想定する政治的リテラシーは、理性的な議論ができる男性を想定したものとなつてはいないだろうか¹⁰。こうしたシティズンシップ教育のそもそもの前提についても、議論を進めていく必要がある。

このほか、シティズンシップ教育をめぐる論点としては、その対象が子どもだけであるのか、主権者教育で扱う論争的な題材に労働運動や社会運動は含まれないのか、といったものも挙げられる。前者に関しては、例えば齊藤が成人に対するシティズンシップ教育の可能性について、第3世代の熟議民主主義に関する研究成果などをもとに論じている (齊藤2022)。また後者に関しては、労働運動や社会運動の中には自分たちだけの利益の実現を目指すもの以外にも、広く社会の利益の実現を目指すものも含まれており、その参加者は、権利や公益の保障を目指して声を上げ、社会に能動的に関わっているという点ではまさに、シティズンシップを発揮する「市民」であるともいえる。そうした運動やそれに関わる人々の主張を、子どもを特定の方向に誘導し政治的中立性を脅かすものとして子ども同士の議論の題材としないならば、子どもには「市民」の存在を知る機会や、現状を改善する可能性を持つものとしての労働運動や社会運動の意義を理解する機会も失われるであろう。特に労働運動、社会運動には、その中で熟議が行われている可能性も指摘されている (長島2020、野宮2015)。そのため、これらの運動やそれに関する主張を民主的な社会の実現に関わるものとみなし、反対意見も含めて様々な角度から生徒に議論させることは、よりよい社会のあり方を考えさせることにもつながるのではないだろうか。あらためて、日本におけるシティズ

ンシップ教育の推進のあり方は、その方法や内容、シティズンシップを身につけるべき主体も含めて幅広く議論される必要がある¹¹。■

《注》

- 1 神奈川県教育委員会高校教育課 (2019)「神奈川県立高等学校等におけるシティズンシップ教育の取組について」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/07/22/1419156_2.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 2 文部科学省ホームページ (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/13/1369159_01.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 3 例えば蓮見は、日本ではシティズンシップ教育に含まれる要素が公民科を含む社会科や道徳、総合的な学習の時間で指導可能である一方、公式にシティズンシップという独自の教科が設けられているわけではないとしており、この傾向は現在も変わっていない(蓮見2012)。また、シティズンシップ研究会はその著書において、シティズンシップ教育の範囲として、政治教育、法教育、人権教育、平和教育、歴史教育、愛国心教育、宗教教育、多文化教育、情報教育、環境教育、フェミニズム教育、性教育の12のテーマを想定しており、このうちいくつかのテーマは現行の学校教育においても扱われている(シティズンシップ研究会編2006)。ただし、フェミニズム教育のように、網羅されていないテーマ、扱いの不十分なテーマも中にはあるように思われる。
- 4 なお2022年度より高校において始まった新科目「公共」は、現実社会の課題について議論することが推奨されている科目であるため、この科目が現実社会の課題について生徒に議論させる形で全国の高校において展開されるならば、文部科学省の調査によって示された「政治的事象についての話し合い」が十分に展開されていない状況は、改善される可能性がある。また、この科目で熟議を展開することも可能であろう(齊藤2020)。
- 5 山口県のある高校では2015年に、当時国会で審議がなされていた安全保障法案をめぐる生徒に議論させる授業が展開されるも、その後、議論の材料が2つの新聞社の記事であったことが県議会で「政治的中立性を脅かす」として問題になったことがある(林2016)。これは新聞記事の数および質が問題となった事例であるが、このように扱う新聞記事の数や質に制限が加わる場合も、授業を行う教師にとっては負担が増え、現実の政治的事象について議論させる学習はさらに実現しにくくなる。
- 6 政治的中立性の柔軟な解釈にあたっては、ドイツで政治教育が展開される際に教師が守るべきとされている、ボイテルスバッハ・コンセンサスも参考になるであろう。ここでは、①教員は、期待される見解を

- もって生徒を圧倒し、自らの判断を持つことを妨げてはならない、②学問と政治の世界において議論があることは、授業でも議論があることとして扱わなければならない、③生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない、の3原則が掲げられている(近藤2015)。
- 7 文部科学省ホームページ (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gijiroku/1251850.htm。2022年8月30日最終閲覧)。
- 8 なお、2022年8月には日本の学校教育における生徒指導の指針でもある生徒指導提要在12年ぶりに改訂されることが明らかとなった。そしてその中には、校則を見直す方法を具体的に示すことも盛り込まれており、ある校則がなぜ必要となるのかを合理的に説明することや、その説明が難しい校則については、議論をしてその妥当性について検討するといったことが重要となってくるであろう。その意味で、理由を重んじる熟議はあらためて注目に値する。
- 9 ただし、こうした見方に対しても批判的に検討することは可能である。例えば西山は、子どもに熟議するための能力を育成するというよりも、熟議を通じて子どもが反省性を獲得するかどうか、学校教育における熟議の価値を見出している(Nishiyama2021)。
- 10 もしクリックの想定する政治的リテラシーを身につけた市民像が、理性的な議論のできる者であったならば、非理性的なコミュニケーション様式をとる傾向のある女性は市民ではないということになり、ヤングの懸念した問題があらためてあらわれることになる。そしてそうした政治的リテラシーを育成するために、理性的な熟議のみが学校教育において推奨されるならば、熟議に参加することのできない子どもや、男性中心的な市民になるように促される子どもが出てきてしまう可能性もあるように思われる。
- 11 なお、子どもが未熟な存在であると同時に成熟した存在でもあった場合に矛盾が生じることや、諸外国の生徒参加の仕組みをもとに日本の主権者教育のあり方を見直す必要があることは、教育学の領域においても今後取り組むべき課題としてみなされている(日本教育学会2022)。

《参考文献》

- 新井浅浩 (2007)「イギリスのシティズンシップ教育〈第1回〉」『私たちの広場』第294号、pp.16-17。
- 石田徹、高橋進、渡辺博明(編)(2019)『「18歳選挙権」時代のシティズンシップ教育—日本と諸外国の経験と模索—』法律文化社。
- 岡野八代(2012)『フェミニズムの政治学—ケアの倫理をグローバル社会へ—』みすず書房。
- 国立青少年教育振興機構(2021)「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—」(<https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/151/File/00.houkokusyo.pdf>。2022年8月

- 30日最終閲覧)。
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて—』 勁草書房。
- 近藤孝弘 (2015) 「ドイツの政治教育における中立性の考え方」『Voters』第26号、pp.12-13。
- 斉藤雄次 (2020) 「後期中等教育と熟議民主主義の関連に関する一考察—「対話」を軸とした主権者教育の実現に向けて—」『人間文化研究』第33号、pp.129-159。
- 斉藤雄次、井陽介 (2021) 「高校における熟議を通じた校則の民主的意思決定の可能性—特別活動および生徒指導の観点から—」『人間文化研究』第36号、pp.25-42。
- 斉藤雄次 (2022) 「成人に対するシティズンシップ教育としての無作為抽出型の話し合いの可能性—構想日本の展開する住民協議会を事例として—」『人間文化研究』第38号、pp.131-147。
- シティズンシップ研究会 (編) (2006) 『シティズンシップの教育学』 晃洋書房。
- 主権者教育推進会議 (2021) 「今後の主権者教育の推進に向けて (最終報告)」 (https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_kyoiku02-000013640_1.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 常時啓発事業のあり方等研究会 (2011) 「「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書—社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して—新たなステージ「主権者教育」へ—」 (https://www.soumu.go.jp/main_content/000141752.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 総務省、文部科学省 (2015) 「私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—」。
- 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 (2018) 「「主体的」ではない熟議のために—予備的考察—」 村田和代 (編) 『話し合い研究の多様性を考える』 ひつじ書房、pp.211-226。
- 菅野一徳 (2019) 『ほんとうの道徳』 トランスビュー。
- 長島祐基 (2020) 「総評高野時代と平和経済国民会議—1950年代前半期労働運動における討論の場—」『社会システム研究』第41号、pp.71-90。
- 日本教育学会 (2022) 「日本教育学会第81回大会プログラム」 (<https://jera-taikai.jp/cms/wp-content/uploads/2022/07/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%A6%E4%BC%9A%E7%AC%AC81%E5%9B%9E%E5%A4%A7%E4%BC%9A%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B0%E3%83%A9%E3%83%A0%E5%BA%83%E5%B3%B6%E5%A4%A7%E4%BC%9A.pdf>。2022年8月30日最終閲覧)。
- 野宮大志郎 (2015) 「熟議民主主義と社会運動—政治のコンテクストで考える—」『学術の動向』第20巻3号、pp.80-84。
- 橋本将志 (2013) 「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」『早稲田政治公法研究』第101号、pp.63-76。
- 蓮見二郎 (2012) 「社会形成としてのシティズンシップ教育」『法政研究』第79巻3号、pp.684-706。
- 林大介 (2016) 『「18歳選挙権」で社会はどう変わるか』 集英社。
- 平井悠介 (2017) 『エイミー・ガットマンの教育理論—現代アメリカ教育哲学における平等論の変容—』 世織書房。
- 蒔田純 (2019) 『政治をいかに教えるか—知識と行動をつなぐ主権者教育—』 弘前大学出版会。
- 水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号、pp.23-33。
- 文部科学省 (2020) 「主権者教育 (政治的教養の教育) 実施状況調査について」 (https://www.mext.go.jp/content/20200323-mxt_kyoiku01-000005838_1.pdf。2022年8月30日最終閲覧)。
- 山田竜作 (2010) 「現代社会における熟議／対話の重要性」 田村哲樹 (編) 『語る—熟議／対話の政治学—』 風行社、pp.17-46。
- Crick, Bernard (2000) *Essays on Citizenship*, Continuum (バーナード・クリック (2011) 『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民—』 関口正司 (監訳)、大河原伸夫、岡崎晴輝、施光恒、竹島博之、大賀哲 (訳)、法政大学出版社)。
- Dryzek, John S. (2000) *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*, Oxford University Press.
- Elstub, Stephen, Selen Ercan, and Ricardo F. Mendonça (2016) “The Fourth Generation of Deliberative Democracy,” *Critical Policy Studies*, Vol.10, No.2, pp.139-151.
- Fishkin, James S. (2009) *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*, Oxford University Press (ジェイムズ・S・フィッシュキン (2011) 『人々の声が響き合うとき』 曾根泰教 (監修)、岩木貴子 (訳)、早川書房)。
- Nishiyama, Kei (2017) “Deliberators, not Future Citizens: Children in Democracy,” *Journal of Public Deliberation*, Vol.13, No.1, pp.1-24.
- Nishiyama, Kei (2021) “Democratic Education in the Fourth Generation of Deliberative Democracy,” *Theory and Research in Education*, Vol.19, No.2, pp.109-126.
- Young, Iris M. (1989) “Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship,” *Ethics*, Vol.99, No.2, pp.250-274 (アイリス・M・ヤング (1996) 「政治体と集団の差異—普遍的シティズンシップの理念に対する批判—」 施光恒 (訳)、『思想』第867号、pp.97-128)。
- Young, Iris M. (1996) “Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy,” in Seyla Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton University Press, pp.120-135.