

熟議民主主義にもとづく「社会に開かれた教育課程」編成のあり方

山中 翔

本稿は熟議民主主義にもとづく「社会に開かれた教育課程」編成のあり方を提示した。再帰的近代化を特徴とする現代社会において、学校は教育の正当性を問われながらも、教育課程を編成しなければならない。本稿はこの問いに応答するために、熟議民主主義における「手続主義 (proceduralism)」と「選好の変容」という二つの原理に着目した。二つの原理からは、様々な立場の人の意見を考慮に入れながらも、合意を創出する方法が導かれる。熟議民主主義にもとづく教育課程編成のあり方とは、様々な立場の人々が話し合いのルールのもとで、「善い教育」の実現を不断に追及することである。ただし、これは言語能力や行為能力を欠いた主体の排除、不合意に対する楽観さという点において課題がある。

キーワード：社会に開かれた教育課程、熟議民主主義、カリキュラム・マネジメント、学習指導要領

はじめに

本稿の目的は、熟議民主主義の検討を通じて、「社会に開かれた教育課程」編成原理のあり方を示すことである。

平成 29 年度に告示された小学校学習指導要領によると、教育課程は教育基本法および学校教育法をはじめとする法令にしたがうとともに、児童の心身の発達段階、学校や地域の実態を考慮して編成されなければならない¹⁾。要するに、教育課程は個々の学校にしか存在しない教育計画であり、それは児童や地域の実態にあわせて学校が自ら編成しなければならない。

ただし、ここで留意すべきは教育課程が各学校によって編成されるからといって、それが学校内で閉じられるべきでないということである²⁾。平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申では、教育課程の役割として「社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持

しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく」ことが期待されている³⁾。この答申を受けて、現行の学習指導要領には社会に開かれた教育課程という理念が加えられている。

社会に開かれた教育課程を実現するためには、様々な立場の人々がその編成過程に加わることが予想される。しかし一方で、学校は多様な意見を調整し、一つの教育課程を完成させなければならない。これは必ずしも容易でない。というのも、そこでは意見の対立が生じたり、偏った意見が幅を利かせたりすることがあり得るからである。ここで問われるべきは、社会に開かれた教育課程を実現するための編成原理とは何かという問いである。

この問いを考えるにあたって、熟議民主主義 (deliberative democracy) は示唆的である。なぜなら、熟議民主主義は異なる立場の人々の意見を調整し、意思決定に至るまでの手続きに



ついて語っているからである。後に詳述するが、この手続きとは民主的な話し合いを実現するための諸条件（ルール）である。

ここ10年では、教育に関する意思決定のプロセスに熟議民主主義の考え方を取り入れる動向が看取される。たとえば、文部科学省が2010年に開始した「熟議カケアイ」では、教育政策のあり方について、保護者、教員、学校・地域ボランティアをはじめとする様々な人々を巻き込んだ話し合い（熟議）がおこなわれた⁴⁾。また、平井悠介（2018）によると、学校教育システムの構築において親の意見を反映させるためには、熟議的なシステムを組み入れることが必要であるという⁵⁾。

これらの動向を踏まえ、本稿も教育課程の編成においても熟議的なシステムを導入すれば、社会に開かれた教育課程の実現が期待できるのではないだろうか考える。

1 社会に開かれた教育課程とカリキュラム・マネジメント

1-1 「社会に開かれた教育課程」提言の背景

社会に開かれた教育課程は、「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的深い学び」と並んで、現行の学習指導要領を読み解くキーワードの一つとされている⁶⁾。しかしながら、そもそもなぜ教育課程は社会に開かれなければならないのだろうか。

中教審の答申では、グローバル化によってもたらされた多様性や急速な情報化・技術革新が念頭に置かれている。これらは社会に豊かさや利便性をもたらした一方で、社会の激しい変化をもたらし、未来の予測を困難にしている。では、このような社会において学校教育はその役割をいかに果たすことができるのだろうか。答申では、「社会からの学校教育への期待と学校

教育が長年目指してきたものが一致し、これからの時代を生き抜いていくための力とは何かを学校と社会が共有」することが重要であるとされている⁷⁾。つまり学校教育がその役割を果たすためには、学校と社会が変化の激しい時代を生きていくために必要な資質・能力とは何かを共有する必要がある。

したがって、学校教育の核をなす教育課程は社会と接点をもたなければならない。吉富芳正（2019）が指摘するように、「子供たちの教育をあずかる学校教育も、変化する社会の中に存在することを強く意識し、教育課程を中心に据えて果たすべき役割を明確にする必要がある」⁸⁾。

1-2 「開かれた学校づくり」との違い

社会に開かれた教育課程では、学校と社会の連携が強調されている。ただし、1998年の学習指導要領においても「開かれた学校づくり」という類似した理念が提示されていた。社会に開かれた教育課程の理念を明確にするためにも、ここでは両者の違いについて整理する。

山崎保寿（2018）によると、開かれた学校は、学校と地域社会の連携を推し進めるものだったが、社会に開かれた教育課程はそれをさらに一歩進めているという。つまり、社会に開かれた教育課程は「学校と地域社会の連携のレベルを超えて、教育課程の目標やカリキュラム・マネジメントの在り方にまで踏み込んでいる点において、『開かれた学校づくり』の考えを大きく更新」している⁹⁾。

確かに、答申においてもこの傾向が看取される。答申では、社会に開かれた教育課程の重要なポイントとして以下の三点があげられている¹⁰⁾。

①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、より



よい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。

- ②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育ていくこと。
- ③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

(下線部は筆者による)

①および③の下線部からわかるように、社会に開かれた教育課程においては学校と社会の連携に加えて、教育課程を介して学校の教育目標を共有することが求められている。各学校は学習指導要領を前提としながらも、子どもや地域の実態を踏まえた教育課程を編成する。そして、そこに示される教育目標や各教科の教育内容の組織は社会と共有される。この連携は、学校による人的・物的資源の利用（たとえば、学校が近隣の公民館を授業場所の確保のために利用する）というレベルを超えている。

1-3 カリキュラム・マネジメントの三側面

社会に開かれた教育課程において、学校と社会の連携が求められるとして、それは具体的にどのようなものだろうか。ここで、鍵となるのはカリキュラム・マネジメントである。

学習指導要領において、カリキュラム・マネジメントとは「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていく

こと」であるとされている¹¹⁾。そして、これには、以下三つの側面がある¹²⁾。

- ①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと。
- ②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと。
- ③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと。

カリキュラム・マネジメントの全体的な構図は、「③の教育内容に向けた経営資源の効果的な活用を基盤にして、②の教育課程の編成・実施・評価を核にした PDCA サイクルの確立が位置づき、さらに、今回の改訂において、①の教育内容の相互関連や教科横断による組織化による授業の推進が加えられた」ものである¹³⁾。

とりわけ③は、学校と社会の連携という観点と密接に関係している。学習指導要領において、学校は地域における重要な役割を担うとともに、地域とともに発展するとされている。そして、教育課程は学校と地域をつなげる媒介であり、その改善は協働的におこなわれる¹⁴⁾。

以上のように、カリキュラム・マネジメントの考え方は学校と地域の連携にもとづく教育課程編成のあり方を提示している。ただし、これは「社会に開かれた教育課程を実現するための編成原理とは何か」という問いに対する具体的な応答を提示するものではない。この問いを解決する糸口を求めるために、次章では熟議民主主義を取り上げる。

2 熟議民主主義における意思決定の方法



2-1 再帰的近代化論

熟議民主主義は意見の根拠を示しあう対話（熟議）を通じて合意を創出することによって民主主義を実現する¹⁵⁾。ところで、意思決定の方法は熟議以外にも様々なもの（たとえば、多数決）がある。それにもかかわらず、熟議民主主義はなぜ熟議を重視するのか。本項では政治学者の田村哲樹の議論を参照しつつ、この点について検討する。

田村（2008）によると、熟議民主主義が熟議を重視する背景には再帰的近代化（*reflexive modernization*）」と呼ばれる現代社会の特徴があるという¹⁶⁾。再帰的近代化論の代表的な論者 A. ギデンズ（1938 - ）は、グローバルなコミュニケーション手段が拡大する現代において、常に不確実性が増大し、伝統はその基盤を揺さぶられることを指摘する。そのため、伝統は「その存在をみずからきちんと説明しなければならないし、審問や討論に応ずる必要がある」¹⁷⁾。要するに再帰的近代化が進行した現代において、あらゆる伝統はその妥当性を疑われることから逃れられないのである。

田村は、再帰的近代化が一方で不確実性の増大を、他方で個人による意思決定の重要性をもたらしたという¹⁸⁾。つまり、不確実性とは諸個人が選択の根拠を伝統に委ねられないことである。そして、このような状況ゆえに諸個人は様々な価値や考え方を考慮しながらも、自分自身で意思決定をおこなわねばならない。これは「大きな物語」が消失し、諸個人が無数の「小さな物語」を求めるようになったポストモダン以降の人間の生のあり方と重なるといえよう¹⁹⁾。

さらに、田村は不確実性を特徴する現代において「熟議民主主義は確実性創出の原理として注目されることになった」という²⁰⁾。現代においては、個人の選択もまた不確実である。そのため、意思決定は他者との対話を通じてその正

当性を、たとえ暫定的であつたとしても、獲得していかなければならない。

2-2 利益集計モデルの民主主義

熟議を重視するもう一つの理由は、利益集計モデルの民主主義に対する熟議民主主義の批判が関係している。利益集計モデルの民主主義を提唱した代表的論者に J. シュンペーター（1883-1950）がいる。彼は、『資本主義・社会主義・民主主義』において「古典的民主主義学説」を批判する。それは、人民の中から「代表者を選出することによって人民自らが問題の決定をなし、それによって公益を実現せんとするものである」²¹⁾。なぜシュンペーターはこの学説を否定するのか。それは河野勝（1999）が指摘したように、彼が「多数の意志は人民の意志でない」という点に民主主義の限界を見出したからである²²⁾。

では、シュンペーターはどのような民主主義を提唱したのだろうか。彼は、意思決定を担う人々の選挙を第一義的なものとして考える。意思決定は、第二義的なものであり、それは代表者の単純多数決によっておこなわれる。つまり、シュンペーターにとって民主的な意思決定とは「一人ひとりがしっかりとした意志をもち、比較的高度なものの見方ができる」²³⁾ エリートによる判断の集計である。つまり、彼は公益が限られた少数者の利益を集計したものでしかない以上、多数決に参加する代表者の資質はとりわけ重要になると考えていたのである。

以上が利益集計モデルの特徴であるが、熟議民主主義は以下の二点からこれを批判する。第一の観点は、共通善（*common good*）の実現である。前述したように利益集約モデルは、共通善（公益）の実現を否定し、民主的な意志決定は単純多数決による利益の集計であると考える。田村によると、熟議民主主義はそれが政治



の私化につながっていると批判する。なぜなら、利益集約モデルは「政治を自己利益の追求・達成と見る政治像は、集合的なニーズや目標に取り組むこと、およびその課題を共に実行する他者の存在を視野に入れない」からである。熟議民主主義は、共通善の実現としての政治像を理想とする²⁴⁾。

第二の観点は、利益集計におけるアポリアである。この代表例はフランスの社会学者コンドルセが発見したとされる投票のパラドックスである²⁵⁾。このパラドックスは、たとえ各個人の間で異なる選好が確定していたとしても、それらの順序を集計によって確定することはできないことを示す。熟議民主主義は、このアポリアの原因を利益集計モデルが「諸個人の選好を所与と見なし、政治をこれらの選好の集計」と理解する点に見出す²⁶⁾。以上の二点を考慮に入れつつ、熟議民主主義は望ましい意思決定の方法として熟議を重視する。

2-3 二つの原理

熟議民主主義は、どのようにして共通善の実現を目指すのだろうか。それは以下の二点からなされる。第一は、「手続主義(proceduralism)」である。田村によると、熟議民主主義は所与としての共通善を否定し、それが常に他者との熟議を通じて修正されていくと考える。ただし、諸個人による話し合いが常に共通善を志向するものになるとは限らない²⁷⁾。

手続主義は熟議が成立する諸条件を定めることによってこの問題に応答する。たとえば、J. ハーバーマス(1929-)は熟議が成立する三つの原則(「普遍化原則」、「討議原則」、「理想的発話状況」)および合意という正当性付与の仕方を定式化した。参加者は話し合いにおいて、意見の根拠を示し合うとともに、合意を目指す。ハーバーマスの理論を引き継いだ S. ベンハビ

ブ(1950-)はこれをさらに発展させ、「平等と対称性」、「熟議のテーマに対する問題提起」、「熟議のルールそれ自体について話し合う権利」を熟議の条件として提唱している²⁸⁾。

要するに、手続主義は話し合いのルールを整備することによって、熟議が現実のものとなり、合意が創出されると考える。実際、このルールは熟議が民主主義的であるかどうかを理解するうえで役立つ²⁹⁾。たとえば熟議の参加者の一人が抑圧的な言動をみせたとする。そのとき他の参加者は公平性と対称性の観点からその振る舞いを戒めることができる。

第二は、「選好の変容」を重視する立場である。これは「諸個人の選好が熟議の過程において変容し、かつその過程において形成されるという観点を採用する」³⁰⁾。これは、前述した利益集計モデルのアポリアに対する応答である。諸個人の選好は所与のものとする利益集計モデルは、その意思決定プロセスにおいて他者の観点が入り込まないため、投票のパラドックスが生じる。一方で、熟議民主主義は熟議の過程において他者の観点が入り込むため、選好の範囲も縮小する。これによって、投票のパラドックスが生じる可能性も低くなる。

他者との熟議を通じて、諸個人の選好が変容すると考える以上、熟議民主主義において共通善は諸個人の選好を集計した結果を意味しない。田村によると、それは『熟議の過程』そのものである。熟議民主主義は選好の変容を強調することによって、「正統性根拠としての『全員一致』と『多数決』との間の克服しがたいアポリアを解決するための原理」を提示している³¹⁾。

本節での議論をまとめよう。熟議民主主義は不確実性を受け入れ、共通善を不断に再定義されるものとして捉える。ゆえに、共通善の具体的内容は定義されず、むしろそこに至るための



熟議が重視される。

3 社会に開かれた教育課程編成のあり方

3-1 熟議民主主義にもとづいた教育課程編成

ここで、もう一度「社会に開かれた教育課程を実現するための編成原理とは何か」という問いに立ち返ってみたい。この問いへの応答として、本稿は熟議民主主義にもとづく教育課程の編成原理を提示する。

かつて学校教育は社会から切り離されたうえで、教育固有の原理にもとづいておこなわれるべきと考えられていた³²⁾。しかし、不確実性を特徴とする現代社会においては学校教育といえども、学校の内外からその妥当性が問われてしまう。言い換えれば、学校は、その教育内容の妥当性を堅持し続けることができないのである。

このような状況においても、学校教育は公教育としての性質をもつ以上、あらゆる子どもにとって善い善を追求することを諦めてはならない。では、どうすればよいのか。そこで、鍵となるのは社会に開かれた教育課程の実現である。ただし、それはあらかじめ想定された善い教育の実現を目指すためにおこなわれるのではない。

熟議民主主義の考え方にもとづくならば、その編成のあり方は以下のように示される。教育課程の編成は、善い教育とは何かを問い直すことから始まる。そして、この内容にもとづいて学校の教育目標や教育内容は決定される。これら一連のプロセスには保護者、教員、地域社会の住民などが参加するが、参加者は熟議のルールにしたがうことが求められる。言い換えれば、編成に関する熟議の場は、このルールにしたがう者全員に開かれている。また、決定された教

育目標や教育内容について異議申し立てがあった場合は、再び熟議を通じて再定義されていく。

3-2 編成のあり方としての課題

以上、本稿では熟議民主主義にもとづく社会に開かれた教育課程編成のあり方を示してきた。しかしながら、熟議民主主義については様々な批判がなされている。ここでは本稿においても関連するものを取り上げる。

第一に、熟議は合理性を重視するあまり、非合理性を排除することが批判されてきた。西野真由美（1998）は、熟議が「言語能力と行為能力をもつ主体の参加のみを前提」としているために、ロゴスの外部に位置する差異や非合意を排除した合意に帰着せざるをえないことを指摘した³³⁾。たとえば、臓器移植の是非に関する議論において、脳死患者はまさにその当事者ともいえるが、その意思を汲み取ることはほぼ不可能に近い³⁴⁾。

教育課程の編成に関する熟議には、言語能力や行為能力が十全でない人々が参加することもあり得る。この熟議の目的はあらゆる人々にとって善い教育を追求することであるため、このような人々の意見も考慮に入れる必要がある。しかし、熟議のルールはこれらの人々を排除してしまう。

第二に、熟議は合意によって生じる排除について楽観的である。ベルギーの政治学者 C. ムフ（1943-）は「どのような合意も、突き詰めるところ排除という行為に基づく」という³⁵⁾。なぜなら合意は、それがたとえ熟議を経たものであったとしても、ひとつの「われわれ」を創出することに変わりないからである。つまり、合意は「われわれ」を構築する以上、その外部に位置する「彼ら」を形成せざるを得ない。とりわけ、「善い教育とは何か」という問いについては、諸個人の経験も大きく影響するため、



意見の相違が生じやすい。そして、この相違が多様性につながるとは限らない。それが友敵関係のような分断を招くこともあり得る。この場合、両者による対話は期待できない。議論の目的は一方が他方を打ち負かすことになってしまふ。

おわりに

熟議民主主義は不確実性を前提としつつも、共通善を創出するあり方を提示している。これは、多様な意見を考慮に入れながら、善い教育を追求することを目的とする教育課程の編成においても有効である。しかしその一方で、熟議民主主義には本稿で示したような批判もある。今後はこれらの批判に応答することによって、教育課程編成のあり方をさらに洗練することが必要であろう。

注および参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）』2018 年，p.17, https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf（最終閲覧日：2020 年 1 月 31 日）。
- 2) 前掲書，p.179.
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」2016 年，p.19, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（最終閲覧日：2020 年 1 月 31 日）。
- 4) 実際におこなわれた熟議の様子については、「熟議カケアイ」のホームページやブログに掲載されている。ただし、現在「熟議カケアイ」はおこなわれていない。
- 5) 平井悠介「近代学校教育システムの揺らぎと教育の公共性の行方」『教育学研究』第

- 85 巻，第 2 号，2018 年，p.146.
- 6) 鶴殿篤「新学習指導要領が目指す『社会に開かれた教育課程』についての一考察—『社会』という日本語の重層的な意味に着目して」『教員養成教育推進室年報』第 5 号，2018 年，p.55.
- 7) 中央教育審議会，2016 年，p.19.
- 8) 吉富芳正『『社会に開かれた教育課程』の意義と条件』2019 年，<https://shop.gyosei.jp/library/archives/cat01/0000001188>（最終閲覧日：2020 年 1 月 31 日）。
- 9) 山崎保寿「地域の教育環境を生かした『社会に開かれた教育課程』の実現とその可能性—新学習指導要領の理念を踏まえて」『地域総合研究』第 19 号，2018 年，pp.13-14.
- 10) 中央教育審議会，2016 年，pp.18-19.
- 11) 文部科学省，2018 年，p.39.
- 12) 前掲書，pp.41-42.
- 13) 天笠茂『『社会に開かれた教育課程』とカリキュラム・マネジメント』2019 年，<https://shop.gyosei.jp/library/archives/cat01/0000000579>（最終閲覧日：2020 年 1 月 31 日）。
- 14) 文部科学省，2018 年，p.42.
- 15) 山田竜作「現代社会における熟議／対話の重要性」『語る—熟議／対話の政治学』（田村哲樹編）風行社，2010 年，p.29.
- 16) 田村哲樹『熟議の理由』勁草書房，2008 年。
- 17) ギデنز，A.（松尾清文、立松隆介訳）『右派左派を超えて—ラディカルな政治の未来像』而立書房，2002 年，p.16.
- 18) 田村，2008 年，p.22.
- 19) 東浩紀『動物化するポストモダン—オタクから見た日本社会』講談社現代新書，2001 年。
- 20) 田村，2008 年，p.44.
- 21) シュンペーター，J.『資本主義・社会主義・



- 民主主義（新装版）』（中山伊知郎，東畑精一訳）東洋経済新報社，1995年，p.399.
- 22) 河野勝「シュンペーターの民主主義理論—その現代性と課題」『年報政治学』第50巻，1999年，p.193.
- 23) 菊地均『シュンペーターの資本主義論』日本経済評論，2015年，p.249.
- 24) 田村，2008年，pp.31-32.
- 25) 『デジタル大辞泉』によると、「コンドルセのパラドックス」とは「たとえば、候補者 A、B、C の中から三人の投票者により多数決で選出する場合、投票者の選好順序がそれぞれ、 $A > B > C$ 、 $B > C > A$ 、 $C > A > B$ のように異なると、選好順序に循環が生じ同票数になって決着がつかない」ことである。
- 26) 田村，2008年，p.37.
- 27) 前掲書，pp.32-33.
- 28) Benhabib, S., “Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy,” in: *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political* (edited by Benhabib, S.), Princeton University Press, 1996, p.70.
- 29) 田村，2008年，p.33.
- 30) 前掲書，p.34.
- 31) 前掲書，p.38.
- 32) 小玉重夫『教育政治学を拓く』勁草書房，2016年．
- 33) 西野真由美「ハーバーマスの討議倫理学における道徳的観点の検討」『教育哲学研究』第77号，1998年，pp.60-61.
- 34) 杉田浩崇「市民育成としての道徳教育 2—話し合いの難しさを考える」『道徳教育指導論』（丸山恭司編）協同出版，2014年，pp.81-95.
- 35) Mouffe, C., *The Return of the Political*, Verso, 1993, p.123. (千葉眞、土井美徳ほか訳『政治的なるものの再興』日本経済評論社，1998年.)



The Development of “Curriculum Opened the Society” Based on a Deliberative Democracy

Sho Yamanaka

This article shows the development of “Curriculum Opened the Society” based on a deliberative democracy. In a modern society characterized by reflective modernization, people have not always believed the legitimacy of school education, and schools must develop their curriculum. In order to answer this question, this article focuses on two principles, “proceduralism” and “change of preference.” These two principles lead to a way to achieve a consensus, taking into account the views of people in different positions. The development of a curriculum based on deliberate democracy is for people in various positions to continually pursue “good education” under the rules of deliberation. However, there is a problem in terms of exclusion of an entity lacking linguistic ability and action ability, and optimism about disagreement.

Keywords:Curriculum Opened the Society, Deliberative Democracy, Curriculum Management, Government Course Guidelines