

学校における民主的集団形成の指導論

— 子ども集団の意志決定に着目して —

田 淵 久美子

A Theory of Guidance for the Formation of a Democratic Group at School:
Focusing on decision-making in a group of children

Kumiko TABUCHI

Summary:

At schools in Japan, it is considered desirable that a group of children is democratic. Actually, however, it is hard to say that teachers think seriously about the quality of a group of children. For instance, teachers tell children that a method of democratic decision-making is majority rule, which, however, does not show the meaning of being perfectly right and democratic. Thus, this paper discussed how teachers should guide children in their decision-making in their group, and demonstrated the following: 1) In order to respect decision-making in a group of children, it is necessary to ensure children's autonomy, not pseudo-autonomy, by such means as having them participate in school management. 2) In view of problems with majority rule, teachers must guide children so that they can think independently of the best interests of their group. 3) Majority rule must be introduced after children form a consensus concerning the method of voting. 4) Teachers must guide children, placing importance on children's learning of democracy through their experiences, and aiming to lead the school to improve as a public domain.

Keywords: democratic group, autonomy, majority rule, citizenship education

1. 問題の所在

学校における子ども集団が「民主的集団」であることが望ましいという価値観については、学校の教師でなくても、おおむね多くの人々が否定しないことであろう。誰でも「民主的」ということばを知っており、特定の誰かの命令に従うのではなく、できるだけ多くの人の意見で集団の意志を決定することの大切さは、日本では誰しも学校などで教えられているからである。しかし、実態として、民主主義は大切であるという漠然とした観念を根拠としており、実現の方法としては多数決を教えられているのではないだろうか。たとえば、ある学生は次のように述べていた¹。

私が小学生のときに、担任の先生が「ここは民主主義に従って多数決で……」とおっしゃり、そのときから、ずっと「多数決=民主主義」と考えていました。

このような経験は、この学生のものだけではなく、他の学生からも聞かれたことであり、おそらくごく一般的なことであると思われる。

学校教育実践の担い手である教師の視点から見ると、「民主的集団」とは、民主主義を肯定的にとらえる価値観という前提があつてはじめて使用される概念である。教師にとって、子ども集団が「民主的」であることは、子どもたちを教育し、学校卒業後に民主主義社会の担い手として送り出

すという暗黙の前提のもとに、子どもたちが民主主義を知識ではなく、むしろ経験的に理解するために必要であると考えられていると思われる。いわば、今日の日本の学校における隠れたカリキュラムのひとつであるといえよう。

しかし、ほとんどの教師にとって、民主主義の理論を踏まえて構築された実践として指導が行われているのではなく、教師自身が暗黙に自分も知っていることや教えられてきたことを踏襲して語っているにすぎない可能性があるのではないだろうか。日本の学校教育においては、政治的な知識や教養といった側面からの教育ではなく、あくまで民主主義ということば²とその方法論としての多数決が教えられているように思われる。上の学生のことばにも見られるように、多数決=民主主義といったナイーヴな意味づけのもとに、教師は民主主義ということばを教えている可能性がある。

中村（新井）は、学校における民主的集団形成について論じるなかで、シャンタル・ムフの考え方に拠りながら次のように述べている³。

学校や教室での身近でありふれたコミュニケーション実践は、そもそも学校や教室を越えて、それをとりまく民主主義社会の日常生活に深く根を下ろしており、故に、そのコミュニケーション実践は、程度の違いはあるものの、すでに民主主義的なものである。すなわち、学校や教室空間は、すでに民主主義政治の公共圏であり、そこでは「子ども集団」は民主主義的に振る舞うことが可能なのである。そして「子ども集団」において「新しい存在の仕方」が現れることを通じて、その公共圏の変革が要請され、より民主的な集団へと形成されていくのである。

「新しい存在の仕方」とは、既存の民主主義的公共圏においてコミュニケーションの仕方を共有しない「対抗者」の振る舞い方であり、それが契機となって、既存の秩序に再構成をもたらし公共圏を変革するとされる。より具体的には、「より平和的に対立・衝突できるように公共圏を更新すること」を目的とした「複数主義的な討議を中核にした自治的集団づくり」が、民主的集団形成にとって必要だということである⁴。こうした見解に学ぶことは多い。ただ、「学校や教室空間は、すでに民主主義政治の公共圏」であるとしても、一般的な日本の学校の現実に照らしてみた時に、学校の制度や教師の指導が、すぐにこのような理論と自らの実践を結びつけることが可能であるとは思われない。教師が民主主義という価値について、理解や自覚がないままに、民主的集団形成を念頭に置いた討議の指導などを展開することはできないと考える。本稿では、そのような日本の学校の現実において現に目の前にある問題から検討していきたい。

2. 学校・学級における子ども集団の自治

ジョン・キーンは、デモクラシーの歴史的発展を述べた著書において、民衆の自治（自己統治）の発展のためのデモクラティックな慣行の発明について次のように述べている⁵。

単純に言えば民衆の自治ということではあっても、デモクラシーには絶えず根源的な意味合いが含まれている—互いに平等な存在として、この地上でともに暮らしていく手立てを自分たちで決定することができるような、特別に工夫された諸制度を創出し運用することが人間には可能である、という前提がそこにはあったのだ。……デモクラシーが意味していたのは、権力の脱自然化だった。そこでの最重要の政治的難問とは、少数者による支配、つまり超人性を主張する富者や有力者による支配を、いかにして阻止するかということだった。……デモクラシーが認識していたのは、人びとは天使ではないし神でも女神でもないが、一部の人間がそうした自惚れに陥るのを阻もうとする程度には善良だ、ということだった。デモクラシーとは謙虚な者たちの、謙虚な者たちによる、謙虚な者たちのための統治であった。それは平等な者同士による自治、人びとの集會が取りしきる法による支配であって、ものごとを決定する彼らの主権はもはや想像上の神々や、

声高な伝統の権威や、暴君や、奥の院を司る連中へと委ねられることはなく、単なる日常的な怠惰のしからしむるところ無分別にも重要問題の決定を他人任せにすることなど、もうなくなったのである。

先人は、民衆が自治を行うために必要な制度を創りだし、そのデモクラシーという制度は「権力の脱自然化」を意味する。デモクラシーの担い手は、「善良」「謙虚」であり重要問題の決定を他人任せにしないというのだ。つまり、デモクラシーという制度の存在は、集団の成員による自治が必要であるという、集団の成員それぞれの主体的な問題意識の存在と不可分である。

試みに、デモクラシーの発生に関する以上のような見解を、これからデモクラシーという価値を「再発見」していくであろう子どもたちの教育に当てはめて考えると、どのようなことがいえるであろうか。

子どもたちは、自治の必要性を感じ、そのためにどのような制度や方法が必要なのかを考える機会があることで、所属する集団が民主的であることを求める主体的な態度を持つことができるのではないだろうか。同時に、「デモクラシー」が成立するには、集団の成員相互が平等であることや、そのことを根拠として集団の利益をめざすといった人間としてのあり方も必要とされる。いいかえれば、自分たちの学級を良くしたいとか、利己的な考え方ではなくみんなのことを考えるとか、他人任せにせず集団の意志を決定に至る過程に参画するとか、そのような思いを持つことができることが、集団が民主的であるための重要な要素である。

さらに、学校における学級集団が民主的であるためには、学級集団の成員が対等であるとみなされ、学級集団の意志決定が民主的に行われなければならない。具体的状況に即してみれば、集団が民主的なものになるためには、個々の子どもが対等な立場で話し合い、集団の意志を決定しなければならない、あるいは集団の意志を自己決定することが認められている状況があるという条件が必要である。そもそも集団による問題解決過程が存在しなければ、集団が民主的かどうかを判断することはできないだろう。折出健二は、自治とは集団による「自律的な問題解決過程である」⁶と説明している。ならば、民主的集団としての力量が発揮される状況は、学級集団が自治を行うことができる状況にあるのか、あるいはできているのか、ということに懸かってくる。

そこで、学校における子ども集団の自治についてどのようにとらえられているのか、現行学習指導要領を手がかりに見てみたい。その内容は現実の学校の状況に近いと考えられる。学習指導要領は、学校の教師の指導意識に最も強い影響を及ぼす文書であると位置づけることができるし、そこに書かれている内容を、学校現場に浸透させる制度的な仕組みがあるからである。

小学校から高等学校に至るまで、「民主主義」「自治」といったキーワードが学習指導要領の特別活動の領域においてどのような形で言及されているかについては、以下の通りである（下線引用者）。

小学校学習指導要領解説特別活動編⁷

「教師の適切な指導の下に行われる児童の自発的、自治的な活動を特質する内容と、教師の指導を中心とした児童の自主的、実践的な活動を特質とする内容を区別して指導することを示した」（「内容の取扱いについての配慮事項」）

「自発的、自治的な活動を特質としている内容は、学級活動の（1）学級や学校の生活づくり、児童会活動、クラブ活動である」（「内容の取扱いについての配慮事項」）

「自発的、自治的な活動は、特別活動固有の特質であり、なかでも学級活動の『（1）学級や学校の生活づくり』は、特別活動の中心的な活動である。このことを理解するとともに、特に学級会の指導が充実するよう努める必要がある」

「児童がつくるきまりは、よりよい学級や学校生活づくりをめざしてつくられるものであり、児童の自発的、自治的な活動の範囲内の児童に任ずることが適当なきまりである。また、このようなきまりは、教師が先導してつくるようなものではない。……このような活動を大切にすることは、規範

意識を確立したり民主主義における法やきまりの意義を理解したりすることにもつながる」

中学校学習指導要領解説特別活動編⁸

「生徒会活動については、学校内外における異年齢の子どもたちからなる集団による健全な人間関係の広がり、よりよい学校生活を主体的に築こうとする自治的能力や責任感の育成を重視する観点から、具体的な内容を示す」

「学級活動は、生徒の学校における基礎的な生活単位ともいべき学級集団を基盤として行われる活動であり、学校生活の全般に関わる事柄を扱うので、特別活動の三つの内容の中心的役割を果たすと考えられる。……活動内容の特質に応じての自治的な活動を含め、自主的、実践的な活動がより充実することにより、それだけ他の内容の活動も一層豊かになると考えられる」

高等学校学習指導要領解説特別活動編⁹

「特別活動については、その課題を踏まえ、特別活動と道徳、総合的な学習の時間のそれぞれの役割を明確にし、望ましい集団活動や体験的な活動を通して、豊かな学校生活を築くとともに、公共の精神を養い、社会性の育成を図るという特別活動の特質を踏まえ、特によりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する（「特別活動改訂の趣旨）」

「生徒会活動については、よりよい学校生活を主体的に築こうとする自治的能力や責任感の育成を重視するとともに、さらに、地域の大人や社会とのかかわりを深める社会貢献活動を重視する観点から、具体的な内容を示す（「改善の具体的事項」）」

「では、どのような集団活動が望ましいといえるだろうか。基本的には、特別活動の目標に示されているような発達をすべての集団の各成員に促していくものでなければならない。特に集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である（「特別活動の目標」）」

以上のような内容をみると、自治に関しては「自発的、自治的な活動」「自治的能力」と表現されているように、学校段階を問わず「自治」ではなく「自治的」と表現されていることがわかる。このことについて、文部科学省の教科調査官として『小学校学習指導要領解説特別活動編』の作成に参画した杉田洋は、「自治的」と表現される理由を次のように述べる¹⁰。

特別活動においては、小・中学校、あるいは高等学校でも、「自治活動」ではなく、あくまで「自治的な活動」です。子どもたちには、「自分で自分のことを処置すること」には限界があるのです。すべての問題を、子どもたちで決定させ、実行させようとして失敗に終わったり、成就感や満足感が得られなかったりするケースも少なくありません。小学校の自治的な活動の範囲は、子どもたちの成長過程やこの活動に充てられる授業時数も勘案するとさほど広くないと考えておいた方がよいでしょう。

いずれにしても、小学校「解説」42ページの「児童に任せることができない条件」として例示したことを基本とし、教師が子どもたちに任せられる範囲をしっかりと限定し、教師が適切な指導をしながら、その範囲の中で子どもたちに任せきることが大切です。任せる部分を学年や発達の段階に即して徐々に広げていくことが、「自治的」の「的」の意味です。

さらに、児童に任せることができない条件としては、次のような内容が例示されている¹¹。

個人情報やプライバシーの問題、相手を傷つけるような結果が予想される問題、教育課程の変更にかかわる

問題、校内のきまりや施設・設備の利用の変更などに関わる問題、金銭の徴収にかかわる問題、健康・安全に関わる問題

すなわち、学校において子どもには自治を行うことが保障されるということではなく、教師の指導のもとにおける限定付きの「自治的活動」なのである。確かに、「任せる部分を学年や発達の段階に即して徐々に広げていく」という考え方は、教育的配慮としては否定できない。また、子どもたちが話し合い決定したことのすべてについて、学校が無条件で承認するという事態は考えにくい。しかし、子どもたちにはまだ十分な判断力がないからということが理由とされ、集団の自己決定が限定されるならば、それは本質的にパターンリズムであり、教師の態度次第では、子どもの未熟さを理由とした子どもの権利の制限ともなるだろう。

上に引用した「児童に任せることができない条件」の例示のひとつ、「学校のきまり」は、中学校・高等学校では、校則であろう。学生の声を拾うと、中学校や高等学校で、校則の改廃を巡る内容について生徒総会で話し合い決議し、学校への要望としたという経験をしたことをよく聞く。生徒総会の決定が尊重され、校則等が見直された経験を持つ学生もいるが、ほとんどの体験談では、生徒総会の決定が認められなかった、校長の一存で却下された、理由も説明されず無視された、など、自分たちが生徒として取り組んだことが徒労に終わったと感じていることが多い。ある学生は、次のように述べている¹²。

生徒総会などでも年に1度学校に関わることで変えてほしいことを話し合う機会があった。しかし、意見は出すが、その意見が通ったことは1度もなかった。そういうことが多かったので、生徒も「どうせ変わらない」という気持ちで年々意見が出にくくなった。

杉田は「すべての問題を、子どもたちで決定させ、実行させようとして失敗に終わったり、成就感や満足感が得られなかったりするケースも少なくありません」¹³と述べていたが、逆に、生徒が意見を表明したり、生徒総会等で討議や決議を行ったことについて、生徒に無力感を感じさせているのは学校側、つまり教師の方だという事実を見過ごすことはできないのではないだろうか。どのようなことなら生徒に任せられるのかをあらかじめ提示することもなく、また生徒の合意を求めるともなく、生徒総会を開かせ決議させておきながら、それを却下するといったことは、指導と見るには配慮が不十分である。自主的に判断し、皆で話し合い決定したことが尊重されないと感じた経験は、自分自身が意見を表明する権利を持つ民主主義社会の一員であるという自覚をもたらしなればかりか、ひいては主権者として政治に参画することへの不信感、無力感、シニシズムにつながるのではないか¹⁴。

文部科学省『生徒指導提要』では、「校則の内容の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限です」¹⁵としながら、積極的な見直しも必要であるとしており、「校則の見直しは、校則に対する理解を深め、校則を自分たちのものとして守っていこうとする態度を養うことにつながり、児童生徒の主体性を培う機会にもなります」¹⁶としている。学校現場における校長を含む教師の意識のあり方が問われていることはまちがいないだろう。

また他方、『生徒指導提要』では、校則の根拠について次のように説明している¹⁷。

校則について定める法令の規定は特にありませんが、判例では、学校が教育目的を達成するために必要かつ合理的範囲内において校則を制定し、児童生徒の行動などに一定の制限を課すことができ、校則を制定する権限は、学校運営の責任者である校長にあるとされています。

裁判例によると、校則の内容については、学校の専門的、技術的な判断が尊重され、幅広い裁量が認められるとされています。社会通念上合理的と認められる範囲で、校長は校則などにより児童生徒を規律する包

括的な権能を持つと解されています。

こうした文部科学省の見解は、これまでの校則裁判の判例を踏まえて書かれていると思われるが、この見解については、対立する見解もある。日本弁護士連合会は子どもの権利条約に基づく第3回日本政府報告書について、「子どもの意見の尊重」に関わって以下のように指摘している¹⁸。

政府は、1994年5月20日文部事務次官通達を撤回し、学校において児童生徒の意見を誠実に正面から受け止める方向に転換すべきである。政府は、校則の制定を含めて、学校の運営に生徒・児童・保護者が参加する制度を構築すべきである。……当連合会は、第1回政府報告書に関する報告において、学校が一方的に制定する校則が、生徒の日常生活に関する権利を広範に侵害していることを指摘し、上記文部事務次官通達が、「校則は、児童生徒等が健全な学校生活を営みよりよく成長発達していくための一定のきまりであり、これは学校の責任と判断において決定されるべき」として校則の一方的制定を認めていることが、その侵害を支えていることを問題にしてきた。

すなわち、日弁連の見解は、校則の制定等を校長の判断のみにゆだねるのではなく、子どもの権利条約が重視する「子どもの意見の尊重」という観点から、政府として学校で子どもの意見が尊重される仕組みを作るべきだとするものである。こうした対立意見を参照することによってわかるのは、子どもの意見をどのように尊重するかは、子ども観や学校運営についての考え方によるものであって、上に述べた「児童に任せることができない条件」が、子どもの発達という観点からのみ、考えられているものでもないということである。

そのことは子ども集団の「自治」をどうとらえるのかということと関連する。教師が、はじめから限定付きの「自治的活動」を子どもたちに経験させるという指導方針は、子どもたちが自己決定し責任を持てる範囲をあらかじめ限定している。「自治的活動」とは、教師の認める範囲での「自治」の擬似体験であろう。擬似体験ではなく、自分たちの切実な要求に関わる問題の解決を自治のなかで行うことは、その問題に真剣に向き合うべきであること、そのような姿勢や討議と決定の重さ、そしてその後に関われる自主的な行動に伴うことになる責任などを、厳しく子どもたちに突きつけるだろう。指導する教師の力量が問われることであり、現在の学校における指導として容易くできるものではないことは、想像できる。しかし、社会に出る前に、学校でこそ子どもたちが学ばなければならないものではないだろうか。

折出は、現代民主主義の最大特徴を「統治そのものを創造していくために、その意志決定過程の質を直接に担う行為、つまり『参加 (participation)』をいかに確立していくか」である¹⁹とし、「参加民主主義」の実現について、教育の場に置き換えると「私的トラブルにひそむ公的・共同的なものを子どもと教師が解説しながら、その解決過程で共に集団内部の関係を組み替えたり、集団を支配する力の作用（権力）を認識し、これらを乗り越える集団の意志決定への参加を追求し、何が参加の必要条件かを具体的に学び取ることが中心になる」²⁰と述べている。参加民主主義の考え方においては、個人が直接に意志決定システムに参加することを志向する。学校という公教育制度の運営について、民主主義の理論的立場のひとつとしての参加民主主義の考え方を採用するかどうか、ということはもちろん課題であるが、日弁連の問題提起にあるような、生徒や保護者が学校の運営に直接に参加する仕組みをつくるということは、学校というシステムの統治にあたって、構成員である子どもがその運営に参画する民主的な制度をつくるということでもある。これは、学校において、参加民主主義を制度として具体化するという発想としてもとらえることができる。学校運営への生徒の参加には、生徒の要求を学校の運営に関わる教師や保護者との間で話し合う場面も含まれるであろうから、その討議の場において子どもの発達段階を踏まえた教育的な配慮を行うことも可能であるといえる。子どもにとっては、真摯に参加する経験こそが、子どもの「参加する主体」と

しての資質や能力を高めるのではないだろうか。

しかし、このような制度を日本において実現するためには、一部の学校を除いて、学校制度の改革を待たなければならない。現状の制度において、それぞれの学校でなされるべきこととは何だろうか。

3. 多数決をどうとらえなおすか — 集団の意志決定過程の指導

1) 多数決による決定の問題点を乗り越える

学校が子どもたちの集団生活の場である以上、さまざまに討議や決定が必要な場面は存在する。では、その討議や決定が民主的であると見なされるために必要な条件について、子どもに対してどう指導すべきであろうか。

学生の、児童生徒としての学校での体験においては、多数決が民主主義を実現する方法であると教えられる一方、なぜ多数決という方法を用いるのかは十分に教えられず、多数決によって決定された内容等に対する不満を持ったことが語られる。すなわち、それは「多数決=民主主義」という固定観念がもたらす問題であって、明らかに少数意見に価値があると考えられていても、議論が尽くされず、学級のなかの力関係で多数派が押し切るような決議がなされるといった少数派の無力感や、票割れによって有力な意見が決定とならないことがあること、少数派の者が決議に納得せず決定に従わないなど、集団の成員の意見がまとめられずに不満が残る経験をしているのである。なぜそのようなことが起こるのか、どうすれば、多数決が民主的な決定の方法であると納得できるのか、子どもたちは学ぶ機会を得ることができていない。

このようなことは、学校・学級で起こるだけではない。国の政治のレベルでも少数派の無力感、票割れによる決定への不信感などは、選挙制度などの設計のあり方によって生じることであり、多数決がいつでも集団の成員を平等に扱い、民意を反映しているとは言えない。私たちは経験的にそのようなことを知っている。

なぜ多数決なのか、その理由がどのように説明されるか、長谷部恭男は、4点を挙げている²¹。

- ① 多数決が可能なかぎり多くの人に自己決定を保障する。集団としての統一した決定が必要となる時も、その判断がなるべく多くの人の判断と一致するようにするべきだ。
- ② 功利主義を論拠とする考え方。単純多数決は、社会全体の幸福の量の増減をはかり、幸福を増大させる決定を見分ける手段になる。
- ③ 集団として的一致した決定が必要であり、かつ、人々の意見が分かれているとき、過半数で答えを決める単純多数決こそが、すべての人々を公平に扱う決定手続である。
- ④ 単純多数決が結論の正しさを保障することがあるというコンドルセの定理をもとにしたものである。ある集団のメンバーが、2つの選択肢のうち正しい方を選ぶ確率が、メンバー全体で平均して2分の1を超えており、かつ、各メンバーがお互いに独立に投票するならば、その集団が単純多数決によって正しい答えに達する確率は、メンバーの数が増すにつれて増大し、極限的には1、つまり、100パーセントとなる。逆に、メンバーが正しい選択肢を選ぶ確率が平均して2分の1を下回っているならば、集団が多数決によって正しい答えに到達する確率は、メンバーの数が増えるにつれて減少し、ゼロに近づく。

続けて長谷部によって、現実に意志決定の手段とするには、以上のような説明のどれにも問題点があり、どれが絶対に正しいということも難しいことが、指摘される。多数決の課題は、民主主義を追求するための手続きの課題であり、民主主義そのものを表しているわけではない。「多数決=民主主義」という観念は大筋では間違っていないが、学校で子どもに教えるとき、あるいは子ども集団に意志決定をさせるとき、多数決という方法そのものにも問題点があることは、教師が十分理解

しておくべき性質の事柄ではないだろうか。

今日に至るまで、民主主義に関する理論的研究は、いかにして集団の成員の平等を保障し真に民主主義を成立させるかという点に向けられてきた。まずは、多数決に関わって、数学的な問題解決をめざす研究に着目してみよう。多数決という意志集約の方法に問題があることは、民主主義的な政治システムが形成されるよりも早くから指摘されていた。1770年にボルダ (Borda 1733-1799) がパリ王立科学アカデミーで行った研究報告が嚆矢である²²。ボルダは、最多票を得た選択肢がいつも正しく人々の意志を表すものではないことを数学的に証明した。これは、多数決をしても、票割れによって納得いく決定が得られないことがあるという私たちの実感を裏付けるものである。選択肢が3つある場合、必ずしも多くの支持を得られていない選択肢でも、それ以外の選択肢の票割れによって、多数決勝者になることがある。ボルダは「2人のアスリートが競い疲れきってしまった後で、第3の最も弱い者にまけてしまうようなものだ」と表現している。そしてボルダは、より人々の意志を正しく表す方法としてボルダルールと呼ばれる方法、すなわち投票用紙にひとつの選択肢だけを書くのではなく、各選択肢への順序付けをして順位を書き、順位に応じて加点し和を取る方法を考案した。

先に長谷部が言及していた、啓蒙思想家として知られ、数学者でもあったコンドルセ (Condorcet 1743-1794) も、多数決が人々の意志を集約する手段としては問題があることを証明する研究を行った。1784年にボルダ論文の解説を行い、1785年には論文『多数決に基づく決定に蓋然性分析を適用する試み』を発表している²³。コンドルセの研究では、ボルダと同様に票割れの問題を指摘し、問題の解決についてはボルダと違う方法を考案している。3つの選択肢についてペアごとの多数決を行い、最も得票差が小さなペアの結果を消去するもので、「コンドルセの方法」と呼ばれる。これは、「得票差の大きい結果は正しい可能性が高いという考えに基づいている」²⁴とされる。坂井は、コンドルセがルソーの影響を受けていると思われる点について、次のように述べている²⁵。

ルソーは一般意志と合致する選択肢を、人民の集会で多数決により探し当てることを考える。そこでは各人は「私的利益に基づき何を好むか」ではなく、「私的立場を離れたうえでの、何が正しいかの判断」を表明することが求められる。そしてルソーは「もし私の表明したことが多数決の結果と異なっているのならば、それは私が間違っていたことを意味しており、私が一般意志だと思っていたことがそうではなかったのだ」と論じている (第4編、第2章) [引用注：出典は『社会契約論』]。

コンドルセはルソー的な意思集約を念頭に置いており、一般意志に合致する選択肢を見付ける手段を探るのが、彼の投票研究の問題意識であったと考えられる。このことはコンドルセによる「これは私自身ではなく、全員にとっての問いなのだ。つまり私は、私が単によいと思うものを選ぶべきではない。各自固有の意見から抜け出た人々が理性と真理に適合すると考えるものを、選ばねばならない」という表現に端的に表れている (Condorcet 1785, pp.cvi-vvii)。

ボルダやコンドルセが提起した多数決の問題の解決から、研究が進められ、多数決の欠陥を数学的に解決することが目指されてきた。その過程で、ボルダルールを適用して考える場合でも、投票する有権者が故意に虚偽の順序付けをする戦略的操作によって、結果をコントロールすることが可能であることも指摘された。さらに今日、社会的選択理論の研究において、どのような集約ルールによっても戦略的操作の可能性を完全に排除することはできないことが、明らかにされているという²⁶。つまり、人々の意志をより公平・平等で正確に反映できるシステムは追究されなければならないが、それにしても、ルソーが述べたような「私的立場を離れたうえでの、何が正しいかの判断」であることが望ましいということばや、コンドルセの「私は、私が単によいと思うものを選ぶべきではない。各自固有の意見から抜け出た人々が理性と真理に適合すると考えるものを、選ばねばならない」ということばに見られるような、投票する者の集団の意志決定に対する意識の問題は最後

まで残ることになるといえる。集団の意志決定に対する各個人の意識の問題とは、公共性への意識のあり方の問題であり、いかに公論が展開されるかの問題である。

ただし、ここでいうルソーやコンドルセの前提は、社会的決定には「正しい」答えがあるということである。しかもそれは、「私的立場を離れたうえで」とか「各自固有の意見から抜け出た」といわれるように、利己的でない集団の成員のみが、その集団にとって「正しい」答えを見つけうるということになるだろう。長谷部恭男は、民主主義と多数決についての見方を2つに整理している²⁷。

第一は、そうした社会の決定には、客観的に見て正しい答えがあるのであって、民主主義および多数決は、その「正解」を発見するための、あるいは少なくともそれに近づくための、手段だという見方である。

第二は、政治的な決定には、人々が抱いているさまざまな主観的見解を超える「客観的な正解」は存在せず、したがって、われわれは民主的な手続に従って出された答えを、「自分たちの答え」として受け入れるしかないという見方である。そのときは、どのような手続であれば、それを「自分たちの答え」として納得して受け入れることができるのかが、ポイントとなる。

ルソーやコンドルセは、第一の立場に位置づけられる。民主主義に関する理論的研究において提示される、このようなそれぞれの立場の見方の違いを踏まえて、学校教育の場で、多数決の意味を子どもに伝え考えさせる際には、どのようなことをどのように教えればよいのであろうか。

学校は教育の場として、民主主義という価値について子どもたちに教えるべきことや考えさせるべきことがある。第二の立場のように、手続きが公平であれば結果としてどんな内容の決定になっても納得すべきだということを、学校で教えるのであるとすれば、それは、子どもに価値を教えたり考えさせたりすることの軽視につながりはしまいか。先に見たように、集団の成員の意識が公共性へ向けられていることが、集団の公共的意志の形成のための重要な条件であるから、学校で民主的な集団形成が価値あることだと考えるならば、手続きさえ公平であればそれでいいということにはならない。しかも先に述べたように、公正であろうとして採用される手続きである多数決には問題点が含まれており、その問題点に無頓着であれば、集団にとって公共性の高い決定を導くことができないことがある。とすれば、学校でなすべきことは、多数決という手続きの正しさのみを強調することではない。

コンドルセは、社会の多様な意見を公論に結びつけることを可能にするのは、公教育であると考えていた。公共的意志の形成は、権力の座にある人間の腐敗に対抗するために、平凡な市民の「世論」に委ねられるべきであるとされる。コンドルセは、普通教育によって「社会の中にある多様な愚昧な『意見』が、自律的に能動的な『世論』を生み出すようになる」と考え、普通教育の課題は「自由と公共性の主体的結合を可能にする基礎力を国民に養成すること」であると考えていた²⁸。教育に期待される役割は、各個人が自由でありながら、主体的に公共性への意識を持つことができるようにすることである。それは、今日の学校教育に置き換えても、同様のことがいえるのではないだろうか。個人が公共性や集団の利益を鑑みて自己決定することが可能となった上での個人の選択は、「理性と真理に適合する」と考えられる選択肢を選ぶことに近づくことができるであろう。

2) 子ども集団における意志決定過程の指導

学校の学級集団などにおける採決について考えるとき、考慮すべき問題が2つあると思われる。ひとつは、多数決という手続きが公正であり平等であるということ、集団の成員である子どもたちがどのように納得しているのか、という点である。教師が「多数決=民主主義」と言い切ってしまった時、どのような結果になろうとも、例えば、たとえ議論が尽くされていなくても、少数派の子どもが不満であろうとも、教師自身がその結果に不満や不安を覚えたとしても、教師は多数決による結果が絶対であると言わざるを得なくなる。

多数決という手続きが公正であり平等であるとするためには、集団の成員各個人が、多数決という手続きが公正であり平等であることを認めていることが必要である。ルソーは、『社会契約論』において、次のように述べている²⁹。

実際に、全員一致で王を選んだ場合を除いて、少数者が多数者による〔王の〕選出にしたがうべき義務は、事前に合意されていないかぎり発生しようがない。百人の人々が主人を欲しいと望むとしても、主人を欲しいと思わない十人の人に代わって選ぶ権利は、どこから生まれるというのだろうか。そもそも多数決という原則は、合意によって確立されるものであり、少なくとも一度は全員一致の合意があったことを前提とするのである。

川合清隆は、ルソーのこのような多数決原則は「全会一致」で決まったという認識は、「多数決原則を実定法に先んじる『自然法』と定義する」ロックへの批判でもあるとする。故に上に引用した文章を含む、『社会契約論』第1編第5章の「常に最初の協約に遡らなければならない」³⁰という章を重要だとしている³¹。この考え方によるならば、多数決に全員が従うべきだということは、あらかじめ全員一致で決議されなければならないのだ。あるいは、決議とはいえなくても、全員一致で多数決が集団の意志集約の方法であることを確かめておかなければ、多数決が集団の意志であるとはいえない。学校における討議と決定の指導においても、確認しておくべきことである。

一方、多数決によらない採決の方法についても考えておく必要がある。学級集団づくりの理論と実践を積み重ねてきた全国生活指導研究協議会は、討議の指導について、次のように述べている³²。

よりあいの段階にあつては、採決は、班を活動と評価の単位とする原案については、班一票制を採用し、全班・満場一致制によって決議することを原則とする。

このような採決方法をとるのは、ひとつには、集団の統一的な意思とちからを確立したことのない子どもたちに、それができることを体験させる必要があるからである。

いまひとつは、少数派の子どもたちに、自分たちの不利益を最後まで主張することを教えたいためである。全班・満場一致制は、少数派の班や子どもにとって有利な採決方法であるからである。

また続けて、議題に応じて、満場一致で決議するために多層採決制を採用することも述べられている。満場一致制を採用することは、多数決が常識であると捉えている子どもたちの認識を大きくゆさぶることになるだろう。ルソーが指摘していたような、多数決が真に集団成員の意志を示すかどうかという問題は、ここでは生じない。しかし逆に、なぜその議題が満場一致で採決されなければならないのか、なぜ議題によって採決方法を変えるのか、子どもたちが納得する必要があると思われる。

考慮すべき問題のふたつ目は、多数決で決定される内容の質についてである。先に述べたように、多数決という集団の意志決定の方法そのものの問題点について、それを知らない、あるいは考えたことのない教師は、「多数決＝民主主義」という固定概念を子どもに教えてしまう。そこでは、投票する者の公共性への意識が問題にされていないことはいままでもない。これは、上に示した長谷部のいう多数決についての説明の③にあたる考え方と同じであるといえるだろう。この説明③の問題点を長谷部は次のように述べている³³。

この理由づけは、純粹に手続の公平さに着目したもので、そうした手続を経た結果、得られる結論が集団をよりよい事態に導くか否かとは無関係である。……結論の善し悪しを全く度外視してよいのかという観点からの批判は免れない。

「結論の善し悪し」に関わる問題については、自己の主張に合うように結果をコントロールしようとする戦略的操作の問題と、何を選択すべきかという価値観の問題との2つがある。先に述べたように、戦略的操作自体を排除するのは、公共性への意識であり、自己の意見や利益のみの追求ではなく集団にとってどのような結果が望ましいのかという発想だけである。そうすると、ルソーやコンドルセのこのような「正解」が存在するかどうかを問うことは別にしても、集団の最善の利益は存在し、それを追求しようとする主体的な態度が問われることになる。

一方、学校という教育の場にあつては、子ども集団の決定は、学校で教えようとする教育的価値に合致するものでなければならないという教師の意図が働くことになるだろう。学校で教えようとする価値に反することは、たとえ、子ども集団において多数決で支持されたとしても、学校や教師からは許容されないことになる。しかし、学校や教師の価値観が唯一正しいものであるという枠組みを子どもに対して当てはめてしまうことは、子ども一人ひとりが自己決定の主体であり、自由にに基づき集団の利益を考えて決定に参画する主体であるべきだという考え方に反する。つまり、子どもたちが民主的な集団の一員として育つためには、その集団形成の過程において、教師自身が多様な価値観の存在を認めた上で「複数主義的な討議」を保障する指導をしなければならない。もちろん、教師の教育的価値についての考え方が問われるのだ。

指導の中で、教師が子どもたちに公共性への意識を育て、集団の最善の利益を考えることに取り組ませることによって、決定内容の価値を高めることができる。また、子ども集団の決定を肯定し認めるかどうか判断をするのは、指導を行う教師だけではない。集団の成員である子どもたちも、自分たちの決定が、集団の利益を考えることができる公共性への意識を備えているかどうかの判断の主体とならなければならない。

また、長谷部は、次のように述べている³⁴。

人の生き方や人生の意味づけなど、個々人の自律的判断に任されるべき事項について社会全体として統一した結論を出そうとすると、その決定の手續がいかに民主的なものであれ、その手續自体に過重な負担をかけることになる。

民主的手續が、本来、使われるべきでない目的のために使われれば、きしみを生ずることは明らかである。その結果、民主的な決定のプロセスは、その本来の目的のためにもうまく機能しなくなりがちである。

学校では、子どもたちに手続きのあり方だけではなく、「個々人の自律的判断に任されるべき事項」とはどんなものかをつかませる必要がある。本来、個人が自己決定すべきことを集団に委ねさせられることはおかしいと感じることも大切なことである。そのような違和感の有無は、集団と個人との関係を捉える際に必要な視点でもある。

4. 民主主義は経験によって学習するもの

ピースタは、シティズンシップ教育のあり方について、子どもや若者に対して既存の民主主義秩序へ「社会化」するのではなく、民主的な行動を創造するための「主体化」が必要だとしている。すなわち次のように述べている³⁵。

本書で採用する理論「装置」は、わたしが市民学習とシティズンシップ教育の社会化の構想と呼ぶものと、市民学習とシティズンシップ教育の主体化の構想と呼ぶものの区別である。前者は、既存の社会的・政治的な秩序の再生産にかかわる学習と教育の役割に注目し、それゆえに、既存の秩序に対する個人の適応を強調するのに対して、後者は、民主的なシティズンシップを個人が獲得する既存のアイデンティティとしてだけでなく、未来に向けて根本的に開かれた目下進行中のプロセスとしても考えることを重視するものである。(pp.4-5)

シティズンシップというのは、誰かが「所有する」アイデンティティではなく、まずなによりも、同一化（アイデンティフィケーション）の実践であり、とくに公共的な問題、すなわち共通の関心事である問題についての同一化の実践に関わるものなのである。これは、参加の文化が民主的なシティズンシップの中心的で不可欠な要素であるべきだということを意味している。（p.27）

学校での教育は、近年問い直されつつあるものの、大抵は知識や技能の教授を中心に、「社会化」を志向するものであるといえる。教師はどちらかといえば、子どもを正しい答えに導くことを自分の職務と見なす傾向があるのではないだろうか。しかし先に述べたように、集団が民主的であるとは、多様性を持った価値観を討議によって突き詰め、公共性を備えた集団の決定に辿り着くという過程の問題である。それは、ビースタが述べる「シティズンシップ教育の主体化」という考え方を学校教育の中に位置づけることにつながるように思われる。ビースタは、教育について以下のように述べている³⁶。

教育というのは、生徒の意味形成の活動的な行為を基盤にしたコミュニケーションのプロセスであり、第一に教育を可能にするのはこの予想できない要因である（Vanderstraeten & Biesta, 2001; Biesta, 2004bを参照）。さらに、若者は、民主主義とシティズンシップについて、公式に規定され、形式的に教えられて学習するのと、すくなくとも同じくらいは、自らの生活を構成するさまざまな実践領域に参加することから学習するものである。学校評議会や他の方法で、若者が教育的な経験について共同で意思決定することに意味のあるかたちで参加できる卓越した内部の民主的な取り決めを備えている学校でさえも、それらの経験は、若者が学習する環境のわずかな部分でしかないのである。彼らは、家庭や余暇活動への参加や、仲間との触れ合い、メディア、広告、消費者としての役割から同じくらいか、あるいはおそらくもっと多くのことを学習する。彼らは、そこから、しばしば異なった事柄や矛盾しささえすることがらについても学習するのである（Biesta, Lawy & Kelly, 2009を参照）。

教育が「生徒の意味形成の活動的な行為を基盤にしたコミュニケーションのプロセス」であるとは、学校での教育に照らしてみれば、教師が既存の価値観を教えこむことではなく、子どもたちがコミュニケーションの中から自ら意味を形成することを教育の本質ととらえていることになる。さらにここで注目しておきたいのは、ビースタが学校評議会などへの参加という「教育的な経験について共同で意思決定することに意味のあるかたちで参加できる卓越した内部の民主的な取り決めを備えている学校」による経験も、「若者が学習する環境のわずかな部分」であるとしている点である。このような経験でさえも過大に評価することはできない。となれば、このような参加さえも認められていない日本の子どもたちは、どこで民主的な決定への参画を経験することができるというのだろうか。「わずかな部分」であれ、経験が必要ないわけではない。民主的な取り決めに従った意志決定への参画は、学校においてもできるだけ豊かに経験されるべきである。子どもたちは「自らの生活を構成するさまざまな実践領域に参加することから学習するものである」のであるが、その一部としての学校もまた、学校という場の特質に応じた何らかの役割をもつはずである。むしろ今日、学校化社会とされるほどの影響力を持つ学校というシステムそのものを軽視することはできない。では、どのような役割を果たすべきなのか。ビースタはまた、次のように述べている³⁷。

シティズンシップの領域を、なによりも社会の観点として、すなわち社会的に適応し統合的に行動することに結びつけた「よきシティズンシップ」の観点からとらえる考え方に対して、わたしは、民主主義と民主主義政治に重点をおいたシティズンシップの問題を提起する必要性について論じる。このことは、シティズンシップというものが、なによりも政治的関与と集団的決定の問題、そして、私的な問題を集団的な関心へ

と翻案することに強調点をおく公共圏の行為と関係することと意味している。

ビースタによれば、シティズンシップは、既存のものとして与えられるものではなく経験によって創りだされるものである。民主的な集団形成を志向する学校という公共圏において、子どもたち自らが「私的な問題を集団的な関心へと翻案する」回路を作り出していくという経験が、学校でのシティズンシップ教育の「主体化」に結びつくと思われる。具体的な指導としては、子ども集団の意志決定過程と決定内容の質を重視しながら、子どもたちが「私的な問題を集団的な関心へと翻案する」経験を日々の学校生活の上に組織していくことが、学校において教師の果たすべき役割なのではないだろうか。

注

¹ 筆者が担当する講義「特別活動の指導法」における学生の講義へのコメントからの引用。

² 「民主主義ということば」という表現をしているのは、それが、「民主主義という概念」といえるようなまとまりのある知識の体系とは言えないように思われるからである。ただヴィゴツキーがいう「生活的概念」というような位置づけはできるかもしれない。その場合、生活的概念である「民主主義」ということばが使用されているからこそ、学ぶきっかけさえあれば、科学的概念としての「民主主義」に転換することができる。そのきっかけをどこに見出すのかということも、本論の問題意識のひとつである。

³ 中村（新井）清二「闘技的な公共圏を基礎にした民主的集団形成の方法について—シャンタル・ムフの民主主義思想を手がかりに」日本生活指導学会『生活指導研究』NO.30、2013年、p.130。

⁴ 中村（新井）、同上論文、pp.130-131。

⁵ ジョン・キーン（森本醇訳）『デモクラシーの生と死』みすず書房、2013年、pp.8-9。

⁶ 折出健二「教育実践としての特別活動」『教師教育テキストシリーズ 特別活動』学文社、2008年。

⁷ 文部科学省『小学校学習指導要領解説特別活動編』2008年。

⁸ 文部科学省『中学校学習指導要領解説特別活動編』2008年。

⁹ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説特別活動編』2009年。

¹⁰ 杉田洋『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化社、2009年、p.133。

¹¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説特別活動編』2008年、p.42。

¹² 筆者が担当する講義「生徒指導論」における学生の講義へのコメントからの引用。

¹³ 杉田洋『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化社、2009年、p.133。

¹⁴ 多くの大学生が自分の経験をふり返って、生徒会活動などで挫折感を味わったこと、また高等学校等での自治活動が主権者意識を育むという趣旨の主張は、以下の論文にも記されている（宮下与兵衛「18歳選挙権と政治教育をめぐって」民主教育研究所『人間と教育』88号、2015年12月）。

¹⁵ 文部科学省『生徒指導提要』2010年、p.193。

¹⁶ 文部科学省、同上書、p.193。

¹⁷ 文部科学省、同上書、p.192。

¹⁸ 日本弁護士連合会『子どもの権利条約に基づく第3回日本政府報告及び武力紛争における子ども・子ども売買各選択議定書第1回政府報告に関する日本弁護士連合会の報告書』2009年7月、p.33。

¹⁹ 折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年、p.37。

²⁰ 同上。

²¹ 長谷部恭男『憲法と平和を問い直す』ちくま新書、2004年、pp.20-28。

²² ボルダの研究の概要については、以下の文献を参照した。

坂井豊貴『社会的選択理論への招待—投票と多数決の科学』日本評論社、2013年、pp.5-13。

²³コンドルセの研究の概要については、坂井、同上書、pp.15-29を参照した。ただし、コンドルセの論文題目の訳は、安藤隆穂によるものを使用した（安藤隆穂『フランス自由主義の成立—公共圏の思想史』名古屋大学出版会、2007、p.91）。

²⁴坂井豊貴『社会的選択理論への招待—投票と多数決の科学』日本評論社、2013年、p.21。

²⁵坂井、同上書、p.21。

²⁶坂井、同上書、p.15。

²⁷長谷部、前掲書、p.31。

²⁸安藤隆穂『フランス自由主義の成立—公共圏の思想史』名古屋大学出版会、2007、p.131-133。

²⁹ルソー『社会契約論』（中山元訳）光文社、2008年、p.18。

³⁰ここでいう「協約」とは、最初の全員一致での決定ということを指している。

³¹川合清隆「ルソー 人民主権と討議デモクラシー」、三浦信孝編『自由論の討議空間—フランス・リベラリズムの系譜』勁草書房、2010年、pp.69-70。

³²全生研常任委員会編『新版学級集団づくり入門小学校』明治図書、1990年、pp.124-126。

³³長谷部、前掲書、p.26。

³⁴長谷部、前掲書、p.61。

³⁵ガート・ビースタ（上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二 [訳]）『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房、2014年。

³⁶ガート・ビースタ、同上書、pp.28-29。

³⁷ガート・ビースタ、同上書、pp.3-4。