

ラディカル・デモクラシーからみた論争問題学習の意義

ーJ.ランシエールにおけるディセンサスの政治性に着目してー

基礎教育学コース	村 松 灯
東京大学大学総合教育研究センター	田 中 智 輝
お茶の水女子大学附属小学校	岩 坂 尚 史

The Significance of Controversial Issues in Citizenship Education from the Viewpoint of Radical Democracy:
Focusing on J. Rancière's Idea of "Dissensus"

Tomo MURAMATSU, Tomoki TANAKA, Naofumi IWASAKA

The purpose of this article is to argue for the importance of dealing with controversial issues in citizenship education. This develops through examining the thoughts of Jacques Rancière's, one of the most famous radical democrats, focusing especially on his idea of "Dissensus."

On controversial issues in citizenship education, there have been a number of studies in Japan since 1960's, and many of those have agreed to think it helpful for development of student's political literacy to recognize controversial issues or to try to reach an agreement on them. These arguments tend to implicitly assume that we should and are able to reach a reasonable consensus on each of the issues.

Nowadays, however, radical democrats criticize such assumption because consensus in fact inevitably hides decisive differences among people, and they also argue that it is the very impossibility of reaching consensus on controversial issues that constitutes politics fundamentally.

This article redefines the controversial issues referring to an important radical democracy theory, namely Rancière's. First of all, we try to make it clear what Rancière means by "dissensus." Then, we examine a social studies' class in Ochanomizu Elementary School, in which "dissensus" seemed to occur. Lastly, we explore how the idea of "dissensus" can change existing views on citizenship education, and hence on politics.

目 次

はじめに

1. 「政治」の終焉としてのコンセンサス
2. ディセンサスの政治性
3. 論争問題学習におけるディセンサスの契機
 - A. 単元「日本の自動車工業と米づくりとTPP」
 - B. 境界の問い直しー所与の対立図式をこえてー
 - C. 教師はディセンサスにどのように応答するのか

おわりに

はじめに

本稿の目的は、フランスの政治哲学者ジャック・ランシエール (Jacques Rancière, 1940-) の「ディセンサ

ス (dissensus)」概念に着目して、論争問題学習の政治教育的意義を明らかにすることである。

論争問題学習については、日本ではアメリカの社会科で使用されてきた Controversial Issues の訳語として「論争問題」の語が紹介されて以降¹⁾、主に社会科教育研究において多くの研究が蓄積されてきた [西村 2012:200]²⁾。その動向と課題を論じた溝口によれば、日本における論争問題学習に関する研究関心は、論争を「理解する (Understanding)」ことと「行う (Doing)」こと、論争の「内容 (Content)」と「形式 (Formula)」という二つの座標軸を交差させることで、四つの類型に分類することができるという [溝口 2015:71] (図 1 参照)。

ここで着目したいのは、「理解する」ことと「行う」

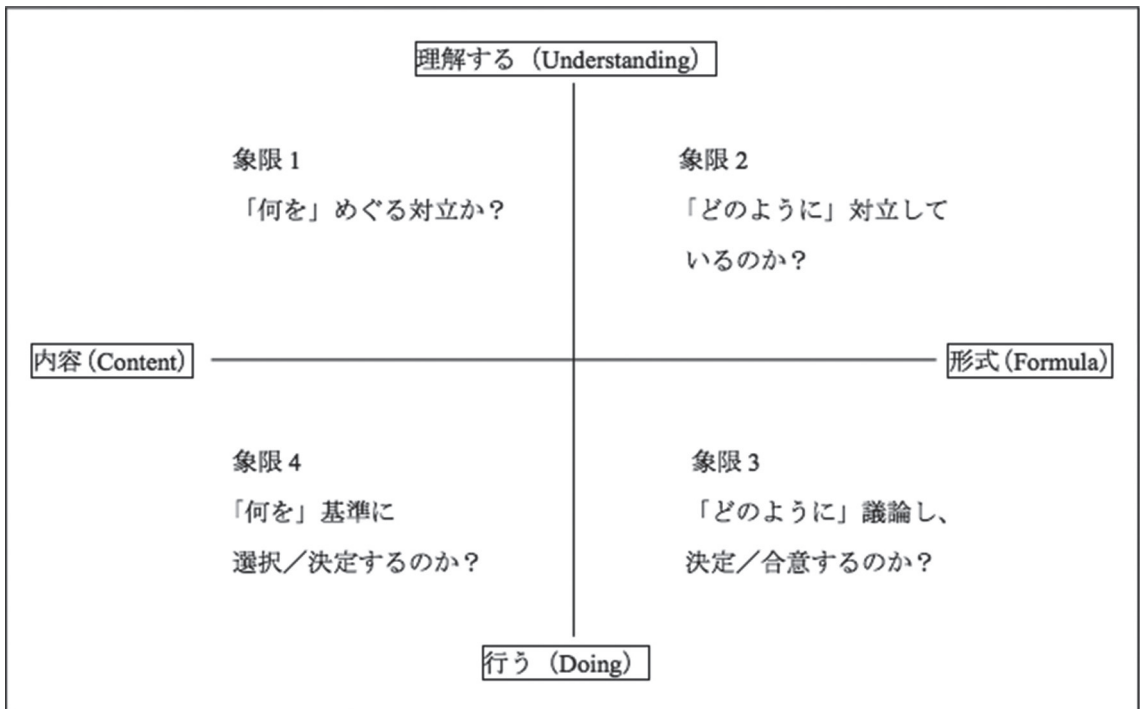


図1 論争問題学習に関する研究関心の相関図（溝口 [2015: 71] をもとに作成）

ことという前者の座標軸による分類である³⁾。まず、「理解する」ことを重視する類型（象限1および2）では、論争問題を扱うことの意義が、社会事象に関する認識を高めるという目的との関係から論じられている。象限1では「社会を編成する多様な原理の存在と原理間の緊張」を把握させるための手段として、象限2では論争をコミュニケーションの問題と捉え、論争を構成する諸主張を議論の形式の観点から理解させるための手段として、それぞれ論争問題が対象化されている [溝口2015:72]。また、「行う」ことを重視する類型（象限3と4）では、論争を遂行することそれ自体の重要性から論争問題学習の意義が論じられるとともに、それが合理的な意思決定や合意形成（集団的意思決定）とセットで位置づけられているという点である⁴⁾。これらの研究は、意思決定ないし合意形成の方法と基準のどちらに強調点を置くかで異なるものの [溝口2015: 74]、ともにコンセンサスが必要であり可能であることを前提している。言い換えれば、合意形成の活動に政治的コミュニケーションの核心を見出し、論争はまさに政治を通して消去されるべきものと理解する点で共通するのである⁵⁾。

以上の点を要約すると、これまでの社会科教育研究

では、政治教育において論争問題を扱うことは、手段的な価値を有するものとして重視されるか（「理解する」ことを重視する類型）、論争することとコンセンサスを形成することをほぼ同義のものと理解したうえで、児童および生徒が実際に論争することの意義が論じられてきたといえよう（「行う」ことを重視する類型）。

しかし近年、こうした理解とは異なる観点から、論争問題を扱うことの政治教育的意義を論じる研究や実践が見られるようになってきた [小玉 2016] [小玉 2015] [岩坂 2015] [岩坂 2014] [岡田 2016] [佐藤 2016] [村松・田中 2014] [吉永 2014]⁶⁾。これらの研究は政治学における新たな動向、すなわち、ラディカル・デモクラシーの議論を背景に展開されている。ラディカル・デモクラシーの政治観では、論争は政治を通して消去されるべきものなどではなく、反対に、絶えざる論争とそこにおける諸価値観の合意不可能性こそが、政治を構成する根本的要素であると捉える。こうした立場にたてば、社会科教育において論争問題を扱うことは、社会認識を高めるための手段的な価値を有するにとどまらない。また、それは合意形成に向けた政治的コミュニケーションの出発点なのでもな

い。そうではなく、論争はそれ自体としてすでに「政治」なのである。

しかし、現在の社会科教育において、ラディカル・デモクラシーの議論は紹介および導入の端緒についたばかりであり、この政治観が論争問題学習にどのような見方を新たにもたらすか、また、そうした見方によって論争問題学習の意義はどのように捉え直されるかの内実については十分に論じられていない。そこで本稿では、ラディカル・デモクラシー論者の一人であるランシエールに着目し⁷⁾、彼の政治観を明らかにしたうえで（第1章、第2章）、得られた知見をもとに、シティズンシップ教育の先進校であるお茶の水女子大学附属小学校での授業実践を検討する（第3章）。以上の検討を通して、これまでとは異なる論争問題学習のあり方とその政治教育的意義を論じることとしたい。

1. 「政治」の終焉としてのコンセンサス

〈政治〉という語から、私たちはどのような活動を思い浮かべるだろうか。一般的な政治のイメージの一つに、市民的資質を備えた政治的主体（諸個人や諸集団）が、理性的な討論を通じて異なる利害や価値観を調停し、何らかのコンセンサスを形成する活動、というものが挙げられよう。「はじめに」でも触れたとおり、これはこれまでの社会科教育研究において広く共有されてきた政治観でもある。この見方に従えば、政治的コミュニケーションの核心は、異なる利害や価値観の合理的な調停にあり、コンセンサスはまさに政治の〈成果〉として捉えられる。

しかし、ランシエールの政治観は、こうした一般的な政治のイメージと真っ向から対立する。彼によれば、「コンセンサスは、政治の終焉である」[thèses: 252=32]。ここで「政治の終焉」というのは、コンセンサスを形成するという目的を達することによって、政治的コミュニケーションの過程が終点に至るという意味ではない。そうではなく、コンセンサスは「政治」を隠蔽し、その可能性を根底から否定したあとに成り立つという意味で、それは「政治の終焉」なのである。しかし、ランシエールにおいて、コンセンサスがこのように否定的に論じられるのはなぜなのか。本章では、ランシエールが批判する「コンセンサス」の論理がどのようなものなのか、彼自身の記述をもとに検討する⁸⁾。

彼は、コンセンサスという語は「共同体に共通するものの象徴的構造化」[デモクラシー：28]を意味す

るという。ランシエールによれば、諸個人や諸集団のあいだの利害は、「客観化可能な共通利害が求めることに応じて、対立しあったり交渉可能になったり」する[デモクラシー：28]。利害が対立したり一致したりするということが起こりうるのは、少なくとも「何をめぐる利害を調停しなければならないのか」については共有されているときであり、合意形成の過程が「政治的コミュニケーション」の名にふさわしいものと見なされるのは、そこで共有されている「何」が共同体全体に関わる「共通利害」である場合である。ランシエールは、コンセンサスの論理においては、専門家と国家によって唯一正当なものと見なされた社会の現実に関する知が、こうした「論議可能で交渉可能なものを定める境界の明証性」を前もって規定しているのだという[デモクラシー：28]。つまり、彼によれば、合意形成と政治が同一視されるところでは、実際には交渉可能なものと交渉不可能なもの、政治にふさわしいものとそうでないものを区別する特定の枠組みがすでに自明のものとして前提されているのである。そうである以上、合意形成の過程において意見や利害がいかに激しく衝突しようとも、それは特定の枠組みの内部での衝突にすぎないのであって、この枠組みが規定している境界—政治化可能なものとそうでないもの—をより強固にすることになる。

「何が政治の名にふさわしいか」を定める境界は、論議や交渉の対象となるべき問題は何かということだけでなく、そうした論議や交渉に、つまり政治と同一視された合意形成の過程に、参与できるのは誰かということも同時に定めている。それはこうした枠組みの妥当性を理解できる者であり、専門家と国家によって正当なものと見なされた社会の現実に関する知、つまり「共同体の利害や共同体が置かれている世界の状態」[デモクラシー：28]に関する知に基づいて、〈論理的〉に意見を述べることでできる者である。つまり、コンセンサスの論理においては、〈正確〉なデータに基づかない意見や、〈論理的〉でない推論によって導かれた意見、〈理性的〉でない話し方によって述べられた意見は、政治的コミュニケーションに不適格なものとしてあらかじめ排除され、反対にこうした「能力」を有した者のみが「政治的主体」と見なされるのである。

というのも、この論理は、政治的共同体には「言語的な基盤」があり、「ある特定のあり方の言語の合理性、あるいは人間の本質によって人間性、言語能力、政治的能力を同一視することができるという考え方」

に依拠しているからだ、とランシエールはいう〔デモクラシー：29〕⁹⁾。彼によれば、こうした「人間性と言語能力と政治的能力のあいだの関係についての核となる理論的定式化」は、アリストテレスによる二つの有名な定式（『政治学』）にまで遡ることができる〔デモクラシー：29〕。

一つ目の定式は「人間という動物の政治的本性の根拠を、言語をもっていることに置く」くものであり〔デモクラシー：29〕、二つ目の定式は「政治的主体、つまり市民を命令することと命令されることに与る（avoir part）主体として規定」する〔デモクラシー：30〕。後者の規定、つまり、市民とは統治し、同時に統治される者であるという規定は、一見すると矛盾する言明のように思われる。しかし、政治哲学の伝統は、これを状態についてではなく能力についての言明として理解したうえで「与る」とは統治者と被統治者の立場に同時にあるということではなく、二つの立場を等しく占める能力を有するという意味である―、それをアリストテレスの一つ目の規定である「言語」の能力から説明してきた。なぜなら、「言語行為は、受信者においても対称的な能力を想定しなければ意味をも」たないからである〔デモクラシー：30〕。私たちがひとに何かを話しかけるという行為が意味をもつのは、相手にも私と同じように言葉を理解する能力があり、したがって私の話を聞いている相手もまた、私に話しかけることができる存在である場合のみである。つまり、言語交換においては受信者と発信者が対称的な立場にあるのであり、ここに〈統治することと統治されることに等しく与る〉という事態が言語交換モデルによってのみ理解できるとされる理由がある。こうして、「ある言表の意味を理解する、平等な話者の共同体に参与する、政治的共同体に参与する、という三つの事象の間」で、直線的な演繹が完成する〔デモクラシー：30〕。

つまり、コンセンサスの論理は、等しく言語を有する存在であるという、人間に「共通の本質」〔デモクラシー：29〕ないし「能力」から、政治的主体の名にふさわしい者は誰であるかを定め、同様に、客観化の機能を有する言語によって、政治にふさわしい対象は何なのかに関する枠組みを正当化しているのである。言い換えれば、コンセンサスの論理において〈政治〉と見なされるものは、実際には政治的主体や政治の名にふさわしいものが何であるかを定める特定の枠組み―それは当然、そうした枠組みの外部にあるものの排除を含意する―を前提したうえでのコミュニケーション

に他ならない。

2. ディセンサスの政治性

しかし、ランシエールは、こうしたコンセンサスの政治観はそれを支える推論の出発点においてすでに間違いを犯していると言う。というのも、人間＝「言語を有する存在」という規定がすでにつまずきの石になっているのである。なぜならば、かかる規定においては、「そもそも言語を有する存在（人間）とみなされているのは誰なのか」という問いが隠蔽されているからである。ランシエールによれば、この問いこそ真に「政治」的な問いである。政治的共同体において見られ聞かれるべき者とそうでない者を隔てている境界線は、「人間の言葉」と単なる「動物のうめき声」との境界線であり、それは「市民」と「非市民」を分かつ境界線でもある。ランシエールがコンセンサスの論理を批判するのは、それがこの境界線を自明のものとするとともに、それを固定化するものだからである。

コンセンサスの論理の擁護者は、政治的共同体の成員（市民）となるためには、合理的で相互的なコミュニケーションをなす「能力」が必要であると考えよう。しかし、ランシエールによればそうした考えは事態を逆に取り違えることによって生じるものであるという。つまり実際には、何らかの特定の「能力」を持つ者が「市民」なのではなく、「市民」とみなされる者に共通して備わっている特性が「能力」として同定されているにすぎないというのが、ランシエールの見方である。こうした見方に立てば、「能力」から政治的主体（市民）が直接的に演繹されるのではなく、「能力」そのものがつねに係争的（litigieux）なのであり、有能な者と無能な者との境界をめぐる係争において「政治」は顕在化するのである。そして、こうした係争をランシエールは「ディセンサス」と呼ぶ。

ディセンサス（dissensus、非-合意）とはランシエールによる造語で、以上の議論からも明らかのように、コンセンサス（consensus、合意）との対置を含意するものとして用いられている。ただし、両者の「対置」はコンセンサスの程度や段階によって線引きされるようなものではない。両者の対置はそうした水平的な差異において捉えられるものではなく、位相を異にするという意味で垂直的な差異として捉えられるものである。というのも、コンセンサスが「言葉」を話す者同士の平等で相互的なコミュニケーションの位相を問題にするのに対し、ディセンサスは誰の「声」が「言葉」

として聞かれるのかを規定している「感性的なもの」の位相を問題としているのである。

ところで、ここで言われる「感性的なもの」の位相とはどのようなものであろうか。それは、論理的に言語化される以前にあって、感知可能なものと感知不可能なもの一見られ聞かれるものと見られ聞かれないもの一の布置を定めている知覚の位相である。こうした「感性的なものの布置」、すなわち知覚形式の配置に従って、「何らかの立場が目に見えるものとなり、言説が聞き取れるものとなり、能力や無能力が明白なものとなる」[デモクラシー：31]のである。「感性的なものの布置」によって、あらかじめ議論の参加者と非参加者の線引きがなされているといことを象徴する事例として次のような出来事が挙げられるだろう。それは、2012年に「脱原発」を求めて首相官邸前でなされた抗議行動でのことである。2012年6月30日付けの新聞によれば、官邸から隣の公邸に移動する際にこの抗議行動の声を耳にした、野田首相（当時）は声の方向に顔を向け、傍らの警護の警察官に「大きな音だね」と話しかけたものの、普段通り立ち止らずに公邸に入ったという¹⁰⁾。「大きな音だね」という発言が端的に示しているように、抗議の「声」は言説としての意味をなさない「音」として処理されている。このように、何が応答すべき「言葉」であり、誰が議論すべき相手（市民）であるのかは、実はその議論の以前に、「感性的なもの」の位相において規定されているのである。

ただし、「感性的なものの布置」は一つの普遍的な形式に収斂されるものではない。「感性的なものの布置」には複数の形式があり、どのような布置をとるかによって、何が感知可能であるかは変容する。そして、ディセンサスは、所与のものとは異なる「感性的なものの布置」を顕在化させるのである。このように、ディセンサスは「感性的なものの布置」の別様のあり方を提起することで、コンセンサスの共同体への根本的な問い直しを迫る。ランシエールがディセンサスに固有の政治性を見出すのは、それが「感性的なものの布置」に変容を迫ることで、所与のコンセンサスの共同体においては見られ聞かれることのなかったものを見られ聞かれるようにする点にある。

つまりこの政治は、見られなかったものを見られるようにし、ノイズとしか聞き取れなかったものを言葉として聞き取らせ、個別的な快と苦痛の表現としてしか表せなかったものを共通の善悪の感覚として表示させることにあったのである。

[thèses: 244=30]

このように、ディセンサスは、コンセンサスが依拠している認識と論理の枠組みをその基底—すなわち感性的なものの位相—から問い直すものである。しかしながら、ディセンサスがいかに根本的な問い直しの契機を含んでいようと、そうした係争がコンセンサスの共同体に聞き入れられるのは容易なことではない。なぜならば、ディセンサスはその「感性的なものの布置」を既存の共同体とは共有していないため、既存の共同体の側からみれば、筋道の通らない訴え、あるいは「無理解 (méconnaissance)」や「誤解 (malentendu)」の結果として処理する方が「理に適っている」からである。ランシエールはこうした混同への注意を喚起し、両者を明確に区別している。

ランシエールによれば、「無理解」とは、たんなる無知、故意のごまかし、作為的な錯覚の結果として生じるものであり、「誤解」とは、言葉が不正確であるが故に生じるものであるが、両者はともにコンセンサスの過程においてのみ起こりうるものである [mésentente: 12=10]。なぜならば、無理解や誤解には、先んじてそうしたすれ違いを可能にするなんらかの「了解」が前提となっている点で、ディセンサスとは根本的に異なるからである。つまり、無理解であれ誤解であれ、それが生じるときには少なくとも発話者同士のコミュニケーションを成り立たせている認識や理解の枠組みは共有されているのである。そして、そうした「了解」のもとで、どちらがより正しいかが争われている場合にのみ、無理解や誤解は生じるのである。たとえるならば、そこでの衝突は、ある対象について白と黒のべている人と黒と述べている人との「対立」に類するものであるといえよう。少なくともそこでは、何が白であり、何が黒であるかは共有されており、その上で、ある対象が白か黒かが争点となっているのである。以上のように、無理解や誤解はあくまでも合意形成の過程において生じるものであり、そこでの「対立」は、議論のアリーナを共有しながら相対する位置をとる者同士の衝突として理解できる。

これに対して、ディセンサスはコンセンサスの共同体において共有されている「了解」それ自体に問い直しを迫るものである。ディセンサスは、「白と述べている人と、白と述べているはいるが少しも同じことを考えていない人とのあいだ、あるいは相手が白という名詞で同じことを述べているのにそれを少しも理解していない人とのあいだの衝突」 [mésentente: 12=9] とし

て捉えられる。つまり、ディセンサスにおいては、ある語（たとえば「白」）が何を意味しどのような対象を指すものであるかについての「了解」を欠いているにもかかわらず、なんらかの発話行為がなされているのである。こうした発話行為において争われているのは、そもそも「白」とは何であるかそれ自体なのであって、ある対象が「白であるか黒であるか」をめぐる正しい認識や理解ではない。ディセンサスは、より正確な認識や精緻な論理を用いて説得されれば解消されるというものではないのである。

以上のように、ランシエールは、合意形成の過程においては無理解や誤解として取り合ってはもらえない「声」にディセンサスの表明を聞き取っているのである。それはたとえば、デモに立つ人びとの「叫び」のなかに、あるいは教室における「つぶやき」や「おしゃべり」のなかに表明されるものであるかもしれない。このように、コンセンサスに向けたコミュニケーションとは原理の異なる、ディセンサスの表明の政治性に目を向けるならば、論争問題学習における子どもたちのさまざまな発話行為がもつ政治的意義もまた捉え直されることと思われる。次章では、お茶の水女子大学附属小学校で行われた論争問題学習の実践を見直すことで、そこに潜在するディセンサスの契機を探るとともに、論争的問題学習において開かれるラディカルな「政治」への可能性を示したい。

3. 論争問題学習におけるディセンサスの契機

A. 単元「日本の自動車工業と米づくりとTPP」

検討の対象とするのは、2014年に小学5年生の学級を対象に行った上記の単元である。日本の自動車工

業と米づくりの現状をふまえながら、TPP交渉を行うにあたってどんな問題点があるかを調べ、日本はどのような交渉を行っていけばよいかを学習材とした。この大きな論争問題を考えることで、子どもたち同士が議論をし、立場が異なれば、自分の利益と他者やみんなの利益は異なることがわかり、日本とアメリカはどうすれば折り合うことができるのか、その条件は何かなどを考えた。

TPP交渉は多国間での交渉だが、関税などが関わる物品市場アクセスについては、基本的には二国間での交渉としている。単元においても、全ての国との交渉を考えることは、子どもたちにとって難しいと判断し、日本の自動車輸出の最大相手国であるアメリカとの交渉に限定し学習を進めてきた。学習の履歴は以下の表1の通りである。

なお、授業者は、この学習に関わる立場として、「日本政府の立場」「日本の自動車工業の立場」「日本の消費者の立場（クラスみんな）」「アメリカ政府の立場」「アメリカの自動車工業の立場」「アメリカの消費者の立場」と想定した。このように、日本の利益だけでなく、相手国の利益もふくめた議論がなされるように留意しつつ問題設定を行った。

しかし、単元の終末において、子どもたちが書いた意見文を集計すると、日本の立場から物事を見ている子どもが多く見られた。内訳を見てみると、日本車がアメリカに輸出される際の自動車の関税をなくすメリットについて言及しているのは31名中20名、日本の農家の立場から自分の意見を表明しているのは31名中18名いた。

一方で、学習の過程においては、アメリカの利益を配慮する意見も見受けられた。たとえば、1970年代以

表1：学習の履歴

時	主な学習活動
1～3	TPPとは何か、また、日本にとってどんなメリットがあるか自動車産業の観点から考えた。
4～6	過去に起きた日米間の自動車の貿易摩擦について新聞記事などを元に調べ、現地生産のメリットデメリットを考えた。
7～9	日本車に対するアメリカでの評価や、アメリカの自動車産業や販売店の主張、アメリカ政府の主張（日本に対する環境・安全基準緩和の訴え）を調べた。
10	日本での都道府県ごとの軽自動車所有率や軽自動車を利用されている方の思いを調べた。
11～12	今まで調べてきた事をもとに、「TPPに向けて日本はアメリカとどのような交渉を行えばよいか」という課題にたいして現時点での自分の考えを書き、主張しあった。
13～16	日米のコメを食べ比べたりしながら、コメにかけられている関税が下がればどうなるか、それに対する政府の対策（輸出増を目指したりなど、強い農業を目指す）について調べた。
17	「TPPに向けて日本はアメリカとどのような交渉を行えばよいか」という課題に対して意見文を書いた。

降、日本からの自動車の輸出量が増加したことに伴って、アメリカで大量の失業者が発生した事実に着目して、そうした事態が再び生じることを懸念する意見が出された。

先に述べたように、授業者は、TPPをめぐる日本とアメリカがどのように折り合っていけばよいかという問題を中心に授業を進めてきたが、単元の終末の意見文からは、結果的に、子どもたちはそれを日本の立場を中心として考えようとしていたことがうかがえる。一方で、学習の過程では、アメリカの立場を踏まえて思考する意見も見られた。しかしながら、いずれの場合も、授業者が当初設定した日本対アメリカという議論の枠組み内で、様々な立場を想定していたといえよう。

B. 境界の問い直し—所与の対立図式をこえて—

以上のように、子どもたちは概して、授業の当初の枠組みのなかで思考を深めていたと思われる。しかし、授業中の子どもたちの発言を分析してみると、本論文で提案している、そうした所与の枠組み自体が問い直されている様子が見受けられた。子どもたちが日本とアメリカという枠組みで考えている部分とあわせて、その場面を授業記録から取り上げて見る（表2）。

場面①は、アメリカの立場を踏まえずに日本の立場から思考・発言し、アメリカを非難しているようにもとれる。場面②のC児の発言は、アメリカの立場を意識した発言である。「また関税がかけられてしまう」と懸念をしているところからは、依然として日本の立場で考えているようにも見えるが、相手の立場にたっている瞬間と捉えることができる。①と②を比べると、議論の幅が広がっているが、「何をめぐる利害を調停しなければならぬのか」といった日本とアメリカという特定の枠組みの中で議論している。

しかしながら、場面③においては、このような対立図式を必ずしも共有しない意見が見られる。それは、「…アメリカに日本の技術を買ったら良いと思います。」というD児の発言からはじまる。この発言に対して、クラスの子どもたちは口々に「また、それ～？それはもういいよ。絶対だめ。」として取り合わない態度を示していた。ランシエールの言葉を借りるならば、D児の声は「言葉」として了解されていないということが出来るだろう。この場面において、D児が考える貿易（TPPに参加）をすることによる「利益」と、他の子どもたちが日本対アメリカという図式のもとで想定している「利益」に違いがあり、お互いに理解し合えない状況になっている。すなわち、D児はここで、

表2：象徴的な場面

<p>(場面①)</p> <p>A児：日本の車は燃費がいいからガソリンを使う量も少ない。ガソリンは石油からできているけど、最近石油がだんだん無くなってきているから、ガソリンを少しでも減らせたら長持ちする。</p> <p>T：アメリカ車はエンジンが大きいので、ガソリンをよく使うからですね。逆に日本は燃費の良い車に関しては税金を下げている。アメリカは、その規準も下げると主張しているのですね。</p> <p>B児：アメリカの話ばかり聞いてられない。</p>
<p>(場面②)</p> <p>C児：（日本からアメリカへ自動車を輸出するときの）関税を無くした方がよいていばいいけれど、1980年の資料で、日本車が輸出しすぎて、車が売れすぎて、アメリカの車が売れなくなって失業者が増えたというのがあったから、もし関税をなくしてたくさん輸出したらまたこういうことがあるかもしれない。</p> <p>T：ちなみに1980年は自動車が世界一になった年でした。じゃあ、相手国の事を考えればやめた方がいいじゃん。</p> <p>児童：でも…（子どもたちが口々につぶやく）</p>
<p>(場面③)</p> <p>D児：アメリカにけちけちしないで、アメリカに日本の技術を買ったら良いと思います。</p> <p>児童：また、それ～？それはもういいよ。絶対だめ。（子どもたちが口々に発言する。）</p> <p>E児：最後まで聞こうよ。</p> <p>D児：アメリカはそれで技術を覚えて、その技術をもとにして排気ガスが少ない自動車をつくる。それを超えようとして日本がいい車を作ろうとする。お互いが競争し合って最終的にはいい車ができてくるんじゃないか。</p> <p>F児：最終的には何年くらいになるんですか。</p> <p>G児：アメリカに教えたとして、それがもし世界中に知れ渡ったら、その技術を教えてください、大金を払いますから、みたいになって、それを売ったとしても、そのときにはお金が入ってやった一みたいになるけど、そのあとに技術を得た国が日本の技術に達してくる可能性もある。</p> <p>T：それが競争ってことなんじゃないですか。</p> <p>H児：競争してしまうとそのことで、日本が損をしてしまうことにつながる。</p>

貿易によってもたらされる利益は直接的な経済的利益ではなく、文化や技術の交流という利益として提示しているように思われるのである。TPP交渉をめぐるクラス全体の議論では、アメリカの立場を勘案しながらいかに日本の利益を守っていくかが問題となっているが、D児による「お互いが競争しあって最終的にはいい車ができるのではないか」という発言からは、利害を争い合う日本対アメリカという図式を越えようとする意図を垣間見ることができる。このように捉えると、D児の発言には、「彼らアメリカ」と「われわれ日本」の利害の調停ではない、あらたな図式を提起する可能性が含まれている。

C. 教師はディセンサスにどのように応答するのか

しかし、D児のような発言は、これまでの論争問題学習の実践一般においては、コンセンサスに向けたコミュニケーションを中断ないし停滞させるものとして、あるいは、議論の前提や枠組みを理解できていないものとして見なされてきたのではないか。実際、今回検討した実践においても、授業者はD児の発言を大きく取り上げず、深入りしていない。その結果、この発言は日本対アメリカという対立図式のなかで引き取られることになった。しかし本稿での検討をふまえると、D児の発言はディセンサスとしての意義を有するものとして捉え直すことができる。こうした見方に立てば、D児の発言を深め、それに応じて柔軟に当初の枠組みを構成し直し、子どもたちと多様な枠組みのものと理解を深めることもできたのではないだろうか。

ただし、本稿でも論じたように、私たちはさしあたり特定の枠組みでしか問題を捉えることができない一方で、ディセンサスは所与の枠組みでは見えないもの、聞こえないものを見られ聞かれるようにする試みであった。そうであるならば、授業者がディセンサスに応答することはその性質上困難であると言わざるをえない。したがって、論争問題学習において生じるディセンサスに教師はいかに応答しうるのが課題となる。ディセンサスに応答するということは、教師自身の授業の枠組みも問い直されることを意味する。今後は、このような困難さを引き受けつつ、いかに子どもとともに、いまだ見られ聞かれぬものと出会っていけるのが問われるだろう。

おわりに

本稿の検討を通じて、論争問題を授業で扱うことの政治教育的意義として新たに提示されたことは、以下の二点である。

第一に、論争問題学習の実践において、理解の不十分さや誤解として等閑視されてきた意見や異論にこそ、ディセンサスの可能性が含まれていることが明らかになった。理性的な議論を通じて合意形成をおこなうことが政治であるという前提に立つならば、根拠が不明瞭であったり、前後の議論との整合性を欠いたりする発言は、政治的なコミュニケーションにはそぐわないものとして軽視されてしかるべきかもしれない。しかし、本稿の検討から明らかになったように、ともすれば合意形成を中断、あるいは後退させかねない発言にこそ、ディセンサスの可能性が見出されるのである。論争問題学習の実践を振り返るならば、議論の構図のなかのどこに立場を取っているのか分からない発言や、議論の前提を共有していない発言、あるいは「つぶやき」や「言い淀み」のなかにディセンサスが看取される。以上のように本稿の検討は、いまだ「言葉」としては聞かれていない「声」に潜在する政治性への視角を提供するものであると言えよう。

第二に、論争問題学習は、議論を構成している認識や理解の枠組みへの問い直しを可能にするという点で、それ自体政治的实践の萌芽を含むものであることが示唆された。このような示唆をふまえると、論争問題学習には、社会事象をよりよく理解するための手段としての有効性や、意思決定ないし合意形成への寄与にとどまらない意義が含まれていることが明らかになるだろう。すなわち、論争においてそれが所与としていた理解や認識の枠組みそれ自体が問い直されることまでを論争問題学習の射程に加えるならば、論争問題学習はこれまで見られ聞かれることのなかったものを新たに論争の布置のなかに数え入れるという政治的实践への回路を開くものとなろう。このように、ディセンサスの政治性という観点を導入することによって、論争問題学習はそれ自体がひとつの政治的实践の側面を有するという点に、新たな政治教育的意義を見出すことができる。

しかしながら、課題も残された。それは、授業者の立場から見ると、ディセンサスと合意形成の過程で生じる「無理解」や「誤解」との違いが極めて曖昧であることに関わる。ディセンサスは、授業者があらかじめ想定していた問題の構成を超えて、その枠組み自体

に対して異議を申し立てるものである。このために、ある発言が、さしあたり共有されている議論の枠組みの内部で生じている「無理解」や「誤解」であるのか、それとも枠組み自体を問い直すようなディセンサスであるのかをただちに見分けることは困難である。したがって、授業者がいかにしてディセンサスに応答するのかについての検討が今後の課題となる。換言すれば、授業という企図された試みのなかで、その企図を超えて生じるディセンサスに教師はいかに応答するのかが新たな問いとなろう。それは、論争問題学習をより豊かな政治的実践へと開いていく試みの一端をなすものと思われる。これがわれわれに残された課題である。

注

- 1) アメリカでは、1960年代の社会科カリキュラム開発運動で、論争問題を学習課題として扱う社会科が登場した〔西村2012:200〕。
- 2) 以上のような導入の経緯から、社会科教育では、主にアメリカでの議論をもとに論争問題学習の研究が進められてきた。しかし、近年では、とりわけシティズンシップ教育への問題関心から、イングランドの中等教育段階における科目「シティズンシップ」必修化に多大な影響を与えたバーナード・クリックをはじめ、イギリスにおける議論も検討されている。論争問題学習に関するイギリスでの議論の動向を整理したものとして、志田らの研究〔志田ほか2014〕や村松らの研究〔村松ほか2013〕がある。
- 3) 溝口自身も、象限1と2、象限3と4をそれぞれまとめて整理しており、「理解する」と「行う」という分類をより重視しているように思われる。
- 4) このことは「論争問題学習研究」を抽出する際の溝口の基準にも表れている。溝口は「論争問題学習」の定義について学会の公式見解があるわけではないといううえで〔溝口2015: 67〕、抽出基準のひとつとして「論文題目に「意思決定」「合理的意思決定」「社会的意思決定」「合意形成」などの語を用い、論争に対する個人や集団のレベルでの「意思決定」学習について研究しているもの」を挙げる〔溝口2015:68〕。その理由は以下のように説明されている。日本においては、「1980年代前後に、アメリカの論争問題学習論に学んだ…研究者が独自の社会科教育論を提唱するにあたり、多くが「合理的意思（意志）決定力の育成」の必要性を論じ、その育成手段として、「教材としての論争問題学習」を位置づけたことから、より一層の定着を見るようになった。従って、わが国の研究史においては、「意思決定」の語が「論争問題学習」とセットで論じられ、普及してきた経緯がある。さらに、意思決定力の育成は、その後、社会的な合意形成の観点から、より発展的に論じられてきている」〔溝口2015: 68〕。
- 5) この立場は、「熟議民主主義（deliberative democracy）」の考え方と親和的であるといえよう。熟議民主主義は、「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〕である。合意形成を重視する論争問題学習研究と熟議民

主主義論との親和性は、吉村による以下のような議論に端的に示されているように思われる。「このような価値観形成を可能にするための方策は、大きく二つある。一つは、価値観形成の過程を、民主主義原理に則った価値観の調整過程として保証することである。価値観の調整は、対等な立場を前提とした間主観的な対話を行う議論という形で行われ…。それぞれの主張に関する理解が深まり、受容可能な批判の受け入れを通じて個々の主張が変革され、合意できる点が見出されてくることになる。…もう一つの方策は、社会的問題の自己内在化および、問題の反省的追求である。…したがって、価値観の対立を含む社会的論争問題を授業に取り上げ、子どもが…問題に関する十分な認識を行う段階を設ける。そして、民主主義原理に基づいた相互批判と相互調整を行う議論の過程を合意形成過程として授業を構成し、可能な範囲で合意を形成することで公共的価値の創出をめざす」〔吉村 2003: 43, 下線引用者〕。ここでは、(1)自由で平等な市民の間での理性的な対話、(2)開かれた討議における相互批判と相互調整（個人の「選好」の変容）、(3)1および2を通して形成されたコンセンサスによって創出される「共通善」の三点が示唆されている。熟議民主主義にも様々な理解がありうるが、田村によれば、「どのようにして熟議は共通善を実現するのか」をめぐる、「手続主義」的理解と「過程論的理解」の二つの立場に分けることができる〔田村 2008: 32〕。前者は、熟議が成立するために達成されるべき諸条件（自由、平等、理由づけなど）を確定することによって、共通善に向けた議論を保障しようとする立場である〔田村 2008: 32-33〕。後者は、熟議の「過程」に焦点をあて、そこでの諸個人の選好の変容を重視する立場である〔田村 2008: 32〕。引用した吉村の議論は、この二つの考え方を同時に含んでいる。

- 6) 管見のかぎり、社会科教育研究において、本稿と同じようにラディカル・デモクラシーの政治観に着目した研究は、吉永潤による「ディベート学習論」のみである〔吉永 2014〕。吉永はシャンタル・ムフの議論に基づきつつ、勝敗を競うディベート学習の重要性を論じる。彼は、ムフの民主主義ビジョンである「根源的かつ多元的民主主義」の理念に着目し、「ムフは、民主主義にとって対立と争いこそが基本的に重要であり、そこにおける人々の社会についての意見や価値観は、対立や争いの論争的関係性によって形作られていくと考えている」と述べる〔吉永 2014: 4〕。吉永はさらに、政治を支配的な「ヘゲモニー」（政治権力）をめぐる「陣地戦」と捉えるムフの政治観を検討し、そこでは「いかなる合意も特定のヘゲモニーの暫定的な支配的地位の獲得であるか、ヘゲモニー間の「陣地戦」における一時的な休戦ラインにすぎない」と整理している〔吉永 2014: 6〕。本稿では、ラディカル・デモクラシーの政治観を社会科教育に導入するという点において吉永と問題関心を共有するが、ムフではなくランシエールに着目し（註7参照）、「政治」を論争と捉える彼の政治観をもとに「論争問題学習」の意義を考察する。
- 7) 本稿がラディカル・デモクラシー論者のなかでも特にランシエールに着目するのは、彼が（たとえばムフのように）最終的なコンセンサスの不可能性を主張するだけでなく、「誰が合意形成の場にいるのか」までも問い直し、その組み替えと新たな共同性の創出こそを「政治」と名指す点において、ラディカル・デモクラシーの問題関心を最も先鋭化させた論者の一人であると考えられるからである。また、紙幅の都合上本稿では検討できないが、

- ランシエールには教育論（『無知な教師』）もあり、彼を対象とすることで、教育（学）と政治（学）の関係に関する検討を含めた、幅広い考察が可能になると考えた。
- 8）以下では、「デモクラシー、ディセンサス、コミュニケーション」と題した講演を中心にランシエールの議論を検討していく。同講演は、2004年にランシエールが来日した際大阪大学において行われたものであり、その主題は「デモクラシー、コンセンサス、コミュニケーション言語のあいだの…支配的な関係 [これら三つの語の同一視：引用者註] を問い直すこと」であった [デモクラシー：29]。なお、原本となったフランス語原稿は未収のため、本稿においては邦訳のみを参照した。
- 9）ランシエールはここで、コンセンサスの哲学として「コミュニケーションの合理性という、ハーバーマスの考え方」「ジョン・ロールズの手続き理論による社会契約モデルの再論」「説明し議論する言語能力を授かった動物であるがゆえに人間を政治的動物と見なすアリストテレスの定義に頼ること」の三つを挙げている [デモクラシー：29]。
- 10）澄川拓也、多田晃子「反対の声 共鳴」『朝日新聞』2012年6月30日朝刊社会面p.39。なお、ランシエールの「政治」概念との関連において同記事に言及したものとして [有満 2012] がある。

引用文献

- ランシエールからの引用については、略号を用いる。また、訳出に際しては、邦訳を参照し、適宜改訳した。
- Rancière, Jacques., 1998. "Dix thèses sur la politique" in *Aux bords du politique*, La fabrique. [邦訳]「政治についての10のテーゼ」杉本隆久・松本潤一郎訳 2006.『VOL』第1号, pp.24-33. [thèses]
- Rancière, Jacques., 1995. *La Méésentente: Politique et philosophie*, Galilée. [邦訳]『不和あるいは了解なき了解』松葉洋一他訳 2005 インスクリプト. [méésentente]
- ジャック・ランシエール「デモクラシー、ディセンサス、コミュニケーション」松葉祥一・山尾智美訳 2004.『現代思想』第32巻4号, pp.28-41. [デモクラシー]
- 有満麻美子 2012.「ジャック・ランシエール『無知な教師』と分有／平等の哲学」『立教女学院短期大学紀要』第44号, pp.1-15.
- 岩坂尚史 2015.「政治的リテラシーを涵養する社会科学習—第5学年「ハッ場ダム」実践からの考察」お茶の水女子大学附属小学校『研究紀要』第22集, pp.1-18.
- 岩坂尚史 2014.「実践報告「政治的リテラシーを涵養する社会科学習—「多様な立場」の境界を探る」第14回価値判断力・意思決定力を育成する社会科授業研究会, 2014年10月18日（於：西南学院小学校）, 当日配布資料.
- 岡田泰孝 2016.「第6学年「社会」学習指導案」お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水児童教育研究会『第78回教育実践指導研究会発表要項』p.83, 124.
- 小玉重夫『教育政治学を拓く』勁草書房 2016.
- 小玉重夫 2015.「日本における政治教育・市民教育の現状と課題」『政治思想研究』第15号, pp.81-96.
- 佐藤孔美 2016.「第3学年「社会」学習指導案」お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水児童教育研究会『第78回教育実践指導研

究会発表要項』p.96.

- 志田絵里子・山口恭平・宮地和樹・村松灯・田中智輝・鈴木康弘・永井領児 2014.「シティズンシップ教育における論争的問題の検討—目的・選択基準・方法・効果の観点から」『平成25年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』, pp.21-50.
- 田村哲樹『熟議の理由—民主主義の政治理論』勁草書房 2008.
- 西村公孝 2012.「論争問題」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, pp.200-201.
- 溝口和宏 2015.「わが国における「論争問題学習研究」の動向と課題」『シティズンシップ教育国際会議論文・発表資料集：シティズンシップ教育における論争問題学習の意義と役割の国際比較』, 科学研究費プロジェクト「多様性と民主主義を視点としたシティズンシップ教育の国際比較研究」（代表：池野範男）, 2015年4月18日発行, pp.67-77.
- 村松灯・児島博紀・山口恭平・土屋創・宮地和樹・志田絵里子・田中智代子 2013.「シティズンシップ教育における教化と教育の問題—現代イギリスにおけるモデル・カリキュラムに着目して—」『平成24年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』, pp.25-54.
- 村松灯・田中智輝 2014.「政治的リテラシーの重層性—J. ランシエールの「政治」と「ボリス」に着目して」日本教育学会第73回大会, 2014年8月23日（於九州大学）, 当日配布資料.
- 吉永潤 2014.「勝敗を競うディベート学習の社会科教育における意義—C. ムフのラディカル・デモクラシー論に基づいて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第123号, pp.1-12.
- 吉村功太郎 2003.「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号, pp.41-50.

（指導教員 小玉重夫教授）