

高大接続改革の教育政治学的意義

—探究学習における「知性の解放」に着目して—

基礎教育学コース 小 玉 重 夫
帝京大学理工学部 村 松 灯
山口大学教育学部 田 中 智 輝

Politics of Education on High School/University Articulation Reforms: Focusing on
“Intellectual Emancipation” in Inquiry-Based Learning

Shigeo KODAMA, Tomo MURAMATSU and Tomoki TANAKA

In recent years, high school/university articulation reforms progress rapidly in Japan. As part of this reforms, inquiry-based learning has been promoted in high schools. The purpose of this article is to examine its potentialities in politics of education, that is, how and to what extent the reforms encourage political subjectification of young people. In this paper, we examine two high school cases and point out the potential opportunities for political subjectification of high school students in inquiry-based learning. For this purpose, we refer to a political theory of Jacques Rancière, especially his concept “intellectual emancipation”.

目 次

はじめに

- 1 高大接続改革をめぐる議論にランシエールを導入する—トランジションからトランスフォーメーションへ
- 2 「知性の平等」とは何か
- 3 「知性の平等」を前提とした教育
- 4 探究学習における「知性の解放」の可能性
- 5 探究学習をめぐる教育政治学的課題

おわりに

はじめに

2016年に18歳選挙権が導入されて以降、高3生の投票率は相対的に高水準を維持しているのに対して、19歳は従来の20代の投票率の水準にまで戻ってしまった。このコントラストの一つの要因として、高校と大学との接続が主権者教育において全く機能していないという要因をあげることができる。たとえば、筆者の一人（小玉）が関わった文部科学省の主権者教育推進会議最終報告書では、「主権者教育をめぐることは、選挙権年齢の満18歳への引き下げがなされて以降、これまで行われた国政選挙では、18歳の投票率と高等

学校段階を終えた19歳、20歳の投票率が低下する結果となっている。ともすれば主権者教育の取組は高等学校までの教育を中心に行われがちであるが、大学段階においても、高大接続改革の趣旨を踏まえ、高等学校における探究的な学びを通じた主権者教育の成果をつなぎ、学生一人一人に主権者としての意識の涵養を図ることが求められる。」と、述べられている〔文部科学省 2021: 15〕。

上記でも指摘されているように、主権者教育や政治教育の推進にあたって、高大接続は重要な位置を占めている。そこで重要となってくるのが、近年の高大接続改革の動きである。すなわち、アクティブ・ラーニングを重視した学習指導要領の改訂、および、主権者教育を中心に担う新科目「公共」が設置されることとなり、加えて、2020年度からは大学入学共通テストが導入された。以上のような高大接続改革の背景には、高校が大学受験準備教育に特化し人材育成を企業社会に委ねてきた高度成長期型の学校教育のあり方を改革し、高等学校を市民形成の場へと転換させることをめざす流れが存在している〔小玉 2016〕。

以上の状況をふまえて、本稿では、高大接続改革にともなう知の構造転換と若者の政治的主体化との接合可能性を理論と実践の両面から検討し、教育政治学的

洞察の焦点とする。筆者の一人（小玉）はすでに、ジャック・ランシエールらの思想をふまえた知の構造転換について教育政治学的な視点からの考察を加えている [小玉 2019]。そこでの議論をふまつつ、本稿では、探究学習について実践を行っている高等学校におけるいくつかの実践的動向に着目しつつ、それがどのような点で知の構造転換の契機を含んでいるのかを、ランシエールらの思想をふまえて、教育政治学的な視点から明らかにしていきたい。

1 高大接続改革をめぐる議論にランシエールを導入する—トランジションからトランスフォーメーションへ

ランシエールはその著書『無知な教師』で、知識を有する者が知識を有さない者に対して「説明」をするという「説明体制」のもとでは、生徒の愚鈍化が進行するといひ、次のように述べる。

無能な者を無能な者として作り上げるのは説明家である。何かを誰かに説明するとは、まず第一にその人に向かって、あなたは自分ではそれを理解できないのだと示すことだ。説明は教育者の行為である以前に、教育学の神話、すなわち学識豊かな者と無知な者、成熟した者と未熟な者、有能な者と無能な者、知的な者とばかな者に分かれた世界という寓話である。……愚鈍化する者とは、生徒の頭に消化の悪い知識を詰め込む頭の鈍い旧来の教師でもなければ、自分の権力と社会秩序を守るために裏表のある真実を使い分ける邪悪な者でもない。それどころか、博識で教養があり、善意の者であればあるほど、一層愚鈍化する効力が強いのだ。[Rancière 1987:15-17=2011:10-12]

このように、ランシエールによれば愚鈍化する教師とは、「生徒の頭に消化の悪い知識を詰め込む頭の鈍い旧来の教師でもなければ、自分の権力と社会秩序を守るために裏表のある真実を使い分ける邪悪な者でもない。それどころか、博識で教養があり、善意の者であればあるほど、一層愚鈍化する効力が強いのだ。」という。これに対してランシエールは、19世紀初頭にルーヴェン大学でフランス語の教師をしていたジョゼフ・ジャコトの実践に注目し、ジャコトが愚鈍化に対抗して知性の解放を成し遂げることが出来た条件を、以下のように明らかにしようとする。

服従が一つの知性をもう一つの知性に結びつけるとき、それは愚鈍化になる。教えたり習得したりする行為には二つの意志と二つの知性がある。それらが一致していることを愚鈍化と呼ぶ。ジャコトが作った実験的状况においては、学生は一方で一つの意志、すなわちジャコトの意志に結びつけられ、他方で一つの知性、すなわち書物の知性に結びつけられており、意志と知性は完全に異なるものだった。二つの関係の違いが認知され維持されていること、意志が他の意志に従うときでも己自身にしか従わない知性の行為を、解放と呼ぶでしょう。[Rancière 1987:26=2011:19]

ランシエールによれば、「優れた」知性を持つ者が「劣った」知性を持つ者を支配するという構造そのものを変えていかなければいけないということになる。無知な教師がそれまでの教師と違うのは、教育をしている相手を知性が劣っている存在として見なすのではない教師、相手の知性を自分の知性によって支配するのではなく、相手の知性をその人自身の意志に従属させるような教師、「探究者をその人自身の道、その人がたった独りで弛まず探究し続ける道に引き留めておく者である」[Rancière 1987:58=2011:51] 点にある。このようなランシエールの知性の解放論は、ポスト・トゥルースの時代におけるポピュリズムと政治の関係を、反知性主義に陥らない仕方で再構築する上でもきわめて重要な論点を構成している [山本・小玉 2020]。高校生らの探究的活動が若者の政治参加と直結するのも、まさにこの点においてである。

このようなランシエールの議論をふまえて、以下では、知性の解放を若者の政治的主体化へと結実させるためにどのような課題が残されているのかを示すこととしたい。知の構造転換が高大接続改革の文脈で起きつつある以上、大学もまたこの転換の当事者である。その意味で、本稿は大学やアカデミズムの政治性を問い直すこともその射程に含むこととなるだろう。

その際本稿が注目するのは、田中・村松 (2021) でも強調されている、トランジションからトランスフォーメーションへ、という視点である。すなわち、従来の高大接続改革をめぐる議論においては、知を生産する場所としての大学と、知を伝達する場所としての高等学校が自明の存在としてあって、その間の移行(トランジション)をいかに果たすのか、という視点から議論が組み立てられる傾向が非常に強かった。これに対して、本稿が注目するのは、高大接続改革の

文脈で起きつつある知の構造転換が、大学＝知の生産の場、高校＝知の伝達の場という構造それ自体の変革＝トランスフォーメーションを含んでいるという点である。このような、トランジッションからトランスフォーメーションへ、という高大接続それ自体をめぐる枠組みの転換に注目することが、本稿のめざす教育政治学の課題である。

(小玉 重夫)

2 「知性の平等」とは何か

ランシエールによれば、「教育の論理」とは「愚鈍化の論理」に他ならない。「教育」はまさに「教える」という行為によって知性の不平等を、すなわち、教師の優れた知性と生徒の劣った知性との間に「根源的な隔たり」があることを、絶えず確認するのである[Rancière 2008:15=2013:14]。

これに対して、ジャコトの「解放の教育」は、知性の平等をその前提に置いている。

知性の解放は知性の平等の確認である。知性の平等とは、知性のあらゆる発現が同等の価値を持つということではなく、そのあらゆる発現において知性は自分自身に平等である〔常に一様である〕ということだ。底知れぬ溝によって隔てられているような二種類の知性があるわけではない。[Rancière 2008:15-16=2013:14]。

知性がどのように働くかということ、言いかえれば、知性の「発現」の仕方はさまざまである。知性の平等とは、そうしたさまざまな発現がすべて等価であるということではない。そうではなく、そうした発現の差異にもかかわらず知性そのものは同一であり、優れた知性と劣った知性という「二種類の知性があるわけではない」ということを意味しているのである。

ここで注意すべきなのは、知性の平等という前提は(知性の不平等という前提と同様に)「真理」ではなく、ひとつの仮定であり「臆見」にすぎないということである。しかも、この臆見が真理として証明されることはない、とランシエールは言う。

我々は知性をその作用によって知る。しかし、知性を分離し、測ったりすりすることはできない。ただこの臆見をもとにして発想した実験を重ねていくしかない。それでも、すべての知性は平等である、

とはいつまでたっても言えないだろう。／たしかにそのとおりだ。だが我々にとって問題なのは、すべての知性が平等だと証明することではない。この仮定に基づけば何ができるのかを見ることである。そしてそのためには、この臆見が可能であれば、すなわちどんな反証も証明されなければ、それでよいのだ。[Rancière 1987: 79=2011:68-69]

重要なのは、知性の平等を真理として証明することではなく(それは端的に不可能であろう)、知性は平等であるという仮定に基づいたとき何が可能になるのか、ということである。

現状の教育ないし社会は、知性の不平等という前提のうえに構成されている。だが、知性の不平等もひとつの臆見である以上、別の臆見に、すなわち、知性の平等という臆見に基づいた教育や社会も同様に可能であるはずだ。知性の不平等という前提から出発すれば、私たちはいたるところで知性の不平等を確認することになる。だが反対に、知性の平等という前提から出発すれば、私たちは無知な者のうちに優れた者と同じ知性が働いていることを確認することになるだろう、というのがランシエールの立場である。そして、知性の平等が真理として証明されなくても、私たちは知性の平等という前提から出発することができる。知性の平等という臆見が完全に否定されないというだけで、つまり、知性は平等であるということが可能でありさえすればよいのである。

問わねばならないのは、知性は平等でありうるかということではなく、むしろ、知性は不平等でありうるかということのほうだとランシエールはいう。というのも、彼によれば、不平等は知性の平等によってのみ作用するものと考えられるからである。ランシエールは『無知な教師』において、「社会的な不平等は、知性の本源的な平等に基づいてしか考えられもしないし、可能ともならない、という逆説」を指摘しているのだが[Rancière 1987: 147=2011:130]、のちにこの逆説についてのより詳細な説明を求められ、以下のように述べている。

不平等が働くには平等な関係がどうしても必要だ、ということです。人々は要求されたことを行わねばならない。そのためには何を要求されているのか理解していなければならない。不平等に扱われる者たちの服従だけではうまくいかないでしょう。かれらの協力があってはじめて不平等は

働く。私にとっては、この点が知的解放、平等の解放という問題設定の中心にありました。
[Rancière 2012:214]

〈ある者が命令し、別の者がその命令に服従する〉という不平等な関係が成立するためには、服従する者が命令の意味を正確に理解していなければならない。言いかえれば、不平等な関係は、服従する者のうちに命令する者と同じ知性が働いていることを認めなければ、成立しえないのである。「したがって、平等だけが不平等を説明することができるのだから、不平等主義者は不平等をいつまでたっても思考することができないことになる」[Rancière 1987:149=2011:132]。ランシエールは、たとえ不平等主義者であっても認めざるをえない、こうした「最低限の平等から出発して、それを限りなく拡張しようとしなければならない」と論じる [Rancière 2007:26]。

繰り返しになるが、ここで重要なのは、知性の平等は理想や目標なのではなく、私たちがそこから出発しなければならない前提であり、確かめ続けなければならない仮説だということである。

平等は到達すべき目標ではなく、出発点であり、どのような事態においても維持すべき前提なのである。真理が平等を弁護することは決してないだろう。平等はそれが確認されることのなかにしか、また常にいたるところで確認されるという条件でしか、決して存在することはないだろう。
[Rancière 1987:228-229=2011:204]

知性の平等も、知性の不平等も、ともに可能な臆見である。ランシエールが主張したのは、知性の平等という前提から出発し、あらゆる場においてそれを確かめ続けることで、所与の「平等と不平等の分節……に揺さぶりをかける」ことであった [Rancière 2012:214]。あらゆる場所で知性の平等を確認することによって、それは〈確認された事実〉となっていく。そして、このようにして積み重ねられた事実ひとつひとつのうちには、平等は存在しないのである。その意味で、知性の平等は確かめ続けられねばならない。教育や政治は、そのきわめて重要な場といえよう。

(村松 灯)

3 「知性の平等」を前提とした教育

「知性の平等」という前提に立ち、それを確証していく実践において、教師はどのような役割を担うのか。ランシエールによればこの役割を果たしうるのは、説明することを通じて生徒を愚鈍化する教師ではなく、「無知な教師」であるという。「無知な教師」は自分の学識から何一つ伝授しようとはしない（あるいはそうした学識を持たない）。だが、「無知な教師」は説明するのは異なる仕方ですべて生徒に何かを教えることを可能にしている。ではそれはいかなる方法であるのか。

ランシエールによれば、「教えたり習得したりする行為には二つの意志と二つの知性がある」。そして、それらが一致しているときそれを愚鈍化とよぶのである。ところで、知性の平等を前提とするということは、教師であることとその人が学識豊かな者であることを分離するということであった。この前提においては、生徒の知性は教師の知性に服従するものではなくると同時に、生徒と教師は純粹に意志対意志の関係で結ばれることになる [Rancière 1987:25-26=2011:19]。ここにおいて、知性が服従するのは意志（生徒自身の意志であれ、教師の意志であれ）に対してであって、他の知性に服従するのではない。ランシエールは、意志と知性との「二つの関係の違いが認知され維持されていること、意志が他の意志に従うときでも己自身にしか従わない知性の行為を解放と呼ぶ」[Rancière 1987:26=2011:19]。そして、「無知な教師」が何かを教えるのであれば、それは知性ではなく意志に働きかけることを通じて、すなわち「意志の方法」によってということになる。

平等の方法は、まずもって意志の方法だったのだ。自分自身の欲求が高まってにせよ、状況に強いられてにせよ、人はしようという意志があれば、説明する教師なしに独力で学ぶことができるのである。[Rancière 1987:24=2011:18]

「意志の方法」において教師の役割は、生徒が自身の知性を用いるように強いることであり、意志を強制することによって生徒の知性を解放することである。生徒に自分自身の知性を用いることを強いれば、教師は自分の知らないことですら教えることができる。

生徒を解放すれば、つまり生徒自身の知性を用いるように強いれば、自分の知らないことを教えら

れるのだ。教師とは、知性が己自身にとって欠くことのできないものとならなければ出られないような任意の円環に、知性を閉じ込める者なのである。……無知な者は、教師が彼にはそれができると信じ、彼が自分の能力を発揮するように強いれば、教師が知らないことを独りで習得できる。[Rancière 1987:29=2011:22]

『無知な教師』において描かれている一風変わった教師ジョゼフ・ジャコトが用いた方法はまさに、一冊の書物を読むことを生徒の知性に強いるものであった。ジャコトはフランス語版の『テレマック』をオランダ語しか解さない学生に渡し、それを暗記するように命じた。学生が暗記すると、次にそこに何が書いてあったのかを事細かに質問した。実は、ジャコト自身もオランダ語を一切解さず、彼らの回答の内容も解らなければ、何か解説を加えることもできなかった。ジャコトは何も教えていない。ただ、徹底して一冊の本を読み尽くすことを求めただけである。にもかかわらず、学生たちは見事にフランス語を習得したのである。

ジャコトがそうであったように、「無知な教師」がなすべきことは基本的には二つのことであるとして、ランシエールは次のように述べる。

教師の基本的な二つの行為とはこのようなものだ。教師は質問し、語ることを命じる。すなわち、自覚されることのなかった、あるいはまた顧みられることのなかった知性が発現するように促す。そしてまた、その知性の仕事に注意深く行われたこと、強制から逃げるためにどんなことでも構わず口にしていないのを確認する。[Rancière 1987:51=2011:44]

「質問し、語ることを命じる」。重要なことは、この二つの行為が生徒の回答の正しさを測るためになされているのではないということである。教師が質問し、語ることを命じるのは、生徒が自身の知性を用いて、注意深く対象（たとえば一冊の書物）に向かっているかを確かめるためである。ここで「注意」とは、「知性のある意志の絶対的な強制のもとにはたらかせる行為」[Rancière 1987:45=2011:39]を指す。ランシエールによれば、知性を誤らせるのは意志の欠如、つまり不注意である。したがって、無知な教師がなすべきことは、注意深く勉強したと教師に証明するように、生徒

に要求することなのである[Rancière 1987:54=2011:48]。

以上で見てきたとおり、ランシエールの提示する教師の役割は、意志に従属させることによって知性を用いることを強いるということにある。だが、ランシエールが知性の解放をもたらす教師に見出す役割はそれにとどまらない。というのも、教師はときに一冊の書物のように探究の対象となることにおいて、生徒の知性の解放に一役買うのである。

教師は一つのモノであり、おそらく書物より使いにくくはあるだろうが、「それを学ぶ」ことはできる。教師は観察し、真似し、分析し、再構成し、現れている彼の人格を実験にかけることができる。人が話しかけているのを聞くと、常に学ぶところがあるものだ。教師は他の者より知的に優れてもいなければ劣ってもいないが、探究者の観察に対して大量の事実を大概提示するものである。[Rancière 1987:168-169=2011:150-151]

ここで教師は、探究すべき内容を含んだ様々な事柄を提示する一つのメディア（モノ）の役割を果たす者であることが言われている。意志は知性をそれと平等な他の知性と結びつけるものであった。その時、生徒が結び付けられる知性とは一冊の書物を成している知性であることもあれば、一人の教師の知性であることもある。ランシエールにとっては、書物も教師も一つの全体をなしており、「新たに学ぶことのすべてを関連づける一つの中心」となりうるものである。知性が向かう対象はそれぞれに一つの円環をなしており、生徒はその円環の中に閉じ込められ、そこであらゆることを知ることを強いらられる。

ある決まった書物、それはふさがれた迷走路である。生徒がどの道を進むかは分からない。だがどこから抜け出さないかは分かっている—自分の自由を行使することからだ。また、教師は入り口の手前にしかいてはいけないこと、他の場所にいる権利はないことも分かっている。生徒は自分ですべてを見なければならず、絶えず比較し、常に三重の質問に答えなければならない。何が見えるか、それについて何を考えるか、それをどうするか。そのようにして無限につづく。[Rancière 1987:41-42=2011:36]

「何が見えるか、それについて何を考えるか、それ

をどうするか」, かかる三重の質問に答え続ける試みを通じて, 生徒は書物の中にそれを書いた者の知性を発見し, その知性も自分と同じように振る舞うということを確認する。書物や人物, あるいは出来事の中を注意深く彷徨い, そこに自分と平等な他の知性を発見する行為を「探究」と呼ぶ。したがって, 探し求めるということは, 「自分が他のすべての旅人と同類の, 精神による旅人であり, 知性を備えた存在に共通の能力に与る知的主体であることを, 知る」[Rancière 1987: 58-59=2011:52] ということであり, 探究することとは, 知的解放を通じた主体化の実践だということができるだろう。そしてこれまで見てきたとおり, この実践において教師は「探究者をその人自身の道, その人がたった独りで弛まず探究し続ける道に引き留める」ことで知性の解放を試みるのである[Rancière 1987:58=2011:51]。

(田中 智輝)

4 探究学習における「知性の解放」の可能性

以上で見てきたとおり, ランシエールに倣うならば, 「知性の解放」を前提とする教育を試みるということは, 誰もがひとつの平等な知性を働かせているということを確認しつつける実践であると言えるだろう。ランシエールがジャコトの実践に知性の解放を見出したように, 「知性の平等」という臆見に立つことではじめて, 「愚鈍化の教育」が支配しているように思われる教育の体制の中に, 知性の平等を確認するような実践を見出すことが可能となる。そこで, 本章では, 二つの高校の取り組みに着目しつつ, そこにどのような「知性の解放」の可能性が見いだされるのかを検討したい。二つの高校の取り組みの詳細については後述するが, 両校の実践の意義が広く一般に知られることとなったのは, 「総合的な探究の時間」の導入をきっかけとしてのことであった。「総合的な探究の時間」は, 高校教育改革のひとつの目玉であり, 以前の「総合的な学習の時間」に代わるものとして2022年度より完全実施の予定となっている。その目標は以下の通りである。

第1目標

探究の見方・考え方を働かせ, 横断的・総合的な学習を行うことを通して, 自己の在り方生き方を考えながら, よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において, 課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け, 課題に関わる概念を形成し, 探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし, 自分で課題を立て, 情報を集め, 整理・分析して, まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに, 互いのよさを生かしながら, 新たな価値を創造し, よりよい社会を実現しようとする態度を養う。[文部科学省 2018:11]

最初に取り上げる京都市立堀川高等学校は, 1999年に専門学科として「探究科」を新設した。これを契機に進学実績が飛躍的に向上したことから「堀川の奇跡」とも言われ, 脚光をあびた。アクティブ・ラーニングの推進や「総合的な探究の時間」の実施といった近年の高校教育改革の流れにおいて, 改めて注目が集まっている。

堀川高校の探究科では, 1年生～2年生にかけて週2時間が探究学習に充てられている。1年生の前期には研究テーマ設定の仕方や, 研究の進め方, 論文の書き方などの型を学び, 後期には9つに分かれたゼミに所属する。1年生の2～3月頃に研究テーマを絞り込み, 2年生でそれを深めていくという流れだ。

同校で研究部長をつとめる井尻達也教諭は, 堀川高校における「探究」の第一のポイントを尋ねられた際, 次のように答えている。¹⁾

井尻教諭: やっぱり生徒が主体なので, 生徒にいかにか考えさせるか, 生徒自身が学びを広げたり深めていくかっていうところですね。われわれ教員の側から言えば, どう生徒に問いかけるか, というところが肝だと思います。

さらに, 教師自身の学問的な専門性(教科)と生徒の探究に必要な専門知識とがミスマッチを起こすことについて次のように述べている。

井尻教諭: 「俺の専門と, このテーマ違うのにな」って思ってる先生方は, うちでもいるのかもしれないですね。ただ, それは「探究観」がちょっと違ってて, 探究の授業では, 先生方がチョークを持って講義する場面

はほぼないんです。知識を与えるとかもないです。この探究活動で、われわれの役割として大事なことは、生徒と一緒に考えるってことだと思うんですね。自分の専門にかかわらず、生徒がもってきた問いに対して、もちろん生徒もその問いに向き合うし、僕らも「分からへんなあ」とか言いながら向き合うだけじゃないかな、と僕は思っています。だから、「これ教えられへんやん、どうしよう」なんてこと考える必要はまったくなくて。

例えば僕自身も、生徒と一緒に「分からへんな」という話をして、1週間後に生徒が何か調べたり考えてきたことを聞いて、「あ、そうやってやるんや」とか新たな発見をすることもたくさんありますよ。共同研究者として一緒に取り組んでいるって感じなので、自分の専門領域だからどうこうということは、あんまり問題になりません。

こうした語りにも現れているように、堀川高校では、生徒自身が問いを見つけ、探究することが何よりも重視されており、教師は「問い」を設定することも「答え」に導くことも一切しない。教師は生徒の探究によりそい、共同研究者のような立場から問いかけることが徹底されている。その様子は、探究学習を終えた生徒のふりかえりからも窺える。

「アリは心理学における動物研究の対象となりうるか—音楽誘導効果を用いて」というテーマで論文を提出した生徒は、「探究基礎を通して「探究」への意識がどのように変化したか」という問いに対して次のように答えている。

私は探究とは自分自身で試行錯誤を重ねて答えを導き出すことであり、一人で行うものだと考えていた。しかし探究基礎や自身の探究を通して、探究とは友達や先生と議論や質問の中で対話を重ね、ともに課題と向き合うものであると考えようになった。[18期生探究基礎委員会編・研究部監修 2018:105]

生徒と同じ立場で課題に向き合い、「なんでそう考えたの?」「なぜそれを問題だと思うの?」「何が明らかになったの?」と徹底して問いかける堀川高校のス

タイルは、ランシエールがジャコトに洞察した、「知性の平等」にたった教師の振る舞いに近似している。同様の近さを、『ドグラ・マグラ』の物語的構成—メタフィクションとしての推理小説」というテーマで論文を提出した生徒の次のようなふりかえりからも垣間見ることができる。

入学したての頃は、自分の何か一つ「探究」しなければならぬのだなと不安に感じていた。けれど、探究基礎で一つ自分がやりたいことを深めながらやり通すことが出来た。自分の興味あること知りたいことについて常に注意を払うようになったし、それらとどう向き合うか探究的に考えるようになった。[18期生探究基礎委員会編、研究部監修 2018: 19]

「自分の興味あること知りたいことについて常に注意を払うようになった」という言葉に現れているように、探究するということと注意を払うということが結びつけられていることは非常に興味深い。以上は堀川高校における個別的な事例ではあるが、そこには教えが中心か学びが中心かというこれまでの教授—学習論に還元されない可能性が含まれているように思われる。すなわち、不平等を前提とする教育から、平等を前提とする教育へと転換を果たすことができるのか、堀川高校における探究学習の成功はまさにその点にあったのではないだろうか。

以上では、探究学習の先駆的な事例の中に知性の解放の実践が見いだされることを示した。だが、知性の解放の実践は学校教育のあらゆる場面で起こりうる。以下で紹介するのは、全国で唯一「水族館部」が部活動として運営されている愛媛県立長浜高等学校の事例である。

長浜高校は全校生徒120名ほどの瀬戸内海に面した小さな学校である。過疎化、少子化が進む中で毎年分校化の危機と隣り合わせの高校であるが、同校が定員をどうにか満たしている一因となっているのが水族館部の存在である。水族館部としての活動が始まったのは1999年のこと、主な活動は水の生物を研究しながら水族館を運営することである。水族館の運営には、魚の飼育や繁殖、そして一般公開日には来訪者への解説などが含まれる。そのユニークな活動が県内外から注目を集めている²⁾今では1学年40人程度の生徒の約4分の1が水族館部に所属しているという。[村松ほか

2019:107-108]

顧問をつとめる重松洋教諭は、日々の活動について「生徒たちが自分でやるように、私は手出ししないように」しているという〔村松ほか 2019: 110〕。「教えてくれる人がいなくても、自分たちなりにやってみている。それでまた考える」、と言われているように、水族館部の活動はそもそもが教える一学ぶという図式を前提としていない。そのことによって、生徒たちは自由に自らの知性を働かせ、飼育や研究に没頭することが可能となっている。ある生徒は、クマノミの世話をしているうちに、なぜクマノミはイソギンチャクに刺されないのかという疑問を抱き、その理由を研究している。のちに、その研究は海水浴などでクラゲに刺されることを防止する「クラゲ予防クリーム」の開発にまで発展した〔村松ほか2019:112〕。このことは、生徒自らの知性が解放されていれば、教師の意志にすら従属することなく、自ら探究の道を歩むことができるということを示す好事例とも捉えられるだろう。

(村松 灯・田中 智輝)

5 探究学習をめぐる教育政治学的課題

だが、探究学習に潜在するこうした主体化の契機は、容易に愚鈍化の論理にからめとられる。以下では、先に検討したランシエールの議論に立ち返りつつ、探究学習の今日的動向に見られる課題を検討していきたい。

ジャコトの実践には「その後」があった。ランシエールは、それをジャコトの実践が後継者によって「猿真似」されていく過程として描いている。この過程において、「知性の平等」という前提が揺らぎ、「解放の教育」の意義が失われていく。

その最初の兆候は、当時のオランダ王子がジャコトに興味を抱き、彼を軍事師範学校の責任者に任命したことに見出される。ランシエールによれば、「それは善意からのことではあったが、毒入りの贈り物だった」〔Rancière 1987:169=2011:152〕。なぜなら、ジャコトが求められたのは、学生たちの知性を解放することではなく、「革新的な教育法」によって軍の教練教官を合理的かつ速やかに育成することだったからである。

彼の教育法は解放された者を育成することに適しているのであり、教練教官を育成することでも、他のどんな社会的な専門職に従事する者を育成することにもでない。誤解のないよう話をはっ

きりさせておこう。たしかに、解放された者は鍵屋や弁護士になりうるのと同様、教練教官にもなりうる。だが、ある特定のカテゴリーの社会的な行為者を算出することを専門にすれば—それが専門集団の教官ということであればなおさら—必ずや普遍的教育〔解放の教育〕は台無しになってしまう。〔Rancière 1987:170=2011:152〕

結局のところ、ジャコトは一度は師範学校の責任者に着任したものの、「この台無しになった普遍的教育〔解放の教育〕」に不満を抱き、早急に学校を解散させることとなった〔Rancière 1987:171-172=2011:153〕。だが、彼の教育法は、その後も知性を解放するという点ではなく、社会的に有用な成果を生み出すという点において受容されていく。

一方で、ジャコトの実践は、進歩主義者からも評価された。ランシエールによれば、進歩主義者たちの考えでは、社会の進歩のためには、民衆を解放し彼らの能力を高めることが必須であった。そして、「それを行うのは教養ある者たちの務めであり、そのためには、教養ある者たちがその知性の光を共有しあい、最良の教育法、最良の解放手段を見つけ出さなければならぬと考えた」。彼らの目には、ジャコトの教育法は、蒙昧な民衆に知性の光を灯すための「卓越した発明」と映ったのである。〔Rancière 1987:191=2011:171〕

だが、進歩主義者が目指すものは、結局のところ「愚鈍化をより完全なものとする」というのだとランシエールはいう〔Rancière 1987:200=2011:178〕。というのは、「進歩」という観念自体が、常に「遅れ」を前提にしているからである。

「進歩」とは、教育学の虚構が、社会全体におよぶ虚構にまで成り上がったものなのだ。教育学の虚構の核心は、不平等を「遅れ」として表現することにある。……説明家は遅れがあるのを見てとることで、その遅れを取り戻させてやることのできる立場に自分を置くのである。もちろん遅れを取り戻させてやることは永久にないだろう。〔Rancière 1987:197-198=2011:176〕

社会の進歩のためには民衆の解放が必要であり、教養ある者はそのためにふさわしい教育法を見つけ出さなければならないという考えは、民衆と教養ある者との間の距離を前提としている。民衆は、教養ある者の提示する方法論に従って、彼らの後に続き、漸進的に

向上する。だが、民衆が教養ある者に追いつくことはなく、それゆえにその歩みは際限のないものとなる。

確かに、進歩主義者は民衆の解放を目指している。この意味で、進歩主義者による愚鈍化の論理は、旧式のそれとは異なる。だが、知性の不平等から出発し、社会全体が常に「遅れ」をはらんでいるという前提に立つ点で、進歩主義者による愚鈍化の論理は、旧式のそれよりもさらに徹底されたものとなる。進歩とは、〈革新的〉な愚鈍化に他ならないのだ。

こうした文脈において、ジャコトの実践はたんに進歩的な教育法の一つとして受容されていくこととなる。

普遍的教育もまた、この愚鈍化の革新のなかに組み込まれた「優良教育法」になりうる。それは、精神に最良の訓練を提供しつつも子供の知的発達を尊重する「自然」教育法になりうるし、子供に自分の力で論理的に思考し独りで困難に立ち向かう習慣をつけさせ、自分の言葉に対する確信や責任感を培う「活動主義的」教育法にもなりうる。あるいはまた、文法学者の隠語を避け、大作家たちの言語を手本にして「古典的な」優良教育にもなりうるし、費用がかかり延々と続く中等教育の過程を無視して、すぐにも社会の改善に役立つ職業に身を投じることのできる、教養があり手際のない若者を育成する、実践的な「速習」法にもなりうる。[Rancière 1987:203=2011:181]

「優良教育法」は一見リベラルでありながら、知性の徹底的な不平等のうえに成り立つ教育法である。それは、民衆を解放するという点でジャコトの教育法に似ているように見えて（ただし、ジャコトの教育法は、民衆というよりも人間を解放するといったほうがより正確だろう）、実際にはまったく異なるもの、むしろ、正反対のものともさえいえる。

ここで看過しえないのは、ランシエールが現代の社会学、とりわけ、再生産理論に基づく「合理的教育」に対しても、同形の批判を向けているということである。

実は、再生産の知に基礎づけられた「合理的教育」は、二つの原則に要約されていた。生徒に無能を宣言しないことと、「文化的優秀さの諸形態」を多様化させ、何らかの領域で秀でるチャンスを最大限に与えることである。これがジャコトの掲げる知性の解放の公式にかなり近いとするのは難し

い。[Rancière 2007:28]

ここでランシエールが問題としているのは、「文化的優秀さの諸形態」を多様化させるということの内実が、被支配者の文化を称揚することによって、エリートの文化との分割を固定化し強化するという、すなわち、「賞賛による排除」を意味していたということである [Rancière 2007:14]。ランシエールは、以下のように指摘している。

〈学校〉を最も恵まれない人々に合わせることは、そうした子どもたちが知的に劣っていると宣言することだったのではないか。エリートには高度な思想と洗練された言語を取っておき、被支配者には価値の低い「土着の」文化をあてがう分割を強化することではなかったか。[Rancière 2007:24]

ランシエールによれば、「合理的教育」は格差の縮減と多様性の尊重という新しくリベラルな外観のもとで、プラトン以来の「最古の支配原理」を奉じている。「それは、被支配者がその場にとどまることを、そこが彼らのありように唯一ふさわしい場所だからと言う理由で命じる公理であり、また自らのありようを変えないことを、それが彼らのいる場所に唯一ふさわしいからという理由で命じる公理である」。[ランシエール：22-23] これはまさに知性の不平等という前提に立った公理であり、その意味でたしかに「ジャコトの掲げる知性の解放の公式にかなり近いとするのは難しい」だろう。

ここまで、「解放の教育」がいかに容易に愚鈍化の論理にからめとられうるのかについて、ランシエールの議論に沿って検討してきた。本報告の問題関心からして重要なのは、ランシエールが批判あるいは危惧したことが、まさに日本の高等学校における探究学習の今日的動向のうちに見出されるのではないかということである。前節で見たように、探究学習には知性の解放ないし主体化の契機が含まれているが、そうした可能性が阻害される状況が生まれているように思われる。以下では、三つの点から、この状況を批判的に考察してみたい。

第一に、ジャコトの実践が社会的有用性の観点から評価され、「解放の教育」としての意義が根こぎにされたのと同様に、探究学習もまた、その「成果」から評価されることによって、政治的可能性が覆い隠されるという状況が起こっている。例えば、前章で挙げた

京都市立堀川高校が全国的に注目されるようになったのは、第一義的には「堀川の奇跡」によって、すなわち、探究科の設置によって国公立大学への現役合格者数を飛躍的に伸ばしたことによってであった。こうした評価においては、教師と生徒が知性において平等な共同研究者として共に問いに向き合っているという点にではなく、「普通の公立高校」が探究という新しい方法論によって超進学校と同等の進学実績を挙げたという点に、賞賛が向けられている。また、愛媛県立長浜高校の取り組みが注目を集めているのも、たんに海の生物の探究に熱中する生徒たちの姿を通してばかりではない。彼らの研究が、「日本学生科学賞」や「国際学生科学技術フェア」といった国内外のコンテストにおいて数々の賞を獲得するなど、学術的に高い評価を得ていることや、研究成果をもとに構想したビジネスプランがコンテストで準グランプリを獲得し、企業と組んで実際に商品開発を行ったりしたことなどが、取り組みへの評価に大きな影響を与えているのである。この二校に限らず、探究学習の取り組みはしばしば進路実績や学術的・職業的な観点から評価され、その意義や可能性が切り詰められてしまうという事態が生じている。そこでは、探究学習が、大学や社会において必要とされる研究遂行能力や職業的なスキルを「前倒し」して習得する場として想定されているように思われる。このことは、一方で学校におけるカリキュラムが社会的レリヴァンスを獲得する方向に進んでいるものとして肯定的に評価することもできるが、他方で知性の平等という観点から見れば決して歓迎されるべき事態ではない。というのも、「前倒し」ということ自体が先を進む者と遅れている者との距離を、言い換えれば、愚鈍化の距離を前提としているからである。「高校生なのにそれに似つかわしくないほどの成果を挙げていて素晴らしい」という賞賛は、「高校生」が大学生や研究者、社会人と比べて、本来知的に劣った者であるという想定と表裏一体のものなのである。

第二に、「方法論」の洗練に注力することによって、探究学習の政治的可能性が失われるという状況がある。現行の学習指導要領では、「何ができるようにするか」と「何を学ぶか」に加えて、「どのように学ぶか」についても踏み込んだ記述がなされている。主体的・対話的で深い学び（いわゆる、アクティブ・ラーニング）の視点からの学習過程の改善というのがそれだが、探究学習もまた、アクティブ・ラーニングという枠組みのなかで、さまざまな方法論が提起され実践されてきている。例えば、グループでの学習活動や探究

成果の発表をとっていても、ピア・インストラクションやジグソー法、ワールドカフェ、ポスターセッション、KP法など、実に多様な方法論がある。こうした方法論の洗練化はそれ自体としてはのぞましいことだが、一方で、方法論の洗練と導入とが自己目的化し、学習者がもともと持っている主体性を引き出し、異なる考えとの出会いを通じて学びを深めるという、そもそもの目的や理念が見失われることも少なくない。

第三に挙げられるのは、学校の特色に応じた探究学習の「多様化」という状況である。1990年代後半以降、規制緩和の流れのなかで、「特色ある学校づくり」が求められようになってきている。「特色ある学校づくり」とは、各学校が地域や子どもの実態に応じて教育課程の編成に創意工夫を凝らすというものであるが、特に高等学校においては、「少子高齢化などの影響による統廃合を免れるために、生き残りを懸けた「魅力化」ないし「特色づくり」に取り組んでいる」という側面も大きい [村松ほか 2019: 20]。ここで問題となるのは、大学進学実績の如何によって、事実上学校の特色が固定化されており、探究学習もまた、このように固定化した特色に応じていくつかのタイプに分けられるという点である。立教大学経営学部中原淳研究室が2019年におこなった「教育改善を目指す高校が直面する組織的課題に関する調査」では、大学進学実績の違いによって、教育改善のための「外部リソースの活用・外部との連携」といった際に想定されるものが異なっていることが明らかになっている。具体的にいえば、大学進学実績がより上位にある学校では、大学等の高等教育研究機関との連携に注力する傾向が強く、より下位にある学校では、地域との連携に注力する傾向が強いということである。[中原ほか2020:33-34] こうした傾向に対応するように、探究学習においても、大学や研究者との連携に力を入れ、大学進学後の研究との連続性を意識した取り組みと、地域との連携に力を入れ、地域の課題解決に資するテーマ設定を意識した取り組みへの分化が見られる。ランシエールの批判をふまえるならば、問題はこの分化が固定的なものとなることであろう。「多様化」の名のもとで、序列が固定化されている可能性があるからである。

さて、ここまで、探究学習に内在する知性の解放ないし主体化の可能性が阻害される状況について検討してきた。本章の冒頭で述べたように、探究学習は容易に愚鈍化の論理にからめとられうるのであり、実際の動向からもそうした様子が見てとれる。だが、ここで重要なのは、こうした状況は必ずしも教員や学校の個

別的な問題ではなく、教育行政のあり方に関わる問題として理解される必要があるということである。というのは、探究学習に内在する可能性を実現することを阻む要因として、リソース上の制約が大きいという点があるからである。先述した中原研究室の調査では、探究学習の取り組みが、SGHやSSHといった文科省の研究指定・重点校指定や、地方公共団体あるいは民間企業による研究指定・助成等の有無によって、大きく左右されることが示唆されている。具体的には、高校生の学習をサポートする大学生・大学院生のアシスタント（アルバイト）の雇用、探究学習に必要な教材教具の準備、外部講師の招聘、校外学習の旅費等々が、研究指定をはじめとする制度的な優遇が得られるか否かに依存している。こうしたなかで、研究指定等の申請および報告の際に、探究学習の「実績」を強調する必要に迫られることになるのである。言いかえれば、各学校・各教員はアカウンタビリティを果すために、意識的にせよ無意識的にせよ、「愚鈍化の論理」を駆使しなければならないのだといえよう。こうしてみると、今日の教育改革の中心課題は、教育学的観点からだけではなく、教育学と政治学が交差する地点から再検討されねばならないのではないだろうか。

(村松 灯・田中 智輝)

おわりに

以上、2つの高校の探究学習に注目して、そこに、誰もがひとつの平等な知性を働かせているということを確認しつつ実践の存在を確認し、探究学習に潜在する高校生の主体化の契機を見て取ることができた(第4章)。同時に他方で、そうした主体化の契機は、容易に愚鈍化の論理にからめとられうることも指摘された(第5章)。

特に、教育政治学的に見たときの課題として重要なのは、第一に、探究的学習が受験というメリトクラシーの社会的有用性に絡め取られ、第二に、そのための技術知、方法知へと類型化され、そして第三に、高校の「特色」が既存の階層構造の中に固定化され、探究学習もまた、このように固定化された特色に応じて階層化されているという点である。

このような探究の階層構造がもたらす「政治」を組みかえていくためには、教育の出口である「結果」を重視する、つまり学習成果を数値化して評価することで人材選別を行う中央集権的なツリー型の教育の構造から、リゾームとしての教育、「中間地点」にとどまる、

つまり出口のない、答えのない問いと向き合う子どもたちの探究活動をベースにした、ローカルでより分権的なリゾーム型の知の論理へと転換していくことにより、「政治的なもの」を可視化していくが必要になる[田村 2018]。ツリーとしての政治、そのただなかから生起するリゾーム型の政治的なもの、そしてその往還運動。

リゾームには始まりも終点もない、いつも中間、もののあいだ、存在のあいだ、間奏曲なのだ。樹木(ツリー)は血統であるが、リゾームは同盟であり、もっぱら同盟に属する。樹木(ツリー)は動詞「である」を押しつけるが、リゾームは接続詞「と・・・と・・・と・・・」を生地としている。この接続詞には動詞「である」をゆさぶり根こぎにするのに十分な力がある。どこへ行くのか、どこから出発するのか、結局のところ何が言いたいのか、といった問いは無用である。[ドゥルーズ、ガタリ 1994: 38]

ツリーとしての教育は、普遍的な真理が頂点にあることを前提に、それを大学のような高等教育機関から中等、初等、乳幼児教育へと下ろしていく垂直型の構造をとっている。これに対して、リゾームとしての教育では、市民の探究活動が横断的につながり、初等中等教育における探究活動やシティズンシップ教育ともリンクして、既存のツリー型の知の体系を突き崩していく、そういう学校階梯の組みかえにもつながり、学校の政治的レリバンスを高めていくという射程を含んでいる。これは、大学入試センター試験の廃止問題に端を発して近年話題になることも多い高大接続改革にも、トランジションからトランスフォーメーションへの転換という形で、一石を投じる可能性を内包しているとは言えないだろうか。教育学と政治学が交差する地点の1つはまさにこの点に見いだすことができる。

(小玉 重夫)

註

- 1) このインタビューは2018年10月18日に実施されたものである。なお、以下の引用はすべて「未来を育てるマナビラボ」サイト内(<http://manabilab.nakahara-lab.net>, 2021年8月27日最終閲覧)より行なっている。
- 2) その活動を小説化した『長浜高校水族館部!』(文: 令丈ヒロ子・絵: 紀伊カンナ, 講談社, 2019年)の出版をはじめとし、様々なメディアで水族館部の取り組みが紹介されている。

参考文献

- Rancière, J., 1987 *Le maître ignorant*, Fayard(=2011 梶田裕・堀谷子訳『無知な教師——知性の解放について』法政大学出版局)
- Rancière, J., 2007 *Le philosophe et ses pauvres*, réédit en livre de poche, Flammarion (=2019 松葉祥一・上尾真道・澤田哲生・箱田徹訳『哲学者とその貧者たち』航思社)
※引用に際しては邦訳の頁数のみを記した。
- Rancière, J., 2008 *Le spectateur émancipé*, La Fabrique Éditions (=2013 梶田裕訳『解放された観客』法政大学出版局)
- Rancière, J., 2012 *Le méthode de l'égalité*, Éditions Bayard (=2014 市田良彦・上尾真道・信友建志・箱田徹訳『平等の方法』航思社)
※引用に際しては邦訳の頁数のみを記した。
- 小玉重夫 2016 『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見ずえて』勁草書房
- 小玉重夫 2019 「無知な市民は反知性主義を超えられるか」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第28号
- 18期生探究基礎委員会編, 研究部監修 2018 『18期生 探究基礎活動録 解』京都市立堀川高等学校
- 田中智輝・村松灯 2021 「高大接続改革における探究と研究」教育思想史学会第31回大会2021年9月6日～12日(オンライン)コロキウム1「高大接続改革における探究学習の意義を問う——学びの当事者とともに」口頭発表
- 田村哲樹 2018 「教育政治学の射程——「政治／政治的なるもの」と「教育／教育的なるもの」との区別の導入を通じて」名古屋大学大学院法政学研究所『名古屋大学法政論集』280号
- ドゥルーズ, ガタリ 1994 『千のプラトール』(宇野邦一ほか訳)河出書房新社
- 中原淳・村松灯・高崎美佐・田中智輝・渡邊優子・吉村晴美 2020 「立教大学経営学部寄附型研究プロジェクト-日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 教育改善を目指す高校が直面する組織的課題に関する調査:報告書」
- 村松灯・渡邊優子編著, 中原淳監修 2019 『「未来を語る高校」が生き残る——アクティブラーニング・プームのその先へ』学事出版
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説:総合的な探究の時間編』
- 文部科学省 2021 「今後の主権者教育の推進に向けて(最終報告)」主権者教育推進会議
- 山本圭・小玉重夫 2020 「対談 教育におけるポピュリズムと政治」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第46号
- 立教大学経営学部中原研究室・日本教育イノベーションセンター共同研究ウェブサイト「未来を育てるマナピラボ」<http://manabilab.jp> (2020年8月30日閲覧)
- 令丈ヒロ子・紀伊カンナ 2019 『長浜高校水族館部!』講談社

*本稿は、日本政治学会2020年度総会・研究大会(オンライン開催, 2020年9月26日)において筆者たちが口頭発表した「若者の政治参加と高大接続改革」をもとに、その後の研究をふまえて改稿したものである。本稿はまた、科研費基盤(C)20K02452による成果の一部である。また、日本政治学会分野別研究会「教育と政治研究会」の活動成果の一部である。