

範列分析による二項対立概念の検討

—議論教育論の礎として—

久 島 玲

はじめに

ディベートをはじめとした議論教育では、たとえば「日本は死刑制度を廃止すべきであるか否か」といった形で、問いが二項対立的に設定されることがある。議論教育の公教育への導入が進むにつれて論争が熱を帯びているが、この二項対立 (dichotomy) が視野を狭めるとする批判も少なくない。これは妥当か。本稿ではこの問いを検討する。

議論教育は、一般化された明瞭な定義は存在しないが、推論を通して議論を構築すること、他者と議論を交わすことによって、「論理的思考力」や「コミュニケーション力」の育成を目的とした教育を指す言葉として広く用いられている。議論教育については、参加にあたっての障壁、子どもと教師の非対称性などについて、政治的な観点からの検討が進んできた (たとえば丸橋 2019)。だが、本稿が主眼に置く、議論教育における二項対立について、言語学・論理学の見地から分析したものは管見の限り少なく、不十分である (このことは1章で論じる)。また、二項対立が視野の狭窄を招くのかという点では、実証的研究において論争的であり、決着を見ない (Felton 2009; Conti 2013)。一方で、そこで論じられている二項対立とは何かについて理論的な検討が不足している。殊に日本においては、この検討が不十分なまま公教育での議論教育が先取的に実践されている傾向が強い。二項対立は、子どもが最初に手にする論理的操作とされており (Jacobson & Halle 1956, 60)、教科や単元に関係なく広く用いられる思考の枠組みであるため、これについて検討する重要性は大きい。

結論を先取りすることになるが、本稿が対象とする二項対立批判や、それを招いた議論教育実践は、誤謬を孕んでいる側面がある。先に触れた通り、議論教育の目的に「論理的思考力」が掲げられている以上、そのような状態で語られるのは望ましくな

い。本稿は、意味分析、とりわけ主に範列分析 (後述) を用いて、誤謬を避けて議論教育を行ったりそれについて語ったりするための、基礎的な考察を提供せんと試みる。

従来であれば、このような検討をせずとも、議論を好む者は励み、嫌う者は避ければよかった。しかし、近年、ディベートやディスカッションといった議論教育は公教育に取り込まれ、参加者の嗜好に拘わらず全国で広く実施されるようになってきている。たとえば、総務省・文部科学省 (2015) は主権者教育の副教材『私たちが拓く日本の未来』を発刊し、実践活動としてパネル・ディスカッションやワールド・カフェ、ディベートを紹介している。また、2022年から施行予定の新学習指導要領では、高校英語において「『ディベート&ディスカッションI』を原則として、全ての生徒に履修させる」見通しである。これから議論教育がさらに拡大するに際し、検討する必要がある。

1. 議論教育における二項対立批判とその問題点

二項対立は議論教育に関する研究の中でどのように論じられているのか。はじめに、本稿が主眼を置く二項対立を批判するものを概観する。次に、二項対立に教育的意義を見いだそうとするものを見て、その中にある課題と、それに臨んだ研究を確認する。そのうえで、先行研究の抱える克服されるべき2つの課題を描出する。

まず、議論教育における二項対立を批判するものについて。一貫した主張は、「二項の間にあるものが見落とされてしまう」というものである。たとえば磯崎 (2006, 228) は、「2つの選択肢の戦いの中で、第三の道、第四の道などを模索することが難しくなる」結果、「実際の複雑な政策決定には耐えられないと同時に、多様な価値観形成も行えない」として

いる。教育哲学の領域では、苦野（2017, 63-64）が同様の指摘を行っている。二項対立的な問いを「問い方のマジック」と呼び、二項のうちどちらかが正しいと思わせることによって「思考を誤った方向へと向かわせる」としている。この懸念は教育に限らず、たとえばフランス思想と比較文学を専門とするCuller（1975, 16-18）は「連続を離散に還元してしまうときに、人が頼っているのが、弁別的な集合（distinctive classes）を打ち立てるための基本的な手段としての二項対立である」と述べている。以上の議論は、総じて「二項対立はよくない。なぜなら、AでもBでもないCが存在するのに、それをA or Bに単純化するのが二項対立だからだ。」というものであるが、これは議論教育における二項対立を批判する論拠として妥当なのか。これが問われるべき第一の課題である。

批判の一方で、二項対立のポジティブな側面を描き出そうとした研究も存在する。仲正（2006, 34）は、二項対立の意義の救出を試みているが、「互いに移動し合ったり、第三、第四の立場を設定できる可能性を認めることができるのであれば」という留保を付しており、これは先に見た批判に応答しているわけではない。というのは、仲正も批判派も、第三、第四の立場が認められればよく、認められなければよくないとする点で同じであるが、これは第三、第四の立場の存在を前提にしており、そもそも二項対立に第三、第四の立場を求めることが妥当なのかという第一の課題を放置しているためである。ほかに、二項対立の図式によって物語の「読み」が深化されると主張する谷口（2013）は、対照との違いから対立とは何かについては言及しているが、二項対立という言葉が、その概念について注意して定義されたうえで用いられているのではない。佐長（1993）は、社会科学学習での内容把握における二項対立的思考の意義を、Lévi-Straussに依って描き出そうとしたものの、対比や類推（アナロジー）の意義・効果との区別・整理が不十分なまま筆を置いている。こうした、特に日本語の「二項対立」という言葉が、それがいかなる概念を指すかという定義に対する注意が不十分なままに、用いられているという現実には、先に見た批判派の磯崎や苦野にも共通するものである。これが第二の課題である。

この第二の課題に挑戦した研究として、吉川（2018）が挙げられる。二項対立と呼ばれているも

のの中に「そもそも二項が対立的に成立しているかどうか疑問を禁じ得ないもの」があると認め、「二項そのもののありかた」を問い、「不自然でない二項対立とはどのようなもので、どのような要件で成立するのか」（吉川 2018, 127）検討しようとしている点で重要である。

しかし、この研究は次の二つの問題も抱えている。

一つに、彼の二項対立の区分についてである。彼は二項対立を、「是非型」「背反型」「対比型」に分け¹⁾、それらの下位概念として、「是非型」の下に四つの類型²⁾を、「背反型」の下に「反対関係」「概念的対比関係」「二者択一」「『意図的』対『必然性』」の四類型を、「対比型」の下にもまた四類型³⁾を、それぞれ並置している。「背反型」の下位区分について、「日常的な意味において反対関係にある二項」を「反対関係」に、それよりも「抽象化・概念化した次元で対比的に設定される」ものを「概念的対比関係」に入れているが、「日常」とは何か曖昧であり、結果として「内政と外交」や「中央と地方」は前者に、「政府主導と民間主導」「商業重視と農業重視」などは後者に分類されている。また、たとえば「対比型」と、「背反型」の下に置かれた「概念的対比関係」とは、分類のレイヤーを異にしながら指すものが重なってしまっている（「対比型」の中には「蘇我氏の時代と藤原氏の時代」「家庭と地域」などが含まれるが、「概念的対比関係」に「旧幕府と新政府」「小さな政府と大きな政府」がある）。

もう一つに、こうした分類と整理、その上に立つ議論に、理論的な下支えが皆無であることについてである。そして、二項対立について、このような種類の二項対立があるのだと外延的に述べることは試みても、二項対立とは何かという内包については分析できていない。吉川を踏まえても、第二の課題は依然として横たわっているのである。

以上から、次の2つの課題が存在していると言える。すなわち、①二項対立に対する「他の選択肢が見落とされる」批判が妥当であるか検討する必要があること、②日本の議論教育研究において、「二項対立」とは何であるかが明瞭にされてこなかったため、これを整理する必要があること、である。本稿が企てるのは、二項対立概念を恣に躍らせることを避けつつ、先に見た二項対立に対する批判の検討・応答の試みである。ただし、予めいくつかの断

りを入れて射程を明確にしておこう。まず、二項対立は非常に広い概念であるが、本稿は日本での議論教育における議論に対象を絞る。そのため、2章で述べるアプローチも日本語という記号に着目したものである。また、本稿は二項対立的な問いの設定が実際に視野を狭めるのかといった実証的な課題は扱わず、理論的な検討を任務とする。まず理論的な基盤がまず整備されなければ、それを土台として行われる教育プログラムの効果の測定も成立しえないが故である (Kuhn 1991, 5)。

では、議論について哲学という領域から考えることの意義は何か。これについては、非形式論理学の巨頭 Perelman の洞察が語ってくれているように思われる。「自然諸学は何世紀もの間、神に依拠し、神の観念と、その観念を神が人間に啓示した仕方とをもっぱらとしていた限り、歴史的文化的状況と不可分である人間言語をまったく無視することができた。」しかし、今日にあって神の地位は当時ほど大きなものではなくなっている。「明証性に与えられた神の保証を排除する時、あらゆる思考は人間的思考になり、それとともに、誤謬のあり得るもの、論争をさげ得ないものとなる。」そこで言葉の扱い方、議論の仕方について改めて考える必要が出てくる。「誰もがいやおうなく認める明証の真理は存在しない」中で、演繹と帰納といった形式論理の議論形式に限られず、全員とまではいかずともより多くの人々にとって共有可能な理論を打ち立てるために、特に哲学の必要が大きくなる (Perelman 1977=1980, 226-227)。そこで本稿は、議論の在り方を教える営みである議論教育について、哲学的・論理的に検討するという性格を持つことにする。

本章に続く2章で二項対立とは何であるかを考察する。意味分析の手法に則って、概念の整理・明確化を試みる。そうして二項対立について語る土台を整えたうえで、3章で二項対立批判の内容の妥当さについて検討する。順序が前後するが、2章が本節で述べた課題②、3章が課題①に対応する。「おわりに」では、議論教育のあり方に与える視座という点からの意義の考察と、本稿の限界の確認を行う。

2. 二項対立とは何か

二項対立の端緒はPlatoにあるとされている (Joachim 1972)。

ただし彼は理論的・形式的にその区分法を用いたわけではなく、二項対立が体系立てられたのはAristotleの『自然学』以降となる。当時は遺伝子と種の関係に基づいた分類を指していたが、Jevonsをはじめ論理学が発展した今日、二項対立は、ある立場とその否定 (position and negation) の間における思考一般の区別を表現している (Baldwin 1911)。その後、SaussureやLévi-Straussによって二項対立図式が用いられ、Derridaによる二項対立批判と脱構築の構想が立ち上がるなどして、二項対立概念は発展してきた (Chandler 2006)。

本章では二項対立の概念を、意味分析の手法に則って、中でも語源への着目と範列分析 (paradigmatic analysis) によって明らかにする。語源への着目は、その語の語源や意味変化の流れを手掛かりとして、無意識のうちに使い分けられている類義語との語義意識の違いや意味の奥に潜む表現心理を探る手法である (森田 1996, 15-23)。範列分析は、記号表現の間の差異の中で他の記号の代用との差異を指す範列的関係 (paradigmatic associative)⁴⁾ から、記号の意味を明確にする手法である (Chandler 2006)。たとえば「アザラシが魚を食べる」という文があったとき、この「アザラシ」が「ペンギン」、「食べる」が「飲む」や「捌く」だったときと比較することで、記号の差異、そこにある意味を明瞭にすることができる。

以下、話をわかりやすくするために「項」「対立」「二」の順に検討していくことにする。

2.1. 「項」

「項」という言葉は多義的であり、広い意味では、言語学の記号論や論理学、数学における「項 (term)」がある一方で、狭義では言語学の統語論における「項 (argument)」がある。先に狭義の「項」から見ておこう。

統語論における「項 (argument)」は、ある事態を記述する言葉 (= 述語) に必要不可欠な要素と定義され (内海 2009)、先の「アザラシが魚を食べる」という文章においては「アザラシ」と「魚」が述語「食べる」に対応した「項」である。この定義に立ったとき、二項対立は、「アザラシが魚を食べる」と「ペンギンが魚を食べる」という二つの文章における、述語「食べる」に対応した「アザラシ」と「魚」という二項を対立させることを意味し、述語を対置

することや、述語なしにある名詞を対置させることはできない。

一方で、広義の「項 (term)」は、萩野 (2016, 11) に依れば次のように定義される。

言語 \mathcal{L} の項 (term) を次のように定義することができる。

- ① \mathcal{L} の対象変数、対象定数は項。
- ② \mathcal{F} を \mathcal{L} の n 変数の関数記号としたとき、 t_1, t_2, \dots, t_n が項であれば、 $\mathcal{F}(t_1, t_2, \dots, t_n)$ も項。

数学でいえば、0 や 1 などの定数、 x などの変数、 f や $+$ などの関数記号、これらを用いた関数 $f(a)$ や $g(x, y)$ が、「項」にあたる。すなわち、「アザラシ」も「魚」も「食べる」も「アザラシが魚を食べる」も、すべて「項」と言える。

本稿は、統語論に限らず議論教育における二項対立を考えるものであるため、後者の、論理学や数学でも用いられる広義の項として項概念を扱う。つまり、「項 (argument)」とは、「項 (term)」を包含するとともに命題まで含んだものである。

2.2. 「対立」

本節では、「対立」について、「対」「立」の順に圏別分析する。そのうえで、2.1.の内容とあわせて小括を記す。

2.2.1. 「対」

対立の類語「連立」「並立」「両立」との差を考えることで「対」の指すところを探る⁵⁾。

「連立」や「並立」と比べたときに、これらは複数のものであればいくつでも対象にとることができる一方で、「両立」と「対立」は二つのものを対象にしてしか用いられない (大野・浜西 2012)。では、「両」との差で考えたときに「対」とはどういう意味か。「両」も「対」も二つのものを対象にとる語であることは共通であるが、そのうえで二つの違いが見出される。一つは、「対」に「むき合う」という意味が含まれていることであり、もう一つは、「対」は「二つで一つのもの」とされることである (大野・浜西 2012; 山口・竹田 1994)。字源を辿ると「対 (= 對)」は、二つの版の間に土を入れて打ち堅めて一つの層をつくる版築の作業からきており、ここから二つで対をなすものの双方という

意味が生まれている (白川 1996)。つまり、二つで一つをなすものがむかい合う状態が「対」であると言える。

2.2.2. 「立」

2.2.1.と同様に、「立」の指すところを探るために、「対立」と、その類語「対比」「対照」との差を考える⁶⁾。

「対立」と「対比」では、「比」は人が二人並んでいる象形から来た字であり、二つのものを並べておくという意味がある (比翼など) 点は「対立」と同じであった。そのうえで、「対比」は並んだ二つのものの間の違いが目立つこと、違いに注目することに焦点を置いており、この点で「対立」と異なる (鎌田・米山 2011)。対照は、谷口 (2013, 381) が言及したとおり、ある出来事の初めと後とでの変容などの違いに着目する点で対立と異なり、「対比」に近い意味である (大野・浜西 2012)。事実、「立」の字源は「目に立つ」つまり人目につく状態であり (森田 1996)、それ以上のことは意味しない。まとめると「対立」とは、二つのものを並べることを指すが、それらを比較して両者の間の違いを際立たせることまでは必ずしも含意しないと言える。

2.2.3. 小括

2.1.と併せて考えると、「項」が「対立」する、すなわち、二つの項が対をなして一つの意味を形成し、その二つがむかい合っているというのはどのような状況を意味するか。これについて、Bergson の述べたことが参考になる。

概念は通常は対になっていて、二つの対立するものを表象している。それについて同時に二つの見方を取ることができず、したがってまた、対立する二つの概念を含まないような具体的実在は存在しない (Bergson 1934=2000, 240)。

ある概念があったとして、それを単項「 X 」として扱うとすれば、 X は論理結合子「 \neg 」と結び付いて項「 $\neg X$ 」を不可避的に導く⁷⁾。そして、「冷たい」の意味が「冷たくない」との差で理解されるように、 X の意味は $\neg X$ との差異である (Saussure 1910=2007, 176-7)。つまり、ある項 X が一つ存在した時点で、二項 X と $\neg X$ が確実に存在すること

になるとともに、 X と $\neg X$ が二つで一つの X という概念全体を形成するということである。これは、Lyons (1977) が、「対立」とは相互排他的な2つのものの関係を指し、そうでない善／悪などは「相反するもの」として相対的に格付けされているのである、と述べたことに通ずる。Komjath & Totik (2006, 23) の記述もそうであるように、二分 (dichotomous) なる状態とは、すべての要素がAまたはBのいずれかに属し、それでいてAとBのどちらにも属する要素がないこと、換言すると、 $B = \neg A$ であり、 A と $\neg A$ で全事象を網羅していることを指す。

ただし、ここで一つ注意が必要である。Komjath & Totik (2006) の題に“Classical Set Theory”とあることが示唆的なように、「項」が「対立」している状況を上記のように捉えるのは古典論理での話に限られる。古典論理とは、2.3. で詳しく述べるが、多値論理・直観主義という可能無限の考え方を採る論理に相対する論理のことを指す (野矢 1994, 163)。両者の差異は、ある要素 X とその否定 $\neg X$ によって全事象が網羅されるという排中律を認めるか否かという点に生じてくる。

2.3. 「二」

2.2. で触れた、必ず X か $\neg X$ かのいずれかであるという原則、つまり排中律を認める立場が二値論理であり、これは無限に対する考え方を実無限と可能無限に分けたときの前者の立場にある⁸⁾。後者のうち、真と偽とは別に「わからない」という第三値を持ち出すのが、Kleeneらによって打ち立てられた三値論理であり、「真か偽か以外の回答は無数にあり得るのではないか」という観点から、0と1の間にある0.3や0.75など任意の値をとることを許してJan Lukasiewiczによって体系化されたのがファジィ論理 (fuzzy logic) である (向殿・本多1990)。これらを総称して多値論理と呼ばれる。こうした多値論理における「三」や「無数」の値との差異を見つめることによって「二」とは何であるかを考えるのが、本2.3. の目的である。

二値論理と多値論理の差を理解するには、前提として多様性に二つのパターンがあることを把握しておくのが肝要と思われる。この点についても Bergson の思想が参考になるので、彼の議論をまとめた Deleuze の研究に依りながら見ておく。多様性の二

つのパターンとは、一つは段階的で離散的な差異である「非連続で実在する数的な多様性」であり、もう一つは「数には還元されない潜在的で連続的な多様性」である (Deleuze 1966=1974, 33-49)⁹⁾。前者の「非連続で実在する数的な多様性」というデジタルな差異に対応した論理が二値論理であり、後者の「数には還元されない潜在的で連続的な多様性」というアナログな差異に対応したのが多値論理ということである。アナログな差異の中では境界を引くことが難しく、そこで多値論理が立ち上がる。こうした論理体系では、排中律は認められず、二項の対立は批判の対象となる。質的な差異を失わせてしまっており、三値以上あるはずのものを二値に限定して取り上げていると考えられるためだ。1. 2. で見た二項対立批判は、批判者が自覚的かは不明だが、多値論理の立場から投げかけられたものであるように解釈できる。

3. 二項対立が多様な選択肢を損なうという批判への応答

1 章において筆者は、二項対立へ嫌疑を投げかける先行研究を挙げ、この検討を目的に掲げた。2 章において課題②に取り組み、二項対立の概念的検討を終えた今、この目的に立ち返って課題①に挑む準備ができたと言える。本章では課題①を取り上げ、二項対立に対する「他の選択肢が見落とされる」批判が妥当であるか検討する。1 節にて一部の先行研究が孕む誤謬を略述した後、2 節・3 節にて2 章の概念分析をふまえ課題①を照射する。2 節では第三、第四……の立場の存在を指摘する無限多値論理的な批判について、3 節では「わからない」という三値論理を支持する批判について、検討する。

3.1. 「悪い二項対立」から導かれた「二項対立が悪い」論

1 章の先行研究でも触れた苦野 (2017, 63-71) は、ディベートをはじめとして議論教育の限界を指摘するために、例として「教育は子どものためにあるのか、それとも国家の存続のためにあるのか」や「一万粒からなる砂のかたまりは『砂山』か否か」といった設問を挙げ、これらを考えることが無意味であることを説明した。これらの問いのように、その二つ

では全事象を網羅できていないような二つの選択肢のみを提示することは誤った二分法 (false dilemma) と呼ばれる典型的な誤謬であり、中でも両端の二値の間にあった「数には還元されない潜在的で連続的な多様性」を失わせるものは白黒思考 (black or white thinking) の誤謬と呼ばれる (Vleet 2012, 7-9)。前者の教育の目的に関する問いは、他にも様々な可能性がある中で「子ども」と「国家」だけを取り出した点で誤った二分法であり、後者の砂山の問いは質的な差異を二値に還元している点で白黒思考の誤謬と言える。そのため、苦野の指摘のうち、このような問いの設定への批判は妥当である。

しかしながら、批判の矛先はそこにとどまらず、二項対立的な思考と議論一般にまで向けられてしまっており (Ibid. 63,78)、この点が不適切である。そして、同様の論構成は苦野に限らず他の先行研究にも見られる (竹前 2006)。本来これらの例から主張が可能なのは、「二項対立が悪い」ことではなく、「誤った二分法や白黒思考の誤謬に陥った二項対立が悪い」ことまでである。腐ったリングが悪いからといって、リングが悪いことにはなるまい。したがって、こうした例をもって二項対立は悪と結論付けるのは、これもまた誤謬と言わざるを得ない。

3.2. 3つ以上の選択肢の存在について

3.2と3.3.では、前節で見たような誤謬に関係なく、1章で見たような、議論教育における二項対立に向けられた批判一般に応答する。

まず、二値に還元できない問いが存在する一方で、二値でしか回答できない問いがあることもまた認めることが重要である。たとえば、「太陽と地球の間の平均の距離は約1億5000万kmである」という命題に真か偽かの二値で答えるのは理にかなっている (Wrenn 2019, 157-159)。質的な多様性を含まず、非連続で数的な差異を問題にしているこの命題においては、真偽での回答こそが適切である。これは一例だが、二項対立にならざるをえない領域が少なくとも存在することは確認できる。

さて、議論教育で扱われるテーマは、事実に関するもの、価値に関するもの、政策に関するものという分類が為されることが多い (Snider & Schnurer 2006, 87-91; 和井田ら 2016, 201) が、特に二項対立の代名詞として扱われるディベートに関して言えば政策論題が典型であり (森 2004, 52; 伊豆田・蟹江・

北野・並木 2005, 41)、またディベートに限らず「はじめに」や「おわりに」でも触れる議論教育教材でも、政治などに関係して意思決定を問うものが多い (文部科学省 2008; 同2018; 総務省・文部科学省 2015)。つまり、ある行動の実行／不実行を問うことが、議論教育では多いのである。

この事実から指摘できるのは、議論教育で二項対立的に設定される問いの多くで質的差異が問題とされないことである。たとえば「現行の裁判員制度を廃止する」か「しない」かを問うとしよう¹⁰⁾。この問いの設定は、議論の過程で「対象事件を限定して存置するのがよいのではないか」「陪審員制度のほうの方が優れているのではないか」などの案が多様に展開されることを妨げない。ただし、ちょうど現実において裁判員の参加する刑事裁判に関する法律 (裁判員法) を削除するかどうかの決定が求められるときと同様に、最終的に結論を出すことが求められているのは、裁判員制度を廃止するか否かという二値的な問いについてである。対象事件の限定という案は、制度を存置しているので否定側に属し、陪審員のほうが優れているという主張も、「だから裁判員はやめて陪審員を」となれば肯定側、「裁判員と陪審員の二制度を並立させよう」となれば否定側に属することになる。つまり、最終的には二値的に回答するしかない領域を扱っているのである。そうした原理的に非連続で離散的な問題に対して、質的差異が見落とされているという「多様性」概念を混同した批判が、議論の過程で多様な意見が出ることを妨げていない事実を看過して行われているのである。この問題を孕んでいるために、「二項対立的な問いの設定は何でもYesかNoかに押し込めるからよくない」という指摘は、妥当ではないという結論を導くことができる。

3.3. 「わからない」という選択肢について

加えて指摘できるのは、このような二項対立の問いに対しては、三値論理的に「わからない」という回答を試みたとしても二値に収斂するということである。3.2.が問い自体の性質に着目したものとすれば、この3.3.は問いの性質から導かれる回答の性質に着目したものとと言える。前節で見た通り、議論教育においては未来についての意思決定を問う実践が多い。これから、ある行動を採るか／採らないかを決定するのである。ここに、三値論理的に「わか

らない「判断できない」という主張が提示されたでしょう。しかし、「わからない」として、問題になっているある行動についての判断を放棄することは、畢竟「ある行動を採らない」現状維持という否定側の立場を支持することになる。前節の例で言えば、これから裁判員制度を廃止すべきか否かという論題に対して「わからない」という回答を与えることは、裁判員法に触れないで保留する、つまり廃止はしないままで時間が過ぎることを意味する。これは、「これから、ある行動を採るか／採らないか」の後者の選択をしたことになる。意思決定の領域を扱う問いに対しては、三値的な回答は不可能なのである。

このことを、議論教育が悪いという理由にすることはできない。なぜなら、このような意思決定を求められる場面は、日常生活から政治的な判断まで私たちの生きる中で様々に生じるものであるために、不可避であるとともに議論教育に固有の問題でもないからである。

3.4. 小括

以上から、日本の議論教育における二項対立批判に一つの回答を与えることができた。重要なのは「適切な二項対立でない二項対立的なものもある」「二項対立が適切な問いの領域もある」といった認識であると言えよう。そうした要素を無視し、二項対立というだけで批判を加えることは、「問いが二項対立か否か」という白黒思想的な二項対立での判断であり、これは批判派の自ら論駁せんとするとすると重なってしまう。

おわりに——教育学的意義のさらなる検討

本稿は、議論教育における先行研究での二項対立概念の語られ方の杜漏を指摘するものであった。範列分析を主とする概念の整理の結果、二項対立とは二つの項Aと $\neg A$ との関係を指すものと言える。このような古典論理の立場が主流である一方で、排中律を認めない立場（多値論理）からは、この関係は支持できない。だが、そうした立場から寄せられる二項対立批判も、二値でしか問えない／回答できない領域が存在し、多くの議論教育の二項対立的な問いはこの領域を扱っていることから、当たらないと言うことができる。

以上にまとめられるような先行研究への指摘は、

それ自体に意義が認められよう。だが、より重要なのは、本稿の二項対立の検討を通して議論教育に対して何が言えるかということであろうから、この点に触れて本稿の意義を記すことにする。

3.2.で言及した通り、議論教育において、中でも二項対立的に論題が設定されることの多いディベートにおいては特に、二項対立的に問われるのは意思決定に関する問題であることが多い。一方で、本来的には二項対立ではないものが「二項対立」と呼ばれる形で問いとして設定されることが、ないわけではない。たとえば、楠元（2007, 119-120）は「飼うなら犬か猫か」「遊びに行くなら電車が自家用車か」という論題で、ブレン・ストーンやディベートの形式で児童に議論させる実践を報告している。このような実践に対しては、先行研究の批判も一部——二項対立が不適切という部分ではなく、このような問いの設定の仕方が不適切という部分において——当たっている。

では、どうしてこのような誤謬に陥った実践が生まれているのか。ここで議論教育を構成するにあたって参照される教材や指針に着目してみよう。議論される論題については、瀬川（1998, 16）が「教師が二つ以上の立論をすぐに思いつく」「価値的な内容のある」「（授業の）主題や要旨に迫る」という3つのポイントを、小西・菅家・Collins（2012, 23-25）が「資料を調査しやすい」「ディベートを終えるまで状況が変わらない」など7つの基準を、挙げている。同様に、論題についての要件は、Hansen（2007, 69）がリストアップしたディベート授業の準備のために最適とされている教科書においても当然論じられている（Huber & Snider 2005, 14-18; Snider & Schnurer 2006, 79-86）。だが、それら要件の中に、論題において提示される選択肢が網羅的であるべきという記述はない。そして、この点に注意が払われていないのは、文部科学省の学習指導要領や指針や教材における「ポイント」「留意点」でも同様である（文部科学省2008；同 2018, 172-178, 467-470）。これは推測の域を出ない考察であるが、論理的に当然とされる要件が、当然であるから明示されず、結果として「飼うなら犬か猫か」といった議題のもとでの実践が放置されてしまっていると言えるのではなからうか。事実、以上のような教科書に記載されている要件を教示してディベート未経験者に論題を立てさせるという実践においては、「西洋音楽が好き

か、邦楽が好きか」「ハード・ミュージックとバラードのどちらが好きか」等の選択肢を網羅できていない論題が生み出されている（宮脇 2019, 44-47）。

以上から、本稿はあるべき議論教育の姿を照射する手がかりを提示できると思われる。すなわち、2章の分析に則り、二つの項が向き合って存在して一つの全体の意味を表すという意味で二項対立という概念を扱うことで、3章で見た誤謬に陥ることなく、多値論理からの批判と衝突することもなく、議論教育を展開することが可能となる。たとえば、「飼うなら犬か猫か」という問いを、「飼うなら犬かそのほかの動物か」「犬でなく猫を飼うべきである、是か非か」という適切な二項対立として立て直し、全事象を網羅する形で選択肢を提示することで、他の動物や「どちらも飼う／飼わない」といった案を妨げないよう改良することは難しくない。

一方で、本稿は以下の限界も抱えている。

本稿は、現在進行形で議論教育の導入が進行しているという日本の公教育の現状を背景に、日本における議論教育の語られ方の問題を主な対象にして考察するものであった。そのため、採ったアプローチは二項対立という日本語という記号に注目した分析であり、これは問いに合致している。しかしながら、「はじめに」で触れたFelton やContiの研究に代表されるように、議論教育における二項対立についての論争は日本に限らず世界的に渦巻いているものであり、本稿はそこに一石を投じるには至っていない。

また、世界的な二項対立に係る問いに目を向けると、そこには翻訳の問題も存在しているように思われる。本稿では2章冒頭で概念史を略述する際に二項対立をDichotomyとして扱ったが、二項対立と訳されることのある語はDilemmaやBinarismなど様々である。それぞれを捕捉するとともに、言語を越境する際に抜け落ちるものがないかも検討する余地がある。

注

- 1) 「A対非A」を「是非型二項対立」、「A対反A」を「排反型二項対立」、「A対B」を「対比型二項対立」と呼ぶと規定している（p. 129）が、「非」や「反」が何を意味するかについて言及がない。
- 2) 「事実・事象そのものは是非」「事実・事象の意義と問

題点」「ある場面における個人的な判断」「ある社会的問題に対する賛否」の四類型である。

- 3) 「個々の場所、人物、事項等の局所的対比」「個々の場所、人物、事項等の総合的対比」「個々の事象に内在する要因の対比」「個々の事象を抽象的な概念からとらえる対比」の四類型である。
- 4) 範列的關係はJacobsonの言葉で、Saussureの連合的關係（coordination associative）と同値。ある項の意味は、他の代替的な項ではなくその項が選ばれたことに依拠しており、その他の代替し得る項との差異に着目して、項と項の關係を捉える（Penn 2000）。
- 5) 類語として「鼎立」も挙げられていたが、「鼎」は「二」に対しての「三」という差異に対応して出現した言葉であるため、ここでは扱わず2.3の「二」を考える議論に託する。
- 6) 類語として「対置」も挙げられていたが、「対立」との差異は見出せなかった。「置」は網を「立てて」おくというところからきた字であり（鎌田・米山 2011）、「立」との差を見いだせないのはこのことに関係するかもしれない。
- 7) そのほかの論理結合子「 \wedge 」「 \vee 」「 \rightarrow 」は、別の項Yの存在を前提とするので、ここで問題とはならない。
- 8) 実無限が「数え上げ可能な個の系列が実質的に無限におよびながら（限界を有せず）、同時にそれが全体として確定された一者」であり、可能無限が「可變的で、いかなる限界も超えて増大するか、または任意の小ささまで減少するかのいずれかであるが、つねに有限にとどまるような大きさ」である（松王 1993）。これは例を挙げた方がわかりやすい。たとえば、無限に続く円周率 π の中に「00000」という数列が存在するかという問いについて。人間がそれを発見するには至ってはいなくとも、当該数列が存在するという命題は真か偽かの二択である、という前提に立つのが、実無限の考え方を採った二値論理である。一方で、まだ見ぬものについてはわからないという前提に立つのが可能無限である。
- 9) 『意識に直接与えられたものについての試論』では「不分明で質的な多様性」とも表現している（山根 2013）。
- 10) この問いは模擬裁判（竹内 2017）やディベート（平柳 2014）のほか議論教育（要田 2011）で多くの実践が見られるテーマである。

文献一覧

- Baldwin, James Mark. *Dictionary of Philosophy and Psychology*. Vol. 1, New York, The Macmillan Company, 1911
- Bergson, Henri 『思考と運動』 [*La Pensée et le Mouvant*. Press Universitaires de France, 1934] 宇波彰 訳, 第三文明社, 2000
- Bergson, Henri 『意識に直接与えられたものについての試論』 [*Essai sur les Données Immédiates de la Conscience*. Paris, Faculté des lettres de Paris, 1889] 竹内信夫 訳, 白水社, 2010
- Chandler, Daniel. *Semiotics for Beginners*. 2003
<http://www.wind.sannet.ne.jp/masa-t/hanretubunseki/hanretubunseki.html> (2020年3月30日 最終閲覧)
- Conti, Manuele. "Debate as an Educational Tool: Is Polarization a Debate Side Effect?" *What Do We Know About the World? Rhetorical and Argumentative Perspectives*, 2013, pp. 275-300
- Culler, Jonathan. *Structuralist Poetics -Structuralism, linguistics and the study of literature-*. New York, Routledge, 1975
- Deleuze, Gilles 『ベルクソンの哲学』 [*Le Bergsonisme*. Press Universitaires de France, 1966] 宇波彰訳, 法政大学出版局, 1974
- Felton, Mark, Merce Garcia-Mila and Sandra Gilbert. "Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom." *Informal Logic*, Vol. 29, No. 4, 2009, pp. 417-446
- 萩野達也 「論理学 第7回 述語論理」
<http://web.sfc.keio.ac.jp/~hagino/logic16/07.pdf> (2020年3月30日 最終閲覧)
- Hansen, Jerrod. "Teaching Debate in Japan: A Review of Resources and Materials to Meet the Demands of Teaching Japanese English Learners" 『大阪女学院短期大学紀要』 Vol. 37, 2007, 67-78
- 平柳行雄 「「批判」指導は論証文作成力向上に資するか」 『大阪女学院短期大学紀要』 Vol. 44, 2014, pp. 45-58
- Hurley, Patrick J. and Lori Watson. *A Concise Introduction to Logic*. 13th edition, Boston, Cengage Learning, 2018, pp. xxii-xxiii
- 磯崎育男 「合意形成学習への代替的アプローチの可能性— National Issues Forumsの試み—」 『千葉大学教育学部研究紀要』 Vol.54, 2006, pp. 227-233
- 伊豆田達志・蟹江洋一・北野宏明・並木周 『現代ディベート通論』 ディベート・フォーラム出版会, 2005
- Jakobson, Roman & Morris Halle. *Fundamentals of Language*. Mouton & Co. 1956
- Joachim, Ritter. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 2, Stuttgart, SCHWABE & CO · VERLAG · BASEL, 1972
- 鎌田正・米山寅太郎 『新漢語林』 第二版, 大修館書店, 2011
- 要田賢治 「社会系教科における意思決定型授業の再検討—学習場面のつながりに着目して—」 2011, pp. 227-228
- Komjath, Peter and Vilmos Totik. *Problems and Theorems in Classical Set Theory*. 2006
- 小西卓三・菅家知洋・P. J. Collins 『Let the Debate Begin! Effective Argumentation and Debate Techniques (Teacher's Edition) 英語で学ぶ論理的説得術』 東海出版, 2007
- Kuhn, Deanna. *The Skills of Argument*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- 楠元町子 「小学校社会科における問題解決能力育成—ディベート指導法を中心に—」 『愛知淑徳大学現代社会学部論集』 Vol. 12, 2007, pp. 111-122
- Lévi-Strauss, Claude 『野生の思考』 [*La Pensée Sauvage*. Paris, Librairie Plon, 1962] 大橋保夫訳, みすず書房, 1976
- Lyons, J. *Semantics*. Cambridge University Press, 1977
- 丸橋静香 「理性的な話し合いと〈他者〉—「教えること」の重要性—」 『近代教育フォーラム』 Vol. 28, 2019, 67-72
- 松王政浩 「ライブニッツにおける実在の実無限の可能性」 『科学哲学』 Vol. 26, 1993, pp. 81-93
- 宮脇かおり 「ディベート未経験者による論題作成—アクティブ・ラーニングの一手法として—」 『ディベート教育国際研究会論集』 Vol. 2, 2019, 41-54
- 文部科学省 「人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]」 2008
- 文部科学省 「高等学校学習指導要領 (平成30年3月公示)」 2018
- 森田良行 『意味分析の方法—理論と実践—』 ひつじ書房, 1996
- 森裕之 「高等教育における政策ディベートの実践」 『立命館高等教育研究』 Vol. 3, 2004, pp. 51-62
- 向殿政男・本多中二 『ファジィ——「あいまい」の科学』 岩波書店, 1990
- 仲正昌樹 『「分りやすさ」の罨』 ちくま新書, 2006

- 野矢茂樹『論理学』東京大学出版会, 1994
- 野矢茂樹『無限論の教室』講談社現代新書, 1998
- 小川環樹・西田太郎『角川新字源 改訂版』角川学芸出版, 1994
- 大野晋・浜西正人『角川類語新辞典』角川学芸出版, 2012
- 大槻文彦『新編 大言海』富山房, 1982
- Penn, Gemma. "Semiotic Analysis of Still Images". *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. London, SAGE research methods, 2000
- Perelman, Chaim『説得の論理学 新しいレトリック』[*L'empire Rhétorique*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1977] 三輪正訳, 理想社, 1980
- 佐長健司「2項対立思考による社会的意味の生成: 第5学年「伝統を生かした工業」の授業の場合」『社会系教科教育学研究』Vol. 5, 1993, pp. 1-6
- 佐長健司「学び合う議論としてのパブリック・ディベート」『パブリック・ディベート研究成果報告書』2017, pp.1-8
- 佐藤進・濱口富士雄『全訳漢辞海 第四版』三省堂, 2017
- Saussure, Ferdinand『一般言語学講義』[3^{ème} Cours de Linguistique Générale. 1910] 影浦映・田中久美子訳, 東京大学出版会, 2007, pp. 160-167
- 瀬川榮志『考える力を育てるディベート学習 〈1～4年〉』明示図書出版) 1998
- 柴田武・山田進『類語大辞典』講談社) 2002
- 島村賢一『二項対立はいつでもディコンストラクションと矛盾するか?』近代文藝出版社, 1996, pp. 11-18
- 白川静『字通』平凡社, 1996
- Snider, Alfred and Maxwell Schnurer. *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. Revised edition, New York, International Debate Education Association, 2006
- 総務省・文部科学省「私たちの拓く日本の未来」2015
- 竹前文夫「日本におけるクリティカル・シンキング教育」鈴木健・大井恭子・竹前文夫編『クリティカル・シンキングと教育: 日本の教育を再構築する』世界思想社, 2006, pp. 22-50
- 竹内久顕「ICTを活用した授業づくりの方法—社会科系教科に即して」『教職研究』Vol. 29, 2017, pp. 73-80
- 谷口政巳「対立を軸に読みを深化・統合させる指導について」『天王寺大学紀要』Vol. 56, 2013, pp. 375-394
- 藤堂明保・松本昭・竹田晃・加納喜光『漢字源 改訂第六版』学研, 2018
- 苦野一徳『はじめての哲学的思考』ちくまプリマー新書, 2017
- 内海淳「言語学の基礎」弘前大学ホームページ内, 2009
- http://culture.cc.hirosaki-u.ac.jp/english/utsumi/linguistics/linguistics_c9_ja.html#doc1_id5275 (2020年3月30日 最終閲覧)
- Vleet, Jacob E. Van. *Informal Logical Fallacies: A Brief Guide*. University Press of America, 2012
- 和井田節子・小泉晋一・田中卓也「教育養成課程におけるディベート学習の教育的効果」『共栄大学研究論集』Vol. 14, pp. 193-216
- Wrenn, Chase『真理』[*Truth*. Cambridge, Polity Press Ltd. 2015] 野上志学訳, 岩波書店, 2019
- 山口明穂・竹田晃『岩波新漢語辞典 第二版』岩波書店, 1994
- 山口翼『日本語シソーラス 第二版』大修館書店, 2016
- 山根秀介「ベルクソン『試論』における「持続」の一と多」『宗教学研究紀要』Vol. 10, 2013, pp. 127-148
- 吉川幸男「社会科学学習過程における『二項対立的場面設定』の思考深化機能」『山口大学教育学部研究論叢』Vol. 67, 2018, pp. 127-136
- Zadeh, Lotfi A. and Kacprzyk, Janusz. *Fuzzy Logic for the Management of Uncertainty*. New York, John Wiley & Sons, 1992