

教育学におけるムフ研究の特徴と課題
— 市民性教育における先行研究を中心に —

山 中 翔¹

The Characteristics and Issues in Educational Research of Chantal Mouffe
— Focusing on Previous Studies in Citizenship Education —

Sho YAMANAKA

This study shows the characteristics and issues in educational research of Chantal Mouffe. Mouffe's democratic theory has been conceived as an alternative to deliberative democracy, and has received attention in education, mainly in the field of citizenship education. However, there is little research of reviewing these previous studies. This article summarizes the main points of agonistic democracy, which have been the focus of much attention in citizenship education. It then examines how they are used and discussed in the field of citizenship education. This study raises the following three issues for previous studies on agonistic democracy in citizenship education:

- (1) Failure to fully consider the potential of Mouffe's critique of deliberative democracy.
- (2) Showing the originality in agonistic citizenship education, and
- (3) Showing the potential of left populism.

キーワード：

闘技民主主義 agonistic democracy、熟議民主主義 deliberative democracy、市民性教育 citizenship education、政治的なもの the political、情念 passion

所属：

¹ 広島文化学園大学 学芸学部 子ども学科 Faculty of Arts and Sciences, Department of Childhood Studies, Hiroshima Bunka Gakuen University

1. 問題設定

本稿では政治哲学者シャントル・ムフ (Chantal Mouffe, 1943-) の民主主義理論に焦点を当てる。彼女の研究はポスト・マルクス主義や左派ポピュリズムなど多岐にわたっているが、その中でも「闘技民主主義 (agonistic democracy)」を構想したことはよく知られている。ムフは闘技民主主義を「熟議民主主義 (deliberative democracy)」に対するオルタナティブであると述べている (cf. Mouffe 2000 = 2005)。熟議民主主義はルールに従ってなされる理性的対話、すなわち熟議を通じて合意形成を目指す (山田 2009)。これに対して闘技

民主主義は、理性や合意よりも対立や「情念 (passion)」を重視する。

ムフ闘技民主主義は対立や多元主義、偶発性を重視するアゴニズムの民主主義理論であると言われる。ただし、アゴニズムと一口に言っても、その内実は多様である (cf. 山本 2022)。アゴニズムの中でもジャック・ランシエールやハンナ・アレントに関する研究は教育学においてもよく見られる (e.g. Biesta 2011 = 2014; 小玉 1999)。ムフは教育学において、ランシエールやアレントほど知られているわけではないものの、教育学の様々な領域に取り入れられていることも確かである。

ただし、ムフが注目されるようになったのは、

比較的新しいこともあって、教育学におけるムフ研究の特徴と課題を整理した研究はほとんど見当たらない。この作業はムフ闘技民主主義の教育学的意義がどこまで明らかにされているのかを検討するうえで重要である。ただし、本稿で教育学におけるムフ研究のすべてを網羅することは難しいため、市民性教育における先行研究に限定する。というのも、デローシュらが指摘するように、ムフ闘技民主主義は市民性教育や政治教育にとりわけ大きな影響を与えたからである (Desrochs & Ruitenberg 2021)。この指摘を踏まえるならば、ムフ研究の到達点と課題を明らかにすることは市民性教育のあり方を考察するうえでも意義があると言えよう。

そこでまず本稿は、市民性教育において取り入れられているムフ闘技民主主義の要点を整理する (第2節)。続いて、それらが市民性教育において、どのように受容されているのかを検討する (第3節)。そして、最後にムフ研究の課題を述べる (第4節)。

なお、本稿と類似する研究として、民主主義教育におけるアゴニズム受容の理論的レビューをおこなったサント (2019) や、教育学におけるアゴニズム文献のシステマティック・レビューを実施したコートソリスら (2022) をあげることができる。これらの研究は教育学におけるアゴニズム受容の傾向や特徴を明らかにしている。しかしながら、ここで対象とされているのはあくまでもアゴニズム、つまり、対立を重視する諸理論であり、ムフ闘技民主主義の検討にまで十分に踏み込むことができていない。

2. 熟議民主主義批判

ムフは闘技民主主義を構想するにあたって、熟議民主主義を批判している。

2.1. 多元性の否認

ムフは熟議民主主義を批判する際に、ジョン・ロールズに言及している。よく知られているように、ロールズは、自身のアイデンティティや利益、価値観などについて何も知らないという仮説的状況、いわゆる「無知のヴェール (veil of ignorance)」のもとで正義に適った合意が実現されると考えた (ロールズ 2010, p.18)。

ムフはロールズの構想を以下のように批判する。ロールズは宗教、道徳、哲学といった争点

を私的領域に位置付けることで公的な熟議からこれらを取り除く。しかし、この操作は彼が合意不可能な領域があると確信していることを明らかにしている (Mouffe 2000, p.91=142)。ムフの批判は以下のように要約できる。ロールズは合意不可能な対立があることを暗に認めており、これらは合意の実現を妨げると考えている。それゆえ、彼の構想では宗教、道徳、哲学を私的領域へと位置付けられているわけだが、それは価値の多元性をあらかじめ排除していることになるのではないか。

さらに、ムフはドイツの政治学者カール・シュミットに依拠しながら、ロールズの試みが失敗せざるを得ないことを指摘する。シュミットによると、「いかなる宗教的・道徳的・経済的・人種的その他の対立も、それが實際上、人間を友・敵の両グループに分けてしまうほどに強力であるばあいには、政治的対立に転化してしまう」 (シュミット 1970, p.33)。この見解に依拠しながら、ムフは公的領域と私的領域の境界線が不安定であり、対立を統制することなどおよそ不可能なのであると述べている (Mouffe 1993, p.123=245)。

2.2. 合意に伴う排除

ムフはユルゲン・ハーバーマスについても言及している。彼によって提唱されたコミュニケーション的行為の理論は熟議民主主義の源流とも言われている。

ムフはシュミットの「政治的なもの (the political)」という概念にもとづいて合意を批判している。端的にいうと、政治的なものとは友と敵の区別である (シュミット 1970, p.15)。ムフによると、シュミットは民衆としての資格を有する「われわれ」とそうでない「彼ら」の間に、境界線を引くことが民主主義の本性であることを強調することによって、民主主義には「つねに包摂と排除の関係が内包されて」 (Mouffe 1999, p.43=61) いることを明らかにした。

シュミットの洞察を引き受けるならば、合意を妨げる対立 (友と敵の区別) は民主主義の本性であることを認めなければならない。ところが、熟議民主主義においては、単なる同意 (agreement) と合理的な合意 (consensus) が区別され、熟議の質を担保する手続きによって合意が実現されると言う。合意を妨げる対立は存在するものの、それはあくまでも経験的なも

のに過ぎない (Mouffe 2000, p.48=75-76)。このように、少なくとも原理的には合意の創出が可能であると想定することは対立なき社会を暗に認めており、それは民主主義の本性である政治的なものから目を逸らしている。

さらに、熟議を経て創出された合意もまた、「われわれ」を創出するものである以上、「彼ら」を排除せざるを得ない。「何が正統で何が正統でないかの線引きを確立する境界線は政治的なものであり」 (ibid., p.48=76)、それゆえ異議申し立ての余地が開かれている。ところが、熟議民主主義はこの区別を合理性や道徳性のヴェールによって覆い隠してしまう (ibid., p.48=76)。

ムフはこのことをヨーロッパの政治情勢を例に説明している (Mouffe 2005, pp.72-75=112-113)。2000年代のヨーロッパでは合意志向の中道左派が台頭する一方で、排他的な民族性を強調する右派ポピュリズムが勢力を伸ばした。これを受けて、左派は右派ポピュリズムを民主主義の敵と非難した。たとえば、オーストリアで誕生した右派ポピュリズム政権は「ネオナチ」と揶揄された。

要するに、道徳の領域において、友と敵の区別は善と悪の区別に置き換えられてしまう。そして、このような区別が立てられることで、論争の余地すらなくなってしまうことをムフは危惧したのである。

2.3. 情念の軽視

熟議民主主義は感情よりも理性を重視する。というのも、感情はときに激しい対立をもたらし、合意形成を困難にするからである。これに対して、ムフは情念を考慮することは民主主義理論にとって極めて重要であると述べる (Mouffe 2005, p.25=44)。人びとは利益のみならず、アイデンティティによっても政治へと駆り立てられる。ムフによると、ここで問題となっているのは集合的同一化であり、熟議民主主義は同一化において情念が重要な役割を果たしていることを見落としている (ibid., p.25=44)。

ムフはジークムント・フロイトやジャック・ラカンなど、精神分析の知見を参照しながら、集合的同一化の根底に情動的つながりがあることを論じる。ラカン理論における「享楽」という概念を用いて、ナショナリズムの魅力を説明したスラヴォイ・ジジエクに依拠するならば、ナショナリズムの憎しみは「われわれ」の享楽

を奪う「敵」がいると考えることに起因している、とムフは述べる (Mouffe 2005, p.28=48)。集合的同一化、すなわち自分が何に帰属しているのか、という集合的アイデンティティの次元は依然として政治における重要な役割を果たしている。そして、他なるものへの帰属の根底にあるのは情念の動員——フロイトでいえば、リビドーの備給——である。

必要なことは政治から情念を取り除いて、理性に置き換えることではない。政治と党派性を切り離すことは不可能であり、人びとが自らを託すことのできる集合的同一化の形式を提示することである (ibid., p.48=49)。換言すれば、情念を取り除くのではなく、情念のはけ口を用意することが必要である。

言うまでもなく、ムフは情念の動員によって形成される集合的アイデンティティが反民主的になりうることを自覚している。けれども一方で、ムフは情念に「民主的な回路が与えられ」なければ、「多元主義の闘技的な力学の展開が妨げられる」 (ibid., p.30=51) と述べる。つまり、政治から情念を排除してしまうと、情念は排外主義や偏狭なナショナリズムによって動員され、民主主義と結びつく回路が失われてしまうのである。

3. 闘技民主主義

続いて闘技民主主義の中核概念ともいえる「対抗者 (adversary)」を取り上げる。

3.1. 対抗者

ムフは合意によって対立を取り除くことを批判した。対立は抹消不可能であることを認め、民主主義と共存させるための道を考えなければならない。しかし、激しい対立はときに民主主義それ自体を脅かしてしまう。そこでムフは対立を二つに区別することでこの困難を克服しようとする。

多元主義的かつ民主主義的でもある秩序は、「敵」と「対抗者」との区別に依拠するものといえよう。そうした区別にしたがえば、政治的共同体の内部で、反対者を、破壊されるべき「敵」として考えるのではなく、反対者の存在は正当的で寛容に処せられねばならない「対抗者」として考えていくことが求められる。(Mouffe 1993, p.4=8)

敵は民主的な価値を拒否するけれども、対抗者はこれを受け入れる。いわば、対抗者とは自由や平等の意味をめぐって論争する好敵手である。これに対して、民主主義それ自体を拒否する「彼ら」については「敵」というカテゴリーを適用しても構わないというのだ (ibid., p.4=8)。

では、対抗者とは具体的にどのような敵なのだろうか。ここで参考になるのは、エリアス・カネッティの議会制論に対するムフの考察である。カネッティは以下のように述べている (カネッティ 1971, pp.274-277)。議会の票決はある時点、ある場所での二つの党派における力の優劣を決するゲームに他ならない。投票とは両党派が実際に力を比較される瞬間であり、それは「威嚇や侮辱や肉体的な激昂」など様々な仕方で演じられる。ただし、優劣を決する手段としての死は断念されている。というのも、力は物理的な打撃ではなく、数字によって表されているからである。もし、この数字を操作したり、無効あるいは捏造したりするようなことがあれば、それは死を再び招き入れていることに等しい。

カネッティについてムフは次のように述べる。

カネッティのアプローチは極めて示唆的である。彼は敵対性から闘技への変容、そして民主主義の多元主義と両立可能な「われわれ」と「彼ら」の構築において議会制が果たす重要な役割を理解させてくれる。議会制度が破壊されたり、弱められたりするとき、闘技的な対立の可能性は消え失せ、敵対的な「われわれ」と「彼ら」に取って代わられるだろう。(Mouffe 2005, p.23=42)

投票は力の優劣を決するゲームを物理的な力の衝突から数字の比較に置きかえることで友と敵の対立を回避する。投票では、ときに怒号や野次が飛び交ったり、身体が激しく接触したりすることもあるだろう。それでも、決定の手段として敵を抹消すること、すなわち死は排除される。言い換えれば、民主的な価値や制度は「われわれ」と「彼ら」の対立がもつ激しさを抑制する。もし、上記の価値や制度が機能不全に陥ったり、破壊されたりすることがあれば、敵対性に歯止めがかからなくなる。

また、投票の事例は対抗者の対立がどのよう

に決着するのかについても示唆している。争いを決する方法は、より多くの票数を獲得した者である。このような決着のつけ方は、熟議民主主義が想定する意思決定のプロセスとは異なる。対抗者間の論争には勝敗があり、それはより多くの人々から同意を取り付けようとするヘゲモニー闘争である。

3.2. 多様な市民性

闘技民主主義の目的は民主的な価値に対する忠誠を涵養するために、民主的な「言説や実践や『言語ゲーム』を創り出す」(Mouffe 1993, p.151=307) ことである。この創出のプロセスにおいては対立も生じるだろう。というのも、民主的な価値や制度に対する従い方は、一様ではないからである。ムフは次のよう述べている。

私たちは「民主的なゲーム」が演じられる方法の多様性を承認し、その状態を維持させるべきなのであって、その多様性を単一的なシティズンシップのモデルに還元しようとするべきではない。このことは民主的な市民であるという形式の複数性を涵養すること、そして民主的な規則を方法の複数性のうちにしたがうことを可能にする諸制度を創出することを意味する。(Mouffe 2000, p.73=114)

つまり、ムフは単一の「良き市民」像を追究するのではなく、民主的なゲームが様々な仕方で演じられる状態を維持すべきであると述べている。そのためには多様な市民のあり方が可能となるような制度や規則を創り出すことが必要であるという (Mouffe 2000, p.74=115-116)。闘技民主主義において、理性的で寛容な市民像はシティズンシップのモデルの一つでしかない。シティズンシップとは民主主義への忠誠であり、市民のあり方は様々である。民主主義の意味をめぐる論争は常に異議申し立ての可能性に開かれている。

4. 市民性教育におけるムフ研究

4.1. 熟議型の市民性教育批判

ムフの熟議民主主義批判はロールズやハーバーマスにもとづいた熟議型の市民性教育を批判する際に用いられている。ここでは代表的な

二人の論者を取り上げる。

一人はクラウディア・ルイテンバーグである。彼女によると、ムフは合意を創出するために、あらかじめ多元性を取り除こうとしたことを批判しているが、これは熟議型の市民性教育においても当てはまるという。要するに、熟議型の市民性教育においても、人々のアイデンティティ形成や生き方に関する争点は合理的な議論が難しいためにあらかじめ排除されているというのである (Ruitenberg 2009, p.271)。

さらに、ルイテンバーグは情念の観点からも、以下のような批判を展開している (Ruitenberg 2009, p.272)。ムフにしたがうならば、政治的アイデンティティ形成において感情 (情念) は重要な役割を果たす。ところが、熟議型の市民性教育はその個人主義的な傾向ゆえに、集合的な「われわれ」が外的な対象への情動的つながりによって培われていることを見落としている。市民性とは諸個人が獲得する能力や態度の束ではない。自分が「何者か」というアイデンティティも市民性を構成する重要な要素であり、それゆえ、市民性教育から感情を取り除くべきではないのである。

もう一人はガート・ビースタである。彼は政治的なものの観点から熟議民主主義を以下のように批判する。共同体の伝統や道徳を強調するコミュニタリアニズムに対して、リベラリズムは政治を担うに相応しい市民の条件を探究する。熟議民主主義の場合、市民の条件とは熟議に参加するために必要な能力や徳である。ムフの議論はこのような「参入条件がだれがだれを排除し、だれかを内包する際につねに政治的な『作用』をもつこと」 (Biesta 2011, p.88=191-192) を明らかにする。

つまり、合理性や徳を市民性 (参入条件) として位置付けることは、熟議という制度やそれに関連する諸価値を受け入れる人々を包摂する一方で、これらを受け入れない人々を排除する。言い換えれば、熟議型の市民性教育が描く市民像および民主的秩序は一部の人々にとってのみ開かれているのである。

このような参入条件がもたらす問題をビースタは二つ指摘している (ibid., pp.40-41=89)。一つは、教育が民主主義へと準備するプロセス、すなわちあらかじめ想定された良き市民を再生産する営みとして位置付けられてしまうこと。もう一つは、現状の民主的秩序の正当性に対して異議申し立てする人びとは不道徳な者、つま

り、悪であると容易に見なされてしまうことである。

4.2. 闘技型の市民性教育

田代尚弘は、ムフの対抗者概念が民主主義のイデオロギー幻想を暴き、民主主義の支援的な反対者を育成する営みとしての教育を示唆すると述べていた (田代 2000, p.268)。この指摘を反映するかのようになり、近年では、熟議民主主義批判に留まらず、闘技型の市民性教育を構想する研究も散見されるようになった。

先のビースタによると、対抗者という概念によって市民性は「民主主義への欲求に駆られているもの」より厳密に言えば、「民主主義のあり方の目下進行中の実験に関与する欲求に駆られている者」として理解されるという (Biesta 2011, p.96=210)。ビースタのいう「学習する民主主義」とは市民性を「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考えることを重視する」 (ibid., p.2=5) 教育である。教育の目的は「既存の社会的・政治的な秩序の再生産」——すなわち「社会化」——ではなく、「政治的主体性と政治的行為主体の現れを推し進める」——すなわち「主体化」——である (ibid., p.86=188)。

ビースタの学習論を闘技型の市民性教育とみなしたとき、その特徴として以下のことが指摘できる。すなわち、闘技型の市民性教育における市民性とは、民主的な価値を受け入れ、目下進行中である民主主義のプロジェクトに参加しようと欲望することであり、市民として必要な能力や態度を具体的に規定したものではない。それゆえ、ビースタも述べるように、闘技民主主義が要求する市民性は「リベラルな政治的コミュニティの構想において想定されているものよりも」開かれている (ibid., p.96=209)。

それでは、対抗者の育成を目的とした教育では、何について学ぶ必要があるのだろうか。ルイテンバーグによると、対抗者のための教育では①感情の教育、②政治的な論争と道徳的な論争の違い、③右派／左派という政治的対立の歴史、について学ぶ必要があるという。端的にいうと、対立について学び、経験すること、そして、感情を育むことが必要であるということである。なお、感情の教育においては連帯感および自身の誇りよりも、社会的弱者にコミットし、正義としての怒りを感じる能力を育成することが求められる (Ruitenberg 2009, pp.276-277)。

さらに、近年ではビースタやルイテンバークによって構想された理論を実質化する動向も散見される。具体的には、カリキュラム、授業や教師のあり方に関する議論がなされている (e.g. Backer 2017; Jane 2017; Sant et. al, 2017; 2020)。紙幅の都合上、そのすべてに触れることはできないため、本稿では教室における議論のあり方に関する研究を取り上げる。

バックカーは教室における議論のあり方として「ラディカル・ディスカッション (radical discussion)」を提起し、その内容を以下のように説明している。ラディカル・ディスカッションは闘技民主主義をベースとしており、感情や対立を重視する (Backer 2017, p.134)。それゆえ、熟議民主主義のように望ましい発言の仕方を要求しない (ただし、人種差別は禁じられている)。また、ロールズでは敬遠されていた合意困難なテーマ (たとえば、人種差別、性差別など) も積極的に扱われている (ibid., pp.139-141)。

また、ジェーンは「アゴニスティックな熟議 (agonistic deliberation)」を通じて、学生が自身の考え、感情、視点をよりオープンにできる場が創出されるという (Jane 2017, p.7)。それゆえ、一見、奇妙で、耳障りで、不合理な意見も検証する。アゴニスティックな熟議では、既存の規範 (たとえば、熟議における話し合いのルール) によって承認される意見のみを受け入れるのではない。バックカーにせよ、ジェーンにせよ、闘技型の市民性教育ではより開かれた議論と対立の活性化が推奨される傾向にあると言える。

一方で、トリグヴァソンは闘技民主主義の観点から教室における議論の閉じ方について論じている (Tryggvason 2018, pp.4-5)。彼は合意ではなく、同意の確立によって議論を閉じることを提案している。これはより多くの人びとの支持を取り付けた意見によって議論の勝敗が決することを意味する。教師の役割は合意の創出を助けることではなく、どのような意見がヘゲモニーを確立したのか、これを明らかにすることである。

4.3. ムフ研究の特徴

市民性教育におけるムフ研究の特徴として以下の二つを指摘することができる。

第一に、熟議型の市民性教育への批判はムフの熟議民主主義批判とほぼ合致していることである。熟議民主主義は対立を統制し、情念を取

り除こうとする。しかしムフが述べるように、対立は民主主義の本性であり、それを取り除いたり、統制したりすることはできない。ビースタが指摘したように、熟議の共同体およびそれを構成する合理的な市民も一つの「われわれ」であり、その外部を区別することと無縁ではない。また、情念も市民性を構成する重要な要素である。というのも、情念はわれわれを政治的主体として構成する上で不可欠なアイデンティティの次元に関わっているからである。

第二に、闘技型の市民性教育は対抗者の概念から熟議民主主義とは異なる市民像を見出した。闘技型の市民性教育が目指すのは民主主義へと関与しようとする情熱、あるいは欲望をもった対抗者の育成である。それは民主的な価値や制度に対する忠誠をもちつつも、その行使の仕方については異議申し立てをするような市民である。教育では感情や政治的対立について学ぶことが重視される。教室の議論では、より自分の意見や感情を開放できることが重要視され、対立を経験することに教育的意義が見出される。

5. ムフ研究の課題

ここまでの議論を踏まえると、市民性教育におけるムフ研究の課題について、以下の三点を指摘することができる。

一つ目はムフの熟議民主主義批判がもつ可能性の更なる検討である。たとえば、ムフはローティのプラグマティズムやウィトゲンシュタインの言語ゲーム論にもとづいて、熟議民主主義を批判している。この一連の議論において、ムフは対立や情念ではなく、規則の観点から批判をおこなっている。それゆえ、先行研究とは異なった視点から熟議型の市民性教育に関する批判的考察を展開することができるだろう。ところが、この点に関して言及した研究はほとんど見当たらない。

二つ目は、ムフ批判への応答である。政治学では闘技民主主義に対して様々な批判がなされている。ところが、本稿で指摘したように、市民性教育ではムフの主張をほぼそのまま受容しており、批判的な吟味がなされているとは言い難い。ここで、ムフ批判の全てを取り上げることとはしないが、闘技民主主義は敵と対抗者を区別したために、民主的価値を共有しない前者との対話可能性が見い出されないという批判は重

要であろう (e.g. Leiviskä 2018)。というのも、ムフにしたがうならば、闘技型の教育では民主的価値を共有しない他者は排除されてしまうからである。たとえ、困難であろうとも、このような他者との間に教育の可能性を見出していかなければならないだろう。

三つ目は、左派ポピュリズム論の意義を明らかにすることである。ムフは2010年代になると、左派ポピュリズムに関する議論を展開している (Mouffe 2018=2019)。その特徴はポピュリズムを分断ではなく、連帯の理論として位置付けていることである。教育学ではポピュリズムを危険視し、その克服を目指す論調 (e.g. 小玉 2019; Robins 2019 et. al) が一般的であるが、ムフの議論を踏まえれば、ポピュリズムと教育学のつながりを見い出すことも可能であろう。

また、熟議／闘技の論争を踏まえたうえで、市民性教育のあり方に関連する課題も指摘しておきたい。一つは、熟議型の市民性教育との違いである。第三節で言及したように、闘技型の市民性教育は対立や情念を取り入れた論争の意義を強調する。しかし、すでに熟議民主主義はこれらの論点を取り入れた熟議を構想しており、闘技民主主義による批判はその意義を失いつつある。熟議型の市民性教育との違いを出すためには、トリグヴァソンが指摘するように、様々なアゴニズムと思想的交流をおこなったり、アゴニズムの伝統を参照したりするというのも一つの手であろう (Tryggvason 2021)。

二つ目は、具体的な教育実践や制度化である。政治学では闘技民主主義の制度化に関する議論の少なさが指摘されており、これは教育学においても同様である。本稿ではいくつか教育実践に関連する研究を取り上げたが、更なる検討が必要であろう。なお、近年では、闘技民主主義の側からも制度に関する提起がなされている (e.g. Klein 2014)。このような知見も参照すべきであるが、制度化された闘技もまた熟議との違いがはっきりしないという批判もなされている (cf. 山本 2022)。

最後に本稿の課題も指摘しておきたい。それは市民性教育に関する検討に留まっていることである。ムフ闘技民主主義は芸術教育、教師教育、教育行政など教育学の様々な領域で参照されている (Koutsouris 2022)。また、ムフの闘技民主主義は教育理論の構築にも影響を与えたことが指摘されている (e.g. 小玉 1999; 市川 2012)。これらの研究において、闘技民主主義

のどのような概念が注目され、それはどのように用いられているのか。今後、検討していきたい。

【参考文献】

- Backer, D. I., "Radical discussions: Agonistic democratic education". *Philosophy of Education Archive*, 2017, pp.127-143.
- Biesta, G., *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong, Learning and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, 2011. (上野正道ほか訳『民主主義を学習する——教育・生涯教育・シティズンシップ』勁草書房、2014。)
- カネッティ、E (岩田行一訳)『群衆と権力』法政大学出版局、1971。
- DesRochs, S. J. & Ruitenberg, C., Chantal Mouffe, Smeyers, P. (ed), *International Philosophy of Education*, 2021, pp.283-294.
- 市川秀之「ヘンリー・ジルーのクリティカル・ペダゴジーにおける政治理論と教育理論のつながり——押しつけという批判に応答するために——」『教育哲学研究』第105号、2012、pp.69-87。
- 小玉重夫『教育改革と公共性——ボウルズ＝ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会、1999。
- 小玉重夫「無知な市民は反知性主義を超えられるか」『近代教育フォーラム』第28号、2019、pp.1-8。
- Klein, L., From post-political to agonistic: Warsaw urban space since 1989, Nadir, L. (ed), *Architecture against the post-political*, 2014, pp.198-210.
- Koutsouris, G., Stentiford, L., Benham-Clarke, S., & Hall, D., Agonism in education: a systematic scoping review and discussion of its educational potential, *Educational Review*, 2022, 74(5), pp.1029-1054.
- Leiviskä, A., The issue of 'radical otherness' in contemporary theories of democracy and citizenship education, *Journal of Philosophy of Education*, 2018, 52(3), pp.498-514.
- Lo, Jane, C., Empowering young people through conflict and conciliation: Attending to the political and agonism in democratic education, *Democracy & Education*, 2017,

- pp.1-9.
- Mouffe, C., *The Return of Political*, Verso, 1993.
(千葉眞ほか訳『政治的なものの再興』日本経済評論社、1998。)
- Mouffe, C., “Carl Schmitt and the Paradox of Liberal Democracy”, Mouffe, C. (ed), *The Challenge of Carl Schmitt*, Verso, 1999, pp.38-53. (青木裕子訳「カール・シュミットと自由民主主義のパラドックス」『カール・シュミットの挑戦』風行社、2006、pp.54-76。)
- Mouffe, C., *The Democratic Paradox*, 2000. (葛西弘隆訳『民主主義の逆説』以文社、2005。)
- Mouffe, C., *On the Political*, Routledge, 2005.
(酒井隆史監訳『政治的なものについて——闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の構築』明石書店、2008。)
- Mouffe, C., *For a Left Populism*, Verso, 2018.
(山本圭ほか訳『左派ポピュリズムのために』明石書店、2019。)
- Robbins, C., Bishop, J., & Tarman, B., Against Reactionary Populism: Opening a Needed Conversation in Education, *Editorial*, 2019, (2)3, i-vi.
- ロールズ、J., (川本隆史ほか訳)『正義論』紀伊國屋書店、2010。
- Ruitenberg, C., Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education, *Studies Philosophy and Education*, 2009, pp.269-281.
- Sant, E., McDonnell, J., Menendez Alvarez-Hevia, D., Pashby, K., Hanley, C., & Thiel, J., “Pedagogies of agonistic democracy and global citizenship education”, *European Educational Research Association*, 2017.
- Sant, E., Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 2019, 89(5), pp.655-696.
- Sant, E., McDonnell, J., Menendez Alvarez-Hevia, D., & Pashby, K., “Pedagogy of Agonistic Democracy and Citizenship Education”, *Education, Citizenship and Social Justice*, 2020, pp.1-18.
- シュミット、C., (田中浩、原田武雄訳)『政治的なものの概念』未来社、1970。
- 田代尚弘「教育における『政治的なもの』の再考——教育のイデオロギー批判のためのメモランダム」(小笠原道雄監修)『近代教育の再構築』福村出版、2000、pp.255-270。
- Tryggvason, Á., How to End a Discussion: Consensus or Hegemony? A Response to “Education for Deliberative Democracy and the Aim of Consensus”, *Democracy and Education*, 2019, 27(2), pp.1-5.
- Tryggvason, Á., Why agonists should stop discussing with deliberative theorists, *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 2021, 8(1), pp.33-50.
- 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、2009、pp.17-46。
- 山本圭「アゴニズムを制度化する——熟議／闘技論争の第二ラウンドのために」『民主主義に未来はあるのか?』(山崎望編)法政大学出版局、2022、pp.221-241。