

平成27年度
博士論文概要書

公教育と宗教をめぐる教育政策の正統性
—北米の教育判例・事例の熟議的考察—

鵜海 未祐子

博士論文の目次

序章	1
1. 本研究における問題（目的と方法）の設定と背景	
(1) 第1の目的とその背景	
(2) 第2の目的とその背景	
2. 本研究の独自性、先行研究との位置関係	
(1) 教育政策の熟議的考察	
(2) 原理と実践との関係に対する視点	
3. 本研究の構成	
第1章 熟議民主主義理論とその諸原理	
第1章第1節 熟議民主主義理論	19
1. 問題の設定と背景	
2. リベラル・デモクラシーの諸問題	
3. 熟議民主主義の特徴と目的と意義	
4. 熟議民主主義の所在	
5. ガットマンの熟議民主主義理論の特徴	
6. 熟議民主主義理論の諸原理	
7. 非抑圧・非差別原理に関する先行研究の検討	30
第1章第2節 ガットマンの「非抑圧・非差別」原理の教育平等論的な意義	31
—デューイによる「価値の平等論」の実現に向けて	
1. 問題の設定と背景	
2. デューイの自由と平等をめぐる議論	
3. ガットマンの自由と平等をめぐる議論	39
第2章 公立学校における多文化主義と信教の自由（その1）	
—宗教ないし道徳的不一致をめぐる文化的多数支配による専制に関する問題—	
第2章第1節 公立学校における宗教の取り扱いに関する一考察	41
—ムルタニ判決における「合理的な調整」に焦点をあてて	
1. はじめに—問題の設定と背景	
2. ムルタニ判決	
(1) ムルタニ訴訟の経緯	
(2) カナダ最高裁によるムルタニ判決の論点	
(3) ムルタニ判決の多数意見の概要	
3. ムルタニ判決の熟議的考察	

(1) ガットマンの民主教育論の文脈	
(2) 普遍主義と個別主義の統合	
(3) ムルタニ判決への応用	
4. おわりに	54
第2章第2節 チェンバレン判決の意味—〈公教育 vs. 宗教〉図式の再考—	55
1. はじめに—問題の設定と背景	
2. チェンバレン判決	
(1) チェンバレン判決の事実の概要	
(2) チェンバレン判決の論点	
(3) 多数意見	
(4) 少数意見 (補足意見)	
(5) 小数意見 (反対意見)	
3. 政策論議の次元と政策決定の次元	
(1) 法的価値の解釈の相違	
(2) 承認の解釈の相違	
4. チェンバレン判決の熟議的考察	
5. おわりに	66

第3章 公立学校における多文化主義と信教の自由 (その2)

—宗教的理由に基づく必修科目の免除の可否に関する問題—

第3章第1節 多文化社会の公教育と信教の自由—S. L. 判決を素材として—	68
1. はじめに—問題の設定と背景	
2. S. L. 判決の分析	
(1) 事実の概要、S. L. 判決に至るまでの訴訟の経緯	
(2) S. L. 判決の争点	
(3) 多数意見	
(4) 少数 (補足) 意見	
3. S. L. 判決をめぐる先行研究の所在と批判的検討	
(1) 政治哲学で言及される北米の関連判例の争点の所在	
(2) S. L. 判決に対する批判とその検討	
(3) S. L. 判決の特殊性	
4. ガットマンやテイラーの関連思想	
(1) 非抑圧・非差別による熟議的考察	
(2) インターカルチャリズム	
(3) 承認を巡る政治	
(3-1) グローバリゼーションと宗教的多元社会における社会統合のための相互性	

(3-2) 近代的課題としての「アイデンティティの継続的な相互再形成」
 5. おわりに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 84

第3章付論 モザート判決論争の熟議的考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 85

1. 問題の設定と背景
 2. モザート判決の概要
 3. モザート判決論争の熟議的考察—「相互性」を中心に—
 4. モザート判決論争の政治哲学的争点
 5. ガットマンによる「相互尊重」支持と非差別の問題
 6. 市民教育と「信教の自由」を両立させる「相互性」の条件
 7. 結論と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 89

第4章 公教育制度における多文化主義と信教の自由

—宗教学校への宗教的、経済的、人種的理由に基づく公費援助に関する問題—

第4章第1節 宗教マイノリティに対する公教育の射程の一考察・・・・・・・・・・・・・・ 91

—オンタリオ州のアドラー判決を中心として—

1. はじめに—問題の設定と背景
 2. アドラー判決の論点と意見の分類
 (1) アドラー判決の支持派（多数意見と少数意見1）の概要
 (2) アドラー判決の反対意見
 3. 「法の下での平等」と「合理的な制限」
 (1) ルルーデュベ判事の見解
 (2) マクラ克蘭判事の見解
 4. 判決理由の整理と考察
 5. アドラー判決をめぐる熟議的考察
 (1) 「宗教学校への公費援助」の熟議的考察
 (2) 「法の下での平等論」の熟議的考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 103

第4章第2節 アメリカにおける教育バウチャー実施の困難と法（制度）との関連 104

—政策価値の動きに着目して—

1. はじめに—問題の設定と背景
 2. ゼルマン判決の内容とその位置づけ
 3. フロリダ州判決
 (1) 事実の概要
 (2) パリエンテ首席判事による多数意見
 (3) ベル判事による少数意見
 (4) 政策価値の動き
 4. 熟議的考察

(1) 理論的文脈	
(2) 具体的・実践的文脈	
5. フロリダ州判決の正統性	
6. おわりに	116
第5章 ガットマンの教育バウチャー論に対する批判的再検討	
第5章第1節 教育バウチャーをめぐる民主教育論の強調点	118
—判決と関連思想の史実に着目して—	
1. はじめに—問題の設定と背景	
2. ブレイン修正条項	
(1) ブレイン修正条項の歴史と批判	
(2) ブレイン修正条項批判に対する反批判	
3. デューイの思想	
(1) 宗教学校への公費援助の問題	
(2) 宗教に対する偏見の有無	
(3) おわりに—結論と示唆—	126
第5章第2節 マイノリティにとっての再配分的な教育バウチャーの意義	127
—ガットマンの教育バウチャー批判に対する再検討—	
1. はじめに—問題の設定と背景	
2. ガットマンの教育バウチャー批判	
3. ヴィテリッティの教育バウチャー支持	
4. ガットマンの民主教育論の進展	
5. 教会と国家の分離—厳格あるいは緩やか—	
6. おわりに	135
終章	136
1. 本研究における各章各節の論点	
2. 共通要素の明確化	
3. 非抑圧・非差別などの原理に伴う熟議民主主義論の課題と示唆	146
参考文献	147—157

博士論文概要書

1. 本研究の問題（目的と方法）の設定と背景

本研究の主たる目的は、次のように大別できる。第1に、既存の教育政策が保障する「個人の自由」の範囲が、しばしば「民主的」決定の名のもとで、実際のところ「多数派による少数派に対する抑圧・差別」を通じて不当に制限されている状況を明らかにすることである。加えて、教育政策の正統性 (legitimacy) を問う文脈において、そうした問題状況の克服に資する解釈や考察について示唆することでもある。とりわけ、道徳的不一致や価値の対立をめぐり発生する種類の「教育の不正義」の問題に焦点を当てる。検討対象は、北米（カナダとアメリカ）の「宗教と公教育」をめぐる教育判例・事例である。その際には、後述するようなエイミー・ガットマン (Amy Gutmann) の熟議民主主義理論 (deliberative democratic theory) を分析枠組に用いる。

第2に、特定事例における不正義の問題解決度に応じて、ガットマンの熟議民主主義理論の分析枠組み自体の再検討もまた目的となる。ここで熟議民主主義理論とは、「個人レベルでの洞察」と「制度レベルでの洞察に基づく話し合い」を意思する¹そのような熟議する諸個人が、彼らを取り巻く法や制度について、受動的にではなく主体的に相互正当化を進める種類の民主主義の実現に資する理論である。それは「熟議²の内実—公共政策について実際の道徳的不一致に関する道徳的議論と示唆を導く理論的諸原理」に焦点を当て、具体的事例に援用する中で原理と事例の相互考察を展開する点に特徴がある (Gutmann and Thompson 1996: 1-2)³。本研究が援用するのは、特に「相互性 (reciprocity)」⁴という手続き的原理と「非抑圧 (nonrepression) ・非差別(nondiscrimination)」という実質的原理からなる熟議民主主義理論の枠組みである⁵。

ここで、先述の第1と第2の目的で言及した用語について簡潔に説明する。正統性とは「ある人もしくは社会集団が他者を支配するのが正しい—もしくは『正統』—」(Bagg and Knight 2015: 2079) と言えるのはどのような状況かに関して、主に政治哲学で考察されてきた用語である。そして本研究のいう正統性は、教育政策決定をめぐる影響力や拘束力の正統性に焦点を当てている。特にそれは、従来のリベラル・デモクラシーに支配的な「純粋な手続き主義」や「多数決主義」ではなく、「広範囲の熟議」や「権威の相互共有」を介在させて導出する種類の正統性のことである。具体的には、後述するように各教育事例に応じた意思決定の理由づけと意思決定主体の所在をめぐる観点から、正統性が熟議（本研究の場合は、熟議民主主義理論の枠組みに依拠した考察＝熟議的考察）を介して探究される。

そして「相互性」とは、「相互に民主的市民を拘束する法律と政策を正当化する意思や能力」を意味する (Gutmann and Ben-Porath 2015: 864)。後述するように「非抑圧」とは、善き生き方をめぐり、子どもに対する特定の価値観の押し付けは許されないし、とはいえ、いかなる干渉からの解放を以てよしとするわけではない。それは「ただ異なった生き方を理性的に熟慮する自由」(ガットマン 2004: 52) を保障する原理である。「非差別」とは、従来の社会目的に沿わない教育志向のある少数派の親を持つ子どもたちから、民主主義社会に生きるための資質を育む教育機会を奪うことを許さない原理である (ガットマン 2004)。

本研究がこれらの2つの主目的を設定した社会的背景は、次のようになる。リベラルな価値多元社会では、民主的権威の拡大に伴い、政策に反映される教育的価値の葛藤・対立が先

鋭化する向きがある。しかし、だからこそ円滑な政治を求めるあまり、論争回避的な合意を優先する政府・行政主導の教育政策の実施が見られるという一面を指摘することができる。本研究で取りあげる教育政策決定は、実質的には教育委員の間における1人1票原則に基づいて所与の選好を集計する集計民主主義や、選挙で選ばれた教育委員による代表民主主義の影響下におかれていた。そこでは形式的な話し合いが素朴な多数決主義を裏付けていた。教育の専門性は、「民意への迎合」を裏付けるかのような追従的で恣意的な性質を帯びていた。

従来において支配的であったリベラル・デモクラシーのもとでは、本来的には熟議を通じた慎重な両立が望まれる価値調整の問題が、紛争を避けるために私的領域の問題として回収され、ゆえに政治的に取りあげないことが価値中立的で望ましいとされてきた。もしくは、十分な熟議が不在なまま多数決主義のもとで個人や少数派の権利侵害が容易に合理化される傾向があった。そのことは少数派が被る既存の価値的抑圧や差別など、教育に係る社会的不正義の係争点を放置し、政策の不作为に帰結してきた問題状況としても理解できる（ガットマン 2004; Gutmann 2005）。価値対立や道徳的不一致の問題を脇に置く教育政策決定は、特定の人々に対する抑圧・差別を再生産して助長しかねない問題をかかえている。

後述するように本研究は、形式的な話し合いによる多数決主義を超えて、民主主義の内実や水準、とくに価値対立の調整に立ち入った考察を促すガットマンの熟議民主主義理論には、教育の不正義をめぐる教育政策論争の活性化や教育政策の正統化に対する示唆が多分に含まれていると考えるのである。

本研究の対象や方法に関わる背景について簡潔に説明する。第1の目的で言及したカナダやアメリカの教育判例を取り上げる理由は、特に最高裁レベルにおいて、教育政策と価値をめぐる「多数支配の専制」との関連が精力的に異議申し立てられているからである。本研究の分析枠組みが、北米の多文化主義の思潮のもと、「道徳的不一致の調整」に挑むアメリカ発の熟議民主主義理論であることは、そこにおいて理論の有効性を図る具体的判例や事例が並行して蓄積されていることを示している⁶。宗教と公教育をめぐる文脈に焦点を当てる理由は、その文脈で「道徳的不一致の調整」がもっとも鋭意な形で現れるからである。教育判例を題材とする理由は、本研究が、教育政策の合憲性を問う司法審査や判決理由書における価値的検討をめぐる論争的な報告を熟議民主主義の原型と捉え⁷、もしくは熟議的考察の対象に据えるからである。

ガットマンの熟議民主主義理論を分析枠組に使う具体的な理由は、後述するように、簡潔には次の3つの理由からなる。第1に、それが「道徳的不一致の調整」を主題としており、具体的には「多数派の専制を是認せず、あるいは将来における自己統治を犠牲にすることもせず、強固な民主主義を支持する」（ガットマン 2004: 113）ために提起されていることに由来する。ここで民主主義とは簡単に言えば「自由の平等な実現」のことで、むろん諸個人の自由は無制限に実現されるわけではないので、諸自由の対立や拮抗が不可避的に予測されることになる。「諸個人として、ある政策が正しいと思うのに良い理由を持つことは、市民として集合的に私たちがそれらの理由に基づき立法化するのに十分な正当化を持つことを意味しない」（Gutmann and Thompson 1996: 4）。だからこそ、特に「相互性」をベースとした「非抑圧・非差別」原理は、自由をめぐる不一致の調整に迫る点において、教育政策の正統性を高める熟議の基盤として意義深いと考えられる⁸。

第2に、彼女の熟議民主主義理論が、必ずしも理想的な合意形成を高望みするのではなく、「理に適った道徳的不一致 (reasonable moral disagreement)」の承認—相互尊重 (mutual respect) に比重を置く点に特徴があることに由来する⁹。つまり、そこでは熟議民主主義論の先行研究に見られた、ある種の「仮想的な合意形成の探究」は前提されていない。むしろ「依然として不正義や差別を抱える現実社会」(Gutmann and Thompson 1996: 16) を前提にして、それに適合する原理を用いた熟議が、道徳的不一致の暫定的な承認を促すと想定されている。このような彼女の理論は、政策形成・決定における教育の不正義をめぐる現実的課題とその具体的文脈を踏まえながら価値対立をめぐる教育の不正義の是正に取り組む本研究にとって机上の空論ではなく実用的な視点になると言える。

第3にそれはまた、従来の熟議民主主義理論において十分に問われていない手続き的・実質的原理の双方の明確化という熟議の内実に関わる原理的展開を独自の特徴としていることに由来する¹⁰。ここでは原理自体も熟議に開かれ暫定性を帯びるので、批判されることの多い超越的で固定的な原理の使用とは距離を置いている。原理と実践との相互関連を踏まえれば、原理の明確化は教育政策の意味内容の把握や評価にとって不可欠である(ガットマン 2004: 21)。と同時にそのような原理的検討は、政策決定を哲学的に専断するのではなく、政策論争の活性化・熟議化に資する解釈の1つを提供する点でも有用であるだろう¹¹。

民主主義との関連に位置づく教育政策研究も、こうした民主主義理論における熟議理論の台頭が及ぼす影響から不可避的に自由ではない。例えば教育政策の正統性の担保をめぐり、熟議の制度化や広範な政策論争の活性化など、いずれも熟議民主主義理論の中核的テーマが、現代の教育政策研究においても焦眉の課題になりつつある。にもかかわらず教育政策の正統性を熟議民主主義理論の観点から考察する研究は、未だ十分に蓄積されていない。しかしそもそも原理的理解が定着しなければ、政策論争の十分な活性化には一定難しい面があるだろう。本研究が、熟議民主主義理論に依拠した熟議的考察を進める理由もここにある。つまり、政策論争の十分な活性化に資する教育政策の原理的理解を促し、またそれ自体、熟議に試される解釈の1つと位置付けることにより、民主的理念の実現—すべての個人の自由で平等なシティズンシップの保障—が目指されるからである¹²。

次にガットマンの熟議民主主義理論の構成全体から、教育政策の正統性をめぐる本研究のアプローチの概要を確認する。ガットマンによれば、熟議の過程を整える手続きとしては、「理由の種類」を規定する「相互性」、「理由や情報を提供するフォーラム」に関する「公開性 (publicity)¹³」、「公的な説明責任の行使/被行使主体」に関する「アカウントビリティ (accountability)¹⁴」の3原理がある (Gutmann and Thompson 1996: 14)。熟議の内容を構成する中核要素は、「基本的な自由 (basic freedom)」、「基本的な機会 (basic opportunity)」、「公正な機会 (fair opportunity)」の3原理である (Gutmann and Thompson 2004: 133)。そのうち本研究が注目するのは、熟議の主導原理となる手続きとしての「相互性」と、内容としての「基本的な自由」や、「非抑圧」「非差別」に該当する「基本的な機会」との関連である。というのも、政策論争で問われる教育政策の正統性の中心を占めるのは、教育政策の意味内容の相互正当化に関するものとなるからである。それゆえ分析にあたっては、特に熟議における「相互性」の中で具体化される「非抑圧」・「非差別」の解釈に焦点が当てられる¹⁵。むろん、基本的には公職者による教育政策決定が前提に存在したり、教育政策の意思決定主体が多様化する現状においては、必要に応じて「公的な説明責任主体」をめぐる「アカウントビリティ

ティ」の問題—主導原理である「相互性」との関連の内にある—も併せて言及する場合がある¹⁶。

注意されるべきは、こうした熟議的考察は、先述のようにあくまで市民による教育政策論議の一材料として暫定的に提出するものであり、恒常的な「正義の構想」として高らかに掲げるなど、特定の唯一な思想的立場から哲学的結論を押し付けるものではない¹⁷。ガットマン自身も述べているように、彼女の民主教育論や熟議民主主義論は、既存の政治・教育理論の補足や部分修正に依拠して立論されているという意味で、文脈的かつ現実的な性格を有している。それはまた、具体的な事例に適用され有効性が吟味され続けるものである。こうしたことから、彼女の議論に依拠して進められる本研究の思考の出発点も、常に具体的な不正義と思われる教育事例に置かれる¹⁸。先述のように、その原理的考察は仮想的な思考実験を伴わない。つまり抽象的で超越的な正義論の展開は意図しない。

とはいえ教育の不正義へのアプローチの設定は、学校教育の中心的な役割を、民主主義との関連に探究し、特に社会的・歴史的不正義の克服への貢献性に見る発想をベースとしている。ここで民主主義とは、「多数支配」に還元できない「道徳的で政治的な理想の実現」を意味する (Gutmann 2005b: 9)。ところが、こうしたアプローチには異論も少なくない。典型例として、社会に広がる不正義の解消を教育改革に委ねきり、大人自身の政治的責任を子どもへの教育的権利や社会的責任にすり替えるものとして、さらに画一的な政策保障によって個人の自律性の芽を摘むものとして等々、戦後アメリカにおけるニューデール型リベラリズムおよび問題解決型リベラリズムに対する重要な批判も想起される (小玉 1999; 宮寺 2014)。

それをふまえたうえで本研究は、しかし教育の不正義が前世代の責任や教育外領域の責任に必ずしも還元できるものではないとの問題意識に立っている。歴史の中の現在に生きざるをえない私たちには、現代社会の中にある教育政策に正のみならず負の歴史的遺産を再生産する要素を内在させたままにしている恐れが常にあるからである。ともすれば、歴史的不正義と共犯関係に立つ教育政策の現代的な克服は、紛れもなく教育政策の形成と決定および教育政策の再形成に関わる現代人の責任のもとにもある。上述の異論にしても、既存の教育政策それ自体が次世代に持ち越す社会的不正義の再生産を肯定できるとは考えづらいただろう¹⁹。

そしてこのような問題意識は、教育政策と民主主義との関連のみならず、必然的に教育政策形成や決定と民主主義との関連にも注意を払うことになる。つまり、市民1人ひとりの民主的権威の拡大を視野に入れるならば、教育政策の公的権威に要請される説明責任としての「アカウントビリティ」とは別個の認識枠組みも、「相互性」に関連して採用されるべきである。つまり本研究では、意思決定主体の所在として「多数派と少数派」というオーソドックスな認識枠組みも事例にあてがう。それが、何より「多数支配による不当な専制」を洞察する批判的視点を提供してくれるからである。ただし最終的には、その場合において「少数派に対する多数派の責任」を唱えるような「一方向的な」結論の導出ではなく、むしろ「すべての自己に備わる複数性」に注目した「相互的な」責任性・応答性の喚起が論じられるに至る。これをガットマンの「相互性」を補強する視点として位置付けることとしたい。

むろん「多数派と少数派」という枠組みの使用に関しては、特定の場所や時代や問題など具体的な文脈によって、両者の立場が決して固定的でなく流動的であることから、その不安定

性を理由にしばしば批判が寄せられてきた²⁰。これらの批判に対して本研究が強調するのは、しかし「多数派になりえる場所への少数派による移動」という解決策からは欠落してしまう「相互性」という熟議民主主義的な相互変容・共存・成長の可能性である。また「時間を経た少数／多数という立場の逆転性」や「問題ごとにより変りうる同一主体における立場の複数性」が有効に機能しない構造的な少数者の非抑圧・非差別への展望も強調される²¹。

本研究が焦点を当てた教育の不正義の事例の多くは、多数派と相互共存するために、道徳的不一致の承認を求めた構造的な少数派の生き方と訴えを映し出している。そこからは、いずれの立場の自己に対してであれ、同一主体内における「多数派性／少数派性の両面性」への自覚の喚起²²こそが、異質な他者との相互変容に基づく熟議民主主義社会の進展と、そこに生きる自己の成長の最大化を保障するというメッセージを読み取ることができるだろう。

(1) 第1の目的とその背景

第1の目的において言及した「少数派」には、いわゆる政治的強者である特殊権益集団は含まず、一般に政治的弱者とされる具体的文脈によって相対的なマイノリティに属する諸個人を含める。一方で、「多数派」には、「宗教的、知的、あるいは民族的」(Liebell 2013: 28)に相対的なマジョリティを含める。また「個人の自由」とは、いずれも「子どもの学習権」保障に関わる自由のことである。直接的には、親の「信教・良心の自由」に即した「子どもの教育に関する権威 (authority)」や、教師による「教育の専門職的な権威」によって、また間接的には「政府や行政による教育機会の保障に関わる権威」等々によって、熟議を経て認められる「子どもの学習に関する自由」を意味する。

そして本研究は、先述のように教育政策決定をめぐる民主主義と司法審査の相互的な展開過程に注目する。例えば、代表民主主義による「民主的決定」によって導出された既存の教育政策が抑圧性や差別性を孕む場合、市民による権利要求に基づいた裁判が行われる。そして裁判所は、司法審査という形で、法的価値をめぐる判決理由書を公開する。それは、自由や平等など法的価値をめぐる論争や議論を展開するため、諸価値の調整を扱う熟議民主主義の理論によっても分析可能と言える。その結果得られた熟議的考察は、広範囲にわたる政策論争の活性化を促がす1つの材料として位置付けられる。これが本研究を貫くベクトルの向きである。

むろん、このように少数派の権利保障を引き受けるのは、従来において司法の領域とされてきたとも言える。しかしそれは、必ずしも司法の専売特許ではない。後に述べるように、道徳的不一致の調整という権利保障に関わる問題は、もはや政治的課題として立法領域においても対応が迫られる状況にある。ましてや教育政策は、地域文化の影響も受ける「善や価値の配分」に関わるため、本来的にも立法領域の問題として理解されてきた面がある。しかし、そこで問題として生じたのは、地域の多数派の価値や善の配分、換言すると、多数派への価値的同化を促す教育政策である。近年とりわけ多文化主義の動向によって、その法的・政治的反省が迫られている。

今後ますます重要となってくるのは、多数派と少数派の価値調整の問題を、「道徳的不一致」の承認や調整の問題として把握し、熟議を介して検討することではないだろうか。すなわち、本研究が主題に置く「教育政策の正統性」の担保や進展にいつそう挑むことである。その際には、判決理由書における明示的／暗示的な熟議的要素を明らかにして、立法領域に

における教育政策熟議の参考資料とすることは、司法と立法を相補的に捉える民主的過程の1つとして理解できる。こうした視点に立ち、本研究は司法審査や判決理由書における価値的検討をめぐる論争的な報告を、熟議民主主義の原型と捉えたり²³、あるいは熟議的考察の対象に据える。繰り返すが、それにより導出された解釈は、次なる教育政策熟議の倫理的な活性化を図るための促進剤として位置づけるものである（Gutmann and Thompson 1996; Gutmann 2005a; Sathanapally 2012）。

これを図式的に説明すると、次のようになる。教育政策をめぐる先行的な決定権をもつ政府や行政当局は、民意をもとに社会的・専門的見地を加える形で政策論拠を打ち出し政策実施を進める。これに対しては、ときに教育裁判や政策論争の過程で明らかとなるように、「個人の自由」侵害にあたる場合が少なくない。むしろ政府や行政主導の政策実施には、一定の失敗が認められうるだろう。さもなければ例えば、相互的なアカウントビリティという熟議民主主義の本領の1つは発揮されない。換言すると、そうでなければ保護者や教師や市民が、教育政策における子どもの学習権保障の内実をめぐり、公職者の理由提示を求めたり、また提示された理由に対して批判・修正要求を加えたりする熟議的過程の発生はそもそも望めない（ガットマン 2004）。本研究は、司法過程で示された熟議民主主義の原型を参考にする形で、教育政策をめぐる関係者相互の批判や応答からなる政策論争の公共性を高める方向性について検討の遡上に据えるものである。

（2）第2の目的とその背景

次に、第2の目的における「相互性」に依拠した「非抑圧・非差別」の2原理について、先述より詳しく説明する。ガットマンは、熟議を通じた教育政策形成を念頭に置くことにより、市民（保護者、教師、その他）の民主的権威の強化を重視する。つまり民主的権威は、熟議の諸原理によって統治（govern）されるのであって、無制限に認められるわけではない²⁴。この意味で「非抑圧・非差別」は、民主的権威による教育政策内容の正統性を担保するリベラルな原理とも言える。とはいえ、それを民主主義の外在的な制約原理と捉えるのは適切ではないだろう。なぜなら、ここには民主主義と個人の自由を保障するリベラリズムとの重なり合いが想定されているからである。

仮に、民主主義が多数支配と同義になるならば、それは全体主義にも権威主義にも陥る恐れがある。民主主義（自由の平等）が健全に機能するために、むしろ「非抑圧・非差別」からなる2原理は、民主主義にとっても内在的な条件として捉えられる。もちろん諸個人の自由は、自動的かつ無制限に実現されるわけではない。諸自由の論拠をやり取りする熟議によって導出された政策・制度を通じて、正統な自由が関係的に調整、保障される必要がある。その前提には、先述のように「諸個人として、ある政策が正しいと思うのに良い理由を持つことは、市民として集合的に私たちがそれらの理由に基づき立法化するのに十分な正当化を持つことを意味しない」（Gutmann and Thompson 1996: 4）とする考えがある。このように熟議を介すことによって、諸個人の自由と政策・制度は相補的な関係に立つ。そして熟議を促す2原理は、とりわけ「すべての市民が自分達で善き生を選んだり、社会構造を自覚的に形成」するために「個人的・政治的水準での熟議的自由を支援」することができる限りで、いわば民主的権威の促進条件と言えるのである（Gutmann 2005b: 9）。

次に、このような2原理が要請される背景文脈に焦点を当てて、教育政策形成と熟議民主

主義との接続が求められる理由を考察する。具体的には、価値対立の調整をめぐる諸個人の自由が2原理に依拠した政策熟議との関連で規定されるようになる経緯を説明する。

ガットマンは、先述のように、既存の民主主義が孕む抑圧や差別の克服を目指すため、教育政策形成をめぐる民主的市民の権威強化を支持していた。しかし、市民による民主的権威を単純に強化し、話し合いや参加を徹底する種類の民主主義の導入が、直ちに抑圧や差別の克服に帰結する十分な保障はない。既存の代表民主主義や教育官僚による専門家統制に導かれる種類の教育政策形成が、仮に市民による民主的権威のもとに移行したと仮定してみよう。それにより素朴なポピュリズムが発現して多数派の利益の排他的な実現に帰結すれば、当初の目的達成はかえって困難になる。

したがって、単純な参加や話し合い以上に、その内実や水準とくに価値対立の調整を問う熟議民主主義が、教育政策決定において要請されると思われる。注意すべきは、ここで調整とは必ずしも価値の弁証的な一致や片方への妥協を意味しない。価値対立の調整が要請される目的は、何より諸個人の自由の平等な実現にあるからである。その一方途を示唆するのが、教育政策内容の正統性を図る、暫定的な基準としての非抑圧・非差別原理と言える。こうして政策熟議は、非抑圧・非差別原理に依拠した熟議を介して政策にまつわる理に適った道徳的不一致の承認や、相互変容を通じた暫定的な合意を探究する継続的な試みとなる(Gutmann 2005a; Gutmann and Thompson 1996)。つまり、教育政策における価値の一定の多様化を保障することにより、個人や特定集団への価値的抑圧・差別に関わる既存の不正義を少しでも是正し続ける熟議の営みがそこにある。

それでは、先述の「非抑圧・非差別」という2原理の定義について、より詳しく確認する(ガットマン 2004)。まず「非抑圧」とは、ガットマンの説明では、「国家や国家内のいずれの集団も、良い生活や良い社会に関する対立する概念の合理的な熟慮を制限するために教育を利用してはならないこと」(ガットマン 2004: 52)とされる。つまり、善き生き方をめぐり、子どもに対する特定の価値観の押し付けは許されないし、とはいえ、いかなる干渉からの解放を以てよしとするわけではない。それは「ただ異なった生き方を理性的に熟慮する自由」(ガットマン 2004: 52)を保障する。ガットマンにとって「非抑圧」は、教育政策の正統性にとって中核的な原理である²⁵。

「非差別」とは、「国家や国家内のすべての集団が、誰であれ、彼らの教育利益が正統的な社会目的に不適合であるという理由で、その教育利益を否定することを禁止する」(ガットマン 2004: 53)原理とされる。例えば、従来社会目的に沿わない教育志向のある少数派の親を持つ子どもたちから、民主主義社会に生きるための資質を育む教育機会を奪うことは許されないことを意味する。「差別の結果はしばしば抑圧となり、一時的には、これらの集団が良い生活の選択を構築する過程に参加する能力や意欲を抑圧する」(ガットマン 2004: 53)ため、非抑圧が保障されるためには非差別な環境条件を整える必要がある。このように「非抑圧」、「非差別」の2原理を基盤とする熟議において、教育政策形成をめぐる民主的権威は実質的な拡大を目指すことになる。

現在において支配的な集計民主主義や代表民主主義は、確かに特権的な人々や集団による前時代の専制的支配や全体主義に代わり得るものとして多大な評価がなされうるものである。しかし、特権的支配による抑圧や差別からの解放は近代人の法的・政治的な平等化を促した一方、文化的に異質な少数派に対する多数派への同化の強制という別の形での抑圧

や差別を引き起こしてきた。1980年代以降、特に多文化主義からのそのような批判的指摘は記憶に新しい。いわゆる「承認をめぐる政治」(テイラー1996)や「平等な尊厳や配慮」(ドゥオーキン 2002)というキーワードが、いずれも既存の民主主義における多数支配への対抗原理として提唱されている。

ガットマンによる非抑圧・非差別もまた、そのような素朴な多数支配の克服を念頭に置く政治思潮の一環にある。しかし先述のように、その独自な特徴は、あくまで民主主義に内在的な性質にある。ガットマンは、そのこと強調している。というのも、基本的には他の理論の打倒を目指すとしてされる「1次理論 (first-order theories)」には、リベラル平等主義(リベラル)、リバタリアニズム、コミュニタリアニズムなどが存在するが、そうしたリベラリズム内部での価値対立を調整する「2次理論 (second-order theories)」としての熟議民主主義理論の立ち位置こそが、そこにおける非抑圧・非差別原理のもつ共通基盤力の相対的な高さを示唆するとガットマンは考えるからである (Gutmann and Thompson 2004: 126)。換言すると、個人の自由を保障する方法をめぐり、リベラリズム内部で見解が分かれている。それゆえリベラリズム内部の特定理論・価値と接合する民主主義理論は、もはや正統性を持ちえない。熟議民主主義理論は、特定の包括的哲学を前提しない。そうではなく、それは複数の思想的立場の対立を調整する立ち位置を占める。こうした理解に立てば、民主主義に内在的でリベラリズムに共通する非抑圧・非差別原理に立脚した熟議民主主義理論の強みがそこにあると考えられるのである。

それはまた、1970年代以降、政治哲学者のジョン・ロールズが『正義論』を刊行して以来、長らく政治哲学領域を席捲してきた「正義の構想」をめぐる思想的立場の不一致に対して、民主的に調整を図ろうとする「学問的対応」とも言える²⁶。と同時に、2原理に依拠する熟議民主主義理論は、先述のようにリベラル・デモクラシーが孕む「価値対立の調整の回避」を熟議的に克服する理論として現実的で社会的な教育的意義を有している。以上の認識に立ち本研究は、非抑圧・非差別の2原理を道徳的不一致の調整にいつそう接近するための熟議的原理として採用することにする。

2. 本研究の独自性、先行研究との位置関係

本研究の独自性は、特に方法論にある。ガットマンに関する日本の先行研究において従来支配的であった道徳教育としての民主教育論の検討ではなく、彼女の熟議民主主義の諸原理を教育政策の正統性をめぐる倫理的考察に適用する点である。またその際に、原理は特定の具体的事例に適用されるが、不正義の問題解決度に応じて補強・修正される。それは、ガットマン自身が行い、推奨する研究スタンスであるにも関わらず、これまでの先行研究において十分に行われなかった点である。彼女の研究全体において中核的な位置を占める「道徳的不一致の調整」という課題や、「熟議民主主義理論」の実践的な可能性という文脈が軽視されていることは、ガットマンに内在的な検討が質量ともに不足していることを意味する。加えて、民主主義との関連に位置づく教育政策研究も、熟議民主主義理論の思潮と無関係ではいられないはずである。にもかかわらず、教育政策の正統性を熟議民主主義理論の観点から原理的に考察する(熟議的考察)研究は、これまで十分に蓄積されてこなかった。具体的事例の原理的理解の定着は、政策評価に基づく政策論争の十分な活性化を促すために不可欠な一要素といえる。

(1). 教育政策の熟議的考察—ガットマンの熟議民主主義論を参照して

本節では、ガットマンの議論に関する先行研究を整理し検討する中で、本研究の所在を改めて確認する。教育学研究におけるガットマンの著作への言及は、政治哲学者である彼女が、教育に焦点化して論じた『民主教育論』にやはり集中する。しかし本研究は、ガットマンの他の政治哲学に関する著作にも、熟議民主主義との関連で「民主教育」への言及が展開されている部分があることを鑑みて、理論の進展過程も視野に入れながら、それらの複数の著作を参照して考察を進める（ガットマン 2004; Gutmann 1982; 1983; 1989; 1996; 2002; 2005a; 2005b; 2009; Gutmann and Thompson 1996; 2004）。

ガットマンに関する欧米の先行研究の特徴は、大きく分けて2つあり、1つは、道德教育の文脈で民主教育の内容を問う研究であり（MacMullen 2007; Crittenden 2002）、もう1つは、権力関与の正統化要件として非抑圧・非差別原理の是非を問う研究である（スプリング 1998; ハウ 2004; Newman 2013; Pennington 2014; Dzur 2008）。これらの研究は、一方が子どもの徳育内容や教授方法の正統性に、他方が政策決定をめぐる大人の権威の正統性に焦点を当てるという意味で若干異なる次元にあり、基本的に分けて考察することが重要かと思われる²⁷。そのうち本研究は、ガットマン自身が、民主教育論の中心的な目的について、教育制度が孕む諸問題に関して民主的に解決する意思決定の正統的な権力の所在を検討したり、その道德的限界に関する判断を促したりする諸原理を用いた事例考察と、諸原理の反省的検討に置いていることを鑑みて、後者の先行研究の立場をとる²⁸。

(2). 原理と実践との関係に対する視点

本研究は教育判例や教育政策論争について、関連する政治的諸価値や、ガットマンの「相互性」に依拠した「非抑圧・非差別」原理など熟議民主主義理論に依拠した分析や検討を加える。その後、実践に係る問題解決度に応じて、原理の部分的な修正も含む方法をとる。実際のところ、これはガットマン自身の方法でもある。彼女によれば、教育政策の評価は、実質的な権威主体の役割に関する理論や民主的な原理を教育実践に転化し、その結果を自分たちの関心や信念に照らして行われなければならない。仮に教育実践の結果が、それらの関心や信念との間に齟齬をきたすのであれば、修正されるべきは原理の方であるとガットマンは明言する。現実に対する超越的な規範の押し付けが回避されなければ、教育実践の理論や原理を介した評価はそもそも机上の空論に陥るからである（ガットマン 2004）。

ここからわかるのは、ガットマンは第1に、問題解決を目的として理論を実践に転化した後、実際の問題解決度によって理論に修正を加える点で、あくまで実践の効果を高めるところに理論の存在理由を置いておりその逆ではない。その意味で、非抑圧・非差別原理もまた絶対的で抽象的で形而上学的な哲学に依拠せず、プラグマティックな実践哲学の特徴を有している（ガットマン 2004）²⁹。第2に、理論と実践の相互作用が、個々人の信念や関心を媒介として評価される点にも特徴がある。これが意味するのは、ガットマン自身も示唆するように、熟慮や熟議の中心的な要素には、合理的な個人の理性的な判断のみならず、善き生をめぐる私的な価値観や情念なども含まれるということである（Gutmann and Thompson 1996）。問題解決思考の起点として、情念や熱情や苦痛などを置くことは、理性と情念を結びつける点で、空虚な思考に陥ることを回避し、より主体的な行為としての思考を可能とす

るだろう。

本研究もこれらの考察に基づきながら、教育政策の倫理的な解釈や評価を進めるにあたり、具体的文脈から想起される政治的価値・理論や、問題解決に資する非抑圧・非差別などの熟議的原理を適用する³⁰。そして理論や原理が、現実に対して超越的でアプリアリな優先性を持たず、むしろ問題解決度という尺度から理論や原理に対して部分的に修正を加えるプラグマティックな哲学的視点を採用する。

3. 本研究における各章各節の論点

第1章では、熟議民主主義理論とその諸原理という主題のもと、第2章以降の事例研究で用いる分析枠組みの理論的検討を加えた。第1章第1節では、相互正当化を重視する熟議民主主義理論が、現代民主主義論のなかで脚光を浴びている経緯や背景について述べた。つまり、従来のリベラル・デモクラシー論の性格と、それが有する諸問題を念頭に置くことにより、熟議民主主義が別途に要請される意味や意義について検討を加えた。そして本研究が、多岐に渡る熟議民主主義理論の中でも、とりわけガットマンの熟議民主主義理論に注目するのは、その理論の特徴と意義が本研究の上記の目的と重なり合うことに由来することを明らかにした。

具体的には、まず「諸利益の競合」ではなく「相互の理由づけ」に依拠する熟議民主主義理論が、リベラル・デモクラシーによる利益調整への傾斜や、多数支配による恒常的な少数者の抑圧・差別を克服するために登場したことを確認した。なかでも、ガットマンの熟議民主主義理論は、他の熟議民主主義理論に比して、公共政策に関する道徳的不一致の存在を前提として、そこにおける価値調整の道筋（道徳的熟議）を原理的に示唆することに重きを置く点に独自の意義が認められた。特に、合意形成以上に、「理に適った道徳的不一致」を熟議によって識別していくこと—相互尊重—は、その鍵概念であることが確認された。それはまた、熟議の手続き的原理と実質的原理の統合を通じて展開される点にも特徴があった³¹。道徳的熟議や「理に適った道徳的不一致」へのガットマンの志向は、本研究が教育政策に係る「価値の多数支配」を問題視して、道徳的不一致の調整を通じて克服しようとするときと重なり合うため示唆に富むと判断した。

非抑圧・非差別の2原理に関する先行研究においては、哲学的正当化の不徹底と、非現実性に関する疑念と批判が存在した。後者に関して具体的には、2原理の作用が依拠する熟議民主主義が、他の既存かつ現在進行中の民主主義形態との間でいかに侵食されず有力性を保持できるのかに関する批判であった。確かに、後者の批判に関しては、2原理の実践力を具体的な文脈で、継続的に検証する作業を要請するものと理解できる。しかし前者の批判に関しては、2原理が、基礎づけ主義を拒否して、暫定的な問題解決主義を支持するという性格を軽視している点で一面的であると言える。2原理は、固定的あるいは理念的な抽象概念でもない。既存の民主主義に取って代わる万能薬でもない。それは、あくまで現存する具体的な不正義の克服に向けて、特定の文脈における熟議を通じて具現化され解釈化される、暫定的で補足的な認識枠組みなのである。そうした理解から、2原理の意義を穏当な現実主義と再評価したうえで、後者の批判を受け止め、事例検証していくのが本研究の立場であった。

第1章第2節では、ガットマンによって提示された非抑圧・非差別原理（及び熟議民主主義論）の具体的な意義が、デューイの民主主義理論から跡付け出来ることを確認した。つま

り上述の2原理は、既存の民主主義における「経済的リベラリズムへの傾斜」と、そこから派生する「多数支配による少数抑圧・差別」の克服を視野に入れて、デューイの参加民主主義論上で理念づけられた「価値の平等論」を具現化する方法論として理解できることを指摘した。ガットマンとデューイの両者の思想に共通する点として次の3つが挙げられる。

第1に、デューイの民主主義思想が、熟慮 (deliberation)・説得 (persuasion)・自由なコミュニケーション (free communication)・会合 (conference)・議論 (discussion)・真の会話 (genuine conversation) への参加など熟議的要素を含むことから、ガットマンの熟議民主主義と重なり合うことに注目して、比較考察を加えた。例えば、共通善をめぐる会話への参加が重要視されているデューイ思想の文脈には、その当時一般的であった自由と平等の対立関係把握を否定して、代わりに相補的關係把握を支持する視点の転換が見られた。それによって目指されたのは「多様な価値 (自由) の平等」であった。それは何より、「個人の自由の最大化」を追求する経済的リベラリズムへの傾斜が、特定の自由の排他的支配をもたらした結果、すべての諸個人の不自由と不平等の発生に帰結している事態への対応として提示されたアイデアだった。

一方で、ガットマンの熟議民主主義理論は、民主主義を多数支配に還元せず、すべての諸個人の自由や平等など民主的理念の実現に重きを置く。多数支配は、民主的理念の実現手段として支持されるが、それ自体は決して目的ではないという彼女の理解が示される。その背景にある問題意識は次のようなものであった。すなわち、デューイの時代と同様に、依然として経済的リベラリズムが勢力を保っているため、民主政治における道徳的不一致に関わる社会問題が放置されている。そのことは、本来的に価値対立が不可避なはずの教育政策論争の放置や空白と同義である。つまり、教育政策をめぐり「潜在する価値対立の顕在化や調整」の不在は、熟議を通じた「諸個人の成長」や「価値の平等の最大化」の未実施を意味することに等しく、ガットマンの懸念もまたそこに置かれていたのである。このようにデューイとガットマンの両思想の共通点は、経済的リベラリズムの排他的な影響力が、民主主義の理念であるはずの「価値の平等」化を棚上げにしていることに対する批判的なスタンスであった。

第2に、第1を受けて、デューイの「価値の平等」理論を具現化するために、ガットマンが着目したのは、特定価値の排他的支配に特徴づけられる「価値をめぐる不正義 (抑圧・差別) の問題」に対する克服原理の提案であった。これによって、デューイにおいては、理念の提示に留まっていた「価値の平等」が、ガットマンにおいて「非抑圧・非差別」という熟議における認識的・制度的条件へと具現化したのだった。そのように見ると、ガットマンによる2原理の提案は、デューイ思想の発展的継承でもあったと言える。

第3に、ガットマンによる熟議の諸原理は、抽象的で固定的なものではなく、具体的な問題状況と関連をもち、実践的意義と信念に照らして修正され続ける暫定的な性質を有していた。デューイもまた、社会的諸条件の判断規準を、過去の一般化としての作業仮説であり、その成果に照らして修正を受け続けるものとしていた。つまり、デューイにおいても、諸原理は、具体的な問題状況から派生した、暫定的な仮説であった。このように、本研究が主な分析枠組みとして用いるガットマンによる「非抑圧・非差別」の2原理は、デューイによる民主主義思想の観点から、「既存の価値をめぐる不正義の克服」および「教育政策に伴う価値の平等論の最大化を図る」「問題解決力による実効力が試され続ける暫定性を帯びる」な

どの方法論的意義を有することを跡付けることができた。

第2章以降では、実際の北米における教育判例・事例の正統性について、諸原理を用いた熟議的考察を試みた（第1の目的）。その過程を経て、諸原理の限界を克服するための一定条件の探究に至った（第2の目的）。以下では、第1の目的に沿う形で、考察を進める。第2章と第3章では、「公立学校における多文化主義と信教の自由」というテーマに焦点を当てた。第2章第1節では、「公立学校における宗教的象徴物の着用」をめぐる争われた、ムルタニ判決（*Multani v. Commission Scholaire Marguerite-Bourgeoys* [2006], 1S. C. R. 256.）の熟議的考察を進めた。そこでは、ナイフとも宗教的シンボルとも解釈できるキルパンの所持について、権利侵害の最小化である「合理的な調整（reasonable accommodation）³²」を試みずに禁止した教育委員会や保護者多数派の対応は、「数の力」に基づく「多数支配の専制による少数抑圧・差別」と理解できることが示された。そして他者への危害をもたらす「信教の自由」の排除というような従来の法理対応を超えるムルタニ事件に関しては、「個別主義」（信教の自由）と「普遍主義」（市民的平等）の両立という観点から、宗教的少数派に属する個人への「非抑圧・非差別」を担保することの重要性が明らかとなった。これは、いわば「個別主義」と「普遍主義」との均衡を保つことを要請する多文化主義の取り組みが、少数派に対する「抑圧・差別」問題を顕在化して克服対象に位置付けることを可能にした事例と理解できる。具体的には、キルパン所持の安全性確保の工夫とキルパン所持の容認は、他者に危害を加えない種類の「信教の自由」保障の探求（「個別主義」と「信教の自由」の尊重や「教育機会の平等」（普遍主義）との両立可能性として理解できるのである。

同章第2節では、「宗教的価値」と「市民的価値」との対立が如実に表れたチェンバレン判決（*Chamberlain v. Surrey School District No. 36*[2002], 4 S. C. R. 710.）の熟議的考察を進めた。そこには、「教授内容における同性愛への言及」が、宗教問題と関わるために起きた道徳的不一致をめぐる不正義の問題が横たわっていた。すなわち、補助教材として「同性愛家族も描く絵本」の使用を認めなかった教育委員会の民主的決定が、同性愛に反対する宗教多数派による排他的な「数の決定」であることが明らかとなった。

そして、教授内容における取り扱いをめぐる、同性愛と異性愛のような価値対立の調整問題に関しては、非抑圧と非差別の両立が困難な場合が存在する。例えば、異性愛を唯一の善き生き方と見なす保護者の立場にとって、教授内容に同性愛を取り上げることは、彼らの生き方や教育権との間で深刻な矛盾や対立をはらむことになる。その場合、異性愛の排他的支持という多数派の声を補助教材に反映しないことは、彼らに対して暫定的には差別的な対応と同義と言えるかもしれない。

しかしガットマンの関連問題に対する見解を援用すれば、宗教少数派への偏見や差別を取り除くことに優先順位が暫定的に与えられることになる。というのもガットマンは、例えば学校内部の性をめぐる権力構造について、性的ステレオタイプ化を促す抑圧的な構造を問題視して、その克服に資する差別は許容されると理解しているからである。加えて本研究は、次のような理由から、暫定的な差別的な非抑圧を容認するのが望ましいと考えた。つまり、多数派と少数派という区別の解消を前提とした非差別な教育機会保障では、両者の間に横たわる権力格差をそのまま再生産してしまうことが予測されるからである。それでは、実質的な差別を意味してしまうことになるだろう。かくして、チェンバレン判決のように、2原理の両立が理論的・実践的に難しい場合は、非抑圧原理が非差別原理に対して暫定的に優先

される方向性をもつことがわかった。具体的には補助教材の使用において、多数派である異性愛の排他的な尊重が危うくなるとしても、まずもって少数派である同性愛への偏見を克服することが重要視されるのである。仮に、「同性愛」の問題が、宗教観と密接に関連していたとしても、税金で成り立つ公立学校で重要視される権利保障に対するスタンスは、次のようになる。つまり、差別や抑圧に関与する論争的問題を回避して成り立つ「信教の自由や親の教育権」の保障ではない。むしろ市民的平等に抵触する「信教の自由や親の教育権」の拒絶である。こうして、いわゆる「差別的な非抑圧」に依拠する「理に適った道徳的不一致の調整」つまり「相互尊重」が図られることが望ましいとの熟議的考察に至った。

第3章第1節では、「必修科目の宗教的理由に基づく免除の可否」について争われた S. L. 判決³³ (*S. L. v. Commission scolaire des Chenes*[2012], 1 S. C. R. 235.) を検討事例に位置付け、熟議的考察を進めた。カナダ最高裁は、宗教的見解の紹介を目的とする必修科目である ERC のもと「異なる見解に触れる」教育それ自体は、「宗教少数派」の保護者と子どもたちに対して、彼らの「信教の自由」を侵害することにはならないと判示した。また ERC は、彼らが危惧する宗教相対主義を助長する目的を持たないとの見解を示した。

ガットマンは基本的には「教授内容への宗教的見解の導入」を、少数派の文化承認を重視する多文化教育論の範疇に入れていないようである。というのも、宗教間の不公平な取り扱いをめぐる格差の発生が、「国家と教会の分離原則」に違反すると彼女が考えるからである。しかし、S. L. 判決の当該地域であるケベック州においては、宗教少数派に対する偏見や差別が頻発しているそのような社会的・教育的不正義の差し迫った問題が横たわっている。加えて ERC は、少なくとも教科書や政府による導入書を見る限り、宗教の相互批判・評価の回避に配慮しており、地域的文脈に応じた非抑圧・非差別にも適っている。したがって、ERC はガットマンの上記の懸念事項には該当しないため、正統性を一定程度有しており、多文化教育論において引き取ることは可能である。

とはいえ、ガットマンの多文化教育論の文脈は、他方で「多数派個人の少数派に対する責任」が強調されやすいため、ERC 政策を首尾よく進めるにあたっては、「多数派の反発」という阻害要因への懸念が残されるのだった。そこで代わりとして、実際にカナダの思潮として現在進行中であるテイラーの議論への注目が、「多数派と少数派の双方向の責任」を自覚化させる「インターカルチュラリズム」の有効性を示すに至った。確かに、インターカルチュラリズムにおいては、多数派の宗教や文化をめぐる承認欲求を満たすことが一定見込まれるため、ガットマンの議論が招来するような「多数派の反発」を弱体化することが可能といえる。しかしまた、それが実質的な「宗教間の権力格差」を背景とした「多数派による少数派に対する偏見・差別」の克服をもただちに保障するわけではないだろう。結局のところ、ガットマンとテイラーの両者の議論において、「承認をめぐる権力格差の問題」がいかに回避されうるのだろうか。それが残された理論的・実践的課題であった。

第3章付論では、「公立学校制度」と「信教の自由」の調整のあり方について熟議的考察を進めた。検討事例としては、「公立学校の必修科目としての読本授業」に含まれる世俗的見解が、特定の宗教少数派の保護者や子どもたちの信条と対立するという理由で、「宗教の自由侵害」に基づく「出席免除」を訴えた保護者の要求を認めなかったアメリカのモザート判決 (*Mozert v. Hawkins County* [6th Cir. 1987], 827 F. 2d 1058.) を取り上げた。その結果、前節では触れなかった「公立学校制度」の非差別性をめぐる「相互尊重」の重要性への言及に及

んだ。具体的には、税金で賄われる公立学校制度は、「寛容」以上に「自他の尊厳保障」という関係性に向き合う「相互尊重」のもと諸個人の権利を調整することで、差別を回避する必要があることが論じられた。しかし、ERC 同様「多数派による少数派への配慮」の十分な調達可能性をめぐる理論的・実践的課題が残された。

第4章では、「公教育制度における多文化主義と信教の自由」という主題をめぐる財政支援の問題に焦点を当てた。第4章第1節では、「宗教学校への公費援助」との関連にある教育判例・事例の熟議的考察を進めた。そこでは、既に存在するカトリック学校への公費援助の合憲性を確認する一方で、他の宗教学校への公費援助の政治的実現可能性の余地を残したカナダのアドラー判決 (*Adler v. Ontario*, [1996], 3S. C. R. 609.) を取り上げた。その政治的実現可能性の余地をカナダ最高裁が示唆した背景としては、少数派宗教に対する偏見や差別が横たわるオンタリオ州の現況を指摘することができる。確かに、近年オンタリオ州でも議論が活発化している「統合教育」を通じた「子どもたちの尊厳保障」が理論的には望ましいといえるかもしれない。しかし、そこには実践的な難しさも予測されるのである。宗教間格差の存在や、政教分離原則の憲法上の不在というオンタリオ州の具体的な事情は、むしろ「子どもの尊厳保障」を目的とするからこそ、暫定的な「宗教学校への公費援助」に立脚した「非抑圧」「非差別」の在り方の可能性を示唆するものと思われる。例えば、その場合における公費の正統性を保持するためには、「少数派の宗教学校」も「カトリック学校」においても、特に初等教育の「入学資格基準」に設定される傾向のあった宗教要件を、初等・中等教育の全段階において解除することと（非差別）、価値観の多様性を学び合う「民主教育」を義務づけること（非抑圧）等々が重要となるとの見解を示した。

第4章第2節では、教育困難校に通う児童を対象とした、再配分的な教育バウチャー政策である「フロリダ機会奨学金プログラム」(Florida Opportunity Scholarship Program, 以下OSPと記述)の違憲性を判示したアメリカのフロリダ州判決 (*Bush v. Holmes*, 919 So. 2d 392[Fla.2006]) を手がかりとして熟議的考察を進めた。同判決の多数意見は、州憲法第9条の1項に関して、画一的な教育機会保障を担うのが州の排他的な義務であるとの解釈を展開した。それに対して、少数意見は第9条1項には排他的という文言は存在しないとして、立法権力に対して司法が抑圧的に介入することに否定的な姿勢を見せた。OSPをめぐる熟議的考察は、その教育政策の対象校である教育困難校やそこに通学する児童に対して差し迫った教育改善が要請されながらその実現が見込めない緊迫状況の中で、OSPがガットマンの消極的に容認するセカンドベストとしての「再配分的な教育バウチャー」に該当することを論じた。しかしながら、それは実質的な非差別の原理に適っている一方、他方で公費提供の対象となる私立学校への統制の水準や内容が公立学校に対するものと異なるため、公費援助を受ける私立学校の教育内容に抑圧性が生じる可能性が否定できないことも併せて指摘した。かくして結局のところOSPの正統性は依然として不十分な部分を残すとの解釈に至った。

第5章では、ガットマンの教育バウチャー批判に対する再検討を加えることで、ガットマンの議論を内在的に分析すれば、第4章の事例分析を裏付ける形で「再配分的な教育バウチャー」を正当化せざるをえないことを明らかにした。第5章第1節では、再配分的な教育バウチャーが必要な場合があるという想定のもと、教育バウチャー擁護派が近年その論拠としてきた、宗教学校への公費援助を禁止するブレイン修正条項とその関連諸条項に対する

批判が説得力に欠ける理由を自省的に論証した。その上で、ガットマンによる「再配分的な教育バウチャー」批判の不十分性について、同種の問題についてガットマンと同じ路線の議論を先行的に展開していたデューイによる「生き方 (a way of life) としての民主主義」という考えに再考察を加えることにより明らかにした (Dewey 1932)。関連する範囲では、「生き方としての民主主義」として、「厳格な教会と国家の分離原則」と「教育機会の平等」という2つの論理が含まれる。デューイやガットマンの想定においては、両者は相補的關係にあるとされる。

しかし、例えば劣悪な教育環境をなすインナーシティの例を踏まえると、両者は相反關係に立つことがわかる。というのも、すでに所得水準の格差を反映する社会分裂を背景にした場合、「厳格な教会と国家の分離原則」は、社会統合に向けた「教育機会の形式的な平等」を進めることはあっても、「教育機会の実質的な平等」を進めるところまではいかないからである。そうした場合、「厳格な教会と国家の分離」を固持することは、経済的屬性に基づく非差別の原理に抵触する恐れがある。しかしデューイは、属性に応じた壁を取り払った経験の相互交流や多様な個性の実現を探究していたはずである (藤井 2010)。それゆえ、非抑圧・非差別という正統性の条件を担保するためには、場合により「緩やかな政教分離原則」のもと「宗教学校への公費援助」が暫定的に容認せざるをえなくなるといえる。以上から、再配分的な教育バウチャー批判が依拠してきた「生き方の民主主義」論には、そもそも論理的に不整合な要素が内在していたのである。よって、再配分的な教育バウチャー擁護の正当化は、むしろ批判的と見られてきた民主教育論の側から内在的に可能であるとの解釈に至った。

第5章第2節では、今度は、複合的なマイノリティに対する「再配分的な教育バウチャー」の意義という観点から、実質的な統合教育形態の困難性を背景にして、非抑圧・非差別に適合する宗教学校への公費援助可能性を示唆した。その前提として、これまで当事者 (少数派) と政策形成者 (多数派) の間で、政策論拠に遠近格差が見受けられる問題を批判的に指摘した。差し迫った問題状況からの当事者による解放要求に迂遠な政策形成者によって、すでに人種的・経済的分離の加速する公立学校が、統合教育に立脚した形式的な非抑圧・非差別原理に照らして現状肯定される面があったといえる。社会統合という理念の実現を最優先する向きのある政策形成者と、危機的現状からの脱出を第1に要請する当事者との間に横たわる認識のズレは、結局のところへ複合的なマイノリティの社会的孤立を助長する政策の樹立に行き着くだろう。かくして、形式的な統合教育保障は、現実的には抑圧的・差別的な教育機会の提供に終始する恐れがあることを明らかにして、複合的なマイノリティにとっての「再配分的な教育バウチャー」を意義づけるに至った。

4. 共通要素の明確化

以下では、各章の論点を手がかりとして、その中にいかなる共通要素をとらえることができるのか整理する。まず第3章に取り上げた「公教育における信教の自由 (と多文化主義)」という主題をめぐる諸事例を貫徹する一傾向が確認できる。それは「公立学校における宗教的象徴物の着用」であれ、「教授内容における宗教に直接的・間接的に関わる論争的テーマの記載」であれ、「世俗的あるいは宗教的な必修科目からの宗教的理由に基づく免除」であれ、「宗教的理由」それ自体が、教育政策決定の正統性に抵触するとして軽視・排除される

わけではないことである。「道徳的不一致の調整」においては、提起された「宗教的理由」が非抑圧・非差別などを中心とする「相互性」や「相互尊重」に適う限り、公共的理由として受容され調整対象となる。この問題と関わって、ガットマンの次の一節は示唆深い。

相互尊重の徳を実践することは、より広範な種類の政治的合意を生み出し、いわゆる公共哲学と呼べるもの一人々が私的に支持する道徳的諸原理が何であれ、理にかなった市民が賛成すべき一連の道徳的諸原理—の範囲を広げるだろう。そのような公共哲学は、非差別のような基本的諸権利を保護する諸原理のみならず、多数支配のような特定の手続きを正統化する諸原理のみならず、公共生活における道徳的諸関係の規則を統治する諸原理を内包するだろう。(Gutmann and Thompson 2004: 90-91)

相互尊重の基礎は、道徳的選択、特に集合的な道徳的選択が熟議を通じてなされるべきことを前提する。(Gutmann and Thompson 2004: 91)

以上のような相互尊重に基づくガットマンの熟議民主主義論から明らかなのは、道徳的不一致の深刻な対立を直視しなければ、抑圧・差別をめぐる不正義が温存されることへの彼女の危機意識の高さである。そして、本研究において取り上げたいずれの教育判例や事例もまた、教育機会をめぐる抑圧・差別が、宗教的・道徳的不一致の問題と関わるからこそ、むしろ従来の公私二元論に依拠するリベラリズムのもとで不問に付され温存されてきた事例と言えるのではないだろうか。熟議的考察が示すのは、道徳的不一致の対立を表面化させ、そこに孕まれる抑圧・差別などの不正義に対して、理にかなった不一致の調整を模索する道筋であり解釈の提供なのである。

次に第4章にかけて取り上げた「宗教学校への公費援助」をめぐる諸事例においてもまた、一貫する共通要素が確認できる。「宗教学校への公費援助」それ自体は、無前提に「理に適った道徳的不一致の調整」の対象にはおよそなりえないということである。基本的には公費援助の前提として、カナダのオンタリオ州のような公費援助の宗教間格差の問題や、アメリカのような居住地による人種的・経済的・宗教的分離などが歴然と存在するために、統合教育としての非差別性が実質機能していない状況が挙げられる。加えて「宗教学校」には非抑圧・非差別原理に抵触しない条件づけが課されることにより、初めて「宗教学校への公費援助」の正統性は担保されうる。

5. 非抑圧・非差別などの原理に伴う熟議民主主義論の課題と示唆

以下では、本研究の第2の目的に沿う形で検討を加える。見てきたように、特に課題が抽出されたのは、第3章の「宗教的理由に基づく必修科目免除の可否」に関する熟議的考察においてであった。つまり2原理の危うさが際立ったのは、州のすべての子ども達が、多文化的事実として多数派と少数派双方の宗教の「存在と力格差」を学ぶことを「信教の自由」侵害に当たらないと判断したカナダのS.L. 判決(第3章)や、親の宗教観と対立的な「世俗的な読本」授業への宗教少数派の出席免除を認めなかったアメリカのモザート判決(第3章付論)においてである。

S. L. 判決では、非抑圧原則のもとすべての子どもたちが多文化社会に生きる民主的資質（宗教的寛容など）を養うために、他の宗教の歴史的事実に触れることだけでは「信教の自由」に抵触したとは言えず、いかなる親を持つ子どもたちからも、非差別原則のもと学校の権威に裏付けられる形で複数の宗教的事実を学ぶ民主教育の機会を奪うべきではないとの解釈が導き出された。しかしながら実際の ERC の授業では、多数派の反感を避けるという実践的理由のもと「地域文化の形成に歴史的に貢献してきた多数派の宗教と、新しく貢献した（もしくは、これから貢献する可能性のある）少数派の宗教」の紹介という手法が導入された。そのことは、多数派に一方的な少数派に対する承認責任を課す傾向のある従来の多文化教育の難点を克服し、多数派による反感を是正する意味では望ましい一方、教室における宗教間の多数派／少数派をベースとした権力格差が子どもたちに如実に伝達される恐れが生じることをも意味している。かくして OSP もまた、「承認をめぐる権力性」から十分に自由ではないとの懸念が残されたのだった。

モザート判決も S. L. 判決と同様に、実際の読本授業への出席を強制される宗教少数派の子どもたちが、ガットマンの言うように、家庭においては世俗的価値観に反する価値観を学ぶ権利を持つとしても、彼らが宗教的価値観をめぐる「多数派と少数派の権力格差」にさらされることに違いはない。つまり先述のように、モザート判決においても多数派による少数派への配慮の十分な調達可能性をめぐる実践的な課題が確認できたのだった。

たしかにガットマンの非抑圧・非差別原理は、「多数派による少数派に対する抑圧・差別」を認識化して告発を促す教育政策論争を活性化するという意味では、権力格差の調整や是正を目的とするものと一定評価できる。しかしながら、そのような問題把握や告発の前提として、人びとの動機づけが必要となるだろう。このような実際の政策論争・実施・決定過程における「非抑圧・非差別」化に向けた人々の動機づけの方法に対して、ガットマンの 2 原理は依然として検討の余地を残していると言える。権力格差是正への動機づけの方法に関する手がかりを得るためには、まず権力の現実的様態をより詳しく知る必要があるだろう。

多文化教育の孕むジレンマとして「文化集団の属性に左右される権力の不均衡」の実態への直面が挙げられる。権力は均等に分散されるわけではなく、既存の政治経済システムに親和的な文化集団に傾斜配分されているのである。それゆえ「集団間の差異を特徴とする社会の構成員」が、多数派の文化的権力と政治経済的権力との連続性を問題視したり、「承認の徳を広く共有」したりすることが、健全な民主主義にとって不可欠となる（ハウ 2004）。ここで承認とは、「人種や民族、ジェンダー、文化、言語、宗教、性的志向などの特徴が、人々のアイデンティティの中核をなしていることを正当に評価するように求める」（ハウ 2004: 121）ことを意味する。すなわち価値観をめぐる非抑圧・非差別は、政治経済的権力と文化的権力の連続的な格差再生産の克服までを視野に入れることが要請される。さもなければ、権力格差をめぐる実態把握を伴わず、人びとの動機づけを所与とする中で、いわゆる「理念の見切り発車」が、かえって少数派の精神的葛藤や多数派の優越感と無関心を徒に助長することになりうるのである。

さらに権力格差の問題は、非抑圧・非差別原則に基づく多文化教育の実践の次元で出現するだけではない。本論の中心的な検討主題であった教育政策形成に伴う熟議の実現可能な水準の問題にも関わってくる。例えば熟議が、公立学校教育をめぐる実施される限り、民主的意思決定にかけられる議題やその数は、多数派勢力によって大幅に制約される傾向があ

るとの指摘がある。そこでは、少数派が「ただ単に自分達に関して話すのみならず彼らの教育意見を実行に移す自由」(Pennington 2014: 19)を奪われ易いからである。熟議では、少数派にも彼らの教育価値に依拠した意見表明のため、多数派への論証責任が課せられる。しかしながら少数派の有する教育価値の説得力は、「明白な討議を通じて伝達されえず、まさに実践を通じて明らかとなり、結果を通じて伝達される」(Pennington 2014: 19)特徴を有している。そうであれば、多数派の動機づけを確保するための少数派による論証責任は、多数派に比べ予め負担や困難が大きいといえる。ここにおいては、そもそも妥協の難しい道徳的価値の不一致をめぐる論議が、多数派と少数派との量的格差から派生するオールオアノッシングの権力闘争に還元されている問題状況が浮上する。

この問題と関わって、先述の S. L. 判決で問われた ERC 科目の必修という多文化教育政策は、州内の複数の宗教マイノリティの文化的価値を尊重するために、多数派に対する積極的な動機づけが不在なまま州政府の主導のもと実施に移された稀少な政策であると言える。稀少というのは、通常の公共政策は、多数派の平均的な福利の保障に理念づけられる傾向があるからである³⁴。ERC という少数派の福利にも配慮した教育政策は、そもそもガットマンが期待する熟議によって生まれたものではない。確かにここで、少数派の論証責任の負担や困難を読み取ることができる。トップダウンによる ERC の誕生経緯を裏付けるのは、市民社会における多数派権力が、マイノリティの文化的承認を第一義的な目的に据える ERC に反対した現実状況の存在であった。

以上から見えてくるのは、ガットマンによる非抑圧・非差別やそれが作用する場としての熟議民主主義が、まさにウォルツァーの懸念したように(ウォルツァー 2012)、(動機づけの問題を含め)権力格差の問題状況(現実的様態)を視野に入れない場合、その教育政策形成・決定・実施における正の影響力には不透明な面があるということである。例えば教育領域における承認をめぐる多文化教育理念の先行実施は、政治経済領域における権力格差を直視しない限り、教室における多数派と少数派間の素朴な葛藤や対立の顕在化に終始する恐れがある。厳しい見方をすれば、権力格差是正に向けた動機づけの現実的作用の強弱やその有無によって、諸宗教や諸文化の紹介は正義にも不正義にもなりうるといえる。けれどもこのような2原理の相対的な脆弱性を克服する道筋が、熟議を通じた政策形成過程における、承認をめぐる「諸価値の平等化」と「権力格差」との対立状況の把握にあり、格差の反映を回避する方法を模索するというだけでは、なお依然として表層的な言明に留まると言える。なぜ「権力格差」が存在するのか問うことで、動機づけの方法を考える。

この問題を解くにあたり、「秩序は秩序であるがゆえに必ず過剰の存在を与件とする」という「秩序の過剰」論から示唆を得ることとしたい(広瀬 1993: 17)。権力格差が生じる理由は、社会秩序の生成基盤として、正統／異端などの価値観に基づく物語が常に作用するからである。換言すると、秩序の生成は正統な意味づけ・権威づけの作業を伴い、秩序への統合が適わなかった異端としての過剰の生成と表裏の関係にある。むしろ異端や過剰の部分が、新たな正統かつ権力となり秩序を担うことはあるが、いかなる秩序にも最善は見込めないため、それもまた告発され糾弾される宿命性をもっていると考えられる。つまり教育政策の生成もまた、教育価値をめぐる秩序／過剰、正統／異端の生成をめぐる私たちの物語を基盤とせざるをえない。「われわれは秩序にとってその一構成員であると同時に、抱え込まれた過剰でもある」(広瀬 1993: 26)時、そこには制度の秩序志向性に合わせる自己が、一方

で自己の内部にありうる過剰志向性との間に葛藤を抱えることが予見できる。それゆえ葛藤の解消のために、制度的秩序へのコミットメントが、皮肉にも予見可能な過剰を異端視することで果たされ、あるいは過剰を断念せざるをえなかったことの告発を通じて行われるようになる。この理解に立つならば、特には先述の S.L. 判決やモザート判決や同性愛の補助教科書使用をめぐる争ったチェンバレン判決もまた、保護者の宗教観に基づく教育価値をめぐる教育政策形成に関わる多数派と少数派の間における、秩序／過剰、正統／異端のラベル貼りの抗争を呈していたといえる。

そうであるならば、先述のガットマンによる非抑圧・非差別原理が目指す「諸価値の平等化」は、こうした「秩序の過剰」における「権力格差」の必然性を前に、その脆弱性を露呈して机上の空論と化するのだろうか。そうとも限らない。なぜなら「秩序の過剰」論は、秩序／過剰への両面性を有する自己像を前提していたからである。つまり、秩序の一員として過剰の断念を告発する自己のことである。

仮に安定的秩序を「制度価値の多数派性」と、過剰を「少数派性」と読みかえてみる。「多数派性」の輪郭は「少数派性」との識別によって明らかとなるが、多数派に生きる中での「少数派性」に基づく告発によって変動し続けもする。ガットマンの「非抑圧・非差別原理」という認識枠組を援用するにあたって、私たちが自己に潜む「多数派性／少数派性への両面性」を想定すること³⁵は、互いの理に適った道徳的不一致を認めるという「相互尊重」の感覚を促して、「教育政策の相互正当化」という熟議民主主義の動機づけになる可能性がある。むしろこの「相互尊重」は、ガットマンの多文化教育論上で示唆された文化的マイノリティの承認を強調するのではない。テイラーのインターカルチュラリズムで示唆された多数派／少数派という実体的な区分を前提とした相互作用の尊重でもない。すべての自己に内在する多数派／少数派の両面性の自覚がベースとなる相互尊重である。それは価値対立社会における「秩序の過剰」という現実的メカニズムを、非抑圧・非差別に沿うように公正化していく仕掛けとも言えるものである。

こうして自己の同一主体内における「多数派性の少数派性」もしくは「少数派性の多数派性」をめぐる葛藤への自覚こそ、「相互性（非抑圧・非差別）」や「相互尊重」の喚起に不可欠との結論が、教育事例の熟議的考察によって導出されるに至ったといえる。ガットマンの非抑圧・非差別原理の限界は、具体的な権力格差の是正にむけた多数派・少数派の動機づけの方法論の弱さにあった。確かに彼女は、「多数派支配による少数抑圧・差別」を是正することを目的とする中で、「相互性」や「相互尊重」の拡張基盤である「非抑圧・非差別」原理を提起した。しかしながら、いかにして「非抑圧・非差別」に適う形での「道徳的不一致調整」すなわち「相互尊重」を動機づけ十分に調達できるのかについて、ガットマンの議論においてはより根源的な方法論への言及が不足していたと言える。本研究がたどり着いた第2の目的に対する回答は、非抑圧・非差別原理は、自己に潜む「多数派性／少数派性への両面性」を自覚する契機を組みこむことによって補強される必要があるということである。

注

¹ ガットマンはオックスフォード事典による *deliberation* の定義を参照している。「定義的にも実践的にも、*deliberation* は『意見を持って結論に至る注意深い洞察』と定義され、制度の

レベルでは、その構成員による『ある措置への賛成や反対の理由の考察と討論（たとえば、立法議会において）』と定義される」（ガットマン 2004: 63）。以下、邦訳を一部改めている場合がある。

² **deliberation** は、通常「熟慮」と訳される。ガットマンによれば、それは先述のように「個人レベルでの洞察」と、「制度レベルでの洞察に基づく話し合い」という2つの意味を併せ持つ。本研究は、政策や制度をめぐる道徳的正当化の議論を検討対象とし、熟議的考察＝洞察の結果を熟議の材料と位置付けるため、比較的以後者の意味が強い。特に話し合いの射程も重視するために、「熟慮」ではなく「熟議」と訳すことにする。

³ また、現代の熟議民主主義研究の先駆者のひとりである田村哲樹は、熟議民主主義、熟慮民主主義、討議民主主義と多様に定義される **deliberative democracy** の訳語のうち、熟議民主主義を選ぶ理由を次のように説明している。「民主主義において『熟慮し議論する』こと、その結果として選好が変容することの重要性にもこだわった」く「共通理解・社会的基盤が形成できるとすれば、どれほど迂遠に見えようとも、熟慮し議論しながら、各自が自らの考えを少しずつ変えること（選好の変容）によってしか達成できないのではないだろうか」（田村 2008: ii）。本研究においても、相互正当化に言及する際には、ガットマンに倣い選好の変容を視野に入れ、個人的な洞察という意味に還元され易い熟慮ではなく、討議の意味も強調する熟議民主主義という訳語を用いる。

⁴ 関連する教育学の先行研究においても、**reciprocity** を「互惠性」と訳すものが確認できるが（平井 2007: 108-109）、本研究では、「相互性」と訳すことにする。なぜなら、「互惠性」という言葉には、相互の利益に強調点が置かれるイメージがあるが、ガットマンたちによる **reciprocity** は、あくまで相互の主張の正当化を意味するものであり、「他者への利益供与」まで必ずしも含めるものではないからである。同じスタンスから「相互性」と訳す先行研究として（木部 2011: 54）が挙げられる。

⁵ ガットマンの熟議民主主義理論は、「政治過程を調整（**regulate**）する3原理—相互性、公開性（**publicity**）、アカウントビリティ（**accountability**）と、政策の内容を統治（**govern**）する他の3原理—基本的自由（**basic freedom**）、基本的機会（**basic opportunity**）、公正な機会（**fair opportunity**）」（Gutmann and Thompson 1996: 12）から成る。相互性とは「理由の種類」を規定する原理を意味する。公開性とは「理由や情報を提供するフォーラム」に関する原理を意味する。アカウントビリティとは「公的な説明責任の行使／被行使主体」に関する原理を意味する（Gutmann and Thompson 1996: 14）。基本的自由とは「表現、宗教、良心の自由保護や、デュー・プロセスや法の下での平等保護を通じて各人の個人の高潔性（**integrity**）の保護を要求する」原理とされる。基本的機会とは医療やケアなど「諸個人が複数の善き生の中から選拓する能力を、彼らに与える基本的機会の提供を要求する」原理とされる。公平な機会とは「公職のような希少な社会的財の配分において、道徳的に無関係な根拠で諸個人を差別することは、差別されている当事者に正当化されえない相互性を要求する」原理とされる（以上まで Gutmann and Thompson 2004: 137）。そのうち本研究が注目するのは、熟議の主導原理となる手続きとしての「相互性」と、内容としての「基本的な自由」や、「非抑圧」「非差別」に該当する「基本的な機会」との関連である。というのも、政策論争で問われる教育政策の正統性の中心を占めるのは、教育政策の意味内容の相互正当化に関するものとなるからである。むしろ基本的には公職者による教育政策決定が前提に存在し、教育政策の意思決定主体が多元化する現状においては、必要に応じて「公的な説明責任主体」をめぐる「アカウントビリティ」の問題—主導原理である「相互性」との関連の内にある—も併せて言及する場合がある。本研究では、それらの対象事例に大きく関係する諸原理を正統性の基準として設定する。なぜそのような焦点化を行うかと言うと次のようになる。第1に、ガットマンが教育政策の熟議的考察を行った『民主教育論』において、非抑圧・非差別原理が中心的な分析原理に用いられていること、また熟議民主主義理論を提起した『民主主義と不一致』（1996）も併せて参照するならば、非抑圧・非差別原理の具体的内容は、何より過程原理として主導的な相互性によって規定されることがわかる。またそれをガットマン自身『民主教育論』で

言及している（ガットマン 2004）。そしてなぜ、非抑圧・非差別原理を彼女が主な分析原理としたのか考えるならば、それは彼女の熟議民主主義理論の本領でもある「道徳的不一致の調整」に直接関わってくる原理だからである。本研究も「道徳的不一致の調整」を主題とするため、過程原理の内では、本研究が扱う政策内容に関わる直接的な過程原理である相互性に力点を置くことにした。しかしこのことは、他の過程原理が、正統性の基準として不必要であることを意味しない。第2に、ガットマンの熟議民主主義理論は、日本の熟議研究を牽引する代表的著作において、「手続き主義的理解あるいは自由主義的立憲主義モデル」として、その過程原理のみが紹介されている（田村 2008: 73）。しかし、それは誤解を招く表現である。ガットマンは、先述の紹介されたタイプの理論と差異化する形で過程原理と実質的原理の双方を備えた熟議民主主義理論を提起している（Gutmann and Thompson 1996）。そして、実質的原理を盛り込む点に、「多数派による少数派抑圧・差別」の克服に資する「道徳的不一致の調整」への積極的な道筋を示唆しようとする彼女の理論の独自性が伺える。にもかかわらず、ガットマンの熟議民主主義理論は、そのような文脈において、これまで十分に検討されてこなかったと言える。本研究は、ガットマンに倣い実質的原理と過程原理に依拠した教育事例の熟議的考察を進めることによって、「道徳的不一致の調整」が如何ように示唆されるのか考察するものである。

⁶こうしたアプローチに関して、例えば次のような見解も参照している。すなわち、理論的な生活において、その国々の文化性を不可避的に帯びる外国の著作を読むことを通じて、むしろ自国の特殊な文脈に自己を埋没させ、自己に関わる問題意識の排他的過剰に陥る危険性を回避できる。そうした中で、「実践的に具体的課題に深く関与するということは、理論と実践を理想的に補完しあっている」（テイラー1996: 26）。

⁷ 司法における判決理由書を、熟議の原型と捉えることが可能だと本研究が判断する理由は、ガットマンが、非抑圧・非差別原理の出所をリベラリズムに基づく立憲主義に捉えながら、それらの原理の作用文脈である熟議の本拠地が裁判所に切り定される傾向を否定して、その立法領域への拡張の必要性を訴えているからである（Gutmann 1983）。例えば「裁判所を熟議のエージェントとして、また立法機関を諸利益のブローカーと見なす立憲民主主義者の考えに対抗する。（略）立法機関も裁判所も、価値的正当化の諸実践を促すようにデザインされるべきである」（Gutmann and Thompson 1996: 358）。

⁸ ガットマンに限らず、熟議民主主義理論一般に言えることは、先述のように従来のリベラリズムにおける価値中立性が、量的な利益配分政治への傾斜とそこにおける質的な検討を伴わない表面的な合意を「民主的決定」として合理化してきたことに批判的である。そこでは、政治における論争的な道徳的論議が不在であるために、価値をめぐる不正義が放置されてきたとも言える。ゆえに熟議民主主義理論の中心目標は、表面的な合意のもと不問に付されてきた政策にまつわる道徳的意見の不一致を顕在化させ、その倫理的な正当化および調整、あるいは相互変容に基づく暫定的合意に挑むことにある。

⁹ 「理に適った」（reasonable）という用語に関しては、「道徳的」「合理的」「妥当なる」という訳語が存在する。ガットマンによれば「理に適った」は、「正しさ（right）」を意味せず「考察に値する（worthy of consideration）」を意味する（Gutmann 1985: 484）。これに伴って後述するようなガットマンの2原理の1つである、特定の価値観を押し付けられない自由としての「非抑圧」原理の条件には、「理に適った政治的諸見解のスペクトラム」へのアクセスが含まれる（Gutmann 1985: 483-484）。関連して齋藤は、「道理性（reasonableness）」を「他者の異なった立場や経験あるいは価値観を考慮に入れ、そのような他者とともに受容しうる規範を探ろうとする公共的な理性であれ、そうした規範に沿って自己の合理性を相対化する」ことと意味づけている（齋藤、2012: 25）。その前提として「熟議モデルにおける理性は、人々の対話を通じて形成されるという意味で本質的にコミュニケーション的である。それは排他的な『合理性（rationality）』とは異なる」とも述べている（齋藤 2012: 25）。

¹⁰ 熟議は、それが民主政治における相互関係において発生する政治的諸価値—公共精神、相互尊重、道徳的理解—を促進する限り、価値づけられる。熟議は、これらの目的に対する

手段に終わらない。それは、政治における道徳的対立への道徳的応答を適切に提供するのだから、それ自体が諸目的の部分である (Gutmann and Thompson 2010: 326)。

11 例えば、ガットマンが『民主教育論』や『民主主義と不一致』や『なぜ熟議民主主義か?』などの代表著作において、実際の政治問題や教育問題への熟議民主主義理論の適用とそれを通じた分析を試みるのは、諸原理の認識枠組みとしての実効性の吟味とも言える。

12 この点で本研究のいう熟議的考察は、いわゆる「孤独な哲学的熟考 (solitary philosophical reflection)」によって熟議が取り換えられることと距離を置き、また「正義の不確定 (indeterminacy of justice)」に決定的な回答が与えられたりすることを拒絶する。むしろ、それは熟議を補うものである

(Gutmann and Thompson 1996: 38)。

13 公開性は、後述するように「相互正当化に基づく理由の提供が、公的であることを要求する」原理とも言える (Gutmann and Thompson 2004: 135)。

14 アカウンタビリティは、後述するように「他の人々に代わって意思決定する公職者は、有権者かどうかに関わらず、彼らに説明責任すべき」だとする原理とも言える (Gutmann and Thompson 2004: 135)。

15 ガットマンは、次文に出てくるアカウンタビリティに関しても、その公職者と政策決定の拘束を受ける人々との間における相互正当化という観点から捉えている。そのうえで「これらの諸理由の内容が重要である」(Gutmann and Thompson 2010: 331)とも述べている。こうしたことも含めて、本研究においては、内容原理である非抑圧・非差別と手続き原理である相互性に焦点化することにした。

16 誤解のないように補足すると、後述するように本研究における「アカウンタビリティ」は、政策決定主体による他の市民への説明責任と熟議的応答を意味し、熟議的決定の正統性の1つとして重要視される「手続き」のことである。ゆえに、教育政策研究において通例理解されている「アカウンタビリティ」と同義ではない。例えば黒崎は「学校教育のアカウンタビリティ」を、「教育という目的に対して学校の効果を高めるための諸方策が求められ、専門家の教育活動をより効率的なものにすることを求めるもの」と定義する。これに対して黒崎はまた、「教育の正統性」を「学校教育の活動が目的とするものそれ自体の妥当性」及び「意思決定主体の所在」と意味づける。つまり「アカウンタビリティ」は「効果」や「効率」を問い、「正統性」は「目的と意思決定主体」を問題にする(黒崎 2006: 244)。一方でガットマンの「アカウンタビリティ」は、黒崎の言う「正統性」のうち特に「意思決定主体」による「被意思決定主体」への説明責任と熟議的応答に焦点を当てるものである。ガットマンの「アカウンタビリティ」の説明は Gutmann and Thompson(1996)の特に第4章に詳しい。

17 ガットマンの熟議民主主義は、理論的もしくは実践的な次元で正義の実現を保証することを意図するわけではない。「むしろ民主主義における健全な討議の不在によって、市民たちが多くの論争的な手続きや憲法の諸権利を暫定的にでも互いに正統化することができない」事態への懸念が、そもそもの議論の出発点に置かれているのである (Gutmann and Thompson 1996: 18)。

18 本研究の不正義は、価値をめぐる抑圧・差別を対象とする。

19 とはいえ本研究は、先述のリベラリズム批判を軽視するものではない。例えば「権利の拡大」に伴う、「政策の万能化」を無自覚に信頼するものでもない。つまり熟議民主主義を通じた教育政策論争は、むしろ教育政策に内在しうる「政治の全体化」(金田 2000: 210)への契機や要素を看取して、それを克服する目的のもとに置かれるものである。

20 宗教的な多数者と少数派の区分が、地域性に左右されることに注意を払う先行研究として山口 (1998)、教育活動の民主主義的統制の本質として「多数派と少数派の立場逆転性」を排他的に重視する先行研究として黒崎 (1994)などが挙げられる。「自己の立場における多次元性」の観点から、同じく区分の一面性を批判する先行研究として旗手 (1999)を参照した。これらに対して、本研究と類似のスタンスに立ち「立場の逆転可能性」が見込めない構造的少数者の存在に関心を払う先行研究として、井上 (1999)が詳しい。例えば「多数者

と少数者の地位の転換可能性は、かかる転換が期待できない構造的少数者には救いにならない。また、多数者と少数者の区別の多次元性も、多数の専制を恐れる必要性を解消する福音にはならない」(井上 1999: 220)。

²¹ 「問題ごとにより変わる同一主体における立場の複数性」が有効に機能しないとは、例えばある主体が、他者から特定の属性にまつわるラベリングを過剰に受けることにより、自らのアイデンティティの複数性に注目する余裕をそもそも持てなくなる状況を意味する。こうした問題が起り易い要因の1つとして、同一主体における立場の複数性に自覚的であるよう求められる対象が、もっぱら被抑圧・被差別主体である少数派であったことが挙げられる。これに対して本研究では、各章の検討を経たうえで、少数派のみならず多数派に対しても、複数性の自覚化が必要となることが論じられる(終章)。

²² この点に関して、広瀬(1993)や井上(2005)から着想を得た(終章)。

²³ 司法における判決理由書を、熟議の原型と捉えることが可能だと本研究が判断する理由は、ガットマンが、非抑圧・非差別原理の出所をリベラリズムに基づく立憲主義に捉えながら、それらの原理の作用文脈である熟議の本拠地が裁判所に限定される傾向を否定して、その立法領域への拡張の必要性を訴えているからである(Gutmann 1983)。例えば「裁判所を熟議のエージェントとして、また立法機関を諸利益のブローカーと見なす立憲民主主義者の考えに対抗する。(略)立法機関も裁判所も、価値的正当化の諸実践を促すようにデザインされるべきである」(Gutmann and Thompson 1996: 358)。

²⁴ 例えばガットマンは、次のように述べている。「民主教育は、親、公民、教師、そして公職者の共同の信託と見なすべきものであり、まさにその条件は、非差別、非抑圧原則の範囲内で民主的に決定されなければならない」(ガットマン 2004: 319)。

²⁵ 正統性の条件になる非抑圧原理という考え方は、先述のように非抑圧原理の条件としての「理に適っている諸見解へのアクセス保障」をふまえれば、道徳性と連動的な位置関係にあると言える。例えば、ガットマンは次のように述べている。「熟議は、関連する諸価値への注意を促し、この程度において熟議は、民主的意思決定の正統性とその決定が道徳的に理に適ったものである傾向とをともに増大する」(Gutmann and Thompson 2004: 179)。

²⁶ 民主主義とリベラルの密接な関連については、Gutmann(1983)やGutmann(2003)に詳しい。

²⁷ しかしこのスタンスは、決して教育政策形成・決定をめぐる熟議において、権利の享受主体と意思決定主体が同一ではない問題への教育的配慮を軽視するものではない(大桃 2000)。子どもの民主教育内容の正統性と、市民による熟議の正統性とは、本来的には完全に区分されえず、むしろ両者は相互に密接に関連していると言える。しかしながら、それをふまえたうえで本研究は、教育政策の正統性に関する熟議の作用に焦点を当てるため、両者を便宜的に区分することにしたい。

²⁸ 日本の教育学研究においてガットマンの議論を精力的に理論的に研究する代表的論者として平井悠介をあげることができる。例えば平井は、教育の公共性を考えるにあたり、ガットマンの民主主義的教育理論について、価値多様社会における異質性と共通性の両立、子どもの合理的判断能力と社会性の育成という、リベラル対保守あるいはリベラリズム対コミュニタリアニズム論争に関わる重要な懸案事項を、討議教育における市民的資質の育成を通じて統合させる点に、その独自性を読み込み評価する。その際に、ガットマンの概念(意識的な社会再生産)の検討から、先述の二項対立を否定して統合することの意味と方法が明らかにされる。このように平井の研究は、ガットマンの提起する概念がもつ教育理論としての意味や教育方法への示唆を考察する点に特徴があると言える(平井 2002)。これと異なり本研究は、実際の教育事例とガットマンの熟議原理の相互検証を進めながら、いかに「多数支配による少数抑圧・差別」を顕在化し、また原理自体を補強できるかについて考察する点に独自性を置いている。換言すると、ガットマンの熟議民主主義理論の中心的主題である「道徳的不一致の調整」という観点から、実際の政策熟議の内実に踏み込んで、ガットマンの諸原理の事例検証への活用と原理自体の検討を進めるものである。またそれは「政治の中

の教育」のみならず「教育の中の政治」を思考の出発点におくガットマン自身が実行し続けており、また熟議民主主義理論に望むアプローチ方法でもある。

²⁹ 恣意的な理念の設定が固定的で外在的に現実を評価し判定するのではなく、むしろその理念は実際の問題解決力によって修正を加えられ、より有効な観念へと高められるプラグマティックな特性を有する。政策の鍵的観念と実践とを動的に考察する先行研究として、例えば堀（1992）、白石（1995）、荻原（1996; 2010）、前原（2007）、山下（2007）が挙げられる。「価値を扱う教育政策の多くが、非民主的な現状批判を立論の基調にするため、民主主義制度の実態的、機能的分析への視点を欠いたまま、超越的な理念や理論を設定している」（白石 1995: 290-291.）、「政策研究を『諸価値の配分』の理解、予測、改善にみれば、その問題解決力やインパクトこそ問わなければならない」（堀 1992: 405）。

³⁰ ガットマンが影響を受けたと言うデューイは、観念の取り扱いについて具体的文脈、特に共同社会との関連に進めることを次のように指摘していた。「われわれが事実としての共同社会から出発し、その構成要素を明確にしかつ強調しうるよう、事実を思考において把える時にのみ、われわれは空想的でない民主主義の観念に到達することができる。伝統的に民主主義の観念と結びつけられていた着想や標語は、それらが共同社会の明らかな特性を実現させる結合関係の特徴と特色を示すものと解釈される時にのみ、真実でかつ指導的な意味を持つのである。共同社会的生活からきり離れた友愛、自由、平等は絶望的な抽象物である」（デューイ 2014: 187）。またその際には、他者との間で自己の文脈の相対化を図ることも重要だとされる。「デューイが原初的に民主主義的であると擁護した顕著な前提条件は、国民の間の共同利益の確認そして他者の利益を理解する立場から自分の利益を再検討するという関係的関与の二つである」（ガットマン 2004: 91）。

³¹ 手続きと実質の統合的熟議理論の展開は、手続き的原理のみを重視する種類の熟議民主主義理論もまた、多数支配の専制を合理化して民主主義の中核原理（自由の平等）を侵害するような民主政治に陥る可能性があることへの反省のうえに成り立っていた。

³² 本研究では、reasonable accommodation の reasonable を、法学や判例の文脈においては「合理的」と訳して、政治・社会・教育哲学研究の文脈においては、「理に適った」と訳すことにする。

³³ S.L. は原告の保護者のイニシャルである。保護者の子供たちが学校に通い続ける事情に由来する。

³⁴ 「政策の議論は、特定の計画が実行されれば共同体の状態が全体としてよくなるということを示そうとする。これはその特別な意味では、目標に基礎を置く議論である。これに対して原理の議論は、たとえ全体としての共同体の状態がなんらかの仕方でも悪くなるという結果に至るとしても、特定の人びとへの影響ゆえに、特定の計画が実行あるいは廃棄されねばならないと主張する。原理の議論は権利に基礎を置いている」（ドゥウオーキン 2012: 3）。また「政策論の優先性」には「功利主義的」な文脈が存在しており、「一定の状況においては、多くの個人に不利益となる政策でも、社会を総体として向上させるが故に正当化される場合がある」（ドゥウオーキン 1986: 311）。

³⁵ この自覚化の過程—自己相対化まで視野に入れた相互尊重—には、法哲学者である井上の言う「攪乱的な他者の受容」も念頭に入れている。彼は、自由に孕まれる「自己力能化欲求」と「他者支配への欲望」が、他者排除や他者の同化を合理化してきた不正義の現実をふまえ、「自己のアイデンティティの問い直しと再編」を目的として、異質な他者からの攪乱作用の重要性を指摘している（井上 2005: 234）。フェミニズム研究者の竹村和子も「私的領域は、公的領域を社会領域化したもの」（竹村 2000: 39）との想定に立ち、テイラーなどによる「政治的アイデンティティの承認」が、自己と分離した上で他者を承認する問題可能性に批判的である。『アイデンティティの政治』は、自分自身に対してであれ他者に対してであれ、アイデンティティを分節化する、その瞬間、瞬間に、自己のアイデンティティの脱分節化に向き合う—同一性を中断する—その逆説的な『アイデンティティの倫理的実践』の持続的な強度にかかっているのではないだろうか」（竹村 2000: 54）。

[引用・参考文献]

- ・ 井上達夫 (2005) 『他者への自由—公共性の哲学としてのリベラリズム—』 創文社。
- ・ ウォルツァー, M. (2012) 『政治的に考える—マイケル・ウォルツァー論集』 荻原能久、齋藤純一訳、風行社。
- ・ ガットマン, A. (2004) 『民主教育論』 神山正弘訳、同時代社。
- ・ 金田耕一 (2000) 『現代福祉国家と自由』 新評論。
- ・ 木部尚志 (2011) 「信仰の論理と公共的理性の相克—ロールズの公共的理性論の批判的考察—」 『早稲田政治経済学雑誌』 381-382、42-57 頁。
- ・ 黒崎勲 (1994) 『学校選択と学校参加』 東京大学出版会。
- ・ 黒崎勲 (2006) 『教育の政治経済学』 同時代社。
- ・ 小玉重夫 (1999) 『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』 東大出版会。
- ・ 齋藤純一 (2012) 「熟議デモクラシーについて」 『早稲田政治経済学雑誌』 384、24-30 頁。
- ・ 白石裕編 (1995) 『地方政府における教育政策形成・実施過程の総合的研究』 多賀出版。
- ・ スプリング, J. (1998) 『頭のなかの歯車—権威・自由・文化の教育思想史』 晃洋書房。
- ・ 竹村和子 (2000) 「アイデンティティの倫理—差異と平等の政治的パラドックスのなかで—」、『思想』 913、23-58 頁。
- ・ 田村哲樹 (2008) 『熟議の理由—民主主義の政治理論』 勁草書房。
- ・ テイラー, C. (1996a) 「承認をめぐる政治」 佐々木毅、辻康夫、向山恭一訳、『マルチカルチュラリズム』 岩波書店、37-110 頁。
- ・ デューイ, J. (2014) 『公衆とその諸問題—現代政治の基礎』 筑摩書房。
- ・ ドウウォーキン, R. (1986) 『権利論』 木下毅、小林公、野坂泰司訳、木鐸社。
- ・ ドウウォーキン, R. (2002) 『平等とは何か』 小林公、大江洋、高橋秀治、高橋文彦訳、木鐸社。
- ・ ドウウォーキン, R. (2012) 『原理の問題』 森村進、鳥澤円訳、岩波書店。
- ・ ハウ, K. (2004) 『教育の平等と正義』 大桃敏行、中村雅子、後藤武俊訳、東信堂。
- ・ 旗手俊彦 (1999) 「法の帝国と参加民主主義」 井上達夫、松浦好治、嶋津格編『法の臨界 1 法的思考の再定位』 東京大学出版会、165-186 頁。
- ・ 平井悠介 (2002) 「教育による公共性の創出—Amy Gutmann の「意識的社会再生産」概念を中心に—」 『近代教育フォーラム』 11、189-203 頁。
- ・ 平井悠介 (2007) 「教育における国家的統合と価値としての政治的平等—1990 年代アメリカのリベラル派の市民教育理論に焦点を当てて」 『教育学研究』 74(4)、530-541 頁。
- ・ 広瀬裕子 (1993) 「平等論で解けないセクシュアリティの地平」 『響鳴』 4、公教育研究会、15-28 頁。
- ・ 藤井千春 (2010) 『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考—知性的な思考の構造的解明』 早稲田大学出版部、303 頁。
- ・ 堀和郎 (1992) 「アメリカ教育政治学の新しい動向」 中島直忠編『教育行政学の課題』 教育開発研究所、371-407 頁。
- ・ 前原健二 (2007) 「ドイツにおける『機会均等』の教育制度論」 『教育のために—理論的

-
- 応答』世織書房、61-90 頁。
- 宮寺晃夫 (2014) 『教育の正義論—平等、公共性、統合』勁草書房。
 - 山口和孝 (1998) 『子どもの教育と宗教』青木書店。
 - 山下晃一 (2007) 「学校ガバナンスにおける『熟議空間』の生成と課題—三者協議会・生徒参加・合意形成」『日本教育法学会年報』36、91-100 頁。
 - Bagg, S. and Knight, J. (2015) “Legitimacy,” in Gibbons, M. (Ed.) *The Encyclopedia of Political Thought*, Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA, USA: Wiley Blackwell, pp. 2079-2089.
 - Crittenden, J. (2002) *Democracy’s Midwife: An Education in Deliberation*, Lanham MD: Lexington Books.
 - Dewey, J. (1932) “Democracy and Educational Administration,” *LW11*, pp. 217-218.
 - Dzur, A. W. (2008) *Democratic Professionalism; Citizen Participation and The Reconstruction of Professional Ethics, Identity, and Practice*, University Park, Pennsylvania: Penn State Press.
 - Gutmann, A. (1982) “What’s the Use of Going School?: The Problem of Education in Utilitarian and Rights Theories,” in Sen, A. and Williams, B. (Eds.) *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 261-77.
 - Gutmann, A. (1983) “How Liberal is Democracy?,” in Maclean, D. and Mills, C. (Eds.) *Liberalism Reconsidered*, Totowa, New Jersey: Rowman and Allanheld, pp. 25-50.
 - Gutmann, A. (1989) “Undemocratic Education,” in Rosenblum, N. (Ed.) *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
 - Gutmann, A. (1996) “Challenge of Multiculturalism in Democratic Education,” in Fullinwider, R. K. (Ed.) *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 156-180.
 - Gutmann, A. and Thompson, D. (1996) *Democracy and Disagreement*, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
 - Gutmann, A. (2002) “Civic Minimalism, Cosmopolitanism, and Patriotism: Where does Democratic Education Stand in Relation to Each?,” in Macedo, S. and Tamir, Y. (Eds.) *Moral and Political Education*, New York: New York University Press. pp. 23-57.
 - Gutmann, A. (2003) “Rawls on the Relationship between Liberalism and Democracy,” in Freeman, S. (Ed.) *The Cambridge Companion to Rawls*, Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, pp. 168-199.
 - Gutmann, A. and Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
 - Gutmann, A. (2005a) “Democratic Disagreement and Civic Education,” in Fuhrman, S. and Lazerson, M. (Ed.) *The Public Schools*, Oxford; New York: Oxford University Press, pp. 347-359.
 - Gutmann, A. (2005b) “The Authority and Responsibility to Educate,” in Curren, R. (Ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell Reference Online.
 - Gutmann, A. (2009) “Educating for Individual Freedom and Democratic Citizenship: In Unity and Diversity There is Strength,” in Siegel, H. (Ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford, New York: Oxford University Press. pp. 418-426.
 - Gutmann, A. and Thompson, D. (2010) “Deliberative Democracy,” in Couto, R. (Ed.) *Political*

-
- and Civic Leadership: A Reference Handbook*, Los Angeles: Sage Publications, pp. 325-332.
- Gutmann, A. and Ben-Porah, S. (2015) “Democratic Education,” in Gibbons, M. (Ed.) *The Encyclopedia of Political Thought*, Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA, USA: Wiley Blackwell, pp. 863-875.
 - Liebell, S. P. (2013) *Democracy, Intelligent Design, and Evolution: Science for Citizenship*, New York, NY: Routledge.
 - MacMullen, I. (2007) *Faith in Schools? ; Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
 - Newman, A. (2013) *Realizing Educational Rights; Advancing School Reform through Courts and Communities*, Chicago and London; The University of Chicago Press.
 - Pennington, M. (2014) “Against Democratic Education,” *Social Philosophy & Policy*, 31(1), pp. 1-35.
 - Sathanapally, A. (2012) *Beyond Disagreement: Open Remedies in Human Rights Adjudication*, Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, p. 60.