

書評

宮寺晃夫著

『教育の正義論—平等・公共性・統合』

(勁草書房、2014年)

上村 崇

はじめに

本書は、『現代イギリス教育哲学の展開—多元的社会への教育』(勁草書房、1997年)、『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』(勁草書房、2000年)、『教育の分配論—公正な能力開発とは何か』(勁草書房、2006年)に続く、教育哲学の第一線で活躍する著者4冊目の単著である。本書では、「教育の正義」を問うのではなく、「正義」という理念から教育の在り方を問うことが目的とされている。それは、正義の名のもとで教育に関する公論の場の復興を求めることである。

正義の名でとりもどされなければならないものがあるとすれば、それは「平等と教育」、「公共性と教育」、「統合と教育」をめぐる討論に、様々な考え方、様々な立場からの参加を人々に保障する公論の場である。教育委員会の独立性を縮小し、地方行政の首長に教育政策の決定権を集中させていく方針に象徴されるように、「行政の効率化」と、「住民に対する直接的な責任」の名のもとで、教育に関する公論の場を不必要とし、成り立たなくしている状況が、教育のイシューを教育のプロフェッショナルだけで解決しようとする閉鎖的な状況とともに、不正義なのである。(2014: iii頁)

構造改革により「官から民へ」という方針のもと教育のような再生産部門にも自由化と市場化の波が押し寄せる現在、教育に関する公論の場を開くことは喫緊の課題である。本書は現代日本の教育状況に教育哲学のアプローチで切り込む野心的な作品である。

本稿では、リベラリズムの立場を貫き教育問題を分析してきた著者の思想を俯瞰することで、本書の位置づけを明確にすることから始める。そし

て、本書で取り上げられた「平等」、「公共性」、「統合」という概念を吟味し、「公論の場」を開くという本書の企てが成功しているのか探っていくたい。

分析的教育哲学から規範的教育哲学へ

『現代イギリス教育哲学の展開—多元的社会への教育』(以下『多元的社会への教育』と略記)は、著者の博士論文に加筆して出版されたものである。『多元的社会への教育』では、多元的社会のなかで分析的教育哲学から規範的教育哲学へと転換しつつあるイギリス教育哲学が丹念に記述されている。本書ではアメリカ教育哲学の分析から始まり、アメリカの分析的教育哲学が方法として言語分析であったのに対して、イギリスの分析的教育哲学は概念分析を方法としていたことが示される。「イギリスの分析的教育哲学は、アメリカのそれよりもいっそう普遍理論への志向性を帯びており、合理主義への信頼を根強くもっている」(2000: 97頁)。イギリスの教育哲学は合理主義とリベラリズムを通奏低音として展開してきた。しかし、こうした分析的教育哲学も批判に晒されることになる。それは、「教育をめぐる論議、とりわけ教育目的、教育内容の決定に関わる立場の相克が、もはや認識論への下降によって超えられるほど単純ではないことがはっきりとしてきたからである」(2000: 101-2頁)。ゆえに「教育哲学はもはや教育概念の一元的な規定で、対立する議論を収束に導くことに課題を求めるべきではない。むしろ対立する議論のただなかであって、共通に受け入れられる価値の枠組みを再構築するために、道徳哲学、社会哲学、政治哲学などとともに議論に参画することこそが教育哲学の課題となる」(2000: 102頁)のである。分析的教育哲学から規範的教育哲学への転換は、通奏低音であった合理主義とリベラリズムという地盤から教育哲学を再構築することである。この場合の合理主義とは、「単なる認識論的な規定を意味するだけでなく、社会の在り方に対する社会的な価値判断をも意味する」(2000: 102頁)。著者はジョン・ホワイトの議論に沿い、ホワイトが自由の原理よりも善さの原理に優先権をあたえたために、価値観

の多様化に対応する規範的教育哲学の形成がうながされたことを指摘する。そして、「どのような価値を擁護すべきかが問題なのではなく、自分じしんの価値観をふくめてすべての価値観を相対化し、それぞれの価値観の間で互いの正当化根拠をしめしあうような、規範的な議論のディスカールをどのようにきざくかが問題」(2000:334-355頁)であると締めている。

リベラリズムの教育哲学

著者の教育哲学の課題は、一貫して教育に関する公論の場を開くことであったことが『多元的社会への教育』からも理解できた。この教育哲学の課題を「リベラリズム」の観点から掘り下げたのが『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』(以下『リベラリズム』と略記)である。著者は、前著が「多元的社会への教育」であったのに対して、本書は「多元的社会の教育」について論じたものであると述べている(2004:295頁)。『リベラリズム』では「現代社会の実態は限りなく個人の意志に解体されてきているが、そうしたなかで教育にかけける一人ひとりの個人の思いが全体としてどのような模様を描き出していることになるのか。その展望と見通しをリベラリズムの哲学の立場から得ていこうとする」(2004:ii頁)ことを目的としている。本書では、リベラリズムを「個人による意思決定の自由を尊重するとともに、その自由が人びとのあいだで平等に共有されることを望ましいとする社会的立場」(2004:6頁)と定義している。ただ、リベラリズムを突き詰めていくと、教育を受けないという選択の自由をも認めてしまうことになりかねない(リベラルな教育のアポリア)。また、教育の機会の平等についても、現代大きな課題に直面している。私学に子どもを通わせる親が、公立校の運営のために税金を徴収されることがリベラリズムのなかでどのように正当化されるのかという問題や、親の収入格差と子どもの学力格差が連動していることをどのように是正するかという配分の問題などである。公共性と公平性を維持しながら、リベラリズムの教育がどのように成立するかという問題を、著者はイギリスの教育哲学者を援用しながら理論的に検討す

るとともに、学習指導要領や日本の教育制度などを具体的に検討しながら考察している。著者は、教育哲学、および学校自体が制度のうちに閉じこめるのではなく、社会に開かれなくてはならないと主張する。2002年に学習指導要領が改訂された。週休5日制が実施され、教育の負担が学校教育から家庭教育(学習塾や進学塾を含む)へと移行していくことが予測されるなかで、親の経済力による学力格差が広がることが懸念される。しかも、構造改革が進み自由化と市場化が称揚されるなかで、教育改革に明確な「青写真」(教育理念)なき場当たりの改革が進められていく危険性がある。そのような状況下で、社会の多様なニーズに教育哲学や学校が応えることが肝要である。教育と学校を社会の文脈のなかに落とし込むことが、リベラリズムの教育の課題なのである。

教育倫理学の視座—教育の分配論

2002年の「学校ビック・バン」を経て、教育特区も実現化していくなかで、著者は、『教育の分配論—公正な能力開発とは何か』(以下『教育の分配論』と略記)を著す。前書でリベラリズムの教育の課題を挙げ、社会の多様なニーズに応える必要性を主張した著者が、教育に関して「誰が教育財の分配のどれだけ多く/少なく与えるべきかという分配問題」(2006:iv頁)に取り組んだ書物が本書である。著者は財の分配と教育に関して二側面から論じている。「第一に、教育は福祉や医療がそうであるように、社会のすべての人にとって幸福追求上なくてはならない基本的な財・サービスであり、特定の属性を有するひと、例えば経済的に余裕のある人や高い能力や才能のある人に占有されるものではない。社会は学校教育、社会教育だけではなく、家庭教育というかたちでも教育の機会を財として保有している」(2006:1頁)。これをどのように配分することが公正であるのか考えることが本書の課題である。教育は個人の側からは権利(right)として請求されるが、社会の側からは、教育は正統に(right)配分されるべき共有財であり、国家の制度を通じて「教育の機会均等」というかたちで提供されてきた。第二の側面を著者は財の分配論に内在する

「教育の視点」として提示している。教育は「何らかの原則に従って配分されるべき財という側面からだけではなく、他の様々な財の分配が公正になされていくための前提にかかわる規定的要因」(2006:2頁)である。人びとの嗜好や能力、志望などの個別的な特性は、そのひとがどのような環境で育ったかということに依存している。社会の共有財の分配は、機械的な均一分配では公正性を保障することはできず、人びとの個別の特性とその形成過程における被決定性を顧みようとて保障されなくてはならないのである。

著者が公正性を考えていくうえで批判するのは素朴な平等主義である。「格差問題」の解を、格差是正という平準化された状態に求めることで思考停止してしまう前に、もう一度問題を、社会とそのなかでの多様な生の在り方から問い直していく」(2006:37頁)規範的な判断を要する課題に応えなくてはならない。著者は、平等理論を検討するうえで、「能力は個人で所有されるか、それとも社会的な共有財か」という問いを立てる。J. ロールズは能力を「自然による分配」とみなすことで、「共同資産としての能力」という観点を打ち出し、社会的な保障の必要性を正当化している。それに対して共同体主義のM. サンドルは自己統治に不可欠な人格の資質を市民のなかに涵養していく政治という観点から、教育財の共同供給と共同享受を正当化している。さらに、R. ノージックは能力は「自然資産」であるという観点から、国家による財の再分配を自由への介入として拒否している。こうした議論に対して著者は、「教育の視点」から、能力は所与の自然のものではなく、発達・展開していくものであるという観点を提示する。「ロールズ、ノージック、サンドルの三者の能力論を、改めて教育の視点から見直していくと、共通に見落とされている二つの側面が浮かび上がってくる。それは、能力ははじめから人に備わっているものではなく発達・展開していくものであるという側面と、一般的な潜在能力が特定の能力になっていくのは、社会に実在する諸技能の形式にそって形成・学習されるからであるという側面である」(2006:159頁)。

著者が「教育の視点」から導きだす教育の配分

論は教育倫理学というかたちで結実する。「誰が配分するか」という問いに対しては、国家と市場と共同体という「秩序のトリアード」(井上達夫)の緊張関係のなかで、全体の秩序を形成していくことが大切である。それに対して「誰に配分すべきか」という問題を著者は「道徳の問題」として捉える。著者はT. ネーゲルの「平等理論」を援用しながら、「誰を優先するのか」という問題について「緊急性」の基準で応えようとする。ネーゲルによれば、平等理論の優先論とは、人生全般からみて、他の人に比べて一層緊急な状況に置かれていると判断された人に、分配上の優先順位を与えることである(2006:225頁)。ネーゲルはこの緊急性という基準を「受け入れがたさが最も少ない選択肢」と規定しているが、公共圏のなかで、多様な人生の価値を追求する人びとが、誰を優先すべきか判断する基準に関して合意を形成することは難しい。著者は教育を「希少財」と規定して、希少財の追求は、同じものを得ようとする他の人の追求を制限していく「社会的限界」をもつと指摘する(2006:229頁)。現代社会の教育は、努力すればそれが報われるというよりは、自分の努力が社会に制約されるという「社会的限界」のなかにあり、教育自体が社会による「選別機関」となっている(2006:229頁)。「教育財の希少性は、教育財の供給増によっても、教育を受ける権利の保障の普遍化によっても解消されることはない。教育財の供給自体が社会的機能を不可避的に帯びている。それだけに「誰にこそ教育は分配されるべきか」の問いから社会は逃がれることはできないのである」(2006:300頁)。教育倫理学もまた、社会の多様なニーズという文脈のなかで、検討されなくてはならないのである。

『教育の正義論』の視座

これまで著者の著書3冊を時系列順に検討してきた。著者の企ては、まず教育哲学を道徳哲学、社会哲学、政治哲学の文脈に置き、検討する規範的教育哲学の視座を確定することであった(『多元的社会への教育』)。そして、規範的教育哲学の内実としてリベラリズムの教育を提示した(『リベラリズム』)。さらに、リベラリズムの教育を展

開するさいに、リベラリズムにもとづいた教育の配分を具体的に論じることで、教育倫理学の展望を示した(『教育の分配論』)。この3冊に続く、『教育の正義論—平等・公共性・統合』は、自由化と市場化が拡張する日本社会において、教育の青写真(教育理念)を「正義」のもとで語る事が目的となっている。いわば、『多元的社会への教育』で確定した視座を具体的に展開してきた『リベラリズム』、『教育の分配論』を包括的に見渡すことが本書の役割といえよう。本書は、「平等」、「公共性」、「統合」という観点から論じられた論文集であり、これまでの論考の変奏曲の様相を呈している。本書の内容を概観していこう。

本書の目的は、「正義」の名のもとで教育の成され方を問い質すことであり、教育が正義であることを示すのではなく、正義の教育を求めていくことである(2014: iii頁)。本書のサブタイトルに掲げた「平等・公共性・統合」も教育が取り戻すべき正義の価値を表わしているわけではなく、教育が「正義」の名で問い直されていくときのアジェンダ、つまり議事項目を表わしていると著者は述べる。正義という理念は公共の制度から私的領域としての家族へと拡張していくなかで、正義は超絶した唯一者としての裁判官(judge)のイメージから離れて、立場や見方の相異を集散的に調整していく陪審員(jury)のイメージに近づいている(2014: 21頁)。ゆえに、正義についても複数性は避けられるものではない。正義の機能は、既成事実=法律により定められている事実を再び議論に付し、正当性を検証することである。しかし、現代日本社会は、既成事実の適用としてのみ正義が捉えられているため、正義の原理を担保することによって、公正な議論の場をつくるのが求められるのである。

平等—希望への教育・私教育と公教育の連携

第一章「平等主義の政策課題」では、教育政策と平等主義について検討が加えられている。ここで展開されている議論は、『リベラリズム』、『教育の分配論』で展開された「素朴な平等主義」の批判である。さらに、「教育財の希少性」を指摘して、公正な能力開発の必要性を説く。A. セン

やM. ススバウムの能力開発アプローチを援用しながら、本書では新たな視点として「希望への教育」が導入されている。子どもたちの希望を広げ、いままで選択肢に入らなかった項目にも可能性を開いていく教育が必要とされる。どのような境遇の子どもも、進路の選択のさい、生まれと境遇の不等のために、はじめから視野に入っていないような選択肢がないようにしていく責任が、政策立案者にはある。選択を可能にする財政的な基盤の整備を含めて、人びとに、負担を共有させていく責任もある。「希望への教育」は、人びとの互恵的關係なしには実現しない。子どもの教育は、親個人の責任というより、人びとの連帯意識を育む「社会的」課題なのである(2014: 49-50頁)。

第二章「[学習社会]は若者にとってなぜ息苦しいのか」では、学習という観点から「互恵的關係」について議論を深めていく。工業生産が主導的役割を果たしていた時代とは違い、情報やサービスが産業全体を支える現代は、「何を学習すればよいか」が確定できない状況に若年層を追い込んでいる。「学習の内容」が明確に示されないまま、「学習への意欲」が求められれば、若年層は逃げ場を失ってしまう。こうした不公正を避けるために、教育から職業へと直行できない者にも、世代と階層を超えて連帯し移行期の学習保障をしていく必要がある。自立性への学習は、社会の互恵的關係のなかで支えられてこそ、「学習社会」の理念を現実に近づけていくことになるのである。

第三章「平等主義の教育政策を擁護する」では、公教育の議論を外側に開くことを画策する。それは、公教育と私教育との連携である。公的領域での教育改革も、私的領域での親の教育意欲を動員することなしには成功しない。平等主義の取り戻しは私的領域での教育を含めて構想されなければならない(2014: 87頁)。しかし、私的領域には「本源的」とでもいふべき不平等が横たわっている。それは、なぜある者は人生を優位な境遇のなかで出発でき、なぜ他の者はそうできないのか、という当人に帰責も帰属もできない生得的な不平等性である。それは、遡っていけば、親から付与される能力と親が用意する環境は選べない、という生まれの非合理性に由来している。これは技術論ば

かりでなく、権利論によっても乗り越え困難な障壁である(2014:87頁)。まず取り組まなくてはならないのは、私教育が抱え込まざるを得ない非合理性と不平等性を白日の下に晒し出し、私教育における親の教育的配慮は、一体どこまでが正当化され、どこからが正当化されないのか問い直すことである。

公共性—批判的な公共性と統合の理念

第四章「教育にとって公共性とはなにか」では、公共性の理念が検討されている。多様な価値観が存立する現代社会において、一つの文化的基準を公共性の基準と受け入れることはできない。人びとが「多元主義の事実」を認め合い、合意形成の手続きをとる必要性を、ロールズの「公共的な理由」を援用しながら著者は主張する。ロールズはこの公共的な理由を「相互性の基準」から導いている。それは、自分の主張の正しさを、立場を入れ替え相手側に立って検証するという基準である。「相互性の基準」は、主張の正当性を、他者の側からの振り返りに求める規範的な基準であり、カントの「理性の公的使用」にも通じるものであると著者は述べる。わたしたちは他者の立場からも受け入れ可能な自己利益をお互いに示し合うことを通じて、公共財としての教育の分配について責任を分け合っていくことが必要なのである(2014:110頁)。

第五章「公立学校擁護論をどのように導くか—公共的な理由の観点から」では、公立高校の擁護論について検討されている。公立高校が共通教育の主体となる理由づけとして著者は、すべての子どもが同じ規格の学校で教育を受けることを望ましいとする「統合」の理念を提示している。これは、「同じ規格の学校で、平等に教育を受けた子どもが、将来同じ社会の担い手になっていく。それにより、社会の統合が維持される」という趣旨の理念である。つまり、平等を基礎価値として社会秩序を構想するのが「統合」の理念である(2014:130頁)。「今後「統合」は、公立/私立間の調整を図る理念とならなければならないが、そればかりでなく、文化と階層の差を包摂する社会の理念となることが期待される。ただそれは、単に多様

性の平準化をもとめるものではない。互いの独自性を活かし合いながら共生していく価値多元的社会の実現に向けての、持続可能性を秘めた理念である」(2014:130頁)。公立学校の擁護論は、「教育費の公/私負担区分も、ただ公/私間の勢力分布で配分がきめられるのではなく、その前に必要なのは、前述のように、価値多元的社会のなかで共通教育の果たす役割を教育制度全体のなかで、トータルに検討すること」(2014:130頁)にコミットするなかで築かれなくてはならないのである。

第六章「自由を/自由に育てる」では、公教育と私教育の具体的な調整課題が検討されている。私的領域で享受される自由、とくに思想・信条・信念の自由、幸福観の自由、将来の見通しの自由など、個人の生き方に関わる多様な自由がそのまま公共領域に持ち込まれると、とたんに多元的な状況が現出する。公共領域に多元的な状況が現出すると、各自の自由な主張とその根拠は互いに共約項を持たないまま文字通り行き交うことになる。ただ、この多元的状況の現実から目を逸らすべきではないと著者は述べる。この現実から新たな可能性が生まれてくることがありうるからである。その可能性は、なによりも共約項を持たない他者との討議を続けるなかから開けてくる。教育の公共性とは、囲い込まれた市民的公共性を超えて、外部に排除された/退出した人びとの批判に開かれた自己批判的な公共性でなくてはならないのである(2014:154頁)。

統合—社会の複雑性と社会的資源としての教育

第七章「「正義」と統合学校の正当化」においては、「社会的資源としての教育」という概念から、統合学校の正当化を目論む。統合学校とは、異なる文化や人種の子どもたちが一つの学校で教育を受ける学校の在り方である。著者は、ロールズの配分の正義と分配の正義の区分を援用しながら、統合学校を正当化しようとする。国家は配分の正義を担っており、その役割は、受益者の必要という初期条件で割り振られ、効用の最大化と最適化を目ざして全体的立場から配分することである。具体的には、学校の施設・設備の維持、教職

員の定数の確保であり、それらは法律で「標準化」されてもいる。配分者の役割も、当事者ではない第三者の教育当局に委ねられることになる。当局は教育資源を効率的に割り振ればよく、配分された資源をどのように利用するかは、受益者の側、つまり地方の側の自由な判断に委ねられる。教育改革の主流もこうした配分の正義を課題としている。しかし、「分配の正義」もまた考慮されなければならない。配分後、なお残る教育機会の実質の不平等を修復するには、「分配の正義」に訴える必要があるからである。教育機会という資源には、物的資源とは異なり、また単なる人的資源とも異なり、当事者の相互的な持ち合い (sharing) のなかで維持される社会的資源 (social resource) という側面がある。教育機会の資源としての価値は、全体に対して与えられるというより、「社会的なもの (the social)」として生み出されるのであり、その維持には、それぞれ貢献度は異なるものの、学習組織の構成員全員が関わっているのである (2014: 174頁)。教育機会の実質は、校区内の親たちの協働関係を通して集約的に維持される財である。「分配の正義」は、望ましい社会の構想に準拠してはならない。

第八章「政治と教育は「差別」にどのように向き合ってきたか」では、進歩主義的教育へのH. アーレントの評価というかたちで議論が展開されている。アーレントは黒人と白人が共に一つの学校に通う統合教育の在り方に厳しい批判を向けた (「リトルロックの省察」)。アーレントは有名な私的領域・社会的領域・政治的領域という3つの領域区分から、学校は社会的領域に属するものであり、黒人と白人が共に暮らしていくという政治的課題を社会的領域に持ち込むことは領域侵犯であると批判した。しかし、著者は、統合教育に可能性をみる。「[「統合された学校」は家庭環境、階層、人種など多様な出自と文化背景を有する子どもに占められており、親が複数性の意義を正しく受け止められるかどうか問われる政治的実験場] (2014: 207頁) とみなされるからである。アーレントが教育論を政治学に位置づけることに失敗していると著者は診断する。

第九章「将来世代の教育にはなぜ無関心でいられないのか」では、公平性の原理と規制原理 (regulatory principle) から未来世代の教育の展望を図る。公正性の原理とは、フェアプレーのルールのように、競争相手に適用されるのと同じルールを自分にも適用するということであるとしたうえで、著者は、他者の立場に身を置くことを相互に義務づけ、他者の側から自分の立場を考えさせていくことであると考えている。そのため、「相互性、互恵性が公正性の原理の重要なポイントになる」(2014: 227頁)。さらに私たちは未来世代の立場に身を置くことができると著者は主張する。未来世代を念頭に置くことは、社会的な希少財である教育を配分していくさいの、規制原理として機能するのである (2014: 227頁)。

終章「言語・規則・共同体」では、ウィトゲンシュタインの言語獲得論と規則をクリプキの言語共同体論を援用しながら考察し、柄谷行人の交換理論を取り入れながら、言語行為理論として「教えること」の可能性について論じる。さらに、「正義は他者と共にやってくる」というJ. デリダの言葉を引きながら次のように述べる。「政治哲学もまた友 / 敵の硬直した二項対立図式を崩して、社会の成り立ちの複雑性に立ち返り、新たに「正義のポリティクス」として脱構築していく必要がある、というのがデリダの構想であった。それと呼応して、教育の領域も、「多元的社会への教育」から一步踏み出して、社会の複雑性と向きあう「教育のポリティクス」として脱構築して行く必要があるかもしれない」(2014: 227頁)。

教育のポリティクス

教育哲学を道徳哲学や社会哲学、政治哲学の文脈に位置づけ、リベラリズムの立場から教育問題と格闘してきた著者は、『教育の正義論』において新たな領域へ踏み込んだ。本書で新たに提示されたのは「統合」という「議事項目」であり、教育の分配論として「希望への教育」という視点から教育に関わるあらゆる人びとが、さらにはこの社会に生活するあらゆる人びとが、教育という共通財・希少財の担い手であることが示された。教育の正義を実現するためには、公教育と私教育が

協働することが必要であり、公平性の原理にもとづいて、社会で生活するあらゆる人びとは将来世代も見据えたうえで、教育の分配問題にコミットし、その責任を担わなくてはならない。社会哲学から政治哲学、分析哲学を縦横無尽に横断する著者の知的ダイナミズムは、教育を単に教育学や教育制度の枠組みで考察することの限界を示しており、社会哲学や政治哲学を専門とする者にも教育問題に目を向けさせる力を持っている。そうした意味では、著者の「公論の場を開く」目論みは成功していると言えるだろう。政治哲学、社会哲学に関する個々の理論的解釈に疑問を呈することは可能であるが、まずは、教育を他の学問領域へと開く著者の姿勢を評価せねばなるまい。興味深いのは、教育問題をリベラリズムの立場から社会哲学・政治哲学を援用してきた著者が、最終的には私たちが「他者」とどのように向き合うかという、わたしたちの個人的な態度の問題へと議論が展開してきたことである。デリダとともに、「教育のポリティクス」を語る時、法律的な正義ではなく、共約不可能な他者への応答可能性＝責任(responsibility)にもとづいた「来るべき正義」を実現する方向へと著者は向かっている。

「統合」という理念において、教育の選択の自由にもとづいて一定の水準に達した「仲間」が共存する私立学校ではなく、多様な価値観と生活背景を持つ「他者」が共存していく可能性を探る「統合学校」に、著者は「政治的実験場」として政治と教育の接合面を看取している。わたしたちは社会のなかで生活して、多様な「他者」とであっているが、えてしてその「他者」は同じ価値観を共有した「仲間」である場合が多い。格差が広がる現代日本社会のなかで、わたしたちが「出会い損なっている他者」は数多い。在日外国人、ホームレスの人びと、貧困や劣悪な環境のなかで教育を満足に受けることができない子ども。そうした出会い損なっている他者と「新たに出会い直す」ことがフェアの感覚を取り戻すことへとつながっていく。

教育のポリティクスを構築していく契機はすでに日本社会のなかにも存在する。評者の生活する広島県福山市は日系ブラジル人3世が多く住む地

域である。ブラジル移民として福山を離れた1世の子孫が、仕事を求めて故郷に帰ってきている。小学校にはポルトガル語しか喋れない日系ブラジル人の児童がいる。そこで、ある小学校では「日本語で授業をするか」、「日本の児童もポルトガル語を勉強しながら、必要な場合は両方の言語で授業をするのか」ということが話し合われ、両方の言語で授業をしていると聞く。日本人への同化を求める教育を実施するか、「多元主義の事実」を受け入れ教育を実践していくのか、統合学校と同じような課題は、政治的実験場としてだけではなく、教育実践として始動しているのである。

著者が編者をつとめた最新書『受難の子ども—いじめ・体罰・虐待』（一藝社、2015）において、新自由主義の台頭によって、わたしたちのフェア感覚が「みんなで負担を分け合うことがフェアである」という感覚から「よその人に負担を回さないことがフェアである」という感覚に反転してきたことを著者は指摘している（2015：21-22頁）。さらに、いじめや体罰・虐待といった問題は親個人の責任であるという思考は、「子どもは親が守らなくてはならない」という「家族主義の呪縛」（2015：17-18頁）であり、家族主義の呪縛から親を解放して「社会全体で子どもを育む」社会養護の視座を示しながら（2015：218頁）、社会的に弱い立場にいる子どもたちへの当事者意識を分かち合う互惠性・互酬性の理念の大切さを訴えている（2015：14頁）。

『教育の正義論』もまた、著者にとっては思考の通過点に過ぎないであろう。これから、正義の理念のもとにさらに教育問題に切り込んでいくのか、「教える」という言語行為から分析的手法を用いて規範的教育哲学を洗練させていくのか、「教える」という人間関係を現象学的な枠組みから展開するのか、互惠性や社会養護という視座から正義とケアの統合を図る方向に進んでいくのか、著者の今後の思想的な展開は予測できない。政治哲学、社会哲学、道徳哲学を縦横無尽に駆使した挑発的な本書にどのように応答するか、また、日本社会で生活するひとりの市民として、教育に関する公論に参加するか、ということは評者を含め読者に問いかけられた課題である。