

---

 論 説
 

---

# 「教育政治学」の射程

## ——「政治／政治的なるもの」と「教育／ 教育的なるもの」との区別の導入を通じて——

田 村 哲 樹

### 序論<sup>1)</sup>

本稿の課題は、小玉重夫と彼の共同研究者たちが提唱する「教育政治学」がどのような学問的広がりを持つものなのかについて検討することである。その際、本稿では、とりわけ『教育政治を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』（小玉 2016）を主たる検討対象テキストとして念頭に置きつつ、「教育的なるもの」についての教育社会学の知見を参照し、また、政治理論における「政治」と「政治的なるもの」との区別についての議論を応用することで、教育政治学の内容の拡張・豊富化を試みる。

教育政治学とは、経験的な次元と規範的な次元の二つの次元において「政治」との関係に注目することで、「教育」ないし教育学を捉え直すような営みである。経験的次元については、(学校)教育の実際のあり方が「政治」によって規定されているかを見ていくことが求められる。規範的な次元については、教育の自立性ないし独自性を、政治からの距離すなわち「政治的中立性」によって確保するのではなく、むしろ教育をある種の「政治」と結びつけることによって確保すべきことが唱えられる。

本稿は、以上のような小玉の方向性そのものに疑義を呈するわけではない。ただし、いくつかの疑問は生じる。たとえば、上記の区別で言えば、経験的次元における「政治」と規範的次元における「政治」とは同じもの

---

1) 本稿は、日本政治学会 2017 年度研究大会分科会 A-6「教育政治学の創成に向けて」（2017 年 9 月 23 日。会場：法政大学市ヶ谷キャンパス）における報告ペーパーを、修正したものである。なお、本稿は、科学研究費補助金 15K03273、および部分的に 16H03539 の成果である。

なのだろうか。むしろ、両者をより明確に区別し得るような概念を導入した方が、よいのではないだろうか。あるいは、「教育政治学」を、政治→教育というベクトルのみで理解することで十分だろうか。それは、政治学者にとっては歓迎すべきことかもしれないが、政治と教育との関係の理解としては、やや一面的であるかもしれない。

そこで本稿では、政治理論の知見を踏まえつつ、教育政治学の構図をより明確化するとともに、より拡張することを試みたい。ここで「政治理論の知見」として想定しているのは、「政治」と「政治的なるもの」についての議論である。シャンタル・ムフ (Mouffe 2005=2008) やオリヴァー・マークハルト (Marchart 2007) らによって議論されているように、政治理論においては、通常の意味での「政治」とは区別される「政治的なるもの」を概念的に設定し、後者の存在によって前者を批判的に見ることが行われている。本稿では、この区別を教育政治学に持ち込む。その際、教育についても、「教育」と「教育的なるもの」との区別の導入が可能なのではないか、と提案する。その上で、「政治／政治的なるもの」と「教育／教育的なるもの」との関係について検討する。

本稿の構成は、次のとおりである。第1節では、小玉による教育政治学の構想を概観する。続く第2節では、「政治」と「政治的なるもの」、および、「教育」と「教育的なるもの」という区別について説明する。特に、「教育」と「教育的なるもの」との区別については、その意義および「教育的なるもの」の内実について、部分的に説明する（より本格的な説明は、第3節で行う）。最後に第3節は、本稿の中心的な部分である。ここでは、第2節で導入した政治／政治的なるものと教育／教育的なるものとの区別を踏まえて、教育政治学の構想をさらに拡張することを試みる。すなわち、教育政治学の研究課題として、①「政治」↔「教育」の相互連関、②「政治的なるもの」→「教育」の連関、③「教育的なるもの」→「政治」の連関、そして、④「政治的なるもの」↔「教育的なるもの」の相互連関、の4つがあることが示され、特に①～③について、その具体的な検討がなされる。

## 第1節 教育政治学の構想

本節では、小玉らの教育政治学がどのような構想であるのかを確認する。ひとこと言えば、教育政治学とは、教育学に端を発して、「教育」と「政治」との結びつきに注目する（形成途上の）分野である。

その狙いには、次の二つが含まれている。第一は、「教育」が決して「政治」から中立的ないし自立的な営み・場ではないことを主張することである。この場合の「政治」とは、政府における集成的意思決定・政策形成を意味する。教育は、このような意味での「政治」と結びついており、大きな影響を受ける。したがって、「公教育もまた、そうした政治的な対立、争点から中立ではあり得なくなる」と見るべきなのである（小玉 2016: 65）。このような関心から、小玉らは、戦後日本の教育学において、子ども・青年がいかに政治と切り離された「保護」された存在として把握されるようになっていったかを明らかにしたり（小玉 2016: 第1章）、1950年代の教育をめぐる政治過程の再検討を行ったり（小玉・荻原・村上 2016）している。

第二は、「教育」の目的として「政治」を位置づけることである。公共性（小玉 1999）やハンナ・アレント研究（小玉 2013）などの思想的研究を基礎として、小玉は、アレント的な公共空間＝政治空間としての（学校）教育、政治教育・シティズンシップ教育を通じた市民育成といった課題に取り組んできた。小玉（2016）の特に第Ⅲ部の諸論文は、この主題を扱っている。

以上の教育政治学の二つの狙いにおいて、「政治」は経験的であるとともに、ある種の規範的な位置づけを与えられている。すなわち、「政治」は、それと関連しているものとして「教育」を再解釈するという、経験的次元において重要であるだけでなく、重視されるべきもの、目指されるべきものとして、規範的次元において重要性を持つものとして提示されている。このことは、第二の教育の目的としての「政治」において明らかであるが、同時に、第一の教育の「政治性」の指摘においても見られる。すなわち、この場合の「政治」も、単に事実としての政治および事実としての教育と政治との関連を意味するだけではない。そうではなく、既存の「社会的なるもの」——戦後日本において、それは家族・学校・企業のトライアング

ルとして形成されてきたとされる——との対置において、アレントらに依拠して規範的に擁護される「政治」が、新たな「公共性」と「権力の構成」の契機として注目されるのである。下記の箇所は、小玉のこのような問題関心が最も端的に表れている箇所の一つであろう。

従来、教育研究は政治権力からの「不当な支配」を制限し、教育価値の自律性、独立性を擁護することに研究の比重がおかれてきた。そのことの意義はふまえられなければならないが、本章の知見にもとづけば、研究の力点は権力の制限のみならず、教育の再政治化を前提とした、権力の構成にも向けられなければならないのではないか。その意味において、社会科学的知見と人間学的視点を統合した新しい教育政治学というべきものの創出が求められている。(小玉 2016: 140)

ここで述べられているように、「教育の再政治化を前提とした、権力の構成」という問題にも取り組むべき、というのが、小玉が教育政治学を掲げる理由なのである。

## 第2節 「政治／政治的なるもの」と「教育／教育的なるもの」

### (1) 教育政治学の拡張のために

前節で確認したような、教育を政治に関連づけようとする小玉の意図は十分に了解可能である。それでも、いくつかの疑問を指摘できる。

第一に、「政治」の経験的次元と規範的次元との区別に関する問題である。小玉の議論において、「政治」は、経験的に見て教育と連関しているものであると同時に、目指されるべきものとして規範的に擁護されるものでもある。先の引用箇所而言えば、「政治権力からの『不当な支配』」と述べられる時の「政治」は——「不当」という規範的な言明は措くとして——現実に存在する(とされる)「政治」であり、かつ、規範的に目指されるべきものではなく、まさに「不当」なものとして組みかえられるべき対象である。これに対して、「教育の再政治化」と「権力の構成」という局面で語られる「政治」は、その実現が目指されるべき規範的な目標である。こ

の二つの意味での「政治」の異同を、より明確に区別する必要があるのではないだろうか。

第二に、「教育」の理解の仕方に関する問題である。小玉において、教育は、それ自体の自律性・独自性において理解されるべきものではない。あらためて述べるならば、「教育」とは、経験的には政治との連関において把握されるべきものであり、規範的には目指されるべき「政治」理念の実現という目的によって導かれるべきものである。小玉自身が「教育の（再）政治化」と表現するように、こうした政治と教育との関係の理解では、政治→教育というベクトルが重視されている。しかし、政治と教育との関係は、政治→教育ないし「教育の政治化」という関係に尽きるのだろうか。まず、経験的次元で見るならば、政治と教育との連関には、教育が政治に影響を及ぼすという側面も存在すると思われる。たとえば、第3節で詳しく述べるように、近年の社会福祉政策改革における「主体性」の強調を、「教育」的な要素が政治における政策形成へと波及している状況として理解することもできる。次に、規範的次元で見るならば、政治教育やシティズンシップ教育において目指されている「権力の構成」に関わるべき人々の形成は、そもそもそれ自体が教育的な営みにおいてなされるものである。これらのことから、政治と教育の関係を考える時には、教育→政治というベクトル、ないし「政治の教育化」についても考慮に入れるべきなのではないだろうか。

以上の二つの疑問を踏まえるならば、教育政治学における「政治と教育」への注目は、より拡張された形で展開されるべきであるように思われる。そのために本稿では、「政治」と「政治的なるもの」、および、「教育」と「教育的なるもの」という二つの区別の導入を提案したい。この区別の導入によって、政治と教育との連関をより包括的に把握できるようになると思われる。次項では、これらの区別について説明する。

## (2) 「政治的なるもの」と「教育的なるもの」

ここでは、近年の政治理論における「政治」と「政治的なるもの」との区別について確認した上で、この議論にヒントを得た「教育」と「教育的なるもの」との区別について説明する。その際、教育社会学における「教育的なるもの」をめぐる議論を参照する。

「政治」と「政治的なるもの」との区別は、「政治とは何か？」に注目するタイプの政治理論<sup>2)</sup>において、しばしば見られるものである。「政治的なるもの」は、現に存在する既存の「政治」とは異なる次元に存在すると想定される何かである。このことを表現するために、マルティン・ハイデガーの区別を導入して、「政治」を「存在的 (ontic)」なもの、「政治的なるもの」を「存在論的 (ontological)」なものとして理解する場合もある。第3節(2)で述べるように、何をもって「政治的なるもの」とするかを理解は、一義的に定まっているわけではなく、理論家・研究者によって相当に異なる理解が採用されている。しかしいずれにせよ、「政治的なるもの」は、現存する「政治」には具現化されていない政治的な要素を指し示すために提起されている。

「政治的なるもの」に依拠することで、「政治」における意思決定・政策形成のあり方、あるいは、政治理論における「政治」の捉え方を批判することは、しばしば行われている。たとえば、ムフが、トニー・ブレアの労働党政権とその理論的支柱であったアンソニー・ギデンズを批判する場合や (Mouffe 2000: chap. 5=2006: 第5章)、右翼ポピュリズム政党の政治的成功を説明する場合には (Mouffe 2005: chap. 4=2008: 第4章)、「政治」における「政治的なるもの」の欠如——ムフの場合には、敵対性を踏まえた闘技的契機の組み込みの欠如——が問題とされている。同じくムフは、ジョン・ロールズらの政治哲学を、「政治的なるもの」の考慮が不十分な「政治なき政治哲学」として批判している (Mouffe 1993=1998)。

「政治」と「政治的なるもの」との区別が教育政治学にとってどのような意味を持つのかについては、次節で論じる。ここでは、このような「政治」と「政治的なるもの」との区別を踏まえるならば、教育についても同様に、「教育」と「教育的なるもの」との区別を考えることもできるのではないかと、ということを提起したい。この場合の「教育」とは、制度化されたものであり、典型的には学校教育を指すと考えられる。これに対して、「教育的なるもの」とは、いまだ制度化されていないもの、先の意味での「教育」に還元されない教育的な要素のことである。そうであるがゆえに、「教

---

2) このようなタイプの政治理論を、私は、「政治／政治的なるものの政治理論」(田村 2014)あるいは「政治の政治理論」(田村・松元・乙部・山崎 2017)と呼んでいる。

育的なるもの」は、既存の「教育」のあり方に影響を与え、その変革の契機となりうると考えられる。

「教育」と「教育的なるもの」との区別を設定することの意義は、少なくとも二つある。第一に、「教育」＝「学校教育」という等値を相対化しうることである。「政治的なるもの」が既存の制度化された「政治」への批判的契機として把握され、しばしば制度に還元されない「政治に関する何か」の重要性を強調するのと同様に、「教育的なるもの」は、制度化された学校「教育」への批判的契機となり、学校教育に還元されない「教育に関する何か」の重要性を強調することに貢献するだろう。シティズンシップ教育・政治教育を事例とするならば、次のように考えられる。教育政治学では、シティズンシップ教育・政治教育について、学校教育のカリキュラムを前提として、あるいはそこへの制度化を目指すものとして議論される傾向がある。これに対して、「教育」と区別された「教育的なるもの」の重視は、学校教育における制度化とは異なるベクトルでのシティズンシップ教育・政治教育の検討、つまり学校教育外部での非公式の場でのシティズンシップ教育・政治教育の重要性を唱える方向への道を開くかもしれない。具体的にはたとえば、学校教育外部での教育を重視する「公共的ペダゴジー（public pedagogy）」論の文脈（Sandlin *et al.* 2010）にシティズンシップ教育・政治教育を位置づけ、学校教育以外の非公式の場でのシティズンシップ教育・政治教育の可能性を検討していくことなどが考えられる。

第二に、一点目で述べたことを別の角度から言えば、「教育的なるもの」の導入によって、「教育」の規範的次元における考察として、「政治的なるもの」との接続によるものだけではなく、「教育的なるもの」との関係でのそれもあり得ることを示すことができるようになる。再びシティズンシップ教育・政治教育の例で考えてみよう。教育政治学における、シティズンシップ教育・政治教育の「教育」に対する批判とは、「教育」の内実に関するものである。つまり、やや単純化して言えば、そこでは、「教育」における望ましい内実・カリキュラムとして、通常の意味での教科教育や「職業教育」に加えて、シティズンシップ教育・政治教育の必要性が説かれる。その時に、「政治的なるもの」が「教育」のあるべき内実として意味を持つのである。これに対して、「教育的なるもの」の観点は、制度化された「教育」の場について、それが果たして本当にあるべき教育の場た

り得ているのか、という形での批判的考察を可能にする。その含意は、制度化された教育の場、すなわち学校教育以外のところに、より望ましい教育を見出すことができるかもしれない、ということである。そのような非制度的な教育の場が実際に存在しているかどうかは、さしあたり問題ではない。そうではなく、既存の制度化された教育の場以外の場があるかもしれないことが示唆されることが重要なのである。瀧川裕貴は、「優れた理論」は、「すでに常識的に知られている関係を直接『一般化』した」ものではなく、『『他なる世界』の開示機能をもつべき』だと論じている（瀧川2013: 24）。この瀧川の言明を踏まえるならば、「教育的なるもの」は、「教育」の場をめぐる「他なる世界」の開示機能を有するのである。

### (3) 「教育的なるもの」の内実

次に検討したいのは、「教育的なるもの」の内実である。もしも「教育的なるもの」がもつばら「学校教育の外部」を意味するのであれば、その内実の検討は、学校教育の外部においてどのような教育の場がありうるのか、またそれらがなぜ望ましいのか、といった問題に限定されるだろう。しかし、「教育的なるもの」が「学校教育の外部」だけを意味するとは限らない。むしろ、この「教育的なるもの」には、より実質的な「教育に関わる何か」の意味内容が込められてきたと思われる<sup>3)</sup>。

さらに、「政治的なるもの」の内実が一義的ではなかったように、「教育的なるもの」の実質的な意味内容もまた、必ずしも一義的には決まらなると考えられる。たとえば、広田照幸は、戦前日本における「教育的」の用語の使用法を分析して、「さまざまな立場の者に共通に、『教育的』が言説や実践を正当化するキーワードの一つとして承認されている」と述べてい

3) 「教育的なるもの」にも、ある程度実質的な意味内容が含まれているのだとすれば、「教育的なるもの」の観点から、現実の「教育」の（場だけではなく）内実について批判的に再考することも可能だということになる。たとえば、本文で述べる「教育的なるもの」の内実としての「主体化」の観点から、より望ましい「教育」カリキュラムについて提唱することなどが考えられる。ここから、教育政治学が「政治（的なるもの）」の観点から語っていることは、実は「教育（的なるもの）」内在的に論じることが可能なのではないか、という疑問も発生するかもしれない。これは教育政治学を考える上で重要な問題となりうるが、本稿では詳細に検討する余裕がなく、問題の所在の指摘にとどめたい。

る。「教育的」は、異なる立場の論者によって様々な意味合いで用いられている。その意味で、『『教育的』の語の氾濫』が見られる。それにもかかわらず、あるいはだからこそ、「教育的なるもの」の価値的重要性については共有されており、「〈教育的なるもの〉の本質的な善性」が承認されていると見ることができる。相争う論者たちの議論は、「どちらがより『教育的』であるかによって裁定されるかのような外貌をとる」ことになり、それは結果的に、「教育的なるもの」の「聖化」とさえ言い得るような状況をもたらす（広田 2001: 68, 81）。この広田による分析は、「教育的なるもの」の多義性を示唆していると言えよう。

本稿では、このような「教育的なるもの」の多義性の可能性を踏まえつつ、その内実となり得るものとして、暫定的に「主体化」と「強制」を挙げておきたい。両者は、不可避的に絡み合っていると理解されることも、別々に「教育的なるもの」として指摘されることもあるだろう。

まず、「主体化」について、ここでは、仁平典宏の議論を参照する（仁平 2009: 2015）。仁平は、「シティズンシップ教育」や社会福祉における「ワークフェア」改革など、近年の様々な新たな政策課題を、「〈教育〉の意味論」の浸透・拡散という観点から分析している。彼が「〈教育〉の意味論」というのは、「〈主体化された者／未だされてない者〉という区別のもと、後者から前者への変化を要請する意味論」のことである（仁平 2009: 182; see also 仁平 2015: 176）。しばしば、「未だ〔主体化〕されていない者」から「主体化された者」への変化は、新たな政策課題の実現において「よきこと」と見なされる。たとえば、「ボランティア」は、〈教育〉の意味論の下で、「よいボランティア」＝「活動者の成長や自己実現につながること」となっていた（仁平 2009: 182; see also 仁平 2015: 176）。本稿では、仁平のこの「〈教育〉の意味論」を踏まえ、「教育的なるもの」の重要な要素を「主体化」として理解する。

次に、「強制」についてである。広田は次のように述べている。

教育という行為がそもそも、子どもの自由を制約している。「強制を通して自律的な存在を作る」という、カント以来くり返し指摘されてきたパラドクシカルな営みが教育である。（広田 2009: 203）

ここではまず、この広田の言明において、教育が「強制」という要素によっても特徴づけられていることに注目しよう。つまり、教育とは、不可避的に教える者／教育者と教えられる者／学習者との非対称的な関係と、それに基づいた前者による後者による「押しつけ」という要素が含まれている、ということである。

問題は、「主体化」と「強制」との関係である。一つの理解の仕方は、両者は密接に結びついているというものである。先に引用した広田の引用からは、このような理解を読み取ることができる。そこで言われている「自律的な存在を作る」とは、(子どもの)「主体化」を意味していると理解して差し支えないだろう。「主体化」とは、単に自発的になるものではなく、「強制的」なものなのである。この場合、「主体化」には必然的に「強制」の契機が伴っており、両者を併せて「教育的なるもの」が構成されるということになる。実際、後述するように、仁平における「主体化」も、実際にはそれが「強制」の側面を有していることへの批判という目的が含意されていると思われる。

もっとも、このような理解が必然的とは限らない。両者を区別し、いずれかのみを「教育的なるもの」の要素として強調することも考えられる。とりわけ、「主体化」の自立性ないし独自性を重視することで、「強制」の要素を批判することがありうる<sup>4)</sup>。ガート・ビースタによるクリティカル・ペダゴジー批判は、その一例である<sup>5)</sup>。クリティカル・ペダゴジーとは、民主的社会の担い手を育てるための教育の理論および実践のことである。その特徴は、①社会に存在する抑圧がどのような歴史的、社会的背景から形成されているのかを知る、②学習者および教育者が自らの経験や価値観を①と関連させながら検討する、③抑圧的な要素を自らの思考や社会の中から取り除き、より民主的な方向へと変える、ことであるとされる。ビースタは、このクリティカル・ペダゴジーが、結局のところ、①教育における予測不可能性を無視し、②教育者と学習者の不平等な関係を前提として、

4) 論理的には、「主体化」の要素を全く認めず、もっぱら「強制」のみによって「教育的なるもの」を特徴づけることもありうる。ただし、その場合にも、「主体化」は少なくともレトリックとしては存在しているのではないと思われる。そのため、ここでは、「強制」のみによる「教育的なるもの」の特徴づけについては言及しない。

5) ビースタによるクリティカル・ペダゴジー批判についての以下の叙述は、基本的に市川秀之の論文(市川2017)に拠っている。

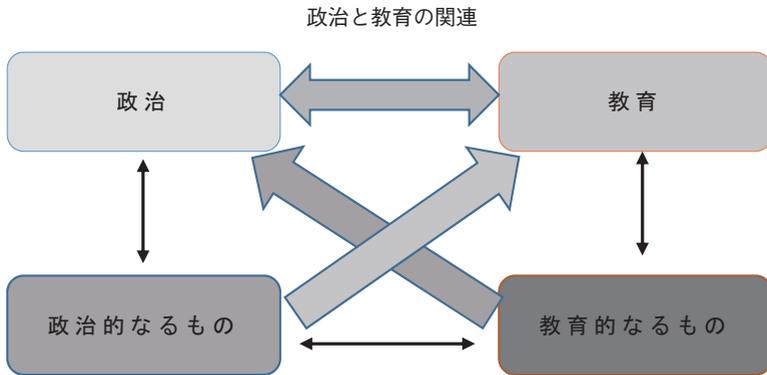
前者が後者に特定の見解を押しつける形で、既存の言説の脱神話化とそのオルタナティブの提示を行っている、ことを批判する。①については、教育において教育者の意見がその意図したとおりに学習者に伝わったり理解されたりする保証はないことをクリティカル・ペダゴジーは理解しておらず、その結果、学習者を操作することにつながる、とされる。②については、クリティカル・ペダゴジーが、解放された変革的知識人である教育者と、そうではなく抑圧的な状況に置かれた学習者との不平等を基礎とした上で、前者が後者を抑圧から解放し、声を上げるように導くことを想定している、とされる。ピースタは、これらの結果として、クリティカル・ペダゴジーにおいて、教育者による解釈の押し付けと、それゆえの「解放」の名の下での新たな「従属」がもたらされると主張する。その代わりにピースタが提唱するのは、ジャック・ランシエールに依拠しつつ、学習者の教育者への従属ではなく、学習者個々の知性の発揮のみを重視することである。「解放とは、したがって、特定の教育経路の結果として表れるのではない。それはむしろ、知性の平等という想定の下で自らの知性を使用することに関わっているのである」（Biesta 2010: 58）。

このようなピースタの議論・評価が妥当かどうかは、ここでの関心ではない。そうではなく、「教育的なるもの」における「強制」の要素を「主体化」に不可避免的に伴うものとする見解に対して、後者の自立性・独自性を主張することで対抗する見解（そのようにして「教育的なるもの」のポジティブな側面を取り出そうとする見解）も存在することを確認しておくことが目的である。

以上のように、「政治的なるもの」の内実が論者によって様々であるように、「教育的なるもの」の内実も多義的でありうるのである。

### 第3節 「教育政治学」の拡張のために

本節では、前節における「政治／政治的なるもの」の区別と、「教育／教育的なるもの」の区別という概念セットを踏まえると、教育政治学において何が言えるようになるか、という問題を検討する。まず、これらの区別を図示すると、下記のようなになる。



上記の図で、「政治」↔「政治的なるもの」の関係、および、「教育」↔「教育的なるもの」の関係は、それぞれ政治学（政治理論）、教育学（教育哲学）固有の課題領域であると言える。これらに対して、「教育政治学」に固有の領域は、それ以外の関係、つまり、①「政治」↔「教育」、②「政治的なるもの」→「教育」、③「教育的なるもの」→「政治」、である<sup>6)</sup>。以下では、それぞれの関係について説明する。その際、どのような研究があり得るのかを示すとともに、特に②の「政治的なるもの」→「教育」については、理論的な困難も指摘したい。

## (1) 「政治」と「教育」

これは、政府による集合的意思決定・政策形成という意味での「政治」と、学校教育・制度化された教育の場という意味での「教育」との連関についての研究である。この連関については、基本的には経験的次元での「政治」と「教育」との関係を対象に、経験的な研究が行われることになるだろう。「政治」→「教育」と「教育」→「政治」という二つの連関のうち、本稿では前者のみ取り扱う<sup>7)</sup>。

6) なお、「政治的なるもの」↔「教育的なるもの」の研究もあり得るかもしれないが、本稿では考察の準備ができていない。

7) 「教育」→「政治」については、たとえば、学歴の観点からの政治アクターの分析などが考えられると思われるが、本稿ではこれについて十分に論じる準備ができていない。

「政治」→「教育」で考えられるのは、政府の教育政策形成の分析である。政治学では、社会福祉政策や経済政策などと比較した場合、教育政策についての研究は比較的少なかった。それでも、近年、教育政策の形成をめぐる政治過程を、政治学の枠組みを用いて分析しようとする研究が表れてきている<sup>8)</sup>。たとえば、坂部真理は、近年の「社会的投資」への注目の中で「教育」が重要な政策課題になりつつあるとの認識の下、アメリカにおける教育制度改革の展開を、主に「社会的学習」（ピーター・ホール）の枠組みに依拠して分析している。彼女は、アメリカの教育政策のパラダイムが1960年代～70年代の「インプット重視」（貧困学区・学校への諸資源の投入（インプット）によって、人種間の学力－経済格差を是正する）から、1980年代以降は「経済競争のための学力向上」へと変化したこと、および、後者のパラダイムの下でも、再び「インプット重視」を求める対抗運動の興隆があったことを論じている（坂部 2016）。また、坂部は、別の論文では、やはり社会的投資論の興隆の中で、比較福祉国家研究における教育政策への関心の高まりを指摘しつつ、比較福祉国家研究の枠組みを教育政策分析に適用する際には、いくつかの修正が必要であることを指摘している（坂部 2017）<sup>9)</sup>。このように、政治学の中の経験的研究において、「政治」→「教育」の連関は、他の政策分野の研究成果も摂取しながら、発展していくことが期待できる。

## (2) 「政治的なるもの」と「教育」

現在の「教育」における「脱政治性」を問題とし、「教育」と政治との連関を強めていくことを唱える研究を、本稿では「政治的なるもの」→「教育」のタイプとして理解したい。小玉自身が唱える「教育の再政治化」も、これに属する。というよりも、本稿では、小玉の掲げる「教育政治学」の中心が、「政治的なるもの」と「教育」との連関の強化にあると考えている。

このタイプの研究を、「政治」ではなく「政治的なるもの」に位置づけるのは、それが「望ましい」教育のあり方の提案を目指しており、また、その提案の内実である政治についても「あるべき」政治像とその主体像（「職

---

8) 本文で参照する坂部の他に、徳久恭子の研究（徳久 2008）などがある。

9) アメリカの教育政策をめぐる、坂部の他の論文（坂部 2013-2014）も参照のこと。

業などの社会的なアイデンティティ」ではなく「公共的な市民」（小玉 2016: 43）が想定されているからである。つまり、「教育の再政治化」で目指されていることは、単に「政治」と「教育」が前者による意思決定や政策形成を通じて連関している（あるいは、その意味で「教育」は「政治」に影響を受けている）ことの解明にとどまらず、より積極的に、「教育」にその目標としての政治を導入していくことだと思われるからである。このタイプの研究では、まさに小玉自身がそうであるように、政治理論・政治思想の分野で「政治的なもの」の必要性や望ましさを論じるタイプの議論・思想家が参照され、それに依拠することで「教育」の現在のあり方に問題提起をする、というスタイルが採用されることになる。

「政治的なもの」→「教育」の連関で注意すべき問題は、「政治的なもの」の内実である。政治理論において「政治的なもの」が論じられる場合には、①しばしばその内実が論者によって異なっているだけでなく、②それが「望ましい」ものであるかどうか論争的である。特に、二点目について、もしも「政治的なもの」が必ずしも「望ましい」ものではないのだとすると、それでは一体どうしてそれを「教育」の場に導入するべきなのかという疑問が生じ得るだろう。以下では、それぞれの点について敷衍する。

第一に、「政治的なもの」の多義性についてである。政治理論において「政治的なもの」に注目する議論は、人間社会における他の活動領域に対する政治の自律性・独自性を模索する中でそれに注目する、という点では共通している（田村 2014; 森政稔 2014; Wiley 2016）<sup>10)</sup>。とはいえ、何が「政治的なもの」であるかは、論者によって相当に異なっている。あくまで例示であるが、「政治的なもの」は、カール・シュミットの場合には「友と敵の区別」、ハンナ・アレントの場合には人々の複数性と自由なコミュニケーション、シュルドン・ウォーリンの場合には人々に共通の事柄、そして、エルネスト・ラク라우とシャンタル・ムフの場合には、社会の制度化の契機となるものであり、敵対性によって特徴づけられるものである。

10) 近年では、このような政治の自律性・独自性を擁護する議論は、「政治的リアリズム」と呼ばれることが多い。ただし、その場合の「リアリズム」とは、政治的な「実現可能性」のことを意味しているわけではない（Rossi and Sleat 2014）。政治の自律性・独自性を弁証しようとするのと、現実に実現可能かどうかを重視した議論を行うこととは、異なるのである。

小玉（2016）のテキストにおいても、「政治（的なるもの）」への注目は、複数の論者の議論を参照しながら行われている。具体的に挙げるならば、ムフの「政治（的なるもの）（the political）」やそれに基づく「闘技民主主義」（小玉 2016: 66-67）、「公共空間への現れ」によって特徴づけられるアレントの議論（小玉 2016: 103）、「支配構造の変更可能性」に注目する形でのアルチュセールのイデオロギー論（小玉 2016: 第 5 章）、ベンヤミンの「神的暴力」やネグリ／ハートの「構成的権力」（小玉 2016: 132ff.）、そしてクリックの「対立調停」を基軸とした政治概念（小玉 2016: 169）、などである。そして、これらは、少しずつ異なった「政治（的なるもの）」のイメージを喚起する。つまり、「政治的なるもの」＝敵対性・対立のイメージ（ムフ）、「政治的なるもの」＝公共性／複数性のイメージ（アレント）、「政治的なるもの」＝変更可能性（アルチュセール）、「政治的なるもの」＝秩序形成のイメージ（ネグリ／ハート）、「政治的なるもの」＝対立の調停（クリック）、という具合である。これらが、「教育」に還元されないものとしての政治を表象していることは確かである。その上で、結局のところ「政治的なるもの」とは何であるのかについては、多義性が残っていると言える。

第二の問題に移ろう。「政治的なるもの」についての議論を難しくするのは、それが必ずしも「望ましい」ものとは限らないからである。今日の政治理論において、「政治的なるもの」の独自性・自律性を唱えることは、その道徳的・倫理的な正当化とは異なる営みであるとの認識が広まっている（田村 2014; 森政稔 2014; Wiley 2016）。「政治的なるもの」の擁護は、それが経済、社会、道徳などに還元されない独自性・自律性を持つことを論証する形でなされる。その時に問題になることの一つは、こうして擁護される「政治的なるもの」の帰結が不確実だということである。上記の例に沿って言うと、敵対性や対立（ラクラウ／ムフ）、変更可能性（アルチュセール）は、その結果としてどのような「望ましい」状態が訪れるのかを確定しない。秩序形成（ネグリ／ハート）や対立の調停（クリック）は、「無秩序」や「対立」よりは望ましい状態をもたらすものと言えそうに見える。それでも、そこで形成される秩序、対立調停の結論について、「政治的なるもの」の強調が何かを教えてくれるわけではない。それは「悪い」秩序や対立調停であるかもしれないのである。これらと比較した場合、公共性／複数性（ア

レント)は、より明示的に「望ましい」状況を提示しているように見える。しかし、だからこそ、アレントに対しては、オリヴァー・マークハルトの言う「解放のアプリオリズム (emancipatory apriorism)」、つまり『『倫理的なるもの (the ethical)』への政治的なるものの密かな包摂』という批判がなされることにもなる (Marchart 2007: 159)。

「政治的なるもの」の帰結の不確実性が、本当に問題であるのかどうかは、それ自体論争的な問題である。私たちが「敵対性」「変更可能性」「秩序形成」「対立の調停」について、「その帰結が『よい』とは限らない」と思い、そこに規範性の不足を見出ししてしまうのは、私たちが「よい」「悪い」の基準、つまり「何が規範的か？」の問いを道徳的に考えているからかもしれない。しかし、これらが示唆しているものを、政治的な規範性と考えてみるならばどうだろうか (cf. Rossi and Sleat 2014: 690)。たとえば、「変更可能性」は、特定の「道徳的」に望ましい帰結を必ずしも保証しないが、現状以外の可能性があるということは、そうではない状態 (オルタナティブがない状態) よりも「望ましい」と言える。同じく「対立の調停」も、やはりその帰結はなお不確定であるが、対立が調停されない状態よりはより「望ましい」と言える。このように考えるならば、「政治的なるもの」の帰結の不確実性は、実はそれほど問題ではないとも言い得る。

ただし、ここでは、「政治的なるもの」の帰結の不確実性についての批判を、それ自体は妥当として受け止めた上で、「教育政治学」がそれを克服する道を切り開き得るのではないか、ということ論じてみたい。手がかりとしたいのは、ロイス・マクネイの議論である (McNay 2014)。マクネイが行っているのは、近年の政治理論・民主主義理論における「政治的なるもの」の独自性の強調の陥穽を指摘し、ピエール・ブルデューの社会学やアクセル・ホネットの承認と批判による世界開示との社会理論に依拠することで、この陥穽を乗り越える展望を示すことである。彼女によれば、政治理論における「政治的なるもの」の独自性の強調は、社会的領域の複雑性からの撤退を意味している。しかし、このような「社会的なるものからの撤退」によって、政治理論は、「日常生活の実際の実践やダイナミズム」から立ち去ることになる。その結果、政治理論は、様々な「社会的苦痛 (social suffering)」（ブルデュー）を把握し、そこからの解放の道筋を示すことができなくなってしまっている。このことをマクネイは、ブルデューの言葉

を借りて、政治理論における「社会的な重みのなさ（social weightlessness）」と呼ぶ。つまり、政治理論における「政治的なるもの」の独自性・自律性の探究は、「社会的な重みのなさ」に行き着く「見当違いの探究（misguided search）」となっている。そうではなく、「政治的なるもの」の探究は、「社会的なるもの」の領域における社会的苦痛を把握するような理論的視座とともになされるべきなのである<sup>11)</sup>。

以上のマクネイによる政治理論・民主主義理論の「見当違い」論に対しては、「政治的なるもの」の「社会的なるもの」への還元という反批判も予想される。彼女の議論をそのまま受け入れるならば、重要なのは「社会的苦痛」そのものであり、そこに「政治的なるもの」が介在しなければならない必然性は存在しない（「社会的苦痛」への対応は、「法（的なるもの）」や「経済（的なるもの）」、あるいは「道徳」によっても可能かもしれない）、ということにもなり得るからである。

しかし、ここでは、教育政治学における「政治的なるもの」への注目はマクネイの批判をうまく受け止めることができるのではないかと、ということ提起したい。マクネイの政治理論・民主主義理論批判のポイントは、具体的な社会的問題状況との連関を見失った「政治的なるもの」の追求の陥穽であった。教育政治学は、「教育」という具体的な社会的問題状況を対象とし、その変革の鍵として「政治的なるもの」に注目する。マクネイ自身の観点からは、その際に「社会的苦痛」に注目しているかどうかが不可欠のポイントとなるが、社会的問題状況との連関が「社会的苦痛」という局面のみにおいて見出されなければならない、というわけではない。教育政治学が既存の「教育」の問題状況を把握するという視座を持っている限り、それが「政治的なるもの」を掲げたとしても、「社会的な重みのなさ」に陥る可能性は低いと思われる。

本項での以上の議論をまとめておこう。「政治的なるもの」→「教育」

11) 同様の議論は、森政稔によっても行われている。森政稔（2014）に加えて、森（2016：第9章）における、ムフなどの議論への批判が明確である。「そうなること」の一端は、ムフらの理論にあっては、政治と社会とを関係づける視点が欠けているために、何のために政治闘争を行うのかということに説得力が乏しい点にある。つまり、政治的に『われわれ』を立ち上げるのに有効であれば、『敵』に何でも代入できることになるわけで、社会がどのような解決すべき問題を有しているかという肝心のことが政治闘争にとって偶然的になってしまうからである。（森 2016: 291）

の連関については、そこで掲げられる「政治的なるもの」の多義性を踏まえつつ、「どのような政治的なるものなのか？」という問いをさらに探究する必要がある。その際、「政治的なるもの」の規範性の理解およびその独自性・自律性追求の陥穽という問題があるが、前者については、「政治的」な規範性の探究、そして、後者については「教育」との連関ゆえの「社会的な重み」の確保という形で、それぞれ対応することができる。

### (3) 「教育的なるもの」と「政治」

教育政治学の関心は、「教育の政治化」である。しかし、政治と教育が相互に結びついているとすれば、これまでに論じた「政治(的なるもの)」→「教育(的なるもの)」という関係だけではなく、逆の関係、つまり「教育(的なるもの)」→「政治(的なるもの)」も存在するはずである。そこで、ここでは、「教育的なるもの」と「政治」との関係もまた、教育政治学の研究対象であることを主張したい。つまり、「教育的なるもの」が(集合的意思決定・政策形成としての)「政治」に拡散していくことを、「政治の教育化」として捉えてみたい。以下では、そのイメージをできるだけ具体化することを試みる。

教育政治学において「教育の(再)政治化」が「望ましい」、ポジティブなものとして提起されるのに対して、「政治の教育化」に注目する研究の特徴は、それを「望ましくない」、ネガティブなものとして理解する点にある。第2節(3)で述べたように、「教育的なるもの」の要素を「主体化」+「強制」に見出す場合、このように理解された「教育的なるもの」の拡散は、本来「主体化」の要素を必要としないはずの政策形成にそれを持ち込むものとして、批判的に解釈される。社会福祉政策のワークフェア化やアクティベーション化を批判的に分析する仁平の研究は、その典型である(仁平 2009; 2014; 2015)。仁平は、就労義務を強調するタイプのワークフェア的な社会福祉政策改革だけでなく、人的資本の育成を重視する社会的投資・アクティベーション的な社会福祉政策改革も含めて、それらに、人々を「主体化」しようとする「教育的なるもの」の拡散を見て取る<sup>12)</sup>。

12) このような意味での「教育的なるもの」の作用に注目する議論には、ミシェル・フーコーの影響を受けた「統治性」論などと共通する部分がある。実際、仁平自

このような「教育的なるもの」の拡散に基づく社会福祉政策改革は、本来そのような「主体化」の要請なしに保障されるべき社会的シティズンシップの侵害をもたらす。したがって、仁平の主張は、社会福祉政策における「教育的なるもの」の拡散を抑制し、それとは独立した社会的シティズンシップの保障の余地を確保すべき、というものである。

仁平の議論は、ワークフェア的／社会的投資論的な社会福祉改革の批判的分析としては、十分に了解可能なものである。ただし、「教育的なるもの」から見た場合には、それをもつばらネガティブな相においてのみ捉えているのではないか、という疑問も生じる<sup>13)</sup>。「政治的なるもの」が多義的であるように、「教育的なるもの」も多義的であり得る。第2節(3)では、ピースタによる「主体化」要素の観点からの「強制」要素批判を取り上げた。この方向性で考えるならば、「教育的なるもの」は、「強制」ではない形での「主体化」を目指すための規範的手がかりとなる可能性もある。

このような観点から見た場合、仁平(2009; 2014)を念頭に置いた、森直人(2014)の問題提起は興味深い。森は、「教育的なるもの」の具体的な内容は不定であり、ゆえに、特定の「政治」のあり方と結びつくとは限らないと述べる<sup>14)</sup>。

ここに示されてあるのは、〈教育的なるもの〉がそれ自体として固有の価値と論理に基づいた審級である——という見なしに則って制度化されている——がゆえに、その内部で展開する実践の布置は、どのような政治性とも接続可能だという事実でしかない。(森直人 2014: 186)

このように述べた上で、森は、愛知県東浦町の石浜西小学校の教育実践の事例を取り上げる。石浜西小学校では、2000年代後半に「わくわくフリー

---

身も、統治性概念に言及している(仁平 2015: 186-187)。

- 13) ただし、より最近の論考において仁平は、「教育的なるもの」の意義について論じている。そこでは、未だ主体化されていない者を「主体化された者」へと変化させる「〈教育〉の論理」とその「権力性」は、とりわけ「物理的・発話行為の暴力や差別の軽減・抑圧」の規制のための手段としては認められるべき、とされている(仁平 2018: 47)。
- 14) 「教育的なるもの」と政治(性)との関係についての森のこの指摘は、「政治」と「政治的なるもの」との関係についてのマークハルト(Marchart 2007)の議論を想起させる。

タイム」(略称:「わくフリ」)と呼ばれる学習形態が導入された。この「わくフリ」の30年前の前身と見なされる緒川小学校における「オープン・タイム」では、子どもたちは「まったき自由を付与されながらも、いやそれゆえにこそ、真に望ましい〈教育的なるもの〉を体现することが要請／称揚される」ことになっていた。ところが、森によれば、それを継承したはずの「わくフリ」は、「およそ異なるものへと変貌」した(森直人 2014: 179)。すなわち、前身の緒川小学校「オープン・タイム」では、「子どもの自主活動の個性あふれる多様な姿」が「真に〈教育的なるもの〉を体现した実践の成果」とされたのに対して、石浜西小「わくフリ」では、「あくまでも『わくわく』する『自由な時間』に徹し」た実践が行われた(森直人 2014: 181)。ここでの子どもたちの活動は、「無為の連続のなかにときおり浮上して絶えず無為との狭間を揺らぐ流動的で断片的な思いつきの営為の連なり」であった。そこで教師たちは、「子どもの姿をほぼそのまま受け入れ、いささかの〈教育的〉な序列づけや価値づけもなく『無条件に肯定』している」ように見える。したがって、そこに見られる教師-子どもの関係を「〈教育的〉な関係性」と見なすことは難しい(森直人 2014: 184)。

森のポイントは、「わくフリ」の事例は「教育的なるもの」が必ずしも「主体化+強制」を帰結するとは限らないことを示唆しているのではないかと、ということである。彼は次のように述べている。

ただし、それ[「わくフリ」の実践——引用者註]は現前の〈教育的なるもの〉に対抗的な規範的志向性を帯びた何らかの構想を具体化して創設されたものではなく、ひたすらその〈教育的なるもの〉を追究する実践の延長上に突如反転して姿を現わした「似て非なる」時空間であるということは銘記しておく必要がある。(森直人 2014: 184)

すなわち、「教育的なるもの」の追求は、必ずしも特定の帰結——仁平が想定するような「主体化+強制」という帰結——をもたらすとは限らない。「わくフリ」の場合には、「教育的なるもの」は、「教育的」とは言えない帰結、すなわち「『自立／自律の強制』を制限する志向性を帯びた『ケアの／福祉的な』『社会権保障の場』、『無条件で存在を認められる時空間』」(森直人 2014: 185)をもたらしたのである。

以上の森の議論を、仁平との対比で、「教育的なるもの」の「ポジティブな」相に注目したものとして把握することは適切ではない。なぜなら、森が指摘しているのは、あくまで、「教育的なるもの」が必然的に特定の「政治」のあり方——森の事例では、学校における教育実践——と結びつくとは限らない、ということだからである（森直人 2014: 186）<sup>15)</sup>。とはいえ、森の議論は、「教育的なるもの」の帰結をもつばら特定の相においてみることには慎重でなければならない、ということを教える。

以上の森の議論を踏まえた上で、本稿では、あえて「教育的なるもの」をそのポジティブな相で把握した場合の、「政治」に対する影響についても考えてみたい。手がかりとなるのは、第2節（3）で取り上げたピースタの議論である。そこでは、ピースタの議論を、「教育的なるもの」を「強制」から切り離された「主体化」として把握しようとするものとして捉えた。もしも「政治」における政策形成が、「強制」の契機を希薄化しつつ、諸個人の「知性の発揮」のみを目指すものとしてなされるのであれば、その時、このような「政治」もまた、ある種の「教育的なるもの」の拡散の帰結として理解することができるはずである。仁平の議論との対比で述べるならば、ワークフェア／アクティベーションではなく、より無条件性の強い社会福祉政策の形成をも、このような意味での「教育的なるもの」の「政治」への拡散の帰結と呼ぶことができるのではないだろうか。

## 結論

本稿では、小玉のとりわけ『教育政治学を拓く』における教育政治学の提案を手がかりとしつつ、教育政治学の内容の拡張・豊富化を試みた。その際、本稿では、「政治／政治的なるもの」の区別および「教育／教育的なるもの」の区別を導入することが、その目的を果すために有効であることを示そうとした。小玉の教育政治学では、主に「政治的なるもの」→「教育」という連関に焦点が当てられている。しかし、教育政治学は、「政

---

15) 森の主張は、マークハルトによる「政治」と「政治的なるもの」との関係の理解とも呼応する（Marchart 2007）。教育政治学を考える場合に、「政治的なるもの」および「教育的なるもの」が、どのように「政治」ないし「教育」と結びつきうるのかについては、両者の存在論的差異を十分に認識した上での慎重な検討が必要なのである。

治」↔「教育」の連関、および、「教育的なるもの」→「政治」という連関も扱うことができることを論じた。

本稿では、「政治」↔「政治的なるもの」の連関、および、「教育」↔「教育的なるもの」の連関は、教育政治学というよりも、政治学、教育学それぞれの学問領域における研究対象であると考えた。しかし、このことは、この二つの連関と教育政治学が全くの無関係であることを意味するわけではない。教育政治学が、「教育的なるもの」と「政治的なるもの」を取り扱う限り、そのそれぞれについての政治学、教育学両者の知見は、引き続き参照されるべきであろう。

本稿の議論は、なお端緒的なものであり、多くの不十分な点が残されている。ここでは、主な今後の課題として、次の三点を挙げておきたい。第一に、全体として教育学における研究動向の把握が不十分である。第二に、「政治的なるもの」の規範性についても、あくまで暫定的な考察しかできていない。最後に、「政治的なるもの」↔「教育的なるもの」の連関について検討できなかった。この点について私は、参加民主主義論における「参加の教育的効果」をめぐる議論をこの連関に関わるものと言えるのではないかという見通しを持っているが、現時点ではなお仮説以前の印象にとどまっている。これらに取り組むことは、今後の課題として残されている。

### 〈参考文献〉

- 市川秀之（2017）「ポスト基礎付け主義の教育理論としてのクリティカル・ペダゴジー」『教育思想史学会』第27回大会報告論文。
- 小玉重夫（1999）『教育と公共性——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。
- 小玉重夫（2003）『シティズンシップの教育思想』白澤社。
- 小玉重夫（2013）『難民と市民の間で——ハンナ・アレント「人間の条件」を読み直す』現代書館。
- 小玉重夫（2016）『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房。
- 小玉重夫・荻原克男・村上祐介（2016）「教育はなぜ脱政治化してきたか——戦後史における1950年代の再検討」『年報政治学』2016-I号。
- 坂部真理（2013-2014）「アメリカ教育改革をめぐる政治過程——制度・情報・社会的学習（1）（2・完）」『大東法学』第23巻第1号、第2号。

- 坂部真理（2016）『『学力』をめぐる政治——アメリカ初等中等教育改革をめぐる『社会的学習』の交錯』日本政治学会編『年報政治学 2016-II 政党研究のフロンティア』。
- 坂部真理（2017）「教育改革をめぐるアメリカ新保守主義の変容——教育改革の比較政治学的分析に向けた一考察」『法政論集』（名古屋大学）第 269 号。
- 瀧川裕貴（2013）「知的感銘を与える理論とはどのような理論か」『UP』第 484 号。
- 田村哲樹（2014）「政治／政治的なるものの政治理論」井上彰・田村哲樹編『政治理論とは何か』風行社。
- 田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望（2017）『ここから始める政治理論』有斐閣ストゥディア。
- 徳久恭子（2008）『日本型教育システムの誕生』木鐸社。
- 仁平典宏（2009）「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる」広田編（2009）所収。
- 仁平典宏（2014）「再生産レジームと教育の位置——公教育の外部から」広田・宮寺編（2014）所収。
- 仁平典宏（2015）「〈教育〉化する社会保障と社会的排除——ワークフェア・人的資本・統治性」『教育社会学研究』第 96 集。
- 仁平典宏（2018）「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理——生政治の変容の中で」『教育学研究ジャーナル』第 22 号。
- 広田照幸（2001）『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会。
- 広田照幸（2009）「社会変動と『教育における自由』」広田編（2009）所収。
- 広田照幸編（2009）『自由への問い 5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店。
- 広田照幸・宮寺晃夫編（2014）『教育システムと社会——その理論的検討』世織書房。
- 森直人（2014）「〈教育的なるもの〉再考——『福祉国家と教育』をめくって」広田・宮寺編（2014）所収。
- 森政稔（2014）『『政治的なるもの』の遍歴と帰結——新自由主義以後の「政治理論のために』』青土社。
- 森政稔（2016）『迷走する民主主義』ちくま新書。
- Biesta, Gert (2010) "A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière," *Educational Theory*, 60 (1), 39-59.
- Marchardt, Oliver (2007) *Post-foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edinburgh University Press.

論 説

- McNay, Lois (2014) *The Misguided Search for the Political: Social Weightlessness in Radical Democratic Theory*, Polity Press.
- Mouffe, Chantal (1993=1998) *The Return of the Political*, Verso. (千葉真・土井美徳・田中智彦・山田竜作訳『政治的なるものの再興』日本経済評論社)
- Mouffe, Chantal (2000=2006) *The Democratic Paradox*, Verso. (葛西弘隆訳『民主主義の逆説』以文社)
- Mouffe, Chantal (2005=2008) *On the Political*, Verso. (酒井隆史監訳、篠原雅武訳『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)
- Rossi, Enzo and Matt Sleat (2014) "Realism in Normative Political Theory," *Philosophy Compass*, 9 (10), 689-701.
- Sandlin, Jennifer A., Michael P. O'Malley, and Jake Burdick (2011) "Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894-2010," *Review of Educational Research*, 81 (3), 338-375.
- Wiley, James (2016) *Politics and the Concept of the Political: The Political Imagination*, Routledge.