

教育開発におけるグローバル正義

—マーサ・ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチの視点から—

橋本 憲幸*

1. 本稿の目的と問題の所在

本稿の目的は、米国の哲学者マーサ・ヌスバウム (Martha Nussbaum) のケイパビリティ・アプローチ (capabilities approach) の視点から、一般に開発途上国と呼ばれる国々の主に初等レベルの教育開発におけるグローバル正義 (global justice) とは何かを明らかにすることである。

国際連合教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO) などの国際機関の呼びかけで開催され、「すべての人に教育を (Education for All: EFA)」の理念が掲げられた1990年の「万人のための教育世界会議」以降、一般に開発途上国と呼ばれる国々の教育への国際的な関与の度合いが高まっている。

「万人のための教育世界会議」から「すべての人に教育を」の理念を引き継いだ2000年の「世界教育フォーラム」では、「2015年までに・・・すべての子どもに良質の無償・義務初等教育へのアクセスとその修了を保障する」¹⁾といった2015年を時間的枠組みとする6つの国際的な教育開発の目標が掲げられている。これらの目標は国際的な性格を持つため、開発途上国政府の教育開発に関与する、いわゆる先進国の政府、国際機関、そして非政府組織などによってもその達成が目指される。ただ、当該目標の達成に第一義的な責任を負うのはあくまで開発途上国政府とされる²⁾。したがって、その普遍化が目指される「初等教育」とは基本的に国家政府が供する制度化された教育を指す。

また、同じく2000年に開催された「国連ミレニアムサミット」を経て採択され

* 教育学専攻 大学院生

た包括的な国際開発目標群である「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)」にも、「普遍的初等教育を達成する (Achieve universal primary education)」³⁾という初等教育に関する目標が組み込まれている。

以上から、現下の初等レベルの教育開発実践は当該開発途上国政府のみならず、先進国政府、国際機関、そして非政府組織などによってなされていることが確認できる。

しかし、国家政府が供する制度化された初等教育の拡充に向けた国際的な教育関与はそもそもなされてよいのであろうか。

この懷疑は国際法上の内政不干涉原則に基づいて差し向けられているのではない。そうではなく、国家政府が供する制度化された初等教育（への就学とその修了）を則すべきグローバルな規準に据えてよいのかどうかというところにある。

このような教育開発実践の趨勢をどう評価するかという視点は、しかし従来の教育開発研究では育まれていない。従来の教育開発研究では、先に挙げたような国際レベルでの合意事項が前提され⁴⁾、その妥当根拠が問われてこなかった。これまでの教育開発研究でなされてきたのは、開発途上国の教育状況の実証であり、教育開発実践を行なう先進国政府その他の援助・協力のあり方の実証であった⁵⁾。ゆえに従来の教育開発研究は教育開発実践に対して受動的な応答をしてきたといわなければならない。そこではそもそも教育開発は行なわれるべきかどうか、行なわれるべきであるとすればそれはどうあればよいかについての規範的な検討が十分ではないからである。

しかし、このことは規範的な議論が不要であるということの意味しない。規範的な議論はむしろ必要であり、そこから教育開発を行なうための規準が導出されることが求められる。それは、教育開発という名の下での他者への不適切な関与・介入を防ぐためであり、同時に人間としての存立基盤を侵されている他者を放置しないためである。

この教育開発に見られるような、価値や国境線を越える位相での規範を論じるのがグローバル正義論である。本稿では、教育開発実践を批判的に捉えるための理論・視座を得るために、とくにヌスバウムのケイパビリティ・アプローチに依

拠したグローバル正義論に準拠する。その理由は、ヌスバウムがそのリストを提示するなどケイパビリティについて具体的な議論を展開し、そのケイパビリティを個人において充足するというグローバル正義のための教育の位置を明確にしているからである。

そのようなヌスバウムのケイパビリティ・アプローチは、教育開発研究においてもジェンダーの不平等を規範的に論じるさいに言及されるようになってきている⁶⁾。しかし、教育開発それ自体を批判的に捉えるためにケイパビリティ・アプローチを用いる動きは見られない。

本稿では以上の問題意識に基づき、以下ではまず教育開発が遂行される国際開発の今日的文脈を明らかにする。次いで、ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチを中心にグローバル正義論とは何かを明らかにする。そののちに、ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチの視座から目下の教育開発実践を捉え返し、教育開発におけるグローバル正義とは何かという点に論を進める。

2. 「貧困の撲滅」による教育開発の規範化

「国連ミレニアムサミット」で採択された「国連ミレニアム宣言 (United Nations Millennium Declaration)」には「開発と貧困の撲滅 (Development and poverty eradication)」と題された節が含まれている⁷⁾。そこでは、国際社会の開発における第一義的な問題は貧困であり、その撲滅が課題であると述べられている。

同サミットを経て設定された「ミレニアム開発目標」は、2015年を時間的枠組みとする国際的な8つの開発目標群である。その第1の目標 (Goal 1) には、「国連ミレニアム宣言」の理念を引継ぐかたちで「極度の貧困と飢餓を撲滅する (Eradicate extreme poverty and hunger)」⁸⁾と掲げられている。ここでの「極度の貧困」とは、1日1ドル以下の生活を送らなくてはならないという経済的状況を指している。

その「ミレニアム開発目標」の第2 (Goal 2) には、「普遍的初等教育を達成する」、より具体的には2015年までに「すべての子どもが男女の別なく初等教育の全課程を修了できるようにする (Ensure that all boys and girls complete a full course of primary education)」⁹⁾という目標が設定されている。

また、「ミレニアム開発目標」が設定されるよりも前の1999年に、世界銀行が開発途上国政府に対し、自国の貧困削減に焦点を当てた重点開発課題とその対策をまとめた3年間の経済・社会計画である「貧困削減戦略文書（Poverty Reduction Strategy Paper: PRSP）」の作成を要請している¹⁰⁾。

世界銀行はさらに、「ミレニアム開発目標」にある「すべての子どもが男女の別なく初等教育の全課程を修了できるようにする」という目標を達成するための戦略として「ファスト・トラック・イニシアティブ（Fast Track Initiative: FTI）」を2002年に立ち上げている。「ファスト・トラック・イニシアティブ」は教育開発のための援助の国家選別的・集中的実施の枠組みであり、すべての開発途上国を対象とするわけではない。その援助対象国の選別の原則的な規準になるのが、先に挙げた「貧困削減戦略文書」が作成されているかどうかである。すなわち、「ファスト・トラック・イニシアティブ」は原則として「貧困削減戦略文書」が作成されている国家に対してのみ適用されるのである¹¹⁾。

以上のように、今日の国際社会の開発の文脈における第一義的な問題は貧困であり、その第一義的な課題は貧困の撲滅にあることが確認できる。そして、教育開発はその貧困の撲滅という命題によって形成された「貧困削減レジーム」¹²⁾に包摂されているのである。これによって、「すべての子どもが男女の別なく初等教育の全課程を修了できるようにする」ための教育開発の遂行は一層規範化されることになる。というのも、「貧困」がすでに規範的な概念であるからである。

英国の社会政策学者ピート・アルコック（Pete Alcock）は、「貧困（poverty）」と、格差のような「不平等（inequality）」とを分別する。そして、「貧困」は「規範的な（prescriptive）」概念であり、「それについて何かすべきであることを含意する」概念であるのに対し、「不平等」はそうではないと述べる¹³⁾。それは「貧困」がその存在自体が問題とされるのに対し、「不平等」はその程度が問題とされるからである。したがってまず撲滅されるべきは、その存在自体が問題とされる貧困であるというのである¹⁴⁾。

今日の国際社会が目指すのは、その「貧困」の撲滅である。勿論、「貧困」とはこういった状態かという点では議論がなされうるし、「貧困の撲滅」をどのように行なうかという方法論においても異論が出されうる。しかし、包括的目標として

の「貧困の撲滅」に疑義を呈することは、人道的にも政治的にも困難な所業であるといえる。「貧困の撲滅」に疑いを差し挟むことは、してはならないこととして受け止められるのである。

したがって、「貧困の撲滅」という国際目標は規範としての効力を持つことになり、その効力は開発に関与する先進国政府その他の主体にも及ぶことになる。

「貧困の撲滅」という規範によって起動された開発の枠組みに包摂される教育開発もまた、それゆえにその遂行が一層規範化されることになる。そして、「すべての子どもが男女の別なく初等教育の全課程を修了できるようにする」という目標に前提されている、すべての子どもは国家政府が供する制度化された初等教育を受けるべきであるという規範の正当性については問われなくなるのである。

また、「貧困の撲滅」という規範が国際的に示されることによって、その目標の達成のために、先進国政府、国際機関、そして非政府組織といった主体からの援助を含む教育関与が要請されることにもなる。だが、この点の正当性についても問われなくなる。

しかし、すべての子どもは国家政府が供する制度化された初等教育を受けるべきなのであろうか。先進国政府その他による初等教育への関与が行なわれることによって、すべての子どもは国家政府の供する制度化された初等教育を受けるべきであるという、あくまでひとつの価値規範が強化されることになる。が、それでよいか。このような規範的な問題に取り組むために、以下では国家を超えたグローバルな地平での正義についての議論を展開するグローバル正義論を見ていくことにする。

3. グローバル正義論

古代ギリシアにおいてそうであったように、正義とはローカルなものであるとされてきた。たとえば米国の哲学者トマス・ネーゲル (Thomas Nagel) は、主権 (sovereignty) があるために国家は正義の範疇となるが、「グローバル社会」にはそれがなないために正義の範疇にはなりえないと述べる¹⁵⁾。また、たとえばユニラテラリズムが「正義」の名の下に展開されることがあるように、「正義」のグローバルな適用は暴力的であるとの危惧も完全には払拭されていない。

それに対してグローバル正義論は、正義の範囲は国家に限定されないとして、グローバルに妥当する正義を探究している。そして、グローバル正義論を含む今日の正義論は、『『<正しいこと>とは、強い者の利益にはかならない』という正義の見解に対する異議申し立てを含んでいる』¹⁶⁾。そうであるからこそ、グローバルな正義が求められているのである。

ここでの「正義」とは、米国の政治哲学者ジョン・ロールズ (John Rawls) の『正義論』にも見られるように、人間によって構成される社会 (society) および制度 (institution) の正／不正を評価する規準を意味している¹⁷⁾。

グローバル正義論においては、この社会・制度の正／不正を評価するグローバルな規準、すなわち正義が設定されようとする。グローバル正義論では、その規準の一部はローカリティによって異なるとの見方が採られつつも、ローカリティを通分する正／不正の規準は存在し、そのレヴェルでの規準＝正義をグローバルに適用し、社会・制度を評価しようとする。このレヴェルでの正義は相対的ではなく絶対的であり、グローバル正義論ではこの絶対性が追究される。

ただし、この絶対性の規準についての画一的な定義がグローバル正義論内部でなされているわけではない。人間が人間として存在するための最低水準を設定し、保障するという共通の方向性は見出されるものの、その最低水準をどのように設定するかは論者によって異なっているのが現状である。

たとえば哲学者のトマス・ポグゲ (Thomas Pogge) は、1日1ドル以下の生活を送らねばならないといった、人間が経済的に絶対的な貧困である状態を正義に反した状態であると見なし、その貧困を撲滅することをグローバル正義の名の下で求めている¹⁸⁾。

ロールズ正義論の批判的継承者であるポグゲは、社会・制度の審級として正義を据える。ポグゲはその社会・制度を「社会制度 (social institutions)」¹⁹⁾と呼ぶが、その社会制度として世界貿易機関 (World Trade Organization: WTO) とその下で築かれた「新しいグローバルな経済秩序 (the new global economic order)」²⁰⁾などが想定されている。

ゆえにポグゲにとっての社会制度とはグローバルな社会制度であり、その審級としての正義もグローバルに適用される。したがって、ポグゲにとっての社会の

構成員には、ロールズが想定した「社会」すなわち「相互利益のための協同事業 (a cooperative venture for mutual advantage)」²¹⁾に参加する者だけでなく、世界貿易機関などのグローバルな社会制度の影響下にある者全員が含まれる。

ポッグによれば、世界貿易機関のような社会制度は、開発途上国に住まう人びとに貧困を強いている (impoverishing)²²⁾。これは正義に反するとポッグはいう。しかし、そこには逆に、開発途上国の人びとに貧困を強いる社会制度から恩恵を浴している人びともいる。これも正義に反するとポッグはいう。というのも、世界貿易機関などの社会制度の恩恵に与る人びとは、人びとに貧困を強いてはならないという消極的義務に反していることになるからである。したがってこれらの人びとには、人びとに貧困を強いてはならないという消極的義務の履行が求められるのである。

その消極的義務履行のための具体的な制度として構想されているのが、「グローバルな資源の配当 (Global Resources Dividend: GRD)」である²³⁾。「グローバルな資源の配当」とは、天然資源の販売などによって生まれた利益の一部を、天然資源にアクセスできない貧困層の人びとに分配するというものである。これによって1日1ドル以下の生活を送らねばならないといった経済的に絶対的な貧困は撲滅され、グローバルな正義が実現するであろうとポッグはいうのである。

このような人間の生の最低水準の保障という観点からグローバル正義を追究する姿勢をポッグと共有しつつも、ポッグのいうような経済的な財の充足だけでは貧困は撲滅されないという立場に立つのがマーサ・ヌスバウムである。

ヌスバウムは、経済的な財はあくまで人間が生きるための手段なのであり、問題はその手段(財)を用いて「人間が実際に何をできるのか、そして何になることができるのか (what people are actually able to do and to be)」²⁴⁾に着眼しなければならぬと述べる。手段ではなく目的が充足されているかどうかで人間の貧困状態は捉えられねばならないというのである。それをヌスバウムは「ひとりひとりの人間を目的とする原理 (a principle of each person as end)」²⁵⁾と呼ぶ。

それゆえにヌスバウムは、「人間が実際に何をできるのか、そして何になることができるのか」に焦点を合わせる「ケイパビリティ・アプローチ」を採用し、そこからグローバル正義を構想する²⁶⁾。

ヌスバウムがグローバルな正義の審級に据えるのは「人間の中心的なケイパビリティ (central human capabilities)」(が充足されているかどうか)である²⁷⁾。これは「人間の中心的な機能的ケイパビリティ (central human functional capabilities)」²⁸⁾とも呼ばれている。ヌスバウムにとっての貧困とは、この「人間の中心的なケイパビリティ」が充足されていない状態をいう。そしてその充足状況を評価するためにヌスバウムが提示するのが、「それ以下では真に人間らしい機能を達成できない水準」という意味の「ケイパビリティの閾値 (threshold level of each capability)」である²⁹⁾。

ヌスバウムによれば、その閾値の充足が目指される「ケイパビリティ」とは「人間がそのおかげで何かできるための必要条件 (condition in virtue of which one is able to do something)」³⁰⁾のことである。そして「ケイパビリティ・アプローチとは、人びとに真に人間らしい生活を送るための必要条件を与えるものである (The capabilities approach aims at giving people the necessary conditions of a truly human life)」³¹⁾とされる。

「ケイパビリティ」は「可能性」という邦訳もなされているように³²⁾、人間が複数の選択肢を設定し、そこから自らが価値あるものと判断する選択肢を実際に選択できる能力を指すものである。そしてそのひとつひとつの選択肢が「機能 (functioning)」と呼ばれる³³⁾。したがって、「ケイパビリティ」とは経済的資源などの財を機能に変換する能力であるといえることができる。

ケイパビリティ・アプローチはその名が示すとおり、ひとつひとつの具体的な選択肢である機能の拡充ではなく、その機能を選択するためのケイパビリティの充足に主眼が置かれている。それゆえグローバル正義において目指されるのも、機能ではなくケイパビリティの充足である。ヌスバウムはその理由について以下のように述べる³⁴⁾。

もしわれわれが公共政策の目標として機能を設定するならば、人びとにたったひとつの決められた方法で生きるよう強制することになり、リベラルな多元主義者は〔そのことについて〕人びとが自身の善の構想に基づいて選択したであろう多くの選択肢をわれわれが予め排除し、おそらく彼／彼女らの権利をも侵害していると正し

く非難するであろう。

ケイパビリティ・アプローチは個人のケイパビリティを充足させるために他者によって採用されるアプローチであり、他者による個人へのひとつの関与のあり方を示すものである。ここでの「他者」には、国家政府、非政府組織なども含まれる。したがってケイパビリティ・アプローチには、それが人びとに特定の生き方を強制し、他の選択肢を前もって排するような関与にならないことが求められるのである。

では、どのようなケイパビリティが充足されればよいのか。換言すれば、どのようなケイパビリティであれば、それを充足するための関与が正当化されるのか。

ヌスバウムは先に触れた「人間にとって中心的な（機能的）ケイパビリティ」のリストを提示することでそれに答えようとする³⁵⁾。リストは10の要素から成り立っている。

- (1) 生命：正常な長さの人生を最後まで全うできること。早死にしないこと、つまり生きるに値しないほどに人生が磨り減らされる前に死なないこと。
- (2) 身体的健康：リプロダクティブ・ヘルスを含み、健康であること。適切な栄養を摂取できること。適切な住居があること。
- (3) 身体的統合：自由に移動できること。主権者として扱われる身体的境界線を持つこと、すなわち、性的暴行、子どもに対する性的虐待、そして家庭内暴力を含む暴力から安全であること。性的満足と生殖に関する事項における選択の機会があること。
- (4) 感覚・想像力・知覚：感覚を使用できること、想像し、思考し、判断できること。そして、識字および基礎的な数学的・科学的訓練を含む適切な教育によって提供され、涵養された「真に人間的な」方法でこれらのことができること。自己の選択、宗教、文学、音楽など、自己表現の創作活動の経験のさいに想像力と思考力を使用できること。政治的・芸術的発言の自由および信仰の自由に関する表現の自由の保障によって保護されながら理

性を働かせることができること。自分自身の方法で人生の究極的な意味を追求できること。楽しい経験をし、不要な痛みを回避できること。

- (5) 感情：われわれの周りの物と人に対して愛情を持つことができること。われわれを愛し、ケアする人を愛することができること、そのような人びとがいなくなることを悲しむことができること。一般に、愛することができること、悲しむことができること、願望、感謝、そして正当な怒りを経験できること。極度の恐怖および不安によって、あるいは虐待や無視のトラウマによって個人の感情的な発達が妨げられないこと。(このケイパビリティを支援することは、発達において決定的に重要である人と人との結びつきを支援することを意味する。)
- (6) 実践理性：善が構想できること、自らの人生の計画について批判的に熟慮できること。(これは良心の自由の保護を伴う。)
- (7) 連帯：
- A. 他者とともに、そして他者のために生きることができること、他者を認識し、関心を示すことができること、さまざまな社会的な相互作用に従事できること。他者の立場を想像し、その立場に共感できること。正義と友情双方へのケイパビリティを持つことができること。(このケイパビリティを保護することは、さまざまな連帯を形成・育成する制度を保護することであり、結社と政治的発言の自由を保護することでもある。)
- B. 自尊心を持ち、屈辱を受けることのない社会的基盤を持つこと。他者と同等の価値を持つ尊厳のある存在として扱われること。これは、人種、性、性的志向、宗教、カースト、エスニシティ、あるいは出身国に基づいた差別から保護されることを最低限含意する。労働では、実践理性を使用し、他の労働者との相互認識に基づいた意味ある関係を結びながら、人間として労働できること。
- (8) 共生：動物、植物、そして自然界に関心を持ち、それらと関わりながら生きることができること。
- (9) 遊び：笑い、遊び、レクリエーション活動を楽しむことができること。
- (10) 環境のコントロール：

- A. 政治的：自分の生活に影響を与える政治的選択に効果的に参加できること。政治的参加の権利を持つこと、発言および結社の自由が保護されること。
- B. 物質的：形式的にも真の機会という意味でも、土地および動産の財産を持つことができること。他者と同等の財産権を持つことができること。他者と同等の雇用を求める権利を持つこと。不当な捜査および押収から自由であること。

以上のように、ヌスバウムのケイパビリティのリストは人間として存在するための最低水準という位相で設計されているといえる³⁶⁾。そしてこれらのケイパビリティの中では、とくに「感覚・想像力・知覚」に教育の要素が組み込まれている。しかし、ヌスバウムにおけるケイパビリティの位相と教育の位相は完全には符合しない。というのも、ヌスバウムが機能としても教育を位置付けているからである。ヌスバウムは次のようにいう³⁷⁾。

もしリストにあるすべてのケイパビリティを持った成人を育てようとするならば、子どものときにある特定の機能を満たすことがしばしば必要となるであろう。というのも、・・・子どものときにある機能を満たしておくことは、成熟した成人のケイパビリティを生み出すためにしばしば必要となるからである。それゆえ、初等・中等教育が成人になったときのすべての選択において果たす役割に鑑みるならば、それらを要求することはまったく妥当であろう。

こうしてケイパビリティ・アプローチにおいては機能としての教育を充足するというアプローチも求められることになる。この「機能としての教育」とは何かについてはヌスバウムにおいても明らかにされていないため³⁸⁾、ここではケイパビリティの位相と教育の位相とのずれを確認するに留められる。

以上のような機能としての教育によって開花されていく側面を持つリスト化されたケイパビリティの具現にあたっては、文化による解釈の余地が残されている。しかし、ケイパビリティ・リストの思想的基盤はあくまで「普遍主義

(universalism)』³⁹⁾にある。ただ、リストが示唆するように、この普遍主義は人間として存在するための最低水準という次元に根付いたものである。この点についてヌスバウムは次のようにいう⁴⁰⁾。

私は文化を越えた幅広い合意を得ることができるような、真に人間的な機能の中心的な要素のリストを作ることができると考えている。(その理由は、悲劇的な話が文化の境界線を越えて受け入れられているからである。世界の形而上学的理解には差異があるとしても、ある種の剥奪状態 (deprivations) はひどいものであると理解される。)

このようにヌスバウムは、「悲劇的な話」や「剥奪状態」については文化横断的な合意が得られるとし、それゆえに剥奪されているものを回復させることについても合意されるとする。この意味において、ヌスバウムのケイパビリティのリストは人間として存在するための最低水準を示したものであることができる。ヌスバウムもいうように、「中心的なケイパビリティのリストは、完全な正義論ではない。このリストは、多様な領域の適度な社会的最低限を決定するための基礎である」⁴¹⁾。

しかし、この「社会的最低限」としてのケイパビリティを個人において充足する役割は誰が担えばよいのか。ヌスバウムは国内レベルではそれを国家政府に課していたが、国際レベルでは「世界共同体 (world community)」とそれを構成する非政府組織や個人にも負わせている⁴²⁾。だが、世界共同体に個人のケイパビリティを充足する役割を課したからといって、国家政府がそこから免責されるわけではない。「世界共同体と国民国家はこれらの〔ケイパビリティ充足という〕目標に向けてともに努力すべきなのである」⁴³⁾。

世界共同体など当該国家政府以外の主体にも担われることによって、ケイパビリティ・アプローチはグローバルに適用されることになる。このさい、ポググがそうしたようにヌスバウムも重要視するのが「制度 (institutions)」である⁴⁴⁾。つまり、制度を介在させて人びとのケイパビリティをグローバルに充足させることが求められるというのである。その理由は、制度に基づいた方が個人に委ねるよ

りも公正性が確保できるからであり、制度の方が個人よりも受容・処理能力 (capacity) があるからである⁴⁵⁾。

こうしてグローバルな制度が要請されることになるが、そこには10の制度原理が付されることになる⁴⁶⁾。

- (1) 責任の重層構造: 国内的なもの (the domestic) は責任から逃れられない⁴⁷⁾。
- (2) 人間のケイパビリティを促進するかぎりにおいて、国家主権は尊重される。
- (3) 富裕国は、その国内総生産の相当部分を貧困国に与える責任を有する。
- (4) 多国籍企業は、その進出地域において人間のケイパビリティを促進する責任を有する。
- (5) グローバルな経済秩序をなす主要な構造は、貧困で開発の途上にある国々に対して公正であるよう設計されなければならない。
- (6) われわれは、薄く、分権化された、しかし実効的なグローバルな公共圏を作り上げるべきである。
- (7) すべての制度と (大多数の) 個人は、それぞれの国家および地域の恵まれない人びとの問題に焦点を当てるべきである。
- (8) 病人、高齢者、子ども、そして身体障害者へのケアは、世界共同体によってとくに焦点が当てられるべきである。
- (9) 家族は、重要であるが“私的”ではない領域として扱われるべきである。
- (10) すべての制度と個人は、現在恵まれていない人びとをエンパワーメントするための重要な方途として、教育を支援する責任がある。

グローバルな制度原理の最後にあるように、グローバルな制度とその構成員は、人間のケイパビリティを充足するために「教育を支援する」ことが求められる。ヌスバウムは前掲した「人間の中心的な (機能的) ケイパビリティ」に教育の要素を組み込みつつも、「教育はすべての人間のケイパビリティにとって重要である」⁴⁸⁾と述べ、ケイパビリティのための教育を重要視する。

さらにヌスバウムは、「国内政府はそれぞれの国家で教育を促進させるためにより多くのことができる。しかし、企業、(個人の寄付や政府の対外援助などによっ

て資金提供された) 非政府組織、そして(国際的な文書およびフォーラムにおける) グローバルな公共圏は、普遍的な初等・中等教育を達成するためにさらに多くのことができる」⁴⁹⁾と述べ、国家政府が供する初等教育への国家政府以外の主体による関与を促している。

このように、グローバル正義論はヌスバウムのケイパビリティ・アプローチを經由して教育開発の問題へと接続される。

グローバル正義論は一方で、ポツゲによって眼下に広がる経済的に絶対的な貧困に責任を有する主体としてわれわれが名指しされ、その撲滅に向けたある種の世界税の構想によって義務の制度的な履行が請求される⁵⁰⁾。これによってわれわれは貧困の問題から免れることがますますできなくなったといえる。

他方ヌスバウムは、ポツゲが重要視する経済的資源などの財を用いて機能を選択するための能力であるケイパビリティの充足にグローバル正義の審級を求める。そしてケイパビリティの充足のために、教育とそれを供する国家政府、さらには企業や非政府組織などの主体をグローバルな地平で呼び出しているのである。

4. グローバル正義論の教育開発への適用

前々節で見たように、「貧困」は解決されるべきであるという規範を内在する概念である。そして今日の教育開発実践はその「貧困の撲滅」という規範に導かれている。それゆえ、国家政府の供する制度としての初等教育を受けねばならないというひとつの価値規準を前提とした「普遍的初等教育の達成」という教育開発実践自体も一層規範化されている。この教育開発実践の規範化の効力は、当該開発途上国政府のみならず、先進国政府、国際機関、そして非政府組織にも及ぶものである。したがって、まさに国境線を越えたグローバルな教育関与が規範的に要請されることになる。それゆえにこのような状況では、すべての子どもは国家政府の供する制度としての初等教育を受けねばならないのか、という問いは封じられることになるのであった。

しかし、理論面からはこの点に疑義が呈されうるはずである。にもかかわらず、機能という具体的な状態ではなく、機能の束から個々人が価値あると認める

機能を選択できるためのケイパビリティという一種の能力の開発を目指すスバウムにおいても、国家政府の供する初等教育へのアクセスとその修了を普遍化するという規範・価値は疑われていない。

しかしながらケイパビリティ・アプローチの視点から見れば、国家政府の供する初等教育へのアクセスとその修了という具体的な状態は、ケイパビリティとしてではなく、ひとつの機能として捉えられる。そのケイパビリティ・アプローチは、機能を充足することではなく、その機能を選択するための能力を個人に身に付けさせることを目指すものである。したがって、ケイパビリティ・アプローチの視点から国家政府が供する初等教育へのアクセスとその修了の普遍化を直ちに正当化することは理論的にはできないことになる。

このことは、国家政府が供する初等教育が不要である、あるいは制度化されるべきではないという主張を含意しない。むしろケイパビリティ・アプローチの視点からは、国家政府によって初等教育制度が整備されるべきことが主張されうる。というのも、それは国家政府が供する初等教育にアクセスするというひとつの機能を子どもの前に整えておくことになるからである。国家政府の供する初等教育へのアクセスという選択肢を選択したいと望む子ども（の保護者）が実際にそこにアクセスするためには、国家政府の供する初等教育もまたひとつの選択肢として整えられるべきことになる。

このように、どのような教育にアクセスするかという選択をなしうる能力を前もって身に付けさせることも、機能としての教育には求められる。したがって機能としての教育の問題は、国家政府が供する制度としての初等教育の問題には直結されない。

こうしてケイパビリティ・アプローチからは、まず機能としての教育が正当化される。そこではケイパビリティのために行なわれるべき教育が指定される。しかしながらこれまで述べてきたように、その機能としての教育から、すべての子どもは国家政府が供する制度としての初等教育にアクセスすべきであるといった含意を導出することはできない。機能としての教育が意味するのは、どのようなケイパビリティのために・どのような教育が・どのような方法で子どもに供されるべきかという教育の目的・内容・方法に通ずる諸側面である。すなわち、将来

自らのケイパビリティを開花させるための能力を個人において涵養するのが、機能としての教育の役割なのである⁵¹⁾。ゆえに、ケイパビリティ・アプローチの有する機能としての教育という視点からまず正当化されるのは、ケイパビリティという能力の開発のための目的であり内容であり方法であって、制度ではない。

勿論、機能としての教育の制度化を国家政府に要請することは否定されない。機能としての教育の目的・内容・方法といった諸側面から設計された制度であれば、それは正当化されるであろう。しかし、その制度が国家政府によって供される現行の初等教育制度でなければならないということにはならない。機能としての教育が実際に供されているかという視点から現行制度を批判的に捉えるためにも、まずは機能としての教育の内実が理論的に開示されなければならない。

したがって、以上のようなケイパビリティ・アプローチの視点からは、教育開発実践の現状は直ちに正当化されない。それは、国家政府が供する制度としての初等教育へのアクセスとその修了という形式的で数値によって処理可能な指標によってのみ教育を捉えているからである。機能としての教育という捉え方が教えるように、重要なのは教育の内実であり、それによって子どもがどのようなケイパビリティを身に付けるかである。それゆえに問われなくてはならないのは、まさにプライマリーに求められる教育の内実とは何か、なのである。

しかし、教育の内実が重要であるからこそ、問題性はさらに深まることになる。というのも、教育の内実とは価値を離れては存立しえないからであり、価値を含み込まざるをえない「機能としての教育」をグローバルな地平で設定し、供することになるからである。このことは、「機能としての教育」とは何かという問いと同時に、「機能としての教育とは何か」を決定するのは誰かという問いをもグローバルな空間に立ち上げる。この点は価値が多元的に存在するグローバルな地平において、より一層問題性を帯びることになる⁵²⁾。それは、価値多元空間において異なりあう価値をどう処遇するかが問われることになるからであり、にもかかわらず「機能としての教育」が「教育」である以上、何らかの価値に立脚しなければならないからである。

とはいえ、価値をめぐる教育の問題が非常に困難を抱えているからといって世界共同体を免責してその問題を国内空間に差し戻し、各国の国内問題としてのみ

処理するよう要請することもまたできない。それは、国内空間が教育の内実を決定するに最も適切な領域であるとは必ずしもいえないからであり、ポツゲが示唆するように、われわれはすでに関係性によって規定される世界共同体に埋め込まれているからである。

ケイパビリティという人間が人間で在るために最低限必要とされる能力の培養基となる機能としての教育の問題、とりわけその内実に関わる問題は、こうしてグローバルな地平に留まることになる。それゆえに、その理論的解明は求められなければならない。文化的解釈の余地を残しつつも、その培養基としての「機能としての教育」を理論化することによってはじめて、価値を越境してなされる教育関与の正当性が評価できるからである。これによって、教育への不適切な介入を防ぐとともに、機能としての教育が満たされていない状況が判断できるようになる。しかしながら同時に、何らかの価値を含み込んだ「機能としての教育」を普遍的に措定することには植民地主義的な暴力性がはさまれうる。だが、「機能としての教育」という規準はその暴力的な関与・介入を防ぐためにも求められる。したがって、「機能としての教育」は措定されたのちも再審に付され、作り直される機会に開かれていなければならない。逆にいえば、再審されるためにも「機能としての教育」は理論的に開示される必要があるのである。

以上より、次のことが導出される。すなわち、教育開発におけるグローバル正義としてまず要請できるのは、国家政府が供する制度としての初等教育へのアクセスとその修了を保障することではなく、「機能としての教育」という教育の内実を子どもに保障することである。そして、その機能としての教育を保障するかぎりにおいて、当該国家政府のみならず、世界共同体に属する多元的な主体によるグローバルな教育関与も認められうるのである。

5. 本稿のまとめと今後の課題

現下の国際社会では、貧困の撲滅に向けた取り組みが行なわれている。その「貧困」は、それに対して何らかの措置がなされるべきことを含意する規範的概念である。したがって、貧困撲滅のための枠組みに包摂される教育開発も、それゆえになされるべきこととして規範化され、その遂行が要請されている。遂行が要

請される教育開発において目下目指されているのは、「2015年までにすべての子どもに・・・良質の無償・義務初等教育へのアクセスとその修了を保障する」ことである。そしてこの目標の達成に向けて、第一義的には当該開発途上国政府の関与が求められており、同時に先進国政府、国際機関、あるいは非政府組織といった主体による教育関与が呼び出されている。ここでは国家政府が供する初等教育の普遍化は疑われるべき価値ではなく、達成されるべき目標としてのみ位置付けられている。

しかし、ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチの視点から見ると、国家政府が供する制度としての初等教育の普遍化が国際目標として設定されることは直ちに正当化されない。ケイパビリティ・アプローチの視点から求められるのは、「機能としての教育」というケイパビリティを開花させるための培養基としての教育である。これは教育の制度の問題ではなく、教育の内実の問題である。ケイパビリティを開花させるためにはどのような教育がどのような方法で供されればよいのか、それが問題となる。したがって、ケイパビリティ・アプローチの視点からまず正当化されるのは、この機能としての教育である。

ただ、機能としての教育の内実は何らかの価値に立脚せざるをえない。そのため、それをグローバルな審級として開発途上国の教育開発を行なうことには常に暴力性がはまれうる。しかし、それでもなお、「機能としての教育」の内実は理論的に開示されなければならない。それは、そうした審級なくしては開発途上国政府の教育状況を評価することも、価値を越境した教育関与のあり方の正当性を論じることができないからである。勿論、その「機能としての教育」は問い直され、作り直される機会に開かれていなければならない。そのためにも「機能としての教育」とは何であるかが理論的に開示される必要がある。

ただ、その機能としての教育の内実の問題と、それを実際に供する主体の問題は別である。たとえば、ある国家で機能としての教育が供されていないと判断されたとき、そこに生まれ生きる子どもを機能としての教育が供されているそれとは別の国家に移動させて教育することは果たして正当化されるのか。また、とくに先進国の非政府組織が開発途上国に出向き、ノンフォーマル教育というかたちで機能としての教育を行なうことは正当化されるのか。機能としての教育の内実

の問題には、このように主体の問題が付きまとう。これは教育開発におけるグローバル正義を実現するための具体的方途の問題でもある。この問題に取り組むことが今後の課題である。

注

- 1) World Education Forum, *The Dakar Framework for Action (Education for All: Meeting our Collective Commitments)*, Paris: UNESCO, 2000, p.15.
- 2) Ibid.
- 3) 国際連合ウェブサイト <http://www.un.org/millenniumgoals/> 最終閲覧日:2007年8月26日。
- 4) 勝間靖「途上国における教育開発と子どもの権利」『公共研究』第2巻第1号、2005年、45-56頁。
- 5) King, Kenneth and Lene Buchert (ed.), *Changing International Aid to Education: Global Patterns and National Contexts*, Paris: UNESCO Publishing/NORRAG, 1999; Epskamp, Kees (ed.), *Education in the South: Modalities of International Support Revisited*, Amsterdam: Nuffic, 2000; 日本比較教育学会編『比較教育学研究』(特集:国際教育協力の現状と課題)、第31号、2005年。
- 6) Unterhalter, Elaine, "Global Inequality, Capabilities, Social Justice: The Millennium Development Goals for Gender Equality in Education," *International Journal of Educational Development*, 25(2), 2005, pp. 111-122.
- 7) United Nations, United Nations Millennium Declaration (A/RES/55/2), September 18, 2000.
- 8) 国際連合ウェブサイト <http://www.un.org/millenniumgoals/> 最終閲覧日:2007年8月26日。
- 9) 同上。
- 10) 貧困削減戦略文書については次を参照。国際協力事業団(現・国際協力機構)国際協力総合研修所『貧困削減に関する基礎研究』2001年。
- 11) ファスト・トラック・イニシアティブの問題点については、北村友人「基礎教育への国際的な資金援助の試み—EFA ファスト・トラック・イニシアティブ導入の背景と課題—」(『国際協力研究』第20巻第1号(通号39号)、2004年、53-63頁)を参照。
- 12) 高橋基樹「アフリカにおけるセクタープログラム—貧困削減に向けた開発パートナーシップ—」(『国際協力研究』第17巻第2号(通巻34号)、2001年、9-19頁)。
- 13) Alcock, Pete, *Understanding Poverty*, Third Edition, New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- 14) 格差を問題視する近年の日本の格差社会論の中にも、最終的な問題の所在を貧困の存在に見出すものがある。たとえば、橋本俊詔『格差社会—何が問題なのか—』(岩波新

- 書)、岩波書店、2006年。また、日本における格差社会論の興隆の中で、問題は格差よりも貧困であるとする論考も出てきている。以下を参照。堅田香緒里・山森亮「分類の拒否—『自立支援』ではなく、ベーシック・インカムを—」『現代思想』第34巻14号、2006年、86-99頁；岩田正美『現代の貧困—ワーキングプア／ホームレス／生活保護—』（ちくま新書）、筑摩書房、2007年。
- 15) Nagel, Thomas, "The Problems of Global Justice," *Philosophy and Public Affairs*, vol. 33, no. 2, 2005, pp. 114-147.
 - 16) 神島裕子「マーサ・ヌスバウムの社会正義論」『思想史研究』第4号、2004年、252頁。傍点は原文。
 - 17) Rawls, John, *A Theory of Justice*, Original Edition, Cambridge and London: Harvard University Press, 1971.
 - 18) Pogge, Thomas, *World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms*, Cambridge: Polity, 2002.
 - 19) Ibid., p. 31.
 - 20) Ibid., p. 15.
 - 21) Rawls, *A Theory of Justice*, p. 4.
 - 22) Pogge, Thomas, "Priorities of Global Justice," *Metaphilosophy*, vol. 32, 2001, pp. 6-24.
 - 23) Pogge, *World Poverty and Human Rights*.
 - 24) Nussbaum, Martha C., *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, New York: Cambridge University Press, 2000, p.5. (池本幸生・田口さつき・坪井ひろみ訳『女性と人間開発—潜在能力アプローチ—』岩波書店、2005年。)
 - 25) Ibid., p.5.
 - 26) ケイパビリティ・アプローチへの批判は、ケイパビリティそれ自体の曖昧さを指摘するポグゲに見られる。ポグゲは、本文中に述べたようにケイパビリティではなく資源を分配することを主張する (Pogge, Thomas, "Can the Capability Approach be Justified?," *Philosophical Topics*, 30(2), 2002, pp. 167-228.)。たしかにケイパビリティそれ自体を分配することはできない。が、資源をケイパビリティの規準に則して分配することは可能である。その意味でケイパビリティ・アプローチは擁護される (Berges, Sandrine, "Why the Capability Approach is Justified," *Journal of Applied Philosophy*, vol. 24, no. 1, 2007, pp.16-25.)。分配のあり方については、立岩真也『自由の平等—簡単に別な姿の世界—』(岩波書店、2004年)も参照。
 - 27) Nussbaum, Martha C., *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge and London: Harvard University Press, 2006.
 - 28) Nussbaum, *Women and Human Development*.
 - 29) Ibid., p.6. ただし、ケイパビリティの閾値をどのように設定するかについてはヌスバウ

ムにおいても述べられていない。

- 30) Nussbaum, Martha C., "Justice for Women!," *The New York Review of Books*, vol. XXXIX, no.16, October 8, 1992, p.47. 強調は原文。
- 31) Nussbaum, *Frontiers of Justice*, p.309.
- 32) 松井範惇・池本幸生編『アジアの開発と貧困—能力、女性のエンパワーメントとQOL—』明石書店、2006年。
- 33) Nussbaum, *Women and Human Development*.
- 34) Ibid., p.87. □ 内は引用者。
- 35) Ibid., pp.78-80. () 内は原文。

ヌスバウムとともにケイパビリティ研究に従事してきた経済学者のアマルティア・セン (Amartya Sen) の論との違いのひとつはこのケイパビリティのリスト化に求められる (Ibid., pp. 11-15)。

なお、「閾値」概念の他にも、ヌスバウムは「ケイパビリティ」を「基礎的ケイパビリティ (basic capabilities)」、「内的ケイパビリティ (internal capabilities)」、そして「結合的ケイパビリティ (combined capabilities)」に分節化しているが (Ibid., pp. 84-86)、本稿ではこの点については議論しない。

- 36) ヌスバウムのケイパビリティのリスト (化) には批判もある。そもそもヌスバウムとともにケイパビリティ・アプローチを展開してきたセンはリストを提示せず、「ケイパビリティ」にヌスバウムほどの具体性を持たせようとしない (Sen, Amartya, *Development as Freedom*, New York: Alfred A. Knopf, 1999. (石塚雅彦訳『自由と経済開発』日本経済新聞社、2000年。))。

また、法学者のドゥルシラ・コーネル (Drucilla Cornell) は、そのようなセンの姿勢に触れながらヌスバウムのケイパビリティのリストによる価値の序列化を批判する (コーネル、ドゥルシラ (岡野八代訳)「フェミニストの構想力—形姿・追悼の権利・共通性—」『現代思想』vol. 31-1、2003年、130-140頁)。さらに、政治学者のセシル・ファブル (Cécile Fabre) とデイヴィッド・ミラー (David Miller) は、ヌスバウムのケイパビリティのリストには文化的なバイアスがかかっており、普遍的な規準にはならないと指摘する (Fabre, Cécile and David Miller, "Justice and Culture: Rawls, Sen, Nussbaum and O'Neill," *Political Studies Review*, vol. 1, 2003, pp.4-17. (石川涼子訳「正義の文化的バイアス—ロールズ、セン、ヌスバウム、オニールを題材として—」『思想』第993号、2007年、124-141頁。))。

これに対してヌスバウムは、リストへの文化による解釈の余地を残すとともに、リスト自体も作り直されるべきものとして位置付けている (Nussbaum, *Women and Human Development*.)。なお、ヌスバウムへの批判とそれに対するヌスバウムの応答は以下で整理されている。新田秀樹「社会保障の内容及び根拠—ヌスバウムを導きの糸と

- しつづ—』『法政論集』第183号、2000年、55-112頁；土橋茂樹「人間本性と善—M. ヌスバウムによるアリストテレスの本質主義の擁護—』『現代社会における倫理の諸相』（中央大学学術シンポジウム研究叢書3）、2003年、235-272頁；松山洋「マーサ・C. ヌスバウムの社会正義論—潜在能力アプローチの視点から—』『中央大学大学院研究年報』第35号（法学研究科篇）、2006年、367-381頁。
- 37) Nussbaum, *Women and Human Development*, p.90.
- 38) 馬上美知「ケイパビリティ・アプローチの可能性と課題—格差問題の新たな視点の検討として—』『教育学研究』第73巻第4号、2006年、420-430頁。
- 39) Nussbaum, *Women and Human Development*, p.5.
- 40) Ibid., p.74. () 内は原文。
- 41) Ibid., p.75.
- 42) Nussbaum, *Frontiers of Justice*.
- 43) Ibid., p.291. [] 内は引用者。ここでヌスバウムは「世界共同体」の名で世界国家 (world state) を要請しているわけではない。ヌスバウムは逆に、世界国家は望ましくないとして斥ける。その理由は、世界国家がその構成員にアカウントビリティを果たすに適切な領域ではないからであり、世界国家が不正に陥ったとしても、それに対抗できる外部が存在しなくなるからである。
- 44) Ibid., pp. 306-309.
- 45) Ibid.
- 46) Ibid., pp. 315-323. () および "" 内は原文。
- 47) ケイパビリティ・アプローチを担う主体として世界共同体が立ち上がったとしても、国家政府などの国内的なものが免責されるわけではないということを意味する。
- 48) Nussbaum, *Frontiers of Justice*, p. 322.
- 49) Ibid., p. 322. () 内は原文。
- 50) 山森亮・神島裕子「社会政策／倫理の境界を編み直す—世界税と基本所得構想—」、川本隆史編『岩波 応用倫理学講義4 経済』岩波書店、2005年、166-187頁。
- 51) ヌスバウムは個人の努力によってすべてのケイパビリティが開花するとは考えていない。環境要因によって個人が有しているケイパビリティが発揮されない場合もあるからである。この環境要因に働きかけることも、ケイパビリティ・アプローチには求められている。この点は、脚注35) で挙げた「基礎的ケイパビリティ」、「内的ケイパビリティ」、そして「結合的ケイパビリティ」と関連してくる。
- 52) グローバルな地平が価値多元的であるということは、国内空間が価値一元的であるということの意味しない。

Global Justice in Educational Development: From the viewpoint of Martha Nussbaum's Capabilities Approach

Noriyuki HASHIMOTO

The aim of this paper is to clarify what global justice is in international educational development from the viewpoint of Martha Nussbaum's capabilities approach.

Today's educational development practices are subsumed under the development framework which engages in eradicating poverty. "Poverty" is a prescriptive concept which implies something should be done about it. Thus educational development practices also become prescriptive.

In fact, the eight Millennium Development Goals, all by the target date of 2015, include "Eradicate extreme poverty and hunger" as the goal 1 and "Achieve universal primary education" as the goal 2. Besides, at the World Education Forum in 2000, the six international educational development goals, including "ensuring that by 2015 all children ... have access to and complete free and compulsory primary education of good quality," were shared by the world community.

From the Nussbaum's capabilities approach, however, universal primary education is not justified directly, since an institutionalized primary school is not a "capability" but a "functioning." An institutionalized primary school is one of values and options. Therefore it is a functioning. Capability is an ability to choose a functioning among plural functionings.

Education for capabilities approach primarily means not institutions but contents to cultivate each person's capabilities. And the capabilities approach requires the world community to meet educational contents and methods for it. This is the global justice in educational development.

Still, Nussbaum does not explain what education for capabilities is. Hence it has to be received as the first task for an educational research. And, according to Nussbaum, the subject who provides education is not limited to

the government. The citizens in the world community are able to educate children in any countries. But Nussbaum does not give an enough explanation about it. Therefore this is the second task how to achieve the global justice in educational development.