

〈研究論文〉

批判的教育開発論の認識論的基礎

——グローバリゼーション下の世界秩序と言説布置——

橋 本 憲 幸

批判的教育開発論の認識論的基礎

——グローバルゼーション下の世界秩序と言説布置——

橋本 憲幸

1. 本稿の目的と問題の所在

本稿の目的は、グローバルゼーション下の世界秩序と言説布置とを踏まえながら、現下の義務教育段階の教育開発体制に対する既存の批判様式を理論的に批判的に検討することにより、それら批判的教育開発論と呼ぶ分野の認識論的基礎を更新することにある。これは、目下の状況を踏まえながら行なう、批判に対する内在的批判であり、既成の批判の射程を見極め、本論で見出されることになるその限界の超克へとつなげるためになされるものである。既存の批判様式を批判することにより、その批判対象を間接的に支持する意図はない。

このさいの着眼点は、開発途上国（以下、途上国と略記）と一般と呼ばれる国々の公教育、とくにその政策・制度設計に対する、いわゆる先進国、国際機関、それに非政府組織その他による開発・援助・協力・支援といった関与・干渉・介入の様態、すなわちグローバルな権力作用と見なすことのできるものの様態である¹⁾。

以上の目的と着眼点の設定の背後には、次に述べるような、直接的と、間接的ないし基底的意思という二重の問題意識がある。

直接的な問題意識とは、グローバルな教育開発体制に対する既存の批判様式は、果たしてそれらが試みる批判に奏功しているのかどうか、むしろ目下の状況を踏まえるならば、それらの批判は当該批判対象へと回収される、搦めとられる、さらには逆に批判対象の増幅に資するかのように機能しうるのではないかと、いうものである。

この直接的な問題意識を下支えする、間接的ないし基底的意思それは、とりわけ1990年以降に累積されてきた「教育開発論」、「国際教育開発論」、「国際教育協力論」、あるいは「教育開発研究」といった呼び名で概括して把握できる分野²⁾の学術的な性格にかかわるものである。すなわち、これらの大部分は——すべてではない——、経験科学・実証科学の方法に依拠しながら、「すべての人に教育を（Education for All：以下、EFA と略記）」という理念の下に据えられたグローバルな教育開発諸目標を達成するための知的資源を提供することに傾注してきたわけだが、それでよいか、というものである。

以下では、この間接的ないし基底的意思を論じることを通じて本稿の教育開発論における位置を説明する。次に、教育開発論における既存の主たる批判様式として、途上国側の価値を主張する言説と、非政府組織などを指示するさいに用いられる「市民社会」の価値を掲出した言説とを取り上げ、批判の実効性を点検する。

2. 本稿の方法論的態度

教育開発論は、事実を解明するという経験科学的態度と、そこから析出された知識を実践・実務に活用するという政策科学的態度とから構成されている（黒田・横関編 2005）。たとえば、内海成治は、「教育協力研究」の「課題」を述べるところで、「教育協力研究も、研究という美名のもとに、調査対象が一方的にデータを取られる形態は、もはや取ることができない。フィールドワーク活動は〔地域社会の人びとと研究者とのあいだで〕相補的であることが求められて

おり、研究者は、観察者ではなく、その地域への参加者、その地域の一員として存在することが求められている」(内海 2001:175. [] 内引用者、以下同様)と述べている。

また、北村友人も、比較教育学における「開発研究」の位置を探りながら、「教育開発の分野」には「とくに、一般法則を探索するという^(マツ)純粋にアカデミックな関心だけでなく、国際教育協力のための具体的処方箋を提示するための途上国研究という実務的・応用的なアプローチも求められている」(北村 2005:241)と論じている。

これらに共有されているのは、教育開発論の主たる任務を教育開発という実践・実務に資する知的資源の提供と捉える姿勢であり、その知的資源は記述や説明を通じた事実の解明を目指す経験科学から得られるとする態度である。

教育開発の実践・実務は、何らかの価値の実現を目標の達成というかたちで目指していくものである。教育開発論に蓄えられた経験科学的な—それはすなわち、価値中立的であらんとする—知見はそこに供給される。では、教育開発論の知が投じられる先の実践・実務は一体何を目指しているのか。

とりわけ1990年の「すべての人に教育を世界会議 (World Conference on Education for All)」以降、教育開発の目標の価値は EFA という理念とその具体的な諸目標から導出されていると言ってよいであろう。現在では、同会議のフォローアップとして開催された2000年の「世界教育フォーラム」において再設定された「2015年までにすべての子ども、とくに女子、困難な状況にある子ども、エスニック・マイノリティの子どもが、良質の無償・義務の初等教育にアクセスし、かつ、修了できるようにすること」といった、グローバルな目標がその位置にある。

こういった目標は、各国政府や国際機関によってのみ目指されているわけではない。非政府組織も、その達成を目指している。教育開発は、ときにそう呼ばれるような「国際教育開発」ではもはやない。教育開発は、国際という磁場のみならず、まさに「世界教育フォーラム」とい

う名称が指示するように、世界全体を覆うように実施されている。EFA の下に、各国政府と国際機関、非政府組織などの多面的な行為主体が参集し、かつ、EFA という理念とその具体的な諸目標の達成を目指す体制が、世界のほぼ全域に行き渡るようになった—その意味において、教育開発の外部はすでに存在しないか、あるいははかざりなく縮減されているのである。

研究者もまた、教育開発にかかわる、そのような「多面的な行為主体」の一員ではある。しかし、それゆえに研究者もまた実践・実務としての教育開発の諸目標を戴かなければならないということにはならない。原理的に言えば、現行の教育開発体制が掲げるグローバルな諸目標は、政治的合意の帰結である。たしかに、それらには、「世界人権宣言」(1948年)や「子どもの権利条約」(1989年)などの採択による、教育にかかる権利の獲得という経緯がある。政府や国際機関の側にとって、また、ときに運動の側にとっても、EFA 以後の諸目標はこれらの条約を踏まえた具体的な指針として、行動の前提・制約となるであろう。だが、研究者は、政治家でも行政官でも運動家でもない。むしろ、研究者であってもそれらを支持する立場はありうるし、実際にある。しかしながら採りうる立場はそれだけではない。研究者も政治的合意に仕える必要は必ずしもない。むしろ、政治的合意をも相対化する視座を提出することが、研究者には求められることもある。新たな価値選択下にある現在、それは求められてもいる(広田 2009)。

もちろん、教育開発論の蓄積してきた知見を、そうした政治的合意の奉戴という態度のみで一括することはできない。事実、教育開発研究者の中には、たとえば、EFA の理念自体は支持するものの、その個別目標は支持しないといった、現行体制に対する批判的態度を見せる者もある(Goldstein 2004; Jansen 2005; King and Rose 2005)。言わば、「批判的教育開発論」は存在するのである。しかし、批判的教育開発論の批判は果たして成就しているのであろうか。現在の世界秩序と言説布置とに鑑みた場合、批判は届

いているのか。

たしかに、「文化」「言説」を重視する論理にとどまっていたら、具体的に教育のあり方を規定する多様な社会的条件や権力構造を捉えることができない。求められることは、まずは教育の社会的構造、制度、その動向、そこに関わる権力や政治のありかた、などを含めた実体的把握を進めることであろう。同時に、歴史や宗教、文化も視野に入れ、当事者の肉声やその内面にも洞察を深めていくこと、その上で成果を社会の変革へと結びつけていくことであろうと思われる」(江原 2003: 30)との指摘を無視するわけにはいかない。

だが、本稿は「言説」を重視する論理が教育開発論において十分に検討されてきたのかどうか、十分に検討されているのかどうか、そこに疑問を呈している。「実体的把握」とともに、「言説」を重視する論理もまだ必要とされているのではないか。本稿では、冒頭に示したように、途上国側の価値を打ち出す批判言説と、市民社会の価値を前景化する批判言説とを検討することにより、それらの批判の効力を見極めていく。

3. 教育開発論における批判様式

3.1. 途上国側の価値

教育開発論の中には、教育開発にかかる諸目標の設定とその実現に向けた遂行的努力とが、途上国の外部から途上国に課せられていると捉え、それを批判するものがある(Buchart 1995; Struttand Kepe 2010)。その批判の系では、教育開発のオルタナティブを構想する足がかりとして、途上国側の価値が持ち出されることがある。そこでは、先進国と途上国とのあいだの差異、途上各国のあいだの差異、途上国内部の多様性、それに、途上国内部の地域社会に根ざした開発／発展を目指す内発的發展などの言表の下に、途上国側に存するとされる価値に基づいた教育開発を行なっていくことが提案されることになる(Birgit 2001; 江原編 2003)。たとえば、「困難ではあるが、人間開発を目指して途上国自身の知的創造力や各地域の社会の文脈を生

かした内発的發展のための教育を地道に模索していく意義は大きい。環境と文化を軸にして未来を構想してゆく教育の実践である。[略] 既成の「開発」のための教育ではなく、住民主体の教育を住民自ら開発していく新たな「教育開発」が重要な意味を持つと思われる」(江原編 2001: 79-80)とされるのである。

グローバルな教育開発体制に対し、途上国側の価値を強調する批判様式は、途上国を対象とした人類学および社会学的な比較教育学研究にも見られる(日下部 2007; 山田 2009)。もとより、人類学と社会学それぞれ自体が価値判断を忌避する学問分野であることから、これらの直接の研究結果は、先進国と途上国との差異や途上国内部の多様性を浮上させることに留め置かれる。だが、そうした立場からなされた次のような論述、すなわち教育を「普及」させる観点に立つ教育開発論では「住民の初等教育に対する意識と生活における教育に対するニーズ」といった教育開発上きわめて重要な部分が見えてはこない」(日下部 2007: 16)との論述からは、記述(と説明)に基づいた人類学的知・社会学的知を取り入れた教育開発であれば行なってもよいという態度が垣間見られる。これは、途上国に関する人類学的知・社会学的知を参照しない教育開発(論)に対する批判になっている。

途上国側に存する価値としては、主権(sovereignty)を挙げることもできる。しかし、上記の批判の系ではそれは持ち出されない。というのも、内発的發展論などは、先進国や国際機関など、途上国の外部に位置付けられる行為主体への批判であるとともに、途上国の政府に対する批判ともなっているからである。これはポスト植民地主義の思想にも通ずる批判様式である。近代を貫いてきた大文字の——公式の、正式な——歴史や物語、文化を相対化・歴史化し、小文字のそれらを発掘することによって前者を批判するというポスト植民地主義の思想構造にも、画一化・平面化された言説空間から差異や多様性を発掘し、それを肯定する態度は見られるのであり、これは教育開発論にも導入されているのである。

3.2. 市民社会の価値

理念としての—目標としての、ではない—EFAを推進するにあたり、途上国内部の市民社会の果たす役割の重要性が指摘されてきた(江原編 2003)。また、ポスト新自由主義の教育設計の担い手として、とりわけ「持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development: ESD)」のそれとして、非政府組織が挙げられるようになってきている。「環境問題をめぐる国際的潮流の中でNGO〔=非政府組織〕は地球規模の課題にいち早く対応し、市民の利益を代表して意思決定プロセスに係わるなど、要所で重要な役割を担ってきた」(永田 2009: 76-7)と評される。

これらの議論には、教育にかかる決定が途上国の外部でなされ、それが途上国政府に課され、その政府が政策・制度を通じて供給するという教育—公教育—の設計と運用の手続きに対する批判が含まれている。市民の積極的な参加を要件とする市民社会による教育の設計と運用こそが、教育の、人間の、そして社会の開発/発展のために必要であるとされるのである。

また、とくにESDにおいては、各国各地域の市民社会のあいだの連帯や、教育が専門の国際機関である国連教育科学文化機関(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO)と非政府組織との連携が模索されている(北村 2009)。

このように、ポスト新自由主義とされる時代の教育の設計と運用とを実質的に担いうる行為主体として、非政府組織などの市民社会に期待が寄せられている。

4. 分析—帝国論の視座から

本稿が以上の理論状況、言説状況を批判的に把握するために提出する理論枠組みは、帝国論である。ときに帝国主義との関連で言及される「帝国」という概念に別の新たな意味を付与し、今日の人文学・社会科学に再導入し、そして流通させたのは、哲学者アントニオ・ネグリと比較文学者マイケル・ハートとの共著『〈帝国〉』である(Negri and Hardt 2000=2003)。

彼らは、たとえば先進国と途上国といった二元論的な認識論を脱し、グローバル化した—彼らにとっては、資本主義市場経済が貫徹した、という意味での—世界秩序を認識するために〈帝国〉概念を持ち出した。そうした〈帝国〉の世界には、もはや境界線で区切られるような内部と外部は存在しない、つまり、世界はすでに全面的に内部化されたという。その上で、〈帝国〉下の主権はもはや国民国家には存せず、〈帝国〉という中心を同定することのできない空間に存在し、その所在、それを行使する行為主体を名指すことができないとされる。そして、このときの主権という権力は、〈帝国〉内部の行為主体に直接的に作用するのではなく、行為主体の活動する、その文脈に働きかけるように作用するという。だが、そのようにして編みなおされた文脈からは、「マルチチュード」と呼ばれる行為主体がさまざまな地点で誕生し、相互につながり、やがて世界規模での革命を引き起こすことになると思われる。

こうした認識に対しては、経済偏重である、運命論的である、国民国家を軽視している、といった批判もある(酒井ほか 2005)。だが、『〈帝国〉』は、国際政治学や国際関係論など、教育開発論とも隣り合い、また、重なり合いもする学問領域において批判的に受容されている。しかし、教育開発論においてはまったくと言ってよほど触れられていない⁽³⁾。むしろ、『〈帝国〉』という書物を全肯定することは困難である。が、得るところがないわけではない。

ネグリとハートの〈帝国〉論からは距離を取る論者にも批判的に摂取されている知見として、「帝国」を“世界秩序と言説布置とを文脈ごと更新する権力”として把握するというものがある(山下編 2006)⁽⁴⁾。これは、権力作用の様態の変化を踏まえたものである。すなわち、個別具体的な行為主体や出来事に物理的に及ぶ権力ではなく、それらが置かれている文脈に作用する権力として帝国が出現しているということである。そこでは、個別具体的な行為主体それ自身や出来事それ自体は変型しない。変型するのは、個別具体的な行為主体の行為や出来事的前提とな

り、それらを制約する文脈の方であり、また、個別具体的な行為主体とその行為、それに出来事とが持つ意味内容・意味作用の方である。このような帝国論の視座から教育開発論における批判様式を検討するとどうなるか。

4.1. 途上国側の価値と帝国論

帝国論の視座からすると、今日の世界秩序下で差異や多様性を強調することが、資本の運動を増幅させることにもなるという側面が際立ってくる。資本の論理は差異の創出にあり、多様性はその論理を回転させるために不可欠な要素だからである。資本が水平的な差異—つまり、多様性—の作成に加えて、垂直的な差異—つまり、格差—の形成に向かったのは故なきことではない。そのため、目下の世界秩序で差異や多様性を批判の根拠として用いることは困難である。ネグリとハートの文章を引いておこう (Negri and Hardt 2000:44-5=2003:67-8. 傍点原文)。

問題の特徴づけるさいに、グローバルなものと同ローカルなものという誤った二項対立のもとづく問題設定が、多くの場合なされている。その問題設定では、グローバルなものは均質化や差異のないアイデンティティをもたらすが、それに対してローカルなものは異質性や差異を保持している、と想定されている。[略] [だが、] ローカル性に属する諸々の差異は、あらかじめ存在するものでもなければ自然なものでもなく、むしろ、ある生産体制の効果にほかならない。それと同様に、グローバル性は、文化的、政治的、または経済的な均質化という見地から理解されるべきものではない。そうではなくて、ローカル化と同じようにグローバル化もまた、アイデンティティと差異を同時に生産する体制として、つまり、均質化と異質化の体制として理解されるべきものなのだ。

たしかに政治的に見れば、差異や多様性の強調は批判として成功してきたのかもしれない。

しかし、経済的に見ればどうか。「先進国クラブ」とも呼ばれる経済協力開発機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development: 以下、OECD と略記) の実施する「生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment: 以下、PISA と略記)」から析出される「学力」の性格が、経済システム—資本主義市場経済のそれ—から教育システムに要請されるものであり (今井 2008)、その PISA への参加国・地域数が増加の傾向にある—つまり、OECD 非加盟国・地域=非先進国・地域が PISA に参加するようになってきている—ことに鑑みれば、教育開発論における批判様式から経済の要素を排することは妥当ではないであろう。

その OECD・PISA は途上各国に対し、“PISA 型学力を受容せよ” というかたちの剥き出しの介入は行っていない。OECD・PISA がなしているのは、評価結果の比較的・統計的な提示である。しかしながらそれにより、各国の教育政策・学力政策の磁場に変化が生じている (佐藤ほか編 2009)。つまり、PISA は、各国の教育政策・学力政策を形成・決定するさいの文脈に働きかける、それを形成する、そのような権力作用の様態を持っていると見なすことができるのである。

それゆえにここで、PISA をも途上国の教育政策・制度の設計・運用にかかる外部決定の形態と見なすならば、PISA は途上国側から差異や多様性を強調する立場にとっては批判の対象に位置付けられることになる。しかし、従来どおりに差異や多様性を強調しても、PISA への批判にはなりにくい。というのも、PISA は差異や多様性を貫通するかたちで必要とされる、あるいは差異や多様性のために必要とされる学力の姿を示しているからである⁶⁾。そのため、PISA をも含む教育開発体制に対する批判の根拠として差異や多様性を持ち出すことは、PISA への批判というよりは、むしろ間接的に PISA への支持を表明することになりかねない。これは、途上国側の価値に根拠を置く批判の意図から外れている。

むろん、ここで差異や多様性を打ち出す内発

的發展論の前段にあった従属論と世界システム論に戻り、強いて途上国の主権を持ち出したとしても批判としては成立しにくい。というのも、途上国の主権は、教育開発（論）をめぐる言説上、すでに消滅させられつつあるからである。

第2次世界大戦がおわり、主に1960年代に「植民地」から「途上国」へと変じた国々は、主権を掲げて独立を果たしていった。また、独立後も主権の保持を求めて、外部からの関与・干渉・介入に抗していた。当時は、この主権が旧宗主国への批判の、あるいは抵抗のこぼれとして作用したのである。

だが、現在は状況が異なる。主権ということばが教育開発上の言説から消えかかっているからである。たとえば、OECDは主権ではなく「オーナーシップ／当事者意識 (ownership)」という概念、教育を含む開発過程における途上国政府の当事者意識を尊重するという観念を前面に押し出している (DAC 1996)。また、教育開発論の内部でも、それに引きずられるようなかたちで、途上国政府のオーナーシップが語られるようになってきている。

しかし、オーナーシップ概念に明確な定義はなく、定着した日本語訳が存在するわけでもない。ただ、主権概念よりは軽薄なものとして使用されているようには見受けられる⁹⁾。つまり、教育開発においては途上国の主権はもはや“ない”ものとして扱われているのである。代わりに、オーナーシップが先進国や国際機関の側から唱えられるようになってきている。

それゆえに主権を掲げなおすことはひとつの批判様式にはなりうる。が、それが広く展開されているわけではなく、そもそも、それは先に指摘したように内発的發展論と対立する可能性がある。そのため、差異や多様性を打ち出す立場からは主権を根拠とした批判は行ないにくい。

4.2. 市民社会の価値と帝国論

帝国論の視座から照射されるのは、市民社会の有する内在的な価値というよりも、むしろそれが置かれた文脈である。その目下の文脈とは、先に触れたように、ポスト新自由主義という理

論状況、言説状況である。

新自由主義は、非政府組織の要素にもなるボランティアな精神・行動と親和的である¹⁰⁾。資本主義市場経済の活動域を拡張・深化させるために政府の役割を組み替える新自由主義は、政策領域によっては政府の役割を後退・撤退させる。その代わりに、政府が後退・撤退したのちの領域における非政府の活動を期待し、奨励するようになる。というのも、財政を出動させずに、従来のサービスを提供するためには代替——オルタナティブ——が必要であり、その代替に非政府組織は自ら名乗りを上げることになるからである。新自由主義と非政府組織を含み込む市民社会とは、相補的な関係になりうるのである。

ここで「ポスト新自由主義」ということばの意味を検討する。「ポスト新自由主義」は“新自由主義のあと”を表面的には意味する。だが、それを“新自由主義は退場した”と解釈するだけでは不十分である。なぜならば、「ポスト新自由主義」には、“新自由主義が用意した”という側面もあるからである。「ポスト新自由主義」は、あえて同語反復すれば、新自由主義がなければ訪れなかった事態なのである。

これらを踏まえると、非政府組織の活動幅の拡大は、新自由主義の準備した出来事としての側面があり、新自由主義的でもあるということになる。新自由主義が終結したとされるポスト新自由主義の時代状況において、政府のみならず、非政府組織などの市民社会も教育の設計と運用とに加わるようになった状況は、新自由主義からの断絶から生まれたのではなく、新自由主義との継続から生まれたと見なすことができるのである。とするならば、このポスト新自由主義とされる文脈の下で、しかしポスト新自由主義の思想が未確定でもある状況において市民社会をただ言祝ぐことは、ポスト新自由主義に新自由主義を招き入れる回路を強化することにもなりかねないということになる。だが、それは市民社会に期待する立場の期待の仕方ではない。

以上のような既存の批判に対する現況を踏ま

えた批判は、批判に対する批判であるがゆえに、批判の対象となっていたもの・ことの側を間接的に支持するようにも作用しかねない。しかし、本稿にそのような意図はない。本稿は、批判を批判することで批判対象を迂回的に擁護するものではない。冒頭で述べたように、本稿は既存の批判様式に対する内在的批判である。つまり、批判の意図を貫徹するために、その言説を現在の状況に置きなおし、その限界を見定めようとするものである。これは批判の諦念のためではなく、批判の再編成のためになされている。

5. 本稿のまとめと今後の課題

本稿では、帝国論の視座を導入することにより、教育開発論における現下の状況に対する既存の批判の効力を検討し、その認識論的基礎の更新を追ってきた。具体的に検討したのは、現行のグローバルな教育開発体制に対する、差異や多様性、内発的發展など、途上国側の価値を根拠とする批判様式と、非政府組織などの市民社会の価値を根拠としたそのふたつである。結果、帝国論という認識枠組みでもって現在の状況を捉えるならば、これらは必ずしも有効な批判とはならないことが明らかとなった。

本稿は、しかし批判のオルタナティブを提出することまでは目的としておらず、実際にオルタナティブは提出していない。ただ、本稿の行なった帝国論の視座からの分析は、批判のさいにはその根拠となる価値それ自体の善さ・正しさとともに、その価値の置かれる状況、文脈、言説布置をも視野に入れなければ、価値それ自体の善さ・正しさを元の意図どおりに実現することはできないということを示唆している。いまこの文脈にこの言説を投じたとき、その言説にはどのような意味が付与されるのか、その言説はどのように遊走・機能しうするのか、これらの点にも意識を向ける必要があるということである。言説を生産する研究者もまた、すでにある言説布置だけでなく、そこに自らの言説を投げ入れることによって変化したあとの言説布置をも含めて、言説の総体として捉えていく必要が出てきたのではないか。

と同時に、批判の元の意図、動機、理由、それに目的を常に反省的に自覚しておく必要もある。というのも、批判を行なうこと自体が自己目的化してはならないからであり、また、意図や動機、理由、それに目的から切り離された批判は、言説上の操作によって批判対象に容易く回収されるからである。批判には常に、その意図、動機、理由、目的を打ちつけておく必要がある。そうしなければ、本稿で見てきたように、批判が批判をしているはずの対象を間接的に支持することにもなりうる。それはもはや批判ではない。教育開発論における批判様式も、このことを踏まえる必要がある。

その上で新たな批判のオルタナティブを構想し、提出していくことが求められる。今後の課題としたい。

注

- (1) 本稿における「権力」は、「さまざまな社会的な力の総体、何らかの社会的変化・帰結をもたらす“何ものか”」（川崎 2008: 85）といった意味で用いられている。権力それ自体や権力の行使主体が“悪しきもの”として把握されきっているわけではない。なお、グローバルな権力作用に対する批判を前面に押し出したものに、ネルミン・シャイクの編著がある（Shaikh 2007=2009）。
- (2) 本稿ではさまざまに呼ばれる当該分野を「教育開発論」と一括して名指すことにする。ただし、引用の場合などはそのかぎりではない。
- (3) 教育開発論において『〈帝国〉』を名指したものに山田肖子の論文がある（山田 2007）。しかし、あくまで言及に留まっており、内容の咀嚼や教育開発論への応用可能性が提示されているわけではない。
- (4) 行為主体や出来事ではなく、それらが置かれた文脈へと作用する権力を指示する概念は、ネグリとハートの〈帝国〉だけではない。たとえば、憲法学者のローレンス・レッシグは、そのように作用する権力を「アーキテクチュア（architecture）」と呼ぶ（Lessig 1999）。「建築」とも日本語訳されるアーキテクチュアの例とし

て彼が示すのは、道路の凹凸を設けることで自動車の速度を規制するという権力作用である。この場合、運転手という行為主体は速度を運転せざるをえない。速度を落とさなければ、運転手自身が振動を被ることになるからであり、かつ、運転手は道路の表面環境を操作することはできないからである。それゆえ、運転手の採用しうる実質的な選択肢からは、“速度を上げる”ははじめから捨象され、そこには“速度を落とす”以外には存在しないことになる。このような、文脈を用意することによって行為主体に一定の行動を採用させる権力作用がアーキテクチュアである(大屋 2007; 東・北田編 2009)。

同様に、哲学者の東浩紀は、ジル・ドゥルーズの管理社会論(Delueze 1990=1992)とレッシングのアーキテクチュア論とを総合し、「環境管理型権力」という概念を提出している(東 2002; 東・大澤 2003)。環境管理型権力は、文脈、すなわち環境を操作・設定することにより、その環境内部の行為主体の認識枠組みを規定し、一定の行為を選択させるものである。そこでは、他行為の可能性、採りえたかもしれない選択肢は予め消去される。そのため、行為主体も環境に不満を覚えない。それを事実として受容する。それに行為主体自身、環境に抵抗することなく順行的に対応したほうが、行為主体と環境とのあいだの摩擦が軽減するため、権力の意図から外れた行為は選択しないようになる。それゆえ、行為主体は現前したもの以外への想像力が枯渇し、消去された別様の可能性に思考が及ばなくなる。

これらアーキテクチュアや環境管理型権力といった概念は、特定の権力作用の様態という事実を記述している。だが、これらの権力作用を政策・制度設計の基礎として採用すべきだとする思想も出現している。これは、「リバタリアン・パターナリズム(libertarian paternalism)」と称され、行動経済学から提起されているものである(Sunstein and Thaler 2003; 依田 2010)。リバタリアン・パターナリズムは、個人の選択の自由を最大限に尊重すべきであるとする点でリバタリアニズム(自由至上主義)であり、同

時に政府の政策・制度は個人の善き生を最大化するように設計されるべきであるとする点でパターナリズム(温情主義)である。つまり、政策・制度の設計を通じて、個人が最善の——と政府側が想定する——選択を行ないうる文脈を政府は整備すべきであると、リバタリアン・パターナリズムは主張する。

- (5) 求められる「学力」の性格変容については、Mitchell (2003)をも参照されたい。
- (6) 前田美子の整理によれば、途上国政府のオーナーシップの強弱は次の5点で計測できる(前田 2002)。
 - ①開発プログラム導入のイニシアティブ、
 - ②政策立案者間の合意の存在、
 - ③途上国の政治的リーダーによる当該開発プログラムの支持、
 - ④先進国、国際機関などの援助供与側と協議する能力、
 - ⑤国内の諸行為主体との協議。これらは開発を円滑に進めるために必要な要素でもあり、主権概念、主権尊重の観念と同じとは言えない。
- (7) 新自由主義とボランティアとの親和性については仁平典宏の論文を参照されたい(仁平 2005)。仁平は両者が共振しないポイントを探っている。

文献

- 東浩紀, 2002, 「情報自由論——データの権力, 暗号の倫理(3) 規律訓練から環境管理へ」『中央公論』117(9): 254-63.
- ・北田暁大編, 2009, 『思想地図 3』日本放送出版協会.
- ・大澤真幸, 2003, 『自由を考える——9・11以降の現代思想』日本放送出版協会.
- Brock-Utne, Birgit, 2001, “Education for All: In Whose Language?,” *Oxford Review of Education*, 27(1): 115-34.
- Buchart, Lene, 1995, “The Concept of Education for All: What Has Happened after Jomtien?,” *International Review of Education*, 41(6): 537-49.
- Deleuze, Gilles, 1990, *Pourparlers: 1972-1990*, Paris: Les Éditions de Minut. (=1992, 宮林寛記『記号と事件』河出書房新社.)
- Development Assistance Committee (DAC), 1996, *Shaping 21st Century: The Contribution of Develop-*

- ment Co-operation.
- 江原裕美編, 2001, 『開発と教育——国際協力と子どもたちの未来』新評論.
- 編, 2003, 『内発的発展と教育——人間主体の社会変革とNGOの論理』新評論.
- Goldstein, Harvey, 2004, "Education for All: The Globalization of Learning Targets," *Comparative Education*, 40(1): 7-14.
- 広田照幸, 2009, 『格差・秩序不安と教育』世織書房.
- 依田高典, 2010, 『行動経済学——感情に揺れる経済心理』中央公論新社.
- 今井康雄, 2008, 「学力」をどうとらえるか——現実が見えないグローバル化のなかで」田中智志編『グローバルな学びへ』東信堂, 103-37.
- Jansen, Jonathan D., 2005, "Targeting Education: The Politics of Performance and the Prospects of 'Education for All'," *International Journal of Educational Development*, 25: 368-80.
- 川崎修, 2008, 「権力」今村仁司・三島憲一・川崎修編『岩波 社会思想事典』岩波書店, 85-9.
- King, Kenneth and Pauline Rose, 2005, "International Development Targets and Education: Toward a New International Compact or a New Conditionality?," *Journal of International Development*, 17: 97-100.
- 北村友人, 2005, 「比較教育学と開発研究の関わり」『比較教育学研究』31: 241-52.
- , 2009, 「開発途上国の教育政策に対する国際機関の影響」『比較教育学研究』39: 91-106.
- 黒田一雄・横関祐見子編, 2005, 『国際教育開発論——理論と実践』有斐閣.
- 日下部達哉, 2007, 『バングラデシュ農村の初等教育制度受容』東信堂.
- Lessig, Lawrence, 1999, *Code: And Other Laws of Cyberspace*, New York: Basic Books.
- 前田美子, 2002, 「セクターワイドアプローチにおけるオーナーシップ形成——ウガンダの教育セクターを事例として」『アフリカ研究』61: 61-71.
- Mitchell, Katharyne, 2003, "Educating the National Citizen in Neoliberal Times: From the Multicultural Self to the Strategic Cosmopolitan," *Trans- actions of the Institute of British Geographers*, New Series, 28(4): 387-403.
- 永田佳之, 2009, 「ポスト・ネオリベラルな時代の教育の行方——「サステイナビリティ」を手がかりに」『比較教育学研究』39: 74-90.
- Negri, Antonio and Michael Hardt, 2000, *Empire*, Cambridge and London: Harvard University Press. (=2003, 水嶋一憲ほか訳『〈帝国〉』以文社.)
- 仁平典宏, 2005, 「ボランティア活動とネオリベリズムの共振問題を再考する」『社会学評論』56(2): 485-99.
- 酒井直樹ほか, 2005, 『非対称化する世界——〈帝国〉の射程』以文社.
- 佐藤学・澤野由紀子・北村友人編, 2009, 『揺れる世界の学力マップ』明石書店.
- Shaikh, Nermeen, ed., 2007, *The Present as History: Critical Perspectives on Global Power*, New York: Columbia University Press. (=2009, 篠儀直子訳『グローバル権力から世界をとりもどすための13人の提言』青土社.)
- Strutt, Courtney and Thembele Kepe, 2010, "Implementing Education for All-Whose Agenda, Whose Change?: The Case Study of the Ghana National Education Campaign Coalition," *International Journal of Educational Development*, 30: 369-76.
- Sunstein, Cass and Richard Thaler, 2003, "Libertarian Paternalism is not an Oxymoron," *The University of Chicago Law Review*, 70(4): 1159-202.
- 内海成治, 2001, 『国際教育協力論』世界思想社.
- 山田肖子, 2007, 「教育開発研究における社会的アプローチ」『国際教育協力論集』10(3): 41-53.
- , 2009, 『国際協力と学校——アフリカにおけるまなびの現場』創成社.
- 山下範久編, 2006, 『帝国論』講談社.

A New Epistemological Foundation for Critical Theory of Educational Development: Globalized World Order and Discourse Constellation

Noriyuki HASHIMOTO

The objective of this paper is to intrinsically critique the epistemological foundation of existent critical educational development theories from the empire theories after the year 2000, which reflect the globalized world order and discourse constellation today.

The objective is based on two aspects. First, it is to answer the question as to whether the existent forms of critical theories of educational development accomplish their respective purposes. Second, and more basic, there is a theoretical-and-empirical-or-positive imbalance throughout the field of educational development research, which means that there is little theoretical research but much empirical or positive research.

This paper, specifically, reexamines two major critical theories of discourse that oppose an external determination of the shape of (public) education. One theory is grounded in the values of/in developing countries such as “difference,” “diversity” and “indigenous development.” The other theory is based on the values of civil society such as “Non-Governmental Organizations (NGOs).”

The empirical theories, however, include several difficulties in criticizing their theoretical opponents. And, it suggests that those critical forms can indirectly support their opponents rather than criticize them. Why? This can be explained in part by the current situations of the globalized world order and discourse constellation, which are sharply founded on the principles of the capitalist market economy and neoliberalism.