

## 国際教育開発の正当化根拠に関する理論的研究

橋本 憲幸\*

本研究の目的は、1990年来の国際教育開発の実務を「正当化」するものとして使用されている「人間開発」——を支える「ケイパビリティ・アプローチ」——の言説と「共生」のそれとを理論・思想の地平にまで差し戻し、それらが国際教育開発を理論的に正当化していくさいの根拠たるものなのかどうかを批判的に検討することである。

この目的の達成に向け、本研究は〈われわれ〉と〈彼／彼女ら〉という対自的な語法を用いる。一方の〈われわれ〉とは、通時的には「宗主国」へ、共時的には「先進国」へと位置付けられる存在であり、他方の〈彼／彼女ら〉とは、歴史的には「植民地」へ、状況的には「途上国」へと位置付けられる存在である。〈われわれ〉も〈彼／彼女ら〉も、いずれもが関係負荷的であり、この負荷は私的に簡易に着脱できるものではない。世界へと埋め込まれた〈われわれ〉は、「ケイパビリティ・アプローチ」や「共生」を根拠に、〈彼／彼女ら〉への国際教育開発を展開することはできるのか。

この問いへの応答は、先に挙げた「ケイパビリティ・アプローチ」と「共生」の2つに即して進める。つまり、“子どものケイパビリティを開発するために”という根拠を採用すれば国際教育開発は行なってもよい、あるいは“共生のために”という根拠を附属させるならば国際教育開発は行なってもよい、そのように言うことができるのかどうか、本研究ではそれを吟味していく。

「ケイパビリティ・アプローチ」も「共生」も、いずれもが国際教育開発に関する既存の政策・制度へと対抗する位置から提起されてきた経緯がある。〈いま・ここ〉に現前した政策・制度とそれを支持する理論・思想に対し、正当化のしな

---

\* 一貫制博士課程 教育学専攻 院生

おしを請求するとともに、それとは異なる自らの理論・思想とそれに支えられた〈まだ-ない〉政策・制度を正当化しようとしてきた由来がある。

しかしながら1990年来の動きのなかで、これら2つは国際教育開発の実務へと取り入れられるようになった。つまり、理論的・思想的な対抗の位置から、政策的・制度的な中心の位置へと遷移したということである。にもかかわらず、これらの理論・思想は自らの位置変容とそれが果たしうる機能を十分に認識していない。そのため、いずれもが現下の国際教育開発のありようを遂行的に上書きするようになっている。だが、現下の国際教育開発のありようとは、〈彼／彼女ら〉の「教育の質」を「改善」するために、〈彼／彼女ら〉の教育政策・制度の形成・決定過程へと〈われわれ〉が関与・介入できる、というものである。政治的に招かれたこの事態を理論的な吟味抜きにすぐに承服することはできない。〈われわれ〉は〈彼／彼女ら〉の教育に対し何を語ることができ、何を語ることができないのか。「ケイパビリティ・アプローチ」や「共生」を語りさえすれば、〈われわれ〉は〈彼／彼女ら〉の教育へと踏み出すことができるのか。

この誰が、何を、どこから語っているのかという発話の位置、それを語りうるのは誰なのかという発話の資格に注意を払ってきたのが、ポスト植民地主義である。その位置性（**positionality**）という視点は、発話する自己の位置存在を規定する行為主体を他者に置く。そのため、自己が他者から付与された位置性を自己の都合だけで着脱することはできない。位置性の視点は、発話の主体に対し、他者との関係性に常に配慮するように求める。

この位置性の視点は、しかし〈われわれ〉に対し〈彼／彼女ら〉の教育について語ってはいけないと命じるわけではない。〈われわれ〉はそれを語りうる。なぜならば、語られる内容が教育だからである。教育を行なう者としての〈われわれ〉は、教育について語ることができる。しかし、位置性の視点は教育であるから何を語っても構わないとも命じない。語ることができ、そして語ることができない——この二律背反は消えない。

〈われわれ〉が〈彼／彼女ら〉への教育について語ることへの制約は、実務的にも要請されてきた。〈われわれ〉と〈彼／彼女ら〉とのあいだに引かれた国境線の越境には、国際法上の制限が設けられている。国家主権尊重のための内政不

干渉の原則である。しかし、国家主権の尊重が〈彼／彼女ら〉の状況を「改善」しない、むしろ内政不干渉の原則が〈彼／彼女ら〉の状況を「悪化」させるとの指摘もある。それゆえに国家主権が一層相対化されるべきときの規準が議論されるようになってきている。だが、目下のその規準とは、大量虐殺が引き起こされるなどの人間の生／死の局面の苦しみに関わり、かつ、それを当該国政府が停止しようとしな<sup>い</sup>／することができない場合に<sup>限</sup>られている。では、何らかの教育の不足・不在は、こうした極限の苦しみのひとつに数えられるものなのか。

人間が人間として存在するためには一定の能力が必要であり、その必要最低限の能力の内実を画定しようとするマーサ・ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチからは、ある教育の不足・不在は〈彼／彼女ら〉への越境を〈われわれ〉に許可すると<sup>の</sup>答えを導き出すことができる。そこでは、複数の「機能」群——すなわち選択肢——のうちから、個々の人間が価値あると自ら判断する特定の「機能」を選択することが望ましいとされ、その選択する能力が「ケイパビリティ」と呼ばれる。このケイパビリティを開発していこうとするのがケイパビリティ・アプローチである。

ヌスバウムは、既存のものとは異なる国際教育開発のあり方をこのケイパビリティ・アプローチという対抗的な理論の位置から正当化しようとする。しかし、このケイパビリティ・アプローチはすでに「人間開発」として政策・制度の側に取り込まれているため、理論の側からの対抗的な正当化の試みは、国際教育開発の実務の現状を批判的に相対化するというよりも、それをなぞることになる。これは〈まだ-ない〉国際教育開発の正当化ではなく、〈いま・ここ〉の国際教育開発への正当化のしな<sup>お</sup>しの請求でもなく、〈いま・ここ〉の国際教育開発の遂行的な説明になってしまう。ゆえに現況下では、ケイパビリティ・アプローチを国際教育開発の理論の側からの正当化の根拠に<sup>た</sup>だ<sup>ち</sup>に据えることはできない。

国際教育開発の政策・制度へと調達されたケイパビリティ・アプローチを、理論の側からの正当化根拠としな<sup>お</sup>すためには、ケイパビリティの理論的・思想的原点に立ち戻ることが必要である。ケイパビリティとは〈いま・ここ〉に現前していない複数の選択肢、〈まだ-ない〉機能群から、特定のどれかを選択し、それを〈いま・ここ〉に現前させる能力であり、ケイパビリティ・アプローチとは

そうしたケイパビリティを開発しようとするものであった。そのため、選択の結果〈いま・ここ〉に現前した機能の背後には、選択されなかった機能群＝選択肢が〈まだ-ない〉ものとして常に控えていることになる。つまり、ケイパビリティ・アプローチは、〈いま・ここ〉はこのようにはありえなかったかもしれない、別様にもありえたかもしれないという可能性を常に指示することになる。それゆえに、ケイパビリティ・アプローチを内に取り込んだ〈いま・ここ〉の国際教育開発は、同時に〈まだ-ない〉国際教育開発のあり方、対抗の位置に伏しているかもしれない別なる国際教育開発のあり方を告げていることにもなる。したがって、ケイパビリティ・アプローチを包含した〈いま・ここ〉の国際教育開発には、自らの正当化と〈まだ-ない〉あり方への配慮とが常に求められることになる。

共生もまた、ケイパビリティ・アプローチと同様に元来対抗の位置から提起され、現在は国際教育開発の実務の側に取り入れられた理論・思想である。それゆえに共生をただちに理論の側からの国際教育開発の正当化の根拠に据えるわけにはいかず、正当化根拠たりうるものへと彫琢しなおす必要がある。しかし、国際教育開発論内で目下語られる「共生」には、国際教育開発の実務を一旦突き放し、論じなおすにたる理論的・思想的な密度・強度が備わっていない。それゆえ、国際教育開発へと相対しうる共生を求めて、国際教育開発論外の共生へと渉獵の域を拡大しなければならない。

教育学、社会学、哲学といった諸分野における共生の概念構成からは、共生とは「自己と他者との等価関係を生成しようとする過程」という原意を抽出することができる。ここには、共生とは過程であり、目的・目標ではないとする理論傾向を確認することもできる。しかし、共生の位置付けを過程とするか、あるいは目的とするか目標とするかということは論点ともなっている。そのため、目的・目標を排し、過程としてのみ共生を位置付ける理論構成を本研究では「過程主義的共生論」と名付けた。

過程主義的共生論は、〈いま・ここ〉の国際教育開発の実務のありようを相対化することができない。〈いま・ここ〉の国際教育開発とは、目的・目標を設定し、それらの達成を〈彼／彼女ら〉に呼びかけるものである。ゆえに目的・目標への至り方、その過程においては〈彼／彼女ら〉が「オーナーシップ」なるものを発

揮できるかのように見える。しかし、その過程はすでに決定された国際教育開発の目的・目標へと接続されていく。既存の過程主義的共生論は、この状況を批判的に認識することができない。

この不可能が招来しうるのは、「自己と他者との等価関係を生成しようとする過程」としての共生に反する事態、たとえば共生が国際教育開発の正当化根拠ではなく介入のアリバイとして用いられることをも「共生」と名付けてしまう事態である。

こうした事態を回避するために、本研究は「目的」と「目標」とを概念的に区別し、共生を目的として位置付けた。この目的とは、共生の原意が示す「自己と他者との等価関係を生成しようとする」、まさにそのことである。しかし、この目的自体をそのまま認識することはできない。認識するためには具体的な目標へと翻訳される必要がある。だが、この目標は常に目的から逸脱する。共生の目的と寸分違わない共生の目標は存在しえない。それゆえに、〈いま・ここ〉に設定された共生を冠した目標のいずれもが、共生の目的それ自体ではなく、〈まだ-ない〉他の目標がありえたことを示唆することになる。

したがって、共生を埋め込んだ国際教育開発の実務は、〈いま・ここ〉の中心にそのように現前している国際教育開発のありようを内側から相対化し、正当化のしなおしを求めていくとともに、〈まだ-ない〉別様の、あるいは対抗の位置からの国際教育開発のあり方を浮上させることにもなる。国際教育開発を理論の側から正当化していくさいの根拠として共生を位置付けるときに必要なのは、共生の原意に即したこの認識である。

ケイパビリティ・アプローチと共生とを以上のように論じなおしたとき、本研究は双方を埋め込んだ国際教育開発の実務に対し、次のように主張することができる——〈いま・ここ〉の中心にある国際教育開発のありようは、対抗の位置にあるかもしれない〈まだ-ない〉国際教育開発のあり方を常に消失させながら現前しているがゆえに、そこには常に、ありえたかもしれない国際教育開発の——そして教育の——別なるあり方への後ろめたさが伴わなければならない。国際教育開発に不可欠なのは、この後ろめたさゆえの躊躇であり、逡巡である。〈われわれ〉は〈彼／彼女ら〉への教育を前に、一度立ち止まらなければならない。