

学位論文要約

教育開発の基礎理論に関する批判的研究
—越境的教育哲学の創出に向けて—

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教育学分野

D160148 虞 嘉琦

I.論文題目

教育開発の基礎理論に関する批判的研究
——越境的教育哲学の創出に向けて——

II.論文構成

序章 問題の所在：教育哲学の不在と問題としての越境

第1節 研究の課題

第2節 先行研究の検討

1. 越境の根拠に関わる研究状況
2. 越境の目的に関わる研究状況
3. 越境の暴力に関わる研究状況
4. 越境の能力に関わる研究状況

第3節 本研究のアプローチ

第1章 実質的な自由：教育開発におけるセンのケイパビリティ・アプローチの意義

第1節 援助を支えるケイパビリティ・アプローチ

1. 自生的秩序論に対する反論
2. 権利剥奪状態とその適応
3. 経済人仮説の不足

第2節 ケイパビリティから見た開発の目的

1. ケイパビリティ概念の系譜
2. 自由とケイパビリティの拡大
3. 正義のアイデアとケイパビリティ

第3節 ケイパビリティ・アプローチによる教育開発の飛躍

第2章 合理的な越境：文化の境界を越えうるセンのケイパビリティ・アプローチ

第1節 個人の選択自由という志向

1. 価値の多元と選好の多様
2. アイデンティティと暴力

第2節 正当的な援助への保障

1. 不偏の傍観者
2. 公共的な議論
3. アローの不可能性定理と情報の拡大

第3節 規範としてのケイパビリティ・アプローチ

第3章 同化の防御：ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチとその批判的検討

第1節 支持あるいは支配：ケイパビリティ・アプローチとその批判

1. 閾値としてのケイパビリティ
2. ケイパビリティへの批判

第2節 多様性及び対話：批判に対するヌスバウムの反駁

1. 文化の多様性とケイパビリティ
2. 国家の道徳性と重なり合う合意
3. 教育の人間性とコスモポリタン

第3節 偏向する出発点：ヌスバウムの反駁に対する再考

1. 問題または前提
2. 適用または実践
3. 同胞または他者
4. 援助または教育

第4章 平等性の限界：教育開発において生み出されるサバルタンの失語状態の解明

第1節 ケイパビリティ・アプローチによる教育開発の実態

第2節 サバルタンの失語状態とその表象

1. 結果における周縁化
2. 過程における矮小化
3. 言説における差別化

第3節 失語をもたらす哲学的メカニズム

1. 非対称的關係におけるサバルタン
2. 代表・表象されたサバルタン
3. 援助者の「自伝」という視点

第5章 脆弱なサバルタン：スピヴァクの「サバルタン」と教育開発の対象の特殊性

第1節 サバルタンとその状態の脆弱性

1. サバルタンという概念
2. サバルタンが遭遇する障害

第2節 サバルタンという状態から脱却するための教育

1. 主体的効果という志向
2. 想像力の復権
3. グラムシのアプローチ

第3節 教育開発におけるサバルタンとの関係の脆弱性

1. 語り・書きと聞き・読みの関係
2. 認識的暴力

第6章 認識論のプロジェクト：教育開発においてサバルタンの越境を目指す教育方法

第1節 共犯者としての教育開発

1. グローバリゼーションとナショナリズムの共謀
2. 越境できないサバルタン

第2節 教育による認識論の変容

1. 情報、認識と認識論
2. ダブルバインドを遊ぶ（play）こと
3. 欲望の非強制的再編成

第3節 教育される必要がある教育者

1. 有機的知識人（Organic Intellectuals）
2. 入場券と想像力

第7章 他者に向ける応答責任：教育開発においてサバルタンに対峙する援助者の倫理

第1節 人権によるサバルタンへの侵害

第2節 無条件の倫理としての「応答責任」

1. サバルタン：倫理を構想することの根拠
2. サバルタンからの呼びかけに応答する責任

第3節 翻訳と倫理責任の訓練

終章 越境的教育哲学：越境の困難性とその教育的対応

第1節 暴力による越境の困難性

1. 被教育者の越境とその困難性
2. 教育者の越境とその困難性

第2節 対等関係に基づく対話

1. 正義と尊厳
2. 論争と情感

第3節 非対称的關係に基づく交渉

1. サバルタンの脆弱性
2. アポリアとしての書き直し

第4節 人文学と越境力

1. 被教育者の越境に向ける教育
2. 教育されるべき教育者

参考引用文献

III.研究の目的と方法（序章）

1. 問題の所在と研究の目的

教育開発は本質的に越境という概念を包含している。しかしながら、教育開発を基礎づけ、方向づけてきた基礎理論の多くは、越境に伴う困難性を十分に捉えることができていない。よって、本研究は教育開発の基礎理論を批判的¹に検討することを通して、越境の特性を意識化可能な教育哲学の構築を目指す。

越境は教育開発の概念を分析することで明確となる。教育開発は、開発援助活動のうち教育分野で行われるものを指し、政府・国際機関から非政府組織（NGO）に至るまで、様々なアクターによって開発途上国の教育の整備・発展を目的として行われる活動を意味する（江原 2003：18 頁）。そこで、越境は少なくとも援助者が被援助者の共同体に入ることを意味する。しかし、こうした教育開発が越境行為であるという点はこれまでしばしば見過ごされてきた。なぜなら、教育の全体的根源的な問題を研究の対象とする教育哲学は、意図的に教育開発の分野から排除されてきたからである²。

教育哲学は哲学的方法と態度によって教育の全体的・根源的な問題を検討する学問であるとされる（教育思想史学会 2017：171-172 頁）。また、教育哲学は治療的効果を有す学問的批判でもある（丸山 2010）。教育において問題とされていない教育問題を発見し、解消するのに役立つ教育哲学は教育問題を解消するために、具体的な解決案を直接的に提案することができないけれども、今日の教育を支えている教育の考え方を具体的に批判することで、教育問題を触発した思想的根源に関する認識を深めることができる。

本研究は教育開発に携わる者が教育哲学を無視することを、教育開発の分野における「教育哲学の不在」と呼ぶ。そのことによる最大の問題は教育開発における越境という根源的な特性を軽視してしまうことである。越境という特性の無視は教育開発の簡略化（越境の困難性が過小評価されること）、教育開発の道具化（教育開発が政治的意図を具体化する手段になること）、教育開発の暴力化（教育開発が暴力を具現すること）という三つの問題を引き起こしている。教育開発

¹ バーンスタインによれば、批判は洞察としての批判、限界としての批判、実践としての批判という三つの種類に分けられる（Bernstein 2013 pp.105-106）。そして、ここでいう「批判的」は次の三点で説明される。①批判はアプローチとしての批判を意味する点である。本研究のアプローチは基礎理論を具体的な批判による洞察であり、経験のまとめと帰納ではない。②批判は姿勢としての批判を意味する点である。本研究では教育開発の基礎理論の問題点と限界を見つけることを目指す。ただ基礎理論を列挙することは本研究の目的ではない。③批判は機能としての批判を意味する点である。批判は実践に携わる者によって問題視されていない問題を明らかにする機能をもつ。未だ問題を認められていない「越境とその困難性」を提起することは「批判的」と言える。

² 例えば、小松太郎は開発途上国の教育と発展を研究対象とする学問（国際関係学、政治学、経済学、社会学、文化人類学、教育方法学、心理学）を列挙する際に、教育哲学に言及しなかった（小松 2016：iv 頁）。山田肖子は教育哲学を「何のために教育をするのか、なぜ学ぶのか」についての思想として捉える。「しかし、そうした分野の研究と、途上国への教育協力の議論は、なかなか関連づけられることがない」（山田 2009：87 頁）。このような教育哲学に対する無関心は教育哲学への否定的態度を反映する。

を行う者はその活動が続く限りいつまでも決定権を握る援助者である。このような非対称的關係は、教育開発において越境に伴う暴力を生み出す根本的なメカニズムとなっている（佐藤 2005 : 56 頁 ; 北野 2011 : 214 頁 ; 稲沢 2017 : 158 頁 ; 橋本 2018 : 283 頁）。

以上の問題点を避けるためには、越境に伴う困難性が十分に捉えられる必要がある。教育開発の概念的特性とその非対称という関係的特性により、越境の困難性はまず共同体を越えることと暴力を防御することにあると言える。教育開発の展開（発起から評価まで）に従って、越境とその困難性は、少なくとも、次の四つの問いによって明確にされよう。すなわち、①なぜ援助者は越境してまで教育開発を提供しようとするのか（越境の根拠）、②何のために援助者は越境し、被教育者を教育しようとするのか（越境の目的）、③越境に必然的に伴う暴力をいかにして防ぐことができるか（越境の暴力）、④援助者はどのような能力をもって越境しようとするのか（越境の能力）、である。教育哲学はこれらの問いに体系的に答えることを可能とするのである。

これらの問いに答える個別の努力はすでに試みられている。

越境の根拠について、代表的な答えは次の四つがある。即ち、①教育を受ける権利は人間の基本的な人権であること（前林 2008 : 48 頁 ; 田中 2006 : 247 頁）、②困難に陥る弱者に手を差し伸べるのは人道的であること（内海 2001 : 7 頁）、③格差を是正するのは援助者の歴史責任であること（小松 2016 : 4 頁）、そして、④教育開発は依存し合う国益の確保に資する活動であること（山内 2007 : 4 頁 ; 志賀 2008 : 84-85 頁）、である。

越境の目的について、教育開発は被援助者を善くしようとする援助者の働きとして捉えられるが、ここにおける「善さ」の定義は研究者によって異なっている。「善さ」は「平和」（内田 2010 : 74 頁）、「自助努力」（澤村 2007 : 50 頁）、「内発的発展」（江原 2003）、「持続可能な開発」（北村 2015）として捉えられることがある。

越境の暴力について、同化という暴力の発生を根絶するために、教育開発に携わる者はいかに教育開発の脱政治化を行いうるか（北野 2011 ; 佐藤他 2017 : 141-142 頁）、被援助者の主体性をいかに尊重しうるか（佐藤 2016 : 44 頁 ; 小川他 2008 : 29 頁 ; 関根 2015 : 257 頁 ; 下村他 2016 : 290 頁 ; 寺尾・永田 2004 : iii-iv 頁）、被援助者のニーズにいかに傾聴しうるか（ノラン 2007 ; 佐藤・藤掛 2011 : 29 頁 ; 青柳 2000 : 36 頁 ; 小國他 2011 : 226 頁）という三つの問いへの提案が個別に提出されている。

越境の能力について、研究者は大きく次の二つの視点から考察を行っている。①援助者と被援助者の関係から、具体的な援助の現場において援助者の専門的スキルと心理を検討すること（内海 1997 : 315 頁）、②教育開発と開発教育の関係から、国内の開発教育を通じて教育開発に適任する市民を育成すること（田中 2008 : 199 頁）、である。

しかし、これらの研究的努力はいずれも、教育開発が直接的に被教育者の心身に影響を及ぼすという教育開発の特殊性に気づくことができていない。教育開発の特殊性は、異なる文化の中に身を置く援助者と被援助者の教育的関係を構築することによって、「援助者」と「被援助者」を「教

育者」と「被教育者」に置き換えることにある。援助者は被援助者の心身の変化に直接的に影響を及ぼすことを目的としないが、教育者は「何に影響するか」や「どのように影響するか」などの教育問題に直面する。結局、「教育問題」を「援助問題」として考察・解決するという簡略化の影響で、援助者は越境の困難性と教育開発の特殊性を看過しつつ、「教育開発で〇〇を作る」という図式によって、教育開発を援助者によって決められる援助目的を実現することの道具にしてきた。援助者の暴力はここにある。

越境に関わる問題を教育哲学的に検討する代表的な研究が現れたのは最近のことである。教育開発に応じる倫理を創出する努力として、橋本憲幸（2018）はポストコロニアリズムと教育の特徴を論点に立てることにより、教育開発の倫理を積極的に模索している。彼は援助者の位置性という問題を提起し、代表の権限をもつ援助者が慎重に代表権を行使しなければならないと論じる。しかし、橋本の研究には次の四つの問題点がある。第一に、倫理的なレベルにとどまっていること。第二に、橋本は教育開発の分野から逸脱し、倫理の適用範囲をあらゆる教育に拡大することを意図したこと。第三に、ケイパビリティ・アプローチを検討することを通して、教育開発の正当化根拠を探求することに専念する橋本はケイパビリティ・アプローチがいかんして暴力を防ぐかを検討していないこと。第四に、当事者の位置性というスピヴァクの視点から論説を展開する橋本はスピヴァクのアプローチ（即ち、「サバルタン」をめぐる実践とその「教育哲学」）を十分に論じていないこと、である。

越境に関わる先行研究の検討によれば、教育開発には少なくとも共同体の境界と活動上の境界という二つの境界が存在する。共同体の境界とは教育者と被教育者が独自の文化をもつ共同体に属することを意味する。それゆえ、なぜ援助者が被援助者を援助すべきであるかは問題となる。活動上の境界とは援助活動と特殊性のある教育開発の間に明確な差異があることを意味する。それゆえ、援助活動に関する理論を直接的に教育開発の理論と捉えるのは不適切であると言える。それを踏まえて、教育開発における越境とは教育者が共同体の境界と活動上の境界を越え、被教育者とともにそれまで存在しなかった教育的関係を築くことを意味する。教育開発において越境が常に暴力をもたらすという点を考えると、越境は極めて困難であると言える。

したがって、本研究は教育開発に携わる者に問題視されていない「教育開発における越境に伴う困難性」という課題に対して、教育哲学が何をなすうるかを検討するものである。

2. 本研究のアプローチ

越境に伴う困難性をいかに超克しうるのかを考察するために、本研究ではまず教育開発の基礎理論となったケイパビリティ・アプローチを検討することを通して、無視されたケイパビリティ・アプローチの可能性（例えば、根拠の提供と暴力の防止）を明らかにする³。さらに、本研究では

³ケイパビリティ・アプローチは常に教育開発を支持する基礎理論として捉えられるが（湯本2016：88頁；小松2016：32頁）そのような援用はなぜケイパビリティ・アプローチが教育開発を支えるという機能をもつか、このアプローチにどのような問題点があるかを深く検討し

ポストコロニアル的な解決策の一例としてのスピヴァクの「サバルタン」をめぐる実践とその「教育哲学」を検討する。サバルタンが移動できない状態から抜け出せるように、スピヴァクは教育開発に積極的に参与している。しかし、数少ないスピヴァクに関する教育学の研究⁴（丸山 2002、Tarc 2006、Morton 2011、Zimble 2011、Swift 2011、横山 2014）は、教育開発という背景を重視していないため、スピヴァクが教育開発のために構想した「教育哲学」を見過ごしている。越境的教育哲学は教育開発の分野における教育哲学として、以上のアプローチを批判的に統合するものである。

IV.本論の要約（第1章～第7章）

第1章 実質的な自由：教育開発におけるセンのケイパビリティ・アプローチの意義

1990年代以降、教育開発の分野では人間開発が世界規模の潮流となってきた。このような動向の形成について、センのケイパビリティ・アプローチは基礎的な役割を果たしている。ケイパビリティ・アプローチの論敵は、自己の責任、市場の自由と介入の削減を支持する「自生的秩序論（spontaneous order）」である。センによれば、自生的秩序は自発的であるが、秩序そのものが善であることを意味しない。その中に弱者を搾取する構造的暴力は存在する恐れがある。理性による援助はそのような秩序を変えようとする。

更に、援助の目的がどこにあるかという問いをめぐって、ケイパビリティ・アプローチは形式的に登場してきた。ケイパビリティは「様々なタイプの生活を送る」という個人の自由を反映した機能のベクトルの集合として表すことができる（Sen1992, p.39=60 頁）。センは財、ケイパビリティ、機能という三つの概念を区別する⁵。

財、ケイパビリティ、機能の区別によると、開発と援助が着目すべきなのは財と機能ではなく、自由と深く関連するケイパビリティである。収入、技術の進歩などは人間が追求すべき目標であるが、センにとって、それらはあくまでも最高の基準である自由を達成するツールである。

ケイパビリティは正義と平等にも関連する。センはどのような社会や制度が「より公平」であるかという問題を判断できる評価基準に着手するアイデアとしての正義を主張する。比較の基準はケイパビリティである。ケイパビリティに基づいて人々は社会に存在している隠蔽性のある不平等を見つけることができるようになる。そして、教育開発は不平等を是正するための営みとし

ていない。

⁴ 丸山（2002）はスピヴァクのサティ（寡婦殉死）研究を視点にして、教育者と被教育者の間にコロニアル的な関係があったこととサバルタンという概念の関係性を解明した。Tarc（2006）はスピヴァクの脱構築で道徳がどのように他人に関する見方に基づいて他者の独自性に侵害するかを明らかにして、さらに教育者に教室での道徳行為の倫理・政治的仮定と言説を警戒することを要求した。Morton（2011）は美術でサバルタンの欲望を強制的ではなく再編成することを提案した。Zimble（2011）はスピヴァクの「教育哲学」の中から Caring・Teaching・Knowing をキーワードとして、南アフリカの多文化教育を検討した。Swift（2011）はスピヴァクの「教育哲学」の要点を描いて、スピヴァクとヌスバウムの教育プロジェクトの違いを強調した。横山（2014）はスピヴァクの「解きほぐす（unlearn）」という概念を援用し、またボランティアをする側がされる側の人々に対して、声を聴き、声を声とするための回路を開くという方法の可能性を示唆した。

⁵ 財は資源、物品である。ケイパビリティは人間が達成できる機能の集合として、「～をすることができること」、「～になることができること」を意味する実質的自由である。機能はケイパビリティが実現したという成就である。例えば、自転車は財である。自転車を乗り回すことができるのはケイパビリティである。自転車を乗り回したのは機能である（セン 1988 : 22 頁）。

て捉えられうる。

第2章 合理的な越境：文化の境界を越えうるセンのケイパビリティ・アプローチ

個人の選択自由を尊重する援助を通して、著しい不平等は縮小されると同時に、個人は価値のある生活を送ることができるようになってきた。しかし、そのような援助は被援助者への一方向の同化をもたらす恐れがある。センは人間が固有の伝統文化に従わず、別の生活様式を選択する権利をもつという文化の可変性を指摘しつつ、不偏の傍観、公共の議論と情報の拡大を通して越境活動である援助の正当性を確保することを唱える。

人間の観察は「位置の客観性 (positional objectivity)」をもつが、「客観的な幻想 (objective illusion)」の誤導を受けやすいため、視点を転換できる「不偏の傍観者」の存在が求められる。位置の客観性、即ち、「ある特定の位置から見れば結果が客観的である」というのは存在する (Sen 2009, p.158)。しかし、センは「ある位置から見ると客観的であるが、その位置を超える視点から見ると間違った (mistaken) 認識が出てきた」という「客観的な幻想」を指摘した (Ibid., p.163)。「不偏の傍観者」という用語は観察者が物事を評価する際に、単一の視点を脱却しなければならないと警告する。

そして、合意に至ることができない際に、「不偏の傍観者」は公的な論争で実践における葛藤と矛盾を最終的に解決しなければならない。また、実践問題の解決策を決めるために、関係者は投票という方法を使うことがよくある。しかし、投票の結果は操作されやすい。この問題を解決するために、センは「ある主張の是非を判定するための良い方法は、それが無視しているものを見定め、検討することである」という主張を打ち出す⁶。

第3章 同化の防御：ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチとその批判的検討

センはケイパビリティという概念と正義という理念を通じて、社会にある不平等を発見し、消滅しようとする。しかし、このようなセンのアプローチには次の二つの問題点、即ち、①なぜ既にケイパビリティが保障された援助者は未だケイパビリティを保障されていない被援助者に教育を受ける機会を提供すべきであるか、そして、②ケイパビリティ・アプローチそのものが特定の善の構想を強制的に普及させる「パターナリズム」と個別の社会における公的な議論の正当性を軽視する「西洋中心主義」という「帝国主義」をもたらす恐れがあるかが残された。ヌスbaumはケイパビリティの一覧表を説明することを通じて、以上の問題点を言及した。

ヌスbaumはケイパビリティの「閾値 (threshold level)」、即ち、「このレベル以下で本当に人間らしい機能を達成できない最低水準」という概念を用い、その閾値を社会目標として提示する (Nussbaum 2006, pp.291-292)。最低限のケイパビリティは人間の尊厳に対する尊重であり、すべ

⁶ 人間は決定をする際に、常に関係ない情報を排除する。センはこのような情報の排除を「情報制約 (informational constraints)」と呼ぶ。しかし、情報制約のせいで、異なる視点からの重要な情報は無意識的に排除されることもよくある。また、強者は一定の情報を提供することを通して、最終的な結果を操る恐れもある。

ての国家が保障すべき基本的なものでもある (Nussbaum 2012, pp.63-64)。また、ヌスバウムは教育を、豊作をもたらすように、他のケイパビリティの増強を促進する「出産力に富むケイパビリティ (the fertile capabilities)」と呼ぶ (Ibid., p.98)。しかし、個人を強調すること、普遍を重視すること、平等を標榜すること、その三つのコスモポリタニズムのような特徴は、ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチに「帝国主義」的な色彩を表現させた。

自分の理論が「帝国主義」をもたらすコスモポリタニズムではないと考えるヌスバウムは次の三点でケイパビリティ・アプローチが「帝国主義」的な教育開発を回避できると説明した。①ケイパビリティ・アプローチは文化的な多様性を尊重する点である。②ケイパビリティ・アプローチは国家の道徳的重要性を強調する点である。グローバル正義を遂行するためには、説得によって他の国にケイパビリティと関連した国際協議を締結させるのが重要である。③ケイパビリティ・アプローチは他者との関係を扱う能力をもつコスモポリタンの育成を提案する点である。彼女は人文学によって、他者のことを考える想像と他者の苦難を共感する同情をはじめとする人間性涵養をもつソクラテスのようなコスモポリタンを育成しようとする。

しかし、ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチの出発点(例えば、「帝国主義」が根絶できた問題であること)が偏向するため、「遠方の領地を統括する上でのある支配的な大都心の慣例や理論や姿勢」(Said 1993, p.8)という「帝国主義」はその中に隠れている。次章ではその盲点による具体的な問題を明示する。

第4章 平等性の限界：教育開発において生み出されるサバルタンの失語状態の解明

本章では、米国のフォード財団による中国雲南省での教育開発⁷を検討することを通して、ケイパビリティ・アプローチに基づく教育開発の可能性⁸と問題点を明らかにする。

米国のフォード財団による中国雲南省での教育開発は、表面的には、フォード財団、中国教育部、地方の教育者、教育学の研究者から好評を得てきたが、実際はサバルタン⁹である被援助者の失語状態、即ち、結果における周縁化(表面的には、被援助者の生活は改善されたように見えたが、実際には経済に左右された被援助者が主流派の異国風への好奇心を満たす商品とされてしまうこと)、過程における矮小化(表面的には、国際 NGO と地域の組織はサバルタンの主体性を尊

⁷ 2001年から、米国のフォード財団は雲南師範大学とともに、雲南省で一連の教育開発プロジェクトを行った。2001年から2003年にかけて、双方は協力というかたちで「教育で雲南省の尋甸回族彝族自治州の六哨郷において社会経済の発展と民族文化の伝承に関するプロジェクト」を展開した。2004年から2006年にかけて、フォード財団の支援の下で、雲南師範大学は「教育で雲南省の貧困な農村部において社会経済の発展と民族文化の伝承を促進する」というプロジェクトを継続した。その上で、2010年から2014年にかけて、雲南師範大学はまたフォード財団と協力して、「少数民族の農村部の学校においてコミュニティ学習センターを設立する」というプロジェクトを行った。

⁸ ケイパビリティ・アプローチに基づく教育開発は、以下の六つの特徴、即ち、①人権思想と開発の学説を統合すること、②人間の開発および生活の改善を目的とすること、③国際 NGO と地域の組織を行為主体者としてすること、④学校教育とノンフォーマル教育を利用すること、⑤多文化性と被援助者の主体的地位を尊重すること、そして、⑥立場転換を可能とする人類学の方法で合理的な越境を確保することをもつ。

⁹ スピヴァクによれば、「サバルタン」は上へ自由な社会移動ができない人々を指す柔軟な概念である。言い換えれば、「サバルタン」という言葉を理解するために、研究者は特定の社会の具体的な文脈に従うべきである。それは英国の植民地支配者によって書かれたインドの王妃であり、外来の植民者と地方の有力者に解釈された未亡人であり、水も電気も道路もない奥地に住んでいる者でもある。本研究で、「サバルタン」という概念は、大体、教育開発を受けて僻地に暮らしている異文化の弱者を指す。

重し保護することを教育開発の前提としているが、実際には被援助者は援助活動の受け手であり、人類学の調査対象者であり、政策決定の参考人とされてしまうこと)、言説における差別化(表面的には、援助者は多文化性と立場転換を強調しているが、実際には言説の闘争の場として表象されてきた被援助者はトップダウンの文化の影響を受けながら、ヘゲモニーを握る可能性が与えられていないこと)が生み出された。

このような新植民地的状態が生み出されてしまうのは、被援助者は非対称的關係の下で、外来の援助者と「土着の情報提供者 (Native Informant)」によって代表・表象されてしまう一方で、援助者は「自伝 (autobiography)」¹⁰という視点から被援助者を観察するからである。この状態を解消するためには、スピヴァクの「サバルタン」をめぐる実践とその「教育哲学」を検討するのが有意義である。

第5章 脆弱なサバルタン：スピヴァクの「サバルタン」と教育開発の対象の特殊性

教育開発における被教育者は共同体内の未来の他者(「大人と子ども、成熟した先行世代と未成熟の後継世代の關係」、「タテ・ヨコ・ナナメの人間關係」という教育的關係に入った子ども)ではなく、共同体外の遠隔の他者(教育的關係が存在しなかった異文化者)である。それは国内の公教育と国外の教育開発の差異であると言える。スピヴァクによれば、教育開発の対象は非対称的關係にいるサバルタンとして捉えられうる。

「社会を自由に移動することができない人」、「社会的移動のラインから切り離された人」であるサバルタンは二重の脆弱性をもつ。一方で、サバルタンが遭遇している環境の障害、歴史の障害、言説の障害はサバルタンの「状態の脆弱性」とも呼ばれる。ある具体的な状況の下で特定のサバルタンという集団がサバルタンという状態から離脱するために、「主体的効果 (subject-effect)」という立場に立脚するスピヴァクはグラムシのアプローチ、即ち、質の高い教育を通して、サバルタン(集団)がサバルタン(状態)から脱出する能力を身につけることを提唱する。他方で、「語り・書きと聞き・読みの關係」が「認識的暴力 (epistemic violence)」をもたらす恐れがあるように、教育活動としての教育開発において「關係の脆弱性」も避けられない。認識的暴力をもつ行為者は他者に関する知識を生産するとともに、生産された知識に基づいて他者の認知を改造するプロジェクトにも積極的に取り組んできた。

教育者は認識的暴力に反対していても、新たな認識的暴力を生み出す恐れがある。教育開発の困難性はここにある。「サバルタン」という視点から見れば、教育開発はいつでもテキストとしての被教育者に対する書き直しである。しかし、翻訳のように、書き直しは暴力的である¹¹。サバ

¹⁰ 「自伝」という視点は教育者に三つの幻想、即ち、①自らの記録が客観的であるという客観の幻想、②あらゆる物語が首尾一貫であるという連続の幻想、そして、③書面の記録が全面的であるという円満の幻想を与える。自らの自伝を書いている教育者は自伝という視点から、被教育者のことを裁断しているという認識的暴力に気づいていない。

¹¹ 翻訳の過程において、翻訳者はいつも自らの経験に基づいて翻訳されるべき原作に一定の処理を与える。翻訳者の言語の習慣に従って、無意識的に原作の細部を見落とす場合もある。しかし、読者が外国語で作成された原作を読むためには、原作を翻訳することが唯一の選択であると言える。翻訳は暴力的であるが、それによって、翻訳者は読者と原作との間に理解するための架け橋を構築する。この意味で、暴

サルタンの遭遇している言説の障害を除くための教育開発は強制という特徴をもつ。すなわち、教育開発は必要であり、暴力的でもある。したがって、被教育者の認識論の変容を働きかけるといふ「教育における強制 (the coercion in education)」を自覚するスピヴァクは以下の問い、即ち、教育者はいかにして教育開発における暴力を合理的に活用し、被教育者を教育するかを提起する。

第6章 認識論のプロジェクト：教育開発においてサルタンの越境を目指す教育方法

テキストであるサルタンとその越境を理解するために、研究者は社会の具体的な文脈を考察しなければならない。スピヴァクによれば、グローバリゼーションは、そのような根源的・具体的な文脈である。なぜなら、サルタンはすでにグローバリゼーションに入ってきたからである。グローバリゼーションによる問題点を解決した教育開発は、サルタンが「グローバル化時代」を「グローバル化されうる時代」にするのを助ける。

表面的には、グローバリゼーションとナショナリズムは逆様な傾向であるが、実際には両者が境界なき (borderless) 金融資本に基づく共謀関係を結んできた。スピヴァクによれば、「苦難を経験しない人たち」である先進国の援助者は「古い封建階級から出た慈善家たち」である発展途上国の指導層と事実上の同盟関係を結んでいる。「お金を出して、学校を建てて、先生を配置する」のは階級分離を固定する線を揺り動かすことができない (Spivak 2006, p.40=45-46 頁)。サルタンが多重のイデオロギーに左右されてしまうために、彼らの想像力は消えた (スピヴァク 2009 : 103 頁)。

その問題に対応するために、スピヴァクは知的挑戦としての「認識論のプロジェクト (Epistemological Projects)」を提案する。認識論が変わってこそ、サルタンは援助者からの同化という傾向を防ぐことができるようになる。彼女の論理は「文学の精読—想像力の訓練—認識論の変容—世界の変革」というのである (Spivak 2014, pp.22-23)。精読は必ず社会関係から小説人物を理解することを強調するテキスト化を伴う。時には文学の精読も人文学 (文学と哲学) や美的教育に置き換えられうる。なぜなら、思考力と想像力の間に明確な分離線がないからである (スピヴァク 2014 : 85 頁)。どのように教室で想像力を訓練するかについて、スピヴァクは「ダブルバインド (Double Bind)」という概念を活用している。小説を読むことによって、テキストにおけるダブルバインドを遊ぶ (play) こと¹²のできる想像力を訓練しうる。そして、被教育者は訓練された想像力に基づいて生活におけるダブルバインド (例えば、グローバリゼーションとナショナリズム) を処理する。

ダブルバインドの遊びに上手な教師だけはダブルバインドを遊べる生徒を育てることができる。

力は必要である。スピヴァクの暴力に対する理解は彼女が教育を認識する際に役割を果たす。「能動的実践」である翻訳のように、強制という要素をもつ教育も「能動的暴力 (enabling violence)」と見られうる。

¹² 遊ぶこと (play) について、スピヴァクはシラーの影響を受けた。遊ぶことは主体の想像力による自由的な営みである。人々は遊んでいる時に、想像力によって、既存のルールに従わず、常識をこえるもう一つの可能性を構想することもよくある。したがって、遊ぶことは、新たなイデオロギーを創出することを目指しているサルタンにとって、重要である。それゆえ、彼女はダブルバインドを扱うことを遊ぶこととして捉える。

したがって、生徒の想像力を訓練するために、教師自身は教育者になった「有機的知識人 (Organic Intellectuals)」によって教育されなければならない (Spivak 2012, p.7 ; Spivak 2014, p.144)。スピヴァクは「欲望の非強制的再編成 (the uncoercive rearrangement of desires)」という用語を作ることを通して、教師に非強制と欲望の再編成 (強制) という教育のダブルバインドを感じることを強制させる。

スピヴァクは「教育者」という概念を使って「有機的知識人」という概念を補完しようとする。動員に反対する教育者はあくまでも決定不可能な主体生成 (教育) に着目する。総合的に考えると、彼女の「サバルタン」をめぐる「教育哲学」は教育開発に現在の教育開発の基礎理論、例えば、フレイレの「被抑圧者の教育学」と異なるアプローチを提供した¹³。

第7章 他者に向けた応答責任：教育開発においてサバルタンに対峙する援助者の倫理

「認識論のプロジェクト」を実現するために、教育開発に携わる者と教育開発を受ける者はどのような倫理を構築すべきであるかも重要な課題である。スピヴァクはストラスブール欧州議会で開かれたバングラデシュの洪水防止計画に関する会議を例にして、人権に基づく義務がサバルタンへの侵害を正当化したと説明した。サバルタンは「認められた無知 (Sanctioned Ignorance)」とされた。政策決定の正しさを証明するために、世界銀行と緑の党は大量の資金を投入して、バングラデシュ川の様々なデータを収集した。ここで、サバルタンがよく知っている「場所 (place)」は専門家が知っておくべき「(空間 space)」に変わった。一見すると、サバルタンは確かに発言の機会を得たが、傾聴のメカニズムが不十分であるため、彼らのつぶやきや叫びは愚昧の象徴とされた。

スピヴァクはこのような排他を伴う倫理を、自己愛により死に至った「ナルシス」に喩えた (Spivak 1996, p.184)。「ナルシス」を防ぐために、彼女はまず「解きほぐす (unlearn)」ことで自我の権威を最大限に減らすことを提唱する。

「解きほぐす」のは政治力学という視点から代表者が自我の暴力を防止するものであるとすれば、倫理的応答はサバルタンとの接触の可能性を積極的に模索することを追求するものである。「応答責任」は「すべての行動は、理解できない呼びかけに答えながら行われる」ことを意味する (Spivak 2008, p.61)。そして、このような応答責任や倫理的応答は人文学によって訓練される。「能動的実践」である翻訳は「応答責任」を訓練する具体的な方法である。

V.研究の成果と課題 (終章)

ケイパビリティ・アプローチとスピヴァクの「教育哲学」はそれぞれに「援助者と被援助者の関係は対等である」と「教育者と被教育者の関係は非対称的である」という二つの出発点から、

¹³ その違いは次の三点から説明される。①「認識論のプロジェクト」から見た被教育者は具体的である。②「認識論のプロジェクト」から見た教育者は教育される必要がある。③「認識論のプロジェクト」から見れば対話は完璧ではない。

教育開発の越境的教育哲学を探求した。前者は構造的暴力をいかにして解決するかに焦点を当てるが、後者はいかにして認識的暴力を防止するかに着目する。ケイパビリティは援助者が構造的暴力を発見するための概念装置であるだけでなく、公正な制度を構築するための理念の指針でもある。援助者の任務は越境できる被教育者の養成を目的とする教育制度を確立することである。一方、スピヴァクの「教育哲学」は一對一の教育活動に注目する。制度的なレベルにとどまった教育開発はその活動における認識的暴力を見過ごしてしまうために、被教育者は越境力を獲得することができない。したがって、スピヴァクはヌスバウムが新たな希望しか生み出さなかったと批判した。しかし、組織に懐疑的な態度をもつスピヴァクが制度の重要性と特殊性を看過したことは彼女の「教育哲学」の限界である。教育を通じて絶えずに社会問題の解決者を育成することに専念するスピヴァクの「教育哲学」には「還元主義 (Reductionism)」という傾向がある。創出されるべき越境的教育哲学は、ケイパビリティ・アプローチとスピヴァクの「教育哲学」は補完し合う関係にあることを明らかにした。

ヌスバウムと同様に、スピヴァクは想像力の訓練を人文学に委託する。ヌスバウムの人文学は国民を教育の対象とする市民教育であるが、スピヴァクの人文学は教育開発に携わる者の専門教育である。しかし、スピヴァクの想像力への理解はヌスバウムと違う。スピヴァクにとって、想像力は必ずしも他者への感知という役割を果たすことができない。自我を基準にして他者を分類することも想像力の効果である。例えば、想像力によって民族・国家 (nation) という共同体は創出されてきた。このような共同体への想像は他者を共同体から排除した (スピヴァク 2011 : 20-23 頁)。また、想像力が訓練されていない場合、援助者は被援助者の異質性を感知できない。そして、他者の問題を自らの問題として想像することで援助者と被援助者の非対称的關係が隠されると同時に、特殊な倫理と教育方法を生み出す可能性も失われた。このような想像力の両面性をめぐって、スピヴァクはヌスバウムが想像力の一面しか見えていないと考えるのである (スピヴァク 2009 : 17 頁)。

本研究では、二つのアプローチを検討したことで、コロニアル的關係¹⁴を脱却するための教育的アプローチを明示する越境的教育哲学の構築を目指し、越境が次の二点から理解されることを明らかにした。

第一に、越境は援助者と教育者の越境を意味するという点である。一次の越境、即ち、援助者の越境或いは共同体の越境は国家共同体の内部に生活する人間が共同体の境界を越え、異なる共同体にいる被援助者に救済と支援を提供する者となることである。二次の越境、即ち、教育者の越境或いは活動上の越境は被援助者に多様な支援を贈与する援助者が活動上の境界を越え、直接的に被教育者を教育する者となることである。被教育者の越境の困難性はまず構造的暴力、即ち、環境、制度、社会、政治、経済の構造による暴力であると言える。

¹⁴ 丸山 (2002) は二つのコロニアリズムを区別した。政治形態としてのコロニアリズムは旧植民地が独立国家になった今も実質的に列強の支配下であり、植民地主義的關係は継続している点である。思考様式と生活様式としてのコロニアリズムは自己表象と他者表象を操作する、自他關係の政治学を展開するのである。

第二に、越境は被援助者あるいは被教育者の越境も意味するという点である。いわゆる被教育者の越境とは被教育者が社会的不平等をもたらす異なる境界、例えば、頭脳労働と肉体労働の境界、男性と女性の境界、富裕層と貧困層の境界を越えるという意味である。多くの場合、人間は異国に住んでいる被援助者に関心がない。また、教育開発の潜在的暴力はスピヴァクの指摘した認識的暴力へ転換する危険性がある。

以上のような越境とその困難性を意識した越境的教育哲学は教育開発を、テキストとしての被教育者に対する書き直しと捉える。被教育者の越境力、即ち、社会にある不正義の境界を越える能力は教育者の提供する教育開発（最低限のケイパビリティを保障できることを目的とする教育制度の整備や主体的に多様なイデオロギーを活用できることを目的とする教育活動の展開など）によって育成されうる。しかし、認識的暴力を防ぎつつ、その目的を実現するために、教育者は精読や翻訳といった人文学による想像力の訓練を通して、被教育者を教育する資格（能力と権利）を獲得すべきである。一方において、教育者は被教育者を同胞として捉えることによって、共同体の境界を越え、被教育者に教育という支援を贈与する動機を喚起する。他方において、教育者は被教育者をサバルタンとして捉えることによって、活動上の境界を越え、教育開発という、脆弱な被教育者を対象にする特殊な教育活動に従事することの権利と能力を獲得する。訓練された想像力によって、教育者は倫理的に「欲望の非強制的再編成」という教育のダブルバインドに対応することを通して、できる限り被教育者の同化をもたらす認識的暴力を防ぐことができるのである。そして、訓練された想像力によって、被教育者は認識的暴力による主体的効果の喪失を防止することを通して、主体的に援助者からの支援を活用し、目の前にある様々な構造的暴力を解消することができるのである。

創出されるべき越境的教育哲学は、次の示す四つの特性、即ち、内容の総合性、理念の指導性、範囲の有限性、価値の倫理性を有することが必要であることを明らかにした。また、教育開発における越境を問題視する越境的教育哲学は次の三つの役割を果たしうる。即ち、①越境に伴う困難性を意識させること、②被教育者の越境を可能にする思想と方法を提供すること、そして、③教育者が共同体の境界と活動上の境界を越えうる思想と方法を闡明すること、である。この意味で、越境的教育哲学は教育者と被教育者の越境を助力すると言える。

越境的教育哲学は、ケイパビリティ・アプローチとスピヴァクのサバルタンをめぐる実践とその「教育哲学」を検討したことを通して、「援助者と被援助者との関係が対等である」と「教育者と被教育者の関係が非対称的である」という教育開発の二つの基本的な事実・原則に基づかなければならないことを、明らかにした。越境的教育哲学は、教育開発における越境とその困難性を認知した上で、教育者と被教育者の越境を実現することを目的とする批判的思索・態度として捉えられる。「被教育者が我々の同胞であり、我々と異なるサバルタンでもある」という点を自覚するのは越境的教育哲学の最も基本的な期待である。なお、本研究において残された課題は次の三点である。第一の課題は教育開発の実践で、越境的教育哲学がどのような効果をもつかという点

である。第二の課題は想像力への関心という点でヌスバウムとスピヴァクが共通しているが、両者の根源的な差異がどこにあるかという点である。第三の課題はヌスバウムとスピヴァクの想像力に関する教育思想が思想史上にどのように位置づくかという点である。

VI. 引用文献

【欧文書籍および雑誌掲載論文】

Bernstein, R.J., *Violence: Thinking without Banisters*, Polity Press, 2013.

Morton, S., *Gayatri Chakravorty Spivak*, Routledge, 2003. (=本橋哲也訳『ガヤトリ・チャクラヴォルティ・スピヴァク』青土社、2005年。)

Morton, S., Subalternity and Aesthetic Education in the Thought of Gayatri Chakravorty Spivak, *Parallax*, 2011 (3): 70-83.

Nussbaum, M., *Poetic Justice: the Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, 1995.

Nussbaum, M., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, 1997.

Nussbaum, M., *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, 2001.

Nussbaum, M., *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2006. (=神島裕子訳『正義のフロンティア：障害者・外国人・動物という境界を越えて』法政大学出版局、2012年。)

Nussbaum, M., *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, 2009.

Nussbaum, M., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010.

Nussbaum, M., *Creating Capabilities: the Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

Ray, S., *Gayatri Chakravorty Spivak: In Other Words*, Wiley-Blackwell, 2009.

Said, E.W., *Culture and Imperialism*, Chatto & Windus, 1993.

Saxena, R., *Amartya Sen: A Biography*, Rajpal & Sons, 2011.

Sen, A., *On Economic Inequality*, Clarendon Press, 1973. (=鈴木興太郎、須賀晃一訳『不平等の経済学』東洋経済新報社、2000年。)

Sen, A., *On Ethics and Economics*, Basil Blackwell, 1987. (=徳永澄憲他訳『経済学と倫理学』筑摩書房、2016年。)

Sen, A., *Inequality Reexamined*, Oxford University Press, 1992. (=池本幸生他訳『不平等の再検討』岩波書店、1999年。)

Sen, A. & Drèze, J., *India, Economic Development and Social Opportunity*. Oxford England New York:

- Clarendon Press Oxford University Press, 1998.
- Sen, A., *Freedom, Rationality, and Social Choice: The Arrow Lectures and Other Essays*, Oxford University Press, 2000.
- Sen, A., *Rationality and Freedom*, Belknap Press, 2002. (=若松良樹他訳『合理性と自由 上・下』勁草書房、2014年。)
- Sen, A., *The Idea of Justice*, The Belknap Press of Harvard University Press, 2009. (=池本幸生訳『正義のアイデア』明石書店、2011年。)
- Spivak, G.C., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Methuen, 1987. (=鈴木聡他訳『文化としての他者』紀伊國屋書店、1990年。)
- Spivak, G.C., *The Postcolonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, Routledge, 1990. (=清水和子、崎谷若菜訳『ポスト植民地主義の思想』彩流社、1992年。)
- Spivak, G.C., *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*, Donna Landry and Gerald M. MacLean(eds.), Routledge, 1996a.
- Spivak, G.C., *Diasporas Old and New: Women in a Transnational World*, *Textual Practice*, 1996b, 10(2): 245-269.
- Spivak, G.C., *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, 2000. (=上村忠男、本橋哲也訳『ポストコロニアル理性批判—消え去りゆく現在の歴史のために』月曜社、2003年。)
- Spivak, G.C., *A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination*, *Signs*, 2003a, 28(2): 609-624.
- Spivak, G.C., *Death of a Discipline*, Columbia University Press, 2003b. (=上村忠男、鈴木聡訳『ある学問の死—惑星的思考と新しい比較文学』みすず書房、2004年。)
- Spivak, G.C., *Conversations With Gayatri Chakravorty Spivak*, Seagull Books, 2006. (=大池真知子訳『スピヴァクみすずからを語る—家・サバルタン・知識人』岩波書店、2008年。)
- Spivak, G.C., *Other Asias*, Blackwell, 2008.
- Spivak, G.C., *Outside in the Teaching Machine*, New York: Routledge, 2009.
- Spivak, G.C., *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, 2012.
- Spivak, G.C., *Readings*, Seagull Books, 2014.
- Spivak, G.C., *Ethics and Politics in Tagore, Coetzee and Certain Scenes of Teaching*, Oxford University Press, 2019.
- Swift, S., *Contours of Learning: On Spivak*, *Parallax*, 2011, 17(3):1-3.
- Tarc, A.M., *In a Dimension of Height: Ethics in The Education of Others*, *Educational Theory*, 2006, 56(3):287-304.
- Zimble, J., *Caring, Teaching, Knowing: Spivak, Coetzee and the Practice of Postcolonial Pedagogies*,

Parallax, 2011, 17(3):19-31.

【中文書籍および雑誌掲載論文】

曹能秀等『民族文化伝承与教育-以云南省尋甸回族彝族自治县六哨郷為個案』人民出版社、2012年。

王凌、羅黎輝、曹能秀『欠發達民族地区農村教育変革研究-以云南省若干民族自治县郷鎮為個案』人民出版社、2014年。

【和文書籍および雑誌掲載論文】

青柳まちこ編『開発の文化人類学』古今書院、2000年。

稲沢公一『援助関係論入門：「人と人との」関係性』有斐閣、2017年。

江原裕美編『内発的発展と教育—人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論、2003年。

内海成治『トルコの春、マヤの子どもたち—国際教育協力の現場から』北泉社、1997年。

内海成治『国際教育協力論』世界思想社、2001年。

内田孟男編『平和と開発のための教育：アジアの視点から』国際書院、2010年。

北野収『国際協力の誕生 開発の脱政治化を超えて』創成社、2011年。

北村友人『国際教育開発の研究射程—「持続可能な社会」のための比較教育学の最前線』東信堂、2015年。

小川啓一、西村幹子、北村友人編『国際教育開発の再検討：途上国の基礎教育普及に向けて』東信堂、2008年。

小國和子、亀井伸孝、飯嶋秀治編『支援のフィールドワーク—開発と福祉の現場から』世界思想社、2011年。

小松太郎編『途上国世界の教育と開発—公正な世界を求めて』上智大学出版、2016年。

教育思想史学会編集『教育思想事典 増補改訂版』勁草書房、2017年。

坂越正樹「いまどのような教育的関係か」丸山恭司他編『教育的関係の解釈学』東信堂、2019年。

佐藤寛『開発援助の社会学』世界思想社、2005年。

佐藤寛、藤掛洋子編『開発援助と人類学：冷戦・蜜月・パートナーシップ』明石書店、2011年。

佐藤仁『野蛮から生存の開発論』ミネルヴァ書房、2016年。

佐藤真久、田代直幸、蟹江憲史編著『SDGs と環境教育：地球資源制約の視座と持続可能な開発目標のための学び』学文社、2017年。

澤村信英『アフリカの教育開発と国際協力：政策研究とフィールドワークの統合』明石書店、2007年。

下村恭民、辻一人、稲田十一『国際協力—その新しい潮流（第3版）』有斐閣、2016年。

志賀美英編『開発教育序論：世界はそして日本はなぜ開発援助を行うか』九州大学出版会、2008

- 年。
- スピヴァク,G.C. (上村忠男訳)『サバルタンは語るができるか』みすず書房、1998年。
- スピヴァク,G.C. (鵜飼哲、馬場智一訳)「アポリアを教えること—新世界秩序のなかのサバルタン」第27巻第8号、68-79頁、1999年。
- スピヴァク,G.C. (田尻芳樹訳)『デリダ論—「グラマトロジーについて」英訳版序文』平凡社、2005年。
- スピヴァク,G.C. (本橋哲也、篠原雅武訳)『スピヴァク、日本で語る』みすず書房、2009年。
- スピヴァク,G.C. (鈴木英明訳)『ナショナリズムと想像力』青土社、2011a年。
- スピヴァク,G.C. (西川潤、島崎裕子訳)「開発を『補』う」西川潤他編『開発を問い直す』日本評論社、2011b年。
- スピヴァク,G.C. (本橋哲也、篠原雅武訳)『いくつもの声：ガヤトリ・C・スピヴァク日本講演集』人文書院、2014年。
- 関根久雄編『実践と感情 開発人類学の新展開』春風社、2015年。
- セン,A. (鈴木興太郎訳)『福祉の経済学—財と潜在能力』岩波書店、1988年。
- セン,A. (大庭健、川本隆史訳)『合理的な愚か者—経済学=倫理的探究』勁草書房、1989年。
- セン,A. (黒崎卓、山崎幸治訳)『貧困と飢饉』岩波書店、2000a年。
- セン,A. (石塚雅彦訳)『自由と経済開発』日本経済新聞社、2000b年。
- セン,A. (大石りら訳)『貧困の克服 アジア発展の鍵は何か』集英社、2002年。
- セン,A. (細見和志訳)『アイデンティティに先行する理性』関西学院大学出版会、2003年。
- セン,A. (東郷えりか訳)『人間の安全保障』集英社、2006a年。
- セン,A.、ヌスバウム,M.編著 (竹友安彦監修、水谷めぐみ訳)『クオリティー・オブ・ライフ豊かさの本質とは』里文出版、2006b年。
- セン,A. (佐藤宏、栗屋利江訳)『議論好きなインド人』明石書店、2008年。
- セン,A.、後藤玲子『福祉と正義』東京大学出版会、2008年。
- セン,A. (加藤幹雄訳)『グローバリゼーションと人間の安全保障』日本経団連出版、2009年。
- セン,A. (東郷りか訳)『アイデンティティと暴力：運命は幻想である』勁草書房、2011年。
- セン,A.、ドレーズ,J. (湊一樹訳)『開発なき成長の限界—現代インドの貧困・格差・社会的分断』明石書店、2015年。
- セン,A. (山形浩生訳)『インドから考える—子どもたちが微笑む世界へ』エヌティティ出版、2016年。
- 田中拓男『開発論—こころの知性』中央大学出版部、2006年。
- 田中治彦『国際協力と開発教育—「援助」の近未来を探る』明石書店、2008年。
- 寺尾明人、永田佳之編『国際教育協力を志す人のために 平和・共生の構築へ』学文社、2004年。
- ヌスバウム,M. (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。
- ヌスバウム,M. (辰巳伸知、能川元一訳)『国を愛するということ—愛国主義の限界をめぐる論争』
人文書院、2000年。
- ノラン,R. (関根久雄訳)『開発人類学：基本と実践』古今書院、2007年。
- 橋本憲幸『教育と他者 非対称性の倫理に向けて』春風社、2018年。
- 前林清和『国際協力の知：世界でボランティアを志す人のために』昭和堂、2008年。
- 丸山恭司「教育という悲劇、教育における他者—教育のコロニアリズムを超えて」『近代教育フォーラム』第11巻、1-12頁、2002年。
- 丸山恭司「創刊号を読む：近代教育学批判という思想運動のアルケー」『近代教育フォーラム』
Suppl、1-11頁、2010年。
- 山田肖子『国際協力と学校：アフリカにおけるまなびの現場』創成社、2009年。
- 山内乾史編『開発と教育協力の社会学』ミネルヴァ書店、2007年。
- 横山香「大学生のボランティア活動を文化研究の視点から考える」『兵庫教育大学研究紀要』第
45巻、2014年。