

環境教育・ESD において他者を問うことの意義と その可能性に関する基礎的考察

鹿児島大学生涯学習教育研究センター 酒井 佑輔

1. はじめに（研究背景・課題意識）

本研究の目的は、環境教育・ESD（持続可能な開発のための教育）において、他者や他者性を問うことの意義と、それによる環境教育・ESDの可能性について考察することである。筆者は、近年の環境教育・ESDが、人—社会—自然の範疇における「つながり・関わり」の理解とその（再）構築の重要性を論じているにもかかわらず、それらの一部の実践では、「つながり・関わり」の対象として考慮されず不可視化される学習主体としての他者がいる現状と、そうした状況が生じる要因について仮説的に明示した¹。しかしながら、筆者は、そもそも環境教育・ESDにおいて他者・他者性を問うことの意義や、その可能性に関する議論をこれまで展開することができなかった。

したがって本研究では、まず、他者・他者性を積極的に前景化してきた西欧中心主義や植民地（主義）的思考方法の転覆・脱構築を意図するポストコロニアリズム批評の代表的な論者である、エドワード・サイード（Edward Wadie Said）（以下、サイードとする。）とガヤトリ・スピヴァク（Gayatri C Spivak）（以下、スピヴァクとする。）の主な主張とその論点を整理する。他の研究領域との比較を通じて、環境教育・ESDにおいて他者や他者性について問うことの意義を理解する。続いて、教育学の範疇において以前から他者問題に注目し研究蓄積のある、教育哲学・教育思想史研究の主要な論者の議論整理を試み、その特徴を素描する。次に、既存の環境教育・ESDを批判的にとらえて他者・他者性の枠組みを提示する稀有な先行研究として、岡部の「共に在る他者」の議論、並びに野田恵の他者との対話関係に関する議論を参照する。そして最後に、他の研究領域における他者の枠組みを踏まえううえで、他者・他

者性を環境教育・ESDにおいて問うことの意義と、それにもとづく環境教育・ESDの可能性について明らかにする。

なお、他者とは、自分以外の他のもの、他人であり、あくまでも「自己」との対概念として広く日常的に使用されている言葉である。丸山は、他者の定義自体を、「実存概念」としての他者（自分以外のもの、他人等）、特定の属性が付与された・表象された「集合概念」としての他者（教師に対する生徒、日本人に対する外国人等）、方法としてのみ捉えられる他者性としての「方法概念」としての他者（絶対的他者等）の3つに区別しているが²、本稿ではそれに依拠して議論を進めることにする。

2. 他者・他者性の議論の潮流

(1) 現代思想における他者・他者性

他者や他者性については、現象学の創始者であるエドムント・フッサール（Edmund Gustav Albrecht Husserl）や、現象学をドイツからフランスへ輸入した第一人者であり、理解不可能で絶対的な非対称性を有する「絶対的他者」論を説いたエマニュエル・レヴィナス（Lévinas Emmanuel）（以下、レヴィナスとする。）等が主に議論してきた。彼らの議論は、多くの哲学者・思想家に影響を与え、他者・他者性が20世紀の哲学や倫理学等で積極的に議論されるようになった。そうした現状について、丸山は、「西洋中心主義の反省を通して、他者問題が自己と他者という第一哲学の根本問題から倫理学の主題へと拡大していった」としており、それらは「西洋哲学の伝統への懐疑、近代認識論一般、反啓蒙主義、ポストモダニズム、フェミニズム、多文化主義といった思潮の重なり」のうちに見いだされる問題群³だと述べている。

¹ 拙稿「環境教育学・ESDにおける学習主体の固定化と不可視化要因に関する一考察」『鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報』鹿児島大学生涯学習教育研究センター、No.10、2013、pp.11-18。

² 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』教育思想史学会、2002、p.9。

³ 丸山恭司「教育において他者とは何か—ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育學研究』日本教育学会、67(1)、2000、p.112。

こうした潮流に位置づく思想として、本稿では西欧中心主義や植民地（主義）的思考の転覆・脱構築を意図したポストコロニアリズムにおける、サイドとスピヴァクの議論を事例として踏まえる。パレスチナ系アメリカ人の思想家・文学研究者であるサイドは、主著『オリエンタリズム』を通じて、我われの認識が「西洋」（私たち）対「東洋」（かれら・他者）といったような、存在論・認識論区分である二項対立的世界観に収斂され、両者の間には本質的な差異があると仮定することで、「西洋」は先進で合理的・普遍的等といった優位の特徴をもつものとした。一方で後者には、後進的で非合理、特殊といった負の烙印（スティグマ）が存在するとした。したがって「東洋」の人々は、「西洋」の人々にとっては発話することができない憐れみや同情の対象であり、なおかつ保護・修正・啓蒙すべき存在として描かれ、歴史・社会構造として位置付けられることになる。また、こうした思考自体が、「劣位」としての「東洋」を絶えず「西洋」が外在化し生産することで、「西洋」自らアイデンティティを形成していく契機にもなることも明らかにした。

スピヴァクは、『サバルタンは語るができるか』において、19世紀のインドでヒンドゥー教徒の寡婦が、亡くなった夫の火葬用の薪の上に登り、わが身を犠牲にするサティ（sati 寡婦殉死）という儀礼に関する歴史的資料の読解を試みる。そして、スピヴァクは、当時インドの宗主国であったイギリスによってサティが廃止された史実から、「白人の男性たちが「茶色い女性たちを茶色い男性たちから救い出している」とインドの女性たちが描かれ、また、インドの土着主義者らには、「女性たちは実際に死ぬことを望んでいた」と表象されているとした⁴。その結果として、インドの女性たちは、自ら言葉を紡いでも耳を傾けられないがゆえに、発話不可能な状況におかれていると、スピヴァクは喝破した。つまり、スピヴァクは、インドの女性たちが植民地主義・帝国主義的言説によって「保護すべき犠牲者」として、また、家父長的言説により「女性の主体の形成・文化的英雄」として、一枚岩に客体化・表象されることで、サバルタン（彼女たち）による応答責任にもとづく発話が成立しないことを明らかにしたのである。

また、本書においてスピヴァクは、第一世界の知識人によるサバルタン化の共犯関係を明らかにするために、

フランスの哲学者であるミシェル・フーコー（Michel Foucault）とジル・ドゥルーズ（Gilles Deleuze）による、「知識人と権力」をめぐる対談をとりあげる。スピヴァクは、両者が第三世界を十把一絡げにしたうえで、サバルタンは「自分たちの置かれている状態を語り知ることができる」⁵とし、尚且つサバルタンが代弁可能であると認識することで、サバルタンは言葉を発しても耳を傾けられない状況にあることを指摘する。また、スピヴァクは「イデオロギーの問題および彼ら自身が知的ならびに経済的な生産活動の歴史のなかに巻き込まれているということにまつわる問題については、驚くべきことにも、これを一貫して無視し」ている点も同様に批判する⁶。つまり、スピヴァクによれば、第一世界の知識人・研究者としての両者は、第一世界と第三世界との経済的な搾取関係に言及することなく、客観的立場性を踏まえて無色透明のように振舞い、自文化中心主義を振りかざして他者を表象しているのである。このように帝国主義によって発動する認識的暴力と、国際的分業にもとづく搾取状態を両者がいとも簡単に無視することで、サバルタン状態にある人々の声は代弁・抹消され、サバルタン化を促す共犯関係が成立すると述べるのである。

したがって、スピヴァクは、サバルタンの存在が私たちの特権にもとづく是認された無知・容認された無知（Sanctioned ignorance）によって作りだされていることを承認し「サバルタンの女性という歴史的に沈黙させられてきた主体に（耳を傾けたり、代わって語るといよりは）語りかける術を学び知ろうと努めるなかで、ポストコロニアルの知識人はみずから学び知った女性であることの特権をわざと「忘れ去ってみる（unlearn）」⁷必要があるとする。

つまり、サイドとスピヴァクによる議論は、他者を他者たらしめる既存の優位・劣位の権力構造が家父長的言説や国際的分業と搾取状態をもたらす植民地主義的言説に起因することを可視化する。そして、他者表象によって他者そのものの発話の機会を奪取し、不可視化、または同化する暴力行為に対しての倫理的な批判でもあったと考えられる。

（2）教育哲学・教育思想における他者・他者性

それでは、教育哲学や教育思想において、他者・他者性に関する議論はどのように受容されたのか。本節では、教

⁵ ガヤトリ・スピヴァク、前掲書、p.388。

⁶ ガヤトリ・スピヴァク、前掲書、p.358。

⁷ ガヤトリ・スピヴァク『サバルタンは語るができるか』（上村忠男訳）みすず書房、1998、p.74。

⁴ ガヤトリ・スピヴァク『ポストコロニアル理性批判 消え去りゆく現在の歴史の為に』（上村忠男、本橋哲也訳）月曜社、2003、p.416。

育哲学・思想において他者・他者性について先駆的に議論してきた丸山の議論を取り上げることにする⁸。そもそも丸山によれば、「他者」ないし「他者性」が教育研究の重要なテーマであるという指摘は、教育的関係論においてその素地は醸成されたものであったが、比較的最近のものであるとしている⁹。そして丸山は、教育という営みを通じて一般的・根源的な規則を子ども（学習者）に教えたとしても、子どもにはそれに反する逸脱行動・個別行為が生じることを明らかにしたウィトゲンシュタイン（Ludwig Josef Johann Wittgenstein）による言語ゲーム論を参照する。丸山によれば、理解・同化・操作が不可能な他者・他者性という枠組みから教育を照射することで、知識や能力を所有せざる学習者であるとする固定的表象としての「教育的まなざし」¹⁰を前提とする、教育（者）による独善性やパターナリズムを可視化している。また丸山は、前節で論じたポストコロニアリズムの思想を踏まえ、教育される側が蒙昧であるがゆえに大人や教師、社会の側が描く、あるべき人間像や社会像に基づき、その教育の対象者を理想的な姿へと変容させようとする、支配・同化の対象とするような近代教育それ自体が、西欧的な価値観のヘゲモニー（支配体制）を構築するコロニアリズムと類比的だと述べている¹¹。

したがって、教育哲学・教育思想において他者・他者性

⁸ 丸山以外にも、教育学における他者や他者性に関する論者はいる。例えば小野は、教育学においてレヴィナスの「語りえぬ他者」の議論が、「子どもの他者性の尊重」と「教育者の教育責任の強調」「他者の声に応える責任」という他者解釈の原理に集中的に受容されたことを整理している。（小野文生「教育哲学における他者解釈の技法の機制について—レヴィナスとブーバーの比較を通して—」『教育哲学研究』教育哲学会、No.85、2002、p.61。）最近の他者論においては、森岡は、「他者への欲望」という視座を踏まえ、その価値転換をはかろうとするものもある。具体的には、森岡は他者・他者性の議論を踏まえたうえで、教育と優生学との遺伝子に対する操作的介入や、それでも思い通りにならない未来の不確実性等の類縁性を見いだす。ただし森岡は、教育者に対する倫理的反省や教師の倫理的態度の必要性といった議論を進めない。逆に、森岡はレヴィナスの「欲望を持つ」ことの議論を踏まえ、その他者への操作・働きかけの前提として、永遠に実現し得ない次世代への価値の伝達こそが教育という営みにとっての原動力であると肯定的にとらえる。つまり、丸山が述べた「教育の伝わり難さ」であり、また絶対同一化されない「他者」の存在が欲望の前提となり、不確実性や不可能性を欲する「他者への欲望」という新たな理論的価値としての視座を提起する。そして、森岡は、この「他者への欲望」によって、教育が抑圧・被抑圧や「自己」と「他者」といったような二項図式では整合的な説明のつかない、その図式を超えたモデルを提示することが可能となり、スティックな倫理的反省としてではなく、快楽を求める欲望の様態として描けると仮説的に述べている。

⁹ 丸山恭司「教育・他者・超越—語り得ぬものを伝えることをめぐって」『教育哲学研究』教育哲学会、No.84、2001、p.50。

¹⁰ 丸山、前掲書、2002、p.7。

¹¹

を定置することは、例えば矢野の指摘した近代教育が孕む二律背反の問題、すなわち、学習者の「自由」や「解放」を目指しつつも、「強制」や「同化」作用が生じる、相反する2つの原理の拮抗関係を理解可能にし、また教育者側の倫理的応答責任を問い直すきっかけをも提示することになる¹²。

3. 環境教育・ESDにおいて他者・他者性を問う意義と可能性

(1) 環境教育・ESD において他者・他者性はどのように語られてきたか

では、環境教育やESDにおいて他者を問う可能性とは何か。岡部は、そもそもの近代教育が扱って立つDevelopment（開発・発展・発達）自体がすでに臨界点に達しているとしたうえで、「無為の生み出す豊かさ」とそれに基づいて「共に在る」ことを共に問う教育として環境教育を位置づけようと試みている。岡部によれば、Developmentとして称することが可能な、科学技術の進展や人類の知識の増加を目指す価値観は、増加・拡大・同一化を図ろうとするがゆえに、人間関係や共同体において常に優劣をつける尺度をもたらず。したがって、常に現前する「ありのままの価値」やそれを感じることができる「いま」、また、根本的にそれを感じることができるかけがえのない「わたし」には、意味を付与しない・価値をおかないのだとした。

そこで岡部は、フランスの哲学者であるジャン・リュック・ナンシー（Jean-Luc Nancy）による「無為」という「周りの人やものを自分（の意図）にすべて同一化させようとはしない慎重な構え」を環境教育・ESDに位置づけることで¹³、それから生じる他者と「共に在る」ことの可能性を提起する。ここで岡部の述べる「共に在る」とは、自らを取り囲む自然を含めたあらゆる存在が、同一化・操作・共約不可能なこの他者として唯一無二のかけがえのないものとして立ち現れることを可能にするとしている。したがって、オルタナティブな環境教育においては、「多様な他者

¹² 矢野智司「教育関係のパラドックス教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』東信堂、1994、pp.105-134。

¹³ 岡部美香「無為の生み出す豊かさ—共に在ることにおいて立ち現れるこの私たちの存在と意味」井上有一・今村光章編『環境教育学—社会的公正と存在の豊かさを求めて—』法律文化社、2012、p.174。

と共に在るとはどうか、本当に共に在ることを生きているだろうかという問い、すなわち教科学習のように1つの明確な答えがあらかじめ用意されているわけではないような問いを、私たち大人が子どもたちとともに問い続けていくこと。」¹⁴が重要だとしている。

つまり岡部は、他者そのものをかけがえのない唯一無二の存在として、操作・理解が不可能だとする前提をとる。だからこそ、岡部による環境教育においては、他者を同一化しようとする働きかけではなく、他者そのものと、ただ「共に在る」という意味での倫理的関係性の再構築ないしは、他者理解を追い求め問い続ける必要があるとしている。そうすることで初めて、「他でもない唯一特異なこの私が他でもないこの人生を生きている子とそれ自体もまた肯定され」¹⁵立ち現れるのだとしている。

野田もまた環境教育において他者存在とその関係性について述べる研究者の1人である。野田は、教育学者の上田薫による、「具体的なものの中から」「普遍性を志向」¹⁶しながらも、「超越的普遍」や「完全」をあらかじめ用意しない動的相対主義を評価し、なおかつそうした上田の教育論の本質的規定であるとする他者関係に注目する。

野田による上田の教育関係においては、常に他者との「矛盾」や「ずれ」があると述べている。ただし野田は、上田の議論では「矛盾」や「ずれ」自体が、教師と子どもの相互作用や対話を通じて無くすべきものではなく、発展すべきものだと捉えられているとする。他者との「ずれ」や「矛盾」が「対話的他者関係および学び手自身が「生きた矛盾」に取り組むことが、学びを発展させるための重要な要素」¹⁷であるという上田の教育観について、野田は環境問題を扱った際に表面化する他者との価値討議が現場で度々求められる、環境教育に継承できる重要な要素であると述べている。つまり、上田の議論を踏まえる野田も、他者そのものは予定調和的に理解可能と述べているわけではなく、理解不可能性を前提にしていると考えられる。だからこそ、理解不可能な他者との対話的關係を紡ぐには、まさに自己が他者に開かれようとする能動的な働きかけが必要だといえるのである¹⁸。

¹⁴ 岡部、前掲書、2012、p.184。

¹⁵ 岡部、前掲書、2012、p.184。

¹⁶ 野田恵「上田薫の教育観と環境教育-学ぶ意味と他者関係の回復に向けて」『唯物論研究年誌』2007、p.313。

¹⁷ 野田、前掲書、2007、p.328。

¹⁸ なお、岩田も、環境教育としての野生生物保全教育において重要なのは、野生生物保全教育やその思想自体が、人間社会からみてそれと別の理の下にある自然としての野生世界（他者）と、人間社会における他者の存在を認容する価値観から始まるとし、

(2) 環境教育・ESD において他者を問うことの意義

岡部と野田の議論を踏まえた際に考えられる、環境教育・ESD において他者を問うことの意義の1つ目は、教育において権力関係を固定化する知識観の転倒可能性である。これまで見てきたように、他者・他者性自体は、教育者に対して認識・理解の不可能性を突き付け、自らが真理であり絶対的な知・正義であるという考え方を大きく揺さぶることにもなる。

環境教育・ESD においては、野田が述べるように、環境システムそのものが複雑な相互関係を持つことから、科学によって環境問題や環境システムの全貌を解明するのは不可能であると度々論じられる。また、ESD の取り組み自体も地域に応じて多様であるがゆえに、何処かの実践をそのまま他へ導入したところでそれが有用だとは限らないという前提がとられやすい。したがってそれ自体は普遍的・絶対的な真理を問い直す契機となる¹⁹。

共約不可能な他者は、知や真理をつかさどる教育者に対し、より積極的に自らの理解・認識枠組みに対する問い直しをせまり、教育者を理解可能性と理解不可能性の狭間を往来させる。こうして他者は、教育者に対し真理を伝える教える側とそれを受け取り学ぶ側という教育関係を反省的に捉えなおす契機を与え、教育者が自己認識・理解の枠組みの限界を踏まえた新たな知性へと歩みを進める可能性を提示するのである。他者・他者性が教育者による認識の絶対性を問い直す契機は、自文化中心主義の是認や同化への欲求を抑制する働きにもなる。それ自体は、ブラジルの教育学者であるパウロ・フレイレ (Paulo Freire) が銀行型教育 (Banking Education) と批判したような、絶対的真理を教育者が学習者へ教え込むような働きかけを防ぐ可能性をも有していると考えられる。

2つ目は、人間存在以外も範疇に含んだ他者・他者性を

それ自体は子どもの人格形成やその一角としての「環境保全主体形成」のうえで重要なものだとする。ただし、岩田による他者論は「野生世界は、また未知の部分が多くふくんでいるという点で重要な世界である。それは、経済的にも精神的にも人間がゆたかになっていく上での源泉である。未知のものは、人間の認知能力が増すと、それを知ることができる。そのことが認知能力をさらに高めることになる」とされるものである (岩田好宏『環境教育とは何か——良質な環境を求めて』緑風出版、2013、p.106)。したがって、岩田にとっての他者としての自然や野性は、いま理解・認識不可能であったとしても、科学技術の進歩や教育の営みにより、将来的には理解・認識可能であるとする立場に立っており、野田らとは対照的であることがわかる。

¹⁹ 野田、前掲書、p.325。

位置づけた際の、教育関係概念の多元的発展可能性である。矢野が述べるように、「最初の教育の次元が目指しているのは、動物性を否定することによる「人間化」であると仮定するならば²⁰、従来の教育においては、学習者にみられる「野性」や「自然」といった共約不可能なるものは排除対象とされる。つまり、より人間らしく、社会的規範に則った行動がとれるように、より社会化・人間化された教育者から教育を施されるという営みが一般的である。しかしながら、環境教育・ESDにおいては、岡部と野田の議論を踏まえれば、まさにそうした従来の「発達の教育学」が排除対象とした他者・他者性であっても、「つながり・関わり」の範疇として考慮できるがゆえに、教育・学習主体自らが自己を開放すれば、能動的に教育関係を取り結べる可能性が内在する。換言すれば、自らが多元的で共約不可能な他者へと開かれることにより、相互依存・浸透・流動的な学習関係性が成立し、自己変容の可能性が用意されるのである。したがって、環境教育・ESDにおいて他者・他者性を位置づけることは、近代の教育がこれまで批判してきた人間中心主義を脱却する可能性を十分に有しているとも言えるだろう。

4. おわりに—今後の課題—

本稿では、現代思想や近代教育、環境教育・ESDにおいて他者・他者性がどのように問われてきたのかを概観した。そして、環境教育・ESDにおいて他者・他者性を位置づけることの意義として、教育の権力関係を固定化する知識観の転倒可能性と、教育関係概念の多元的発展可能性を仮説的に提示した。ただし本稿では、以上の議論にホリスティック教育や、社会教育学において高橋が述べている学習理論としての相互依存性、矢野が述べる「生成の教育学」なども俯瞰し論じることができなかつた。他者・他者性を環境教育・ESDに位置づけた際の現実的可能性、実践可能性についても本稿では論じることができず課題が山積しているので、次回への課題としたい。

【参考文献】

- ・ Paulo Freire (1974) *Pedagogia do Oprimido* (三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学—新訳』亜紀書房、2011)。
- ・ Edward W. Said (2003) *Orientalism* (今沢紀子訳『オリエンタリズム上下』平凡社、1993)。
- ・ 矢野智司「共生と教育の二つのかたち」『教育哲学研究』教育哲学学会、no.85、2002、p.7。
- ・ ガヤトリ・スピヴァク、上村忠男訳『サバルタンは語ることができるか』みすず書房、1998。
- ・ ガヤトリ・スピヴァク、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。
- ・ 安喰勇平「レヴィナス主体概念の変遷に見る他者論的一契機—教育学における他者論のために—」『教育学会教育学研究紀要』中国四国教育学会、2013、p.7-12。
- ・ 市川秀之「国際理解教育における理解不可能性の位置づけ—教育行為と教育者の立場の流動性の顕在化—」『国際理解教育』日本国際理解教育学会、2009、pp.8-25。
- ・ 岩田好宏『環境教育とは何か—良質な環境を求めて』緑風出版、2013。
- ・ 岩田好宏「野生生物保全教育とは」小原秀雄ほか編『～生物多様性を未来に伝える～野生生物保全教育入門』少年写真新聞社、2006、pp.6-15。
- ・ 岩田好宏「おわりに—これからの課題」小原秀雄ほか編『～生物多様性を未来に伝える～野生生物保全教育入門』少年写真新聞社、2006、pp.244-247。
- ・ 岡部美香「無為の生み出す豊かさ—共に在ることにおいて立ち現れるこの私たちの存在と意味」井上有一・今村光章編『環境教育学—社会的公正と存在の豊かさを求めて—』法律文化社、2012、pp.165-186。
- ・ 小野文生「教育哲学における他者解釈の技法の機制について—レヴィナスとブーバーの比較を通して—」『教育哲学研究』教育哲学学会、No.85、2002、pp.59-75。
- ・ 酒井佑輔「環境教育学・ESDにおける学習主体の固定化と不可視化要因に関する一考察」『鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報』鹿児島大学生涯学習教育研究センター、No.10、2013、pp.11-18。
- ・ 高橋満「これからの社会教育研究」『月刊社会教育』国土社、52(2)、2008、pp.52-53。
- ・ 野田恵「上田薫の教育観と環境教育・学ぶ意味と他者関係の回復に向けて」『唯物論研究年誌』唯物論研究協会、2007、pp.305-332。
- ・ 松田博「A・グラムシのサバルタン論の生成に関する覚書」『立命館産業社会論集』第39巻、第1号、2003、pp.151-160。
- ・ 丸山恭司「教育・他者・超越—語り得ぬものを伝えることをめぐって」『教育哲学研究』教育哲学学会、No.84、2001、pp.38-53。
- ・ 丸山恭司「教育において他者とは何か—ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育學研究』日本教育学会、67(1)、2000、pp.111-119。
- ・ 丸山恭司「教育という悲劇、教育における他者—教育のコロナリズムを超えて」『近代教育フォーラム』教育思想史学会、2002、pp.1-12。
- ・ 丸山恭司「教育において<他者>とは何か—ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育學研究』日本教育学会、67(1)、2000、pp.111-119。
- ・ 森岡次郎「新優生学」と教育の類縁性と背反—「他者への欲望」という視座」『教育哲学研究』教育哲学学会、2006、pp.102-121。
- ・ 森岡次郎「障害者解放論から「他者への欲望」へ」『近代教育フォーラム』、2009、pp.45-62。
- ・ 矢野智司「共生と教育の二つのかたち」『教育哲学研究』教育哲学学会、No.85、2002、pp.6-10。
- ・ 矢野智司「教育関係のパラドックス教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂、1994、pp.105-134。