

2023 年度国内研修 成果報告

文学部コミュニケーション文化学科

教授 興津妙子

研修課題：

「SDGs 時代における国際教育協力の課題と可能性ーポストコロニアルな視点からの再考」

研修期間：2023 年 4 月 1 日～2024 年 3 月 31 日

研修先機関：京都大学大学院教育学研究科

## SDGs 時代における国際教育協力の課題と可能性

### ーポストコロニアルな視点からの再考ー

#### 1. 問題の所在

2015年9月に国連で採択された「持続可能な開発目標 (SDGs)」の教育に関する目標4 (SDG4) では、あらゆる段階の「教育の質」の向上が掲げられている。SDG4 では、教育の質は教育の「成果」としての学習到達度と同一視され、グローバル・ラーニング・メトリクス (GLM) と言われる統一的学力基準の構築と、各国の子どもたちの学力測定と国際比較が進められている。GLM には、経済協力機構 (OECD) による国際学習到達度調査 (PISA) の開発途上国版である「開発のための PISA (PISA for Development)」が含まれるなど、知識基盤経済における経済成長のために不可欠とされる学力の獲得が目指されている。

このように、SDG4 では、教育の質はテストで定量的に測定可能なものに矮小化され、文化、社会、歴史と切り離され価値中立的なものとして捉えられている。Silova (2018) や Rappleye and Komatsu (2018) は、OECD の PISA など西洋近代社会の学力観を色濃く反映した基準に、世界中のすべての学習者を「包摂」すべきと主張することは、植民地主義的・啓蒙主義的発想と地続きであると批判する。彼らは、また、SDGs で成長の限界が認識されているにも関わらず、SDG4 が依拠する教育観に、単線的開発観や既存知を深く問い直す視点が欠如していることを問題視する。

グローバル基準をもとに、各国の学力が序列化される中、多くの先進国の民間教育産業が「低学力」との烙印を押された開発途上国の救済という名目で、自社製品やサービスを輸出する動きが加速している。フィンランドなど PISA で好成績を上げた国が、自国の教育をナショナルな括りでブランディングし、グローバル市場で販売するなど、国家の後押しによる教育の輸出産業化も進行している。文部科学省が2016年に創設した「日本型教育の海外展開事業 (EDU-Port ニッポン)」も、国家が官民の事業者による「日本型教育」の海外展開や輸出を国際協力の一環として積極的に支援しており、大枠においてこうした潮流に位置づく。

だが、先進国政府や国際援助機関が後押しする教育輸出や官民連携は、新自由主義的・文化帝国主義的行為であり、教育のネオコロニアル状況を強化するものとして、ポストコロニアルの視点から批判や懸念も示されている (橋本 2019; Delvin and Simpson 2019; Menashy 2019; Schatz 2016; Verger et al. 2016)。Schweisfurth (2023) は、途上国の教育問題の解決という美名の下に、民間教育産業の国際教育協力への参入が正当化され、国際教育協力と企業による利潤追求の境界線がなし崩し的に融解していることと批判する。

しかし、国家教育輸出や官民連携型国際教育協力について、関係者への聞き取り調査等をもとにした実証研究はほとんど行われておらず、実態の包括的かつ実証的理解は発展途上にある。上記の問題意識に立ち、本研究では、日本の EDU-Port 事業を事例として、SDGs 時代の官民連携型国際教育協力のあり方をポストコロニアリズムの視点から検証した。その際、単に政策を外側から批判するだけでなく、「双方向の学び」や「日本の教育の問い直し」という EDU-Port が掲げる鍵概念に注目し、そこにある倫理的潜在性を掘り起こすアプローチを採択した。これにより、学力や教育のグローバルな一元化と商業化という大きな潮流を問題視しつつも、水平的でより倫理的な国際教育協力の検討を試みた。

## 2. 研究方法

### (1) データ収集方法

本研究においては、2020 年度に報告者が参加した、文部科学省による京都大学への委託研究『「日本型教育」の海外展開の在り方に関する調査研究』（高山他 2021）のために収集した、政策関連文書および関係者へのインタビュー調査で得られたデータを活用した（巻末リスト参照）。

### (2) 分析枠組み — 橋本(2019)による教育協力の倫理とポストコロニアル・脱コロニアル理論

データの分析にあたっては、『教育学研究』の EDU-Port 特集号に収められた橋本(2019)の「国際教育開発論の思想課題と批判様式—文化帝国主義と新自由主義の理論的超克—」で示された、国際教育協力の倫理性に纏わる諸概念（逡巡・躊躇、他者性、自己の動揺、自己省察）を手がかりとした。

橋本(2019)は、教育と国際協力という営みは、それぞれ教える側と教えられる側、救う側と救われる側という非対称な関係を前提とした行為であり、国際教育協力には二重の非対称性が埋め込まれていると指摘する。なぜなら、そこでは、自己の教育文化を普遍とした上で、そこから照射し他者を特殊・逸脱と見立て、それが優劣の関係に転化されるからである。よって、橋本(2019)は、国際教育協力が倫理的であろうとするならば、支援する側は、逡巡や躊躇ののちによりやく一步を踏み出さなければならないと論じる。

橋本(2019)の議論は、他者を自己のために都合よく表象することを厳しく断じるポストコロニアル理論を踏まえている。ポストコロニアル理論は、西洋による非西洋をめぐる語りや表象の自己を中心とした一方的な他者表象を問題視した。すなわち、西洋を「文明」、非西洋を「野蛮」と対置する二項対立の構図があることを指摘し、その政治性が厳しく問われた（例えば、Said 1978）。

さらに、2000年代から興隆してきた脱コロニアル理論では、ポストコロニアル理論を発展継承する形で、唯一普遍の世界（Universe）ではなく、近代化と植民地主義によりその存在を否定されてきた多様な存在論や認識論が共存する複数性の世界（Pluriverse）を希求してきた（Mignolo 2011; Santos 2014）。これらの知的動向を受けた近年の比較教育学においても、多様な文化圏の人々の教育文化から照射して、西洋中心、あるいは先進国中心の近代教育のあり方を普遍とする見方を問い直し、後者の限界を乗り越えるリソースとすべきとの主張が立ち上がっている（例えば、Takayama et al., 2017; Rappleye et al., 2019）。このアプローチは、一見すると、教育は文化・社会・歴史的な文脈と密接に結びついているがゆえに、モデルを借用側の文脈（ローカルな伝統や慣習等）に「適応（adaptation）」させることを重視してきた伝統的比較教育学の問題関心と重なるように思われる。しかし、伝統的比較教育学では、モデルの現地化や適応の重要性は説いても、モデルの普遍性や優位性の前提自体は十分に問い直されてこなかったといえる。それに対し、脱コロニアル理論に立脚する近年の批判的比較教育学では、モデルの普遍性や優位性自体を問い直すことを重視し、教育借用側の「すでにそこにある」あるいは「あった」教育文化を掘り起こして、その積極的価値を見出すことまで踏み込んで提案している（Takayama et al., 2017; Rappleye et al., 2019）。

さて、非対称性が前提とされている国際教育協力や教育輸出だが、橋本（2019）は、支援される側である「他者」との接触のあり方によっては、倫理を担保する回路もある、という。それは、他者を通じて自己を省察することで、自己の優位性や普遍性が動揺させられ、問い直される場合を指す。これを、橋本（2019）は、「自己の中に他者性が現れ」と呼ぶ（p.465）。他者を通じて、自己の否定性に対する意識を獲得することにより、教える側（支援する側）・教えられる側（支援される側）の関係に変化が生じ、より水平的で双方向の学びへと開けていく可能性があるとの指摘である。「日本型教育」について言えば、他国への移転プロセスの中で、既に持っていた自己イメージが解体され、日本の教育の否定性、すなわち、他者から学び改善すべき点についても省察を膨らませることを指す。橋本（2019）は、EDU-Port が倫理的であろうとするならば、「日本型教育」に何がどのような基準で構築され何が排除されたのかを明らかにすると同時に、日本型教育の負の部分（否定性）をも付帯させなければならないと結ぶ。

一方、橋本（2019）は、他者との接触の結果、自己の優越性と普遍性が更に強化される場合、それは、自己の肥大化となり、教育協力は文化帝国主義的性質を帯びるといえる。他者との交流により、一方的に日本の優位性を再認識する場合などがそれにあたる。この見方に基づけば、国際教育協力や上述の伝統的比較教育学でよく語られてきた、現地の文脈に応じてモデルを改変する、という行為は、一見倫理性を充分満たしているように見える

が、不十分であることになる。なぜなら、自己のモデル（例えば「日本型教育」）の優越性が問い直されないまま、モデルを現地のレベルに適合、あるいは下方修正するという行為や眼差しは、自己の優越意識を動揺させることなく機能し得るからである。

### 3. EDU-Port の誕生とその特徴

#### (1) 時代の「申し子」としての EDU-Port

EDU-Port は、民主党から政権を奪還した第二次安倍政権下で発足した。「日本再興戦略」の1つの柱である「インフラシステム輸出戦略」の2016年の改訂版において、日本式インフラ輸出に絡めて EDU-Port 創設の必要性が明示的に述べられている。それは主に、技術者教育を通じ、日本企業の海外進出に必要な、日本式の技術や、時間厳守、協調性などの職業倫理を備えた現地人材（「日本型人材」）の育成という観点から意義づけられていた（首相官邸政策会議 2016）。とりわけ、高専の輸出に焦点があてられ、その背後にはモンゴル、ベトナム、タイといった国からの高専への関心を踏まえ、高専の国際化を図り留学生を獲得したい高専側が実態として輸出に乗り出していたという事情もあった（大村・日野 2020）。

インフラ輸出に絡めた教育輸出では技術者教育を中核に据えていたが、2015年の EDU-Port 事業の概算要求では、基礎教育分野の海外展開の重要性が示されている（文部科学省 2015）。ここでは、日本の民間教育産業の海外進出を促進することが明確な目標として示されている（同上）。この背後には、大きく2点に関係している。第一に国内の少子化を背景にアセアン諸国をはじめとする海外に販路拡大に乗り出しており、外国政府との折衝において政府の支援を求め、実際に複数の民間教育産業は文部科学省国際課に数年にわたり相談に訪れていたことがある（[MEXT 01]）。第二に、エジプトやインドの元首より学力のみならず「道徳心・規律」を育む教育といった日本の教育に関心が示されるなど、日本の教育の特異性に対して諸外国から関心が表明されていたことがある（[MEXT 01]）。

#### (2) 慎重な日本型教育協力の「伝統」の終焉？

海外からの日本の教育への関心があるとはいえ、前のめりに「日本型教育」や「日本型人材育成」をその優位性を前提として海外展開・輸出しようとするのは、一見これまでの日本の戦後の国際教育協力とは異質に見える。戦前のアジア諸国に対する植民地支配の反省から、日本政府による戦後の国際教育協力は、相手の教育主権に踏み込むことへの慎重な態度があった。特に初等・中等教育について相手国の基盤に関わる事項であるとして、いわゆる「基礎教育タブー論」が外務省・JICA・文部科学省において示されていたほどである（斎藤 2019）。

もとより、教育分野に限らず、日本の戦後の国際協力は、国際開発コミュニティの支配的言説を形作ってきた欧米ドナーによる人道、貧困削減、民主化、人権、グッド・ガバナンス、市場経済化などの「普遍的価値」を高々と掲げた理念や模倣すべき普遍的モデルを掲げた援助とは異なることが指摘されてきた（下村 2020）。日本の協力は、「する」側の理念やメッセージは出来る限り抑制した上で、「される側」のニーズに耳を傾け、途上国政府のイニシアティブと相手国の文脈を尊重した「顧客志向型」の協力アプローチを志向してきたとの指摘である（下村 2020: 199）。下村（2020:200）は、こうした日本のアプローチには、戦前のアジア関係に対する贖罪意識と、日本自身の戦後処理交渉の経験という特殊な歴史的背景があったと推察する。これに類似する考察として、佐藤（2016）は、戦後の日本の協力モデルを、相手国の場の特殊性や個別性を踏まえた「現場主義」と表現している（pp. 280-281）。

言うまでもなく、日本の側から一方的に、日本の国際協力のアプローチを西洋ドナーのそれと二項対立的に対置し、前者を礼賛することは慎まなければならない。だが、歴史、地域性、思想の違いにまで踏み込んで、日本と西欧ドナーとのアプローチの違いについて考えることには、意味があるだろう。実際、両者の違いが教育協力の分野においても表出してきたことは、国内外の論者からも指摘されている（例えば、King 2016; Sawamura 2002; Yamada 2014）。だが、開発に普遍性を求める世界的な潮流の下、一つのモデルを定めない途上国の多様性と主体性を重視した協力アプローチが、近年日本においても失われつつあることも指摘されている（例えば 佐藤 2016; King 2016）。

次節では、EDU-Port の3つの政策目標を分析することにより、そこに日本の経済益やソフトパワーの道具としての日本型教育の推進という前のめりな目的と、慎重な日本の教育協力の伝統と相手から学び、自己を省察するというアプローチが同時に埋め込まれており、政策にねじれが生じていることを指摘する。

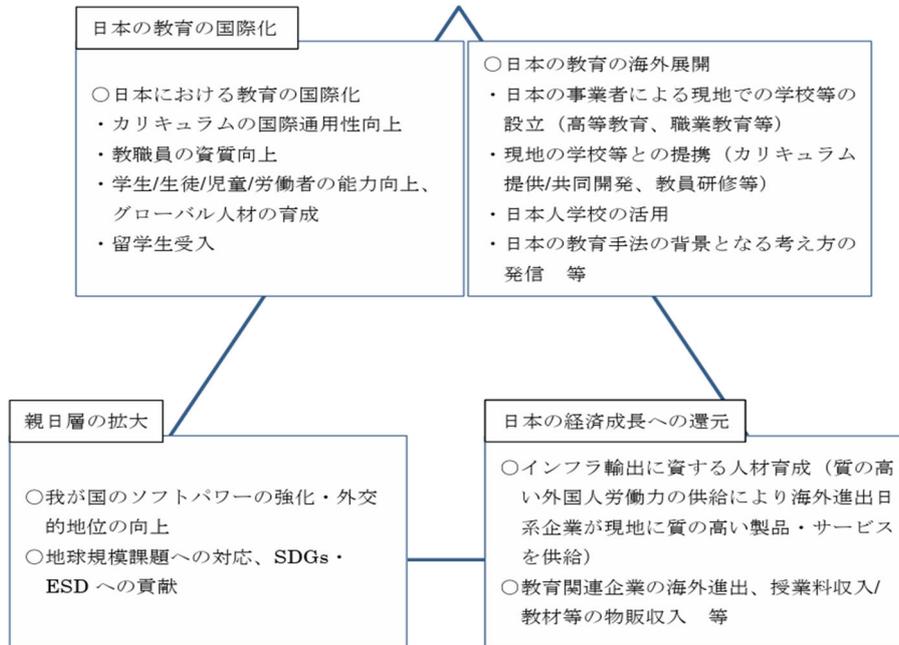
### **（3）EDU-Port の3つの政策目標と目標間のねじれ**

上述の背景の下に誕生した EDU-Port は、3つの政策目標を掲げてスタートした。図1が示すとおり、それは①日本の教育の国際化、②親日層の拡大、③日本の経済成長への還元である。文部科学省への聞き取りによれば、これは、文部科学省、外務省、経済産業省の各省庁の省益を反映したものであるという。以下では、③日本の経済成長への還元、②親日層の拡大、①日本の教育の国際化、の順に、それぞれの目標の倫理性を、橋本（2019）の国際教育協力の倫理の鍵概念を手がかりに考察する。

図1 EDU-Portの3つの成果目標

<成果のイメージ>

各省庁/機関・民間のリソースを総合し、日本の教育の国際化、親日層の拡大、経済成長への貢献の3つの成果目標に貢献



（出典）EDU-Port ニッポン 第2回ステアリングコミッティ「（資料3）今後のEDU-Portの進め方について」（文部科学省2017）。

(i)日本の経済への貢献

国内教育行政を司る文部科学省が進める国際協力事業で、日本の経済成長への還元が政策目標に掲げられるというのは前代未聞のことである。また、文科省の国際教育協力事業で経済産業省との協働が前景化されたのも初めてである。2016年のEDU-Port発足シンポジウムにおける経済産業省の発表資料には、日本の民間教育産業の生き残りのため、新興国への進出を国家が後押しすることの必要性が強調されている（経済産業省2016）。「日本型教育」の輸出による日本の経済益の最大化という目的においては、日本の教育産業の製品やサービスの優位性と相手の欠如をマーケティングの道具とすることが求められる。そこでは、橋本（2019）が提示する、国際教育協力における「躊躇・逡巡」や「自己の動揺」・「自己の否定性に関する省察」は後退させられる。なぜなら、日本の教育産業の海外展開を有利に進めようとするならば、その優位性とそれとセットにされた他国の「欠如」をマーケティングの道具にすることが求められるからである。

## (ii) 親日層の拡大

「親日層の拡大」に含められたソフトパワーについては、日本型教育の海外展開が、日本の外交便益やレジリエンスを増進させることが期待されている。2000年代から文化輸出政策の一環として行われてきたクール・ジャパン、つまりアニメや日本食等を国家ブランド化して海外輸出する政策潮流を組んでいることは、EDU-Port 創設に重要な役割を果たした政治家からも語られた[POL 01]。「親日層の拡大」の二つ目のアジェンダとして挙げられている SDGs への貢献においては、「日本型教育」が相手国の教育改善や地球規模課題の解決に資することが前提とされる。しかし、日本型教育を途上国に展開・輸出することが途上国の教育の質向上に貢献することを当然視することは、日本の教育文化が輸出先の途上国のそれに比べて優位性があるとの前提の上に立つ。他国との接触の中で自己の優越性と相手の欠如が一層強化されるとすれば、それは橋本（2019）も危惧するように、文化帝国主義的性質を帯びかねない。

## (iii) 日本の教育の国際化

EDU-Port の3目標のうちの残りの1つの目標、すなわち、図1の頂点に位置する、文部科学省の利害関心を反映した「日本の教育の国際化」には、他者を通じて自己を問い直すというニュアンスが感じられる。EDU-Port を所管する文部科学省国際課の歴代職員や、EDU-Port のステアリングコミッティのメンバーを務める学識経験者へのインタビューでは、日本の教育を他国に展開することへの慎重さと、相手からも学び日本の硬直した教育を改善する術とするという影の目的が繰り返し語られた。

例えば、EDU-Port 発足時に国際課に在籍した職員は、他国の教育に関与することに省内で慎重な態度があったことについて以下のように語った。

文化帝国主義への反省というのか……。なかなか、日本の良さを海外に発信する、だけではなく、、、なんですかね。浸透させる、こう、文化的なことを海外の、しかも、学校教育に入れ込む、ということに対して、恐らく文部科学省の職員にも、まあそうですね、政治家の方は分からないですけど……。なかなか抑制的なところがありまして。[MEXT 02]

また、EDU-Port 発足から数年が経過した国際課の別の職員は次のように述べる。

担当事業室として事業者に口を酸っぱくして言っていたのは、（教育は）その国の伝統文化とかDNAにめちゃくちゃリンクしているので、日本の教育制度をまんまコピーアンドペーストしても絶対に上手く行かないですからね。そこだけは注意してくださいね、っていうのは言っていました。（中略）だから、日本型教育が素晴らしいという言い方はミスリーディングで、日本の教育で活かされているものが、その中身を突き詰めないとEDU-Portの本質には至らない。[MEXT 03]

EDU-Port 発足時に国際課に在籍したある職員も、インフラ輸出やソフトパワー外交に貢献することを求める官邸や政治家からの圧力がある一方で、文科省の審議官はとしてこの機運を活用して、日本の教育を国際化し、さらには硬直化した教育行政を問い直そうとしていたと振り返った[MEXT 02]。

このように、文部科学省を中心とした EDU-Port の政策関係者からは、戦後の日本の国際教育協力の「伝統」ともいえる、他国の教育に踏み込むことへの慎重な態度が一定程度受け継がれていた。また、文部科学省の政策担当者の間では、橋本（2019）が国際教育協力の倫理性を担保するものとして重視している「自己の動揺」・「自己省察」、つまり日本型教育の「問い直し」までも企図されていたことが分かる。しかし、このことは、日本型教育の輸出を日本の経済・ソフトパワー外交に活用しようとする他省や政治家の思惑との間での著しいねじれ関係を事業内に内包することを意味する。

重要なことは、「双方向の学び」や「日本の教育の問い直し」が文部科学省としてのEDU-Portの本懐であるとする関係者の語りが、実際の事業設計やパイロット事業にどれだけ反映されているか、であろう。次節では、パイロット事業者の語りから、この点について掘り下げる。

#### 4. EDU-Port パイロット事業者による「日本型教育」の自己表象と他者表象

##### (1) パイロット事業申請時の「日本型教育」への自己表象—「日本型教育」の構築性

EDU-Port には、3つの政策目標を達成するためのモデル事業として、「パイロット事業」スキームが設けられている。官民の事業者が応募することができ、採択されると、文部科学省国際統括官（局長級、Director General）名で「推薦レター」が発出される。つまり、政府から「日本型教育」として公認され、途上国・新興国での教育ビジネスや教育協力事業の展開に資することが期待されている。こうした手法は、教育分野に限らず、第二次安倍政権下におけるさまざまな分野での「ソフトインフラ輸出」推進事業に共通して見られる特徴である（水之浦・刃屋 2018）。この「お墨付き」レターは、特に民間企業や私

立大学が、外国において営業活動をする際に大きな力を発揮するという（[D 01] [B 02] [E 01]）。

本研究実施時（2020年度）、パイロット事業の採択基準は、「日本の支援であること」または「日本型教育の展開」であることにつきわかり易い（ビジビリティの高い）内容であることという基準が一貫して含まれていた。申請書には、「どのような点が日本型教育であるのか、そしてその教育の良い点が明らかにされていること」が求められていた。つまり、事業者は、申請時点において、既に日本型教育という<自己>が<他者>（相手国）よりも、「優れていること」を既成事実とする見方に立つことが要求されていた。結果として、総じて何が「日本型」なのかの説明や基準が示されないまま、パイロット事業者が自由に「日本型」を語る事が許容されていた。橋本（2019）が言うところの「他者を自己に都合のよいように一方的に代弁することを躊躇しない態度」（p.464）が促進されていたといえる。

実際に、採択された案件の応募申請書を分析すると、日本でやっているから「日本型」として「日本型」をナショナルな括りで本質主義的に捉える事業や、逆に日本で殆ど流通していない自社製品であっても、申請時に「日本型」の商標をつけて採択されるなど、「日本型」を都合よく商標として使うケースも散見された。また、多くの事業者が、海外展開しようとする実践や商品を、今日グローバルに流通する流行りの教育言説 — 非認知能力、協調性、コミュニケーション能力、問題解決力、学習者中心学習法等 — と絡めて表象していた。つまり、日本の教育の「特異性」や「ユニークさ」を、グローバルに流通する普遍的教育言説と結合した上で、普遍性を高めてグローバルにマーケティングし、他国への移転や輸出の正当性や妥当性を高めようとする傾向が見られた。しかし、西平（2019）が述べるとおり、日本の伝統的な教育風土を西洋近代の用語に回収して理解しようとするれば、そこに収まり切れない位相が忘れ去られてしまう（p.473）。にもかかわらず、多くのパイロット事業の申請書においては、表層的にグローバルな教育言説に絡めて日本の教育の普遍性を説明しようとする傾向が見られた。

さらに、複数の事業者からは、EDU-Port で申請した教育実践は、実は、純粋な意味での「日本型」ではないことも語られた。例えば、大学における安全衛生教育のミャンマーの大学への協力事業を実施したある地方国立大学の教員は、この分野では日本は後進国であり知見が蓄積されていないため、国際的に進んでいるアメリカやシンガポールなど他国の知見を取り入れ、それに日本的な実践を加えたハイブリッド型であるのだという（[B 01]）。しかし、どの事業者も、EDU-Port パイロット事業に採択されるために、申請書においてはそうした「日本型教育」のハイブリッド性や否定性（後進性）に言及することな

く、事業を開始していた。

橋本（2019）は、この不確かな「日本型」と、そこに否定性が付帯されていないという問題を EDU-Port の倫理性の欠如という観点から批判したが、少なくとも我々が分析対象とした 2016 年から 2020 年度の初期の EDU-Port(EDU-Port 1.0)においては、パイロット事業の採択の仕組みにおいてそうした倫理的観点は充分反映されていなかった。深い省察を欠いて「日本型」の記号やグローバルな教育言説と戯れ、それを相手国の「問題」の「解決策」として躊躇なく輸出するとき、それは文化覇権的・新自由主義的性質を帯びる。

実際、今日のトレンドとなっている先進国による教育輸出事業については、自国の教育の絶対的優位性や普遍性を自明視し、他者の教育文化の「欠如」を作り出した上で、グローバル教育市場で販売する行為などが問題視されている（Dervin and Simmpso 2019; Schatz 2016）。また、他国の教育文化との差異がナショナルな括り（「日本型」）として国民文化と一体化させられ本質主義的に捉えられることにより、国内の多様性や教育のトランスナショナルな歴史的形成過程を捨象するとの懸念も挙げられている（Dervin and Simmpso 2019; Takayama 2021）。

すべての国が目指すべき唯一の「普遍的教育モデル」を拡散することは、多様な教育を構想する回路は狭めることになる。こうした状況下では、「日本型教育」という修辞語は、「浮遊する記号（floating signifier）」として国家や事業者により都合よく使われるリスクを制御できない。

## （2）「日本型教育」の海外移転の実践ー モデルの現地化と自己理解の深化

前節では、パイロット事業者の申請書を考察する限り、「日本型教育」は事業者によって「浮遊する記号」として都合よく表象され、他国に比べて「優位性」を持つとの語りが自然化されるケースも少なくないことを指摘した。

だが、そのことは、各事業者が、自らの「日本型教育」モデルをそのまま、移転先の途上国や新興国に押し付けていることを意味しない。聞き取り調査に応じてくれたパイロット事業者は、大学や NGO であれ民間企業の種別を問わず、現地の状況理解につとめ、「日本型教育」のカリキュラムを現地の文化的・社会的文脈に適合し改変させながら、なんとか相手国に貢献しようと奮闘していた。また、多くの事業者が、相手のカウンターパートとの話し合いや交渉を経て、相手の文脈性を踏まえながら、「日本型教育」モデルを現地化・改変するというアプローチを採択していた。

また、多くの事業者が、モデルの他国への移転プロセスの中で、相手との文化差や相手からの質問に接する中で、申請段階の「日本型教育」の自己理解を変容・深化させていたことも明らかになった。多くの場合、それは、パイロット事業の申請時には十分に認識さ

れていなかったような深い気づきであり、実際の他者（他国）との接触によって浮かび上がってきた自己像であった。いくつか例を挙げてみよう。

例えば、ウガンダに日本の体育教育を移転しようとしたある私立大学の教員は、ウガンダに日本の体育教育を移転しようと奮闘する中、先方の教員から受けた様々な想定外の質問から、改めて日本の教育の特徴を考えさせられたという。「どうやったら子どもたちがケンカせずに仲良く競技ができるか」「どのように効率よく時間内に競技の準備をするのか」といった日本では当たり当たり前すぎて考えたこともなかった質問をウガンダの教員から受けて、答えを言語化する必要に迫られる中、日本の体育教育においてはルールをはっきりさせつつ競技をすること、役割分担を決めて子どもたちに授業の準備をさせる、といったことにも教育的な意味が埋め込まれているという日本の体育教育の特徴を認識するに至っていた。また、同様に、運動会をインドやサウジアラビアで海外展開する NPO 法人も、インドに日本型運動会を展開する過程で、自らが考える日本型運動会の本質が、単なる「スポーツ競技会」ではなく、準備段階からの「協調性、全員参加、地域参加、ルール順守」であることに気づいたと語った。西平（2019）が述べるように、「日本的」なるものの特徴や輪郭が、異文化との接触や対話することによってはじめて浮彫になる、ということなのであろう。

### **（3）自己・他者理解の変容の2つのパターンー自己の肥大化か、問い直しか**

上述のように、EDU-Port のパイロット事業者はほぼ例外なく、日本型教育モデルを現地の社会・文化的文脈に即して現地化しようと奮闘し、そのプロセスの中で「日本的なもの」への自己認識を深化させていた。しかし、モデルの「現地化」に関して言えば、大きく2つの相反するパターンが見られた。

第一のパターンは、日本型モデルの優越性と相手の欠如が問い直されないまま、日本の「常識」が通じない現地のレベルにカリキュラムを適合、あるいは基礎的なところまでモデルを「下方修正」することで、日本型教育の移転と定着を図ろうとするパターンである。橋本（2019）の言葉を借りれば、それは自己の「肥大化」・「同一化」であり、他者との交流によって、さらに自己の優位性と相手の欠如認識が強化されるパターンである。他方、第二のパターンは、他国との交流により、日本型教育モデルの優位性自体が問い直され、日本型教育の否定的な部分にまで意識が及ぶパターンである。そこには日本と相手国との間の水平的な学びの契機が見出せる。

#### **(i)他者との接触による自己の肥大化**

事業者への聞き取り調査の結果、多くのケースが第一のパターンに合致していた。とりわけそれは、外国人労働者確保のための日本型工業人材養成事業において頻繁に見られた特徴であった。例えば、自動車整備専門学校によるミャンマーでの日本型自動車整備工訓練事業や、地方国立大学工学部による同国での安全管理教育事業においては、技術面以前の問題として、いわゆる日本人であれば当たり前の「素養」（事業者自身の言葉によれば「しつけ」）が現地の人びとに身につけていないことを問題視していた（[B02] [E01] [E02]）。それは、時間厳守、訓練の前に手を洗う、指差し安全確認を行う、ヘルメットをかぶる、顧客の前では帽子をとる、挨拶をする、整理整頓をするなど、いわゆる5S活動に関連することや、接客態度、上司や顧客への対応などの身体化された慣習や規律意識であった。これらの事業者は、カリキュラムの現地化プロセスにおいて、こうした「日本的職業倫理」を取り入れていた。ある事業者の言葉を借りれば、それは「日本人と同じ感性を持たせる教育」であるという（[B 01]）。事例数が限られている中、安易な一般化は避けるべきであるが、このパターンは、産業人材育成に関する案件に多くみられた。産業に資する人材の育成、また日本企業で日本人と同じように勤務できる人材という目的があり、いずれも「進んだ日本」と「遅れた途上国」という視点が動揺させられることは限定的であった。

また、民間企業による教育商品・サービスの輸出事業の多くもこの第一のパターンが散見された。民間企業の場合は利潤回収という目的があり、現地の「欠如」を埋める、優れた「日本型教育」という前提が問い直されることは限定的であったのかもしれない。この点については、今後より多くの事例を検証する必要がある。

## (ii) 他者との接触による自己の問い直し

聞き取り調査からは、少ないながらも、第二のパターン — 自己の問い直しと双方向の学び — に至るケースも見られた。前述の、体育専門の私立大学によるウガンダへの体育教育移転はその一例である。この私立大学の教員は、現地で体育の授業でダンスを行った時各々が異なる動きをすることを許容・奨励する「ある意味での緩やかさ」を目の当たりにして、「気を付け、前倣え」に代表されるように「みんなと同じ」動きをすることを重視する日本の体育教育を問い直すに至ったという（[A02]）。また、ウガンダの教員が日本で模擬授業をした際に、準備運動にダンス的要素を取り入れたところ、日本の子どもたちも多に盛り上がったことで、日本の体育では音楽に合わせて体を動かす楽しさを充分取り入れてきたのか、という点についても自問するようになったと述懐した。ここでは、EDU-Port 申請時には、疑うことのなかった、日本の体育教育の優位性に対するある種の動揺が起こっていた。つまり、最初は、日本の優れた体育教育をウガンダに移転すること

により、「遅れた」ウガンダの教育を改善するという使命感にかられた取り組みは、活動が展開していくにつれ、ウガンダからも学び、日本の教育を反省的に考える、双方向の学びの契機が産まれていた。

地方国立大学教職大学院によるアフリカ諸国との授業研究事業においても、担当した教員は日本の教育や教師教育のあり方へ問い直しを語ってくれた（[A01]）。アフリカ諸国から日本の授業を見に来る教員たちが、積極的にどんどん質問を投げかけてくる態度に比べ、日本の教員は積極性に足りないことが気になったという。また、海外の教員から「なぜここで教師はこういう授業展開をしたのか」「なぜここでこの児童の理解や態度はこのように変化したのか」という日本では見過ごされてしまうような場面に対する質問に接し、それらが日本において個々の教員の暗黙知に閉じ込められており、ゆえに若手教員と共有されておらず、日本においても教員間の力量の差に繋がっていることへの気づきも得ていた。つまり、海外の教員が日本の授業を見る際に投げかける素朴な「なぜ」に伴う問いかけから、海外で起こっている問題と同じことが日本でも起きていることに気づき、日本の教員研修のあり方に対する問い直しにつながっていると語る。

このように、EDU-Port のパイロット事業では、すべてではないが、教える一教えられるという非対称の関係が融解し、双方向の学びが生成している案件が確認できた。だが、問題は、こうした事業者の豊かな双方向の学びの記録が、EDU-Port1.0 においてほとんど蓄積されていなかったことである。EDU-Port1.0 の「成果」は、いくつの日本のカリキュラムや商品が外国政府に取り入れられたか、何人の教員が研修を受けたか、などの数値的アウトプットで示されることが中心で、文部科学省国際課から語られた「日本の教育の問い直し」や「双方向の学び」は、個々の事業者の経験に閉じ込められていた。これでは、国際課の課員たちが語った「日本型教育の海外展開を通じた自己の問い直し」は、絵にかいた餅に終わり、自己正当性のための方便ではないかとの誹りを逃れなくなってしまう。

## 5. SDGs 時代の双方向の「国際教育協力」に向けて一多元的教育の想像のために

EDU-Port は、海外からの日本の教育への関心に絡めた官邸主導の教育輸出や SDG4 への貢献の要求に突き動かされる形で立ち上がった。しかし、同時に、EDU-Port には、他者から学び、自己（日本の教育）を問い直し、省察の契機として捉えようとする視点も埋め込まれていた。

日本型教育を無批判的な賛美の対象や他者の欠如の解決策（自己の同一化・肥大化）とせず、日本の教育への深い洞察 ― 肯定性も否定性も含めて ― を得る学びの契機とすることにより、EDU-Port は、より倫理的な国際教育協力となり得る。しかし、日本型教育が、グローバルな普遍的教育言説と安易に接合され、日本の経済やソフトパワーの道具と

して省察なく使われるとき、倫理性は失われる。EDU-Port を倫理的事業に鍛え上げていくためには、文部科学省や関係者から語られた「日本の教育の問い直し」を単なる掛け声に終わらせず、事業の中核に据え、実質化することが欠かせない。それは、EDU-Port を、相手の文脈性に寄り添った日本の教育協力の伝統を踏まえつつ、さらにそれを一歩進めた、真に水平的で双方向な学び合いの事業に変容させていくことを要請する。

SDGs レジームにおいては、PISA のような国際学力比較テストによる学力のグローバルな標準化・序列化が進み、ランキング上位国の教育政策や実践が「ベスト・プラクティス」として世界に拡散されている。そうした中、あえてグローバルに普遍的な「あるべき教育論」に対抗し、「他者」との交流から自己を問い直し、あるべき教育の姿から解き放たれることは、教育や開発（あるいは豊かさ）を多様に想像する回路を拓く。気候変動や地球の持続可能性を脅かす諸問題に直面している今日、「グローバル・サウス」といわれる非西洋社会における人間存在や社会、教育、人間と自然界との関係性を参照することの重要性がかつてなく高まっている（Gong et al., 2022）。単線的開発観に基づき、近代学校教育を頂点としてそこからの「逸脱」を教育の失敗あるいは欠如と捉えてきた戦後の国際教育開発のあり方を再考し、倫理的で双方向の新たな国際教育協力のあり方を日本から発信することには意義があるのではないだろうか。

## 6. 最後に一謝辞

最後に、本研修に関して、報告者を2023年4月1日～2024年3月31日の期間、私学研究員として受け入れて下さった京都大学大学院教育学研究科の皆様と、指導教員である高山敬太教授、南部広孝教授に厚く御礼申し上げます。また、研修を実施するにあたり、多大なるご理解とご協力を頂いた大妻女子大学文学部コミュニケーション文化学科の先生方、助手の皆様、人事部を始め事務部門の皆様にご心より感謝申し上げます。

研修中には、京都大学大学院での勉強会に参加し、研究成果を国内外の学会で発表するとともに、和文書籍（2024年刊行予定）や英文論文2点（2024年刊行予定）としてまとめることができました。ポストコロナの大学教育においては、これまでの開発神話を支えてきた「既存知」の問い直しの重要性は高まるばかりである。研修で得られた成果を、今後は、学生への教育に還元して参りたい。

## 参考文献

大村浩司・日野宏江（2021）「日本型高専教育制度（KOSEN）の国際展開—実践的創造的エンジニアの育成—」『留学交流』2020年7月号（Vol.112）:1-15.

外務省(2002)「成長のための基礎教育イニシアティブ（BEGIN: Basic Education for

Growth Initiative)」.

外務省 (2010) 「開かれた国益の増進—世界の人々とともに生き、平和と繁栄をつくる—、ODA のあり方に関する検討最終とりまとめ」.

外務省 (2015) 「開発協力大綱」.

高山敬太 他 (2021) 『2020 年度 「日本型教育の海外展開」 の在り方に関する調査研究事業 最終成果報告書』 国立大学法人 京都大学大学院教育学研究科.

経済産業省 (2016) 「サービス産業の海外展開の現状・課題・取り組み」、EDU-Port ニッポン第 1 回ステアリングコミッティ・ミーティング (2016 年 8 月 10 日開催) 参考資料 (経済産業省 発表資料) .

黒田一雄 (2023) 『国際教育協力の系譜—越境する理念・政策・実践』 東京大学出版会. 国際協力推進会議 (2012) 「国際協力推進会議中間報告書」.

斎藤泰雄 (2019) 「1990 年以前の国際教育協力政策—逡巡と試行錯誤の軌跡」 萱島信子・黒田一雄編 『日本の国際教育協力：歴史と展望』 東京大学出版会: 31-54.

佐藤仁 (2016) 『野蛮から生存の開発論—越境する援助のデザイン』 ミネルヴァ書房.

下村恭民 (2020) 『日本型開発協力の形成—政策史 I・1980 年代まで』 東京大学出版会.

首相官邸政策会議 (2016) 第 24 回経協力インフラ戦略会議議事次第 「インフラシステム輸出戦略 (平成 28 年度改訂版)」.

高山敬太・興津妙子 (2024、刊行予定) 『教育輸出を問う—「日本型教育の海外展開 (EDU-Port)」 の政治と倫理』 明石書店.

西平直 (2019) 「修養の構造—翻訳の中で理解される日本特有の教育的伝統—」 『教育学研究』 86(4): 15-26.

橋本憲幸 (2019) 「国際教育開発論の思想課題と批判様式—文化帝国主義と新自由主義の理論的超克」 『教育学研究』 86(4): 461-472.

水之浦啓介・刃屋早百合 (2018) 「ソフトインフラ輸出—グローバル展開の官民連携戦略」 『知的資産創造—特集 日本ソフトインフラ輸出』 26(4): 4-21.

文部科学省 (2015) 「平成 2 年度概算要求 主要事項の概要」 文部科学省大臣官房国際化国際統括官.

文部科学省 (2017) EDU-Port ニッポン第 2 回ステアリングコミッティ 「(参考資料 3) 今後の EDU-Port の進め方について」.

Dervin, F. & Simpson, A. (2019) Transnational edu-business in China: A case study of culturalist market-making from Finland. *Frontiers of Education in China* 14(1): 33–58.

- Gong, B.G., Jiang, J. & Silova, I. (2022) Redefining educational transfer and borrowing in the pluriverse. *International Encyclopedia of Education*; 290-301.
- King, K. (2016) Lenses on 'Japaneseness' in the Development Cooperation Charter of 2015: Soft power, human resources development, education and training. *JICA-RI Working Paper* No.135: 1-36.
- Menasy, F. (2019) *International Aid to Education: Power Dynamics in an Era of Partnership*. Teachers College Press.
- Mignolo, W. (2011). *The Dark Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rapplee, J., and Komatsu, H. (2018) *Where is the World in the World Development Report 2018? An Appeal to Rename it the 'American Development Report (WDR Reality Check # 14)*. Education International.
- Rapplee, R. Silova, I. and You, Y. (2019). Beyond the Western Horizon in Educational Research: Toward a Deeper Dialogue About Our Interdependent Futures. *ECNU Review of Education* 3(1): 3-19.
- Said, E. (1978) *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Santos, B. (2014) *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder, CO. Paradigm Publishing.
- Sawamura, N. (2002) Local Spirit, Global Knowledge: A Japanese approach to knowledge development in international cooperation. *Compare* 32(3):339-348.
- Schatz, M. (2015) Toward One of the Leading Education-Based Economies? Investigating Aims, Strategies, and Practices of Finland's Education Export Landscape. *Journal of Studies in International Education* 19(4): 327-340.
- Schweinfurth, M. (2023) Disaster dictatism: pedagogical interventions and the 'learning crisis.' *International Journal of Educational Development* 96: 10277.
- Silova, I. (2018) *It's not a learning crisis, it's an international development crisis! A decolonial critique (WDR2018 Reality Check # 13)*. Education International.
- Takayama, K. (2021) *The Global Inside the National and the National Inside the Global: 'Zest for Living,' the Chi, Toku and Tai Triad, and the 'Model' of Japanese Education*. In: Zhao, W., Tröhler, D. (eds) *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms*. Springer.
- Takayama, K., A. Sriprakash, and R. Connell. (2017) Towards a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review* 61 (S1): 1-24.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (eds) (2016) *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge.

Yamada, S. (2014) Japanese educational aid in transition: between the aid coordination and unique model. *Asian Education and Development Studies* 3(1); 76-94,

## インタビューデータ (研修開始前に収集済)

### 1. 政策関係者

[MEXT 01] EDU-Port 創設時に国際課に在籍した職員 A。2020 年 11 月。

[MEXT 02] EDU-Port 創設時に国際課に在籍した職員 B。2021 年 1 月。

[MEXT 03] EDU-Port 創設後に国際課に在籍した職員 D。2020 年 12 月。

[MEXT 04] EDU-Port 創設後に国際課に在籍した職員 E。2020 年 12 月。

[POL 01] EDU-Port 創設時に文部科学省大臣補佐官を務めた元政治家。2020 年 12 月。

[STE 01] 大学関係者 (EDU-Port ステアリングコミッティ・メンバー)。2021 年 1 月。

[JICA 01] 国際協力機構 (JICA) 職員 (インタビュー当時、EDU-Port ステアリングコミッティ・メンバー)、2020 年 12 月。

### 2. パイロット事業者

[A 01] 類型 A パイロット事業者 (地方国立大学教職大学院「A1」) 教員。2020 年 10 月。

[A 02] 類型 A パイロット事業者 (私立体育専門大学 教員 [A2]) 教員。2020 年 11 月。

[B 01] 類型 B パイロット事業者 (地方国立大学工学部 教員 [B2]) 教員。2020 年 11 月。

[B 02] 類型 B パイロット事業者 (私立工科系専門大学 [B2]) 教員。2020 年 11 月。

[C 01] 類型 C パイロット事業者 (運動会を専門にする NPO 法人) 代表。2020 年 11 月。

[C 02] 類型 C パイロット事業者 (公民館を運営する NPO 法人) 代表。2020 年 10 月。

[D 01] 類型 D パイロット事業者 (楽器販売を専門にする民間企業[D1]) 社員。2020 年 11 月。

[D 02] 類型 D パイロット事業者 (楽器販売を専門にする民間企業[D1]) D1 社共同研究者。2020 年 11 月。

[E 01] 類型 E パイロット事業者 (自動車整備専門学校[E1]) 代表。2020 年 10 月。

[E 02] 類型 E パイロット事業者 (自動車整備専門学校[E1]) 派遣教員 2020 年 11 月。