

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

2021年3月10日

国立大学法人京都大学

「本報告書は、文部科学省の日本型教育の海外展開推進事業（EDU-Port ニッポン）委託費による委託業務として、国立大学法人京都大学が実施した 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」の成果を取りまとめたものです。従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。」

目次

第1章：「EDU-Port ニッポン」創設に至る背景	1
1.1. はじめに	1
1.2. 戦後の国際協力	1
1.3. 1970年代の「出来事」	2
1.4. 「復活」への助走	7
1.5. 表舞台へ復帰	11
1.6. インフラ輸出戦略の一環として	16
1.7. EDU-Port ニッポン創設	19
1.8. 文部科学省の意志	23
1.9. 総括.....	25
参考・引用文献.....	26
第2章：EDU-Port にまつわる研究レビュー	29
2.1. 先行研究のレビューと概念の整理.....	29
2.2. 国際教育協力の倫理.....	29
2.3. 「現地化」の問い直し	32
2.4. 「協働」の問い直し.....	36
2.5. 総括.....	40
参考・引用文献.....	40
第3章：EDU-Port 成果目標とパイロット事業の選定・報告プロセスの検証	42
3.1. 本章の目的	42
3.2. 3つの成果目標の妥当性.....	42
3.3. 3つの成果目標の倫理性の検証	48
3.3.1. 日本側の利益を最優先化することの倫理性—双方向性の欠如	48
3.3.2. 日本型教育の普遍的優位性という政策言説の検証	54
3.4. 「日本の教育の国際化」の意味内容	58
3.5. パイロット事業の選定プロセスの検証.....	61
3.6. パイロット事業の報告のあり方の検証.....	64
3.7. 総括.....	65

参考・引用文献.....	66
--------------	----

第4章：事業報告書によるパイロット事業の概観 70

4.1. パイロット事業の基本情報	70
4.2. 採択事業の類型化	71
4.3. 類型別の特徴と傾向.....	72
4.3.1. 類型A：大学等による初等中等段階の授業改善事業.....	72
4.3.2. 類型B：大学間連携による高等教育・技術教育事業.....	75
4.3.3. 類型C：草の根・人物交流型フォーマル・ノンフォーマル教育事業.....	77
4.3.4. 類型D：民間企業による自社製品輸出型教育事業.....	79
4.3.5. 類型E：日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業.....	80
4.4. 成果目標の達成および「双方向の学び」と「日本型教育の問い直し」	82
4.5. 総括.....	83
参考・引用文献.....	97

第5章：サーベイ調査によるEDU-Portの評価..... 98

5.1. 調査の概要	98
5.1.1. 調査の手続き	98
5.1.2. 調査票の構成.....	99
5.1.3. 倫理的配慮	99
5.2. 評価の視点と分析の枠組み	99
5.3. 計量分析：数値データの統計分析.....	102
5.3.1. 事業目標に関する記述統計	103
5.3.2. 評価枠組みの5項目に基づく回帰分析と主成分分析	105
5.4. 内容分析：自由記述欄の質的分析.....	112
5.4.1. 日本型教育の海外展開に関する現状と課題.....	115
5.4.2. 「日本型教育」の捉え方	117
5.5. 総評.....	123
参考・引用文献.....	124

第6章：各類型のケーススタディ 139

6.1. 分析の方針	139
------------------	-----

6.2. 類型 A 大学等による初等中等段階の授業改善事業.....	143
6.2.1. A1	143
6.2.2. A2	150
6.2.3. 類型 A 総括	157
6.3. 類型 B 大学間連携による高等教育・技術教育事業.....	158
6.3.1. B1	158
6.3.2. B2	165
6.3.3. 類型 B 総括	169
6.4. 類型 C 草の根民間交流系	171
6.4.1. C1	171
6.4.2. C2	178
6.4.3. 類型 C 総括	186
6.5. 類型 D 民間企業	186
6.5.1. D1	186
6.5.2. D1 共同研究者 S	190
6.5.3. 類型 D 総括	195
6.6. 類型 E 日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業.....	196
6.6.1. E1.....	196
6.6.2. E1 派遣教員 I	201
6.6.3. 類型 E 総括.....	206
6.7. 総評.....	207
参考・引用文献.....	210
<u>第 7 章：フィンランドの教育輸出</u>	<u>211</u>
7.1. 教育輸出プロジェクトの立上げ	211
7.1.1. 政治経済的背景	211
7.1.2. 政治経済的背景	212
7.2. 教育輸出プロジェクトの展開.....	213
7.2.1. 教育輸出の形態	213
7.2.2. 教育輸出に関わる国内事業体.....	213
7.3. フィンランドモデルの内実	215
7.3.1. 教育輸出コンテンツとしてのフィンランドモデル	215
7.3.2. 研究者による「フィンランドモデル」についての分析	215
7.4. フィンランド政府による後押し政策	217

7.5. フィンランドのマーケティング（イメージ）戦略	218
7.6. 教育輸出の問題点と今後の課題	221
7.7. ポストコロナ戦略	222
7.8. 総括.....	223
参考・引用文献.....	225

第8章：シンガポールの教育輸出戦略..... 240

8.1. 序論.....	240
8.2. シンガポール：国情概要.....	242
8.3. シンガポール型教育モデル	247
8.3.1. 教員採用、教員養成、専門能力開発	247
8.3.2. システム・リーダーシップ、学校の自立性、質保証システム	249
8.3.3. 数学のカリキュラム	251
8.3.4. その他の“教訓”	252
8.4. 教育輸出の経路.....	253
8.4.1. NIE International – NIE(I)	254
8.4.2. Global Schoolhouse	257
8.4.3. 営利事業者の取り組み：数学教科書の輸出.....	258
8.4.4. 高性能教育システム研究と政策ネットワーク	259
8.4.5. シンガポールの包括的「世界市民」ビジョン	260
8.5. シンガポールモデルについての国内における議論	261
8.6. 考察.....	263
参考・引用文献.....	267

終章：「EDU-Port ニッポン 2.0」に向けて 274

9.1. 総括.....	274
9.2. 「学びの事業」としての EDU-Port.....	276
9.3. 「日本型」国際教育協力に向けて.....	280
9.4. 提言：「EDU-Port ニッポン 2.0」に向けて.....	281
参考・引用文献.....	283

執筆者一覧

第1章：高山敬太（京都大学）、興津妙子（大妻女子大学）

第2章：高山敬太、米原あき（東洋大学）、Yuching Liao（京都大学）

第3章：興津妙子

第4章：藤村達也（京都大学）

第5章：米原あき、高松礼奈（京都大学）、Yuching Liao

第6章：高山敬太、興津妙子

第7章：西村サヒ教（タンペレ大学、フィンランド）

第8章：Hang He (University of Maryland, USA)、D. Brent Edwards, Jr. (University of Hawaii, USA) (翻訳：西村サヒ教)

終章：高山敬太、米原あき

はじめに：この報告書について

この報告書は EDU-Port ニッポンについて包括的な学術的検証を試みている。当事業が政策として浮上する歴史的、政治経済的、政策的背景の分析に始まり（第1章）、関連する先行研究論文の批判的検討を通じた分析概念の整理（第2章）、当事業の政策的枠組みを検証した後（第3章）、2020年6月時点で終了していた EDU-Port の支援を受けた52のパイロット事業の分析に移る。具体的には、全事業の傾向分析をするなかで、事業を5つの類型に分けている（第4章）。その後、類型ごとの傾向を事業者を対象に行ったアンケート調査の結果から（第5章）、そして、ケーススタディの事例として選んだ8事業の担当者からの聞き取り調査から浮かび上がらせる（第6章）。第7章と第8章においては、フィンランドとシンガポールにおける教育の海外展開事業を分析することで、国際比較の視点から EDU-Port の特徴を検討する。終章では、これらの分析結果を総括して、今後あるべき EDU-Port の方向性を示唆している。

先に「学術的」検証と述べた。それは、EDU-Port をその事業目標自体の妥当性も含めて検証するという意味である。つまり、EDU-Port がどの程度その事業目標を達成したのかではなく、その事業目標の妥当性も含めて、EDU-Port 全体をある規範性に基づいて検証している。その規範性が何であるかは、第2章において詳細するが、一言で言い表すならば倫理である。国際教育協力事業が必然的に伴う倫理的要請に対して、EDU-Port がどの程度応答することが出来たのか、この点に焦点を当てて考察を加えている。比較・国際教育学、教育社会学、教育行政学といった諸分野の学術的知見を駆使して、多角的な視点から当事業にアプローチしている。

この報告書を準備するにあたり、多くの関係者に調査にご参加いただいた。詳細は第5章に譲るが、アンケート調査には23の事業者の担当者にご協力いただいた。第6章で報告する聞き取り調査には、8事業者、合計10名の担当者の方にご参加いただいた。これらに加えて、EDU-Port を管轄する文部科学省内閣官房国際課（以降、国際課）からは、EDU-Port の企画・実施に直接かかわった職員を中心に5名、JETRO から1名、JICA から2名、経済産業省からは2名、国立教育政策研究所からは1名、そして EDU-Port のステアリングコミッティのメンバー1名、さらに EDU-Port 創設に関与された元政治家の1名から、平均して1時間から1時間半の聞き取り調査を行った。EDU-Port に関連する膨大な資料の分析と、関係者から集められた量的・質的データの分析をリンクさせることで、事業者や政策実施者の個人的な経験を当事業のマクロな分析に位置付けて解釈を施している。

この手の委託調査研究においては、報告書の冒頭において調査結果の要旨を簡潔に抜き出して提示することが期待されている。だが、それは差し控えたい。この調査研究は、EDU-Port の「今」を理解するために、その背景を歴史的にさかのぼって検証している。いわば、日本の国際教育協力の歴史の中に EDU-Port を位置付けることで、その今日の意味を明らかにしようとする試みであり、こうした研究においては、その複雑さゆえ、要点を箇条書きにするというスタイルは適さないと判断した。だが、あえてこの報告書で言わんとすることを簡潔にまとめることを試みるならば、それは次のように言えるかもしれな

い。すなわち、われわれは EDU-Port の問題点を理解するうちに、その問題点自体に実はこの事業の可能性が存在することに気が付いたということである。政策としては一貫性のなさ、つまり「欠点」であるものに、実は EDU-Port を文部行政（学びの事業）としての国際協力事業に鍛え上げる上でのヒントがあるということである。批判のための批判ではなく、批判的検証を通じた建設的提言とご理解いただければ幸いである。

なお、当初の予定では、パイロット事業が実施された対象国に赴いて、アンケートや聞き取り調査を通じて現地の裨益者・参加者の声も拾う予定であったが、新型コロナウイルスの影響で断念せざるを得なくなった。日本側の視点のみに基づいた報告書であるがゆえ、EDU-Port の成果を検証する報告書としては不十分と言わざるを得ない。この報告書で提示する結果を現地の人々の経験・見解とすり合わせる作業は、来年以降、願わくはコロナが終結した後の、宿題としたい。様々な制約の中で行われた調査研究であるが、文部科学省がこれからの EDU-Port のあり方を思案する上で、また、より大きな意味では、同省が今後の国際教育協力へのかかわり方を模索する上で、この報告書が何らかの一助になることを切に願う。

調査研究チームを代表して

高山敬太（京都大学大学院教育学研究科グローバル教育展開オフィス）

令和3年3月10日

第1章：「EDU-Port ニッポン」創設に至る背景

1.1. はじめに

文部科学省は、言うまでもなく国内の教育行政の主幹官庁である。その意味では、EDU-Port ニッポン（以下 EDU-Port）という事業を通じて、同省が国際教育協力事業に積極的に乗り出すのは、異例のことと思えるかもしれない。事実、後述するように、日本政府による教育分野における国際協力事業は、外務省管轄下の国際協力事業団（JICA）及びその後独立法人化を遂げた国際協力機構が中心母体となり実施してきた。文部科学省は、国際交流・協力事業を管轄する国際課の事業—それは省内の予算規模としては決して大きなものではない—を除いては、専ら国内の教育行政が主であり、ましてや、他国の義務教育の内容に踏み込むような積極的な国際協力、しかも民間企業との連携によりこれを行うようなことは、同省によるこれまでの国際協力事業としては前例がない。この意味で、EDU-Port は「画期的」事業と言える。

だが、この事実は文部科学省が国際協力事業にまったく関与してこなかったことを意味しない。とりわけ、1970 年代以降、日本の積極的な国際貢献が言われるようになった時期に、文部科学省（当時は文部省）は今日の EDU-Port に類似した「オールジャパン体制」での国際協力支援体制の確立を模索した時期があった。当時、こういった背景から、文部省の視線が国際協力に向き、どうして最終的には断念するに至ったのか、当時の状況を振り返ることは、すっかり忘却された「ある過去の出来事」との継続と断裂という観点から今日の EDU-Port を検証するうえで有意義だと考える。後の章において詳しく検証することになるが、70 年代に表明されていた国際協力に対する極めて謙虚で慎重なアプローチは、今日 EDU-Port に関わるコアメンバーにおいても一定程度継承されている。

さしあたってこの章では、戦後 20 年ほどの期間、つまり日本が援助国として国際舞台の主要メンバーになる以前の時期における、日本の国際協力の特徴を概観することから始める。その後は文部省の国際貢献に焦点を定める。まず同省が初めて国際協力事業に積極的に関わり始めた 1970 年代の状況を検証する。その後、同省が国際協力の舞台から撤退した後の状況、並びに 2000 年以降、教育支援における国際的な動向が目まぐるしく変化する中で、同省が徐々に対外的な教育協力の舞台に「復帰」する過程を概観する。その後、EDU-Port が創設される 2016 年に至る数年間の首相官邸レベルの政治的な動きを時系列的に概観することで、特定の歴史的・政治的状況に規定された産物として同事業の特徴を浮かび上がらせる。

1.2. 戦後の国際協力

日本の国際協力事業は「コロンボ・プラン」への加盟を機に、日本が援助される側から援助国に転じた 1954 年に幕を開けた。当初の援助事業は、海外研修員受け入れと専門家派遣事業であり、教育に関しては、工業開発や農業水産分野での技術者養成のための技術・

職業訓練教育(TVET)分野の研修員受け入れと専門家派遣、現地での職業教育センター設立が中心であった(黒田・萱島 2019、山田・辻本・島津 2019)。国際協力萌芽期の外務省による教育協力の重点が TVET と高等教育支援に置かれたのは、第一に、当時日本政府内、とりわけ外務省に戦前の植民地での教育経営の反省から基礎教育部門の援助をタブー視する風潮があったこと、そして第二に、当時の開発パラダイムの主流であった近代化論を背景にして人的資本論が正当化される中、アジア・アフリカ・ラテンアメリカの新興独立諸国の「国の発展のための」中堅ないし高度人材育成が重視されていたことがある。

なお、山田・辻本・島津(2019)が指摘するとおり、初期の日本の ODA による TVET 支援は、途上国の人材育成支援という意味合いだけではなく、日本の輸出振興政策の一端を担うという国益重視の姿勢も明確に位置づけられていた。1958 年に円借款が輸出振興を掲げた当時の日本の経済政策の一環として開始され、民間企業による機械やプラントの輸出が増加する中、そのための呼び水として日本が輸出を担う分野での現地の中堅技術人材の育成が重視されたのである。後述するように、1970 年代に入るとそうした日本の輸出振興と結びついた援助のあり方は国際的に厳しい批判に晒されるようになり、その後、表向きには日本経済と連動する TVET 支援は後退する。この歴史的事実を、ほぼ半世紀後の EDU-Port 創設に至る一つ要因である、日本のインフラ輸出戦略と諸外国のインフラ事業に関わる技術者育成(後述)と関連づけて考えるとき、歴史の忘却と繰り返しの様相が浮かび上がる。

一方、文部省(当時)は、戦後最初に国際協力を意図した事業として、開発途上国からの国費留学生招致事業を開始した(斎藤 2019)。斎藤(2019: 32)によれば、この国費留学生招聘制度の構想にあたっては、植民地支配のための「文化交錯」や「文化宣伝」(石附 1989: 63)としての色彩が強かった戦前期の留学生政策とは一線を画す意思がはたらいっていたという。その後、70 年代前半から、日本の教育分野における国際貢献は、本格化したと言われている。日本が復興期から高度経済成長期に移行したのが 60 年代であり、支援側に回るだけの経済力をつけたこと、並びに 70 年代にユネスコを中心にアジア地域における国際的な教育協力事業が始まったことが大きな要因として挙げられる。以下、当時の状況について、斎藤泰雄(2019)の論文を引きながら、文部省(当時)の国際教育協力への関与とその逡巡を同省と外務省との関係に着目しつつ、概観することにする。

1.3. 1970 年代の「出来事」

1960 年代は、国際機関を中心にした戦後の途上国支援体制が確立する時期であった。国連は 1960 年代を「国連開発の 10 年」と位置付けて、開発途上国支援に積極的に乗り出した。これに呼応する形で、ユネスコも当時開発が「遅れている」とみなされた地域、アジア、アフリカ、中東、ラテンアメリカにおいて地域ごとの教育発展計画を提唱した。この流れを汲んで、1960 年にはパキスタンのカラチにて、アジア 17 か国が集い、アジア地域の長期教育発展計画であるカラチ・プランが採択される。ユネスコはすでに 9 年間の義務

教育制度を確立していた日本に対して、計画遂行への積極的な協力と支援を要請した。

この要請に応える形で、当時の文部省は二つの行動に出る。一つは、東南アジア、中近東への教育調査団の派遣であり、もう一つは「アジア地域ユネスコ加盟国文部大臣会議」を東京に招致することであった。当時の状況を描写する中で、齋藤は以下のような感想を述べている。「当時、ひたすら先進諸国に追いつくことを目標にして、もっぱら欧米先進諸国の教育動向に関心を集中してきたわが国は、カラチ・プランへの関与により、はじめてアジア諸国の教育事情に目をむけ、その問題の深刻さを認識したのではないだろうか」（齋藤 2019: 35）。

こうして開発援助側としての自覚を持ち始めた文部省であったが、当時の文部省の援助への態度には、ある特徴的な傾向があった。例えば、先の調査団第一班の報告書においては、当時東南アジアがアメリカを中心とした自由主義圏とソ連を中心とした共産主義圏から膨大な経済・教育援助を受けている現実が描かれていた。だが、それらの援助は「必ずしも当該民族の心をつかんでいるとは思われなかった」という感想が述べられ、日本が教育協力を成功させるにあたって、以下のような言葉で結ぶ。すなわち「あくまで誠実に、そして相手国の立場とプライドを十分に尊重し、それを傷つけることのないように努めなければならないと思う。かくてこそ両民族の魂の琴線が触れ合う協力が可能になるのではなかろうか」（齋藤 2019: 35）。

一方の文部大臣会議であるが、1962年4月にアジア18か国が参加して東京にて開催された。当時この会議を取り仕切った文部省調査局長天城勲は、日本がアジア諸国から支援を求められる立場にあることを認識しつつ、日本の教育支援の在り方について、前出の調査団の報告書と類似した意見を表明している。すなわち「ただこの場合、援助を提供する日本の態度もじゅうぶんに先方の事情と意向をくんで謙虚なものでなければならない。戦後の教育再建にわれわれは貴重な経験を得ている。一国の教育は根本的には国民精神の基底に連なる国民自身のものである。このことをじゅうぶん自覚したうえで、われわれは可能なかぎり、援助の努力をいたすべきものとする」（齋藤 2019: 36）。齋藤いわく、ここで表明されている「ある種の素朴なまでの理想主義」と「相手国の教育主権に対するきわめて謙虚な姿勢」が、この後の日本の国際教育協力論の特徴として定着することになる（齋藤 2019: 36）。

この後、バンコクで第二回文部大臣会議が開催され、文部省は教育協力事業に積極的に関与することになる。具体的には、1) 理科教育協力、2) 教育指導者招致、3) 日本研究講座の寄贈、4) ユネスコ国際大学院コースの開設、5) アジア地域教育研究調査事業計画、といった事業を中心に進めていく。このなかでも、1) の理科教育に関しては、文部省は、県の教育センター所員や大学・高校の教員を海外技術協力事業団（OCTA）の専門家としてアジア各国に半年程度派遣していた（齋藤 2019、石原・川口 2019）。前述したように、この時期には文部省内で「相手国の教育主権に対する謙虚な姿勢」が見られたが、理科教育は、「価値中立的な科目」として例外的に容認されたのだという（齋藤 2008）。

また、1967年にはユネスコの依頼を受けて、国立教育研究所（現、国立教育政策研究所）がアジア地域の教育研究調査振興事業計画に着手しており、専門家会議、カリキュラムに関する調査ワークショップ、数学・理科等に関するワークショップやその成果物の出版などが行われた（Kamibeppu 2002: 47）。

1960年代中頃以降、高度成長期に入った日本は著しい経済成長を遂げる。とりわけ、近隣アジア諸国への日本の経済進出は著しいものがあつた。膨大な貿易黒字を得た日本は本格的な対外的経済協力に乗り出すわけだが、その多くは有償資金貸与（円借款）であつた。これは日本にとって経済的負担が少ないのみならず、日本の経済成長を牽引する輸出産業を間接的に支援するというねらいもあつた。こうした国内の経済成長政策に結び付いた国際協力のあり方に対して、国内外から批判が高まつたのが60年代後半から70年代にかけてであり、東南アジア諸国連合（ASEAN）諸国では、激しい反日デモも行われた。

1969年、佐藤栄作首相は、新しい経済協力のあり方を審議する諮問機関として「対外経済協力審議会」を設置した。1971年に公表された最終報告書『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』では、輸出振興的なこれまでの国際経済協力のあり方を改め、教育、文化、医療等における協力を拡充させることを謳つた。とりわけ、教育分野における国際協力の重要性に注目しており、踏み込んだ提言をおこなっているが、同時に先に見たような「謙虚さ」に関する戒めも忘れていない。すなわち、「ただし、開発途上国の教育主権とナショナリズムにかかわる問題でもあるので、特に、一般的国民教育への協力については、能う限り慎重に行うべきことはいうまでもない」（斎藤 2019: 40）。

対外経済協力審議会の報告書が公表された直後、文部省は省内に「アジア教育協力研究協議会」を設置した。これは、文部省・大学関係者のほかに、外務省、通産省（アジア経済研究所）、民間企業経営者、マスコミ等さまざまな分野を代表する人々によって構成されていた。斎藤はこれを「関係諸官庁を巻き込んだオールジャパン体制」（斎藤 2019: 41）と称しているが、これは後出する2011年以降のEDU-Port創設に繋がる動きに類似する表現である。

だが、この時点から日本の国際教育協力の舵取りをめぐる外務省と文部省の覇権争いが表出し始める。外務省経済協力局は、文部省主催の「アジア教育協力研究協議会」の第一回会合の前日に『わが国教育協力の進め方について』と題する文書を公表する。斎藤（2019）は、外務省が教育協力の重要性を認識した背景には、アジアにおける「反日感情を強く意識して、こうした批判にたいする緩衝材として、ソフトなイメージの教育協力を位置付け」ていたと解釈する（p. 42）。だが対立していたとされる外務省もまた、公表した初等中等教育における教育協力の指針において、文部省と同様の「謙虚さ」をことさら強調していた。とりわけ、「間接的、側面的協力」が強調されており、「直接的協力に関しては、多少の実績のある理科教育」に限定されるべきだと述べている（斎藤 2019）。「相手方の民族心情を斟酌せず」押し付けがましい援助をすることで、相手国の反発を招くことを極端に懸念していたのである。

だが、こうした慎重な援助を強調する態度には、より政治的な意図—国際協力事業からの「文部省外し」—も画策されていたと齋藤は指摘する。齋藤は、外務省の文書において、とりわけ相手国の反発を招きやすい初等中等教育分野での支援に関して慎重論が展開されていることに注目する。さらに、外務省の計画では、協力の対象を成人教育（社会教育や職業訓練）も含めた正規の学校以外を含めた幅広いものと定めており、これは外務省が所管する海外技術協力事業団（OCTA）を通じた技術協力を中心にした教育援助構想だったと齋藤は結論付ける。

外務省の報告書が公表された翌年の1972年3月、文部省主催の「アジア教育協力研究協議会」の最終報告書『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』が提出される。この報告書においても、国際教育協力に対する「慎重な配慮」が言われるとともに（齋藤2019: 43）、外務省報告と同様に「間接協力」が強調される。ただ、外務省の場合の「間接協力」がインフラ整備を意味したのに対して、当協議会の報告における間接協力とは、教員養成、現職教育、教育関係機材の供与を通じた教育の質の改善を指しており、教育の専門家を必要とする支援が想定されていた。当報告書において、正規の学校外部の教育—職業訓練や社会教育—が言及されていなかったという意味でも、文部省側の意向をより強く反映した報告書だったといえる（齋藤2019: 43; Kamibepu 2002: 64）。

「アジア教育協力研究協議会」の最終報告書が公表された1970年代初頭以降、文部省内の国際協力への機運は急速に減退する。協議会の報告から3か月後の1972年6月に諮問された中央教育審議会は、「教育・学術・文化における国際交流」という国際協力とも関連性のある諮問内容であったが、1974年5月に提出された答申においては、国際協力事業は5つ目の項目として挙げられていた。齋藤は、この優先度の低さの説明として、文部省の国際交流事業に対する姿勢を指摘する。すなわち、文部省の推進する国際交流事業においては、「国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人の育成」や「日本についての外国人の理解や、わが国民の諸外国に対する理解を深める」といった、「日本人および日本国の利益として還元されるような成果をもたらすこと」が主目的として位置づけられる傾向である（齋藤2019: 46）。これを齋藤は「国家利益優先思考の国際交流論」、「ドメスティック志向の国際交流論」と名付け、こうした省としての消極的な態度が、文部省の教育協力事業からの撤退の一因であったと結ぶ。同時に齋藤は、文部官僚の手記を引きつつ、当時の省内においてユネスコを通じた多国間協力とは異なる、二国間援助に関する技術やノウハウの欠如と、教育援助の実施に関する人材の欠如が、同省の国際協力分野における積極的な関与を難しくしたと説明する。いずれにせよ、70年代中頃以降、文部省の国際交流事業は、海外展開する日本企業の駐在員の子女の教育問題に対処するための海外日本人学校の整備や帰国子女の問題、そして大学の国際化や国連大学の日本誘致、ユネスコや経済協力開発機構（OECD）という国際機関を通じた多国間事業へとシフトすることになる。

そして、1974年に外務省管轄下に国際協力事業団（JICA）が創立されたことは、文部省の二国間国際教育協力からの「撤退」を決定的なものにした。以降、文部省の国際協力事

業はユネスコを通じた事業を中心に行われるが、それは JICA のそれに比べれば予算的にも小規模なものであった。JICA は、外務、農林、通産、大蔵のパワーポリティックスの妥協から生み出された組織であったが、その設立過程において文部省は完全に蚊帳の外に置かれた（斎藤 2019: 48）。設立後も、JICA と文部省との間における人的、技術的交流は限定的で、どちらかと言えば疎遠な関係が長らく続くことになる¹。結果、日本の教育支援事業は、その後長らく JICA を中心に行われることになり、外務省の立場を反映する形で、1980 年代までは基礎教育制度外の教育、すなわち高等教育と TVET（技術教育・職業訓練）が中心となり、基礎教育分野については、多くは無償資金協力による小・中学校校舎建設、教員養成校や理数科教員研修施設の建設といったインフラ事業と、建設された施設への専門家派遣、および青年海外協力隊の理数科教師隊員の派遣を中心に進められた。興津（2019: 85）は、インフラ事業のようなハード面の支援は「価値中立的」であるとみなされがちであったため、基礎教育段階の支援であっても「対象国の教育主権やナショナリズムを侵害する恐れが低い」という外務省の判断があったと推測する。

1980 年代は日本経済の進展にともない ODA 事業規模が格段に拡大した時期であり、外務省による無償資金協力及び JICA による技術協力予算も飛躍的に伸長した。一方、文部省が 1960 年代より主導した途上国への理数科教育事業（前述）の事業規模は非常に小さく、勢いづく JICA と文部省の国際協力部門との体力差は明らかであった。結果的に、JICA 創設を契機に、文部省の委託事業費で行われていた理数科教育専門家派遣事業も 1975 年からは JICA の交付金での実施に置き換えられることとなる（石原・川口 2019: 107）。理数科教育専門家派遣事業が文部省予算で行われていた時には、派遣専門家は県の教育センター所員や大学・高校の現職教員であった。つまり、この時代には日本の ODA による途上国での教育協力と日本の教育現場との間には一定程度の関係性が保たれていた。しかし、現職の職員や教員を派遣するがゆえに、派遣期間が半年と短く、現地での言葉の問題に起因するコミュニケーションの問題などに直面し語学力を伴う理数科専門家育成の必要性が認識されていた（石原・川口 2019: 108）。そうした流れのなか、同事業が文部省の手を離れ JICA に移管されると、理数科教育専門家や業務委託を受けたコンサルタントは、JICA がそれまで派遣してきた青年海外協力隊の理数科教師の元隊員たちに置き換えられるようになった。彼ら・彼女らの中には、日本での教師経験のあるものもいたが、協力隊員時代に任地の言葉のある程度習得し、現地事情にもそれなりに精通しているという点では即戦力であり、かつ現職教師ではないために 2 - 3 年の長期にわたり現地に派遣できるメリットがあった。JICA の理数科教育分野の技術協力は、1990 年代、2000 年代を通じて基礎教育

¹ただし、後述するように、その後、少なくとも 1990 年代後半から 2000 年代前半には、両者の間に人事交流が存在していた。文科省の職員が JICA の人間開発部に出向し、JICA からも文科省の国際課に出向人事が行われていた。これは、「万人のための教育」（EFA）成立以降、基礎教育重視の国際潮流が強まり、日本も基礎教育支援に本格的に乗り出していくという機運が生まれ、文科省と JICA の両組織の知見の共有の必要性が認識されたことを反映していた。

協力の看板事業の一つとなるが、それは皮肉にも国内の教育行政や教育現場とは疎遠なまま発展していった。こうして国際協力の舞台から文部省は撤退することを余儀なくされる。

なお、このJICA独占と文部省撤退の帰結の一つとして、外務省のみならず文部省内でも「基礎教育タブー論」が強まったこと齋藤は指摘する。「初等中等教育の専門知識を持たないJICAでは基礎教育の支援はできない」という前提と「基礎教育は相手国の基盤にかかわる事項であり、国家主権の原則からも関わるべきではない」という原則が結びついて、以降「基礎教育タブー論が日本の援助関係者を席卷するようになっていった」という（齋藤 2019: 49）。基礎教育分野における踏み込んだ支援をタブー化することで、外務省・JICA サイドは文部省への一定の配慮を示し、同時に文部省も溜飲を下げたという解釈も成り立つ。

1.4. 「復活」への助走

基礎教育タブー論の扉をこじ開けるきっかけとなったのが、1990年3月にタイのジェムティエンにおいて開催された「万人のための教育世界会議」とその後にユネスコ、ユニセフ、世界銀行、国連開発計画(UNDP)が主導した基礎教育重視の政策的方向性であった（黒田・萱島 2019）。国際的な教育分野の開発支援の政策的枠組みが国連等の国際機関を中心に形成され、基礎教育重視の方針が明確化する中、文部省は徐々に外務省・JICA との連携を模索し始める。1995年に同省は「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」を設置し、1996年6月にはこの懇談会の報告書という形で国際教育協力に関連する提言を発表し、文部省としてはじめて二国間の教育協力について具体的な指針を示した（黒田 2005）。提言には、関係機関の連携の強化、教育協力のための情報収集・活用体制の整備、国際協力センターの設置、教職員の覇権の促進、途上国からの研修員の受け入れ態勢の整備、コンサルタントの育成、開発援助人材の要請等7つの方策が含まれていた（吉田 2019: 60）。これを受けて、広島大学に教育開発国際協力研究センター、（1997年4月）、名古屋大学に農学国際教育協力研究センター（1999年4月）、東京大学に医学教育国際教育研究センター（2000年4月）、豊橋科学技術大学に工学教育国際協力研究センター（2001年4月）、筑波大学に教育開発国際協力研究センターが設置された（2002年4月）（同上）。

その後、1999年にドイツ・ケルンで開かれたG8サミットでは、教育が主要テーマとして取り上げられ、2000年の「万人のための教育（EFA）ダカール行動枠組み」、及び「ミレニアム開発目標（MDGs）」達成へ向けての国際的合意が形成された。2001年にイタリア・ジェノバにて開催されたG8サミットにおいては、「G8教育タスクフォース」が設置され、その後、EFAダカール行動枠組みと、MDGsに盛り込まれている初等教育の完全普及や教育におけるジェンダー格差の是正に向けた提言が公表されるに至る。

国際的なレベルにおいて途上国への教育支援の政策枠組みが矢継ぎ早に形成される中、文部科学省は2001年に「国際教育協力懇談会」を開催し、外務省やJICAと協力し、積極

的に基礎教育援助に取り組む方針を示した。

懇談会での議論を踏まえ、2002年6月にカナダ・カナナスキスで開かれたG8サミットにおいて、日本の今後の基礎教育分野における国際協力の指針を示す「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」が外務省経済協力局調査計画課を中心として策定され、同サミットにて発表された(外務省2002)。BEGINにおいて注目すべきは、日本の教育経験を積極的に活用することが支援に当たっての基本理念の一つとして位置づけられていることである。すなわち、「教育を国づくりの根幹とし、公教育の普及と教育の質の向上を両立させてきた日本の教育経験を活用し、途上国の教育発展に効果的に役立てていく」ことが謳われている(外務省2002)。だが同時に、従来の慎重論が完全に消えたわけでもない。この引用個所の直後には次の「注意書き」が続く：「ただし、途上国の抱える教育ニーズは、伝統や文化の影響もあり多様であることから、日本の経験を途上国にどのように活用できるか、相互の対話に基づき、協力を進めていく」(外務省2002)。そして、この「日本の教育経験の活用」に関する説明は次の一文、「また、協力活動を通じ、途上国と日本の学校、教員、生徒相互の交流を促進することにより、両国の友好を深めていく」で締めくくられる(外務省2002)。黒田・萱島(2019:410)によれば、JICAサイドにおいては、日本の教育経験を重視しすぎることが、日本モデルの「押し付け」を引き起こすことへの懸念があったという。この意味で、JICAを所管する外務省が起草したBEGINにおいて、「日本の経験の活用」が基本理念として含められたのは画期的なことであったといえる。この交流と友好の促進というBEGINの文言だが、国内の学校、教員、生徒に還元される利益に言及しているという意味では、斎藤が70年代の文部省の国際交流事業の特徴を描く際に用いた表現、「ドメスティック志向の国際交流論」を継承したものと言える。外務省が作成したこの説明文において、この一文だけが他の説明からは独立した段落で記されていることにも、何らかの意図を感じざるを得ない。つまり、文部省として、日本の教育経験の活用を打ち出すのであれば、それは日本の教育現場と何等かの有機的な関係性を築くことを担保することは必須との判断があったのではないかと推測される。

そもそも、BEGINで打ち出されたイニシアティブには先に述べた文部科学省の私的懇談会である「国際教育協力懇談会」の検討結果が反映されており、BEGINには外務省だけではなく文部科学省の意図も反映されていると考えてよい。BEGIN発表の1か月後に公表されている国際教育協力懇談会報告書は、日本の教育協力の「質的な転換」を図るために「我が国の教育経験を生かした国際教育協力」が必要であり、そのための国内体制整備が急務であると強く謳っているが、それはまさに前述の「ドメスティック志向の国際交流論」を基底とするBEGINの最後の一文に連なる部分である。そうした国内体制整備の目玉として掲げられたのが、現職教員の活用、初等中等教育分野の協力強化のための「拠点システム」の創設、大学における国際開発協力の促進とそれをサポートするための「サポート・センター」の設立等である。この提言を受けて2003年には広島大学と筑波大学を中核に、大学、NGO、民間企業から成るネットワークである「拠点システム」の運用が開始さ

れ、教育協力経験の共有化、現職教員の青年海外協力隊派遣支援、協力経験の浅い分野への支援などの事業が展開された。また、大学教員個人ではなく大学組織として ODA による教育協力に関与するための制度整備を促進するシステムとして「サポート・センター」が設立され、大学と援助機関、あるいはコンサルタント企業との橋渡しが企図された。EFA とダカール行動枠組みによる国際的な基礎教育協力重視の潮流といういわば「外圧」の力を借りることにより、JICA 創設とともに教育協力の表舞台から撤退させられた文部科学省の返り咲きが画策されたのである。

こうして BEGIN に、「日本の教育経験の活用」が打ち出されることで、外務省が所管する JICA においても、それまでの日本の押し付けを懸念する声の後景化していく（黒田・萱島 2019）。しかし、当時教育協力の中核組織として不動の地位を占めていた JICA においても学校建設や理数科教師の青年海外協力隊員派遣事業、そこから発展しつつあった理数科教員研修事業を除けば基礎教育協力の知見や経験が乏しく、日本の開発経験を改めて体系化しそれを活用することなしに、ダカール枠組みで謳われているハード以外の多様な基礎教育開発の要請に応じていくことが困難との判断もあった。また、基礎教育分野の二国間ドナー機関として「後発」に甘んじた日本が、独自性を生かしながら基礎教育協力に本格的に乗り出していくにあたり、日本の開発経験の活用が不可欠と考えたのは自然の成り行きでもあった²。

ここで詳細に論じる紙幅はないが、BEGIN で敷かれた日本の教育分野における国際支援方針は、その後も 2010 年 9 月に MDGs 国連首脳会合にて菅総理大臣により発表された「日本の教育協力策 2011-2015」においても継承されている。BEGIN が主として基礎教育分野を対象としていたのに対し、この教育協力政策では基礎教育、職業訓練及び高等教育を含む教育セクター全体が支援対象となっていることが大きな違いである。この協力策も、BEGIN 同様に、外務省開発計画課の後継である地球規模課題総括課が主体となって作成されたものであり、JICA、非政府組織（NGO）、国際機関、文部科学省、有識者などの多様なステークホルダーとの協議を基に策定された。よって、2000 年以降の 10 年間は、急展開する国際的な教育協力の動向に外務省が主体となって対応し、日本の積極的な協力が対外的に表明される中、従来の基礎教育支援をめぐるタブー感が徐々に払拭され、外務省主体の動きに文部科学省が継続的に関与し始めた時期であった。その意味ではその後の同省のより積極的なイニシアティブにつながる「助走時期」として位置づけることが出来る。

しかしながら、2000 年代の文部科学省の立場はまだ外務省・JICA が全面に立つ基礎教育支援の国内的な後方支援という立場から逸脱するものではなかった。文部科学省が基礎教育重視の国際動向を巧みに利用して、「拠点システム」などの立ち上げにより国内の教

² 2003 年には、JICA は途上国の教育開発の参考になるような日本の教育経験を洗い出し、途上国に適用する際の留意事項を明確化するという目的で、調査研究報告書『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える』を編纂・発行している。

育経験やリソースの活用を掲げ国際教育協力の表舞台に返り咲こうとする一方で、皮肉にも1990年代以降の基礎教育協力を巡る国際潮流においては、従来型の個々のプロジェクト型の援助は非効率であると問題視されるようになっていき、日本の教育経験を前面に押し出した個別プロジェクトの実施が困難な場合が増えていったのである。

経済協力開発機構開発援助委員会（OECD-DAC）が援助効果向上に関し2003年にローマ調和化宣言、2005年にパリ宣言を発出すると、教育セクターにおいてもセクター・ワイド・アプローチ（SWAPs）が主流化し、他のドナーと足並みを揃えて1つの包括的なプログラムを協働で支援するプログラム型援助や、それに対する財政支援が重視されるようになっていた。また、1990年代以降それまで基礎教育を相対的に軽視してきた世界銀行が基礎教育重視に転じ、2002年にダカール行動枠組みのうちの1つである初等教育の完全修了（UPE）を加速的に実現するために万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブ（EFA-FTI、後のGPE）を立ち上げると、個別の技術協力プロジェクトではなく、EFA-FTIを通じた財政支援を優れた援助モダリティと捉える国際潮流が前景化するようになっていった。こうした中、日本が教育経験を踏まえた個別の技術協力プロジェクトを行うおとすれば苦しい立場に置かれる場面が増えてきたのである。結果として、日本の教育に精通した専門家よりも、日本の教育には必ずしも精通していなくても現地事情と現地で刻々と変化する援助協調の議論に参加できる語学力の高い人材がJICAの専門家に登用される傾向が強まっていった。そうした傾向は、EFAの達成度が低いとされるサブサハラアフリカ諸国へのJICAの教育協力が相対的に増えていくなかで一層強化されていった。

また、JICAが2003年に独立行政法人化し、JICA内部に「課題部」が発足し教育分野に特化する部署が創設され内部勉強会等で様々な形で組織内部に知見や経験を蓄積する仕組みが整えられていくなかで、文部科学省が立ち上げた拠点システムなどの制度が相対的にJICAによって活用されることが少なくなっていったことも事実である。JICAの独法化は、専門家を個別に個人契約によって派遣する直営方式から、民間コンサルタント企業や大学が企画競争によって実施する業務実施契約によるプロジェクトの増大にもつながっていく。これによりJICA専門家をJICA自身がリクルートする必要性が相対的に減少し、教育協力の現場を担う人材がコンサルタント業界を中心にプールされていくようになるが、これらの人材は必ずしも日本の教育現場の経験や知見を持っているわけではない。

しかし、これらことは、次節以降で述べるとおり、文部科学省がこの時期打ち出した「日本の教育経験の活用」そのものを後景化するほどには至らない。むしろ、その後の、変化する日本の政治的経済的状況の下、ODAのあり方が抜本的に見直され「国益」重視の姿勢が先鋭化していくなかで、日本の教育経験の活用は様々な政策文書や懇談会のなかで繰り返し述べられるようになる。それは、同時に途上国の主体性を尊重する傾向の弱体化をも意味した（黒田・萱島2019: 410-411）。

1.5. 表舞台へ復帰

文部科学省が国際協力においてより積極的なイニシアティブを取り始める兆しは、2010年ごろから現れ始める。だが、具体的な文部科学省の動きを見る前に、ほぼ同時期に起きていた外務省における ODA のとらえ方の変化を検討することから始める。こうすることで、文部科学省の国際協力分野における「表舞台」への復帰の動きを、日本の外交戦略の変化というより大きな変動と結び付けて理解することが可能となる。

日本の ODA 政策を明確な形で国益と結びつける動きが明確になったのが、2003 年の政府開発援助大綱の改正と言われている（渡邊 2019）。これは、1992 年に初めて閣議決定された政府開発援助（ODA）大綱の改定であったが、ここで議論になったのが、ODA を国家戦略として明確に位置づけることの是非であった（渡邊 2019: 12-13）。大綱改定当時に状況を検証した渡邊（2019）は、とりわけ大綱改定直前の平成 15（2003）年 4 月に、経済団体連合会が公表した『ODA 大綱見直しに関する意見』に注目する。渡邊によれば、「ひも付き援助」への国際的な批判にこたえるため、外務省は 90 年代中ごろ以降、円借款のアンタイド化を積極的に進める。結果として、途上国援助が民間企業にとって魅力のないものとなるのみならず、競争相手である他国の企業に海外市場開拓のチャンスを与えているという不満が経済団体内で積もっていったという。経済団体連合会の『見直しに関する意見』はこうした不満の強い表れであり、外務省に対して ODA と企業の経済活動を明確に結びつけることを要求した。こうした経済界からの提言を受ける形で、2003 年の大綱改正では、「国益」という文言こそ使われないものの、国内の経済成長を重視した開発援助の在り方が受け入れられることになる。国益という言葉が、ODA 改正大綱の前面に出てこなかった理由は、国益という言葉の扱いが外務省内でも議論になったことから分かるように（渡邊 2019）、この時点では、国益を途上国支援の前面に出すことに関する合意が完全には形成されていなかったゆえである（平野 2015）。

こうした国益重視への箍が完全に外れるのが、2010 年 6 月に外務省が公表した報告書『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—』である（外務省 2010）。この報告書においては、「失われた 10 年」以降の経済停滞状況において ODA 予算が大幅に削減され国内の ODA への共感が失われる中³、外務省は新たな途上国支援の在り方を表すコンセプトとして「開発協力」を提示する。この「開発協力」というコンセプトは、ODA を中心としつつも、ODA 以外の公的資金や民間（企業、NGO、市民）による活動も含めた包括的な途上国支援のアプローチを指すという（外務省 2010: 6）。

外務省が提示する「開発協力」には、後述する文部科学省の動きに鑑みたとき、いくつかの特筆すべき特徴がある。第一に、途上国への援助を「慈善活動」ではなく、「我が国を含む世界の共同利益追求のための「手段」」として明確に位置づけていることである

³ 渡邊によれば、1997 年以降外務省 ODA 予算が縮小しており、2003 年は 1997 年比で 73%、その後 2009 年には 58%まで減少したという（渡邊 2019: 14）。

(外務省 2010: 7)。開発協力は戦略的かつ効果的に行われるべきものであり、「途上国の持続的な経済成長のためには、貿易や投資などの民間活動の活性化が ODA とともに重要」(外務省 2010: 31) と認識されている。第二に、こうした「戦略的」途上国支援は、「ODA のみならず、官民の「人」、「知恵」、「資金」、「技術」をすべて結集した「オール・ジャパン」の体制で開発協力に取り組む」ことが必要だと述べている(外務省 2010: 7)。第三に、途上国の持続的な経済成長を後押しすることが、「日本経済の活性化」につながる点が明示されている点である。とりわけ、「インフラ整備支援の当初から当該インフラの運営やそれを取り巻く環境の整備(制度、人材育成等)を含めたパッケージ・インフラ支援」(外務省 2010: 12)に取り組むこと、「ハード・ソフト両面のインフラ整備、貿易・投資に関する諸制度の整備や人材育成、ガバナンスの向上など、日本企業の途上国での活動にも資する環境整備を行う」ことが強調されている(外務省 2010: 31)。こうした、国益重視の方針は、その後の 2015 年の ODA 大綱改正においておおむね政策化されるに至るが(平野 2015)、同省が 2010 年の時点ですでに ODA の大きな方向転換を公表していたことが、以下の文部科学省の動きを理解する上で重要になる。

外務省の国益重視の ODA 政策が公表された翌年である平成 23 (2011) 年 6 月、国際課により国際協力推進会議が設置され、平成 24 (2012) 年 6 月に中間報告書を公表している(国際協力推進会議 2012)。この報告は、台頭する中東地域と ASEAN 地域における日本の教育協力のあり方に焦点を当てているが、上記の外務省の新方針にまつわる文言がそのまま使われているゆえ、文部科学省が今後の国際協力の方針を考える上で、外務省の動向を注視していたことがうかがえる。同時に、この報告書において、EDU-Port を示唆する文言が多々使われているゆえ、EDU-Port の雛形になった最初の報告書と見なすことができる。

この報告書の特徴的な文言をいくつか拾ってみると、まず中東地域において、石油資源枯渇後の人材育成の必要性という急務の課題に直面して、日本の教育に関心が高まっていることが指摘されている。その中で、「日本式教育」という文言を使用している(国際協力推進会議 2012: 1)。だが報告書で挙げられている事例のほとんどは「ものづくり人材育成」に直結する高等教育段階(高専、専修学校、大学)の海外協力事例や提言であり、基礎教育分野における事例や提言にはほとんど言及がない。唯一基礎教育に関連する事例は、アラブ首長国連邦において、ムハマド皇太子より、UAE 人の子弟を日本人学校で受け入れてほしいという要請を受けたことである(国際協力推進会議 2012: 35)。にもかかわらず「近年、中東諸国において日本の教育に対する関心が高まっており、教育改革の一環として、日本式の教育手法(朝礼、掃除や体育等の情操教育等)を導入しようとする動きが活発化」と結んでいる(国際協力推進会議 2012: 35)。どちらかと言えば、科学技術分野の高等教育における海外からの支援要請に絡ませて、初等中等教育における「日本式」への需要もアピールしようとしていることが同報告書から読み取れる。

だが、後の EDU-Port との関連で言えば、この中間報告書の一番の特徴は、ODA の枠

組みを超えた新たな協力体制として、「産学官を初めとしたオールジャパンの連携による国際協力の実施」、「産学官・関係各省をコーディネートするハブ組織として、関係諸機関を連携する「プラットフォーム」の設置を提唱していることである（国際協力推進会議 2012: 7）。このオールジャパンという文言は、先述したように、70 年代に文部省が「アジア教育協力研究協議会」を設置して、諸官庁や民間経営者を巻き込んだ体制を築こうとした事態を指して、斎藤（2019）が用いた表現である。続けて同報告書は、このプラットフォーム設置の目的を「グローバル人材育成、インフラ輸出、成長戦略等の国家戦略における国際教育協力の戦略を練り、産学官で実行に移す仕組み」と表現し、その意義を以下のごとく説く。すなわち、

戦略の策定においては、日本の外交や日本の産業界、大学のニーズを踏まえて、限られた資金の中で、日本が重点を置く国・分野の判断をしなければならない。判断するには、外務省、文部科学省、経済産業省、大学、高専、専修学校、企業、国際機関、途上国協力機関、NGO がそれぞれに行っている国際協力の情報が必要であり、それらをうまく組み合わせることで重複を排除し、予算を無駄なく使うことができれば大変効果的である。（国際協力推進会議 2012: 7）

さらに、プラットフォームという概念が浮上してきた背景として、イギリスとドイツにおける同様の取り組みを紹介している。両国において、国家レベルにおいて一元的に国際教育協力戦略を策定・実施する体制を構築して、省庁横断的かつ官民連携も視野に入れた体制を構築したことが述べられている。こうした教育支援「先進国」に迫いつき、日本の国際協力におけるレジリエンスを高めていくためにも、「官官・官民連携のオールジャパンの体制」が不可欠と論じる（国際協力推進会議 2012: 9）。

ここで言われる「ODA を超えた」国際協力というコンセプトは、先述した 70 年代の文部省と外務省による教育協力事業をめぐる覇権争いという観点から注記したい。報告書曰く、中東や ASEAN 地域において、一定程度の経済発展を遂げた国々—つまり外務省の ODA では援助対象外になる国—において依然として人材育成面において教育支援が必要とされていると強調する。中東ではオイルマネーゆえ、また ASEAN 諸国は近年の経済成長により日本の ODA 対象外であるが、こうした地域における人材育成支援のニーズを強調することで、JICA 主導の教育協力以外の必要性、つまり文部科学省を中心とした「ポスト ODA」諸国を対象とする支援の必要性をアピールすることが可能になる。この政治的意図は、次年度の国際協力推進会議の報告書を検証する際に、より鮮明に浮かび上がる。

いずれにせよ、これまで検討してきた文言から明らかなのは、当報告書において「国家戦略としての国際教育事業」という概念が前景に押し出されていることである。これは、国益重視にかじを切った外務省の途上国支援の方向性と軌を一にするものである。この「国家戦略として」という文言は、一見すると先に 70 年代の文部省の「挫折」を指して斎

藤が用いた言葉、「国家利益優先思考の国際交流論」を継承したもののよう聞こえる。だが、ここで皮肉とも言えるのは、70年代においては国家利益優先の思考が文部省の国際協力事業からの「撤退」の一因だったわけだが、今度は同様の思考が、同省が積極的に国際教育事業に関与することの前提となっていることである。これは、グローバル競争時代において、国家にとって国際教育協力事業が持つ地政学的意味が大きくシフトしたこと、さらに文部科学省自体が、そうした国家的戦略の一部として自らの対外事業を位置づけ始めたことを物語る。

最後に、当報告書が持つもう一つの注記すべき特徴は、日本企業の役割と利潤追求への明確な言及である。同報告書は、教育協力を「新興国側・日本企業側双方にとってメリットとなる」ものとして位置づけている（国際協力推進会議 2012: 8）。具体的には、海外に生産拠点を移す産業の人的ニーズに応えることが文部科学省の課題として認識されていることが分かる。すなわち、「日本企業にとっては、本社および現地子会社の外国人社員の質は重要であり、教育協力による人材育成は、企業のより大きな発展につながる」のであり、「現地の学生の基礎知識や基礎能力（自分の中でPDCAを回すなど）を高められるような教育協力がなされればメリットになる」という（国際協力推進会議 2012: 9）。2000年以降東南アジアに生産拠点を移した多くの日本企業のニーズが、同省の国際教育協力の目的の一つとして前景化している。

さらに特筆すべきは、民間企業が国際協力事業の受益者としてのみならず、主体者としても大きな役割を期待されていることであり、民間連携を通じて教育支援がより効果的になると述べている。だが、この報告書においては、国際協力事業を通じて、民間企業の海外市場の開拓を支援するという、さらに踏み込んだ提言は見当たらない。具体的に言及されている民間連携の形は、例えば次のようなものに限定されている、「企業の人材、私設資金、知恵や経験を活用し、奨学金の供与、インターンの受け入れ、現地大学・研究機関等への寄附講座（海外協力拠点での現地法人企業社員の講師提供）や研究協力等を効果的に実施することが望ましく、民間との連携をさらに進めていく」と（国際協力推進会議 2012: 9）。どちらかと言えば、民間企業の「後方支援」を期待しているというのが当時の認識と言える。いずれにせよ、教育協力を通じた日本の企業への利益という考え方は、これまでの文部科学省による国際教育協力においては見られないものであった。

以上の議論をまとめると、この平成24年の報告書は、これまでの文部科学省の国際協力に対するアプローチからの明確なシフトが見て取れる。報告書の冒頭に明記されているように、そのシフトとは、教育協力を自国へのメリットを前景化して再定義したことである。つまり、教育協力を、「相手国にとってメリットがあるばかりでなく、日本にとって、①相手国の人材を獲得・活用しようとする日本の企業や大学のニーズに応える、②将来の事業パートナーや親日派のテクノクラートが育ち、開発途上国が日本にとって有利な市場に育つというメリット」（国際協力推進会議 2012: 1-2）という観点から捉え直したことである。後述するが、親日派層の拡大というメリットはEDU-Portの3つ目標の一つとして継

承されることになる。いずれにせよ、70年代に文部省が国際協力に積極的に関与することを模索していた時期の慎重で謙虚な態度と比べると隔世の感が否めない。2000年以降の「助走期間」を経て、文部科学省が再登場した国際協力の「表舞台」においては、国際協力が持つ意味合いが根本的に変容していた。70年代の文部省の国際協力へのアプローチを指して斎藤は「ある種の素朴なまでの理想主義」と表したが、その素朴なヒューマニズムの面影はこの報告書にはない。60年代後半から70年代にかけて、国内の経済成長政策に直結した日本の国際協力のあり方が国際的批判にさらされたことは先述したが、今日ではそれは、文部科学省の、そして世界の「常識」と化したのである。

それでは、70年代の文部省が持ち合わせていた国際協力への慎重さ、謙虚さは完全に消えてしまったのだろうか。そのような態度を表明していると思われる文言をいくつか拾ってみると、例えば、日本のこれまでの国際協力における成功が、「日本人の持つ誠実かつひたむきな努力」によるものだという説明がある。そして、とりわけ教育や人材育成面での協力においては、「息の長い努力を要するような支援が不可欠」と述べている。そのためには、「相手国の発展の度合いに合わせてニーズをくみ上げ、自助努力の芽を育てるような支援」の大切さ、ならびに「現地の声を幅広く聴取」し、支援の内容と手段を丁寧に見極める必要性が論じられる。そして、自助努力を育てるような持続可能な開発を行うためには、外部の知識をそのまま持ち込むのではなく、現地の知識に適合した取り組や、地域住民参加型の取組をおこなうことが重要」と結ぶ（国際協力推進会議 2012: 7）。「外部の知識をそのまま・・・」というくだりは、後の章で言及することになる、国際課の文部科学省の担当者の「押し付けにならないように」という表現につながるものである。誠実かつひたむきに相手のニーズにかなった支援を行うという意識は、表現的には後退してはいるものの、70年代の慎重さや謙虚さとつながるものである。だが、こうした謙虚さと日本の企業にとってメリットになることが何の齟齬もなく共存するものとして描かれているところに、70年代との大きな違いがある。

国際協力推進会議の中間報告書で提示された EDU-Port の雛形が、さらに一方踏み込んだ提言として現れるのが、次年度3月の同会議の報告書『南米諸国との国際教育協力に関する審議のまとめ』である（国際協力推進会議 2013）。この報告書では、タイトルにあるように、南米諸国の教育事情と日本の南米における教育協力事業（主に JICA の事業）について多くの紙幅が割かれているが、同時に前年の中間報告書で提示された新たなコンセプトやアプローチが頻出する。例えば、南米諸国はすべて ODA 対象国であることは認めつつも、著しい経済成長を遂げたブラジルが近い将来「ODA 卒業国」になると指摘する（国際協力推進会議 2013: 3）。また、近年南米諸国における日本のプレゼンスが低下しているとの指摘を紹介し、「産学官の連携によるオールジャパンの国際教育協力」を戦略的に推進していくことの重要性を説く（国際協力推進会議 2013: 4）。そして、今後の推進方策に関する基本的な考え方の一つとして、「ポスト ODA への対応」という独立した項目を設け、以下のような説明を加えている。

日本では、ODA 対象国から外れると国際協力の財源の確保や JICA の支援スキームの活用が困難になるが、中国や韓国はそうでなく、資源や戦略的重要性の観点からどの国が重要かという発想により支援を行っている。南米諸国の中には ODA 対象国から「卒業」することが見込まれる国もある中で、日本でも例えばポスト ODA に対する戦略的重要国特別支援制度など、ODA とは別のメカニズムの構築について検討を行うことが重要である。（国際協力推進会議 2013: 5）

そして、このポスト ODA への対応を具現化する制度作りとして、結論部分（「おわりに」）において、前年度の中間報告書で提示した「オールジャパンでの戦略的な取り組み」や「プラットフォーム」というコンセプトからさらに一步踏み込んだ提言を行う。すなわち、国際協力における産学官の連携やオールジャパンでの戦略的な取り組みを「実効性のあるものにしていくため、文部科学省が中心となり、具体的な国の施策を立案・実施する関係各省等が参画する「連絡調整会議（仮称）」」（国際協力推進会議 2013: 13）を設置することを提言する。「文部科学省が中心となり」という表現は、同会議の前年度の中間報告においては見られなかった表現である。これは、ODA を「卒業」した国々における教育支援を推進するスキームを主導するのは、JICA ではなく文部科学省だという同省の意思の表れと解することができる。

さらに、同報告書はこの新しい支援体制の意義について続ける。

各省庁の施策の連携策等を検討し実施することが、シナジー効果を生み出すとともに、「連絡調整会議（仮称）」が企業等関係機関との窓口となることにより、恒常的なオールジャパンでの施策の実施が可能となる。いわば、本会議中間報告書で提言したプラットフォームにおける実施体制部分の一形態となると考えられる。（国際協力推進会議 2013: 13）

ここには「企業等関係機関」とあるが、南米における日本の教育支援に焦点を当てた当報告書においては、日本企業による教育協力の事例は「日本企業による教育協力」（国際協力推進会議 2013: 9）という項目にごく短い描写があるものの、数多く列挙される JICA 事業と比して明らかに影が薄い。にもかかわらず、ここで企業が教育協力の一主体としてあえて言及されていることは、この後の EDU-Port の創設との関連で注目に値する。いずれにせよ、この報告書からは、EDU-Port の輪郭がかなりはっきりした形で表れていることが明確に読み取れる。

1.6. インフラ輸出戦略の一環として

文部科学省内の国際協力推進会議の報告書が提出された平成 25（2013）年 3 月、首相官

邸主導で「経協インフラ戦略会議」が開始された。この会議は、内閣官房長官を議長として、副総理兼財務大臣、総務大臣、外務大臣、経済産業大臣、国土交通大臣、経済再生担当大臣といった閣僚トップが構成員として参加していたが、文部科学大臣は構成メンバーには含まれていない。その意味では、これまで概観してきた文部科学省の国際交流事業との関係性は表面上は明らかではない。だが、後述するように、EDU-Port は、インフラ輸出という官邸レベルの大きな国家戦略の流れの中に徐々に位置付けられていくことになる。

第一回インフラ戦略会議において配布された資料には、同会議の目的が以下のように記されている。すなわち「我が国企業によるインフラ・システムの海外展開や、エネルギー・鉱物資源の海外権益確保を支援するとともに、我が国の海外経済協力（経協）に関する重要事項を議論し、戦略的かつ効率的な実施を図るため、経協インフラ戦略会議（以下「会議」という。）を開催する」。同年 5 月に同会議により公表された「インフラシステム輸出戦略」においては、さらに明確な政策意図を読み取ることができる。その目的とは「民間投資を喚起し持続的な成長を生み出すための我が国の成長戦略・国際展開戦略の一環として、日本の「強みのある技術・ノウハウ」を最大限に活かして、世界の膨大なインフラ需要を積極的に取り込むことにより、我が国の力強い経済成長につなげていくこと」と記されている。とりわけ日本の企業がグローバル競争に勝ち抜くための「官民を挙げた取り組み」、「総理・閣僚の外国訪問に民間企業トップが同行するトップセールス、国と地方自治体とが連携したトップセールスの実施」（p. 6）等が提唱されており、2020 年までに 30 兆円のインフラシステムを海外受注することを目標として掲げている。

平成 25 年 9 月に開催された第五回の経協インフラ戦略会議においては、インフラ輸出戦略の鍵概念として、「環境・効率・安全等の性能で高い競争力を持ち、インフラシステム輸出の促進に資する我が国の先進的な技術・制度・ノウハウ等を包含する概念」として「日本方式」が提唱される。しかしながら、「日本方式」インフラとして挙げられるものは、自動車基準や、地上デジタル放送や、地熱発電システム、都市鉄道システムに関するものであり、教育関連分野の事例はまったく言及されていない。事実、経協インフラ戦略会議のホームページにおいて、主要産業・重要分野がリストアップされ、関連する省庁のホームページのリンクが添付されている。だが、ここでも教育は主要産業に含まれておらず、文部科学省のリンクも見当たらない。インフラ輸出戦略においては、外務省、経産省、国土交通省、総務省が主要アクターであり、文部科学省のプレゼンスは著しく低いことは、推進される事業リストを見ても明白である。だが、官邸主導のインフラ輸出戦略において「日本方式」という文言が使われ始めたことは、EDU-Port の「日本型教育」というコンセプトとの関連で注記しておく。

平成 25 年に公表され、その後毎年改定された「インフラシステム輸出戦略」をみると、文部科学省への言及はおおむね人材育成に関する事業に限定されている。平成 25 年の初版においては、文部科学省は「グローバル人材の育成及び人的ネットワーク構築」（p. 15）における主管官庁の一つとして言及されている。「インフラ関連分野において、日本経済

をけん引する世界規模のグローバルメジャー企業、さらに特定分野でなくてはならない存在感を発揮するグローバルニッチトップ企業を生み出し、それを支えるグローバル人材の育成に官民を挙げて取り組むとともに、相手国との人的ネットワーク構築支援を強化する。また、これまでの人材育成支援により、AOTS 同窓会や泰日工業大学のような親日的なネットワークが世界に構築されており、こうしたネットワークをさらに強化しその有効活用を推進していく」(p. 15) ことが目的として謳われている。具体的な事業としては、留学生の受け入れや高等教育機関への支援を中心とした途上国への教育協力により、中長期的視点から人材の育成(文部科学省、外務省、JICA)、ならびに産官学連携による高等教育協力の新たな枠組みの構築(文部科学省)が挙げられている。平成26年度改訂版においては、「小・中・高等学校を通じた英語教育の強化、スーパーグローバルハイスクールの整備、スーパーグローバル大学創成支援、官民が協力した海外留学支援制度、国際バカロレアの推進等を通じたグローバル人材の育成」(p. 17)が文部科学省の単独管轄事業として加えられている(首相官邸政策会議2014)。平成27年度改訂版においては、さらに以下の事業が加えられている:「日本の高等教育機関や研究機関による、留学生等の受け入れ、教職員派遣、機関間交流等を盛り込んだインフラシステム展開のパッケージ作りを強化するとともに、関係省庁との連携を通じ、相互の人材育成ツールを有効に活用(文部科学省ほか関係省庁、JICA)」(首相官邸政策会議2015: 19)。平成28(2016)年度改訂版では、「日本での研修を「日本方式インフラの(将来の)顧客に対する営業活動の一環」とも位置付け、研修の中でインフラに関する日本的価値観(安心、安全、快適等)への理解を深めるとともに、歴史・文化等含めた多面的な日本理解促進、親日観の醸成を強化(外務省、経済産業省、文部科学省、総務省、JICA)」することが謳われている(首相官邸政策会議2016a: 24)。先述の国際協力推進会議の報告書同様、「親日観の醸成」という、のちにEDU-Portの3つの目標の一つとして掲げられるコンセプトがここでも使われている。

だが、平成28(2016)年度の「インフラシステム輸出戦略」改訂版において最も注記すべきは、新規事業として「高等専門学校を始め諸外国のインフラ事業に携わる人材育成に貢献する日本型教育の海外展開を推進するため、官民協働プラットフォームを構築(文部科学省、外務省、経済産業省、JICA)」が言及されていることである(首相官邸政策会議2016a: 25)。「EDU-Port ニッポン」という固有名詞は使われていないものの、「日本型教育」や「官民協働プラットフォーム」という文言から、これが同年に始まるEDU-Portを指すことは明らかである。その後、同年11月に開かれた第27回経協インフラ会議にて提出された追加資料(「政策パッケージのフォローアップ」)においては、人材育成関連事業として、「高等専門学校制度をはじめとする日本型教育の海外展開」(首相官邸政策会議2016b: 3)に言及している。具体的には、「今後、組織的かつ戦略的に日本型教育の海外展開を推進。特に、高専については、実践的技術者を養成する高等教育機関として、高度成長を目指す国々から技術者教育に係る協力要請があるため、まずは、モンゴル、ベトナム、タイでリエゾンオフィスを運営」という説明が付されている(首相官邸政策会議

2016b: 3)。この追加資料では、人材育成とインフラ輸出の関係が相関図により示されている。すなわち、高専などの工学系高等教育や、きめ細かく、安全で、衛生的な日本的職業訓練を提供することで、「日本ブランドに対する理解・親和感を有する層」を創出し、「途上国ビジネス・投資環境の整備・改善」（首相官邸政策会議 2016b: 3）が可能になると謳われており、日本企業の海外進出・展開が最終的な目的と記されている。

ここで、この後の EDU-Port 創設との関連で注目すべき点が二つある。一つ目は、インフラシステム輸出戦略の一環として語られる「日本型教育」の海外展開においては、日本型教育はすべて高専をはじめとする工学系高等教育であり、基礎教育分野は完全に排除されていた点である。現地でインフラ輸出事業に携わる人材を育成することが目的であるゆえ、日本型教育への言及はその技術的ミッションに直結する分野に限定されていた。二つ目は、一つ目の点に関係するが、こうした工学系高等教育の日本側の支援提供として大学と高専という国の教育制度内の組織が想定されていた点である。こうした支援が、親日層を増やし、途上国ビジネス・投資環境の整備・改善につながり、最終的には日本企業の海外進出・展開に寄与すると述べられていた。日本企業への利益が間接的なものとして位置づけられていたことは、後の EDU-Port との比較で抑えておきたい。

こうしたモノづくり人材の育成を支援する動きは、当時の政権が対外的に推進していた途上国に向けた産業人材育成協力イニシアティブを反映していた。平成 27（2015）年 11 月のアセアン関連首脳会議において、安倍首相は「産業人材育成協力イニシアティブ」を発表し、今後 3 年間で 4 万人の産業人材育成支援を表明している。インフラ整備や基幹産業の確立・高度化を担う産業人材の育成に「オールジャパンでアジアの成長を支えてゆく」ことが謳われている（外務省 2015）。続けて平成 28 年 8 月には、第四回アフリカ開発会議（TICAD VI）において、安倍首相が「アフリカの若者のための産業人材イニシアティブ（ABE イニシアティブ）」を発表している。「職業教育や高等教育を通じて雇用に直結する人材を生み出す教育と、日本とアフリカ間の人的交流を促進することの重要性を踏まえ、アフリカから日本へ学びに来る若者のため、大学院での教育に加え、日本企業でのインターンシップの機会を同時に提供する」ことを謳っている（国際協力機構 2019: 2）。これらのイニシアティブにおいて基礎教育における協力に関する言及は存在しない。安倍政権時代の積極的な外交政策は、自由主義経済圏との積極的な軍事・政治・経済面での連携を強めつつ、インフラ輸出と企業の海外市場確保を日本の成長戦略として位置付けており、こうした強力な官邸レベルの国家戦略に文部科学省の国際教育協力事業も位置付けることで、政治的正当性を確保したと推測できる。

1.7. EDU-Port ニッポン創設

2015 年以降、EDU-Port 成立に向けた動きは急展開する。平成 27（2015）年 3 月に公表された教育再生実行会議の第六次提言『「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創成を実現する教育の在り方について』において、「我が国の教育システムやノウハウ、優

れた教育プログラムは、我が国の文化又は産業の一つにもなり得るものであり、国は、これらを学校教育や人材育成に対するニーズがある海外の国や地域に向けて、戦略的に発信する取組を進める。」と記されている（教育再生会議 2015: 16）。だが、この文言は 16 頁の提言の最後に突如として現れる。上記の提言のテーマとは関連のないこの日本の教育を「文化または産業の一つ」とみなし、海外に向けて「戦略的に発信する取組み」は、生涯学習や、参加型社会、地方創成に直結した他の提言とは明らかに内容を異にする。当提言に関連する参考資料が当会議のホームページにおいて公表されているが、こちらにおいてもこの文言に関連する参考資料は見当たらない。よって、脈絡もなく、突然のごとく提言に付け加えられたような印象を抱かざるを得ない。この教育再生実行会議は、2013 年 1 月に第二期安倍政権において首相官邸管轄下に創設された私的諮問機関である。2015 年当時、文部大臣であった下村博文が教育再生担当大臣を兼任しており、鈴木寛は下村の下で大臣補佐官をしていた。下村は、教育再生実行会議と同会議第二分科会の構成員であり、鈴木は後者のみの構成員であった。後述するように、下村と鈴木が EDU-Port 創設に大きな役割を果たしたことに鑑みれば、再生実行会議の第 6 次提言において突如として EDU-Port 絡みの文言が表出したことに何らかの政治的意図を感じざるを得ない。

その後、同年 3 月 25 日の 189 回通常国会における所信演説において、下村博文は日本再生のための教育再生という主題に関して、以下のように発言している。すなわち、

社会や経済のグローバル化が進展する中、教育、科学技術、文化、スポーツの各分野における積極的な国際貢献が重要です。ASEAN やインドをはじめとするアジア諸国等からは、日本の教育制度や内容を取り入れたいとの強いニーズがあります。これを踏まえ、官民一体となって取り組んでいるインフラシステム輸出とも連携して、日本の強みや特質を生かした教育を海外に展開する取組を強化するなど、諸外国との協力を一層推進します。（衆議院 2015）

ここでは、「日本型教育」というフレーズや「EDU-Port ニッポン」という固有名詞こそ使われていないものの、あきらかにそれとわかる計画が、明確な形で先述した官邸主導のインフラ輸出事業の一環として位置づけられている。海外において日本の教育制度や内容に興味を示されており、官民一体となって「日本の強みや特質を生かした教育を海外に展開する取組み」を強調することで、この演説の数か月後に公表される「日本型教育の海外展開」事業の布石を打っていることが分かる。

平成 27（2015）年の 8 月末に国際課が財務省に提出した平成 28 年度概算要求にて、初めて「EDU-Port ニッポン」の全容が明らかになる（文部科学省 2015）。当時はまだ EDU-Port という固有名詞は与えられておらず、「日本型教育の海外展開」というタイトルの新規事業として、1 億 5 千万が予算請求されている。「近年、諸外国から高い関心を示されている日本型教育」という書き出しで始まるこの事業説明では、今まで見てきた「官民協

働プラットフォーム」や「オールジャパン」といった文言に加えて、具体的な 3 つの活動内容が記されている。それは、「国際フォーラム」や「パイロット事業」を実施することで、「日本の教育について、より層の厚い海外展開の案件形成を目指す」のであり、同時に「国別分科会」を設定して「各対象国におけるニーズの明確化、分野の特定、各セクターの連携モデルの構築等を行う」（文部科学省 2015: 5）という。添付の絵コンテにある「背景・事業概要・目的」の最後には、この事業の 3 つの目的が「教育を通じた諸外国との強固な信頼・協力関係の構築、日本の教育機関の国際化の促進、日本の教育産業等の海外進出促進を目指す」（文部科学省 2015: 6）ことだと説明されている。

この概算要求における説明を、これまで概観してきた関連政策文書の内容と比べてみると、いくつかの興味深い事実が浮かび上がる。第一に、「インフラ輸出」という文言がこの文書においてはまったく見当たらないことである。この数か月前に下村大臣が所信演説においてインフラシステム輸出との連携を強調していたことに鑑みれば、いささか不可思議といえる。第二に、インフラ輸出や人材育成支援の一環として語られる EDU-Port においては、日本型教育の内実は工学系高等教育であったことは先に確認したが、この概算要求の説明においては、基礎教育分野における協力の可能性がより強調されている。例えば、添付の絵コンテにおいて、ベトナムやトルコの元首が高専のような高等教育分野における支援を要請していると述べる一方で、インドやエジプトの元首が「日本の小・中学校制度」や「道徳心・規律を醸造するために日本式教育」に興味を持っていると述べている（文部科学省 2015: 6）。第三に、この概算要求においては「日本の教育産業等の海外進出を促進」することが、明確な目標として示されているが、これはインフラ輸出としての日本型教育の海外展開とは明らかに異なる特徴である。先に述べたように、インフラ輸出においては、日本企業の海外進出・展開に寄与することは、第一義的な目的ではなく、間接的なメリットとして描かれていた。くしくも、官邸レベルでのトップセールスを謳ったインフラシステム輸出戦略以上に、EDU-Port は民間企業（教育産業）の海外市場開拓を直接的、第一義的な目標として掲げていた。これ文部科学省の過去の施策に鑑みても前代未聞であり、どのような背景から、このような「歴史的な」決断が下されたのか興味深い。

ここで、この歴史的決断の背景を詳細に検討することは出来ないが、いくつか要因を挙げておく。第一に、国内の教育産業市場が、少子化の進行による縮小傾向にあったことである。とりわけ、多くの先進諸国においては、教育産業の市場規模増加率は GDP 増加率よりも上回っているにもかかわらず、日本において市場規模増加率は GDP 増加率より低く、人口一人当たりの教育市場規模が先進国中で最低水準となっている（酒井 2013: 7）。国内市場の停滞に直面した教育産業は、活路を急成長するアジア市場に見出している。教育産業大手である学研ホールディングスでは、2011 年にグローバル戦略室を設置し、以降、タイ、ミャンマー、マレーシア、インドネシア、インドにおいて「学研教室」を展開しているという。グローバル戦略室室長である新井邦弘いわく、「アジア各国における日本の教育サービスの信頼度が非常に高いことから…具体的に言いますと、詰め込み型の知識偏

重ではない、子どもたちに自ら考えさせるようなコンテンツと丁寧な指導法が、「日本型教育」というひとつのブランドとして、アジア各国でリスペクトされているという背景」が、当社のアセアン地域への進出につながっているという（Digima~出島~海外進出企業インタビュー 2018）。学研では、2013年にシンガポールに駐在員事務所を開設、14年にはミャンマーに現地法人を設立し、翌年シンガポールも現地法人化、その後、マレーシアとタイにも現地法人を設立し、各国で「学研教室」の展開を始めたとする。16年にはインドネシアに商事駐在員事務所も開設している（シンガポールの教育情報 SPRING 2018）。学研のほかにも、ベネッセコーポレーション、個別指導塾のスクール IE、栄光ゼミナール、東進ハイスクール、立志館ゼミナール等が中国、韓国、台湾も含めたアセアン地域に事業を展開し始めたという（読売新聞 2014）。世界の教育市場は全体で約 4 兆ドルと試算されており、これは自動車産業を上回る規模だという。とりわけ、新興アジア市場をめぐりグローバル教育企業が積極的に進出しており、日本の教育産業も追従している。

上で例として挙げた日本の教育産業は、公教育の外側にある民間教育市場において顧客を獲得すべくアセアン諸国に展開していたわけだが、公教育の内側における市場への参入を目指す企業も存在していた。例えば、後に EDU-Port の支援を受けることになったヤマハやミズノである。こうした企業は、EDU-Port 創設の 2-3 年前から ASEAN 諸国において市場開拓活動を積極的に行っていたが、外国の政府レベルでの折衝・交渉の難しさに直面していた。ある企業の担当者の言葉を借りるならば、「日本の一企業が先方の政府高官と交渉しても、ろくに相手にされない、たらいまわしにされるだけだった」、という状態が数年も続いていたという。こうした企業は、先方政府との交渉を進められるように、国からの支援を求めており、事実何度か文部科学省に支援の打診をしたことを認めている。聞き取り調査から、EDU-Port の創設に関わったコアメンバーの間においても、自らの力で現地での営業活動を展開できる企業に対しては、「国のお墨付きだけで十分」という認識が存在していたことも明らかになっている。こうした企業を支援することを念頭に置いていたためであろうか、EDU-Port は創設当初から、公認プロジェクトと応援プロジェクトの二つのカテゴリーをパイロット事業に用意しており、応援プロジェクトに採択されたパイロット事業には、財政的支援の伴わない「お墨付き」のみが付与された。

また、2014 年末から 2015 年初めにかけて、民間教育産業との親和性が高い二人の人物が、文部科学省において大きな影響力を行使できる立場にあったことも、大きな要因として挙げられる。もともと塾経営者であった下村博文が、民間教育産業と結びつきが強いことは有名であるが、その下村が第 3 次安倍内閣で文部科学大臣（教育再生担当）に再任されたのが 2014 年 12 月 24 日であった。また、下村の片腕とも呼べる元経産省官僚である鈴木寛が文部科学省参与として同省に戻ってきたのが同年 10 月、さらに 2015 年 2 月より文部科学大臣補佐官を二期務めている。つまり、この鍵となる二人の人物が、EDU-Port が突如として走り始めるとき、すなわち教育再生実行会議の第 6 次提言に突如として現れ、その後文部科学省の概算要求に盛られる直前のタイミングで、文部科学省に戻って

きていたのである。以上まとめると、少子化による国内市場の停滞により、海外展開を強いられていた日本の教育産業を支援する必要がある、とりわけ相手国の公教育内の市場開拓を狙う企業に「応援」を通じて支援することが、大きな課題として浮上しており、民間教育産業とつながりの深い人物が同省のトップレベルのポストにいたことが、上記の「歴史的決断」の背景と考えられる。

1.8. 文部科学省の意志

だが、こうした大きな政治的な流れや力学に、文部科学省はただただ翻弄されていたという解釈は慎まなければならない。実際、EDU-Port 設立に関わった国際課のスタッフによると、当時は、鈴木寛のみならず、その時の同省審議官もまた文部科学省の国際化に積極的であったという。この審議官は、日本の教育行政が国際化しないことによる硬直化を懸念し、とりわけ初等中等教育の分野における国際化を積極的に進めるべきだという意見を持っていたという。日本の教育に良いところがあれば、それを海外に提供して、その過程で日本の教育をより良くするためのヒントをもらえるのではないかという発想を持っていたという。鈴木寛はどちらかという経済産業省的発想から、日本の教育産業の海外展開を支援するという意向を持っていたが、この審議官は、日本の国内行政を国際化することで、日本の教育の「目鼻立ちをはっきりとさせる」、また、そうすることで国内の行政を活性化することを期待していたという。この国際課のスタッフは、こうした二人の上司の意—それはかならずしも完全に合意したものではなかったのだが—をくみ取る形で、EDU-Port を構想していったという。この意味では、インフラ輸出や教育産業の海外展開支援といった教育行政を超えた政治的「波」に乗りつつも、文部科学省としての意志の実現も目指していたことが分かる。

その意志とは何であろうか。ここで、国際課の元スタッフがわれわれに語ったことを紹介しておく。同氏は、基礎教育分野における国際協力を JICA が中心になって行っている現状、言い換えれば、教育専門官庁である文部科学省の知見が生かされていないまま国際協力が行われている状況を問題視していた。国際協力の専門集団である JICA は必ずしも教育の専門家ではなく、日本国内の教育行政に熟知しているわけでもない。文部科学省が主導でやらなければ、国内の教育行政の経験から得られた知見、すなわち「日本の経験」を諸外国の教育の向上に生かすことが出来ない。70 年代の外務省と文部省（当時）の主導権争いを彷彿とさせる物言いである。同氏の見解が、国際課において広く共有されたものであるかどうかは定かではないが、少なくともこうした見解が EDU-Port 創設に深く関わった国際課の元職員から表明されたことは注目に値する。なぜなら、EDU-Port は、70 年代に外務省との縄張り争いに敗れて撤退した文部科学省による「リベンジ」という解釈が成り立つからである。

文部科学省としての意志は、国際課のスタッフが表現する EDU-Port の趣旨と公式に表明されている EDU-Port の目標の「ずれ」からもうかがい知ることが出来る。詳細は第 3

章に譲るが、EDU-Port は、日本の教育の国際化、親日層の拡大、日本の経済への貢献という三つの目標からしても、明らかにインフラ輸出や企業の海外市場開拓支援を意図したスキームである。これは、これまで見てきた国益を重視した日本の開発協力戦略を踏襲したものである。だが、聞き取り調査に応じた EDU-Port に関わった歴代の国際課スタッフは、こうした「前のめり」の日本型教育の海外展開・輸出とは一線を画す意見を表明していた。例えば、EDU-Port に予算がついた後に国際課に赴任し、事業の立ち上げに深く関わった職員によれば、当時の同省審議官は以下のような期待を同事業に抱いていたという。すなわち、「海外から見て日本の教育はどうか、ということのを再定義することで、いままで無自覚に行われていた、エビデンスもなく、これが日本の教育だ、ここが良さだ、という慣行として行われていたことも含めて、可視化するということが大切なんじゃないか」という意見を持っていたという。さらに、同審議官は「日本の教育も硬直化しているのではないか、文部科学省の初中等局の教育行政についても、硬直化と言いますか、発想に枠が関わっているんじゃないかと思っていらっしやった」という。海外からの視点を得ることで、自らの教育と行政の在り方を再考する契機として EDU-Port をとらえていたことが分かる。同様の意見は、その数年後に国際課に赴任した職員にも共有されていた。EDU-Port の目的について説明する中で、同氏は次のように述べた。

最後は日本にメリットがあるからやっているんだと。最初は、日本の教育が海外で受けているから、それをどんどん展開するプロジェクトかと思っていたんですけど、でもそれではあまり意味がなくて。その展開する過程で、日本の教育に何らかのフィードバックするものが出てくるはずなんです。

「ドメスティック志向の国際交流論」とは、70年代の文部省（当時）の国際協力方針を評する際に斎藤(2019)が用いた言葉だが、まさに同じ国内行政重視の視点がここで表明されている。加えて同担当官は次のようにも説明した。

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、その国の伝統の文化とか 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いかないですからね、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。業者によっては、日本でやっていることをまんまコピーして素晴らしい、っていう人もいましたが、多分、日本型教育の海外展開っていうのはそういうことじゃなくて、その中で本質的なことっていうか、本質的でかつその国においても形を変えれば通用するもの、それは何かということをつかむ、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、日本の教育で生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。

日本の教育を他国へ押し付けること、さらには日本の教育を無批判に賞賛することへの戒めが表明されている。ここでは、EDU-Port の公式文書からは垣間見ることのできない、国際教育協力へのより謙虚で慎重な態度が表明されている。これは、言うまでもなく 60 年代、70 年代に日本が教育分野における国際協力に積極的に関与し始めた時代の態度に類似するものである。「教育がその国の伝統や文化とか DNA にめちゃくちゃリンクしている」という文言は、日本型教育を押し付けることの戒めであるが、言い換えれば、国家主権としての教育への強い意識の表れと読むことが出来る。先に見たように、これも 60 年代、70 年代から文部省（当時）が一貫して表明していた態度である。さらに、EDU-Port 設立に関わった元国際課の担当者も、こうした慎重な姿勢が文部科学省内にて共有されている指摘する。

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、学校教育等に入れこむ、ということに対して、恐らく文部科学省の職員にも、あと、まあ、そうですね政治家の方は・・・わからないですけど、なかなか抑制的なところがありまして・・・。

日本の教育の主管官庁が、他国に教育を押し付けることに対して抑制的になるのは、ある意味当然であろう。なぜなら、外国に対してそうしないことが、まわりまわって自らの首を絞めかねないからである。こうした一連の発言から明らかなように、EDU-Port を統括する国際課では、インフラ輸出戦略や日本型教育の輸出といった「前のめり」な主流政策言説とは明らかに異なるロジックでもって、同事業の意義を位置付けていたのである。

1.9. 総括

以上、1960 年代から 2016 年の EDU-Port 創設までの 50 年近くの歴史を駆け足で概観してきた。ここで以下の分析にとって重要となるポイントをまとめておく。この章でまずおさえておくべき事実は、文部省（当時）が 70 年代当時に国際協力に積極的に参加する意思を表明していたのにもかかわらず、結局、撤退したという事実である。外務省との駆け引きに負けた 70 年代半ば以降は、国際教育協力は外務省管轄下の JICA を中心に行われ、文部省（当時）は国際協力事業の表舞台から撤退する。2000 年以降は、教育協力をめぐる国際的な政策動向が基礎教育にシフトする中で、文部科学省は徐々に外務省・JICA との協力を進め、国際教育協力事業に戻ってくる。だが、2010 年以降、文部科学省が本格的に復活しようとした国際協力の状況は、国益を前面に出す「開発協力」が主流になっていた。EDU-Port もこうした流れに影響を受け、また政府官邸レベルで推進されたインフラ輸出戦略とも結びつく形で、形成されていった。だが、だからといって、かつての文部省（当

時)の「伝統」が完全に消え去ってしまったわけではない。慎重で、謙虚な、対象国の主権を尊重する態度は依然として同省国際課のメンバーにより継承されていたのである。「前のめり」に日本型教育を海外展開・輸出しようとする「大波」を原動力としつつ、より謙虚に、慎重にそれを行いつつ、最終的には国内の教育に還元することを意図する文部科学省。時の政治的な時流に乗ることで本舞台への復活を果たした同省だが、このことはEDU-Portが著しいねじれ関係を内在することを意味した。これこそが、EDU-Portの最大の特徴と言える。

参考・引用文献

- 石原伸一・川口純(2019)「教員の授業実践—子どもの学びの改善に向けての志向錯誤」
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: 105-134。
- 興津妙子(2019)「学校建設：多様なニーズに応える学び舎づくりへの挑戦」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: 83-104。
- 株式会社国際開発センター(2016)「日本の教育協力政策 2011-2015」の評価(第三者評
価)報告 株式会社国際開発センター(平成28年2月)、<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/files/000157390.pdf>(最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 外務省(2002)「成長のための基礎教育イニシアチブ(BEGIN: Basic Education for Growth Initiative)」、www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/initiative.html(最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 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、
www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/kaikaku/arikata/pdfs/saisyu_honbun.pdf。(最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 外務省(2015)「『産業人材育成協力イニシアティブ』に基づくアジアでの人材育成」、
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000163240.pdf>(最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 教育再生会議(2015)「「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育
の在り方について(第六次提言)」、
www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai6_1.pdf(最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 黒田一雄・萱島信子(2019)「国際教育協力に対する理念的視角と世界・日本の教育の展
開」萱島信子・黒田一雄編『国際教育協力：歴史と展望』東京大学出版会: 1-30。
- 国際協力機構(2019)「アフリカの若者のための産業人材育成 ABE イニシアチブ」、
www.jica.go.jp/publication/pamph/ku57pq00002iqnxw-att/abe_initiative.pdf(最終閲覧日:2021年7月7日)。
- 国際協力推進会議(2012)「国際協力推進会議中間報告書」、

www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/010/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/01/31/1319219_01.pdf (最終閲覧日：2021年3月1日)。

国際協力推進会議 (2013) 「南米諸国との国際教育協力に関する審議のまとめ」、
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/010/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/04/24/1333989_01.pdf (最終閲覧日：2021年7月7日)。

斎藤泰雄 (2008) 「我が国の基礎教育タブー論の歴史的ルーツ」『国際教育協力論集』
11(2): 113-127。

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。

酒井三千代 (2013) 『戦略レポート 世界の教育産業の全体像』三井物産戦略研究所。

衆議院(2015)「第189回国会 文部科学省委員会 第2号(平成27年3月25日(水曜日))」、
http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigirokua.nsf/html/kaigirokua/009618920150325002.htm (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (n.d.) 「経協インフラ戦略会議」、<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/kaisai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (2013) 第1回経協インフラ戦略会議議事次第「資料1 経協インフラ戦略会議について」 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai1/gijisidai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (2013) 第4回経協インフラ戦略会議議事次第「インフラシステム輸出会議(本文)」、
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai4/gijisidai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (2013) 第5回経協インフラ戦略会議議事次第「『日本方式』普及のためのODA等の活用」、
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai5/gijisidai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (2014) 第11回経協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26年度改訂版)」、
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai11/gijisidai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (2015) 第18回経協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27年度改訂版)」、
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai18/gijisidai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議 (2016a) 第24回経協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)」、
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai24/gijisidai.html> (最終閲覧日：2021年3月1日)。

首相官邸政策会議（2016b）第 27 回経協力インフラ戦略会議議事次第「政策パッケージのフォローアップ」、<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/dai27/gijisidai.html>（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）

シンガポールの教育情報 SPRING(2018)「グローバル教育 企業からの声」、<https://spring-js.com/expert/10105/>（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）。

Digima～出島～海外進出企業インタビュー(2018)「日本の良質な教育サービスを世界の子どもたちに提供する「学研ホールディングス」、<http://www.digima-japan.com/interview/indonesia/13251.php>（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）。

日経流通新聞「教育業界、アジアに活路」2009 年 6 月 26 日、11 頁。

平野克己（2015）「開発協力大綱をどう捉えるべきか」『アジ研ポリシーブリーフ』62: 1-2。

文部科学省（2015）「平成 28 年度概算要求 主要事項の概要」文部科学省大臣官房国際課国際統括官。

文部科学省（2002）「国際教育協力懇談会・最終報告」、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/002/toushin/020801.htm（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）。

読売新聞「塾アジア進出加速、高まる教育熱、細やかな指導人気」2014 年 1 月 25 日、夕刊、1 頁。

渡邊松男（2019）「変化する環境と日本の援助政策～二つの政府開発援助大綱の策定から～」『日本の開発協力の歴史バックグラウンドペーパー』4: 1-30。

第2章：EDU-Port にまつわる研究レビュー

2.1. 先行研究のレビューと概念の整理

本章では、EDU-Port に関連する先行研究をレビューする。だが、2016 年に開始された EDU-Port に直接関連する研究論文は極めて限られている。そこで、教育学研究（86 巻 4 号）に掲載された特集号『日本型教育の海外展開を「問う」』に含まれた論文の中で、とりわけ当調査研究に関連すると思われる研究を選んでレビューすることから始め、その他の論文で当調査研究に有益と思われる先行研究も併せて概観することにする。関連する学術研究の知的蓄積に当調査研究を位置付けつつ、後続章の分析にとって鍵となる諸概念を整理することがこの章の目的となる。

とりわけ、この章では、橋本憲幸（2019）による論文「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—」に注目する。同氏の論文は、他の先行研究とは異なり、日本型教育の海外展開推進事業（EDU-Port）の倫理にまつわる諸問題を提示している。国際教育協力事業の評価においては、事業が設定した目標がどの程度達成されたかを評価するのが常である。だが、学術研究としてはこれでは不十分である。なぜなら、そもそも事業が設定した目標自体が評価の対象になっていないからである。事業としての目標が達成されたとしても、ある一定の価値基準に基づいて評価した場合には、事業自体が好ましくない結果を生んでいることもありうるわけである。橋本の言葉を借りれば、「その行為はそもそも望ましいのか、それとも望ましくないのか、それはなぜなのかを吟味するための理論」（p. 465）、つまり何らかの規範性が必要となるゆえんである。橋本は、思想研究の立場から国際教育協力における規範性の確立を模索する数少ない研究者の一人である。まず、橋本の論文をレビューして、同氏が提示する諸概念を解説する。その後、これらの概念を分析のレンズとして活用することで、先の特集号に含まれた論文を批判的に検証する。とりわけ、EDU-Port の分析において重要だと思われる概念であり、比較教育学者である日下部と杉村が提示する「現地化」と「協働」のコンセプトに関して批判的検証を試みる。また、「協働」の概念の掘り下げに関しては、生涯学習や地域開発の分野で通域的学び（translocal learning）のコンセプトを提唱する Kudo et al.（2020）の研究も参照する。

2.2. 国際教育協力の倫理

橋本（2019）は、文化帝国主義及び新自由主義への批判という立ち位置から、EDU-Port にまつわる倫理的課題を検討し、その課題解決のための足掛かりになる概念を提示する。まず、EDU-Port のどのようなところに倫理的な問題が存在すると考えているのだろうか。同氏によると、EDU-Port は「援助」や「協力」以上に、日本の教育を商品として「輸出・展開」することを積極的に推進していると指摘する。「輸出・展開」という行為は、日本から対象国へのみベクトルが向かう行為であり、こうした一方通行の商品や実践

の流れが可能になるには、国家間の非対称性が不可欠の条件となる。これに加えて、教育や援助という行い自体も、教える側と教わる側、救う側と救われる側という非対称の関係を前提とした行為である。この意味で、EDU-Port が二重の意味における非対称性を前提としていることを指摘する。日本型教育を前のめりに推進する事業は、こうした非対称性の暴力に関して逡巡・躊躇することが出来ず、よって、暴力的に自国の文化・価値を押し付ける可能性を排除できないと断じる。

この点に関しては、既に第1章において確認したように、少なくとも文部科学省内閣官房国際課（以降、国際課）の職員は、「輸出」や「進出」といった文言を使うことを避け、前のめりで一方通行型の事業にならないよう注意していた。よって、橋本の EDU-Port 批判はやや大雑把であることは否めないが、それでも官邸主導のインフラ輸出事業としても位置付けられていたことを考えれば、同氏の批判を間違いと退けることもできない。重点がどちらにシフトするかによっては、EDU-Port は橋本が懸念するような暴力を行使する可能性があるということは重要な指摘であろう。

こうして EDU-Port に対して悲観的な評価を下す橋本だが、ここで注目すべきは、同氏が、他者との接触にある種の両義的可能性を見出していることである。橋本によれば、自己意識の構築には他者の存在が不可欠である。他者との比較を通じてのみ、自己の輪郭が明確になるからである。他者と接することで、自らを他者の視点から眺めることが可能になる、つまり他者を通じて自己を省察することが可能になる。この省察において、橋本は二つの、対照的な可能性が存在すると指摘する。一つは、他者との接触を通じて、自己意識がさらに固定化されるパターンであり、これを「同一化」または「肥大化」と呼ぶ。他者との接触を通じて、自己理解が深まった結果、もともと構築されていた自己イメージがさらに強化（同一化）される場合である。これは、場合によっては、肥大化、すなわち、自己への疑いのない確信（普遍化）へと導かれることになる。

こうした傾向が最も顕著に表れるのが、西洋社会による文化帝国主義であった。文化帝国主義とは、「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」、「自己の普遍化のための資源として他者を利用する」（橋本: 2019: 464）態度を指す。自己が普遍性を獲得する一方、「他者はその普遍性に照らし出されるかぎりでの特殊性として」（p. 464）位置づけられる。つまり、この関係においては、自己と他者の関係は優劣のそれに転じる。自己は圧倒的優位性を獲得し、他者を自己のようになることが「救済処置」として疑いのない道徳的正当性を獲得する。こうして文化帝国主義は、他者の文化を通じて人々の内面にまで入り込むことで、様々な非対称の関係や暴力への同意を取り付ける。

では、この同一化や肥大化は、EDU-Port においてはどのような形で表出するのだろうか。例えば、日本型教育を海外に移転して、結果として、そもそも抱いていた「日本型教育」に関するイメージが強化されるばかりか、その「卓越性」を再確認する場合などがそうであろう。砕けた言葉で言えば、海外で日本型実践を海外で実施した結論、「やっぱり日本の教育はすごかった」という結論に至る場合がそうである。または、現地において

日本型実践がうまく定着しなかった理由が、その実践自体に問題があるのではなく、日本では「当たり前」（望ましい）と考えられている実施条件が整っていなかったゆえ、という説明がなされる場合である。さらには、日本型教育が国内で長年吟味、検討された、極めて洗練されてきたものであり、そのまま現地において導入することは出来ないゆえ、「現地化」する必要があると言った見解にも「肥大化」は現れている。いずれの場合にせよ、自己が動揺、問い直されることなく、他者の問題のみが指摘されているのが特徴である。このような自己—他者理解が無批判に受け入れられる場合、日本型教育は、常に現地化の必要はあるにせよ、それは「普遍的な」として積極的に海外展開されるべきものなる。こうした前提に立つ日本型教育の海外展開推進事業は、必然的に抑圧的で、自己への省察を伴わない、他者の主体性を否定する自己本位のイデオロギーと化す、と橋本は断じている。

一元化、肥大化と対峙する概念として、橋本(2019)は「動揺」を提示する。これは、他者との接点において、「自己の中に他者性が現れ」る (p. 465) 場合を指す。他者性とは、そもそもの構築されていた自己意識には存在していなかったもの、または自己意識の構築の過程において、無意識のうちに排除された、望ましくない、否定的な要素のことである。他者との接触を通じて、自己を他者の視点から眺める機会を得る際に、それまでは不問に付されていた自己の否定性が顕在化する。その結果、調和的であった自己意識に「ずれ」、不協和音が生じる。否定性への自覚を通じて、自己の在り方自体が省察され、問い直されることで、教える側・支援する側と学ぶ側・支援される側という一方向の関係が、より双方向のものへと転化する。こうして、自己が動揺する場合、自己を無制限に拡張する行為に対し逡巡・迷いが生じ、自己と他者との関係はより水平的なものへと開けてゆく。

こうして、橋本は「否定性」、「同一化・肥大化」、「動揺」といった諸概念を駆使することで、国際教育協力における倫理、規範理論の構築を試みている。すなわち、EDU-Port が倫理的であるためには、日本型教育の「否定性」を意識化すること—橋本の言葉を借りるならば「自己による自己に対する否定性を含んだ省察や抵抗」 (p. 468) —が大前提となる。それには、自己を解体する作業、すなわち「日本型教育を相対化する契機を自己の側に介在させる」 (p. 468) ことが求められており、橋本は、そのための二つの方策を示す。一つは、「日本型」がどのような基準で構築されたのか、その恣意性を明示的に示すことである。「日本型」に何が含まれ、何が排除され、その基準が何であったのか、こうした問いを継続的に行うことで、「実践と理論の通路を遮断しない抵抗」 (p. 468) が可能になると論じる。これと関連して橋本が提唱する二つ目の作法は、海外展開される「日本型教育」にその否定性を付帯させることである。自信をもって海外に発信できるものとそうではないものを同時に示すことで、海外展開活動は常に慎重で、謙虚なものになるという。

ここまでの橋本(2019)の議論をまとめると次のようになるだろう。すなわち、「輸出」や「推進」という一方的な姿勢ではなく、教育や援助という行為が要求する非対称性や、日

本型教育の影の部分にも注意を払いつつ、他者の主体性を最大限に尊重する教育協力のあり方が求められている。それは、「躊躇」、「逡巡」、「自己の否定性」、「自己の問い直し」が前景化された国際教育協力へのアプローチであり、相手国の文脈を理解し、そこで何を提供するか、何を提供すべきではないかを常に省察する批判的な姿勢のことである。同時に「日本型教育」に包摂・排除されるものの恣意的な選択について意識的であり、それらすべてを包み隠さず提示することで、相手国の主体的な選択を担保する。こうした諸条件が揃うならば、EDU-Port は、それがそもそも非対称性を前提としつつも、倫理的行為となりうるのである。

優れた規範理論を展開する橋本だが、その議論に問題がないわけでもない。例えば、同氏が提唱する、日本型教育の肯定性と否定性の両方を対象国に対してあらかじめ明示化するという考えである。ここでは、肯定性と否定性がすでに「既知」の物として想定されているきらいがある。だが、実際には、第6章で詳細するように、多くの事業者は実施のプロセスを通じて、対象国の人々との交渉の過程において、日本型教育への理解を構築しているのである。つまり、望ましい部分もそうでない部分も含めて、「日本型教育」という自己理解は他者との関係性を介して継続的に更新・再更新されるものである。この意味では、橋本の日本型に関する議論は、「日本型教育」がすでに確固たるものとしてあるという見立て、本質主義的な前提を無批判に受け入れる傾向がある。だが、こうした問題点を含んではいるものの、全体としては、橋本の規範理論は有益であり、他の先行研究を批判的に読み込むうえでこの上ない視座を提供している。このことを以下にて確認する。

2.3. 「現地化」の問い直し

ここまで、橋本の議論をなぞる形で、国際教育協力の倫理について検証してきた。その中で、「同一化」、「肥大化」、「動揺」、「否定性」といったいくつかのカギとなる概念を検討してきた。次に、橋本が提示した諸概念を使って、日本型教育の海外展開事業に関する研究論文を検討することにする。先述の特集号には、JICAの国際協力事業として途上国にて実施されてきた、授業研究をはじめとする、日本型教育・教育制度を検証する論文が多数含まれている。小野（2019）、日下部（2019）、鈴木（2019）、吉田（2019）の研究論文がこれに当たり、国際比較の手法を用いて、授業研究、ピア・チュータリング、社会教育などの「日本型」実践が海外で実施されている現状及び課題を検討している。これらすべてを詳細に検討する紙幅はないゆえ、以下では当調査研究との関連で最も重要と考えられる、日下部の論文を批判的に検証する。

「比較事例研究からみる日本型教育の特徴—ベトナム、ザンビア、バングラデシュ、南アフリカの比較から—」という論文において、日下部は、日本で広く実施されている教育方法、あるいは日本の教育現場における日常的な習慣として認識されているものが、海外にて実施されることでその特徴が明示化されることに注目する。具体的には、広島大学教育開発国際協力研究センターがベトナムとザンビアで実施した授業研究、バングラデシュ

のピア・チュータリング、そして南アフリカの「両親と宿題プロジェクト」の4つの国際協力事業を検討している。これら4か国において日本型教育事業が直面した課題や成功要因を比較考察することで、「どのような条件下であれば（日本型教育の）海外展開が有効に成立するのか」（p. 551）に関する検討が可能になると言う。

例えば、ベトナムで実施された授業研究の事業では、パイロット校からの水平展開の難しさという課題は残るものの、実施校においては授業研究が定着し、「ベトナム型教育として萌芽し、持続性を伴って発展した」（p.554）ことが明らかになった。この実施校はベトナム国家大学と連携関係にあり、同大のスタッフが定期的に訪問し指導に当たったこと、さらには校長が積極的に授業研究を同国の「教師コンテスト」に向けた手段として位置づけたことも、同事業が持続性を獲得し得た要因であることが述べられている。こうした外的要因の存在を認めつつも、ベトナムでの成功の要因が、同氏の言う「教育文化的基層」（p. 555）が同国に存在していたゆえと結論付ける。それは「教育を重視する文化」であり、新しい教育実践を受け入れて、よりよい授業を作りたいという教員の内発的な動機付けの土壌を形成するものと説明する。この「教育文化的基層」こそが、日本の授業研究の成立条件であり、この意味で、授業研究という実践はベトナムにおいては親和性が高かったと結論付ける。

次に、この日本では「当たり前」とされる教育文化的基層が「欠如」していた事例として、ザンビアでの授業研究を対照的に描く。ザンビアでは、2004年から授業研究を教員の指導力向上の施策として導入しており、長年JICAの技術支援を受けてきた背景がある。広島大学が実施に関わったルサカ州の二校の高校では、2017年訪問時には、全教科の教員を巻き込んだ全校レベルの活動として授業研究が行われており、教員同士の学び合いを中心にした授業づくりが行われていたという。だが、二年後に追跡調査で再訪した際には、授業研究は両校において中断されていたという。

日下部は、ザンビアでの失敗の理由として二つの要因を挙げる。一つは、教育のハード面が整う前に授業研究というソフト面を優先した政策決定の誤謬である。基礎的なインフラ整備（教材や教科書）が整う前に授業研究が導入されたことで、「政策で授業研究を義務付ける前に環境整備を優先してほしい」（p. 556）という教師の声につながり、プロジェクトの継続が困難になったと推測する。もう一つの理由として、ザンビアでは、明確な「理想の授業像」が確立されないまま、授業研究が遂行されてしまったと説明する。ベトナムの場合は、「教師コンテスト」という明確な目標が共有されていたが、ザンビアでは目指すべき授業像が共通理解として存在しないまま、政策として降りてきた授業研究がなんとなく行われていたという。

バングラデシュのピア・チュータリングに関しては、同国の少数民族ガロ族が多く在籍する小学校において実施された事業について報告している。成績の高い児童が低い児童の隣に座り、教えあうシステムを導入することで、少数民族とベンガル人の融和を促進しつつ、学力の向上を目指した事業であった。同プロジェクトは、パイロット事業期間中の10

か月は継続して行われていたことが確認されたが、教師に対するインセンティブの欠如や、学校より労働を優先せざるを得ない家庭の経済状況に鑑みると、継続性の面で課題が残ると日下部は指摘する。対象地域では、子どもの就労のほうに優先されており、同氏の言葉で表現するならば、「日本型教育の特徴としての教育文化の尊重という土壌が希薄」（p. 560）だったことが事業の継続を難しくしているという。

また、日下部はピア・チュータリングがそもそもアメリカ発の実践であるゆえ、現地での整合性を教員、研究者、行政者が吟味・検証する必要があると論じる。だが、こうした機会を設置することが出来なかったことで、現地の校長や教員がこの実践の意義を理解し、実践を自分たちの物とすることを困難にしたと分析する。こうした吟味の機会を作れなかった理由を日下部は次のように説明する、すなわち「しかしそれ（吟味するような体制構築）が可能になるには日本と同じレベルで教師に献身的な努力をとめることになり、現実には困難だと判断された」（p. 560）。ピア・チュータリングのような日本型教育実践においては、教師の献身的な努力が成功の条件であり、その条件を「欠如」したバングラデシュでは機能しなかったと結論付けている。

最後に、南アフリカに関しては、広島大学とプレトリア大学が共同で実施した「両親と宿題プロジェクト」について報告している。このプロジェクトは、地域や家庭を巻き込んだ理科教育の学習改善を目指したものであり、保護者が子どもと一緒に宿題を解くことで、家庭の子どもの学習プロセスへの参加を促すことを目的とした。大学合同調査チームの検証によると、参加した実施校での理科の成績に向上がみられ、また児童や保護者の評判も良かったという。現在、同事業は、同じ地区にある他の 5 校にも拡大され、水平展開の段階に入っている。

では、南アフリカの「宿題」の事例から、どのような日本の特徴が浮かび上がったのだろうか。日下部によれば、「宿題とそのチェックを通じ、児童の一人ひとりの達成度を把握するという、日本の学校ではごく日常的に行われている教師の努力」（p.559）が、南アフリカでの経験を通じてより明示化されたという。どうして明示化されたのだろうか。なぜなら、こうした教師による努力が南アフリカでは極めて例外的であり、当事業が成功した理由が、この特定個人の「例外的努力」によるところが大きかったからである。同氏いわく、「このこと（事業が学習改善を生んだこと）は本プロジェクト担当教員の献身的な努力に負うところが大きく、その努力の水準は、日本では日常的なものであっても、アフリカ諸国のスタンダードではかなり高い水準」（p. 561、補足説明は引用者により追記）であり、よって事業の持続化するには、新しいアプローチが必要だと結論付ける。

こうした4つの事例を並置比較した結果、どのような日本型教育実践の特徴が浮かび上がったのだろうか。日下部の議論を要約すると、以下の4点に集約できる。日本型教育は、1) 教育を尊重する文化的基層があること、2) 教師の内発的動機付けに基づく学習改善への努力があること、3) 教育インフラの整備が整っていること、4) 一つの教育実践を行うとき目指すべき理想像を捉えて方法論を構築していること。氏いわく、この4つの特

徴が「事例対象国では円滑にっていない場合が多いだけに、日本型教育の特徴として浮き彫りになった」という。「そのまま現場投入できるほど相手国側の準備が整っているわけではな」いゆえ、海外において日本型教育実践が有用性を発揮するには「現地化」が必要になるという主張で、同氏は議論を結ぶ。

ここまで日下部の議論を丁寧に辿ってきたが、氏による「現地化」の主張には多くの倫理的問題が存在する。先の橋本の議論を敷衍しつつ、日下部の議論の問題点を浮かび上がらせよう。まず、日下部の議論で特徴的なのは、4つの事例を通じて、日本型の特徴を浮かび上がらせようという試みである。現地での実施の難しさを通じて、日本型教育の成立条件を明示化するという試みは、他者との接点を自己理解への契機とする姿勢であり、これ自体には一定の評価が可能であろう。事実、こうした比較を通じた自己への「気づき」—「自国や自文化を顧みる」ことは、比較教育研究の出発点だと、同じ特集号に掲載された論文において杉村（2019: 530）は述べている。

だが、問題は、日下部の自己への振り返りの行為が、橋本の言うところの「同一化」、さらには「肥大化」の特徴を帯びていることである。日下部は、「当たり前」や「当然」という表現を何度も論文の中で使用している。当然視されていた日本型教育実践の成立条件が明示化された「気づき」を強調する意味で用いられていることは明白である。だが、ここで問題になるのは、日下部の議論では、「当たり前」や「当然」という言葉が、「欠如」のロジックと切り離されることなく使用されていることである。すなわち、本来は相対化のロジックとして機能するはずの言葉が、「日本では当たり前であること」を普遍化し、その結果、それが無い相手国の状態（「欠如」の状態）が特異（問題）であるというロジックにすり替わっている。砕けた言葉で換言するならば、日本では当たり前ということへの「気づき」が、いつの間にか「あって当たり前」＝「ない状態が問題」というロジックに転換しているのである。よって、ザンビアやバングラデシュにおいて事業がうまくいかなかったのは、「そのまま現場投入できるほど相手国側の準備が整っているわけではなかった」からという説明が成り立つ。これは先ほどの橋本の言葉を借りて表現するならば、「自己の普遍化のための資源として他者を利用する」行為であり、文化帝国主義的であるという非を逃れえない。

また、日下部の議論においては、自己が動揺した形跡や、自己の中に他者性（否定性）が浮かび上がってきた痕跡は見当たらない。既に存在していた自己の（「日本型」）教育実践への肯定的な見方が強化され、それが疑いのないものになる（肥大化）過程において、他者の特異性（欠如）が動員されていたのである。事業が機能しなかった原因は、対象国の「欠如」であり、導入された日本型教育実践の否定性自体は省察の対象から除外される。日本の教育については、その歴史、伝統、教育風土、独自性が認知される一方、対象国における教育伝統・風土に関する言及が全くないのも、欠如意識が他者観を規定しているゆえであろう。日本型教育を「日本の教育風土及び教育政策・実践の中で養われ、独自性が高められた学習の在り方や指導・研修方法」（p. 552）と定義しているが、どうして同じこ

とを対象国の教育については認めようとしなのだろうか。

では、どのような否定性への気づきが日下部の議論からは可能だったのだろうか。実際、否定性への気づきの萌芽はすでに日下部の議論において見ることが出来る。例えば、4 国の比較から浮かび上がった日本型教育の特徴として、「教師の献身的努力」と「教育を尊重する文化的基層」が挙げられていたことはすでに確認した。だが、こうした要素は諸刃の剣である。実際、「教師の献身的努力」といえば聞こえはいいが、それは、日本の教師が世界でも有数の多忙さを極めていることの裏返しである。また、「教育を尊重する文化的基層」も国内において批判されてきた学校的価値・人間関係の社会全体への蔓延化の問題の裏返しでもある。こうして、本来は両義的である日本型教育の特徴の望ましい側だけに光を当てることで、日陰の部分を考察から除外していたのである。さらに、自己の行為の問い直しという意味では、そもそもこうした諸条件を要するとされる「洗練された」教育実践を、諸条件が揃わない対象国に移転する決定の責任も問われるべきであろう。実施校の教師や児童に「成功する見込みのない」事業を導入した責任はだれに帰するのだろうか。導入に深く関与した、著者を含む広島大学に何ら責任はなかったのだろうか。ザンビアでの事業失敗の原因として「政策決定の誤謬」が挙げられていたが、これはいったい誰の誤謬だったのだろうか。導入した日本型実践とその導入の「否定性」が省察の対象となることなく、「現地化」というレトリックにすぎることによって、支援側の倫理は不問に付されている。

よって、日下部の議論をここで批評することが当研究にとって有意な理由は、上記のような文化帝国主義的ロジックと「現地化」という一見すると望ましい概念が、何の齟齬もなく共存しうることを示している点である。日下部の議論では、日本の教育実践は優れて洗練されており、それが機能するには様々な諸条件が前提となる。言い換えれば、よりスタンダードが高いものが要求されるわけである。とうぜん、こうした基準に満たない教育状況にある国において「日本型」を移転する場合には、「現地化」が必要となる。ここで言う現地化とは、現地の「レベル」に合わせて（＝下げて）、実践を変更することを暗に意味する。ここで明らかになるのは、自己と他者の関係が優劣のそれに転換された後でも、「現地化」という行為はその非対称性とその関係性に下支えされた優越意識を動揺させることなく機能する事実である。

2.4. 「協働」の問い直し

日下部の検証した 4 事例は、どれも日本型とされる実践を途上国に「移転」することが意図されていた。これは、言い換えれば、日本での実践が「モデル」として既に存在し、それに一定程度の「現地化」を施した後、実施し、効果を検証するというスタイルがとられていた。現地の大学との共同で作業が行われたにせよ、日本側がモデルを提示する専門家としてワークショップを通じて技術指導し、現地の教師は実施者として位置づけられていた。この意味では、日本側と現地側においては、既に非対称の関係性が存在していたこ

とがうかがえる。こうした状況において対称の関係性を前提とした「協働」は果たして可能なのだろうか。

この点に関しては、Kudo et al. (2020) による通域的学び (translocal learning) に関する議論が大いに参考になる。社会教育や地域開発の分野にて持続可能な社会に向けた新しい学習理論を研究する Kudo et al. (2020) は、異なるローカリティに属する個人が、フィールドワークを共にするなかで生じる学びのメカニズムを通域的学びと名付けている。同氏は、通域的な学びの特徴を説明する中で、それが比較事例研究にみられる「優良事例の移植」や「成功例からの学習」とは異なることを強調する。優良事例や成功例に範をとる学びは、教える側と教えられる側という優劣の関係性を前提とする。そこには「理想的な状態」や「向かうべき方向性」が、両者の出会い以前から前提として埋め込まれており、したがって両者の間に生じる対話や学びは、その前提認識に支配されることとなる。ODA による国際教育協力や、経産省・JETRO がすすめる教育事業は「相手国の社会の発展に寄与する」という大義のもと、また「日本の比較優位性を活かして国際貢献を行う」という論理のもと、一方向的な輸出事業として実施される傾向が強い。当然、そこでは相手国社会の状況が配慮され、先方のニーズや要請が尊重することは周知のとおりである。よって、Kudo らの議論によって問題視されているのは、特定のニーズに応じるために比較優位性を活かした技術移転を行うこと自体ではない。ポイントは、これらのアプローチにおいては「双方向の学び」を可能にする対称性の条件を担保することが著しく困難だという事実である。

優良事例や成功例からの学びに期待される成果とは、その取り組みが、相手国社会において、優良事例が示すような「成功」を収めることである。これに対して、Kudo et al. (2020) の提唱する通域的な学びが目指す成果は、「成功」ではなく「学び直し」である。自らのローカリティとは異なるローカリティを持った他者と協働することで、自らのローカリティの問い直しが起こり、そこから新たな視点が生まれる。その学び直し自体が、通域的な学びの目指すところなのである。通域的な学びは当事者間の対等性を前提とする。当事者同士が対等の関係になれば、自らのローカリティに対する純粋な問い直しが起こらない—より優れたものから学びとるという「成功モデル」が適用されてしまう—からである。Kudo et al. (2020) はこのような学びの実践を、アフリカ諸国と秋田県のあいだで実施した合同フィールドワークの取組みの中で実証している。

Kudo et al. (2020) らの「通域的学び」のコンセプトにおいて注目すべきは、学習の過程において、「混乱・断裂」(disruption)を想定していることである (p. 3)。つまり、参加者がそれぞれの生活空間において慣れ親しんだ物事の見方や理解が根底から問い直されるような契機を意図的に作り出すことで、「当たり前」の見方を相対化し、新たなもの見方を獲得することが目指されている。ゆえに、できるだけ異なる文化・背景の参加者が協働のフィールドワークに参加し、フィールドワークでの経験を、自らが培ってきた見方や経験を通して理解することで、参加者が多様なもの見方を共有する空間を作り上げ

る。ここでは、対等な関係にある多様な個人がお互いの「違い」を等価値のリソースとして活用することで、各参加者が抱く既存の物の見方の壁を超えようとしている。

Kudo et al (2020) の提唱する協働のフィールドワーク (Joint fieldwork) は、まさしく協働と呼ぶにふさわしい。水平な関係性が構築されたとき、はじめて多様な背景を持つ参加者の異なる視点・経験が双方にとってのリソースとなり、双方向の学びと学び直しが可能になる。向かうべき理想やモデルといったものが異なる背景を持つ者同士の出会いを規定しない空間を担保すること、それこそが真の意味での協働と双方向の学びの成立条件と言える。

ここで、通域的学びの視点から先ほどの日下部の議論を振り返ると、同氏の現地化の限界点がより鮮明になる。つまり、日下部の事例では、常に日本型教育実践が「モデル」として機能していた。そして、日本の専門家が現地へ赴き、目指すべき実践の在り方をおおむね方向付けていたことがうかがえる。相対的優位性があるとされる日本の実践をモデルとして提供することが事業の暗黙の前提であるとき、双方向の学びを担保する水平な関係性の構築は困難となり、よって、それは日本型教育の否定性への気づきが誘発する「学び直し」が要求されにくい状況と言える。

先述の杉村 (2019) もまた、この協働というコンセプトに注目して、EDU-Port の可能性に言及している。通域的学びの視点から読み解いたとき、杉村が EDU-Port に見出すその可能性は、どの程度双方向の学び直しを促進するものかと言えるだろうか。杉村によれば、EDU-Port には、日本型教育モデルの「輸出」と日本の教育経験の共有に基づく「協働」という二つの特徴があるという。前者は、「相手国における日本型教育モデルの普及やそれを担う教師や指導者、地域人材の育成、学習教材導入等」(p. 526) を目指す事業であり、日本と相手国の二国間における事業であることが特徴である。一方、後者はネットワークやコンソーシアムの構築を目指した事業が多く、日本型モデルの輸出ではなく、日本の経験を共有することで、共通のモデルを構築することが目指されている。杉村は、この協働の方に、EDU-Port の積極的な意義を見出している。具体的には、名古屋大学が実施した「日本型司法制度」支援を支える法律家育成のための新しい共通法学教育モデルの構築」と福井大学の「福井型教育の日本からの世界への展開アフリカ・中東・日本の教師教育コラボレーション事業」に言及しているが、とりわけ前者について詳細な検討を行っている。

杉村は、この名古屋大学の事業を詳細に論じる中で、このプロジェクトのいくつかの特徴に注目する。まずは、一方的に日本型教育モデルを輸出する事例との違いを強調する。この違いの分岐点が、相手との協働作業を不可避なものとして想定しているかどうか、だと論じる。ここで言う協働とは、「日本型教育モデルを一度相手の文脈に置き換えたうえで、それをどのように相手に伝え、かつ相手がそれをどのように受けとめて受容するのかという緻密な作業がもとめられることを意味する」(p. 527) と定義する。そして次の説明からも杉村の意味する協働の意味が明らかになってくる。すなわち、協働とは、「相手

にとっては単に日本の制度を借用するのではなく、また日本にとっては自国の制度を単に輸出するのではなく、どのように相手の社会に合致するのか、あるいは齟齬が生じるのかを丹念に精査し解釈していく過程」(p. 527)だという。つまり、杉村の評価する教育経験の共有に基づく「協働」とは、「情報の伝播と受容の過程を共有し、相手先の社会的文脈に即して必要に応じたモデルの改変を含むもの」(p. 528)だということが明らかになる。

さらに杉村は、名古屋大学のプロジェクトの特徴として、日本側の学び、すなわち、相手の文脈にあった法制度を構築する過程で、「そこで得た学びを日本側の取り組みにも反映させているという点」(p. 527)を挙げる。具体的には、プロジェクトの成果として、「異なる法体系の国の学生に、日本法を効果的に教えるための教材内容の再構成や、日本の大学におけるアジア地域からの留学生に対する法学教育の在り方の検討」(p. 527)が挙げられていることを指摘する。これを、「発信者としての日本側の取り組みの仕方の再構築を企画するものであり、日本側の取り組みを自問するものになっている」と評価する。「日本側の自問」が言及されていることから、一見したところ、Kudo et al. (2020)らの提起した「学び直し」に類似したことが述べられているようにも見える。

だが、杉村の言う「協働」も「自問」も、Kudo et al. (2020)のそれとは明確に異なっている。まず、杉村の言う協働は、究極のところ日本型モデルの現地化が目的である。ここではとりわけ以下の二点が、通域的学びとの比較で留意すべきである。第一に、日本型モデルを現地化することがどれだけ強調されるにせよ、それがモデルとして存在し続けている事実は否定しようがない。こうしたモデルが存在している以上、対称の関係や双方の学び直しは困難だと Kudo et al. (2020)らが論じていたことはすでに確認した。第二に、協働の目的が、最終的には日本型モデルを現地化することで相手国に法体系を確立することであり、双方が混乱・断裂(disruption)の経験を経て、慣れ親しんだパラダイムを相対化する(学び直す)ことは協働の主目的ではない。さらには、杉村が挙げている名古屋大学側の「自問」の例だが、それはあくまでアジア各地において日本型法教育を現地化する過程で得た知見を、国内でのアジアの留学生に対する指導に生かすという趣旨の物である。これは、自らが持ち込んだ日本型への問い直し・学び直し、日本型モデルの否定性への省察にまで踏み込んだ省察を想定していない。こうした意味で、杉村が提唱する「協働」のコンセプトは、多くの限界を抱えていると言える。

ここまで、杉村や日下部という比較教育学者による現地化や協働論を批評してきたわけだが、ここで露呈された諸問題は、日本の教育協力における「要請主義」の原則に纏わる盲点と言えるかもしれない。先方国からの要請に基づいて支援事業が構築される際、「押し付け」というレベルにおける倫理問題はすでに解決済みである。相手の要請に応えるために支援を企画したのであり、こちらから押し付けたのではないことは明白であるからだ。日下部や杉村の事例において見られたように、相手側が「日本型云々」を要請している場合、日本の経験を「良例・模範例」として伝えようとする「成功モデルアプローチ」が既

定路線になりやすい。だが、Kudo et al. (2020) の議論が明らかにしてくれるのは、要請主義をとることで守られている倫理（押しつけの否定）が、要請主義が導く「成功モデルアプローチ」自体の倫理性を不可視化する事実である。Kudo et al. (2020) の「通域的学び」の概念が我々に求めるのは、そもそも要請が生み出されるコンテキスト自体を問い直すこと、すわなち、日本型教育の「比較優位性」を担保する特定の人類史観—西洋近代を尺度に世界の民族と文化の「進歩」を測る歴史観—自体を相対化することの必要性である。言い換えれば、先方の要請が支援事業のスタートラインだとするならば、そのスタートラインからさらにさかのぼって要請自体をも相対化しなければ、双方向の学びや真の意味での協働関係は築けない。

2.5. 総括

この章では、EDU-Port に直接言及する 3 つの先行研究とそれに関連する論文を批判的に読み込んできた。とりわけ、取り挙げた先行研究の間に対話関係を作り出すことで、関連する論文の間の微妙な議論の違いを明示化することで、当調査研究にとって鍵になる諸概念の精緻化を行った。橋本（2019）の国際教育協力の倫理に関する議論からは、他者性、同一化・肥大化、否定性といった諸概念について、日下部（2019）の 4 事例の比較研究からは、現地化という概念の限界について、Kudo et al. (2020) の「通域的学び」に関する論考からは、協働と双方向の学びを担保する対称性について、そして杉村の論文からは EDU-Port における協働というコンセプトの限界について、それぞれ知見を得た。橋本と Kudo et al. (2020) の理論的・概念的な研究を敷衍することで、日下部と杉村の論考を批判的に読むことが可能となり、同時に、この調査研究において、上記の諸概念が意味するところが明らかになった。とりわけ、実証的データを扱う第 5 章と第 6 章において、これらの概念を動員して量的・質的データを読み解くことになる。

参考・引用文献

- 小野由美子（2019）「国際教育協力における日本型教育実践移転の成果と課題」『教育学研究』86(4): 537-549。
- 日下部達哉（2019）「比較事例研究からみる日本型教育の特徴」『教育学研究』86(4): 550-564。
- 杉村美紀（2019）「「方法としての比較」の視点からみた日本型教育の海外展開」『教育学研究』86(4): 524-536。
- 鈴木敏正（2019）「「地域づくり教育」海外展開の条件と可能性—日英韓比較共同研究の経験から」『教育学研究』86(4): 588-597。
- 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。

吉田成章（2019）「ドイツとの授業の比較研究による日本の授業研究の海外展開の可能性と課題」『教育学研究』86(4): 565-57。

Kudo, S., Allasiw, D. I., Omi, K., and Hansen, M. (2020). Translocal learning approach: A new form of collective learning for sustainability. *Resource, Environment and Sustainability*. 2 (<https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100009>).

第3章：EDU-Port 成果目標とパイロット事業の選定・報告プロセスの検証

3.1. 本章の目的

本章では、EDU-Port で掲げられている 3 つの成果目標、すなわち、①日本の教育の国際化、②親日層の拡大、③日本経済成長への還元の特徴とそれらの妥当性について検証する。とりわけ、3 目標間の相互整合性と重みづけ、目標設定の倫理性、「日本の教育の国際化」の意味内容の観点から考察を行う⁴。また、後半では、EDU-Port パイロット事業の選定・報告プロセスの妥当性についての検証も行う。

本調査研究では、「パイロット事業の成果に対する学術的な調査分析」を行うことが期待されている。そして、当然ながら、その際には上述の事業の成果目標に照らして検証することが求められている。EDU-Port 担当の国際課職員も、パイロット事業の目的は、これら 3 つの目標のフィージビリティを検証することであると発言していた。言い換えるとパイロット事業とは、これら 3 つの目標をすべて満たせるような日本型教育とは何か、海外に展開できるパッケージは何か、を探るためのものであったという。

しかし、EDU-Port パイロット事業の意義を検証するのであれば、まずは成果目標として掲げられているこの 3 つの目標の妥当性を問うことから始めるべきではないだろうか。言うまでもなく、事業の成果をどこに求めるかによって、事業の評価結果は全く異なるからである。

従って、本調査研究では、事業が設定する 3 目標に疑問を挟むことなしにパイロット事業評価の枠組みに使うことをいったん留保し、まずはそれらの「妥当性」を検証することから始めることとする。

3.2. 3 つの成果目標の妥当性

図 3-1 のとおり、EDU-Port では「日本の教育の国際化」、「親日層の拡大」、「日本の経済成長への還元」という 3 つの成果目標が掲げられている。2016 年度の EDU-Port 発足時の「概要資料」にはすでに、事業目標としてこれらの 3 項目が記載されていることが確認できる。ただし、図 3-1 のような 3 つの目標の相互関連性を示した体系図が登場するのは、2017 年度以降のことである。

⁴ これらの 3 つの成果目標は、事業開始初年度の第 1 回ステアリングコミッティの配布資料（『（資料 3）事業概要—官民協働プラットフォームを活用した日本型教育の海外展開』）に初出している（文部科学省 2016）。

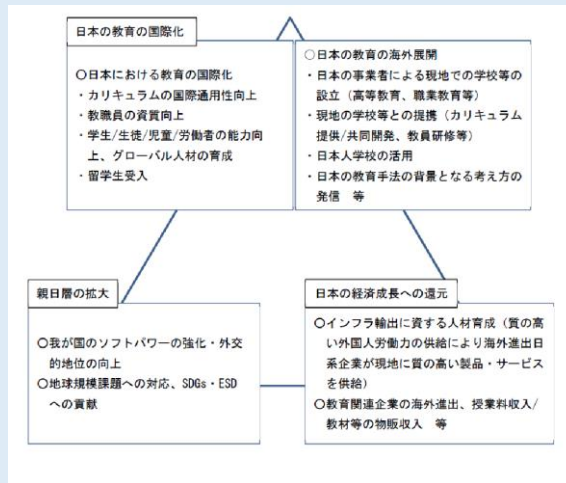


図 3-1 EDU-Port の 3 つの成果目標

（出典）EDU-Port ニッポン 第 5 回ステアリングコミッティ「（資料 4）2019 年度の EDU-Port の進め方について」（文部科学省 2019a）

これらの 3 つの成果目標の最大の特徴は、「日本側にとっての利益」が前面に押し出されていることである。「親日層の拡大」という目標のなかで、「持続可能な開発目標（SDGs: Sustainable Development Goals）」や「持続可能な開発のための教育（ESD: Education for Sustainable Development）」に対する貢献がわずかに謳われている以外は、本事業が日本側に如何にメリットをもたらすかという観点を軸に成果目標が設定されている。日本側の利益を前景化した成果目標の倫理的妥当性の検討については次節に譲ることとし、本節では、3 目標間の相互関連性、重みづけ（優先順位）、潜在的な対立と矛盾について各種政策文書及び関係者へのインタビュー調査より考察する。

3 つの成果目標を大別すると、①教育面（日本の教育の国際化）、②外交面（親日層の拡大）、③経済面（日本の経済成長への貢献）、の 3 領域に分類できる。文部科学省内閣官房国際課の歴代のメンバーによると、これらの 3 目標は、EDU-Port が文部科学省だけでなく、外交を司る外務省、経済振興を司る経済産業省との省庁横断的な連携事業であることを踏まえて「なんとなく」落ち着いたものだという。

多様な利害を反映する公共政策には、複数の、時には相反する目的が並置されることがある。EDU-Port についても、事業目標の多目的性が見られるが、それらが複数省庁の利害を反映したものという点において、国内の教育行政を主対象としたこれまでの文部科学省事業とは異なる事業の新規性をみることができる。一方で、成果目標に 3 つの省庁の所掌や利害が混在していることは、3 目標間の相互整合性のほか、EDU-Port と他省（経済産業省、外務省）の類似事業との棲み分けの問題を提起する。

EDU-Port の関連政策文書においては、これらの 3 目標は「同時に達成すべきもの」あ

るいは「達成され得るもの」として明示的な重みづけされることなく並置されている。これは3省の協力の下で運営される事業であることを踏まえた文部科学省側の配慮であろう。

中央教育審議会教育振興基本計画部会による「第3期教育振興基本計画について（答申）」における日本型教育の海外展開と我が国の教育の国際化に関する箇所には、この事業の目的が以下のように記述されている。

日本型教育の海外展開は、海外から日本に来て直接学んでもらうためのきっかけとなり、諸外国との強固な信頼・協力関係の構築、我が国の教育機関の国際化の促進、日本の教育産業等の戦略的な海外進出の促進、ひいては我が国における教育政策推進の後押しとなることから、こうした取組を積極的に進めていくことが重要である。（文部科学省 2017a）

この記述からは、EDU-Port における最重要課題は「日本型教育の海外展開」自体であり、その推進を通じて3つの目標、すなわち「親日層の拡大」、「日本の教育の国際化」、「日本の教育産業の進出を通じた日本の経済成長への貢献」が同時に実現できるとのロジックが読み取れる。日本型教育の海外展開が主目的として押し出されている背景には、第1章で指摘したとおり、EDU-Port の出自が第二次安倍政権の下で推進された「世界を俯瞰する外交」政策の下での経協インフラ輸出にからめた官民連携によるソフトインフラ輸出振興にあるためであろう。

このように、EDU-Port では概ね3目標が並置されているが、図3-1で掲げられている目標の概念図の頂点には「日本の教育の国際化」が位置している。また、2017年以降の各種文書では3目標のなかでも「日本の教育の国際化」が常に最初に表記されている。ここには、文部科学省が本事業の主管官庁であることに配慮し、他省との類似事業との差別化を図るという意図が透けて見える。

しかし、様々な政策関連文書や、パイロット事業の採択・実施方針等、事業の運営のプロセスを検証すると、体系図の頂点に位置づけられた「日本の教育の国際化」が本事業全体、あるいはパイロット事業の最優先目標と十分明確に位置付けられてきたとは言い難い。例えば、2017年度のEDU-Portの方針には、「官邸外交・インフラ輸出戦略の重点地域・重点国を重視して展開」していくことが掲げられており、EDU-Portが産業輸出のロジックのなかで推進されていることを示唆する（文部科学省 2017b）。また、同資料には「相手国への売り込み」という文言も入っており、「トップセールス」重点地域を中心に、幹部出張時・国際会議の機会にPR、文部科学省がインド・ヴェトナム・タイの教育省と直接協議することが期待されている、とも記されている。さらに、各種文書において記載されているEDU-Portのパイロット事業の成果も、如何に多様な国において「日本型」とされる教育実践や日本企業の商品・サービスが展開され広く導入されたか、という点が強調されている。海外において事業者や相手国側にどのような学びがあったか、日本の教育の国際化にとってどのよ

うな意味合いがあったか、という点への言及はほとんど見られない。

例として、2019 年度のステアリングコミッティにおいて配布された資料「今後の EDU-Port についてご議論頂きたい論点」を見てみればそれは明白である。この資料においては、「これまでの事業の成果・好事例・効果をどのように示していくか」という点に関し具体的成果として以下のものが列挙されている。

<これまで 35 か国で 47 件のパイロット事業を実施>

- ・エジプト：特別活動の公立学校への導入を目指して、モデル校において掃除、日直等の取組を実施（JICA スキームにて）
- ・ベトナム：器楽教育（リコーダー）や体育について、現地の小学校等で実践（文部科学省 2019b）

同様に、2019 年度の EDU-Port 予算要求資料でも、これまでの事業の成果として以下が記載されている。

<これまでの成果>

- ・24 か国において 25 件を支援。2017 年度だけで相手国参加者が 15,000 人
- ・相手国の学習指導要領に盛り込まれる見込みなど、着実な成果が上がっている。
- ・2018 年度は、対象地域をアジアに加え、中東・中南米・アフリカにも拡大、コンソーシアム枠を新設（2018 年度は昨年度に比べ、応募件数が約 2.8 倍）（文部科学省 2019c）

これらの事業成果に関する記述には、日本の教育にとってどのような学びがあったか、日本の教育の国際化にどのように具体的に貢献したかという言及は見当たらない。

こうした「展開」を前景化した「成果」の提示のトーンに変化が見られるのが、2020 年にまとめられた 2021 年度以降の EDU-Port 第 2 期（EDU-Port ニッポン 2.0）の構想をまとめた資料である。この資料においては、「これまでの実績と成果」として「日本の教育の国際化に貢献し、着実な成果が上がっている」と赤字で表記され、EDU-Port 事業の成果が以下のようにまとめられている。

- ①「日本の教育文化・制度」の国際プレゼンスの向上
- ②外国人児童生徒への教育ノウハウの蓄積
- ③日本側の授業づくりや教員研修の見直し
- ④諸外国の優れた取組の「逆輸入」
- ⑤パイロット事業展開国からの留学生の受入
- ⑥教育に関する産学官での新たなパートナーシップの構築等

(文部科学省 2020a)

ここで初めて明示的に第1期 EDU-Port の「成果」として、国内の教育へのフィードバックを意味する文言が並んでいる。具体的な「中身」には触れられていないものの、「外国人児童生徒への教育ノウハウの蓄積」、「日本側の授業づくりや教員研修の見直し」、「諸外国の優れた取り組みの『逆輸入』」という言葉を使って、日本の教育にとっても何らかの「学び」が得られる事業であるとのメッセージが読み取れる。国際戦略企画室における聞き取り調査によれば、この頃から文教政策としての EDU-Port の意義が問われ始めたという。すなわち、国内の教育行政に還元される要素が重視されるようになり、その結果、日本の教育の国際化を前面にせり出す方針を打ち出したのだという。

文部科学省事業としての EDU-Port の意義を内部から問い直す契機は何だったのだろうか。とあるステアリングコミティメンバーは、それは財務省からの宿題が発端だったと述懐した。このステアリングコミティメンバーによれば、EDU-Port 開始から数年が経過したある年の財務省主計官との予算折衝の過程において、文部科学省が EDU-Port を推進することの意義を厳しく問われたのだという。この頃、国際課では EDU-Port の支援を受けた数社の企業が外国において事業展開に成功し、その国のナショナルカリキュラムの改定にまで関与したことを成功事例として前面に出すことで、主計官との予算交渉に臨んでいた。だが、財務省サイドは、企業の海外市場開拓を支援することが文部科学省のすべき仕事なのか、という本質的な問いを突き付けてきたという。こうした批判にこたえる形で、その後、国際課においては、EDU-Port が掲げる目標として「日本の教育の国際化」をより強調していくことになる。また、聞き取り調査からは、EDU-Port 発足から時間を経て国際課国際戦略企画室長になった職員の方が、「双方向性の学び合い」や「一方的な押し付けに対する懸念」をより強く意識していたことも明らかになった。このことから、事業実施の過程で、より文部行政としての EDU-Port の役割が内部的に意識化されていったことがうかがえる。

だが、少なくとも EDU-Port の第1期においては、教育産業を中心とする主体の海外への「進出」の論理が前面に押し出され、「成功」の指標として前景化されてきた。これは、事業の初期段階において、日本型教育の展開自体が重視されてきたことに加え、その成果を分かりやすく PR することの必要性を踏まえた判断であったのかもしれない。実際に、EDU-Port を所掌する国際戦略企画室の元室員の一人は、政治家への事業説明の際には、「ヤマハやミズノの成功例」を活用し、企業の持つ「ネームバリュー」を積極的に使った、と述懐した。具体的には、EDU-Port の支援を受けた日本の民間企業がプレスリリースなどを通じて宣伝する成功例一例えば、「ベトナム教育省と MOU を締結するに至った」が、多忙な政治家に事業の意義・効果を説明する上で有効だったという。

しかしながら、文部科学省の存在意義（レゾンデートル）に鑑みれば、「日本の教育の国際化」こそが3目標のなかで最も重要な位置に据えられるべきである。EDU-Port の成

果目標が「日本型教育の海外展開」を通じた「日本の経済への貢献」に傾斜してしまえば、経済産業省の類似事業（「未来の教室」）との重複が避けられない。また、JICA を中心として実施されている ODA 事業の枠組みのなかでの国際教育協力においても近年は官民連携が積極的に推進されていることを踏まえれば、外務省・JICA による国際教育協力事業との重複性も問題となろう。

そもそもこれらの3つの目標は、政策の想定どおり相互に矛盾なく同時に達成し得るものであろうか。イギリスの著名な教育政策・教育社会学者であるスティーブン・ボール（Stephen Ball）らの研究グループは、1992年に教育政策を社会学的に分析するための枠組みとして「政策サイクルアプローチ」を提唱した（Ball 1990; Ball and Flew 1994; Bowe et al. 1992）。ボールらは、教育政策の構想・策定・草稿から実施に至るまでのプロセスは単線的ではなく極めて複雑であり、常に弛まなく「再文脈化（recontextualisation）」されるものであると主張する。彼らは教育政策を「政策の背景（context of influence）」、「政策文書の起草（context of text production）」、「政策実施（context[s] of practice）」の3つのレベルに分けて分析することを提言する。とりわけ、政策が異なる利害やイデオロギーの駆け引きの産物として構築される過程を検証することで、教育政策が不整合（inconsistencies）や矛盾（contradictions）を不可避的に包含することを指摘する。

ボールらが示した社会学的な政策過程分析の視点に立てば、EDU-Port の3目標の同時的達成が常に可能であるとの暗黙の前提は自明視されるべきものではない。とりわけ、これらの目標は、3つの省庁の利害や官民の多様なアクターの異なる関心を反映した形で設定された同床異夢的な要素を有するがゆえに、対立や矛盾を内包している可能性がある。ある目標を実現しようとするれば他の目標の達成を妥協せざるを得ないケースも想定され得る。

例えば、「日本の経済成長への還元」を実現するために教育関連企業の海外進出を後押しすることは、たとえそこで展開される教育商品やサービスが相手国のニーズに合致したとしても、それが当該国にとっての経済的負担となる場合が想定され得る。加えて、それがその国の教育産業の成長を将来的に阻害するとなれば、親日層の拡大にも結びつかない。また、相手国のニーズと一口にいても、その「ニーズ」を誰がどのように判断するかは極めて政治的意味合いの強いものである。誰が決めた誰にとってのニーズなのかという問題は、多民族国家の多い途上国においてはとりわけ慎重に考えられなければならない。特定のエリート層や民族集団のニーズを満たすことが、それ以外の国民の反感を招くことも考えられる。

さらに言えば、日本の民間企業や教育機関が相手国側の教育の「欠如」や「ニーズ」を意図的に作り出すことで、自社製品や自らの教育実践の海外展開を有利に進めようとする場合もあるかもしれない。結果として親日層の拡大に本当につながるのか、教育を通じた諸外国との強固な信頼・協力関係は構築されるのか、という点には疑問が付される。

一方、第2章でレビューした杉村（2019）や日下部（2019）が述べるように、日本型教

育の実践や手法を一定程度相手国の制度的、文化的、社会的状況に併せて改変させる、つまり日本型教育の「現地化」を通じて「改良」された日本型教育の「移転」が試みられることもあるだろう。パイロット事業者への聞き取り調査では、多くの事業者がそうした「現地化」に取り組んでいたことが語られた（第6章参照）。こうしたプロセスのなかで、事業に参画する民間企業が、自社サービスや商品が相手国の価値観や購買力に見合わないことに気づき、最終的に展開を断念するというケースもあるだろう。実際、聞き取り調査ではそのような事例があったことが複数の事業者から報告された。相手国の経済的現実や文化・社会的文脈の違いを踏まえて日本製品やサービスの輸出を断念するという判断がなされることは、3目標のうち「日本経済への貢献」の実現を放棄することを意味する。しかし、それが、自己の価値や論理の押し付けを戒め、相手国の文化、社会、経済の違いを尊重する結果だとすれば、「勇気ある撤退」と評価することもできる。企業にとっての短期的な収益が得られなかったとしても、相手の文化・社会の尊重を重視し相互理解を深めようとする日本型の態度は、真の意味での「親日層の拡大」をもたらすことにもつながる。勿論、このような二律背反的状況が常に想定されるわけではない。しかし、EDU-Portでは、成果目標間の潜在的・構造的な対立や矛盾に蓋がされたまま、3つの目標が「同時に達成可能なもの」として、目標間の重みづけがなされることなく並置されている。結果として、これらの3目標のどれを重視するのか、そのなかでどのように異なる目的間の調整を行うのかは各パイロット事業者に委ねられている。第6章で考察するとおり、パイロット事業の実施過程において、日本側事業者はEDU-Portのパイロット事業に参加する個別の動機や思惑を持ち、相手国関係者との複雑な相互作用のなかでさまざまな現実的・妥協的判断を行っている。そして、そうした「過程」のなかで様々な学びを得ている。しかしながら、後述するように、EDU-Port事業においては一少なくとも事業の初期段階においては「展開」の論理が「学び」を凌駕していたとあってよい。その結果、パイロット事業のプロセスを通じてどのような学びがあったかという点について光が当てられないまま、その豊かな学びの経験は、個別事業者の経験の中に埋もれてしまっている。

3.3. 3つの成果目標の倫理性の検証

3.3.1. 日本側の利益を最優先化することの倫理性—双方向性の欠如

EDU-Portが「展開」対象としている先の国々はいわゆる非先進国であり、橋本（2019）が指摘するとおり、非ODA予算で運用されているとはいえ実体としては一種の国際教育協力の側面がある。第1章で概観した2012年の「国際協力推進会議中間報告書」では、「ODAの枠組みを超えた（「Beyond ODA」）新たな協力の枠組みとして産学官のオール・ジャパンの連携による国際協力の実施が求められる。」との記載がある（文部科学省2012: 13）。ここで「新たな」の意に込められているのは、EDU-PortではODAが対象とするいわゆる低所得国だけでなく、急激な経済成長を遂げODAを卒業した「新興国」をも対象とできるという点や、産学間連携を前面に押し出すことにより、日本にとっても有

利な市場を開拓するという日本にとってのメリットをも同時に達成していけるという点である。

EDU-Port と JICA を中心に展開されてきた我が国の ODA による従来型の国際教育協力との間には、他にもいくつかの違いが指摘される。まず、EDU-Port では相手国に展開される教育に「日本型教育」というラベルが明示的に付けられている点である。それに加え、事業の成果をどこに求めるかという点においても顕著な違いが存在する。

従来型の ODA を通じた国際教育開発では、一少なくとも表向きには「相手国の教育の向上に資すること」や「SDGs への貢献」が最優先課題として掲げられ、各事業の成果はそれらにどれだけ貢献したかで測られる仕組みが構築されてきている⁵。対照的に、EDU-Port においては、日本型教育の「展開」が、対象国の教育に対しどのようなインパクトを及ぼしたかについては事業の成果として明示的に問われない形となっている。前節で論じたとおり、EDU-Port の3つの目標では、日本へのメリットが強調される一方で、相手国（途上国・新興国）側の利益については、「親日層の拡大」という目標のなかで「地球規模課題への対応、SDGs、ESD への貢献」がわずかに記載されているのみである。

また、日本の ODA による教育協力が伝統的に「要請主義」を採り、相手国からの公式要請を受けて計画・実施する仕組みが整備されている一方で、EDU-Port においては、要請主義は採られていない。EDU-Port パイロット事業において要請主義が取られていないことに関し、初期の国際課国際戦略企画室メンバーの一人で EDU-Port 立ち上げに深く関わった人物は、むしろ「相手の要請を待たずともパイロット事業に採択された事業者が独自に海外で事業を展開できる」点こそが EDU-Port のメリットであると肯定的評価を下している。

実際、官民協働による日本型教育の「海外展開」を主眼とする EDU-Port においては、相手国のニーズよりも、日本の教育産業やその他の主体（学校法人・NPO・NGO 等）の途上国や新興国への進出・展開とそれに対する日本政府による支援や交渉が強く企図されている。そして、3つの成果目標を達成するための具体的方策の一つとして挙げられているのが、海外展開パイロット事業である。EDU-Port では、パイロット事業として採択された事業者が展開しようとする事業を「集中的に支援」することが謳われている（文部科

⁵ ただし、JICA を中心とした国際教育協力の枠組みにおいても、2000 年代後半より官民連携（Public Private Partnership: PPP）が積極的に推進されている。その背景には、ODA 予算の縮減により民間活用の必要性が唱えられ始めたことや、ODA が日本の経済成長戦略の中に明確に位置づけられ日本の国益重視志向が強化されたことがある。日本の ODA の国益重視志向の高まりについては第 1 章を参照されたい。2010 年代後半には、JICA 人間開発部内に基礎教育分野における官民連携の可能性を探るタスクフォースが立ち上げられ、JICA 側と日本の教育産業側とで度々勉強会やニーズ・シーズの発掘が行われている。2012 年には、プロジェクト研究「基礎教育分野における官民連携の可能性に関する調査研究」の報告書がまとめられている（JICA 2012）。JICA 関係者への聞き取りによれば、今や官民連携は JICA が行う国際教育協力においても不可欠なものとして位置づけられ今日に至っているという。

学省 2020b)。具体的な支援の内容は、「渡航費・通訳費の経費支援」「推薦レターの発行」「在学交換等による現地でのサポート等」である(同上)。つまり、EDU-Port では、パイロット事業で展開しようとする日本型教育を国として「認証」することで、日本企業や学校法人等の途上国・新興国での教育ビジネスや事業の展開につなげることが期待されている。これは教育分野に限らず、第二次安倍政権の下でのさまざまな分野の「ソフトインフラ輸出」推進事業に共通してみられる点である(水之浦・尹屋 2018)。

EDU-Port 事務局が「成功案件」の例として発信するものは、「相の国の教育がこのように改善された」というストーリーではなく、「日本型教育が相手国の学習指導要領に取り入れられた」といったような、一方的な海外展開の「度合い」を示すようなストーリーが中心である。このことから、EDU-Port が、相手国の教育改善よりも日本側による「展開」や「推進」自体を最優先し、それらを「分かりやすい成果」として押し出してきたことが窺える。

EDU-Port が ODA 予算の枠内で実施されているものではないとしても、推進する側の利益と推進される側のニーズや利益を天秤にかけ、前者を優先するという事業の方向性には、倫理的な問題を指摘することができる。山本(2015)は、日本の官民連携(Public Private Partnership: PPP)によるインフラシステム輸出について、ジョーン・ロビンソンを引用しながら、自由貿易体制のもとでグローバル化と一体化した「新しい重商主義」と述べている。山本(2015)は、先進国が、国内市場の縮小と熾烈さを増す世界経済の状況を生き延びるために、新たな「市場を開拓」する必要性に迫られるなかで、新興国・途上国にはけ口を求めようとしていると述べているが、それはまさに EDU-Port が前面に掲げる「海外展開」という目的と重なり合う。実際に、3目標の1つである「日本の経済成長への還元」の具体的な意味内容として、「インフラ輸出に資する人材育成(質の高い外国人労働力の供給により海外進出日系企業が現地に質の高い製品・サービスを提供する)」、「教育関連企業の海外進出、授業料徴収・教材等の物販収入」が挙げられている。ここで描かれているのは、日本企業の生き残り・成長戦略の一環としての途上国・新興国への進出とそれを支える外国人「労働力」の育成、そして日本の民間教育産業の海外での受注・販路拡大の後押しであり、日本側の事情が色濃く反映されている。

ただし、EDU-Port では、こうした日本の産業の海外進出が、個別企業の利益や日本の国益に資するだけでなく、「各国の特色・文化的背景をしっかりと尊重した上で日本型教育を導入することで、より一層各国が豊かになること」をも実現すると謳われている(文部科学省 EDU-Port ホームページ「事業概要」)。これは、国家による民の海外進出支援が押し付けや国益の増進だけではなく、そのプロセスにおいて相手の文化に一定程度配慮することで、国際公益も実現できるというロジックに基づいている。このロジックは、民主党政権時代に外務省がとりまとめた「ODA のあり方に関する検討会」が示した「開かれた国益の増進」という日本の開発協力の理念と重なり合う(外務省 2010)。2010 年の提言では、「開かれた国益」について、グローバル化が進展するにつれ、途上国援助は慈善

活動ではなく世界の共同利益追求のための手段であり、そのために ODA のみならず官民の「人」、「知恵」、「資金」、「技術」を全て結集した「オール・ジャパン」の体制で開発協力に取り組む必要がある、と述べられている（同上）。2015 年に閣議決定された「開発協力大綱」においても、開発協力の中核に民間セクター等との連携が推進され、民間部門が主導することでその優れた技術・ノウハウや豊富な資金を通じて途上国の経済発展を一層効果的に推進することができ、翻って日本経済の成長にもつながると述べられている（外務省 2015）。

官民連携（PPP）を通じた開発協力を強く押し出すパラダイムシフトの背景の一つには、バブル崩壊などにより「失われた 20 年」といわれる長期にわたる経済低迷のなか、1990 年代には世界トップレベルであった ODA 予算が減り続け、その減少分の埋め合わせを民間活力に頼らざるを得ないという国内事情がある。加えて、長引く不況により日本企業が安価な労働力と新しい市場を求めて開発途上国に進出し、ODA を圧倒的に上回る多額の民間資金がすでに開発途上国に流れ、実態として大企業だけでなく中小さまざまな企業も、自社の経営判断やリスクにより海外進出を行っていた現実を後追いしたものという側面もあった（大野 2014）。

だが、「開かれた国益」が暗黙裡の前提とする、先進国による市場・資源確保のための海外（途上国）進出と途上国の開発や地球公共益の増進が同時に実現できるというロジックには、批判の目も向けられている。例えば、西川（2016）は、国益重視へのシフトで人類益が忘れ去られようとしていると警笛を鳴らす。橋本（2019: 463）が指摘するように、先進国と途上国側の国家と企業の関係性にはすでに歴史的・情動的に規定された非対称な性質がある。その関係性を逆手にとって日本側の利益を増幅することを主目的とするならば、そうした国家間の非対称性を基軸としたグローバルな階層構造を固定化、あるいは強化することにもなりかねない。

例えば、相手国の公教育が日本の民間教育産業の商品やサービスなしには成り立たない仕組みを持ち込むことは、長期にわたる日本資本への依存を生み出す可能性があり、途上国側の従属性を高め、地場の教育産業の発展を阻害するかもしれない。また、「労働力」という言葉で表現されていることに如実に現れているが、人ではなく日本企業の海外進出を支える「労働力」としてみなすことは、途上国が相対的に「低開発」「低賃金」状態に置かれ続けることを前提として成り立つ論理である。

勿論、かつての植民地支配から外交上は独立を果たした現在、途上国・新興国であっても主権を有しており、「文化帝国主義論」⁶において主張されるような分かりやすい教育

⁶ 本多（2013: 292）は、文化帝国主義について、資本主義批判の視点から論じたハーバード・I・シラーを引用しながら、「ある社会が近代世界システムに取り込まれる過程全体」であり、国家・社会がその意思の有無にかかわらず、次第にグローバルな資本主義市場へと組み込まれ、その支配的な価値に合わせることを余儀なくされる状況、否応なしに支配の功罪に組み込まれる状態と定義している。本多（2013:

「輸出」側＝悪という視点に基づく一面的解釈では分析しきれない複雑な様相があることも事実である。文化帝国主義論は、受け手は受動的で無抵抗な存在であることを前提としているが、送り手と受け手との間には複雑な相互作用のプロセスが生まれることが明らかになってきている。ベトナムやミャンマー等の東南アジアの新興国において、国家主導で海外の教育資本の進出を後押しする政策がとられていることに鑑みても、受け入れ国側の国家の役割を軽視する文化帝国主義論では、国境を越えた教育産業の海外進出の一面的な理解にとどまってしまうであろう。しかし、EDU-Port では、次節で詳説するとおり、日本側の利益（日本の教育産業の輸出）と相手国側の利益（教育の改善）がいささかも対立することがないとの言説が展開され、国家間の非対称性に蓋がされたままで進められている点はやはり問題ではないだろうか。

では、EDU-Port 事務局を置く国際課のメンバーは、EDU-Port が持つ文化帝国主義的あるいは重商主義的側面についてどのように考えていたのだろうか。聞き取り調査では、すべてのメンバーではないにしても、何人かのコアメンバーは、EDU-Port が不可避的に文化帝国主義的性質を持ち合わせることを認識していたこと、そして 1960～70 年代に文部省（当時）が表明していた慎重で謙虚な姿勢を継承していたことは、すでに第 1 章において確認した。同様の姿勢は、EDU-Port 成立に中心的役割を果たした一人での政治家にもある程度共有されていた。同氏は、EDU-Port 成立の背景に官邸が推し進めるインフラ輸出やソフトインフラ輸出、クールジャパンに象徴されるような国家ブランド構築とソフトパワー外交があり、それに「教育」を乗せていこうという官邸の意向が強くあったことに言及しつつも、次のように発言した。

でも、教育っていうのは、鉄道とか新幹線とはちょっと違うので。非常に、あの、非常にタッチーというか、あの押し付けるものではないので。それと、文部科学省の役人の皆さんに、そういうものを輸出してカネ稼ごうという発想はないんです。文部官僚にはよくも悪くも金儲けしようという発想も、センスもないので。かつ、文科省としては（こういう事業は）面倒くさいことなんです。要するに手間ばかりかかって。で、そのリターンは、別に。文科省の予算が増えるわけでもないし。インフラ輸出に関しては興味がないんです。もちろん経産省はあります。官邸は興味ありますよ。で、私は長年間経産省にいたので、その辺の感覚はあるんですけど。つまり、両方の感覚がわかる。

しかし、そうした謙虚で自省的な態度は、前述の「開かれた国益」言説の下、各省が実

293) によれば、シラーの議論では、支配する側にとっては、かつてのような軍事的占領、経済的支配等による植民地支配よりも、文化を通じた支配の方が効果的で、効率的であると考えているということが想定されているという。

際に次々とインフラやソフトインフラの輸出事業を創設していくなかで、後景化していったように思われる。実際、国際戦略企画室の初期メンバーの一人は、「これまで文科省は国内行政が中心で、国際的なことにそもそも目を向けてこなかった。日本の教育を外に展開していくことについても、文化帝国主義の観点から過去には慎重だった。」と述べる。しかし、同時に、このメンバーは次のようにも述べる。「経産省がすでに教育コンテンツ輸出を積極的にやっていたので、そこと組むことにより、その壁（著者注：文化帝国主義批判）を突破することができた」、「脱 ODA という時代の流れのなかで、文科省としても打って出れるという算段があった」。これらの発言からは、官邸からのソフトインフラ輸出促進圧力に文部科学省として必死で抵抗するのではなく、むしろそれを積極的に活用して、省内に受け継がれてきた文化帝国主義の呪縛からの解放と日本の教育の国際展開の正当化を成し遂げられた、との肯定的なニュアンスさえ感じられる。1970 年代以降 JICA・外務省の後塵を拝してきた文部科学省が、国際事業の「表舞台」に舞い戻るためには、「開かれた国益」言説を国益ならぬ組織益の追求に生かすまたとない追い風であったのかもしれない。

「開かれた国益」言説は、かつて円借款のアンタイド化を積極的に進めた結果、世界から批判を受けた日本の経済援助と本質的に同じ構造を持つ。だが、それは、グローバル化する世界のなかで日本の国益の増進が地球公共益にも資するというロジックを纏うことにより、その文化帝国主義的性質を覆い隠す。それは、文部科学省が文化帝国主義に基づく国際展開慎重論を後景化させる上でも効果があったという解釈も成り立つ。

国際課の国際戦略企画室が、EDU-Port 立ち上げから間もない頃に、EDU-Port が文化帝国主義批判にあたらぬとする根拠になり得る「鍵概念」を獲得したことも、同室が文化帝国主義に逡巡せずに EDU-Port をスタートさせる要因となった。それは、あるステアリングコミッティのメンバーが使った「合わせ鏡」という言葉であり、EDU-Port 成立に大きく貢献したある政治家の「ポート・ポート」（インポートとエクスポートという意）という言葉であった。これらの用語の意味するところは、「海外に展開することで日本の教育に対する良いフィードバックが得られる」というものであり、それを「旗印に展開」し、コンセプトの見直しをすることで「一定のアレルギー感が払拭できた」のだという。それ以降、同室では、この事業にできる限り「進出」や「輸出」という用語を使わず、「展開」という言葉を使っていく。こうして、少なくとも初期のコアメンバーの中では、EDU-Port とは、「日本の教育について『正しく』情報発信する。そして相手が必要だと思えば、それについて支援する」という位置づけであるとの見方に立つことにより、事業の倫理的正当性を担保しようとしてきた。

しかし、そうした関係者の内部認識は、EDU-Port 事業が、日本と相手国との対等的な立場に基づく双方向の学びを推進するための制度的仕組みを構築することにはつながらなかった。代わりに関係者から語られたのは、日本企業は欧米企業と異なり「良心」があり、元来ソーシャルビジネス的な発想を持っているため、短期的な自己利益増幅のみに突き動

かされて文化的・経済的侵略行為に及ぶことはない、という「希望的観測」であった。とりわけ、この関係者は、日本の教育産業のなかでも公教育制度のなかで長年活動をしてきた実績のある教育産業は、得てして社会的綱紀が高く、帝国主義的な活動を行うはずがないとの認識を示した。そして、EDU-Port の認定を受けて活動するとなればなおさらのこと、認定を出した日本政府の評判を下げないように十分配慮して「公益」に尽くすはずであると発言した。こうして、EDU-Port のパイロット事業が文化帝国主義的にならないための抑制装置は制度として埋め込まれることなく、それは日本企業の「良心」に任せられることになったのである。対等な立場から相互利益や双方向の学びを目指して協議・協力する仕掛けが EDU-Port の制度的仕組みとしては組み込まれなかったこと、このことに倫理上の問題はなかったのだろうか。この問いへの答えは、第6章のケーススタディでより鮮明になる。

3.3.2. 日本型教育の普遍的優位性という政策言説の検証

前節において、EDU-Port においては、国益と地球公共益の増進が同時に実現できるというロジックが展開されていることを確認した。「日本型教育」の海外展開が、日本側の経済・外交・教育的便益のみならず、それが「輸出」・「展開される」側である途上国の教育の発展に同時に貢献し得るという見方である。両者の間に、矛盾や対立、葛藤はなく同時に実現され得るものであり Win-Win の関係にある、との見方がその根底にある。途上国や新興国といわれる国々に「展開」される「日本型教育」が、どのようなものであれ、どのような形で「展開」されるかに関わらず、対象国の教育に役立つことが想定されている。

こうした発想には、日本型教育は、それが輸出・展開される途上国・新興国の教育に比べて、「優位性」を有しているという暗黙裡の前提が埋め込まれている。そして、その発想を支えるのが、対象国の教育は、「問題」や「欠如」を抱えている、あるいは相対的に「未開発」状態にあり、かれらの「問題」は日本型教育の導入によって「解決」され得る、という見立てである。すなわち、両者の関係は、「優れた私たちと遅れた他者」という関係性になぞらえたものとなっている⁷。この関係性には、近代化論に依拠した直線的時間軸

⁷森下・黒田・北村（2012: 42）は、比較教育学会の課題研究で鈴木慎一が、「進んだ国」の教育政策や実践を取り入れる（教育借用）という政策形成的発想から始まった比較教育学において、教育借用がすでに比較教育学の過去の領域と定位されているとしても、発展途上国の教育を見る目が、遅れた国家の教育を先進的な国家日本から見下ろすことになっていることに警笛を鳴らした、と述べている。なお、日本比較教育学会編集の『比較教育辞典』（2012年）において教育借用とは、「比較教育学の発達における、行政官による外国教育調査・視察に基づく教育諸現象の国際移植、およびそれが盛んであった時期の名称」（p.121）と定義されており、日本の比較教育学では教育借用は過去の領域として定位されている（佐藤 2018:15）。一方で、OECD やユネスコ、世界銀行といった国際機関の活動が活発になり、1990年

が想定されており、すべての「途上国」を先進国のような「近代社会」に変貌させることが国際協力上の課題と位置付ける見方がある。それは、ともなおさず西欧啓蒙主義由来の社会進歩の理念を引きずるものである。

例えば、EDU-Port ホームページの「事業概要」には、以下のように「日本型教育」の優位性が語られ、それを部分的に支えているとされる教育産業の存在にも言及がなされている。

高い基礎学力や規律ある生活習慣を育む、初等中等教育、質の高い理数科教育、高等専門学校や専修学校に代表される産業人材育成の仕組み、テクノロジーを活かした ICT 教育、学習塾など、日本が世界に誇る教育コンテンツは数多くあり、世界から注目されています。（文部科学省 2021）

「世界に誇る教育コンテンツ」や「世界から注目」されていることが、日本型教育と日本の教育産業の海外輸出・進出を正当化する根拠として提示されている。

だが、EDU-Port 事務局のなかで、こうした見方に疑いや逡巡がなかったわけではない。国際課国際戦略企画室メンバーの間では、かつては主流であった文化帝国主義に対する逡巡が一定程度温存されていたことは先に確認したが、同じ態度が、日本の教育の相対的優位性を外向けに発信することについても一定の抑制を利かせていた。例えば、国際戦略企画室で EDU-Port の初期の運営に携わったあるメンバーは、日本型教育を殊更に「優れたもの」として外に出すのではなく、あくまで「日本の教育について正しく情報発信する」ことを何よりも心掛けてきた、と述べる。日本の教育について「正しい情報発信」をするという方針は、文部科学省としてはじめて、日本の教育の特徴を「公式見解」としてまとめた映像資料の作成過程においても貫かれている。EDU-Port のウェブサイトにおいて公開されている「Japanese style education—One day of elementary school students in Japan」と題したこの映像は、多数の言語に翻訳されており、海外の国々への情報提供を意図している。文部科学省の国立教育政策研究所のある研究員の助言を仰ぎつつ、「主観的な内容ではなくあくまでもファクトに基づいて描写し、それを 1 日に起こしてアニメーション化した」という。ここには、「日本の教育の優位性」を声高に喧伝することへの抑制が働いていた、とそのメンバーは語る。

代以降教育政策のグローバル化が進むなかで、実体として進展していた教育借用が再び比較教育学研究のなかで脚光を帯びようになってきた。それは特に英語圏での研究活動において顕著であり、教育移転（education transfer）やその政治的側面（politics of educational borrowing）が重要な研究領域として位置づけられてきた（同上）。佐藤（2018:16）は、そうしたなかで、グローバル政策あるいは借用された政策のローカルな文脈における意味、適用、不適用、再文脈化（recontextualization）に着目した研究が積み重ねられていると述べている。

では、どの程度、この抑制が映像の内容に反映されていたのだろうか。この映像の冒頭において、OECD による生徒の学習到達度調査（PISA: Programme for International Student Assessment）において日本が「平均値を大きく上回る成績を達成していること（significantly higher than the average）」と、「東日本大震災の際に落ち着いて行動した」ことが挙げられている。こうした事例を通じて、（1）新時代の学力（21 世紀型コンピテンシー）を測るとされる国際学力テストでの好成績と（2）規律や秩序、社会性や協調性を育む教育という観点から、日本の教育の優位性が描かれている。これらは、日本の強みのみを前面に出した価値判断を含む描写のように映る。しかし、この映像作成に携わった上述の国際戦略企画室の元メンバーは、あくまでもこれらを「海外からはこのように賞賛されています」という描き方にすることで、文部科学省、あるいは日本政府自身が日本の教育の優位性を主体的に主張しているのではないことを明確にしたと説明した。

しかし、だからと言って文部科学省の側に日本の教育の肯定的なイメージを対外的に発信する意図がなかったというわけでもない。あくまで「海外からの見方」という断りがあったとしても、公式見解として「日本型教育」の相対的優位性が意識的に示されたことは事実であり、これは、2010 年以前までの文部科学省の政策書類においてはまったく見られなかったことであった。事実、EDU-Port の事業化に中心的役割を果たしたある関係者は、EDU-Port 立ち上げにおいて、日本のメディアによって表象される「ダメな日本教育」からの 180 度転換を強く意識していたと吐露した。

海外からの関心や支援要請が高まっていることを根拠として、日本型教育の海外展開を行うことは、一見すると一方的な「押し付け」ではなく相手の主体性を尊重した上での請われた側の「使命」であるかのようにもみえる。しかし、第 2 章で論じたとおり、相手からの要請を絶対視しそれを日本型モデルの海外移転の根拠と位置づけることは、要請がなされた歴史的コンテクストとしての単線的な発展パラダイムとそれを支える近代教育を頂点とする見方を無批判的に受容することにつながる。つまり、一見押し付けを回避し相手の主体性を尊重した倫理的態度として見える「海外からの関心に基づく介入」は、他者と関係づけられる自己を脱中心化する契機を失う。つまり、ここでは、認識主体である自己の存在は、他者性により「動揺」させられることなく（橋本 2019）、自己による他者の同化が相手からの要請というロジックの下に正当化される。

さらに、EDU-Port では、日本型教育の特徴を「知・徳・体」のバランスのとれた教育という言葉で表象し、そうした特性に対して諸外国の首脳から強い関心が寄せられていることを根拠として、日本型教育の相対的優位性を裏付ける言説も散見される。以下は、EDU-Port ホームページの事業概要からの抜粋である。

諸外国首脳から、知・徳・体のバランスのとれた力を育むことを目指す初等中等教育や、実践的かつ高度な技術者教育を行う高等専門学校制度など、「日本型教育」に対して、強い関心が寄せられている。（文部科学省 2021）

ここでも、日本の教育の優位性を、外部の声を借りることで、「非主体的」に主張するという手法が一貫して使われていることが分かる。よって、過度な宣伝行為は慎みつつ、外からの評価という修辞を中心に、日本の優位性を対外的にアピールする戦略が確立している。日本国内ではそれほど自覚されてきたわけではないが国際的に評価される日本の教育の「光」の部分のみを戦略的かつ積極的に生かした手法（恒吉 2008: 188）である。

ここで問題にされるべきは、EDU-Port が強調する日本の教育の強みは、その弱みと表裏一体の関係にあるという視点の欠如である。日本の教育の特徴について多くの論考を発表してきた恒吉（2008）は、教師の協働性や特活などの日本の教育の共同体的仕組み、全人教育志向は国際的にも高く評価されてきたが、一方で集団の統制から逃れるすきのない怖さも併せ持ち、さらに時代の変化のなかでこの共同体を中心とした学びの仕組みが多様性への対応という面で課題となってきたと指摘している（恒吉 2008: 142, 186）⁸。しかし、上記の EDU-Port の広報資料からは、日本の教育の「光」の部分と表裏一体のものとしての「影」の部分は一切描かれてはいない。

EDU-Port のさまざまな広報資料では、PISA での順位を日本型教育の優位性の一つの根拠として位置づけていることをすでに確認した。だが、EDU-Port の中心的役割を担った人物は、PISA では日本の子どもたちの学習への興味関心が低いことが問題視されていることも認識していた⁹。日本型教育の特徴とされるものが、語り手の都合によってその一部が切り取られ、海外展開の正当性の根拠として提示される場合もあれば、改革の対象となるべき「問題」として描かれる場合もあることを示す例である。橋本（2019: 10）は、EDU-Port に見られる自己に対する否定性を排除した形での「日本型教育」の表象は、恣意性が高く、継続的で批判的な省察の可能性や推進の論理への抑制機能を排除する、と批判する。

⁸ 仮に、EDU-Port が、自国の教育の両面性に気づく仕組みを担保して上手く活用していれば、これまで国際的に評価されてきた日本の教育のある特質が、そして少なくともある一定の時代においては実際にそうした「光」の部分が実際に機能してきたことを日本の側で積極的に検証、意識付けをしないまま、「変わるべき」という焦燥感にかられて矢継ぎ早に行われる教育改革が敢えて崩そうとしていることへの批判的省察も得られる可能性がある（恒吉 2008）。つまり、ある集団内で自明とされていることを他者との相互作用により改めて問うこと、閉じられた「仲間内」を外部的によって切り開くこと、自明と思われてきた教育政策・実践を相対化する視点が得られる可能性がある。しかし、少なくともこれまでのところ EDU-Port 事業のなかにそうした知見を蓄積する具体的仕組みは埋め込まれていない。

⁹ 広田(2019: 39) は、PISA で日本の子どもたちの学習への興味関心が低いことが示されたことをもって、関心も意欲も低く勉強時間も減少している子どもたちを相手にしながら、日本の学校教育はかなり高いパフォーマンスを達成し続けているという逆説的解釈も成り立つと述べる。広田は、ただし、だからといってこのままでよいというわけではなく、教育内容に対する子どもたちの意欲や関心をかき立て、自分で自然に「もっと勉強したい」と思わせるような授業につくりかえていくというやり方を模索する必要がある、と述べている（広田 2019: 42）。

この恣意性への意識が、EDU-Port の「非主体的」自己アピールからは抜け落ちている。さらに、EDU-Port が喧伝する「日本型」には、文化本質主義の問題が十分に考慮されていない。日本を一つの単位として国民国家＝国民文化として統一的な実体であると何の疑問をさしはさむことなくみなす態度は文化本質主義に根差すものである（Takayama 2011, 荻谷 2020）。荻谷（2020: 158）は、日本型教育という言葉は、かつての“クールジャパン”輸出の政治的試みと類似し、「日本産」の文化を国境を越えたビジネスにつなげようとする戦略であり、一種のナショナリズムであると指摘する。EDU-Port の政策文書及びインタビュー調査からも、日本型教育の社会構築的性格や表象の恣意性の問題に関して、省内で十分な議論が交わされた形跡は窺えなかった。

ただし、そのことは、事務局が全くこれらの問題を認識していなかったということの意味しない。過去に EDU-Port に従事した文部科学省スタッフに対するインタビューでは、個人レベルでは折に触れてこれらの問題を想起していたことが幾度か述べられている。また、ステアリングコミティメンバーからも、国境を越えた教育借用に関し、国家間の非対称性への配慮、より水平的な学び合いの重要性について度々言及されている。しかしながら、こうした点は、事業の目的や制度に埋め込まれないまま EDU-Port が進められてきた。結果として、日本の教育を振り返る機会としての事業、相手国と日本との協働要素・国際公共財の視点が、EDU-Port の政策的意義として明示的に位置づけられておらず、ネオ植民地主義的な知識・文化の押し付けとなるリスクを完全に排除することができない仕組みになっている。

ステアリングコミティの中心メンバーの一人は、EDU-Port において日本の教育の否定性とその鏡の両面としての日本の教育に対する学びを付帯した制度設計にならなかった理由の一つとして、これが国際課の事業であり、国内教育行政を司る初中等局の事業ではなかったことを挙げている。つまり、役所の縦割りの論理もあいまって、他国との相互作用を通じて日本の教育を振り返るという点が EDU-Port の事業目標や設計に十分に盛り込まれることはなく現在に至っているという説明である。

3.4. 「日本の教育の国際化」の意味内容

EDU-Port の政策文書において、3つの成果目標の一つである「日本の教育の国際化」の意味内容は、以下のように記載されている。

- ・カリキュラムの国際通用性向上
- ・教職員の資質向上
- ・学生／生徒／児童／労働者の能力向上、グローバル人材の育成
- ・留学生受け入れ（文部科学省 2020）

第一にあげられているカリキュラムの国際通用性向上という文言は、日本においては大学

のカリキュラムの国際化の必要性と絡めて使われることが多い。具体的には、主に、大学での留学生受け入れの促進、教授言語の英語化、海外の大学との共同プログラムの構築、大学教員市場の国際化、国際通用性の高い学生の資質能力の育成、などの観点から論じられる（二宮 2003）。高等教育の国際化を正当化する論理の背後には、高等教育を巡る熾烈な国際競争のなかで日本の大学が生き残り策を積極的に探るべきという問題関心が埋め込まれている。国際通用性を高めて日本の大学カリキュラムの輸出や展開・留学生獲得上の付加価値を高めたいという意図は、前述した「輸出」や「展開」のロジックと重なり合う。つまり、各国の「文脈」を踏まえつつ日本のカリキュラムに「改良」を加えることで国境をまたいで幅広く「展開」し得る「サービス」や「商品」、あるいは「国際公共財」の構築につながるという発想が見え隠れする。相手の文脈を踏まえて改良するという点においては、一見多文化主義に立脚しているように見える。しかし、異文化との相互作用により自己のモデルの変容や動揺さえ要請する（橋本 2019）ことが想定されているかについては、「国際通用性」という文言からは容易に推し量ることはできない。

次に、「教職員の資質向上、学生・生徒・児童の能力向上」の具体的な意味内容は、国境を越えた関係者との交流により、学習者がグローバル社会で求められる異文化理解や協調性、コミュニケーション能力の向上などのメリットがもたらされるという点に集約されている。ここでは、異文化理解だけでなく、グローバル化する市場競争に参入し、国境を越えてより有利な職業機会を求め競争する人材（グローバル人材）を積極的に育成して行くことが必要であり、EDU-Port により他国と交流することはそのためにも役に立つ、というロジックも埋め込まれている。

「グローバル人材育成」は、2000 年代以降、日本の経済界、経済産業省、文部科学省が一丸となって推し進めている教育政策である（加藤 2019: 57）。その出自は、2000 年代半ばから、強力な経済団体である日本経済団体連合会が将来の教育の方向性に関して公表してきた数々の提言に求められる。経団連が2011年にとりまとめた「グローバル人材の育成に向けた提言」では、以下のように述べられている。

急速な少子高齢化の進展とそれに伴う人口の減少により、国内市場が縮小する中、天然資源に乏しいわが国経済が将来にわたって成長を維持するためには、日本の人材力を一層強化し、イノベーション力や技術力を高めることで、発展するアジア市場や新興国市場の需要を取り込んでいくことが不可欠である。

（・・・）

資源に乏しい日本の競争力の源泉は、人材力につきると言われて久しい。しかし、世界規模で優秀な人材の獲得競争が激化する中、グローバル化に対応した人材の育成において、わが国は、他のアジア諸国と比べても遅れを取っている。わが国の国際競争力の強化のためにも、グローバル・ビジネスの現場で活躍し、国際社会に貢献できる人材の育成にオール・ジャパンで取り組んでいく必要がある。

(日本経済団体連合会 2011)

このように、「グローバル人材」は日本企業の国際競争力を高めるための戦略の一つとして台頭し、経済界が求める「グローバル人材」の育成が教育の目的として改革の目玉とされてきた¹⁰。さらに、グローバル人材言説は、21世紀型スキルやOECDのDeSeCoプロジェクトが打ち出したキー・コンピテンシーの国際的な教育枠組みからも影響を受けている。それらは、従来の教育に不十分な要素として、新たな追加物として付加されなければならない教育、という発想に基づいている。

安部総理の下に設置された教育再生実行会議による提言においては(内閣府 2013: 2)、大学におけるグローバル人材育成が喫緊の課題であることが次のように表現されている。

大学のグローバル化の遅れは危機的状況にあります。大学は、知の蓄積を基として、未踏の地への挑戦により新たな知を創造し、社会を変革していく中核となっていくことが期待されています。我が国の大学を絶えざる挑戦と創造の場へと再生することは、日本が再び世界の中で競争力を高め、輝きを取り戻す「日本再生」のための大きな柱の一つです。大学の機能強化の取組に当たっては、国家戦略として中長期的展望に立ち、日本人としてのアイデンティティと幅広い教養を持ち、世界に打って出たり、外国人を迎え入れて交流したりすることのできる人材を育成していくことが重要です。

このように、大学のグローバル化は失われた20年、東日本大震災を経験した日本の「再生」をはかる鍵として位置づけられている。EDU-Portの目的の「日本の教育の国際化」の具体的成果として最後に挙げられている「留学生受け入れ」も、グローバル人材育成言説との関わりが指摘される。さらに、グローバルな高等教育市場の拡大と留学生獲得競争のなかで、高等教育を輸出産業と位置づけ、日本の大学による海外からの留学生獲得による収入増と国際化、グローバルランキングの改善などを狙うという意図も見え隠れする。留学生受け入れや大学のグローバル化は、EDU-Port以前から国際課が所掌する事業として行われてきており、そうした既存の政策課題をEDU-Portの目的の中に入れ込むことは組織論理上何ら難しいことではなかったと考えられる。

以上のように、EDU-Portの目標に掲げられている「日本の教育の国際化」は、比較的

¹⁰ 嶋内(2014: 110)によれば、経団連が2010年に行った調査では、グローバルに活躍する人材に求められる素質として「既成概念にとらわれず、チャレンジ精神をもち続ける」こと、「外国語によるコミュニケーション能力」の二点に最も多くの企業が賛同しているのだという。

狭い意味合いでしかとらえられておらず、そこには双方向の学びや日本の教育の振り返り、橋本（2019）が提案する自己否定や動揺のプロセスはほとんど想定されていない。

3.5. パイロット事業の選定プロセスの検証

EDU-Port では、海外展開のモデル候補となりうる事業を、プラットフォームを通じ支援し、成果・課題の検証、共有を行うという目的で「パイロット事業」が設定されている。パイロット事業の事業期間は2年間である。本節および次節では、このパイロット事業の採択・報告プロセスを、それが事業者の「双方向の学び」を促進し、「日本の教育の問い直し」や「自己否定性」を意識化させる仕組みを内包していたかという観点から検証したい。なぜならば、第2章で論じたとおり、EDU-Port が倫理的であろうとするならば、「自己による自己に対する否定性を含んだ省察や抵抗」（橋本2019: 468）を付帯し自己中心性を解体させられる仕組みを担保することが不可欠だからである。

まず、パイロット事業には、財政支援を付与する「公認プロジェクト」と財政支援の一切ない「応援プロジェクト」の2種類があることを確認しておく必要がある。「応援プロジェクト」枠が設定された背景には主に2つの理由がある。第1に、財務省との予算折衝の結果、すべてのパイロット事業に資金援助をするだけの全体予算規模が確保できなかったことである。第2に、第1章でも述べたとおり、EDU-Port 立ち上げ以前からミズノやヤマハといった企業が ASEAN 諸国への事業展開を図るなかで、相手国政府との交渉の段階で困難に直面していたことを聞き及び、これらの大企業の大企業への期待は政府としてのお墨付きの「一筆」であり、財政支援ではないことを十分認識していたことがある。

前述のとおり、パイロット事業に採択されれば、ほぼ自動的に相手国政府に対して、文部科学省国際統括官（局長級、Director General）名で「推薦レター」が発行される。これらは、在京の各国大使館と在外日本大使館を通じ相手国政府に対し発出される。つまり、パイロット事業に採択されるということは、「日本型教育」としての正当性を国から「お墨付き」を得られることを意味する。また、推薦レターに加えて、海外展開予定先における現地関係機関との交渉・調整支援も併せて行うとされている。

パイロット採択基準の一つとして設定されている重点地域についても言及しておきたい。当初（2016年度、2017年度）の重点地域は ASEAN 地域（特にベトナム・タイ）・インドであった。2018年度からは、ASEAN 地域に加え、中東・中南米・アフリカが重点地域として掲げられている。これは、3年目あたりから予算が少し増えたという懐事情の下、「点から面へ」それまでの「実績」を面的展開していくことが企図されたことに由来する。加えて、「官邸外交・インフラ輸出戦略」の重点地域・重点国を EDU-Port の重点地域・重点国に含めとする、との決定にも影響を受けている。さらに、アフリカが重点地域と挙げられた背景には、TICAD に対する「球出し」を外務省から要請されたという事情もあった。幅広い国をターゲットにしていくという方針は、文部科学省のなかでも、閣僚（文部大臣）の会談・ハイレベル政策対話等の機会に具体的な案件を盛り込めるよう、戦略的に事

業を展開する、つまり「話題提供としての使い代」として EDU-Port を位置づけたい、という省内の論理も見え隠れする。

パイロット事業採択方法は、次のとおりである。まず、提出された申請書を事務局（国際戦略企画室および委託先の三菱総研（のちにコーエイ総研）が募集要項に示されている「採択基準」に照らして、点数化し序列化（スクリーニング）した上で、予算の枠内に収まるように候補案件を選定する。次に、そこで練られた候補リストをもとに、年1回の幹事会で議論され最終的に採択案件が決定される。EDU-Port には、有識者会議として、①「ステアリングコミッティ」と②「幹事会」が設置されている¹¹。パイロット事業の採択権限を持つ幹事会は、有識者、民間事業者、関係機関で構成されており、関係省庁はオブザーバー参加という位置づけである。幹事会は、毎年10月頃に1回実施され、第一次スクリーニングで候補案件として抽出された案件の中から、採択案件を決定することになる。なお、実施形態も非公開で点数表も非公開である。最終的に「幹事会」の最終書類審査結果に基づき、候補団体へのヒアリングを通じ公認、応援各プロジェクトの採択が決定される。

では、パイロット事業の「採択基準」は如何なるものだろうか。採択基準や重点地域は年度ごとに外交的・経済的戦略性、案件の多様性等を踏まえて多少変化しているものの、「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められている。また、近年では、「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」が条件の一つとして挙げられるようになってきている。ただし、「日本型教育」が何を意味するのか、について EDU-Port が何らかの定義づけをしているわけではない。また、「日本型教育」の「良さ」の根拠をどのように示すべきなのか、についての説明も一切ない。少なくともここから言えることは、事業者は、自身が海外に展開しようとする「日本型教育」が相手よりも「優れたもの」であるという前提で、申請書を作成することが求められているということである。

「日本型教育」の定義が積極的になされていない一方で、重点テーマとして、初中等段階においては、指導方法（主体的・対話的で深い学び）、内容（数学・理科・音楽体育などの教科、特別活動、防災教育・環境教育等の教科横断的な内容等）、教員・指導者養成システム（養成・採用・研修を通じた一体型取り組み等）が掲げられている。また、高等教育段階では、理工系教育（ものづくり、技術教育等）、法学教育（公法、商取引法等）、

¹¹ ステアリングコミッティは、有識者・関係省庁／機関の代表で構成されており、プラットフォーム事業の基本方針について決定することがマニフェストとされている。他に、プラットフォーム事業執行のフォローアップ、重点地域・重点国を中心とした各省／機関／民間のリソース・連携のあり方も整理することが期待されている。ステアリングコミッティは年1回、9月中頃に開催され、討議内容は公開されている。幹事会では、相手国のニーズ、日本側シーズの精査、新規パイロット事業の公募要領の決定、新規パイロット事業の審査を行っている（文部科学省 2019a）。

実学教育（メディアアート、デザイン、スポーツ、ヘルスケア等）と記載されている。つまり、明示的ではないものの、こうした重点テーマを設けることにより、グローバル市場において日本型教育の「ウリ」となりそうな内容が暗に示されている。また、「実現の方法」として産学官の協働がトップに掲げられており、パイロット事業の採択を希望する事業者が、案件形成において産学官連携を模索することをインセンティブづけする仕組みが埋め込まれている。2018年度には、コンソーシアム枠も新設されている。これは、複数機関による包括的テーマの海外展開を企図する事業者のために新たに設けた枠であり、持続性・自立性のあるものにするためには、異なる教育機関・事業者間の連携が必要という考え方に立脚している。

なお、国際課国際戦略企画室の元メンバーによれば、上述の「重点テーマ」は、初中等局、高等教育局と協議の上決めたものであるという。「深い学び」といった日本においても比較的新しい概念でありながら新学習指導要領において打ち出されている「新しいもの」から、「特活」など「古いものもの」まで、「区別せずに入れた」のだという。これは、採択の基本路線として、できるだけ多様な事業主体・事業内容・対象地域から、幅広く採択する、という戦略に基づくものであることが国際戦略企画室元メンバーから語られている。「*trials and errors*」を通じて、何が海外展開に資する日本の教育なのかを見定めること自体が「パイロット」事業の目的であるという。実際に、第4章で概観するとおり、採択された案件を見るとそうした「幅広い」案件が採択されている傾向が窺える。つまり、橋本（2019）が指摘するように、EDU-Port においては、総じて何が「日本型」なのかの説明がなされておらず、日本型と認定する基準は不明である。むしろ、日本型教育を事前に画定することを意識的に回避する態度がうかがえる。

橋本（2019）は、この定義されない「日本型」という問題を EDU-Port の倫理性の欠如という観点から論じている。当事業の倫理性を担保する一つの方策として、政府および各事業者が、「日本型教育」と呼ぶものの中身を画定するとともに、そこに否定性も付帯させることを提案する（橋本 2019: 468）。それにより、日本型教育への省察の契機を自己のなかに介在させることができ、「推進」も抑制されるであろうとの期待を寄せる。だが、この橋本の見立てはやや楽観的ではないだろうか。実際、パイロット事業への採択を希望する事業者には、申請書に「日本型教育」の特徴を明示することを求められていたが、「日本型」は各事業者の自己目的化のために再編成されるだけで、その過程において自省が起動されてはいなかった（詳細は第6章参照）。たしかに、日本型教育に纏わる否定性の発信を同時に要求することにより、自己の脱中心化と省察が図られる可能性はある。だが、「日本型教育の海外展開」が究極の事業目的とされている限り、否定性の表象自体が何等かの恣意性を帯びることは避けられない。そこで表象される否定性は、優位性に比べれば軽微かつ配慮することで対応可能なものとされ、海外推進の正当性を揺るがせない範囲内において認識されるのではないだろうか。

よって、問題の本質は、「日本型」の意が否定性も含め画定されていないことではなく、

「ナショナル」な括りで教育を静的に捉え、それを国家と事業者とが表層的に都合よく利用しようとすることを許容している現状である。そして、このことがはらむ諸問題が、当事者たちにより十分に認識されていないことである。

3.6. パイロット事業の報告のあり方の検証

パイロット事業の委託業務成果報告書において、事業の「成果」に関し事業者に報告することが求められている内容は以下のとおりである。

<該当年度の活動報告>

活動内容、アウトプットの達成状況、直面している／することが予想される問題・課題とその対応策

<事業のアウトカム>

EDU-Port が掲げる成果指標に対する目的値・実績値およびメディア報道実績

<具体的成果の発現状況>

「活動内容」、「アウトプットの達成状況」、「直面している／することが予想される問題・課題とその対応策」

<EDU-Port 支援終了後の事業の方向性>

<事業の海外展開における成功例・失敗例から得た教訓>

このように、パイロット事業の報告書では、事業者に対し、EDU-Port の3つの各成果目標（「日本の教育の国際化」、「親日層の拡大」、「日本の経済成長への還元」）に対する活動の「度合い」（アウトプット）と「達成度」（アウトカム）を、できる限り数値あるいはメディア報道で示すことが求められている。すでに指摘したとおり、この3つの目標は、倫理性と相互整合性の欠如という観点から問題を含んでいる。また、この3つの目標のなかで、唯一他者との関わりを通じ日本の国内の教育について何等かの意識化を求める目標である「日本の教育の国際化」についても、それがグローバル人材の育成やカリキュラムの国際通用性などといった狭い意味合いでしかとらえられておらず、双方向の学びや日本の教育の振り返り、日本の教育の否定性への意識化は十分に想定されていないことも確認した。このことを踏まえれば、報告書において、3つの目標に対する達成度として事業の成果を図ろうとすること自体に問題があると考えられる。さらに、それを研修された人数といった「数値」や「メディア報道」によって報告させることで、事業者による事業を通じた学びのプロセスや倫理的態度のあり方を振り返る機会は失われる。

なお、報告書には、「日本型教育としての特徴」の記載を求める箇所が設けられており、2017年度の報告書では、提案時点での内容に沿って記載することが求められている。これは、採択条件と同様、「日本型教育」を固定的で静的なものとして捉える見方に基づいている。第6章で詳しく論じるように、多くの事業者は、越境のプロセスのなかで「日本型

教育」への自己理解を絶えず見つめ直していた。しかし、この報告書の雛型からは、そうした事業プロセスを通じた自己認識の変容を事業者が正面から振り返るような仕掛けは見られない。「日本型教育」は静的で不可変性のものとして捉えられ、相手国との相互作用のなかで、「日本型教育」に対する意味付けがどのように変容したのかを振り返り記述することは想定されていない。むしろ、採択された事業者に対して「申請した内容と変えないこと」や「一貫性」が求められており、事業プロセスのなかで日本型教育や相手の教育について深く洞察し、省察する契機は失われている。

ただし、2018年度以降の報告書の雛型には、第7項目「日本型教育としての特徴」において、「現地での実際の活動を通じ、改めて気づいた点、相手国からの指摘により再認識した点」があれば追記するよう指示が付け加えられている。このことは、事務局が事業を通じた「学び」にこそ価値があると認識を新たにすることを示唆しているのかもしれない。しかし、「改めて気づいた点や再認識した点」に、自己の「否定性」（橋本 2019）に対する省察まで含めることを期待されていたかは疑問である。実際、事業者が提出した報告書においては、他者性によって「動揺」が起動し、日本型教育の否定性に気づきを得たとの記述は見当たらなかった。むしろ、報告内容は、事業開始時点で認識していた日本型教育の特徴を再確認（自己同一化）したことや、自己の卓越性を再認識した（自己肥大化）ことにとどまっており、報告書の雛型の変更が自己の問い直しを求める仕掛けには至らなかったことを物語っている。

3.7. 総括

本章では、EDU-Port において設定されている既存の 3 つの目標の倫理性と妥当性自体を問い直すことを試みた。考察の結果、これら 3 目標には、倫理的側面、目標の相互整合性、文部科学省のマנדート、のいずれの観点からも問題を含んでいることが明らかになった。まず、この 3 目標には、文部科学省、外務省、経済産業省という 3 つの省庁の利害が反映されており、目標間に潜在的に矛盾・対立する側面があるにもかかわらず、それらに蓋がされたまま、目標間の重みづけもなされず並置されている。結果として、文部科学省としての本事業の意義が見えづらくなっている。

また、これらの 3 目標は、基本的に日本の国益、つまり日本型教育を海外展開することによる日本にとってのメリットが前面に出されており、不可避的に倫理的問題をはらんでいる。とりわけ、「日本型教育」の優位性を前提としてそれを他国に展開することが正当化されていることは、文化帝国主義的性質を帯びざるを得ない。本事業を管轄する国際課のメンバーの何人かは、そうした問題について認識しており、それは広報資料作成の際に日本型教育の優位性を殊更に宣伝するのではなく、出来るだけ中立的な情報の提供に終始していたことにも表れていた。しかし、文化帝国主義に対する慎重な態度が一部で見られたにもかかわらず、事業の仕組みにおいて文化帝国主義に陥らないようにするための抑制策が十分に構じられることはなかった。本事業が文化帝国主義ではないことを示すために

コアメンバーが度々使用する「合わせ鏡」—日本型教育の経験を共有しながら相手の教育からも学び自己を振り返る—という概念も、掛け声だけで終わってしまっており、実際に「双方向の学び」や、橋本（2019）が提案する「日本の教育の問い直し」を促進する仕組みが事業のなかに埋め込まれることはなかった。

このように、3目標の妥当性と倫理性に大きな課題が確認された以上、本研究でこの3目標を使ってパイロット事業の考察を行うことは望ましくないと考える。そこで、第5、6章で行うパイロット事業の考察については、既存の3目標に照らして行うのではなく、第2章において検討した「双方向の学び」「問い直し」「否定性」「一元化・肥大化」「動揺」といった国際教育協力の倫理に関する諸概念を駆使することで、EDU-Port 事業者の経験を考察する。

参考・引用文献

- 大野泉（2014）「新しい時代の日本の開発協力—「連携型協力」のすすめ」『SRID Journal』6: 1-12。
- 外務省（2010）「開かれた国益の増進—世界の人々と共に生き、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」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/kaikaku/arikata/pdfs/saisyu_honbun.pdf
（最終閲覧日：2021年3月2日）
- 外務省（2015）「開発協力大綱」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/taikou_201502.html（最終閲覧日：2021年3月2日）。
- 加藤玲子（2019）「グローバル人材像と目指すべき人物像の狭間で」『九州工業大学教養教育院紀要』3: 57-72。
- 苅谷剛彦（2020）『コロナ後の教育—オックスフォードからの提唱』中公新書ラクレ。
- 国際協力機構（2012）「基礎教育分野における官民連携の可能性に関する調査研究報告書」JICA 人間開発部教育課題タスクフォース、
https://openjicareport.jica.go.jp/243/243/243_000_12114096.html（最終閲覧日：2021年3月1日）。
- 佐藤仁（2018）「教育借用から考える「場」としての規範的教育政策論の可能性」『比較教育学研究』57: 13-31。
- 嶋内佐絵（2014）「グローバル人材育成と大学の国際化に関する一考察」『横浜市立大学論叢』66(1): 109-126。
- 恒吉僚子（2008）『子どもたちの三つの「危機」—国際比較から見る日本の模索』勁草書房。
- 西川潤（2016）『変容する日本 ODA—国益重視へのシフトで忘れられる人類益』（2016年11月27日）、<https://www.ngo-jvc.net/jp/projects/advocacy/data/201626->

- prosavana-oda-1.pdf、(最終閲覧日:2021年3月2日)。
- 日本経済団体連合会(2011)「グローバル人材の育成に向けた提言」
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf> (最終閲覧日:2021年3月5日)。
- 内閣府・教育再生実行会議(2013)「これからの大学教育等の在り方について(第三次提言)」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf (最終閲覧日:2021年3月5日)
- 二宮皓(2003)「大会報告:大学のカリキュラムの国際化」、『比較教育学研究第29号』210-211。
- 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。
- 広田照幸(2020)『教育改革のやめ方—頼れる教師、頼れる行政のための視点』岩波書店。
- 本多周爾(2013)「文化帝国主義という言説」『法學研究:法律・政治・社会』86(7):287-309。
- 水之浦啓介・埴屋早百合(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 日本のソフトインフラ輸出』26(4):4-21。
- 森下稔・黒田一雄・北村友人(2012)「第1章 世界の中の日本比較教育学—学問論と研究実態」山田肖子・森下稔編『比較教育学の地平を拓く—多様な学問観と知の協働』東信堂:20-46。
- 文部科学省(2012)国際協力推進会議「中間報告書」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/010/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/01/31/1319219_01.pdf (最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 文部科学省(2016)EDU-Port ニッポン第1回ステアリングコミッティ「(参考資料3)事業概要—官民協働プラットフォームを活用した日本型教育の海外展開」、https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2016/20160920_3.pdf (最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 文部科学省(2017a)中央教育審議会教育振興基本計画部会「第3期教育振興基本計画の策定に向けた基本的な考え方について」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/02/06/1381849_01_1.pdf (最終閲覧日:2021年3月1日)。
- 文部科学省(2017b)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」、https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2017/2017_3.pdf (最終閲覧日:

2021年3月1日)。

文部科学省 (2018) EDU-Port ニッポン第3回ステアリングコミッティ「(参考資料4) 日本型教育の海外展開推進事業 (EDU-Port ニッポン) に関する政策文書」、
https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2018/2018_s4.pdf (最終閲覧日：2021年3月1日)。

文部科学省 (2019a) EDU-Port ニッポン第5回ステアリングコミッティ「(資料4) 2019年度のEDU-Portの進め方について」、
<https://www.EDU-Port.mext.go.jp/management.html> (最終閲覧日：2021年3月2日)

文部科学省 (2019b) EDU-Port ニッポン第5回ステアリングコミッティ「(資料5) 今後のEDU-Portについてご議論頂きたい論点」(2019年7月8日)、
https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2019_5/2019_s5.pdf (最終閲覧日：2021年3月1日)。

文部科学省 (2019c) EDU-Port ニッポン第5回ステアリングコミッティ「(資料2) 2019年度予算資料」
https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2019_4/2019_4s2.pdf (最終閲覧日：2021年3月1日)

文部科学省 (2020a) EDU-Port ニッポン第7回ステアリングコミッティ「(資料5) 令和3年概算要求資料ーコロナ禍を踏まえた新たな日本型教育の戦略的海外展開に関する調査研究事業 (EDU-Port ニッポン 2.0)」、
https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2020_10/2020_10_s5.pdf
(最終閲覧日：2021年3月1日)。

文部科学省 (2020b) EDU-Port ニッポン第7回ステアリングコミッティ「(資料4-1) 令和2年度予算概算資料」、
https://www.eduport.mext.go.jp/pdf/management/2020_10/2020_10_s4-1.pdf (最終閲覧日：2021年3月1日)。

文部科学省 (2021) EDU-Port ニッポン「事業概要」、
<https://www.EDU-Port.mext.go.jp/summary/index.html> (最終閲覧日：2021年3月2日)。

山本勝也 (2015) 「成長戦略と政府開発援助：インフラシステム輸出を事例にして」『同志社商学』66(5): 711-724。

Ball, S. J. (1990) *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Sociology*. London: Routledge.

Ball, S. J. and Flew, A. (1994) *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Bowe R, Ball S. J. and Gold, A. (1992) *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

Takayama, K. (2011) Other Japanese educations and Japanese education otherwise. *Asia Pacific Journal of Education* 31(3): 345-359.

映像資料

Japanese-style education—One day of elementary school students in Japan

EDU-Port ウェブサイト : <https://www.eduport.mext.go.jp/>

第4章：事業報告書によるパイロット事業の概観

本章では、「日本型教育の海外展開推進事業」（以下、EDU-Port）におけるパイロット事業の報告書を資料として、事業全体の一般的な傾向を明らかにする。まず採択事業の全体的な傾向についての基礎的な情報を提示した上で、採択事業をその性質に基づいて分類する。この類型は、以下の章での分析の前提となる。次に、類型ごとにその傾向と特徴を分析する。最後に、「日本の教育の国際化」、「親日層の拡大」、「日本経済成長への還元」という評価項目に関して検討を行う。

4.1. パイロット事業の基本情報

EDU-Port のパイロット事業は 2016 年度に開始され、現在まで続いている。各年度の新規採択事業数は、2016 年 14 件、2017 年 11 件、2018 年 22 件、2019 年 5 件である。また、今回の分析対象には含めていないが、2020 年度には 14 件の事業が採択されている。

代表機関の属性を確認するにあたって、それらを国公立大学、学校法人、民間企業、非営利法人（NPO、一般財団法人）、教育関係組織（学会、地方教育行政機関）に分類した（表 4-1）。2018 年には 2 つの事業において、コンソーシアム枠として複数の機関が合同で事業を行っているが、代表機関の属性でカウントしている。なお、学校法人と分類された事業者のうち、大原学園を除く残りの 7 件すべてが私立大学である。全年度を通して最も多いのが民間企業の 19 件であり、次に国公立大学の 13 件が続く。この点に関しては、年度による明確な傾向の変化はないといえる。

表 4-1 代表機関の属性別事業数

	国公立大学	学校法人	民間企業	非営利法人	教育関係組織	合計
2016	4	1	7	0	2	14
2017	3	2	1	4	1	11
2018	6	3	9	3	1	22
2019	0	2	2	1	0	5
全体	13	8	19	8	4	52

（出典）パイロット事業委託業務成果報告書から筆者作成。

次に、事業実施地域については、アジア、アフリカ、南米、ヨーロッパ、オセアニアの 5 つの地域に分類した（表 4-2）。複数の地域に渡る事業については重複してカウントしており、事業全体の合計は 54 件となっている。アジアが 43 件であり集中している。その中でも ASEAN 諸国が 30 件と多くを占め、ベトナムが 15 件と群を抜いている。また、次点でアフリカが 6 件と多く、事業全体として発展途上国が大半となっていることがわかる。

展開先の大半をアジア（とくに ASEAN 諸国）が占め、次にアフリカが続くという傾向は、一定程度 EDU-Port 事務局によるパイロット事業の採択方針から説明し得る。第 3 章

で述べたとおり、事業の初期段階（2016、2017 年度）においては、「重点地域」として ASEAN 地域（特にベトナム・タイ）・インドが設定されていた。2018 年度からは、ASEAN 地域に加え、中東・中南米・アフリカが重点地域として掲げられている。また、ASEAN 諸国が全体として最大の展開先となっている理由には、パイロット事業の事業者の多くを占める民間企業の事業展開先が、実態として ASEAN 諸国に集中しているという事情を反映していると考えられる。

表 4-2 実施地域別事業数

	アジア	アフリカ	南米	ヨーロッパ	オセアニア	合計
2016	13	1	0	0	0	14
2017	11	1	0	1	0	13
2018	16	2	2	0	2	22
2019	3	2	0	0	0	5
合計	43	6	2	1	2	54

(出典) パイロット事業委託業務成果報告書から筆者作成。

表 4-3 は、2016 年度から 2019 年度までに実施されたパイロット事業を、学校段階によって分類したものである。一つの事業で複数の学校段階にまたがることもあり、その場合はそれぞれの学校段階に重複してカウントしている。「その他」の項目には、専門学校、特別支援学校、日本人学校、日本語学校、学校外教育が含まれ、教員を対象としたものも含めて学校段階が不明の事業も「その他」にカウントしている。傾向としては、初等教育を対象とするものが多く含まれており、それに高等教育が続いている。

表 4-3 学校段階別事業数

	初等	中等	高等	その他	合計
2016	6	5	4	6	21
2017	2	1	7	3	13
2018	14	5	5	7	31
2019	3	1	3	0	7
全体	25	12	19	16	72

(出所) パイロット事業委託業務成果報告書から筆者作成。

4.2. 採択事業の類型化

上で概観したパイロット事業の性質を考慮し、事業を複数の類型に分類する。この類型は、以降の章における分析に用いられる。まず、採択事業は事業主体の性質に応じ、教育機関・NPO 法人によるものとビジネス関連事業によるものに大別できる。前者は従来から広く JICA を通じた ODA による国際教育協力で行われてきた技術協力事業と重なり合う。一方、後者は営利追求を第一の目的とする民間企業による、途上国・新興国に対する教育

事業であり、新たな国際教育協力の形であるといえる。ただし、近年は JICA を通じた従来型の ODA による国際教育協力においても積極的に民間活用が模索されており、官民連携は政府による国際教育協力事業の新たな趨勢と捉えることができる。なお、国際教育協力による官民連携推進の政策的背景については第 1 章を参照されたい。

教育機関・NPO 法人による事業は、さらに事業内容に応じてさらに 3 つの類型に分類できる。第一に、初等中等段階の教師教育、なかでも授業研究を主たる内容とする事業群であり、これは従来から国内の大学の支援を受けながら JICA が行ってきた技術協力事業の延長線上に位置するといえる（類型 A）。この事業群の事業主体の圧倒的多数は国立大学の教員養成大学／学部である。第二に、高等教育段階における国境を越えた大学間連携を中心とした事業群であり、国公私立大学がその多くを占めている。協力分野は、理工学領域のカリキュラム開発や教員養成支援が中心となっている。こちらも従来から大学との連携により JICA が展開してきた協力事業に連なるものである。第三に、主として NPO・NGO 法人による草の根レベルの国際交流・国際協力事業がある。同じく従来からある程度行われてきた草の根レベルの国際協力あるいは交流事業であり、スポーツ教育や社会教育などが中心である。

ビジネス関連事業も下位分類が可能である。ひとつは日本の民間教育産業の海外市場開拓を支援するもの、もうひとつは、海外展開する日本企業の労働力ニーズに応えるものである。

以上の類型をまとめると以下のようなになる。

類型 A：大学等による初等中等段階の授業改善事業

類型 B：大学間連携による高等教育・技術教育事業

類型 C：草の根・人物交流型フォーマル・ノンフォーマル教育事業

類型 D：民間企業による自社製品輸出型教育事業

類型 E：日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業

次節では、類型ごとにその特徴と傾向を検討する。

4.3. 類型別の特徴と傾向

4.3.1. 類型 A：大学等による初等中等段階の授業改善事業

本調査が対象とする 2016 年度から 2019 年度までに採択されたパイロット事業のうち類型 A に属する案件は、計 16 件である。16 件中 10 件が財政支援を伴う公認プロジェクト、残り 6 件が財政支援を伴わない応援プロジェクトとして EDU-Port に採択されている。この類型に属するパイロット事業の特徴は、国公立大学の教員養成学部や大学院を中心とした、途上国・新興国における教職開発分野の国際協力という性格である。表 4-4 のとおり、展開先の国は、アジアおよびアフリカに集中しており、その中でも ASEAN 諸国を含む案

件が16件中9件（タイ、フィリピン、カンボジア、ベトナム、ラオス）と大勢を占めている。また、対象となる学校段階に関しては、初等中等教育が大半を占めている。

この類型では「日本型教育」の特徴が日本の教員養成・支援をめぐる制度や文化に見出され、とくに、授業研究や教材研究などにおける教師の主体性や協働が特徴であるとされる。このように教職開発を主とした支援は、従来の教育国際協力と連続するものである。民間の教科書や教材開発会社との連携により、教師教育と教材開発を併せて行う事業も確認できる。もとより日本国内では、教材開発には民間の教育産業も大きな役割を担っており、この分野において学校と民間企業の間には密接な協力関係が築かれてきた。JICAを通じた初等中等教育段階の教師教育・教材開発分野の国際協力においても、すでに教材開発会社と大学との連携は行われていたが、いくつかの EDU-Port パイロット事業においても積極的に産学官連携が模索された状況が確認できる。

また、特筆すべきは、「主体的・対話的で深い学び」や「生きる力」といった「新しい能力」と称される能力観に属する要素が「日本型教育」の特徴であるとされている点である。こうした要素はしばしば現在の日本の教育に欠如しており目指すべきだと考えられているものであるにもかかわらず、一部の事業者が「日本型教育」の一部として発展途上国に展開しようとしていることは注目すべきである。しかしそうした性質が「日本型」とする根拠については述べられていない。ただし、第3章で論じたとおり、EDU-Portの公募要領には採択基準として「重点項目」が設定されており、「主体的・対話的で深い学び」はその一つに挙げられている。この点について、EDU-Portを主管する国際課の元メンバーの一人は、新学習指導要領において打ち出されていることが「日本型教育」に含む根拠となると述べている。

表 4-4 類型 A パイロット事業の概要（2016-2019 年度）

採択年度	採択種別	代表（協業）機関	事業名	国（地域）	事業概要	「日本型教育」としての特徴
2016	公認	国立大学法人東京学芸大学	在外教育施設（日本人学校）を拠点とする日本型教師教育の国際展開モデルプロジェクト	タイ	現地日本人学校をベースとした「授業研究」の展開	120 年以上に渡り日本で実践されてきた授業研究 (Lesson Study)
2016	公認	国立大学法人広島大学	子どもの主体性を培う『日本型防災教育モデル BOSAI』を用いた安全で安心な学びの環境づくり支援	ネパール	生徒参画型の学校防災策定計画モデルの実証・普及（JICA 支援モデルの小学校への普及）	日本の震災経験を踏まえた「生きる力」を育む学校での安全教育・防災教育
2016	応援	埼玉県教育委員会	埼玉版アクティブ・ラーニング型授業による授業改善のための教員研修支援プロジェクト	フィリピン	「知識構成型ジグソー法（KCJ法）」に基づく授業実践のための教員研修	東京大学 CoREF と連携し実施している埼玉版アクティブラーニング。「主体的・対話的で深い学び」を引き起こす「協調学習」

2016	応援	国立大学法人福井大学	「福井型教育の日本から世界への展開」スタートアップ事業	アフリカ	21世紀の学校づくりと教師の学びのための専門職学習コミュニティ・ネットワーク創設	n/a
2016	応援	日本教育工学会	知・徳・体 日本型教育の連携、フィリピン三大学をキーステーションとする教員研修計画	フィリピン	21世紀型情報教育を担う教員養成に向けたオンライン研修と講師派遣	日本で培われた「情報教育」コンテンツ、展開ノウハウ。新指導要領のキーコンセプトの「深く学ぶ」「対話的に学ぶ」「主体的に学ぶ」の実践と教室の情報機器活用
2017	公認	国立大学法人福井大学	「福井型教育の日本から世界への展開」アジア・アフリカ・日本の教師教育コラボレーション事業	ASEAN、アフリカ諸国等（特にフィリピン、マラウイ）	国際ラウンドテーブル展開、教職開発拠点校の形成。実践交流のための国際教職開発センター設置	①学校拠点型の授業開発、②教師の協働による授業づくりの研究・学習、③教師の協働を支える優秀なコーディネーター、④学校と地域社会を結びつける学校運営
2017	公認	日本教育工学会 EDU-Port プロジェクト	カンボジア教員研修センターと日本をつなぐ、日本開発デジタル教材を活用した小学校英語研修と遠隔サポート	カンボジア	デジタル英語教材による小学校英語指導法研修。情報機器活用方法の定着。内田洋行との産学連携	長く英語教育の改善に取り組む日本で培われてきた相互の学び。教室内に音をみなぎらせ、対話的な学びとICTの効果的な活用
2018	公認	【コンソーシアム枠】国立大学法人大阪教育大学/ケニス株式会社、株式会社ガステック、大阪府理科教育ネットワーク協議会	コアとネットワーク形成による日本型小学校理科実験教員研修システム展開事業	ベトナム	理科教員の資質向上、実普及。現地の教育内容に合わせた実験研修のパッケージ化と研修実施、拠点形成	小学校の理科（実験）教育で重要な校内研修の核となる教員の養成システム
2018	公認	国立大学法人信州大学	日本型の教員養成及び教育研究システムによるラオスでのエコヘルス教育の実践と研究の充実のための支援事業	ラオス	ICT やアクティブラーニングを用いた教員研修を通じた環境・健康教育（エコヘルス教育）の普及、エコヘルス教育に関する研究機能の強化	日本の公害被害に端を発する健康と環境持続可能性推進教育（エコヘルス教育）、教員養成校と附属学校の連携による教員養成・現職教員の再教育・教育研究システム
2018	公認	国立大学法人福井大学	「福井型教育の日本から世界への展開」アフリカ・中東・日本の教師教育コラボレーション事業	アフリカ地域、中東地域	2017年度の記載参照	2017年度の記載参照
2018	公認	国立大学法人広島大学	日本型体育科教育の世界への展開～レッスン・スタディを活用したペルーの体育教員研修システムの構築～	ペルー	レッスン・スタディを活用した体育教員研修システムの構築。体育教師の能力開発支援	日本の学校文化が誇る「授業研究（レッスン・スタディ）」とそれを複数の機関の協力で実施するスタイル

2018	公認	アイ・シー・ネット株式会社	教科書とアセスメントの導入による、パプアニューギニアでの日本型カリキュラムマネジメントモデルの構築	パプアニューギニア	新しい学力観に基づくアセスメントの開発、学力評価。JICA 教科書事業と連携したカリキュラムマネジメントへの PDCA 導入	指導と評価の一体化による細やかな指導の概念・手法、カリキュラムマネジメントの概念・手法
2018	応援	国立大学法人広島大学	カンボジアの教科書出版社と教員養成大学をつなぐ日本型「社会科教科書の編集・活用システム」の構築支援	カンボジア	教科書の編集・活用システム構築支援。①教育課程・教科書開発、②教科書編集・出版、③教員養成・研修の3つをつなぐ人材養成	内容の伝達・理解に終始しない教師の主体的な教材研究と子どもの探究的な学びに開かれた教育
2018	応援	国立大学法人香川大学	カンボジアにおける学校保健室を基盤とした日本型保健教員養成モデルの開発事業	カンボジア	「保健」教員養成支援。養護教諭の養成と職務に関する来日研修、渡航指導	児童の相談・けがの手当・健康管理情報集積の「場」たる「学校保健室」、身体測定・健康診断、養護教諭、保健指導・学習」、学校保健の「授業案」
2018	応援	国立大学法人鳴門教育大学	カメルーン共和国における教材研究に基づく日本型授業研究の初等中等学校への普及促進事業	カメルーン	授業研究の定着と質の向上支援。教材研究に基づく日本型授業研究の導入。	教員同士の学び合いを促進する授業研究
2019	公認	日本体育大学	ウガンダ共和国における小学校教員向け体育指導資料策定支援	ウガンダ	現地の事情に即した教員用指導資料の作成と指導資料を活用した体育指導教員育成	人間性の育成、児童の実態に合わせた授業づくり、教師の学びの環境の整備、教師の使命

(出典) EDU-Port パイロット事業 委託業務成果報告書より筆者作成。

4.3.2. 類型 B：大学間連携による高等教育・技術教育事業

本調査が対象とする 2016 年度から 2019 年度までに採択されたパイロット事業のうち類型 B に属する案件は、計 9 件である。9 件中 8 件という大多数が、財政支援を伴わない応援プロジェクトとして EDU-Port に採択されている。財政支援のある公認プロジェクトに採択されたのは、千葉工業大学の 1 件のみである。この類型に属するパイロット事業の最大の特徴は、国公立・私立大学による途上国・新興国の大学との国際学术交流の一環としての国際協力という性格を有している点にある。事業が契機となり国際交流協定に発展する、あるいはすでにある相手の大学との間の国際交流協定を生かした事業運営がなされている。

表 4-5 のとおり、展開先の国は、アジアに集中しており、その中でも東アジア・ASEAN 諸国を含む案件が 9 件中 6 件（モンゴル、ベトナム、ミャンマー、ASEAN 地域全般）と大勢を占めている。その他の 2 件は、バングラデシュやブータンなど南アジアの国である。

萱島（2019: 241）は、かつて欧米先進諸国や中国・韓国が中心であった日本の大学の学术交流の相手は、2000 年代頃から特にアジア地域の途上国に広げられていったと述べているが、まさにその傾向が本類型にも見て取れる。日本の大学にとって途上国の大学を相手に国際協力を行うことについて、南部（2019）は、国際貢献、優秀な学生の受け入れや教

育研究における国際的な視野の獲得、留学生の受け入れによる自国の高等教育機関の維持、留学生がもたらす経済的な効用、自国の主要な価値観の海外への普及・宣伝などがあると述べる。

協力分野を概観すると、物理や宇宙、ロボット工学など理工系分野の教育や教員研修支援および同分野の学部新設支援が最も多くなっている。その他、法学教育・保健医療・デザイン分野の協力が続く。ASEAN 諸国における工学教育分野の事業が多いことは、JICA を通じた ODA 事業における日本の大学参加の状況と類似している。工学教育分野の事業の多さは、日本の工業国としての先進性を生かした相手国の人的資源開発を目的とした教育の移転という側面に加え、言語的障壁が比較的小さいということも影響しているのかもしれない。また、これらの地域で日系企業の進出が加速するなか、日系企業への高度技能人材の輩出に間接的に寄与することを目的に掲げている案件も少なくない。なお、複数の国に対する法学教育を展開している名古屋大学法政国際教育協力研究センターは、文部科学省が大学の国際協力の充実化を提言した「時代に即した国際教育協力の推進について」（1996 年）の提言を具現化するものとして、他のいくつかの大学とともに 2002 年に設置されたものである。

報告書に記載されている「日本型教育」の特徴は「学理と実験・技能の両面の重視」、「主体的な学び」「問題解決型学習（PBL）」、「（日本企業の）製造現場を支える技術者の育成」に集約される。関西大学の事業においては、フランス、ドイツの学理中心型授業とイギリスの徒弟制度を融合したものが日本型であるとされ、またその他の事業においては、展開した教育の特徴そのものが「日本型」とであると説明されているが、その出自については報告書では特に言及されていない。

表 4-5 類型 B パイロット事業の概要（2016-2019 年度）

採択年度	採択種別	代表（協業）機関	事業名	国（地域）	事業概要	「日本型教育」としての特徴
2016	応援	国立大学法人愛媛大学	ミャンマー国の工科大学への日本方式実験室安全教育の普及	ミャンマー	ミャンマーの工学系大学への日本型安全衛生教育の導入	製造現場で行われている労働安全衛生法に基づく安全教育、安全衛生活動およびその啓蒙活動
2016	応援	学校法人千葉工業大学	モンゴルにおける日本型宇宙教育と IoT / ICT 技術の海外展開・運用人材育成、高専教育連携	モンゴル	モンゴルに新たに開校する高等専門学校の学生を対象として、日本型の宇宙教育を提供	自分の専門分野のみに留まらず、プロジェクト経験により他分野の専門に関する知識や理解を持った「楡型人材」を育成する教育
2017	応援	国立大学法人岐阜大学	ミャンマーの大学基礎実験教育の教員研修システム構築 Phase 1. 物理学実験による広い知識と深い洞察力の提供	ミャンマー	ミャンマーの大学の物理学領域における、他教科や初等中等教育への適用も可能な、継続的に質の高い教育を保証する現地の大学教員を主体とする研修システムの構築	実験による教育、実験教育におけるアクティブ・ラーニング、教員間の授業研究による実験授業改善、教育補助員（TA 制度）

2017	応援	国立大学法人名古屋大学	「日本型司法制度」支援を支える法律家育成のための新しい共通法学教育モデルの構築	ウズベキスタン、モンゴル、ベトナム、カンボジア、ラオス、ミャンマー、インドネシア	各国の法整備に貢献する法律家育成のための新しい共通法学教育モデルの構築	重層的でハイブリットな日本法の発展の経験
2017	応援	学校法人関西大学	ブータン王立大学の理工系カレッジへの4年制機械工学科設置支援による日本型工学教育の海外への展開	ブータン	理工系カレッジへの4年制機械工学科設置支援	フランス・ドイツなどの学理中心教育と、イギリスでの徒弟制度を重視した技術教育を融合した学理と技能を両輪とする技術者教育
2017	応援	学校法人芝浦工業大学	GTI コンソーシアムを活用した産学官連携グローバル PBL の国内外大学での定着	東南アジア	芝産学官連携グローバル PBL (Project Based Learning) による、国内及び国外の理工系大学の国際産学連携活動への寄与	高等教育機関を中心に日本国内でも拡大しつつあるPBL、日本独自の文化とも言えるフォロワーシップ、ものづくり精神、大部屋主義など
2017	応援	バン格拉デシュ国際協力推進会	デザイン思考教育を用いたバン格拉デシュの病院における問題の解決	バン格拉デシュ	デザイン思考を用いた病院のシステム作り	教育におけるデザイン思考の導入
2018	公認	学校法人千葉工業大学	ハノイ国家大学へのロボット教育プログラム導入一カリキュラムなど教育コンテンツの提供、教員研修支援一	ベトナム	ハノイ国家大学工科大学ロボット学科の開設にあたっての、学部教育におけるロボット教育プログラムのノウハウの提供	「習うより慣れろ」の教育、チームビルディングを兼ねた演習科目、先輩が後輩を指導する慣習
2019	応援	学校法人関西大学	実技科目の充実と社会連携活動の支援による体感型技術教育の普及	ブータン	技術力が身近な生活の改善に役立つことを体感してもらうことを目的とした技術力向上に対して関心の高い人材の育成	学理と実務の両面の教育内容により応用力を育成すること、教員と技術員との分業ではない高等教育環境

(出典) EDU-Port パイロット事業 委託業務成果報告書より筆者作成。

4.3.3. 類型 C：草の根・人物交流型フォーマル・ノンフォーマル教育事業

本調査が対象とする 2016 年度から 2019 年度までに採択されたパイロット事業のうち類型 C に属する案件は、計 8 件である。8 件中 6 件という大多数が、財政支援を伴わない応援プロジェクトとして EDU-Port に採択されている。この類型に属するパイロット・プロジェクトの特徴は、目的や学校段階は様々であるが、運動やスポーツといった教科外教育や地域社会におけるノンフォーマルな教育活動に焦点を当てていることである。

表 4-6 のとおり、展開先の国は、比較的多様である。他の類型同様にアジア諸国が最も多いが、ASEAN 地域はラオス一国であり、南西アジア諸国（インド、ブータン、サウジアラビア）が全体の半数を占めている。領域としては上述のとおり、運動やスポーツといった体育教育の領域に属するものと、学校と地域の関係や公民館などに焦点を当てた地域社会における教育活動に関わるものがある。公民館や運動会といった日本独自と称される

ことの多い制度や文化などに「日本型教育」らしさが見いだされている。報告書に記載されている「日本型教育」の特徴としては、運動やスポーツを通じた人格形成や、チームワークやコミュニケーション能力の養成などがあげられている。

表 4-6 類型 C パイロット事業の概要 (2016-2019 年度)

採択年度	採択種別	代表(協業)機関	事業名	国(地域)	事業概要	「日本型教育」としての特徴
2017	応援	NPO 法人ジャパンスポーツコミュニケーションズ	「運動会ワールドキャラバン」プロジェクト	インド	日本独自のスポーツ文化である”運動会”を世界中の学校で行う	協調性、規律の遵守、責任感など
2017	応援	一般財団法人地域・教育魅力化プラットフォーム	「学校を核とした地域創生」の海外展開モデル事業 ～ブータン学校魅力化プロジェクト～	主にブータン	地域・学校の協働による地域課題解決型学習や 21 世紀型寺子屋、地方留学等の展開	学校と地域の連携、郷土学習/地域学習、「寺子屋」文化など
2017	応援	特定非営利活動法人 MIYAZAKI C-DANCE CENTER	身体形成と芸術体験を融合させた日本型ダンス教育「創作ダンス」の海外輸出	香港、ルーマニア、韓国	多様な価値観が存在する国々に創作ダンスを輸出することで、新たな価値を生み出しながら社会に貢献するグローバル人材を育成する	「表現運動・ダンス」が「体育・保健体育」に位置付けられていること、大学の研究と教育現場の連携による授業実践
2018	公認	一般財団法人地域・教育魅力化プラットフォーム	「学校を核とした地域創生」海外展開モデル事業～ブータン王国での学校魅力化プロジェクト～	ブータン	「学校を核とした地域創生(学校魅力化プロジェクト)」を、ブータンで展開する	「寺子屋(教育課程外学習支援)」、学校と地域の連携を土台としたふるさと教育やチームでの地域課題解決型学習
2018	応援	学校法人梅村学園 中京大学	日本型スポーツ教育の国際展開モデル～アルゼンチンにおける柔道指導を通じた心技の練成と日本文化の伝承～	アルゼンチン	技術、指導・練習方法、礼法等を教授・直接指導することにより、日本文化・歴史及び柔道の精神等を浸透させ、日系及び現地社会の発展に寄与する	古くから日本で体系化された武技の修練による心技一如の運動文化・教育、心技体を一体として鍛えることによる人格形成
2018	応援	NPO 法人ジャパンスポーツコミュニケーションズ	運動会ワールドキャラバンプロジェクト「サウジアラビアの公立女子校で日本の運動会を開催」	サウジアラビア	運動会を通して、女子生徒に運動をすることの楽しみを味わってもらい、今後運動を好きになる女子が増えていくことの手助けをする	チームワークの醸成やコミュニケーションの活性化、思いやり、リーダーシップの確立、ルールを守る
2018	応援	特定非営利活動法人 MIYAZAKI C-DANCE CENTER	ラオスのインクルーシブ教育を推進する「表現運動」(学校体育領域)の輸出	ラオス	インクルーシブ教育を推進しようとしているラオスに「表現運動」を輸出することにより、インクルーシブな学校教育・地域社会の形成に寄与する	体育における「表現運動」(身体によるコミュニケーションを楽しみ共に動く経験を通して個性を認め合い豊かな関わりを築く力を育む)
2019	公認	特定非営利活動法人 1 万人井戸端会議	エジプトにおける教育イノベーション創出事業～日本式公民館の運営および社会教育の学びを通じて～	エジプト	エジプトにおいて、「地域社会との連携」や「コミュニティラーニングの促進」をテーマに、学校教育と社会教育をつなげる教育イノベーションの創出を目指す	「いつでもどこでも誰にでも」開かれた学びの拠点である公民館、学んだことを地域に還元する社会教育、目標に向かって協力するという習慣

(出典) EDU-Port パイロット事業 委託業務成果報告書より筆者作成。

4.3.4. 類型 D：民間企業による自社製品輸出型教育事業

本調査が対象とする 2016 年度から 2019 年度までに採択されたパイロット事業のうち類型 D に属する案件は、計 12 件であり、類型 A に次いで 2 番目に多い類型である。12 件中 7 件が、財政支援を伴わない応援プロジェクトとして EDU-Port に採択されている。この類型に属するパイロット事業の特徴は、日本企業の国際展開の支援という点にあり、代表機関はすべて民間企業である。その中には、いわゆる教育産業のみならず、他業種の民間企業による教育事業への参入も含まれており、新興国に対する教育輸出分野に商機を見出す民間企業が増えていることを示唆している。家庭を直接対象とした民間教育市場をターゲットにした事業の他、相手国の公教育に対する事業が展開されているケースもある。事業が契機となり、その後現地の学校で日本企業の商品が採用されるなどの展開が進んでいるケースも散見される。表 4-7 のとおり、展開先の国は ASEAN 諸国に集中しており、12 件中 10 件とほとんどを占め、他にはスリランカとパプアニューギニアを残すのみである。また、その中で最も多いのはベトナムで全体の半分の 6 件を占めており、次点で 2 件のタイが続く。学校段階に関しては初等中等段階が 11 件と大部分を占めており、残る 1 件は就学前教育段階（幼稚園）である。

教科や領域については全体的な傾向はないが、自社製品や教育サービスを海外へと展開することを目的とするものが多い。類型 A～C の教育関連事業が従来の国際協力の延長線上にあったのに対し、こちらは近年の国際協力の新しい形であるといえる。

報告書に記載されている「日本型教育」の特徴では、「助け合い」、「規律」、「責任感」、「ルールを守る」などの集団における協調性に関する道徳的規範的な要素があげられているものが半数を占めている。

表 4-7 類型 D パイロット事業の概要（2016-2019 年度）

採択年度	採択種別	代表（協業）機関	事業名	国（地域）	事業概要	「日本型教育」としての特徴
2016	公認	ミズノ株式会社	初等義務教育・ヘキサスロン運動プログラム導入普及促進事業	ベトナム	独自に開発した運動プログラムのベトナム全公立小学校への導入を目指す	考える力、助け合い思いやる力、運動する力の醸成
2016	公認	ヤマハ株式会社	初等中等義務教育の音楽教科への器楽教育導入及び定着化事業	ベトナム	器楽教育を導入するため、クラブ活動での試行、器楽教育に関する専門家派遣、教員養成や教材開発の支援等を行う	多様な音楽を体験できること、リコーダー演奏をクラス全員が楽しむこと、演奏を通じて協調性・責任感・達成感等を体得できること
2016	応援	株式会社朝日新聞社、株式会社博報堂	日本型学習プラットフォーム「みっけ」のアジア展開	タイ	タイで実施している小学生向け学習コンテンツ提供事業を拡大し、近隣アジア諸国への展開を推進する	学内外での補習授業（含有料）

2016	応援	スポーツデータバンク株式会社	日本型部活動の海外輸出	タイ	タイ（バンコク）に日本人講師を派遣して現地で「部活動」を展開する	生徒の体力向上や健康増進に貢献し、自主性や協調性、責任感を養う人間形成の場でもある部活動
2018	公認	株式会社小学館集英社プロダクション	ベトナムにおける日本式幼児教育・保育法を実践できる幼稚園教諭を育てる人材育成事業	ベトナム	日本式の幼児教育・保育法を実践できる幼稚園教諭を育てる人材育成事業を行なっている「The ShoPro Method」というブランドでベトナムの幼稚園に対して支援を行い、質の高い幼稚園教諭を育てる。	安全、衛生面における知識や現場活用、創造性を育む教育活動、絵本文化
2018	公認	株式会社すららネット	小学生向けデジタル算数教材の海外展開事業	スリランカ	小学生が楽しく学べるデジタル教材「Surala Ninja!」をスリランカをはじめとするアジアの諸国に提供する	公平にリーダーシップを発揮する機会を与える日直制度や給食係、規律や自立学習を身に付けるための教育
2018	公認	株式会社 Z 会、株式会社 Z 会ホールディングス	日本型の食育・健康教育を起点に、健康・福祉の向上と文化・マナーの理解を通して、社会課題の解消を実現	ベトナム	都市部における子どもの肥満問題と栄養不足による健康格差の課題を解決するため、日本型家庭科教育を授業や情報提供を通して現地の小学生に提供する	「主体的で対話的な、深い学び」の実践を企図した授業
2018	応援	株式会社内田洋行	カンボジア国内 2 地点と日本をつなぐ、日本開発デジタル教材を活用した日本型「指導要領」の実践	カンボジア	日本の教育資源であるデジタル教材を活用し、小学校英語で ICT を活用した指導法研修を行う	EFL 型（外国語として英語）の教材、「音になじむ」「リズムを考える」「コミュニケーションは体全体で」という知見
2018	応援	学校図書株式会社	パプアニューギニアでの日本型の理数教科書に基づく教員用電子指導書の開発と教員養成課程での活用	パプアニューギニア	日本の援助による新しい教科書の使い方を教え、質の高い授業を展開するため、教員養成学校及び学校現場の教員に対し、電子教材を使った研修・指導を行う	問題解決志向や生徒中心型で展開する日本の授業形態に即して開発された教科書
2018	応援	ミズノ株式会社	対ベトナム社会主義共和国「初等義務教育・ミズノヘキサスロン運動プログラム導入普及促進事業」	ベトナム	独自に開発した運動プログラムをベトナム全公立小学校へ導入することを目指す	考える力、助け合い思いやる力、運動する力の醸成
2018	応援	ヤマハ株式会社	ベトナム社会主義共和国における器楽教育定着化に向けた学校教員養成事業	ベトナム	指導要領への器楽教育の導入、先行事例としてのクラブ活動展開に続き、教育訓練省との協業を通じて学校教員養成を進める	器楽が表現の一翼を担い、バランスのとれた音楽教育、集団の楽器指導、リコーダーを使った教育
2019	応援	株式会社 ANA 総合研究所	ミャンマーの小学校教員に対し、現地で実施する研修にてリーダーシップ力を育成するための支援事業	ミャンマー	初等教育において囲碁とラグビーを活用し、教員が児童とコミュニケーションを取り、想像力や集中力などを養う仕組みを定着させることで指導力を向上させる	時間を厳守する、ルールを守る

(出所) EDU-Port パイロット事業 委託業務成果報告書より調査チーム作成。

4.3.5. 類型 E：日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業

本調査が対象とする 2016 年度から 2019 年度までに採択されたパイロット事業のうち類型 E に属する案件は、計 7 件である。7 件中 4 件が、財政支援を伴わない応援プロジェクトとして EDU-Port に採択されている。この類型に属する事業の特徴は、途上国や新興国に海外展開する日本企業の人的ニーズに応える人材育成を主目的としている点である。表

4-8のとおり、展開先の国は7件全てがアジアであり、そのうち5件がASEAN諸国（うちベトナムが3件）である。代表機関については、学校法人である大原学園を除いてすべて民間企業である。対象は大学生や企業の従業員が主であり、現地日系企業や日本国内にある日本企業への外国人労働者の輩出が企図されている。

この背景には、経済のグローバル化のなかでのアジア域内における工程間分業が進み国際分業が進展するなか、ASEAN域内生産ネットワークが発展し、日本企業の生産拠点がアジアにシフトしたことがある。また、長引く不況と少子化により日本企業が安価な労働力のみならず新しい市場も求めて開発途上国に進出する傾向も強まっているという事情も関係している。また、少子化による日本の人材不足を補うため、ASEAN諸国等から技能実習生を受け入れる中で、これらの人材に対し「日本的労働慣習」を育むことが企業ニーズとして挙がってきたという背景もある。

事例が少ないため一般化は難しいが、「日本型教育」の特徴に対する認識については、新卒採用や資格検定試験、専門学校といった制度面に関するものが複数見られる。

表 4-8 類型 E パイロット事業の概要（2016-2019年度）

採択年度	採択種別	代表（協業）機関	事業名	国（地域）	事業概要	「日本型教育」としての特徴
2016	公認	株式会社学研ホールディングス	インドにおける日本型職業訓練事業	インド	国内の専門学校・自動車学校等と連携し、インドにおいて日本型の職業訓練学校を開設する	スキル教育における職業モラルの養成
2016	応援	HR Japan ヒューマン・リソース・ジャパン	タイ人大学生ビジネス人材育成事業 ～日本型ビジネス教育の学びシステムの構築～	タイ	日本国内で実施している企業社員研修向けのコンテンツをベースにして、タイの大学生向けに研修を提供する	日本型新卒採用システム
2016	応援	株式会社ベネッセコーポレーション	ベトナム人日本語学習者における語彙定着プログラムの開発準備	ベトナム	ベトナム人向けの日本語学習（特に語彙習得）教材の開発を行い、ベトナムにおける日本語レベルを引き上げる	日本語習得における負担（時間・コスト）が軽減されることで、「日本型教育」の海外展開の推進を加速できる
2017	応援	株式会社教育と探求社	ベトナムにおける、主体的・対話的で深い学びを実現する日本型キャリア教育の実践導入とその指導法支援	ベトナム	現実社会を題材にしたキャリア教育プログラムを提供することで、主体的・対話的で深い学びを実現し、自己のキャリア観を確立させ、日系企業への深い理解を促進する	集団での基礎教育、授業研究、探求型の新日本型教育プログラム
2018	公認	【コンソーシアム枠】学校法人大原学園／日本タタ・コンサルタンシー・サービス株式会社、株式会社勝英自動車学校、株式会社学研ホールデ	インド型教育訓練と日本型教育訓練の融合と、日印の企業ニーズに即した人材開発	インド	インド企業と現地日系企業のニーズを高い次元で満たす人材育成コンテンツを開発する	資格検定試験の整備が進んでいること

		インクス、株式会社ジュエテックマネジメントセンター、国立大学法人奈良女子大学附属中等教育学校				
2018	公認	株式会社ジャイアントリープ・インターナショナル	ミャンマーにおける自動車整備士育成のための実践的日本型専門学校教育システムとカリキュラムの普及	ミャンマー	岡山科学技術学園による自動車整備士育成コースを拠点に、教育カリキュラムの策定等を通じて、ミャンマー労働省が推進するNSSに沿った人材育成事業を行う	自動車メーカー・ディーラーによる教育訓練と、専門学校における教育を通じた、国の技能資格認定に沿ったカリキュラムによる自動車整備士育成制度
2019	応援	株式会社教育と探求社	ベトナムにおける主体的・対話的な学び方を実現する日本型キャリア教育の実践導入とその定着・組織化	ベトナム	キャリア教育プログラムをベトナムの若者に提供することで、主体的・対話的で深い学びを実現し、自己のキャリア観を確立させるとともに、現地進出日系企業への深い理解を促進する	日系企業ならではの仕事の仕方、思考法

(出典) EDU-Port パイロット事業 委託業務成果報告書より筆者作成。

4.4. 成果目標の達成および「双方向の学び」と「日本型教育の問い直し」

各事業者の成果報告書に記載されている EDU-Port の 3 つの成果目標、すなわち「日本の教育の国際化」、「親日層の拡大」、「日本経済成長への還元」の達成に関する事業者による自己評価は表 4-9 のとおりである。

文部行政を司る文部科学省の事業としての EDU-Port の存在意義を最も体現する目標である「日本の教育の国際化」に関する事業者の告内容は、いくつかの類型に分けられる。一つ目の類型は、日本側の関係者（教師、学生、生徒など）が相手国と接触することや、英語を用いること、留学生が増加することをもって「国際化」とするものである。これは一般的な「国際化」、「グローバル化」イメージと通ずるものであるといえる。

二つ目は、「日本型教育」の海外における通用性の向上を評価するものである。「日本型教育」の発信・普及に焦点を当てるものも含めて、海外において展開あるいはその可能性を向上させたことをもって、「日本の教育の国際化」とするものであるといえる。

三つ目に注目しておきたいのが、相手国の文化に直面したことで「日本型教育」を自省的に振り返ったことを「国際化」の項目に記している事業が複数存在することである。少数であるが、「カンボジアがそれらを映す鏡となり、日本での教育でさらに大切にすべき点も明らかになる」（2017 年 日本教育工学会 EDU-Port プロジェクト）、「ラオスの学校教育の現状を把握し対照することにより、日本の学校教育のカリキュラムに『体育』とその運動領域の一つに『表現運動』が位置づけられていることの意義と意味について改めて検討」（2018 年 特定非営利活動法人 MIYAZAKI C-DANCE CENTER）といった、EDU-Port の事業を通じて、それまで自明視していた日本の教育の特徴を振り返る契機が得られたことが示唆される記述がある。

また、「日本とラオスの教員が共同で、教科書改訂、教材開発、教員研修を行う」（2018年 国立大学法人信州大学）といった、相手との「協働」作業を通じてモデルの現地化が図られたことが示唆される記述も見られた。これらの事例からは、杉村（2019）が提案するような、現場レベルで相手国側と協働しながら相手国のニーズや文脈に即してモデルを改変する、あるいは相手との関わりにより日本の教育の特徴を見つめなおした事業も皆無ではなかったことが窺える。しかしながら、そうした相手との協働や関わりがどの程度相手の主体性を尊重し、日本側と相手側との水平的な関係性のもとに行われたのかについては、報告書の記載内容だけから理解することは難しい。また、他者との相互作用による事業者の日本の教育に対する振り返りが、橋本（2019）の指摘する自己意識の固定化・あるいは「肥大化」でしかないのか、あるいは「動揺」をもたらした日本型教育の否定性に対する意識化にまでつながっていたかについては、報告書からは十分に読み取ることができない。

次に、3つの目標のうち「親日層の拡大」という目標については、交流実績そのものを親日層拡大に結び付ける記述や、知識や技術だけでなく、日本文化や風習の伝達を通じて親日層が拡大した、との記述が見られた。短期的に達成可能な目標ではなく、達成の是非を判断する指標も得られないため、交流が行われたことをもって「新日層の拡大」が達成されたと推量する記述が大半であるのは致し方ないことであると考えられる。その他には、報告書の提出に際して「例）SDGs に～の点で貢献する」という指示があったためか、SDGsの項目と関連づけて「親日層の拡大」がなされたとする報告書も多数存在した。

最後に、「日本経済成長への還元」に関しては、①日本の製品の販路拡大、②人材育成、③将来的な利益の可能性の三つの類型が中心である。②については、現地で日系企業に入社する人材やグローバル人材などを育てることで日本経済の成長に資するという主張である。③については、日本（企業）への信頼、日本（企業）のプレゼンス、現地企業とのパートナーシップ、日本への関心などが向上することで、直接的な利益は生じずとも、将来的に日本経済に利益をもたらすとされる。①の中の直接的に自社製品の販路が拡大した事例などを除けば、「親日層の拡大」同様に評価のための指標が存在しないことや短期的な評価が不可能であることから、一般論や推量に留まってしまっているものが大半であるといえる。

4.5. 総括

本章では、EDU-Portの事業報告書を資料として用い、事業全体の傾向、事業の類型と類型ごとの特徴、「日本型教育」に対する認識、三つの成果目標の達成に関する認識を検討した。とくに4.4.で行った事業報告書に基づく3つの成果目標の達成度合いに関する分析からは、達成されたか否かを判断することが難しい成果目標や、安易な「国際化」認識などの問題も存在したものの、相手国での事業実施や相手国との協働を通じて「日本型教育」に対する何らかの振り返りが得られる契機が潜在していることも示唆された。次章で

は、こうした観点からさらに展開し、事業者の経験を、協働や協働によって生じる学びや問い直しといったキーワードから本事業の評価を試みる。

表 4-9 成果目標に関する報告書記載内容（2017-2019、類型順、報告書より抜粋）

類型	年度	代表 (協業) 機関	事業名	国・地域	日本の教育の国際化	親日層の拡大	日本経済成長への還元
A	2017	国立大学 法人福井 大学	「福井型教育の日本から世界への展開」アジア・アフリカ・日本の教師教育コラボレーション事業	ASEAN 、アフリカ諸国等 (特にフィリピン、マラウイ)	ラウンドテーブルには例年約 600 人の参加者があり、日本の教育関係者のグローバル化に大きな役割を果たすことが期待される。さらに、国際教職開発センターにて行なう研修では、福井県内の学校とも連携するため、日本の児童・生徒のグローバル化に貢献することができる。	ASEAN・アフリカでのラウンドテーブル及び拠点校での研究会の開催により、各国の教育関係者 146 名に日本の魅力を伝えることができた。さらに今後は、児童・生徒への間接的効果も期待できる。	フィリピンでの調査を通して、ASEAN 諸国では情報機器を駆使した教師の専門職学習コミュニティの形成が効果的であることが浮かび上がった。そのため、本パイロット事業の関係機関である民間企業のノウハウが活用できる可能性が十分にある。
A	2017	日本教育工学会 EDU-Port プロジェクト	カンボジア教員研修センターと日本をつなぐ、日本開発デジタル教材を活用した小学校英語研修と遠隔サポート	カンボジア	本事業での研修・活動は日本の教育の質の高さを国民、教職員、学生が再確認する機会ともなる。カンボジアがそれらを映す鏡となり、日本での教育でさらに大切にすべき点も明らかになる。日本側では特性を再認識し、音楽、動作の盛り込まれた日本で開発された英語教材など、さらなる工夫が小学校現場（ICT 教育を目指す大府市など）で進んでいく。	日本国民の所作は教育の賜物として高く評価し、それらを学ぼうとする機運が高く、今回の事業は ICT 教育先進国として、やがて同国が実現すべき教育改革のモデルとなる。地域の小学校でやがて実施されるが、ICT 教育支援のみならず、日本での教育の様子もビデオクリップにあり、民主主義や教育行政の成果のモデルとなり、これらを通してのさらなる親日層の拡大となる。	今回の日本型の支援の在り方が歓迎され、やがては信頼感ある経済的連携が深まるであろう。
A	2018	【コンソシアム 枠】国立 大学法人 大阪教育 大 学 ／ケニス 株 式 会 社、 株 式 会 社ガ ス テ ッ ク、 大 阪 府 理 科 教 育 ネット ワ ーク 協 議 会	コアとネットワーク形成による日本型小学校理科実験教員研修システム展開事業	ベトナム	〔申請書〕これまで養成してきた CST（中核理科教員）の協力を得て進めるものであり、これら教員の国際化にも寄与すると考える。また、更に高度な教育技術や教材研究のための来日（大学院進学）も考えられ、このことは、特に教員養成大学にとっては、大学院での研究の国際化にも寄与すると考えられる。 【活動内容】 EDU-PORT 事業をきっかけに、ホーチミン市師範大学から 3 名の教員が来学し、本学学生へ英語でベトナムの教育についての	〔申請書〕現職の教員とのつながりが出来ることは、非常に需要で、教員から児童への親日感情の伝搬が期待できる。また、更に高度な教育技術や教材研究のための来日（大学院進学）も考えられ、国際交流の推進にも役立つものである。 【活動内容】現地計 100 名もの教員に日本での理科実験を経験していた	〔申請書〕日本においては、学童数の減少等により理科教材の開発・販売は伸び悩むことが想定され、優れたコンテンツや企画力の海外、特に東南アジアへの足掛かり（現地理解や拠点形成）になると考えられ、教材開発会社の海外展開の一助になることは間違いないと考えている。 【活動内容】昨年度の調査により、日本の理科教材の販売等については、ベトナムの現状から非常に難しいことがわかり、今年度は具体的な動きはなかった。しかしなが

					授業を行ったり、教職大学院での授業に参加したりして、本学の国際化に寄与して頂いた。	の教員、また児童に話してもらえるとその影響力は大きいものとする。	ら、上記のホーチミン市師範大学の教員3名が、日本の教材開発会社を訪問し、日本の教材の優れた点を調査したことから、今後、本学を含め現地と連携して教材の開発を進める方向で検討することになった。
A	2018	国立大学法人信州大学	日本型の教員養成及び教育研究システムによるラオスでのエコヘルス教育の実践と研究の充実のための支援事業	ラオス	日本とラオスの教員が共同で、教科書改訂、教材開発、教員研修を行うことで、双方の国際化、教員や学生の国際的な資質がさらに向上した。また、ラオスでの活動から、健康・環境教育における途上国支援の在り方、特に教育・研究人材の養成の在り方についての知見が得られ、それを国内の大学教育及び関連領域（ESD等）の実践と研究の推進に生かすことができた。さらに、事業についての実践研究の実施、報告会、教員研修、双方向の交流及びスタディーツアー等への参加を通して、日本国内の若手研究者、教員、関係団体の職員、児童・生徒らの国際性の涵養に貢献した。日本の若手研究者が、本事業に関する実践研究を行い、国際学術会議等で報告することで、当該分野の若手研究者の養成に貢献した。また、実際にラオスの学校教育現場で教育を行った日本人学生は、英語で教材を開発し、実践に教育を行うことを通じて実践力を高めた。	ESDの概念をラオスで具現化するための教科「エコヘルス教育」の普及に成功したとともに、その知見を日本及び近隣諸国に共有することをとして、ESDの理解の促進に貢献した。本事業の中で、授業研究や、附属学校と教員養成校の連携など日本が誇る教育文化・制度を紹介し、導入したことにより、日本の教育文化・制度の国際プレゼンスが向上した。また、ラオスの若手研究者に博士学位の取得、日本での短期研修の機会を提供し、日本での滞在経験を通して、日本文化や教育の理解を促進させた。さらに、本事業で研修を受けた教員養成校の教員や学生らが親日家になることに貢献した。今後、教員となった学生から教育を受ける子どもや親、地域住民が親日家となり、親日層が拡大することが期待される。また、エコヘルス教育の実施により、SDGsに関係のある環境及び健康問題に関する理解が深まり、SDGs達成に向けた行動が喚起されることで、SDGsの達成にも貢献した。	本事業で養成された人材が学校教育等に携わることで、教育を受けた子どもたちは、環境と健康の双方に配慮した行動を身につけることに貢献した。なお、事業開始から十分な時間がたっていないため、その貢献を具体的な形で確認することはできないが、今後、そうした資質を持った人材が、現地の日系企業に就職することで、開発と環境保全のバランスの取れた開発・発展を推進し、日系企業のCSRに貢献することが期待される。また、事業の実施を通じて、日本型の研修や教育システムが受け入れやすい土壌ができ、教材や教具等の物販の可能性が広がることを期待される。
A	2018	国立大学法人福井大学	「福井型教育の日本から世界への展開」アフリカ・中東・日本の教師教育コラボレーション事業	アフリカ地域、中東地域	マラウイ、エジプト等の教育関係者を2019年6月に福井大学が実施するラウンドテーブルに招聘し、アフリカ・中東・ASEAN・日本を結ぶ実践交流を行った。また、2020年2月にもラウンドテーブルを実施予定である。2回のラウンドテーブルを通して、約1200	マラウイ・エジプトでのラウンドテーブル及び研究会の協働参画により、各国の教育関係者247名に日本の魅力を伝えることができた。さらに今後は、児童・生徒への間接的効果も期待できる。	国際教職開発センターの内装のある民間企業が手がけたことで、同センターにて研修を受けた人たちが帰国後に、日本型教育を行うための教育環境として同企業のノウハウに興味を持つ可能性がある。

					人の参加が見込まれ、日本の教育関係者のグローバル化に大きな役割を果たすことが期待される。とりわけ、2020年2月のラウンドテーブルのシンポジウムでは、日本の授業研究の実践に対して、マラウイ及びエジプトの視点からコメントを頂く予定であり、日本の授業研究の特徴の明確化が期待される。		
A	2018	国立大学法人広島大学	日本型体育科教育の世界への展開～レッスン・スタディを活用したペルーの体育教員研修システムの構築～	ペルー	日本の体育科教育カリキュラムや教員研修の国際通用性が向上し、レッスン・スタディの海外紹介プログラムが検討できる。	学校体育の普及はスポーツの普及にも連動するため、スポーツを通じた地域・社会開発に貢献できる。	日本の体育・スポーツ関連企業の収益が上がることに繋がる。
A	2018	アイ・シー・ネット株式会社	教科書とアセスメントの導入による、パプアニューギニアでの日本型カリキュラムマネジメントモデルの構築	パプアニューギニア	日本の学校教育において重要な概念である、カリキュラムマネジメントの考え方に理解が得られ、その手法の国際通用性の向上の一助となった。他国のアセスメント開発に携わった専門家が日本（自身）の指導や評価手法・能力をグローバルな視点で捉えるようになり、グローバル人材育成や今後の国際展開に貢献した。	学校内できめ細やかに生徒・生徒の学習状況を評価する、日本の学校教育の特長に触れることで、パプアニューギニア教育省・教員の日本型教育に対する評価が高まった。日本の実施方法から学ぶ視点が習得された。日本型教育の輸出により、SDGsのターゲットの1つである「2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、適切かつ有効な学習成果をもたらす、自由かつ公平で質の高い初等教育および中等教育を修了できるようにする。」へ貢献した。	パイロット事業からの拡大、普及案に議論が及び、日本に対する援助要請が高まった。本パイロット事業が奏功すれば、民間のアセスメント教材開発企業の海外進出の可能性も考えられ、その素地が形成される。
A	2018	国立大学法人広島大学	カンボジアの教科書出版会社と教員養成大学をつなぐ日本型「社会科教科書の編集・活用システム」の構築支援	カンボジア	【①日本型教育の海外展開】本事業では、広島大学で確立されてきた教科教育学等の理論や技術を提供しつつも、それは参照枠やツールの1つとして扱われること、むしろ現地専門家の手で読み替えられ、発信されることを期待していた点は特筆される。本事業は、現地の教科書出版会社と教育省、さらには教員養成大学をつなぐシステム構築とそれを担う人材育成を志向して	本事業は、カンボジアにおける教科書開発と活用に関わる人材育成をとおして、持続可能な開発目標4「教育」の達成に貢献するものであった。本事業で示した社会科における成果は、カンボジア教育省教育総局に高く評価されており、同カリキュラム開発局から広島大学に対して先方予算で他教科・領域の人材育成についても技術協力事業を企画・実施できないか、という打診を受けて	本事業は、特に該当しない。

					いたが、カンボジア側が、単なる技術移転モデルに留まらず、個人レベルでも組織・制度レベルでも自らのシステムを日本型に照らして対象化し、自律的かつ持続可能になるよう現地化してマニュアルの指針としたことに大きな意義がある。 【②日本における教育の国際化】 異なる歴史的、社会・文化的文脈にある他国において教育協力事業を企画・実施することにより、そこに携わる日本人専門家個人のみならず、日本の教育機関の国際通用性が向上することが期待される。	いる。 また、本事業関係者は、日本とりわけ広島大学への留学に関心を寄せており、大使館推薦国費外国人留学生に社会科領域で申請中である。本事業は、確実に親日層の拡大につながっていたと言える。	
A	2018	国立大学法人香川大学	カンボジアにおける学校保健室を基盤とした日本型保健教員養成モデルの開発事業	カンボジア	日本の教育機関のカリキュラムの国際通用性が向上する、教職員の資質が向上する、グローバル人材育成に資する、日本の教育手法の背景となる考え方の発信、現地の学校等との提携（カリキュラム提供/共同開発、教員研修等）、留学生受入に繋がる。	SDGs に「健康とウェルビーイング」、「教育の質保証」、「人や国の不平等を是正」、「民主的なガバナンスと平和構築」の点で貢献する	事業で養成された人材が教育現場や人材育成の場面で日本の教育の質の高さを説明し、日本への好意的な関心が高まる。
A	2018	国立大学法人鳴門教育大学	カメルーン共和国における教材研究に基づく日本型授業研究の初等中等学校への普及促進事業	カメルーン	「鳴門教育大学（ひいては日本）の開発途上国に対する教員教育分野の国際協力の知見の蓄積がなされる。」⇒カメルーンでの継続的な取り組みで得られた知見は、同国のみならず途上国における教員教育分野での国際協力に活用できる形で蓄積されている。 「鳴門教育大学で学ぶ学生や現職教員、鳴門教育大学の国際協力事業に関わる県内外の関係者の国際化に資する。」⇒現地渡航への学生の参加（4名）や徳島県内の現職教員研修、免許更新講習での情報共有を通じて国際化に資することができていると考えている。	「カメルーンにおけるSDGs 4.1 で目指す質の高い初等教育及び中等教育の実現に貢献する取り組みである。」 ⇒2年間の事業で4回に分けて実施した現地渡航においては、合計17校の初等中等学校で授業研究の支援を行い、授業の質の向上に努めた。学校訪問では約2000人の生徒と直接接する機会を得て、教育分野における日本の貢献について、理解をしてもらうことができた。	「（中長期的観点）カメルーンの教育を中心とする人的資源開発は経済成長、雇用拡大における重点課題であり、同国の社会・経済の安定的な発展は、資源等の潜在的可能性に注目する日本の民間企業の活動の環境整備をする上でも重要である。」 ⇒本項目については、申請書でも記載した通り中長期的視点であり、2年間の取り組みで効果を確認することは困難であるが、教育の質の向上が同国の経済成長、雇用拡大、投資拡大に貢献できるよう、この点を常に意識しながら協力をすすめていきたい。

A	2019	日本体育大学	ウガンダ共和国における小学校教員向け体育指導資料策定支援	ウガンダ	日本の小学校体育の授業計画の方法、指導内容、指導法、評価法の国際通用性の向上、日本型研究授業の国際有用性の向上、日本の教師の指導に対する姿勢や教員の資質向上に関するシステムの評価、日本とウガンダの小学校との連携（共同指導資料開発・日本でのウガンダ体育指導教員研修）、教材づくりにおいてグローバルな視点の共有	ワークショップでの日本の体育の紹介や実践を通して、知識・技能のみならず、人間性の向上を目的とした体育教育の意義を共有することで、パイロット校の児童が様々な側面から評価され、授業により関わる機会を与えられ、SDGsの「3. すべての人に健康と福祉を」、「4. 質の高い教育をみんなに」の目標を達成できた。また、日本での研修を通して、日本の体育の良さや可能性を知り、日本の体育実践をウガンダにも広めたいというモチベーションを持った教員が増えた。さらに、ウガンダの教員が体育教育に加えて日本の文化や歴史を理解し、尊重する態度を身につけ、家族、同僚、その他の事業関係者へ伝えたことで、より多くのウガンダの人々が日本に対する興味を持つきっかけとなった。	該当せず
B	2017	国立大学法人岐阜大学	ミャンマーの大学基礎実験教育の教員研修システム構築 Phase 1. 物理学実験による広い知識と深い洞察力の提供	ミャンマー	<ul style="list-style-type: none"> 先方に提示する過程で、これまで実施してきたアクティブラーニングを見直し、学生のより深い理解を促すように改善が進んだ。 平成30年度に交流協定締結を推進できるよう人脈ができた。 	<ul style="list-style-type: none"> 先方の教員の間で、親日層が拡大しつつある。例えば、これまで全く連絡を取ったことのない大学への滞在の申し入れに良い返事を得られるようになった。 信頼性の高い日本の教材の導入には、教育内容の改善が不可欠であるが、改善の見通しがつきつつあるように感じる。 	<ul style="list-style-type: none"> 計り知れない市場規模を持つ国ではあるが、まず教育内容・方法の改善が急務であることを感じている。
B	2017	国立大学法人名古屋大学	「日本型司法制度」支援を支える法律家育成のための新しい共通法学教育モデルの構築	ウズベキスタン、モザンブル、ベトナム、カジラオス、シンマール、インドネシア	本事業において、こうした留学生を対象とした法学教育のカリキュラム・教材・教授法等を開発していく中で、学生は「母国の法制度についての基礎的な知識を持ちながら、それを批判的に考察する」ことの重要性に気づくことができた。一方で、日本側教員は、同じくカリキュラム・教材・教授法等を開発していく中で、上述した留学生の困難に目を向けることが	持続可能な開発目標（SDGs）では、その目標16において、「すべての人々に司法へのアクセスを提供する」ことが謳われている。本事業は、これらの実現に資するものである。本事業において実施したセンター修了生の進路調査において、2007年から2017年までにセンターを修了した学生約250名のうち約半数の就職状況が判明した。それによ	日本企業がアジア諸国に進出する際の課題の1つは、投資先国の法情報入手することが困難なことである。この点で、本事業は、日本法と現地各国法の双方について日本語および現地語で理解する法律家を育成することを通じて、日本企業のアジア諸国への進出を促進することができた。

					できた。名古屋大学、および、コンソーシアム会員である一橋大学の法科大学院修士生ら計4名がウズベキスタン、ベトナム、カンボジアでの法学講師体験に参加するなど、若い世代にも活動の輪が広がりにつつある。留学生の増加や、日本側の法学研究者・法律実務家のアジアへの関心の増大は、日本の法学の視野を拡大することにつながり、法学教育の国際化にも寄与している。	れば、司法省や裁判所などの現地政府機関に就職した者が24名、現地日本大使館や国際協力機構など外国の機関に就職した者が6名、民間企業に就職した者が76名(うち26名は法律事務所等)であった。	
B	2017	学校法人 関西大学	ブータン王立大学の理工系カレッジへの4年制機械工学科設置支援による日本型工学教育の海外への展開	ブータン	日本の高度成長期を支えた、ものづくりを継承する「手を動かせる」工学技術者の育成教育システムを新興などへ輩出する。上記工学教育の原点を再発見することによって教職員の資質が向上する。英語による講義の日常化を進めることで、国際性を向上する。現地教員の育成により、長期にわたる日本型教育の継承体制を確立する。英語のみで学位を出せる大学院コースを実質的に運用する	SDGsに「4質の高い教育をみんなに、9産業と技術革新の基盤をつくろう、12つくる責任つかう責任、17パートナーシップで目標達成」の点で貢献する 1960年代より農業支援に対する感謝の意より親日層は多く存在しているが、その成果をさらに教育面でサポートすることにより、親日層を拡大させることができる	本来の技術教育の原点を見つめ直し、「高度な技術教育」と「安全に高度な技術を使うための基本的な使える技術教育」の2本立てとすることによって、国際競争力の継続的回復を狙う
B	2017	学校法人 芝浦工業大学	GTI コンソーシアムを活用した産学官連携グローバルPBLの国内外大学での定着	東南アジア	日本で実施した4件のグローバルPBLに、国内他大学の学生、教員が参加・見学を行った。本学に限定せず日本の教育の国際化へ貢献している。また、プログラムに参加した学生は同世代の他国学生の高い語学力や専門性に触発され、プログラム参加後も学習意欲向上に繋がるとともに、学生同士の友人関係も構築され、SNSを通じた交流が継続されている。	参加学生へプログラム終了後のアンケート調査を行った結果、満足度は5点満点中4.2点であった。再来日を希望するコメントも多数あり、親日層の拡大に貢献したと考える。 また、同年代の日本人学生とグループワークを実施することで、日本の文化や風習についても理解が進んでいる。プログラム終了後も多くの学生がSNSを通じた交流を続けることが多く、好意的な関係を築けている。	プログラムを通して、日系企業の課題を解決することで、将来的に日本経済成長へ寄与することが期待される。また、多くの企業が東南アジアを中心に事業の海外展開を進める中で、「現地事情に明るい人材」「現地のオペレーションを任せることができる現地の人材」が必要と考えている。産学官連携グローバルPBLに参加することは、優秀な人材との出会いの場ともなりうる。企業が将来の成長のために必要な人材を確保することが可能という意味合いで、日本の経済成長にも貢献しうる。

B	2017	バン格拉 デシュ国 際協力推 進会	デザイン思考教育 を用いたバングラ デシュの病院にお ける問題の解決	バン グ ラ デ シ ユ	・事前教育で日本人学生 に英会話を教えたところ、 動機付けがよかったためか 格段の能力の向上があった。 日本人学生の国際化に貢献 できた。 ・デザイン思考を用いて諸 問題を解決するという手法を 伝えることができた。 ・小学校の教育を大学生に 見せることができた。日本の 大学での教育もとてもいいが、 日本の小学校での教育がと ても工夫されていることを理 解してもらった。	日本における清潔な環境、 礼儀正しさ、挨拶などごく日 常的な事がバングラデシュの 方々にはとても刺激的に捉え られて、日本のようにしたい という考えが芽生えたようだ った。具体的には、また親類 や友人などと日本に来たい という学生が多かった。	該当無し。
B	2018	学校法人 千葉工業 大学	ハノイ国家大学へのロボ ット教育プログラム導入一 カリキュラムなど教育コン テンツの提供、教員研修支 援	ベ ト ナ ム	ハノイ国家大学以外の大学 からも同様の学科設立への 協力を要望され、ベトナム の企業からは研修プログラ ム化に向けた要望も寄せら れている。当該カリキュラム の国際通用性が高まるだけ でなく、大学教育の枠をこ えて企業実務家研修にも拡 大できる可能性を認識した。	本学が体系的なロボット教 育のカリキュラムとシラバス をベトナムの大学教育界に 提供したことで、ベトナム ではロボット教育において は大学の垣根を一気に超え た教育連携の機運が醸成さ れた。	ベトナム実業界のロボット 関連技術に対するニーズは 大きく、既にロボット製作 を生業としている企業もあ るが、技術の安定性とスケ ールからみて成長産業とし ての基盤が整っているとい えない。ベトナム国内で高 度技術者が育成できれば日 本の企業にとってもビジネ スチャンスが格段に増すも のと思われる。
B	2019	学校法人 関西大学	実技科目の充実と社会連 携活動の支援による体感型 技術教育の普及	ブ ー タ ン	インドでは日本語教育への 関心が高く、まずは日本語 教育を行うことで、日本教 育の国際化の足掛かりにし ようと考えていた。	SDGsの達成を通じて、親 日層の拡大を目指す。「質 の高い教育を」については、 本年度が主にフイージビリ ティスタデイに費やしたた め、次年度以降の達成目標 となる。「働きがいも経済 成長も」については、すで に数名のインドエンジニア が来日している。	現地日系企業への就職、 日本企業への人材あっせん、 留学生としての受入という 3つを柱に、日本経済への 還元を考える。現地日系 企業への就職は、2019 年度のスキームとなるが、 日本企業及び留学生とし ての日本側への受入は、 すでに実現している。
C	2017	NPO 法人 ジャパ ンスポーツ コミュニ ケーション ズ	「運動会ワールド キャラバン」プロジェクト	イ ン ド	この期間中に実施できる かどうかはわからないが、 日本の学校の生徒がインド を訪れて、一緒に運動会を 楽しめるような下地作りは 行なうので、ゆくゆくは 国際交流に結びつくと思 う。→まだ、国際化には いたらなかったと思いますが、 生徒と話していると日本 への関心が高まっているこ とは感じられる。	運動会を通して、日本の 文化に興味を持つ生徒が 増え、日本への留学生が増 える可能性が期待できる。 →日本への留学生が増え ているかどうかは把握は できませんが、日本文化 への興味は強くなっている と思う。	日本のカメラやシューズ などの試履等を行なう ので、良質な日本製品を 気に入った親や先生が日 本製品を購入してくれる 可能性はある。→インド に進出したばかりの菓子 メーカーが運動会にブース を設置し、試食を行った。 また、印刷会社より学校 に児童書をご提供いただ いた。この2社とは今後 もコラボを行って行き たい。

C	2017	一般財団法人地域・教育魅力化プラットフォーム	「学校を核とした地域創生」の海外展開モデル事業～ブータン学校魅力化プロジェクト～	主にブータン	n/a	n/a	n/a
C	2017	特定非営利活動法人 MIYAZAKI C-DANCE CENTER	身体形成と芸術体験を融合させた日本型ダンス教育「創作ダンス」の海外輸出	香港、ルーマニア、韓国	グローバル人材（現職教員・学生）の育成	違い（個性）があることが重視される、不可欠な体験であることから、 - 持続可能な開発目標（SDGs）- 「誰一人取り残さない世界」を実現するために「創作ダンス」の教育メソッドを海外に輸出してきた。	今、学校教育が育成しようとしている「自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら、社会に貢献することができる個人」について、共に考える場を提供することで、グローバル人材を育成する。
C	2018	一般財団法人地域・教育魅力化プラットフォーム	「学校を核とした地域創生」海外展開モデル事業～ブータン王国での学校魅力化プロジェクト～	ブータン	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の学校と教育手法の価値の発信 ・日本の（特に地方）の教職員の（日々行っている）取組への自信と誇りの向上 ・日本（特に地方）からの海外への興味関心の高まり ・日本（特に地方）の学校への海外からの教育関係者の訪問（研修）の増加 ・海外の特に地方創生等に意欲ある生徒/学生の日本（特に地方）への留学生の増加、日本（特に地方）からの海外への留学生の増加、日本（特に地方）の学校への海外からの教員、コーディネーター、研修生、インターン等の増加は本事業を継続することで発現が期待できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外の教育行政職員、地方行政職員、教職員のリーダーに親日層が拡大 ・海外の特に地方における次代の親日リーダー層（社会的な課題を主体的・協働的に解決し得る人材層）の拡大 ・地域格差や教育格差の生まれやすい途上国の地方において、SDGs 目標4の「質の高い教育をみんなに」及び、目標11の「都市部および農村部の良好なつながりを支援する」に寄与 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の学校及び教育のブランド価値の向上 ・海外への（特に地方）進出の際の現地での親日有能人材の確保 ・学校関連や教育（特にICTを活用した課題発見解決型学習及び学力育成）関連の日本から海外への輸出拡大、留学及び海外からの人材関連ビジネスの伸長、海外からの有能人材の確保は本事業を継続することで発現が期待できる
C	2018	学校法人梅村学園中京大学	日本型スポーツ教育の国際展開モデル～アルゼンチンにおける柔道指導を通じた心技の練成と日本文化の伝承～	アルゼンチン	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル人材の育成：学生アスリートにとって、これまで自身が情熱を傾けてきたスポーツを、実際に海外で意思疎通が容易でない者に指導する経験は、国家を超えた価値観を身につけさせることができると思われる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日系社会のアイデンティティ確立：親日層の最上層にいる日系社会に対する柔道指導を通じて、彼ら彼女らの人格形成、日系人が誇りに思える日本の精神の体得に寄与することができ、それが地域における親日層の拡大に繋がると考えられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現地において日本への信頼を築くことができる日系社会の成長に寄与することにより、将来的な日本製品の消費や日系企業への就職者増加に期待ができる。

					・日本のスポーツ教育の国際化：派遣者が海外における指導経験を積むことで、日本型教育における優位性や各国との違いを普段の練習方法、指導方法や技術に反映させることで教育が充実し、更なる日本型教育の輸出拡大に寄与できると思われる。	・現地社会における柔道（日本文化）の指導力・競技力向上：現地でも歴史のある柔道を幅広い層に対して指導することにより、親日層拡大の効果がみられると思われる。	
C	2018	NPO 法人 ジャパン スポーツ コミュニ ケーショ ンズ	運動会ワールドキ ャラバンプロジェクト「サウジア ラビアの公立女子校 で日本の運動会を 開催」	サウジ アラビ ア	運動会を通して、チーム ワークの醸成やリーダー シップの確立など日本型 教育の素晴らしさを最も 伝えるのが難しいイスラ ム教国に実感しえらう ことにより、日本型教育 が世界で通用することを 伝える。→運動会を実施 しなかったため、伝える ことはできなかった。	運動会を通して、SDGs が掲げている目標の「す べての人に健康と福祉 を」「人や国の不平等を なくそう」の2つを達成 することにより、国際問 題に貢献する。→運動会 を実施しなかったため、 貢献できなかった。	日本の運動会の効果を感じたサウジアラビアの企業から、運動会の備品の購入など積極的に出資を募る。→運動会を実施しなかったため、できなかった。
C	2018	特定非営 利活動法 人 MIYAZAK I C- DANCE CENTER	ラオスのインクル ーシブ教育を推進 する「表現運動」 (学校体育領域) の輸出	ラオス	ADDP やジェットロ宮崎、 ビエンチャン事務局との 連携・協力を経て、ラオ スの学校教育の現状を把 握し対照することにより 、日本の学校教育のカリ キュラムに「体育」と その運動領域の一つに 「表現運動」が位置づけ られていることの意義と 意味について改めて検討 し、SDGs の達成を視野 に再構築する契機となっ た。	－持続可能な開発目標 (SDGs)－「誰一人取り 残さない世界」を実現 するために、インクルー シブ教育の教材としてき わめて有用かつ有効な領 域である「表現運動」を 輸出していく。そして、 その「表現運動」が「体 育」に位置づいている日 本型教育に対し、興味・ 関心を示し、親日感をも つ児童生徒や教師、保護 者、教育関係者が増えて きている。	インクルーシブ教育の環 境整備への関係業種の参 入に向けて、ジェットロ (宮崎・ビエンチャン) の協力を得ている。
C	2019	特定非営 利活動法 人 1 万人 井戸端会 議	エジプトにおける 教育イノベーション 創出事業 ～日本 式公民館の運営 および社会教育の 学びを通じて～	エジプ ト	●オンライン講座を通し た小学生、中学生、高校 生、大学生のグローバル 人材育成に寄与した ●社 会教育施設である公民館 の国際的通用性が明確に なり、「KOMINKA N」で周知が広がった ● 東京での報告ミーティ ングや、2019 年度文科省 優良公民館表彰館の「参 考にしたい」オンライン 投票で 1 位となり当プロ ジェクトによる全国の公 民館関係者へ国際化の機 運が高まった。	オンライン講座やエジプ トでのセミナーを通して SDGs の平等で公平な 学びあいから格差の是正 から貧困の改善、ごみ問 題、交通モラル、衛生面 などに貢献し親日層が拡 大した	現地の JETRO や国際交 流基金への訪問におい て、日本語を履修した学 生の就職先が少なく失業 率も高いという現状を聞 いた。また日本人会とい う企業も含む関係者の皆 さんとも意見交換をし、 若者のスタートアップ支 援、就労支援においては 共に連携しながら日系企 業への就職や起業をサポ ートする役割を確認する ことができた。

D	2018	株式会社 小学館集英社 プロダクション	ベトナムにおける 日本式幼児教育・ 保育法を実践でき る幼稚園教諭を育 てる人材育成事業	ベトナム	教育の国際化は当該政府 の理解と協力なくしては 実現は難しい部分がある ため、当社は教育訓練局 や直轄期間である師範短 大、大学などの教育機関 との取り組みを実現して おり、日本式の継続的な 教育発信と普及活動を実 施している。	当社では特に日本式を使 った質の高い教育を持続 的に提供していくこと で、教育機関のみならず 子供の保護者などへ意識 を高めていける活動を実 施している。	現在、プログラムを導入 した園から収益化ができ ており、プログラムの導 入発展に伴う今後の収益 拡大に期待をしている。 また、ベトナムに進出す る幼児教育関連の日系企 業アライアンス事業につ ながる機会がもてる形を 作っている。
D	2018	株式会社 すたらネット	小学生向けデジタル 算数教材の海外 展開事業	スリランカ	「Surala Ninja!」のEラ ーニング授業による日本 式算数教育（100マス計 算など）の優良コンテン ツの普及。スリランカの すたら導入校での 「Surala Ninja!」のカリ キュラム導入による日本 式算数教育の普及及び確 立。「すたら授業」を通 じた「規律」や「自立」 といった初等教育におけ る日本式教育の普及。日 本とスリランカのすたら 導入校における学校間連 携の促進	マス計算コンテストやジ ャパン・フェスティバル における日本の縁日ゲー ムの体験を通じた、小学 生や保護者層の日本への 理解促進。スリランカ・ ファシリテーターの育成 を通じた、女性の社会進 出及び雇用促進。日本と スリランカのすたら導入 校における学校間連携を 通じた、生徒の相互理解 促進。	「Surala Ninja!」で学習 した生徒の将来的な日本 への留学、または日系企 業へ就職。日本とスリラ ンカのすたら導入校にお ける学校間連携を通じ、 将来、日本で活躍するス リランカ人材の育成促進。
D	2018	株式会社 Z会、株式 会社Z会 ホールディング ス	日本型の食育・健 康教育を起点に、 健康・福祉の向上 と文化・マナーの 理解を通して、社 会課題の解消を実 現	ベトナム	教職員に対しては、新指 導要領にもある「深い学 び」を実現することの意 義を感じてもらえたと確 信しており、現地語化し た指導案、板書計画、授 業運営、振り返り用ツ ールなど日本型の学びに 必要な一歩を継承する ことができました。特に今 年度は昨年できなかった 教職員研修も実現し、日 本型教育の授業の構成 方法について具体的な ステップを示すことも できました。	もともとベトナムでは 親日の国ですが、今回 の授業を通して、日本 の食に対する考え方や 文化についてもさらに 認知が深まったと考 えています。特に昨年 に引き続き同じクラ スに対して授業を行 ったハノイ日本国際 学校では、児童全員 が講師であることを 覚えており、学校に 訪問した瞬間から歓 声が湧くなど、昨年 の実証を通して得 られた親日関係が継 続していることを伺 い知るのに充分な 反応がありました。	授業の中では一部日 本の「お菓子」を紹 介する場面もあり、 こうしたシーンで日 本の文化に関心を もつ子どもたちも 多く、日本型授業 の現地展開や授 業動画の活用が インバウンド需 要を生むことも 考えられます。ま た、今回の事業 を通して現地法 人である栄光ベ トナムに対する 日本語教育の 需要が喚起され る可能性もあり 、その場合は日 本で制作して いる教材が間 接的に現地の 学校で利用さ れる可能性も あります。特 に動画につ いては想像 以上に現地 での視聴の ハードルが 低くほぼ日 本と同等 の性能の スマート フォンを 保有して いる方が 多いこと から、動 画×日本 型教育の eラー ニングが 市場展開 できる 可能性を 感じて います。

D	2018	株式会社 内田洋行	カンボジア国内 2 地点と日本をつなぐ、日本開発デジタル教材を活用した日本型「指導要領」の実践	カンボジア	日本からのボランティア学生が、3 大学となり、広がりを見せた。日本での報告会が開かれ、途上国の明るい面に注目した発表が多くなされた。従来は GDP データなどマイナス面が多かった。国際大会などでの発表も多くなされ、日本のプレゼンスを高めることが出来た。	ネットワークを通じた年間を通じたコミュニケーションで常につながっていた。一時の支援で終わらない継続的な、育てる教育事業である理解が進みつつある。	ビデオクリップは、EFL の国では大変有効であることが実証された。英語を学んでも使う場所がないという環境での、コミュニケーション力養成に大きな力を発揮する。
D	2018	学校図書株式会社	パプアニューギニアでの日本型の理科教科書に基づく教員用電子指導書の開発と教員養成課程での活用	パプアニューギニア	日本の教育産業（民間企業）が有する教科書・指導書制作技術に基づいた教科書とそれを使った日本式の授業が海外に展開、定着される。また、その教科書に基づいて、教員養成・現職教員研修の技術が電子化されて海外に展開されれば、日本型教育の海外展開のモデルとなる。JICA 事業の教訓の活用と成果を高め、途上国において日本式授業が実現する。	本事業で日本式の教科書及び授業形態の導入は後押しされるとともに、本事業が奏功し、親日層は一層拡大する。また、日本式の授業を受けた生徒は、将来親日層の拡大に資する。教育支援を受ける子どもやその家族にとっての影響は大きく、親日層の拡大に大きな貢献をする事業となる。日本型教育の輸出により、SDGs のターゲットの一つである「すべての子どもが男女の区別なく、適切かつ有効な学習成果をもたらす、自由かつ公平で質の高い初等教育および中等教育を修了できるようにする」に貢献する。	本事業で得られた知見は当社の製品を他の海外諸国に展開する際の貴重な参考情報となり、販路拡大に資する。また、本経験を日本の教育産業に還元し、より広い世界のマーケットへと販路を拡大する素地を作る。
D	2018	ミズノ株式会社	対ベトナム社会主義共和国「初等義務教育・ミズノヘキサスロン運動プログラム導入普及促進事業」	ベトナム	ミズノは、ベトナム政府に対し「ミズノヘキサスロン」のノウハウを伝えながら、同国初等義務教育で「日本型教育」を継続的に活用することができるようなアドボカシー活動を実践している。また、本事業は「社会課題解決型ルール形成ビジネス」として、ベトナムに限らず、世界中の先進国・開発途上国に対しても汎用性があり、国際社会のロールモデルとなり得る。	ミズノが、2020 年からの改訂を控える同国学習指導要領への「ミズノヘキサスロン」の導入・定着化を目指し、同国教育訓練省と協力覚書を締結したことは、きわめて顕著でインパクトのある功績である。そして、スポーツ・フォー・トゥモロウの認定事業として、本事業が「最大裨益者の創出」に貢献していることも、SDGs 達成に向けて、貢献度を定量的に測ることが可能な功績である。	ミズノが、同国で、SDGs の理念に立ち、同国初等義務教育の「新しいルール」を作りながらビジネスを拡大することは、日越両国のパートナーシップ強化や SDGs アクションプラン 2019 に資すると考えている。

D	2018	ヤマハ株式会社	ベトナム社会主義共和国における器楽教育定着化に向けた学校教員養成事業	ベトナム	新学習指導要領への器楽教育導入が確定したことで、日本で実際に実施されている器楽教育が導入される見込み。当アプローチは一種定型化され、学習指導要領へのアプローチは他国に対しても展開中。現在マレーシアで2025年カリキュラム全面改訂に向けて現地MOEと協業中。日本の音楽指導要領も共有済。	SDGs4「質の高い教育を提供」の達成に貢献する。ハノイ国立教育大での教員研修では、授業教材に日本のコンテンツを導入することで、大学生への日本文化の紹介にも寄与。	関連楽器(リコーダー・鍵盤ハーモニカ)の販増。
D	2019	株式会社ANA総合研究所	ミャンマーの小学校教員に対し、現地で実施する研修にてリーダーシップ力を育成するための支援事業	ミャンマー	レクリーダー研修、囲碁、ラグビーを通じて教員と生徒の適切な立ち位置、権威勾配の重要性を教え、それにより教員と生徒の間に好ましいCommunicationを構築することを教えることができた。また5Sに関する指導を通じて礼儀作法、整理整頓の重要性あるいはPDCAを教えることで、Try & Errorし最後まで諦めないチャレンジすることの重要性を教えることができた。	日本文化を当該国に上手に移転することを通じ親日層を増加させることに貢献できることを確信した。教育を通じた取組みであることから、SDGs項目4が対象であると考えられるが、囲碁は授業の合間の休み時間、昼休みあるいは放課後に家族等も遊ぶこともできるので、時機を見て大会等の開催も効果的であろうと考えている	教員を通じて囲碁を若年時期に習得した児童らは、その後も継続して囲碁に触れ合う機会が続くことが想定され、ひいては日本への興味を抱く可能性が考えられる。結果として、将来留学、技術研修等により来日する可能性を内包していると考えている。
E	2017	株式会社教育と探求社	ベトナムにおける、主体的・対話的で深い学びを実現する日本型キャリア教育の実践導入とその指導法支援	ベトナム	日本国内で実施している、ほぼ同様のプログラムを海外で実施し交流を図ることにより、学生の学びの広がりやグローバル教育に資する。→2017年同様、日本国内で実施している教育プログラムの短縮したものをベトナムで実施しており、優勝チームは訪日研修として、日本のプログラムの1年間の集大成の「クエストカップ全国大会」に出場する。1日だけではあるが、日越の交流を図っている。将来的には、同等のプログラムで世界大会を開かれるような規模にしたい。	企業から出された課題に当事者意識を持って取り組むことで、日系企業に対する深い理解と愛着が醸成される。また、受講した現地学生たちの深い学びの体験は、彼らの口コミを通して、親、親族、教員などに、良質な企業イメージが拡大し、日本のブランディングに寄与する。→クエストキャリアを通じて、参画した日系企業に対する良質なイメージは着実に根付いている。大学側も大変協力的であるが、たった一日のイベントのため、日系企業に対する深い理解やブランディングの醸成にはつながりにくいいため、継続的に提供できる教育コンテンツ化・展開を目指す。	当社のプログラムを通じて日系企業のプレゼンスが高まり、深い企業理解と主体的・対話的な学びから得た実践力を身に着けた現地人材を採用につなげることができる。そのことを通じて日系企業および日本経済の成長に貢献する。→クエストキャリア自体は、既に直接採用に結びついている事例が何件もある。イベントに参加した学生の日系企業に対するモチベーションはあがるものの、採用に結び付けられるケースは、参画企業のスタンスや裁量により、上手に結び付けられていない場合もある。そのため、企業の採用の課題感をより明確にし、どの企業でも結び付けやすいよう、仕組み化を具体的に目指す。

E	2018	【コンソ ーシ アム 枠】学 校法 人大 原学 園／日 本タ タ・ コン サル ター ンシ ー・サ ービ シズ 株式 会社 、株 式会 社社 勝英 自動 車学 校、 株式 会社 、社 学研 ホル ディ ング ス、 株式 会社 ジェ イテ ック マネ ジメ ント セン ター、 国立 大学 法人 奈良 女子 大学 附属 中等 教育 学校	インド型教育訓練 と日本型教育訓練 の融合と、日印の 企業ニーズに即し た人財開発	インド	インドでは日本語教育への 関心が高く、まずは日 本語教育を行うことで、 日本教育の国際化の足掛 かりにしようと考えてい た。	SDGs の達成を通じて、 親日層の拡大を目指す。 「質の高い教育を」につ いては、本年度が主にフ ォービリティスタディ に費やしたため、次年度 以降の達成目標となる。 「働きがいも経済成長 も」については、すでに 数名のインドエンジニア が来日している。技術の 習得と還元を目的に、日 印企業の連携を深めてい くことで、更なる発展を 目指していく。	現地日系企業への就職、 日本企業への人材あっ せ、留学生としての受入 という3つを柱に、日本 経済への還元を考える。 現地日系企業への就職 は、2019 年度のスキ ームとなるが、日本企業 及び留学生としての日本 側への受入は、すでに 実現している。
E	2018	株式会 社ジ アイ アン トリ ープ ・イン ター ナシ ョナル	ミャンマーにおける 自動車整備士育 成のための実践 的日 本型 専門 学校 教 育シ ステ ムと カリ キュ ラム の普 及	ミヤ ン マ ー	実践的な技能を持った 高度な職業訓練教育の 方法としての専門学校 の教育システムが、本 事業が成功することで 自動車以外の分野にも 拡大する可能性がある。	日本製自動車に対する あこがれの高いミヤ ンマーで、具体的な 専門技能訓練を通じ て日本の自動車産業 への関心や教育シ ステムへの関心を高 めることが可能とな り、幅広い親日層の 構築に寄与する。現 地での日本式教育実 施および卒業生の日 系企業への就職が着 実に進んでいる。こ れは SDGs の第 4 の 目標（質の高い教育 を皆に）を实践する ことで、若者の就職 機会と収入の獲得と いう第 8 の目標（働 きがいと経済成長） の達成、さらにそ うした高度な技術者 が数多く育つこと により第 9 の目標 （産業と技術革新の 基盤づくり）の達成 に貢献するものである。	現地日系企業への中 核技術者の人材供給 に大きく寄与するほ か、優秀な卒業生 が日本に派遣され ることで人材不足 に直面する自動車 整備業界の将来を 支えることが可能 となる。→現地進 出している日系企 業により、現地で 教育を行った人材 の雇用が拡大して いる。日本の専門 学校に留学し学ん だ人材が日本国内 で就労、現地進出 企業の幹部として 帰国など日本と対 象国間での人材の 需要の循環が見 られはじめている。

E	2019	株式会社 教育と探 求社	ベトナムにおける 主体的・対話的な 学び方を実現する 日本型キャリア教 育の実践導入とそ の定着・組織化	ベトナム	期待される効果として、 「日本式教育法を取り入 れた現地教育機関（現地 の園や施設等）からの発 信および、現地政府機関 （教育訓練省や師範大学 等の関連機関）と日本式 教育法を取り入れた共同 研修プログラムの連携が 期待できる。」と記載申 請いたしました。現在、 連携園は4園ですが、現 地にて当社によるコンベ ンション出展、行政を含 めた多くの教育関係者へ のプログラム紹介、SNS 等によるメディア発信を 継続的に実施しており、 日本型教育の発現のため の浸透性に期待している 状況です。	当社プログラムを教育関 連機関へ導入し、情報を 発信していくことで、い ままで以上に日本教育へ の興味を持ってもらえる 最新内容を親世代に発信 しています。それが親日 層への拡大につながる効 果があると信じて活動を しています。	現在、規模感はまだあり ませんが、実際にプログ ラムを導入した園からの 収益が発生し始めてお り、プログラムの発展に 伴う今後の収益拡大に期 待をしています。同時に 弊社日本式プログラムに 関わる人材が増えていく ことで、新たに現地およ び日本国内で教育機関へ の人材交流や貢献、日系 企業アライアンス事業に つながるすそ野拡大に期 待しています。
---	------	--------------------	---	------	--	---	--

(出典) EDU-Port パイロット事業 委託業務成果報告書より筆者作成。

参考・引用文献

- 萱島信子（2019）「高等教育機関の設立・育成—途上国に大学をつくり、育てる」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: 223-246。
- 杉村美紀（2019）「『方法としての比較』の視点からみた日本型教育の海外展開」『教育学研究』86(4): 524-536。
- 南部広孝（2019）「高等教育とグローバル化」杉本均・南部広孝編『比較教育学原論』協同出版: 73-82。
- 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。
- 文部科学省（1996）「時代に即した国際教育協力の推進について懇談会報告提言及び取り組み状況」、https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/kyouiku/04-06.HTM（最終閲覧日：2021年1月15日）

第5章：サーベイ調査による EDU-Port の評価

これまでの検討を経て、EDU-Port 事業の評価の枠組みのなかに本来あるべき「双方向の学び」や「日本型教育の問い直し」といった視点が欠落していることが明らかになった。本章では、これらの視点を評価の枠組みに取り入れ、事業の実践のなかで埋没してしまっているこれらの価値の掘り起こしを試みる。具体的には、まず、双方向の学びを想定した「学習」という概念と、日本型教育の問い直しにつながる相手国との「協働」という概念を評価項目として取り入れる。そしてこれらの項目を含む評価枠組みを使って、2016年から2019年に実施された EDU-Port 事業の担当者にサーベイ調査を行い、事業の実践に関わった当事者の意識や行動のなかに潜在する「学習」や「協働」の存在とその効果性を、統計モデルあるいはテキスト分析によって可視化する。

まず第1節では、本調査の概要を紹介する。第2節では、この章で扱う「評価」の考え方と分析の概念枠組みを説明する。そして第3節では、サーベイ調査から得られた量的なデータの分析を、第4節では質的なデータの分析を行う。

本章の目的は、個々の事業成果の良し悪しを議論することではない。本章が目指すのは、EDU-Port の特徴を、現場の事業実施者の立ち位置から明らかにすることである。個々の事業目標のもと、実際に事業に取り組む過程で得られた経験が、事業実施者にどのように捉えられているのか、また、事業を実施した当事者たちは、何を重視して事業に取り組んできたのか。EDU-Port 事業の報告書では明示的に求められてこなかった、「双方向の学び」や「日本型教育の問い直し（につながる協働）」は、事業担当者の意識にどのように位置付けていたのか。サーベイ調査の回答を量的および質的に読み解くことにより、事業実施者の目線から EDU-Port の特徴と課題を描出する。

5.1. 調査の概要

これまでに実施された 52 件の EDU-Port パイロット事業の中から、参加に同意した 23 の事業実施者（分類 A = 10、B = 4、C = 1、D = 3、E = 5）を対象にオンラインサーベイ調査を行った。本調査の手続き、調査票の構成、倫理的配慮は以下のとおりである。

5.1.1. 調査の手続き

まず、比較教育学を専門とする研究者 2 名が項目案を作成し、全体で項目内容や言い回しを協議して最終項目を確定した。次に、オンラインサーベイのプラットフォーム Qualtrics にて質問票を作成し、配信用の URL を発行した。オンラインサーベイの画面と動作を複数名で確認してから、海外における教育事業にかかわった経験のある実務者を中心に 5 名の協力を得てパイロット調査を行った。最終的な修正を加えたのち、メールで本調査の依頼とオンラインサーベイの URL を送付した。回答率は約 44%であった。

5.1.2. 調査票の構成

調査票は大きく3つのパートに分けられる。パート1では、事業実施者がEDU-Portの3つの成果目標をどのように捉えていたのか、また、各事業者独自の目標を設定していたのか、していたのであれば、どの目標に重点を置いて事業に取り組んでいたのかを明らかにするための問いを設定した。パート2では、次節で詳述する評価の枠組み(5項目)に関する事業者の主観意識を問う質問群を設定した。パート3は、事業実施者が考える「日本型教育」とは何か、またその捉え方が事業の実施を通じて変化したか、そして今後日本が貢献しうる教育上の課題は何かを明らかにするための問いを設定した。また、聞き取り(半構造化面接法)の質問案を検討する自由記述式の項目を含めた。本章第3節ではパート1およびパート2から得られた定量的なデータを統計分析の対象とする。また、第4節ではパート2の自由記述欄及びパート3から得られたテキストデータを内容分析の対象とする。使用した質問票は資料Iに掲載する。

5.1.3. 倫理的配慮

オンラインサーベイ冒頭の説明・同意画面には、倫理的配慮に関する参加者の権利について項目ごとに明記した。調査への参加は任意であり、辞退や中断をしても不利益は生じないことを強調し、自発的に参加を決められるよう配慮した。また、本調査ではA~E類型と事業目標および評価の間の関係性を明らかにすることから、質問票には担当の事業名について回答を求める項目があった。回答の匿名性を保守するために、成果を公表する際には事業者が特定されない形式で結果を報告する。さらに、事前と事後対応のために、サーベイの最初と最後のページには、責任者のメールアドレスを問い合わせ先として記載した。

5.2. 評価の視点と分析の枠組み

調査データの分析に入る前に、本研究調査における「評価」の定義を確認し、分析の枠組みを整理しておきたい。

「評価」と聞くとどのような印象をもつだろうか。日本語で「評価」というと、成績表や勤務評定などが連想され、あまりよい印象ではないかもしれない。しかしながら、評価(evaluation)の原義は、「価値(value)を引き出す(extract)こと」に由来する。評価学の世界では、「評価とは、物事の本質(merit)、値打ち(worth)、意義(significance)を体系的に明らかにすることである」と定義されている(Scriven 1991: 139)。つまり、物事それ自体が「いかに善いか」という価値(内在的価値)や、物事を外側の視点から「値踏み」して定めた価値(外在的価値)、そして、その物事がひろく社会に与える影響力(社会的価値)の3つの視点から、その物事の価値を引き出し、明らかにすることを「評価」と呼んでいる。また、評価には、テストの点数のように「どれだけのことが理解できたか」という事後的な結果を示すための総括評価だけでなく、料理を作るときのように、

「（味見をしながら）どうすればもっと美味しくなるか」を工夫し、改善することを目的とする形成評価もある（源 2016）。

しかしながら、日本語で「評価」というと、「値打ち」つまり外在的価値を総括的・客観的に示すために使われることが圧倒的に多い。外在的な価値は、外在的な指標—例えば点数や金額など—で測定することができ、数値化もしやすいため、客観的な情報として重宝される傾向がある。一方で、外在的な指標では測れない本質的な価値や、その取り組みの改善に必要な評価情報については、より形成的な視点で検討する必要がある（米原 2016; 2019）。

本章の分析では、EDU-Port がもつ本質的価値や社会的価値を明らかにするための評価に焦点をあてる。特に次節の定量分析においては、評価の枠組みとして、OECD/DAC が公表している DAC6 項目（表 5-1）を参照し、変数を定義する。

表 5-1 DAC6 項目

妥当性（Relevance）	現地ニーズと事業者の優位性は合致しているか
一貫性*（Coherence）	他案件との関連性・相互性に対する配慮はあるか
有効性（Effectiveness）	この案件によって対象国の受益者に便益がもたらされたか
インパクト（Impact）	この案件によって直接・間接にどのような変化が起きたか
効率性（Efficiency）	投入した資源がそのコストに見合うだけの成果を上げたか
持続性（Sustainability）	案件終了後も効果が継続するための工夫はあるか

*2019 年に新しく追加された項目で、日本語の定訳が定まっておらず、整合性等と訳されることもある。
 （出典）OECD/DAC Network on Development Evaluation 2019 より筆者抄訳

上記の 6 項目のうち、有効性については、『EDU-Port ニッポンパイロット事業相手国関係者に対するアンケート調査結果報告書』（EDU-Port ニッポン事務局 2020）において、回答者の 95%超が有効であったと答えている。持続性についての肯定的な回答が 30%程度であったことと比べても、有効性についての肯定的回答は非常に高く、この点についてはこれ以上サーベイ調査を重ねても新たな発見には結びつかないだろうと判断した。効率性については、この事業の多様性から、コストやベネフィットを正確に定量化するのは非常に困難であり、また同時にこの事業の公共的な性質に照らして効率性評価に対する必要度は高くないと判断した。インパクトについては、今回入手できた事業報告書および事業者に対する一時点での調査結果から読み取るのは困難であると判断した。今後、インパクト評価を行うのであれば、事業を実施する前と後に、現地のカウンターパートや最終受益者に対するインパクト評価調査を行う必要があるだろう。

以上より、本章でおこなう評価分析の枠組みとしては、以下の 3 項目に注目する（表 5-2）。

表 5-2 DAC6 項目より選定された 3 項目

妥当性 (Relevance)	現地ニーズと事業者の優位性は合致しているか
一貫性 (Coherence)	他案件との関連性・相互性に対する配慮はあるか
持続性 (Sustainability)	案件終了後も効果が継続するための工夫はあるか

(出典) OECD/DAC Network on Development Evaluation 2019 より筆者抄訳

上記の 3 項目に加えて、橋本 (2019) および Kudo et al. (2020) の指摘を踏まえ、本章では、協働 (Coproduction) と学習 (Learning) という項目を新たに加える。

第 2 章でみたとおり、橋本 (2019) によれば、EDU-Port のような、ある種の文化帝国主義的な本質を持つ取組みが、省察性を失わないためには、「自己の中に他者性が現れなければ」ならず (橋本 2019: 465)、それによって、この取り組みに対する「否定性」一すなわち、日本の優位性を輸出するというこの事業の基本構造に対する省察と疑念を忘却しないための内省の視点が維持される必要がある。また、Kudo et al. (2020) は、合同フィールドワークを通じて、「混乱・断裂 (disruption)」と「省察 (reflection)」を関係者にとって現実化・私事化することで、水平的な関係性のうえに「通域的な学び (translocal learning)」が実現できることを実証している。通域的な学びが目的とするのは、より優れたものからそうでないものへの「成功モデル」の伝授ではなく、「混乱」と「省察」のなかで生じる「学び直し」であることに留意したい。

橋本と Kudo が指摘するこれらの点は、理論と実践の相補関係にあると言えよう。橋本は、EDU-Port の省察性を、「他者性の現れ」によってもたらされる「否定性の付帯」に見出し、その必要性和意義を規範理論として説明している。他方、Kudo らは、水平的関係にある他者との「共有と協働」を合同フィールドワークというかたちで具現化し、通域的な学びを実践している。両者はともに、それぞれ理論と実践の両レベルから、国際協力事業の価値を問う視点の中に「他者」の視点・存在を持つことの重要性を提議している。橋本が警鐘をならすように、国際教育協力が持つ不可避の暴力性を軽減するためにも、本事業を評価する際の視点に「他者性」を織り込むことは必要不可欠である。また、Kudo らが提唱するような通域的な学びは、「他者性」を抜きにしては起こり得ない。したがって、本章では、「現地関係者との協働的な関係性が築けたか」を問う「協働」指標と、「事業を通じて (自己の中心性に影響を与えるような) 新たな学びや自らの変化があったか」を問う「学習」指標を、「他者性」の視点として評価のフレームワークに導入する。

また、協働と学習という評価項目を、他者性の視点として導入することは、従来の国際的な評価のフレームワークに対する挑戦という意味合いも持つ。DAC6 項目をはじめとする各種の国際的な評価のフレームワークは、ドナー側の視点、つまり、いわゆる先進国側からプロジェクトの運営を見た際の価値観を示したものとなっている。もちろん、DAC6 項目のいずれの項目も相手国社会への利益・便益が基本にあり、相手国社会への配慮がなされているかどうかという視点が評価項目に反映されている。しかしながら、これらの評

価項目の中には「他者性」の有無、あるいは「他者性」を取り込む努力や工夫の有無を問うものは含まれていない。つまり、小玉（2010）が指摘するところの「自己の中心性」を疑う視点が欠如していると言えよう。その根底にあるのは、線形の発展史観である。より先を行くものが、後進に対して手ほどきをするという、成功モデルの追従を是とする前提が、ドナー側の中心性を疑う余地のないものとして位置付けているのである。このような発展史観が、評価項目の根底にも横たわっている。

本章では、EDU-Port を、「他者性の視点を内在化した水平的な国際協働事業」として特徴づけ得るのではないかという仮説に立って、下表の 5 項目から形成的な評価分析を行う。

表 5-3 本章における評価の枠組み

妥当性 (Relevance)	現地ニーズと事業者の優位性は合致しているか
一貫性 (Coherence)	他案件との関連性・相互性に対する配慮はあるか
持続性 (Sustainability)	案件終了後も効果が継続するための工夫はあるか
協働* (Coproduction)	現地関係者との協働的な関係性が築けたか
学習* (Learning)	事業を通じて新たな学びや自らの変化があったか

(出典) OECD/DAC Network on Development Evaluation 2019 より筆者抄訳 (*の 2 項目は筆者が追加)

5.3. 計量分析：数値データの統計分析

本節では、質問票のパート 1 およびパート 2 の質問項目から得られた定量データを用いて統計分析を行う。分析に際して、前章にて示された A~E の分類に則って、事業特性による傾向の違いに留意しつつ分析を行った。また、サンプル数が限られていることから、統計分析に耐えうるサンプル数を確保するため、一部の分析においては、A~E の 5 類型に加えて、A・B・C の 3 類型を「教育関連事業」、D・E の 2 類型を「ビジネス関連事業」とする 2 分類も採用した。

表 5-4 事業類型分類

教育関連事業 [15, 65.2%]	ビジネス関連事業 [8, 34.8%]
類型 A [10, 43.5%]: 大学等による初中等段階の授業改善事業	類型 D [3, 13%]: 民間企業による自社製品輸出型教育事業
類型 B [4, 17.4%]: 大学間連携による高等教育・技術教育事業	類型 E [5, 21.7%]: 日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業
類型 C [1, 4.3%]: 草の根・人物交流型フォーマル・ノンフォーマル教育事業	---

*[事業者数, 全事業者に占める割合(%)]

(出典) 筆者作成

5.3.1. 事業目標に関する記述統計

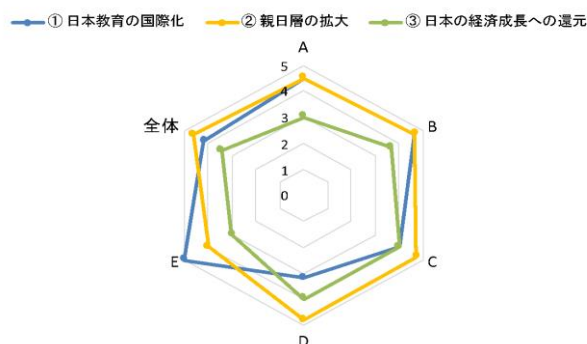
パート1では、各事業実施者がEDU-Portの3つの成果目標をどのように捉えていたのか(問1.1)、また、3つの成果目標以外に独自の目標を設定していたか(問1.2)、設定していた場合、どの目標に重点を置いて事業を実施していたか(問1.3)、そして事業を遂行する上で重視していたことは何か(問1.4)についてのデータを収集した。

問1.1 <3つの成果目標>のそれぞれについて、どれくらい重視していましたか。

図5-1が示すとおり、A~Eいずれのタイプの事業者も全体として目標②「親日層の拡大」を重視する傾向が見られた。また、どの事業者も目標③「日本の経済成長への還元」よりも目標①「日本の教育の国際化」あるいは②を重視しているという傾向については、統計的な有意性が見られた(①重視 $t(21)=2.46, p<0.05$: ②重視 $t(21)=8.33, p<0.01$)。さらに、ビジネス関連事業は教育関連事業よりも、統計的に有意に目標③を重視していることも明らかになった($t(20)=1.99, p<0.10$)。

表5-5 <3つの成果目標>の重要度

	① 日本教育の国際化	② 親日層の拡大	③ 日本の経済成長への還元
A	4.50	4.50	3.00
B	4.67	4.67	3.67
C	4.00	4.75	4.00
D	3.20	4.80	4.00
E	5.00	4.00	3.00
全体	4.17	4.61	3.45



(出典)筆者作成

図5-1 <3つの成果目標>の重要度

(出典)筆者作成

問1.2 <3つの成果目標>以外の独自の事業目標がありましたか。

問1.3 <3つの成果目標>と、それ以外の<独自の事業目標>のうち、事業にとって最も重要であった目標を最大3つ選び、重視したものの順に1(最も重視したもの)~3(3番目に重視したもの)でランク付けして下さい。

有効回答のうち65%以上が独自の目標を設定しており、さらに有効回答の約44%が、独自目標を「もっとも重要な目標」と考えていたことが分かった。特に類型Aの事業者は大半が独自目標を設定している。3つの成果目標以外の独自目標を考慮に入れた場合も、教

育関連事業はビジネス関連事業よりも、目標①（日本の教育の国際化）を重視していることが明らかになった（ $t(19)=2.42, p<0.05$ ）。

重視されていた独自目標の具体例を以下に示す。自社の利益を念頭に置いたもの、相手国社会や他プロジェクトへの貢献を目指すもの、グローバルレベルの目標を視野に入れたものなど多様な目標の設定がなされていることが分かる。

【自社利益に資するもの】

- ・ 利潤
- ・ インドにおける日本語教育事業起業 自立、継続的な取組みにつなげるために、成果を生かした事業化を図る。

【相手国社会の利益に資するもの】

- ・ ミャンマーの大学の実験教育の充実
- ・ スリランカの児童の学力向上 日本の防災経験の共有
- ・ 相手国の教育的自立（体育科教育）
- ・ 情報教育環境の設置

【他の取組みに貢献するもの】

- ・ エジプト日本語教育パートナーシップ (EJEP) への貢献
- ・ JICA 研修事業の独自フォローアップを通じた教育の質の向上
- ・ 相手機関との、これまでの共同事業の継続（学部教育課程の改善）
- ・ 他の日本の政府機関のプロジェクト（ODA）との連携や相乗効果
- ・ 大学の国際交流に発展させる

【グローバルレベルの貢献を目指すもの】

- ・ 7ヵ国 3000校累計 100万人の子どもたちに楽器演奏の楽しさを届け、事業活動を通じて音楽文化のサステナビリティへの貢献を目指す
- ・ ASEAN 地域に日本と同程度の安全文化を醸成する

問 1.4 この事業を遂行するうえで最も重要な要素を 4 つ選び、1（最も重要な要素）～ 4（4番目に重要な要素）でランク付けして下さい。

<選択肢>

- ①相手国側ニーズとのマッチング
- ②相手国側が日本型教育の良さを理解していること
- ③相手国側の現場(学校など)の文化・風土・価値観(子ども観・学習観・教職観等)との整合性
- ④相手国側の担当者・関係者との人的な関係性
- ⑤日本型教育を実践する際に必要となる、相手国側の教育インフラ
- ⑥日本型教育を実践する際に必要となる、相手国側の実践者のキャパシティ
- ⑦相手国側の制度や予算との整合性

全体として、①と④を重要な要素と考えている事業者が多いことが明らかになった。ま

た、教育関連事業・ビジネス関連事業の分類別にみると、ビジネス関連事業では⑦にも関心が払われている傾向があり、同時に⑤の重要度が相対的に低い傾向があることが分かった。

教育関連の事業では、事業内容が相手国のニーズに適っていることと、相手国関係者と良好な関係が築けていることの重要性が高く、相手国側の教育インフラや予算に関する重要度は相対的に低い。一方、ビジネス関連の事業では、概して教育関連事業と類似の傾向がみられるものの、相手国の制度や予算との関係が重視される傾向があると見えよう。

「協働」や「学習」という観点からすると、③に対する関心や配慮が求められるが、③を最も重要な要素としてランクしたのは23事業中の2事業(8.7%)のみで、2番目に重要な要素として挙げた事業も8事業(34.8%)にとどまった。相手国との「協働」や双方向的な「学び合い」に向かうレディネスが十分であったとは言い難い現状がみえる。

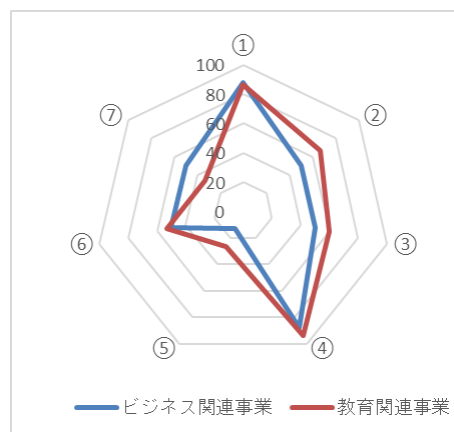


図5-2 事業遂行上の重要な要素
(出典)筆者作成

5.3.2. 評価枠組みの5項目に基づく回帰分析と主成分分析

パート2では、前節で定義した5つの評価項目—妥当性・一貫性・持続性・協働・学習—について、それぞれ4~6問の質問項目を設定し、6件法(1=全く当てはまらない~6=とてもよく当てはまる)による回答を求めた。また、各評価項目に2問ずつ自由記述式の質問を設定し、各項目について「工夫したこと」と「問題や困難」についての経験を具体的に聞いた。自由記述質問から得られたテキストデータは、次節にて内容分析を適用する。

ここではまず、5つの評価項目に基づく合成変数を定義し(a.)、それらの合成変数を用いて二つの回帰モデルを分析する(b.)。最後に、主成分分析によって、本調査にご協力くださった23の事業者の、事業に対する意識を構成する主要概念の抽出を試み、探索的な視点からもデータを検討する(c.)。

a. 合成変数の定義

パート2に含まれる5つの質問群の信頼性を検定したところ(Cronbach's alpha)、妥当性($\alpha=0.696$)、一貫性($\alpha=0.742$)、持続性($\alpha=0.383$)、協働($\alpha=0.262$)、学習($\alpha=0.602$)となり、持続性と協働の質問群の信頼性に問題があることがうかがえた。そこで、持続性の質問群と協働の質問群を再考し、両者を合わせて「協働持続性」という概念変数を構成したところ、一定の信頼性が確保された($\alpha=0.620$)。協働することによって持続性が担保される、あるいは、持続性の高い事業では関係者の協働が機能しているケ

ースが多いという意味で、「協働持続性」を一つの変数と捉えることに理論的な矛盾はないと考えられる。したがって以下の分析では、下表の4変数を用いて分析を行う。

表 5-6 分析に用いる 4 つの合成変数*

妥当性 (Relevance) 現地ニーズと事業者の有意性との関係 ($\alpha=0.696$)
一貫性 (Coherence) 他案件との関連性・相互性に対する配慮 ($\alpha=0.742$)
協働持続性 (Sustainability) 協働による案件終了後の持続性維持への工夫 ($\alpha=0.620$)
学習 (Learning) 事業を通じて得られた学びや良い変化 ($\alpha=0.602$)

*平均による合成
(出典) 筆者作成

b. 回帰分析：「協働持続性モデル」と「学習モデル」

ここで行う分析の目的は、上で定義した4つの合成変数間の関係性を分析することにより、事業実施者の観点から EDU-Port の特徴を明らかにすることである。特に、本章で設定した「協働（協働持続性）」と「学習」というふたつの概念に注目し、これらの概念が、他の概念とどのような関係にあるのかを検討する。したがって以下では、「協働持続性」を目的変数とする協働持続性モデルと、「学習」を目的変数とする学習モデルのふたつの回帰モデルの分析を試みる。

協働持続性モデル

まず、「協働持続性」を目的変数とした回帰式を計算すると、以下の結果が得られた。

表 5-7 協働持続性モデルの分析結果 (1)

	非標準化係数		標準化係数		有意確率
	B	標準誤差	ベータ	t 値	
(定数)	-0.130	1.043		-0.125	0.902
妥当性	0.329	0.143	0.414	2.305	0.033 **
一貫性	0.181	0.098	0.343	1.835	0.082 *
学習	0.510	0.146	0.553	3.493	0.002 ***

注1) 従属変数: 協働持続性

注2) $R^2=0.569$, $F(3,19)=8.369<0.01$

注3) *** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.10$

(出典) 筆者作成

この分析結果から、事業の「協働持続性」に対して、妥当性、一貫性、学習すべてが統計的に有意に貢献していることが分かる。中でも寄与度が大きいのは学習である。協働持続性の向上を事業のアウトカムと想定するのであれば、学習がカギになるという点は、先の杉村 (2019) の指摘とも整合する。

また、上記のモデルに、パート 1 の質問項目である「<3 つの成果目標>以外の独自の

事業目標があったか否か」というダミー変数を加えると以下のような結果が得られた。

表 5-8 協働持続性モデルの分析結果 (2)

	非標準化係数		標準化係数		有意確率
	B	標準誤差	ベータ	t 値	
(定数)	0.089	0.994		0.090	0.929
妥当性	0.244	0.143	0.308	1.713	0.104
一貫性	0.212	0.095	0.402	2.238	0.038 **
学習	0.613	0.149	0.665	4.102	0.001 ***
独自目標	-0.343	0.191	-0.292	-1.801	0.088 *

注1) 従属変数: 協働持続性

注2) $R^2=0.635$, $F(4,18)=7.289 < 0.01$

注3) *** $p < 0.01$. ** $p < 0.05$. * $p < 0.10$

(出典)筆者作成

事業の「協働持続性」に対して、一貫性や学習が有意に寄与している点は上のモデルと同様であるが、妥当性に代わって独自目標の項が負に有意になっている。すなわち、事業者が<3つの成果目標>以外の独自の事業目標を持つことが、事業の協働持続性に対して負の影響を与えていることが示されている。

パート 1 に挙げた独自目標の内容を概観すると、自らの事業利益やその他の関連プロジェクトのメリットが多数挙げられていることが分かる。ここから、事業利益等に重点を置くことによって、事業終了後の長期的な公共性に対する展望が低下するという可能性が考えられる。換言すれば、事業者の事業に対するモチベーションを長期的な公共性に結び付けることが、協働継続性の向上に寄与する可能性がある。

学習モデル

次に、「学習」を目的変数とした回帰式を計算すると、以下の結果が得られた。

表 5-9 学習モデルの分析結果 (1)

	非標準化係数		標準化係数		有意確率
	B	標準誤差	ベータ	t 値	
(定数)	3.620	0.974		3.717	0.001
妥当性	-0.230	0.191	-0.267	-1.209	0.242
一貫性	-0.254	0.117	-0.443	-2.160	0.044 **
協働持続性	0.767	0.220	0.707	3.493	0.002 ***

注1) 従属変数 $\Pi \Pi \Pi$

注2) $R^2=0.449$, $F(3,19)=5.171 < 0.01$

注3) *** $p < 0.01$. ** $p < 0.05$

(出典)筆者作成

この分析結果から、杉村 (2019) が指摘する「学習」に対して、一貫性と協働持続性が

統計的に有意に貢献していることが分かった。特に、協働持続性は正の関連を示しているのに対し、一貫性は負の関連を示している。また、妥当性に有意性は見られなかった。ここから、学習の向上を事業のアウトカムとして想定するとき、協働持続性の高さが重要なカギとなるが、逆に一貫性にこだわりすぎると学習効果を損ねる可能性があるといえよう。換言すれば、他案件との関連性に過度に縛られない柔軟性と独立性を現場に保障することにより、学習が進みやすい事業実施環境が実現される可能性がある。

また、上記のモデルに、パート 1 の質問項目である「<3 つの成果目標>以外の独自の事業目標があったか否か」というダミー変数を加えると以下のような結果となった。

表 5-10 学習モデルの分析結果 (2)

	非標準化係数		標準化係数		
	B	標準誤差	ベータ	t 値	有意確率
(定数)	2.315	0.986		2.348	0.030
妥当性	-0.115	0.172	-0.133	-0.666	0.514
一貫性	-0.273	0.103	-0.478	-2.656	0.016 **
協働持続性	0.788	0.192	0.726	4.102	0.001 ***
独自目標	0.523	0.200	0.411	2.622	0.017 **

注1) 従属変数: 学習

注2) $R^2=0.602$, $F(4,18)=6.796<0.01$

注3) *** $p<0.01$. ** $p<0.05$

(出典)筆者作成

事業者の「学習」に対して、一貫性や協働持続性が有意に寄与している点、および、妥当性に有意性が見られない点は上のモデルと同様であるが、これらに加えて、独自目標の項が正に有意になっており、上記の協働持続性モデルと逆の傾向があらわれている。すなわち、事業者が<3 つの成果目標>以外の独自の事業目標を持つことが、事業者の学習に対して前向きな影響を与えていることが示されている。先のモデルでは、事業者が自らのメリットを重視する姿勢が協働持続性に負の影響を与える可能性が検討されたが、ここでは、事業独自の目標が念頭にあることによって、学習へのモチベーションが上がるというメカニズムが働いていると考えられる。協働持続性モデルの結果と併せて検討すると、各事業者が独自の事業目標を設定することの長短両面が指摘できる。

以上、ふたつの回帰モデルに基づく 4 つの分析結果 (表 5-7~5-10) を踏まえて指摘できることは、下図および以下の 2 点にまとめられる。

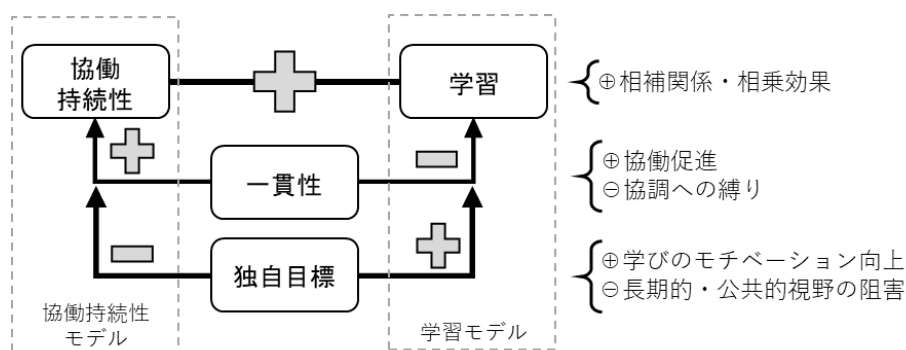


図 5-3 協働持続性・学習・一貫性・独自目標の関係性

(出典) 筆者作成

まず、「協働持続性」と「学習」は、4つの分析結果のなかで一貫して常に正に有意な関係を示した。EDU-Port の実践現場において、現地関係者との協働によって案件終了後の持続性に向けた工夫を行うことと、事業を通じて新たな学びや自己変容を経験することの間には相補的・相乗的な関係がある—あるいは、少なくとも本調査に協力してくれた事業実施者にはそのように認識されていることが明らかになった。「協働」と「学習」は EDU-Port の特徴として指摘してよいだろう。

次に、「一貫性」と「独自目標」については、協働持続性モデル・学習モデルによって有意性の方向が真逆になった。協働持続性を目的に置くか、学習を目的に置くかによって、これらの変数の働き方が変わるということである。協働持続性モデルでは、一貫性、すなわち他の案件との関連性や相互性への配慮が、協働持続性に正の影響をもたらすが、ここに独自目標を持ち込んだ場合、他案件との調和を図るために必要な公共的な視野が阻害されるなどのコンフリクトが生じ、協働持続性を低下させる可能性があることが示唆されている。一方、学習モデルでは、独自目標を持つことが学びのモチベーションを高めることが示されたが、ここに他案件への配慮を求めると、それが縛りとなって新たな学びや自己変革の機会が低減する可能性があることが明らかになった。

この分析モデルが描出した上記の相殺現象は、事業設計段階における事業目標の設定を工夫することで、相乗効果に転じ得ると考えられる。例えば、協働持続性モデルにおいては、他案件との協調・調和を阻害しないような、長期的・公共的な視野をもった独自目標を設定し、公共的な目的を自分事化することで、両者を正の関係性に導くことができる可能性がある。また、学習モデルにおいては、個々の学びが活かされるような他案件との協働の機会を設けることによって、あるいは、異なる案件のなかで類似の担当業務を担う者たちがともに学び合う機会を設けることによって、学びを通じた協働を促進する可能性が想定できる。EDU-Port の成果を最大化するためには、このような事業目標の設定・事業計画の策定がなされるような働きかけが必要となるだろう。この点が相殺現象としてあらわれてしまった原因のひとつに、EDU-Port のマクロ目標の設定の問題があると考えられ

る。

第3章で指摘されているとおり、EDU-Portとしてのマクロ目標である<3つの成果目標>には、倫理的な問題や目標間の不整合が見られる。このマクロ目標の脆弱さが、個別の事業目標にもブレをもたらし、各事業が独自に設定した目標の置き方によって、その目標が事業の協働持続性や学習に対して追い風とも向かい風ともなる不安定な状況をもたらしていると考えられる。マクロ目標の再検討と並行して、個々の事業の形成段階における目標設定の在り方にも配慮する必要があるだろう。EDU-Portに参加しようとする事業者が、長期的な公共性に結び付いた、かつ、学習へのモチベーションが上がるような独自の目標を設定するよう、また、その目標が事業の中で実行されるような計画を策定するよう、応募の段階から働きかける仕組みを検討する余地があるだろう。

c. 主成分分析：事業者意識の構成概念

ここまで、前節で設定した評価項目に基づき、仮説検証的な分析（confirmatory analysis）を行ってきた。本節の最後に、探索的な観点からも分析を行い（exploratory analysis）、事業実施者の事業に対する意識を構成する主要概念の抽出を試みる。サンプル数の限界により、因子分析を実行することはできなかったが、ここでは、主成分分析を援用しつつ、5項目すべての質問群から、主な因子となり得る組み合わせを探索的に分析し、その組み合わせの信頼性をアルファ検定によって確認した。分析の結果は以下のとおりである。

表 5-11 主成分分析およびアルファ検定の結果

	分散の%	主要概念	α		
			all	Edu	Bsn
relevance_3 相手国の制度・問題を事前に考慮	24.53 (第一主成分)	相手国への理解	0.86	0.90	0.66
relevance_1 事前にCPとやりとりしてニーズ把握					
coherence_5 現地関係者と協力					
coherence_6 相手国が賛同するGlobal目標も考慮					
sustainability_1 終了後も継続するよう人材・財源などに配慮					
coherence_1 相手国の制度・政策を活用					
sustainability_3 終了後の現地政策・制度・他prjとの関係に配慮					
relevance_2 CPニーズに応じて修正					
relevance_4 当初計画を堅持					
learning_1 担当してよかった	15.24 (第二主成分)	協働による学び	0.67	0.73	0.67
counterpart_1 今後も海外事業にかかわりたい					
learning_3 現地PCから多くを学んだ					
learning_4 この事業で学んだことが国内にもよい変化をもたらした					
sustainability_2 終了後の継続についてCPと話し合った					
sustainability_4 5年後に終了している[逆コード] →5年後も継続している	10.47 (第三主成分)	相手国やG目標との連携	0.60	0.73	0.10
counterpart_3 CPとの対話で新たなアイデアが創発					
sustainability_6 Global目標との整合性を考慮					
coherence_2 相手国との連携を意図的に推進					
learning_2 想定以上に多くを学べた					

(注)5 分類については各分類におけるサンプル数が不十分であったため検討しない。

(出典)筆者作成

この分析によって、本調査にご協力くださった23の事業者の、事業に対する意識を構成する主な概念が抽出された。主要概念のひとつは「相手国への理解」である（第一主成

分：24.53%)。その構成要素から「相手国への理解に基づく事業運営」に対する心掛けが読み取れる。次に主要な概念として抽出されたのは「協働による学び」である（第二主成分：15.24%）。構成要素から「協働的な学びに基づく達成感や満足感」を読み取ることができる。最後のひとつは「相手国やグローバル目標との連携」である（第三主成分：10.47%）。その構成要素から「相手国との連携やグローバル目標への配慮による持続性の向上」が読み取れる。

これらの分析結果は事業の種類によって傾向が異なる。教育関連事業とビジネス関連事業の2分類のアルファ値を見ると、教育関連事業のアルファ値は3つの概念のいずれにおいても一定の水準を保っているが（ $\alpha=0.60\sim 0.86$ ）、ビジネス関連事業の「相手国やグローバル目標との連携」に関するアルファ値は非常に低くなっている（ $\alpha=0.10$ ）。これはこの概念を構成する質問群の回答傾向に一貫性が見られなかったことを示しており、ビジネス関連事業の事業者は、「相手国やグローバル目標との連携」については必ずしも同じ方向性をもっているとは言えないことが分かる。

以上、探索的に調査データを分析したところ、前節で分析枠組みとして設定した5項目が混在する因子が抽出された。第一主成分である「相手国への理解」には、ニーズアセスメントや人材・財源・制度に関する要素など、事業運営に直接的にかかわる要素が強く表れており、事業実施者の視点から当然気になるであろう点が抽出されている。続く第二主成分に「協働」と「学び」が重複するような因子があがってきたことは非常に興味深い。構成要素に注目すると、「学び」や「変化」を示す要素と、「担当してよかった」「今後もかかわりたい」といった意欲を示す要素が混在していることが分かる。回帰分析においても「協働持続性」と「学習」には常に正の関係が表れていたが、この点は、探索的に見ても揺るぎのない関連性であると言える。第三主成分の「相手国やグローバル目標との連携」は、連携と対話が持続性につながることを暗示している。実際に事業の実施に携わった担当者の回答から抽出されたこれらの主要概念が、EDU-Portの特徴を物語っていると言えるだろう。次節では、自由記述欄のテキストをもとに、さらに踏み込んだ分析を試みる。

5.4. 内容分析：自由記述欄の質的分析

前節まで、「現地の関係者たちとどのような関係性が築けたか」、「そこから学びや変化があったか」といった問いに基づいて、妥当性、一貫性、持続性、協働及び学習を評価の項目として分析をおこなった。その結果、全体として、事業が終了した後の継続性（協働持続性）は、事業者が現地のニーズと合致しているか（妥当性）、他案件に対する配慮しているか（一貫性）、及び事業を通じて新たな学びや変化があったか（学習）という3つの項目から最も影響を受けている。また、事業を通じて新たな学びや変化が生じるためには、事業が終了した後に、事業体が協働によって持続しようという意識を高く持たなければならぬ。一方で、他案件に対する配慮にこだわると、事業を通じた新たな学びや変

化を阻害する可能性があることが示された。これらの分析から、EDU-Port 事業の展開は、協働性と持続性への工夫、現地のニーズへの配慮、及び事業者の自らの学び直しと深く関連しているとわかった。では、事業者は前述した相手国との関係や学び直すことなどについて具体的にはどのように考えて、どのような位置付けでプロジェクトを実施しているのだろうか。本節では、調査で得られた自由記述を用いて、事業者が展開するプロジェクトをどのように取り扱うか、または事業者がどのように他者・相手国との関係を考えたのかについて、検討を行う。

ここでは、事業の計画から相手国における実施・定着までの一連のプロセスを視野に入れながら、国境を越える教育（以下、トランスナショナル教育）の概念に基づいて分析を行う。国境を越える教育は、移動主体（人的移動、プログラム、機関、プロジェクト）および意図（開発協力、教育的リンク、商業的貿易）によって多様な形態に分けられる（Knight 2011）。こうした主体と意図の影響を受けて、トランスナショナル教育の提供と受け入れの仕方や展開形式も異なっている。たとえば、海外への新しいカリキュラムやプログラムの導入や教育機関の設置などは、専門家や研究者などの人的移動だけでなく、さらに現地に組織の設置や法規などの対応を行う必要があり、実施する上での事業者への支援や相手国の置かれた状況への配慮が相対的に強く求められる傾向にある。そして、トランスナショナル教育では、ビジネスの展開を目的とする事業は、特定のカリキュラム、プログラム、プロジェクトなどを現地に普及させ利益を得ることを目指しているのに対して、国際協力に基盤を置く教育や開発の支援を目的とする事業は、文化的な交流により相互の理解の促進や現地のニーズに対応した支援体制の構築などを目指している。なお、こうした意図の違いも相手国の受け入れ方に影響を与えている。

このことをふまえると、日本型教育の海外展開推進事業に採択されたプロジェクトは多様なアクターおよび事業目的を有していることから、各プロジェクトの間では、アプローチや現地への戦略、有する課題も異なっていると想定できる。たとえば、EDU-Port 事業の展開にあたっては、日本国内において、海外展開に必要である制度や支援体制がどのように構築されるのか、または日本らしさ、日本的な教育に関する定義などをいかに定義すべきかななどの課題があげられる。一方で、相手国において、現地の法制度への対応、日本と異なる社会背景と文化、それらがもたらす教育観や価値観に対する認識、及びニーズへの対応なども考慮しなければならない。それらの課題を分類すると、大きく法規、政策、制度などに属する「制度的側面」、および理念、価値観、教育観に関する「文化・価値観的側面」に分けられる。本節では、こうした2つの側面と日本／相手国の区別を加えて、4つのカテゴリーに分類し、分析を行う。

すなわち、「相手国と日本のどちらのニーズなのか（ニーズの所在）」および「体系的で制度的アプローチか、理念的ないし概念的なアプローチか（制度的—文化・価値観的側面）」を枠組みとして、サーベイ調査を受けた事業体の回答を、カテゴリー1「相手国—制度的側面」、カテゴリー2「日本—制度的側面」、カテゴリー3「日本—文化・価値観

的側面」及びカテゴリ4「相手国—文化・価値観的側面」に分けて分析をおこなう。本調査の対象は23事業体となった。質問票には表5-12に示すように13の質的設問が設けられ、23事業体の回答数を合わせると299の項目があった。その中で、83の未回答の項目を分析対象から外す。また、「特になし」および「上記と同じ」という回答については解釈できないため、該当する14項目も分析対象から除外する。加えて、3つの項目は上記の特定のカテゴリに分類できず、その特徴を把握できないため、分析対象から外す¹²。その結果、ここでの分析対象として、合計199の項目を取り上げることにした。

次に、199の項目に番号を付す。すでに述べたように、サーベイ調査対象となった事業体数は23であり、その事業体を第4章で提示したA~Eという5つの類型に分ける。23事業体を類型A（10事業体）、類型B（4事業体）、類型C（1事業体）、類型D（3事業体）、類型E（5事業体）に分け、類型ごとに番号を与える。たとえば、類型Aに属する事業体はA1からA10である。各質問項目は各事業体の番号と表5-12に示したコードを合わせて表記する。たとえば、A1の事業体の質問項目1に対する回答をA1-RT1と表記し、B2の事業体の質問項目6に対する回答をB2-ST2と表記する。

また、設問を内容に基づいて、「日本型教育の提供に関する現状と課題（設問1~8）」及び「日本型の取り扱い傾向（設問9~13）」という2つのサブグループに分類し、グループごとに共通する概念の抽出を行なった（詳細は添付資料に参照）。分析の結果については、以下5.4.1および5.4.2で日本型教育事業の課題および各類型の特徴を確認していく。

表5-12 各設問の変数名及びコード

設問	変数名	設問内容	コード
1	relevance_text_1	以上のような、現地のニーズ把握・計画の修正などについて、具体例や工夫したことなどがあればご自由にお書きください。	rt1
2	relevance_text_2	以上のような、現地のニーズ把握・計画の修正などについて、問題や困難があった場合は具体的に教えてください。	rt2
3	coherence_text_1	以上のような、現地の関連政策や制度・既存の取組みの活用について、具体例や工夫したことなどがあればご自由にお書きください。	ct1
4	coherence_text_2	以上のような、現地の関連政策や制度・既存の取組みの活用について、問題や困難があった場合は具体的に教えてください。	ct2
5	sustainability_text_1	以上のような、事業成果の持続性保持のための取組みについて、具体例や工夫したことなどがあればご自由にお書きください。	st1
6	sustainability_text_2	以上のような、事業成果の持続性保持のための取組みについて、問題や困難があ	st2

¹² それら3つの項目は、「D3-34:クオリティは高いが、コストも高い」、「E1-34 数学と理科教育にたけているというイメージ、あとは規律を重視する教育というイメージ」、および「E1-CP:こればかりはかなり運に左右されることだと思う」である。

ility_text	った場合は具体的に教えてください。	
_2		
7 learning_text	この事業を通じて生じたご自身の変容について、お考えがあればご自由にお書きください。特に変化がなければ、特になしとご回答ください。	lt
8 2_counte r-part	現地 C/P との関係性の構築について、お考えがあればご自由にお書きください。	cp
9 3_1	貴事業が海外で展開した教育のどのような点が「日本型」であったとお考えですか。以下にご自由にお書きください。	31
10 3_4	事業の実施のプロセスを通じて、相手国関係者が「日本型教育」にどのようなイメージ・期待を抱いていると感じましたか。相手国関係者が日本型教育にどのようなイメージ・期待を抱いているか、ご自由にお書きください。	34
11 3_6	設問 3.5 で、大きく変わった、あるいは少し変わった、と回答した方にお伺いします。プロジェクト実施中・後で、貴団体による当初の「日本型教育」の特徴のとらえ方がどのように変わり、どういった新しい発見がありましたか。	36
12 3_7	貴事業で対象とした取り組み以外で、日本が貢献できるような教育上の課題に気が付きましたか。あれば具体的に説明してください。	37
13 3_8	設問 3.7 で「教育上の課題に気が付いた」と回答された方に質問します。日本の教育にどのような実践・アプローチがその課題の解決に有効だと思いますか。具体的な実践・アプローチを挙げて、その理由を説明してください。	38

5.4.1. 日本型教育の海外展開に関する現状と課題

それでは、日本型教育の提供に関する事業体の戦略および課題をみてみよう。図 5-4 は上述した枠組みにしたがって作成され、海外における日本型教育の提供に関する展開戦略と課題を示している。同図において、横軸はどちらの国におけるニーズか（相手国／日本）、縦軸はアプローチ・課題の種類（制度的側面／文化・価値観的側面）を示している。こうした枠組みを本章で取り上げた概念である「協働」、「学び直し（学習）」及び「否定性」に照らし合わせてみると、各象限は図 5-4 が示すように、以下の課題と意味を示している。第 I 象限は相手国において、制度的な課題が挙げられることや、組織的な協力関係の構築、制度的な支援などが求められることを示している。たとえば、相手国との協力関係の構築、相手国における教育の提供を可能にする制度の再構築や人材育成制度の形成などの課題が第 I 象限に含まれる。これらの課題は EDU-Port 事業を相手国に展開するために、一般的に必要な工夫である。本報告の視点からみると、一般的で表層的な考え方を意味している。そして、第 II 象限に含まれている項目は、日本政府（文部科学省）に対する内部体制の整備が課題となっている。たとえば、日本政府に対して求める制度的・財政的な支援や、整備してほしいことなどがあげられる。第 III 象限に含まれている項目は、日本側（自国）の理念や文化の問題点を認識し、現地社会に適応し自ら事業を修正することを示している。これら現地の考え方や文化について配慮しながら、自らの事業を再認識・修正する考え方は、本報告で提起した「学び合い」、「学習」の概念を反映していると考えられる。最後に、第 IV 象限に含まれている項目は、相手国で生じた異文化の理解や認識

における課題を指している。つまり、相手国の文化や価値観を理解し、相手国からの理解の獲得、現地との意識の合致、意思疎通を求めることが目的とされている。それら相手国と共同認識の形成や、相手国との信頼基盤の形成を求める考え方は、本章で取り上げた「協働」の概念に相当するものであると考えられる。

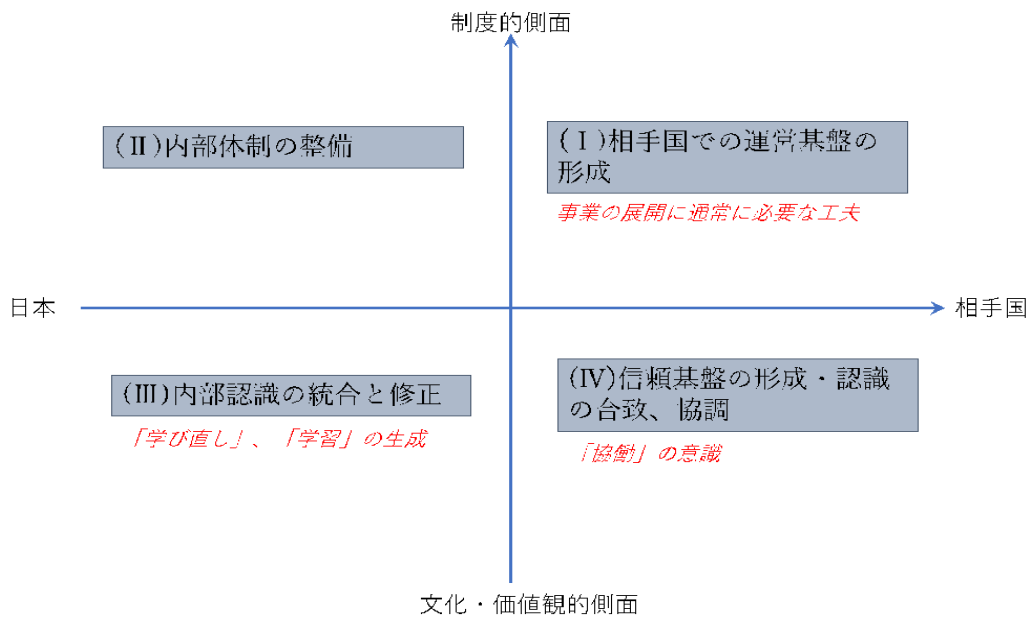


図 5-4 日本型教育の海外展開に関する戦略または課題

上述した分類の枠組みにしたがって、各類型の調査対象の各象限での分布は表 5-13 のように示すことができる。ここで注意すべきなのは、各類型の調査対象数は限られており、類型ごとに特徴をとらえることが解釈の偏りを生じさせる恐れがあることである。したがって、ここでは、類型ごとの議論は行わない。しかしながら全体として見ると、調査事業体による EDU-Port の展開に一定の傾向が窺える。まず、全体として第 I 象限（相手国—制度的側面）に含まれる項目が最も多く、全体の半分以上を占めている。そして、第 IV 象限（日本—文化・価値観的側面）に含まれる項目が次に多い項目であり、全体の 4 分の 1 を占めている。続いて、第 III 象限（日本側—制度的側面）と第 IV 象限（相手国—文化・価値観的側面）に含まれる項目は最も少ない。

表 5-13 各タイプの事業体の展開戦略や課題に関する分布

象限	詳細	合計	A	B	C	D	E
I 相手国での運営基盤	1-1 相手国との協力関係の構築	18	9	0	3	1	5
	1-2 相手国に組み入れる制度設計・	37	15	5	1	7	9

の形成	人材育成または既存の制度に適応						
	1-3 現地情報の入手	6	3	1	0	2	0
	1-4 総合的	5	2	0	1	0	2
	計	66	29	6	5	10	16
	(%)	53.2%	53.7%	40.0%	71.4%	62.5%	48.5%
II 内部体制 の整備	2-1 組織や制度の整備・調整	9	5	0	1	1	2
	2-2 予算や支援の強化	8	5	2	0	1	0
	計	17	10	2	1	2	2
	(%)	13.7%	18.5%	13.3%	14.3%	12.5%	6.1%
III 内部認識 の統合と修 正	3-1 日本・日本型教育の共感	7	3	1	1	1	1
	3-2 現地の考え方や文化への配慮	4	0	0	0	0	4
	計	11	3	1	1	1	5
	(%)	8.9%	6.3%	6.7%	14.3%	6.3%	18.2%
IV 信頼基盤 の形成・認 識の合致、 協調	4-1 相手国からの理解・認識	12	5	2	0	1	4
	4-2 認識の合致、意思の疎通	13	5	4	0	1	3
	4-3 現地に対する理解	5	2	0	0	1	2
	計	30	12	6	0	3	9
	(%)	24.2%	18.8%	40.0%	0.0%	18.8%	27.3%

(出所) サーベイ調査資料の自由記述により、著者作成。

このような分布を考慮すると、日本型教育の戦略や課題は、相手国における制度や組織的な協力基盤の構築が主要な課題や展開戦略として捉えられていることが分かる。一方で、事業に対する再認識や再調整に関連する記述は相対的に少ない。こうした傾向をまとめると、文化・価値観の適応や協調が主要な課題や展開戦略として捉えられていると考えられる。こうした傾向から、調査対象とする EDU-Port 事業体の取り組みは、相手国における日本型教育の導入や展開に必要な表層的な制度や組織の整備の段階にとどまっている。自らの事業の再認識や再修正という「学び合い」や「学習」などの視点は軽視されていることが観察される。にもかかわらず、相手国の文化や価値観への理解や、お互いの信頼性の構築など「協働」の意識は一定程度展開されていることも観察される。こうした「協働」の意識を契機として、他者を意識しながら、自身を動揺し「学び合い」や「学習」を引き出すことが期待できるであろう。

5.4.2. 「日本型教育」の捉え方

続いて、各事業体はどのように日本型教育をとらえてきたのかをみてみよう。ここでは、引き続き上で用いた 4 分類の枠組みを使用する。ただし、日本型教育に関する設問（設問

9～13) は問われている内容の差異が比較的大きいので、設問ごとの検討もおこなう。また、設問 10 (コード: 34) を他の設問と区別し、「相手国」というグループに分類した上で分析をおこなう。なぜなら、同設問は事業者による自己認識を問う設問と異なり、相手国のイメージが問われるからである。分析の結果は図 5-5 のようになる。

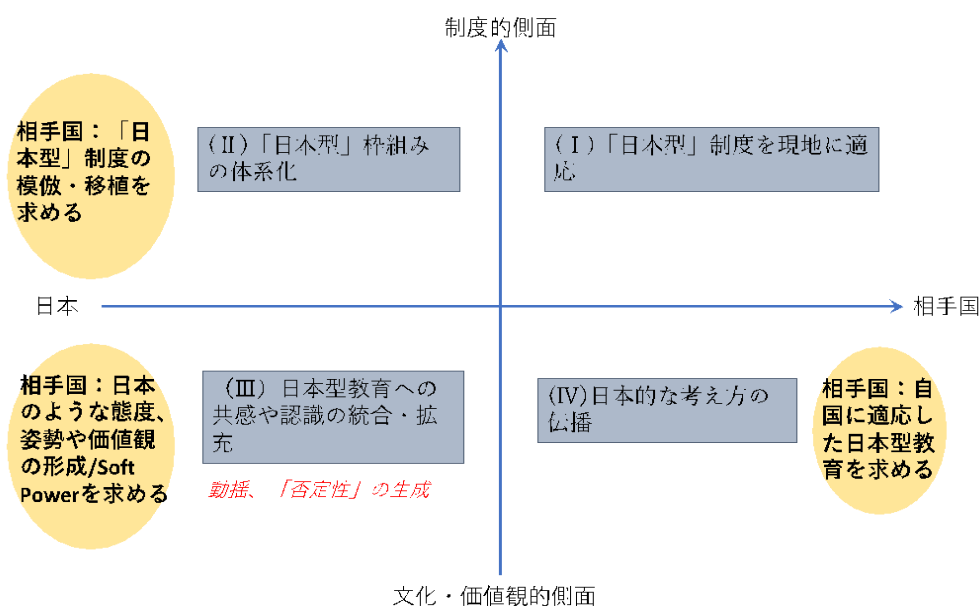


図 5-5 日本型教育の取り扱い方

図 5-5 のように、日本型教育の扱い方は大きく 4 つに分類することができる。まず、日本型教育を現地に適応させる形 (第 I 象限) である。具体的には、日本的な制度や取り組み、特別活動など特定の活動を、相手国に適応させることである。この象限に含まれる項目は主に第 9 問 (コード: 31) に対する回答であり、各事業者の成果報告書で言及されている「日本型」教育の定義と類似している。次に、第 II 象限に含まれる項目は日本型枠組みの体系化を表している。たとえば、「日本型」を支える体制の強化、新たに日本が提供できる日本型教育の制度や活動の発見が挙げられる。それから、第 III 象限は第 II 象限と類似し、主に第 11 問 (コード: 36)、第 12 問 (コード: 37) および第 13 問 (コード: 38) への回答で、「日本型」の捉え方の変化や転換などを示している。ただし、第 III 象限に特徴的なのは認識の変容である。たとえば、相手国の実践から日本側が学ぶことによって、それまで保持してきた「日本型」教育に関する認識が揺さぶられるなどの経験が同象限に含まれる。こうした「日本型」に対する認識の修正は、橋本 (2019) が提起する「動揺」や「否定性」の概念を想起させる。最後に、第 IV 象限は、日本的な考え方の伝播を示している。たとえば、相手国の文化や認識のもとでの「日本型」の定着、日本的な姿勢や態度

の習得が同象限に含まれている。それに対して、調査事業体は、相手国がどのように日本型教育をイメージするのか（円の部分）に関しては、第Ⅱ象限（日本に対して授業研究や教員研修制度の導入・模倣）、第Ⅲ象限（日本のような態度、価値観の形成）あるいは第Ⅳ象限（自国教育に適応）に含まれている。

表 5-14 日本型教育の取り扱い方に関する各タイプの分布

象限	内容	合計	A	B	C	D	E
Ⅰ 日本型を現地に適応	1-1 日本の制度・取り組みの適応	11	6	1	1	1	2
	1-2 日本の特定活動の導入	9	2	3	0	1	3
	合計	20	8	4	1	2	5
	(%)	36.4%	29.6%	44.4%	33.3%	50.0%	41.7%
Ⅱ 日本型枠組みの体系化	2-1 日本型を支える体制の強化	4	4	0	0	0	0
	2-2 日本型事業の拡充・統合	12	7	0	2	0	3
	2-3 新たなニーズの発見	4	0	2	0	0	2
	合計	20	11	2	2	0	5
	(%)	36.4%	40.7%	22.2%	66.7%	0.0%	41.7%
	相手国：日本制度の模倣・移植を求める	7	4	2	0	0	1
Ⅲ 日本型教育への共感や認識の統合・拡充	3-1 日本・日本型教育の同感	1	1	0	0	0	0
	3-2 現地の考え方や文化への配慮	3	2	0	0	0	1
	合計	4	3	0	0	0	1
	(%)	7.3%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%
	相手国：日本のような態度、姿勢や価値観の形成/Soft Power を求める	11	5	1	1	2	2
Ⅳ 日本的な考え方の伝播	4-1 相手国の文化や認識のもとで「日本型」の定着	3	1	1	0	0	1
	4-2 日本的な姿勢や態度の習得	8	4	2	0	2	0
	合計	11	5	3	0	2	1
	(%)	20.0%	18.5%	33.3%	0.0%	50.0%	8.3%
	相手国：自国に適応した日本型教育を求める	2	1	0	0	0	1

上述をふまえて、事業体による日本型教育への姿勢は、表 5-14 のように示すことができる。ここでは全体像についての議論を行う。合計からみると、日本型教育に対する認識は、

全体として第Ⅰ象限（相手国-制度的側面）および第Ⅱ象限（日本国-制度的側面）に含まれる項目が最も多い。こうした構成の特徴は、日本型教育を、制度的な面を中心にして、日本的なカリキュラム、教育研究や活動の提供や相手国での導入だとみなしていると考えられる。また大多数の項目は第Ⅱ象限に含まれており、第Ⅲ象限はわずかに4項目があるのみである。それに対して、相手国の日本型教育に対するイメージ（円の部分）に関しては、主に第Ⅱ象限と第Ⅲ象限に含まれ、日本側の制度的側面と文化・価値観的側面が求められていることを示している。これは、上述した制度化された日本的な教育を中心とする傾向と異なっており、相手国がもつ日本型教育に対するイメージは、日本側の文化・価値観的側面に関する（第Ⅲ象限）項目にかかわるものももっとも多い。それから、相手国が日本型教育を自国に適応することを求めているというイメージもあるが、わずか2項目である（第Ⅳ象限）。

総じていえば、今回調査対象となる事業者では、主に日本的な教育や活動などを、いかに相手国の制度や文化・価値観に適応させるのが主要な課題やアプローチとなっている。その中で、とりわけ日本型教育を相手国に定着させることにもっとも関心が寄せられている。また、日本型教育に対する認識は、日本型教育の課題と同じような傾向がみられ、主として日本的なカリキュラムや方法を、相手国において展開することがイメージされている。それに対して、事業者は、自身に対する認識を修正しようとする考え方は比較的重視していないこともわかった。この傾向をまとめると、日本型教育の「否定性」が意識されていないことも読み取れる。こうしたことは、相手国より「優れた」日本型教育制度や活動を発見し（第Ⅱ象限）、相手国に移植しようとする（第Ⅰ象限）も安易におこなわれ「自己の肥大化」をもたらす危険を示唆している。

5.4.3 考察

これまで「相手国と日本どちらのニーズなのか（ニーズの所在）」および「体系的で制度的なアプローチか、または理念や概念的なのか（制度—文化・価値観）」を枠組みとして、日本型教育の展開戦略、課題及び取り扱い方に関する特徴及び分布の傾向を分析してきた。次に、橋本（2019）および Kudo et al.（2020）を踏まえて提起した「協働」、「学習」及び「否定性」の概念を再度用いて、上述した分析の結果による示唆を検討したい。

考察に先立って、まず、「協働」、「学習」及び「否定性」といった3つの概念に照らし合わせ、本節の分析枠組みである4つの象限に分布する回答を検討する。繰り返しになるが、「協働」とは、相手国との協働的な関係を構築し、経験を共有することである。こうした協働が行われることによって、学び直しや変化という「学習」が起きることがある。また、こうした「協働」と「学習」に関連して、「否定性」とはこれら一連の反省を支える内面的な価値観だと考えられる。つまり、EDU-Port 事業を展開する際に、協働や学習など様々の行動が生み出され、他者・相手国を意識しながら、自らの内面に省察的な「否定性」を持つことと関連している。こうしたことから、本節で用いた枠組みを踏まえて、

2点を説明することができる。1点目は、相手国の制度、文化・価値観との差異に対応することによって、「協働」と「学習」の動きが生じることである。たとえば、図 5-4 と図 5-5 でまとめたように、相手国との協力関係の構築、認識の合致や意識の疎通があげられる。これらの動きは第Ⅰ象限や第Ⅱ象限に単独で生じることもあるものの、「否定性」の観点を考慮すれば、制度的側面だけでなく文化・価値観的側面とともに重視することが、倫理的であり統合性を有する EDU-Port 事業のあり方であると想定できる。2点目は、EDU-Port 事業の倫理性および本章で明らかにした協働持続性の観点からみれば、単に相手国と協働し適応するのではなく、さらに展開した事業を自ら再認識し修正するという「否定性」があることは、事業の維持および存続の正当性を判断する際に重要なことである。第Ⅳ象限である「内部認識の統合と修正」の内容は、自ら再認識し修正する観点到に相応しく、「否定性」の判断指標として扱うことができる。つまり、第Ⅳ象限に属する記述内容は、事業体がどのように相手国の現実を認識し、事業を反省的にとらえ直し修正しているのかをある程度反映していると考えられる。

上述した本節の分析枠組みである各象限を示す概念をふまえて、これまで検討してきた記述内容を、以下の3点にまとめて指摘することができる。

まず、経済的な支援の提供よりも、相手国との接続性及び統合性の向上が日本型教育の海外展開における主要な課題となっている。日本型教育事業の海外展開の戦略や課題について、その回答項目は主に第Ⅰ象限に集中していると読み取れる。つまり、日本型教育事業が実行され始めた時期から、大部分の事業体の展開状況としてはいまだに、いかに現地に日本型教育を展開させるのかを模索している段階に留まっていると考えられる。このように、協力関係の構築をはじめ現地体制への適応などを行うために、JICA や日本・相手国政府側のネットワークの活用などが今回調査した事業体の主要な対応策としてあげられている。たとえば、「政府高官との関係を結ぶ、先方国対応者が殆ど女性であった」(A2-CP)、「在日タイ大使館への協力依頼をいただき、協働者のタイ大学からは、取得に必要なレター発行」(E4-CT1)という記述があげられる。しかしそれと同時に、政府側制度の硬直化及びネットワーク構築する際の限界性も課題として言及されている。具体的には、「一つ一つの機関がJICAと縦割りを廃して連携することの重要性(中略)やはり、縦割りを廃して、外務省、文部省、厚労省、経産省などなどの総力をあげて、外交を行うというスタンスと機関職員への啓発が必要であると考えます」(A2-38)、「現地国は縦割り社会であり、機関のトップに話を通すため、EDU-Portの意義を当団体が単独で依頼しても組織は動かさない」(C1-ST2)、「縦割り主義、各課の連携が行われなかった」(D3-CT2)などの記述において、政府機関や社会の縦割り主義が課題としてあげられている。したがって、相手国との接続性および統合性の向上に寄与できる体制の構築が必要であると考えられる。これについては、複数政府機関の参画によって機関間の横断的な連結を強化するとともに、事業体間、企業や民間団体の協力も一つの対応として考えられる。

そして、EDU-Port 事業を相手国で展開する際の文化・価値観的側面の統合については

比較的着目されていない特徴がみられる。分析の結果として、日本側の文化・価値観については日本型教育の課題としてほとんど言及されていない。また、それら多くの回答は、「意識」、「希望」や「使命」など曖昧な表現に留まっている。それから、日本型教育に対する認識としても、日本的な考え方や文化の伝播より、日本的なカリキュラム、活動や教育方法など具体的制度への言及が多い。こうした制度の面を中心にする傾向は、日本側教育の海外展開推進事業の枠組みとして、コンテンツやニーズへの対応などに具体的な措置だけが求められることと関連していると考えられる。言い換えれば、日本に存在するものであれば、その「日本的」な部分をどのように認識・定義するのかは、事業体ごとに自ら決めることができる。こうした特徴は、EDU-Port 事業体のアクターの多様性に寄与するものの、「日本型」教育の形成を阻害し、EDU-Port 事業全体での展開の意図・意義が容易に把握できなくなるという課題も生じさせる。また、倫理的な側面からみれば、文化・価値観の統合に着目されないことは、「否定性」の欠如も意味している。橋本（2019）の指摘を踏まえば、文化帝国主義と新自由主義という自己本位の思想にならないように、日本型教育を展開する際に「否定性」の表出が重要である。その「否定性」を確保するための手段としては、「日本型」に対する規範、およびその実践や制度を支える教育の価値や思想に着目しなければならない（橋本 2019）。事業体の持続性および倫理的妥当性を確立するために、文化・価値観の側面において「日本的」な部分に関する共通認識や規範を形成し、日本的な考え方や文化を相手国にどのように展開すべきか、相手国のニーズにどこまでに対応すべきかをさらに掘り下げて検討することが必要である。

最後に、上述の第2とも関連しているが、日本「型」教育の提供、と「日本」型教育の受け入れの間にギャップが観察される。これまでみてきたように、日本型事業の展開は日本的なカリキュラムや活動などを相手国に適応し定着させることが求められ、強い輸出指向がみられる。それに対して、相手国のニーズに対する把握は、図 5-5 にみられるように、一部の事業体が認識や観点的な側面に留まっている。回答項目を参照すると、それらの認識は明確であるとは言い難い。具体的には、これら相手国による日本型教育に対するイメージの項目では主に「良いこと」、「期待」、「質の高い（高さ）」や「文化」など抽象的な言葉が使用されている。こうした相手国のニーズに対する認識の曖昧さは、日本型教育が相手国に適応される際に、協力関係の構築、現地情報の取得、相手国の理解、信頼基盤の構築などにおいて課題が生じる理由の一つである。なぜなら、新たな制度が形成され導入された際には、その背景となる社会文化や組織文化、そしてそれについての共通認識が得られないと定着しないからである。こうした共感性の形成にあたっては、前述の「他者性」に関する意識を持つことが、一つの必要条件だと考えられる。日本型教育事業の持続的な展開を実現するために、単に日本型教育を輸出することを目指すだけでなく、「日本型」は相手国にとってどのような意味があるかを改めて考えなければならない。

5.5. 総評

本章で検討した調査データは、サンプル数の制約上、EDU-Port 事業全体の代表性が確保されているとは言い切れず、その解釈は慎重に行う必要がある。しかしながらそのような制約はあるものの、本章で得られた分析の結果を総合すると、EDU-Port 事業の実施者たちが、自らの経験をどのように捉えていたのか、また、彼らは何を重視して事業に取り組んできたのかを、量的および質的な視点から立体的に読み取ることができる。

まず、量的なデータの記述統計から、調査対象となった事業者の多く（65%超）が、EDU-Port の<3 つの成果目標>以外の独自目標を掲げており、さらにその中の 44%が独自目標の方を重視していることから、<3 つの成果目標>が事業者に対して十分なメッセージ性を発揮しているとは言いえないことが分かった。また、事業を行う上で担当者が重視していた要素を整理すると（図 5-2）、相手国との「協働」や双方向的な「学習」に向かうレディネスが十分であったとは言い難い。この点について、質的データの分析結果に目を向けると、図 5-4 の第Ⅲ象限に分類される記述が圧倒的に少なく（表 5-13）、すなわち、「学び直し」や、自己省察の契機としての「否定性」に対する意識が希薄であるという傾向があらわれていた。

一方で、「協働」や「学習」の意義や重要性が、ある程度認識されていることも明らかになっている。評価 5 項目に基づくデータを用いた、協働持続性モデル・学習モデルの両回帰分析モデルにおいて、「協働」と「学習」はともにそれぞれの目的変数に対して正に有意な貢献を示しており、事業担当者の意識の中で、「協働」と「学習」が相補関係・相乗関係にあるものとして捉えられていることがうかがえた（図 5-3）。さらに主成分分析の結果を見ると、事業者の意識の主要な構成概念のひとつ（第二主成分）に、「協働による学び」が含まれていた（表 5-11）。なかでもこの成分には、「学び」や「変化」を示す要素と「担当してよかった」「今後もかかわりたい」といった「意欲」を示す要素が混在している点が興味深い。このような潜在意識は質的な分析からも析出されており、図 5-4 の第Ⅰ象限に分類される記述が全体の 50%を超えていることにあらわれている（表 5-13）。つまり、相手国との協力関係の構築や相手国に組み入れる制度設計・人材育成または既存の制度に適応することに対する関心や配慮は、一定程度保たれていることが分かる。

しかしながら、各事業者の「日本型教育」の捉え方・扱い方を質的に分析すると、第Ⅰ象限と第Ⅱ象限に多くの記述が集中していることが分かった（表 5-14）。この結果は、事業者の多くが日本型教育の制度面に注目して、それを相手国の取り組みに定着させることを最も重視していることを意味する。具体的には、日本的なカリキュラムや方法を相手国に展開することがイメージされているということである。これはまさに、第 2 章で解説した、自己省察を伴わない「現地化」の試みであると言えよう。上述のとおり、「協働」や「学習」の重要性がある程度認識されているという点を足掛かりに、この意識を一層顕在化させるための省察の仕組みを、EDU-Port 事業の制度枠組みのなかに埋め込んでいく必要があるだろう。

参考・引用文献

- 小玉重夫 (2010) 「教育思想史におけるポストコロニアルの視点」『近代教育フォーラム』
Suppl: 153-161。
- 杉村美紀 (2019) 「『方法としての比較』の視点からみた日本型教育の海外展開」『教育学研究』86(4): 524-536。
- 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。
- 源由理子 (2016) 『参加型評価：改善と変革のための評価の実践』晃洋書房。
- 米原あき (2016) 「『学び』の一環としての『評価』：協働型で行うプログラム評価の可能性」岡山大学編『文部科学省「日本／ユネスコパートナーシップ事業」ESD の教育効果（評価）に関する調査研究報告書』52-61。
- 米原あき (2019) 「協働型プログラム評価実践における『協働型社会調査』—参加型のアプローチでエビデンスを創出する試み」『評価クオーターリー』50: 2-17。
- EDU-Port ニッポン事務局 (2020) 『EDU-Port ニッポンパイロット事業相手国関係者に対するアンケート調査結果報告書』。
- OECD/DAC Network on Development Evaluation (2019) Better criteria for better evaluation: Revised evaluation criteria definitions and principles for use. (Retrieved from <https://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>, Oct. 19, 2020)
- Knight, J (2010). Higher Education Crossing Borders: A Framework and Overview of New Developments and Issues. In Sakamoto, R., & Chapman, D. W. (Eds.), *Cross-border partnerships in higher education: Strategies and issues*. Routledge London, 16-41.
- Kudo, S., Allasiw, D. I., Omi, K., and Hansen, M. (2020). Translocal learning approach: A new form of collective learning for sustainability. *Resource, Environment and Sustainability*. 2 (<https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100009>).
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. CA: Sage publications.

アンケートのお願い

この調査は、日本型教育の海外展開推進事業（文部科学省 EDU-Port ニッポン）を分析することを目的としており、2020 年に文部科学省から委託を受けた、京都大学を中心とした研究チームが実施しております。アンケートの回答時間は、およそ 50 分です。アンケートは中断しても、途中から回答を再開できます。以下の説明文をお読みになってから、回答をはじめてください。皆様のご意見・ご経験が、今後の事業改善にいかされます。ご協力のほどどうぞよろしくお願い申し上げます。

<参加について>

- この調査への参加は任意です。参加の辞退はいつでも可能です。
- 回答しなかったり、回答を途中でやめたりしても、いかなる不利益も生じません。
- 回答を中断する場合は、アンケート画面のブラウザを閉じて終了してください（お使いのパソコンが windows の場合は右上、Mac の場合は左上の×印をクリックします）。
- 答えたくない質問がある場合には、とばして次の質問にお進みください。 <担当事業名について>
- 始めに、担当事業名についてお聞きします。
- 担当事業名は、今後予定しているインタビュー調査の聞き取り項目選定など、調査に必要な情報として収集しています。
- 調査報告書では匿名化されますので、個人や事業が特定されることはありません。

<データの取り扱いについて>

- 回答データは統計的に処理され、個人や事業が特定されるような形で公開されることはありません。当然、事業者が特定できるデータが文部科学省に提供されることもありません。
- 調査結果は、文部科学省への報告書、または学会発表、書籍や論文執筆において活用させていただきます。
- 回答データは、パスワードのついた PC と鍵付きのロッカーで厳重に保管され、不要となった時点（倫理の規定で、論文が公表されてから 10 年後）で速やかに破棄されます。
- 同意を撤回した場合には回答を速やかに破棄します。ただし、成果が発表された後には、個別にデータの特定ができないため、データの破棄ができませんこと、あらかじめご了承ください。

<その他お問い合わせ>

- 本調査は、EDU-Port ニッポンという事業全体を分析することが目的であり、各事業を個別に評価することは意図していません。参加者の持つ権利や参加に関して質問のある方は、お手数ですが調査責任者までお問い合わせ下さい。

○お問い合わせ先:

調査責任者: 高山敬太(京都大学大学院教育学研究科グローバル教育展開オフィス)

Email: takayama.keita.7w@kyoto-u.ac.jp

調査の趣旨をご理解いただき、ご協力いただける方は下記の「同意する」をクリックして、質問項目にお進みください。調査への参加に同意しない場合は、このままページを閉じて終了してください。

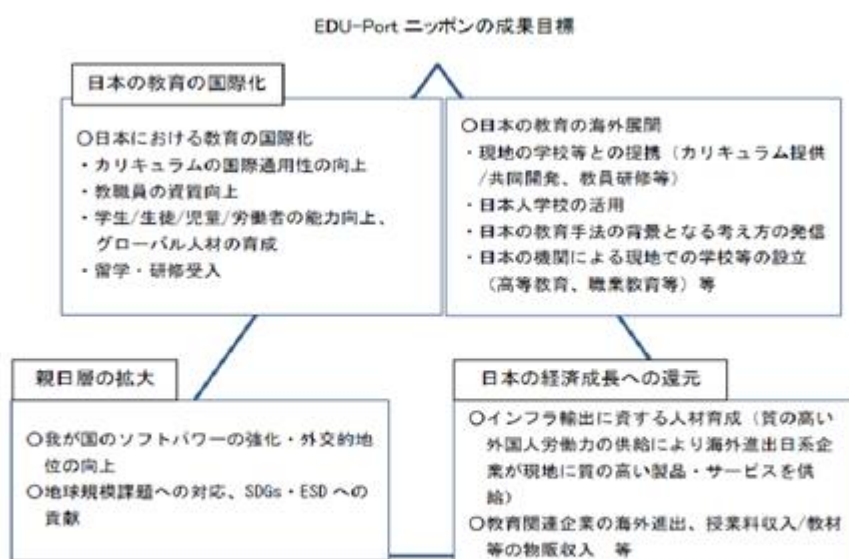
同意する(上記の説明を読んで理解し、調査への参加に同意します)

ページ区切り

始めに、EDU-Port ニッポンで担当された事業名をご入力下さい。

※担当事業名は、今後予定しているインタビュー調査の聞き取り項目選定など、調査のために活用されます。調査報告書では匿名化されますので、個人や事業が特定されることはありません。

1. EDU-Port ニッポン事業の成果目標(下記)についてお伺いします。



1. 1 <3つの成果目標>のそれぞれについて、どれくらい重視していましたか。

(事業の性質に照らして、①～③の目標が該当しない場合は「該当しない」を選択してください。)

	非常に重視した	重視した	どちらともいえない	あまり重視しなかった	全く重視しなかった	該当しない
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						

1. 2 <3つの成果目標>以外の独自の事業目標がありましたか。

はい・いいえ

▶ 「はい」の場合、それはどのような目標ですか。複数ある場合は箇条書きにしてください。

(自由記述: 目標が4つ以上あった場合は4行目に残りのすべてを記入して下さい。)

- ④-a _____
- ④-b _____
- ④-c _____
- ④-d _____

1. 3 <3つの成果目標①②③>と、それ以外の<独自の事業目標④-a,b,c,d>のうち、事業にとって最も重要であった目標を3つ選び、重視したものから順に並べてください。

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

④-a, ④-b, ④-c, ④-d 独自の目標

最も重要な目標	_____
2番目に重要な目標	_____
3番目に重要な目標	_____

1. 4 <3つの成果目標>および<独自の事業目標>を達成するうえで最も重要な要素を4つ選び、順に並べてください。

①相手国側ニーズとのマッチング

- ②相手国側が日本型教育の良さを理解していること
③相手国側の現場(学校など)の文化・風土・価値観(子ども観・学習観・教職観等)との整合性
④相手国側の担当者・関係者との人的な関係性
⑤日本型教育を実践する際に必要となる、相手国側の教育インフラ
⑥日本型教育を実践する際に必要となる、相手国側の実践者のキャパシティ
⑦相手国側の制度や予算との整合性
⑧その他(_____)

最も重要な要素 _____
2番目に重要な要素 _____
3番目に重要な要素 _____
4番目に重要な要素 _____

2. EDU-Port ニッポン事業の実施プロセスについてお伺いします。

貴事業の取組みを想起し、以下の記述のなかで当てはまるものを選んでください。

(C/P:カウンター・パート。事業を実施する際の、相手国側の主要なパートナーを指します。)

相手国理解の努力(Relevance: rl)

- 相手のニーズを汲み取るために、事業開始前の段階で、C/Pと直接やり取りをした。
- C/Pからのニーズや要望を受けて、事業を一部修正したりした。
- 相手国の政策や社会課題などについて事前に調べ、それらを考慮して事業を設計した。
- 事業の目的を達成するために、当初立てた計画はできるだけ変更しないよう努めた。
- 自分たちの事業が持つ優位性や特性が、相手国の状況によって損なわれないよう配慮した。

➡記述式: 以上のような、現地のニーズ把握・計画の修正などについて、具体例や工夫したことなどがあればご自由にお書きください。

➡記述式: 以上のような、現地のニーズ把握・計画の修正などについて、問題や困難があった場合は具体的に教えてください。

相手国の制度や政策、関連する取組みや既存の取組みの活用(Coherence: ch)

- 自分たちの事業と親和性の高い、相手国の制度や政策を、事業に活用した(しようとした)。
- 自分たちの事業の成果を活用してくれそうな、相手国の既存の制度や取組みとの連携を、意図的に推進した(しようとした)。
- 自分たちの事業の周辺に、同じ分野の他のプロジェクト等が存在し、それらとの調和や相乗効果を意識して事業を企画・運営した。
- 自分たちの事業の周辺に、同じ分野の他のプロジェクト等が存在し、それらとの重複や競合が懸念された。
- 自分たちの事業と現地の関連事業・政策・取組み等との連携を強めるため、現地関係者と協働した。
- 相手国が賛同するSDGsやESDなどのグローバル目標との整合性も考慮して事業を設計した。

➡記述式: 以上のような、現地の関連政策や制度・既存の取組みの活用について、具体例や工夫したことなどがあればご自由にお書きください。

➡記述式: 以上のような、現地の関連政策や制度・既存の取組みの活用について、問題や困難があった場合は具体的に教えてください。

事業成果の持続性への配慮と工夫 (Sustainability: ss)

- ・事業終了後も取組みが継続するように、人材育成、制度確立、財源確保等に配慮して事業計画を立てた。
- ・事業終了後にどのように取組みを継続していくかについて、C/Pと話し合った。
- ・事業終了後の取組みの支えとなるような現地の政策や制度、他のプロジェクトとの関係に配慮した。
- ・事業終了から5年後に現地を訪問した時、取組みは終了している可能性が高い。
- ・将来的には、他の自治体や国にも事業が展開されていると思う。
- ・SDGs や ESD などのグローバル目標との整合性も考慮した。

➡記述式: 以上のような、事業成果の持続性保持のための取組みについて、具体例や工夫したことなどがあればご自由にお書きください。

➡記述式: 以上のような、事業成果の持続性保持のための取組みについて、問題や困難があった場合は具体的に教えてください。

*** 以下の問いには、回答者ご自身の個人的な印象をご回答ください。 ***

自分たち自身の変容と学び (Learning: ln)

- ・全般的な印象として、この事業を担当してよかったと感じる。
- ・この事業にかかわることで、当初想定していたよりも多くのことを学ぶことができた。
- ・この事業を通じて学んだことの多くは、現地 C/P から教えられたことだ。
- ・この事業を通じて学んだことによって、日本国内での類似事業や教育実践の内容・方法に良い変化が生まれた(生まれると思う)。

➡記述式: この事業を通じて生じた変容について、お考えがあればご自由にお書きください。

C/P との関係性構築 (Counter-part: cp)

- ・機会があれば、海外の C/P との共同事業に今後も関わっていききたい。
- ・海外の C/P とのやり取りは、言語以外の部分でもストレスが大きく、負担だと感じる。
- ・現地 C/P との対話を通して、日本チームの中だけでは生まれなかったアイデアが生まれた。
- ・現地 C/P とのやり取りにこだわると時間コストがかかり、事業運営上の効率が落ちると思う。

➡記述式: 現地 C/P との関係性の構築について、お考えがあればご自由にお書きください。

3. 貴パイロット事業で海外展開しようとした日本型教育についてお伺いします。

3.1 貴事業が海外で展開した教育のどのような点が「日本型」であったとお考えですか。

➡記述式: 以下にご自由にお書きください。

3.2 貴事業で海外展開した教育実践・アプローチを「日本型」であると考えた根拠は何ですか。下記の選択肢の中から当てはまるものを選んでください。(複数選択可)

- 1 一般的に諸外国と比較した際の日本の教育の特徴として広く知られているから
- 2 日本の教育・人材育成制度の一環として長年行われてきた実践・アプローチ、またはそこで培われたノウハウだから
- 3 日本の文化や価値観を前提としているから
- 4 特に根拠はない
- 5 その他 ()

3.3 貴事業が実践する「日本型教育」が当該国でも有用だと考えた理由は何ですか。下記の選択肢の中から当てはまるものを選んでください。(複数選択可)

- 1 知識基盤社会において必要とされる資質・能力(PISA 型学力等)を育てる上で有効だと考えたから
- 2 現代社会を生きる上で必要とされる社会性・公共性を育てる上で有効だと考えたから
- 3 先進国である日本の教育・人材育成制度や実践は、途上国でも汎用性があると考えたから
- 4 これまでの活動を通じて、当該国のニーズにかなうものだと考えたから
- 5 その他 ()

3.4 事業の実施のプロセスを通じて、C/P が「日本型教育」にどのようなイメージ・期待を抱いていると感じましたか。 ➡記述式:C/P が日本型教育にどのようなイメージ・期待を抱いているか、ご自由にお書きください。

3.5 事業の実施のプロセスを通じて、貴団体による当初の「日本型教育」の特徴のとらえ方は変わりましたか。

- ① 大きく変わった。
- ② 少し変わった。
- ③ どちらともいえない。
- ④ あまり変わらなかった。
- ⑤ まったく変わらなかった。

3.6 設問 3.5 で、大きく変わった、あるいは少し変わった、と回答した方にお伺いします。プロジェクト実施中・後で、貴団体による当初の「日本型教育」の特徴のとらえ方がどのように変わり、どういった新しい発見がありましたか。

➡記述式:「日本型教育」の捉え方の変化や新しい発見について、以下にご自由にお書きください。

3.7 貴事業で対象とした取り組み以外で、日本が貢献できるような教育上の課題に気が付きましたか。あれば具体的に説明してください。

➡記述式:

3.8 設問 3.7 で「教育上の課題に気が付いた」と回答された方に質問します。日本の教育のどのような実践・アプローチがその課題の解決に有効だと思いますか。具体的な実践・アプローチを挙げて、その理由を説明してください。

➡記述式:

ページ区切り

お疲れ様でした！アンケートは以上です。
このたびはお忙しい中、アンケート調査にご協力いただき、誠にありがとうございました。
「→」ボタンをクリックし、回答を送信して終了して下さい。

ご不明な点等ありましたら、調査責任者までお問い合わせ下さい。

○お問い合わせ先:
調査責任者: 高山敬太 Email: takayama.keita.7w@kyoto-u.ac.jp

資料Ⅱ

* 日本型教育の提供に関する現状と課題

・相手国・制度面

概念抽出	コード	内容（節録）
1. 相手国との協力関係の構築・活用	A1-CT1	協力関係にあり、必要な情報は随時入手できる状況にあった。
	A1-ST1	カウンターパートとの十分なコミュニケーション、必要な支援は継続していく予定である。
	A2-CP	政府高官との関係を結ぶ、先方国対応者が殆ど女性であったため、信頼があるとの見解をえた
	A3-ST1	国際共同研究契約を締結
	A4-CT1	協力要請
	A4-LT	コミュニティがついてくる
	A5-CT1	ネットワークや行政の枠組みを利用
	A6-ST1	頻繁に相談する、今後の活動について相談をする
	A7-ST1	現地の他の ODA プロジェクトに引き継がれる、あるいは関連性
	A8-CP	組織とかかわった
	B3-CT1	教育省とのチャンネル構築
	D2-CP	政府機関や大学組織と組んだ方
	D2-CT1	全面的な協力を得て、現地の日系機関から助言や後援を得た。
	D3-ST2	築き上げた関係を維持、関係性の再構築
	D4-CT1	在日タイ大使館への協力依頼をいただき、協働者のタイ大学からは、取得に必要なレター発行
	D4-ST1	現地におけるビジネスパートナーが重要
	E1-CP	カウンターパートナーとの関係性構築
	E1-CT1	その担当者や機関とは共有しながら進めた。
	E1-ST1	カウンターパートとの信頼関係、現地機関との関係性
	2. 相手国に組み入れる制度設計・人材育成、または既存の制度に適応	A10-CT1
A10-CT2		延期した
A10-RT1		学校時間の延長、学校側で時間確保、学校での勤務時間の延長
A10-ST1		必修活動として取り入れて、評価、教員ガイドなどを追加
A2-ST1		先方国の制度設計に組み入れられる、先方国内全土に普及、先方政府に今後政策作成者となる大学院入学候補者の推薦
A4-RT1		現地の授業時間やコミュニティの活動を妨げないよう尽力
A5-CT2		教育省の思惑との調整
A5-RT1	予算立てを組み替えた。	
A5-RT2	教育省の仕組みが複雑で、コンセンサスを得る	

A5-ST2	継続するための教育省の理解
A7-LT	現地の制度や人材のキャパシティ、学校環境等に合わせて現地化させること、現地に合わせて適応させ
A7-RT1	日程に合わせる、制度にあうように、予算をシェアするなど工夫した
A7-RT2	日本の会計期間・制度と合わない点には苦労した、学校の学期末に合わせる
A9-CT1	既存の現職教育研修の枠組みを活用
A9-ST1	既存の現職教員研修制度を活用
B1-RT2	実務担当者と話をしていても、意思決定者、180度方向展開、「上」を押さえておくことがプロジェクト推進には重要だと感じました。
B1-ST1	現地の力だけで器楽教育が提供できるように、現地で核となる講師を育成、
B1-ST2	教員が育たず、持続性が担保できるのか不安
B1-RT1	レッスンプランを準備しました。
B3-CT2	縦割り主義、各課の連携が行われなかった
B3-LT	教育機関の連携
B3-ST1	働くスタッフの人材育成
C1-RT1	具体的なものを道具として活用した
C1-RT2	こちらが予想したよりも低調、学生の学力に大きな開きがあり
C1-ST1	日本留学させるサポート
C3-LT	大学教員の質の向上
C3-ST2	政府の許可が必要
D1-CT1	政策的重点と関連するように事業のデザイン
D1-RT1	計画の修正
D1-ST1	人材の育成
D3-RT2	スケジュールが常に延期
D4-RT1	事前調査が重要、現地の人たちと一緒に考え、現地で創り上げる。現場主義的なやり方
D4-ST2	経済活動制限、経済活動を行う条件
D5-CT2	現地各団体の利害関係、現地での技術習熟レベルも課題
D5-ST1	現地企業との議論や調整を繰り返してきた
D5-ST2	現地国家資格制度の策定スケジュール
E1-RT2	サービスが確立されておらず、連絡調整時間は思い
3. 現地情	A6-CT1 頻繁な情報収集

報の入手	A6-RT1	頻繁な情報収集
	A9-RT2	情報共有
	B3-RT1	情報収集
	B3-RT2	リアルな情報の収集
	C3-CT2	人事異動の情報に常に気を付け、規則の把握に、非常に苦勞した
4.総合的	A9-CP	定期的に情報共有、関係構築に努めた
	A9-RT1	ニーズを常に調査、ニーズに合わせて支援方法の修正、研修員のネットワークを活用、現地状況把握
	D2-RT1	協働してニーズに即した活動内容、機関と連携して情報収集や支援体制を万全に行った
	D4-LT	対象国の法律、制度などの基礎知識、様々なことを正確に理解し、柔軟に向き合う力
	E1-RT1	現地のキーパーソンや日本人のいる機関訪問しニーズ把握、現地国の習慣や宗教に合わせた

・日本・制度面

概念抽出	コード	内容（節録）
1. 組織、 制度の整 備・調整	A2-RT1	学内資金を活用せざるをえなかった。
	A2-CT1:	計画を修正するべく、計画を修正した。
	A2-ST2	COVID-19 により来日招聘は滞っている、特段の配慮を求めたい
	A2-RT2:	大学事務の協力はえられない、仕組み作りが必要
	A9-CT2	EDU-Port 事業期間に実施できない
	B1-CT1	外国人コンサルタントとして日本の大学の教授に就任
	E1-ST2	内部調整に苦勞
	D3-ST1	コロナ禍、リモート中心
	D3-CT1	日本型教育を持ち込み融合させるという目的、現地にはないモノを持ち込む
	2. 予算・ 支援の不 足	A2-CT2:
A2-LT		実施者の個人の負担や大学事務の協力限界や資金採択と時間切迫との軋轢、面談の調整
A5-LT		行政を動かすことの難しさ
A6-ST2		こちら側の支援、予算的な支援
A7-ST2		予算が非常に限定的、持続性を担保するだけの人材育成や相手国の制度設計にかかる時間や労力

B2-RT2	信頼できる専門家に出会う
C1-CT1	(プロジェクトの) 不採択
C1-CT2	必要となる資金額が膨大

・日本側・認知文化面

概念抽出	コード	内容 (節録)
1. 日本・	A3-LT	日本のプレゼンスが高くなる
日本型教育の共感	A6-LT	日本型の教育展開の可能性、活動の持続性をより意識
	A8-LT	活用方法の提案を行ったことがよかった
	B1-LT	教育に関心を持ち、弊社のビジネス(音楽/器楽教育)についても深堀り、
	C1-LT	希望や使命を忘れていているように感じた。
	D1-LT	日本の教育が海外で評価されていること
	E1-LT	多様な可能性がある事を実感、次に起こすべきアクション
2. 現地の考え方や文化への配慮	A2-CP	関連事業の調整をいただき、政府高官との関係を結ぶ、先方国は日本が常に男性優位であるため、今回事業が女性であり、先方国対応者が殆ど女性であったため、信頼があるとの見解をえた
	D1-CT1	政策的重点と関連するように事業のデザインを考えた。
	D2-ST2	漏洩流出模倣しても平気な、共有や契約には気を使った
	D4-CP	相手の意見、提案に耳を傾けること、相手の立場も尊重すること
	D5-LT	見直す機会が多々あった、注力してきたことを再認識した、三者を強く意識し、密接につながり合う環境を形作っているのが日本型専門学校教育であると考えられる
	D2-ST1	逆に模倣されない仕組みづくりに配慮

・相手国・認知文化面：

概念抽出	コード	内容 (節録)
1. 相手国からの理解・認識	A1-CP	信頼関係の構築
	A1-RT1	事業の優位性や特性を十分に認識した
	A6-CP	信頼の構築は難しいので、長期的な視点での関係づく
	A6-RT2	理解を得るよう
	A7-CT1	相手国政府にその関係性を丁寧に説明、支援に途切れがないよう専門家の渡航などを工夫
	B1-CP	信頼関係構築、懇意にしておられる第三者の存在

	C3-RT1	先方の教員（特に主任教授や学長）に理解
	C3-RT2	期待を修正させる
	D1-RT2	いかに納得してもらうかに努力
	D5-CT1	教育事業も折良く理解され、積極的に資格策定プロセスへの助言
	D5-RT1	興味半分、疑心半分というよう感じられた、試行の繰り返しから関係構築
2. 認識の合致、意思の疎通	A3-CP	対等の立場で連携を継続
	A4-ST1	話し合えるように
	A6-ST1	C P と頻繁に相談、行政機関へ頻繁に事業の進捗報告や今後の活動について相談
	A7-CP	相手国政府がなかなか日本の技術を受け入れなかったり話を聞いてくれなかった、プロセスを丁寧に進めること、そのための予算と時間も必要
	A9-LT	全ての学習者にとって共通のプロセス、同じ立場で職能成長できる
	B3-CP	現地 C/P の当事者意識を向上
	C1-CP	密な関係が構築、本質的に何を支援すれば良いかが理解
	C3-CP	得なければ何も動かない、得なければ何も動かない、強い信頼関係を構築
	C3-CT1	それとの接続を常に重視、教員養成大学（主要 3 大学）との関係を深め、高等教育局と岐阜大学と MOU 締結を常に意識
	C3-ST1	それとの接続を常に重視、教員養成大学（主要 2 大学）との関係を深め、高等教育局と岐阜大学と MOU 締結を常に意識
	D2-RT2	日本側と形式重視の現地側で意見が合わなかったこと
	D3-CP	グローバルな視野と異文化を受け入れる事が出来るマインドセット、グローバルマインドセットされた状態
	D5-CP	含めた様々な調整や理解
3. 現地に 対する理 解	A4-CP	現地のアイデア
	A5-CP	日本人との違いをよく認識
	B2-RT1	現地専門家、保護者などの意見
	D2-LT	現地の制度や文化への理解、スピード感のある相手国に学ぶことも多かった
	D3-LT	バックヤードで応援する側、実地にて体験する事が出来、像していた事、考察していたことを検証、経験として語れるようになったのは大きい

* 日本型教育の取り扱い傾向

・相手国・制度面

概念抽出	コード	内容（節録）	
1. 日本 の 制度・取 り組みの 適応	A1-31	学びの改善を目指している「教員同士の学び合いを促進する授業研究」の取り組み、点	
	A2-31	学校保健室と養護教諭制度、日本独自の制度	
	A4-31	日本の防災教育や防災体制をベース	
	A6-31	分野（健康、環境教育分野）、方法（授業研究、教員研修など）などを活用	
	A8-31	学習者の活動に重点を置くデザイン、ボランティア活動の実施	
	A9-31	日本の教育の特徴、授業開発、教師が協働して取り組む、教師の協働研究、学校と地域社会を結びつける学校運営	
	B2-31	日本の保育所保育指針に沿って組み立てている	
	C3-37	ミャンマーでは大学教員の研修が行われているが、すべて座学	
	D2-31	主体的対話的のいわゆるアクティブラーニング型の教育手法、現地学生にミッションとして与える理念に基づいた探究学習	
	D5-31	「学生－学校－企業」という三者を強く意識し、密接につながり合う環境を形作っている	
	E1-31	社会教育を実践する場としての公民館	
	2. 日本 の 特定活動 の導入	A10-31	特別活動
		A10-36	日本式の特活
		B3-31	日本の学習ツール（マス計算）を取り入れた点、日本の学習ツール（マス計算）を取り入れた点
C3-31		実験の授業へのアクティブラーニングの導入	
C3-36		実験教育にアクティブラーニングを導入、自然科学を深く理解する手法	
C3-38		ティーチング・アシスタントを必修とする、ティーチング・アシスタントを必修とする、彼らが研修の全国大会にてティーチング・アシスタント、これを制度として構築する	
D1-31		運動会という日本の学校に特有の学校行事	

D3-31	日本語教育事業・人材紹介事業・自動車学校事業・学術的 日本型授業の試行
D4-31	就職支援については、大学は自らは行っていない

・日本・制度面

概念抽出	コード	内容（節録）
1.日本型を 支える体 制の強化	A2-36	日本型教育の特徴を日本人自身が研究していない、比較文化的、国際的教育手法研究がなされていない
	A2-37	本当に質の高いことを求められている、国際社会への発信力の研究が必要
	A2-38	JICA と縦割りを廃して連携すること、また各国大使館との連携、今後活動する方々のためのモデル事業の周知やインセンティブが必要
	A5-36	日本型教育の重要性を再認識、自由度が低く、固定化しやすい
2.日本型事 業の拡 充・統合	A3-37	小学校理科を対象としたが、他の教科や校種に対しても有効
	A6-37	安全教育、子どもの健康問題への対応
	A6-38	学校保健の制度の充実、養護教諭
	A7-37	テスト問題開発やその問題の蓄積に関する技術が不足
	A7-38	理数科のドリルやテスト問題作り、問題の蓄積方法、日本の教員養成課程での教育実習のアプローチ
	A9-37	教員養成から現職教員研修までの一貫した研修体制の構築
	A9-38	現職教員研修及び教員養成が行える体制を構築
	D3-37	自動車整備に関係する事業、日本の技術やノウハウが必ず役に立つ
	D3-38	認定制度などがそれに値する
	D4-38	日系企業への就職支援
3.新たなニ ーズの発 見	E1-37	実践がなされているところは少ない、それを改善する手法や人材育成、チームビルディングも十分とはいえない
	E1-38	具体的事例を生み出していく必要、日常的なものへと変わってきている
	C1-37	数学などの基礎学力の向上
	C1-38	使える知識とすること
相手国：	D1-37	食事
	D1-38	食育や給食を導入したら面白い
	A1-34	「授業研究」の導入

日本制度の模倣・移植を求める	A6-34 A7-34 A8-34 C1-34 C3-34 D4-34	教材などの質が高い、教員研修の質が高い 全国統一で同じ技術を使いたかった、少し長い期間をかけて技術を学びたい 具体的な実践がわからないといった状況で 体験的な研修を組んだこれが効果的 優れた教育システム ティーチング・アシスタント 日本型ビジネスを学ぶワークショップだったので、容易に日本型のキャリア教育とイメージ
----------------	--	--

・日本・認知文化面

概念抽出	コード	内容（節録）
1. 日本型制度の拡充・統合（認知面）	A10-37	人格や社会性の教育、認知的な領域の教育（国語、算数、理科、社会など）も着実
2. 日本型教育の同感	A3-38 A10-38 D1-36	違いを伝達する様な研修、日本の教育にとっても有益 ひとりを見取る力、児童個人に対し、丁寧に指導すること 肯定的に日本の教育を見る
相手国：日本のような態度、姿勢や価値観の形成/Soft power を求める	A2-34 A4-34 A5-34 A9-34 A10-34 B1-34 B2-34 C2-34 D2-34 D3-34 E1-34	資金力ではなく「本当に良いこと」を教え、発展した工夫やコツ しつけや礼儀を重視した教育 態度面の教育に期待 質の高さ、文化が根付く 自国の国民も少しでも日本人に近づく 日本国のイメージ、グローバル・コンピテンシー 未就学児に対しては「自立」、自分でやるということ 必要性を理解していた、安全衛生の重要性を理解し、人間関係の構築や組織文化の向上に対して期待され、几帳面な取り組み姿勢、繊細な配慮、周到な準備と入念な確認、質の高い完成 日本人は尊敬の日、世界で最も質の高い教育システム

・相手国・認知文化面

概念抽出	コード	内容（節録）
1. 相手国の文化や認識のものと組みの定着	A1-37	取り組んでいく意識が定着、社会は自立的に発展することができる
	C2-36	ミャンマーの社会に適した日本的な教育へ変化
	D4-37	対象国のニーズに添った提供
2. 姿勢や考え方の習得	A3-31	実験の重要性を認識、実験を楽しむ（楽しませる）姿勢
	A3-36	実験の重要性や面白さの伝達の方
	A5-31	教育としてのスポーツであることを伝えること、子どもであり、学びやすい授業を構築すること、省察により、よりよい授業
	A7-31	丁寧に指導しながら落ちこぼれないよう指導する点、その学びを実際の授業に反映させる点
	B1-31	グループ/チームワークの大切さ、他人を尊重する大切さなどの人間性を育むこと、自ら考えさせる機会を与えること
	B1-36	コミュニケーション能力や他人を思いやる力、異なる文化的背景や世界観を受容する力を養うこと
	C1-31	工学を体感させること
	C2-31	「個々人が高い意識を持っている日本の安全文化」の伝承
相手国：自国に適応した日本型教育を求める	A3-34	今後のベトナムの教育の方向性に合い
	D5-34	双方の利害が一致する部分での協同、自ら取り込もう

第6章：各類型のケーススタディ

6.1. 分析の方針

この章では、各五類型から事業者を選んでケーススタディ（事例研究）を行う。原則として類型ごとに事業者を二つ選んで、各事業担当者一人からお話を伺っている。だが類型DとEに関しては、各一事業体のみを扱っており、事業の責任者に加えて対象国に教員やアドバイザーとして赴任した方の体験を提示している。合計で、8つの事業体、10人の個人から聞き取った情報を分析したことになる。事業者の選択に関しては、事業の実施国や地域そして事業の内容ができるだけ多様なものになるように心掛けた。だが、時間の制約や、連絡した事業者が聞き取り調査に応じなかった場合もあり、最終的には、調査に応じしてくれる事業者を優先することになった。よって、選択された事業者がそれぞれの類型を「代表」しているという意図はないことをあらかじめ断っておく。

この章の分析には二つの意図がある。第一に、できるだけ実施に関わられた方々の経験と主観的認識を詳細に描写することである。その際に、できるだけ事業者本人が使った言葉を使うことで、当時の状況や本人の感想に接近しようと試みている。こうした描写を通じて、事業報告書やシンポジウムのプレゼンテーションでは語られることのない、当事者ならではの逡巡、動揺、葛藤といった心情レベルの経験を浮かび上がらせることを意図している。日本型教育を海外展開した事業者が、その過程で経験した、実に豊かな「学び」とそこで得られた知見に少しでも接近するには、こうしたアプローチが必要となると考える。

よって、この章の分析では、調査対象者から「すでに存在する過去事実」を聞き出すという研究スタンスは取らない。真実は既にあり、研究はそれを「そのまま」の形で抽出するというアプローチの限界は、聞き取り調査のコミュニケーションとしての本質を軽視するところにある。質的調査としてインタビューの強みは、むしろこの聞き取る側と聞き取られる側の相互作用にある。すなわち、インタビューとは、対話を通じた意味生成のプロセスである。参加した事業者は、われわれと、1時間、ときには2時間以上にわたって、自らの経験について問われ、説明し、考えを述べる中で、新たな意味や理解を形成してゆく。当然、われわれがどのような質問を投げかけるかによっても、生成される意味は変わってくる。この意味では、調査者である我々自身もこの意味形成の過程に深く関与していたことになる。研究者は、こうして生成される意味や理解の記録を残すことで、事業者の継続的な省察のプロセスを支援する。こうした質的調査としての強みを前面に出すとき、インタビューは実際に起こったことを忠実に再構築することへのこだわりから解放され、より臨床的、教育的な役割を担うことになる。それは、事業者の過去の経験への振り返り、問い直し、意味形成のプロセスをサポートする、すなわち「学びの伴奏者」としての役割である。

この意味で、以下で紹介されるケーススタディは、われわれ調査者と各事業者との対話、相互作用の記録である。それは、われわれとのやり取りを通じて、事業者が自らの過去の

経験に関する新しい意味と理解を獲得するプロセスの記録である。それは、事業者とわたしたち調査者の協働の結果であり、このことを明示的に示すため、事業者の経験を彼らの言葉を基にできるだけ時系列的に辿りつつも、われわれの問いや反応が事業者の語りのプロセスにおいて常に介在していたことを示す表現をあえて加えている。

だが、言うまでもなく、描写や記録だけでは研究としては不十分である。なぜなら橋本(2019)が論じるように、「価値不分離の行為である国際教育開発においては、経験的な事実の記述だけでなく、価値それ自体の検討も必要だからである」(p. 465)。事実を書き留めることに加えて、「その行為はそもそも望ましいのか、それとも望ましくないか、それはなぜなのかを吟味するため」の何らかの規範的基準が必要になる。そこで、これらの事例を分析するにあたり、これまでの章において提示された数々の概念を分析の「レンズ」として用いることとする。これを、この章の分析の二つ目の目的とする。

第1章の後半部分の検討から、「問い直し」や「双方向の学び」という概念が浮かび上がった。これらは主に EDU-Port の実働部隊である文部科学省大臣官房国際課またはステアリングコミッティのメンバーが使った言葉であったことはすでに確認した。すなわち、学ぶのは裨益国だけではない。日本の事業者もまた、現地での実施作業を通じて、教育について新たな認識を得るゆえ、学びは双方向であるべきだという主張である。この見解をさらに展開したのが「問い直し」の概念であった。海外の教育に触れることで、または「日本型」とされるものが外国にて現地化されることで、日本型教育自体が問い直され、それ自体が変わる可能性を指す。他者との接点を通じて自己を相対化、他者化する可能性を示唆する表現とも言えよう。これらは支援対象国との水平な関係性を希求する表現であり、「文化帝国主義」や「押し付け」といった批判への反論として機能する。第1章で論じた、文部省(当時)が70年代に表明していた国際協力に対する謙虚で慎重な姿勢を継承したものとも言えよう。

これと関連して、第2章の研究レビューにおいては、「協働」、「現地化」、「否定性」といった概念を、杉本(2019)、日下部(2019)、橋本(2019)らの学術論文に言及する中で概観した。杉村(2019)が述べるところの「協働」は、受益者との水平的な関係を希求し、協働作業により日本型教育が新しいもの、より普遍的な「グローバル公共財」へと生まれ変わる可能性を重視する。ここでは、支援するものとされるもの、教えるものと学ぶものという二項対立が解消され、学びが双方向のものとして想定されている。日下部(2019)の述べる「現地化」は、先方の条件に応じて「日本型」を現地に適した形に変えることの必要性・必然性を指し、日本型教育を「押し付け」ることへの戒めとして機能する。これらの概念は一様に、国際協力が必然的に内包する非対称性への気づき・反省から派生するものであることが分かる。

だが、こうした議論をさらに一歩進めて、国際教育協力の「倫理」の確立を試みたのが橋本(2019)の論考であった。第2章において確認したように、橋本は日本型教育の海外展開の論理を考察する中で、いくつかの重要な鍵概念を提示する。これらは、この章の分

析において重要な意味を持つので、以下において簡単に振り返ることとする。橋本は、教育や援助という行為が本質的に非対称の関係を前提とし、ゆえにその行為には常に倫理的問いが生じると論じる。EDU-Port のような国際教育協力を倫理的に正当化するには、その実施者は常に援助という行為の本質的矛盾に逡巡、躊躇しなければならない。また、「日本型」を海外に展開するという行為は、必然的に他者を介した自己（「日本型」）への省察が深まる過程でもある。ここから、自己の肥大化（同一化）と動揺という二つの対照的な自己認識の可能性を指摘する。前者においては、他者を通じて自己の同一化、つまりより肥大化した自己が獲得される。他者の目を通して、日本型教育のすばらしさ、その「卓越性」を新たに再認識するというのがこのパターンである。この場合、日本型教育の「モデル」としての規範性はそのまま保たれるがゆえ、「単に自己本位の思想を押し進めるだけ」の結果を生む（橋本 2019: 465）。一方、動揺とは、「自己の同一性にずれが生じる場合、「言い換えれば、自己の中に他者性が現われ」る場合だという（橋本 2019: 465）。他者との交渉を通じて、事業者が日本型教育の「否定性」への理解を獲得するプロセスを指す。海外展開される日本型教育から捨象されがちな「失敗の経験」や「望ましくない要素」についての省察が可能になり、かつそれらを裨益者に明示的に伝えることを意識化する。「動揺」においては、日本型教育の「モデル」としての規範性自体が「問い直さ」れる。つまり、省察の結果として「動揺」を経験したものは、必然的に積極的な海外展開に対して躊躇・逡巡せざるを得ないのであり、橋本はここに日本型教育の海外展開の「倫理」を読み取る。

橋本の議論を踏まえて、「双方向の学び」や「現地化」といった前出の諸概念の限界を第 2 章において確認した。例えば、日下部が提唱した「現地化」において、自己認識の同一性のズレ＝「動揺」を経験することが必然ではないことが明らかになった。同氏は、ベトナム、ザンビア、バングラデシュ、南アフリカにおいて実施された日本型教育実践事業の成功・失敗要因を検証する中で、日本型教育実践の特徴を浮かび上がらせる。ここでは、海外展開を介して、日本型実践の暗黙の前提（「文化的基層」）が明示化されており、その意味ではより深い自己理解が獲得されたと言える。だが、ここに自己の動揺は見られない。事業対象国は「準備が整っていない」、「当然」とされた「文化的基層」を「欠いて」いたという見立てから、「現地化」の重要性を導くわけだが、ここでは、日本の実践の文化的基層への逡巡が感じられない。「日本型」の優位性、有用性への問い直しは封印され、当然とされた文化的基層を欠いた対象国の「欠如」が「問題」として前景化していた。

また、第 2 章では杉村の提唱する「協働」に関しても批判的検討を試みた。同氏の「協働」概念においては、望ましいとされる「日本型モデル」の存在と協働関係が共存することが想定されていることを指摘した。コンソーシアムのような形で多様な国の参加大学の水平の関係を強調しても、「日本型」とされるものが、ある種の「モデル」として機能する時、協働関係はすでに「望ましいとされるもの」に一定程度方向付けられている。つまり、協働の空間に持ち込まれる多様な経験の間の非対称性が維持された状態であり、これ

では、双方向の学び直しが困難になることを Kudo et al. (2020) の超域的学習の概念を敷衍することで確認した。参加者が協働空間に持ち込む多様な経験が等価値であり、それらがお互いの自己相対化の貴重なリソースとなることが意識化されているときにおいて、真の意味での協働や双方向の学び直しが可能になる。国際教育支援という非対称性を前提とした営為において、協働や双方向性を担保することの難しさが改めて浮き彫りになったと言えよう。

では、こうした国際教育の倫理に纏わる諸概念は、EDU-Port 事業のケーススタディにとってどのような意味があるのだろうか。確かに EDU-Port が設定する 3 つの目標（日本の教育の国際化、親日層の拡大、日本の経済への貢献）には、教育援助が本質的に持つ矛盾や暴力性への深い省察は感じられない。それぞれの目標が、連携する各省庁（文部科学省、外務省、経済産業省）の意向を汲んだものであり、裨益者を無視した指標であることはすでに第 3 章で指摘した。唯一文部科学省の意向を反映した「日本の教育の国際化」も、どちらかと言えば第 1 章で斎藤が指摘した文部省（当時）の「内向き傾向」の継承と言える。よって、以下のような橋本の指摘は一見理にかなっているように見える。

国際教育開発においては、躊躇や逡巡のちによりやく非教育者へ向けて足が踏み出さなければならない。(…)「日本型教育の海外展開推進事業」には、しかしそうした躊躇や逡巡が見えない。見えるのはその名にあるとおり「推進」の姿である。(橋本 2019: 463)

だが、EDU-Port の公式の文書においては躊躇・逡巡に結び付く文言は見当たらないにもかかわらず、なぜ国際課を中心とした EDU-Port コアメンバーは、「文化帝国主義」や「押し付け」への戒めを強く意識していたのだろうか。もちろん、こうした懸念に対してあらかじめ防御線を張っていたという見方も成り立つだろう。だが、われわれは、あえてここに積極的な意味を見出すことにする。すなわち、ここに「学び」の官庁としての文部科学省の特徴を読み取ることが出来るのではないだろうか。他国の教育の内実に干渉することへの戒めや慎重さは、日本の国際協力政策の、そして文部省の「伝統」であった（黒田 2010）。この慎重な姿勢は、2000 年以降、国際協力が国益拡大のための手段として明確に位置づけられる中で、徐々に背景に押しやられていったことは先に確認した。だが、少なくとも文部科学省内では完全に消滅したわけではないことがうかがえる。国際課と一部の局を除いては、国際教育協力を全くと言っていいほど関与せず専ら国内の教育行政に専念してきた同省ゆえの、「時代錯誤的」な態度と言えるかもしれないが、より積極的な意味をここに見出すならば、首相官邸、外務省、経済産業省が躊躇なく国際協力を「国益」の道具として位置づける今日、そうした流れから一定の距離をとろうとする「学びの官庁」としての文部科学省の矜持と呼べるのかもしれない。こう仮説的に捉えるならば、この「距離感」に EDU-Port が文部行政事業として、すなわち「学び」の事業となる可能性が

あると言えるのではないだろうか。

こうした EDU-Port の潜在的可能性を検証する上でも、以下の分析では、これまで扱ってきたような国際教育協力の「倫理」にまつわる諸概念—「双方向の学び」「問い直し」「協働」「否定性」「同一化」「動揺」を分析のレンズとして用いて各事業者の経験に独自の解釈を加える。あらかじめ断っておくが、この章の意図は、各類型の特徴と国際協力の非対称性への省察的学びの度合いとの関係であり、言及される各事業の評価を意図したものではない。

6.2. 類型 A 大学等による初等中等段階の授業改善事業

6.2.1. A1

A1 は、2008 年に開設された地方国立大学の教員養成系大学院である。国内では、2000 年初頭から公開実践研究集会（実践研究型ラウンドテーブル）という仕組みを大学と学校とが協働することで作ってきた。これは、域内の学校での実践と研究を学校を越えて交流し共有する仕組みである。A1 の EDU-Port のパイロット事業は、2016 年（応援）、2017 年（公認）、2018 年（公認）、2020 年度（公認）にそれぞれ採択されているが、それらは、こうした国内で実施していた取り組みの海外展開事業と位置付けられる。

A1 が国内での取り組みを国際展開することになった最初の契機は、EDU-Port 採択に先立つ数か月前に既に訪れていた。それは、同大学によるマラウイ、ウガンダなどのアフリカ諸国からの JICA の課題別研修の受け入れの開始である。授業研究や教員研修に関する JICA の課題別研修はこれまでも広島大学や筑波大学など様々な国内の大学が受け入れ機関となり展開されてきたが、A1 にはそうした機会はそれまでなかった。ただ、以前から同じ地方にある別の公立大学が JICA の課題別研修を受け入れており、A1 大学が位置する県内の学校や県教委の視察も行っていった。A1 の教員が、それらの学校や県教委の視察にも関わっていた関係もあり、研修受け入れ先の多様化を模索していた JICA の地方支部から A1 に対して、新たな研修受け入れ先になって欲しいと打診があったのだという。JICA の課題別研修受け入れ開始に伴い、以降、A1 では 10 名前後のアフリカからの研修員を受け入れ、特に授業研究についての研修を継続して行っている。そして、これが同大学の国際展開の大きな契機となる。

JICA の研修受け入れがスタートした数か月後に A1 は、EDU-Port に応援プロジェクトとして採択される。EDU-Port 申請の動機について A1 は EDU-Port が持つ「プラットフォーム機能」への熱い期待があったと語る。「EDU-Port に応募したのは、それがいままでの JICA や外務省の展開と違ったから。EDU-Port はプラットフォームがあった。そこに私たちは必要性を感じた。」具体的には、それは、民間や在京大使館等とのさまざまなつながりを橋渡しする場としてのプラットフォームであり、三菱総研（当時）による様々なコンサルティング機能を持つプラットフォームへの期待であった。A1 大学の関係者の目には、EDU-Port が持つプラットフォーム機能は、教員養成系の地方公立大学が国際展開に

乗り出していく上で必要不可欠であると当時映ったのだという。

プラットフォームがないと、わたしたちのような地方大学の力では、とても企業を探すこともできませんしね。どんな企業がどんな願いをもってらっしゃるのか。またどんなリソースを持ってらっしゃるのかも分かりませんので。いわゆる EDU-Port のプラットフォームは広く開かれていますから活用する意義がある。そう考えたんです。

国際的事業展開においていわば「ニューカマー」である A1 は、手探りで事業を開始していったが、国際展開の「ノウハウ」や「ネットワーク」が十分に蓄積されているわけでもなかった。そもそも国際展開をするための「先立つもの」もなかった。大学の独立法人化後の地方国立大学を取り巻く厳しい環境に鑑みれば、大学の予算を使ってそうした事業をやっていくことは全く現実的ではない。かといって、特定大学のように自立的にファンドを作ることも許されているわけでもない。地方国立大学を取り巻く、ある意味八方塞の状況のなかで、国際展開をどうやって自立的に展開・継続していけばよいのか。JICA の研修受け入れを開始したばかりの A1 にとって頭の痛い問題であった。

そうした中、財政面も含めた事業の自立的発展の戦略について、事務局から委託されたコンサルタント会社による様々なコンサルテーションの場は、JICA や外務省の国際協カスキームにはない魅力と映ったことは想像に難くない。実際、コンサルティング機能を担った三菱総研との幾度とない協議を経て、三菱総研が橋渡しをしてくれたおかげで、ある民間企業との民間連携も実現したという。また、自立的財戦略の一環として、JICA の草の根事業にも申請するなど様々な EDU-Port 以外のスキームを活用して予算を「取りに行く」という発想に転換していった。ただし、この JICA の草の根事業も、聞き取り調査の時点で採択されるか否か判明していたわけではない。当然のことながら、プラットフォームがあれば確実に自立性が担保されるわけではない。A1 のような地方国立大学にとっては絶えず外部予算を取り続けなければ海外展開事業は存続できないという現実が、そこにある。A1 は、また、プラットフォームによって、民間や JICA など他機関とのネットワーキングにとどまらず、フィリピンやエジプトなどの在京大使館との関わりもできたことで、対象国が広がっていったという。だからこそ、EDU-Port のプラットフォームは、「いろいろなニーズ、関係を結ぶチャンスになっている。」と評価する。

ここで一つ興味深い話が語られた。授業研究や教員研修の分野の国際展開でいわば「後発」大学と言ってよい A1 であるが、実は 30 年も前から、A1 が位置する A 県の教育委員会は、文部科学省主導による日本の教育の国際展開の必要性について文部科学省との間で話をしてきたのだという。当時、県の教育委員会に勤務していた A1 の中核教員は、「当時、文科省の一部の国際派の若手の人たちの中には、何かが具体化されていたわけではないものの、外国の教育に対して、いわゆる JICA がやっているような支援を文科省の方から

もアプローチできないか、という考えがあったのではないかと振り返る。県教育委員会でも、県の教育を世界に開く、ということを経済科学省とのヒアリングなどのなかで提案していたのだという。「ただ、県独自ではなかなかできないので、ぜひ文科省のなかでそれを何か政策を打ち出して欲しい、何か事業化して欲しいとお願いしていた。」しかし、経済科学省で何度か国際化事業の立ち上げにチャレンジはしたものの、当時は結果的には、「文科省だけでは上手くいかず、文科省の中で途切れてしまった。上手く立ち上げることができなかった。」と A1 の教員は推察する。

A1 にとって、経済科学省が EDU-Port を立ち上げたというニュースは、30 年前に、県教育委員会と経済科学省とのインフォーマルなやり取りの中で交わされていた、あの、JICA でも外務省でもなく、本来国内行政を所掌事項とする経済科学省が旗振り役となる教育の国際展開事業がようやく実現した、という感覚だったという。「そういうことをようやく文科省が主導してできるようになったということは、意味があるという風に私どもは考えて、このお話 (EDU-Port) に参加するようにしたんです。」。

A1 は、受託を開始したばかりのアフリカの教育者たちを対象とした JICA の国内研修と、ようやく日の目をみた「経済科学省の国際事業としての」EDU-Port の両方を連動させることで海外展開事業を組み立てていく。すなわち、JICA の研修でアフリカの研修員らに日本の授業研究や教育実践を実践的に学ぶ機会を創出し、その後、彼らを A1 が県内の学校と協働で展開してきた実践交流研修会 (ラウンドテーブル) に招聘し、JICA 研修終了後に帰国して取り組んだ実践を日本の関係者と共有し、意味付け、省察する機会を提供するという仕組みである。その後、A1 は、日本政府による円借款事業である「エジプト日本教育パートナーシップ (EJEP)」の日本式の特別活動や授業研究に関する教員の研修受け入れ事業の受注にも成功し、そこで受け入れた研修員たちもこのラウンドテーブルに参加していくことになる。こうして、A1 大学は、国際的事業においては「ニューカマー」ながら、JICA 事業と EDU-Port 事業を絡ませながら猛烈なスピード感で、展開先の国を拡大していく。

さらに、初年度は財政支援のない応援プロジェクトだったため断念せざるを得なかったが、次年度より公認プロジェクトとして採択されたため、EDU-Port 予算を活用して研修員の出身国でのフォローアップを実施し始める。具体的には、日本で実施したラウンドテーブルの現地や、拠点校での授業研究会の開催を実施してきた。この点について、JICA 研修では現地でのフォローアップの予算がついていないが、EDU-Port ではそれができるといふ点を A1 は高く評価する。

アフリカを始めとする外国の教育関係者が日本の教師教育の手法や教育実践を学ぶという活動においては、両者の関係性は教える側 (日本) と教わる側 (アフリカ諸国) という、いわゆる従来型の国際協力における分業化された関係性に基づくことになる。それはまた、進んだ手法を持つ国 (日本) とそれが欠如した国 (相手国) という非対称性を反映したものである。ラウンドテーブルという A1 が創設した仕組みの海外展開、あるいは海外の

関係者の参加という活動も、やはり教える側と教わる側の関係性が色濃いものとなる。一方、ラウンドテーブルにおいて、アフリカの教育者、日本の関係者双方が対等な立場で自身の実践を相互に共有し、省察し、対話し、学び合う、という枠組みにおいては、両者の間に一定程度水平的な「交流」要素が埋め込まれる。実際にそうしたプロセスの中で、「双方向の学び」がどの程度成立していたのか、という点については後述するが、まず A1 が他国に展開しようとした教員研修モデルがどのように説明されているのかを見てみよう。

A1 は、それを、細切れの知識伝達型研修ではない、実践と省察に基づく協働でありプロセス重視の授業研究であると説明する。A1 の EDU-Port パイロット事業名には、「日本型」ではなく敢えて「〇〇型」と県名が明記されているが、そこでは、他県の教員研修、あるいは他大学の JICA 研修のスタイルがどちらかといえば前者（知識伝達型）であり、A1 が県の学校や教委と作り上げてきたものが後者（プロセス重視の授業研究）と差別化されていた。（これは、あくまでも A1 により説明された「違い」である。）多くの EDU-Port パイロット事業者は EDU-Port に採択されるために「日本型」という修辭語を使って説明するが、A1 ではあえて「〇〇型」を事業タイトルに掲げ、他大学による途上国に対する教員研修との差別化を図ろうとしているようであった。

この独自性志向は、同時に「日本型」という修辭語が隠蔽しがちな国内の多様性へと目を向かわせる。とりわけ、A1 の授業研究の語りにこの傾向が良く表れている。A1 いわく、「授業研究」と一口にいても、実際は国内でも地域によって異なる無数のモデルが存在する明治・大正時代の師範学校のころから実践が積み重ねられてきた授業研究は、今でこそ脚光を浴びているが、戦後アメリカなどから新しい学校づくりが入ってきて、上からの伝達型研修が広がるなかで、影が薄くなったという。しかし、A1 大学が位置する県では、大正時代の師範学校の頃から、「子どもたちと学校をどのように育てていくのか」という視点にたった「今でいう授業研究」を延々とやってきた。その延長線上で、A1 大学院開設時から学校現場で先生を育てるという考えに立ち戻り、教育と研究をつないできたのであり、それこそが、今次 EDU-Port に海外展開モデルとして申請した「〇〇型」だという。このように、我々と会話を続けていくなかで、自分たちが展開する教員研修モデルの特徴を、地域の教育発展史に位置づけていた。そして、今日、授業研究が国内外で脚光を浴びる一方で、国内では伝達式研修が主流になっている現状に警笛を鳴らす。日本型教育として EDU-Port に申請した教育内容や手法が、実は、国内では廃れてしまっている、あるいは十分に日の目をみないでいるという内実は、他の事業者からの聞き取り調査でも語られたことである。そこには、海外展開を契機として国内での議論や問い直しの起爆剤としようとする秘めた思いも見え隠れする。

A1 は、また、他大学が行ってきた海外の教育者に対する JICA の国内研修が知識伝達型に傾きがちなのは（と A1 は認識している）、JICA を含む国際教育協力ドナーの援助手法にも問題があるとの見方を示す。

2-3 年で評価して、それで成果がでなければ撤退してしまう。アメリカなんかも 1960 年代に沢山教員研修をアフリカでやったけれども結局そんなことですぐに結果が出るわけでもないから撤退して、民間に任せるようになっていく。プロセス評価ができないから。日本も JICA なんかも評価、結果を求められるから、評価のために研修をやっているような。効果の検証なんて難しいんだけど。

結局、海外に展開した研修の評価がね、数値目標だけじゃないですか。先生にアンケートとって終わり。校長研修でも単純なチェックリストで成果を評価してる。こんな評価ではプロセス評価なんてできないじゃない。(・・・) 子どもを見るチェックリストはないわけ。先生の黒板の書き方、声の出し方は、と。でもそれは全部教員しか見ていない。だから、先生たちは誰も子どもを見に行かない。

このように、学級づくり、学校づくりという息の長い事業の成果を短期間に量的に測ろうとする現在の国際教育開発業界の評価のあり方そのものに厳しい評価を下す。そして、JICA 研修には研修員の帰国後のフォローアップ予算がついていないという致命的な限界に加え、こうした研修のあり方そのものが、現地での教育の変革につながっていない理由の一つとの見方も展開する。それは、JICA 研修で受け入れた研修員たちから、日本での JICA 教員研修に参加しても、自国に戻ってから個別の状況の中で学んだことを生かして改革案を練ることができていないことを聞き及ぶなかで、確信に変わっていく。

その後、A1 では、EDU-Port 予算がとれたことで、フォローアップのための M 国への渡航が実現する。現地では、帰国した研修員が日本で学んだ手法による実践省察型授業研究を勤務校ではじめ、近隣の学校にも展開しつつある状況や、元研修員が「電気も、教科書もない」学校でグループ学習を取り入れている姿を見て感銘を受ける。ここにおいては、M 国にはそれまでなかった、A1 大学が推進するような授業研究が展開されていること、そして、日本の授業手法が現地の文脈に即して「現地化」された上で「取り入れられている」点の評価していた。また、M 国の教員養成大学のカリキュラムは「中身がすごく古い」ため、そこにも支援を手当し、自分たちが日本でやっているような、付属の学校を授業研究の核としてプロセスを評価できるような授業研究を提案していることも語られた。A1 事業では、当初からアフリカと日本との協働がキーワードに挙げられているが、残念ながら、これらのエピソードからは、双方向の学び合いの姿は浮かび上がってこない。なお、相手国での活動の展開については、すでに JICA との関係性が構築されているため、JICA から相手側への交渉が可能であり特に EDU-Port の「お墨付き」の効果を実感することはなかったという。

では、A1 がアフリカ諸国やエジプトの教育や教育関係者と関わり合うなかで、相手から学び、日本の教育を問い直す視点はなかったのだろうか。調査者が投げかけたこの質問に対し、A1 は、いくつかのエピソードを交えて、海外の「目」によって自らが行って

きた研修や国内での実践の見直しにつながっていることを語り始めた。例えば、海外の参加者が日本の授業を観察しつつ授業研究に参加すると、「なぜここでこの児童はこのように変化したのか」「なぜ教師はここでこういう授業展開をしたのか」といった、日本では見過ごされてしまうような場面に質問が寄せられることがあるという。そのような質問が海外の参加者から寄せられた時、すぐに的確な答えを見つけることは難しい。なぜなら、それらはまさに、現場の暗黙知として個々の教師が行っている実践であり、形式知としてすべての関係者に共有されているわけではないからであるという。また、こうした質問によって、子どもの変化から教師の動きをとらえることの難しさや大切さが再確認されているという。

また、ある時には、校長研修の最中に、外国の参加者から「教師たちはどのように子どもを見ているのか、それをどのように校長としてチェックしているのか」という質問を投げかけられ、とっさにベテラン教員の手帳を見せて対応せざるを得なかったというエピソードが語られた。その時にハタと気づいたのは、日本においても「子どもを見る」という点でも教員間の力量の差があることであり、日本でも校長の職務がマネジメントに偏重し、個々の教員の教育活動にまで目が注がれていないという可能性であった。それは、翻り、日本の校長研修のあり方の問い直しでもある。

このように、海外の参加者が日本の研修を受けたり、授業や実践記録を見る際に投げかけるいわば素朴な「なぜ」に基づく新鮮な問いかけによって、日本で現場の暗黙知が十分に形式知として共有されていないことが浮き彫りにされているという。同時に、よく見てみると、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もあるという。海外との相互作用のなかで気づかされ、積み重ねられてきた知見と経験は、海外向けの研修デザインのみならず日本の授業研究のあり方そのものの見直しにつながっており、それを「Win-Win の関係」と表現する。そうした見直しは、例えば、研修のなかに教師へのインタビューを組み込んだり、現場の教員の暗黙知と形式知に支配された管理職間を往復する役目を担うナショナルトレーナーの育成を事業の核とするなどの変化になって具体的に表れ出ているという。

最後に、A1の海外展開は、A1大学での教育実践の問い直しにつながっているのであろうか。少し考えたのちに、A1は次のように語った。いくつかの国の人たちは、異なる職階の人々とカンファレンスで交流することに抵抗があった、校長と普通の先生が同じテーブルで対等の立場で語り合うなんてできない、という国もあった。そこに日本のスタッフがファシリテーターとして入っていくことで徐々に解きほぐしていった。この経験が、A1大学の教育実践にも生かされている。日本の学生は1年生から4年生まで学年を越えて自由に話をするのができない、そこで先に述べた海外からの参加者への対応の事例をもとに、院生をファシリテーターとして入れることにするという教育実践の見直しをかけることになったという。上記のエピソードを披露した後、A1は次のような言葉を吐露した。すわなち、「まあ、でもいったりきたりしているから、どっちが先かはわ

からないけど」。この言葉は、教える側と教わる側という関係に徐々に変化が出てきている兆しを示している。

しかし、「相手の教育や授業そのものから学ぶことはありますか」というわれわれからの問いに対しては、A1 は考えこまざるを得なかった。少し時間をおいて語り始めたのは、M 国という経済的に貧しい国において、子どもたちが自然に助け合う姿への賞賛の言葉であった。教科書や文房具がない同級生に対し「借りを作る」という感覚なく自然と助け合う児童の姿。そこに、物質的に満ち足りた日本の子どもたちのコミュニティからは失われてしまった助け合いの精神を見ている。また、そのエピソードから派生して、海外の教育者たちが日本の学校を訪問し、自分たちのことを積極的に語ったり、臆せずにごんごん質問を投げかけてくる態度と比べ、日本の子どもたちの能動性が足りないことにも言及する。井の中の蛙になるのではなく、日本の子どもや教師がもっと海外と積極的に交流していくこと、それが大事であり EDU-Port の一つの意義もそこになるのではないかと締めくくる。このように、このエピソードから学んだこととして挙げられたのは、児童生徒が海外の多様な文化や習慣に対する理解を深めるための国際理解教育の充実の必要性であった。だが、この認識においては、日本の教育実践そのものを相手の実践から問い直す、つまり日本の教育実践を動揺させるには至っていない。

最後に、EDU-Port への期待が次のように語られた。

(A1) でも、あの、こういう話を EDU-Port の中でももっとやろうよ。

(調査者) EDU-Port の中ではやっていないんですか。

(A1) やってない。まだやってない。もっとこういう、いろんな立場からいろんな話をしたいよね。やっぱり、お互いに見えてるところも違うし。なんか、国際展開を通して私たちの、日本の大学を変えていくためのさ、こういう話し合いができれば EDU-Port ももっと意味があるんじゃないのかな。うん。僕はそういうことを文科省にもお願いしようと思う。この Zoom とか、ほら、今は、集まらなくてもできるじゃないですか。もっと研究者とか、いろいろな人たちが、こんな話を聞いてくれるだけでもいいし。あー、そういう考え方でやってるんだねー、っていう部分。EDU-Port せっかく作ってくださったし、EDU-Port の周りにいる人たちも巻き込んでさ、話し合いができる場所ができるといいと思う。。。結論ださなくてもいいからさ。思いを語ってもらおう。そうすると接点が見えてくる。そんなことも今後支援できるといいんじゃないかな。これから計画を変えるってことも言ってたから。

6.2.2. A2

A2 は、体育教育を専門とする私立大学である。EDU-Port パイロット事業では、東南部アフリカの U 国における初等教育の体育教育の充実に関する活動を行っている。事業を中心的に担った同大学の教員は、かねてより JICA の青年海外協力隊 (JOCV) の体育分野の技術顧問として、体育分野の隊員の選考や派遣前研修の講義などに関わってきた。世界各地で派遣先の学校で体育教員として頑張っている彼ら・彼女らから口々に聞かされていたのが、「自分たちがいる間はなんとかなくても、いなくなればまた元に戻ってしまう。」という任地における体育教育の継続性と面的展開の難しさであった。それは、今次関係を構築することになった U 国の JOCV 隊員からの報告でも同様であった。

穏やかで勤勉な国民性を反映し、U 国にはこれまで様々な分野で多くの JOCV 隊員が派遣されている。体育教員も年間 10 名ほども派遣されており、派遣先の学校において各々日々奮闘している。しかし、隊員たちからは、「自分たちだけ目の前のことだけ頑張っている、国全体の体育教育の発展にはつながらない」という訴えも聞いていた。各隊員が配置されている学校では彼ら・彼女らの頑張りによってある程度の体育教育の充実ができて、その他の学校ではもう「全く体育の“た”の字もわからないような」状況があるのだという。そもそもカリキュラムには含まれていても、実際には体育をやっていない学校も少なくない。やっていたとしても、スポーツのように厳しく指導してどんだん子どもを体育嫌いにしているという。自分の勤務校だけでなく U 国全土に充実した体育教育を展開していきたい、しかし U 国に任せっぱなしではそれを実現していくことは難しい。そうした隊員たちからの訴えを聞いて、A2 の教員は、なんとか日本の体育教育の海外展開モデルを作れないかと思案していた。

そんな時、今から遡ること 4 年ほど前に、JICA からの依頼で U 国の体育教育を視察に行く機会が訪れた。これが、U 国に体育教育指導をすることになった直接のきっかけとなる。「U 国の体育教育の充実のために A2 大学の教員に現地を視察し助言・指導して欲しい」、という隊員たちの声に JICA が応えて渡航を支援したのである。U 国での「可能性を調査する」ため JICA の予算で始めて渡航した A2 の教員は、同国政府関係者と協議する機会を作る。「政府がやる気があるのか。体育を充実したいという気持ちがあるのか。」を検証するためであった。相手国の体育教育に対する支援を行っていく上では、先方のやる気と「本気度」を確認することは、不可欠のプロセスと映ったのである。そして、U 国政府から、体育教育を本気でよくしていきたいので手を貸して欲しい、という「強い要望」を受け取り、いったん帰国する。

しかし、1 回程度の渡航で U 国からの「体育の充実をしていきたい」という要望に応えられるわけもない。かといって、JICA の JOCV 関係の予算だと、こうした視察の渡航費用は一か国につき基本 1 回、多くても 2 回しか手当されない。A2 は、JICA 以外で、なんとか渡航費を工面する手立てを探らざるを得なかった。

あちこち渡航費の可能性を探るなかでいくつか目的に合致しそうな政府の助成制度を探

し当てる。その一つが、スポーツ省で進めている Sports for Tomorrow であった。2018 年にこれに申請し、めでたく採択される。この事業では向こう 3 年間の活動に対する助成金
が得られ、U 国における体育教育支援活動を本格的に始動できることとなった。当初
Sports for Tomorrow 事業の終了時期は 2020 年度末（つまり 2021 年 3 月）とされており、
その期間内で何とか最初の活動の成果を挙げようと計画していた。しかし、Sports for
Tomorrow 事務局より、オリンピック・パラリンピックの関係で、事業終了時期を前倒し
して欲しいとの依頼があり、2020 年 8 月には事業を打ち切らなければならなくなってしま
った。そのため、当初予定した計画内容をすべて遂行できないという問題に直面する。せ
っかく始動にこぎつけた活動をさらに充実するために、なんとか追加の資金を得つつ、事
業期間も延ばす手立てがないか。そう思案していたところ、EDU-Port に「出会った」の
だという。EDU-Port 採択により、今では「実現したいことの半分を EDU-Port の方でさ
せてもらっている」という。

A2 の事業報告書には、「日本の体育教育に対する世界からの興味関心が激増している」
という記載がある。では、A2 が考える日本型体育教育の特徴とはどのようなものなのだろ
うか。それは、個に応じる体育であり、高い技能を目指すのではなく楽しめるように技能
を身に付ける体育であり、そして協力・公正・安全といった、いわゆる態度を大切に育て
ていく体育であると表現する。体育ではあるが、単なるスポーツ技術の鍛錬ではなく、課
題解決するための思考力・判断力、関わりを作るということを重視した教育、これらのバ
ランスをとって育てていく点に特徴があるという。そして、こうした教育を通じて生涯に
わたり自分にあった形で末永く運動に関われる人を育て豊かなスポーツライフを実現す
ることを目標として掲げている。各人が、前よりもちょっと上手くできた、自分にもあれが
できた、そういうことを大事にしながら、達成感を積み重ねていける、それが日本の体育
教育であるとの説明がなされた。

そして、世界からの日本の体育教育への関心の背景は、主に二つの波で説明されるとい
う。第一に、日本の体育教育の「教育的意義」について世界から関心が高まりつつある。
日本の体育は、スポーツ技術だけでなく、人との関わり、協力、上手くなるためにはどう
したらよいか、という思考力や前述したような「教育的な要素」が盛り込まれていること
が徐々に知られてきたのだという。すなわち、日本の体育教育は、単なるスポーツ技術の
スキルアップを目指すものではなく、バランスの良い作りになっている、そこに世界が注
目しつつあるのだという。

それに、今や各国の学習指導要領はネット上で閲覧できるようになっている。日本の学
習指導要領も英語でネット上で公開されており、各国が日本の体育教育についての学べる
ようになっている。実際に、それを目にした諸外国からの関心・問い合わせもあるという。
その一例として、パラオに行った際に政府関係者から「日本の体育教育は教育としてバラ
ンスの良いものだ」という評価を受けたという逸話が披露された。

第二に、日本側でも、オリンピックに絡めて、体育教育やスポーツを海外に積極的に展

開していこうという機運がある。機運だけではなく、Sports for Tomorrow を始めスポーツや体育がらみの海外展開事業に対し、実際に「お金」がつくようになってきた。また、近年、アフリカ、南米諸国からの JOCV の体育隊員派遣への要請が順調に増えてきていたところに、オリンピック招致に絡めて、JICA も体育隊員やスポーツ隊員の派遣枠を一層増やす動きも生まれてきた。今や体育隊員の派遣要請は、毎年全世界で 70 人程度と、JOCV 全体のなかでもトップ 5 位程度の地位を占めるようになってきている。これらにより、全体として、体育教育の海外展開に追い風が吹く状態が生まれているという。

さて、U 国の体育教育に対する A2 の具体的な活動はどのようなものだったのだろうか。U 国教育省からの具体的な依頼事項の第一は、体育の指導資料を作って欲しいというものであった。とはいえ、U 国では運動器具も環境も日本のように整っているわけではない。そうした状況下において、日本の体育教育そのものを持ち込むことは現実的ではない。U 国に既に存在した体育教育に関するナショナルカリキュラムは外国人が作成したもので、内陸国でプールもないのに水泳が必修になっているなど、非現実的で U 国の現状に全くそぐわないものであった。ある意味その既存のカリキュラムを反面教師として、A2 は、できる限り U 国の現状にあった指導資料の作成を行うことを決める。そうした中、U 国でバスケットボールのようなゲームが流行っていることに注目する。ボール競技や陸上競技を扱う指導書にすれば、U 国の現状に沿ったものになるのではないか。しかも、それらは、U 国の学習指導要領とも整合性がある。A2 は、U 国の政策にも現実世界にも合致していると思われたこの 2 つの競技に特化した指導資料を一から作っていくことにする。その作業に必要な費用は、Sports for Tomorrow と EDU-Port からちょうど半分ずつ出してもらうような形で進めていった。指導資料作成のプロセスにおいては、A2 大学だけでなく、国内他大学の支援も得つつ、現地での実践を通じ、内容の修正を重ねていった。現地の状況に併せ、研修に参加する教員らの理解をつぶさに観察し彼らの質問や意見に耳を傾けながら資料の内容を構築していく過程は、ある意味においては「協働」による「現地化」と言えるのかもしれない。

このように、指導資料の作成を第一に進めていたのだが、A2 は、やっていくうちに指導書をただ作っても授業実施には至らないことに気づくことになる。そこで、指導書を作るだけでなく、現地でモデル校を 3 校選定し、そこで教員研修も併せて実施することにする。教員養成、現職教員訓練を通じてさらに教員の育成を図るという流れを同時につけなければ、いくら指導資料だけ作っても、その後の展開にも持続にもつながらないと考えたのである。

とはいえ、その過程は想定外の苦労の連続であった。当初の話では、日本側から U 国に行く渡航費や大まかな機材については日本側が出すが、現地での教員研修のための U 国教員の国内移動旅費、旅費に加えて、現地で教員たちに研修に「来てもらう」ためには「なくてはならない」おやつ代（スナックを買うための日当のようなもの）は U 国側が出すという約束であった。しかし、実際に向こうに渡航した後になって、予算が確保できなかつ

たとの通達があった。もう少し早く言ってくれば手の施しようもあったのだが、後の祭りである。結局なんとか日本側でその分を工面して事業を進めていくことになった。結局、U 国政府の本気度を確認したはずであったのに、同国政府からはほとんど何の財政的支援も得られていない状況にあるという。

金銭的な問題にとどまらず、U 国の役所の中のシステムが日本とかなり違う点にも悩まされた。例えば、教育省の中のスポーツ関係の長官がいいといっても、スポーツ大臣の直轄ラインが YES といわなければ何も実現しない、など、次々と U 国の流儀の洗礼を受ける。日本側としては、Sports for Tomorrow や EDU-Port の予算も期間限定で、この先、どの程度の活動が展開できるか未知数のところもあるため、U 国とは「緩い」契約にしておきたかった。しかし、先方スポーツ省は、「がっちりした契約書」を求めてくるなど相互の温度差も表面化した。こうした手続き上の問題がスムーズな事業実施の前に幾度も立ちほだかり、当初の計画よりもかなり時間がかかってしまった。現地の時間の流れ、現地のやり方、どれも日本の常識と異なる状況の中で活動を進めることの難しさを思い知らされる。

想定外の困難の連続に翻弄されつつ、A2 は現地の教員たちと授業実践を重ねていく。そして、その過程において、日本人の多くが持っている「アフリカの子どもたちは運動が万能だというイメージ」が崩されていくことになる。アフリカ人、という極めてあいまいでおおざっぱな類型の問題もさることながら、そこに住まう人々に対する日本人が持つ勝手な「イメージ」とは裏腹に、現地の人は「日本人がほとんど持っている基礎的な身体の動きができていない」ことを目のあたりにする。まさに、それは、人種に根差したステレオタイプ言説により、人種に基づく先天性と身体能力を結び付けていたことに対する気づきであった。そして、それは翻り、学校教育のなかで基礎的な身体の動きを学んでいなければそうした動きは自然にできるようになるものではないことへの理解につながっていく。この点について、A2 は「能力がないのではなく、開発されていない」という言葉で表現する。身体能力の多寡が、「人種」に紐づく生物学的に規定されるものではなく、後天的な「開発」の度合いによるものであるとの理解への転換である。

「身体能力が開発されていない」ことの背景要因として、体育の授業がまずもってほとんど行われていないということが挙げられた。日本の体育は、時間数も先進国として一番長い。それに比べて、U 国では、カリキュラムには位置づけられていても、実際の学校現場では、算数数学などの基幹科目が優先され、ほとんど開講されていない、開講されていても非常に短い時間しか充てられていない。さらに、一クラスの人数は 120 人と日本とは比べものにならないくらいの大人数である。加えて、日本のように用具があるわけでもない。何にもまして、現地は暑い。そのような空間で、子供たちは体育の授業と称して、意味なく校庭を走らされている。それは、日本側の常識に照らせば、単なる「訓練」であり、日本的な楽しむ教育的な体育ではない。そうした現実に直面し、A2 は、「如何に U 国の現実に即した資料・指導を展開していくか」、さらには「U 国の国民の得意なところ」を

生かしていく、そうした視点で事業を組み立てていくことにする。言い換えれば、できる限り日本のモデルを「現地化」することに力が注がれていくことになる。

現地化の必要性は十分認識されているものの、ここにおいては、U 国の体育教育の現実には、あくまでも日本の体育教育の対角線上にあるものとして認識される。両者の体育教育は単に「違い」があるというだけではなく、日本の体育教育の常識に照らした上での、相手側の「不足」が前景化されており、それを現地の事情に即しながら、「補う」あるいは「克服」することこそが、相手を「救済」することにつながるという発想がある。つまり、この段階において、事業者の学びは、まだ十分に双方向にはなっていないと言えるかもしれない。

さらに、現地でのワークショップや研修だけでなく、モデル校3校の教員や教員養成大学の教員等選りすぐりのリーダー的存在の7-8名を日本に招聘して、日本の体育教育についての講義と実践を行った他、日本の体育教育の視察を行ってもらうことにした。加えて、モデル授業をやらせてみて、それを授業研究的アプローチで振り返るといったような活動も展開した。こうして日本の体育教育にじかに接したU国の教員たちの反応は如何なるものだったのであろうか。

彼らがまず驚いたのは、日本の学校施設の充実ぶりであったという。小学校なのに校庭があるというだけで驚かれる。まして体育館があるだけで、「ここはスポーツの専門の小学校なのか？」との質問が飛ぶ。U国では校庭があってもでこぼこで草だらけの状況でなんとか体育の授業を行っている。U国の教員から寄せられる日本の普通の小学校のデフォルトの施設にすら驚きの声を上げるU国の教員の反応は、A2の教員にとっても新鮮なものであった。A2は、日本の体育教育が、非常に恵まれた設備環境があるという前提のもとで成立していることに気づく。それは日本にいただけでは、気づくことのなかったことである、とA2は素直に振り返る。

U国の教員たちからは、また、日本の教師たちは子ども一人ひとりを良く見ている、やらせっぱなしではなく都度助言をしている、との感想も寄せたという。そして日本の子どもたちが楽しそうに体育の授業に参加する様子を見て、U国の教員たちが「自分たちは『訓練』をやっていたのではないか」との振り返る場面があったという。さらに、授業が終わった後、そこで終わりにするのではなく、必ず振り返りの時間を持つことにより、どこが良かったか、どこがもっと改善できるか、を互いに話し合ってもらったという。こうした研修を通じて、U国の体育教師らの力量は予想以上に向上した、そしてそのことはU国の教員たち自身が実感していたことであるという。

こうして、紆余曲折を経て、当初の予定よりも時間はかかったものの、指導資料も大方完成にこぎつけた。残念なのは、そうこうしているうちに新型コロナウイルスの感染拡大により、現地渡航ができなくなってしまったことである。コロナ禍でもできる活動として、指導資料については、パイロット校3校および協力してくれた先生たちの分を印刷・製本の上現地に送ることを予定している。資料のデータも全部先方に送ったので、それを先方

で製本して配ってもらうことを期待している。本来は、配布した後に、使い方を研修する予定であったがこれもコロナ禍で中断せざるを得ない状況にある。そこで、他大学の教員にも手伝ってもらい、説明用の映像資料を作ってもらっているところであるという。これを観て、「あ、指導資料のここに書いてあるのはこういうことなのか」と映像と併せて理解を深めてもらうことが狙いである。さらに、YouTubeなどで見られるようにしようということも話あっている。いずれにしても、完成した資料をどうやって使っていくか、どうやって全国に普及していくか、これらの成否を左右するのは、すべて先方政府次第、という状況にある。

モデル校3校の先生とは、自校のみならず近隣の学校にも普及するということを約束してもらっている。今のところメールなどで、できる範囲のことはやっていると聞いている。非常にやる気のあるモデル校の先生たちの熱意をどうやって継続していくかが課題である。U国にトータル5回行って研修しているが、その研修に対する賛同者、理解者が増えてきているという確かな感覚がある。だからこそ、何とかしてあげたい。しかし、ネット上で指導助言はできるがやはり対面で体を動かしながらやるものとは別モノである。またEDU-Port終了後の予算の工面も課題である。JICAの草の根を少し先方に打診をしている状況であるが、活動継続はこれが得られるかどうかにかかっている。

聞き取り調査の終盤、こうしたU国の体育教育に対する支援活動の経験が、日本での実践に生かされている部分があるのか、という点に話が及ぶと、A2は、「私としては双方向の効果はあるなと思っています」と切り出した。「U国に行って、日本の体育の授業について伝えていったときに上手く伝わらないことが多々あった。また、向こうが、こちらが想定していたこととは異なることをもっと知りたがる場面も少なくなかった。そういう経験から、ああそうか、自分は体育を分かっているつもりで向こうに行ったが、そういうことを知りたいのか、と気づかされた。」のだという。

U国の教員から投げかけられた「想定外」の質問の数々の中には、例えば、「体育の授業でどうやったら子どもたちが喧嘩せずに仲良く競技ができるか。」といったものがあった。日本では考えたこともなかったこうした質問を受けてはたと考える中で、競技が喧嘩になってしまうのはルールをはっきりさせていないからであることに気づく。「こうなったら高跳びは飛べたことになる」といった競技上のルールをはっきりさせて授業を展開することでケンカやいざこざが回避できる。ルールをきちっと守り、守った子どもたちをきちんと褒めること。こちら側が想定していなかったような、こうした「基礎的すぎて説明する必要もないだろうと思っていたような質問」によって、自明であると誤解していた事柄をかみ砕いて伝えることの重要性に気づかされたという。丁寧な説明を一つひとつしていくことにより、U国の教師の間で変化が表れるようになったという。

また、体育の準備といっても、具体的な準備の方法が分からず、みんなで準備しようと言ってはひたすら準備に時間がかかっているU国の教員たちの姿を目の当たりにして、効率よく時間内に準備を終わらせるためには役割分担を決めて、誰が何をいつまでにどこに

もっていくのかを決めることが大事だと助言したこともあったという。A2は、そうした、自分から見れば「当たり前のこと」を相手側伝えることの難しさと大切さにも気付かされる。そして、「そこまで目線を下げていかなければ普及の第一歩は踏み出せない」と思い至る。

U国での経験により打ち砕かれた「これくらいは当然分っているだろう」というそれまでの思い込みを自省的に振り返ることは、日本での教員研修のあり方をも大いに見直す契機となったという。A2の教員は、U国での経験を経て、実は日本でも自分が当然視していたことを理解している教師はそれほど多くないのかもしれない、と考えるようになる。中学高校では体育教育専門の教員が体育授業を行っているためある程度基礎的な説明を省略して研修をしても分かってもらえるが、小学校では教員はすべての教科を担当しており、全員が体育の専門性を持っているわけではない。そうしたなか、日本でも、全教員が授業で達成しようとしていること、伝えようとしていることの意味を分かっているかといえば、そうではないのではないかと。自分は、体育教育の専門家として文部科学省や専門教員に指導をする場面が多かったが、彼らや彼らが指導する子どもたちはある意味選りすぐりの体育エリートである。そうした体育エリートたちにとっては自明のことであっても、それ以外の教員には、もっと基本的なことからかみ砕いて話す必要があるのではないかと。そうした気づきをもとに、日本での教員研修においても、全員が分かっている前提で進めていたことを反省的に振り返り、国内で基礎的なことから話すようにすると、理解度や満足度の高い研修につながっていくようになったという。

U国の経験を経て日本の教員研修を自省的に振り返り、実践を改善していくプロセスの中で、A2の教員は、(U国も日本も)「ベースは一緒だな」と思うようになる。他の教科と比べて教科書がない体育においては、教師は何を見たらよいのか、何を大事にして何を教えてよいのか実際のところ分からないことが多い。それは日本もU国も同じであった。また、自分が想定していたよりも説明のレベルを下げ、基礎的なところから指導し、それができる度に大いに褒めていくことで教師が自信を持ち見違えるように変わっていくところも、実のところU国も日本でも同じであった。A2の教員は、そうした、体育教育分野の教員研修において、ある意味「普遍的」な学びを得て、両国の研修の改善に生かすことができたという。

最後に、日本にはないがU国にある優れた実践から学んだことはあるか、という調査者からの質問に対し、「与えたものが多いと思う」と断りつつも、大きく2つあったと述べた。1つは、U国の体育教育で見られた「ある意味での緩やかさ」だということ。日本では、気を付け、前倣え、に象徴されるように、「みんなが同じ」が重視される。対して、U国では、一クラスあたりの人数が格段に多いということもあるが、各々が異なる動きをしてもそれは「許容範囲」とする文化があった。みんな違ってみんないい、そんな状況を当たり前とするU国の情景を目の当たりにして、個性尊重という時代において、日本の体育教育が、相変わらず「みんなと同じ」を重視しているのは果たして良いことなのだろう

か、と自問するようになる。つまり、この段階において、これまで疑うことのなかった日本の体育教育の優位性認識に対するある種の動揺が起こっているといえる。振り返れば、日本の学校では本当はできるのに目立つことを避けてあえてやろうとしない子どもがいるのではないか。それは果たして良いことなのか。日本の教育の否定性に気づき、その優位性が揺らぐことで、「問い直し」の契機が生まれている。

第2に、子どもたち、先生たちが音楽さえあればどどん体を動かすU国の状況に接し、日本の体育では音楽に合わせて体を動かす楽しさを十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いう。それは、U国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、大いに盛り上がったことで確信が変わっていく。楽しい教育的な体育、それこそが日本の体育教育の特徴であり比較優位であると思っていたが、本当にそうなのか。今の子どもたちにもっと楽しんでもらえる工夫の余地はまだまだあるのではないか。そんなことをU国の教員たちの実践から学んだのかもしれない。

こうして、最初は、日本の常識に照らして「遅れている」から支援をしなければ、という前提から開始したU国への活動であったが、活動が展開していくにつれ、U国からも学び、日本の教育のあり方を反省的に考える契機もまた、確実に生まれているようであった。

6.2.3. 類型A 総括

2事業ともに、JICAによる援助事業を契機とし、援助する側とされる側という関係性から出発していた。すなわちそこには、相手国の教育に「課題」と「欠如」を見出し、「優れた」日本型モデル[「教員の協働を軸とする授業研究」(A1)、「教育的意義の高い体育」(A2)]によってそれらが「解決」できるという、暗黙裡の前提があった。

しかし、学ぶ側と教える側という二項対立的関係性から出発しつつも、実施の過程においては、両者とも、一方的なモデルの「押し付け」ではなく、先方の文脈を考慮した「現地化」が積極的に模索されていた。また、A1においては、事業当初より、相手との教育実践の共有が企図されており、杉村(2019)の述べる水平的な「協働」の要素が一定程度組み込まれていた。

日本型モデルの「現地化」や「協働」のプロセスを通じて、A1、A2ともに共通して経験していたのが、自明視していた日本型教育実践に対する深い省察である。両者とも、日本型教育実践を異なる「他者」に言語化して説明する必要に迫られるなかで、それが状況に応じた教員の暗黙知に支えられていることが意識化されていた。同時に、他者との相互作用によって、日本においても実践知が一部の熟練教員の個人的な暗黙知に閉じられていることや、立場を超えた学び合いに困難が生じていることを「発見」していた。つまり、どちらも、「他者」と「自己」との間に実は「共通する問題」が横たわっているという認識を獲得することによって、援助する側と援助される側という関係性に一定の変化をもたらしていた。「他者」との相互作用によって生じた国内の教師の協働性に対する自問は、

日本型教育実践の「否定性」への認識を一定程度包含し、国内の教員研修や大学での教育実践の修正にもつながっていた。

このような共通点を多くもつ 2 事業であるが、日本型教育実践の問い直しの「深さ」には違いもみられた。A2 は、他者の実践から学ぶことにより、日本の教育実践の絶対的優位性に対する信念をも「動揺」させられる経験をしていた。一方で、A1 では、「協働」がキーワードとして掲げられているにもかかわらず、日本の実践に対する優位性そのものに対する信念はさほど揺るがされず、日本型授業研究モデルの多少の改良の必要性への認識にとどまっていたようである。ただし、A2 においても、「動揺」の経験によって得られた日本型実践の「否定性」の認識も含めて相手側に伝達していたのかについては聞き取り調査からは窺い知ることはできなかった。

6.3. 類型 B 大学間連携による高等教育・技術教育事業

6.3.1. B1

B1 は、地方国立大学の工学部である。今回 EDU-Port においては、応援プロジェクトとして M 国の複数の大学に対し、実験室の安全衛生教育分野の支援が試みられている。実際に事業を担った教員は、M 国の安全衛生教育に関わることになった経緯について、まさに偶然の産物であったと振り返る。2014 年に、この教員が、同じ ASEAN の別の国で行われた安全衛生教育の会議に出席した出張の帰途に、当時軍政から民政に移行したばかりの M 国に、「こんな機会はまたとない」と「個人的関心」を抱いて立ち寄ることにした。そこで、同国の主要都市で一番レベルが高いと言われている工科大学の関係者に自身が日本でも取り組んできた実験室の安全衛生教育について言及したところ、いまだどのドナーからも支援のない分野であるとして先方から強い関心が示されたという。その頃、M 国には安全衛生管理の法律が存在しなかったため、最初は法整備への支援を依頼されたのだという。しかしこの教員は、法律家ではないためそれはできない、ただし、大学教育に対する支援ならばできるかもしれないとして、先方のリクエストを日本に持ち帰って検討することにした。すぐに先方にイエスと言わなかった背景には、大学での安全衛生教育の範囲は極めて広く、他大学の協力を得なければ自分一人で支援を行うことは難しいであろうと判断したためである。何をやるか、どうやるか、そのためにはどこに側面支援を求める必要があるか、資金の工面はどうするか。様々なことを検討する時間が必要であった。

翌年、B1 教員は M 国に舞い戻り、現地の複数の大学に対し自身が日本の大学で行っている安全衛生教育について簡単なセミナーを開催する。すると、現地のある大学から支援して欲しいとの具体的協力要請が上がり、支援を行うことを決める。この一例が示すのは、越境する学術交流には多分に偶発的要因も少なくないという事実であり、そこには熱意と行動力のある日本側の教員の存在が重要な役割を果たしていることである。

先方からの要請は、「できるだけ日本と同じような素養をもった人材を育てられるため、日本式の教育をして欲しい」というものであった。相手が日本の大学で行っている教育へ

の「忠実性」を求めた背景には、大学が位置する地域の郊外に近年日本企業が大規模な工業団地を作っている、という事情が関係していた。卒業生が日系企業という就職先を得るためには、大学教育においてそうした日系企業で求められる知識、スキル、素養を身に着けさせることが不可欠であると、現地大学側が認識していたのである。

M国に渡航してから約2年後に、B1はEDU-Portの応援プロジェクトとして採択される。当初EDU-Portに申請した動機をB1は「事業実施に必要な渡航費の確保」であったと語る。M国から寄せられた支援要請に応えるためには、まずはM国に渡航する機会を確保しなければならないが、そのための資金工面に苦慮していた。しかし、助成金のつく公認プロジェクトに応募したものの結果は残念ながら非採択。応援プロジェクトであれば採択されるとの通知を聞いて、最初は辞退しようと思ったが、事業の後押しにはなるかもしれないと受諾した。渡航費は結局、学内で国際交流の部署にかけあって「いろいろ理由をくっつけて」出してもらったこととした。

では、B1がEDU-Portに「日本式教育」として展開した大学工学部での実験室安全衛生教育とは如何なるものだったのだろうか。M国の大学関係者から、安全衛生教育をやって欲しい、と言われた当時のことを振り返るなかで述べられたのは、「まあ、安全衛生教育といってもいろいろあるんですけど。日本の大学や日本でやっていることを、日本式のものを入れよう」と。この当初の説明からは、日本の大学で行われている安全衛生教育の内容や方法は「日本式」と言えるような何か共通点があるのか、あるいはないのか、は曖昧模糊でありよくわからない。まるであえて曖昧にしているかのような言いぶりが印象的である。しかし、聞き取りを進めるなかで、実は日本はこの分野では諸外国に比べ後発国で、何ら国内統一的で定型化されたカリキュラムがないことが語られていく。大学での安全衛生教育に関し、日本には何ら体系的で組織的な教育が蓄積されておらず、B1は、独自に、国内他大学やシンガポールや韓国といったこの分野で日本より進んでいるアジアの他国から学び、その内容を自分の大学での教育内容や教育方法に生かしてきたのだという。つまり、今次M国に展開された教育の内実は、他国から借用した部分も多いという。以下、少し長くなるがその経緯についてB1の語りをもとに記してみよう。

日本において、大学で実験室安全衛生教育が開始されたのは比較的最近のことであり、具体的には、国立大学法人の独立行政法人化にともない関連法の順守が各大学にも求められるようになったことが契機であった。旧帝大では事務方の職員が資格を取得することで制度整備を行うことになったが、事務キャパシティの関係でB1の所属する地方国立大学では教員自身が資格取得をせざるを得なかった。背水の陣ともいえるこの状況が、結果的には嬉しい誤算として、同大で本分野での教育面での知見と経験の蓄積につながっていく。B1の教員は、東大、名古屋大学等の国内他大学をネットワーク化し情報共有を行うとともに、「せっかくだから国際会議にしまおう」と、シンガポールや韓国といった東アジア諸国の研究者も招いて国際会議を開催した。この教員の国内外の優れたネットワーク力とフットワークの軽さを物語るエピソードである。

この国際会議では、各国の経験が共有され、「国際的に通用する実験室安全衛生教育」の構築に向けて地域内の交流を積み重ねていくことの重要性について合意がなされたという。同国際会議を契機としたシンガポール、韓国との学術交流を通じ、この教員は、本分野においてシンガポールが、そして次に韓国が最も先進的取り組みを行っていることを知るに至り、彼らから学び研修なども活用しながら独自にカリキュラムを整備していく。

さらに言えば、シンガポールには、日本とは桁外れの国家からの財政支援があり、研究者がアメリカの大学と共同研究を行うにあたり、アメリカの基準を踏まえた制度を自国にも整備している。一方で、日本国内においては実験室安全衛生教育の体系化が国家レベルで行われる機運は全くないと嘆く。「正直なところ日本の大学でまともな実験室安全衛生教育を行っている大学は一つもない」とまで言い切る。つまり、日本の後進性は、この分野で単に後発というだけではなく、国家からの財政的・技術的支援が乏しいことにも起因していることを、この教員はシンガポールや韓国の取り組みと対比することで認識していた。すなわち、シンガポールという他国の状況を合わせ鏡として、この分野における日本の後進性を改めて実感することとなったのである。安全衛生教育において日本に体系的なカリキュラムが整備されていない状況で、日本型として今次 EDU-Port で展開した教育カリキュラムの中身に、これらの国との国際学術交流で学んだ内容が含まれていることはある意味自然な流れであったのだろう。

以上の語りから見えてくるのは、EDU-Port 事業として海外展開する前に、すでに越境の経験を通じて他国と自国の教育内容や実践を独自に融合させるとともに、他国を合わせ鏡として自己相対化が一定程度行われていたということである。EDU-Port の報告書では、展開する教育がどの点において「日本型」なのかを書く項目がある。しかし、そこには、シンガポールや韓国から学んだ経緯については記載されていない。これは推測に過ぎないが、申請者はそれがたとえ諸外国からの借り物の要素が多いとしても、採用されるためには、あくまでも日本に特徴的な教育であり世界の中でも相対的に卓越していることをアピールする必要を感じたのではないだろうか。

こうして、B1 は外国の影響を色濃く受けて独自に構築してきた大学での安全衛生教育を M 国の大学に対する支援のモデルと位置付けることとした。しかし、B1 にはこのモデルをそのまま相手に移転するという発想はなかった。B1 は、当初から、現地のニーズは日本とは異なるであろうとの想定の上、展開する教育の「現地化」を図ることを企図していた。カリキュラムの「現地化」を図るため、まず考えたのは、国内の自らの大学で留学生用に整備されたカリキュラムの活用であった。日本の大学で使っている日本人学生用のカリキュラムをそのまま適用することは、現地の大学生のニーズには合致しないであろうとの想定がそこにはあった。

さらに、M 国に渡航後も現地の文脈にあった安全衛生教育の「現地化」について模索を続ける。日本で自身の大学などで行っている安全衛生教育をそのまま現地にもっていくことができないと考えた理由の一つは、現地に基準とすべき「労働安全法」が策定されてい

ないということがあった。日本では、安全衛生管理の法律順守という観点で教育が組み立てられており、「この化学薬品を使う際にはこのやり方で」と、法律に従って指導内容を具体的に教育に落とし込むことができる。しかし、基盤になる法律が未整備の状況下では、日本の法律順守のために構築されたカリキュラムをそのまま使うわけにはいかない。どのレベルで何を教えればよいのか、詳細なカリキュラムを構築することもできない。そこで、B1教員は、まずは「基本となるような考え方」をベースとしたカリキュラムの構築が必要であると考えた。それをもとに、法律ができたときに法律に合わせて微調整できるように基本的な内容を入れ込んでおく、「中途半端」ではあるが、それしかできないと思に至る。

「基本的な考え方」を探るため、B1は相手国の大学周辺に進出している日系企業の工業団地へ赴き、日系企業の人材ニーズを聴取することにする。日系企業にヒアリングを行った理由は、前述のとおり、相手の大学が、日本の安全衛生教育を借用することによって、学生の卒業後の日系企業への就職を期待していることがあった。産業人材ニーズと実際の大学教育とのギャップを踏まえて、安全衛生教育のカリキュラムを組み立てようと考えたのである。渡航費すら出ない応援プロジェクトという枠内で、すべて「手弁当」ながらアクティブに動き回る姿からは、なんとか現地ニーズに合った教育を展開したいという熱い想いが感じられる。

B1は、日系企業から、日本では当たり前とされる手洗いなどの衛生・安全面での意識・行動、整理整頓、掃除などいわゆる5S活動などにつながる習慣が、現地の新卒者に身につけていない、と教えられる。それは、B1にとって想像もしなかった驚きであった。例えば、日系企業が新入社員にはじめに教えることは「手を洗う」ことである、と聞かされる。さらに、「教えても洗わないので、洗ったらご褒美にハンドタオルをあげる。」といった方法で行動変化を促しているという話も披露され、さらに驚くことになる。

また、実際に、現地で過ごし、現地の人と関わり合うなかで、日本とは安全や衛生に関する「感覚」がかなり違うということを感じていく。「工事現場で労働災害で人が亡くなっても、M国では日本円で1万円か2万円程度を支払って終わりであり、事故で亡くなってもそれは亡くなった本人の責任に帰せられる。そういう意識があるなかで、日本と同じ意識で、危ないときに備えよ、といっても聞いてくれるだろうか。」そんな不安がよぎるようになったという。また、現地は日本と違い湿度が高くて暑い。スコールが降るので靴よりもサンダルを履く方が断然理にかなっている。そうした日本とは異なる環境のなかで、ヘルメットを被り長袖を着て作業靴を履く、そうした日本では「当たり前」のことが現地の人に果たして受け入れられるだろうか。「ほんとうに。何をどういう風に教えるかは難しい。」

日本と現地の文化的・環境的前提の違いの大きさに圧倒される中で、B1は、渡航前には想定していなかったカリキュラムの抜本的修正を行うことを決める。それは、いわゆるB1が語るどころの「しつけ」の部分相手国のカリキュラムに落とし込むことであった。B1

は、M国を訪れ、初めて、そうした基礎的な安全・衛生意識や習慣・規律といったものが、日本では初等・中等教育段階までに習得されていることを認識することになったのだという。B1はこうした「しつけ」の例について以下のように述べる。

バスや電車の運転士さんがやっている指差し呼称。ああいうのは教え込もう。それから5S活動。整理整頓なんかかんとか。それも日本にきた留学生を通して、けっこう東南アジアの国には広がっているんです。そういうしつけみたいなのところですね。それから、なんで安全を考えなければいけないのか。そういうところはいろいろな事故の話などを。（・・・）細かいことではなく、意識付け。安全とかに対する。を中心に教えるというしかないな、と。それともう一つは簡単なリスクアセスメント。何が危ないんだよ、ということを考えなさいよ、そのへんですね。

B1は、この「しつけ」の部分を、「日本人と同じ感性を持たせる教育」と表現する。「感性」という言葉から窺えるように、それは単なる知識やスキルではなく、無意識のなかの文化や社会的慣習と捉えられていた。B1にとって、こうした「感性」は、大学を卒業し、日本企業に入社したときに、安全管理に関して最低限有していなければならない必須の文化資本であり、身体化された安全・規律意識である。B1は、報告書にも書かれていた、『日本人と同じ感性』という意味について次のように語った。

ペアで仕事をした時に、同じ仕事をした日本人が違和感を感じないような行動をとってもらおう。労働力として。労働力という点であれですけども。技術者として日本企業で働くことを前提にしたい。とくに大きな工業団地のすぐ脇にある大学ですからそこに行きたい学生もいるし、大学としてもそこに就職させたいという思いをもっている。日本企業もそこから人材を得たい。だから、日本人として働く、ということを前提とした教育をしてあげたらいいのかなと思いました。

B1は、相手国の若者の教育を語る言葉として「労働力」という言葉に逡巡を感じつつも、「日本的感性をもった労働人材」の育成のためにカリキュラムを組み立てる必要を強く認識していたことが分かる。B1は、日本と同じ安全衛生基準や管理法を身に付け、将来的にはM国の産業界が我が国と同等の安全管理を行うようになることを事業の目的に据える。さらに、語られたのは、こうした「感性」は何も日本企業のみで求められているものではなく、今やどの海外の企業でも求められるものであり、これが身につけていないと進出が加速するなどの海外企業で働くことも難しいのだと説明した。

このように、B1は、他国に日本型教育を展開する過程で現地のコンテキストに即したモデルの改良・改変を行い、そのプロセスを通じて日本の教育のなかで暗黙の了解とされて

いる特徴を振り返っていた。つまり、相手のニーズや文化・社会的文脈に基づくモデルの改変と日本の教育の多角的認識につながっていたといえる。

しかし、それは、日本の教育の優越性を再認識することにはつながっても、日本の教育の問い直しや否定性への気づきにはつながることはなかったようである。前述のとおり、B1は高温多湿の環境のなかで、現地の人びとが安全靴や安全帽をかぶる必要性を容易に理解しない文化があることに言及していた。そして、高温多湿の環境でそれが致し方ない部分もあること、あるいは現地の環境に即せば合理的判断ともいえることについてもある程度理解を示していた。にもかかわらず、日本で確立されているその基本的な「しつけ」の部分が守られないことについては、相手の理解不足であり、克服すべき相手側の問題ととらえられていた。もちろん、人命にかかわる安全や衛生という観点からは、譲れない部分が多いことは言うまでもないものの、そうした「しつけ」は現地の時間や空間に応じて考慮されるべきもの、という発想にはつながっていなかった。むしろ、大学での安全衛生教育の高度な演習内容を展開する以前にこうした日本では当たり前の慣習的行動が身につけていないということは、日本からみて一周、あるいは二周遅れの状況として認識されており、相手側のキャッチアップの必要性のみがクローズアップされていた。そこには、相手の実践やリアクションから日本の教育実践や日本型労働慣習を自省的に振り返り、改善の契機とする意識は乏しい。

安全性のみならず効率性や生産性を追求した5Sについては、それが「型」としてマニュアルに落とし込まれる結果、マニュアルを絶対視する態度につながり、状況に応じて臨機応変に判断し行動する意識をそぐなどの負の側面も指摘されている。文化や環境の異なる国との相互作用は、日本で当然視されてきたプラクティスを異なる時間や空間のなかで問い直す機会になり得たのかもしれない。それはまた、日本国内でも外国人労働者や留学生が増える中、学校教育や大学教育、企業教育のなかでの安全衛生教育のあり方にも示唆を与え得るものであったのかもしれない。しかし EDU-Port では、こうした日本の教育の自省的な振り返りが推奨されているとは言い難く、事業者のなかに意識化されることはなかった。

前述のとおり、B1は、韓国、シンガポールなどの「先進」他国との越境の経験から、日本の教育の「後進性」や否定性につながる気づきも得て、それを補う目的で他国の相対的に良いと思われた実践を借用していた。しかしながら、今次東南アジアのM国を対象として展開された事業においては、相手側との文化・社会的文脈の違いに配慮したカリキュラムの微修正は行われていたものの（これを俗に「現地化」という）、日本の教育の否定性への気づきや相手国から積極的に学ぶ姿勢はほとんど見られなかった。日本の教育の問い直しがほとんど行われなかったことは、相手側が先進国ではなく途上国であることに起因する事業者の認識バイアスや、モデルを改変せずに技術移転することを主目的として進められたことに起因しているのかもしれない。それ以上に、EDU-Port 事業において、「協働」によるモデルの改変の持つ価値が十分に位置づけられておらず、むしろ最初に申請し

た内容と変えないこと、つまりコンプライアンスが求められていることも関係しているのではないだろうか。

いずれにせよ、こうして、「日本的感性」の育成を大学カリキュラムに入れ込むというモデルの改変を行い、カリキュラムとテキストの作成に尽力した。3年間の事業期間に亘り、カリキュラムのドラフトを相手国の大学と共有し、フィードバックをもらいつつテキストを作成していったという。途中で、最初に支援した大学の学長が3年毎に大学間を異動するという同国の慣例に沿って別の大学の学長に転出したことをきっかけとして、転出先の第二の大学への支援も開始された。さらに、事業期間中に、M国で労働安全衛生分野の認証評価の仕組みが構築され、それに伴いすべての工学系大学において労働安全衛生の講義を行う義務が生じることになった。そのため、相手先の大学からは、具体的に講義内容を作って欲しいという依頼がなされ、講義やテキストを改めて作成しているところであるという。本来であれば、今年、M国にいて国内の工科系の32の大学全てを招いたセミナーを開催し、作成されたテキストを使った講習をしてもらうことが予定されていたが、コロナで中断している状況であるという。様々な好条件が重なった結果という意味合いもあるとはいえ、ほぼ一人の教員が、方々を走り回り国内他大学の連携も得ながら成し遂げた事業としては当初の目的に照らせば大きな成果であったと言ってよいであろう。費用については、前述のとおり EDU-Port からは助成を受けることができなかったが、大学の国際交流の予算も使いつつ、厚生労働省の科研費を旅費に充てることができたという。

それでは、こうした事業成果を上げるために EDU-Port に採択されたことはどの程度効果があったのだろうか。B1 は、EDU-Port パイロット・プロジェクトに採択されたことによるメリットはほとんどなかったと述懐した。前述のとおり、当初、相手国への渡航費を目当てに公認事業に応募したが採択とならず、財政支援なしの応援プロジェクトを EDU-Port 事務局から打診され、何等かのメリットがあるかもしれないと考え受諾したという。しかし、結果的には、一切の財政支援がないにもかかわらず、報告書作成や事務局への報告などの「義務」ばかりが発生することに辟易し、振り返るとメリットはなかったと振り返る。

持ち出しなんですよ。全部。私にとっては何のメリットもなかった。公認プロジェクトには採択されなかった。メリットですか、はっきりいってなかったですね。

先方の大学や教育省との連絡についても、独自に日本大使館と連絡を取ったり、留学生を通して調整するなどしており、EDU-Port 事務局が発行する「お墨付きレター」にそれほどの付加価値は見いだせなかったという。敢えて、EDU-Port の枠組みのメリットがあったとすれば、国別分科会で、同じ国で活動する別の類型に属する事業者と有意義な意見交換ができたことと、EDU-Port 事業という「箔」がついたことにより、国立大学協会に呼ばれて報告する機会を得たことであり、日本の本分野での「後進性」を打破するための起

爆剤にしたいとの思いを口にした。

事業の継続性については、JICA の草の根スキームに申請するなどしていたが、「相手国の国民の生活向上に直接貢献できる案件でない」との理由で採択には至らなかったという。そのため、当面の間は持ち出しで事業を継続していくしかないという。さらに、コロナで双方の往来ができなくなり、予定していた多くの活動を中止せざるを得ない状況であるという。そうしたなかでも、なんとかオンラインでできることは継続するなどの努力を積み重ねており、EDU-Port 終了後も各事業者ともに事業を継続させたいとの意欲が語られた。

6.3.2. B2

B2 は、首都圏近郊の工科系専門の中堅私立大学である。B2 は東南アジアの新興国の 1 つである C 国で、同国初の先端工業分野の学部教育課程の新設を支援した。B2 は、EDU-Port に申請する数年前から C 国の大学からの協力要請に基づき大学独自で支援を開始していた。B2 によれば、C 国の大学関係者は、先端工業分野の大学教育課程を新設するために、日本の複数の大学を視察し、どの大学のモデルから借用するかを熱心に比較検討していたのだという。先進国の中から、日本の教育モデルを借用することに決めた理由について、B2 は、相手国の大学関係者の人的なつながりが大きかったのではないかと推測する。今回支援を要請してきた C 国の大学の学長が、かつて日本の国立工科大学に留学し博士号を取得しており、日本の工学系大学院教育に親しみと信頼を置いていた。複数の日本の大学を視察した後に、最終的に B2 に支援要請を行った理由については、B2 が国内の自らの大学で展開していた教育スタイルが他大学にはない「先進性」を持っていたこと、そして教授言語が英語であったことが最大の決め手になったことが決め手になったとの見方を示す。相手が魅力を感じた教育スタイルの「先進性」について、B2 は、理論をつみあげた後に実践があるのではなく、初年度から成果品を作ることを目標に掲げその中で必要な理論やスキルを学んでいくという実践重視型であると説明した。EDU-Port には、その後、既にこうして軌道に乗り始めていた事業が「EDU-Port の目的に合致しているし、何かに使えるのではないかと思って」申請したのだという。

では C 国に学部を新設するにあたり、モデルとなった B2 大学のカリキュラムはどのようなものだったのだろうか。それはどのような点で「日本型」だったのだろうか。聞き取り調査のなかで、B1 と同様に、B2 も、今次 C 国に展開した教育内容や方法は、純粋に日本型と言えるものではなく、アメリカからの借用が多く含まれていたと振り返った。そしてその理由については、日本の「典型的」な大学教育のやり方だけでは自身が実現しようとする理想の教育が展開できないと判断したためであることが挙げられた。少し長くなるが、その経緯について B2 の語りをもとに描写してみよう。

B2 は、長年アメリカで教鞭をとった経験を有する。その経験を通じ、学生が教員に対して常に質問や問題提起し、自ら考えることを促すアメリカ式の教育効果を実感し、帰国後も日本の本務校での教育実践に生かしてきた。B2 は、この「アメリカ式の教育手法」を、

教員と学生とがファーストネームで呼び合うことに象徴されるような「フラット」な関係を前提とした学生の主体性と自律性を重視した教育実践であり、「馬鹿な質問は一つもない」ことを前提として学生が教師にチャレンジすることを奨励する学習スタイルであると表現する。

興味深いのは、B2の中核教員が、学生の主体性を重視するアメリカ式の大学学部教育のあり方のいわば対角線上に、日本の工学系の学部教育の特徴を、教員による知識伝達型の一方通行の授業スタイルとして位置づけている点である。つまり、B2は、アメリカとの比較において日本型の大学教育を「差異化」し、アメリカの教育の特質の「両端」に位置づけることで日本の特質を見出している。B2教員は、教師の指示どおりに学生が学ぶという日本の教育スタイルは、かつての日本では有効であったが今の学生に対しては効果的ではなく教え方を変革する必要があるのにその努力を行っていないと嘆く。そして、その背景にある問題として、日本の大学教員はアメリカと異なり、教育が人事評価軸に入っていないことを指摘する。つまりB2は、アメリカとの比較において、日本の教育の否定性を認識しているといえる。

ただし、B2は、今次B国に展開した教育の中身のすべてがアメリカから借用したものではなく、日本の教育の特徴的な要素も入れ込んだ、と語る。具体的には、それは、日本の理工系の大学院レベルの教育で広く実践されてきた研究室型教育が持つ、家族的な日本的な学びのスタイルであるという。B2によれば、日本の「研究室型教育」は、家族的で徒弟制度に基づく教育・研究モデルでもあり、学生は指導教員や先輩の実験を見様見真似でいわば丁稚奉公のような形式で研究を進めることで研究と教育活動（そして時には私生活の一部も含めて）が一体として行われる。そして、それは実のところ前述したアメリカ型の学生の主体性を重んじる教育文化と重なる部分もあると述べる。ただし、研究室型教育は日本では大学院教育に限られ、学部教育には活用されておらず、両者の間に断絶がある。そこで、B2は、日本ではほとんど実践されていない、と前置きしながら、日本の本務校で学部教育にも研究室型教育の要素を取り入れることにより教育的成果を上げてきたのだという。

「日本の大学院教育をアメリカにもっていくことにより始めて（日本の）研究室型教育の良さが分かった。アメリカに行ってそういうことを意識してやるようになった」とB2が述べるとおり、アメリカから帰国後にアメリカの教育スタイルとの対比においてあらためて日本の教育を見つめることで、日本の教育文化の持つ相対的教育的意義と課題が再認識されていた。さらに、B2は、日本で暗黙知として行われている実践や授業スタイルは十分に認識され理論化されていないために、教育的価値にもかかわらず意識化されて国内で実践されることが少なくなってきたと嘆く。このようにB2事業の中核教員は、アメリカと日本で越境の経験を積み重ねるなかで、両者の教育スタイルの特徴を自分なりに比較考察しつつ、自身が「優れている」と考える実践を取捨選択し、それらを融合させて自分なりの理想とする教育実践のスタイルを確立してきた。さらに、時に両国の教育実践や

教育文化を対比しながらも、主体的な教育実践の要素はアメリカの講義にも日本の研究室の両方にも共通してみられるものであることにも気づきを得ている。

以上の事業者の語りから見えてくるのは、B1 同様、B2 も、EDU-Port 事業として海外展開する前に、越境の経験を通じて他国と自国の教育内容や実践を独自に融合させるとともに、他国を合わせ鏡として自己相対化もある程度行っていたということである。この点は、同じく大学が事業者の主体でありながら、外国から学び実践を変容させてきた経験について語られることのなかった類型 A（大学等による初等中等段階の授業改善事業）との興味深い相違点である。EDU-Port で「日本型教育」として申請した教育内容・方法の内実が、日本と海外の教育の特徴を独自に組み合わせたいわば「ハイブリッド」型であったことは、「日本型教育」の社会構築性を浮き彫りにする。なお、この「ハイブリッド」性については、事業開始時から恐らく「なんとなく」自覚されていたものであるが、明示的に可視化・言語化されていたわけではなく、調査者と被調査者との間の相互作用のプロセスのなかでより明確に浮き彫りになり、言語化されていたようである。

それでは、こうして構築されてきた B2 のカリキュラムや教育方法は、C 国に学部を新設するにあたりどのように生かされたのだろうか。この点に関し、B2 は、英語で展開すること以外は、日本の本務校で実施しているカリキュラムとほぼ同一のものを展開することを心がけたこと述べる。唯一カリキュラムの修正を迫られたのは、展開初期に現地で実験器具がすべて揃わなかったことと、社会主義思想や軍事教練の必修授業をカリキュラムに入れ込む必要から、1 か月ほど日本での実施に比べ進捗が遅れたことを踏まえた点であったという。教授法についても、日本から派遣した教員による集中講義や相手国の教員の日本での教員研修・日本での実験視察などを行うことで、日本の本務校で行っている方法を一切変えることなく実施したことが強調された。B2 の事業報告書では、カリキュラムの導入や実施の過程において、相手国のカウンターパートとの間での協議や評価会議が行われ、カリキュラムの改善について話し合われたということの記載がある。しかし、聞き取り調査においては、日本という、外国から持ち込んだ実践に対し、相手側からどのような見解が示され、如何なる交渉が行われたかについては一切語られなかった。代わりに語られたのは、それが、国の違いを問わずどこであれ高い教育的効果を発揮する普遍性の高い教育実践であることへの強い自負であった。このように、B2 の語りからは、可能な限りモデルを変えることなく、相手国に移転することへの強いこだわりが窺えた。それは、既に自らの教育モデルが「普遍性」を確立しているという自信に満ちたものであり、相手の文脈に即して改変したり現地化する必要性についてはほとんど語られなかった。

一方で、B2 は、カリキュラムを単に相手国に「移転」させるだけで根付くものではないとも述べる。教員の指導法や意識・態度、TA 制度の整備など、「細かい前提条件が揃っている必要」があり、それが満たされない場合、日本の他大学に「移転」した際にも上手くいかなかったのだという。つまりは、カリキュラム、教員、制度とすべて「セット」で前提条件が満たされていなければこのモデルが機能しないことを認識している。そうした

なかで、相手の国の文脈に応じて「モデルの改変」や「現地化」をするのではなく、モデルを成立させる幾多の諸条件も含めて相手側に移植することを目指す戦略をとろうとしていた。

B2は、この手法により、事業は2年足らずのうちに相手側の教員や学生の驚くべき変容を促し、新規に創設した学部は「教育上問題ない水準」に整備されたと述べた。相手側へのインタビューが実施できなかつたため、こうした見解が相手側の認識と一致しているのか、あるいは何等かのズレがあるのかについては検証できなかつた。だが、少なくともいえることは、B2の事業者からは、相手国の「すでにある」人間成長や発達に関する考え、それを支える学校や社会・文化のあり方に関する認識やそれらに対する配慮についてほとんど何も述べられなかつたということである。つまり、展開した教育内容の絶対的優越性が自明視されるなか、相手国の文脈に即してそのモデルを改変し、その過程で日本の実践の特徴を再認識したり、それを問い直す意識はほとんど見られなかつた。

ただし、B2は、相手との関わりの中で日本の教育の問い直しにつながる気づきを全く得ていないわけでもなかつた。B2からは、これから「発展」していく国の人づくりに役立つ国際貢献に寄与しているという想いととも、教育者として自らの実践が日本よりも相手国においてより「打てば響く」実感を得ていた。例えば、B2は、相手国の若者は学ぶ意欲にあふれているのに、日本の私大の大学院生は社会に出たくないことが進学の原因となっている場合も少なくないことを嘆く。また、相手国では、すべて英語で授業を展開することができたのに日本ではそれができない、それは日本の大学院生の質に問題が生じていることを意味するのではないかと問題提起する。さらに、C国の大学教員の多くは若年層であるため、新しい教授法をすぐに吸収してくれるのに対し、日本の教員は必ずしもそうではないとの見解を示すなど、日本の大学教員をとりまく課題も口にする。しかし、これらの気づきは、あくまでも聞き取り調査の中で、感想として述べられたものであり EDU-Port の枠組みのなかで知見や経験として蓄積されることはなく、あくまでも各事業者個人の記憶に閉じ込められてしまっている。

B2の事業は、翻り日本国内のB2大学にとっていかなるメリットをもたらしたのだろうか。この事業をきっかけに、C国の大学との間で学術交流協定が締結され、今後、優秀な留学生が日本の大学に来ると期待する。さらに、優秀な留学生の受け入れが大学の教育・研究レベルの底上げにつながるのと更なる期待も述べる。とりわけ、C国においては、日本で実施しているカリキュラムをすべて英語で展開しているため、英語で学んだ学生たちが日本にその後、修士、博士課程の留学生としてやってくることにより、日本の大学院の研究レベルが上がるであろう、という。相手国で学部段階での質の高い学生を育成することで、その国全体として事業者の所属大学の知名度が高まれば、相手国の別の大学からも留学生を呼び込むことにもなると期待する。実際に、支援した新設大学からだけではなく、評判を聞いた他の学部（情報、電気系）からも新たに3人の留学生が来ることになったという。また、日本の大学の教員がB国にいて、学部の1、2年生に英語で授業ができる

ことを理解したことは大きな収穫であったとも述べた。

それでは、こうした成果を上げるために EDU-Port に採択されたことはどの程度効果があったのだろうか。この質問に対し、B2 は、「正直言ってなかった。限界を感じる。」と率直に述べる。B2 は公認事業であり助成金が配布されていたが、その額は相手国に新規学部を設立するという事業規模に鑑みるとあまりにも小さく、ほとんど何の足しにもならなかったという。にもかかわらず、EDU-Port からは、会計手続きに関する様々な書類を求められる。さらに、「集中事業をやるのが春休みなのに予算の締めは 2 月。これでは相手のニーズにあった事業は展開できない。」と、相手国と会計年度が異なることによりスムーズな事業展開ができなかったことを挙げ、スキームの硬直性を課題として挙げた。

だが、EDU-Port から発出されたいわゆる「お墨付きレター」については、相手国での活動を後押しするのに有効に働いたと評価した。日本政府のお墨付きが得られことで、相手の大学に対し日本の国家に認められているということを明示的に示すことができ、現地の企業を集めたセミナーにも領事が来てくれるなどの具体的な効果があったという。

新設学部の運営が軌道に乗り、C 国を訪問して集中授業を行おうとしていた矢先、新型コロナウイルスの感染拡大に見舞われた。予定していた集中授業はできなくなったが、メールで相手の学生や教員と連絡をとり、なんとか事業継続に向けた模索を続けているという。最後に、困難を経験しても、この事業に熱意をもって取り組む動機を次のように語った。

向こうの先生方は若い。すごい勢いで吸収してくれる。彼らの教え方は日本の 20 年前の教え方。先生は偉い。お前そんな質問はするな、当たり前質問はするな。私の教え方は違う。質問しろしろしろ。主体的に。私は学生に学び沢山させるかしかないと思っている。それが教え方の違い。それを、C 国の工科大学の先生たちに教えたい、というのが私が教えたい。自分が持っているノウハウを次の人に伝えたいんです。

自らがアメリカや日本の複数大学での経験を経て試行錯誤しながら培ってきた教育スタイルを、飛躍を遂げようとしている新興国 C 国の教員に伝授したいという想いが伝わってくる。しかし、そこには、C 国の教育や教員から学び日本の教育を振り返る発想は感じられない。

6.3.3. 類型 B 総括

2つの事業には様々な共通点がみられる。第一に、これらの事業はともに、EDU-Port 申請以前から、国境を越えた大学間学術協力の一環として大学独自に進めていた学術支援事業であった。このことは、実態として国境を越えた大学間の学術交流が地方の国公立大学や私立大学をも巻き込み多元的に進行している様相を物語る。

第二に、両者とも東南アジアの途上国や新興国の大学から、産業を高度化しようとする中で、工学分野の教育で「先進的」であると考えられた日本からモデルの借用が要請されていた。つまり、これらの国より、人的資本論（human capital theory）に基づく教育投資戦略の一環として、日本の大学に支援要請があったと考えられる。また、事業を通じて、現地に進出する日系企業への労働力を輩出することも企図されており、類型E（日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業）と類似する側面もみられる。

第三に、相手国に展開された教育は、実際には日本と海外（アメリカ、シンガポール、韓国）の教育の内容や特徴を独自に組み合わせた「ハイブリッド」として日本で実践されていたものであったことが自省的に語られた点でも共通している。EDU-Port 事業以前の越境の経験を通じ、各事業者は、先進他国と日本の教育とを相対化し、自らが優れていると判断した内容や実践を取捨選択し柔軟に取り入れることで独自の教育モデルを構築していた。日本型教育として EDU-Port に申請した教育の内実が、諸外国と日本の教育とのハイブリッドであったことは、自ずと「日本型教育」言説の社会構築性と可変性を浮き彫りにする。しかし、それがひとたび EDU-Port 事業に採択されると、それは「日本型教育」として政府のお墨付きを得て他国に展開される。そして、その過程では、事業者から語られた日本型教育の社会構築性や日本の教育の否定性は後景化される。

第四に、両事業者の認識には、東南アジア諸国に日本型教育を展開する過程において、進んだ自分たち（教える側）と遅れた彼ら（教わる側）という明確な二項対立的関係性が確固たるものとして存在していた。相手との相互作用のなかで、日本の教育の優位性や先進性が再確認されることはあっても、それがその先の日本の教育の問い直しや否定性への気づき呼び覚ますことはほとんどなかった。

ただし、モデルの現地化についてはB1とB2で異なるアプローチがとられた。B2では、現地化の必要性すら語られず、自らのモデルの「普遍性」に対する自信が揺るぎないものとして位置づけられていた。一方、B1では、現地の文脈を考慮した「現地化」が積極的に模索されていた。しかし、その「現地化」とは、日本からみて常識と考えていたことが通じないという事態を目の前に、それを日本型教育や日本型勤労、あるいは「進歩」の妨げになるものと位置づけ、一方的に矯正しようとする性質が色濃いものであった。具体的には、相手国が日本との「差を縮める」にあたり日本よりも一段も二段も「低い」基礎的な「しつけ」から始める、というカリキュラムの改良であり、現地の学生を日本人的労働者といえる「レベル」に「引き上げる」ために不可欠なプロセスと捉えられていた。結果として、日本の教育がたどってきた開発の経験の優位性に対する動揺が呼び起こされることはなかった。

このように、この類型の工学系大学の事業において、現地の「欠如性」と日本の教育の優位性への問い直しが生じなかったのはなぜだろうか。技術的・経済的に劣っているとされる途上国から「日本の先進的な教育を取り入れたい」との要請を受けて協力が事業化されたという経緯自体が、相手国の制度や実践から学び、日本の教育を問い直すという視

点や姿勢を呼び起こすという側面においては限定的に作用した可能性がある。また、類型 E と同様に、この分野においては単線的な時間軸に基づいた「進歩の過程」が自明のものとして不問にされるなか、教育発展段階もその枠組みのなかで捉えられがちであることを示唆している

6.4. 類型 C 草の根民間交流系

6.4.1. C1

C1 は運動会プロデュースを専門にする NPO 法人である。スポーツを通じた人間関係の向上を目指し 2007 年に創設。当初はフットサルなどスポーツ全般で、主に企業向けの福利厚生イベントのプロデュースを行っていたが、次年度からは運動会へとシフトする。単なる「思い付き」だったと C1 代表は振り返るが、運動能力に関係なく、だれでも参加できる運動会の方が、企業の人間関係を向上できると直感的に感じたという。この背後には、自身が経験した金融業や IT 企業での殺伐とした人間関係があった。ノルマを達成しないと上司に罵倒される金融での経験、そして同僚と一言も会話をしないで一日中モニターを眺めていた IT 企業での毎日。こうした経験を基に、企業の人間関係を改善する手段として運動会に着目した。氏いわく「どうやったら会社の雰囲気よくなるのか、考えながらやってきた」という。

立ち上げから数年、運動会プロデュースの依頼は順調に増えていく。「あまりにも社員の皆さんが笑顔になってもらったので、これは正解だと思ったんですよ。もうそこから運動会の魅力にとりつかれて」と、代表自身が運動会にハマっていったという。運動会のプロとして事業をやる以上、しっかり勉強しなければと思い立ち、運動会を研究する大学教授にコンタクトを取り、運動会の価値や歴史について学ぶ。その過程で、運動会が学校や地域に根差した日本文化であること、「やっぱり運動会はすごかった」という認識に至ったという。日本全国の企業、学校、地域の運動会をプロデュースする中で、運動会が「日本ならではの物だということにとっても惹かれて、世界に紹介したくなった。海外の子どもたちはこれを知らない、これを伝えたいという動機」が徐々に湧いてきたという。

こうして海外に運動会を広めようと思案している時期に、外務省の Sports for Tomorrow の事業に応募、採択されることになる。2015 年に、つてのあったタイとラオスの学校で運動会を導入することになる。両国の学校教育におけるスポーツについては、次のような印象を抱いていた。すなわち、誰もが楽しめるものとしてスポーツは認知されておらず、スポーツと言えば、ごく限られたスポーツエリートのためのものである。才能があればいい学校に進学出来て、ごく一握りがプロとして生活できるが、多くの子どもたちはスポーツが苦手、自分とは関係のないもの捉えていた。授業においても、体育の授業は美術とセットになっており、スポーツは座学で勉強して、少しだけやるものであり、子どもの継続的な体力作りやスポーツ自体の楽しみなどは二の次という印象を持っていた。タイとラオスに「なく」て日本に「ある」もの、それは誰もが楽しめる、全員参加のスポーツであ

り、その「ギャップ」を埋めるのが運動会であった。

このような状況で運動会を実施した結果、子どもたちや学校の評判も良く、現地の人々に運動会が受け入れられたと実感したと言う。「運動がとりわけ得意でない子でもいろいろな競技に参加して、ヒーローにだってなれる」ということが理解してもらえた、つまり、彼らの運動に対する価値観が大きく変わったと感ずることができたという。だが実施に関しては、数々の苦労があったのも事実であった。多くの先生が非協力的で、加えて言葉の問題もあり、なかなか運動会の趣旨を理解してもらえなかった。特にラオスでは日本の NGO が建設支援した学校で運動会を実施することになった。日本の企業やボランティアが様々な形で支援するこの学校では、先生方が「援助慣れ」していたという。つまり「与えられることが当たり前みたいな、だから全部やってくれるんでしょ、みたいな感覚」が大きな障害になったという。こうした解釈が正しいものかどうかは注意が必要だが、少なくともタイと比べてラオスでは教員の協力を取り付けるのにより苦労したという。

運動会の実施に当たっては、現地の意向を尊重し運動会を現地化すること、「日本ではこうやるけど、先生たちならどうしますかという方針」を徹底したという。その結果、入場行進では、タイの学校では近くの寺院からスタートするパレードが企画され、子どもたちは村を練り歩いて校庭に入場したという。また、目隠しをして水風船を割らせる競技も現地の子どもが慣れ親しんだ遊びということで採用したという。同氏いわく、「押し付けても、やりたいと思ってもらえないだろうなと思って、だから日本ではこういうことをやっているが、どうでしょうか、という感じです」。また、現地の先生方にノウハウを伝授することで、この先も運動会を継続してもらうことが事業の目的だと明確に意識していた。「どこからともなく外国人の日本人が来て、楽しいお祭りをして帰ったという風に思われなくなかった」ゆえ、「先生にやり方を知ってもらう」必要があり、また事業終了後も継続して運動会が実施できるように「現地で調達できる道具」で実施するよう努めたという。

こうしたタイとラオスでの経験を踏まえ、EDU-Port に申請することになる。EDU-Port 申請では、運動会を A 国、B 国、C 国で導入することを企画した。代表者の説明によると、A 国には伝統的社会階層制度、B 国には男尊女卑の文化があり、こうした社会の分断に運動会が果たせる役割がある、と考えて二国を選んだという。氏いわく「あえて社会の分断を抱えている国を選んで、運動会の展開、僕らとしても課題に挑戦したかった、せっかくお墨付きをもらったんだから」。だが A 国の場合は、ある在日 A 国人が A 国での支援を約束してくれたことも大きな要因だったという。C 国は、同国出身の方が日本国内で同 C 国に学校を建設する NPO 法人を主催しており、この人物の強い勧めと紹介で、EDU-Port 採択前に一度同国で運動会を実施しており、同じ学校で再度実施することを予定していた。

ここで興味深いのが、在日 A 国人と B 国人がそれぞれの母国において運動会を導入することを熱烈にサポートしていた点である。在日 A 国人の方に関しては、当 NPO 法人のメディア報道を見て、ある日突然連絡を取ってきたという。A 国の子どもたちは学校で限られた運動の機会しか与えられず、競争することばかり意識しているという。協調性や仲間

への思いやりなどを学ぶ機会となる運動会をぜひ導入してほしいと懇願された。在日 B 国人の方も、居住地の「地元の運動会に感動して、この文化は素晴らしい、母国の学校でも伝えたい」と協力を申し出てきたという。この協力者は、「地域の皆さんで集まれる、顔が見れるコミュニティーづくりという視点から、運動会の魅力」を熱心に語っていたという。C1 代表は、こうした在日外国人の方々の運動会への評価を見聞きするうちに、運動会の海外での可能性をさらに確信し、運動会が国境や文化を超えて人々を魅了する理由を深く考えるに至ったという。

A 国でのパイロット事業は、日系企業数社で勤務する労働者が住む集合住宅と二校の学校において運動会を実施した。先述の在日 A 国人の方のネットワークを通じて、これらの実施体を確保したため、EDU-Port の認可がとりわけ必要になった場面は少なかったという。実施に当たっては、タイやラオスの時と同じように、運動会をできるだけ現地化しようと考えていたが、先方は「日本のことをやってくれて、ローカライズをしなくていい」と言ってきたという。だがリクエストにこたえる形で、簡単な相撲や A 国の音楽と踊りも取り入れるに至った。

A 国の工業団地で運動会を実施した時は、生産ラインで働く地元労働者の離職率が「むちゃくちゃ高い」ことを知った。「日本人と A 国人、そういういみで日本人が A 国人を扱っているのは残念だった」と感想を述べる。ある日系企業は、複数の企業で働く現地労働者が運動会で一緒になることで、労働条件やストの話になることを懸念して、運動会への参加を断ってきた。おそらく、同氏自身が金融業界や IT 企業で経験した殺伐とした人間関係とつながるものがあつたと推察される。こうした状況で、A 国人も日本人も、ライン労働者もマネジメントも、みんな一緒に運動会で楽しむことの必要性を強く意識したという。企業が安い労働者を求めて生産拠点を移動するという話を聞くたびに「運動会やりてえなと思う」と述べていた。また、工業団地の運動会では、とりわけ女性の労働者が競技に参加して、走れる自分に驚いていたことが印象的だったという。運動会参加を通じて、「自分も走れるんだ」という自信につながり、「スポーツというとハードルが高い、恥ずかしい思いをしたくない」という意識が払拭されたと感じたという。

A 国の学校では、比較的裕福な私立の学校と公立の学校の二校で実施したが、反応が明らかに違っていたという。私立学校の方は、現在も運動会を学校の年中行事として継続している一方、まずしい政府系の学校では、「手伝ってくれないとやれない」と理由で継続を断念している。このことに関して「貧富の差、先生の意識の差が、もしかしたらあるのかもしれない」と述懐しており、実施した事業の継続性に関しては、協力学校の経済力に大きく左右されることが意識されていることが分かる。他の類型の事例でも言えることだが、私立の比較的裕福な児童が通う学校においてパイロット事業が試験的に実施されるケースが多いことは、注記に値する¹³。

¹³ 同様の傾向が多くの子日本型教育の海外実践事業に見られることは、日下部が指摘している (p. 103)。

B 国では現地の学校に直接依頼するのではなく、まず現地の日本人学校に協力を依頼して、日本人学校の運動会に現地校の教員を招待するという企画を立てた。だが、男女混合の運動会を現地の学校関係者に見せることは問題化する可能性があるという懸念が日本人学校側から表明され、最終的には断念せざるを得なかったという。日本人学校や現地の教育省にコンタクトをとる段階では、文部科学省からの「一筆」が役に立った。

C 国では、現地の学校がとても熱意をもって運動会を実施してくれたという。彼らは、その学校を運動会のアフリカでのモデル校にして、将来的には C 国のみならず、アフリカ全体に運動会を広めたいと話していた。ここでも運動会を現地化させるべく、現地の先生方の意見を色々取り入れており、例えば、現地の慣習を反映した頭に籠をのせて走る競技が取り入れられたという。さらに、現地の先生方の話では、運動会の効果で、子どもたちの成績が向上したという。これは当代表も予想していない運動会の効果であった。真偽のほどは定かではないが、子どもの学習態度に望ましい変化があったことに現地の先生が気づいたことは確かであろう。C 国での運動会の横展開には、教育省との交渉が必要になるが、「このハードルが高い」と同代表は感じており、今後は、先述した在日 C 国人の方の紹介等を通じて可能性を探るといふ。

文部科学省の EDU-Port の支援を受けて行った A、B、C 国の運動会と、外務省の Sports for Tomorrow 支援下のタイとラオスの運動会、その両者に何らかの違いはあったのだろうか。これに関しては、同氏が後者について語ったことが興味深い。外務省が行った Sports for Tomorrow においては、事業における裨益者数を満たすプレッシャーがあったという。他の章でも述べたが、外務省的には、親日層の増加が主な関心事であり、事業の成果を評価する上で、海外での裨益者数が重要な指標となる。だが、この数合わせのために、当初の企画通りに事業を実施する圧力が生じることになる。同代表の説明によると、タイやラオスにおいて活動していた時には「行き当たりばったりでやったところ」があり、「準備とかはいい加減のまま」運動会を実施していたという。ここで言う「準備」とは、運動会で披露する行進、踊り、パフォーマンスを子どもたちが前もって行う準備のことである。この準備が、Sports for Tomorrow の支援を受けていた時には、若干蔑ろになっていたという。初めての海外事業展開で、慣れてないかったことも要因として考えられるが、当代表の言うように、裨益者数のプレッシャーが大きな原因の一つであったことは疑いない。EDU-Port 採択後は、運動会の教育的側面をより重視するようになり、「準備等にもしっかりやってもらうようお願いするようになった」という。保護者やコミュニティーの人に対して学習の成果を見せることも運動会の役割の一つと考えた結果、準備段階から運動会は始まっているという解釈に行き着いたという。

C1 代表は、運動会に関して全く知見を持たない国々の人々に対して運動会を説明する中で、時には様々なトラブルを解決する中で、自身の運動会理解を深化させてゆく。このことは、同氏がわれわれに話してくれた無数の苦労話を辿ってゆくと鮮明になる。例えば、運動会の説明をする際に、すでに球技大会を行っているから必要ないと言われれば、運動

会がその他のスポーツイベントや競技会とどのように異なるのか、またその教育的意義が何であるかを説明したという。運動会の実施中においても多くのトラブルを経験している。ある場所では、参加者同士の「本気度がすごい、とにかく負けたくない、競技になってしまう」ことがあった。ある者は、ルール違反をしてまで勝とうとしたり、玉入れのかごの高さが5センチ違うだけで本気で文句を言ってきた。また、大玉送りを実施した際には、参加した子どもたちが一斉にボールに触ろうとして、ボールが全く後ろに動かなかった。このようなことが起きるたびに、競技を止めて運動会の意義を説明した。勝つことだけが運動会の目的ではない、「自分さえ良ければ」という意識を捨ててみんなで協力することの大切さを繰り返し説明したという。こうして、運動会について全く知見を持ち合わせていない海外の人々との折衝を繰り返す中で、運動会への自己理解を徐々に深めていく。

興味深かったのは、同氏の運動会への理解が、事業開始当初からは明らかに変容しているにもかかわらず、氏自身がそれをあまり意識していなかったことである。自らの理解がこれまでの海外経験を経て変化したかという問いに対して、「運動会自体のイメージは特に変わってないかもしれないですね」と答えていた。だが、こうしてインタビュー記録を分析してみると、氏がより精緻化された運動会への理解を獲得していった様子が明らかになる。例えば、企業の福利厚生事業として運動会を実施していた初期の段階では、できるだけ、従業員の負担にならないように、準備を要しない競技を中心に運動会を実施していたと述べていた。だが、先に述べたように、タイとラオスでの学校での経験を経て、A、B、C国と活動を広げてゆくうちに、運動会を教育プロジェクトとして明確に位置づけるに至る。学校側に「準備等しっかりやってもらうようお願いするようになった」という先ほどのコメントは、明らかに企業向けに運動会をプロデュースしていたころとは異なる運動会理解である。事実、聞き取り後半部分では、「EDU-Portを契機に、運動会の教育的意義について考えるようになった」とも述べている。

さらに言えば、同氏の運動会理解は、このインタビューの最中においても刻々と深化していた。例えば、インタビューの初めの段階で、「運動会として譲れない部分、それがないと運動会ではなくなってしまう要素」が何かという質問に対して、しばらく考えた後、同代表はゆっくりと次のように答えていた。「勝敗はつける（・・・）協力して競うという要素ですかね。あとそうですね、陸上競技会との違ってよく言われるんですよ、だから協力することというのが要素なのかもしれないです」。この段階では、運動会の本質を言い当てる言葉を模索しつつ我々の質問に答えていたことが分かる。これとは対照的に、A、B、C国の話を終えたインタビューの中盤以降においては、より簡潔な言葉で、自信をもって運動会の本質を言い当てていた。A国で様々な競技を加えることで運動会を現地化したことについて説明した後、同氏は次の一言を付け加えていた、すなわち「集団、協調性、全員参加、地域参加の原則」は守られたと。これは、さまざまな現地化した後も、運動会のコアの部分は妥協していないと述べた箇所だが、運動会の「原則」が実に端的な言葉で表されている。ここに至るまでの過程で、各国での現地の人々とのやり取り、苦勞、

葛藤について詳細な描写をしており、われわれとのやり取りの中で、徐々に運動会の輪郭が明確になっていく様子うかがえる。同代表はインタビューの終わり近くにおいては、さらに一步踏み込んで、運動会を「哲学」と表現している。この哲学という表現については後で論じるが、これは明らかにインタビューの前半部分では現れなかった表現であり、同氏がわれわれとのやり取りの中で新しい認識とそれを表現する言葉を獲得していたことが分かる。

こうした海外での経験を通じて、同代表は運動会のある種の「普遍性」を確信し、同時に実施者としての自信を確固たるものにする。

日本人だろうが、何人だろうが、同じだなって思いましたね。笑顔になってハイタッチしたりという現象は必ず起こりますし。みなさんの生き生きとした表情を見れるという意味では、国境を超えたなって思いましたね。

運動会を全く知らない人に、映像を見せるなり、デモ（インストラクション）するなりして説明して、言葉はわからないけどやれてしまう。道具も作ればいいのか。自信と経験にはすごくなったので、僕はどの国に派遣されても、相手が誰であっても、その場で運動会をやれって言われたら、アレンジできる状態になりました。

同氏はさらに続けて、運動会は、時や状況が違っていても、参加者の「お互いのつながり」を育むという点では、いろいろな目的を達成する「手段」となりうると強調する。

普遍的良さ、そこに可能性を感じていて。運動会ってのは一つの手段であって、目的は、企業であれば結束、学校だったら非認知能力といわれる要素、対立している村とか国であれば融和、東日本大震災の後では復興、お互いのつながりを感じるという意味です。

こうした様々な海外経験を経た後、同 NPO では、オンライン運動会を新たな事業として開始する。コロナ禍の状況に鑑みた苦肉の策にも見えるが、この企画にはこれまでの海外経験が存分に生かされている。まずオンライン運動会を実施するには、運動会のコアの要素を抽出して、それをオンライン空間で再現する作業が必要になる。だが、海外において運動会の普及活動に従事してきた同氏にとっては、この抽出作業はすでに完了していたも同然であった。オンライン運動会を企画する中で、「運動会ってどんな要素があるのか」を改めて整理する機会になったという。

だが同氏は、運動会のすべてが順風満帆だとは考えていない。とくに、国内の運動会をめぐる状況には強い危機意識を抱いており、この危機感と自身の海外での普及活動を明確

に結びつけていた。日本国内において、運動会の規模が縮小されていることを指摘したわれわれに対して、同氏は以下のように返答している。

はい。やはり目的が何なのかをちゃんと考えたいですよ。学校でやる運動会って、何のためにやるのっていうのをちゃんと考えたうえでそうしているのかって言いたいですね（・・・）海外で紹介していると思うんですけど、運動会って、よくある（国内での）イメージとしては、イベントを想像されると思うんですよ。でももっともっと奥が深くて、可能性がある、僕、哲学だと思っているんですよ。

（聞き取り側）哲学ですか？

はい、運動会という、だれもが手を取り合う理想の社会の姿のようなものだと思っていて、世界で運動会というものが、そういうものだという風に広がってくれば、日本に戻ってきたときに、単なるイベントではなくなるんじゃないかなっていう期待をしているんですよ。そういうのもあって、海外に挑戦してますね。

同代表は、運動会に関する国内の勉強会に参加しており、そこでは教育活動としての運動会の意義が真剣に議論されているという。だが、こうした教師は少数で、ほとんどの教師が運動会を単なる学校イベントとして認識していることに警笛を鳴らす。そこで、あえて海外に運動会を持ってゆき、海外での評判を高めることで、国内の運動会を活性化させようとしていることがうかがえる。ゆえに、運動会（UNDOKAI）という日本語をあえて使用する。英語表記の UN には否定の意味があり、誤解を生む可能性も承知の上で、あえてこの言葉を使用することで、いずれ UNDOKAI が日本に戻ることを想定している。単なるイベントではなく「哲学」、すなわち一つの理想を体現した社会観として運動会を復活することを夢見ているという。

こうしてみると、同代表にとっての運動会とは日本の学校で今、現在行われているそれというわけではないことが分かる。日本の学校で行われている大方の運動会は、運動会本来の姿ではない。これを変えるために運動会を日本の外に出して「旅」をさせる。世界を廻って戻ってきたときに、教育的意義を失ったイベント的運動会を改める起爆剤になる。よって、彼にとっての運動会とは、日本での現実を離れて、海外において展開される過程において、ある種の「理想」へと昇華したのであり、日本の運動会がその理想に少しでも近づくことを願っているのである。日本の運動会の在り方を問い直し、それを本来の形に戻すための運動として海外展開を位置付けている。

最後に、同代表が運動会の海外展開を経て経験した「新たな発見の連続」は、どの程度国内の教育現場に還元され得たのだろうか。当然、同 NPO が実施する国内での運動会事業に、海外での知見が還元されていることは疑いない。先に確認したように、オンライン

運動会を企画するにあたって考慮された運動会の「譲れない要素」は、それまでの海外経験なしには明示化しえなかったものであろう。また、同代表は運動会の勉強会を通じて現場の先生とも交流しており、「そこと連携したり、お手伝いしたり、意見を聞いたりという関係」が継続している。この場を通じて、現場の先生方と自身の海外での経験を共有してきたという。また、学校からの依頼で小学生や中学生に出前授業を行ったことも多々あるという。だが、これらのケースにおいては、どちらかといえば実務経験や個人レベルの感想の共有が中心であり、この聞き取り調査で明らかになったような、担当者の振り返り・問い直しから浮上した豊かな知見—それは当事者自身が聞き取りを通じて徐々に概念化・言語化していったもの—がどの程度まで共有されていたかは定かではない。

C1の事業では、海外での経験を通じて、運動会という教育実践への理解が深化する様子が明らかになった。タイ、ラオス、そして EDU-Port パイロット事業の対象国であった3か国を経由して、運動会は各地において現地化され、多様な形をとりながら、多くの人々を魅了した。誰でも参加できるスポーツであり、勝つために協力することが求められるが、かといって勝つことがすべてではない。人と人とを結びつける契機としての運動会の魅力が、ある種の「普遍性」を獲得するなかで、運動会が日本の現実とは乖離した「理想」としても機能し始めていた。この理想の高みから、国内での運動会の現実に批判的な目を向けるようになり、その哲学としての運動会を「取り戻す」ために、同氏は海外での活動を継続する。同氏の視点には、日本国内における運動会実践の「否定性」が多分に意識化されているがゆえ、橋本（2019）のいう「同一化（肥大化）」の事例と呼ぶにはふさわしくないが、かといって理想化される運動会に「動揺」、逡巡や躊躇の念が感じられないことも指摘しておきたい。

6.4.2. C2

C2は国内の公民館に付随したNPO法人である。その目的は、E国において日本の公民館を設立・普及することである。事の始まりは、近隣の大学において社会教育・生涯教育を勉強していたE国出身のG氏が、評判を聞いてこの公民館を訪問したことに始まる。同氏は研究でこの公民館を訪れたが、担当者とは意気投合。公民館が持つ社会変革の可能性、「地域に根付いた草の根活動」を組織化することで、ボトムアップの社会変革を可能にする公民館の魅力について二人で盛り上がったという。

その後G氏から、勉強が終わってE国に戻ってから、彼の地で公民館を始めたいと相談を受ける。当時G氏は次のように説明したという。E国では極端な個人主義が蔓延しており、「自分にメリットがなければ、他人とコミュニケーションを取ろうとしない」、貧富の格差を当然のものとして受容している。こうした現実に対して、公民館は自分を高めるチャンスをみんなに与える。みんなで学び合うことで、社会を変え、希望が生まれる。「これをE国の文化にしていきたい」と語ったという。当時の喜びと興奮を、この担当者は次のように語る。

わたしは感動しましたよ（・・・）ああいう 30 代、40 代の若い世代で、公民館にはこういう可能性があるよって言ってくれる人少ないんですよ。しかも外国人から、日本の公民館ってほんとにすごい仕組みですよねって言われると、そうですねーって。そう言ってくれる人が周りには少ないものですから（・・・）研修とかで会う人も、どちらかという、公民館ってさびれているところってよく言われるものですから。そんなことはないと思いつつながら。やりようでしょう、と私は思っていました。G氏が、E国のこれからの未来に日本の公民館が非常に大事だと言ってくれると、私としては、応援しない理由はないという。

さっそく、G氏をインターンとして受け入れることになる。当公民館において「どういう視点を大事にしているのか、一緒に働かないとわからない」という理由から、講座の立案から実施までの一連の流れをG氏に経験してもらうことになる。担当者の説明によると、当公民館では「社会教育的な意味合いを大切」にしてきたという。専属のスタッフが常駐し、社会教育的な活動、つまり、地域社会のつながり、対話、学び合いの機会を住民と共に企画・運営してきた。こうした同公民館のアプローチを理解してもらうには、公民館の活動を「内側から」理解することが必要だと判断した。G氏は様々な仕事をこなす多忙な日々の合間を縫って、打ち合わせに参加し、自らが企画した講座の準備に励む。結局、1年から1年半の間、当公民館でインターンを経験して、その後母国に帰国する。

帰国後も「こつこつと」オンラインで連絡を取り合い、E国にいるG氏と講座や交流イベントを協働で企画・実施していった。だが、同時に「個人レベルでやっていることに限界」を感じ始めるようになる。その理由は、当時のE国の政治状況にあった。若者を中心にした反政府・民主化運動が広まり、長期独裁政権が崩壊したのが数年前。その後、政権を握った国のリーダーは市民参加や民主化の動きに非常に敏感になる。同氏いわく「やり方を間違えれば、捕まってしまうかもしれない」と感じだという。こうした政治的に難しい状況の中で、地域社会の関係性や市民の社会参加を促す公民館を設置し、広く認知してもらうには、日本大使館やJICA等の政府関連機関と連携することが必要だと考えるに至った。

EDU-Port 採択後、公民館施設のスペースを賃貸するところから事業は動き出す。このスペースは、若者が集いやすい場所を第一に考慮して賃貸物件を選択したという。先の民主化・反政府運動の時に経験した興奮や希望を多くの若者が抱き続けている。だが同時に、若者の失業率は高く、「どうせ頑張ってもいい仕事に就けない。若者のあきらめ」が蔓延している。こうした状況に鑑みて、若者たちの冷めやらぬ希望と興奮を公民館において取り込み、同時に若者の社会参加と自己実現を起業という形でサポートする。そして、支援の手数を運営資金源に充てることで、民間組織として公民館を普及する。コンテンツに関しては、近隣の大学と連携することで起業に必要な知識とスキルを若者に提供する。公

民館設立のために集まった 20 人の有志で日夜議論を交わすことで、こうした方針が出来上がってゆく。

民間組織としての公民館は、明らかに日本のそれとは設置条件が異なる。同氏も説明するように、本来的には、公民館は地域社会との密接なかかわりを優先する。E 国の新設「公民館」は、地域社会というより若者をターゲットにしている点でも、日本のモデルとは大きく異なる。こうした、日本の「モデル」との違いについては、E 国の置かれた事情と G 氏の判断を尊重したという。だが、同代表によると、根本的な社会教育へのアプローチの部分に関しては共通部分が多いという。そのアプローチとは参加者の「自己実現、仲間づくり、主体性育成」と端的に表される。賃貸で借りうけたスペースにおいて、20 人ほどのボランティアチームを結成して、週に一回集まり、どのような講座を企画運営するか熱心に話し合う。こうした合意形成のプロセスと関係性を重視する方針は、まさに日本の公民館だという。

さらに、同氏は、G 氏が E 国の状況に合わせて新しい形の公民館を作り出していることを評価するのみならず、それを「手鏡」として日本の「モデル」の在り方に疑問を投げかける。参加者から手数料を徴収して公民館の運営資金とするというのは、日本の公立公民館ではあり得ないことだが、こうした考えが出てこないのは、日本の公民館が硬直しているからだという。事実、戦後間もないころにおいては、日本の公民館においても「就業支援や専門学校的なこともやっていた」という。日本の公民館は、非営利的なことに特化するあまり、「自分たちで公民館の可能性を小さくしていった」と。こうして、同氏は、E 国の試みを手鏡に日本の公民館の「否定性」への洞察を徐々に深化させてゆく。

興味深いのは、C2 代表が E 国側と日本側の協働関係が徐々に変化していることに気が付いていたことである。同氏いわく、EDU-Port 支援が決定し、パイロット事業を始めた当初は、どちらかというところ「日本の公民館を E 国に持ってゆく」という意識が強かったという。同氏いわく、「日本の公民館という新しいものを持っていく。皆も注目している。新鮮で、とっつきやすい。輸入品ということで、しかも勤勉な日本人、日本人は異星人、雲の上の存在と思われてますから」。日本から「何か新しいもの」を持ってきたと喧伝するほうが、実施上都合が良かった。しかも、日本人が「雲の上の存在」として、ある種の尊敬をもって見られているのであれば、なおさら「日本発」であることを強調することに意味があろう。

しかしながら、現地サイドと話し合いを続けてゆくと、実は公民館のようなものがそもそも E 国に存在していたことが、年長者のコメントから明らかになってゆく。60-70 代の参加者によると、50 年ほど前には E 国でも公民センターのようなものが存在していたという。「かつて存在したもの」について学ぼうちに、日本側と E 国側の議論の方向性が徐々に変化し始める。つまり、日本から新しいものを学ぶのではなく、「むしろこれは、取り戻す。日本の公民館をきっかけに、E 国がもともと持っていた良さを取り戻しながら、いま現在必要な取り組みを起こしていくと、そういう再認識」が生まれたという。

しかしながら、この方向転換は偶発的に生じたというよりは、むしろ G 氏と当公民館担当者がそもそも抱いていた方向性と言えるかもしれない。というのは、担当者は、G 氏の方針を説明する中で、双方向の関係・学び、Win-Win の関係、リバーズ・イノベーションといった言葉を繰り返し使う。

日本の物を E 国に提供するって、ある意味では、日本から与えるという印象が強いんですけど、いや、E 国から日本は何を学ぶの、これをどうやって生かしていくの？これを、地域住民レベルで、または公民館のスタッフレベルで、こういう Win-Win の関係をどうやって作ってイけるか。という一貫した方針が最初からありました。

双方向の学びという方向性が初めから明確に設定されていたからこそ、E 国の年配者が自らの過去を思い出す契機となったのかもしれない。

事実、こうした対話を続けてゆくうちに、公民館の核となる概念が、実は「E 国に昔あった文化とも整合性がある」ことが分かってきたという。再度、当代表の言葉を引用する。

合理的に進んだ近代の流れの中で、見失ったもの、取り戻さなければならない、地域住民同士のつながり、生かしあい、支えあい、これを取り戻すきっかけとしての公民館、これが現地の人に受けるんだと思います。

この後では、現地の宗教的価値観とも公民館は親和性があることが述べられている。だが、ここで注目すべきは、先ほども使われた「取り戻す」という言葉である。新しいものを日本から持ってきたのではなく、現地にかつてあったもの、または既に存在しているが軽視されているものを思い出し、「取り戻す」契機として公民館の展開を位置付けているのである。

ここで、近代化への批判的視点が提示されていることにも注目したい。なぜなら、近代化批判の矛先は E 国だけではなく当公民館がある地域や日本社会に対しても向けられるからである。言ってみれば、E 国の問題にある種の普遍性を見出すことで、E 国の経験が自らの問題としても所有されるのである。事実、当担当者は日本全体のみならず、当公民館のある地域においても、「近代化の中で、コミュニティーの絆、地域活動、支えあいが薄くなっている」ことに危機感を抱く。彼の地の問題が、振り返って、自らの問題としても共有されている。

こうした他者を通じた自己への「問い直し」がさらに進んだ形で現れるのが、NPO 代表の日本の公民館の現状への危機感である。C1 の事例にも同じ傾向がみられたが、このパイロット事業においても、国外において「日本型」を推進する動きと、国内の危機的状況への懸念が密接に関連している。同 NPO 代表によれば、日本の公民館はここ数十年、危

機能的状況にあるという。公民館の数が全国的に減り続け、最近では公民館から「市民活動センター」に変更するところも多い。看板は掲げていても、専門の社会教育士のいない「ただの部屋貸し」的公民館が多く存在するのが現状である。それは、「人と人をつないだり、企画したり、新しい地域住民との対話の中で生んでゆく」という本来の良さが完全に抜け落ちた公民館であり、「核となって新しい社会を作ろうという、未来を作っているんだと実感しながら働いているか」甚だ疑問だという。

こうした公民館の衰退を時代の趨勢として致し方のない結末と解することもできるだろう。だが、当代表は今の時代に適した公民館の在り方があると信じている。氏の言葉を借りれば、「要はやりようだと。まだまだ公民館が果たしていくことはたくさんある」という。だが、これまでの公民館は、新しい時代の課題に積極的に向き合うことなく、みずからの活動範囲を狭めてきてしまった。これからの時代の公民館の在り方を考える一助として、EDU-Port のパイロット事業を通じた E 国との交流を位置付けていた。「日本の公民館の存在意義を、これをきっかけに、わたしは考えて、生かしていくべきだろうと思いました」。この意味では、E 国と日本側において双方向の学びが成立する条件が整っていた。言い換えれば、両者ともに他者の力を借りて「取り戻す」ものの存在に気が付いていたのである。

実際、E 国に渡航して、現地の人々と公民館について話し合う経験を経て、同氏は公民館に関する深い洞察と多くの「問い直し」の契機を獲得する。現地の人々の地域社会への想い、連帯、社会改革への希望等を見聞きする中で、今の E 国の状況と戦後直後の日本の状況が重なって見えたという。

戦後に広まった公民館は、当時、焼け野原からスタートした。戦中は、地域地域で必要なものを、皇民化教育中で誰かに指示されていた。お互いを見張りながら過ごしてきた地域社会から、戦後、自分たちで主体的に考えて、話し合いながら何かを生み出していくという、そういうシフトをするときに、公民館が役割を担ったと、わたしは認識している。

E 国に行き来する中で、戦後の民主化がいきなり来た時に、あーそうかと思って。反政府運動後の E 国の様子を聞いていると、なるほどなって思うんですよ。自分たち、やり方が分からなかったと思うんですよ。みんなで対話して、何かを決めていいんだということもそうですし、決めたことを実行してゆくときの爆発力。戦後の日本の民主化と E 国のデモ運動以降の民主化がつながる。人々が協力して暮らしを作っていかなければならなかった。そういう時に公民館って大事だったに違いないって、より理解するようになった。

専制的政権の崩壊後、徐々に民主化が広まりつつある E 国だが、依然として統制的政権が

権力を掌握している。こうした状況においても、人々は民主化の希望と興奮を抱き続けている。現地の人々が寄せる公民館への期待感（「爆発力」）を目の当たりにしつつ、日本の公民館の「原点」を垣間見た気がしたと述べている。ここでは、現在のE国を80年前の日本と重ねているわけだが、この見立てには、類型Dの事例において見られるような、直線的時間軸に沿った進歩主義歴史観が根底にあるわけではない。日本がE国よりも80年「先」を歩んでいて、E国が日本に追いつけるように支援するという語りではない。E国の人々の公民館へ期待と熱意を反射鏡にして、日本が失ってしまった、日本が取り戻すべき、公民館の「本来あるべき姿」を映し出しているのである。

だが、こうした公民館のあるべき姿をストレートに表現することは、E国の政治状況に鑑みれば、大いなる危険を伴う。先にも述べたが、E国政府は、反政府運動以降、若者の民主化運動にはとりわけ過敏になっているという。当然、「あの時の国が変わるかもしれない」という期待と高揚感を覚えている若者はいっぱいいる。公民館はきっとあの気持ちを具現化する場所なのかもしれない」という思いを前面に出すことは、当事業に関係する者を危険にさらす。よって、対外的には、公民館を「戦後日本が成長していた時の地域の教育システムで人材を育成するための拠点」と説明している。経済成長や人材育成という文言がより前景化する一方で、民主化や市民活動といった言葉が背景に押しやられる。

さらに、同代表は、現地の人々との度重なる交流を通じて、自らの公民館理解を深化させていく。EDU-Portの支援を受けた後の最初の現地渡航において、ある「気付きの瞬間」が今も強く印象に残っているという。現地の関係者に公民館について説明している際に、公民館の質を誰が担保しているのかという質問を受けたときのことである。同氏は、正直に、全国的に公民館の数が減っていること、並びに質の担保に関しては各自治体により異なっており、しっかりやっているところもあれば、形骸化しているところもあると返答した。それに対して質問者は、質の担保の部分を蔑ろにしてはいけないのではないかと強く意見してきたという。その理由に当代表は心を打たれる。

なぜならば、これは日本だけの問題じゃない。われわれは、日本を見ている。ほかの国々のためにも見本であってほしい。と言われたときに、わたしはズキューンとしまして。ほかの国々が見本として見つめてくれているときに、日本の公民館はあぐらをかいている場合じゃないなと思いました。ちゃんとやってくれないと、私たちが真似しようとしたときに、いいものが残っていないじゃないかと。そう言われてしまうんですね、ちょっと宿題をもらったなと思いました（・・・）日本は日本で公民館のことを見つめなおして、今の時代にふさわしいものを作っていくべきだし、ほかの国が生かそうというときに、活かして貰えるようなものにしていかなくてはと思いました。

「宿題をもらった」という表現が印象的である。地域の人々にいいサービスを提供すると

いう視点からのみ自らの公民館での仕事を考えていたが、ここで初めて世界から「お手本」として見られている自意識を獲得する。日本の公民館が世界の公民館に変わった瞬間と言えよう。

では、EDU-Port のパイロット事業を通じて得られたこうした豊かな知見、学びの経験は、どの程度日本の公民館の現場に還元されてきたのだろうか。同氏は、公民館に関する会合や研修等において、E 国での経験について話すようにしているという。公民館の職員を対象にした講演では、専門の社会教育士のいる充実した公民館はむしろ少数で、多くの公民館が「自信を無くしている、予算もない、人もない、という感じであきらめに近い感じを抱いている」という前提で話をするという。よって、「新しいことをしてくださいと言うのではなくて、今まで蓄積してきたものをまず認めたほうがいい」というメッセージを発するように心がけている。そして、今まで蓄積してきたもの—それは当然であるがゆえに忘れがちなものであるが—を「問い直す」上で、E 国でのエピソードが役に立つという。とりわけ E 国の方が日本の公民館について驚かれる、あるエピソードを紹介する。それは、公民館では植栽や掃除をスタッフだけではなく、地域の人たちみんなでやるということである。ここには、地域の人々をサービスを受ける「お客さん」ではなく、公民館運営に主体的に関わる参加者と見る視点が存在する。こうした公民館を中心に作られる関係性について E 国で話をすると同様に驚かれるという。

E 国の人にはびっくりするんですよ。校長先生をしていた人が、階層の低い人がするようなゴミ拾い、汚れるようなこと、公民館をきれいにすることを、そういう偉い方がしているということが E 国ではあり得ないというふうに、みんな言うんですよ。

この事例から、絆づくり、関係性の構築が、日々の公民館運営の些細な部分に組み込まれていること、そしてこうした当たり前のことこそが、どの公民館でもやるべきことだというメッセージに落とし込むという。

同代表は、こうした公民館のスタッフのやる気を喚起するメッセージを発しつつ、同時に、公民館の制度的な問題というより大きな「否定性」にも注意を払う。氏によると、教育委員会が管理する公立公民館では 3 年に一度社会教育担当者は転勤するという。これでは、モチベーションを維持するのが大変で、自分が去った後の公民館のことを考えて仕事をする人は少ない。地域に密着した公民館を作っていくことは不可能とは言わないまでも、極めて難しくなる。こうした制度的な限界を抱えているがゆえ、同氏が行う講演では、上記のメッセージを一職員に届けるだけでは限界があると感じている。より大きな制度的再考を促すためには、「一職員に届けるだけではだめで、教育委員会の行政の人、地域住民みんな」が公民館の制度的問題を議論する必要があると述べる。

最後に、このプロジェクトにとって EDU-Port に参加したことは、どの程度意味があっ

たのだろうか。参加のメリットを二点に集約するならば、アクセスとプロテクションであろう。同事業は EDU-Port 設立以前から E 国にて活動していたが、「一 NPO 法人で、全然相手にしてくれない」状況がしばらく続いていた。「お金出してくれるならいいけど」という反応がほとんどで、協働で何かを作り出すことに協賛する相手を探すのに苦労していた。だが、ひとたび文部科学省の公認が得られると、現地の反応が大きく変わった。カウンタパートはこちらの話を目に聞いてくれるようになり、先方との交渉もスムーズに進むようになったという。だが、これは文部科学省からの「紙切れ一枚」の効果というわけではなく、実際には、現地大使館の文部科学省アタッシェの職員が尽力してくれたという。この個人が間に入ってくれることで、「大学側の受け取り方も変わりましたし、E 国の関係者、それと日本の JICA 含む関係者の方とも向き合って」議論をすることが出来るようになったという。大学との交渉では、最初に大使館から学長に依頼の連絡を入れたことで、学長から学部長に連絡がゆき、その結果、学部長が自由に動けるようになったという。上下の指揮系統が厳しい組織においては、大使館等が交渉に介入することでやり取りがスムーズになる。

しかしながら、大使館側も、事業開始時は非協力的だったという。EDU-Port 事務局経由で、現地大使館に協力の要請を行ったが、これが実行されるまでには相当の紆余曲折があった。当代表いわく、当初「EDU-Port だからといって、日本大使館は動かなかった。大使館に専門の支援担当者があるわけでもないですし」。ある時、大使と直接話をする機会があり、直接協力をお願いをする機会があった。その後、先述の職員が積極的に動いてくれるようになり、パイロット事業のキックオフイベントも大使館を借りて開くことになる。E 国のみならず、上下の指揮系統が厳格なのは、何も途上国の特徴ではないことがこの事例から分かる。また二つ目のプロテクションの意味だが、若者の社会参加等を扱う中で、文部科学省や大使館からのお墨付きと支援が、E 国政府からの干渉に対するある種の「盾」となって機能したという。

C2 の代表者と G 氏は、ここで分析される事業者の中で、最も明確に国際協力にまつわる倫理の問題を意識していた事業者であった。このパイロット事業においては、日本型と E 国側の水平的な関係を構築することが最も意識的に行われていた。日本のそれを移転する「モデル」と捉えるのではなく、それを契機として E 国がかつて有していたものを「取り戻す」ための契機として位置づけていた。しかしながら、こうした意識は、事業の当初から存在していたわけではないことはすでに確認した。言い換えれば、事業自体が学びのプロセスとして機能しており、参加者は水平な関係を構築する中で、前提となっていた「支援する側」日本と「支援される側」E 国という関係自体を見直し始めたのである。結果として、E 国での議論が契機となって、今度は日本側でも、公民館の在り方が問い直され、本来のあるべき姿が模索されていた。まさに、学びが双方向のものとして成立していた。

6.4.3. 類型 C 総括

C1 と C2 には多くの共通点が見受けられる。どちらの事業体も、先方との協議を大切にしており、モデルの現地化の必要性を認識していた。また、他者を介して、自らの実践に対してより深い認識を獲得していた点も共通していた。さらに、「取り戻す」という表現が使われていたという点でも、両者には共通点がある。他者との関係を通じて運動会や公民館の「本来あるべき姿」がより意識化され、そこから乖離した現実に対する批判的な視点が打ち立てられていた。「あるべき姿」が意識化されることで、運動会と公民館の「現状」を相対化する（絶対ではないと意識する）ことが可能になった。この意味では、両者とも日本型教育への「否定性」を一定程度認識していたと言えよう。

だが、この両者には大きな違いも存在した。C1 においては、運動会が理想化されていたことはすでに確認したが、その構築に関しては、他者との運動会をめぐる話し合い・協議というよりは、C1 代表の海外経験を通じてその意味が整理・精緻化されていた。支援する側（実施側）と支援される側（受益者）という関係は大方そのままにして、運動会はあくまで「日本の物」という感覚が維持されたまま、理想化が行われていたのである。その意味では、C1 の理想化は自己の肥大化（一元化）の傾向から完全には断絶しきれていない。

一方、C2 においては、E 国の関係者との話し合い・協議を経て、理想となるような公民館を両国において目指そうという意図が顕著であった。ここでは、支援する（教える）側と支援される（教わる）側という二項対立の関係が解消され、E 国は協働のパートナーとして明確に位置づけられていた。両国間での話し合いと関係性を重視しているところは、C2 の社会教育的な公民館への姿勢を色濃く反映したものであろう。両国に存在する共通の諸課題（近代化・産業化・個人化の進行と地域の絆の崩壊）への有効な対応策として、公民館を共に鍛え上げていこうという姿勢で貫かれており、こうした姿勢ゆえに、公民館は必ずしも日本の独占物ではなく、類似したものはどの国にもあるという感覚が芽生えたと言える。日本の公民館を必要以上に理想化しない、橋本の言葉を借りれば「自己の肥大化」への抑制が一定程度効いていることも、C1 との差異として指摘できよう。

6.5. 類型 D 民間企業

6.5.1. D1

B 国において日本型器楽教育を展開する D1 は、楽器販売を専門にする企業である。EDU-Port に応募する以前にも、世界数か国にて器楽教育を導入し、自社製品を販売してきた経験を持つ。同社の海外展開の背景には、国内における需要の伸び悩みがあるという。少子化により児童数がへり、また児童の習い事や学校での選択科目が多様化する中、需要が低下している。こうした状況の中、海外に新たな活路を見出だそうと積極的に海外市場を調査している。戦略としては、同社の現地法人のサポートが得られる国で、器楽教育が導入されていない国をリストアップし、さらに GDP を指標として経済成長の可能性のある国を選んで営業活動を行っている。B 国の現地販売法人とのやりとりから、同国におい

て音楽教育はあるが器楽教育がないことを知り、次の海外市場として選ぶに至った。

D1 では、EDU-Port が創設される 2-3 年前から同国での営業活動を開始していたが、「門前払いの状態」が続いていた。同国に進出した他の企業同様に、B 国のカリキュラムに組み込まれることを最終的なゴールと考えていたが、教育省の「壁」が立ちはだかっていた。問題は、下級の役人と会うことはできても、意思決定権を持つ上級の役人にコンタクトをとることが出来ないことであった。担当者いわく、「いくら下の人と方向性を合わせておいても、上の人がだめと言えばダメ」という状態が長く続いていたという。当時、「何かスキームがないかな」、「官のバックアップがあればうまくいくのではないか」と考え始めているときに、EDU-Port のニュースを知り応募するに至ったという。言ってみれば、同社の EDU-Port 参加は「後付け」だったことが分かる。

採択を受けた後、EDU-Port 事業として B 国の教育省にコンタクトを取り始めると、先方の対応が驚くほど違ったという。担当者曰く、「いや、もう全然、先方の態度がガラッとかわりまして・・・出てくるポジションの方も、1 ランクも 2 ランクも上がった」という。交渉には、同国のジェトロ事務所や日本大使館（文部科学省アタッシュェ）の代表が同席したことも大きな助けになったという。その後、日本大使館と共催で現地の日本人学校において器楽教育のデモンストレーション授業のイベントを行った際には、大使も駆けつけて挨拶をしたという。担当者によれば「ここから流れがガラッと変わってきた」と感じたという。その後、教育省の次長レベルの役人を日本に招聘して、器楽教育の重要さと、他国の安価な製品と比べて自社製品の質の高さを理解してもらったことも、大きな要因だったと振り返る。

D1 による自社製品の質のアピールは、海外器楽市場における D1 の今日的立ち位置を反映している。担当者によると、現在は中国製の安価な器楽が市場に出回っており、D1 のような日本製の器楽はどうしても価格の面で太刀打ちできないという。実際、同社では数十年前から他の途上国において器楽教育を導入しており、導入当初は自社製品で市場を独占することができていた。だが現在ではより安価な他国の製品に押され、そのシェア率はかなり低下しているという。そのため、D1 の製品をアピールするためには、質の高さ（音程がばらつかない）、有害物質を含まない等を強調することで安価な他国の製品との差別化を図る必要があるという。また、もう一つの差別化の試みとして、単に楽器を売るのではなく「オールインワン・パッケージ、楽器、教材、教員養成のセットで勝負」している。

だが、このオールイン・ワンパッケージ化は、器楽の販売を専門に行ってきた D1 にとっては大きなハードルである。同社において、教材開発や教員養成に関するノウハウは、他国でこれらを事業展開できるほどには蓄積されていなかった。これらを補うために、音楽教育の専門家である大学教授を同社の共同研究者として招き、連携することになる。この人物は、D1 のパイロット事業の実施に深く関わるのみならず、その後、B 国の学習指導要領の改訂に国際コンサルタントの一人として深く関わることになる。さしあたり、日

本型器楽教育として B 国で導入されたものが、日本からそのまま持ってこられたものではなく、実は海外仕様にパッケージ化されたものであったことをここで確認しておく。日本では教員養成や学校教育における教材開発は行わない D1 が、B 国においては、オールインワン・パッケージと称して、こうした活動も含めて「日本型器楽教育」を構築していたのである。

類型 A と B の事業が、対象国の教育を「欠如の視点」から眺めていたことはすでに何度かこの章においても触れてきたが、同様の傾向は D1 においても観察された。そもそも、D1 が B 国進出を決めた理由は、器楽教育を実施していない国であり、「何かがない」こと自体が進出の前提であった。担当者いわく、B 国の音楽授業の特徴は、座学と講義が中心で「ショパンやモーツァルトといった西洋の音楽の歴史を勉強し、カラオケ大国ですので、歌唱の授業は盛んにやっていますが、器楽教育はまったくやっていない」ことであった。「日本にあって、対象国においてははないもの」という視点から後者を捉える発想は、市場開拓を目的とする民間企業の戦略としては至極当たり前の発想と言えるだろう。

だが「何かがない」だけでは介入の条件としては不十分である。なぜなら、「何かがない」ことが「劣った」状態とは必ずしも見なされないからである。「何かがないこと」に対して何らかの価値判断が介入しないとつまり「ない」ことが「欠如」としてみなされないと一わざわざ海外の企業が新しい教育実践を導入する根拠となり得ない。器楽教育の場合はどうだろうか。器楽教育がないからと言って、その国の子どもたちに直接的な弊害・健康上の問題があるわけではないし、器楽教育がないからと言って B 国の教育が不十分であるとも必ずしも言えない。

「ない」ことを「欠如」に転換する上で有効だったのが「非認知力」という昨今はやりの言葉である。これは OECD などの国際機関が積極的に推進している新しい認知心理学のコンセプトであるが、一般的には、他者との協調、自己肯定感、コミュニケーション能力、目標に向かって頑張る力と理解される。いわゆる「21 世紀型の学力」として、世界の国々が学校教育に取り入れようとしているコンセプトであり、これを怠ると知識集約型経済における経済競争力を担保しえないという説明が流布している。D1 では、こうしたグローバルな教育言説を意識して、「非認知力」を日本型器楽教育推進のための修辭語として積極的に活用していた。例えば、日本の器楽教育においては合奏を重視するゆえ、「まわりを見ながら息を合わせる、指揮者がいなくても呼吸で合わせるといようなところ」、つまり協調性やコミュニケーション能力を育成できるという具合である。さらに、D1 が販売する楽器は比較的安価で、誰でも練習すれば上手になる手ごろな楽器であるので、子どもたちは「安心して、みんなで間違えられる」という。つまり、目標に向かって頑張る力や自己肯定感も育むことができるという。こうして、D1 の提唱する日本型器楽教育においては、非認知能力の育成が可能になるという。担当者によれば、「非認知能力はどの国でも目指しているので、器楽教育を推進しやすくなった」という。非認知力という言葉積極的に利用することで、B 国の教育に「ない」ものが「欠如」となり、結果として日

本型器楽教育の必要性が正当化される。

こうした、国際的に流布する教育言説と接合する一方、D1 が展開する器楽教育が「日本型」であることもポイントとなる。とりわけ協調性を育む手段として合奏が、「日本型」器楽教育において重視されている理由がここにある。担当者によれば、B 国や B 国を含む地域においては、戦後日本が築いてきた「先進国」としての評判が、同社のオールインワン・パッケージを受け入れてもらう上で大きな要因だったという。「日本への尊敬、あこがれの国、その国が行っている教育、一民間企業が持ってくる教育に対しても、これをやれば何か伸びるんじゃないかという期待感」があるゆえ、D1 の事業を好意的に受け入れてくれたと感じていた。B 国にとって日本は「先に進んだ国」であり、事実、企業進出や工業製品やアニメなど様々な分野において、日本の強い影響力を感じる国だという。実際、現地サイドから、器楽教育に日本のアニメ楽曲を含めたいという希望も受けていた。つまり D1 は、非認知能力の育成といった国際的に流通する教育改革のキーワードを使って器楽教育の意義を説明しつつも、同時にそれが極めて「日本的」実践であることも強調することで事業を効果的に進めることが出来ると判断していた。言い換えれば、非認知能力という言葉が、国際的な「普遍性」と日本的であることの「特異性」という、一見二律背反するものを併存させるうえで有用であることを示している。

では D1 にとって EDU-Port に参加したことは、どれだけの意味があったのだろうか。D1 の場合、EDU-Port 採択以前にすでに数年間、自己予算で B 国における営業活動を続けていた。この意味では明らかに、同社は財政的な支援が主な理由で、EDU-Port に申請したわけではない。D1 にとって最も大きかったのは、文部科学省からの公認の事実だった。公認後、「がらっと」先方教育省の対応が変わったことはすでに確認した。EDU-Port 参加の意義は、主に公認を得たことであつたのかという質問に対して、担当者は「本音で言うところかもしれないですね、紙一枚あればありがたい、そうですね、予算をつけていただくのもありがたいんですけど、弊社の方では、ありがたいことに、資金は用意できるので、やっぱりお墨付きです」と答えている。

最終的に D1 の営業は成功し、B 国において器楽教育が正式科目としてナショナルカリキュラムに組み込まれることになった。D1 が器楽教育の教員養成にまで関わっていることを考えれば、同社の製品が公共入札において有利であることは疑いない。だが、この先継続的に市場を独占できる保証はどこにもない。D1 担当者もこの事実を理解するがゆえ、ことあるごとに教育省の官僚や研修を受ける教師たちに自社製品と他国の安価な製品の質の違いを比べさせていた。だが長期的に見れば、この戦略がどこまで有効なのかは疑問の残るところである。これは、D1 が数十年も前に器楽教育を導入した他の国において、現在においては安価な中国製品に市場を凌駕されていることから明らかであろう。

最後に、D1 は、B 国での経験から日本型教育について何を学んだのだろうか。聞き取り調査からは、担当者が「他者」との接触を通じて、日本の教育についてどのような「気づき」や「問い直し」を経験したのか、うかがい知ることは出来なかった。国内での器楽教

育にどのような影響があったのかという問いに対しても、明確な答えは得られなかった。研修を担当していた人物の多くは D1 の器楽演奏専門の社員であり、日本の学校教育に直接携わることはないという。また、唯一外部委託で研修に講師として参加していたものは、学校で吹奏楽部等を指導する立場にある人間だという。この人物が B 国での経験を経て、どのような「問い直し」を行い、日本の器楽教育に関してどのような新たな知見を獲得したかについては、担当者から聞き取ることは出来なかった。だが、次に紹介する、音楽教育の専門家である D1 の共同研究者はいくつかの興味深い気づきと省察を語っている。

6.5.2. D1 共同研究者 S

D1 は EDU-Port が創設される前年に、S 氏に最初のコンタクトを取っている。たまたま、日本の音楽教育の学会において、S 氏の発表を聞いた同社の担当者が近づいてきたという。同氏の発表は、世界の音楽教育の学習指導要領を比較するものであった。「海外で何かやってみませんか」と誘われたのが、事の始まりだという。その翌年、D1 との共同研究（東南アジアの器楽教育のカリキュラム開発）に参加するという形で協力関係を結び、B 国における器楽教育の教員養成事業に関与することになる。その後、B 国の音楽教育のナショナルカリキュラムを作成する外国人コンサルタントとして就任し、同国の新しい音楽教育のカリキュラム制定にも関わることになる。S 氏の活躍は、文部科学省も注目しており、同省の国際課が財務省主計局との予算折衝において、D1 の成功と S 氏の活躍を EDU-Port の成功事例として提示しており、S 自身も同省国際課より招かれて成果報告をしている。

D1 の担当者同様に、S 氏もまた B 国の音楽教育の現状を「欠如の視点」から理解していた。S 氏の意見では「いまの我々の常識からは驚くべき様なことがまだ東南アジアではまだ行われている」、「先生の思ったように子供が答えるのが一番いい答えだという考え」、「いわゆる日本の明治時代の問答法のようなものです」、「先生が full of knowledge で、こどもは blank paper であるという考え方がまだまだある」状況だという。そしてこうした一時代前の教育観が同国の音楽教育をも特徴づけているという。S は、国際コンサルタントの集まりの合間に訪問した地元の学校の音楽室の様子について以下のように説明した。

（訪れた場所）にいったときに、ここが音楽室ですって紹介されたんです。そこにはデスクオルガンがあって、キーボードがちゃんとあるんですね、たくさん。でもそこにカバーがされて全く使われている形跡がないんです。なんでこうなっているのかと聞くと、理論と歌なんで、キーボードを使うことはないんだという。まあ、おそらく B 国の典型的な音楽の授業は、つまらないんだろうなと思います。何にもわからないのに、いきなり、音階の構造を見せて、楽譜について、楽典を永遠に講義するっていうか・・・実際の音楽の喜びとか、こどもたちの音楽とのかかわりとかには全く触れないで、ただ講義的にやるんだろうということが、

容易にわかります。

そして、同氏の研修などを通じて「Child-Centered が日本や世界では当たり前だということがようやく分かった」のが現状だという。こうした教師中心的で伝達型の授業スタイルを「時代遅れのもの」と退ける見立ては、直線的な進歩歴史観に基づいている。それは、無反省的に「ない」を「欠如」に転換する装置として機能する。同様の見立ては D1 の担当者も共有するものであった。

いうまでもなく、大学の研究者が民間企業と行動を共にすることには多くの懸念が存在する。実際に、D1 と S 氏の関係に対して同業研究者から懸念が表明されていた。同氏は B 国での国際コンサルタントとしての経験を学会等で積極的に話すという。その際にうけた批判の多くは、「あなたは D1 の片棒を担ぐのか」や「日本の文化を押し付けるのか」といったものだったという。同氏はこれらの懸念を、「典型的アカデミックの反応」と一蹴する。こうした批判に対してどのように反論するのかという問いに対しては、以下のように説明した。

そうではないですよ。向こうからのイニシアティブがあって、向こうのカルチャーを壊さないように、共存できるように、私は配慮しているわけだし、D1 の考えを代弁して私がやっているわけでもないし、あくまでも私の考え方によってやっていますと言っていますが、日本人の人たちにどこまで信じてもらえるかはわかりません。

S 氏の言う通り、相手の依頼があって同氏は国際コンサルタントとして同国の音楽教育のカリキュラム策定に関わっていたのであり、また改定のプロセスにおいても先方の意向が尊重されていた。よって、これを「文化の押し付け」と呼ぶのは適さない。一つの例を挙げるなら、B 国が日本の学習指導要領を参考にして、情動的目標（情操、豊かな音楽性）をナショナルカリキュラムに組み込んだことである。これに関しては、S 氏本人は音楽教育と情操教育は区別すべきものと考えていたが、この文化圏においては人格形成に教育的重きを置いていると認め、強く反対することもなく相手の意向に沿ったという。結果だけ見れば、日本の教育方針の一つがそのまま採用されたわけだが、実はコンサルタントとして関わった本人は忸怩たる思いがあったという。

また S 氏は、D1 の共同研究者として、間接的に同社の営利活動に寄与しており、時には同社の市場参入を助けるようなことも、間接的にはあるが、行っていたと率直に認める。例えば、ナショナルカリキュラムの原案において、使われる楽器として、ドイツの企業が生産する楽器の登録商標がそのまま言及されていたという。「一国の法律において特定の商標について言及することは常識としてあり得ない」と考え、この登録商標をカリキュラム文書から削除することを執拗に主張したという。直接的な意図ではなかったにせよ、

結果として、改定後のナショナルカリキュラムにおいて、D1 の製品が採用される可能性が高まったことを認めている。その一方で、同氏は D1 が中国製の安価な製品と自社製品を比べさせる活動を現地での教員研修に組み込んでいることを快く思っていなかった。この意味でも、S 氏は必ずしも D1 の意向を鵜呑みにして「片棒を担いでいた」わけではない。同氏は B 国から大きな期待を寄せられて、音楽教育のナショナルカリキュラムの改訂を依頼されたのである。日本人である同氏に B 国は何を期待したのだろうか。同氏いわく、「非西洋で西洋の音楽を導入した日本から学ぶ、西洋音楽を導入しつつ、B 国の音楽も取り入れる方法も日本から学びたい」という B 国の期待があったゆえの、S 氏のアドバイザー採用であったという。

たしかに B 国の音楽教育に関しては著しく否定的な意見を持つ S 氏であったが、われわれとの会話を続けていく中で、日本の音楽教育の「否定的」な側面についても振り返っていた。例えば、直接かかわった B 国におけるナショナルカリキュラムの策定作業に関して、自身のような音楽や音楽教育の専門家が中心的役割を担っていたことに新鮮さを感じたという。同氏の言葉を引用する。

4 人だけで学習指導要領をつくってしまう、そこがおもしろいですよね。日本では、専門家でも、学習指導要領の最終決定には入れないですから。ご存知のように、専門部会の何とか委員会、そこでほかの教科も全部ある中で、音楽の専門家の意見が吸い上げられて、それがどんどん変わっていくわけですから。そういう意味では音楽家や音楽教育の専門家の意見で全部作ってしまう、というのは、それは私として逆にいいところだと思います。

S 氏は日本国内の学習指導要領編成作業にかかわった経験はなく、唯一の経験が、検定前の教科書に関して審議会の専門委員として所見を述べる程度だったという。S 氏の意見では、日本においては様々な審議会・小委員会・部会を経た後、最終的には文部科学省の行政官が学習指導要領を作成しており、専門家の意見が積極的に反映される意思決定のメカニズムが存在しないという。つまり、「日本ではあり得ない」ことを B 国で経験することで、逆に「日本のいびつさ」、否定性が明らかになったという。同氏は続ける、「日本ぐらいじゃないですかね、学習指導要領において、各教科における専門家の意見が、最終決定まで入れないというのは」。B 国での経験を手鏡として日本の教育の「否定性」(橋本 2019) が顕在化されたのである。こうした海外での経験から得られた知見を国内にフィードバックしてはどうかという我々の提案に対しては、次のように答えていた、「いやいやそんな機会は絶対に与えられませんから」と。これでは双方向の学びの成果は当事者個人の経験として留まってしまう。

果たして S 氏が国際コンサルタントとして提言した音楽教育は「日本的」なものだったのだろうか。まず第 1 に、同氏が理解する、同氏がコンサルタントとして選ばれた理由が

興味深い。氏は現地のカウンターパートと仕事をしていく中で、自分が選ばれた理由に関して説明を受ける。すなわち、「B 国側は、私が日本人というだけではなく、アメリカの学位を持っているということも決め手だったようです」。日本人であるだけでなく、自分にはプラスアルファがあった、それはアメリカの大学で音楽教育の博士号を取得していること、また日本でも世界の音楽教育のカリキュラムを研究対象としてきたことが評価されたと理解したのである。世界の動向に位置付けて、日本の音楽教育を理解している、さらに言えば、日本の音楽教育を絶対視していないというところが、採用の決め手だったといえるだろう。

事実、S 氏は、日本の音楽教育に対して批判的な考え方も持ち合わせていた。例えば、同氏は、B 国サイドに日本の音楽教育に関する様々な情報を提供したわけだが、そのうちの 하나가日本の音楽教育の学習指導要領に関する情報であった。B 国サイドは、日本の学習指導要領が、音楽教育を情操教育として位置づけていることに注目して、同様の目標を取り入れたいと主張したという。だが、S 氏は、音楽教育と情操教育は明確に区別されるものと考えており、世界の動向を見ても、これは「逸脱」だと考えていた。最終的には、先方の判断を尊重したわけだが、氏自体は必ずしも日本の音楽教育を無批判にモデル化していたわけではないことがこの事例から分かる。

また、S 氏は日本の音楽教育のカリキュラムについても、「Teacher proof curriculum（耐教師性カリキュラム）から Curriculum proof teacher に変えてみませんかということをご 10 年ほど行ってきた」が、なかなかそういった動きになっていない現状を憂慮している。Teacher proof curriculum（耐教師性カリキュラム）とは教師の力量に関わらず同じ結果を担保するカリキュラムのことであるが、教師の主体的選択や指導力を軽視する発想として批判されてきた。一方、Curriculum proof teacher（耐カリキュラム性のある教師）とは、カリキュラムの質に関わらず質の高い授業を展開できる教師力を指す。同氏の意見では、アメリカなどの音楽教育先進国と比較して、日本の音楽教育はまだ前者の傾向が強く、教師自身の指導力が十分に育っていないという。

さらに同氏は、B 国においてコンピテンシーベースのカリキュラム改革が進行していることについて言及する中で、日本においてコンピテンシーベースカリキュラムが進まない理由を以下のように説明した。すなわち「日本の小学校では 8-9 割はクラスルームの担任の先生が音楽を教えています。彼らは音楽のおの字も分からないので、その意味では何が出来るかということをはっきりさせたくないんでしょうね」。コンピテンシーベースのカリキュラムになると、生徒にどのような能力をつけさせるかを明示的に提示することになるが、それは同時に教師の能力自体にも厳しい目が向けられることを意味するという。こうした発言から、S 氏が日本の音楽教育に対してアンビバレントな態度を有しており、世界の潮流、具体的には音楽教育の先進国と言われるアメリカのそれを「基準」にしていることが分かる。

だが、こうして否定的な側面を認めつつも、日本の音楽教育を B 国にてある種の「モデ

ル」として推進することに問題はないのだろうか。こうした問に対して、S氏は、自分は「私の理論をD1のインフラを借りてやるわけではない」と答えていた。つまり、自分の理論に基づいた音楽教育の理想はあるが、事業はあくまでD1のものであり、そのインフラの制約の中でやれることをやったという意味であろう。現実的なふるまいとえばそれまでだが、否定性を認識しているのに、それを明示しないままモデルを推進することの倫理的疑問は少なからず残る。

さらに、S氏のように、「世界の動向」という基準を尺度に他の国の音楽教育を評価する見立てを維持しつつ、カウンターパートと「協働」するとは、そもそも可能なのだろうか。例えば、S氏が語ってくれた次のエピソードを検討することでこの問いの難しさが明らかになる。同氏によると、同氏が開発協力したナショナルカリキュラム案に対して、B国の音楽教育の専門家で構成される評価委員会が、いくつかの項目に関して訂正を要求してきたという。S氏としては、国際的な動向と日本の音楽教育の良さを踏まえて新しい実践を提示したつもりであったが、国内の専門家の同意が得られず、最終的には指摘された項目に関しては譲歩せざるを得なかったという。その一つの例が、「移動ド唱法」の導入であった。フランスやロシアの影響から「固定ド唱法」を使用しているB国の現状を変えようとしたわけだが、現地の専門家の猛反発にあったという。この「移動ド唱法」はアメリカやハンガリーなどの音楽教育先進国にて使われる「国際スタンダード」であるが、とりわけ合唱を導入するには不可欠であった。なぜなら、音符同士の関係に重きを置く「移動ド唱法」は、ハーモニーを伴う合唱により適しているからである。結局、「移動ド唱法」を明示的に導入できなくなったために、小学校レベルの合唱も難しいと判断され、ナショナルカリキュラムから排除されることになったという。D1の担当者が、合奏を日本型器楽教育のコアの部分だと認識していたことはすでに確認した。同じように、周囲との無言の呼吸合わせを必要とする合唱を日本型音楽教育の核と位置付けるならば、「核抜き」の日本型音楽教育がB国のナショナルカリキュラムに借用されたと言えるかもしれない。

ここで注目すべきは、B国の専門家の意見を尊重してS氏を含む新ナショナルカリキュラム作成委員会が妥協したことに関する、同氏の感想である。当時の状況を振り返って、「わたしの視点からすると、遅れるだろうなと思いました」と同氏は述懐している。B国の音楽教育を世界の標準に「引き上げる」ことを使命として奮闘していた同氏にとっては、自らの提案を曲げて、相手国の意向を汲むことは「後退」を意味する。それでも、ナショナルカリキュラム策定をめぐる一連の協議、交渉、譲歩等の経験についての話を締めくくるときには、「私の考えも聞き入れて頂きましたし、いっしょにつくったということは間違いないと思います」と結んでいる。ここでは、「一緒に作った＝協働」ということが強調されているが、その協働は序列関係を組み替えるものにはなっていない。学ぶべき「望ましいモデル」が存在し、それを一方の側が提供することが想定されている場合、学ぶ側と教える側という二項対立関係が固定されてしまい、真の意味での協働や学び合いが生まれる可能性は低いことは、すでに第2章において確認済みである。

では、日本で教員養成に関わる S 氏は、B 国での経験から得られた知見をどのように日本国内に還元しているのでしょうか。同氏は所属する大学で教員養成に関わっている。自らが担当する授業においては、B 国での経験について語ることも多く、「学生にとってはいい刺激になっていると思います」と語る。だが、同氏の日本での音楽教育の指導に対してどのような「問い直し」や「動揺」があったのかについては明確な言及はなかった。B 国での経験を経た後でも、氏自身がそもそも抱いていた器楽教育に関する信念や前提が相対化され、そこに「迷い」が生じたというよりは、より確固たるものとして「一元化・肥大化」が進んだという見方の方が適切であろう。

6.5.3. 類型 D 総括

類型 D では、D1 という一企業の B 国における活動を中心に、事業担当者であった D1 の社員と共同研究者として委託関係にあった音楽教育の専門家の経験を分析した。D1 は、同国に進出した他の日系教育関連企業と同じように、対象国の公教育制度の内部で事業展開することを最終的な目標と定めていた。こうした明確な狙いを持つ企業が EDU-Port の支援に期待する理由は明白である。すなわち、文部科学省の「お墨付き」が先方政府との交渉において役に立つと期待していたのである。特に、D1 社の場合においては、このお墨付きが決定的な効果をもたらしたことは注記に値する。同社では、EDU-Port に採択される数年前から営業活動を地道に続けており、教育省との交渉という段階まで作業を詰めた段階で、EDU-Port に申請していた。

民間企業であるがゆえに、利潤回収という究極の目的が存在する。そのためには、自社サービスの優位性を確立し、積極的に「営業」することで、市場を確保する必要性が生まれる。この目的遂行のためには、競合他企業が提供するサービスもさることながら、現地の教育実践も市場開拓の障壁として退けられる。ここに逡巡や躊躇といった言葉に表される態度を見出すことは難しい。結果、教える側と教わる側、支援する側とされる側、そして先に進んだものと遅れたものという上下関係は疑いのないものとして固定化する。教育協力は一方的な伝達を前提とする「スキルトランスファー」的事業と化し、その過程で日本型の「問い直し」やその「否定性」が意識化することは、不可能ではないにせよ、困難であった。

D1 の営利目的とは若干の距離を維持していた S 氏においては、B 国での経験を反射鏡にして、日本の教育の問題性（第 2 章で検討した橋本(2019)の言葉を使えば「否定性」）を認識していた。音楽教育の専門家として B 国のカリキュラムの策定に直接かかわった経験は、専門家の意見を軽視しがちな日本の「硬直性」を照らし出すうえで機能していた。実際、B 氏は日本の音楽教育の否定性についても多く語っていた。だが、B 国が提示するもの自体が日本の否定性への認識につながったというよりは、B 国も日本の音楽教育も、程度の差こそあれ、「遅れた」ものという認識に貫かれていた。氏が理想とする世界の音楽教育の「最前線」から「逸脱」したものという意味での「遅れ」である。よって、B 国

の音楽教育を時代錯誤的なものとして認識していた一方で、日本のそれに対しても不十分なものとして認識していた。ゆえに、著しく世界標準から遅れた B 国の音楽教育の水準を「引き上げる」という意識が、日本の音楽教育への否定性の認識と齟齬なく共存していたわけである。先にも述べたが、こうした一方的な関係性が維持されたままでは、「協働」、「問い直し」、「双方向の学び」、「動揺」といった「国際協力の学び」は著しく難しいものになる。

6.6. 類型 E 日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業

6.6.1. E1

E1 は自動車整備の専門学校から派生してできた比較的新しい収益法人である。「日本式」教育施設運営のノウハウをグローバルパートナーを通じて現地の若者へ提供することをミッションとして掲げる。E1 は、国内のある自動車整備専門学校と密接な関係にある。実のところ、この学校の海外事業部門を切り離して創業した収益法人であり、代表の実際の父親が専門学校を経営している。この専門学校が、2013 年に Z 国において現地の学校組織と提携して自動車整備工の養成を始めたことが事の始まりである。その後、2017 年に E1 が専門学校から分離して、東南アジアにおける自動車整備教育と留学生の国内への斡旋を手掛けることになる。

この動きの背景にはいくつかの要因がある。まず、日本の専門学校が減少する学生数を留学生を増やすことで補っているという現実である。そして2011年東日本大震災以降、留学生の数が大幅に減少したことである。これに加えて、国内の自動車整備士業界が、危機的な人材不足の状態にあることである。こうした状況に鑑みて、途上国の若者を当専門学校に留学させ、整備士に必要な資格を取得させ、国内で働かせることで、学生不足に直面する専門学校のニーズを満たしつつ、自動車業界の人材不足にも対応するという考えが浮上する。こうした事業を積極的に展開するため、E1 が設立させる。

よって、上記専門学校（後に E1）は、EDU-Port が開始される数年前から、既に Z 国において事業を展開していた。E1 代表曰く、「法人として何かやれるプロジェクトを探すなか」で、EDU-Port に申請したという。申請の動機については、Z 国での自動車整備の国家資格化の動きを挙げる。この時点までは「手弁当で」Z 国における事業を行っていたが、国家資格化となると国レベルの交渉を要する。先方国の教育省や国土交通省とのやり取りをする上で、何らかの国のお墨付きがあるほうがプラスに働くという考えがあったという。とりわけ、同国では自動車整備の資格化に関して、教育省が音頭を取りそうだったことも影響した。さらに、この国家資格化の動きには JICA も絡んでおり、JICA との関係でも文部科学省の認可はプラスに働くと考えた。だが、JICA と E1 が Z 国においてほぼ同時期に活動し始めたのは、単なる偶然であり、「あれあっちでこんなことやっている」という感じだったという。

当専門学校（後に E1）の当初の Z 国での目的は、Z 国の若者を日本に留学させ、国内で

不足する自動車整備工の労働力を確保することであった。そのためには、現地の学校と提携して、日本の国家資格（自動車整備士 2 級）に必要とされる履修内容の 1 年目を現地で履修させ、2 年日以降を日本で修めさせることで資格試験に準備するという計画を立てた。だがふたを開けてみれば、留学希望者が少ないことが分かった。膨大な留学費用はもちろんのこと、Z 国において世界の自動車メーカーが軒並み進出するにつれ、整備士の雇用口が急速に増加したことも留学希望者が増えない原因であった。にもかかわらず、「自動車整備工場は出来たが、整備できる人間がいない。誰も育てようとしなない」状況があったゆえ、現地雇用の整備士育成に事業の重点をシフトすることになったという。

初期の段階では、日本の専門学校から教員を一人派遣して、通訳を介して授業を行っていた。この段階では、現地の学生を指導するとともに、提携校の教員を育てる作業も同時進行で進めていた。具体的には、現地の教員にも学生と一緒に授業に参加してもらった。中でも、当時の提携校の副校長をしていた教員を集中的に指導したという。元船舶機関士だったこの教員は、エンジンに関する知識を豊富に持っていた。こうして、この現地側の教員と日本から派遣された教員の二人の指導体制が確立する。この元船舶機関士が年長者であったことも大きな助けになったという。年長者が敬われる Z 国の文化において、同氏が早い段階から現地側の教員として「自立」したことは、同事業が現地に根付くうえで大きな要因であった。その後、学生の中から優秀なものを教員アシスタントとして採用することで、現地での教育体制を拡充していく。

これは、自動車整備士という職業自体が存在しない状況においては苦肉の策であった。つまり、日本のように大勢の自動車整備士が働いている状況では、整備士養成の教員を確保するのは簡単であるが、Z 国のように、ついこの間まで「普通の人が道端で車を分解して直していた」ような、整備士が資格として存在しない状況においては、教員を見つけるのは至難の業であった。学校で学生を教えつつ、学生を教える指導員を急ピッチで育成するしかなかったのである。試行錯誤を経て、指導体制が整いはじめ同事業は軌道に乗る。

だが、教員はそろっても、肝心なのは学生の学びと成果である。効果的に整備士養成を行うには、日本から持ち込んだモデルを現地の学生に向けて現地化する必要があった。この現地化の作業だが、E1 代表は「そのまま自動車整備の教育はトランスファー出来ない」ことは重々理解しており、実際現地に適応させるうえで変更した点は「泥臭いところはいっぱいあった」という。まず想定内の現地化として同氏が語ったのが、日本と Z 国の「自動車社会の成熟度」の差に起因する指導内容の変更であった。日本に比べて、Z 国では最新のテクノロジーが車のデザインに使用されておらず、よってこれに関連する内容はすべて削除したという。例えば、ブレーキアシストである。ブレーキアシストに関する技術はまだ Z 国で販売される車には使われておらず、実習で使うことのできる車も存在しない。同氏いわく、「座学で教えてもいいけど、教えても結局手で触れることが出来ない。中途半端な知識を頭に入れていじられると、後でひどいことになる」ので内容をすべて削除したという。教科書は、日本の専門学校で使用する教科書の数回前の改訂版を現地の言葉に

翻訳して使用していた。

こうした内容の変更はある程度想定内であったのに対し、想定外な現地化だったのが、現地の学生の基礎学力の低さであった。とりわけ自動車整備工にとっては必須とされる物理と電気に関する知識不足が明らかになった。だが、不十分だったのは知識の問題だけではない。座学と共に重視されるべき実験・実習の経験が欠如していることが大きな問題となった。電気に関する知識は持っていたも、実際に電池をつなげて電流を流したことの少ない学生が多くいたという。日本では当たり前とされるようなレベルの理解が不足していることが分かり、思わず「高校までの、初等教育、中等教育は終わっているんだよね」と確認してしまったという。同氏いわく、「日本でやっている教育をそのままやっても、学ぶ側のスキルがない。ベースラインが全然そろっていな」かった。この問題に対応するため、日本の専門学校のカリキュラムに加えて、電気の補講を行うことになった。現地の高校のシラバスでは、電気回路について履修していることになっているが、明らかに知識として定着していなかったという。この点に関しては、自動車整備士の資格制度作りやカリキュラム改訂を国レベルで行っている担当者に問題提起したという。

さらに、日本での専門学校のカリキュラムに付け加えたのが、職業人としてのモラル・マナーに関する单元であった。これは、社会人としてのふるまいや顧客との接し方、すなわち技術的な側面以外において求められる自動車整備工としての素養に関する授業である。具体的には、車内を汚さないために顧客の車に乗る前に必ず手を洗い、帽子を取り、座る前にシートカバーを敷く。ボンネットを開ける前には、かならず車体にカバーをのせることで、ズボンのファスナやボタンが車体を傷つけることを未然に防ぐ。また、顧客や職場の上司に対する接し方、言葉の使い方、挨拶の仕方等、いわゆるトヨタ的6S活動（整理、整頓、清掃、清潔、躰、作法）を教えるのに独立した单元を用意した。例えば、接客の作法に関しては、学生同士で接客応答のシミュレーションを行うことで繰り返し学ばせたという。

こうした单元をあえて加えた理由は、社会人としての作法を身に付ける機会が、Z国においては極端に少ないと感じたからであった。例えば、日本で整備士の教育を受ける学生であれば、身近に自動車ディーラーがあり、自分で車をいじった経験があるものも多く、また実際にディーラーに出向いて、接客等を学ぶ機会もある。さらには、教員が元整備士であるため、社会人としての作法を常に授業の中に盛り込みながら技術的なことを教えている（Z国の教員の多くは元整備士ではない）。よって、あえて一つの单元としてカリキュラムに組み込む必要がないという。一方Z国では、こうした社会人としての意識は、「学校の実習車を触っているだけではなかなか育たない」という懸念があったという。

この社会人としての教育を導入することに対して、現地のカウンターパートの学校の反応はいま一つだったという。現地の学校は「技術的なことを教えるのがメインなので、それっているの、という反応だった」。学生も当初は「ピンとこない」感じだったという。どちらかと言えば好意的とは言えない反応であったが、日本側は「いるんです」とためら

わず導入にこだわったという。現在では、社会人作法の授業は現地の学生、教員、そして雇用者側に広く受け入れられているという。とりわけ、学生は、養成プログラムの最後で行うインターンを経験する際に、この「作法」の単元の意味を深く理解するという。同氏いわく、「インターンに行ったときに、企業側の反応やお客さんの反応がいいんです。で学生はピンとくる（・・・）インターンシップをやると、自分が受け答えできる、失敗しないことで自信になる（・・・）6Sとか接客のシュミレーションの意味が、インターンに行かないとわからない」という。

この現地化は、当事業が「日本型」整備士教育を実施するという意味でも重要であった。なぜなら、同氏いわく、この職業人としての人材育成こそ「日本型」専門学校教育の特徴だからである。Z国では「職業人としての部分って、誰かが責任をもって育てているわけではない。でも、その部分がないと働けない」実情がある。日本の専門学校の教育は、専門分野の技術指導だけでなく、むしろ「卒業した後のキャリアパスを重視している」、「卒業した後のケア、学校を出たら生きていけるわけじゃないですよ、どうやって食べていくんですか、どうやって仕事探すんですか、どこに出口を定めているんですか」。こうした「卒業後＝出口」に目配りした教育をするのが「日本型」専門学校の特徴だという。

この「日本的」要素の導入は、卒業生の多くが日本で就労するか、または現地の日系の自動車修理会社に就職することを考えれば合点がいく。同代表によれば、卒業生のうち、1割が日本に留学、1-2割が技能実習生として来日し、残りの7割ほどがZ国で就職するという。この国内就職組の多くは、Z国に進出した日系自動車整備会社に就職する。卒業生の大半が、日本国内であれZ国内であれ、いわゆる「日本的」職場環境に就職するゆえ、日本人の「社会人としての常識」を明示的に教えることは、この養成コースの「出口戦略」としては極めて合理的と言える。

Z国での経験は、国内の整備士人材育成教育に、どの程度還元されたのだろうか。同氏によると、これまで専門学校の二人の教員がZ国において指導を経験しているが、両者とも、留学生に対する距離感、苦手意識がなくなったと述べているという。現在、同専門学校では学生の約40%が中国、ベトナム、ネパールの留学生で占められており、この比率はこれからも増え続けることが予想される。今まで、日本の学生だけを相手にしていた教員が、突然、日本語の面でも支援の必要な留学生を相手に授業を行なわなければならない状況が生まれている。Z国を経験した教員は、留学生を教えることに対する「抵抗感」がなくなった、「言葉が不自由だろうが同じ人間」と話しているという。だが、指導面に関して、どのような「振り返り」や「問い直し」があったのかについては、同代表からは聞き出すことは出来なかった。この点については、後ほど派遣教員の一人としてZ国に渡ったI氏の経験を分析する段階で、再び立ち戻ることにする。

E1の経験から浮かび上がるのが、グローバル化する日本企業の動きに付随した、トランスナショナルで、ダイナミックな人材育成・流通の現実である。同氏によれば、日本を含む世界の自動車産業がZ国に進出しており、こうした工場で訓練を受けた若者が他国に展

開する同列会社の工場やディーラーで働き、数年後に母国で同系企業で雇用されるというような、ダイナミックな労働市場が生まれているという。こうした国境を超えた人材育成と人材流通の現実を見越して、E1 と付随する専門学校では、Z 国で人材育成事業を担いつつ、同時にそれを日本での専門学校とリンクさせることで、グローバル化する自動車産業の現実とそこから生まれる人材のニーズに対応しようとしていた。

だが、こうした戦略を当初から明確に打ち立てていたわけではないことは、E1 が途中で事業の方向転換を強いられたことから明らかだ。すでに確認したが、この事業はもともと日本の人材不足を Z 国の若者を留学させることで解消するという、一方向の人の流れを前提とした戦略でスタートした。だが、予想以上に日本への留学生が確保できなかったため、現地雇用を前提とした人材育成へと重点をシフトせざるを得なかった。だが母体である専門学校の学生不足問題にどうにか対応しなければならない。そこで、「Z 国と日本を行き来するような人材育成」をより意識するようになったという。

母体である専門学校を再活性化することを完全にあきらめ切れないうちに、この事業の特徴がある。これは、同社がそもそも自動車整備士養成の専門学校から生まれた出自を考えれば理解できる。聞き取り調査時は、Z 国に進出して、現地の技術者を雇用している日系企業と交渉して、奨学金を出してもらい、選ばれた社員を日本でのスキルアップのために当専門学校で留学させるスキームの実現性を検討していた。何らかの形で、日本留学にまつわる費用の問題を回避することで、現地での人材育成に当専門学校を絡ませる方法を模索していたのである。

同氏の出自を考えれば、この専門学校へのこだわりは、彼の個人的なものとして解釈できよう。実際、氏の語りには専門学校への自負の念が強く感じられる。海外において、日本の大学や高専はよく理解されているが、「専門学校って何? という状態。まったく毛色の違う組織だけれども、なかなか理解してもらえない」現状があるという。ここには、専門学校が日本の高度成長期に果たした役割、そして今日でも自動車整備士の 8 割を育成している教育組織であることへの誇り、そしてその優れた組織が海外ではほとんど認知されていないことへのもどかしさが表れている。

国境を超えた人材の流通に現実の制度が追い付いていないことも、E1 の試行錯誤から明らかになった。国内の整備士が深刻なほどに不足していることに鑑みれば、留学生を育成して国内の人材不足を補うことは日本の自動車産業にとって緊急の課題である。だが、国の制度はこうした状況を認識したものにはなっていないという。まず、日本で整備士として働くには、国家資格である整備士 2 級の資格を取得する必要がある。そのためには日本国内で認可された専門学校において規定の就学時間を修める必要がある。この事業では、Z 国において日本の整備士 3 級のカリキュラムに準拠して授業を行っていたが、Z 国での課程を終えて日本に留学したとしても、最低 1 年間の履修が必要になるという。さらには、2 級の資格試験においては、漢字に平仮名さえふられていないという。よって、かなり高度な技術日本語を身につけなくては試験に合格することは出来ない。当専門学校では、留

学生のための整備士養成コースを通常より 1 年間長くすることでこの問題に対応しているが、時間がかかればかかるほど、コストが上がり、留学へのハードルが高くなる。また、技能実習生として来日する卒業生についても、整備士の資格を有していないため、日本で整備士として働くことは出来ない。よって、技能実習生のスキームが国内の深刻な人材不足の緩和に資することはない。

E1 にとって EDU-Port の承認を得たことにどれだけの意味があったのだろうか。同氏よれば、それまでは先方の役人に相手にされない状態が続いていたが、文部科学省のお墨付きをもらうことで、「ただ単に日本から誰だかわからないやつが来たというんじゃなくて」、教育省の担当者とコンタクトをとることが出来るようになったという。また、企画したイベントに国土交通省の役人が出席したのも、おそらく EDU-Port 効果だったという。また、日本の専門学校の特徴である、卒業生のキャリアパスや「出口」への目配りについて、先方の教育・産業関係者に説明する際に、「EDU-Port の飾り」がついた形で、「日本の教育」として提示できたのも、プラスだったと考えている。日本に向けられる肯定的なイメージと相まって、「日本型」専門学校の特徴を前面に出すことがより効果的なアピールにつながったという見方である。当代表にとっては、こうしたお墨付き効果や諸官庁役人へのアクセスが EDU-Port に求めたものであり、「残念ながら、旅費が出たかなというぐらい」の財政的支援は二の次であった。

最後に、Z 国における日本型専門学校の事業展開を通じて、どの程度の問い直し、双方向の学びが行われたのだろうか。問い直しに関しては、そのことを示す発言は当代表から聞くことは出来なかった。日本型専門学校の優位性は「絶対」であり、そのことが Z 国での経験を通じて相対化されることはなかった。橋本（2019）の言葉を借りれば、自己の「肥大化」とまでは言わないまでも、確立自己像が動揺している様子は微塵も感じられなかった。技術教育という、先進性と後進性が明確に規定される分野においては、教える側と教わる側の二項対立関係が固定化する傾向があることは他の類型に関する分析でもすでに指摘した。日本の卓越したモデルは多少の微調整を経て「現地化」されたものの、その現地化の過程において、モデル自体が問い直され、その「否定性」が意識化・言語化され、結果として自らの行いの妥当性・優位性について逡巡することはなかった。

6.6.2. E1 派遣教員 I

では Z 国に派遣された教員の経験はどのようなものだったのだろうか。当パイロット事業が始まった 6 か月後に上記の専門学校から派遣された自動車整備教育の教員、I 氏の経験を辿ってみよう。I 氏は日本の自動車メーカーで整備士として勤務した後、ドイツ系自動車会社で 10 年ほど勤務した。その後 JICA の海外青年海外協力隊に申し込み、フィジーで自動車整備士育成教員として 2 年間働く。帰国後も「また機会があれば海外に行きたいなという希望を持って」いた。しばらくは国内の整備工場にて勤務していたが、知人経由で E1 の専門学校において Z 国へ派遣指導者を探していると知り応募することに。採用後、当専

門学校で数か月教えた後、Z 国に渡航する。その数か月後に前任者は帰国。同氏の印象では、初めての海外経験ゆえ、前任者は現地での生活に慣れず、苦しんでいるようだったという。以来、I 氏は今日までの 6 年間、一人で現地における指導体制を作り上げてきた。

Z 国の最初の印象としては「フィジーよりはしっかりしている、やりやすそうだと感じた」という。だが、すぐに学生たちが疑心暗鬼に自分に探りを入れていると感じた。後でわかったことだが、前任者は非常に厳しい教員であったという。同氏の説明によると、前任者は「海外が初めてで、スタンス的に日本式を押し進める感じの先生だったらいいんですよ。あまりすり合わせをしようとする感じではなくて、これが日本の感じだ、みたいな感じで、強引にやられたらいいですよ。多少軋轢があったみたいです」。前任者が現地語や英語を理解せず、すべて通訳を介して授業を行っていたことも、こうした印象を現地の学生に与えてしまった原因かもしれない。

前任者からの教訓も生かして、I 氏はできるだけ現地の学生と教員とのコミュニケーションを大切にしたい。どのようにコミュニケーションを図ったのだろうか？

ぶっちゃけた話、よくいっしょに飲みに行ってます。学生を含むときもあり、先生だけのときもあります。「飲みにケーション」って僕よくいっているんですけど、現地の人言葉覚えちゃって、「飲みにケーションしよう」って言うんですよ。

こうしたオープンな態度に加えて、「フィジーで英語を鍛えられた」ことも、先方との意思疎通が比較的スムーズであったことの大きな要因だろう。実際、I 氏は赴任当初から、通訳を介さず授業を行い、現地の学生や同僚との関係を深めるために、昼ご飯を共にし「食べながらコミュニケーションをとっていた」という。一方で、前任者は現地の食事が口に合わず、昼食は一人でレストランに行っていたという。

赴任当初、前任者の指導風景を観察する機会があったが、そのやり方には疑問を抱いたという。例えば時間厳守のルールについて。8 時半始業といっても、同僚の先生も学生も平気で遅刻してきた。これに対して、前任者は厳しくしかりつけていた。これとは対照的に、I 氏は自らのアプローチを、「日本スタイル、日本式というものをごり押ししない」と表現して、以下のような説明を加えた。

わたしは、もちろん時間は守るべきだが、少しずつ時間をかけて直していった。片づけ、前任者はキレイに片付けなさい、掃除なさい、というすごくボヤッとした指示を出すんですけど、私は片づけであれば、まず最初に物を置く場所、使ったら返す場所を決めていったんです。そこから始めて、掃除にしても、隅々まできちっと掃除をするのをやって見せたんです。これはこうするんです、あれはああやるんですよ。最初にやって見せて、次に現地の人にやってみてもらっ

て、出来たか、出来てないかの判断をして。山本五十六じゃないですけど、やってみせて、させてみせ、ほめてみせ。そこを徹底してやりました。

できるだけ明示的にこちらの要求を伝えて、同時に時間をかけて学生たちの規範意識を定着させる。すなわち「いきなり高いレベルを要求するのではなくて、徐々に徐々に、最終的には学校の備品のリストをロッカーの外に貼ってと言うように、一つ一つのクオリティを上げてゆくようにしました」。こうして、現地の人々の「レベル」からスタートして、徐々に質を上げてゆくことを周知した。このようなアプローチはフィジーにいた2年間で学んだことであり、むしろ「フィジーの方がひどかった」という。I氏いわく、「Z国人はまじめ。言えばやってくれる。ただベースの価値観が違うだけ」だと感じたという。

だが、こうした指導に対して反発もあったという。例えば、現地の学生は、整備作業中に帽子をかぶることを嫌った。「暑い、そんなことをしたら死んでしまう」とある学生は本気で文句を言ってきたという。それに対して「頭を怪我したら危ないし、頭は特に守らなければ」と柔らかく諭すと、「でも一体いつ怪我をするの、しないかもしれないじゃない、そんな起こるか起こらないか分からないことに対して、そんなことできない」と言われたという。さらには、安全靴を履くことや、作業着のジッパーを上げたり、袖をしっかりまくり上げること等、服装に関する細かいルールに関しても多くの反発があったという。当氏いわく、全般的に、PPE (Personal protective equipment) の装着義務に関しては学生の不満が多かったという。これに関しては、根気よく説得していくしかなかったという。例えば、ジッパーを上げることや袖もしっかりまくり上げるとは、巻き込まれ防止という安全面で大切であると何度も説明したという。同氏いわく、「ごり押しはしない。いやならしょうがない。引くときは引く。でも、また思い出したように言う。何度でも言いました」。現在では、現地の教員の間でもこうした安全・衛生面での意識は共有されており、「うちの学校の環境ではこうやるんだという」意識が確立されているという。

だが一定のルールを維持することが時には不可避免的に難しい場合もある。とりわけ、条件の揃わない途上国においてはなおさらである。このことに関してもI氏は一定の理解を示す。例えば、技能実習の際には、指定された作業着を着る決まりがある。作業着は出来るだけこまめに洗濯して清潔なものを着用することになっているが、学生の中には自宅に洗濯機のない者もいる。また、雨季には洗濯物が乾かない。こういった不可抗力的な理由で決まりを守れない場合に、「そういう学生に怒るのは気の毒」だと言う。ルールを維持することが原則だが、そうすることが出来ない場合には学校側がサポートをする。作業着に関しては、学校側で何枚かスベアを準備するようにしたという。

こうした規律・安全・衛生に関するルールの重要性だが、I氏はそれらを必ずしも「日本的」なものとしては考えていなかった。むしろ、それは「世界水準」と認識していたのである。再びI氏の説明に耳を傾けよう。

いろいろ言われました。なんでこんなことやらなくてはいけないんですかって。

(それに対して) Z 国もこれから発展していくんだから、ワールドスタンダードに合わせていかなければなりませんよという感じで。今我々がやっていこうとしていることは、少なくとも世界標準のことだから、今は面倒くさいかもしれないけど、少しずつやっていきましょうよ、習慣にしていきましょうよ、という風に常に話しかけて継続していくことを心掛けました。

「ワールドスタンダード」である以上、それは疑いなく「是」である。だが、そのレベルに到達するまでには時間が必要である。いきなり高い水準を求めるのではなく、徐々に世界標準にまでもっていくこと、これこそが同氏のいうところの「ごり押しではない」やり方であり、前任者との大きな違いであった。その後時間はかかったものの、学生たちは同氏の指導を受け入れ、とくに現地の先生方が率先して指導してくれることで、「いい形になっている」という。

先の E1 代表の話では、こうした作業場の安全・衛生に関する実践が「日本型」と捉えられていたのに対し、I 氏はこれを「ワールドスタンダード」と捉えていたところが興味深い。I 氏によれば、作業場を整理整頓して「塵一つない」状態に保っておくことは、世界の自動車整備業界に「当たり前」になりつつあるという。先進国のディーラーでは、あえて整備場を「ショールームみたいにお客さんに見せている」という。Z 国でも、同じような傾向がすでにみられており、新しいディーラーに行けば、整備場を見ても塵一つおちていないという。こうした自動車業界の動向を見越したがゆえの、細部にわたる衛生・安全・品質管理指導であることが分かる。

実際、先に触れた I 氏の経歴を見れば、同氏の指導法が純粋な意味での「日本型」ではないことが分かる。同氏は日本の自動車メーカーで働いた後、ドイツ系のメーカーに転職して 10 年ほど勤めている。この職場では、国際標準化機構 (ISO) の安全・衛生や品質に関するマネジメントの国際規格を遵守することが徹底されていたという。それは、前職場である日本のメーカーで行っていたことよりも「相当に厳しかった」という。同氏が Z 国で行っている安全・衛生や品質管理に関する指導は、むしろドイツ系メーカーで経験したものの影響が大きいと述べている。そこでは、「マニュアル作りから、すべての部品のロケーションの地図作り、月一回の会議をやり、当然スタッフの教育計画を練り、評価分析対策の議事録もつけて」と非常に細かい職場管理が徹底されていた。

ドイツ系のメーカーで学んだ「ワールドスタンダード」の管理技術だが、そのあるものに関しては、現地学校の管理職からストップがかかったという。その一つが、ミーティング議事録の評価分析である。これを現地スタッフと一緒にやり始めた途端、校長からやめるように言われたという。原因は、あまりスタッフから情報を聞き出すと、学校の経営方針に対する不満等が出てきて、経営陣との軋轢を増長する可能性があるからだという。I 氏曰く、「当然、スタッフから改善要望が出てきます。それに対して何ができたのか、出来

なかったのか、じゃ次はどうするかと筋道立ててやっていくというのを経営側はちょっと嫌うというか、よろしくない傾向というか」。これを同氏が担当する自動車整備士コースだけで行い、他のコースにおいては行わないことも、学校全体としては好ましくないと判断された理由かもしれない。いずれにせよ、この事例から、「ワールドスタンダード」の管理技術が取捨選択的に導入されていたことが分かる。

カリキュラムの現地化に関しては、とくに方法や内容を変えることはしなかったという。基本的には、日本の専門学校のカリキュラム—それは国土交通省が定める自動車整備士 3 級の資格に基づいたカリキュラム—をほぼそのまま使っていた。だが内容を「多少現地に合わせて、掘り下げて教える場合」があったという。特に、学生が物事を丸暗記する勉強方法に慣れ過ぎていることの問題を指摘する。同氏によれば、Z 国の学校教育においては「丸暗記という教育方法が何十年も続いている」という。教科書を丸暗記することが勉強と見なされており、結果として自分で考えて物事を理解することができず、学んだことの応用が効かないという。具体的な例として、次のような説明をした。

例えばギア比に関する問題ですけど、入力側が何回転、ギア比がいくらであれば、出力側を求めなさいという問題の答えを丸暗記するんです。で、今度逆にして、出力側がいくら、ギア比がいくら、で入力側を求めなさいと言うと、誰もできないんですよ。

これは他の現地の先生方も指摘する問題だという。こうした暗記中心の学習モデルを徐々に変えることに非常に苦労したという。氏いわく「時間かけて教えていくしかない。応用問題をたくさん出して、暗記することに意味がないということを知ってもらおう」。また、座学と実習がセットになったカリキュラムが果たした役割も大きいという。学んだ概念を実際に実習で試すことで、学生は学んだ知識を机上の空論で終わらせるのではなく、体験を通じて把握できるようになってきたという。

このインタビューが行われた当時、I氏は日本滞在中であった。一時帰国中にコロナウイルスが広まり、Z国に戻る事が出来なくなってしまった。そこで、聞き取り時は、同専門学校で週三日、留学生の自動車整備士コースで教鞭を取っていた。同氏にZ国での経験により自身の教育実践にどのような変化がもたらされたのか聞いてみると、「基本的にはあまり変わらない、僕のスタイルはあまり変わってないですね」答えた。同氏は続ける、「基本的に僕は学生目線で物事考えて、学生に何が足りないのかな、どうやって教えたらいいのかなって考えながらやっているんです。国は違えど、学生が考えていることはあまり変わらないかなというのが実感です」。

最後に I 氏が海外で働くことに魅力を感じる理由とは何なのであろうか。ここでは、日本で教えることの経験との対比が印象的である。「とりわけ高尚な目的があるわけではない」と断りつつも、同氏は「海外で学生を教えることに楽しみ」、「ものすごい学生のや

る気」について語ってくれた。「そういう学生の何か将来のために役に立てたらな」と思えることが魅力だという。Z 国の学生たちはやる気に満ち溢れ、「元気があって、目に力がある」という。国の経済成長と自らの将来への希望を重ね合わせる若者を指導することに、日本では決して経験することのできないやりがいを感じるという。一方で、専門学校で教える日本の学生はその正反対だという。すなわち「（日本に）帰ってきて感じるのが、日本人の学生、若いのに元気ないんですよー。あんまり覇気を感じない」。同じ努力を払っても、その見返りがZ 国の方が数倍大きいゆえ、より仕事に喜びを感じるという。

I氏は、自動車整備業界における「ワールドスタンダード」に学生を引き上げることが自らのミッションであることに疑いを持たない。これはこれまでも指摘してきた、進歩主義的時間軸を受け入れた態度である。この「進歩」という語りを付与として、彼らを「引き上げる」ためには、できるだけ分かりやすく、理詰めで、根気よく指導を行う。このアプローチは、最初から「ワールドスタンダード」を求め、期待通りにできない他者を非難すること、すなわち同氏が「ごり押し」と呼ぶものとは明確に区分されていた。自動車産業に付随した整備士の育成という、ある意味、産業化・工業化の直線的な時間軸を前提とする分野においては、この「遅れたもの」を「引き上げる」という前提自体を「問い直す」のは難しいと言える。こうした制限の中で、いかに先方にとって無理のない形で、徐々に「進歩」を達成するかをI氏は真剣に考えていた。また、対外的には「日本的」と語られる安全・衛生・品質管理に関する様々なルールが、実はドイツのメーカー勤務時に学んだ「国際標準」により大きく影響されていたことは、「日本型」の社会構築性を考える上で有意義である。ここからは推測になるが、EDU-Port 申請に当たり、申請事業が「日本型」であることが求められていたがゆえに、E1 では一連の指導を「日本的」なものとして提示した可能性がある。その意味では、EDU-Port 自体が、日本型教育の社会構築に加担していたと言えよう。だがこうした「日本型」の恣意性に関する省察は、I氏の口からは聞こえてこなかった。

6.6.3. 類型 E 総括

類型 E は日本の企業への人材派遣を目的とした事業者一社(E1)に焦点を当てた。当社の当事者たちの「学び」を理解する上で、自動車整備工の育成という自動車産業に直結した人材育成に関連する事業であったことが重要となる。E1 代表が用いた「自動車社会の成熟度」という表現が端的に表しているように、直線的な時間軸に基づいた「成熟度」という見立ては、科学技術や産業に直結した分野においてはほぼ無批判に受け入れられる傾向がある。なぜなら、近代の啓蒙主義から派生する「進歩」主義的歴史観は近代科学の基盤であり、これなくしては科学自体も成立しえないからである。よって、科学や産業の発展段階をその社会や民族の「成熟度」と見なす歴史観を否定することは、科学や産業自体を否定することを意味する。こうした認識上の制約の中で、E1 の代表と Z 国に派遣された教員は事業を展開していたことを認識する必要がある。

当然、彼らの教育協力への倫理意識も上記の認識の枠組みに規定されていた。両者とも、成熟の「遅れた」人々に手を差し伸べ「引き上げ」てあげるという啓蒙主義的態度を保持しており、それを問い直した形跡はなかった。言うまでもなく、自動車社会の「成熟度」においては群を抜くのが日本である。当然、その国で培われた自動車整備工養成マニュアルの先進性を問い直すことは難しい。さらに、産業化が Z 国の国是であるならば、そのための道具と手段を提供することの倫理を問うことは、Z 国を支援すること自体を否定することにもなりかねない。こうした制約下における唯一取りうる倫理的作法は、現地化を進めることであったと言えるのかもしれない。現地の「成熟のレベル」に適したものを提供し、できるだけ無理なく、ゆっくりと「階段」を登れる手はずを整えてあげる。そうすることで、できるだけ効率的、効果的に「追いつく」ことが可能になる。できるだけ押し付けを戒め、辛抱強く相手側の態度の変化を待つことの大切さを説く I 氏の教育者としての姿勢が印象的であった。しかしながら、ここでは成熟度を規定する物差し自体への問い直しは不問に付される。

今日、近代化、産業化、科学技術の発展がもたらした負の遺産は誰の目にも明らかである。地球温暖化により、生活圏としての地球の将来が危ぶまれている今日、進歩、成長、科学といった現代社会を特徴づける概念が多くの批判、再考にさらされている(斎藤 2020; Hickel 2020)。あるものは、近代科学の認識の基礎となる、人間とそれ以外の物を分けるデカルト以来の二元論的認識を根本的に見直すことで、人間世界とそれ以外のより親密な関係性を取り戻さなければ、地球環境の危機を乗り越えることは出来ないと論じる(Hickel 2020)。こうした昨今の議論に鑑みれば、科学や産業の成熟度を尺度に国や民族の「進歩」を読み取る歴史観が、唯一絶対のものではないことに気づくことはそれほど難しいことではない。その意味では、聞き取りに参加した二人が、自らの行為に関して少しも躊躇や逡巡を感じていなかったことは特筆に値する。

6.7. 総評

五類型ごとの事業者の経験と振り返りを分析して分かったことは、どの事業者も豊かな学びを経験していたということである。これは、事業者が民間企業で利潤目的であろうが、非営利の公的団体だろうが、または大学のような教育機関であろうが、その属性に左右されることなく共通していた。どの事業者も一様に、事業を進めていく中で現地の状況理解に努め、現地の人々のニーズに応えるべく事業内容を選択、構築、変更、現地化することで期待に応えようとしていた。その過程で、自らの事業が推進した日本型教育の実践について理解を深め、その暗黙の前提に気づかされ、より深い自己認識を獲得していた。そうした省察が、日本型教育への理解の同一化、さらには肥大化へと連なる場合もあれば、逆に、その同一感にずれが生じ、これまでの自己認識が動揺する場合もあった。この意味では、どの事業者も、国際教育協力の倫理的要求に何らかの形で応答していたことが分かる。

だが、その応答には濃淡があったのも事実である。とりわけ類型 D の民間企業と類型 E

の人材派遣企業の問い直しと、類型Aの大学の教員養成と類型Cの草の根民間団体のそれを比較すると、その違いが鮮明になる。選択された事例の代表性が担保されていない以上、過度な一般化は避けるべきであることは言うまでもないが、それにしてもDEとACの間の差は顕著なものであった。前者においては、最小限の現地化がほとんどで、直線的な時間軸上の「過去」に対象国、「未来」に日本を位置付ける傾向が顕著であり、その優劣の関係性が問い直されることは稀であった。類型Dの民間企業にとっては、利潤回収という目的が、また類型Eの場合は産業化という見立てが、彼らの学びの質と内容を大きく規定していた。一方で、そういった制約に左右されないAやCにおいては、事業者はより水平な関係を構築し、協働や双方向の学びを実行する条件がそろっていた。Aにおいては、とりわけA2の事業者が、日本の体育教育の否定性に逡巡していたし、Cにおいても、C2の事業者が、双方向の学びを目指して、E国における公民館設置を支援するのみならず、E国との交流を日本の公民館を深く考え直す契機として意識的に位置づけていた。

だが、この章の目的は、こうした濃淡を指摘して、類型ごとの優劣をつけることではない。先にも述べたように、豊かな学びはどの事業者によっても、大なり小なり経験されていたのである。ここで問われるべきは、この章において記述されたような学びが、ややもすれば埋没、放置されていたという事実である。すなわち、この聞き取り調査が行われなかったならば、こうした事業者の学びの記録は誰が残していたのだろうか。今回の調査に当たり、われわれはEDU-Portの要求に応じて事業者が作成した数々の書類（中間事業報告書、最終事業報告書）に目を通したが、そのどれにも上記のような深い学びは記されていない。EDU-Portのコアメンバー自身が、「双方向の学び」や「問い直し」の重要性を強調する一方で、これらの経験のエビデンスが求められないのはどうしてだろうか。

問題はEDU-Portの事業者へのアプローチ自体が、事業者の学びを促進するものになっていないことである。このことは、報告書にある事業者への指示を見れば一目瞭然である。報告書は、事業の成果として何を求めているのだろうか。それは、3つの成果目標（日本の教育の国際化、親日層の拡大、日本の経済成長への還元）にまつわる数値として現れる。2019年度のパイロット事業の委託業務成果報告書を見ると、日本の教育の国際化に関しては、「本パイロット事業に参加した日本側の教員、職員、指導者および園児、児童、生徒、学生の数」、親日層の拡大に関しては、「本パイロット事業に参加した相手国側の教員、職員、指導者及び園児、児童、生徒、学生の数」、そして日本の経済成長への還元に関しては、「本パイロット事業に参加した民間企業数」と「メディアに報道された実績」に関して、目標値と実績値を記すことが求められている（ただし、メディア報道に関しては実績値のみ）。こうした指標の必要性自体は先の三つの成果目標に鑑みれば妥当と言える。だが、こうした目標値の設定は、事業者側の学びの促進という観点から、どの程度有意であろうか。数値目標は、アウトプットによる説明責任としては有効だが、そこに至るプロセス（学び）へのそれとしては不十分であり、むしろ前者を強調しすぎることで、後者が軽視されかねない。報告書には「事業の海外展開における成功例・失敗例から得た教訓」と

いった自由記述欄もあるが、事業実施上のノウハウに関するものであり、事業者の深い省察や問い直しを促すような類ではない。

同様の傾向は、EDU-Port の「日本型」へのアプローチにも明確に表れている。この章の多くの事例から明らかになったように、日本型とされる実践への理解は、事業実施過程において深まっていくものであった。ほとんどすべての事業者が、日本型実践と呼ばれるものへの深い洞察を現地の人々との交渉を通じて獲得していったのであった。事業者たちは、日本の実践に全くなじみのない人々から予想もしなかったような質問を受け、適切な答えを模索する中で、その教育実践の暗黙の前提を言語化する機会を得ていたのである。つまり、実施の過程で、日本型への理解がシフトし、より深化、精緻化されていたのである。時には、そもそも抱いていた肥大化した感のある「日本型」が問い直され、動揺する事例もあった。同時に、こうした変化は、インタビューにおいても生じていた。事業者 C1 が示したように、われわれ調査者とのやり取りの中で、自らが推進した日本型教育（C1 の場合は運動会）への理解を深化・洗練させていたのである。この意味では、日本型教育の「日本型」とは、他者とのやり取りの中で常に構築・再構築されるものであり、それは極めて動的な、社会構築的な概念であった。

しかしながら、EDU-Port が規定する公募要項や受託事業報告書においては、「日本型」は静的な「既にある」ものとして位置づけられている。2016/7 年度のパイロット事業の委託業務成果報告書を見ると、「貴機関が本事業の中で「日本型教育」と考えるものを記載」することが求められている。この傾向はそのまま維持されており、2019 年度版の公募要項においても「公認・応援プロジェクト共通に求める要件」として、「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」が必須条件の一つとして明記されている。「日本型教育」はすでに良いものとして存在していなければならない、その特徴を明示できることが EDU-Port 応募の条件となっている。

こうした固定的な「日本型」観に変化が訪れるのが、2018 年度の事業委託報告書であった。ここで初めて日本型教育の特徴に関して省察を促すような指示が現れる。報告書の第七項目「日本型教育の特徴」において、次のような指示が付け加えられている、「これまでも申請書や報告書等で記載いただいていると思いますが、現地での実際の活動を通じ、改めて気づいた点、相手国側からの指摘により再認識した点等ありましたら、追記して下さい」。「気づき」「再認識」、「追記」から、事業実施の結果として生じた「学び」、プロセスに関する記述が求められていることが分かる。2016 年の事業開始から 2 年の月日を経て、EDU-Port 実働部隊の側でも「学び」があったことがうかがえる。

だが、この報告書という形式が、どの程度事業者の振り返りや省察を促す上で効果的なメディアであるかに関しては、多くの疑問が残る。実際、事業者の記述を読むと、大半の場合は「日本型」を固定的で、本質的なものとして捉えており、それへの深い理解が獲得されたとしても、結局それは「動揺」ではなく「一元化」、時には「肥大化」さえも導いていた。少なくともこうした記述から、この章で明らかにしたような現地での活動を介し

て「日本型」が構築・再構築される意味形成のプロセスを垣間見ることは出来なかった。「問い直し」や「双方向の学び」にこそ EDU-Port の独自性と意義があるとするならば、報告書という行政文書を介した説明責任の問い方は再考する必要があるだろう。

この章では、聞き取り調査を意味生成のプロセスと位置付けた。それは、深い省察を促すわれわれの問いかけに応答する中で、各事業者が自らの経験を振り返り、その過程で新たな意味と理解を獲得するプロセスであった。調査者であるわれわれの役割は、事業者の言葉に耳を傾け、学びの経験をできるだけ克明に忠実に記録し、同時に、彼女・彼らのさらなる意味生成のプロセスを支援することであった。だが、振り返れば、この作業こそが、外部の研究者ではなく、EDU-Port 担当者自身が責任をもって行う活動ではなかっただろうか。この作業を怠っているのは、EDU-Port が持つ潜在的可能性、すなわち—事業者の学びに目配りした国際教育協力へのアプローチと国際協力の矛盾から生じる倫理的要求に真摯に向き合う国際教育協力の確立—は反故にされてしまう。対話を介して事業者の振り返りを促し、省察を深める契機を作り出す、同時にその過程で獲得された知見を国内の教育行政に還元する、そのためにすべきことを最終章において論じる。

参考・引用文献

- 日下部達哉（2019）「比較事例研究からみる日本型教育の特徴」『教育学研究』86(4): 550-564。
- 齊藤幸平（2020）『人新世の「資本論」』集英社。
- 杉村美紀（2019）「『方法としての比較』の視点からみた日本型教育の海外展開」『教育学研究』86(4): 524-536。
- 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): 7461-472。
- Hickel, J. (2020). *Less is more: How degrowth will save the world*. London: William Heinemann.
- Kudo, S., Allasiw, D. I., Omi, K., and Hansen, M. (2020). Translocal learning approach: A new form of collective learning for sustainability. *Resource, Environment and Sustainability*. 2 (<https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100009>).

第7章：フィンランドの教育輸出

本稿は、フィンランドで教育輸出プロジェクトが始められた背景、フィンランドの教育輸出戦略、また輸出コンテンツである「フィンランドモデル」の内実を理解することを目的として作成された、調査研究報告書である。これまで発表された学術研究、フィンランド政府機関が発表した公式文書、現地フィンランドの新聞¹⁴・テレビ¹⁵での報道を調査した結果を以下に概括した。

7.1. 教育輸出プロジェクトの立上げ

7.1.1. 政治経済的背景

2000年、2003年に実施された経済協力開発機構（以下 OECD）の国際的な学習到達度調査（以下 PISA）で好成績を取めたことにより、フィンランドの教育モデルが世界的に注目されることとなった。その後、教育改革成功の「秘訣」を知りたい、その優れた教育モデルから学びたいという教育関係者が、諸外国からフィンランドに押し寄せるようになった。フィンランド国内では、この世界的な「フィンランドブーム」を商機と捉える見方が広まり、政治家やビジネス業界を中心に、世界的に高く評価されている教育システムを国際社会へ売り出すべく教育輸出についての議論が展開されるようになった（MINEDU 2010; Schatz 2016）。貿易は、北欧の小国であるフィンランドが国際競争を生き抜くための手段としてもともと重視されていた経済政策だったこともあり、2000年代後半からは、教育モデル・システムをブランディングし「商品」として売り出すことで有力な輸出コンテンツのひとつにしようという提案がコンサルティング企業等から出され、メディアでも議論されるようになった（Poikonen & Juntunen 2008）。

また、教育文化省が2013年に策定した「フィンランド教育輸出戦略」を読むと、世界的に注目され、外国からの需要も高い「フィンランドの教育」というコンテンツを使って、フィンランドブランド全体の価値を高める狙いもあったことがうかがえる。

Vahvistetaan koulutusviennillä myönteistä Suomi-maakuvaa

Koulutusvientti ja sen edistäminen on olennainen osa myös valtioneuvoston hyväksymää Team Finland -ohjelmaa. Koulutuksella on keskeinen rooli Suomi-brändin vahvistamisessa ja rakentamisessa.

教育輸出でフィンランドの国としての評価を上げる

¹⁴ Helsingin Sanomat：ヘルシンギン・サノマツ新聞（略称 HS）。ヘルシンキだけでなく全国各地で読まれている、フィンランドで最も購読者数が多い日刊紙。

¹⁵ フィンランド国営放送局 YLE が運営するニュースサイト（YLE uutiset）を参照。

教育輸出とその発展は、政府が認めている Team Finland¹⁶プロジェクトのひとつである。フィンランドブランドの価値を高め確立していく上で、教育は中心的な役割を果たすものである。

(OKM 2013: 13)

7.1.2. 政治経済的背景

2000年以降、諸外国（特にアラブ、アジア諸国）からのフィンランド発教育関係サービス・コンテンツに対する需要は増大していく一方で、輸出用にパッケージングされた「商品」が不足していること、貿易業務を行う実務者／販売者が不在であること、また明確なマーケティング戦略が立てられていないこと等が教育輸出分野の成長を妨げていた（Elonen 2009）。この課題に取り組むべく、教育文化省は2010年と2013年に「フィンランド教育輸出戦略」を策定し（MINEDU 2010; OKM 2013）、多数の事業者がクラスターを形成し、教育コンテンツを提供するための産官学連携プラットフォームを形成していくという指針が示された（資料1、2、3-1参照）。その後フィンランドにおける教育輸出は、国家教育委員会が所管する Education Finland（2017-）、また Education Finland の前身であり、国有企業であった Finpro¹⁷が所管していた Future Learning Finland（2011-2015）や Education ExPort Finland（2015-2016）といった産官学連携プラットフォームが教育輸出事業の中核となり、教育輸出の実績がない小規模企業の「傘」となることで飛躍を狙ってきた。この戦略は、教育輸出先進国のドイツ（DAAD, iMOVE）、イギリス（British Council）、ニュージーランド（Education NZ）等に習ったとみられる（OKM 2016b）。また、上記の各プログラムに対しては、政府機関（経済労働省や教育文化省）が出資してきた（Venäläinen et al. 2019）。

2015年以降、高等教育機関で学ぶ外国人学生に対して授業料を徴収するための法整備も進められた。欧州連合・欧州経済領域（EU/EEA）外からの外国人留学生（短期留学・博士課程を除く）に対して授業料を徴収する法案が2015年末に閣議決定され、2017年8月から施行されている。高等教育機関の国際化については1980年代から、国際競争力を高める必要性については1990年代から、また外国人学生から授業料を徴収する「学位の商品化」については2000年代初頭から議論されてきた長年の課題ではあったが（Kallunki et al. 2015; Kauko & Medvedeva 2016）、教育の平等という観点から（Juusola 2020）、また外国人留学生の減少といった懸念（Sebany 2019）から実現には至っていなかった。しかし2000年代末から教育輸出戦略が展開されていく中で、長年意見の分かれてきた授業料徴収

¹⁶ フィンランド企業の外国展開支援、外国における広報活動、貿易事業の支援を行うための産官連携。
(About Team Finland. Retrieved March 2, 2021, from <https://www.team-finland.fi/en/about-team-finland/>)

¹⁷ 2018年に Tekes と合併し、現在は Business Finland。Business Finland は、財政支援、貿易、投資、観光推進を目的とする政府系機関。

という政策アジェンダが、インバウンド型の教育輸出の一環としてようやく実現されたかたちとなった。

7.2. 教育輸出プロジェクトの展開

7.2.1. 教育輸出の形態

フィンランドの教育輸出は、顧客のニーズに合わせて教育サービスを提供することを特徴としているが（Education Finland n.d.d）、2010年代のフィンランドの教育輸出はおおまかに3タイプに分類することができる（表1参照）。教育輸出に携わる国内事業者の収益額¹⁸は以下の通り、2020年の新型コロナウイルス感染症の世界的な拡大によって教育輸出が停滞するまで、右肩上がり収益を伸ばしてきた。

- 2014年: 2億6千万ユーロ (260 milj. €)
- 2018年: 3億5千9百万ユーロ (359 milj. €)
- 2019年: 3億8千5百万ユーロ (385 milj. €)

表1 フィンランドの教育輸出形態

アウトバウンド型	教員養成、基礎教育、デジタル教材活用の知識やスキル、教育コンサル、カリキュラムデザイン等、外国の（教育）機関と協力してコンテンツを提供。フィンランド人が現地訪問、またはオンラインで研修・講習などを行う。
インバウンド型	フィンランドの教育機関（おもに高等教育機関）で学ぶ外国人学生から授業料を徴収する。高等教育の教育輸出は、主としてこのインバウンド型にあたる。
オフショア型	外国政府・企業をパートナーとし、外国に「フィンランドスクール」を開校する。スタッフや使用する教材などは主にフィンランドから調達・派遣。

7.2.2. 教育輸出に関わる国内事業者

国家教育委員会の資料（OPH 2018, 2020）によると、フィンランドで教育輸出に携わる国内事業者は約300あまり。そのうちの約120事業者を取りまとめているのが、フィンランドの教育輸出政策において中核・プラットフォーム的役割を果たしている産官学連携プログラム Education Finland である。Education Finland のおもな目的は、国際市場で教育サービス・コンテンツの提供を行うフィンランド事業者をサポートすることである（資料 3-2, 5参照）。プログラムは国家教育委員会が所管し、教育文化省と経済労働省（Ministry of

¹⁸ ただし、大手出版社等の教育輸出以外の収益も含むため、教育輸出に絞った収益額は不明。

Economic Affairs and Employment) からの出資によって運営されている。プログラムを円滑に運営するため、外務省、各国大使館、Business Finland¹⁹とも連携を図っている (Education Finland n.d.a.) (図 7-1 参照)。

約 120 事業体から成るオフィシャルメンバーは、おおまかに分けて教育機関、フィンランド企業、高等教育機関等が母体となるコンソーシアムの 3 種類に分類される。オフィシャルメンバーには、2 年以上の活動実績があり、従業員が 2 名以上のフィンランドに拠点を置く企業が応募できるとされていたが、2020 年からはスタートアップ企業にも応募資格が与えられるようになった (Education Finland n.d.b)。事業者の中で多数を占めるのは、教育コンテンツや技術を提供するフィンランド企業や、教員やリーダーシップ研修を行ったり、学位や資格を与える教育機関となっている (Education Finland 2020)。選ばれた企業は、それぞれのホームページや PR イベント、また製品の中で「Education Finland オフィシャルメンバー」のレーベルを使用することができる (Education Finland n.d.b)。Education Finland はフィンランド企業の外国展開支援、外国における広報活動、貿易事業の支援を行うための産官連携「Team Finland」ネットワークのひとつとされていることから、教育輸出は国家貿易政策の中でも重要なプロジェクトのひとつとみなされていることがわかる。

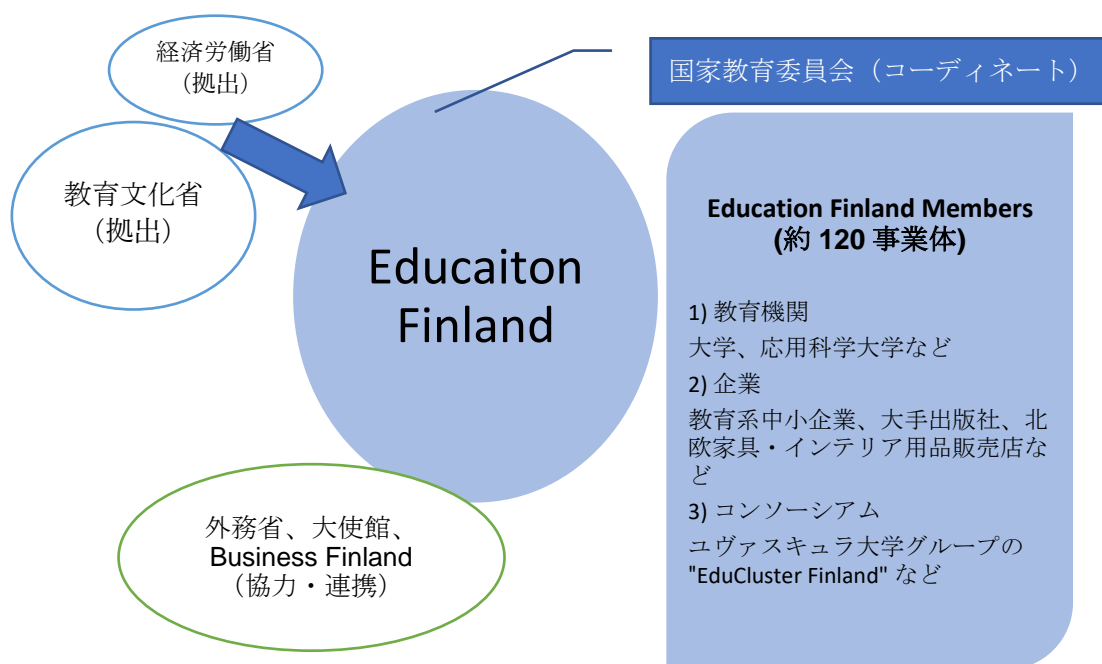


図 7-1 教育輸出に関わるフィンランド国内事業体

¹⁹ 財政支援、貿易、投資、観光推進を目的とする政府系機関。Team Finland ネットワーク (<https://www.team-finland.fi/en/about-team-finland>)の一部。

7.3. フィンランドモデルの内実

7.3.1. 教育輸出コンテンツとしてのフィンランドモデル

「Education Finland」のウェブサイト（Education Finland n.d.d）では、フィンランドの教育が世界的に高い評価を得ることができた理由として、以下の3点を挙げている。

学習成果が高い

探求型学習を促す教授法と、革新的な学習・教授アプローチによって高い学習成果を収めている。

質の高い教員養成プログラム

フィンランドで教師になるには、修士号取得と教員養成課程履修が必要条件となっている。質の高い教員養成プログラムを履修した「教育の専門家」である教師は社会的信頼も高く、また自立性が保証されており、主体的に教育現場を変えていく力がある。

革新的な教授法を支える高い情報通信技術

フィンランドにおける ICT セクターやゲーム産業の目覚ましい発展は、最先端のデジタルラーニングシステムを取り入れた、学びを楽しくする教授法の開発を支えている。

Education Finland <<https://www.educationfinland.fi/why-finland>> より抜粋し、筆者が翻訳。

さらに、近年フィンランドが「主力商品」として売り出しているのが、デジタル教材や、デジタル教材や最先端の IT 技術を活用した教授法である。デジタル教材・ICT を教育現場で活用していく必要性は、フィンランドの PISA における順位が明確に下がった 2009 年以降メディアを中心に盛んに議論されてきており、2014 年に改定（2016 年施行）された国家教育カリキュラム²⁰（National core curriculum for basic education）にも教育のデジタル化を推進していくことが明記された。全国統一で行われる大学入学資格試験も、2016 年よりデジタル化が進められ、2019 年には全科目でペーパーテストは廃止となっている。このように、国内からの需要に応えるために開発・応用に取り組んでいるコンテンツもうまく輸出商品化し、さらに NOKIA の国フィンランドとして培った IT 技術とイメージを利用しながら、自国の強みを活かした教育サービスやコンテンツを提供している。

7.3.2. 研究者による「フィンランドモデル」についての分析

フィンランドの教育研究者の間では、教育を受ける権利の平等を尊重していること、1980 年代の脱中央集権化以降、地方自治体や各学校に多くの裁量権が与えられていること、

²⁰ 国が定める、基礎教育のための核となるカリキュラム。

生涯学習・教育というコンセプトを重視していること、教師の社会的地位・信頼が高いことに関しては、フィンランドの教育の特徴として一定のコンセンサスが得られている (Niemi et al. 2016; Sahlberg 2015; Simola 2005; Simola et al. 2017)。その一方で、理念、政策、教授法においては対立・共存が見られ、標準化された「フィンランドモデル」を定義することは困難である。フィンランドの教育の「伝道師」的立場を取る文献 (e.g. Niemi et al. 2016; Sahlberg 2015) と、教育界におけるフィンランドブームを批判的に分析した文献 (e.g. Simola 2005; Simola et al. 2017; Schatz, Popovic & Dervin 2017) を比較すると、フィンランドモデルの内実についての見解は異なる。その対立・共存構造を、リーとデルヴィン (Li & Dervin 2018) はシモラ他 (Simola et al. 2015) による分析にもとづいて次のようにまとめている (図 7-2 参照)。

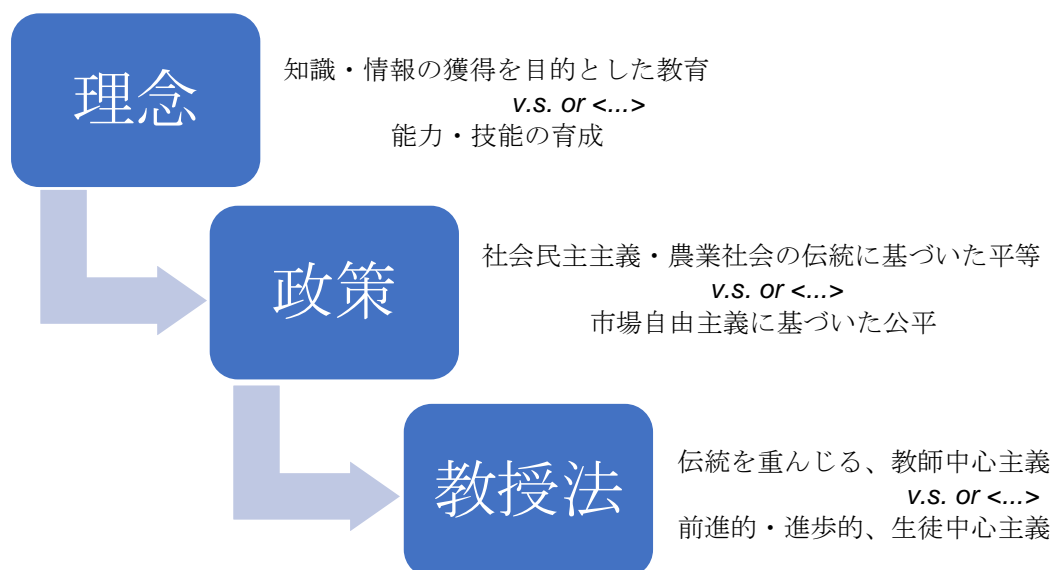


図 7-2 “Continua of Finnish education” (Li & Dervin 2018: 8) をもとに作成

2014年に改定された国家教育カリキュラムでは、教育のデジタル化に加え、自律学習をサポートする教育 (self-directed teaching practices) の必要性についても新たに言及されている。新カリキュラムに沿った教育内容の実現のため、デジタル化や「教室のない学校」で行われる自由でオープンな学習環境づくりが各地で進められているが、この流れに対して教師、保護者、研究者からは様々な不安・批判の声が挙げられており (e.g. Grönholm 2020, November 11; Hevonoja 2019)、研究者が指摘するように新旧教授法が対立 (もしくは共存) している様子が見られる。国家教育カリキュラムをめぐる議論から読み解くと、政府が教育輸出コンテンツとして売り出している、生徒の自律学習を促す革新的な「フィンランドモデル」に関しては、全てのフィンランド人教師が教育現場で取り入れているわけではなく、現在進行形で議論が続いている状態であることがわかる。

また日本語の書籍（北川 2005; 田中 2008）では、「フィンランド・メソッド」と名付けられた教育法が紹介されることがあるが（Takayama 2010 参照）、フィンランド語の文献ではそのような教育法についての記述は見当たらない。そもそもフィンランド人研究者や教育輸出者の多くは、教師の自律性を尊重することをフィンランド教育の強みとして挙げているので（Niemi et al. 2016; Sahlberg 2015; Simola 2005）、「フィンランド・メソッド」といった確立した教授法があるとするならば矛盾が生じることになる。

7.4. フィンランド政府による後押し政策

政府は主に 1) 法整備、2) 教育輸出のための戦略構想、3) 教育輸出事業に対する出資・コーディネートを行うことで、国内事業者が取り組む教育輸出事業を後押ししている。

1) 法整備

本報告書 1 節でも述べたように、EU/EEA 外からの外国人学生から授業料を徴収することを認める法案を立てるなど、教育輸出事業を成長させるにあたって妨げになるような法を整備し規制緩和を行った。

2) 教育輸出のための戦略構想

2008 年、フィンランド政府は国家ブランド戦略代表団（Country Brand Delegation）を発足させ、これにナショナルブランディングを委任した（Schatz 2015）。2010 年に取りまとめられた報告書では、教育はフィンランドが国際市場で成功するための最重要コンテンツのひとつとされている（Country Brand RePort 2010; 資料 4 参照）。2009 年 6 月、「フィンランドが国際教育市場において先導的立場を取る」ことを目指し、教育文化省はいくつかのワーキンググループを発足させた。先述の 2010 年、2013 年に発表された「フィンランド教育輸出戦略」は、これらワーキンググループが発表したものである（MINEDU 2010; OKM 2013）。

3) プラットホーム形成のための出資、コーディネート

教育輸出に携わるフィンランド事業者は概して小規模であり、各事業者が個別にマーケティングを行っても、教育輸出事業で大きな利益を上げることは難しいとみられていた。そこで、教育輸出後進国のフィンランドが国際市場でブランドの価値を高め、教育輸出を国家ビジネスとして成功させるために、各事業者を集めてクラスターを形成する戦略が取られた（OKM 2013, 2016a; OPH 2020; Schatz 2016）。

教育輸出事業に携わる民間中小企業に対しては、経済労働省から資金援助を行うという

指針が出された（OKM 2013, 2016a）²¹。また近年では、民間中小企業を Education Finland プログラムに組み込むことで、まだ実績がなく知名度も低い企業が注目されるようにしたり、公的機関との協力・連携を促したり、新たなビジネスチャンスに関する情報提供を行ったりしている（OPH 2020; 資料 1、3-2 参照）。このように、政府は資金面でも実務面でも教育輸出事業の成長を支援しているが、教育輸出戦略によると、政府の役割はあくまで後方支援であり、マーケティングを行うのは事業者であるとされている。

On tärkeää, että koulutusvientitoimijat pääsevät täysimääräisesti Team Finland – ohjelmaan mukaan ja myös eri ministeriöiden ns. arvovaltapalvelut ovat toimijoiden käytettävissä. … Viranomaisten tehtävä ei ole markkinoida yksittäisiä koulutustuotteita, vaan avata ovia koulutusviejille.

教育輸出に関わる事業者は Team Finland プログラムの一員として活動し、「権威」である政府機関は事業者をサポートすることが重要である（・・・）政府機関の役割は教育コンテンツのマーケティングではなく、教育輸出者がそれを行えるよう扉を開くことである。

（OKM 2013: 13-14）

政府機関が「権威」（authority）として教育輸出を支援する例としては、政府の介入がなければ交渉が円滑に進まない国がある場合は、事業者と顧客の間を取り持つかたちで契約締結手続きを行うこと等が挙げられる（OKM 2013）。

7.5. フィンランドのマーケティング（イメージ）戦略

教育立国フィンランドのイメージを商品化するために、政府主導のもと入念なブランディング戦略が立てられた。先述の国家ブランド戦略代表団（Country Brand Delegation）が2010年に発表した報告書では、フィンランドの教育は「世界一であることに疑いの余地が無く」（Country Brand RePort 2010: 191）、その知識やスキルを世界に提供することは「世界をより良い場所にするため、フィンランドに課せられたミッションである」（Country Brand RePort 2010: 3）とされている。例えば、中等・高等教育機関に進学する女子生徒の数が、男子生徒のそれを1940年代から上回っていたことを挙げ、次のように述べている。

Educated women wanted to join the world of work, being a housewife was not a

²¹ この支援策の主な財源は、欧州地域開発基金（ERDF）や欧州社会基金（ESF）からの予算（OPH 2020:1）。

career like it was in many other western countries.

教育を受けた女性たちは社会進出を望みました。他の多くの西洋諸国とはことなり、専業主婦であることは（フィンランドでは）キャリアの選択肢のひとつにはならなかったのです。

(Country Brand RePort 2010: 199)

このように、他の西洋諸国との差別化を図りながら、教育の公平性を重視する政策は、フィンランドにおける教育制度の「伝統的な強み」であることを強調している。また、フィンランドの学校は、多様な経済社会的背景を持つ子ども達に平等に学ぶ権利を与える模範的な教育システムであるとし、「学校は未来を創るという約束は、フィンランドでは果たされているのです！」とまとめられている（Country Brand RePort 2010: 198）。代表団の報告書からもわかるように、フィンランドの教育というブランド・商品価値をアピールしつつも、教育というテーマだけに、「輸出国」というよりむしろ世界に平等・平和・公正をもたらす「ミSSIONナリー」としてフィンランドを位置付けようというブランディング戦略も読み取れる（Schatz et al. 2017; OPH 2020）。

どのコンテンツを、どのように商品化していくかという具体的なマーケティング戦略は、主に教育文化省、国家教育委員会主導で立てられた。「フィンランド教育輸出戦略」、また「教育輸出のロードマップ」によると、PISAにおける好成績によって得られた国際的知名度と信頼を最大限に活かし、質の高い基礎教育、教員養成、また教育を成功させるための知識やスキル、革新的な教授法を商品として売り出す方針が出されている（OKM 2010, 2013, 2016a; OPH 2020; Schatz 2016 も参照のこと）。

また、教育コンテンツを効果的に売り出すために、90年代前半の不況から立ち直り教育立国として成功するというサクセスストーリーを語ることで、ブランド価値を高めるといふ戦略が立てられた（OKM 2016a）。

Suomalaisella koulutuksella on erinomainen maine tutkimustulosten (etenkin PISA-tulosten) avulla, mutta tenhoavat ja tarttuvat suomalaisen koulutuksen tarinat puuttuvat. Monipuoliset tarinat opettajilta, opiskelijoilta ja sidosryhmiltä ovat erittäin tärkeää taustamateriaalia varsinaiselle osaamisen, palveluiden ja tuotteiden viennille.

フィンランドの教育は PISA 等の評価・研究結果で多大な名声を得ているが、魅力的で印象に残るようなフィンランドの教育についての「物語」が欠けている。教師、生徒や彼らと関わる人たちの多様な物語は、技術・能力やサービスを輸出していく上で欠かせない重要な基盤となるものである。

ロードマップでは、フィンランドのブランディング戦略におけるストーリー性の欠如を指摘し、物語を動画コンテンツ等にして拡散していくことが提案されており (OKM 2016a)、実際に Education Finland のウェブサイトでは 2 本の動画が掲載されている (Education Finland 2017, 2018)。動画内では「社会的進歩指数」や「人的資本指数ランキング」など様々な国際比較調査における好成績を示し、「その成功の秘訣は質の高い教育である」と強調している。また動画の「物語」の主人公は、タブレット端末を片手に雪の積もった森へ課外学習に出かける子ども達や、彼らと笑顔で語りながら主体的な学習者を育てている「質の高い教育の専門家」の教師たちである。ちなみに、動画内で彼らが朝食として食べているのはライ麦パンや乳製品といったフィンランドの特産品であるし、映り込んでいるペンケースは、フィンランドを代表するテキスタイルメーカーの「マリメッコ」ブランドのものである。

このように、物語の中に教育以外のアピールポイントも取り入れつつ、「フィンランド」ブランドを総合的に利用しながら教育という輸出商品の価値を高めようというねらいが読み取れる。フィンランドという国、フィンランド文化に対する好イメージも活用することで、他の教育輸出国との差別化を図るという戦略については、先行研究でも指摘されている (Dervin & Simpson 2019; Schatz, Popovic & Dervin 2017)。この点に関しては、2009 年以降 PISA における成績が低下してきてからも、教育輸出国としての人気があまり下がらなかった要因のひとつになっている可能性も考えられる。

「物語」「成功への道」という言葉を使い、ストーリー性を持たせて人々の興味を惹きつけるブランディング手法は、様々なサイトや著書で使われている (EduCluster Finland n.d.; Finland Promotion Board 2017; Niemi et al. 2016; Sahlberg 2015; Schatz, Popovic & Dervin 2017)。例えば、ユヴァスキュラ大学グループのコンソーシアム「EduCluster Finland」ではウェブサイトに「Our Story」という項目を設けて、フィンランドが PISA 等の国際学力調査で高い評価を得られるようになるまで、ユヴァスキュラ大学は教育の発展にどのように貢献してきたかを語っている (EduCluster Finland n.d.)。また、フィンランドの教育に関する著作を数多く刊行し、外国に紹介する活動を行ってきた教育専門家パシ・サルベリ (Pasi Sahlberg) も、フィンランドが教育立国となったプロセスを「物語」と表現することで (Sahlberg 2015)、フィンランドの教育は「特別」で「ユニーク」なものであると印象付けるブランディング戦略の一翼を担っている。ハーバード大学客員教授でもあるサルベリは、フィンランドの公的機関が発行するフィンランドの教育についてのパンフレット等にも度々コメントを寄せており (フィンランド大使館 2016; Finland Promotion Board 2017)、それが結果的に「フィンランドの教育」という本質的には捉えどころのない商品に付与された「専門家からの品質保証」となっている、との見方もできる。

7.6. 教育輸出の問題点と今後の課題

フィンランドの教育輸出についての学術研究やメディアでの議論を分析した結果、以下のような問題点が挙げられていることがわかった。

1) 教育を商品化・資本化することへの批判

シャッツ (Schatz 2016) は、フィンランドの教育を資本化することは、教育の公平性や平等性といった理念に相反すると指摘している。また、インドネシアへの教育輸出に携わったフィンランド・タンペレ大学教育学部の教職員に対する調査を行ったユーソラとライハ (Juusola & Rähkä 2018) は、大学が実務者として教育輸出を行う際、経済的利益を生むことを目的とするビジネス的側面と、大学に課せられた命題である教育的活動の間でバランスを取ることが難しかったという声があったことを報告している。またヘルシンギンサノマット新聞の記事では、外国人学生に対して授業料徴収制度を導入すると、いずれフィンランド人学生にも適用しようという議論にも広がりかねず、そうなる教育の公平性を保証できなくなるのではないかと懸念が挙げられている。また、その国の社会的・文化的背景と密接に結びつきながら形成されてきた教育計画は、他国の文脈に移植することではできないという指摘もなされている (Liiten 2010)。

2) 倫理的問題

進歩的で「良い教育モデル」を提供するフィンランドと、守旧的な教育制度や教授法といった問題を抱えているアジア・中東の教育輸入国という構図にみられる、輸出国と輸入国との間のパワーバランスの不均衡に対する批判も出されている (Dervin & Simpson 2019; Himanka & Linden 2017; Juusola & Rähkä 2018)。

3) 異文化理解に関する問題

国家ブランド戦略としてフィンランドを特別扱いするあまり、人の本質は人種、性別、国籍といったカテゴリーに帰属する普遍的なものであると考える文化本質主義的な言説を広めてしまったり、ステレオタイプを助長する結果につながっている (Dervin & Simpson 2019; Schatz et al. 2017)。

4) 実務上の問題

ユーソラとライハの研究によると (Juusola & Rähkä 2018)、輸出先のコンテキスト (言語、文化、教育制度など) に合った質の高い教育コンテンツを提供するために必要となる言語サービスや、社会文化的背景に対する知識、また交渉・契約に関わる事務的業務を行う人材の必要性が挙げられている。また 2020 年に発表された最新の「教育輸出のロードマップ」では、教育輸出の妨げとなる法律の壁が事業の成長を妨げていることや、無形商材で

ある教育サービスの著作権を守るための経費がかかること等も、問題として報告されている（OPH 2020: 18）。

メディアにも視野を広げると、外国人留学生の就職難といった教育輸出に伴って生じる社会的問題や、マーケティング戦略上の課題についての産業界からの指摘もみられる。

5) 外国人留学生の就職難

フィンランドの高等教育機関（大学、応用科学大学／ポリテクニク）に留学中の外国人留学生の中には、卒業後もフィンランドに在留することを望みながらも就職先が見つからない者も多い。インバウンド型の教育輸出をうまく人材確保につなげられていないという問題だけでなく、外国人に対する就職差別という社会問題でもある（Hakama 2018; Kaavi 2015; Siimes 2020）。

6) マーケティング戦略の不全

「アングリーボード」をリリースしたことで知られるゲーム開発企業「ロビオ」のCEOを務めていたピーター・ヴェスターバック（Peter Vesterbacka）はメディア取材に対し、「フィンランドは、教育大国フィンランドという世界的に認められているブランド力の強みをきちんと理解できていない」とし、「食品に次ぐ重要な輸出コンテンツである教育を、さらに利益を上げることができるビジネスへと成長させていくこと」が必要だと述べている（e.g. Yle uutiset 2014）。

7.7. ポストコロナ戦略

2020年に発表された、最新の「教育輸出のロードマップ 2020–2023」（OPH 2020）には、新型コロナウイルス感染症拡大に伴う教育輸出事業への影響や、ポストコロナの教育輸出戦略についても短い言及がなされている。

- 新型コロナウイルス感染症拡大により、フィンランドの教育輸出にも少なからぬ影響が出ている。オンラインで行われる予定だったプロジェクトや、国をまたいで研修は軒並み中止となった。また、大学が携わる教育輸出事業において交渉・契約などを担っていた大学コンソーシアム「Finland University」（2014年設立）も事業停止に追い込まれている。
- 今後も国境をまたいだ移動に制限がかかることが予測されるため、デジタル教材開発・ライセンス化、デジタル教材活用法のノウハウの販売に注力することが提案されている。
- インバウンド型教育輸出に関しては、オンライン留学の機会拡大を検討する。
- コロナ禍における授業オンライン化が比較的スムーズに行われたので（Grönholm

2020, December 14) 、この経験から得られた知識やスキルをコンテンツ化し販売する。

7.8. 総括

フィンランドにおける教育輸出プロジェクトは、2000年代初頭に実施された OECD の PISA で好成績を取め、フィンランドの教育モデルが世界的注目を集めたことに端を発した。その後、輸出重視の経済政策を背景に、産官学連携プログラム「Education Finland」が小規模な事業者を束ねる傘となり、「オールフィンランド」で取り組む国家プロジェクトとしての体制を整えることで発展してきた。政府機関は産官学連携プログラムを統率、出資するだけでなく、ブランディング、マーケティング戦略構想を主導するかたちでも教育輸出を後押ししている。また教育輸出プロジェクト導入を機に、高等教育の国際化や外国人学生からの授業料徴収等、国内で長年議論されてきた政策アジェンダも実現するなど、教育輸出を促進させるべく法整備も行ってきた。

マーケティング戦略については、世界的に評価の高いフィンランドの教育を商品化するべく、高い学習成果、質の高い教員養成プログラム、革新的な教授法を支える高い情報通信技術をアピールポイントとして売り出しているが、標準化された教育制度・教授法としての「フィンランドモデル」というものは定められていない。つまり、「フィンランドモデル」や「フィンランドの教育」といった表象の内実は、国内事業者や教育研究者が、OECD 等の国際組織からの評価や外国からの需要をみながら作り上げられたもの、また個別のニーズに合わせて柔軟に調整するマーケティング戦略を発展させる中で作られてきたイメージだと考えられる。世界的にも有名なフィンランドの教育専門家パシ・サルベリは、「ユニーク」で「特別」(Sahlberg 2015: 6) といった言葉を用いてフィンランドの教育について語るが、「フィンランドの教育」に付与された独創性という価値は、外部からの評価・需要と、自国の歴史や政治・文化的背景が複合的に結びつくことで形成されてきたと考えられる。

フィンランドの教育輸出ブランディング戦略で卓越しているのは、本質的には曖昧で多義的でありながらも特別感を兼ね備えている「フィンランドの教育」というイメージを利用し、フィンランドに対する他の好印象とも上手く結びつけながら、そのブランド価値を高めていることにある。また、国際学力調査における好成績や、パシ・サルベリを始めとした世界的に認知されている学者が発信する権威ある情報をブランディングにうまく利用することにより、「フィンランドの教育」という商品に「科学的に認証された」という品質保証を与えることにも成功している。

さて、ここまで検証してきたフィンランドの教育輸出を「手鏡」としたとき、EDU-Port のどのような特徴が浮かび上がるだろうか。まず第一に、フィンランドでは日本よりも6年ほど前にすでに「フィンランド教育輸出戦略」を策定し、産学官連携プラットフォームを創設して、主に中小規模の教育産業の輸出支援を行っていたことに注目する。フィ

ンランドは早い段階から PISA の好成績で世界的な名声を得ており、これを機にフィンランド政府が積極的な輸出支援策を始めたことがうかがえる。だが、こうした動きはすでに他の教育輸出先進国では行われており、フィンランドはイギリス、ドイツ、ニュージーランドにおける教育輸出戦略をモデルとしていたことを確認した。第1章で指摘したように、EDU-Port の雛形が出来た段階、具体的には「産学官を初めとしたオールジャパンの連携による国際協力の実施」という文言が文部科学省の文書で初めて現れる2012年の国際協力推進会議の中間報告書において、イギリスやドイツにおける同様の動向への言及がなされていた。この意味では、フィンランド教育輸出戦略も EDU-Port も、産学官連携による教育輸出振興策の世界的傾向を反映したものであることが分かる。また、2017年から開始された Education Finland は、教育文化省と経済労働省と外務省が連携している点でも、EDU-Port に類似しており、世界の教育先進国において、国家戦略として教育を輸出産業として位置づけていることが分かる。

だが、明示的に教育を輸出産業として位置づける Education Finland と比べると、EDU-Port の特異性がより際立って見える。その特異性とは、教育を輸出産業として位置づけること、日本型教育を積極的に他国へ売り込むことへのある種の慎重さである。フィンランド教育輸出戦略や Education Finland が、同国の教育の卓越性を何の躊躇もなく喧伝し、輸出を推進するのは対照的に、EDU-Port では「輸出」や「進出」という表現を避け、「展開」というある種曖昧な表現にこだわった。また、宣伝効果のある理想化されたイメージを使うのではなく、できるだけ標準的な日本の学校のイメージを提示することで、どちらかという抑制のきいた「情報提供」に徹していた。もちろん、文部科学省国際課が作成した日本の学校紹介の映像では、PISA の好成績や東日本大震災時の人々の秩序の良さなどが、日本の教育の優越性をアピールする材料として使われていたが、全体としてみると、フィンランドのように、ブランディングやストーリー性など、積極的なマーケティング戦略を活用した形跡はない。確かに、EDU-Port の支援を受けた民間企業が積極的なマーケティングを行っていたことは第6章の類型Dに関する分析で指摘したが、すくなくとも、EDU-Port 自体はこうした「営業行為」には直接的には関与していなかった。

最後に、フィンランドの事例と比較してみて、改めて EDU-Port のコアメンバーがたびたび強調していた「日本側の学び」のユニークさが明らかになった。第1章で確認した通り、EDU-Port では、日本型の教育を外に出すことで、日本側が新たな自己理解を獲得し、硬直化した日本の教育行政を再考する機会、つまり日本の教育を国際化する契機と捉えていた。これがどの程度まで EDU-Port を通じて実現されたかに関しては疑問が残るが、少なくとも、政策実行者レベルにおいては、日本側の学びや問い直しが意識されていたことは間違いない。フィンランドの教育輸出戦略においては、フィンランド型の教育を海外に展開することで、国内の実践や行政の在り方を見つめなおす機会にすることは、政策の目的としては位置づけられていなかった。

参考・引用文献

- Country Brand RePort. (2010). *Mission for Finland: Final RePort of the Country Brand Delegation*. https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2014/08/TS_Report_EN.pdf [Accessed: 2020, November 4]
- 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.
- Education Finland. (n.d.a.) About us. <https://www.educationfinland.fi/about-us> [Accessed: 2020, November 4]
- Education Finland. (n.d.b). Koulutusviennin ohjelma. <https://www.educationfinland.fi/education-finland-koulutusviennin-ohjelma> [Accessed: 2020, November 4]
- Education Finland. (n.d.c). What we offer. <https://www.educationfinland.fi/what-we-offer> [Accessed: 2020, November 4]
- Education Finland. (n.d.d). Why Finland. <https://www.educationfinland.fi/why-finland> [Accessed: 2020, November 4]
- Education Finland. (2017, November 22). Finnish Excellence in Education – Education Finland. <https://www.youtube.com/watch?v=17ajgUNvUrg&feature=youtu.be> [Accessed: 2020, December 14]
- Education Finland. (2018, September 13). Education in Finland. <https://www.youtube.com/watch?v=qutLDYsvIFc&feature=youtu.be> [Accessed: 2020, December 14]
- Education Finland. (2020). Learning together. https://www.educationfinland.fi/sites/default/files/202006/EducationFinland_LearningTogether_2020.pdf [Accessed: 2020, November 4]
- EduCluster Finland. (n.d.). Our story: Pioneering Finnish education expertise globally. <https://educlusterfinland.fi/our-story/> [Accessed: 4 December 2020]
- Elonen, P. (2009, December 29). Koulutuksesta Suomelle vientivaltti. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004701924.html>
- Grönholm, P. (2020, November 11). Kasvatuskeskustelu juuttuu helposti poteroihin, jossa jokainen etsii omaa näkemystään tukevia tutkimus–tuloksia. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007612761.html> [Accessed: 2020, November 15]
- Grönholm, P. (2020, December 14). Arvosana etäopetukselle: 8+. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007680001.html>
- Hakama, A. (2018, May 22). Ulkomaiset opiskelijat jäisivät mielellään Suomeen, mutta tšekäläisten eristäytyneisyys saa monen hylkäämään aiheet – ”Täällä joutuu olemaan paljon yksin”. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005690343.html>

- [Accessed: 2020, December 4]
- Hevonoja, J. (2019, December 18). Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista. *YLE uutiset*.
<https://yle.fi/uutiset/3-11114410> [Accessed: 2020, November 4]
- Himanka, J. & Lindén, J. (2018). Havaintoja koulutusviennin etiikasta. *Kasvatus* 49(1), 89–90.
- Juusola, H. (2020). *Perspectives on Quality of Higher Education in the Context of Finnish Education ExPort* [Doctoral dissertation, Tampere University]. Trepo: Institutional repository of Tampere University. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/123165>
- Juusola, H. & Rähkä, P. (2018). Exploring teaching staff's experiences of implementing a Finnish master's degree programme in teacher education in Indonesia. *Research in Comparative & International Education* 13(2), 342–357.
- Kaavi, S. (2015, April 10). Ulkomaalaisen opiskelijan on yhä vaikea työllistyä. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002815038.html> [Accessed: 2020, December 4]
- Kallunki, J., Koriseva, S. & Saarela, H. (2015). Suomalaista yliopistopolitiikkaa ohjaavat perustelut tuloksellisuuden aikakaudella. *Kasvatus & Aika* 3.
<http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/9/3/suomalai.pdf>
- Kauko, J. and Medvedeva, A. (2016). Internationalisation as marketisation? : Tuition fees for international students in Finland. *Research in Comparative and International Education* 11(1), 98–114.
- Li, Y. & Dervin, F. (2018). *Continuing professional development of teachers in Finland*. London, UK: Palgrave MacMillan.
- Liiten, M. (2010, January 19). Hyvä paha koulutusvienti. *Helsingin Sanomat*.
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004706056.html> [Accessed: 2020, December 4]
- Ministry of Education and Culture (MINEDU). (2010). *Finnish education exPort strategy: Summary of the strategic lines and measures*.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75524/okm12.pdf>
[Accessed: 2020, November 4]
- Niemi, H, Toom, A. & Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (Second Revised Edition). Dordrecht: Sense Publishers.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM²²) [Ministry of Education and Culture]. (2013). *Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. selvitysryhmän muistio. Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi. Opetus- ja*

²² OKM : フィンランド教育文化省。教育政策立法・決定、予算の配分等を行う。

- kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9.*
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75298> [Accessed: 2020, November 2]
- OKM. (2016a). *Koulutusviennin tiekartta 2016–2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74852> [Accessed: 2020, November 2]
- OKM. (2016b). *Vietävän hyvää toisen asteen koulutusta!: Toimet toisen asteen koulutusviennin edistämiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:20. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75182> [Accessed: 2020, November 15]
- Opetushallitus (OPH²³) [Finnish National Agency for Education]. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> [Accessed: 2020, November 15]
- OPH. (2018). Suomalainen koulutusvientti kasvaa vahvasti. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/suomalainen-koulutusvientti-kasvaa-vahvasti> [Accessed: 2020, November 2]
- OPH. (2020). *Koulutusviennin tiekartta 2020-2023*. RaPortit ja selvitykset 2020:8. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutusviennin-tiekartta-2020-2023> [Accessed: 2020, November 2]
- Poikonen, J. & Juntunen, T. (2018, May 12). Suomen kannattaa kehittää koulutusosaamisesta vientituote. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004568826.html> [Accessed: 2020, November 4]
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Schatz, M. (2016). *Education as Finland's Hottest ExPort?: A Multi-Faceted Case Study on Finnish National Education ExPort Policies* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. Helda: Digital repository of the University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161277?locale-attribute=en>
- Schatz, M., Popovic, A., & Dervin, F. (2017). From PISA to national branding: Exploring Finnish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 38(2), 172-

²³ OPH : フィンランド国家教育委員会。教育文化省で立案された政策指針の施行に携わる。国が定める基礎・中等教育のための軸となるカリキュラム作成も、国家教育委員会が行う。

- Sebany, M. (2019, December 26). Ulkomaalaisten opiskelijoiden into tulla Suomeen notkahti lukuvuosi–maksujen jälkeen vain hetkeksi. *Helsingin Sanomat*.
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006354920.html> [Accessed: 2020, December 4]
- Siimes, S-A. (2020, February 1). Ulkomaiset opiskelijat on saatava pysymään Suomessa. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006391347.html> [Accessed: 2020, December 4]
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41(4), 455–470.
- Simola, H., Bernelius, V., Vartiainen, H., Paakkari, A., Norola, M., Juvonen, S., & Soisalo, L. (2015). Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. In J. Kulonpalo (Ed.). *Työkaluja metropolialueen kehittämiseen: kaupunkitutkimus ja metropolipoliittika -ohjelma 2010–2015*, 115–123. Helsingin kaupunki.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlstrom, F. (2017). *Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case*. London: Routledge.
- Takayama, K. (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through “Finnish PISA Success”. *Comparative Education Review* 54 (1), 51–75.
- YLE uutiset. (2014, November 8). Peliyhtiön johtaja: Suomalaisen koulutuksen brändiä ei osata hyödyntää. *YLE uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-7609922> [Accessed: 2020, December 4]
- Venäläinen, R., Kato, P., Rocca, J. D. & Lähde, K. (2019). *Programmes for education and gaming: Evaluation of Skene, Learning Solutions, Future Learning Finland and Education ExPort Finland programmes. Evaluation RePort of Business Finland*.
https://www.businessfinland.fi/49dec6/globalassets/julkaisut/3_2019-programmes-for-education-and-gaming.pdf [Accessed 15 November 2020]

日本語文献

- 北川達夫 (2005) 『図解 フィンランド・メソッド入門』 経済界。
- 田中博之 (2008) 『フィンランド・メソッドの学力革命：その秘訣を授業に生かす 30 の方法』 明治図書。
- Finland Promotion Board. (2017). フィンランドの教育：成功への道。
<https://toolbox.finland.fi/life-society/finfo-education-finland-key-nations-success/>
 [Accessed: 4 December 2020]
- フィンランド大使館 (2016, August 31) . フィンランドの学校がこう変わる！ Q&A10 選。
<https://finlandabroad.fi/web/jpn/ja-current-affairs/>

/asset_publisher/h5w4iTUJhNne/content/-q-a-/384951 [Accessed: 14 December 2020]

参考資料

【資料1】フィンランド教育輸出戦略：戦略方針と方策要約（抄）

3. Networking brings added value

The small size of Finnish operators in the education exPort field entails networking and cooperation. ExPort supPort resources will be primarily targeted to action jointly taken by Finnish operators. The aim in Finnish education exPorts is to offer versatile solutions instead of single products or services. Further, supPort resources will be allocated to the construction and running of both national and international cooperation networks.

(MINEDU 2010: 8)

3. さらなる価値を生み出す「つながり」

教育輸出分野において、フィンランドの事業者は小規模であるため、ネットワークを組織し協力関係を築いていくことが必要である。輸出支援のためのリソースは、主にフィンランド事業者による活動を支援するために運用される。フィンランドの教育輸出の目的は、ひとつの商品やサービスではなく多様な方策を提案することである。支援のためのリソースは、国内外の協力ネットワークを構築・維持することを目的に配分される。

(MINEDU 2010: 8, 筆者翻訳)

7. A cluster will speed up exPortation

Speeding up the exPortation of Finnish educational know-how requires that the sector operates in a cluster-like manner. The special feature in the Finnish cluster should be diverse cooperation and solutions developed and tendered to meet the customer's needs. The purpose of the cluster will specifically be to look for and identify new business opPortunities, not only to bring operators together.

(MINEDU 2010:12)

7. クラスター化で輸出を加速

フィンランドの教育ノウハウの輸出を加速させるため、教育輸出セクターをクラスター化することが必要である。フィンランドのクラスターの特徴であるべき点は、顧客のニーズに合わせて多様な協力体制と解決手段を提供できることである。教育輸出クラスターの目的は、事業者を取りまとめることだけでなく、新たなビジネスチャンスを探り、見つけ出すことでもある。

(MINEDU 2010: 12, 筆者翻訳)

【出典】

Ministry of Education and Culture (MINEDU). (2010). Finnish education exPort strategy: Summary of the strategic lines and measures.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75524/okm12.pdf> [Accessed: 2020, November 4]

【資料 2】 フィンランド・国際教育産業市場へ：教育輸出事業発展のための行動計画. 教育文化省調査チーム報告書 2013: 9 (抄)

3.1 Tavotteet ja strategiat

Valtioneuvoston periaatepäätös

Valtioneuvosto teki periaatepäätöksen Suomen koulutusviennin strategisista linjauksista 29.4.2010. Periaatepäätös sisältää analyysin suomalaisen koulutusviennin vahvuuksista ja heikkouksista sekä strategiset linjaukset ja toimenpiteet koulutusviennin edistämiseksi. Tavoitteeksi periaatepäätöksessä asetetaan, että Suomen vahvuudet koulutuksen alalla hyödynnetään ja koulutuksesta luodaan Suomelle menestyksellinen vientiala sekä se, että koulutuksen ja osaamisen viennin osuus Suomen koulutusviennistä on kasvanut merkittävästi nykyisestä vuoteen 2015 mennessä. Tavoitteena on myös, että Suomi on yksi maailman johtavista koulutukseen ja koulutusjärjestelmän laatuun perustuvista talouksista.

Periaatepäätöksessä linjataan, että 1) menestyksekkäs koulutusosaamisen vienti perustuu vahvaan koulutusjärjestelmään ja sen jatkuvaan kehittämiseen, 2) koulutusosaaminen on yksi tulevaisuuden vientiklusteri, 3) viennin tukemisen resursseja kohdennetaan ensisijaisesti suomalaisten toimijoiden yhteistyöllä tapahtuviin toimiin tavoitteena monipuolisten ratkaisujen tarjoaminen asiakkaille yksittäisten tuotteiden tai palveluiden sijaan, 4) suomalaisen koulutusviennin ensisijaiset kohteet määritellään sekä toimialoittain että maantieteellisesti ja hankitaan relevanttia tietoa markkinatutkimuksen kautta, 5) menestyminen edellyttää huolellista tuotteistamista, 6) suomalaiset koulutusalan viennin toimijat vahvistavat ja tehostavat laatutoimintaansa, 7) alalle luodaan klusterimainen toimintatapa ja 8) korkeakoulut toimivat viennin vetureina.

(OKM 2013: 19)

3.1 目標と方策

政府指針

2010年4月29日、政府はフィンランドの教育輸出戦略の指針を定めた。指針には、フィンランドの教育輸出事業における有利・不利な条件についての分析や、戦略的政策案、教育輸出事業発展のための行動計画が含まれている。指針の中では、教育分野におけるフ

フィンランドのアドバンテージを活かし、研修・講習 (training, education, schooling) を有力な輸出商品として売り出すこと、また2015年までに、教育輸出事業のうち研修・講習とノウハウの輸出が占める割合を大幅に伸ばすこと、さらに、フィンランドが教育システム・制度の質を基盤とした、世界でもトップクラスの経済活動を行っていくことが目標として定められている。

報告書の中では、次の8つの指針が示された：1) 教育輸出成功の根幹となるのは、確固とした教育制度とその継続的な発展である、2) 教育に関するノウハウは、これからの輸出商品クラスターのひとつである、3) 輸出のためのリソースは、おもにフィンランド事業体の協力体制を支えるために運用される。事業体が協力・連携を図ることで、ひとつの商品やサービスだけではなく、多様な解決策を提供することを目指す、4) フィンランドからの教育輸出先は、その活動分野や地理的条件を考慮して選び、マーケティングリサーチを行って関連情報を集める、5) (教育輸出を) 成功させるためには、製品化にあたって入念な準備を要する、6) フィンランドの教育輸出事業体は質の強化・向上を図り、品質保証に努める、7) (教育輸出) 分野をクラスター化し、行動計画を立てる、8) 高等教育機関は、(教育) 輸出のエンジンとしての機能を果たす。

(OKM 2013: 19, 筆者翻訳)

【出典】

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) [Ministry of Education and Culture]. (2013). Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. selvitysryhmän muistio. Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75298> [Accessed: 2020, November 2]

【資料 3-1】教育輸出のロードマップ 2020–2023：調査報告 2020: 8 (抄) , p.11.

Suomalaisia koulutusvientitoimijoita on tärkeä aktivoida nykyistä enemmän mukaan laajalaisiin ja monipuolisiin kumppanuuksiin. Suomalaisten toimijoiden aktiivinen verkottuminen ja yhteistyö vakiintuneiden ja pitkään vientitoimintaa harjoittaneiden ulkomaisten toimijoiden kanssa korostuu. Suomalainen osaaminen on tunnustettua ja haluttua, mutta mittakaavaltaan suurissa ja vaikuttavissa hankkeissa pelkästään suomalaisista koostuva toteuttajaryhmä ei ole usein taustaltaan riittävän vahva eikä kaikkea tarvittavaa osaamista ja kokemusta saada yhteen.

(OPH 2020: 11)

フィンランドの教育輸出事業体が、今まで以上に広範囲で多面的なパートナーシップが

築けるように活性化していくことが求められる。教育輸出事業を展開していく上で、フィンランド事業者が国外事業者と長期的に安定した協力関係を維持し、また協力・連携体制を広げていくことが重要である。フィンランドの（教育についての）知識やスキルは広く認知され需要もあるが、大規模なプロジェクトを行うにあたっては、フィンランド事業者が有するノウハウや経験だけでは不十分である。

(OPH 2020: 11, 筆者翻訳)

【資料 3-2】 教育輸出のロードマップ 2020–2023 : 調査報告 2020: 8 (抄) , pp.13–14.

Education Finland -ohjelman tavoitteena on edistää julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyötä koulutuksessa ja vauhdittaa koulutusviennin kasvua. Ohjelma tarjoaa yrityksille, koulutusorganisaatioille ja muille koulutusviennin toimijoille tietoa uusista liiketoimintamahdollisuuksista, kehittää vientiosaamista ja tekee suomalaista koulutusjärjestelmää näkyväksi maailmalla. Lisäksi ohjelma edistää uusien palvelukonseptien luomista. Ohjelmassa on vuonna 2020 jäsenenä noin 120 yritystä ja koulutusorganisaatiota. Lisäksi ohjelman valittuja palveluita on tarjolla noin 75:lle koulutusvientiä vasta aloittavalle yritykselle tai organisaatiolle.

(OPH 2020:13)

Education Finland プログラムの目的は、教育事業において公共と民間セクター間の協力・連携を促進すること、並びに教育輸出事業の成長を促すことである。当プログラムは、企業や教育機関、またその他教育輸出事業者に対して新たなビジネスチャンスに関する情報を提供し、輸出活動能力を引き上げ、フィンランドの教育システムが世界的に目立つようにすることである。また、当プログラムは新たなサービスコンセプトの創造を促す。プログラムには、2020年の時点で120あまりの企業や教育機関がメンバーとして参加しており、プログラムに選ばれたサービスの中には約75の教育輸出に従事するスタートアップ企業・機関が含まれる。

(OPH 2020: 13. 筆者翻訳)

5. LINJAUKSET JA TOIMET

Koulutusvientiä kasvatetaan seuraavina vuosina neljän toimintalinjan ja niitä täydentävien palveluiden mukaisesti. Linjauksia ovat:

1. Vahvistetaan koulutusviennin kasvua ja investointeja sekä edistetään skaalautuvia palvelumalleja
2. Luodaan polkuja yhteisiin konsortioihin ja kumppanuuksiin
3. Vahvistetaan koulutusviennin osaamista ja tietopohjaa

4. Luodaan esteetöntä toimintaympäristöä koulutusviennin kansainvälistymiselle.

Koulutusvientiyriyten ja -organisaatioiden tuottavuutta ja kansainvälistymistä tukee parhaiten niiden oma laadukas osaaminen, tuotekehitys ja -tarjonta sekä aktiivinen verkostoituminen maailmalla. Julkisen sektorin palvelut koulutusvientiyriyten liiketoiminnan kasvattamiseen kanavoidaan ensisijaisesti Business Finland -organisaation palveluilla mm. innovaatiotoiminnan edistämisessä, Team Finland -yhteistyöllä käytännön vientitoiminnan tukemisessa markkina-alueilla sekä kohdennetummin Education Finland -ohjelman palveluilla.

(OPH 2020:14)

5. 指針と施策

教育輸出事業は、今後以下 4 つの行動指針に基づいて成長させることとし、これらを補うためのサービスを提供していく。

1. 教育輸出事業の成長と、それに対する投資を強化し、事業規模拡大に耐えられるサービスモデルを奨励していく
2. 共同事業体やパートナーシップを築いていくための道筋をつける
3. 教育輸出のノウハウや知識ベースを構築していく
4. 教育輸出の国際化における障がいを取り除き、「バリアフリー」環境を整える

教育輸出事業体の生産性の向上や国際化は、高い能力・技術、商品開発やサービス提供、また活発なネットワークングによって支えられている。公的機関からの（教育輸出に従事する）民間企業への支援は、Business Finland が提供するサービス（イノベーション創出アクティビティ等）、Team Finland による商圏での輸出実務のサポート、Education Finland プログラムが提供するサービス等と連携して行うものとする。

(OPH 2020: 14. 筆者翻訳)

【出典】

OPH. (2020). Koulutusviennin tiekartta 2020-2023. RaPortit ja selvitykset 2020: 8.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutusviennin-tiekartta-2020-2023>

[Accessed: 2020, November 2]

【資料 4】フィンランドの使命：国家ブランド戦略代表団最終報告書（抄）

Summary

IN 2030 FINLAND WILL BE THE PROBLEM-SOLVER OF THE WORLD

Finland is already the best country in the world. Considering its small size, Finland has an unbelievable array of strengths and opportunities to solve some of the world's most wicked global problems. If Finland did not exist, it would have to be invented. We have a mission.

Finland's greatest strength is the unbiased, solution-focused approach to problems, which derives from our history and culture. When faced with an impossible situation, we roll up our sleeves and double our efforts.

Right now, the state of the world seems in many ways impossible. We are facing global-level challenges: the world must find a sustainable way of life, ways to reduce poverty and ways to produce fewer disposable solutions.

Finland is simply duty-bound to demonstrate that we are able to solve such problems. Finland offers the world functionality and sustainable solutions in the form of both products and services as well as a functional society. Finland offers the world its ability to negotiate so that the world can be a better place to live. Finland offers the world clean water and food and related expertise. Finland offers the world better education and teachers.

.....

If we are to efficiently utilise our strengths, Finland as a whole must set its targets sufficiently high and involve everyone in the effort to achieve them. If Finland has a mission, there are plenty of sub-tasks for us all. Each one of the three themes – functionality, nature, education – has been divided into concrete tasks, the undertaking of which will help us develop both our own country and the world, while also demonstrating our strengths to the whole world.

Finland's mission is also to learn to tell the world that we are the very ones who can solve the problems.

Our goal is that by 2030, Finland as a country, Finnish companies as companies and the Finns as a nation are known for the fact that we are not afraid of challenges, no matter how strange they may sound, but can truly show our mettle when the situation looks impossible. Consider it solved! In this way, we will be developing Finland's image in the only correct way: by making Finland, and the whole world, a better place to live.

(Country Brand RePort 2010:3)

要約

2030年、フィンランドは世界の問題解決者へ

フィンランドは、もうすでに世界一の国です。小規模でありながらも、世界が抱えている面倒な問題を解決することができる、信じられないほどの強さと可能性を持っています。フィンランドがなければ、解決策をはじめから考えなければいけないところでした。私たちには、使命があるのです。

フィンランドの最も優れた長所は、その歴史と文化に根差した先入観にとらわれない解決志向アプローチです。解決不可能に見える問題に直面したら、袖を捲ってさらなる努力をするのが我々です。

現在、この世界を取り巻く状況は、簡単なものではないように見えます。私たちはグローバルレベルの問題と対峙しています：私たちは、貧困や使い捨てを減らすことができるような、持続可能なライフスタイルを見つけなければなりません。

フィンランドは、我々はこうした問題を解決できるということを証明する義務があります。フィンランドは、機能的で持続可能な解決方法を、製品やサービス、またうまく機能している社会というかたちで世界に提案します。フィンランドは、世界がより良い場所になるよう話し合うためのアビリティ（能力・技能）を世界に提供します。フィンランドは、きれいな水や食べ物、それを供給するための専門的知識を世界に提供します。フィンランドは、より良い教育や教師を世界に提供します。

.....

我々がこの長所を効果的に活かしていくには、目標を高く掲げ、それを達成するためにオールフィンランドで取り組む努力をしていかなければなりません。フィンランドに使命が課されているということはつまり、我々ひとりひとりに割り当てられた、多くの仕事があるということです。「機能性」、「自然」、「教育」という3つのテーマにもとづいて課されたタスクに取り組むことは、この国だけでなく世界の発展に寄与することになり、また私たちの長所を世界に証明することにもなるのです。

フィンランドの使命は、問題を解決できるのは他でもない自分達である、と伝えられるようになることでもあるのです。

私たちの目標は、2030年までに、フィンランドという国は、フィンランド企業という企業は、そしてフィンランド国民という民は、挑戦することを恐れず、どんなに変わっていきそうとも、乗り越えられないような困難な状況に置かれた時にはその気概を見せることができるのだという事実を知ってもらうことです。解決できたと考える！こうすることで、私たちはフィンランドのイメージを、そのあるべきかたちで描き出していくのです：フィンランドを、そして世界全体を、より良い場所にしていくことで。

(Country Brand RePort 2010: 3. 筆者翻訳)

FINNS ARE THE BEST IN THE WORLD AT TEACHING AND LEARNING

Finnish comprehensive schooling is without doubt among the best in the world. Underpinning the success is the strong belief of Finns' in the importance of education and the positive learning atmosphere based on it. As a result of this exceptional strength, Finland has a particular opportunity to create other top-level educational products in addition to comprehensive schools and to become a major power in learning. However, at the same time the school tradition, which is based on equality and the opportunity of all pupils to continue

their education irrespective of the previous school place, must be strengthened.

...

Schools and education will in the future also play a major role in ensuring Finnish creativity and non-hierarchical problem-solving. Likewise, schools should enhance the natural way for Finns to communicate, that is, strengthen the negotiation and mediation skills in the way that has been pioneered by Martti Ahtisaari.

(Country Brand RePort 2010: 191)

フィンランド人は教えること・学ぶことにおいて世界一

フィンランドの初等教育が世界一であることに、疑いの余地はありません。その成功を支えているのは、教育の重要性についてのフィンランド人の信念と、その信念に裏打ちされた、学習に対する前向きな姿勢です。この卓越した長所の結果として、フィンランドは初等教育以外でもトップレベルの教育コンテンツを提供することができる教育大国となったのです。しかしながら、教育の公平性と、どこで学んでいたかにかかわらず全ての生徒が学び続ける機会を持つ、という学校の伝統も同時に支えていかなければなりません。

.....

学校と教育は、将来においてもフィンランドの創造性と非階層的な問題解決志向アプローチを確かなものにするために、重要な役割を果たします。同様に学校は、フィンランド人にとっては自然なコミュニケーションの方法である、(元フィンランド大統領でノーベル平和賞受賞者である) マルッティ・アハティサーリが先導した「対話 (negotiation) と仲介 (mediation) 能力の育成」を行っています。

(Country Brand RePort 2010: 191. 筆者翻訳)

【出典】

Country Brand RePort. (2010). Mission for Finland: Final RePort of the Country Brand Delegation. https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2014/08/TS_RePort_EN.pdf

【資料5】 Education Finland ホームページ (抄)

FINLAND - THE HOME OF WORLD-CLASS EDUCATION

Education Finland is a governmental cluster programme supPorting the best education providers in their growth on the international market. The programme is coordinated by the Finnish National Agency for Education.

The Ministry of Education and Culture funds the programme. There is a strong link to the Ministry of Economic Affairs and Employment as well as the Ministry of Foreign Affairs and

Finnish embassies around the world. The programme also collaborates with Business Finland and its trade offices globally.

Members selected for the programme are given the opportunity to use the label of official membership. The members represent educational institutes on all levels of education and private companies.

The programme is a hub of Finnish expertise and solutions that can help your organisation and your target groups succeed.

フィンランドー世界トップレベルの教育の国

Education Finland は、国際市場で成長を遂げているトップクラスの教育プロバイダーをサポートするための、政府のクラスター型事業です。この事業のコーディネーターは、国家教育委員会です。

この事業は教育文化省からの出資を受け、経済労働省、外務省、世界中の大使館とも密接に連携を取りながら運営されています。また、Business Finland やその国外オフィスとも協力しています。

事業に選ばれた企業・機関は、オフィシャルメンバーシップのレーベルを使用することができます。メンバーは、全ての教育段階や民間企業が運営する教育機関の代表です。

この事業は、フィンランドで育まれた専門的知識と解決策のハブ（中核）であり、あなたの組織やターゲットグループの成功をサポートします。

Finland is a country where people believe in education. Even today there is a broad national consensus that Finland's wellbeing is and will be based on knowledge and expertise. The current Government has set an ambitious vision for 2025: Finland will be a country where everybody wants to learn more all the time.

It is good to know that the good results of Finnish education system were not achieved overnight. It has taken decades and many reforms to take the Finnish educational system where it is now. Finland has developed the education in a systematic way in a broad cooperation with stakeholders. We are willing to share the ideas and know-how we have gained in the process but we do not believe the system can be copied as such to another country.

Education Finland promotes deep and diverse cooperation among our member organisations, linking them with international partners, and connecting them to new opportunities for business and collaboration. Our members' expertise covers educational and learning products – technologies, programs, applications, digital learning suites and software, educational content and materials – to services such as teacher training, pedagogical and vocational programs, as well as multi-functional solutions in the physical and digital learning

environments.

フィンランドは、その人々が教育の力を信じている国です。フィンランドが幸福な国であるのは、知識と専門性にもとづいているからだという共通理解が、この国にはあります。現政府は、2025年に向けて意欲的なビジョンを定めています：フィンランドは、誰しものが絶え間なくさらなる学びを求める国である、というビジョンです。

フィンランドの教育システムは優秀な成績を収めてきましたが、それは一夜にして成し遂げられたわけではありません。今の教育システムが構築されるまで何度も改革を繰り返し、何十年という歳月がかかっています。フィンランドは、ステークホルダーと幅広く協力しながら、体系的に教育を発展させてきました。私たちは、そのプロセスの中で得られたアイデアやノウハウを分かち合うことを望んでいますが、それをそのままコピーして、どこかの国で使うことができるとは考えていません。

Education Finland は、私たちのメンバー企業・機関が、国外のパートナーと共にビジネスやコラボレーションの新たなチャンスに向けてつながっていく中で、密接に、また多様な協力体制を構築できるようサポートします。Education Finland メンバーの専門性は、テクノロジー、プログラム、アプリ、デジタルラーニングソフトや教材といった教育関連製品から、教員養成、教授法や職業訓練プログラム、物理的な学習環境、デジタル学習環境での多機能的解決策といったサービスまでをカバーしています。

(筆者翻訳)

【出典】

Education Finland. (n.d.a). Home. <https://www.educationfinland.fi/> [Accessed: 2020, November 4]

第 8 章：シンガポールの教育輸出戦略

8.1. 序論

過去 20 年間のグローバルに広まる教育政策 (global education policy) についての議論において、シンガポールは世界最高水準の教育システムとして確かな名声を築いてきた。同国の教育での「成功」のブランディングは、90 年代半ばから現在に至るまで、大規模国際アセスメント (ILSA s) でトップの成績を何度も収めたことにより正当化され、その地位を強固なものにしてきた。2015 年、2019 年に実施された国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS) においても数学と科学の分野で第一位を獲得し、1995 年に TIMSS に参加して以来トップに君臨し続けている。シンガポールは学習到達度調査 (PISA) や読書力調査 (PIRLS) においても同様に成功しており、PISA2015 では、読解リテラシー (読解力)、数学的リテラシー、科学的リテラシーの 3 分野全てにおいて第一位、PISA2018 においては第二位という成績を取っている。グローバル政策をめぐる言説の中では、カナダ・オンタリオ州、中国・上海、香港、韓国、フィンランドに並んで、他国の模範となる「教育界の星」であり、高性能教育システム (the High-Performing Education Systems : HPES) のひとつとして他国より参考にされてきた (Deng & Gopinathan 2016)。

教育政策移転 (education policy transfer) についての従来の研究では、シンガポールは「参照社会 (reference societies) 」 (Sellar & Lingard, 2013) — 上述の HPES — の一つに分類される傾向にあり、その成功の秘訣を見つけようとする研究が存在する。その一方で、同国は、コンテキストから切り離された「最良」の実践 ('best' practices) という理念に基づいた教育政策を売り物にするアクターが推し進める近年のグローバル教育ガバナンスを批判する文脈においても検討されてきた (Adamson et al., 2017; Auld & Morris 2016; Steiner-Khamsi 2013; Waldow et al., 2014)。言い換えれば、教育移転についての先行研究は主として、HPES に向けられた批判の一環としてシンガポールに注目してきた。シンガポールの教育政策や教訓 (lessons) の輸出についての分析は、ILSA s、経済協力開発機構 (OECD)、またマッキンゼーのようなコンサルタントといった、グローバルな政策アクターの仲介者としての役割に注目する傾向がある。しかし、シンガポールが行ってきたブランディングや教育輸出戦略自体については、これまでの研究においては詳しく解明されていない。

本章では、シンガポールの教育輸出への「需要」と「供給」の両側面を検証する。つまり、「ファストポリシーレッスン」 (簡単に取り入れられる政策レッスン) を求めるグローバルな教育政策空間と、教育における成功というブランドの育成・輸出プロジェクトを進めるシンガポールとは、どのような関係にあるのかという点について考察する。シンガポールの教育輸出の事業化には、教員養成の中核である国立教育研究所 (National Institute of Education) に設置された民間コンサルタント部門 National Institute of Education (NIE) International や、シンガポールが地域的な知の拠点 (knowledge hub) に

なることを目指す Global Schoolhouse Initiative といった包括的政策が関係している。さらに、教科書を世界に向けて輸出するため、進取的な個人や企業がシンガポールの数学教育の成功をどのように利用してきたのかについても取り上げる。

特定のアクターや政策が果たした役割に加えて、シンガポールの名声が広まった理由のひとつとして、「シンガポールの教育における成功のカギは、教員の質によるものだ」という一貫したメッセージが挙げられる。このメッセージは、国の政策策定者によって繰り返し述べられており、またグローバル教育政策事業者による発信情報や様々な出版物の中でも取り上げられてきた。これはまさに「ブランディング」であり、手早く成功するための、便利で「一口サイズ」のシンプルな政策に関する教訓、すなわち「ファストポリシー」を意識したものであり、近年のグローバルな政策的流れとうまく合致している (Lewis & Hogan 2019; Peck & Theodore 2015)。シンガポールにおける他の公共政策に関する研究 (特に都市整備・開発についての研究) は、同国が積極的にこの手のブランディングに投資し、他国に対して政策コンサルタントを行うことで利益を追求してきたと指摘している (Chua 2011; Pow 2014)。これら政府主導の戦略についてさらに詳しく研究することは、今後の比較教育研究において興味深い方向性のひとつになるのではないか。

「成功者」としてのイメージを受け入れる一方で、シンガポールは学び、改良、成長することへの意欲を見せ続けており、グローバルな知識基盤型経済 (global knowledge economy) の要求に応えられているかという経済上の不安を抱えつつも、不平等や過剰な競争といった国内の問題も認識するという「現実的完璧主義 (Pragmatic perfectionism)」 (Hardy et al. 2020) の立場を示してきた。しかしながら、我々が結論で指摘するように、その世界的な影響力をさらに拡大するために、シンガポール政府はグローバル化した世界における理想となろう、またそこで生き残ろうとする原動力を利用している。高性能教育システム (HPES) 政策ネットワークは、シンガポールからの政策借用を容認し正当化してきた一方で、現代のグローバルな教育政策情勢を利用するために、教育分野の模範としてのシンガポールブランドを戦略的に振りかざしている。このプロセスの中で、シンガポール成功の偶発的要因は隅に追いやられてきた。今日の成功を収めるために、シンガポールは世界的状況の変化に対応し、数十年をかけて投資、計画、および戦略的政策決定をしていく必要があったわけだが、この事実は、輸出され、広められては来なかったのである。

本論に入る前に、本章の構成について概観する。まず、第2節「シンガポール：国情概要」では、シンガポールにおける政治経済の背景について概説する。また、現代のシンガポールの教育システムの主な特徴とその歴史についても説明する。シンガポールの教育システムに向けられる国際的関心の一部は、その経済的成功は教育への投資に帰する、という人的資本論を起点としている点を考慮し、本章ではシンガポールの発展と成功についても詳述する。第3節「シンガポール型教育モデル」では、OECD や教育コンサルタント、その他政策事業者が築き上げ他国に輸出してきた、「シンガポール成功」の構成要素、つまり政策上の教訓 (policy lessons) について議論する。これには、(a) 教員採用、養成、

能力開発；(b) 教育的リーダーシップ、自主・自律性、質の保証システム；(c) 数学カリキュラム；並びに(d) シンガポールのトラッキングシステムや実力主義の理念といった、文献でも取り上げられてきた重要な要素が含まれるが、このいくつかは移転不可能であることを指摘する。第4節「教育輸出の経路」では、シンガポールの教育における成功を世界中に広めたアクターと政策について取り上げる。国情に関する要因、国立教育研究所インターナショナル(NIE International)、そしてGlobal Schoolhouse Initiativeについて考察し、その後、政策決定に影響を与えることを目的とした、HPESを取り巻くグローバルな研究活動ネットワークについても検討する。また、シンガポールの数学教科書の輸出に関する営利目的の取り組みについても言及する。これらの教育輸出の経路は、公共政策の輸出に関するシンガポールのより広範な戦略と、国際的都市国家を目指す同国のビジョンに結びついている。第5節「“シンガポールモデル”についての国内における議論」では、近年シンガポールで行われた研究やメディア報道で議論されている教育的懸念を取り上げ、またそれらが世界的な成功にどのように反応しているかについても検証する。成功者としての評判は、概して好意的に受け入れられているように見えるが、シンガポールの教育は依然として根本的問題に直面しているという認識も散見される。システムに組み込まれた不平等に対する懸念もあり、能力主義の理念を非神話化しようとする取り組みも増えている。さらに、シンガポールの教育は、生徒の「創造性」、「批判的思考」、シンガポールが21世紀におけるグローバルな知識基盤型経済を生き残っていくために不可欠なその他の能力を育成できているかについても懸念が表明されている。これは、システム内の過剰な競争；教師、生徒、保護者、学校の指導者に向けられた、新自由主義的な結果への圧力；子どもたちへのホリスティックな教育を奪うことになる、シンガポール教育の中核にある道具主義的な考え方に対する批判とも結びついている。最後に、政策移転についての文献とも照らし合わせ、今後の研究の方向性を示唆することで、この章を結ぶこととする。

8.2. シンガポール：国情概要

シンガポールは、総面積わずか728 km²、人口は570万人の小さな島の都市国家である。「分離」しているが「平等な」4つの民族(中国系77%、マレー系13%、インド系6%、その他4%)が、ひとつの国の中で調和的に共存している多民族コミュニティである(Kenway&Koh 2013)。独立国としての歴史においては人民行動党(PAP)が権力を握る唯一の政党であり、国の選挙議会制度を支配するためにさまざまな弾圧戦略を取ってきた。この父性主義的、権威主義的、介入主義的な政府があつてこそ、シンガポールが「アジアの虎」の一員として奇跡的な経済的成功を収めてきたと広く認められてきた。

シンガポールの「正史」は、まだ人口200人の小さな漁村であった頃、大英帝国の東南アジア地域における主要な貿易港(後に植民地)となった1819年に始まる。1959年に自治権を獲得した後、シンガポールはマレーシアとの短期間の合併を経て、1965年に「追放」

される形で主権国家となった。この予期せぬ国民国家の誕生は、危機感と不安に満ちたシンガポールの国民神話を創る基礎のひとつとなった。過去 50 年間、指導者たちは一貫してシンガポールの様々な脆弱性—小規模、天然資源の不足、民族の多様性、近隣諸国との地理的な位置関係が政治や国際関係に与える影響—についての言説を利用して、国民が懸命に働き、社会秩序に従うよう促してきた (Chia 2015; Chua 2017)。

このように面積、人口、市場ともに小規模で、また製造拠点も持たない状況であったため、人民行動党の幹部達は外資を受け入れる以外に資源を獲得する術がなかった。「グローバル都市を目指すこと」が人気のあるコンセプトになるずっと以前の 1970 年代初期において、シンガポールはすでにその野望を抱いていた (Chua 2011)。20 世紀後半、シンガポールは特定の国際分業を効果的に利用した：税率を下げて外国からの直接投資を誘致することにより、外国企業が低コストで生産活動を行うことができる拠点となった。そこから急速に工業化し、その利益を住宅、輸送、教育などの主要な公共インフラに投資することができた (Chua 2011)。この重要局面に際して政府官庁は、世界経済における新しいニッチを見つけて経済を先導していく上で、重要な決定を下した。例えば、低コストの労働力の提供という点で、他のアジア諸国と競争できなくなった際には、外国や国営の製造業者に対してハイテク産業への投資を奨励した。また、西側資本による他の ASEAN 経済に対する搾取の問題も処理し、またその外資の一部も獲得することで、地域金融統括拠点としての地位も確立した (Tremewan 1996)。現在では、シンガポールは国際金融、バイオテクノロジー、製薬分野において主要なグローバルニッチを占めている (Chua 2017)。

人的資本神話

シンガポールの危機と脆弱性についての言説は、人的資源に投資しなければ他には何もないという国民神話を生み出す。その結果、シンガポールの経済発展は教育政策に帰するという、単純化された人的資本論が同国の教育言説を規定することになる (Gopinathan 2014; Saner & Yiu 2014; Tan 2010)。OECD は「Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA (教育における強力なパフォーマーと成功したパフォーマー：PISA からの教訓)」(2011) や、そこに添付されたビデオや記事などさまざまな出版物において、この神話を繰り返している。例えば、PISA for Schools レポートでのシンガポールに関するセクションは、「シンガポールでは教育改革が優先事項であり、それ(教育改革)は半世紀も経たない間に、発展途上国から活気に満ちた近代経済へと変革を遂げた都市国家の基盤として機能した」(OECD 2017: 102) と説明している。

シンガポールの教育が国際的注目を集める上で、この人的資本の視点が重要な役割を果たしたわけだが (You & Morris 2016)、同国の「奇跡」の要因はより複雑であり、かならずしも教育システムと密接に関連しているわけではない。シンガポールの教育・政治研究において著名な Gopinathan は、次のように主張している。

50年の開発の歴史を考えると、その進化を段階的に考察することが重要である。70年代後半まで、経済成長（特に雇用の創出）が目覚ましかった時代でさえ、シンガポールの教育システムは十分に機能していなかった（・・・）労働生産性は低く、日本、台湾、香港²⁴では約7%であったのに対し、（シンガポールにおいては）年平均3%であった。したがって、投資のための有利な条件を整えるために政府が尽力したこと—特に産業における平和的關係の維持—に加えて、経済成長を促進したのは人的資本ではなく財政であったと考えられる。（Gopinathan 2014:17）

1970年代後半、シンガポールの労働力の60%は、初等教育レベル以下の資格しか持っていなかった（Tremewan 1996）。「生存のための教育時代」（1965–1978）であったことを考慮すれば、シンガポールの工業化と経済的生存のための労働力を確保するために、基本的な識字能力と計算能力の標準カリキュラムを提供することにのみ焦点が当てられていたことは理解できる（Lee et al. 2016）。人民行動党は独立後すぐに数学と科学の教授言語として英語を推進したため、母国語が英語ではない多くの生徒は、教育システムから締め出されることとなった。この期間における退学率は30%にも達した（Wong & Lee 2009）。高い退学率と減少率に直面し、政府は「効率的な教育時代」（1979–1997）に厳格な早期トラッキングシステムを確立することで、この「ムダ」（＝中途退学者・留年者等）の解決に向けて取り組んでいくことを決定した。児童は小学校3学年次に知能テストを受けることとなり、才能のある生徒は選抜により最高の教育資源を享受できる特別コースに振り分けられ、残りの児童は学力的に低いコースに振り分けられた（Tremewan 1996）。政府は大学教育を各グループの中で最も有能な（上位25%）生徒のみに制限し、代わりに職業訓練と技術訓練に多くのリソースを投入した（Gopinathan 2014）。1990年代に付加価値の高い工業に移行する決定を下した際にだけ、一般教育システムに投資し、全国民の教育水準を引き上げることを決定した。1991年に実施された教育システムに関する国の調査では、労働者への教育が不十分であることを指摘し、「すべての生徒が10年間の一般教育を受けられる」ことを保証することを提案している（Koh 2010: 20）。

言い換えれば、シンガポールの経済成長のために人的資本への投資が行われたのだが—特に教育支出が1,044%増加した1978年から1982年—、これは、一般教育制度（K-12／初等中等教育と高等教育）ではなく職業教育と実地技能訓練分野においてであった。たしかに、教育投資は継続的な経済成長を確かなものにするために不可欠であったし、シンガポール経済が知識集約型セクターに移行した際は尚更であった。しかし、同国の経済成長

²⁴ 労働生産性は、労働者または労働時間あたりの実際の付加価値として計算され、教育やスキル開発などの無形の要因から生じる生産性の測定値と見なされる。興味深いことに、シンガポールの労働生産性は引き続き低下傾向にあり、同業他社と比較してパフォーマンスが低く、将来の経済成長に対する懸念材料となっている（Bhaskaran & Chiang 2020）。

はシンガポールだけではコントロールできないその他多くの状況的要因にも大きく左右されていた。例えば、アメリカ、ヨーロッパ、日本の製造業が低コストのオフショア生産拠点を探し始めた際、中国もインドネシアもこの外国資本の誘致競争に参加していなかったことはシンガポールにとって幸いであった (Chua 2017)。さらに、シンガポールの労働力は高度工業化・経済成長の時代には十分な教育を受けられていない状況ではあったが、低スキルの外国人労働者を惹きつける寛大な移民政策によって部分的にこれを補い、同国の発展を支えていた (Chua 2011)。シンガポールの指導者たち自身が認めているように、同国の経済成長の奇跡は、完全に歴史の流れに左右されていたのである (Chua 2017)。

シンガポールにおける現在の教育制度

シンガポールは、初等教育 6 年、前期中等教育 2 年、後期中等教育 2 年の 6-2-2 制を採用している。その後は、大学進学準備教育、ポリテクニク (専門学校)、技能教育研修所、芸術機関などの様々な選択肢がある。英語ベースのバイリンガル教育システムとなっており、各生徒は第二言語として母語を学ぶことができる。最初の 6 年が義務教育化されたのは、2003 年のことである。しかし、シンガポールは教育に重きを置く社会であり、また同国の実力主義の理念の影響もあり、ほとんどの家族は子どもが少なくとも 10 年間の一般教育を受けられるよう努めている。

今日、同国の教育制度は、政策立案を行う教育省 (MOE)、教員養成・研修と教育研究を担う国立教育研究所 (NIE)、360 の学校と約 33,000 人の教育担当官という主要 3 部分が「緊密に連携を取っている」ことで知られている (Avila et al. 2012; Ministry of Education Singapore 2015; Tan 2010)。初等教育から大学以前のほとんどの学校は教育省からの出資で運営されており、政府は政府支援により運営されている幼児教育機関の割合を 50% から 80% に増やすことも検討している (Gopinathan & Naidu 2020)。学校は、国立校 (252)、国立補助校 (65)、自治校 (26)、独立校 (11) の 4 つのタイプに分けられる。主な違いは学校に与えられた裁量権の程度であり、独立校が最も自律性が高く、エリート機関となる傾向がある (Wong & Lee 2009)。

このシステムの「小規模」「緊密な連携体制」といった特徴は、シンガポールの教育が効率良く成果を挙げていることに貢献している (Hardy et al. 2020; Tan & Dimmock, 2014)。マッキンゼーの報告書「How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top (世界最高の学校システムはどのようにしてトップに立つか)」(Barber & Mourshed 2007) でも指摘されているように、シンガポールの教育システムの魅力の 1 つは、多くの先進国よりも教育への支出が少ないことである。確かに、教育費の GDP 比率は低い (2009 年、2010 年には約 2% に過ぎない)。しかし、国家予算に占める教育費は、2010 年以來一貫して 17.4% から 23.1% の範囲内で推移しており、これは防衛費に次ぐ値である (Tan & Dimmock 2014)。これは、シンガポール政府が教育セクターを優先していることを反映している。

シンガポールの教育において、運営上の中心的理念となっているのは能力主義であり、これはシンガポール社会の他のすべての分野においても広く受け入れられた考え方である。成功は、才能と勤勉さによってのみ成し遂げられるという考え方であり、政府は、社会的・経済的出自に関係なく、能力と努力に基づいてすべての生徒が成功する平等な機会を提供すると主張している。優れた学歴を持っていることが、優れたキャリア、社会的流動性、そして将来の成功の鍵となると言われている (Deng & Gopinathan 2016)。実力主義の中立性は神話であることは明らかになりつつあるが (この点については本章の後半部分で説明する)、(試験結果が受験者のその後の進路に大きな影響を与える) ハイステークステストを中心に据えるシンガポールの教育システムは、依然として競争が激しく、例えるならば圧力鍋のような環境を生み出している。6年生の終わりに受ける初等教育修了試験 (Primary School Leaving Exam : PSLE) から始まり、4年後の「O」レベル試験、さらに6年の中等教育修了後の「A」レベル試験へと続く。初等教育修了試験の結果により、生徒が中等学校の特別コース、エクスプレスコース、または通常コースのいずれかに振り分けられる。最も才能のある生徒は、「O」レベル試験を受けることなく「A」レベルまで直接進むことができる「統合プログラム」に参加することが可能となる。これにより、充実したプログラムを享受することができる (Kenway & Koh 2013; Lim & Apple 2015)。「負けることへの恐れ」を意味する現地語の「kiasuism」は、この競争の激しい教育文化の本質を捉えている (Kenway & Koh 2013)。

1997年の「Thinking School, Learning Nation (TSLN) (考える学校、学ぶ国家)」構想の導入以来、競争させることを抑え、21世紀の経済に適した質の高い教育を提供することを目指す改革が続けられている。教育省はこれを「能力主義時代」と称し、個人の能力、才能、競争力に基づいて知識基盤型経済に対応していくこと目指している (Tan & Dimmock 2014)。この改革の一環として「Teach Less, Learn More (少なく教え、多くを学ぶ)」構想を打ち出し、教師が従来の暗記学習からより学習者を中心としたアクティブな学びに移行することを奨励してきた (Ng 2008)。また「Direct School Admission (推薦入学枠)」プログラムが導入され、芸術、スポーツなどの特別な才能を持つ一定数の生徒は、試験のスコアが低くても面接により入学できることとなった²⁵。教育省は近年、生徒が様々な教育ストリームの間をより柔軟に移動できるようにするため、「橋とはしご」アプローチをより多く採用していくと述べているが、この政策の効果には疑問が残る (Kwek et al. 2019)。地方分権化のプロセスの中で、研究者からは「地方分権化された中央集権化」とであると批判されている一方で、地方レベルにさらなる自律性とリーダーシップを与えてきたという評価も存在する (Tan & Dimmock 2014)。しかし全体としては、近年の教育改

²⁵ 裕福でリソースのある家庭ほど、子どもが幼いころから課外活動をさせたり、家庭教師をつけたり、面接準備をしたりといった投資を行うことができるため、実際にはこのスキームは教育システムの階層化を繰り返してきただけである (Tan 2019)。

革を特徴付ける価値観、イノベーション、学習者中心主義、ホリスティック教育の新しいキャッチフレーズをもってしても (Ng 2015)、ハイスタークステストを中心とするシステムから脱却できたとは言い難い。

このようにシンガポールでは、教育の「成功」モデルの国際的名声を手に入れた現在においても、テストで良い結果を出すための絶え間ない努力が続けられている (Davie 2020; Gopinathan & Naidu 2020; Hardy et al. 2020; Ministry of Education Singapore 2015)。この教育システムにおける特定の要素だけが、世界の舞台で「シンガポールモデル」として注目を集めるために選ばれてきた。次節では、このモデルの構成要素についての詳細な検証を行う。

8.3. シンガポール型教育モデル

以下では、OECD、教育コンサルタント、およびその他政策事業者が、他国に輸出してきたシンガポールの「成功」モデルの構成要素、あるいは政策上の教訓 (policy lessons) について詳述する。(a) 教師採用、教員養成、専門能力開発に関する政策、(b) システム・リーダーシップ、学校の自主性、アカウントビリティと質保証システムが構成要素として含まれており、教育のトップパフォーマーから学ぶことを目的とした報告書で繰り返し述べられている要因である。上記 2 つの要素は、教育成功の秘訣は教師の質、学校のリーダーシップ、システムの特長、21 世紀型コンピテンシーを育成する教育改革にあると主張する、高性能教育システム (HPES) についての議論と論調を同じくしている (Deng & Gopinathan 2016)。また本節では、官民協力型の政策移転の事例として、商業化が進んでいるシンガポールの数学教科書輸出についても考察を加える。最後に、シンガポールの教育システムにおける重要な構成要素ではあるものの、輸出することはできないと考えられている要素 (例えば、トラッキングシステム、職業教育、文化的要因など) について取り上げる。

8.3.1. 教員採用、教員養成、専門能力開発

シンガポール国内、またグローバル規模で活動しているアクターのどちらもが一貫して主張しているのが、「シンガポールの教育的成功を説明する上で重要な役割を果たしているのは、教師である」という点である。例えば、2014年にOECDのPISA、並びにOECD国際教育システム指標プログラムを統括するアンドレアス・シュライヒャー (Andreas Schleicher) がシンガポールを訪問した際、Lee Sing Kong 教授 (国立教育研究所所長) は、「教員養成に携わっている人間としてまず伝えておきたいことは、シンガポールにおける教育的成功の中心的役割を担ってきたのは、教師の質であるということだ」 (Avila et al. 2012: 28) と述べている。シンガポールの教育についてまとめた教育省の報告書 (MOE's Corporate Brochure) では、「質の高い教師とその一流の指導こそが…シンガポールの教育システムが成功する主な理由である」との見解が示されている (Ministry of Education

Singapore 2015: 7)。シンガポールの教育に関する国際的な文献においても、教師の役割は広く認められているところである（Darling-Hammond & Rothman 2011; OECD 2011, 2017）。国や状況に関係なく、OECD プログラムに参加しているすべての学校に提供される PISA for Schools 報告書の中で、シンガポールの成功について説明した「ボックス」では、「優れた教師を採用し、育成することの重要性」が強調されている（OECD 2017: 74）²⁶。

シンガポールにおける教員採用・育成と、専門能力開発、評価プログラムの特徴には、以下の項目が含まれている：

教員採用と採用前研修

- 初期教員養成プログラム参加者選考・採用における厳格さ：各グループ上位 30%の生徒のみがプログラムに応募する資格を有し、面接による選考を経て合格する者はさらにその半数となる。
- 教員養成プログラムに入学すれば、授業料は直ちに免除され、採用前準備期間は毎月給与が支給される。彼らの初任給は、初任医師や弁護士と同等のレベルである。これは、教職に最も優秀な人材を引き付けること、また教職の社会的地位向上に役立っている。
- 国立教育研究所における教員養成の初期段階は、スキル（S）と知識（K）を備えた三つ巴の価値観（V）を軸とした「エビデンスに基づいた、価値重視のプログラム」であり、「V3SK フレームワーク」としてブランド化されたモデルである（NIE, 2012）。3つの価値観には、学習者中心主義、教師としてのアイデンティティ、専門性とコミュニティへの奉仕が含まれる。
- 教員養成の学生が実務経験を積めるように、採用前研修中でも教室にリアルタイムでアクセスできるよう、デジタルテクノロジーが利用されている。
- すべての新人教師は、すでに何らかの学位を有している傾向がみられる。数年の社会人経験の後、実際に教室で教える際に、一貫した理論的枠組みを使って授業を組み立てられる教師を育成することを目指してデザインされた教育学修士課程を履修する。これもまた、教育省からの財政支援を受けている。

専門能力開発

- 教師は、生徒の個々の多様なニーズに対応する経験を積むために、教室内での活動に注目したアクションリサーチを行うことが奨励されている。教育省は、これを促進するために学校に財政的支援とリソースを提供している。

²⁶ PISA for Schools2020 改訂版のテンプレートには、高性能教育システム（HPES）からの教訓をまとめた「ボックス」は設けられていないようである。

- すべての教師は、選択したコースに関係なく、年間 100 時間の専門能力開発研修を受ける権利を有する。
- 新人教師は、初任者研修プログラム（Beginning Teacher Orientation Programme : BTOP）を受講し、また「保護者との提携」といった、この段階において適切と考えられるその他の研修も選択することができる。
- この分野に不慣れな教師に対しては、キャリア設計についての説明がなされる。3年間の指導の後には、熟練教師（master teacher）トラック、カリキュラムまたは研究のスペシャリストトラック、または管理職（school leadership）トラックといった、自分に最も適したキャリアトラックを進むことになる。このシステムは、Enhanced Performance Management System（EPMS）と呼ばれている。
- 管理職に就く可能性がある人材は、Management and Leadership in Schools（学校におけるマネジメントとリーダーシップ）（学部長になる可能性がある人材向け）や Leadership in Education Program（教育プログラムにおけるリーダーシップ）（副校長と校長向け）などのプログラムを通じて早期に見い出され、育成されていく。
- Professional Development Continuum Model（PDCM）を利用すれば、現職教師はフレキシブルに大学院コースを履修することができる。かかる費用のほとんどは、教育省が負担する。
- 学校区（school clusters）は、教師が最良の実践（best practices）とリソースを共有できるように、専門的な学習コミュニティを形成する。

教員評価

- 教師は、理事会による年次業績評価を受ける。
- 学業成績だけでなく、生徒の学業・人間性の成長に対する教師の貢献度、保護者や生徒との協力関係、学校コミュニティへの貢献度など、13の能力について評価される。

8.3.2. システム・リーダーシップ、学校の自立性、質保証システム

シンガポールの教育システムは、そのリーダーシップ、統一性、学校の自律性（school autonomy）を尊重した昨今の教育改革において、その質保証システムとも相まって高く評価されている。教育省、国立教育研究所、国内の 360 校の三者間の強力な協力により、着実に政策を実現していくための、調和の取れた政策・研究・実践ネットワークを形成している。OECD（2011）の報告書は、「実行できる見通しが立たない政策は発表されない」点を評価している（p.166）。シンガポールを他の東アジア諸国と比較した調査では、すべてのステークホルダー（利害関係者）はリーダーシップを発揮するために、体系的な視点を持って意見を共有するトレーニングを受けていることが、政策実施を容易にしていると指摘されている（Tan 2019）。例えば、「Teach Less, Learn More（少なく教え、多くを学ぶ）」改革を実施する際、学校区の教育長は校長と定期的に面談を行い、そこで得たフィ

ードバックを教育省と共有し、また国立教育研究所も、教師に対して専門能力開発の機会を提供した。さらに、シンガポール政府は国立教育研究所の教育実践研究センター（Centre for Research in Pedagogy and Practice）に資金を提供して学校教育の現状についての研究を行い、教育省に政策変更のための提言を求めた（OECD 2011）。

シンガポールの教育システムにおいては、省レベルから学校レベルに至るまで強力なリーダーシップが発揮されている。教育政策立案者は、シンガポールにおける他分野の公務員と同様に、きちんとした教育を受け、専門知識・能力を有した、有能で勤勉な、待遇面でも優遇された人々である。OECD（2011）は、「彼らはグローバルな視点を持ち、世界の教育の発展に関心を示し、データとエビデンスにもとづいて意思決定を行うことに慣れている」と述べている（p.170）。学校レベルでもまた、強いリーダーシップが発揮されている。マッキンゼーの報告書では、シンガポールの学校の指導者は、他の高性能教育システム（HPES）においてと同様に、教師の専門能力開発のために尽力し、生徒と交流し、より良い教育を行うために提携校のリーダーと連携を図り、指導的立場からリーダーシップを執るために多くの時間を費やしていると述べられている（Barber & Mourshed 2007）。シンガポールのシステムはまた、キャリアの早い段階からでも、将来学校でリーダーシップを執る可能性のある教師を育成するために多額の投資を行っている（Tan & Dimmock 2014）。

シンガポールの教育は中央集権化されてはいるものの、ここ数十年で地方分権化がすすめられ、学校行政においてはより多くの自己決定権が与えられてきた。研究者からは、シンガポールの学校は香港や韓国と比較すると自律性が低いという指摘がなされているが、他国は学校の自律性を高めるためにシンガポールモデルをしばしば参考にしてきた（You & Morris 2016）。例えば前イギリス教育大臣はかつて、シンガポールを引き合いに出し、次のように述べていた：

中央集権主義の手本としてしばしば引用されるシンガポールですが、政府は学校制度の多様性を意図的に奨励していて、その結果、目標達成に向けて飛躍することができたのです。学校運営において校長が進歩的に自律性を重んじている学校はどんどん伸びてきています。そして、イノベーションの範囲が拡大するにつれて、シンガポールの国際競争力も他国を凌ぐものへと拡大していったのです。（Gove 2011）

しかし分権化は、質保証のメカニズムと、ニュー・パブリック・マネジメント（New Public Management : NPM）の手法を用いたパフォーマンス管理を通じたアカウンタビリティ制度と一体となっている。学校レベルでの政策実施におけるより高い自己決定権と引き換えに、学校のリーダーたちは、School Excellence Model（2000年導入）で示されている測定可能な様々な項目に沿って業績を報告し、説明しなければならなくなった。このモ

デルは、優良校のためのルーブリック（評価表）、およびリーダーシップ、スタッフ管理、リソース管理に関する明確なガイドラインを提供しており、ガイドラインを示して測定可能な目標やその成果を明確にすることでモニタリングを行う（Tan&Ng 2007）。したがって、これは「質の高い自己検証のためのツール」として機能し、教育省が重要視する項目において成果を挙げるために各校が注力するよう促すことができる（Tan & Dimmock 2014: 751）。

8.3.3. 数学のカリキュラム

シンガポールの教育の成功を説明する上でしばしば挙げられるもうひとつの要因は、初等教育から数学と科学を重視している点である。シンガポールの数学教育のアプローチは広く知られており、世界中に輸出されている。「シンガポールマス」は、1980年代に数学教師と専門家のチームによって開発が始められた。最近刊行された書籍「Fifty Secrets of Singapore's Success（シンガポールの成功の50の秘密）」には、世界的評判が高いこの国の様々な側面を取り上げた小論文が掲載されており、ある教育専門家は、このシンガポール独自のカリキュラムの開発に際し、「最新の行動科学研究や、カナダや日本といった他国へのサイエンストリップ」がどのように利用されたかについて詳述している（Davie 2020）。これらの数学教科書は、ジェローム・ブルーナー（Jerome Bruner）の教育哲学からも影響を受けている。生徒の数学的センスを伸ばし、数学者的な思考ができるようサポートすることに重点が置かれていた。

2000年代半ば、American Institutes for Research（AIR）は、「アメリカはシンガポールの世界水準（world-class）の数学教育システムから何を学ぶことができるか（また、シンガポールはアメリカから何を学ぶことができるか）」と題した研究を行った。この研究は、「シンガポールマス」を成功に導いた5つの要素を特定した。

- 1) 問題解決を目的とした、バランスの取れた数学教育の統合ビジョンを提供する組織化のための枠組み
- 2) カリキュラム、教科書、政府の政策とスタンダード、および教員養成に関するさまざまな要素の取りまとめ・調整
- 3) 内容の幅よりも深さに焦点を当てること
- 4) 問題解決をサポートするため、発見的手法として視覚的表現（バーモデル）を活用していること
- 5) 様々な概念を参考にしながら、複数のステップを踏まなければ問題解決に結びつかないように考えられた良問。

「シンガポールマス」を取り入れた教科書は、アメリカ、イギリス、カナダ、ニュージーランド、チリ、イスラエル、アラブ首長国連邦（UAE）、オランダ、インドネシア、バ

ミューダなどの世界中のさまざまな国に輸出されている (Davie 2020; Garelick 2006; Wong & Lee 2009)。例えばイギリスでは、シンガポールの教科書を応用した新しいシリーズの教科書が 2015 年から 2016 年に試験的に使用され、子ども達のモチベーションとやる気を向上させるという結果が見られた。そこでイギリス政府は、教師がこれらの教科書を利用できるようにするための専門能力開発に 4,100 万ポンドを投資しており、「シンガポールマス」は今後数年間でイギリス国内の 8,000 の小学校で展開される予定である (Davie 2020)。

8.3.4. その他の“教訓”

上述の 5 要素は、高性能教育システム (HPES) に関する文献で広く参照されているだけでなく、シンガポールの経験と政策上の“教訓”を海外に移転するための試みでもあることは明らかである。ただし、政策移転の対象にならなかったとしても、先行研究でシンガポールの成功のカギとして認められている他の教訓もある。それらは以下の通りである：

- **教育を重んじる文化：**能力主義の理念と、教育に与えられた高い社会的価値は、シンガポールの教育を成功に導いた重要な柱であることは間違いない。その一方で、このような文化的要因を、他国も取り入れられるような使い勝手の良い政策にパッケージングすることは困難である。さらに、加速する過度な競争や暗記への依存で知られる、アジア文化における教育観に対する否定的な固定観念が世界的に広まっていることを考慮すると、この政策上の教訓を学ぶことへの懐疑論と抵抗が高まる可能性がある。実際に、HPES からの政策借用についての批判では、東アジアで好成績を挙げている国々を締め出すべく、しばしば文化的側面からの考察が行われている (Takayama 2018 参照)。
- **トラッキングシステム：**トラッキングは、シンガポールの教育構造の基盤部分である。成績向上に対してはどのように、どの程度貢献したかは不明ではあるものの、1980 年代にトラッキングシステムが導入されたことで、ドロップアウト率と生徒減少率が大幅に減少したと考えられる。その一方で、早期に児童を能力によって振り分け、能力別グループにカテゴライズすることは、シンガポール国内でも非常に不人気である (Kwek, Miller & Manzon 2019)²⁷。トラッキングは、教育政策のコンテキストにおいて世界的にも物議を醸しているため、シンガポールの制度としてはあまり議論されず、代わりに次に取り上げる職業訓練と技術訓練への多額の投資に焦点を当てて

²⁷ 2019 年、政府は 2024 年までに、中等教育レベルでのトラッキングを段階的に廃止する新しい計画を発表した。これは、生徒の得意分野に基づいて、各科目の難易度の異なるコースを履修する、科目ベースの振り分けに置き換えられることになる。言い換えれば、これは「より簡単な」クラスに配置されることで押される烙印やラベル付けを完全に解消するわけではなく、やや穏やかなバージョンのトラッキングシステムと見ることができる。

議論される傾向がある。

- **職業・技術教育**：OECD（2011）は、「職業・技術訓練に充てられるリソースは膨大で、その職業・技術システムはおそらく世界最高レベルであり、シンガポールのサクセスストーリーにおける重要な要素となっている」と述べている（p. 167）。1990年代初頭以来、シンガポール政府は、教育システムから「拒まれた」人々の最後の手段とみなされてきた職業訓練の評判を変えるために、莫大なリソースを投入してきた。シンガポールには、大学と同じ施設、設備、リソースを備え、さらに産業界と密に連携を取りながら運営されている 3 つの技術教育研修所（Institutes of Technical Education）がある。しかし他の国々は、シンガポールが技術・職業訓練を後押しした経験についてはあまり関心を寄せていない。

8.4. 教育輸出の経路

本節では、シンガポールの教育経験を世界に伝えるための 5 つの経路（pathways）を明らかにする。その中には、次のような国内外のアクターと、彼らを繋げるイニシアティブが含まれる：(a) NIE International、(b) Global Schoolhouse initiative、(c) シンガポールの数学教科書の輸出に関わる、営利事業者やその他のアクター、(d) 大規模な高性能教育システム（HPES）研究、および政策提言を行う政策ネットワーク。最後に、教育分野における同様の現象を下支えするものとして、シンガポールの包括的戦略と公共政策の輸出に関する取り組みについて考察することで本節を結ぶ。

表 8-1 5つの輸出経路

経路	主な輸出コンテンツ	輸入先の例
NIE International	<ul style="list-style-type: none"> リーダーシップ、カリキュラム計画、教授法に関する短期専門能力開発 政策コンサルタント 教員養成改革のプロジェクト 	アラブ首長国連邦 (UAE)、バーレーン、ベトナム、フィリピン、ブータン、カンボジア、カナダ、中国、ドイツ、インド、インドネシア、サウジアラビア、タイ、世界銀行
Global Schoolhouse initiative	<ul style="list-style-type: none"> 調査・研究 国際教育 「世界水準」の教育システムという名声 	グローバル
営利事業者 (Marshall Cavendish Education, Singapore Math Inc.等)	<ul style="list-style-type: none"> 数学教科書 	チリ、ブルネイ、バランキージャ、サウジアラビア、合計 70 か国
高性能教育システム (HPES) 政策ネットワーク (OECD、国際機関、教育コンサルタント、研究者等)	<ul style="list-style-type: none"> 著作や研究を通じた政策に関する“教訓” 	グローバル
シンガポールの「世界市民」ビジョン	<ul style="list-style-type: none"> 優れたガバナンス、都市整備・開発、およびその他の公共政策 	グローバル：例えば 中国の都市（蘇州、南京、天津）、英国、インド（バンガロール、アマラヴァティ）、ルワンダ（キガリ）、ベトナム（ホーチミン市）

8.4.1. NIE International – NIE(I)

ブランド化され、NIE (I) とも呼ばれる NIE International は、シンガポールの国立教育研究所の民営化されたコンサルティング部門である。2003 年に設立されたこの機関は、リ

リーダーシップスキル、カリキュラム計画、および教授法に関するトレーニングを、世界中の教育者向けに実施している (Teng 2015)。ウェブサイトによれば、NIE (I) プログラムは 3 日間から 3 か月コースまであり、これらはすべて顧客国のニーズに合わせてカスタマイズされている。コンサルタント業に関しては需要があれば行い、ビジネスコンテンツとして積極的に売り出しているわけではない。主な顧客には、アラブ首長国連邦 (UAE) の Abu Dhabi Educational Zone、バーレーン教育省、ベトナム教育訓練省、フィリピン教育省等がある。さらに、NIE (I) は、ブータン、カンボジア、カナダ、中国、ドイツ、インド、インドネシア、フィリピン、サウジアラビア、タイ、ベトナムの大学や組織、および世界銀行と連携して小規模なコンサルティング業務も行っている。UAE とバーレーンに 2 つの新しい教師教育機関を設立したことはその一例である。また教師教育者向けの海外研修も実施しており、これまでに 35 か国からの約 7,000 人の教育者に向けて教授法、評価、学校管理に関する研修を行ってきた。さらに Coursera と提携し、マネジメントとスクールリーダーシップに関する有料オンラインコースも提供している。NIE (I) 目下の主力商品は Leaders-in-Education Program International (2006 年に開始) というプログラムである。これは、NIE で実施される 2 週間のコースで、参加者が教育やスクールリーダーシップにおける変化について情報交換やブレインストーミングを行うものである。このプログラムには、これまでに 363 人の教育者が参加してきた。

NIE (I) の事業についての先行研究はあまりない。存在する情報は、いくつかの新聞記事、または事例研究の一部から集められたものである。それでも、NIE (I) はシンガポールの教育輸出計画において戦略的立場にある。そのミッションの一部は、「教育機関の開発において他国を支援し、世界最高水準の教育サービスを提供する事業者としての NIE の地位を確立すること」である (Loh&Hu 2019: 16)。機関の理事長である Yap 教授はかつて、インタビューで次のように語っていた。

中東の国々が、彼らの教育システムに私たちを招いたのです。それで、アブダビとバーレーンにひとつずつ (のコンサルティングチームを) 設けましたが、いくつも作ってしまうと威信が損なわれるので、あまり多くは作りたくなかったのです (・・・) NIE は、授業や教師教育ですぐに活用できる「完成引き渡し」型のコンサルタント (turn-key consultancy) を行っているのです。私たちが提供するものは、我々のやり方の基本、型、そしてガイドラインです。文化のことがあるので、そこからどうするかは彼らに任せますが、どうするかを教えるのではなくて、我々のシステムがあなたの国でも機能すると思うなら使ってもらおう (・・・) もちろん、そのプロセスの中で助言もしますし、しっかりとしたサポートも行います。これが教師教育のリーダーとしての、我々のやり方なのです。(Nazeer-Ikeda 2014: 183)

また、NIE 内の別の部署の担当者は次のように述べている。

輸出入、借用、貸し出しのようなことを通して、NIE は影響力を行使してみたり、国際的な影響力を感じさせたりしているのです（・・・）私から見れば、我々が狙っているマーケットというものがあって、それはやはり中国であり、中東なのです。このやり方はかなり実利的なのではないかと思えますね…（Nazeer-Ikeda 2014:183）

民営化された部門として、NIE (I) は NIE 全体の収入を生み出すことを想定されている設立当初から年間 300 万ドルから 500 万ドルほどの収益を上げていたが、近年では 500 万ドルから 600 万ドルに増加している (Teng 2015)。

興味深いことに、UAE とバーレーンに新しい教師教育機関を設立するという、NIE (I) の「成功」として注目された 2 つのケースは、どちらもわずか数年の間に失敗に終わっている (Aydarova 2013; Kirk 2014)。UAE と NIE のパートナーシップの事例研究を行った Aydarova (2013) によると、UAE は、シンガポールの国際教育コンサルタント業の最初の顧客であったが、政策移転を進めるのに相応しい立場にいた首長の 1 人に対して、NIE と協力することを提案したのはシンガポール大使の妻だったという。双方が新しい教員養成大学を設立することで合意した際、NIE からの 2~3 の小さな訪問団が、文化、内情、および教育システムの調査を行ったという（各チームの訪問期間は 3~4 日間程度）。NIE 訪問団は、UAE の生徒の学習到達レベルがシンガポールの生徒のそれとは異なることを認識し、UAE の現状に合わせてコンテンツを手直して NIE カリキュラムを改編した。それでもこのカリキュラムは UAE の生徒には難しすぎたため、使うことができなかった。結局、「NIE のカリキュラム資料が使われることはなく、“何百冊もの本は倉庫の肥やしとなってしまった”」（Aydarova 2013: 295）。それにもかかわらず UAE は、NIE がこのプロジェクトから撤退した後も、シンガポールモデルのブランドとしての名声を利用し続けており、これは外在化 (externalization) を利用した政略とみられる。

また同様にバーレーンでも、NIE との提携事業によりいくつかの大きな変化があった。新しい教師教育カリキュラム開発の他にも、教員養成システムが「一新」され、バーレーン大学教育学部が解散するに至った。そして半自律的な新しい教員養成大学に置き換えられたのだが、これは、シンガポール国立大学内の NIE に倣った行政上の変更であったという (Kirk 2014)。バーレーン指導部は、シンガポールモデルを「借用」することで、大規模国際アセスメント (ILSA s) でバーレーンに注目を集め、教師と教育の質を高めることができる」と明確に述べている。その一方で、シンガポールから輸入した資料・教材のローカライゼーションは進んでおらず、現段階でのバーレーンの教育の質の向上に対する効果は明らかにされていない (Kirk 2014)。

8.4.2. Global Schoolhouse

NIE (I) は、地域的およびグローバルな知の拠点 (knowledge hub) へと変革し、国のブランド化を目指すシンガポールの「Global Schoolhouse initiative」プログラムの一部と見ることができる。Global Schoolhouse initiative は、外国の世界的に名の知れた大学に対してシンガポール支部設立を呼びかけたり、外国から有能な人材を留学生として呼び込んだり、シンガポールの世界的知名度を上げるために教育分野で協力体制を築いたり、これら複数の事業からなる意欲的な計画である (Tan 2010)。これらはすべて、シンガポール「ブランド」が最高の教育システムとして世界的に認知されることを目指した事業である。世界トップクラスの大学としての認知が広まれば、教育分野における研究の生産性という観点からだけでなく、一般的な政策立案においても、知名度を上げることにつながる。

Xavier と Alsagoff (2013) は、世界的に有名なグローバル大学としての、シンガポール国立大学のブランディング戦略について興味深い事例研究を行っており、同国の教育のブランディング戦略一般について示唆を与えてくれる。著者らは、シンガポールの指導者が採用した戦略は「最上位 (the 'top of the top')」の大学とのみパートナーシップを築くことであったと指摘する。イエール大学、ペンシルベニア大学・ウォートン校、マサチューセッツ工科大学、シカゴ大学ビジネス大学院、INSEAD (インシアード) などは、そのパートナー校のほんの一例である。これは学習的観点から見て効果をもたらすからではなく、「大学の経済的影響力を強化し、パートナーシップ締結によって評判を得る」ためだったと指摘する (Xavier & Alsagoff 2013: 230)。これらの戦略的パートナーシップを利用すれば、外国のパートナーの名声を借りて、自分たちも同じく「世界水準」の教育機関と位置付けることが可能になる。

NIE での教員養成においても多数の留学生が在籍しており (特に大学院レベル)、留学生が占める割合は、教員資格取得課程の 1.2%、学士号取得を目指す学部生の 2.0%、大学院の教員資格取得プログラムの 6.3%、研究論文で修士号を取得する研究学位プログラムの 8.2%、またコースワークを履修して修士号を取得する課程学位プログラムの 7.5%、博士号 (PhD) および (教育専門職学位である) 教育学博士号 (EdD) を目指すプログラムでは 17.8% (Nazeer-Ikeda 2014) となっている。留学生は帰国した後シンガポールの教育ブランドを母国の教育システムへ流し込むか、または定住してシンガポールの教育の発展に貢献すると見られている。どちらにせよ、シンガポールに利益をもたらすことが期待される。

また、シンガポールは、教育研究、国際ベンチマーキング、そして研究と国際協力のための同盟に参加することに対して多額の投資を行っている。教育省は、毎年平均約 80~100 の研究プロジェクトに助成金を出し支援している。これらの研究は、従来、シンガポールの教室における教育活動に焦点を当ててきたが、今日の NIE の重要な戦略ビジョンは、教育研究を通じて国際的認知度を上げることである (Loh & Hu 2019: 13)。NIE は、Asia Pacific Journal of Education や Pedagogies : An International Journal などの学術誌から、

ReEd (Research in Education) といった NIE の研究を「わかりやすい言葉でグローバルコミュニティと共有する」ことを目的とした実用的なシリーズまで、多数の出版物を発行している。英語で出版されているため、グローバルなアクセスが可能となっている。

8.4.3. 営利事業者の取り組み：数学教科書の輸出

シンガポールの内外において営利目的で活動するアクターも、シンガポールの教育輸出の一端を担っている。これらのアクターは、シンガポールの教育に対する世界的関心を利用して、新たな市場を開拓してきた。ここでは、シンガポールの手教科書出版社 Marshall Cavendish Education が果たす役割がカギとなる、シンガポールの数学教科書輸出の事例を取り上げる。

1996 年の TIMSS でシンガポールが目覚ましい成績を収めてから、アメリカの多くの親たちは、同国の数学と科学のカリキュラムに興味を持つようになった。たとえば、Jeffery Thomas と彼のシンガポール人の妻である Dawn は、自分たちの娘のためにシンガポールから数学教科書を購入するようになり、さらに、ホームスクーリングを行っている親たちにも本を提供していた (Davie 2020)。また、いくつかの学校からも教科書を使いたいという声上がり、Thomas 夫婦は 1998 年にオレゴン州ポートランドを拠点に Singapore Math Inc. を設立した。他の親たちや民間非営利団体である Rosenbaum Foundation 等がシンガポールの数学を話題に取り上げ、情報がインターネット上でも拡散された (Garellick 2006)。アメリカの学校が、数学教育の問題点に対する答えをアジアに求めて大きな関心を寄せていた時期に、シンガポールの教科書は英語で書かれていたため、最も魅力的であったという (Prystay 2004)。

また、輸出側であるシンガポールに着目すると、数学・科学教科書の手出版社 Marshall Cavendish Education は、グローバル市場の拡大に非常に積極的に取り組んでいた。例えば、2000 年代初頭にアメリカ市場の可能性に鑑み、教科書を改訂し、アメリカで使用されている測定システムと通貨を盛り込んだ。現在、同社は数学教科書を 60 か国以上に販売し、また教科書のライセンス供与も行っている (Davie 2020)。さらに事例研究を実施し「シンガポールマス」のインパクト評価 (impact evaluation) を行い、6 大陸 70 か国以上に向けて、教育に関する解決策を 11 の言語で提供している (Marshall Cavendish Education n.d.-a)。

Marshall Cavendish Education が行っているのは、教科書出版だけではない。ウェブサイトでは、チリ、ブルネイ、コロンビア、サウジアラビアといった外国の教育省と協力して実施している数多くのプログラムや、パートナーシップについても詳しく紹介している。また、世界中の教育者、カリキュラムの専門家、政策立案者や省庁職員向けのグローバル会議や、外国使節に向けたスタディツアー等も積極的に開催している (Marshall Cavendish Education n.d.-b)。

8.4.4. 高性能教育システム研究と政策ネットワーク

特定の教育政策やイノベーションを販売・移転する上で大きな影響力を持つ、グローバルな政策集団 (global policy assemblage) についての研究は広く行われてきた。このネットワークには、OECD、世界銀行、その他の国際機関、コンサルタント会社、シンクタンク、学者、政策立案者、実務家、教育政策移転に関心のある教育者/ジャーナリストなどのアクターが含まれる。シンガポールの教育モデルの輸出は、このグローバルな政策集団内のある分野に属すると考えられる。それは、国際ベンチマーキングテスト、特に PISA で好成績を挙げているシステムの「秘密」を解明することに関心を持ち、研究を行う政策ネットワーク、高性能教育システム (HPES) と呼ばれる分野である (Deng & Gopinathan 2016 参照)。この HPES ネットワークが、上述のシンガポールによるブランディングと教育輸出に正当性を与え、こうした動きを助長することにつながっている。

実際に、シンガポールに対する国際的関心は、PISA 2009 発表後の「PISA フィーバー」と深く結びついている。重要なイベントには、Asia Society が 2011 年 3 月にニューヨークで開催した、教員の質の向上をテーマにした教職国際サミット「Improving Teacher Quality around the World」；2011 年に開催された第 14 回 OECD/Japan セミナー「Strong Performers, Successful Reformers in Education」；及び Grattan Institute がオーストラリア、上海、香港、シンガポール、韓国の代表者を招いて開催した円卓会議などがある。加えて、「Improving Teacher Quality around the World: The International Summit on the Teaching Profession (教職国際サミット：世界の教員の質の向上にむけて)」(Asia Society 2011)；「Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems (上海を超えていく：世界をリードするシステムに基づいて構築されたアメリカの教育アジェンダ)」(Tucker 2011)；「Catching up: Learning from the Best School Systems in East Asia (Catching up：東アジアのベストスクールシステムから学ぶ)」(Jensen 2012)；教師と教師教育の質、また教育的リーダーシップを強調した 2 つのマッキンゼー報告書 (Barber et al. 2010; Barber & Mourshed, 2007)；さらに「Strong Performers and Successful Performers in Education: Lessons from PISA (教育における強力なパフォーマンスと成功したパフォーマンス：PISA からの教訓)」といった OECD の報告書 (2011) が出版されることにより、シンガポールの名声は強化され、さらなる関心を呼ぶことになった。また、エコノミスト誌が選ぶ「ブック・オブ・ザ・イヤー 2016」にも選出された Lucy Crehan の「Cleverlands: The secrets behind the success of the world's education superpowers (Cleverlands：世界の教育スーパーパワーの成功の陰にある秘密)」等、一般読者に向けた書籍も出版された。

「例を利用したガバナンス」や国際ベンチマーキングを使ったグローバル教育政策立案の新たな様式の中で、ステークホルダー達は「世界の“参照社会 (reference societies)”から借用する、出来合いの、客観的な研究データに基づいた解決策」を模索している (Lewis 2017: 282)。多くの研究者が指摘しているように、この「ファストポリシー (fast

policy) 」を取り巻く環境は、特定の教育アイデアを最良の実践 (best practices) として体系化するだけでなく、関連する政策の普及とその到達範囲も大幅に拡大させている (Lewis & Hogan 2019)。

シンガポールの教育輸出は、この教育のガバナンスをめぐる環境から多大な恩恵を受けている。世界の教育が既製の政治的解決策を探す中、同国は、その答えとなり得る解決策を発信し続けてきた。例えば、(教室内での指導の質に代わるものと想定された) 教員採用と教員養成に関する同国の政策の質と有効性や、リーダーシップと政策立案の質についての同国の強みについての主張である。数学のカリキュラムは「しっかりとした研究基盤」の上に、世界最高モデルやアプローチに基づいて作られていると説明することで、「研究データに基づいた政策」というブランディングを巧みに利用している (Davie 2020)。ここで特筆すべきは、シンガポールの成功をめぐる言説においては、同国がたったひと世代という“速さ”で、教育分野で驚異的進歩を遂げたことが前景化されている点である (Reyes & Gopinathan 2015)。HPES に関する文献においては、1990 年代初頭のシンガポールの数学と科学の成績はアメリカと同程度に凡庸だったにもかかわらず、その後挽回し、大規模国際アセスメントで存在感を発揮し、世界の注目を集め続けていると述べられている (e.g. Leinwand & Ginsburg 2007)。

一方で、シンガポールの教育政策立案者やステークホルダー達が、他の教育システムから成功の「秘訣」を学ぶために熱心な取り組みを行っていることも特筆すべき点である。シンガポールの政策立案者の間では、TIMSS、PISA、PIRLS などの国際指標や、国際数学・科学オリンピックといった国際コンテストに対して強い関心が寄せられている (Reyes & Gopinathan, 2015)。外国の教育関係者をシンガポールに招待し、その教育政策から学ぼうとする一方で、教育省、NIE、また学校のスタッフに外国を訪問させ、国際的な最良の実践法を探求している (OECD 2011)。Nazeer-Ikeda (2014) がシンガポールの国際化に関する研究を行った際のインタビューで、ある機関のリーダーは、この継続的に行われている政策学習の機能について次のように述べている。

世界中の最高の教師教育機関との比較を通じて、我々のシステムに役立つ、最良の実践 (best practices) を採用していきます。これは、過去 60 年の間に我々を前進させてきたやり方のひとつなのです。それはまた、我々が国際化を続ける主な理由の 1 として存続していくでしょう。(p. 184)

8.4.5. シンガポールの包括的「世界市民」ビジョン

これまで取り上げてきた経路はいずれも、単独で機能するものではない。むしろ、シンガポールが教育において成し遂げてきた成功への名声をさらに高めるために、相互的に築き上げられ、拡大してきた。これはまた、教育分野にとどまらず、シンガポール全体としての国際的名声、ブランディング、および公共政策輸出の影響も調査する必要があること

を示唆している。

「世界市民」としてのビジョン (cosmopolitan vision) を持つ都市国家シンガポールの独自性のひとつは、国自体が起業家精神にあふれており、国際市場で新たな利益を生み出すための活動に取り組んでいる点である (Chua 2017)。これには、国際的ブランド力や外国での名声を確立するための、政府の意識的な努力と戦略的行動が含まれる。シンガポールの著名な作家である Buck Song Koh は、シンガポールは 1965 年の独立以来、意識的・協同的にブランディングに取り組んできたと述べている (Koh 2017)。何十年にもわたり培ってきたことで、現在の「シンガポールブランド」は国際的にみて、「信頼性」、「効率」、「質保証のひとつのかたち」、「成功」、「優れたガバナンス」と関連付けられるようになった (Pow 2014)。

国際的なブランディングと政策輸出が、教育以外の分野 (特に都市整備・開発) でどのように機能するのかを調査するため、多くの研究が行われてきた。「シンガポールモデル」は、「国の機関や民間開発者の起業家精神に基づいた熱意に駆り立てられて」、世界中の多くの都市に輸出されている (Pow 2014: 287)。この輸出における成功は、シンガポールが特定の開発プロセスを、どんな状況においても簡単に適用できるよう細分化・抽象化し、「最良の実践」のコレクションとして上手く再パッケージ化してきたことと関係している (Chua 2017)。また公共政策輸出を支援するため、国は多くの事業者を設立してきた。例えば 2003 年、シンガポール公務員研修所は、公務員研修所インターナショナル (Civil Service College International) を設立した。これは、公共サービス改革と優れたガバナンスにおけるシンガポールの経験を、世界と共有することを使命とするコンサルタント会社で、教育界における NIE(I) の取り組みにも通じるものがある (Chua 2011)。また、世界中の都市整備・開発分野でコンサルティング業を展開する国営企業も設立され、事業における基本方針設定 (master planning)、コンセプトプランニング、インフラ整備計画、建築設計、機械、土木、構造、電気工学についての政策上の教訓を提供している (Chua 2017)。

シンガポールの社会学者 Beng Huat Chua が指摘したように、「シンガポールを“モデル”にするためのプロセスは“つなぎ合わせ”であり、他者による流用と、シンガポールによる輸出というふたつの要素で構成されている」 (Chua 2011: 36)。これは、シンガポールの都市整備・開発分野における専門知識や技術の輸出という文脈において語られているが、教育輸出は他の政策と共働することでどの程度の推進力を得ているのか、また純粋なブランディング、口コミ、他の都市や国とのコラボレーションに関してはどうなのか、こうした点についても疑問を投げかけるものである。

8.5. シンガポールモデルについての国内における議論

概して、シンガポールはトップの教育システムとしての国際的なイメージを利用してきたと考えられる。シンガポールの教育に関する教育省のパフレット (Corporate Brochure) では、「際立ったシステム」としての地位を認めている。メディアでも、国際

指標については前向きな報道がされているようである。それにもかかわらず、先行研究によると、国内の教育関係者は、変化するグローバル経済に対応するために継続的に改善していくことを主張している。国内での受け止められ方としては、自国の成功を誇りにはするが、同時に、自己満足せず、たゆまぬ努力の必要を認識していることが明らかになっている (Christensen 2019; Hardy et al. 2020)。Hardy et al. (2020) は、シンガポールの教育者らは自国の成功を現実的に捉えているとする、「現実的完璧主義 (Pragmatic perfectionism)」の概念を用いて、不安と危機感を常に内包する同国の社会経済的文脈において、このような成功は実際に意味を持つのか、また、そうであるならばどのような意味合いを持つのか、という視点から検討している。例えば、最近では、貿易産業大臣が、シンガポールの教育は国際的に高く評価されているかもしれないが、グローバル市場で生き残っていくためには進化し続けなければならないと述べている (Teng 2020)。

主要なメディア報道におけるシンガポールの教育についての関心事は、教育と就業機会の関係である。具体的には、専門能力開発、インターンシップ、キャリアガイダンス、技能訓練といったことであり、道具主義的な論調を特徴とする。シンガポールの学生は暗記に慣れているため、PISA で良いパフォーマンスができるのかと懸念された際にも、創造力を育成するための議論にはならず、「創造性」と「批判的思考」は、21 世紀のグローバルな知識基盤型経済 (global knowledge economy) における継続的経済成長に不可欠な能力という言葉に回収されてしまったという (Christensen 2019; Deng 2019; Gopinathan 2014; Saner & Yiu 2014; C. Tan 2019)。同国の「伝統的な」教育モデルに対抗する好例として、フィンランドを引き合いに出す例もみられたという (Waldow et al. 2014 参照)。

シンガポールの教育システムへの批判の中には、このシステムに組み込まれた不平等性とエリート主義に関連するものも多い。特に、能力主義理念の中立の神話性を明らかにしようとする研究が増加している (Koh 2014; Lim & Apple 2015; J. Tan 2019)。Charlene Tan (2008) は、40 年以上続くストリーム制が、下流に振り分けられた学生に汚名を着せ、「エリート要塞」を形成し、社会における不平等を再生産してきたと論じる。例えばトップの教育機関では、マレー系の学生は、主要民族グループである中国系の学生と比較すると常に少ない状態にある (Chua & Ng 2015)。経済支援、個別指導支援、マイノリティの自助グループ、学校を拠点とする生徒ケアセンター、計算能力と識字能力の早期育成プログラムへの経済的支援の強化などを通じて、競争の緩和と格差の縮小を目指した数々の介入措置も取られてきた (J. Tan 2019)。にもかかわらず、今日の現状は真の意味での能力主義 (meritocracy) ではなく、生徒の成功が両親の社会階級に左右される「ペアレントクラシー (parentocracy)」である。例えば、シンガポールの大規模な家庭教師業界では、上位 5 分の 1 の世帯が、下位 5 分の 1 の世帯のほぼ 4 倍の学校外教育費を費やしていると推定されている。一部の家庭教師センターでは、1 時間あたりの授業料が 225 ドル (USD) にも上る (Gopinathan & Naidu 2020; J. Tan 2019)。

さらに、シンガポールの教育システムについての国内研究は、政府が廃止する気を全く

見せない（試験結果が受験者に重大な影響を与える）ハイステークス試験制度によって生じる過度な競争についても批判する（Reyes & Gopinathan 2015）。直近の PISA 調査では、生徒が失敗を恐れる程度に関する調査を行っており、OECD 平均が 50% であるのに対し、シンガポールの生徒では 70% 以上という結果が出た（Teng 2019）。生徒が感じるストレスに加えて、競争圧力は教師や学校の指導者にも広がっており、新自由主義に基づくアカウントビリティを中心とした教育改革において、教育現場が計り知れないストレスにさらされていることを示唆している。Koh（2010）は、シンガポールの多くの教師は過重労働だと感じていても、彼らの訴えはしばしば「弱音」だと捉えられ、放置される現状について報告した。また Koh が調査した学校の職員室は、「教育上の優先順位や、仕事量やマネジメントの違い、後ろ盾や個人的な野心が絡んだ政治によって引き起こされた、目に見える、または見えない軋轢に満ちていた」と記述されている（Koh 2010: 83-84）。同様に、学校の管理職も、結果への圧力にさらされている。校長は、学校の最高経営責任者（CEO）だという自覚を持ち、教育省が掲げる目標を達成し、またより多くの生徒（「顧客」）を引き付けるために名声を競うなどして、会社経営のごとく学校を運営するよう奨励されている（Tan & Ng 2007）。

8.6. 考察

本章では、シンガポールの教育システムのブランディングと輸出戦略が、（1）国際指標を重視するグローバルな教育政策をとりまく環境、（2）国際的な評判と影響力を拡大するための都市国家としてのイニシアティブ、この 2 点が結びついた結果であると位置づけた。また、同国の教育経験を輸出するための経路には：シンガポールの専門知識・技能の輸出に従事する機関—NIE（I）；教育システム全体の国際化に向けた取り組み；シンガポールの国際的評判を利用することに活路を見出した個人・団体；「高性能教育システム」の秘密探しに固執するグローバルな政策集団；公共政策における経験を商品として輸出する国際的（cosmopolitan）都市国家としてのビジョン、などが存在することを示した。

他の東アジアの「参照社会（reference societies）」と比較すると、英語の使用はシンガポールに相対的優位性をもたらしている。例えば、UAE がシンガポールの政策専門知識を借用することを決定した理由について調査した事例研究で、ある参加者は次のように説明している。

東の方角を見た時、シンガポールはその能力が高いがゆえに輝いていたのではありません。教育、行政、商業取引、ビジネスで使用されている言語が英語だからです。中国も韓国も同じように成功していますが、シンガポールでは英語が使用されているのです。（Aydarova 2013: 294）

この英語使用による相対的優位性は、英語のバイリンガル教育システムを選択するなど、

シンガポールがグローバル都市に遷移するために行った、何十年にも及ぶ戦略的政策決定によってもたらされたものである。この小さな都市国家は、歴史の帰結として、資源の不足は人的資源に投資することで補うものであるという「人的資本論」を体現する完璧なモデルとしてのイメージを育んできた。さらに、危機と脆弱性のイデオロギーは、常に遅れをとっているという感覚を醸成することで、市民や企業に対して、懸命に働いて相対的優位性を維持し、国際的ベンチマーキングに参加し、海外に目を向け、グローバル市場でより強固な足場を築くよう努力を促してきた。

シンガポールは、開発可能なすべての分野でトップパーformerとしてのブランドを確立するという調和の取れたミッションを遂行している (Chua 2017; Koh 2010)。教育の専門知識・技能を輸出するための戦略は、都市計画などの他分野における政策輸出の経験から学べる可能性がある。これは、特に他の政策分野における名声と資源の「借用」の観点からみて、教育と他分野間における政策移転に関する相乗効果についての研究への足掛かりとなる。

シンガポールは教育輸出国としての正当性と影響力の構築を目指しながらも、他国から学んでシステムを完成させていこうという意欲も見せている。これは、「成功」がナショナルアイデンティティとなった一方で、失敗することへの絶え間ない不安に苛まれているこの国の言説と結びついているようである (Chua 2011)。シンガポールの指導者は、遅れをとることへの恐れに対処するため、積極的に国境を越えて範囲を拡大しながら「非常に混沌とした国際市場で競争力を高めるため、シンガポールブランド」を利用していると考えられる (Teng 2020)。

かくしてシンガポールという国は、教育に関してだけでなく、より広い分野においても象徴的な「商品」となった。シンガポールの事例が他国に対して示唆するのは、世界は国民国家で成り立つコミュニティではなく、競争し模倣し合う国々の市場であるということである。すべては、同国の相対的優位性を維持・獲得するため—または少なくともそのような認識を与えるため (実際には失敗したが、言説の中では注目され続ける政策借入の事例にみられるように)—に行われているのである。十数年も前にグローバル経済で成功しその地位を築いたこの国が、教育システムの質を維持するために (また国際アセスメントでそう示すために) 絶え間なく他国から学び続け、その教育システムを (世界経済、特にグローバル金融資本と連動する) 経済に資するものとする努力を続ける中で、好循環が生まれているようである。

この章が政策輸出に焦点を当てていることに鑑み、OECD などの国際的アクターが政策借用 (policy borrowing and lending) を推進するグローバル市場が形成される以前に存在していた、シンガポールを成功に導いたある偶発的状况について触れておきたい。大規模国際アセスメント (ILSAs) が出現する数十年前から、シンガポール政府は：英語を公用語、また教授言語として使用することに対して決定的な後押しを行う、数学・科学教育を重要視する、学術的厳密さ、高水準、またハイステークテストといった文化を確立する：

等の事業への積極的投資を行っていた—そして、これら全ては ILSAs が測る項目と一致していたのである (Deng & Gopinathan 2016)。これらは特にグローバル経済を念頭に入れて決定されたことであり、その他の外国直接投資、知識集約型産業に移行するための教育投資、非常に寛容な移民政策においても同様である。最終的に教育に投資するためのリソースと資金を蓄積できたのは、シンガポールが他の国々と外資を巡って争う必要がなかった、当時の国際分業体制という歴史的背景があったためである。したがって、ここで強調しておきたいのは、同国の教育の国際的優位性が認識される場となった国際比較が、グローバルな教育政策分野において確立されるずっと前の時点において、シンガポールは成功に向けた足掛かりを築いていたということである。この—内情、強み、そして課題に対応する重要性についての—教訓から学ぶところは大きい。しかし当然のことながら、収益化や他の何らかの方法でこの教訓から利益を得ることが難しいことを考えると、この教訓が学ばれていないことは明らかであり、あるいは輸出用にパッケージ化されていると考えられる。

シンガポールにおける経済発展のストーリーと同様に、教育界の「成績優秀者」になるまでには、シンガポール政府は運に左右されながらも、戦略的に国際ベンチマーキングに駆り立てられて変化するグローバルな教育政策情勢に対応してきた。これは、歴史的にみて偶発的なプロセスである。シンガポールの教育輸出戦略の多く、特に数学教科書の販売においては、TIMSS や PISA の結果を盛んに利用している。これらの大規模国際アセスメント (ILSAs) や、その他のグローバルに活動するプレーヤーたちは、「参照社会 (reference society)」シンガポールから学ぼうとする他国からの需要を押し上げている。言い換えれば、シンガポール、PISA やその他 ILSAs、および高性能教育システム (HPES) を研究する政策ネットワーク (または HPES) は、互いに支え合うことで成功してきた。さらに、ILSAs はシンガポールのサクセスストーリーを作り上げ、世界の模範となるために必要な正当性と注目を集めるのに必要となる、派手な露出の機会を与えてきたと考えることができる。その一方で、シンガポールは、数十年にもわたる計画と投資、国際的ベンチマーキングへの積極的参加、そしてその模範としてのブランドを活用する姿勢を通じて、ILSAs、また政策借用業界全体に対して正当性があることを強調してきた。

ピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu) (1999) は、ゲーム—例えば、政治的ゲーム—の正当性は、アクターがそこに参加する能力と意欲に由来すると述べている。シンガポールはこれらの両方を持ち合わせている。この報告書では、世界的な基準点になることを目指してはなかったシンガポールが、グローバルな活動分野に参入して成長を遂げ、またそれを利用してきたプロセスを詳述してきた。今後の問題は、シンガポールの「最良の実践 (best practices)」の貸し手、借り手、および消費者が、その起源について十分に理解しないまま、その教訓を解釈し続けるかどうかである。未来への示唆を過去に見出すとするならば、答えは「yes」になるだろう。

8.7 EDU-Port との比較考察

では、これらの特徴を持つシンガポールの教育輸出政策を EDU-Port と比較した際、どのような類似点と相違点が指摘できるだろうか。まず、類似点として、両国とも近年政府が教育を輸出産業の一つと位置づけ、中央政府が政府諸機関と教育産業との連携の下にグローバル教育市場における教育輸出を展開する基盤整備を行っている点が挙げられる。さらに、こうした戦略が、国家の輸出戦略全体の中に位置づけられているという点においても一致している。また、広報活動において、PISA 等の国際比較学力調査での好成績を用いている点においても類似性が確認できる。加えて、両国とも、国内では自国の教育モデルのもつ弊害も指摘され、改善に向けた様々な議論が展開されている一方で、海外向けに宣伝される教育モデルにおいてはそうした自己否定性が捨象されていることも類似点として指摘できる。もっとも、これらの点は、多かれ少なかれ、熾烈さが増すグローバル教育市場に参入しようとする国家に概ね共通した戦略であると言ってもよいであろう。

一方、以下の諸点において、シンガポールの教育輸出政策と日本の EDU-Port による教育展開事業との間には相違点もみられる。第一に、シンガポールでは政府自らが自国の教育モデルを「エビデンス」に基づく「世界最高モデル」であると表象し積極的にマーケティングしているのに対し、EDU-Port の公式広報媒体においてはそうした価値判断を伴う表現の使用は慎重に避けられている。シンガポール政府は、TIMSS や PISA などの大規模国際アセスメント (ILSAs) が作り出すグローバル教育政策言説とある意味「戦略的協調関係」を結び、手軽な政策的処方箋 (ファストポリシー) を求める近年の動きに積極的に「乗る」ことで、自国の教育モデルのブランドを構築しようとしてきた。そして、それはシンガポールが「一世代」で著しい成功を取めたというストーリーに絡めて展開されている。他方 EDU-Port では、PISA での好成績が英文の映像資料や広報パンフレットに取り上げられているものの、それを根拠に日本の「卓越性」を声高に宣伝する戦略はとられていない。むしろ、日本の教育の特徴を淡々と提示するなかで、それらが「世界で役に立つ潜在性がある」と言及するにとどめられている。両国の教育政策研究機関の教育輸出・展開政策への関与のあり方を比較するとこうしたアプローチの違いは一層顕著なものとなる。シンガポールでは、国立教育研究所である NIE が営利部門を立ち上げ、海外向けの教育コンサルタントサービスや研修事業を展開し、教育政策の輸出戦略に中心的役割を果たしている。一方の日本の国立教育政策研究所 (NIER) は、EDU-Port に対する組織的関与を行っておらず、研究結果の「輸出」も行っていない。第 3 章で述べたとおり、EDU-Port の映像資料の作成には、国立教育政策研究所の職員が「個人的」に助言をしていたが、ここでは「淡々と平均的事実のみを描写すること」、「価値判断を挟まない (価値中立)」ことが重視されていた。ただし、EDU-Port においても、採択されたパイロット事業者が自らの教育モデルを展開する際には、ファストポリシーとも絡めた巧みなマーケティングが行われている場合も少なくない。この点については第 6 章のケーススタディを参照されたい。

第二の相違点として、シンガポールが学力テストで測定される認知能力、なかでもとり

わけ数学と科学教育を主な輸出コンテンツとしているのに対し、EDU-Port では日本型教育の特徴を「知徳体」と表現し、協調性、規律などの非認知能力も海外から参照され得るコンテンツとして位置づけている点が挙げられる。第三に、EDU-Port では、自国の産業やインフラ輸出事業を下支えする人材の育成が明示的に事業目的の一つとして位置づけられているが、シンガポールの教育輸出政策にはそうした要素は見当たらないことが指摘し得る。第四に、EDU-Port では、営利目的の民間産業への支援のみならず、大学、NGO、NPO 法人による国際教育協力あるいは国際交流事業への支援も行われているが、シンガポール政府による自国の教育モデルの海外展開はあくまで輸出事業であり、それが政府系機関によるものであれ民間企業によるものであれ収益化が第一に掲げられている。

最後に、EDU-Port においては、政策関係者の間で教育の海外展開を通じ日本の教育を外の視点から振り返り自国の教育の改善に役立てることが政策目的の一つとして認識されていたが、シンガポールにおいてはどうかであったらうか。本調査は、既存研究のレビューであり政策関係者への聞き取り調査を行っていないため、この点については十分に明らかにされなかった。しかし、シンガポールが「教育輸出」を国家政策として明示的に掲げる姿からは、相手から学び自己の在り方を省察することがその戦略に位置づけられていたとは考えにくい。この点については今後の研究の課題としたい。

参考・引用文献

- Adamson, B., Forestier, K., Morris, P., & Han, C. (2017). PISA, policymaking and political pantomime: Education policy referencing between England and Hong Kong. *Comparative Education, 53*(2), 192–208.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1294666>
- Asia Society. (2011). *Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession*. Asia Society. <https://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitrePort0611.pdf>
- Auld, E., & Morris, P. (2016). PISA, policy and persuasion: Translating complex conditions into education ‘best practice’. *Comparative Education, 52*(2), 202–229.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1143278>
- Avila, A. P. C., Hui, C., Lam, A., & Tan, J. (2012). *PISA lessons for and from Singapore* (No. 2; CJ Koh Professorial Lecture Series, p. 36). National Institute of Education, Singapore.
- Aydarova, O. (2013). If not “the best of the West,” then “look East”: Imported teacher education curricula in the Arabian Gulf. *Journal of Studies in International Education, 17*(3), 284–302. <https://doi.org/10.1177/1028315312453742>
- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010). *How the world’s most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.

- <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- Bhaskaran, M., & Chiang, N. (2020, November 20). Singapore's poor productivity performance. *Academia / SG*. <https://www.academia.sg/academic-views/singapores-poor-productivity-performance/>
- Bourdieu, P. (1999). *Language and symbolic power* (7th ed.). Harvard University Press.
- Chia, Y.-T. (2015). *Education, culture and the Singapore developmental state*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137374608>
- Christensen, S. (2019). Excellence and envy: The management of PISA success in Singapore. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies* (pp. 199–217). Bloomsbury Academic.
- Chua, B. H. (2011). Singapore as Model: Planning innovations, knowledge experts. In A. Roy & A. Ong (Eds.), *Worlding Cities* (pp. 27–54). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444346800.ch1>
- Chua, B. H. (2017). *Liberalism disavowed: Communitarianism and state capitalism in Singapore*. Cornell University Press.
- Chua, V., & Ng, I. Y. H. (2015). Unequal returns to social capital: The study of Malays in Singapore through a network lens. *Asian Ethnicity*, 16(4), 480–497. <https://doi.org/10.1080/14631369.2015.1004874>
- Crehan, L. (2016). *Cleverlands: The secrets behind the success of the world's education superpowers*. Unbound.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Alliance for Excellent Education & Stanford.
- Davie, S. (2020, February 3). Singapore maths adds up for educators around the world. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/education/singapore-maths-adds-up-for-educators-around-the-world>
- Deng, Z. (2019). Reciprocal Learning, Pedagogy and High-Performing Education Systems: Learnings from and for Singapore. *Teachers and Teaching*, 25(6), 647–663. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1671326>

- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore's education success. *Comparative Education*, 52(4), 449–472. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1219535>
- Garelick, B. (2006). Miracle Math. *Education Next*, 6(4). <https://www.educationnext.org/miracle-math/>
- Gopinathan, S. (2014). A response to R. Saner and L. Yiu's Learning to grow: A human capital-focussed development strategy, with lessons from Singapore. *International Development Policy / Revue Internationale de Politique de Développement*, 5(3). <https://doi.org/10.4000/poldev.1803>
- Gopinathan, S., & Naidu, V. (2020, April 24). Fifty secrets of Singapore's success: Good schools. *The HEAD Foundation*. <https://headfoundation.org/fifty-secrets-of-singapores-success-good-schools/>
- Gove, M. (2011). *Michael Gove's speech to the policy exchange on free schools*. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-goves-speech-to-the-policy-exchange-on-free-schools>
- Hardy, I., Hamid, M. O., & Reyes, V. (2020). The pragmatic perfectionism of educational policy: Reflections on/from Singapore. *Globalisation, Societies and Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1831905>
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Grattan Institute. https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/129_rePort_learning_from_the_best_main.pdf
- Kenway, J., & Koh, A. (2013). The elite school as “cognitive machine” and “social paradise”: Developing transnational capitals for the national “field of power.” *Journal of Sociology*, 49(2–3), 272–290.
- Kirk, D. J. (2014). The “Singapore of the Middle East”: The role and attractiveness of the Singapore model and TIMSS on education policy and borrowing in the Kingdom of Bahrain. In A. W. Wiseman, N. H. Alromi, & S. Alshumrani (Eds.), *International Perspectives on Education and Society* (Vol. 24, pp. 127–149). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000024014>
- Koh, A. (2010). *Tactical globalization: Learning from the Singapore experiment*. Peter Lang.
- Koh, A. (2014). Doing class analysis in Singapore's elite education: Unravelling the smokescreen of ‘meritocratic talk.’ *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 196–210. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.888308>
- Koh, B. S. (2017). *Brand Singapore: Nation branding after Lee Kuan Yew, in a divisive world* (2nd ed.). Marshall Cavendish Business.

- Kwek, D., Miller, R., & Manzon, M. (2019). "Bridges and ladders": The paradox of equity in excellence in Singapore schools. In S. S. Teng, M. Manzon, & K. K. Poon (Eds.), *Equity in Excellence: Experiences of East Asian High-Performing Education Systems*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2975-3>
- Lee, S.-S., Hung, D., & Teh, L. W. (2016). An ecological view of conceptualising change in the Singapore Education System. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(1), 55–70. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9176-1>
- Leinwand, S., & Ginsburg, A. L. (2007). Learning from Singapore Math. *Educational Leadership*, 65(3), 32–36.
- Lewis, S. (2017). Governing schooling through 'what works': The OECD's PISA for Schools. *Journal of Education Policy*, 32(3). <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1252855>
- Lewis, S., & Hogan, A. (2019). Reform first and ask questions later? The implications of (fast) schooling policy and 'silver bullet' solutions. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219961>
- Lim, L., & Apple, M. W. (2015). Elite rationalities and curricular form: "Meritorious" class reproduction in the elite thinking curriculum in Singapore. *Curriculum Inquiry*, 45(5), 472–490. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1095622>
- Loh, J., & Hu, G. (2019). Teacher education in Singapore. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.293>
- Marshall Cavendish Education. (n.d.-a). *Our global reach*. Retrieved February 3, 2021, from <https://www.mceducation.com/sg/about-us/our-global-reach>
- Marshall Cavendish Education. (n.d.-b). *Our milestones*. Retrieved February 3, 2021, from <https://www.mceducation.com/sg/about-us/our-milestones>
- Ministry of Education Singapore. (2015). *Bringing out the best in every child: Education in Singapore*. Ministry of Education, Singapore. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/04/Sgp-extra-non-AV-9-Singapore-MOE-Corporate-brochure.pdf>
- Nazeer-Ikeda, R. Z. (2014). Reforming teacher education through localization-internationalization: Analyzing the imperatives in Singapore. In A. W. Wiseman & E. Anderson (Eds.), *International Perspectives on Education and Society* (Vol. 25, pp. 169–200). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025014>

- Ng, P. T. (2008). Educational reform in Singapore: From quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(1), 5–15. <https://doi.org/10.1007/s10671-007-9042-x>
- Ng, P. T. (2015). What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 307–322. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9223-8>
- OECD. (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2017). *How your school compares internationally: OECD test for schools (Based on PISA)—Sample rePort*. OECD Publishing. http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Golden_e-book_1_example.pdf
- Peck, J., & Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/fast-policy>
- Pow, C. P. (2014). License to travel: Policy assemblage and the ‘Singapore model.’ *City*, 18(3), 287–306. <https://doi.org/10.1080/13604813.2014.908515>
- Prystay, C. (2004, December 13). As math skills slip, U.S. schools seek answers from Asia. *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/SB110288916514797758>
- Reyes, V. C., & Gopinathan, S. (2015). A Critique of Knowledge-Based Economies: A Case Study of Singapore Education Stakeholders. *International Journal of Educational Reform*, 24(2), 136–159. <https://doi.org/10.1177/105678791502400205>
- Saner, R., & Yiu, L. (2014). Learning to grow: A human capital-focused development strategy, with lessons from Singapore. *International Development Policy / Revue Internationale de Politique de Développement*, 5(3). <https://doi.org/10.4000/poldev.1803>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464–485.
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is wrong with the “what-went-right” approach in educational policy? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20–33. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.1.20>
- Takayama, K. (2018). The constitution of East Asia as a counter reference society through PISA: A postcolonial/de-colonial intervention. *Globalisation, Societies and Education*, 16(5), 609–623. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1532282>

- Tan, C. (2008). Globalisation, the Singapore state and educational reforms: Towards performativity. *Education, Knowledge and Economy*, 2(2), 111–120.
<https://doi.org/10.1080/17496890802223619>
- Tan, C. (2010). Educational policy trajectories in an era of globalization: Singapore and Cambodia. *PROSPECTS*, 40(4), 465–480. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9170-6>
- Tan, C. (2019). Pragmatism in Singapore. In *Comparing High-Performing Education Systems: Understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong* (pp. 121–135). Routledge.
- Tan, C., & Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Decentralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8(2), 155–168.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-9016-4>
- Tan, C. Y., & Dimmock, C. (2014). How a ‘top-performing’ Asian school system formulates and implements policy: The case of Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 743–763.
<https://doi.org/10.1177/1741143213510507>
- Tan, J. (2019). Equity and meritocracy in Singapore. In S. S. Teng, M. Manzon, & K. K. Poon (Eds.), *Equity in excellence: Experiences of East Asian High-Performing Education Systems* (pp. 111–126). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2975-3>
- Teng, A. (2015, November 10). ExPorting Singapore’s teacher training methods. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/exPorting-singapores-teacher-training-methods>
- Teng, A. (2019, December 4). 15-year-olds in Singapore have a greater fear of failure than those abroad. *The Straits Times*.
<https://www.straitstimes.com/singapore/education/15-year-olds-in-spore-have-a-greater-fear-of-failure-than-those-abroad>
- Teng, A. (2020, November 2). Singapore’s education and training sector must adapt to stay competitive globally. *The Straits Times*.
<https://www.straitstimes.com/singapore/jobs/singapores-education-and-training-sector-must-adapt-to-stay-competitive-globally-chan>
- Tremewan, C. (1996). *The political economy of social control in Singapore*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24624-3>
- Tucker, M. (Ed.). (2011). *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world’s leading systems*. Harvard Education Press.

- Waldow, F., Takayama, K., & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: Media discourses over the ‘Asian Tigers’ PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, *50*(3), 302–321.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2013.860704>
- Wong, K. Y., & Lee, N. H. (2009). Singapore education and mathematics curriculum. In K. Y. Wong, P. Y. Lee, K. Berinderjeet, P. Y. Foong, & S. F. Ng (Eds.), *Mathematics education: The Singapore journey* (pp. 13–47). World Scientific Publishing.
- Xavier, C. A., & Alsagoff, L. (2013). Constructing “world-class” as “global”: A case study of the National University of Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, *12*(3), 225–238. <https://doi.org/10.1007/s10671-012-9139-8>
- You, Y., & Morris, P. (2016). Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *46*(6), 882–905.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1080115>

終章: 「EDU-Port ニッポン 2.0」に向けて

9.1. 総括

ここまで、多くの紙幅を使って様々な角度から EDU-Port を検証してきた。この最終章においては、まず、これまでの検証から明らかになった当事業の特徴を整理する。その上で、後半部分では、今後の EDU-Port のあるべき姿 (EDU-Port ニッポン 2.0) を模索する上で有益と思われる提言を行う。

第1章では、EDU-Port が浮上してきた歴史的・政治経済的背景を丹念に描き出すことで、大きな「時流」に当事業を位置付ける作業を行った。その過程で、多様な、時には相対立する思惑を包み込んだ存在としての EDU-Port の特徴を浮かび上がらせた。とりわけ、官邸レベルのインフラ輸出戦略や教育サービスの輸出といった「前のめり」の海外展開姿勢とは対照的に、文部科学省国際課の職員がこうした動きとは一線を画するような意見を述べていたことに注目した。彼らは、海外に日本型を輸出することは第一義の目的ではなく、外に出た日本型教育が、国内行政や実践に対してもたらす「問い直し」の契機こそが、本来の文部行政としての EDU-Port のミッションだと捉えていた。これは、省内の「伝統」—すなわち、国際協力に対する謙虚な姿勢（逆に言えば経験のなさ）と国内行政を最優先する姿勢—を色濃く反映した姿勢であった。こうして、省内と省外の政治的意向のズレ、ある種のねじれ関係を内在しているのが EDU-Port の特徴であることを確認した。

第2章では、EDU-Port 関連の先行研究をレビューすることで、関連する学術的知見の蓄積に当調査研究を位置付けつつ、後続章の分析において鍵となる「否定性」、「協働」、「現地化」、「同一化・肥大化」、「他者性」といった諸概念の整理を試みた。とりわけ、橋本 (2019) の国際教育協力における規範性に関する論考を詳細に取り上げた。その後、氏の議論を軸に EDU-Port に関連する他の先行研究を批判的に読み解き、論点の微妙なズレや分析の深さの違いを指摘した。なかでも「協働」や「現地化」といった当調査研究にとって不可欠となる分析概念の精緻化を試みた。こうした作業を通じて、EDU-Port を検証する上での、当調査研究の倫理的、理論的立ち位置を設定するに至った。

第3章では、EDU-Port の政策の枠組み (3つの事業目標、パイロット事業選定、事業報告) について、公表されている文書を中心に詳細な検証を行った。まず、EDU-Port の3つの事業目標 (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) に関しては、それらが本質的に矛盾した関係にあること、また国内への「還元」を重視したものであり倫理的懸念を伴うこと等を指摘した。また、事業報告書については、事業実施の一貫性が強調されるあまり、事業者の振り返りや学びを促す装置として機能していないことを指摘した。全体として、EDU-Port の政策的枠組みが輸出志向かつ官僚的であり、第2章で概観した「問い直し」や「否定性への気づき」といった学びの重要性が、考慮されていないことを指摘した。この唯一の例外が、2019年度の事業成果報告書の雛形において、事業者の気づきや再発見の経験について記入する欄が作られたことであった。この意

味では、EDU-Port 事務局の側で何らかの「学び」があったことがうかがえた。

第4章から第6章においては、第3章までの分析をベースに、EDU-Port 支援を受けた52の事業者の分析を行った。まず第4章では、52事業者が事業完了時に提出した事業成果報告書を分析することで、事業全体の傾向、類型化と類型ごとの特徴、「日本型教育」に対する認識、三つの成果目標の達成に関する認識を検討した。類型に関しては、以下の5つを提示した。

類型A：大学等による初等中等段階の授業改善事業

類型B：大学間連携による高等教育・技術教育事業

類型C：草の根・人物交流型フォーマル・ノンフォーマル教育事業

類型D：民間企業による自社製品輸出型教育事業

類型E：日本経済に資する外国人労働者育成のための教育・訓練事業

類型AからCは、従来型の国際教育支援的特徴が強い一方で、類型DとEに関しては、インフラ輸出戦略や企業の海外市場展開戦略をより反映した事業であった。（第5章では、前者を「教育関連事業」、後者を「ビジネス関連事業」として分類している）。結論として、3つの成果目標が、達成されたか否かを判断することが難しいものであること、また、「日本の教育の国際化」という成果目標に関しては、安易な「国際化」認識が存在したことも指摘した。同時に、実施過程を通じて、相手国との「協働」の経験や、「日本型教育」を「問い直し」契機も、一定程度存在していたことも明らかになった。だが、その詳細については、分析した報告書からは読み取ることが出来なかった。

第5章では、この「協働」と「問い直し」（学び）を評価項目に加えて、事業者に向けて行ったサーベイ調査の分析を行った（回答率44%）。「協働」や「問い直し」といった国際協力の倫理にとって不可欠な概念が（第2章参照）、事業報告書からは抜け落ちている事実に鑑みて（第3、4章参照）、これらをあえて調査に組み込むことで、事業実践の中で埋没しがちなこれらの価値を掘り起こすことがねらいであった。調査結果から、相手国との「協働」や双方向的な「学び合い」が多くの事業者により意識されているわけではないことが分かった。だが同時に、事業を通じて新たな学びや自らの変化があったかを問う「学習」変数を目的変数としたモデルにおいて、そして、相手国側の関係者との協働的な関係性のうえに事業が実施され、それがその後の事業の継続に繋がっているという「協働持続性」変数を目的変数としたモデルにおいても、「学習」と「協働持続性」には互いにプラスの有意性があることが分かった。ここでいう「学習」は「双方向的学び」を意味しており、「協働持続性」は相手の視点を内在化して自らの事業を実施するという「問い直し」の契機のことであった。さらに、事業に従事した関係者の意識の中に、「相手国への理解」や「協働による学び」の重要性が認識されていたことも、主成分分析から一定程度明らかになった。事業者の省察や学びを促進する仕掛けをEDU-Port自体がほとんど用

意していないにもかかわらず、こうした結果が出たことは特筆に値する。

第6章では、それぞれの類型ごとに1または2の事業体を選び、詳細な事例研究を試みた。この事例研究においては、出来るだけ事業担当者の声に耳を傾けることで、彼らの「学び」の経験を描写することを狙いとした。分析から、類型に関わらず、どの事業者においても豊かな学びを経験していたことが一だが、類型によっては学びの質に若干の違いがあることも分かった。それぞれの事例が、各類型の代表性を担保せずして選ばれたものであるゆえに、過度の一般化は慎むべきだが、第5章でいうところの「教育関連事業」の中でも類型Aと類型Cにおいて、事業者の自己が動揺し、日本型教育の否定性への気づきが生じ、結果として自らの実践への問い直しが行われていた。一方で、類型Bに関しては、選ばれた2つの事業が、工学系大学教育の東南アジアにおける支援事業であったことが大きく影響した。工学や自然科学の分野で、進んだ自分たち（教える側）と遅れた彼ら（教わる側）という関係性自体を問い直し、近代の否定性にまで省察が及んだ事業者は一例もなかった。だが、自己の一元化・肥大化の傾向が最も顕著に見られたのは、「ビジネス関連事業」（類型Dと類型E）であった。最後に、EDU-Port自体が、事業者によるこうした豊かな学びを記録・共有する制度を整えていないことを問題提起した。

第7章と8章では、国際比較から浮かび上がるEDU-Portの独自性への接近を試みた。フィンランドとシンガポールの事例との比較から明らかになったことを端的に表現するならば、EDU-Portの相対的な「謙虚さ、慎重さ」であろう。教育の海外展開事業を「輸出事業」と明確に位置づけること、そして自国教育の卓越性を声高に喧伝することへの自重意識が、EDU-Portにおいてはより意識的に表現されていたことが明らかになった。また、教育の海外展開事業を通じて、自己改善のための「学び」の契機—自己に存在する他者性を認識する機会—として捉えている点も、EDU-Portのユニークな特徴として浮かび上がった。

こうした、一連の考察から浮上するのは、EDU-Portの「学びの事業」としての可能性である。それは、より倫理的な要求にかなった国際協力事業、他者性を内在化し常に自己省察を求める新しいかたちの国際協働事業といえるかもしれない。こうした新しい形の国際教育協力をEDU-Portを介して提示することの意義とは何であろうか、そして、それはそもそも可能なのだろうか。また、今日のグローバルな開発教育をめぐる状況において、こうした新しい協力を日本から発することに意義とは何であろうか。最後に、学びの事業としてのEDU-Portを実現するための具体的な方策とは何であろうか。こうした一連の問いに対する答えを提示することをもって、当調査研究を結ぶこととする。

9.2. 「学びの事業」としてのEDU-Port

国内教育行政の責任官庁が、企業、大学、NPOによる海外教育活動を支援することの積極的意義とは何であろうか？存在意義に関わるこの問いが、蔑ろに（肯定的に言えば「一時棚上げ」）されたまま、EDU-Portは「オールジャパン」事業として展開されてきた。

ある元国際課の職員の言葉を借りれば、「まさに走りながら考えてきた」事業だったと言える。様々な政治的な思惑から始まった EDU-Port、国際課ではとりあえず無我夢中で事業を走らせながらその意義を模索していた。事業最終年になりようやく「問い直し」の重要性が、少なくともコアメンバー間において、共通認識として浮上する。だが、それを促進する仕掛けがない状態では、所詮「絵に描いた餅」である。ようやく見え始めてきた文部行政としての EDU-Port 意義、これをこの先に継承するために今すべきことは何であろうか。

上記の問いへの明確な答えを探すことの重要性は、例えば、パートナーとして EDU-Port に参加する諸官庁および所轄団体の見解・反応を見るとわかりやすい。まずは、長年、国際教育協力を主導してきた JICA。JICA 的立場からすると、援助対象国の協力も取り付けず、詳細なニーズ調査もせず、事業を言わば「一方的」にスタートさせ、厳密な事業成果の検証さえ要求しない EDU-Port のパイロット事業は、国際協力事業としては極めて不十分に見える。文部科学省が国際協力に再び積極的に乗り出してきたという意味では、JICA の教育事業との競合が懸念されるが、EDU-Port 程度の予算規模では、JICA 側の危機感を呼び起こすには到底至らない。また、JICA による教育分野の国際協力においては、EDU-Port のように「日本型」を前面に出すことはしない。「日本的なもの」を押し付けるのではなく、相手国のニーズを重視した教育支援を、あくまで「技術的なもの」として位置づける姿勢が存在するからである。こうした JICA 的アプローチからすれば、EDU-Port はきわめて不可解なものに見えるという。

続いて、JETRO とその親官庁である経産省。日本企業の海外市場開拓を支援する JETRO にしてみれば、現地のマーケット調査やニーズ調査を実施せず事業展開を推進する EDU-Port のやり方には首をかじげざるを得ない。自らの強みだと認識する教育実践を海外で「売り出そう」としても、現地のニーズと日本側の「サービス」のマッチング作業を徹底しなければ、事業として成功する見込みはないと見る。経産省の教育産業室では、文部科学省が売り出す日本の教育の時間軸が「過去向き」であることに疑問を感じている。彼らは、Ed-Tech 産業を中心にした「未来の教室」に日本型教育の海外展開（ビジネス展開）の可能性を見出だしており、2020 年には JETRO 経由で、Ed-Tech 教育企業の海外展開支援事業を始めている。明らかに EDU-Port と競合する事業であり、ここに JETRO と経産省サイドの EDU-Port に対する不満を読み取ることもできよう。彼らにしてみれば、海外展開すべき「日本型教育」とは、「未来」のそれであり、「特活」、「運動会」、「公民館」、「高専」に象徴される「過去の遺産」ではない。

こうした各省庁や所轄団体の反応から明らかになるのは、彼らの視点から見える EDU-Port の「不十分さ」であり、そして、その方向性の不確かさに由来する「誤解」である。JICA の思い描くような純粋な意味での国際協力事業でもない、かといって JETRO や経産省が意図する国内教育産業の海外市場参入支援事業と割り切ることもできない、文部行政としての EDU-Port とはいったいどのような性質のものになるのだろうか？

EDU-Port の方向性が明確に存在しないという懸念は、当事業を推進してきた文部科学省国際戦略室のスタッフや幹事会のメンバーによっても明確に意識されてきた。ある幹事会の委員によれば、この指針を確立すべく、学術的な研究（当報告書）を委託するに至ったという。いわば、外部の研究者に頼らなければならないほど、自らの存在意義を見失っていたと言えるのかもしれない。事実、聞き取り調査に応じた歴代の国際課の室長＝EDU-Port の責任者（およそ2年以内で交代）の多くが、EDU-Port の方向性に関して若干の迷いを感じつつ、事業展開していたことを認めている。EDU-Port の本懐は日本の教育産業の輸出支援だと断言する元室長もいたが、多くはこうした理解を部分的なものとして退け、代わりに、対象国との双方向の学び合いの必要性や、文部行政としての EDU-Port の在り方を強調していた。だが、この後者の元室長たちでさえ、「文部行政として」ということに関しては、具体的な説明をする準備は出来ていなかった。歴代の室長の間においてすら、「日本型教育」とされるものの内実や、EDU-Port の方向性に関して、一貫したイメージは共有されておらず、「教育事業を海外で展開したい様々な国内の事業体を支援する」というあいまいな括り以外の共通認識は存在してこなかった。

この曖昧さは、様々な省庁の利害を反映して作られた「オールジャパン」＝「烏合の衆」的プラットフォームを「なんとなく」機能させるには、有効であったと推測できる。アメリカの政治学者 Stone (2001) によれば、政策は、多様で、時には相反する利害を包み込むことで、より大きな政治力を獲得するという。ここで鍵になるのが、曖昧さであり、政策意図をあえて曖昧なままに、多様な解釈が可能な状態にしておくことで、JICA、外務省、JETRO、経産省といった諸官庁と管轄組織による「パートナーシップ」を可能にする。換言すれば、文部科学省が、EDU-Port の文部行政としての意義・性格を明確にすることは、プラットフォーム自体が空中分解することを意味するのかもしれない。ゆるく、曖昧さを内包したままの事業展開が許容されてきたのは、おそらく一事業あたり 200 万以下という予算規模ゆえであろう。予算の割に、比較的ニュースバリューの高い「成功」が数社の企業により達成されたことも、こうした「緩め」の事業が継続できた要因かも知れない。だが、この曖昧さと EDU-Port の妥当性への疑念がいつまでも払しょくされないことは、表裏一体の関係にある。

しかしながら、EDU-Port の存在意義への疑念に対する何らかの返答を模索する動きが、EDU-Port コアメンバー内において皆無だったわけではない。第 1 章や第 3 章で詳しく論じたように、文部科学省国際戦略室や幹事会のメンバーのあるものは、文部科学省が教育の海外展開事業を推進することの意義を考察する機会を様々な場面において得ていた。事業成果報告書において、事業者の振り返りを促すような質問が 2019 年以降含まれるようになったのも、「問い直し」の重要性に気が付いたゆえであろう。この意味では、事業実施の過程で、実施者である文部科学省自体が、より文部行政としての EDU-Port の存在意義を学んでいったことがうかがえる。

同様に、EDU-Port 設立当初から関与してきた幹事会のメンバーも、EDU-Port を通じて

自らの認識が変化したことを告白している。EDU-Port 設立に関与し始めた当時、「文科省が民間企業の利潤追求に加担している」、または「日本型教育を海外展開すること自体が帝国主義的である」といった批判を多く受けたことをこの幹事は述懐する。こうした批判に応じる形で、「水平的な関係」や「双方向の学び」や「日本の教育の問い直し」といったフレーズを前面に出すようになり、結果として、文部行政としての EDU-Port の意義を意識するようになったという。文部科学省が主導する以上、それは他省庁や管轄組織が推進する、国際協力事業や民間企業の海外市場開拓の支援事業とは、一線を画さなければならぬ。同時に、それは一方的に日本型教育を押し付けるのでもなく、教育に関する双方向の学びが生じる機会でなければならない、という認識が、少なくとも国際課国際戦略室と一部の推進者の間で、徐々にではあるが、形成・共有されていった。

ここに、この節の冒頭で挙げた、EDU-Port の存在意義に関する問いへの一つの答えが示されていないだろうか。つまり、EDU-Port は文部科学省主導の事業である以上、何らかの形で国内の教育行政に資するものでなくてはならない。同時に、それは、他国が有する教育の主権性をも尊重するものでなければならない。この原則が守られなければ、日本の教育の行政官庁である文部科学省自らの存在前提を否定することにもなりかねないからである。この二つの条件を満たすのが、「双方向の学び」と「日本の教育の問い直し」という、EDU-Port コアメンバーが用いていた二つのコンセプトではないだろうか。

「双方向の学び」や「問い直し」という言葉は、EDU-Port を従来の国際協力事業からさらに一歩進んだ（はみ出した）ものにする。なぜなら、日本の教育経験を海外にて共有する過程で、日本の教育を外の視点から見直す・問い直すことができるという想定、すなわち、越境の経験を通じて「自己の中の他者性が浮かび上がる」可能性が意識されているからである。支援対象である他者側の変革のみならず、自己変革の契機としても国際教育協力を積極的に位置づける試みであり、「越境経験を通じた双方向の学び」が最終的な目的となる。これこそ、橋本（2019）の提唱する倫理的な要請にかなった新しい国際教育協力のあり方であろう。EDU-Port を通じて、グローバルな教育課題の解決に寄与しつつ、同時に、日本型教育を同一化・肥大化して賛美の対象とせず、日本型教育への深い洞察一肯定性と否定性の両者を含む一を得る「学びの契機」とすることで、EDU-Port は文部行政としての特色を明確に示すのみならず、より倫理的な国際教育支援の在り方を提示するのではないだろうか。

だが、果たして「双方向の学び」や「問い直し」を EDU-Port のコアな目標として位置づけることは可能なのだろうか。そうすることで、今まで曖昧さゆえに協働関係を維持してきた他の省庁や所轄組織はどのように反応するのだろうか。文部行政の色合いを強めることで、省庁間の連携に亀裂が生じる可能性は否定できない。しかしながら、聞き取り調査から明らかになったのは、パートナーとして参画している省庁やその管轄組織は、現在の EDU-Port には「それほど期待していない」という事実である。彼らは、EDU-Port の方針が、きわめて曖昧で、不十分なものとみており、それぞれの管轄との重複性は認めら

れるものの、小規模な予算であるゆえ、資源獲得の競合相手ともみなしていなければ、自らの事業との間で何等かの相乗効果が上げられるとも感じていない。また、現行のプラットフォームについても一方的にリソースの提供が求められるばかりで、自分たちにとって有益な情報が得られるとも感じていない。つまり、現状のままであれば、文部科学省が何をしようとも、「どうぞ勝手に」というスタンスを維持する可能性が高い。ならば、EDU-Port を文部行政事業として明確に位置づける試みにもそれなりに意義があるのではないだろうか。

9.3. 「日本型」国際教育協力に向けて

ここまで論じてきた「越境経験を通じた双方向の学び」としての EDU-Port だが、それは今日のグローバルな開発教育レジームにおいては極めて異質である。第 7、8 章において検討したように、今日、先進諸国は自らの教育サービスを途上国に販売することに躍起になっている。国連の SDGs（持続的開発の目標）などにおいても、民間連携が重視されるようになっており、世界の貧困層の教育問題の解決に多くの民間企業が関与し始めており、先進国にとって魅力的な市場を提供している。だが、問題は、民間企業が途上国の教育援助に関わっていること自体ではない。問われるべきは、援助や教育という営為が不可避的に前提とする非対称性とそれにまつわる暴力が、こうした事業者によりどの程度意識化されているかである。教育サービスを商売とする事業者が、自己の実践の否定性を省察し、その販売行為を逡巡するということは理論的には不可能ではないにせよ、極めて困難であることが当調査研究からも明らかになった(第 6 章)。だが、この問題は何も民間企業に限ったことではない。大学や NPO においても、自己の一元化・肥大化の問題を超えることが出来なかった事業者は多く存在していたのである。こうした自己利益、国益を前面に出した、乱暴な教育「協力」が世界的に常識化する中、あえて「越境経験を通じた双方向の学び」をコンセプトに、世界の趨勢に逆らう国際教育協力のあり方を提示することには大いに意義がある。

また、今日のグローバルな開発教育体制を特徴づけるもう一つの特徴は、文化や伝統を教育から切り離す改革言説の流布である(Trohler 2013)。OECD や世界銀行のような国際機関が喧伝する「ベストプラクティス」と称される教育実践や政策が、様々な経路を通じて世界中に押し広められている (Kamens 2013)。とりわけ、途上国は、先進国や国際機関からの援助の条件 (conditionality) として、構築主義的カリキュラム、地方分権、条件付き現金給付 (cash conditional transfer)、エビデンスに基づく政策立案 (EBPM) といった実践や政策案を受け入れることを強いられている (D. Edwards 2015)。こうした「ベストプラクティス」は、人権、民主主義、グッド・ガバナンスなどの「普遍的価値の実現が、途上国の人々にとっても世界にとっても望ましいという確信に支えられている」(下村, 2020: 199)。

だが、下村によれば、日本はこうした世界の趨勢とは対照的に「開発協力を「する側」

の理念やメッセージを抑制して、「される側」のニーズに耳を傾け、その実現のために伴奏するアプローチ、途上国政府のイニシアティブを尊重した「顧客志向型」の協力アプローチ」(p. 199)を採択してきたという。こうした日本の途上国支援の方針は、教育協力の分野においてもおおむね堅守されてきた。1990年以降のJICAと文部科学省による国際教育協力事業に関する報告書や研究論文をレビューした黒田(2010)は、日本の協力に関して、1)日本の成功体験に裏打ちされている点と2)協力に対する謙虚な態度を、特筆すべき特徴として挙げている。そして謙虚さに関しては、以下のように説明を加えている。すなわち、日本の教育協力は「旧宗主国に対してアンビバレントな感情を抱いてきたアフリカの人々にとってみれば、新鮮に映るようである」(p. 93)。理念主義ではなく、要請主義を基本とした、謙虚な国際協力のあり方を「日本型」と定義するならば、これが徐々に理念型のそれへと移行したのがここ10年ほどの変化であった(黒田2010;下村2020)。この意味では、「越境経験を通じた双方向の学び」としてのEDU-Portは、「日本型」国際教育協力を「復活」させるのみならず、倫理的規範の面でこれまでのものを更に一步踏み込んだものとする。

ここで提言する「日本型」は、地球温暖化等の人類の生存可能性を脅かす諸問題に直面した今日において、あるべき国際教育協力のあり方と言える。その今日とは、西洋近代社会を特徴づける人間中心的世界観が問い改められ、科学知や「成長」の限界が認識され、先住民族や非西洋社会における人間存在の在り方が、これからの脱成長社会のお手本として脚光を浴びる今である(Hickel 2020)。ここで求められているのは、経済的に豊かな国(=北)における生活や消費の在り方への問い直しであり、そのためには、逆に、途上国(=南)からの「支援」が必要になる(黒田 2001)。この意味でも、国益主義により埋没しつつある「日本型」を取り戻し、脱成長、持続可能性の時代にふさわしい国際教育協力のあり方としてEDU-Port ニッポン 2.0を世界に発信することに大きな意義があるであろう。

9.4. 提言:「EDU-Port ニッポン 2.0」に向けて

ここまでEDU-Portを「双方向の学び」の事業として明確に位置づけることの意義について、検討してきた。以下では、これを実現するためには、EDU-Portをどのように変える必要があるのかを具体的に論じる。

まず、EDU-Port自体に事業者の「双方向の学び」や「問い直し」の経験を集約・共有する意識が乏しいことを認めなければならない。事実、EDU-Port事業の評価項目に、日本側事業者の「学び」は含まれていない。「日本の教育の国際化」という項目は含まれているが、これは果たして何を意味するのだろうか。多くの事業者は、日本の学校に海外から教員を招聘したり、通信機器で海外の学校と日本の学校を繋げることで国際化が達成されたとしており、「双方向の学び」や「問い直し」が含意するものはほとんど意識されていなかった。言うまでもなく、「親日層の拡大」や「日本の経済成長への還元」から「双

方向の学び」や「問い直し」への意識をくみ取ることは難しい。多くの事業者は、事業成果報告書において、これらの3つの目標に関連して、日本側と現地の参加者数やメディアでの取り上げ数を成果指標として提示しているが、これでは、第6章で詳述したような日本側事業者の豊かな「学び」は埋没してしまう。

しかしながら、「双方向の学び」や「問い直し」が各事業者の個人レベルの経験で終わってしまえば、EDU-Portの政策的効果は極めて限定的である。国際教育協力と国内の教育行政を結ぶというコンセプトを実現するには、「双方向の学び」や「問い直し」の知見を、国内の教育現場や行政に還元する道筋を確立する必要がある。このためには、EDU-Portを管轄してきた国際課国際戦略室から、EDU-Port自体を「解放」する必要がある。文部行政としての、学びの事業としてEDU-Portは、当事業が国際課のミッションを超えた、文部科学省全体のミッションとなることを要求する。省内で国内教育行政を管轄する部署（初中等局、高等教育局等）の積極的な関与なくして、「双方向の学び」や「問い直し」の経験から得られた深い洞察を国内に還元する道は開けないからである。

そして、EDU-Portが「越境経験を通じた双方向の学び」を実現するためには、この事業が「学び」の事業であることを明確に発信する必要がある。すなわち、この事業が「優良事例の移植」や「成功例からの学習」とは異なる「双方向の学びの契機」というミッションをもつものであるということ、個々の事業者に認識してもらわなければならない。たまたまそのような意識をもつ担当者に恵まれた事業のみが「双方向の学び」を得るという偶然性に任せるのではなく、事業としての意図をもってメッセージを発信する必要があるだろう。

この場合、「日本型教育」はどのように位置づけられることになるのだろうか。「成功例」でも「モデル」でもない日本型教育を提示するには、その否定性を前景化した語りが必要になる。肯定性と否定性が表裏一体の関係にある姿を明示的に示すことで、「日本型教育」は数ある価値ある経験の一つとなる。他の国々が協働の空間に持ち寄る様々な経験と等価値性のもので位置づけられるとき、「日本の経験」はすべての協働者の間の対称性を担保し、双方向の学び直しを促進するリソースとなる。こうすることで、慎重かつ謙虚な「日本型」国際協力の伝統を継承・発展することが可能となるであろう。

それでは、より具体的に、個々の事業者の学びを促進し、そこで得られた経験と知見を国内の教育現場・教育行政に還元するための仕組みは、どのような形をとりうるだろうか。まず、事前説明会や公募書類を通じて事業実施者にEDU-Portの「学びの事業」としての目的を周知して、「双方向の学び」と「問い直しに繋がる協働」を事業活動に組み込むことと推奨する。さらに、現行の事業成果報告書も、コンプライアンス確認のための行政的書類から、事業者による「学びの記録」へと変更する必要がある。「学びの記録」の雛形においては、事業の内容、実施方法、相手側との協働に関する省察を促すような設問をいくつも用意し、事業実施過程において経験するであろう逡巡や躊躇についても、事業者が気兼ねなく記述できるようなものにする。そして、事業者による「学びの記録」を基に、国

内の教育関係者とともに学びや問い直しを深める省察の場を設けることで、事業者の豊かな越境の経験を日本の教育現場に還元する。こうした変更を施すことで、EDU-Port 事業が越境経験を通じた双方向の学びの契機となる可能性が高まるのではないだろうか。

最後に、EDU-Port 事業の運営母体である文部科学省自体が当事業における「一学習者」となることを提言したい。つまり、EDU-Port 事業を、その運営側も含めた、総体的な学びのダイナミクスと捉えようという提言である。文部科学省は EDU-Port 事業を管理監督し、評価する立場にあるが、各事業が「双方向の学び」と「問い直し」を通して得たフィードバックは、文部科学省を含む日本の教育行政、そして日本の教育現場にとっても新たなインプットとなるはずである。各事業から報告を受ける際にそれらのインプットに触れる文部科学省は、自らも一学習者として学び、変容しつつ、変容した立場から次の事業方向性についてアドバイスをするという伴走支援者の立場で EDU-Port 事業の運営に臨むことが求められる。

管理監督者である文部科学省が一学習者になる、あるいは自らも変容する伴走支援者となるというのは、監督者としての説明責任を放棄することにつながるのではないかという疑念が生じるかもしれない。この問いの答えは否である。Patton and Blandin Foundation (2014) は、説明責任には 3 つのレベルがあり、より複雑な目的を達成するためには、説明責任の考え方もより上位のレベルに進化しなければならないと述べている。説明責任の第一レベルは、財務や人事、定期的な報告義務などの一般的な事業運営に関する説明責任を指し、日本の政策評価で一般的に使われている「説明責任」という言葉が指すのはこのレベルである。第二のレベルでは、関係者に対するサーベイ調査などを含む、事業のインパクトに関する説明責任が求められる。この調査研究プロジェクトおよび本報告書自体が、第二レベルの説明責任に含まれると言えるだろう。そして第三レベルでは、その事業の学習・発展・適応に関する説明責任が問われる。ここでは、その事業の改善に向けて、十分なフレクションが行われているか、またその評価の過程で学習が起り、適時に適切なフィードバックが提供されているかについて説明が求められる (Patton 2011: 24)。文部科学省もひとりの「学習者」として参画することで、EDU-Port 事業は、運営側をも含めた学びの総体という独自性をもってその目的に向かうことができるのではないだろうか。

参考・引用文献

黒田則博 (2001) 「国際開発援助について「北」は何を議論してきたのか—最近の国際開発援助に関する考え方の動向—」『国際教育協力論集』4 (2): 125-134。

黒田則博 (2010) 「日本の国際教育協力に関する自己認識—過去 20 年の報告書、論文等の分析から—」『国際教育協力論集』13 (1): 83-95。

下村恭民 (2020) 『日本型開発協力の形成：政策史 1・1980 年代まで』東京大学出版会。

D. Edwards, B. Jr. (2015). Rising from the ashes: how the global education policy of community-based management was born from El Salvador's civil war. *Globalisation, Societies and*

Education 13(3): 411-432.

- Hickel, J. (2020). *Less is more: How degrowth will save the world*. London: Windmill Books.
- Kamens, D. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets. In H. Meyer and A. Benavot (eds), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 117-139). Oxford, UK: Symposium Books.
- Patton and Blandin Foundation. (2014). Mountain of accountability: Pursuing mission through learning, exploration and development. Blandin Foundation. (Retrieved from https://blandinfoundation.org/content/uploads/vy/Final_Mountain_6-5.pdf, Mar 2, 2021)
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. NY: The Guilford Press.
- Stone, D. (2001). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. New York: W.W. Norton & Co Inc.
- Trohler, D. (2013). The OECD and cold war culture: Thinking historically about PISA. In H. Meyer and A. Benavot (eds), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 141-161). Oxford, UK: Symposium Books.