

平成 29 年度山梨県若手研究者奨励事業 研究報告書

橋本 憲幸（山梨県立大学）

1 研究テーマ

国際教育開発における倫理的実践の理論化に関する研究

2 研究の目的

本研究の目的は、国際教育開発と呼ばれる実践の倫理について、その必要性をも含めて、実践の側から検討することである。「国際教育開発」とは、開発途上国と一般に名指される文化的にも政治的にも異なる国々の、主に公教育の“改善”を目指し、援助などを通して開発することを意味する。

国際教育開発は従来、学校建設等、教育の量的側面について実施されてきた。というのも、教育の目的や内容、方法といった質的ないし価値的側面は、第二次世界大戦後に各国の主権事項に明確に位置づけられ、内政不干渉の対象となってきたからである。しかし、とりわけ 2000 年以降は、量的側面のみならず、価値的側面にまで踏み込まなければ教育は“改善”されないとの見方から、教育内容や子どもの身に付けるべき能力などの質的側面も国際開発の対象となってきた。たしかに、学校があるからといって自動的に“よい”教育が行なわれるわけではない。“よい”教育を目指すならば、教育の中身にまで踏み込まざるをえないであろう。

だがその点を認めつつも、少なくとも理論の側からは、教育の価値的側面に国際的な関与がなされることに対し、留保が付されてきた（橋本 2007）。その背景には、他者理解や異文化理解の困難性や価値の多元性への認識があった。それには、われわれが“よい”と判断する事柄が彼／彼女らにとっても“よい”とは限らない、にもかかわらず教育を推し進めることは価値の単なる押し付けになりかねない、といった懸念が含まれる。こうしたことから、国際教育開発はどのように行なえばよいのか、どのように行なうべきなのかという倫理が、かつての主権尊重や内政不干渉とは別の回路から改めて理論的に模索されるようになってきている（橋本 2016）。

では、こうした倫理自体は国際教育開発の実践の側ではどのように捉えられているのか。そもそも実践は倫理を必要としているのか。倫理の要求は理論の側からの一方的な主張にすぎないのか。それとも、実践のなかでも倫理は育まれているのか。従来の研究ではこうした点が明らかになっていない。実践の側でも倫理が認められるならば、国際教育開発の倫理は理論と実践とのあいだで探索・醸成されなければならないであろう。そこで

本研究では、理論と実践との将来的な架橋を見据えつつ、実践の側に国際教育開発の倫理を探ることにした。

3 研究の方法

実践の側に国際教育開発の倫理を探るにあたり、本研究では、日本の青年海外協力隊員、とりわけ学校現場を経験した隊員の書籍化された手記に注目することにした。青年海外協力隊は国際教育開発の実践の最前線のひとつである。自身の活動のなかで文化的にも政治的にも異なる子どもに実際に教育するに際し、教育観を含む自らの価値観や行為を自省する機会があったのではないか。自分は何をすべきなのか、何をすべきでないのかという問いに直面したのではないか。隊員が何に葛藤し、どのようにそれを決着させたのか、何が解決されないままとなったのかを、その手記から読み解いていくことにした。

本研究が、インタビュー記事などの話し言葉やエッセイといった比較的短文の書き言葉ではなく、書き言葉が長めに体系的に集積された——少なくともその努力が払われた——書籍に着目したのは、それが言葉の選択に時間をかけ、反省的な思考を繰り返すなかで論理的な表現が目指されたと期待できるからである。自身の体験を記した手記である以上、それは主観的であることにむしろ意義があるとも言えるが、文章化し、書籍化される過程で反省性も増していったのではないかと推察できる。ただ、すべての隊員が手記を出版しているわけではなく、本研究の検討範囲は限られている。それでも、本研究にとっては実践のなかに倫理の萌芽があるかどうかは重要である。それが確認できなければ、検討範囲を拡張していくことが今後の課題となる。

4 研究の成果

本研究では、実践の側に国際教育開発の倫理を見出そうとし、青年海外協力隊の教育実践に着目した。

青年海外協力隊自体には、元隊員自身によるものも含め、期待あるいは賞賛と批判の両方が繰り返し向けられてきた（cf. 中根 1978；小松 1986；石橋 1997；池澤 1998；吉岡 1998, 2010；清水編 2011）。本研究は青年海外協力隊の制度や隊員の生活様式の問題を指摘することを目指していない。そのためここでは、青年海外協力隊が両岸からの評価を受けてきていることを確認するに留める。

ただ、とくに教育が長期間にわたる継続的な行為であることを踏まえるならば（Noddings 1984；cf. 橋本 2013）、制度的に定められた原則 2 年間という派遣期間は短いとも言える。それゆえ、任期という制度的規定が、

隊員の“自分が任期を終えてここを去ったあとの教育はどうなるのか” (e.g. 榎本 2013) という不安の内容に関係すると言うことはできる。この不安は、“ここを必ず立ち去ることになる自分はいまここで何をしてよいのか”という倫理的な問いへと変換することもできる。この“終了後問題”は援助一般にもあてはまる。たとえば、「援助するのはよい。問題はその後の維持・管理だ。〔中略〕多くの援助が、新たなモノを導入し、技術をある程度伝えたと、その管理を援助される側に全て任せてほぼ無責任に手を引いてしまう」(中村 2013: 173) という懸念が示されている。この懸念は、以下のように現地の人びとにも共有されているところがある。

現状では、一般のタンザニア人がお金を貯めて日本に旅行に来るなんてことはまずもって不可能に近く、ましてやポトポトのような貧しい若者が日本に自力で来るなんてことは不可能でしょう。それを知ってか、これまで数々の協力隊員を見送ってきたポトポトが、私と一緒に活動している最中に仲間に向かってよく、ノリコはこれまで僕らと一緒にいて助けてくれたけど、彼女はもうすぐ帰る。でも僕らはここに残る。僕らは残るのだから自分たちで考え行動しなくちゃいけない、というようなことを繰り返し言っていました。(花房 2010: 201)

教育に直接的に関わる職種 of 隊員には、日本国内の学校で教育経験を積み、現職派遣制度 (cf. 協力隊を育てる会 2002) を活用して青年海外協力隊となった隊員と、そうではない隊員とが含まれる。一方の、教師としての経験を積んだうえで青年海外協力隊となった隊員については、教育を行なうこと自体が活動の前提となっており、手記からもその点を根本的に問い直す姿勢は読み取りづらかった。また、実際には他者や異文化を前にしたときに教育者としての葛藤もあったのかもしれないが、そうした点は描写に十分に投影されているわけではない。たとえば、以下の内容は“では、学校教育では何を何語で教えるべきなのか”、“現地語以外の言語は本当に必要なのか”という問いへとつながりうるが、そこまでは記述されていない。

教育事務所で一緒に働いていた仲間が山奥にある自主管理学校に転勤したので、訪問しました。〔中略〕幼稚園・一年・二年・三～六年生と四クラスあり、一〇〇人以上の子どもたちが勉強しています。子どもたちは、高学年でもスペイン語を話したがなりません。村から出る機会もあまりなく、学校以外ではめったにスペイン語を使わないのが大きな原因のようです。ふだんの生活では、現地語のケクチ語を使っています。ですから、三～六年

生クラスでも先生はケクチ語とスペイン語の両方を使って授業を進めています。(早川 2004: 48)

他方、教員を志望しつつも実際の教育経験は積まずに青年海外協力隊に参加した隊員の手記には、逆に、学校を懐疑する様子や自身の教育という行為と向き合う様子が示されていた。そこではたとえば、以下のように、学校教育を受けなくても生きていくことができる子どもに学校で授業を行なう意味は何か、自分は学校というところで何を教えるべきなのかといった自問が繰り返されていた。

体育を経験したことがない人たち、体育なんて教わらなくても幸せに生きている人たち、生まれてきた環境も学校教育のあり方もまったく違うブータンの人たちに、体育という授業の概念を伝えることはとても難しく、自分なりに一から考える必要があった。「体育ってなんですか？」彼らの問いは、ぼく自身の問いでもあった。(関 2013: 37-8)

このような「問い」は体育という教科に対してだけでなく、学校教育自体にも向けられる。

教育を受けないまま農業で生計を立てている多くのブータン人は、教育を受けなくても、不自由していないように見える。そんな彼らと接していると、教育の意義を考えずにはいられなかった。「ぼくは、なんのために学校で体育を教えているんだろう」と。(関 2013: 93)

また、以下のように、日本と派遣国とのあいだの「学校」や「教育」、「教師」の社会的な位置づけのずれに困惑する様子も描かれていた。

日本で普通だと思ってきた「授業」とか「学校」とかの概念が、ここでは通用しない。うまくいかない歯がゆさとイライラを日々感じていた自分のなかの「常識」を壊さないとやっつけられなかった。(関 2013: 44)

さらに、異文化のなかで自身の教育観を含む価値観をどのように処遇し、その状況に対応すればよいかも模索されていた。

小学校の教師は、日本で言えば高校卒業レベルで免許がとれるので、周りから低く見られている。また、給料も非常に安い。そのためか、小学校の教師のモチベーションは全般的に低い。ネパールでは、小学校でもほとん

どの学校が、日本の中学、高校のような教科担任制となっている。そのため、教師と子どもの関係が浅く、教師は自分の担当する授業をやるだけで、子どもの生活面に関してまで指導することがない。(村田 2008: 45)

加えて、どのように援助すればいいのか、といった国際教育開発に含まれる「開発」や「援助」の面での葛藤も見られた。以下の指摘は、国際・教育・開発という複層的な行為への問題提起となっている。

援助は、学校を造ることに向けられることが多い。一見、学校が増えることは好ましいように思えるが、その分だけ、教師の数も増やさざるを得なくなるのだ。カトマンズ盆地に限って言えば、かなり学校が乱立して建っており、その結果、一人ひとりの教師に対して、満足するだけの給料を支払うことができなくなっている。援助が本当に効果的なものになっているか、その意義も問われている。(村田 2008: 222-3)

教育面での懐疑や困惑については——たとえば、自分がここでこの教科を教える意味は何か、という自問に対して、子どもが自尊心を獲得した、という解が示されるなど——昇華したと思われる記述も見られた。そこでは、教育実践のなかで自らの納得を求めて試行錯誤されながらも、最終的には自身の行為が肯定されている。その結果、倫理的な葛藤も消失したかに見える。ただ、教育と援助とが重なるところに生じる、援助とは何か、自分は現地の人びとに何をなすべきか／なすべきではないか、といった自問自答は、活動が終了するまで、あるいは終了してからもそのまま存置されているように見受けられる。教育だけでなく、そこに開発や援助をも加えた国際教育開発として自身の行為を把握しようとすることにより、行為の意味の重層性が生まれている。

以上のことから、理論においてと同様に、国際教育開発の実践においても葛藤が見られたことが確認できる。また、どうすればよいか、どのように行為すべきなのかという行為の指針、すなわち倫理的な規準が実践者自身によって模索されていたことがわかる。したがって、国際教育開発の倫理の必要性それ自体は実践の側からも承諾されると言ってよい。換言すれば、倫理は理論の側からの一方的な要求ではない。ただ、実践において倫理的な規準が探し求められ、子どもの自尊心の向上といった解が断片的に存在する様子は確認できたものの、その倫理がどのようなものであるかは十分に精査できていない。そのため、国際教育開発の倫理とはどのような内容を持つのかという点についての検討がさらに必要である。本研究を踏まえれば、そうした倫理内容を検討する必要性は実践の側からも支持され

ると言える。

5 今後の展望

国際教育開発の倫理とは何かを明らかにする必要がある。今後の方向性として、分析範囲を書籍からインタビュー記事やエッセイなどにまで広げるとともに、青年海外協力隊員や元隊員に対する、倫理に焦点を絞った直接的な聞き取りを行なっていくことがありうる。また、今回は青年海外協力隊員のなかでも理数科教師など教育関係の職種を中心に書籍を収集・分析したが、その他の非教育職種にも視野を広げていってもよいかもしれない。教育だけでなく開発それ自体が教育的行為であるとの見方を重く受け止めるならば (cf. 川喜田 1974)、青年海外協力隊の行なう種々の技術協力や技術移転というありようそれ自体を教育として捉える視点も重要になる。

6 研究成果の発信

2017 (平成 29) 年 11 月 12 日に東北大学で行なわれた日本教育制度学会第 25 回大会の公開シンポジウム「教育制度は人を幸せにしてきたか——教育の制度分析の現在と未来」にシンポジストとして招待され、「国際教育開発研究から教育制度を問い直す」と題して発表した。その際、本研究の内容の一部に触れた。

今後はまず、2018 (平成 30) 年 6 月 22・23・24 日に広島大学を大会校に行なわれる日本比較教育学会第 54 回大会の自由研究発表において、本研究の内容・成果を報告する。この内容は論文としてもまとめる予定である。

また、筆者の所属先である山梨県立大学の教職課程の講義にも本研究の成果を組み込んでいきたい。教育は研究に基づき、研究は教育においても発信される。山梨県立大学の学生には県内出身者が多く、県立大学は本研究の成果を還元するに適した場所のひとつである。教職に就くことを目指す学生に対して本研究の成果を伝達することにより、将来的には中等教育段階での教育資源として本研究が活用されることも期待できる。

さらには、各学校で実施されている多文化教育や異文化間教育、さらには持続可能な開発のための教育などで取り上げられる課題の解決に向けた示唆を本研究から引き出すこともできよう。また、「グローバル人材」に必要とされる、異文化理解のための知識や問題解決能力といった「国際的素養」を身に付けさせるための教育資源として、本研究を捉えることもできる。出張授業等の要請にも応えていきたい。

[文献] ※本研究報告書内で言及したもののみを挙示する。

- Noddings, Nel, 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkley: University of California Press. (=1997, 立川善康・林康成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳『ケアリング 倫理と道徳の教育——女性の観点から』晃洋書房.)
- 池澤佳菜子, 1998, 『はみだし教師のアフリカ体験——ザンビア・日本・ODA』花伝社.
- 石橋慶子, 1997, 『天下りの温床 青年海外協力隊の虚像』健友館.
- 榎本智恵子, 2013, 『いのちのドラマ② ブータンの学校に美術室をつくる』WAVE 出版.
- 川喜田二郎, 1974, 『海外協力の哲学——ヒマラヤでの実践から』中央公論社.
- 協力隊を育てる会, 2002, 『海をこえるボランティア先生——青年海外協力隊から見た世界』はる書房.
- 小松征司, 1986, 『七三〇日の青春・ネパール——ヒマラヤで活躍する青年海外協力隊員』三修社.
- 清水正編, 2011, 『青年海外協力隊がつくる日本——選考試験、現地活動、帰国後の進路』創成社.
- 関健作, 2013, 『ブータンの笑顔——新米教師が、ブータンの子どもたちと過ごした3年間』径書房.
- 中根千枝, 1978, 『青年海外協力隊シリーズ 日本人の可能性と限界』講談社.
- 中村文香, 2013, 『アフリカにパラダイス村を作ろう!』文芸社.
- 橋本憲幸, 2007, 「開発途上国への教育援助の正当化と制限原理——〈われわれ〉は〈彼／彼女ら〉を教育できるか」『教育学研究』74(3): 348-359.
- , 2013, 「開発途上国に対する教育援助の規範理論——ポスト植民地主義からケアの倫理へ」平成 22~24 年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究 B 一般)「社会理論・社会構想と教育システム設計との理論的・現実的整合性に関する研究」(22330236) 研究成果第 2 次報告書(研究代表者: 広田照幸)『教育の設計と社会の設計』125-143.
- , 2016, 「学校は世界の子どもを救えるか」末松裕基編『現代の学校を読み解く——学校の現在地と教育の未来』春風社, 333-370.
- 花房範子, 2010, 『タンザニアからの花花通信——青年海外協力隊アフリカレポート』風詠社.
- 早川修一, 2004, 『ケツァールは翔ぶ——グアテマラ・青年海外協力隊員日記』創友社.
- 村田誠吾, 2008, 『ジャグラー算数教師のネパール奮闘記——青年海外協力

隊員になってよかった！』彩流社。
吉岡逸夫，1998，『青年海外協力隊の正体』三省堂。
———，2010，『当たって、砕けるな！——青年海外協力隊の流儀』高陵
社書店。