

国際教育人間論（序説）

Lecture on Human in International Education-A Discourse

近森憲助, 石村雅雄, 小澤大成, 石坂広樹

Kensuke CHIKAMORI, Masao ISHIMURA, Hiroaki OZAWA, Hiroki ISHIZAKA

鳴門教育大学大学院 国際教育コース

Department of International Education, Graduate School of Naruto University of Education

Summary

The lesson subject of “Lecture on Human in International Education” has been newly offered to the graduate students from 2012 academic year when the implementation of the current curriculum of International Education Course started. It locates in the course curriculum as constructing the basis for the curriculum. Its aim is at providing students with the opportunity to construct their perspective of culture and human development. The authors of this paper shared the lecture based on their research interests and experiences of international education as well as international educational development. The aim of this study is to make proposal to the way of this lesson in future based on its outcomes through reflecting on and confirming the four-year’s implementation of this lesson from 2012 to 2015 academic year by “Supporting” and “Meeting” as key words. Briefly saying, what is addressed in this lesson is how human could be grabbed, and could link and meet with, relate to, cooperated with, contribute to and support others with different cultural, historical, social and economic backgrounds in the international environment.

キーワード：支援, 出会い, 他者, 国際教育協力, ミクロ, ミドル及びマクロレベル

1. はじめに

国際教育コースでは、教員教育国際協力センターと連携して平成22年度からカリキュラムの改定に着手した。カリキュラム実施のための学内手続き（平成23年度）を経て、平成24年度から改定カリキュラムが実施されている。その際、最初に育成を目指す人材像が設定され、これを踏まえて、カリキュラムが編成された。

「国際教育人間論」は、改定カリキュラムにおいて新たに開設された授業科目である。「カリキュラムの基盤を形成する」授業科目としてカリキュラム上に位置づけられている。また、ねらいを「文化・人間開発などに関する基本的パースペクティブを構築するきっかけを得る」こととした。この授業は、国際教育コー

スの教員4名が担当している。教員はそれぞれの研究関心や専門分野を踏まえて授業を行ってきた。本稿の目的は、平成24年度以来6年間にわたる授業を振り返り、また、確認すると同時に、その成果を踏まえつつ、今後の国際教育人間論の在り方について考え、何らかの提案を試みることである。

前もって、全般的にまとめておけば、「国際教育人間論」では、文化的に異なる「ひと」「もの」「こと」がぶつかり合う（「支援」される、「支援」する、無視する、攻撃する・・・）場である「国際」的環境のミクロ、ミドル、マクロレベルのそれぞれにおいて、人間は、どう捉えられ、どう繋がり、出会う、関係する、協力する、貢献する、援助するののか、について、それぞれの教員が講義やグループワーク等の手段で問題を提起した。

2. ミクロレベルでの他者との出会い, 支援

2-1 支援とは何か

支援-被支援関係は人間対人間のかかわりが基本となっていることから、レヴィナスの他者論、人類史、さらには人間とペットとのかかわりに関する研究などを援用しながら、支援に関する問いへのアプローチを試みた。なお、支援についての検討の試みに関しては、すでに別稿（近森、谷村、大田及び広瀬 2015）¹において論じている。したがって、本節においては、この近森らによる論考の中で、支援について述べた部分（pp. 378 - 382）での議論を踏まえながら、国際教育開発という、より具体的な文脈の下で支援について論じてみたい。

支援を「何らかの困難（例えば発展途上国の物的教育資源の不足など）を解消する、あるいは、より良いレベルへの発達を促す（例えば、発展途上国の教員の教科内容に関する知識の強化）ことをねらいとした、他者（他人）に対する活動（例えば国際教育協力活動）」というように定義することには、それほど異論はないであろう。このとき、問題となるのは、私たちは、発展途上国の教員をはじめとする教育関係者が感じている困難やその解消へのニーズ、あるいは、強化を望むレベルやその内実など、彼らのニーズを文字通り正確に捉えることができるか」ということである。例えば、発展途上国の教員 A を対象とし、国際教育支援業務に携わる近森という「私」が「A の抱えている教員としての困難やその解消に関するニーズは X である」ということができるかと、問うことである。もし、「できる」とするならば、A が抱えている困難とその解消へのニーズを、「私」は「私」の基準で正確にはかり取ることができる、ということになる。このことは、「私」は A と、ニーズ把握に関する基準を共有していることを意味し、その限りにおいて A は「私」の分身ということになる。しかし、A と「私」とは、教育経験、生活や仕事の内容や環境などの社会的経済的背景、さらには、言語をはじめとする文化的背景などが全く異なっていることから、A を私の分身とすることには、かなり無理があろう。こういった日常感覚からしても、A は「私」にとって、レヴィナスのいう境界線を共有しない絶対的に他なるもの（E. レ

ヴィナス/熊野純彦 1961 / 2005)², すなわち「他者」と捉えたほうが自然なことのように思えるのである。

では、「途上国教育関係者のニーズの正確な把握」という、まさに国際教育支援の鍵を握る課題を、我々はどうのように取り扱えばよいであろうか。レヴィナスは、「どのようにして、他性を奪うことなく、絶対的に他なるもの、すなわち、他者との関係に入れればよいのか」という問いを立てた³、レヴィナスは、他者との関係構築について、道徳的な規範を打ち立てるための議論をしているわけではないことは、重々承知の上で、国際教育支援における現実的な問題に検討を加えてみると、レヴィナスの、この問いに関する議論を踏まえれば、A の抱えている困難やその解消へのニーズを「私」の基準ではかるのではなく（このことが、まさに A の他性を奪うことを意味する）、A に「語りかけること」と A からの声を「聴き取る」ことを通して、「絶対的に他なるもの」、すなわち他者である A を常に志向し続けることが、先に述べた課題の取り扱いに関する倫理的な「振る舞い」であるようにも思えてくるのである。もし、そうであるのなら、「私」は、最後まで A が抱えている教育上の困難やその解消へのニーズを正確に捉えることはできないのではないだろうか。また、そのような状況にあっても「私」の A への志向を維持しているのは一体どのようなものなのだろうか？ このような問いに対しては、授業では、人間とペットとのつながり（ヒューマン・アニマル・ボンド）に関する研究の成果^{4,5}を援用してペットが人間に示す無批判で無条件の受容により生まれる安心感によって基礎づけられる「親密性」という点から検討を加えた。

ここでは、「親密性」を、「語りかける」と「聴き取る」、あるいは「耳を傾ける」という発展途上国の教員である A への教育支援業務に携わる「私」の志向を確保し、維持しているものとして捉えた。また、無批判で無条件の受容は、聴き取ったことへの私の態度であろう。その態度が、安心感を生み出し、その安心感に基礎づけられた親密性が、さらに他者 A への私の志向を確保し、「語りかけ」と「聴き取り」を介する対話を通して「私」と A との関係が生まれるであろう。もし、そうであるならば、A の抱えている困難やその解消へのニーズについての対話を介する

¹ 近森憲助, 谷村千絵, 大田直也, 広瀬綾子「現代教育人間論における語り-教育と人間探求の旅-」『鳴門教育大学研究紀要』30巻 2015, pp. 378-393

² E. レヴィナス『全体性と無限（上）』熊野純彦訳, 岩波書店 1961: 2005, p. 52.

³ 前掲書, p. 50.

⁴ Beck, A. & Katcher, A. : Between Pets and People The Importance of Animal Companionship, Putnam Pub Group (T), 1983.

⁵ 東尾亜紀『支援に関する研究』平成 24 年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科修士論文, 2012 年.

「私」の了解は「AのニーズはXである」ということではなく、「私」はAから聴き取ったことについて、「私」の基準に照らし、Aの支援ニーズをYとして了解するとともに、その了解を踏まえて、私はAに対して支援をすることとなるであろう。このときYの当否について評価するための準拠枠は、どこにも存在しない。すべてはAとの対話による「私」の了解Yをもとに支援は行われる。

すでに別稿（近森ら 2015, p. 381）において論じたことではあるが、他者のニーズを真に把握できないままに「私」の了解のみに基づいて行われる教育の支援は、「私が教員Aから聞き取ったことに私が意味づけをしたこと」をもとに行われる「贈与」とも解することができる。さらには、そこにはAへの「私」の祈り（例えば、教育上の困難が幾分か解消されること、あるいは、教科内容に関する知識に改善がみられるようになること）がこめられているようにも思われる。このようなことからすれば、国際教育開発における支援行為とは、「私」が他者Aと語りを交わすことから「私」の中に生まれた意味を踏まえて「私」から他者である教員Aに祈りを込めて届ける贈り物なのかもしれない。

このような一方が意味づけしたことをもとに行われる他方への贈与は、内田樹⁶が『『意味生成を贈る』コミュニケーション』と述べたものに他ならない。さらに、この記述に引き続いて、内田は「それ⁷は現代社会における商取引よりもむしろ、未開社会における沈黙交易に似ている」とする。ブリタニカ国際大百科事典⁸によれば、「沈黙交易」とは、「言葉を一切用いることなく行われる交易の一形態。集団間で、一方の者が慣習的に定められた場所に物品を置き、一定の合図（たとえば楽器などによる音声）を送って姿を消すと、合図を受けた他方の集団の者はその場所へ来て等価と考えられる物品を置いて引下がる。前者が再び現れて、満足すれば後者の置いた物品を持帰るが、満足しなければそのまま帰り、適当と考える物品が付加されるまで待つ。取引は、前者が後者の置いた物品を持去ることによって完了する（下線：ママ）」という交易形態である。つまり、この取引を成立させているのは、各集団固有の基準に基づく交易品の価値への了解のみであり、相互に物品に関する交換価値についての合意が成立しているわけではない。相手方が交易品を箱から

持ち去ったということから、それが、相手方にとって、自らが置いた物品と同じ程度の何らかの価値を有するものであろうという推測はできる。しかし、それとても、単なる推測であり、それ以上のことを知る術を、お互いに持ち合わせているわけでもないのである。被支援者のニーズを確認できないままに行われる支援は、まさに、相手のニーズを確認しないままに続けられる沈黙交易を彷彿とさせる。

レヴィナスの議論を参考にしながら、国際教育開発という文脈の中で「支援」について検討してきた。しかし、国際教育協力における自らの体験を踏まえると、協力という形での支援のすべてを人間対人間の関係に還元してしまうことはできないように思われる。むしろ、そこでは、支援を取り巻く環境にも目を向けることが必要であろう。平成26年度の授業では、アフガニスタンへの支援を含めた国際的な支援業務に短期専門家として従事した体験をもとに支援の現実について論じた。その中で私の経験したことやアフガニスタンの現代史を学ぶ中で気づいたことについて率直に述べた。例えば、支援への被支援者の捉え方は、被支援者を取り巻く環境の歴史性・地域性などによって大きく左右される。このことは、支援者-被支援者関係には、当事者同士の人間関係のみならず、それぞれの地域に独特の政治、経済、社会、さらには、歴史及び地理的要因が複雑に絡み合いながら、影響を及ぼしていることを意味している。

では、このような現実の支援の在りようを哲学的人間学からは、どのように捉えることができるのか。田辺の問い⁹に、人類進化に関する成果とレヴィナスの他者への迫り方についての論考を手がかりに、支援の現実から迫るとすれば、どのような解が得られるのだろうか。その道筋は、「見知らぬ他人」との関係をやうまく取り結び社会を形成するために発達した「ギブ・アンド・テイクの互恵性」への認識から出発することになるのだろうか。もし、そうであるならば、その際、問題となるのは、本来的には基準を共有していない支援者-被支援者間での「価値の摺合せ」であろう。そうすると、この線上に支援を位置づけ、効果的な支援をしようとすれば、どうしても支援者による被支援者のニーズ把握の問題が再浮上する。先にも述べたように、真のニーズ把握が不可能だとしても、社会的には「価値の摺合せ」が行われ、支援関係が成立してい

⁶ 内田 樹『他者と死者 ラカンによるレヴィナス』文春文庫 文芸春秋 2011年 p. 112.

⁷ 前の文章の「意味生成を贈るコミュニケーション」を指している。

⁸ コトバンク, <https://kotobank.jp/word/%E6%B2%88%E9%BB%99/5E4%BA%A4%E6%98%93-987> : 参照年月日: 平成29年11月16日

⁹ 身体をもってさまざまに行為するこの「私」の歴史的で具体的な存在ないし実存、それは一体どのような出来事なのか? という問いを指す(合田正人『田辺元とハイデガー 封印された哲学』PHP新書 2013, p. 64)

るようにみえる。ここには制度の問題が絡んでくるのであろうが、授業においては「他なるもの」と「絶対的に他なるもの」というレヴィナスの他者概念を持ち出して論じた。しかし、すっきりとした議論が展開されたとも思えず、今後検討していくべき課題の一つとなっている。

2-2 授業観察プロジェクトの経験 授業研究を進めていく上での関係構築

「聖域」を超えて自己と他者は「如何に出会い」「如何に平和に関係を作っていくか」

問題は、如何に他者と「出会う」もしくは「平和的に関係を作る」かである。これを事例的に教員の専門性開発の局面で考えてみる。具体的に言えば、教員が如何にして他の教員と関係を作るのか、そのために、「教室が聖域」（出会い、関係作りを拒否する）であるという状況から脱して、教員の自らの実践・活動を如何に十分に自覚化、対象化するのか、そして、そうした自覚化、対象化を如何に自省に結び付けていくのか、ということとなる。このために石村が使った手法が「授業参観プロジェクト」である。

この「授業参観プロジェクト」では、「いつもの」「普通の」状況で他者（他の同僚教員）に自己の授業を参観してもらい、もしくは、「いつもの」「普通の」状況の他者の授業を自己が訪問し、参観する。これにより、リラックスした状態で個々の教員の自らの授業についての自省が促進される。参観した自己、他者にとっても、授業についての感覚、知識、物語が豊富になる。同じ授業を観た（文脈を共有した）ということ、そして、それにより、観ただけでも、それぞれに自省が促進される。併せて、こうした他者の受容は他者の実践・活動との関係作りにも貢献していくことともなる。

以上の構造は、他者の経験に依りながら他者を把握し、理解することを基本として、時として、他者の中に自己を見出す（Other self (alter ego) 他我）ことも可能としている。

参観後の授業検討会の意味について整理しておく。授業を参観された自己は、他者の参観によって授業についての語り（自らの授業の言語化）が促される。そして、自己の授業についての自己が語る物語（Narrative）が形成される。そうした過程において、他者は、「自己」の授業の文脈を認知していくことが可能となる。自己についても、語ることで自らの授業を意識化し、自己をこれまで囚われてき

たフレームワークから解放し、自らの授業の差異化（differentiation）と自省を可能とする。ショーンの言葉を使えば（Schon, 1983）、こうした授業検討会での議論を通じて、自己、そして、他者は、通常行われている、「行為の中の省察（Reflection in action）」に加えて、「行為についての省察（Reflection on action）」という“Double Loop” Reflectionによって「反省的实践家（Reflective Practitioner）」となることができ、ここに、自己と他者が出会い、関係が形成されることとなる。

ここで、以上の出会い、関係形成の中心である「自省」についての同僚性と専門性の関係について論じておきたい。「自省」をするきっかけになるのは同僚性であることは実践の中で明らかにされた。授業者にとっては、自らの文脈への他者の受け入れること、参観者にとっては、他者を観ることで自省が進むことが実践の中で明らかとなっている¹⁰。問題は、そうした関係に専門性をもって如何に関わるのかということである。ここにおいて、専門性に依る「啓蒙」は否定される。過度の専門性は、同僚性を弱めてしまう。これについては、いろいろな言い方ができよう。例えば、自己と他者が共通な「ねがい」を持つのではなく、近森の言う親密性を基盤として「ねがい」を共有することも言えよう。願いの共有とは、課題の解決に向けて共に立ち向かう（方法や具体的目標、時間は様々）ことであり、専門性に依って自己と他者の間に「ねがい」を措定することではない。素人としての自己としては、専門性に依る他者から新たな「ねがい」を埋め込むのではなく、自己が内発的に「ねがい」に気づくという関係になる。自律的で分散した素人の自己が複数のネットワークを形成するとも言えようか。これには、専門性に依る他者は自己に対して常時、永久的に責任をもって関わり続けることが不可能であることもある。鷺田清一は、医者や看護者、介護者（専門性を持つ他者）の患者（素人としての自己）への関わりの考察を通して、一人の人を別の一人がそっくり面倒見る（2人称で対応する）ようには人間はできていない、かと言って3人称で普遍性、論理性、客観性を基盤として、彼として対応することにも問題があるとし、臨床における個別性に注目する25人称のまなざしに注目すべきとしている¹¹。小澤もこの点、専門家として出合いを仕掛けていく際に、その出会いの場の固有性、文脈を十分考察することの重要性を説いているが、まさにこれは25人称のまなざしで実践現場をみていること

¹⁰ 「授業参加観察をFDにどう繋げるかー授業から立ち上がる生成的なFDを構想するー」, 『京都大学高等教育叢書』第11号, 京都大学, 2001年。

¹¹ 鷺田清一, 講演メモ, 2010年9月25日。

と捉えられる。また、専門性と素人性の関係については、従来、能動態、受動態という二元的関係で捉えられてきたが、専門性を媒介とした援助という権力関係についての國分巧一郎は次のように分析していることにも注目しておきたい。「権力関係においては、権力を行使する側と行使される側の関係はどうなっているのか？ここで注意しなければならないのは、権力関係において権力を行使される側にいる者は、ある意味で能動的だということである。権力を行使される側は、行為するのであるから、・・・（中略）では、『される』なのに『する』、『する』のに『される』の状態にある行為はどう形容されるべきか？」¹²の問いに対し、「権力によって行為させられる側は、行為のプロセスの内にいるのだから中動的である」¹³としている。

この節の最後に、以上に述べてきた「出会い」「関係作り」を助ける者としての facilitator もしくは coordinator の疲労感についても言及しておきたい。「出会い」「関係作り」は決して容易なものではなく、その疲労感は大変なものである。「出会い」「関係作り」のためには、「出会い」「関係作り」をしたら外から何らかの利益を提供することで為す形と下からボトムアップの形で自主的に為すことをあくまで追求する形が考えられる。前者には疲労感が少ないであろうが、近森は、そこで提供される何らかの利益を Gift と捉え、それによる関係構築の可能性も否定していないが、近森も認める通り、そこでの「出会い」「関係作り」は Gift 前提の限定的なものであると考えられる。問題は、ギブ・アンド・テイクを基本コンセプトとする「支援」を支援と呼ぶことはできるのか、それは、ただ単なる「取引」のようなものではないのか、そうした場合、贈与としての「支援」は、ギブ・アンド・テイクの互惠性とは全く関係ないのか、さらに、国対国の支援の場合、支援へのニーズは、誰のニーズなのか、が明確に把握できない場合があるが、このような場合に支援業務に従事する者は、どのような対処が可能なのだろうか、などの問題について、2-1で近森が論じたことを土台にし、今後検討すべきであろう。

3. ミドルレベルでの他者との出会い、「支援」

近森の平成 26 年度までの授業とそれまでの授業が大きく異なる点は、国際教育協力を、人間同士の関係だけではなく、それらを取り巻く社会・経済・政治及び文化的環境及びそれらの環境と人間あるいは人間同士の関係との相互作用などが複雑に絡み合っていることなど、人間学だけではなく社会学的にも捉える必要性があることを強調していることである。このことには、それまであまり意識をしていなかったが、「国際」ということばの内実にも、まさに、このような事況があるのではないかと思い始めたことも大いに関係している。そこで、平成 27 年度の授業では、「国際」とか「国際的であること」などについて、正面から論じられている。そこには、2014 年の 3 月ぐらいから少しずつ取り組んできた 1970 年代に R. バスカー（1944 - 2014）により創始されたクリティカル・リアリズム¹⁴の考え方が、色濃く反映されている。

3-1 国際とは、国際的であるとは

「国際とは、また国際的であるとは」という問いは、以下のようなもう少し具体的な問いを孕んでいる。

- ① 国際、すなわち、文化、政治、経済、自然及び社会など様々な面で異なるものが接する、あるいは出会うことで一体何が起こるのだろうか。
- ② このような異なるものとの出会いは、何を生み出すのか、あるいは生起させるのか。

人類史、哲学的人間学、クリティカル・リアリズムなど様々な分野の境界を越え、うろろうとさまよいつながっていくようにも思える。また、①及び②に示した問いは、これも繰り返しになるのであるが、田辺の哲学人間的な問い（脚注 9 を参照のこと）ともいささかのかかわりを持つものと解することもできる。

平成 26 年度の授業において、「人間同士の関係を取り巻く様々な環境及びそれらの環境と人間同士の関係を含めた人間との相互作用」と抽象的・概念的に

¹² 國分巧一郎『中動態の世界－意志と責任の考古学－』医学書院、2017 年、p. 147.

¹³ 同上、p. 151.

¹⁴ クリティカル・リアリズムは、知、学習、授業実践のありようを従来と比べてより広く、より深くとらえるパースペクティブを提供する、人間の自由と解放を目指す「科学の哲学、知の哲学、実践の哲学」であり、オーストラリア、南アフリカ、英国及び北欧などを中心に、教育、福祉・ケアや気候変動あるいは環境教育などの多様な分野の研究に応用されている。クリティカル・リアリズムの邦訳は「批判的实在論」である。バスカーによるクリティカル・リアリズムに関する著作は、どれも難解である。日本語で書かれたクリティカル・リアリズムの比較的平易な解説が、『教育学研究』の第 84 巻第 4 号（455～466 頁）（2017 年）に近森憲助、谷村千絵及び上野正恵による「教育研究と教育実践における批判的实在論（クリティカル・リアリズム）の可能性」と題して掲載されている。

しか表現できなかったことを, 平成 27 年度の授業では, Tikly (2015)¹⁵ の層状学習システム (A laminated learning system) をもとに作成した「身体をもってさまざまに行為するこの『私』」の歴史的で具体的なありよう—日常生活 (家政) のレベル/層」により模式的に示した。この模式図で訴えたかったことは, 私たちの生活には, 複雑に絡み合った様々な要因が関与しており, 決定要因など存在しないということ (例えば, お金, 特異な才能, 良い教師としての資質能力といわれるものなど) である。このことは, 人類史をみても, 二足歩行をするサルから現代人への進化の過程には, 気候変動など自然環境, 身体の解剖学的構造, さらに, 移動にともなう独特の文化や風習をもった人間集団の形成や狩猟採集から農耕牧畜という食料獲得方式の変遷, あるいは定住化など様々な要因が複雑に絡み合っており, 最後には, 見知らぬ他人との接触・交渉を余儀なくされる社会の形成へと人類を導いていったことをみても明らかである。この見知らぬ他人との接触・交渉は, 私たちをアイデンティティ形成と他者認識へと導く大きな契機の一つとなったことであろう。つまり, 自己—他者関係の始まりである。また, そこからは, 様々な社会問題も生まれてくることになったのである。

例えば, Sarra (2011) は, クリティカル・リアリズムを踏まえ, オーストラリアにおける原住民 (アボリジニ) の白人による差別を解放と強化のための教育という点から論じている。その中で, Sarra は, 「恐ろしいもの」「滑稽なもの」「かわいそうなもの」「魅力的なもの (さらに「官能的なもの」及び「素晴らしいもの」の二つに分けられている)」「資源」及び「痕跡」¹⁶ など, 私たちの他者の見方あるいは捉え方を紹介している¹⁷。このことから, 私たちの他者の捉え方は, 実に多様であり, その捉え方によっては, 差別や排除, さらに, 抑圧といった社会問題が発生することにもなるということが容易に想像される。

「国際」は辞書的には, 「諸国家・諸国民に関係すること。もと『万国』とも訳され, 通例, 他の語の上に付けて用いる」(広辞苑第 6 版, 岩波書店) とされている。しかし, 「際」を「さわ」と読めば, 「物の他と接する境目」という意味がある。また, 個から人類全体まで人間集団の在りようは, 国家, 地域, 家庭など

様々な集団に何らかの基準によって分けられ, そのときのテーマや文脈に応じて語られる。諸国家, 諸国民という辞書的な括り方を離れて, より広い意味では, 相異なる様々な個人や集団が相互に接する境目での在りようを表現しているものとして「国際」ということばを捉えることはできないのだろうか。そうすることによって, 国際教育あるいは国際理解教育の今日的意味もより豊かになるように思われるのである。

このような議論を踏まえると, 本節の冒頭に示した二つの問いには, 以下のような私の解答を提示しておきたい。

国際とは: 内容として, あるいは形として, あるいは次元として様々な相異なる個あるいは集団が, 様々な関係あるいは運動 (対立, 篡奪, 排除/差別, 利用, 協働, 共有, 共感, 受容など) を通してある, その在り方。

国際的であるとは: このような状況の下で, 内容・形・次元を異にする個や集団に, 何らかの形で関わろうとする志向・傾向あるいは構え。

このように考えていくと, 国際教育協力において, 私たちは協力対象である人々をどのように捉え, どのように振る舞いながら「私の意味づけ」を贈り続けているのであろうか, と考えざるを得ない。

3-2 小地域・領域 (マチ, ムラ) での他者との出会い, 「支援」 個人的関係を超越して生じる関係 3-2-1 石坂実践

小地域・領域 (マチ, ムラ) での他者との出会いは, 出生後の自分の家族との出会いから親族, 近所の人々, 友達, 学校の先生, 買い物でいくお店の店員など, 様々なアクターとの関わり合いとなっていく。人間が一個人として実感的に「自分が生きている」, 「自分が必要とされている」, 「生きることが心地よい」と感じられる場として非常に重要であることは間違いない。石坂が準備した授業は, 90 分 2 コマという時間の中で, 自分自身ではない様々な国の子どもたちがどのような生活を小地域・領域で営んでいるのかについて考えるチャンスを学生に与えることを意図し, 市販のドキュメンタリービデオ (アメリカ・ブラジル・アフリカのとある国の 3 つのケースを取り上げたもの)¹⁸ を鑑賞し, その後にグループに分かれてラベルワークを行っ

¹⁵ L. Tikly, What works, for whom, and what circumstances? Towards a critical realist understanding of learning in international and comparative education.

International Journal of Educational Development, 40, 2015, pp. 237-249.

¹⁶ 他者は痕跡」という捉え方は, レヴィナスを参照したものである。この捉え方が意味するところは, 斎藤 (2015) によると「他人の他者性は, 他者の内容として私に理解されたもの (例えば, 「A さんは〇〇である」) をはみ出し, 「私」に理解されたものは「痕跡」に過ぎないような仕方で現れる」というものである (斎藤慶典『知ること, 黙すること, 遣り過ごすこと』講談社 2015 年)。

¹⁷ C. Sarra, *Strong and Smart-Towards a Pedagogy for Emancipation Education for first people*, Routledge 2011, p. 27.

た。ラベルワークでは、子どもたちの置かれている状況について子どもたちだけでなくその他すべての登場人物の特性や状況をも把握し、彼らと子どもたちとの関係性について分析することを促した。次に、各グループでこの分析結果に基づいた解決策・改善策について考え、グループごとに発表するという授業構成になっている。学生たちに解決策・改善策の提案を促したのは、単なる状況判断だけをさせるのではなく、（解決・改善という）方向性のある思考を促すことで思考の葛藤を彼らにもたすためである。解決や改善が必要なのか？という疑問も非常に重要な結論であり、それも、この方向性なくしては出てこないものである。よって、かならずしも解決策・改善策の中身がよいとか悪いとかという二元論的な評価はしないように学生には注意も促した。

前述のとおり、「支援」というものが必要か、また、他者のニーズを理解することができるのかという点を考えるとき、他者理解という思考活動（多くの場合相手との対話を通じて触れ合う活動）の重要性に気づくことが国際理解教育を考えるとき中心的課題であると言えるだろう。よって、石坂の準備した授業はこの他者理解のきっかけづくりが目的であったと言える。実際の授業では毎年学生たちのユニークな意見・アイデアと出会うことも多く、Facilitator 側にとっても学びの多い活動になっている。また、学生たちは、「支援」を必要とすると考えられる子どもたちの周りの人々の置かれた状況、場合によってはジレンマが、子どもたちの手足を縛ったり、ひっぱったり、おしたりと、蜘蛛の糸・網の目のような人間関係の渦の中にあることに気づくことができたものと思われる。この気づきを大事にすることができれば、一方通行な他者理解や他者拒絶にはならない、べったりではないにしても（むしろ様々なアクターとの良い距離感を保ちつつ）ある程度の親密性を他者と分かち合い、それを基盤として「ねがい」を共有することも可能になるのではないかと、そういう希望をもっている。

3-2-2 小澤実践

小澤の担当した2回の実践においては、ミドルレベルでの他者との出会いを意識し、第1回目の「開発問題の考えかた」では、鈴木(2001)¹⁹のテキストに基づき、社会的にみた開発の4つの視点を提供し、日常的設定「アコスタさん一家と地域住民のかかわり」を通じてその視点の理解を試みた。「開発」とは、地

球上のあらゆる地域の人々が自分たちの生存の可能性を拡張する行為であり、人類の誕生以来文化を創造することで生き延びてきた人類は、その選択肢を増やし、また自ら創造した文化に修正を加えることで個人的・社会的繁栄を追求してきた。開発には外発的開発と内発的開発があり、自己の主体的動機に基づく内発的開発に対し、外発的開発である国際開発協力では、他者の主体的意志の「善」「正しさ」が動機となる。提示した視点は、近代化論、従属論、「持続可能な開発」論、「開発とアイデンティティ」論のアプローチである。他者性が否応なく迫ってくる近代化論の線形的な開発のとらえ方に対し、世界の中における諸国の歴史的関係性を重視する従属論、環境・資源の有限性に着目した「持続可能な開発」論、開発対象となる人々を均質なものととらえず個々のアイデンティティを重視する「開発とアイデンティティ」論を紹介することを通じて開発に対する考え方の相対化を試みたものである。

4. マクロレベルでの他者との出会い、「支援」

「国際」的な場面での教育に関する出会い、「支援」では、世界で最初に近代教育制度を築いた西欧・米国的な近代教育制度が世界に「普及」していく過程に注目する必要がある。そこには、近代教育制度そのものが持つ個々の自己の否定（本来個々のものであるはずの学びが集団化・組織化されることで否定される）と、西欧・米国的な近代教育制度が西欧・米国的性格を持たされた「国家」によって導入（あるいは「支援」されるという他者との強制的「出会い」が観察される。この点、日本の西欧・米国的制度の導入経験は何らかの参考になるであろうか。

日本は西欧・欧米的近代教育制度のモデルのうちから、学校・教員は道徳教育、人格形成、基本的な生活習慣・マナー、例えば日本の良き国民であることを身につけること（国レベルの national identity の形成）について、学校内外で責任を持ち、それは、時として、家庭、地域にまで及ぶ l'éducation model を採用し、日本に導入した。現代においても、こうしたモデルに対し、学校・教員の役割は「西欧・米国的」知識（現在においては進展し、competency とはなっているが）を与えることであり、それ以外は家庭、あるいはそれぞれが信じる宗教的組織（教会、モスク、寺院等）に委ねるという l'instruction model が日本以外の「世界」において普通のことである。日本において、

¹⁸『それでも生きる子供たちへ』出演：ジョン・ウー他、監督：ジョン・ウー、スパイク・リー、ジョーダン・スコット、リドリー・スコット、カティア・ルンド、2008年2月1日。

¹⁹ 鈴木紀(2001)「開発問題の考え方」菊地京子編『開発学を学ぶ人のために』世界思想社 254頁

ただでさえ困難な西欧・米国的な教育制度の導入に際し、国民の態度変容も要求する l'éducation model を導入し、あまつさえ、僅か30年で導入に「成功」したのか、ここにマクロレベルでの西欧・米国的な他者との出会い、「支援」の問題を解いていく鍵があると思われる。「和魂洋才」ということをどう考えるのかということでもある。

日本においてももちろん西欧・米国的教育制度を裏打ちする文化に対する抵抗もあった。「学校に行ったら子どもたちの生血が吸われ飲まれてしまう」という、当時の欧米人の赤ワインの飲酒習慣を誤解した点などは一例である。但し、こうした誤解が早期のうちに払拭され、僅か30年あまりで女性の子どもたちを含むほとんどすべての子どもたちを学校に収容することができたことは十分に検討されなければならない。この「成功」要因にはいくつかの説明がある。例えば、①近代学校を受け入れた素地としての、寺子屋、藩校、各種の塾があったこと。②近代学校を受け入れた「日本人の心性」があったこと。福沢諭吉は、西欧・米国的近代の導入、脱亜入欧を説き、さらに、立身出世主義を説いたというが、この理論は、現代における発展途上国での就学奨励についてもいえるのだが、成績上位部分にはこれで説明がつく、すなわち、いい成績を獲得すればより上位の学校に進学ができ、さらには社会的地位の上昇が見込まれる、とはいっても下位部分の進学モチベーションにはつながらない、という問題がある。この問題については、竹内洋が国家レベルとか、お役所レベルという大きな規模ではない、小事業所、ムラ、地域における「ささやかな立身出世主義」という考えを提起しているが²¹、このことは、石坂が問題提起していたミドルレベルでの自己と他者の出会い、関係づくりへの注目を促している。③日本語の教科書による、日本語での教育が西欧・米国的近代教育教授において早期に可能であったこと。④卒業試験が早期に廃止されたこと。1872年時点では、卒業試験を設定していたが、1900年には、正式にそれを廃止した。学業の達成程度より、国民統合の方が重視されたことによる。④教員養成が早期に整備されたこと。各県に師範学校が設立され、そこでは、全寮制、給費制、軍隊様式で教員が養成された。そのスローガンは、順良、信愛、威重であった。そして⑤国民統合にあたって学校の役割が大きかったこと、があげられる。幕藩体制によるアイデンティティー（言語、文化）の拡散状況への対処が近代学校によってなされたのである。ここにおいて、自己が出会わされた「他者」は

みんな同じ顔をした「日本人」であり、自己が否定され、「みんな」（他者の集団ではない）と同じ常識を持つ、「お国のため」の集団であった。以上の西欧・米国的近代教育制度の導入により、日本には「ここから落ちて行かざるを得なくなったもの」がある。それは、第1には、学ぶ側の意思である。「何を」「誰に」「どのように」「どこで」「いつ」学びたいのか、といった自己の学びの個人性は疎外される。この証左は、毎年ベネッセコーポレーションが実施している調査において、学校のどこの時間が楽しいのかという問いに対し、勉学の時間以外、すなわち、休み時間、放課後、給食の時間等を上げる子どもたちが多いことにみることができよう（ただし、近年は、先生方のご努力で理科や体育などをあげる子どもも増えてきている）。第2には、教える側の問題がある。日本においては「良い」教師は忙しいのが当たり前であり、「一生懸命」仕事するのが教師として当たり前であるという、時として「24時間教員であることが当たり前」であるという風潮、環境は自己と他者の出会いの究極の環境である学校、そして、西欧・米国的近代教育制度の究極の具現化の現場である学校において本当に問い直すべき状況であることは明らかではないだろうか。

以上の無邪気で馬鹿正直な西欧・米国的教育制度の導入過程については、それを必ずしも良しとしなかった第2次世界大戦後における発展途上国での導入、あるいは非導入過程を分析する中で問題点が明らかにされてきた。フレイレ（Paulo Freire）は、西欧・米国的知識を銀行に預金していくように貯めていくシステムを否定し、課題提起教育（Éducation conscientisante）を説く中で、西欧・米国的教育制度が前提とする世界の在り方について、それを「自律的で自己継続的な成長能力を持つ地域」である「中心部」と「自律性を欠き中心諸国の趨勢に支配される地域」である「周辺部」に分け、西欧・米国的教育制度の無限定な導入、「援助」の受け入れはこうした在り方を下支えするものに過ぎないという。よって、「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育」²⁰を推奨し、単に、西欧・米国的体制への適応からの脱却を説いた。

さらに、ユネスコの事務局長であったジェルピ（Ettore Gelpi）は、自己決定に依る学び（Learning by Self-determination）を説く中で、西欧・米国的近代教育の政治性に注目し、それが政治的に中立でない

²⁰ パウロ・フレイレ（小沢有作他訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年、p. 80.

²¹ 竹内洋『立身出世主義 近代日本のロマンと欲望』NHK出版、1997年、pp. 242-244

（絶対的なものでない）ことを説き、西欧・米国的近代教育制度の発展途上国への導入「援助」は所詮、西欧文化モデルの強化をしているに過ぎないと指摘している。小澤の個所で先述した「持続可能な開発のための教育」はこうした状況に新たな世界・地域関係の構築とその中での「出会い」の可能性を示唆している。そこでは、他者（他人、社会、自然環境）との共存がキーワードであり、「持続可能な開発」のためには自己と他者の相互関係を考えることが重要で、それは、自己の変革も迫るものとなる。さらに、この延長上に、小澤は、鈴木紀（2001）に依りながら、「開発とアイデンティティ」論のアプローチを引き、そこにおける「他者の他者性への配慮」の重要性、「物質的充足と共に精神的な自由、特に自分らしさとは何かというアイデンティティの問題は重要」だということを指摘した。

さらに注目すべきはピケティ（Thomas Piketty）による新たな問題提起である。ここには、既に過去のものとしてきた先述した「中心-周辺論」が問い直され、資本主義が持つ構造的な欠陥、すなわち、「市場経済と私有財産の急速な拡大は、そのままにしたならば、知識やスキルの普及ととりわけ結びつく収束をもたらすだけでなく、強力で、かつ、潜在的に、我々の依って立っている社会正義の価値や民主社会を脅かす分裂をもたらす」²²のであり、このことは、「資本からの私的収益率は、所得と生産の増加率を大幅かつ永続的に上回る」²³というテーゼによって証明されるのであるということである。マクロな経済構造は、所詮、教育や学校やに依る救済を不可能にしていることなのか、「援助」とは、その枠内での対症療法に過ぎない、資本を持つ者からの自己満足的なものなのか、議論すべきである。

小澤は、こうした大枠にとらわれず、かつ、それを乗り越える枠組み、先進国の文脈に囚われない実践の枠組みを提起し、授業で実践してきた。小澤担当の第2回目の実践「持続可能な開発のための教育（ESD）」において、アフリカのザンビアにおける初等教科書を受講生に分析させ、その科目内容に持続的な開発の実現への課題が反映されていることに気付かせた。分析した科目は日本の理科に相当する「Integrated Science」、および日本の社会に相当する「Social Development of Study」の2教科である。

ザンビアの課題として9割近くが農業に従事しているものの、国民総生産に占める割合は2割程度であること、合計特殊出生率・妊産婦死亡率・乳児死亡率が高いこと、HIV / AIDS 成人罹患率が高いこと

を示し、教科書の記述で関連する内容をまとめさせた。「Integrated Science」は、「人体」「健康」「環境」「植物と動物」「物質とエネルギー」から構成されており、教科書では「健康」の章において第1学年からHIV / AIDSについて取り扱っている。「Social Development of Study」では、「食料」の章において自給自足農家による食糧生産と自家消費のための食糧保存法について学んでいる。

5. おわりに 国際教育人間論における問い

これまでの国際教育人間論において常に問われてきた中心的な問いは、合田によって紹介されている田辺元の「身体をもってさまざまに行為するこの『私』の歴史的で具体的な存在ないし実存、それは一体どのような出来事なのか？」という問いである（脚注9を参照のこと）。この問いそのものは、極めて哲学人間的な問いである。しかし、この問いが問題としている「人間の存在や実存」の具体的な現れとして、国際教育人間論のねらいにある「文化や人間開発などの人間活動の所産や人間活動」を捉え、論じることは可能であろう。このようなことから、平成26年度までの授業では、「支援とは何か」という存在論的な問いを中心に論じた。それは、狭くは、国際教育コースが設定した育成すべき人材像の一つに「途上国の教育の質の向上に資する人材」があること、広くは教育もまた「支援」として捉えることができることに他ならないからである。

さらに、平成27年度の最初の授業（近森担当）テーマは、「国際とは何か」及び「国際的とは、どういうことなのか」という二つの問いを設定した。このような基本的な問いに立ち返ったのは、「国際」ということばは、「グローバル」ということばとも相まって、最近よく耳にするようになったが、「国際」とは、一体どのような意味をもち、また「国際的である」とは、どのような事況を表現しているのか、それまでの授業内容とも関わらせて考えてみたいと思ったからである。また、先走りの感は否めないが、この問いは、「国際、すなわち、文化、政治、経済、自然及び社会など様々な面で異なるものが接する、あるいは出会うことで一体何が起こるのだろうか」さらには、「このような異なるものの出会いは、何を生み出すのか、あるいは生起させるのか」などの問いを孕んでいる。これらは、田辺の哲学人間的な問いからすると、「様々な面で異なる個人と個人、個人と集団あるいは集団と集団

²² Thomas Piketty, *Le capital au XXI e siècle*, Seuil, 2013, p. 942.

²³ *Ibid.*

が会うこと（身体をもってする行為）で、それぞれの個人や集団に一体何が起こり、何が生まれるのかということ（どんな出来事なのか）を問うことにもなるであろう。このような問いへのアプローチの線上に、石村・石坂・小澤の講義や実践を、「支援」と「出会い」をキーワードとして位置づけることができる。また、これらの講義や実践は、ただ単なる問いへのアプローチだけではなく、国際教育開発あるいは国際教育協力における新たな課題について、より深い検討を促すことになったのではないだろうか。カリキュラム上の位置づけやねらいを考えると、国際教育人間論においては、国際教育協力に関する原論的な議論が望まれるのではないかと、思われる。

本稿で述べてきたことは、結果として、国際理解教育や国際教育協力への原論的アプローチとして捉えることも可能であろう。しかし、今後は、さらに意識

的・積極的にこの試みを展開していく必要があるだろう。Tikly (2014) (脚注 15 を参照のこと) は、国際教育や比較教育などの分野において、ポスト 2015 や開発課題に関する議論が、児童・生徒の学力向上策とそのため学力測定に還元されてしまい、「学習とは何か」という学習に対する存在論的問いが、顕在化することがまれであると指摘している。このような状況の下では、「国際教育協力とは」と問うことがないまま、結果的には、成果の認識や評価に還元されてしまうことになるのではないか。現実には、それで十分なのかもしれないが、様々な領域の成果を援用し、人間活動の一つとして国際教育協力に迫ってみる必要があるのではないだろうか。また、そのことが、協力の成果に関する評価に対しても有益な情報を提供する可能性は決して否定できないようにも思われるのである。