

イギリスの開発教育と地理教育

Development Education and Geography Education in UK

田島 康弘*
TAJIMA Yasuhiro

キーワード：社会科学的認識、社会変革、貧困、Citizenship、主体性・自発性

目 次

- 第1章 はじめに
- 第2章 イギリスの開発教育について
 - 1) 両団体の開発教育に関する定義の紹介
 - 2) DEAによる開発教育の検討
 - 3) Oxfamによる開発教育の検討
 - 4) イギリスと日本の開発教育の比較
 - 5) 論点の検討
- 第3章 イギリスの地理教育について
 - 1) イギリス(GA)の地理教育
 - 2) イギリスの地理教育と開発教育との関係
 - 3) GAのアクションウィークについて
 - 4) インターネットと地理
- 第4章 イギリスの教育全般と開発教育
 - 1) citizenshipの導入
 - 2) 開発教育の盛衰とnational curriculumの設定
 - 3) 自主性、主体性および自尊心の教育
- 第5章 結 語

第1章 はじめに

2002年2月20日から3月27日まで、筆者はイギリスで地理教育、開発教育を中心とした仕事をすることが与えられた。1993年社会地理学の調査(イギリスにおけるアラブ人移民の調査)で滞在した際、地理教材、とりわけ世界地誌や南北問題に関する教材を集める努力をしたが、不十分に終わっていたことが気がかりであった。筆者はその後、この課題を実現する機会を求め続けてきたが、今回、幸運にもこれが実現することになった

* 鹿児島大学教育学部社会科

のである。

この間、ふとしたきっかけから、「開発教育」に関わるようになり、1997年「第三世界問題と地理教育—特に開発教育をめぐって—」(のち、「開発教育と地理教育」と題して、開発教育協議会の機関誌「開発教育」に転載)を執筆し、日本の「開発教育」およびこれと地理教育との関係について、一定の考察を行なったが、ここで述べた見解に対しては次号で反論の論文が掲載され、より深い検討を行う機会を望んでいた。

以上述べたように、

- 1) 1993~94年に不十分であった教材や資料の収集
 - 2) 1997年以降の「開発教育」をめぐる論争における論点の深化
- そして、さらに
- 3) イギリスにおける地理教育の内容と近年の変化の把握

などを主要な課題として、今回のイギリスへの短期訪問は行われたのであった。

本稿では、まず、イギリスの開発教育について第2章で扱う。次いで、第3章ではイギリスの地理教育について扱い、第4章では、イギリスの教育全般について、今回筆者が感じた幾つかの点をのべ、第5章で、まとめを行いたい。

第2章 イギリスの開発教育について

「開発教育」とは何かについて、筆者は先の論文で、日本の開発教育をめぐる現状を検討し、南北問題の理解やその解決を中心にすえた諸々の教育活動であるという主旨のことを述べたが、イギリスでは開発教育をどのように捉えているのであ

ろうか。本章ではこの問題を検討する。検討の方法として、Oxfam とDEAという2つの団体の開発教育に関する定義を取り上げたい。

Oxfam は言うまでもなく、イギリス最大の南北問題の分野で活動するNGOの1つであり、南北問題や貧困問題の解決のために「教育」の果たす役割を重視している団体である。DEA (Development Education Association) とは開発教育協議会のこと、その設立は1990年代の後半と比較的新しいが、イギリス各地の開発教育諸団体を統合した国レベルの団体であり、日本の開発教育協議会に近い団体と言えるであろう。イギリスの開発教育に関する最大公約数的な意見がここに集約されていると見ることができよう。

1) 両団体の開発教育に関する定義の紹介

Oxfam は1997年「A Curriculum for Global Citizenship」を発表し、この中で、開発教育に関する7項目の定義を行なっている。ここに言われている Global Citizenship とは、この冊子のサブタイトルに Oxfam's Development Education Programme とあるように、開発教育がめざす人間像のことであり、このことは Oxfam の開発教育部で筆者に應對してくれた Mary Young 女史も開発教育と Global Citizenship とは同じであることを強調していたことから明らかである。

はじめに、Oxfam の7項目の定義について紹介しよう。なお、括弧内は筆者による内容の簡潔な要約である。

1. より広い世界に気づき、その一員としての自分の役割を感じている (自分と世界との結びつき)
2. 多様性を尊重し、評価する。(多様性)
3. 世界が経済的、政治的、社会的、文化的、技術的、環境的にどのように動いているかを理解している。(世界の社会科学的認識)
4. 社会的不正に憤慨する。(不正に対する憤り)
5. ローカルからグローバルまでの各種コミュニティに参加し、貢献する。(コミュニティを通しての活動)
6. 世界をより公正で、持続可能な場にするため

に進んで活動する。(社会変革)

7. 自分の行動に対して責任を取る。(自己責任)

つぎに、DEAによる開発教育に関する4項目の定義について紹介する。括弧内は筆者なりの簡潔な要約であることは前と同様である。

1. 北の「発達した」国に住む人々と「発展途上の」南に住む人々との間の結びつきを探究し、自分自身の生活と世界の人々の生活との関連を人々が理解できるようにすること。(自分と世界との結びつき)
2. 我々の生活を作り出している経済的、社会的、政治的、環境的諸力の理解をすすめること。(社会科学的認識)
3. 社会を変え、自分達の生活を取り戻すために、人々が力をあわせることを可能にするような、技術、態度、価値観を発達させること。(社会変革のための技能や力の獲得)
4. 権力や資源がより公平に配分されている、もっと公正で、もっと持続可能な世界の実現をめざして行動する。(社会変革)

2) DEAによる開発教育の定義の検討

以上の2つの定義について、次に検討しよう。はじめに、より普遍性を持つと思われるDEAの定義について見よう。

1の「自分と世界との結びつき」と、2の「社会科学的認識」は Oxfam の定義とも共通している。

1は、子供にとってはやや離れた存在である国際的な事柄を、自分自身の問題として捉えることの大切さを指摘したもので、教育的な視点として適切な内容であると言えよう。

2の社会科学的認識は、開発教育にとってもっとも基礎的かつ中心的な内容であり、どちらの定義にも入れられていることは当然であると言えよう。

注目されるのは、3と4である。いずれも社会変革の方向を示すものであり、3の方はいかにも教育団体らしい人間形成や社会変革のための基礎的能力の獲得を内容とするものである。

しかし、より重要なのは4の方であろう。筆者

はこの項目を初めて見たとき、大変すばらしいと思った。世の中を変える、というこうした内容は日本の教育にはない要素だと思ったからである。この点が今回の検討の論点の1つであることを確認して、先に進みたい。

3) Oxfam による開発教育の定義の検討

つぎに Oxfam の定義について検討しよう。

1の「自分と世界との結びつき」と3の「世界の社会科学的認識」については既に検討した。2の「多様性の尊重」は近年は日本などでも広く認識されてきており、現実にはまだまだ定着していない要素であるかも知れないが、ここでは特に取り上げることはしない。

4から7までは、開発教育に関する、いかにも NGO サイドからの特徴の出ている内容であるように思われる。

まず、6の「社会変革」については、DEAの定義の中にも入っており、既に述べたので省略する。

4の「不正に対する憤り」は、社会の実際の課題や問題に取り組んでいる NGO ならではの発想であり、運動を行なう際のエネルギー源としても大切なのであろう。

5の「コミュニティを通しての活動」は、問題を現実的に効果的に解決していくことを考えるとき、コミュニティという下からの広範な力で社会を良くしていこうとする姿勢の現れであり、こうしたコミュニティ視点は、近年ますます重視されて来ているように思われる。

7の「自己責任」も実際に行動する NGO らしい項目であり、自分の行動に責任を持つという普通の意味にも取れようが、実際の行動の中でしばしば発生する急進主義や暴力主義に対しての「自己責任」のことであるとも読み取れよう。

以上、Oxfam の定義を全体としてみると、3の「世界の社会科学的認識」と6の「社会変革」の2つが重要な柱であるように思われ、そのためか、この2つは、DEAの定義の方にも入っている。また、4から7まで NGO らしい定義を行なっていることが特徴であると言えよう。

ところで、Oxfam の7項目の定義が掲載され

ていた小冊子「A Curriculum for Global Citizenship」では、Global Citizenship あるいは開発教育が必要である理由として、貧困への挑戦 (The challenge of poverty) を掲げていることが注目される。ここでは、現代世界の最重要課題として、貧困に関する諸事実—例えば35,000人の子供が貧困が原因で毎日死んでいる等—を掲げ、こうした問題を解決するための1つの重要な手段として「教育」が位置付けられているのである。

ここに見られる社会が直面している現実的な課題と教育との関係、これも本稿における論点の1つとして、おさえておきたい。

4) イギリスと日本の開発教育の比較

ここで、以上みたイギリスの開発教育と日本の開発教育との比較を行なっておきたい。日本の開発教育については、前述の撰稿を念頭に置きつつ検討をすすめたい。

まず、DEAの定義に注目すると、1と2は、ほぼ共通していると言えよう。3は、例えば、日本の開発教育協議会の定義では「開発のために参加しようとする態度を養う」という部分に相当すると思われるが、イギリスの定義の方には「価値観」という言葉が入っており、筆者が行なった聞き取りや面接の中でもこの点が強調されていたことが、やや異なっていると言えそうである。

4に相当する部分は、日本の定義では「公正な地球社会づくりに参加する」のところであろうが、よりはっきりした言い方が、ふさわしいであろう。また、「公正な地球社会づくり」という言い方も、現状ではどこが不公正なのかという中身をもっとはっきりさせることに努力しないと、単なる枕詞として使われるだけで、開発教育の本質がいつこうに深まっていけない結果となるのではなからうか。

つぎに、Oxfam の定義の方を見ると、4の「不正に対する憤り」のような要素は、日本の定義には全く見られない。5のコミュニティの重視、言い換えると、下からの活動や普及の重視の点も、少なくとも定義の中には見られない。7の「自己責任」という要素も全くない。

すなわち、これらの視点はイギリスと日本の開

発教育の違いを最も明瞭に示している要素であり、一言でいえば、NGO的な視点、社会の現実の問題に取り組んでいる、そういう立場からの視点が日本の開発教育には非常に弱い、と言えるのではないかと思う。逆にいえば、これらの点がイギリスの開発教育の長所であり、我々が学ぶべき点であると言えるであろう。

5) 論点の検討

①教育における社会の課題の扱い

ところで、一般に現実社会が提起する諸々の課題に対して、「教育」はどの程度、またどのように関わるべきなのであろうか。イギリスと日本の開発教育を検討してみると、この点に違いがあることは今見た通りである。

実は、前述の論文で、筆者はこの点に関して一定の見解を、既に出しているのである。その答えは、学校の教科においては、現実の諸問題の解決を目的とするのではなく、それを「社会認識と態度形成の一環として位置付ける」というものであった。

現実の問題を教室内に持ち込んで、生徒を行動に駆り立てるといった類いの、戦後の日本で一時期実際に行なわれたという行き過ぎたやり方に対する批判としては、上記の言い方は基本的に正しいであろう。しかし、こうした点を十分に配慮した上でならば、現実の課題を教室に持ち込むことは、教育活動にとってプラスの面も多いはずである。

これが、「社会認識と態度形成の一環」の範囲内なのか、それともこれを越えているのか、このあたりはさらなる探究が必要であるように思う。なお、この点は、ロンドン大学教育研究所のDavid Lambert氏と議論した内容であることも付け加えておきたい。

②社会変革と教育

これに関連したもう1つの論点に、社会変革と教育との関係の問題がある。Oxfamの場合は、第三世界の諸問題とりわけ貧困問題の解決のための1つの手段として、開発教育を重視し、位置付けていたように思う。こうした位置付けは誤って

いるのであろうか。

教育が社会を変えるためだけの目的で行なわれるとしたら、それは誤りであろう。しかし、社会を良くしていこうとする際に、教育に期待がかけられることは当然であり、教育基本法の前文にもこのことがうたわれていることは、周知の通りである。すなわち、現実の問題を解決して、社会を良くしていくことのために、教育が位置付けられることは正当なことであり、また、必要なことであるとも言えよう。

Oxfamの場合は、貧困の問題を正面に掲げ、その解決のための手段の1つとして開発教育を位置付けており、社会を良くしていくことの1手段として教育を位置付けているが、こうした視点は、日本の場合は、教育基本法があるにもかかわらず、極めて弱いのではなかろうか。

我が国で教育の目標といえば、人格の完成であるとか、人間の全面発達であるとかが言われ、社会の課題の方は背景におしやられているのである。

近年、環境問題が深刻化する中で、欧米とりわけドイツ等の環境教育の影響を受けて、日本でも学校教育の中で環境教育が行なわれるようになって来ており、遅ればせながら、こうした社会の課題が学校教育の中に持ち込まれつつあると言うのが現状であろう。

しかし、南北問題に関して言えば、イギリスの場合と違って日本では、ほとんど本格的には取り上げられていないと言えるのではないだろうか。開発教育が本来はこの課題を取り扱うはずのものであろうが、既に検討したように、日本の開発教育の現状は、現実的な課題(貧困問題等)はほとんど無視され、もっぱら手法の方に関心が向いていた。ごく最近、多少の軌道修正が感じられなくもないが、上記の問題に関しては基本的な変化は見られないといえよう。

言い換えると、教育の枠の中でしか議論がなされていないことが、こうした現状をもたらしている原因であると言えるのではなかろうか。教育の営みを、社会変革の中にどのように正当に位置付けるか、この論点がさらに追究されねばならないように思う。

第3章 イギリスの地理教育について

今回の訪英の目的の1つは、イギリスの地理教育の現状の把握であり、とくに、イギリスの地理教育がイギリスの開発教育とどのような関係にあるのか、の検討であった。イギリスの地理教育が開発教育で行なっていることをかなり取り入れていることは、前掲の撰稿でも甲斐田氏の論文を通して既に紹介した通りであるが、その実態の詳細については、筆者は全く知らなかった。

上記の課題について検討したい主旨のことを、筆者のかつてのLSEでの受け入れ教官であったDiamond氏に相談したところ、イギリスの地理教育に関してはGA (Geographical Association) (地理協会) という組織があり、ここを訪問することがよいとのアドバイスを受けた。さっそくe-mailで連絡を取り、3月18日、シェフィールドにあるGAを訪問することとなった。事前に質問項目を送っていたせいか、GAではDiane Swift氏とIan Gregg氏の2人が筆者に應對してくれて、筆者にとっては大変有意義な訪問となった。

以下、このGA訪問に関連して、イギリスの地理教育の内容、地理教育と開発教育との関係、GAのアクションウイーク、地理教育とインターネット、などについてとりあげ、検討してみたい。

1) イギリス (GA) の地理教育

イギリスの地理教育を把握する1つの方法として、ここでは、GAの地理教育に対する定義を取り上げて検討してみたい。GAは地理(教育)の目的について次の4項目を掲げている。やや長くなるが、それをここで紹介する。()内は筆者の要約。

1. 以下のような事柄に関する青年の知識や理解を啓発すること。(場所に関する知識)
 - 1) 自分が住んでいる場所、他の人々や他の場所、人と場所とがどのように相互連関、相互結合しているか。
 - 2) 位置(location)の重要性
 - 3) 人文環境および自然環境
 - 4) 人々と環境との諸関係

5) 変化の諸原因と諸結果

2. 地理的質問、地図作業、フィールドワークのような、地理的研究を行う際に必要な技術を啓発すること。(地理的技術)
3. 我々をとりまく世界への興味を刺激し、その正しい認識を促進すること。(世界の社会科学的認識)
4. 我々をとりまく世界の知的な事柄を学び、ローカルにもグローバルにも積極的に行動する能力と意志を啓発すること。(社会変革のための力、基礎)

ここで、1と2は地理教育プロパー、地理しか扱わない内容、地理独自の内容であると思われるのに対し、3と4は、これとは違って、高校の世界史や現代社会とも関わる、やや広い内容となっていると言えるのではなからうか。

とにかく、1、2と3、4とは質がやや異なること、3と4とくに4は開発教育の定義と似た内容となっている。そこで、GAで

①この定義はいつ作られたものか。

②3と4とくに4に開発教育の影響があるのかについて尋ねたところ、①については1998年であり、②については開発教育の影響があるとの解答を得た。

すなわち、イギリスの地理教育はその定義の検討から、地理教育独自の面と共に、開発教育と重なる面をも持っていることが明かとなった。

ただ、その際、3の「世界の社会科学的な認識」については、たしかに開発教育もこの内容を課題の1つとしており、この意味では地理教育と同じであるが、地理教育の方もずっと以前から現代世界の科学的な認識を課題の1つとして来ており、むしろ、地理教育の方が古いと言えるであろう。日本の地理教育でも、これと良く似た「国際理解」(正しい現代世界の理解)が地理教育の中心的な目的として掲げられた時期もあり、また、現在でも「世界地誌」が地理教育の1内容として重視されている。しかし日本では、地理教育におけるこの課題が、幾つかの地域を取り上げれば良いという指示などによって特に近年弱まっている、ように感ずるのは筆者だけであろうか。

4については、「ローカルにもグローバルにも

積極的に行動する」という内容や、その「能力と意志を啓発する」という内容はいずれも Oxfam や D E A の開発教育の定義の中に存在した内容であり、明らかに開発教育の長所を地理教育としても必要なものとして評価して取り入れたものと考えられ、地理教育と開発教育の重なっている部分とすることができよう。

2) イギリスの地理教育と開発教育との関係

このテーマについては稿を改めて詳細に検討したいと考えているが、ここでは、短期間の訪問から感じたことやわかったことで、かつ、両者の共通点であることについてのみ簡単に触れておきたい。

それは何よりも、両者とも現代世界をより良く理解するという点で、全く共通の内容を持つということである。従って、両者に共通に使用しうる教材も作成されており、その一例として Globalisation? What's it all about? をあげることができよう。ちなみにこの本のサブタイトルは A resource for geography and citizenship となっており、地理と citizenship すなわち開発教育の双方のための教材となっているのである。

また、世界地理の参考書として開発教育的な内容を全面的に取り入れているものもあり、その一例として Global Geography をあげることができよう。本書のサブタイトルには Learning through Development education とあり、開発教育の内容で世界地理を学ぶということが示されていると言えよう。

3) GA のアクションウィークについて

GA はその活動の一環として Geography Action Week なるものを設定している。こうした活動は、日本では見られないユニークなものである。この活動は 1 年の中の 1 週間を地理的な活動を行なう週と決めて、地理教師が生徒と共に活動に参加するもので、2001 年度のテーマは「グローバルビレッジでの生活」というものであり、そのねらいは青年達に「グローバルビレッジすなわち世界村」について考えさせようというものであった。

この内容はつぎの 5 つに分かれており、1) 世

界の自然地理(海洋、大気、プレートテクトニクスなど)、2) 世界人としての責任(援助、フェアトレードなど)、3) インターネットなどの国際コミュニケーション、4) 国際的な旅行、5) 国際的ファッション産業となっている。

より具体的には、例えば、他の国の知人などに、メール、ファックス、電話により、1) 特定の日(2001年10月9日)の朝食のメニューについて、2) その家族が育てている作物や家畜について、調べて GA に報告する等の行動を提起している。

ひとり 1 人の世界との結びつきを学んでいく上で大変面白い方法だと思うが、世界中に知人を持つイギリスならではの方法であり、他国に知人を見つけることが困難な我が国のような場合は、さらに工夫が必要であろう。

しかし、現代人、一般の人々に対して、地理というものの生活上の必要性や有効性をアピールする活動としては大変意義のある活動であり、イギリスの地理関係者の努力や熱意が伝わってくる内容である。

4) インターネットと地理について

このテーマも稿を改めて扱いたいと考えているが、ここでは今回の訪英で得た感想を中心に書き記しておきたいと思う。

まず、イギリスの地理ではインターネットをとりわけ重視し、活用しようとしていることに注目したい。日本でも GIS (地理情報システム) が注目されており、2002年4月の日本地理学会の大会でもこれに関するシンポジウムが 2 日に渡って組まれていたが、その内容にはインターネットについてはほとんど触れられておらず、イギリスとの違いを感じた。

地理の立場から見たインターネットの利点について、イギリスでは次のような議論がなされているので、紹介しておきたい。

- ① 世界のどの場所の情報も比較的容易に得られ、ロカリティを含めた場所の探究や研究ができる。
- ② 研究のための膨大な情報や資料の検索や収集ができる。

③ 国際的並びに国内的な情報交換(交流)が可能である。

④ 天気と気候、開発と環境変化などの地理的テーマの探究ができる。

インターネットにより、我々は膨大な情報を利用する可能性が与えられた。これを利用しない手はないであろう。従って、我が国でも

① インターネットの有効利用

② とくに、地理学的研究や地理教育にそれぞれ有効なサイトの具体的な整理

③ 研究、教育それぞれの個別テーマごとの有効なサイトの整理

などを行なっていくことが求められているのではなかろうか。

さしあたっては、1つ1つのサイトの有効性の検討を行ない、それを積み重ねてゆくことが、着実な方向であろうと考えられる。

第4章 イギリスの教育全般と開発教育

ここでは、1) citizenship の導入、2) 開発教育の盛衰と national curriculum の設定、3) 自主性、主体性および自尊心の教育の3点についてふりたい。

1) citizenship の導入

イギリスでは2002年10月の新学期から、学校教育の中の新しい教科として citizenship (市民権、公民権) が導入されることが決まっている。新しい教科の導入という点では、日本でも「総合学習」が近年導入されたばかりであり、内容も現代的な課題に対するかかわりという点で。多少似ているような気もする。

Oxfam 開発教育部の Mary Young 女史は、この citizenship と開発教育とは全く同じものであると私に強調していたし、また、GAの Diane Swift 女史は両者は重なっていると私に説明した。Swift 女史の方は両者には違う面もあるとの認識のようであったが、少なくとも両者は重なっている面を持つことは2人とも認めており、citizenship とは開発教育的な内容のものであると言えるであろう。

教科としての citizenship の導入はイギリスでも

大きな関心を持って語られており、これに関する多くの書物も出版されている。筆者もとくに地理とのかかわりの深いものについて収集してきたが、未読である。今後、さらに検討していきたいと考えている。

2) 開発教育の盛衰と national curriculum の設定

開発教育は1970年代にはかなり活発であったと言われる。ところが1980年代のサッチャー政権の時代はかなり後退し、さらに1988年には national curriculum (日本の指導要領に相当するもの)まで設定されるに至った。この national curriculum は教育の細部にまで渡って事細かに指示する類のもので、教師の自主的裁量の部分を認めない極めて評判の悪いものであった。これ以前のイギリスでは、national curriculum 自体が存在せず、各教師の自主的な判断や裁量によって授業が行なわれてきたのである。

1990年代に入り、ブレア政権になって、こうした national curriculum の問題性が指摘され、細かすぎたこの「指導要領」は基本のみが書かれるおおまかな方向へと変えられ、こうした中で開発教育が再び復活してくるのである。

ブレア政権がモラルやリスポンシブル(責任)を重視する政権であったことも開発教育を促進する1つの要素であったようだ。

なお、national curriculum (指導要領)自体の設定については、何もなかった時代には、自由すぎて中にはかなり勝手なものまでまかり通っていた傾向もあったので、そういう点をなくすと言う意味では設定それ自体はそれほど問題ではない、と筆者が面談した David Lambert 氏は語った。

3) 自主性、主体性および自尊心の教育

筆者のイギリスでのテーマは開発教育と地理教育であり、両者の関係であった。しかし、ロンドンにある Oxfam の開発教育部を訪問した際、開発教育の書籍や資料の中に、①“Wake up”, ②“Stand up”, ③“Speak out”と題する小学校向けの教材、書物を見つけ、深く考えさせられた。ひょっとしたら、開発教育のさらに基礎にはこれ

があるのではないかと感じたからである。

たしかに、開発教育は南北問題を扱う。しかし、この南北問題の解決のためにも、こうした問題に立ち向かい、問題解決の能力を持つ、そういう人を育成しなければならないであろう。そのためには、ひとり1人が真に自分に自信を持ち、のびのびとした人間として育たなければならないであろう。先述した Oxfam の「A Curriculum for Global Citizenship」で、sense of identity (主体性) と self-esteem (自尊心) が強調されているのは、以上のことと同じことを述べているものと思われる。

開発教育の基礎にこうした要素があると言う認識は大切であろう。日本の開発教育の推進者の中には、この要素に「飛びついている」人が多いように感ずるし、投稿を批判した際の批判者の基本的立場もこれであろう。教育を学校教育の枠内で考えると、こうした要素だけに、とりわけ関心が向くことになるのであろう。

しかし、イギリスの開発教育が示しているように、こうした要素が、基本的には南北問題や貧困の問題の解決と切り離されずに取り扱われているところが、重要ではなかろうか。たしかに、学校教育の枠内での一定の議論も成り立つであろう。しかし、なぜ自尊心なのか、なぜ主体性なのかの答えは、この枠を越えてこそ明確な答えが得られるのではなかろうか。

第5章 結 語

最後に、イギリスの開発教育にあって日本のそれにはないか、または弱い点について改めて取り上げ、日本の開発教育や地理教育の進むべき方向について考えてみたい。

その1つは責任についてである。Oxfamの開発教育の定義の7番目にもこれが出てきていたが、これ以外にも「A Curriculum for Global Citizenship」の中やその他の場所でも、責任という言葉が、権利という言葉と共になんと多く使われていることかと思った。

一般に、南北問題の責任が第一世界にもあるという点は、よく言われることである。しかし、筆者が今回の訪英でより驚いたのは、こうした責任

という言葉と一緒に、権利、自分達の権利ということが強調されていたことである。すなわち、南北問題に対する我々の責任を果たすためにも、我々の権利をはっきりさせ、自分達の権利に強くなることが重要で、責任と権利は相補うものであると捉えられているように感じたのである。筆者にとっては、こうした意味での権利への注目は非常に新鮮であった。

第2点は主体性、自発性の教育についてである。イギリスの開発教育の底流にはこれがあり、日本の関係者もこれに「飛びついている」と前述した。もしかしたら、これが日本とイギリスの教育一般の最大の違いなのかも知れないとさえ感ずる。すなわち、日本の教育には、こうした主体性、自発性を根底に置く教育が、昔から現在に至るまで、頭では解っていたとしても、また、戦後の民主教育の中で実践されてきたとしても、実際には極めて弱かったのではないかと、という認識である。

前述の投稿で、筆者は、主体性、自発性のようなこうした要素は「開発教育だけでなく、すべての教育の根底に存在すべきはものではなかろうか」と述べた。しかし、翻って考えてみると、日本の教育にこうした要素が果たしてどの程度かつて存在したかはかなり疑わしい、と思うようになった。もし、こうした要素がすくなく存在していたのだったら、これほどまでに開発教育のこの側面に「飛びつく」ようなことは、なかったのではないかと。この側面に「夢中になる」者が出て来ているということが、日本にこうした側面が弱かったことの証拠ではないかと思われるのである。

イギリスの教育には主体性、自発性の要素が強く、日本の教育では弱いという違いがなぜ出てくるのか。筆者ははじめ、イギリスは個人独立的社会であり、日本は集団的社会であるからだと考えたが、しだいに逆ではないかと思うようになった。すなわち、こうした教育を行なって来た結果がイギリスは個人独立的社会を作り上げ、それをしなかった日本は集団主義的社会になってしまっているのではないかと。いずれにせよ、この主体性、自発性の要素は、日本の教育の根本問題であり、ひいては、地理教育にとっても深いかわり

のある問題であると言えよう。

最後に、第3点として、教育と社会変革との関係について、再度ふれておきたい。Oxfam が、現代社会が直面する基本問題の1つである第三世界の貧困の問題を正面から掲げ、これと結び付けて開発教育の内容を問題にしているのに対し、日本では「公平な地球社会のための教育」という言葉はあるが、こうした貧困の問題などに正面から取り組んだり、これと結び付けて開発教育を考えたりすることがほとんどない。これは何故なのだろうか。

1つの要素は、教育とはこうした現実の課題に取り組むものではない、という考え方があるからであろう。この点については既に論じたが、同じ現実の課題であっても環境問題については、学校教育の中で取り組みが始まってきている。南北問題や貧困の問題では何故そうならないのだろうか。

この原因の1つは、ヨーロッパの開発教育を我が国に導入する際に、そのエッセンスを取り除いて導入しているからだ、と言ったら言い過ぎであろうか。その結果が「開発教育とは教育の手法だ」というような理解になってしまっているのではないか。

日本の開発教育に弱い開発教育のエッセンスとは何かについては、筆者は次のような要素であると感じている。すなわち、権利と責任、価値観、世界で生じている現実の諸問題に対して取り組む姿勢、批判的思考、常識への挑戦、コミュニティー的感覚、empathy (感情移入)、原因やプロセスの理解などなど。

とりわけ、世界が直面している貧困などの諸問題に対して前向きに取り組む姿勢が必要なように思う。日本の開発教育の最大の弱点は南北問題の解決に向けて取り組む姿勢が極めて弱いという点にあるのではなかろうか。

謝 辞

本論文を作成する上で、Oxfam 開発教育部の Mary Young 氏、GAの Diane Swift 氏、DEAの Nadia Mackenzie 氏、ロンドン大学教育研究所の David M. Lambert 氏、Oxfam の Peter Davis 氏

は、筆者との面会を快く引き受け、様々な情報や資料提供をして下さった。また、筆者の受け入れ機関であったLSEの Derek Diamond 名誉教授、David K.C. Jones 教授、Seal Ann 事務官にも、図書館やコンピューターの利用その他で大変お世話になった。また、鹿児島大学教育学部英語科の Martin Gore 氏、和光学園の荻原哲郎氏には事前の準備で協力していただいた。以上の方々に厚く御礼申し上げます。

なお、本研究では、平成13年度教育改善推進費(国際交流事業経費)を使用した。