

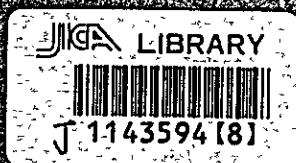
# 開発教育支援セミナー

～開発教育の現状と今後の課題～

日時 平成10年3月21日(土)

会場 JICA東京国際研修センター

主催：国際協力事業団





1143594 [8]

# 目 次

1

はじめに

2

プログラム

3

開催にあたって～開発教育支援の現状～

JICA総務部広報課長 末森 満

5

基調講演「授業で何をめざすのか ～アクティビティをこえて～」

北海道教育大学札幌校教授 大津 和子

15

基調講演「開発教育ネットワークの方向性 ～行政・NGO・学校～」

東和大学国際教育研究所教授 赤石 和則

23

分科会 討議

第一分科会

コーディネーター 埼玉県立所沢緑ヶ丘高等学校教諭 小貫 仁

第二分科会

コーディネーター 開発教育協議会事務局長 湯本 浩之

25

全体 討議

進 行 東和大学国際教育研究所教授 赤石 和則

40

資 料

## はじめに

政府開発援助（ODA）を担当する機関では、開発教育への支援を開発途上国の現状や国際協力について幅広い理解を深めるために重要なものとして、これまでも積極的に取り組んできました。

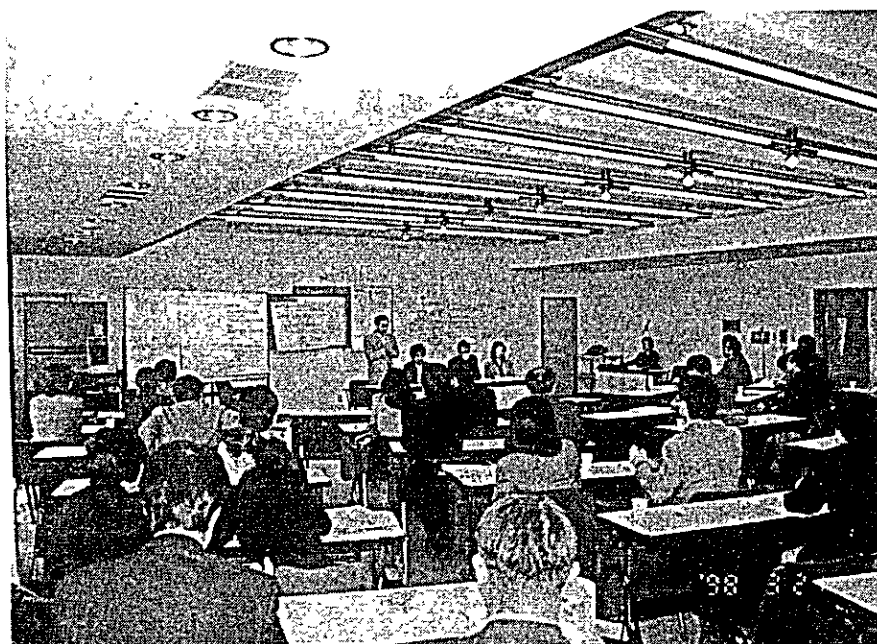
今回の開発教育支援セミナーは、ODA実施機関が開発教育を支援するために、開発教育を教育現場で実践されている教員の方々や開発教育の普及や教材の開発に取り組んでおられる方々のニーズ把握のための意見交換が大切と考え、企画いたしました。

開発教育の研究者による講演や分科会での話し合いを通じて、それぞれの立場で開発教育に取り組んでおられる方々の現状と課題について、またODAの実施機関が開発教育をさらにサポートしていくために必要なものは何かを参加者の皆様とともに考えたいと存じます。

この機会が開発教育という共通のテーマに取り組む方々の新たなネットワークづくりや学びの場となれば幸いです。

今回の企画にお忙しい中ご参加いただきました皆様、ご協力いただきました各団体に、改めて厚くお礼申し上げます。

JICA開発教育支援セミナー事務局



## プログラム

時間	主な内容	講師等	会場
10:00 ～10:10	開催にあたって ～開発教育支援の現状～	国際協力事業団総務部広報課長 末森 満	オリエンテーションルーム (4階)
10:10 ～12:30	基調講演 授業で何をめざすのか ～アクティビティをこえて～	北海道教育大学札幌校教授 大津 和子 氏	オリエンテーションルーム
	基調講演 開発教育ネットワークの方向性 ～行政・NGO・学校～	東和大学国際教育研究所教授 赤石 和則 氏	オリエンテーションルーム
12:30 ～13:30	昼食		食堂 (1階)
13:30 ～15:30	分科会討議 第1分科会	(コーディネーター) 埼玉県立所沢緑ヶ丘高等学校 教諭 小貫 仁 氏	セミナーーム 16 (4階)
	第2分科会	(コーディネーター) 開発教育協議会事務局長 湯本 浩之 氏	セミナーーム 15 (4階)
15:30 ～15:45	休憩		
15:45 ～16:45	全体討議	東和大学国際教育研究所教授 赤石 和則 氏	オリエンテーションルーム

開催にあたって

## ～開発教育支援の現状～

国際協力事業団 総務部広報課長 末森 満

主催者を代表いたしまして、一言ご挨拶を申し上げます。

本日は年度末の3月の土曜日、しかも祭日にもかかわらず、JICAの主催いたしますセミナーに開発教育を実践されている先生方、支援しておられる各界の皆様にお集まりいただきまして、誠にありがとうございます。また、私どもの実施しております政府開発援助(ODA)に対しまして、日ごろからご理解とご協力を賜りまして、この場をおかりしまして厚く御礼申し上げたいと思います。

皆様ご承知のように、世界各国でいまだに数多くの開発途上国が、人口、貧困、環境、それからエイズ等の保健医療などの分野でさまざまな問題と課題を抱えております。また、東西冷戦後は市場経済化、民主化など、体制の移行を図る新たな援助対象国も増えており、同時に民族問題や地域紛争などが生じ、今や世界の国々が共に手を携えて、これらの課題の解決と国際社会の平和と繁栄のために協力しなくては行けないということがますます重要な意味を持つようになったのではないかと思います。

このように開発途上国の貧困が悪化していく一方で、先ごろ日本政府は、財政構造改革の観点から平成10年度のODA予算案を前年度比10%削減しております。平成11年度以降も、財政再建期間中の2年間は前年度を上回らないことを昨年4月に閣議決定しております。今後ともODAに対する予算等、非常に厳しいものがあります。これらODAの必要性等に対する国民の理解が十分得られていないということにも、ODAの削減の決定の要因があると思います。確かに日本におきましてはODAが市民の生活の中で日常性を持たない、一般市民の生活との直接の関連が見出しにくいという状況にあると思います。これは、ODAがほかの経済活動と違いまして現場が海外であり、しかも、開発途上国にあるということで、直接の関連性が見出し得ないことになっているからかと思えます。また、ある人が、戦後、我が国は世界一の富を得たかわりに、優しい心をすっかり忘れてしまったのではないかというふうに言っておられました。

こういう中で、今日お集まりの先生方を中心に学校教育において、中学校、高校の学生さんに国際的な問題に興味を持たせ指導していただくのは非常に難しい面がある

うかというふう想像しておりますし、また、中学校、高校の教科書についても国際協力の項目がありますけれども、国際協力、ODA等に関する情報が非常に少なく、その記述の一部に誤解を招いたり、偏った説明でバランスに欠くという教科書があるのも事実であります。しかし、こういう激しい変化のあるこれからの社会におきまして、これらを克服して21世紀、将来を担う豊かな人間性を持った若い人々を育成していく開発教育というのは、非常に重要で必要であろうと確信しております。

一方、平成7年8月の中央教育審議会では、ご承知のとおり第1次答申の中で、「21世紀を展望した我が国の教育のあり方」というものがありますけれども、その中で、「国際化が進む中で、21世紀に生きる日本人を育成する上で、これからの学校教育において、開発途上国を含め諸外国の人々の生活と文化を理解し尊重するとともに、我が国の伝統と文化を大切に育てる態度の育成を重視していく必要がある。また、国際社会で果している日本の役割や国際協力の重要性等に対する認識を深めさせることも重要である」というふう述べておられ、国際化に対する学校教育の充実が求められているのではないかと感じております。

また、今年1月に発表されました外務大臣の私的諮問機関であります「21世紀に向けてのODA改革懇談会」の報告書におきまして、「国民が広く開発、環境、平和等の地球規模の問題に関心を持ち、国際協力の重要性を理解するための基礎は開発教育にあることが指摘されてきている。日本の開発教育の現状の改善に向け、具体的な措置がとられるべき時期に来ている」と述べておきまして、ODA関係機関に対しては、さらなる開発教育の支援を行う必要があると説いております。

外務省、海外経済協力基金(OECF)、国際協力事業団(JICA)、財団法人国際協力推進協会(APIC)、財団法人日本国際協力センター(JICE)、社団法人青年海外協力協会(JOCA)、社団法人協力隊を育てる会など、ODA関係機関におきましては、これまでもさまざまな手段により、開発教育に対する支援をさせていただいております。その概要につきましては、資料を準備いたしましたので、是非見ていただければと思います。

具体的に一部 JICA の活動についてご紹介させていただきますと、開発教育の一環として JICA 広報誌であります「国際協力」、青年海外協力隊の機関誌「クロスロード」などを約 1 万 7,000 部印刷しております、定期的に各学校に送付しております。それと同時に国際協力関連の各種パンフレット、ビデオ等を開発教育用教材の補助資料として中学校、高校に提供しております。また、小学校、中学校、高校、大学のご要望におこたえして、各種講師の派遣、各種研修のアレンジも行っています。

加えて、高校生を対象としました「高校生エッセイコンテスト」を実施しております。これは外務省、文部省及び全国高等学校国際教育研究協議会の後援を受けまして、昭和 32 年から継続して実施しております。今年度も 500 近い高校から約 1 万 5,000 点の応募がありました。その入賞者につきましては、副賞としましてモロッコ、フィリピンの ODA 現場の研修旅行に派遣いたしました。また、開発教育等の指導に当たっておられます高校の先生方の支援を目的としました「高校教師海外研修」を昭和 42 年より実施して今年度も 30 名派遣しております、これまでに 490 名の先生方がこのプログラムに参加されております。

中学生及び中学校の先生方を対象とした同様のプログラムも、平成 8 年より実施しております、特に中学生のエッセイの応募数につきましては 7,000 点を超えております。このエッセイの応募数を見ますと、中学生、高校生の若い方の国際協力に対する関心がだんだん高くなっているのではないかと思います。そういう面で、高校エッセイ、中学エッセイの応募数というものは、我々としては国際協力に対する関心のバロメーターというふうにも思っております。だんだん増えてきている背景には、こちらにもご列席いただいております開発教育、国際理解教育等に取り組んでおられる先生方の学生さんに対するご指導と、私どもの ODA 事業に対するご支援の賜と受けとめております。

また、JICA も国内に 13 ヶ所の研修員受入のための施設を持っておりまして、ここ東京国際研修センターもその 1 つでございますけれども、こういう施設を利用いたしまして高校生と先生方を対象に「ODA 実体験プログラム」を実施しております。これも全国で実施しており非常に好評を得ておりまして、これからも我々としては拡大しながら実施していきたいと思っております。今年度から新規事業として大学生論文コンテストを開始しております。国内の 56 の大学から、開発援助、環境、貧困を含むさまざまな分野で 100 を超える論文の応募がありました。昨日

その審査会を実施しましたが、いろいろな分野でいろいろな先生方のご意見がありまして、長時間にわたり審査して、昨日のうちに賞等は決まっております。この応募数も日本の将来を担う若い方々が、だんだん国際協力に関心を持っていただいている 1 つのあらわれではないかと思っております。以上申し上げたことは JICA が行っております開発教育支援事業の一部でございますけれども、こういう現状等を踏まえまして、私ども ODA 関係機関としましては、開発教育を支援する立場として、開発教育を教育現場で実践されている先生方や大学等で開発教育手法や教材の開発に取り組んでおられる先生方のニーズの把握のための意見交換が非常に大事ではないかと認識しております。今回の開発教育支援セミナーにおきましては、開発教育に取り組んでおられる各界の方々がそれぞれの活動の現状と課題について認識を深めるということと、特に私ども ODA 関係機関に対する開発教育支援の要望を把握し、今後の開発教育への支援を強化していきたいと思っております。

こういう中で、セミナーの講師を務めていただきます北海道教育大学札幌校の大津和子先生、東和大学国際教育研究所の赤石和則先生、また、分科会でコーディネーターを務めていただきます埼玉県立所沢緑ヶ丘高等学校の小貫仁先生、開発教育協議会の湯本浩之事務局長には、講師、コーディネーターを快く引き受けくださいます、この場をかりて心からお礼申し上げたいと思います。よろしくお願いいたします。

そして、私どもとしましては、今後とも ODA に対する期待と開発途上国の新たなニーズにこたえるべく、より質の高い国際協力を推進してまいりたいと思っております。今後ともどうぞよろしくご支援、ご指導を賜りますようお願い申し上げます。

本日のセミナーにつきましては、ご列席の皆様からさまざまな視点から率直なご意見、ご提言をいただいで、実りあるものにしていただければと思います。以上、簡単でございますけれども、私のご挨拶とさせていただきます。ありがとうございました。



## 基調講演

# 授業で何をめざすのか ～アクティビティをこえて～

北海道教育大学札幌校 教授 大津 和子

### 開発教育と関連語教育

おはようございます。今日は短時間ですので、これまで私自身が十数年間にわたり実践してきました高等学校での授業、あるいは最近の研究等を踏まえながら、今日の開発教育の置かれている現状、そして今後の課題ということを4つの点に絞ってお話したいと考えています。

お手元に簡単なペーパーがございますが、その前に、開発教育という言葉自体が非常にわかりにくいという声をあちこちで聞きますので、まずその点についてお話しします。

#### OHP1 \*

新しいパラダイムの諸教育			
	学習領域	教育目標	視野
部分的	環境教育 開発教育 平和教育 人権教育	異文化理解教育	
包括的	ワールド・スタディズ	国際理解教育	国際教育 グローバル教育

開発教育と関連する似たような教育の名称がいくつもあります。例えば、これは1つの例にすぎないのですが、何とか教育という教育の名称から位置づけるとどうなるかというふうに考えてみました。つまり、その名称が学習領域をあらわしているもの、例えば開発問題、環境問題、平和問題、人権問題。このように教育の名称が学習領域をあらわしている教育もありますし、それから、異文化理解教育とか国際理解教育といえますのは、これは教育の目標をあらわしています。異文化を理解しましょう、国際理解を深めましょうというわけです。それから、もう1つ、視野をあらわしているともいいましょうか、国際教育といえますのはUNESCO(国連教育科学文化機関)が用いている言葉です。あるいは最初にアメリカから輸入されたグローバル教育、これもグローバルな視野でということかと思えます。そして、それぞれの教育の領域をあえて部分的、あるいは包括的というふうに分けると、このように位置づけることができるかと思えます。

そうしますと、これをまた円で表しますと、随分お互いに内容が重なり合ってきます。しかも、時代によって教育

の中身も変わってきていますし、それぞれの名称の概念、意味するところも変わってきていますので、実はこの表はもう古いのではないかと思っています。例えばこれからお話しします開発教育は、既にここにはおさまり切らないだろうと思うわけです。

### 開発問題をとりあげればいいのか

それではレジメに沿って4つの問題を提起したいと思います。第一に「開発問題をとりあげればいいのか」という問題について。開発教育とは何を取り上げるのか、内容について考えてみたいと思います。その内容は、一言で言えば開発問題を取り上げる教育である。では、開発問題とは何かということになります。あるいは開発問題の前に、では、開発とはどういう意味かということも問うてみなければならぬと思います。

#### OHP2 \*

### 1 「開発問題」をとりあげればいいのか？

「開発」とは？  
「開発教育」とは？  
「開発問題」とは？

#### 中心概念の学習を

開発という言葉は日本では、あるいは世界的にもそうですが、最初は経済的な文脈の中で用いられていたと思います。途上国の経済開発が遅れている、そこから出てくる諸問題だという認識があったかと思えます。したがって、その時分の開発教育といえますのは、専ら開発途上国の開発問題を認識し、どうやったら解決できるだろう、それを考えていきましょうという教育だったと思うわけです。

ところが開発という言葉は、最近では次第に単なる経済的な文脈だけではなくて、むしろ人間開発という文脈で使われてきています。国際協力出版会から出されていますUNDP(国連開発計画)の人間開発報告書があります。人間開発が最近のキーワードの一つのようです。つまり人間として人間らしく生きる、あるいは1人1人が



持っている可能性を、封筒の封を開いて全部引っ張り出して自己実現していけるような、そういう社会を目指すというふうに使われてきています。そうしますと、開発という言葉の意味は非常に広く、しかも深くなってきます。開発問題も実は経済的な低開発という狭い意味だけではなくて、今言いました人間にとっての低開発の状況、これを問題にしなければいけない。そうしますと、問題は開発途上国のどこか遠いところだけにあるのではなくて、日本の私たちの社会の中にもあるではないか、そういう認識が生まれてきたわけです。

その低開発、例えば人権が抑圧されている、環境が悪化している、あるいは紛争のために人間らしい生活ができない、そういった問題を開発と低開発という概念で説明するようになってきたかと思えます。実際に途上国の問題もよく見てみると、単に貧困だとか経済的な低開発だけの問題ではなくて、環境問題、あるいは紛争の問題、人権の問題、それらが非常に複雑に絡み合っ出てきているものですから、やはりこれは現実のニーズに合った開発、あるいは開発問題という概念の深まりであり、広がりであったと思えます。

したがって開発教育も、実は先ほど私は学習領域に位置づけたのですけれども、今では開発教育という言葉は部分的ではなくて、おそらく学習領域においても教育目標においても、この包括的なところに位置づけられるのではないかと思います。それを私は以前の狭い意味での開発教育から区別して、今日の広い意味での開発教育を「新しい開発教育」と呼んだりしています。

では、開発教育はこれまでであった例えば日本の学校でずっと行われてきている国際理解教育とどう違うのか。国際理解教育も割合と今までは異文化理解教育に重点が置かれていた向きがあると思うのです。でも、現在は国際理解教育という言葉の中に、私自身も含めまして非常に開発教育的な実践を盛り込み、それが認められるようになってきました。ですから、国際理解教育という言葉も非常に広がってきたと思うわけです。ですから私は、国際理解教育も従来の異文化理解を中心とした狭い意味での国際理解教育と区別して、「新しい国際理解教育」と呼んだりしています。

そうしますと、その2つの言葉というのはほぼ重なってきます。「新しい開発教育」あるいは「新しい国際理解教育」という用語を、その中に、例えば狭い意味の開発教育とか人権教育とか環境教育とか、そういうものを含んだ1つのアンブレラ概念として使うことができるかと思えます。

それから、グローバル教育という言葉を私も使います。これは、国際理解教育に関して、国際というのはインターナショナルで、国家と国家の枠組みを非常に強調し過ぎているから、やはりグローバルな視野でなければいけないという観点から、言葉そのものだけから言うとグローバル教育の方がふさわしいかもしれません。ただ、日本でこれまで使われてきた歴史がありますから、名称というのはそう簡単に変えられないのです。ですから、あるところで私はグローバル教育と呼んだり、国際理解教育と呼んだり、開発教育と呼んだりしていますが、中身はほぼ重なるであろうと考えています。

そうしますと、開発教育というのは概念も領域も、非常に広がってきたわけです。では、開発教育をやりますといったときに、どんな問題を取り上げればいいのか。概念が非常に広がったものですから困ってしまうのです。環境問題も人権問題も紛争も、現在各地で行われている開発教育セミナーでは、本当にいろいろな問題が取り上げられています。では、そういう問題、私たちの目の前にある解決を迫られている問題、あるいは地球上のどこかで人々が直面していて、しかも、私たちに非常に関係の深いようなグローバル・イシューズ、そういう問題を次から次へと片っ端から取り上げていけばいいのか、非常に極端な言い方をすればそういうことになろうかと思えます。でも、それはほとんど不可能ですし、ただ、めったやたらにいろいろな問題を取り上げていって何か積み重なっていくかという、それはちょっと違うだろうなと思えます。

それを、例えば学校の外の教育、後ほど赤石先生がお話しくささると思えますが、学校の外的場合は、ある種の市民運動としてある問題に焦点を当てて、そして、非常に明確な目標を持ってやっていけばいい。そして、その問題をいくつか取り上げていけばいい。そういうことも可能かと思えますが、学校教育においては、また別の論理があるだろうというように思うわけです。学校教育は国民教育ですし、あるいは高等学校もほとんど義務教育化しています。何しろ学校教育は1年間を単位とした計画に基づいたカリキュラムのもとで行われ、しかも日本の場合は、後で述べますが、教科書なり指導要領なりがあるわけですから、その中で次から次へと、「いや、この問題は大事だ」、「いや、この問題も大事だ」というように取り上げていっても、これはとても疲れる話です。では、どうしたらいいのでしょうか。

そこで、私が1つ考えましたのは、いろいろな問題を取り上げていくときに、その問題を考える際の中心の概

念、それを意識していくことによって積み重ねがある程度可能ではないかということです。それを私は中心概念という言葉で表しています。お手元にお配りした論文のコピーの「グローバル教育カリキュラムの構想」の中(42ページ参照)に表を載せておきましたが、私は今のところ6つの中心概念を考えています。

OHP3\* これはどういうことかといいますと、例えばその中で1つ取り上げて見てみます。希少性という概念があります。これは経済学の基本的な概念、キーワードですが、環境問題を考えるときに、この希少性という言葉の意味が理解できれば、そしてこの希少性という概念を道具として生徒たち、子どもたちが使うことができれば、環境問題をいくつもやらなくても、ある1つの環境問題を取り上げて、「ああ、そうか」と、その問題についての見方や考え方がわかればいい。環境問題というものは、実は資源には限りがある、しかし人間の欲望、あるいは私たちの生活をよくしたいというニーズは限りがないから問題が生じてくるわけです。資源が無限にあれば、そんなことは問題にならないわけで、それは食糧問題だって人口問題だって何でもそうです。つまり希少性という概念をきちんと理解できれば、極端な話をすれば、たった1つ環境問題をやっても、それ以降はその希少性という概念を道具として使って、生徒自らが、今度は自分から関心を持って問題にアプローチしていくのではないのでしょうか。

少なくともそういう道具を1つ使えるようになる可能性があると思います。

ここに挙げました6つの中心概念というのは、いずれもそれぞれの学問分野、科学的な学問分野の中で抽出されてきた非常に大事な概念だと思うわけです。もちろんそれ以外にもたくさん中心概念はありますけれども、あまり数が多いと、それはなかなか難しいと思いましたので、とりあえず私は今のところ、この6つの概念を考えて、そして、あるテーマを取り上げるときに、では、このテーマでは生徒にどの中心概念を理解させたいのか、あるいはこのテーマ、この単元だと、どの概念を理解させるのにふさわしいか。逆に公正という中心概念を理解させるためには、どんな授業をつくらばいいのか、授業をつくる際、あるいはカリキュラムをつくる際の1つの手がかりにできないかというように考えています。

OHP1\* ですから、第1番目の問題点、開発問題を取り上げればいいのかという問題に対しては、もちろんイエスです。開発問題を取り上げます。しかし、その開発問題というものは、狭い意味での経済的な文脈だけでの開発問題ではなくて、人間開発を意味するような非常に広い概念です。そうすると、開発教育の領域も広がりますから、そこで、授業をつくる際に、中心概念というものを設定してみてもどうでしょうか、というのが第1の提案です。

表1 中心概念

OHP 3

中心概念	(A)地球の視野に立つ概念理解	(B)国内(地域)的概念理解
文 化	独自の価値観、信念、慣習、伝統、言語、技術、制度などを含む文化が地球上には多元的に存在する。	在日外国人、先住民などのマイノリティ文化が日本(地域)にも存在する。
相 互 依 存	地球上の人々は多様なかたちで依存しあって生活しており、互いに影響を及ぼしあう関係にある。人類共通の課題は世界的に協力しない限り克服が困難である。	日本人(私たち)の生活は世界の人々との相互依存関係の上に成り立っている。地球的課題の克服に日本人(私たち)は一定の役割を果たすことができる。
希 少 性	人間の欲求が相対的に無限であるのに対し、欲求を満足させるための資源は有限である。	私たちの過度の資源利用が環境問題などを生みだしている。
紛 争	価値観の相違などから対立や紛争が生じるが、原因を把握することにより、解決し得る。	日本国内および日本と他のアジア諸国の間には解決すべき諸問題がある。
変 化	あらゆる時代、社会を通じて変化が見られ、変化には必ず原因がともなっている。社会への積極的な参加により、望ましい変化をもたらすことができる。	日本の社会も大きく変化しつつある。学校、地域などの一員として社会をよりよい方向に変えていくことができる。
公 正	世界がより公正であるためには、すべての人々の権利が尊重され、必要最低限の生活が保障されなければならない。	国内(地域)にも基本的人権が十分に保障されていない人々が存在している。

アクティビティをすればいいのか

OHP4 \*

2 「アクティビティ」をすればいいのか？	
目標の3側面	
知識・理解	} アクティビティの有効性
関心・態度	
技能・能力	
アプローチの構造化を	

第2番目の問題点「アクティビティをすればいいのか」に行きたいと思います。1番目は開発教育の内容についてお話ししましたが、2番目は開発教育の方法についてです。私は高等学校で仕事をしていますとき、随分前になりますが、例えば初めてディベートをやったりとか、シミュレーションをやったり、ゲームをやったりしたときは、本当に不安だったのです。『国際理解教育』という本にも書いてありますが、こんなことをやっていいのかしらと、すごくびくびくしながら実践したのですが、しかし、私の経験では非常に手ごたえがあったのです。つまり従来の講義一辺倒で、生徒たちがただそこにいただけというだけではなくて、さまざまなアクティビティを通じて生徒たちが授業に参加してきましたし、反応も良かったものですから、これは必要だと思いながら、しかし、周りを見ると、ほとんどまだ知られていませんでしたから、それこそびくびくしながらやっていたのです。

それから10年ほどたって、本当に私は驚いています。こ

れだけいろいろなアクティビティがいろいろなところで活用されるようになった。それは開発教育だけではないのです。例えば人権教育の分野でも、関西を中心とした同和教育の分野でも、「これまでの同和教育にはある意味で教育学がなかった。ただ、教師の一方的な押しつけの感が拭えなかった。そこには、やはり参加型の人権教育が必要だ。」なんて言うようになってきているわけです。それは、明らかに開発教育のもたらした影響です。いろいろなところで、開発教育という言葉を知らない人でも、授業の中で、あちこちで、このアクティビティを工夫して使っています。それは、本当に開発教育のもたらした大きな影響だということを考えています。

それは、これまでの知識、理解、それはもちろんベースに必要ですけども、それだけではなくて、関心とか態度、あるいはさまざまな技能、そういうものを伸ばすためにはやはりアクティビティは必要で、非常に有効性がある、これはほとんど疑いようがないと思います。

ところが、では、アクティビティをやればそれでいいのか、今そういうところに来ているのではないかと思います。アクティビティというのは数限りなくあるわけです。海外のさまざまな教材からヒントを得て、あるいは国内で開発されたもの、いろいろなものがあって、数限りなくアクティビティはあります。それらをもろもろ有効に使っていけばいいわけです。アクティビティだけで何かできるとは私は思いません。アクティビティというのは導入であったり、ある単元のあるところに位置づけられて初めて効果があるわけです。では、そのアクティビティを入れればそれでいいのかということ、それがまた問題だ

		OHP 5						
I	生活と文化	文化理解的アプローチ						
II	グローバル社会	関係発見的アプローチ						
III	地球的課題	問題解決的アプローチ						
IV	未来に向けて	未来志向的アプローチ						
<p>&lt; 知識の質 &gt;</p> <table border="1"> <tr> <td>記述的知識</td> <td>What, Who, When, Where</td> </tr> <tr> <td>説明的知識</td> <td>How, Why.</td> </tr> <tr> <td>価値的知識</td> <td>Which</td> </tr> </table>			記述的知識	What, Who, When, Where	説明的知識	How, Why.	価値的知識	Which
記述的知識	What, Who, When, Where							
説明的知識	How, Why.							
価値的知識	Which							

というように思うわけです。あくまでもそれは活動でしかないのです。

では、そのアクティビティをどんなふうに位置づけるかということ、これはまだ私自身もアクティビティをどうやって整理して、どうやって体系づけていったらいいか、まだ考えている途中ですけれども、そのアクティビティのもう1つ前のレベル、もう1つ上のといえますか、そういうレベルで整理できないだろうかと考えています。

OHP5上段\* 先ほど申しましたが、開発教育の領域が非常に広がってきたときに、その領域を4つの領域に分けることができないだろうか。お手元の資料をご覧ください。「社会科におけるグローバル教育の4つのアプローチ」というタイトルをつけましたが、これは日本教育学会の学会誌に載せた論文ですから、タイトルを非常に限定してつけましたが、これを「開発教育における4つのアプローチ」と読みかえることもできるわけです。その中で書きました表を1ページ目に載せてあるのですけれども、私は非常に広い範囲にわたる開発教育をとりあえず4つの分野に分けて、それぞれの分野で有効なアプローチの仕方があるのではないかとこのように考えました。生活と文化、人々の暮らしと文化にかかわる領域については、「文化理解のアプローチ」、もしよろしければ後で論文をお読みいただければと思いますが、これはレベルの1と2に分けて考えています。「社会科におけるグローバル教育の4つのアプローチ」、50ページの右側にレベル1、これは文化的な違いと共通性に気づくというレベルです。

レベル2の方は同じく51ページの左側の真ん中で説明してございますが、異文化の意味をその異文化のシステムにおいて理解する。そうでない限り、文化の意味を本当に理解したことにならないと思うのです。単なる文化、「ああ、文化が違うね」とか、「ここが同じだね」とか、小学生レベルだとここで十分だと思いますが、しかし、例えばもう少し発達段階が上がって高校生とか大学生になりますと、それだけでは本当に文化を理解したことにならないですよ。例えば最近問題になってきましたイスラムの女性の性器を切り取るという話を、イスラムの女性が初めて声を上げ始めた。それに対して私たちが「ああ、そうか。私たちと違うね」とか、「私たちは、あんなことをしなくてよかったね」と受けとめるだけでは、その文化の理解をしたことにならないのです。その性器の切除の問題が、イスラムという文化の中でどんなふうに位置づけられているのか、どのような意味を持っているのかということまで理解しないと、本当に異文化を理解したことにならないだろうと思うわけです。それが、それぞれの

文化の意味を理解するということです。これが文化理解的アプローチです。

そして2番目のアプローチです。これは今日、非常にグローバル・ネットワークの時代であると言われてますが、いろいろな問題が地球上にあったとして、近い問題というのは比較的私たちは関心を持ちますし、情報もたくさんあるわけです。ところが、遠い問題というのは、これはどうしても他人事になります。遠いところで起こっている問題、例えば2年前に調査しましたが、アフリカのウガンダではエイズの問題が非常に深刻で、特に首都では10人に1人が感染してしまっている。ある人に言わせると、もうアフリカのエイズは手遅れだと言われる深刻な問題、エイズも実は開発問題の1つだと思いますが、そういう深刻な問題を知ったとしても、「ああ、大変ね」と、よそ様の問題としてしかとらえることができないわけです。そういう遠い問題を、どうやって私たちのところに引き寄せるか。つまりつながりを発見していく、これが非常に大切なことだろうと思います。そういうつながりを発見していくアプローチ、関係発見的アプローチというふうに名づけましたが、これも2つのレベルを考えました。1つは、例えば私の着ている服は韓国から来ているとか、中国から来ているとか、飲んでいるものがアフリカのコーヒーであるとか、そういう目に見える形でのつながりと、しかし、なかなか目には見えないけれども、実はつながりがある。しかも、目に見えるつながりも含めて、そのつながり方が途上国の人々と私たちにどのような影響を与えているのかということまで追求していくレベルも必要ではないかと考えています。それが関係発見的アプローチです。

3番目は地球的課題で、これは開発とか人権、平和、紛争、いろいろな問題を挙げる問題解決的アプローチ、これは非常によく取り上げられるアプローチかと思えます。

そして4番目のアプローチは、もう少し未来を見ていきましょう。未来がどんなふうになるのだろうか、というものです。もちろん未来といっても、今は本当に未来を予測できないほど世界は激動していますから、近い将来のことです。それがどのように変化していくのだろうか。しかし、変化していくその変化だけでなく、では、どのような変化が望ましいのだろうか、それを私たちは考えることができると思うのです。あるいは、どうすれば望ましい変化をもたらすことができるのだろうか。その変化という中心概念を近未来を視野に入れて考えていく、そういう領域があってもいいのではないかとこのように考えています。しかし、現在のところ、この4番目の領域につ

いてはほとんど実践ありませんし、研究も進んでいませんが、これから次第に大事になってくるだろうと考えています。

例えばこのようなアプローチ、領域、それらをまず枠組みとして考えた上で、では、このアプローチではこういうアクティビティが有効ではないかというように、そのアクティビティを関連づけていくことによって、もう少しアクティビティを整理し、有効に活用できるのではないかと考えています。

OHP4\* したがって、「アクティビティをすればいいのか」という2番目の問題については、アクティビティは非常に有効ですが、それをさらに有効に使うための1つの方法として、アプローチというレベルで考え、アプローチにそのアクティビティを関連づけてみてはどうかということが私の2番目の提案です。

「投げ込み」でいいのか

OHP6 \*

### 3 「投げ込み」実践でいいのか？ 指導要領・教科書のしぼり 「投げ込み」の意義

#### カリキュラムの構築を

それでは、3番目の問題「投げ込みでいいのか」に行きたいと思います。私自身は、高等学校で主として現代社会を担当していました。先ほども少し触れましたが、日本では指導要領があり、検定教科書があり、非常に緻密にカリキュラムが組まれてしまっています。ですから、カリキュラムという言葉は私たちは教育現場ではほとんど使いません。使う必要がないのです。欧米の多くの国では大まかなガイドラインはありますが、指導要領はありませんし、検定教科書もない。ですから極端な話、1人1人の先生が自分の判断で市場に出ている教材の中からいいと思う教材を採用して、それを使えばいいわけです。だけれども日本では全然違うわけですから、何か開発教育的なことをやりたいと思っても、どうしてもこの縛りから自由にはなれないのです。私もそうでした。

結局どうするかというと、「投げ込み」でいくわけです。生徒にとっての切実な要求である入学試験というター

ゲットがありますから、私たち教師としては入試に対する彼らの要求を無視するわけにはいきません。適当に入試勉強の支援もし、しかも、やはり開発教育をやりたいというジレンマに陥るわけです。それでどうするかというと、「投げ込み」をやります。例えばあるところでバナナの授業を1か月ほどやったら、その後の授業時間が非常に窮屈になりますからスピードをあげて「新幹線授業」をやったり、あるいは非常に効率よく受験のための技術を伝達したりとか、四苦八苦するわけです。

「投げ込み」というのは、これはやらないよりやった方がいいというか、日本では仕方がないわけです。ただ、投げ込みの授業をするときにも、投げ込みの仕方があるだろうと思います。何かある時期に、自分が一生懸命ある教材について開発して、「さあ、これをやるぞ」と。それで、それを例えば1年に1回か2回頑張ってやったとしても、それがきちんと1年間の計画の中に位置づけられないと、しかも、それらをきちんと積み重ねていかないと、学校教育で果たして有効かどうかという問題があると思うのです。ですから、「投げ込み」をやる場合にも、授業者の頭の中には全体の計画、カリキュラムが必要だと思います。

カリキュラムという言葉はいろいろなレベルで使われます。例えば私は私個人のカリキュラムをつくって、それに基づいてやっていましたが、それは例えば学校のカリキュラムということでもいいでしょうし、どういうレベルであれ、今やっているこの授業が1年間の計画の中でどこに位置付けられるのか、それが前後の授業とどのように関連して、どんなふうに積み重ねられていく可能性があるのか、そういう計画性が私たち教師には要求されていると思うのです。

しかし、残念ながら開発教育についてはカリキュラムはまだほとんど未開拓の分野だと思います。個人レベルではいくつか試案がありますけれども、まだ、一般性を獲得したとはいえず、カリキュラムの研究はまだまだこれからの課題だと思います。これにつきましては、もし時間があれば後で少しお話ししたいと思います。

評価をどうするのか

OHP7\* それでは、4番目の問題「どのように評価するのか」に行きたいと思います。私たちは学校で必ず評価をしなければいけません。生徒に対する評価もありますし、もちろん私たちが行っている授業に対する評価もあります。2つの意味の評価をここでは含めています。

実は生徒に対する評価が、開発教育において非常に難しいというのは、いろいろところで議論になっていま

## 4 「評価」をどうするのか？

### 評価方法の多様化・一般化を

す。従来のペーパーテストだけでは、知識ははかれても、それ以外のものをはかることは非常に難しいですし、あるいは技能については、レポートを書かせたり、あるいは作品を提出させたり、発表させたり、表現ということで評価することがある程度可能だと思います。しかし、態度についての評価は非常に難しいですし、そもそも態度を評価しようということ自体が非常に矛盾していると思うのです。大きなジレンマだと思います。

開発教育というのは、態度あるいは生き方を非常に重視する、生き方につなげていく教育です。しかも、開発教育というのはある開発教育の授業をしたら、それで終わりということではなくて、その授業が発起点になって、それ以降、生徒の問題関心がずっと残っていったら、私たちが期待するのは、どこかで生徒の生き方につながってほしいと思うわけです。そういう生徒あるいは学習者の長いプロセスの中で態度というものがあらわれるわけですから、それを授業という枠組みの中で評価しようなんていうこと自体が間違っているとも言えるわけです。しかし、だからといってしないというわけにはいかないし、やはり行う意義はあると思います。ですから、その際に本当にここしか評価していないのだという限定をしながら、可能な範囲で評価していく、そのためのさまざまな評価の方法もこれから開発されていかなければならないと思います。

多くの方々は、私も含めまして、例えば生徒に自由記述で文章を書かせたり、ディスカッションをさせたり、いろいろなことで何とか態度も関心も評価したいというように悪戦苦闘していると思いますが、この評価の方法を多様化する、単なるペーパーだけではなくて、できるだけ多様化しながら、そして、そこでもう少し一般化できるような評価の方法がこれから確立されなければならぬと思います。

OHP5 下段\* その際にも、実は矛盾に陥ると思うのです。ちょっと横道にそれますが、社会科教育の分野で知識

の質という理論があります。ご存じの方もいらっしゃるかもしれませんが、知識にはいろいろな種類の知識があるのだけれども、それを3つのレベルに分けることができる。これも人によっては4つに分ける人もいます。それから、それぞれの知識の名称も人によって違うのですが、とりあえず私はここではこのように説明したいと思います。

まず「記述的な知識」とは、例えば「フランス革命はいつ起こりましたか」、「はい。1789年です」とか、「日本の首都はどこですか」、「はい。東京です」とか、「明治維新はだれが主人公でしたか」とか、つまりWhat、Who、When、Whereといった疑問詞で問われる知識です。これはあくまでも個々の事実、あるいは事象について問われているわけで、これはいわば個々ばらばらの事象を記述する知識です。

2番目が「説明的知識」です。これは、例えば「明治維新はどのようにして起こったのですか」とか、「アフリカの紛争はなぜ終わらないのですか」といった質問に対する知識です。HowとかWhyといった疑問詞で聞かれたら私たちはどう説明するか。「いや、これは実はこうこうこういうわけです」、「なぜなら、こうこうこういう理由でこうです」とか、「フランス革命はこうなってこうなって、それでこうなったのです」というように、ある事象とある事象をつなげて説明する知識です。

もし、記述的な知識のレベルだけを授業の中で教師が発問していたとしたら、生徒の答えはいつも単発です。「はい、1789年です」とか、「はい。だれだれです」とか、「はい。何々です」と、一問一答でしかない。その知識というのは、恐らく教科書に書いてあったり、あるいは頭の中に覚えていたりする。覚えていることを問うているわけです。そういうレベルの知識です。

ところが、説明的知識というのは、これはちょっと頭を使わなければいけません。なぜ起こったのかということを考えなければいけないわけです。もちろん、例えば教科書にはある程度理由が書いてあります。明治維新はこうこうこういうふうに展開しますと書いてある。もちろんそれを覚えて答えてもいいわけですが、それは単なる言葉づらだけであって、本当には理解したことになっていません。「言語主義」というふうに言いますが、何か難しい言葉を使って説明したら、わかったような気になる。そういう落とし穴に落ちているわけです。そうではなくて、本当に理解して、なぜ明治維新が起こったのかということを理解しようとするれば、生徒は一生懸命頭の中で考えて、いろいろな事象をつなげていかなければいけない。説明するために論理的につなげていかなければいけないわけ

です。そういうレベルの知識が問われるということになります。

ですから、例えば授業の中で専ら記述的な知識だけを重視する授業、従来の社会科の授業は大体この傾向が強かったと思いますが、それでは「暗記の社会科」になるわけです。暗記すれば答えは書けるわけですから。説明的知識になると、これはかなり難しいです。授業もかなり深くなります。そして、テストもやはり何か文章で書かせたいですね。本当にわかっているかどうか、説明できているかどうか。この説明的知識のレベルの授業はこれまでもかなり行われてきました。

もう1つ、さらに深いレベルの知識、それを「価値的知識」と呼んでいます。これは、例えば「日本は開国しましたが、では、日本は開国すべきであったかどうか、開国したのがよかったのかどうか」といった価値を問うものです。あるいは日本がある形でODAの援助をします。それがいいのか悪いのか、あるいはODAをすべきかどうか、NGOはどういう活動がいいのか悪いのか、これは価値の問題を問うものです。援助にもいくつか方法がある、それらの中でどれがいいか。あえて疑問詞をつけるならWhich、何がいいかということについて、学習者はそこで意思決定を迫られます。価値判断を迫られるわけです。開発教育ではおそらくこの価値的知識が非常に大きなウエートを占めていると思います。低開発の問題、やはりそこに1つの価値があるわけです。低開発は良くないという価値があるわけです。例えば公正、人権、これらも価値です。そういう価値を前提にしながら、さらに私たちは広い意味での人間開発を進めようとしています。価値教育です。ですから、この開発教育の場面で私たちは絶えず価値を生徒に問うわけです。どうしたらいいと思うか、これはいいと思うか悪いと思うか、すべきかどうかといった価値を問うわけです。

ところで価値教育には非常に難しい問題が含まれます。授業の終わり方です。実践していると日々経験することですが、授業には終わり方が大きく分けて2つ、すなわちクローズド・エンドとオープン・エンドあります。クローズド・エンドというのは、その授業が終わったら、「はい、終わり」。正解はその授業の中に出てしまって、生徒にとっては、もうこの問題は片づいたのであって、その授業が終わったら忘れてしまってもいいわけです。試験の時にもう1回思い出せば書けるわけです。オープン・エンドの授業というのはそうではなく、授業の中でむしろ問題意識を呼び起こされて、うまくいけばそれがずっと生徒の中に引っかかって、それから、うんと考え続けていくよ

うなそういう授業がオープン・エンドです。つまり1つの正解を教師は準備していないわけです。生徒自身が考え続けていく、しかも正解がどちらだとは言わないのが本当のオープン・エンドです。言ってしまったら、これは押しつけ、クローズド・エンドになります。だから、本来は開発教育はオープン・エンドでなければいけないわけです。そうでないと、これは明らかに価値の押しつけになります。ファシズムにつながります。

けれども、開発教育をやっている私たちは、明らかにある価値を前提にして、人権だとか公正だとか平等だとか、そういう価値を前提にして、そして、ある一定の方向に向かって教育をしているわけです。私も時々、「うん、これは押しつけてしまっているな」とか、押しつけているとまで言わなくても、「押しつけがましいかな」と思ったりするわけです。そんなとき生徒はやはり敏感に感じるわけです。「ああ、そうか。先生はこういうふうに言ってほしいんだな」とか、「こういうふうに答えた方が正しいんだな」とか、やはり感じるわけです。生徒は優しく教師思いですから。そこには「まあまあ」という親しい関係ができていますからね。でもそれは、本当は良くない。先ほど言いましたように、明らかに開発教育は価値的知識のレベルで生徒に迫るわけですから、押しつけてはいけないのです。だけど、やはりどこか押しつけている。しかも、自分が一生懸命つくった教材なら、なおさらのこと、「わかってほしい」というのが「わからせたい」になって、わかっているなければ何かすごく腹が立ってくる。そういうジレンマに私も随分陥ってきました。今なお陥ることがあります。そうしたとき、私たちはジレンマをジレンマとして認めて、それを意識することによって押しつけのある程度回避することができるし、また、回避しなければいけないと思います。

そのことが実は評価につながってくると思うのです。先ほど言いました評価というのは、これは本当は難しい問題で、特に価値的知識のレベルで生徒に考えさせるとすれば、その評価をどうするかということは非常に難しい問題で、なかなか一般化できないと思います。ですから、結局、生徒がたどり着いた判断に至るプロセスを問題にせざるを得ないわけです。プロセスではなくて結論を問題にしまうと、それはやはり押しつけになります。1つの正しい答えを要求することになります。そうではなくて、たとえ答えが教師の意思と違っていても、何でその結論に至ったのかというプロセス、そこで論理の飛躍はなかったか、明白な根拠がきちんと置かれているとか、あるいは反対側の全く異なる立場からきちんと批判

的に考えられているかだとか、そういう側面、つまりプロセスを評価するしかないのではないかと考えています。これが4番目の問題点に対する私の考えです。

#### 今日の学校教育の課題

さて、最後になりますが、私の中ではまだ十分に整理ができていませんが、これから考えていかなければいけない問題だと思っていることが1つあります。それはこういうことです。今、学校はいろいろな問題を抱えています。恐らく開発教育に熱心な、ここにいらっしゃる先生方も、学校に戻れば、生徒指導とかいろいろな形でごくエネルギーを割かれていると思います。私も、神戸の高等学校で女子高生が校門で圧死されてしまったときに、自分の勤務校で校門のところ立って、校門番をしたり服装をチェックしていました。つまりそういうことをやらないといけないというのは、学校では80年代後半からいろいろな問題が噴出してきたからですよ。そういう学校の現状、教育の現状、そういうものと無関係に「開発教育はいいですよ」、「開発教育を進めるべきだ」といっても、それだけでは説得力を持たないばかりか、一人よがりになってしまうと思うのです。教育である限り、私たちは生徒を対象として教室で行うわけですから、その生徒がどういう状況に置かれているのか、学校が今どういう状態にあるのか、教育政策がどういうふうになっているのか、そういうことも視野に入れておかないと、開発教育だけ見ていたのでは、視野がとても狭くなるだろうと思います。今そのようないろいろな問題が学校で起こってきて、学校教育の抱えている一番大きな課題は何かという議論が、教育学の分野でいろいろとなされています。ここで1つだけ紹介したいと思いますが、これは佐藤学さんという東京大学の方ですが、佐藤さんは今とてもいい仕事をしていると私は思っています。佐藤さんはこうした学校の状況の中で行われている教育について、いくつかの課題を指摘しています。私なりにまとめてみますと次のようになります。

1つは、学習者、生徒が、その学びの意味を見つけること。今、生徒は学ぶ意味を見つげられていないというわけです。これは私たちがずっと経験していることです。つまり単なる点数取りのためであったり、受験のためであったり、その学ぶということの喜びを見出せない。何かやらなければいけないからやる、何かのためにやる。あるいは学ぶ事柄が社会的な文脈の中に置かれていないというか、ただ教科書に書いてあるから覚える。自分の生きている社会とか人生にとって何か意味づけができれば、私たち

は学ぶことに喜びを見出していくと思うのです。だけど、それが見出せないから、試験のために暗記するしか仕方がないという現状があると思います。学びの意味を見つけ出していく、これが非常に大きな課題ではないかというわけです。

2つ目が、生徒の居場所の問題です。今学校は、特に大規模校がそうですし、特に高等学校なんかはそうではないかと思いますが、生徒というのは匿名でしかないといえますか、大勢の中の1人にすぎなくて、教師と生徒の関係は一般的には希薄になってきています。最近、選択科目が増えてきたらよけいにホームルームが解体して、担任との関係さえ非常に希薄になっている。教師の方も生徒の顔と名前を覚えるのが精いっぱいという状況もあります。生徒同士の関係も非常に希薄になっているらしいのです。おしゃべり友達はあるし、一生懸命ブリクラを手帳に貼って、それで友人関係を確認しているような、あるいは携帯電話をかけて絶えずおしゃべりしているような関係はあっても、本当に自分の悩んでいる問題をしみじみと話し合えるような本当の人間関係を実は見出せていないのではないかと、学校がやはり変わってきているのではないかと。そういう状況にあるとすれば、生徒は自分の居場所というものをなくしているわけです。居場所をなくした生徒がおそらく町に出て、夜も徘徊したりするわけです。ですから、その生徒の居場所を学校につくる。つまり生徒を1人1人の主体として引きとめることができるような学校づくりが必要だということが2つ目の提案です。

そして3つ目は、今の話と関連しますが、仲間づくりといえますか、学校の中でともに学び、ともに成長していくような人間関係、佐藤さんのいう学びの共同体ができるような学校にすることです。

そうすると、では、開発教育はそういう課題にどうやって応え得るのかということを考えてみるのも無駄ではないと思うのです。学びの意味、これは開発教育にとっては非常に有利です。これは、学びの意味とわざわざ言わなくても、開発教育というのは本来そういうものですから。だからこそ生徒は開発教育、例えばバナナの授業の中で生徒は生き生きとしますし、自分からどんどん調べようとしますし、学校で勉強したバナナのことを例えば家に帰って家族に対してとうとうとしゃべるとか、そこに、彼あるいは彼女は、学ぶことの意味を見出していると思うのです。どんな授業をやっても、開発教育の授業というのは、生徒は学びの意味を非常に簡単に見つけるだろうと思います。それは、私たち教師自身がやはり教育する意味



を見出しているからです。それは生徒にも意味があること  
です。しかし、生徒の居場所や学びの共同体ということ  
について私たちは、開発教育を進めていくその方法の中  
で、これからもう少し考えに入れていってもいいのでは  
ないかと思います。

いろいろなアクティビティをやっていく中で私もいく  
つか経験がありますが、生徒同士の学びの共同体ができ  
るわけです。例えばマイノリティの授業をしたときに、グ  
ループごとにマイノリティに分けました。あるグループ  
はアイヌ、あるグループは南アフリカの黒人、あるグル  
ープは在日朝鮮・韓国人というようにして、そのグル  
ープごとにマイノリティの置かれている状況を調べていき、  
それで脚本を書いて、ロールプレーをするというような、  
そのプロセスで明らかに本当に学びの共同体というものが  
でき上がったと思います。そういうものを期待できるア  
クティビティもありますし、単に楽しくやるというアク  
ティビティもあります。私たちが開発教育を進めてい  
こうとするときに、やはり現在の学校の抱えている問題に  
も無関心であってはならない。どういうことが必要とさ  
れているのかという課題を、開発教育に関心を持って実  
践している私たちも、そういう課題を担いながら開発教  
育を進めていくことが必要ではないかと思います。

短い時間の中で、とてもはしょってお話をしてしま  
いました。あとはお手元の論文等をお読みいただければ、多  
少は補って理解していただけるのではないかと思います。  
ありがとうございました。 (拍手)



## 基調講演

# 開発教育ネットワークの方向性 ～行政・NGO・学校～

東和大学国際教育研究所 教授 赤石 和則

私に与えられた役割は、テーマからいけば「開発教育ネットワークの方向性」ということですが、具体的には行政、NGO、学校の三者の相互の連携協力がどうあるべきか、その連携協力によって開発教育をどう進めていくべきかということについての問題提起をいたしたいと思います。そのネットワークの方向を考えるために、まずこれまでの開発教育の流れ、到達点を整理したいと思います。次に学校の現場、社会・地域の現場、あるいは担い手としての各機関の取り組みの到達点を少し整理して、ネットワークのあり方を話しながら、その中から午後の皆様の討論につながるような問題提起をさせていただければありがたいと考えています。

開発教育が取り組む課題・内容は、必ずしも学校の現場だけで完結できる問題ではなく、むしろ学校も含めた社会、あるいは地域全体での実践が望まれている教育活動であるということから、もう一度改めて開発教育というものがどのような経緯から私たちの社会にもたらされてきたのかということを考えてみるのも、あながち無駄ではないだろうと思います。言いかえれば、学校だけが独立して聖域として存在するのではなくて、あくまでも学校も社会の一部として大きくとらえてみたときに、開発教育がどのような役割を果たすことができるのかということを考えていきたいと思います。

最初に、開発教育はこれまでどのような変遷を遂げてきたのかということから少し整理してみたいと思います。開発教育という用語はディベロップメント・エデュケーションの訳ですが、この用語が提唱されたのは60年代の後半以降だと言われています。

当時、スウェーデンの教育学者であるロビン・バーンズという女性が、開発教育の定義を含めた、さまざまな論文を発表しました。

その中で彼女は、「開発教育は人間、社会及び社会変化にかかわるものである」と説明しています。

つまり、開発教育というのは人間と社会の開発に関係していることだということです。人間開発とか、あるいは経済開発とか、そういったいわば社会の開発、あるいは個人の開発ということにかかわるということにおいては、これはディベロップメント(開発)の問題である。しかし、1

人の人間が自分と社会との関係について学習するというプロセスを含むという意味においては、これは教育だと。したがって、「開発教育は、開発のための教育の相互作用過程である」と彼女はまとめています。

この論文を私が手にしたのは、1980年代に入ってからです。当時は、何を言っているのか正直いって、よくわからなかったのですが、実は日本の開発教育が、今日ようやく彼女が定義した開発教育の内容に到達してきたのかなと思うのです。

といいますのは、ディベロップメントというもともとの原義的な意味も、エデュケーションの原義的な意味も、実はイコールであるということです。言語学のご専門の方がいらっしゃれば逆に伺いたいのですけれども、哲学的な意味とか、いろいろディベロップメントという言葉は使われています。しかし、教育の分野でディベロップメントというと、皆さんがピンと来るのは教育開発、人材育成とかヒューマン・ディベロップメントということになります。もちろんエデュケーションというのも、もともとは人々の可能性を引き出す、カルティベートするというのが本来のエデュケーションの意味ですから、どちらも同じなのだ。同じ言葉を重ねてディベロップメント・エデュケーションといったことから、実はこの開発教育の苦難の歴史というか、あるいは逆に言うと問題提起の歴史のスタートが切られたわけです。

では当時、誰がこうした開発教育を提案したのでしょうか。1つの軸は国連機関です。国連機関が随分熱心に開発教育を提案し始めたのが60年代後半から70年代初めにかけてです。例えばFAO(国際連合食糧農業機関)などによると、開発教育というのは、要するに子どもたちに第三世界のこと、いわゆる発展途上国のことについて状況を知らせることとしています。

また国連合同情報委員会は、1975年開発教育の目標を設定しました。同様にUNESCO(国連教育科学文化機関)やUNICEF(国際連合児童基金)なども、それぞれの立場から開発教育に関連する表明を行っています。UNESCOは有名な1974年の教育勧告にも、開発教育という言葉を使わず、ただ、開発や人口問題や環境を並べた中でディベロップメントの問題を取り上げましょうとい

う言い方をしているのは、皆さんご承知のとおりかと思  
います。

実は70年代最初のころの国連の開発教育支援活動の最  
も中心的な機関はUNICEFだったわけです。UNICEFは、  
ディベロップメント・エデュケーション・ペー  
パーというのを自分たちの機関で出して、各国に配布し  
ていたわけですが、その中ではまさに今日につな  
がるような課題提起をいくつかしているのを見てとれま  
す。つまり入り口としては第三世界、あるいは開発途上  
国に現象的に見られるいろいろな課題を取り上げるけれど  
も、その中から実は子どもたちの考え方とか姿勢、立場、  
態度ということにどう結びつけていくかという問題提起  
が、このころから行われているのです。

一方、国連とは別の立場から開発教育支援を真っ先に  
取り上げたのは、イギリス政府でした。特に詳しい定義の  
ことは省略させていただきます。

それから、開発教育を進めようという欧米の流れです  
が、国連機関が1つの軸とすれば、もう1つの軸はNGO  
であったということが言えます。皆様にお配りをしてい  
る資料、「開発教育支援セミナー資料」(61ページ参照)の  
上の方を見てもらいたいのですが、「北のNGO(欧米中  
心)による開発協力の時代・段階別分類」ということで、実  
はこの表はカナダのティム・ブロードヘッドという人が  
あるペーパーで説明した表を抜粋して皆さんにご紹介し  
ているのですが、彼は今から10年前にかなり大胆に、60  
年代後半以降のNGOの活動の流れを3つに分けて説明  
したのです。ステージⅠ、Ⅱ、Ⅲとあって、ステージⅠは  
60年代から70年代始めぐらいまで、ステージⅡは70年代  
後半から80年代半ばまで、そしてステージⅢが80年代後  
半以降という流れで彼は整理しているのですが、ここで  
彼は開発教育を2つの領域に分けて説明しております。  
それを私なりに日本語で、開発教育①、開発教育②とい  
うふうに整理して、上で教育・学習、下の方でキャンペーン  
というふうに分けて整理をしました。

このステージⅠの開発教育①を見ていただければ、  
Information“about”third worldというふうに彼は整理し  
ています。そして②の方では、Lobbying on ODA and NGO  
fundingとあります。つまりこの当時の開発教育の主たる  
目標は、第三世界についての情報提供であり、開発途上  
国の問題を理解してもらうというものです。その結果、キャ  
ンペーン活動としてはODAをもっと増やしましょうと  
か、あるいはNGOの資金をもっと高めましょうとか、つ  
まり国民の皆さんに資金をたくさん提供してくださいと  
いう活動に結びつけたものとして開発教育がスタートし

たということです。

次に、ステージⅡというのは大体70年代の半ばくらい  
からですが、開発問題なり、あるいはODAの機関で仕事  
をしていらっしゃる皆さんは、いわばODAの歴史の中  
で、特に国連をめぐるいろいろな動き、あるいは南側の諸  
国の動きと照らし合わせますと、この辺のところは実は  
タイアップしてわかってくるのですけれども、70年代と  
いうのはいわゆるG77、それから国連貿易開発会議(UN  
CTAD)がかなり大きな力を出してきたころですし、そ  
れからNIEO(New International Economic Order)と  
か、いわゆる南の側からの提案が相次いだ年代です。それ  
で、南側の自立ということが随分はっきり提唱されまし  
た。

その背景には、第1次国連開発の10年のいわば反省も  
あるというように受けとめることができるわけですが、  
でも、つまり60年代がロストウの「離陸」理論に代表され  
るように先進国からショック療法で援助して工業化を進  
め、それでGNPを高めていくとか、経済成長率をアップ  
するということが、ODAによる援助活動が60年代に一  
斉に横並びでスタートしたのですが、その反省を踏まえ  
て70年代、第2次国連開発の10年がスタートするわけ  
です。それと裏返しの関係というか、あるいは軌を一にする  
というか、第三世界の側からの提案が相次いだ年代です。

そういった時代状況を踏まえて、NGOの側が取り組  
んだ開発教育の課題あるいは目標というのが、Critical  
analysis of North-South links、あるいはAppropriate  
trade and other policiesという言い方でティムは紹介  
していますが、言ってみれば南北問題を前面に立  
てて、北の側の責任を明確に示しました。つまり同じ援助  
をするのでも、貧しいかわいそうな人々だから援助する  
という考え方ではなくて、むしろ世界的な仕組みの中  
での援助の位置づけというのが、このあたりでNGO側  
からかなり強力に発言があって、例えば貿易の不均衡の  
問題とか一次産品の問題とか、いわゆる今日で言うところ  
のアドボカシーと言われるようないろいろな課題、  
テーマがこのころNGOの側から提起されてきたとい  
うことがあるわけです。

その後、80年代後半以降、地球環境問題とか、大きな  
地球規模の課題が私たちにも提起されるに従って、彼の  
言い方を借りると、開発教育はサバイバル・スキルであ  
る、となるわけです。

結局、開発教育というのは、当初提唱されたころは、一  
種の援助教育であったということです。もう少し言うと、  
途上国援助促進教育と言ってよろしいかと思ひます。歴

史的にみれば、開発教育の出発点・原点が第三世界の現状理解、それに対する援助ということからスタートしたことは間違いないわけで、1つの流れとしての援助促進教育が今日でも底流にあると言ってよろしいかと思えます。ところが、その後、南北問題教育と言い切っているかもしれませんけれども、開発教育の主軸が南北問題の理解と、もちろんその解決に向けた行動にあるということになってきたと言えるのではないかと。そしてさらに今日では、先進工業諸国のこれまでの一種「過剰な」開発を含めた、私たち地球社会全体の「開発のあり方」を変えていく教育という側面が加わってきたといえます。

これが、学校やNGO活動の現場でどう関係するのかというのは、皆さんに是非議論していただきたいと思うのですけれども、2、3の例を言いますと、例えばUNICEFの学校募金があります。今、学校の中でかなりUNICEFの活動を取り上げている先生が多くなりました。その結果、プロセスはともかくとして、子どもたちがUNICEFに募金をするという行動をとっております。

それから、ある日本のNGOがタイの山岳民族を支援しています。実際に山岳民族の子どもたちの学校の寮を運営しています。その運営をしている日本人のNGOの現地駐在員が日本に帰ってきて、ある中学校に呼ばれて話をしました。それを受けて学校の先生はどうしたかという、タイの山岳民族の子どもたちがもっともっと勉強できるようにするためには、皆さんどうしますかと生徒に聞いたところ、子どもたちは、「わかった、では、空き缶を集めて資金をつくって、それを援助しよう」ということになりました。つまり現実的には、まさに開発教育が60年代から70年代にかけて提唱された時期の途上国援助促進教育の流れが現在まだ続いていると言えます。

日本のNGOに特に顕著に見られるのですけれども、自分たちの活動を理解してもらうこと。例えばある団体がアジアのある国で活動しています。そのことを何とかして理解してもらいたい。そのために彼らはビデオをつくったり、あるいは報告書をつくったり、報告会を開いたりして訴えます。それで、これはいみじくもNGOのスタッフが言うのですけれども、自分たちの現場の活動を伝えることが私たちにとっての開発教育ですと彼らは言い切るわけです。「だから、どうなのだ」という点については、もちろんこれは程度の差がありまして、「だから、あなたたちは会員になれ」とか、あるいは「寄付してくれ」というところまで言うか言わないかは、それぞれです。ただ、その流れにあるということ間違いない。

一方、先ほど申し上げた南北問題教育の話ですが、これ

はNGOによっては、1つのNGOが例えば途上国援助をしながら、同時に自分たちの足元の問題、特に第三世界と工業諸国との関係という点で、一番大きいのは貿易の不均衡の問題、あるいは最近では構造調整の問題が欧米のNGOにとっては重要なテーマになっています。そういった問題に対するアドボカシー活動、提案活動をしようということで、南北の不平等な関係を是正しようという動きを同時に進めている団体がかなり多くなりました。特に欧米の社会では、例えば有名なOXFAMという団体がありますけれども、こういったイギリスで生まれた市民団体は、もちろんかなりの額を南の諸国に援助しつつ、同時にイギリスの社会の中でキャンペーン活動、あるいはイギリスを超えてヨーロッパ全域内でのキャンペーン活動を行っています。

70年代に特に顕著な流れですが、南北問題そのものに専門的に取り組もうとする活動が見えてきた。つまり途上国への援助ではなく、むしろ自分たちの国の政府の政策のあり方とか、あるいは多国籍企業のあり方とか、そういったことに重点を置いた活動を専ら行う団体が70年代にたくさん設立されています。例えばアメリカやイギリスやカナダなどに、いくつかの重要な団体があります。実はこのころに、開発教育そのものを行う教育活動の団体も70年代に設立されているわけです。例えばイギリスでの開発教育センターが70年代に至るところで設立されています。またカナダでも同じように開発教育センターが設立されているという事実があります。

そして、その一方で、80年代後半に入ってから、先ほどのチームがサバイバル・スキルなどという言い方をしていますけれども、要するに言ってみれば、開発の問題が途上国にのみ現象的に起きている問題という捉え方をするのではなくて、むしろ先進工業国側における過剰な開発の問題、オーバー・デベロップメントの問題にしっかり向き合うことの方が、結果的に途上国の低開発の問題の解決につながるのだという考え方、別の言い方をすると、地球規模の立場に立った活動を進めていこうという方向に開発教育の到達点が来ているということがあるわけです。

しかし、今、開発教育が考えているのは、確かにいろいろな課題に立ち向かう、あるいはいろいろな領域にまたがって取り組むことが多いので、ある人に言わせると、開発教育は拡散したと。つまり何が何だかわからなくなった。開発教育の本来の目的から外れてしまって、何でもかんでも広がって、要するにばらばらになってしまったのだというご批判を受けることがあるのです。

私は、これに対して申し上げたいのは、開発教育は出発点として南に現象的に現れたいろいろな諸問題をどうするかという教育活動として始まった。それが、仮にそのことにこだわって、私たちは南の側の諸国に現れたさまざまな問題点を解決するという方向に立ったときに、いわゆる途上国への援助、あるいは協力活動をするという結論だけでいいのかという問題提起が、やはり私は開発教育からなされてきているのではないかと思うのです。つまり南側に現れている問題の解決に向かってやるべきことは、援助だけではなくて、むしろさまざまなことに目を向けたことを総括的にやらなければ、第三世界の低開発の問題そのものの解決が難しいのだということです。言いかえれば、私たちはつい、NGOの援助にしろ、あるいはODAにせよ、出口として援助あるいは協力ということで、物事をすべてそこに向けてしまいがちですけれども、果たして今、世界全体の流れを見ていった時に、援助の仕方そのものももちろんいろいろありますけれども、そのことだけで社会全体の問題として第三世界における問題が解決する方向に向かって行けるのかどうかということの問題提起を、どうも開発教育はし始めたのではないかということです。

ですから、第三世界の問題に特化した活動、あるいはテーマをいくらかでも掘り下げられるけれども、掘り下げれば掘り下げると、実は第三世界に現れる問題だけを議論していたのではだめだということにどうも行き着いた。その結果、開発教育は「広がった」といわれるのですが、私に言わせれば、それは「広がった」というよりも「深まった」と、考えるわけです。

この開発教育の到達点ということについて、午後の議論のために参考までにちょっと申し上げたいのは、実は欧米の社会では、学校教育の中で開発教育を取り上げて来なかったわけではなくて、スウェーデンとイギリスの例で申し上げたいのですが、実はスウェーデン政府というのは、ロビン・バーンズがいたにもかかわらず、どうもいろいろな文献を見ても、あまりディベロップメント・エデュケーションという言葉を使っていないのです。スウェーデン政府の開発教育のペーパーを見ますと、開発教育という言葉を使っていない。むしろインターナショナル・エデュケーションとかインターナショナルライズ・エデュケーションと言っているのです。

その中身は何かといいますと、学校教育カリキュラムの大転換が1969年に既に起こっているのです。1つは、自国文化優位主義を廃止しよう。いわゆる多文化、多価値の尊重といいますか、そういうことが最初にうたわれてい

ます。2つ目には、国際的な視野に立とうということが具体的にはあるわけですが、実はこういった多文化の尊重なり多価値の尊重なりをあえてカリキュラムの転換で行ったのはなぜかという、その背景には、スウェーデン社会に当時、今でもそうですけれども、たくさんの第三世界諸国からの移民労働者が来ていたという現実があるわけです。

当時スウェーデンには、アフリカや中南米からたくさん労働者が入り込んでいた。その結果、もちろんその子どもも一緒に来たり、子どもが生まれますから、学校の中でもともと暮らしていた人たちと新しく来た移民労働者の子どもたちとの差別、偏見の問題があったり、黒人だと言って差別をしたりということが当時いたるところであったわけです。そういったことをスウェーデン政府は、政府自らカリキュラムの大転換をすることによって打破しようとしたということが背景にあったようです。その結果、すべての学校教育の中に、その視点が盛り込まれた。ここが大事なのです。特別にそのことがカリキュラムとして組まれたわけではなくて、すべての科目の中にそういった視点をもち込もうということで、スウェーデン政府は既に国際教育のカリキュラムというものを大きな枠として組み込んでいったのです。

そのことを踏まえて、スウェーデンの今日の開発教育は、こうした学校教育の中に上手に組み込まれていると考えることができます。全体の方針については中央政府がやりますが、しかし、個々のカリキュラム、授業案とかいろいろな内容的なことについては学校や教員に任せられています。ただ、大きな網をかけるという意味では、スウェーデン政府の役割は大きいということがあげられます。

その一方で、今度はイギリスの方ですけれども、イギリスは逆に、いわゆるディセントラライズ・エデュケーションとか、各地方にかなり権限を任せる学校教育体系をとってきた国なものですから、それぞれの学校の教員が自分たちで教材を探したり、つくったりしてきたということがあるわけです。実はここで、先ほどちょっと申し上げたことにつながるのですが、70年代に各地に開発教育センターが設立されたというのは、国際協力をやるうとして、つまり援助教育、途上国理解教育を進めてきたNGOが、援助をやりましょう、援助は大事ですよと言うだけでは人々の理解は得られなかったという反省から、あるいは南北問題のもう少し根源的な、構造的な理解が必要だという立場から、開発教育センターをNGOが資金を出してつくってきたという背景があります。

当時イギリスは労働党政権だったものですから、そういった動きをどんどん資金的に支援しました。それで各地に、有名なバーミンガム開発教育センターとか、マンチェスター開発教育センターとか、いろいろなところにセンターができて、NGOのスタッフが有給で配置され、そこに学校の先生が週に何回か来て資料を手にする。教員とNGOのリーダーとのジョイントによる教材開発チームがつくられて、どんどん教材がつくられてきたという流れがあるわけです。これもやはり、教員1人1人の授業編成がかなり自由にできたという背景があったからかも知れません。ただ、その後サッチャー政権になってかなり窮屈になって、イギリスの開発教育も残念ながら私たちがモデルとするほど立派ではなく、いろいろな課題を抱えてきているということは、中身のことはともかくとして、私たちは注目していいだろうと思います。

#### 日本の開発教育

次に述べることは日本の開発教育の問題で、資料にざっと書かせてもらいましたので、とりたてて詳しくは申し上げませんが、ただ、日本でも開発教育という概念が70年代に既にもたらされているということは、私たちは見ていいだろう。ただし、これはあくまでも欧米の今申し上げたような流れの中の到達点を日本ではそっくりいただいたという格好です。ですから日本では、ある意味では第1段階の開発教育と、第2段階の開発教育がごっちゃになって日本に紹介されてきているので、人によってはどこを取り上げるかということで随分開発教育の定義が変わっていたということが日本の場合にはあります。これはいいかどうかは別にしても、日本では開発教育というのは何ですかと言われた場合には、ある人はこうだ、ある人はこうだと。いわば欧米自体の到達点のどこを取り上げて説明するかによって違っているという意味で、その混乱があったのだらうというふうを考えられます。

ただ、いずれにしても、1977年に青年海外協力隊事務局が教科書分析をやっています。小学校と中学校社会科の教科書分析を行って、そのタイトルに「新たな『開発教育』をめざして」として開発教育の4文字を初めて入れたということがあるわけです。この開発教育を目指してとタイトルを入れた人たちや、当時の日本の国連広報センターの皆さんなどが中心となって、79年に開発教育のシンポジウムが行われたという経緯があります。これが実は、後で述べます開発教育協議会設立のきっかけになるわけです。

その一方で、1982年に財団法人国際協力推進協会(A P

I C)が開発教育に注目し、地球開発教育という言い方を日本語でしています。残念ながらこの言葉がなじまなかったものですから、おしまいということになっているのですけれども、ただ、気持ちはわかる。開発教育というと、今でもそうですけれども、どうしても土地開発のイメージで「開発」をみてしまいます。私も当時よく言われました。学校に行って開発教育のことを話したりすると、どうもイメージが違って、いいかげん話した後で「どんな開発ですか」、「どこの土地開発ですか」なんて言われてがっくりきた覚えがあるものですから、恐らくそういうことがあって当時A P I Cは、地球をつければいだろうということ地球開発教育という言い方をして、何とか新しい概念だということを書いたかったということがありますが、残念ながらこの言葉自体は定着しなかった。ただ、私が申し上げたいのは、その意気込みは良かったということを書き上げたいわけです。その後、A P I Cは開発教育の支援のためにいろいろな調査研究を行っております。

それから、1982年に民間主体の開発教育協議会が設立されました。その一方で、実は5年後にNGO活動推進センター(JANIC)が設立されています。この略称ジャンニックと言われているNGOセンターは、いわゆる海外協力、開発協力を行うNGOのサポートセンターです。つまり援助団体のサービス機関です。つまりNGOのネットワーク団体ができる前に開発教育協議会が設立されていたというところに日本的な特徴があるのではないかと思います。欧米の開発教育運動はNGOによって提唱され、また、国連によって提唱されてきました。それを政府が支援するというスタイルで動きが出てきました。しかしながら、日本の場合には、海外協力団体、NGOは、この当時はまだどちらかというと、海外援助が大事だねということを考え始めた時代なのです。とにかく援助しなければいけない、しかしお金はない。足元の子供に訴える、そんなのは学校に任せればいいというぐらいで、正直言ってNGOは開発教育にあまり熱心ではなかったのです。

その中で、逆に開発教育協議会には、小学校や中学校の先生もたくさんいましたし、研究活動をやっている人もいましたし、どちらかというと日本の社会教育団体、そういった人たちが開発教育の協議会をつくってしまったということがあるのです。ですから、よくも悪くもこの開発教育協議会は、社会教育の中での開発教育をどうしようかということにかなり傾斜していたし、一方で学校教育にももちろん目が向いていたわけですから、どちら

かという、学校教育の制約をまともに受けとめて、例えば指導要領にこう書いてある、それから社会科にこう書いてある、その社会科のカリキュラムのどこが開発教育の中身だ、では、こうすればいいと。全部いわば学校教育の指導要領の中での開発教育をどうするかというところにこだわった開発教育の実践の方向が、この協議会によって80年代半ばあるいは後半くらいまで、主流となって進められてきたわけです。

そういう意味では、欧米の開発教育活動が学校や地域あるいは援助を促進するというにとどまらず、いろいろな提言活動をNGOが中心となって行ってきて、そのことと教育とがリンクしてきたという流れからすると、日本では評価はともかくとしても、いきさつ自体が今日で言うところのNGOのいろいろな活動とは当初は関係ないところでスタートしてしまった。それで現実的に今その2つの組織が存在しているということがあるわけです。

その一方、1987年になって、外務省の経済協力局の中に「開発教育を考える会」が設置されて、その報告書が出されました。この報告書では、開発教育をこういうふうに書いております。「途上国への協力援助に対する国民の積極的支持と参加を得るためには、国民1人1人が政府の行っている援助の内容について理解するだけではなくて、相互依存関係を深めている先進国と途上国の双方がいかにしてともに繁栄していくかを考え、また、我が国のなすべき役割を自覚し、責任感を持って人類社会の調和ある発展のために貢献しようとする態度を身につけることが重要である」という前書きです。続いて、「いわゆる開発教育というのは、途上国の現状やこれら諸国の抱える課題について理解し、開発協力・援助の大切さを認識し、途上国への開発協力に何らかの形で参加する態度を養うことを目的とするのだ」というふうに書いてあります。

ポイントはいくつかあります。第1ポイントは、途上国の現状や課題を理解すること。第2ポイントは、開発協力・援助の大切さを認識すること。第3ポイントは、そういった開発協力に参加する態度を養成すること。この3つがポイントの報告だと私は受けとめております。このことをどう考えるか。つまり10年前の報告ですので、その後の10年間の中で、私たちは今日の開発教育をどう受けとめるべきかというのは、是非午後からの討論に回したいと思います。

その後、JANICも設立されましたし、NGOも学校現場でも、あるいは政府、行政機関、あるいは地域の国際化協会、あるいは教科書をつくる側の出版社の皆さんも、

何とかこの開発教育の視点が入らないだろうかということていろいろな取り組みをする方が増えてきて、今日に至っているという流れがございます。

開発教育国際フォーラムがそういう中で1993年に開かれて、「地球市民宣言—21世紀に向けた開発教育アクションプラン」が発表されました。日本ではNGOの皆さんはどちらかというと地球市民教育という言い方を好んで使う方向になってきているのですが、そういった状況を踏まえて地球市民宣言ということはこの年に出して、そこで開発教育のアクションプランというものをいくつか提案したわけです。

それでは、ここで、今日の開発教育をめぐるいくつかの論点を少し整理してみたいと思います。

第一は、開発教育の今日的状況での開発教育の定義再考の取り組みについてです。

開発教育協議会は、長い間次のような「定義」を使用してきました。「開発教育は、これから21世紀にかけて早急に克服を必要としている人類社会に共通の課題、つまり低開発について、その様相と原因を理解し、開発のために積極的に参加しようという態度を養うことをねらいとする学校内外の教育活動である」というものです。しかし、1990年代に入ってから、この定義再考が始まり、今日では、開発教育協議会はどちらかという新しい定義に沿ってパンフレットなどで紹介しています。ただ、協議会として正式に決めたわけではありませんので、みんなでそれを使い合っているというのが正確なところですが、いくつかのポイントだけ申し上げます。

まず、長い間、開発教育協議会は、低開発について理解しようという言い方をしてきました。この低開発というのは、もちろん途上国における低開発ということです。それに対して私たちは、この定義再考の中で低開発の理解ということにとどまらず、むしろ開発をめぐる多くの問題を理解すること。それから、開発のあり方を考えることというふうな言い方を新しく作りかえているのが第1のポイントです。

2番目のポイントはこれと関連しますが、開発のために参加しようという言い方、ここで言う開発とはどういうことかをもう少し丁寧に議論しようということが新しい定義です。つまり開発教育協議会が当初提案した開発のための参加という意味は、基本的には近代化、経済開発、あるいはあえて言うと先進工業国に近づいていくための開発といえますか、そういったあるモデルがあって、そのモデルに到達していない開発のための援助をしようという意味の開発でした。

しかし、私たちは、この新しい定義再考でそれをもう少し丁寧に見ていくために、開発教育の内容について5つの具体的な内容の提案をしました。開発教育のねらいや目的という意味は、結論的にはいわば援助を促進するための教育活動、それは政府機関であれ、NGOであれ、援助を促進するための教育活動としての開発教育ではなくて、むしろ援助のあり方、あるいは援助がどういう意味を持つのか。もう少し言いかえると開発とは何か、開発とはどうあるべきなのかということについてのテーマを設定することが、実は開発教育のねらいとしてあるべきではないかということが今日の私どもからの提案です。

最近の開発教育をめぐる新しい定義や目標、内容などについて、開発教育協議会が「開発教育Q&A—開発教育ってなあに」(外務省資金協力)を発行しました。定義や目標論に関心のある方は、ぜひご一読をおすすめします。

それから、最近、開発教育はイコール参加型教育だ、イコールゲームだ、ロールプレイングだ、何だかんだということで、そのことだけを取り上げることが多いのですが、それはあくまでも開発教育がねらいとすること、目的とすること、また、内容として取り上げることが、参加型の手法をとらなければなかなか子どもたちの主体的な関心や関与を引き出せないということから、必然的な帰結としてこういった参加型の手法を提案してきたという経緯があるわけです。開発教育がイコールでゲームやロール・プレイングの手法と結びつけて考えられますけれども、これは開発教育に限った「方法」の問題ではなく、もしかしたら教育の変革、転換という意味では、教育そのものにおける参加型のあり方ということの議論の中に、こういったゲームやロールプレイングのことを議論する方がむしろ正確ではないだろうかとは私思っているわけです。

最後に、「開発教育を進めるためのネットワーキングの方向」について、いくつか問題提起のみさせていただきます。

それぞれの役割ということ考えたときに、全国で開発教育に関係している人たちが集まりを持って、全国開発教育担い手会議というものをこの数年来行っており、今年も3月に実施しましたが、その中で、開発教育をもう少し地べたに沿って地域で、あるいは学校という現場の中で、もっと具体的にできないだろうかという議論をしました。そのときに、開発教育を担うという意味はいろいろな立場がある、つまり開発教育を支援する立場の人であったり、あるいはコーディネーションする人であったり、あるいは自ら開発教育を実践する人であったりする。

こういった人たちの役割はおのずから違うのではないかと。それがごっちゃになって、自分が支援する立場なのか実践する立場なのか、よくわからなくなってしまうと大変なことになる。やはりここはいろいろな立場の人たちがいますので、ネットワークを使って、お互いに連携・協力することによって自分の力が発揮できるということをこの前議論してきたところですよ。そういったことを踏まえてNGOの役割、あるいは学校・教員の役割、あるいはメディアや情報機関や研究機関等の役割があるというように私は考えております。

これについて、私からは是非皆様にお願いしたいのは、こういったことを少し具体的に皆さんの中で議論していただいて、それを全体会議の中で出していただいて、整理してみたいと思っているわけです。

ここで私が申し上げたいのは、こういったネットワークをつくる上でいくつか必要なことの提案です。第1点は、開発教育を進めるにあたっては、資金が必要である。つまり資金的な支援、資金的な手だての問題です。学校教育現場であれ、社会教育の地域の現場であれ、開発教育を進めるためにはなかなか資金的な手だてができないケースが多いのです。その資金というのは、何も何百万円とか何千万円の資金を要するわけではありません。10万であったり、20万であったり、30万であったり、そのくらいの額があれば、一気に開発教育が進むというケースを最近いろいろな地域で見ることができます。例えば学校の教員が集まって、そこでいろいろな資料をつくっていく、あるいは教材をつくっていく、あるいは開発教育の研究会をつくっていく、セミナーを開いていく、そういったセミナーをまとめていく、このような作業が今いろいろなところで行われようとしているのですが、それが、ちょっとした資金がないために広まらない。自分たちの中だけで終わってしまっているということがよく見られます。開発教育を支援するという立場から見た場合に、開発教育の資金をどう提供できるかということが、今大きな課題になっています。

これは欧米の例を引くまでもないのですが、例えばカナダのCIDA(カナダ国際協力庁)という援助機関は、長い間PPP(パブリック・パーティシペーション・プログラム)という一種の開発教育支援策を有してきました。援助機関が開発教育を振興するために実施し、学校の教師やNGOなどのいろいろなところから申請を受け付けて、小さな額を支援してきたというケースです。それからスウェーデンのSIDA(スウェーデン国際開発協力庁)は、ここはブロックグラント方式をとっている国です。



れども、フォーラム・サウスという、日本で言うとなかなかびったりする団体がないのですが、JANICや開発教育協議会が合体したような情報センターです。そこに一括して資金を提供して、小さな単位の開発教育支援を行っているケースがあります。

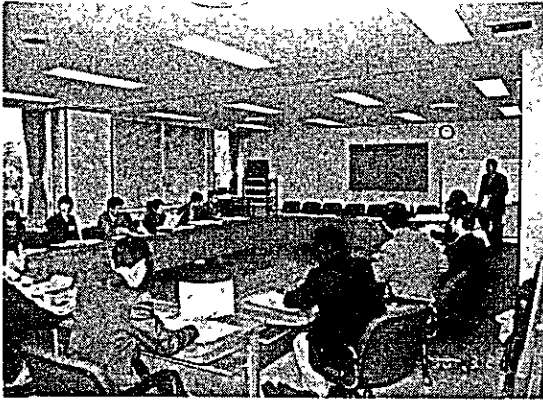
第二点は、教材づくりの問題です。誰が作成するかということももちろんあります。教員みずからがつくるケースもありますし、教科書会社がつくるケースもありますし、あるいは政府がつくるケースもあります。一方、リソースを提供するということがあります。ただ、この場合に大事なことは、素材をつくるのか、教材をつくるのか。私はどうも教材をつくるというと、がちりとすべての細かい授業案までつくっていくということを想定しますが、そうすると人によっては、また新しい科目をつくるのかと怒る人がいます。私たちは開発教育という新しい科目を、内心はつくってもらいたいけれども、そうかといって新しい科目をつくって子どもの負担を増やそうなんていう気は毛頭ありません。むしろ子どもの負担をどう軽くするかという立場に立てば、既存の教科の中でやるというケースがよくあるので、その場合には、教材というよりも素材の方が必要です。その素材をどう提供できるか。これは先ほど言ったように、一方的な価値を持ったような素材ではだめなのです。

カナダの例があるのでですけど、あるNGOがカナダのODA問題を取り上げた教材をつくったのです。要するにカナダのODAは問題だらけだという教材をつくったのです。ところが、その教材はほとんど使われなかったのです。やはり学習者の主体性を尊重するという立場に立てば、例えばODAの問題について書いた資料、一方でODAがこういうふうに使われているという客観的な資料、ODAはすばらしいと言っている資料、こういった資料をうまく整理をして素材として提供する。その素材あるいは教材のつくり方に、実は作成する側の力量が試されています。残念ながら日本ではどちらかに傾斜した資料ばかりなものですから、やはり開発教育には使えない教材、または素材が多過ぎるのです。その点開発教育で使える素材を提供するという意味がやはりあるだろう。

最後に第三点ですが、やはり人材育成が大事だということ。1番目に資金提供、2番目に教材づくり、あるいは素材づくり、3番目に人材育成です。人材育成のためにどんなセミナーや研修会ができるかということ。是非ご提案してみたいと思います。皆様からいろいろな具体的な提案を受けて、午後の全体セッションの中で討議したいと思います。大変急ぎ足で、皆様からご質問をいただ

かないままに時間超過してしまいました。ただ、どうしても問題提起をしなければ午後に結びつきませんので、時間をいただいております。どうもありがとうございました。(拍手)

## 第一分科会



コーディネーターの小貫仁氏(埼玉県立所沢緑ヶ丘高等学校教諭)の進行により、各参加者の開発教育に対する取り組みと課題を参加者同士で共有し、また、課題を解決するためのニーズについて整理を行った。

### 1. 課題の整理

- (1) 参加者を4つのグループ(4~5人)にアットランダムに分ける。
- (2) 各グループごとに開発教育と自分との関わりを中心に自己紹介を行った。
- (3) 開発教育の取り組みに対する日頃の問題点・課題を議論し、その解決に向けて互いにアイデアを出し合いながら話し合った。

### 2. 課題の共有

- (1) 日頃の問題点・課題をグループごとに共有し、代表者一人を決めて、グループごとにポイントを絞って発表する。
- (2) 各グループごとに発表された内容からキーワードを拾い出し、ホワイトボードに記入する。

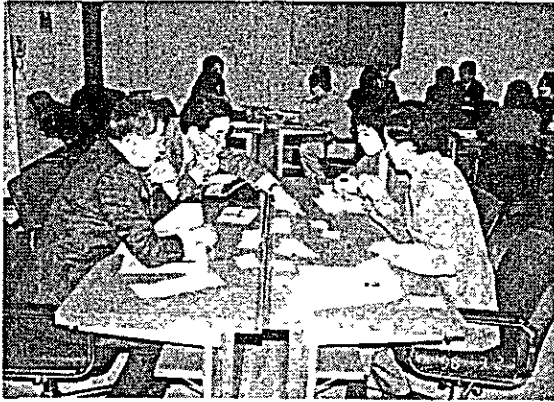
キーワードは、次のようなものが挙げられた。

開発教育の概念、素材、ネットワーク、教員時間、方向性、教材、出版物、日常化が困難教育現場との関連性、興味・関心があまりない制度の壁、素材の活用、環境作り(人材養成)

### 3. ニーズの整理

- (1) 各グループから出された課題を共通の項目で整理した。
  - ①教材関係、②人材関係、③制度関係、
  - ④普及関係、⑤その他
- (2) 上記①~⑤の項目について各グループごとで話し合い、ニーズを満たすためにODA実施機関でできること、学校教育の場でできること、また改善すべき点は何か、グループごとに模造紙にまとめた。それを開発教育支援の方向性を探るヒントとして、分科会参加者全員で共有した。

## 第二分科会



コーディネーターの湯本浩之氏(開発教育協議会事務局長)の進行により、まず分科会での話し合いの方針を開発教育の推進にあたってのODAの実施機関への要望ということで確認し、次に着席順で1～4番を順に割り振り、同じ番号になった4名ごとを小グループに分けて自己紹介の後、以下の内容で話し合いを行った。

1. 開発教育に関して、各参加者がどのような事に関心があり、今後何に取り組んでいきたいかについて、A4用紙を8等分して、書けるだけ書き込み、各グループの中で似通ったものをグループ分けした。そこで出てきたものは次のような内容があった。  
情報、ネットワーク、方法論、資金、  
開発教育の位置づけ、教材開発、  
協力と連携の不足、開発教育の最終目標、  
実践上の障害、開発教育の領域と定義、  
開発教育の価値観、身近な生活との関連性、  
地域での地球市民としての活動、  
協力隊と内なる国際化とODA、組織の役割、  
円借款と開発教育、  
開発教育を広めるための展開案など
2. 上記を受けて、開発教育を進める上での問題点・課題を誰が解決していくのか、その「誰」にあたる開発教育をめぐる「組織・団体・利害関係者」について各小グループごとに話し合い、列挙した。ここでは次のようなものが挙げられた。

外務省、文部省、JICA、OECD、APIC、  
JOCV、地方自治体、出版社、マスコミ、  
大学教師、NGO、  
スタディーツアー主催者(旅行会社)、市民大学、  
企業、図書館、大使館、国際機関、在日外国人、  
研修員、留学生、子供、親、協力隊OB会、  
青年海外協力協会、協力隊を育てる会、国会議員、  
学校教師、青年団体、YMCA、開発途上国の人々、  
開発教育協議会など

3. 以上を踏まえて、参加者がそれぞれの現場で開発教育の推進のために、どんなことができるのかを小グループごとに考えて、考えた内容を一枚の模造紙にまとめ、これを全体討議の場で代表から発表。

## 全体討議

第一分科会コーディネーター 埼玉県立所沢緑ヶ丘高等学校教諭  
第二分科会コーディネーター 開発教育協議会事務局長  
進行 東和大学国際教育研究所教授

小貫 仁  
湯本 浩之  
赤石 和則

○赤石 この全体会では、今まで分科会のグループでお話しいただいたことを出し合っていく、そしてお互いにそれをぶつけ合って、まとまるものがあればまとめて整理していく場にしたいと思っています。ねらいとしてはODAの実施機関であるJICAあるいはOECF等々、あるいは各地域の開発教育を支援する立場にある皆さん、あるいはメディア等の皆さんが開発教育を促進、支援するためにどのような方策が求められているのかということについて、参加者の中で意見を出し合っていくということがこの全体会の大きなねらいとしてあります。かなり絞られたテーマですので、そのことについて皆さんいろいろグループで議論されてきていると思います。まず、1つの分科会で4つに分けていただいているので8グループから報告いただきましょう。その上で、それを整理しながら議論していきたいと思っています。コーディネーターのお二人からも随時コメントをいただきたいし、もちろん皆様からも発表されたことに対するご質問、ご意見をどうぞ出していただければと思います。それから、午前中に大津さんと私とでお話をさせていただきましたけれども、そのことについてのご質問、ご意見も含めて皆様からいただければと思います。

では、早速皆さんから発表していただきます。かなりアトランダムに壁に貼っていただきましたので、右側から発表していただきましょう。「開発教育の本質」というふうに書いていらっしゃるグループ、どうぞお願いいたします。

○大貝(海外経済協力基金) OECFの大貝と申します。発表を仰せつかりましたので、この1枚目の模造紙のご説明をさせていただきたいと思っています。

私どものグループは、基本的に開発教育の本質とは何かということ念頭に置きながら議論できたと思います。そこでまず出てきましたのは、左からの流れになりますが、ターゲットとはどういうところだろうかという議論がありました。基本的にすぐ思い浮かびますのは中学生とか高校生とか大学生ということですが、それだけでは十分ではないのではないかと話がありました。特に教員、教員の中でも管理職と言われる方々ということでしょうか、教頭先生、校長先生、あるいは教育委員

会という方々の認識がまだまだ必ずしも高くないということ、そちらにもご説明を十分していく必要があるだろう。それによって実際に現場で動く教員の方々が動きやすくなるということでございます。さらに子供の親たちについても途上国自体について認識が非常に低い、先進国指向が強かったりということがございまして、親についても啓発していく必要があるだろうというところがターゲットの部分でございます。

そのターゲットをどうやっていくかということですが、まさにわかりやすい表現の情報が不足しているということございまして、私どもOECFのパンフレットについてもいろいろお叱りを受けましたけれども、官庁用語とかODAの関係者しかわからないような用語が多いということでございます。これは本当に皆様方にわかっていただけるような表現で情報をお伝えしていくことが必要だということだと思います。

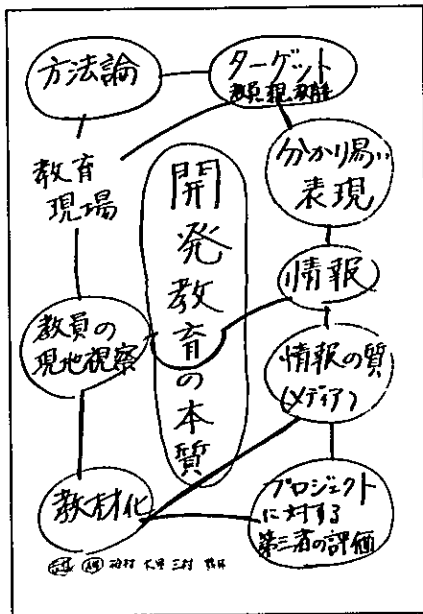
そして、「情報の質」というところが出てまいります、これは外務省さん、私ども、そしてJICAさん、現場として発信する情報がメディアを通すと正確なところが伝わらない部分があるということでございます。マスコミの方々は今日はいらっしゃっていないかも知れませんが、メディアの方々にも情報を正確に正しく伝えていただく必要が一層あるだろうということでございます。

下に参りまして「プロジェクトに対する第三者の評価」と書いてありますが、円借款あるいは技術協力、無償資金協力、それぞれプロジェクトに関しての評価というものがございますけれども、中でも内輪でやる評価ではなく、中立的な第三者に委託して評価してもらうことが、情報の質をさらに高めるという意味でも必要ではないかという意見が出ました。

さらに左の方の「教材化」につながるわけですが、そういった正確な質の高い情報をまさに開発教育の教材としてつくっていく必要が大いにあるだろうということでございます。その教材のつくり方ですが、まさに開発教育を担う教員の方々に現場を見ていただく、その現場を見ていただいた経験に基づいて教材をつくっていただくというようなプログラムができないものかというお話がございました。ODAの中でもそういうことを考えて

いただけないかというお話がございました。そういった形で非常に質の高い教材をつくった上で教育現場にまた戻りまして、そういった教材を使って開発教育の質を一層高めていくことが必要だろうということでございます。

最後に、そういった教育現場でのご努力に基づいて、いろいろな方法論がまた生まれてくるのではないかということで議論が終わったところでございます。以上です。



梅村 松秀 大貝 隆之  
 鶴林 正史 三村 悟  
 吉住 知文 渡部 和代

○赤石 どうもありがとうございました。

次に、その隣の「認知度が低い、その原因、改善案」というグループのご報告をお願いいたします。

○杉浦(芝浦工業大学柏高校) 芝浦工大柏高校の杉浦です。言いたいことはほとんどここに書いてあるとおりで、まず、「認知度が低い」ということが現状としてあるだろうということで、今回このセミナーに参加した教員が他の教員と話をしておりますと、開発教育という言葉すら知らないという現状がある。国語や英語の教員はもっと知らないということです。そしてODA実施機関の方もいらっしゃるのですが、その職員の方の話では、知らない、あるいは知っているてもそういう面倒くさいことはやりたくないというような声があるということです。文部省は、国際理解教育は推進して熱心にやっているようだけれども、開発教育とはちょっとどこか違うのかなと。とりあえず欧米偏重みたいなことであれば違うのではなからうかということをごここでは挙げてみました。

こういう現状を変えていくためにいろいろあるので

しょうけれども、5つほど具体的なものを挙げてみました。

まず1つは、教科書の素材として取り上げてもらう。国語や英語の教科書で、例えば松井やよりさんの文書が載っている教科書もあるそうですが、そういうものをもっともっと広げてもらう。それをネタにして協力隊OBを呼ぶということでもできやすくなるのではないかと思います。

2番目は、これから総合的学習というものが広がっていくと思いますが、そのテーマが国際、福祉、環境、情報とあるので、その中に是非位置づけていただくということです。

3番目は、中学3年生に選択教科がありますが、その中で教員が開発教育をテーマにして是非取り上げるようにしていただく。

4番目は、先ほどちょっと言いましたが、協力隊のOBが全国に1万7,000人いらっしゃる。各地域にもいらっしゃるの、彼らと連携をとりまして、1時間の授業の中で講演をしていただくことができそうですので、是非そういうことをやっていこうということです。

それから、ODAの実情を知らない方々もいらっしゃいますので、是非先生方と情報交換する機会を増やしていく。こういうことで認知度が徐々に上がっていくのではないかということが我々の結論です。以上です。

認知度が低い「原因」  
 社会科教員が「開発教育」の意義を知らない  
 ODA実施機関の職員が知らない  
 文部省は「国際理解教育」には熱心  
 開発教育とは違う一改革案  
 改善案  
 教科書の素材として取りあげろ  
 (国語、英語、家庭科、芸術...)  
 総合的学習のテーマとして取りあげろ  
 選択教科の1科目として取りあげろ  
 協力隊OB等関係機関の連携  
 (授業での講演等)  
 ODA実施機関と先生との情報交換

井出 訓紳 北中 真人  
 城島 理子 杉浦 正和  
 杉山 佳男

○赤石 どうもありがとうございました。

次に、「学校の現状と開発教育」のご報告をお願いいたします。

○善財(印旛郡白井町立大山口中学校) 「学校の現状と開発教育」という題名で話し合いました。千葉県の大山口中学の善財と申します。

問題点として話し合われたことは、学校にはベルリンのような壁があるのではないかということですが、まず、外部講師を呼びにくい。事なかれ主義が管理職の方の間にあって面倒な話をしにくる人を除外しようとする。最近では第三世界の人をスピーカーに呼べるようになってきているのですが、1991年には、白人ならいいけれどもバングラデシュ人のスピーカーは嫌だと言った関東の県の某高校の教頭先生が県議会でお叱りを受け、お叱りを受けてその後改善されたのでよかったのですが、そういうことがありました。それから情報源がわからない。ですから、子供たちの国際交流をしようと思ったときに商工会議所を頼ると白人の国で、しかもビジネスの足しになるような関係の子供たちしか来ない。あとは、社会教育と呼んだお子さんたちと地域住民との交流もありますが、どうも白人でないとか集客能力がないというふうに考えるようです。ですから、その情報源としてJICAとかNGOなどと現場教員とのかかわりが少ないのではないかと思います。現場教員は開発教育、環境教育、福祉教育など新しい〇〇教育というのは、これ以上仕事が増えるのが嫌なので知りたくないという人がいます。開発教育だけが嫌なのではないと思いますが、そういう現状は教師の認知不足と一言で言えると思います。

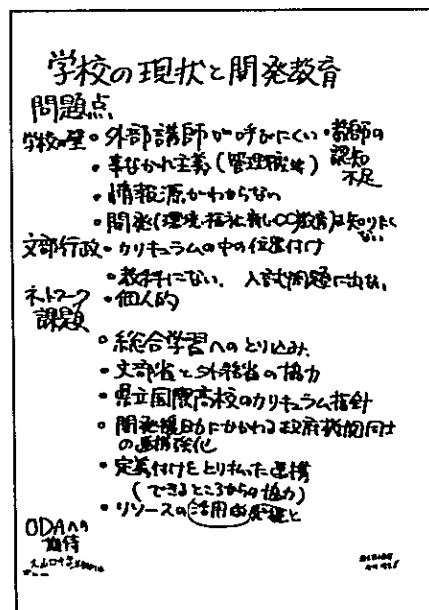
また、文部行政で考えてほしいことは、カリキュラムの中の位置づけが不明確で、開発教育という教科がないということです。また、入試問題に出ない。これはJICAの方からご指摘がありまして、協力隊のことが長文読み取りで出題された例が近ごろ出てきているそうです。開発教育を行う教員のネットワークが個人的なネットワークにとどまっているという問題があり、外務省のODA広報予算で支援している地域セミナーを二十数回やってきているけれども、個人的ネットワークにとどまり、だれが開発教育をやっているかということがまだ見えにくい状態だという問題があるそうです。

今後の課題でいい方向に行きそうなものを挙げてみましたが、総合学習というものが2002年から始まりますが、総合学習のカリキュラムを各学校がつくるときの柱の3つが国際理解と環境と情報ですが、その国際理解の内容に食い込んでいけるのではないか。それから文部省と外務省の関係では文部省が開発教育に歩み寄ってくる兆が

明確に見えてきて、今後良くなっていきそうな感じが感じ取られています。各県が熱心に各県3つぐらいずつつくっている県立国際高校、東京でも駒場高校が都立国際高校にかわったりしていますけれども、そのカリキュラム指針という文章を手に入れて見たのですが、そのカリキュラムづくりの指針というものには開発教育の要素も行っていきましょうと書かれています。ですから、この学校ができたところは開発教育は国際高校でやられるのかなと思ったのですが、実際に運営されてみると英語重視と留学生ばかりになっている。ですが指針にはそういうものがあります。

次に、開発援助関係の政府機関同士の連携をもっと強くする必要があるのでないか。定義づけて行き詰まって連携できなくなるのではなく、できることから協力して、幅広くお互いが協力していくことが大事である。そして、先ほどの話で情報源がわからないから町の商工会議所に頼んで白人を呼ぶのではなく、JICAも第三世界と小学生との交流とか相談があれば受けて、現在既に相談に乗って交流相手を見つけてくれているそうですが、そのリソースの活用を今後期待できるのではないかと思います。

「ODAへの期待」とタイトルを書いたのですが、余りにも重要な問題なので私どもは即答できないで空欄になってしまいました。申し訳ございませんでした。



岸本 純子 関根 雅子  
善財 利治 八木 浩治  
吉川 明美 渡部 晃三

○赤石 それでは、「内なる国際化」という大きなテーマ

設定をしていただいたところの報告をお願いいたします。  
○國島(神奈川県国際課) それでは始めます。私が話したのはこちらの「協力隊OBと関連機関への連携」の部分であり、後でふれます。

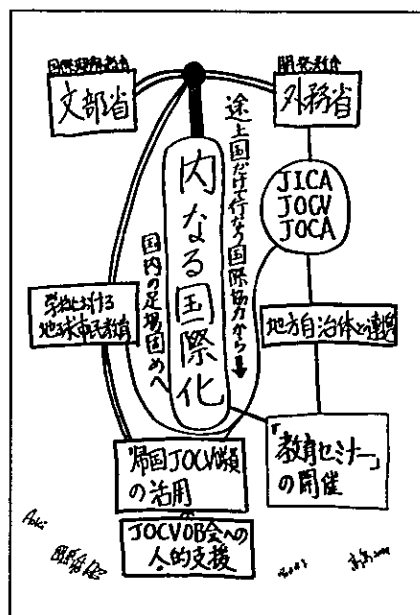
まず、開発教育・外務省、国際理解教育・文部省と書いてありますけれども、これは高島さんの案ですが、わざとこんなふうに書きました。つまり外務省というのはどうも開発教育というこの言葉、ストーンとこちらへ持っていくと、何で国際協力のことを一生懸命やらなければいけないのだと。文部省の方は国際理解教育ということで、実際にたくさん在日外国人がいるということでやっているわけですが、この地球市民教育という言葉でとりあえずこの2者は共有できるのではないかということがこの絵のポイントです。そこで、あえてここに「学校における地球市民教育」と書いたわけです。こういう言葉にこだわるのはやめませんかという主旨です。この班では一応この言葉を使いました。

そして先ほど私が話した協力隊OBについての話をしたいと思います。JOCVとかJICAの歴史はすごく長いと思いますが、やはり海外に向けたことをずっと考えてきたのではないかと思います。例えば協力隊であれば協力隊をいかにたくさん送り出すかということを生懸命考えてきたと思いますし、また、外国でどういう協力をするかということを考えてきたと思います。その必要があって考えてきたと思いますが、では、帰ってきた協力隊OBはどうなっているのかという現状ですが、JOCVの関係者の方がいたら、決してこれは怒らせるつもりで言っているのではないということも理解していただきたいのですが、あまり面倒を見てもらっていません。実は神奈川県には1,000人ばかり協力隊OBがおります。私もその1人です。私は、たまたま縁があってOB会の役員になってしまいました。その立場に立ってよくわかったことは、OB会に対する支援金というものをもらいますから、その支援金をもらって活かさなければいけない。活かすときに、これは1,000人のためのお金だと思ってしまうのです。さあ、では1,000人のための支援金を活かすにはどうしたらいいか、私は副会長ですがOB会長あてに来た通知を1,000人に届けなければいけないだろうと思ってしまうのです。届けられる訳がないのです。なぜそういうパターンかということ、おそらく私の想像ですが、今から30年ぐらい前に協力隊の派遣が始まったばかりの最初の1~2年は、OB会はおそらく3~4人に連絡したら終わりだったのです。その頃の体制が今でも全く変わっていないのです。1,000人に連絡できるわけがない。

そして、声さえかかれば自分の体験を地域の国際化のために活かしたいと思っている協力隊OBがたくさんいるのです。たくさんいるのですが、その方々には全然連絡ができない状況です。

先ほどODAの使い方についてという大きな命題が出ました。このような開発教育のセミナーを行うのは、もしかしたら、今まで海外に使ってきたことが中心だったODAを国内でも使おうではないかという姿勢の現れの始まりかもしれないという気がします。国内に使うときに、あれほどたくさんのポスターに出てきたJOCVが、帰ってきた後で話したくても話せない。特に神奈川の1,000人の多くはくすぶっている。表向きはたまに私みたいに出てくる人間がいると、OBが何か話したり活躍したりしているのではないかと思われるかも知れませんが、それはごく一部で、眠っているOBがいっぱいいる。是非ODAを眠っているOBの活性化につなげてほしいと思います。

これだけでは余りにも抽象的で伝わらないかもしれません。そこで、具体的に言います。例えば学校で国際理解教育をやってほしいと思うとき、当然日程の打ち合わせだとか、あるいはOBを集めたりというときに非常に苦勞するわけです。我々はみんな仕事をしていますから疲れ切って9時とか10時に帰ってくる。そして、帰ってきてから電話をしても連絡がなかなかつかない。そういうことですから、結局やっている学校の数は限られます。2つとか3つとか少ない学校しかない。神奈川県は200ぐら



青木 公 國島 秀昭  
 沢村 信英 高島みゆき  
 富田 映子

い学校があります。そういったところで全面的な展開を  
 もしするのであれば、やはりコーディネーターが必要だ  
 と思います。これはOB会が好きでやっている分にはい  
 いのですけれども、もしコーディネーターがいて、その  
 コーディネーターが内なる国際化のためにJOCVを大  
 いに活用する体制ができれば生きていきますし、それが  
 すべてに大きな影響を与えてくると思います。なかなか  
 知られていないOB会の実態というところから、そして  
 このセミナーの目的がODAの有効な使い道というところ  
 につながってきているという観点から話しました。

○赤石 ありがとうございます。

それでは、「国際的に通用する人間をつくるために」の  
 報告をお願いいたします。

○井上(海外経済協力基金) 海外経済協力基金の井上と申  
 します。よろしくをお願いいたします。

内容的にはあちらに書いてあるとおりで極めて簡潔に  
 書いてありますけれども、開発教育を行っていく相手は  
 中学生であったり高校生であったり、例えば今コギャル  
 と呼ばれている人たちですよね。例えば興味を持っている  
 対象がブリクラだったり携帯電話だったり、そういう  
 人たちが教育をしていく相手であって、このメンバーの  
 中で高校の先生の方々がいらしゃったのですけれども、  
 やはり学生さんにとって国際協力なんて全く関係のない  
 世界だということで、例えば私どもの機関が、こういう  
 ことをやっていますと書いてパンフレットを配ったとして  
 も、「だから何?」というふうに絶対に言うよということ  
 も言われました。

学生さんたちがこれから21世紀を担って行って、今コ  
 ギャルと呼ばれている人たちも1人1人が国際人になっ  
 ていくわけで、そのためにはどうしたらいいかというこ  
 とを考えたときに、やはり一番身近である学校の先生が  
 一番大切になってくると思います。学校の先生が教科書  
 どおりのこととお話ししたとしても、全く学生さんたち  
 は興味を持ってくれないということで、メンバーの1人  
 の方は、東京都のプログラムでバラグアイに2年間行か  
 れたらしいのですが、そういった実体験を持った話です  
 と学生さんたちは興味を持ってくれるということでした。  
 ただ、高校の中でそういったことを応援する制度が全く  
 ないということで、例えば東京都のものでバラグアイに  
 行かれたそうですが、給料面とかそういったことで7  
 割程度に抑えられてしまうとか、そういったことで、  
 例えば家族がいたり子供がいたりという中で実際にそ  
 ういうことをやることは難しい。やはり開発教育を考え  
 ていくには、これを積極的にやっという人たちが

を支援していくことがとても大切だと思います。例えば  
 海外研修プログラムなどもあると思いますが、今の経費  
 を下げていくとか、そういったことが行政の立場からで  
 きるのではないかということも話されました。

要するに今の学生さんたち、これから国際人となっ  
 ていく人たちを育てていくためには、一番身近な存在であ  
 る学校の先生方の教育、例えば研修プログラムで実際  
 外の世界を見てきた先生方でないとそういったことは子  
 供たちに教えられないわけで、そういった先生たちを育  
 てるのがひいては国際的に通用する人間をつくるため  
 の開発教育ということにつながっていくということで、  
 行政の立場からいくと制度的な面でもっと応援する、例  
 えば教員の方々がプログラムで海外に行くことが珍しい  
 ということではなくて、もっと受け入れられるような日  
 本社会になるように制度的に応援していくことが行政面  
 でできることではないかという話が出ました。

今回、具体的にはどういったことをしたらいいかとい  
 うことについてまでは話すことはできなかったのですが、  
 今回高校の先生方も多かったということで、今の学生さ  
 んたちがどういう状況なのかということを知る意味で大  
 変私どもにとっても勉強になりました。以上です。

### 国際的に通用する人間をつくるために (開発教育)

人材開発 = 教材開発

= 普及啓蒙 = 国際協力  
 (国際人)

メンバー 松井賢一 (野村正成山高校)  
 太田弘 (慶応義塾 園)  
 上村昌司 (財団法人国際協力出版会)  
 井上千恵美 (海外経済協力基金)

井上千恵美 太田 弘  
 上村 昌司 松井 賢一

○赤石 それでは、今度は第1分科会のAグループ、「人  
 材養成」というところにご報告をお願いいたします。

○泉(専修大学松戸高校) 千葉県専修大学松戸高等学  
 校の泉と申します。私たちの第1分科会のAグループは、高  
 校教員は私と都立の先生、あとは協力隊を育てる会の方  
 とJICAの方、OECFの方がメンバーでして、公的な  
 援助機関の方と面と向かってお話をするのは私自身に  
 とっては生まれて初めてで非常に新鮮な思いがしました。

特に私たちは、先ほど発表された方と同じように人材



養成、教材、制度、普及・啓蒙という4つの視点から開発教育を行うに当たっての現在の問題点、現在の課題、そして何をすべきか、何をやるべきかということに絞ってお話ししたいと思います。

まず、人材養成ですが、今日も本当に縁があってこういう支援セミナーに参加することができましたが、こういったセミナーをもっとやることで、例えば今日私がおこへ出て、月曜日に学校へ帰って、こういうセミナーがあって、こういうことをしたのだよということを学校の同僚あるいは生徒たちに伝えていくことで実際に広がりを持たせていこうということ、そして同時に今回の教員以外の方も、こういうセミナーで教員と勉強してこういう話が出て、教員はいかに無頓着で非常識だなということを感じ—これは私だけかもしれないですけども、そういったことを認識して、お互いが学び合う場をもっとつくるべきではないか。そうしたら具体的にまた秋にでもこういう支援セミナーができたならという希望があります。

次に教材ですが、素晴らしい教材が実際にJICAやOECFから出されています。「いま私たちにできること」、これは結構学校の方で配られているということですが、学校の方では実際に配られても、先生が生徒に「はい、君たち使いなさい」と言って、ただ渡すだけでは実際には何も活用されない。では、それをどう活用し、教員にもオリジナリティがあるはずですから、こういった提供された教材をどう使いこなして、どのように授業に取り入れていくか、これをもとにしてさらにどういうアクティビティなり教材をつくり上げていくかということ私たちも考えなければいけない。要するに使用例、実践事例の蓄積が必要ではないかということです。その実践事例をもとに生徒がどういうふうな反応を示したか、その生徒の反応をもとに、さらにこういった教材をつくる製作者が、さらに子供たちに喜ばれる教材をどうつくっていったらいいかということを考えていくきっかけをつくりたいと思います。

制度改革ですが、とかく学校では管理職に問題があるとかいろいろ言われますが、学校の教員そのものに問題があるというよりも、制度そのものが非常に開発教育をやりやすくしている。例えば外国人をゲストに招いて授業でお話ししていただいたりとか、あるいは学校を実際に開放するにも、やはり校長先生にお伺いを立てて、一々面倒な書類を何枚も書いて印をいただいて、やっと外部の方をお招きできるという状況にあります。そうしますと、そういう制度を改革するために結局外圧が必要で

けれども、教員自身に国際とか地球とか開発ということに非常にけげんな顔を示す人が多いのが現状です。ですから内なる改革が非常に必要ではないか、そう思います。結局、教員自身に、いかにこれは必要かという、内なる改革がない限りはなかなかこういった開発教育は理解されないのではないのでしょうか。

普及・啓蒙については、これは最初に人材養成と言ったことと同じことですが、こういったセミナー、ワークショップ、あるいは講師派遣制度をどんどん実施していくこと、それを受け入れていく素地を学校の方でつくり上げていくしかないのではないかと、そのように感じます。こういった支援セミナーが何らかの形で横のつながりに広がっていければいいなと私自身は個人的には思っております。以上です。

第1分科会 A7-7  
京・日・中・竹内村

<人材養成>  
教員と国際協力実施機関との  
ネットワーク構築  
→ 支援セミナー 継続実施(年2回以上)

<教材>  
使用例の蓄積と実践例紹介

<制度>  
学校制度の開放改革  
→ 教員自身の内なる改革  
も必要

<普及・啓蒙>  
講師派遣・セミナー、ワークショップを  
含めた各種イベントの実施

泉 貴久 白井いずみ  
竹内登志崇 田中 浩平  
村田 教史

○赤石 ありがとうございます。

それでは、次のご報告をお願いいたします。

○小嶋(JICA) JICAの小嶋と申します。我々のチームは高等学校の先生と中学校の先生、教科書をつくっている出版者の方、そしてJICAのメンバーが入っておりました。やはり4つの切り口で議論しました。高校と中学校の先生が多かったせいで、先ほど3番目に「学校の現状と開発教育」という第2グループの発表がございましたけれども、先生の現場での視点で議論した結果でございます。

まず、教材についてですけれども、さまざまなものはあ

るけれども、一番生徒にとってインパクトがあるのは、やはり実体験であり、現物です。現物というのは人ですが、例えば協力隊のOBなり日本に来ている外国の方、そういう方に生徒の前に立って話していただくのが一番インパクトがある。それから今出ているいくつかの教材も、特にJICAなり外務省がつくるものが啓発的過ぎる、それをそのまま使うというよりも、もう少し素材的なものがある、それを先生が加工してオーダーメイドでつくるようなものが非常に生徒には受けが良いという話がありました。

もう1つ人材の面ですが、一番皆さんで議論していたのは、やはりコアとなる先生がいない。学校等でコアになっていっぱいやってくれる先生がいなくなると活動がどうしても止まりがちになる。それで受け手の先生の方、それから例えば学校で何かやろうとしたときに講師にだれか呼ぼうという場合、いずれの場合も現在は、先生からのネットワーク、ないしはだれか講師を呼ぶ場合のネットワークというものがどうしても個人的ネットワークになっていて、それを組織化するなり共有化していくということが足りないのではないだろうか。もう1点は、学校はかなり校長先生に裁量権があるので、校長先生のご理解を得ることが現場では必要だということです。

制度面については、そこにも出ていましたけれども、カリキュラムに入っていないというのは一番大きな問題だという議論も出たのですけれども、必ず押しつけになる面もあるので、選択科目で選べるような状態とか、総合的な学習の時間でとれるようなことを将来的に考えていったらどうだろうか。制度面でODAの方、特に政府の方として外務省、文部省、それから実施機関であるJICAなりOECF、各団体の役割がどうも不明確で、どこに何をお願いしていいかわからないとの意見もありました。

最後に普及の面でルートの確立、この普及というのは、JICAがやっているようなエッセイコンテストとか教師派遣を念頭に置いて、もっとみんなに知ってもらおうという上で議論していたのですが、ルートの確立がまだまだ足りないのではないだろうか、どういう経緯でだれにご案内しているのかということがどうもまだ不明確だということ。教育委員会等を重視したらどうでしょうかというお話がありました。それからエッセイコンテストの場合にそうですが、現場の中学生、高校生たちが非常に忙しい。夏休みに1つの学校に来ているコンテストとか作文は山のようにあって、生徒がリストの中で選んで夏休みの宿題として先生が出すような形が多いらしいのです。そこで、参加賞とか、何か1つ動機づけのあるものが

ないとなかなか選んでくれないという現実もあるというお話でした。それからご案内するときに、一緒に過去にどのようなものが作文として出ていたのかとか、作品集みたいなものも一緒に渡せると生徒にとってはプラスになるということでございます。以上です。

教材 <small>○山本 二村 小嶋 千葉</small>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 実体験、現物(人)</li> <li>○ 啓発的(多い)</li> </ul>
人材	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 国内にいる外国人の活用</li> <li>○ コアとなる先生不在</li> <li>○ 個人的ネットワーク、組織に委託</li> <li>○ 校長の理解</li> </ul>
制度	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 選択的・隔年(隔年)</li> <li>○ 政府(各社内)、役割不明確</li> <li>○ 統一的学習</li> </ul>
普及	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ルートの確立(教育委員会)</li> <li>○ 参加賞(北沢品) 動機づけ</li> <li>○ 参加賞の教材提供</li> </ul>

小嶋 雅彦 千葉 俊治  
二村 和樹 本田真智子  
山本 賢一

○赤石 それでは最後の報告をお願いいたします。

○竹山(東京都立芝商業高校) 現在、都立芝商業高校に勤めております竹山と申します。いろいろと出てきましたけれども、とにかくここに書いてあるとおりです。

JOCVの報告書、一人の隊員が2年間の活動期間に6部以上書くのですが、それが協力隊の広尾訓練研修センターに行かなければ見られない、センターの図書資料室に眠っている、それを活用したい。それからJICAの研修員が持ってきたお土産とか、JICAの職員、JOCVのOB、OGが買ってきたけれども結局誰にもあげなかったお土産などがどこかに眠っている、それをどうか活用したい。

先ほど國島さんの話にありましたけれども、話をしたくても聞いてくれないという協力隊OB、OGがいます。実はこの間もJOCVの指導相談課長代理から、話をしたがっているOB、OGをどうしたらいいかちょっと考えようというふうに言われました。とにかく話を聞いてほしい、だけど聞いてくれないという人はたくさんいます。そういうところで人材の面はどうかクリアーできます。

そこで、最後のまとめになりますけれども、移動ミュージアム構想というものを提案したいと思います。これはビデオだとか写真だとか平面的な資料はたくさんあります。だけど立体的なもの、においがわかるもの、さわってわかるもの、そういう教材がありません。それで、いろいろなお土産などを集めまして、青年海外協力協会のアイデアではありませんが、ワールド・ボックス構想のような形で、1つのスーツケースなりトランクに詰めたものを用意します。そして、それを貸し出します。貸し出したところで状況を再構成してもらう、そしてその国や地域の生活がわかるような1つの箱をつくって、それをJICAの各センターに置いて保管してもらいます。例えば二本松だったらアフリカとか、福岡だったら東欧とか、それぞれ管理してもらう。そして、その情報をインターネットでつなぎます。そのインターネットを含めた管理運営もJICAにお願いするか、ほかのところをお願いするか、ネットワークをつくる。そして、活用していくようなものを是非つくってほしいということが私たちのグループのお話でした。

小河 聖子 小山紳一郎  
竹山 哲司 谷田 直子  
塚田 信裕

○赤石 元気な報告をありがとうございました。

時間があまりないのですが、皆さんから今の8名の方の報告に対して補足でもいいですが、他のグループの方へ質問とか意見などはありますか。わかりにくいとか、これはすばらしいとか、これはちょっと違うのではないとか、よろしいでしょうか。皆さんの中でODAの実施機

関、特にJICA、OECDが相当するかもしれませんが、あるいはそれに準ずるいろいろな機関、外務省の機関も含めて、あるいは各地域の支援組織などが開発教育を進めるためにどんなことが一体できるのだろうか、どんなことが望ましいのだろうかという議論をしようとしているわけですが、今いくつか本当に元気な具体的な提案がありました。これに対して皆さんの補足ないし意見を伺います。

○三澤(JICA) 私はこの東京国際研修センター(TIC)の総務課の三澤という者です。開発教育に関してTICの事業紹介とかTICは何をやっているのだということを若干説明させていただきたいと思います。実はここはJICAの仕事の中の研修員受け入れということで、研修員が泊まって、講義を受けたり勉強したりしています。向こうにはビジネスホテル・クラスの宿泊棟があります。

開発教育そのものは非常に広い分野ですが、TICで現在行われているものだけを若干紹介します。1つは東北の学校の修学旅行ですが、その人たちがいる1日をつくりまして、ディズニーランド組、国際理解組、横浜組と分けまして、その中で国際理解組の方がTICを訪問して研修員と昼食会などをすることがあります。比較的こういうものが増えてきていて、ディズニーランドとかそういうところは友達とか親と行けるので、修学旅行の機会に是非行ってみようということで訪問されます。また、この近くに西原小学校という小学校があるのですが、ここは定期的に研修員との交流会、昼食会とゲームをやっています。研修員も多いときは130カ国から来ていますので、そういう人たちと密に接することができるということが、開発教育そのものの原点かと思っております。あとは群馬UNESCO協会の研修員との交流会などがあります。

もう1点、協力隊のOBの活用ということでいろいろ言われていましたけれども、私はここに来る前に茨城の筑波国際センターにおりました。ここと同じようなセンターが全国に13カ所あるのですが、筑波国際センターでは協力隊の広報活動も行っていて、そのときの協力隊事業説明のときに協力隊のOBが結構活躍されています。そして、比較的茨城県の場合は協力隊のOBが少ないということで、あそこでは活躍の場が保証されています。比較的OBが多いところは、さっき神奈川県の方からそういう問題が出たと思いますが、活躍の場が少ないといったことがあると思います。だから県によってとかセンターの有無によって、協力隊OB、OGの活躍は若干

違っているのではないかと思います。以上紹介です。

○赤石 ありがとうございます。

ほかにどうですか。今こちらの幡ヶ谷のセンターの方からご紹介があって、いろいろやっているから、何もこれから提案することはないのかなという意味ではなくて、これまでやっていることを踏まえて、これまでやり切れなかったこと、現場の皆さんからの声を出していくということが今日の場ですから、今のお話も踏まえて、こういった新しいこと、あるいはこれまでなかなかできなかったことをこうやったらいいのではないかとというご提案を是非皆さんから聞きたいというふうに私は考えるわけです。

○渡部(北区立第三岩淵小学校) 自分1人で考えるよりもグループでディスカッションして意見を出したことで、いろいろ広がりがあるなとか、重なっているところも多いなと思って大変勉強になりました。自分のグループで話しながら、相手から返ってきたことの中で、思っていて口に出せなかったことが1つ残りましたので、それを言わせていただきたいと思います。

一番右側のシートのグループで話し合ったのですが、メディアが正しく伝えているかということについて私は少し提言しましたけれども、もっとメディアを利用すべきではないかと考えています。うんと短くてもテレビで見たものは子供に非常に強烈に残ります。私は中学校と小学校の教員の経験があるわけですが、子供たちは、どこかで見たよ、聞いたよということに対しては、やはり敏感に反応しますので、音とか色とか形で子供に残ったもの、そこから子供が評価しているものというのは、中学生、高校生、大学生になってもきっと残っているのではないかなと思うので、もっと最近のメディアを利用してメッセージを送っていく姿勢も必要ではないかと思いました。

○赤石 ありがとうございます。小学校、中学校に限らないですね。私も大学生に教えているのだけれども、授業でビデオを使うと評判がいいという不思議な結論が必ず出るのです。「よかった」と言ってね。それで、こっちまでいいことをやったように錯覚するのですが、大学生もちろんそうですし、大人たちもメディアのいろいろな映像の資料は大変効果的だということはおっしゃるとおりだと思います。

どうでしょうか、コーディネーターの方にバトンタッチしますが、その前に皆さんからもう少し強調したいことがありますでしょうか。

○千葉(足立区立第十一中学校) 足立区の第十一中学校の千葉と申します。私はもう1つの肩書きを言いますと、全国

海外子女教育・国際理解教育研究協議会の役員をやっております。大津先生には本年度の全国大会でシンポジウムの方に参加していただきまして本当にありがとうございました。こういった会に出ますと、いろいろな学校で創意工夫のある教育を進めていくために、管理職がどうしてもネックになるという発言がよく出てきて、そうなのかなというふうに聞いていたのですが、実は私も中学校の校長をやっております。それで、どうも話を聞いていますと校長がネックになるということで、回答が出ていないのですね。私はこの会に参加したのはJ O C Aの城島さんのお誘いがありまして、日ごろからおつき合いがございましたので教頭と一緒に参加したのです。教頭は社会科なので、無理しなくていいよと言ったのですが、私の分野でもありますからということで参加しています。

私は校長をやっている、授業をこういうふうにやりたい、あるいは子供をこうしたいのだという積極的な提言を欲しいなと思っております。では、問題の校長がいるとして、その校長を変えるにはどうしたらいいかということですが、やはり人間関係づくりが大事ではないかと思えます。「あっ、またうさんくさいのが来たな」と思わせるか、「何か魅力ある話を持ってきたのかな」と思わせるかというのは、これは日ごろの人間関係づくりではないかと思えます。そうすると、「こういうふうにするといいですね」と言ったときに、「うん、そうだな」と言わせることがまずポイントだと思います。そういうものがない限り、やはりいつも校長は問題だと。そうじゃなくて、そういう校長を1人でも増やしていくとか、そういう校長との関係を1つでもつくっていくか、そういう校長との関係を積極的につくり上げていくということも大事なことはないかと思えます。

○赤石 貴重なご提案で、確かに日本の場合には学校の校長先生に結構権限がありまして、おっしゃるとおり校長先生に理解があると何とかできるというケースも確かにあると思います。その一方で、こういう場に参加いただく校長先生と、全然来ないような校長先生との落差も大きいという現実があるものですから、是非先生のような校長先生が校長会などで先頭に立ってご発言いただいて、少しは雰囲気づくりも行っていたらと両面からの作戦でいいのではないかと思えました。ありがとうございました。

それでは、ここでお二人のコーディネーターの方からコメントとご意見をいただきたいと思えます。よろしく

お願いいたします。

○小貫 私は第1分科会を担当しましたが、第2分科会の方のためにちょっと経過をお話します。最初に課題はどんなことがあるだろうということで、課題を共有しました。そこで出てきたものをキーワードで整理してみると、4つ、5つのテーマが出てきました。それらについて同じ班で少し詰めて、ニーズを整理してみたわけです。反省点としては、各班で4つあるいは5つの課題を全部扱い、班ごとに課題を専門化しなかったため、内容が拡散しているかもしれません。けれども、班ごとに関心に軽重があるようで、その意味では出るものが出ているなということを感じております。ここで発表しているのは、その第二段階でのテーマに沿った内容です。そのことをちょっとお断りしておきます。

まず、出るものがそれなりに出てきていると思いますが、特に制度の面の壁を非常に感じました。この制度の面というのは、要するに学校の教育は何だかんだ言っても文部省の影響が大きい。そうすると、学習指導要領というのが亡霊のごとく学校の中に入り込んでいて、開発教育をやる場は、時間的にも空間的にも実際には難しいということです。そこで文部省の認知みたいなものが、大きな課題です。外務省が開発教育支援を今まで行ってきたわけで、新しく自治省も1995年を自治体ODA元年として取り組もうとしている動きもあります。そこで、やはりある程度文部省に対する働きかけというのが、省庁間の横のつながりといいますか、何かアドバンテージを持った提言をお互いにし合う、啓発し合うということが必要です。文部省が動き出したのは、これは協力隊OB、OGが開発教育をやっているという実績からですが、文部省自体も開発教育をだんだん無視できなくなってきたというところで、やはりそういった積極的な対話、お互いの連携みたいなものをこれからも行政サイドでとっていけないのか。そういったことを要求といいますか、ニーズという点では求めたいという感じがしています。

例えば埼玉県ですと、教育委員会は開発教育という言葉がわかります。指導主事の中には、開発教育を理解して、そして教育課程の研究会などでも開発教育について話をしてくださいという要請が現場の教員にきます。そんなふうな動きも一方であるわけで、実際に教育委員会は教育の国際化とか、そういうときに開発教育に全く背を向けているわけではない。理解する指導主事も出てきているのではないかと思います。そういう人に働きかけていくと、今度は初任者研修みたいなものがあって、そこに開発教育を入れていく、あるいはグローバルな視点を

教員が持つていくためにどうしたらいいかということを考えていくプログラムづくりに参加できるのではないかと。そんな形で制度面の変更ができる可能性があるのではないかと。文部省を動かす場合に、基本的には文部省はUNESCOの勧告を無視できるわけがないわけですから、そうすると、UNESCOの1974年の教育勧告というものの原点を確認して、そしてそのことの大切さというものを国際理解教育の中にもっと積極的に取り入れるだけの話なので、全然矛盾していないわけです。だから、そういうところをもっとやっていければと思います。総合学習がこれから出てきますが、そういうところでもっと積極的に現場の方はできるのではないかと、これが1点です。

2点目は、制度ではなく普及や人材の面ですが、先日の開発教育担い手会議では、教員のネットワークをどうつくるかという話が出まして、全国で地域ごとにいろいろと先生方もやっているわけですが、それがばらばらになっている。そのモデルが関西にあるということで、関西の事例みたいなものをみんなで共有してみようという話になりました。それも含めて教員の集まりが必要ですが、そのときに大事なものは、やはり何をやるかです。ネットワークのためのネットワークではあまり実効性がない。ですから、2番目に言いたいのは、教員のネットワークというときに、それは何をやりたいのか。私たちが考えているのはカリキュラムの作成、それからそれに教材をあわせるということですが、そういったことが行政の支援でできないか。あるいはもっと言えば、教員の研究組織みたいなもの、学会とまでは言いませんけれども、研究団体みたいなものが必要ではないか。そういうところで連携することが大事ではないかということが2点目です。

3点目としては、教材とか普及の問題が出ましたけれども、金のあるところがセンターみたいなものをきちんとつくっていく。それをどう活用するかですね。JICAの全国のセンター、あるいはAPICのプラザがあり、自治体ごとに何か持っている。それが縦割りではばらばらになって、教員はその存在すらもあまり知らず連携をとれない状態である。そういうところがどう整理されて、そしてそれが拠点となつてうまく機能するか。そんなことを考えたのかなと思っています。

いろいろ言いたいことはあるのですが、3つに絞ってコメントさせていただきました。

○湯本 第2分科会の方ですが、分科会の内容については4つのグループからそれぞれ発表がありましたので、私の方から補足させていただくことは特にありません。

ただ、今回のこのセミナーですが、当初は学校の現場の先生方だけではなくて、いわゆる国際協力活動を行う市民組織、NGOの人ですとか、国際交流協会の方ですとか、そういう方たちの参加も想定して準備をされていたというふうに伺いましたけれども、結果的には学校の現場の先生が多くて、若干協力隊のOBの方もいらっしゃるということですので、私の方からは最後にちょっと時間をいただいて、いわゆるNGOと呼ばれる人たちがこの開発教育の展開、それからODA実施機関に対してどうしているかを考えているか、少し整理してお伝えしたいと思います。既にいくつかポイントは重複していますので、重複したところは割愛させていただきます。

ここに今、1〜7まで書き出してあるポイント(56ページ参照)がどうやって出てきたかと申しますと、JICAの末森課長のお話の中にもありましたように、ODA予算の10%カットということを受けて、各省庁、財界が、ODA改革に向けたいろいろな提案を出してきております。外務省では経済協力局政策課が事務局となって、「21世紀に向けてのODA改革懇談会」を設置して、1月に報告書を出していらっしゃいます。こういう政府の動きに対して、NGO、市民団体が、やはり独自の立場で提案をしようということで、去年の6月ぐらいから連絡会をつくって、オリジナルのカウンター・レポートをつくってきました。こういう形でODA改革をどうするかということでもまとまったものの中に、開発教育の章がありまして、そこを私が担当したこともあって、そこに盛り込んだ内容をここに今お出ししています。NGOの関係者の中で議論をして、開発教育の新たな展開ということで、何が必要なのか、特に政府を意識してこのような点を出しています。

1番の文教行政、この辺は既に出ていますので省略したいと思います。ただ、中教審の答申で言っております生きる力、総合学習、第4の領域、こういうところに開発教育の経験をこれからどうミックスしていくのか、この辺はこれまでの議論の中ではちょっとなかったかなという感じです。

2番目は、関係省庁間の連携・協力、これは既に出ています。NGOを支援するいろいろな資金制度のプログラムがありますけれども、そういう中で開発教育に対する支援ということは明確に打ち出されていません。あるいは対象にはなっていません。そういうことも含めて外務省、文部省をはじめ各行政、ODAはさまざまな省庁に絡んでいますので、そういう関連省庁が開発教育の推進ということに対してどういう連携がとれるのか、その辺は1つポイントがあると思います。

3番目は2番目と関連しますが、開発教育の大きな担い手の1つであるNGOは国内事業として、教育学習プログラムをたくさん持っていますし、いろいろな人材養成のプログラムも持っています。そういうことに対してだれがコストを負担していいのか、その辺の議論を含めて、やはりNGOの国内事業に対する支援ということがもっと広がっていくようなことが制度的に可能ではないかということです。

4番目に、開発教育はODA広報とは違うということを強調したいと思います。もちろんODA実施機関である外務省、JICA、OECF、各関連機関が開発教育を支援しなければいけないということで、最近動いていることは非常にありがたいことです。ここにあるように開発教育、ODAの広報、ODAの情報公開、この3つはそれぞれ非常に大事です。日本のODAそのものをより良くしていくためにも大事ですし、開発途上国で問題に直面している人たちに対する支援をより改善していくという意味でも大事ですが、この3つは同じではないと私は考えています。すなわちODA広報イコール開発教育ではないのです。ODAの情報を公開すればそれが開発教育か、そういうことではないと私は思います。それを、何かODAの広報をすればいい、あるいはこれはNGOについても言えますが、NGOのことを広報すれば、それが開発教育かと言うと、私はそうは思いません。この3つはそれぞれみんな違う役割を持っているはずで、それを一緒にして開発教育と言ってしまうことによって生まれるマイナスが私は非常に大きいというふうに考えています。ですから、当面は無理でしょうが、例えばカナダのCIDA(カナダ国際協力庁)などと、教育セクションと広報セクションが別れています。そのようにODAの広報は広報としてしっかりやっていただく。ODAの情報公開は情報公開でしっかりやっていただく。それと開発教育は一緒にしていただきたくないということが私の個人的な考え方です。みんな大事ですが、しかしそれぞれちゃんと役割がありますから、きちっと分けてしっかりやりましょうということをおODAの実施機関の方々に切にお願いしたいと思います。

5番目に、先ほど協力隊のOB会の方から少し出しましたが、やはり地域に推進拠点をつくっていきなさいということが1つあります。私どもの開発教育協議会でも、各地域でいろいろセミナーをやっていますが、その受け皿になっていただいている方たちの中は、協力隊のOB会の方が大勢います。地域では非常に協力隊の方に頑張ってもらっています。ただ、そういう人たちもやはり

拠点が無いということで同じような問題を抱えていらっしゃると思います。開発教育を進めていくという点で、地域の国際交流協会が立派なセンターを持っています。JICAも多くのセンター、研修所を持っています。協力隊のOB会の関連団体も、ハードは持っていないまでも連絡網は持っています。あるいはNGOも各地でいろいろな活動を展開しています。そういう関連機関に限られたリソースをうまく集約して、それをODAの改革、あるいはNGO活動の発展、開発教育の普及・推進といった共通の目的のために展開できるようなセンター、そのセンターというのは物理的なスペースも意味するでしょうし、情報センターという意味もあるでしょうし、キーパーソンという意味もあるでしょう、いろいろな意味があると思いますが、何かそういうものがそろそろ日本の中でも持てるような状況、環境が整いつつあるのではないかと思います。午前中のお話の中にイギリスのDEC(開発教育センター)の事例も紹介されていましたが、オランダ、カナダなど、開発教育の先進国と呼ばれているところには、それぞれの拠点が存在します。こういったものを整備できるのではないかと思います。

6番目は人材養成です。これは分科会の中でも出ていたのですが、ワークショップとかアクティビティの弊害ということが指摘されています。その弊害を生む最大の理由はワークショップなりアクティビティを推進しようとする指導者、リーダーの力量不足が一番大きいだろうと思います。そのファシリテーションの能力がないまま、ただゲームをやればどうという結果を招くか、これはマイナスの弊害が非常に大きく出ると思います。だから、きちんと開発教育のゲームを指導する、あるいはワークショップを展開するためには、やはりそれを進めていく指導者、リーダー、先生方にそれなりの力量なり経験なり能力なり技能なりが身につけていないと、子どもたちには悪い影響が出ると私は思います。そういう意味で公務員の方、教員の方の現職研修を含め、やはり研修制度を見直していかなければいけませんし、これからそういう立場に立とうとする学生さん、特に教育学部、教員養成学部の人たちには、そういう開発教育的な方法が履修できるようなシステムをつくっていかないといけないだろうと思います。

7番目に、マスコミとの連携も大事です。やはり欧米のNGOはうまくマスコミを使い、開発教育の普及キャンペーンをうまくやっていると私は思います。いろいろな教育番組、ドキュメンタリーの番組をうまく教材にしていくということもあるでしょうし、新聞などです

ニューズペーパー・イン・エデュケーションという新聞を通じた教育手法がきちっとあります。そういったものを日本の報道各社にお願いをしていく、あるいは一緒に企画を立てていくようなことがあってもいいのではないかと思います。

NGO関係者では、こんなことに関心を持ちながら開発教育を進めていきたいと考えていますので、NGO側のすべての意見ではありませんが、こんなことを考えているということをご報告して、皆さんのご議論の参考になればと思います。

**提言：開発教育の新たな展開  
に向けて**

- ① 文教行政の共通理解  
- 学校教育・社会教育の連携  
- 「2020年」教育の「基本法」
- ② 関係者同間の連携強化  
- 外務省・文部省・経済産業省・環境省・農水省
- ③ NGOの国内事業(双言語/多言語)の支援  
- 各種資金助成制度への対応位置づけ  
- 施設・情報・研修の提供
- ④ ODA政策にみる位置づけ  
- 「開発教育」の地位の「情報公開」の明確化
- ⑤ 地域拠点拠点の整備  
- 各地のDEC 相互のCOS社
- ⑥ 人材養成・研修制度の充実  
- 公務員・教員等の現職研修  
- 教育学部・教員養成課程の履修
- ⑦ マスコミとの連携強化  
- 教育・文化・社会の活性化・NIEなど

○赤石 皆さんもおっしゃってくれたことで、実は最後の全体会は、参加者の皆さんから生の声をどんどん出していただいて、今後の開発教育支援事業の組み立てに役に立ってもらおうという趣旨があったわけで、もちろんこういった形で皆さんに紙に書いていただきましたが、それが意味では1つの反映だと思っているわけです。改めてまとめるまでもないですが、午前中私が3つのことを議論のために申し上げました。人材育成が1つ、教材づくりに関連することが1つ、それらを含めた資金提供の問題のことを申し上げました。資金提供について皆さんから具体的な要望はなかったのですが、すべての事業に当然資金が必要であり、ただ、資金の出し方が問題なわけですから、そこは実施機関の方が逆に工夫をしていただきたい。要望に対してどういう資金の出し方が可能かというのは、この大きな日本の仕組みの中でうまく出し方をお考えいただきたいと思っているわけです。

人材、教材、あるいは制度、普及の問題等で皆さんから共通のご提案が出されたと思います。そして、今日はたま

たまNGOの皆さんが少ないので、湯本さんが代わりにそのことを紹介したということであれば、それも1つの提案として受けとめることができるかと思えますけれども、こういったことをやるに当たっても、私は個人的にどうしても2つだけ申し上げたいことがあります。

1つは、先ほど湯本さんが強調されたことですけれども、ODA広報なりいろいろな援助広報なりという問題と、開発教育と視点という問題とをきっちりとすみ分けをして、開発教育のための振興策を頑張っていくっていききたいということが第1点です。もちろんODA広報の問題を無視するわけではなくて、むしろ援助のあり方とか、援助はどうしたらいいのかということが国民的な議論となるような機会づくりというものがどうしても必要だろうということが第1に申し上げたいことです。

第2は、そういった国民的な議論をつくっていくためにも、実は支援する側はどうしても予算を持って、施策をつくってしまうと実行しなくてしょうがない、また実行しないと困ってしまうわけです。そこでどうしても我慢できなくなって、一歩、二歩と先に行ってしまう。しかし、これは新しい分野の教育活動のわけですから、やはり苦しいけれども、支援する側としては、学校の先生も含めた実践をする側の主体的な努力、試みを待つ姿勢、あるいはそうした行動を側面から支援するということが必要だと思います。行政主導でどんどん進めることは簡単で、ある程度の成果は出ますが、それだけでは私の十数年の経験でいきますと、ある程度まで成果は出るけれども、それ以降は何らかの困難が生じてくる。そういうことからいけば、思い切って、今日集まっていた先生方を中心に、校長先生も含めて、是非実践の現場でどんどん進めていただくことについて、いろいろな支援ができるような体制がもちろんあるわけですが、それをすぐ行政だけがやるということではなく、支援するという立場、これは視点の問題ですが、こういったことがどうも必要ではないかということをつくづく感じます。

具体的に、皆さんから出されたことを実現するためにも、私なりに整理をさせてもらいますと、これも2つだけ申し上げます。1つは湯本さんが言われた地域拠点という問題、これは何とか実現したい。幸いJICAがいろいろなところに支部やセンターを持っています。先ほどTICのことも報告されました、筑波のこともおっしゃっていただきました。それからAPICも国際協力プラザの拠点がたくさんある。こういったもろもろの拠点どうまく連携して、そこに開発教育のセンターをつくっていききたい、そこに学校の現場の先生方が来られるような仕

組みを何とかつくっていききたい。相談業務をしたり、情報提供をしたり、あるいは先生同士がお互いにネットワークをつくるための場づくりができる拠点です。そういうところに移動ミュージアムがどんとあれば、わざわざ東京に問い合わせなくても、身近なところにあって、きちっと借りられる。1週間、2週間くらい借りて、そのうちまたつろうなんて、たくさん増えたりして、いい意味で普及するというのが、実は地域の拠点からそのことができるのではないかと思います。

最後に申し上げたいのは、すべてのことに通じるものとして、まさにネットワーキングの課題です。お互いの同一セクター同士のネットワーキングだけでなく、分野を越えた、行政、教員、学校、NGO等のネットワーク、これはいくら抽象的に言ってもしょうがないわけです。やはりそういったことを話し合うための連絡協議会のような緩やかな対話の場、そのことをつくってはいかがでしょうか。これはまさに行政の実施する側へのキャッチボールですけれども、そういうお互いの対話の場をつくって、これがまさに日常的な対話の場として継続していくことを私としては切に希望する次第です。

進行の立場から多少強引なまとめをしましたけれども、これで全体会をおさめさせていただきまして、主催の方にマイクをお返ししたいと思います。どうもありがとうございました。(拍手)

○末森広報課長 本日は長時間ありがとうございました。講師を務めていただきました大津先生、赤石先生、そしてコーディネーターを務めていただきました小貫先生、湯本事務局長、ありがとうございました。今、赤石先生の方から総括をいただきましたので、我々としては一言だけお話をさせていただきます。

この場で決意表明みたいなことをしないとお帰りに出来ないのかもしれませんが、本日は学校の現状と開発教育、その問題点、課題、そして開発教育の新たな展開ということで提言もいただいております、JICAとしましては、本日の会合のご提言等を受けまして、これからさらに具体的なアクションプランづくりをやっているかなければいけないのではないかと感じておまして、平成10年度これをベースに外務省さん、OECFさん始め、皆さんのご参席を得ながら具体的な開発教育支援のアクションプランづくりに取り組んでいきたいと思いません。

本日の皆さん方のお話、ご提言等につきましては、報告書としてまとめまして、また皆さんにご提供させていただければと思います。



最後に、外務省、OECD、JICAも、国内にこういう研修施設などがありますし、先ほど力強いご意見がありました。協力隊のOB会の方が約1万7,000人いらっしゃいますし、専門家で帰国された方も日本全国で約17万人いらっしゃいます。そういうリソースを活用するための、情報提供を引き続き我々としては努力していきたいです。また、もう1つODAの関連でいきますと、海外の現場という、我々自身はそういう他にないものを持っておりますので、各中学校、高校を始めとしまし

て、先生方が海外に行かれる場合、研修の場合の便宜供与など、情報提供も含めまして、現地の協力現場を是非見たいということがあれば、どしどし言っていただければ、我々としては積極的に対応していきたいです。

もう1つ、先ほどお話がありましたが、今日を出発点として、今日お集まりいただいた方々のネットワークができれば非常に素晴らしいです。どうもありがとうございました。





## 資 料

基調講演大津和子教授配付資料 .....	41
基調講演赤石和則教授配付資料 .....	60
外務省が実施している開発教育支援活動 ～学校教育における開発教育の観点を中心に～ .....	63
JICAの開発教育支援事業 .....	65
OECDの開発教育に対する取り組み .....	67
開発教育支援セミナーアンケート集計結果 .....	72
参加者リスト .....	81
配布資料リスト .....	82

## グローバル教育カリキュラムの構想 ——中心概念・技能・態度・単元——

大津 和子

北海道教育大学札幌校社会科教育研究室

## A Curriculum of Global Education ——Concepts, Skills, Attitudes, and Units——

Kazuko Otsu

Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

### はじめに

今日、「国際理解教育」「国際教育」「グローバル教育」など名称は多様であるが、グローバル時代に対応した教育の必要性は、ますます高まっている。本稿では「グローバル教育」という言葉を、従来の異文化理解教育に加え開発教育、環境教育、人権教育、平和教育などを包括する「新しい国際理解教育」<sup>1)</sup>、あるいは1974年以降ユネスコが提唱している「国際教育」<sup>2)</sup>とはほぼ同じ意味で用いる。

グローバル教育<sup>3)</sup>とは、地球社会を一つのシステムとみなし、地球社会の責任ある市民として生活していくために必要な資質を育成しようとする教育である。したがって、地球市民的資質は地球社会において一定の普遍性をもつものと考えられる。しかし、地球市民的資質のどの側面の育成に重点を置くか、地球市民的資質を育成するためにどのような方法をとるか、などについては、各国民、各民族に固有の歴史的背景や社会的状況によって異なってくるであろう。

例えば、イギリス人にとっての地球市民的資質は、かつての大英帝国による植民地支配の歴史や、多民族社会のかかえる諸問題に対する認識を抜きにしては考えられないのではないかと。1960年代後半に、イギリスで開発教育がNGOによってはじめられた当初は、植民地支配への反省とキリスト教思想にもとづく「チャリティ（慈善）」<sup>4)</sup>の視点から、第三世界に対する援助活動がもっぱら行われた。1970年代になると、石油危機などを契機として地球社会の相互依存関係への認識が深まり、「相互依存」の視点からの協力が活発に行われるようになった。1980年代以降、学校教育においても開発教育や多文化教育、人権教育、ワールド・スタディズ<sup>5)</sup>などが徐々に実践されるようになり、とくに、アフリカ・南アジアを具体的事例としてとりあげた教材が豊富に開発されている。それらの教材で「社会的正義」が強調されるのも、植民地支配への反省とキリスト教思想が背景にあるからではないだろうか。

それでは、日本人に地球市民的資質を育成するためのグローバル教育は、どのような固有の歴史的背景や社会的状況をふまえて、どのような側面に重点を置くべきであろうか。グローバル時代に、日本人として身に付けることが望ましいと考えられる資質とは、過去の歴史において日本人に欠けていた資質であり、さらには、今日において切実に必要とされる資質である。端的にいうなら、それは、近代以降、他のアジア諸国に対して行った侵略への反省から導き出される他民族、他国家との協調や協力であり、同質性を強調するあまり今なお異質な存在を排除しようとする排他性を克服し、多様な価値を認めていくことではないだろうか。

本稿では、こうした点を考慮したうえで、グローバル教育のカリキュラムを構想する。

### 1. カリキュラム構成の原則

グローバル教育カリキュラムを構成するにあたり、次の4つの原則を立てる。

第一に、次の6つの中心概念<sup>6)</sup>を設定し、それらにもとづいて単元を設定し、各単元ごとに関係概念を設定する。

第一の中心概念である「文化」は、「独自の価値観、信念、慣習、伝統、言語、技術、制度などを含む文化が地球上には多角的に存在する」という、いわば文化の多様性を意味するが、実際には、文化の多様性ととも文化の普遍性も学習される。関係概念としては「価値」「規範」「生活様式」などを設定することができる。「文化」は、文化人類学などにおける主要概念であり、地球社会の基本的特質を示す概念でもある。前述した日本固有の歴史的背景および社会的状況をふまえて、国内（地域）的視野からは、「在日外国人、先住民などのマイノリティ文化が日本（地域）にも存在する」という概念を設定する。

第二の中心概念である「相互依存」は、「地球上の人々は多様なかたちで依存しあって生活しており、互いに影響を及ぼしあう関係にある。人類共通の課題は世界的に協力しないかぎり克服が困難である」という意味をあらわす。「相互依存」は社会学、政治学などにおける主要概念であり、「文化」とともに地球社会の基本的認識を示す。関係概念としては、「希少性」「利益」「公正」などを設定することができる。「相互依存」については、国内（地域）的視野からは、「日本人（私たち）の生活は世界の人々との相互依存関係の上に成り立っている。地球的課題の克服に日本人（私たち）は一定の役割を果たすことができる」という概念を設定する。

第三の中心概念である「希少性」は、人間の欲求が相対的に無限であるのに対し、欲求を満足させるための資源は有限である」ということを意味する。「希少性」はすべての経済問題の基礎であり、最も基礎的な経済概念である<sup>7)</sup>。開発問題、環境問題などを理解するための不可欠の概念でもある。関係概念としては、「機会費用」「資源」「生態系」などを設定することができる。「希少性」について国内（地域）的視野からは、「私たちの過度の資源利用が環境問題などを生み出している」という概念を設定する。

表1 中心概念

中心概念	(A)地球的視野に立つ概念理解	(B)国内（地域）的概念理解
文化	独自の価値観、信念、慣習、伝統、言語、技術、制度などを含む文化が地球上には多角的に存在する。	在日外国人、先住民などのマイノリティ文化が日本（地域）にも存在する。
相互依存	地球上の人々は多様なかたちで依存しあって生活しており、互いに影響を及ぼしあう関係にある。人類共通の課題は世界的に協力しない限り克服が困難である。	日本人（私たち）の生活は世界の人々との相互依存関係の上に成り立っている。地球的課題の克服に日本人（私たち）は一定の役割を果たすことができる。
希少性	人間の欲求が相対的に無限であるのに対し、欲求を満足させるための資源は有限である。	私たちの過度の資源利用が環境問題などを生みだしている。
紛争	価値観の相違などから対立や紛争が生じるが、原因を把握することにより、解決し得る。	日本国内および日本と他のアジア諸国の間には解決すべき諸問題がある。
変化	あらゆる時代、社会を通じて変化が見られ、変化には必ず原因がともなっている。社会への積極的な参加により、望ましい変化をもたらすことができる。	日本の社会も大きく変化しつつある。学校、地域などの一員として社会をよりよい方向に変えていくことができる。
公正	世界がより公正であるためには、すべての人々の権利が尊重され、必要最低限の生活が保障されなければならない。	国内（地域）にも基本的人権が十分に保障されていない人々が存在している。

第四の中心概念である「紛争」は、政治学、社会学などの主要概念で、ここでは「価値観の相違などから対立や紛争が生じるが、原因を把握することにより、解決しうる」ということを意味し、個人、集団、国家などさまざまなレベルで生み出される不一致、緊張、対立、抗争、戦争などの概念をも含む。「紛争」は、個人や社会に大きな損失をもたらす

が、人類が今なお解決できていない問題であり、今後もおそらく解決しきれないであろう。とりわけ民族紛争が多発している今日、戦争のもたらす損失ははかりしれない。それだけに、紛争の原因を把握し、より望ましい解決をはかることは、人類に共通の重要な課題である。「紛争」の関係概念としては、「原因・結果」「利害」「公正」などを設定することができる。「紛争」について国内（地域）的視野からは、「日本国内および日本と他のアジア諸国の間には解決すべき諸問題がある」という概念を設定する。

第五の中心概念である「変化」は、「あらゆる時代、社会を通じて変化が見られ、変化には必ず原因がともなっている。社会への積極的な参加により、望ましい変化をもたらすことができる」という意味である。「変化」はすべての生命体や事物、社会事象に見られる普遍的な現象であり、いかなる学問も避けて通ることはできない概念である。「変化」は「変化」の仕方や度合に応じて、あるいは学問領域により、「適応」「進展」「発達」「成長」「革命」などと呼ばれるが、とくに社会事象に関しては、「変化」の原因・結果を分析することが不可欠である。そして、過去の「変化」あるいは過去から現在に至る「変化」だけでなく、現在から未来に至る「変化」をも視野に入れることが、グローバル教育においては重要である。未来はどのようになりそうか、という予測とともに、どのような未来が望ましいか、どのようにすれば望ましい未来へと社会を変化させていくことができるのか、絶えず問われる。「変化」の関係概念としては、「原因・結果」「情報化」「公正」などを設定することができる。「変化」について国内（地域）的視野からは、「日本の社会も大きく変化しつつある。学校、地域などの一員として社会をよりよい方向に変えていくことができる」という概念を設定する。

第六の中心概念である「公正」は、「世界がより公正であるためにはすべての人々の権利が尊重され、必要最低限の生活が保障されていなければならない」という意味であり、社会的「公正」、経済的「公正」、政治的「公正」など、人類社会が追求すべき理念を示す。地球的課題の解決はすべて、より「公正」な地球社会の実現を目指すものであると考えられる。「公正」の関係概念としては、「権利」「相互依存」「政策」などを設定することができる。「公正」について国内（地域）的視野からは、「国内（地域）にも基本的人権が保障されていない人々が存在している」という概念を設定する。

以上、6つの中心概念は個々ばらばらにではなく、有機的な関連のもとに学習されるのが望ましい。そのため、複数の中心概念を学習できる単元を設定したり、単元間につながりをもたせる必要がある。

カリキュラム構成の第二の原則は、「生活と文化」「グローバル社会」「地球的課題」「未来に向けて」という4つの学習領域を設定することである<sup>8)</sup>。

「生活と文化」では、中心概念「文化」が重点的に学習される。独自の価値観、信念、慣習、制度などを含む文化が多面的に存在するという認識は現代に不可欠のものである。この認識なしには、人類的課題の根本的解決はありえない。

「グローバル社会」では、中心概念「相互依存」が重点的に学習される。もの・人・情報などの交流を通じて相互に依存しあい、影響しあっているという認識は、「文化」とともに地球社会の基本的認識である。

「地球的課題」では、開発、人権、平和、環境・資源などに関する問題が取り上げられ、中心概念「希少性」「紛争」「変化」「公正」が重点的に学習される。

「未来に向けて」では、個人的なレベルから地球社会のありかたにわたるまで、未来はどのようになりそうか、どのような未来が望ましいか、どのようにすれば未来をより望ましいものに変えることができるか、を考える。この単元では「変化」が重点的に学習される。例えば、ある発展途上国に一定の予算で援助協力活動を行うとすれば、どのようなプロジェクトを提案するか、在日外国人の住みやすい社会にするためには法律をどのように変えるのがよいか、などをテーマとする<sup>9)</sup>。

未来に関する学習領域を設定することにより、「われわれが直面している諸問題を学習することが、若者の希望を失わせる」<sup>10)</sup>ことを防ぎ、さらに、あるべき世界像を明確にし、変革の可能性を探ることができる。同時に社会を変革していくためには、自己のライフスタイルをどのように変えていくのがいいかを考えることになる。

「未来に向けて」を独立した学習領域として設定しない場合は、他の領域の各単元において、現状の理解だけでなく、未来はどのようになりそうか、どのような未来が望ましいか、どのようにすれば未来をより望ましいものに変えていくことができるか、という未来への展望を組み込むことが必要である。

さらに、授業づくりの焦点化をはかるために、各領域でモノ・ヒト・コトに関する単元を設定する。例えば、「生活と

文化」では、食事やルピー札（インド紙幣）などのモノを切り口とする「世界の暮らし」、家庭におけるヒトとヒトとのつながりに焦点をあてた「世界の家族」、マナーの違いとその背後にある共通性というコトに焦点をあてた「世界のマナー」を設定する。各領域で、モノ・ヒト・コトの中から単元を選択することができる。

カリキュラム構成の際の第三の原則は、各単元に多様な学習活動を組み込むことである。グローバル教育では、地球市民として必要とされる知識の理解だけではなく、技能習得、態度形成もまた重視される。したがって、授業は講義を中心とする知識伝達型だけではなく、新聞や本などからの情報収集、インタビュー、資料分析、シミュレーション、ロールプレイ、討議、レポート作成・発表など、生徒自身の能動的な学習活動を豊富に取り入れることが重要である。

例えば、「世界の家族」<sup>11)</sup>では家族関係・意識の国際的調査の統計資料分析と外国人へのインタビュー、「外国人労働者」では新聞記事の切り抜きなどによる情報収集、「世界のマナー」では2国間の異文化間コミュニケーションを扱ったシミュレーション「BAFA BAFA」<sup>12)</sup>の体験、「親子三代国際比較」では両親・祖父母に対するインタビュー、「日本と世界のマイノリティ」<sup>13)</sup>では台本を作成し、在日韓国人やアイヌなどの役割を演じるロールプレイ等々。そして、ほとんどすべての単元に討議、レポート作成を組み込む。学習内容だけではなく、学習方法をもカリキュラムに位置づけるのである。

表2 学習領域と単元

学習領域	焦点	単元例	中心概念	関係概念
①生活と文化	モノ ヒト コト	世界の暮らし 世界の家族 世界のマナー	文化 文化 文化	価値・生活様式 役割・価値 価値・規範
②グローバル社会	モノ ヒト コト	食べ物のルーツ 外国人労働者 日本企業の海外進出	相互依存・希少性 相互依存・希少性・文化・紛争 相互依存・希少性・公正	需要・供給・機会費用 権利・原因・結果 利益・紛争
③地球的課題 開発問題 人権問題 平和問題 環境問題	モノ ヒト コト モノ ヒト コト モノ ヒト コト モノ ヒト コト	世界の食事（食糧問題） ストリートチルドレン 国際協力-ODAとNGO 子どもの権利条約 日本と世界のマイノリティ アパルトヘイトは今 アジアの教科書に見る戦争 世界の難民 湾岸戦争から見えたこと アジアの熱帯林 チェルノブイリの子どもたち 過剰消費のもたらしたモノ	希少性・公正 希少性・公正 相互依存・公正・紛争 公正・紛争 公正・相互依存・紛争 公正・相互依存・紛争 紛争・公正 紛争・公正・希少性 紛争・公正・変化 希少性・相互依存・紛争 希少性・相互依存 希少性・相互依存	権利 権利・政策 協力 権利・政策 権利・政策・差別 権利・政策・差別 原因・結果 権利・原因・結果 原因・結果・利益 生態系・機会費用 生態系・機会費用・安全 資源・機会費用・生態系
④未来に向けて	モノ ヒト コト	メディア今・昔・これから （情報化の進展） 親子三代国際比較（50年前・ 30年前・10年後の日本と世界） 共生のための法律づくり	変化・文化 変化・文化 変化・公正・相互依存	技術・情報化 価値・規範・生活様式 権利・価値・規範

（各学習領域からモノ・ヒト・コトの焦点に合わせて単元を選ぶことができる。単元名は内容がわかりやすいように上記のようにつけたが、授業にあたってはもっと魅力的な単元名にする。なお、日本だけを扱った単元がないのは、一般的に日本に関しては小学校・中学校社会科で十分学習していることによる。）

カリキュラム構成の第四の原則は、テーマの選択、テーマの扱いを、学習者の発達段階に応じて、単純なものから複雑なものへと配列する複雑性の原則である。本カリキュラムは高校生を対象としたものであるため、複雑性については

ここでは省略するが、小中高を一貫するカリキュラムを構成する場合は、十分に考慮しなければならない。

## 2. グローバル教育の技能・態度目標

本来、知識・技能・態度は分かちがたく結びついて習得されるものであるが、便宜上、各単元の学習目標を知識・技能・態度の側面に分けて目標を設定する。各単元の知識目標は、中心概念および関係概念を核として設定される。グローバル教育の技能・態度目標については、①ワールド・スタディズの理論的枠組み<sup>14)</sup>に依拠しつつ、②グローバル教育に普遍的と考えられる技能・態度の諸目標をふまえながらも、日本人にとって強調されるべき目標を加味する、という2つの視点から設定する。

ワールド・スタディズで技能目標として設定されている「調査技能」「意思伝達技能」「概念把握」「批判的思考」「政治的技能」を個々に検討してみよう。

まず、「調査技能」は、ワールド・スタディズでは「印刷物、マス・メディア、人々へのインタビューを含む多様な情報源から世界に関する情報を見つけだし、記録することができる」と説明される。近年、日本においても情報化が急速に進展し（コンピューターの普及など）、どのように情報を収集・選択・分析するかがいっそう重要な意味をもつようになってきた。したがって、10余年前にワールド・スタディズにおいて設定された「調査技能」は、インタビュー、マスメディア、コンピューターなどを含む多様な情報源から情報を集め、活用する技能として、「情報活用技能」（情報リテラシー）とするのが適切である。

「意思伝達技能」（コミュニケーション技能）は、「世界についての考えを多様な方法で記述し、説明することができる。他のグループや異なる文化の人々を含む多様な人々と討論ができる」と説明される。これはいかなる社会においても必要とされる基本的な技能であるが、これまでの日本の学校教育で十分に育成されてきたとはいえない。意見発表や討論の機会が少ないために、自己の考えを表明し、他者の意見に耳を傾け、考えを深めて反駁し、といった双方向的なコミュニケーションに慣れていないのは子どもだけではなく、大人の社会でも議論が成立しにくいのが、日本の実情である。コミュニケーション、とりわけ討論は、民主主義社会を支える不可欠の要因でもある。また、「国際化」の進展にとまぬき、海外でも国内でも異なる文化をもつ人々との接触が増大するにつれ、自己を表現し、他者を理解することの重要性が増す。「意思伝達技能」は、グローバル教育の技能目標として必要である。

「概念把握」は、「世界に関する基本的な概念を理解し、これらの概念を一般化し、活用し、検証するために使うことができる」と説明される。「概念把握」は、実際には「意思伝達」や「批判的思考」などのプロセスにおいて実現されると考えると、「概念把握」を独立した技能目標として設定する必要はないであろう。

「批判的思考」は、「先入観をもたずに批判的にものごとをとらえ、より深く学ぶにつれて考えをあらためていくことができる」と説明される。「批判的思考」は、証拠や仮説の意義を重んじる科学的研究方法の一つである。中心的な課題が何であるかを把握し、その背後にある仮説を認識し、仮説を成立させている根拠や証拠を評価したうえで、十分に根拠のある結論を引き出し、より妥当な仮説を設定する能力を意味する<sup>15)</sup>。これは地球社会の責任ある市民として必要な能力である。

「意思決定」をグローバル教育の技能目標の一つとして新たに設定する。現代社会の一員として必要な社会的判断力を養うためには、「批判的思考」とともに、合理的な「意思決定」の技能を欠かすことができないからである。合理的な「意思決定」とは、問題を解決するために自己のとりうる複数の方法をあげ、それぞれの方法を選択した場合に生じるであろう結果や影響を予測し、この予測を吟味したうえで、最善と考えられる方法を選択することを意味する。

「政治的技能」は、「地域、国家、世界の各段階で政策決定に影響を与えることができる」と説明される。「政治的技能」については、技能目標として設定するよりも、態度目標の「社会参加」の中に含めるのが適切であろう。日本では「教育は非政治的であるべし」という空気が濃く、不要な誤解を招きかねないからである。社会の成員として積極的に社会に働きかけ、社会を変えていく技能は「政治的技能」でもあるが、「社会」の中に家庭や学校、仲間集団なども含め、自己の属する社会をよりよい方向に変化させていこうとするという意味で、「社会参加」を新たに態度目標として設定する。

以上より、グローバル教育の技能目標として、「情報活用」「意思伝達」「批判的思考」「意思決定」の技能を設定す



る。

次に、ワールド・スタディズの態度目標としては、「人間としての尊敬」「好奇心」「異文化の理解」「共感」「正義と公正」が設定されている。

まず、「人間としての尊敬」は、ワールド・スタディズでは「個人としての自己の価値、他の人々の価値、社会的、文化的、家族的背景を尊重する」と説明される。「人間としての尊敬」は、日本の教育においてもっと強調されてよい。学歴偏重・画一的教育のもとで、個人としての価値が十分に認められているとはいいがたく、他の人々の価値を尊重しなければならないという意識も高いとはいえない。「いじめ」をはじめとする教育の諸問題の根底には、「人間としての尊敬」を軽視する風潮がある。「人間としての尊敬」を尊重する態度の育成は、すべての教育の目標になりうる。

「好奇心」は、「多様な文化が存在する社会、相互依存的な世界で生活する一員として、諸問題が自分たちにかかわりがあることを知ろうとする」と説明される。自発的行動を引き起こす内発的動機づけとして機能する<sup>16)</sup>点において、日本でよく用いられる「興味・関心」とほぼ同義とみなすことができる。一般に、興味や関心をもつことによって、その面の能力の開発が促進され、さらに興味が喚起されるという、循環的な補強関係があるといわれている。「共感」や「理解」を深め、「社会参加」を促す「興味・関心」は、グローバル教育の態度目標として不可欠である。

「共感」は、「進んで他の人々、とくに異なる文化や状況にある人々の感情や視点を想像しようとする」と説明されるが、異なる文化の価値を発見し、それらから学ぼうとする態度目標「異文化の理解」の中に含め、「異文化への共感的理解」という態度目標を設定することができる。地球上には多様な文化、多様な価値が存在するにもかかわらず、それらを認めないことが無益な対立や紛争を引き起こしてきた。異文化の理解、とりわけマイノリティの立場にある人々への共感的理解は、グローバル教育に必要な態度目標である。

日本では近年、他のアジア諸国からの労働者が増加し、さまざまな社会問題が生じている。また、これまでアイヌなどの先住民、在日韓国・朝鮮人などの他民族の文化が価値を認められ、尊重されることがあまりにも少なかった。日本は、歴史を通じて長い間中国や朝鮮半島の文化に、そして明治以降は欧米の文化に価値を認め、それらから多くを学んできたが、これらの文化受容は「集中豪雨型の国際交流」によるものであり、日本の国際交流は「つねにバランスを失っていた」<sup>17)</sup>。異なる文化をもつ人々と対等に付き合い、ともに生きることは、日本人にとって大きな課題である。

「正義と公正」は、「地域、国家、国際のレベルにおいて、真の民主主義の原理を尊重し、より公正な世界を実現するための準備をしようとする」と説明される。これは前述した態度目標「社会参加」に含めることができる。

以上より、グローバル教育の態度目標として、「人間としての尊敬」「興味・関心」「異文化の共感的理解」「社会参加」を設定する。

表3【技能目標】

情報活用	さまざまな情報源から情報を集め活用することができる。
意思伝達	異なる意見、異なる文化の人々を含む多様な人々とコミュニケーションができる。
批判的思考	問題点を把握し、十分な根拠にもとづいて、より妥当な考えかたをすることができる。
意思決定	複数のとりうる方法について検討し、最善の選択をすることができる。

表4【態度目標】

人間としての尊敬	個人としての自己の価値、他の人々の価値を尊重し、人々の社会的、文化的背景を配慮しようとする。
興味・関心	社会や他の人々に興味・関心をもち、意欲的に知り、考え、行動しようとする。
異文化の共感的理解	異なる文化をもつ人々や異なる状況にある人々の感情や視点を想像しながら、他の文化を理解しようとする。
社会参加	社会の成員として積極的に人々に働きかけ、社会をよりよい方向に変化させようとする。

### 3. 単元の目標と授業展開

それでは、各単元においてはどのような学習目標が設定され、授業はどのように展開されるのであろうか。ここでは紙幅の都合上、学習領域「グローバル社会」の中のヒトに焦点をあてた単元「外国人労働者」だけをとりあげる。

近年、日本から海外へ出かける旅行者、留学生、出張者が増加しただけではなく、海外とくにアジアからの出稼ぎが急増し、国内においても「国際化」が進展しつつあるかのように見える。なぜ外国人労働者が日本にやってくるのか、かれらはどのような条件のもとで働いているのか、かれらを日本の社会はどのように受入れているのか、あるいは受け入れているのか、かれらは日本社会をどのように見ているのか、を考えていくなかで、日本人と他のアジアの人々との相互依存関係を理解し、文化を互いに理解することの重要性を認識するために、本単元を設定する。

なお、日本が外国人労働者を迎えるのははじめてのことではなく、第二次世界大戦中に労働力を確保するために朝鮮人・中国人を強制連行し、その子孫が今なお日本に多く居住していること、および、かつては「からゆきさん」と呼ばれた出稼ぎ女性やハワイ・ブラジルへの海外移住者を送り出したことにも触れる。歴史的事実を踏まえた上で近未来をも視野に入れて、今日の外国人労働者をめぐる問題を考えるためである。

学習目標を次のように設定する。

【知識目標】 送り出し国側と受け入れ国側の双方の要因によって生じる外国人労働者の移動は相互の依存関係を深めつつあるが、外国人労働者は弱い立場にあるため人権が十分に保障されていないこと、生活様式や価値観の違いから文化摩擦が生じていることを理解する。

〈中心概念〉相互依存・希少性・文化・紛争      〈関連概念〉権利・原因・結果

【技能目標】

情報活用——新聞・統計資料・インタビューなどから外国人労働者に関する情報を集め分析することができる。

意思伝達——インタビュー・グループ作業・発表などを通じて他の人々とコミュニケーションができる。

批判的思考——新聞・統計資料・インタビューなどを通じて外国人労働者をめぐる問題点を把握し、十分な根拠にもとづいてより妥当な考えかたをすることができる。

意思決定——外国人労働者を受け入れた場合、あるいは受け入れない場合、それぞれどのような問題が生じるかを検討したうえで、どのような条件のもとで、どちらがよりよいかを判断できる。

【態度目標】

人間としての尊厳——外国人労働者の個人としての価値を尊重し、かれらの社会的、文化的背景を配慮しようとする。

興味・関心——外国人労働者およびかれらをめぐる問題に興味・関心をもち、意欲的に知り、考え、作業に取り組もうとする。

異文化の共感的理解——外国人労働者の感情や視点を想像しながら、かれらのもつ文化を理解しようとする。

社会参加——日本社会に住む外国人労働者の立場を理解し、地域社会で共に生きようとする。

授業は、概ね次のように展開される。

本単元の学習をはじめ2～3週間前に、外国人労働者に関する新聞記事（図書室の縮刷版のコピーも含む）を集めるよう生徒に指示しておく。第1時では、収集した新聞記事をグループごとに、「どのような問題が起こっているか」「外国人労働者はなぜ日本にきたのだろうか」「かれらはどのような労働条件で働いているのだろうか」「かれらの人権は侵されていないだろうか」「日本人はどのように対応しているか」「外国人労働者はどのように思っているだろうか」などに分類し、記録する。そして「これらの問題を調べるためには、さらにどのような資料やデータが必要か」と問いつけ、より多くの客観的な資料が必要であることを気付かせる。外国人労働者の出身国（地域）別人数の推移、就労形態、労働条件などを提示し、地域住民とのトラブルの具体的事例もとりあげる。また、「日本に外国人労働者が来たのははじめてだろうか」と問い、朝鮮人・中国人の強制連行、ハワイやブラジルへの移住、「からゆきさん」と呼ばれた出稼ぎ女性などに触れ、歴史的な変化にも注目させる。

第2時では、外国人労働者（外国人労働者が難しければ外国人就学生）を教室に招き、日本社会がかれらからどのように見られているかについて、生徒たちがグループごとにインタビューを行う。質問の内容や質問者については、グループで事前に決めておく。一人の生身の外国人労働者とのコミュニケーションを通して、かれらを身近に感じ、かれらの置かれている状況およびかれらから見た日本社会のありようを具体的に知る手がかりが得られる。

第3時では、外国人労働者をめぐる問題を、労働条件および地域社会での文化摩擦に焦点を絞り、なぜこうした問

題が生じているのかを、講義と資料プリントを参考にしながら考える。

第4時では、新聞記事や資料プリント、ゲストの話をもとに、グループごとにある問題場面を設定し、ロールプレイの台本を作成する。例えば、外国人労働者が夜アパートに集まって騒ぐので近所の住民から苦情が出ている、という場面では、アパート経営者、部屋を借りている外国人労働者、部屋に集まってくる外国人労働者、隣室に住む日本人、町内会の役員、近くの派出所巡査などを登場させる。

これらの役割をグループ内で割り当て、第5時にグループごとにロールプレイを行う。台詞のなかにできるだけ問題が生じる背景を盛り込み、どうすれば問題をよりよく解決できるかを話し合うようにする。

表5 「外国人労働者」授業展開例

時	段 階	働 き か け	学 習 活 動	資 料	生 徒 の 認 識
0	導 入	新聞記事を収集しよう	新聞を切り抜いておく	新聞記事	外国人労働者をめぐり諸問題が生じている
1	問題発見	新聞記事を分析しよう どんな問題が起こっているか なぜ日本にきたのか どのような労働条件か 人権は守られているか 日本人はどのように接しているか 外国人はどのように思っているか これらの問題を理解するには さらにどのような資料が必要か 日本では外国人労働者ははじめてか	グループで記事を分類しまとめる	新聞記事	より多い収入を求めて「豊かな」日本にきたが、3Kといわれるように労働条件は厳しく、人権侵害のケースもあり、生活上のトラブルも多い より多くの客観的データが必要である 強制連行や海外への出稼ぎ、移住の歴史がある
2	問題把握	ゲストにたずねてみよう	外国人労働者(就学生)にインタビュー	ゲスト	外国人労働者にとって日本は住みにくい
3	原因追究	外国人労働者をめぐる問題(労働条件、文化摩擦など)の原因を考えよう	講義を聴き、考えを深める	資料プリント	不法労働者としての弱い立場、言葉や文化の違いによるところが大きい
4	問題整理	問題の場面を設定し、ロールプレイの台本を作成しよう	グループで台本を作成	新聞記事 資料プリント	利害、立場、価値観などの違いから問題が生じる
5	表 現	ロールプレイをしよう	グループごとにロールプレイ	台本	外国人労働者の立場や気持ちが多少わかる
6	意思決定	外国人労働者を受け入れるべきか 外国人労働者にどのように対応すべきであろうか	討議 レポート作成(宿題)		(各人による)

第6時に、「外国人労働者を日本政府は受け入れるべきか。受け入れるとすればどのような条件においてか。私たちは外国人労働者にどのように対応するのがより望ましいか。」について討論する。最後に各人がレポートを書く。

以上、単元「外国人労働者」の学習目標と授業展開例を提示したが、他の単元については別の機会に譲りたい。

おわりに

本稿では、(1)中心概念を設定する (2)学習領域を設定する (3)多様な学習活動を組み込む という原則にもとづい

て、高校段階におけるグローバル教育のカリキュラムを構想した。

そして、グローバル教育の知識目標ともなる6つの中心概念「文化」「相互依存」「希少性」「紛争」「変化」「公正」については、日本人にとっての地球市民的資質を考慮したうえで、地球的視野とともに国内（地域）的視野から理解すべき概念の内容を提示した。

また、技能目標として「情報活用」「意思伝達」「批判的思考」「意思決定」、態度目標として「人間としての尊厳」「興味・関心」「異文化の共感的理解」「社会参加」を立てた。これらの目標はことさら目新しい目標ではなく、個別的にはすでにその必要性が説かれてきたものである。ここでは、グローバル教育の観点から日本人にとってとくに重要度が高いと考えられる技能・態度目標を設定した。

今後の課題は、小・中学校段階の生徒の発達段階に応じた知識・技能・態度目標を設定し、カリキュラムを構築するとともに、各単元の教材を豊富に開発することである。

1974年にユネスコが「国際教育」を提唱して、今年ちょうど20年目にあたる。この間の世界の急激な変化に対応すべく、各国でユネスコの指導のもとに「国際教育」勧告の見直し作業が進められつつある。日本でも、「国際教育」＝グローバル教育がより広く、より深く実践されることが求められている。

（本稿は拙著『国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想』をさらに理論的に発展させたものである。）

## 注・引用参考文献

- 1) 第二次大戦後、ユネスコにより一貫してすすめられてきた異文化理解中心の「国際理解教育」に対して、1970年代以降、開発・環境などに関する地球的課題をも学習内容とした幅広い教育を「新しい国際理解教育」とよぶ。大津和子、国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想、国土社、1992。
- 2) ユネスコ「国際理解、国際協力および国際平和のための教育並びに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」（略称「国際教育」）国際理解教育研究所『国際理解』8号、1976・7、pp.1-8。
- 3) 日本では、1980年代よりアメリカ合衆国におけるグローバル教育が活発に紹介、研究されてきたが、本稿では地球的な視野をもつ教育という広い意味で「グローバル教育」の語を用いる。
- 4) 大津和子、イギリスの開発教育、ヨーロッパ開発教育視察報告書、関西セミナーハウス、1990、pp.9-21。
- 5) 前掲書1) pp.177-195。
- 6) 中心概念を設定する理由については、前掲書1) ,pp.198-199を参照。
- 7) 山根栄次、「経済の仕組み」がわかる社会科授業、明治図書、1990、p.77。
- 8) 4つの学習領域を設定する理由については、前掲書1) ,pp.200-203を参照。
- 9) 例えば「提案する社会科」は近未来を視野に入れている。小西正雄、提案する社会科、明治図書、1993。
- 10) David Hicks & Miriam Steiner, Making Global Connections A World Studies Workbook, Oliver & Boyd, 1989,p.21。
- 11) 前掲書1) , pp.9-42。
- 12) 横浜YMCAワールド・コミュニケーション・センター、アジアで遊ぼう地球で遊ぼう——国際理解ゲーム集、1985。
- 13) 前掲書1) , pp.78-100。
- 14) Simon Fisher & David Hicks, World Studies 8-13, Oliver & Boyd, 1985, pp.24-29。
- 15) 永野重史、批判的思考、新・教育心理学事典、金子書房、1977、pp.675-676。
- 16) 田中 敏、好奇心、新教育学大事典、第一法規、1990、p.100。
- 17) 矢野 暢、国際化の意味 いま「国家」を超えて、日本放送協会、1986、p.162。

（本学助教授 札幌校）

# 社会科におけるグローバル教育の4つのアプローチ

大津和子\*

## はじめに

社会科<sup>1)</sup>は、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質を養う」ことを目標としている<sup>2)</sup>。しかし、高度技術化、高度情報化を背景とする相互依存関係の深まりにより、われわれは、世界を諸国家の集合体としてだけでなく、一つの「地球社会」としてとらえなければならなくなっている<sup>3)</sup>。さらに、環境問題や開発問題をはじめとする諸問題に直面しているという認識から、われわれは、個々の国家の利害を超えて、運命共同体としての「宇宙船地球号」の行く末に関心を向けざるをえない。「国家・社会の形成者」としてだけでなく、「地球社会」の市民としての自覚が、あわせて必要とされているのである<sup>4)</sup>。グローバル教育が社会科教育において積極的に行われるべき理由が、ここにある。

本稿では、グローバル教育を、「多文化が共存し、人々が互いに依存しあう地球社会の市民として必要な資質を育成する教育である」と定義する<sup>5)</sup>。内容的には、従来の異文化理解教育、開発教育、環境教育、人権教育、平和教育など<sup>6)</sup>を含み、非常に広範囲に及ぶ。したがって、授業構成の方法も多岐にわたることになる。そこで、本稿では、社会科におけるグローバル教育の授業構成の理論的枠組みとして、学習領域を「生活と文化」「グローバル社会」「地球的課題」「未来に向けて」の4つに分け<sup>7)</sup>、それぞれに特徴的なアプローチ<sup>8)</sup>を提起する。さらに、授業実践の可能性を明らかにするために、各アプローチの実践例をとりあげて具体的に検討する。

I	生活と文化	文化理解的アプローチ
II	グローバル社会	関係発見的アプローチ
III	地球的課題	問題解決的アプローチ
IV	未来に向けて	未来志向的アプローチ

\*おおつ かずこ 北海道教育大学札幌校

## I 文化理解的アプローチ

レベル1：文化的差異と類似に気づく。

異文化を理解するためには、まず、異文化の存在を知らなければならない。自文化とは異なる他の文化が存在することを、認めなければならない。本来、自文化に対する意識は、自文化とは異なる他の文化の存在なしには生じることはない。いわば、「異文化を前提にして自文化という概念が成り立つ」<sup>9)</sup>。ちょうど、自己に対する意識が、他者に対する意識とともに芽生え、成長するのと同様である。自文化と異文化という複数の文化の存在に気づくことが、文化理解的アプローチの出発点である。

しかし、自文化と異文化はまったく異質であるということではない。そこには、欲求の充足や環境への適応といった、人類に共通して見られる行動様式を認めることができる。だからこそ、まったく異なるように見える文化であっても、それを理解する手がかりを見つけることが可能である。文化的差異のみに注目するのは、一面的な文化理解を免れない。

そこで、自文化と他文化の差異と類似に気づくことを、文化理解的アプローチのレベル1とする。

このアプローチの典型的な実践例として、山本幸夫による「世界の家族と子どもたち」<sup>10)</sup>をあげることができる。小学校2年生を対象とするこの単元は、3時間で構成されている。第1時「世界の子どもたちの暮らし」では、日本・フィリピン・ニュージーランドの3人の子どもの写真から、「世界各地には、自分たちと肌の色や髪の色が違ったり、言葉の違ったりする人々がたくさん住んでいて、それぞれの場所でいろいろな暮らしをしていることに気づいていく。第2時「エルバート君の家」では、生徒たちは家の違いを発見するとともに、「世界各地の人々は、快適な生活を送るために家や衣服を必要とし、それらは、気候や地形などの環境にあわせて作られていることに気づく。」第3時「3人の夕ごはんのメ

ニュー」では、3人の夕食の献立を見ながら、「世界各地の人々は、伝統や習慣の違いにより食べるものや食べかたは違うが、その場所で手に入れやすいものを食べながら、それぞれの空腹や健康的欲求を満たしている点が共通していることに気づく」。

実践者である山本も指摘している<sup>11)</sup>ように、今日の情報化社会にあつては、子どもたちは、断片的であるにしても世界に関する知識をマスメディアを通じてある程度得ており、外国への興味や関心ももっている。家庭から学校や地域、そして国から世界へという従来の同心円の拡大原理にもとづく授業構成は、再考されるべきであろう。

この実践に見られるように、衣食住など身近な文化の違いを目に見えるかたちで提示すると、小学校低学年でも、文化的差異と類似に気づくことをめざすレベル1の授業は展開できる。中学・高校と高学年になるほど、もの見方や考え方、価値観といった目に見えにくい文化をとりあげることが可能になる。

文化理解的アプローチのレベル1では、学習者は比較を中心とする思考を行う。比較により複数の文化の間に差異や類似を発見するが、それらは個々ばらばらであり、それらのもつ意味や相互の関連は問われない。

レベル2：異文化の意味をその異文化のシステムにおいて理解する。

異文化理解の構造を明らかにするために、システム概念を用いて文化をとらえてみよう。文化とは、多様な要素としての部分文化をもち、それらが相互に関係しあいながら一定の時間性と目的性のもとに構造化されたシステムである、と定義することができる<sup>12)</sup>。

異文化を理解するとは、自文化と異文化の間にある差異と類似を認識するだけでなく、種々の差異や類似がどのような意味をもち、それらがどのように関連しているのか、すなわち、システムとしてどのような構造をもっているのか、を知ろうとすることである。

ところで、異文化を理解するということは、即その文化を受容するということではない。異文化を理解してそれを受容するときもあるが、受容しないときもある。異文化が自文化より優れていると判断したときに、その異文化を学ぼうとし、受容する。この場合、受容されるのは、システムとしての文化を構成する部分文化である。

例えば、女性が固定的な役割意識に縛られている社会Aの人々は、女性に多様な選択が認められている社会Bの性役割に関する文化を、より優れていると判断している。しかし、社会Bで離婚率が高く家族の機能が低下していることについて、社会Aの人々は社会Bの文化を問題視している。そこで、社会Aの人々は社会Bのかかえ

ているこの問題を視野に入れたうえで、より望ましい選択をしようとする。これが、異文化から学ぶということである。この場合、社会Bの文化システムが社会Aの文化システムより優れているとは、一概にいえない。システムとしての文化は多様な、ほとんど無数の要素から構成されているため、たとえ論理的には部分文化の評価の総和を算出できたとしても、システムとしての文化の優劣を決定することはほとんど不可能である。システムとは、部分の単なる総和ではなく、部分間の相互関連の総体を意味するからである<sup>13)</sup>。

以上より、異文化の意味をその異文化のシステムにおいて理解することを、文化理解的アプローチのレベル2とする。

レベル2の授業方法としては、授業に参加した外国人との直接的コミュニケーションや、シミュレーションなどをとりいれた体験的理解中心型と、おもに言語によって理解を深める概念的 understanding 中心型とがある<sup>14)</sup>。一般的な授業においては概念的 understanding 中心型が多く見られるが、共感をともなわない概念理解は、ともすればステレオタイプの把握に陥りやすい。したがって、レベル2の授業はこれらの両型を含むことが重要である。

異文化理解のためのシミュレーションは、アメリカでいくつか開発されている。筆者は、それらの1つである BaFa BaFa (バファバファ)<sup>15)</sup> を、高校・大学生用に次のように改良した。

① 生徒は文化の異なる2つのグループ、 $\alpha$ 国と $\beta$ 国に分かれ、それぞれ自国の文化(ここでは一部省略)を身につける。

$\alpha$ 国民は男性だけが鉢巻きをつけ、女性は男性に会ったら「へけへけ」と挨拶をする。男女ともいつも笑みを絶やさず、人に会ったとき軽くからだに触れることがエチケットである。女尊男卑の社会で、男性から女性に話しかけることはタブーである。このタブーを破った人は誰でも(外国人でも)、 $\alpha$ 国の女性によって罰として顔にシールを貼られる。カード遊びをするのが趣味である。人生の目的は陽気におしゃべりをして過ごすことである。

$\beta$ 国民は男女を問わず頭髮にリボンをつけ、手を振って挨拶をする。人と話をするときは常に1m以上の距離をとることがエチケットで、笑うことはタブーである。カードで取引きをするのに熱心で、いつもカード取引きの相手を探している。人生の目的はカードの取引きで財産を築くことである。男女平等の社会で、男女を問わずカードを多くもっている人が尊敬される。

② 自国の文化を身につけたところで、数人ずつが数回に分かれて互いに相手国を訪問して異文化を観察し、帰国後、自国のみんなに報告する。

③ すべての訪問が終わった後、各国で相手国の文化の特徴や受けた印象などについて話し合う。

このシミュレーションにより、参加者は一種のカルチャーショックを経験する。異文化が理解できないうちは奇妙に感じられるが、やがてルールや価値観を発見することが相手を理解する手がかりになることに気づく。目に見える文化もあるが、多くの文化は目に見えない。文化とは何かを考えるきっかけとなる。

概念的・理解中心型は、「現代社会」教科書の記述に不十分ながら見られる。例えば、インドの文化を多民族国家、カースト制、ヒンドゥーの思想、人々の生活などと関連づけて説明している<sup>16)</sup>。しかし、「諸地域の文化」を記述した頁数があまりにも少ない<sup>17)</sup>ため、実際には、教科書以外の活字資料や映像を補って授業が展開されることが多い。そこで学習者は、例えば、一見奇異に見えるガンジス河での沐浴がインド文化においてどのような意味をもっているのか、沐浴という行為はヒンドゥー教徒の死生観とどのように関係しているのか、などを理解するのである。

これまで異文化理解をねらいとして実践されてきた授業のうち、対象が中学生・高校生であっても、その多くがレベル1にとどまっているのが現状である。レベル1では、異文化の存在を認めたとしても、異文化を理解したとはいいがたい。レベル2の授業実践を積み重ねることが、今後の課題である。

## II 関係発見的アプローチ

レベル1：グローバルなつながりを発見する。

文化的多元性ととも、現代の地球社会の特質としてあげられるのは、相互依存性<sup>18)</sup>である。例えば、われわれは日常的にモノを通じて世界各地の人々と経済的につながり、マスメディアによって文化の相互浸透を経験し、移動や通信により遠隔地の人々とも交流している。情報網の発達により、国内のできごととはたちまち世界に伝えられ、各地で反応を引き起こす。世界中の人々が影響を及ぼし合う関係に置かれているのである。

こうしたグローバルなつながりが、網の目のように張りめぐらされているにもかかわらず、それらの多くは目に見えず、気づかれにくい。隠れたネットワーク (hidden network links)<sup>19)</sup>と呼ばれる所以である。このつながりに対する認識は今日きわめて重要であり、これ

がなければ、他国に生じた開発・環境などに関する諸問題は他人事として矮小化され、さらに、それらの解決法を誤らせることにもなる。そこでまず、われわれの生活はグローバルな関係の上に成り立っている、という事実気づくことが必要である。

関係発見的アプローチレベル1の例としては、小学校3年生を対象とした高松喜久子の指導案「世界と結ぶわが市の工場」<sup>20)</sup>をあげることができる。これは、「地域の生活が国内の他地域だけでなく、外国ともかかわりがあることに気づかせるよう配慮する」という新指導要領の指示に応じて構成されたものである。地域学習の中で活用しやすいアプローチである。

レベル2：グローバルなつながりのもたらす影響を発見する。

関係発見的アプローチのレベル2は、グローバルなつながりが、学習者および他の人々にどのような影響をもたらしているか、を発見することである。その際、具体的な（できれば個々の名前と顔のわかる）人々の生活、および学習者とのつながりが明らかにされることが重要である。目に見えないつながりを理解するためには、学習者の想像力を喚起しうる豊富な情報が必要とされる。

実践例としては、高校1年生を対象とした筆者の実践「一本のバナナから」<sup>21)</sup>をあげることができる。授業は教室でバナナを食べることからはじまり、バナナはどこからきたのか、バナナはなぜ安いのか、バナナはどのようにしてつくられるのか、バナナの生産者はどのような生活をしているのか、私たちが安いバナナを食べることができるのはどのような仕組みによるものか、農薬はバナナをつくっている人々にどのような影響を与えているのか、バナナ生産者は何を願っているのか、などを追究していく。バナナの消費者と生産者のつながりをたどり、それが両者にどのような影響や結果をもたらしているかを学習するのである。

## III 問題解決的アプローチ

ここでいう問題とは、人類が直面している開発・環境・人権・平和などに関する諸問題をさす。それらは個人・地域・国家・国際的・地球規模などのレベルでとらえられる。例えば、環境問題は、地球レベルではオゾン層の破壊、国際的・地域レベルでは大気汚染、国家レベルでは公害対策、地域レベルではゴミ問題、個人レベルではリサイクル問題などを切り口として学習することができる。小学校の段階では地球レベルの問題を科学的に理解することは難しいが、学習者自身が日常的に直面し、

情報を集めやすい地域のゴミ問題やリサイクル運動などを扱うことはできるであろう。

ところで、地球的課題の多くは価値にかかわる社会的論争問題である。

開発問題に限って例をあげてみよう。ある国が経済開発のために熱帯林を伐採することに対して、他国が環境保全の観点から熱帯林の伐採に反対するのは正しいか。当面の経済発展のために、人権抑圧は正当化されるか。自国の利益を多少犠牲にしても、発展途上国からの外国人労働者を受け入れるべきか。政府による開発援助は、何を最も優先して行われるべきか。紛争地域への援助はどのようになされるのが望ましいか。いずれも、現実に論争を引き起こしている問題である。そして、これらの問題はしばしば単独ではなく、複合的に生じる。学習者の発達段階に応じて単純な、あるいは複雑なテーマを選択する必要がある。

問題解決的アプローチ<sup>22)</sup>については、今谷順重の「新しい問題解決学習」<sup>23)</sup>のモデルが参考になる。今谷は、1980年代のアメリカ社会科の研究にもとづき、「新しい問題解決学習」による授業構成の視点として、①問題場面の発見 ②心情への共感 ③原因の探求 ④願い・価値の究明 ⑤合理的意志決定 ⑥主体的な社会参加をあげている。

筆者が最も関心をもつのは、「価値の究明」の核ともいえる「価値の選択的決定」についてである。諸問題にかかわる人々の多様な、そしてしばしば対立する価値を前に、何を基準としてある価値を選択するのであろうか。もちろん、何か絶対的な基準を設定するわけにはいかない。基準になりうるのは、その時代と社会においてどの価値がより普遍的であるか、という判断である。

グローバル教育では、学習されるべき価値としてこれまでに「公正」「人間としての尊厳」「個人の自由」「平等」「自己決定」などがあげられてきた<sup>24)</sup>。例えば、「公正」がより普遍性をもつ価値であるとしても、しかし、今度はどのような状態をさして「公正」と認めるのが問われる。ある問題をめぐって、立場や価値観の相違により、多様な、そしてしばしば対立する「公正観」があらわれる。そこで、「公正」の根本的なあらわれかたとして「人権の尊重」をおいてみる。「人権」の定義も一様ではないが、ここでは地球的課題にかかわらせ、「生存する権利」と「人間としての尊厳」を「人権」の中心的内容としてみる。「生存する権利」と「人間としての尊厳」という基準から、例えば、環境問題にかかわる多様な人々の価値を分析・比較・吟味し、その上で自己の価値を選択することになる。

「価値の選択的決定」を行うためには、テーマとする問題をめぐる人々の立場を明確にしなければならない。単なる立場だけではなく、その問題にかかわって利益を得るのは誰か、不利益を被るのは誰かを調べる、という作業を設定する必要がある。

以上より、筆者は、問題解決的アプローチの学習プロセスの1つのモデルを、次のように提示する。

- 1) 問題の把握 何が問題か。特定の問題に関する情報を収集・整理して、問題を把握する。
- 2) 原因の探求 その問題はなぜ、どのような状況のもとで生じたのか、どのような歴史的背景があるのかを明らかにする。
- 3) 受益者・損失者の確定 その問題にかかわって(現在および未来にわたり)利益を得るのは誰か、不利益を被るのは誰かを調べる。問題によっては、期間の長さ(長期・短期)により異なるかもしれない。
- 4) 価値の究明 どのようなありかたが望ましいと考えるかは立場や価値によって異なることに気づき、より普遍的な価値を追求する。
- 5) 意思決定 選択した価値を実現するためにとりうる複数の方法を考え、それぞれの方法を選択した場合に生じるであろう結果や影響を予測する。そして、これらを吟味したうえで、最善と考えられる方法を決定する。
- 6) 社会参加 決定した方法を実行するために何らかのかたちで社会参加する。

問題解決的アプローチの実践例としては、今谷の前記モデルにもとづいて花房敬一が実践した「飢えるアフリカ」<sup>25)</sup>をあげることができる。中学校1年生を対象としており、単元は次のように構成されている。

- 第1時 今、アフリカで何が起こっているか  
(問題場面の発見)
- 第2時 もし君がアフリカの住民なら  
(心情への共感)
- 第3時 なぜアフリカは飢えるのか  
(原因の探求—予想から仮説へ)
- 第4時 なぜアフリカは飢えるのか  
(原因の探求—検証資料の作成)
- 第5～7時 なぜアフリカは飢えるのか  
(原因の探求—仮説の検証)



## 社会科におけるグローバル教育の4つのアプローチ

第8時 アフリカ援助は飢えの解消に役立っているか (願い・価値の究明)

第9～10時 アフリカの飢えをなくするにはどうすればよいか (合理的意志決定)

まず、対象が中学生であるという配慮からか、「アフリカの住民」「アフリカの政府」という表現がなされており、不正確である。また、「なぜアフリカは飢えるのか」という問いは、国や地域により飢えの原因が必ずしも同じではないという現実を軽視することになり、したがって、飢えを解消するための方法も現実性を欠くことになる。アフリカを具体的なある一國、例えばエチオピアに限定すべきであろう。

「願い・価値の究明」段階では、授業記録によると、「アフリカの人たちの飢えを救いたいというわたしたちの願いと、それを実現するための援助活動が、本当に現地の人たちの飢えの解消に役立っているだろうか」という点について話し合われた。しかし、今谷のいう「願い・価値の究明」とは、「問題にかかわるさまざまな人々の願いや価値について究明していく」ことである。この授業では、飢えている人々、その国の政府責任者および食料流通業者、ODA供与国政府責任者、NGOリーダーといった立場の異なる人々の願いや価値が究明される必要がある。さらに、利益を得ているのは誰で、不利益を被っているのは誰か、を明らかにしなければならない。そうでなければ、「アフリカ援助は飢えの解消に役立っているか」どうか判断できないし、したがって、「合理的意志決定」もできないであろう。

ところで、先に述べた学習プロセスをたどらない問題解決的アプローチもある。その1つは、ディベート学習である。ディベート学習では、前述した「問題の把握」「原因の探求」「受益者・損失者の確定」「価値の究明」「意思決定」「社会参加」といった諸活動が、すべてなされるとは限らない。しかし、ディベートというきわめて能動的な活動は、学習者のより活発な思考を促しうる。地球的課題の多くが価値にかかわる社会的論争問題であることから、ディベート学習は1つの有効な方法といえよう。実践例として、山口一雄が高校生を対象に、「日本は正式にアジアからの外国人労働者を受け入れるべきである」を論題として行ったディベートをあげることができる<sup>26)</sup>。

### IV 未来志向的アプローチ

未来志向的アプローチとは、個人・地域・国家・世界などのレベルで、あるいは家族・住居・仕事・人権・環

境といったテーマについて、どのような未来が望ましいか、どのような未来になりそうか、どのような未来を選択するのか、を学習する方法である<sup>27)</sup>。

どのような未来が望ましいかという問いは、学習者への動機づけとして有効である。本来、グローバル教育は未来志向性をもつ教育であり、先述した3つのアプローチのいずれにおいても近未来を視野に入れている。さらに、未来志向的アプローチを別個に設定することにより、いっそうの動機づけをはかることができる。われわれは日常、未来に目標を立ててその達成のために努力したり、現在の満足できない状態から未来に期待することによって自らを励ましたりするが、こうしたより望ましい未来を実現しようとする意欲をグローバル教育に取り込もうというのである。

次に、未来がどのようにになりそうかを予測することにより、変化を予測する能力を培うことができる。望ましい未来はある程度主観的に想定できるのに対し、どのような未来になりそうかを予測することは難しい。できるかぎり客観的なデータ、複数の視点、適切な判断などを必要とするからである。20世紀後半は経済的、政治的、技術的その他さまざまな側面で大きく変化した時代であった。そして、来たるべき21世紀はさらに著しく変化するであろうといわれている。変化を予測する能力は、21世紀を生きる学習者にとって、今後ますます重要になるであろう。

最後に、どのような未来が望ましいか、どのような未来になりそうかを予測したうえで未来を選択することは、学習者に将来の市民としての自覚を促すだけでなく、後に続く世代に対する責任をも視野に入れさせることになる。

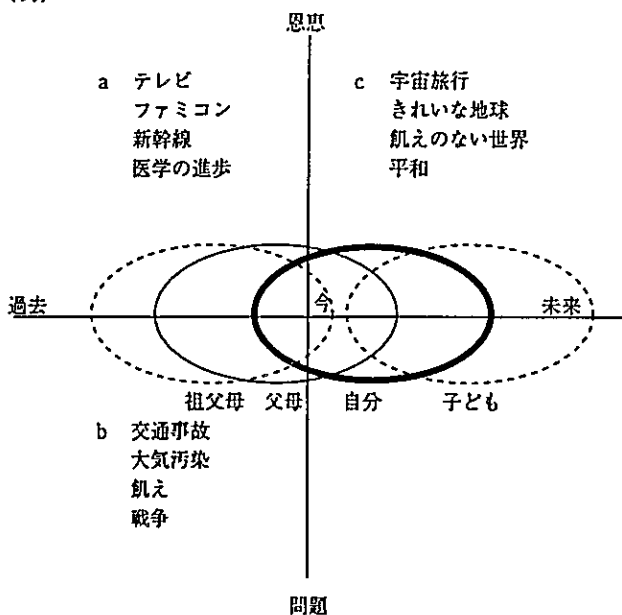
未来志向的アプローチの授業実践は、まだ非常に少ない。ここでは、中学生を対象とした筆者の授業案および実践を提示する<sup>28)</sup>。

- (1) 受け取ったものと残したいもの
  - a 親の世代から受けた恩恵は？
  - b 親の世代から残された問題は？
  - c 子どもの世代に残したいものは？

未来を過去から現在に至る連続線上にとらえ、時間の流れを祖父母・父母・自分・子どもの世代という連続の中でとらえるために、次のような図を用いる。親の世代から残されたものを、恩恵と問題に分けて記入し、さらに、自分の子どもの世代に残したいものを記入する。(いずれも、グループ討論の結果を発表したのち、さらにクラス全体で決定する。)自分たちの子どもの時代ということで、比較的近い未来を視野に入れている。

ところで、変化の著しい時代に、かなり先の未来まで

(例)



予測することは非常に難しい。今日われわれが直面している諸問題も、どのようになっているかは予測できない。したがって、授業の中で、現状に対する分析や判断をもとに予測し、議論をすることは、近未来については可能であっても、遠い未来については、現時点ではほとんど不可能である。

しかし、だからといって、遠い未来について議論するのは意味がない、ということではない。(生徒たちにとっては、遠い未来もアニメなどを通じて、すでになじみのある世界である。) 現実の社会では多様な価値が存在し、複雑な利害関係と絡み合っており、追求すべきより普遍的な価値を見失いがちである。ここでは、架空の未来社会の主権者として、理想的な社会を疑似的につくりあげていくプロセスで、学習者は価値を究明していくことができる。さらに、未来社会の理想像から現在の社会を照らし出すこともできよう。

次の授業案は、新しい惑星への移住という場面を想定している。

## (2) 新しい社会

「時は2200年、私たちは今、ロケットに乗って新しい惑星にでかけるところです。地球にはもう住めなくなって、移住するのです。新しい惑星でこれからどのような社会をつくるのか、到着するまでに次の項目について決めなければなりません。」

a 教育：男子と女子は違う育てかたをしますか。するならばどのように？

b 仕事：男性だけの仕事や女性だけの仕事をつくりませんか。それはどんな仕事？

c 秩序：一部の人が盗んだり、だましたり、暴力をふるって得をすることがないようにするには、どうしたらいいですか。

d 経済：一部の人が有り余るお金や食べ物を手に入れて、最低の生活をするのに必要な食べ物さえもたない他の人々に無関心でいることがないようにするには、どうしたらいいですか。

e 政治：ものごとを決めるとき、どのようにして決めますか。全員で決めますか。だれかを選んで、その人にまかせますか。どんな人にまかせますか。

f 人権：身体の不自由な人が、家の中に閉じこもって暮らさなくていいようにするには、どうすればいいですか。

まず、少人数のグループで討論し、その結果をクラスで発表し、クラス全体で決定する。筆者は高校1年「現代社会」で実践したことがあるが、それまでに学習した知識や技能が総動員され、活発な議論が展開された<sup>29)</sup>。

## おわりに

以上、社会科におけるグローバル教育の4つの学習領域に対応するアプローチを提起した。4つの学習領域は相互に密接に関連して、グローバル教育の内容を構成している。すなわち、「生活と文化」および「グローバル社会」は、現代の地球社会の特質である文化的多元性と相互依存性を重点的に学習する領域であり、それらの認識の上に立って、「地球的課題」の学習が可能になる。文化的多元性と相互依存性の認識がなければ、地球的課題の解決は難しく、地球的課題の学習は単なる問題学習に終わるおそれがある。

したがって、学習の順序としては、文化理解的アプローチおよび関係発見的アプローチののちに、問題解決的アプローチに進むのがよい。ただし、未来志向的アプローチを必ずしも最後に置く必要はない。未来志向的アプローチは、どのような未来になりそうか、どのような未来が望ましいか、を考えることによって現実に対する認識を深め、より望ましい未来への方向を明確にするものであるから、問題解決的アプローチに先立って学習するのも1つの方法であろう。

それぞれのアプローチおよびレベルは、とりあげるテ