

ポスト東日本大震災の開発教育研究

The Study of Development Education in Post-Earthquake (the Great East Japan Earthquake)

岩本 泰

IWAMOTO Yutaka

東海大学教養学部人間環境学科自然環境課程

〔要約〕 国外の開発途上国支援を社会的に広く周知すること主たる目的として実践する実践することをルーツにもつ開発教育は、社会情勢の変化とともに教育の質的変容を遂げてきた。本研究は、開発教育の変遷を検討から、特に東日本大震災後の環境教育との融合や連動を志向する教育実践の在り方について考察した結果を示すこと目的としている。

検討の結果、(1) 東北地域文化への敬意と持続可能性への配慮、(2) 復興に向けた参加型開発実践、(3) エネルギー教材の活用の3点について、これからの教育実践への示唆を行った。特に、エネルギー教材の活用については、エネルギーや資源、原発を中心とした発電方法の検討といった内容が凝縮されている。これらは、環境教育の目的として位置づけられているこれからの「持続可能な社会」づくりへの人材育成に多大な影響をもつ、と考えられる。教育の枠組みにとらわれない、時代のニーズに合った内容で、様々な教育実践ステークホルダーによる議論が活発になることが期待される。

〔キーワード〕 開発教育, ESD, 東日本大震災, 地域, 参加型開発

1. はじめに

2007年「第4回国際環境教育会議」において確認された『アーメダバード宣言』¹⁾に代表されるように、環境教育はグローバルイシュー(気候上の異変、生物多様性の喪失、健康を脅かす危機の増大、貧困等)に「変容をもたらす」ために、ESD(:Education for Sustainable Development)として実践されることが期待されている。宣言では、これまでの持続不可能な開発モデルとライフスタイルを反省し、持続可能な未来に向けたオルタナティブなモデルとビジョンへの迅速な行動が求められている。すなわち、環境教育における「教育」の質的変容が求められていると考えられる(岩本2010)。

ESDの教育実践について様々な議論が展開されているが、例えば永田(2006)が紹介するように、ESDは従来の環境教育と開発教育の融合により成り立っている、といった主張がある。永田は、こ

れはイギリス政府の見解であり、その他の教育との複合領域であることを強調している。また、長年国内の開発教育の実践・普及において中心的な役割をしてきた田中(2008)は、ESDは従来の環境教育に加えて、貧困、人口、健康、食料などをメインテーマとしてきた開発教育が含まれている、と説明している。田中は、その他の第3軸として人権教育や平和教育といった教育をも含む幅広い概念だとしているが、この主張からわかることは、環境教育と開発教育という2つの中心軸を礎にして「教育」の質的変容を模索する一つの潮流が存在する、ということである。こうした議論は、環境教育研究においても一つの認識として以前から指摘されてきたことであり、例えば現日本環境教育会長の阿部(2002)は、「持続可能な社会をめざす教育」の視点から環境教育と開発教育の関係を見直すことが必要である、と主張している。

日本の環境教育は、自然保護教育や公害教

育といった各地域の自然環境の保全や公害運動による源流をもち、もともと地域教育としての特性をもつ(岩本 2009)。一方で、世界的なグローバル化の流れの中で教育の内容において主として国外問題を扱ってきた開発教育も、近年足元の地域から学びをデザインしようとする教育の質的変容の動きが活発になっている。そうした変容を加速させているのは、2011年3月11日に発生した東日本大震災である。大震災発生当時は、水や食料、急病人の医療体制、避難生活など、様々な緊急支援が必要な事態が発生した。世界の国際支援団体が東北の地に入り、紛争等による難民キャンプで行われている緊急人道支援活動が行われたのは、記憶に新しい。また、仮設住宅や住居の高台移転など、今後のまちづくりの在り方も含めて、市民参加活動が求められる事態となっている。

本論では、近年の世界情勢の変化による開発教育のこれまでの質的変遷と東日本大震災発生後の直近の論点を検討する。その成果を踏まえて、これからの環境教育との融合や連動を志向する教育実践の在り方について考察した結果を示すことが目的である。

2. 開発教育とは

開発教育は、国際援助・協力を携わってきた市民団体(NGO)が自国内で行い始めた広報・啓発活動がきっかけである。近年では、より包括的な教育として国際(理解)教育、グローバル教育、ワールドスタディーズ教育、地球市民教育などとのつながりが深い。その源流は、ヨーロッパ(特にイギリスやオランダといった元植民地政策を推し進めてきた国々)にある(田中 2008)。すなわち、不公正な開発構造をつくりあげてきた当事者たちの批判的実践なのである。また、湯本(2010)によれば、開発を問い、そして教育を問いてきた開発教育は、経済や金融のグローバル化に対して、かねてから強い問題関心を持ち、これを批判的に検討してきた経緯がある、という。しかし、一方で今日のグローバル市場経済の騰落を目の前にしてそのオルタナティブの提示をいざ求

められたとき、開発教育は今何を用意することができるか、といったある種の岐路にたっていることを主張する。そこで、まずこれまでの開発教育の変遷を検討する。開発教育の変遷に関する記述は、例えば重田(2004)、田中(2008)、湯本(2010)など開発教育に主体的に関わってきた様々な者によって整理されている。本論では、近年開発教育関係者の中で特に足元の地域から学びをデザインすることを主張している山西(2008)の整理を中心に検討した結果を記す。

1960年代に南北問題に対する関心が集まる中で、途上国に住む人々の窮状、経済格差、栄養不良、保健・医療・教育の遅れなどの状況を、先進国の多くの人々に知らせ、援助の必要性を訴えかけることに主眼が置かれていたという。その根底には「貧しくて気の毒な人々」に対するチャリティ(慈善)思想が存在していた。しかし1970年代半ば以降になると、オイルショックや途上国による新経済秩序を求める動きがきっかけとなり、先進国の人々に、世界が相互依存関係にあることを気づかせ、途上国の貧困に対する先進国の責任という視点を投げかけることになった。それに連動する形で開発教育のねらいも変化し、途上国の人々が直面している開発問題を掘り下げ、その原因を追求し、さらにその責任はしばしば先進国の側にあるという認識に立って、問題解決に向けての相互連帯・相互協力への関心や態度を養うことの重要性が指摘されるようになった。さらに1980年代以降に入ると、途上国に住む人々の多様な生活や文化への理解が不十分で、「貧しい」「困っている」というマイナスイメージのみを学習者に植え付けてしまう危険性を内省し、途上国に住む人々の生活・文化の多様性、さらには人権・人間の尊厳性への理解と尊重は、開発教育の基礎を構成するものと確認される。また1980年代半ば以降の日本国内におけるアジアやラテンアメリカ諸国からの外国人労働者の急増という状況は、開発教育を「海を越えた遠くの世界の問題」ではなく、自分たちの住む地域の身近な問題として認識し、「地域の国際化」との関連で開発教育を位

置づけようとする動きが各地で広まった。また、国際的なSD（持続可能な開発：Sustainable Development）の概念の創出により、開発問題は環境問題との相互不可分性を指摘することとなり、そうした傾向によって特に1990年代以降、環境・開発・人権・人口・女性・平和・社会開発（発展）など他の諸問題との関連の中で捉えていこうという視点は強調されるようになる。

日本におけるこうした潮流を創りだした団体の一つには、（特活）開発教育協会（DEAR：Development Education Association & Resource Center）がある。DEARによる現在の開発教育の定義は「私たちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」²⁾と定義づけがなされている。その具体的な目標としては以下の5項目をあげている。

- ① 開発を考える基礎として、人間の尊厳性と世界の文化の多様性を理解すること
- ② 世界各地に見られる貧困や南北格差などの問題の現状を知り、その原因を理解すること
- ③ 開発問題と環境破壊などの地球的諸課題との密接な関連を理解すること
- ④ 開発をめぐる問題と私たち自身との深い関わりに気づくこと
- ⑤ 開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、それに参加できる能力と態度を養うこと

開発教育では、学習者に今の社会状況を批判的に捉えて公正な地球社会づくりをめざすこと、そして学びのプロセスにおいては参加・行動が重視されていることは注目すべき特徴といえる。したがって、縦割り傾向のアカデミズムを超越した学際性とワークショップ等による学びを重要なプロセスと位置づけている。プロセスは極めて民主的であり、そこに関わる指導者や教員は「ファシリテーター（学びを促す人）」と呼び、多様な参加型学習手法が重視される。そのため、ワークショップだけでなく、必要があれば見学、調査、スタディ・ツ

アー、ワークキャンプなどの体験活動が行われることがある。

以上が開発教育の変遷であるが、重要なのは社会の変化に対応し、教育の主体の中で新たな問題意識・気づきが生まれたときにはすぐに教育のねらいも更新され、本質的な社会的イシューを解決するための仲間づくりに貢献したり、仲間を集って行動を起こしたり、さらには関連イベントへの新たなワークショップに参画することを大切にす。そのプロセスは極めて民主的であり、権威主義や自己満足といった世界とは一線を画す。そしてその本質は、これまでの開発に関する「批判性の教育」というところにある。その批判の矛先は、開発によって生み出された「構造的暴力」に対して向けられている、という点にある種の教育哲学を見いだすことができる³⁾。「構造的暴力」を概念創出したガルトゥング(1991)は、貧困問題・南北問題・格差問題・人権侵害など、社会的に不公正な状態が行使されている状態を「構造的暴力」と定義している。「構造的暴力」は、搾取と抑圧という二つの基本形態からなり、自然を搾取すれば生態系の破壊、人々を搾取すれば社会的病理が発生、国全体を搾取すれば、債務問題や貿易問題が生じる、と明示している。近年、フェア・トレードといった具体的な行動で、「構造的暴力」を解決しようという動きがあるが、問題の本質的構造を理解し、問題解決しようとする動きはまだマイノリティと言わざるを得ない。そればかりか、植民地時代の不公正・不公平な社会システムは現在でも続き、グローバル化の名のもとに、貧困の再生産が生み出されている。ガルトゥング(2006)は、未だに続く抑圧的な開発世界の存在に危機感を募らせ、開発概念の再考を促している。

すなわち、開発によるグローバルイシューが変化すれば、その教育や学びの変化も変化する、というのが開発教育の特徴といえるかもしれない。

3. 地域と開発教育

ところで、DEARというNPO組織は、東京と大阪に事務所を持つ全国組織の特別活動法人で

ある⁴⁾。その一方で、2000年代ぐらいから各地域の Y MCA や国際交流協会等を拠点とした開発教育実践地域団体が顕在化してきた。すなわち、遠い南の国の国際支援だけでなく、地域の外国籍コミュニティに存在するコンフリクト等の解決をめざす開発教育へのアプローチが注視されるようになった。そこで、日本の各地域レベルでの開発教育の推進に向けての戦略会議として、開発教育全国ネットワーク会議が DEAR の事業として 2004 年度以降毎年開催されている。その結果、貧困や南北格差などに象徴される開発問題への構造理解とその解決をめざす教育活動としてのルーツをもつ開発教育にとっては、地域という視点から捉え直してみると、いくつかの課題を指摘されるようになった。例えば DEAR の中でもとりわけ開発教育と地域とのつながりの重要性を主張する山西(2008)(2010)の主張に依拠して、その課題5点をあげる。

① 足元の地域から解決を試みるという視点の不足

これまでの開発教育は、途上国の開発問題の様相とその問題への構造的な理解を重視してきたが、一方学習者にとっての足元である地域の過疎、経済格差、環境破壊などの開発問題をしっかりと掘り下げ、その問題を世界の他の問題と構造的に関連づけてとらえ、その解決に地域からかかわるという視点が十分ではなかった。

② 地域文化をどう発展させるかという視点の不足

地域の開発問題を考え、公正で共生が可能な地域社会を想定する場合、その地域がもつ多様な文化(地域性・伝統など)をどのようにとらえ、さらにその文化を、公正・共生につながる文化へとどのように発展させていくかという視点が重要になるが、この点への開発教育からのアプローチは十分ではなかった。

③ 「援助」と「協力」、「地域間協力」の視点不足

国際協力活動において、文言上は「顔の見える関係」「パートナーとしての協力」といっ

た立場からの参加が促されているが、自らの足元の開発問題をしっかりと掘り下げる視点が弱いためか、一方向性の「援助」型に流れ、双方向が当事者として共通した課題に対応する「協力」の視点、また地域と地域をつなぐ「地域間協力」という視点を開発教育は十分に提示し得ていなかった。

④ 相互に教育を進展させるという視点不足

開発教育は、民間教育運動・活動として、これまでの日本の各地域で展開されてきた地域づくりと連動した動きに学び、さらにそれと連動するなかで、相互に教育を進展させるという視点が十分ではなかった。

⑤ これからの開発教育における理論や方法不足

21世紀を展望するなかで、「持続可能な開発」や「平和の文化」など、人類にとってより普遍的な価値や社会的ビジョンが標榜され、その実践が図られつつあるが、それらの価値が理念や情報レベルにとどまることなく、生活様式や行動規範としての文化として醸成され、継承されていくためには、それらの価値がそれぞれの地域での生活に密着した人間の協働的行動と絡み合っていくことが求められるが、そのための理論や具体的な方法を開発教育はまだ十分には提示していない。

DEAR では、社会的イシューの意識を共有した者同士が集まり、これまで多くの教材を作成してきた。その中の代表的な教材として、『世界がもし 100 人の村だったら(ワークショップ版)』がある。本教材は『世界がもし 100 人の村だったら』(池田 2001)をもとにワークショップ形式で世界を学ぶつくりとなっているが、原著が出版されてからすでに 10 年以上の歳月が流れ、また「国」概念を基礎にデータ化されたものを使用しているため、ある種の転換点に来ていると考えられる。なぜならば、コリアー(2008)が指摘するように例えばソマリアのように国内情勢で政府が機能を失っても、国際舞台で一部の人間が公式に国家を代表している状況が存在する。また、サックス(2009)が指摘するよう

に、近年の気候変動により内陸国や山岳地帯の地域は水ストレスに耐えずさらされ、灌漑がいきわたった地域よりもはるかに開発が遅れる事態が発生している。それを「国」という単位でデータ化してしまうと、地域の実情を見誤る危険性が高い。さらには、グローバル化の流れから日本の地域にも国籍を他国に持つ人の「内なる国際」 이슈が発生している。山西の主張は、こうした地域を鍵概念として、開発教育実践の在り方を本質的に問い直すものと考えることができる。

4. ポスト東日本大震災の開発教育

JICA 横浜では、神奈川県内の教員や開発教育・国際理解教育に関心のある NGO 関係者・学生さん等を対象に、毎年 6 月(初級編)と 1 月(応用編)の年 2 回、開発教育指導者セミナーを実施している。2012 年 1 月の応用編セミナーのテーマは「東日本大震災から学ぶ一国際協力と国内支援」⁵⁾であった。本セミナーで興味深かったことは、開発教育がこれまで得意としてきた途上国支援を考えるノウハウや活動は、実は東日本大震災への被災地支援に貢献する可能性が大きい、ということであった。

本節では、こうした実践者間で共有されたことを踏まえて、これからの環境教育との融合や連動を志向する教育実践の在り方について考察した結果を示す。

(1) 東北地域文化への敬意と持続可能性への配慮

東日本大震災被災地は、広域にわたっているため、被災地域間でも衣食住や言葉(方言)など多様な文化が地域に埋め込まれている。近年は、東北新幹線等で結ばれるなど、交通インフラが発展することでそうした文化へのアクセスは容易になりつつあるが、一方で首都圏に住む人間にとっては、すでに震災が風化し始めている兆候さえ感じられる。さらに過去にさかのぼれば、首都圏の玄関口は現在では鉄道は東京駅、飛行機は羽田空港が中心になっているが、かつての東北と首都圏を結ぶ玄関口は、上野駅であった。高度経済成長期、「金の卵」として迎えられた若年労働

者が東北の農村部から上野駅に降り立ち、貴重な労働力として首都圏の発展に貢献してきた。

こうした発展の歴史にも関わらず、現在首都圏に住むどれくらいの人々が、東北の人々に感謝の念を込めて日々の生活を送っているのか、と考える。さらに、首都圏の暮らしを支えるために電力まで福島に依存し、未曾有の津波被害のため、現在避難生活を余儀なくされている人々に対する犠牲についても同様である。こうしたことを踏まえて、教育を通して東北の人々が現在味わっている痛みを共有し、寄り添い、地域に埋め込まれた文化への敬意と持続可能性への配慮を目的とした教育実践が求められているのではないか。

(2) 復興に向けた参加型開発実践

震災による津波被害などの沿岸地域では、今も復興の道筋さえ見えない場所が存在する。東北の発展は、過去の活断層や災害被害からの教訓を教育内容のねらいに位置づけることと連動する必要がある。

地方では共通することだが、同じ県内でも集落ごとに住民の歴史が異なり、地域に対するアイデンティティが異なる場合もある。沿岸地域で暮らす人々にとっては、漁業従事者等の関係で、高台に移転することが生活を不便にすることもあるが、そうしたことも考慮して、これからの復興ビジョンをそこに暮らす人々が主体で参加型開発が進められなければならない。参加型開発に関しては、開発教育教材『援助する前に考えよう』によってその本質を学習することができる。この教材は、特に途上国支援の在り方を批判的に問うことを目的につくられたものであるが、本教材を震災復興への支援の在り方に活用することができる。

(3) エネルギー教材の活用

DEAR では、2012 年に設立 30 周年記念として、会員向けに意識調査を実施した(近藤 2012)。その中の調査で「関心のあるテーマ」項目について、世界の貧困問題、国際協力、南北問題といった開発教育がこれまで得意としてきた分野が減少し、代わって世界の環境問題、真依づくり・地域づくり・市民参加といった項目が増加傾向にあ

ることがわかった。これは、開発教育の質的変容を裏付ける結果であり、環境教育との融合や連動の可能性を示唆するものである。

また、2012年には開発教育教材『もっと話そう！エネルギーと原発のこと』が出版された。これは、エネルギーや未来の発電と暮らしについて学習することが目的となっており、こうした教材を環境教育実践者間でも積極的に活用されることが、両者の実践者同士の接点を見出し、教育実践の外延を拡張する可能性があると考えられる。

5. おわりに

震災発生から2年が経過したが、被災地ではなお避難生活やがれきの山、除染作業や復興ビジョン作成の紛糾など、その地域に住む人の不安は計り知れない状況にある。だからこそ、開発教育や環境教育といった教育の名前にこだわらず、持続可能な地域づくりに貢献する教育実践活動が求められる。本論は、そのための序章的検討に過ぎず、これからの教育実践に向けて、様々なステークホルダーによる議論が活発になることが期待される。

<注>

1) 『アーメーダバード宣言』については、以下文献を参照している：日本ホリスティック協会，2008，『持続可能な教育と文化』，せせらぎ出版，pp.224-226

2) 以下(特活)開発教育協会HPを参照。

<http://www.dear.or.jp/de/qa01.html>

3) 開発教育と「構造的暴力」概念との関連性については、(特活)開発教育協会が2003年に作成した教材『もっと話そう！平和を築くためにできること - Talk for Peace!』の「はじめに」の部分に記述がある。

http://www.dear.or.jp/book/book01_peace.html

4) 1998年公布された「特定非活動促進法」第9条2により、2つ以上の都道府県の区域内に事務所を設置する場合の所轄庁は、内閣総理大臣(内閣府)となる。DEARは、東京と大阪の二つに事務所を持つので、所轄官庁は内閣府となり特別活動法人(特活)の認証を受けている。

5) 以下 JICA 横浜 HP を参照。

<http://www.jica.go.jp/yokohama/enterprise/kaihatsu/shidousha.html>

<引用文献>

阿部 治，2002，環境教育，開発教育キーワード51，開発教育協議会，p.81

池田香代子，2001，世界がもし100人の村だったら，マガジンハウス

岩本 泰，2009，学校教育における環境教育，現代環境教育入門，筑波書房，p.46

岩本 泰，2010，環境教育からESDへの変遷に関する検討，東海大学教養学部紀要 第40輯，pp.1-9

ガルトゥング J.，1991，構造的暴力と平和(高柳先男・塩屋保・酒井由美子訳)，中央大学出版部

ガルトゥング J.，2006，ガルトゥングの平和理論(木戸衛一・藤田明史・小林公司訳)，法律文化社，pp.143-172

コリアー P.，2008，最底辺の10億人(仲谷和男訳)，日経BP，pp.16-17

近藤牧子，2012，「開発教育と開発教育協会に関する会員アンケート」報告，開発教育協会，pp.18-19

サククス J.，2009，地球全体を幸福にする経済学 - 過密化する世界とグローバルゴール(野中邦子訳)，早川書房，p.306

重田康博，2004，いつ、どのように始まったのか？，開発教育ってなあに？，開発教育協会，pp.6-7

田中治彦，2008，開発問題と開発教育の歴史と現状，開発教育 - 持続可能な世界のために，学文社，pp.3-14

永田佳之，2006，持続可能な教育実践とは，持続可能な教育社会をつくる，せせらぎ出版，p.53

山西優二，2008，これからの開発教育と地域，地域から描くこれからの開発教育，新評論，pp.5-9

山西優二，2010，「地域を掘り下げ、世界とつながる」カリキュラムと学びのデザイン，開発教育で実践するESDカリキュラム，学文社，pp.40-51

湯本浩之，2010，オルタナティブな経済と開発教育 - 「経済」の原点と「教育」との接点を問う，開発教育 Vol.57，明石書店，pp.27-28