

わが国における開発教育の動向と課題

— 第三世界との新たな関係を構築する教育への一試論 —

西岡尚也

はじめに

東西対立が終わった今、南北の格差を埋めることが次なる課題として浮上してきた。日本国憲法前文にも、『われらは、……国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思う。……いづれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならない……』とある。今こそ国家間の利害を越えて、地球益に貢献できる人材の育成が急務になっている。

その意味で20世紀末は日本教育史の転換期である。にもかかわらずわが国の教育は様々な面で行き詰まっている。つまり明治以来の西欧文明追随型教育では、もはや第三世界とのつながりにおいて国際化しようとする現代社会に十分な対応ができなくなった。今後の日本の教育には開発教育とその視点の導入が必要である。

本稿では、①わが国における開発教育の動向を明らかにするとともに、②開発教育の視点を教育現場にどの様に組み込んでいくかを模索する。さらに、③開発教育を既存の教育に導入するための問題点を明らかにする。

1. 今なぜ開発教育なのか

開発教育 (Development Education) という言葉は、まだわが国では馴染みが薄く、場合によっては、子供の能力開発と混同されるかも知れない。しかし大きな視野に立って、今後の教育を考える時、不可欠な理論となるものであ

る。特にわが国で現在進行している国際化にどの様に対応し、かつ先進国の一員として、今後日本が地球益にどこまで貢献できるかは、この開発教育の進め方にかかっている。近年のわが国の教育が、とかく個人の利益・国益（自国のみの利益）の追求にそのエネルギーを費やしてきた現状をみれば、今その反省から新たな価値観の教育が求められるのは、むしろ当然の現象と言えるだろう。

その意味で20世紀末を迎え、日本の教育は大きな転換期に入ったと考えられる。かつての人間の生き方の基本であった、「正義」「公平」を尊重し「不正義」「不公平」を許さないという態度は、残念ながら今の日本の子供達には見られなくなって久しい。その原因は高度経済成長以後、ロッキード事件・リクルート汚職・証券疑獄・佐川問題・ゼネコン汚職・バルブ経済崩壊など一連のマネーゲームにどっぷりと浸っている大人社会を見て、子供達が育って来たところにある。「どんなに悪いことをしても見つからなければよい」「他人をだましてでもお金が儲ればよい」「利益のためなら嘘をついてもかまわない」などの好ましくない道徳観・価値観を持った子供達が確実に増加している。

このような社会環境の中で育って来た子供達に対して、勤勉に正直に生きることの大切さ、社会的な弱者に対する思いやりなどを説いても、なかなか理解されない。それどころか学校教育では偏差値で輪切りにされ、受験競争に勝つために知識の詰め込みが行われているのである。「教育とは何なのか」「何のための教育なのか」そして「教育は社会に対してどのように貢献すべきなのか」といった原点に立ち返った議論をすること自体が、まるで滑稽であるかのような風潮が、教育現場には蔓延している。子供たちのみならず、教師も教育の目的を失いつつあるのである。

しかし一步海外に目を向ければ、このような先進国がある一方で、世界人口の80%以上は開発途上国（第三世界）の住民であり、「絶対的な貧困」の中で十分な教育すら受けられない人々も多い。学校に行きたくても行けない子供達、そして「生きる」という人権さえ保障されていない社会が現実に存在する。

今こそ社会正義から南北問題をもう一度とらえ直すべき時代が来たのである。このような開発途上国への視点を抜きにした国際化・国際理解はあり得ない。同じ地球上に住む人間として、無関心ではおれない。まして先進国として豊か

さを独占享受してきた社会に住む一人の人間として「何ができるのか」を問い直す事は、大切なことである。けれども残念なことに、このような国境を越えた共存・共生の発想は、今までの日本教育には全くと言って良いほど欠如していた視点である。

開発教育こそ疲弊・荒廃し、教育本来の姿を見失った現代の日本教育に、新たなエネルギーを吹き込む理論だと筆者は考える。そして、開発教育の視点を教育に取り入れて行くことは必ず全人類の幸福につながるのである。

2. 第三世界への「国際化」と開発教育

近年のわが国の国際化には目をみはるものがある。地方都市や農村部にも外国人（特にアジア・ラテンアメリカなど、第三世界の人々）の労働者流入がみられ、新たな時代の到来を象徴している。これらの変化は、江戸幕府末の開国にも匹敵し「第2の開国」の感がする。教育が社会の要請と離れては存在できない以上、これらの急速な変化に対応し、学校教育の分野でも国際化が唱えられるのは当然である。しかし、教育現場において議論が十分になされないまま、国際化を安易に理解しているように思えてならない。

明治以降の日本の歴史に限定して考えれば、現在を除くと、過去3回の国際化が進展した時期があった。そのいずれにも共通する点は国際化が流行した後には、国粋主義が続くという点である。

第1は明治初期の鹿鳴館時代の国際化であり、その後には当時の西洋経験者の中から国粋主義が現れて日清・日露戦争が起こる。第2は大正デモクラシー時代の国際化であり、その後には昭和の超国家主義的な国粋主義が強まり、15年戦争（大東亜共栄圏の建設）へと泥沼が始まる。第3は敗戦直後からしばらくの国際化である。¹⁾ しかしこれも高度経済成長によって日本人が自信を回復する頃から、日本優位論的な国粋主義が進展した。そして東南アジアを中心とした経済侵略が始まった。この3回の国際化は開発途上国であった時代の日本に起きた現象である。その根底を流れているのは福沢諭吉の「脱亜論」思想であり、明治以来の国際化＝西欧化（欧米化）を意味していた。²⁾ 悲しいこと

に開国のカルチャーショック、黒船コンプレックスに由来する「西洋文明に対する劣等感」と、その反発の「アジア諸国（広い意味で第三世界）に対する優越感」が明治以降の日本人を支配して来た。したがって欧米に目を向けた時代には国際化が進み、アジアに目を向けた時代には国粹化が進んだ。言い換えると、自国に「自信が持てない時代」には国際化が進展し、逆に「自信が持てた時代」には国粹化が流行したといえる。

さて、現代80年代後半から進展してきた第4回目の国際化の波は、先進国となった日本が初めて経験するものであり、それまでの3回とは性格が異なる。もはや西洋文明を取り入れるための国際化ではなくなった。先進国日本としてむしろ欧米以外の地域、すなわちアジア・アフリカ・ラテンアメリカ・太平洋諸国（いわゆる第三世界）に目を向けた国際化の必要が迫られているのである。そして何より先進国日本の世界への貢献が問われているのである。当然の事であるが、今回の国際化では日本の立場は以前のようなアジアへの優越感とそれに伴った国粹主義的な考えは捨てなければならないだろう。いかなる事があろうとも国際化の後の国粹化という歴史を繰り返してはいけない。

教育分野でもその対応が迫られ、価値観の大きな転換期に突入したことは明らかである。そのためには明治以来の西欧文明追随型の日本教育になかった新しい理論の構築が必要となる。すなわち開発途上国（第三世界）に目を向けた国際化に適応するための新たな教育理論が必要なのである。そこで登場したのが開発教育の視点である。

3. 「国際化」に対応？した高校教育の変化

文部省編『わが国の文教施策・平成2年度』大蔵省印刷局（1990年2月）で述べられた、国際理解教育の推進を受けて、高等学校においてもいわゆる国際化の波が押し寄せて来つつある。表1は筆者の勤務校で91年4月より設置された国際文化系（普通科）のカリキュラムである。

地域研究・外国事情・映像・LL演習等の新たな教科がみられるが、一見して分かることは英語の単位数が極端に多いことである。ここで筆者は英語教育

表1；国際文化系カリキュラム（普通科）

第一学年	国語Ⅰ ⑤	現代社会 ④	数学Ⅰ・ 数学A ⑤	化学 ⅠA ②	体育 ③	保健 ①	音楽Ⅰ 美術Ⅰ 書道Ⅰ ②	英語Ⅰ ⑤	オーラ ルA ②	生活一般 家庭一般 ②	ク ラ ブ ①	H ・ R ①		
第二学年	国語Ⅱ ④	世界史B ④	地理 A ②	地域 研究 ②	生物 ⅠA ②	体 育 ③	保 健 ①	英 語 ⑤	L L ②	文書 処理 ②	音楽 美術 書道 ②	生活一般 家庭一般 ②	ク ラ ブ ①	H ・ R ①
第三学年	現代文 ④	古典 ②	日本史B ⑤	体 育 ③	映 像 ④	リー ディ ング ③	オーラ ル C ③	外国 事情 ②	ライ テ ィ ング ②	情報処理 ③	ク ラ ブ ①	H ・ R ①		

を批判するつもりはないが、英語だけが国際化の主役と考えられている点には不満がある。英語のみが外国語と思い込んでいる日本人がいかに多いことか。ある意味で日本人ほど英語にコンプレックスを持っている国民はいないのではないかと思う。『あらゆる学問分野で国際化という名のもとに英語支配の一元構造が進行し、非英語国民からことごとく母国語を奪っている。これこそ英語帝国主義でなくて何であろうか』という意見もある。⁸⁾

ここまで言い切ることに抵抗があるが、いくら英語（あるいは現地語）が話せてもその国や地方の「地域・文化的背景」を学ばなければ相手を理解できない。また同様に、自国の「地域・文化的背景」を知らなければ、いくら語学力があっても相手に自分を十分に理解してもらえない。したがって外国語教育と並行して「地域・文化的背景」を学ぶための教育にも、重点を置かなければならない。そして、これに最もふさわしい教科は現時点では地理教育であると筆者は考える。

現代の人類がかかえる全地球的課題＝グローバル・イシューの見えて来る授業、南北問題の社会構造が浮かびあがって来る授業展開には、語学のみではなく地理の役割が極めて重要である。その意味からも新たな教科である地域研究や外国事情において、どれだけ開発教育的アプローチができるかがポイントになるだろう。現在の日本の教育に最も緊急に必要なのは、開発教育のグローバルな視点であり、理論である。

4. 国際理解教育の歴史

開発教育とは何かを考えるためには、国際理解教育の歴史を振り返っておく必要がある。なぜなら、開発教育の誕生は国際理解教育の歴史の変遷と緊密な関連があるからである。

1946年スタートした国際連合の《ユネスコ憲章》全文には、『……戦争は人の心の中で生まれるものであるから人の心の中に平和の砦を築かなければならない。相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信を起こした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった……』とある。⁴⁾

言うまでもなく20世紀は人類史上初めて2度にわたる世界大戦を経験した世紀である。この理念のもとに第2次大戦後ユネスコは一貫して「国際理解のための教育」を展開しようとしたが、その後の国際情勢の変化（大国の利害・第三世界の台頭など）に伴って重点の置き方も微妙に変化し、この教育に対する

表 2 ; ユネスコの国際理解に関する教育の呼称変化

①1947年～	国際理解のための教育 Education for Internatoinal Understanding
②1950年～	世界市民性教育 Education in Word Citizenship
③1953年～	世界共同社会に生活するための教育 Education for Living in a World Community
④1955年～	国際理解と国際協力のための教育 Education for International Understanding and Cooperation
⑤1960年～	国際理解と平和のための教育 Education for International Understanding and Peace
⑥1960年頃～	国際協力と平和のための教育 Education for International Cooperation and Peace
⑦1974年～	国際理解、国際教育及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育 Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms,
⑧1994年～ (案)	平和、人権、民主主義および持続可能な開発のための教育 Education for Peace, Human Rights, Democracy and Sustainable Development.

(註⑤より引用、一部加筆)

呼称はしばしば変更された。(表2)

1945年の敗戦、連合国による占領、1951年に独立、そして1956年によりやく国連への加盟が許されたわが国では、これらの教育理念を安易に国際理解教育と総称している。しかし、教育理念の歴史的変遷が十分に議論・検討されないまま、簡単に「用語」としてのみ受け入れてしまうのでは、不安が残る。教育現場において、十分な理念の体系化が必要である。特に校種・教科を問わず直接児童・生徒に接する国際理解教育の担当者が、しっかりと教育理念について、国連をはじめとする世界全体の大きな歴史の流れの中で把握しておくことが必要となる。なぜなら共通理解に立った教育理念でないとその本質を見失ってしまうことになるからである。しかしながら、教師がきちんと事前学習・研修・教材研究をしないで(大学においても教員養成課程で何も学ばず)不十分な状態のまま、いわゆる国際理解教育を担当している(させられている)例が多い。これは非常に残念なことである。

1974年ユネスコ総会において加盟国は、「国際理解、国際協力および国際平和のための教育、並びに人権及び基本的自由についての教育に関する 勧告」(略称『教育勧告』)を採択した。これは従来さまざまに議論されてきた国際理解のための教育について総括する意味がある。上記表2⑦の「国際理解、国際協力および国際平和のための教育、ならびに人権および基本的自由についての教育」というのがその正式名称であり、略して『国際教育』とも呼ばれ今日に至っている。したがって、現在わが国で最も頻繁に用いられる『国際理解教育』なる用語は、狭い意味では上記④1955年～の「国際理解と国際平和のための教育」をさして来た。そして今日では、広い意味で上述の⑦『国際教育』ととらえるのが一般的である。

最も新しい名称は⑧「平和、人権、民主主義および持続可能な開発のための教育」である。ただしこれはユネスコ総会において承認されたものではなく、1994年3月にマニラで開催されたアジア太平洋地域会議の段階(総会の前段階の案)のものである。ここには開発教育の目指す「開発=development」の視点が初めて含まれている。しかもそれは、「持続可能な開発」=sustainable development でなければならないとされている。⁵⁾

5. 国際理解教育から開発教育へ

前述ユネスコ『教育勧告』（1974）には、国際教育の指導原則が表3のように示されている。この中で特に注目されるのは⑦で、「諸問題の解決に参加する用意を持つこと」の部分である。これは単なる知識としての理解ではなく、

表3；ユネスコ『教育勧告』の指導原則

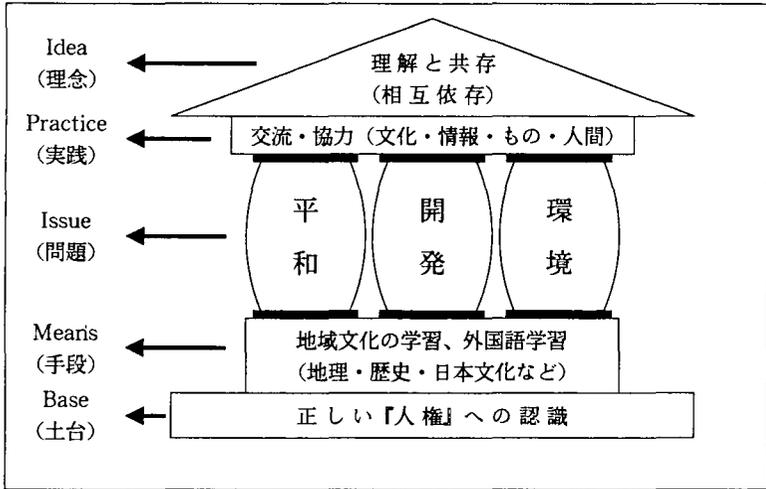
- ①、全ての段階および形態の教育に国際的側面と世界的視点（global perspective）を持たせること。
- ②、全ての民族・その文化・文明・価値および生活様式（国内の民族文化および他国民の文化を含む）に対する理解と尊重。
- ③、諸民族および諸国民の間に世界的な相互依存関係（global interdependence）が増大していることの認識。
- ④、他の人々と交信する能力。
- ⑤、権利を知るだけでなく、個人・社会集団および国家にはそれぞれ相互に負うべき義務があることを知ること。
- ⑥、国際的な連帯および協力についての理解。
- ⑦、一人ひとりが自分の属する社会・国家および世界全体の諸問題の解決に参加する用意を持つこと。
（註(6)より引用、一部加筆）

表4；ユネスコ『教育勧告』の取り扱うべき諸問題

- ①、諸民族の権利の平等と民族自決権。
- ②、平和の維持。諸種の様式の戦争とその原因および結果。軍備縮小。軍事目的のための科学と技術の使用を禁止すべきこと、および平和と進歩のため科学と技術を使用すべきこと。国家間の経済的、文化的および政治的關係の性質と効果、並びにこれら的關係のため特に平和維持のための国際法の重要性。
- ③、難民の権利を含む人権の行使と遵守を確保する措置。人種主義とその根絶。種々の形態の差別に対する戦い。
- ④、経済成長・社会開発およびこの両者の社会正義に対する関係。植民地主義と非植民地化。開発途上にある国への援助の方法と手段。文盲根絶の戦い。病気と飢餓の防止運動。生活の質の改善および健康の水準を可能な限り高めるための戦い。人口増加およびこれに関する諸問題。
- ⑤、天然資源の利用・管理および保存。環境汚染。
- ⑥、人類の文化遺産の保存。
- ⑦、前記の諸問題の解決のための努力についての国際連合組織の役割と活動方法、ならびにその活動の強化および促進の可能性。
（註(7)より引用、一部加筆）

より積極的な「参加」の必要性をあげている点が評価できる。「知識理解」から「参加」へと国際教育の流れが変化して来たことを示している。

図1；国際理解の構造



〈図の説明〉

・**Base (土台)** 正しい『人権』への認識がないところに、対等・公平な国際交流・理解はありえない。従来の人権学習・同和学習の延長に、グローバルな教材・視点を取り入れることにより、内容を充実させる工夫が大切である。

・**Means (手段)** 公立・私立を問わず現在高校では「国際コース」開設が花盛りである。AETの数も増え「英語」を中心とした外国語教育に関心が高まっている。しかしいくら外国語が話せたとしても、その地域の「地域・文化的背景」を学ばなければ相手を正しく理解したことにはならない。また同様に自国の「地域・文化的背景」を知り、相手に伝えることなくして自分を十分に理解してもらえないのである。

相手の「背景」を知るだけでなく、自分の「背景」を正しく理解しておくことが大切になる。その際当然のことであるが、単なる「異」文化理解ではなく、自分たちと異なるものを受け入れようとする態度、つまり文化に上下・優劣のないことを共通の前提に学習を展開する。

・**Issue (問題)** 従来の「平和教育」・「開発教育」・「環境教育」を3本の柱として、現代社会のかかえる地球規模の課題 (global issue) を明らかにし、その解決に積極的に参加・行動しようという地球市民を育てる。

・**Practice (実践)** Base, Means, Issue のそれぞれの段階で獲得した知識・技術を用いて地球規模の課題の解決をめざして「国際理解」を交流・協力などを通して実践する。この体験により生じた新たな課題も同時にして行く。

・**Idea (理念)** 国際理解教育の最終的な目的である「人類益」が実現される社会を築いて行くためには、「情報」「もの」だけでなく、文化的・人的な交流を深めることが大切となる。また国際貢献の分野でも、ODAに代表されるような、大企業優先「国益」のための援助ではなく、人道的にも評価される貢献が出来る体制が今の日本には必要である。

また同じ『教育勸告』には、教育で取り扱うべき諸問題として表 4 の項目が記されている。ここでも単なる知識的な理解を最終目的とするのではなく、⑦に『その活動の強化および促進の可能性』とあるように、人類が直面している諸問題解決に向けて積極的な活動参加が重要視されている。

つまり、指導原則としては、世界的視点 (global perspective) に立って世界的相互依存関係 (global interdependence) を、多文化理解の視点から築いて行くことが、強調されている。また取り扱うべき問題としては「人権」を土台として、「平和」・「開発」・「環境」の諸問題があげられている。これは筆者の考える国際理解の構造 (図 1) でまとめて説明できる。

「相互依存」「宇宙船地球号」「ボーダーレス」等、同じ地球に「共存」「共生」する新たな価値観を持った国際人 (地球市民) を育てることが、今後の教育が担わなければならない大きな課題である。とりわけ南北問題の早急な解決に向けて、先進国日本の役割・責任が、重大となっている。これらの要望に応えるべき人材の育成こそが、開発教育の究極の目的なのである。

国際教育・国際理解教育は第 2 次大戦後の大国の利害、中でも東西 2 大陣営の対立「冷戦構造」の影響を強く受け、教育理念を展開するものであった。しかし、冷戦構造が終焉を迎えた今日、東西問題に変わって、南北問題の解決が全人類の最大かつ緊急の課題となった。残念ではあるが大国の利害関係で展開されて来た国際教育・国際理解教育だけでは、もはや南北問題の解決への解答は得られそうにない。つまり従来の国際教育・国際理解教育はその役割を終えようとしている。開発教育はこのようなポスト冷戦時代、新経済秩序時代の要望に応える新たな教育理論なのである。

6. 開発教育の動向

開発教育 (development education) という用語が公式に使用されたのは、70年10月にスウェーデンのベルゲンダルで開催されたユネスコの F A O 主催の「学校教育における開発教育ワーク・ショップ」が最初である。⁹⁾

表 5 は欧米と日本の「開発教育」をめぐる動きをまとめたものである。これ

表5 開発教育の歩み

	開発教育の概念、進展に影響のあった世界のおもな動向	開発教育をめぐるおもな動向	
		欧 米	日 本
1960年代	<ul style="list-style-type: none"> ・60年前後—「南北問題」への認識(北側) ・60年以降—アフリカ諸国の独立相つぐ ・61年—第1次「国連開発の10年」 ・63年—77カ国グループの形成(南側) 	<ul style="list-style-type: none"> ・60年代半ば—CUSO 帰国ボランティアの活動(カナダ, 開発教育の萌芽) ・69年—カリキュラム改編(スウェーデン, International Questions) 	
1970年代	<ul style="list-style-type: none"> ・70年—第2次「国連開発の10年」(世論の動員…) ・74年—UNESCO 勧告(国際教育) NIEO の樹立に関する宣言(国連資源特別総会) ・70年代半ば—ベトナム戦争での米の敗北, 中東, 中南米でのナショナリズムの高揚(米の「援助」戦略の転換) ・75年—『What now-another development』発行(ハマーション財団, スウェーデン) ・70年代後半—BHN 戦略の形成(76年—ILO, 78年—世界銀行) 	<ul style="list-style-type: none"> ・70年—Bergendal Workshop (スウェーデン, Dev/Ed の用語を公式に使用) ・70年—DEC 設立(カナダ) ・74年—『先進諸国の学校における開発教育—6カ国比較調査報告』 ・74年—NCO 設立(オランダ) ・75年—ICDA 設立(ヨーロッパ) ・78年—開発教育諮問委員会報告(ODM) 	<ul style="list-style-type: none"> ・77年—『新たな開発教育をめざして』(JOCV) ・79年—開発教育シンポジウム(東京) 開発教育研究会発足
1980年代	<ul style="list-style-type: none"> ・80年—第3次「国連開発の10年」(NIEO, 世論の動員, 開発の過程への人々の参加…) ・80年代—第三世界 NGO の設立, 活動が活発化 ・86年—『開発教育—その進展の現状』(NGLS) ・87年—ロンドンでシンポジウム “Development Alternative: The Challenge for NGOs” 開催 ・87年—『NGO による開発教育ダイレクトリー』(NGLS) 	<ul style="list-style-type: none"> ・80年代以降—南北問題, ODA に関するロビー活動, キャンペーン活動活発化(例—イギリス WDM, 81, 85…) ・82年—『西側7カ国における開発教育調査報告』(P. プラーデルバン) ・84年—『A frame work for Dev/Ed in the U. S.』(アメリカ, PAID/ACV /AFS 現 Inter-Action) 	<ul style="list-style-type: none"> ・80年—開発教育シンポジウム(横浜)以降, 81年/大阪, 83年/名古屋 ・81年—『開発教育ハンドブック』(中青連) ・82年—開発教育協議会設立 『開発問題学習カリキュラムの構造』(開発教育カリキュラム研究会) ・83年—開発教育全国研究集会(東京) 『開発教育』(第1号)開発教育協議会) ・84年—開発教育全国研究集会(大阪)以降, 85年/名古屋, 86年/横浜, 87年/神戸, 88年/金沢, 89年/岡山, 90年/宇都宮 ・87年—開発教育を考える会(外務省) ・88年—開発教育情報センター設立

1989年8月20日開発教育全国研究集会資料 赤石和則作成より

わが国における開発教育の動向と課題

をみると、1959年12月から60年1月ユネスコがパキスタンのカラチで開催した「初等義務教育に関するアジア地域ユネスコ加盟国代表者会議」で採択した「カラチ・プラン」⁹⁾が契機となり先進国が初めて途上国の教育に関心を示すようになった。翌年61年には「第1次国連開発の10年」がスタートした。欧米ではこれらに連動して開発教育の機運が一挙に高まったことがわかる。

日本では70年代末から80年代に入りようやく開発教育の用語が使用されるようになった。けれどもまだ一般的にはなじみが薄い。82年に開発教育協議会が結成され、学校のみならず社会教育やNGOも含めて教育経験の活発な交流がなされている。また関西では関西国際協力協議会が87年に結成され、「関西NGO大学」や「開発教育推進セミナー」が開催されている。そのステーションでもある関西セミナーハウスには、内外の開発教育関係の文献や雑誌・テキスト類が収集され、貴重な資料・情報交換の場となっている。

けれどもこのような努力にもかかわらず、管理教育が強まり受験中心（偏差値を上げるため）の知育のみを依然として追求せざるを得ない日本の教育現場においては、開発教育の前途は多難であると言わざるを得ない。個人的に実践する教師も出現しつつあるが、¹⁰⁾ その内容は政治ぬきの異文化理解にとどまることが多い。加えて『政治的・経済的な内容には、深入りしないこと¹¹⁾』と新学習指導要領では釘を刺され、先進国の仲間入りをしたはずのわが国の教育には、時代の流れと逆行しているところさえある。

開発教育がわが国で定着しないのはなぜだろう。その第1の理由は開発教育には従来の国際理解教育や異文化理解教育とは異なる新たな概念が含まれている¹²⁾ため、十分にその理論が広まっていないからである。第2の理由は途上国の状況を詳細に学習していけば、一部日本企業による環境破壊・公害輸出、さらにODAの矛盾等が暴露されてくる。これを突き詰めていけば、政府の責任が言及されることになる。また意識変革・社会変革を唱える開発教育は、保守的な文部省を始め日本社会にはなじみにくい側面があるといえる。

表5からもわかるように、'60年代後半から積極的に開発教育を評価し、カリキュラムの改編などが実施されて来た欧米の国々と比較すれば、残念ながらわが国には約10年の遅れがあるといわざるをえない。特に開発教育の理論を研

修する教師の養成システムや、教材開発・カリキュラムの検討などの分野で早急な対応が望まれる。

7. 「開発 development」の意味を検討する

20世紀後半において「development」ほど世界の人々の期待を担ってきたながら、今日地球上の様々な地で混乱を招いている表現はない。¹³⁾ Development を日本語で「開発」と訳すか、それとも「発展」と訳すべきか、あるいはそれ以外に含まれる意味をどのように表現するかは、大きな問題である。

官公庁ですら「開発」と「発展」の統一ができていない。例えば developing countries は、外務省の『ODA白書』では「開発途上国」、通産省の『経済協力白書』では「発展途上国」、経済企画庁の『経済白書』では、開発も発展もなしの単なる「途上国」としている。¹⁴⁾ また文部省・教科書関係では「発展途上国」が使用され、統一されていない。このことは政府が、途上国（第三世界）への対応に十分な配慮を怠っていることを顕著に表している。

さらにわが国では一般的に「開発」という意味を「経済開発」とのみにとらえがちである。しかし、英語の development には意味の広がりがある。したがって、development education を単純に開発教育と訳しただけでは、正確なニュアンスが伝わらない危険性がある。このことを念頭に置いて、開発教育を考えることが大切となる。

他国ではどうであろうか。例えばタンザニアのニエレレ前大統領は、「開発＝development」の意味を『……開発とは、あらゆる人々が平等の権利と等しい機会を持ち、不正を被ることなく、搾取せず、また搾取されもせず、隣人同士が平和に生きられるような、そして個人が贅沢な生活をする以前に、徐々にではあっても確実に皆が基本的な生活水準を高めていけるようなそういう社会を建設することだ。』と説明している。¹⁵⁾

また開発内容もその対象によって微妙にニュアンスが異なる。筆者は次の3つに開発の対象を分類した。

(①個人レベルの development)

- ②国家レベルの development
- ③地球レベルの development

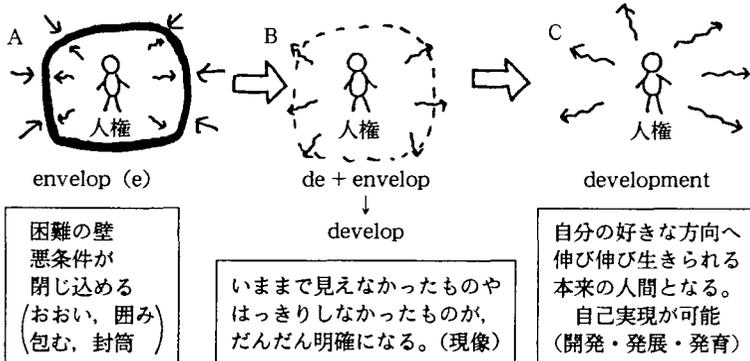
個人レベルの開発は、生存権や教育権など基本的な人権の獲得により、個人個人が自己を実現して行けることである。

国家レベルの開発は、いわゆる「経済開発」であり、「経済的に豊かな社会＝国家」の実現を意味する。したがって国家レベルの開発を追求すれば、富は平等に分配されず、南北問題はより深刻化してしまう。1962年国連が打ち出した「第1次開発の10年（1961-70）」が挫折した要因も国家レベルの開発に固執したためである。¹⁶⁾ 地球レベルの開発は、一国の国益にとらわれない地球益の追求と実現が目的である。南北問題や環境問題の解決には、国家レベルの開発を越えた地球レベルの開発が必要となる。そして環境と開発の共生が可能な「永続的發展 sustainable development」が理想である。¹⁷⁾

言うまでもなく、これまでの人類の歴史は国家レベルの開発の歴史であった。20世紀に起きた2度の世界大戦の悲劇は、国家レベルの開発が最終的に誰のプラスにもならないことを証明するものである。つまり国家レベルの開発は個人や地球レベルの開発に結びつかない。したがって、開発教育が対象とするのは国家レベルの開発ではなく、個人レベルの開発である。そして、個人レベルの開発を追求することが、最終的には地球レベルの開発に集約されていくのである。

それでは一体個人レベルの開発とは何を意味するのであろうか。図2：A→

図2；個人レベルの「開発」の意味



B→Cに示すように個人の開発とは、個人（人権）の自己実現が可能となる状態にまで development することである。これは develop の語源を考えれば容易に理解できる。つまり de+envelop がそれであり、envelop には「おおむ」「つつむ」「封筒」などの意味がある。

途上国に生活する人々の多くが図2：Aの段階にある。具体的には、絶対的貧困・非識字・劣悪な衛生状態（地域保健）などの困難な壁に「おおいつつまれ」自己実現ができない。この困難な壁を打ち破ることが開発教育という開発なのである。¹⁶⁾

筆者は開発教育を一つの歴史的運動ととらえたい。そしてこの教育運動の出発点は、パウロ・フロイレが指摘するように、人間自身に存在する。『しかし、人間は世界と離れ、現実と離れて存在するわけでないで、運動もまた人間と世界の関係から始まらなければならない。したがって出発点は、常にこの場所この瞬間に、人間とともになければならない。』¹⁶⁾ ゆえに開発教育の対象は人間であり、「開発」の対象も人間なのである。

例えば被抑圧を受けてきた人々が、識字教育を受けることをきっかけとして、自らの権利に目覚める等は開発教育の実践例である。

また先進国の住民が、途上国の現状を学ぶことにより、これまで世界の富を独占してきたことを反省し、過剰開発を改めようと行動（市民運動）を開始することも開発教育の例である。

とりわけ南北問題の発生するような社会構造・不正義の存在を見抜き、国家益を追求するのではなく地球益の実現へと、自らの生活態度や社会構造を変革しようと行動する（NGO活動や、ボランティアに参加する）人材を育成することも、開発教育の目標である。人間一人ひとりを「地球市民」に development して行くことが、開発教育の究極の目的なのである。

8. 開発教育の定義

開発教育の定義や目標は表6のようにまとめられているが、細部については現在なおさまざまな議論があるところである。また実践的定義・アプローチの

表6—1 開発教育の定義・目標

<p>・国際連合同情情報委員会 1975年</p> <p>開発教育の目標は、人々が自らが属する社会、国家そして世界全体の開発に参加できるようにすることである。参加のためには、社会的・経済的・政治的な諸問題の理解に基づいて、地域の・国家の・そして世界全体の状況をはっきり認識して行かなければならない。開発教育は工業国と発展途上国それぞれにおける人権・人間の尊厳・自立・社会正義の問題と結び付いている。低開発の原因や開発の意味するものへの理解の促進、そして新経済社会秩序の研究手法とも関連している。</p>
<p>・イギリス開発教育諮問委員会 1977年</p> <p>我々は開発教育という用語を、世界的な社会・経済・政治の諸条件、特に低開発に関連し、低開発の原因となっている諸条件についての理解を深めていく思考と行動の課程を描くために使用する。その目的は改善のための行動へのかかわりを広げて行くことにある。</p>
<p>・開発教育協議会（日本） 1982年</p> <p>これから21世紀にかけて急速な克服を必要としている人類社会共通な課題、つまり低開発について、その様相と原因を理解し、地球社会構成国の相互依存性についての認識を深め、開発を進めていこうとする多くの努力や試みを知り、そして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。</p>

(1988年 8月20日開発教育全国研究会資料より)

表6—2

<p>・イギリス開発教育協会パンフレット 1993年10月</p> <p>開発教育は「北」と「南」の関係を開拓する過程であり、より一般的には私たち自身の生活と世界全体の人々の生活とを結ぶ過程である。それはまた私たちの地球規模の相互依存性を認識し、現在起こりつつある変化すなわち「北」に求められる態度と価値の変化に関わるものである。</p> <p>開発教育は、南の人々を慈善的な支援を持っている無力な犠牲者として見るのではなく、開発の過程に携わる同等なパートナーとして、私たちが多くを学ぶことができるパートナーとして認識することに関するものである。</p> <p>開発教育は新たな生活の方法を見出し、将来の新しい選択肢を開拓することに開わる。それは人々が自らの生活を自らがコントロールでき、情報がある中で選択できるようにな技能と知識を開発するための教育である。それは参加、効果的な行動、そして永続する変化に関わる教育である。</p>

田中治彦著『南北問題と開発教育』亜紀書房（1994）pp. 122～123より

対象としては表7の5つのポイントをあげることができるだろう。

これらをまとめれば、地球規模のさまざまな問題・グローバル＝イシューの

表7 実践的定義・アプローチ

- ① 発展途上国の総合的（政治経済的側面だけでなく）理解・学習。
- ② 身近なところにある南北問題（人権問題・環境汚染・消費生活など）の学習。
- ③ 低開発あるいは南北問題の諸様相（人権・平和・暴力・貧困・飢餓・人口爆発・環境汚染・疾病あるいは保健衛生・都市のスラム化・地球の砂漠化・文盲・失業・産業貿易構造・経済発展の格差・累積債務・植民地主義・開発協力など）とその原因の学習。
- ④ これらの南北問題を克服するための努力についての学習や方策についての研究。
- ⑤ 南北問題克服に参加する態度の養成とその行動化。

（1988年8月20日開発教育全国研究集会資料より）

根底にある南北問題を常にその中心に置きながら行われるのが開発教育で、『先進国の国民の一人ひとりの基本的なものの考え方、行動にまで至り、自らの生活にまで反映させられた幅広い教育活動』²⁰⁾と表現できるだろう。

また『開発教育とは、北の先進工業国で世界の開発問題に人々の関心を高める教育です。世界の20%の人々が80%の富を手にして、一方で飽食があり、他方で飢餓があるという先進国と途上国の経済的不平等はなぜ起こるのか。つまり南北問題についての理解を深め、そのような不公平を変えるために行動を起こすことです。なぜなら、北の過剰開発も南の低開発もともに誤った開発であり、あるべき開発をめざすことは地球的な課題です。だから地球的に考えて地域で行動する必要があります。』というジーン・ビッカーズの発言が本質を端的に述べているといえる。²¹⁾

南の人々の貧困の原因の多くは、北の過剰開発にあることは否定できない。ゆえにこのような「壁」の原因は、途上国のみでなく先進国にも存在する。先進国に住み過剰に開発された社会において、豊かさを独占してきた北の人々にも、別の意味で「適正な開発」に近づけるための開発教育が必要なのである。豊かな繁栄を享受する先進国の影には、植民地以来の犠牲や資源供給地と化した途上国が現実に存在する。しかも「豊さ」と「貧しさ」の格差は縮まるどころか、むしろ拡大しているのが現状なのである。同じ地球の住人として無関心でいることは許されない。

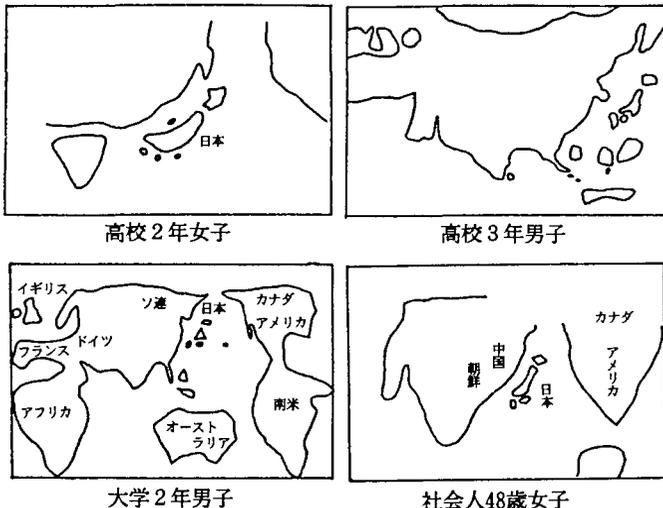
9. 第三世界が欠如する日本人の世界観

国際理解教育・開発教育などの学習を進めていくためには教師と生徒の双方の、「正しい世界認識（空間認識および歴史認識）」が前提²²⁾となるのは当然である。

例えば、図3は高校生・大学生・社会人の頭の中の世界地図（mental map）の例であるが、残念ながら満足に行くような世界地図が描けない。²³⁾

国際理解の第一歩は世界地図から始まると言われる。まして、南北問題の社会構造を取り上げ、開発教育を進めようとする時、最低限の知識として世界地図を用いた考察ができないのでは、致命的である。筆者の経験では図3にあげた例のように第三世界特にアジア・アフリカ地域（途上国地域）に対するイメージがまるでない生徒が多い。逆に日本とは遠いヨーロッパやアメリカへの関心が高いことが現れている。したがって、これから開発教育を取り入れ、南北問題について学習しようとしても、第三世界への認識が乏しい大部分の日本人にとっては、大変な困難が予想されるだろう。ゆえに教育の中へ開発教育の視

図3；日本人の世界地図認識（メンタルマップ）の例



点を取り入れる第一歩は、第三世界への正しい認識をまず育てることから始めなければならない。これは何も地理教育分野に限られたことではない。明治以来の日本の教育には、「第三世界への視点が欠落していた」ことを今こそ反省しなければならないのである。

10. ドイツとスイスにおける開発教育の実践

筆者は前述の開発教育推進セミナーのメンバーとして、ドイツ・スイスの開発教育の現状を視察した(1990年3月)。短期間であったにもかかわらず、この体験は衝撃的であった。学校教育だけでなく社会人教育・NGOや家庭教育にまで「開発教育」は浸透し、理解の次の段階である「行動」がみられた。ロールプレイやシュミレーションゲームの教材化、また独自のパンフレットや教材の開発も多い。さらに「第三世界ショップ」やゴミの再生を考えた収集など、さまざまな実践が行われていた。²⁴⁾

具体的なことは別の機会にゆずるが、ヨーロッパの開発教育にふれるとき、その背後には常にキリスト教精神文化をバックにもつ「ヨーロッパ文化の伝統」がみえ隠れしていた。(途上国への無関心=罪悪であり、「豊かさは一部が独占してはいけない」)このような宗教に基づく発想・道徳感が人々の生活に表れていた。

日本人と比較して、ドイツ人の生活は基本的に質素であり決して贅沢ではないように思えた。開発教育が先進国として成熟した地域、北欧やカナダ・オーストラリア・ニュージーランドで芽生えてきた要因もここにあるのではないだろうか。自分たちの豊かさだけで満足するのではなく、常に地球的視野に立ち豊かさの公平な分配を考慮しようとしているのである。本当の豊かさとは何なのか、『……豊かさに夢中になった日本人……』²⁵⁾には残念であるがこの感覚は乏しいのではないだろうか。

いかにすれば日本社会全体の途上国への意識は、まだ先進国としては未成熟なのかもしれない。いずれにせよ全てのことを「お金」で考え、経済原則のみで動いている日本社会は、教育の分野も含めて反省を迫られているのである。

日本が本当の先進国と呼ばれるためにも、今こそ途上国に対する意識や価値観の変革が必要なのである。その意味においても、第三世界の現状を正確に伝え、南北問題の要因の多くが先進国側にあることを認め、この社会構造の矛盾を考える機会が不可欠となるだろう。開発教育は途上国の開発や援助のあり方のみを取り扱うのではない。先進国に住み、何の疑問も抱かずに「豊かさ」を満喫している人々こそ、その対象としているのである。したがって学校教育のみならず、社会教育の全てを含め、生涯教育の視点から開発教育が考えられるのはむしろ当然である。

11. 開発教育の今後の課題（定着のために）

(1) 教師側からみた課題

開発教育とは一体何なのか、そして何をめざすのか？ 教育行政担当者・教師の中にも分からない者が多い。しかしこれは当然のことである。教員養成の大学ですら開発教育の講座が開講されていることは極めて少ない。²⁶⁾ 少なくとも新たな教育について考え、将来実施して行こうと言うのなら、長期的な準備・計画・展望で臨むことが先決であり、教師の養成・研修を含め、じっくりと腰を据えて取り組むことが大切となる。同時に内容・カリキュラム編成においては、児童・生徒の発達段階を考慮し、校種を越えた教育の交流・展開が必要になる。

したがって、わが国でこれまで国際理解教育・開発教育に積極的に取り組み、ある程度の成果をあげてきたのは、私立学校である。独自のカリキュラム編成が困難であり、教師の転勤もある公立学校においては、長期的な展望・計画から開発教育を論じること自体に無理がある。そしていよいよ実際に、誰が担当し実施するのかという段階になると、どうしても消極的にならざるを得ない。結局一部の担当教師のみに負担がかかることになる。余分な仕事（受験に関係のないような）には、できるだけかかわらないで済ませようというのが現場教員の本音なのである。言い換えれば『開発教育の導入は入試準備主義が根強く支配する現在の日本の教育界への新しい挑戦であるばかりでなく、日本の社会全体

が信じてきた経済至上主義的な価値観への挑戦でもある。』²⁷⁾ と言えるだろう。にもかかわらず、「なぜ今、開発教育なのか」そして「どのように実施するのか」という根本的な議論・共通理解が、現場において何もなされない点に問題がある。

(2)教育行政から見た課題

国際理解においては、「人権意識」が最も大切となる（前述図1参照）。1948

表8 国連が中心になって作成した人権に関する条約
 (○印は日本が批准したもの)
 =アジア・太平洋人権情報センター調べ

- | | |
|-----|--------------------|
| ○1 | 国際人権規約（社会権規約） |
| ○2 | “ （自由権規約） |
| 3 | 自由権規約第一選択議定書（個人通報） |
| 4 | “ 第二選択議定書（死刑廃止） |
| 5 | 人種差別撤廃条約 |
| 6 | アパルトヘイト条約 |
| 7 | スポーツ反アパルトヘイト条約 |
| 8 | ジェノサイド集団殺害防止条約 |
| 9 | 戦争犯罪時効不適用条約 |
| ○10 | 子どもの権利条約 |
| ○11 | 女性差別撤廃条約 |
| ○12 | 女性参政権条約 |
| 13 | 既婚女性の国籍に関する条約 |
| 14 | 婚姻の同意・最低年齢・登録条約 |
| 15 | 拷問等禁止条約 |
| 16 | 奴隷条約 |
| 17 | 奴隷条約改訂議定書 |
| 18 | 奴隷条約の改正条約 |
| 19 | 奴隷制度廃止補足条約 |
| ○20 | 人身売買禁止条約 |
| 21 | 無国籍の消滅に関する条約 |
| 22 | 無国籍者の地位に関する条約 |
| ○23 | 難民条約 |
| ○24 | 難民議定書 |
| 25 | 移住労働者の権利保護の条約 |

毎日新聞 1995.1.4（夕刊）より

年の第3回国連総会で採択された『世界人権宣言』以後、この宣言に関連して数多くの条約・規約が作られて来た（現在25）。しかしながら、1956年によく国連加盟が許されたわが国は、これら25の人権に関する条約・規約の中で、最近94年4月24日に批准された子どもの権利条約を含めても、わずかに8つしか批准していない。（表8参照）

信じられないことであるが、その中で最も重要とされる『あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約』（略称「人種差別撤廃条約」）を、現在もなお日本政府は認めていないのであり、ある意味では無視し続けているのである。²⁸⁾

このような政府の無責任な対応では、いくら立派な教育理念を掲げ、今日の国際化に適応できるような開発教育を実現しよ

うとしても、残念ではあるがそのための環境条件には敵しいものがある。これは歴史も古く、実践の蓄積も多いはずの人権問題学習・同和問題学習が、今なお多くの課題を抱えていることから明らかである。明治以来の『人権』より『国益』を優先してきた政府の体質が、教育にも反映しているのであり、日本政府がこの体質を根本的に改めない限り事態は何も進展しない。PKOをはじめ、一方では国連への協力を主張し、国際貢献・教育の国際化を唱える政府としてはあまりにもお粗末な姿勢である。「経済先進国」ではあるが、「人権途上国」の汚名を返上することが、早急に克服すべき課題なのである。

おわりに

①「開発」は途上国だけでなく、先進国でも必要である。なぜなら遠い国々と連帯ができて、国内に第三世界への差別や偏見があるのでは矛盾するからである。したがって開発教育は人権教育にも結び付くのである。世界の富やお金、政治権力が集まる先進国でこそ開発教育は行われなければいけない。ゆえに経済大国となり、世界の動向に大きな影響を及ぼす可能性のある日本に、開発教育が迫られている意義は重大である。

そして忘れてはいけないことは、いくらODA額が世界一に増え援助募金が集まったとしても、現在の社会構造の問題が残る限り、南北問題の根本的な解決とはならないのである。つまり南北問題やさまざまなグローバル・イシューの解決にとって、先進国の住民の意識改革こそ最も重要なのである。

②経済的な損得や利益を越えた「もう一つの価値観」（オルターナティブな生き方）をどう育てるかが、マネーゲームの中で管理化され、荒廃した現在の日本の教育を救う方法である。なるほど経済大国になった。GNPは伸びた。ODA額は世界一位となった。PKOにも協力している……。しかし、「個人として外国人からも尊敬される人」が日本にはまだまだ極めて少ないのである。今からでも遅くはない、日本の教育にもこのような人間形成をめざして、積極的に取り組んで行くべき時代が到来したのである。

いずれにせよ、欧米諸国で生まれた開発教育の理論をアジアの日本の教育に

そのまま当てはめるのは、無理な側面が多い。日本独自の開発教育の視点を構築することが緊急に必要なのである。とりわけアジア（第三世界）唯一の先進国日本で、欧米とは異なる開発教育が育つ歴史上の意義は大きい。

開発教育がわが国にはじめて紹介されてから、すでに約20年が過ぎようとしているが、一向に定着しそうにない。その原因はどこにあるのか？ 私の考えでは、日本の文化歴史的背景、とりわけアジア（第三世界）で唯一の先進国であるという特殊な立場が、原因であると思う。すなわち同じ先進国から第三世界に目を向けた視点でも、「欧米の先進国からの視点」と、「アジアの先進国からの視点」は異なるのである。つまり、日本の視点は「第三世界の中から第三世界」を見なければいけないのに、背伸びをして欧米側から第三世界を見てしまうのである。逆にこのような視点を生かし単なる欧米の模倣ではない、日本独自の開発教育の定義や教材作成が出来ないだろうか。筆者の今後の研究課題はこの点に存在する。

註

- 1) 國田英弘「日本における国際交流の思想史」濱口恵俊編著『国際化と情報化』N HKブックス（1989）p, 95
- 2) 佐藤茂教「明治期における興亜の所見」歴史と地理462, 1994年2月 p, 16
- 3) 中島義道「英語コンプレックスを探る」津田幸男編著『英語支配への異論——異文化コミュニケーションと言語問題——』第三書館（1993）p, 255
- 4) 柴沼直他編著『国際理解のための社会教育の手びき』日本ユネスコ国内委員会（1957）p, 229
- 5) 永井滋郎著『国際理解教育』第1学習社（1989）P. 34, および大津和子著『国際理解教育——地球市民を育てる授業と構想——』国土社（1992）p, 153-154, ただし⑧については、田中治彦著『南北問題と開発教育』亜紀書房（1994）PP. 170—171による。
- 6) 前掲(5) 大津 p, 155
- 7) 前掲(5) 大津 p, 155-156
- 8) 開発教育協議会（1988）『地球家族・家庭における開発教育指導者のための手引き』に詳しい。1970年以前にも例えば1958年設立のオランダにおける非宗教系NGOであるNOVIB（オランダ国際開発協力組織）の活動目的の中に、すでに開発教育の理念が含まれていた。「開発教育を推進するセミナー報告書」関西セミナー

- ハウス1993年 3 月 p, 4
- 9) カラチプランについては、新井郁男「カラチプランの成立過程と構造」『国立教育研究所紀要』第76集、国立教育研究所（1971）に紹介されている。
 - 10) 太田弘他編『ワールド・スタディーズ』笹川平和財団（1993）第 1 章 pp, 8~12
 - 11) 高等学校学習指導要領「地理歴史科」地理 B, 3-(2)-エ
 - 12) 似た概念・用語としては、ワールドスタディーズ、グローバル教育やユネスコの国際教育や国際理解教育、平和教育などがある。開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方』古今書院（1995）pp. 9~30。またドイツでは開発教育は第三世界教育 *Dritt Welt Padagogik* と呼ばれている。
 - 13) 臨時増刊「世界」第576号岩波書店1992年12月 p, 78
 - 14) 前掲(13) p, 70
 - 15) M. モリリッシュ著、保科秀明訳『第三世界の開発問題』古今書院（1991）p, 6
 - 16) 前掲(13) p, 78
 - 17) マイケル・レッドクリフト著、中村尚司・古沢広祐監訳『永続的発展』学陽書房（1992）
 - 18) ハーヴィー L. パーキンス氏の講義で筆者が初めて聞いた説明である。「第 2 回開発教育を推進するセミナー報告書1989年 6 月 3~4 日」関西セミナーハウス(1989) p, 15
 - 19) パウロ・フロイレ著、小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房（1979）p, 90
 - 20) 太田弘「開発問題を中心にした世界地理学習」『探究・学校の地理』地理増刊号古今書院（1988）p, 45
 - 21) 松井やより『市民と援助』岩波新書（1990）p, 135
 - 22) 西岡尚也「国際理解は世界地図学習から——新『地理 B』球面状の世界と地図の指導試案——」地理・地図資料（帝国書院）1992, 10
 - 23) 西岡尚也「高校社会科における開発教育への取り組み」開発教育 No, 17 1990年 3 月、西岡尚也「アジアはどこですか？ 世界地図で考えるアジア」京都高等学校社会科研究会編『アジアに強くなる75章』かもがわ出版（1995）pp. 14~15 など、筆者はこれまで、高校生を中心に延べ約1200人に「何も参考にしないで」自分の頭の中にある世界地図のイメージを自由に描いてもらった。（8×12 cm の枠内に約15分間で）図 3 はその一例（トレーシングペーパーにて筆者が忠実に写し取ったものを縮小したもの）である。
 - 24) 廣藤啓二「西ドイツにおける開発教育——バーデンビュッテンベルク州を中心として——」京都学園高校論集（1990年）
 - 25) 暉峻淑子著『豊かさとは何か』岩波書店（1989）p, 5
 - 26) 前述の開発教育協議会、関西セミナーハウスのセミナー、他に関西国際協力協議

会が主催する関西NGO大学など、NGOの学習グループや、一部の専門学校、例えば大阪YWCA専門学校の国際開発学科等に、開発教育の講座がある。

- 27) 室靖「新しい国際理解教育としての開発教育」『国際理解』12号(1980),『国際理解教育体系』第1巻教育出版センター(1993)p, 119
- 28) 部落問題研究所編『地球市民入門』解放出版社(1994)p, 12。人種差別撤廃条約は、すでに133か国によって締約・批准されている(1992年12月現在)。しかし、日本はこの中に含まれていない。

追記：本稿の内容は、西岡尚也「開発教育と地理教育——オルタナティブな地理教育をめざして——」地理36巻3号1991年3月を骨子とした、日本地理学会春季大会(1992年4月於；中央大学理工学部) (第三世界の地域理解と地理教育研究グループ)および、第12回開発教育全国集会(1994年8月於；早稲田大学・戸山キャンパス)での、筆者の発表「開発教育の視点をどう育てて行くか、——新たな教材の開発と高校生の実状——」に加筆修正したものである。