

論文

持続可能な開発における開発教育の役割・意義の再考： 「すすめる」と「問う」の視点から

Rethinking the Role and Significance of Development Education
on the Sustainable Development:
From the Perspectives of “Promoting” and “Thinking Critically”

南 雲 勇 多

【要 旨】

本稿は1960年代に西欧諸国・地域の市民活動からつくり出されてきた開発教育が、これまで開発との関係性においてどのような特徴をもっていたのかを明らかにするとともに、持続可能な開発（SD）が展開されている中でSDにかかわる開発教育の役割や意義を再考することを目的とする。まず開発教育で用いられてきた説明・定義やこれまでの変遷をみつつ、開発教育の特徴として「開発をすすめるための教育」と「開発を問うための教育」という二つの側面を確認する。その二つの側面を視点として、SDやSDGsという開発概念や開発目標と開発教育との関係性を批判的に捉え直し、SDを「すすめる」だけでなく「SDを問うための教育」としての役割や意義が開発教育にはあるのではないかということを提起する。

【キーワード】

開発教育 持続可能な開発 持続可能な開発目標 SDGs

1. はじめに

1) 開発教育と開発との関係性

1960年代に西洋諸国・地域の市民活動から生まれた開発教育は、それぞれの時代背景や開発問題の様相、そこで求められる開発概念の変化に伴い、その教育活動の目的や内容などを変遷させてきた。¹ 例えば、大津和子（1992：162）は「開発教育は、1960年代に成立して以降さまざまに定義されてきた」と説明し、また国内についても上條直美（2005：21）が「1970年代末に欧米から日本に

紹介されて以来、いくつかの変遷を経ている」ことを指摘している。さらには、吉田晴彦（1989：52）の「元来『開発教育』とは一定の問題状況への対応として生み出された概念であった」ことなどへの言及を引きつつ、湯本浩之（2003:268）は「国際社会の動態や開発概念自体の変遷によって、常に新しい意味や内容がこの用語には付加され続けていくものと考えられる」と述べている。また、山西優二（2022a：183）はその後も開発教育が「開発問題を取り巻く社会状況の変化に応じて、変化してきてい」と述べている。

また、開発教育が生まれ、その取り組みが広がる過程がNGOなどの市民活動によって作り出されてきた²一方で、その変遷の背景として開発や開発問題をめぐる国際動向の影響も受けてきた。例えば、1960年代の「国連開発の10年」³、1990年以降に国連開発計画（UNDP）によって出されてきた『人間開発報告書』（*Human Development Report*）、国連ミレニアム宣言や国連ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）など、開発に関する国際的な議論や開発概念の変化が開発教育の活動に大きく影響を与え、そのあり方を見直したり目的や内容を変遷させてきた契機となってきた。

他方、開発教育は変遷をたどってきたがその名称にもある通り、その小史を通して開発とのかかわりを軸としてきたことをあえて前提として押さえておく。開発教育とはそもそも英語 Development Educationからの訳語であり、Development（開発／発展⁴）との関係をふまえずに考えることはむずかしい。開発教育が開発とのかかわりを軸としてきた教育活動・運動である中で、開発とどのようなかかわり・関係性をもってきたのか、また作り出そうとしてきたのか、そしてこの先に描こうとしているのかによって、開発教育の役割や意義が浮かび上がるとともに、開発教育の課題がみえてくるといえる。

2) 持続可能な開発の台頭・展開と開発教育および研究目的

開発教育が開発をめぐる国際動向の影響を受けてきたことは先に述べた通りであるが、その代表的なものの一つが1987年にブルントラント委員会によって作成・提出された報告書*Our Common Future*の中で提起された「持続可能な開発」（Sustainable Development：以下、本稿ではSDと略して表記）の概念の台頭と展開である。この当時としてはオルタナティブな開発概念は、参加型開発⁵や内発的発展⁶などと同様、日本の開発教育のあり方・取り組まれ方にも大きな影響を与えてきた。1992年にブラジルのリオ・デジャネイロで開催された国連環境開発会議⁷（通称「地球サミット」⁸）ではSDを国際社会の共通目標や指針とし、その行動計画として「アジェンダ21」⁹が採択されたことが国際社会における一つの転機となった。さらには、後の2015年9月にニューヨークの国連本部で開かれた「国連持続可能な開発サミット」で略称「2030アジェンダ」¹⁰およびその中に提示された17の目標と169のターゲットから成る「持続可能な開発目標」（Sustainable Development Goals：SDGs）が採択されたことにより、SD概念が国際的にも広く知られ、共通課題となっていっ

た。そのことにより開発教育は持続可能な開発という概念や言葉との関係をさらに強めることとなる。

教育の分野においては、例えば「国連持続可能な開発のための教育（ESD）の10年」（2005～2014年）などをきっかけに広く展開されるようになったESDや、SDGsの普及に伴う教育の取り組みの増加など様々な流れからSDが共有されてきた。学校教育分野でも現在、学習指導要領¹¹に学習者が「持続可能な社会の創り手」になることを目指すとの文言が明記されたり、教科書でSDGsが取り上げられたりと、より着目・重視されていく様子がうかがえる。

そうした中で、開発教育は様々な教育分野の中でもSDやSDGsとの関連をはやくにもっていただちの一つであるといえる。SDが意識された研究・実践（例えば、田中ほか2003）やESDに関連した取り組み（例えば、開発教育協会内ESD開発教育カリキュラム研究会2010）、またSDやESDの文脈と関連して環境教育との連携・共同研究（鈴木・佐藤・田中2014）などがある。そして2016年以降はSDGsにかかわる書籍（例えば、田中・三宅・湯本2016）や教材（例えば、開発教育協会2017；SDGsと開発教育研究会2021）などが発刊されてきた。田中治彦（2019：18）によればSDGsを「開発教育の立場から解説した『SDGsと開発教育』（学文社）は、SDGsを冠する日本で最初の単行本であった」と説明されているなど、開発教育とSD（Gs）との関係性の一端をうかがうことができる。上記で例として示した教材には、開発教育がそれ以前から実践の中で具体化をはかってきたものがSD（Gs）に関する実践として組み込まれ直されたものも少なくない。また、SDの取り組みに具体的に参加し実現をはかっていく足場として開発教育実践の中では「地域」が着目・重要視されてきた（例えば、山西・上篠・近藤2008；開発教育協会内ESD開発教育カリキュラム研究会、前掲；DEAR「学びあいフォーラム」コーディネーターチーム2019；岩本ら2022）。このようなこと¹²からも開発教育はSDを重要な概念の一つとして位置づけてきたとともに、SDに向けて開発教育としてその役割や意義を発揮しようとしてきたことがうかがえる。

開発教育が開発概念とその変化の影響を受ける中で、どのような関係性をつくってきたのか。そして、SDが展開され、教育分野においても取り組まれるようになる中で、開発教育はSDとどのような関係性を見出したり、また、つくり出していくのか。このような問いをもとに本稿では、開発教育がこれまで開発との関係性においてどのような特徴をもっていたのかを明らかにするとともに、「持続可能な開発（SD）」にかかわる開発教育の役割や意義を再考することを目的とする。そのためにも、開発教育の特徴として「開発をすすめるための教育」と「開発を問うための教育」という二つの側面をその説明や定義、またその変遷から改めて確認する。次にその二つの側面を視点として、開発教育とSDとの関係性を批判的に再考し、SDを「すすめる」だけでなく、開発概念としてのSD、開発目標としてのSDGsとそれらにかかわる取り組みを批判的に「問う」という開発教育の役割・意義について提起していくこととする。

2. 開発教育の両義性

1) 開発教育の二つの側面

①開発教育の説明・定義から

ここでは開発教育の説明や定義の内容、また開発教育の変遷を確認しつつ、開発教育の特徴を「開発をすすめるための教育」と「開発を問うための教育」という二つの側面から捉えていく。

まず開発教育で用いられている説明・定義から開発教育の二つの側面をみていくこととする。はじめに、開発教育協会¹³の前身であった開発教育協議会（1982年12月結成）の示した説明を用いてみていくこととする。同協議会は開発教育の説明を当初、次のように示していた。

（開発教育とは、）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認識を深め、開発をすす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（である。）（開発教育協議会1983）

次に、開発教育協議会が1996年に示し、開発教育協会がその後もベースとして使用した開発教育の説明・定義をみていくと、その中では次のように記されている。

私たちは、これまで経済を優先した開発をすすめてきた結果、貧富の格差や環境の破壊など、さまざまな問題を引き起こしてきました。（中略）開発教育は、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です。（開発教育協会2012b）

前者の協議会のものでは克服すべき課題として「低開発」を指摘するとともに、その状態を脱するため「開発をすすめていこうとする」取り組みを知り、開発への参加を促している。後者の協会のものでは過度な経済開発を問題視するとともに、開発問題の理解と「望ましい開発のあり方」を考え、参加を通してその「望ましい開発」を「すすめる」ことが目指されていることがうかがえる。両者ともがそれぞれの時代において、“既存の”開発をめぐる問題状況や開発のあり方を問いたるべきものとして提示しつつ、オルタナティブな開発の創出とその促進への志向性がうかがえる。ここに開発教育が「開発を『問う』ための教育」と「開発を『すすめる』ための教育」という二つの側面を特徴としてきた一端がうかがえる。（図1を参照）

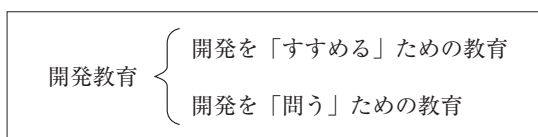


図 1

②開発教育の変遷から

次に、開発教育の変遷の経緯から上記の二つの側面についてみていくこととする。開発教育の歴史の変遷について、例えば湯本浩之（2015：122-123）は「その経緯を開発教育の発展段階と重ね合わせながら」簡潔に「4つの世代論」というかたちで整理し紹介している。その要点を本論の目的とあわせながら筆者なりにひろうと次のようになる。

第一世代（1960年代以降）の開発教育が展開された当時は、特に開発途上国・地域の「低開発」に対して、それを問題として、その克服のために開発援助が行われており、そのための「指示や支援を訴求」することが行われていた。¹⁴また、第二世代（1970年代以降）では、「北」から「南」への一方的な開発援助に対する批判的な問いなおしにもとづき、開発問題や南北問題に対して「構造的な理解を深めていく教育活動」への転換がはかられた。第三世代（1980年代後半以降）では、グローバル・イシューが地球の共通課題として認識され、「持続可能な開発」が提唱されたり、グローバル・イシューへの取り組みについて国際社会の協力が求められたりしていく中で、開発教育が「『開発』のあり方を深く問い直していくとともに、環境や人権などの地球的諸問題との関連性をも強く意識した教育活動へとその学習の範囲を拡げていくこと」がはかられた。¹⁵そして第四世代（2000年代以降）では、グローバル・イシューの問題状況から開発教育や環境教育の個別性や差別化が薄まり、また、グローバル教育やグローバル学習といった言葉が使われたりする中で、市民性や多文化などにもかかわる教育を含め、「他の教育との連携や融合を通じて」新たな展開を「模索・構想している」とした。

上記の湯本による整理をふまえると、それぞれの「世代」において開発を「問う」ことと「すすめる」ことが展開されてきたことについて確認できる。すなわち、開発概念の変化と開発教育の関係性についてたどると、開発論とその議論において、それぞれの時代（世代）でその以前から主流とされていた（その時代において「既存の」と形容されるようになっていた）開発が問い直されることにあわせ、開発教育もそうした“既存の”開発を「問う」ことを課題の一つとしていたことがうかがえる。一方で、“既存の”開発を問いつつ、それぞれの時代に適した、また、求められる開発が模索され、その“新たな”・オルタナティブな開発を「すすめる」ことを開発教育が課題としていたこともうかがえる。

2) 開発を「すすめるための教育」と「問うための教育」という両義性

開発論をめぐる議論そのものが、ある“既存の”開発のあり方の問題を指摘し、オルタナティブな開発を提示することを通して開発概念を変化・拡充してきた側面をもっていることと関連し、開発教育もまた、開発にかかわる教育活動として“既存の”開発のあり方を「問う」こと、そしてその開発に対してオルタナティブなものとして台頭してくる“新たな”開発を「すすめる」ことを、そこで用いる開発概念を変えつつ試みてきた。

なお、開発教育の「開発をすすめるための教育」という側面についてより具体的にみると、「すすめる」という行為が「薦／勧める」ということと、「進める」ということの両方が重なりながらその働きかけがなされてきたとみることができる（図2を参照）。開発教育は、経済開発が主流となっている中で人間開発や持続可能な開発などを、また、トップダウンや外発的（さらには外圧的）な開発に対して参加型開発や内発的發展論などを、実践現場や教材を通して紹介したり、それらの理念や価値などについて知り考える機会を設けたりする意味で「薦／勧める」ことを行ってきた経緯がある。さらには、ただ紹介して知識の共有をはかるだけでなく、学習者がそれらに参加できるように促すことで、また、より具体的には行動を起こすためのプランを考えたり仲間づくりの機会を設けたりすることで開発を具体的に・実際に「進める」ことを試みてきた。このように、各時代、各文脈で“新たな”・オルタナティブな開発が台頭するにあたり、それぞれの開発のあり方やその必要性について意識啓発や知識・情報共有をはかり（「薦／勧める」）、さらには参加につなげ開発を具体化していく（「進める」）ための教育として、開発教育は開発を「すすめる」実践を展開してきたという側面・特徴をもっているといえる（図2を参照）。

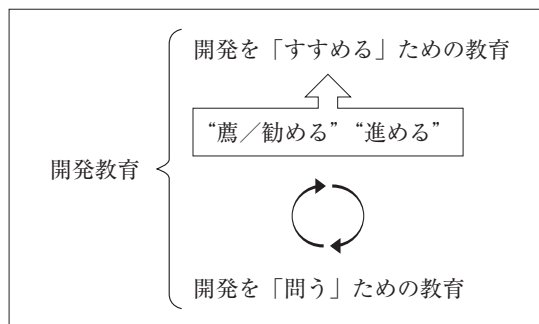


図2

一方で、開発教育は本来、国際社会の開発概念の変化や開発をめぐる議論の動向を受けてそれを「すすめる」という、いわば“下請け”的な立場にあるのではない。¹⁶むしろ市民活動によって、また地域からつくり出されてきた教育活動であり教育運動であることから、それぞれの時代や文脈で主流化した“既存の”開発を「問う」性格をもっており、そのことを重要な役割としてきた。前

節でふれたこれまでの開発教育の説明・定義やその変遷からもみてとることができる通りである。開発教育が経済中心の開発への偏重を問いなおすことに取り組んでいたように、また、住民を置き去りにし、その主体性をはく奪してきた開発方法を「問う」中で参加型開発が生み出されてきたことを共有するとともに重ねて参加型学習¹⁷を重視してきたように、開発を「問う」ための実践は開発教育において重要なものとされてきた。

この「開発を問うための教育」としての開発教育の側面については、例えば前出の吉田（1989：52）が『『開発教育』とは一定不変の概念ではなく、進化・発展を繰り返してきた一種の歴史的概念』であり、「それは伝統的な開発概念や先進社会のあり方に対する異議申し立てとして生み出されてきた現状変革のためのダイナミックな概念」であると述べているように、開発概念や社会のあり方への「異議申し立て」や「現状変革」を志向する性格を開発教育が有してきたことからいえる。同様に、山西（2022b：197）がいう「開発教育は、批判性と行動性を特徴とした教育活動」であること、また、岩本泰（2022：70）に関しては「開発教育が『開発を問う』教育である」との言及をしていることなどからもうかがえる。批判的な問い直しは開発教育の特徴の一つであり、開発教育は開発を「問う」という側面をもつといえる。

上記のように、開発教育は開発との関係において、どちらかというとその開発の示す方向性にポジティブな働きかけを行うものとして「すすめる」側面をもっていたり、または批判的に問い直すための働きかけとして「問う」という特徴をもってきた。要するに、開発教育では（それぞれの時代や文脈で掲げられる）開発（概念）について「問う」ことと「すすめる」ことの両義性がその特徴として存在してきたこと、そしてそのことによって開発教育の役割や意義の一つのありようを成り立たせてきたことを確認できる（図2を参照）。

したがって、開発教育としてその都度、開発とどのような関係性を持ち、時に対峙したり、働きかけていくかということ、を、「開発をすすめるための教育」としての開発教育と「開発を問うための教育」としての開発教育の側面・特徴をふまえて描いていけるかが課題となる。

3. SDにおける開発教育の役割・意義

1) SDを「すすめるための教育」と「問うための教育」としての開発教育

①これまでのSDをめぐる開発教育の問いの“矛先”

冒頭でもふれたとおり、これまで開発教育はSDとかかわりをもってきた。特にSDが開発に関する取り組みの主流となりつつ変わっていく中で、またSDGsが広まる中で、そのかかわりが強まっているともいえる。

「すすめる」ことと「問う」ことの両義性を視点としてこれまでのSDをめぐる開発教育の実践や

そこでの“語り”をみていくと、主に〈既存の開発を「問い」、持続可能な開発を「すすめる」〉という“語り”を多くみうけることができる（図3を参照）。

このようなSDをめぐる“語り”の中では、開発教育の「問う」というアプローチの“矛先”はそれまで主流化されていた“既存の”開発に向けられてきた場合が多い。この「既存の開発」には、例えば持続不可能な開発であり、不公正にもとづく／をもたらす開発、経済中心主義的な開発、非人権的な開発、トップダウン・外発的の開発、住民不参加の開発などのようなもの（具体的な開発概念・開発論の名称をあげればさらに多くのものがある）があてはまるであろう。このように「既存の開発」への批判的な問い直しの姿勢をもってSDの背景の説明が試みられてきた。

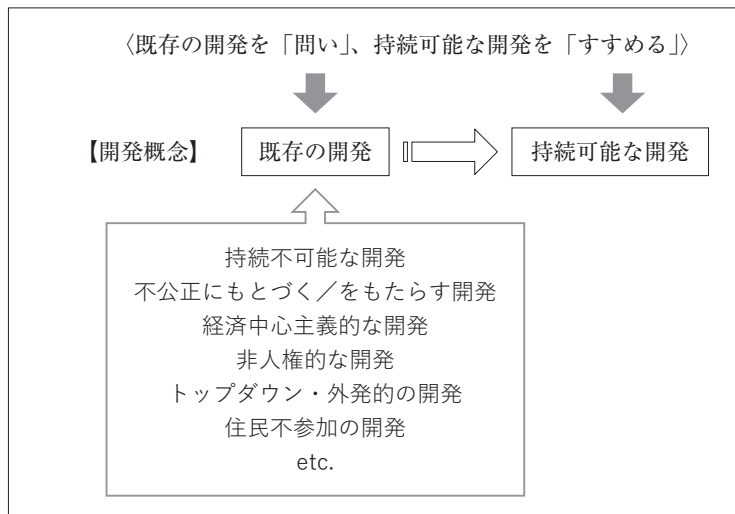


図3

“既存の”開発を「問う」とこととあわせ、オルタナティブな開発として提示されたSDを「すすめる」ために開発教育も実践を展開してきている。例えばSDGsに関する教材・冊子についてみると、先にあげた『SDGsと開発教育』（田中・三宅・湯本2016）には「SDGsと開発教育」という主題に「持続可能な開発目標のための学び」という副題がついており、開発教育がSDGsとそのための学びづくりに関係をもっていること、その役割があることが提示されている。また、開発教育協会（2017）が発行した『SDGsハンドブック』では副題に「持続可能な開発目標を学ぶ」と記され、開発教育の実践として目標理解の促進がはかられている。このように開発教育において、SD・SDGsを「すすめる」という働きかけがなされている。

以上のように、SDをめぐる開発教育の二つの側面・特徴・は、〈既存の開発を「問い」、SDを「すすめる」〉という関係で成り立つことが多かった。

②開発・開発目標としてのSD・SDGsと開発教育の両義性からみる役割・意義

ここでSDやSDGsを改めてみていくと、SDとは「持続可能な『開発』: Sustainable “Development”」であり、すなわち開発概念であること、また、SDGsとは「持続可能な『開発目標』: Sustainable “Development Goals”」であり、開発目標であることがわかる。先述でもふれたように、開発教育が変遷をたどりつつもその名称の通り開発とのかかわりを軸としてきた中で、開発（development）概念であるSDや開発目標（development goal(s)）であるSDGsが台頭・展開していく流れにおいて、そのかかわりはある意味で必然といえる。

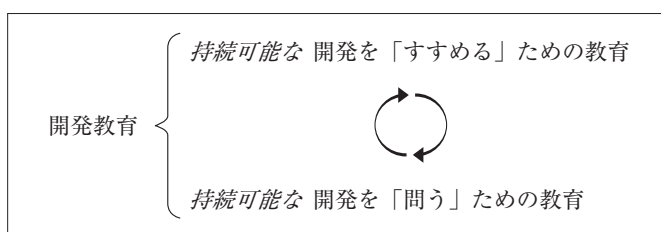


図4

そのSDやSDGsという開発概念や開発目標を軸に開発教育との関係性を、先の両義性をふまえて捉え直してみると、開発教育は次のような役割・意義をもつものとして再考することができる。すなわち、SDやSDGsを「すすめる」ための教育として、またSDやSDGsを「問う」ための教育としての開発教育の一つのありようが改めて浮かび上がってくる（図4を参照）。具体的には「SDを『すすめる』教育」であり「SDを『問う』教育」であり、これらのありようはSDが提唱され展開される時代における、またその時代をこえていくための重要な役割や意義の一つの捉え方となるといえるのではないだろうか。

2) SDを「問う」教育としての開発教育の役割と意義

SDをめぐる開発教育の役割や意義を二つの特徴から考える場合、先にあげたような（既存の開発を「問い」、SDを「すすめる」という関係のみでみたり議論を起こしたりするだけでは不十分である。「開発を問うための教育」という特徴をこれまでの開発教育の歴史や経緯からから見出すのであれば、SDやSDGsと関連する文脈において、その背景となった（過度な消費文化にもとづく経済中心の）開発のあり方などを「問う」だけでなく、開発や開発目標としてSDやSDGsそれ自体を「問う」てみることで、つまり「SDを『問う』ための教育」というあり方をより一層重視し具体化していくことが重要ではないだろうか。「問う」「矛先」を「既存の開発」として“それ以前”の開発に向けるだけでなく、SDそれ自体に向けることが課題となる（図5を参照）。

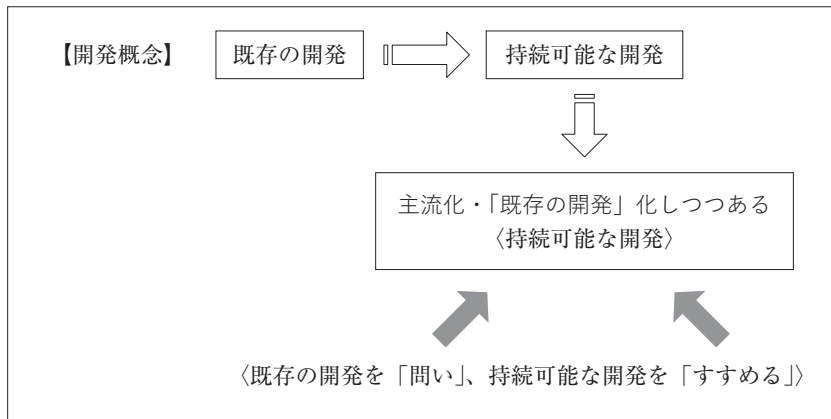


図5

また、現在ではSD概念はもはや主流化しつつある。「既存の開発」と化しつつあるといえる。そうした中で、〈主流化・「既存の開発」化しつつある持続可能な開発を「問う」こと〉が求められるのではないだろうか。SDの文脈〈で〉これまでの開発を「問う」ということに加え、SDのあり方や文脈〈を〉「問う」ということが、今、そしてこれからの開発教育に求められる。開発教育がSD〈を〉「問い」、SDを「すすめる」ための教育（図5を参照）としても役割・意義を再考する必要がある。

そしてそのことによってはじめて、「持続可能な開発」を持続可能なものと成しえることにつなげることができるのではないだろうか。

SDをSDたらしめるために、「SD」と名の付く、また「持続可能（な）」という言葉で形容される取り組みが、本当に地球環境の持続可能な保全や持続可能な開発行為を実現するのか、公正な社会づくりにつながっているのかを問うことが重要となる。例えば湯本（2021：22）が、「アジェンダ2030」のような「高邁な理想に“ケチを付ける”必要はない」が批判的思考を重視する開発教育であれば「なおさらのこと、SDGsを無批判に称揚し、これに無条件に追従することには躊躇や保留が必要ではないだろうか」と述べているように、SDやSDGsに「問い」を立てること、そしてその視点を開発教育の学びづくりの実践の場に入れていくことが求められる。

このようなことをふまえ、SDにかかわる開発教育の役割や意義として、〈持続可能な開発を「問い」ながら持続可能な開発を「すすめる」〉という“語り”と実践をつくり出していく必要がある。（図4で示した）「SDを『問う』教育」と「SDを『すすめる』教育」としての開発教育の役割や意義をそれぞれで個別・文脈化するのではなく、「望ましい開発」の実現へのプロセスとして同じ文脈で交錯させていくことが課題となる。

加えて、「SDを『問う』教育」としての役割や意義をふまえると、「開発を問うための教育」としての側面からその実践を積み重ねてきた開発教育の知見や実践知はSDやSDGsを「問う」ために

も有効であり、そこに開発教育の役割と意義の一つのありようをさらに具体的に浮かび上がらせる可能性を見出すことができると考える。

例えば開発教育実践の中ではすでにSDと関連して「(子どもの)参加のはしご」(ハート2000)や「コンパス分析」(TIDE1995)を用いてその実践で議論をしているSDやSDGsのありようを「問う」ことが試みられてきた。SDやSDGsにおいて学習者の参加が保障されているのかどうか、またそこで着目され取り上げられる課題は誰が決めたのか(「Who decides?」)などを一つの切り口にして、SDやSDGsへのアプローチのあり方を問いなおすことが行われてきた。(例えば、SDGsと開発教育研究会2021; DEAR「学びあいフォーラム」コーディネーターチーム2019)

4. おわりに

本稿では、まず開発教育が「開発をすすめるための教育」と「開発を問うための教育」の側面をもち、それらが交錯するかたちで役割や意義を成り立たせてきた教育活動であるという一つの捉え方を確認した。そして、持続可能な開発(SD)概念が台頭し展開されていく中で、開発概念であり開発目標であるSDやSDGsとの関係において、開発教育はSDを「すすめる」だけでなく、そのSDを「問う」教育として開発教育の役割・意義があるのではないかということ提起した。

一方、本論のように二つの側面から開発教育を再考していく際、留意点や課題があることにも最後にふれておく。例えば、留意が必要なことの一つに、開発に「問いを立てる」ことを重視する一方で、問うことに埋没したり、問いを立てることを目的化してしまい、“単なる批判家”にならないよう気を付けるということがあげられる。なぜ問いを立てるのか、なぜ(持続可能な)開発を「問う」のかという『『問い』への問い』を忘れずに、「問う」ことを通して“より”望ましい社会のあり方を模索すること、その中で課題を設定し協働をつくり出すこと、そのことによってその開発の実現や人々のエンパワメントにつながる可能性をさらに拓いていくことなどが重要だと考える。

加えて、開発教育の両義性に焦点化して再考することによる課題として、次のような“落とし穴”にも意識しておく必要がある。本稿では「開発をすすめるための教育」と「開発を問うための教育」という側面から開発教育の役割や意義の一端を明らかにしようと試みた。しかし、そのような議論の組み立て方・アプローチをあえて批判的にみれば、(他の教育が同様に陥りがちな、学習・教育の内容を「対象化」してしまい、学習活動をそのことについての対象理解や対象批判に収斂させてしまうような傾向・問題があることと関連し、)開発教育という教育の営みにおいて開発を「すすめる」ことと「問う」ことが、とりわけ批判的に「問う」ことに偏ったり重視しすぎるあまり、開発という概念や行為を過度に「対象化」し、学習活動をそこに留めてしまうことにつながる危険性には注意が必要である。

今後の研究課題として、また上記のような開発教育の両義性に焦点化することによる“落とし穴”を乗り越えるための方途とも関係して、次のようなことが求められると考える。例えば、開発教育協会（DEAR）の「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」という本稿で取り上げた説明や定義づけをふまえると、学習者が自ら、また協働的に「望ましい開発のあり方を考え」ること、そして学習者にとって“望ましい”「社会づくりに参加すること」といったことを開発教育が目的にもつとした場合、開発を自ら「つくる」ことを目指す志向性を開発教育にみてとることができる。したがって、開発教育を（地域の生活者としての）学習者自らが「開発を『つくる』ための教育」という側面からも捉え直し、開発を「すすめるため」と「問うため」の教育の側面・特徴それぞれとの関係性を考察し、それを活かすかたちで開発教育の役割や意義をさらに浮かび上がらせ深めていくことが今後の課題となる。加えて、そうした開発を「すすめる」、「問う」、そして「つくる」という実践の具体化については、その主体である学習者が生活する場として、また参加する足場として、そしてつながり協働する磁場として「地域」が重要となり、そこでの実践の可能性を改めて明らかにする必要があると考える。地域における開発教育の実践の意義に再度目を向けることなどを通し、今後の研究・実践を深めていくこととする。

謝辞

本研究は科学研究費補助金（科研費）研究課題21K02269の助成を受けた研究成果の一部を反映させたものです。感謝申し上げます。

注釈

- 1 例えば、湯本（2003）また田中（2016）などを参照。
- 2 開発教育はNGOなどの市民活動から、また地域の動きから作り出されてきたが、その後、例えば英国にみるようにネットワーク組織・中間支援組織をつくる動きが出てきたり、また、国連とその関係関係でも言及され、取り組みが打ち出されるようになったりするなど、展開がより広がった。ただし、その後はそれらの展開は縮小したり、別の言葉でタイトル付けされた教育（例えば、「グローバル市民教育」など）にとって代わられるようになっている。
- 3 その後、「国連開発の10年」は第二期（1970年代）、第三期（1980年代）、第四期（1990年代）と、それぞれで重視されるポイントを変えながらも継続された。

- 4 本稿ではdevelopmentを「開発」と訳すこととする。developmentを「開発」と訳すか「発展」と訳すのか、他動詞として他者へ働きかける性格をその意味合いにもつ「開発」と自動詞として自ら・内発的に生み出していく・つくり出していく性格の意味合いをその言葉にみる「発展」という言葉の間でこれまで議論の余地が残されてきた。本稿では、Development Educationが“開発”教育と訳されていること、また、「開発」という言葉とその行為にみる「他者へ働きかける」ことについての課題を問い、掘り下げる開発教育の役割・意義を深めるという目的との関連で、developmentを「開発」と訳している。ただし、developmentのもつ「発展」の意味合い・側面を軽視しているわけではなく、むしろその重要性を前提としているがゆえに、「発展」に対して（“強者”による）「開発」がこれまで力をもってきてしまったことと、その「開発」を「問う」営みを開発教育の役割・意義として見出す・見直すために、「開発」と訳すこととする。
- 5 ロバート・チェンバースに代表される開発論。例えば、チェンバース（1995;2000）などを参照。
- 6 鶴見和子に代表される論。例えば、鶴見・川田（1989）などを参照。
- 7 正式名は「環境と開発に関する国際連合会議」（United Nations Conference on Environment and Development：UNCED）。
- 8 「地球サミット」（Earth Summit）については、「（地球）環境サミット」、「リオ・サミット」などとも称される。
- 9 「アジェンダ21」は地球サミットで合意・採択された「環境と開発に関するリオ・デジャネイロ宣言」（Rio Declaration on Environment and Development：略称「リオ宣言」）を実行するために、21世紀に向けて策定された行動計画。
- 10 「2030アジェンダ」は略称。同アジェンダの正式名は「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」（*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*）。
- 11 小学校は2020年度、中学校は2021年度、高等学校では2022年度から適用・実施。
- 12 今回、開発教育がSDとのかかわりをもってきた例として参照したものは、日本国内の開発教育を中心的に進めてきたネットワーク機能をもつ開発教育協会（DEAR）とそこにかかわる関係者の取り組みが主である。それ以外に、国内だけをみても地域で、また各現場で開発教育を深めたり広げたりする取り組みが存在し、そうした場でもその活動の一つとしてSDに関する実践・研究的な動きが続けられてきた。
- 13 開発教育協会（DEAR）の若干の説明に関しては注12を参照。詳細については開発教育協会ホームページ「DEARについて」などを参照。
- 14 先に取り上げた開発教育協議会の説明・定義にもこの第一世代の内容をみてとることができる。ちなみに、開発教育や開発論においては現在では（多くの場合で）そのような「低開発」という観方はすでに批判的に問い直されている。（ただし、議論の上では問い直されていても、現実に

- おいては未だそうした観方や価値観は残っていることもあわせて指摘する必要がある。))
- 15 本稿の冒頭でふれた開発教育と持続可能な開発との関係がこの第三世代の内容と重なる。
- 16 ただし、これまで国際機構や国家の政策によって打ち出された開発教育の動きの中には、それらの“国際援助”や“国際政策”などを広報すること、時には正当化を求めるためのものもあったこと、またそのような開発教育は現在も存在することには留意が必要である。
- 17 例えば、石川（2008）などを参照。また、開発教育協会の機関誌『開発教育』の2007年発刊のvol. 54では「参加型開発と参加型学習」という特集テーマが組まれている。また、同協会によって『開発教育実践ハンドブック：参加型学習で世界を感じる』が2003年に発刊、2012年に改訂版が出されており、開発教育の特徴の一つとして参加型学習が位置付けている一端をうかがえる。

引用・参考文献

- 石川一喜（2008）「開発教育の内容・方法・カリキュラム」田中治彦編『開発教育：持続可能な世界のために』学文社，pp. 19-32.
- 岩本泰（2022）「環境と持続可能性の本質を問う学び」岩本泰・小野行雄・風巻浩・山西優二編『SDGs時代の学びづくり：地域から世界とつながる開発教育』明石書店，pp. 58-69.
- 岩本泰ほか編（2022）『SDGs時代の学びづくり：地域から世界とつながる開発教育』明石書店.
- 大津和子（1992）『国際理解教育：地球市民を育てる授業と構想』国土社.
- 開発教育協会編（2012a）『開発教育実践ハンドブック—参加型学習で世界を感じる [改訂版]』（初版2003年）開発教育協会.
- 開発教育協会（2012b）「わたしが、世界を変えるチカラになる」（開発教育協会団体紹介パンフレット）.
- 開発教育協会編（2017）『SDGsハンドブック：持続可能な開発目標を学ぶ』開発教育協会.
- 開発教育協会内ESD開発教育カリキュラム研究会編（2010）『開発教育で実践するESDカリキュラム：地域を掘り下げ、世界とつながる学びのデザイン』学文社.
- 開発教育協議会（1983）「開発教育：入会のご案内」.
- 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編，阿部治・朝岡幸彦監修（2014）『環境教育と開発教育—実践的統一への展望：ポスト2015のESDへ（持続可能な社会のための環境教育シリーズ〔5〕）』筑波書房.
- 田中治彦（2019）「ユースワーク・開発教育研究の軌跡」『上智大学教育学論集』第53号，pp. 13-20.
- 田中治彦（2016）「開発教育の歴史と課題」田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編『SDGsと開発教育：

- 持続可能な開発目標のための学び』学文社, pp. 2-17.
- 田中治彦 (1984) 「日本における開発教育の現状と課題」日本教育学会編『教育学研究』第51号, 第3号, pp. 296-307.
- 田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編 (2016) 『SDGsと開発教育：持続可能な開発目標のための学び』学文社.
- 田中治彦ほか (2003) 『持続可能な開発のための学び (別冊「開発教育」)』開発教育協会.
- チェンバース, ロバート著, 野田直人・白鳥清志監訳 (2000) 『参加型開発と国際協力：変わるの
はわたしたち』明石書店.
- チェンバース, ロバート著, 穂積智夫・甲斐田万智子監訳 (1995) 『第三世界の農村開発』明石書店.
- 鶴見和子・川田侃編 (1989) 『内発的発展論』東京大学出版会.
- ハート, ロジャー著, 木下勇・田中治彦・南博文監修, IPA (子どもの遊ぶ権利のための国際協会)
日本支部訳 (2000) 『子どもの参画：コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための
理論と実際』萌文社.
- 室靖・矢島毅・赤石和則 (1981) 「新しい国際理解教育としての開発教育」帝塚山学院大学国際理
解教育研究所『国際理解』第13号.
- 山西優二 (2022a) 「開発教育とは」岩本泰・小野行雄・風巻浩・山西優二編『SDGs時代の学びづくり：
地域から世界とつながる開発教育』明石書店, pp. 183-185.
- 山西優二 (2022b) 「SDGsと開発教育」岩本泰・小野行雄・風巻浩・山西優二編『SDGs時代の学び
づくり：地域から世界とつながる開発教育』明石書店, pp. 193-197.
- 山西優二・上篠直美・近藤牧子編 (2008) 『地域から描くこれからの開発教育』新評論.
- 湯本浩之 (2021) 「SDGsを批判的に検討する：SDGs学習の死角を乗り越えるために」SDGsと開
発教育研究会編『SDGs学習のつくりかた (開発教育実践ハンドブックⅡ)』開発教育協会
(DEAR), pp. 22-26.
- 湯本浩之 (2015) 「開発教育における『先住民族』学習の経験と課題」日本国際教育学会編『国際教育』
第21号, pp. 121-127.
- 湯本浩之 (2003) 「日本における『開発教育』の展開」江原裕美『内発的発展と教育：人間主体の
社会変革とNGOの地平』新評論, pp. 253-285.
- 吉田晴彦 (1990) 「国際開発問題の新次元：『開発教育』運動の構造と動態」馬場伸也編『現代国際
関係の新次元』日本評論社.
- DEAR「学びあいフォーラム」コーディネーターチーム (2019) 『持続可能な地域づくりのための「学
びあい」ハンドブック～コーディネートとそのふりかえり』開発教育協会 (DEAR).
- SDGsと開発教育研究会編 (2021) 『SDGs学習のつくりかた (開発教育実践ハンドブックⅡ)』開発
教育協会 (DEAR).

Teachers in development education (TIDE) (1995) *Development Compass Rose: a consultation pack*, Teachers in development education.

開発教育協会 (DEAR) ホームページ「開発教育とは」<https://www.dear.or.jp/org/2056/>, 2023年3月3日最終閲覧.

開発教育協会 (DEAR) ホームページ「DEARについて」<https://www.dear.or.jp/about/>, 2023年3月3日最終閲覧.