

現代オーストラリアの教育改革が開発教育に及ぼす影響に関する一考察

——南オーストラリア州に着目して——

木村 裕

1. 課題設定

開発教育 (development education) は、南北問題の解決が大きな課題と認識されるようになった 1960 年代に、主に欧米の NGO を中心とする国際協力・援助団体によって、開発途上国の貧困の状況を先進国に住む人々に知らせることを目的として実践され始めた教育活動である。その後、南北問題、貧困、格差、難民、環境破壊などの地球的諸問題の解決と国際平和の実現をめざして、イギリスを中心とするヨーロッパ諸国、オーストラリア、カナダなどにおいて、国際連合、各国政府、NGO、教師などによって積極的に実践されてきた。また、実践の場も、学校外教育の場から学校教育の場へと広がってきた。

学校外教育の場においては、実践主体の意図のままに開発教育を実践することが可能であった。実際、NGO による学校外教育の場での実践では、ワークショップ、キャンペーン活動、ロビー活動など多様な形態が採られ、扱われる問題も開発途上国に見られる問題や自国に見られる問題など様々であった。しかし学校教育の場において実践する場合、必ずしも実践主体の意図のままに実践することができるとは限らない。なぜなら、たとえば日本において学習指導要領が設定されているように、国家が公教育としての学校教育に対して求める基準や枠組みとの整合性を保つことが要求されるからである。

日本の学校教育の場ではこれまで、開発教育に興味を持つ教師が自分の担当する教科学習の中で工夫して実践をしたり、総合的な学習の時間に取り組んだりしてきた。また、そうした蓄積を踏まえて、学校教育の場においてどのように実践することが可能であるかということや、参加型学習と呼ばれる学習形態の特徴と効果、地域の NGO などと連携した実践事例などが紹

介されてきた¹。これらの成果は学校教育の場における実践を広めていく上で重要な役割を果たしてきた。しかしその一方で、学校教育の場において実践されるからこそ立ち現れてくる開発教育研究上の課題が明確に意識されることは少なかったと考えられる。しかしこの課題は、学校教育の場が開発教育を位置づけていく上で必ず取り組まなければならないものであり、日本における今後の開発教育研究を進める上でも避けて通ることはできないと考えられる。

オーストラリアでは歴史的に、連邦政府が開発教育の発展に深く関わってきた²。学校教育の場実践が広がってきてからも、連邦政府は大きな影響を及ぼしている。特に、連邦政府の海外援助活動を担当しているオーストラリア国際開発庁 (Australian Agency for International Development : 以下、AusAID) によって進められているグローバル教育プロジェクト (Global Education Project : 以下、GEP)³では、AusAID が資金援助をし、各州・直轄区の研究者や開発教育センターと協力しながら、教材開発や教師教育を進めている⁴。

GEP の一環として作成され、オーストラリアの学校教育の場で広く使用されている単元事例集として『グローバル・パースペクティブ・シリーズ (Global Perspective Series)』 (以下、『シリーズ』)⁵が挙げられる。『シリーズ』はオーストラリア国内外の研究成果を取り入れながら著されたものとして高い評価を得ており、主に学校教育の場における開発教育の実践において利用されている。しかし、筆者が『シリーズ』に収められている単元の分析を通して明らかにしてきたように、『シリーズ』の背景にある理論のレベルでは掲げられていた既存の社会構造を批判的に問い直すという視点が単元設計のレベルにおいては十分に反映されていないなど、その内容には制約も見られる⁶。

ただし、学校現場における実践に影響を与えているのは GEP だけではない。今日のオーストラリアでは教育改革が強力に推進されており、開発教育も含めて学校教育全体に大きな変化をもたらしつつある。そのため、教育改革が学校教育に与える影響という、よりマクロなレベルで開発教育を取り巻く状況を把握しておく必要がある。マクロなレベルの状況を適切に把握しておかなければ、理論上と実践上の課題を現実的に即して捉えることが不十分となり、開発教育研究の射程を矮小化してしまうことにもつながりかねないためである。しかしながら、こうした視点で検討している先行研究は管見の限り見られない。

そこで本稿では、現代オーストラリアの教育改革が学校教育の場における開発教育にどのような影響を及ぼしうるのかを、主に政策レベルの特徴に焦点をあてて明らかにする。これにより、学校教育の場において実践されることによって明確になる開発教育研究上の課題を抽出することが可能になるだろう。

この課題に迫るためにまず、オーストラリアにおける開発教育の様相を概観する。続いて、1996 年から 2007 年まで連邦政府を率いていたハワード (Howard, J.) 政権 (自由党・国民党連合) の教育改革の特徴をまとめ、この改革が開発教育に及ぼしうる影響を検討する。また、オーストラリアでは初等・中等教育については各州・直轄区が権限を持ってきたため、連邦政府の動きがそのまま各州・直轄区の教育活動に反映されるわけではない⁷。よって、連邦政府が進める教育改革が各州・直轄区においてどのように取り入れられ、開発教育に影響を与えようとしているのかも見ておく必要がある。そこで、開発教育の研究と実践が盛んに行われてきた南オーストラリア州に着目して検討していく。

2. オーストラリアにおける開発教育の概要

オーストラリアにおいて開発教育は、NGO、連邦政府、学校の教師など様々な主体によって実践されてきた。そのため、開発教育を一枚岩的に捉えることはで

きない。そこでここでは代表例として、開発教育発祥の地とされているイギリスの研究成果に学びつつオーストラリアの文脈で執筆された最初の著書であり、今日でもなおオーストラリアにおける開発教育研究のバイブル的存在となっている、コルダー (Calder, M.) とスミス (Smith, R.) の『万人にとってよりよい世界を (A Better World for All)』⁸を取り上げ、オーストラリアにおける開発教育の概要をつかんでおこう。

コルダーらは開発教育の理念として万人にとってのよりよい世界の構築を掲げた上で、開発教育を「子どもたちが、万人にとってのよりよい世界の開発に効果的に参加するのを助けるプロセス」であるとともに、「全てのカリキュラム領域に取り入れられるパースペクティブ」であると定義している⁹。そして、「エンパワーメント」「万人にとっての社会の進歩」「世界とそこに住む人々の生存」「関わり合いと行動」「世界規模での公正」の 5 点を目的として掲げた上で¹⁰、これらの目的を達成するために必要となる具体的な目標を、「知識・理解」「スキル・プロセス」「感受性・価値観」「関わり合い・行動」に分けて提示している (表 1)。

【表 1】コルダーとスミスによる開発教育の目標

| 知識・理解 | 感受性・価値観 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 自己への気づき 他文化への気づき パースペクティブへの気づき 地域内と地域間の不平等 相互依存 変革と開発 | <ul style="list-style-type: none"> 肯定的な自己イメージ 他者の受容と他者への尊敬 開かれた心 共感 公正さに対する関心 人権の尊重 民主主義への関わり合い |
| スキル・プロセス | 関わり合い・行動 |
| <ul style="list-style-type: none"> 探究 批判的思考 コミュニケーション 意思決定と問題解決 社会的技能 政治的技能 | <ul style="list-style-type: none"> 関わり合おうとすること 別の行動方針を見つけること 起こりそうな結果について評価すること 個人的な関わり合い 適切な行動を起こすこと 行動のプロセスと行動の効果を評価すること |

(表は、『万人にとってよりよい世界を』(pp.19-20)をもとに筆者が作成)

コルダーらの開発教育論の特徴を詳細に検討してみると、次のような特徴を指摘することができる。それは、自他への気づきや相互依存関係への認識を深め

ること、自他を肯定的に受け入れたり人権や公正さを尊重したりしようとする、問題解決に必要なプロセスを知り、そこで求められる技能を身につけること、様々な可能性を考慮した上で適切と考えられる行動を起こすとともに、その改善に向けて自らの行動の結果を評価することなどをめざした学習を想定していること、そして、問題の解決をめざすために社会を批判的に捉えさせようとしていることである¹¹。

目的と目標、そして上述の特徴を踏まえると、コルダーらの開発教育論で提起されている開発教育の強調点として、以下の3点を指摘することができる。それは、「万人にとっての平和や公正、持続可能性を追求すること」「多様な価値観や視点を受け入れ、尊重すること」「既存の社会構造を批判的に吟味し、必要に応じてその変革を志向すること」である。

以上を踏まえて、次に、現行の連邦政府による教育改革の特徴と、それが開発教育にどのような影響を及ぼしているのかを見ていこう。

3. 現代オーストラリアにおける連邦政府の教育改革の特徴と開発教育に及ぼしている影響

オーストラリアでは連邦誕生当初、アングロ・オーストラリア文化への非白人の同化を進めることをめざす白豪主義を国是として国づくりを進めてきた。しかし、第二次世界大戦後になると、国の防衛と経済復興・成長を目的とした非英語系ヨーロッパ人の移民や難民の積極的な受け入れに伴って多文化社会化が進むとともに、アジア太平洋諸国との関係を強化する必要性が高まり、白豪主義の廃止が議論されるようになる。そして1978年、オーストラリアは公式に多文化主義国家であることを宣言し、新たな歩みを見せ始めた。

オーストラリアにおける多文化主義では当初、文化的多様性の尊重、公正な参加の保障、そして、構造的な不平等の解消がめざされていた¹²。すなわちここでは、それぞれの個人や集団の持つ文化や価値観の多様性をできる限り尊重すること、権利と機会をすべての人々に平等に与えること、文化的背景や価値観の違いが直接の原因となって不利益を被る個人や集団が生まれるような社会構造をなくすことが重要であるとされていた。初等・中等教育に関しては、州ごとに異なる教育制度が設けられ、また、カリキュラム編成や教科

書選択などが各学校に任されることによって、連邦政府による国策を参考にしつつも、各州が独自の教育制度を設定し、その中で各学校が自校の実情に合わせて教育活動を行ってきた。これにより、多様性に配慮した教育活動が可能になっていたと考えられる。

しかしながら1980年代後半より、経済発展による国力増強をめざした教育水準の底上げの動きが見られ、統一的な基準に基づく、教育成果を重視した教育政策が国家主導で進められるようになった。その背景には、アジア諸国の台頭や、宗主国であるイギリスとの政治・経済・軍事などの面での関係の希薄化がある。すなわち、アジア太平洋地域にある国家として十分な地位を確立することがオーストラリアの重要な国家政策の課題となり、その課題への取り組みの1つとして教育改革が掲げられたのである。こうした動きはハワード連邦政権が発足した1996年以降に特に顕著となり、同政権による政策の大きな転換によって、学校教育は新たな局面を向かえることとなった。

ハワード政権による教育政策の特徴として、主に以下の3点を指摘することができる¹³。1つ目は、国家による教育目標の提示と、その目標達成に向けた各学校の取り組みへの圧力である。1999年に採択された「アデレード宣言：21世紀における学校教育に関する国家目標（The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century）」（以下、「アデレード宣言」）を受けて、基礎学力やシティズンシップの育成に力を入れるべきことが示されるとともに、その成果を目に見えるかたちで示すことが強調された。これに伴い、示された国家目標を達成するために、各州でスタンダードの開発や学習内容の具体化などの作業が進められた¹⁴。この動きは、文化的背景や人種、民族などの違いを超えて、オーストラリア国民として最低限求められる能力を一律に規定するとともに、スタンダードを設定してその獲得を保障しようとする動きであると言える。

2つ目は、西洋的な伝統や価値観のもとに国家を統一しようとする動きである。ハワードは、文化的多様性の尊重とアジア太平洋地域にある諸国家との連携の強化をめざしたキーティング(Keating, P. J.)前首相(労働党)の政策を否定してきた。そして、シティズンシップ教育(Civics and Citizenship Education)の推進に見

られるように¹⁵、英国的な伝統を継承するとともに、福祉に依存しない、自立した自己責任の強い市民の育成をめざしてきた¹⁶。この動きは、オーストラリア国民として求められる特定の文化や価値観を規定するとともに、教育を通してこうした文化や価値観をすべての子どもに獲得させようとするものであると言える。

3 つ目は、職業教育の重視である。上述の「アデレード宣言」において職業教育・訓練（Vocational Education and Training）の推進と充実の必要性が強調され、第 12 学年修了時に職業に関する知識やスキルを身につけることの重要性が指摘された。ここからは、国家の経済発展と国際競争力の強化に対する強い意識を見て取ることができる。

開発教育との関わりという視点から見ると、これら 3 つの特徴のうち、1 つ目と 2 つ目の特徴が特に重要である。その理由として、第一に、1 つ目の特徴である国家目標の提示やスタンダードの設定は公正さや平等を保障することにつながるという側面を持っているが、これが 2 つ目の特徴である特定の文化や価値観の強調と結びつくと、多様性を排し、すべての人々を 1 つの尺度で評価しようとするにつながりかねない点が挙げられる。そして第二に、多様性の排除はまた、既存の社会構造やシステムのあり方の批判的な吟味を困難にすることにもつながる危険性を持っていることが挙げられる。なぜなら、批判的な吟味を可能にするためには、同一事象を異なる視点から比較検討することが不可欠だからである。

以上を踏まえると、ハワード政権による教育改革は開発教育に対して、次のような対立点を内在させていることが分かる。それは、「特定の文化や価値観の重視か、多様な文化や価値観の尊重か」「既存の社会構造の維持・発展か、批判的な吟味とその変革か」という 2 点である。これは、学校教育の場における開発教育の側から見ると、開発教育の実践上の強調点を否定するような志向性を持つ国家からの教育要求に常にさらされることを意味している。

ただし、先述のようにオーストラリアでは各州・直轄区が初等・中等教育に関する権限を持っているため、連邦政府の影響がそのまま及ぶとは限らない。そこで次に、開発教育の研究と実践が盛んに行われてきた南オーストラリア州に着目して、連邦政府および州政府

の教育政策が開発教育に及ぼす影響について見ていこう。

4. 南オーストラリア州の SACSA の具体像と特徴

(1) SACSA の概要

南オーストラリア州は、約 150 万人（オーストラリア第 5 位）の人口を有する州である（2006 年時）。連邦政府とは異なり、2002 年から現在に至るまで、労働党のラン（Rann, M.）が州知事（premier）を務めている。そのため、ハワード首相率いる連邦政府の政策とは緊張関係を持っていた。

「アデレード宣言」を受けて、南オーストラリア州においても他州と同様に、教育目標の設定、スタンダードの開発、学習内容の具体化などの作業が進められた。その成果は「南オーストラリア州のカリキュラム、スタンダード、アカウンタビリティ（South Australian Curriculum, Standards and Accountability）」（以下、SACSA）として体系化され、2001 年に公布された。すなわち SACSA は、ハワード政権による教育改革時に南オーストラリア州の教育・訓練・雇用省（Department of Education, Training and Employment）によって作成され、今日の南オーストラリア州における初等・中等教育段階の教育活動を規定している枠組みである。SACSA では「アデレード宣言」を受けて、「芸術」「デザインと科学技術」「英語」「健康と身体の教育」「言語」「算数・数学」「科学」「社会と環境」の 8 つの学習領域が設定され、すべての学習領域に関して、就学前から第 12 学年（18 歳）の子どもたちに対して行われるべき教育活動に関する目標とスタンダードが設定されている¹⁷。現在でも依然として教育課程の編成に関する各学校の裁量があるとは言え、各学校では SACSA の枠組みに沿った教育課程の編成と、そこで定められた教育目標の達成が求められている。その意味で SACSA は、南オーストラリア州に住むすべての子どもが、文化的背景や人種、民族などの違いを超えて求められる能力を規定するとともに、その獲得を保障しようとするための枠組みであると言える。

SACSA ではすべての子どもが、「倫理的かつ社会的に責任のある社会の一員であり、自身の個人的な、そしてグループのアイデンティティに対する強い

感覚を持ち、他者のアイデンティティを尊重する」
 「決定に対してよく考え、責任を持つとともに、関係を持ち、アイデアを提起し、革新的な問題解決を行う」「礼儀正しい個人間の関係を構築するとともに、ローカルなコミュニティやグローバルなコミュニティにおいて、活動的な役割を果たす」「遺産を尊重しながら、起こりうる未来に貢献し、それを形づくる」「リテラシー、ニューメラシー、情報通

信技術（ICT）の力と可能性を利用する優れた情報伝達者」という特徴を持つ市民かつ生涯学習者になることがめざされている¹⁸。

しかしこれだけでは、各学習領域において想定されている教育活動の様相を具体的に捉えることはできない。そこで次に、開発教育が主に実践されている「社会と環境」の領域に焦点をあて、その目的の具体的な内容を検討していこう。その際、特に、

【表2：「社会と環境」の学習領域の目的】

| | |
|--|--|
| <p>知識・理解 鑑賞力</p> | <ul style="list-style-type: none"> ローカルな、ナショナルな、そしてグローバルな社会、長い時間をかけて変化しつつある環境、そして（自然、社会文化、経済、法律、政治の）システムについて。 環境と社会との間にある相互作用の性質、原因と結果、環境と社会との相互依存について。 社会の中に存在する権力、権力関係、不平等、そして富の分配について。 文化的多様性、社会的結束、人々が持っている様々なパースペクティブについて（長い時間をかけてこれらは発達し、変わっていくということを認めながら）。 新たな知識や技術、人口構図（demographic patterns）が生まれることによって出現する新たな職業について。 |
| <p>スキル</p> | <ul style="list-style-type: none"> 社会の批判的な探究——歴史的文脈、分布様式と空間的關係（spatial patterns and relationships）、社会的・文化的な相互作用と関係、そして社会システムに関する調査と熟考——を行うスキル。 環境観測、フィールドワーク、価値判断（appraisal）、分析と行動を行うスキル。 過去、現在、未来の文脈から、様々なパースペクティブを建設的に批判するためのスキル。 行動を計画し、実践するために、代案を評価し、意思決定を行い、協働的な努力を行うためのスキル。 個人的な機会、仕事上の機会、そしてコミュニティが持っている機会を見つけてそれらを生かし始めるとともに、それらを管理するためのスキル。 職業や教育、訓練、そしてその他の活動に関する未来のチャンスに備えて、人々と環境との建設的かつ肯定的な相互作用を行うためのスキル。 |
| <p>能力 価値観と態度を 検討するための 関係する</p> | <ul style="list-style-type: none"> 様々な決定や行動、関係が暗示するものを理解し、評価する能力。 民主主義のプロセスや社会的公正、環境の持続可能性の中に、陰に陽に見られる価値観や態度を批判的に検証し、明確にする能力。 人々の持つ多様なパースペクティブや文化的・歴史的背景を尊重し、高く評価するとともに、平和的な関係に向けて活動する能力。 偏見や人種差別、性差別、差別やステレオタイプ化などを認識し、立ち向かう能力。 そうなるであろう未来、起こりうる未来、そして望ましい未来（probable, possible and preferred future）について考察し、その代案を想像・評価するとともに、現在と未来に影響を与えるために自身が持っている能力を経験的に知り、正当に評価する能力。 |
| <p>能力 社会的に 責任ある 行動に向け たあ</p> | <ul style="list-style-type: none"> すべての生物によって共有されている相互依存の生物圏と、グローバルな関連が増えつつあるローカルな社会政治学的な経済（local sociopolitical economy）において生活するという事への認識を高めた結果として [社会的に責任ある行動をとる能力]。 積極的な市民はどのようにして身のまわりの世界の改善に貢献しうるのか、ということに関する社会的・環境的な認識と気づきを学習者が発達させることと並行して [社会的に責任ある行動をとる能力]。 |

（表は、South Australia (Department of Education, Training and Employment), *South Australian Curriculum, Standards and Accountability FRAMEWORK: Early Years Band (Birth to Year 2)*, Australia: DETE Publishing, 2001, pp.289-290 を筆者が訳出して作成。[] は筆者が加筆。また、下線は筆者による。）

ハワード政権の教育改革の影響がどのように反映されているのかという視点から特徴を抽出したい。

(2) 「社会と環境」の領域の目的に見られる特徴

「社会と環境」の領域での学習では、子どもたちがグローバルなコミュニティの中にある民主的な社会の中で、倫理的で、活動的で、知識を持った市民として、広範な方法で参加することを可能にするような知識やスキル、価値観を発達させることがめざされている¹⁹。すなわち、行動を起こすことを最終的な目的として、そのために必要な知識やスキル、価値観を身につけさせることが重要であるとされているのである。そして、「社会と環境」の学習領域においてすべての子どもたちに獲得させるべき力が、「知識・理解・鑑賞力 (appreciation)」「スキル」「価値観と態度に関する諸問題を検討するための能力」「社会的に責任ある行動に向けた能力」に分類して提示されている (表 2)。

表 2 の下線部を中心に検討すると、「社会と環境」の領域に見られる特徴として、「社会の諸システムについての理解」「自他の持つパースペクティブや文化的背景、能力などに関する気づきの深まりと、互いの尊重」「社会の諸システム、決定事項、行動などの背後にある価値観や権力構造などの批判的な吟味」「問題解決に向けて批判的に探究し、社会的に責任ある行動を起こすこと」「職業についての理解と職業にかかわるために必要な力の獲得」の強調が挙げられる。

この中でも特に、社会の諸システムや決定事項などの背後にある価値観や権力構造などの批判的な吟味を強調していることから、諸システムなどの背後には一定の価値観や権力構造が働いていると捉えるとともに、それらを批判的に検討することがより良い社会づくりにとって必要であると捉える立場が見て取れる。こうした認識に立つと、よりよい社会づくりをめざした問題解決の過程においては、既存の社会構造の批判的な吟味とその変革が重要となる。また、自他の持つパースペクティブや文化的背景などの尊重を強調していることから、ハワード政権の教育政策の特徴の 1 つである単一の文化や価値観の育成という側面の強調が SACSA では

見られないことが分かる。

以上を踏まえると、「社会と環境」の領域の目的からは、西洋的な伝統や価値観を一律に身につけさせようとする動きは見られないことと、社会の進歩のために既存の社会の批判的な吟味が重視されていることが分かる。

(3) ハワード政権による教育改革における SACSA の位置

ここまで、SACSA の「社会と環境」の学習領域に関する目的を検討してきた。SACSA は、ハワード政権下で採択された「アデレード宣言」に示された学校教育に関する国家目標を達成することをめざして作成されており、国家による教育目標の提示とその達成に向けた各学校の取り組みへの圧力という、ハワード政権による教育政策の特徴の 1 つを内包している。しかしながら、これまでに見てきたように、ハワード政権による教育政策の特徴の 1 つである西洋的な伝統や価値観を重視しようとする動きは、「社会と環境」の領域に関する目的からは見られなかった。また、社会の批判的な吟味の重要性に対する認識も見られた。

以上を踏まえて、ハワード政権による教育改革における SACSA の位置づけについて考えてみよう。ハワード政権によって強力に推し進められている教育改革の下で作成された SACSA は、すべての学習者に共通の目標を示すとともに、その達成をめざしてスタンダードを設定している。ただし、その内容を見てみると、文化や価値観に関する多様性の尊重や構造的な不平等の解消がめざされているように、ハワード政権以前の多文化主義の特徴が継承されていることが分かる。ここから、SACSA は、これまでの多文化主義を否定しようとする連邦レベルでの教育改革の流れを受けて作成された枠組みではあるものの、内容面では、これまでの多文化主義の遺産を反映させているという性質を持つものであると言える。

5. 考察

以上を踏まえて、現代オーストラリアの教育改革が学校教育の場における開発教育にどのような影響を及

ぼしうるのか、また、そこから見えてくる開発教育研究が取り組むべき課題についての考察に移ろう。

まず、連邦政府の教育改革との関わりを見てみると、ハワード政権による教育改革は開発教育に対して、「特定の文化や価値観の重視か、多様な文化や価値観の尊重か」「既存の社会構造の維持・発展か、批判的な吟味とその変革か」という2つの対立点を内在させていた。そしてそれは、開発教育の実践上の強調点を否定するような志向性を持つ国家からの教育要求に常にさらされることを意味していた。一方で、南オーストラリア州に目を向けてみると、州の教育活動を規定している SACSA では特定の文化や価値観の重視は見られず、自分や他者の持つ多様な文化や価値観を尊重することの重要性が強調されていた。また、既存の社会構造の背後にある価値観や権力構造などを批判的に問い直すための力の育成が重視されていた。

ここから、連邦レベルでの教育政策の変化は開発教育に対して逆風とも言えるものであるが、SACSA の下では開発教育は従来の強調点を保持した実践が可能となっているということを指摘することができる。そしてその背景には、SACSA においてはハワード政権の教育政策の特徴が十分に反映されておらず、むしろそれとは逆行するような特徴が見られるものであるという、SACSA の性質の特徴があると言える。すなわち、初等・中等教育に関する権限を有している州政府が連邦政府からの教育要求を改変するかたちで取り入れているため、開発教育にとって親和的な環境が学校教育の場において提供されるのである。

ここから、オーストラリアの学校教育の場における開発教育に対する政府の教育要求からの影響として、『シリーズ』の内容の変化に見られた開発教育の内容そのものに対する影響に加えて、学校教育の性格を規定する枠組みの設定に見られる開発教育実践の自由度に対する影響もあることが指摘できる。そしてまた、こうした状況からは、学校教育の場において実践されるからこそ立ち現れてくる、次のような開発教育研究上の課題が見えてくる。

その課題とは、開発教育が持つ政治的志向性の問題にどのように取り組むのかというものである。本論において見てきたように、コルダーらが提起している開発教育の実践上の強調点を否定しうる志向性を持つハ

ワード政権による教育改革のもとで、『シリーズ』における開発教育の内容には変化が見られた。一方で、ハワード政権とは対立しうる政策を南オーストラリア州では進めているために、コルダーらの提起する開発教育との親和性が高くなっていった。ここからは、どのような政治的立場に立つのかによって開発教育の内容が大きく変わりうる事が分かる。そしてそれゆえに、実践する開発教育の政治的志向性を明確化するとともにそれを学習者にも認識できるかたちで実践することが重要であることが分かる。

したがって今後は、開発教育が持つ政治的志向性についての検討を十分に行いながら理論的な考察を深めていくことが重要な課題となる。また、同じ理論に基づいたとしても、学習者である子どもの実態や教師の教育に対する信念などによって、その実践は多様なものとなりうる。したがって、具体的な実践の分析を通して開発教育実践の実態を詳細に検討することも重要な作業となるだろう。以上を今後の課題とする。

注

- 1 たとえば、『いきいき開発教育——総合学習に向けたカリキュラムと教材』（開発教育協議会編集・発行、2000年）や『つながれ開発教育——学校と地域のパートナーシップ事例集』（開発教育協議会編集・発行、2001年）などが挙げられる。
- 2 オーストラリアにおける開発教育の展開過程については、拙稿「オーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質に関する一考察——1960年代から1995年までに焦点を当てて」（『オセアニア教育研究』第12号、オセアニア教育学会、2006年、pp.51-63）を参照。
- 3 オーストラリアでは1990年代後半になると開発教育に代わってグローバル教育という名称が使われるようになった。しかし、オーストラリアにおけるグローバル教育は開発教育と同義であるという指摘もあるため、本稿では開発教育の名称で統一する。
- 4 センターの呼称は「グローバル教育センター（Global Education Centre）（南オーストラリア州）」「グローバル学習センター（Global Learning Centre）（クイーンズランド州）」「ワンワールド教育・資料センター

(One World Education and Resource Centre) (西オーストラリア州)」「グローバル学習のためのタスマニアセンター (Tasmanian Centre for Global Learning) (タスマニア州)」と様々だが、本稿ではこれらを総称して開発教育センターと呼ぶ。

⁵ 『シリーズ』は、『グローバルに考える (Reid-Nguyen, R.(ed.), *Think Global: Global Perspectives in the Lower Primary Classroom*, Australia: Curriculum Corporation, 1999)』、『グローバルに見る (Guy, R. (ed.), *Look Global: Global Perspectives in the Upper Primary Classroom*, Australia: Curriculum Corporation, 1999)』、『グローバルに振舞う (Triolo, R.(ed.), *Go Global: Global Perspectives in the Secondary Classroom*, Australia: Curriculum Corporation, 2000)』の3冊から成る単元事例集である。

⁶ 拙稿「オーストラリアの学校教育の場における開発教育カリキュラムの特徴と意義——『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』の単元分析を通して」『教育目標・評価学会紀要』第17号、教育目標・評価学会、2007年 a、pp.57-67。

⁷ 高等教育に関しては連邦政府が権限を持っている。

⁸ Calder, M. & Smith, R., *A Better World for All: Development Education for the Classroom (Book 1 & 2)*, Australia: Australian Government Publishing Service, 1991.

⁹ *Ibid.*(Book 1), p.18.

¹⁰ *Ibid.*, p.16.

¹¹ コルダーとスミスの開発教育論の詳細については、拙稿「コルダーとスミスの開発教育論に関する一考察——オーストラリアにおける理論的到達点を探る」(『京都大学大学院教育学研究科紀要』第53号、京都大学大学院教育学研究科、2007年 b、pp.246-259)を参照。

¹² 見世千賀子「オーストラリアにおける多文化教育と市民性教育の動向と課題」『オセアニア教育研究』第11号、オセアニア教育学会、2005年、pp.29-40。

¹³ 青木麻衣子「オーストラリアの学校教育改革——1990年代以降を中心に」(『オセアニア教育研究』第12号、オセアニア教育学会、2006年、pp.39-50)で挙げられている「基礎学力の向上」「職業教育・

訓練の推進」「国家としての統一性の追及」という3つの特徴を参考にした。

¹⁴ なお、国家による教育目標が初めて提示されたのは、1989年の「学校教育に関するホバート宣言 (the Hobart Declaration on Schooling)」である。そこでは、教育に関する国家目標が提示されるとともに、その国家目標を全国の学校が達成することをめざして、ナショナル・カリキュラムの策定が検討された。その後、「ホバート宣言」の改訂版として示されたのが「アデレード宣言」である。

¹⁵ オーストラリアでは1999年に、「デモクラシーの発見 (Discovering Democracy)」と呼ばれるシティズンシップ教育のためのプログラムが、全国的に公教育のカリキュラムに導入された。そして、連邦教育省のもとに組織されたシティズンシップ教育委員会 (Civics Education Group) の指導のもとで、体系的な教材が作成された。この教材は私立学校を含む全国の初等・中等学校に無償で配布された。

¹⁶ こうした指摘は、たとえば、飯笹佐子『シティズンシップと多文化国家——オーストラリアから読み解く』(日本経済評論社、2007年、p.135およびp.156)に見られる。

¹⁷ SACSA および「社会と環境」の領域の概要については、拙稿「南オーストラリア州の SACSA の基本的な構想に関する一考察——『社会と環境』の領域に焦点をあてて」(『教育方法の探究』第10号、京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座、2007年 c、pp.33-40)を参照。

¹⁸ South Australia (Department of Education, Training and Employment), *South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework*, Australia: DETE Publishing, 2001, p.32.

¹⁹ South Australia (Department of Education, Training and Employment), *South Australian Curriculum, Standards and Accountability FRAMEWORK: Early Years Band (Birth to Year 2)*, Australia: DETE Publishing, 2001, p.290 (http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7B85CFF734-68DE-4F6D-A626-4EA1EDEC69C2%7D/SACSA_4_EYB.pdf (2008.02.29確認)) .

(博士後期課程)