

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——

木 村 裕

はじめに

開発教育 (development education) とは、1960年代、南北問題に対する関心の高まりを背景に、主にヨーロッパ諸国において提唱された教育活動である。開発教育は実践され始めた当初から、開発や不平等、格差など開発に関わる問題を軸に学習を進めることを中心に置きつつ、各時代のニーズや価値観、関心事を反映させた開発論の影響を受けながら、その内容を変化させてきた。1980年代以降には、環境や自然、文化、平和などに関わる問題も開発に関わる問題と深く関連していることが明らかとなり、開発教育で扱われる問題も広がりを見せている。

オーストラリアにおける開発教育もまた、1960年代より実践され始めた。当初はNGOなどによって社会教育の場で実践されていたが、教師や政府によってその重要性が認識されるようになるにつれて、次第に学校教育の場において実践されるようになってきた。そして1989年の「学校教育に関するホバート宣言 (the Hobart Declaration on Schooling)」および、それを受けて1991年より実施され始めたナショナル・カリキュラムの導入に伴って、学校教育の場における実践が広がった。その結果、カリキュラム開発に関する研究や、授業で使用するための教材や手引書の作成が盛んに行われるようになった。

これまで日本においては主に、イギリスを中心としたヨーロッパ諸国の研究成果が参考にされてきた¹。そのため、オーストラリアにおける開発教育の研究成果についてはほとんど取り上げられてこなかった²。しかしながら、学校教育の場において体系的な実践が行われている点や、アジア太平洋地域にある国々の現状や国内に住む先住民族に目を向けた内容が強調されている点など、オーストラリアの開発教育研究の蓄積から日本の開発教育研究が学ぶべき点は多い。特に、学校教育の場における実践をめざした体系的なカリキュラム編成に関する研究が課題となっている日本の開発教育研究にとって、オーストラリアの研究成果は重要な示唆を与えるものとなるだろう。

今日のオーストラリアにおける開発教育のカリキュラム編成に関する1つの到達点と言えるのが、『グローバル・パースペクティブ・シリーズ (Global Perspective Series)』³ (以下、『シリーズ』) である。これは、開発教育の関係者や政府、教師など様々な人々の協力の下に作成されており、初等・中等教育段階にまたがって、主にナショナル・カリキュラムの設定する学習領域の1つである「社会と環境の学習 (Studies of Society and Environment)」において使用されることが想定されている⁴。この『シリーズ』の基礎となっているのが、コルダー (Calder, M.)⁵ とスミス (Smith, R.)⁶、およびフィエン (Fien, J.) の所論である。

コルダーとスミスは、イギリスのパイク (Pike, G.) らの影響を強く受けた論を展開する。一

方、フィエンの論は、パイクラと比べてよりラディカルな論を展開するイギリスのハックル（Huckle, J.）の主張から大きな影響を受けている。主にイギリスにおける研究成果に学びながら国内での実践を重ねるかたちで展開してきたオーストラリアの開発教育研究において、1990年代前半に生まれたのがこれら2つの論である。両論は現存する社会問題の解決をめざすという点で共通の志向性を持っており、互いの研究成果に学び合う一方で、独自の強調点を持つものとして展開され、今日、オーストラリアの開発教育研究において重要な位置を占めるに至っている。

『シリーズ』は特に、コルダーとスミスの論から大きな影響を受けている。これは、コルダーらが1991年に著した『万人にとってよりよい世界を（A Better World For All）』⁷における開発教育の定義や教育目標が『シリーズ』においてもそのまま踏襲されていることなどから分かる。『万人にとってよりよい世界を』が著された1990年代前半は、学校教育の場での開発教育の実践の広がりを背景に、その目標や単元構成など具体的な実践のあり方を示す理論書が求められるようになった時期であった。そうした中で生まれた本書は、イギリスの研究成果を基礎としつつ、国内のNGOや教師の蓄積、研究者の研究成果などを踏まえて開発教育についてオーストラリアの文脈で書かれた最初の理論書および実践集として、研究者や教師たちから高い評価を受けている。そしてその成果は、その後のオーストラリアの開発教育研究や実践に取り入れられていった。

ここから、1960年代から今日に至るオーストラリアの開発教育研究の歴史の中で、コルダーとスミスの開発教育論が1つの理論的到達点であると見ることができる。よって、その後の研究成果を評価するためにもまず、コルダーとスミスの所論を整理し、その到達点と課題を明らかにしておく必要があると考えられる。本稿では、この課題に迫る。

そのために、第一章では、パイクラのグローバル教育論について整理し、その意義と課題を明らかにする。これは、本論で述べるように、パイクラの論がコルダーらの論に大きな影響を与えているため、コルダーらの主張を理解するために不可欠の作業と考えられるからである。続く第二章では、まず、コルダーらの開発教育論の具体像を明らかにする。そして、パイクラの所論が持つ意義と課題をコルダーらがどのように継承し、あるいは乗り越えようとしているのかという視点から分析することにより、コルダーとスミスの開発教育論の到達点と課題について考察する。

第一章 パイクとセルビーによるグローバル教育論の意義と課題

本章では、パイクとセルビーのグローバル教育論の背景にあるホリスティック・パラダイム（the Holistic Paradigm）⁸の考え方を整理するとともに、彼らのグローバル教育論の具体像を明らかにすることを通して、その意義と課題を検討する。

第一節 ホリスティック・パラダイムに基づくパイクラのグローバル教育の特徴

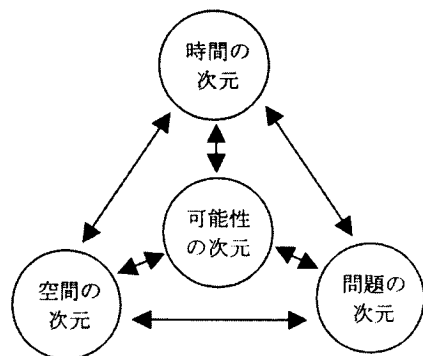
パイクラによれば、ホリスティック・パラダイムは1970年代半ばに、機械論的パラダイム（the Mechanistic Paradigm）への批判から提唱された⁹。機械論的パラダイムとは、すべての現象は、それを構成する部分に分けて捉えることで正確かつ確実に分析・説明できるとするものの見方である。そこでは、精神と物質、人間と自然を完全に分離して捉えるとともに、問題一解決、原因一結果という直線的な見方が主流となり、統合的視点よりも分析が好まれ、具体性と中立性が尊重される。これは、17～18世紀の科学革命を契機に生まれた近代科学の基礎を成すものであり、デカルト（Descartes, R.）やニュートン（Newton, I.）に代表されるものの見方とされ

ている。

一方、ホリスティック・パラダイムとは、人間の外部にある世界と内部の現実とをつなぐようなものの見方とされる。そこでは、すべてのものは互いに関連しており、相互依存の網の目の中に組み込まれていると理解される。このパラダイムが提唱された背景には、それまで主流であった機械論的パラダイムが世界を断片化して捉えた結果、今日見られる物質的搾取や環境の危機などの問題が生み出されたという批判がある。こうしたものの見方は、カプラ（Capra, F.）やボーム（Bohm, D.）らによる近代原子物理学の分野において1970年代半ばより提唱され始めたものであり、その後、医学や教育学の分野においても注目されることとなった。

ホリスティック・パラダイムに基づくバイクらのグローバル教育論では、まず、世界の相互依存関係を理解することがめざされる。そしてそのためには、グローバルな問題¹⁰を「空間の次元」「時間の次元」「問題の次元」という3つの次元から捉えることが必要であるとされる¹¹。「空間の次元」では、われわれ全員が1つの大きなシステムの中に、すなわちグローバルな相互依存関係の中に組み込まれているという事実を理解することがめざされる。それは、人間や国の間のみならず、人間と地球の生態系、環境との間においても見られるものである。「時間の次元」では、時間とは切れ目なく相関しながら存在するものであることを理解することがめざされる。これは、世代間の相互依存関係を理解することや、未来に目を向けた学習を行うことにつながる。「問題の次元」では、すべてのグローバルな問題は相互に関連していると捉える視点を獲得することがめざされる。これは、そうした問題の解決の戦略に深い影響を与えるものである。このように、グローバルな問題を3つの次元から捉えることで、その複雑さや相互依存関係を理解できるようになると考えられている。バイクらはさらに、グローバル教育論において「可能性の次元」が重要であるとする。この次元では、学習者一人ひとりが人間の能力に対する認識を深めることによって自分の持っている可能性に気づくこと、そしてその可能性を最大限に伸ばすことがめざされる。

次に、これら4つの次元の関わりと、実際の学習に与える影響について検討しよう。図は、これら4つの次元からグローバルな問題を捉える際に、それぞれがどのように関連しているのかをバイクらが表したものである¹²。バイクらによれば、これら4つの次元は互いに密接に結びついているとともに、相互に補完し合っている。そして、その関連を説明する際に重要なのが、「外への旅（journey outwards）」と「内への旅（journey inwards）」と呼ばれる2方向の認識の深化である¹³。世界に対する新たな視点や未来に対するオルタナティブな視点に触れることによって、自分の生活が遠く離れたところに住む人々の問題や将来と密接に関わっていることを学ぶ（「外への旅」）につれて、自分のものの見方や態度、行動のパターンを批判的に検討せざるを得なくなる（「内への旅」）。また、われわれが自分の内面に目を向け自分の能力への関心を高める（「内への旅」）につれて、倫理的意識も普遍的な広がりを持ち、人や自然に内在する美しさや感性を大切にしようとする



【図：グローバル教育の4つの次元】

（図は、Pike, G. & Selby, D., *Reconnecting: from National to Global Curriculum*, WWF UK, 1995, p.6. を筆者が訳出した）

（「外への旅」）ようになると考えられているのである。

相互に補完し合うこれら2方向の認識の深化を保障することによって、学習者は、自分がグローバルな問題をつくり出す一因になっているとともにグローバルな問題からも影響を受けていることに気づくようになるとされる。そしてそれと同時に、自分の内面に目を向け、自分の価値観や能力への関心を高めることによって、グローバルな問題の解決に取り組もうとするようになると考えられている。なぜなら、自分の行動によってグローバルな問題に影響を及ぼすことができると知ることにより、問題解決に関わろうとするようになると捉えられているからである。したがって、ホリスティック・パラダイムに基づくパイクラのグローバル教育論では、まず、学習を通じた認識の変容によって学習者が自分の可能性に気づき、それを十分に活かせるようになること、すなわち学習者のエンパワーメントがめざされる。そして、それを基盤として、問題解決のための行動を起こすことがめざされるのである。

第二節 パイクラのグローバル教育論の具体像

前節で整理した特徴を踏まえてパイクラは、グローバル教育の目的（aims）として次の5点を挙げる¹⁴。1つ目は、「システムに対する認識を高めること（systems consciousness）」である。これはまず、様々な現象やできごと、人間や地球は複雑で相互に影響を与え合う関係にあるという視点に立って世界を理解できるようになることを指す。さらに、自分の能力を活用したり伸ばしていくための場を与えられることを通じてエンパワーされ、自立的な生き方を獲得することが求められる。2つ目は、「視点についての認識を高めること（perspective consciousness）」である。これは、自分たちの世界観が普遍的ではないことを知るとともに、他者の視点を受容する能力を養うことを指す。これにより、既成事実挑戦し、問題と解決の双方を徹底的に捉え直す態度が生まれるとされる。3つ目は、「地球環境についての気づきを高めること（health of planet awareness）」である。これは、グローバルな問題状況や、開発・発展とその傾向についての認識と理解を獲得することと、それらを正義や人権などの視点から理解すること、地球環境を考慮しながら未来への方向性を定めることを指している。4つ目は、「関わることについての認識とレディネスを養うこと（involvement consciousness and preparedness）」である。これは、自分たちの行う選択や行動が地球の現在や未来に影響することを知ることと、様々なレベルの民主主義的決定に効果的に参加するために必要な社会的・政治的行動の技能を養うことを指す。5つ目は、「プロセスを重視すること（process mindedness）」である。これは、学習や人間の成長は生涯に渡って継続するということを知ることと、ホリスティック・パラダイムも万能ではなく、長所とともに短所も持っていることを認識することを指している。

これらの目的を達成するための学習に必要な本質的な特徴として、パイクラは「自己と他者の肯定」「参加型」「協力的」「体験的」「創造的」の5点を挙げる¹⁵。「自己と他者の肯定」が重要とされるのは、グローバル教育の目標を達成するためには学習者が自己認識を高め、相互に受け入れ合えるような環境が必要だと考えられているからである。これは、自己認識が高まることによって学習者の認知的な学習能力も伸びるという研究成果や、自分自身を積極的に評価できなければ他者を積極的に評価することもできないという前提に基づいている。「参加型」の学習では、単に情報を受け取るだけでなく、学習の導入や方向づけ、評価にも学習者が関わるのが求められる。学習の様々な場面に参加することによって、思考プロセスに刺激を与え、新しいアイディ

アを生み出すことにつながると考えられているのである。「協力的」な学習が求められるのは、これによって積極的な対人関係づくりや仲間同士の学びあい、多様な思考などが促されるためである。「体験的」な学習が重視されるのは、それを通して個人の感情や態度、価値観の問い直しが促され、それによって認知の技能が高まると考えられているためである。そこでは、学習者が外からの支配や誘導によらずに自発的に関わっていることと、学習者の自分自身に対する認識や理解に変化が起きていることが重要な要素とされている。さらにパイクらは、グローバル教育の目的を達成するためには、多様で創造的な思考と、問題解決と広い視野を志向するような高度な認知技能が必要であるとする。そのため、グローバル教育においては、「創造的」な学習が求められているのである。パイクらは、これらの特色を持つプロセスそのものをグローバル教育であるとしている¹⁶。すなわちグローバル教育とは、特定の教科においてのみ行われうるものではなく、あらゆる教科において実践されうるものとして捉えられている。

パイクらはまた、上述の目的を達成するために、グローバル教育の目標を「知識」「技能」「態度」に分けて提示している（表1）。そこでは、自分や他人、広範囲に渡るグローバルな問題に関する知識の獲得、他者との協力を通して問題解決や意思決定を行うために必要な技能の習得、自他を尊重する態度などの育成がめざされていることが分かる。

【表1：パイクらのグローバル教育における目標】

知識	1. 個人	2. システム	3. 開発・発展	4. 環境	5. 平和と対立	
	・自己認識 ・自分の視点 ・他の人びとの視点	・システム論 ・世界システム ・相互依存性 ・共通性	・開発・発展の形態 ・交易関係 ・援助 ・植民地主義 ・女性の役割 ・人口 ・健康と栄養 ・教育と識字	・生態系の破壊 ・天然資源 ・環境保護 ・環境汚染 ・土地利用と改革 ・環境形成	・消極的平和と積極的平和 ・個人間の平和 ・集団間の平和 ・国家間の平和 ・軍備 ・テロリズムと自由のための闘い ・非暴力による抵抗	
	6. 権利と責任			7. オルターナティブな視点		
	・人間の権利と責任 ・道徳的・法的権利と責任 ・自由志向の権利・安全志向の権利 ・～からの自由・～への自由		・偏見と差別 ・抑圧 ・自己決定 ・動物の権利	・未来 ・持続可能なライフ・スタイル ・人間と地球の「健康」		
技能	1. 情報マネージメント	2. 個人としての成長	3. 人間関係	4. 識別力	5. 想像力	
	・情報の受信と発信 ・情報の体系化と処理 ・情報の評価 ・情報の保管と再生 ・システム分析	・集中 ・身体・健康 ・手作業 ・創造力 ・価値・信念・視点 ・衝撃の回避 ・時間の活用	・自己主張 ・エンパワーメント ・信頼関係 ・協力 ・交渉 ・対立の処理	・意思決定 ・倫理的判断 ・美的感覚	・創造的思考 ・問題解決 ・関係性の認識 ・総合的な認識 ・共感 ・視覚的な想像力 ・予測	
態度	1. 積極的な自己イメージ	2. 他者に対する理解	3. 正義と権利の尊重	4. 不確実性に対する寛容	5. 想像力	6. 世界に対する関心
	・自己の可能性に対する自信 ・誠実さ ・好奇心	・多様性 ・共通性 ・新しい視点	・権利の擁護 ・正義への関心 ・平等の支持	・あいまいさ ・不安 ・対立と変化	・リスクを負うこと ・パラダイム・シフト ・想像と直感	・生命の尊重 ・利他主義

（表は、『地球市民を育む学習』（pp.103-105）をもとに筆者が作成した）

パイクらはさらに、リチャードソン（Richardson, R.）の所論を援用し、①環境づくり（climate）、②探究（enquiry）、③一般的な原則への到達（principle）、④行動（action）という4段階から成る単元全体の流れにも言及している¹⁷。最初の「環境づくり」の段階ではまず、学

習に関わる全員が互いに信頼し、尊重し合うことや、学習活動の全体像をつかませることなど、学習者が安心できる環境をつくることがめざされる。その上で、学習者が自身の価値観や知識がいかに限定されたものであるのかを知ることや、テーマをめぐる賛否を知ること、問題解決に挑戦しようとする意欲を生み出すこと、その後の授業計画の協同決定に参加することなど、学習に対する挑戦を促すことがめざされる。こうした「環境づくり」を基礎として、「探究」の段階では、教室外でのフィールドワークや特定の活動への参加、文献や講演などから概念や一般論、他者の視点や理論について学ぶことがめざされる。さらに、様々な意見がある中で一般的にはどのような合意が形成されているのかを調べたり、自分たちはどのような合意形成を行うのかを議論したりすることなどを通して、一般的な原則に到達することがめざされる。これが「一般的な原則への到達」の段階である。続く「行動」の段階では、それまでの学習を踏まえて、何をすることが必要か、個人や集団として何をするのかを自問することがめざされる。そして最後に、実際に行動し、その結果や学んだことにさらに熟考を加えて、それまでの学習段階にフィードバックしていくことが求められる。このように、単元構想においても、自他の尊重や視点の相対化、行動を起こすことなど、ホリスティック・パラダイムに基づく学習の特徴が意識されていることが分かる。

第三節 パイクらのグローバル教育論の意義と課題

ここまで、ホリスティック・パラダイムに基づくパイクらのグローバル教育論の特徴と具体像について見てきた。そこに見られる主な意義として、以下の4点が挙げられる。1点目は、社会に見られる問題の解決と自己の内面の変容や深まりを関連づけている点である。パイクらは、自己が変容することなしに社会問題の解決はできず、また逆に、社会問題にきちんと向き合うことなしに、自己の内面にある問題を解決することはできないと捉え、学習においてこれらを結びつけようとしている。これは、従来の社会変革運動は問題の解決に重点を置き過ぎて自己の変容を重視してこなかった傾向があったという点を乗り越えるものとして、意義深いものである¹⁸。

2点目は、採るべき行動を子どもたち一人ひとりが主体的に選ぶことを可能にするために必要な知識や技能の育成が重視されている点である。問題解決のための活動に子どもを参加させる場合に、十分な説明や議論をすることなしに、大人がすでに決定した活動に子どもを動員しているだけの例も多く見られるという指摘がある¹⁹。そのため、問題状況の把握や他者との議論を重視し、自らの決定に従って主体的に参加させる機会を保障しようとするパイクらの論には、子どもの参加論から見た意義も指摘することができよう。

3点目は、社会を批判的に捉えようとしている点にある。社会を批判的に吟味する機会が十分に保障されていなければ、行動を起こしたとしても、たとえば、諸問題を生み出している既存の社会構造を維持、あるいは強化するような行動へと参加することにつながる危険性もある。既存の社会構造が様々な社会問題を生み出しているとする捉え方が重視されてきた点に鑑みると²⁰、このように社会を批判的に捉えようとしている点には意義があると言えよう。

4点目は、グローバルな問題を考える上で必要となる幅広い知識を身につけさせようとしている点である。開発や環境、人権の問題などが広く見られるとともに、これらの問題の間にあるつながりが強調されるようになってきた今日、こうした問題についての知識を獲得することは、その解決策を考える上で欠かせないものと言える。

一方、課題としては、個人のエンパワーメントの達成を問題解決に向けた行動へとつなげるための手立てが十分に吟味されていない点を挙げることができる。パイクのグローバル教育論においては、個人やグループのエンパワーメントや自立を重視し、それによって相互依存関係の不平等さや有害性を解消することがめざされている。しかしそこでは、自分の行動によってグローバルな問題に影響を及ぼすことができると知ることによって自然と問題解決に関わろうとするようになることと捉えられていることから分かるように、社会の変革に向けた行動を起こすことは個人のエンパワーメントが達成されれば予定調和的に達成されるものと捉えられており、両者をつなぐ具体的な手立てが弱い。行動を起こすことを最終的な目的としていることに鑑みれば、この課題に応えることが重要であると言えよう。

第二章 コルダーとスミスの開発教育論の具体像と、その到達点と課題

本章では、コルダーとスミスの主著『万人にとってよりよい世界を』の検討を通して、彼女らの開発教育論でめざされる学習活動の具体像を明らかにし、その到達点と課題について検討する。

第一節 開発教育の目的と目標

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²¹。「パースペクティブ」とは、開発教育の取り組みに見られる特徴のことである。具体的には、世界の様々な局面に見られる相互依存関係の理解、自他の尊重、問題解決に向けた行動を起こすことなどを指している。

コルダーらは開発教育をこのように定義づけた上で、その目的 (goals)²² として、「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点を挙げる²³。すなわち、開発教育を通して学習者のエンパワーメントを達成するとともに、様々な問題の解決に向けた活動に関わり、行動を起こすことによって、万人にとっての社会の進歩の達成、世界およびそこに住む人々の生存、そして世界規模での公正の実現をめざしているのである。

コルダーらによれば、これらの目的は開発教育だけではなく、環境教育や人権教育、平和教育、多文化教育にも共通するものとされているが、目的をより具体化した目標 (objectives) は、開発教育の性質に沿うかたちで設定されている (表2)²⁴。その目標は、大きく「知識・理解」「感受性・価値観」「技能・プロセス」「関わり合い・行動」の4つに分類される。具体的には、たとえば、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

【表2：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
- 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	- 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
技能・プロセス	関わり合い・行動
- 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	- 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した)

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が挙げられている。また、これらの目標は特定の教科の中でのみ達成がめざされるのではなく、学習活動全般を通してその達成がめざされるものとなっている。そのため、開発教育は既存の教科と競合するのではなく、「パースペクティブ」を既存の教科に取り入れることによって、学習活動全般を通して取り組んでいくことがめざされている。

このような目標設定や教科学習との関係は、パイクラの主張と重なるものである。ただし、パイクラの論をそのまま取り入れるのではなく、開発や不平等といった開発教育で強調される内容に、より焦点づけられていることも指摘できる。

第二節 学習へのアプローチ

それでは、前節で検討した目標を達成するために、どのような学習へのアプローチが求められるのだろうか。コルダーらは開発教育へのアプローチに関して、カリキュラムに開発教育の「パースペクティブ」を持ち込むためには様々なアプローチを採ることができるが、全てのアプローチは積極的かつ創造的な学習を保障するものでなければならないとしている²⁵。また、開発教育においては、教える内容だけではなく教え方も重視される。それは、教師の関わり方や使用する教材、学習に対する学習者の参加の方法などもまた、学習者の価値観や態度に影響を及ぼすメッセージを持っていると考えられているからである。こうした点を踏まえてコルダーらは、開発教育にとって適切なアプローチとして、探究アプローチ (inquiry approach) を提案している。この探究アプローチでは、子どもたちが自分なりの疑問を提起すること、その疑問に対する答えを見つけるための方法を提案し、それについて他者と協議すること、データを調査し解釈すること、そしてその結果を個人やグループで発表することが必要であるとされる²⁶。

自分なりの疑問を提起し、その解決のために調査や解釈を行うことは、自分を取り巻く世界を見つめ、そこに存在する問題に対する認識を深めること、問題解決に向けた知識や技能などを身につけることにつながる。また、自分の興味や関心、問題解決のための能力などについての理解も深まっていく。以上のことから、様々な問題の解決に向けた活動に関わり、行動を起こすことを可能にするために、探究アプローチを進めることによって、学習への子どもたちの主体的な参加を保障することが重要であると考えられていると言える。

学習への主体的な参加の保障と同時に重視されているのが、協同的な学習を行うことである。そのために、グループ学習が重視されている。コルダーらは、グループ学習によって子どもたちが、①自信の高まりや、コミュニケーションや協力の促進を助けること、②他者と考えを戦わせることを通して自分の考えを明快なものにすること、③協議することを学ぶこと、④他者の意見に耳を傾けようとするのが可能になるとする²⁷。これらは、子どもたち一人ひとりが自他の価値観やものの見方に対する認識を深めることや、他者を肯定的に受け入れることにつながる。また、互いの意見を尊重しながらもそれらを戦わせ、意見をすり合わせることは、互いの意見の批判的な吟味や複雑な問題のより深い理解を促し、問題解決に向けた行動の吟味を行うことにもつながる。こうした理由から、探究アプローチを進める中でグループ学習を行うことによって、他者との協同的な学習を保障することが重要だと考えられていると言える。

以上で見てきたように、コルダーとスミスの開発教育論においては、主体的かつ協同的な学習を保障する探究アプローチを通じた学習を進めることによって、表2に挙げた目標の達成がめざされている。この探究アプローチはまた、「自他の肯定」や「参加型」の学習など、パイクラのグローバル教育論で提案されている学習の本質的な特徴と類似している。さらに、社会問題に目を向けつつも、自らのあり方を意識させる学習活動を行おうとしている点は、パイクラの言う2つの旅の保障につながると言えよう。

第三節 単元設計

続いて、コルダーらが求める単元設計について検討しよう。コルダーらは開発教育の単元を設計する上で保障すべき学習場面として、「グローバルな関心事、すなわち、われわれが相互依存の世界に暮らしているのを認識する場面」「力を持っている人や集団と力を持っていない人や集団について認識する場面」「自他の社会や文化についての批判的な気づきを発達させる場面」「参加する場面」の4場面を挙げるとともに²⁸、児童・生徒用の活動集（Book 2）において、これら4場面に即した学習活動を提案している。表3は、これら4場面における主な問いや強調される学習上のポイントなどをまとめたものである。そこでは、開発教育を通して学ぶべき問題について、その現状や問題を生み出している背景を明らかにし、その問題の解決に向けて行動を起こすという一連の学習活動が位置づけられている。さらに、たとえば不平等や相互依存、共感や公正など、目標に挙げられていた内容が主に扱うテーマとして重点的に取り上げられている。このように、開発教育の目標と関連づけられるかたちで具体的な学習場面が設定されていることが分かる。

【表3：コルダーとスミスの開発教育で強調される学習場面と学習活動】

学習場面	主な問い	学習上のポイント	主に扱うテーマ
われわれが相互依存の世界に暮らしているのを認識する	<u>問題の観点</u> ： どのような問題を学習するのか	- ローカルな関心事とグローバルな関心事を関連づける - 強調すべき点を、世界を記述することから、その状況の背景にある理由の分析へと移行させる - 疑問を持ち、議論し、分析し、調査することによって、世界がどのようにして相互に関連しているのかを発見する	- 相互依存 - ローカルとグローバルの間の関連 - 異なっている認識 - 利益に関する紛争 - 人的資源と物的資源 - 貧困と富 - 生態学
力を持っている人や集団と力を持っていない人や集団について認識する	<u>価値観の観点</u> ： どのような価値観が、我々の世界認識に影響を与えているのか	- 価値観の中には普遍的なものがあり、それは、基本的人権の基礎となるものであるということを認識する - 他よりも力を持った人々や文化、国があり、それらは力行使して利益を得ようとしているということを認識する	- イメージ／想定／ステレオタイプ - 偏見と差別 - 力があることと力がないこと - コミュニケーション - 責任と権利 - 協力
自他の社会や文化についての批判的な気づきを発達させる	<u>背景の観点</u> ： これらの問題の背景には何があるのか	- 子どもたちが、自分たちの社会や文化、そして他者の社会や文化に関して批判的な気づきを行うのを促す - 他者への共感の気持ちを促進する - 国内外における公正と公平に対する関心を生み出す	- われわれ自身の社会 - 他の社会と文化 - 類似点と相違点 - 不平等 - 参加 - 共感
参加する	<u>行動の観点</u> ： 何ができるのか、また、どのような行動が行われているのか	責任ある行動と肯定的な変化を起こすために必要な価値観や態度を育て、技能を育成する	- われわれ自身の価値観と信念 - 継続と変化 - 未来に影響を与えること - 平和と公正 1つの世界

（表は、『万人にとってよりよい世界を』（Book1&2）をもとに筆者が作成した）

これら4つの学習場面は決まった順番で単元に位置づけられているのではなく、子どもやクラ

スに応じて教師が自由に調整することが提案されている²⁹。また、各場面に対応する学習活動が、異なる年齢の子どもたちを対象とするかたちでいくつも提案されている。よって、どの発達段階の子どもたちにも取り組めるようになっている。ここから、4つの場面を発達段階にあわせて何度も経験させることで、各場面の学習上のポイントやテーマに関する知識や技能などを身につけさせることがめざされていると言える。このように、問題に対する認識を深めることや批判的な気づきを促すこと、行動を起こすために必要とされる技能や態度の育成など、パイクラのグローバル教育論に見られた意義を活かした単元設計が試みられている。

第四節 到達点と課題

ここまで、コルダーとスミスの開発教育論でめざされる学習活動の具体像について検討してきた。以上の検討を踏まえて最後に、パイクラのグローバル教育論が持つ意義と課題をどのように継承しているのか、あるいは乗り越えようとしているのかという視点から、コルダーとスミスの開発教育論の到達点と課題について考察する。

コルダーらは自らの開発教育論において、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た。そしてこれらの目標を達成するために、探究アプローチおよび4場面から成る単元設計を提案していた。また、その具体的な内容の検討を通して、社会問題の解決と学習者自身の内面の変容や深まりとを関連づけようとしていることや、行動を起こすために必要な知識や技能の育成が重視されていることが分かった。さらに、「技能・プロセス」における目標に批判的思考が挙げられていたり、単元設計において「自他の社会や文化についての批判的な気づきを発達させる」場面が位置づけられていたりすることから分かるように、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も指摘できた。

また、獲得すべきであると考えている知識について見てみると、開発や不平等といった開発教育で強調される内容により焦点づけた内容を設定していることが分かる。さらに、表3の「主に扱うテーマ」から分かるように、生態学や文化、平和など、1980年代以降の開発論において強調されるようになったテーマも取り上げることによって、開発に関わる問題をより包括的に捉えさせようとしている。

その一方で、個人のエンパワーメントの達成を問題解決に向けた行動へとつなげるための手立ての保障に関しては不十分なことが指摘できる。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ことや、自らの行動の結果を評価することがその目標において強調されていたり、参加する機会が単元設計の段階で保障されていたりすることは、学習活動の中に行動を位置づけようとする試みとして評価できる。しかし、活動集において提案されている行動はポスター作成や他国の学校の子どもたちとの意見交換、ロールプレイを行い、そこで感じたことを議論することなどにとどまっており、現存する社会問題の解決に向けた行動を起こすことへとつなぐ具体的な方策は十分であるとは言えない。これは、個人のエンパワーメントの達成と行動をつなぐ手立てに課題を抱えていたパイクラの論の弱さに起因するものと考えられる。

ここから、コルダーとスミスの開発教育論はパイクラのグローバル教育論に見られる意義を継

承している一方で、パイクラの抱える課題を十分に乗り越えられてはいないことが指摘できる。

おわりに

本稿では、オーストラリアの開発教育研究において重要な位置を占めているコルダーとスミスの所論に焦点を当て、そこに見られる理論的到達点と課題を明らかにすることを目的としていた。この課題に迫るために、第一章では、コルダーらの開発教育論に大きな影響を与えているパイクとセルビーのグローバル教育論に焦点を当て、その背景にあるホリスティック・パラダイムの考え方を整理するとともに、彼らのグローバル教育論の具体像を明らかにすることを通して、その意義と課題を検討した。パイクラのグローバル教育論では、ホリスティック・パラダイムに基づく学習を通して学習者のエンパワーメントを達成し、それを基盤として、問題解決のための行動を起こすことがめざされていた。そしてそれを可能にするための学習プロセスや単元設計が提案されていた。以上を整理した上で、この論の意義として、①社会に見られる問題の解決と自己の内面の変容や深まりを関連づけている点、②採るべき行動を子どもたち一人ひとりが主体的に選ぶことを可能にするために必要な知識や技能の育成が重視されている点、③社会を批判的に捉えようとしている点、④グローバルな問題を考える上で必要となる幅広い知識を身につけさせようとしている点を指摘した。一方、課題として、個人のエンパワーメントの達成を問題解決に向けた行動へとつなげるための手立てが十分に吟味されていない点を指摘した。

それを踏まえて第二章では、コルダーとスミスの主著『万人にとってよりよい世界を』の検討を通して、彼女らの開発教育論でめざされる学習活動の具体像を明らかにし、その到達点と課題を検討した。まず、パイクラのグローバル教育論の特徴を取り入れつつも、開発や不平等といった開発教育で強調される内容に焦点づけられた学習活動が構想されていることを明らかにした。その上で、パイクラのグローバル教育論が持っていた意義を生かした開発教育論が展開されている一方で、個人のエンパワーメントの達成を問題解決に向けた行動へとつなげるための手立てについての吟味は十分とは言えず、この点にコルダーらの開発教育論の課題があることを指摘した。

公教育である学校教育の場において政治的価値判断や行動をどう位置づけていくのかについては議論の分かれるところであるが、これは開発教育研究において避けることのできない課題であり、更なる検討が必要である。その際、コルダーらと同様にオーストラリアにおける開発教育研究に大きな影響を与えているフィエンら、既存の社会構造の批判的な吟味や行動を起こすことを強調している論者からの影響を検討することは、新たな視点からの示唆を与えるものとなるだろう。また、コルダーらの研究を基礎としつつ、その後の研究や実践の成果を取り入れて作成された『シリーズ』では、より詳細なカリキュラム編成や、行動を起こすことを確実に位置づけた単元設計の取り組みが見られる。この『シリーズ』が本稿で指摘したコルダーらの開発教育論の抱える課題をいかに乗り越えようとしているのか、また、そこにはどのような理論や実践からの影響が見られるのかを明らかにしていくことも必要な作業となるだろう。以上を今後の課題とする。

〔註〕

- 1 たとえば、本稿でも取り上げるグラハム・パイク他（阿久澤麻理子訳）『地球市民を育む学習——Global Teacher, Global Learner』（明石書店、1997年）などの訳書がある。また、合同セミナーを

開催するなど、日英の開発教育協会の交流も盛んである。

- 2 わずかに、太田弘「オーストラリア・イギリスの開発教育——学校／地理教育から見た開発教育」（開発教育協議会編『開発教育』No.15、開発教育協議会、1989年、pp.30-41）などがある。
- 3 『シリーズ』は、Reid-Nguyen, R.(ed.), *Think Global: Global Perspectives in the Lower Primary Classroom*, Curriculum Corporation, Australia, 1999、Guy, R.(ed.), *Look Global: Global Perspectives in the Upper Primary Classroom*, Curriculum Corporation, Australia, 1999、およびTriolo, R.(ed.), *Go Global: Global Perspectives in the Secondary Classroom*, Curriculum Corporation, Australia, 2000の3冊から成る。
- 4 ナショナル・カリキュラムにおいて設定されている学習領域は、「英語」「算数・数学」「理科」「社会と環境の学習」「技術」「芸術」「保健」「英語以外の言語」の8つである。
- 5 1939年、オーストラリア生まれ。初等・中等学校で教えた後、フリンダース大学などにおいて講師を務める。1998年に退職した後、南オーストラリア州のグローバル教育センター（Global Education Centre）のスタッフとしてコンサルタントなどを行いつつ、今日に至る。
- 6 1946年、オーストラリア生まれ。南オーストラリア大学（University of South Australia）にて教鞭を取った後、退職。現在、地理や環境学習に関するカリキュラムコンサルタントとして活躍しながら、教育に関する執筆活動を行っている。
- 7 Calder, M. & Smith, R., *A Better World for All: Development Education for the Classroom (Book 1&2)*, Australian Government Publishing Service, Australia, 1991.
- 8 ホリスティック・パラダイムは、システム論的パラダイム（the Systemic Paradigm）とも呼ばれている。
- 9 両パラダイムについては、グラハム・バイク他（前掲書、pp.43-49およびp.52）を参照。
- 10 バイクらはグローバルな問題を、「人間の命や地球に対して有害な、もしくは、有害な影響を与える可能性をもつ現代的な事象」と定義し、その例として、環境汚染や人種差別、核戦争の脅威などを挙げている（同上書、p.41）。
- 11 同上書、pp.17-53。
- 12 Pike, G. & Selby, D., *Reconnecting: from National to Global Curriculum*, WWF UK, 1995, p.6.
- 13 グラハム・バイク他、前掲書、p.52。
- 14 同上書、pp.54-57。
- 15 同上書、pp.65-70。
- 16 同上書、p.70。
- 17 同上書、pp.117-120。なお、訳書（グラハム・バイク他、同上書）において「探究」の段階は「問いかけ」の段階と訳されているが、原語であるenquiryおよびそれが指す内容を考慮して、本稿では「探究」の訳語をあてた。
- 18 バイクらの論の意義に対するこうした指摘は、たとえば、吉田敦彦『ホリスティック教育論』（日本評論社、1999年、p.96）に見られる。
- 19 ロジャー・ハート（IPA日本支部訳）『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、2000年。
- 20 こうした捉え方は、1970年代に「従属理論」が提唱された頃から見られるようになった。
- 21 Calder, M. & Smith, R., *op. cit. (Book 1)*, p.18.
- 22 この「目的」にはgoalsの語が使用されている。しかしこれは先に挙げたaimsと同じレベル、すなわちobjectivesの一段階上のレベルを指す概念として使われているため、本稿では「目的」の訳語をあてる。
- 23 *Ibid.*, p.16.
- 24 *Ibid.*, pp.16-20.
- 25 *Ibid.*, p.28.
- 26 *Ibid.*, p.42.

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Ibid.*, p.17.

²⁹ Calder, M. & Smith, R., *op.cit.* (*Book 2*) , p.4.

(教育方法学講座 博士後期課程1回生)

(受稿2006年9月8日、改稿2006年11月28日、受理2006年12月7日)

A Study on the Theory about Development Education of Margaret Calder and Roger Smith: An Inquiry into the Theoretical Attainment in Australia

KIMURA Yutaka

The purpose of this paper is to explore the theoretical attainment and the challenges to be addressed concerning the theory about development education of Margaret Calder and Roger Smith. For this purpose, I begin by revealing the significance and problems of the theory of global education proposed by Graham Pike and David Selby that is based on the holistic paradigm, because Pike and Selby's theory has a great influence on Calder and Smith's ideas. I then examine the theory put forward by Calder and Smith and point out especially four important points and one problem of their theory. The important points are to (1) link the way of solving problems in society to the development of the learners, (2) value the acquisitions of knowledge and skills that are needed for learners to choose the actions they should take, (3) examine critically the status quo of this society we live in, and (4) emphasize the acquisitions of comprehensive knowledge to deliberate the solutions to global issues. The problem is the inadequacy of the means to lead the empowerment of learners to the action of problem solving. I point out that these features are led by Pike and Selby's theory.