

フィエンの開発教育論に関する一考察

—開発教育と批判的教育学との関わりに焦点をあてて—

木 村 裕

はじめに

1950年代末に南北問題の存在が指摘されて以来、貧困や格差などの問題の解決が国際的な課題とされてきた。また、1980年代後半以降の持続可能な開発や社会開発などの概念の提唱に伴って、自国の利益のみを追求する経済開発への傾倒に警鐘が鳴らされ、山積するグローバルな問題の解決に向けて地球的視野で取り組み、より良い地球社会をつくることの重要性が強調されるようになった。本稿で取り上げる開発教育（development education）は、貧困や格差の問題を中心に置きつつ、より広範なグローバルな問題の解決に向けて正面から取り組む教育活動の1つである。

開発教育は1960年代のヨーロッパにおいて、貧困や格差の問題に取り組む国際協力・援助団体であるNGOやキリスト教の教会などによって、市民に対する啓蒙活動として実践され始めた。その後、ユネスコのような国際的な機関、学校の教師、各国政府などによっても推進されるようになる。また、実践の場も、学校教育の場へと広がってきた。

オーストラリアは、開発教育が学校教育の場で積極的に行われてきた国の1つである。その背景には、先住民族や多くの移民・難民を有していることにより、貧困や格差の問題が国内での大きな関心事の1つとなってきたことがある。また、アジア・太平洋地域に位置するという地理的な特徴や、それに伴う経済的関心などから、主に東南アジアにある開発途上国への援助活動にも注目が集まってきた。こうした要因を背景として、NGOなどの援助団体だけではなく、連邦政府も開発教育の実践を奨励してきた¹。

学校教育の場での実践を豊かなものとするために、オーストラリアでは、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てきた。その中で今日、特に注目されている単元事例集が、『グローバル・パースペクティブ・シリーズ（*Global Perspective Series*）』²（以下、『シリーズ』）である。『シリーズ』は、開発教育の関係者や連邦・州政府、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・カリキュラムが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³。この『シリーズ』の基礎となっているのが、オーストラリアにおける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（Calder, M.）⁴とスミス（Smith, R.）⁵、およびフィエン（Fien, J.）の所論である。

筆者はこれまで、コルダーとスミスの開発教育論について、その理論的背景にあるイギリスのパイク（Pike, G.）らの所論との関わりに焦点をあてて検討してきた⁶。また、具体的なカリキュラムの内容を検討するために、『シリーズ』に収められている単元の分析を行い、その特徴と意義を明らかにしてきた⁷。その中で現在、コルダーらとは異なる立場に立ちながら、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の所論を整理し、その特質を明らかにすることが課題となっている。

日本においてはこれまで、フィエンの所論に関する研究はほとんど行われてこなかった。環境教育に関するフィエンの著である『環境のための教育—批判的カリキュラム理論と環境教育』⁸が翻訳されているものの、踏み込んだ検討を行った先行研究は、管見の限り見られない。しかしながらフィエンは、批判的教育学から多くの示唆を得ながら、社会変革に向けた教育活動のあり方について理論的な研究を重ねている。フィエンの研究成果は、これまで日本の開発教育研究において課題とされてきた教育学的見地に基づく理論的な考察を深めるものとして注目に値する。そこで本稿ではフィエンの開発教育論について、特に批判的教育学との関わりに焦点をあてて、その特質を明らかにするという課題に迫る。そのためにまず、第一章では、フィエンの開発教育論の特徴をまとめる。そして第二章において、批判的教育学からの影響を検討し、フィエンの開発教育論の持つ意義と課題について考察を加える。

第一章 フィエンと開発教育との関わりおよび開発教育論の具体像

本章では、フィエンと開発教育との関わりを整理するとともに、彼の開発教育論の持つ特徴を明らかにする。

第一節 フィエンと開発教育との関わり

フィエンは、1951年にオーストラリアのブリスベンに生まれた。高等学校の教師を務めた後、地理および社会科学に関するカリキュラム・コンサルタントを経て、ロンドン大学（University of London Institute of Education）、ブリスベン大学（Brisbane College of Advanced Education）、グリフィス大学（Griffith University）において、地理教育、環境教育、社会科学教育などの講師を歴任した。現在はメルボルンにあるRMIT大学（RMIT University）で教鞭をとっている。

フィエンは、1978年に「地理教育における人文主義的パースペクティブ」⁹という題目で修士論文を、1992年に「環境のための教育—批判的エスノグラフィー」¹⁰という題目で博士論文を執筆している。ここから分かるように、フィエンは地理教育や環境教育に関心を持ち、特に、環境教育の分野で積極的に活動してきた。そして今日、その関心は「持続可能な開発のための教育（education for sustainable development）」や「持続可能性のための教育（education for sustainability）」、「グローバル教育（global education）」にも広がってきている。

こうした研究関心の広がりや研究活動の中で、フィエンは開発教育と出会い、積極的な発言を行ってきた。その背景には、環境教育や開発教育で扱われる領域が広がり、互いに重なる部分が多くなってきていることや、グローバルな問題の解決をめざすという同じ志向性を持っていることなどがあると考えられる。特に、先述の『シリーズ』の作成に深く関わっていることから、オーストラリアにおける開発教育に対するフィエンの影響力が窺われる。

フィエンは主に環境教育の分野で活躍してきたため、直接的に開発教育について扱った研究成果は多くはなく、また、1980年代後半から1990年代前半に集中している。しかしながら、連邦政府の公的機関であるオーストラリア国際開発協力事務局（Australian International Development Assistance Bureau：AIDAB）およびその後身であるオーストラリア国際開発局

(Australian Agency for International Development : AusAID)¹¹ から助成金を得たり¹²、開発教育に関する全国的な諮問委員会のメンバーに選出されたりするなど¹³、オーストラリアの開発教育の推進に関して重要な役割を果たしてきた。フィエンはその際、環境教育や持続可能性のための教育、グローバル教育などに関する自身の研究を基礎として、開発教育に関しても発言を行っている。こうした点を踏まえつつ、フィエンの開発教育論の具体像を見ていこう。

第二節 開発教育の目的と目標

フィエンは開発教育を「公正 (equity) と人権と社会正義 (social justice) の価値観をその原則と見なし、促す」ものであり、「教育と行動はその原則に則って、我々が住むこの地球を、より平和で、公平 (just) で、生物学的に持続可能な場所とするために構成されうる」¹⁴ ものだとする。そしてその目的を、「自分たち自身のものとは異なる社会で経験されている生活様式について理解し、共感し、結束することを通して、社会正義を促し、世界を変革すること」¹⁵ と定める。

こうした目的の達成をめざす際、フィエンは民主主義的な価値観に従うことが重要であることを強調する¹⁶。ここで言われる「民主主義的な価値観」とは、フィエンによれば、「肯定的な自己イメージ」「他者の受容と尊重」「開かれた心」「人権の尊重」「正義に対する関心」「民主主義への関わり合い」「関わり合おうとすること」とされている¹⁷。すなわち、開発教育の最終的な目的は既存の社会の変革であるが、その達成に向けた方向性や方法については、民主主義的な価値観に則って考えなければならないとフィエンは主張するのである。

その上でフィエンは、コルダーとスミスの開発教育論¹⁸を参考にしながら、目的をより具体化したものとしての目標を、以下の表に示したように設定する。

【表：フィエンによる開発教育の目標】

自分や他人、世界に関する知識	個人的あるいは社会的エンパワメントのための価値観
- 自己への気づき - 他の文化 - パースペクティブへの気づき - 地域内や国家内、あるいは地域間や国家間に見られる不平等 (inequalities) - 相互依存 - 変革と開発	- 肯定的な自己イメージ - 他者の受容 (acceptance) と他者への尊敬 - 開かれた心 (open mindedness) - 共感 - 正義に対する関心 - 人権の尊重 - 民主主義への関わり合い (commitment)
批判的省察 (critical reflection) のためのスキル	参加と行動のための価値観と方略
- 探究 (enquiry) - 批判的思考 - コミュニケーション - 意思決定と問題解決 - 社会的スキル - 政治的スキル	- 関わり合おうとすること (willingness to be involved) - 別の行動方針を見つけること (identifying) - 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、Fien, J., *Commitment to Justice: A Defence of a Rationale for Development Education*, paper presented to the ACFOA National Development Education Forum in Brisbane, 1991, p.2 を筆者が訳出して作成)

表に示したように、フィエンは開発教育の目標を、「自分や他人、世界に関する知識」「個人的あるいは社会的エンパワメントのための価値観」「批判的省察のためのスキル」「参加と行動の

ための価値観と方略」という4つの観点に分けて捉えている。それぞれの観点の具体的な項目は、コルダーらのものとほとんど変わらない¹⁹。ただしコルダーらは、目標を「知識・理解」「感受性・価値観」「スキル・プロセス」「関わり合い・行動」の4つの観点に分けていた。ここからフィエンは、何のための価値観やスキルなのかを明示することによって、開発教育の志向性を明示しようとしていることが窺われる。

第三節 開発教育の背景にあるイデオロギー

開発教育の志向性を明示しようとするフィエンの開発教育論の特徴は、開発教育を「本質的に政治的活動」であり、その根底には明確なイデオロギーが存在していると捉えるフィエンの立場にも表れている。

フィエンはトウ・シュヒン (Toh, Swee-Hin) の所論を援用し²⁰、開発教育の根底にあるイデオロギーの具体的な内容を「PEACEパラダイム (PEACE-ful paradigm)」として示している。PEACEとは「参加 (Participation)」「公正 (Equity)」「適切性 (Appropriateness)」「意識化 (Conscientisation)」「環境 (Environment)」を指している。これは、「近代化パラダイム (modernisation paradigm)」と対置されるものとして位置づけられており、貧困や不平等を社会的な構造の問題として捉えるための試みでもある。

近代化パラダイムとは1960年代に開発論の主流となっていた近代化論を色濃く反映したパラダイムである。近代化論とは、どの社会も一定の発達要因さえ充足されれば、基本的に同じ道をたどって伝統社会から近代社会へと発展し、やがては欧米のような高度大衆消費社会に至るとする考え方である。そこでは経済成長が最重要課題とされ、積極的な工業化政策が推奨される。これは、「先進化し、工業化された高度消費社会が目標」「先進的な工業技術が成長にとって不可欠」「新興工業諸国 (New industrializing countries) は模範的なモデル」「先進工業化消費者生活様式は普遍化されうる」「南の国々は追いつくことができる」といった記述に明確に表れている²¹。

一方、PEACEパラダイムには、1970年代以降に注目されるようになった従属理論や人間の基本的ニーズ戦略、持続可能な開発、参加型開発、人間開発などの開発論からの影響が見られる²²。これらの開発論はそれぞれ異なる強調点を持っており、一括りにして論じることにはできないが、近代化論に見られる経済開発一辺倒の開発のあり方を批判しているという点では一致している。PEACEパラダイムの特徴は、「歴史的に固有の開発」「根本的な構造の変化が、さらなる社会的・政治経済的な平等のためには必要」「参加と大衆のローカルな知識が不可欠」「環境的なニーズは開発と調和しなければならない」「飢饉の根底には政治・経済がある」「新国際経済秩序 (NIEO) が不可欠」「先進消費者主義は地球の資源にとって適切ではない」などの記述に見られるように²³、諸問題を生み出しているのは政治体制や社会構造にあると捉える点、複眼的な開発の捉え方、住民参加の重視などにある。

こうした開発の捉え方は、特に1990年代以降の開発教育論においては主流を成すものであり、コルダーらの開発教育論における開発の捉え方とも重なる。こうした点を踏まえると、フィエンの開発教育論に見られる特徴は、背景にあるイデオロギーそのものではなく、開発教育そのものの持つイデオロギーを明示している点にあると言える。なぜなら、コルダーらもグローバルな諸問題の背景にあるイデオロギーの対立などに目を向けさせることは重要であるとするものの、

開発教育そのものの持つイデオロギーについてはそれほど強調しないからである。

第四節 教授／学習アプローチ

開発教育で求められる教授／学習アプローチについてフィエンが直接述べた資料は、管見の限り見られない。そこで本節では、環境教育や持続可能性のための教育などに関するフィエンの論考を参考にして、彼の開発教育論で求められる教授／学習アプローチを検討する。

フィエンは『持続可能性のための教育』²⁴において、「知識と理解を高め、倫理的かつ批判的な推論を促し、若者を地域の関心事（affairs）に関与する（participate）よう動機づけ、そのための素養を与えるような教授／学習アプローチ」²⁵が必要であるとする。そして具体的なアプローチとして、「子ども中心（student-centred）で、他者と関わり合いながら進める探究に基礎を置いた（interactive enquiry-based）アプローチ」²⁶を提案する。このアプローチを通して、

- 疑問、社会問題（issues）、問題（problems）を、子ども自身の学習の出発点と見なすこと。
- 意味ある学習（meaningful learning）に積極的に参加すること。
- 知的、社会的、実践的、そしてコミュニケーションに関する広範なスキルと能力を適用すること（applying）。
- 考え（ideas）や主張（opinions）の開かれたやりとり（open interchange）を通して、態度と価値観を明らかにし、分析し、挑戦すること。
- 社会的な世界（social world）と、そこへの参加方法に関する理解を通して、政治的リテラシーを行使すること（exercising）。

という5つの能力の発達に貢献し得ると考えられている²⁷。

これまでに見てきたように、フィエンの開発教育論では、民主主義的な価値観が明確に示されている。しかしながらフィエンは、「開発教育の実践者は、子どもが特定の価値観を持つのを促す責任を持っているが、これらの価値観から子どもがどのような態度を形成すべきかを決定する権限（licence）を持ってはいない」²⁸と述べるように、子どもの採るべき態度や行動に対する働きかけについては慎重な姿勢を示している。すなわち、フィエンは自身の開発教育論に求める価値観やその背後にあるイデオロギー性は積極的に認めるものの、態度や行動の選択はあくまで子どもに任せるような学習活動を行うことが重要であるとする。そして、そうした学習活動を実現する教授／学習アプローチとして、子ども中心で探究に基礎を置いたアプローチを提起していると言える。このように、価値観やイデオロギーを明示する一方で、態度や行動の選択への働きかけに対して慎重な姿勢を示す点も、フィエンの論の特徴であると言える。

また、フィエンの所論の特徴として、学習を進める際に教師が果たすべき役割を強調する点も挙げられる。具体的には、教師自身が教育の目的やあるべき社会像についてのビジョンを持つことや、自らの価値観を明示することなどである。フィエンがこれらを強調するのは、教師のあり方が、既存の社会や文化を再生産するのか、それとも変革への参加に向けた人々のエンパワーメントに貢献するのかを決定づけると考えているからである²⁹。「探究に基礎を置いたアプローチ」を採ることや、既存の社会や文化の批判的な吟味と再構築に向けた行動への参加を重視する点はコルダーらの主張とも重なるが、教師の果たすべき役割の強調はフィエンの論の特徴と言える。

以上の検討を踏まえると、フィエンの開発教育論の特徴として、「開発教育の志向性の明示」「子どもの採るべき態度や行動の選択に働きかけることへの慎重さ」「教師の果たすべき役割の強調」の3点を指摘することができる。それでは、フィエンはなぜ、こうした特徴を持つ開発教育論を主張するのであろうか。

第二章 フィエンの開発教育論に見られる批判的教育学の影響

本章では、フィエンの開発教育論に大きな影響を及ぼしている批判的教育学とフィエンの開発教育論との関わりについて検討し、フィエンの開発教育論の理論的背景を明らかにする。さらに、それを踏まえて、フィエンの開発教育論の持つ意義と課題について考察する。

第一節 開発教育の志向性の明示と行動の選択への関与に対する慎重さ

フィエンは開発教育や環境教育に関して論じる際に、批判的教育学の知見を援用する。その中でも特に大きな影響を与えていると考えられるのが、批判的教育学の代表的な論者であるジルー(Giroux, H. A.)の所論である。それでは、ジルーの主張はフィエンの開発教育論にどのように反映されているのだろうか。まず、フィエンの開発教育論に見られた「開発教育の志向性の明示」および「子どもの採るべき態度や行動の選択に働きかけることへの慎重さ」という2つの特徴について見てみよう。

イデオロギーを明確化することに対しては、自由主義的多元論の立場から批判が行われてきた。その典型として、フィエンはスティーブンソン(Stevenson, R.)の「民主主義の原則に則って、子どもを多様な環境イデオロギーにさらすべきであり、また調査・批判・反省のプロセスを通して、子どもが環境についての自分なりの信念と価値観を伸ばし守るよう支えるべきである」³⁰という主張を取り上げる³¹。そして、こうした批判に対してフィエンは、自由主義的多元論の立場では、学校のカリキュラムや実践には社会の支配的権力や管理の型が反映されていることと、カリキュラムのイデオロギー的機能が作用するために、学校やカリキュラムは特定の価値観の教え込みを避けられないということを十分に認識できていないと反論する³²。

フィエンは、開発教育のみならず、あらゆる教育活動の根底には必ずイデオロギーが存在しており、それゆえあらゆる教育活動は中立的ではありえず、政治的であると捉える。なぜなら、カリキュラムの作成者や教師たちは必ず教えるべき内容や方法を選択しており、そこには必ず、選択した者の意図や価値観が反映されるからである。フィエンはさらに、教育システムには政治的な権力や教育に関する権力を持つ意思決定者の価値観が反映されやすく、したがってそれらが子どもに伝達されやすいため、勢力の強い文化的信条が永続されていることを指摘する³³。

このようにフィエンは、教育活動は中立的ではあり得ないことを強調するとともに、教育がイデオロギー性を帯びることについては否定しない。フィエンが問題視するのは、保守派や自由主義者の教育に対するアプローチが彼らの主張する教育の持つイデオロギー性を隠蔽してしまい、一見、中立的なものと思わせている点にある。これにより子どもたちを、本人が気づかないままに既存のイデオロギー体制の中に組み込んでしまうことにつながっていると捉えるからである。

ここで、フィエンが援用するジルーの主張に目を向けてみよう。ジルーはブルデュー(Bourdieu, P.)やバーンスタイン(Bernstein, B.)らに代表される再生産論の知見に学び、学校教育の場において、誰のどのような経験がどのように正統化されていくのかについて批判的に

分析する視点を持つ必要があると主張する³⁴。これをジルーは「批判の言語 (language of critique)」の構築と言う。ただし、ジルーは再生産論に対して一定の評価を与えつつも、教育による再生産の過程を決定的なものとしていたことに対しては批判している。すなわち、再生産の過程を決定的なものとするのは学校教育に対する悲観論に陥ってしまうと批判するのである。そして、学校は確かに再生産装置として働く一面を持つが、その再生産の過程は決して完璧に機能しているものではなく、子どもや教師の抵抗によって変革することができる可能性を持っていると見る必要があると主張する。そして、こうした見方を支えるものとして、「可能性の言語 (language of possibility)」の重要性を強調するのである。

開発教育の背後にある価値観やイデオロギーを明示することは、それとの比較を通して、既存の学校教育の背後に潜む価値観やイデオロギーを批判的な検討の俎上に乗せることを可能にする。これはすなわち、学校の再生産機能を暴き出すことにつながるため、その機能が働くことへの抵抗、異なる社会像の提示、そうした社会の構築に子どもを向かわせる契機を提供し得る。ここからフィエンは、学校が果たしている再生産の機能とその過程を理解した上で、それを乗り越えるような実践を可能にするための方策として、志向性の明確化の重要性を主張していると言える。

ただし、前章において指摘したように、フィエンは社会の変革に向けた行動への参加を目的とするものの、子どもの採るべき態度や行動の選択に働きかけることについては慎重な姿勢を見せていた。これは、子ども一人ひとりが民主主義社会における主体的な個人としての役割を果たすために必要なためであると考えられる。なぜなら、子どもが採るべき態度や行動まで教師が規定してしまえば、その行動の目的や影響などについて批判的に吟味することを避ける子どもも少なくないだろう。また、開発教育が吟味の対象とする社会の状況は日々変化する。したがって、どのような状況にあっても、自らの力でその状況を批判的に吟味し、より良い社会の構築に向けて自分が採るべき行動を選択できるような個人を育てる必要がある。そのためにも、子どもの採るべき態度や行動の選択に働きかけることについては慎重な姿勢を見せるのだと言えよう。

第二節 教師の果たすべき役割の強調

続いて、フィエンの論の3つ目の特徴である「教師の果たすべき役割の強調」について検討するが、それに先立ち、フィエンがオーストラリアの現状をどう見ていたのかを概観しておきたい。

フィエンはオーストラリアにおける環境教育の現状を見て、多くの環境教育プログラムでは価値観や生活様式の変化や社会の変革に向けた社会参加が重要な目標とされているにも関わらず、実践を見てみると、環境についての知識とスキルを教えることに力点が置かれてしまっていると指摘する³⁵。そしてその原因として、主流となっている教育信念と実践が支配的な影響力を持っているために、政治的に受け入れられやすい実践へと引きずられてしまっていることを挙げる³⁶。これでは、既存の社会構造に関する理解は求めるものの、その変革にまでは至らないと見るのである。こうした現状を踏まえてフィエンは、「環境のための批判的教育学は、可能性の言語を基礎にすえている」³⁷とした上で、環境のための教育の目的には、環境に関する意思決定と、問題解決の場面において問題を分析し、十分な情報を備え持ちつつ民主的な方法に参加するための知識・主体的関与・スキルに加えて、道徳的で政治的な気づきを伸ばすことが含まれるとする³⁸。

ここで、フィエンが援用するジルーの主張に立ち返ると、先述のようにジルーは「批判の言語」

と「可能性の言語」という2つの言語の重要性を強調していた。また、ジルーは学校を、子どもがいかに批判的思考者になり変革の行為者となるかを学ぶ「民主的な公共の場」と見ている³⁹。こうした点を踏まえると、フィエンは既存の社会や文化の批判的な吟味を強調することによって子どもたちに「批判の言語」を獲得させることを狙うとともに、その吟味を踏まえてより良い社会の構築をめざすことによって「可能性の言語」の獲得を狙っていると言える。それと同時に、「可能性の言語」の獲得を達成し得るような実践がほとんど見られない現状を踏まえて、教師の果たすべき役割の重要性を強調するのである。

ジルーは教師の果たすべき役割を「変革的知識人 (transformative intellectuals)」としての役割であると規定する。変革的知識人とは、ジルーによれば、「抑圧された状態に対する変革的な批判を自分たちの活動の出発点とするような集団に、道徳的・政治的そして教育学的リーダーシップを提供しうる」知識人を意味している⁴⁰。上地によれば、これはすなわち、社会の多様な利害や権力関係を分析し、絶えざる批判的考察により個人的・社会的な解放を追求し、それを学校における教育実践と結びつける能力を有する教師であると解される⁴¹。

フィエンも同様に、「変革的知識人」としての役割を教師に求める。フィエンによれば、「変革的知識人」としての中心的な役割は、「教育学的なものを、より政治的なものに」「政治的なものを、より教育学的なものに」することの重要性を認識することにある⁴²。「教育学的なものを、より政治的なものに」するとは、教育の再生産的な役割を明らかにすることと、民主主義的な価値観を育成するために意識的に他者と働くこととされる。一方、「政治的なものを、より教育学的なものに」するとは、政治的リテラシーの原理を教室に適用することであるとされる。それはすなわち、子どもが批判的な探究者となるのを促すような学習経験を用いること、何をどのように探究するのかを決定する際に、子どもに積極的な役割を与えること、知識は問題を含んだものだということ (making knowledge problematic)、そしてより良い世界のための奮闘を意識的な教育の目的とすることを意味している。

この「変革的知識人」としての教師には、自身の教育観に従ってカリキュラム計画や教材開発、授業実践を行うことのできる役割も付与される。たとえ、子ども中心で探究に基礎を置いたアプローチを採ったとしても、依然として授業における教師の影響は大きい。したがって、教師が「批判の言語」と「可能性の言語」を子どもに獲得させられるような授業を実践するために、教師の役割が重要視されるのである。そしてそのためにも、前章で見てきたように、教師自身が教育の目的やあるべき社会像についてのビジョンを持つことが重要であるとされるのだと言える。

第三節 フィエンの開発教育論の意義と課題

ここまで、フィエンの開発教育論の特徴とその理論的背景について検討してきた。それらを踏まえてここでは、フィエンの開発教育論の意義と課題について考察する。

まず、意義について考えてみよう。フィエンの開発教育論の主な意義としては、以下の3点を指摘することができる。1つ目は、開発教育の持つ志向性を明確化することと子どもの態度や行動への働きかけを明確に分けている点である。開発教育はこれまで、社会変革に向けた行動への参加を目的とするために、様々な圧力団体やNGOなどによって、ロビー活動やキャンペーン活動などと容易に結びつけられる例が多く見られた。これは、より良い社会づくりをめざす社会運

動の一部として評価されるべきものではあるが、自らの採るべき行動を主体的に選択する力が発達途上にある子どもを対象とする学校教育においては、特に留意されるべき点である。なぜならこれは、学校教育を社会運動と結びつけ、その運動に子どもを動員することによって、子どもの主体性を奪うことにもつながりかねないからである。この点についてフィエンは、開発教育の持つ志向性を明確化することと学習者の態度や行動への働きかけを明確に分けることによって、子どもを主体的な個人として育てることをめざすとともに、学校教育と社会運動を峻別することにも留意していると言える。

2つ目は、教師の役割を規定しようと試みている点である。これまで、開発教育実践における教師の役割に関しては、子どもの考えを引き出すとともに活発な議論を促す「ファシリテーター」としての役割が強調されてきた。しかしながらそこでは、子ども一人ひとりの尊重や、教師と子どもが「一緒に考え合う」ことの重視が強調されるあまりに、開発に関わる諸問題を巡って現実社会に見られる様々な主義や主張のせめぎ合いにまで子どもの目を向けさせることが十分ではないことが少なくなかったと考えられる。この点に関してフィエンは、教師に「変革的知識人」としての役割を求めることによって、より良い社会の構築に向けた力を持ち、自身の教育観に従ってカリキュラム計画や教材開発、授業実践を行うことのできる専門家として、また、より良い社会づくりに向けた様々な主義や主張のせめぎ合いを意識的に実践の中に位置づけることのできる専門家として、教師を積極的に位置づけようとしていると言えよう。

そして3つ目は、開発教育研究を教育学的見地に基づいて理論的に発展させようとしている点である。「はじめに」で述べたように、これまで日本の開発教育研究においては、教育学的見地に基づく理論的な考察の深化が課題とされてきた。フィエンの開発教育論には、批判的教育学の立場から開発教育を捉えなおすことによってこの課題に踏み込む契機を見出すことができる。

一方、フィエンの開発教育論が持つ課題として、以下の2点を指摘したい。1つ目は、教師が開発教育の志向性を子どもに提示しつつも、採るべき態度や行動を子ども一人ひとりに選択させることを可能にするための方策についての考察が十分ではない点である。子どもに対して教師が明示的・暗示的に発揮する権力は決して小さなものではない。なぜなら、教師との関係性は、子どもに大きな影響を与えるからである。フィエンはこうした事実を考慮して学校やクラス的环境づくりの重要性にも言及しているが、十分とは言えない。また、フィエンの所論において評価方法について言及したものは管見の限り見られないが、教師による評価や評定が教師の持つ権力の温床にもなり得ることを考えると、今後、十分に検討していく必要があるだろう。

課題の2つ目は、開発教育の持つ価値観やイデオロギーに対する子どもからの抵抗の可能性に対する考慮についてである。PEACEパラダイムに示されたイデオロギーは、経済開発一辺倒の近代化パラダイムに対する批判から生まれたものとして、その重要性は国際的に認められていると言える。しかしながら、そこで示されている内容は、突き詰めていくと、子どもが日々送っている自らの生活を否定しなければならないことにもつながりかねない可能性を持っている。なぜなら、先進国に住む人々が享受している「豊かな」生活は、経済開発を強力に推進してきた結果として成り立っている場合が少なくないからである。したがって、開発教育を通して教師などから示されるイデオロギーに対する子どもの抵抗は十分に予想される。同様に、フィエンが強調する民主主義的な価値観に対する抵抗も起こらないとは言えない。価値観やイデオロギーを明示し

つつもその押しつけにはならないような学習を進める際に、こうした点にどう取り組むのかについての考察は今後、1つ目の課題と合わせて十分に検討される必要があるだろう。

おわりに

本稿では、特に批判的教育学との関わりに焦点をあてて、フィエンの開発教育論の特質を明らかにするという課題に取り組んできた。第一章ではまず、フィエンの開発教育論における目的と目標、イデオロギー、教授／学習アプローチについて概観した。そして、コルダーらの開発教育論との比較検討を通して、「開発教育の志向性の明示」「子どもの採るべき態度や行動の選択に働きかけることへの慎重さ」「教師の果たすべき役割の強調」の3点を、その特徴として指摘した。

続く第二章では、批判的教育学との関連についての検討を通してフィエンの開発教育論の理論的背景を明らかにするとともに、それを踏まえて、フィエンの開発教育論の持つ意義と課題について考察した。まず、フィエンはジューの知見に学びながら、「批判の言語」と「可能性の言語」の両方を子どもが獲得できるようにするための実践を構想していることを示した。そして、それを可能にするための方策として、上述の3つの特徴を持つ開発教育論を展開していることを指摘した。これを踏まえて、フィエンの所論の意義として「開発教育の持つ志向性を明確化することと子どもの態度や行動への働きかけを明確に分けている点」「教師の役割を規定しようと試みている点」「開発教育研究を教育学的見地に基づいて理論的に発展させようとしている点」の3点を、また、課題として「具体的方策の不十分さ」と「開発教育の持つ価値観やイデオロギーに対する子どもからの抵抗の可能性に対する考慮の不十分さ」の2点を挙げた。

「はじめに」で述べたように、フィエンの所論はオーストラリアにおける開発教育研究において重要な位置を占めている。フィエンはコルダーらと互いの成果に学び合いつつも、批判的教育学という、コルダーらとは異なる理論的背景を持って研究を進めている。したがって、フィエンの所論は、オーストラリアのみならず、日本をはじめ、他の国々における開発教育研究に対しても重要な知見を提供するものであると考えられる。

ただし、先述のようにフィエンは地理教育や環境教育に関する研究を中心に据えており、開発教育への提言はこれらの研究成果に依拠したものである。そのため、開発教育固有の学習内容をどのように規定するのかという点については、歴史的に見て開発教育に大きな影響を与えてきた開発論との関わりをもとに検討を進めていく必要がある。

また、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。この点についてフィエンは、イギリスのハックル(Huckle, J.)の研究成果に学びながら、政治的リテラシーの問題として考察を進めているが、本稿ではそれについての考察を深めることができなかった。今後、ハックルの所論についての理解を深めるとともに、それをフィエンがどのように継承・発展させていったのかを検討することにより、フィエンが政治的リテラシーをどのように捉え、自らの論に生かしていったのかを明らかにすることができるだろう。以上を今後の課題とする。

〔註〕

- 1 オーストラリアにおける開発教育の歴史的展開については、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）を参照されたい。
- 2 『シリーズ』は、Reid-Nguyen, R.(ed.), *Think Global: Global Perspectives in the Lower Primary Classroom*, Australia: Curriculum Corporation, 1999、Guy, R.(ed.), *Look Global: Global Perspectives in the Upper Primary Classroom*, Australia: Curriculum Corporation, 1999、およびTriolo, R.(ed.), *Go Global: Global Perspectives in the Secondary Classroom*, Australia: Curriculum Corporation, 2000の3冊から成る。
- 3 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。
- 4 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ティングなどを行っている。
- 5 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）にて教鞭をとった後、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。
- 6 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、pp.246-259。
- 7 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、pp.57-67。
- 8 Fien, J., *Education for the Environment: Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*, Australia: Deakin University, 1993（邦訳：ジョン・フィエン（石川聡子他訳）『環境のための教育—批判的カリキュラム理論と環境教育』東信堂、2001年）。以下、本稿でこの文献を参照する場合には基本的に翻訳書の訳を参考にするが、筆者独自の訳語を用いる場合もある。
- 9 Fien, J., *A Humanistic Perspective in Geographical Education*, Master's thesis for University of London, 1978.
- 10 Fien, J., *Education for the Environment: A Critical Ethnography*, Ph.D. thesis for University of Queensland, Australia, 1992.
- 11 AIDABは、海外業務貿易省（Department of Foreign Affairs and Trade）の一部門に属する連邦政府の公式の援助団体である。また、AusAIDはAIDABを前身として1995年に設立された機関であり、連邦政府の海外援助プログラムを管理している。
- 12 たとえばAIDABから、1987-88年にThe development of a rationale, curriculum framework and recommendations for further research for development education (\$5,000) を、1992-94年にDevelopment and dissemination of pre-service teacher education workshop materials on "Teaching for a Sustainable World" (with Australian Association for Environmental Education - 2 grants) (\$41,000)を得ている。
- 13 1987-89年にAustralian International Development Assistance Bureau Advisory Committee on Development Educationのメンバーとなっている。
- 14 Fien, J. (ed.), *Living in a Global Environment: Classroom Activities in Development Education*, Australia: Watson and Ferguson, 1989, Introduction.
- 15 Fien, J., *Commitment to Justice: A Defence of a Rationale for Development Education*, paper presented to the ACFOA National Development Education Forum in Brisbane, 1991, p.1.
- 16 一口に「民主主義」と言ってもその捉え方は様々だが、フィエンが民主主義をどのように捉えていたのかについては機会を改めて論じることとして、本稿では深く立ち入らない。
- 17 Fien, J., *op. cit.*, 1991, p.5.

- 18 Calder, M. & Smith, R., *A Better World for All: Development Education for the Classroom (Book 1 & 2)*, Australia: Australian Government Publishing Service, 1991.
- 19 変化が見られるのは、「自分や他人、世界に関する知識」の観点における「地域内や国家内、あるいは地域間や国家間に見られる不平等」の項目のみである（コルダールはこの項目を「地域内あるいは地域間に見られる不平等」としている）。
- 20 Toh, Swee-Hin, "Justice and Development", in Hicks, D. (ed.), *Education for Peace: Issues, Principles and Practices in the Classroom*, London & New York: Routledge, 1988, pp.111-142.
- 21 Fien, J., *op. cit.*, 1991, p.3.
- 22 これらの開発論の概要については、たとえば、江原裕美編『開発と教育』（新評論、2001年）に詳しい。また、これらの開発論と開発教育との関連については、拙稿「日本における開発教育の現状と課題」（『アジア教育研究報告』第6号、アジア教育研究会、2005年、pp.41-59）を参照されたい。
- 23 Fien, J., *op. cit.*, 1991, p.3.
- 24 Fien, J., *Education for Sustainability: Reorientating Australian Schools for a Sustainable Future*, Australia: Australian Conservation Foundation Inc., 2001.
- 25 *Ibid.*, p.23.
- 26 *Ibid.*, p.24.
- 27 *Idem.*
- 28 Fien, J., *op. cit.*, 1991, p.8.
- 29 Fien, J., *op. cit.*, 2001, p.23.
- 30 Stevenson, R., "Schooling and Environmental Education: Contradictions in Purpose and Practice", in Robottom, I.(ed.), *Environmental Education: Practice and Possibility*, Australia: Deakin University, 1987.
- 31 Fien, J., *op. cit.*, 1993, p.65（邦訳、p.114）
- 32 *Idem.*
- 33 Fien, J., *op. cit.*, 1991, p.5.
- 34 こうした点に関する先行研究としては、たとえば、谷川とみ子「H. A. ジルーの批判的教育学におけるカルチュラル・スタディーズの位置—教育学の独自性の再審」（『関西教育学会研究紀要』第5号、関西教育学会、2005年、pp.16-30）や、上地完治「学校教育とポストモダニズム—ジルーの批判的教育学を手がかりとして」（『カリキュラム研究』第8号、日本カリキュラム学会、1999年、pp.33-44）などが挙げられる。
- 35 Fien, J., *op. cit.*, 1993, pp.7-8（邦訳、p.21）
- 36 *Ibid.*, p.9（邦訳、p.23）
- 37 *Ibid.*, p.84（邦訳、p.147）
- 38 *Ibid.*, p.43（邦訳、p.79）
- 39 この記述は、Giroux, H. A., "Citizenship, Public Philosophy and the Struggle for Democracy" (*Educational Theory*, Vol.37, No.2, 1987, pp.103-120) に見られる。フィエンはこの論文を引用し、自らの論を展開している（Fien, J., *op. cit.*, 1993, p.58（邦訳、p.103））。
- 40 Giroux, H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Massachusetts: Bergin & Garvey, 1988, pp.151-152. なお、訳出にあたっては、上地完治「アメリカにおける批判的教育学の研究—ジルー（Henry A. Giroux）の学校論を中心に」（『教育学研究紀要』第40巻第1部、中国四国教育学会、1994年、pp.1-6）にならった。
- 41 上地、同上論文。
- 42 Fien, J., *op. cit.*, 1991, p.9. なお、この記述に関してフィエンは、Giroux, H. A. (*op. cit.*, 1988, pp.127-128) を参考にしていると考えられる。

（教育方法学講座 博士後期課程2回生）

（受稿2007年9月7日、受理2007年12月12日）

A Study on the Theory of Development Education of John Fien: Focusing on the Relationship between Development Education and Critical Pedagogy

KIMURA Yutaka

This paper explores the characteristics of the theory of development education posed by John Fien, an Australian researcher. I particularly focus on the relationship between development education and critical pedagogy. Firstly, I overviewed the outline of Fien's theory. The following three characteristics were identified; (1) expression of ideological and value orientations to students, (2) discretion in teachers' stepping in students' decision-making in their attitudes or actions to take, and (3) putting emphasis on the role teachers should play. Secondly, I analyzed the relationship between Giroux's theory on critical pedagogy and Fien's theory to reveal the theoretical background. Then three significant points and two problems of Fien's idea were pointed out. The significant points were to (1) obviously distinguish the specified orientation of his development education from teachers' approach toward students' decision-making in their attitudes or actions, (2) define teachers' role, and (3) contribute to the theoretical development based on a pedagogical viewpoint. The problems were the inadequacies of (1) concrete steps to distinguish the two elements mentioned above as the first significant point, and (2) his consideration for the possibility that students may resist the values or ideology which Fien proposed.