

青少年活動における国際理解・国際協力活動 の現状と今後の課題

—「開発教育」及び「国際教育」の観点から—

社会教育学研究室 田 中 治 彦

Activities for International Understanding and Cooperation in Youth Groups: 'Development Education' and 'International Education' in Japan

Haruhiko TANAKA

Youth organizations and groups have been doing activities for international understanding and cooperation such as exchange programmes with Asian youth, campaign for 'Save Refugees', or consumers' movement on Mindanao bananas.

In this paper we analyze these international activities in the view of 'Development Education' and 'International Education'. These educational concepts were proposed in early 1970's, and they focused on the study of under-development. We will make some propositions for Development Education practices in-and-out-of-school education in Japan.

I はじめに

従来より、国際理解教育、国際交流活動、国際協力活動などの名称で、多くの国際的活動が青少年活動の中で行われてきた。本稿の意図は、これらの青少年活動を「開発教育」及び「国際教育」の観点から分析し、今後の課題を明らかにすることである。

開発教育 (Development Education) とは、1970年代に顕在化した世界規模の諸問題 (人口、資源・エネルギー、環境、核兵器、軍縮等) の直接、間接の原因あるいは結果となっている南北間の開発の格差 (いわゆる南北問題) の解決をめざすべく考えられ、実践されている比較的新しい教育概念である。

国連広報センターのマイケル・クラークはこれについて次のように説明している。

「開発教育は、世界の飢えと欠乏の存在を知り、その原因を自覚させ、われわれは相互依存の世界に住んでいるのであるからある国で生じている不幸は、世界全体につながっているということを知らせる。貧困は、それがあつ場所のいかんを問わず、他のあらゆる地域

の繁栄を侵すということを教える。発達により日々に狭くなる世界に住むわれわれは、他人の問題はわれわれ自身の問題であるとの一体感を育てる。それはまた、地球全体の規模での社会、経済的正義をめざし、とくに恵まれない人びとの人間的尊厳を高める必要があることを知り、人権を擁護し、自力依存を方向づけるということである。」¹⁾

また、国際教育 (International Education) は、同様の世界情勢認識を背景に、1974年のユネスコ総会において勧告され採択された「国際理解、国際協力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」という長い正式名称の略称である²⁾。

今回の開発教育に関する青少年活動の調査では、全国紙、全国的青少年団体の機関紙、青少年関係誌、及び開発関係誌上に現われた記事にもとづき、そのなかから重要と思われるものについてより詳しい資料の収集と関係者へのヒヤリングを行った³⁾。従って、全国各地で行われている活動を網らしたものではなく、また聞きとり作業の便宜上、東京周辺のものが多い、ということをおかねばならない。

以下、第Ⅱ章において、分析のわくぐみをしての開発教育及び国際教育の概念を明らかにし、第Ⅲ章では現在の日本の青少年の活動（一部成人活動）で行われている国際的諸活動を、事例に即して開発教育の観点から分析し、最後に第Ⅳ章において、青少年活動として行われる開発教育の今後の課題について問題提起したい。

Ⅱ 開発教育とは何か

開発教育という言葉が開かれるようになったのは、日本ではここ二三年⁴⁾、発祥地のヨーロッパ諸国でも十数年来のことである。これは1960年代の後半に北欧諸国で概念としてのまとまりをみせ、70年代にユネスコ、FAO等、開発に関連した諸機関で採用されるようになった。一方、ユネスコでは同様の内容を含む教育概念として国際教育ということばを使うようになった。

これらの教育の必要性がいわれるようになった大きなきっかけは、国連の第一次開発の10年（1959年～69年）が失敗に終わったことである。開発の10年の目的は、経済成長を速めることで開発途上国の開発を促進することであったにもかかわらず、世界中の何億もの人びとはこの恩恵に浴さず、逆に貧富の差が拡大するという結果を招いてしまった。この結果、いくつかの教訓が残された⁵⁾。

第一は、開発と経済成長とはイコールではないということである。このことは「開発」の意義の再検討につながる。すなわち開発は経済的側面だけでなく、社会的、政治的、文化的側面を含むものとしてとらえられなければならない、と考えられるようになった。さらに開発とは、一部の人びとが豊かになることではなく、すべての人びとが豊かになることである、という認識が広まり、社会正義の確立が開発の大切な側面であると考えられるようになった。

第二に、開発が社会的平等や文化の豊かさをも追求するものであるならば、富の不均衡、差別、文化の停滞、人びとの社会への不参加などの「開発の遅れ」は先進国の中にも広範に見られる。すなわち開発という課題は決して途上国に限られるものではない、ということである。

第三の教訓は、開発途上国に顕在する「低開発」の責任は途上国やその民衆の側にだけあるのではなく、先進国とその国民の側にもあるのだ、という認識がある。多国籍企業の活動が途上国の健全な発展をゆがめたり、先進国の開発援助が一部の層にしか利益をもたらさなかったり、先進国の人びとの生活様式が途上国の資源を枯渇させている等の事例は数多く見られるところである。

これらの「開発」への見直しが開発教育の考え方を導くことになった。先進国の人びとの生活が途上国の人びとの生活に深く関わっている以上、途上国の人びとの生活や開発の問題に思いをいたすことなくしては、自分たちの将来の生活への展望を切り開くことができない、と考えられるようになってきたからである。

開発教育の定義を述べる前に、この用語が必ずしも一般に市民権を得たものではない、ということをおきたい。Development Education の用語を公式に用いているのは、ユネスコ、ILO、FAO、UNDP（国連開発計画）等の開発に関係する国際機関と、イギリス、オランダ、北欧諸国、カナダ等の国々である。ユネスコでは国際教育の用語を用いているし、他にも地球社会教育（Global Education）、開発学習、現代学習、平和教育、国際理解学習、世界秩序学習などの用語で開発教育のめざすものを表わそうとしている場合がある。

このことを念頭に置いたうえで、開発教育の定義をいくつか検討し、次章以下の分析のわくぐみを作ってゆきたい。

第二次国連開発10年計画（1969年～79年）のなかで設置された国連合同情報委員会は、1975年に次のように定義している。

「開発教育の目的は、人びとが自らの地域、社会、国、世界全体の開発に参加できるようにすることである。このような参加のなかには、社会や経済や政治の過程の理解に基づく、地域、国、国際社会に対する批判的な認識が含まれる。開発教育は、先進国、開発途上国双方における人権、人間の尊厳、自立、社会正義の問題に関するものである。また、低開発の諸原因、及び開発に結びつくものへの理解の促進、そして新しい国際経済社会秩序を達成する方法に関わるものである。」
ユネスコにコミットしているストックホルム大学のバーンズ教授の定義はつぎのごとくである。

「開発教育の目標は、人びとに低開発の原因に対し批判的な疑問を抱かせることであり、人びとを開発の過程に巻き込むことによってその解決に向けて参加させることである。」⁶⁾

開発教育の内容に言及して、D. マコンケイは、

「開発教育には多くの要素が含まれている。開発途上国の状態に対する理解、富める者と貧しい者との過去及び現在の相互関係、及び相互作用の分析、第三世界の解放のための闘争に対する理解、我々が個人或いは国としていかに国際的な開発を可能にすべく活動することができるかについての探究である。」⁷⁾

と定義する。

一方、ユネスコは国際教育の内容として、つぎの7項目をあげている⁹⁾。

- (a) すべての段階及び形態の教育に国際的側面及び世界的視点をもたせること。
- (b) すべての民族並びにその文化、文明、価値及び生活様式（国内の民族文化及び他国民の文化を含む）に対する理解と尊重。
- (c) 諸民族及び諸国民の世界的な相互依存関係が増大していることの認識。
- (d) 他の人びととコミュニケーションをもつ能力。
- (e) 権利を知るだけでなく、個人、社会的集団及び国家にはそれぞれ相互の間に権利のみならず負うべき義務もあることを認識すること。
- (f) 国際的な連帯及び協力の必要性についての理解。
- (g) 個人がその属する社会、国家、及び世界全体の諸問題の解決への参加を用意すること。

「開発」に対する考え方が変わってくるとともに、実は開発教育の考え方も変化してきているのだが、その間の事情に言及しつつ室靖は次のように開発教育を説明する。

「開発教育は、以前のように単に発展途上世界の事情について教え、貧しい発展途上国への人々への一方的な『思いやり』の気持を育てるだけではなしに、むしろ豊かな先進国の人間も貧しい開発途上国の人間も、一つの地球に住み相互に依存して生きてゆかなければならないことを理解し、世界人口の三分の二以上を占める発展途上諸国の貧困状態を人類共通の問題として抱え、その解決についての先進国民の責任を自覚させる性格のものに発展してきたと言えましょう。言いかえれば、発展途上世界の開発の課題に先進国民のひとりひとりがどうかかわっているかを考えようというのが最近の開発教育であると考えられております。開発教育はその意味で、もはや遠い『南』の国のことを理解するための教育ではなく、実は先進諸国の市民が自らの生き方を問い直すための教育であると考えられます。」⁹⁾

開発教育の過程を意識しつつ行われた定義として金谷敏郎のものがある。

「(開発教育は)第一に、低開発の様相の理解も含まれるが、より重点をおかれるのはその原因についての理解である。いわゆる開発途上国についての学習そのものが目標ではない。開発途上国についての学習を導入部として、開発途上国が直面している諸問題とその原因を理解するのが目標である。(中略)

次に開発教育は単なる理解ではなく、学習者の態度

の変容と行動化を迫るものであることはいうまでもない。そこで目標には低開発を理解することを基礎にして、開発に向けて積極的に参加しようという態度を養い、それに必要な技術を身につけるということがあげられてくる。(中略)

第一に開発途上国の総合的理解、それにもとづく低開発の諸様相と原因の理解、特に低開発と既開発の対立が生んでいる諸様相の理解、さらに低開発の諸原因を克服し、人類社会の均質な発展をめざす態度と技術の養成、ということが、わが国の開発教育の目標ということになろう。¹⁰⁾

以上の定義を参考にし、次章以下の分析のために、筆者の考える開発教育の定義を明らかにしておきたい。

- (1) 開発教育は、まず貧困、低栄養、文盲などの低開発の諸様相を知り、その構造を把握し、その原因を認識することをゆざす。
- (2) 我々が今や相互依存の世界に住んでいることを認識し、低開発及びそこから生ずる諸問題の克服は我々の課題でもあることを理解する。
- (3) 人権と基本的自由の尊重、社会正義の確立、固有の文化と価値観の尊重を基本として、低開発をもたらす諸原因の克服をめざし、世界全体の開発に参加する態度と技術を養う。

Ⅲ 青少年活動における国際的活動の現状

開発教育という名称が、わが国ではまだ普及していないので、この名を冠した実践事例は見受けられなかったが、開発教育に相当する事例、これに関連する事例がいくつも見られた。それらを分類すると、以下ようになる。

- (1) 開発途上国に対する協力活動——物資や金の援助、人材の派遣、ワークキャンプなど。
- (2) 開発途上国の人びととの交流活動——途上国への訪問、途上国からの招へい、国際キャンプ、留学生との交流、国際交通など。
- (3) 開発途上国に関する問題を解決するための運動——留学生の待遇を改善する運動、一次産品に関する消費者運動など。

この中で最も多かった活動が国際協力活動、それも募金活動である。これは1979年の国際児童年のキャンペーンや、インドシナ難民の問題によって、第三世界の子もたちの悲惨な状況が広く知られるようになったことを反映していると思われる。(表参照)

表 最近行われた救援・募金活動(1978年～1980年)

- インドシナ難民救援事業(インドシナ難民救援連絡会)
- コーアクション募金事業(日本ユネスコ協会連盟)
- ハンド・イン・ハンド募金事業(日本ユニセフ協会)
- ミシンをバングラデシュに贈る運動(日本健青会)
- ネパールに鉄棒を贈る運動(青年海外協力隊OB会)
- バングラデシュに古着を贈る運動(小平市子ども会)
- インドシナに絵本を贈る運動(日本郵便友の会協会)
- マニラの青年運動と児童の健全育成を援助するための募金活動(全国産業ジュニアリーダー会議)
- 途上国の子どもたちにミルクを贈る運動(同盟青婦対策委員会)
- モルディブに古米を贈る運動(勤労青少年グループワーク協会)
- 他¹¹⁾

これらのキャンペーンは一般的に開発途上国の飢えや欠乏に目を向け、その悲惨さを人びとの情緒に訴え、募金や物資を集め、それを贈ることで問題の解決の一助にしようとするものである。これらの活動を開発教育の観点からとらえると、次のような点で不満や疑問が残る。

第一に、「困っている人を助けよう」という気持は、それ自体一般に評価されることではあるが、ともすればこれが一時的な哀れみに終り、お金や物を与えることで「何か良いことをした」気持になって、それきりその問題を忘れてしまう危険性があること。

第二に、これらの救援活動が相手側のニーズに合っているかどうか、という点である。例えば古着を贈るといふ活動では、熱帯に住む人びとにとって衣類が緊要かどうかを相手側に問うたのかどうか、「善意の押しつけ」になってはいないか、という点である。

第三は、救援する目的が明確にされているかどうか、という疑問である。本来、救援されなくとも生活している状態こそが正常なのであり、援助はあくまで相手方が経済的にも精神的にも自立するまでの一助に過ぎない。「助けることはよいこと」という援助は、「依存の押しつけ」になりかねない。

第四に、キャンペーンの過程で行われる悲惨な状況の強調は、その国や人びとのイメージを劣悪なものに固定しかねない。今行われている東アフリカ難民キャンペーンを例にとれば、前面に引き出されているおなかの出た飢えた子どもの姿からは、彼らのふだんの文化や生活の姿はつかめない。これが偏見や誤解を生み出す一因となりかねない。

第五に、飢えや貧困、あるいは難民問題等の構造や原因について考えているかどうかということである。原因に切り込むことなしには、その問題の根本的解決はありえない。また問題の解決方法として物資や金の援助でいかどうかということも考えられねばならない。日常生活や日常活動の中で他にできることはないかどうか、を考えることも必要なことである。

以上指摘したことを考え実施してゆくことで、これらのキャンペーン活動も開発教育につながってゆく。次にあげる2例は、開発教育の視点をとり入れた国際協力活動である。

A コーアクション事業

コーアクションとは英語の Cooperative Action の略称で、その名のとおりに発展途上国の人びとが協力して行動を起こし、途上国の教育振興と社会開発を進めようとするもので、日本ユネスコ協会連盟が日本での活動を統括している。事業の対象は29か国38事業(1980年10月現在)に及び、その内容も教材の寄贈、教員の派遣から被災地救援、道路建設に至るまで多種多様であり、募金者は、その中から贈与先を指定して寄与することができる。

八尾市立大正小学校では国際児童年の1979年、コーアクション事業を学校ぐるみで行った。植田校長みずからインド・ネパールを回り、その時撮ったスライドを5・6年生の児童に見せた。以下子どもたちの感想文の一つである。

みんな、はだしだった。

みんな、色物の服なんて着ていなかった。

働きたくても働けない。

まんぞくに一日3回のごはんにもありつけない。

そんな生活をスライドで見た。

日本で子どもがプラモデルを買ってくれなかったとないている。

インドやネパールの子どものもいない。

たべものがたべれないとないている。

今もいない。(荒川幸雄、5年生)¹²⁾

大正小学校では、自分たちが節約した分を募金に充当した。子どもたちはおやつ代を。父兄はたばこ代を、児童会では持主のない落し物をバザーで売ったお金を。その結果、子どもたちの生活態度にも変化が現われてきた。

私とこのエンピツけずりは、スライドを見て2日ほどたったとき、こわれてしまいました。お父さんは買ってあげるといいました。でも私は2日ほど前見たスライドのことをお父さんに、一から十まで話しました。

…(中略)…お父さんは反省したような声で、「ほすならお金がいっぱいたまったら買ってあげる。」といました。だから今、私は節約はもちろん、手でキュッキュッと回すのをつかっています。(以下略)(川本和世, 5年生)¹³⁾

定義のところ述べてのように、途上国への知的な理解や情的な共感とともに、何らかの行動を起こそうとする態度を養うことが開発教育の目標である。この実践では、節約という形で自分たちの生活を見直していったところに価値があるといえる。

しかし、この実践では、インドやネパールに貧困をもたらしている原因や、貧困から来るさまざまな問題への知的アプローチが弱い。この点が抜けると、子どもたちの情的な共感や態度の変化が一時的なものになってしまう恐れがある。知的、体系的な学習は教科学習の中で行われることが多いが、例えば、六年社会科で、“世界の国ぐにとのつながり”、“国際機関のはたらき”といった単元で、これらの問題をどう取り上げていったらよいか。この問題については、後で改めて考えたい。

B. 古切手運動

国際協力活動を進めつつ、開発教育を進めようとした実践に、「古切手運動」を始めとする、キリスト教海外医療協力会(JOCS)の諸活動がある。JOCSは、1961年以来、アジア、アフリカに24人の医師、看護婦、保健婦などを派遣してきた国際医療協力団体である。その資金作りの一つとして古切手を集める運動を行ってきた。

古切手集めや募金には数多くの人の協力が必要なので、当初からJOCSでは広報、教育活動を重視してきた。事務局の佐藤忠彦は、「子どもたちに対しては、募金活動そのものよりも、海外医療協力というものに関心を持ってもらうという教育的配慮に主眼をおいています。使用済み切手を集める中から何のために自分たちはこれをやるのかと疑問を持ってきます。そこで必然的に、海外と日本の問題、南北の比較、海外医療協力などについて学習しなければならなくなります。」と語る。

学習のためのテキストとしては、JOCSが毎月発行している雑誌『みんなで生きる』がある。そこには、現地の人びとの生活や派遣医師の活動や直面する様々な問題が報告されている。『みんなで生きる』小中学生版の中に、途上国の貧困について考えさせる記事があるので、参考のために掲げておこう¹⁴⁾。

なぜ貧しいのか

発展途上国の人々はなぜ貧しいのだろうか。

なまけ者だからだろうか。

そうではない。

では、なぜ貧しいのだろうか。

途上国の人々が貧しいのは、わたしたち先進国にも多くの責任がある。

インドも、バングラデシュも、インドネシアも先進国の植民地だった。

先進国は植民地を搾取した。植民地の資源(農産物や鉱産物)を持ってゆかれ、人びとは安い賃金で働かされ、いつも貧乏だった。貧乏だから、子どもたちは学校にもいけなかった。

これが、途上国の人びとが、今でも貧しさから抜け出せない大きな理由だと言われている。

ここには、開発教育の視点がある。しかしながら、筆者の調べた限りでは、実際に古切手を集めている学校や青少年グループでは、年に一二回現地に行ってきた医師や看護婦を呼んで話を聞く、あるいはスライドや映画を見る、といった程度の試みはあるが、長期での開発教育に相当する実践は発見できなかった。ただし、この運動の積極的な協力団体である青少年赤十字が、高校生向けの機関誌や『指導情報』の中で、従来から青少年赤十字が行っている「国際理解・親善活動」を開発教育の観点からとらえ直そう、とする記事を最近になって掲載しているのが注目される¹⁵⁾。

この運動に関連して、開発教育の内容について言及したい。第一に、古切手運動、医療協力が問題としている「低開発」の中味は何であろう。“古切手200枚がBCG一本となり、一人の命を結核から守る”この簡潔な論理が人びとの心を打ち、運動が野火のように広がった。しかし、ここで考えねばならないのは、ネパールの人びとは、なぜわずか20円のBCGを買えないのか、あるいは買おうとしないのか、ということであろう。買うお金がない、診療所が極めて少ない、保健の知識や意識が低い、など「低開発」に発する諸相がそこに見い出される。その構造と原因が学習されねばならない。

第二は、国や民間が行ってきた従来の国際協力のあり方への反省や批判を含む、国際協力についての学習である。JOCSでは、すでに途上国に薬や医療機器を送ることを止めているし、日本の医師が現地で直接患者をみることもしていない。それより、現地の人びとが自力で医療・保健活動ができるように、医師や看護婦の養成の手伝いをするというふうに協力のあり方が変わってきている。JOCSのこうした経験は、開発教育の一つの教材となりうる。

次にあげる二つの事例は、キャンプという場を利用し

て国際理解を進めようとしたものである。一つは英語の学習、国際協力の学習、それに途上国の人びととの交流を目的とした「友愛国際キャンプ」であり、一つはアジア学院への勤労奉仕と留学生との交流、それに食糧問題の学習を目的とした「山手 YMCA ワークキャンプ」である。

C. 友愛国際キャンプ

友愛青年同盟が主催するこのキャンプには、日本の中学、高校生31名と日本に留学している大学生・院生・研修生計10名（いずれもアジア地域）が参加し、6日間の生活をともにした。午前中は英語の勉強であるが、学校の授業とは違い、リーダーが作成したテキストでアジアの留学生を交えての歌やゲームも盛りこまれている。トムやベティといった英米人しか登場しない日本の教科書を離れて、アジアの人びとの生の英語を耳にすることにより、途上国の人びとの暮らしや国際協力の仕事に触れる。お国自慢の料理を食べ、ハイキングに行き、籐細工をしたり、野球をする中で日本人と外国人の見えない壁が徐々に取れてゆく。

キャンプのリーダーの一人、中山達人は日本の子どもたちとアジアの留学生との生活感覚の違いがぶつかった場面を語ってくれた。「食事は施設が準備してくれるのでつついありがたみを忘れてしまうのですね。ある中学生が残した食べ物を捨てたところ、留学生の一人が抗議したのです。祖国の子どもたちが腹いっぱい食べられない、という話を留学生がしたところ中学生の方が恥っていました。」

最終日のアンケートの中に「日本と東南アジアの関係はどのようなものが望ましいか」という一項がある。以下、その答の一部である。

- 互いに勝手なことをしないで、豊かな国は少しでも貧しい国を助けてあげて、みんなが楽しくできるようにする。
- 日本にアジアの一国であり、東南アジアはアジアの中で最も先進国日本の技術、教育的助けを必要としていると思う。欧米諸国だけに目を向けるのはやめて、これからどしどしアジアへ目を向けるべきだ。
- 日本の進んでいる点を教え、協力して東南アジアから学べるものを学ぶべきだ。

わずか6日間の経験で、すぐに結果を期待することは無理だろう。しかし、少なくとも、このキャンプはアジアの人びとと自分たちとの関わりを考える上できっかけになるものを参加者の胸に残したようである。

D. アジア学院ワークキャンプ

東京山手 YMCA の青年グループ「ふたまた人参」は毎年春と夏に西那須野のアジア学院（アジア農村指導者養成専門学校）で農作業や土木作業を行い、同学院に來ているアジアやアフリカの研修生と交流している。また、同グループは、途上国での食糧生産と都会に住む自分たちの生活との関連をとらえ直すための学習活動をしている。

キャンプ前には、映画や討議を通じて、アジア学院の事業、世界や日本の食糧事情についてオリエンテーションが行われる。キャンプ中は主に、日中はアジア学院の要請に従って、農作業や家畜の世話に当り、農業の現場に触れる。

このキャンプのおもしろいところは、食事を通じて食糧事情を学習していることである。例えば、日本で自給できるものの比率で食事をとるという試みをしたり、（その結果、パン、豆腐、肉類がほとんど口に入らない）一日2,000カロリー以下で食事をし、「飢え」の体験しようという試みを行った。あるいは、メンバーを1対2の比率に分け、同量の食事を各グループに与えることで、不公平な分配によって食事をし、お互いにどのような感情を持つかを体験する。疑似的な南北格差を作り出している。

このグループの実践で注目すべきことは、キャンプ中の体験学習にとどまらず、日常的にも知的な学習を進めていることである。複雑な世界の農業・食糧問題を理解するのに、体験学習やシミュレーションだけでは、不十分であることは明らかで、何らかの継続的な学習が必要である。同グループの場合は、『なぜ世界の半分は飢えるのか』¹⁶⁾という食糧問題に関する本をテキストにして月2～3回の読書会を開いている。

次に途上国とわが国の間の問題を取り上げ、学習活動と市民運動を展開している事例について検討を加えた。一つは、日本に來ているアジアの留学生の問題、一つは、一次産品であるバナナにまつわる問題を取り上げた活動である。

E. 留学生の母親運動

この運動は、日本を選んで留学してきた世界の若者たちに、日本の家族を紹介し、故国を離れて生活する淋しさをなくさめ、少しでも勉学が実り多いようにと、1961年に東京 YWCA で始められた。現在では、留学生約900名、母親約200名が参加しており、留学生の99%はアジアの国々から來ている。留学生と日本の母親とが交流

を続けていくうちに、留学生も日本のことを知り、また日本の母親たちもアジアや世界の、あるいは自分自身のいろいろな問題に目を開いてきた。

荻田セキ子が、1970年に国会に上程された「出入国管理法案」に疑問を持ったのも、この運動を通じてであった。

「『入管法』という言葉は、一般の日本人には馴染みが薄く、それが政治的な用語であろうと直感し、それにふれることを敬遠する人も多い。またその言葉の意味を知っている人でさえ、私たちにはあまり関わりのない外国人のこととして、関心を払おうとさえしない人もいる。実は、そういう私自身も、つい数か月前までは、その中の一人であった。しかし、たまたまあるきっかけで在日外国人のおかれている苦しい現実を知ってショックを受けた。それ以来、さらにそれを“知る”努力を重ねるとともに“知ったことにより何をなすべきか”を自分自身に問いかけつつ行動してきた一人である。」¹⁷⁾

こうして、入管法に反対する運動を展開してく。1974年には、やはり同運動の中の「留学生問題を考える会」が留学生へのアンケート調査にもとづいて、『留学生は訴える』という報告書を公にし、全国からの反響を得た。引き続き大学の留学生受け入れ状況の調査をまとめ、その報告書『留学生の受け入れは何のためか』を1976年に出版した。

最初、留学生と母親との交流から始まったこの運動は、留学生や日本の受け入れ体制の現実に触れ、様々な問題を発見し、それを解決してゆこうとするようになる。そのために学習したり、広報活動を行ったり、関係機関に要望を出す。ここには、個人レベルで解決できない問題を団体として取り上げ、さらには団体を越えて一般市民に呼びかける、という運動の発展が見られる。

この運動は、国内におけるアジア問題に取り組み、留学という形の国際協力を問い直し、改善しようとして運動する中で、開発教育を行っていった事例として考えることができる。

F. フィリピンバナナに関する学習活動

「フィリピン問題連絡会議」はフィリピンの人権を考える国際会議をきっかけに1979年に結成された¹⁸⁾。同会議がフィリピン問題を取り上げるのは、フィリピン好きの人が集っているからではないようである。

「私たち『フィリピン問題連絡会議』に集った団体・グループは、日本とフィリピンとの間にある一方的な搾取と抑圧の関係が、日本とアジア・第三世界との同

様な関係の一部であることを念頭におきながら、とりあえず、フィリピン問題で、日本の中に正義に根ざす連帯の動きをつちかかってゆくことをめざしています。」¹⁹⁾ なぜ、ことさらバナナの問題を取り上げるのであろうか。

「(それは)まだ日本でなじみが少ないフィリピンの問題を、できるだけ多くの人に考えていただくためです。くだもの屋の店先で黄色く輝くバナナが、だれによってどんなしくみでつくられているのかを知ることから、両国のゆがんだ関係の下で行なわれている他の様々の問題が見えてくるでしょう。」²⁰⁾

同運動の中心的役割を果しているメンバーの一人である鶴見良行はさらにつけ加える。

「貿易において一次産品は工業製品に比べて非常に不平等な扱いを受けているわけですが、バナナの場合、その不平等の構造がわかりやすいのです。というのは、フィリピンで生産されるバナナのほとんどがすべて日本で消化されており、一対一の対応関係があるからです。」²¹⁾

同会議では、冊子とスライドを作成し、この問題の学習と広報活動を展開している。日本の小売価格のわずか1.5%しか賃金に回らない、という農園労働者たちの生活実態と労働条件、農業による労働災害の実態、スト抑圧等の人権侵害、多国籍企業(アグリ・ビジネス)と契約した小地主たちの借金の膨大さ、アグリ・ビジネスの価格操作の実情、使われている農業の安全性への疑念、フィリピン政府の姿勢、日本の消費の状況、等がバナナを通して明らかにされてくる。

1980年の暮には、農園労働者の一人、ドドン・サントス氏を日本に招き、各地で講演会を開いて、この問題への理解を深めた。氏の残したメッセージは、日本における開発教育の課題と言ってよい。

「私たちのために何ができるかではなく、バナナを通して、いま日本とフィリピンの関係がどうなっているかを知り、みなさんの国をどうすればいいかを考えてください。」²²⁾

以上、AからFまでの六つの事例は、前章で行った定義をもとに、現在青少年活動(一部成人)の中で行われている開発教育に相当する実践事例である。次章では、さらにこれらの実践に即して学習の内容や方法を検討することにより開発教育の課題をより明らかにして行きたい。

IV 日本における開発教育の課題

六つの実践事例は、扱っているテーマも、学習や運動

の方法も様々ではあるが、これら事例の間に共通する特徴がいくつか浮び上がってくる。

第一に、行動から学習へ、さらに新たな行動へ、というパターンがいくつかの事例に見られる。医療協力の必要性から古切手運動へ、さらに途上国の現状や国際協力の学習へという発展、あるいは農業の勤労奉仕から食糧問題学習への発展、フィリピン労働者への連帯から一次産品の学習へ、さらに広報活動へ、という展開、という事例があげられる。

次に、これに関連するが、これらの学習のなかに、より多くの人びとに知ってもらおうとする志向があることである。ネパールの保健医療問題、アジアの留学生の問題、フィリピン・バナナの問題を広報し、より多数の人を学習や運動に参加してもらおう、とする活動が見られる。

第三に、これらの学習の方法は、知識詰めこみ型のものとは異なり、課題を発見し、それを分析し、解決への糸口を見つけようとする課題解決型の学習である、ということである。これらの学習でとり上げている疾病、食糧、一次産品、人権といった課題が複雑で解決困難なため、試行錯誤のなかから解決法を見い出そうとしている。

第四に、現状ではこれらの問題を学習するうえでの教材は備っていないので、自ら関係機関を回り、文献を調べながら教材や広報用資料を作っている。そのため学習者には、課題の分析に必要なデータの収集分析能力が要求される。JOCSでは月刊誌『みんなで生きる』を発行し、留学生の母親運動は調査の過程で報告書を作成し、フィリピン問題連絡協議会では小冊子やスライド集を製作している。また二つのキャンプにおいても、指導者は国連関係機関や開発関係機関を回って、パンフレット、映画などの必要な教材を集めている。

本稿でとり上げた事例から得られるこれらの特徴は、今後開発教育を進める際の学習上の原則につながってゆくように思われる。

そこで、今後日本で開発教育を行ってゆくうえでの課題を提起しておきたい。

まず、いかなる問題、いかなる活動を入口にするにせよ、開発教育において最低限学ぶべき基礎的な知識は何か、それをどこでどのように学ぶべきか、という課題である。例えば、六つの実践がとり上げている飢餓、疾病、食糧、人権、一次産品、技術協力といったテーマは相互に関係するものであり、この関連性を理解するためには低開発の構造と原因、南北格差と対立が生み出す諸様相に関する基礎的理解が必要である。とくに、低開発の原因は、19世紀以来の先進諸国の植民政策抜きには

考えられないので、これに関する歴史的知識も必要である。こうした基礎的な知識と理解は義務教育段階で扱われるのが望ましいと思われるのだが、実際はどうなっているのだろうか。

開発途上国や開発の問題は、小学校6年の社会科において、世界の国々との貿易上のつながり、国際機関のはたらき、といった内容でとり上げられる。さらに中学校では、世界の中の日本(地理的分析)、新しい日本と世界(歴史的的分析)、貿易と国際協力、国際社会と平和(公民的分野)といった項目で主に扱われている他、所々で途上国についての学習が行われている。学校における開発問題のとり上げ方については金谷がすでに次の二点で批判を加えている。第一に、これらの扱いが「理解させる」「知らせる」という知識の注入が主となっていることであり、第二に、経済、産業、あるいは天然資源の観点からの学習が主体で、生活、文化についての学習があまり見られないことである。特にわが国とのつながりについては経済あるいは貿易という面でのつながりを学習することが主となっている³³⁾。

これら指摘された点について、さらに詳しく考えてみたい。第一の点に関して、知識の注入といったやり方を避けるにはどうしたらよいのだろうか。結論的に言えば、途上国の開発の問題は自分たちの問題でもあり、低開発をもたらしているのは自分たちの生活様式や生き方が関わっているのであり、この問題の克服なしには自分たちが21世紀に向けて生き延びてゆくことはできないのだ、という認識をもつようにすることが必要である。

さらに、開発問題は既成のセットになった知識では対処し得ないという認識とともに、学習者自らが情報や知識を求め、これを処理してゆくという技術が求められる。すなわち、我々の回りにある開発途上国、南北問題あるいは開発援助に関するあふれるばかりの情報を振り分け整理し、体系化し、物事の背後にある本質を読みとる技術と態度が要求される。

これらの課題は、学校教育のみならず学校外で行う開発教育にもそっくり当てはまるものである。開発教育が自らの生活や生き方をも見直すという過程を含むものであることから、学習者をいかに動機づけるか、という難しい課題につき当らざるを得ない。日本や世界の食糧問題を知識として理解することが、日常の食生活にどのように結びついてゆくのか。第三世界の飢えや貧困に苦しむ人びとに情緒的な共感を寄せることと、その苦しみの原因を探る学習とをどのように結び合わせてゆくのか。

今回の調査では、学習の動機づけについて必ずしも有効な回答を得ていない。コーアクション事業や古切手運

動では、こうした結びつけに成功しているとは言いがたいし、国際キャンプは短期であるために評価が難しい。ワークキャンプでも、その後の学習活動に残るメンバーは元々そうした問題に対する関心が強い人びとである、ということである。また、留学生やバナナの運動でも当初より意識の高い人びとが学習活動を行っているようだ。今後より細かな調査によって明らかにされるべき課題である。

次に、開発途上国の生活、文化、宗教、価値観の学習の課題に触れておきたい、募金のキャンペーンで、途上国の飢餓や貧困、あるいは難民の悲惨さを強調することが、その国や人びとの文化を“遅れている”“劣っている”というイメージを植えつける危険性があることはすでに指摘した。元来、豊かさ、貧しさと文化の優劣とは違った基準である。ところが、“GNPの低い国は貧しく、文化的に劣っている”と考えられがちである。一方で“絶対的な貧困は子どもの早死、飢餓、内乱の原因となり、人びとに不幸をもたらす危険性が高い”という事実がある。両者はとかく混同されがちであるが、これらは明確に区別されるべき事柄である。

そのためには、各民族、各文化、各宗教固有の価値観を理解し尊重することが必要である。ここでも知的理解だけでなく、異質文化を尊重する態度が求められる。日本のようにほとんど単一民族、単一言語、単一文化の土壌では、なかなか困難な学習課題である。しかし、それだからこそ異質な価値観を尊重する態度が必要なのだ、ということができる。日本の国内であっても様々な価値観が存在するのであり、自分とは違った生き方を尊重する態度を養うことは不可能なことではないはずである。

最後に、開発教育と発達段階について述べておきたい。これまで主として、論理的思考が可能で、自己の生きかたとからめて問題を考えられる青年期以降の人びとの学習を対象として記述してきた。少年期の開発教育を考えるには、その発達段階に合った教育的配慮が必要である。それではいったい何才位から世界的認識が可能となるのであろうか。筆者は、この点について心理学、教授学分野での研究成果を求めたが、この分野の研究は皆無に近く何ら回答は得られなかった²⁴⁾。今後、実践をすすめるとともに、研究にとりくまねばならない分野である。

ただ、早い時期から途上国の文化に触れることは、童話、読物、音楽、絵画、映画等を通して可能であるし、欧米中心の文化状況の反省としても必要なことである。これは異文化理解の土壌作りとしても有効であろう。また、ワークキャンプで行った数々の体験学習の方法も、

少年期の学習の方法として有益であるように思われる。さらに、南北問題や開発問題を単純化しわかりやすくした教材としてゲームやシミュレーションが欧米で開発されており、これも参考にされてよい方法である。

先日の世界銀行の開発報告1981年版によれば、現在約6億人存在する絶対的貧困者は、西暦2,000年には約8億人に増大する恐れがあるという。21世紀に生きるのが今の青少年であることを考えるならば、未来の自分と世界のあり方を考える開発教育こそ今後いっそう推進されるべきではなからうか。

(指導教官 宮坂広作)

注

- 1) マイケル・クラーク「開発教育とは何か」『国連ニュース』1979年3月1日号。
- 2) UNESCO General Conference, “Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms”, 1974
- 3) ヒヤリングを行った団体は以下のとおり——アジア太平洋資料センター、アジア農村指導者養成専門学校、キリスト教海外医療協力会、青年海外協力隊、中央青少年団体連絡協議会、東京YMCA、東京YWCA、栃木県立宇都宮北高等学校、日本健青会、日本青年ユネスコ連絡協議会、日本赤十字社青少年赤十字、日本ユニセフ協会、友愛青年連盟、ユニセフ駐日代表事務所、横浜YMCA(五十音順)
- 4) 用語として最初に用いられたのは、青年海外協力隊、「新たな『開発教育』をめざして——南北問題・開発途上国に関する教科書調査報告書」(国際協力事業団、1977年4月)であり、一般に知られるようになったのは、第1回開発教育シンポジウム(国連広報センター、ユニセフ、国連大学主催、1979年11月)からである。
- 5) 国連広報センター、*Dateline UN*, No.29, 1979年1月, p.7, 他。
- 6) Burns, *Adult and Out-of-School Development Education: an evaluation of cooperation between the UN Agencies, the Ministry of Overseas Development and UK NGOs*, 1977.
- 7) D. McConkey, “Education for a Global Lifestyle”, *Cooperation*, No.16, Sept./Oct. 1974.
- 8) UNESCO, op. cit., par. 4.
- 9) 「開発教育協議会趣旨書(草案)」, 1981年。
- 10) 金谷敏郎「中学校社会科と開発教育」『中学校の探究学習』明治図書, 1980年。
- 11) YMCA, YWCA, ボーイスカウト等世界連盟をもつ団体の国際募金事業が含まれる。
- 12) 八尾市立大正小学校園『交流』校長通信第2号, 1979年11月13日。
- 13) 同上『交流』第143号, 1980年2月14日。
- 14) キリスト教海外医療協力会『みんなで生きる』小中学生版, 1980年。
- 15) 「わたしにできる国際理解・親善」『青少年青十字, 高校生号』No.287, 1981年1月, 及び「開発教育——特集・国際理解親善」『青少年赤十字, 指導情報』No.77, 1980年9月
- 16) スーザン・ジョージ著, 小南祐一郎他訳『なぜ世界の半分が飢えるのか——食糧危機の構造』朝日新聞社, 1980年。

- 17) 東京YWCA 留学生の母親委員会・入管体制を知るための会『入管体制を知るために』1970年12月, pp. 11~12.
- 18) 構成団体は次のとおり——アジアの女たちの会, アジア太平洋資料センター, カトリック正義と平和協議会, 関西キリスト教都市産業問題協議会, 水牛, 日本消費者連盟, 反公害輸出通報センター, フィリピンのキリスト者に連帯する会, 労働情報。
- 19) フィリピン問題連絡会議『フィリピンバナナと私たち』1981年3月, p.74
- 20) 同上。
- 21) 東京山手YMCAにおける講演での発言(1981年7月9日)
- 22) 前掲書, p.59
- 23) 金谷敏郎「開発教育とは何か」『クロスロード』No.166, 1979年10月号, p.18
- 24) ただし, 下記の米国の文献中に, 二三の学者が, 早い時期に世界的認識を得させるのは可能である, というコメントをしているのが散見された。Charlotte J. Anderson and Lee F. Anderson, "Global Education in Elementary Schools: An Overview", *Social Education*, Jan 1977, p.35