

学術論文

# SDGs時代における開発教育のレゾンデートル — SDGsの批判的考察を通して —

林 加奈子

桜美林大学リベラルアーツ学群

Raison d'etre of Development Education in the era of SDGs  
: through the critical analysis on SDGs

Kanako Hayashi

College of Liberal Arts, J. F. Oberlin University

キーワード：開発教育、批判開発学、持続可能な開発／発展、SDGs、  
ポストコロニアル、ポスト開発思想

## 1 はじめに—問題意識と本稿の目的

世界中で「持続可能な開発／発展目標（以下、SDGs）」が市民・市民社会、政府、民間企業の間に浸透してきている。2016年から2030年までの15年の間に17の目標と169のターゲットを達成しようという動きは、日本でも政治、経済、教育の分野で見られるようになった。日本で1970年代後半以降、途上国と先進国の間の不公正な関係を社会構造の変革を通して解消しようとしてきた開発教育は、現在率先してSDGs達成に向けて動いている<sup>(1)</sup>。

1947年アメリカ大統領トルーマンの「ポイント・フォア」計画で始まった「開発」の歴史、なかでも環境破壊や人権侵害といった「開発」の負の歴史に目を向けるのであれば、現在SDGsを全面に掲げ、地球や自然環境に配慮して今後の開発／発展を考えていこうという傾向は歓迎すべきことなのかもしれない。しかしながら、「開発」の歴史と言説に対する批判に向き合うことなく、開発教育がSDGsを推進していることに懸念がある。

開発教育は、独立してもなお途上国が植民地時代の旧宗主国の影響を受けていることに着目し、ポストコロニアルの視点から社会構造の変革を目指してきた（Andreotti 2008, Bourn 2015 : 13）。また、批判開発学やポスト開発思想が、これまでの「開発」は近代

化論をはじめとする進歩史観に基づき、単線的に西洋のモダニティを追い求めてきたと指摘するように（小林1997：205-206）、開発教育も既存の「開発」を批判的に捉え、オルタナティブな開発／発展も視野に入れ教育活動を行ってきた（Bourn 2015：76-77）。これまでの開発教育が重視してきたポストコロニアルの視点や進歩史観への批判的な考察を重視するのであれば、SDGsの批判的検討を適切に行わないままSDGsの目標・内容を積極的に市民に伝達している姿は、自らの存在意義（レゾナデートル）を見失っているかのように見える。

そこで、本稿ではSDGsの批判的考察を通してあらためて開発教育を再考し、SDGs時代における開発教育の独自の役割を提示することを目的とする。本稿の構成は、まず第2章にて開発教育の歴史をふりかえり、批判開発学の視点から開発教育を描く。続く第3章では持続可能な開発／発展（以下、SD）論に遡ってSD概念の変容を押さえた上で、SDGsを批判的に検討する。また、現在の日本の開発教育におけるSD、SDGsの扱い方を考察して課題を見出す。そして、第4章でSDGs時代における開発教育の独自の役割を提示し、第5章で今後の研究課題を示す。

## 2 開発教育とは

開発教育は、1960年代の南北問題に代表される開発問題の顕在化を背景に、1960年代末以降、欧米諸国で途上国援助に直接関わっていた市民によって始められた教育活動に起源がある（山西2008：45）。その後、このような市民レベルでの動きを受け、援助機関による開発と脱植民地化のプロセスが進んだ1970年代に「開発教育」ということばが誕生した（Bourn 2008：1）。1975年にはユネスコと国連がはじめて開発教育の定義を示したが、現在に至るまで定まった定義は存在しない（オスラー2002：9）。日本では、1990年代後半に開発教育協会が「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」であると定義している（田中2008a：9-10）<sup>(2)</sup>。

以下では、ヨーロッパおよび日本における開発教育の歴史と変遷を整理し、批判開発学の視点から開発教育を考察する。

### (1) 開発教育の歴史と変遷

#### ①ヨーロッパの開発教育の歴史と変遷

イギリスで開発教育の実践と研究をリードしてきたボーンによると、ヨーロッパでは戦後1950年代のユネスコの動きや1960年代から70年代の国際交流プログラムの興隆の結果、より広い世界や多様な見方を学ぶことを目的とした「グローバル教育（Global Education）」が1970年代に登場した（Bourn 2015：10-11）。一方で、1960年代から1970

年代には環境教育、平和教育、異文化間教育、人権教育といったグローバル教育と隣接する個別の教育が誕生し (Bourn 2015 : 12-13)、開発教育もこの時期に誕生している。

開発教育が始まった背景には、1960年代、旧植民地であった途上国への援助に、旧宗主国の政府や市民団体が一般の人びとの理解と支援を必要としたことがあった (Bourn 2015 : 14)。当時の開発教育は、無知・無関心な先進国の人びとにネガティブな途上国のイメージ、すなわち「途上国は問題のある国々であり、途上国の人びとは施しを待つ、自分たちでは何もできない人びと」というイメージを押しつけることで、途上国への経済的援助を取りつけようとした (Bourn 2015 : 13)。また、当時は開発や経済成長について深く検討することなく無批判にこれらを善と捉えていた (Bourn 2015 : 14)。

しかしながら、1970年代に入ると、このような開発教育の教育内容や方法、当時の開発教育が前提としていたチャリティ精神を批判的に捉える動きが出てくる (Bourn 2015 : 15, 18, 47)。その背景には世界が相互依存関係にあること (Bourn 2015 : 16)、すなわち私たち一人ひとりの生活は世界と相互関係にあり、私たちのライフスタイルが途上国に大きな影響を与えていることが認識され始めたことがあった。また、1980年代にはブラジルの教育学者のパウロ・フレイレやタンザニアの初代大統領ジュリウス・ニエレレの思想の影響を受け、単に途上国を経済的に援助するのではなく、社会正義と共感、連帯を通してラディカルに社会を変革すること (Bourn 2015 : 15)、すなわち権力構造、社会構造を変革することを通して社会全体を変革していくことが目指されるようになっていった (Bourn 2015 : 77)。ヨーロッパでは途上国援助への関心の高まりから NGO の活躍の場が広がるが、近代化論や西洋のモダニティを中心とした「開発」概念および途上国のネガティブなイメージを用いて開発教育活動をしてきた NGO がポストコロナ主義者から批判を受ける (Bourn 2015 : 19)。つまり、単に途上国を経済的に援助するのではなく、ラディカルに社会を変革することを目指しているはずの開発教育が、既存の社会構造 (世界構造) の維持に加担していることが非難されたのである。

さらに、途上国援助への関心の高まりから開発教育は政治的に重要度を増していった。また、グローバリゼーションが進展していくなかで「グローバル」ということばが好まれるようになったことで、開発教育は次第に「グローバル教育」あるいは「グローバル学習 (Global Learning)」という名に置き替えられるようになった (Bourn 2015 : 19-20)。2000年以降は学校カリキュラム (ナショナルカリキュラム) に取り入れられることで「グローバル学習」という呼び方が定着し、社会変革よりも学習者のコンピテンシーの向上に重きが置かれるようになっていく (Bourn 2015 : 31, 39-40)。

国家と距離をとり、市民の手で社会変革を目指してきた開発教育は、国家政策に取り込まれたことでより多くの人に到達することができるようになった反面、既存の「開発」概念を脱構築してこなかったこともあり、政治化されてしまった側面があることを指摘することができる。

## ②日本の開発教育の歴史と変遷

日本では、1970年代後半に中央青少年団体連絡協議会や青年海外協力隊事務局により欧米の開発教育が紹介され（田中2008b：118）、またボランティア活動を通して実際に途上国に触れた若者たちが、途上国の人びとを助けるためには何より第一に日本の人びとに「途上国の実情を知らせる」必要があると動き出したことが開発教育の誕生となった（西岡2007：108-109）。当時は自分たちの体験をもとにビデオやスライドを作成して活動を行い（田中2008b：119）、ヨーロッパの開発教育と同様、市民・市民団体の手により発展してきた。

1982年には有志によって現在の開発教育協会（当時は開発教育協議会）が設立された。発足当時、開発教育協会は開発教育を「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の認識を深め、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学習・教育活動である」と定義した（田中2008b：118-119）。この定義を先に示した現在の定義と比較してみると、トルーマンが「ポイント・フォア」計画ではじめて示した「低開発（underdeveloped）」ということばを用い、「開発」という行為を是認し、「開発」を推進していこうという意志を認めることができる。

しかし、1980年代以降、日本の開発教育は変化していく。契機はこれまでの開発教育の内容や方法に対し疑問が呈されたことであった。つまり、途上国に暮らす人びとの多様な生活や文化への理解が不十分ななかで途上国の抱える問題のみを取り上げることは、途上国に対して「貧しい」「困っている」といったマイナスイメージのみを人びとに植えつけてしまう危険性があることが指摘されたのである（山西2008：6）。そこから、途上国に暮らす人びとの生活・文化の多様性、人権・人間の尊厳への理解と尊重は開発教育の基礎を構成するものであると確認されるようになった（山西2008：6）。

さらに、1980年代半ば以降にアジアや中東、ラテンアメリカ諸国からの外国人労働者の来日が急増して「内なる国際化」が進むと、開発問題を「海を越えた遠くの世界の問題」ではなく、自分たちの暮らす地域の身近な問題として認識し、「地域の国際化」との関連で開発教育を位置づけようとする動きが出てきた。また、地球環境問題が認識されていくなかで、開発と人権、開発と女性、開発と平和など、開発問題を他の諸問題との関連のなかで捉えていこうとする動きも見られるようになった（山西2008：6-7）。そこで、開発教育協会では1990年代後半に定義を再考し、先に示した定義（ただし「持続可能な」という文言を2019年に追加）を示し、あわせて具体的な目標として以下の5つを位置づけた（山西2008：7）。

- ①開発を考える基礎として、人間の尊厳性と世界の文化の多様性を理解すること。
- ②世界各地に見られる貧困や南北格差などの開発問題の現状を知り、その原因を理解すること。

- ③開発問題と環境破壊などの地球的諸課題との密接な関連を理解すること。
- ④開発をめぐる問題と私たち自身との深い関わりに気づくこと。
- ⑤開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、それに参加できる能力と態度を養うこと。

現在の開発教育の定義とこの5つの具体的な目標を開発教育協会発足当時の定義と比較してみると、「開発」への批判的なまなざしを指摘することができる。以前のように「開発」を是認した上で「開発」に積極的に参加していく人びとの育成を目指すのではなく、「開発」が生み出す問題に目を向け、よりよい<開発>とは何かを考え、開発問題を解決して共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加していく人びとの育成に焦点が移っている。開発教育協会では毎年機関誌を発行しているが、管見の限り、その焦点の変化は機関誌のテーマにも反映されている。1990年代以降の機関誌には環境や人権、平和、グローバリズムといったテーマが取り上げられ開発問題を掘り下げている。また、2000年代はじめには地域から開発教育を捉え、実践を積み上げていくことが模索され、多文化共生、農、環境、地域経済、参加が実践的に議論されている<sup>(3)</sup>。そして、2010年の機関誌ではオルタナティブな経済、2011年にはオルタナティブな教育をテーマとし、今後のオルタナティブな社会や教育の方向性を探っている。

他方、2002年に学校教育に「総合的な学習の時間」が導入されてからは、日本の開発教育においても学校教育での実践が増え、近年では教室で活用できるワークショップ型の教材開発に力が入れている。ヨーロッパとは異なり、依然として「開発教育」の名称を用いて実践が進められてはいるが、公教育に寄りすぎることで政治化されないか懸念が残る。

## (2) 批判開発学の視点からみる開発教育

ヨーロッパおよび日本の開発教育の歴史と変遷からは、開発教育は南北問題をはじめとする開発問題を解決するために、教育活動を通じて権力構造、社会構造を変革していくことを目指し、フレイレやニエレレの思想の影響を強く受けたラディカルな面をもつ教育活動であるということが出来る。日本では開発教育の特徴として、①市民活動がその始まりと広がり原動力となっていること、②その目的は社会適応・順応ではなく、社会変革・社会創造であること、③参加・行動の重視が挙げられており(山西2008: 7-8)、先行研究では教育学の視点からその特徴や発展が模索されてきたことを指摘することができる。だが、本稿では開発教育を「開発学」と「教育学」の二つの分野から構成されるものであると位置づけ、開発教育がいかに「開発」を捉えてきたのかに着目したい。なぜなら、「開発」をどのように捉えるかによって教育の方向性、内容は大きく変わるからである。以下では、批判開発学の視点から開発教育の「開発」の部分考察する。

なお、日本では聞き慣れない批判開発学は、現在も発展中の学問である。主流派、すなわち進歩史観に基づく単線系の経済成長中心主義の「開発」を批判的に再考し、権力構造の変革を目指してオルタナティブを提示していく学際的な学問である (Veltmeyer 2011: 11, 2018: 5, 2022: 5)。先のボーンは、開発教育において「開発」を批判的に考察することの重要性を指摘しており (Bourn 2015: 75)、また開発教育も社会構造の変革を目指していることから、開発教育と批判開発学は親和性が高いと言える。ただし、批判開発学の系譜には従属論やポスト開発思想、社会的連帯経済等があり (Veltmeyer 2018: 21-26)、批判開発学には開発という行為そのものを批判する考えも含んでいることを付言しておく。

先に述べた通り、「開発」の起源は1947年のトルーマンの「ポイント・フォア」計画に遡ることができる。トルーマンはこの計画ではじめて「低開発」ということばを用いた。このことばには「開発」を普遍的に測定できるという意味が暗に込められている (Schafer et al. 2017: 5)。つまり、ここでいう「開発」は、1960年代にロストウが提示した経済成長段階説のように、資金援助と技術援助を通して伝統型社会が近代社会に段階的に成長していくという近代化論に基づいた経済開発のことであり (Bourn 2015: 76)、普遍的な標準を満たした国は「発展した国 (先進国)」、満たしていない国は「低開発国 (途上国)」とされた。

ところが、1970年代にローマクラブが報告書『成長の限界』を発行し、またスウェーデンのダグ・ハマースホルド財団は報告書『何をなすべきか』を発行して、これまでの経済成長中心の「開発」に疑問を投げかけた。近代化論では、先進国や富裕層の成長がいずれ途上国や貧困層にこぼれおちて波及効果がある (トリクルダウン理論) と考えられていたが、成長の波及を不可能とするような経済構造が歴然と存在することが認識されるようになった (西川2000: 127-128)。一方、同時期に日本の鶴見和子は内発的發展論を提示し、これまでの「開発」を「外発的發展型」と呼び、そうではなく、自己の社会の伝統の上に立ちながら外来のモデルを自己の社会の条件に適合するようにつくり変えていく発展のあり方を主張した (西川2000: 3-4)。また、1970年代には社会開発という概念が誕生し、1980年代にはUNDP (国連開発計画) が「人間開発」論を提起して、社会開発概念は民衆中心型発展や参加型開発といった新たな流れも加わり発展していった (西川2000: 225-226)。

内発的發展論や社会開発はオルタナティブな開発 (Alternative Development) とも呼ばれ、開発教育においても重視されてきた。日本の開発教育の中核を担ってきた先の開発教育協会は、「より多くの人々が幸せを感じることができる社会」を目指して「“よりよい”社会をつくっていく過程」を開発と呼んで開発概念を再考し、内発的發展や社会開発の重要性を指摘して「より公正な経済のしくみや社会のあり方を考える」必要性を強調している (西・湯本2017: 12-33)。

しかしながら、ボーンは「開発とは経済的および社会的進歩である」とする「開発」

の前提について開発教育が批判的に考察してこなかったことを最大の課題の一つであると述べている (Bourn 2015: 75)。つまり、これまでの開発教育では広義の開発という行為を是認した上でいかなる〈開発〉が望ましいかを考えてきたが、開発という概念がそもそもいかに構築されてきたかについての考察が不十分であった (Bourn 2015: 75)。特に、ポスト開発思想は、開発概念そのものが「言説」であり、「開発」という行為が先進国による「構築物」であるとして、トルーマン以後第三世界が多様な生き方の豊かな可能性を秘めた社会とは見なされなくなったことを問題視し (ザックス2003: 26)、「開発に対するオルタナティブ (Alternatives to Development)」を主張してきたが<sup>(4)</sup>、開発教育はこのような見解に十分には答えてこなかったと言える。ボーンは、ポスト開発思想の批判に触れた上で、開発教育には開発言説やその周辺の多様な議論を結びつけていく役割があると述べている (Bourn 2015: 77)。

批判開発学の視点からみると、これまでの開発教育は進歩史観に基づく経済成長中心主義の「開発」を批判的に考察し、内発的発展論や社会開発といったオルタナティブな開発を重視してきたことを指摘することができる。しかし、開発という行為そのものへの批判的な考察が弱いために「開発言説」を客観的に捉えきれず、そのために現在「SDGs言説」に呑み込まれているのではないかと懸念される。そこで、次章では開発教育とSD、SDGsについて考察する。

### 3 開発教育とSDGsの関係にみる現状と課題

#### (1) SD概念の誕生・変容とSDGs

SDが登場したのは1980年にIUCN (国際自然保護連合) とWWF (世界保全基金) がUNEP (国連環境計画) とともに発行した報告書『世界保全戦略』であるとされている (西村2019: 7)。その前段階には1972年に国連において初めて環境保護をテーマにした「国連人間環境会議 (ストックホルム会議)」開催があり、翌年にはUNEPの設立があった。ストックホルム会議では環境保護がテーマとなったが、環境保全を重視する先進国と自国の経済成長への阻害要因として環境保全を懸念する途上国の間には緊張関係が見られた (西村2019: 6-7)。その後、国連は1983年に「環境と開発／発展に関する世界委員会」を設置し、同委員会は報告書『我ら共有の未来』のなかでSDを引き継ぎ、発展させていった。同委員会は、SDを「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現代の世代のニーズを満たすような開発／発展」と定義し、環境問題の解決を目指した「環境的適正」と貧困・格差の是正を目指した「社会的公正」の実現を描いた (古沢2003: 32)。

だが、SDは「そもそも十分な科学的な検討に基づき作成されたというよりは、当時の政治的妥協の産物として合意された」という指摘があるように (松下2014: 64)、その概念をめぐるには多くの論争が見られる (エリオット2003: 2)。管見の限り、先行研究

には、SDは経済成長中心主義の「開発」に環境面から制約をかけることを意図した概念であるという論（白井2018、西村2019など）と、SDは当初から経済成長を模索したものであり、文字通り長期にわたって「開発」を持続させるために新しい形態の経済成長が鍵となることを示した概念であるという論（ピアス他1994、エリオット2003など）が見られ、解釈が大きく異なっている。環境保護を重視する立場と経済成長を重視する立場の見解の相違と言える。

この両者の論の存在を認識した上で、環境関連の世界会議のこれまでの動向をふりかえてみると、SD概念は1990年代以降、いかに環境に配慮しつつ経済成長を進めていくか、さらにはいかに環境面への対応を契機にして経済成長を促進していくかという論に移っていったことを指摘することができる。1972年に開催されたストックホルム会議では先に示した通り、先進国と途上国の対立が鮮明であった。しかし、1992年の「環境と開発に関する国連会議（リオサミット）」では環境と開発の両立を目指す方向で調整され（毛利2003：18）、一方でこれまでの環境破壊の原因は先進国にあり、環境保全が途上国の経済発展の障害となつてはならないという途上国の主張が認められて「共通だが差異のある責任（Common but Differentiated Responsibilities）」が規定された（塚本2018：4）。当時、リオサミット準備室にいた塚本は、「いかに早く途上国が先進国に移行するかが重要とされた。先進国になれば環境問題は解決するという論調であった」と述べている（塚本2018：4）。また白井は、「1990年代以降は、特にリオサミットのアジェンダ21により、持続可能な発展の考え方が一気に拡張されてきた」と述べ、SDという考え方は「環境保全と開発の対立の解消、あるいは先進国と途上国の利害調整を図るためのマジックワードとして使われてきた」と指摘している（白井2018：146-147）。

その後、2002年に開催された「持続可能な開発／発展に関する世界サミット（ヨハネスブルグ会議）」では、二項対立的な環境と開発の両立という考え方から「環境、経済開発、社会開発」という3つの柱の統合概念としてSDは再構成され、変容していった（西村2019：9）。つまり、2000年代には環境面が経済に制約をかけるという考え方ではなく、環境・経済・社会の統合的開発／発展、環境・経済・社会の問題の同時解決という考え方が示されるようになり、環境面を経済面・社会面の開発／発展のための手段として捉えるようになったのである（白井2018：147）。

このヨハネス会議以降、環境面への対応を契機に経済成長を目指していく流れが強化されていく。2012年の「国連持続可能な開発／発展会議（リオ+20）」の成果文書には、「グリーン経済は持続可能な開発／発展を達成する上で重要なツール」であることが明示された（塚本2018：5）。塚本は、「経済を回すための古典的生産要素（土地、資本、労働）に加えて、『健全な環境』が新たな生産要素として必要であることが認識された」と述べている（塚本2018：5）。また、松下は、次第に「経済的持続可能性のみに焦点がおかれ、環境問題に対しては経済成長維持を前提とした技術中心主義的なアプローチが重視されてきた傾向が強い」と指摘する（松下2014：64）。なお、先に述べたよ



うにSDには「環境的適正」と「社会的公正」の実現が描かれているが、環境面への対応を契機に経済成長を推し進めようとする考え方においては、地球環境に負担をかけずに経済成長することこそが貧困問題の是正や教育・健康などの社会分野の目標の達成につながると考えられている（春日・馬奈木2017：163）。

その後、2015年の「国連持続可能な開発／発展サミット」にて「持続可能な開発／発展のための2030アジェンダ」が採択されSDGsが提唱された。SDGsは、リオサミットとMDGs（ミレニアム開発目標）の二つの流れを汲み、ゴールとターゲットの扱う範囲が広汎で、環境・経済・社会の統合的開発／発展を目指し、途上国だけでなく先進国も含めたすべての国やあらゆる人びとがアクターとして位置づけられているところに特徴がある（白井2018：148-149）。そして、西村が「SDGsを規定する2030アジェンダを俯瞰する限り、すでにSDは環境保護のための概念ではなくなっている」と指摘するように（西村2019：17）、SDGsはヨハネス会議で登場した環境・経済・社会の統合的開発／発展、すなわち環境面への対応を契機に経済成長をすることで貧困問題の是正も社会分野の目標達成もしていくという考え方を引き継いでいることを指摘することができる。

## (2) SDGsの批判的検討

SDGsに対しては、目標達成を掲げながら内実が伴っていないというSDGsウォッシュに対する批判や、トレードオフの関係性を無視して個々の目標の達成のみをアピールすることへの批判が見られる（高橋2021：62-68）。だが、これらの批判は、基本的にはSDGsの内容に全面的に賛同した上で展開されている。本稿で注目したいのは、フェミニズム、そしてポスト開発思想の立場から表明されているSDGsの根本的な概念に対する批判である。

まず、フェミニズムの立場からは、MDGsと比較してSDGsがジェンダー平等や女性の権利を明示している点は評価できるが、SDGsは基本的にはこれまでのGDP成長を推奨し、その成長を支えてきた無給のケア労働や家事労働といった、構造的なジェンダー役割を内包した経済システムおよび構造的要因には挑んでいないという批判が示されている（Esquivel 2016：11）。また、同立場からは、SDGsは男性と女性、先進国と途上国、富める者と貧しい者との間にある権力構造や、この権力構造をつくり出している現在のシステムの変革は意図していないという指摘もなされている（Esquivel 2016：11-12）。

他方で、ポスト開発思想はそもそも開発概念自体が「言説」であり先進国の「構築物」であるという立場をとるため、SDが提唱されたときからSDは「言説的構築物」であるとして批判を展開してきた（エスコバル2022：346）。たとえば、SDは自然資源に頼って生存する人びとが土着の土地や森を追われ困窮化していくと、困窮化ゆえに最後に残った自然環境に手を出さざるを得ず、結果自然環境を破壊するため、貧困から抜け出すためには経済成長を中心とした「開発」が必要であると主張する（ザックス2003：68、306）。ポスト開発思想では、このように貧困の根本原因であったはずの「開発」を貧困

の解決策とみなし、環境破壊行為そのものであったはずの「開発」を環境問題の解決策と見なしてきたことを「言説」と呼び、痛烈に批判している（ザックス2003：307）。また、SDGsについてはリニューアブルエナジーといった新技術の開発やその他の可能性を認めつつ、フェミニズムの批判同様、社会文化的な変革の視点が欠如していると指摘している<sup>(5)</sup>。

現在、全世界がSDGs達成に向けて動いているが、SDGsに対しては以上のようにフェミニズムやポスト開発思想から根本的な概念に対する批判が寄せられている。批判的な考察を重視し、また社会構造の変革を意図してきた開発教育であればこそ、これらの批判に耳を傾け教育活動としてこの問題を引き受けていく必要があるのではないだろうか。

以下では、日本の開発教育がこれまでにどのようにSD、SDGsを扱ってきたのか、日本の開発教育ネットワークの中心である開発教育協会の動向にその現状と課題を探る。

### (3) 日本の開発教育におけるSD、SDGsの扱い方の現状と課題

2002年のヨハネス会議で「持続可能な開発／発展のための教育（以下、ESD）」が提唱されて以降、日本の開発教育はSDを扱った教育実践に取り組んできた。開発教育協会は2003年に冊子『持続可能な開発のための学び』を発行し、2009年には『持続可能な開発のための教育（ESD）：総合カリキュラム開発のための調査研究事業（第3期）報告書』をまとめている。同報告書では、戦後の国際開発論の歴史や展開をふりかえった上で、近代化論を中心とした経済開発に対するオルタナティブとしてSDを位置づけ、その特性として①外発性に対する内発性、②従属性や依存性に対する自律性や自立性、③経済中心性に対する人間中心性、④経済的成長性に対する生態的永続性を挙げている（開発教育協会2009：10）。そして、「公正で共に生きることのできる持続可能な社会実現のための総合的な学びのプロセス」としてESD総合カリキュラムを作成し、自らの足元の地域課題を見据え、その原因構造とSDへの方策を見いだそうとしている（開発教育協会2009：77）。

その後、2015年にSDGsが提唱されると、「基本的にはESDの路線を踏襲して発展させていくこと」が重要であることが示された（田中2016：15）。また、2019年には開発教育協会が先述の通り開発教育の定義に「持続可能な」の文言を追加し、2021年には『SDGs学習のつくりかた：開発教育実践ハンドブックⅡ』を発行して教育を通したSDGsの積極的な推進を行ってきた。

同ハンドブックでは、SDを「開発と環境を対立的に捉えるのではなく、地球の生態系が持続する範囲内で開発を進める考え方である」と説明し（開発教育協会2021：6）、SDGsについては「理念を学び、従来の開発観、そして教育観を転換していくことが急務」であること、「SDGsが持つ理念や価値についてその本質的な内容の理解をより一層広く促すこと（開発教育協会2021：3）、アジェンダのタイトルが世界を「変革する（transform）」となっていることの重要性を指摘しており（開発教育協会2021：7）、全

面的にSDGsに賛同していることを指摘することができる。ただし、SDGsにおける不透明な政治的コミットメント、トレードオフな関係性を内包しているという矛盾、不均衡なジェンダー意識、原発や核兵器の問題などの先送りとその背景にある国際的不合意といった点については批判的に考察している（湯本2021：22-26）。

同ハンドブックの教育内容を見てみると、これまで開発教育が生み出してきた参加型ワークショップ教材を活用し、貧困、文化の多様性、食、水、生産と消費、ジェンダー平等、まちづくりといったSDGsの目標に関連のあるテーマを学ぶ内容になっており、基本的には17の目標・内容を教育活動として学習者に提示していると捉えることができる。

これまで開発教育では経済中心の「開発」を批判的に捉え、内発的発展論や社会開発といったオルタナティブな開発を重視してきたことから、2009年のESD総合カリキュラムの報告書ではSDを経済中心ではなく人間中心、生態系重視と捉え、またその後このSD解釈の上にSDGsを捉えて教育実践を展開してきたことが推測される。だが、先に見た通り、1990年代以降の世界会議ではSDの論調にすでに変容が見られていた。経済中心ではないところに重きを置いてきた開発教育であれば、ヨハネス会議以降、環境面への対応を契機に経済成長を目指していく流れが強化されていったことを敏感に察知し、批判的に考察するべきではなかったか。現在の開発教育は、その構成要素の一つである「開発」についての批判的考察が弱く、それゆえにSDGs言説に呑み込まれ、本来意図していた権力構造や社会構造の変革の視点が弱まってしまっている。この点は、現在の大きな課題であると言える。

#### 4 SDGs時代に求められる開発教育の役割

本章ではポストコロニアルの視点および批判開発学の視点からあらためてSDGsを批判的に考察した上で、SDGs時代における開発教育の役割を提示する。

まず、フェミニズムとポスト開発思想が批判しているように、SDGsが既存の権力構造や社会構造の変革を意図していないことは開発教育にとっては注視すべき重大事項である。開発教育は教育活動を通してまさにこの権力構造、社会構造の変革を目指してきたのであり、この視点が欠如しているSDGsには本来全面的には賛同できないはずである。開発教育として17の目標・内容を学習する機会を提供するだけでは不十分であり、SD、SDGsの課題をともに考える場を創り出していくことが求められる。

また、SDGsはグローバル化した現代社会を反映し、途上国だけでなく先進国も含めたすべての国と人びとをアクターとしたが（もちろん貧困、環境問題は先進国でも見られる問題で対応は必要であり、また途上国対先進国といった二元論的対立は続けるべきではないのだが）、ポストコロニアルの視点を重視する立場からは、グローバル化とは先進国を中心としたグローバル経済に途上国を統合する力学であり、SDGsはグローバル

化の不均等性を考慮せず、歴史的につくられてきた南北の格差や不公正な構造を不可視化してしまう傾向を孕んでいると言える。開発教育としてこの点は見過ごしてはならない。

さらに、ヨハネス会議以降、環境面への対応を契機に経済成長を目指していくことが主流化し、社会面はその補完的な位置づけとなっている（白井2018：150）が、環境破壊をしない経済成長であるならば問題は解決するのだろうか。SDには「環境的適正」だけではなく「社会的公正」を同時に達成することが描かれている。つまり、経済中心の「開発」が生み出してきた格差の拡大を問題視してきた開発教育の立場からは、環境破壊をしない経済成長であったとしても社会構造の変革がなされないのであればトリクルダウンは起こらず、技術革新に力を入れられる先進国を中心に経済成長が続けられるだけで、結果再び途上国との間に格差が広がり、貧困は解決されないことが予想されるのである。

したがって、SDGs時代における開発教育は、開発主義者がつくりだす開発言説やSDGs言説に乗るのではなく、「開発」の歴史や国際関係を踏まえた世界会議の動向を批判的に考察し、再び同じ歴史を繰り返す可能性のある現在のSDGsの潮流に修正を促し、「公正で共に生きることのできる地球社会づくり」のために本当に必要なこととは何なのかを学習者とともに考え、学び合い、オルタナティブを創り出していく役割を担うことが求められる。それこそがSDGs時代における開発教育のレゾナントルなのではないだろうか。

## 5 おわりに

本稿では、SDの歴史的変遷を検討することを通して、SDが環境保護の概念から経済成長の手段と位置づけられるようになってきていること、またSDGsがこの潮流を引き継いでいることを確認した上でSDGsを批判的に考察し、現在のSDGs時代に求められる開発教育の独自の役割を提示した。

環境破壊をしない経済活動は好ましいことではあるが、内発的発展や社会開発といったオルタナティブな開発のあり方を重視してきた開発教育が、今経済開発を主流とするSDGsの潮流に乗って教育活動を展開していることには疑問を呈さざるを得ない。これまで重視してきたポストコロナの視点やオルタナティブな開発の視点を最大限に生かし、本来SDが提示していた「環境的適正」と「社会的公正」の両者を実現するために開発教育だからこそできること、すべきことがある。今回はその具体的な教育実践まで描くことはできなかった。この点については今後の課題とし、研究を進めていきたい。

## 注

- (1) 1970年代から日本の開発教育を推進してきた市民団体に、現在の認定NPO法人開発教育協会が

ある。

- (2) 開発教育を推進する個人・団体のネットワークの中心である認定NPO法人開発教育協会は、現在「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会の実現をめざ(下線、筆者)」すことをビジョンに掲げている。しかし、SDGsが広まる以前はこの「持続可能な」という文言は入っていなかった。ホームページによると、2019年12月に一部内容を刷新したという記載があり、SDGsを意識して文言を追加したことが推測される。開発教育協会サイト参照 <http://www.dear.or.jp/org/2056/> (2022年10月22日最終閲覧)
- (3) 2004年の機関誌のテーマは「地域から描くこれからの開発教育」であった。また、2008年には同じテーマで書籍が出版されている。山西優二他(編)(2008)『地域から描くこれからの開発教育』新評論参照。
- (4) たとえば、ザックス、ヴォルフガング(編)、三浦清隆他訳(1996)『脱「開発」の時代—現代社会を解説するキーワード時点』晶文社、エスコバル、アルトゥーロ著、北野収訳(2022)『開発との遭遇—第三世界の発明と解体』新評論など。
- (5) Kothari, Ashish. Salleh, Ariel. Escobar, Arturo. Demaria, Federico, and Acosta, Alberto. (2018) Why We Need Alternatives to Development. In EADI (European Association of Development Research and Training Institutes) Blog. <http://wordpress.p288574.webspaceconfig.de/?p=239> (2022年10月29日最終閲覧)

#### 参考・引用文献、URL

- エスコバル、アルトゥーロ著、北野収訳(2022)『開発との遭遇：第三世界の発明と解体』新評論
- エリオット、ジェニファー著、古賀正則訳(2003)『持続可能な開発』古今書院
- オスラー、オードリー編、中里亜夫監訳(2002)『世界の開発教育：教師のためのグローバル・カリキュラム』明石書店
- 開発教育協会(2003)『持続可能な開発のための学び』
- 開発教育協会(2009)『持続可能な開発のための教育(ESD)：総合カリキュラム開発のための調査研究事業(第3期)報告書』
- 開発教育協会(2021)『SDGsのつくりかた：開発教育実践ハンドブックⅡ』
- 小林誠(1997)「ナショナル・プロジェクトとしての開発：その終焉のために」片岡幸彦(編)『人類・開発・NGO：「脱開発」は私たちの未来を描けるか』新評論、201-225頁
- 春日秀文・馬奈木俊介(2017)「環境と経済発展：21世紀型発展へ向けて」蟹江憲史(編)『持続可能な開発目標とは何か：2030年へ向けた変革のアジェンダ』ミネルヴァ出版、162-175頁
- ザックス、ヴォルフガング(編)、三浦清隆他訳(1996)『脱「開発」の時代：現代社会を解説するキーワード時点』晶文社
- ザックス、ヴォルフガング著、川村久美子・村井章子訳(2003)『地球文明の未来学：脱開発へのシナリオと私たちの実践』新評論
- 白井信雄(2018)「持続可能性の規範からみたSDGsの構造分析」学校法人山陽学園 山陽大学・山陽学園短期大学『山陽論叢』25巻、145-160頁
- 田中治彦(2008a)「開発問題と開発教育の歴史と現状」田中治彦編『開発教育—持続可能な世界のために』学文社、2-18頁。
- 田中治彦(2008b)『国際協力と開発教育：「援助」の近未来を探る』明石書店
- 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、2-15頁
- 高橋真樹 (2021) 『日本のSDGs：それってほんとにサステナブル?』大槻書店
- 塚本直也 (2018) 「『持続可能な開発』概念の変遷とSDGsのもたらす意味」名古屋大学農学国際教育研究センター『農学国際協力』16巻、2-8頁
- 西あい・湯本浩之 (編) (2017) 『グローバル時代の「開発」を考える』明石書店
- 西岡尚也 (2007) 『子どもたちへの開発教育：世界のリアルをどう教えるか』ナカニシヤ出版
- 西川潤 (2000) 『人間のための経済学：開発と貧困を考える』岩波書店
- 西村智朗 (2019) 「『持続可能な発展』概念の拡張と国際環境法」世界法学会『世界法年報』38巻、3-26頁
- ピアス, D.W. マーカンジャ, A. バービア, E.B. 和田憲昌訳 (1994) 『新しい環境経済学：持続可能な発展の理論』ダイヤモンド社
- 古沢広祐 (2003) 「持続可能社会の構築とNGOの役割：社会システムの変革からポスト地球サミットを考える」開発教育協会『持続可能な開発のための学び』、31-37頁
- 松下和夫 (2014) 「日本の持続可能な発展戦略の検討—日本型エコロジック近代化は可能か」環境経済・政策学会『環境経済・政策研究』7巻2号、63-76頁
- 毛利勝彦 (2003) 「環境と開発乃がば餡菓の歴史的潮流」大田宏・毛利勝彦 (編) 『持続可能な地球環境を未来に：リオからヨハネスブルグまで』大学教育出版、10-32頁
- 山西優二 (2008) 「これからの開発教育と地域」山西優二・上条直美・近藤牧子 (編) 『地域から描くこれからの開発教育』新評論、4-16頁
- 湯本浩之 (2021) 「SDGsを批判的に検討する：SDGs学習の資格を乗り越えるために」開発教育協会『SDGs学習のつくりかた：開発教育実践ハンドブックⅡ』、22-26頁
- Andreotti, Vanessa (2008). Development vs poverty : notions of culturel supremacy in development education policy. In D.Bourn (Ed.), Development Education : Debates and dialogues (pp.45-63). London, Institute of Education, University of London.
- Bourn, Douglas (2008). Development Education : Debates and dialogues. London, Institute of Education, University of London.
- Bourn, Douglas (2015). The Theory and Practice of Development Education : A Pedagogy for global social justice. London and New York, Routledge.
- Esquivel, Valeria (2016). Power and the Sustainable Development Goals : a feminist analysis. Gender and Development. Vol.24(1), pp.9-23.
- Kothari, Ashish. Salleh, Ariel. Escobar, Arturo. Demaria, Federico, and Acosta, Alberto. (2018) Why We Need Alternatives to Development. In EADI (European Association of Development Research and Training Institutes) Blog. <http://wordpress.p288574.webspaceconfig.de/?p=239> (2022年10月29日最終閲覧)
- Schafer, J. Haslam, P.A. Beaudet, P. (Ed.) (2017). Introduction to International Development : Approaches, Actors, Issues and Practice (Third Edition). Canada, Oxford. Canada, Fernwood Publishing.
- Veltmeyer, Henry. (Ed.) (2011). The Critical Development Studies Handbook : Tools for Change.
- Veltmeyer, Henry (2018). Critical Development Studies : An Introduction. Halifax & Winnipeg, Fernwood Publishing.
- Veltmeyer, Henry (2022). The Essential Guide to Critical Development Studies (Second Edition). Oxon, Routledge.