

開発教育教材にみる途上国像

－「貧困の悪循環」という偏見とその克服

Images of Developing Countries in Activities of Development Education:
Beyond the Prejudice of 'Vicious Circle of Poverty'

池田 恵子

Keiko IKEDA

（平成13年10月9日受理）

はじめに

本稿の目的は、開発教育のカリキュラムと教材に登場する開発途上国の貧困をめぐるステレオタイプに関し、地域研究的視点からその問題点を整理し、途上国社会を教材化する際の留意点を考察することである。

具体的には貧困の構造的原因を理解するためのカリキュラム「貧困の悪循環を断ち切ろう」（対象年齢：中学生・高校生以上）、特に筆者が主たる研究対象としてきたバングラデシュを題材とした教材を取り上げる。バングラデシュは、中学や高校の教科書にほとんど記述がないにもかかわらず、開発教育の教材の中に最も多く取り上げられる国の一つである。本稿では、教材が描き出していると思われる途上国のイメージ、とりわけ「貧困の悪循環」という構造理解が、開発教育という文脈で途上国に普遍的なものとして取り扱われる際の問題点を、①よりの確な地域理解、②価値観と態度の形成という2つの視点から整理する。そして筆者自身が実際にこの教材を使用した経験も踏まえながら、開発教育において開発途上国の貧困を取り上げる際に盛り込まれるべき課題や価値観を考察したい。

1. 開発教育教材における途上国像

(1) 開発教育とは何か

開発教育教材に登場する途上国像に関する議論に入る前に、本節では日本における開発教育の草分けの推進団体である開発教育協議会の出版物（開発教育協議会：2000、1999a、1999b）などに依拠し、その内容を要約する形で開発教育と開発教育教材の特徴について必要な限りにおいて説明しておこう。教材に描かれる途上国像や貧困概念は、開発教育の理念、目的や手法に大きく規定されてきたからである。そして、それらは時代によって変化している。

開発教育は、「開発途上国の多様な文化や社会、そこで生きている人たちのことを知り、相互依存関係をはじめ南北問題や開発問題を構造的に理解すること、そのような理解を出発点にして、自ら考え、社会参加し、問題解決に向けて行動することを目指し、共に生きることが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」であると定義される。開発教育は、欧米諸国から途上国への援助が本格化した1960年代に、途上国に住む人々の窮状、つまり貧困、栄養不良、保健医療、教育の遅れなどを先進国の人々に知らせ、援助の必要性を訴えることを目的として始められた。しかし、1970年代に入って、途上国の貧困の構造的原因を考えるものへと変容する。すなわち、途上国の

貧困は、植民地支配や経済的支配を行ってきた先進国側によって引き起こされたものであるという考えがより一般的となった。またオイルショックという経験によって、世界は相互依存関係にあるという視点が強調されるようになった。ここに途上国を「貧しくて気の毒」な援助対象としてしか見ないような単なる援助広報にはとどまらない開発教育が形成される。さらに、途上国の問題点のみを取り挙げることは、その国々やそこに住む人々に対して「貧しい」、「困っている」というマイナスのイメージのみを植え付けることになるという反省から、より文化的側面が重視されるようになる。その後、地球環境問題が注目されると、開発は環境、人権、平和などの問題と切り離せないものであり、より広い視野から開発問題を捉えようという視点が加わり、さらに身近な生活から開発や環境を考えると傾向も示すようになっていく。

カリキュラムの内容には、異文化、環境・資源、貿易、貧困、難民、国際協力、在住外国人などが含まれる。開発教育は国際理解教育¹⁾と密接に関係しあう隣接分野であり、途上国、または途上国と先進国の関係性を中心に据えた国際理解教育（西岡：1996）だといえるだろう。

日本では、1982年に前述の開発教育協議会が設立され、途上国支援に携わるNGOが開発教育の中心的担い手となっていた。しかし、アジアや南アメリカ諸国からの出稼ぎ労働者が急増し、地域の国際化が叫ばれる中で、その流れに開発教育を位置付けようとする動きが現われ、学校教育で国際理解教育が開始されるようになり、現在では学校関係者や自治体関係者も主要な担い手となっている。学校教育に関していえば、在住外国人や外国籍児童が多いなど特定の状況にある地域を除いては、たまたま興味関心のある教員が独自に教材を工夫し、またはNGOなどから人的資源を活用して暗中模索で行っているのが現状である。さらに、今後総合的な学習の時間の導入によって開発教育がより普及すると予想され、教材の整備は不可欠な課題となろう。

(2) 開発教育教材の特徴

このように開発教育は、遠く離れた世界についての知識理解から、私たち自身の生活や地域の身近な問題を基に開発や環境を考え、または地球規模の問題の原因探求と解決に向けて参加する態度と能力を養うものへと大きく変貌した。開発教育の手法に関する主な特徴は、このようなねらいを反映して、参加型学習を重視する点にある。それは第一に、正しい情報の習得という内容重視ではなく、むしろ、いかに学び、ことがらに注意を払い、新しい考え方に心を開き、情報を得るのかという方法重視の点（開発教育推進セミナー：1997）である。すなわち、知識が授業者から学習者に与えられるだけではなく、学習者がシミュレーションゲーム、ロールプレイ、フォトランゲージ、インタビュー、討論、プランニングなど様々な手法を通して、情報活用能力、コミュニケーション能力、批判的思考力、意思決定技能などの能力や技能を習得する。第二に、教育の過程が重視される。すなわち、一つの正解を導き出すことが目的ではなく、様々な答えがあったり、定まった答えがないことも多い。これらの特徴が、開発教育のカリキュラムと教材の性格を大きく規定している。

ところで、本稿で取り挙げる貧困に限らず開発教育が扱う課題の多くは、いうまでもなく、きわめて複雑で、各国の国内事情や国際情勢、歴史的要因が絡み合って生じているものである。しかも、貧困に代表されるように、現代の日本人、特に子どもに実体験がない場合が多く、日常的に身近に見たり接したりする機会もあまりない。ところが、貧困や難民の惨状などは、今日では様々なメディアを通して実に簡単に垣間見ることができる。そのアンバランスさ故に、偏見が入り込みやすい。アジアやアフリカの国々に関する「エスニック」「エキゾチック」（観光）、「病気が多い」「危険」（衛生・治安）、「かわいそう」「助けてあげたい」（援助・保護）、「しかたない」（運命論）などの偏見である

(開発教育センター：1994)。これらの偏見は、時として問題に関心を持つきっかけとなるものの、構造理解を深めるためには取り除かれることが望ましい。

つまり、開発教育教材は、単に参加型学習の手法に工夫を凝らすだけでなく、要点を押さえつつ複雑な事象をわかりやすく解きほぐし、ステレオタイプや先入観に気づかせながら、自分自身の問題として共感とリアリティをもって課題を学習者の元に引き寄せることが必要とされる。ところが、知識偏重になることなく、しかも先入観を持たせないで問題意識を高めることはそれほど容易ではない。

(3) 地域の実情と教材

実際の開発教育教材には、架空の国や社会を想定したものと具体的な開発途上国社会を事例にしたものがあるが、後者が圧倒的に多い。しかし、特定の国や地域を題材にした参加型教材には、共通して物足りなさを感じる。まず、題材国の社会や文化、個別具体的な事情を捨象し、普遍的な問題点を一般化したモデルを見せられているようだからである。そして、問題のみが途上国の人々の日常の暮らしから切り離されたところで論じられているように感じられるからである。

近年、開発教育では参加型学習手法を実施することばかりが目され、活動主義的傾向に陥っているという批判がなされている(近ほか：1999)。この批判は、学習の中で参加型教材を活用した後で自分の生活を見直し、実社会の問題解決へと行動を起こそうとさせる過程まで十分にカリキュラムの中に組み込まれていない、という意図で行われることが多い。すなわち、効果的な「問いかけ」や「ふりかえり」を通して、問題と自分とのつながりを理解し、自分自身のあり方を見つめなおす視点を獲得する段階までたどり着けない点を指摘していると考えられる。しかし、教材の扱う知識内容という点から見ると、技能の獲得や態度の形成を重視するあまり、教材として取り挙げた特定の途上国の社会や文化、問題の内容を簡略化し、途上国一般における普遍的問題として扱うために、より浅い認識段階にとどまるという制約が克服されていないとも理解できる。さらに、かえって個別事例に即した現実の問題を理解する機会が得られないという結果を招いているといえるのではないだろうか。

本稿で、バングラデシュ農村が題材として活用されている「貧困の悪循環を断ち切ろう」というカリキュラムを取り上げて検討したいのは、まさにこの点、つまり、①よりの確な地域理解と、②価値観と態度の形成という2つの視点をいかに組み込んでいけばよいか、という点である。

2. 「貧困の悪循環を断ち切ろう」

(1) 貧困をテーマとしたカリキュラムの概要

貧困、または先進国と開発途上国との経済格差の理解は、開発教育の基本といってもよいだろう。貧困はまさに、国際協力や外国人労働者、難民、環境、貿易などをめぐる問題の理解に先だつ問題だといえよう。

貧困をテーマとした学習は、様々な実践例が報告されているが、その大半が、貧困の現実、貧困の構造、貧困の解決の三部によって構成される。個々の教材は、この三つのどれかをねらいとしている。通常、対象年齢が低ければ貧困の現実を知り、または疑似体験し、貧困の中に暮らす人々に共感することが中心となり、対象年齢が上がるに従って構造的な理解が中心となる。表1に、これまでに報告された教材の概要を教材集や実践報告(開発教育協議会：2000、1999b、開発教育推進セミナー：1997)などから主なものを示した。すべての教材が一つのカリキュラムの中で実施されているわけではない。

表1 貧困をテーマとしたカリキュラム

学習の構成と教材	ねらい	展開の概要
1.貧困の現実 「貧困とは何か」	<ul style="list-style-type: none"> ・貧困をイメージする ・貧困概念の広がりを知る 	<ol style="list-style-type: none"> ① 貧困のイメージを出し合う（ウェビング） ② 貧困人口の大半は途上国に集中するという講義
「無人島ゲーム」	<ul style="list-style-type: none"> ・人が生きていくのに「必要不可欠なもの」と「あればいいもの」を地球規模で考え、自分以外の人々に共感を持つ 	<ol style="list-style-type: none"> ① 「無人島で一緒に暮らす」という設定で、グループで持ち物を10だけ選び、「必要不可欠なもの」と「あればいいもの」に分類し、発表する
「二杯の水から」	<ul style="list-style-type: none"> ・乳幼児の死が下痢によって引き起こされていることを知る ・貧困が単なる金銭的欠乏ではなく、安全な飲み水や栄養の不足、識字の低さなどを意味することを知る 	<ol style="list-style-type: none"> ① 5歳までに死亡する子供の割合の地域的傾向、死因、安全な水が得られない地域などについて確認 ② スポーツドリンクとORS（経口補水塩）を飲み比べ、感想を書く、ORSの説明
2.貧困の構造 「貧困の悪循環」	<ul style="list-style-type: none"> ・貧困の因果関係を明らかにする ・貧困の要因が悪循環をなしていることを理解する 	<ol style="list-style-type: none"> ① バングラデシュの生活を描いたビデオを見て、問題点と課題を分類し、因果関係で結び、貧困の悪循環を理解する
「一枚の絵から」	<ul style="list-style-type: none"> ・一枚の絵が意味するものを考えることによって、国内の貧困の構造について気づく 	<ol style="list-style-type: none"> ① 絵から、植民地と旧宗主国の関係や貧困が生まれる経過、国内の特権層と貧困層について読みとる
「貿易ゲーム」	<ul style="list-style-type: none"> ・北と南の垂直貿易の仕組みの不平等さに気づき、改善策を考える 	<ol style="list-style-type: none"> ① シミュレーション・ゲーム「貿易ゲーム」を行う
3.貧困の解決 「貧困の悪循環を断ち切ろう」	<ul style="list-style-type: none"> ・貧困の悪循環を断ち切る方法を考える ・実際に行われている貧困の悪循環を断ち切る活動を知り、自分たちにできることを考える 	<ol style="list-style-type: none"> ① バングラデシュについて分析した「貧困の悪循環」を断ち切る方法を話し合う ② NGO など実際に貧困の悪循環を断ち切る活動を調べる、インタビューする
「バングラデシュを救う9つの方法」	<ul style="list-style-type: none"> ・貧困問題の解決について、様々な方法があることを理解する 	<ol style="list-style-type: none"> ① バングラデシュを救う9つの方法のランキングを個人で行い、グループで討論する

〔出典〕開発教育推進セミナー編、1997、『新しい開発教育のすすめ方：地球市民を育てる現場から』、古今書院、pp.32-58、及び、開発教育協議会編、2000、『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、pp.32-39より作成。

これらの教材では、まず貧困という状態について、できるだけ具体的にイメージできるように意図されている。一人あたり所得やカロリー摂取量、UNDPの人間貧困指標など、抽象化された数値指標は極力使用せず、一日の食料摂取量の違いを、実際の食品を計り比べてみたり、飲料水や身の回りの必需品などから考えてみたりしながら、貧困とはどういう状態をいうのかを自分で導き出すというような手法をとっている。また、貧困の構造的な理解として、南北問題や途上国国内の社会構造の問題など、特定の要因に偏った説明に終わらず、多面的に貧困の構造を理解させようという工夫がある。解決に際しても、様々な方法や、様々な努力を行っている人たちの実例を挙げたり、インタビューを行ったり、自分たちにできることを考えたりして、社会参加に繋げる努力がなされている。

(2) 「貧困の悪循環を断ち切ろう」の展開

「貧困の悪循環を断ち切ろう」は、貧困を課題とした一連の学習の中で、その構造と解決策を考える役割を担っている。貧困の構造を説明する際には、貿易の不均衡や途上国国内の社会構造、国際政

治（紛争）、援助や累積債務など様々な視点から切り込むことが可能である（開発教育推進セミナー：1997）が、この教材が重視するのは、基本的ニーズ（Basic Human Needs）である。すなわち貧困とは、具体的に教育、保健、衛生など人間生活を営むのに絶対必要な要素の不足だという考え方である。その視点から、途上国に住む人々はなぜ貧しいままなのか、どうすれば人々は貧困から脱却できるのかを考えるのがこのカリキュラムのねらいである。

カリキュラムは以下のように展開する。まず、途上国の農村の暮らしなどを描いたドキュメンタリー番組や、NGOなどが作成したビデオを見て、その村の暮らしの問題点や課題を出し合い、整理することから始まる。その際によく使用されるのが、バングラデシュの農村を題材にしたビデオである。筆者は、バングラデシュを題材にしているが、作成者や構成内容が異なる3種類のビデオ²⁾を見せてこのカリキュラムを3回（学習者は各回ごとに異なる本学教育学部生）行った。その結果、3回とも、学習者が挙げる要因は似通っていた。また、他の実践例でも同様の結果が報告されている（田中：1994）。以下が、ビデオを見て、学習者が挙げる問題点である。

低所得：大人から子どもまで、朝早くから一生懸命働いても収入が少ない。

人口過剰：人口、特に子どもの数が多い。

産業未発達：農業以外にこれといった産業がない。天然資源にも恵まれていない。

低技術：農業は手作業が多く、機械化・技術が遅れている。

伝統的社会：しかも地主が存在している。

失業：仕事も自分の土地もない人は、日雇労働者や小作人として地主の農地で働くか、出稼ぎに行くしかない。

住環境：家は貧弱で狭い。

自然災害：自然災害が多い。

非衛生：トイレがないし、全体的に不衛生に見える。

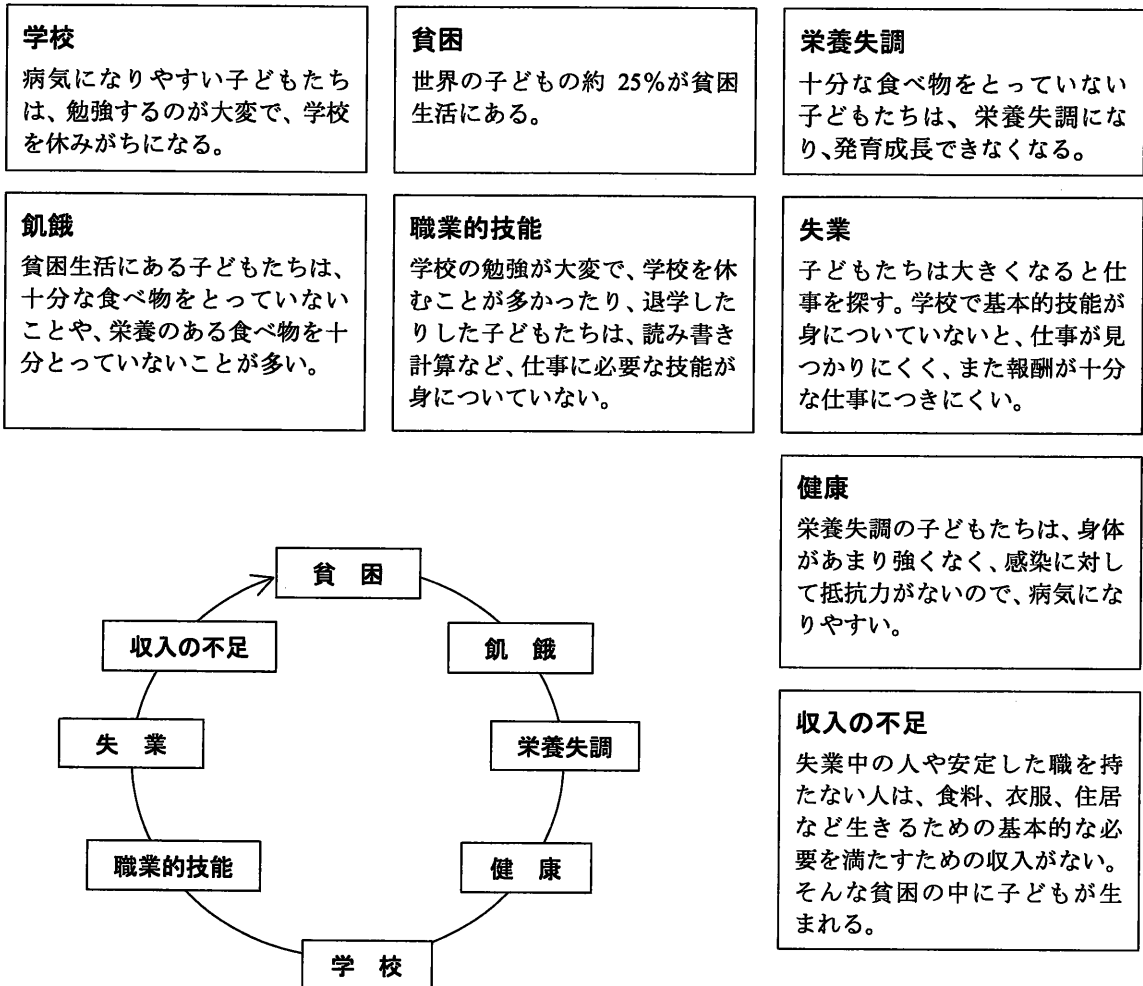
低教育：学校設備が貧相で不足している。教育を十分に受けられない。

開発教育協議会によるカリキュラムの進め方の手引き（開発教育協議会：1999b）などによると、カリキュラムは次のように進行する。これらの要因をカードに書き、3-4人のグループで、どのカードがどのカードの原因であり結果であるのかを分析しながら、並べていく。または、予め用意された、子どもの暮らしに焦点を当てて貧困の要因を書いた8枚のカード（図1）を学習者に渡し、同様に因果関係を考える。ここで提示される貧困の要因とは、学校、貧困、栄養失調、飢餓、職業的技能、失業、健康、収入の不足である。カードを並べてみると、それぞれの要因が、他のある要因の原因であり、かつ、また別の要因の結果であることがわかり、図1のサークルのように貧困の諸要因は悪循環をなしているという結論に至る。

ここで描かれる悪循環とは大まかにいって次のようなものとなる。貧しい人々は、十分に食べていくことも困難な生活水準にあり、適正な栄養摂取、初等教育や保健医療にお金を使う余裕がほとんどない。その結果、基礎教育を身につけられず、健康状態も悪い。病気になる危険性が高く、大人は作業効率が劣り、子どもはますます学校へ通えない。基礎教育を受けていないと技術習得能力が低く、生産性はさらに低くなる。こうした理由で、収入が低い状態が続き、いつまでも貧困の悪循環から抜け出すことができない。

さらに、学習者が次の点に気づくよう、議論を行う。貧困には条件さえ整えば比較的短期的に解決

図1 貧困の要因カード



〔出典〕 開発教育推進セミナー編，1997，『新しい開発教育のすすめ方：地球市民を育てる現場から』，古今書院，pp.48.

可能と思われる側面、つまり食料や栄養、医療などと、長期的な対策によってのみ解決可能なもの、すなわち人材の育成に関わる教育や技術、経済や産業の発展などがある。また単に欠如している食料や教育、収入などのうちどれかを補えば貧困問題は解決するわけではなく、現実には、この状態を自らの力で切り開いていけるかどうか³⁾、それが社会的経済的にどの程度可能かが重要となる。そして、貧困は途上国のみの問題ではなく、日本や欧米にも存在する人類共通の問題である。

これらの点を押さえた上で、悪循環をどこで断ち切るのが最も効果的か、またはやりやすいかなどを考えてみる。そして実際に開発途上国で活動しているNGO 職員の話聞くなどして、多様な解決があることを知り、自分にできることを考え、学校や地域、家庭での活動計画をたてる。これが、このカリキュラムの一般的な展開である。

(3) 考 察

では、教材「貧困の悪循環」について、上記のような構造理解と、そのイメージを具体化するために活用されるバングラデシュの地域像、及び両者の関係を検討してみたい。

バングラデシュ、またはインドなど近隣の南アジア諸国の国名から、多くの日本人が浮かべる印象

は、おそらく、人口過密で、自然災害が多く、貧しい人が人口の大半を占め、紛争が絶えず、女性差別がある、まさに「最貧国」というものであろう。学習者が、バングラデシュの農村の生活を描いたビデオを見て指摘した点も、これらのイメージと共通したものだといえよう。確かに、1997年には、バングラデシュの人口の48%が所得水準から見て貧困線⁴⁾以下の状態にあるとみなされる。成人識字率は39%であり、これより低い国は10を数えるだけである。5歳以下の低体重児は56%を占め、世界でも最悪の水準である。社会経済的な機会は女性にとって著しく不利であり、例えば成人識字率の内訳を見ると、男性50%に対して女性27%と格差が大きい（国連開発計画：1999）。このような具体的な地域の事情から途上国の貧困という一般的な課題を導き出す際に、何が問題となるであろうか。

第一に、「貧困の悪循環」を構成する要因の分析が、バングラデシュという固有の地域から始まりながら、途中から途上国の貧困に関して普遍的と思われる要因の議論に代わっている点である。つまり地域に固有な要因と途上国に普遍的な要因を区別しないで論じている。途上国はきわめて多様な社会からなるが、大部分の国に共通する特徴もある。低い生活水準と生産性、高い人口増加率と失業率、低い就学率と識字率、未発達な市場と不完全な情報などがそれであると一般にみなされている。学習者が指摘する農村の暮らしの問題点、そして「貧困の悪循環を断ち切ろう」で示される8つの貧困の要因も開発途上国にある程度共通し、概ね予見できる事象だといえる。

ところが、いうまでもなく、個々の開発途上国や地域を見てみると、基本的な開発政策や文化、歴史的経緯の違いから、これら共通項とみなされがちな要素に大きな格差が見られる。教育や衛生施設へのアクセスの違いだけではない。例えば「地主が存在する」と言った際の地主と小作の関係は、地域により当然異なるだろう。具体的地域を教材としながら、その固有な事情にもとづいて貧困の構造を考え、解決策を考えることなく、普遍的な要因に還元してしまうのであれば、途上国は皆同じという固定的印象を与えかねない。この点が、バングラデシュ社会という固有性を捨象し、開発途上社会に普遍的とみなされている一般化したモデルに還元していると思われる点である。

第二に、貧困の諸要因が、他の要因が介在することの可能性を示唆しないで直接関連つけられている。特に、低所得と栄養不良や教育などの要因が直接結び付けられているが、例えばジェンダーによる世帯内分配の不平等などの要因が介在している。すなわち男児と女児によって栄養不良率が大きく異なるというような、他の要因の存在がまったく触れられていない。そして、それらの介在要因は宗教や文化、社会制度など題材となっている地域の固有性を大きく反映しているものであるということに注意を払う必要がある。

第三に、カリキュラムや教材の中では、あまり当事者規定が登場しない。つまり、貧困や生活の問題について、貧困の中にある人々が貧困をどう理解し、何が一番問題だと考え、どう状況を変えていきたいと思っているのか。それを知ることは決定的に重要なはずなのに、ほとんど無視されているのである。これでは、外部者が描いた貧困像に基づき、外部者が救いたいと考える貧困像を論じることになりかねない。

最後に、「悪循環」という単純化した捉え方自体が、当該社会だけでは解消できないという停滞的な印象を与えている。途上国の人々は自分たちの力だけでは貧困の悪循環から抜け出すことは難しく、外部者の助けがないとどうにもならないという誤解が生じかねない。実際のところ、貧困者たち自身が日常の生活の中で、貧困からの脱却に努力しているのだが、その姿が教材からは見えない。そのような試みを含めたバングラデシュ農村の実態の一部を紹介しよう。

3. 貧困をめぐるバングラデシュ農村の変化

(1) 「土地なし農民」と「農民層分解」をめぐる議論

バングラデシュ農村の貧困を論じる際に、まず注目されるのは、農地を持たない土地なし農業労働者や小作農民の存在であろう。人口圧力に対する農地の外延的拡大の限界と、人口の9割を占めるイスラム教の均分相続の慣習によって農地の再分化が進み、その結果として零細な小農民や、土地を手放して日雇いの農業労働者や小作農民となる世帯が大量発生した。そして農業以外の産業も発達しておらず、地主制度も存在するため、これら農業労働者、貧農はますます低所得に甘んじなければならない。農村で食べていけない人々は、都市へと押し寄せるが、そこでも就業先が豊富にあるわけではなく、スラムが形成されて都市環境が悪化するだろうという説明が、かつては主流を占めていた(Jansen:1987、渡辺:1985)。

実際に1995年の段階で、全国の農村在住世帯のうち土地なし世帯⁵⁾は34%を占める。また、平均的な家族が農業だけで生計を立てるのに必要とされる1.5エーカー(1エーカーは40アール)以上の農地を持つ農家は29%しかない(BBS:2000)。とは言うものの、農村の貧困線以下の人口比率は、1983/84年の62%(BBS:1998)から、前述のように1997年には48%へと大きく減少し、初等教育の就学率は1960年の54%から、1997年には75%へと格段の改善を見せた(Huq:1997、国連開発計画:1999)。では、農村の貧困層の代表格としてみなされてきた土地なし世帯は、いかにして日々の生計を立て、生活を向上させてきたのだろうか。その背景には、農村において非農業部門の職業、すなわちサービス業、商業、農産物加工や家内工業、輸送業などの雇用が増えたことが挙げられる。バングラデシュの全国労働力調査によると、農業は農村在住者男性の65%、女性の84%にとって主な就業先とされている(BBS:1996)。ところが農村世帯の大部分は非農業の収入を得ている。農村世帯全体で、農林水産業所得が全体の所得に占める割合は35%に過ぎない(BBS:1998)。バングラデシュの農村貧困層といわれる人々は、農業以外の就業機会を巧みに捉え、職業を多様化させながら、世帯収入を安定、増加させようと努力してきたのである。

地主制度に関しても、検討しておく必要がある。バングラデシュには確かに地主制が存在する。しかし、桁外れの大地主は存在しないし、土地の貸借市場は流動的で、逆小作も多く、一世帯が一方で地主でありながら小作でもあるケースは非常に多い。また、稲作への投入財に多額の資金が必要になるに従い、土地なし世帯から地主世帯への逆融資も見られるようになったことも指摘されている(藤田:1995)。「地主」や「小作」、「農民」という言葉自体、それが何を意味するかはバングラデシュの社会的固有性と深く結びついている。

(2) 「NGO先進国」バングラデシュ

農村貧困層が、このように農村部でゆっくりとではありながら、生活を向上させてきた背景には、様々な農村開発や貧困対策の試みがある。バングラデシュでは、実に多種類の農村開発・貧困対策が試みられてきた。それらが功罪含めた成果を厳密に検証することなく「モデル」として次々に他国に普及した状況を佐藤は「成功神話」(佐藤:1998)と呼んだ。その例は、古くは東パキスタン時代に打ち出された「コミラ・モデル」、すなわち末端の組合とそれらの連合からなる二層式農業協同組合による農村開発方式にまで遡ることができるという。これは、農業や畜産だけでなく、保健や家族計画も含んで総合的に農村生産と生活の改善を目指すものであり、後に農民組合だけでなく、貧農組合や女性組合も組織され、アジア諸国の「総合農村開発」のモデルとなった(安藤:1998)。

バングラデシュはNGO先進国とも呼ばれる。現在、農村開発や貧困対策を中心となって生み出し、

実施している主体が、数多くの NGO だからである。1995年現在、NGO庁に正式登録されているだけでも1000近くのNGOがあり、その8割以上がバングラデシュのNGOである（川村：1998）。ターゲット・グループ・アプローチ、つまり発言力を持たず周辺化された人々をグループ化し、共同貯蓄や識字教室を通して個々人では達成できない意識化や生活改善を集団で行う（コレクティブ・エンパワメント）活動や、バングラデシュ最大のNGOであるBRACが行う農村の子どもの生活状況に合わせた寺子屋式ノンフォーマル教育などがその代表的なものであろう。これらのNGOによるアプローチは、先駆的試みとして、他国の注目を浴びている。

グラミン銀行に代表される「小規模金融（マイクロ・クレジット）」もまたバングラデシュで生み出された。貧しい女性をターゲットとするグラミン銀行は、無担保で非識字の女性に低利子で融資するという、前代未聞の手段をとりながら100%近い回収率を維持するという実績で、貧しい人々の参加とエンパワメントを目指そうとしている。グラミン銀行による貧困緩和とエンパワメントの効果に関しては賛否両論があるが⁶⁾、そのインパクトはその実務上の効果にもまして、貧しい人々も資金さえあれば、自ら企業家精神を発揮して、自分たちの力で生活を向上させることができるという信念を、貧困対策に関わる人々はもちろん、当の貧困者の間に広め、それを証明した（大橋：1995）ことであろう。グラミン方式の小規模金融は瞬く間にバングラデシュのNGOに広がり、現在バングラデシュのNGOの大半が小規模金融を導入している。国内にとどまらず、東南・南アジアや中南米諸国、さらにはアメリカ等の先進国でも複製導入されている。近年、バングラデシュ国内ではグラミン方式ではカバーしきれない最貧困層にサービスすべく、改良された小規模金融を導入しているNGOも多い（中村：2000）。その中心的役割を担っているのは、限られた範囲の農村地域で活動する、すなわち現地の実情に精通し、地域に根ざしたローカルNGOと呼ばれる組織である。

このような貧困対策やNGOによる活動の洪水のごとき流入は、手放しで賞賛されているわけではなく、批判も多い。筆者がここで強調したいのは、貧者が貧困対策を機敏に、柔軟性を持って受け入れているという点である。筆者が1994年から調査を行っているバングラデシュ南西部のQ村には、1980年代後半から1990年代前半にかけてこのようなNGOが大量にかつ急速に進出した。Q村内では、グラミン銀行とカリタスUSAが1986年と1987年に相次いで活動を開始した。1994年現在、この2団体を含め、小規模金融を実施する団体は、Q村が属するW郡内に主なものだけでも5団体を数える。会員世帯は合計延べ7,000を越え、郡全体の世帯数約45,000の6分の1にも上る。Q村とその周辺には、これら小規模金融を行うNGOのほかに、研修や住民組織育成を目的としたNGOが3つあり、さらにBRACの寺子屋教室も運営されていた。このようなNGOによる目をみはるような農村への進出ぶりは、何よりも、貧者自身がNGOによる貧困対策や農村開発戦略をしたたかに活用していることを示しているのではないだろうか。

(3) バングラデシュ農村像

バングラデシュが教材とされるとき、貧困の側面だけでなく、これらの新たな農村像も伝えることが重要だと考える。従来「貧困の悪循環」によって形容されるような停滞した社会像に対し、ダイナミックに変化しつつある現実の農村像を提示することによって、そこからより現実に即した貧困の構造理解と解決に向けての行動を考えることが可能となるのではないだろうか。

それらの新しい農村像の中には、1) 農地の細分化を克服すべく農業以外の活動を開拓する農民・農業労働者、2) 地域に根ざしたNGOの活動、3) 新たな社会経済的機会を得つつある女性たち、4) 自然災害と貧困の悪循環ではなく、災害と共存して生計を安定させる人々などの姿が含まれるこ

とになるだろう。

5. 教材としての途上国を扱う視点

では、具体的な途上国を教材にした場合に、的確な地域理解を促しながら、開発教育が目指すような情報活用能力、コミュニケーション能力、批判的思考力、意思決定技能や社会参加をする態度をどのように引き出していくことができるのだろうか。

① 地域の実情から出発する

貧困は、その表出的特徴だけを見れば、特定の社会経済的特徴を備えた人類に共通な現象かもしれない。しかし、いうまでもなく、貧困が生じた歴史的経緯、存続している構造は国により地域により異なり、従ってその解決策も異なる。過度に一般化された途上国像、貧困理解は、多様な途上国社会のイメージを固定化しかねない。

具体的な国や地域の事例を一旦示した場合、その実情から出発して分析を進める手法をとる必要がある。開発教育の教材は、考え、更に情報を集め、きっかけとなることが重要であり、特定の開発途上国の貧困分析に関して細かな知識を与えることはナンセンスであろう。しかし、地域像は正確に伝える必要がある。特にどの途上国にも共通して見られる点と、地域に固有な特徴を区別することが重要だ。この区別を把握する能力は偏見を取り除き、私たちの暮らしとの途上国の問題との関係を正確に把握する態度と関わっている。

② 当事者の声に耳を傾ける

地域の事情を的確に理解しようとしなければ、我々が築き上げた貧困像、我々が救いたい貧困を論じてしまうことに、往々にしてなってしまう。それに従って解決に参加する態度を養っても、的外れであろう。ではどうすればよいのか。一つは、当事者が貧困をどう規定し、当事者がどのような解決を行っているのか、行いたいと願っているのかを知ることであろう。例えば、世界銀行は、報告書『貧者の声を聞く』において、世界30カ国の貧困者にインタビューし、貧者が貧困をどのように捉え、どう解決したいかを理解しようとしている（Narayan：2000）。

近年、世界銀行に限らず、開発援助機関では、参加型貧困評価、つまり貧しい人々自身が貧困とはどのようなものだと考えているのか、貧者が何を望んでいるのか、という当事者規定をもとにした参加型の貧困対策の策定をすすめている。上記の報告書は、貧者は「自分たちが決め、自主的な生活を送ることができる能力の獲得、彼らの声が直接反映される社会を求めている」としている。つまり、彼らが欲しているのは社会的、経済的、政治的な機会であると結論付けられている。

当事者の声に耳を傾けるという必要性は、近年開発計画や援助の現場でも盛んに議論されていることの一つである。住民参加型の支援が中心となるに従い、援助国や被援助国の政策決定者が何をするか決めるのではなく、援助を必要としている貧困層が、何をどのように進めるかについて発言し、プログラムの評価を行うべきであるという考え方は、今日の開発の基本理念である。当事者の声に耳を傾けるということは、単に途上国の人々が何を望んでいるかを知ることだけではない。彼らと学習者の対等な関係性を確認する役割も持っている。そしてその当事者とは、国により地域により、そして階層、エスニシティー、ジェンダーなどにより異なることを念頭においておく必要がある。

これらの情報は、上記のような報告書から容易に得ることができる。あるいは、現地で活動するNGOや派遣されている日本人職員と連携して、具体的な状況をリアルタイムで教室に持ち込むとこ

とも可能である。実際にそのような活動をはじめた学校もあり、成果を上げているという（開発教育協議会：2001）。

おわりに

本稿では、開発教育教材「貧困の悪循環」を取り挙げ、地域研究的立場から、その問題点を論じてきた。総合的学習の時間の開始をにらみ、地域社会や学校教育の現場との連携を図って、開発途上国を支援するNGOや政府援助機関が開発教育の教材を作成する事例も増えている。まさに、地域の具体的実情を踏まえた新しい開発教育教材を作成していくよい機会である。

重要なのは、グローバルな視点を持ちつつも、ローカルな実状を確実に踏まえて問題を捉え、要因や構造を追究し、解決策を考えて行動する、つまり現実に社会参加する能力を高められるような、深みのある教材である。開発教育の教材により鮮明な地域像を取り込むことにより、開発教育はもっと身近で実り豊かなものになるだろう。

注

- 1) 本稿でいう国際理解教育とはユネスコが推進する「人類の主要問題の解決」や「地球的相互依存性」を目的としたものであり、1980年代以降、臨時教育審議会や中央教育審議会の答申で、推進の必要性が指摘されている「日本の伝統・文化への理解」や「異文化理解」、「外国語コミュニケーション能力の育成」を目指すものとは異なる。
- 2) それらは、①『私の国・私の村バングラデシュ』（シャプラニール）、②『世界くらしの旅：バングラデシュ』（NHK教育）、③『未来への教室：ムハンマド・ユヌス』（NHK衛星放送）である。
- 3) この点が、所得貧困や基本的ニーズの貧困と異なる点で、A. K. センなどが指摘する能力や機会の視点による貧困である。
- 4) ここでいう貧困線とは、一人一日あたりのカロリー $-2,122\text{k.cal}$ を摂取できるだけの所得水準。
- 5) バングラデシュ政府の農業関連統計では、全く農地を所有しない世帯に加えて、0.04エーカー（1エーカー $=40$ アール）以下の農地を所有する農家も「実質的土地なし」として、土地なし世帯に分類している。
- 6) マイクロクレジットの問題点に関しては、中村まり（1999）のほか、藤田幸一（2000）を参照のこと。

参考・引用文献

安藤和雄，1998，「NGOの発展を支える在地性（バングラデシュ）」，斎藤千宏編著『NGOが変えるアジア—経済成長から社会発展へ—』コモンズ，pp.156-193.

大橋正明，1995，「インド・バングラデシュのNGOと両国の固有性—社会運動か，開発の下請けか—」，佐藤 寛編『援助と社会の固有要因』アジア経済研究所，pp.81-104.

開発教育協議会編，2001，『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.

——，2000，『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.

——，1999a，『「開発教育」ってなあに？ 開発教育Q&A集』，開発教育協議会.

——，1999b，『開発教育実践マニュアル わくわく開発教育：参加型学習へのヒント』，開発教育協議会.

- 開発教育推進セミナー編, 1997, 『新しい開発教育のすすめ方 : 地球市民を育てる現場から』, 古今書院.
- 開発教育センター編, ERIC国際理解教育・資料情報センター編訳, 1994, 『テーマワークグローバルな視点を活動の中で育てる』, ERIC国際理解教育・資料情報センター.
- 川村晃一, 1998, 「バングラデシュ・NGO・市民社会・国家」, 岩崎育夫編『アジアと市民社会—国家と社会の政治力学』, アジア経済研究所, pp.165-207.
- 国連開発計画, 1999, 『人間開発報告書1999年—グローバル化と人間開発』, 国際協力出版会.
- 近正美他, 1999, 「開発教育と地理教育の実践」, 『地理』, 第44巻8号, pp. 22-53.
- 田中治彦, 1994, 『南北問題と開発教育 : 地球市民として生きるために』, 亜紀書房.
- 中村まり, 1999, 「バングラデシュにおけるマイクロクレジット政策の理念と現実」, 『アジア経済』第40巻9/10号, pp.134-164.
- 西岡尚也, 1996, 『開発教育のすすめ : 南北共生時代の国際理解教育』, かもがわ出版.
- 藤田幸一, 2000, 「バングラデシュ農村開発・改革論再考—マイクロ・クレジットを中心に」, 『南アジア : 構造・変動・ネットワーク』第3巻1号, pp.27-31.
- , 1995, 「バングラデシュ農村非制度金融の新動向—階層間金融フローの「逆転」を巡って」, 『農業総合研究』第49巻3号, pp. 1-57.
- 渡辺利夫, 1985, 『成長のアジア・停滞のアジア』東洋経済新報社.
- BBS (Bangladesh Bureau of Statistics), 2000, *1998 Yearbook of Agricultural Statistics of Bangladesh*, BBS: Dhaka.
- , 1998, *Household Expenditure Survey: 1995-96*, BBS: Dhaka.
- , 1996, *Report on Labour Force Survey in Bangladesh 1995-96*, BBS: Dhaka.
- Jansen, E. G. 1987, *Rural Bangladesh: Competition for Scarce Resources*, University Press: Dhaka.
- Huq, Mahbub ul, 1997, *Human Development in South Asia*, UPL: Dhaka.
- Naraya, Deepa et al, 2000, *Voices of the Poor: Can anyone hear us?*, World Bank. Oxford Univ. Press.