

開発教育における地域づくりにみる「参加」概念の検討

—— 正統的周辺参加論の視点から ——

林 加奈子

1. はじめに

これまで開発教育においては、学習者の「参加」に重きを置き実践が積み重ねられてきた。開発教育の歴史を振り返ってみると、スタディツアーやワークキャンプ、学習者が参加できるアクティビティなど、参加型の学習方法を取り入れた実践が広く展開されていることが分かる。しかしながら、このような実践に対しては、「ゲームのように次々と学習内容を「消費」するばかりで、「生産」的な行動（社会参加）へとつながっていない」（磯野・奈良崎 2008）といった指摘も見られるようになっている。

一方、近年では「参加」を学習者自らの足元である地域社会への参加と結びつけようという動きが出てきており、このような動きは開発教育における地域づくりの実践として広がり始めている。山西（2008）は、これまでの開発教育について、「「参加・行動」は、国際援助活動・国際協力活動やライフスタイルの転換などの形では実現されてきたものの、自らの足元の地域における参加・行動という視点は十分であったとは思えない」と述べている。そして、開発教育が志向する価値が「理念レベルにとどまることなく、文化として創造され継承されていくには、その価値がそれぞれの地域での生活に密着した人間の協同性の中で絡み合い、醸成されていくことが必要である」と述べる。ここからは、今後の開発教育においては、地域社会や地域づくりにおける参加について検討していく必要性を認めることができる。しかしながら、現在のところ、地域づくりにおいて具体的にどのような参加のありようが認められ、またどのような学習が生起しているのかについては明らかにされていない。

そこで、本稿では、開発教育における地域づくりの実践に焦点を当て、そこに見られる参加と学習のありようを分析し、今後の開発教育に必要となる参加概念とその意義について検討することを目的とする。尚、その際、分析の視点として、正統的周辺参加論を取り上げる。なぜなら、正統的周辺参加論では、個人が実践共同体に参加していくさまを分析しているが、ここに見られる参加と学習のありようは個人が地域づくりに参加していく過程と重なるからである。

2. これまでの開発教育における参加の捉え方

開発教育において参加が重視されてきた背景には、まずそれが何よりも学習者の社会参加を目標として設定してきたことがある。また、グラハム・パイクとデイヴィッド・セルビー（1997）が「手段はメッセージをもつ」と述べるように、教育においてはその目標、内容、方法の合致が求められることから、社会参加を目標とするのであればその教育方法も参加型であるべきだという考えを基にしていることが挙げられる。山西（2005）は、開発教育など地球的課題を扱う教育における学習について、「学習者の社会参加をねらいとする学習であり、またその参加を実現するための多様な方法・手法によって特徴づけられる学習である」と述べている。ここからは、参加は「目標としての参加（社会参加）」と「方法としての参加」として捉えられること、また開発教育においては両者が一致していることが望ましいことが理解される。

開発教育において、「方法としての参加」であるロールプレイやフォトランゲージといったアクティビティを用いた参加型の学習方法が広く取り入れられるようになったのは1990年以降である。この背景には知識注入型教育への批判があった。当時、寺尾（1991）は「子どもが積極的に参加していけるような授業づくり」の重要性を指摘し、金谷（1993）は「知識注入でなく学習者の関心と学習意欲を刺激するものにするには、どのような方法が望ましいか」という課題を提起している。つまり、参加型の学習方法を取り入れた実践においては、知識注入型教育に見られるように教師が一方的に学習者に知識を伝授するのではなく、学習者が学習過程に積極的に参加し、自ら学習していくことを重視しているのである。

ここには子供の権利条約の影響が見られる。酒井（1999）によると、1994年に日本が子供の権利条約を批准して以降、「意見表明権」を軸にした子ども自身の参加（権利としての参加）が強調されるようになった。つまり、子どもは単なる保護の客体ではなく「権利行使の主体」であることが強調されるようになったのである。参加型の学習方法を用いた取り組みにおいても、学習者は単に一方的に知識を受け取る客体ではなく、「権利行使の主体」として自ら考え、意見表明していく、決定に参加していくという姿勢が重視されていると言える。また、ここには教師と生徒の関係性の転換という視点も見出すことができる。田中（2008）は、ロジャー・ハートの参加のはしご論⁽¹⁾を取り上げ、「学習者を最初から主体と設定し、大人はその学習を援助する促進するファシリテーターの役割を担う」べきであると述べている。

このように開発教育に参加型の学習方法が取り入れられてきたことについて、田中（2008）は、「単に既存の学校の枠のなかで学習に参加させる技法として行っているのではなく、より広く学校の運営や地域社会そして地球的諸課題の解決への参加をめざしているものである」と述べる。また、このような参加型の学習方法を通して、「社会参加のための知識や技法を身につけ、参加型社会づくりを行っていくことが最終的な目標である」としている。つまり、ここでは「方法と

しての参加」を取り入れることを通して、「目標としての参加（社会参加）」を実現しようとしているのである。しかしながら、このような実践に対しては、米山（1994）が「方法だけが語られて、中身がともなっていないという見方も否めない。ただ、おもしろおかしく楽しんでおしまいというのではちょっと問題が残る」と述べている。また、藤目（1999）も「疑似体験のアクティビティを越えた、自分の生活から出発する開発教育を、作っていけないでしょうか」と問題提起している。ここからは、参加型の学習方法を取り入れた実践においては、必ずしも開発教育が目指してきた学習者の社会参加を導くことができているわけではなく、ここには「目標としての参加（社会参加）」と「方法としての参加」の間に乖離が認められる。

一方、先のハートの参加のはしご論からは、学習者の社会参加を具体的な地域社会への参加に結びつける方法が表れている。田中（2008）は、この文脈における具体的な学習方法としてアクション・リサーチを取り上げ、学習者が「地域を歩いて、具体的な課題を特定し、その課題について探求し、課題解決のための計画を立てて実行に移す」という方法を提唱している。

学習者の社会参加を具体的な地域社会への参加と結びつけるという方向性は、これまでの開発教育実践を批判的に振り返るなかからも出てきている。山西（2008）は、これまでの開発教育を振り返り、「貧困、南北格差、環境破壊などの問題の重さと深刻さにもかかわらず、実践レベルでの危機意識、当事者意識が薄らいできている」こと、また「開発教育の実践が、途上国の問題現状とグローバルな視野に重点を置くものの、地域でのリアルで実感の伴う問題や課題に十分根ざしたものになっていない」ことを課題として挙げている。そして、「学習者にとっての足元である地域の問題を構造的に地域の問題と関連づけ、新しい社会のあり様をその地域から発想する」という地域づくりの重要性を強調する。このような地域づくりの実践においては、住民たちが自分たちの足元の地域課題を軸に、その解決の過程に多様な形で参加し、さまざまな人々とともに問題を解決していくさまが見られる。

この地域づくりの文脈における地域社会への参加を先のアクション・リサーチの文脈におけるそれと比べてみると、大きな違いとして、それが学習方法として認識されているかそうでないかにあることが見えてくる。つまり、アクション・リサーチにおいては、学習者が学習過程に参加することが意図され、それ自体が学習者の参加の「方法」として位置づけられた上で、学習者は地域社会に参加し学習を積み重ねているのに対し、地域づくりの文脈においては、地域住民が「ある問題を解決しなければならない」という状況のもとで動き、地域社会に参加するなかで何らかの学習を積み重ねているのである。ここからは、参加とそこに内在する学習の捉え方の相違が見えてくる。しかしながら、これらについては先行研究でまだ深められていない。

そこで、以下では地域づくりの文脈において浮かび上がってきた参加とそこに内在する学習の捉え方の違いを出発点とし、個人が特定の状況のもとで動き、学習を積み重ねる過程を分析している正統的周辺参加論を取り上げ、この視点から地域づくりに見られる参加と学習のありようを

分析していく。

3. 正統的周辺参加論とは

正統的周辺参加論は、文化人類学者のジーン・レイヴとエティエンヌ・ウエンガーが提示した概念である。レイヴとウエンガーは、その著書『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』⁽²⁾において、ユカタンの産婆やアルコール依存症の治療を目的としたコミュニティの事例などを取り上げ、これら実践共同体 (community of practice)⁽³⁾に新たに参加する者を調査対象とし、そこに見られる参加と学習のありようについて考察している。そしてこの考察から、新参加者がその参加の仕方を「周辺の参加」から「十全の参加 (full participation)」へと変容させていること、また社会的実践に参加するという行為のなかには学習が必須の構成要素として存在することを明らかにした (レイヴら 1993 : 6, 9-12)。新参加者は、当初は右も左も分からないなかで周辺の参加しかできない。しかし、参加し続けるなかで徐々に全体を把握し、その参加の度合いを深めていく。また、この過程においては誰に教えられるというわけでもなく、そこで出会う他者や状況のなかに自らを置き、学習を深めている。レイヴらは、このように実践共同体に参加していく過程に見られる参加のありようを「正統的周辺参加」と呼び、ここに見られる学習のありようを「状況に埋め込まれた学習」と呼んでいる (レイヴら 1993 : 5-12)。

正統的周辺参加論では、学習を個人が知識を内化する過程と捉えるのではなく、関係論的視座から「実践共同体への参加の度合いの増加」として捉えている (レイヴら 1993 : 25)。すなわち、「学習とは絶えざる相互作用のうちにある」のであり、実践共同体のもつ「社会的且つ文化的に構造化された世界」と不可分なのである (レイヴら 1993 : 5, 26)。たとえば、産婆の家系に生まれた少女は、産婆である祖母や母とのやりとり、伝言運びや使い走りといった実践を通して産婆という世界に触れることにより、必要な知識や技術を学習している。ここからは、個人が自らを取り巻く環境や他者との関係のなかで学習していることが見えてくる。また、正統的周辺参加論では、「学習は全人格を巻き込む」ものであり、「アイデンティティの形成を含んでいる」とする (レイヴら 1993 : 29-30)。つまり、個人は周辺の参加から十全の参加に移行するにつれ、「なにがしかの一人前になる」のであり、この過程において学習を積み重ねているのである (レイヴら 1993 : 29)。

このように正統的周辺参加論においては、学習は実践共同体に参加することにより起こるのであるが、そのときの個人の参加のありようは「周辺の参加」から「十全の参加」への移行と表現されている。レイヴらはこの表現について、「共同体の成員性の多様に異なる形態に含まれる多様な関係を正統に扱おうと意図し」たのであり、「多層的レベルでの参加が実践共同体の成員性には必然的に伴っている」と述べている (レイヴら 1993 : 12, 80)。つまり、正統的周辺参加論では、決められた参加の方法があるのではなく、それは個人により、状況により異なるのである。

産婆の共同体に入ったばかりの少女にはその少女の参加の方法があり、すでに産婆として活躍している母にはその母の参加の方法がある。

この参加の方法は、実践共同体においてそれぞれが果たすべき役割と言い換えることができる。実践共同体に参加するには「正統性」が必要である（レイヴら 1993：73）。つまり、少女、そして産婆は、正統性をもつがゆえに実践共同体における部分的な役割を担うことができるのである。これを個人に焦点を当てて見てみると、周縁的参加から十全的参加に移行する過程において一人ひとりが学習を積み重ね、そのときどきの状況によって役割を変容させていることが分かる。産婆の少女は当初は母に言われるままに行動しているが、学習を積み重ねるにつれ自ら行動したり、母の代行をしたりとその果たすべき役割を変える。ここからは、参加に伴う個人の役割とその変容という重要な視点が見えてくる。

以上のように、正統的周辺参加論からは関係論的視座に立った学習の捉え方、実践共同体への参加、参加に伴う役割とその変容という、これまでの開発教育の参加論には見られなかった参加の視点が見出せる。以下では、この三つを分析の視点として、開発教育における地域づくりの実践を見ていく。

4. 正統的周辺参加論と開発教育としての地域づくり

(1) 正統的周辺参加論の視点からの地域づくりの分析

本項では、『地域から描くこれからの開発教育』⁽⁴⁾に掲載されている開発教育における地域づくりの実践報告を先の三つの視点（関係論的視座に立った学習の捉え方、実践共同体への参加、参加に伴う役割とその変容）から分析する。但し、実践報告はどこに焦点を置くかで書き方が異なり、必ずしも実践のすべての経過や状況が報告されているわけではない。そこで、今回は先の三つの視点のすべて、あるいはいずれかから考察が可能な以下三事例を取り上げることとした。

① 武蔵野市国際交流協会による日本語学習支援活動

武蔵野市国際交流協会（以下、MIA）では、「多文化の住民がともに地域に暮らしていく」ために、「同じ地域に共に暮らす住民としての「人間関係」を構築する」ことを大事にして日本語学習支援活動を行ってきた（杉澤 2008：59, 61）。この活動は、日本語教室と日本語交流活動の二つから成り立っており、日本語教室では「専門知識を持った日本語交流員が基本の文法文型を教え」、交流活動では「日本語交流員と学習者が時間と場所を自由に設定し日本語で自由に交流する」ものとなっている（杉澤 2008：60）。

交流活動の方は、「日本語教育の知識やノウハウがなくとも活動する「意思」のある人であればだれでも気軽に参加できる」（杉澤 2008：60）。そのため、「学習者のニーズに寄り添った、それぞれの日本語交流員の創意工夫が光る主体的な活動が行われ」ている（杉澤 2008：60）。MIA

では、「日本語を教える活動が中心の日本語教室では、どうしても学習者は支援を受ける側に置かれ立場的には弱くなりやすい」(杉澤 2008:60)と考え、日本語交流活動を「異なった文化、考え方、視点を持った外国人と日本人が、地域に暮らす同じ市民として、「日本語」という必然性をもって一定の期間活動をともにできる貴重な場」と捉えている。

このMIAの日本語交流活動には、意思のある人はだれでも参加できるので、主婦、学生、退職者などさまざまな日本人がボランティアとして参加していることが想定される。そして、正統的周辺参加論の視点からは、この日本語交流活動を実践共同体そのものと捉えることができる。すなわち、多様なボランティアは交流員として日本語交流活動に参加するなかで、この共同体が大事にしている「同じ地域に共に暮らす住民としての「人間関係」を構築する」(杉澤 2008:61)ことを実践を通して学習しているのである。

これは日本人のボランティアだけに限らない。日本語教室では、外国人は「学習者」であるしかない。しかしながら、交流活動では、外国人は「学習者」ではない自分の役割を見出し、そのなかでこれまでとは異なった学習を積み重ねている。中国帰国者のOさんは、「MIAの日本語教室の常連であったが、高齢だったからか日本語の習得はあまり進まず、日本語教室に来る以外はほとんど部屋に閉じこもるという生活を送っていた」(杉澤 2008:62)。しかし、Oさんの水墨画のすばらしさを発見した日本語交流員のNさんが、MIAの外国人企画事業として水墨画教室を開催し、Oさんを講師として迎えたことにより状況は変わった。講師として迎えられたようになったOさんは、「私の教室にこんなにたくさん日本人が来てくれて本当に嬉しかった」と感想を述べ、「日本語ができなくても自分にもできることがある」ことを知り、勇気と自信を得ている(杉澤 2008:62)。ここからは、日本語教室では「学習者」でしかありえなかったOさんが、交流活動を通して「講師」という新たな役割を果たしている姿が浮かび上がる。現在、Oさんは「大学でも教えるまでになっている」(杉澤 2008:62)。

ここでOさんの学習に焦点を当ててみると、日本語教室における「先生」と「学習者」という関係のなかで起こった学習と、交流活動における同じ地域に共に暮らす「住民」と「住民」という関係のなかで起こった学習には大きな違いがあることが見えてくる。Oさんは、交流活動を通して、その共同体が大事にしている「同じ地域に共に暮らす住民としての「人間関係」を構築する」ことを学習しているのである。

また、ここからは「学習者」から「講師」へという状況の変容に伴うOさんの役割の変容も読みとることができる。Oさんは、たまたま講師に迎えられたことから水墨画を教え始めるようになった。Oさんが講師になったのは偶然と言えるが、この与えられた状況のなかで、Oさんは講師として教えなければならないという必然性のもと、講師として、同じ地域に共に暮らす一人の住民として新たな役割を果たしている。そして、この経験を経て現在大学でも教えるようになっていくOさんの姿からは、その役割を自ら受け入れ、発展させていったことが伺われる。

② アジア学院による学びの共同体づくり

アジア学院は、1973年に栃木県那須山麓に創設された、アジア・アフリカの農村指導者を養成する学校である。ここには、アジア・アフリカからの学生、欧米からのボランティアや訪問者、日本人のボランティアなど、さまざまな人々が集まっている。理念に、「ひとといのちを支える食べものを大切に作る世界を作ろう—共に生きるために」を掲げている（荒川 2008:102）。また、「自力で有機農法により食糧生産をし、コミュニティの食糧自給率を高め、食べものを分かち合うことによって豊かに生きることの実践活動」を「フードライフ」と呼び、実践している（荒川 2008:105-106）。

アジア学院に特徴的なことは、「その試みのプロセス自体が学びの教材」であり、『共に生きるために』というモットーは、目的であると同時に手段」であることにある（荒川 2008:105）。それは、「ここ、そこと発生する問題にひとつひとつ向きあって、解決に向かう過程で、私たちは「共に生きる」ためのヒントを見出していく」（荒川 2008:105）という語りや「これは「共に生きる」ことを体験的に学ぶ究極の学習方法である」（荒川 2008:105）という語りに表れている。不可触民の差別カーストに生まれたバングラデシュの若い女性は、「私は人間としてこれほど他の人々と平等に生きていると感じたことはなかった。この気持ちはすべての人間が味わうべきだ」と述べている（荒川 2008:107）。

この事例からは、アジア学院というコミュニティそのものが「共に生きる」という価値の実現を目指した実践共同体として存在していること、そしてそこに参加する人々はこの重要性を「フードライフ」という活動を通して、状況から学習していることが読み取れる。

③ 岩手県田野畑村と早稲田大学による「思惟の森」の取り組み

田野畑村は、岩手県の沿岸北部に位置する。早稲田大学は、40年前からこの田野畑村で村民とともに「思惟の森」を育て、交流・学習している。この森は、「森を作り、森に学び、森をして文化を語らしめよう」という早稲田大学の「思惟の森構想」と、「村づくりは人づくり、人づくりは教育から」という田野畑村の「教育立村構想」とが1966年に出会ったことから始まった（外川 2008:142）。学生は、「思惟の森の会」という大学認定のサークルに所属し、田野畑村に足を運び、森づくり、村民との交流・研究宿泊、寮での共同生活を内容とする学習を行っている。そして、これらを通して「厳しい自然の中、大地に根ざして農業や酪農業に工夫しながら取り組む村民の真剣な生き方を現場でもって感じ」、「自分自身が多様な人びとや自然に生かされている存在であることに気づき、現在の立ち位置を確認」している（外川 2008:148, 150）。一方、村民は「学生との交流によって、『同じ人間同士なんだ』と気づき、学の有る無しが人との付き合いを変えない」ことを学習している（外川 2008:148）。

現在、この取り組みは「農山村体験実習—農林業問題入門」という授業となり続けられている

が、この授業のなかで「思惟の森の会」に所属する学生はリーダーとして授業を運営し、主にOBが実習の指導を行っている。2006年には村から学生に対して村政の課題解決について提示してほしいという依頼があり、学生はそれに応えて案を作成、成果を村にフィードバックした。学生たちは、この経験を通して「田野畑村に定住している者ではなく、交流人口としての役割・視点を求められていることを確認」している（外川 2008：149-150）。

この事例からは、「思惟の森」の取り組みに参加する人々の集まりが実践共同体として機能し、学の有る無しにかかわらず、一人ひとりが直接に交流することを通してお互いを認め合うこと、そして自然と共に生きることの重要性を学習していることが伺える。また、「思惟の森の会」に所属する学生たちは、当初は一参加者としてこの取り組みに参加していたが、授業となってこれまでの状況に変化が起きたことにより、自らが取り組みを運営する役割を担い、そのために必要な学習を継続していることが想定される。そして、最後の「交流人口としての役割・視点を求められ」という記述からは、これまで村においては、「学習者」としての役割しか果たしていなかった学生が、「交流人口」としての新たな役割を課せられ、果たすようになっていくことが伺える。以上からは、学生がそのときどきの与えられた状況のなかで、実践共同体における自らが果たすべき役割を変容させ、そのなかで学習を継続していることを読み取ることができる。

(2) 考察

以上の三事例から、開発教育における地域づくりに見られる参加を考察してみると、以下のことが言える。

まず、開発教育における地域づくりにおいては、開発教育が大事にしている「共生」や「他者の尊重」といったテーマを共有している人々の集まりが存在する。レイヴらはこれを実践共同体と呼んだが、これは単なる人間の集団ではなく、特定のテーマを共有しているという点において同じ目標を志向している人々のコミュニティとすることができる。

このコミュニティに参加している人々は、「正統性」を有するがゆえにそのときどきに与えられた状況のなかで自分の果たすべき役割を持っている。そして、この役割を果たすために他者との関係から、またその置かれた環境から、実践共同体の大事にしているテーマについて、コミュニティへの参加を通して、すなわち実践を通して状況から学習している。レイヴらが「状況に埋め込まれた学習」と呼ぶのは、まさにこのことである。

また、このコミュニティの参加者一人ひとりには、当初は置かれた状況の中で与えられた役割を果たすために「状況に埋め込まれた学習」を遂行しているが、このような学習を継続させながらその役割を徐々に果たせるようになっていくため、それに伴って当初の状況が新たな様相を見せ、全体として状況がさらなる変容を見せている。そして、この状況の変容に伴い、さらに一人ひとりに新たな役割が課されるようになるため、学習もそれに伴って変容している。ここからは、一

人ひとりの参加の質の変容、そして「状況の変容」「学習の継続」「役割の変容」の動的な関係を読み取ることができる。たとえば、先の「思惟の森」の取り組みにおいては、学生は当初「学習者」として参加していたが、この積み重ねが状況の変容をもたらし、取り組み自体が授業になっていった。そして、学生はこの状況の変容を受け、「運営者」の役割を担うようになり、学習を発展させながら参加を継続している。また、村が学生に対し村政への課題提言を依頼し、新たな状況の変容があると、学生は今度は「交流人口」としての役割を担い始めている。ここに見られるのは、レイヴらが示したように「正統性」をもつ参加者による「周辺の参加」から「十全の参加」への移行そのものである。

このように開発教育における地域づくりには、テーマの共有、参加の質の変容、そして「状況の変容」「学習の継続」「役割の変容」の三者が連動する動的な関係を見出すことができる。これを図にすると、下図のように表すことができる。

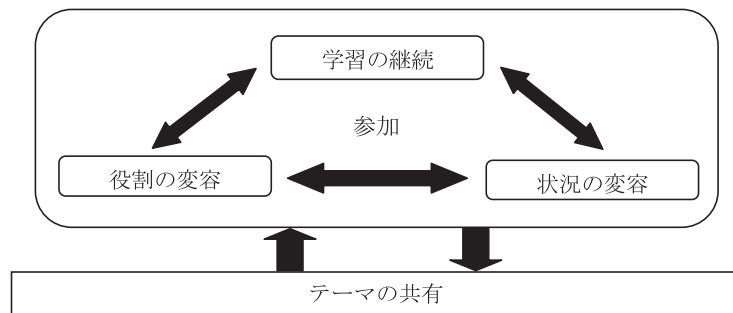


図. 開発教育における地域づくりに見られる参加の概念図

5. おわりに —今後の開発教育に必要となる参加概念とその意義—

本稿では、開発教育における地域づくりに見られる参加を正統的周辺参加論の視点から分析した。ここからは、地域づくりにおいては開発教育の大事にしているテーマを共有している人々のコミュニティが存在すること、そしてそこに属する一人ひとりが地域社会における実践的な活動に参加するなかで、そのときどきの状況がつくり出す役割を果たすべく、状況から学習している姿が浮かび上がった。また、このような地域づくりにおいては、一人ひとりが常時学習を継続しながら役割を徐々に果たしていくため、それに伴って当初の与えられた状況が全体として変容を見せ、それぞれの役割と学習も連動して変容していることが見えてきた。ここには、「状況の変容」「学習の継続」「役割の変容」が連動する関係がもたらす参加そのものの質の変容を見出すことができる。そして、このような一人ひとりの参加は、地域社会における実践的な活動への参加であることから、社会参加そのものであると言える。

このような開発教育における地域づくりに見られる参加からは、「目標としての参加（社会参加）」と「方法としての参加」の一致という意義を見出せる。これまで開発教育では、「目標としての参加（社会参加）」を目指し、「方法としての参加」を取り入れてきたが、両者は乖離する傾向にあり、その目標の達成は困難な状況にあった。ところが、今回検討した地域づくりではこの両者が一致しており、学習者の「目標としての参加（社会参加）」を満たしている。また、ここに見られる学習は、参加そのものに内在しており、状況の変容および役割の変容と連動しているため、全体として参加と学習の動的な関係を生み出している。このような参加は、これまでの開発教育においては位置づけられてこなかったものであり、参加と学習の新しいありようを提示していると言える。

今後、開発教育が「目標としての参加（社会参加）」と「方法としての参加」が一致する教育をつくり出し、学習者の社会参加という目標を達成していくためには、今回検討したような参加と学習を取り込んでいくことが望まれる。そのためには、開発教育のテーマを具体的な実践活動へと落とし込み、そこで生み出される状況を一人ひとりが読み解く力、そして状況が生み出す役割を責任をもって受け入れ、それを自ら発展させていく力の育成をしていくことが求められる。

なお、今回は「社会参加」を一つの問題意識としながらも、「社会参加」の概念そのものについては考察することができなかった。今後はこの「社会参加」について検討をしていく必要が認められるが、これについてはすでに山西（2008）が、「地域社会というものが政治・経済・文化といった要素を内包していることを考えると、そこにおける社会参加とは、政治的参加、経済的参加、文化的参加を意味することになる」と述べている。今後は、この知見を参考に、「政治的参加」「経済的参加」「文化的参加」のありようについて研究を進め、開発教育における参加概念についてさらなる考察を深めていきたい。

注

- (1) ロジャー・ハートにより示された子どもの参加の度合いを表す図。子どもの参加を大人がどう援助するかを基盤としている。ロジャー・ハート著、木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA 日本支部訳（2000）『子供の参画 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践』萌文社、41頁。
- (2) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー著、佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書。
- (3) 実践共同体とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である。エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー著、野村恭彦監修、野中郁次郎解説、櫻井祐子訳（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社、33頁。
- (4) 山西優二・上条直美・近藤牧子編（2008）『地域から描くこれからの開発教育』新評論。

【引用文献】

荒川共生（2001）「サラワク州への修学旅行—学校とNGOとの連携」開発教育協議会『開発教育』No.44、32頁。

- 荒川朋子（2008）「フードライフを礎とした学びの共同体—アジア学院の理念と実践—」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、102-110頁。
- 磯野昌子・奈良崎文乃（2008）「子ども・女性の参加と開発教育」山西優二ら編、同上、266頁。
- 金谷敏郎（1993）「第10回全国研究集会まとめ」開発教育協議会『開発教育』No.23、24-25頁。
- グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー共著、中川喜代子監修、阿久澤麻理子訳（1997）『地球市民を育む』明石書店、71頁。
- 酒井博世（1999）「日本における参加論の系譜」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加—子どもの権利保障の道を求めて』法律文化社、223頁。
- ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、5-6、9-12、25-26、29-30、73、80頁。
- 杉澤経子（2008）「多文化社会に向けて—東京における市民活動の現場から—」山西優二ら編、前掲書、58-65頁。
- 外川隆（2008）「「思惟の森」の活動に見る地域づくりと学び」山西優二ら編、前掲書、142-151頁。
- 田中治彦（2008）『国際協力と開発教育—「援助」の近未来を探る—』明石書店、172-175、187頁。
- 寺尾明人（1991）「「開発教育ワークショップ」から—環境問題をどう取り扱うか—」開発教育協議会『開発教育』No.20、17-19頁。
- 藤目春子（1999）「「自分」から出発する開発教育を」開発教育協議会『開発教育』No.40、64頁。
- 山西優二（2005）「参加型学習とは何か—豊かな人間関係の構築に向けて—」『やってみよう参加型学習—日本語教室のための4つの手法』むさしの参加型学習研究会著、スリーエーネットワーク、18頁。
- 山西優二（2008）「これからの開発教育と地域」山西優二ら編、前掲書、9-14頁。
- 米山敏弘（1994）「南からの視点のワークショップ—これからの「開発教育」を担うものとして—」開発教育協議会『開発教育』No.27、77頁。