

開発教育における参加のありようの整理

林 加奈子

1. はじめに—本論文の目的—

日本で開発教育が実践され始めて30年以上が経つ。この間、開発教育は民間の教育活動として思考錯誤を繰り返しながら展開されてきてきた。当初は、南の国々の現状を広く伝えることが目的とされていたが、次第に北の国々と南の国々との構造的な問題を理解することに焦点が移り、現在では両者の問題を関連づけて考えることが重視されている。また、日本の開発教育のネットワークづくりの中心を担ってきた(特活)開発教育協会のその定義に明らかのように、開発教育は「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」⁽¹⁾もねらいとしている。そのため、これまで実践においては学習者の社会づくりへの参加を実現するという視点から「参加」が重視されてきた。1990年前後からは特にアクティビティ⁽²⁾を中心とした参加型の学習方法を取り入れた実践が多く見られるようになり参加型学習と呼ばれているが、山西優二(2005:18)は、参加型学習を「狭義には、講義のような一方向の伝達型でなく、学習者の学習過程への参加を促す多様な手法を指す言葉として用いられている。しかし、開発教育などの問題解決型の教育では、参加型学習とは学習者の社会参加をねらいとする学習であり、またその参加を可能にするための多様な参加型の方法・手法によって特徴づけられる学習と定義づけることができる」としている。ここからは、参加型学習における「目標としての参加」と「方法としての参加」という二つの参加の視点を見出すことができる。また、開発教育においては、両者が合致した実践を展開していく必要性を認めることができる。ところで、筆者は今後の研究において、先に山西が指摘する目標と方法の一致し

た参加型学習をテーマとして取り組んでいきたいと考えている。そのためには、現状において参加がどのように捉えられているのかをまずは知る必要がある。しかしながら、先行研究においては参加を軸にこれまでの研究、実践を整理しているものは見られない。そこで、本稿では筆者の今後の研究の布石とするべく、まずこれまでの日本の開発教育における研究、実践において参加がどのように捉えられているのかを（特活）開発教育協会の研究誌『開発教育』に掲載されている論文および実践報告を分析することから整理することを目的とする。

2. 参加のありようを読み解く視点の提示

本項では、参加のありようを読み解く視点として、①目標、②方法、③参加者間の関係性という三つの視点を提示する。先に見たように、山西の先行研究では「目標としての参加」と「方法としての参加」という二つの参加の視点が提示されていた。この両者の視点から参加のありようを分析することにより、開発教育の目標である学習者の社会づくりへの参加が実践においてどのように位置づけられ、そしてそのためにもどのような方法がとられているのかを明らかにすることができる。そこで、参加のありようを読み解く視点として、まずこの「目標」と「方法」を設定する。さらに、本稿では三つ目の視点として、「参加者間の関係性」という視点を置く。開発教育が「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」であることから、ひとりではなく複数のさまざまな人間が互いに関わり合いながら、社会づくりに参加していくことが想定される。しかしながら、これまでの参加論においては、参加の場に必ず現れるこの人間を焦点に見てきたものはあまりなかった。ブラジルの教育者であったパウロ・フレイレは、生涯人間を重視し、教育活動に専念してきた人であったが、彼は人間とは「関係性を持つ存在」（1982：15）であり、また「状況的な存在」（1982：149）であると「同時に人間は世界にはたらきかけ、世界をつくりかえる存在でもある」（1982：149）と述べている。そして、「人間として生きるとは、他者および世界とかわって生きること」（1982：15）であり、「人間の役割は世界のなかに生きることだけではなく、世界との関係をひきうけて生きること」（1982：95）であるとしている。ここからは、人間は自分を取り巻く世界との関係のなかで生きるだけではなく、それぞれがその関係にはたらきかけ、つくりかえていく存在であることが認められる。開発教育がさまざまな人間が社会づくりに参加していくことを目指しているのであれば、開発教育における参加を重視した実践においては、参加者である一人ひとり

が会い、目標達成のために自分を取り巻く世界に働きかけ、世界との関係をつくりかえていくことが重要となってくる。尚、フレイレは、「世界とは、たんなる自然ではなく、歴史と文化の世界であり、それゆえに人の世界のことである」(1982: 169)としている。そこで、参加のありようを読み解く視点の三つ目として「参加者間の関係性」を設定することにより、開発教育はこれまで参加を軸にどのように互いの関係をつくりかえ、あるいは新たな関係を生みだし、「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」を創りだそうとしてきたのかを見ていきたい。

3. 開発教育における参加のありようの分析

本項では、1983年から現在まで続いている(特活)開発教育協会の研究誌『開発教育』に掲載されている論文及び実践報告を先の三つの視点である①目標、②方法、③参加者間の関係性から分析することにより、その参加のありようを見ていく。尚、対象となる論文、実践報告の数が多いことから、10年代ごとに区切って分析し、その変遷も見る。

3.1. 1980年代の参加のありようの分析

開発教育が日本で始まったこの時期には、開発教育という新しい教育に対する期待が読み取れる。当時、開発教育の目標は「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」⁽³⁾とされていた。資料からは、この目標を達成するために、教材開発や方法論の吟味がされ始めたことが分かる。具体的な実践としては、ワークキャンプ、スタディツアー、ガールスカウト、ホームステイ、単元学習、無言劇とさまざまであるが、これらからは「行動」「体験」といったことを頻繁に見出すことができる。開発教育の目標である「開発のために積極的に参加しようという態度を養う」ために、実践において学習者が「行動」すること、「体験」することが重視され、まさにこのような「行動」「体験」が学習者の参加と捉えられていた。そして、これらは開発教育の方法として90年代移行定着していく萌芽となっている。しかしながら、一方でこのような実践の傾向を分析する研究者からは、たとえば赤石和則(1988: 43)は、「手法」の議論は……かなり具体的、実践的になった。しかし、……「理念」的な議論が著しく欠如していた」と述べ、開発教育の理念を深めていくことを今後の課題として提示している。

では、ここでこの時期の参加のありようについて、先の三つの視点から見ていきたい。まず参加の目標であるが、対象資料に見る教育実践が開発教育である以上、開発教育の目標である「開発のために積極的に参加しようという態度を養う」ことを設定していると考えられる。学校外の教育実践においても学校教育実践においても、学習者の態度の変化を期待して実践が行われている。そして、この目標を達成するために、方法として「行動」「体験」を重視したさまざまな形が生まれてきている。ワークキャンプやスタディツアー、ホームステイ、無言劇といった実践においては、参加者と参加者が直接交流し、農業、キャンプ、演劇を「体験」すること、そして学校教育における単元学習においては写真や映像、世界地図を用いて学習者が南の国々の現状を体感することが重視されている。また、「行動」を重視した実践としては、生徒会の活動において募金活動を生徒自らが企画し、実践するといったものが見られる⁴⁾。

では、この目標と方法との関係はどのようになっているのだろうか。さまざまな方法で展開されている実践を一概にまとめることはできないが、この時期の実践には、「開発のために積極的に参加しようという態度を養う」という目標を達成するために、学習課題を理解することを学習目標として設定し、学習者が学習過程に参加していくことや既存の活動に参加していくことを重視しているものと、学習者自らが問題解決のための参加活動をつくりだし行動していくことを重視しているものが見られる。前者としては教科学習における単元学習がその例として挙げられるが、この点に関して影山清四郎(1985:3)は、「問題がいかに今日的であり、緊急であったとしても、それを直接的に教科指導にもち込み、その問題を直接的に解決すること—つまり、あるべき開発への行動—を目的とするものではない。教科指導における開発教育は社会認識と態度形成の一環として位置づけられるべき」であり、「生徒の社会認識形成の手段と考えるべきだ」と述べている。また、きたとしお(1984:4)は、日本ユニセフ協会が提示した小学校で開発教育を実践していく上での留意点として、「子どもが主体的にかかわれるような場、方法、材料をいくつも紹介していく」こと、また「子どもが自分で考えられるような質問集、討論の場を用意する」といった「体験」の重要性を紹介している。そして、これらの指摘は、この時期の単元学習を取り入れた実践が、学習者自らが参加活動をつくりだし行動していくことに重きを置いているというよりは、学習課題を理解するために学習者が学習過程に参加していくことを重視したものとなっていることと相関している⁵⁾。しかしながら、学習者の学習過程への参加に重きを置いている単元学習という方法

が、開発教育の目標である「開発のために積極的に参加しようという態度を養う」ことを導いているのかについては資料からは考察できなかった。一方、後者の学習者自らが問題解決のための参加活動をつくりだし行動していくことを重視している実践としては、生徒会の募金活動が挙げられる。この実践では、募金という方法を用いて学習者が開発のために積極的に参加している態度が読み取れる。すなわち、ここでは目標達成のために適切な方法がとられており、目標と方法の合致が認められる。

では、ワークキャンプやスタディツアー、無言劇についてはどうだろうか。これらの方法は、単元学習と同様、学習者の学習過程への参加に重きを置いていると言える。しかしながら、次のような言及からは、将来的な目標として学習者自らが参加活動をつくりだし行動していくことを期待していることが伺える。例えば、山本俊正（1983：19-30）はワークキャンプについて、方法論として「体験学習と知的学習が相互補完的にプログラム化されていること」が重要であるとする一方で、「問題点として、もともと食糧や農業等の問題に関心のあるメンバーだけが、後の学習活動に残る傾向がある」と述べている。また、宇井志織利（1986：14-15）は無言劇について、「アンケート項目の「今回の集いに参加して、感じたこと」で語られていることの中には、受け身的表現や知的レベルのコメントのみにとどまらず、「だから自分はどうかかわるのか」という「動きだす姿勢」が見られ」とし、これが無言劇の果たした役割であるとしている。だが、これらに目標と方法の関係を見てみると、鈴木美奈子（1987：9）がスタディツアーについて「帰国後、日がたつにつれて当初の鮮やかな印象が薄れ、行動が鈍りがちになる……。むしろ、そうした場合の方が多いのかもしれません」と述べるように、その方法が目標としての参加の達成を導くものではない可能性が読み取れる。

次に、参加者間の関係性の視点からこの時期の参加のありようを見ていきたい。この時期に見られた実践において、参加者間の関係性の構築に配慮していた実践として、ワークキャンプ、スタディツアー、ガールスカウト、ホームステイ、無言劇が挙げられる。これらでは参加者間土の出会い、交わりが重視されている。宇井（1986：10）は無言劇について、「アジアの研修生と日本人参加者との間にある言葉の‘壁’を、いかにしてより薄く低くし、対話の場をつくることができるか」を常に課題としていると述べている。また、スタディツアーについては、石丸実（1987：14）が「アジア各地で生きている民衆と日本の私達のような普通の市民との間でどんな『人間同士』のかかわりが成り立ちうるのかを問い求めている」ということ

がツアー実施の動機であったと述べている。そして、工藤瑞穂（1987：24）は、「同じ人間なのだから」といって、自らの価値観を押し付けない、自らの思い込みで判断することを一旦やめ、べつな価値観や考え方があることを素直に認め、それと共存する努力をする」ことが開発教育の目指すところであるとしている。これらの言及からは、人間と人間が出会い、そこで新しい関係を生み出そうとする人間に焦点を置いた参加のありようを見てとることができる。しかしながら、先の鈴木の言及にあるように、その関係は一過性である可能性がある。そして、既存の関係をつくりかえるという参加のありようについては認めることができなかった。

3.2. 1990年代の参加のありようの分析

この年代の特徴としては、先の年代に芽生えていた「行動」「体験」をキーワードとした参加型の学習方法の広まりとこのような傾向に対する批判、そして「地域」を軸とした研究および実践が開発教育として模索され始めたことが挙げられる。また、1997年には（特活）開発教育協会における開発教育の定義が新しくなっている。同協会では開発教育を「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」であると再定義している。この時期における具体的な実践としては、地域実践のほか、先の年代と同様、単元学習、スタディツアー、ワークキャンプ、演劇などがあるが、アクティビティを中心とした参加型の学習方法を取り入れた実践が圧倒的に多い。

参加型の学習方法は、イギリスのワールドスタディーズや1992年の学習指導要領の改訂の影響もあり、従来の知識注入型教育への批判の流れの中、一気に広まった感がある。1990年に教材開発を目的として開催された開発教育ワークショップについての寺尾明人による報告（1991：17, 19）には、「可能な限り従来の知識注入授業の限界を乗り越えること」と「子どもが積極的に参加していけるような授業づくり」の重要性が述べられている。また、1992年の第10回全国研究集会⁶⁾についての金谷敏郎による報告（1993：24-25）には、「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、どういう方法が望ましいか」を議論し、「これからの研究課題として明らかにしていかなければならない」と書かれている。そして、このような学習方法として、学習者が疑似体験を通して学習過程に参加するロールプレイ、シミュレーション、ランキング、ゲームといったアクティビティを取り入れた参加型の学習方法が注目を集めていくこととなる。しかしながら、この

ような傾向に対し、米山敏裕（1994：77）は、「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、藤目春子（1999：64）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」と問題提起をしている。

他方、このような流れの中で、この時期には地域における問題解決型の取り組みや、外国につながる人々をゲストティーチャーとして呼ぶ、あるいは学校と NGO が連携して授業をつくるといった地域リソースを生かした取り組みなど、「地域」をキーワードとした実践が見え始める。木下理仁（1993：1）は1992年に開催された第11回全国研究集会の報告の冒頭で、「開発教育を抽象論で語るのではなく、実際に行動に結びついた具体的な形で議論したかった」、開発教育の「基本は、問題を単に「知識」として理解することに留まらず、その知識を一人一人の「意識」へ、さらに「行動」へと結び付けていくこと」にあるとし、「そこで重要なのが、「行動」の対象となる身近な問題を、具体的な形でとらえることのできる「地域」ではないか」と考えた述べている。また、山田肖子による同研究集会のパネルディスカッションの報告（1993：11-12）では、風土舎^⑦の白戸洋が「地域展開というと、……場所的広がりを考えがちであるが、自分の地域で何ができるかを掘り下げて考えてみる、広げるというより深めるということが必要なのではないだろうか。……「自分のこととして」ではなく「自分のこと」で考えるということを目指してはどうか」と発言している。このように、この時期においては、世界の開発問題を自分の足下の問題と関連づけて捉え、自分の地域で考え、行動することが重視され、これが開発教育の目標である社会づくりへの参加として捉え始められている。そして、岩川直樹（1999：39-43）は、他者との関係性の視点から、「状況のなかの他者とのあいだで、問題解決（problem solving）の知だけでなく、問題との向かい合い（confronting problem）の知を共有することこそが重要」だと述べている。

では、ここでこの時期の参加のありようについて、先の三つの視点から見ていきたい。まず参加の目標である。この時期に多くなったアクティビティ中心の参加型の学習方法を取り入れた実践では、学習者の態度変容、つまり「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」を目標として実践が行われていると言える。森良（1993：22）は、参加型の学習方法について、「学習者はこのプロセスを通して社会に参加していく（身近な人間関係からコミュニティ、そして政治まで）ことを学ぶ。参加のトレーニングであり民主主義の学習である」と述べている。

ここからは、将来的に学習者が社会づくりに参加することができることを目標と位置づけ、アクティビティを中心とした参加型の学習方法を展開していることが読み取れる。しかしながら、このような方法については、先に見たような批判が出ている。阿久澤麻里子・櫻井高志が第16回全国研究集会の一報告(1999:35)で述べているように、このような参加型の学習方法を用いた場合、「楽しかった」だけで終わってしまう危険性があり、「気づき」の後にどう行動へと繋げるかが課題」となっている。このような状況は「目標としての参加」と「方法としての参加」が乖離してしまっていると言うことができる。

では、地域における実践ではどうだろうか。まず、問題解決型の取り組みとして、地域に暮らす外国人の問題解決について報告している永瀬一哉(1993:36-43)の取り組みを例に見ていきたい。この活動では神奈川県相模原市で、インドシナ難民が暮らす団地の管理人から依頼を受けた高校教師である永瀬と生徒らがボランティアでインドシナ難民の子どもたちに日本語や学習支援を行っている。そして、活動をする中で難民の子どもたちのアイデンティティの喪失という問題に突き当たり、活動はカンボジア教室の開設へと発展する。この事例からは、先に目標があったわけではないが、必然性から活動に取り組み、そしてそこで直面した別の問題を解決しようと教師とともに新たな活動を試みる生徒の動きが読み取れる。この活動は、まさに開発教育の目標である「共に生きることのできる公正な地球社会づくりへの参加」を実践している動きと言える。そしてその方法は、問題解決のための取り組みであったが、ここでは「目標としての参加」と「方法としての参加」は合致している。一方、地域リソースを生かした取り組み、例えば小中学生を対象とした山下亜樹(1999:27-34)の取り組みでは、その目標は「ゲストティーチャーとのふれあいを通して子どもに『世界の多様性や違いを認め合うことの大切さ』を身近に肌で感じ取ってもらうこと」とある。そして、この目標を達成するために留学生を始めとしたゲストティーチャーを招くことが方法としてとられている。ここに見る目標と方法は合致していると言える。しかしながら、ここからは開発教育の社会づくりへの参加という目標をどのように位置付けているのかは考察することができなかった。

次に、参加者間の関係性という視点から考察していきたい。アクティビティを中心とした参加型の学習方法を取り入れたこの時期の研究、実践からは、先の岩川の言及を除き、参加者間の関係性に焦点を置いて記述しているものは見られなかった。しかし、先の森良(1993:22)の言及からは、このような実践では学習者がアクティ

ビティに参加することを通して、問題状況等の疑似体験をし、それを他者と話し合い、問題そのものや解決について考えることを期待していることが想定される。このようなプロセス自体は重要な取り組みである。しかしながら、ここからは他者の意見を尊重するという姿勢は読み取れるものの、互いの関係をつくりかえる、あるいは新たな関係を生みだすといった視点は認められなかった。一方、地域における問題解決型の永瀬の実践では、新たに始まったカンボジア教室の活動に「相模原高校の生徒が参加し、一緒に学び始め」、「それまで好むと好まざるとに関わらず、両者の関係が、私たちの側の一方的なお世話であったものが、ここで、ようやく対等の交流になった」、生徒の中には「アジア人に対する潜在的偏見を心底克服したと、その内面を吐露」する者もいたとある。ここからは、生徒がインドシナ難民と出会い、新たな関係を築いたり、活動に参加することを通して潜在的にあった不平等な関係を徐々に克服していったことが読み取れる。そして、地域リソースを生かした山下の実践では、子どもたちが「いろいろな人と出会」うこと、「そして、直接触れ合う交流」の重要性が述べられている。ここでは、子どもたちが留学生と出会い、新たな関係を生みだそうとしていることが伺える。しかしながら、「一時的なイベントに終わらずにこのきっかけをいかにつなげていくか」は課題となっている。

3.3. 2000年代の参加のありようの分析

この時期には、2002年の総合的な学習の時間の導入を受け、アクティビティを中心とした参加型の学習方法を取り入れた教材開発や実践が進んでいく一方で、先の年代で始まった参加型の学習方法に対する批判が表面化し、それを乗り越えるための参加に関する理論的な議論が深まっている。磯野昌子（2000：37-38）は、「「参加」という手法や方式だけでは「対話」や「意識化」は生じない」、「参加型学習」がその枠組みを超えて、現実社会の参加へと結びつけられるかが「参加のための学習」の真価を問う」と述べ、荒川共生（2001：32）はスタディツアーについて、「帰国後、現地とのつながりを維持しつつ、日常生活の中でそれらの課題に対して具体的な行動を起こすという次のステップまでには至っていない」と述べている。ここからは先にも述べた「目標としての参加」と「方法としての参加」の乖離を問う姿勢が見られる。そして、このような現状に対する問題提起を受け、参加型の学習方法では達成しえていない社会づくりへの参加が、現実社会への参加という視点を伴い明確になっていく。佐久間智子（2003：15）は、「問題に対して自分が直接的にアプローチする、つまりシミュレーションを超えて、自分の目の前にある問題

を解決していくことが求められる。本当に見えている問題をディスカッションしながら解決していくという民主主義を、自分たちの地域で作っていかねければならぬ」と述べ、上條直美（2003：28）は、「参加型の理念と手法を用いているが、それらの手法や理念を現実の場面での問題解決などに結びつけ」ていくことの重要性を述べている。そしてこのような流れの中、この時期には問題解決型の地域実践の報告が増え、開発教育において地域をどう位置付けていくのかという議論も深まる。山西優二（2003：32-39）は、「地域は多義的であり、その意味は重層的また構造的に成立している」、「開発教育において、地域が語られる場合、その課題を明確にする中で、地域というものを捉えていくことが求められよう」と述べ、開発教育という「教育実践を通しての学習者による価値の志向が、単なる情報レベルではなく、文化として創造され、伝達されていくためには、その価値が地域の中で、生活や行動という他者との共同性の中で絡み合い、醸成されていくことが必要」だとしている。また、山西（2004：4-12）は、「歴史に学ぶ」「参加する」「対抗し創る」場として地域を捉えることを提起し、文化の視点から開発教育を再考して、「人間一人一人が、共同性のなかで、それぞれの文化を表現し、より公正で平和な文化の創造に主体的に関わっていく力を形成していくこと」の重要性を述べる。そして社会参加とは「政治的参加、経済的参加、文化的参加」であり、参加の対象となる社会活動には「公」「共」「私」の活動があること、そして「地域は開発教育の重視する社会参加を課題に即して重層的に語ることを可能に」すると述べている。さらに、この時期にはシティズンシップの視点からの参加の試論もなされている。鈴木隆弘（2008：78）は、開発教育の定義に見る参加とは「今ある社会に奉仕する参加だけでなく、社会を変化させるための参加をも含むものと捉えるべきである」と述べ、佐渡友哲（2008：9-10）は、シティズンシップは「実践的な参加を重視する概念である」とし、「私たち一人ひとりが社会の政治システムの中に組み込まれていて、その意思決定プロセスに関わっている」と述べる。ここからは、一市民として、現実の社会を変革するための参加、特に政治的参加という参加のありようが浮かび上がってくる。

以下では、シティズンシップの実践報告が見当たらないため、この時期に見られるようになった文化づくりの地域実践を先の参加の三つの視点から見ていきたい。例として、福澤郁文（2004：45-48）の報告による長野県高森町の実践を取り上げる。長野県高森町では、町政40周年を記念して、地域の活性化を目的に老若男女の町民、行政が一緒になり、ふるさとミュージカルを演じた。この企画には、「世

代間の交流を促し、地域に昔から伝えられてきた民俗文化の継承」をすること、「新しいミュージカルという手法によって、地域の人たちにとって未来性をもった表現芸術」をつくること、「スタッフやキャストをその地域周辺の人たちから集めることによって、地域の関心を高め、潜在的に地域の人たちが持っている表現活動を継承すべき新しい文化財産とすること」というねらいがあった。「住民がひとつひとつの作業に関わり、「地域の史実に基づく文化的伝承の掘り起こし」を行ったことが、「未来へのテーマを生み出し、自然豊かな地域の伝承へとつなが」っている。ここからは、ミュージカルの上記ねらいが開発教育の目標である社会づくりへの参加と重なること、そしてこれはまさに山西が提起していた文化の創造であることが読み取れる。また、ここでとられた目標達成のためのミュージカルという方法は、「異なる価値観をもった人々が集まり、価値観を擦り合わせながら一つのもの創造していく営み」であり、「目標としての参加」と「方法としての参加」が合致していることが理解される。そして、報告には「反対意見の人とも話し合い、住民と地域の相互理解が進み、今まで知り合えなかった、住民と地域の相互理解が進み、地域住民の人たちとの深いつながりが生まれ」た、「ひとつの目標に向かって、さまざまな立場の人が参加し協力した」とある。ここからは、地域活性化という課題を軸にミュージカルに参加する一人ひとりが出会い、そこでひとつの目標に向かって異なる価値観をぶつけ合いながらも関係をつくりかえ、さらには埋もれていた地域の文化的価値を継承し、文化創造の過程で新たな関係をつくりだしていく住民の姿が読み取れる。

4. 結論と今後の課題

以上では、1980年代から現在までの開発教育における参加の変遷とそのありようを見てきたが、ここからは開発教育では一貫して参加が重視されてきたことが分かる。そして、これまでの開発教育においては、「共に生きることのできる公正な地球社会づくりへの参加」という目標は、実践レベルにおいて「学習課題の理解」と「問題の解決」として具体的に追求されてきたことが見えてきた。前者において参加は学習者の「学習過程への参加」として捉えられ、単元学習やアクティビティを中心とした参加型の学習方法、スタディツアー、ワークキャンプ、地域リソースを生かすことが方法としてとられている一方で、後者において参加は「問題解決への参加」と捉えられ、現実社会としての地域における募金活動、学習支援、ミュージカルといった問題解決活動が方法としてとられている。また、参加を「学習過程

への参加」と捉えている場合には、そこに他者の尊重、問題やその解決方法について話し合うことが参加のありようとして浮かび上がる一方で、参加を「問題解決への参加」と捉えている場合には、問題解決活動の実践、他者と価値を擦り合わせながら関係性を組みかえる／生み出すこと、そしてこれらを通して他者とともに新たな価値や活動を創造することがその参加のありようとして浮かび上がる。ここには問題解決のプロセスにおいて、学習者が状況の中で学ぶ姿も見えてくる。これも「学習過程への参加」である。そして、前者では結果として社会づくりという目標と方法の間には乖離が見られたが、後者ではそれが合致していたことが分かった。したがって、今後、開発教育をめざす「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」のために目標と方法の合致した参加を生み出していくには、「関係性を持つ存在」である人間を中心に位置づけ、具体的な問題解決の中で他者と出会い、関係性を組みかえ、あるいは生み出しながら、状況の中で学ぶ参加を積極的に創り出していく必要があるだろう。今後は、このような参加の中での参加者間の関係性のありようについて、また政治・経済・文化的参加、そして社会活動としての公・共・私的参加が織りなす重層的な参加についても、実践との関連から研究を進めていきたい。

〈注〉

- (1) (特活) 開発教育協会ホームページより。http://www.dear.or.jp/de/index.html 2013年1月14日閲覧。
- (2) ロールプレイ、シミュレーション、ランキング、ゲームといった手法を指す。学習者が学習過程に参加することを重視している。
- (3) (特活) 開発教育協会の前身である開発教育協議会の入会案内より。この目標設定は、開発教育協会において1997年に開発教育の新しい定義が決定されるまで使用された。
- (4) 岡田功, 1985, 「国際理解につながる生徒会活動」開発教育協議会『開発教育』No.6, pp.21-28.
- (5) 例えば、下記の実践報告が挙げられる。
田中久美子, 1984, 「国際理解につながる教材の構成—5年工業学習におけるマレーシアの扱いを例として—」開発教育協議会『開発教育』No.4, pp.16-30.
岸尾祐二, 1984, 「アジアの人々の生活を通して生命を考える—アジアの文化・水・教育・保健(4年生の授業から)—」開発教育協議会『開発教育』No.4,

pp.31-40.

森山泰準, 1985, 「私のアフリカ授業」 開発教育協議会『開発教育』No.5, pp.11-20.

太田弘, 1985, 「中学校「世界地理」における開発問題学習」 開発教育協議会『開発教育』No.5, pp.39-49.

- (6) (特活) 開発教育協会では、1983年の設立当初より年1回全国研究集会を開催し、実践者および研究者が実践と研究を共有し、深めてきた。
- (7) 玉井袈裟男氏によって長野県松本市で設立された。長野県内外の人のネットワークを組織し、地域づくりに専念した。

〈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, p.32.

石丸実, 1987, 「京葉教育文化センターの東南アジア研修ツアーについて」 開発教育協議会『開発教育』No.11, p.14.

磯野昌子, 2000, 「社会・開発に参加するための学習—ネパールにおける識字教育の事例から—」 開発教育協議会『開発教育』No.42, pp.37-38.

影山清四郎, 1985, 「中学校における開発教育の可能性」 開発教育協議会『開発教育』No.6, p.3.

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, pp.24-25.

上條直子, 2003, 「『持続可能な開発のための教育』と開発教育への視点」 開発教育協会『開発教育』No.47, p.28.

きたとしお, 1984, 「小学校における開発教育の可能性」 開発教育協議会『開発教育』No.4, p.4.

工藤瑞穂, 1987, 「スタディ・ツアーの功罪—フィリピン、ネグロス等での場合—」 開発教育協議会 No.11, p.24.

佐久間智子, 2003, 「グローバリゼーションと開発教育」 開発教育協会『開発教育』No.47, p.15.

佐渡友哲, 2008, 「グローバル社会における市民性と開発教育」 開発教育協会『開発教育』No.55, pp.9-10.

鈴木隆弘, 2008, 「開発教育は市民教育たりうるか」 開発教育協会『開発教育』No.

- 鈴木美奈子, 1987, 「「もう1つの旅」をめぐる」開発教育協議会『開発教育』No.11, p.9.
- 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, pp.17,19.
- ・永瀬一哉, 1993, 「高校から地域へ—相模原高校から始まったインドシナ難民へのボランティア活動—」開発教育協議会『開発教育』No.23, pp.36-43.
 - ・パウロ・フレイレ著, 里見実・楠原彰・松垣良子訳, 1982, 『伝達か対話か—関係変革の教育学—』亜紀書房, p.15, 95, 149, 169.
 - ・福澤郁文, 2004, 「地域にみる芸術・文化ワークショップと開発教育」開発教育協会『開発教育』No.50, pp.45-48.
 - ・森良, 1993, 「地域で実践する〈環境と開発の調和〉」開発教育協議会『開発教育』No.24, p.22.
 - ・山下亜樹, 1999, 「「出会い」と「体験」から生まれる国際理解—福岡における「教室から世界をのぞこう」プログラムの実践と課題」開発教育協議会『開発教育』No.40, pp.27-34.
 - ・山田肖子, 1993, 「パネルディスカッション」開発教育協議会『開発教育』No.26, pp.11-12.
 - ・山西優二, 2003, 「開発教育の地域展開に向けて—地域の持つ意味を考える—」開発教育協会『開発教育』No.47, pp.32-39.
 - ・山西優二, 2004, 「地域そして文化からみる開発教育」開発教育協会『開発教育』No.50, pp.4-12.
 - ・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, p.18.
 - ・山本俊正, 1983, 「ワークキャンプと開発教育」開発教育協議会『開発教育』No.2, pp.29-30.
 - ・米山敏裕, 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, p.77.