

社会参加に向けた開発教育の目標と方法に関する研究

林 加奈子

目次

序章	3
第1節 問題意識	3
第2節 先行研究	5
第3節 本研究のねらい	11
第4節 研究方法	12
第5節 本論文の構成	13
第1章 社会参加の多面性	15
第1節 市民参加論にみる社会参加	15
第2節 文化的参加論にみる社会参加	19
第3節 正統的周辺参加論にみる社会参加	23
第2章 開発教育における社会参加	26
第1節 これまでの開発教育にみる社会参加	26
第2節 これからの開発教育にみる社会参加	37
第3章 社会参加に向けた開発教育における目標構造	43
第1節 目標構造の全体像	43
第2節 社会参加に向けた「権利を知り、行使し、創出する力」	46
第3節 社会参加に向けた「批判する力」	47
第4節 社会参加に向けた「共感する力」	49
第5節 社会参加に向けた「受容し受容される力」	50
第4章 社会参加に向けた開発教育における方法	52
第1節 方法の全体像	52
第2節 学習プロセス	54
第3節 ふりかえり	61
第4節 カリキュラム	65

第5章 事例にみる社会参加に向けた開発教育の教育目標と方法	69
第1節 神奈川県川崎市の地域事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法	69
第2節 東京都荒川区・台東区地域事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法	76
第3節 神奈川県横浜市緑区地域事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法 .	84
第6章 社会参加に向けた開発教育の目標と方法の意味	90
第1節 開発教育における社会参加概念の捉え直しの持つ意味	90
第2節 社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味	91
終章 まとめと今後の課題	95
第1節 本論文のまとめ	95
第2節 今後の課題	99
注	101
参考文献	104

序章

第1節 問題意識

開発教育は、南北問題や発展途上国と呼ばれる南の国の貧困・格差といった開発問題の顕在化を背景に、1960年代末に欧米で始まった開発問題の解決に向けた教育活動である。当初は国際協力 NGO (Non-Governmental Organization : 非政府組織) がその支援者に対して南の国の現状を知らせることや、国際協力を行うための募金キャンペーンの一環として展開されたが、1970年代にはユネスコやユニセフといった国連機関においても採用されるようになり、一過性の学習活動ではなく、南北問題や開発問題の体系的な理解を促す教育活動として発展していった (田中 2008a : 4)。

日本には1970年代に紹介されており、1982年には後に日本における開発教育ネットワークの中心的存在となる現在の(特活) 開発教育協会が設立されている (山西 2008 : 5)。この開発教育協会は、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」とであると定義している (田中 2008a : 9-10)。

同協会では、1983年以降30数年にわたり研究誌を発行しているが、ここからは先の「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」という最終目標を達成するために、さまざまな実践が積み重ねられてきたことが分かる。これらの実践に、本論の研究対象である「社会参加」がどのように捉えられているのかを考察してみると、「貧困や南北格差の是正に向けての南の国向けの開発支援・開発協力への参加」「南北の貿易構造の変革や南の国々からの安価な資源に依存する先進国住民の個々人のライフスタイルの転換に向けての参加」「地域にみる外国人労働者や移民が抱える問題解決に向けた参加」など、多様な参加が実践の中で目指されてきたとすることができる。

そして、開発教育においてはこれらの参加の実現に向け、1980年代の当初より「体験」「体感」「行動」を特徴とする方法を通して、学習者の社会参加に向けた能力や資質を養おうとしてきた。特に1990年代以降は、教室内で実施することのできるランキング、フォトランゲージ、シミュレーションゲーム、ロールプレイといったアクティビティを取り入れたワークショップと呼ばれる方法を用いた実践の数が多くなっているこ

とを指摘することができる。このような 1990 年代以降の特徴とも言えるワークショップ型の学習方法は「参加型学習」と呼ばれ、社会教育や学校教育の場に広がっている。

しかし、この広がりに対しては、1990 年代末より開発教育に携わる研究者や実践者の間から疑問の声が上がってきた¹。すなわち、「参加型学習」では時に方法のみが注目され、現実のリアルな開発問題への理解が十分に深まらない傾向があること、また最終目標である学習者の社会参加に十分につながっていないことなどが指摘されてきたのである（磯野 2000 : 27-29、山西 2000 : 2-3）。

このような状況の中、山西は参加型学習の概念を整理し、参加型学習とは、狭義には講義のような一方向の伝達型ではなく、学習者の学習プロセスへの参加を促す多様な手法を指すことばとして用いられているが、開発教育などの問題解決型の教育においては、それは学習者の社会参加をねらいとした学習であり、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であると述べている（山西 2005 : 18）。ここからは、「目標としての参加（社会参加）」と「方法としての参加（学習プロセスへの参加）」というふたつの参加のありようを見出すことができる。そして、開発教育においては、この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。しかしながら、この視点からこれまでの「参加型学習」の実践を考察してみると、「方法としての参加（学習プロセスへの参加）」は意識されているものの、それは「目標としての参加（社会参加）」には十分につながっておらず、両者の間に乖離が見られることが課題として浮かび上がる。

そこで、筆者なりになぜこの乖離が生まれているのかを考えてみると、最終的な目標として掲げている「社会参加」という概念の捉え方が狭いことが、多くの学習者にとっての社会参加への行動を具体的かつ多様に提示できていないことをまず指摘することができる。さらに「方法としての参加（学習プロセスへの参加）」に関しても方法論的多様性が十分に担保されず、参加型学習と言えればワークショップ型の実践であるというような特定の方法への過度な偏重状況を生み出していることを指摘することができる。

したがって、この状況を越えるには、これまでにさまざまな学問領域において語られてきた「社会参加」という概念がもつ多面性に耳を傾け、そこから開発教育に必要な社会参加を描き出し、これを実現するための教育目標を位置づけていくことが求められるのである。また方法においても、多面的な「社会参加」の概念や目標に即して、既存の方法を活かしつつも、より多様な方法を示していくことが求められるのである。

また、開発教育が「目標としての参加（社会参加）」に十分につながっていない要因

として、「方法としての参加（学習プロセスへの参加）」にみる学習観の捉え方の狭さも指摘することができる。正統的周辺参加論では、状況的学習という学習の概念が示されている。状況的学習とは、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」として捉えるものである（レイヴ、ウェンガー1993：25）。社会参加に向けた開発教育においては、社会参加とはそもそも他者とのかかわりを持つことが前提にあることから、この関係論的視座に基づいた学習観から学習者の社会参加の方法を検討し、位置づけていくことも求められるのである。

第2節 先行研究

本節では、本論の研究対象である「社会参加」という概念が、さまざまな学問領域においてこれまでどのように捉えられてきたのかを確認、整理し、先行研究における本研究の位置づけを明らかにする。その際、第1項では、開発教育以外の学問領域である政治学、行政学、法学、社会学、国際開発学を取り上げ、第2項では開発教育を含めた教育学を取り上げて、それぞれにおいて社会参加がどのように捉えられているのかを確認することから、「社会参加」という概念について整理する。

1. 社会参加に関する研究

本項では、政治学、行政学、法学、社会学、国際開発学といった開発教育以外の領域において社会参加がどのように捉えられているのかを概観し、整理する。

まず政治学においては、社会参加は住民あるいは市民による社会への参加として議論されてきたことを指摘することができる。この住民あるいは市民による社会への参加は、1960年代以降の公害問題や都市問題といった個別具体的な問題に関する住民運動、あるいは同時代に平和、自治、女性、マイノリティなどの権利擁護といった価値観を争点とした市民運動という形で始まり、その中で国家や企業に対する異議申し立てを行ってきた。そして、このような市民による社会への参加は「市民社会論」として議論され、市民社会は、社会において国家と市場とは区別された領域を成すものとして認識されるようになっている（伊藤 2006：4）。

政治学においては、1990年代以降、イギリスをはじめとする海外の影響を受け、シティズンシップの議論が盛んである。シティズンシップとは、元来、ある共同社会の完全な成員である人びとに与えられた地位身分であり、これを持っているすべての人びと

はその地位身分に付与された権利と義務において平等であるとされる概念である（マーシャル 1993 : 37）。しかしながら、次第にこの概念は拡張し、今日ではそれは多重的シティズンシップ、そして行動的シティズンシップとして理論化されてきている。これらの概念においては、地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会といったさまざまなコミュニティに一人ひとりが実質的に参加していくことが求められており、ここに社会参加が議論されていることを指摘することができる（オスラー、スターキー2009:25-31、デランティ 2004 : 262-264）。

行政学においては、1990 年以降、市民による参加が行政と市民のパートナーシップという形で議論されてきたことが指摘されている（新田 2006 : 261）。このパートナーシップにおいては、その方法はさまざまではあるが、行政の政策形成過程や意思決定過程に市民が参加していくことが議論の中心にあるとすることができる（佐藤 2006 : 6、生沼 2006 : 13-33）。

法学においては、障がい者や高齢者、子どもといった社会的弱者の社会参加について制度的保障の観点から議論されてきた。特に、社会参加については、子どもの視点からこれまで積極的に議論されてきている。子どもの社会参加は「権利としての参加」と捉えられており、この概念には権利の本質としての人間的意味、要求の反映という意味合いが含まれ、参加していく対象である社会的行為、事業、制度等における意思決定システムに関与することが重視されている（喜多 2004 : 9）。その背景には子どもの権利条約がある。同条約では、子どもを保護の客体ではなく権利行使の主体とみなし、12 条「意見表明権」、13 条「表現の自由」、15 条「集会・結社の自由」において、子どもが社会に参加する権利を認めている（木村・青木 2015 : 92）。また、同 31 条では、子どもが文化的な生活および芸術に参加する権利も個別に認めている。

このような子どもの権利を重視した視点からは、「参加のはしご」論という概念も提示されている。「参加のはしご」論とは、子どもの発達状況に応じた多様な子どもの参加のありようをはしごの図を用いて表したものであり、子どもの参加を大人がどう援助するかが提示されている（Hart1992 : 8）。この概念を提唱したハートは、参加とは人間の人生やその人間が暮らすコミュニティに影響を与える意思決定を共有するプロセスであり、それは市民の基本的な権利であると述べている（Hart1992 : 5）。

社会学では、教育社会学において社会参加が青少年の参加の視点から積極的に議論されてきた。そこでは、「参加」とはメンバーシップ（成員性）を獲得していること、所属集団に対して主観的に帰属意識持っていること、集団の中で自分の立場を認識し、進

んで役割を遂行することと捉えられているが、「社会参加」とはこれらに加えて広く社会場面に関わり、役割を果たしていくという積極性、社会性が要求されること、また「社会参加」とは社会に役立つことと説明されている（松原 1978 : 187-189）。そして、「参加」の形態には、学級、学校、クラブ、サークル、職場、会社や組織といった現在の所属集団への参加、仲間グループ、友人関係、恋愛や愛情交際などといったインフォーマルな集団への参加があるが、「社会参加」という場合には地域社会づくり、文化創造、地方自治への住民参加といったコミュニティ形成への参加、公正や社会正義に対する感受性を持ち、公衆の一員としての自覚に基づいた社会への参加、そして国民としての社会参加があると説明されている（松原 1978 : 189-192）。

そして、本研究の対象である開発教育と関連の強い国際開発学においては、社会参加は開発の受益者である貧困層や女性たちの開発プロセスへの参加として議論されてきたことを指摘することができる。このような開発は参加型開発と呼ばれ、1970年代以降注目されてきた。参加型開発では、住民たちが意思決定プロセスに参加していくこと（UNDP1993 : 21）、また彼らが自分たちの置かれている状況を自ら把握、分析することで、自分たちの問題についての自覚を高め、新しい見方を学び、エンパワーメントしていくことが重視されている（チェンバース 2000 : 358-359）。また、参加型開発は、開発の当事者である住民たちから出てきた議論であるというよりは、開発する側である世界銀行などのドナー側が南の国の開発プロセスに参加していくために必要なものとして浮上してきた議論であるとの立場からは、参加型開発においては南の国の住民の参加と同時に、北の国の援助機関である外部者が対等なパートナーとしていかに開発プロセスに参加していくのかを検討する必要性があることが指摘されている（中村 2003 : 187-188, 208）。

以上、社会学、政治学、行政学、法学、国際開発学において社会参加がどのように捉えられてきたかを見てきたが、ここからは社会参加を以下のように整理することができる。つまり、社会参加とはあるまとまった集団あるいはより広く社会の一員として役割を果たしていくことであり、またそれは権利として捉えられ、この権利の側面を持った社会参加は、国家という枠に縛られず、地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会といったさまざまなコミュニティへの実質的な参加として説明することができるのである。さらに、社会参加とは意思決定プロセスへの参加であり、当事者たちは自分たちの置かれている状況から学びながらエンパワーメントされていくことが明らかになっている。

では、本研究の対象である開発教育を含む教育学において、社会参加はどのように捉えられてきたのだろうか。それを次に見ていきたい。

2. 教育学における社会参加の研究

まず広く教育学全体においては、子どもの権利条約以降、子どもの権利に基づいた生徒の学校参加が制度的保障論として議論されてきたことを指摘することができる(酒井 1999: 223-228)。これは学校というコミュニティを一つの社会として捉えるのであれば、学校という社会においていかに子どもの権利を保障するのかという議論であり、ここでは子どもの意見表明権を軸に権利としての参加が強調されてきた。

社会教育においては、社会参加は多様に議論されてきている。特筆すべきは、地域づくりの文脈において社会参加が語られてきたことである。1960年代の高度経済成長期以降、地域社会が崩壊していく中、「地域の教育力」という概念が提唱され、家庭・学校・地域から成る「地域の教育力」を統合していくために、地域住民主体の計画づくりが主張されている(松原 1981: 44-49)。その後、1970年代後半以降は、地域社会における学校外の教育・文化・福祉施設、青少年団体の活動の展開が着目されており、1970年代から90年代にかけて「地域の教育力」は、地域社会の地縁的・規範的価値から住民参加による合意形成と地域づくり、そして子ども自身が主体的に参加し、大人とともに育ちあう人間同士の共同の関係づくりの模索へと意味内容が深められてきた(佐藤 1999: 259-261)。

さらに、1970年代から80年代には中央集権的な開発政策に反対する中で、地域住民を主体とし、生きることと教育をよくすることを積極的に結びつける生活と教育の環境づくりが「地域にねざす教育」として模索されている(国民教育研究所所員会議 1974: 4-26)。このように、社会教育においては、地域における生産や消費、子育て、教育、福祉、環境、文化などの多方面に渡る問題を解決するために、解決の担い手としての住民の主体形成と社会参加が重視されてきたのである(末元 2004: 16-17)。

また、社会教育においては、青年や子どもたちの社会参加についても議論されてきた。ここでは、子どもたちによる集団の営みと自主的・自治的活動の重要性と同時に、子どもが社会の不可欠な一員として、文化的参加、学校参加・施設運営参加、経済的参加、行政的参加をしていくことの重要性が指摘されている(増山 1996: 78-82)。なお、この文化的参加という概念は、社会参加の一環であり、創造的・探求的な関心や興味の共有、情緒的一体感などをつうじて個々人の精神的充足や人間関係の形成、心身の解放などが

促進されるプロセスを重視し、文化を媒介とするより内面的な価値をもつ活動とその人らしい表現をつうじて個人が社会や集団とかかわる個性的方法に注目するとらえ方がある（佐藤 1995 : 14-15）。

一方、学習論においては正統的周辺参加論が注目され、社会的実践のプロセスに内在する学習が注目されている。正統的周辺参加論では、新参加者が実践共同体（community of practice）²に「周辺の参加」から「十全的参加（full participation）」へと参加の度合いを増しながら、社会的実践を通して学習していくさまが描かれ、このような学習は「状況的学習」と呼ばれている（レイヴ、ウェンガー1993 : 5-12）。そして、この中で学習者が成員としてのアイデンティティを形成していくことが指摘されている（レイヴ、ウェンガー1993 : 25-30）。

このような学習者の正統的周辺参加と状況的学習という状況は、これまでの社会教育研究の蓄積からも浮かび上がっている。松原は、青少年の社会参加を語る中で、地域社会とは人々の役割参加によって保持される場であり、年齢や立場に応じた参加が見られること（松原 1981 : 54）、また人間が集団に参加し活動していく中においては、次第に集団に対する愛着を覚え、その集団の一員であることを前提として自己の役割存在の内容を理解し、また他者からの役割期待に応じて進んで役割遂行をすることで社会と接していくことを指摘している（松原 1978 : 180, 185）。

他方、国際理解教育においては、学習者が社会に参加する・行動することが体験目標および態度目標として位置づけられてきた（大津 2015 : 96-98）。また国際理解教育ではシティズンシップ育成についての議論もなされており、ここでは多重的シティズンシップおよび行動的シティズンシップの概念のもと、地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会といったさまざまなコミュニティに参加できる市民を育成することの重要性や（嶺井 2011 : 45）、多重的なシティズンシップを持った人々の意思決定プロセスへの参加、エンパワーメントの重要性が述べられている（中山 2011 : 62）。

では、本論の研究対象である開発教育において社会参加はどのように捉えられてきたのであろうか。第1節の問題意識でも指摘したが、開発教育では、「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」を目指していることから、社会参加は最終的な目標として捉えられてきた。実践からは、「貧困や南北格差の是正に向けての南の国向けの開発支援・開発協力への参加」「南北の貿易構造の変革や南の国々からの安価な資源に依存する先進国住民の個々人のライフスタイルの転換に向けての参加」「地域にみる外国人労働者や移民が抱える問題の解決に向けた参加」など、多様な参加が社会参加

と捉えられていることを指摘することができる。そして、これらを達成するために、特に1990年代以降はワークショップ型の参加型学習と呼ばれる方法を用いた取り組みがなされている。つまり、開発教育では、このように参加型の方法を実践に取り入れ、学習者が学習プロセスに参加することを通して、社会参加のための知識や技法を身につけ、社会参加していくことを目指してきたのである（田中 2008b : 187）。

しかしながら、このような広がりに対しては、1990年代末より開発教育に携わる研究者や実践者の間から疑問の声が上がっており、このような方法を用いた現状の実践は、最終目標である学習者の社会参加に十分につながっていないことが指摘されてきた。そこで、このような状況を受け、参加型学習の概念が再考され、参加型学習とは「開発教育などの問題解決型の教育においては、学習者の社会参加をねらいとした学習であり、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である」と改めて定義されたのである（山西 2005 : 18）。

そして、この状況を乗り越え、最終目標である学習者の社会参加につながる実践をつくりだしていくために焦点が当てられるようになったのが、「開発＝地域づくり」という視点から開発教育を捉え直し、社会参加を地域づくりへの参加と捉える動きであった。すなわち、日本の当該地域の開発問題を構造的に世界の問題と関連づけて捉え、新しい社会のありようを日本の地域から発想するという動きである。この動きにおいては、自分たちの足元である地域において公正、共生につながる文化を育むことに参加し、それをローカルからグローバルへとつなげていくことが志向されている（山西 2004a : 2-3）。また、このような動きの中、社会参加の概念そのものの検討もなされており、参加は複合的・重層的に捉えうるとして、社会参加には政治的参加、経済的参加、文化的参加があること、またそこにはさらに「公」「共」「私」の活動領域があることが指摘されたのである（山西 2008 : 13-15）。「地域」は、このような社会参加を課題に即して重層的に、また具体的に語ることを可能にする場として位置づけられている（山西 2004b : 7）。

以上、教育学においては、権利に基づいた意見表明権を軸とした社会参加、地域づくりにおける住民参加、文化的参加、正統的周辺参加、多重的なコミュニティにおける社会参加等、さまざまに社会参加が捉えられていることを指摘することができる。

本論の研究対象である開発教育においても、その実践における反省から社会参加の捉え直しが行われ、政治的参加、経済的参加、文化的参加といった概念が出てきている。しかしながら、その捉え方は社会参加という概念そのものが持つ多面性から見てまだ狭いと言わざるを得ない。また、開発教育においては、ワークショップ型の「参加型学習」

という方法が社会参加につながっていないことから、足元の開発問題を構造的に世界の問題と関連づけて捉え、新しい社会のありようを地域から発想するという視点を深めてきているが、このような地域づくりに学習者が参加していくために、具体的にはどのような目標設定が求められ、またそれに基づいてどのような方法をとることができるのかについてはまだ十分には明らかにされていない。

第3節 本研究のねらい

以上の問題意識と先行研究を踏まえ、本研究では以下をねらいとする。

これまで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」という最終目標を達成するために、「体験」「体感」「行動」を特徴とする方法、特に1990年代以降はアクティビティを取り入れたワークショップ型の「参加型学習」を通して、学習者の社会参加に向けた能力や資質を養おうとしてきた。しかしながら、それらが十分に社会参加にはつながってこなかったことは先に見た通りである。先行研究からは、この現状を乗り越え、学習者の社会参加につなげる実践をつくりだしていくために、足元の開発問題を構造的に世界の問題と関連づけて捉え、新しい社会のありようを地域から発想するという視点から社会参加を捉え直そうとする動きを確認することができる。しかし、残念ながら、そこで言われている社会参加の捉え方はまだ狭いと云わざるを得ず、そのため方法においても課題が見られる。

そこで、本論では以下の三つにねらいを定める。

まず、一つ目のねらいとして、開発教育の目標である社会参加とはそもそもどのような概念なのかを明らかにする。その際、参加という概念を論じている市民参加論、文化的参加論、正統的周辺参加論を取り上げ、これらに社会参加がどのように描かれているかを考察し、社会参加の概念について整理する。そして、この整理をもとに、これらの概念を加味したこれからの開発教育に必要な社会参加を、「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」として多面的に描き出す。

次に、二つ目のねらいとして、今後開発教育においてこのような4つの社会参加につながる実践を生み出していくために、先の多面的な社会参加の概念を基礎に、社会参加に向けた開発教育における目標概念を明らかにする。つまり、ここではその目標として、相互に関連する「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」を示す。

さらに、三つ目のねらいとして、社会参加に向けた開発教育の方法を検討し、先に提示した社会参加に向けた目標を達成するために、「問題解決」「感性」「受容」の3つの視点を方法論的視点として提示する。ここでは状況的学習観に立った方法も含めて検討し、先の3つの視点を加味した方法を学習プロセス、ふりかえり、カリキュラムとして明らかにする。なお、学習プロセスにおいては、学習者が目標である4つの力を身につけた結果として社会参加していくことを目指そうとするのではなく、先の4つの社会参加を創り出す過程を学習プロセスそのものであると捉え、問題解決の過程における社会参加のプロセスにその目標と方法を位置づける。

このように、問題解決の過程における社会参加のプロセスにその目標と方法が位置づけられる状況というのは地域実践において見られ、そこでは目標と方法のそれぞれが互いに関連しあっている。そこで、本論では地域実践を社会参加に向けた開発教育の事例と改めて位置づけ、筆者自身関わっている実践を含めた地域事例を取り上げて、社会参加に向けた開発教育においては、地域実践における問題解決を目指した社会参加のプロセスに相互に関連したその目標と方法を見出すことができること、したがって学習者は地域における社会参加のプロセスにおいて必要な力を身につけていくことが可能であることを全体として示す。

なお、本研究の学習者の対象はこの社会を構成する大人、子どもを含むすべての人間であり、そのフィールド、言い換えれば教育・学習の場は学校を限定的な対象とするのではなく、学校を含めた生活の場である地域を対象とすることをあらかじめ断っておきたい。

第4節 研究方法

本研究における研究方法は、理論研究と実践研究という形をとる。

第1章および第2章においては、社会参加の理論および開発教育における社会参加の捉え方を分析、整理するために文献をもとに理論研究を進めていく。そして、この考察をもとに、続く第3章、第4章では社会参加に向けた開発教育の目標と方法について理論的に検討する。

第5章においては、社会参加に向けた開発教育の事例として地域実践を位置づけ、神奈川県川崎市における地域事例と、筆者が社会参加に向けた開発教育の実践研究として関わっている東京都荒川区・台東区および神奈川県横浜市緑区における問題解決を目指

した地域事例を取り上げる。そして、第3章、第4章にて提示した社会参加に向けた開発教育に求められる目標と方法がそれぞれの事例にどのように見られるかを筆者による実践への一参加者としての関わり、参与観察、関係者へのインタビューを通して、また研究対象となる地域団体が発信している報告書、Web上の資料、その他文献研究を通して読み解くことから示す。

第5節 本論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。

第1章「社会参加の多面性」では、開発教育の最終目標としている社会参加とはそもそもどのような概念なのかを明らかにするために、「市民参加論」「文化的参加論」「正統的周辺参加論」を取り上げ、それぞれの特徴を描き出すことからその多面性を確認する。また、「正統的周辺参加論」からは、状況的学習観に立った社会参加のありようについて示す。

第2章「開発教育における社会参加」では、まず第1節「これまでの開発教育にみる社会参加」にて、これまでの開発教育において社会参加がどのように捉えられてきたのかを考察、整理する。その際、これまで展開されてきた開発教育実践の特徴に基づき、「国際開発・国際協力論」「開発教育論」「地域づくり論」の3つの視点から整理し、考察していく。そして、この整理、考察から開発教育における社会参加の捉え方に広がりや深まりは見られてきているものの、第1章で確認する社会参加の多面性という視点からするとそれはまだ十分とは言えず、学習者の社会参加という最終的な目標を達成するには、社会参加の概念を再検討する必要があること、またその再検討から導き出された概念に基づいて目標と方法を検討していく必要があることを指摘する。続く第2節「これからの開発教育にみる社会参加」では、社会参加に向けた開発教育に必要な社会参加の概念を「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」として導き出し、その内容と必要性を説明する。

第3章「社会参加に向けた開発教育における目標構造」では、第2章第2節で提示した4つの社会参加を開発教育が目指すべき社会参加と位置づけ、これにつながる実践を生み出していくために、社会参加に向けた開発教育における目標概念を明らかにする。ここでは、その目標を「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」の4つの力として描き出し、それぞれの特徴を説明する。

第4章「社会参加に向けた開発教育における方法」においては、前章の目標をもとに社会参加に向けた方法を状況的学習観に立った方法も含め検討する。ただし、今回の検討において方法のすべてを示すことは困難であることから、本論においてはその方法論的視点として、「問題解決」「感性」「受容」の3つの視点を提示し、これらの視点を加味した方法の例として、学習プロセス、ふりかえり、カリキュラムを取り上げてそれらの特徴を示す。なお、本論では、先に述べた通り、学習者がこれらを身につけた結果として社会参加することを目指すのではなく、先の4つの社会参加を創り出す過程を学習プロセスそのものであると捉え、問題解決の過程における社会参加のプロセスにその目標と方法を位置づける。

第5章「事例にみる社会参加に向けた開発教育の教育目標と方法」においては、社会参加に向けた開発教育の実践事例として地域実践を取り上げ、第3章および第4章で描いた目標と方法が具体的に地域実践にどのように見られるのかを示し、社会参加に向けた開発教育における目標と方法が地域実践における問題解決を目指した4つの社会参加のプロセスに見られること、したがって学習者は、地域における多様な社会参加のプロセスにおいて必要となる力を身につけていくことが可能である事を明らかにする。取り上げる事例は、神奈川県川崎市、東京都荒川区・台東区近辺、横浜市緑区における問題解決を目指した事例である。

第6章「社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味」においては、開発教育における社会参加概念の捉え直しの持つ意味と社会参加に向けた開発教育の教育目標と方法の持つ意味について論じる。

そして、最後に終章にて本研究を総括し、今後の研究上の課題について明らかにする。

第1章 社会参加の多面性

本章では、本論においてこれからの開発教育に必要な社会参加とはどのようなものなのかを明らかにしていくために、そもそも社会参加とはどのような概念なのかを考察、整理することを目的とする。第1節にて市民参加論、第2節にて文化的参加論、第3節にて正統的周辺参加論を取り上げる。

第1節 市民参加論にみる社会参加

本節では、第1項にて市民社会論、第2項にてシティズンシップ論を取り上げ、これら市民参加論において社会参加がどのように捉えられているのかを考察していく。

1. 市民社会論にみる社会参加

「市民社会」という概念は、元を辿れば19世紀にまで遡ることができるが、本論では現代における社会参加を対象としているため、1960年代以降に焦点を絞って考察する。

「市民社会」は、国家や市場とは区別された領域でありつつ、それは常に国家との関係で語られてきた(伊藤 2006:4)。たとえば、1970年代後半から1980年代にかけては、ポーランドでの自主労組「連帯」を中心とした反体制運動や1989年の東ヨーロッパ革命における民主化闘争において、市民社会は国家との対抗関係にあるものとして捉えられてきた(伊藤 2006:4-5)。一方、1980年代に西ヨーロッパにおける福祉国家体制の確立と破たんを契機として登場してきた新保守主義の台頭の中では、市民社会は新保守主義の進める小さな政府と新自由主義経済を補完するものとして位置づけられている(伊藤 2006:5-8)。つまり、国家が福祉的機能を弱めて市場の力に頼るようになり、社会の中に弊害が生み出されてくると、その弊害を国家に代わり埋めるものとして市民社会が位置づけられてきたのである。

このような状況に対し、異議申し立ての行動を起こしてきたのが新しい社会運動と呼ばれるものであった。この新しい社会運動は、福祉国家体制と新保守主義に共通する産業第一主義を批判し、対福祉国家体制においては国家と対抗関係を形成し、対新保守主義においては市場原理とは区別された領域を確立しようとしてきた(伊藤 2006:10)。

そして、この運動は、国家と市場から区別された、オルタナティブな生活様式と文化、自治と参加を主張する市民社会を創り出してきたのである（伊藤 2006 : 10）。

日本においては、1960 年代後半以降、学生運動、地域分権運動、女性解放運動、環境保護運動、エコロジー運動、反原発運動といった市民運動の形でこの新しい社会運動が見られるようになってきている（堀川 1991 : 25）。この運動は、平和、自治、女性、マイノリティなどの権利擁護といった価値観を争点とし、担い手は一般市民や知識層であった（松元 2011 : 193）。松元は、市民運動は、公共領域における問題を発見し、公共の福祉を促進する媒体として捉えられてきたと述べている（松元 2011 : 190）。そして、庄司は、市民運動が求めているのは、自分たちの運命を自分たち自身で決定する権利、自分たちの生活の仕方を自分たち自身で決めるために、生産様式から政治形態および文化まで含めて、自分たちの社会の基本的なあり方を自分たち自身で決定する権利であるとしている（庄司 1989 : 241）。このような市民運動は、介入の姿勢を強めていく国家に対する市民社会側からの集合的な異議申し立てであり（長谷川 2003 : 125）、今までの産業社会の諸価値、諸原理、諸制度を省み、新しい価値、新しい行動原理、新しい文化モデルを創造する運動であったことが指摘されている（朴 2003 : 56）。また、広く社会運動という概念は、支配的な知への批判を含むものであり、どのような社会のあり方が望ましいのかを明示的にせよ暗示的にせよ常に問うものであるとされている（安藤 2010 : 224-225）。

以上のような市民社会論に社会参加がどのように捉えられているのかを考察してみると、まず市民社会論では市民が国家に対抗する形で、また市場とは異なる形で独自の領域を創り出し、社会参加してきたということを指摘することができる。つまり、社会には国家、市場、市民社会という 3 つの活動領域があり、市民は市民社会という活動領域にて社会参加してきたのである。そして、市民による社会参加とは、既存の社会への順応ではなく、国家や市場が形成してきた産業第一主義を批判的に捉え、自らの権利を追求し、新しい社会を創り出そうとする社会変革のための参加であると言えるのである。

2. シティズンシップ論にみる社会参加

市民の社会参加を重視した議論は、シティズンシップ論においても見られる。シティズンシップ論は、もともと 17 世紀、18 世紀の市民革命によって登場してきた概念であるが、本論においては 1960 年代から 1970 年代の福祉国家批判、1980 年代の新保守主

義の台頭と失墜を経て、1990年代にイギリスとアメリカで登場してきた「第三の道」という新しい社会民主主義の流れの中で再度唱えられようになったシティズンシップ論（小玉 2013：12-14）を取り上げ、ここに社会参加がどのように捉えられているのかを考察する。

シティズンシップという概念は、従来国民国家の枠組みで語られてきた（岸田、渋谷 2007：5）。マーシャルは、シティズンシップをある共同社会の完全な成員である人びとに与えられた地位身分であるとし、これを持っているすべての人びとは、その地位身分に付与された権利と義務において平等であると説明している（マーシャル 1993：37）。このようなシティズンシップは、一国家の下、18世紀においては自由権や財産権などの市民的権利、19世紀においては参政権などの政治的権利、20世紀においては福祉請求権などの社会的権利が人権概念として、欧米にて発達してきた（マーシャル 1993：15-35）。

しかしながら、このようなシティズンシップの概念は、現代においては変容を見せている。嶺井は、1990年代以降、急速に進展するグローバル化のもとで、越境する人びとが増大し、国民、住民の多様化が進んでいるとして、現代におけるシティズンシップの特徴を多重的シティズンシップ（multiple citizenship）³と行動的シティズンシップ（active citizenship）のふたつに整理している（嶺井 2011：37-39）。

多重的シティズンシップとは、英訳の multiple が示しているように、一個人がただ唯一のシティズンシップを有するのではなく、複数のシティズンシップを有し、それが重なりあっていることを意味している。たとえば、ヒーターは多重市民権（multiple citizenship）という個人が二つの異なる国家のシティズンシップを保有している状態について（ヒーター2002：196-199）、またオスラーとスターキーは、地域社会的、国家的、境域的あるいは地球的なレベルにおけるシティズンシップについて言及している（オスラー、スターキー2009：28）。

行動的シティズンシップとは、いわゆる参加のことであり、ホスキンスは、これを相互の尊敬と非暴力に特徴づけられる人権と民主主義に基づいた市民社会やコミュニティ、あるいは政治生活への参加であるとしている（Hoskins2006：4）。また、デランティは、シティズンシップの構成要素として「権利」「義務」「参加」「アイデンティティ」の4つを挙げ、従来シティズンシップが政治共同体の成員資格と捉えられてきたときには、「権利」と「義務」を中心的な要素としてきたが、現在では政治共同体は市民共同体と捉えられ、シティズンシップはそこにおける「参加（行動的シティズンシップ）」

と「アイデンティティ」の問題として理解されると述べている。(デランティ 2004: 19-20)。

一方、ミラーは、グローバリゼーションに伴う多様化が進む現代においては、政治的シティズンシップ、経済的シティズンシップ、文化的シティズンシップの三つのシティズンシップが生み出されてきたと述べている。すなわち、政治的シティズンシップとは、「居住し、投票する権利 (the right to reside and vote)」であり、経済的シティズンシップとは、「労働をし、成功する権利 (the right to work and prosper)」であり、文化的シティズンシップとは、「知り、語る権利 (the right to know and speak)」である (Miller2007 : 237)。これらのシティズンシップは一部重なり合うところもあるが、それぞれ個別の歴史性を有している。

一つ目の政治的シティズンシップは、いわゆる従来のマーシャルが唱えたシティズンシップの「権利」と「義務」に基づく概念である。

二つ目の経済的シティズンシップは、次の二つの視点から捉えることができる。一つは、社会における労働者としての権利に基づいたシティズンシップであり、もう一つは生活者としての権利に基づいたシティズンシップである。前者の労働者としての権利に基づくシティズンシップとは、ミラーの提唱する経済的シティズンシップ(「労働をし、成功する権利」)にあたるものであり、このような考え方は 1948 年に国連で採択された世界人権宣言の 23 条および同 24 条による「労働基本権」、同 25 条による「社会保障権」に見られる (福士 2008 : 32)。一方、生活者としての権利に基づいたシティズンシップは、消費者市民社会における「消費者市民」という概念に見ることができる。この消費者市民という概念は、アメリカの消費者教育のなかから生まれている。アメリカでは、従来消費者教育は家政学を中心とした買い物上手 (Buymanship) の育成であったが、1960 年代後半の告発型の消費者運動を契機に、消費者の市民意識 (Consumer Citizenship) の育成へと大転換していった (柿野 2013 : 4)。

日本においては、内閣府が 2008 年の「国民生活白書」にてはじめて消費者を焦点に当て、社会問題、環境問題が深刻化する中での 21 世紀の日本の社会のあり方として、消費者市民社会の構築が求められるとしている (岩本 2013 : 33-34)。同白書では、消費者市民を経済の主体、そして社会変革の主体と捉え、消費者を中心に据えた市場経済社会の再構築を目指している。そして、その後 2012 年に制定された「消費者教育推進法」では、消費者を保護の対象から自立の主体と捉え、消費者は自立した消費者として、個々の消費者の特性および消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在および将来の世代にわたって内外の社会経済情報及び地球環境に影響を及

ぼし得る者であることを自覚し、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参加することが規定されている（岩本 2013 : 36-37）。

三つ目の文化的シティズンシップは、エスニックマイノリティをはじめとする文化的マイノリティにとっての文化的承認をめぐる権利であり、マーシャルが提示した市民的、政治的、社会的権利を補完するものであると捉えることができる（毛利 2011 : 80-81）。毛利は、文化的シティズンシップを実現するためには主流メディアの中ではかき消されてしまう文化的マイノリティの声を確保し、主体的に議論を交わすオルタナティブな公共圏が必要となると述べている（毛利 2011 : 81）。

以上のようなシティズンシップ論に社会参加がどのように捉えられているのかを考察してみると、まずシティズンシップとは市民と社会とをつなぐ概念であり、市民はこのシティズンシップという概念に担保されることにより社会に参加することができるということができる。そして、社会は政治、経済、文化から構成されること、そしてこの社会には国家、市場、市民社会という活動領域があることを指摘することができる。また、このような社会は、従来のように国家のみに見られるものではなく、身近なコミュニティから地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会にも見られるものとなっている。すなわち、社会参加とは政治的、経済的、文化的参加を指すのであり、コミュニティ、地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会への参加であるということができるのである。

そして、市民は、以上のような社会における既存の価値観や制度、生産様式、文化を批判的に見、国家や市場とは区別される市民社会という活動領域を創り出し、権利の主体として自らの政治的、経済的、文化的権利を追求して新しい社会を創り出そうとしてきたのである。ここには前項の市民社会論と同様、変革型の社会参加というものを読み取ることができる。

第2節 文化的参加論にみる社会参加

本節では、文化的参加論において社会参加がどのように捉えられているのかを探っていく。文化的参加とは、前節の指摘を踏まえれば、社会における文化の領域に参加していくことと捉えることができるが、本節ではこのように捉えられる文化的参加の以下の二つの側面に着目し、社会参加について考察していく。一つは前節のシティズンシップ論の議論でも見られた権利としての参加の側面であり、もう一つは文化的活動において

表現される感情や感性、情動といったその人らしさへの理解や共感を通してなされる文化的参加の側面である。なお、この両者は互いに密接に関連している。

まず、一つ目の権利としての参加の側面から見ていく。文化的参加における権利の追求は、これまでに国連を中心に概念化されてきた。世界人権宣言には、文化的な生活への参加の自由（第 27 条）が謳われており、ユネスコは、文化的参加は人権概念に基づくものであると明確に述べている（UNESCO 2012 : 7, 69）。また、ユネスコは、文化的参加は、差別されることなく、将来世代に引き継ぐことのできる文化的資本として、一連の信念、価値、慣習に基づいたアイデンティティを個人が持てることができるかどうかということと関係すると述べ（UNESCO 2012 : 36）、政策立案者は人々がこれらの権利を享受できるように法的整備をしなくてはならないとしている（UNESCO 2012 : 69）。なお、このような文化的参加の概念からは、文化的民主主義という考え方が導かれており、ユネスコは、文化的民主主義はすべての人、すべてのコミュニティが文化的権利を満たすことができるようになることを促し、文化的民主主義には文化的多様性の促進、文化的な生活への積極的な参加、意思決定過程へのアクセスや文化的サービスへのアクセスが含まれるとしている（UNESCO 2012 : 69）。

このようなユネスコの文化的参加の概念化は、ラクソネンの考えを下に発展してきた。ラクソネンは、文化的な生活への参加は文化的な活動への参加とだけ理解されるべきものではなく、そこには思想、思考の自由、宗教の自由、表現の自由、使用する言語の自由、文化保護といった権利が含まれると同時に、政策立案・実施、集合的な行動といったものへのアクセスやその過程における協力としても理解されるべきであると述べている（Laaksonen2005 : 2-3）。そして、このような参加は、異なる文化的環境において、すべての人々が行使することのできる普遍的な権利として捉えることができるとしている（Laaksonen2005 : 3）。

一方、文化的活動において表現される感情や感性といったその人らしさへの理解や共感を通してなされる文化的参加の側面は、子どもの参加の視点から提唱されている（佐藤・増山 1995）。

佐藤によると、文化的参加とは社会参加の一環とみなすことができるが、創造的・探求的な関心や興味の共有、情緒的一体感などをつうじて個々人の精神的充足や人間関係の形成、心身の解放などが促進されるプロセスを重視し、文化を媒介とするより内面的な価値をもつ活動とその人らしい表現を通じて個人が社会や集団とかかわる個性的方法に注目するとらえ方である。そして、このような文化的参加の実践は、社会参加の意

欲をささえ、その態度を確立していくために必要なチャージの時間と空間であり、個々人にそくした多様な関係づくりでもあるとされている（佐藤 1995 : 14-15）。

佐藤は、現代の子どもたちには、自己形成の課題として、未来に向けて新しいイメージを持ち、自分自身の力で古いものを壊していくという創造力を培うことが重要であるが、現在の学校教育は知識の注入と競走的性格を持ち、それが既存の社会システムに従属的に組み込まれれば組み込まれるほど、そこで子どもたちが自己形成していくことは難しいとしている（佐藤 1995 : 10）。そこで、佐藤は「子どもの権利条約」に着目し、同条約が子どもたちを保護の対象としてのみ見るのではなく、みずから考え、意見を表明し、民族や集団に帰属し、行動する主体として子どもたちの自立性とアイデンティティを重視すること、大人に対して従属的ではない自立した存在として大人との協同の関係を持ちうる新しい子ども像を提示していることを重視する（佐藤 1995 : 10-11）。特に、同条約第 31 条「休息・余暇、遊び、レクリエーション、文化的・芸術的生活への参加」の権利において示されている子どもの文化権は、新しい価値や文化の担い手としての創造的な子ども像を育む上で欠くことができないものであるとしている（佐藤 1995 : 11）。

そして佐藤は、学校教育という制度的枠組みをこえた自由な空間において、子どもたちが自ら表現し、異なる世代とのコミュニケーションを発展させ、多様な価値との葛藤を経験しうる場として地域社会を重視する（佐藤 1995 : 11）。また、未成年の子どもたちは制度的に政治的な権利行使の機会を制限されているが、未熟であるという理由によって生活者としての社会参加や教育の場における参加をも制限されることはないとして、ここに文化的参加を主張する。子どもや青年が生活者として大人と共に生き、生活文化の創造に参加する文化の共同的営みの持つ可能性とその意義に重きを置き、大人と子どもが、あるいは異なる世代や異なる文化を持つ子ども同士が出会い、そこでその人らしさが表現され、互いの理解や共感が育まれるようなファンタジー空間を創出することが求められるとしている（佐藤 1995 : 14-16）。このような参加は、これまで社会性や社会的意義と関連づけて捉えられることが多かった社会参加、すなわち意思決定プロセスへの制度的参加や組織・集団への参加とは異なっていることが指摘されている（佐藤 1995 : 14）。

一方、文化的参加の内実を子どもの視点から、そしてアニメーションという概念から明らかにしているのが増山である。

増山は、子どもの権利条約第 31 条を子どもの文化への権利（文化権）と捉え、ここにはすぐれた文化財の提供と文化的生活を営む条件や環境を求める権利と同時に、自ら

が主体的に文化創造に参加する権利が含まれると述べている（増山 1995 : 32）。これは先に見た国連やユネスコの唱える人権を追求する文化的参加と前者が一部重なるが、子どもを既存の文化・芸術活動に参加する存在として捉えるだけではなく、さらに一步踏み込んで、子どもを文化・芸術活動の主体・担い手として積極的に位置づけ、これを文化的参加と捉えることを可能にしている。

増山は、アニメーションという概念に注目している。アニメーションとは、「ラテン語のアニマ(anima)＝魂・生命」を語源とし、すべての人間がもって生まれたその命と魂を生き生きと躍動させること、生命力・活力を吹き込み活性化させることを意味し、精神を活性化させることによって、人間が自ら主体的に生き、育っていく上で最も必要なエネルギーを生み出す根源的な営みであるという（増山 1995 : 44-45）。そして、「文化」の領域は、人間の成長・発達と人間的な生活にとって不可欠なアニメーションを保障する領域であり、心（魂＝アニマ）を活性化させつつ生活を楽しむことは、人間の基本的権利であるとする（増山 1995 : 32）。増山は、このアニメーションを敢えて日本語に翻訳するのであれば、「動（ゆる）ぐ」という語感とその本質に近いと述べ、楽しそうに遊び戯れる子どもたちの声やお祭りの太鼓の音を聞くと、ワクワク・ドキドキしていたたまれなくなり、仕事を放りだして駆け出していこうとする心情であると説明している（増山 1995 : 47）。

フランス、イタリア、スペインには、社会文化アニメーションという概念が見られる。これは、第二次世界大戦後の経済の成長期に、経済的価値、経済効率を追及するあまりに人間的な生活を歪める危機的状況が生じたことに対抗して、人間の自発性・自立性にもとづいて社会活動に主体的に参加し、文化の享受と想像を通じて精神を活性化させ、自己実現を遂げていくプロセスに着目する社会改革の方法である（増山 2010 : 43）。増山はこの概念に着目し、文化的参加の場として地域を位置づけ、アニメーションを地域づくりに活かすことの重要性を指摘している。フランスでは、この社会文化アニメーションは教育分野のみならず社会活動、地域活動、芸術文化活動、スポーツ活動、祭りや遊び、余暇にかかわる諸活動において見られる（増山 1995 : 45-46）。増山は、この社会文化アニメーションの概念に見られるように、アニメーションを人間の豊かな発達と家族・地域社会の人々の生活文化の協同と自治の発展のために位置づけ、余暇・遊び、芸術文化の中から生み出される人々の活力を人間復権の地域づくりに結合していくことを強調する（増山 1995 : 48）。

以上の文化的参加論に社会参加がどのように捉えられているのかを考察してみると、

まず社会参加には、前節でも確認している通り、社会を構成する文化という領域への参加があり、それは人間の基本的な権利として、既存の文化的・芸術的活動に参加していくことと同時に、自ら主体・担い手として生活文化の創造に参加することを指すものであると言える。

またこの文化的参加という概念からは、社会参加とは、地域において他者とともに心（魂＝アニマ）を活性化させるような活動を通して、そこに湧き上がってくる感情や感性、情動を互いに共有しながら文化創造していくことであり、このような社会参加は人間本来の主体性と内的な想像力や活力を生み出して個々人をエンパワーメントするだけでなく、生活・文化・社会をもエンパワーメントしていく概念であると言える。

第3節 正統的周辺参加論にみる社会参加

本節では、正統的周辺参加論に社会参加がどのように捉えられるのかを考察していく。正統的周辺参加論は、文化人類学者のレイヴとウェンガーにより提示された概念である。正統的周辺参加論では、「参加」と「学習」が密接に関連して描かれていることから、本論では、社会参加のありようだけでなく、その学習観についても併せて考察する。

レイヴとウェンガーは、ユカタンの産婆や徒弟制で成り立つ仕立て屋、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）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。なお、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（ウェンガー、マクダーモット、スナイダー2002：33）。

レイヴとウェンガーは、実践共同体を観察することから、新参加者が実践共同体への参加の仕方を「周辺の参加」から「十全的参加（full participation）」へと変容させていること、また実践共同体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ている（レイヴ、ウェンガー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「状況的学習」と呼んだのである（レイヴ、ウェンガー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、ウェンガー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か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、ウェンガー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社会的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（レイヴ、ウェンガー1993：46-48）。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、帰属意識の形成を含んでいるとされる（レイヴ、ウェンガー1993：29-30）。個人は周縁的参加から十全的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、ウェンガー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は移行的なものとして表現されている。レイヴらはこのことについて、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、実践共同体全体を見た場合、そこには多層的レベルでの参加が必然的に伴っていると述べている（レイヴ、ウェンガー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、それは成員性により、また状況により異なり、かつ変容していくものなのである。産婆の実践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、すでに産婆として長年活躍している母にはその母の参加の方法がある。そして少女は実践共同体への参加の度合いが深まるにつれ、その参加を変容させていく。

この成員性や状況による参加の相違と変容は、役割という視点から捉えることができる。先の産婆を例にとってみると、少女は、時間の経過とともに伝言運びから出産への立ち合い、妊婦のマッサージといったように、その役割を変容させている。一方、古参者である産婆たちは、全体の仕事の重要な役割を担うと同時に、新参者としての少女を新たに自分たちの仲間として受け入れ、さまざまな実践に同行させたり、周縁的な仕事を任せるといった管理的な役割を担っている。そして、産婆たちは、時間とともに少女が成

長し、自分たちと同じことができるようになるのを見守り、少女の参加に伴う少女の役割の変容、さらには自身を含めた実践共同体の成員一人ひとりの役割の変容を柔軟に受け入れている。これを少女の側から見てみると、少女はベテランの産婆たちに受け入れられ、その見守りのなかで徐々に十全的参加を果たし、できることを増やして自身の役割を確立していく。このようなプロセスを経て、産婆たちが行ってきた実践は少女に引き継がれ、少女はこの実践共同体に帰属意識を持つ一人前の産婆となっていくのである。

ここで、以上の正統的周辺参加論においてどのように社会参加が捉えられるのかを考察してみると、社会参加とは帰属意識を持てるコミュニティへの参加であると言えることができる。そして、このようなコミュニティへの参加の形態は固定化されたものではなく、それは時間の経過とともに、また成員性や状況により変容しているため、正統的周辺参加論において社会参加とは役割の変容であると捉えることができる。

さらに、状況的学習という学習観からは、人間がコミュニティへの社会参加を通して、そのコミュニティの一員として必要なことの学びを蓄積していることを指摘することができる。すなわち、帰属意識を持てるコミュニティへの参加、そして役割を伴うコミュニティへの参加は、そのコミュニティの実践に必要な学びを生起すると言えることができるのである。

以上、本章では、市民参加論、文化的参加論、正統的周辺参加論において社会参加がどのように捉えられているのかを個別に検討し、社会参加の多面性を指摘してきたが、ここで改めて全体を俯瞰してみると、そこには多様性の中の広がりを見ることができる。つまり、まず社会とは、実践的共同体といったコミュニティから地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会に存在し、政治、経済、文化という領域から構成され、そこには国家、市場、市民社会という活動領域があること、したがって社会参加の場やその活動は多様であり、重層的に存在していることを指摘することができる。人間は、このような多様で重層的な社会に、自らの権利の追求のために、また既存の社会の変革や文化創造を含む新たな社会の創造のために、社会参加してきたのである。したがってその参加の形態は、権利の追求といったものから、心を活性化させ感情や感性、情動を互いに共有していくもの、時間の経過や成員性などの状況により変容していくものなど、歴史的、テーマ的に広がりを持っていると言えることができるのである。

第2章 開発教育における社会参加

本章では、第1節において日本における開発教育の萌芽期と捉えられる1970年代から現在までの開発教育において、社会参加がどのように捉えられてきたのかを検討する。その際、その特徴に基づいて次の三つに整理して検討する。まず第1項では国際開発・開発協力に向けた社会参加、続く第2項では開発教育の展開にみる社会参加、第3項では地域づくりに向けた社会参加を見ていく。そして、第2節においては、第1章の「社会参加の多面性」を踏まえ、これからの開発教育に必要な社会参加のありようを検討していく。

第1節 これまでの開発教育にみる社会参加

1. 国際開発・開発協力に向けた社会参加

本項では、まず国際開発における社会参加および南の国への開発協力を担ってきた北の国の援助機関、特に開発教育と関連の強いNGOによる開発協力において、社会参加がどのように捉えられてきたのかを確認する。なぜなら、開発教育は国際的な開発協力活動の中から分岐する形で北のNGOにより始められた教育活動であり(湯本2007:27)、初期の開発教育における教育目標は開発協力への参加であったからである。

なお、「国際開発」も「開発協力」も南の国における開発を目的とすることでは一致しているが、本論においては、南の国の現場において実際に国際機関、北の国の政府、NGOがどのような開発概念のもとに開発を行ってきたのかを論じる際に前者の「国際開発」という用語を用い、北の国の人びとが南の国の国際開発のためにいかに協力してきたのかを論じる際に後者の「開発協力」という用語を用いることとする。

まず国際開発における社会参加について確認する。第二次世界大戦後、国連総会が1960年を「国連開発の10年 (United Nations Development Decade)」とするように提唱して以降、南の国の開発が国際社会の取り組むべき課題として俎上に載せられてきた(田中2008a:3-4)。1961年、自由主義経済の発展のために協力を行う経済協力開発機構(OECD)が設立され、その傘下に南の国の開発援助を進める開発援助委員会(DAC)が設置されたが、DACでは開発を近代化論に基づき進めていったことが指摘されている(西川2000:201)。近代化論とは、中央集権によって経済的な成長の極(growth pole)

を大都市・特定地域につくり出し、その波及・均霑効果を周辺地域に及ぼしていくという理論であり、基本的にはすべての社会は先進社会のインパクトを受けて進歩していくという見方に特徴がある開発論である（西川 2000 : 27, 57）。

しかしながら、近代化論に見られるような、市場経済化を土台に成長してきた多国籍企業による経済グローバル化が展開される中、貧困、環境悪化といった問題が深刻化してきた（西川 2000 : 67）。また、近代化論は発展段階的な考え方を有しているが、この点に対する疑問が呈され、1970 年代にはラテンアメリカより従属論⁴、アジアからは内発的发展論⁵が興起し、その後 1980 年代には国連より BHN（Basic Human Needs）論⁶、人間開発論⁷、さらに 1990 年代には社会開発論⁸が台頭してきた（西川 2000 : 56-60, 66-71, 134-157）。この流れからは開発観のパラダイム転換が見られる。すなわち、開発の目的を GNP の増大といった経済成長に置くのではなく、人間を中心に置くようになったのである（西川 2000 : 225）。そして、1970 年代頃からは、人間＝民衆の発展を軸とした参加型開発が重視され始める。1995 年に開かれた国連主導による「世界社会開発サミット」においては、その宣言・行動計画の前文にて、「民衆の必要と志向にとって社会開発こそが中心課題である」（第 7 項）と述べられている（西川 2000 : 231-233）。

参加型開発とは、1970 年代に入り、主要な開発援助機関や国際的な NGO の間で幅広く使われ、その概念と実践が広まってきた開発概念である（坂田 2003 : 40）。1990 年代に入って人間開発論を提唱し始めた UNDP（国連開発計画 : United Nations Development Programme）は、開発プロセスにおいては当事者である住民が生活に影響を与えうる政治、経済、文化といった社会領域に参加していくことが重要であると述べ、その参加とは意思決定への参加であるとしている（UNDP1993 : 21）。また、PRA（参加型農村調査法 : Participatory Rural Appraisal）という参加型開発の手法を生み出したチェンバースは、住民たちが開発プロセスに参加し、主体的に自分たちの置かれている状況を自ら把握、分析することを通して、問題についての自覚を高め、新しい見方を学び、エンパワーメントされていくことを重視している（チェンバース 2000 : 358-359）。このように住民が開発プロセスに参加することが重視されるようになってからは、次第に住民の参加過程における学習と行動という側面が注目され、現在では PLA（参加による学習と行動 : Participatory Learning and Action）ということばが使われるようになっている（プロジェクト PLA2000 : 219）。そして、この PLA においては、地域における住民自身による持続的な行動と制度づくりが期待されている（プロジェクト PLA2000 : 220）。

以上のように、国際開発論においては、当事者である住民の政治、経済、文化といっ

た領域における意思決定プロセスへの参加や開発プロセスへの参加が重視されてきた。すなわち、このような参加を通して、住民たちは自分たちを取り巻く社会をより良い方向に変えていく、言い換えれば新たな社会をつくっていくことに参加（社会参加）してきたのである。ただし、参加型開発研究では、南の国の住民の参加と同時に、北の国の援助機関である外部者が対等なパートナーとしていかに開発プロセスに参加していくのかを検討することが重要であることも指摘されている（中村 2003 : 187-188, 208）。

そこで、次にパートナーとしての北の国の援助機関、特に開発教育との関連の強い NGO による開発協力について見ていきたい。

北の国の NGO は、欧米諸国における植民地支配期のキリスト教の布教活動に付随した慈善活動にまで遡ることができるが、多くは第二次世界大戦中から戦後にかけてアメリカとイギリスにおいて設立され、戦災者の救援活動や慈善活動を中心に活動が行われてきた（高柳 2007:37-38）。そして、ヨーロッパが復興を遂げる中で、それらは次第に植民地支配を脱した新興独立国に活動の場を移すようになっていったことが指摘されている（高柳 2007 : 37-38）。しかしながら、救援・事前活動を中心とした開発協力は対症療法的で、一時的に状況を緩和できても北の NGO が引き上げてしまうと再び飢餓や病気の流行が起こることも少なくなかった（高柳 2007 : 38-39）。そこで、1970 年代には、先に国際開発論の箇所でも述べたように、地域住民の参加が重視されるようになったのである。また 1970 年代後半頃からは今まで開発協力の対象であった南の国々における NGO の活動が活発になってきたことを背景に、北の NGO はこれら南の NGO をパートナーとして開発協力が進められるようになってきている（高柳 2007:38-40, 48-50）。つまり、北の NGO は資金提供に徹することが多くなってきたのである（大橋 2005 : 241）。このような流れの中、南に住む人々の窮状を北の国の人々に知らせ、開発協力を必要な資金を募る一環として、北の NGO による開発教育が始まった（池田 2002 : 13）。

以上からは、開発協力においては南の国の人びとによる開発プロセスへの参加を重視し、北の国の人びとがこれを資金面で支えるという構造があることを指摘することができる。つまり、北の国の NGO にとって、開発教育が目標とする自国の人びとの社会参加とは一部の直接的な現地での協力活動への参加も見られたものの、多くは資金面からの間接的な開発協力への参加が中心であったとすることができるのである。

次項では、このような経緯で始まった開発教育が 1970 年代後半から 1990 年代にかけて実践的に展開を見せる中で、社会参加がどのように捉えられるようになってきたのかを確認していきたい。

2. 開発教育の展開にみる社会参加

本項では、1970年代後半から1990年代にかけて開発教育の実践が展開されるようになる中で、社会参加がどのように捉えられてきたのかをその教育目標と方法を中心にみていく。

日本では、1970年代を開発教育の萌芽期と捉えることができる。先に見た通り、開発教育はもともと北の国の人びとに対する開発協力への参加要請という形で始まったが、1980年代には南が抱える開発問題の様相とその原因について知り、考えてもらいたいとの思いから、南に見る開発問題への構造的な理解に力点が置かれてきた（山西2004b：4）。

日本における開発教育のネットワークの中心を担ってきた開発教育協議会（現在の開発教育協会）では、開発教育を当初、「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」教育活動であるとしていた（田中2008a：5）。しかしながら、このような開発教育の捉え方は、その後1990年代に国際的な動きの中で、開発問題とそのほかの地球的課題とが密接に関連づいていることが認識されるようになったことや、従来の経済成長中心の開発観に代わり、人間開発や社会開発に焦点が当てられるようになってきたことを受け、再考が行われた。そして、1997年に「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」であると再定義された（田中2008a：8-10）。具体的な教育目標は以下のように設定されている。

- ① 開発を考えるうえで、人間の尊厳性と尊重を前提とし、世界の文化的多様性を理解すること。
- ② 地球社会の各地に見られる貧困や南北格差の現状を知り、その原因を理解すること。
- ③ 開発をめぐる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 世界のつながりの構造を理解し、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、参加できる能力と態度を養うこと。

以下では、開発教育協会が発行してきた研究誌『開発教育』に掲載されている研究論文および実践報告を読み解くことから、教育目標にみる社会参加について考察していく。その際、その変遷を追うために、まず 1980 年代の目標にみる社会参加の捉え方を考察し、その後 1997 年の新たな定義が示す新しい目標にみる社会参加の捉え方を考察していく。

1980 年代の定義に見られた「開発のために積極的に参加しようという態度を養う」という目標からは、先の国際開発・開発協力で見たと同様、人々が開発プロセスに参加していくことを社会参加として捉えていることを指摘することができる。これを北の国の視点から語るのであれば、前項の北の国の NGO による開発協力の箇所で確認した通り、開発教育においては、北の国の人びとが南の国々の開発協力に参加していくことを社会参加として捉えていると言うことができる。先の研究誌からは、開発問題の実情の理解を目指すと同時に、学習者がその理解に基づいて募金活動といった資金面から開発協力に参加していくことや、ライフスタイルの変化といった行動の変化を期待していることを読み取ることができる。

たとえば、南の国で開発協力を行っている団体の報告では、日本における活動として基金をつくり、北の国の人びとはこの基金に協力することで南の国の人びとを思い、自分たちの生活を見直すことにもつながると述べられている（寺田 1990 : 18）。また、このような資金協力については、基金や募金といった形ではなく、南の国々の人々が生産したものを購入することによって開発協力に参加しようとするものも見られる（甚田 1990 : 20-22）。そして、1990 年に開催された開発教育協会による開発教育全国研究集会においては、「身近なところから地球規模の問題に気づき行動に移す」ことが主題とされている（開発教育協議会 1990 : 1）。

では、1997 年の新たな定義以降、開発教育の目標において社会参加はどのように捉えられているのだろうか。先の定義からは、「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」をしていくために、学習者の社会参加が必要不可欠なこととして位置づけられていることを読み取ることができる。すなわち、社会参加は最終的な目標として位置づけられており、これを果たすために上記①～⑤の「世界の文化的多様性」「貧困や南北格差の現状」「世界の構造的な関係」「開発問題をめぐる問題を克服するための努力や試み」を知り、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに「参加できる能力と態度を養う」ことが位置づけられているのである。

先の研究誌からは、新しい定義がなされる前までと同様、開発協力への参加という視点も見られるが、徐々に傾向として広がりつつあることは、“Think Globally, Act Locally”といったことばで表すことができるような、開発教育を通して地球的視野で物事を考え、自分たちの生活や生き方を見つめ直すという視点であり（荒川 2001 : 30）、さらには問題解決を通して自分たちの暮らす地域の地域づくりに参加していくという視点であると言える（山西 2003 : 36-37）。すなわち、過疎、格差の広がり、環境破壊、多文化化など日本の当該地域の開発問題を見据え、その問題と世界の問題を構造的に捉え、新しい社会のありようを地域から発想するという「ローカルからグローバルへ」という視点である（山西 2008 : 11）。この地域づくりへの参加については次項においてより詳しく見ていく。

以上のように、開発教育において社会参加は最終的な目標として位置づけられるようになってきている。そして、その具体的なありようは、「資金提供や物品の購入といった開発協力への参加」「個人のライフスタイルの転換に向けての参加」であると指摘することができる。では、このような社会参加を果たすために、開発教育においてはどのような方法がとられてきたのであろうか。

先の研究誌には、1980年代から現在に至るまで、ワークキャンプ、スタディツアー、ホームステイ、単元学習、無言劇といったさまざまな方法を取り入れた実践が数多く報告されており、これまで開発教育においては教材開発といった方法の吟味がなされてきたことを読み取ることができる。これらの方法においては、1997年の定義の変更前後に共通して、学習者同士が直接交流し、農業、キャンプ、演劇などを「体験」すること、写真や映像、世界地図、ワークショップを通して学習者が南の国々の現状を「体感」すること、また学習者自身が自ら企画し、「行動」することが重視されている。このように、これまでの開発教育においては、「体験」「体感」「行動」を特徴とする方法を通して、学習者が社会に参加できる能力と態度を養おうとしてきたのである。

しかしながら、このような「体験」「体感」「行動」を特徴とする方法は、1990年代以降一つの傾向を見せる。それは、1990年代以降、教室内で実施することのできるランキング、フォトランゲージ、シミュレーションゲーム、ロールプレイといったアクティビティを取り入れたワークショップ型の実践の数が圧倒的に多くなっていくということである。上記のようなアクティビティを取り入れた方法は「参加型学習」と呼ばれ、現場において重宝されてきた。先の開発教育協議会は、この「参加型学習」について、目標と方法の一致、そして学習プロセスの重視という視点から、学習者の緊張を解き、

その場の雰囲気や和ませる中で学習者が持っている知識や経験、個性や能力を引き出して相互の意見交流や相互理解を促進し、その過程で学習者が新しい発見をしていくことを重視するものであると述べている（開発教育協議会 1999：3-4）。そして、同会は、このような参加型の学習プログラムをつくり出すためには、「①参加を引き出す→②学び、考える→③行動のきっかけを作る」という基本的な流れをつくるのが大事だとしている（開発教育協議会 1999：39）。つまり、この種の「参加型学習」においては、まず何よりも学習者が学習プロセスに参加することを重視してきたとすることができるのである。

池田はアクティビティを取り入れたワークショップ型の教材を分析し、その特徴を以下の二つに整理している。その特徴とは、一つは、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アクティビティを通して、情報活用能力、コミュニケーション能力、批判的思考力、意思決定技能などを習得することであり、もう一つは、一つの正解を導き出すことを目的とするのではなく、様々な答えがあったり、定まった答えがないことで、学習者がそのプロセスに考えたりしながら参加できる状況をつくりだしていることであると述べている（池田 2002：14）。

このような特徴を持つ「参加型学習」は、1990年代以降、イギリスのワールド・スタディーズ⁹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、実践の現場に広まっていった。当時の研究誌を見てみると、寺尾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（寺尾 1991：17-19）、金谷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という課題を提起している（金谷 1993：24-25）。また、栗野は、ワールド・スタディーズの参加型学習の方法を紹介し、人権教育の立場からその可能性と課題について説明している（栗野 1993：37-42）。この当時の状況を読み解くと、開発教育においては、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、学習者が学習プロセスに積極的に参加して自ら学習していくことを重視した結果、アクティビティを取り入れたワークショップ型の実践が広まるようになったということを指摘することができる。

背景には、子どもの権利条約の影響もある。酒井によると、1994年に日本が子どもの権利条約を批准して以降、「意見表明権」を軸にした子どもの参加（権利としての参加）が強調されるようになってきている（酒井 1999：223）。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。確かに、アクティビティを取り入れたワークショップ型の参加型学習においては、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、意思決定プロセスに参加していくという姿勢が重視されている。そして、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。田中は、ハートの参加のはしご論を取り上げ、学習者を最初から参加の主体として設定し、大人はその学習を援助し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（田中 2007 : 18）。

このように開発教育にワークショップ型の「参加型学習」という方法が取り入れられてきたことについて、田中は、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ている。また、このような方法を通して、学習者が社会参加のための知識や技法を身につけ、社会づくりに参加していくことが最終的な目標であるとしている（田中 2008b : 187）。

ここで、以上を整理すると、これまで開発教育においては学習者の社会参加を最終的な目標として設定し、これを達成するために「体験」「体感」「行動」を特徴とした参加型の方法をさまざまに取り入れてきたとすることができる。特に、1990年代以降は知識注入型教育への批判やワールド・スタディーズ、子どもの権利条約の影響から、アクティビティを取り入れたワークショップ型の「参加型学習」が開発教育の方法として多く取り入れられるようになってきている。このような「参加型学習」では、先に池田が述べていた通り、アクティビティによる擬似体験を通して、学習者が学習課題について理解していくこと、他の学習者との話し合い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、意思決定を習得すること、自分の意見を組み立て、グループの意思決定プロセスに参加していくことといった学習プロセスへの参加が重視されていることを指摘することができる。

このように教師が一方的に教えるのではなく、学習者が学習プロセスに参加することを重視する実践は、学習者一人ひとりを学習権利行使の主体として認め、またそれを行使できる学習環境が保障されてはじめて可能となる。学習者はこの学習権を行使できる環境において、意見形成をしたり、意思決定プロセスに参加していく機会に恵まれるのである。

ところが、これまで何度も指摘してきた通り、以上のような「参加型学習」という方

法の広まりについては、1990年代末より開発教育に携わる研究者や実践者により疑問が呈されてきた。すなわち、学習者の社会参加に十分につながっていないことが指摘されてきたのである。そのため、社会参加につながりうる開発教育の展開を目指し、参加型の学習の捉え直しと社会参加につなげるための実践の検討がこれまで行われてきた。

参加型の学習の捉え直しについては、山西が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」であると定義し直している(山西 2005 : 18)。この定義からは、参加は「目標としての参加 (社会参加)」と「方法としての参加 (学習プロセスへの参加)」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のである。

そこで、この視点からこれまでの「参加型学習」を考察してみると、「方法としての参加 (学習プロセスへの参加)」の実現は目指されてきたものの、それは「目標としての参加 (社会参加)」につながっておらず、その間に乖離を認めざるをえない。ここからは、両者を一致させた実践を展開していくという今後の課題を見出すことができる。ただし、この課題を達成しようと、社会参加につなげるための実践の検討がすでに地域をキーワードに展開されてきており、そこでは地域づくりへの参加が唱えられている。このような動きは、先の参加型学習が広まった1990年代から見られる。そこで、次項においては、地域づくりへの参加を重視する議論において、社会参加がどのように捉えられているのかを見ていきたい。

3. 地域づくりに向けた社会参加

先に述べた通り、開発教育において地域がキーワードとして登場してきたのは1990年代である。1992年に開催された開発教育協議会(当時)の第11回全国研究集会の報告の冒頭には、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ていく重要性と、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つけていくことにあることから、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の重要性が触れられている(木下 1993 : 1)。同研究集会のパネルディスカッションの報告では、パネラーのひとりが、自分の地域で何ができるのかを掘り下げて深めることの必要性および自分の問題を開発教育において考えていくことの重要性について述べている(山田 1993 : 11-12)。

また、同時代には日本における外国人労働者や移民が抱える問題の解決に向けた参加についても議論がなされるようになってきている（田中 1992：30-32）。このように、1990年代以降は、自分の問題について考え、それを具体的な形で捉えうる地域が重視され、地域で行動することが社会参加につながる実践の方向性として模索され始めたことを読み取ることができる。

さらに、このように地域を重視する流れは「持続可能な開発のための教育（ESD/Education for Sustainable Development）」の文脈からも見られる（上條 2003：24-31）。2002年、国連が「国連・持続可能な開発のための教育の10年」を2005年より開始することを決議して以降、開発教育では、開発教育もESDも人口、開発、環境、住居、ジェンダー、人権、平和といった多様な領域をカバーしていること、共に生きることのできる公正な地球社会づくりという開発教育の目指す最終目標がESDの目指す持続可能な社会という最終目標と深く関連していることから、開発教育をESDとして質的に展開していくことが模索されており、そのためには「地域」での展開を検討していく必要があることが指摘されている（田中 2003：19-20）。

そして、2003年には、開発教育の中で以上のように注目されてきた地域をさらに深める動きが見られた。それは、「開発＝地域づくり」という視点から、開発をまず足元の地域から考え、そこで公正、共生につながる文化を育もうとする動きである（山西 2003：32-39）。この年には、開発教育協会関係者によって「地域・文化・学び」研究会が立ち上げられ、同研究会では開発と地域づくりを一体的な視点で捉え、具体的な事例を通してそれと文化とのダイナミックな関係の中で営まれる学びと教育のありようについて考えることが目指されている（山西、上條、近藤編 2008：339）。山西によると、この「地域・文化・学び」研究会の立ち上げの背景には、開発教育の内容と質に深まりが見られないことへの危惧があったという。つまり、「参加型学習」という方法が持つ和んだ雰囲気をもたらす影響が懸念されていたのである。しかしながら、開発教育の内容と質に深まりが見られない根本的な理由について、山西は、開発教育の実践が南の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に根ざしたものになっていないことにあると述べている。これまでの開発教育においては、南北問題や貧困などのグローバルな問題を構造的に認識するための教育をローカル（地域）に持ち込み、「グローバルからローカルへ」というアプローチを展開してきた。しかし、今後開発教育の質を深めていくためには、それだけではなく、「ローカルからグローバルへ」、過疎、格差の広がり、環境破壊、多文化化といった日

本の当該地域の開発問題を見据え、その問題と世界の問題を構造的に捉え、新しい社会のありようを日本の地域から発想するというアプローチが求められることが指摘されている（山西 2008 : 9-11）。

では、足元の開発問題を構造的に世界の問題と関連づけて捉え、新しい社会のありようを地域から発想するという地域づくりの文脈において、地域はどのように捉えられているのだろうか。ここでは、地域は「特定の問題解決や課題達成に向けて住民の共同性にに基づき形成される生活空間」と定義されている（山西 2008 : 12-13）。なぜならば、地域は政治、経済、文化、自然環境などの要素を内包する生活空間であり、それらの要素は特定の地域を越えて動的に絡み合っていることから、開発教育などの問題解決型の教育にとっては、そこに存在する問題とその解決方策を検討するにあたり、地域を課題に即して伸縮自在に、重層的に、またその課題を担う住民の共同性に即して捉えることが学びと解決行動の具体性という観点から重要だからである（山西 2008 : 13）。そして、開発教育にとっての地域の持つ機能として、以下の3つが挙げられている。それは、「歴史に学ぶ」—先人たちの知恵に学ぶ場としての地域、「参加する」—参加を可能にする場としての地域、「対抗し創る」—対抗・創造の場としての地域である（山西 2008 : 13-15）。さらに、このような地域においては、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、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であることが指摘されている（山西 2008 : 10）。

以上のように、開発教育において目標として、また方法として捉えられてきた社会参加は、本来両者が一致することが望まれるものの、現場の実践においては乖離が見られた。そこで、これらを一致させるための実践の方向性として地域がキーワードに上がってきている。それは、地域が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場であると捉えられているからである。ただし、地域はそれ以前の開発教育で重視されていなかったわけではない。重視されてはいたが、それ以前の地域への着目においては、地域は開発教育を普及していく対象であった。ところが、2003年以降の「地域・文化・学び」研究会では、地域を社会参加を具体的に語ることのできる場、つまり新しい社会のありようを発想する上で、学習者が学び、社会参加し、対抗し創る場として積極的に位置づけられたのである。それは、従来の開発教育がとってきた「グローバルからローカルへ」というアプローチだけでなく、「ローカルからグローバルへ」というアプローチを開発教育において位置づけ、学習者が学習者にとっての足元である地域づくりに参

加していくという意味を持っていた。

また、このように開発教育において社会参加を地域づくりへの参加と捉える流れにおいては、社会参加の概念も広がりを見せている。つまり、社会参加には政治的参加、経済的参加、文化的参加があること、またそこには「公」「共」「私」の活動領域があることが指摘されたのである（山西 2008 : 13-15）。さらに、このような社会参加の概念の広がりにおいては、特に文化的参加の重要性が強調されている。開発と地域づくりを一体的な視点で捉えるとき、文化の持つ可変的、動的特質への理解や、時として文化に内在する階層性や差別性への批判的な認識を踏まえ、開発問題へのアプローチと公正で共生可能な文化づくりへのアプローチを統合していくことが求められているのである。

以上のように、開発教育の展開と共に社会参加の概念は広がってきた。しかしながら、第1章で見た社会参加の多面性という視点から見ると、その概念はまだ狭いと言わざるをえない。また実践的には社会参加に向けてどのような目標を設定し、どのような方法を用いていけばよいのかは明らかにされていない。そこで次節においては、まずこれからの開発教育にはどのような社会参加が求められるのかを検討していきたい。

第2節 これからの開発教育にみる社会参加

本節では、2000年代前半に指摘されるようになった「開発＝地域づくり」という視点を軸に、また第1章で概観した多面的な社会参加の概念を踏まえ、これからの開発教育にどのような社会参加が求められるのかを検討していく。

まずは、第1章でも指摘したが、社会参加の「社会」の場や活動の多様性・重層性についてあらためて確認しておきたい。

前節でも見た通り、社会は、政治、経済、文化の領域から成り立つという考えがある。この考えは、もともとシュタイナーの社会三層化論に見られる。社会三層化論とは、社会は政治、経済、精神の三つの領域から成り立っているとする考え方である。シュタイナーは、健全な社会とはこの三領域がそれぞれに本質を維持しつつ、相互に依存して、一つの統一的な社会を創り上げることで成り立つのであり、そのためには、政治、経済の両領域と併存して精神的な領域が本来の力を発揮していなければならないと述べている（シュタイナー1981 : 49-66）。また、エンデは、この社会三層化論をもとに社会状況の説明をしているが、精神ということばと同時に「文化」ということばを用いて、

この領域の重要性を語っている（エンデ、エピラー、テヒル 1984：29-93）。

一方、社会には、第1章第1節の市民社会論で確認した通り、国家、市民社会、市場という活動領域、言い換えれば公、共、私という活動領域もあることから、本論において社会とは政治、経済、文化の社会領域、そして公、共、私という活動領域から成り立つものであり、またそれらが重層的に重なり合う場であると捉える。

では、これまでの開発教育の展開を軸にしつつ、第1章で指摘した多面的な社会参加論を踏まえると、社会参加に向けたこれからの開発教育にはどのような社会参加が求められるのだろうか。ここでは筆者なりの開発教育にみる社会参加論として、「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」の4つの参加を提示する。以下、順に説明していく。

1. 「権利としての参加」

先に見た通り、「開発＝地域づくり」という視点に立ち、地域を「特定の問題解決や課題達成に向けて住民の共同性に基づき形成される生活空間」と捉えたときに必要な社会参加とは、学習者の足元の地域に見られる過疎、格差の広がり、環境破壊といった開発問題の解決や課題の達成に向けたプロセスに学習者が参加し、自分たちの生活空間である地域をより公正で共生可能なものにつくり直していくことであると言える。

このような社会参加を生み出していくためにまず求められるのは、「権利としての参加」である。なぜ、まずこの「権利としての参加」を位置づけるかという点、生活空間である地域において、人々は生活権、生存権という基本的な権利を有しているからである。つまり、地域ではこれらの権利が制度的に保障されてはじめて生活が成り立つのであり、もしこれらの権利が侵害されるのであれば、これらの権利の追求のために社会参加していくことが求められるのである。また、もし権利が認められないようなことがあるのであれば、必要な権利を獲得していくことも求められるのである。

たとえば日本の地域を例に挙げて考えてみると、日本の地域社会には、1960-70年代に、高度経済成長期がもたらした生活環境の破壊や自然環境の破壊といった開発問題が見られた。また、1980年代以降はグローバリゼーションが地域社会の開発に大きな影響をもたらしている。このような開発問題は、経済成長を主要な目的としていたため、地域に暮らす住民の人権や権利には配慮を示さない傾向にあり、多くの権利侵害が見られた。そこでこれら開発問題を起こした国家や企業に対し、1960年代以降各地で住民

運動が起こったのである。この住民運動は大規模開発への反対運動として、またそのような開発により引き起こされた公害問題への住民の対応として、資本への挑戦と行政への反発といった形で現れたが（斎藤 1974 : 124-127）、これらの住民運動に共通していたことは、その対象としている課題が地域住民の生活課題や地域課題であり、その根底にあったのが生活権、生存権の保障の追求であったということを示すことができる（斎藤 1974 : 133-134）。

このように、地域においては生活権や生存権といった権利の制度的な保障を求めて、一人ひとりが社会参加することが求められるのである。社会参加に向けたこれからの開発教育においては、このような「権利としての参加」を重要な社会参加の一つとして位置づける必要がある。

2. 「批判的参加」

既存の社会が「共に生きることのできる公正な地球社会」という開発教育の目指す社会像から遠く離れているのであれば、開発教育においては既存の社会への順応ではなく、既存の社会を変革し、「共に生きることのできるより公正な地球社会づくり」に向けた参加が求められることになる。そのためには、既存の開発や社会を共生、公正の視点から批判的に省察し、それが共生、公正でないのであれば、それを自身の問題として深めると同時に、社会の問題として社会的に行動・発信していく「批判的参加」が必要となる。また、このプロセスにおいては、ただ批判に徹するだけではなく、それに代わる新たな価値観やシステムを創造していくことも求められる。

たとえば、コミュニティ・ビジネスという試みがある。これは内発的に地域経済を創り出そうとするビジネスモデルの一つである。コミュニティ・ビジネスは、外からの企業誘致により地域経済を活性化しようという外発的な地域経済モデルが、結果的には地域には利益を落とさずに地域を収奪していくことに対して、それとは異なるオルタナティブな経済を生み出そうとする試みである。このコミュニティ・ビジネスでは、はじめから外部への市場開拓を求めて市場の論理だけを重視するのではなく、地域住民が中心となり、地域の資源や人材を活用して内発的な地域経済を創り出し、地域づくりに貢献しようとするところに特徴がある（佐渡友 2008 : 178-184）。

このコミュニティ・ビジネスの事例からは、既存の開発や社会に見られる価値やシステムといったものを批判的に省察し、それとは異なる共生、公正といった価値をオルタナティブとして創造していることを読み取ることができる。このように、社会参加に向

けた開発教育においては、オルタナティブの創造を含めた「批判的参加」を位置づけていくことが求められるのである。

3. 「共感的参加」

地域には子ども、大人、高齢者、障がい者、外国人住民など実に多様な人びとが暮らしている。このような人びとは同じ地域に暮らしていたとしても、特別な機会がなければ共に集うことはそう多くはない。特にこれまでの産業第一主義の開発やグローバリゼーションの影響を受け、人びとのつながりが希薄となった地域においては、このような傾向にある。また、開発が地域に暮らす住民の間に利害関係をもたらす場合、地域内に対立関係が生み出されることがある。このような地域という場において、人々が共に社会参加していくためには、まず人々が出会い、お互いの存在を知り、尊重し合う関係を築いていくことが求められる。そして、このような関係を築く上では、何かを共に創り出すプロセスに人々が参加していくことにより、感情的情緒的一体感を共有すること、そこから互いを尊重し合う関係を深めていくことが有効である。このような社会参加を「共感的参加」と呼ぶのであれば、これからの開発教育においてはこのような人々の感情的情緒的一体感を軸にした社会参加に目を向けていく必要がある。

たとえば、水俣市の例がある。水俣市では、チッソという企業がもたらした産業第一主義による開発が自然環境、そして地域社会を破壊した。チッソから海に流された水銀をもとに多くの人々が水俣病となり、彼らに対して支払われた補償金をめぐって地域の中に分断と亀裂がもたらされた。しかしながら、1994年、行政の代表として市長が公式謝罪をして以降は、水俣病患者、市民、よそ者、行政の協働によってもやい直しが進んでいった（吉本 1995 : 89-90）。その中には、まつりや踊りといった地域の人びとが共に集い、感情的情緒的一体感を通して社会参加していくものもあった。たとえば、市長が公式謝罪をした1994年には、水俣病の犠牲となったすべての命に祈りを捧げる「火のまつり」が開催されている。この「火のまつり」においては、準備における竹の切り出しから当日のドラ太鼓の演奏まで、すべてが水俣に暮らす人々の協働によって行われた（吉本 1995 : 90-92）。また、2001年には水俣病患者により「2001 水俣ハイヤ節」という踊りがつくられたが、ここでは水俣病患者とそうでない人びとが水俣と水俣病を歌と踊りで表現している（遠藤 2002 : 51）。

このようにまつりや踊りといった何かを共に創り出す創造的なプロセスにおいては、個々人が自分の内側から湧き上がってくる感情や感性、情動を表現し、想像力を膨らま

せ、それを互いに理解したり、共有したり、共感したりしながら社会参加していることを指摘することができる。なお、共感とは、宗像によると、「わかるな」「かわいそうだ」「こうしてあげたい」など、かかわる側の気持ち（同感、同情、善意、親心）に基づく一方的で自己満足的な思いをもって行動することではなく、一方が他方の体験している気持ちや感情にできる限り近似したものを心の中で体験し、それを伝えることで、その結果お互いの心が通じ、心や魂が癒されるものであるという（宗像 2002 : 165-166）。

この「共感的参加」からは、先に見たように、子ども、大人、高齢者、障がい者、外国人住民といった多様な人びとがともに社会参加できる活動・行動を広げていくだけでなく、他の社会参加を促していく上でも大きな機能を持っていることを指摘することができる。

4. 「受容的参加」

開発や地域づくりに向けた社会参加を考える場合、時間的には、ある程度の長期的なスパンで社会参加を考えていく必要がある。なぜなら、本来地域づくりとは何年、何十年もかかる営みであり、また地域に暮らす子ども、大人、高齢者、障がい者、外国人住民など参加する多くの人々は、長期的な時間の中で多様な他者との関係や役割を変容させていくからである。たとえば、長年地域で暮らしてきた高齢者は地域に関する多くの知識や知恵を有しており、地域づくりのために大きな役割を担うことができるが、新住民や子どもはその限りではなく、別の役割が期待される。松原は、地域社会は人々の役割参加によって保持される場であり、年齢や立場に応じた参加が見られると述べている（松原 1981 : 54）。

ただし、地域づくりにおいてこのような役割参加を果たしていくには、その前提として相手を受け入れ、受け入れられるという関係性がなくてはならない。多様な人びとが暮らす地域において、自分の役割を果たして他者と問題を解決し、共に生きてくためには、物理的、効率的に自らできることをただ漫然と実践すればよいのではなく、地域という全体の一部として他者との間に受容し受容される関係を築きながら社会参加していく必要がある。このように地域づくりにおいては、個人と全体の関係を考え、相手との間に受け入れ、受け入れられる「受容的参加」を創り出していくことが求められるのである。

たとえば、第1章第3節で見た正統的周辺参加における産婆の例では、古参者である産婆たちと新参者である少女の間には、実践共同体の一員として互いに受け入れ、受け

入れられる関係にあることを読み取ることができる。少女は実践共同体を受け入れ、また受け入れられることで自らもそこに加わり、そこで期待される役割に基づいて実践共同体という全体を創り直したり、創り出したりするのである。

これまでの開発教育においては、このような社会参加のありようには目が向けられない傾向があった。しかし、地域においてはこのような「受容的参加」は普段の生活の中においてごく自然に見られることであることから、社会参加に向けた開発教育においては、この「受容的参加」も積極的に位置づけていくことが求められる。

以上の通り、社会参加に向けたこれからの開発教育においては、「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」の4つの社会参加を創り出していくことが求められる。なお、これら4つの社会参加はそれぞれが無関係であるのではなく、「権利としての参加」をベースとして、「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」のそれぞれが相互に関連している。その概念図は以下の図1.の通りである。では、社会参加に向けた開発教育がこれらを目指すべき社会参加として位置づけ、実践を創り出していくために、どのような教育目標を設定すればよいのだろうか。次章ではそれについて検討していきたい。

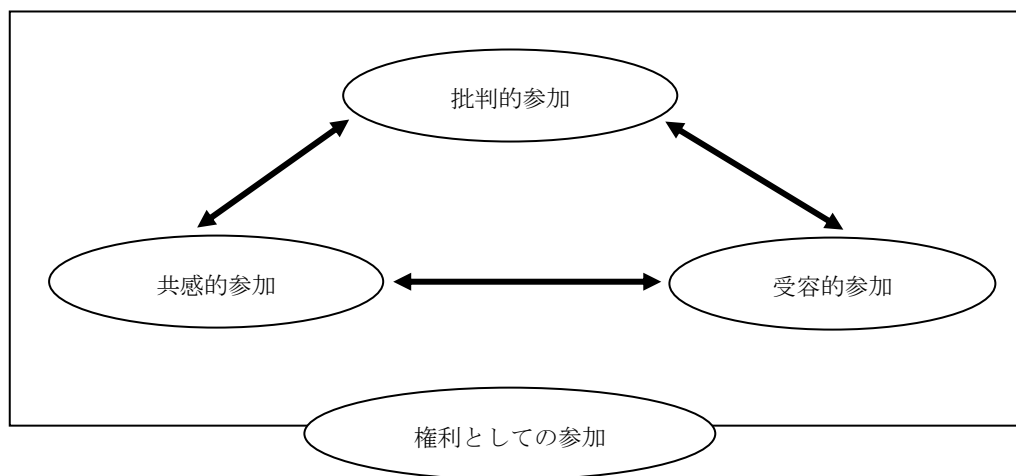


図1. 社会参加に向けた開発教育に必要な社会参加のありよう

第3章 社会参加に向けた開発教育における目標構造

本章では、前章第2項で整理した4つの社会参加を、これからの開発教育が目指すべき社会参加として位置づけ、これにつながる実践を創り出していく上で必要な教育目標を提示する。まず第1節にて目標構造の全体像を提示し、第2節以降にて具体的な目標についてそれぞれ説明する。

第1節 目標構造の全体像

本論では、社会参加に向けた開発教育が目指すべき社会参加のありようとして、先に見た「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」という4つの社会参加を位置づけ、これにつながる実践を創り出していくために、その教育目標として「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容する力」の4つを提示する。それぞれの力の詳細は次節以降で説明するが、本節では目標構造の全体像を示す。その際、まず全体像の前提にある「課題の設定」について説明し、その後簡潔にそれぞれの力の定義について紹介してから、目標構造の全体像について説明していく。

社会参加に向けた開発教育の目標構造の前提には、「課題の設定」がある。本論では、社会参加というある種の行動を伴うものを考察の対象としているが、人間がこのような行動を起こすときとはどのようなときかを考えてみると、それは力を合わせる必然性があるときであることが思い出される。つまり、人間は必要に応じてそうしなくてはならないときに行動するものである。このように考えた場合、そのような状況は概して日々の生活の中にあることに気づく。日々の生活の中で直面する問題を解決しなくてはならない必然性があるときに人間は行動するものである。

社会参加に向けた開発教育においては、人間が力を合わせ、日々の生活で問題解決をしていくそのプロセスを重視する。そのため、実践においては、学習者の日々の生活に目を向け、問題解決のためにはどうすればよいのかを考える機会をつくり出す必要がある。その際、重要となってくるのが自分たちの目の前にある問題群から、共に生きることのできる公正な地球社会に向けた「生活上の課題の設定」をいかにしていくかである。「問題」と「課題」は異なる。「問題」を解決するために、自分たちが取り組むべきこ

とが「課題」である。この「生活上の課題の設定」いかんによって、その解決のあり方、そしてそこに伴う開発教育のあり方、すなわち目標、内容、方法は変化する。生活上抱えている問題に焦点を当て、それらの状況を知り、その中から共に生きることのできる公正な地球社会に向けた取り組むべき課題を抽出し設定することで、その課題はそもそも自分の抱えていた問題から出てきたものであることから、学習者にとってリアリティを帯びたものとして目の前に現れる。そして、この設定された課題との関連で教育目標の達成を目指していく。

以下では、社会参加に向けた開発教育の教育目標である「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」について、順に説明していく。

一つ目の「権利を知り、行使し、創出する力」とは、社会を構成する一員である学習者一人ひとりが、権利の主体として自分たちの享受している権利がどのようなものであるかを学び知り、それを行使していくこと、そして権利が侵害されている場合には、その権利の実現を追求し、権利が認められていない場合にはそれを想像し、創出していく力である。二つ目の「批判する力」とは、既存の社会および自分自身を批判的に省察し、そこからオルタナティブを想像し、創造する力である。三つ目の「共感する力」とは、何らかの創造的な取り組みにおいて、学習者一人ひとりが内から湧き上がってくる感情や感性、情動を重視して自分らしく表現し、想像力を膨らませ、互いに感情的情動的一体感を共有したり、共感することのできる力である。最後に、四つ目の「受容し受容される力」とは、地域や実践共同体といったコミュニティにおいて、学習者が状況を把握しながら、コミュニティの他のメンバーとの間に互いに受け入れ、受け入れられる関係を築いていく力、またその関係をもとに自らに求められる役割を果たしながらコミュニティ全体を創り直したり、新たに創造したりしていく力である。

先の「課題の設定」とこれら4つの力は以下のような目標構造として描くことができる(図2.)。この目標構造は、3つの要素から成り立っている。一つは、図の上部に示されている社会を意味する社会領域としての「政治」「経済」「文化」および活動領域としての「公」「共」「私」であり、二つ目は図の中央部に示されている教育領域、すなわち教育目標であり、三つ目は図の下部の部分と全体を囲い込むように示されている制度領域である。

この図は、上部にある「共に生きることのできる公正な地球社会」という開発教育の最終的な目標達成のために、社会における政治、経済、文化という社会領域および公、

共、私という活動領域において、学習者が「権利を知り、行使し、創出する力」を基礎に置き、これが制度的に保障される中でその他の「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」を身につけていく必要があることを示している。なお、後の個別の説明の箇所において触れるが、これら4つの力にはそれぞれに「創造する力」を内包させている。したがって、個々の力の育成においては、またこれらを全体として育成していく場合には、同時に「創造する力」が育成される必要があることをここで言及しておく。以下、全体像についてさらに説明を加える。

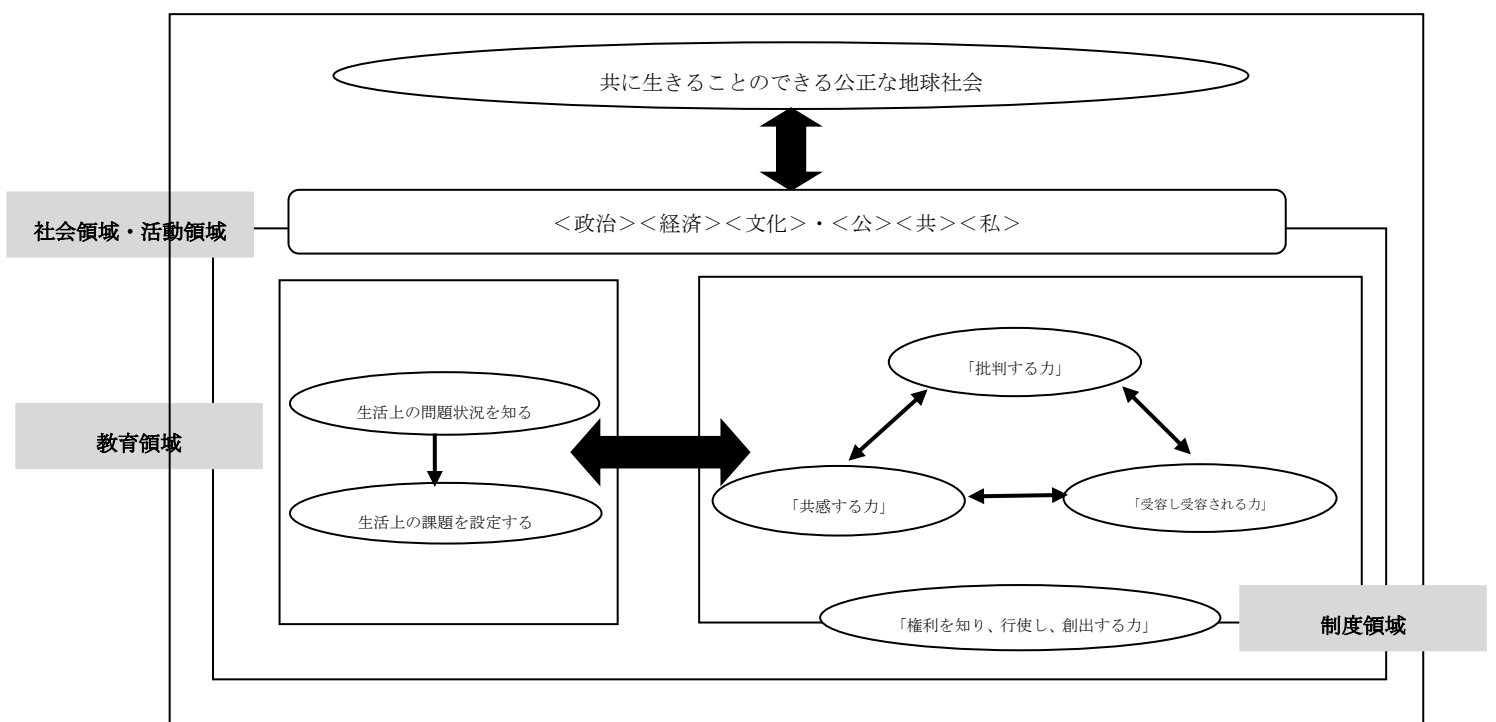


図2. 社会参加を目指した開発教育の目標構造

目標構造の基礎力として位置づけられている「権利を知り、行使し、創出する力」は、制度的な保障を創り出す力とすることができる。これを全体の基礎力として位置づけている理由は、学習者一人ひとりが社会参加していくためには、まずなぜ社会参加していくことが必要なのかを認識すること、つまり学習者が自らを社会を構成する一員であり、権利行使の主体であることを自覚する必要があるが、そのためにはそれが可能となる環境を整備し、制度的な保障を創り出しておく必要があるからである。自らの享受している権利にはそもそもどのようなものがあり、それはどのような内容であるのか、また自

らが暮らす社会がどのような制度を有しているのか、それが暮らしにどのような影響を与えているのかを学び知ること、またもし権利が侵害されている状況があるのであれば、その権利の行使を追求し、ときには必要に応じて新たな権利を創出する力を身につけていくことも求められる。

このように「権利を知り、行使し、創出する力」を基礎力として設定すると、「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」は互いに関連する力としてその上部に位置づけることができる。これら3つの力は学校教育においては、それぞれに焦点を当てて個別に育成していくこともできるが、政治、経済、文化という社会領域、そして公、共、私といった活動領域からなら成る地域社会においては、これらは意図的に働きかけなくても自然と関連していくことが多い。そこで、これら3つを互いに影響を与え、関連するものとして捉え、また先の基礎力である「権利を知り、行使し、創出する力」とも関連するものと位置づけて、この関連性の中でそれぞれの力を育成していくことを目標として構造的に示すことができる。それぞれの目標の詳細は次節以降で説明を加え、それぞれの目標の関連については第5章にて事例を用いて説明する。

第2節 社会参加に向けた「権利を知り、行使し、創出する力」

先に述べた通り、「権利を知り、行使し、創出する力」とは、社会を構成する一員である学習者一人ひとりが、権利の主体として自分たちの享受している権利がどのようなものであるかを学び知り、それを行使していくこと、そして権利が侵害されている場合には、その権利の実現を追求し、権利が認められていない場合にはそれを創出していく力である。人間が普段生活をする上では、自分たちがどのような権利を有しているのかを知る機会は意外にも少ない。仮に知り得たとしても、それを行使しようという意思を持たずとも、また実際に行使せずとも生活が成り立ってしまうところがある。しかしながら、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への学習者の参加を目指すのであれば、まずこの社会に暮らす学習者一人ひとりを対象として、自らがこの社会を構成する一員であるという自覚を育成していくことが求められる。つまり、まず学習者自らが権利行使の主体であることを自覚していく必要があるのである。そのために必要となるのがこの「権利を知り、行使し、創出する力」である。この力は、「権利を知り、行使する力」と「権利を創出する力」の二つの要素から構成される。

最初に、前者の「権利を知り、行使する力」について説明する。学習者は、まず自ら

が属する社会はどのような政治、経済、文化体制をとっており、誰がどのように暮らしを規定する法律を定めているのか等、自らを取り巻くシステムを学び、自らがどのような社会に暮らしているのかを知る必要がある。そして、その中で規定されている権利を知り、その権利を行使する意義を学び、もし権利が侵害されているのであれば、実際にその権利を行使する中で権利を行使する力と術を身につけていくことが求められる。

しかしながら、すでに規定されている権利のみでは「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」を目指すことができないこともありうる。自らが暮らす社会が公正、共生可能な社会ではないとき、そこで必要となるのが後者の「権利を創出する力」である。公正、共生可能な地球社会づくりを目指していく過程において、新たな権利が必要であると認められるとき、学習者は既存の権利の享受のみではなく、自ら積極的に新たな権利を創出していかなくてはならない。このように、「権利を知り、行使し、創出する力」は社会に暮らす人間一人ひとりがまず持つべき基本的な力として設定することができるのである。

なお、この力を実際に身につけていくには、学習者には批判性が必要となる。自らが暮らす社会がどのようなものであるかを知ったところで、その社会の抱える問題や課題に気づくことができないのであれば、「共に生きることのできる公正な地球社会」は達成できない。そこで求められるのが「批判する力」の育成である。次節で見ていきたい。

第3節 社会参加に向けた「批判する力」

「批判する力」とは、既存の社会および自分自身を批判的に省察し、そこからオルタナティブを想像し、創り出していく力である。従来、開発教育においては、開発問題を批判的に見ることから、開発をめぐる問題と自分自身とが構造的に深い関わりがあることに気づくことを促してきた。このような批判性は主に開発問題を理解する文脈において重視されてきたと言える。つまり、自らの暮らす社会がどのようなもので、その社会がどのような問題を有しているのかを知り、理解するために「批判する力」の育成に重点が置かれてきたのである。これはこれで重要なことであり、今後の開発教育においても重視されるべきである。しかしながら、これまでの開発教育におけるこのような「批判する力」の育成は、十分に社会参加にはつながってこなかった。

そこで、本論では、従来開発教育が大事にしてきた社会構造を批判的に省察していくことに加えて、自分自身をも批判的に省察していくこと、そしてこれらの批判的な省察

をもとにオルタナティブを想像し、創造することを含めて「批判する力」として再定義する。この力は、何か問題に直面したときにこれらを解決するために必要な力であり、既存の社会において支配的な諸価値、諸原理、諸制度、知といったもの、あるいは自らの思考やその枠組み、態度を批判的に捉え、それに代わる新たなものを想像し、創造していくために重要な力である。以下では、「自分自身を批判的に省察する力」および「想像し、創造する力」をなぜ「批判する力」に含める必要があるのかを説明する。

まず、「自分自身を批判的に省察する力」である。問題を解決していくためには、なぜそのような問題が起きたのか、その現状を把握し、分析していくことが求められるが、このプロセスに、批判的思考が求められる。道田は、問題解決には批判的思考が含まれるという考え方を紹介し、問題解決に必要な事実や代替案などを批判的に吟味することでより良い問題解決につながると述べている（道田 2015 : 46）。そして、問題を解決するプロセスとして「問題の発見（Identifying）—問題の定義（Defining）—解の探索（Exploring）—解の実行（Acting）—実行結果の評価（Looking）」という問題解決の流れを示した IDEAL 法を示し、このプロセスにおける「問題の定義」や「解の探索」のステップにおいて、人は必ず何らかの暗黙の前提を通して問題を理解しているとし、それを疑問視し問題を別の方法で定義することでより良い問題解決につながるとしている（道田 2015 : 47-48）。つまり、なぜそのような問題が起きたのか、その現状を把握し、分析していく際の暗黙の前提、すなわち支配的な諸価値、諸原理、諸制度、知といったもの、あるいはそれらに規定されている自らの思考やその枠組み、態度を他の視点から客観的に捉える必要性を述べているのである。したがって、社会参加に向けたこれからの開発教育においては、なぜそのような問題が起きたのか、その現状を把握し、分析していくことと同時に、自らの思考やその枠組み、態度についても批判的に省察する力が求められるのである。

次に、「想像し、創造する力」である。社会参加に向けた開発教育においては、既存の社会や価値といったものをただ批判するだけでは、「共に生きることの公正な地球社会づくり」を実現することは困難である。そこで、学習者は、既存の社会を批判的に省察し、問題を解決した先にどのような社会のあり方が望ましいのかを問い、それに代わる社会や価値といったオルタナティブをも想像し、その実現のために実践を創り出していかなくてはならないのである。したがって、本論においては、「批判する力」に「想像し、創造する力」も内包させている。

第4節 社会参加に向けた「共感する力」

「共感する力」とは、何らかの創造的な取り組みにおいて、学習者一人ひとりが内から湧き上がってくる感情や感性、情動を重視して自分らしく表現し、想像力を膨らませ、互いに感情的情動的一体感を共有したり、共感することのできる力である。これまでの開発教育においては、この「共感する力」は演劇的手法を用いた実践などにおいて見られ、これまでも決して意識がされていなかったわけではない。しかし、これまでの開発教育においては、構造的理解のように「批判する力」により重きが置かれていたため、認知や認識を重視することが多かった。そこで、社会参加に向けた開発教育においては以下の理由から感性、感情、想像力を重視する「共感する力」を明確に目標として位置づけることが求められる。

前章で述べた通り、地域においては多様な人びとが暮らしており、中には利害関係や対立関係も見られる。そこで、このような地域において人々が共に地域づくりに参加していくためには、まず人々が出会い、互いを知り合おうとする気持ち、利害を超えて他者を感じ、一人の人間として尊重し合う関係を築いていくことが求められる。このような関係を築く上では、何かを共に創り出すプロセスに人々が参加していくことにより、感情的情緒的一体感を共有すること、想像力を膨らませること、そこから互いを尊重し合う関係を深めていくことが有効である。そこで必要となるのが「共感する力」である。

「共感する力」を身につけていくことにより、学習者はこれまで知り合えなかった他者と出会えたり、また他者を利害対立者ではなく、同じ地域に暮らす一人の人間として見られるようになり、それがお互いを尊重していく気持ちや姿勢につながっていく。

しかしながら、人間が普段生活する上においては、喜怒哀楽を感じることは本来ごく自然なことであるにもかかわらず、このような機会、特に心の奥底から湧き上がってくるような感情や感性、情動、想像力、すなわちアニマを活性化させるような機会を得るというのは、現代においては子どもを別としてそれほど多くはない。ましてや、それを他者とともに共有したり、共感したりする機会は、大人にはほとんどないと言ってよい。そのため、いざ感情や感性、情動を互いに共有したり、共感するといってもそもそもそれらを自由に表現することが困難である場合もある。そこで、「共感する力」においては、何らかの創造的な取り組みにおいて、学習者一人ひとりが自分の感情や感性、情動を自分らしく表現できるようになることも求められる。このように自身の感情や感性、情動を重視し、アニマを活性化させることは学習者一人ひとりの本来の主体性と内的な

想像力や活力を生み出すことにつながるものであり、さらにこれが社会を活性化させていくことにもつながっていくのである（増山 1995 : 45）。したがって、社会参加に向けた開発教育においてはこの「共感する力」も目標として位置づけていくことが求められるのである。

第5節 社会参加に向けた「受容し受容される力」

「受容し受容される力」とは、地域や実践共同体といったコミュニティにおいて、学習者が状況を把握しながら、コミュニティの他のメンバーとの間に互いに受け入れ、受け入れられる関係を築いていく力、またその関係をもとに自らに求められる役割を果たしながらコミュニティ全体を創り直したり、新たに創造したりしていく力である。ここでいうコミュニティとは、実践共同体に限らず、さまざまなコミュニティを指している。なぜなら他者を受け入れ、他者に受け入れられるという状況は、日々の生活において、クラブやサークルといった身近なコミュニティから、それより大きな地域コミュニティといったものまで、何らかの役割を伴うコミュニティにおいてはごく自然に見られるものだからである。

では、なぜこのような力を目標として設定する必要があるのか。その理由として以下の二つが挙げられる。一つは、社会参加とはそもそも他者との関係を前提としている概念であるため、開発と地域づくりを一体的に捉える開発教育においては、自らの暮らすシステムや構造を批判的に理解し、それをいかにより良いものに変革するかを考えていくことと同時に、現実の問題として、自らの足元である地域において、日常生活における他者との関係をどう織りなしていくか、自分の生きる現実をいかにより共に生きることのできる公正なものとするかということにも力を入れていく必要があるからである。そこで、「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」に学習者が参加していくためには、まず他者と良好な関係を築いていくことが求められる。つまり、他者を尊重し、理解して、受け入れようと努力し、また自らも他者に尊重され、理解され、受け入れられるようにする力、そしてこのような関係を想像し、創り出していく力が求められるのである。

ただし、このような身近な他者との関係づくりがこれまで志向されてこなかったわけではない。これまでそれは、学習者が「参加型学習」において他者と学ぶ中で身につけることが目指されてきた。これは今後の開発教育においても引き続き重視されていくべ

きことである。しかしながら、今回本論で提示しているこの「受容し受容される力」がこれまでのそれと異なる点は、以下の二つ目の理由にある。

開発と地域づくりを一体的に捉える社会参加に向けた開発教育において、この「受容し受容される力」を目標として設定する二つ目の理由は、その学習観にある。すなわち、役割を伴う実践共同体といったコミュニティにおいては、固定的な参加ではなく状況や立場に応じた移行的な参加が見られるのであるが、その参加のプロセスには状況的学習が伴っており、学習者はコミュニティにおける他者との受容し受容される関係から常に学びを積み重ねているのである。このような学習観に基づいた目標の設定はこれまでの開発教育においてはなされてこなかった。しかし、ここに学習者が学び、社会参加しているという状況がある以上、この「受容し受容される力」も社会参加に向けた開発教育の目標の一つとして位置づけていかななくてはならないのである。

以上、本章では、社会参加に向けたこれからの開発教育においては、開発と地域づくりを一体的に捉えるとき、互いに関連する「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」の4つの力を目標として設定することが必要であることを示した。では、これらの教育目標を設定したとき、どのような方法が描けるのだろうか。次章ではそれを検討していく。

第4章 社会参加に向けた開発教育における方法

本章では、第3章で提示した4つの目標を達成するために必要な方法について検討する。まず第1節にて方法の全体像を提示するが、その方法は多様であり、本論においてすべてを網羅することはできないことから、ここでは社会参加に向けた開発教育に必要な方法論的視点を全体像として示す。そして、この方法論的視点を加味した方法として、第2節にて学習プロセス、第3節にてふりかえり、第4節にてカリキュラムを取り上げ、それぞれの特徴を説明する。

第1節 方法の全体像

本節では、前章で提示した社会参加に向けた開発教育の目標の達成に必要な方法論的視点を全体像として提示する。

これまでの開発教育においては、学習者の学習プロセスへの参加に方法論上の特徴があった。すなわち、ワークショップ型の「参加型学習」において、学習者はランキング、フォトランゲージ、シミュレーションゲーム、ロールプレイといった疑似体験を通して、参加型の学習プロセスに参加してきたのである。このような「参加型学習」においては、「①参加を引き出す→②学び、考える→③行動のきっかけを作る」という基本的な学習プロセスが示されており（開発教育協議会 1999：3-4）、ワークショップの終わりの時間には、ワークショップを通して得られた学びについて学習者間で意見交換する時間が「ふりかえり」という名で設けられてきた。また、スタディツアーやワークキャンプといった方法においては、南の国を訪れ、そこで開発問題を見聞きしたり体験したりすることにより、学習者は学習プロセスに参加してきた。このように学習プロセスへの参加を重視した方法は、特定の場所と時間において実施が可能であることから、たとえば学校教育の授業やプログラムとして今後も重要になってくる。しかしながら、このような方法が開発教育の最終目標である学習者の社会参加につながってこなかったことはこれまで述べてきた通りである。

では、これからの社会参加に向けた開発教育において、前章で目標として提示した「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」の4つの力を育成していくために、どのような方法論的視点が求められるのだろうか。

本論では、「権利を知り、行使し、創出する力」および「批判する力」についてはこれまでの方法を深めることを、また「共感する力」「受容し受容される力」についてはこれまでの方法を広めることを念頭に、社会参加に向けた開発教育に必要な方法論的視点として、「問題解決」「感性」「受容」の3つの視点を提示する。以下、順に説明していく。

まず、「問題解決」という視点である。「問題解決」は、開発教育が問題解決型の教育であることから、これまでの開発教育においても重視されてきた視点である。従来この視点は、開発教育においては、アクション・リサーチという方法に最も端的に現れてきた。アクション・リサーチとは、社会の状況を理解することを通してそれを改善することを目的に、「問題の特定→分析→計画→行動→評価と反省→プロジェクトの成功による終了/計画の練り直しまたは新しい問題の特定」という流れを有する調査方法である（Hart1997：92）。このアクション・リサーチは今後も重要な方法として位置づけられるが、一方で「暗示（Suggestion）→知性的整理（Intellectualization）→仮説（Hypothesis）→推理（Reasoning）→行動による仮説の検証（testing the hypothesis by action）」という一連のプロセスを通して学習者の反省的思考を養おうとするデューイの問題解決学習も重要な方法として位置づけることができる（Dewey1933：107-115）。社会参加に向けた開発教育においては、この「問題解決」という視点を通して、反省的思考、批判的思考を深めることにより、目標の一つである「批判する力」の育成につなげていくことが求められる。本論では、社会参加に向けた開発教育の実践を創り出していくために、この「問題解決」という視点をより深めることを可能にする「ふりかえり」に注目する。詳細は、第3節において述べる。

次に、「感性」であるが、本論において方法論的視点としての「感性」とは、人間の持つ五感や感情、情動に重きを置き、自らこれらを表現し、想像力を膨らませ、その表現された感情的情動的、そして身体的一体感を他者と共有していく際に必要な視点として捉えている。このような視点はこれまでの開発教育において決して重視されてこなかったわけではないが、目標である社会参加との関係から明らかにされてはこなかった。そこで、本論においては、特に「共感する力」を育成するために必要な方法論的視点としてこの「感性」という視点を位置づける。この視点を組み入れることにより、祭りや演劇といった芸術的な手法を用いた方法を展開していくことが可能となる。

最後に、「受容」である。方法論的視点の「受容」は、人間と人間との間に見られる受容し受容される関係に焦点をおいた人間関係づくりのための視点である。本論におい

では、特に「受容し受容される力」を育成するために必要な視点としてこれを位置づけている。これまでの開発教育において、人間関係づくりを重視した視点が見られなかったわけではないが、これまでのそれは、より積極性や主体性を重んじるものであり、個と個の関係性を重視する傾向にあった。しかしながら、本論においては、状況的学習の学習観をベースに、個々人の役割を軸に個人と集団との間に生み出される人間関係づくり、特にその中に見られる受容し受容されるという人間関係づくりにこの視点を活かしていくことを想定している。なお、この視点を組み入れることにより、コミュニティづくりや居場所づくりを方法として位置づけ、展開していくことが可能となる。

本節では、社会参加に向けた開発教育に必要な方法論的視点として、「問題解決」「感性」「受容」の3つを提示したが、次節からはこれら3つの方法論的視点を社会参加に向けた開発教育における具体的な方法に活かしていくために、第2節では学習プロセス、第3節ではふりかえり、第4節ではカリキュラムを取り上げ、社会参加に向けた開発教育の方法について検討していく。

第2節 学習プロセス

これまでの開発教育においては、「参加型学習」がその中心的な方法となってきたおり、その学習プロセスは「学習者の積極的な参加を引き出す→テーマについてさまざまな角度から学び、参加者一人ひとりが自ら考える→次の行動を起こすためのきっかけをつくる」という一連の流れで成り立っている（開発教育協議会 1999：38-39）。このような学習プロセスにおいては、学習者が学習の結果として行動を起こすこと、社会参加していくことが目指されている。しかしながら、その結果は学習者の社会参加ではなく、学習プロセスへの参加にとどまるものとなってきた。そこで、本節では、先に提示した社会参加に向けた開発教育に必要な教育目標である4つの力を育成するための学習プロセスそれぞれについて検討する。

ただし、本論では、学習者が社会参加に向けた開発教育の目標である4つの力を身につけた結果として社会参加することを目指すのではなく、先の4つの社会参加を創り出す過程を学習プロセスそのものであると捉え、問題解決の過程における社会参加のプロセスにその目標と方法を位置づける。つまり、学習者は社会参加のプロセスにおいて4つの力を身につけていくのである。なお、目標である4つの力は相互に関連していることから、特に地域実践においてはそれぞれの学習プロセスも相互に関連、交錯していく

ことが想定される。

1. 「権利を知り、行使し、創出する力」の学習プロセス

「権利を知り、行使し、創出する力」とは、社会を構成する一員である学習者一人ひとりが、権利の主体として自分たちの享受している権利がどのようなものであるかを知り、それを行使していくこと、そして権利が侵害されている場合には、その権利の実現を追求し、権利が認められていない場合には、それを創出していく力であった。この力を育成するにあたって、学習プロセス上に「生活上の問題状況を知る」「生活上の課題を設定する」「権利を知る」「権利を行使する」「権利を創出する」「ふりかえる」という学習・行動要素が必要となる。図3. は、「権利を知り、行使し、創出する力」の学習プロセスである。

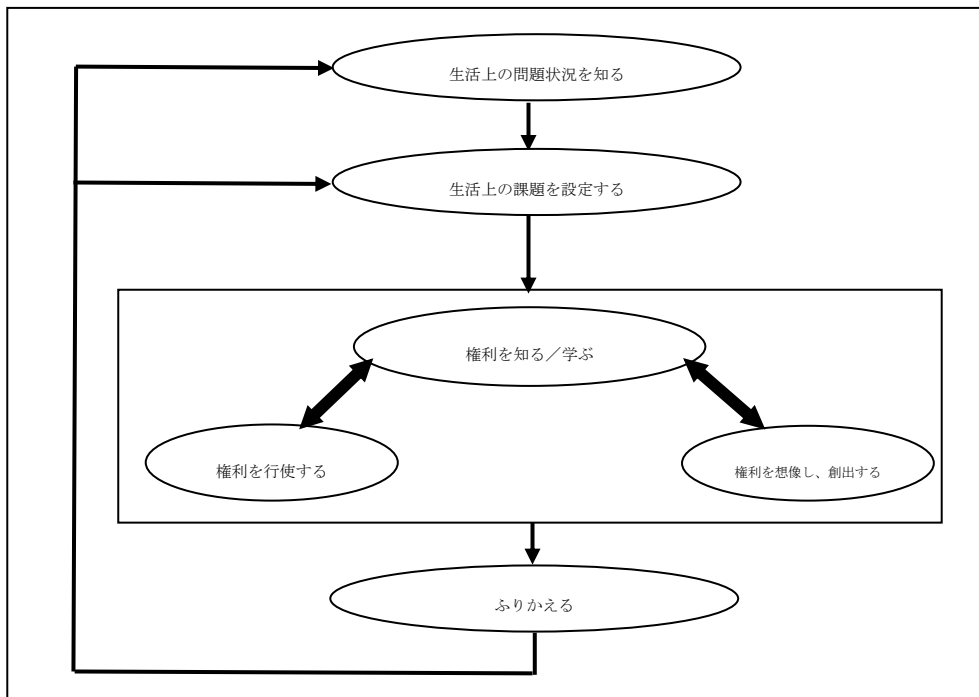


図3. 「権利を知り、行使し、創出する力」の学習プロセス

この学習プロセスにおいては、「問題解決」という視点を重視している。つまり、この「権利を知り、行使し、創出する力」のプロセスでは、まず「生活上の問題状況を知る→生活上の課題を設定する」という「問題解決」の視点に重点をおいた学習プロセスを基礎としながら、そこに「権利を知り、行使し、創出する」という学習プロセスをつ

なぎ、さらに「ふりかえり」のプロセスを組み入れることで、生活上の問題・課題と権利をつなぎ、そのつながりを省察を通して深めようとしているのである。このプロセスでは、生活上抱えている問題に焦点を当て、それらの状況を知り、そこから「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」に向けた課題を抽出し設定するという流れをとっているが、このようにすることで、その課題はそもそも学習者自身の抱えていた問題から出てきたものであることから、この学習プロセスは学習者にとってリアリティを帯びたものとして目の前に現れるのである。

2. 「批判する力」の学習プロセス

「批判する力」とは、既存の社会および自分自身を批判的に省察し、そこからオルタナティブを想像し、創り出していく力であった。この力を育成するにあたっては、学習プロセス上に「生活上の問題状況を知る」「生活上の課題を設定する」「社会構造上のコンテキストから課題に即して現状を批判的に読み解く」「学習者自身の有するコンテキストから課題と自身との関連性を批判的に読み解く」「社会参加につながる方策を検討する」「社会参加につながる方策を実践する」「ふりかえる」という学習・行動要素が必要となる。この学習プロセスにおいても「問題解決」の視点がベースとなっている。

図4. は、「批判する力」の学習プロセスである。

なお、これまでの開発教育においては「社会構造上のコンテキストから課題に即して現状を批判的に読み解く」ことが模索されてきた。しかしながら、社会参加に結びつけるためにはこれだけでは足りず、当事者性を常に考慮する必要があることから、課題と自分との関連性を学習者が明確に認識するプロセスをつくりだすことが求められる。つまり、「学習者自身の有するコンテキストから課題と自分との関連性を批判的に読み解く」ことが必要なのである。その際、自分は何者で、この課題とどのように関連があるのか、どのように向き合い、関わっていく必要があるのか等、自分自身の考えを対象とし、それらを批判的に省察することで一度リアリティを帯びた課題の存在がさらに学習者自身の中に入っていく。そして、一方で「社会構造上のコンテキストから課題に即して現状を批判的に読み解く」ことを同じく省察により深めることで、設定された課題が社会構造上のコンテキストと学習者個人のコンテキストの両方で位置づけられ、学習者は行動の必要性を深く認識することができる。

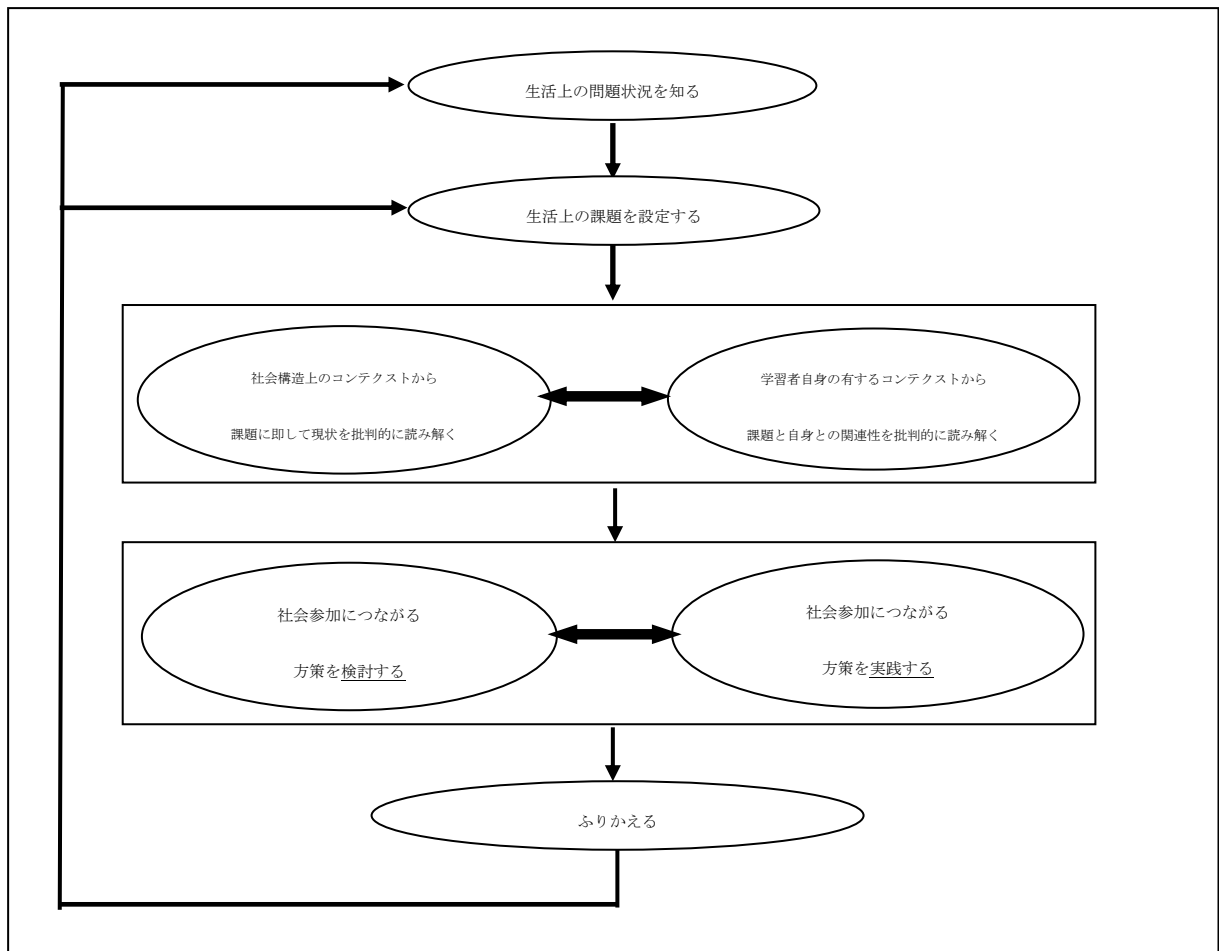


図4. 「批判する力」を育成する学習プロセス

このプロセスの後には、「問題解決」という視点により重きを置いた「社会参加につながる方策を検討する」プロセスにつながっていく。あるいは、「社会参加につながる方策を実践する」ことから始め、そこからさらに「社会参加につながる方策を検討する」というプロセスをとりうることもある。なお、図の下部に設定されている「ふりかえる」プロセスにおいては、検討し、実践したことをふりかえて終わりなのではなく、そこから新たに別の問題が見えてくることがあるので、その場合は「問題状況を知る」あるいは「課題を設定する」ことに戻していく。このようにして、学習は循環し、関連していくのである。なお、何を、どのように、いつ「ふりかえる」のかといった詳細については、次節で取り上げる。

3. 「共感する力」の学習プロセス

次に、「共感する力」の学習プロセスについて検討する。「共感する力」とは、何ら

かの創造的な取り組みにおいて、学習者一人ひとりが内から湧き上がってくる感情や感性、情動を重視して自分らしく表現し、想像力を膨らませ、互いに感情的情動的一体感を共有したり、共感することのできる力であった。この力を育成するにあたっては、学習プロセス上に「出会う／出会い直す」「身体をひらく」「ともに創りあげる」「ともに感じる」「生活上の問題状況を実感する」「生活上の課題を設定する」「ふりかえる」という学習・行動要素が必要となる。この学習プロセスは、以下の図5. のように描くことができる。この学習プロセスには、「感性」の視点を取り入れている。

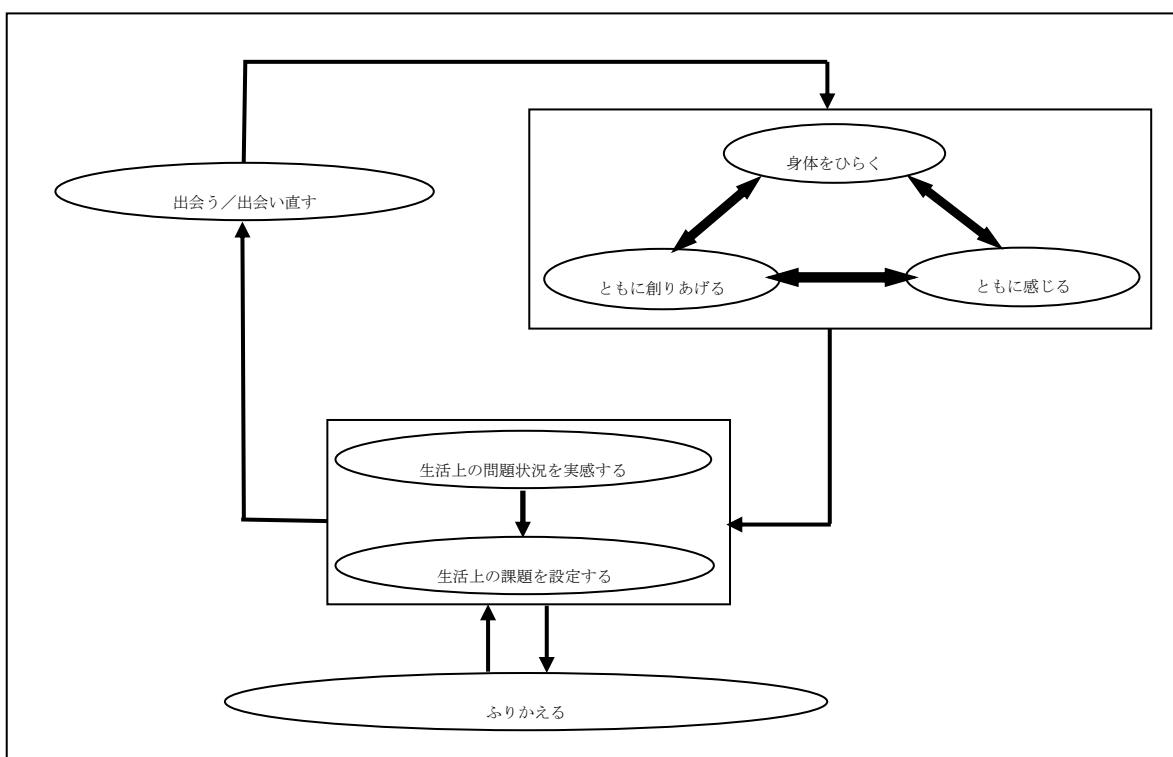


図5. 「共感する力」を育成するプロセス

なお、「共感する力」の育成においても「課題の設定」は重要であるが、プロセスとしては「課題の設定」から始めるのではなく、感情や感性、情動を重視した何らかの創造的な活動から始めることが可能である。なぜなら、人間は心を動かされ、いてもたってもいられない状況のときにも行動をするものだからである。この学習プロセスにおいては、まず学習者一人ひとりが互いに会う場が必要であり、また認識や認知を使ってではなく、ともに身体を動かし、五感を使って想像力を膨らませ、身体をひらいていきながら互いを知ることが有効である。そこで、学習者同士が「出会う／出会い直す」こ

と、心を動かされるような活動を通して、「身体をひらく」「ともに創りあげる」、「ともに感じる」ことが求められる。その方法としては共に歌を歌うことや踊りを踊ること、演劇をすることといった芸術的なものが考えられる。学習者たちは、このような方法を通して互いの感情や感性、情動を表現し、想像力を膨らませ、共感し合い、一人の人間として尊重し合うことで、相手の直面する問題を実感し、問題解決のための課題を深めていくことが可能となる。そして、最後に、一連のプロセスを「ふりかえる」こと、またその過程において必要に応じて新たに課題の設定をし直すことで、学習は循環し、連関していく。

なお、これまでの開発教育においては開発をめぐる問題と学習者自身とが構造的に深いかわりにあることに焦点を置いてきたため、世界の構造を批判的に読み解くことを通して、学習者は怒りや哀しみといった感情を覚えてきたことが想定される。実際、このような感情が契機となりライフスタイルの転換などの行動を起こしてきた学習者も多い。しかしながら、これからの開発教育においては、このような怒りや哀しみといった感情だけではなく、これまであまり焦点が当てられてこなかった喜びや楽しさにも焦点を当て、「共感する力」を育成していくことが求められる。

4. 「受容し受容される力」の学習プロセス

最後に、「受容し受容される力」の学習プロセスについて検討する。「受容し受容される力」とは、地域や実践共同体といったコミュニティにおいて、学習者が状況を把握しながら、コミュニティの他のメンバーとの間に互いに受け入れ、受け入れられる関係を築いていく力、またその関係をもとに自らに求められる役割を果たしながらコミュニティ全体を創り直したり、新たに創造したりしていく力であった。この力を育成するにあたっては、学習プロセス上に「コミュニティのメンバーになる」「(コミュニティの中で)置かれた状況を把握する」「自らの役割を担う」「生活上の問題状況を知る」「生活上の課題を設定する」「受容し受容される」「ふりかえる」という学習・行動要素が必要となる。この力を育成する学習プロセスは、以下の図6.のように表わすことができる。この学習プロセスには、「受容」の視点を取り入れている。

先の3つの力の学習プロセスと同様、ここでも「課題の設定」は重要であるが、この学習プロセスではまず「コミュニティのメンバーとなる」ことから始まる。学習者はそのメンバーの一員としてコミュニティに身を置き、「置かれた状況を把握する」ことから、自分がそこでどのような立場や行為で目の前にいる多様な他者と接すればよいのか

を考え、ポジショニングし、「自らの役割を担う」ことが求められる。

また、それがある程度確立してきたら、時間の経過とともに徐々にコミュニティの他のメンバーとの間に「受容し受容される」関係が築かれてくるので、学習者はその関係の中でコミュニティの抱える問題を知り、課題を設定していくことに参加していく。なお、この学習プロセスは他の3つの学習プロセスに比べ、長期的な時間を要するものである。学習者はコミュニティに参加した当初はほとんど何も分からない状況であるため、まずそのコミュニティがどのようなものであり、どのようなメンバーがいるのか等状況を把握するのに時間を要する。また、このような状況において他のメンバーを知り、他のメンバーに受け入れられ、また自らも他のメンバーを受け入れる関係を築くにはさらなる時間が必要となる。その長期的な時間の中で、学習者は「置かれた状況を把握する」「自らの役割を担う」「生活上的問題状況を知る」「生活上の課題を知る」というそれぞれの学習・行動要素を関連させながら学びを積み重ねていく。

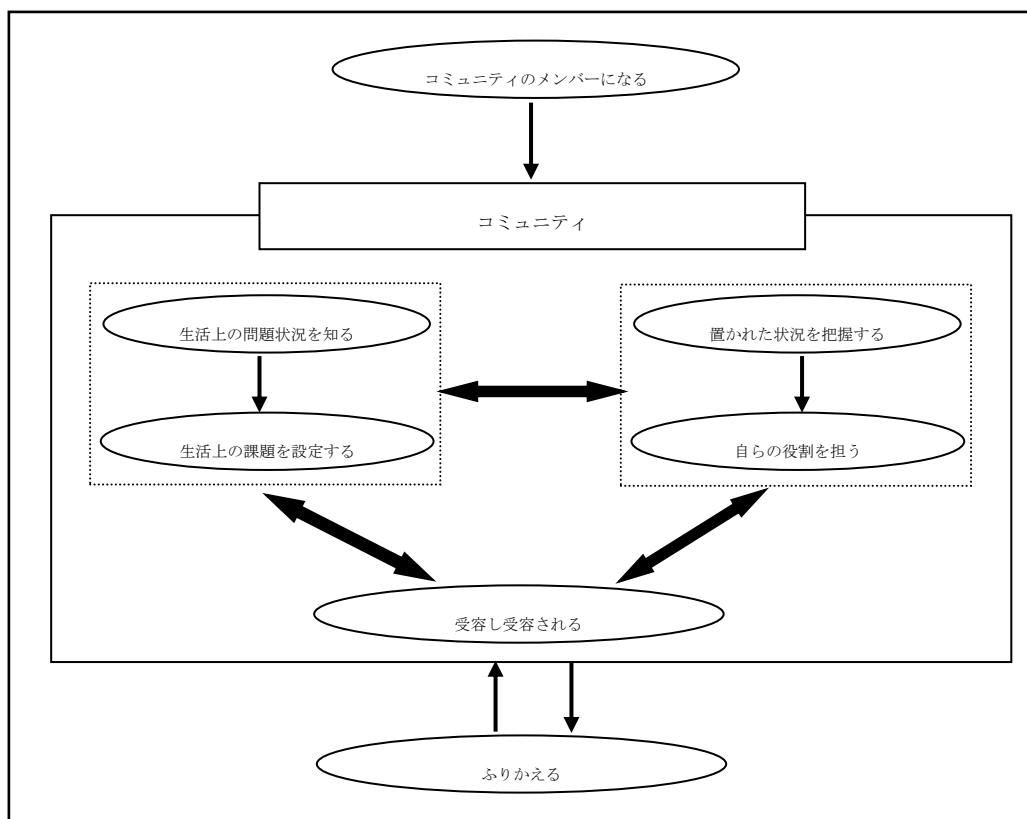


図6. 「受容し受容される力」を育成する学習プロセス

さらに、この学習プロセスにおいては、学習者は一度確立した役割を状況に応じて変

更していくことが求められる。なぜなら、他者との関係を含めた状況は日々変化しているからである。学習者は状況に応じて多様な他者との間に受容し受容される関係をつくりだし、自らの役割を見出していく必要があるのである。そして、一定程度の期間の後にふりかえりを行い、必要に応じて新たに課題を設定し直すことで、ここでも学習は循環し、連関していく。

なお、この「受容し受容される力」の学習プロセスは日常の生活の中でごく自然と人間が行っている行為である。だが、これを教育方法として位置づけることに一つの意義がある。教育者としては、学習者がこのプロセスを遂行できるような環境を築くこと、最後にそのプロセスをふりかえる時間を設け、学習者が他者との関係において「受容し受容される力」を身につけられるように働きかけていくことが必要となる。

以上、「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」についてそれぞれ学習プロセスと必要なアプローチを示したが、先に述べた通り、それぞれの力は相互に関連している。この関連性については第5章にて具体的な事例を読み解くことから示したい。

第3節 ふりかえり

本節では、社会参加に向けた開発教育における方法としての「ふりかえり」について検討する。なぜなら、ふりかえりは学習者の社会参加につなげていく可能性を有しているからである。つまり、4つの力の学習プロセスすべてに含まれている「ふりかえる」というプロセスにおいて、どのようなふりかえりをするかで学習者の社会参加につながるか否かが左右されるのである。このふりかえりは、「批判する力」の学習プロセスにおいては、「社会構造上のコンテキストから課題に即して現状を批判的に読み解く」「学習者の自身の有するコンテキストから課題と自身の関連性を批判的に読み解く」という学習・行動要素においても活用することができ、ここを深められるか否かが学習者の社会参加において要となる。

ふりかえりは、これまでの開発教育においても重視されてきた。ワークショップ型の「参加型学習」の教材では、必ず最後にふりかえりの時間が設けられている。中野によると、ふりかえりとは強い感情的な体験の中で起こっていたことをふりかえり、あえて言葉にしてみることで自分の中で少し整理したり、同じ時間を過ごしていても感じ方の

違う他の人との感想から別の視点を学んだりすることであり、ワークショップにおいてはシェアリングの時間として重視されている（中野 2001：82）。これまでの開発教育においては、このようなシェアリングとしてのふりかえりを重視し、学習者が他者の意見や考えから学ぶことを促してきたのである。しかしながら、このように重視されてきたふりかえりではあるが、先行研究を概観してみると、その整理や研究は意外にもほとんどなされていない。また、このようなシェアリングとしてのふりかえりは重要ではあるが、近年における省察論の広がりや深まりから見てみると、その捉え方は狭いと言わざるを得ない。

では、社会参加に向けた開発教育の方法として、どのようなふりかえりが求められるのだろうか。以下では、フレイレ、メジロー、ショーンの省察論を見ることから、社会参加につながるふりかえりの方法を対象、形態、タイミングの視点から論じる。なお、本論では、「ふりかえり」ということばを具体的な開発教育の方法として語るときに用い、「省察」ということばをそれ以外のものとして語るときに用いる。

1. ふりかえりの対象

ふりかえりをする際、一体何をふりかえるのだろうか。フレイレは「意識化」を提唱する中で、ふりかえりの対象として、被抑圧者を抑圧している状況とその原因、被抑圧者の意識、すなわち彼らの態度、世界観、倫理を挙げている（フレイレ 1979：35-36）。そして、ふりかえりとはこれらを批判的に認識することであると述べている（フレイレ 1979：24）。また、フレイレは、被抑圧者が抑圧状況を乗り越え、自由を獲得する教育は対話によってのみなされるとし（フレイレ 1979：58）、対話者同士の省察と行動の重要性を示唆している（フレイレ 1979：97-98）。

一方、メジローは、「意識変容の学習」を提唱する中で省察について触れ、省察の対象として、学習者自らの解釈の内容、解釈の過程、そして解釈を形作っている意味パースペクティブ（前提）や価値観を挙げている。「意識変容の学習」とは、批判的な省察を通して、自分の解釈の枠組みである意味パースペクティブを、より包括的で、識別力があるものに再構築していく過程である。この過程では自らが当たり前と考えていたことを他者との対話を通して批判的に認識し、妥当性をもったものにしていくことが重視されている（Mezirow 1991:354）。この意味パースペクティブには、イデオロギーや規律、文化、言語コード、役割意識など社会の文脈において規定された社会文化的なもの、子ども期に身につけた知や学び、認識のスタイルなどに規定された認識的なもの、子ども

期のトラウマ的な出来事に規定された心理的なものがあり (Mezirow1991:14-18)、多くの場合、それらは子ども期の社会化の過程を通じて無批判的に獲得され、時には人間関係の中で特異な情緒反応や行為のパターンを形成することもあり、それは限定的・歪曲的であるという (Mezirow1991:3)。メジローは、このある種限定的・歪曲的な学習者の意味パースペクティブを批判的な省察の対象とすることを先の「意識変容の学習」において強調しているのである。

山中は、この「意識変容の学習」を起こすには、学習者が上記省察の対象と向き合い、自らの中にその価値観が作られた前提を見つめ直すことによって、学習者がこれまで自分が当たり前だと思っていたことに疑問を持つことが必要であると述べている (山中2014 : 16)。

一方、ふりかえりの対象については、ショーンの論からも学ぶことができる。ショーンは、二つの省察を提起している。一つは、自分がした行為全体について、事後的に、行為それ自体や行為の結果、行為の中にある暗黙的で直観的な知、それらが相互に作用し合ったものについて省察する「行為についての省察 (reflection - on - action)」であり、もう一つは、行為の中にある暗黙的で直観的な知を、行為を行っている最中に、状況との対話の中で行う「行為の中の省察 (reflection - in - action)」である (ショーン 2007 : 55-58)。ショーンの論で注目すべきは、この「行為の中の省察 (reflection - in - action)」である。ショーンは、私たちの日常生活での行為は意識しないまま自然に生じる直観的な行動であり、私たちはこのような行為をするとき、ある特別な方法で何かをよく分かっているかのように振る舞うが、私たちにはそれが何であるのかは説明することができず、私たちの知の形成は行為の中に暗黙的に存在するとしている (ショーン 2007 : 50)。

開発教育においては、「共感する力」「受容し受容される力」という他者との関係の中で育成を目指す目標を設定しているが、このような他者との関係の中では、状況との対話の中で行うこの「行為の中の省察 (reflection - in - action)」が重要となってくる。何らかの創造的な活動において、あるいはコミュニティにおいて、他者との交流の中で共感したり、状況を読み解きながら、受容し受容されたりする関係の中では、人間はその場その場で省察しながら行為を行っており、そこでは自らの暗黙知が試され、また新たな知の形成がなされている。この自らが日々行っている「行為の中の省察」をふりかえりの対象と位置づけ、暗黙知を明示化していくことで、自分がどのように考え、行動しているかを知ることができ、それがまた次の行為に反映され、社会参加に向けた開発教育の実践を豊かにしていくのである。そのためには、ふりかえりをいつのタイミングで

行うのが重要となってくるが、これについてはこの後にまとめて述べる。

以上より、社会参加に向けたふりかえりにおいては、自らが置かれている状況とその原因といった自らの外側にあることをふりかえりの対象とする場合と、自らの意識、態度、世界観、倫理、個人の解釈の内容、解釈の過程とそれを形づくっている意味パースペクティブや行為の中にある暗黙知といった自らの内側にあることをふりかえりの対象としていく場合とがある。これまでの開発教育においては、主に状況とその原因、そして個人の解釈内容や感情をふりかえり、シェアリングすることが多かった。しかしながら、学習者の社会参加に結びつけていくためには、それだけではなく、自らの思考を形づくっている意味パースペクティブや行為の中にある暗黙知をもふりかえりの対象としていく必要があるのである。

2. ふりかえりの形態

では、このようなふりかえりのその形態はどのようなものになるのであろうか。杉澤は、その形態につき「自己性」「共同性」「他者性」の三つを挙げている（杉澤 2009：22）。すなわち、「自己のふりかえり」「当事者同士のふりかえり」「他者（第三者）とのふりかえり」である（山西 2009：12）。杉澤は、地域という場で行われる当事者同士のふりかえりは、架空の状況で行われる参加型学習やワークショップにおけるふりかえりと異なり、現実や課題を理解、共有することができ、学習者に「対等」「対話」「相互理解」「協働」といった観点に気づかせ、さらにその解決に向けて活動を起こすことが可能であるとしている（杉澤 2009：16）。このような実践の現場の活動を共にしたことを前提とした「共同性」を有するふりかえりは、立場が異なるからこそその気づき、参加者同士の相互理解、思いや課題の共有、課題解決のための新たな活動を生み出す「場」として機能し（杉澤 2009：17）、実践をよりよいものにしていくための学びを生み出す（杉澤 2009：21）。そして、ここに「他者性」を有するふりかえりが重なることによって、ふりかえりは客観的な視点から、また自分たちでは気づかなかった視点から深められていくことになる。

社会参加に向けた開発教育においては、自己のふりかえりにおいて、先に見た自らの外側と内側にあることを深め、また共同性と他者性に基づいたふりかえりにおいて実践を深め、よりよい学びを創り出し、自らが設定した課題設定を達成することにつながっていくのである。

3. ふりかえりのタイミング

最後に、ふりかえりのタイミングである。先に、ショーンの省察論で見たように、ふりかえりには、事後的に行われる場合と行為の中で行われる場合とがあるが、社会参加に向けた開発教育においては、どちらも重要なタイミングとして位置づける必要がある。すなわち、事後的なタイミングで行うふりかえりは4つのすべての学習プロセスにおいて、基本的には前節でみた学習プロセスに則って終盤に織り込んでいくことが求められる。そして、このように事後的なタイミングに織り込んだふりかえりはそこで終わりなのではなく、そこで得た学びをまた現場へと戻し循環させていくのである。

一方、行為の中で行うふりかえりであるが、これについては何らかの行為中に学習者にその都度ふりかえりの共有を求めることは困難であることから、ふりかえりのタイミングを事後的に設定し、その中で何を行為中に省察していたのかを共有していくこととなる。つまり、行為中に行われる省察は、方法としてのふりかえりというよりは一人の人間としての一般的な行為としての省察という性質が強く、それは個々人に帰す性質のものであることから、学習プロセスの終盤で行うふりかえりにおいて、行為中にどのような省察をしていたのかを学習者一人ひとりの行為の中にある暗黙知を対象として事後的にふりかえり、他者と共有することで、行為中の省察をふりかえることが可能となる。

以上、社会参加に向けた開発教育におけるふりかえりの対象、形態、タイミングについて検討した。ふりかえりは、学習者の社会参加にとって非常に重要な方法として位置づけられるのである。

第4節 カリキュラム

本節では、社会参加に向けたカリキュラムとはどのように描けるのかについて検討する。これまで開発教育においては、四度に渡りカリキュラム開発が行われてきた。最初は、1982年に国立教育研究所内に設けられた開発教育カリキュラム研究会が、社会科において南北問題や南の国が抱える政治・経済・文化などの諸問題をどう系統的に教えるかを課題とし、カリキュラムの構造として学習内容の領域(スコープ)と学習系列(シークエンス)を整理し、中心目標の設定と下位目標の提示を行っている(開発教育カリ

キュラム研究会 1983 : 7-27)。

そして、続いては 1994 年以降に、開発教育協議会内の開発教育研究会により、開発教育の定義の再考および発達段階における学びの構造化が行われた。この開発教育の再定義の内容とは本論も引用しているものであり、発達段階における学びの構造化では、下図 7. のように学習項目を発達段階で整理し、「共感的理解から構造的理解へ」と学びを段階的に構造化し提示された (田中 1998 : 7-10)。

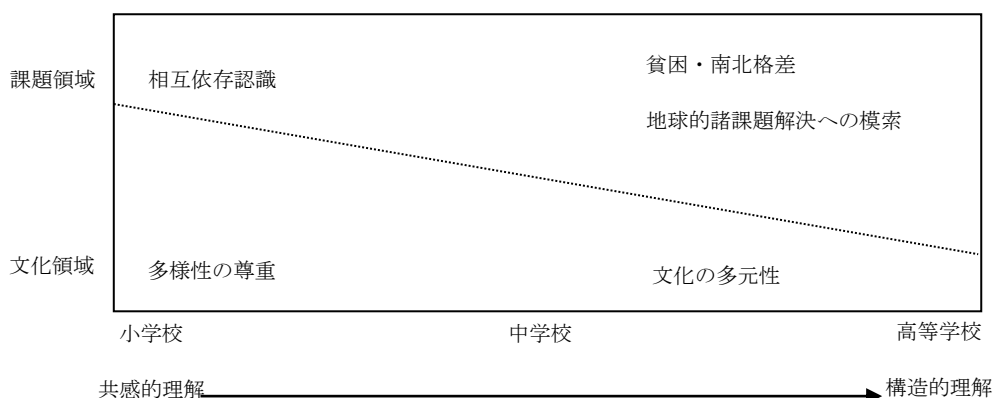


図 7. 発達段階と学習目標 (田中 1998 : 8 より。)

その後、1998 年には開発教育カリキュラム研究会が総合的な学習の時間に合わせて新しいカリキュラム観を提起し、カリキュラムとは知識伝達のための領域と系列の総体ではなく、学習のねらい (目的)、内容、方法、評価すべてを含む概念であり、教師が組織し、子どもたちが体験している教育的経験、非教育的経験を含んだ「学びの経験総体」であることを示している。そして、同研究会では、この新しいカリキュラム観に基づき、子ども主体の「主題～探求～共有」のプロセスを重視して、「軸としてのカリキュラム」を提示した (小貫 2010 : 26)。つまり、カリキュラムとは、学習指導要領といった制度的に定められた教科の課程や教育計画を意味するのではなく、一人ひとりの個々の経験の軌跡として表現される「学びの経験の履歴」として捉えられたのである (佐藤 1996 : 105-109)。また、同研究会では「文化理解」「課題理解」「関係理解」「課題解決」という 4つのアプローチと学習者主体のテーマ学習を提示している (田中 2010 : 10)。

そして、2007 年からは足元を掘り下げ、世界につなぐことを課題に ESD 総合カリキュラムが検討されている。この ESD 総合カリキュラムでは、カリキュラムとは「学びの経験の履歴」である先の新しいカリキュラム観に基づき、地域に焦点を当て、地域において人間と人間との関係 (共同性)、人間と環境との関係 (環境的適応)、人間と社会

との関係（社会的公正性）、人間と歴史との関係（未来志向性）などを総合的に関連づけて捉え、またそれらの関係性を踏まえつつ他地域との関係性を築き、さらに世界との関係性を総合的かつ構造的に捉えている（山西 2009：35）。そして、カリキュラム作成の視点として、「①地域を掘り下げる～地域を読み解き、課題を設定する～」「②人とつながる～協働性を生み出す～」「③歴史とつながる～先人たちの知恵に学び、未来を描く～」「④世界とつながる～他の地域と連携する～」「⑤参加する～参加を多面的、重層的に捉える」という5つの視点が提示され、以下の図8.のように示された。すなわち、「①地域を掘り下げる」を軸にしながら、「②人とつながる」「③歴史とつながる」「④世界とつながる」のそれぞれが相互に関連し、さらには行動につながる「⑤参加する」を示すことで、それらが全体として相互に循環する関連性をつくり出すことが想定されているのである（山西 2009：32-34）。

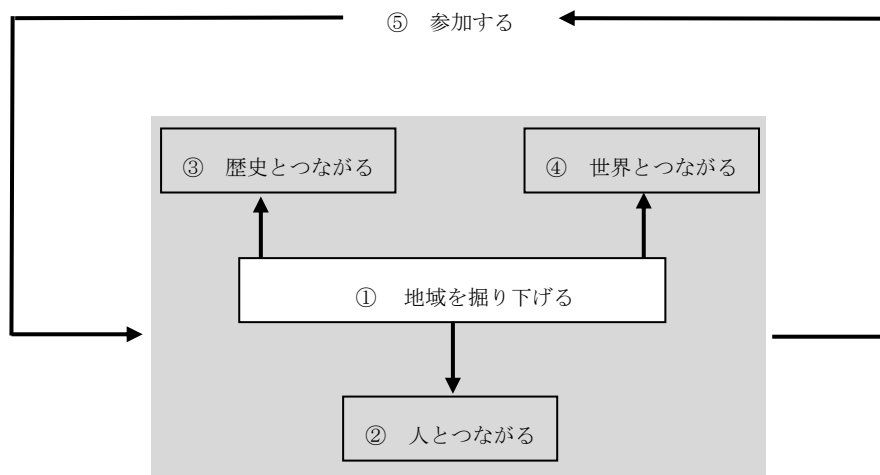


図8. ESDカリキュラム作成の視点（山西 2009：32 より。）

では、社会参加に向けた開発教育のカリキュラムはどのように描けるのだろうか。社会参加に向けた開発教育では、学校を含めた生活の場である地域を対象としていることから、先のESD総合カリキュラムで見たカリキュラム作成の視点を当てはめることができる。ただし、本論における社会参加に向けた開発教育のカリキュラムは、社会参加をテーマとし、「共感的参加」「受容的参加」というこれまでの開発教育には見られなかった新しい社会参加のありようを含めた4つの社会参加を提示し、これらにつながる教育目標と学習プロセスもそれぞれに提示していること、さらにはふりかえりの方法を整理して深めていることから、ESD総合カリキュラムの視点にこれらを加味することで、よ

り広く、またより深く学びを追求するカリキュラムとなることが可能となるのである。

つまり、図8.の「⑤参加する」に「共感的参加」「受容的参加」という参加概念を付け加えたことにより「②人とつながる」方法として「共感」「受容」という視点を取り入れることができる。このことは、人とつながる方法として歌や踊り、コミュニティづくり、居場所づくりといったものを新たに見出すことができるようになることを意味する。

また、ふりかえりをこの図8.の「①地域を掘り下げる～地域を読み解き、課題を設定する～」に位置づけることにより、地域の読み解きが深まり、それに伴って「②人とつながる」「③歴史とつながる」「④世界とつながる」方法が変容していく。前節で指摘したように、ふりかえりは学習者の社会参加を左右するものであることから、ふりかえりによって地域の読み解きを深めることで、それが学習者の社会参加に影響を与えていくのである。

第5章 事例にみる社会参加に向けた開発教育の教育目標と方法

本章では、社会参加に向けた開発教育の実践事例として地域実践を位置づけ、筆者の実践研究のフィールドを含めた3つの地域実践事例を取り上げることから、第3章、第4章にて提示した目標と方法がこれら実践において具体的にどのように見られるのかを明らかにし、社会参加に向けた開発教育では地域における多様な社会参加のプロセスにおいて学習者が必要となる力を身につけていくことが可能であることを示す。取り上げる事例は、すべて地域の問題解決を目指した実践である。

第1節では、神奈川県川崎市における在日外国人とともに生きることを目指した多文化共生の実践、第2節、第3節では、筆者の実践研究のフィールドである路上生活者支援から派生した東京都荒川区・台東区近辺における地域で共に生きることを目指した実践、そして第3節では、神奈川県横浜市緑区における地域で障がい者と共に生きることを目指した実践を取り上げる。

なお、本論では上記の3つの事例を取り上げるが、先に提示した目標と方法の視点からこれら地域実践のすべてを語りつくせるわけではないことを予め断っておきたい。今回事例を取り上げるのは、あくまでも社会参加に向けた開発教育の目標と方法が地域の問題解決を目指した社会参加のプロセスに見られることを示すことが目的である。

第1節 神奈川県川崎市の地域事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法

本節では、神奈川県川崎市における多文化共生の地域づくりに関する取り組みに、先に提示した社会参加に向けた開発教育の4つの目標と方法が具体的にどのように見られるのかを見ていく。

1. 川崎市の概要

川崎市は神奈川県の北東部に位置し、京浜工業地帯があることから戦前より在日韓国・朝鮮人が多く暮らしてきた（金 2011 : 60）。これらの在日韓国・朝鮮人の多くは、日本の朝鮮植民地政策の中で、祖国で生活できずにやむなく日本に働きにきた人たち、戦時中にこの地に強制連行された人、あるいはそれらの人たちの子どもたちであった

(川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター2008：27)。しかし、1990年の改正入管法施行以降は、ニューカマーの外国人も多く暮らすようになっている(金2011：59)。

川崎市国際交流センターが公表している2016年6月末日現在の川崎市における外国人登録者数は34,472人で、国籍は多い順から中国、韓国または朝鮮、フィリピンとなっている¹⁰。市では2005年(2008年、2015年改訂)に「川崎市多文化共生社会推進指針」を策定しており、その指針には「外国人市民が持つそれぞれの文化を大切にし、まちづくりの担い手として個々の能力が発揮でき、誰もが住みやすい魅力ある多文化共生のまちをめざす」ことが述べられている¹¹。川崎市がこのような多文化共生の地域づくりを始めたのには歴史的な経緯がある。以下では、その経緯を川崎市ふれあい館の設立過程に見た上で、その事業内容についても見ていきたい。

2. 川崎市ふれあい館の設立経緯と事業内容

川崎市ふれあい館とは、「日本人と韓国・朝鮮人を主とする在日外国人が、市民として相互のふれあいを推進し、互いの歴史、文化等を理解し、もって基本的人権尊重の精神に基づいたともに生きる地域社会の創造に寄与する(川崎市ふれあい館条例第1条)」こと目的とした公設民営の組織である。ふれあい館の所在する川崎市南部にある池上町は古くより在日韓国・朝鮮人が集住してきた地域であった。当時、池上町には工場が多く、煤煙などの公害問題、貧困問題を抱え、その環境は劣悪であった(金2011：62)。そしてまた、ここに暮らす在日韓国・朝鮮人の人々は、日本に定着していく過程の中で肉体労働に従事するしかない「経済的疎外」、被支配民族であったことによる「民族的疎外」、経済的・民族的疎外による社会地位への競争ができなくなることからくる「社会的疎外」を受けていた(金2004：366)。

1969年当時、この地域で布教活動を行っていた在日大韓基督教会川崎教会がキリスト教精神に基づき、日本人と在日韓国・朝鮮人がそれぞれの民族を尊重し仲良く育つことを基本理念に、無認可の桜本保育園を開設した(金2007：63-65)。当初、この保育園は教会による地域の奉仕活動の一環として、近隣に生活する共働きの労働者の便宜を図ることを目的としていたが、1970年の「日立就職差別裁判闘争」を契機にその内実は変化していく(高橋ほか1996：72)。この裁判闘争は、ある在日韓国人青年が日立製作所の入社試験を受け、採用内定通知をもらいながら韓国人であることを理由に内定を取り消されたことに対し、日本人青年、在日青年を交えた支援団体がそれを無効として提訴し、1974年に勝訴するというものであったが、この在日韓国・朝鮮人に対する差別

的な扱いが明るみに出た 1970 年を機に、保育園では園児は全員本名を使用するという民族教育の方針を打ち出したのである（高橋ら 1996：72）。そして、1973 年 10 月には教会を母体として社会福祉法人青丘社を設立し、青丘社が保育園の運営を担い、1974 年 2 月には市から認可を得、この間裁判闘争を支え続けた（高橋ら 1996：72-73）。

しかしながら、このように本名を名乗るといふ民族教育は、子どもたちが小学校に入学すると同時に大きな壁にぶつかる。小学校では親から差別意識を受け継いでいる日本人の子どもたちから毎日のように「朝鮮人！朝鮮帰れ。」という差別発言を繰り返される（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：28）、保育園を卒園した子どもたちが本名を名乗って生活していくことは難しく、それまで築いてきた肯定的な自己イメージが再び否定的なものに変わっていくという限界が生じ始めたのである（金 2004：367）。そこで、このような問題を目の当たりにした青丘社は、差別に負けない、在日韓国・朝鮮人として生きていく子どもを育て見守っていく体制として、保育園とともに小中学生を対象とした学童保育や民族教育を担う桜本学園を整備した（金 2011：64）。

また、青丘社は、民族教育の取り組みを川崎市の教育行政の中に積極的に反映させていくことを目的に、想いを同じくする日本人市民と協働し、「川崎在日韓国・朝鮮人教育をすすめる会（以下、すすめる会）を結成、川崎市教育委員会との行政闘争を展開していく（高橋ら 1996：76）。すすめる会では、公立学校における民族差別を解消し、在日韓国・朝鮮人の教育を受ける権利を認めることを要望したが、当初教育委員会では差別があることを認めなかった。しかし度重なる交渉の末、民族差別は歴史的な経過の中で生まれてきたものであるとの共同認識に立ち、1986 年 3 月「川崎市在日外国人教育基本方針—主として在日韓国・朝鮮人教育」が教育委員会により制定された（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：28）。そして、この基本方針制定以後は、学校教育・社会教育の両領域からさまざまな施策が取り組まれるようになり、学校教育においては 1997 年にマイノリティの文化の保障の視点から「民族文化講師派遣事業」が始まり、社会教育においては、1985 年に人権尊重学級、1990 年代半ばに識字・日本語教室が全市民館に設置されるようになった（金 2007：135）。なお、この基本方針は、その後の同市におけるニューカマーの外国人の増加を受け、1998 年に「川崎市外国人教育基本方針—多文化共生の社会をめざして—」に改訂されている。

青丘社では、以上のような教育実践を進める一方で、1970 年代は市営住宅入居資格や児童手当の全面支給といった国籍条項撤廃の運動にも取り組んだ。結果、当時の川崎市では革新政権が存立していたことや 1979 年の国際人権条約の批准といった追い風も

あり、国民健康保険、国際金融公庫の制度における国籍条項の撤廃がなされた（ふれあい館 2008 : 27-28）。

以上のように、徐々に地域に変化を起こしていった青丘社やすすめる会であったが、これらの活動は教会堂と保育園の間借り、後援会の募金のみを頼っていたため、次第に施設・設備の不足、資金の不足に陥ってしまった（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008 : 31）。そこで、青丘社では、1982年9月、「在日韓国・朝鮮人の生活の実態を見据えることのできない施策は、同じく厳しい生活と労働の実態におかれた日本人住民を見ずえることができないという実践の経験をふまえて地域の青少年の、互いに民族を認めあい、民族差別を許さない自覚的活動と、社会的、文化的、経済的生活の広報をはかることを切望」するとして、川崎市に対し、ふれあい館設立の要望書を提出、途中設立場所である地域住民からの反対にあったが、最終的には地域住民も理解を示し、公設民営という形での設置を成し遂げたのである（高橋ら 1996 : 81-88）。

設立以降、ふれあい館では、保育園と学童保育を行ってきたが、その中で文化に焦点を当てた活動をいくつも行っている。例えば、ケナリクラブという韓国・朝鮮の子どもたちの集まりは、設立以前より青丘社の取り組みとして行われてきた（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008 : 51）。このケナリクラブでは、ハングルを勉強したり、韓国・朝鮮の遊びを体験したり、ピクニックや合宿などの体験を通じて仲間づくりが行われており、在日韓国・朝鮮人であることの喜怒哀楽を共有できる仲間との居場所となると同時に、近年ではダブルやニューカマーの子どもが増え、「在日」の多様化が見られている。またこのような活動は日本人差別ではないかといった指摘もあることから、「在日」以外の仲間が増えることも願いながら実践がなされている（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008 : 51）。そして、この活動には、小学生時代にケナリで過ごした青年たちが「自分たちの子どもの頃と同じ思いはさせたくない」と指導員として戻り、子どもたちに接している姿が見られる（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008 : 51）。

また、ふれあい館では、開館以来、韓国・朝鮮の文化学習を通じ、日本人と韓国・朝鮮人の仲間づくりを行うことを目標に、子どもたちが韓国・朝鮮の太鼓であるチャンゴを学ぶチャンゴクラブや、韓国・朝鮮の踊りを学ぶ舞踊クラブに積極的に取り組んでいる（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008 : 51）。近年では、フィリピンやペルーの子どもたちも楽しく参加しており、これらを習った子どもたちは地域の祭りや学校行事において披露している（川崎市ふれあい館桜本子ども文化センター2008 :

51-52)。そして、このような活動を通じて、子どもたちの間にはお互いの民族を尊重し、理解し共に歩む仲間の輪が広がってきている（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：51）。

以上のように、ふれあい館では、館の中で文化事業を展開する一方で、それが所在する桜本という地域においても街づくりの視点から文化事業を積極的に展開している。例えば、桜本商店街が開催していた「日本のまつり」においては、桜本保育園の子どもたち、小学生、チャンゴクラブの中高生、保護者や 코리아文化を愛する人々等 100 人を超す人々によるプンムルノリ（農楽）のパレードを行ってきた（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：96）。在日一世の高齢者は、当初このパレードに参加することに尻込みしていたが、韓国・朝鮮の文化を楽しみにする町の人たちの姿を見て、いつしか在日一世も参加する人が増えていった（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：96）。また、民族に関係なく、この地域に育った若者たちは、チャンゴやコリアン舞踊にふれる機会が増え、チャンゴのリズムに自然に体が反応すると語っている（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：96）。

一方、近隣の県立高校の教員のアイデアをもとに始まったアリラン祭にもふれあい館は協力し、同祭は県立高校と地域を結ぶ民族文化祭として、大きな盛り上がりを見せた（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：92）。このアリラン祭につき、初代ふれあい館館長のべ重度は、当日は準備の段階から醸成されてきた一体感というものを在日、日本人、ニューカマーの子どもたちの中に感じることができたと述べている。また、この祭には在日韓国・朝鮮人の子どもたちを中心として、彼らの生き方を見る中で日本人の子どもたちが勇気づけられそこから連帯感や協働して働く雰囲気を作られていくことにすばらしさがあり、在日韓国・朝鮮人の子どもたちがどのように目覚めてきたのか、その姿を他の民族の子どもたちに見せることによってこそ、大きな共感があると述べている¹²。

3. 川崎市の地域実践にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法

以下では、青弓社とふれあい館の動きに、社会参加に向けた開発教育の目標と方法がどのように見られるかを見ていきたい。

先に見た通り、ふれあい館の母体である青丘社は、地域で保育園を運営していく中で、在日韓国・朝鮮人に対する差別を知った。そこで、差別に負けず、在日韓国・朝鮮人として生きていく子どもを育て見守っていくために、小中学生を対象とした学童保育や民

族教育を担う桜本学園を整備した。この民族教育の開始を機に、その後さまざまな活動が展開されていくわけだが、ここには青弓社が地域における民族差別という生活上の問題状況を知り、この問題を解決するために民族教育の実施という課題を設定しているプロセスが浮かび上がる。

また、青弓社は、ふれあい館において民族教育を実施するだけでなく、教育委員会にも働きかけて地域全体に民族教育を広げっていったが、これはまさに在日韓国・朝鮮人の教育を受ける権利の追求であったことを指摘することができる。つまり、青弓社は韓国併合という植民地の歴史からもたらされた差別と教育を受ける権利の剥奪に対し、権利の行使を求めて、川崎市という地域において社会参加してきたのである。

そして、民族教育の実施とふれあい館の設立、裁判闘争という一連の動きは、日本社会において本名さえ名乗ることができなかつた在日韓国・朝鮮人が日本社会における自分たちの存在や立ち位置を改めて批判的に問う過程であったと同時に、日本社会に対する一つのオルタナティブの提示であったことを指摘することができる。ふれあい館の設立過程を社会教育の視点から分析し、フレイレの意識化の概念を下にまとめている金は、裁判闘争を契機とした一連の動きは、変革主体・認識主体としての自分の確立、すなわち韓国・朝鮮人としてのアイデンティティの形成過程であったのであり、この過程が差別を個人的な問題ではなく、社会構造と関連づけて変えようとする意識につながったと述べている（金 2004：367）。この一連の動きには、在日韓国・朝鮮人が自分を取り巻く世界と自分自身とを対象として批判的に省察し、社会の変革を求めて社会参加している様子が見られる。

なお、権利の追求は、その後の川崎市による外国人市民代表者会議設置の動きにも見られる。外国人市民代表者会議とは、1996年に川崎市の条例により設置された公的な会議であるが、外国人市民代表者会議条例第1条によると、その目的は外国人市民の市政参加の推進と共生の街づくりへの寄与にある（中野 2007：42）。日本では在日外国人は被選挙権・選挙権という参政権が認められておらず、自らの声を政策に反映させる回路は閉ざされているが、この会議はそこに風穴をあける動きであった（金 2007：141）。この会議の設置は、在日韓国・朝鮮人をはじめとする定住外国人と日本人との共生をめざす神奈川県内の市民グループである神奈川民闘連が1989年に川崎市に提出した要望書を契機としており、これを受けて市では外国人の市政参加を検討し、同会議を設置した（金 2007：141-142）。また、市はこの会議設置に先駆けて、1992年に新総合計画「川崎新時代 2010 プラン」を策定、その中で外国人市民と共に推進する「多文化共生の街

づくり」を掲げており（金 2007：142）、この精神は 2005 年（2008 年、2015 年改訂）の「川崎市多文化共生社会推進指針」に受け継がれている（金 2007：145）。

この外国人市民代表者会議設置の動きからは、それが神奈川県という在日韓国・朝鮮人を中心とした市民グループによる提起を契機としていたことから、それまでの青丘社を中心とする在日韓国・朝鮮人の一連の権利獲得の動きに連動するものとして捉えることができる。すなわち、日本に暮らしながら認められてこなかった政治参加につき、当事者たちが声を上げ、権利獲得に向けて闘争した結果であると捉えることができるのである。

一方、ふれあい館におけるさまざまな文化事業からは、在日韓国・朝鮮人の子どもたちや高齢者だけでなく、日本人やニューカマーの子どもたちや地域の大人たちが出会い、踊りを踊ったり楽器を演奏したりしながら、互いに自らの感情や感性をそれぞれが表現し、それをともに感じ、一体感の中で祭りやクラブをともに創りあげている様子を知ることができる。また、ケナリクラブでは、在日韓国・朝鮮人の子どもたちが差別の残る日本社会を批判的に考察し、子どもたちが自文化を知り、在日韓国・朝鮮人として生きることを確認することができるオルタナティブな場を提供している。そしてそのような場の中で、日常で受けた差別の悲しみや怒りを子どもたちが仲間同士で共有し、「差別をされるほうではなく、する方が悪いんだ。」とみんなでふりかえりを通して考えている（川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター2008：51）。

そしてまた、このようなケナリクラブが在日韓国・朝鮮人としてのアイデンティティを築くことのできる子どもたちの居場所となっている様子からは、子どもたちはクラブで出会った人びとやそこで積み重ねられる経験から、このコミュニティとも言える場における自分の置かれた状況を把握していること、そして他者との間に受容し受容される関係を築いていることが浮かび上がる。昔ケナリクラブに通っていた青年が指導員として戻ってきていることから、青年がここに自らの役割を見出し、また以前受容される立場だった存在から今度は子どもたちを受容する存在となり、そこで子どもたちの間にまた受容し受容される関係を築いていることを指摘することができる。

以上のように、本事例からは、政治的、文化的な領域において、そして共的領域から公的領域にまで活動を広げ、民族差別という生活上の問題を解決するために、民族教育の実施、権利の追求、文化的事業の実施という課題を設定して、活動が次々と展開されてきたことを読み取ることができる。そして、この一連の問題解決の動きからは、活動に関わる人びとが「権利のための参加」「批判的参加」「共的参加」「受容的参加」という

社会参加を果たしていることを知ることができる。

第2節 東京都荒川区・台東区の地域事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法

本節では、東京都荒川区・台東区近辺で活動をしているフードバンク、隅田川医療相談会、企業組合あうんという3つの団体の取り組み、そして筆者の大学でのサービス・ラーニング¹³の授業の取り組みに、社会参加に向けた開発教育の目標と方法がどのように見られるかを関係者へのインタビューと筆者の約9年にわたる現場での参与観察、5年間の授業実践の記録をもとに見ていく。

1. 荒川区・台東区近辺の概要

本事例が対象とする地域活動の舞台は、東京都荒川区・台東区近辺である。この地域は、いわゆる下町と呼ばれるところで、昔は町工場が多くあったが、現在は大型商店の登場やグローバルゼーションの影響による製造業の海外移転で、失業者が多くなっている。

一方、この地域には、本事例で扱う地域活動の対象場所の一つである山谷という町がある。山谷は、その昔日雇い労働者の町として多くの労働者が集まる活気ある町であったが、バブル崩壊以降、仕事が激減し、また当時働いていた人びとが徐々に高齢化してきたことから、現在では多くの路上生活者や生活保護受給者が暮らす地域となっている。このような山谷では、1991～1992年頃より路上で生活をする者が増え始めている。またこの荒川区・台東区地域には在日韓国・朝鮮人の集住地区である枝川や、皮革産業を扱ってきた地域もあり、日本社会において差別の対象となってきた人々が多く暮らしている。

本節では、このような地域において路上生活者や生活保護受給者といった社会的弱者の支援から始まった3つの市民団体、すなわちフードバンク、隅田川医療相談会、企業組合あうんの活動に社会参加に向けた開発教育の実践例を見ていく。

2. フードバンクの活動

山谷では、バブル崩壊以降、仕事が激減したことから、これまで日雇い労働者として働いていた人々が路上で生活せざるを得ない状況に陥った。そこで、困窮した彼らの命

を食から支えるため、当事者と支援者が路上で一緒にご飯を作って一緒に食べるという「共同炊事」が1994年春に開始された¹⁴。この活動には複数の支援グループが関わっていたが、共通の課題として、「共同炊事」に使う食料を広く呼びかけて共同で集積して分かち合うことが提起され、これを実現するために2000年5月にフードバンクが生まれた¹⁵。それ以来、フードバンクでは、路上生活者を地域社会の隣人、仲間としてその「生存権」を求める取り組みを行っている¹⁶。フードバンクのロゴには、手に米粒を握った写真とともに「食べることは権利だ。」と書かれた文字が見られる。

フードバンクでは、活動の当初は、以上のような経緯から路上生活者の食を支えるため、主に米を都内各地の炊き出し用に配送してきた。しかし、現在では社会全体に貧困層が広がってきたことから、路上生活者だけでなく、難民、シングルマザーなど生活困窮状態にある人びとに米を中心とした食材を毎月届けると同時に、この活動で出会う生活困窮者の置かれている状況を広く社会に伝えることを役割とし、「支援する」「支援される」という関係を越えて、さまざまな人の社会との接点となるよう、またこれらの人々が社会から排除されることなく集える場となるよう活動を展開している¹⁷。

たとえば、配送前の準備段階において、シングルマザーであるお母さんたちや生活保護受給者である当事者たちが精米作業や仕分け作業を一緒に行う機会をつくったり、近年では近隣の教会が実施するバザーや荒川区社会福祉協議会の開催する「あらかわ福祉まつり」に出店して会の活動を周知したり、同協議会と連携して地域の中高生をボランティアとして受け入れたり、活動を当事者や地域の人々に開き、地域の中に活動を広め、生活困窮当事者自身が横につながりながら一歩前に出ていくこと、そのことが地域の人や農家の人等、より多くの人とのつながりを推進していくことを目指して活動が進められている¹⁸。

そして、2009年からは「自ら（われわれの）手で自分たちの（われわれの）食べるお米をつくろう！」という通称「われ米（まい）プロジェクト」を開始し、群馬県で一端の田んぼを借りて、田植えから稲刈りまでの米づくりをフードバンクが支援している当事者とともにやっている。その目的は、様々な生き方、背景を持つ人々が排除されることなく集える場をつくること、フードバンク登録団体同士の顔の見える関係づくりをすること、そして米づくりという協働作業を通じて、同じ悩みを共有したり、違いを学んだりできる場をつくることにあり、貧困や差別にいたる個人の背景は違っても、お米づくりの作業を通じて互いの置かれている環境を知り共感し、応援し合える関係をつくっている。2015年の5月に行われた田植えの参加者からは、以下のような感想が寄せ

られている。

「慣れた手つきでパッパッと作業をこなしていく人、田んぼに入ってみたものの足をとられて立ち止まっている人、よく分からないけど見様見真似で苗を入れて間違ってしまった人など、十人十色の仕事ぶり。それでも皆さんの楽しそうな笑顔に私の心も解きほぐされていきました。『〇〇ちゃん、これ苦手なら違う作業してみたら?』『苗が無くなったので投げてください!』『私は疲れたから少し休憩』、半分近く植え終えた頃にはコミュニケーションも増え、お互いの要領を理解した共同作業が行われていたように感じました。・・・(中略)・・・『世界には色々な立場でそれぞれの事情や個性を持つ人たちが暮らしている。その中の誰が正しくて誰が間違っているなんて事はない、一つの命は皆が平等に持っているものなのだから。何をしても良いし自由に生きて良い。だけど自分とは違う誰かを知り理解していきなさい』・・・私の頭の中にぼんやりと浮かんできたのです。」

(フードバンクニュースレター2015年秋号より¹⁹。)

このようにフードバンクのメンバーはその都度話し合い、新たな活動を展開する一方で、路上生活者との共同炊事も変わらず続けてきた。そして、その中で今度は路上生活者を医療面からサポートする隅田川医療相談会をつくりだしていった。

3. 隅田川医療相談会の活動

隅田川医療相談会設立のきっかけは2001年10月末に行われた「隅田川スタディー・ウォーク」にあった²⁰。このスタディー・ウォークでは、50名近くの参加者が隅田川沿いを歩き、路上生活者から「身体の具合が悪くても福祉の窓口になかなか行けない。」「テント生活から通院という形がなかなか取れない。」「よほど悪くなって入院か救急車で運ばれる状態でないと医療保護は受けにくい。」「福祉の窓口で過去のことなどいろいろ聞かれ、一番知られたくない家族に連絡をとられてしまうのはとても怖い。」という切実な声を聞いた。そこで、孤立化しやすいテント生活の中で、病院に行けない路上生活者たちの健康を守っていくために現場で医療相談ができないものかという当事者の声を受け、2001年12月に隅田川医療相談会(以下、相談会)が設立された。それ以来、相談会は、医療従事者、その他社会人、学生がボランティアとして集まり、月一回公園にて市販薬の無料提供、医師による診察、夜回り、ご飯づくりを行っている。

なお、この活動の当日には、路上生活者や生活保護受給者である当事者たちもテントを張ったり、荷物を運んだり、ご飯をよそったりと共に活動しており、概して「支援する人」「支援される人」という関係に陥りがちな医療支援において、そのような関係を乗り越えるための場づくりを全体でつくりだそうとしている。その甲斐あってか、月一回ではあるが、当事者も支援者もこの日を待ち望み、当日は顔なじみの路上生活者と支援者が笑い合う声が聞こえるなど、関係者にとって居心地のよい居場所的な機能を果たしている。

以上のような活動を進めてきた相談会では、2009年前後より筆者を含めた20代、30代の新しい世代の支援者の参加が目立つようになってきた。現在ではこの新しい世代が中心となり、ボランティアで会全体の運営を進めている。当時、この新しい世代が参加し始めたときには、活動のメインは医師が診察を行い、役所の福祉課や連携している医療機関に紹介状を書くことにあった。しかしながら、路上生活者がその紹介状を持って一人で福祉課に行くと、生活保護の申請を行っても役所が申請を受け付けないという「水際作戦」に遭うことが多かった。そこで、相談会では当事者たちが自分たちの権利を主張し、生活保護を受給できるように生活保護の申請同行を始めると同時に、生活保護とは何なのか、また自分たちの権利とは何なのかについて勉強会を始めた。そして、このような勉強会と実際の行動を通して、日本国民にはたとえ路上生活者であっても憲法第25条が保障する「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」があることを知り、その権利を行使するために福祉課で実際に申請を行ったり、また生活保護受給者同士で話し合いを持ち、時々においてデモなどにも参加してきた。

また、相談会では、たとえ生活保護を受給したとしても問題は終わらないとして、生活保護受給後の孤立化を防ぐために月一回先のフードバンクと協力して、生活保護受給者である当事者と支援者たちがともに共同作業をする「作業日」という活動をつくりだし、普段部屋に一人で籠りがちな生活保護受給者が部屋から出て、他者や社会とつながる場を設けている。作業日では、当初よりフードバンクの精米作業や仕分け作業を行ってきたが、このような体力を要する作業に参加できない高齢化した人も出てきているので、今では相談会経由で生活保護を受給した人たちへ月一回出しているお手紙の切手貼りも作業に追加し、当事者含めみなで行っている。切手貼りでは、1枚1枚切り分ける人、少額切手の値段の組み合わせを決めてより分ける人等、多くの人がかかわり、自分のペースで参加している。このように、作業日では、仕事や家庭や近所づきあいなどから離れてしまった人にとって、楽しい場を共有できる人間関係が生まれる場となること

を願って設けられている²¹。

相談会では必ず月一回コアメンバーで会議を開いており、そこでは活動上直面した問題を共有し、自分たちの活動をふりかえり、見えてきた問題を解決するために自分たちには何ができるのか、何をすべきかを話し合い、行動に移してきた。その中では自分たちだけでは解決できないこともあったため、フードバンクや近隣の医療機関とも連携し活動を行ってきた。相談会では医療従事者がいないと活動することができないが、今では地域に所在する病院が毎月ボランティアで医師、看護師、医療ソーシャルワーカーを派遣してくれるようになったり、地域の診療所が相談会の翌日にさらなる診察や検査をし、役所や他の医療機関へとつなげる役割を担ってくれている。

そして、このような相談会の月一回の医療相談活動や夜回り、作業日には、2012年より筆者の授業を履修している学生がサービス・ラーニングの活動の一環で学期中一人30時間程度活動に参加している。当日は、相談会のメンバーは生活困窮者と向き合うことが第一優先になっているため、学生たちは何をすべきか簡単に説明を聞くだけで、実際のところは右も左も分からない状態で他のボランティアの見様見真似で活動に入る。しかしながら、回を重ねるうちに、メンバーとコミュニケーションをとりながら徐々に自分のできることをそれぞれが見つけ、順応していく。このように学生たちは1学期間活動し、徐々に相談会の一メンバーとして受け入れられていく。そして、中には授業後も継続して参加する学生や、卒業後社会人になってから再び参加する者も出てきており、このように授業の枠から出て個人的な意思で参加するようになると、今度は会の正式な一メンバーとして活動を始め、新たに参加する学生や他のボランティアに会の説明をしたり頼られる存在となっていく。

4. 企業組合あうんの活動

2002年、以上のようにフードバンク、相談会をつくりだしてきたメンバーは、次に企業組合あうん（以下、あうん）を設立する。あうんは、バブル崩壊後、失業し野宿を余儀なくされた元路上生活者や失業者たちが自分たちで仕事を起こし、「使い捨てではない労働—生きがいと誇りの持てる労働の実現」を目指して、衣類の寄付をもとにしたリサイクルショップから始まった²²。現在、東京都荒川区の三ノ輪地区に位置している。その後、あうんは、「一日三食食べられるだけの賃金」を目標に、リサイクルショップ以外にも頼まれた仕事は何でもこなす「便利屋」として事業を上げ、さまざまな理由で失業状態にあった人や引きこもりの若者、あうんでの働き方に賛同した若者や中高年た

ちが現在約 30 名働いている。その理念は、「一人ひとりが主体となり、お互いに支えあう仕事づくり」「みんなが対等な関係にたった仕事づくり」「誰でも参加できる仕事づくり」「さまざまなネットワークと結びつく仕事づくり」「地域に根を張った仕事づくり」にある²³。2007 年には、個人が平等に労働と経営に携わり、命と暮らしを自分たちで守る共同事業を行うことを趣旨として「企業組合」として法人格を取得、社会保険も完備した。法人格取得時の論議の中では、「みんなが社長」というキャッチフレーズが生まれ、同一時間労働、同一賃金の原則を守りながら、「協同労働」を掲げて「事業運営も労働も全員で」というスタイルができあがった。そして、日々の労働の中身としては、「能力や体力の差があっても、それぞれができる所で、助け合いながらチームワークで仕事をする」という「寄せ場」で培われてきた働き方がお手本にされた²⁴。

あうんのリサイクルショップには、現在この地域に暮らす生活保護受給者、地域の元自営業者、障がい者、在日韓国・朝鮮人、そして近年では多くの外国人住民が買い物に来ている²⁵。ここからは、あうんが地域のリサイクルショップとして徐々に地域に根ざし始めている様子を知ることができるが、あうんでは、その理念にさらに近づくため、2016 年社会福祉協議会や地元商店街に声をかけ、「ひと・もの・くらし あらかわ再発見」という新たな取り組みを主催し始めた。このイベントには、地域で外国人生徒の学習支援を行っている団体や、引きこもり支援の団体、障害者の就労施設など 18 団体が屋台出店し、地域の依存症リハビリ施設のメンバーが沖縄の太鼓芸能エイサーを披露したり、地域の在日朝鮮・韓国人が朝鮮半島の民俗芸能を演じたりと、食や歌と踊りが中心のイベントとなっている²⁶。背景には、子どもからお年寄り、旧住民と新住民、在日として生きてきた人たち、外国から新たにきた人たち、障がい者、路上生活者、依存症に苦しむ人びとといったさまざまな人たちが暮らす三ノ輪という地域において、このような人びとが誰一人排除されることなく、お互いを認め合いながら共に生きていける地域を目指したいという思いがある²⁷。

あうんの所在する三ノ輪地区は、山谷から近く、先に述べた通り、在日韓国・朝鮮人が暮らす枝川からも近いと、歴史的に社会から差別されてきた人々が多く暮らしてきた。近年では外国人住民も多く暮らすようになっている。三ノ輪地区は、以前は町工場の集まる働く人の街であり、元々自営業で仕事をする店主たちが主役となり地域をつくってきたが²⁸、グローバル化の影響による製造業の海外移転や店主の高齢化から店をたたむこととなり、現在は一人で暮らす高齢者が多く、便利屋の仕事では孤立化した、あるいは孤独死した高齢者宅のごみの片付けの依頼が多くなっている²⁹。そして、

元々この地域の主役であった店主たちの現在の暮らしは国民年金頼りで決して良いとは言えず、地域も以前のように活気ある状態ではない³⁰。そこで、あうんでは、地域崩壊してきたこの地域において、従来社会から差別されてきた元山谷の労働者、部落民、在日韓国・朝鮮人、障がい者、外国人や現在生活困窮にある人、子どもなど多様な人びとをつなげ、もう一度新たに地域社会をつくり直すために、彼らが顔を合わせ、共に歌ったり踊ったりする中で互いの存在や文化を目に見える形で知り、つながり合う機会をつくりだしている³¹。このように歌や踊りといったものを中心としたイベントの開催は意図的に行われている。このイベントに参加している団体の多くは、普段は貧困や差別といった社会問題の解決に従事している団体であり、それぞれに主張がある。しかしながら、この日はそのような政治性は表に出さず、まずはそれぞれが持っている音楽や文化といったものを出してもらって楽しむことを目的とし、地域において課題をつなぎあわせながら、またさまざまな社会参加の方法を同時多発的に重ね合わせながら地域社会をつくりなおすことを考えている³²。

5. 荒川区・台東区の地域実践にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法

以下では、フードバンク、隅田川医療相談会、企業組合あうんの動きに、社会参加に向けた開発教育の目標と方法がどのように見られるかを見ていきたい。

フードバンク、隅田川医療相談会、あうんの3団体の活動からは、路上生活者やシングルマザー、引きこもりの若者といった社会的弱者、そして彼らと共に生きていくことを選択した者たちがさまざまに社会参加している様子を知ることができる。たとえば、路上生活者は自分たちの生存権を行使するために、政治的領域において声を上げて社会参加し、また路上生活者や引きこもりの若者たちは自分たちで仕事を起こして経済的領域において社会参加し、地域の子ども、障がい者、在日韓国・朝鮮人、元商店主といった多様な人びとは歌や踊りを通して文化的領域において共に社会参加している。

このように3団体の活動を概観してみると、一連の活動を中心となって起こしてきたメンバーが一部重なっていることから、そのときどきの課題設定に応じて団体を設立、活動を展開してきた様子が浮かび上がる。つまり、彼らは2000年に路上で暮らす人々の食糧確保を複数の支援団体の共通の課題としてフードバンクを設立し、続いて2001年に彼らの健康管理を課題として相談会を設立、さらには2002年に彼らの仕事起こしを課題として企業組合あうんを設立してきたのである。

そして、この過程においては、社会構造上のコンテクストから課題に即して現状を批

判的に読み解き、路上生活者を含む多様な人びとが共生することができていない社会を批判的に捉え、それとは対極の共に生きることのできる公正な地球社会をつくりだそうと自分たちで独自の活動をつくりだしていることを確認できる。また、この過程においては定期的に話し合いの場を持ち、自分たちの活動をふりかえっており、自分たちの有するコンテキストから課題と自分たちとの関連性を批判的に読み解いている。また、これらの活動の根底には生存権といった権利を追求する姿勢が見られる。本来認められてよいはずの権利が現実では認められていない中で、その権利を行使するために実践を積み重ねてきたのである。

さらに、まさに実践コミュニティと呼ぶことのできる相談会の活動からは、学生をはじめとする新たなボランティアや路上生活者である当事者たちが長期的に相談会の活動に参加し、置かれた状況を把握しながら自らの役割を担い、自分のできることを通じて相談会に関わる中で受容し受容される関係を築いていることを指摘することができる。また、フードバンクのお米づくりや隅田川医療相談会の作業日の切手貼りの活動からも、小さい活動ではあるが、自分の役割を担い、受容し受容される関係を築こうとしていることを読み取ることができる。

そして、あうんの地域における新たな取り組みである「ひと・もの・くらし あらかわ再発見」というイベントは、現状の社会を批判的に捉えてオルタナティブを提示する活動であると同時に、長期的な視野に立って共に暮らす地域コミュニティにおいて、異なる他者との間に受容し受容される関係を築きながら、地域コミュニティを再建しようという営みであることを指摘することができる。そしてこのイベントでは、地域に暮らす一人ひとりが出会い、歌や踊りを通して身体をひらき、ともに感じ、祭りを創りあげることができる。

以上のように、本事例からは、政治的、経済的、文化的な領域において、主に共的な立場からフードバンク、隅田川医療相談会、企業組合あうんに関わる人びとがそのときに直面する問題解決のために社会参加している様子を知ることができる。つまり、自分たちの暮らす地域性、課題性に基づき、仲間同士で話し合いながら課題をつなげ、また必要な他者をつながりながら、「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」という社会参加を果たしているのである。そして、ここに見られる課題や参加はそれぞれが重なり合ったり、関連したりしている。

また、この事例には本論で提示した社会参加に向けた開発教育の目標である「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容する力」を社会参加す

の中で身につけている姿がある。その方法は、共同炊事、相談会、会議、他者とつながる場である作業日、勉強会、サービス・ラーニング、仕事、食、歌、踊りとさまざまであり、多様性が見られるが、ここには「問題解決」「感性」「受容」という方法論的視点が内在していることを知ることができる。

第3節 神奈川県横浜市緑区の地域事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法

本節では、神奈川県横浜市緑区にて障がいのある人びとを中心に展開されているNPO法人ぷかぷか（以下、ぷかぷか）の取り組みに、社会参加に向けた開発教育の目標と方法がどのように見られるかを、同団体が発信しているホームページ、ブログ等のウェブサイト上の一次情報³³、筆者による代表者へのインタビュー内容、そして筆者が参加した演劇ワークショップでの参与観察をもとに見ていく。

1. ぷかぷかの活動

本事例の対象団体であるぷかぷかは、2010年に横浜市緑区霧が丘に設立された。ぷかぷかは、「障がいのある人たちとはいっしょに生きていった方がいいよ。」というメッセージをさまざまな形で発信し、障がいのある人もない人も、お互いが暮らしやすい街をつくり、障がいのある人たちと一緒に生きていくことで、社会を豊かにすることを目指している。ぷかぷかでは、障がいのある人約35名とない人約5名が働くお店をパン屋、カフェ、総菜屋、アート屋の4つの形で展開し、これらを街の中に作ることで、地域の人たちが障がいのある人たちに出会う機会を提供し、その出会いの中で「彼らと一緒に生きていった方がいいね。」と自然に思える関係ができたり、「地域には彼らのような存在があった方がいいね。」と自然に思えるような関係ができたらいいいという思いで運営されている。そして、自らの実践をホームページ、ブログ、FacebookといったWeb上で毎日発信し、これらが社会に届くように努力している。背景には、ぷかぷかが現在の社会を「障がい者の生きにくい社会」「異質なものを排除してしまう社会」「他人の痛みを想像できない社会」として批判的に捉えていることがある。そこで、「彼らのような社会的弱者が生きやすい社会は誰にとっても生きやすい社会である」として、このような社会を実現していくために、まずは障がいのある人たちを知る機会、出会う機会を作ることを課題に街の中に障がいのある人たちの働く場をつくりだしてきたのである。

ぷかぷかは、パン屋から始まったが、このパン屋では国産小麦、天然酵母のパンを作って売っている。「障害のある人たちが作ったものなので買ってください。」「障害のある人たちが作ったものなので買ってあげる。」といった関係ではなく、商品として売れるものをつくり、「パンがおいしいから買う。」という当たり前の関係の中で商売をしている。パンはお店で売るだけではなく、区役所、子育ての拠点、養護学校などでも販売し、毎週外販に行っている瀬谷区役所では、当初の売り上げは5,000円程度だったものの、3年後には8倍にまで伸びている。このことについて代表は、「外販を始めるにあたって瀬谷区役所との最初の打ち合わせではただ単にパンを販売するということがだったが、始めて何か月か経つと、ただ単にパンを売ったり買ったりの関係にとどまらず、役所の職員のみなさんが利用者さんと会うのをとても楽しみにするような関係になり、ただおいしいパンを買いに來ただけで、それを繰り返しているうちに自然にこんな風になったのがおもしろい、ここに見られる関係は、障がいのある人たちが『支援する』といった上から目線の関係ではなく、『彼らと一緒に生きていきたいね』『いっしょに生きていった方がいいね』という対等な関係、すごくいい出会いをした。」と述べている。また、パン屋では定期的にパン教室を開き、地域の人とぷかぷかで働く障がいのある人たちが一緒にパン作りをする機会も設けている。

ぷかぷかは、養護学校で30年間教員として働いてきた代表が定年退職して設立された。代表は、養護学校で働く中で、彼ら障がいのある人たちのもつ魅力に惚れ込んでしまい、退職したら彼らと会えなくなるとしてこの団体を設立したのである。そして、「彼らと一緒にいると得をする。彼らと一緒にいると楽しい。自分たちでは出てこない発想を彼らは持っていて、それに出会う度に彼らの豊かさに触れる。」とその魅力について語っている³⁴。当初、カフェを開いたときには講師を呼んで接客の研修をしたとのことだが、これでは彼らの良さがでないとすぐにやめ、最低限客が不愉快な思いさえしなければいいと、彼らを無理にコントロールせず、一人ひとりが自分の個性を活かした接客をしている。決してうまくはないが、一生懸命接客しようというその一生懸命さがストレートにお客さんに伝わっているようで、結果的にはこれが受け、ファンが増えている。このように、ぷかぷかでは、障がいのある人たちを管理するのではなく、彼らの持ち味を強みにして店を運営し、地域社会で一人ひとりがあるがままで、共に生きることを実践しているのである。

このように、障がいのある人たちが働くお店の運営を通じて障がいのある人とない人が共に生きていく社会を独自に地域において展開してきたぷかぷかは、2014年に今度

は地域の人々と共につくる演劇ワークショップを始めた。筆者はこの演劇ワークショップの第二期（2015年度）に一参加者として参加した。演劇ワークショップは、これまでのふかふかの理念を具現化するための活動の延長線上にある³⁵。この試みは、演劇ワークショップという日常よりもお互いが自由になれる場で、お互いが新しく出会い直し、そこから新しい文化を創り出すところまでやってみたいという思いから始まっている。

この第二期の演劇ワークショップは、2015年9月から始まり、約半年後の2016年2月に地域のコミュニティホールで行われる発表会に向けて企画、実施された。参加者は、ふかふかで働く障がいのある人びと約20名、一般参加者約10名（筆者含めてほぼ社会人だが、時々子どもも参加）、プロの劇団員10名であり、みなでともに身体を動かし、歌を歌い、ファシリテーターのファシリテートの下、時にはシナリオのアイデアを出し合いながら現場での即興劇づくりが月一回のペースで進んでいった。

この第二期のワークショップのテーマは「生きる」であり、谷川俊太郎の詩の「生きる」をモデルに参加者一人ひとりが自分が「生きている」と一番感じるのはどんなときかを詩に書き、それを組み合わせて集団詩をつくり、グループに分かれてそれを芝居に起こしていくという内容であった。ワークショップは、朝から夕方までの長時間のものであったが、ふかふかのメンバーがときどき寝っ転がったり、他の人に抱きついたり、隅っこで座っていたりと実に自由で楽しい雰囲気の中で行われ、毎回あっという間に時間が過ぎてしまった。ワークショップでは、歌もたくさん歌われたが、絶対音感を持つふかふかのメンバーや一度歌を聞いたら歌詞を完璧に暗記してしまうメンバーに助けられ、当初なかなか覚えられなかった一般参加者も回を重ねるにつれ歌えるようになり、最後にはみながピアノと縦笛の音に合わせて一体となって歌うことができるようになった。そして、このように積み重ねられたワークショップの内容は、当日の最終的な劇の内容として完成していった。

劇の流れは、まず3つのグループによる日常における「生きている」ときが演じられるが、中盤イライラする人びとにより一端場と空気が占拠され、舞台は悲観的、絶望的な雰囲気となる。しかし、先に見たように誰にコントロールされることも、マニュアル通りに動くこともないふかふかで働くメンバーの持つ何とも言えない独特の雰囲気がイライラする人びとに感染し、イライラが緩和され、そこから共に生きる社会をつくっていくようすが歌と踊りで表現されるというものであった。

なぜこのように障がいのある人とない人が共に演じる演劇ワークショップを始めたかについて、代表は以下のように述べている³⁶。

障がいのある人たちと一緒にやる（演劇）ワークショップはほんとうに楽しい。ワークショップをやっていると、彼らの存在がとても大切であることが見えてくる。「あなたと一緒にいて欲しい」「あなたがいないと困る」と彼らに向かってはっきり言えるほどの関係が、ワークショップの中では自然にできあがる。

そういう関係の中で作った芝居をみどりアートパークホール（300人が入る大きなホール）で上演する。障がいのある人たちがいっしょだからこそできる楽しい芝居だ。それをたくさんの地域の人たちが見る。舞台の芝居は、彼らといっしょに作った方がおもしろいもの、豊かなものができる、というメッセージだ。「いっしょにやると、こんなに楽しい芝居ができるんだね」「いっしょにやった方がいいね」「いっしょに生きていった方がいいね」といったことを芝居を見に来たたくさんの人たちが思ってくれれば、と思う。

また発表会は、せっかく大きなホールを借りるので、「表現の市場」という名前で、さまざまな表現活動を行っているほかの団体も交代で舞台に立つ。和太鼓、ダンス、人形劇など。表現を通して障がいのある人たちと地域の人たちとの新しい出会いが期待できる。

ふかふかでは、現状の「障がい者の生きにくい社会」「異質なものを排除してしまう社会」「他人の痛みを想像できない社会」において、障がいのある人たちの存在がこの社会に必要であり、共に生きていった方がいいということ、またそれぞれがありのままに生きていいのだということを演劇ワークショップを通して、参加する者、観る者に伝えようとしているのである。実際にこの第二期演劇ワークショップに参加した地域の人たちからは、以下の感想が寄せられている。

「ワークショップでゲームをしたり、一緒に設定を組み立てたりをやっていると、時々キラッとチャームングがこぼれる。何にも知らないで、内面も知らないでただバスで乗り合わせるだけとかだったなら、分からなかった。会話が噛みあう事だけが、頷きあう事だけが、互いに何かを言葉で確かめる事だけが・・・人と人之間を結ぶものじゃないんだな。・・・(中略)・・・ふかふかの舞台では、私は自分を誰とも何も比べることがなかった。これは新しい世界でした。誰からの期待に応える必要もなく、焦りもなく、才能ある他の人を嫉妬したり、羨んだり悪口も無い。・・・裸んぼで、仲間といる。

力を合わせる。前を向く。その姿で、その心で立っていました。なんか、裸んぼになれたみたいですよ。³⁷⁾

「ほぼ会話をしていないのに、そして初対面に近いのに、2人で濃密な時間を過ごしたような、そんな不思議な感覚でもありました。・・・(中略)・・・人と人が知り合ったり、分かり合ったりするのは言葉や時間じゃないんだなあということに、改めて気づいた時間でした。³⁸⁾」ワークショップでは、体を使っているいろんな形を作ったり、表現し、歌い、そして、『生きる』という詩を通し、当たり前前の生活のなかでの喜び、嫌なことについて考えることができ、普段の生活では経験できないようなことができました。そのなかでも、一番は発表当日。発表の時間が近づくにつれ、みんなが集中してきて、ワークショップ参加者が一つになっていきました。この場で感じたことをうまく表現できませんが、みんなが緊張しながらも、演劇は良い方向に進む雰囲気があって、今まで経験したことがない一体感を感じることができました。³⁹⁾

そして、観客からは、「各々の不得意な面を隠さず、むしろそれを最大限に利用して、各々が自己表現していると感じました。」「皆、とてもいきいきしていて、それが表現することに表れています。自己表現の大切さを教わったように思いました。」「自由な表現・作品の数に心がなごみました。日頃『～ねばならない』という制限の中で生きている人たちに観てもらいたいと思います。」「みんなありのままにいたい、認められたいんだなあと思いました。また見たいです。」「居場所があること、仲間がいること、なんて素敵なことなんでしょう。」「ひとりひとりが手を取りあって、一緒に作品を作っている感じが感じられてとてもあたたかい気持ちになりました。」といった感想が寄せられている⁴⁰⁾。

2. ぷかぷかの活動にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法

以下では、ぷかぷかの動きに、社会参加に向けた開発教育の目標と方法がどのように見られるかを見ていきたい。

ぷかぷかの演劇ワークショップの取り組みからは、障がいのある人、ない人、子ども、大人といったさまざまな人が演技、うた、おどりを通して身体をひらき、互いの感情をともに感じて演劇という一つの創造的な営みとともに創りあげながら、社会参加を果たしていることを読み取ることができる。また、先の参加者と観客の感想からは、この演

劇ワークショップを通して、ふかふかの大事にしている価値観が参加者、観客に伝わっていること、またこの演劇ワークショップが互いの感情や感性、情動を確かめ合う場となっていたことを読み取ることができる。

そして、半年の間続けられた演劇ワークショップは、まさに代表のことばである「お互いが新しく出会い直し、そこから新しい文化を創り出す」営みであり、ふかふかがこれまで街の中で積み重ねてきたものと併せて、ここにはふかふかが創り出してきたコミュニティなるものを認めることができる。買い物客として、カフェの客として、あるいは演劇ワークショップの参加者の一人としてこのコミュニティに参加する者とふかふかのメンバーの間には、互いのありのままを受容し受容される関係が築かれ、働いていることを読み取ることができる。そして、参加者の中にはこのコミュニティに参加する中で自分の存在を問い直される経験を経て、自分とは何者なのかをふりかえっている。

先に、演劇ワークショップの内容を見たが、そこにあるメッセージは、現状の社会ではなかなか実現されない障がいのある人とない人が共にありのままで生きる社会を提示しているところにある。ここには、社会構造上のコンテキストから課題に即して現状を批判的に読み解くことと同時に、ここから社会参加につながる方策を演劇という形で実践し、創り出しているプロセスを読み取ることができる。

以上のように、本事例からは、障がいのある人とない人が経済的領域、文化的領域において「共感的参加」「批判的参加」「受容的参加」を同時的に果たして社会に参加し、公正で共生可能な社会を築こうとしている様子を知ることができる。

また、この事例からは、演劇ワークショップという方法が社会参加に向けた開発教育のひとつの方法として位置づけられることをも知ることができる。参加者たちは、「感性」という方法論的視点を備えた演劇ワークショップに参加することで社会参加を果たし、社会参加に向けた開発教育に必要な力を身につけている。

第6章 社会参加に向けた開発教育の目標と方法の意味

本章では、これまでに見てきた社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味を論じる。その際、第1節においては、開発教育における社会参加概念の捉え直しが持つ意味について、第2節においては、開発教育における社会参加に向けた開発教育の目標と方法が持つ意味について示す。

第1節 開発教育における社会参加概念の捉え直しの持つ意味

本節では、本論で行った社会参加概念の捉え直しが開発教育にとっての持つ意味について論じる。端的に述べると、その意義とは、従来開発教育において狭く捉えられがちであった社会参加の概念をより広く捉えうること、すなわち開発教育が目指すべき社会参加には多面性があることを示したことにある。

本論において、日本にみる1970年代以降の開発教育の展開を歴史的に遡って考察した結果、開発教育は、実践の中で、「貧困や南北格差の是正に向けての南の国向けの開発支援・開発協力への参加」「南北の貿易構造の変革や南の国々からの安価な資源に依存する先進国住民の個々人のライフスタイルの転換に向けての参加」「地域にみる外国人労働者や移民が抱える問題の解決に向けた参加」など、多様な参加をめざしてきたことが明らかになった。

また1990年代以降になると、それまでの社会参加を批判的に問う中で、「地域」をキーワードに社会参加を達成しようという試みが見られ、特に2003年以降は、「開発＝地域づくり」という視点から、足元の開発問題を構造的に世界の問題と関連づけて新しい社会のありようを地域から発想するという方向性が提示されていた。この「開発＝地域づくり」として捉え、社会参加を地域づくりへの参加と捉える動きには、社会参加の捉え方の再考も見られた。つまり、社会参加は、政治的参加、経済的参加、文化的参加といった参加を含むこと、また社会には公、共、私という活動領域があることから、社会参加は複合的・重層的に捉えられることが指摘されてきたのである。

この「開発＝地域づくり」という視点の提示の意味を、日本における開発教育の歴史に位置づけて改めて考えてみると、開発概念の捉え直しを軸に、開発教育そのものを再構成していったことにあるとすることができる。つまり、従来開発は南の国の問題と考

えられる傾向のあったところに、開発問題は北の国と南の国の構造的な関係が起因していることから、北の国の開発問題にも目を向け、北の国の学習者の足元である地域の地域づくりも開発と位置づけることによって、北の国の学習者がこの開発プロセスに直接参加する道を開き、この視点から開発教育を再構成したのである。

しかし本論では、この「開発＝地域づくり」という視点の提示の開発教育にとっての意味を評価しつつも、この視点を超えていく社会参加のさらなる捉え直しを行った。つまり、本論では、社会参加の多面的な概念を市民参加論、文化的参加論、正統的周辺参加論を考察することから明らかにし、社会とは、これまでの開発教育で指摘されてきた政治、経済、文化の社会領域や、公、共、私といった活動領域から捉えられることに加えて、実践的共同体といったコミュニティ、地域社会、国家、国境を越えた地域、地球社会をも指すものであることをまず指摘したのである。そして、人間はこのような社会に、自らの権利の追求のために、また既存の社会の変革や文化創造を含む新たな社会の創造のために社会参加してきたこと、その参加の形態は、権利の追求といったものから、心を活性化させ感情や感性、情動を互いに共有していくもの、時間の経過や成員性などの状況により変容していくものなど、広がりを持っていることを示したのである。

このように、本論では社会参加の概念を多面的に捉え直す中で、「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」を目指す開発教育に必要な社会参加を「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」として多面的に提示した。特にこれまで開発教育ではそれほど注視されてこなかった「共感的参加」と「受容的参加」を明示し、多面的な社会参加の中にこれらに関連性をもって位置づけたことの意味は大きいと考えている。

第2節 社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味

本節では、社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味について、三つの視点から論じる。

まず一つ目は、社会参加に向けた開発教育の目標としてこれまでの開発教育には見られなかった「共感する力」と「受容し受容する力」を設定したことの意味である。これまでの開発教育においては、社会参加は「開発協力への参加」や「ライフスタイルの転換への参加」として捉えられる傾向にあった。そのため、これらの参加を導くために、これまでの開発教育の実践においては、南の国における開発問題の現状やその要因を北

の国との関係から批判的に考察し理解することに重きが置かれてきた。ここに見られる教育目標、すなわち育成したい力を今回提示した4つの力に当てはめて考えるのであれば、これまでの開発教育においては、学習者の「権利を知り、行使し、創出する力」と「批判する力」を育成することに力を入れてきたと言える。

しかしながら、今回「共感する力」と「受容し受容される力」を設定したことにより、開発教育の目指す社会参加を実現していくためには、学習者の感性や感情、情動にも焦点を当てて実践を創り出す必要があること、また学習者個人々人を対象として目標を設定するだけではなく、学習者間のコミュニティ内での役割を軸にした変容し合う関係性にも目を向けて目標を設定する必要性が明らかになった。すなわち、「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」という多面的な社会参加を開発教育が目指していくためには、従来重きを置いてきた「権利を知り、行使し、創出する力」や「批判する力」だけでなく、「共感する力」と「受容し受容される力」も目標として設定していく必要が明らかになったのである。ここに「共感する力」と「受容し受容される力」を目標として設定したことの意味を見出すことができる。

二つ目は、第3章第1節の図2、「社会参加を目指した開発教育の目標構造」で示したように、「課題の設定」と「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容する力」という4つの力をそれぞれが互いに関連するものとして目標構造を提示したことの意味である。「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容する力」という4つの力は、前章第2節の学習プロセスで示したように個別に育成していくことも可能ではある。しかしながら、社会参加に向けた開発教育においては、開発と地域づくりを一体的に捉えることを重視しており、その地域社会ではいくつかの問題が交錯して見られることから、問題を解決するためには、設定した課題に基づき、多面的な社会参加のプロセスを同時多発的に創り出していく必要があることが明らかになった。すなわち、言い換えれば、これらの社会参加のプロセスにおいて、先の4つの力を関連させながら育成する必要があるということである。これまでの開発教育においては、学習者が一つひとつの力を身につけることを重視し、その結果として社会参加を果たそうとしてきた。しかしながら、社会参加に向けた開発教育においては、4つの社会参加を関連させて創り出し、この社会参加のプロセスに学習者が参加して4つの力を関連させて育成することが必要なのである。ここに「課題の設定」と4つの力を関連させて目標構造を描いた意味を見出すことができる。

三つ目は、社会参加に向けた開発教育における方法の広がりや学習対象者の広がり、

そして状況的学習という学習観の転換に立って方法を検討したことの意味である。本論では、第2章第2節で明らかにした社会参加に向けた開発教育に必要な4つの社会参加をベースに教育目標を設定し、方法を検討したが、このことにより従来の開発教育には見られなかった方法を提示することが可能となった。また、社会参加に向けた開発教育の実践事例として問題解決を目指した地域実践を位置づけ、3つの事例にその内実を見ていったことにより、地域社会における問題を解決していくプロセスに社会参加に向けた開発教育の目標と方法が内在していることが明らかとなり、その結果社会参加につながる実践の可能性を示すことができた。

第4章第1節で述べた通り、従来の開発教育には学習者が学習プロセスに参加していく点に方法論上の特徴があった。特に、後者については、「体験」「体感」「行動」を特徴とした方法が多く、1990年代以降はワークショップ型の「参加型学習」がその中心的な方法として展開されてきた。しかしながら、本論で社会参加に向けた開発教育に必要な社会参加の捉え方を導き出し、その目標として「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」の4つを設定したことにより、従来のワークショップ型の「参加型学習」のみではこれら4つの力を育成するには不十分であることが明らかになった。つまり、従来のワークショップ型の「参加型学習」は、先に述べた通り、「権利を知り、行使し、創出する力」と「批判する力」の育成にはつながっているが、社会参加に向けた開発教育の実践を全体として考えたときには、この方法のみでは開発教育の最終目標は達成することが困難なのである。

そこで、本論では、社会参加に向けた開発教育における4つの目標の達成に向けて、「問題解決」「感性」「受容」の視点を組み入れた方法を、学習プロセス、ふりかえり、カリキュラムとして提示し、社会参加に向けた開発教育の方法の広がりを示した。そして、これを先の4つの目標との関連から地域実践に見ることにより、社会参加に向けた開発教育においては、地域社会の問題を解決していくプロセス、すなわち「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」という4つの社会参加を創り出していくプロセスそのものにその目標と方法が内在していることを示した。

なお、従来のワークショップ型の「参加型学習」は、「権利を知り、行使し、創出する力」や「批判する力」を育成するものであり、今後も社会参加に向けた開発教育における方法のひとつとして位置づけることができる。特に、一つひとつの力を個別に育成することを考える場合、時間と場の確保ができる学校教育といったところにおいては、重要な方法として位置づけることができる。

また、今回上記のように方法の広がりを示すことができたことにより、当然のことながらその学習者の対象についても広がりを示すことができた。従来の方法においては、たとえばコミュニケーションや認知に課題のある幼児や障がいのある人たちは、このような方法の学習対象者になることができない傾向にあった。しかしながら、本論において、「問題解決」「感性」「受容」といった視点を組み入れた方法を検討したことにより、これまで対象となることがなかった人々が学習者として対象となることが可能となったのである。

そして、さらには関係論的視座から学習を捉える状況的学習の学習観に立ち、「受容し受容される力」という目標を設定し、またこの力を育成するために「受容」という方法論的視点を組み入れたことにより、環境づくりや居場所づくりといったことも方法として位置づけることが可能となったのである。つまり、本論においては、このように方法が広がり、学習対象者が広がったことにより、開発教育の実践の可能性を大きく広げることができたのである。ここに三つ目の意味を見出すことができる。

終章 まとめと今後の課題

第1節 本論文のまとめ

本論文では、学習者の社会参加に向けた開発教育の目標と方法を明らかにするにあたり、以下の三つをねらいとした。一つ目は、市民参加論、文化的参加論、正統的周辺参加論から社会参加の概念を捉え直し、これをベースに開発教育に必要な社会参加を「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」として多面的に描き出すことである。二つ目は、ここから社会参加に向けた開発教育の目標として「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容する力」を示し、さらには三つ目としてこれらの目標設定に基づいて「問題解決」「感性」「受容」の視点を組み入れた方法を、学習プロセス、ふりかえり、カリキュラムとして示すこと、また二つ目と三つ目のねらいを明らかにするために、社会参加に向けた開発教育の事例として改めて地域実践を位置づけ、地域における問題解決に向けた社会参加のプロセスにどのように目標と方法が見られるかを示すことであった。

本論では、この三つのねらいに基づき、以下の論考を行った。

序章では、まず本論の中心テーマである社会参加の捉え方について、政治学、行政学、法学、社会学、国際開発学といった開発教育以外の領域、および本研究の学問領域である開発教育を含む教育学における先行研究の検討を行い、前者および開発教育以外の教育学の先行研究からは、社会参加は実に多面的に捉えられることを確認した。しかしながら、この視点を持って開発教育における社会参加の捉え方を見てみると、理念的には広がりは見られるものの、その捉え方はまだ狭いと言わざるをえないこと、また新たな動きとして社会参加を「開発＝地域づくり」の視点から捉えるものがあるが、具体的にはどのような目標設定が求められ、またそれに基づいてどのような方法が求められるのかは明らかにされていないことを指摘した。そこで、社会参加に向けた開発教育に必要な社会参加概念の再考、そして目標および方法の提示を上記の通り本研究のねらいに設定した。

第1章「社会参加の多面性」では、社会参加概念の持つ多面性を市民参加論、文化的参加論、正統的周辺参加論に検討し、ここからは多様性の中の広がりを確認することができた。つまり、まず社会とは、実践的共同体といったコミュニティから地域社会、国

家、国境を越えた地域、地球社会に存在し、政治、経済、文化という領域から構成され、そこには国家、市場、市民社会という活動領域があり、参加の場や活動は多様であり重層的に存在していること、そして人間はこのような多様で重層的な社会に、自らの権利の追求のために、また既存の社会の変革や文化創造を含む新たな社会の創造のために、社会参加してきたことを明らかにした。また、その参加の形態は、権利の追求といったものから、心を活性化させ感情や感性を互いに共有していくもの、時間の経過や成員性などの状況により変容していくものなど、歴史的テーマ的に広がりを持っていた。

第2章「開発教育における社会参加」では、まず第1節「これまでの開発教育における社会参加」において、これまでの開発教育における社会参加の捉え方をその歴史的変遷を探ることから確認した。つまり、1970年代以降の開発教育は、その最終目標である社会参加を、実践の中で、「貧困や南北格差の是正に向けての南の国向けの開発支援・開発協力への参加」「南北の貿易構造の変革や南の国々からの安価な資源に依存する先進国住民の個々人のライフスタイルの転換に向けての参加」「地域にみる外国人労働者や移民が抱える問題の解決に向けた参加」など、多様な形で目指してきたことを確認したのである。さらに、1990年代以降については、それまでの社会参加を批判的に問う中で、「地域」をキーワードに社会参加を達成しようという試みが見られ、特に2003年以降は、「開発＝地域づくり」という視点から、足元の開発問題を構造的に世界の問題と関連づけて新しい社会のありようを地域から発想するという方向性が提示されてきたことを見た。そして、この「開発＝地域づくり」として捉え、社会参加を地域づくりへの参加と捉える動きには、社会参加の捉え方の再考も見られたが、その捉え方は狭いことを指摘した。

そこで、続く第2節「これからの開発教育にみる社会参加」においては、改めて社会とは何を指すのかを押さえた上で、第1章で確認した社会参加の多面性を踏まえてこれからの開発教育に必要となる社会参加の概念を提示した。つまり、社会とは政治、経済、文化の社会領域、そして公、共、私という活動領域から成り立つものであり、またそれらが重層的に重なり合う場であることを示し、そこから開発教育に必要となる社会参加の概念として、「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」の4つの社会参加を互に関連し合うものとして描き出したのである。

第3章「社会参加に向けた開発教育における目標構造」では、第2章で描き出したこれからの開発教育に必要となる社会参加につなげていくために、学習者が身につけていくべき力を「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し

「受容される力」の4つの力として提示し、その目標構造を「権利を知り、行使し、創出する力」を基礎力として、その他3つの力が相互に関連し、またこの3つの力が基礎力である「権利を知り、行使し、創出する力」と関連するものとして描いた。それぞれの力の説明は以下の通りである。

一つ目の「権利を知り、行使し、創出する力」とは、社会を構成する一員である学習者一人ひとりが、権利の主体として自分たちの享受している権利がどのようなものであるかを学び知り、それを行使していくこと、そして権利が侵害されている場合には、その権利の実現を追求し、権利が認められていない場合にはそれを想像し、創出していく力である。二つ目の「批判する力」とは、既存の社会および自分自身を批判的に省察し、そこからオルタナティブを想像し、創造する力である。三つ目の「共感する力」とは、何らかの創造的な取り組みにおいて、学習者一人ひとりが内から湧き上がってくる感情や感性、情動を重視して自分らしく表現し、想像力を膨らませ、互いに感情的・情動的な一体感を共有したり、共感することのできる力である。最後に、四つ目の「受容し受容される力」とは、地域や実践共同体といったコミュニティにおいて、学習者が状況を把握しながら、コミュニティの他のメンバーとの間に互いに受け入れ、受け入れられる関係を築いていく力、またその関係をもとに自らに求められる役割を果たしながらコミュニティ全体を創り直したり、新たに創造したりしていく力である。

なお、これら4つの力で構成される目標構造には、その目標を目指していく前提として、「生活上の問題状況を知る」ことから「生活上の課題を設定する」ことが重要であり、このことを含めて目標の達成を考えていくべきことを指摘した。

第4章「社会参加に向けた開発教育における方法」では、第3章で提示した4つの力に基づいた方法を検討した。その際、本論では「権利を知り、行使し、創出する力」および「批判する力」についてはこれまでの方法を深めることを、また「共感する力」「受容し受容される力」についてはこれまでの方法を広めることを念頭に、これまでの開発教育において見られた方法も含めて全体像を描くため、まず社会参加に向けた開発教育に必要な方法論的視点として、「問題解決」「感性」「受容」の3つを提示した。そして、この3つの視点を組み入れた方法を、学習プロセス、ふりかえり、カリキュラムとして示した。

学習プロセスについては、「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容される力」の4つの力すべてにつき、それぞれの学習プロセスを明らかにした。そして、ふりかえりについては、「問題解決」の視点を深める方法とし

てふりかえりを位置づけ、その具体的な方法をふりかえりの対象、形態、タイミングとして提示した。カリキュラムについては、これまでの開発教育におけるカリキュラム研究を踏まえてカリキュラムを「学びの経験の履歴」と捉え、さらには ESD 総合カリキュラムにおいて提示されていた「①地域を掘り下げる」「②人とつながる」「③歴史とつながる」「④世界とつながる」「⑤参加する」というカリキュラム作成の視点を踏襲した上で、社会参加に向けた開発教育のカリキュラムについて検討し、その全体像を示した。すなわち、これまでの開発教育には見られなかった社会参加の概念である「共感的参加」と「受容的参加」を ESD 総合カリキュラムに追加することで、既存のカリキュラムにおける方法に広がりを見せることを可能とし、また本論で整理した方法としてのふりかえりを既存のカリキュラムに組み込むことで、学習者の社会参加につなげる可能性を示したのである。

第5章「事例にみる社会参加に向けた開発教育の目標と方法」では、神奈川県川崎市、東京都荒川区・台東区近辺、そして神奈川県横浜市緑区の3つの地域事例を取り上げ、地域社会の問題を解決していくプロセス、すなわち「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」という4つの社会参加を創り出していくプロセスに本論で提示した目標である4つの力とその方法が内在し、また相互に関連していることを示した。

最後に、結論章の第6章「社会参加に向けた開発教育の目標と方法の意味」においては、本研究の意義を開発教育における社会参加概念の捉え直しの持つ意味と、社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味を明らかにした。

すなわち、開発教育における社会参加概念の捉え直しの持つ意味については、これまでの開発教育において提示されてきた「開発＝地域づくり」という視点の意味を評価しつつも、この視点を超えていく社会参加のさらなる捉え直しを行い、社会参加の概念を多面的に捉え直す中で「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」を目指す開発教育に必要な社会参加を「権利としての参加」「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」として提示したのである。特にこれまで開発教育ではそれほど注視されてこなかった「共感的参加」「受容的参加」を明示し、多面的な社会参加の中に関連性をもって位置づけたことの意味は、大きい。

後者の社会参加に向けた開発教育の目標と方法の持つ意味については、三つの意味を提示した。一つ目は、社会参加に向けた開発教育の目標としてこれまでの開発教育においては見られなかった「共感する力」「受容し受容する力」を設定したことにより、開

開発教育の目指す社会参加を実現していくためには、学習者の感性や感情、情動にも焦点を当てて実践を創り出していく必要があること、また学習者個人を対象として目標を設定するだけでなく、学習者間のコミュニティ内での役割を軸にした変容し合う関係性にも目を向けて目標を設定する必要性を明らかにしたことである。

二つ目は、「社会参加を目指した開発教育の目標構造」で示したように、「課題の設定」と「権利を知り、行使し、創出する力」「批判する力」「共感する力」「受容し受容する力」という4つの力をそれぞれが互いに関連するものとして目標構造を提示したことにより、社会参加に向けた開発教育においては、地域の問題を解決するために、設定した課題に基づき、多面的な社会参加のプロセスを同時多発的に創り出していく必要があること、言い換えれば、これらの社会参加のプロセスに学習者が参加して、先の4つの力を関連させながら育成する必要があることを示した。

三つ目は、社会参加に向けた方法の広がりや学習対象者の広がりやを示したことである。開発教育に必要な4つの社会参加をベースに教育目標を設定し、方法を検討したことにより、従来の開発教育には見られなかった方法を提示することが可能となると同時に、このように方法が広がったことによって、学習対象者の広がりも示すことができた。

以上の論考より、本論では社会参加に向けた開発教育の目標と方法を示し、先に述べた三つのねらいを明らかにした。

第2節 今後の課題

今後の課題として以下の二つを挙げる。

本研究では、社会参加に向けた開発教育の目標と方法を示したが、その方法については、重要な視点や全体像を述べるにとどまっている。今後この視点を活かして、現場で活用できるより具体的な方法を開発し、実践を豊かにしていくことが一つ目の課題である。

そして二つ目の課題としては、地域社会にはまだ社会参加が十分に進んでおらず、「共に生きることのできる公正な地球社会」が実現されていないところもあることから、本論で提示した目標と方法を実践に活かして、より豊かな実践を生み出していくために、そして自らがその一員として役割を果たし、「共に生きることのできる公正な地球社会」を実現していくために、地域社会に入り実践研究を進めていくことが求められる。

注

- 1 参加型学習の広まりについて問題意識をもつ人が集まり、1999年に開発教育協議会（開発教育協会の前身）のなかに「参加型学習研究会」が設置されている。
- 2 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。ウェンガー、エティエンヌ、マクダーモット、リチャード、スナイダー、ウィリアム・M 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』翔泳社を参照。
- 3 嶺井は **multiple citizenship** を「多元的シティズンシップ」と訳して用いているが、本論においては **multiple** の持つ元々の意味を考慮し、「多重的シティズンシップ」と訳して、このことばを用いる。
- 4 従属論とは、世界は決して均質ではなく、異質の構造が重なり合っており、その異質な構造の中には中心地による周辺地の支配—被支配という従属的な関係があるとする理論である。周辺地域では先進地への依存を通じて、独自の複合的（多国籍企業と大地主・商業財閥等寡頭層が政治経済を動かす）社会経済構造が形成されているため、この構造を是正しなければ周辺地の経済発展は不可能であるとする（西川 2000：120-121）。
- 5 内発的発展論は、1975年にスウェーデンのダグ・ハマーショルド財団が国連経済特別総会の際に報告書『何をなすべきか』で「もうひとつの発展」という概念を提起した際に、その属性として「内発的」という言葉を用いたのが最初とされている（西川 2000：3）。鶴見和子は、内発的発展論をそれぞれの地域の生態系に適合し、地域の住民の生活の基本的必要と地域の文化の伝統に根ざして、地域の住民の協力によって、発展の方向と道筋をつくりだしていくという創造的な事業であるとしている（鶴見 1999：32）。
- 6 経済開発の歪みを是正する試みとして国連の場で提唱された概念。公共政策としての福祉供与に重点を置き、人間の基本的必要（Basic Human Needs）を充足することを目指した（西川 2000：220, 225）。
- 7 UNDP（国連開発計画）より提唱された理論。BHN 理論の延長線上にあるが、より個々の人間の社会参加の側面を重視している。開発とは単に経済成長、GNP を拡大することではなく、むしろ人間の能力を拡大することを目的とし、人間の健康、教育、各人が持つ購買力をその指標としている（西川 2000：67-68, 220, 225）。
- 8 社会開発の議論は、1960年代より始まり、70年代のBHN論、人間開発論を経て、1995年の世界社会開発サミットにおいては主要課題となっている。経済開発の補完・是正の側面とともに、経済開発のあり方そのものを見直していく側面を持つ。その分野としては、貧困、環境、女性、教育、住民参加、コミュニティ発展などが挙げられる（西川 2000：221-223）。
- 9 1960-70年代にイギリスで起こった教育運動。多文化、相互依存の世界で、社会や環境に対する責任を果たそうとするときに必要な知識、技能、態度を育成する教育。ヒックス、D.、スタイナー、M.編、岩崎裕保監訳（1997）『地球市民教育のすすめかた—ワールド・スタディーズ・ワークブック』3頁。
- 10 川崎市国際交流センターホームページ <http://www.kian.or.jp/worlddata.shtml>（2016年12月30日閲覧）より。
- 11 川崎市ホームページ <http://www.city.kawasaki.jp/250/page/0000040959.html>（2016年12月30日閲覧）より。

-
- 12 NPO 法人 多民族共生人権教育センターホームページ「企業研修会」講演会記録 http://www.taminzoku.com/news/kouen/kou0306_bae.html (2016年12月30日閲覧) より。
- 13 サービス・ラーニングとは、教室内での講義と教室外での支援活動がセットとなったアメリカで生まれが学習方法である。その特徴として、カリキュラムの中に位置づけられていること、教室内での学びと教室外での学びを結びつけるためにふりかえりが学習プロセスに適切に位置づけられていることが挙げられる。筆者は、現在の勤め先である大学において2011年よりサービス・ラーニングの授業を担当している。
- 14 当時より中心メンバーとして活動してきた現在あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 15 同上あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 16 フードバンクニュースレター2010年春号より。
- 17 フードバンクブログ <http://foodbank.blog.fc2.com/blog-date-201106.html> (2017年1月6日閲覧) より。
- 18 フードバンクニュースレター2014年冬号より。
- 19 フードバンクニュースレター2015年秋号より。
- 20 フードバンクニュースレター8号(2002年3月1日発行)より。
- 21 フードバンクニュースレター同上2015年秋号より。
- 22 企業組合あうんニュースレター『あうん・かわらばん』23号・2013年1月号より。
- 23 同上企業組合あうんホームページ(2017年1月6日閲覧)より。
- 24 同上企業組合あうんニュースレター『あうん・かわらばん』23号・2013年1月号より。
- 25 同上あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 26 東京新聞2016年3月17日記事「町工場消え変わる三ノ輪『あらかわ再発見』21日イベント開催」より。
- 27 企業組合あうんホームページ「最新ニュース」<http://www.awn-net.com/news.html> (2017年1月6日閲覧) より。
- 28 同上あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 29 東京新聞 Web サイト 2016年3月17日同上記事より。
- 30 同上あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 31 同上あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 32 同上あうんスタッフへのインタビュー内容より。2017年1月6日都内にて聞き取り。
- 33 NPO 法人ふかぶかホームページ <http://pukapuka-pan.xsrv.jp/index.php?FrontPage> (2016年1月9日閲覧) より。
NPO 法人ふかぶか日記(ブログ) <http://pukapuka-pan.hatenablog.com/> (2016年1月9日閲覧) より。
- 34 代表へのインタビュー内容より。2015年10月30日カフェバーカーリーふかぶかにて聞き取り。

-
- 35 同代表へのインタビュー内容より。2015年10月30日カフェバーカーリーふかぶかにて聞き取り。
- 36 NPO 法人ふかぶか同上ホームページ（2016年12月12日閲覧）より。
- 37 NPO 法人ふかぶかブログ
<http://pukapuka-pan.hatenablog.com/entry/2016/02/21/153039>（2017年1月9日閲覧）より。
- 38 NPO 法人ふかぶかブログ
<http://pukapuka-pan.hatenablog.com/entry/2015/10/18/014313>（2017年1月9日閲覧）より。
- 39 NPO 法人ふかぶかブログ
<http://pukapuka-pan.hatenablog.com/entry/2016/02/16/195643>（2017年1月9日閲覧）より。
- 40 NPO 法人ふかぶかブログ
<http://pukapuka-pan.hatenablog.com/entry/2016/02/15/234043>（2017年1月9日閲覧）より。

参考文献

【日本語文献】

- 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』44号、29-32頁。
- 栗野真造（1993）「参加型学習方法の可能性」開発教育協議会『開発教育』25号、27-42頁。
- 安藤丈将（2010）「社会運動は公共性を開く」齋藤純一編『公共性の政治理論』ナカニシヤ出版、223-241頁。
- 池田恵子（2002）「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」静岡大学『静岡大学教育学部研究報告.教科教育学篇』33号、13-24頁。
- 磯野昌子（2000）「『参加型学習』の理論と課題」開発教育協議会『開発教育』41号、27-29頁。
- 伊藤述史（2006）『市民社会とグローバリゼーション—国家論へ向けて』御茶の水書房。
- 岩本諭（2013）「日本の消費者市民社会」岩本諭、谷村賢治編『消費者市民社会の構築と消費者教育』晃洋書房、21-39頁。
- ウェンガー, E.、マクダーモット, A. R.、スナイダー, W.著、野村恭彦慣習、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態』翔泳社（原著 Wenger, Etienne. McDermott, Richard A. Snyder, William. 2002. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. MA: Harvard Business School Press.）。
- 遠藤邦夫（2002）「水俣の環境学習」開発教育協議会『開発教育』46号、48-51頁。
- エンデ, M.、エプラー, E.、テヒル, H.（1984）、丘沢静也訳『オリーブの森で語りあう—ファンタジー、文化、政治—』岩波書店。
- 生沼裕（2006）「行政への市民参加」原田寛明監修・佐藤徹編集代表『地域政策と市民参加—「市民参加」への多面的アプローチ—』ぎょうせい、13-41頁。
- 大津和子（2015）「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む—』明石書店、96-103頁。
- 大橋正明（2005）「NGOの国際協力」後藤一美、大野泉、渡辺利夫編『シリーズ国際開発第4巻 日本国際開発協力』日本評論社、227-249頁。

- オスラー, A.、スターキー, H. 著、清田夏代、関芽訳 (2009) 『シティズンシップと教育』
勁草書房 (原著 Osler, Audrey. Starkey, Hugh. 2005. *Changing Citizenship: Democracy and
Inclusion in Education*. Maidenhead and New York: Open University Press.)。
- 小貫仁 (2010) 「開発教育のカリキュラムと ESD」 (特活) 開発教育協会内 ESD 開発教
育カリキュラム研究会編『開発教育で実践する ESD カリキュラム—地域を掘り下げ、
世界とつながる学びのデザイン—』学文社、20-39 頁。
- 柿野成美 (2013) 「『消費者市民』をめぐる国際的潮流」岩本諭、谷村賢治編『消費者市
民社会の構築と消費者教育』晃洋書房、3-20 頁。
- 開発教育カリキュラム研究会 (1983) 『開発問題学習カリキュラムの構造・開発問題を
学習するための文献解題』日本 YMCA 同盟。
- 開発教育協議会 (1990) 「第 8 回開発教育全国研究集会」開発教育協議会『開発教育』
19 号、1 頁。
- 開発教育協議会 (1999) 『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。
- 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』23 号、
24-26 頁。
- 上條直美 (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』47 号、24-31 頁。
- 川崎市ふれあい館・桜本子ども文化センター (2008) 『誰もが力いっぱい生きていくた
めに—川崎市ふれあい館 20 周年事業報告書 ('88~'07) —』。
- 岸田由美、渋谷恵 (2007) 「今なぜシティズンシップ教育か」嶺井明子編『世界のシテ
ィズンシップ教育—グローバル時代の国民／市民形成』東信堂、4-15 頁。
- 喜多明人 (2004) 「現代学校と子どもの参加の権利の意義—学校における“選択と参加”
を問う—」喜多明人編著『現代学校改革と子どもの参加の権利—子ども参加型学校
共同体の確立をめざして—』学文社、3-38 頁。
- 木下理仁 (1993) 「なぜ今、『地域』なのか」開発教育協議会『開発教育』26 号、1 頁。
- 金侖貞 (2004) 「在日外国人の学習権保障と地方自治体の役割—川崎市『ふれあい館』
設立要求運動を中心として—」東京大学『東京大学大学院教育学研究科紀要』43 号、
365-372 頁。
- 金侖貞 (2007) 『多文化共生教育とアイデンティティ』明石書店。
- 金侖貞 (2011) 「地域社会における多文化共生の生成と展開、そして、課題」地方自治

- 総合研究所『自治総研』392号、59-82頁。
- 木村浩則・青木直樹（2015）「子どもの＜社会力＞概念の再検討」『文京学院大学人間学部研究紀要』16号、86-96頁。
- 国民教育研究所所員会議（1974）「地域にねざす国民教育の創造と研究の課題」国民教育研究所編集『国民教育 臨時増刊号 地域にねざす教育—その理論と実践—』労働旬報社、4-26頁。
- 小玉重夫（2003）『シティズンシップの教育思想』現代書館。
- 斎藤昌男（1974）「住民運動と市民参加」立正大学『立正大学文芸部論叢』48号、123-151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、204-228頁。
- 坂田正三（2003）「参加型開発概念再検討」佐藤寛編『参加型開発の再検討』アジア経済研究所、37-59頁。
- 佐藤一子・増山均編（1995）『子どもの文化権と文化的参加—ファンタジー空間の創造』第一書林。
- 佐藤一子（1995）「共に生きることと文化を創ること」佐藤一子・増山均編『子どもの文化権と文化的参加—ファンタジー空間の創造』第一書林、9-16頁。
- 佐藤一子（1999）『「地域の教育力」をめぐる理論的諸問題』一橋論叢、121号（2）、250-265頁。
- 佐藤徹（2006）「市民参加の基本的視座」原田寛明監修・佐藤徹編集代表『地域政策と市民参加—「市民参加」への多面的アプローチ—』ぎょうせい、3-12頁。
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店。
- 佐渡友哲（2008）「地域からの経済再生と開発教育—経済のグローバル化を超えて—」山西優二・上條直美・近藤牧子編『地域から描く これからの開発教育』新評論、174-190頁。
- 庄司興吉（1989）『人間再生の社会運動』東京大学出版会。
- シュタイナー, R.著（1981）、廣嶋準訓訳『社会問題の核心』人智学出版。
- ショーン, D.A.（2007）『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』柳沢昌一、三輪健二監訳、鳳書房（原著 Schön, Donald A. 1984. *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.）。
- 甚田和幸（1990）「タオルがとりもつ交流」開発教育協議会『開発教育』17号、20-22

頁。

末元誠（2004）「社会教育としての生涯学習」末元誠・松田武雄編『生涯学習と地域社会教育』春風社、1-19 頁。

杉澤経子（2009）「コーディネーターの専門形成における『実践のふりかえり』の意義とその方法」東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『シリーズ多言語・多文化実践研究』11 号、13-25 頁。

高橋満・石沢真貴・内藤隆史（1996）「在日韓国・朝鮮人の地域教育運動と社会教育—川崎市『ふれあい館』設立過程の事例—」東北大学教育学部『東北大学教育学部研究年報』44 号、65-94 頁。

高柳彰夫（2007）「グローバル問題と NGO・市民社会の役割」馬橋憲男、高柳彰夫編『グローバル問題と NGO・市民社会』明石書店。

田中治彦（1992）「地域の国際化と開発教育の課題」開発教育協議会『開発教育』22 号、24-32 頁。

田中治彦（1998）「総合学習と開発教育」開発教育協議会『開発教育』38 号、3-11 頁。

田中治彦（2003）『『持続可能な開発のための教育』とは何か—予備的考察』開発教育協会『持続可能な開発のための学び—別冊「開発教育」』12—21 頁。

田中治彦（2007）「参加型開発と開発教育—『参加型の学習』をキーワードとして」開発教育協会『開発教育』54 号、8-22 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（2010）「開発教育とカリキュラム」開発教育協議会『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、7-13 頁。

チェンバース, R. 著、野田直人、白鳥清志監訳（2000）『参加型開発と国際協力—変わるのはわたしたち』明石書店（原著 Chambers, Robert. 1997. *Whose Reality Counts? : Putting the First Last*. London: Intermediate technology Publications.）。

鶴見和子（1999）『コレクション 鶴見和子曼荼羅 IX 環の巻—内発的発展によるパラダイム転換』藤原書房。

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』20 号、15-28 頁。

寺田好男（1990）「ネパールの農業開発と国内教育」開発教育協議会『開発教育』18 号、

17-19 頁。

デランティ, J. 著、佐藤康行訳 (2004) 『グローバル時代のシティズンシップ—新しい社会理論の地平』日本経済評論社 (原著 Delanty, Gerard. 2000. *Citizenship in a global age: Society, culture, politics*. Buckingham: Open University Press.)。

中野民夫 (2001) 『ワークショップ』岩波書店。

中野裕二 (2007) 「川崎市外国人市民代表者会議の 10 年—議事録から読み取れること—」駒澤大学『駒澤法学』7号(1)、39-65 頁。

中村尚司 (2003) 「参加型学問としての民際学と開発・差別—当事者主義とくよそ者>参加」佐藤寛編『参加型開発の再検討』アジア経済研究所、185-209 頁。

中山あおい (2011) 「国を超えるリージョナル・シティズンシップを育成する教育」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』17号、55-64 頁。

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。

新田浩司 (2006) 「市民参加を担保する法的枠組み」原田寛明監修・佐藤徹編集代表『地域政策と市民参加—「市民参加」への多面的アプローチ—』ぎょうせい、261-285 頁。

長谷川公一 (2003) 『環境運動と新しい公共圏—環境社会学のパースペクティブ』有斐閣。

朴容寛 (2003) 「新しい社会運動とネットワーク」島根県立大学総合政策学会『総合政策論叢』51-66 頁。

ヒーター, D. 著、田中俊郎・関根政美訳 (2002) 『市民権とは何か』岩波書店 (原著 Heater, Derek. 1999. *What is Citizenship?* Cambridge, MA: Polity Press.)。

ヒックス, D., スタイナー, M. 岩崎裕保監訳 (1997) 『地球市民教育のすすめかた—ワールド・スタディーズ・ワークブッカー』明石書店 (原著 Hicks, David. Steiner, Miriam. 1989. *Making Global Connections*. Edinburgh: Oliver & Boyd.)。

福士正博 (2008) 「経済的シティズンシップの可能性—揺らぎ始めたシティズンシップ—」東京経済大学経済学会『東京経大会誌』257号、29-47 頁。

フレイレ, P. (1979) 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房。

プロジェクト PLA (2000) 『続入門開発—PLA: 住民主体の学習と行動による開発』国際開発ジャーナル社

堀川三郎 (1991) 「戦後日本の環境問題と社会運動—被害構造の変化と新しい社会運動の台頭」慶応義塾大学大学院社会学研究科『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』

- 31号、21-28頁。
- マーシャル, T. H. (1993) 「シティズンシップと社会的階級」 マーシャル, T. H.、ボットモア, T.、岩崎信彦・中山健吾訳『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト』法律文化社、3-130頁(原著 Marshall, Thomas. H. 1950. *Citizenship and Social Class and other essays*. Cambridge : Cambridge University Press.)。
- 増山均 (1995) 「子どもの文化権とアニメーション」 佐藤一子・増山均編『子どもの文化権と文化的参加—ファンタジー空間の創造』第一書林、17-53頁。
- 増山均 (1996) 「子どもの自治と社会参加の課題」 喜多明人、坪井由美、林量淑、増山均編『子どもの参加の権利<市民としての子ども>と権利条約』三省堂、69-84頁。
- 増山均 (2010) 「スペインにおける<社会文化アニメーション>概念の研究」 早稲田大学院文学研究科『早稲田大学大学院文学研究科紀要』55号、43-60頁。
- 松原治朗 (1978) 『日本の青少年—青少年教育の提唱—』東京書籍。
- 松原治郎 (1981) 『教育学大全集9 地域と教育』第一法規。
- 松元一明 (2011) 「『市民活動』概念の形成—近隣概念と時代背景を中心に—」 法政大学大学院『法政大学大学院紀要』67号、183-231頁。
- 道田泰司 (2015) 「問題解決と意思決定」 楠見孝、道田泰司編『批判的思考—21世紀を生きぬくりテラシーの基盤』新曜社、46-51頁。
- 嶺井明子 (2011) 「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築—ユネスコと日本を事例として—」 国際理解教育学会『国際理解教育』17号、明石書店、37-46頁。
- 宗像恒次 (2002) 「ストレスで『キレ』るイイ子の心の教育」 教育と医学の会編『現代人の心の支援シリーズ2 児童期 知と感性をそだてる』慶應義塾大学出版会、158-171頁。
- 毛利嘉孝 (2011) 「多文化社会における文化的市民権に向けて」 日本学術協力財団『学術動向』2011年1月号、78-82頁。
- 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』26号、9-16頁。
- 山中信幸 (2014) 「意識変容の学習としての開発教育」 日本国際理解教育学会『国際理解教育』20号、13-23頁。
- 山西優二 (2000) 「参加型学習の特集にあたって」 開発教育協議会『開発教育』42号、2-3頁。

- 山西優二 (2003) 「開発教育の地域展開に向けてー地域の持つ意味を考えるー」 開発教育協会『開発教育』47号、32-39頁。
- 山西優二 (2004a) 「地域から描くこれからの開発教育」 開発教育協会『開発教育』50号、2-3頁。
- 山西優二 (2004b) 「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』50号、4-12頁。
- 山西優二 (2005) 「参加型学習とは何かー豊かな人間関係の構築に向けてー」『やってみよう参加型学習ー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、17-28頁。
- 山西優二・上條直美・近藤牧子編 (2008) 『地域から描くこれからの開発教育』新評論。
- 山西優二 (2008) 「これからの開発教育と地域」 山西優二・上條直美・近藤牧子編、前掲書、新評論、4-16頁。
- 山西優二 (2009) 「ESD 総合カリキュラム作成の視点ー地域を掘り下げ、世界とつながるためにー」 開発教育協会『2008年度「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) 報告書ーESD 総合カリキュラムー地域を掘り下げ、世界とつながるー』開発教育協会、30-35頁。
- 湯本浩之 (2007) 「参加型学習の系譜ー戦後の国際開発における『参加』を手がかりにー」 開発教育協会『開発教育』22号、23-38頁。
- 吉本哲郎 (1995) 『水俣からの発信 わたしの地元学』NECクリエイティブ。
- レイヴ,J、ウエンガー,E著、佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』産業図書 (原著 Lave, Jean. Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)。

【英語文献】

- Dewey, J. (1933) *How We Think a restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. D. C.: Heath and company.
- Hart, R. (1992) *Children's participation from tokenism to citizenship. Innocenti Essays No.4*. Florence Italy: International Development Center, UNICEF
- Hart, R. (1997) *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, New York: UNICEF

- Hoskins, B. (2006) *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.
- Laaksonen, A. (2005) *Measuring Cultural Exclusion through Participation in Cultural Life, Third Global Forum on Human Development: Defining and Measuring Cultural Exclusion*. Paris: Interarts Foundation.
- Mezirow, J. (1991) "How Critical Reflection Triggers Transformative Learning". Mezirow, J. and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp. 1-20.
- Mezirow, J. (1991) "Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education". Mezirow, J. and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass Publishers. pp. 354-375.
- Miller, T. (2007) *Cultural Citizenship: Cosmopolitanism, Consumerism, and Television in a Neoliberal Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- UNDP (1993) *Human Development Report 1993*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (2012) *Measuring Cultural Participation-2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics Handbook, No.2*. Quebec, Canada: UNESCO.