

博士学位請求論文

日本における開発教育の主体形成論と実践構築に関する研究

近藤 牧子

目次

序章	1
第1節 研究の目的	1
第1項 国際的な開発政策の動向	1
第2項 日本における開発教育の現状	2
第3項 開発教育研究における主体形成の学習論の必要性	3
第2節 先行研究および問題の所在	4
第1項 主体形成の観点による実践構築のための理論研究	5
(1) 参加型学習の先行研究	5
(2) カリキュラムの先行研究	6
(3) ネットワークの先行研究	7
第2項 主体形成の観点による実践先行研究	9
第3項 先行研究にみられる問題の所在	10
(1) 開発教育の目的の問題	10
(2) 開発教育の理論研究の問題	11
(3) 社会教育学における学習論の問題	12
第3節 構成	13
第1章 開発教育の概要—開発政策と開発概念の経緯から	20
第1節 開発教育の生成と展開	21
第2節 日本における開発教育の展開	27
第1項 日本で最初に報告された開発教育と当時の開発問題への無関心	27
第2項 戦後日本の途上国に対する開発政策の展開	28
(1) 日本の対アジア技術協力への動き	28
(2) 文部省主導によるアジアへの教育協力とそれに対応する国内人材育成の動向	28
(3) 教育協力への文部省コミットの弱化	29
(4) 市民と行政のパートナーシップの遅れによる市民主導の開発教育展開	30
第3節 日本の開発教育における開発概念	31
第4節 開発教育実践の類型	39

第2章 開発教育における主体形成に関する議論	51
第1節 参加型学習の議論	51
第1項 開発問題を扱う教育をめぐる議論	51
第2項 実践論からの参加型学習への提起	53
第3項 参加型学習研究会の成果	56
第4項 途上国における参加型開発と日本の参加型学習の接点	56
第2節 カリキュラムの議論	64
第1項 開発教育のカリキュラム研究の概要	64
第2項 カリキュラム研究会の議論	65
(1) 開発問題を学ぶ系統化—第一の研究会の議論	65
(2) 近代化志向の開発観から脱却するカリキュラム—第二の研究会の議論	66
(3) 学びの経験の総体としてのカリキュラム—第三の研究会の議論	67
(4) カリキュラム構築に向けた視点の提示—第四の研究会の議論	70
第3項 学習者と協同するカリキュラム構築の提起	71
第3節 ネットワークの議論	73
第1項 開発教育のネットワーク研究の概要	73
第2項 開発教育のネットワークの現状	74
(1) 情報のネットワークと人的ネットワーク	74
(2) 行政とのネットワーク	75
(3) 「新しい社会運動」論の観点によるネットワーク	76
第3項 市民運動としてのネットワーク	77
(1) 社会づくりを志向するネットワークへの課題	77
(2) 開発教育の運動論の先行研究との接続	79
(3) 連帯するネットワーク構築の提起	80
第3章 開発教育における主体形成の実践構築のための理論	86
第1節 開発教育の主体形成の類型	86
第1項 行動主体の概念	86
(1) 開発協力主体	87
(2) 地域づくり主体	90
(3) 市民運動主体	92

(4) 生活主体	96
第2項 行動主体形成の構造	99
第2節 開発教育の行動主体形成に向けた学習課題の内容と目標	103
第1項 学習課題の内容と目標	103
第2項 開発協力主体形成に向けた学習課題	104
第3項 地域づくり主体形成に向けた学習課題	105
第4項 市民運動主体形成に向けた学習課題	107
第5項 生活主体形成に向けた学習課題	109
第4章 主体形成に向けた開発教育実践の分析方法の検討	115
第1節 開発教育の実践課題	115
第1項 参加型学習の観点	115
第2項 カリキュラムの観点	116
第3項 ネットワークの観点	117
第2節 本研究の分析対象実践の概要	117
第1項 分析対象実践「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームの活動概要	117
第2項 実践分析対象の特徴	124
第3節 実践分析の方法の検討	129
第1項 学習提供チームの実践記録分析	129
第2項 学習プログラム参加者の TEM 分析	131
第3項 分析方法を用いた研究の展開	132
第5章 学習提供チームの実践記録分析	134
第1節 全体評価会議の記録分析	134
第1項 全体評価会議の概要	134
第2項 チームメンバーによる振り返り	136
第3項 学習プログラム参加者との合同振り返り	138
第2節 チームで生成された「問い」、議論、対応の経過分析	143
第1項 活動の時期区分による分析	143
第2項 講座実践の経験による「問い」の結果	149
第3項 講座実践を経て生成したチームメンバーの学習課題	151

第3節 チームメンバーの個別変容の分析	151
第1項 チームメンバーの行動主体形成	151
第2項 Cによるチーム活動認識と主体形成	154
第3項 Fによるチーム活動認識と主体形成	158
第6章 学習プログラム参加者からみる実践分析	166
第1節 分析対象と方法	166
第2節 2015年プログラム参加者Qの主体形成プロセス	167
第1項 Qへのインタビュー内容の概要	167
第2項 Qの主体形成分析	169
第3節 2016年プログラム参加者Rの主体形成プロセス	174
第1項 Rへのインタビュー内容の概要	174
第2項 Rの主体形成分析	177
第4節 プログラムを通じた主体形成プロセス	181
第7章 主体形成に向けた開発教育実践の考察	185
第1節 参加型学習の実践の考察	185
第1項 実践分析における主体形成への影響が見られた学習活動	185
(1) 経験共有の蓄積	185
(2) 原体験を掘り下げる	186
(3) 安心・安全な学習の醸成	188
(4) 学習提供者からのロールモデル的影響	190
第2項 参加型学習の理論的実践課題との整合性	192
(1) 参加の学習化と省察	192
(2) 共同性の構築	193
第2節 カリキュラムづくりの考察	195
第1項 学習プログラムのカリキュラム	195
第2項 チーム実践から編成されたカリキュラム	203
第3節 ネットワークづくりの実践構築のための考察	206
第1項 連帯するネットワークについて	206
第2項 学習のネットワークについて	208

終章	214
第1節 本研究の概要と成果	214
第2節 本研究の結論	225
第3節 本研究の課題	227

補論

「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームの実践記録分析	228
第1節 既存の経験と知見の共有と仮説的理論構築（第1期）	228
第2節 学びのデザインによる講座開催・コミュニティの拡張期（第2期）	248
第3節 経験の整理とアウトプット（第3期）	301
第4節 経験と知見の確立（第4期）	317
第5節 振り返りとまとめ・次なる課題の明確化（第5期）	349

資料

1、学習提供チームが作成した2015年度「ソーシャル・アクション クラス」ちらし	372
2、学習提供チームによる実践活動の全体評価に向けて作成された評価シート	373
3、学習提供チームによる実践活動の全体評価に用いた「視点アプローチ」のワークシート	378

序章

第1節 研究の目的

本研究の目的は、開発教育の主体形成の理論的構造を明らかにし、今日の日本における開発教育実践での学習者の認識変容をもとにした、主体形成のモデルを構築することである。

第1項 国際的な開発政策の動向

開発教育の始まりは、1960年代の欧米における「第三世界」「南」とも呼ばれた開発途上国¹への開発協力活動に対する理解と募金支援を促す先進国での活動であった。東西対立による各国の覇権争いを背景に、アジアやアフリカ諸国は植民地からの独立を果たした。1961年に第一次「国連開発の10年」が制定され、世界各国で開発問題に取り組む合意がなされた。国際的な開発政策の目的は、「北」の「先進工業国」をモデルとし途上国の近代化を早めることにあった。その後、様々な開発政策がとられたが、国際レベルでの取り組みとしては、結果的に一部の国の経済発展を促したものの先進国と途上国の経済格差はさらに拡大し、途上国内の貧富の格差も増大した。その後「国連開発の10年」は継続して第五次（～2010年）にまで至ったが、グローバル化が加速する今日、世界の格差はますます広がりつつある²。

2000年9月の国連ミレニアムサミットで採択された「国連ミレニアム宣言」により具体化された開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）は、世界の開発政策の転換点となった。途上国の貧困の解消に向けた2015年を期限とする具体的達成目標を掲げたことにより、評価とモニタリングをしていく中で一定の成果を見せた。しかし貧困問題の解消には程遠く、それを引き継ぐ位置付けで2015年9月の国連持続可能な開発サミットで「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択された。このアジェンダは、開発問題を持続可能性という環境と開発の双方の観点から捉え³、格差を焦点化し、全ての国の目標とする普遍主義をもって全世界で取り組むことの合意文書である。アジェンダの内容には、2030年を期限とする具体的達成目標「持続可能な開発のための目標（Sustainable Development Goals：SDGs）」が含まれ、貧困問題の解消を含む17の目標と169のターゲット⁴が定められている。

SDGsの策定経緯には、世界中の市民社会組織（Civil Society Organization: CSO）による開発問題への批判と提案の努力があった。CSOに携わる草の根の人々が貧困や格差を「解消すべき論」の論理だけではなく具体的な結果を出すことを求めた成果といえる。そして、アジェンダのタイトルに、「改革（reform）」ではなく「変革（transform）」が使われることで、現在の構造の延長線上ではこの目標達成がありえず、これまでとは全く異なった別の（alternative）開発の方向に向かわなければならないことが強調されている。

そのような世界の開発政策動向の中、日本の開発教育は近代化の中で培われた経済中心による従来の開発観を批判的に「変革」することを志向する教育活動となっている。また途上国先進国に関わらず、人々の内発的で民主的な開発プロセスの構築を目指すゆえに、知識伝達的な教育観を批判的に「変革」することも志向する。

第2項 日本における開発教育の現状

それでは日本で導入された開発教育は、いかなる問題意識や実践に基づいて構築されてきたのであろうか。日本の開発教育の展開は、1979年の「開発教育シンポジウム」⁵の開催が契機であった。1982年に国内の市民ネットワーク団体として開発教育協議会が発足し、以来およそ40年に渡って実践と研究が展開されてきた。

当初の活動の主な担い手は、国連関連機関の関係者、青年海外協力隊関係者、途上国の貧困問題や開発問題に関心のある社会教育関係や青少年団体の関係者であった。その後、学校の教師や人権・環境・多文化共生といった課題に携わる市民活動者にも増えていった。

開発教育の内容は、途上国の人たちの現状理解と文化理解の目的から始められた。1990年代以降、開発の構造理解のためにパーム油やコーヒー豆、バナナといった食品の貿易構造と労働搾取や環境資源搾取がテーマ化され、プランテーションによる生産から消費にかかる工程と、生産に携わる人々の暮らしや環境の破壊を学ぶカリキュラムづくりや教材作成が行われて実践されていった。2010年代以降には、水、原子力、レアメタルといった資源やエネルギーの消費と売買といった市場化問題も扱っていった。また、アクティブ・シチズンシップ（行動的市民）の領域となる地域活動や社会活動への市民参加、メディア・リテラシー、日本におけるホームレス・先住民・難民・外国籍の人々といったマイノリティの構造的存在をテーマとする実践も2000年代以降展開されている。

開発教育の問題意識は、当初途上国の開発をめぐる特に貧困の問題の解決にあり、その後、それらの問題には学習者自らの生活に原因があるという構造的な問題意識へと至った。

さらに、実はその構造的な問題には学習者自らの生活課題や社会課題も内在している、という問題意識へと深化してきた。これら、途上国の開発問題解決、開発問題の構造的解決、そして開発問題の内在化という経緯は、時系列的に段階移行してきたのではなく問題意識の広がりであった。

開発教育の実践は、参加型学習の理念に基づいて行われてきた。ワークショップやグループワークにみられる対話型のアクティビティ⁶が主流に用いられる。現在参加型学習のアクティビティは多様な領域で流布し、文部科学省が近年「アクティブ・ラーニング」として推奨する教育方法とも重複する。1980年代初頭には欧米ですでに多くの参加型学習のアクティビティ教材が作成され実践されていたことに習いつつ、日本で先駆的に参加型学習の教材作成に取り組み、発信したことが開発教育の特徴である⁷。例えば、開発教育協議会によって教材作成を目的としたセミナー「開発教育ワークショップ」が、1989年から1997年までに合宿形式で9回開催され、国際協力 NGO 関係者、教員、学生といった開発教育に関心のある参加者の手により、多くの参加型学習のアクティビティが生まれていった⁸。そうした成果をもとに開発教育の参加型学習研究会（1999年設置）やカリキュラム研究会（1982年から2010年の間に4回に渡って設置）も組織され教材の体系化が進んでいった。

第3項 開発教育研究における主体形成の学習論の必要性

開発教育研究において参加型学習に着目されてきた背景は、大きく二つある。開発問題に親近感を抱かせる需要と、開発問題解決に対する行動志向である。一つ目の開発問題に親近感を抱かせる需要とは、学習者に関心を持ってもらうことを目的に、わかりやすく身近な問題に感じられる体感的な教育活動の必要性が高まったことから生じている。1980年代において、日本にいる人々にとって途上国の情報すら乏しい中、開発問題は遠い馴染みのない問題であった⁹。さらに開発による貧困問題は複雑であり、「かわいそう」「気の毒」といった感情的理解ではなく構造的な理解に及ぶハードルがあった。こうしたハードルになっている複雑な問題を、写真やスライドといった視聴覚教材を用いながら、わかりやすく学習できるアクティビティが考案されてきた。

二つ目の開発問題解決に対する行動志向とは、学習者が開発問題の現状「変革」のためになんらかの行動を主体的に起こしていくことを開発教育に関わる人々が目指したことを指している。教育活動がいわば「教室内」に留まる実践では社会を構築する実践とは言えず、机上の空論になることを問題視し、実践において具体的な地域や社会での活動に繋げ

ていくことが重視されていった。開発教育の担い手は、開発問題の現場に直接訪れるフィールドワーク（スタディ・ツアー、ワークキャンプ）や、自らの地域の開発課題を足場にするアクション・リサーチ¹⁰などの実践が開発教育のプログラムとして展開していった。加えて、人との対話と協力のプロセスを通して実際の社会へと参加していくことが、開発教育の定義にある「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」であると位置づけて、日本の地域やまちづくりの問題にも取り組んでいった。つまり、開発問題を「共に学ぶ」ことを通して、「共に生きることのできる公正な地球社会づくり」をしていくという開発教育の理念が構築されていったのである。

以上のように、多くの活動的な実践が積み重ねられている一方で、開発教育実践が主体形成の学習論の観点から十分に検証されてきたとは言い難い。主体形成の観点から開発教育の理論が総合的に研究されていなかった現状がある。「共に生きる」ために「共に学ぶ」教育実践をつくることは容易ではなく、複雑な開発問題を伝達する実践に終始したり、「あるべき姿」を提示して誘導してしまうことも起こりうる。こうした問題を避けるために、学習者側の観点到に立ち、学習提供者である教育者と学習者との関係や位置づけを丁寧に問い、互いにかなる主体形成を遂げているのかという分析が必要になる。

これらに対して本研究では、第一に、開発教育における主体形成に向けた実践構築のための課題を明らかにするために、従来の実践研究の論点となってきた参加型学習とカリキュラム、ネットワークの先行研究を検証する。第二に、先行研究にみる開発教育の実践領域を整理し、開発教育の行動主体形成の目的が、①国際協力主体形成、②地域づくり主体形成、③市民運動主体形成、④生活主体形成の四つから構成される現在の実践構築のための理論構築をする。第三に、第一と第二をふまえ、開発教育の実践を記録分析や質的調査を行う。学習コミュニティや個人の認識と変容を丁寧に分析する研究方法から主体形成の実践のプロセスモデルを構築する。

第2節 先行研究および問題の所在

前節で設定した課題について、先行研究ではどこまで明らかになっているかを示す。

主たる先行研究には、主体形成の観点による実践構築のための理論研究と、実践そのものを研究対象とした主体形成の観点による実践研究の成果がある。前者の実践構築のための理論研究は、（1）参加型学習論、（2）カリキュラム、（3）ネットワークの成果、に

分けられる。

第1項 主体形成の観点による実践構築のための理論研究

(1) 参加型学習の先行研究

参加型学習の先行研究には以下があげられる。

- ・田中治彦「参加型開発と開発教育－『参加型学習』をキーワードとして」開発教育協会『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年
- ・小貫仁「学校における教育方法をめぐる一考察－参加型学習の変遷とその課題」開発教育協会『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年
- ・湯本浩之「参加型学習の系譜－戦後の国際開発における『参加』をてがかりに」開発教育協会『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年

参加型学習の先行研究としては、田中治彦の「参加型開発と開発教育－『参加型学習』をキーワードとして」と、小貫仁の「学校における教育方法をめぐる一考察－参加型学習の変遷とその課題」、湯本浩之の「参加型学習の系譜－戦後の国際開発における『参加』を手がかりとして」が挙げられる。

田中の研究は開発教育の参加型学習の参加の意義を実践的に掘り下げている。主体的な参加を目的とする実践には、教育手法的な参加の実現だけでは不十分であり、必要なのは主導権の移行とした。具体的に学校教育の教師と子どもの関係を想定すると、指導的立場の大人から学習者である子どもへと主導権を実質的に移行する前提をもって学習に臨むことが、社会やコミュニティへと参加をしていく主体形成の実現となるとしている。しかし主導権を実質的に移行するための方法については、指導者がファシリテーター的なふるまいをするという点に留まっている。

小貫の研究は、学校の社会科教育の先行実践研究¹¹をふまえ、「ゆさぶりから探究へ」「探究から提案へ」という発展を作り出すことが開発教育の参加型学習の目的であるとした。また、主体的な意思決定を伴った「主体的な社会認識」が開発教育に重要であり、社会科の先行実践研究にある主体的に「探求する学び」「提案する学び」を確立することに参加型学習の意義があるとした。小貫は、「ゆさぶり→探究→提案」という三つの段階を設け、それらの間をつなぐのが参加型学習としたが、教師が想定する単線的段階の説明に留まり、

生徒である学習者の探求によってゆさぶられ、提案から探究が生まれるといった、学習者による学習経路の多様性の観点が乏しい。

湯本の研究は、開発教育に通じていく国際開発における参加型学習の系譜の検討を通し、参加型学習の実践とは「周辺」にある人を「中心」に、「下位」にある人を「上位」に置くという力関係の逆転をつくりだすことが本質であるとした。また、参加型学習の系譜を、「国際開発論」「心理・教育論」「住民の参加論」「調査方法論」の四つの観点から整理し、それらが互いに影響を与え合った可能性から、円環的系譜を仮説として提示した。湯本の研究は開発と教育の双方の領域において、それぞれが参加型開発と参加型学習として実践された時に、力関係の逆転を起こしながら社会づくりと学びづくりを成していくことが実践の理論的本質であるとした。この点は田中の主導権の移行の意味をより具体的にしたいといえる。しかし、力の逆転を起こす方法については述べられていない。

(2) カリキュラムの先行研究

カリキュラム研究は、第四次にあたる開発教育カリキュラム研究会¹²の総合的な研究成果として以下があげられる。

開発教育協会内 ESD 開発教育カリキュラム研究会『開発教育で実践する ESD カリキュラム』学文社、2010 年

この成果では、第一次から第三次に蓄積されたカリキュラム研究をふまえ、それら従来の開発教育のカリキュラムのように「上」から計画され評価されるものではなく、指導者と学習者の関わりの中で生成されるものが開発教育のカリキュラムであるとしたことに意義があった¹³。第三次の研究で学習は、「目標→実践→評価」への「直線型」ではなく、評価、活動、目標が往還していく「らせん型」で進むとされた。第四次ではさらに、「地域を掘り下げ、世界とつながる」ESD カリキュラム作成の視点には、地域を読み解いて課題を明らかにする「地域を掘り下げる」、協働性をうみだす「人とつながる」、先人たちの知恵に学び、未来を描く「歴史とつながる」、グローバル化に対抗し、他の地域と連携する「世界とつながる」、参加を多面的、重層的にとらえる「参加する」という五点があるとし、その関係性を図式化した。これら一連の研究は、開発教育のカリキュラム・デザインの一つの提案として、ねらいと目標、基本理念、内容、カリキュラム実践上の視点の四点を総体

的に提示した意義がある。また「公正」と「共生（自然との共生を含む）」をカリキュラム作成の目標に関連する中心概念とし、内容、方法、目標の実践総体の理念を明らかにした。

以上のように、教育者と学習者の共同性によって生成されるテーマやアプローチ、視点が、学習者の地域に根ざした実践構築という観点から第四の研究会の成果として示された。しかし、これらの研究は二つの問題がある。一つは、第四次の研究会の表現を借りれば「自分とつながる」にあたるものがない点である。このカリキュラム・デザインは、どこまでも学習者の外へ外へと向いており、自らの思いや物事との関係性を深める視点到に乏しい。二つ目が、地域との関係性における開発教育のカリキュラム・デザインの視点である点である。開発教育は地域づくりを主要題材としない実践も多くある。よって、地域づくりを主要題材としない場合の開発教育にも共通するカリキュラム・デザインを検討していく余地がある。

また、開発教育のテーマが多岐にわたる中、挙げられたあらゆるテーマを網羅する結果、それぞれの実践が分断され、一つ一つの実践の開発教育としての意義が実践者も学習者も掴みづらくなる現状がある。何であっても開発問題解決につながるから開発教育だ、とするのではなく、どの側面からであっても開発問題を学ぶ上で共通した学習課題が明らかにされる必要がある。今後は、開発教育を通した学習者の主体形成を主眼とし、開発問題を学ぶ上での学習課題を組み入れたカリキュラムモデルの構築について検討する必要がある。

（３）ネットワークの先行研究

ネットワークの先行研究としては以下があげられる。

・吉田晴彦「国際開発問題の新次元－『開発教育』運動の構造と動態」馬場伸也編『現代国際関係の新次元』日本評論社、1989年

・近藤牧子「ネットワークが織り成す新たな社会と開発教育」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、2008年

・湯本浩之「持続可能な社会構築における教育の役割－“市民の形成”に向けた社会運動体としてのグローバル・ネットワークへ」鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編『環境教育と開発教育』筑波書房、2014年

吉田によるネットワークの研究は、開発教育を地球規模の開発問題解決のための運動と

して捉え実態を検討した。1989年当時は日本の開発教育展開が不十分であったため、欧米の動向が研究対象の中心となっている。吉田は、国際開発問題の取り組みには「北」の民衆の意識変革や参加が必要不可欠であるという認識から開発教育を運動の展開として捉えた。そして「新しい社会運動」¹⁴との関連から開発教育の運動の実態を捉え、運動の展開の時代区分の特徴と行為体を明らかにした上で、NGOによる開発教育の運動の位相が類型化されている。その分類の観点は、開発問題と教育問題のそれぞれに対する運動志向を〈変革志向〉と〈現状維持志向〉からみたものである。そのうえで日本の開発教育については草創期にあるため安易な一般化はできないとしながら、当時の国際協力NGOの脆弱さゆえに開発教育がNGOとの距離を置いた形で発展したことで、社会運動的な要素を抑えた形での展開だと指摘している。最終的には社会との葛藤を十分に経験せず、運動として社会に対する適合能力を養う機会を経ないまま展開した問題点を示した。本研究は、現在の開発教育の市民運動的なネットワーク論の起点として抑えるべき問題点を明らかにした点で意義がある。

近藤の研究は、その後の日本の開発教育の展開をふまえて開発教育のネットワーク論を初めて示した。具体的には、開発教育のネットワークは目的に合わせて自己を組織し、ライフスタイルやアイデンティティ、自己決定権を守ろうとする「新しい社会運動」の性質を持ち合わせてきたとした。ネットワークを構成する人たちの関わり方や立場が多様であり、個人がさらにそれぞれ多様なネットワークを持っている。そのことが開発教育のネットワークが別のネットワークと交錯して行動へ導くとし、個人の中にある多様な側面からネットワークへの相互作用が、具体的な行動を可能にしていく理論を示した。しかしこの研究は、多様なネットワークをもつ個人と開発教育の関係の具体性と、ネットワークの交錯から行動への具体性の提示が不十分である。

湯本の研究は、開発教育のネットワークが社会づくりを志向する運動的なネットワークとして機能していないことを課題とした。ネットワークの現状認識を、限られた人たちによる運動ネットワークとしての未熟さと、多様なセクターの人との出会いがネットワークの質的転換をもたらしたという二点で説明した。前者については、開発教育に熱心な担い手集団という「閉じた世界」の中での情報・組織ネットワークや、人的ネットワークに留まり、情報交換や経験共有、相互学習や相互啓発を促進する上で、少なからずの成果があったものの、それらを越える運動ネットワークへの展開を見るまでに至っていないとしている。一方、後者については、情報共有や事業運営目的ではない、自己変革や社会変革

に向けたネットワークへの質的転換が図られる契機が、開発教育とは接点のなかった多様なセクターの当事者である地域の「異なる他者」との出会いと学びによって生まれたとしている。こうした湯本の研究は、近藤の多様な領域の人のネットワークであり、個人の多様な側面におけるネットワークの交錯が具体的な行動を可能にする論に対し、それは「同好の士」にとどまり「異なる他者」との関わりをもつ点では不十分なことを指摘した。情報・組織、人的ネットワークではなく、社会を動かしていく運動的ネットワークとして発展していくことが、開発教育の実践者や学習者が行動的市民としての成長を遂げていく、というネットワーク的観点から開発教育の主体形成論を展開したことに意義がある。

第2項 主体形成の観点による実践先行研究

主体形成の観点による実践研究は、以下があげられる。実践内容と方法に加えて学習者の意識変容による主体形成に着目した研究である。これは本研究の研究手法に重なる。

・上條直美『開発教育における主体形成のプロセスに関する一考察』立教大学大学院文学研究科教育学専攻博士課程前期課程修士論文、2004年

上條の研究は、1994年に東京YMCAと東和大学国際教育研究所の協働ではじめられた国際分野の人材育成プログラム「地球市民アカデミア」の第1期から第10期（2003年）の実践を対象とした。受講生へのアンケート調査とインタビュー調査分析からは、開発教育における主体形成には、「自己を問い返す→地球的な課題意識をもつ→地域や身近な活動に参加することが社会を変えていく意識をもつ」というプロセスが見られることを明らかにした。そして、主体形成のための開発教育とは、社会変革・社会創造するための教育であると位置づけている。また、戦後社会教育にみられた行政や国家権力への抵抗、生活主体概念にみられた高度に発達した資本主義、商品貨幣経済への「抵抗としての主体形成」から、「創造・再創造としての主体形成」が、新しい開発教育の主体形成であることを提示した。さらに、社会変革や社会創造の担い手となる願望から学びを求めてきている人たちの主体性は、現状に対して「別様でもありうる可能性」に依拠した「創造性」「再創造性」への発揮という形で形成されていると示した。

上條の研究は、学習者の「社会を変えていく意識」のプロセスに着目し、「社会」の意味

を地球と地域の二つの次元で捉え、「変えていく意識」を「抵抗」と「創造」に区別した点に意義がある。それを踏まえて、本研究では学習者の「社会を変えていく意識」ではなく意識変容を含めた社会問題への参加の行動の全容を焦点化し捉える。また、社会問題への参加を「変えていく」という積極的な意識によるものとしては捉えず、学習者のなんらかの学習の結果として捉える。主体形成に向けた着目点を研究する側が定めないことにより、学習者の学習プロセスを実践の内部から可能な限りありのままに捉えていくことから主体形成を分析し、実践構築に向けた着眼点を実践から読み取る。それは、教育実践研究として実践を研究者の意図に読み換えることを避け、学習提供者と学習者の双方の主体形成と相互主体形成を内部から捉えたいからである。

以上が、開発教育研究における主体形成論の主な研究である。

第3項 先行研究にみられる問題の所在

(1) 開発教育の目的の問題

開発教育における問題意識は、①途上国の開発問題、②途上国の開発問題の原因となる構造的問題 ③学習者の生活する問題との構造的関連性へと広がってきたが、三つの段階を経て開発教育全てが③に至ったわけではなく、①②③のそれぞれが目的化されて実践される。例えば開発教育を開発協力の広報に位置づけるのは、①の途上国の開発問題への理解に留めた解釈といえる。開発教育を行政施策用語として用いるのは外務省であるが、現在の外務省施策では、開発教育を開発協力の「情報公開、国民の理解と支持の促進に向けた取組」¹⁵の一つに位置づけている。また、国際協力 NGO の活動広報の一環として開発教育を実施している場合もあり、それらは、①を目的化した開発教育である。

②を目的化した開発教育には、食品や製品、資源などの生産から消費に至るまでにある構造的問題をテーマ化した実践があり、学校の授業や社会教育講座などに多い。③を目的化した開発教育は、アクティブ・シチズンシップ（行動的市民）の教育に関連し日本国内における構造的な問題理解や参加を促す実践といえる。そしてマイノリティの社会的包摂を目指す内容もまた、学校や社会教育の現場でテーマ化されて実践される。

これらは開発教育のアプローチの違いとして受け止められてきたが、①②③のそれぞれの目的が同じ開発教育の目標を志向しているとは言えない問題がある。本研究では、それらの目標の志向の違いを整理しつつ、これらの次元が切り分けられない開発教育の実践の構築を研究する。実践的理論として示す開発教育が成立する四つの主体形成の領域を前提とし、

参加型学習、カリキュラム、ネットワークの理論をもとに、アクション・リサーチによって実践構築をする。

(2) 開発教育の理論研究の問題

開発教育の理論研究における参加型学習は、〈学習活動への参加〉と〈社会活動への参加〉の観点と両者を関連付けるための研究がされてきた。学習主体形成と行動主体形成を区分しながらも融合しようとする教育方法の研究である。〈学習活動への参加〉でテーマや課題に対して知的・感情的関心を高める実践によって〈社会活動への参加〉を促す点や、与えられたプロジェクトの遂行を通して、経験学習をしていく実践モデル構築がみられる。しかしそれらの研究は、参加の行為主体である学習者の自己の存在を他者との関係や生活との文脈で捉える方法が欠けており、技量的な参加の行為に焦点化している点で参加の意味の狭い把握となっている。また、参加を通じた学習共同体形成への視点が乏しい。

しかし教育学の歴史には、生活から社会課題を捉えなおしていく学校教育の作文教育や生活綴方教育があった。また社会教育学では生活記録、識字学習、共同学習などが、自己を表現することを通して他者と共に生活や社会をも捉える教育実践が研究されてきた。それらの実践は、学習者が自らの問題を自らの言葉で書き、他者と共有する営みを通して民主的な地域社会を形成していくものであった。

さらに 1980 年代に、幅広い専門領域で、行為の中の省察が実践の知を生成していく構造を明らかにしたショーン (Shön, D) の省察的実践論¹⁶から、2000 年代以降教育学では実践記録と語り合いを通じた省察と実践構築の研究がなされてきた。また、センゲ (Senge, P) の組織学習論¹⁷をもとに、社会教育における学習する共同体の構造に着目した実践研究がなされてきた。

本研究では、以上のように社会教育研究で蓄積された、自らを書きだし語りあう教育実践を土台に展開される省察的実践論と、学習による共同体形成に着目する組織学習論をふまえ、学習や社会に参加をする学習者の自己を行為の中で省察しつつ、学習共同体を形成する参加型学習の方法を研究する。

またカリキュラムは、これまでは開発問題の学習内容の配列を発達段階や実践現場別に提示したり、地域で実践をするための観点を提示するといった点を、教育者側から検討されるに留まっている。本研究では参加型学習の方法を含め、学習者側から描くカリキュラムを構築する。

ネットワークは開発教育の実践者によるその形態や質が研究されてきた。実践者が形成するネットワークが同じ目的を持つ者が交流してきている実績はあるものの、総体として社会的インパクトをどれほどもたらしているかという点には疑問が持たれる現状である。またネットワークを学習課題として捉える視点は十分に持たれてきていない。よって本研究では、ネットワークをしていく主体形成に焦点をあてる。ネットワークづくりを社会共同体形成として捉え、開発教育における市民運動主体形成を提起し、ネットワークと主体形成の関係を明らかにする。

実践研究については、上條の研究に見られたようなプログラムへの参加者のみを対象とするのでは不十分であり、実践とは学習提供者と学習者の双方を含めた総体としてとらえる。開発教育実践によって主体形成を遂げているのは関わる全員であり、相互性によるものだからである。よって学習者だけではなく学習提供者を含んだ相互の主体形成を研究対象とする。そして関わる人の変容プロセスと実践構築のための課題を、記録分析と TEM 分析を用いたより丁寧な研究方法から明らかにする。

(3) 社会教育学における学習論の問題

なお、開発教育研究において学習論の展開は不十分である。よって本研究の基礎となり依拠する教育学的主体形成論の先行研究としては以下のものをあげる。

・鈴木敏正『主体形成の教育学』、お茶の水書房、2000年

日本社会教育学会編『講座現代社会教育の理論Ⅲ 成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年

・日本社会教育学会編『学び合うコミュニティを培う』東洋館出版社、2009年

・三輪建二『おとなの学びを育む－生涯学習と学び合うコミュニティの創出』鳳出版、2011年

鈴木の研究は、人間の主体としての存在を否定したポストモダン論を越えて解決する理論的、実践的課題として、①主客二元論の克服 ②国家と市民社会の二元論の克服 ③文化的多元主義の発展 ④法則定立的社会科学と個性記述的歴史学の対立の止揚 という四つの課題を明らかにしようとしたものである。そして、人格的アイデンティティの形成を基盤にした「主体のエンパワーメント」の現実過程を明らかにすることがポストモダン論

の次にあるものとした。主体形成に至る過程にある、困難を越えるために自らを勇気づけるエンパワーメントの過程が不可欠として、主体形成論の媒介項としてエンパワーメントを位置付けた。本論は鈴木が四つの課題を明らかにしようとする過程で人間の側面としての主体に着目した点を活用し、行動主体形成のモデルを構築する。また、「主体のエンパワーメント」の現実過程を明らかにする論の必要性の指摘を実現する実践分析を行う。

一方、2004年の日本社会教育学会の成果は、本論における主体形成論の構築や実践分析方法の基盤となる総合的研究である。実践の中の相互性や主体形成過程の認識方法の課題や、共同体として実践を展開する理論が整理されている成果は、本論においてそれらの理論を実践分析の視点として活用する。また、社会を形成する主体形成と組織化をめぐる研究の課題整理、及び地域づくりを通して自己教育の主体となることと共同学習に取り組む主体を支援する課題が示されていることから、それらを社会を形成する行動主体形成の理論構築の際に活用する。

2009年の日本社会教育学会の成果は、学びをコーディネートする中で生まれる共同体の相互性という点に着目した研究である。公的社会教育を中心に、学習共同体を支援する専門性を明らかにしている。本論の実践研究においては、専門性を立場として求められない人たちが学習共同体を支援し、自らも学習共同体を形成していくプロセスに着目するため、研究成果として示されている理論から課題を検討していく。

三輪の研究は、学習主体の形成をめぐる学習論を整理し、学びの展開の方法的論点を示したものである。学習主体の形成をめぐる学習論の系譜を、①成人学習者の自己決定性（アンドラゴジー）②到達目標としての自己決定性③意識変容（②③ポスト・アンドラゴジー）④省察的实践論に整理した。また省察的なファシリテーターと省察的なワークショップには、参加者主体を最終の到達目標とすることの不十分さと、自己と相互の振り返りを書くことや話し合うことで丁寧になされる必要性が指摘されている。さらに力量形成プログラムと組織学習のあり方、実践と省察のサイクルとその組織化を、具体的な実践の取り組みから提示している。本研究での実践的理論構築と実践研究は、②③④のこれらの論点を踏まえた上で構築していく。

第3節 構成

本論文では、以下の構成から開発教育の主体形成に向けた実践構築のための理論の検証と、

学習論の視点からの実践分析を行いモデルの構築を行う。

第1章では、開発教育の概要を開発政策の転換と開発概念の捉え方の経緯から示していく。戦後の世界的背景をふまえ、第1節では、世界における開発教育の生成と展開を明らかにする。第2節では、開発教育が行政イニシアティブによるモデルケースやインパクトを持たずに、市民によって模索されながら実践が進められていくことになった背景を示す。第3節では、日本の開発教育における開発概念とそれをふまえた開発教育の目的論の経緯を明らかにする。第4節では、開発教育の実践を整理するため、これまでの実践を類型化する。開発教育協会が発行する機関誌『開発教育』の1983年第1号から2016年第63号までに掲載されている実践事例を類型化の分析対象とする。

第2章では、開発教育の主体形成論の観点による理論の展開を示す。開発教育の主体形成に関する実践構築に向けた理論の課題を明らかにしていくために、参加型学習、カリキュラム、ネットワークにおいて何が議論となってきたのかを明らかにする。

第1節では参加型学習における議論についてであるが、参加型学習は、開発教育の実践方法論を主題として展開してきた。学習者が、開発の諸問題に対し自ら考え、他者と意見を交わし、問題解決を模索して行動していくことが開発教育の主体形成の目的である。学ぶことを通して行動をしていくために、何を学ぶのかと等しくどのように学ぶのかという方法を重視してきた。しかし、参加型学習が確立されたものではなかったため、開発教育を担う人々の模索が重ねられてきた。そうした主体形成に向けた参加型学習の議論を、開発問題を扱う教育の理論展開、参加型学習の実践論と参加型学習研究会の経緯、途上国の参加型開発と日本の参加型学習の接点への観点から示す。

第2節はカリキュラムの議論についてであるが、開発教育のカリキュラムは、実践のテーマとその内容配列を問題とし、発達段階や実践現場別にその編成が論点となってきた。1982年から現在に至るまでに、4回の開発教育のカリキュラム研究会が開発教育関係者で結成され成果を出してきた。また、開発教育の冊子教材作成活動を通じてカリキュラムが検討されてきた。本節では、第一から第四の研究会それぞれのカリキュラムの議論と教材作成において展開されたカリキュラムの議論の論点を明らかにする。

第3節は、ネットワークの議論についてであるが、従来の開発教育のネットワーク論は、開発教育のネットワークの実態把握を追求してきた。その中で、開発教育の学習者が生成していくネットワークと社会的インパクトとの関係を主な問題としてきた。「開発」と「教育」に対する変革的理念をもつ開発教育が、既存の社会のあり方に対し学習者がどのよう

なつながらと関わりを生成していくのかという経過的な論点を明らかにする。

第3章では、第2章で明らかにした議論の論点をもとに、開発教育における主体形成の実践構築のための理論を明らかにする。その方法として、開発教育の主体形成を行動主体形成の観点で開発協力主体形成、地域づくり主体形成、市民運動主体形成、生活主体形成の四つの類型に分類する。

本研究の第4章以降では、開発教育の主体形成に向けた学習課題と学習方法の整合性を実践的に検討していく。学習方法の実践構築のための理論については第2章第1節の参加型学習の議論を踏まえて示す。よって第3章では行動主体形成に向けた学習課題と目標を示す。

第1節では、開発教育の四つの主体形成の類型について、行動主体の概念とその構造から示していく。第2節では、開発教育の行動主体形成に向けた学習課題を示す。学習課題とは学習をする上での課題であり、教育者による学習を支援するために見出される課題と、学習者がどのような課題（内容）に取り組むのかという二つの要素を内包する。これらは主体形成の観点において、厳密に区分することは難しいため、本論では双方を含むものとして呈示していく。

第4章では、実践分析方法を検討する。実践分析を行うための課題設定をし、分析対象となる実践の概要と分析方法を示していく。第1節では、開発教育の実践課題設定をする。第2章にみた参加型学習、カリキュラム、ネットワーク議論の整理を経て見出される課題設定をする。第2節では、分析対象となる実践概要を示す。開発教育協会内に立ち上げられた「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームによる約3年間にわたる実践を研究対象とする。第3節では、実践分析の方法の検討を行う。

第5章では、学習提供者チームの実践記録分析を行う。開発教育の学習提供者チームメンバーが教材をつくり、講座を実施する実践過程を研究対象とし、チームメンバーの主体形成過程を明らかにする。第1節では活動全体の評価分析をチームで行った記録と結果を分析する。第2節では、実践記録から、チームで生成された「問い」、議論、対応の経過分析を行う。そして、第3節では、チームメンバー実践認識と変容認識の分析を行う。

第6章では、講座参加者の実践分析を行う。チームが開催した講座「ソーシャル・アクション クラス」(以下、SAC)の実践を分析し、講座参加者の主体形成のプロセスを明らかにする。開発教育を通じた主体形成を目的とした実践が、参加者の主体形成プロセスにいかなる学習を生成し、影響していったのかを分析する。第1節では分析対象と方法を示す。

第2節と第3節では、インタビューや変容分析手法を用いた主体形成分析を行う。第4節では、それらの分析の成果をまとめ、SAC実践を通じた主体形成プロセスについて考察する。

第7章では、第3章で示した開発教育の主体形成に向けた理論をもとに、第4章から第6章の実践分析をふまえて考察していく。第5章、第6章において明らかになった主体形成には、自覚的でなかった主体としての新たな活動を始めたり、自覚的であった主体のあり方がさらに変容し発展したりする場合も見られた。そのプロセスの分析をふまえ、第1節では、主体形成へと影響がみられた学習活動を、参加型学習の観点から考察する。そのうえで、今後主体形成に向けた開発教育の参加型学習の実践構築のための課題をあげる。第2節では、カリキュラムづくりを考察する。第3節では、ネットワークづくりを考察する。

終章において、本研究の概要と成果、結論、そして課題を示す。

補論において、「ソーシャル・アクション ハンドブック作成チーム」の実践記録分析を、実践の時系列にて示す。

【序章 脚注】

¹ 当初は「後進国 (backward countries)」「低開発国 (under-developed countries)」と呼ばれたが、1964年の国連で開催された貿易開発会議 (UNCTAD) にて、結成した77カ国 (G77) が自らを「開発途上国 (developing countries)」と呼んだ。

² 1992年に、国連開発計画 (UNDP) 年次報告 (United Nation Development Programme "Human Development Report 1992" Oxford University Press³) では、世界人口と富の分配を表した図が表紙となった (図1参照)。その図は、全世界人口の最も裕福な20%の人びとが、世界の富の82.7%を保有しているのに対し、最も貧しい20%の人たちはわずか1.4%の富を分け合っている現状を示した。その図の形は「シャンパングラスの世界」と呼ばれ衝撃を与えた。しかしそれから四半世紀経過した現在、世界でも大手の金融機関であるクレディ・スイスの発表した2016年報告では (James Davies, Rodrigo Lluberas and Anthony Shorrocks, *Credit Suisse Global Wealth Databook 2016* <https://www.credit-suisse.com/corporate/en/articles/news-and-expertise/the-global-wealth-report-2016-201611.html> 2019年3月3日最終閲覧)、年間金融資産100万ドル以上を保有する富裕層は、全世界の成年人口の0.7%にあたり、全世界の富の45.6%を所有している。一方、年間1万ドル以下で生活する世界成年人口73.2%の人たちは、全世界の富の

2.4%を分け合っていることを発表した。四半世紀前に上位 20%の人口が保有していた 8割の富は、現在は最も裕福な 8.4%の人たちだけで保有している。1 万ドル未満で生活する人たちの状況は、5 年前である 2011 年のクレディ・スイスの同報告では、67.6%が、3.3%の富を分け合っていた状況から、さらに悪化しているといえる。

³ SDGs 策定プロセスには、貧困削減を目的としたポスト MDGs のプロセスと、2012 年に開催された地球環境サミット（リオ+20）からの二つのプロセスがある。

⁴ 目標達成のための具体的成果を意味する。

⁵ 於東京、国連広報センター・ユニセフ駐日事務所・国連大学共催。

⁶ 教育におけるアクティビティとは、学習プログラムを構成する個々の活動のことを意味する。

⁷ 開発教育教材の草分けには、『APIC 開発教育キット』（国際協力推進協会、1986 年）、『地球の仲間たち』（開発教育を考える会製作・発行 1987 年）がある。『地球の仲間たち』は青年海外協力隊経験者のグループである開発教育を考える会によって制作されたスライド教材である。製作者の一人である臼井香里は、教材がメディアに紹介されてからは「問い合わせの電話が鳴りっぱなしだった」（「フォトランゲージ 開発教育における写真教材の進化」東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文、2001 年、9 頁）としている。途上国の写真スライドの珍しさに併せそれらを用いたフォトランゲージ教材が画期的な存在であったことを示している。国際協力推進協会では、1991 年に『開発教育ガイドブック-教材の研究と紹介』を発行し、欧米の教材研究と今後の日本の教材作成の課題を明らかにした。

⁸ 『マジカル・バナナ』（地球の木、1999 年）や、『いい貿易ってなんだろうー一杯のコーヒーから考える世界の貿易』（開発教育協議会、1999 年）『パーム油のはなし』（開発教育協会、2001 年）の構想はこのセミナーから生まれていった。

⁹ 1975 年にベトナム戦争による難民が初めて日本に到着し、1978 年に閣議決定にてベトナム難民の定住促進の方針が決定され、1983 年に救援センターを国が設置した。この動向は日本の「南北問題」への関心の一つの契機とはなった。

¹⁰ 現実の問題を解決することを目指した、または目標となる望ましい状態にむけて変革していくことをめざした実践と研究を行うもの。クルト・レヴィンがグループ・ダイナミクス研究の中から考案した。

¹¹ 有田和正『子どもの生きる社会科授業の創造』明治図書、1982 年。小西正雄『提案する社会科』明治図書、1992 年。「ゆさぶり」とは当たり前だということに対する発問であり、そこから子どもたちの主体的な「探求」を起こしていく過程を有田は示した。また、小西は、「探求」が調べ学習やまとめるだけで継続性がなく、是非論で画一されがちであることから、子どもの提案場面を組み込むことで子どもの活動が変化したことを示した。

¹² 2006 年から 2009 年、開発教育協会内に設置。第一次は 1982 年から 1984 年に国立政策研究所内に設置、第二次は、1994 年から 1996 年に開発教育協議会内に設置、第三次は、1998 年から 2000 年に開発教育協議会内に設置された。

¹³ 「教師が学習の目的を設定して授業計画をつくる。生徒はそれを受動的に学んで、当初の学習目標をどこまで達成したかによって評価される」(195 頁) というカリキュラム観の否定から出発したとされる。

¹⁴ 1960 年代後半から脱産業社会への移行に伴い、労働組合運動とは形を異にした、黒人解放運動、学生運動、反戦平和運動、フェミニズム運動、地域運動、対抗文化運動が噴出した。そして、1970 年代に、アメリカやヨーロッパでそれらの運動を読み解く研究がなされ、特にヨーロッパでの研究を「新しい社会運動」論とされる。ハーバーマス (Habermas, J.)、オッフエ (Offe, C.)、メルッチ (Melucci, A.)、トゥレーヌ (Touraine, A.) といった代表的な社会学の論者は、産業社会における労働組合運動とそれらの運動がいかに関係するのかを明らかにしていった。多様な「新しい社会運動」とは、オルタナティブな価値を自らの生活の中で実践し守ろうとする活動である。必ずしも何か政策的要求を通すことを目的とするのではなく、他者との価値の共有を強硬的に図るのでもなく、つまり自分の存在そのものの主張を目的としている。よって、その固定化された生活様式への抵抗とオルタナティブな様式の主張であり、主張形態は体制批判や政策要求という形を必ずしも取らない。トゥレーヌによれば、「新しい運動を推進している人々は、みずからが創造したいと願っている社会生活のイメージに合わせて生活し、自ら組織したいと望んでいる」のであり、かつての労働組合のように闘争の必要に応じるのではなく、「自分たちの目的に合わせて自己を組織する」(A. トレーヌ著、平田清明・清水耕一訳『ポスト社会主義』新泉社、1982 年、142 頁) とされる。他にも、いくつか表現を借りれば「介入主義的な福祉国家の行政的・経済的サブシステムが、本来不可侵であるべき市民の生活世界にまで侵入し、個人の自律性、個性、自己実現までも国家枠組みによって管理・統制する危険性に抵抗する運動機制が支配的」(高橋徹「後期資本主義社会における新しい社会運動」『思想』第 737 号、1985 年 11 月、岩波書店) な点が特徴とされたり、「自らのライフスタイルとアイデンティティの自己決定権を守ろうとする闘争」(朴容寛『ネットワーク組織論』ミネルヴァ書房、2003 年、44 頁) とされる。1990 年代を経て、グローバル化や政治構造の変化によって、運動の具体的な分析には新たな視点の必要性が生じていることが指摘されつつ(曾良中清司、樋口直人、稲葉奈々子、町村敬志編著『社会運動という公共空間』成分堂、2004 年) 現在進行形で研究が進められている。

¹⁵ 外務省発行『2018 年版国際協力白書 日本の国際協力』118 頁。2013 年閣議決定にて改訂された『ODA 大綱』では、「Ⅲ. 実施」「(1) 実施体制」「ウ. 実施基盤の強化」にて「(イ) 開発教育の推進 学校教育を始めとする様々な場を通じて、世界が直面する様々な開発課題の様相及び我が国との関係を知り、それを自らの問題として捉え、主体的に考える力、また、その根本的解決に向けた取組に参加する力を養うため、開発教育を推進する。」と、構造的な理解と解決に向けた取組に参加する力を養う文言があるが、開発教育協会による政策提言から、市民組織の文言を取り入れた形となっている。しかし、国際協力白書においては、「第Ⅳ部 多様なアクターとの連携促進および開発協力の発信取組」2、

開発協力の発信に向けた取り組み」 「(1) 情報公開、国民理解と支持の促進に向けた取組」において以下のように開発教育の取組が示されている。「ウ. 開発教育の推進 外務省は、職員を中学校、高校、大学、NGO などに派遣し、国際協力や ODA についての説明や解説を行う「ODA 出前講座」を実施しています。また、JICA でも開発教育を支援するため、学校教育の現場などの求めに応じて、JICA ボランティア経験者などを講師として紹介し、開発途上国での暮らしや経験談を伝えて異文化理解・国際理解の促進を図る「国際協力出前講座」や、東京、名古屋、札幌にある展示施設「地球ひろば」や国内拠点で学校などの訪問を受け入れる「JICA 訪問」への対応を行っています。また、中学生・高校生を対象に「JICA 国際協力中学生・高校生エッセイコンテスト」を実施しています。さらに、JICA は教員に対して、「開発教育指導者研修」や、開発途上国に派遣し、その経験を授業に活かすことを目的とした「教師海外研修」などを実施しています。」と現状理解に留まる施策が展開されている。

¹⁶ 行為や実践に関する研究は 1970 年代からなされていたが、1983 年の著作である、“The Reflective Practitioner: How professionals think in action” (三輪健二・柳沢昌一訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007 年)、1987 年の“Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions” (柳沢昌一・村田晶子監訳『省察的实践者の教育』鳳書房、2017 年)によって省察的实践や省察という言葉が用いられた。

¹⁷ 経営学の観点から 1990 年に、“The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization” (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳『学習する組織』英治出版、2011 年)が出版された。中村香は、『学習する組織とは何か-ピーター・センゲの学習論』(鳳書房、2011 年)にて、経営学研究におけるセンゲの理論の読み解きの甘さから、成人の学習論として体系的に読み解いた。2000 年にセンゲは共著で、“School that learn: The fifth discipline fieldbook for educators, Parents and Everyone who cares about education” (リヒテルズ直子訳『学習する学校』英治出版、2014 年)にて、学校という教育組織の組織学習論の実践研究を発行した。

第1章 開発教育の概要—開発政策と開発概念の経緯から

本章では、開発教育の概要を開発政策と開発概念の経緯から示していく。開発教育のはじまりは、何世紀も続いたヨーロッパの植民地政策に続く、途上国への開発援助にある。第二次世界大戦後に植民地の独立が相次いだことと、いわゆる東西対立の世界情勢による勢力争いの背景も手伝い、途上国の経済成長率をあげていくことを目標にした、国連「開発の10年」が1961年から1970年までとして制定された。これに伴い、国連開発計画(UNDP)といった開発を専門とする国際機関も設立されていき、世界各国が開発問題に取り組むことに合意した。イギリスでは、1964年に政権に返り咲いた労働党が、内閣に新しく海外開発大臣の席を設けることで開発を主要な優先課題とし、世界で貧困にあえぐ人々の生活状況を知らない一般市民と、次世代の子ども・若者の両方を教育することに着手していった。

ロンドン大学教授であり、平和教育と国際教育を専門とするヒュー・スターキー (Starkey, H.)によれば、1963年にワシントンDCで開催された第二回世界食糧会議開会式において、ジョン・F・ケネディ (Kennedy, J. F.) 米国大統領が「私たちは、自らの生涯において必ずや地球上から飢えや貧困を克服する手段と能力を有している。ただ、私たちに必要なのは、その意志だけである」と演説したことを、「開発教育への大衆の想像力をかき立てた決定的な出来事」であり、「開発教育を支援し促進させる風潮を引き起こし」、「ヨーロッパと北アメリカの両方において、世界の開発が政治的協議における特記事項となり、開発課題について一般の人々を教育する運動のきっかけとなった」¹としている。

以上のような世界的背景をふまえ、第1節では、欧州における開発教育の生成と展開を明らかにする。開発教育が、開発概念と教育概念の双方に対して既存の概念の転換を目指す、変革的志向をもちながら生成と展開をみせてきた点を明らかにする。第2節では、日本における開発教育が展開していく背景を明らかにする。開発教育が行政によるモデルケースやインパクトを持たずに、市民によって模索されながら実践が進められていくことになった背景を示す。第3節では、日本の開発教育における開発概念とそれをふまえた開発教育の目標論の経緯を明らかにする。なお、課題解決や目指す社会像について言及する場合は最終的到達点を意味する「目的」を用い、教育や、教育の目指す人のあり方については暫定的到達点を意味する「目標」という用語を用いる。

第1節 開発教育の生成と展開

本節では、開発教育の生成と展開を明らかにする。多くの植民地宗主国であったイギリスでは、NGO や市民団体、労働組合や教会組織などによって「飢餓救済キャンペーン」が展開していった。1965年には労働党政権とNGOの協議の場として、「海外援助と開発問題に関する有志委員会 (Voluntary Committee on Overseas Aid and Development: VCOAD)」が設置された。VCOADには、オックスファム(OXFAM)、クリスチャンエイド (Christian Aid)、セーブ・ザ・チルドレン (Save the Children) などの主要開発NGOが参加し、翌年には、同委員会内に教育部が設置された²。その後、この教育部がイギリス国民に海外援助や開発問題に関する意識喚起と理解促進のために、開発教育の国内キャンペーンや教材作成を開始した。

オランダでは、1956年に設立されたノビブ(NOVIB:オランダ国際援助機構、現在 OXFAM NOVIB) が、家庭の食卓に貯金箱を置き、途上国の誰かを一人招待したと思って食事ごとに食費を寄付する「食卓にゲストを」運動を1963年に始めた³。その後オランダは開発教育先進国として、政府が民間団体へ資金援助をしながら、貧困のない世界を目指したキャンペーン活動や学校での開発教育が、開発教育センターを拠点に展開されてきた。

このように「第一次国連開発の10年」制定に伴い、飢餓を主要課題としながら開発教育が開始されたものの、開発概念と政治的対立の問題から開発政策の進展は困難をきたした。「第一次国連開発の10年」の目的は、経済成長を早めることによる貧困の解消であった。結果として一部の国には経済発展が促されたが、先進国と途上国の経済格差は拡大し、途上国内の貧富の格差も拡大した結果となった。その原因は、アメリカの経済学者、ウォルト・ロストウ (Rostow, W. W.) が示した経済発展段階説である「伝統社会」から「離陸段階」、「成長段階」へと段階を踏む先進国の経済成長モデルをそのまま途上国にも適用可能であると考えられた点や、そもそも開発概念が経済成長することとしてのみ捉えられた点にあった。

もう一つの開発問題は、1955年に開戦したベトナム戦争に象徴されるように、「南北」の国家間にも、「東西」のイデオロギー対立がもちこまれたことである。特に米ソから距離を置く非同盟諸国運動が展開される中で、西側、特に米国は、新興の独立諸国の社会主義化を恐れて、これを防ぐために開発援助を展開した。つまり、「西側諸国」による開発は、経済発展や人道的に行われたのではなく、いわば覇権争いであったといえる。政治的な問題

をはらんだ開発問題に開発教育が取り組むという意味で、ヒュー・スターキーは「開発教育はこのように、特定の党派とみなされるものではないが、ある意味で政治運動であった」⁴としている。

開発概念の問題と政治問題を含みながら開発政策が進められ、1970年の第25回国連総会では、決議案であった「第二次国連開発の10年に向けた国際開発戦略（International Development Strategy: IDS）」が採択された⁵。このIDS第84節において、先進国と途上国の双方で、「開発の10年」を支持する世論の動員が、10年の成果に不可欠であることが示された。そして各国の担当省庁が新しい部署を創設することなども考慮にいて、開発に関する教育教科の増設を率先して進めることを促した⁶。国際的な開発戦略を進めるにあたり、国連加盟国の国民に、開発のための国際的活動を支持する世論を喚起する教育の必要性が、国連総会で確認されたことになる。

同じく1970年には、ユネスコとFAO（世界食糧計画）、スウェーデン政府との共催で「第三世界に窓を開く学校」と題した「学校教育における開発教育ワークショップ」を開催した。そこでは開発教育を子どもや若者に開発についての情報を伝え、開発問題に自らの意見を持ち、自らの考えにしたがって変革に参加することができるようにするのが開発教育であるという理念が共有された⁷。

その後、ユネスコとFAOは、フランス、西ドイツ、ハンガリー、スウェーデン、スイス、イギリスの学校教育における開発教育実践の比較研究を国連経済社会情報センター（UN Center for Economic and Social Information: CESI）と協同で、パリの国際教育・開発研究所（International Research For Education and Development: IRFED）に調査を委嘱した⁸。

以上のIDSの決議や開発教育実践の比較研究の実施を受け、1973年の“Development Forum Volume1 No.5”⁹では、開発教育の特集が組まれた。掲載論文では、比較研究の調査経過から教育の内容構造の問題をとりあげている。開発教育は、開発問題を人々に知らせ、若者に問いかけるが、途上国の貧困解消を目的とすることにとどめず、既存の社会構造を構成する教育として論じられている。特集冒頭の概要説明では「既存の思考態度をもった世代が、どのようにして、次世代に異なった思考態度を持つことを教えるのだろうか？学問的知識のみではなく、国家、文化、人種、民族のアイデンティティおよび宗教教義といった馴染みの忠誠に匹敵する、それらを超越した忠誠、地球やそこに住む人々に対する情動的帰属意識をいかにして開発するのか？」¹⁰という教育と社会の権力的構造の問題と、それらの問題を乗り越えるような実践の困難さを指摘している。また、「既存の思考態度をも

った世代」が「次世代の思考態度」を育む場をつくるためにはどのようにすべきかについて、比較研究調査経過にみられるヨーロッパの教育者たちの議論は、六つに要約できるとしている¹¹。それが以下である。

- 1、開発が教育プログラムに組み込まれる以前に、教育革新が必要である。
- 2、教師の心が開発に対して開かれていなければならない。
- 3、ただ第三世界を助けるという狭い考えではあてはまらない。豊かな国であれ、貧しい国であれ、どの国においても、開発には、貧困と搾取に対するまったく新しいアプローチがある。
- 4、急進的な教育改革が起こりつつある拠点をまず見つけ、そこに開発学を導入する。
- 5、圧力団体は効果的に教科書について調査を行ったり、教師のトレーニング・センターに関わったり、学生組織に語りかける。
- 6、特に青年による、外国の投機的事業に反対する、新植民地主義および経済帝国主義に抗する激しい動きは、開発が、特定の貧しい国々のことよりも、むしろグローバル経済や社会的側面と結びつけて考えるべきである。

この六つの要約は、教師や教育の変革を前提とし、新たな枠組みを持って取り組んでいかなければならないことを示している。そして、既存の構造を批判的に見ながら若者が新しいものを作り出すことを助けるのであれば、教師を含む大人世代は相当の覚悟と今までの見方とは異なる世界観を必要とすることが示されている。

ブラジルの民衆教育家であるパウロ・フレイレ (Freire, P.) はマルクス主義を思想の基調とする一人だった¹²。1968年に最初に出版した『被抑圧者の教育学』¹³から、『自由のための文化行動』¹⁴ (1970年)、そして『伝達か対話か』¹⁵ (1976年)を通し、社会という現実世界と「知」の所在は、自分とは別の世界としてあるのではなく、世界とともにある民衆が自分と世界との関係を読み解く中にあるとした。マジョリティが「知」であると認定したものを民衆が受け取り、マジョリティに有利な構造を再生産していくのではなく、民衆が対話を通して世界を読み解きながら「知」を創り出し、社会を創り出すことが教育であることを示した。また、ポストコロニアル理論を確立したエドワード・サイード (Said, E. W.) が『オリエンタリズム』を執筆し始めたのも1975年であり、政治経済分野に限らず、それまでの学問知や文化価値にまで植民地主義が至るところに浸透していることへの疑問

が高まった時期であった。これらの論壇からは、開発に関する学習がいわば従来の「西欧の白人男性の知識階層」に象徴されるようなマジョリティによる主流の考え方を覆す、もしくはエリート階層に有利な構造を覆す挑戦であることが明確に意識されていることが窺える。1970年代は、階級闘争を歴史の発展の基本構造とするマルクス主義の影響を受けた思想家や活動家の論壇は優勢であった。

元国連職員であり、教育関連の経済を専門とし当時イギリスのブルネル大学に在籍したジョン・ヴェイズイー (Vaizey, J.) は、従来の「知」や「専門性」に疑問を投げかけ、西欧的で学者的な権力による見解が伝達されるのではなく、個々人の自分の道を見出していく教育改革を提唱しその実践として開発教育を提唱している¹⁶。さらにヴェイズイーは、教育における権力構造について、「社会に出て役に立たないことや、非現実性、狭隘な特殊専門化、試験審査による職業適性主義、および学識者や象牙の塔の住人が現実世界から逃避する口実としての『プロフェッショナリズム』等を引き出す」¹⁷ことを近代制度が擁護していると指摘した。そのうえで、世界の有益性を中心とするような教育システムが求められることと、経済的、社会的および文化的な相互依存に則った地球社会における世界的市民の育成を提起した。そしてマジョリティのいかなる価値体系にも従属することなく、複数社会やさまざまな階級の中で自分自身の途をみつけることができる力量をもつのが世界的市民であるとした¹⁸。伝統的な秩序や「知」の体系そのものは、これまでの少数の特権者によって構成されたものであり、さまざまな階層の人たちが自分の道を見つけていくことにこそ変革の可能性がある主張が読み取れる。

1974年9月に国連広報合同委員会ローマ会議において、国連「第二次開発の10年」の後半における開発教育活動を振興するための共同行動計画を立案する作業部会が設置された。その作業部会のワークショップは3回行われ、提案文書が作成された。ワークショップにおいて、開発教育の目標を「人々が自分の住んでいる地域社会、国、そして世界全体の向上に参加するのを可能にすることである」¹⁹と示し、その目標達成のために、開発教育を教育に取り入れていくことは、根本的な教育制度の改革を意味し、現存の教育制度に「改革の息吹を吹き込んでいく」ことであるとしている。一方で、現状の伝達手段、プログラム、リソースでは開発教育の目標を達成するには至らないことを指摘している。また開発教育は、社会に人々が参加することを可能にすることが目標だと明記し、参加を可能にするため、現状やプロセスを認識し、国際的な社会秩序の重要性の理解を深める必要があるとしている²⁰。

報告書には、開発問題や低開発の問題を教育で扱うためには、既存の教育方法では不十分なことが指摘され、知識伝達から課題解決への転換提起が見られる。開発教育の内容についても具体的に記載され、低開発の現状を知るのではなく、社会的、経済的、政治的なプロセスを含んだ原因と、さらには各国の対応についても理解を深めていく必要性が記されている。社会や世界における開発問題に取り組む行動をしていく主体形成と、教育における「知」のあり方や学習者の認識方法、社会づくりと教育といった学習者の主体形成を、同時に問題視していた。

以上のように、まず国連レベルでは、途上国の貧困と格差の課題に取り組むべく、国連の活動に対する理解や支持を一般市民に訴求する「動員」を目的とした教育が掲げられた。しかし当時、識者たちが明らかにしたのは、開発、そして「知」と教育概念が、「北」のもつ「専門性」による世界観や人間観を中心にした構造的問題を内包していることであった。そのことは、現状の開発観や教育観を肯定して、開発問題の解決策を推し進めるのではなく、変革的な観点と策を必要とすることを意味した。

社会の変革を目指す政治運動的な特色を持ちながら、開発教育の実践的な活動は開発援助に協力的であったキリスト教教会に支援されていった。1970年代には、オランダやスウェーデンの教会が平和週間や開発週間を設けていった。1972年に世界青年会議（World Assembly of Youth : WAY）オランダ国内委員会が、開発援助実践として、「ワールド・ショップ」計画を実施し、途上国の農産物や、コーヒー、民芸品などを輸入して、オランダ全国にあるショップで販売した。そしてその収益を輸入国の開発援助として還元するかたわら、ショップでパンフレットを配布し、途上国での人々の貧しい生活の実態、世界の貿易における富める国の搾取の実態を広く知らせていることが報告されている²¹。

イギリスでは、教会や世界開発の活動家によるグループによって、第三世界センターとして知られる最初の援助センターを創設し、援助慈善団体は教師たちに学校と連携したり、適切な資料を作成するよう指示したりすることで、教育プログラムを補強した²²。また、国家レベルでも海外援助と開発に関する有志委員会が開発教育に焦点を当てるよう要求し、国レベルで開発教育の普及推進が図られていった。イギリス外務省は、1978年に初めて開発教育の必要性に言及して以来、各地の開発教育センター²³の設立を支援した²⁴。また、OXFAM やクリスチャンエイドといった主要な開発 NGO は、開発教育の担当スタッフを配置し、教師を対象とする研修や教材作成などが行った²⁵。

イギリスやオランダにおける開発教育は、国家と市民が協働して人々が開発援助活動への

参加を促進してきた。その一方で、開発のあり方や世界の格差の構造に対して異を唱える政治運動的な活動の一つとして展開してきた。先に挙げたオランダの NOVIB も、1977 年時点では、その団体の目的を途上国の民衆自身による開発支援の資金援助、国内の開発教育、オランダの開発協力のあり方について政治的圧力を行使する、という 3 点に定めていた²⁶。団体が途上国への資金援助する活動だけに重きを置かず、国内での開発問題への関心や議論を起こしていくことと、政府の開発協力が途上国の人々にとって望ましいものかどうかを監視することを併せて活動していた。

1976 年にスウェーデンのストックホルム大学の客員研究員であったロビン・バーンズ (Burns, R.) は、“Occasional Paper” 「開発教育の理解に向けて」²⁷を公表した。バーンズは、経済成長は必ずしも開発をもたらすものではないと明言し、フレイレの「解放」の考えを用いて、開発とは集団や国に関するだけでなく個人の解放に関わるものであると述べている。そして論文の「開発教育の理論に向けて」の冒頭で、「開発教育は人間や社会、および社会変化に関わるものである。開発教育は、個人の成長と社会の開発の双方に関与する限りにおいて開発的 (developmental) である。広い意味で一人ひとりが自己や社会について学ぶプロセスである点で教育的 (educational) である。個人の成長と社会の開発に向けた、人と社会の相互作用的な教育プロセスこそが開発のための (for) 教育なのである」(傍線は原文まま)²⁸としている。この論文は「第二次国連開発の 10 年」が進められる最中に発表されたものであるが、開発を個人の解放に基づく概念とし個人の成長や既存の社会の変化を推し進めるのが開発教育の理論としていることが注目される。

以上のように、開発教育の生成と展開は、開発 NGO のイニシアティブのもとに、募金活動やキャンペーンを実施するといった行動主体形成を主な目的としていた一方で、教育論としては既存の教育制度に開発教育を取り入れるのでは不十分さの指摘が土台となった。支配と被支配関係を包含する開発概念と教育概念、双方を再考することが、開発教育において必要となる点が主張されてきた。開発教育の生成と展開から、学習者が地球規模で生じている開発問題に取り組む主体形成として、世界中の人々と共に生きる “global citizenship (地球市民)” の概念を用いつつ、教材作成や教師の力量形成についての議論が展開されてきている²⁹。

第2節 日本における開発教育の展開

日本における開発教育の展開については、田中治彦が開発教育協議会設立前後を軸に³⁰、重田康博が国際協力 NGO による展開から³¹、そして湯本浩之が 1970 年代から 2000 年代まで時代区分ごとの展開³²を明らかにしている。本節では、開発教育の展開の概要を、1970 年代を中心とする日本の開発政策動向から国際的な教育協力理解が強調された側面から示す。その論点の意義の背景には、市民活動の行政パートナーシップ対象が文部行政か外務行政かという相違によって、活動の足場や実践の担い手となる層、そして活動目的に影響を与えている。その点で、開発教育の実践的な教育論や実践そのものが、行政によるモデル事業やパイロット事業といったインパクトや教育施策による基盤を持たず、関心のある市民や団体による多様な模索と試行錯誤によって展開されている。本節ではこの点を明らかにする。

第1項 日本で最初に報告された開発教育と当時の開発問題への無関心

ヨーロッパにおいて、1970 年代には開発教育の議論が深まっていたのに比し、日本ではその時期にようやく開発教育という言葉が紹介された。開発教育という言葉が最初に見られるのは、1972 年 8 月 21 日から 8 月 30 日の 10 日間にわたり、イギリスのマンチェスターで開催された WAY（World Assembly of Youth：世界青年会議）の第 8 回総会報告からといえる³³。WAY は、1949 年に設立され、国連経済社会理事会の諮問機関であり、国連機関と協力関係にもあったが、各国の若者組織の連合体である³⁴。この第 8 回総会は「開発—正義に向けての闘争」をテーマとしており、日本からは中央青少年団体連合会（以下、中青連）が出席した。中青連は、1951 年の第一回 WAY に出席するために結成された連合体であり、ボーイスカウト日本連盟、ガールスカウト日本連盟、YMCA、YWCA、日本青年館、日本赤十字社青少年課の 6 団体から組織されたものである³⁵。会議には 10 名が参加した³⁶。その報告書から「開発教育」という文言がみられるようになる³⁷。

会議では、開発概念の検討を軸にして、「開発がなされている国々」と「これからしていく国々」という分類ではなく、搾取をなくしていくことを実現することにおいて、開発はすべての国が途上にあることを世界の動向から確認していった。しかし、開発問題の認識以前に、日本では途上国の問題そのものに対する意識がほとんど欠如していた状況であったため、開発問題をどのように日本の加盟団体や国内全体に共有していくかが課題となっ

た。

第2項 戦後日本の途上国に対する開発政策の展開

(1) 日本の対アジア技術協力への動き

日本における途上国に対する開発政策は、戦後間もない1950年代からコロンボ・プランへの加盟を含めた対アジア技術協力の動きとして始まっていた。しかし、それが本格化したのは日米間で交わされた1960年代の外交合意からである。日本は、政治的に中立である国連機関のユネスコやユニセフと協力して、対アジア協力を進めることに合意した。そのことによって、開発援助や開発問題に取り組むべき課題としての国家レベルでの認識が高まった。「第一次国連開発の10年」が始まる1961年1月30日に当時の首相であった池田勇人が、施政方針演説において、植民地諸国の独立と国連加盟を受けて、世界の「南北」の問題に経済協力を推進することを強調した³⁸。そして、池田がアメリカ大統領のケネディと会談をした直後である次の第39回国会にて、日本の国際的役割を世界平和に貢献するという「高次の理念を堅持しつつ」国際問題に対処していくと主張した³⁹。また、日本が自由主義の国家群でありつつ、アジア・アフリカ諸国の「一員として」国家の存立の基礎を固めることと世界平和への貢献と、アジアの中での国際的地位向上について表明した。これは、アメリカが日本と中国の接近を阻止し、日本を開発援助などの経済面における役割や安保条約の維持といった「アジアにおける主要なパワー・センター」として再建する意向の影響もあった⁴⁰。そして、同年11月には首相自らが、インド、パキスタン、ビルマ、タイを訪問した。

(2) 文部省主導によるアジアへの教育協力とそれに対応する国内人材育成の動向

これ以降、日本政府のアジア諸国に対する教育分野への協力が強化された。1965年には青年海外協力隊が発足され、日本の教育協力は特に1969年以降ユネスコを通じ文部省主導で飛躍的に進められた。1971年にはユネスコ・アジア文化センター（ACCU）が設立され、日米関係と対アジア戦略にもとづいて、教育協力が展開された⁴¹。さらに同年、国民的事業として開発途上国に対する開発援助の強化の必要を強調する政府のもと、教育、文化、学術面での対外協力を強化するために文部省に「アジア教育協力研究協議会」⁴²が設置された。このように、1960年代終りから1970年代初めにかけて、アメリカがベトナム戦争から手を引こうとするニクソン・ドクトリン⁴³のもとでの日米関係の強化と対アジア戦略がはから

れるなかで、アジアを重視した教育協力の拡充の必要性が、文部省内でも確立したといえる。「アジア教育協力研究協議会」報告⁴⁴では、教員養成や研修のための専門家派遣、国費留学生の受け入れ、社会教育分野には青年海外協力隊の派遣やアジア奉仕活動指導者の受け入れなどを行うことが強調され、文部官僚の交流の必要性にも言及されている⁴⁵。

しかしこれらの教育協力は、アジアに対して見識ある人材がいない中で展開された。当時「アジア教育協力研究協議会」のメンバーであり、文部省日本ユネスコ国内委員会事務局教育課長であった曾田規知正が、アジア諸国の事情についての知識と理解の不足が著しく、英語や現地語にも疎く、対応する心の準備もできておらず、アジア諸国の援助に役立つ人材が存在しないことを述べており、日本のアジア諸国に目を向ける人材の必要性が切実に語られている⁴⁶。当時のアジアへの意識が高官レベルでも低いことがわかる。

1972年には、中央教育審議会に対して、「教育・学術・文化における国際交流について」と題する教育の国際化に関して初めて諮問された。この諮問では「国際化時代に対応して、国際社会を生き、積極的に活躍しうる日本人の育成を図るとともに、他の分野と比較して著しく立ち遅れている教育・学術・文化の国際交流活動を飛躍的に拡充する」ための施策審議が求められた。国立政策研究所の斉藤泰雄が研究代表となった国際教育協力研究によれば、この諮問は、国際交流という概念と国際協力という概念に違いはあるが、いずれも国際という用語がキー・タームになっており、教育協力研究協議会の後の文部省としての国際関連の施策の方向性を見極めるうえで、注目されるものであったとされる⁴⁷。この答申では、「国際社会に生きる日本人の育成」として帰国子女教育、海外子女教育、外国語教育、外国人留学生教育が強調され、ユネスコその他の国際機関を通じた教育協力、そして途上国への協力が記された⁴⁸。

この答申に関して、同研究において上別府隆男は「これは、ユネスコ共同学校の精神に基づく、国際社会に貢献できる地球市民育成という方向性の転換であり、日本の国際的な活動を支える教育へと移行するものであった」⁴⁹と指摘する。文部省は、ユネスコを通じた多国間的教育交流事業の拡大を進め、巡回指導講師団派遣事業、APEID⁵⁰事業への協力、ユネスコ・アジア文化センターの設立、国連大学本部の日本招致の4事業に着手した⁵¹。

(3) 教育協力への文部省コミットの弱体化

1973年に、オイルショックがあり、当時首相であった田中角榮は1974年の施政方針演説で、石油危機による東南アジアの打撃が著しい点と、援助の質的改善のため、「南の人の

声に耳を傾けた」援助の必要性が主張された。援助施策を進めるため、1963年に南米を中心とした海外移住の統括を目的に設立された海外移住事業団と、1962年に設立された海外技術協力事業団が統合し、国際協力事業団（JICA、現・国際協力機構）が設立されることとなった。JICA 発足には、大蔵省、農林省、通産省の緊張関係や政治家介入などが重なった背景があるが、教育協力に取り組んできた文部省は先に挙げた3省と外務省らの権限争奪からはじき出されて存在感を失い、JICAと文部省の組織間関係は「最初から疎遠になり、人的交流、技術的ノウハウの交換もほとんど途絶したままであった」⁵²とされる。

1974年には、「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」いわゆる「国際教育勧告」が第18回ユネスコ総会で採択される。旧植民地が独立し、先進国と途上国という構造が明らかになった当時、それまで掲げていた「国際理解」のような異文化の相互理解だけでは、平和を築いていくのが困難であることが明白になった。そこで勧告には、途上国に対する教育協力のための「国際協力」が掲げられ、平和、人権、基本的自由の実現を目的とした。しかし、1975年以降、東西と南北の対立の激化を受けてユネスコの政治化により勧告にて提起された包括的な国際教育概念は停滞し、文部省と国立教育研究所は、APEIDの枠内で活動し、ACCUはアジアの識字問題に特化していった⁵³。

文部省は教育協力のイニシアティブと、国際社会に対応する「日本人の育成」という自国への人材還元を志向する国内の教育施策を同時に推進していった。その一方で外務省管轄のJICAが発足していく経緯からも、特にアジア地域への援助活動を各機関において担っていける人材の必要性和、国連が開発教育に着手し始める動機と同じように、国民にアジア協力への理解促進を図らなければならない事情があったといえる。しかし、文部省はあくまで自国の利益となる人材育成を志向しており、地球的課題への参加を促すような主体育成についての言及は見られない。また、外務省の「アジア協力への理解」も、自国の開発援助施策を推進するための理解を求めており、貧困の現状に対して何かしらの援助を必要や現場の「理解」にとどまっている。

（4）市民と行政のパートナーシップの遅れによる市民主導の開発教育展開

1960年代から国連で、各国は政府をあげて開発問題に取り組むよう勧告がなされたことから、オランダやイギリスは政府が、NGOとパートナーシップを組み合わせながら積極的に取り組んできたのに対し、日本の政府は海外援助に対する国民的理解と国際的な人材育成に焦

点化した。またその頃は、国内の開発 NGO の成熟もまだみられぬ時期でもあった。そうした中であっては開発教育論の発展もみられなかった。開発教育の市民団体である開発教育協議会の設立に尽力をした室靖（当時、東和大学国際研究所教授）は、1989 年に開発教育を推進するにあたっての基礎資料として『日本の開発教育』をまとめているが、「わが国の場合外務省経済協力局が開発教育の普及推進に関心を持つようになったのは極めて最近のことである。一方、文部省にいたっては『開発教育』という用語さえ使っていない」⁵⁴としている。国際的には、国連を通じて開発問題への国民の関心を喚起するよう各国に開発教育の多岐にわたった取り組みが求められたが、日本では省庁をはじめとする行政的経緯からも進展が遅れた。

開発教育は基本的に市民活動として展開されてきたとはいえ、パートナーシップを築く対象が文部行政か外務行政かという相違は、展開の足場や内容に以下のように影響した。まず、開発教育が文部省ではなく外務省の施策で使用される言葉となったことで、地球的な課題を達成するプロセスに参加する教育活動としてではなく、援助広報の手段として始まった点である。開発教育の教育学的な主体形成論の展開を遅らせる要因の一つとも位置付けられる。

次に、外務省が開発教育を主導することになった結果、開発教育を牽引する教育政策事業や実践パイロット事業が生じることも、学校や公民館などの教育関連施設における安定的な展開もなく、開発教育に関心のある市民の手によって、多様な現場で模索されながら構築されていくこととなった点である。点在する実践者にとって開発教育のネットワークは、あらゆる情報や活動リソースを交換する貴重な足場となったため、その重要性が高まった背景といえる。

第 3 節 日本の開発教育における開発概念

1969 年から 1970 年代後半までは、WAY の会議に参加していた中央青少年団体連絡協議会（以下「中青連」という）関係者により、国際会議における「低開発」「開発」「成長」に関する議論の内容報告と、それらの問題に対し青少年活動はどのように取り組むべきかといった論考が『中青連ニュース』を通じて発表された。開発教育という言葉は、1974 年 10 月に発行された『中青連ニュース 第 70 号』に初めて掲載された。当初は国連文書や欧

米の論文等の翻訳資料ばかりであったが、徐々に独自の開発教育の目標が具体的に提起されるようになっていった。1975年には米国船が洋上で救助したインドシナ難民であるボートピープルの上陸を初めて日本が認めた。難民受け入れの問題に直面し、遠く離れた他人事だった「南」の問題が、日本にとっても独自の現実となった社会的背景もあった。

当初は中青連だけが情報発信元であったが、次第に青年海外協力隊事務局が中心となっていき、1980年代からは、教育関連刊行物においても開発教育論がみられるようになった。開発教育が日本で展開された当初10年間のイベントと刊行物・資料年表一覧は以下である。

1974年10月

- ・「開発教育」（資料翻訳）『中青連ニュース』第70号

1975年10月

「開発教育に関するワークショップ—国連合同広報委員会提案」（資料翻訳）『中青連ニュース』第75号

1977年3月

・「結びあう世界」編集委員会編『結びあう世界—知らない国の話』国際協力事業団、青年海外協力隊事務局発行

1977年4月

・青年海外協力隊事務局『新たな「開発教育」をめざして—南北問題・開発途上国に関する教科書調査報告書』

1978年7月

・青年海外協力隊事務局『南北問題への女性の関心度 アンケート調査まとめ』、『ゆたかさ—開発途上国理解のすすめ』

1979年1月

・国連広報センターが「開発教育とはなにか、それがなぜ必要か」というニュースリリースを発表

1979年10月

- ・青年海外協力隊事務局「特集：開発教育を考える」（『クロスロード』166号）

1979年11月27日

・開発教育シンポジウムプレイベント実施（宇都宮、NHK宇都宮放送局）主催：日本国際連合協会栃木県支部、アジア学院、宇都宮YMCA、

1979年11月29日

・開発教育シンポジウム（東京、国連大学）主催：国連広報センター、国連大学、ユニセフ駐在代表事務所

1980年

- ・開発教育研究会発足

- ・ 青年海外協力隊事務局「特集：開発教育とその実践」(『クロスロード』178号)
- 1980年8月
 - ・ 金谷敏郎「中学校社会科と開発教育」(社会科教育研究センター編『講座 社会科探求学習の理論と実践第5巻 中学校の探求学習』明治図書)
 - ・ 室靖「新しい国際理解教育としての開発教育」(国際理解教育研究所『国際理解』12号)
- 1980年10月
 - ・ 第二回開発教育シンポジウム(神奈川) 主催：神奈川県、横浜市、横浜 YMCA
- 1980年7月
 - ・ 武者小路公秀「巻頭対談 世界共同体に生きる人間の教育」(日本国際交流センター編発行『国際教育』No.51)
- 1981年1月
 - ・ 深山正光「開発教育と新国際経済秩序」(国民教育研究所編『季刊 国民教育』第47号 労働旬報社)
- 1981年11月
 - ・ 赤石和則「開発問題・南北問題に対する高校生の意識に関するアンケート調査：わが国の開発教育についての一考察」(東和大学『東和大学紀要』No.7)
- 1981年11月
 - ・ 第三回開発教育シンポジウム(大阪) 主催：大阪府、国立民族博物館、ユニセフ駐日事務所、国連大学、大阪 YMCA (11月7日)
 - ・ 朝日新聞夕刊(11月12日)にて「開発教育」の記事が掲載
- 1981年10月
 - ・ 金谷敏郎「発展途上国と日本」(東京書籍編発行『高校通信 東書 倫理・社会 政治・経済』No.203))
- 1981年12月
 - ・ 金谷敏郎「相互依存の現実と子どもの教育－開発教育カリキュラム研究の意義」(日本 YMCA 同盟国際部編発行『Y同盟こくさい・つうしん』)
- 1982年12月
 - ・ 開発教育協議会設立
- 1983年3月
 - ・ 金谷敏郎「開発教育」(東京書籍編発行『教室の窓』No.267)
- 1983年5月12日
 - ・ 毎日新聞記事掲載「開発教育」
- 1983年8月
 - ・ 金谷敏郎「日本の教育にみる途上国の理解」(国際協力事業団編発行『国際協力』1983年8月号)
- 1984年
 - ・ 田中治彦・宮坂広作「社会教育実践分析試論：YMCA における国際教育・開発教育プロ

グラムを通して」(東京大学教育学部社会教育学研究室『社会教育学・図書館学研究』第 8 号)

1984 年 9 月

・田中治彦「日本における開発教育の現状と課題」(日本教育学会『教育学研究』第 51 卷 3 号 9 月)

1985 年 1 月

・赤石和則「第三世界認識と自己変革－開発教育の視点」(全国民主主義教育研究会『未来をひらく教育』No.59)

・甲斐田万智子「私の進めたい開発教育」(全国民主主義教育研究会『未来をひらく教育』No.59)

1985 年 8 月

・開発教育全国研究集会企画委員会編『開発教育ハンドブック－21 世紀の教育にどう取り組むか』(開発教育協議会発行)

開発教育とは何かが模索され続けた一方で、1980 年代後半になると「たみちゃん」という子どもが、南の人びとと出会っていくお話によって問題や文化を紹介している『たみちゃんと南の人びと』のシリーズが発行されたり⁵⁵、青年海外協力隊経験者のグループである開発教育を考える会が制作したスライドを用いた教材『地球の仲間たち』⁵⁶が 1987 年に発行され始めたりなど、教育実践に向けた活動が現れ始める。『地球の仲間たち』の制作者の一人である臼井香里は、教材がメディアで紹介されてからは「問い合わせの電話が鳴りっぱなしだった」⁵⁷としており、途上国の写真スライドを用いた教材が画期的な存在であったことを示している。その後、イギリスの開発教育教材の翻訳や開発教育のカリキュラム研究が進められることで、具体的な実践に向けた教材が作成されていった。また、2000 年代からは教材を利用して参加型学習を行うためのファシリテーターの役割も議論されるようになり、また学習空間をどのようにデザインするのかということなども、開発教育実践の課題になっていった⁵⁸。

1992 年から 2002 年の間に、外務省が資金提供し、当時の開発教育協議会が実施母体となって全国 43 都道府県にて 58 回の開発教育の地域セミナーが開催された⁵⁹。外務省の資金提供の目的は、開発教育を日本各地に普及推進することであった。各地域で開催実行委員会を組織してもらい、運営の内容方法は地域に委ねたため、実行委員は地域で活動する多様な人たちで構成された。また実行委員会が地域セミナーの終了後、地域における開発教育の推進団体として活動を継続し、行政や市民団体などとのネットワークを形成している

団体もある⁶⁰。このセミナーによって、国際的な援助や協力に関わるような地球的課題だけではなく、地域の国際化や多文化共生といったグローバル化に関する地域的課題も開発教育の学習課題として提起され、日本の地域づくりに関する実践論が展開されるようになった。地域的課題が学習課題となったことで、開発教育実践としての参加型学習を推進するうえでの参加の概念が模索されるようになった。そこにおいて、学習主体が何をどのように学んで社会づくりへの参加を実現していくのかという視点が置かれ始めることになった。

このような動向における開発論と合わせた開発教育の従来の目標論を明らかにし、新たな開発教育論を展開するため、本節では金谷敏郎、田中治彦、湯本浩之の総合的な研究をとりあげる。

1979年に金谷は、途上国の理解を人々の生活、文化、社会といった観点から総合的に深めることで「人類社会全体の均質的发展」⁶¹をめざす態度とその技術の養成が開発教育の目標であり、急速に現れる「人類的な課題の克服に参加する人間像」をどう捉えるのかという検討の必要性を指摘した。また当時の開発教育がその普及推進に注力する余り、人類の均質的发展を目指すことや、人権と基本的自由の尊重、社会正義の確立、そして固有の文化と価値観の尊重といった理念の追求をおろそかにしたことから、開発教育についての認識が深まらないことを懸念して、開発教育が目標とする人間像のあり方を重視すべきとの課題を提示した。田中は、金谷の「均質的发展」へのこれ以上の説明がないことから、「均質的发展とはありえないし望ましくもないため疑問が残る」⁶²としている。均質の意味とは、「どの部分をとってもむらがなく、性質や状態が同じである・こと（さま）。等質」⁶³であるため、非現実的で望ましくないとする田中の指摘は妥当である。しかし改めて「これ以上の説明」を考えた場合、金谷の文言に続く理念追求の重視から、「人類の均質的发展を目指す」への含意は、世界中で持続可能な開発に取り組むことを目指す、あるいは世界が公正に発展することを目指す、なのではないかとも解釈できる。持続可能性や公正という用語は、今日の地球社会において重要なキーワードであり、具体性の検討を必要とする概念である。

また金谷は1980年に、開発教育の目標を「低開発を理解することを基礎にして、開発に向けて積極的に参加しようという態度を養い、それに必要な技術を身につける（傍点は筆者）」こととした。ここでいう「参加」とは「学校生活、地域社会生活、さらに国及び国際社会における開発への参加を意味する」という。さらに、「開発=DEVELOPMENTという

用語を広義にとらえ、個人の成長から社会の経済的、政治的、文化的発展までも含むというように理解する必要がある」⁶⁴と指摘している。金谷の開発教育の目標論は、途上国の状況や原因といった低開発の諸様相の理解と、学習者の態度変容と参加を重視して、学習者の行動化をめざしたものであった。

そしてこの目標論は、市民組織として設立された開発教育協議会が、開発教育を定義する際にもそのまま引き継がれ、現在の開発教育の理念の柱ともなっている。開発教育協議会が設立期に定義した内容は以下である⁶⁵。

これから 21 世紀にかけて早急に克服を必要としている人類社会に共通な課題、つまり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認識を深め、開発をすすめていこうとする多くの努力や試みを知り、そして開発のために積極的に参加しようという態度を養うことをねらいとする学校内外の教育活動

田中は、開発教育協議会設立当初から 1994 年当時までの 10 年余りの開発教育展開を総合的に整理し、開発教育の内容論だけでは知識の過剰な詰め込みに終わるため、開発教育が何を指すのかという目標論が必要であることを示した。そして「多文化共生」（お互いの文化を尊重しながら共生する）、「相互依存」（を認識する）、「持続可能な開発」（を追求する）、「人権」（守られる社会を実現する）、「公正、参加」（公正なしくみを作るために参加する）の 5 項目を知識と態度に関する目標として提示した。この 5 項目は、1996 年の開発教育協議会による開発教育の再定義（表 1-3）の土台にもなった。

しかし、田中が「共生する」「認識する」「追求する」「実現する」「参加する」という認識と態度に関する学習主体的な言葉で目標設定した一方、1997 年の開発教育全国研究集会の分科会で検討され作成された表 1-3 の目標は、身につけさせる態度や力量を示す教育主体的な設定となった。その意味で、田中の目標とは異なった形で広く知られるところとなっている⁶⁶。定義は以下である⁶⁷。

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

具体的目標は以下である⁶⁸。

- 開発を考える基礎として、人間の尊厳性と世界の文化の多様性を理解すること
- 世界各地に見られる貧困や南北格差などの開発問題の現状を知り、その原因を理解すること
- 開発問題と環境破壊などの地球的諸課題との密接な関連を理解すること
- 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
- 開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、それに参加できる能力と態度を養うこと

なお初期の定義と比較してみると、前者は、地球の相互依存性を理解しながら、低開発を問題にしつつ、開発を進めていく志向性がみられ、後者は低開発や相互依存という言葉がなくなり、望ましい開発のあり方を考えることと共生と公正という概念が出され、目標が具体的となった。

湯本は 2003 年に開発教育の先行研究を時代区分ごとに整理し、新たに 1992 年から 2003 年まで日本全国 43 都道府県 58 回にわたって各地域の実行委員会によって開催された「開発教育地域セミナー」の実績と経験の蓄積をもとに、開発教育の目標を再考した⁶⁹。日本の地域の問題と開発教育が関連していく過程から示された湯本の開発教育論の特徴は、開発の「de+envelop（封じられたものを開く）」という語源の意味と教育の「e +duco（外へ導き出す）」という意味に立ち戻りながら、開発教育の目標にある抑圧や差別といった構造的暴力からの解放性や自己の十全な表出性を強調した点にある。その上で、開発の観点から教育を問い直す意義を提起しつつ、地域や現場、もしくは個人がもっているリアリティとそこから発せられる声（ヴォイス）を教育に還元し、リアリティを傾聴し合う相互学習から新たな認識や理解、価値や真実の確認へと至っていくといった学習論を展開した。日本各地の地域と世界各地、そして学習者のリアリティと声から相互に学び合うという観点は、技能や態度育成の教育主体的観点による開発教育論から本格的に脱することを試みる意義があった。

以上のように、開発教育が 1970 年代に欧米の概念として紹介されてから、「開発とは何か」「開発教育とは何か」が日本でも模索されてきた。”development education”の翻訳を「開発教育」とするかどうかについては、「開発」という言葉が近代化論に則った欧米先進国的

で経済至上主義的、または支配抑圧的な意味を強く持った概念であることと、教育との関連についての議論があった。例えば、室靖によれば「わが国で『開発』という場合、国際的に理解されている『発展途上国の開発』とは全く別の意味をもっている。従って Development Education を『開発教育』と直訳して用いることは、たしかに問題があった。しかし、シンポジウムが転機となって『開発教育』は善かれ悪しかれ新しい語いとして認められるようになってきている」⁷⁰とし、途上国における貧困問題の解消に向けた開発の意味合いと日本における開発の意味合いの相違による言葉の解釈への懸念があったことが示されている。また、金谷は開発教育という言葉の検討を通し、ユニセフが用いる「開発のための教育 (Education for Development)」と開発教育の言葉の混同の問題について言及している。先進国で用いられる開発教育という言葉は、教育における協力活動や援助活動と誤解される恐れがあり、途上国で用いられる開発のための教育という言葉は、教育を国の発展や社会の開発に関連づけたものにしていく考え方であるため、言葉の相違を整理すべきとした⁷¹。このような当時の関係者たちの問題意識は、日本の開発教育が、開発概念を問い直しつつ教育現場での実践に取り組むという困難な課題をそのまま残したまま、開発教育が始動していったことを物語っている。

他方、開発教育の実践者の間には、「開発教育」という言葉への「戸惑い」があったことも事実である。たとえば、神奈川県の高校教員として、在日コリアンをはじめとする多文化共生課題に、生徒とともに長年取り組んできた開発教育実践者である風巻浩もその一人であった。風巻は「開発」概念が第二次世界戦後のアメリカの世界戦略に利用されたように、新植民地主義的な用語として誕生した点に戸惑いを感じたという。しかしその一方で、途上国の人々は、例えばインドのノーベル経済学者のアマルティア・セン (Sen,A) が、「開発は人々が自由を獲得するプロセスである」⁷²としたように、「開発という言葉の新植民地主義から解放していく道具とした」と分析する⁷³。もう一つの例として、ネパールで農村参加型開発ファシリテーターとして活動するカマル・フヤル(Phuyal,K)が来日の際に言及した”Development is sharing happiness”という言葉に触発され、開発教育とは「『南』に生きる人々と『北』に生きる人々が幸せを分かち合っていない現状を変革するための教育」⁷⁴であるという解釈を提起している。

「開発」という概念を表す用語には、経済成長重視の近代化論に代表される経済開発だけでなく、社会開発や人間開発という用語もある。社会開発は、物質的豊かさではなく人間性を尊重した生活の豊かさを実現するために、社会基盤の整備と向上をめざす考え方で

あり、人間開発は、「人々が各自の可能性を十全に開花させ、それぞれの必要と関心に応じた生産的かつ創造的な人生を開拓できるような環境を創出する」⁷⁵こととなっている。

しかし、日本の現状においては、開発という言葉が近代化論に抗する、もしくは経済至上主義から解放される「道具」として機能しているとはいえない。持続可能な開発という用語が 1987 年の「環境と開発に関する世界委員会（通称、ブルントラント委員会）」の報告書の中で用いられて以来、循環に基づいた環境との共生、人権に基づいた人々の共生を実現する開発のあり方を求めていくことが人類の課題として共有された。2002 年に国連「持続可能な開発のための教育の 10 年」（2005 年から 2014 年）が、南アフリカで開催された国連持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルク・サミット）にて採択された。日本政府が提案したこの持続可能な開発のための教育（ESD）ではあるが、日本では当初から環境省が主導するとともに、文科省に設置されている日本ユネスコ国内委員会が統括するユネスコスクールを中心に展開されてはいる。しかし、持続可能な開発における共生理念が、関係者に本質的に共有され実践されることはいまだ途上にあると言えよう。2015 年 9 月に国連総会で採択された持続可能な開発目標（SDGs）は、持続可能な開発の指標を具体化したものである。提唱国である日本政府をはじめ、企業が企業の社会的責任（CSR）の一環として SDGs を推し進めているものの、近代化論に対峙しこれを脱却していくという持続可能な開発のもつ本質的課題が政府、企業、市民組織などの間で共有されている状況とはいえ、その意味では SDGs の目標達成までの道のりは険しい。こうした状況の中で、SDGs の理念をどのように教育現場や市民活動などの中で実践化していくのかという課題が今日の開発教育には課されている。

第 4 節 開発教育実践の類型

では、市民主導で展開してきた開発教育の実践とはいかなるものがあるだろうか。本節では、従来の開発教育実践内容を類型化する。実践事例は、開発教育協会が発行する機関誌『開発教育』の 1983 年第 1 号から 2017 年、第 64 号までに掲載されている事例とする。『開発教育』は、日本の開発教育ネットワーク組織として開発教育協議会が 1982 に設立された次の年から、同会で編集発行されている⁷⁶。2005 年 8 月の第 52 号までは、年二回発行されており、概ね 2 月発行のものが、前年の開発教育全国研究集会の報告が主要な内容で

あり、夏以降に発行されるものは特集テーマが設定されている。第 53 号以降は年に一度の発行になり、研究集会における報告内容と特集テーマの両方の記事から実践報告がみられる。

実践事例報告は、開発教育全国研究集会にて報告されたもの、特集テーマに関連して執筆報告されたものの他に、寄稿や投稿の枠にて掲載されている。それらを合わせて、第 1 号から第 63 号までに掲載された実践事例報告は、247 件であった。まず、実践報告をしている人がどのような現場に関わっているのかをみるために、執筆者の属性である肩書を分析した。執筆者の属性は、勤務先であることもボランティアとして活動している団体であることもあるが、報告されている実践に関する肩書きを掲載している。それらを集計したものが以下である。

(表 1-1) 『開発教育』に掲載された開発教育実践執筆者の属性

執筆者の属性	(件)
国際協力 NGO	68 (10)
高校教員	48 (1)
小学校教員	32 (1)
中学教員	27 (6)
NPO	20 (1)
大学教員	15 (1)
YMCA	10 (1)
国際交流協会・センター	6
ガールスカウト	4
学生	4 (1)
社団法人	3 (1)
行政	3
財団法人	3
社会教育主事・学習センター等	3
教育委員会	2 (1)
研究員	2
宗教団体	2

専門学校教員	2
大学職員	2
短大教員	2
養護学校教員	2
JICA	1
YWCA	1
アートディレクター	1
企業	1
記者	1 (1)
教育センター	1
組合	1 (1)
研究会	1 (1)
高校生	1
大学院生	1

※1) 『開発教育』第1号から第64号をもとに筆者作成

※2) () 内は、それらのうち、他の肩書も併記している人の数。

※3) 執筆者の重複あり。

「国際協力 NGO」は、途上国やそこに住む人々への非軍事面、非営利面、非政治面での協力・支援・援助を行う活動団体であり⁷⁷。「NPO」は、利益配当を目的としない、社会的なミッションを達成することを目的にした任意団体や NPO 法人成立後に法人となった市民団体やサークルのうち、本節では、地域づくりや国際交流、教育支援など、国内の問題に取り組む、または国内の現場を拠点とする活動を目的にしている団体とした。しかしそれが有給職員かボランティアスタッフかは記載されていないため区別していない。複数の肩書きを併記している場合もみられるため、その属性のうち併記のあった数を「()」内に示した。

実践者の肩書きとして最も多かったのが、「国際協力 NGO」であり、68 件であった。次いで「高校教員」であり、48 件であった。そして、「小学校教員」32 件、「中学校教員」27 件と続き、「NPO」20 件、「大学教員」15 件、「YMCA」10 件と続く。

次に、初等教育から高等教育までの教室実践（「学校教育」）とそうでないものに分け、そうでないものを実践の主要な目的別に分類した。教室実践は教科や課外活動の目的に位

置付けられるため、教科内容については省略する。そして、教室実践以外の実践の目的では、学習者が途上国の現場を訪問するスタディ・ツアーやワークキャンプ、国内での林業体験、野外活動など、体験することを主要な目的に行われたもの（「体験」）、地域の課題解決に取り組んだり地域の活性化といった地域づくりを実践の主要な目的として行われたもの（「地域づくり」）、社会教育関連団体や NGO、NPO 等が主催する開発問題や地球的課題に関する講座やセミナーや、研修を行う目的のもの（「講座」）、国際協力・支援および地域間協力・支援や、交流活動を目的として行われたもの（「活動」）、キャンペーンを目的として行われたもの（「キャンペーン」）、活動団体や人のネットワークづくりを目的として行われたもの、地域を限定せずに社会的な経済のしくみづくりを目的として行われたもの（「ネットワーク」）、開発教育の教材づくりを目的とした活動（「教材」）に分けられる⁷⁸。以上のように、実践の目的別の分類には、「学校教育」「地域づくり」「講座」「体験」「活動」「キャンペーン」「ネットワーク」「経済」「教材づくり」がある。例えば学校教育において体験を通して学ぶものは、「学校・体験」とし、学校教育から外部活動に関わっていくものは「学校教育・活動」のように、学校教育においてほかの目的にかかわる場合は、「学校教育・**」のように表記している。同様に「地域づくり」をしつつ、協力・支援・交流活動をしている場合は「地域づくり・活動」のように表記している。それらを表にすると以下になる。

(表 1-2) 『開発教育』に掲載された実践の主要な目的別件数

実践の主要な目的	件
学校教育（授業、課外活動）	105
体験（スタディツアー・ワークキャンプ・自然体験など）	28
地域づくり	23
講座（セミナー・研修含む）	24
活動	16
教材づくり	10
学校教育・活動	9
地域づくり・活動	6
キャンペーン	4

学校教育・地域づくり	5
理論	3
講座・体験	3
経済	2
学校教育・体験	2
学校教育・キャンペーン	3
ネットワーク	1
体験・活動	1
活動・地域づくり・体験	1
講座・キャンペーン	1
学校教育・活動	1
学校教育・活動・地域づくり	1
合計	247

※1) 『開発教育』第1号から第64号をもとに筆者作成

「学校」が最も多く、105件と全体の42%を占め、「学校」が併記されたものを合わせると、126件となり51%を占める。授業の枠組みの中で取り組まれているものの中で、実践時間数は不明のものもあるが、授業2時間や単発で行われたものが7件、学期や年間をかけて実践しているものが、56件であった。年間の中には、学年や学校全体での取り組みの一つとして位置付けられているものもある。また、課外活動や生徒会活動、文化祭といった授業外活動の中で行われているものが、11件あった。教科では、社会科が25件、2002年の総合的な学習の時間導入後からは、22件が総合の時間での実践である。英語が4件のほか、家庭科、国語、保健などでの実践もみられる。また他にも高校で「ボランティア」「地球の未来」「市民科」といった特殊科目や大学の科目などがみられる。学校における実践内容は多様であり、開発協力、環境、異文化理解、多文化共生、難民、人権、難民、児童労働、政治、識字、平和などがみられるが、ジェンダーは1件のみである。

次に、「体験」は28件あり、他と併記されたものを合わせると35件となる。うち8件は国内での自然体験や農業体験、沖縄の戦跡や基地のフィールドワーク、被災地訪問といった体験実践であり、それ以外は国外のスタディ・ツアーやワークキャンプの実践である。『開発教育』最初の実践事例は、第2号における「ワークキャンプと開発教育」であることか

ら途上国の現場に足を運びつつ、開発協力をする NGO 活動に参加をしていく実践が、開発教育実践の起点であることがうかがえる。

「地域づくり」は 23 件であり、併記されているものを合わせると 34 件と「体験」と同数になる。2001 年までは、4 件しか報告されておらず、2002 年に地域との連携や地域づくりが特集されてからみられるようになる。1994 年から 2006 年までに開催された開発教育地域セミナー展開の実績から多様な地域づくり実践が明らかになった⁷⁹。環境を軸にした持続可能な地域づくりや、経済づくり、多文化共生やフェアトレード・開発協力の地域間協力といった内容がみられる。

「講座」は、22 件だが、併記されたものを合わせると 25 件である。研修会やセミナーは 1 日や 2 日間で行われるものも 6 件みられるが、回数が多くて長いもので 16 回年間を通して行う講座がある。また小学校 PTA 実践や、NGO 組織内部研修が 1 件ずつあるほかは、一般向けの社会教育実践の講座やセミナーがみられる。内容はアジア理解、人権教育、難民や多文化共生、模擬国連、ジェンダーなどがみられ、講座のタイトルとしては、地球市民講座や国際理解講座とされているものが 4 件ある。

「活動」が 18 件で併記を合わせると 35 件であり、うち、途上国への開発協力や募金活動、フェアトレードを含む開発協力活動が 12 件、在日外国人や海外から招聘した外国人との国際交流活動が 6 件、日本語教育などの国内の教育支援活動が 3 件であった。

そして「教材づくり」が 11 件と続く。これは、教材づくりのプロセスそのものが、開発教育の学びの実践記録として報告されているものである。その中には、試行の実践報告や完成後の実践報告が含まれたものもある。

「経済」が 2 件である。2010 年の第 57 号で「オルタナティブな経済と開発教育」の特集が組まれた際に報告された、オルタナティブな経済のしくみづくりをする実践の 2 件である。

そして「ネットワークづくり」が 1989 年の第 14 号にて 1 件みられた。岡山県内の多様な国際協力活動や市民活動のアクターによる実践づくりの連携が報告されている。

【第 1 章 脚注】

¹ ヒュー・スターキー「開発教育と人権教育」オードリー・オスラー編、中里亜夫監訳『世

界の開発教育：教師のためのグローバルカリキュラム』明石書店、2002年、29頁。

² 湯本浩之「英国におけるグローバル教育の成立と展開－ワールド・スタディーズと開発教育を中心に」ミリアム・スタイナー編『グローバル・ティーチャーの理論と実践－英国の大学とNGOによる教員養成と開発教育の試み』岩崎裕保・湯本浩之監訳、明石書店、2011年、447－448頁。

³ 同上、40頁。

⁴ 前掲、スターキー、30頁。

⁵ 第25回国連総会の第42番目の決議項目。1970年10月24日採択。

<http://www.un-documents.net/a25r2626.htm> (2019年8月21日最終閲覧)。UN Documents: Gathering a body of global agreement より。

⁶ 同上。

⁷ 金谷敏郎「中学校社会科と開発教育」社会科教育研究センター編『中学校の探求学習 講座 社会科探求学習の理論と実践 第5巻』明治図書、1980年。

⁸ UNESCO-FAO *"In-school Development Education in the Industrialized Countries- Report on A Comparative Study Carried out in France, the Federal Republic of Germany, Hungary, Sweden, Switzerland and the United Kingdom during 1973-1974 and Follow up Workshop in Paris-May 1974"* 1974.

⁹ *"Development Forum Volume1.No.5"* 1973 pp.6-10。この刊行物の出版元は不明であるが、UNDP や国連人間居住計画 (UN Habitat) を歴任してきたヨルゲン・リスナーや、国連職員を歴任し、当時イギリスのブルネル大学にいたジョン・ヴェイズイー、現在第三世界フォーラム代表で国際経済学者のサミール・アミンが論考を寄せている。またカナダのNGO連合体による開発教育の取り組みも報告されている。1974年10月「中青連ニュース70号」においても、この記事の一部が日本語訳紹介されているが出版元が掲載されていない。翻訳者である、当時、中青連事務局にいた林千根によれば、「WAY 経由でやってくる資料を片っ端から訳していた」とのことで、この資料もその一つであった。論考を寄せた、ヨルゲン・リスナーにメールにて問い合わせたところ (2017年4月18日返信)、自らの論考の初出は1972年にスウェーデンで開催された、“Nordic Ecumenical Institute”の会議にて公表したものであったが、この資料の出版元は不明とのことであった。

¹⁰ 前掲、*"Development Forum Volume1.No.5"* p.6、この特集概要説明の執筆者は記されていない。

¹¹ 同上。

¹² ピーター・メイヨー著、里見実訳『グラムシとフレイレ：対抗ヘゲモニー文化の形成と成人教育』太郎次郎社エディタス、2014年、31頁。

¹³ Freire, P *"Pedagogy of the Oppressed."* New York, Continuum, 1970.

¹⁴ Freire, P *"Cultural action for freedom."* [Cambridge], Harvard Educational Review, 1970

¹⁵ Freire, P “*Education, the practice of freedom.*” London, Writers and Readers Publishing Cooperative, 1976.

¹⁶ Vaizey, J “*Development education and educational reform*” (“Development Forum Volume1.No.5” 1973 p.6)

¹⁷ 同上。

¹⁸ 同上。

¹⁹ 「開発教育に関するワークショップ 国連合同広報委員会の提案 (JUNIC)」中央青少年連絡協議会編・発行『中青連ニュース』No.76、1975年10月、23頁。

²⁰ 同上、23頁。

²¹ 中央青少年連絡協議会編・発行『中青連ニュース』No.58、1972年10月25日、30頁。

²² 前掲、スターキー、31頁。

²³ Development Education Centre : DEC。1970年代中頃にはイギリス国内の主要都市など各地域約50箇所に設置されたという。1990年代に国内のネットワーク組織である Development Education Association (DEA) ができ、現在は Think Global (2008年から DEA は登記名となった) という団体となっている。しかし、2018年10月に最後の総会を開き、11月末をもって解散が決定された。2010年に労働党から保守党に政権が交代したのを機に、主要な財源だった英国政府からの予算が大幅に削減され事業の縮小を余儀なくされた。さらに英国のEU離脱表明により、もうひとつの財源の柱だったEUの開発教育予算も削減されたことが理由であると言われている。Think Globalの公式ウェブサイトはロンドン大学教育研究院内にある開発教育研究センターによって管理されている。またプログラムも関連団体に引き継がれている

(<https://think-global.org.uk/wp-content/uploads/2018/11/TG-closure-QA.pdf> 2019年4月6日 最終閲覧)。

²⁴ JICA 地球ひろば、国際開発センター「文部科学省国立政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト グローバル時代の国際教育のあり方と国際比較調査 最終報告書」p.10-2、2014年。

²⁵ 日本でも、クリスチャンエイドによる“The Trading Game”(1982)は、「新・貿易ゲーム」(開発教育協議会、神奈川県国際交流財団、2001年)として、OXFAMによる“The World In A Supermarket Bag”(1987)は「世界からやってくる私たちの食べ物」(神奈川県国際交流協会、1996年)として発行された。

²⁶ 「すすんでいるオランダの開発教育」青年海外協力隊事務局編発行『クロスロード』No.168、1979年12月、11頁。NOVIBの当時事務局長であった、J.H.チェニスと、室靖との対談記事。

²⁷ Burns, R “*Toward an Understanding of Development Education*” Stockholm Pedagogiska Institute, University of Stockholm, 1976

²⁸ 訳文は、山西優二・上条直美・近藤牧子編『地域から描くこれからの開発教育』新評論、

2008年、扉裏を参考に加筆した。

²⁹ 現在では、“global citizenship education” “education for global citizenship”、“global education for sustainable development and global citizenship”がイギリスの開発 NGO では用いられている。

³⁰ 田中治彦『南北問題と開発教育』亜紀書房、1994年。

³¹ 重田康博『NGOの発展と軌跡：国際協力NGOの発展とその専門性』明石書店、2005年。

³² 湯本浩之「日本における『開発教育』の展開」江原裕美編『内発的発展と教育』新評論、2003年。

³³ 当初はアフリカのガーナにおいて開催される予定であった。「クーデターが起こり、軍事政権下の国においてWAY総会を開催することは好ましくないとの判断のもとに、紆余曲折があった後、結局、イギリスのマンチェスターで開かれることになった」（中青連編『WAY第8回総会報告』1972年、1頁。）とされている。

³⁴ WAYのHP参照。<http://www.way.org.my/about-way>（2019年9月2日 最終閲覧）。

³⁵ 田中治彦『学校外教育論 補訂版』学陽書房、1991年。

³⁶ 参加者は、金谷敏郎（日本郵便友の会）、山下邦明（ユネスコ協会連盟）、田口幸子（民主社会青年連合）、吉野貴美子（青少年育成国民会議）らである。田中治彦「開発教育アーカイブ研究会報告 DEAR 設立に至る開発教育のルーツを探る」『開発教育 第62号』開発教育協会、2015年、140頁。

³⁷ 1970年代の開発教育をめぐる中青連と青年海外協力隊事務局の動きについては、同上、田中に詳しい。

³⁸ 『官報 号外 昭和36年1月30日 第38回国会衆議院会議録第3号』12頁

³⁹ 『官報 号外 昭和36年9月28日 第39回国会衆議院会議録第3号』20頁。

⁴⁰ 吉次公介「池田＝ケネディ時代の日米安保体制」日本国際政治学会編『国際政治』第126号、2001年2月、40頁。

⁴¹ 深山正光は、ユネスコの政治的中立の性質から開発途上国に受け入れられ易いことから、日本の主導のもとにアジアのユネスコの国際協力が展開され始め、アジアユネスコ文化センターを設立してその活動を進めたとする（深山正光「アジア諸国に対する教育協力のあり方について—アジア教育協力研究協議会」国民教育研究所編『季刊 国民教育』第12号、労働旬報社、1972年）。

⁴² 文部事務次官の私的諮問機関として位置付けられた。国連が1960年代を「国連開発の10年」とし、1960年にパキスタンのカラチにアジア17カ国の政府代表が集まり「アジア地域初等教育発展計画」通称「カラチ・プラン」を策定した。日本は義務教育制度の整備がなされてきたため対象国ではなく、遂行と協力支援をすることになった。そうした関与を経て、「アジア教育協力研究協議会」の設置がなされるが、日本の国際教育協力の変遷に関しては「わが国の国際教育協力の在り方に関する調査研究 平成18～20年度 調査研究

等 プロジェクト研究報告書」(研究代表者、斎藤泰雄、国立教育政策研究所、2009年)に詳しい。

⁴³ 当時のアメリカ大統領リチャード・ニクソンが記者会見で表明をしたもの。ベトナム戦争の過度の介入から部分的に手を引くもの。地上では現地の人に戦わせ、空軍はアメリカがもち、空軍基地を南ベトナムあるいは周辺国である、タイ、フィリピン、日本、台湾に置くというもの。

⁴⁴ アジア教育協力研究協議会「アジア諸国に対する教育協力のあり方について(報告案)」国民教育研究所編『季刊 国民教育』第12号、労働旬報社、1972年。

⁴⁵ 同上、68-69頁。

⁴⁶ 曾田規知正「アジアの教育協力」『文部時報』1972年1月号、26頁。

⁴⁷ 斎藤泰雄「1970年代初頭における国際教育協力論の高揚と停滞」研究代表者 斎藤泰雄「わが国の国際教育協力の在り方に関する調査研究 平成18~20年度 調査研究等 プロジェクト研究報告書」国立教育政策研究所、2009年、26頁。

⁴⁸ 1974年 中央教育審議会答申「教育・学術・文化の国際交流について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/740501.htm#4 (2019年5月15日 最終閲覧)

⁴⁹ 上別府隆男「日本の国際教育協力政策の展開-1970年代~1980年代」前掲「わが国の国際協力協力の在り方に関する調査研究」、40頁。

⁵⁰ APEIDとは、Asian Programme of Educational Innovation for Developmentであり、1971年にシンガポールで開催された第3回アジア地域ユネスコ加盟国文部大臣会議での勧告を受けて開始された新しい事業である。ノンフォーマルな学校外教育を含めて、教育の内容と方法の革新を試みる教育の効率と質の向上を目指す「開発のための教育革新」事業を開始することとなり、日本では教育工学協働センター協議会がAPCEID協同センターとなった。

⁵¹ 文部省の動向に対し、『季刊 国民教育』第16号(国民教育研究所編、労働旬報社、1973年)の三原大乗、戸石泰一、深山正光による対談「ベトナム停戦協定と教育-教師はなにを学ぶか」において、文部省が中教審において教育での国際協力に関する議論をしている内容には、国際化の課題は発展途上国への協力であることの強調がみられ、アジアや世界の状況が正しく示されていない問題点を指摘している。また、小学校社会科の教科書では、日本のめざましい経済や文化の発展が世界の中での日本の地位を高めたことを強調し、アジアやアフリカの開発の進んでいない国々に資本や技術を援助していることが強調されていることをふまえ、「日本はいかにも大国であるかのごとく教えて、援助してやるんだみたいなことではなく、本当に民族の自決とか民族の独立とはどういう意味か、ということを考えられるような教育にしていかなければいけない」としている。

⁵² 前掲 斎藤、33頁。

⁵³ 前掲 上別府、40頁。

-
- 54 室靖『日本の開発教育』1989年3月、12頁。
- 55 21世紀をともに生きる地球の仲間編・神奈川県国際交流協会企画『たみちゃんと南の人びと』明石書店、1987年。『たみちゃんと南の人びと PART 2』は1992年発行。『たみちゃんと南の人びと PART 3』は1994年発行。
- 56 開発教育を考える会製作・発行『地球の仲間たち』1987年。
- 57 白井香里「フォトランゲージ 開発教育における写真教材の進化」東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文、2001年、9頁。
- 58 機関誌『開発教育』においては、第42号で「参加型学習」（2000年）、第56号で「開発教育の教師・指導者とファシリテーター」（2009年）という特集が組まれている。
- 59 前掲、湯本浩之「日本における『開発教育』の展開」、265頁。
- 60 前掲、湯本によれば、開発教育セミナーを契機に立ち上げられた団体として、「あおり開発教育研究会」、「開発教育ネットワーク」（栃木）、「地球市民フォーラムなら」、「地球市民教育ネットワーク鹿児島」などがあげられている。「開発教育 FUNCLUB」（静岡）、「とやま国際理解教育研究会・TIE」（富山）2019年3月現在も活動を継続している。
- 61 「開発教育とは何か」青年海外協力隊事務局編発行『クロスロード』1979年10月号、8頁
- 62 田中治彦『南北問題と開発教育』亜紀書房、1994年、121頁。
- 63 『大辞林 第三版』三省堂、2006年。
- 64 金谷敏郎「中学校社会科と開発教育」社会科教育研究センター編『講座・社会科探求学習の理論と実践 第5巻 中学校の探求学習』明治図書、1980年、128頁。
- 65 開発教育協議会編発行『開発教育ハンドブック-21世紀の教育にどう取り組むか』1990年、8頁。
- 66 開発教育協議会が発足当初の定義を、1997年の開発教育全国研究集会の分科会において検討され再定義された。協議会設立15周年を機会に、リニューアルした機関誌である『開発教育』第36号（1998年）の裏表紙に掲載され、団体紹介パンフレットにも記載された。現在でも開発教育協会のウェブサイト上「何を学ぶの？」に掲載されている。
<http://www.dear.or.jp/de/index.html>（2019年3月4日最終閲覧）。
- 67 開発教育協議会編発行『つながれ開発教育』2000年。
- 68 1993年の開発教育全国研究集会分科会を契機に定義が再考され、1996年の開発教育協議会パンフレットに掲載された内容が元になっている。
- 69 前掲、湯本「日本における『開発教育』の展開」。
- 70 室靖「新しい国際理解教育としての開発教育」国際理解教育研究所編発行『国際理解』12号、1980年。
- 71 金谷敏郎「相互依存の現実と子どもの教育：開発教育カリキュラム研究の意義」日本YMCA同盟国際部編発行『YMCA同盟こくさい・つうしん』No.90、1981年12月10日。
- 72 Amartya Sen “*Inequality Reexamined*” Clarendon Press, 1992.

⁷³ 風巻浩「『幸せを分かち合う』ための国際協力と学校」開発教育協会編発行『開発教育』第52号、2005年。

⁷⁴ 同上。

⁷⁵ 国連開発計画ウェブサイトより

http://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/library/human_development/human_development4.html (2019年4月14日最終閲覧)

⁷⁶ 2006年の第53号から2011年の第58号は、明石書店から発行された。

⁷⁷ 重田康博『NGOの発展と軌跡－国際協力NGOの発展とその専門性』明石書店、2005年、15頁。

⁷⁸ 開発教育教材の定義に関しては、拙稿「開発教育教材の様相」（開発教育協会編『開発教育』Vol.53、明石書店、2006年）参照。

⁷⁹ 近藤牧子「地域における開発教育の展開」田中治彦、三宅隆史、湯本浩之編『SDGsと開発教育』学文社、2016年などの成果がある。

第2章 開発教育における主体形成に関する議論

本章では、開発教育の主体形成に関する議論を参加型学習、カリキュラム、ネットワークの観点から明らかにする。開発教育の実践構築のための理論展開の領域は、これら三つにみられる。そしてネットワークは、開発教育実践と社会的インパクトとの関係を問題としてきた。

従来の研究において開発教育の参加型学習の研究は、ワークショップのアクティビティを創作しながら〈学習活動への参加〉及び〈社会活動への参加〉と、それら二つの関係性を対象とした教育方法研究がされてきた。参加型学習は、主に実践の方法論を主題としてきたといえる。カリキュラム研究は、目標、内容、方法を内包した学習領域と学習系列の研究であり、特に実践の内容配列を主題としてきた。本研究では、主体形成のモデル構築のために従来のそれらの論点の研究に新たな知見を加える。

ネットワークの研究とは、開発教育が運動的要素を持って誕生した経緯を持つにも関わらず、それら二つの研究に比して十分とはいえない。開発教育の学習課題としてネットワークが掲げられることも、目的化されることもあまりなく、実態としての現状分析も多くない。主体形成をしていくことによって構築されていくネットワーク形成は社会構築に不可欠であるため、開発教育の目的に対し開発教育実践の構築におけるネットワーク形成と主体形成の関係を明らかにする。

本章では、以上三点の理論における主体形成に関する議論を示し、実践構築のための課題を提示する。

第1節 参加型学習の議論

開発教育における参加型学習の理論展開は、主体形成に向けた実践の教育方法に関する論が中心であった。参加型学習における教育方法とは、教育者が教育活動の際に学習支援として用いる方法を主に意味する。参加型学習における学習方法とは、本節では、参加型学習論を再考するため、参加型学習に関する前史的な教育論からの理論を整理する。

第1項 開発問題を扱う教育をめぐる議論

開発教育における教育方法は、日本での展開初期から問題にされていた。その理由には、

一方的な情報や知識伝達の教育では、途上国の開発問題を他人事として捉える理解に留めてしまうという問題意識があった。

日本で開発教育が一部の関係者の間で徐々に知られるようになってきた1978年当時、青年海外協力隊を支援する民間組織である協力隊を育てる会が、月刊誌『クロスロード』の中で「なぜ途上国理解か：『関心』の原点をさぐる」と題する誌上座談会を報告し、開発教育で参加型学習が求められる理由やその論点をすでに問題提起している¹。この座談会には評論家の秋山ちえ、国際学友会常務理事の浜田喜美子²、東京大学教授の衛藤藩吉、国立教育研究所企画調整官の金谷敏郎が同席し、開発問題そのものではなく開発教育を展開する教育論を中心にいくつかの主体形成の論点がみられる。衛藤は、家庭教育、学校教育、社会教育による多元的な教育が必要であり、それらを通じた共通軸を横断的につくることを提起している。続いて秋山も家庭の中に外国の人がいるという経験を増やすことを提言する。そして、理念的なヒューマニズムだけに頼った途上国への関心の喚起の是非や、理論として国際社会の中での考えを深めていく方法の議論が展開される。秋山は、きっかけが理念的なものであってもいいが、それよりも物事に対する好奇心や疑問をもつことが教育の中で重要であるにもかかわらず、それが実現されていない教育のあり方への疑問を呈している。浜田もまた、日本の教育の現状に危惧を示し、日本のカリキュラムには生活や文化の多様性を教えるようなものがないことを指摘している。それを受けて衛藤が、中国とベトナムとの間の紛争に対して「どっちが正しいか」などという問いをメディアがすぐにすることにに対して、どういう仕組みで紛争が起こるか教えることにつたないことを指摘する。すなわち、現在起きている状況に対して、断罪的に、また対岸の火事的に評価を下すことに終始し、紛争そのものの構造に対する疑問や議論がなされてきていないことへの問題提起であった。そして浜田は、価値あるものは一つではなく、文化の複数主義の考え方を若い時から身につくようにすべきことを提言する。言いかえれば、これは構造的な問題への疑問をもつということと、日常的な生活から一つの価値を身につけるよりも多様性に対する寛容な資質をもつということを意味している。最後に、金谷は開発とはどういうことかについての「哲学」が日本にはなく、何のための発展なのかということを考え、住むところが違えば価値観も異なることの理解の必要性を指摘する。

この座談会が、当時の開発教育論を代表するような座談会だったわけではないが、途上国の問題を教育的に扱っていくうえで、開発途上国を一方的に「貧しい」とするのではなく、自分たちの価値観にも問題意識を持っていく教育とはどのようなものかという議論が

展開された点で特徴的である。ここで改めて整理すれば、秋山からは「疑問を持たない」教育ではなく「疑問を持つ」主体形成が、衛藤からは「議論をしない」ではなく「議論をする」主体形成と、「断罪的評価を下す」教育ではなく「評価を下さない」主体形成が、金谷からは「たくさん詰め込む」教育ではなく「自分で考える」主体形成が、そして、浜田からは文化的多様性の尊重し、自分で考え共同する主体形成がそれぞれ提起されていた。これらの問題提起は、いずれも理念的に示された主体形成を実現する開発教育の具体的実践が、従来の学校教育を象徴する一方的な講義形式で展開されることはありえなかったことを示唆しているといえよう。

そして、1979年に日本で最初に開かれた開発教育シンポジウムにて講演した、ユニセフ開発教育担当官、ニコ・ヴァン・ウーデンホーベン (Oudenhoven, N. v.) は、開発教育は、開発問題を客観視するのではなく自分の問題として捉えることを目的とするため、「感性と関心の掘り起こし」、「情緒教育」、「心をつかう」といった内面の気持ちや興味が引き出され、「連帯」、「友情」、「協調・協力」といった価値による教育理念が実践において実現されるべきだと述べた³。また、それらに相反する価値の教育として、自分のことに懸命であっても自分以外のことに興味を覚えない、競争のある教育をあげ、そのような現場では開発教育は実践できないことが語られた⁴。

日本で最初の開発教育のシンポジウムにおいて提起されたのは、教える内容と教育理念との乖離があってはならない点であった。開発問題は深刻であり、解決のための相互協力を必要とするが、教育実践においてそれらの取り組みの理念が実現されていなければ、本質的な開発教育実践には至らないことが当初より明確に語られていた。

第2項 実践論からの参加型学習への提起

その後、1982年に開発教育協議会が発足し、開発教育の実践が徐々に蓄積されつつある中で、鳥井新平、吉永宏、栗野真造の3人が機関誌『開発教育』に参加型学習に関する論考を実践経験に基づいて提示した。いずれも学習者を学習過程の主体者であることを強調した論であった。1983年の同誌第2号で、小学校教員であった鳥井新平は、開発教育に取り組む中での自らの「反省点」として、一方的で押し付け的なアプローチをとってきたこと、子どもたちの良心に訴え憐れみの感情に訴えること、子どもたちの本当の生活様式を変化させることにはいきつかないことの3点を挙げた⁵。そして、子どもたちが自ら答えを導き出すような教育方法を模索し、子どもに答えを渡すのではなく多くの選択肢を用意しつ

つ答えの選択決定を委ね、吟味してもらうことを子どもたちが学習していくことを動機づける教育の留意点としてあげた。自ら考えて答えを導き出す過程に子どもたちが喜びを持ち、「単にそのことを自分だけの中に秘めるのではなくて、他者に示していくように、外に向けてベクトルが働く」ことから、さらに子どもたちが実践へと移していくために、「自分たちが選択したことを自分の人生の中でパターン化して、繰り返し行動し、生きていくという、そういう段階にまで高めていくということ」⁶を実践の方針と目的として示した。鳥井が述べた「時として教師、指導者は思いが熱ければ熱いほど、自分たちの持つ価値観や伝えたいことを夢中になってしゃべりまくるといふ図がよくあるわけですが、もう少し子どもたちを主人公において、大切なものをその中から引き出すということが大切なのではないかと思っています」⁷という主張は、開発教育に携わる実践者が陥りやすく留意すべき原則課題である。教師として一方向的な教育アプローチを反省しつつ、学習者である子どもが学んだことを、他者とともに共有し、生き方として社会で行動していくことを目標にした学びをつくる理念が提起された。

1984年の同誌第3号に中央青少年団体連合会委員長であった吉永宏が「開発教育・方法試論」⁸にて1983年の第1回開発教育全国研究集会にて発表した内容の報告をしている。吉永は開発教育が、地球的諸課題の解決のために、各国・各地域に住む人びとの努力を基盤として推し進められる必要があり、そうした変化と創造的な実践をしていくにあたって、方法は十分に吟味されるべきとした。「これまでの教育・学習が用いてきた方法では対処できない新しい次元の、しかも知識・態度・生き方すべてにわたる到達目標が明らかにされ、そこではいわば人類生存と人間の尊厳性を確保する方法が開発教育として創案されるべきである」⁹ということを出発点に、「方法の前提」、「目標の明確化」、「方法の樹立」、「援助者としての技」といった四項目を系統的に示した。それを以下に示す。

・方法の前提：

1、自己実現 2、他者との同一化 3、体験の重視

・目標の明確化：

1、自己についての理解 2、他者についての理解 3、状況についての理解

4、新しい生き方の選択

・方法の樹立：

1、過程の重視 2、主体性の確立 3、相互援助の実現

→「情報の提示」「情報の探求」「情報の分析」「結論の行動化（目標の樹立）」

「試行的展開」「評価」

・援助者としての技：

- 1、効果的提示 2、総括的提示 3、関心への接近 4、興味と刺激 5、直接的関与
- 6、支持と励まし 7、ふりかえり

吉永は、自己や他者の存在、自己と他者の関係を開発教育の軸とし、従来の教育・学習とは異なるオルタナティブな実践をするために、方法と目標、援助者の課題として果たす役割を上記のように提起し、整理した。さらに吉永は、今後の実践上の課題として、以下の5点を指摘している¹⁰

- ①有効かつ適切な資料・文章教材が少ないこと。
- ②視聴覚教材の多くは、特定の目的のために制作されたもので、学習教材とするには偏りがあり、学習を発展させる上で活用が困難な場合があること。
- ③教師・指導者自身の開発問題への学習姿勢の確立が必要であること。
- ④教師・指導者による研究・開発が全国各地で、現場の中で日常的かつ永続的に展開されるべきこと。
- ④青少年団体、国際交流・協力団体と学校教育の間の実践上の連携・交流・協力が望まれること。

また1993年に栗野真造が「参加型学習方法の可能性」¹¹において、「国際理解と人権教育ワークショップ」プログラムと「開発教育、地球市民学習ワークショップ」プログラムの実践事例を報告した上で、既成のプログラムの多くが「『問題指向中心型』であったり、『知識理解中心型』であったり、『講師中心型』『講義中心型』であったり、『正解提示型』『規範先行型』であったり」¹²したことへの「反発」から、参加型の実践をしていることを記している。そして、「参加者の自主的相互的な学習関係や意欲・態度を育てていくために」¹³実践の留意点と課題を示した。たとえば、参加型学習の留意点としては、「①参加者の座り方の空間こわし」、「②参加者のニーズやイメージの明確化と共有」、「③リラックスした自由な雰囲気の中での学び」、「④概念や規範からでなく、参加者の気持ちやふりかえり、対話の中から学びを」、「⑤宝物は参加者の中にある」、「⑥出会いと仲間づくり」の6点をあげ

た。①と③は、参加を促す空間と雰囲気づくりである。②は、参加者が自分自身へ目を向け、自らの学習動機や目標を明確にしていくことである。④⑤は、参加者から発せられるものを中心に内容をつくりあげることである。そして、⑥は学びを通じた関係づくりによるネットワーク化についてである。

以上のように参加型学習が実践的に語られ始めた当初には、当時の教育の現状を批判的に捉え、学習者を中心に置き、主体的な学習活動や社会参加を導き出していくことを支援することや、自分と他者を探求し結び付けること、学習者の相互性、そしてその結果として生じるネットワーク化や学んだことを生き方として行動に反映していくことなどが踏まえられていた。

第3項 参加型学習研究会の成果

その後1999年に「参加型学習研究会」が開発教育協議会内に組織される。参加型学習の実践蓄積による研究会の問題提起は、参加型学習の理念を離れ、方法的に作業をする参加や形式的な参加に傾斜する実践が増加する危惧であった。いわば参加型学習が、教育内容のわかりやすさや「その場が盛り上がる面白さ」を過度に重視して実践されることへの問題意識であった。同研究会は、「参加型学習」が特集された2000年の『開発教育』第42号で、研究会の活動成果として、参加型学習の定義づけ、国内外に見る歴史的進展、日本の現状と課題を報告した¹⁴。そこでは改めて、参加型学習とは方法論の変革ではなく教育観や思想の変化であること¹⁵、意思決定への参加の訓練¹⁶であること、参加型社会の形成という視点と学習を社会参加へつなげていく視点をもつこと¹⁷が提示された。そして問われるべき課題は、参加型学習を通して培われたスキルや態度を現実の社会的問題を解決するために用いているのかということであるとした¹⁸。

第4項 途上国における参加型開発と日本の参加型学習の接点

その後、開発教育の参加型学習論が改めて展開されるようになったのは、1980年代以降、途上国の開発協力現場において実践されてきた参加型開発への関心の高まりによるところが大きい。すなわち、当時の開発教育の実践者や研究者の間で、参加型学習と参加型開発との共通点が意識され、両者がともに参加型社会を目標としている¹⁹ことが論点となった。そして、それは途上国の開発問題と先進国の教育問題が共通の課題や方法論を有していること、つまりは参加型開発と参加型学習、双方の共通性の追求でもあった。こうした問題

意識の中で、『開発教育』（第 54 号、2007 年）では「参加型開発と参加型学習」という特集が組まれた。湯本浩之は、その中で開発教育に通じていく国際開発における参加型学習の系譜を「国際開発論」、「心理・教育論」、「住民の参加論」、「調査方法論」の四つの観点から次のように整理した²⁰。

まず「国際開発論」の系譜である。近代化論のアンチテーゼとして提起された従属論は、「北」による経済成長優先の開発政策が「中心一周辺」構造を生み出し、近代化はその構造によって支えられ、貧困の再生産がされてきたことを告発した。この影響から、ダグ・ハマーショルド財団の「もう一つの開発論」をはじめ、「ベーシック・ヒューマン・ニーズ論」、「人間開発・社会開発論」、「持続可能な開発論」が近代化論の矛盾や弊害を克服する理論として提起された。そしてそれらの価値を集約する「内発的発展論」を経て、フリードマン (Freedman, J.) の「力の剥奪」とその回復のためのエンパワーメント論や、「参加型開発論」へと続いた。

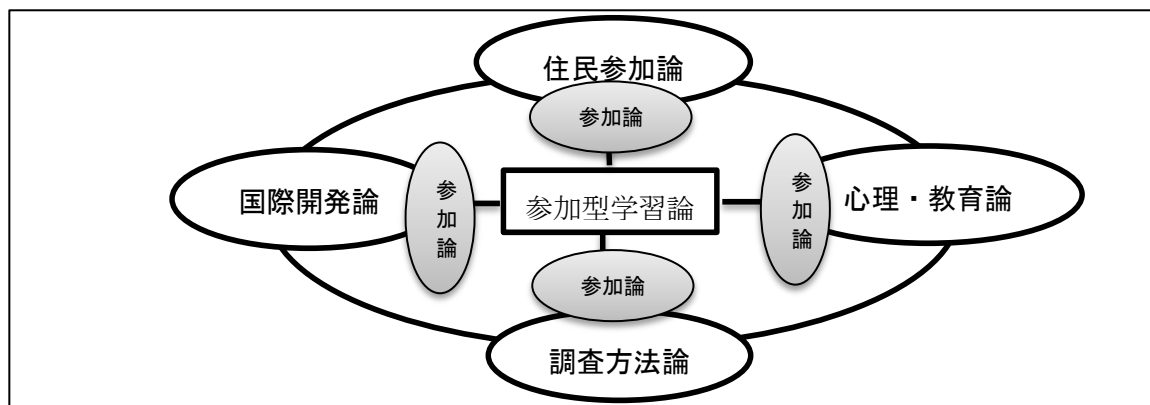
次に「心理・教育論」であるが、フレイレ (Freire, P.) の「意識化理論」や「課題提起教育論」を端緒に、ユネスコ国際成人教育会議で採択された「学習権宣言」や「ハンブルグ宣言」を経て、教育開発事業での教師と生徒の相対的關係構築や、手法として「伝達から対話へ」というパラダイム転換がなされていった。そして、チェンバース (Chambers, R.) の「力の逆転」理論が参加型開発や参加型学習の教育学的基盤を形成するようになっていった。その系譜には、心理学や教育学におけるレヴィン (Levin, K.) の「アクション・リサーチ」、ショーン (Shone, D.) の「行為の中の省察」、そしてデューイ (Dewey, J.) の経験の再構築理論が系譜として位置づく。

三つ目の「住民の参加論」であるが、1950 年代に国連が提起した「コミュニティ・ディベロップメント (CD)」の中で、地域住民の参加は重要であり、その参加は教育的なプロセスにある認識がなされていった。CD は起源を遡ると 19 世紀イギリスでのセツルメント運動における相互扶助論に辿り着くが、近代化論によるこの理念の後退を経て、70 年代後半に「もうひとつの開発」論から内発性や自立性を重視する中で再評価された。そして 80 年代にオークレー (Oakley, P.) やプレティ (Pretty, J.) による「参加の類型論」、ハート (Heart, R.) の「参加のはしご」が提示されるに至った。

最後に「調査方法論」であるが、現在の PRA (参加型農村調査法) や PLA (参加型学習行動法) といった参加型の調査分析手法をチェンバースが a から e の五つに分類している。レヴィンやショーンの理論に繋がる「a.参加型省察的アクション・リサーチ」、農学や農業

分野の調査理論や方法に由来している「b.農業生態系分析」と「d.営農システムのフィールド調査法（FRS）」、開発人類学に由来する「c.応用人類学」、そして、社会学の村落調査に由来する「e.速成農村簡易調査法（RRA）」である。開発教育の参加型学習論は、これら四つの系譜の中に位置づけられ、それぞれの論における参加論の展開が影響を与えながら存在してきたことが示された（図 2-1）。

（図 2-1）参加型学習論における参加論の様相



出典：湯本²²を参考に筆者作成

湯本は、これらは独立した系譜をもつのではなく互いに影響を与え合った可能性から、円環的系譜を仮説として提示する。それは行為によって学ぶことや、客体だった子どもを中心とする教育を説いたデューイの理論を起点としつつ、フレイレが教育と社会のそれぞれの中にある権威構造を暴いて被抑圧者の教育を提唱し、フリードマンが剥奪された力をエンパワーメントする過程が貧困の克服過程であることを示し、チェンバースが構造の「下位」にいる者を「上位」にする参加型開発のあり方を示した経路が一つである。そして同じくデューイの実践が触発したレヴィンやショーンの理論と実践がやはり学習における「上位者と下位者の逆転」の規範的態度による省察やアクション・リサーチの方法へと展開し、再度チェンバースの「参加型省察的アクション・リサーチ」へと続く経路がもう一つであり、もう片方の経路につながることを示している。湯本の研究は、開発教育の展開当初に論じられた「開発概念の転換には教育の転換を必要とする」という論を理論的に検討整理したものであるといえよう。

次に、主体形成の観点による開発教育の参加型学習論をみる。田中治彦は、2000年代に入り、総合的な学習の時間が学校教育に導入されたことにより、学校や教室の中で参加型

学習が試みられるようになったことを評価している。しかし、その一方で、学校や教室の中で実施される参加型学習は、その中だけの参加に終わってしまい、開発教育がめざす地域参加や社会参加には至ることが難しい点を指摘している。そこで田中は、学校や教室を超えた地域や社会への参加を実現するために、「学習の質的転換」の必要性を、ハート（Hart, R.）の「参加のはしご」をモデル（表 2-1 参照）に提起した²¹。

（表 2-1）ハートの「参加のはしご」による 8 段階

8、子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する
7、子どもが主体的に取り掛かり、子どもが指揮する
6、大人がしかけ、子どもと一緒に決定する
5、子どもが大人から意見を求められ情報を与えられる
4、子どもは仕事を割り当てられるが、情報は与えられている
3、形だけの参画
2、お飾り参画
1、操り参画

※『子どもの参画』42 頁より筆者作成。はしごに準じて下から上へと参画の段階が上がっていく。1～3 は非参画の段階とされる。

田中は、ハートの「参加のはしご」論の中でも、その第 6 段階目と第 7 段階目に着目するが、第 6 段階目の「大人がしかけ子どもと一緒に決定」から、第 7 段階目の「子どもが主体的に取りかかり子どもが指揮する」の間には、連続的な移行の保障はなく、ここで主導権が大人から子どもへと転換することは「飛躍」であると指摘する。なぜなら、主導権の移行を大人が計画することは難しく、募金活動に例えて「教師の指導で募金活動を行い、子どもが意見を言い、さらに最後は共に十分に話し合ってものごとを決めたからといって、子どもが次の災害のときに『主体的に』募金活動を提案し、活動を始めるという保障はない」としている。よって、6 段階目から 7 段階目への質的転換を可能にすることが、地域参加や社会参加の実現にとって重要であり、そのためのポイントをあげている。その一つに、大人の役割が従来の「指導者」ではなくファシリテーターとして振る舞うことをあげている。そうすることによって、「参加型学習は学習者を最初から主体と設定し、大人はその学習を援助する促進するファシリテーターの役割を担う」ことができ、同時に「学習の初期から第 7

段目以降を意識して、学習活動を展開する必要がある」ことを指摘した。田中は、大人と子どもの関係において、子どもが「主体的」になることは大人から子どもへと主導権が移行することになるが、それを可能にする一つの学習形態として参加型学習を提示した。参加型学習でのファシリテーターの役割が主導権の移行を可能にするからだ。その他に、学校での計画された学習の限界から「偶発的で不連続な学び」を期待できる出会いを可能にするために、教育に関わる地域や学校、NGO・NPOの協働と、同様の課題に取り組む他国との実践経験交流が、質的転換を促す実践のポイントとしてあげられている。それは、開発協力や地域づくりと関連づけた主体形成論であり、そのプロセスによる主導権の移行の可能性を示している。田中の研究では、参加の主導権を軸に、主体的な参加を可能にする参加型学習が分析されている。

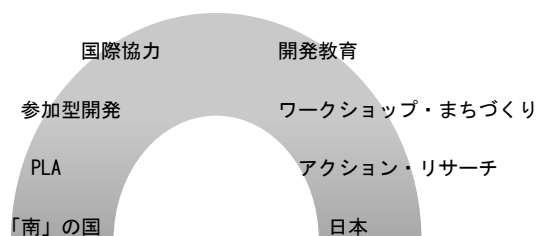
小貫仁は、「気づき」、「関係性」、「リアリティのある学び」を創造する参加型学習の創出とそのファシリテーションを問題にした²²。それは田中が提起した「学習の質的転換」の具体性にあたる理論といえる。小貫は学校の社会科教育の実践研究の中から、有田和正と小西正雄の研究をとりあげ、有田の実践から主体的に「探求する学び」が、小西によって「探求」からさらに「提案する学び」が確立されたことから、「参加型の内実」が「ゆさぶりから探求へ」さらに「探求から提案へ」と発展してきたとする²³。そして、主体的な意思決定を伴って自分とのかかわりで社会を見る「主体的な社会認識」は、開発教育のねらいの一つである社会参加につながるため参加型学習において重要であることを指摘した。よって開発教育は、そうした主体的な学びを支える方法として参加型の手法とアクティビティの有効性を強調してきたとする。そして「自らの課題について学ぶ主体」を育むことと「自らの生活とのつながりのなかで課題について考え行動する主体」を育むことが、参加型学習によって結びつくことを意義としてあげている。そのうえでファシリテーターの役割の留意点として「①場を作り、場を読む、②対話を生み出し、意見を引き出す、③プロセスをデザインし、課題追求する、④議論を構造化し、整理する、⑤対立を解消し、意思決定する」²⁴ことをあげ、①から⑤を通して参加者の経験の尊重、傾聴、思考を促す問いかけの重要性を示している。

小貫の論は、意思決定を伴った「主体的な社会認識」が社会参加の目標へと導くとした点で、田中の示した主導権の問題を「心理・教育論」として展開したといえる。しかし学校の授業を前提としているため、小貫の述べる意思決定を伴った「主体的な社会認識」が、教師から生徒への主導権の移行を学習プロセスにおいて実現することまで含んでいるのか

は不明である。

さらに田中は、参加型開発と参加型学習の共通性を見出し「参加型学習による開発教育の虹」(図 2-2)を作成した²⁵。これは日本の地域の問題を実践的に学習することから、世界の問題へとつなげ途上国の地域の問題につながる経路と、途上国における地域の開発が参加型で行われていくことと同様に、日本の地域の学習も参加型で行われていくことに至るような経路を示している。国際協力も開発教育も同じ参加型という理念の下に、異なる地域課題に取り組んでいくことであり、いずれの活動に従事していても、片方の問題にたどり着くという試論的な理念経路であった。

(図 2-2) 田中治彦による「参加型学習による開発教育の虹」の図

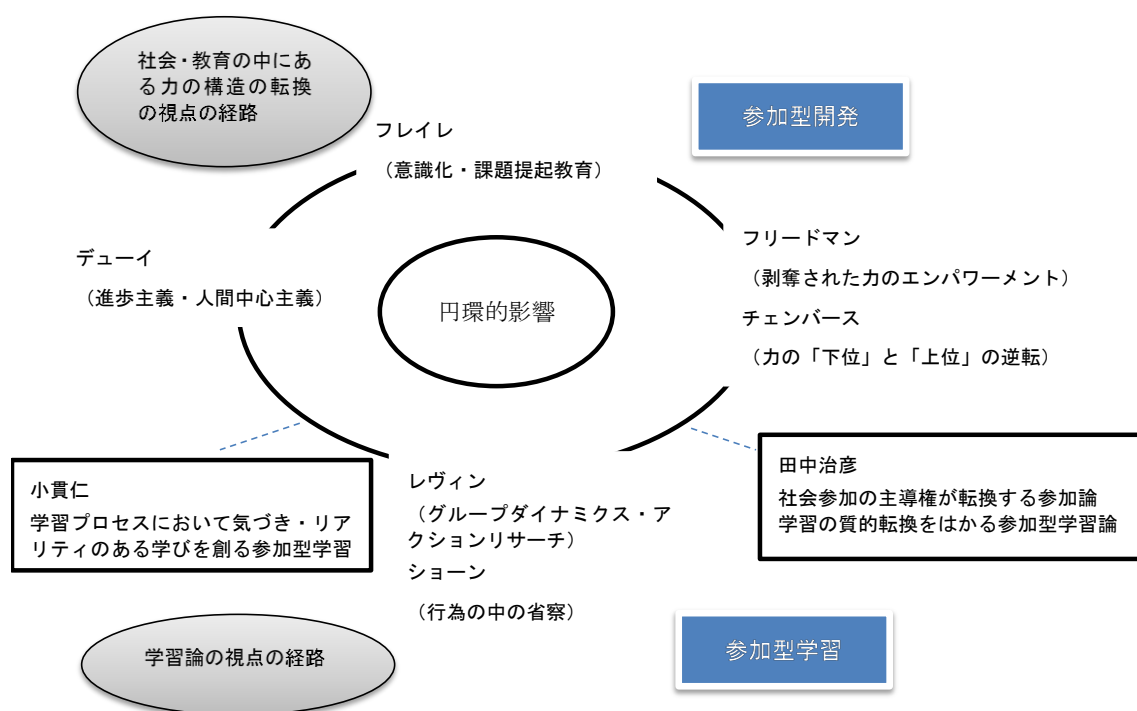


※出典：『国際協力と開発教育』199 頁より転載。

湯本の示した参加型開発の系譜に、田中と小貫の論を位置づけ、参加型開発をより社会づくりの側面、参加型学習をより学習の側面を持つものとして図式化した(図 2-3)。湯本の円環的な二つの経路の視点は、一つは社会や教育に内在する権威や権力構造の転換を重視した「社会・教育の中にある力の構造の転換の視点」であり、もう一つは学習プロセスを重視した「学習論の視点」と整理できる。田中は社会参加の主導権が大人から子どもに移行する過程の創出を問題とし、それを可能にするにはファシリテーターの「学習の質的転換」をする役割を提示した点と、主導権の移行における生徒たちのグループダイナミクスを期待していることから、チェンバースやフリードマンの「力の転換」をすることと学習論の質的転換をつなぐ部分にあたる理論の展開といえる。そして小貫は田中の「学習の質的転換」の具体性にあたる理論として、気づきと関係性やリアリティのある学びの創造過程の創出とファシリテーションを問題にしている。しかし小貫は、ファシリテーターとしての教師や学習者間で行われる省察的行為について言及していない。そして参加型学習

を「探求から提案」と「行動」の間を結びつけるものとして、つまり社会参加に「つながる」ことを目的とした参加型学習として留めている点で、社会での実践的な行為を参加型学習に含んでいないことや、学校の授業を想定していることから、フレイレの抑圧構造の当事者による課題提起教育とも異なるため、デューイとレヴィン、ショーンの間にあたる理論展開に位置づける。

(図 2-3) 開発教育の参加型学習論の「円環的系譜」と視点の経路



出典：湯本²⁶・田中²⁷・小貫²⁸をもとに筆者作成

以上、開発教育における参加型学習の理論的経緯を整理してきた。参加型学習の方法は、「参加体験型学習」、「アクティブ・ラーニング」、「ワークショップ」といった実践の呼称にて現在教育界のみならず広い領域に普及している。しかし参加型学習の説明は、たとえば「参加型学習は人権、環境、国際理解、開発教育などグローバルな課題が多いこと、討議法だけでなく豊かなアクティビティによって進められている」²⁹と説明されたり、「参加型学習が、開発教育、環境問題や人権問題についての運動・学習において構想・創出され

てきたという経緯を考えるならば」³⁰などのように、その進展は開発教育と一体的に説明される。

開発教育が参加型学習と不可分に実践展開をしてきた背景には、不可視的な途上国の貧困や開発の問題を、人間相互理解を必要とするリアリティをもって伝え、学習者が自分ごととしてその問題を捉えて取り組んでいくことを導こうとする教育としての模索があった。開発教育の内容が人や社会の変化や創造を追求するものである以上、教育方法も従来の教育者による一方向的なアプローチでは不十分であり、学習者中心の教育、学習過程への学習者の参加、そして社会参加のための方法などを論点に参加型学習論が展開されてきた。また、開発概念を検討する教育としても、教育理念や教育方法の変革が必要とされてきた。

参加型学習論が実践的に展開し始める初期の実践者からは、参加型学習による学習過程における自己選択や自己決定が、学習者の生き方として社会で行動する基礎をなしていくことや、開発問題の解決に取り組むためには、既存の教育・学習では対応できない新たな、知識・態度・生き方に関わる教育の目標が必要であること、また学習者の自主的で相互的な学習関係と意欲・態度を育てることの必要性などが示された。そして、実践が蓄積される一方で、参加型の学習手法の流布からその理念を離れた形骸化が問題視された。「参加型学習研究会」の活動から改めてその定義づけ、国内外に見る歴史的進展、日本の現状と課題が提示された。同研究会が指摘した参加型学習の方法論に対する過度な関心の偏りは、現在にも引き継がれる問題である。

また、途上国における参加型開発と日本における参加型学習の関連性の指摘は、開発概念と教育概念を、同時並行に再考し、新たな概念を創造するための開発教育の理念整理となった。

主体形成を目的とする参加型学習の実践的理論においては、社会参加の行動における主導権の移行は権力関係の転換を意味し、主体形成による教育者と学習者の関係の再構築が論点となった。また学習過程への参加においては「探求から提案」を経る「主体的な社会認識」という移行が論点となってきた。しかし、これらの観点を実現する開発教育の参加型学習が具体的にどのように実現可能かは、実践現場の状況に応じた検討の余地がある。特に、主導権が移行されたあとの学習活動や、「主体的な社会認識」を明らかにするためには、学習者の展開していく学習方法にも着目すべきであり、学習者による参加方法や学習方法も参加型学習論に組み入れていく必要がある。

第2節 カリキュラムの議論

第1項 開発教育のカリキュラム研究の概要

参加型学習と同様に開発教育の実践的研究の関心となったのは、教育と学習をいかに編成していくのが論点となるカリキュラム論であった。その議論の中では、とくに開発教育の内容配列やテーマへのアプローチの類型に関する論が展開されてきた。

小貫仁は、2010年までに四つの研究会が開発教育のカリキュラムを構築してきた系譜があるとし³¹、自身も三回の研究会に参加している。第一が、1982年から1984年までの国立政策研究所内の開発教育カリキュラム研究会によるもの³²、第二が1994年から1996年の開発教育協議会内における開発教育研究会によるもの³³、第三は、1998年から2000年の同じく開発教育協議会内のカリキュラム研究会³⁴である。そして第四が、2007年から2010年の開発教育協会内のESD総合カリキュラム研究会である³⁵。小貫は第一から第三までの系譜を整理しているが、本節では第四の研究会の検討を加え、それらの研究成果に関連する出版物10点(表2-2)を再検討し、主体形成の観点の変化の経緯をみる。

(表2-2) 開発教育カリキュラム研究と成果が反映された出版物

	日本の開発教育カリキュラム研究	成果が反映された出版物
1982	開発教育カリキュラム研究会(第一) ↓ (国立政策研究所内)	『開発問題学習カリキュラムの構造』(開発教育カリキュラム研究会編、日本YMCA同盟取扱い、1983)
1983		
1984		『開発問題学習の目標と教材の分析』(同上、1984)
1986		『開発教育手引きシリーズ1 小学生段階の開発教育指導:教育指導者のための手引き』 (開発教育協議会編発行、1986)
		『開発教育手引きシリーズ2 地球大好き:青少年指導者のための手引き』 (開発教育協議会・国際協力推進協会編発行、1986)
1988		『開発教育手引きシリーズ3 地球家族:家庭における開発教育指導者のための手引き』 (開発教育協議会・国際協力推進協会編発行、1988)
1990		『開発教育ハンドブック:21世紀の教育にどう取り組むか』 (開発教育協議会編発行、1990)
1992	開発教育研究会(開発教育協議会内)	

1994	↓(第二)	
1996		
1998	カリキュラム研究会(第三)	『開発教育ってなあに? 開発教育 Q&A 集』 (開発教育協議会編発行、1998)
2000	↓(開発教育協議会内)	『いきいき開発教育: 総合学習に向けたヒント』 (開発教育協議会編発行、2000)
2004		『開発教育ってなあに? 開発教育 Q&A 集改訂版』 (開発教育協議会編発行、2004)
2006	ESD 総合カリキュラム研究会(第四)	
2010	↓(開発教育協会内)	『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』 (開発教育協会内 ESD 開発教育カリキュラム研究会編、学文社、2010)

出典: 小貫³⁶の研究会系譜を参考に筆者作成

第2項 カリキュラム研究会の議論

(1) 開発問題を学ぶ系統化—第一の研究会の議論

第一の研究会のまとめである『開発問題学習カリキュラムの構造』³⁷と『開発問題学習の目標と教材の分析』³⁸については、小貫がすでに整理している³⁹。第一の研究会の成果は、開発教育における学習領域と学習系列を初めて明らかにし、課題解決と国際協力を軸に据えたこととされている⁴⁰。また課題は「低開発を理解し克服する」という考え方には、近代化の開発概念の枠における「低開発」と、それを「克服する」ことを肯定的に前提とした系統的知識体系に偏る傾向と、学校における社会科の教科に限定された議論であったことがあげられている⁴¹。社会科に限定されていたのは、この研究会の中心となったのは、1977年に社会科の教科書調査を行った(第1章第3節参照)金谷敏郎であり、開発教育の初期展開として学校で実践していく目的があったからである。

それらの理論を土台とした、具体的な実践構築のための「開発教育手引きシリーズ」は、小学校、学校外、家庭、での実践に向けて構成された。1986年の『小学生段階のための開発教育』⁴²では、第一の研究会成果を反映しているが、実践方法がより詳細に記されている。教科の単元に応じた開発教育の視点や学習領域、指導要領との関わり、具体的な教材例、展開の留意点などが加えられている。また同年発行同シリーズの『地球大好き』⁴³では、学校外での青少年教育現場を対象とした実践カリキュラムの中に、アジアの遊びの紹介や「ゲ

ーム」と題したワークショップのアクティビティが示された。そして1988年発行の『地球家族』⁴⁴では、家庭における開発教育実践のカリキュラムが示されている。このカリキュラムの課題意識は、家庭教育における外国や途上国に対する親の態度や感覚の重要性であった。すなわち、外国人と言えば欧米人のことと認識したり、島国として「ウチとソト」という関係で諸外国を捉えたり比較したりする親の意識を問題視したのである。そこで、そうした親の意識啓発を意図した家庭での実践「ヒント集」が提示された。たとえば、バナナやエビといった食物相互依存の解説や、家庭での募金活動、家庭で行う国際交流や親の活動などの紹介が掲載されている。「両親教育のための開発教育プログラム試案」なども提示されている⁴⁵。

第一の研究会によって、学校教育、社会教育、家庭教育での開発教育実践カリキュラムが構築されたといえる。さらに1990年に発行された『開発教育ハンドブック』⁴⁶では、実践の視点として、小学校、中学校、高校、社会教育に「家庭・就学前」の発達段階が加わり、子どもの発達に合わせた実践の視点が確立されている。

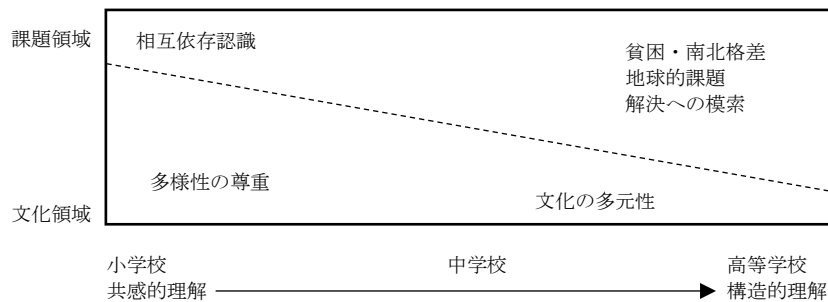
(2) 近代化志向の開発観から脱却するカリキュラム—第二の研究会の議論

第二の研究会では、「開発教育の総合化」がなされ、開発概念が多様化したことによる捉えなおしから、開発とは近代化を一元的に志向せず、貧困や格差といった近代化がもたらす問題に向き合っ、よりよき社会のあり方を模索することであったとされる⁴⁷。つまり「低開発」とその「克服」からの脱テーマ化である。1998年の『開発教育ってなあに？』⁴⁸において研究内容が反映され、幼稚園・小学校、中学校、高校、家庭・職場、NGO、地域における実践の内容や方法が提示されている。特に社会教育が、「職場、NGO、地域」に細分化された。高校の項目で、小貫は「発達段階と学習目標」(図2-4)を示した。そこでは、小学校から高校では相互依存認識としての課題領域と多様性の尊重としての文化領域の認識の割合の変化が、前者は最初が少なく後者が大半を占めるところから、発達とともに逆転していき、理解も共感的理解から構造的理解へと移行していくとされている。

しかし、縦軸の学習目標となる文化領域と課題領域の理解の配分の変化には検討の余地がある。多様性の尊重や文化の多元性の問題が、開発問題理解の基礎として位置づけられることは理解されるが、だからといって文化領域以上に課題領域が学習目標としてより大きくなることの正当性が明確ではない。子どもたちの心身の発達とともに、より深刻な文化的問題の理解や対応を必要とすることもあり、文化領域が課題領域を包含することでさ

らに肥大することも考えられるなど再考の余地がある。

(図 2-4) 『開発教育ってなあに?』における小貫による開発教育の「発達段階と学習目標」



※『開発教育ってなあに?』(1998年)26頁より転載

(3) 学びの経験の総体としてのカリキュラム—第三の研究会の議論

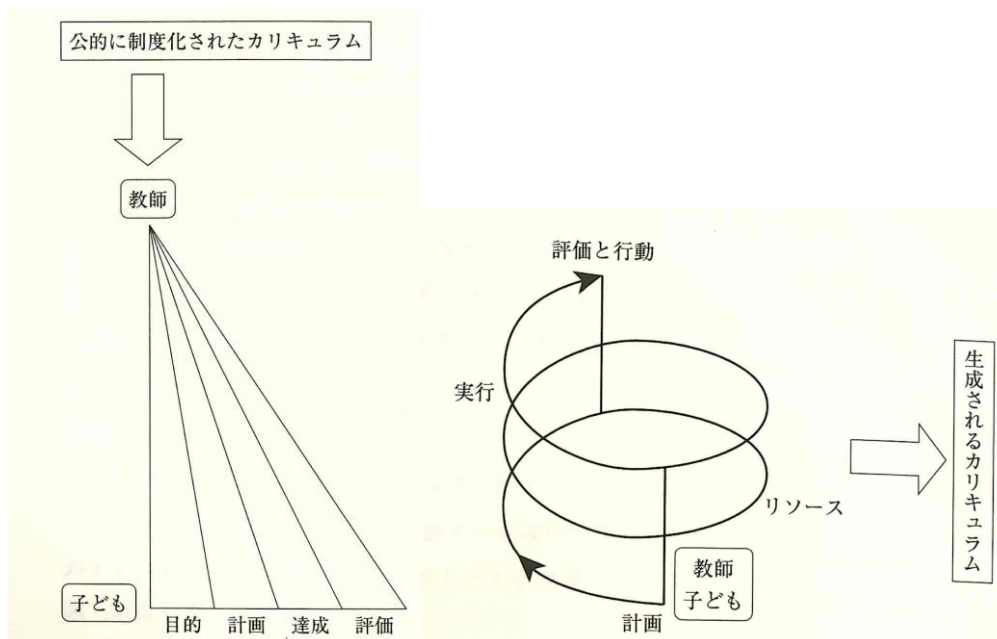
第三の研究会は、カリキュラムとは、知識習得のための領域と系列を羅列するものではなく、学習のねらい(目的)、内容、方法、評価すべてを含むものであり、教師が組織し子どもたちが体験する学びの経験の総体であるとして、カリキュラムの転換を提起した⁴⁹。小貫は、研究会の功績は、教師主体の「ねらい—目標—内容」の指導計画ではなく、子ども主体の「主題—探求—共有」のプロセスであるとし、子ども主体の学びのカリキュラム、地域(NGO)との連携、身の回りから世界につなぐ学びの展開の3点が新しい視点であったとしている⁵⁰。この研究会の課題としては参加型の手法を駆使しながらどこまでリアリティある活動を展開できるかが指摘された。

この研究会の成果の一つとして、『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』⁵¹が発行された。一般的に、カリキュラムとは、日本では学校教育の学習指導要領や教育課程のように捉えられているが、本書でいうカリキュラムとは教育者が何をするかという走路だけではなく、そこで起こる偶発的な学びを含んだ教育者と学習者双方の経験の総体ということになり、教育者と学習者がともに歩を進める走路としての学習プログラムを提起している。

岩川直樹は総合学習の学習デザインをする上で、学習は目標から実践、評価への直線型ではなく、評価、活動、目標が互に行きつ戻りつし、一つの学びのサイクルの終わりを次の学びのサイクルにつなげていくようならせん型であることが求められていることを提

示した⁵²。そこで示されている岩川の図を参考にして、研究会はこの学習のらせん性は学校実践にだけ当てはまるものではなく、たとえば、まちづくりの現場でも、行政や専門家が一方的に構想・計画・実行をする従来のあり方から、市民や子どもが対等に参加する参加型のまちづくりのプロセスが試みられていることとも共通することを指摘した。その図と概念は、『いきいき開発教育』において「学習プログラム作成の手法」の一つの「らせんア

(図 2-5) 従来の直線型のカリキュラムとらせん的なカリキュラム



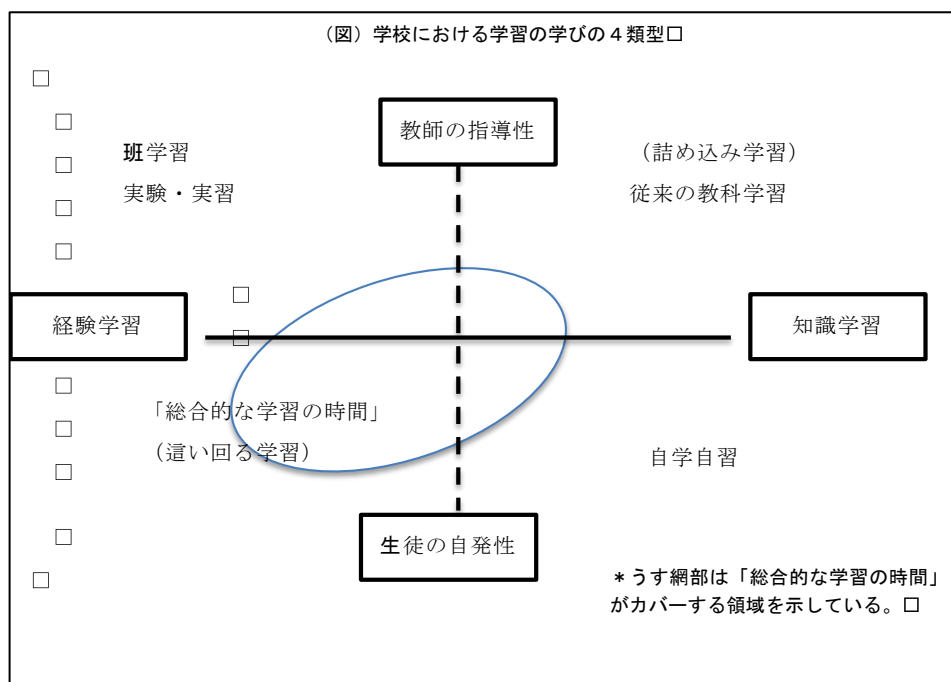
※出典：『開発教育で実践する ESD カリキュラム』196 頁より転載。

プローチ」として紹介された。参照された岩川の図⁵³を、田中が援用発展的に提示したのが以下の図 2-5 である。

一方カリキュラムとしては、経験学習に偏るのではなく、知識学習⁵⁴と経験学習の統合が目指されるべきとされ、「経験を伴わない知識は単なる『情報』提供であり、知識を伴わない経験学習は『活動』にすぎない。知識と経験が『総合』されてこそ『学習』なのである」⁵⁵とした。その上で、学校の学習における学びの類型が図 2-6 のように示された⁵⁶。「総合的な学習の時間」を使って開発教育のカリキュラムづくりをしていく場合、教師の指導性よりも子どもの自発性に比重を置き、教育方法として知識主義⁵⁷よりも経験主義に比重を置き

つつも、いずれも両者のバランスが重要としている。このことは、教育における指導性や知識は決して軽視しないが、学習者中心の学習論の観点から捉えた新たなカリキュラムの構築が重要となることを示している。

(図 2-6) 学校における学習の学びの4類型



※出典：「いきいき開発教育」13頁より転載

そのうえで、4点の開発教育の探求のアプローチを提示している（表 2-3）。

(表 2-3) 開発教育の4つの探求アプローチと12の学習テーマ

探求アプローチ	学習テーマ
文化理解アプローチ	「子ども」「文化」
課題理解アプローチ	「貧困」「識字」「難民」「ジェンダー」
関係理解アプローチ	「食」「環境」「貿易」
課題解決アプローチ	「国際協力」「在住外国人」「まちづくり」

※出典：『開発教育で実践するESDカリキュラム』26頁より転載

一つ目が開発教育の前提となる人間の尊厳性や世界の文化の多様性を理解するための文

化理解アプローチ、二つ目が地球社会の貧困や格差の問題を理解する課題分析アプローチ、三つ目が学習者の身の回りのものと、開発をめぐる問題や地球的課題との関係性を理解する関係理解アプローチ、四つ目が課題をどのように解決していくのかを考える課題解決アプローチである。そして「これら四つのタイプの学習が偏ることなく展開されることで、子どもたちは自分にあった学習方法を見出すことができるであろう」⁵⁸としている。

第三の研究会期の最後にあたる、1998年に発行された『開発教育ってなあに？』の改訂版では、それまでにはなかった「大学」「自治体」「NPO」での実践が項目に加えられた。これは、学校教育を中心とする開発教育実践から、地域づくりのESDとして展開する、第四のカリキュラム研究の視点へと続く経過に位置づけることができる。

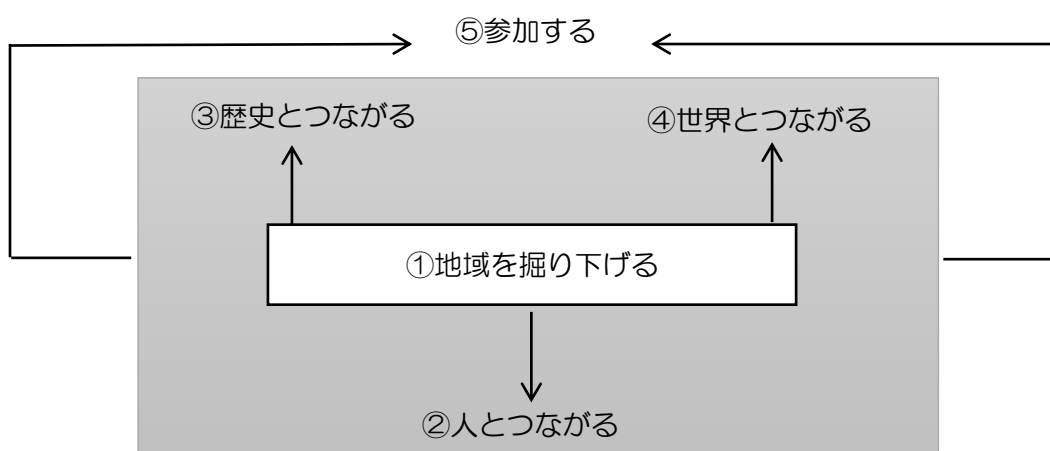
以上のように、第三の研究会は学校教育の動向、とくに、総合的な学習の時間の導入を強く意識したものであったが、第四の研究会が立ち上げた理由や目的には次の3つがあった。すなわち、一つめは、第三の研究会の成果であった総合学習に向けたカリキュラムの成否を評価し、これをさらに発展させる必要があった。なぜなら、2002年のヨハネスブルク・サミットで日本が国連総会採択を提案した「国連持続可能な開発のための教育の10年」が、実際に同年の国連総会にて採択され⁵⁹、2005年から開始されたことを契機に、日本でもESDの国内展開が戦略的に期待されるという新たな局面を迎えたからである。こうした状況への対応として、従来の開発教育の地球的課題と日本国内の地域的課題と連動させた新たなカリキュラムの開発の必要性が生じたことが2つ目の理由、そして、その新たなカリキュラムづくりに際しては、各地域で作成されるカリキュラムと開発教育の理念との接点を見出しながら、「地域とともに創るカリキュラム」を構想することが3つ目の目的とされたのである⁶⁰。よって従来型の、教師が学習の目的を設定して授業計画をつくり、生徒はそれを受動的に学んで、当初の学習目標をどこまで達成したかによって評価される、というカリキュラム観の否定から出発したとされる⁶¹。第三の研究会で提起された、カリキュラムを上から計画され評価されるものとしてではなく、指導者と学習者の関わりのなかで生成される見解が明確な出発点として強調された。

(4) カリキュラム構築に向けた視点の提示—第四の研究会の議論

第四の研究会の成果である「地域を掘り下げ、世界とつながる」ESDカリキュラムは、その作成の視点として、地域を読み解いて課題を明らかにする「地域を掘り下げる」、協働性をうみだす「人とつながる」、先人たちの知恵に学び、未来を描く「歴史とつながる」、

グローバル化に対抗し、他の地域と連携する「世界とつながる」、そして、参加を多面的、重層的にとらえる「参加する」という5点を以下の図2-7のように示している⁶²。それらの特徴として、山西優二は、人間存在の「全体性」をこれらの視点から教育論と学び論の基礎に据えようとした点、地域による読み解き方と、地域・世界がかかえる問題・課題の読み解き方に「関連性」を見出そうとした点、そして教育アプローチの「多様性」を生み出そうとしたという三つを示している⁶³。

(図2-7)「ESDカリキュラム作成の視点」の関連



※『開発教育で実践する ESD カリキュラム』44 頁より転載

第3項 学習者と協同するカリキュラム構築の提起

以上のように、有志による開発教育のカリキュラム研究会が過去4回にわたり組織され構築してきたのは、開発教育の内容（テーマ）と方法の配列に関する総体的なカリキュラムであった。第一の研究会は、学校の学習指導要領を元にした研究として発達段階別の学習領域と学習系列を明らかにした。第二の研究会では開発概念を捉え直しつつ、学習目標と発達段階を構造化した。そして第三の研究会では、学校教育に総合的な学習の時間が導入されることに向けた研究をし、カリキュラムは学習の目的、内容、方法、評価をすべて含むもので、「教師が組織し子どもが体験する学びの経験の総体」とした。またカリキュラムの軸は「主題—探求—共有」であり、探求のアプローチとして12の代表的テーマを例示した。そして、最後に第四の研究会は、持続可能な地域づくりに向けた ESD 開発教育カリ

キュラム研究として、目標は「持続可能な社会づくりへの変化に参加できる能力と態度を養う」こと、内容は五つの「問題の系列」、そしてカリキュラム実践上の五つの視点が提示された。特に、第三の研究会による開発教育のカリキュラム定義からは、教育内容を系統的に配列した計画としてのカリキュラムではなく、より広義に教育実践の経験の総体を表したものであることや、実践をふり返った走路を描き出す、もしくは実践のためにカリキュラム構想をしていく基本的指標の研究が主な目的とされた。よって第三の研究会以降は、それ以前にみられた発達段階と学習内容を詳細に示す教育者による計画としての開発教育のカリキュラムの提示はなされておらず、実践構築に向けた視点を示すという特徴がある。それは、教育者の立場や視点だけからカリキュラムが構築されるのではなく、学習者と協同した開発教育の実践構築がすなわちカリキュラム構築である、とするカリキュラム観の変化である。

一方で、教育者による開発教育実践の計画づくりを支援することを目的とした開発教育の教材づくりの中でも、カリキュラム研究が進められてきた。1980年代は写真やスライド、他国や他地域の生活用品といったモノなどの「素材の教材」が主流であった。しかし、1990年代からは、素材と教育内容・方法を含み実践の計画を示すパッケージ型の冊子教材が作成されてきた⁶⁴。それらの教材は、一人の専門家が執筆作成する類のものではなく、開発教育に関心のある市民の学びの場から共同で作られている特徴がある。第4章第3節で実践の類型化を行う際に「教材」として分類された実践報告は、そうした教材づくりの実践における学びのプロセスの報告であった。冊子教材を作成することで、具体的なテーマをどのような配列でいかに学ぶことがより学習者の学びに資するのか、を研究し汎用性を持たせながら教育計画の提案としてまとめられてきた⁶⁵。参加型学習の実践研究とも重複しながら、有志が教材づくりを通してカリキュラムの研究をしてきたことは開発教育の特徴である⁶⁶。

教材づくりを通してカリキュラムを構築するにあたって、藤原孝章は開発教育のカリキュラムデザインとは、学習者による問題発見や問題解決をする学びの構築であるとしている⁶⁷。そして、教師が用いる教材を媒介にしながら、教師と学習者とが互いに応答し、対話をしながら共に学びを構築していく主体として両者を位置づけている。すなわち、教育者と学習者との共同性によってカリキュラムが構築されることが提起されている。

教育者と学習者の共同性によって生成されるテーマやアプローチ、視点が、学習者の地域に根ざした実践構築という観点から第四の研究会の成果として示された。しかし、開発

教育のテーマが多岐にわたる中、全てのテーマを網羅しようとする開発教育ではなく、どの側面からであっても開発問題を学ぶ上で共通した学習課題が明らかにされる必要がある。今後は、開発教育を通じた学習者の主体形成を主眼とし、開発問題を学ぶ上での学習課題を組み入れたカリキュラムモデルの構築について検討の余地が残されていよう。

第3節 ネットワークの議論

第1項 開発教育のネットワーク研究の概要

従来の開発教育のネットワーク論は、開発教育のネットワークとは何かという実体を追求しつつ、ネットワーキングの過程を社会構築実践とみなす理論である。開発教育の目的である、共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりを実践的に導く過程に関する論である。

開発教育のネットワーキングは、その普及推進の意味合いで開発教育協議会の設立当初からの重要課題であったが、実践的なネットワーク論への関心は積極的にもたれてこなかった。参加型学習論の中で、本章第1節の参加型学習論の経緯においてあげた栗野が、参加型学習の留意要素に「出会いと仲間づくり」をあげていた。「会のプログラムが終了した後、参加者間のつながりがどこまで生まれているか、自主的相互的な関係がどのように生まれたかが、ワークショップをする際の私の大きな関心の的である」⁶⁸とし、個人的なつながりや、組織的なグループ活動が生まれるようなプログラムづくりは、豊かな学びの場づくりとして重要であることを示した。そして実践を進めていく上での課題は、開発教育実践者自身のネットワークの形成としている。「各地の現場でがんばる人々の横のネットワークづくりがもっとダイナミックに進んでいってほしいと思うが、その展望ありやなきやと問うと、暗いものがある」⁶⁹と当時のネットワーキングの乏しい状況を評している。

筆者は、2006年に「開発教育のネットワーキングに関する研究」⁷⁰をし、開発教育実践者のネットワークの実態について、開発教育実践者や担い手のネットワーク組織である開発教育協会を研究対象に考察した。そして、開発教育協会の組織事業を介して形成されてきたネットワークを情報ネットワークと人的ネットワーク、そして行政とのネットワークの3つの観点から次のように分析した。

第2項 開発教育のネットワークの現状

(1) 情報のネットワークと人的ネットワーク

まず、情報ネットワークと人的ネットワークの観点では、開発教育協会は1983年から現在に至るまで「開発教育ニュースレター」(2002年の100号より「DEAR ニュース」と改称)という会報を発行し続けている⁷¹。この紙媒体での情報発信は、開発教育の情報ネットワークの中核に位置してきたとともに、それを制作するためには、日本各地で活動をする実践者情報を持ち寄るプロセスが重視され、そのことが実践交流という人的ネットワークの形成に寄与してきた。1997年には会員メーリングリストが開設され、情報交流の媒体は紙だけではなく、インターネット、さらにソーシャルネットワークサービス(SNS)も介すようになり、これら2つのネットワークは拡充していった。行政とのネットワークングに関しては、外務省や国際協力機構(JICA)、文部科学省、環境省、東京都など、行政関連組織との協同やパートナーシップ会議などを通じた政策提言活動を展開してきた。こうした予備的研究の成果を踏まえ、本論では、情報ネットワークや人的ネットワークと行政とのネットワークの観点から、さらに開発教育のネットワークについて議論を進める。

情報ネットワークと人的ネットワークの観点からは、情報発信サービスへの会員や実践者らの参加を通してネットワークを広げてきたが、開発教育実践者の本格的な人的ネットワーク構築に貢献したのは、1992年度から2004年度の12年間に渡って開発教育協会が運営統括をしつつ、日本各地の実行委員会に運営を委ねて実施した「開発教育地域セミナー(以下、地域セミナー)」であった。この地域セミナー事業を、開発教育協会の事務局長として長く担当した湯本浩之は、「開発教育が東京や大阪などの大都市圏での『点』的活動から、全国各地の『担い手』すなわち、上述の『開発教育地域セミナー』を主催してきた地域の関係者らによる『網』的活動へと徐々に展開していった」⁷²と分析した。セミナーそのものだけではなく、セミナーを開催する過程を通じた人脈の広がりも指摘されている。

外務省からの資金提供を得て開催した上記の「開発教育地域セミナー」事業には、各年度末にその年度に地域セミナーを開催した実行委員会代表者らに集ってもらい、「全国開発教育担い手会議」という総括会議も含まれていた。この会議は、各地域で運営されていた地域セミナー関係者の相互交流の場でもあり、外務省との意見交換の場でもあった。しかし、外務省からの資金提供終了に伴い、この会議は開催されなくなった。ところが、それから2年後には、各地の実践者が自主的に参加する「開発教育ネットワーク会議」が年に1度開催されることとなった。以下がそれらの参加人数である(表2-4)。

参加人数は決して多いとは言えないが、交通費を自ら負担してでも日本の各地から、ネットワークングを目的に実践者たちが参集した。ネットワーク会議の内容は、互いの実践報告を中心に、年によってはテーマを設けたシンポジウム形式の全体会なども開催された。

(表 2-4) 開発教育ネットワーク会議参加者数

第 1 回 2004	第 2 回 2005	第 3 回 2006	第 4 回 2007	第 5 回 2008	第 6 回 2009	第 7 回 2010	第 8 回 2011	第 9 回 2012	第 10 回 2013
30	44	不明	43	34	34	35	32	27	29

※1) 「2004 年度開発教育全国ネットワーク会議議事録」、『持続可能な開発のための教育・ESD—その人的ネットワーク形成に向けて 2005 年度開発教育全国ネットワーク会議報告書』および開発教育協会年次報告書（いずれも開発教育協会発行）を参照に筆者作成

※2) 年表記は年度を表す。開催時期は毎年 3 月。

(2) 行政とのネットワーク

次に、行政とのネットワークに関して検討してみよう。日本の中央官庁の中で開発教育を担当してきたのは、日本の政府開発援助（ODA）を所管する外務省やその実施機関のひとつである JICA などである。開発教育協会はこれまでこれらの公的機関との事業協力や業務委託などを通じて、上述の「地域セミナー事業」を実施したほか、開発教育に関する小冊子の発行や研修セミナー等の開催などの事業を展開する機会を得てきた。しかし、ODA を所管し、これを実施する公的機関には、その立場上 ODA の広報活動の一環として開発教育を位置づけようとする政策意図が強く働く傾向が否めず、開発教育協会が目指す開発教育とはその目的や方針の点で相違があったという⁷³。実際、開発教育協会では、上記の事業を実施する際には、開発教育の定義や目的をめぐって、当局の担当者との議論を常に重ねてきたという⁷⁴。こうした経緯や状況の中で、開発教育の目指す社会構築にあたっては、ODA 施策や文教施策に関する公的機関への政策提言活動が必要であった。政策提言活動が、開発教育協会で開始されたのは 1997 年度からであり、「いわゆる政策提言 NGO や開発教育以外の教育 NGO などとの（中略）協力関係を一層図りながら、効果的なアドボカシーを進めていくことが次年度以降の課題とされよう」とされ、具体的な事業計画が記載されている⁷⁵。国際協力系の NGO のネットワーク組織から提案される関係省庁との協議会や、外務省などが主催する懇談会などに、事務局員が定期的に出席することによって、短期間で次々と異動していく行政担当官との顔の見える関係づくりを維持しようとしてきた。こうした関係づくりをすることなしに、政策提言に必要な最新情報を入手することや、ま

た関係のない外部から提言活動をしなくても、政策決定の過程に声を届けることは現実的には困難であった。このように政策提言とは、まさに労多くして功少ないながらも継続していかなければならない地道な活動であった。

具体的には、開発教育協会では 1999 年から 2008 年までの 10 年間にわたって、「NGO-JICA 協議会」内に設置された「開発教育小委員会」に職員が出席したほか、2010 年の「NGO 外務省定期協議会」や「NGO 外務省援助効果意見交換会」への出席と提言を行っている。また、2015 年に設置された文部科学省・環境省共催の ESD 円卓会議メンバーには、開発教育協会の代表理事である上條直美が名前を連ねている⁷⁶。政策提言活動は、政策策定への協力だけではなく対抗措置や代案を提示する活動である。ウェブサイトを通じた外務行政や文部行政のパブリックコメント募集情報やコメント提案なども、随時会員に呼びかけながら組織的に行っていることも含め、ネットワークを活用しながら、開発理念や教育理念に関しては行政が発信するものへの代替的な政策提言活動も展開している。

(3) 「新しい社会運動」論の観点によるネットワーク

筆者は、2008 年に「ネットワークが織りなす新たな社会と開発教育」⁷⁷において、階級闘争型の社会運動とは区別される「新しい社会運動」論⁷⁸との関係から開発教育のネットワークの位置付けを示した。それは開発教育のネットワークを、情報ネットワークと人的ネットワーク、行政とのネットワークが作り出す社会づくりの「動き」を運動論的にとらえようとしたものであった。開発教育のネットワークは、目的に合わせて自己を組織し、ライフスタイルやアイデンティティ、自己決定権を守ろうとする「新しい社会運動」としてのあり方も持ち合わせてきた。ネットワークの過程においては、ネットワークを形成する人たちが自ら問題提起をし、その解決策をオルタナティブな社会のあり方に求めながら自発的にネットワークを形成してきたという具体性がある。たとえば、フォーマル教育とノンフォーマル教育との現場の垣根を越えて、職業として開発教育に関わる者、ライフワークとして実践する者など、多様な領域で活動する人々に関わることで、既存の枠組みにとられないオルタナティブを追求してきた。こうした開発教育のネットワークの意義を、先の論文では「『動き』を前提とした人のつながりは、既存の、もしくは固まっている価値や文化に基づく人のつながりに、少しずつ、より新たなもの、オルタナティブなものに再生するように働きかける作用」⁷⁹であるとした。そして「個人が多様なネットワークをもつことで、開発教育のネットワークが別のネットワークと交錯し、行動の具体性へと導くこ

とを示している」⁸⁰とし、個人の中にある多様な側面におけるネットワークへの相互作用が、具体的な行動を可能にしていくことを示した。

第3項 市民運動としてのネットワーク

(1) 社会づくりを志向するネットワークへの課題

以上のように、開発教育のネットワークには、実践に関する情報や、場合によっては素材や人材を相互交換することにより、互いの開発教育実践を豊かにしていくことと、社会づくりに貢献しようとする目的があった。実践を豊かにする目的とは、ネットワークを構成する人たちの学習を豊かにすることである。そうした学習を可能にするのは、他者の取り組みを知ってそれに参加をしたり、他者と同様の取り組みを試みたりするような関係性の構築からである。また、社会づくりに貢献しようとする目的とは、開発教育実践をする人たちが志向する社会づくりに向かっていく行動成果に関する目的である。

しかし湯本は、第2項(1)に見た開発教育協会のネットワーク事業に関して、運動論としては未熟であり、結局は組織論的ネットワーキングに留まったのではないかという問題提起をしている。すなわち、「東京という“中央”に事務所を構え、大都市圏での“知的な市民活動”として始まった開発教育を、あるいは、“中央から地域に普及する”という『上意下達』的な運動構造を発足当初から内在していた DECJ という組織を、各地の実践者との対等な信頼関係を築いていくことによってなんとか水平化しようという組織論的ネットワーキングに、それは留まったのではないか」と総括している⁸¹。そして、本来の開発教育のネットワーキングの目的はオルタナティブな社会をつくることであることをふまえると、社会づくりに参加していくことを学びのネットワーキングを通じて実践していくことが課題としている⁸²。

そして開発教育のネットワークに対し、社会づくりを志向する行動の目的、すなわち運動的なネットワークとしての機能が働いているかどうかについて、湯本は新たな三つの現状認識を提示している。一つ目は、前述してきたネットワークの広がり、[開発教育に熱心な担い手集団といういわば“閉じた世界”の中での情報・組織ネットワークや、人的ネットワークに留まっていた]⁸³として、情報交換や経験共有、相互学習や相互啓発を促進する上で、少なからずの成果があったと振り返るものの、それらを越える運動ネットワークへの展開を見るまでに至っていないとする点である。

開発教育のネットワーク形成を目的とした開発教育協会を例とみると、全国に会員がい

る組織であり教育ネットワーク団体であるがゆえに、特定の課題や問題に対する声明をあげづらく、例えば反対声明や支持声明などを出すことを検討しようとしても、会員の総意が取りづらい現実がある⁸⁴。それは、地域的な問題であれば全国にわたって網羅していくことの困難さや、声明を出すことへの政治性の有無への見解の多様性が会員の中にもあり、多様な意見があることを受け入れようとする市民のネットワーク団体であることを志向してきたことから、議論の場を設けると時間がかかるといったことも問題としてある。結果として、ネットワークの構成員は、何か社会的に不条理を感じる出来事に対して直球で対峙するのではなく、新しいものを創造する、自ら工夫して行動していくというあり方を望むがゆえに、開発教育のネットワークの担い手となっている可能性もある。

二つ目の現状認識としては、「異なる他者」との出会いが、「単なる情報共有や事業運営のためではない、自己変革や社会変革に向けたネットワークへの質的転換が図られる契機」⁸⁵となっている点である。世界の問題に目を向けた開発教育が、世界の問題へとつながる地域の課題性から学びや行動を再構築していこうと深化していったのは、「地域認識の転換」によるものである。そして、それはネットワークを通じた活動から得た地域での「異なる他者」との出会いから生成された。ここでの湯本がいう「異なる他者」とは、地球的課題としての「貧困」や「環境」や「開発」に向き合っているだけでは出会えない、開発教育とはこれまで接点のなかった多様なセクターの当事者たちであり、多様な地域の教育実践の担い手たちのことである。開発教育を通して、地域の課題を認識し取り組んでいくためには、地域の多様な教育実践者たちとの協働が不可欠であるという認識がここでは提示されている。そして、「情報・組織論的ネットワークや人的ネットワークの中に学びや気づきが滞留するのではなく、現実社会の中でオルタナティブを提示し、これを実現していくための学びや気づきの総体が、開発教育が次に目指すべきネットワーク」⁸⁶であると示す展望を示し、そのためには開発教育の「同好の士」とではなく、「異なる他者」との出会いから生まれる自己変革を促す学びや気づきが必要となることを指摘している。

三つ目の現状認識は、新自由主義的なトップダウンなグローバリゼーションとの対峙が不可欠な点である。それには、「単なる事業協力や相互学習のためのネットワークではなく、地球社会や国際社会に異議を申し立て、オルタナティブを提示し、「異なる他者」と対話していくためのネットワーク」を必要とし、「異なる他者」との出会いから生まれるパーソナルな学びや気づき、そしてローカルな課題や実践」⁸⁷が開発教育のネットワークによって生成される重要性である。筆者の2008年の研究は、開発教育のネットワークを多様な領域の人

のネットワークであり、個人の多様な側面におけるネットワークの交錯が具体的な新たな行動を可能にするとした。しかし湯本の提起は、それは“同好の士”にとどまり“異なる他者”との関わりという点では未だ不十分であることを指摘し、情報・組織、人的ネットワークではなく、社会を動かしていく運動的ネットワークとして発展していくことが、開発教育の実践者や学習者が、アクティブ・シチズン（行動的市民）としての成長を遂げていくこととした。つまり、アクティブ・シチズンとしての主体形成をなしていくためのネットワーク形成を課題としている。

（２）開発教育の運動論の先行研究との接続

社会の変革に向けた質的転換のネットワーク論の土台となる開発教育の運動論の研究には、1989年の吉田晴彦「国際開発問題の新次元―「開発教育」運動の構造と動態」がある。吉田は、日本を含まない世界の開発教育を運動として捉えた分析を試みている⁸⁸。そこでは、「『開発教育』とは、まさにそうした問題意識の中から生み出されてきた運動と捉えることができる。ここでは、仮にそれを『民衆（とりわけ先進諸国内）の意識を高め、何らかの動員を促すことにより、地球的規模の開発問題解決の糸口を見出そうとする運動』と規定しておこう。世界的に見た場合、このような動きは1960年代後半より生じてきた。そして、いまや実態を伴った運動を形成しつつある。」⁸⁹とし、開発教育を明確に運動と位置づけている。その中で、階級闘争型の社会運動とは異なる「新しい社会運動」が1970年代にピークを迎えたことによる、開発教育が開発概念や教育概念そのものに対する異議申し立てが本格化したことへの影響が記され、「異議申し立てとしての『開発教育』」⁹⁰となったことが述べられている。

さらに吉田は、1980年代からは「地球生き残りのための『開発教育』」概念が強まり、人権、エコロジー、異文化理解、軍縮、女性の問題などがすべて関連し合っているという発想のもとに「問題意識が抽象化され、社会運動としての性格は弱まっていった」⁹¹としている。しかし、引き続き1980年代中期からの概念を「地域に根付いた『開発教育』」とし、「再び民衆の動員を志向するものとして登場した」⁹²とする。それは、問題を具体化し、日常化することによって「民衆の参加を図ることを重視する」⁹³ものとしている。

吉田の研究は1980年代までの分析であるが、このような運動的に開発教育概念をみたときに、日本の開発教育にも似た軌跡がみられる。日本の地域の課題認識によって、すべてが関連しあっているという認識は、開発教育が問題にすることの抽象化ともいえる。持続

可能な開発のための教育（ESD）という概念は、あらゆる課題に関する教育の必要性や関連性は示されたが、「持続可能な開発をする」ことの具体的な運動としての目的は共有されづらかった。しかし湯本が示したのは、情報・組織的ネットワークと人的ネットワークにとどまらない、社会を動かしていく行動を促す運動的ネットワークの必要性であった。他方、三宅隆史は、開発教育が真に貧困削減や持続可能な社会づくりを目指すのであれば、2015年を期限としていた国連ミレニアム開発目標（MDGs）の達成が、開発教育の目標であるべきという見解を示した⁹⁴。開発教育をネットワークという人の広がり観点からみた場合に、一人ひとりの学びと実践の総体がいかに社会的に反映され、結果を見せているのかということが、開発教育の中でより強く意識されるべきとの問題提起であった。ESDは、持続可能性というテーマのもとに、開発教育、人権教育、ジェンダー教育、環境教育、エネルギー教育、平和教育などあらゆるテーマの教育によって構成される包括的概念として理解されてきた。包括的概念となることは、取り組む問題を焦点化せず「あれもこれも」と抽象化することにもなる。特に2000年代のESDの実践事例には、環境教育の取組が目立った⁹⁵。一方SDGsは、リオサミットの動きから環境問題系譜と、ポストMDGsを問題としてきた開発問題系譜の統合をみた展開をみせている。よって国や国際社会が牽引するSDGsをふまえた開発教育の今後の動向は然るべき時期に分析されなければならない。

（3）連帯するネットワーク構築の提起

以上から、開発教育のネットワーク論は、人と人とのつながりで経験や情報を交換する交流のネットワークを中心に、「同好の士」で形成されてきたと現状認識される特徴がある。また、目的に応じて関心や意見の異なる他者も交え、プロジェクトなど何か作業や活動を共に成し遂げる目的をもった協力のネットワーク、そして、志を同じくする人たちと共に対抗したり、制度を変えたり、関心や意見の異なる他者との対話を必要とするため、より強固な目的とつながりを持つ連帯のネットワーク論が、経緯の中で問題提起されているといえる。ネットワーキングは教育の派生的な結果として捉えられ、それ自体を目的とした実践はみられない（第1章第4節参照）。それをふまえ、協力や連帯のネットワークを構築する開発教育の主体形成を実践的に検討する必要性がある。

【第2章脚注】

-
- 1 青年海外協力隊事務局編発行「特集 なぜ途上国理解か 座談会 『関心』の原点を語る」『クロスロード』1978年9月号。
 - 2 浜田は1978年の『南北問題への女性の関心度 アンケート調査まとめ』（青年海外協力隊事務局）調査を担った。第1章第3節参照。
 - 3 国際連合広報センター「開発教育シンポジウム」1979年11月29日記録。3頁。「開発教育をするにあたっては、人の持っている感性、あるいは文化に対する興味を掘り起こしてゆくことが非常に大切である。また、他の人たちの問題を自分の問題として考えられる能力が大切である。そこで開発教育には、連帯、あるいは友情という言葉が大切になってくる。開発教育というのはある意味では情緒教育、心をつかう教育である。開発教育をしないと自分の事には賢明でも、自分以外の事については興味を覚えず、またそれを知る必要性も感じない人になる恐れがある。」と述べた。
 - 4 同上、4頁。開発教育は競争のある場ではなく、協調、協力の雰囲気のある教育現場の中で行われなければいけないとし、「競争をあおる様な、あるいは非常に競争があるような教育の場に於ては開発教育を行なう事は出来ない」と述べた。
 - 5 鳥井新平「動機づけの過程と留意点－ひとつの取り組み」開発教育協議会編発行『開発教育』第2号、1983年、15頁。
 - 6 同上、17-18頁。
 - 7 同上。
 - 8 吉永宏「開発教育・方法試論」開発教育協議会編発行『開発教育』第3号、1984年。
 - 9 同上、18頁。
 - 10 同上 21-22頁。
 - 11 栗野真造「参加型学習の可能性－人権教育の実践事例から」開発教育協議会編発行『開発教育』第25号、1993年。
 - 12 同上、37頁。
 - 13 同上、34頁。
 - 14 山西優二「参加型学習の特集にあたって」開発教育協議会編発行『開発教育』第42号、2000年、3頁。
 - 15 西上寿一「学校現場における参加型学習の現状と課題－一人ひとりが輝いてつながるために」開発教育協議会編発行『開発教育』第42号。
 - 16 磯野昌子「社会・開発に参加するための学習－ネパールにおける識字教育の事例から」前掲『開発教育』第42号。
 - 17 広瀬隆人「社会教育における参加型学習の系譜と課題」前掲『開発教育 第42号』。
 - 18 阿久澤麻理子「イギリスにおける『参加型学習』－『ワールド・スタディーズ』からシチズンシップ・エデュケーションへ」前掲『開発教育』第42号。
 - 19 田中治彦「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』Vol.54、明石書店、2007年、13頁。

-
- 20 湯本浩之「参加型学習の系譜－戦後の国際開発における『参加』をてがかりに」開発教育協会『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年。
- 21 田中治彦「参加型開発と開発教育－『参加型学習』をキーワードとして」開発教育協会『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年。
- 22 小貫仁「学校における教育方法をめぐるとの考察－参加型学習の変遷とその課題」開発教育協会編『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年。
- 23 同上、71頁。
- 24 同上。
- 25 田中治彦『国際協力と開発教育－援助の近未来を探る』明石書店、2008年、199頁。
- 26 前掲、湯本。
- 27 前掲、田中「参加型開発と開発教育」。
- 28 前掲、小貫。
- 29 広瀬隆人、沢田実、林義樹、小野三津子著『生涯学習支援のための参加型学習（ワークショップ）の進め方：「参加」から「参画」へ』ぎょうせい、2000年、95頁。
- 30 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター編発行『平成18年度 参加体験型学習に関する調査研究報告書』2007年、7頁。
- 31 小貫仁「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』学文社、2010年、21頁。
- 32 成果は、『研究会報告Ⅰ・Ⅱ合本 開発問題学習カリキュラム構造 開発問題を学習するための文献解題』（国立教育研究所内開発教育カリキュラム研究会編、日本YMCA同盟取扱い、1983年）にまとめられている。
- 33 成果としての「発達段階と学習目標」が小貫によって『開発教育ってなあに？』（開発教育協議会編発行、1998年）に掲載されている。
- 34 成果は、『いきいき開発教育－総合学習に向けたヒント』（開発教育協議会編発行、2000年）にまとめられている。
- 35 成果は、『開発教育で実践するESDカリキュラム』（（特活）開発教育協会内ESD開発教育カリキュラム研究会編、学文社、2010年）にまとめられている。
- 36 前掲、小貫、21頁。
- 37 国立教育研究所内開発教育カリキュラム研究会編『開発問題学習カリキュラムの構造』日本YMCA同盟取扱い、1983年。
- 38 国立教育研究所内開発教育カリキュラム研究会編『開発問題学習の目標と教材の分析』1984年。
- 39 前掲、小貫、23頁。「学習領域ごとの学習目標」が「地球」「人口・国土」「食料」「資源・エネルギー」「生活・社会／生活問題」「南北問題」「開発問題」「国際協力」の9つの領域別に「知的認識」と「関心・態度」にわけられて示され、さらに学年、学校段階別にみた目標の系列が示され、先の9つの領域が小学校では、低学年、中学年、高学年別に、高等

学校は二つのレベルに分けて学習目標が示されている。そして、各学校で開発教育の展開が可能となる教科と領域の関連性や、社会教育での展開の目標と方法が示されている。

40 同上、24 頁。

41 同上。

42 開発教育協議会編発行『小学生段階の開発教育－教育指導者のための手引き』1986 年。

43 開発教育協議会・国際協力推進協会編発行『地球大好き－青少年指導者のための手引き』1986 年。

44 開発教育協議会・国際協力推進協会編発行『地球家族－過程における開発教育指導者のための手引き』1988 年。

45 同上、11 頁。

46 開発教育協議会編発行『開発教育ハンドブック－21 世紀の教育にどう取り組むか』1990 年。

47 前掲、小貫、25 頁。

48 開発教育協議会編発行『開発教育ってなあに？Q&A 集』1998 年。

49 前掲、小貫、26 頁。

50 同上、23 頁。

51 開発教育協会編発行『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』2000 年。

52 岩川直樹『総合学習を学びの広場に－手づくりと協働の知恵』大月書店、2000 年、84-90 頁。

53 同上、90 頁。

54 教育学的には、経験学習に対置されるのは知識や科学技術を系統的に学ぶ系統学習である。しかし『いきいき開発教育』では読み手へのわかりやすさや知識と経験の説明のしやすさからか、知識学習という用語が用いられている。

55 前掲、田中『いきいき開発教育』、13 頁。

56 同上。

57 経験主義の対義語は系統主義である。知識主義の用い方と同様と思われる。

58 同上。

59 日本政府が決議案を提出した。

60 前掲『開発教育で実践する ESD カリキュラム』 i - ii 頁。

61 前掲『開発教育で実践する ESD カリキュラム』、195 頁。

62 同上、44 頁。

63 山西優二『『地域を掘り下げ、世界とつながる』カリキュラムと学びのデザイン』(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』学文社、2010 年、49-51 頁。

64 近藤牧子「開発教育教材の様相」開発教育協会編『開発教育』Vol.53、明石書店、2006

年。

⁶⁵ 2019年2月現在、開発教育協会から発行されている市民による冊子教材だけでも23点（絶版含む）あり、全国の開発教育市民組織からも、場合によっては書店配架されるものとして発行されている。

⁶⁶ 第3章に示したカリキュラム研究は、特定の研究機関ではなく関心をもった有志によって展開されていた。

⁶⁷ 藤原孝章「開発教育における教材開発」開発教育協会編『開発教育』Vol.53、明石書店、2006年、12頁。

⁶⁸ 前掲、栗野、37頁。

⁶⁹ 同上、41頁。

⁷⁰ 近藤牧子「開発教育のネットワークに関する研究—その実態を中心に」早稲田大学哲学会編発行『フィロソフィア』第94号、2006年。

⁷¹ 2019年6月現在192号に至る。

⁷² 湯本浩之「日本における『開発教育』の展開」、江原裕美編『内発的発展と教育』、新評論、2003年、266頁。

⁷³ 湯本浩之「開発教育は何のために-NGOと政府との連携協力に向けて」『国際開発ジャーナル』2003年3月号、国際開発ジャーナル社、2003年、15頁。

⁷⁴ 国際協力機構広尾センター編発行『NGO-JICA協議会 開発教育小委員会総括報告書』2009年、3頁。

⁷⁵ 開発教育協議会、1998年度定期会員総会資料、7頁。

⁷⁶ 政策提言活動の詳細は以下ウェブサイト参照。

<http://www.dear.or.jp/advocacy/905/> (2019年6月11日参照)

⁷⁷ 近藤牧子「ネットワークが織りなす新たな社会と開発教育」山西優二、近藤牧子、上條直美編著『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008年。

⁷⁸ 1960年代後半から脱産業社会への移行に伴い、労働組合運動とは形を異にした、黒人解放運動、学生運動、反戦平和運動、フェミニズム運動、地域運動、対抗文化運動が噴出した。そして、1970年代に、アメリカやヨーロッパでそれらの運動を読み解く研究がなされ、特にヨーロッパでの研究を「新しい社会運動」論とされる。ハーバーマス (Habermas, J)、オッフエ (Offe, C)、メルッチ (Melucci, A)、トゥレーヌ (Touraine, A) といった代表的な社会学の論者は、産業社会における労働組合運動とそれらの運動がいかに画されるのかを明らかにしていった。

⁷⁹ 前掲、近藤、312頁。

⁸⁰ 同上、313頁。

⁸¹ 湯本浩之「開発教育協会の国内ネットワーク事業」山西優二、近藤牧子、上條直美編著『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008年、321-322頁。なお、引用文中にあるDECJとは、開発教育協議会 (Development Education Council of Japan) の略称である。

⁸² 同上。

⁸³ 湯本浩之「持続可能な社会構築における教育の役割：“市民の形成”に向けた社会運動体としてのグローバル・ネットワークへ」鈴木敏正、佐藤真久、田中治彦編著『環境教育と開発教育』筑波書房、2014年、200頁。

⁸⁴ 開発教育協会事務局長中村絵乃へのメールインタビューより（2018年6月6日）「その都度、賛同するかどうかの判断は難しい場合も多いです。例えば、2011年3月11日の東日本大震災と原発事故に対し、原発に対する当会の立場や姿勢を明らかにするべきではないか、との指摘も多かったのですが、教育団体である DEAR としては、旗幟を鮮明にして政治的立場を表明することよりも、原発問題のような「議論の分かれる問題」を民主的に議論し、参加型で学習する機会や方法を提供することを優先しようとの確認が理事会でなされました。（『もっとはなそう！エネルギーのこと』はじめに参考）ただ、安保法制や共謀罪など、ますます市民活動がしにくくなり、「戦争ができる国」に近づいているこの状況下において、教育の役割は何か、DEAR の役割は何か、考える必要があると思っています。」

⁸⁵ 同上、202頁。

⁸⁶ 同上、201頁。

⁸⁷ 同上、207-208頁。

⁸⁸ 吉田晴彦「国際開発問題の新次元—「開発教育」運動の構造と動態」馬場伸也編『現代国際関係の新次元』日本評論社、1989年。

⁸⁹ 前掲、吉田、53頁。

⁹⁰ 同上、67頁。

⁹¹ 同上、68頁。

⁹² 同上、69頁。

⁹³ 同上。

⁹⁴ 三宅隆史「ポスト MDGs の国際開発の課題と開発教育の役割」開発教育協会編発行『開発教育』第59号、2012年。

⁹⁵ 2002年のヨハネスブルク・サミットを受け、2003年「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」が成立し、環境省と文科省のみならず、農林水産省、経済産業省、国土交通省の共管となり、環境教育の幅を広げた。また、2011年「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律（通称：環境教育等促進法）」に一部改正され、民間団体との連携促進の内容や学校教育における環境教育の充実化が図られた（「国連持続可能な開発のための教育の10年関係省庁連絡会議「国連持続可能な開発のための教育の10年（2005～2014年）ジャパンレポート」2014年、22頁」）。また、ESDを推進するユネスコスクール加盟校が「重視すべきと考える分野」は「環境」が81%（次いで「国際理解」65%、「人権・平和」64%）と、圧倒的に多い（文科省委託、日本／ユネスコパートナーシップ事業「平成29年度 ユネスコスクール年次活動調査結果」より）。

第3章 開発教育における主体形成の実践構築のための理論

本章では、第2章の開発教育における主体形成に関する議論をもとに、実践構築のための理論とは何かを明らかにすることを目的としている。明らかにする方法として、開発教育の主体形成を行動主体形成の観点から四つの類型に分類する。

社会教育学における主体形成論は、主体形成とは「何の」主体なのかを問題にしながら展開する論¹と、学習主体形成の観点からすれば、「何の」を想定することは、「教育する側」を主体とした発想であり、実践研究とは「教育する側」からの視点で捉えるのではなく、学習プロセスにおける相互の主体形成に着目すべきとする論²がみられた。本研究では、それらの論をふまえ、開発教育実践の理論研究としては前者の論に立ち、実践研究としては後者の論に立つ。そして、本研究の第4章以降では、開発教育の主体形成に向けた理論としての学習課題と学習方法との整合性を実践的に検討していく。学習方法の実践的理論については第2章第1節の参加型学習の議論から示した。よって本章では行動主体形成に向けた学習課題を示す。

第1節 開発教育の主体形成の類型

第1項 行動主体の概念

開発教育を通じた主体形成という観点に立つと、開発問題の解決に参加をしていく行動主体の想定がある。開発教育の行動主体は以下、四つの類型に分類される。

- i. 開発協力主体
- ii. 地域づくり主体
- iii. 市民運動主体
- iv. 生活主体

i ii は、開発の主体として活動する現場が途上国か自ら生活する地域か、といった行動する空間からの区分である。それぞれの主体は用語として用いられてきてはいないが、第1章、第2章にみてきたような従来の開発教育において検討吟味されてきた主要な行動主体

である。iii ivは、本研究において新たに知見を加え、今後重点が置かれることを提起する主体である。

(1) 開発協力主体

開発協力主体は、主に地球規模で存在する貧困や格差の問題と生活破壊といった人権の抑圧に関する課題に取り組む主体である。開発協力主体の概念は以下の四つである。

- 1) 地球規模で起こっている構造的な開発問題に目を向ける・気づく
- 2) 開発協力の現場を訪れる
- 3) 開発協力活動に地域の人と共に取り組む
- 4) 開発協力活動を支援する

第1章第3節及び第2章でみたように、日本の開発教育は途上国にある貧困の問題を学習者が知り、関心を持つことで、問題の解決に向けた行動主体形成を目標としてきた。再度まとめると、行動主体形成のためには問題の構造的な理解と、関心を持つために必要な基礎となる人権意識や地球規模で相互に依存し合っている現状から分かち合いの価値観、豊かさを問いただす観点などを必要とした。また、問題を解決するための行動の具体性や、行動と連動した学習とは何かが模索されていった。

そして開発教育が、開発問題への「理解」から「行動」を目的にしたときに、何が国際協力の「行動」であるかが検討されてきた。例えば2001年の『開発教育・国際理解教育ハンドブック』³では、国際協力の事例として、書き損じハガキ、使用済みテレホンカード、使用済み切手、衣服の寄付、月ごとの会員になること、普通の募金や旅行などの際に使わなかった海外通貨の募金、郵便局の国際ボランティア貯金の利用、絵本や中古CD、ベルマークやロータスクーポンの寄付などがあげられていた。これらはモノやお金の寄付である。

また、開発教育展開当初の開発協力に関する行動主体の議論では、寄付をすることに加え、現場に「足を運ぶ」という抽象的な言葉で語られてはいたが、それが具体的に何をすることかは示されていなかった。その後、「足を運ぶ」ということをプログラムとして実現するスタディツアーやワークキャンプを開催する活動が流布し始めると、国際協力を仕事にせずとも現場で起こっている問題や協力活動の具体性を学ぶことを通して、国際協力活動に関わっていく選択肢が現れた。日々の生活でできる寄付か、現地に出て専門的に

関わるか、以外の選択肢である。それは国際協力の学習が、モノや金を贈る主体形成の全てではないことが示され始めたといえる。

国際協力の学習について、2005年に田中治彦は、モノを送ることや寄付をするということと国際協力のつながりには、〈「モノやお金がないから貧しい」→「モノや金を得て、開発を進め豊かになる」→「そのためには私たちがモノやお金を送る」〉という「援助教育」が主流であり、地元住民の参加による問題解決を目指した息の長い「開発協力」とも金と金が迅速に必要とされる「緊急援助」が混同されている問題点を指摘した⁴。そのうえで、モノや金を結論としない国際協力への学習構築のためには、「慈善型援助」や「プロジェクト型援助」の枠組みではなく参加型開発への協力として捉え直し、例えばタイの村で開発教育の実践をしても、日本の教室で開発教育の実践をしても参加型社会づくりのための参加型学習という共通の目的で協力に至る視点を提示した⁵。

開発問題を理解するだけでなく解決に向けて参加する行動主体形成を目的とする理念は、日本で展開された当初から現在に至るまで開発教育において明確に持たれてきた。その中で行動主体の捉え方は、「寄付や援助をする主体」から、地球の「参加型社会の一員として学び、社会をつくる主体」にまで発展した。1980年代以降、開発協力現場で村人や住民を周辺に追いやるトップダウンの開発ではなく住民による参加型開発が重視され始めたことをふまえ、現場において参加型開発のファシリテーターとなる主体形成も開発教育の目的になっている。日本ボランティアセンターの磯田厚子は、開発協力の現場で活動する主体は、住民が中心となる活動のファシリテーターとして、裏方やつなぎ役でありながらもそれに徹するのではなく、開発のアクターとして共に取り組む姿勢をもった主体となることとした⁶。

途上国を支援する活動には、モノやお金を贈る慈善やチャリティとしての「援助活動」とは異なる、支援する側とされる側の双方の協力を必要とするプロジェクト型の「国際協力活動」がある。しかし慈善的活動から生じる支援する側、される側の関係を越えようとする「国際協力活動」もまた、プロジェクトを提供される経済的な途上国とプロジェクト支援を提供する経済的な先進国という二分的な中での支援活動の構造に変わりはない。そして「開発協力活動」には、先進国をモデルとする経済中心の開発に偏らない「開発」の価値観を追求し、途上国の立場でも先進国の立場でも共に吟味模索する理念がある。よって、「開発協力活動」は活動期間のスパンも長く、現場の住民を中心にした「開発」を進めていくことが、それまでの「国際協力」概念とは区別された。しかし全ての支援活動が単

純に「援助→国際協力→開発協力」と発展していくわけではない。緊急的支援を必要とするものも含めて援助、国家間での途上国と先進国の二分的な国際協力を含む、広義概念として開発協力の主体とする。

ではそれぞれの項目について述べていく。「1) 地球規模で起こっている構造的な開発問題に目を向ける・気づく」とは、開発問題の多くが地球規模で構造的に生じていることに対して関心を抱く主体である。途上国を始めとして地球規模で生じている開発問題は、日本の学習者にとって不可視的な形で存在するため、問題に気づき関心を抱くには契機を必要とする。日本に開発教育の概念が現れた 1970 年代後半から 1980 年代前半の頃と変わらず、日本においてこの問題への無関心は絶えることがない。その原因には、問題が深刻で広い当事者性があるにも関わらず、学校教育で扱われない点がある。平成 29・30 年改訂学習指導要領では、部分的に持続可能性や環境などを明記することで地球規模での開発問題を取り上げてはいるが、根本的に経済至上主義によって引き起こされている乱開発や紛争を問う視点はなく、開発教育に取り組む教師個人の実践に委ねられている。学校教育における開発問題の扱い方が不十分であることは、利便性のある生活と不可分に存在する開発問題への広い共通認識に至らない原因の一つである。

「2) 開発協力の現場を訪れる」は、短期的に開発途上国や開発問題に直面する現場を訪れ、現場に学ぶ主体である。その機会を提供する代表的な学習プログラムに、スタディツアーやワークキャンプがある。1990 年代までは、NGO 等の市民団体が中心となって現地での活動紹介や支援する会員への活動説明責任などを目的に開催していた⁷。しかし 2000 年代以降、民間の旅行会社が「ボランティア・ツアー」などの形で実施することで、形態や参加者が一般化し、現地の問題への関心よりも「自分探し」「癒し」といった個人的な心情を動機に参加するケースが増えた⁸。それらのツアーでは参加する側や訪問する側は、体験的な利益が得られるいっぽうで、開発協力活動の一環としての訪問の位置づけは、恒常的な活動をしている NGO 等の市民団体が直接行うスタディツアーやワークキャンプに比して曖昧である。

開発教育では、国際協力 NGO 団体が行う、スタディツアーの受け入れ側に対するインパクトや功罪を含めたあり方について議論されてきた。問題意識が最初に示されたのは、1987 年の開発教育協議会機関誌『開発教育』第 11 号における「スタディ・ツアーを考える」という特集である。また、その後 2001 年の同誌第 44 号でもスタディツアーの特集が組まれ検討されている⁹。スタディツアーを実施する NGO 有志によるスタディツアー研究

会も 1997 年に立ち上げられ、「スタディツアーに関する調査研修、スタディツアーに関する提言、スタディツアーに対する理解促進のための活動、スタディツアーを実施している NGO などの団体間ネットワークの促進」¹⁰をし、研究会の開催や出版物も発行してきた。ツアーが開発協力活動の一環であり、また参加者への学習づくりでもあることを、それぞれの団体の活動状態に応じて模索されてきたのである。よって「開発協力の現場に足を運ぶ」主体は、多様な目的による参加者がみられる現在だからこそ、ツアーへの参加経験を自分のために消費するに終わらないような開発協力主体が検討されていくことが求められる。

「3) 開発協力の活動に地域の人と共に取り組む」は、長期的に開発協力現場に関わる主体である。開発教育で想定するのは、参加型開発における外部者の役割を担う主体である。世界各地での援助活動や協力活動から経験が蓄積され、外部者が中心となる開発ではなく、住民が中心となって行う参加型開発が推進されるようになっている。しかし援助する側、される側の構図は容易に硬直化し、住民よりもプロジェクトもしくは外部者ありきの開発プロジェクトは多く存在する。また、グローバル化の急速な進展から人の移動が容易になったことは、「援助」や「協力」活動を民間レベルで容易にしている。容易さゆえに、一時的に「与えて」しまえば済んでしまう慈善的なものもある。よって、住民が中心となった開発協力を進めていく主体論の模索は今後も不可欠である。

「4) 開発協力活動を支援する」は、開発協力団体の活動に対し、日本においてできる支援活動を行う主体である。開発問題のある現地への訪問も金銭的・時間的条件が満たされなければ難しく、訪問したとしてもその後、継続的な関わりを現地と直接持つには限界がある。また、長期に継続して現場や当事者と関わることは、それを職業として従事する限られた人にしか可能ではない。しかし、活動団体への寄付、日本でのキャンペーン活動やイベント等への参加、ボランティアとしての支援など、開発協力活動に間接的に関わる方法もある。またその参加の方法も多様にあり、自らが主体としてできることややりたいことを模索していかなければならない。

以上、開発協力主体は、開発協力活動に関心を持ち、直接的でも間接的でもなんらかの形で関わっていく行動主体概念である。

(2) 地域づくり主体

これまでの開発教育で提示されたのは、持続可能な社会づくりという観点に立ち、開発

問題は途上国にのみあるのではなく、学習者が暮らす日本の地域にもあるということと、地域の開発問題が地球規模での開発問題の部分成す見解である。よって地域の開発問題を学習し、地域社会に参加をし、持続可能な地域づくりをする主体形成の重視がみられた。地域づくり主体の概念は以下である。

- 1) 地域の構造的な開発問題に目を向ける・気づく
- 2) 地域の開発問題解決に参加する
- 3) 地域の内発的発展のプロセスを促進する

「1) 地域の構造的な開発問題に目を向ける・気づく」は、目の前に問題があるにも関わらず気づかれないでいる地域の構造的な開発問題を意識化していく主体である。開発協力主体において、途上国や地球規模での開発問題は、空間的に不可視的であるため契機が必要であるとした。では学習者自らが生活する地域の問題は、可視的であるかといえば必ずしもそうではない。人びとの地域との関わり方、問題意識の持ち方によって、日々暮らしている地域の問題は埋没させられる。第2章第1節の参加型学習の議論において言及されたアクション・リサーチは、地域や身近なところにある問題をフィールドワークをしながら課題化し共有していく学習活動である。開発教育においては、アクション・リサーチによって、地域にある構造的な問題に気づきつつ、その解決に参加をしていく参加型学習の実践として展開される。その場合に、想定される主体である。

また地域の問題を認識してはいても、その原因や理由、解決の方法にまで考えが至らない場合もある。よって問題そのものに目を向けて気づくだけではなく、それらの構造的な把握を想定している主体である。

「2) 地域の問題解決に参加する」は、地域には開発、環境、共生の問題が多様であり¹¹、それらの解決に向けた活動に参加していく主体である。山西優二は、開発教育の見地による地域の機能に、先人たちの知恵に学ぶ場として「歴史に学ぶ」機能、人々の地域社会への参加を可能にする場として「参加する」ことのできる機能、人がグローバル化に対抗し、異なる価値を創造する場としての「対抗し創る」機能をあげた¹²。これらの機能を持つ地域において、圧倒的な勢いを持つグローバル資本経済のシステムに、経済的にも文化的にも対抗しつつ、自らの地域の軸となる価値のあり方を歴史と併せて模索し、地域の問題解決に取り組む主体である。

「3) 地域の内発的発展のプロセスを促進する」は、地域の問題解決活動における学習をファシリテートする主体である。2011年に開発教育協会では「地域に向き合うファシリテーター」研究会を開催した¹³。そのなかで「地域課題と向き合う開発教育のファシリテーター像」は、「外部者でありながら限りなく地域の一員に近づきつつ、継続的にかかわっていく」¹⁴存在と位置付けていき、開発教育の視点による地域づくりとは、住民による内発的な発展¹⁵のプロセスであることが確認された。研究会の成果として内発的発展、公正、共生の理念の理解や開発をめぐる構造的な理解に優先して取り組むのが、地域の開発教育ファシリテーターであることが確認された¹⁶。

さらにその活動を発展させ 2012年に発行された『地域の問題解決を促進するファシリテーターハンドブック』においては、地域ファシリテーターの役割をリーダーや、インストラクターや研究者ではなく、「自分自身が地域に学びながら、そこにある知恵や魅力を引き出し、人々をつないだり、互いの学びや気づきを促したりする役割なのです」¹⁷と定義している。学習者は開発の主体であり、地域の問題解決に参加する主体、地域に向き合う主体であることが示されている。開発教育の地域づくりのファシリテーターは専門職化されているわけではなく、多様な立場の人が担うことになる。それぞれの立場に応じた学習を通じた地域の内発的発展を促進する開発教育の主体論が今後も不可欠となる。

(3) 市民運動主体

第1章第1節にみたように、開発教育はその起こりから市民運動的であった。また日本の開発教育の市民運動主体に関する議論では、政策や意思決定に参加し多様な他者と交流し、行動的市民（アクティブ・シチズン）であったり、オルタナティブな社会づくりを志向し、異議申し立てる主体がみられた。市民運動主体の概念は以下、四つある。

- 1) 開発問題への関心喚起のために意見表明を組織的（キャンペーン）・個人的（意見発信）に行う
- 2) 開発問題に関わる異議申し立てや抵抗の意見表明を組織的・個人的に行う
- 3) 開発問題解決に向けた政策決定に参加する
- 4) 開発問題に取り組む人や組織をネットワーク化する

「1) 開発問題への関心喚起のために意見表明を組織的（キャンペーン）・個人的（意見

発信) に行う」は、問題喚起のキャンペーンを展開・参加したり、個人的に意見表明を発信する主体である。

開発教育とキャンペーンとの関連について最初の言及は、1984年上松裕明の、国際協力キャンペーンが開発教育として効果をもつことについての考察による。「〈国際協力キャンペーン〉活動は国際協力募金を集めることが第一義でないことは明白である」¹⁸とし、チャリティ意識を止揚して問題解決への参加を促す必要性を示した。キャンペーンが開発問題や途上国へ関心を向ける学習への動機づけになっていても、教育活動として発展をするには理論も実践も不十分である点が指摘された。

その後、キャンペーンが開発教育における課題として検討されたのは、1998年開催の第16回開発教育全国研究集会において、「NGOによるキャンペーンと教育」という分科会であった。教育目的のキャンペーンをとりあげ、地雷廃絶の事例、大量消費・大量廃棄型社会から循環型社会に変えることと開発協力活動の資金調達を目的とした活動、イギリスのNGOのキャンペーンなどが報告されている¹⁹。イギリスの資料をもとに、日本社会におけるキャンペーンインパクトを強化するための理論や方法を学ぶ研究会を立ち上げる提言と、キャンペーン、政策提言、ロビイングと開発教育との関係の概念整理の必要性が議論された²⁰。

一方、開発教育実践によるキャンペーン活動は、2003年に始められた教育協力NGOネットワーク(以下、JNNE)²¹が主催する「世界一大きな授業」キャンペーン²²によって展開されるようになった。グローバルな教育ネットワークであるGlobal Campaign for Education(以下、GCE)が行うGlobal Action Weekキャンペーンに時期やテーマを合わせながら日本国内独自に展開している。世界の教育問題の「授業」を全国各地で開催し、その参加者にアドボカシー活動への参加を促す教育キャンペーンである。2004年は子ども国会を開催し、政府にしてほしい取り組みの意見書をまとめて提出をした。2005年は途上国の子どもたちのを描いた作品を集める「おともだちパネルコンテスト」を開催し、国会議員に働きかける活動をした。そして、2013年からは学習プログラムが教材化され、参加型ありつつ系統的な学習をより可能にし、授業の感想として書いてもらう学習者による首相へのメッセージを届ける活動や、有志の中高生による国会議員に対する授業実践も展開している。目的を関心喚起に留めず、政策への働きかけの機会を提供する、積極的な市民としての主体形成の実践である。

以上のようにキャンペーンとは、関心喚起を主な目的としているが、政策提言活動へと

連動することが最終的な目標である。組織的に意見表明をしていくキャンペーン活動への参加のほかに、SNS の普及から個人による意見表明発信も可能となり広く影響力を持つ。キャンペーンを行ったり参加したりする主体は、開発教育を通して意見表明をしたり、意見表明活動を通して開発教育を展開したりする主体概念である。

一方で、「2) 異議申し立てや抵抗のために意見表明を組織的・個人的にする」主体とは、現状や一方的に下された決定事項に対する抵抗運動をすることができる主体を意味する。

「1) 開発問題への関心喚起のために意見表明を組織的・個人的に行う」よりも対峙する内容と対象が明確であり、異を唱え、現状を変革することや下された決定事項を覆すことを目的として主張する主体である。社会的、生活的に抵抗の必要があるときに、沈黙ではなく声をあげ、デモの開催・参加、署名活動、抗議の意見表明発信といった行動ができる主体を意味する。この主体については、開発教育において従来積極的に想定も議論もされてきていない。しかし、近年インターネットを通じた署名サイトの普及や、若者による多様なデモ活動の広がりといった社会背景から、今後検討すべき課題のある主体である。

「3) 開発問題解決に向けた政策決定に参加する」主体は、アドボカシー（政策提言）主体である。開発教育におけるアドボカシー活動の議論の展開は、「未来のための教育推進協議会/ef」の発足を契機とした。ef は、1997 年の第 5 回国際成人教育会議（ドイツのハンブルグで開催）で採択された「ハンブルグ宣言」の日本でのフォローアップ団体として設立された。「ハンブルグ宣言」には、開発、環境、人権、平和、ジェンダー、多文化共生などの課題解決のために、成人教育を推進し、市民団体や NGO の教育的機能を強化することが記された。ef は、教育関係者や NGO などから 100 を越す団体や個人の賛同を得て発足し、開発教育分野からも田中治彦が共同代表となった。そして、日本の教育行政や文教政策に関するアドボカシー活動を実施し、政策をモニタリングしながら教育のあり方や諸制度に関する調査研究をし、国際組織、海外 NGO、国内外の関係団体との情報交換やネットワーキングを行った²³。ef が 2002 年に出版した「NGO/NPO キャンペーンハンドブック」には、キャンペーンの組み立て方から、マスメディア、企業、公官庁への働きかけ方、ロビイングの仕方などが具体的に示されている。同ハンドブックで重田康博は、1960 年代までの労働運動や学生運動、公害運動などに代わる社会変革の担い手として 1970 年代に NGO が登場したが、募金と団体広報を主軸にしたキャンペーンは展開しても、政策キャンペーン、開発教育、政策提言を行う NGO の少なさを指摘している²⁴。また、日本の NGO が問題の本質や構造的な問題に目を向けず、政策キャンペーンや教育キャンペー

ンを嫌うことや、日本人が署名や街頭マーチを恐れたりするのは、過去の左翼運動のイメージの可能性があることなどを指摘している²⁵。

さらに1998年の開発教育全国研究集会において、「教育改革とアドボカシー」の分科会がもたれた。ef（1997年設立）、ボランティア学習協会（1998年設立）といった教育に関するアドボカシー活動を行う団体設立を受けて、市民団体の経験や知識を教育行政に反映する方法がテーマとなった。地方自治体から文部省までのあらゆるレベルの教育行政を対象とし、実践に基づいた説得力ある情報収集の必要性、担当行政との日常的なコミュニケーションの必要性があげられている²⁶。

キャンペーンやアドボカシーと開発教育の関係について三宅隆史は、2015年が期限であった国連ミレニアム開発目標後の開発課題と開発教育の役割についてキャンペーンとアドボカシーの見地から三つの課題を提起した。一つ目が、開発教育の目標を国際社会が合意する目標にすべきであり、それらの開発目標が達成されなければ開発教育は途上国の貧困削減に役立っていないと判断されるべき、とする点である。二つ目が、開発教育は開発目標を達成するキャンペーンやアドボカシーとリンクし、募金や広報のキャンペーンではなく、開発課題に関心がなかった人々が関心を持ち、行動するようになる、という意識・行動変容プロセスを促すべき、とする点である。そして三つ目は、国際協力NGOは開発目標を達成するためにキャンペーン、アドボカシー、開発教育により力を注ぐべき、とする点である。

貧困や開発の問題とその原因が明らかになり、解決しようとするれば制度やしくみを変革していくことが必要となる。開発教育の目的が、貧困の削減にあることを明確に定めるならば、制度に働きかけるアドボカシーやロビイング活動を開発教育において促進することは不可欠であるという問題提起である。

しかしこの論は、開発教育が描く社会を実現していく点において妥当性がありつつも、貧困削減のために開発教育をするという目標化は、課題や理念の押し付け、誘導や行動の強制になりうる。教育活動の成果を例えば貧困率の削減といった数値への反映から評価することになれば、学習者の変容プロセスよりも変容自体が重視される。また、貧困削減に限らず社会的課題に対するキャンペーンやアドボカシーの活動評価の結果が、学習者が課題解決に貢献したかを測る評価指標として妥当なのかは疑問が残る。つまりキャンペーンやアドボカシー活動を通じた学習評価の方法も検討の余地が多分にある。

第1章第1節にみたように開発教育の起こりは運動的であったし、貧困削減や開発問題

による人権抑圧や環境破壊を解決する目的に導かれて展開してきたのは事実ではある。しかし、キャンペーンやアドボカシーは目標が明確であり、時間的制約もあるため、いつまでに何を達成するという、いわば「点」の目標が掲げられる。ミレニアム開発目標(MDGs)や持続可能な開発目標(SDGs)のように、具体的な達成目標が国連で掲げられるようになったのは、漠然とした貧困削減や人権保障を訴えるのでは具体的な解決に導かれない結果を踏まえた世界中の市民組織団体の後押しがあったからだ。よって成果をあげるべき目標であることも事実である。しかしそうした社会的な「点」の目標を教育目的にしてしまうのは、開発教育の主体形成やその教育理念からは乖離する。むしろ、意見表明をして制度を動かすことの意味や社会づくりにおけるそれらの行動の有効性、方法などを学習者がいかに認識していくかが課題となる。

「4) 開発問題に取り組む人や組織をネットワーキングする」主体は、開発教育に関わる人々が、多様な人たちとの連携協力を築いていく主体である。開発教育が成してきた、情報、組織、人的ネットワークにおいて学びや気づきが「“同好の士”」で滞留するのではなく、考えを異にする他者との関係を持ち、運動ネットワークへと展開することが課題として指摘された²⁷。そうしたネットワークづくりを担う主体のあり方が課題である。

(4) 生活主体

開発問題の根源的な原因にあるのは、大量生産・大量消費・大量廃棄型の社会経済システムによる構造である。よって消費行動を中心としたライフスタイルの転換が、開発教育の行動主体形成に関する議論にある。それらを、生活主体として示す。生活主体の概念は以下である。

- 1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する
- 2) モノや食べ物の生産・流通・消費における公正さを求める
- 3) 地球の持続可能性を軸にしたライフスタイルへと転換する
- 4) 「豊かな」生活を共同して創造する

「1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する」主体については、学習者自身の生活と開発問題との関連性を捉える主体である。生活主体形成は、家政学や生活科学領域で研究蓄積がある。そうした研究では、生活要求の客観的把握のための「人―物」の関

係性を把握すること²⁸、外部化された生活環境を自己に内部化すること²⁹、生活の科学的認識の深化から生活問題解決実践へと導く生活主体形成³⁰などが示されている。それらにおいて、学習者の生活経験を学習化する働きかけの必要性が提起され、学習者の経験に既にある生活のリアリティを構造化し深化させていくあり方が問われている。つまり、外部化している問題の自己への内部化についてであるが、それらは学校の家庭科教育の理論以外には教育学的見地に欠ける。教育学的には、自己に埋没した経験を問い直し、問題の内在性を明らかにしていく行為の省察理論に基づいた主体形成論が必要となる。

学習者が生活者としての自己を起点に開発問題を認識していくことは、開発教育において自明ではない。開発問題は、場合によっては遠く離れた対岸のこと、または遠い国での事象に留めて捉えることも可能である。それが自己に内在化されている問題と関わることを認識していくには学習過程が求められる。一方で、生活にある家事、消費、地域共同は、どの学習者にも関わる普遍性を持つ。学習者の生活主体としての経験を自ら構造化させ、経済至上主義や開発問題などの外部の問題が、生活に内部化、ともすれば個人の身体化していることへの気づきはリアリティとなり、生活の中にある社会的な構造の問題へと学習をつなぐ。よって生活者としての自己を起点としながら開発問題を認識していく主体形成が課題となる。

「2) モノや食べ物の生産・流通・消費における公正さを求める」主体概念は、開発教育の目標の核である。よって、開発教育の行動主体においてこの項目だけは「公正さを求める」という具体的価値観の形成を設定する。

開発教育展開初期の1980年代には、家庭における開発教育として家事と子どもへのしつけの観点から、生活上のモノを大切にすることや、輸入食品への関心を示し、家庭でできる募金活動やホームステイの受け入れなどが具体的行動として示されていた³¹。家庭という生活拠点を起点にした実践の提起であった。

「2)」の「モノや食べ物」が意味しているのは、植民地政策に由来するプランテーション栽培に原料生産を依存し、環境破壊や労働者の健康被害、先住民族の生活破壊といった人権侵害が問題となる、バナナ、パーム油、チョコレートやコーヒーといった食品や衣料品、紛争の原因となっているため紛争鉱物と呼ばれるレアメタルを必要とする携帯電話や電子機器などである。さらに、フードマイレージやフードロスといった、食べ物とエネルギーや廃棄の問題、消費のあり方を転換していく主体形成もある。そうした食品、衣料品、日用品の原料生産から消費までの工程に、人権侵害や環境破壊が含まれない、商品として

の公正さを求める主体形成が開発教育の中心的な課題である。1990年代以降のテーマ化、カリキュラム化によってこれらの題材は教材化され、実践されている³²。工程にある不可視的な現状認識をもとに、「公正さを求める」価値をいかに行動化していくことについて考えていくこともこの主体形成概念の課題となる。

「3）『豊かな』生活を共同して創造する」主体は、開発問題の学習を通して自らの「豊かさ」を追求する生活実践を、人と共同して構築していく主体概念である。生活は、家庭や地域、コミュニティの共同から成り立つ。よって自分たちにとっての「豊かな」生活を模索しながら仲間とともに実践をしていく主体である。

「4）地球の持続可能性を軸にしたライフスタイルへと転換する」主体は、「3）『豊かな』生活を共同して創造する」具体性の一つにも位置づくが、生活実践の価値規範を地球の持続可能性に置き、生活様式に変化をもたらす主体である。「1）生活者としての自己を起点に開発問題を認識する」「2）モノや食べ物の生産・流通・消費における公正さを求める」ことから具体的に実践をしていく主体概念である。

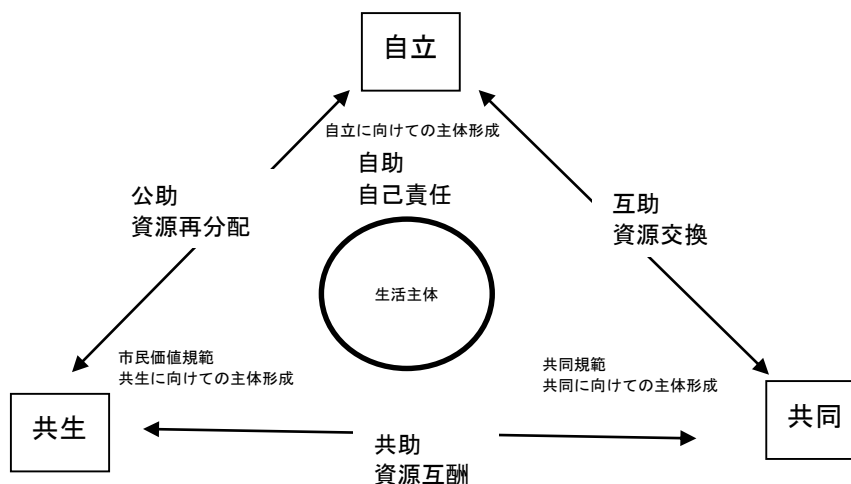
これら 1) から 4) の主体形成論は、生活科学領域において研究されてきている。その中に、生活と生産分野を関連づけていくことで、家庭管理主体が地域管理主体となっていく生活主体形成の理論³³や、自立、共同、共生の三点を生活主体形成の目的とする理論³⁴がある。それらの論からは、共同する個人の生活から地域や社会の問題を認識し、生活を自立的に創っていく主体の想定が明らかになる。特に、小谷良子が提示した自立、共同、共生は、互助、共助、公助の概念によって互いに関連づく理論からは、開発教育の生活主体概念の課題が以下二点ある。一点目に生活的な「自立」を「共同」や「共生」とともに目的とする点、二点目が「自立」と「共同」を結ぶインフォーマルな友人や隣人による資源交換である互助や、「共同」と「共生」を結ぶ、共存している匿名の近隣や地域の人々との資源互酬である共助の関係構築である（図 3-1）。

一点目の「自立」についてである。従来の開発教育では、人間発達として自立的な主体設定そのものがあまり意識されてこなかった。よって、小谷が自立に向けての主体形成において示している生活者は「主体性、価値観、目的に基づいた自己決定に伴う共的生活圏への行為の実践」³⁵をなす主体として捉える観点が重要となる。

そして二点目に、「共同」を中心とする相互扶助的な関係についてである。従来の開発教育では、市民的価値規範を育む「共生」を中心とした共助と公助への関心は払われてきた。それらは開発における構造的な問題の解決を目指す中で、不特定な人間同士や制度的な相

互扶助に関心が持たれてきたからである。一方、共同規範を育む「共同」とは、特定の間相互の関係による互助と共助による地域づくりや共同づくりといった関係構築である。

(図 3-1) 小谷による生活者の自立・共同・共生および相互扶助の相互作用概念の概要図



※出典：『主体形成と生活経営』³⁶117 頁の図を筆者が簡略化。

これまでの開発教育の生活主体形成は「2) モノや食べ物の生産・流通・消費における公正さを求める」が主なものであったが、上記の二点の課題から、一点目の課題を「1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する」として反映しており、二点目の課題を反映して「3) 『豊かな』生活を共同して創造する」とした。

第 2 項 行動主体形成の構造

行動主体として分類した四つの主体概念から行動主体形成の構造を示す。第 1 節で示した四つの主体概念は以下である。

i. 開発協力主体形成

- i -1) 地球規模で起こっている構造的な開発問題に目を向ける・気づく
- i -2) 開発協力の現場を訪れる
- i -3) 開発協力活動に地域の人と共に取り組む
- i -4) 開発協力活動を支援する

ii.地域づくり主体形成

- ii-1) 地域の構造的な開発問題に目を向ける・気づく
- ii-2) 地域の開発問題解決に参加する
- ii-3) 地域の内発的発展のプロセスを促進する

iii.市民運動主体形成

- iii-1) 開発問題への関心喚起のために意見表明を組織的（キャンペーン）・個人的（意見発信）に行う
- iii-2) 開発問題に関わる異議申し立てや抵抗の意見表明を組織的・個人的に行う
- iii-3) 開発問題解決に向けた政策決定に参加する
- iii-4) 開発問題に取り組む人や組織をネットワーク化する

iv.生活主体形成

- iv-1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する
- iv-2) モノや食べ物の生産・流通・消費における公正さを求める
- iv-3) 地球の持続可能性を軸にしたライフスタイルへと転換する
- iv-4) 「豊かな」生活を共同して創造する

これらの行動主体形成は、それぞれが単体なのではなく実践において互いに関連づることができる。その関連の例や可能性を示していく。

まず、開発協力主体形成とその他三つの行動主体形成である。地域づくり主体形成との関連では、例えば熊本市、名古屋市、逗子市、浜松市にみられるフェアトレードタウンづくりや、途上国への開発協力活動を通じた日本の地域づくり³⁷のような、開発協力主体形成と合わせた地域づくり主体形成をしていく実践がある。開発協力をすることで自らの地域づくりに参加していく主体形成によって関連づく。市民運動主体形成との関わりは、開発協力活動の目的は貧困を含む開発問題解決にある。よってそれに向けた行動主体形成には、現状の変革に働きかける iii-1)～4) の市民運動主体形成が関連する。生活主体形成との関連では「iv-1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する」「iv-4) 「豊かな」生活を共同して創造する」にみられるような大量生産・大量消費・大量廃棄を当然としないことで、生活によって開発問題の進行に加担しないことを目指していく主体形成である。「i-1) 地

球規模で起こっている構造的な開発問題に目を向ける・気づく」や、生産過程に環境や人権に配慮した消費をするといった生活をする事で「i-4) 開発協力活動を支援する」主体形成に関わる。

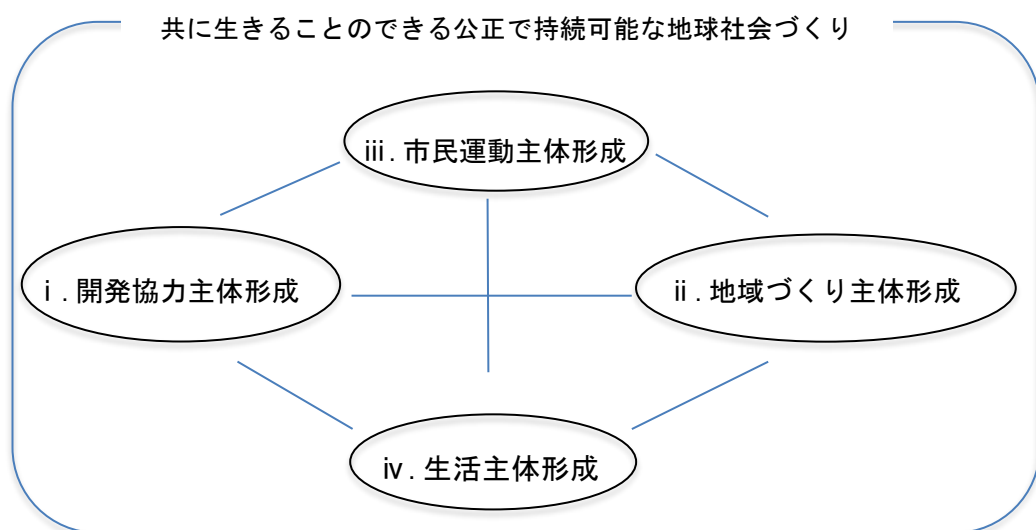
次に、地域づくり主体形成を軸に他の主体形成との関連をみる。開発協力主体形成との関連では、「ii-2) 地域の開発問題解決に参加する」、「ii-3) 地域の内発的発展のプロセスを促進する」主体形成を通し、第2章第1節にみられた参加型開発と参加型学習の共通性から「i-1) 地球規模で起こっている構造的な開発問題に目を向ける・気づく」主体形成へと関連することができる。地域づくり主体形成を通して、国や地域を超えた内発的発展のプロセスを促進することの共通課題を認識していく可能性がある。この点の従来の実践研究には、西川芳昭らによる途上国からの研修生を日本の地域で受け入れ国際協力に結びつけた地域振興の試みがある³⁸。西川は途上国と日本の農山漁村地域は置かれた基礎的条件は異なっている、グローバルな構造において「辺境」や「外発的なものに疲弊した当事者」同士だから内発的な発展について「最先端」のところで価値を共有できるとし、途上国からの研修生を受け入れる国際協力をしつつ、研修生と共に日本の地域の人々が地域を再構築していく過程を明らかにしている³⁹。市民運動主体形成との関わりについては、地域づくりにおいてあらゆる共同体やグループにおける日常的な意思決定から地域の政治に関する意思決定まで参加の主体形成が求められる。また場合によっては異議申し立てや抵抗の意見表明が求められることもある。そして、地域には血縁、地縁、志縁の全てが存在し、人とのつながりの形式も強弱も多様なネットワーキングが地域づくりに不可欠となる。生活主体形成との関わりについては、地域づくり主体は一人一人が地域で暮らす生活主体である。「iv-1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する」ことは、自分の地域との関わりや共同のあり方を認識していくことであり、それをふまえて「iv-4) 『豊かな』生活を共同して創造する」主体形成が可能になる。「iv-3) 地球の持続可能性を軸にしたライフスタイルへと転換する」と、地産地消などの実践と結びつくことから、生活する地域の経済や環境、社会の側面から持続可能性をも考えること発展しうる。

最後に、生活主体形成を軸に他の主体形成との関連をみる。「iv-1) 生活者としての自己を起点に開発問題を認識する」主体形成や「iv-3) 地球の持続可能性を軸にしたライフスタイルへと転換する」主体形成は、「i-1) 地球規模で起こっている構造的な開発問題に目を向ける・気づく」や「i-4) 開発協力活動を支援する」に関わっていく。例えば、自らの生活の豊かさを支えるのは、自分の利便性や嗜好性だけではなく、モノや食べ物を通して関わる

人たちの豊かさであるという公正の理念に支えられると、生活主体形成とともに開発協力主体形成も可能になる。具体的には、フィリピンやラオスなどの子どもや女性を支援するNGO 団体である地球の木は、生活クラブ生協神奈川の活動から誕生した事例もある⁴⁰。また、生活で使うモノや食べ物における公正さを求め、消費者として企業や行政等にキャンペーンやアドボカシーをすることや、不買運動のように異議申し立てをする主体形成とも関連づく。そして、生活者としてのネットワーキングは、これまでに公害運動や生活運動、米軍基地建設反対運動を始めとし、生活の健康や環境を守る様々な市民運動を育んできた。そうしたつながりを含め、地縁、志縁のネットワーキングをする主体形成も生活主体形成として不可分である。そして、地域づくり主体形成との関連は、生活を支える共同の場を地域で生成する主体形成として関連する。

以上のように、開発教育の行動主体形成の構造は、開発教育の目的である共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりを目標としながら、四つの行動主体形成が相互に関連づくことが可能である（図 3-2）。開発教育において開発協力主体形成を不可欠なものとしつつも、それだけを目的とした実践ではなく、その他の三つの主体形成を同時に目的化することが、開発教育の主体形成に向けた実践理論となる。

（図 3-2）開発教育の行動主体形成の構造



※筆者作成

第2節 開発教育の行動主体形成に向けた学習課題の内容と目標

第1節で開発教育の行動主体形成の実践理論を示したが、本節では、行動主体形成に向けた学習課題と目標を示していく。学習課題とは学習をする上での課題であり、実践の中には、学習者が見出して取り組む課題（内容）と、教育者によって見出される学習課題と、という二つの要素を内包する。これらは主体形成の観点において、厳密に区分することは難しいため、双方を含むものとして呈示する。

第1項 学習課題の内容と目標

主体形成に向けた開発教育の学習課題は、第2章第2節のカリキュラムの議論にみたように、地球的課題としての開発をめぐる課題が中心であり、第一の研究会の時期には「地球、人口・国土、食料、資源・エネルギー、生活・社会／生活問題、南北問題、開発問題、国際協力、人間の生き方」といった「領域」があげられていた⁴¹。そして、第三の研究会からは「探求のアプローチ」として、「文化理解アプローチ、課題理解アプローチ、関係理解アプローチ、課題解決アプローチ」に分類された、「子ども、文化、貧困、識字、難民、ジェンダー、食、環境、貿易、国際協力、在日外国人、まちづくり」という「テーマ」であった⁴²。

本研究において主体形成の観点からの開発教育の学習課題は、内容の「領域」や「テーマ」を示すのではなく、四つの行動主体形成の観点から整理する。

次に、開発教育の行動主体形成に向けた目標についてである。開発教育の目標は、「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」⁴³とされている。行動主体形成の観点からは、「共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加する」ことが総合的な目標である。これに、2000年代に開発概念として積極的に用い始めた「持続可能」という用語を加え、「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加する」ことを目標とする。開発教育が目標として描く社会のビジョンをもとにし、それに向けてなんらかの参加をしていく主体となることが想定される。

このような従来の開発教育の目標は、描く社会のビジョンとその構築に向けた参加が総合的な目標が掲げられてきたが、主体形成の観点から「共生や公正の価値や理念を自ら生成する」主体となることを新たに加える。それは、共に生きることや、公正、持続可能性

といった価値や理念を吟味探求する、自立した学習者となる目標設定も学習の主体形成として必要となるからである。公正、共生、持続可能性とは自明のものではなく、具体的な実践のためには自らそれらの価値や理念を生成し実践する必要がある。

第1節で分類した四つの行動主体形成の観点から、学習課題の内容と目標を示すと以下の表3-1になる。

(表 3-1) 開発教育の行動主体形成に向けた学習課題の内容と目標

学習課題	A 開発協力主体形成に向けた内容	B 地域づくり主体形成に向けた内容	C 市民運動主体形成に向けた内容	D 生活主体形成に向けた内容
①問題・人の現状	開発における	地域における	連帯・ネットワークにおける	「豊かな」生活における
②問題構造の理論	開発問題の	地域の問題の	市民運動の	生活に関わる問題の
③自らの価値観	豊かさに対する	地域に対する	市民社会に対する	生活・自立に対する
④取り組み・方法	持続可能な開発への	持続可能な地域づくりへの	市民運動への	持続可能な生活への
目標： 共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加する 共生や公正の価値や理念を自ら生成する				

※1) ①は「問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」を略した表記をしている。

四つの行動主体形成を横断する学習課題とは、①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状 ②問題構造の理論 ③自らの価値観 ④取り組み・方法 である。①②は問題把握の課題であり、③は自分自身を学習対象とし、問題やものの見方の立ち位地や自身との関係性を捉える課題である。そして④は、問題に取り組んでいく方法を事例に習ったり、自ら模索する課題である。

第2項 開発協力主体形成に向けた学習課題

まず、開発協力主体形成に向けた学習課題は以下である。

A-① 開発問題のある地域の状況と、それによって抑圧される人とその権利

- ・ 開発問題を抱える国や地域の現状・歴史・文化等
- ・ 開発によって抑圧される人々（先住民、移民、難民、女性、子どもといったマイノリティ）

の存在と権利

1-② 開発問題を生み出す構造の理論

- ・植民地主義、開発をめぐる政治・経済・環境・歴史の関係、構造的暴力
- ・諸問題の世界との文脈の関係（グローバル化）

A-③ 開発に対する自らの価値

- ・貧しさや豊かさの価値規範
- ・公正や共生の価値規範

A-④ 持続可能な開発に向けた取り組み

- ・開発協力の支援や協力活動の現状と意義
- ・参加型開発

上記は、開発問題と開発協力を知的にも体験的にも捉える開発協力主体の形成に向けた学習課題をあげている。開発問題を抱える国や地域の現状やその背景にある歴史、文化や、開発によって抑圧される人々の存在と権利を捉えることは、開発協力主体形成に向けての基本的な学習課題となる。そして、それらの状況を生み出す構造の根本原因である植民地主義と、開発をめぐる政治・経済・環境・歴史の関わり、そして構造的暴力を理論的に捉える必要がある。そのうえで諸問題を国や地域に限定した問題ではなく、グローバル化の文脈に位置づけ、豊かさや貧しさを経済的側面だけではなく文化や暮らしの側面から捉え、自らの開発に対する価値観を問うていく課題や、開発協力活動や支援の現状と意義を学ぶ課題がある。それをふまえ、具体的に住民を中心にした参加型開発の理念や方法も学習課題となる。

第3項 地域づくり主体形成に向けた学習課題

次に、地域づくり主体形成に向けた学習課題である。

B-① 地域の問題とそれによって抑圧される人の存在とその権利

- ・地域にある解決すべき具体的課題
- ・地域のマイノリティの存在と権利

B-② 地域の問題を生み出す構造の理論

- ・諸問題の世界との文脈の関係（グローバル化）

・地域の歴史・文化

B-③ 地域への自らの価値

・過去・現在・未来の自らが暮らす地域観、

B-④ 持続可能な地域づくりに向けた取り組み

・グローバル経済資本に対抗した持続可能な地域づくりへの参加の方法

・マイノリティとの共生の方法

地域づくり主体形成に向けた学習課題は、地域にある解決すべき具体的課題を認識していき、課題から生み出され抑圧される人の存在や権利を捉えることがある。そして、それらの地域課題を生み出す構造的な理論として諸問題と世界の文脈との関係を知っていくことや、地域の歴史・文化を理論的に捉えることが必要となる。また、過去・現在・未来の自らが暮らす地域観を認識したり再構築したりし、地域づくりに向けて取り組む課題がある。

拙著「地域における開発教育の展開」⁴⁴において、ESD カリキュラム作成の先行研究⁴⁵をもとに、開発教育への地域の取り組みを「地域づくりに資する事例：自分の地域を“開発”することについて考える」「地域の歴史的問題と向き合う事例：“支配・抑圧”の開発問題と地域の歴史と今」「地域づくりを通して地球的な“公正”に取り組む事例：フェアトレードタウンの推進と実現」に整理した。それらの事例が取り組む課題に共通するのは、大型販売店の地方展開や、近代化による先住民排除の歴史、大量生産・大量消費・大量廃棄を問題点としたグローバル経済資本への対抗である。さらに地域の取り組みの学習課題としても一つ開発教育において欠かせない課題は、多文化共生であり、特に重要となるのがあらゆるマイノリティとの共生である。よって、持続可能な地域づくりに向けた取り組みとして「グローバル経済資本に対抗する持続可能な地域づくりへの参加の方法」と、地域における「マイノリティとの共生の方法」とした。「参加」「共生」ではなく、「参加の方法」「共生の方法」である意味は、具体的な方法としての「取り組み方」を事例に習ったりしながら自ら模索し学ぶことが学習課題となることにある。またマイノリティには、開発協力主体形成の学習課題にみられたような、先住民、移民、難民、女性、子どもや、障害者、性的マイノリティ、さらに新しく来た住民や地域の貧困層なども含まれる。

第4項 市民運動主体形成に向けた学習課題

次に、市民運動主体形成に向けた学習課題である。

C-① 市民運動の理論

- ・政策決定への参加の意義
- ・日本の市民運動の歴史

C-② 市民運動にある問題の構造の理論

- ・日本的な市民運動の位置づけや、現代の市民運動と社会との関係

C-③ 自らの市民社会観

- ・オルタナティブな社会を描く

C-④ 市民運動に向けた取り組み

- ・意見表明（キャンペーンやアドボカシーの）方法
- ・人とのネットワーク形成の方法、

市民運動主体形成に向けた学習課題は、まず市民運動の理論を学ぶことがあげられる。市民運動そのものの意義や日本で市民運動が歴史的に獲得してきた権利の把握である。現在では当然のものとして市民に享受されている権利が、歴史の中で人びとの運動によって獲得されてきたものである意義を理論的に学習することである。

そして、そうした歴史などから日本における市民運動の位置づけや、現代的な市民運動と社会の関係を構造的捉えていく課題がある。例えば、近年、社会的課題に取り組む若者たちからは、「社会は変えたいが、他人の批判はしたくない」という声がよく聞かれる。「他人の批判はしたくない」ことの意味は、SNS 上での論壇の張り方を含め、なんらかの抗議活動からは距離を置きたいという意図である。感覚的な言葉は丁寧に考察されなければならないが、非暴力であることと市民的不服従であるということの混濁や、日本のきまりを守ることや「マナー」を重んじる価値に相関性などが影響している可能性はある。よって、「C-①市民運動の理論」に関連し、市民運動にある問題の構造も学習課題としてあげた。これは、「C-④市民運動に向けた取り組み」の模索に関連していくものである。

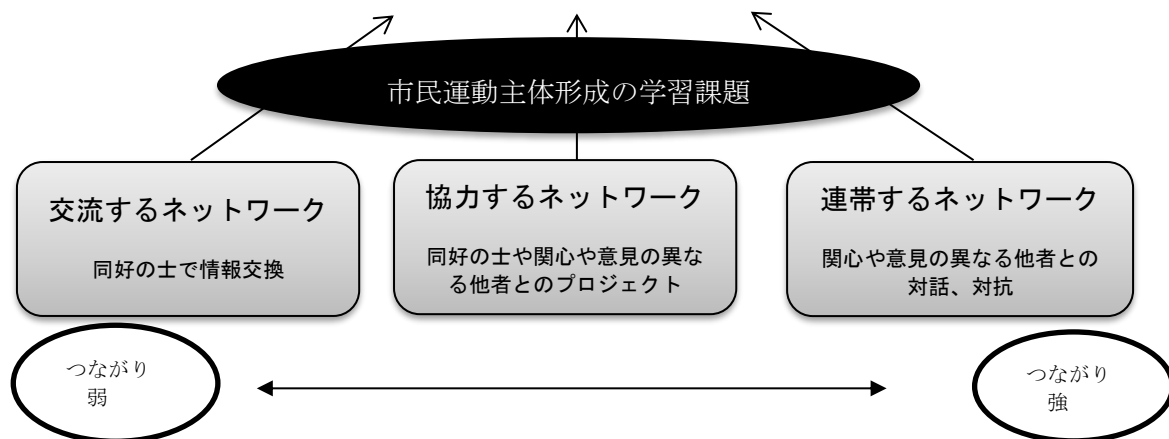
市民運動に向けた取り組みには、質や強度は多様な連帯がある中で、具体的に意見表明の方法やネットワーキングの方法を実践的に学ぶことが課題となる。開発教育のネットワーキングは、教育や学習活動の主な目標になるというよりは、教育や学習活動の結果かも

しくはインフォーマルな営みからつくられてきた。よって、開発教育の市民主体形成の学習課題としては、市民運動を展開する具体的な行動方法や、市民運動を目標とした人との関係の築く方法を実践的に学ぶことがあげられる。そして、自らの市民社会観を持つていくために、オルタナティブな社会を構想として描くことが市民運動主体形成の学習課題となる。

第2章第3節をふまえ、開発教育のネットワークを三つに分類すると、交流するネットワーク、協力するネットワーク、連帯するネットワークがあるといえる。交流するネットワークとは、いわゆる同好の士のつながりであり、経験や情報を交換するネットワークである。直接会うことを通しても、紙やインターネット媒体を用いてもそのつながりを作ることは可能である。次に、協力するネットワークとは、同好の士だけでなく目的に応じて関心や意見の異なる他者も交え、プロジェクトなど何か作業や活動を共に成し遂げる目的をもったネットワークである。そして連帯するネットワークとは、志を同じくする人たちと共に対抗したり、制度を変えたり、関心や意見の異なる他者との対話を必要とするため、より強固な目的とつながりを持つ。ネットワークそのものは、人のあらゆる活動の結果として生成されるものであるが、こうしたネットワークのあり方を選択したり形成したりするには、関わる人たちによる市民運動主体形成の学習課題である「C-①市民運動の理論」「C-②市民運動にある問題の構造の理論」「C-③自らの市民社会観」の学習から「C-④市民運動に向けた取り組み」を学ぶことで、自ら参加する、もしくは形成するネットワ

(図 3-3) 市民運動主体形成の学習課題とネットワークの関係

共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりへの参加
公正と共生の価値や理念を自ら生成する



ークの方法と目標を自覚的に問うことになる。そして開発教育の主体形成の目標へと近づく（図 3-3）。

「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくり」という開発教育の社会構築実践目標と、「公正と共生の価値や理念を自ら生成する」主体形成の目標に対し、市民運動主体形成の学習課題に取り組むことを媒介してネットワークづくりが進められていく。

第 5 項 生活主体形成に向けた学習課題

そして、生活主体形成に向けた学習課題である。

D-① 「豊かな」生活にある問題とそれによって抑圧される人とその権利

- ・環境破壊（森林伐採・天然資源乱用・汚染）
- ・環境破壊をする土地利用が原因で住むところを奪われる住民や先住民の存在と権利
- ・生産から消費過程における労働者の存在と権利
- ・天然資源の利権をめぐる戦争・紛争被害者の存在と権利

D-② 生活に関わる社会的問題を生み出す構造の理論

- ・生活文化（ライフスタイル）の構造
- ・生活が生み出す社会的問題とグローバル化の構造
- ・経済至上主義の構造

D-③ 生活への自らの価値

- ・自立した生活者像
- ・豊かな生活像

D-④ 持続可能な生活に向けた取り組み

- ・大量生産・大量消費・大量廃棄に依存しない公正な暮らし

生活主体形成に向けた学習課題には、モノに溢れる「豊かな」生活に存在する問題と、「豊かな」生活を支えるために抑圧される人の存在とその人権を捉えることである。まず、プランテーション、ダム、工場等の土地利用のための環境破壊には、森林伐採、エネルギーや鉱物といった天然資源の乱用、農薬や工場排水・排気などによる環境汚染の問題があり、これらの環境破壊ゆえに生活を奪われる住民や先住民の存在とその人たちの権利の問題がある。また生産から消費までの過程における労働者の人権侵害の問題、石油や鉱物と

いった資源をめぐる戦争や紛争は絶えず、戦争・紛争被害者の存在と権利の問題がある。

生活に関わる社会的問題を生み出す構造の理論とは、生活文化（ライフスタイル）の構造や生活が生み出す社会的問題とグローバル化の構造、生活を支配する経済至上主義の構造が開発教育の生活主体形成に向けた学習課題である。

生活への自らの価値の学習課題とは、自らの生活への価値観を追求し、自立した生活者像と豊かな生活像を構築していく課題である。最後に、持続可能な生活の取り組みとして、大量生産・大量消費・大量廃棄に依存しない公正な消費のあり方を個人のライフスタイルや地域の共同の観点から実践していくことが学習課題である。

以上、本研究の第 1 章では開発教育の概要を開発政策と開発概念の変遷からみてきた。第 2 章では、これまでの開発教育の主体形成に関する議論を学習方法に関する参加型学習、学習の内容配列に関するカリキュラム、学習を通じた社会構築に関するネットワークの観点から検討し課題を示した。第 3 章では、開発教育における主体形成論の実践的理論として、行動主体概念の類型を四つに分類し構造を示した。また、行動主体形成に向けた学習課題を示した。第 4 章以降は、これらの論をもとに、学習課題と学習方法を実践的に分析していく。

【第 3 章 脚注】

¹ 主要な主体形成論は鈴木敏正が展開した。1980 年代まで表面化していなかった所得の階層化が 90 年代に入ると明るみになり、鈴木は教育学の学習課題や学習条件の基礎に生活構造・地域構造が影響していること、その基礎構造を学習課題としてとらえる調査分析が必要であるとした。1992 年の『自己教育の論理—主体形成の時代に』（筑波書房）では、主体形成を「『なりゆきまかせの客体』となっている日常的意識を地域住民みずからが変革し、『みずからの歴史を創る主体』になることを援助し組織化していく活動である」（『内』内の言葉は第 4 回ユネスコ国際成人教育会議で宣言された「学習権宣言」文からの引用である）と考え、学習者による主体的な学習活動という意味の込められた「自己教育」という概念から、「現段階におけるその意義、厳密な概念規定と理論的展開、具体的な自己教育過程の分析をすることを目的に書かれている。そして主体形成条件を阻害するものとしての「貧困化」を、「自己疎外」の過程として把握しなおす必要を述べ、たとえば現代的人格としての地域住民には、公民と市民としての矛盾、私的個人と社会的個人としての矛盾を抱えていることに現れるような矛盾や「自己疎外」の認識をしたときに社会的な認識と自己

教育の認識が展開することを指摘している。よって、「自己疎外」の克服の過程に主体形成があるとするものである。それは住民というひとまとまりの人たちの中にそれぞれの「人格」があり、学習を展開する立場として、政治的国家における主権者、市民社会における消費者、所有や分配関係を含む生産活動も営む生活者、人間の根源的な営みをなす労働者に分類した。そして、自己を「主権者・消費者→生活者→労働者」として認識していくことで、無意識的な労働過程の理解にいきつく過程や、主体形成として「労働主体→生活・生産主体→統治主体→変革主体」の展開は、自己教育過程の「理性形成」過程であり、「生活諸領域の活動を人間化・主体化する社会教育実践は、資本主義的な自然発生的陶冶過程をふまえつつ、意識的に住民的な蓄積を追求する社会教育実践と結びついて展開することを要請されることになる」（鈴木敏正「地域住民の主体形成と社会教育学」32頁『北海道大学教育学部紀要』第71号、1996年）としている。

² 社会教育基礎理論研究会は、社会教育の中で、学習者が何の主体として位置付くのかという問い自体が、教育実践に関わる人を教え・教えられるものの主体・客体の二元でとらえている、という問題意識から提起されたのは、相互主体という概念である。『叢書生涯学習』において、自己教育についての思想史、学習論、認識論、実践論の研究が全10巻にまとめられている。それらは学習者が自治的に学習を構築する力、すなわち自己教育の力を得ていくために、「教えるものと教えられるものとにわけられた教育関係を乗り越えた学習・教育の理論、すなわち新たな社会教育理論の創造を試みる」（社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習Ⅰ 自己教育の思想史』、雄松堂、1987年、i頁）ことを目的とされている。学習者を教育の受け手である客体としてだけでなく、学習の担い手である主体と位置づけ、「客体であると同時に主体である矛盾した存在形態への着目と分析を通じた学習論」（社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習Ⅹ 生活世界の対話的創造』雄松堂、1992年、i頁）の提起を試みた。社会教育基礎理論研究会の提起は、自己教育や主体形成の理論そのものを解明する行為としての実践研究のあり方を問い、実践の表出として論文を執筆する研究者の立ち位置を厳しく追及する。学習プロセスにおける成人の主体の社会的構成を分析し、理解し、意味を付与するのが研究者、知識人という主体であれば、具体的な生活世界の中で生きている主体と、その実践する学習とを分断することとなり、「一般化、理論化等のもとに、学習の生き生きした意味内容を骨抜きにするか、他の領域で実践する主体に対して教訓を垂れる材料とするのか」（『叢書生涯学習Ⅶ 学習・認識の教育論』雄松堂、1992年、23頁）のいずれかになる問題を指摘している。そして、「成人の学習を研究する研究者自身の視点や方法論を反省的にとらえ返そうとすることがなく、すぐれた実践例を借りてきては、それを使って啓蒙するという作業があるにすぎない」（同前）としている。それは、専門知の創出過程と所在を追及することでもある。そこには、自らが実践内部にあり、生活世界のシステムに参加した者にしか捉えられない学習論の世界があり、その意義を位置付ける行為も当人たちの相互性によるものでしか意味をなさないという理論がある。

-
- ³ 国際協力推進協会『開発教育・国際理解教育ハンドブック』2001年。
- ⁴ 田中治彦「国際協力と開発教育－第三ステージを迎えた日本の開発教育」開発教育協会編発行『開発教育』第52号、2005年、6頁。
- ⁵ 同上12頁。この論が第2章第1節においてみた、参加型学習と参加型開発の共通性の指摘に続く。
- ⁶ 磯田厚子『参加型が開発を問い直す－NGOにおける課題と可能性』、開発教育協会編『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年、64頁。
- ⁷ スタディーツアー研究会『実践的！スタディーツアー学－NGOスタディーツアーの考え方と作り方』2016年、13頁。
- ⁸ 同上、10頁。
- ⁹ 開発教育協議会編発行『開発教育』第44号、2001年。
- ¹⁰ スタディーツアー研究会ホームページより。<https://starken1997.jimdo.com/> (2017年11月28日閲覧)
- ¹¹ 拙著「開発教育における地域を再考する」(開発教育協会編発行『開発教育』第50号、2004年)において、開発教育地域セミナーから明らかになった学習課題として、1) 地域間のモノの移動(貿易)を原因に生まれる国内外の課題 2) 多文化共生の課題 3) 地球的課題に関わる活動に携わる人や外国籍の人々が連携し、地域(学校や社会教育現場)の教育活動を構築する課題 4) 国を越えた地域間協力・交流課題 5) 持続可能な開発・自己が暮らす地域観の変化・地域参加の課題 を整理した
- ¹² 山西優二「これからの開発教育と地域」山西優二、上條直美、近藤牧子編著『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2006年、13-14頁。
- ¹³ この研究会に先駆けて、「地域に向き合う開発教育」をテーマとした研究活動が開発教育教会内で行われた。全国各地の実践者のネットワークを用い、研修事業を2004年度より各地で進め、開発教育を地域で進めていくこととの具体性を探った。2005年3月から2008年3月までアジアからファシリテーターを招聘して地域でワークショップを開催し、参加型開発の手法が地域づくりの方法として学ばれた。2009年3月と2010年3月には日本の地域事例から学ぶ研究会を開催し、地域づくりにかかわるファシリテーター像について検討された。2009年12月から2011年3月まで日本国内のフィールドスタディを実施し、あらためて開発とは何かを問い、地域における開発教育の役割について議論した。
- ¹⁴ 上條直美・西あい「「地域に向き合う開発教育」『開発教育』第59号、2013年。『地域に向き合うファシリテーター』2015年、29-31頁。
- ¹⁵ 鶴見和子の内発的発展論(鶴見和子・川田侃編『内発的発展論』東京大学出版会、1989年)をふまえつつ、ここでの内発的発展とは、合理的なもの、近代的なもの、文明的なものが外部から持ち込まれる外発的な発展に対し、そこにいる地域の人たちが自分たちで価値を生むということを前提に課題解決をしていくことを意味する。
- ¹⁶ 前掲、上條・西、29-31頁。

-
- 17 開発教育協会編集・発行『地域の問題解決を促進するファシリテーターハンドブック』2012年、12頁。
- 18 上松裕明「平和をつくりだすための国際協力キャンペーンー共に生きよう世界の友と」開発教育協議会編発行『開発教育』第4号、54頁。
- 19 開発教育協議会『開発教育』第39号、1999年、38頁。
- 20 同上、41頁。
- 21 途上国において教育協力を行う国際協力NGO団体のネットワーク組織。会員資格はその活動に従事する団体か、賛同する団体のみになっている。
団体サイト <http://jnne.org/about.html> (2019年6月14日最終閲覧)
- 22 「世界一大きな授業2019」サイト <http://www.jnne.org/gce/> (2019年5月9日最終閲覧)
- 23 未来のための教育推進協議会編『NGO/NPO キャンペーンハンドブック』、2002年、81頁。
- 24 同上、6頁。
- 25 同上。
- 26 開発教育協議会『開発教育』第39号、1999年、38頁。
- 27 湯本浩之「持続可能な社会構築における教育の役割ー”市民の形成”に向けた社会運動体としてのグローバル・ネットワークへ」『環境教育と開発教育』筑波書房、2014年、202頁。
- 28 住田昌二「生活科学の立論と課題」西山卯三編『住居学ノート』勁草書房、1977年。
- 29 吉野正治『生活様式の理論ー新しい生活科学の思想と方法』光正館、1980年。
- 30 田結庄順子『生活主体の形成と教育』ドメス出版、1987年。
- 31 開発教育協議会・国際協力推進協会編発行『地球家族ー家庭における開発教育指導者のための手引き』1988年。
- 32 『パーム油のはなし』(開発教育協会、初版2002年)、『コーヒーカップの向こう側』(開発教育協会、初版2005年)、『おいしいチョコレートの真実』(ACE、初版2008年)、『コーヒーモノガタリ』(アフリカ理解プロジェクト、2012年)『水から広がる学び』(開発教育協会、2014年)『このTシャツはどこからくるの?』(ACE、2015年)、『もっと話そう！エネルギーと原発のこと』(開発教育協会、2012年)、『スマホから考える世界・わたし・SDGs』(開発教育協会、2018年)などがある。
- 33 山本えり子は、生活主体概念整理として、家庭管理主体としての「生活」と労働編成主体、地域・社会管理主体としての「生産との関連」の二つが関連づけられるようになることを生活主体形成の目的としている(「男女共学の家庭科でどういう生活主体を育てるかー地域管理主体へと発展する生活主体の形成」北海道大学『社会教育研究』第7号、1986年)。
- 34 小谷良子は、自己決定を伴う自助と自己責任を培う自立に向けての主体形成、個人の枠

を超えた日常生活の集団レベルでの生活者としての問題解決への合意、相互理解、創造的な協力などを根底にした福祉環境構築プロセスによって共同規範を培う共同に向けての主体形成、共存する人々の普遍的生活課題に依拠した市民価値規範を培う共生に向けての主体形成の三つの要素に分類した。そして、自立と共同の間には互助の資源交換があり、共同と共生の間には共助の資源互酬があり、自立と共生の間には公助の資源再分配があるとした。『主体形成と生活経営』ナカニシヤ出版、2007年。

³⁵ 同上、20頁。

³⁶ 小谷良子『主体形成と生活経営』ナカニシヤ出版、2007年。

³⁷ 1999年の「開発援助戦略の中期政策」が閣議決定され、その中で地方自治体の利益にも配慮した国際協力活動の推進が掲げられて以来、自治体が国際協力を推進することで、自らの地域づくりに取り組む事例がみられるようになった。

³⁸ 西川芳昭『久留米大学経済叢書 10 地域文化開発論』九州大学出版界、2002年。西川芳昭、木全洋一郎、辰巳佳寿子編『国境をこえた地域づくりーグローバルな絆が生まれた瞬間』新評論、2012年。

³⁹ 同上、西川、木全、辰巳 30頁。

⁴⁰ 地球の木ウェブサイトより。 <http://e-tree.jp/about.html> (2019年6月15日最終閲覧)

⁴¹ 国立教育研究所内開発教育カリキュラム研究会編発行『開発問題学習カリキュラムの構造』1983年、7頁。

⁴² 開発教育協議会編発行『いきいき開発教育ー総合学習に向けたカリキュラムと教材』2001年、10頁。

⁴³ 開発教育協会編発行『つながれ開発教育ー学校と地域のパートナーシップ事例集』2000年。

⁴⁴ 田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編著『SDGs と開発教育』学文社、2016年。

⁴⁵ 「①地域を掘り下げる」を起点とし、「②人とつながる③歴史とつながる④世界とつながる」ことへと派生した理論。(特活) 開発教育協会内 ESD 開発教育カリキュラム研究会『開発教育で実践する ESD カリキュラム』2010年、44頁。

第4章 主体形成に向けた開発教育実践の分析方法の検討

本章では、開発教育の実践分析を行うための課題設定をし、分析対象となる実践の様相と分析方法を示していく。第1節における実践の課題設定は、第2章にみた参加型学習、カリキュラム、ネットワークの視点から行っていく。第2節では、分析対象となる実践概要を示し、開発教育の実践の様相を明らかにしたうえで実践を位置づける。これまでの実践の類型化から本研究対象を分類するために、開発教育協会が発行する機関誌『開発教育』の1983年第1号から2016年、第63号までに掲載されている実践事例を類型化の分析対象とする。そして第3節で、実践分析の方法を示す。

第1節 開発教育の実践課題

第1項 参加型学習の観点

まず参加型学習の観点から実践課題を提示する。従来の参加型学習論は、学習活動における協働作業的な参加や学習を通じた社会参加の観点から論が展開されているが、不足している点が二つあり、一つ目が、自らの社会参加の経験の相対化の観点、二つ目が、学習共同体形成の観点である。

まず一つ目についてである。小貫が、リアリティのある学びのある参加型学習の必要性を示したが、従来の開発教育では、外部にある開発の問題に気づき、問題解決に関わる活動への参加が、開発教育の目標の一つであった。つまり、途上国の貧困や世界の格差、環境破壊、他者の人権という外部にある社会的問題に自らがいかに気づいてアウトリーチしていくかという、学習から外部の問題への参加論が展開されてきた。それを「学習→参加（学習から参加へ）」のベクトルとして示す。

一方、自己にある社会参加の経験を相対化していくことは、外部化している問題を自己に内部化することである。学習者が学ぼうとする問題が、既に自らの行動や参加に内在している経験を認識することでさらに学習者内部に問題を引き寄せる意味で、「参加→学習（参加から学習へ）」と示す。この点が、開発教育の参加型学習における議論には不足してきている。自己に埋め込まれている問題に関連する参加の経験を問い直し、問題の内在性を明らかにしていく行為の省察理論に基づいた主体形成の参加型学習は、経験を再構築す

ることで、自らの学習要求や自分らしい参加の方法を追求することができるプロセスとなる。

二つ目についてである。参加型学習における学習への参加論には、方法的な協働作業への参加の概念が重視されてきたが、学習に取り組むチームもしくはコミュニティとして共に力を合わせる共同的な関係構築への参加の概念もまた「参加→学習」「学習→参加」双方の過程において重要となる。共同性と協働性の関係は、学習の〈共同性構築のための協働〉であり、〈協働するための共同性〉でもある相補完的である。参加型学習を通して構築できる学習者間の具体的な共同性のある関係には、①話を聴いてもらえ、語れる関係 ②議論ができる関係 ③協力して役割を果たしあえる関係 ④やりたいことをともに実現できる関係、の四つの要素をあげる。④は作業的な実現の段階ではなく、「学習→参加」の過程から自己決定および相互決定的によって自らの社会参加を実現していく段階という意味で、共同性構築の目的となる。また、②のような議論ができない関係は、学習の共同体としては関係性が薄く、当たり障りのない妥協点を探る関係に留まる。

④までのプロセスに①②③の関係構築は不可欠である。特に自己決定や相互決定を伴う④が含まれない関係構築は、創造的な活動には至らない「仲良し」グループ形成に留まる。学習の協働性と共同性を相補完的に育む参加型学習は、対話を促進し、「学習→参加」「参加→学習」の往還を可能にする。「学習→参加」「参加→学習」を往還する省察的な相互学習は、共同性のもとで築かれる信頼関係から可能となる。開発教育の主体形成に向けた参加型学習は、共同性のある関係を基盤にした相互学習を通して、自らの課題の考察を深めて学習や社会に参加をしていく自立した学習者となることを目標とする。

以上から、「参加→学習」をより重視することで、真の学習要求や社会や学習に対する自分らしい参加を追求していく観点と、学習や社会への参加のための学習者相互の共同性を構築し、互いに自立した学習者となることを目指す観点が必要といえる。

第2項 カリキュラムの観点

次にカリキュラムについてである。第2章第2節でみたように、第四の研究会によるカリキュラム論からは、教育者と学習者の共同性によって生成されるテーマやアプローチと視点が、学習者の地域に根ざした実践構築という観点で成果が示された。第三の研究会で四つの探求アプローチと12の学習テーマが整理され、第四の研究会で構造化したことになるが、結局は、テーマが多岐にわたり「これらならどのテーマや走路も開発教育」とい

う広範な開発教育実践整理の提示に留まった。

実際には、一つの開発教育実践で取り扱えるテーマは多くはなく、例えば、「文化」「識字」「ジェンダー」といったテーマの学習それ自体を開発教育だと位置づけることには無理がある。よって、開発教育で扱うとするテーマを網羅し、それらはすべて開発問題と関連があるから開発教育で取り組まねばならない、という論を用いるのではなく、一つ一つの実践において、いかなる側面からであっても開発問題を学ぶ上で共通する学習課題が明らかにされる必要がある。開発教育を通した学習者の主体形成を主眼とし、開発問題を学ぶ上での学習課題を組み入れたカリキュラムモデルの構築について検討の余地がある。

第3項 ネットワークの観点

最後にネットワークである。第3章第2節の市民運動主体形成の学習課題では、「市民運動の理論」と「自らの市民社会観」の学習によって、主体形成の目的へと近づくという論を提起した。学習者自らが参加する、もしくは自らが形成するネットワークの方法と目的を自覚的に問うことで、結果としての社会構築の実践を促進するからである。

しかし、それらが開発教育の学習課題として提示されてきてはいない。よって、開発教育実践におけるネットワーク構築の観点から、市民運動主体形成を目的として取り組んでいく実践のあり方が模索される必要がある。

第2節 本研究の分析対象実践の概要

第1項 分析対象実践「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームの活動概要

本研究の実践分析対象となるのは、開発教育協会内に立ち上げられた「ソーシャル・アクション ハンドブック（以下、ハンドブック）」の作成を目的としたチームによる開発教育実践活動である。開発教育協会の2013年から2017年の団体中期方針には、「1、現在の開発のあり方やグローバル化がもたらす不公正を構造的に捉え広く発信する、「2、『世界は変えられる』という思いに基づき行動する人を増やす」ことが掲げられていた。そのうち2に該当する重点事業の中の「公正な社会づくりへ参加するためのアクション支援：公正な社会づくりに向けたさまざまなアクションの可能性を示し、アクションの意識喚起につながる活動を実施します」に位置付けられる事業として、このテーマに関心

のある有志によって活動が立ち上げられた。

ここでの「アクション」とは、開発教育を通して社会の問題の解決になんらかの形で参加をしていくことを意味している。よって、本研究実践活動の目的はアクションをしていく行動主体形成を明らかにし、その成果を広く共有することにあった。アクションを起こす開発教育における行動主体とは何かという問いと、その行動主体形成の方法とはどのようなものがあるかという二つの問いの追求と提示が活動の目的であった。

2014年にチームとして構成されたメンバーは、テーマを共有した会社員、団体職員、NGO職員、大学教員から端を発し、メンバーにゲストやアドバイザーとして誘われてミーティングに参加をした人がそのままメンバーになったり、途中で実施することになる「ソーシャル・アクション クラス (以下、SAC)」の受講生がメンバーに加わったりなど、最終的には8名のチームとなった。筆者はチームメンバーとして当初よりこの活動に参加した。職責として開発教育協会事務局担当が参加したが、彼女もこのテーマに強い関心を持ち、一人の有志メンバーとして参加していた。メンバーの属性を表6-1に示した。メンバーの立場も在住地域も多様であり、それぞれの仕事後にミーティングに集って議論を重ねた。また、継続的な関わりは持たなかったものの、単発でミーティングに出席し活動に対して意見やアドバイスをする協力者の存在があった(表6-2)。

(表6-1)「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームメンバー

A (男性・会社員・50代)	開発教育協会・当時理事。「DEAR ニュース」の編集委員会に約20年携わる。
B (女性・大学教員・40代)	開発教育活動に長く携わり、教材作成や事業運営にも関わってきた。開発教育協会・当時評議員。
C (男性・NPO 団体職員・30代)	表現教育活動に携わる NPO 団体職員。開発教育協会・評議員。開発教育協会の活動歴はチーム開始時で1年程度。
D (女性・DEAR 職員・40代)	職責上の担当であったが、個人的にも行動(アクション)の問題への関心意識が高い。
F (男性・NGO 職員・20代)	国際協力 NGO でユースの活動家養成事業に携わる。自らの団体も立ち上げ、共同代表を務める。
G (女性・学生・20代)	Fの活動家養成事業の参加者。NGO でインターンをしている。
J (女性・高校教員・30代)	2016SAC 参加者で、チームの活動に加わった。
M (男性・団体職員・40代)	開発教育協会の活動に20年以上関わる。職場が遠く、ミーティングにあまり出席できなかった。

※2014年12月から2017年12月までの間の情報。

(表 6-2) チームの活動運営への協力者

E (男性・学生)	市民活動を特にはしていないが、ソーシャルビジネスへの関心はある。ハンドブックのアドバイザーとしてミーティングに一度参加。
H (男性・大学教員)	開発教育協会の会員。オブザーバーとして一度参加。
I (女性・学生)	市民活動をしており、講座のアドバイザーとして参加。
K (女性・高校教員)	2016年 SAC 参加者。開発教育全国研究集会運営協力者。
L (女性・DEAR 職員)	事務局として一度参加。
N (女性・学生→小学校教員)	2015年 SAC 参加者。当時は学生だったが、2017年全体評価の際に参加したときには小学校教員であった。
O (女性・小学校教員)	2016年 SAC 参加者。全体評価に参加
P (男性)	2015、2016年 SAC 参加者。全体評価に参加。

※2014年12月から2017年12月までの情報。

2014年12月から2015年6月までの約7ヶ月間は、ハンドブック作成に向けた検討会議がもたれた。2015年6月からは、ハンドブック作成のためにはチームが実践の経験から学び、実践的な経験をふまえたいという結論から、ハンドブック作成を長期的目標としながら、SACの開催の準備をした。SACの実施は、第1回目は2015年10月より全6回であり、フィールドワークやアクション・リサーチなど、チームで自主的に行動する期間を含めて約2ヶ月間の実践であった。そしてその成果を受けて、2016年8月に開発教育全国研究集会分科会をもち、参加者に開発教育のソーシャル・アクションについて広く議論してもらう場を設け、第二回目のSACは、2016年9月より全6回同様に実施した。その後それらの経験や、その過程で出会った人たちと協力しながら、ハンドブックを作成して発行した。発行に至りながらも、その汎用性を共有することと、作成プロセスで浮かび上がった問題を議論することを目的に、再度2017年8月の開発教育全国研究集会で分科会を持った。まとめとしてその後の活動の方向性を議論したのち、約3年間分の評価と振り返りを経て、チームのプロジェクトを終了した。

この実践の特殊性は、まず、開発教育における市民運動主体形成への力点を置いた点である。本研究対象の実践は、学習課題を具体的問題のテーマとして設定するわけではなく、自らの取り組みたい問題を探る起点に立ってアクションの方法を模索し、自らの行動主体

形成をなしていく実践を構築する目的であることに特殊性がある。

次に、開発教育の「ソーシャル・アクション ハンドブック」という教材づくりのために会したグループが、2 回にわたる、実際の講座開催経験をし、さらに受講生をグループ活動に巻き込みながら進めていったダイナミズムの特殊性がある。つまり、学習提供者側と学習者側の両方の視点から進められた実践である点である。それは、開発教育の具体的な課題をテーマとして追求するのではなく、開発教育の目的である、共に生きることのできる公正な地球社会づくりへの参加に対し、チームメンバーと講座受講生の学習者らが互いに自らできることを探りながら、行動をしていくプロセスによって、学習プログラムや教材を共に生成した特殊性である。

本研究での研究対象は、ハンドブック作成チームメンバーの主体形成と、SAC 参加者の主体形成である。また、本実践は、「ハンドブックを作成する」という目的と「講座を開催して参加者にアクションをしてもらう」という二つの目的のもとに展開された実践における主体形成の分析になる。よって、学習者はハンドブックづくりと講座の開催をしたチームのコミュニティだけではなく、チームメンバーと SAC 参加者を合わせたコミュニティの二つがある。それぞれのコミュニティで生じる主体形成を分析していく。それらは別のものではなく、チームのコミュニティが SAC 実践によって拡張していったコミュニティであり、相互の主体形成に関連し合った実践であるといえる。

研究対象期間は、最初に会議を持った 2014 年 12 月から、チームのプロジェクトが完結する 2017 年 11 月までとする。全体の活動行程や内容を、ミーティングや事業日程、活動内容の概要とメンバー参加の変化、時期の特徴による区分を、以下の表 6-3 に示す。

(表 6-3) ソーシャル・アクションチームの活動の行程・内容・特徴の概要

ミーティング・事業日程	活動内容の概要とメンバー参加	時期の特徴
第 1 回ミーティング 2014 年 12 月 15 日 (月)	1、「自分のやったアクション」と「そのきっかけになったこと」を出し合う 2、開発教育協会事業としての位置付けの確認	第 1 期： チームメンバーの問題意識を調整する。 アクションとは何かを学びあい、具体的なイメージを明らかにしよう
第 2 回ミーティング 2015 年 1 月 10 日 (土)	1、A の提案を共有 (ハンドブックに加えたい項目や話を聞いてみたい人) 2、B の提案を共有 (すでに取り組んでいるアクションや参加の意識づけ) 3、C の団体で実施している「振り返り」の内容について共有 4、アクションを「ハードル高い/低い/1 人でできる/皆でやる」の 4 象限に分けてみた (写真 2) 5、成果物のイメージについて意見交換	

第3回ミーティング 2015年2月9日(月)	1. アクション項目を「ハードル高い/低い/1人でできる/皆でやる」の4象限に分けてみた 2. 「やったことある/やったことない」「社会へのインパクトが大きい/小さい」の2象限に分けてみた 3. 常任理事会からの提案、特に「民主的な合意形成」について意見交換した 4. 次回やることについて確認	とする。 作成するハンドブックのねらいや対象を明らかにしようとする。
第4回ミーティング 2015年3月11日(月)	アドバイザー:Eの参加 1、ハンドブックの対象者やねらいを文章化した「たたき台」をもとに検討 2、学生Eによる、ハンドブックコンセプトの客観的アドバイスを受ける。 3、Eに尋ねることを通して、実際に人に聞くインタビューの大切さを実感する	
第5回ミーティング 2015年5月8日(金)	1、ハンドブックの対象者やねらいを文章化した「たたき台」をもとに検討 ※資料:アクション・ハンドブックのねらいについて 2、ハンドブックのイメージを検討 3、アクション項目と象限の精査 4、成果物のイメージや入れ込みたい要素を共有	
第6回ミーティング 2015年5月27日(水)	アドバイザー:F(以降チームメンバー)の参加 1、ハンドブックのねらいや対象 2、Fの活動共有 3、それぞれ書いてきた原稿の持ち寄り 4、次回に向けて	
第7回ミーティング 2015年6月24日(金)	アドバイザー:G 新メンバー:Hの参加 1、自己紹介・近況報告 2、GのミュンヘンG7の報告 3、Bの国際成人教育協議会総会の報告 4、前回までの話し合いの確認 5、社会課題へのアクションの考え方、確認	
第8回ミーティング 2015年7月3日(金)	アドバイザー:H参加 1、自己紹介・近況報告 2、それぞれの講座案の検討 3、意見交換	第2期: 自分たちで学びをデザインするために講座開催の企画と実施をする。
第9回ミーティング 2015年7月30日(木)	1、自己紹介・近況報告 2、常任理事会と中期計画について説明 3、国際協力ユースフォーラムで行うワークショップについて検討 4、講座について検討	
第10回ミーティング 2015年8月28日(金)	1、講座「ソーシャル・アクション クラス」内容検討 2、講座ちらし案検討 3、ユースフォーラム ラウンドテーブル内容検討 4、近況・全研の報告 5、企画書の検討	デザインする過程でアクションとは、チームの活動のねらいを明らかにする。
国際協力ユースフェスタ 2015年9月14日(月) オリンピックセンター	B・D・F参加。若者向けのワークショップにて、アクションのお試しアクティビティを初めて実施	チームコミュニティに、SAC参加者とのコミュニティが活動全体に加わり、関わる人が増える。
第1回講座打ち合わせ 2015年10月13日(火)	第1回講座にむけた準備 申込者の状況	
第1回講座 2015年10月16日(金)	仲間を知ろう どんなソーシャル・アクションに興味ある?	
第2回講座打ち合わせ 2015年10月27日(火)	第2回講座にむけた準備 参加者の様子と準備	
第2回講座	人がソーシャル・アクションをするのはどんなとき?自分た	

2015年10月30日(金)	ちは?	チームだけではなく、広がったコミュニティにおいて開発教育のソーシャル・アクションを問う。
第3回講座打ち合わせ 2015年11月9日(月)	第3回講座にむけた準備 グループ活動のチーム分け	
第3回講座 2015年11月13日(金)	作戦会議(グループ活動の計画)	
第4回講座 2015年11月27日(金)	作戦会議(グループ活動の計画と実行)	
第5回講座 場所時間 自由	グループごとに活動実施	
第4回講座打ち合わせ 2015年12月3日(木)	最終回にむけた準備 1、各グループの進捗状況と最終回の進行の方法 2、事後の方向性	
第6回講座 2015年12月12日(土)	グループ発表とふりかえり	
第11回ミーティング 2016年1月29日(金)	1. SACのふりかえり 2. SACを通して気づいたアクションを生み出す要素	第3期: SACの経験から得られたことの整理とハンドブックへの反映を考察する。
第12回ミーティング 2016年3月22日(月)	1. SACのふりかえり 2. SACを通して気づいたアクションを生み出す要素	
第13回ミーティング 2016年4月18日(月)	1. 全研について(2016年8月7日(日)@JICA市ヶ谷) 2. 「SACの軌跡2015」たたき台について 3. 「アクション・ハンドブック(仮称)」内容について	
第14回ミーティング 2016年6月16日(月)	1、全研について(2016年8月7日) 2、「SACの軌跡2015」たたき台について 3、「アクション・ハンドブック(仮称)」内容について 4、「SAC2016」について	
第15回ミーティング 2016年7月21日(木)	1、全研について(2016年8月7日) 2、「SACの軌跡2015」たたき台について 3、「アクション・ハンドブック(仮称)」内容について 4、「SAC2016」について	
第34回開発教育全国研究集会分科会 2016年8月7日(日) JICA市ヶ谷にて	リソースパーソン:SAC2015受講生、Iさん、Jさん 午前:ハンドブック掲載予定のアクティビティの実施 昼:参加者によるインタビューリサーチ「どんなアクションしてますか?」 午後:リソースパーソンのプレゼンテーションとディスカッション	研究集会分科会をもつことで、これまでのチームの成果を初めてアウトプットし広く共有する。そのための言語化をする。
第16回ミーティング 2016年9月13日(火)	1、「SAC2016」について→次頁以降に担当とプログラム有 2、「アクション・ハンドブック(仮称)」について 3、全研の報告書について	第4期: 再度講座を企画実施することで、これまでの経験と蓄積を確立する。 メンバーの間での認識を再確認し合う。 二度目の講座開催によってコミュニティがさらに広が
第1回講座 2016年9月16日(金)	体験!開発教育ワークショップ	
第2回講座 2016年9月23日(金)	自分を知って、仲間を知ろう	
第3回講座 2016年10月13日(木)	ソーシャル・アクションとは?どんなソーシャル・アクションに興味ある?	
第4回講座 2016年10月28日(金)	グループ活動に向けての準備	
第5回講座 2016年11月11日(金)	グループ活動の実行	
第17回ミーティング 2016年11月24日(木)	ハンドブック執筆について 講座の運営について	
第6回講座 2016年12月3日(金)	発表会、ふりかえり	

「ソーシャル・アクション ハンドブック」出版 2017年3月9日(木)	「ソーシャル・アクション ハンドブック：テーマと出会い、仲間をつくり、アクションの方法を見つける 39 のアイデア」開発教育協会より発行	る。 内容が確立し ハンドブック が完成する。
mini 教材体験フェスタ 2017年3月25日(土)	BとDによる、ハンドブック掲載のアクティビティのお披露目ワークショップを行った。	
第18回ミーティング 2017年3月30日(木)	1、2016年度のふりかえり 2、DEAR 中期計画に照らし合わせてどうだった？ 3、2017年度の活動について	第5期：
第19回ミーティング 2017年4月20日(木)	新メンバー：K(クラス受講生、教員)参加 1、近況報告 2、前回からの進捗や報告 3、全研のワークショップと分科会について 4、講座開催について	それまでの活動の振り返りとまとめ、評価をする。
第20回ミーティング 2017年5月25日(木) かながわ県民活動センターにて	1、近況報告 2、講座開催について 3、全研の分科会について	ハンドブックを含め、活動全体の成果をアウトプットし広く共有する。
第21回ミーティング 2017年6月19日(月)	1、近況報告 2、前回からの進捗や報告 3、講座開催について 4、全研の分科会について	次のあり方を模索する。
第22回ミーティング 2017年7月13日(木)	受講生：L(教員、クラス受講生)参加 1、近況報告 2、前回からの進捗や報告 3、講座開催について 4、全研の分科会および評価指標について	
開発教育全国研究集会分科会 2017年8月	午前ファシリテーター：Kと、クラス2016受講生教員L 午後リソースパーソン：外部講師 午前：ハンドブック掲載のアクティビティ 午後：人が人と一緒にアクションをするということについて リソースパーソンによるプレゼンテーションとディスカッション	
最終ミーティング 全体評価会議 2017年10月22日(日)	2年間の活動のふりかえりと評価 第1部：チームのみのふりかえりと評価 第2部：過去のアクション受講生を含めた全体ふりかえりと評価	

ミーティングは、主に開発教育協会事務所（東京都文京区）で開催された。チームメンバーの在任在勤場所は多様であり、遠方のメンバーがいたため交通費の節約のためにも、2015年の第3回講座打ち合わせから、ビデオ電話機能のある「skype」も4回程度活用された。

第1期は、第1回ミーティング（2014年12月15日）から第7回ミーティング（2015年6月24日）までの期間であり、チームメンバーの問題意識を調整する時期にあった。そしてアクションとは何かについて相互に学び合い、具体的なイメージを明らかにしようとした。そのうえで作成するハンドブックの目的や対象を明らかにしようとした。第2期は、第8回ミーティング（2015年7月3日）から第12回ミーティング（2016年3月22

日)までの期間であり、自分たちでアクションに向けた学びをデザインするために講座開催の企画と実施をする期間であった。デザインする過程で、アクションやチームの活動自体の目的を明らかにした。また講座の開催によって講座参加者がチームの活動全体に加わり、コミュニティが拡大した。そして拡大したコミュニティにおいて広く開発教育のソーシャル・アクションについて問い始めた。第3期は、第13回ミーティング(2016年4月18日)から第34回開発教育全国研究集会分科会開催(2016年8月7日)までの期間であり、講座の経験から得た学びの整理とハンドブックへの反映を考察した時期であった。研究集会分科会を主催することで、これまでのチームの成果を初めてアウトプットし広く共有しようとし、言語化をしていった時期であった。第4期は、第16回ミーティング(2016年9月13日)から開発教育協会イベント「mini教材体験フェスタ」(2017年3月25日)までの期間であり、再度講座を企画実施することで、それまでの経験と蓄積を確立する時期であった。チームメンバーの間でのアクションに向けたプログラムに関する認識を再確認し、ハンドブックの完成に至った。第5期は、第18回ミーティング(2017年3月30日)から最終ミーティングとなる全体評価会議(2017年10月22日)までの期間であり、活動全体の振り返りとまとめ、評価をした時期であった。また完成したハンドブックを含め、活動成果をアウトプットし広く共有しつつ次の段階の模索を始めた時期であった。

第2項 実践分析対象の特徴

第1章第4節において、開発教育実践を類型化した。本実践をそれに対比し分類すると、開発教育の教材づくりをする実践である「教材づくり」と社会教育において開発教育の講座を実施する「講座」が並列した実践に位置づく。「教材づくり」の実践には、教育現場での実践に活用できる教材を成果物とし、テーマは、例えば異文化理解や、メディアリテラシー、コーヒーとフェアトレードといったように特定のテーマの理解を深めたり、考えることができるような教材作成がみられた。

しかし、本実践ではアクションにつながる開発教育実践をつくるための手引きを作成することが目的であった。よって特定のテーマの情報を掲載したり、理解しやすくしたり、問題について考えられるようなアクティビティを考案する教材作成とは異なった。とはいえ、実践の手引きである以上、手に取った人がアクションについて学び、実践することのできる成果物を出すことを目的にしていたため、従来の開発教育の教材作成の構想と共通点があった。

また、特定のテーマを教材化する場合のように、基礎情報を集めながら考えていくのではなく、アクションとは何か、開発教育を通してアクションをすることとはどういうことかを、チームメンバー自らが互いの経験を出し合ったり、議論をしたりすることで創造的に考案していく必要があった。当初は実践的なアクティビティを挿入できるかもわからず、従来の教材のような体裁になるかも未知数なままプロジェクトが始まっていったといえる。

しかし、結果として学習者それぞれのアクションへの道筋を見つけていくための理論やアクティビティを考案して掲載したことによって、教材としての要素が大きくなった。成果物として作成された『ソーシャル・アクション ハンドブッカーテーマと出会い・仲間をつくり・アクションの方法を見つける 39 のアイデア』は、以下のような三部構成となっている²。

Part1 アクションをはじめる前に：自分・仲間・社会と出会う

1、「話しやすい雰囲気」をつくる

idea 1 自分と仲間を知るアイスブレイキング

①四つの窓

②輪になって自己紹介&おとなり紹介

③パス・ゲーム

④うそつき自己紹介

⑤アクション・ビンゴ

2、「アクション」ってなんだろう？どんな社会をつくりたい？

idea 2 ワークショップ「社会相関図づくり」から自己紹介

idea 3 ワークショップ「アクションの4象限」

idea 4 ワークショップ「わたしのソーシャル・アクション物語」

idea 5 ワークショップ「どんな社会をつくりたい？」

3、グループで話し合う・アクションの企画を立てる

idea 6 社会問題にアプローチする4つの視点—開発教育とソーシャル・アクション

idea 7 相手のことを知る、自分のことも知ってもらう

idea 8 会議をやるには？民主的な合意形成、非暴力、多様性の尊重

idea 9 「参加のはしご」とアクションリサーチ

idea 10 立場の多様性—誰の声を聞いているか？いないか？

Part 2 アクションをしたら—ふりかえり、次のアクションへ

idea 11 アクションのふりかえり

idea 12 仲間をふやす

idea 13 続ける？やめる？どうする!?

idea 14 もっと！いろいろなアクション

Part 3 アクション事例集

1、もっと「知る」－自分から知る・調べるアクション

idea 15 イベントや勉強会に参加する

idea 16 調べる

idea 17 インタビュー・アンケート・訪問

idea 18 企業に質問してみる

2、話し合う「場」をつくる－考えたいことや思いを共有するアクション

idea 19 対話系イベント（カフェ・イベント）をやり

idea 20 合宿をする

3、知る人を増やし、共感をひろげる－「伝える」アクション

idea 21 SNS やブログで発信する

idea 22 Facebook で発信する

idea 23 ポスターをつくって伝える

idea 24 パンフレットやチラシをつくって伝える

idea 25 動画をつくって発信する

idea 26 イベントを開く－イベント開催の基本

idea 27 イベントやるなら「広報」しよう！

Idea 28 プレスリリースを出す

idea 29 新聞や雑誌に投書する

idea 30 パフォーマンス

4、「資金」を募る－アクションしている人を応援する

idea 31 「資金」を募る－寄付・募金の基本

idea 32 寄付金を募る 18 のアクション

column 1 クラウド・ファンディング

column 2 「モノの寄付」は難しい！

5、「発信」する－意見を集める・意見を伝える

idea 33 署名する・集める

idea 34 意見広告に参加する

idea 35 デモやパレードに参加する

idea 36 パブリックコメントを出す

idea 37 選挙で投票する

column 3 ロビイング

column 4 模擬投票

6、「選ぶ」アクション

idea 38 買わない（ボイコット）・よりよいものを買う（バイコット）

idea 39 口座を選ぶ・口座を変える

「Part1 アクションをはじめる前に：自分・仲間・社会と出会う」では、アクションをしていくこととは、学びながら自らが何のためにアクションをしていくのかを追求していきながら、学びあう関係づくりをしていくこととした。自らのアクションを深めていくための場づくりやアクティビティがチームで考案され紹介されている。このパートの目的として扉文に、以下のように記されている³。

「アクション」。行動を起こすこと。

それは、自分を動かしてみることです。

それは、自分が変化することや成長することに挑戦してみようと思うことです。

つまり、学びへと自分をいざなうことです。

何のために「アクション」するのかは、人それぞれだと思います。

それも学びながら、追い求めていくものだと思います。

そんな、学びと「アクション」が織り成す活動の、最初の準備運動をしてみましょう。

学びあう関係をつくるうえで、どんなことをしてみたいのか、

どうしてそういうことに関心があるのかなどを共に考えていくにあたっては、

パーソナルなことに触れる機会が多くなります。

安心して学びを深めるために、学習の場づくりとして、

以下のような約束事を設けるとよいです。

- ・人の話をよく聴く
- ・相手の価値観を批判したり判断するようなことは言わない
- ・ここで話したことは、ここだけのことに
- ・言いたくないことは、言わなくてOK

行動を起こすことは自分を動かしてみようとする学びであるとし、アクションには人それぞれの理由があるため、どうして、何を、どのようにアクションするのかを人と共有する学習について説明されている。「約束事」は参加型学習における参加のルールであり、開発教育における基本理念として確認されている。

そのうえで、「1『話しやすい雰囲気』をつくる」ことから始まり、「2、『アクション』ってなんだろう？どんな社会をつくりたい？」においてアクションに向けた相互の学習を促進するアクティビティが掲載されている。これらのアクティビティはすべてチームのアクション・リサーチから考案されたものである。社会的な問題に対し、「なんとなく興味がある」のではなく、なぜそれに興味関心が沸くのかを学習者相互で自分と向き合う内容になっている。

「3、グループで話し合う・アクションの企画を立てる」の「idea 6」から「idea 9」は、ソーシャル・アクションのここでの定義づけをし、初対面のタイミングだけではなく改め

て自分や仲間と「出会い直す」ということと、会議やミーティングの場が民主的で非暴力、多様性の尊重がなされるものとなっているかを問い直す意味について解説されている。そのうえで、「idea 10」で多様な参加の段階やアクション・リサーチの学びと参加の理論を紹介し、社会問題に取り組む自分たちの立場とグループの多様性を問いかけている。

「Part 2 アクションをしたら」では、アクションをしたあとの、ふりかえりに関する評価指標の紹介や、その後の展開についての解説が示されている。ふりかえりの意義を示し、その視点を紹介している⁴。そして、仲間を増やしたり、続けるのかやめるのかの決断、より多様なアクションへ向かうという、道筋には選択肢があることを示している。

「Part 3 アクション事例集」では、「Part 1」のビンゴ項目や「アクションの4象限」のアクティビティで用いられた開発教育のアクションの例に沿い、それらを実際実践するための方法や留意点が示されている。また、それらのアクションをすることによる社会的インパクトの可能性を示しており、実際に行った経験者による経験談もコラムとして紹介している。

最終的な成果物として作成したハンドブックであるが、この中には、チームが作成途中で開催した講座「ソーシャル・アクション クラス」(以下、SAC)の実践を通して考案されたアクティビティや議論となった内容、そしてSAC参加者による事例や意見協力が含まれている。SACは、実践類型の「講座」として位置づけられ、2015年と2016年の2年、2回にわたって開催された。1回につき全6回の講座であるが、第1回から第4回までは、毎週2時間、平日の夜に開催され、第5回は自由なグループでのアクション活動とし、その期間を3週間ほど設けた後にグループの最終発表会を第6回目に行った。講座の参加者数はそれぞれ、16名、14名であり、大学生、NGO職員、教員、会社員などであった。SACに関するミーティングや講座は適宜オープンにすることで、チームと外部者、SAC参加者の関わりは緩やかながらもつながりと広がりを持った。よって、本分析対象となる実践には、「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームという学習提供チームと、SAC参加者という学習プログラム参加者の二層によって成立しているという特徴がある。

以上のように、本研究の分析対象となる開発教育実践は「教材づくり」「講座」の実践類型にあたるものである。しかし従来の「教材づくり」実践には、作成者側が試作として実施する講座やワークショップが開催されることはよくみられたが、本実践は、「講座」の活動を介して、アクションに関する議論の輪や、「教材づくり」の活動そのものへの参加の輪を広げ、チームとしての学習活動を深め、広げていくダイナミズムをもった実践として特

徴的である。

第3節 実践分析の方法の検討

第1項 学習提供チームの実践記録分析

本研究では、「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームという、学習提供チームによる実践を実践記録分析とインタビュー分析をし、チームで実施した学習プログラムである講座参加者による実践分析はTEM分析を用いることとする。

本実践は、社会教育実践の一つである。社会教育の実践研究方法の研究は、規定の認識や枠組みに実践の事実をあてはめて捉えることを問題視し蓄積されてきた。実践研究とは、村田晶子の言葉を借りれば、「人々の学びや暮らし、実践に貢献していく位置に立ちつつ、事実に出会って自覚した認識や、旧来の枠組みの構造転換、そしてその積み重ねに他ならない」⁵という認識から構築される。本研究でも、その実践研究に臨むあり方を踏襲する。そして実践における主体形成を分析するということは、主体を客体化することを乗り越えるものとして展開されなければならないという立場をとる⁶。よって、「研究される者」という対象を設けるのではなく、研究する主体も「される」対象化する相互主体の視座から学習過程に焦点をあてる。本節第1項で述べたように、本実践は、「ソーシャル・アクション ハンドブック作成チーム」のコミュニティと講座参加者のコミュニティが相互に関連し、結合しあって主体形成がなされていく実践である。コミュニティというグループが成していく過程におこる主体形成のプロセスを明らかにする。筆者はそのチームメンバーの一人として参加した。

研究方法は、レヴィンのグループ・ダイナミクス理論をもとにしたアクション・リサーチの方法を用いる。アクション・リサーチという方法そのものは、柳沢晶一が指摘したように、研究者による実践への外部からの「参与観察」的または「介入」として行うことも可能であり⁷、その方法を用いることが実践の展開を研究する主体の対象化を実現することにはならない。よって相互主体的な過程の把握のために、主体形成の変化の記録となる実践記録の作成を共同で行う。実践記録を対象とし、学習者や学習コミュニティの変容を分析していく。

実践記録の意義について示す。村田は「実践に内在し、実践を分析する」⁸その方法として記録づくりの価値を示した⁹。それは、作成された記録を共同で吟味し再構成していく学

習であり、その記録は「事業の成果を『残す』ためのものや『成果物』ではなく、学びあうコミュニティの形成・組織化と発展、そして同時に、一人ひとりの学びの形成と発展を支えるものとしてとらえられている」¹⁰としている。また水野篤夫は、実践記録の必要性は記録を書くことそのものを通して、実践者自身がどのような状況の中で何をしてきたかに気づくことであり、自分だけでは見過ごされたり、気づかれない事実を、記録をもとに同僚や仲間と検討することで明らかにしていくような、記録をもとにした実践の共同の振り返りが実践を構築することを示した¹¹。

本研究で用いられる記録の種類は、①チームのミーティングの記録 ②ミーティング外で交わされたメーリングリストでの意見交換記録 ③SAC の活動を広く共有するためにメンバーが交代で作成しブログ掲載をした記録 ④SAC 参加者が講座の活動を通して残した記録 の4点である。記録①の特徴は、単独作成されたものではないが、チーム活動の中心的な学習方法として残された記録ではないという点である。記録を担当したチームメンバーがミーティングの記録し、ミーティング後にメンバーに共有していたものに、筆者が実践ノートとしてコメントを書き加えていった。年間の活動が終わった時点でそのコメントを加えてまとめたものを、全体閲覧し多少の加筆修正をしながら、年間の振り返りの際に参照されてきた。しかし、その都度の記録内容の吟味や記録づくりの精度の向上を目的にし、チームで再構成されてきたわけではないという特徴がある。②は、月に1度開催のミーティングからミーティングまでの間に交わされたチームメンバーのメーリングリスト上での議論である。特に、SACが始まると、1週間ごとに対応案件が生じていたためメールでのやりとりが頻繁となった。③は、講座の内容を広く一般に示すものとして、チーム内で担当を講座の事前に決めておき、講座内容の記録をとったうえで作成された。④は、SACの参加者が講座の中で綴ったり残したアクティビティの記録や感想をポートフォリオ化したものである。

実践記録分析は補論にて示すが、SACを含んだチームの学習の軌跡の全体像を示す。第5章では、記録分析の手法を用いることで教育実践の中にある、人の学びの詳細を省くことなく分析する。それをもとに、チームで開発教育の行動主体形成を模索するプロセスで、生成された問いと追求プロセス、問いに対する答えが生み出されていく経過を分析する。記録をもとにした全体分析の後に、チームメンバーへのインタビューからチーム活動を通じた主体形成分析を行う。チームメンバーへのインタビュー目的は、チーム全体のダイナミズムに対して、メンバーとして個人がいかにかにその軌跡を捉えていたのかを明らかにする

ためである。もともと社会的な問題に意識が高く、コーディネートをやる立場からこの活動にどのような主体として参加をしていたのかを明らかにする。

第2項 学習プログラム参加者の TEM 分析

チームが開発教育の行動主体形成を模索するプロセスに位置づいた、SAC 参加者の主体形成分析を行う。主体形成分析は、インタビュー記録のデータを分析対象としながら、行動主体のあり方と形成プロセスを分析する。インタビューは面談形式で、SAC 受講生の2名へ、半構造化インタビューを実施した。また追加調査としてメールインタビューも実施した。受講生に対するインタビュー目的は、SAC を通じた主体形成のプロセスを明らかにするためである。

主体形成プロセスとは、協力者が学習プロセスを挟んで何かを自分でやりたいと感じ、実践に移していくさまである。一般化可能な指標を導くのではなく、協力者による語りから、研究者の省察の支援となっていく結果を優先するため、複線経路・等至性モデル（以下、TEM）を選択する。TEM 分析は、ヤーン・ヴァルシナー（Valsiner, J.）の創案に基づいた、人の径路を時間とともに描く質的研究の方法であり、特徴は、人間を開放システムと捉えるシステム論に依拠し、時間を捨象して外在的に扱うことをせず、個人に経験された時間の流れを重視する二点にある¹²。また、個々人の歩みは多様であるが、等しく収束していくポイントとして「等至点（Equifinality Point; EFP）」と概念化する。等至点に到達する間には、選択や出来事があり、径路が分かれていくが、それを「分岐点（Bifurcation Point; BEF）」と呼ぶ。選択をしながら人生の歩みを進めていく際の後押しとなる援助的影響を「社会的ガイド（Social Guidance; SG）」と呼び、阻害、抑制的に働く影響を「社会的方向づけ（Social Direction; SD）」と呼ぶ。これらの概念を用いて、人生の歩みを可視化していくのが TEM である。TEM で扱うデータ数については、「1・4・9の法則」が提唱されている。「同じような」経験をした人を対象とし、1名であれば個人の経験の深みを探ることができ、4名であれば経験の多様性を描くことができ、9名であれば径路の類型を把握することができる¹³。本研究では、類型化の把握を目的としておらず、SAC とチームの参加メンバーが、どのように主体形成のプロセスを経ていったのかという選択や心理的変容を、多様性を損なうことなく明らかにするという研究目的に沿った研究方法として TEM を採用する。

第3項 分析方法を用いた研究の展開

以上のように、学習提供チーム実践の総体を実践記録分析とメンバーへのインタビュー分析を通して行い、学習提供チームが行った講座実践に対し参加者の TEM 分析を行う。

分析をする際には、学習提供チーム実践の記録分析では、チームで生成された「問い」、議論、対応の経過分析を行う。そのうえで、メンバー二名に対するインタビューから、この実践がメンバーの主体形成においてどのように位置づいたのかをみていく。

そして主体形成の分析を行う際には、第3章で示した開発教育の四つの行動主体形成の観点を用いる。そのうえで、主体形成を支える開発教育実践とはいかなるものかを第7章で参加型学習、カリキュラム、ネットワークの観点から示していく。

【第4章 脚注】

-
- 1 小貫仁「学校における教育方法をめぐる一考察－参加型学習の変遷とその課題」開発教育協会『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年。
 - 2 ソーシャル・アクション ハンドブック作成チーム編『ソーシャル・アクション ハンドブック－テーマと出会い・仲間をつくり・アクションの方法を見つける39のアイデア』開発教育協会、2017年、2-3頁。
 - 3 同上、9頁。
 - 4 開発教育協会の別事業で作成され、筆者も作成に参加している『ESD・開発教育 実践者のためのふりかえりツールキット』（開発教育協会編発行、2014年）のうち、「視点アプローチ」が紹介されている。
 - 5 村田晶子「社会教育実践研究の方法－研究組織の提案」早稲田大学哲学会『フィソロフイア』第96号、2008年、7頁。
 - 6 社会教育基礎理論研究会（以下、基礎理論研）による、自己認識と他者認識の弁証法について、「社会教育研究において“主体形成”を問題にする時、主体を客体化してしまう視角と方法論は意味をなさない。なぜならそれは、“主体形成”の意味それ自身から背理しているからである。相互に主体として関係し合う自己と他者のありようをとらえる視覚と方法論こそが求められるのである。」（小林繁「第2章 自己認識と他者認識の弁証法—『84葛飾区民セミナー』の実践分析を通して」、社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習Ⅲ 社会教育の現在（1）』雄松堂、1992年、158頁）としている。そして、研究者と対象者、観察する者とされる者、分析する者とされる者、意味づける者とされる者との関係のあり方が問われることを指摘し、「“主体形成”の意味づけと分析は、両者の相互に主体的な関係認識を媒介としてのみ可能となると言えるだろう」（同前）としている。社会教育実践を研

究対象としてとらえる視座として、そもそも研究者自身もその主体の一人として加わりつつ、他の主体との関係を構築しながら、実践内部からその実践の主体形成をみていくべきことを提起している。つまり、実践をみる視座の中にも主体と客体の関係性を持ちこんでは、実践内部の相互主体性をみることができず、実践分析が可能とならないという論である。それは「学び合い」という実践研究の過程にいる者だけが、主体形成の過程を把握することができるということでもある。

⁷ 柳沢昌一「省察的实践と学習共同体」『日本社会教育学会紀要』第37号、2001年。

⁸ 村田晶子「社会教育実践研究の方法－研究組織の提案」早稲田大学哲学会『フィソロフィア』第96号、2008年、7頁。

⁹ 村田晶子「国立市公民館の女性問題学習における記録（学習の組織化と記録）社会教育実践研究における「学習の組織化と記録」の課題と展開（学習の組織化と記録）」『講座現代社会教育の理論Ⅲ 成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年。

¹⁰ 村田晶子「市民形成に向けた評価のあり方－国立市公民館保育室活動の記録づくりを通して」『社会教育における評価』東洋館出版社、2012年、197頁。

¹¹ 水野篤夫「実践をふりかえる方法としての事例研究と職員の力量形成」日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社、2004年、175頁。

¹² 安田裕子、サトウタツヤ『TEMでわかる人生の径路－質的研究の新展開』誠信書房、2012年、6頁。

¹³ 同上、5－8頁。

第5章 学習提供チームの実践記録分析

本章では、学習提供チームが開発教育の教材をつくり、講座を実施する実践過程から、チームメンバーの主体形成過程を明らかにする。尚、第1回ミーティングから最終会議前までの実践記録分析は補論にて示す。本章第1節では、活動全体の評価分析をチーム自身で行った評価会議記録と結果の分析をする。第2節では、全体の実践記録分析をもとに、チームで生成された「問い」、議論、対応の経過分析を行う。そして、第3節では、チームメンバー実践認識と変容認識の分析を行う。

第1節 全体評価会議の記録分析

第1項 全体評価会議の概要

チームの活動において、講座である SAC や研究集会での分科会を開催したりなどの節目でそれらの振り返り、相互評価をしてきた。そして「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成プロジェクトの活動の終了を迎える際に、約四年間の全体を振り返る評価会議を行った¹。会議には、チームメンバーだけではなく SAC 参加者にも参加を呼びかけ、前半をチームメンバーの振り返り、後半を参加者との合同振り返りの時間とすることにした。それは、「ソーシャル・アクション ハンドブック」の作成には、実際に本をまとめたチームメンバーのアクションに関する学びを SAC 参加者が支え、結果として本へのリソース提供をしてくれたという構造を踏まえてのことであった。

振り返りの指標は、ハンドブックでも「Part2 アクションをしたら一ふりかえり、次のアクション」「idea11 アクションのふりかえり」にて紹介した『ESD・開発教育実践者のための「ふりかえりツールキット」』²を利用した。主に評価の視点や枠組みが提示されている形態の「視点アプローチ」評価ワークシートを基本とし、今回のチームの振り返り用にチームメンバーである B が改訂し、共有したものを（資料2参照）、チームメンバーは事前に各自書き込んで持ち寄ることとした。

評価対象となる活動は、①検討会議の開催（全23回） ②全研分科会の開催（2016、2017年／2014年はプレ分科会開催）③SAC 開催（2015、2016） ④ミニフェスタでワークショップ実施（2017） ⑤ハンドブック発行（2017）の5点とした。また、評価の指標は以

下であり、「とてもよくできた」「よくできた」「合格ライン」「不十分だった」の4段階評価を行ったうえで理由をコメントした。

1、学習テーマ・内容（扱う問題の設定や選択、扱う際の視点について）

- ①包括的な視点 ②グローバル化や開発のあり方 ③問題の背景や原因、構造
- ④文化的多様性の尊重 ⑤関係性の捉え直し ⑥さまざまな意見
- ⑦開発の主体、エンパワメント

2、事前準備・学びの場づくり

- ①学習者・パートナーの理解とねらいの設定 ②場づくり
- ③参加の場面 ④包摂性への配慮

3、プロセスと方法、ファシリテーション

- ①学習者中心の学び・実践のプロセス ②適切な手法・教材・情報 ③エンパワメント
- ④人権尊重と民主主義 ⑤ジェンダーの構成への配慮 ⑥変革と主体的な市民
- ⑦連携とパートナーシップ

4、変容と波及効果

- ①変容の把握 ②変容の共有 ③波及効果

5、自己評価をして気づいたこと、実践でできたこと・できなかったこと、次回達成したいこと

6、自分の変容について（考え方、人の見方や捉え方、思考のくせ、態度、知識など）

7、この事業に影響を受けて起こしたアクション

8、（変容の中で特に）開発教育に対する理解で変わったこと

9、三年間のなかで印象に残っている場面やエピソード / 同僚や参加者からもらった言葉で印象に残っているもの

1から4の指標は4段階評価と理由を書く項目で、5から9は記述式である。自由記述は事前準備のメモとして位置付け、振り返りミーティングにおいてそれをもとにして口頭で共有した。指標の1から3のチームメンバーのみによる評価結果は、資料3を参照されたい。指標の4から9は、SAC参加者との合同で振り返った。

第2項 チームメンバーによる振り返り

チームメンバー出席者は当初よりハンドブック作成に関わってきた5名であった。評価対象は、自分のことなのか、チームのことなのか事前に明確に確認できず、両方を織り交ぜたものとなった。また指標によっては、チーム全体の話とSACの話が混在することとなった。4段階評価結果も、「自分の評価の段階」と「チームの評価の段階」にズレがあることを、途中で確認し合った。

4段階評価は、「とてもよくできた」を4点、「よくできた」を2点、「合格ライン」を2点、「不十分だった」を1点とし、合計最高が20(4点満点×5名)の配点になる。最も高かったのは「2—①学習者・パートナーの理解とねらいの設定」の19点であった。この評価対象はSAC実施についてであった。事前にSAC参加者による問題関心テーマの提出や、講座に入ってから「4つの窓」³の自己紹介、「社会相関図」⁴「アクション物語」⁵は参加者が自分自身を把握しつつチームも参加者を把握するプロセスとなった。よって参加者の関心の掘り起こしを起点とし、そこに寄り添う実践の考案をしていったことが評価された。

次に評価が高かったのは「3—④人権尊重と民主主義」であり17点だった。ミーティングでもSACでも、全員の意見表明ができる配慮をC以外の全員が心がけていた。Cは、「意識できていなかったけど、結果的にはできていた」とした。Dからは、「開発教育の基本は民主的な場づくりをるところだから当然」という意識の高さも出された。

最も低い評価は「1—④文化的多様性の尊重」の8点であった。Cは、多様性を尊重されているかを明言したりルールにしたり明確にしていなかった点をあげた。他のメンバーは、SACにおいて多様性を尊重するコンセプトはあったし、ハンドブック作成目的についても「誰の声を聞いてアクションすべきかな、という議論はあった」(F)が、問題意識としてSAC中に提起されることはなかったとした。

次に評価が低かったのは「1—③問題の背景や原因」の11点であった。特に「批判的視点も含め、どの程度話し合われたか」という指標から、「批判的視点」について自分たちチームがチームでの活動プロセス全体にそれを持ち合わせていなかったのではないかという問題提起がされた。Dは、チームでの取り組みに批判的視点があり、ハンドブックにも問題間のつながりや背景にまで話が及んでいるが、SACはテーマをつなげたり批判的にしたりすることができなかったとした。一方で参加者が自分の具体的な生活範囲への関心が高かったため、その点に話す時間を費やしたし、それはそれでよかったのではないかと評価した。Bは、開発教育実践者のコミュニティ内では、批判的になるということが難しく、違

っていても応援してしまう傾向があること、問題の関連性を明確にするために、SAC 最終発表のグループワークで社会はどうあるべきかを話し合ってもらっても良かったとした。

もう一つ評価が低かったのは「3-⑥変革と民主的な市民」の12点であった。Aは、SACでは、主体性を育む配慮として内省する時間を多く使わず、作業的なグループワークが多かったことを指摘した。SAC開催が平日の夜だったため、仕事を終えて講座に駆け込むように参加していたため、日常の価値観から少し距離を持って社会のあり方を考える時間設定ができなかったのではないかと述べた。Fは、学習者の自己変容について考慮に至らず、社会参加に向かうような考慮はファシリテーターの誘導なのか、という問題があったことを話した。Cは、自己変容をして欲しいという配慮はしていたが、形になったかどうかは評価としては低いとした。一方、DとBは積極的な評価であり、Dは自己変容を促すようなしかけを多くした気がする話、Bは、SACのコメントシートでは、自分の変わった点などを毎回書いてもらったのは、自分の変容を自己認識してもらいたかったためであるし、そのような内容が感想シートにみられたため、考慮したと思うとした。

以上から、評価を低くする要因にみられるのは、学習者にコンフリクトや葛藤が生じることや、それを乗り越えようとする行動への働きかけに対する消極性であった。特に、SACの中で、「1-③問題の背景や原因」を批判的に話し合う展開が不十分であった問題が元にある。「1-④多様性の尊重」として意見や考えの相違を肯定しなかったことは、問題を深める議論の不十分さを引き出した可能性があった。また、「3-⑥変革と民主的な市民」の視点からは、ファシリテーターとして積極的に内容に関わっていくことや自己変容の促しへの迷いがみられた。学習者が問題の背景や原因に深く踏み込み、向き合って行動していくことを期待しつつ、そのプロセスをいかに創っていくのかという問題に直面している。

同様の問題に関わって「3-①学習者中心の学び・実践のプロセス」の評価も四番目に低く、14点であった。Dは学習者中心の配慮はとてもしていたが、アクションをこちらから「させる」ようにしたほうがよいのか、成り行きにまかせるかの判断が難しかったことを指摘した。情報は提供しても、誘導はしたりはしない自然発生的なものが市民活動であるのではないかと考えているし、市民活動には形にならないことも失敗することもあるのだが、学習プログラムとして完結させる必要があるため悩んだことを話した。Bは、誘導はしないけれど、「教育的介入」として、示唆はあっても良かったのではないかと述べた。Cは、ファシリテーターが主導しないよう、環境づくりをしており、自分の意見を伝えるということではなかったと話した。Fは、グループ活動において先方との自分が約束を取った

り、メーリングリストにグループ活動を代表して情報を流してしまったことなど、1回目のSACの中で自らが主導したエピソードに対してファシリテーターとしての反省し、2回目に反映した、とした。

その他に「1-⑦開発の主体、エンパワメント」について、積極的に社会参加をすることがテーマであっても、「グローバル市民として」という視点は欠けていたことへの気づきがあった。「3-③エンパワメント」には評価にギャップがみられた。参加者からも「背中を押してもらえた」「一步踏み出せた」といった評価をもらっていたし、講座の中で、賛同できる意見や、「いいね」と思ったら、指を鳴らすルールを設けるなど、参加者の良いところを素直に良いと伝える実践をしていたにもかかわらず、FとCがエンパワメントを「意識をしていなかった」としたことによりBは驚いた。それを受けてDは、「エンパワメントする」ってどういうことかをチームで話し合っていないことを指摘し、共有していなかったゆえの意識差なのではないかと分析した。

第3項 学習プログラム参加者との合同振り返り

後半のSAC参加者との合同振り返りでは、2015年SAC参加者のNとQ、Pと2016年参加者のOが加わった。毎回のチーム会議と同様に、最初に近況報告をした。Oは、小学校の教員をしており、いろいろ授業作りについて考えているが、なかなか開発教育を実践していくというところまではたどり着いていないと話した。そして、実践を見ながら学んでいる最中であり、最近食についてのテーマについてやろうとしたができず、今後は食料自給率の勉強をしているので、フードマイレージの話などをやりたいことを話した。Qは、NPOの非常勤スタッフをしており、不登校の子の居場所となっている施設で働いていることを話した。大学院まで数学を勉強をして、趣味は素因数分解であり、数式を友達にあげたりしていることを話した。Nは、SAC参加時は学生だったが、教員2年目になったと話した。もっと関わりたかったのに、仕事に傾き、やりたい気持ちと仕事がうまく両立できないことを話した。Pは、写真をよく撮りに行っていることと、最近では共謀罪のことに関心があると話した。

振り返り参加者が10人に増えたことで、4段階評価のものは合計が40(4点満点×10名)となった。また、評価の中心テーマは変容であった。「4-①変容の把握」は21点(4点:1人 3点:2人 2点:4人 1点:3人)で、チームでは講座やイベントのふりかえりが頻繁になされていたこと、一方で評価指標を決めておらず、最初と最後がどうだったかとい

う比較ができなかったことが出された。また N は、自分の変容把握はしていたが、活動を継続できなかった後悔があるため、評価とか把握が「実はあまりできていなかったのかもしれない」と語った。

「4—②変容の共有」については、23点（4点：0人 3点：3人 2点：7人 1点：0人）で、D はハンドブックをつくるプロセスではチームメンバーの変容が共有されていたが、SAC については顔を互いに合わせる事が頻繁にできなかったことから、共有に至らなかったことを話した。そしてメーリングリストを活用するのでは、変容までは共有できないと感じたこと、学生がメールをあまり利用しないことがわかり、情報を共有するツールの変化を感じたことを話した。F からは、SAC 参加者の活動の情報交換がもっとなされたら良かったことを話した。よって今後世代を超えて共有するツールとは何かの問題提起された。

「4—③波及効果」は25点（4点：1人 3点：4人 2点：4人 1点：1人）であり、P は、新聞や情報などで SAC で扱ったテーマが目にとまるようになったと話し、O は、DEAR への活動参加が増えて、そうしたイベントなどへ参加することへの抵抗がなくなっており、SAC の自分以外のグループが取り組んでいたテーマに関心を持ち、別の活動で取り組んでいることを話した。Q はもともと理数系の世界にいて、「数字と戦い続けるような資本主義的な価値」の中にいる友人が多いが、今では自分が異色の存在になったと話した。しかし、企業で働いていた友人が青年海外協力隊に参加して帰ってきたら話が合うようになったり、NPO での仕事の話をする、企業で役員をしている人が興味を持ってくれるようになったりしていることを話し、直接的な変化ではないにしろ何かしら、周囲の人たちの変化の一部になったら嬉しいと考えており、そのスタートが SAC だったと話した。N は、そうした話を受けて、アクションをすることは何かを企画することだと考えており、SAC 後にフィリピンに二週間留学したりしたことがアクションだとは思わなかったが、話を聞いて自分の留学をしたりする変化も、「周りの変化の一部になれている」と感じた事を話した。D は、ハンドブックの波及効果を感じており、NGO の人が購入してくれることが多くなったことを話した。一方 B は、SAC のグループ活動で一度も集まらないグループがあったことは、波及効果としてうまくいかなかった例だと思ったことを話した。

以上から、このプロジェクトにおいて変容を意識していく点について課題が示された。チーム間、SAC において明確な意識変容の共通理解には至っていなかった。チームとしてはアクションをしていく、何かに参加をしていくという変容を他者に期待してプロジェクト

トを進めていたが、自分の変容を意識化する共有はこの日までしていなかった。また SAC 参加者からすれば、変容という用語も唐突であり、把握していたつもりだがそうでなかったのかもしれないという思いを見せた。SAC の振り返りシートで、自身への「気づき」について毎回の講座で記述していたが、その内容を共有したり意味を深めたりする時間は設けていなかった。「4-③波及効果」においても、SAC 参加者が活動からの現状について報告することができても、それがどのような変容であったのか認識して語ることの難しさが示された。

プロジェクトのプロセスでは共有されなかったが、意識変容の内容はこの日の評価における以下の5から8の自由記述項目で具体的に語られた。5の「自己評価をして気づいたこと、実践でできたこと・できなかったこと、次回達成したいこと」では、D がチームの力を感じた三年間であり、ミーティングで自分にはない経験や視点が多く出されたことで、「色々なことができる」と思ったと話した。そして、ミーティングの中で「アクションの四象限」のようなワークシートが生まれたり、講座開催ができるとは思っていなかったのも、「話をする」ということのパワーを感じたと話した。A は、事前目標設定をしていなかった点に気づき、それがあれば事後がどうだったかみられるようになったと思い、計画と評価の重要性について話した。F は、「社会を変えらえると思う人」と「社会を変えたいと思う人」には違いがあることに気づいたため、今後市民性を育むための環境要因を深めたいと思っていると話した。そのうえで自分は「変えたい人」を増やしたいのだと気づいたことを話した。B は、SAC のグループ一つ一つのなかで起こっていたダイナミクスについての把握ができていなかったり、開発問題の提示や問題を捉える上での視点をより提示したかった反省を話した。

6の「自分の変容について（考え方、人の見方や捉え方、思考のくせ、態度、知識など）」については、O が行動への原動力が湧いてきて、とりあえず参加する、とりあえメールするなど、「やってみよう」という行動が増えたことを話した。また、SAC のグループ活動のテーマが対話だったため、職場の子どもたちにも対話を大切にしたいと思うようになり、話し合い活動など、子どものつぶやきから想いを口に出して言う活動をして良くなったことがあったと話した。F は、自分の癖として分析思考から冷たい物言いや質問をして急かしてしまうので、温かいアプローチをしたいと思ったと話した。D は、評価をしてみて自分は深くロジカルに考えないタイプだとわかったことを話した。B は、若い人たちの動きをもっと把握しないといけないと思ったことを話した。言葉やツールも自分の学生の頃とは違

い、今の自分の役割が何かを考えるようになった。また相手が学生か大人かでも対応を変えていて、大人の学びの場だと手をかけないようにするスイッチがあることを自覚したと話した。

7の「この事業に影響を受けて起こしたアクション」に関する記録は、以下である。

F: アイデンティティのワークショップをつくった。劣等感がどこから来るかというワークショップをつくった。こんな社会はやだ、こんな社会の作り方っていうのをやった。全研での出会いから生まれた活動である。団体を自分で立ち上げた。

C: SAC を開催して、場のつくりかた、コーディネーターのかかわり方みたいなのは、勉強になり、自分がファシリテートすることに気を使うようになった。自主上映会を自分が関わる団体でやった。

B: 食にまた気を配り始めたり、人権 NGO の映画祭に行ったり、皆さんの活動に刺激を受けて、普段の生活にまたソーシャルな要素が入った。

D: 何かのチームに入って一緒にやりたいなという思いがある。カフェイベントという発想があまりなくて、「自己肯定観チーム」のカフェに影響を受けた。憲法カフェやった。食のことに関心があるんだ、あるよね、私もって。食材の宅配やめてたのを再開した。エネルギーシフトもした。本（ハンドブック）を作ったのが良かった。団体で広報担当をしているが、アクション志向での文章が書けるようになった。

Q: エシカルなどの話をきいて、服の寄付をした。ワークショップづくりが面白くなった。ワークショップデザイナープログラムに行った。高校生がイベントしたいというときにサポートしたいと思った。不登校の子たちと接したり、就労支援センターで数学教えていて、お金がないから教育機会がないということに気づいた。思い切ってやるということからブログをはじめた。教育機会がない人でも無償でアクセスできるようにと思った。

B: 憲法カフェに参加した。口座を信金に変えた。社会派映画を観にいった。若いころは観ることができたが、最近ひどい状況に心が折れてしまうので、観にいけなかった。

A: Facebook を始めて社会的な発信をはじめた。高校の同級生にうざいと言われたが、めげずに続けている。

N: A の Facebook をみてデモに行った。Q が関わっているスプの会⁶にも 1 度参加した。でも、入り口に立ってそこから先に進めない。

8の「(変容の中で特に)開発教育に対する理解で変わったこと」では、Dは、教育とNGOが行うキャンペーンの違いが曖昧だったけれど、はっきりしたと語った。NGOは方向性を示すが、教育は方向付けてはいけないと思っており、譲れない価値とか不公正に対して抑え気味に実践していたが、より表に出しても良いのかもしれないと思うようになったことを話した。SACをやって、参加者から話し合う場が欲しかったという声を多く聞いたことで、ワークショップに来る人のニーズもそこにあるのだと思ったことを話した。そして、飲み会で話すと言い負かされたり、意識高い系と言われたりすることはあったが、社会課題について話し合うことがポジティブな経験になり、コミュニティの中で安心して話せることが大切だということを実感したと話した。Fは「感じる」ことを重視するようになった。Bは、Dの話を受けて、自分には社会課題について話し合うことがポジティブな経験であったため、その話をきいて、もっと社会課題について話すことにポジティブな経験がなかった人を応援したいと思ったことを話した。また、ワークショップの前に話し合いのグラウンドルールを出すのが、以前はうるさい気がして好きではなかったが、今は必ずやり、なぜそれが必要かも論理的に説明できるようになったことを話した。これまで開発教育をとおして行動するということが曖昧であったことに気づいたことも話した。それを受けて再度Dは、「立派なことを言わなくてオッケー」というルールを言うようになり、安心した表情をする人を見ることを話した。Oは、開発教育の教材を見ても、事実を知らなかったことへの負い目を感じて実践するハードルが高かったが、SACに参加して、「そんな自分のレベルまで降りてきてても良いのかな」と思ったことを話した。また、「海の外」のことではなく、今自分が置かれている環境や、自分に近いところから考えていってよいのだと思ったら開発教育へのハードルが下がったことを話した。

以上からは、「自分の変容」という用語を用いて問われた6「自分の変容について(考え方、人の見方や捉え方、思考のくせ、態度、知識など)」と、その変容における開発教育に対する理解での変容を問われた8「(変容の中で特に)開発教育に対する理解で変わったこと」において、対話や話し合う行為が変容したという言及が多くみられる特徴があった。具体的な社会的課題そのものよりも、課題が何であれそれを学んで取り組むにあたり、対話や話し合いが充実することが、行動主体形成の軸となる意見がみられた。

最後に9の「3年間のなかで印象に残っている場面やエピソード / 同僚や参加者からもらった言葉で印象に残っているもの」では、Dは、Cがいつもミーティングや講座の時にお菓子をもってきてくれることやメールでも前向きな返信をくれることが良かったと話し

た。Q は、C のアフロヘアの髪型について、周りにそうした髪型の人がないので、元気をもらい、自分の好きにして良いのだと思うようになったことを話した。F は、自己肯定感、対話、ライフストーリーを話す場所の重要性を感じ、日常ではその場所がないことを実感したと話した。B は、メンバーの近況報告が印象深く、報告される活動が勉強になったことを話した。A は、それを受けて、それぞれの職場や家庭での様々な体験を聞くだけで勉強になり、自分の話も聞いてもらえたと感じたことを話した。そして B は、チームが日常で感じた社会課題を共有できるコミュニティであったことを話した。N は、SAC に参加した当時は学生だったため、目指すべき大人が SAC で出会った人であり、社会人の参加者に影響を受けたことを話した。Q は、ライフストーリーを率直に話してくれたのが印象深く、自分でライフストーリーを掘り下げることは普段なかなかしないが、勇気を持って軸を探そうと思ったことを話した。また、そういうことがアクションにつながるのだと考えるようになったことを話した。O は、自分を掘り下げたら「これがきっかけなのか」と驚いたと話した。グループメンバーの一人が精力的に活動している学生だったが、ストーリーを聞いてみたら普通に過ごしてきた中で人との出会いがあり、活動へと結びついてきたことがわかったことを話した。本人の才能溢れるからではなく、出会いがそうさせたことに気づいたと話した。D は、2015 年 SAC で国際協力をテーマにしていたグループが「質疑応答タイム」で、「NGO 活動への参加にはお金がかかることばかりだ」と言っていたのが印象に残っていると話し、お金のかからないアクションを提示できていないことを実感し、F が常々口にする「市民参加はお金を払うことではない」という点を、提示していかなければと思ったことを話した。

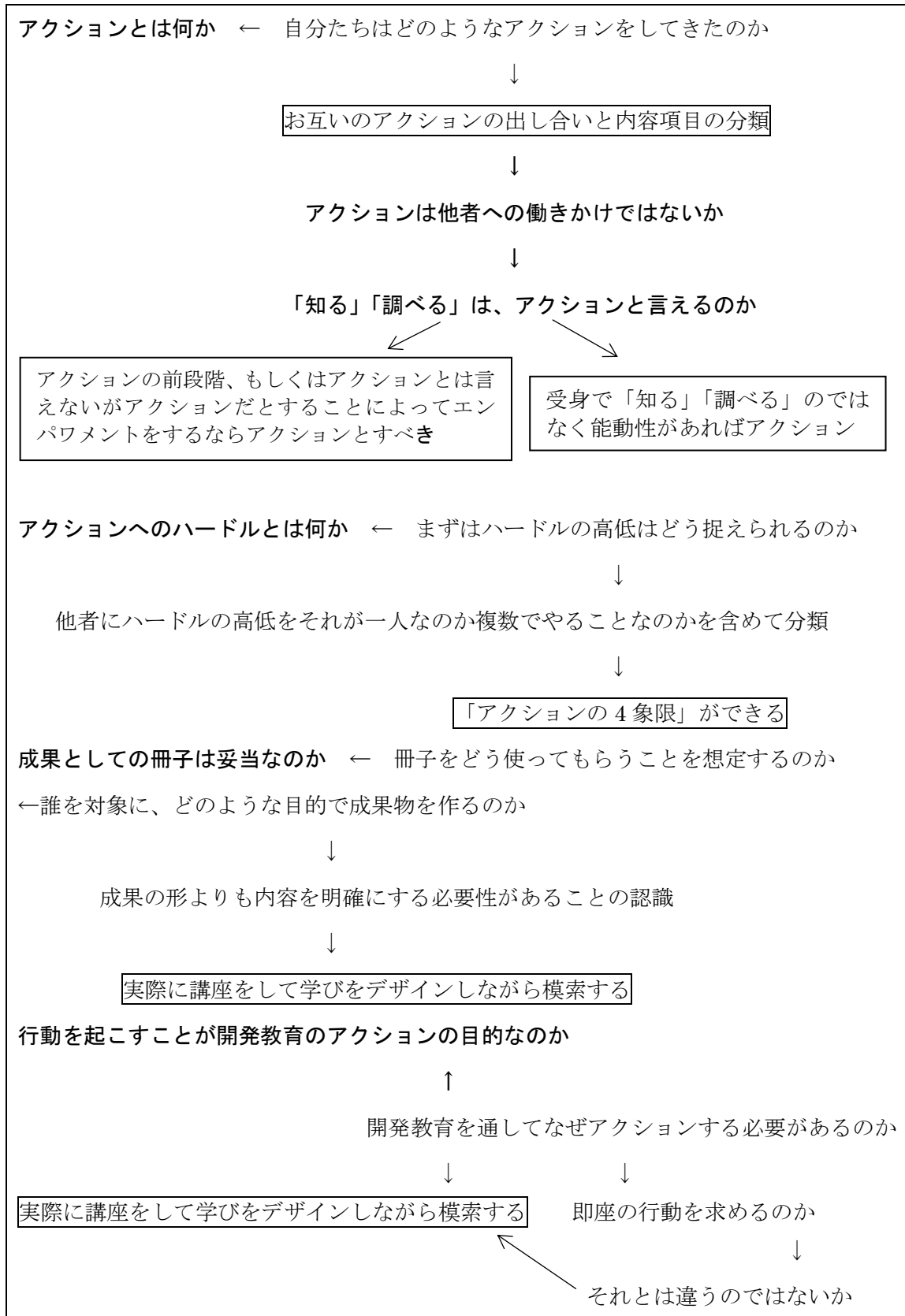
以上のように、メンバーの近況報告、ライフストーリーといった個人の経験エピソードを語ったり聞いたりすること、自分自身のライフストーリーを掘り下げることによるインパクトが強く示されている点が特徴的である。他者のストーリーや経験を聞くことをきっかけに、自らも掘り下げるに至るといった相互学習の軌跡が示されていた。

第 2 節 チームで生成された「問い」、議論、対応の経過分析

第 1 項 活動の時期区分による分析

チームの活動の軌跡を第 1 期から第 5 期に区分し（第 4 章第 2 節参照）、それをもとに実践記録を分析した。それぞれの時期にチームで出されて議論となった「問い」とその結果

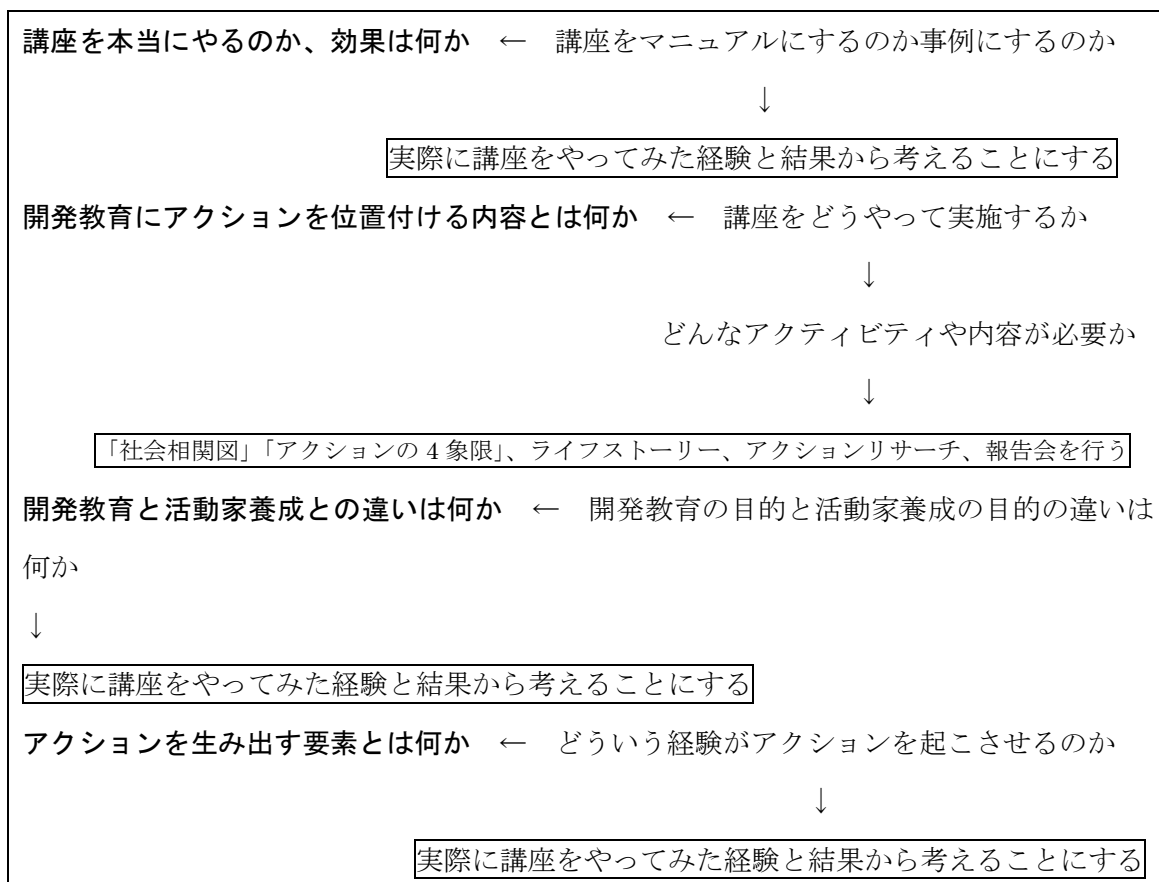
(図 5-1) 第 1 期に生成された「問い」と議論の経過



生成された行為や知、課題を整理した。図 5-1 から 5-5 では、言葉として表象された「問い」に対してそれを具体化する解釈を水平に羅列し、それを追求する過程もしくは結果を下方方向に示した。また持ち越された課題となる問いに波線を引き、暫定的な結論は四角で囲った。

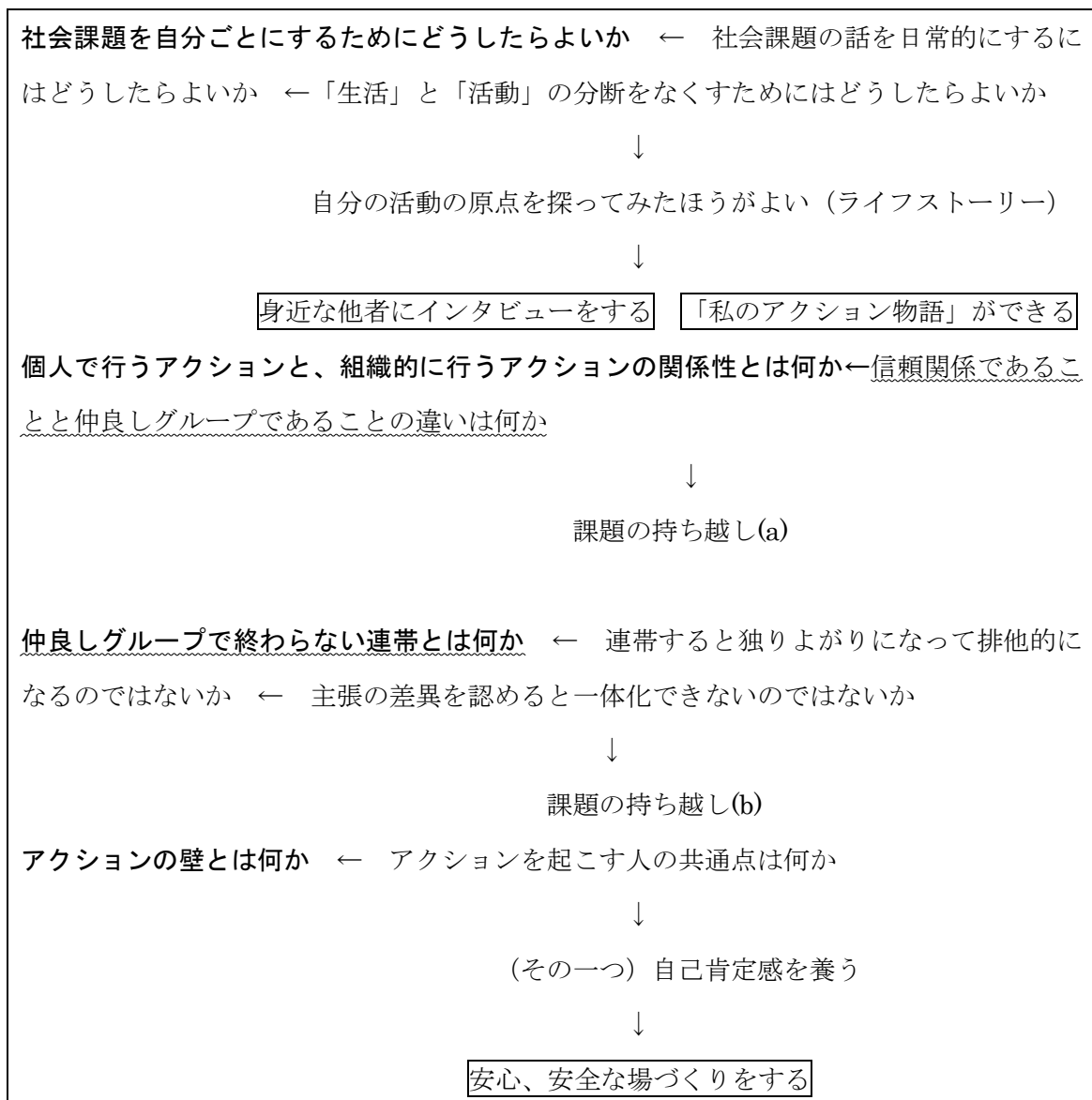
まず第 1 期である (図 5-1)。「アクションとは何か」から「お互いのアクションの出し合いと分類」がされ、「アクションへのハードルとは何か」から「アクションの 4 象限」が作成され、「成果としての冊子は妥当なのか」は、出した成果物を誰にどのような目的で使ってもらうことをめざしているのかという問いであり、成果物が冊子かどうかということ以前に内容をより明確にする必要性があることを認識した。また「行動を起こすことが開発教育のアクションの目的なのか」は、開発教育をとおしてなぜアクションをする必要があるのかという問いであり、成果物の問題と合わせて、「実際に講座をして学びをデザインしながら模索する」ということが導き出された。

(図 5-2) 第 2 期に生成された「問い」とそのために行ったこと



第2期では、「講座を本当にやるのか、効果は何か」という問いから「実際に講座をやってみた経験と結果からそれを考えることにする」こととなり、「開発教育にアクションを位置付ける内容とは何か」という問いに答えるため、いくつかの方法を考案した（図5-2）。また「開発教育と活動家養成との違いは何か」が、講座企画の際に議論となり活動家養成に携わるFと講座を協働することによって、それらの相違を再考することとなった。そして「アクションを生み出す要素とは何か」は、講座を企画実施によって、参加者が講座を通してどのような経験をすることが望まれるのかが具体的な課題となった。

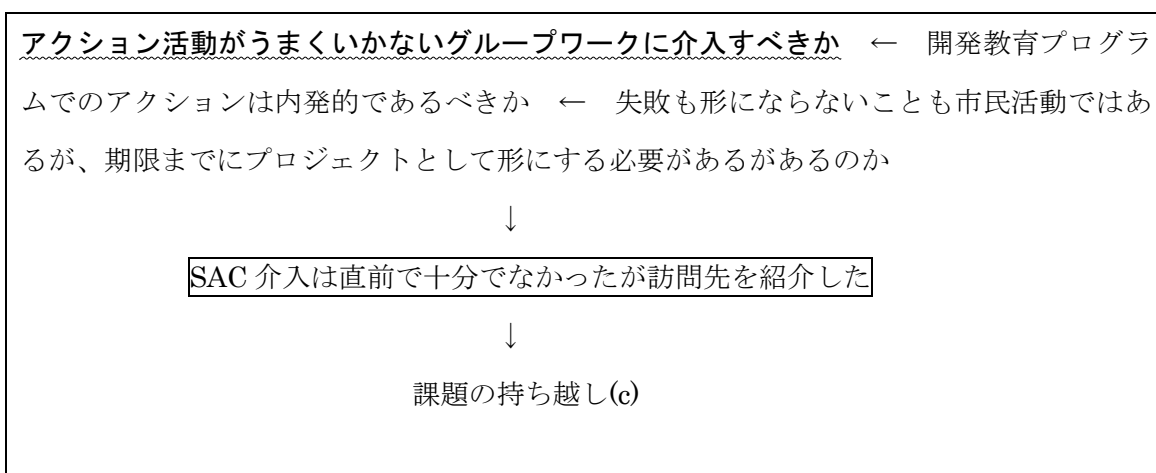
（図5-3）第3期に生成された「問い」とそのために行ったこと



第3期では、「社会課題を自分ごとにするためにはどうしたらよいか」という問いからライフストーリーに焦点をあて、「生活」と「活動」に分断がないか確かめる作業を通して「活動」への自分自身の内発的な要求とそれへの自己認識を結びつけるために他者のライフストーリーや自分のライフストーリーに向き合う方法を考案した（図 5-3）。また「個人で行うアクションと、他者で行うアクションの関係性とは何か」では答えが出ず、関連して「仲よしグループで終わらない連帯とは何か」も答えが出なかった。「アクションの壁とは何か」については、その要素の一つとして自己肯定感が位置付けられ、自己肯定感をそのものを上げることは難しくても、その場の安心できるありのままにいられる環境づくりをすることが壁を取り除く方法とした。

第4期では、SAC でのアクションのグループワークへの介入の程度に迷いと悩みがあった（図 5-4）。活動が失敗することや形にならないことも現実にはあるが、講座というプログラムではその状況をなるべく作らないようにする配慮も必要となるのではないかについて問われた。結果的に、グループが立てたテーマと進捗状況に応じて、グループ活動のフィールドワークとして訪問する先の紹介を行ったが、何が妥当であったのかは持ち越された。

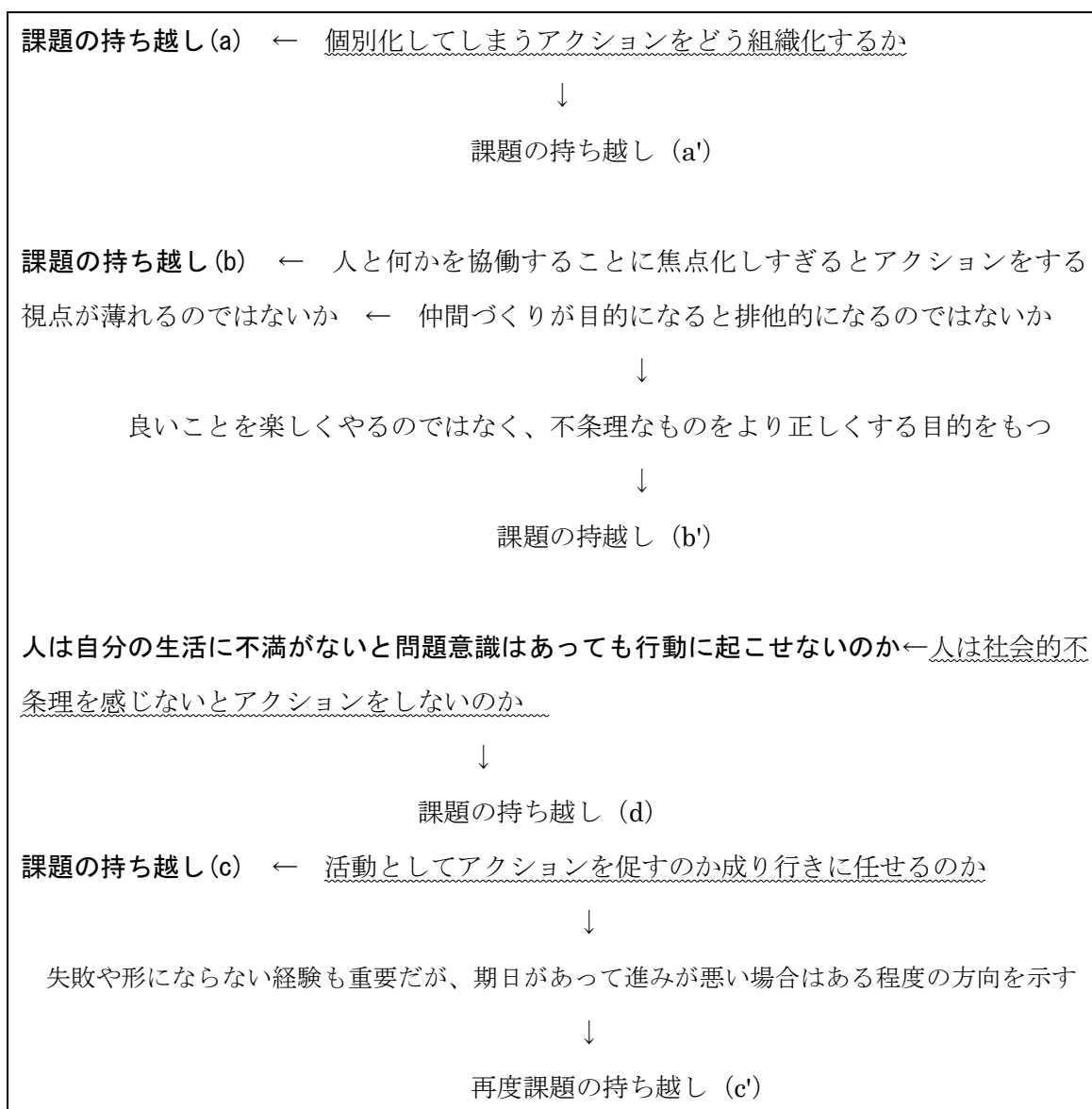
（図 5-4）第4期に生成された「問い」とそのために行ったこと



第5期では、これまでに出された課題が再度問われた（図 5-5）。課題(a)「信頼関係であることと仲よしグループであることの違いは何か」が再度課題として残った。課題 (b)「仲よしグループで終わらない連帯とは何か」は、学習目的を仲間づくりに焦点化しすぎるとその均衡を保つことが重視され排他的になったりアクションをする視点が薄れるのではないかという考えに至った。よって、「良いことを楽しくやる」のではなく「不条理なものを

より正しくする」学習目的はもつべきなのではないかとしつつ、結論は出ずに課題として残った。「人は自分の生活に不満がないと問題意識はあっても行動に起こせないのか」という点は、活動当初にも出されていた論点であったが、第5期で再度提起され、結論には至らず課題として残った。課題(c)「アクション活動がうまくいかないグループワークに介入すべきか」は、プロジェクトとして期日があり、進みがなかなかうまくいかない場合はある程度の方向を示すことは共有したが、これもチームメンバーで定まらなかった。

(図5-5) 第5期に生成された「問い」とそのために行ったこと



チームとして持ち越された課題を以下である。「'」は同類課題であるが深化を表している。

- a 信頼関係であることと仲良しグループであることの違いは何か
- a' 個別化してしまうアクションをどう組織化するか
- b 仲良しグループで終わらない連帯とは何か
- c アクション活動がうまくいかないグループワークに介入すべきか
- c' 活動としてアクションを促すのか成り行きに任せるのか
- d 人は社会的な不条理を感じないとアクションをしないのか

個人で行うアクションと組織で行うアクションの関係性や、実践が仲間づくりを目的とする問題については、従来、開発教育において着目されづらかった市民運動主体形成の問題提起に至っている。

第2項 講座実践の経験による「問い」の結果

第1期、第2期において課題となった項目の中で、「実際に講座をやってみた経験と結果から考えることにする」とされた問いは、①「開発教育を通してなぜアクションをする必要があるのか」②「講座をマニュアルにするのか事例にするのか」③「開発教育の目的と活動家養成の目的の違いは何か」④「どういう経験がアクションを起こさせるのか」の四点であった。講座開催の経験を通じたこれらの結果をまとめる。

①「開発教育を通してなぜアクションをする必要があるのか」については、ミーティングの話し合いにおいて再び立ち戻ることはなかった。しかし、この問いはチームで最初に出された開発教育における「アクションとは何か」という問いと関連しており、例えば『知る』『調べる』はアクションと言えるのか」という問いも生成されていた。議論に戻ることはなかったが、結果的な成果としてハンドブックに「アクション」の具体性がまとめられた。特に、「行動を起こすこと。それは、自分を動かしてみることです」⁷と記載されたように、アクションの形がいかなるものであれ、能動的に自分が社会的な問題について関わることだということは、SACの運営やチームのミーティングでも自然と合意しているプロセスがみられる。合意の契機はSACの経験であり、SACのグループ活動成果発表内容は、質、形式含めて多様であったが、その成果よりも参加者の学習活動やエンパワメントのプロセスが重要なのだという認識が、実践の中からチームで明確化されていった。

②「講座をマニュアルにするのか事例にするのか」は、結果として事例にもマニュアルにもならなかった。開発教育実践の事例やマニュアルとは、いわば学習プログラムとして

アクションへ導く開発教育実践のカリキュラムを示すことを意味している。しかし、SACのカリキュラムを事例紹介せず、講座から生まれたアクティビティ、発想、事例を部分的に掲載し、実践の「アイディア」とした。アクティビティは目的に応じて適切な時期に実施することを推奨するにとどめ、個別のアクションの方法や注意点は記載したが、それに至る学習展開は示さなかった。その理由は③と関連する。

③「開発教育の目的と活動家養成の目的の違いは何か」は第1期に出されている開発教育によって「即座の行動を求めるのか」という問いに関わる。「活動家」の具体性を話し合っておらず概念化されてはいなかったが、話し合いで展開されていたイメージは、積極的に活動に参加し、その情報発信をしたり仲間を広げていく人であった。本実践においても、ハンドブック作成やSAC開催の目的として描く開発教育の主体像に、そうした活動家像がないわけではなかった。しかしSACを運営する中では、それを絶対的な目標像とし、SAC参加者全員に同様の活動へのモチベーションや熱意、アクションを求めていたわけではなかった。参加者個人のペースを尊重していた点で、一様の活動家養成を目的としていたわけではない。よって、③は求める活動家像を求めそれに向けて養成していくのとは異なり、学習者が活動内容や方法をそれぞれに模索し、実現していくことを支援する違いといえる。このように、学習者の要求を探求し実現していく支援が目的という点で、実践の個別性が重要であるため、②の問いの結果になった。

④「どういう経験がアクションを起こさせるのか」は、一年目のSAC終了時である一年目の第11回ミーティングでは「講座を通して気づいたアクションを生み出す要素」について話し合われたが、二年目以降話し合われていなかった。第11回ミーティングの際にあげていたのは、「場づくり」「仲間づくり」「想いを共感する言葉」「認め合い、褒めあう」「リーダーシップのある人がいる」「期限でアクションを達成することに目的を持ったグループはアクションすることに乗れていない」といったことがあげられた(補論表37参照)。推測的に、問題に対して「賛同もしないけれど、反対もしない人は行動につながらないのではないか」といったこともあげられた。その後この点の議論にならなかったが、最終的な課題d「人は社会的不条理を感じないとアクションをしないのか」に示されたように、最後の第5期において再提起された。しかし、参加者それぞれの道筋を目にし、この点の共通点を見出したり、一般化するには至らなかった。

第3項 講座実践を経て生成したチームメンバーの学習課題

いくつかの結論の出なかった課題がありながら、SAC 開催の経験を経て「次なる講座」を想定した場合のアイデア出しを、二回目の SAC 終了後である第 21 回のミーティングにて行った。そこからはメンバーそれぞれの多様な学習課題が見出されていることが明らかになった。それらの記録は以下である。

B：開発教育協会という団体の事業として行うならば、ハンドブックと同じコンセプトで、アクションを学びとして位置付ける実践をする実践者向けの実践づくり講座をやりたい。

D：孤立せずに仲間と一緒にアクションするにはどうしたらよいかという内容を議論してきた、分科会でもその内容になったため、それを引き継ぐものをやらなければチームの主旨が合わない。

F：「社会を変えたい」という背景に関心があり、誰に対して、どうアクションの支援をするのかが問題になると考えている。

B は、団体事業の主旨から、対象を開発教育実践者とし、実践をつくる講座を構想した。D は、これまでのチームでの議論となってきた内容を引き継いで、仲間と一緒にアクションをするにはどうしたらよいかという点を内容にするべきとした。F は、個人的な関心として、個人個人へのアクションへの思いや行動支援を構想した。この多様性からは、チームの学習プロセスからそれぞれの新しい学習課題を見出しており、いずれもチームの活動から発生られた課題といえる。

第3節 チームメンバーの個別変容の分析

第1項 チームメンバーの行動主体形成

チームメンバーがプロジェクト実施間に影響を受けて起こしたアクションを行動主体形成の観点からみってみる。最終振り返りであげられていたもの（表 68）に順じ、過去の「近況報告」で語られたアクションと第 2 項と 3 項にて示すインタビューから得られた内容を加筆し、以下に記した。またそれらのアクションを、第 3 章で提示した四つの行動主体から分類した。

(開発協力主体)

国際人権 NGO の映画祭に行った、NGO の国際会議やイベントに出席した

(地域づくり主体)

地域の子育て支援団体で女性向けの講座をはじめた、自治会に参加し始めた、八ッ場ダム予定地を訪問した

(市民運動主体)

デモに行った、団体を立ち上げた FB での発信を始めた、自分の活動団体の目的を確認した、NPO でインターンを始めた、沖縄の基地反対運動をしているところへ行った

(生活主体)

やめていた食材の宅配を再開した、弱まっていた食や廃棄への意識を再度高めた、光熱のエネルギーシフトをした、銀行口座をかえた DIY を始めた 生協の会員になった

(4つの行動主体にあてはまらないもの)

平和博物館へ行った、ファシリテーションに気を遣うようになった、憲法カフェに行った、憲法カフェをやった、「こんな社会はいやだ」という最悪を考えるワークショップを作成した、英語カフェを「社会正義」をテーマにやった、映画の自主上映会をやった、非暴力コミュニケーショントレーニングに参加した

開発協力主体としては、国際協力 NGO が主催したり会したりするイベントへの参加や、会議への参加がみられた。この期間での取り組みは多くないが、A、B、C、D、F、M はいずれも過去に開発協力現場での活動経験があり、それが今日の開発教育活動への動機となっている。

地域づくり主体としては、B が地域での女性支援の講座開催に至ったことや、C が自治会に参加するようになったこと、そして A が首都圏への水供給を目的とし、1965 年から工期が延長され続けている群馬県長野原町の八ッ場ダム予定地訪問をし地域の問題を学ぶフィールドワークをしてきたことがあげられた。

市民運動主体としては、この期間に安保法制が衆議院通過したため、法制反対デモへの参加が 4 人からみられた。C は初めてデモに参加したり、D はデモする人が休憩できる飲み物の配布を自主企画したりしていた。また、A は SNS での情報や意見発信を行うようになった。インタビューで C は、F の活動との対比から自分たちの団体の市民活動の意義や目的を再確認した。

生活主体としては、食材の農薬や輸出入に配慮した利用を心掛けることがあり、B も D も、それらへの取り組みが低迷していたものを再度復活させた。また光熱への原子力エネルギー利用割合が低い会社への乗り換えは原子力利用への抵抗意識から、銀行口座の変更は、預金利子の倫理的利用といった公共性を意識から、DIY は、既製品に頼らない自足を強化する意識による取り組みであった。

テーマ学習活動やファシリテーターとしての行動主体が四つの行動主体にあてはまらないものとなった。これらの学習的な行動主体が開発教育の主体形成の目的から外れるわけではないが、開発教育の主体形成論としての位置付けの課題となる。前節の分析においてチームでも「知る」「調べる」はアクションなのかという問いが見られた。必ずしも開発協力、地域づくり、生活、市民運動の行為に直結せずとも、その基盤となる価値や事実を学ぶことは開発教育の行動主体形成において不可欠である。これらの学習活動が、結果として学習者のどの行動主体形成の基盤をなしているのかは、それぞれの経過から明らかになるが、理論として分類することに困難がある。

チームの行動主体形成の経過をまとめる。プロジェクト実施においてチームの共通する関心は、開発教育を通じた行動主体形成にあり、チームは開発教育を通じた行動主体と、行動主体形成支援の方法を実践しながら模索した。その経過から残された課題は、開発教育実践課題として共有された。またそれらの話し合いの過程で、チームは自らも行動主体としてのあり方をコミュニティで省察しつつ、新しい見方や新しい行動へと進み、相互に主体形成をしてきた。そして SAC を実施することで参加者というコミュニティも広がり、チームが参加者の行動主体形成を目指しつつ、参加者とも相互に行動主体形成をなしてきた。

一方チームでは、行動主体として支援することと、学習の主体として支援することの関係性を明確に共有されなかった。それは、メンバーの大半が教育的な実践経験があるものの、学習論を共通項にできなかったことが背景にある。しかし、アクションの分類の中でも、行動の一つとしての「知る」「調べる」といった学習活動がある、という位置付けはされた。また SAC の運営実施では、学習コミュニティ形成志向や、学びの場のつくりかた、参加の保障や介入の方法については学習者が主体であることが前提とされていた。それらは学習論的な議論の展開である。開発教育の行動主体形成における学習支援を問題化するために、学習主体形成の観点が共有されることの必要性が提起される。

第2項 Cによるチーム活動認識と主体形成

本研究では、第1節から第6節に示したチームの共同した知や行為の生成過程をふまえ、チームメンバーの個別インタビューによって、チームメンバーがいかなる主体として活動に参加していたのか、また主体形成がなされたのかを個別の経験としての学びの内実を明らかにすることを目的とする。インタビューは、メンバーの中で開発教育協会の活動経験が浅いCとFを対象とした。理由は、開発教育協会の活動においては、開発教育の目的とする行動とは何かということが、各事業においてなんらか問われるテーマであり続けてきているため、他のメンバーは個別に模索してきている過程をもっているが、2人は、この活動を通して改めて学んでいるという点で、研究の客観性が保てることを考慮したからである。2人に個別に半構造化インタビューを実施し、音声データを取り、逐語記録を作成した⁸。また補足調査としてメールインタビューを行った。事前に現在の自分の「社会相関図」を作成してもらい、それをもとにインタビューを進めた。倫理的配慮として研究の目的や内容を説明したうえで研究協力の同意を確認し、音声データを取る同意や、プライバシー保護の契約を交わした。以下、アクションチームに参加する前、参加している時、参加した後のふりかえりとして分け、内容のラベルづけをし、チームの活動の中で影響を受けた点を軸に示す。また以下、本節と次節における本文中の鍵括弧は、インタビュー어의語りの引用である。

アクションチームに参加するまでのCは、社会福祉系の大学卒業後ピースボートに乗船して地球一周をした。寄港地訪問よりも、船上で乗船者と共にいろいろなことを企画して実施したり、イベントの手伝いを通して運営側として活動することが楽しかった。そして、船上プログラムだったミュージカルワークショップに参加し、100人ほどの仲間たちと舞台を作る過程が、新鮮で刺激的であり、「自分を受け入れてくれている雰囲気が良かった」という経験をした。その後、船上でのミュージカルワークショップ活動が、NPO団体の活動として独立して発足することになった時に、その団体となる、コモビート⁹設立者の一人「中島康滋の、自分たちが楽しいと思ってやっていることが社会の役に立っていいよね、という言葉が響き続けて」、現在に至っている。その活動は、Cの生活の中心ではあったが最初はあくまでボランティアであり、アルバイトを掛け持ちして過ごしていたが、2010年に有給職員となった。開発教育協会の評議員をコモビートの理事であった韓朱仙が務めていたが、2014年にその役割の後継として、評議員に就任した。開発教育協会のニュースレターは、団体事務所に設置されているため目を通したり、毎月行われている開発教育入

門講座への参加はしたことがあったが、「開発教育協会にちゃんと関わるのは初めて」であった。評議員就任後の初めての会議で、開発教育協会の中長期計画が立てられる中、アクションのプロジェクトの立ち上げの意見があがり、興味があると手を挙げたところ「割り当てられる」こととなった。評議員という組織運営的な関わりだけではなく、具体的な事業に関わることで組織の全体もみえるようになるという期待もあった。一方で、2014年ごろから、仕事で行っている社会的活動とは少し違う、自分の暮らしのアイデアが欲しいと思って参加するようになった greenz¹⁰という団体の正会員になり、講座プロジェクトのコーディネーターになったりしていた。チームへの参加は、開発教育協会では評議員という立場を兼任し、コモナビートで仕事をしながら、greenz の運営にも携わっている状況下であった。

以上、チーム活動に参加するまでの C は、ピースボートの乗船を契機に、自分で何かをすることや仲間と何かをすることへの「楽しさ」を感じた。そして、表現教育活動である NPO の活動を中心としたアルバイト生活を続け、仕事と活動が一致するに至った。団体代表の言葉やあり方の共感と影響が大きく、チームの活動に関わる時点で、NPO 職員としての活動と職業の合致する生活に合わせ、生活や暮らしのアイデアを得る greenz の活動に参加し、開発教育協会の評議員を引き受けたばかりの頃であった。活動への参加は、「半分受動的」で、評議員としての役割を果たす中で、事業を選んだ形での参加であった。

C が、チームの活動の中で影響を受けた活動は、ミーティングでの近況報告、講座の実施、全国研究集会への参加であった。まず近況報告は印象深く、チームメンバーの社会的な行動のあり方に対して多くの「すごいな」という刺激を受けた。「自分の全く知らない世界の話ばかり」で、C がまだ認識していない社会の現状への関心として興味を惹かれ、毎回のミーティング「その時間が好き」だった。また、自己肯定感を高めてくれるチームであった。チームとして互いの経験を受け止め合い、時に「笑い飛ばしてくれる」場として「自分の感情の動きをあのように話す場はなかなかない」なかで、安心感や語りたいたい気持ちになる場であった。としていた。居心地の良さがあるから、自分の意見や考えていることが言え、受け入れられたときの喜びというのがあった。その実感は、行動を進めていくための一つの要素ではないかという気づきとなった。

そして、その中でも F が語る活動には強烈なインパクトがあった。コモナビートは、具体的な社会課題に直接働きかけて解決するのではなく、人が集まって協働で表現活動を通して、人々の意識が変わっていけば社会も変わっていくことをコンセプトにし

た団体である。よって、表現活動のプロセスから、何でも良いから社会的課題に対して無関心にならないといったことや、生活観を変えていくといったアプローチである。しかし、Fの活動は、社会を変えるために動くことを明確な目的として活動家養成をしていることがCの団体とは対称的であり、「そういう方法があるのかと思った」。また、もう一点近況報告と関わる影響として、デモ活動や政治的な関心があった。チームの第1期、第2期当時は安保法制の国会審議の時期であり、ミーティングの近況報告にもデモへの参加体験談や政治的な話題が頻繁にもちあがった。またCは、フェイスブック上で発信されていたデモの様子を見たりすることなどから、デモという行動に対して「単純な興味」がわいた。その興味とは、それまで行ったことのなかったデモに行くことで、C自身が何を感じるのかという興味であった。そして友人と参加をし、現地の熱や雰囲気を感じた。それまで政治のことで自分の「感情が動く」ことはあまりなかったが、その後の選挙の経緯や当確結果などにも「感情が動く」ようになったことを実感した。

次に、全国研究集会に参加をした影響である。分科会をもつことがチームの中で自然と決まった時には、Cにとって「研究」という言葉のハードルがあり、戸惑いがあった。分科会を実施してみて、自分たちがアウトプットした内容に対する参加者からのフィードバックの多様性に驚き、多くの意見にさらされる機会をもつことで、自分たちが準備したものが洗練される感じがし、意義を感じた。Cの経験してきたイベントでは、イベントテーマに共感的な興味がある人が参加し、場をわきまえる意見が出やすいが、研究集会は「厳しい意見も出る良い場」だと思った。また、プログラムも時間の使い方や進行の方法の準備が、開発教育協会ならではの詳細な準備の仕方をしており、「さすが DEAR (開発教育協会) だ」と思った。

最後に講座の実施について、「2015年SACをやって、場のつくりかた、コーディネーターのかかわり方みたいなのは、勉強になって、自分がファシリテートすることに気を使うようになった」としている。全国研究集会で、「時間の作り方」に感嘆したが、講座のプログラムが構成されていく様子やチームメンバーの役割分担の動きに「さすが」という気持ちを抱いた。

これらの影響をまとめると、まずFの活動家養成のインパクトが大きかったことが示されている。自らが関わる団体は、意識を変え、無関心にならないという「次元」を目的にしておき、社会的な問題に関心を持つということに遠巻きながらアプローチしていくのに対し、Fの活動は直接的に社会問題に関心を持つことを迫っていくような方法に共感して

いないが、インパクトが与えられていた。そして、初めてのデモの参加は、安保法制への問題意識は根底にあるものの、デモに参加をするという行為を客観的に感じてみたいという動機であった。チームメンバーがみんな安保法制に反対するデモにそれぞれの形で参加している体験を語り、SNS で様子が発される中で、自分はどのように感じるかという関心が高まった。そして、選挙を通じてそれまでになかった政治的な問題に「自分の感情が動く」という経験をした。一方で、チームの中でも行動への動機のキーワードとなってきた、社会への「不条理」について質問をすると、「不条理だ」と思うことは、あまりなく、「社会のせいだとか、誰々のせいだって声をあげたくない」と語った。それは、「自分のことを棚に上げていると思って。自分が何かを変えたりとか行動したりとかするほうが安心というか、自分の平和を保っていたい。何かは感じているはずなのですが、『これっておかしいよね』っていう言い方にはならない」と語った。

チームに参加したことでの C の変化については、チーム活動期間に、パートナーとの入籍や第一子出産という大きなライフイベントを迎えており、その期間の自分の変化がチーム活動からの影響だけとは判断し兼ねることがあることをふまえたうえで、まずは行動への考え方が広がったことがあった。アクションという言葉も考え方の一つになったが、自分が考えたり、日々暮らしの中で行っていることが社会にも影響することが結構あるのだという捉え方になった。それまでは「大したことは何もできてないと思っていたが、実はそうでもないのかなと思うようになった」。アクションへの考え方が学びの中で広がっていくことで、チーム活動の影響であげた「できていない自分」ではなく「意外とやっている自分」へのエンパワメントがあったという。それは、アクションが非日常的な活動であるという捉え方から、日常的な暮らしの中でやっていることが社会づくりにつながっていくことの認識したことに支えられる。そしてその認識は、チームで生成されていく「問い」について話し合うことを通してだけでなく、「近況報告」によるメンバーの暮らしと活動の語りから得られたものも多かった。また、C にとって活動を進めていく潤滑油は「いろいろな人とつながりたい欲」であり、新たな学びや影響を与えてくれる人たちを求めることが、C のネットワークを広げ活動の展開をすすめている。チームはその出会いの成果であり、SAC での人とのつながりもまた新たな出会いをもたらした。「いろいろな人とつながりたい欲がある。それが自分の安心になっていく。同じ考え方とか素晴らしいなと思ったり共感したりすると、近くにいたらその人からいろいろなことが学べそうだとか、いい影響を受けそうだとか、自分から一方的に思っていて、矢印がお互いに向いているかどうかはわか

らない」と語った。自分が相手にとって学びたい、影響を受けそうだと思う存在かどうかはわからないが、少なくとも自分からは人との出会いを通して得られる学びや共感を求めてつながり、得られたそれらを糧に、自らの生き方や社会づくりの行動を構成している。

チームの活動に対してCは、何か覚悟をもって取り組むという感覚はなく、「だって楽しいから」という気持ちだったとした。チームメンバーもSAC参加者も、研究会参加者も「ただただひたすら学んでいるだけなのに」「楽しさ」があったとした。ピースボートで仲間と共に協働して何かをなしていく「楽しさ」の経験から、社会的な問題へのアプローチをしていく団体活動に従事に至り、Cにとって「楽しさ」は活動の原動力ではあるが、それは人と集って協働する楽しさと同じ程、学びの楽しさが二つめの強固な柱としてあることがわかる。

以上のCによるチーム活動の認識における主体形成に関する言及は、市民運動主体、学習主体、生活主体としてのあり方に及んだ。Fとの出会いによって自らの活動とは異なる、社会変革へのアプローチを学びつつ、それを通して自らの市民活動の意味も位置付けた。また、デモへの参加という市民としての政治的な活動に関わる主体としての自分にたどり着いた。そして、ミーティングの近況報告の時間からは、場への安心感が行動を生成していくことを実感的に学び、暮らしの中の多様な行動のあり方をメンバーから学んだ。開発教育協会の活動として進めていくにつれ、プログラムとしての時間の作り方やファシリテーターとしての学習者とのコミュニケーションのあり方を学んだ。研究集会への参加という想定外の活動を通して、他者から活動への意見を得る双方向性の重要性への気づきを得た。

第3項 Fによるチーム活動認識と主体形成

アクションチームで活動するまでのFについて述べる。大学入学後に模擬国連¹¹の活動に参加した。当時は、国際協力とはエリートの人たちが考えて為していくことだと考えていた。また一方で、「市民活動は左翼のすることだと思っていた」。大学2年生までは、早稲田大学が活動拠点であった模擬国連のグループに参加したが、1年目のトピックで子ども兵を扱った際に、中学生の時に保健室登校をし自傷行為をしていた自分の姿が思い起こされ、対比し、当時の自らの死への欲求と向き合うことで多くを考えさせられた。大学2年生で模擬国連の早稲田のグループ運営にかかわり、3年生では日本における模擬国連の共同代表

になった。ある講演で、日本の企業と政府は世界的にも強いので、その人たちが変われば日本が変わるという言葉聞き、模擬国連に関わっている「頭の良いエリート学生」たちを前に、「エリートの人たちが変われば世界が変わるかもしれない」と思い始め、それまで活動グループのなかった東京大学にてグループをつくって活動をしたりした。大学4年生になり、北海道の洞爺湖G8サミットにユース(若者)としての提言活動に参加したことから、世界の活動家と出会い、アドボカシー活動に参加するようになった。サミットに関連しては、国際NGOでインターンをしていた友人から、署名集めの手伝いを依頼され従事したり、サミット期間中には、札幌で「メディア・スタント」という、政治家批判のパフォーマンスをし、メディアに掲載されることで社会的発信をする活動の手伝いをした。その時に、「国際協力活動の中に、現地に行って何かをすることだけではない」アプローチがあることを知った。大学卒業後は、当時の中東情勢の影響からイスラム圏の国へ行きたいと考え、学生団体であるアイセック・ジャパン¹²のプログラム参加を契機にマレーシアでの高校生や大学生への環境啓発活動に3ヶ月従事した。その後、国際NGOに常勤職員として就職した。海外の現場に行く業務をする予想に反し、キャンペーン担当になることで、「人々が声をあげて政策を変えていく」という方法に出会った。その中で、若者啓発活動に従事し、アメリカの関連団体が行っている学生がキャンパスを中心に活動を行い、地域から世界を変えていくプログラム手法に学び、日本でのプログラム展開を行った。アメリカでのプログラムに参加した際には、職員と参加者が、上下関係ではなく仲間関係にあり、参加者の動機に「社会正義」という言葉が頻繁に出てきた。また、そのプログラムの参加者である、両親が南ベトナム難民でアメリカ国籍を有する青年と出会い、彼自らのいじめを受けた経験から「いじめの不条理はおかしいから、不条理に声をあげるのだ」という言葉が印象に残った。その後、数回渡米するうちに、自分に起こる不条理がおかしいのならば、何であれ他者におこる不条理がおかしいのだということが社会正義なのではないかと認識するようになった。若者向けのプログラムに従事し始めた翌年である2012年、プログラム参加者であった学生の友人が、ルーマニアで性暴力によって殺害された。しかし、その犯人がロマという社会的に抑圧された存在であったことを知り、問題は構造的に捉えて解決していかなければならないという思いに至った。またさらに同年、教員であった母を亡くし、葬儀に参列した多くの教え子だった人たちをみて、自分が残したい価値について考えるようになった。そして、その残したい価値は、多くの人を笑顔にしたいこと、一人ひとりが自分の持っている可能性を感じる場をもつことだと考えた。よって、若者向けのプログラムで

も、それらの価値を大切にするようになった。その後、別部署への移動を依頼された時に、収入よりも自分の価値を実現することが重要だと考え、紆余曲折を経ながら、国際 NGO での仕事を非常勤勤務に変更し、また、ユース(若者)のトレーニングやアドボカシーを目的とした自らの団体も立ち上げた。そして、短期渡米したおりに、全米から社会変革への意識が高い人が集まるという IMPACT¹³という会議を紹介されて次の年に参加をした。そこでは、社会変革をしたい、現状に対する危機意識のある大学職員、学生、NPO 職員が 600 人ほど会した。大学と社会変革をテーマに、大学職員と学生、NPO 職員が連帯していることや、職員がアメリカの大学はアメリカの民主化に貢献しなければならないと発言していることに衝撃を受けた。国内の人種問題など、国際協力だけではない、対立やアイデンティティの問題も扱い、その中で自分を語る「ストーリー・テリング」¹⁴の手法を学んだ。非常勤として勤務をしている国際 NGO でも、自分が行動に至るきっかけを語る手法はあったため、他の団体でもそうしたアプローチを有効的に用いて取り組んでいることを確認し、自分が為してきたことを普遍化された気がした¹⁵。そして、開発教育の全国研究集会に参加をしたことを契機に、D の誘いでチームの活動に参加した。開発教育については、「教育」についてあまり意識しておらず、自分の行ってきたように、「社会を変えたい人を育成するのが開発教育くらいに思っていた」。

アクションチームに参加する中で影響を受けたのは、障害をもつ SAC 参加者との出会い、ミーティングの議論における対話、開発教育協会のイベントのあり方、チームメンバーのアクションのあり方、であった。まず、障害をもつ SAC 参加者との出会いであるが、それまでの自分の活動において「対話が大事」「開発の主体が現地の人であるべき」など、頭で理解していた理念があったが、その参加者の嘆きも含まれるメッセージが体感的に入ってくることで、対話をする時に何を重視するのかという重点が動いた。次第に「答えを言うのではなく、問いを投げかけるとかそういう関心をもって」いき、その後、非暴力コミュニケーションに出会った。説き伏せるより、尋ねていくこと、アイデンティティや気持ちや人間の感覚感情に注目する意識が強くなっていった。次に、チームミーティングの議論では、自分が思いの先走った語りをした時に、冷静に問いを出されたり、確認をされたりすることによって、俯瞰することができた。俯瞰を通して、「違うなと思うこともやっぱり自分の思っていることでよいのだと思うこともあった」りし、自分の中で曖昧なものがより明確になっていった。また、F の言葉にある無意識の攻撃性を、メンバーがその場で忌憚なく指摘してくれることも自分のあり方を省みることができた。そして、チームメンバ

ーが多様であったため、自分の知や経験は携わってきたような NGO の世界でしか通用しない見方か否かという軌道修正ができ、また実際にその軌道修正を反映して実践することができた。近況報告でも、自分の話が勝手な思い込みなのか、社会的にある程度普遍性があるのか確認できて、自分の軸となる話ができる。他にも、自分が成果だと思っていないことを成果だと言われたりする気づきもあり、ミーティングの議論を通して対話が重要だということが実感的にわかっていった。そして、チーム活動の期間中に、開発教育協会のイベントに参加者として参加していたが、社会の問題に声を上げていく上での「理論を日常ベースで実践することを体感」できた。内発的な学びを尊重しようとするのは、相手とどのようなコミュニケーションを取りたいかという理念からくるもので、その理念をささいなことでも、例えば場づくりやワークショップの持ち方などで実践していることを感じたからだった。最後に、チームメンバーのアクションのあり方を近況報告で聞くにつれて、「すごいな」と思った。特に A には「人が転んだらすぐに助けるような」活動への一途さがあり、F はすぐに動くより原因などを考えてしまうので、「そうありたいという意味で」印象深かった。

これらの影響をまとめると、F はチーム活動を通して、対話への重視と、個人としての活動理念とそれを実現する行動のあり方の影響を受けた。F にとって障害をもった SAC 参加者が発する言葉は、マイノリティとしてのリアリティを持つメッセージであり、不利益を被っている当事者の語る言葉そのものであった。語られる事実そのものに揺さぶられる一方で、自分がどのようにそれを受け止めてコミュニケーションをとっていくのかが問われ、自分の対話のあり方が問われた転機となった。F はその後、対話やコミュニケーションのあり方に重点を置くようになり、非暴力コミュニケーションを学びつつ自らの実践をしていくようになった。また、対話への関心は、チームメンバーとの議論の影響もあり、たとえば C が F の想いが入った言動に対し、質問をされたり確認をされたりすることで、冷静に自分自身の想いや考えを問い直すことができたと言う。またメンバーとの議論は、自らの言葉の攻撃性を認識させ、且つ自分たちのやろうとしていることを俯瞰する視点をもたらした。そして、個人としての理念と行動については、開発教育協会のイベントにおける場づくりの配慮や、ボランティアや参加者との関わりや会議の方法といった細かいところで、活動の理念を実践するあり方に影響を受けた。そして、多様なバックグラウンドを持つチームメンバーから、日常的なアクションの話や近況報告で聞くにつれ、自分とは異なる行動へのアプローチをする人たちを前に、「そうありたい」と思いつつ、自分の異なるあり方

を相対化し自分なりの課題を認識しながらできることをしていこうと考えた。

チームの活動期間に変わっていったことは、人にはゆっくり育まれるものがあることを学びそれを踏まえた実践するようになったことと、人と協働して何かをすることに前向きになったこと、対話をするときに誰の視点に立って話しているのかを意識するようになったこと、そしてアクションを阻む要因やハードルの問題を考えるようになったことをあげた。従事してきた国際 NGO での若者向けのプログラムは、キャンペーン活動として位置付けていた。しかし、SAC を重ねて参加者の様子をみていたり、F 自身が障害を持つ参加者と何回も対話を重ねるうちに学んでいったプロセスから、ワークショップを通して人がすぐに変わることは異なる、ゆっくり育まれることがあり、「いきなり変えろと語りかけるのは傲慢だ」と思うようになった。ワークショップ後にすぐにみられた変化は本当の変化なのか疑問を持ち、一過性ではなく内面から変わることが大事だという認識が変わっていった。また、協働することに対して前向きになった。自分が活動で振舞うときは、いつも「リソースを提供してやろう」という意識があった。ユースを相手にしていると年長であるということもあり、自分を知や経験を供給する存在に位置付けていた。しかし、対話をする時に誰の視点で話をするのかということへの意識が高まったこととも合わせて、協働することを意識するようになった。活動の一環で参加した全国研究集会で経験した『豊かさの開発』¹⁶のワークショップの影響や、障害をもつ参加者との関係などから、F 自身はどの立場に立って問題をみているのかを意識し、人と何かをするようになった。最後に、この活動を通してアクションへのハードルの問題を考えるようになった。SAC 参加者の学びの過程をみながら、具体的に日本でのアクションのしづらさの原因は何かについて考えるようになった。

F は、国際協力はエリートの人たちが国際機関を通じて行うものであり、市民活動は「左翼」のすることであり、それぞれ別物だと捉えていた。そして、国際協力への関心から始めた模擬国連の活動をきっかけに、国際 NGO でアドボカシーや政策提言によって国際協力をしていく手法に出会い、キャンペーンとしての活動家養成に携わってきた。その経験は、チームの軌跡の記録や C の語りに見られたように、チームへ大きな影響をもたらした。F 自身にとってもまたチームの活動は、ユースの活動家育成に身を投じてきた経験や考えが、他者とどう共通するのかしないのかということを確認する学びの場となった。一方で、「開発教育として行動をする」という位置付けと、「行動をする人を養成する」ということの違いへの気づきから、F の対話の姿勢や観点に変化がみられた。F がチーム活動に参

加して間もない第2期では、SACを構成していくうえで開発教育に長く携わるBやDとの考えに教育観のズレがあった。そこに合意がないまま、2015年SACではFが自分のやり方でクラスの1回を担当したが、そのやり方をとったクラスという時間と場を共有したことによって、準備段階でのズレが何であったのかを共同で具体的に確認することができた。また、徐々に活動家養成としての開発教育から、人をゆっくり育む開発教育へと理念と実践を変容させていった。一方で、Fが投げかける「社会正義」「不条理」「ストーリー・テリング」「原体験」といったキーワードは、Fを含むチームメンバー全員にとっての開発教育の行動について学んでいく重要な素材となった。

Fは、チームの活動を通して対話への関心を高めていき、自らの団体のプログラムとしてコミュニケーションのワークショップを実施したり、他団体が主宰するプログラムに参加をしたりするようになった。2017年にコミュニティ・オーガナイズムのトレーニングを受けてからは、「孤独感は行動をさせなくなる」という考え方に共感したことと、「目に見える関係が大事だ」と思うようになり、自分の地元でできるだけ近い地域的な活動拠点を探し、アムネスティ・インターナショナルの地域拠点活動に参加するようになった。また、自分が問題を語る時の立ち位置を意識化するようになった。そして、人のアクションのハードルの問題を追求しつつ、不条理な問題の直接的な当事者しか問題を語らないのではなく、共に不条理な問題を分かち合う応援者を増やしていきたい思いから、それを実現する模索と活動を始めている。

以上のFによるチーム活動の認識と主体形成に関する言及は、学習主体と市民運動主体のあり方に及んだ。チーム活動に参加する以前には、国際協力に貢献しようと、模擬国連やマレーシアでの環境啓発活動に携わり、またキャンペーンやアドボカシーに携わってきたことは、強力な開発協力主体や市民運動主体としてのアイデンティティを持っていた。その中で、活動家を養成する目的達成の手段としての教育観を持っていたところから、内発性を重視して人を育む教育観を得て、対話のあり方や人のアクションを阻む感情への学習要求が生まれ、自ら探求していこうとしている。また、Fは、プログラムの企画や進行に携わるが、プログラムの参加者とは一線を画したファシリテーターとして、「有効な方法」として対話を学ぼうとしているのではなく、自らの対話のあり方や、問題の捉え方の内省的な学びを介しながら学習を進めている。Fの語りからは、自分がどうありたいか、どうコミュニケーションを他者と取っていききたいかという問いを持ちながら、自らの理念と実践を体現していく行動を模索していることが示される。また、それらの追求を通して、市民

運動主体として多く形成してきた志縁のネットワークをより協働しながら作ろうとし、そこから「目に見える関係」を求めて地域のコミュニティに目を向け始め、地域づくり主体としての行動を模索し始めた。

【第5章 脚注】

-
- ¹ 2018年10月22日曜日、開発教育協会事務所にて14:00より17:00まで開催。
 - ² 開発教育協会編発行『ESD・開発教育実践者のための ふりかえりツールキット』2015年。
 - ³ 白紙を4分割し、それぞれに自己紹介として書く項目を指定して（例えば、名前、住んでいる地域、普段の呼び名、最近読んだ本、一週間で一番うれしかった食事、テーマに関することなど）、書いてもらい、それを見せ合いながら自己紹介をする手法である。
 - ⁴ 白紙に自分の名前を真ん中に書き、普段行く場所やお気に入りの場所、つながりのあるコミュニティ、家族などをウェビング形式で書き出す手法である。
 - ⁵ 2015年SAC参加者の「自己肯定感」グループによって考案された、「わたし物語」というワークシートを応用し、現在行っている、または関心のあるアクションをテーマに、なぜそれをするようになったのかというきっかけ、そのきっかけを裏付ける関心や経験などを掘り下げていくワークシートである。それをもとに、お互いに話し合っ聴きあっていく。
 - ⁶ ホームレスにある人たちの地域生活支援活動をする団体。路上訪問なども行っている。
 - ⁷ ソーシャル・アクション ハンドブック作成チーム編『ソーシャル・アクション ハンドブック—テーマと出会い・仲間をつくり・アクションの方法を見つける39のアイデア』開発教育協会、2017年、9頁。
 - ⁸ Cへのインタビューは、2018年3月22日実施。Fへのインタビューは、同年4月6日実施。
 - ⁹ NPO法人コモンビート (<https://commonbeat.org/>)。参加者100人が100日間でミュージカル「A COMMON BEAT」を上演する活動を軸にしている。2019年6月現在第54期募集にまで至る。表現活動によって「多様な価値観を認め合える社会の実現を目指す」団体であり、「私たちは、社会問題を生む要因のひとつは『価値観の違いを認め合えないこと』であると考えています。価値観の違いを認め合うためには、どのような人に対しても、自身の価値観をしっかりと持ち、相手の価値観を受け止める力が必要です。その力を育むために、私たちは、表現活動によって、ひとりひとりの持つ個性が引き出され、さまざまな価値観を持って生きる人たちと出会う機会と、ひとつの目標を目指して、共に育みあえる環境を提供し続けます。」としている。(2019年6月28日 最終閲覧)
 - ¹⁰ NPO法人Greenz.jp (<https://greenz.jp/about/>)。「ほしい未来」をつくる持続可能な社

会をつくることを目的とした、ウェブマガジンの発信や、対話の場作りを行っている団体。組織の説明として、「NPO グリーنزは、活動をともにつくる会員である greenz people をベースに、企業や官公庁などのプロジェクトパートナー、ライター、エディター、プロジェクトマネージャー、ビジネスアドバイザー、コアメンバーで構成される、ゆるやかなアメーバ型組織です。プロジェクトごとにチームがつくられ、組織の内外でさまざまなプロジェクトがいつも同時多発で進行しています」としている。(2019年6月28日 最終閲覧)

¹¹ 1923年にアメリカのハーバード大学での活動に原点を持ち、1950年代にはアメリカで最初の模擬国連会議が開催されていた。現在は世界中に普及し、400ほどの模擬国連会議が開催されている。日本では、1983年に当時上智大学教授であった緒方貞子を中心に、ニューヨークでの模擬国連会議への派遣を目的に組織された。2014年現在では、東大、早慶、京大、阪大を中心とした7つの研究会やその他支部が存在し、30年にわたる活動の結果、5000人に上るOB/OGは、外務省、国連機関、NGO、金融やITなど幅広い業界に就職してきた。(日本模擬国連ウェブサイト参照 <http://jmun.org/munhistory.html> 2018年4月9日最終閲覧)

¹² 1948年七人の若者によって立ち上げられ、現在126の国と地域で7万人のメンバーが活動する学生団体。アイセック・ジャパンは1962年設立、2001年NPO法人化取得した(アイセック・ジャパンウェブサイト参照：<http://www.aiesec.jp/about-aiesec/vision/> 2018年4月8日最終閲覧)。

¹³ IMPACT America <https://impactamerica.com> (2018年4月8日最終閲覧)

¹⁴ 取り組む社会的な課題と自らの関係の語りを通し、解決への道筋や新たな視点などを得たり、聴いた人たちの行動へのきっかけとなることを目的とした活動。(IMPACT storytelling ウェブサイト参照：<http://impactstorytelling.com> 2018年4月9日最終閲覧)

¹⁵ Fは、IMPACTを日本でも開催したいと考え、2015年に国際協力ユース・フェスティバルを開催した。BとDが、アクションの4象限の試行をしたイベントである。そして、2016年にインパクト・ジャパンとして、沖縄で開催した。その際に、沖縄の貧困や基地の問題などを目の当たりにした。

¹⁶ 「豊かさ」と「開発」について考える教材であり、その中に自分にとっての豊かさとか何を問うたり、他者を想定してその人にとっての豊かさを考えるアクティビティがある。それを実践したワークショップへFは参加した。西あい・近藤牧子編著『豊かさとか開発』開発教育協会、2016年。

第6章 学習プログラム参加者からみる実践分析

本章では、学習提供チームが企画実施した学習プログラムの実践分析として、SAC 参加者の主体形成のプロセスを明らかにする。開発教育を通じた主体形成を目的とした実践が、参加者の主体形成プロセスにいかなる学習を生成し、影響していったのかを分析する。第1節では分析対象と方法を示し、第2章と第3章では、主体形成分析を行う。第4節では、それらの分析の成果をまとめ、SAC 実践を通じた主体形成プロセスについて考察する。

第1節 分析対象と方法

本研究の協力者は、2015年度のSAC参加者と、2016年度のSAC参加者である。二人に協力を依頼した理由は、SACへの参加を契機に、自らの納得のいくテーマと活動を自ら探し当て、現在取り組んでいることにある。チームメンバーが模索し、浮かび上がった課題をSACの実践を通してさらに参加者と共有したが、本研究協力者のどのような主体形成にいかに関与したのかを明らかにするためである。

協力者の概要は以下である。協力者Qは、2015年SAC参加者である。30代前半であり子どもの時期に不登校を経験し、大検をうけて大学進学をした。大学では数学を専攻し、エンジニアとしての会社勤務を経て、2018年3月インタビュー当時NPOスタッフをしている。協力者Rは2016年SAC参加者である。20代前半であり、3歳のころに台湾から日本に家族で移住をした。インタビュー当時大学4年生であり、移住者支援の活動に従事していた。

本研究は個別面談による半構造化インタビューの際に、筆者と協力者の間で同意書が交わされている¹。その内容は、研究目的を伝達したうえで、音声データで記録を取る旨と、プライバシー保護、情報公開の範囲と留意事項を書面で説明し、協力してもらう署名を得た。

協力者と筆者の関係について説明する。筆者がSACの運営チームメンバーであり、協力者は筆者をSACのコーディネーターと認識している。Qは、2015年SAC後の研究集会にて活動の報告協力を依頼した際に打ち合わせのために、SAC後一度会っていた。「話をする」にあたって、筆者は少なくとも不安感を持たれない関係は築いていた。RはSAC後、関心があると思われた講座企画員の情報提供をしたことからメール上でのやりとりはしていた

が、顔を合わせるのは SAC 後初めてであった。

両者とも、最近の近況や生活の全体像においてお互いの理解を円滑にするために、事前に SAC でも実施した社会相関図を作成してきてもらい、それを参照しながら話を進めていった。インタビュー方法は半構造化インタビューではあるが、一方的に協力者から情報を引き出すのではなく、双方向性のあるものとして、筆者が協力者と同様の自己開示や作業をし、共有する経験を共同で省察をする行為として位置づけた。

TEM 分析の方法を採用する点については第 4 章第 3 節第 2 項で検討した。分析の手順は、インタビューの音声記録を逐語化し、音声データを抽出した。音声データの内容を意味のまとまりごとに切片化し、内容を端的に示すラベルをつけた。思考や心情、認知、行動の変容を時間軸に沿って並べ、TEM 図を作成した。作成した図を協力者に再度確認してもらい、加筆修正をしてもらった。また、二人の等至点を、SAC に参加したポイントと、自分で納得のいく活動を始めていくポイントの二つを設定した。TEM 図の作成を経て、分析考察を行った。

第 2 節 2015 年プログラム参加者 Q の主体形成プロセス

第 1 項 Q へのインタビュー内容の概要

Q は小学校でいじめに合い、5 年生から 1 年間不登校になった。当時は不登校の社会的認知度はなく、親は最初の頃は学校に行かせようとしていたが次第に諦めて受け入れた。そして「学校は楽しいところではなくサバイバルする場所だ」と思うようになった。

中学校から私立の中高一貫校に入ったが、「勝ち残らないと死ぬ」と思い、とても勉強し、全国大会に行くような部活に入部し、エースとして認めてもらえないとコミュニティに認められないと思い、先生も味方につけなければと思ってがんばった。しかし、明らかにがんばりすぎ、高校 2 年生のときに「本当に何もやれなくなり」学校にも行けなくなってしまった。婦人科系の体調不良も重なった。そして高校を中退することにしたが、そのときも親は「あ、そう」と文句も言わなかった。高校を辞めたら元気になった。大学検定の予備校のようなものに通い始めて、友達に誘われて数学の授業を受けてみたら、「これだってなまって」、面白いと思った。

大学の数学科に入り、数学漬けの日々は楽しかった。社会のルールに乗った感じがし、不登校だった経験に「蓋をして棚にしまった」。IT 系のエンジニアとして企業に就職した。専

門職集団で、挨拶もコミュニケーションもない職場だったため、雰囲気を変えたいと思って、人を笑わせたりするささいな工夫をしたのが楽しかった。3年ほどで退職し、「なんとなく」教員免許の取得をしようと思い、教職課程の科目履修生となった。また、中学校学習支援ボランティアをしようとしたが、応募した中学校校長に「君みたいな人って集団行動できないと思うから、学校の教員なんて絶対無理だし」「不登校の子はうちにもいるけど、集団行動できないし」と言われ、傷つき悔しい思いをした。そのように思う人がいるのだと思った。

科目履修をするうちに自分の受けてきた学校の授業のイメージとは違う、多様な学校教育のあり方を知り、「学校って悪いところ」というイメージから、多様性を受け入れたり変わろうとしたりしていることを知った。そして、ワークショップの方法を知り、自分もそれを受けたり作ったりしたいと思い始め、開発教育協会が主催している開発教育入門講座²に参加した。入門講座では、ひとつの結果を教え込むのではない方法の面白さの衝撃を受けた。パーム油の内容よりも方法に関心があった。また問題関心が高い人が集まっていて、話しやすかった。とても面白かったために SNS で開発教育協会をフォローするようになり、SAC のことを知った。

一方、科目履修をしていた大学では、多様な年齢やバックグラウンドの人たちが受講する中で交流サークルがあり、その運営に関わった。しかし、大人の集団の交流の困難を感じ、いろいろ試行錯誤したがうまくいかないことがつらくなっていった。挫折感を感じ、「何かしたい、仲間が欲しい」という気持ちから、SAC に惹かれ参加することにした。SAC は「何かを受けるだけじゃなくて、自分からつくれる、というところ」に惹かれ、「一回だけじゃなくて、何回かあるのもいいなと思って」受講することにした。SAC は自分の生き方の転機となった。

SAC では、場の安心、安全をととても感じた。温かいと思った。参加者と良い関係を作りたいと思い、講座の中で自分の意見をたくさん話したが、印象に残る深い話はしていなかった。また主催するチームの人たちの熱意に活動への覚悟を感じて影響を受けた。

グループアクションが始まり、メンバーの一人の「食」の提案から、共感したし、取り掛かりやすさもあり、自分の強い意志はなかったが、「食」について取り組むことにした。別のグループで「自己肯定感」に取り組むグループができ、そのグループが主催したワークショップに参加した。「自己肯定感」グループの、一人のメンバーの真剣な自己開示を聴き、「この人がこんな風に語れる場だし、こんな素敵の方がいる場なのだから、きっと話しても大丈夫。理解してくれる」と確信し、不登校の体験を語った。言葉にしたことがなかったの

で、論理性や今の自分とのつながりを考えるというよりも「奥に溜まっていたものを思い切って出した」という感覚がした。人数も少なく、顔見知りのワークショップだからできたことだと思った。話してみたら浄化感があり、すっきりしたし、「聴いてくれる人がいる」ということと、「弱者体験」のあるメンバーも数人いたので、共感してもらえる心地よさも感じた。

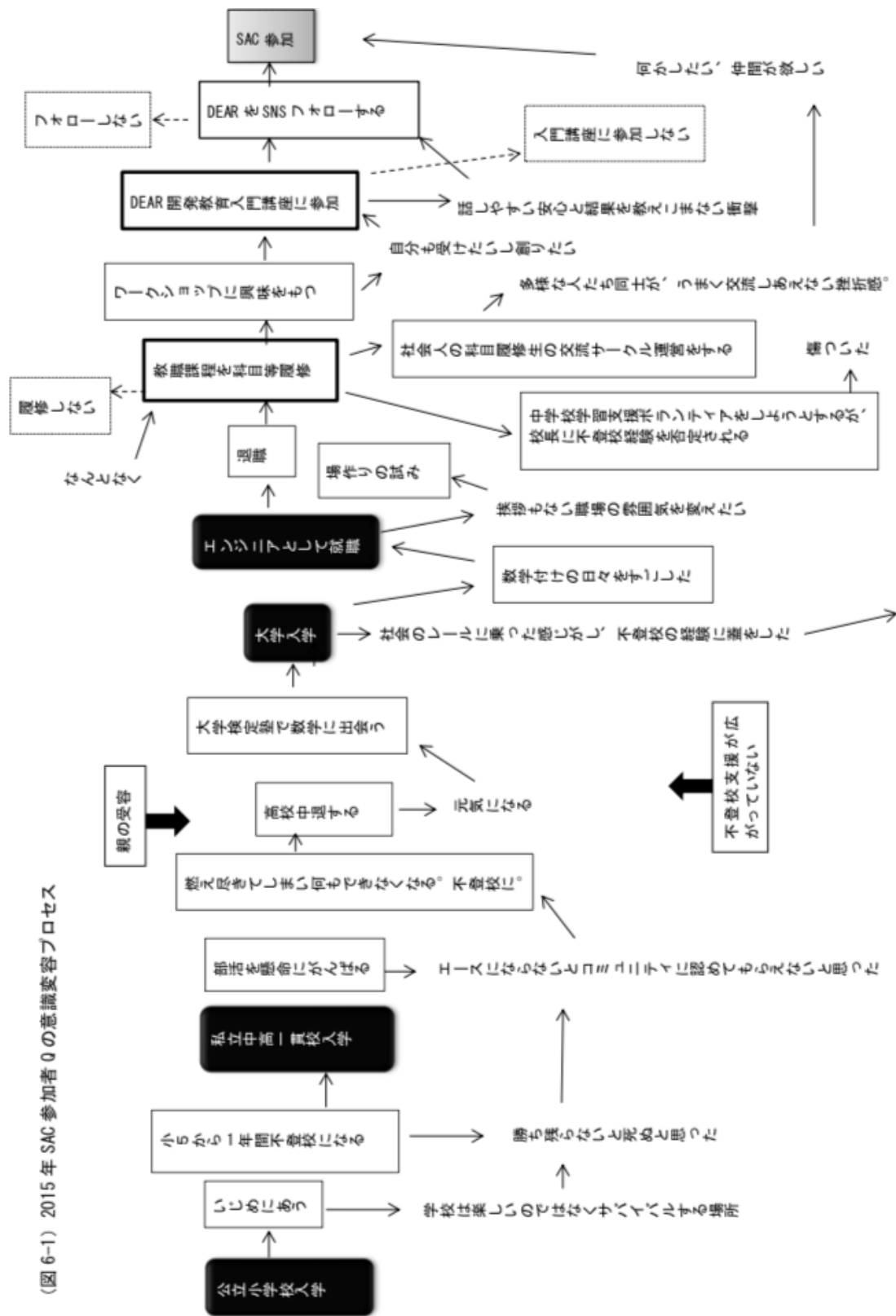
一方、自分のグループの「食」の活動も、他のグループの人の手伝いなども受け、SNSで「いただきますをありがとう」というキャンペーンをはったり、そのキャンペーンを通じて作成したアルバムをカフェに置いてもらったりする活動をした。協力し合える仲間ができたという感覚があった。SAC 修了後も「食」の活動は続き、チョコレートのワークショップにメンバーと参加したりなどしていた。その後、青山学院大学が主催しているワークショップデザイナー養成講座に参加した。そこで、川崎で子どもの居場所づくりの活動をしている「フリースペースえん」³で実習をしているという教員に出会い、その人に「えん」に連れて行ってもらったことをきっかけにそこで働き始めた。「食」の活動も良かったが、何か自分の体験に基づいた活動をしたいと思うようになっていた。「えん」はあたたかい、ゆっくりした時間を子どもたちが過ごせる場であり、必要だと感じた。そうしているうちに、不登校や中退者の子ども向けの学習支援塾で、仕事を始めるようになった。自分の経験から、子どもたちに寄り添うことができている。自分の学校生活がうまくいかなかった経験は、同じ痛みがわかるという面もあるが、やはり自分の中でかけてしまった部分もあり、弱さがあるため、それを乗り越えて、その経験をうまく使いこなせるようになっていきたいと感じている。また、仕事とライフスタイルに一貫性のある生き方がしたいと思っている。

第2項 Qの主体形成分析

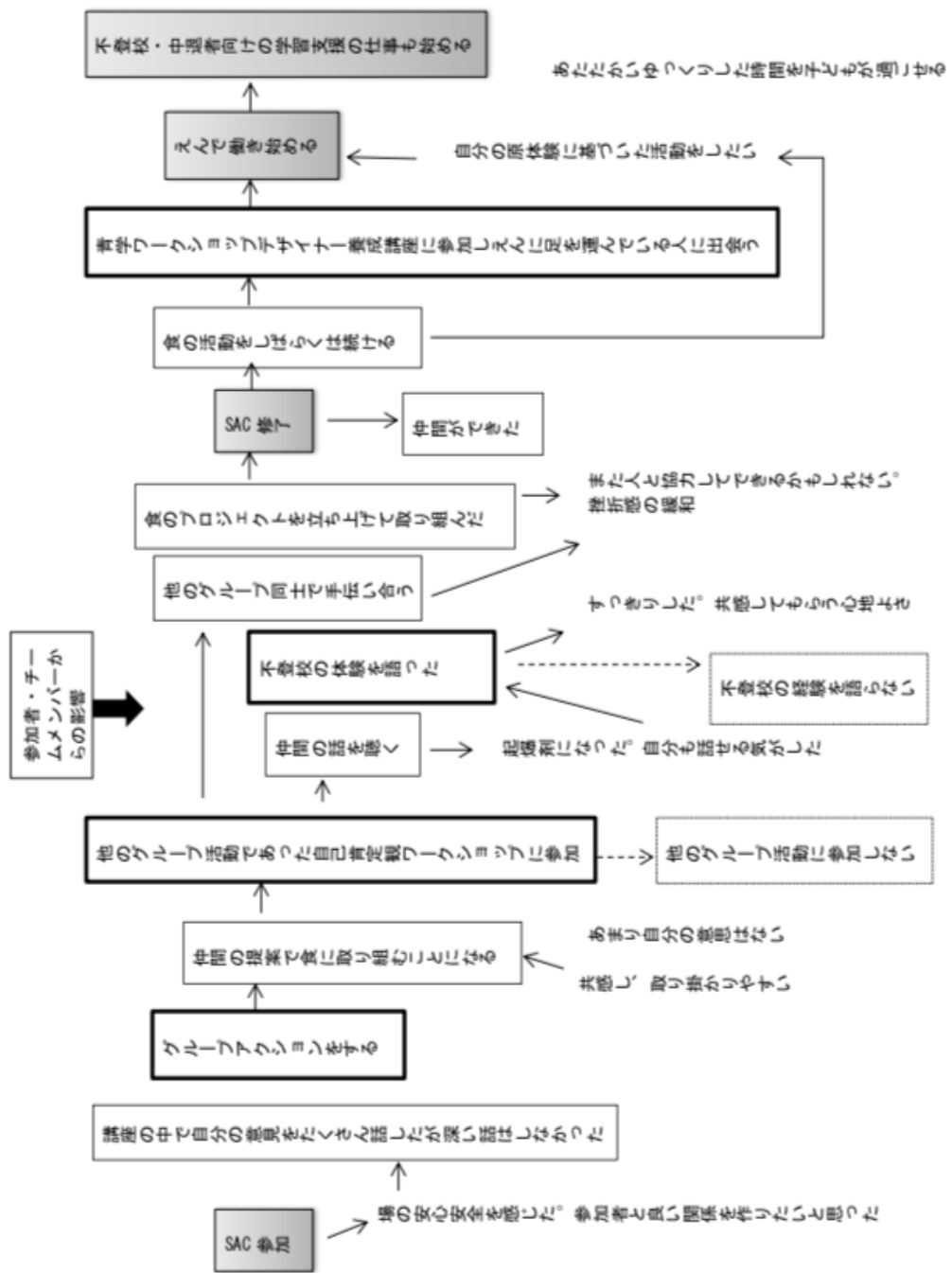
QのTEM図を示した(図6-1)。Qの等至点のうち、自分の納得のいく活動とは、子どもの居場所拠点づくり事業を行う団体で働き始めることと、不登校者や中途退学者の学習支援塾で働き始めることであった。分岐点は、①教職課程を履修する ②DEARの入門講座に参加する ③SACでグループアクションをする ④SACで他のグループの活動に参加する ⑤SAC後の別の講座で関心のある場に関わる人に出会う ⑥不登校の経験を語ったという6点であった。

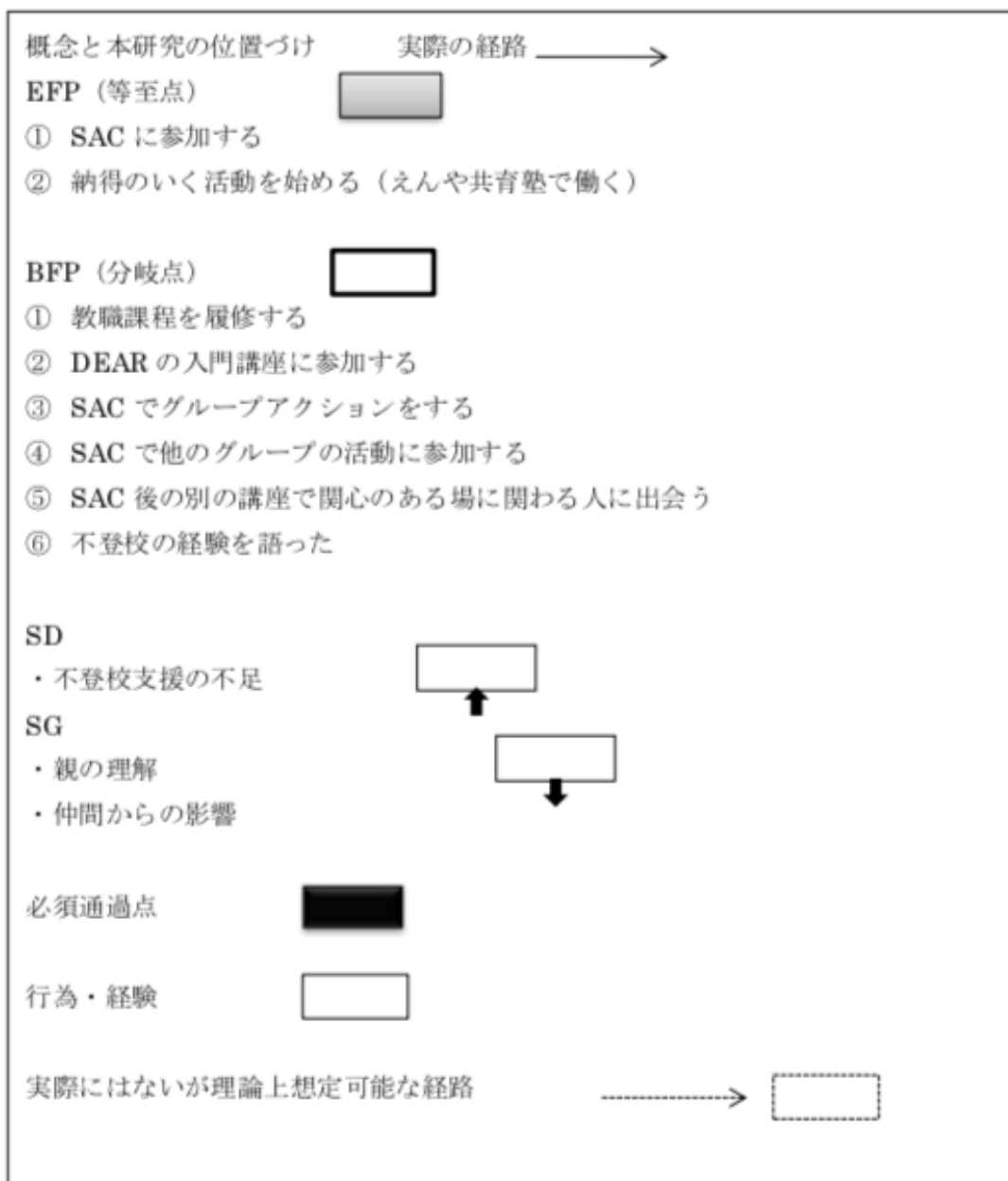
学校に行けなくなり、高等学校を中退するという、多くの人のライフコースとは別の道から、大学に進学し自分の好きな専門を学び、それを活かして就職をするという、「一般的」

(図 6-1) 2015 年 SAC 参加者 0 の意識変容プロセス



不登校の経験にふたをして棚にしまった





なライフコースを歩むことによって、ネガティブな経験であった不登校を「蓋をして棚にしまった」としていた。しかし、退職し再度新たなライフコースを模索するにあたって「なんとなく」教員免許の取得という道を選択する。ネガティブな学校教育へのイメージから多様な教育のあり方を学ぶにつれてワークショップに出会い、その関心から開発教育の入門講座へと足を運んだ。よって、開発教育にかかわり始める契機は、開発問題という内容のテーマというよりは、ワークショップという方法への関心からであった。入門講座で学んだ「パーム油」のことも、「なるほどとは思っても、自分の何かに落ちなかった」と語っていた。入門講座の体験も、「話しやすさ」がインパクトとして残り、SNSで開発教育協会の情報をフォローする中で、自ら何かをつくりだすことに惹かれてSACへ参加した。

グループアクションは、どちらかという受動的に「食」をテーマにしたが、他のグループである「自己肯定感」の活動に自ら参加した。語りからは、最初から原体験を語るつもりだったというより、その場に行って、「話せるかもしれない」と感じ、一旦「棚にしまった」体験を初めて言語化した。共感や聴いてもらえたことから、経験に対する浄化感を得た。自分のグループのアクションは、テーマを主体的に設定したわけではなくとも、興味関心はあり、自分たちでの企画実施を仲間の協力を得ながら達成した。そして、仲間がいるということや協力してもらえたという安心感を得ながら、SAC後も自分なりの模索と活動を続けていた。そして、ワークショップデザインをする講座で、「えん」で実習をする教員との出会いから、「えん」に足を踏み入れ、自分の原体験に結びつく活動に出会い参加していった。

Qは、「えん」とDEARの場づくりには「親和性がある」と語った。居場所づくりを主な事業とする「えん」と、開発問題の教育事業をするDEARは、活動内容そのものに共通性は一見ない。しかし、Qは、コンセプトに共通性があると語った。そのコンセプトに共通性が現れる理由として、普段人と話さないような自分のことや、社会的課題のことを話すには、話しても大丈夫だと感じる安心感を土台に、活動を展開する必要とすることが示されている。Qは、SACは「背中を押してくれた」とたびたび語った。「押した」のは、原体験に向き合って活動することと、仲間と協力して「食」のキャンペーン活動を成し遂げたという経験による自信であった。後者は、SACの目的そのものであった。前者である原体験と向き合うことは、講座の中で理論的にも実践的にも内容に含んでいたものの、納得の行く活動につながる実践的な向き合いはそこでなされたのではなく、他のグループアクションの一環に自ら参加した形であった。Qは、すでに一度言語化した経験をもって臨んでいたのではなく、初めて言語化するにあたっては、メンバーが閉じられ、お互いに原体験を話すこと

を目的とした環境の中で可能となった。また先陣を切った語りの影響も大きかった。このような場の生成は、自己開示を目的に整えられた環境づくりをもって、また自分なりの自己開示の適切なタイミングを選択して可能になったといえる。

仲間と協力して活動をする事については、当初より期間の短さの問題があった。グループ同士の信頼関係を築く時間や、活動に関する議論をする時間、そして具体的な実践への準備の時間が必要であるからだ。それらが十分でない中で、仲間と達成したのは、メンバーの行動力と結束力の度合いの作用が影響した。また成し遂げたことそのものよりも、協力を得られたというプロセスが、Qの「背中を押してくれた」要因のひとつであった。他者の様子に学びながら、活動につなげていきたいような自分の過去に向き合ったことと、仲間と協力し合って何かをなしたという両方の経験が、Qの次なる活動への道筋を作ったといえる。

第3節 2016年プログラム参加者Rの主体形成プロセス

第1項 Rへのインタビュー内容の概要

Rは、台湾籍の両親と妹とともに3歳で日本に移住した。小学校入学時はまだ日本語がうまく話せなかったり、名前が台湾名であることから、友人関係が「ぎくしゃく」したり、周りとは違う気恥ずかしさがあった。また、台湾名に日本語のカタカナ読みが割り当てられる呼び名が自分の名前として腑に落ちず、周囲との関係に何かしら違和感を抱いていた。

台湾ルーツが原因ではないが、「いじめ的なこと」を経験し、友達に自分のことをどこまで話していいかわからなくなり、ルーツを含めた自分の話はあまりしなくなった。「日本人じゃないの?」「じゃあ、中国語話せるの?」ということは、あまり触れて欲しくない話題だった。嫌だった理由は、日本国籍はないが、日本で育ち日本語を話し、台湾籍であるのに、中国語がそれほど話せないという状態が「宙ぶらりんな感じ」であったからだ。「二つの国は選べない」ということから、「〇〇人」であるということへのこだわりへの疑問が湧き、無意識に自分のルーツに目を向けたくなかったし、日本の環境で過ごしていて、自分が外国人であるという意識もなかった。台湾へは長期休暇のときに親戚を訪問していた。

高校1年生のときに、授業で歴史上の人物を調べる課題が出た際、調べる対象に自分の学校長が名のある人であったため選んだ。校長の教育理念を学ぶにつれて教育に関心が生まれ、またそのときの担当の先生の教育に対する考えの言葉に影響を受け、相互的に学習をしていくことに興味が生まれた。それまでは、外国語をやりたいと考えており、外国語への

関心と教育の関心が重なったが、「外国＝先進国」という大多数の関心への反発から途上国の教育を学ぼうと考えた。大学も教育開発について教えている先生のところに進学したいと考えた。途上国の教育に関心を持っているうちに、開発教育協会のホームページに遭遇し、開発教育を知った。

大学入学後は、途上国への援助や国際協力の理論を学び、国際機関や NGO で働きたいと考え始めた。そこで開発教育協会の「教材 FESTA」⁴や開発教育全国研究集会に足を運ぶが、一方で、国際機関で働くことを考えると自分の国籍が気になり帰化を考え始めた。そのことを、台湾帰省中に親戚に話したところ、祖母に気軽に「帰化したらいいじゃないの」と言われたことによって、自分の中の様々な葛藤があふれて泣き崩れてしまった。兼ねてより、両親とも「宙ぶらりん」の感覚は共有できない感覚があり、また親戚の間にも隔たりを感じた。

開発教育協会の「教材 FESTA」では、貿易ゲームやコーヒーのワークショップ体験に参加したものの、最も印象に残っているのは最後の「ふりかえりワークショップ」であった。それは、一日様々なワークショップを体験した参加者同士が、一日の学びをふりかえるワークショップであったが、そこで、他者の多様な学びの話を聴くのが「とても面白かった」。そうしたふり返りの作業は、大学の授業のふり返しとして、実際に一人でやってみたりもした。そして、大学で途上国のことについて学び、「どうにかしたいと思いつつ、一人でどうしてよいかわからない」気持ちでいたところ、開発教育全国研究集会でチームが主催する分科会が「何かをしたいと思っている人」に呼びかけられていたことから参加した。そして、2016年のSACの案内から、実際に何かがやれる講座なら参加したいと考えてSACに参加した。SACは転機となった。

一方で同時期に、妹から温又柔著の『台湾生まれ日本語育ち』⁵という本を薦められて読んだところ、自分が言葉にできなかったことを言葉にしてくれており考え方に共感をした。その後、大学で温氏の講演会があることを友人に知らされ、参加し終了後に直接話をした。自分のルーツに目を向け始めつつも、そのことは私的関心に留まっていた。

SACでは、運営するチームの人たちの開発教育に取り組むモチベーションに圧倒された。自分と社会のつながりを書いた「社会相関図」からは、とても自分が持っている他者や社会との関係が狭いと感じた。原体験をふり返るワークショップの日は休んだが、全国研究集会のときにすでに体験しており、その時は振り返りたい自分のアクションをその時「全研に参加した」ことを設定し、原体験に自分のルーツのことを書いた。

グループアクションが始まったときに、グループメンバーの共通する関心が在日外国人

や難民であったため、その問題に取り組むことになった。そのときに、「そういえば私も外国人だな」と思い、自分自身に目を向け始めた。グループのメンバーには自分の台湾ルーツの話はしても、特に内面的な話をしたりはしなかった。難民について調べていくアクションを行っていったが、その中で難民の生活支援をしている「さぽうと21」⁶という団体訪問をした。

SAC の最終発表では、他のグループが自分たちで企画をして実施したことに刺激を受けた。またいろいろなアクションがあるのだということもわかり、「食」グループに刺激を受けて、SAC 後に食品関係 NPO の説明会に足を運んだりした。そして、「さぽうと21」の理事の方が書いた本を読み、その内容のことで執筆者本人とメールなどでやりとりをしているうちに、団体でボランティアを試してみることにした。

大学3年生になるころに、言語に対する興味から台湾に短期留学をした。その際に、自分と同じような台湾ルーツの友人に出会った。自分や妹以外にも似たような状況の人がいるのだという驚きと嬉しさがあった。そして自分の関心は途上国の援助から移住者だったり難民の人だったりに向けられるようになっていった。履修する授業も、それに関係する授業が増え、ボランティア実習の授業で多文化共生センターで学習支援をすることになった。そこに通う子どもたちは基本的に両親の国で中学校を卒業してから日本に来ているため、日本語はまったく話せず、中国語や英語を用いながら教え、中国語への関心が高まった。来日する時期によっても、アイデンティティが大きく違うことを感じ、アイデンティティに興味をもち始めた。

アイデンティティに関心が湧いたときに、B から大田区民大学の『「みえない違い」を認め合うために』という講座企画員になる誘いを受け、アイデンティティとはまさに「みえない違い」であることから、引き受けた。そこでは、自分のような状況ではなくても、自分の状況を聴いて受け止めてくれる人に出会えた。そして、温氏を講座に招いたり、留学で得た友人たちと協働したりして講座企画に関わった。またその後も温氏経由で、台湾ルーツの人たちとのつながりが増えていった。仲間や受け止めてくれる人に出会うにつれて、「宙ぶらりん」の葛藤は消えて、以前のように思い悩むことがなくなり、「ふっきれてありのままがいいじゃないかと思うようになった」。それまでは、ルーツやアイデンティティの問題は、個人的な特殊な問題だと思っていたが、そうではないと気づいた。また、自分の状況を当事者ではない他者とのように共有できるかということにも期待と関心をもつようになった。

現在では、多様なルーツをもつ子どもたちや多文化共生社会の形成に影響があるのは、日

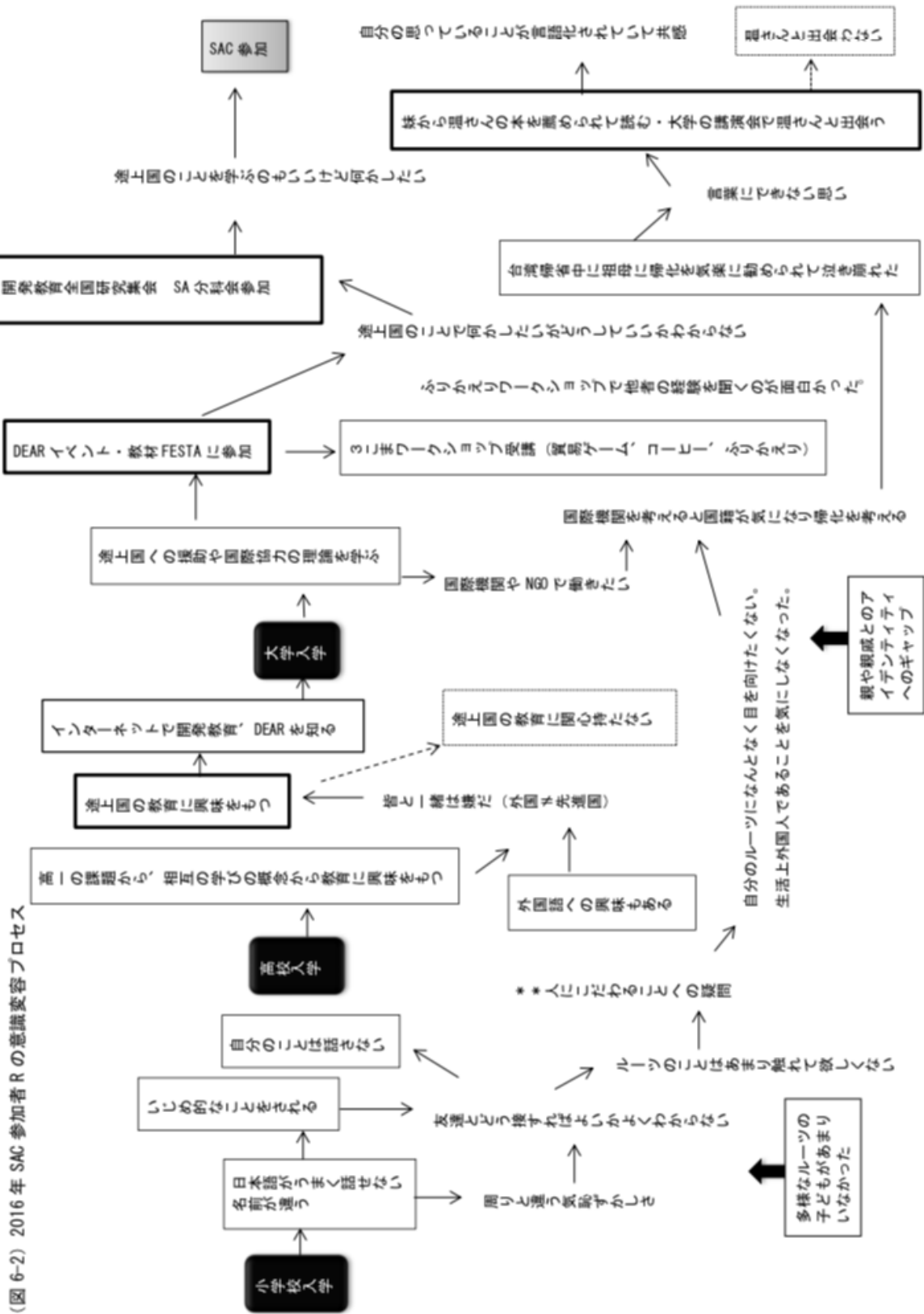
本社会の学校教育や政府政策であることを感じ、制度的なことに関わっていきたいと感じて、「移住連」⁷という法制度へのアドボカシー団体に今後関わる予定である。また、似たような状況にある人たちと何ができるのか、自分は何をしていけるのかということを探している。

第2項 Rの主体形成分析

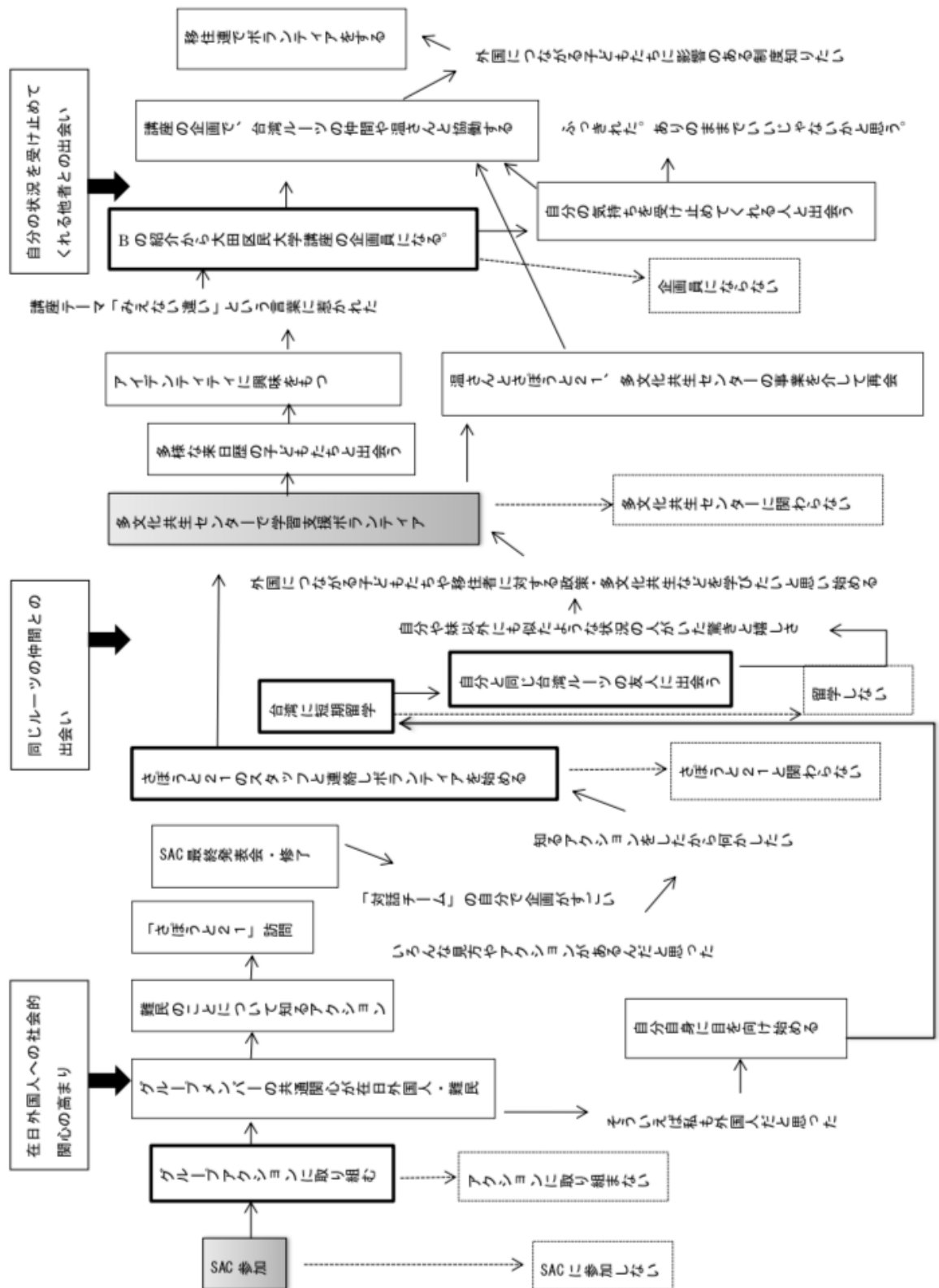
RのTEM図は次頁である(図6-2)。Rの等至点のうち、自分の納得のいく活動とは、移住者の生活支援の活動と制度になんらか働きかける活動と、同じ経験をもつ人たちとの協働である。分岐点は、①途上国の教育に興味をもつ ②DEARの教材FESTA、全国研究集会に参加する ③妹に本を薦められて温又柔の著作を読み、大学の講演会で出会った ④SACでグループアクションをする ⑤「さぼうと21」でボランティアを始める ⑥台湾に短期留学する ⑦多文化共生センターでの実習 ⑧大田区民大学の企画員になる、という8点であった。そして社会的方向づけとして、多様なルーツの子どもが少なかったことによる周囲からのまなざしや、親や親戚とアイデンティティの持ち方にギャップがあることによる孤立感があった。社会的ガイドとしては、在日外国人への関心の高まりによって、それを社会的課題のテーマとして選ぶ仲間がいたことや、同じルーツの仲間との出会うことによる自分の問題の社会化とエンパワメント、自分の状況を受け止めてくれる当事者ではない他者との出会いがあった。

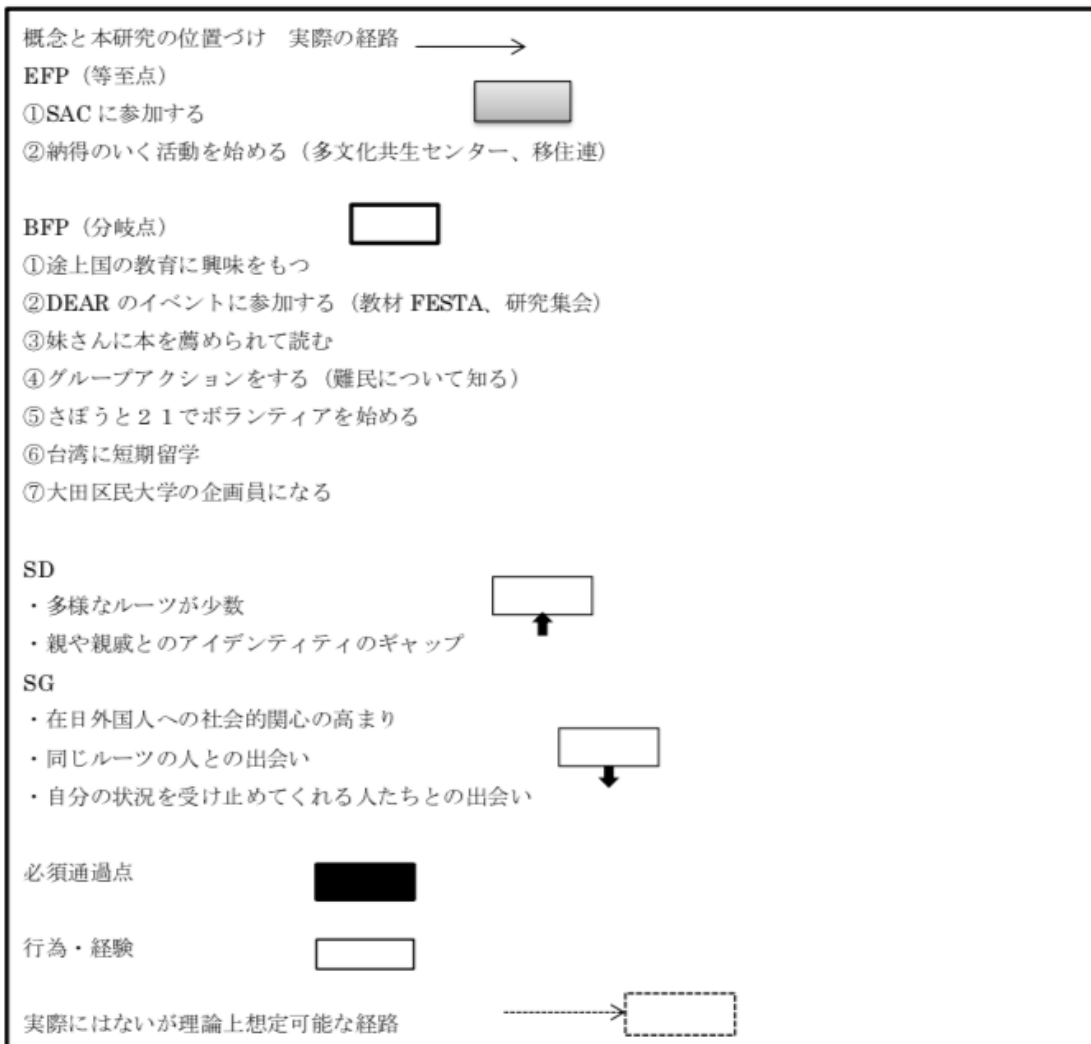
ライフコースの中で、自らの国籍とアイデンティティの揺らぎがありながら、外国語への関心と教育の関心が別のルートであり、それらの両方が関係する分野として途上国の教育に関心を持ち、大学を学ぶことにした。途上国の教育に関連する団体として開発教育協会が主催する「教材FESTA」に参加し、ワークショップを体験するが、学んだテーマよりも、最後のふりかえりワークショップにおいて、参加者のその日の多様な経験のふりかえりが印象に残っていた。

大学では、途上国援助や国際協力について理論的に学んでいたが「何をどうしたらいいかわからない」ことから、「もやもやした気持ちを抱え」た状態で、開発教育全国研究集会のソーシャルアクション分科会に参加した。その中でSACでは、開発教育で学んで実際にどうしていいかわからない方、何かしたい方、というフレーズに、「それだ!」と思い、「受動的に学んでいるだけではなく、自分から何かできるかもしれないと思って参加を決めた」と



(図 6-2) 2016 年 SAC 参加者 R の意識変容プロセス





語った。一方で、妹に薦められた温又柔の本との出会いから、言葉にならない気持ちが言語化され、共感し、より関心がそちらに向けられていく。

SAC に参加したときは、関心のあるテーマに「教育」もあげていたが、グループの共通する関心に「在日外国人・難民」であったことから、それをテーマとした。そのときに「そういえば、自分も外国人だった」と思ったという。そのことが、自分の生き立ちに向き合うきっかけになったという。特に、他者から影響を受けたり、グループの中で自分の葛藤を話したりということにはなかった。そして、難民について調べていくうちに、「さぽうと 21」の訪問に至り、SAC の最終発表では、「知るアクション」を起こした成果として発表した。他のグループは自ら何かを企画したことにも刺激を受け、自らも何かをしたいと感じた。その後、訪問した「さぽうと 21」の関係者に自ら連絡を取り、ボランティアを始めた。また、「日本にいる外国人」が自分の中でテーマとなり始めた。改めて自分の言語と向き合うことで、台湾の短期留学をし、そこで自分と同じルーツをもつ仲間と出会ったことから、自分の問題が特有の問題ではないことを知り、共有できる仲間との出会いによってエンパワーメントされる。そして、大学で履修する授業の内容も変化し、授業実習から多文化共生センターでの学習支援経験につながった。そこで出会った多様なルーツの子どもたちは、自分との違いや共通点を見出し、ルーツとアイデンティティに関心が向けられていった。アイデンティティをテーマとする講座の企画運営に参加し、これまで自分が関わってきた仲間と協働する経験を経て、現在の関心に至った。

R は、自分の生き立ちとは別のところで教育と外国語というテーマから途上国の教育という学習テーマを選んでいった。しかし、SAC での経験から、自分のルーツに向き合い、自分の納得のいくテーマがアイデンティティやルーツへと移っていった。全国研究集会で原体験に向き合うワークをしたが、開発教育への関心と自分の原体験の結びつきが、強くなかった。

第 4 節 プログラムを通じた主体形成プロセス

SAC のプログラムを通じた協力者からの分析からは、学習主体として関心があると自認している問題が、実は自分の真の学習要求とは異なっていたり、または自覚されていなかったりしていた。学ぶことや行動することの目的や内容に対して、主体が求める要求を改めて掘り下げていく過程から再構成されていった。Q も R も、自ら蓋をしていた原体験に向き

合うことが、納得のいく活動を始めの契機となった。しかし、SAC のプログラムの中で「原体験に向き合う」という場を設けたものの、その時間と行為が真の学習要求にたどりつく場になってはおらず、あくまで原体験に戻ることと行動することには「なんらかの関係がある」ことを見せたに過ぎなかった。協力者と筆者を含んだ SAC 参加者とチームメンバーにとって、「原体験」という用語が共通の用語となっているのは、そこに自己認識と行動を生み出すなんらかのつながりがある、ということは共有できていることを意味し、その成果はあった。しかし、チームメンバーもまた原体験に向き合うことと活動の十分な理論的説明はできず、こだわっていたのは真の要求にたどり着くことよりも活動の継続性であった。

真の学習要求を自覚し、行動主体形成へと向かうプロセスにおいて学習者が感じる違和感、共感、快感、不快感は、学習を深化させる契機となっている。それらの感覚は、何に対して感じているのかが明確である場合も不明確である場合もある。不明確である場合には、何に対して抱く感覚なのかを探求し、徐々に具体化していくプロセスとなるため、感覚が不明確な時点からも学習要求は始まっているとみることもできる。

Q の場合は、無意識的に「安心、安全な場を創出する」という活動サイクルを始めつつも、なぜ自分がそれを求めるのかという自覚をすることから、再度スタートを改めて切り、居場所を求める子どもたちに関する学びと行動のサイクルを始めた。それと同時に、自分自身の生き方としての活動の探求を始めた。R の場合は、「途上国の教育」への関心を起点としていた学習活動から、「自分と同じルーツや経験を持つ人と何ができるか」という学びと行動のサイクルを始めた。R の場合も Q と同様に、自分の生き方としての活動のあり方の探求を始めた。

それぞれの行動主体形成について述べる。Q は、地域の居場所支援活動に至った。現在のグローバル化した競争社会にある日本において、効率化や競争化したあらゆる物事のスピードから振り落とされそうになる子ども達を対象とする活動である。子どもたちに地域の居場所をつくるという地域づくり主体形成の学習課題にも取り組みつつ、自分自身は今後の生活主体としてのあり方を模索し始めていた。R は開発協力主体としての活動に取り組もうとしていたことから転換し、開発協力主体形成に向けた学習課題である移民の存在と権利というグローバルな構造的な問題への関心は持ちつつ、多文化共生の地域づくり主体形成の学習課題に取り組んだ。そして日本の制度に関わる市民運動主体形成の課題にも取り組み始めた。

SAC への参加時点で、すでに真の学習要求が明確であれば、SAC を利用しながら、納得

のいく活動に至る可能性もあった。そうであれば、SAC はより具体的な行動主体形成の場として位置づけることができた。一方で SAC の呼びかけとしては「何がしたいか、どうしたらいいかわからない」という段階にある対象をよびかけていたため、SAC は行動主体形成に連動するような学習主体形成となることを第一の目的にしていたことになる。その点は、SAC を始める当初のチームメンバーは無自覚であり、行動主体形成をより直接的な目的にしていた。しかし 2015 年 SAC 参加者数名のその後の動きの情報を得るうちに、SAC のアクションが「何かの契機になればよい」のだということを実感的に学んだものの自覚的にはならなかった。2016 年 SAC の最後には「ここをスタート地点に位置づけてもらう」という議論はされたが、あくまでそれは想定した進捗状況に及んでいないことを鑑みた結果としての消極的な位置づけだった。「何かの契機になる」ということは、真の学習要求に辿り着いていく行動主体形成を循環の一部に含んだ学習主体形成であったことは最後まで明確に共有されてはいなかったし、真の学習要求にたどり着くことを目的にはしていなかった。

以上からは、開発教育における主体形成についていくつかの問題提起がなされる。まず、開発教育の行動主体形成において重要な開発協力主体形成との関連である。Q にとっての DEAR への接続は、開発問題ではなくワークショップという参加型学習の理念であった。Q の主体形成プロセスには開発協力主体形成の経過はみられない。一方で、参加型学習は、開発教育の理念を方法化する不可欠な概念である。こうした学習者による開発教育の経過を「開発教育の」主体形成としていかに捉えるかが問題提起される。

次に、真の学習要求にたどり着く教育実践を計画することは可能なのかという問題提起である。Q も R も SAC において他者と共同で原体験に向き合うことには慎重であった。深まらなかった試みを経ながら、自ら原体験に向き合う契機をつくりだしていった。そうした行為を意図的に計画した実践は成り立つのかという問題である。

【第 6 章 脚注】

¹ Q へのインタビュー実施は 2018 年 3 月 12 日、R は同年 3 月 26 日である。

² 開発教育協会では月に 1 度、開発教育入門講座を実施し、開発教育のワークショップを開催している。用いられる開発教育教材は多様だが、主に植物性油脂の生産の問題を暑かった『パーム油のはなし』（開発教育協会、2002 年）という教材をもとにしたワークショ

ップであることが多い。

³ 川崎市とNPOの協働事業として公設民営型のフリースペース。川崎市子ども夢パーク内にある。(http://www.tamariba.org/ 2019年11月6日 最終閲覧)。

⁴ おおよそ隔年で3月に開催されている開発教育教材を体験してもらうことを趣旨としたイベント。

⁵ 温又柔『台湾生まれ日本語育ち』白水社、2015年。

⁶ 社会福祉法人さぼうと21。日本に定住するインドシナ難民、条約難民、中国帰国者、日経定住者及びその子弟などの自立支援をする団体 (http://support21.or.jp/aboutus/ 2019年6月28日最終閲覧)。

⁷ NPO法人移住者と連帯する全国ネットワーク。日本に暮らす移民・移民ルーツをもつ人々の権利と尊厳が保証される法制度の確立を目指して、全国レベルでのアドボカシー活動を中心に展開している団体、(https://migrants.jp/about.html 2019年6月26日最終閲覧)。

第7章 主体形成に向けた開発教育実践の考察

本章では、第3章で理論的に示した開発教育の主体形成に向けた理論をもとに、第4章から第6章の実践分析をふまえて主体形成に向けた開発教育実践を考察していく。第5章、第6章において明らかになった主体形成には、自覚的でなかった主体としての新たな活動を始めて行ったり、自覚的であった主体のあり方がさらに変容し発展したりする場合も見られた。

そのプロセスの分析をふまえ、第1節では、主体形成へと影響がみられた学習活動を、参加型学習の観点から考察する。そのうえで、今後主体形成に向けた開発教育の参加型学習における実践構築のための課題をあげる。第2節では、主体形成に向けたカリキュラムづくりを考察する。第3節では、主体形成に向けた開発教育のネットワークづくりを考察する。

第1節 参加型学習の実践の考察

実践分析を通し、主体形成へと影響がみられた学習活動を四点あげる。そのうえで、それらを参加型学習の観点から考察する。第一が経験共有の蓄積、第二は、原体験を掘り下げる学習活動、第三は安心・安全な学習の場の醸成、第四に学習提供者のロールモデル的な影響である。本節では、これらを参加型学習の観点から考察する。

第4章第1節で指摘した、参加型学習の理論的実践課題は、学習者にある経験の学習化と学習者相互の共同性の構築であった。これらの課題と実践分析の結果を考察する。

第1項 実践分析における主体形成への影響が見られた学習活動

(1) 経験共有の蓄積

第一の、経験共有の蓄積について述べる。これはチームにおいてミーティング冒頭に継続的に行ってきたアクション経験の共有の成果に基づく。そのプロセスには、語ることによって自分自身の関心事や日常的な行動を俯瞰し、自らの認識以上に実は多様なアクションを既に行っている肯定感を培ったり、聞くことによって他者の経験からの学びや相互の行動へ影響を及ぼし合うエンパワメントがみられた。第1回ミーティングにおいてチームメンバーのこれまでのアクション経験と知見を共有した。「やったことのあるアクション」「その

きっかけやもっとやりたいと思ったきっかけ」(補論 228-229 頁)をあげ、アクションの種類のアイディア出しをした。しかし出されたアクションの内容は、お互いの生活の具体性から来るものであり、メンバーの一人が、この活動は、チームの共同性の構築とアクションに対する見解が相互に変容する作用を期待したことから、継続的にミーティングでの近況報告へと時間が割かれていった。

第 5 章、6 章にみたインタビューにおいても、C はメンバーの近況報告から表出される A や F の生活上での行動力とその考え方に影響されつつ、自分の考え方や自分の活動との相違を認識していった。F は影響を受けたチームの活動に、ミーティングで展開された対話をあげており、そのことから、対話そのものにより関心を抱いた。その後実際に対話の場づくりの活動をしたり、社会的な問題を人と話し合う際に、問題に対する自らの立ち位置を意識しながら人と協働したりするようになったとした。

以上から、チームメンバーのアクションに関する既存の経験と知見の表出と、毎回のミーティングで一人一人の近況報告をする活動は、相互に影響を及ぼしあいながら、自分ができることややりたいことへと新たに導いた。つまり、自らの行動主体の探求と実践の学習プロセスに影響した。

チームの実践はハンドブック作成プロジェクトを遂行する作業的なグループとして始まったが、協力して役割を果たしあえる関係のみならず、自己の相互表出を通して、意見の相違がありながら調整を図り、やりたいことを共に実現できる関係へと発展していった。

(2) 原体験を掘り下げる

第二の、原体験を掘り下げる学習について述べる。F は、学習者が過去の経験と関心のある課題とを関連付ける活動を提案し、原体験に向き合う学習活動を試行的に 2015 年 SAC で実施した。その際は、ファシリテーターが関心を持つ理由を掘り下げる質問をし、語り合う形式で行った。その学習活動を促進するに、2015 年 SAC 参加者の「自己肯定感」グループによって作成された自分の経験を振り返るためのワークシートを援用し、「私のソーシャルアクション物語」ワークシートを作成した(補論 312 頁参照)。アクションの契機となる自身のエピソードに焦点をあてながら経験をさかのぼるものであった。2016 年の開発教育全国研究集会の分科会からそのワークシートを利用することで、最初から互いの語りに入るのではなく、まずは自分自身を一人で熟慮しながら振り返り、その後に語り合うことに

した。その後2016年参加者によって、さらにワークシートが改良され、行動を起こすきっかけとなった「人との出会い」に焦点をあてたワークシートが生み出された。行動のきっかけとなるエピソードには、人との出会いの経験が大きく存在することがSACや全国研究集会分科会から明らかになった。よってそれを焦点化し、社会的問題を人に関わりつなげる問題として把握していく方が、経験を再認識しやすいのではないかという考えからであった。

第6章のSAC参加者の実践分析を通じて明らかになったのは、SACに参加する当初にあった関心がそのまま継続するわけではなく、原体験と向き合いながら関心内容を深めていくなかで、真の学習要求を次第に自覚し、自らが求める行動へと連動していくプロセスであった。一方でプログラムに関心と経験を結びつける時間を設けたにも関わらず、その時間において覚醒的に学習要求に辿り着くのではなく、SAC期間内であってもアクティビティとは別の機会で探求が進んだことが確認された。それはアクティビティが、真の学習要求到達を可能にするというよりは、関連を見出そうとする視点を提示し、試行的にやってみることが起点となって、その後の探求活動に活かされていくと位置づけられる。アクティビティで直接的に原体験の意識化を期待するのではなく、自己の原体験に意識を向けたり、他者の経験に耳を傾けたりする経験を通して、原体験に立ち返ってみることと自分の学習要求や活動要求が結びつく有意性に対する認識を深める場として位置づけられる。

SAC開催にあたって、開発教育に関心のある学習者に「今」「現在」の社会的な関心事を尋ねたところ、難民、在留外国人、辺野古の基地問題、食育、不登校等、社会的課題を全員が三つ以上あげた（補論262頁参照）。それらに関心がある理由を追求し始めると、課題が気になったという最近の経験からさらに掘り下げ、より強い、もしくはより重要な自分の経験と結びついたときに、真の学習要求への認識が始まった。しかしアクティビティだけで、その気づきの経験を生成できる可能性はあまりない。しかしそこを起点とするために、学習者がいずれかのタイミングで経験と学習要求が結びついた際に、自ら活動へと進めていける後押しとなる土壌が、参加型学習において経験されていることが重要であった。

一方で、原体験に向き合いたくない学習者がいることを前提とし配慮することも実践するうえでは注意しなければならない。その人にとって経験と向き合うのに適した環境、適したタイミングというのは尊重されなければならない。むやみに原体験に戻ることを強調したり強要したりすることは、実践者による一方向性や権威性に基づく学習の「押しつけ」になるため避ける必要がある。それは参加の自由があることに関わり、参加しないことを保障するという観点における参加型学習の実践構築のための課題ともいえる。

以上のように、社会課題への関心の原体験を探っていく視点と経験の提示は、真の学習要求にたどり着く起点となり、自ら語りことや対話を促進する参加型学習によって、自分らしい参加のあり方に到達することを支える。また、原体験という個人の内面的な聴き語りから自己開示がなされることで、学習の共同性を深めることができる。しかし、この自己開示を必要とする活動には、(3)で示すポイントである信頼感があり安心できる学習の醸成も重要となる。社会課題と自分との関係の経験を辿っていきながら学ぶ、経験から学習への参加型学習の構築が課題として示された。

(3) 安心・安全な学習の醸成

第三の安心・安全な学習の醸成の活動について述べる。第5章、第6章で、チームメンバーからもSAC参加者からも学習の場が安心・安全の場であることや「雰囲気が良い」ことに対する評価が見られた。先に述べた第二の原体験の聴き語りとは、極めて個人的な内面に迫る作業である。よって、その場にいる人との信頼や安心感は不可欠となる。半年や年間を通したプログラム、合宿形式であったりするなど、参加者同士の心理的な距離感を近づける十分な期間や契機があれば、安心・安全を感じるコミュニティの土壌を醸成は可能である。例えば序章にて先行研究の事例としてあげた「地球市民アカデミア」のように、年間のプログラムに加えて合宿も数回設定されるような学習であれば、参加者同士の信頼関係も築くことができる。

しかし、十分な時間や契機の確保が難しい場合には、そうであるからこそ場づくりの配慮、心の準備や段階を踏んで自分自身に向き合える工夫が、最大に力を発揮されることが重要となる。特に場づくりのためには、学習者の信頼した関係構築に加え、ハード面も看過できない。教室や会議室の机を無機質につけただけの場所であったり、少人数グループとはいえ他者の声、時に笑いなどが間近に聞こえ、その空間で語り集中できない状況は、人によっては安心した自己開示の環境には適さない。参加型学習における場づくりには、学習者間や実践者との雰囲気づくりだけでなく、空間づくりも含まれる。2015年SACの「自己肯定感」チームが開催したカフェでのワークショップは、2015年SAC活動の一つに位置づき、十分に時間をかけたわけではない。しかし、最終発表での報告からは、あらゆる条件がその機会を最大に活用できるよう工夫されていたことがわかった(補論291-293頁参照)。

学習者が感じる安心や安全には、「否定されない」という安心がある。参加型学習では、学習者の対話や協働の経験やスキルの差異を埋めるため、共通する最低限の規範を作るこ

とが求められる。こうした参加のルールは、「グラウンド・ルール」「対話のルール」、「この時間の約束ごと」などと表現する。学習者同士でルールを作成することもあれば、あらかじめ実践者が用意をし、紙に書いたものをその時間、誰にでも目が触れるように掲示しておくこともある¹。ルールに不可欠なのは、「相手が思うことを感じることを否定しない」という「私メッセージ」²の原則である。学習者にとっては「雰囲気」としての「良さ」や「あたたかさ」として認められたが、教育学的にはその学習の場において互いが尊重される学習を醸成していく意義がある。よって、学習者間だけではなく、実践者と学習者の間にもそのルールが課されているという認識も重要である。それに付随し、「感じたこと、思ったことを言葉にして伝えてみよう」「立派なことじゃなくても大丈夫」といったルールは、特に学校教育において「正しい発言」「空気を読んだ発言」「立派な発言」が尊重される経験を持つ傾向から、「間違った発言」「場違いな発言」「大したことの無い発言」も全く問題ない、もしくは「間違い」「場違い」はないのだというメッセージを伝え続けることから、表現や対話の活性化を図り、参加の機会を醸成することである。それはSACのみならず、チームのミーティングでも互いに相手を受け入れるような配慮を近況報告にて行ったり、議論の中の調整を図っていったりなどをしてきた。

SACでは、参加型学習の参加のルールを「グラウンド・ルール」として示し、実践者側もその配慮を意識することで、学習者にもその意図が伝わっていた。学習の場が、「安心・安全な場」であることは、楽しい時間の創出のためだけではなく、相手と自分の意見や感想が異なっても、思ったことや感じたことを表しても大丈夫なのだという、議論や対話、協働の活性化の前提になる。さらに、インタビューでQやCからは、そうした配慮が活動を後押しする要素と位置づけられた。

第2章第1節第3項にて参加型学習の議論にみたように、参加型学習でのグループが「その場が盛り上がる面白さ」で終わる指摘は、参加型学習の問題点として提示した。そして実践におけるチームの議論でもその場で盛り上がる関係は「仲良しグループ」として揶揄され、最終課題として残された。「仲良しグループ」の意味とは、楽しさや心地よさを共有するだけの関係を意味しており、厳しい吟味に欠けることで学習を深化させることが不十分となる関係である。よって学習の場が「安心・安全な場」となることの保障とは、議論や対話のできる学習のコミュニティを生成するのに必要な土台の醸成ではあるが、あくまでもそれが目的なのではなく、それを土台として異なった意見も受け入れられる安心感の醸成をするということの意味している。

また「安心・安全の場」を醸成するための活動は、導入の緊張をほぐすために行うアイスブレイキングそのものとして位置付くのではなく、より学習の歩を進めた学習内容として位置付くものである。さらに長い時間のスパンで見れば、尊重や認め合う関係づくりから、自己肯定感の支えの活動となる期待もある。チームで交わされた議論や個別インタビューから、行動につながる要素には自己肯定感が得られる、高まることとの関連がみられた。自分を認め、「できるかもしれない」という感覚につながる環境づくりの一環としての意義がある。

以上から、参加型学習の参加のルールを学習活動で合意することは、学習において、安心して自己表現ができる環境を醸成し、お互いにあるがままの自己の意見や要求を大事にしていく活動を構築していくこととなる。またその点が、学習者間だけではなく学習提供者とも合意されていることが重要である。学習提供者こそ、率先して参加のルールに則って進行しなければならない立場にある。よって、参加型学習において参加のルールを確認し、学習者一人ひとりの参加を保証する意義が参加の理念として共有されることが実践構築のための課題となる。一方で、心地よい関係を築きすぎると、相違を恐れ「仲良しグループ」になり学習の共同性が築かれない課題があげられる。その点は、学習提供者の介入の課題にも関わっていく。

そして学習者相互の近況報告が、場を和ませるアイスブレイキングとしての機能以上に位置づけられることが示された。参加型学習においてアイスブレイキングは、緊張した学習者の関係や雰囲気を「ブレイク」する目的がある。よって内容に関係のないゲームや逆に内容にかかわるクイズをしたり、学習者同士のお互いの情報を簡単に紹介しあったりしたりする。アイスブレイキングは、学習者の関係性を一過的により善くすることを目的になされるが、学習者の状況把握と調整は、対話という表現方法を通し、互いの関係性をほぐす以上の意味を持つ。時間が経つと、学習活動の導入を越えて互いの経験から学びあい、自らの経験や特性を相対化するに及んでいた。よって、学習活動の導入で行う活動を、共同性を支えるものに位置づけていく参加型学習の実践構築のための課題が示された。

(4) 学習提供者からのロールモデル的影響

第四の学習提供者が及ぼすロールモデル的影響について述べる。SACではQとRへのインタビューからはチームメンバーによる影響について言及がみられた。メンバーたちの学習課題に対する熱意の影響や、メンバーをロールモデルとして見ていた点があげられた。ま

た、チームメンバーが意見を整理した点や活動をしていく上での「情報」提供による影響もあげられた。

ロールモデルとなる姿勢の一つには、学習支援をいかにするかという振る舞いも含まれる。その中で、第2章第1節にみたように、従来摘されてきた参加型学習には、学習から社会参加へつなげていく課題があり、それを実現する具体性として、学習活動における自主的なグループ活動の計画があげられてきた³。それは、知識を学んだうえで価値や概念を自ら生成していく学習主体形成に求められる点であった。よって、計画した自主的なグループ活動の実現には、実践者から学習者への主導権の移行をなし、学習者主導であることが求められる論がみられた⁴。しかし、どのような形が「学習者主導」となるのかという判断が、参加型学習の実践構築のための課題であった。

その点について本研究実践では、2016年SAC実践において、グループ活動をどこまでチームが介入するのかということが議論された。それも学習者主導を損ねない程度が一体どれくらいなのかを推し量った議論であった。

例えば第2章第1節にみた先行研究で磯野が参加型学習を「意思決定への参加の訓練」⁵とした意味を踏まえると、教室での参加型学習における協働作業によって、意思決定への参加をある程度は経験することはできる。確かに意見表明をし、合意プロセスに慣れること力量形成として意味がある。しかし、与えられた作業やテーマから進めていくことと、日常の実生活で意思決定の活動参加をしていくには飛躍がある。与えられたテーマの学習における意思決定への参加と、テーマや問題点を探して、探究する方法を決めていくことから始める意思決定への参加という点には参加の段階として乖離があるからだ。

自主グループ活動は、この飛躍の中間に位置した。なんらかの活動を実施するという点はプログラムで決められているが、何をどうやって進めるかを自分たちで決めていくプロセスを経験するという点で中間にあった。よって、先に述べたSAC参加者によるグループ活動へのチームの介入の議論は、例えば訪問する団体を示唆したり、グループメンバーが忙しかったとしても会える人で実際に会ってミーティングをすることを指示したとしても、訪問する団体にアポイントを取ったり、訪問して何を見るのかといった準備を学習者が主導的に行っていたり、指示を受けて互いに会ってグループ活動を進めていくことで、いくつもある意思決定と実行を経験していくことができれば目的は達成できたことになる。ハートの「参加のはしご」の議論に、それらの段階を正確に乗せることはできないが、何を自分たちで達成することに学習の意味を見出すのかという設定が重要になる。

以上から、参加型学習の学習提供者が、学習者主導であることを担保し、共同して自分たちで決めていくプロセスを保障することが実践構築のための課題となる。その上で、学習提供者が複数で関わる場合に、介入の程度を共同して検討していくことが、学習者主導であることを担保するうえで必要とされる。

第2項 参加型学習の理論的実践課題との整合性

(1) 参加の学習化と省察

以上みてきた「経験共有の蓄積」「原体験を掘り下げる」「安心・安全な学習の醸成」「学習提供者からのロールモデル的な影響」の四点の学習活動に共通するのは、参加を学習化する点である。第一の経験共有と第二の原体験共有は、学習者の中にある社会参加の経験を学習化していく活動である。そして、第三の活動は、第一と第二の活動を支える土台としての環境醸成に関する活動である。そして第四は、他者の社会参加のあり方や参加をしていく方法についての学習提供者の学習活動である。

第2章第1節で小貫が、気づきとリアリティのある学びのある参加型学習の必要性を示した。従来の開発教育では、自己の外部にある開発の問題やそのリアリティに気づいたり実感したりし、問題解決の道筋に参加していくということが開発教育の目標の一つであった。そして、途上国の貧困や世界の格差、環境破壊、他者の人権という外部にある社会的問題に自らがいかん気づいてアウトリーチしていくかという、「学習→参加」という方向性の学習から外部の問題に至る参加論が展開されてきた。

一方、第3章第1節で参照した、生活科学領域における生活主体形成論からは、学習者が既に経験している生活における学びへと働きかける必要性が提起され、学習者の経験に既にある生活のリアリティを構造化し深化する方法が問われていた。つまり、外部化している問題を自己に内部化する方法であり、実際に行動して参加している問題を学習者内部に引き寄せる「参加→学習」の方向性の観点である。それは、問題に対する自己に埋め込まれた参加の経験を問い直し、問題の内在性を明らかにしていく行為の省察理論に基づいた学習主体形成のプロセスである。学習者がもっている経験を学習によって自らに位置づけ、経験を再構築するための参加型学習である。

参加の経験を省察するうえでの対象は二つある。一つ目が行動主体としての自己認識であり、二つ目が自らの学習過程である。一つ目の行動主体としての自己認識とは、開発教育の行動主体形成に向けた学習課題の一つに示した「自らの価値観」である。物事を認識して

いくうえで、自らの価値はどこに置かれるのか、何を基軸にしているのか、といった省察である。この点は、行動主体形成の学習課題に関わるため、次節のカリキュラム論において検討する。

二つ目の自らの学習過程を省察する教育理論の一つには、プロセス・エデュケーション⁶がある。学習主体として自分や他者が学習過程でどのような役割を担って動いているのか、何を感じたのかなどを省察し評価していくことで自らの学習の力量形成を支える理論である。共同した学習への参加の役割には多様性があることを理解しつつ、自らの学習への参加の方法を見つけていくことを可能にする。それは、自分の得意不得意とする学び方の特性や、適した学びの参加の方法を自認し、学習への参加の主体性を支え、学習への自分らしい参加を追求していくプロセスである⁷。

本実践研究でも、プロセス・エデュケーションの理論的な援用から、SAC、チームの双方で自らの学び方の自己評価、相互評価といった省察を行ってきた。SACの振り返りや、年度末のプロジェクト全体評価、第5期「振り返りとまとめ・次なる課題の明確化」の時期に時系列で実践プロセスを省察し、開発教育の評価の指標を利用しながら、相互に持ち寄った評価を語り合いながらしていく形から、プロジェクトとして遂行していただくだけでなく、それを通した互いの変容や認識を認め課題を明らかにしていった。そのことは、プロジェクトが終了しても、それぞれが行動主体として実践していく際の新たな課題から次なる問題の探求や吟味へと連動していた。

一方で、チーム内でプロセス・エデュケーションの理論を共有し実施してきたわけではなかった。チーム相互、SAC参加者同士の学習者をエンパワメントすることを重視して実施しており、自らの学習の力量形成を目的にしていたわけではなかった。しかし、行動主体形成過程に学習主体としての力量形成がある点が第5章、6章から示された。

(2) 共同性の構築

行動主体形成に影響のあった四点の関係は、アクションに関する経験や原体験の省察を可能にする安心・安全を感じられる関係や環境醸成があり、学習提供者の参加のあり方がロールモデル的に影響する、という構造であった。こうした学習に関わる者同士の関係を共同性として位置付け、省察を可能にする共同性のある関係と参加型学習を検討するため、参加型学習を通して構築可能な学習者間の関係をみる。

学習への参加には、方法的な協働作業に参加する協働性と、それを包括した共に力を合わ

せて関係を構築しながら取り組む共同性ある関係構築への参加の意味がある。ではその共同性とは具体的にどういったものであろうか。本研究の実践分析を通し、参加型学習を通して構築できる共同性のある関係として以下四点をあげる。

- ① 話を聴いてもらえ、語れる関係
- ② 議論ができる関係
- ③ 協力して役割を果たしあえる関係
- ④ やりたいことをともに実現できる関係

④は作業的な実現ではなく、「学習→参加」のプロセスを自己決定および相互決定的に遂行するという意味である。四点はすべて不可欠であり、特に②や自己決定や相互決定を伴う④を含まない関係構築は、創造的な活動には至らない「仲良しグループ」の形成に留まる。そして④までのプロセスに①②③の関係構築は不可欠である。その過程は、学習主体形成の学習方法である対話の促進ともなる。

学習の共同性を育む参加型学習は、対話を促進し、「学習→参加」「参加→学習」の往還を可能にする。それは、省察をする学習は共同性のもとで築かれる信頼関係から可能となることと、築いた関係を基盤にした他者と共に進める学習の往還である。それらを通して、自ら課題の考察を深めて学習や社会に参加をしていく自立した学習者となることを目標とするのが、開発教育の主体形成に向けた参加型学習となる。

以上をまとめる。複雑で不可視的な途上国の貧困や開発問題を、リアリティのある実践によって学習していくことを求め、開発教育の参加型学習論は展開し始めた。また、その中で参加型の方法そのものが、市民が参加をして社会をつくっていく理念を体現したものであり、社会に参加をしていくいわば「練習」としての参加型学習の位置づけがあった。それらの理念を改めて主体形成に向けた観点から見ると、これまでの開発教育の参加型学習にあった学習によって社会参加を導くという「学習→参加」の方向性に加え、自らの社会への参加の経験を省察的に学習していく「参加→学習」の方向性が明らかになった。そのことが主体形成において重要となるのは、自らの学習や社会への参加のあり方を追求していくことが公正や共生の価値や理念を自ら生成していくことになるからである。そうした学習を可能にするためには、学習の共同性は不可欠であり、その共同性構築が主体形成において重要となる。

よって、主体形成の観点からみた参加型学習には、参加の学習化をより重視することで、一つに、社会や学習に対して自らの参加を追求し真の学習要求にたどり着く参加に向けた実践構築のための課題があり、もう一つは、学習や社会への参加のための共同性の構築をすすめる実践構築のための課題がある。

第2節 カリキュラムづくりの考察

第3章第2節において、開発教育の主体形成に向けた学習課題の内容と目標を示した。共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりと、自立的な学習者として公正や共生の価値や理念を自ら生成していくことをねらいとし、四つの行動主体形成の学習課題を示した。開発教育の主体形成の学習課題とは、開発協力・地域づくり・市民運動・生活に関する、①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状 ②問題構造の理論 ③自らの価値観 ④取り組み であった。

本研究の実践では、一つに SAC という学習プログラム計画としてのカリキュラムづくりがあり、もう一つにチーム全体、すなわち本研究対象となる実践全体の走路から編成されたカリキュラムがある。本節では、第5章にみられる SAC の実践から教材づくりによるカリキュラムとチームの実践、すなわち実践全体のカリキュラムから、先にあげた方向性との整合性を考察する。

それをふまえ、第4章第1節に示した、カリキュラムづくりの理論的実践課題とは、開発教育で扱う、とするテーマを網羅し、それらはすべて開発問題と関連があるから開発教育で取り組まねばならない、という論を用いるのではなく、一つ一つの実践において、いかなる側面からであっても開発問題を学ぶ上で共通する学習課題の明示であった。その課題と実践分析の結果を考察する。

第1項 学習プログラムのカリキュラム

一つ目の学習プログラムである SAC のカリキュラム編成について述べる。チームメンバー自身の軌跡が SAC のカリキュラムを生成した。そうした実践の第1期からのチームメンバーにおける関係の調整や、お互いの経験への省察などを通してアクションが生成された経緯を、SAC 参加者にも経験してもらうことによって SAC 参加者のアクションが生まれる

のではないかという発想をもち、経験の共有として SAC カリキュラムが編成された。プログラムの中で用いられる方法がアクティビティとして考案され、実践試行を通して結果的にそれらはハンドブックに掲載されたが、SAC のプログラム全体の流れをカリキュラム化し、アクティビティを配置した教材として示さなかった。それは、行動主体形成の道筋をカリキュラム化して示すのは、チームの活動当初から問題提起され続けた行動の誘導になる可能性があり、アクティビティやアクションの具体性を示すものの、それらをどう活用するかは示さない方針となったからである。その意味で、本実践研究において示されるのは、普遍化可能なカリキュラムではなく、カリキュラムをつくる側の主体形成の経験の共有として SAC にそのプロセスを再現したという、一つの試行ということになる。本実践における学習提供者と学習者相互の主体形成を培うカリキュラムが編成の構造を示すことになる。

SAC では多様なアクションを示しつつ、参加者相互の探求によって多様な行動主体形成がなされることを期待し、そのために自ら探求していくプロセスづくりを目的にしてカリキュラムがつけられた。以下に、2015 年度 SAC のプログラム概要とプログラムで取り組んだ主体形成に向けた主要な学習課題を掲載する。

(表 7-1) 2015 年度 SAC のプログラム概要と学習課題

	2015 年度	主要な学習課題
第 1 回	テーマ「仲間を知ろう、どんなソーシャルアクションに興味ある？」 1. 挨拶、ソーシャルアクションクラスの説明 2. アイスブレイキングとして、ソーシャルアクションビンゴをする。 3. 4 人のグループごとに自己紹介 4. 社会相関図の作成 5. グループごとにじっくりとお互いの相関図を語り聴き合う。 6. 事前にした自分の関心事から 3 つ選んで付箋に書き、相関図のどこに関係するのかを貼ってみる。	③自らの価値観
第 2 回	テーマ「人がソーシャルアクションをするのはどんなとき？自分たちは？」 1. アイスブレイキング (参加者の二人) 2. 講師紹介と宿題の共有 3. ワークショップ「社会問題の解決方法」	②問題構造の理論 ③自らの価値観

	<p>4. Fによるレクチャー「行動の背景を科学する」人がソーシャルアクションをするのはどんなとき？自分たちは？</p> <p>5. 自分のきっかけを共有する「原体験」について</p> <p>6. ふりかえりとまとめ</p> <p>7. アイスブレイキングの担当決め、宿題の提示</p> <p>宿題：「取り組んでいることときっかけ」についてインタビューする。自分の関心事に関係する団体をいくつか調べてくる。</p>	
第3回	<p>作戦会議…支援系、社会のしくみ系、コミュニティ系、ライフスタイル系、「どれからやってみる？」と発問。</p> <p>1. アイスブレイキング</p> <p>2. 課題のインタビュー成果の共有（ランダムグループにて）</p> <p>3. 関心に関係する団体の報告（グループワークのグループにて）</p> <p>4. チームからのアクションの紹介</p> <p>5. グループで作戦会議</p> <p>6. 進捗状況の共有とクロージング</p>	<p>①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状②問題構造の理論</p> <p>④取り組み</p>
第4回	<p>グループ活動・作戦会議</p> <p>1. アイスブレイキング</p> <p>2. グループワークその1：この間にやった「ミニアクション」や「個人的な変化」</p> <p>3. グループワークその1：チームの進捗でうまくいっていること、いっていないこと、いっていないことをどう打破できるかを他のチームの人に相談</p> <p>4. グループワークその2：グループの打ち合わせ</p> <p>5. クロージング</p>	<p>①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状</p> <p>②問題構造の理論</p>
第5回	グループごとに日時、場所も自由に活動	③自らの価値観
第6回	<p>発表・ふりかえり</p> <p>①発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何をアクションしたか／するか ・何を期待したか（ねらい・目的） ・途中、どんなことが起こったか。どうやって進めたか、意外だったこと、想定外の発見！ ・どういうインパクトがあったか（社会／他者／数字インタビュー数・いいねの数・再生回数・閲覧数・シェアされたか） ・自分たちの感想 ・今後どうしていきたいか 	④取り組み

<ul style="list-style-type: none"> ・聞く側に付箋を2色渡して「いいね!」「疑問・質問」を書いてもらう。 ・社会的なインパクトや意味づけをする。 ②全体振り返りのためのワールドカフェ <ul style="list-style-type: none"> ・自分が学んだこと ・自分が行動するために何か必要だったか ・自分が今後もソーシャルに行動しつづけるために必要なこと ・今後行いたいこと ※見学者は、別テーブルで作業してもらう ③最後にひとりずつ一言メッセージを言う。 ④半年後の「自分」に届く手紙を書く。 ⑤修了証授与 ⑥懇親会

2015年度の第1回は、社会相関図の作成や関心ごとの共有をすることで、学習課題「③自らの価値観」を確認しあうことから始めた。第2回は、アクションをする行動の背景について学び、学習課題②となる市民運動主体形成に向けた学習課題にみられた「市民運動の理論」を学んだ。そのうえで、活動のきっかけとなる原体験について語り合い、自らの行動と背景を省察し学習課題③である自らの価値観を形成するものを確認した。第3回は、『『取り組んでくるときっかけ』についてインタビューする』宿題によって他者の「④取り組み」を学び、共有し、もう一つの「自分の関心事に関係する団体をいくつか調べてくる」宿題から市民活動団体が、どのような課題に対してどのようなアプローチをして取り組んでいるのかを学ぶ、学習課題②の問題構造の理論を共有した。そのうえで、学習提供者たちの事例提示からアクションの具体性や種類を俯瞰し、学習課題「④取り組み」を共有した。そして、第4回は、ミニアクションをしてみるという学習課題「④取り組み」を実際に経験し共有した。第5回にはグループ活動に入り、それぞれのアプローチで①②③④に関わり、自らグループ活動として何をするのかを相談して実施していった。

最後の第6回でグループの活動成果が発表された。グループ活動の中で「在日外国人」チームは、夜間中学校を見学するなど、「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」「②問題構造の理論」を学んだ。「貧困チーム」は、「④取り組み」を学び、貧困解決のためにできることをインタビューしたものをまとめた。「自己肯定感」チームは、「③自らの価値観」に互いに向き合い、活動への基盤となる各人の内面を考えていった。「食」チームは、

食に対する自らの「③自らの価値観」や「④取り組み」を学んでいった。そして全てのチームが最後に発表と振り返りを行うことで、互いに取り組んだ学習課題を認識しあい、本実践が一つの通過点となる位置づけを共有し、半年後の自分に手紙を書く流れであった。

以上のように、2015年度は、自分らしいアクションを探求していくために、学習課題である、「③自らの価値観」や「④取り組み」を起点と終点に置くことを基軸としたカリキュラム編成をしたといえる。第8章のインタビュー分析からも、SACが一つの通過点となつて、さらなる探求を進めていく契機になったことは、初年度では未知数であったが、次年度である2016年度には経験からその期待がされた。その意味で、SACがより通過点となる学習プログラムであることがチームでも共有された。

(表7-2) 2016年度SACのプログラム概要と学習課題

	2016年度	学習課題
第1回	テーマ「開発教育入門」 1. 挨拶、チームメンバー紹介、プログラム紹介 2. アイスブレイクとお互いを知るアクティビティ「四つの窓」 1、名前 2、やっていること 3、この講座に惹かれた理由 4、期待・関心 3. 開発教育ワークショップ体験「パーム油の話」 4. 社会課題を解決するためのアクション4象限（暫定）紹介 5. 宿題出し「気になる記事やルポを持ち寄る」、次回のアイスブレイキング決め 6. グループに分かれてひとり1分感想を言い振り返り	①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状 ②問題構造の理論 ④取り組み
第2回	テーマ「仲間を知ろう、どんなソーシャルアクションに興味ある？」 1. アイスブレイク 2. 宿題の共有「気になった記事やルポを紹介」 3. アクションの4象限のワーク 4. 自分の社会相関図を作成し自己紹介 5. 宿題「やったことがあるアクション、なぜそれをやった？」をインタビューしてくる。 6. アイスブレイキングの担当決め	①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状 ②問題構造の理論 ③自らの価値観 ④取り組み
第3回	テーマ「人がソーシャルアクションをするのはどんなとき？自分たちは？」 1. 参加者によるアイスブレイク	②問題構造の理論 ③自らの価値観

	<ol style="list-style-type: none"> 2. 前回出された宿題の共有 3. Fによるレクチャー「行動の背景を科学する」 4. アクションへの思い「原体験ワーク」 5. 宿題「なにか継続してやっていること、その理由」を誰かにインタビューしてくる 6. ⑤アイスブレイキングの担当決め 	④取り組み
第4回	<p>作戦会議…支援系、社会のしくみ系、コミュニティ系、ライフスタイル系、どれからやってみる？</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 受講生によるアイスブレイキング 2. 宿題の共有「何か継続してやっていること、きっかけと継続の理由」 3. パワーポイントを使ったアクションの紹介 4. グループに分かれてアクションを検討 5. 宿題「関心あるテーマについて活動している団体や活動を調べてくる」 	④取り組み
第5回	<p>進捗状況・作戦会議</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 他のグループの人たちと、自分でやってみた「ミニアクション」「自分の個人的な変化」、チームの進捗状況のうまいってることといっていないこと、うまくいっていないことをどうすれば打開できるかの話し合い 2. 参加者によるアイスブレイキング 3. グループに分かれてアクションの検討 4. 最終報告会に向けての確認 	
第6回	<p>発表・ふりかえり</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. あいさつ 2. グループ発表「在日外国人・難民」「食」「自己肯定感」 3. 少人数でのふりかえり 4. アクションを起こすために、実現するために鍵となるものは、もしくは、なったもの、クラスに参加してから、個人でやってみたこと、変化、新たに興味を持ったテーマや活動 5. 半年後の自分への手紙を書く 6. 修了書授与と一言感想 7. 懇親会 	<p>①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状</p> <p>②問題構造の理論</p> <p>③自らの価値観</p> <p>④取り組み</p>

2016年度の2015年度との大きな相違は、三点ある。一つ目が2015年度に各グループでテーマ設した社会的問題をグループ活動において深められなかったのではないかという反

省から、より開発教育の理念である構造的な問題把握を重視することとした点である。二つ目が、他者に話を聞いてくるというインタビューの宿題が、学習者の見聞やモチベーションに良い方向に影響することをチームで認識し始めたため、より多く課した点である。三つ目は、2015年度グループ活動を自由にするため第5回は自主開催としたが、学習提供者や互いの進捗状況の共有が必要との見解から講座として開催した点である。

開発教育への共通理解を持ってもらうために開発教育入門の講座から第1回を始め、「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」と「②問題構造の理論」を学ぶことをSACの起点とした。その上でチームで考案中であった「アクションの4象限」の「支援系—現場にアクション」「しくみをかえる系—政策にアクション」「コミュニティをつくる系—場づくりにアクション」「自分をソーシャルにする系—自分自身にアクション」の四つの類型を紹介し、「④取り組み」について学んでもらった。第2回目は、「気になった記事やルポを持ち寄る」宿題を共有することで、それらの記事から「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」「②問題構造の理論」を各人の関心から話し合ってもらった。そして、第1回は四つの類型紹介に留まった「アクションの4象限」ワークを実際にやってもらうことを通して「③自己の価値観」と「④取り組み」について考えてもらった。社会相関図の作成から、自分の生活がどんなことから成り立っているのか、生活に関する「③自らの価値観」を確認してもらった。第3回は、身近な人に「やったことのあるアクション」となぜそれをやったのかをインタビューしてくる宿題から他者の「④取り組み」を共有し、2015年度と同様に、市民運動主体形成の市民運動の理論にあたる、「②問題構造の理論」を説明した。それを通して自らのアクションへの思いを語り合う原体験ワークを通し、「③自らの価値観」や「④取り組み」について考えてもらった。第4回は、身近な人に、何か継続してやっていることとその理由をインタビューしてくる宿題から「④取り組み」を学び、学習提供者たちのアクションの事例紹介からも「④取り組み」を学んだ。その上でグループワークを開始した。第5回では、グループ活動の自主開催として開催しなかった前年度の反省から、進捗状況の確認をするために講座を開催し、グループ同士が活動進捗について交流しヒントが得られるようにした。

そして最後である第6回での発表は、「難民」チームは、難民問題の「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」を調べパワーポイントにまとめて発表した。「食」チームは、各個人が食に対する「③自らの価値観」と向き合い各人が個人で挑戦した「④取り組み」を一人ずつ報告した。「対話」チームは、人と何かをなしていくうえで不可欠な他者と

の対話の中にある暴力性や包容性について考えることで、「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」を捉えた。そしてその「②問題構造の理論」を深め、「③自らの価値観」を明確にしつつ、自分たちが求める対話カフェの実施を試行し「④取り組み」を実現していった。

2015年度は、学習者の経験に立脚して「③自らの価値観」を軸に進めたが、2016年度は、前年度の「②問題構造の理論の把握」が深まらない課題に取り組むため、それを軸に新たなカリキュラムを組んだ。2015年度の「貧困」「食」のチームはその構造的問題に迫る活動がみられず、チームメンバーが危機感を抱く理由となった。一方「自己肯定感」グループは、話し合いと実践によって内容を深めていた。2016年度の「難民」のグループは調べることで問題を深め、「対話」のグループは対話のあり方をグループで実践的に深めていった。「食」のグループは、アクションへの関心の比重が高く、食の問題に迫った内容はなかった。それらのアクションが、どのように食の問題につながるのかという深まりに欠けていた。

このように、学習支援側の軸の移動が前年度に比して相違が出たという相関関係は明確に見出せなかった。2ヶ月程度の6回の講座で多くを求めすぎるとは難しい面もある。あらゆる意味でこの講座が参加者にとって通過点になる点が明確化され合意されたことは、チームの実践記録分析で明らかとなった。

従来の開発教育のカリキュラムは、学習課題の「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」「②問題構造の理論の把握」を起点とし、問題をとらえることから、解決の「④取り組み」を考えていく、いわば「知る→考える→行動する」カリキュラム編成が主流である。しかしその中に自分を学習対象とする「③自らの価値観」を位置づけ、「③自らの価値観」「④取り組み」と「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」「②問題構造の理論」の学習課題が、学習者にいかに関連づけられていくのかを動的な実践の状況に合わせて編成していくことがカリキュラムづくりの実践構築のための課題となる。

一方で、チームの行動主体形成への考え方には、構造的な問題把握を踏まえず行動に移すことへの危機感がみられ、自主的になんらかの行動をすれば開発教育の目標達成なのではなく、構造的な問題把握に裏打ちされそれに導き出される行動主体形成を期待している点が明らかとなった。その点で、従来からの開発教育の目標である「共に生きることのできる公正で持続可能な社会づくりに参加をする」に、第3章第2節で二つ目の目標として加えた「共生や公正の理念を自ら生成する」、自立した学習者としての主体形成の重要性が示される。

第2項 チーム実践から編成されたカリキュラム

SACの経験をふまえて、『ソーシャル・アクション ハンドブック』が作成された。ハンドブックが安易な行動誘導に用いられないために、通常の開発教育の冊子教材に見られる学習の流れを詳細に示す教材にはしなかった。しかし、掲載されている順序には、チームが実践全体で経験した「③自らの価値観」「④取り組み」を起点とした走路が反映された。

構成は第4章第2節を参照されたい。Part1のコンセプトである「自分・仲間・社会と出会う」に、「1、『話しやすい雰囲気』をつくる」という、安心した学習関係づくりのためのアクティビティを掲載し、「③自らの価値観」や「④取り組み」を起点としている。そして、「2、『アクション』ってなんだろう？どんな社会をつくりたい？」で、自分のことや、社会を構想するアクティビティによって、「③自らの価値観」をさらに深めつつ、「④取り組み」を学んでいく。そして、「3、グループで話し合う、アクションの起点を立てる」において、「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」や「②問題構造の理解」を促す内容となっている。そしてその中には参加の意義を説明し、参加型学習で行うことの意味とそれがアクションにどのようにつながるかという理論も説明している。

Part2は活動を振り返ることと次のアクションにつなげることについてである。実践をしながら、自分たちの行為を振り返る方法や、過程において仲間を増やしていくこと、またアクションの継続か停止かの決断、別のアクションへと広げることなどである。これは、主体形成に向けたカリキュラム編成の構造（図7-1）における、学習と行動のらせんのプロセスを共同で踏む方法である。

最後となるPart3に、「アクション事例集」として、アクションの方法とその方法による具体的な効果の可能性を記した。それは、「④取り組み」の方法を示しつつ、それらと「②問題構造の把握」との関係性を理論的に示している。

開発教育における四つの行動主体形成には、共に生きるための公正で持続可能な地球社会づくりに参加する主体形成に合わせ、学習者の真の学習要求を探求しながら公正や共生の価値や概念を自ら生成する主体形成を目標とすることが不可欠と示した。そして、学習者の真の学習要求は、いかなる他者もしくは本人さえも意図的に支配できるものではないし変化もする。個々人の人生の時期によって、開発協力主体である比重が大きかったり、生活主体である比重が大きかったりなどもする。チームメンバーの近況報告には、各人がライフコースのそれぞれの段階にあり、それぞれなりの開発教育への関わりが明らかになった。し

しかし公正や共生の価値や概念を自ら生成する学習主体としてのあり方は、その人が何時いかなる行動主体であっても普遍的な主体であり、それを土台にその人のライフコースの段階や興味関心に応じた行動主体形成を支える。よって、開発教育の主体形成のカリキュラムづくりにおいては、行動を促すことそのものが目標になるだけではなく、真の学習要求を追求しながら価値や概念を自ら生成することを目標が重要となる。

開発教育の内容である人権・人命の抑圧や環境破壊といった解決すべき問題は深刻であり、それゆえに問題を学ぶことが教育目標の最優先となり、学習者の真の学習要求の視点は看過されやすくなる。提示する課題が、学習者の学習要求となることをいわば「願って」目標が設定されてきた。しかし開発教育のカリキュラムには、山積する課題を示し（「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状」）、その構造的な問題把握（「②問題構造の理論の把握」）を目標としつつも、学習者の学習要求も深めた上での接点を探求できる（「③自らの価値観」「④取り組み」）編成に実践的な課題があるといえる。よって、例えばアクション・リサーチを通して学びを得ていく方法論だけではなく、学習要求を追求しながら価値や概念を自ら生成する主体形成を軸とし、そのプロセスにおいて生成される行動主体形成を育むカリキュラムづくりが課題となる。

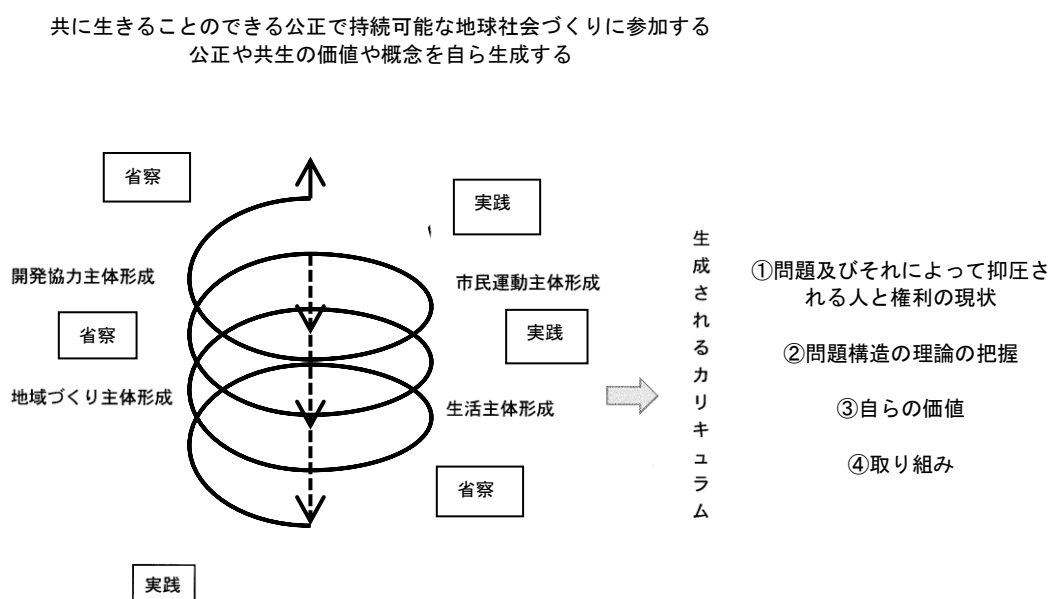
従来の開発教育におけるカリキュラム研究では、知識学習と経験学習の統合が目指されてきた。それは、知識偏重の学校教育的な学習のあり方を転換し、課題解決への参加や行動が重視されてきたからである。そして、開発教育のカリキュラム研究における第三の研究会では、「従来の直線型のカリキュラム」の否定から始まり、教師や指導者から計画され評価されるものとしてではなく、「指導者と学習者の関わりの中かで生成される」ものとして捉えた⁸。岩川の「らせん型」の学びのプロセスから、田中によって開発教育の「らせん的なカリキュラム」が提示された。それは、目標を設定し到達する「直線型」ではなく、「らせん型」に学びのサイクルが往還するプロセスそのものを目標としていた。

第3章第2節で示した主体形成に向けた学習課題の内容と目標、第5章、6章の実践研究をふまえ、学習者が自ら取り組む課題の配列としてのカリキュラムをもとに、開発教育の主体形成に向けた学習者が生成するカリキュラム編成の構造を以下図7-1に示した。

主体形成そのものは、どの時点でなされるかの想定は明確にできない。自分らしい参加を追求し、たどり着くよう、公正や共生の価値や概念を自ら生成することが開発教育を通じた主体形成のねらいからすれば、学習者個々人がいずれかのタイミングに時間軸の中で到達し、開発協力主体、地域づくり主体、市民運動主体・生活主体の形成をなす。それは、例え

ば開発協力主体形成の内容を編成し実践したからといって開発協力主体形成をすることになる、という単線対応的なものではなく、その学習過程で四つの行動主体形成に導かれていくことを想定することになる。①から④の学習課題の編成のアプローチを計画し、「④取り組み」を実践し、振り返らせんのプロセスのいずれかで、自分らしい参加にたどり着き、新たな学習の経路を歩いていくことを想定したカリキュラムの編成の構造である。

(図 7-1) 開発教育の主体形成に向けた学習者が生成するカリキュラム編成



※1) 田中の「らせん的なカリキュラム」(『開発教育で実践する ESD カリキュラム』195 頁を参照し、筆者作成。

※2) 「実践」のらせんの経過では開発教育の主体形成の学習課題である①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状 ②問題構造の理論 ③自らの価値観 ④取り組み が、内容に応じた順番で編成される。

※3) 点線は、実践が前にいたいずれかの地点へ戻る可能性を示す。

以上から、開発教育の主体形成に向けたカリキュラムは、学習者の観点からは、開発教育の目標である共に生きることのできる持続可能な地球社会づくりの参加を目指し、参加型学習の実践と省察の過程によって、場合によっては提供される内容から直接反映されない行動主体形成がなされていくことを繰り返していくことで編成されていく。結果として、公正や共生の価値や理念を自ら生成していく主体形成をなしていく。

学習提供者の観点からは、共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりへの参加に加え、自立的な学習者として公正や共生の価値や理念を自ら生成していくことの両方をねらいとし、学習課題を四つの行動主体形成に準じた内容の学習課題を編成していく。開発教育の主体形成の学習課題である①②③④の要素を網羅しつつ、開発教育における行動主体の関わりを示していくことと、必ずしも学習提供者の意図に反映されない学習者の軌跡から生成されたカリキュラム編成を認識することで、学習と実践の走路を広げていくことが、実践構築のための課題といえる。

第3節 ネットワークづくりの実践構築のための課題

第3章第3節において市民運動主体を形成する「市民運動に向けた取り組み」の学習課題に対し、実践的に「人とのネットワーク形成の方法」を学ぶことが位置づいた。市民運動主体は、開発協力主体、地域づくり主体、生活主体が課題解決のために既存の社会のしくみからオルタナティブなあり方へと組み替えていくうえで不可欠な主体である。

開発教育の主体形成の目的である「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりへの参加」「公正や共生の価値や概念を自ら生成する」をめざすネットワークには、交流するネットワーク、協力するネットワーク、連帯するネットワークがあり、連帯するネットワークのあり方が理論的実践課題であった。開発教育実践におけるネットワーク構築の観点から市民運動主体形成を目的として取り組んでいく実践構築の課題であるが、本節では、その理論的実践課題と実践分析の結果の整合性を考察していく。

第1項 連帯するネットワークについて

まず、「共に生きることのできる公正で持続可能な社会づくり」のために、連帯するネットワークに関わる点である。第2章第3節の理論では、「新しい社会運動」の一つとして、抵抗のネットワークではなく、創造のネットワークを形成する開発教育の運動論がみられた。一方で開発教育のネットワークは、開発教育に熱心な閉じた世界での情報・組織的ネットワークに留まり、意見の異なる他者との出会いによる学びや気づきを通して地域課題への実践をする人たちが、新自由主義的トップダウンのグローバリゼーションへの対峙をし、現在の地球社会とは異なるオルタナティブを提示するような運動的ネットワークに至

らない問題点があげられた⁹。それをふまえ、主体形成に向けたネットワークの方向性として志を同じくする人たちとともに対抗したり、制度を変えたり、関心や意見の異なる他者との対話を必要とする目的のある連帯のネットワークの課題が導き出された。連帯のネットワークの特徴は、「対峙」であった。これは、「抵抗」を含んだ課題を解決するための具体的な交渉の実践を進めていくネットワークでもある。

チーム実践の第5期「振り返りとまとめ・次なる課題の明確化」の中で、「不条理を感じる」「不満を感じる」ことがアクションへの動機となるのかについて議論された。チームによって、SACで紹介したアクションや、ハンドブックに掲載したアクションには、制度を変えたり抵抗したりする方法とその意義が示され、チーム実践の目的には、連帯するネットワークの担い手を育むことも意識されていたが、実際に成果をみなかった。そして、チームは2016年度のSAC開催後から社会課題の具体的な解決に向けてより連帯のネットワークができることや、参加型学習の実践として連帯の学習のネットワークができていくことを課題として認識しはじめ、2017年の開発教育全国研究集会で分科会を開催した際には、制度を変える運動をするリソースパーソンを招きつつ、人とのつながりや広がりテーマとした。

しかし第6章における、SAC参加者への個人インタビューでは、不条理よりも、新しいものを生み出すことや、理想を形にしていくことを志向し、個人化した不条理な問題を、受け止めたり共有してくれる人と出会うことに価値を置き、また他者への不条理の追及や批判よりは自分の何かを変えていく選択の意思などがみられた。

Qは、自分がかつて子どもだったころの経験を接点にしながら、現在同じ経験をする子どもたちを活動の中心にした学習のネットワーク形成に参加していた。その活動への到達は、自らの学習要求を探求する行動の中で自分と人がつながったり、つながった人が自分とつながりを持っていたりなど、ネットワークの発展の結果であった。Rは、自分と同じルーツや経験を接点とし、同じ状況にある人、そのことを受け入れてくれる人たちとのネットワークを形成していつている。

チームメンバーであるCからも、「自分を棚に上げて人を批判したくない」という言葉に見られたように、オルタナティブな暮らしを志向し、実践してはいるが、自分とは異なる在り方に対峙し批判するわけではない姿勢を見せた。一方で、Fは、社会運動に関心があるため、より強いネットワーク形成の志向をもち、不条理を感じることもそのものが行動の動機になり、批判的な声を上げたいという意味をみせた。また必ずしも自分が不条理の当事者であ

る必要性はないとし、不条理なことによって抑圧や被害を受ける当事者しか、その問題に声を上げていかない社会ではなく、「当事者と共に立ち上がれる人になりたい」と語った。それは、文言としてはQやR、Cとは異なり、抑圧や被害を受ける当事者だけの活動に留まらない、連帯のネットワーク形成の広がり志向するものであった。

開発教育のネットワークそのものの現状は、これまでに指摘したように交流や協力のネットワークである。QやR、Cのように、自らが関心のある問題に対して共感する人たちとの出会いを求めたり、自らが試みようとする変容を実現するために協働できるつながりを求めるような人的ネットワークの構築を求める人たちが担い手の主流である。また、第2章第3節では、開発教育協会を開発教育のネットワーク組織には、教育のネットワークとして特定の課題や問題に対する声明をあげづらいという問題がみられた。結果として、開発教育のネットワークの担い手は、不条理を感じるものに対して直接対峙するのではなく、新しいものを創造する、自ら工夫して行動していくというオルタナティブなあり方を望み、その「あり方」に共感や賛同する人たちでネットワークをつくり、そこに意義を見出している可能性もある。しかし、だからといって開発教育の実践の目的が、交流や協力のネットワーク形成だけにあるのでは、「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくり」への取り組みとして不十分である。よって、連帯するネットワークの担い手を培うことは重要であり、開発教育のネットワークそのものが恒常的な連帯のネットワークにならずとも、それを場合によって構築できる力量形成のために、主体形成に向けた開発教育には市民運動主体形成の学習課題がある。

以上から、主体形成に向けたネットワークの実践構築のための課題は、市民運動主体形成の学習課題である、「市民運動の理論」を示したり、「声を上げる」方法といった「市民運動に向けた取り組み」を示したりしても、学習者が連帯していこうとするか、またはそうした行動を志向するかには、なんらかの乖離があることが明らかになった。それは、市民運動主体形成の学習課題だけの問題ではなく、社会と個人のつながり方の多様性や生き方の関わりが垣間見えた。その乖離に対し、開発教育として越えていく必要があるのかを検討しながら取り組んでいく実践構築のための課題がある。

第2項 学習のネットワークについて

次に、社会運動的観点によるネットワークとは別の学習のネットワークについてみてみる。本章第1節において、共同性の構築に関する参加型学習の実践構築のための課題に

は、「仲良しグループ」とは異なり、コンフリクトや葛藤を回避せず忌憚なく議論ができる共同性の構築がある点を示した。学習のネットワークにおいて、この共同性の構築理念に基づいた連帯する学習のネットワークづくりの観点から考察する。

ネットワークによるシステムで学習を支える理論には、日本社会教育学会による学び合うコミュニティをネットワークで支えるシステムの理論がある¹⁰。その理論を参照に本研究の実践分析を考察する。理論では、学び合うコミュニティをネットワークで支えるシステムとは3層構造になっておりそれを援用すると、最上段の「地域住民グループ」が本研究対象実践におけるSAC参加者である。ハンドブック作成チームは、中段の「グループのリーダーやとりまとめ役を担う存在」と最下段の「社会教育主事」の役割の中間的存在であった。活動当初は、最下段としての役割は意識しておらず、具体的な学習実践の支援をする意思があったわけではなかった。開発教育実践者が、行動に関する学びの場を設け、実践できることを支援するための教材作成を当初の目的にしていた。閉じたコミュニティではなく、必要に応じて俯瞰してくれる個人をアドバイザーとして招き、その中には本人の意思でコミュニティに継続的に参加し、メンバーとなった者もいた。しかし、講座の開催をすることになり実施すると、最上段にSACの、グループコミュニティがいくつかできた。また、講座内のグループとは別のグループコミュニティが形成されることもあった。チームは、SAC参加者の主体的な学習と活動を支えるようにコーディネートをしたが、メンバーの一員やリーダーという役割ではなかった。

一方で講座実践は、チームメンバーにとって開発教育を通して行動するとは何かを追求する学習活動の一環であり、SAC参加者との実践上、または実践後の往還から、チームの学習が支えられもした。SAC参加者がチームの活動に参加することもあった。このように、Sチームを含めたネットワークにSAC参加者が支えられていたり、チームメンバーが拡張したりするような、SACとチームのネットワークを形成する当事者間の往還はあった。しかし、学習の観点からチームの学びへの総合的な支えは存在しなかった。時々組織事業としての必要に迫られて、他者に意見をもらうことはあったとしても、チームの方向性は関係者である自分たちで模索していくだけであった。それは、脚注図における最下段のコミュニティ機能が不十分であったことになる。もともとはSACの開催を予定しておらず、SAC参加者の活動を支援する想定がなかった点で、チームは想定外の役割を担うことになった。しかし、その役割を担いながらチームとして行っている実践を客観的に問うたり、活動を他者に語ることによって整理したりする機会がなかった。

例えば、日本社会教育学会の取組みとしては、最下段に、中段のコミュニティの学習を支える高等教育の研究者コミュニティが、高等教育の研究機関と連携しながら支えている。それは時に、中段に位置する人たちが、教育の専門職者として実践の研修をするシステムとして、資格や学位とも連動するようしくみを構築した¹¹。それえを踏まえると、開発教育の学習のネットワークを支えるシステムには、最下段に位置する存在、つまり学習支援をする開発教育の実践研究を進めていくネットワークが欠けていたといえる。

このネットワークの不十分さは、開発教育の研究のあり方と、開発教育実践が研究としての発展を今後どう展開するのかという問題とも連動する。日本社会教育学会が図示した中段は「社会教育主事」という専門職が明記されていた。「社会教育主事」の存在は、戦後社会教育の成り立ちに欠かせない存在であり、教育の専門職として位置づけられ、研究の蓄積があり、大学にも資格課程が存在する。しかし、本研究の分析対象であったチームは、学びのコーディネーターとしての教育に携わる専門的意識は全員にはない。DやFは、ワークショップの実践経験が豊富で、「教育的に」活動を見ていることは事実で、客観的には専門性を有しているともいえるが、教育学を専門的基礎にして活動を展開している意識はなく、教育学に基づくことを求めているわけでもなかった。よって最下段のコミュニティを、チーム自らが求めるということではなかった。Cのインタビューからは、「研究」に敷居の高さを感じる発言もみられた。

この問題は、市民活動として教育実践を行う上で直面する問題であり、今後開発教育の実践研究を発展させる上での問題でもある。例えば、学校の教員が実践を専門的に発展させたいと思った場合には、社会教育の「学びあうコミュニティ」の形成とは異なり¹²、場合によっては実践研究としての質は問われるであろうが、学校教員としての専門を発展させる研修機会があり、高等教育機関との連携も、現職教員の大学院入学制度や教員免許更新の講習などを含め実際に存在する。

しかし、市民活動として教育実践を行う場合には、最下段のしくみがない問題だけではなく、例えば存在する社会教育の最下段のしくみを「利用する」必要性への意識が高まらない問題がある。開発教育のプロジェクトのメンバーに、たまたま高等教育機関に関係する研究者等がいた場合に、プロジェクトに限定して研究機能と連携することは可能である。しかし開発教育を教育実践研究として発展していくかは、関わる個々人に委ねられ、システムとして存在するわけではない。開発教育全国研究集会は機会の一つではある。しかし、主催する開発教育協会は学会組織ではなく、実践研究の発展を目的にして研究会を

位置づけているわけではない。むしろ、情報ネットワークや人的ネットワーク交流の場としての機能が濃い。開発教育の主体形成を支えるシステムの課題は、多様な開発教育実践者が、開発教育を教育実践研究としてどのように発展させていこうとするのかの課題でもある。連帯する学習のネットワーク及び、実践者の主体形成を支えるネットワーク構築の具体性として、市民運動主体形成に取り組むことを吟味する実践構築のための課題がある。

【第7章 脚注】

¹ 第2章第1節の参加型開発と参加型学習の系譜において取りあげたロバート・チェンバースは、アジア・アフリカの農村開発のコンサルタントに長年従事し、構造の「下位」にいる者を「上位」にする参加型開発の実践論を展開した。チェンバースが、2002年に“Participatory Workshops”を発行した。それは、あらゆる現場で参加を実践しようとする人向けの手引書である。そこに「準備のプロセス」として「規範をつくる」には、参加者同士でつくること、参加者とファシリテーター全員でお互いに望むことを出し合うこと、参加者はファシリテーターにどう振る舞って欲しいのかという規範を出し合うこと、またはファシリテーター自身の規範を自分でつくっておくことなどが示されている。

² 「私」を主語にして自分の気持ちを相手に伝える自己表現方法である。相手に対する評価を聞くことになるあなたを主語にした「あなたメッセージ」に対するものとして位置づけられる。

³ 開発教育協議会編発行『開発教育』第42号、2000年、小貫仁「学校における教育方法をめぐり一考察」開発教育協会編『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年。

⁴ 田中治彦「参加型開発と開発教育」開発教育協会編『開発教育』Vol.54、明石書店、2007年。

⁵ 磯野昌子「社会・開発に参加するための学習－ネパールにおける識字教育の事例から」開発教育協議会編発行『開発教育』第42号、2000年。

⁶ プロセス・エデュケーションという用語は、1970年代中頃に用いられるようになった。多様な教育理論、プロセス、教具を統合し、学習者の自己形成を生み出すためのアセスメント原則を通じて継続的な学習の力量形成に焦点をあてた「パフォーマンスに基づく教育の哲学 (performance-based philosophy of education)」である。達成度ではなく学習者がより上手に学習することを学ぶことができるようにすることと、教育者が学習スキルの構築によって学習者にとっての学習が強化されることを原則としている (Burke, K, Lawrence, B, El-Sayed, M, Apple, D ‘Process Education: Past, Present, and Future’ ‘International Journal of Process Education’ June 2009, Vol 1 Issue 1)。日本のプロセス・

エデュケーションの研究については、南山大学人間関係研究センターが2000年より開設され、人間関係のプロセスから学ぼうラボラトリー方式の体験学習研究に取り組んできている。南山大学人文学心理人間学科監修として、『人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ』（ナカニシヤ出版、2005年）『ファシリテーター・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』（ナカニシヤ出版、2011年）を発行し、実践教材としても活用できる『プロセス・エデュケーション』（津村俊充、金子書房、2012年）をまとめている。

⁷ 認知心理学では、学習過程の省察は、自らの学習方法や能力などをモニタリングする力であるメタ認知を深化させるとされた。「ある文脈で学習したことを別の新しい文脈で活かす」（米国学術研究推進会議『授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房、2002年、51頁）学習の転移を生じさせていく方法が重要になり、そのためには、いくつかの条件があり、学習の時間と量の適切さや、既有知識は新しい学習を促進するが阻害することもあることへの留意、単一文脈の学習よりも復習文脈の学習をするといったことがある（『授業を変える』76頁）。特に教育内容が精緻化するほどに、獲得される知識が学習時の文脈に限定される問題は、1980年代からPBL（Problem Based Learning）といった実践構築のための課題解決の学習において議論されており、学習を複数文脈に広げ柔軟な知識表象が求められる点を示した。

⁸ （特活）開発教育教会内ESD開発教育カリキュラム研究会編『ESDで実践する開発教育カリキュラム』学文社、2010年、195頁。

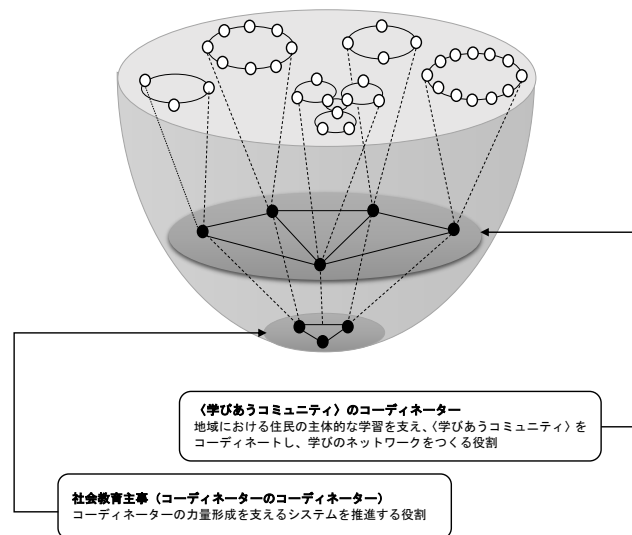
⁹ 湯本浩之「持続可能な社会構築への教育の役割ー“市民の形成”に向けた社会運動体としてのグローバル・ネットワークへ」『環境教育と開発教育ー実践的統一への展望：ポスト2015のESDへ』筑波書房、2014年。

¹⁰ 学習のシステムをより具体的に学習主体形成を支える人間関係のシステムとして捉えた、日本社会教育学会が2009年に発行した『学びあうコミュニティを培う』（日本社会教育学会編、東洋館出版、2009年）における総合的な研究成果を参照した。この研究は、「多様な格差を是正し、知識基盤社会に生きる力を培うために、生涯にわたる質の高い学習の機会を全ての人に保障するには、〈学びあうコミュニティ〉を地域において広範に実現させ、その発展をネットワークで支えていくシステムが必要となる」とされ、そのコミュニティ創出のために求められることは「① 知識基盤社会を生きる力を培う 〈学びあうコミュニティ〉を実現する学習拠点とそのネットワークの実現 ② 地域の教育・自治・文化・福祉を支え発展させるための実践活動拠点とそのコーディネーション・ネットワークの実現 ③ ①②を支援するコーディネーターの組織化とその力量形成を支えるシステムの実現」をあげている。そして、「学びあうコミュニティをネットワークで支えるシステム」として図5-3を示している。

最上段の円が地域社会における〈学びあうコミュニティ〉であり、中段がその〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターであり、そして最下段がコーディネーターのコーディネーターを意味している。地域の社会教育実践においては、最上段が地域住民グループ、中段

がグループのリーダーやとりまとめ役を担う存在で、最下段が社会教育主事としている。中段のコーディネーターは、最上段の円の一員ではあるが、コーディネーターをする立場としての〈学び合うコミュニティ〉である中段のコミュニティをもつ。そしてその中段のコミュニティのコーディネーターとして最下段のコーディネーターのコーディネーターが関わる。円の中でなされることは、互いの実践の相互検討や事例研究を省察的に行い、それをまた実践に還元していくことである。そのためには、円のコミュニティで展開する実践と省察のサイクルを構築し、持続的な実践研究の構造をもつ必要性があげられ、またさらに、それらを支える高等教育における実践研究の必要性が示されている。

(図) 学びあうコミュニティをネットワークで支えるシステム



※出典：『学びあうコミュニティを培う』22頁。

¹¹ お茶の水女子大学社会教育主事講習（2010年～2015年）や、福井大学履修証明プログラム、教職大学院での取組みなど。

¹² 福井大学は、教職大学院として、学校の教員が学びのコミュニティ形成を通じた実践研究をしている。

終章

1974年に日本に開発教育が導入されて以来、開発教育の実践が模索され積み重ねられてきた。その一方で、開発教育実践が主体形成の学習論の観点から十分に検証されてきたとは言いがたく、その観点から開発教育の理論が総合的に研究されていなかった現状がある。それは「複雑な開発の問題の何をどうやって教えるのか」という教育者側の観点による教育論に重点を置いてきたことに起因する。

開発教育では、「共に生きる（共生）」や「公正な社会づくり」をキーワードとしてきた。しかし「共に生きる」ことを可能にする「共に学ぶ」教育実践づくりは容易ではなく、開発問題を伝達する実践に終始したり、「あるべき姿」を提示して誘導してしまうことも起こりうる。よって学習者側の観点に立ち、学習提供者と学習者との関係や位置づけを丁寧に問い、互いにかなる主体形成を遂げているのかという分析が必要であった。

これに対して本研究では、第一に、開発教育における主体形成に向けた実践的課題を明らかにするために、従来の実践研究の論点となってきた参加型学習とカリキュラム、ネットワークの先行研究を検証した。第二に、先行研究にみる開発教育の実践領域を整理し、開発教育の行動主体形成の目的が、①国際協力主体形成、②地域づくり主体形成、③市民運動主体形成、④生活主体形成の四つから構成される現在の実践的理論を構築した。第三に、第一と第二をふまえ、開発教育の実践を記録分析や質的調査を行った。学習コミュニティや個人の認識と変容を丁寧に分析する研究方法から主体形成の実践モデルを構築した。

第1節 本研究の概要と成果

各章の成果を改めて確認する。第1章の開発教育の概要において第1節の開発教育の生成と展開では、開発教育が、開発概念と教育概念の双方に対して既存の概念の転換を目指す、変革的志向を明確にもちながら生成と展開をみせてきた点が明らかになった。開発概念においては、先進国をモデルとする経済至上主義的な発展に対峙する内発的発展の概念が生成されてきた。教育概念においては、特権的存在の人々が持つ「知」や専門性を教育者が伝達することから、学習者一人一人にある「知」や専門性を尊重する概念が生成されてきた。

第2節の日本における開発教育の展開背景からは、1970年代は、人々のグローバルな視野は狭く、そもそも途上国へ関心を向けることそのものに課題があった。また、外交政策上の途上国への協力理解推進の問題と、人々のグローバルな視野を広げる教育の問題が、それぞれ外務省と文部省に分断されていったことを示した。しかし両者の問題は、開発教育においては一体的に捉えられる問題であり、それらが行政的に分断されたことによって、開発教育の理念や実践は行政イニシアティブとそれに付随する波及的なインパクトを得ずに市民の手によって展開することとなった背景を示した。

第3節の日本の開発教育における開発概念とそれに伴う目標論の経緯では、市民によって模索されてきた開発概念の検討とそれに即した実践の目的論の経緯を示した。開発教育展開初期は、世界の相互依存の状況を捉え途上国の低開発を問題にしつつ、開発を進めていこうとする志向がみられた。開発教育の定義が再考された1990年代後半には、低開発や相互依存という言葉が消え、望ましい開発のあり方を考えることと共生と公正という概念が出され、具体的目標が設定された。そして、2000年代から広く共有されるようになった持続可能な開発の概念には、経済至上主義的な開発観からの脱却という理念があるものの、その理念共有に現在の課題があることを示した。

第4節では、開発教育とはいかなる担い手や現場で、またどのようなテーマで実践されているのかを把握するために、開発教育実践を類型化した。分析対象としたのは、日本の開発教育ネットワーク NGO である開発教育協会が発行する機関誌『開発教育』、1983年第1号から、2017年第64号までに掲載されている実践事例を分類した。

第2章の開発教育の主体形成論の観点による実践構築のための理論の経緯検討の成果を示す。第1節での参加型学習の議論についての結論を示す。開発教育が参加型学習と不可分に実践展開をしてきた背景には、不可視的な途上国の貧困や開発の問題を、人間相互理解を必要とするリアリティをもって伝え、学習者が問題を自分ごととして捉えて取り組んでいくことを導く教育としての模索があった。開発教育の内容が人や社会の変化と創造を追求するものである以上、教育方法も従来の教育者による一方向的なアプローチでは不十分であり、学習者中心の教育と学習過程への学習者の参加、そして社会参加のための方法を論点に参加型学習論が展開されてきた。また、開発概念を検討する教育としても、教育理念や教育方法の変革が必要とされてきた。

参加型学習が実践的に展開され始める初期の実践者からは、学習過程での自己選択や自己決定が、やがて学習者の生き方として社会で行動していく基礎となる点や、開発問題の

解決に取り組むためには、既存の教育・学習では対応できない新たな知識・態度・生き方に関わる教育の目標が必要である点、また学習者の自主的で相互的な学習関係と意欲・態度を育てることの必要性などが示された。そして、実践が蓄積されていった一方で、参加型学習の手法の流布からその理念を離れる形骸化が問題視された。1999年に開発教育協会内に組織された「参加型学習研究会」の活動から改めて、参加型学習とは方法論の変革ではなく教育観や思想の変化であること、意思決定への参加の訓練であること、参加型社会の形成という視点と学習を社会参加へつなげていく視点をもつことが提示された。同研究会が指摘した課題は、参加型学習を通して培われたスキルや態度を現実の社会的問題を解決するために用いているのかということであるとした。そして参加型学習の方法論に対する過度な関心の偏りは、現在にも引き継がれる問題であることが明らかになった。

また、途上国における参加型開発と日本における参加型学習が、社会づくりとなる開発への参加と学習への参加という接点から、開発概念と教育概念を併せて再考し、新たな概念を創造するための開発教育の理念整理となった。

主体形成を目的とする参加型学習の実践構築のための理論においては、社会参加の行動における主導権の移行は権力関係の転換を意味し、主体形成による教育者と学習者の関係の再構築が論点であった。また学習過程への参加においては「探求から提案」を経る「主体的な社会認識」という移行が論点となってきた。しかし、これらの観点を実現する開発教育の参加型学習が具体的にどのように実現可能かは、実践現場の状況に応じた検討の余地があることが明らかになった。特に、主導権が移行されたあとの学習活動や、「主体的な社会認識」を明らかにするためには、学習者が展開していく学習方法にも着目すべきであり、学習者による参加方法や学習方法も参加型学習論に組み入れていく必要が示された。

第2節でのカリキュラムの議論についての結論を示す。有志による開発教育のカリキュラム研究会が過去4回にわたり組織され構築してきたのは、開発教育の内容（テーマ）と方法の配列に関する総体的なカリキュラムであった。特に、第三の研究会による開発教育のカリキュラム定義からは、教育内容を系統的に配列した計画としてのカリキュラムではなく、より広義に教育実践の経験の総体を表したものであることや、実践をふり返った走路を描き出す、もしくは実践のためにカリキュラム構想をしていく基本的指標の研究が主な目的とされた。よって第三の研究会以降は、それ以前にみられた発達段階と学習内容を詳細に示す教育者による計画としての開発教育のカリキュラムの提示はされておらず、実践構築に向けた視点を示すという特徴がある。

そして、教材作成を通したカリキュラムデザインでも、教育者と学習者との共同性によってカリキュラムが構築されることが提起された。教育者の立場や視点だけからカリキュラムが構築されるのではなく、学習者と協同した開発教育の実践構築がすなわちカリキュラム構築である、とするカリキュラム観の変化がみられた。

しかし、開発教育のテーマが多岐にわたる中、あらゆるテーマを網羅しようとする開発教育ではなく、どの観点からであっても開発問題を学ぶ上で共通した学習課題が明らかにされる必要があることが示された。開発教育を通した学習者の主体形成を主眼とし、開発問題を学ぶ上での学習課題を組み入れたカリキュラムモデルの構築について検討の余地が残されていることが明らかになった。

第3節のネットワークの議論についての結論を示す。開発教育のネットワーク論は、人と人とのつながりで経験や情報を交換する交流のネットワークを中心に、「同好の士」で形成されてきた、と現状認識される特徴があった。また、目的に応じて関心や意見の異なる他者も交え、プロジェクトなど何か作業や活動を共に成し遂げる目的をもった協力のネットワーク、そして、志を同じくする人たちと共に対抗したり、制度を変えたり、関心や意見の異なる他者との対話を必要とするため、より強固な目的とつながりを持つ連帯のネットワーク論が、経緯の中で問題提起されてきたことが明らかになった。そしてネットワーク論は教育の派生的な結果として捉えられ、それ自体を目的とした実践はみられないことが示された。それをふまえ、協力や連帯のネットワークを構築する開発教育の主体形成を実践的に検討する必要があることが明らかになった。

第3章の開発教育の主体形成における実践構築のための理論研究の成果を示す。第1節に示した開発教育の主体形成の種類の結論は以下である。まず開発協力主体、地域づくり主体、市民運動主体、生活主体という、開発教育における四つの行動主体概念を示した。行動主体形成の構造は、開発教育の目的である共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりを目標としながら、四つの主体形成が相互に関連づくことを示した。開発教育では、開発協力主体形成を不可欠なものとしつつも、それだけを目的とした実践ではなく、その他の三つの主体形成も同時に目的化されることが、開発教育の主体形成に向けた実践理論となることを示した。

第2節では、四つの主体形成に向けた学習課題と目標を示した。四つの行動主体形成を横断する学習課題とは、①問題及びそれによって抑圧される人と権利の現状 ②問題構造の理論 ③自らの価値観 ④取り組み・方法 である。これらに準じて、四つの行動

主体形成それぞれの学習課題を示した。

また目標については、行動主体形成の観点からは、「共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加する」ことが総合的な目標であった。これに、2000年代に開発概念として積極的に用い始めた「持続可能」という用語を加え、「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加する」ことを目標とした。

開発教育が目標として描く社会のビジョンをもとにし、それに向けてなんらかの参加をしていく主体となることが想定された。このような従来の開発教育の目標は、描く社会のビジョンとその構築に向けた参加が総合的な目標として掲げられてきたが、主体形成の観点から「共生や公正の価値や理念を自ら生成する」主体となることを新たに加えた。その理由は、共に生きることや、公正、持続可能性といった価値や理念を吟味探求する、自立した学習者となる目標設定も学習の主体形成として必要となるからであった。そして公正、共生、持続可能性とは自明のものではなく、具体的な実践のためには自らそれらの価値や理念を生成し実践する必要からであった。

第4章では、実践分析を行うための課題設定し分析方法を検討した。第1節では、開発教育の実践課題として、第2章にみた参加型学習、カリキュラム、ネットワーク論議の整理を経て見出された観点を設定した。参加型学習の観点からは、従来の参加型学習論は学習活動における協働作業的な参加や学習を通じた社会参加の観点から論が展開されているものの不足している点が二つあり、一つ目が、自らの社会参加の経験の相対化の観点、二つ目が、学習共同体形成の観点であった。カリキュラムの観点からは、開発教育で扱うとする多様なテーマを網羅し「それらはすべて開発問題と関連があるから開発教育で取りまねばならない」という論を用いるのではなく、一つ一つの実践において、いかなる側面からであっても開発問題を学ぶ上で共通する学習課題が明らかにされる必要があった。そして開発教育を通じた学習者の主体形成を主眼とし、開発問題を学ぶ上での学習課題を組み入れたカリキュラムモデルの構築について検討の余地があった。ネットワークの観点からは、市民運動主体形成が開発教育の学習課題として提示されてきてはいないため、開発教育実践におけるネットワーク構築の観点から、市民運動主体形成を目的として取り組んでいく実践のあり方が模索される必要があった。

第2節では、分析対象となる開発教育実践である「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームの活動概要を示した。活動全体の時期区分を5期に分けて特徴を整理した。そのうえで、研究対象となる実践の特徴は、第1章第4節で分類した開発教育実践類

型のうち、「教材づくり」を通じた実践であることと、一般対象向けの「プログラム」を開催する実践であるが、通常の開発教育実践とは異なった特徴を持っていた。それは、開発問題の特定のテーマを取り扱うのではなく、学習者がそれぞれ、テーマやアクションへの道筋を見つけ出すことを手助けする教材でありプログラムであった点であった。また、教材もプログラムも「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームという学習提供チームが一方的に構成したのではなく、外部からの協力者やプログラム参加者との相互関係から構成された。よって、特にプログラムを開催した以降は、学習提供者と学習プログラム参加者の二層があり相互のネットワークによって成立する実践となった特徴があった。

そして第3節では、実践分析の方法として実践記録分析、アクションリサーチ、インタビュー、TEM分析を用いる妥当性について検討した。実践研究方法として、「研究する者」「研究される者」という分断を可能な限り除外し、展開された一つ一つの対話から生成される実践を関係した人たちの相互主体的な過程を把握するために実践記録分析とアクションリサーチを用いた。また、一般化可能な指標を導くのではなく、研究協力者による語りから研究者の省察の支援となっていく結果を優先するため、関係者のインタビューとTEM分析を用いた。

第5章における学習提供チームの実践記録分析の成果を示す。第1節ではチームによる全体評価記録分析の結果を示した。ここで用いられた事前に作成された評価指標の中で「学習者・パートナーの理解やねらいの設定」はチームの相互把握や学習者把握によってプロジェクトのねらいを流動的に設定してきた点、「人権尊重と民主主義」は意見表明への配慮をした点で評価が高かった。一方、「文化的多様性の尊重」は、その視点を明確に共有しなかった点、「問題の背景や原因」は批判的視点を含めた話し合いの不十分さ、「変革と民主的市民」は、深い学びや内省の時間を設けなかった点で評価が低かった。評価の低い点に関して明らかになった問題点は、開発教育実践の中でコンフリクトや葛藤が生じる関係を持つことに対する消極性であった。それは、チームと学習プログラム参加者との関係においても、プログラム参加者同士の間においても生じていた。

そして全体評価後半の学習プログラム参加者を交えた合同振り返りでは、変容について主に評価された。そこで示されたのは、変容を意識化する課題であった。チームも学習プログラム参加者も自らの変容の意識化を実践過程において十分に深めていなかったことが明らかになった。それは、プログラムやプロジェクトを契機に始めたアクションや、その後の経緯などの語りとが自らの変容と結び付けられていないことから示された。また自

らの変容を問われて答えとしてあがるものには、社会的課題についての意識ではなく、対話や話し合う行為の変容が多く語られた。行動主体形成の起動力は、対話や話し合いが充実していくことである実感がみられた。さらに全体のインパクトとしては、メンバーの近況報告、ライフストーリーといった個人の経験エピソードを語ったり聞いたりすることがあげられていることが特徴的であった。他者の経験への共感、語りからの触発、自らが語った解放感や安心感などが、プロジェクトやプログラムのインパクトとしてみられた。

第2節の学習提供チームで生成された「問い」、議論、対応の経過分析の結論は以下である。プロジェクト実施においてチームの共通する関心は、開発教育を通じた行動主体形成にあった。チームは、開発教育を通じた行動主体とは何かと行動主体形成支援の方法を、実践しながら模索した。チームで持ち越された課題は、行動主体形成におけるコミュニティ構築の課題であった。アクションの個別化を集団化すること、仲良しグループで終わらない連帯の構築、またその構築を促すのか成り行きに任せるのか、社会的課題に対する関心とアクションとの関係、といった問題であった。個人で行うことと組織で行うことの関係性についてや、仲間づくりが目的になる問題については、従来、目的化されづらかった市民運動主体形成の問題提起に至っていた。

次に、学習プログラムの経験からの結果として、チーム活動初期である第1期、第2期で課題となった次の①から④の四点をプログラム開催の経験を通じた議論成果をまとめた。①「開発教育を通してなぜアクションをする必要があるのか」については、アクションの形がいかなるものであれ、能動的に自分が社会的な問題について関わる必要があるからという点に、プログラムの運営やチームのミーティングでも自然と合意しているプロセスがみられた。②「プログラムをマニュアルにするのか事例にするのか」は、結果として事例にもマニュアルにもならなかった。その理由は③と関連した。③「開発教育の目的と活動家養成の目的の違いは何か」は、求める「活動家像」を求めそれに向けて養成していくのとは異なり、学習者が活動内容や方法をそれぞれに模索し、実現していくことを支援する違いといえた。実践の個別性が重要と認識されたため、②の結果となった。④「どういう経験がアクションを起こさせるのか」は、参加者それぞれの道筋を目にし、この点の共通点を見出したり、一般化するには至らなかった。

プログラムを経たチームメンバーの学習課題の結果として、チームメンバーそれぞれが異なる学習課題を見出した。その多様性からは、チームの学習プロセスからそれぞれの新しい学習課題を見出しており、いずれもチームの活動から発生した課題であった。

第3節のチームメンバーの個別変容分析の結論は以下である。チームメンバーの個別変容の分析において、行動主体形成については開発協力主体形成、地域づくり主体形成、生活主体形成、市民運動主体形成の四つの分類だけではなく、分類し難いものが生じた。テーマ学習活動を自ら行っていく主体やファシリテーターとして活動する主体であった。これらの学習的な行動主体が開発教育の主体形成の目的から外れるわけではないものの、開発教育の主体形成論としての位置付けの課題となった。

またチームでは、学習プログラム参加者を行動主体として支援することと、学習の主体として支援することの関係性について明確な共通認識を持つに至らなかった。それは、メンバーがなんらかのインフォーマルな教育実践活動に携わっているものの、教育者の自己認識論や学習論を共通論点にできなかったことにあった。

しかし、作成したハンドブックにおいて行ったアクションの分類では、プログラム、勉強会の開催や参加、施設の訪問といったフィールドワークなどの学習活動参加を開発教育を通じたアクションの一つとして位置付けた。さらにプログラムでも、チームは学習コミュニティの形成志向を持っていたり、学びの場の作り方を配慮し、参加の保障や介入の方法の議論でも学習主体の支援を模索し運営実施を進めていた。よって開発教育の行動主体形成における学習支援を問題化するうえで、チームでは自覚的ではなかったとはいえ必然的に学習主体形成の観点を持たれていたことが示された。

次に、チームメンバーであるCによるチーム活動の認識と主体形成に関する言及は、市民運動主体、学習主体、生活主体としてのあり方に及んだ。同じくメンバーであるFとの出会いによって自らの活動とは異なる社会変革を志向するアプローチを学びつつ、それを相対化しながら自ら携わる市民活動の意味も位置付けた。そして、ミーティングで毎回行われていたメンバー同士の近況報告からは、学習の場に対して感じる安心感が、行動主体を培っていくことを実感的に学び、また暮らしの中の多様な行動主体のあり方もその時間によってメンバーから学んだ。ハンドブック作成の活動が、開発教育協会の一つの活動として進められるにつれ、会に関わってきたメンバーの経験から学習プログラムとしての時間の作り方やファシリテーターとしての学習者とのコミュニケーションのあり方を学んだ。研究集会への参加という本人としては「想定外だった」活動を通して、他者から活動への意見を得る双方向性の重要性への気づきを得た。

Fによるチーム活動の認識と主体形成に関する言及は、学習主体と市民運動主体のあり方に及んだ。チーム活動に参加する以前には、国際協力に貢献しようと模擬国連やマレーシ

アでの環境啓発活動に携わり、またキャンペーンやアドボカシーに携わってきたことは、強力な開発協力主体や市民運動主体としてのアイデンティティを持っていた。国際 NGO のユース活動家養成プログラムのファシリテーターをしていた経験からも、教育観は、活動家を養成する目的達成の手段であったところにあった。そうした起点からチームの活動に関り、内発性を重視して人を育む教育観を徐々に得て、対話のあり方や人のアクションを阻む感情への学習要求が生まれ、自ら探求していくというプロセスを辿った。それは、ファシリテーションの「有効な方法」として対話を学ぼうとしているのではなく、自らの対話のあり方を含め問題の捉え方の内省を介しながら学習を進めていた。F の語りからは、自分がどうありたいか、どうコミュニケーションを他者と取っていききたいかという問いを持ちながら、自らの理念と実践を体現していく行動を模索していることが示された。また、それらの追求を通して、市民運動主体として築いてきた自らの志縁のネットワークをより協働しながら作ろうとし、そこから「目に見える関係」を求めて地域のコミュニティに目を向け始め、地域づくり主体としての行動を模索し始めた。

第 6 章の学習プログラム参加者の実践分析の成果を示す。Q は、地域の居場所支援活動に至った。子どもたちに地域の居場所をつくるという地域づくり主体形成の学習課題にも取り組みつつ、自分自身は今後の生活主体としてのあり方を模索し始めていた。R は開発協力主体としての活動に取り組もうとしていたところから転換し、開発協力主体形成の学習課題である移民の存在と権利というグローバルな構造的な問題への関心は持ちつつ、多文化共生の地域づくり主体形成の学習課題に取り組んだ。そして日本の制度に関わる市民運動主体形成の課題にも取り組み始めた。

学習プログラムへの参加時点で、両者とも真の学習要求が明確であれば、プログラムを利用しながら納得のいく活動に至る可能性もあり、プログラムを具体的な行動主体形成の場として位置づけることができた。一方でチームからのプログラム参加者を募る呼びかけとしては「何がしたいか、どうしたらいいかわからない」という段階にある人を対象としていたため、プログラムは結果的に行動主体形成に連動する学習主体形成とことを目的にしていた。その点は、プログラムを始めたチームメンバーは無自覚であり、行動主体形成をより直接的な目的と認識していた。

しかし 2015 年学習プログラム参加者数名のその後の動きの情報を得るうちに、チームメンバーはプログラムでのアクションが「何かの契機になればよい」のだということを感じた。学んだものの自覚的ではなかった。2016 年プログラムの最後には「ここをスタート

地点に位置づけてもらう」という目的の議論はされたが、あくまで想定していた進捗状況に参加者の活動が及んでいないことを鑑みた結果としての消極的な位置づけだった。「何かの契機になる」ということが、真の学習要求に辿り着いていく行動主体形成の循環の一部とする学習主体形成であったことは最後まで明確に共有されず、真の学習要求にたどり着くこと自体を目的にはしていなかった。

以上から開発教育における主体形成についていくつかの問題提起がなされた。まず、開発教育の行動主体形成において重要な開発協力主体形成との関連である。Q にとっての開発教育協会事業への接続は、開発問題への関心というよりはワークショップという参加型学習への関心であった。Q の主体形成プロセスには開発協力主体形成の経過はみられない。一方で、参加型学習は、開発教育の理念を方法化した学習形態である。こうした学習者による開発教育の経過を「開発教育の」主体形成としていかに捉えるかが問題提起された。

次に、真の学習要求にたどり着く教育実践を計画することは可能なかという問題提起である。Q も R もプログラムにおいて他者と共同で原体験に向き合うことには慎重であった。プログラムでは深まらなかった試みを経ながら、自ら原体験に向き合う契機をつくりだしていった。では、その契機を意図的に計画した実践は成り立つのかという問題があった。

第7章の主体形成に向けた開発教育実践の考察成果を示す。第1節の主体形成に向けた参加型学習の実践考察結論は以下である。本研究の実践分析を通し、主体形成へと影響がみられた学習活動を四点は、第一が経験共有の蓄積、第二は、原体験を掘り下げる学習活動、第三は安心・安全な学習の場の醸成、第四に学習提供者のロールモデル的な影響であった。それらと参加型学習の実践構築に向けた理論的な課題との整合性を考察し、導き出された結論は以下である。

第一の経験共有の蓄積は、相互の行動主体形成に影響を及ぼしあいながら、自分ができることややりたいことへと新たに導いた点で、自らの行動主体の探求と実践の学習プロセスに影響した。第二の原体験を掘り下げる学習活動は、真の学習要求にたどり着く起点となり、自らを語ることや対話を促進する参加型学習を通して、自分らしい参加のあり方に到達することを支えた。また原体験という個人の内面的な聴き語りから自己開示されることで、学習の共同性が深められた。しかし、この自己開示を必要とする活動には、第三として次にあげる信頼感や安心した学習の場づくりにおいても重要となった。以上から社会課題と自分との関係の経験を辿っていきながら学ぶ、経験から学習への参加型学習の構築

が実践構築に向けた課題として示された。第三の安心・安全の場の醸成は、参加型学習における参加のルールを学習者と学習支援者で合意することから、安心して自己表現ができる環境を醸成し、お互いにあるがままの自己の意見や要求を大事にしていく活動を構築していくこととなった。またその点は、学習者間だけではなく学習支援者にも合意されていることが重要であった。そして学習者の近況報告を、学習者の共同性を支える活動として位置づけていくことが、参加型学習の実践構築のための課題となる点が示された。第四の学習提供者のロールモデル的影響は、参加型学習における学習支援者の振る舞いとして、学習者主導であることを担保し、共同して自分たちで決めていくプロセスを保障しようとする実践を見せる点が課題となる。

以上から、参加型学習における実践構築のための理論的な課題との整合性の検討結果は、一つが参加の学習化であり、二つ目が、共同性の構築であった。これまでの開発教育の参加型学習によって社会参加を導くという「学習→参加」の方向性に加え、自らの社会への参加の経験を省察的に学習していく「参加→学習」の方向性が明らかになった。そのことが重要となるのは、自らの学習や社会への参加のあり方を追求していくことが公正や共生の価値や理念を自ら生成していくことになるからである。そうした学習を可能にするためには、学習の共同性は不可欠であり、その共同性を構築する参加型学習が重要となった。主体形成の観点からみた参加型学習には、参加の学習化をより重視することで、一つに、社会や学習に対する自らの参加を追求することで真の学習要求にたどり着く参加に向けた実践構築の課題があり、もう一つは、学習や社会への参加における共同性の構築をする実践構築の課題があった。

第2節の主体形成に向けたカリキュラムづくりの考察結論は以下である。開発教育の主体形成に向けたカリキュラムは、学習提供者の観点と学習者の観点がある。学習提供者の観点からは、共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりと、自立的な学習者として公正や共生の価値や理念を自ら生成していくことの両方をねらいとし、学習課題を四つの行動主体形成に準じた内容の学習課題を編成していく。開発教育の主体形成の学習課題である開発協力・地域づくり・市民運動・生活に関する①問題とそれによって抑圧される人とその権利の現状 ②問題構造の理論 ③自らの価値観 ④取り組み の要素を網羅しつつ、開発教育における行動主体の関わりを示していく課題があった。

そして学習者の観点からは、参加型学習を通して学んでいく実践と省察の過程から、場合によっては提供される内容から直接反映されない行動主体形成がなされていくことを繰

り返していくことで編成されていく。必ずしも学習提供者の意図に反映されない学習者の軌跡から生成されたカリキュラム編成を認識することで、学習と実践の走路を広げていくことが実践構築のための課題といえる。

第3節の結論は以下である。主体形成に向けたネットワークの実践構築のための課題は、市民運動主体形成の学習課題である「市民運動の理論」を示したり、主張をするために「声を上げる」方法といった「市民運動に向けた取り組み」を示したりしても、学習者が実際に連帯していこうとするか、あるいはそうした行動を志向するかには、なんらかの乖離があることが明らかになった。それは、市民運動主体形成の学習課題だけの問題ではなく、社会そのものと個人との多様なつながり、生き方にも関わってしまうことが推察された。その乖離に対し、開発教育として越えていく必要があるのかを検討しながら取り組んでいく実践のための課題がある。

次に、学習のネットワークについてである。第7章第1節において、共同性の構築に関する参加型学習の実践のための課題として、学習者が「仲良しグループ」とは異なり、コンフリクトや葛藤を回避せず忌憚なく議論ができる共同性の構築をしていく点を示した。学習のネットワークにおいて、この共同性を構築する理念に基づき、連帯する学習のネットワークづくりの観点から考察した。そして開発教育実践をコーディネートするために学習を支えるネットワークが不十分である点がみられた。現存する開発教育のネットワークは、情報ネットワークや人的ネットワーク交流の場としての機能が強かった。開発教育の主体形成を支えるシステムの課題は、多様な開発教育実践者が開発教育を教育実践研究として専門性を含めどのように発展させていこうとするのかの課題でもある。連帯する学習のネットワーク及び、実践者の主体形成を支えるネットワーク構築の具体性として、市民運動主体形成に取り組むことを吟味する実践構築のための課題があった。

第2節 本研究の結論

各章の成果をふまえ、開発教育実践における主体形成の学習論の観点による本研究の結論を示す。本研究では、開発教育の主体形成の理論研究を行い、また実践を学習者側の観点に立ち、学習提供者である教育者と学習者との関係や位置づけを丁寧に問い、互いの主体形成を検証していった。

本研究の第一の結論は、開発教育の主体形成の理論とは四つの主体形成論から構成され

る点である。先行研究の検証から、「南」の国々の開発問題による貧困や抑圧課題に取り組むことが開発教育の起点であるものの、構造的に開発問題を捉えていけば「北」の生活や、地域のあり方や生活に開発問題が内面化されていることが問題意識として見られてきた。よって開発問題に取り組む主体形成とは、開発協力活動や地域づくりの活動に携わる主体として、それと同時に日々の暮らしを相対化し実践する生活主体として、変革を構築する市民運動主体として学習していくことが必要となった。

第二の結論は、主体形成に向けた実践構築のための参加型学習、カリキュラム、ネットワークの理論であり、以下それぞれを示す。

参加型学習は、学習者の社会や学習への参加のあり方そのものを学習化する参加の学習化と、学習者の共同性を構築する理論が示された。カリキュラムは、学習提供者からの観点では、四つの主体形成に準じた、各「①問題及びそれによって抑圧される人と権利の状況」「②問題構造の理論」、各問題に対する「③自らの価値観」、具体的な活動や実践といった「④取り組み」の要素を網羅しつつ構成していく理論が示された。学習者からの観点では、学習者の軌跡から編成されるカリキュラムを、実践に関わる人たちが認識することで、学習と実践の走路を広げていく理論であった。ネットワークは、連帯する学習のネットワークづくりと実践者の主体形成を支えるネットワーク構築の具体性として市民運動主体形成の理論が示された。

そして、第三に開発教育を通じた主体形成は、開発教育の従来目的である「共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加をする」行動主体と、学習者一人一人が、自立した学習者として「共生や公正の価値や理念を自ら生成する」学習主体の形成をしていくことの双方を目的化していく理論が示された。これまで前者の実践構築に向けた検討をふまえ本研究で上記の知見を加えたが、後者の視点を改めて明確に目的化し、実践構築が取り込まれなければ、開発教育の「教育」の変革の理念からは遠ざかる点を示した。

第四に、実践研究を通じた実践のモデルを示した。学習提供者としての「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームと学習者としてのプログラム「ソーシャル・アクション クラス」参加者の変容分析を行い、理論と実践の整合性を検証した。そして実践研究の実践記録分析、アクションリサーチ、インタビュー、TEM 分析の研究手法から、開発教育の主体形成の実践プロセスのモデルの構築を行った。

第3節 本研究の課題

その上で、本研究における課題を以下三点あげる。

一点目には、質的な実践調査の蓄積である。約三年に及ぶ一つの実践を、アクションリサーチをしながら記録分析をしていく作業の上で量的蓄積が困難であった。本研究では一つの実践を分析対象としたが、多様なプロセスのモデルケースを提示していくためには実践研究のさらなる蓄積が課題となる。

二点目に、行動主体形成と学習主体形成の二分に関する矛盾である。本研究においては主体形成を研究テーマとし、特に学習提供者と学習者の双方を含みつつ、実践コミュニティの相互主体形成の観点に着目をした。相互主体形成の実践構築による学習主体形成の重点化は、開発教育の「教育」の変革の目的においても意義があるため、本研究ではその視座に立とうとした。しかし、学習提供者である「教育する者」が「教育される者」としての学習者に対して想定し目的化する、具体的な行動主体形成の設定は、「**教育」という教育領域の枠を設けるうえで理論的に必要とされる。つまり、開発教育として開発問題を扱っていく教育としての意義の構築には、行動主体形成の具体的な目的化が必要となる。一方で本研究の実践分析からは、開発教育の四つの主体形成類型に分類されなかった、学習活動への参加主体や学習支援活動への参加主体という、学習活動への行動主体形成があった。それは結論の第三で示した「共生や公正の価値や理念を自ら生成する」学習主体の形成の目的に準じているが、行動主体形成理論に位置付けられなかった。本研究では、行動主体形成の目的化に関するジレンマを明確に整理しきれず、行動主体形成を設定しながら、学習主体形成としての相互主体形成プロセスのモデル構築を試みた点で、教育理論としての曖昧さが残された。

三点目が、ネットワークの観点による実践研究の必要性である。教育実践の構築におけるネットワーク理論展開は、市民運動主体形成の実践構築という観点から吟味すべき問題点が多く残された。特に連帯するネットワークを目的化するということは、第二の本研究の課題にも関わる。「教育する者」の意図に沿おうとさせる教育観を免れ、「教育」の変革に臨みながら、「開発」の変革を目指すことの困難性をふまえつつ、開発教育の役割の観点から今後もネットワークの観点による実践が吟味されていかなければならない。

補論

「ソーシャル・アクション ハンドブック」作成チームの実践記録分析

本論は、本研究の対象とした実践の記録とその分析である。第4章第2節、表6-3に示したように、実践活動内容をもとに時系列で5つの活動時期に区分した。2014年12月15日に第1回のチームのミーティングから、2017年10月22日の第23回ミーティングまでの記録と、2015年、2016年に実施した「ソーシャル・アクション クラス」の実践記録、及び2016年、2017年に開発教育全国研究集会で開催した分科会実践記録である。それらの第1期から第5期の実践記録とその分析を述べていく。

第1節 既存の経験と知見の共有と仮説的理論構築（第1期）

2014年12月15日に第1回ミーティングが開催された。この後、全てのミーティングで実施することになるが、冒頭でメンバーの近況報告に時間をかけた。これは会議のコーディネートをしてきたDによるミーティングの場づくりと関係づくりの配慮によるものであった。互いに既知のメンバーもいたが、あまり良く知った仲ではなかった。よってD自身も含めてお互いを知っていきたかったという¹。また、メンバーそれぞれのアクションへの考え方が偏ることのないように、メンバーの日常的な話から互いにアクションの多様性を知り、認め合うことへの配慮であったという。近況報告内容は、生活のプライベートとアクション関連が織り交ざり、Dが期待したようにアクションの多様性を互いに広げ、暮らしや生活とアクションとのリアルな関係も、互いに可視化していくこととなった。

そして、この近況報告活動から互いの心身の状態や考え方の調整は、ミーティングの時間をプロジェクト達成のみを目的にするのではなく、相互学習プロセスとなることを可能にした（第6章、第7章参照）。この内容が記録として残され始めたのは第5回の会議からである。それは、近況報告がチームの活動や関係に影響を及ぼし、チームの学びと活動を進めていく意義があることが第3回ミーティングからメンバー間で意識され、記録を取り始めたためである。

最初にDが考えてきたハンドブック企画案をもとにし、ハンドブックを作っていくことをチームの活動目的とした。そして活動に臨む自分たちのアクションを書き出すことで、

アクションの具体性の整理を行った。また、チームの活動が開発教育協会の事業の一つとして位置づいていたため、組織内で事業化の説明をしたり合意を得たりする必要があるため、活動のねらいやアウトプットの計画を具体化していくこととした。

付箋に「やったことのあるアクション」を書き出した。その内容は以下である。

スタディツアーへの参加、グリーン電力購入、護憲のための広告募金、フェアトレードでコーヒーを買う、サマーキャンプの企画実行、コモンビート²の活動に参加、ピースボートに乗船、反原発などの署名、開発教育協会のニュースレターの編集、コモンビートのミュージカル活動に参加、ネパールで学校を作った、国際交流村づくり学校訪問した、青年海外協力隊でネパールに行った、「地球市民アカデミア」³を受講した、路上パフォーマンスをした、NGOのイベントに参加した、フィリピンからNGO代表を日本に招聘し講演ツアーした、国際ワークキャンプへの参加、投票、シャプラニール劇団⁴参加、PARC⁵を呼んで「人を喰うバナナ」⁶のイベントをした

さらに「そのきっかけやもっとやりたいと思ったきっかけ」を書き出して行った。その内容は以下である。

もっとちゃんと知りたい、どきどき（怖い）→普通の人たちが面白いから私にもできる、
本人とやりとりして支援してくれる人（来場者、協力者）・できた！という実感、
姉や友人が参加していたから私にもできる？、
楽しい！もっと他のボランティアをやりたい・友達をつくりたい、本を読んだから、
教育について調べ始めると日本と米の仕組みの違いがあることを知った、
何かしたいと思った時に「一緒にやらない？」と声をかけられた、社会貢献活動と知ったから、
楽しい仲間あっていて刺激になる仲間がたくさんいる、
アクションしなきゃ！というよりは楽しいからやっている、先輩のピースボート説明会にて自分も乗る、
スタディツアー現地に行き難民の生活を知ってショック、同じ関心を持つ仲間に出会う、
南北の格差を知る、原発のおそろしさを知る、デモはじめは引き返した（とまどい）、戦前の歴史を学ぶ、
友達がやってるから自分にもできるかも、体験説明会、経験談を聞ける、
チャレンジができた達成感と仲間ができた、結婚を機に披露宴を会費制にして寄付へ、
学校を建てたが箱物でよかったのか？、自分がやりたければ時間は調整できる、
テーマに関心がありちょっとゆるいプログラムなら参加できる、テレビ本南北問題気になる、

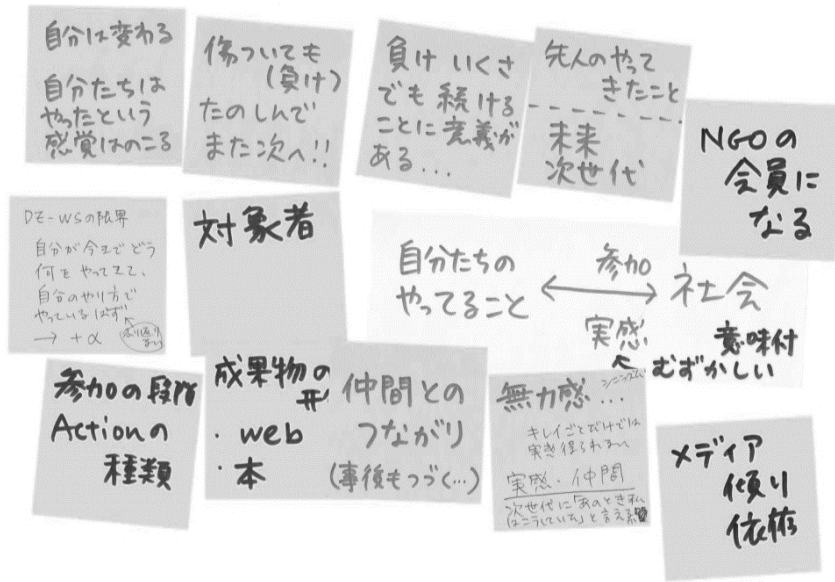
フェミニストジャーナリストである松井やよりさんに出会い食事したり仲良くなった、
本『市民と援助』⁷を読んで開発教育の企画実現、ジャーナリスト本多勝一さんの本、
やればやるほど仲間になれる、開発教育協会ニュースレターインタビューをとおして出会う、
路上パフォーマンスは緊張したがだんだん楽しくなった、

これらを出し合う作業で見えてきた視点には、人や仲間がいること、やればやるほど慣れたり楽しくなること、社会通念がハードルになり周囲を気にするとできないと思ってしまうこと、知ることから行動することにつながる人とつながらない人はどこに違いがあるのか、「地球市民アカデミア」やPARCの「活動家一丁上がり」という企画講座の効果は高く講座を通じた効果はある、などであった。そのうえで、ハンドブックの内容は、企画書に出ていたアクションへのノウハウに「人」のストーリーを加えたいこと、政治参加についても加えたい、本ではなくウェブの方が加筆修正や拡散の効果があるのではないか、ワークショップ後にアクションをしたい、しようと思った人を対象にしてはどうか、があがった。よって、ハンドブックの体裁についても本にするのか、冊子にするのか、ウェブ発信か、ワークショップなのかという点から協議する必要性が明らかになった。また、チームメンバーのアクションやきっかけを出し合うことによって、自分たちがソーシャル・アクションに何をイメージしているのかが可視化され、互いの具体的なイメージの調整ができたことや、行動を振り返ることによって、「なぜその行動に至ったのか」という学びのプロセスをメンバーが省察する時間となった。

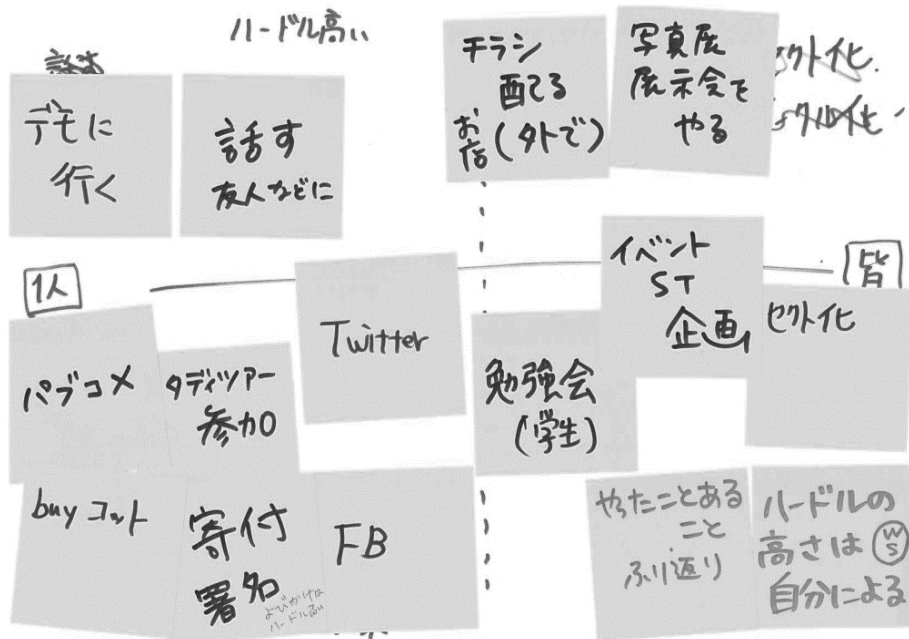
第2回ミーティングでは、ハンドブック企画案をもとに項目の提案を準備してもちより、共有した。Aがハンドブックに加えたい項目や話を聞いてみたい人、Bがすでに取り組んでいるアクションや参加の意識付けをする内容を提案し、Cが自分の団体で取り組んでいる「振り返り」の内容について話した。そのうえで、あげられたアイディアの整理がされた(写真1参照)。

自分たちがしているアクションと社会とのつながりや意味付けをすることや、取り組んでいることが社会につながっている実感をもつことが課題としてあがり、それを結びつけていく内容が検討された。また何かアクションをしても成果の手ごたえがないことに、無力感を持ったり、ディスエンパワーメントされることがないような状況を作るためには、自分が変わる実感や続けていくことに意義があると思えるように、次世代や未来への見通しを示す必要性などが整理された。そのうえで、前回から整理されてきたアクションの項

目を、「ハードル高い・低い」「一人で出来る・みんなでやる」の4象限に分けてみる作業をした(写真2参照)。この作業は一人一人ではなく、メンバー全員で、「普通の人なら」ということを念頭に議論をしながら並べていった。



(写真1) アクションへのアイデアの整理



(写真2) 「アクションの4象限」の試行

そして、これらの作業から見えてきた視点に、新しく何かをすることを促すだけでなく、すでに取り組んでいるアクションや参加の意味付けや振り返りをする必要性、仲間は「つくる」というより既存の組織やグループに「入る」イメージから持ってもらってもらうこと、アクションにも「ハードル高い・低い・一人で出来る・みんなでやる」という4象限があり、過去のことやまだやったことのないものを整理するうえでは面白く、ワークショップとしても実践できることが確認された。ハンドブックについても、「人」のストーリーには、若い人やワークショップ参加者のその後を加えたり、本とウェブの双方で発信することが加筆修正や拡散の効果がみられる考えが出された。「人」のストーリーやハンドブックの作成の必要性は、引き続き強調された。最後には、この日の会議を通して、自分たちメンバーではものの見方の偏りがあることにも気づき、新しいメンバーの募集や会議の出席を求めていくことが確認された。

第3回ミーティングでは、前回までのミーティングにあがったアクション項目を、Dが整理して表1のように項目立てをした。それをもとに、新たな項目の検討をし、この日のミーティングであがった項目は表2である。

(表1) 第2回までの会議で出たアクション項目

友人などに話す	写真展や展示会を企画する
ツイッターに書く	本などの物を寄付する
レジなどにある募金箱に寄付する	街頭募金で寄付をする
寄付をする(銀行振込やカード決済)	新聞や雑誌に投稿する
投票する	社会的によくないものを買わない
勉強会を企画する	寄付付き商品を買う
チラシをつかって外で配る	エシカルな商品を買う
デモに行く	スタディツアーに参加する
FBに投稿する	パブリックコメントを書く
署名用紙に署名する	ネット署名に署名する
NGO等が主催するキャンペーンに参加する	口座を変える

(表2) 第3回の会議で追加されたアクション項目

ボランティアする	イベントを企画する
社会的なテーマを扱ったイベントに参加する	NPO や NGO の会員やメンバーになる
テーマについて調べる	テーマについて本を読む
講演会や勉強会に参加する	仕事を変える
住まいや住まい方を変える	アートで表現する
立候補する	住民投票を呼び掛ける
仕事を変える	

前回の会議でも意識されたが、改めてチームメンバーがアクションを幅広くやったことのある人が多く、そうした経験のない「一般」の人の感覚とは異なる可能性があるため、次回までにメンバーで、身近な人にこれらの項目を「4象限」に分けてもらってみることにした。それはつまり、このアクティビティを用いながらメンバーでソーシャル・アクションに関するインタビューをしていくことであり、これらのアクション項目の妥当性をリサーチするという課題となった。

そして、開発教育協会の理事から、ハンドブックの企画内容における「民主的な合意形成」の項の具体性とは何かという問題提起を受け、内容について協議した。それは、グループや組織で活動をするときに、アクションを企画したり検討したりする場に参加している人が、所属や年齢、性別、経験値などで発言しにくかったり、バイヤスがかかったりする中で、対等な関係で話し合えることであり、それを実現するようなヒントを含めることを確認した。対等な関係づくりへの提案とは、協働する関係を築く上で互いの得意や苦手を見せ合えるような場づくりの提案であり、またアクションを行うコミュニティ形成のための学びの場づくりの視点から出された。そして、アクションを始める時、企画している時、やった時に「何があったか」「何が起こったか」を相互に振り返り学びを得らえるようにするとよいことや、アクションを後押ししていくためにも控え目な人であったり、対話やリアクションのスピードが、グループでのそれよりもゆっくりである人も、それぞれのペースで参加できる場の重要性を確認した。

アクション項目の4象限を用いたインタビューをしていくことが決まった時点で、4象限

のアクティビティ内容がその目的とともに確立された。一方で、ハンドブック作成の方向性は定まったものの、議論の中で「自分たちだけが納得出来るものであってはならない」という意識が高まり、特に若手の人たちにどうしたら手に取ってもらえるのかという模索も始まった。D が、日本人の政治的・社会的活動意欲が低下している資料⁸を持参し、それを参照することによって、若手の人たちに向けた成果物をつくるという、対象意識が高まった。

第4回ミーティングでは、前回のミーティングで問題となったチームメンバーの意見の偏りから脱するため、B が教え子である大学生 E をアドバイザーとして会議に招いた。E はIT系のベンチャー企業の就職内定を得ており、ソーシャルビジネスに関心はあるものの、市民活動は特に行っていない学生であった。

今回のハンドブックの発信方法の検討をする中で、SNS を発信する時は、たとえばFacebook 発信は「もっと読む」機能を使わないと読めないような長さの文ではなく、4行5行での情報発信に努めた方が良く、多様な本の表紙のサンプルをもとに、「これは手に取る」「とらない」などをどのような印象を受けるか教えてもらった。チームメンバーは、客観的な意見をもらい、その意見について詳しく話を直接聞くということ、つまり人にインタビューをする活動の重要性を実感した。

第5回ミーティングのメンバーの近況報告では、A がこれまでやっていなかった SNS を始め、情報発信をするという新しいアクションを起こしてみたということが語られた。いっぽうで、その SNS では、子どものことや山登りのことに反応はよくあっても、社会的な発信には反応がないということに気づいた。B が中学生の息子が足を骨折し、生活が大変でありながら息子との交流が増えたことを話した。C がフルマラソンに挑戦し完走したことを話し、D は開発教育全国研究集会の開催地が北海道であることを父親に話すと、かつて父親は北海道で仕事をしていたことがわかり、昔の北海道の話が面白かったことを話した。

B が作成したハンドブックの「ねらい」についての資料をもとに内容を議論した。素案は以下である。

アクションをするのはなぜか？

一つに、世論を形成するためです。世論を形成することで、政策や制度に反映をしてもらいたいときです。

民主的な社会では、大切なことのほとんどは会議や議会で決められます。制度や政策も会議で決められて行きます。しかし、ある課題に対応する制度や政策を作ろうとする議員に委託するだけでは実現しないこ

ともあります。そのときに、市民がアクションを起こすことによって、世論を形成し、政策や制度に反映していくよう働きかけることです。

たとえばこんなことができます。

- ・ デモや抗議行動をする
- ・ パブコメをする
- ・ マスメディアに相談する
- ・ 投書欄や討論の頁に投稿する
- ・ 署名活動をする
- ・ SNS で広く発信する

二つ目に、意見表明をするためです。意見を表明するということは基本的人権であり、人間の尊厳に関わる大切な行為です。それが具体的な目的がはっきりとしなくても、自分の意見を表明して主張することです。

たとえばこんなことができます。

- ・ フェアトレード商品をできるだけ買う。
- ・ 水筒を持ち歩く

三つ目に、表明できる自分の意見を形成するためです。定まっているかのような自分の意見や価値観を吟味し、問うていくことが重要です。そして学びながら少しずつ自分の意見を表明して行くためです。学ぶことは同じ考えをもつ仲間が集うことにもなります。

たとえばこんなことができます。

- ・ NGO のスタディツアーに参加する
- ・ イベントや学習会を企画する

これらの目的でアクションを起こして行くに欠かせないのが、「その問題に人と話す」というアクションです。Talking for peace。Speaking of it。それが全ての始まりです。

素案を受けたチームでの議論は以下であった。() と番号は筆者による。

A：世論の形成と、意見表明はかぶるのではないか？意見を表明するというと「デモをする」というようなイメージがある。「商品を買う」というとストレートにつながらないような感じがする。声に出して言うことが意見表明ではないか。(①)

B:1 は人とつながってやること、2 は個人でやることというイメージがある。

C：意思表示でもいいかも。

C：1は働きかけ・非日常、2は日常というか…。2は基本的人権だと言いたい。自分の考えで生きればいいんだ、というような。自己主張とういか。自分らしくというか。

C・D：1番目がハードル高くて、だんだん個人でできることが出てくる。それはそれでいいと思った。

B：自分の意見を形成するよりも、アクションの目的は世論形成なのではないか。(②)

D：「その問題について人と話す」のはけっこう難しいが、大切なことなので、四つ目などに入れてほしい。

C：話すことは3つ目に紐づいている。自分の意見を形成するもとなる。(③)

B：「反分子」という言葉は最近使わない？「反社会的」といったらいいか？

A：小さな活動が波及効果を生むというようなことを入れたい。

D：1回やると次が楽になるというようなことも入れては。

A：無力感をどうするか？ということに答えるようなものを。(④)

D：おとなりの「キリスト教平和ネット」の人たちを見てみると、そう簡単には変わらないとわかっていて、元気に続けている。(④)

B：結論を急ぎすぎる、結果を求めすぎるアクションというのはどうかと思う。大変さを受け入れながら、声を発していくことが大切だと思う。(④)

D：やればやるだけ対価が得られるものではない。達成感は得られづらい。(④)

具体的な内容についての議論になり、特に「世論の形成」と「意見表明」の相違について、Aは意見を表明することは「デモをする」イメージがあるが、「商品を買う」というアクションが意見表明であるということがストレートにつながらない疑問を呈した(①)。よって、Cから「意思表示」という言葉の提案がなされ。いっぽうBは「アクションの目的は世論形成であり、自分の意見を形成するためではない」ということを発言し、チームメンバーの疑問を招いた(②)。Cがさりげない反論を呈した(③)。そして、アクションの効果は時間がかかり、達成感もすぐには得られるものではないことを確認をした(④)。これまでの議論の中で、Aがたびたび、「結局多くのことが、アクションしても変わらなかったりして、やっても変わらないと無気力になってしまう人がいても仕方がない」という趣旨の発言をしてきており、それをどう考えるかが課題となってきた。しかし、ここで、すぐに何かを得られるものではないことを確認することで、逆にアクションへと背中を押すのも、早急なものであるべきではないのかという問いがだされる。これまでの議論

の経緯をふまえれば、「これをやりましょう！」と新しいことへ向かう背中を押すのではなく、既にやっていることを振り返ったり意味づけたりするプロセスで、じっくりと取り組んでいくことを目指すべきなのかどうかという問いである。

そして、D が、学校教員が教育活動の帰結として、寄付をする活動を事前に設定している事例が開発教育実践としてよくみられることを問題提起し、実際に寄付をする「ゴール」を設定した学習プログラムを学校で組んだ上で、展開の相談を持ちかけている事例を匿名で紹介した。そのような活動では生徒たちの主体的な参加がみられないため、ハンドブックでは、自分で決めたことを自分たちでやるという前提で、進めることを提案した。よって、導入部分でこのことをきちんと押さえておく内容をつくることを確認した。

そして、B が持参した『ママレボ』⁹という雑誌の裏側に、「この雑誌の使い方」という漫画が示されており、この雑誌をどうやって仲間に手渡したら良いか、またどこに置いておくと目に留まるかといったリアルな頒布方法が描かれていた。ハンドブックにも、そうした楽しい雰囲気や優しい雰囲気を出すために、言葉やイラストで表現する重要性を確認した。

次に、ハンドブック掲載の案となっているアクティビティを検討した。先に提案された、学習者が自分たちで活動を自主的に設定していく方法の検討である。開発教育実践の中で、最終的にするアクションがあらかじめ設定されてしまって、そこへ向けた実践をしていくのではない方法の検討である。検討の議論は以下である。

D：テーマを探したり、解決策を考えたりするところから学習者が決めたり、参加したりしてほしい。導入部分で紹介したらどうかと思う。

B：模擬選挙の後に、「こうだったらいいな」というウィッシュリストを作成して、解決策を考える授業をやっている。「満員電車を無くしたい」という意見が出たら、どう解決するかを考え、実際に「やってらっしゃい！」と言って放置する。ウィッシュリストを出すためには、自分たちで調べるのでアクション・リサーチにもつながる。ただ、多くの学校はリスクを回避するために、事前に下見をして準備して…という制約がある。

A：どう出しても、生徒に強制的に何かをやらせる先生は出てくる。

B：DEAR の事業である評価研究会のシートにある、「誰がそれを決めたか?」「誰がかかわったか?」「参加のはしご」シートをふりかえりとして載せておくのはどうか?

D：社会課題について話し合う体験が「たのしかった」「よかった」と思うことは大事。「怖い」「おもしろ

くない」ことが多いのではないか。

アクション・リサーチが実現すれば一番良いが、それが実現できない、もしくはしようとし
ない教育現場が多いため、学習者が取り組むアクションを実践者側が事前に設定する実
践とならないための対応策を考え始めた。そして、最後の D の発言には、社会課題につ
いて話し合う経験をポジティブな経験として構成することの重要性が提起された。課題につ
いて話し合うことそのものの意義や面白さが意識されれば、それについて語る場、関わる
場をもっていききたいという気持ちにつながっていく可能性があり、逆に話すことが面白
くない、面倒に感じる、人と意見がぶつかって怖いことだと思うといったネガティブな経験
を思うと、アクションにはつながらないのではないかという発見であった。

その後、面白さや柔らかさ、伝えやすさを意識する媒体として漫画であったり動画であ
ったりという文字以外の媒体についても協議した。B が推薦する動画として、“LEAD Indea:
The Tree”¹⁰や、“STORY OF STUFF”¹¹を紹介し、人によって心にひっかかるものとは多様
であるため、多様な素材の準備をしたい提案がされた。

また、構成を考える上で、上記のアクションの自己決定を実現するために、あらかじめ
アクション項目を提示することを根本的に再度吟味した。その議論は以下である。

D：(よくわからなくても)「とにかく行ってやって来い」ワークもあってもいいかな。

A：参加者がアクションと思うものでやるのか、提示してやるのか。参加者が出すと限られるような気がす
る。

C：提示してもいいかもしれない。「わからない」ものは「わからない」に分けて調べてもいい。

D：テーマを提示しなければ、アクションも思い浮かばない。例えば「満員電車」をテーマに「募金」と
いうアクションは出てこないだろう。

アクションの選択肢を示すことはよいが、C が提案したように、わからないものはそのま
まわからないものとして学習課題にして貰えば良いということに合意した。

第 6 回ミーティングでは、D の紹介で新メンバーとして NGO スタッフの F が参加し始
めた。この日はリソースパーソンの役割で参加したが、その後も継続したメンバーに加わ
った。最初の近況報告では、A が台湾旅行に友人と行き、日本の植民地時代に日本総督府と
して使われていた建物を見学するなかで、日本と台湾の歴史について話し合う機会になっ

たことを話した。Bが非常勤講師先で受け持っている学生に現在作成中のハンドブックの紹介をしたので、学生を連れてきて意見を聞きたいと思っていることを話した。Cが友人宅でウッドデッキをつくったりみんなで作業をしたりする楽しさを紹介した。Fは、若者の投票率をあげる活動をしている団体に参加していることや健康診断の結果が良かったことを話した。

まず、Fは、開発教育協会のキャッチフレーズとして用いられてきた「知り・考え・行動する」というコンセプトに対して、人は行動するとき、考えることより「感じる」ことが多いのではないかという問題提起をした。チームメンバーは、根源的なコンセプトであることを問われ、柔軟な考え方が求められた。Fは、政策提言が団体の特徴である国際協力NGOでのユース活動をしており、アメリカで実践され始めた、社会問題にアクションを起こすリーダーシップを発揮出来る学生対象の人材養成プログラムを数年前に日本で導入したものの、それが仲良しグループをつくることに終わりがちであり、アクティビスト・マインドが育たないことを課題として感じていた。そして、アメリカでは、「世界を変えられるか?」という問いに対して、「できる!仲間と一緒に」という返事が返ってきても、日本では、「できないかもしれない。仲間となら一緒に何かできるかも・・・」という消極的な反応が返ってくる違いを感じており、「世界を変えよう」という呼びかけとは別のアプローチの必要性を感じていた。そして、仲良しグループづくりに終始してしまう原因として「社会的正義」などの中核となる価値観が欠けていることを指摘した。アメリカの、Interfaith youth core¹²という団体の活動は、大学と提携し学生や教職員卒業生などを対象に、社会課題や差別について話し合いをするプログラムを展開しているが、その中で個人個人のヒーモンスターを重要視した活動をしている。それに参加した経験から、プログラムに個人のストーリー語りがあることの重要性を示した。そして、国際協力活動に関わっている人は、強烈な原体験がある人が多いこと、アクションのコミュニティが強いと「知り合いがやっているから」「誘われたから」とつながる人がいること、多様な参加の枠組みとして活動に傾倒するのではなく、「1年のうち30分でも活動すれば良いのだ」という活動へのハードルの低さが必要であることを示した。また、若者の「意識高い系」という言葉のあり方が日本的で特徴的であることなども語った。

これを受け、まずアクションを通した「仲間作り」を批判的に見る視点がチームに提示された。これまでの会議では、チームメンバーも第1回の会議で出し合ったように、「仲間ができた」ということが活動の動機になる場合が多かったが、そこがアクションの目的で

良いのかという問題提起がなされた。また活動の中核となる価値観についても重要なキーワードとして示された。そして、これまでのチームの会議でも出ていた「人」のストーリーに焦点をあてるということが、Fの話とも合致して、その視点の重要性が確認された。

その後、新しい視点をもらうために、ハンドブックについての意見を F に求めた。意見交換の記録は以下である。() と番号は筆者による。

D：ワークショップ後にアクションをするための本だが、どう思うか？

F：アクションの前に、多くのハードルがある。聖人君主じゃないとやってはいけない、みたいな。ある NGO のアクティビズムの 3 つの H は、Head, Heart, Hand である。戦略を考えて、仲間をつかって共感して、実際に動く。(①)

B：キャンペーンにはどのようなビジョンがあるのか？

F：例えば「貧困のない世界の達成」のためには「支援事業」「アドボカシー・キャンペーン」「コミュニティ・エンゲージメント」の 3 つが必要だと考えている。

B：キャンペーンの強化とは、署名数を上げることなのか、参加者数を増やすことなのか。

F：それもあるが、キャンペーンの位置づけを小中の組織ももっとあげる。アクターが増える。アクターが増えると活性化する。

B：ワークショップの最後に「アクション」を考えさせるのがしっくりこなかった。急ぎすぎている気がする。雷を落とすような衝撃を与えるべきと思える時と、それは急ぎすぎていると思う時がある。学生を見ていると、自分で何かを決めて（自己決定して）、やり遂げて達成感を得た経験が少ない。限られた大学の時間の中では「知る」ところまでがやっと。「感じる」まで深めるのが難しい。NGO のユース・プログラムであれば、継続して深めていくことはできるが、イシューや目的から外れることはできない。わたしたちが想定しているターゲットは、とても広い。(②)

F：国際協力 NGO の若者向けプログラムでは、対象を限定している。4 泊 5 日の合宿後に各地に戻って活動する。1 年間の継続率は 75% 程度。アメリカは 95% と高い。合宿中で、自分の過去の話や体験を共有して仲間をつくる。

C：自分が関わっている NGO は多少フェイドアウトする人はいるが、楽しいことをたくさんしているので、あまり辞めない。「社会を変えよう」と思って入ってくる人はいないが、終わったあとに、想定外に気付きや学びがあったと感じる人は多い。(③)

B：国際協力 NGO の若者向けプログラムに参加するのはいわゆるエリートではないように思う。(④)

D：こういうことやる人は、被抑圧体験のある人が多いのか。(④)

F：有名国立大でボランティアをしている人は浪人経験者が多いと言われている。(④)

B：エリートの道を歩まなければならないプレッシャーを受けている学生は、シフトチェンジまですることは難しいが、「世の中にこういうことがあると忘れんじゃないよ」と伝えておきたい。

D：Fさんの話を聞いて「お金をかけずに活動する」「小さなグループでつながる（コミュニティ・エンゲージメント）」の視点も入れたい。(⑤)

A：アクションを起こす前に感じる「ハードル」をどうするか、も加えたい。(⑥)

F：もっと感情を表現してもいいと思う。ラブレター、というか、気持ちをもっと見える化してもいい。(⑥)

他団体のアクティビズムが提示されることによって、相対的に自分たちの活動を見始めた(①)。よって、教育団体としての自分たちとしては、行動を起こすことそのものよりもよりプロセスに重点をあてようとしているのだということを確認する。次に、学ぶ過程でアクションを起こすことにかかる時間についての議論がされた(②)。そこでは、学習者に過酷な社会課題の現実を見せることで衝撃を与え、気持ちを揺さぶり、「動かなければ！」と即座に思わせる方法と、より開発教育的にプロセスに時間をかける方法には違いがあるのではないかという問題提起がなされている。そして、活動の継続の動機には「楽しさ」があるのではないかという指摘された(③)。Cが関わる団体では、社会変革という目的や問題意識を掲げていても、コミュニティで楽しい経験を共有することもしながら、想定外の気づきや学びの場となっていることを示した。次に、国際協力NGOの若者向けプログラムの参加者層が社会課題を実際に体感するような経験者なのかどうか話がされた(④)。それは、どういう人を対象にハンドブック作成を想定したらよいかを考えるヒントとして議論された。そして、Dからは、より小さいグループやコミュニティをつくることをアクションの視野に入れたいという意見が出た(⑤)。個人で動くか大きな組織で動くかではなく、信頼関係を築きながら小さなグループで動いていくことを支えたい意見であった。最後に、Fが重要視している「感情」「気持ち」「想い」ということを、実際のハンドブックや実践内容に組み入れることが視野に入ってきた(⑥)。いわばアクションをする前のハードルを低くする意味で、思ったことを素直に表現してみるということがアクションの始まりとして重要であることの提起によるものであった。

その後、それぞれが執筆担当をするところのレジメをもとに、内容の検討と意見交換がなされたがなされた。最後に、次回に向けての意見からは、メンバーそれぞれに発信内容が多様になっており、チーム内での意見交換や議論をそれぞれのメンバーが拾い、アイ

ディアが活性化されていることがみられる。次回に向けたメンバーの意見内容記録は以下である。

B：1人／なかま／日常／非日常の4象限に分けてみたい。

F：ひとりでひっそりことを広める、伝える要素もいれたい。

D：やっぱりマンガは目を引く。Cさんの作成した漫画ナイス！

F：できた冊子を使ってワークショップをやってもいいかもしれない。

B：TIE作成「会議が組織を変える一対等な立場に立った合意形成」¹³を参考にしてみる。

第7回ミーティングでは、前回からの新メンバーFが、日本で国際協力NGOの若者向け研修を受けた大学生Gを会議に誘って連れてきた。また、この日はアドバイザーとして大学教員のHが参加した。近況報告は、Fが若者の投票率をあげようとする団体と有権者教育のプログラムを開発していることにわくわくしていることや、オーストラリアで開催されたフェアトレード会議と、さらにアメリカのNGOの資金集めキャンペーンである「トレイルワーカー」に参加し、今後アメリカのNGOで研修を受ける予定を話した。Gが地元でフラッシュモブを行って若者に選挙の投票を呼びかけた活動をしたことで、ダンサーとして参加した人たちが普段はあまり投票に行かないが、この活動への取材などを経てモチベーションが上がったのを目にし、やりがいを感じた話をした。FやGのアクティブな報告で、ミーティングの雰囲気が活気づいた。Bは、投票の話から民主的な社会づくりとの関わりで、日本の公民館施設が地域センターになってしまっていることで、民主的な学習拠点づくりとして機能しない問題点について話した。Dは、新メンバーもいるため、開発教育協会の活動の紹介をした。

まず、今回はFとBがそれぞれ国際会議に参加して海外の市民組織との交流経験を語る事が事前に確認されていた。よってまずFがミュンヘンのG7首脳会議に合わせて開催されたNGO会議の参加報告を行った。Fからの報告概要とそれを受けた意見交換記録は以下である。()と番号は筆者による。

- ・ G7がミュンヘンの郊外で6月上旬に開催され「ONE」というNGOが主催したイベントに参加した。
- ・ 「ONE」はU2のボノが設立した団体。ユースアンバサダー活動があり、彼らが集まってG7への提案をするという活動。

- ・ ユースアンバサダーはカナダ、アメリカ、日本にはなく、G7 加盟国がそろっていない。
- ・ 良かった点：市民活動が全く違う。電車に乗っていたらボックスシートで同席したシニアが話しかけてきて「いい活動だ、がんばれ」と言ってくれる。パフォーマンスを見た警察官も写真撮り始めたりする。日本ではありえない経験ばかり。ミュージックフェスタも実施。INGOs（国際 NGO）が主催して、音楽ファンが大量に来た。政治的なスピーチに拍手し、ネパールの被災者のストーリーに耳を傾ける。市民感覚が違う。(①)
- ・ 違和感は、ヨーロッパの若者が中心で、南の声や参加がないこと。それは「ONE」参加者もアフリカの参加者も発言していた。
- ・ また、国内の貧困・格差についての言及がまったくなかった。いずれ課題になるだろうと思われた。(②)
- ・ 発表の仕方も異なり、ヨーロッパはスタッフがすべて話していたが、アメリカは適宜、学生が話していた。民族の多様性もあった。

H：日本だと右派系の人たちが「朝日新聞を読まない」というTシャツを来てパフォーマンスをしたりしている。Tシャツの色やデザインを統一するというのは、ありですね。

B：集まる人全体で共有されている目的はあるか？ (③)

F：ある。メッセージ・ガイドが配布され、数値目標など要求が書いてある。

B：サミットをやる時期は決まっているのか？

F：欧州議会の中休みにやるので、それも欧州中心主義的といえる。「ONE」のヨーロッパの参加者は中流階級の白人が多かった。(④) アメリカは民族の多様性があり、リーダーも韓国系の学生だった。(⑤)

F は、基本的にアメリカの市民活動に対する気軽さに魅力を感じていた (①⑤)。社会活動に対する理解があることや気軽なことだと捉える文化が市民意識を高めているのではないかと考えていた。B は、それに対して気軽に集まっても、国内の貧困格差の言及がないことなどからも (②) 課題の共有はされているのかという懸念をもとに質問をした (③)。そして、F は会議そのものの構造が欧州中心主義、白人が多いということへの疑問を呈した (④)。

次に、B が国際成人教育協議会 (International Council for Adult Education; ICAE) という、成人教育に携わる世界的ネットワーク市民組織の総会がカナダのモントリオールで開催され、それに参加してきた報告をした。報告概要と意見交換の記録は以下である。() と

番号は筆者による。

- ・ 「公用文化否定宣言」がケベック州の州憲法で定められている。マジョリティの文化に合わせるのではなく、オリジナルの文化を尊重することが奨励されている。まさに「モザイク」。(①)
- ・ 民族も多様だが、障害をもっている人もたくさん見かけた。(②)
- ・ ICAE は成人教育団体で、パウロ・フレイレとユリウス・ニエレレが代表だったこともある。万人のための教育（EFA）達成のためのアクションフレームワークである、「ダカール行動枠組み」をつくらせた団体。(③)
- ・ 今の開発目標では、わたしたちは幸せになれない。人権とよく生きる（well-being）を重視。(④)
- ・ 子どもの教育支援については割と否定的。子どもの教育の中身をつくるのは大人。民衆教育を重視。(⑤)

SD(持続可能な開発)もいいが、ジェンダーや権利ベースアプローチをもっと重視すべきというスタンス。MDGs(ミレニアム開発目標)やEFAのために、成人教育よりも子どもの教育が優先されたことに問題意識がある。(⑤)

F: ツアーの写真にイスラム系の人の写っている写真がなかったが、町にいないのか? (⑥)

B: 見かけなかった。あまりいなかったように思う。

F: 先日、カナダの議会で銃乱射事件があったが、そういうコンフリクトはモントリオールではないのか? (⑥)

B: 地域によって状況がかなり異なる。英語圏/フランス語圏で言語マイノリティが社会的マイノリティになる構造がある。また、アラブ地域からの参加者にビザが出なかった。そのためか「平和」 이슈が少なかったように思う。(⑦)

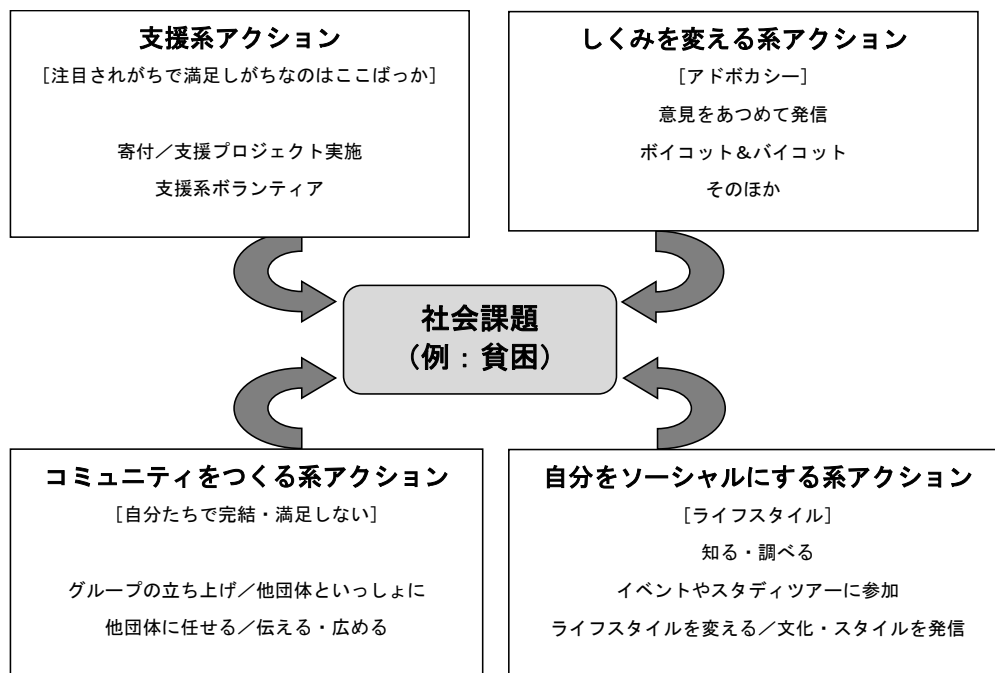
G: 「ノンフォーマル教育」ってどんな教育か? (⑧)

B: 「フォーマル教育」は学校教育など資格や学位がとれる制度的な教育のこと、「ノンフォーマル」は DEAR とか公民館がやっているようなもの。「インフォーマル」は親子間の価値観の伝達にあるようなもの。

まず開催地だったカナダのモントリオールはケベック州というカナダの中では第二言語であるフランス語を第一言語とする地域であり、それぞれの文化を尊重して共生する方針をとる、いわゆる「人種のモザイク」と評される地域であるため、そこで体感したことが

報告された (①②)。そして、今回の会議の主催団体である ICAE がタンザニアのジュリウス・ニエレレやブラジルのパウロ・フレイレなど「南」の国における民衆のための活動家たちも関わってきた団体であることを紹介した (③)。開発目標よりも人権やよく生きることの価値を重視する価値観を紹介し (④)、成人教育を子どもの教育より重視すべき理由を紹介した (⑤)。意見交換では、特殊な多文化共生の形をとるモントリオールでは文化対立があるのかどうか確認された (⑥)。またその話題の延長として、会議自体で「平和」問題がとりあげられていなかったことが話された (⑦)。初めて参加した学生 G から質問が寄せられた (⑧)。

(図 1) 社会課題へのアクションの考え方の案 (※前回会議に基づき D 作成)



F の報告は、本会議の横でアドボカシー活動やキャンペーン活動を行う市民活動が紹介され、B の報告では日々成人教育の現場で関わる市民活動をしている人たちの様子が紹介された。この後に、前回の会議の内容をまとめた図が D から提示されて会議が勧められるが、これらの紹介にメンバーは触発され、話し合いやアイディアの意見交換が活発に行われた。次に、D がこれまでに出てきた案を分けた図の提案を図 1 のようにした。この図をもとにした意見交換の記録は以下である。() と番号は筆者による。

F：自分をソーシャルにする系アクション以外は、他者への働きかけですね。(①)

全員：(うなずいて) うん！うん！(①)

F：知る、調べる、はもっと前提な感じがする。問題意識を持ってからがアクションのような気がする。(②)

D：与えられて「知る」ことと、自分から能動的に「知る」ことは違うような気がする。能動的なのはアクション？(②)

B：「知る」活動をアクションに入れるのは「それもアクションに入れてあげよう」という「思いやり」な感じ？(②) ICAE に行って帰って思ったのは「学習プログラム」をすごくやりたい気分。ワーク内で完結してその場限りのアクションではなく、実際に他者に働きかけるアクションを含んだ「学習プログラム」。講座をやりたい。(③)

F：国際協力 NGO の若者向けプログラムは、ユースのエンパワメントをする団体を増やすことにある。なので、DEAR でやるのも面白いかもしれない。(③)

D：他団体が「チェンジメーカーになろう」という講座を企画しているが、参加者が集まっていないようだ。(③)

F：国際協力 NGO に今度アメリカから活動家に来る。ユースデーもありイベントがある。VIA (volunteer in asia) とのプログラムもある。流れで若者向けプログラムの参加者を募っている。(④)

B：講座をやるのは大変。入門講座の応用編としてやってみてはどうか？(⑤)

F：ピースポートやスタディツアーで行って帰ってきた人たちもターゲットになる。(⑥)

B：スタディツアーで「行き流し」の人たちを対象にしたらどうか。(⑥)

F：凄くないロールモデルを提示して(⑥)

D：BさんとFさんには具体的にアイデアがありそうなので、企画案を出してもらおうといい。

F：学生、若手会社員などを対象に2時間くらい。5回連続程度がいい。(⑥)

D：スタートは、自身のことをふりかえりながら「自分のなかにリソースがある」ことに気付いてほしい。(⑥)

F：エモーションを入れたい。自分がなぜその問題に立ち向かいたいのかふりかえる。(⑥)

D：今の話を聞き、2回目に「ESDってなんだろう？」のワークをやってみたいと思った。(⑦)

F：褒めてあげたい。できたことを実感し、褒め、次につなげたい。(⑥)

B：9月から月1回か、3週に1回くらいやって年内に終わるくらい。(⑥)

F：最低10～最大20名。(⑥)

F：コミットメントを強くすることが大事。5～6人に1人メンター的な人がつく。(⑥)

C：講座の合間と合間にひとりで何かやるのは大変だし、気持ちが続かないかもしれない。その場で、みんなですぐに何かやるのもよいのでは。(⑧)

B：電車の中で水筒を持っている人を数えるとか、このことを人に何回話したとかでもよい。ちょっとできること。(⑨)

F：オクスファムだとできたことを、リストアップして数える。自己肯定感が高まる。10月は国際デーが多いのでイベントも多い。既存のイベントに合わせていろいろできるのでは。

D：グローバル・イシューに関心のある人に限る？(⑩)

F：国内問題でもいいのでは。線引するのは難しい。(⑩)

Fによる確認で、やはりアクションの軸は「他人に働きかける行為」であることを確認した(①)。「知る」ということが、「アクション」と捉えるのかどうかが議論された(②)。Fは、「知る」「調べる」ということは、アクションそのものより、アクションを起こす前提と捉えるべきものだという意見を述べている。しかし、Dは学校のように「与えられて」知ることと自主的に、能動的に知ることには、明確な差異があることを指摘しておりその能動的行為をアクションとしてもよいのではないかと提起している。そして、Bは「知る」こと自体はアクションとはいえないと考えながら、Dのというような能動性を評価しエンパワーする意味で入れてもよいのではないかと提起している。そしてBは、「知る」とアクションが一連となる学習プログラムを実施する講座の開催を提案した。それに対し、Fは賛同し、Dは人が集まるのかどうかという不安を見せた(③)。Fが同様のプログラムを他団体が実施し人集めに苦戦していることを提示し(④)、BはDの不安を受けて、通常開発教育協会ですぐに一度行っている講座の応用版で開催する提案をした(⑤)。そして、FとBが立て続けに対象や内容に関する案を出したことを受けて(⑥)、Dがそれらのアイデアを聞くうちに別の企画へのモチベーションをみせた(⑦)。Fが自分の携わっているプログラム内容を援用できるように紹介するうちに、Cがプログラムの中で実際に何かを仲間ですることの意義を認めた(⑧)。Bは、自分がやりたいと言い始めたこと(③)に対し、Cが意義を認めたことを受けて、アクションの内容も大きなことだけではなく、ちょっとしたことでもよいという提案をする(⑨)。そしてDが対象や携わるアクションがグローバルな課題に関わるのか国内の問題でもよいのかという点を確認した(⑩)。

この会議では、FとBが臨場感ある世界の市民活動の動きを報告したことから、メンバーの雰囲気になにかをやろうという積極性が生まれ、実際にアクションをできる学習プログ

ラムを考えて講座を実施したいという思いが結実した会議となった。また、D がこれまでの会議をふまえたアクションの種類を整理した図案を提示したことも、具体的なアクションを描く上で重要な役割を果たした。また、実際に国際的な会議に参加してきた B と F の思いが先行して講座の提案をしたが、C がその意義を認めたことの意味は大きく、全体が企画へと走り出す契機となった。

第 2 節 学びのデザインによる講座開催・コミュニティの拡張（第 2 期）

第 8 回ミーティングは、それぞれ持ち寄った講座の案の検討が議案であった。アドバイザーとして B の教え子である大学生 I が参加した。これは B がハンドブックの企画だけではなく、講座の企画としてもメンバーの偏った考えで構成することに不安を感じたため、社会的活動に関心が高く自らも活動している I に来てもらった。

近況報告では、A がいろいろとアクションをしてみようと思い、国会前にデモに行ったり、SNS でイベント情報をシェアしたりしてきたことを話した。この時期は安保法制が参議院通過をする直前であり、NGO の非戦ネットの設立イベント参加したところ、スピーチや若手の座談会がととてもよく、若者たちが具体的な不安や迷惑を感じているリアリティのある声をきいたことを話した。そしてそうした声をもっと発信できたらと心から思っていることを話した。C は入籍報告をし、メンバーから祝福された。しかしこれまで通りシェアハウスで生活をして入籍の書類仕事をした以外には変化がないことを話した。B は、職場で貧血を起こして倒れた話をした。そして I が発達障害児の学習塾でアルバイトをしており、先日教育実習に行ったことで教員の現状を知ったが、授業はうまくできず子どもと仲良くなれるわけではなく忙しく、希望する教員になれるか心配であることを話した。D が、野球観戦に行った話をした。

それぞれがもちよった講座の案の一つ一つについて意見を出し合った。まず、A による講座案と意見交換の記録は以下である。以降、意見交換の () と番号は筆者による。

講座案 1・A 案

第 1 回

個人で出来るアクションを考える

(1) 主旨を主催者が説明

- ・ ワークショップで終わらずもう一步踏み出してみよう
- ・ アクションは身近にできることから始めてみよう

(2) 個人で出来るアクションを考える

- ・ 少しでも社会をいい方向に変えると思うアクションを各自考える。
- ・ グループで各自のアクション案を共有化し、四つの象限（前回 D 案）に分類してみる。
- ・ グループでの分類をグループ間で共有化する。
- ・ 次回までに自分が個人で出来そうなことを選び、簡単な計画を立てる。
- ・ グループ内で計画を発表する。

*各グループにアドバイザーが参加。

第2回

個人で実施したアクションの結果を持ち寄る。グループでできるアクションを考える。

(1) 個人で実施したアクションの振り返り

- ・ 全員が実施した or 実施できなかったアクションを発表する。
- ・ アクションに対して参加者からアドバイス・はげましをもらう。

(2) グループでできるアクションを考える

- ・ 1回目に出たアクション案の中でグループでできるものを貼りだす。
- ・ その場で思いついたグループでできるアクションを追加して貼りだす。
- ・ 自分が取り組んでみたいアクションに一人2回まで投票する。
- ・ 投票が多かったアクションをいくつか選ぶ。
- ・ 選ばれたアクションに取り組んでみたい参加者がグループを作る。
- ・ 次回までに参加者が共同して取り組めるアクションの計画をたてる。

第3回

グループで実施したアクションの結果を持ち寄る。次のアクションを考える。

(1) グループで実施したアクションの振り返り

- ・ 各グループが実施した or 実施できなかったアクションを発表する。
- ・ アクションに対して参加者からアドバイス・はげましをもらう。

(2) グループでできるアクションを考える

- ・ 2回目に取り組んでみたアクションを貼りだす。
- ・ その場で思いついたアクションを追加して貼りだす。
- ・ 自分が取り組んでみたいアクションに一人2回まで投票する。
- ・ 投票が多かったアクションをいくつか選ぶ。
- ・ 選ばれたアクションに取り組んでみたい参加者がグループを作る。2回目と同じテーマでも違うテーマを選んでよい。
- ・ 次回までに参加者が共同して取り組めるアクションの計画をたてる。

(意見交換記録)

I：おもしろそうだったと思った。個人でできるものとグループでできるものを分けるのはいいと思った。持ち寄って意見を集めるのもいいなと思う。(①)

A：こちらから提案はあまりしないで、立派なことでもなく、やってみるといいと思う。短期間でできるかはわからないが。

D：実施できなかったことも出し合うのがいいと思った。(②)

B：合宿系で、がんがんやる感じですね。

C：まずやってみる、というのがいい。

A：はじめに、もうちょっと前振りがあった方がいいかもしれない(③)。

C：入門講座を受けた人を想定すると、すでにマインドセットはできているような(④)。

アドバイザーとして初参加の I から、個人でやれることとやれないことからグループでやれることへと展開していくことに対して肯定的な意見が出た(①)。また、Dからは実施できなかったことをだすことがこれからやりたいことを出すことになる点で、肯定的な意見が出た(②)。Aは自分の案を話しながら、第1回目から内容に突入する感じがあるため、その前に場の準備になっていく内容を入れたほうがよいことに気づいた(③)。しかし、Cからは今回の講座で想定している対象では、すでに「マインドセット」つまり、何かアクションをするということに対して心の準備ができているはずだから、前振りの必要性がない問題提起がされた(④)。

次に、Bによる講座案と意見交換記録は以下である。

講座案2・B案「開発教育 ACTION PROJECT 講座」(資料)

- ・ 対象人数：15人～20人
- ・ 時間：2時間×5回

第1回 関係づくりと活動のイメージづくり

- ・ 自己紹介、呼ばれたい名前、ボールでの呼び合いワーク
- ・ 5人グループで社会相関図を作成し、自己紹介と聴き合いをする
- ・ なりたい社会、自分の wish list 作成

第2回 アクションの具体性を描く

- ・ wish list から二項選択のワーク
- ・ それをもとにグループ分け
- ・ 課題「こっそりリサーチしてみよう」アクションテーマについて何か人に聞いてくる

第3回 アクションする

実践・FW（フィールドワーク）

第4回 アクションする

実践・FW

第5回 活動内容を発表し今後の活動に向けてエンパワメントする

発表、まとめ、エンパワメント

I：アクション・プロジェクト講座という名前、かっこいい！（①）

B：社会相関図をつくると、所属や大学以外のその人のことがわかるし、聞きあう中で同じところや違うところが見える。「こっそりリサーチしてみよう」は、次回までに人にインタビューする、一週間に買ったペットボトルの数を数えるなどの実践的なリサーチをする。

I：すごい面白そう。「なりたい社会と個人のありたいウィッシュリスト」は混ぜこぜにやるのか？（①）

B：社会的なことばかりだと、頭で考えてしまいそうなので。学生でやってみたけれど、深めていくことはちょっと難しかった。

C：自分と向き合う時間がすごくあるのがいいと思った。5回をどう締めくくるかは難しそう。（②）

A：昨年の全研の「アクション分科会」の時、あまり社会的なテーマが出てこなかった。本当はもっと社会問題をテーマに議論してほしかったが、「無関心をどうする？」「怒りをどうあらわす？」などの話しづらいテーマも出てしまった。（③）

D：チームで活動するイメージだったので、このように相手と自分をきちんと知り合う導入はよいと思う。（④）

B：テーマから進めるのはどうか→プレスト（⑤）

G：いろいろアクションの案を出してみると、できる場所を選ぶような気がする。（⑤）

D：テーマであっても、アクションであっても、どちらでもできそうな方を選んでやってもらってもいい。（⑤）

B：ほかのグループに触発されて、なにか展開していくかも。（⑤）

A：関心のあるテーマでグループをつくった方がいいのではないか。（⑤）

Iは面白そうであるという肯定的な反応をした（①）。Cは社会的なことばかりではなく、自分と向き合う学習活動を盛り込んでいることへ肯定的な評価をするいっぽうで、最後の締めくくり方、つまり講座の目的の置き方が不透明であることを指摘した（②）。また、Aは前年にこのチームとは別のメンバーで「行動を起こす」ことをテーマにした分科会を開発教育全国研究集会で持ったときに、身の回りに感じる問題として、社会的テーマが出て

こず個人的なテーマがあがったことをふまえ、どのような参加者から出てくるアクションの案が個人的な問題になることへの不安を見せた (③)。A は、この不安をミーティングの折にしばしば出されており、ハンドブック作成を含めてアクションをすることを企画することに不安を感じ続けていた。F は、講座を企画する上で、参加者同士の関係をつくるという視点がなかったため、第1回で関係づくりをすることに対して肯定的な意見を出した(④)。そしてグループはテーマによって分かれるのか、起こすアクションの種類で決めてもらうのかということが議論された (⑤)。

次に F と G の案と意見交換の記録は以下である。

講座案 3・F・G 案「行動を科学する連続講座<<社会変革的思考プログラム>>」

日時 9月下旬、10月上旬、10月下旬、12月中旬(隔週開催)

※毎回 90 分もしくは 120 分。

場所 都内

規模 30 名(最低実施人数 10 名)

参加費 3,000 円

プロセス 8月25日まで募集期間とし、応募時の質問事項でチーム割が行えるように質問を用意する。実施後に、参加者が継続して参加できる枠組みを用意する。

第1回講座 社会を科学する

-社会的課題の特徴とその解決方法について

-日本社会の特徴理解

(コミュニティ、SNS からみるオンラインとオフライン、・・・)

-振り返り

*全4回の講座は、5-6人1組のチームごとで講座を進める。

*ただし、人選などで不都合があった場合に修正をするため公表は市内。

第2回講座 行動を科学する

-人間が行動する場合の背景理解

-行動を持続させるために必要な事柄について

-原体験の共有

-振り返り

第3回講座 ケーススタディとプラン作り

-活動アイデアの紹介

-プラン作り

-振り返り

第4回講座 成功を共有する

-活動結果の報告と祝福

-振り返り

(Gによる補足説明の記録)

(G) オンラインでつながっているだけより、リアルなつながりがあった方が強いコミュニティになるということだと思う。自分が参加したプログラムは、世界を変えるための「プランニング」が最終ゴールだった。1年間のプランを作成して、報告したり交流したりしていく。背景理解というのは、共感のことだと思う。在日の友人がいたら、年齢の異なる友人がいたら…、そのコミュニティのことがよくわかったり、知ることができる。「why are you here?」=なぜ、ここにいるの?なぜ続けているの?を確認したり、聞きあう。原体験の共有=ストーリーテリングをする。ローカル・ルールがあって「いいね!」と思ったら指をならすとか、「もっと声を大きく」というジェスチャーがある。「社会を変える」って難しいことだと思っていたけど、冒頭で「ああ、社会って人か!」と思ったら「なんだ、できそう!」と思った。

Gは、自分が参加したプログラムをもとに今回の案をFと共同で出しているため、参加した感想を交えて解説をした。FとGが出した案に対しては意見交換がさほどなされなかったのは、すでに実施しているプログラムを完成度が高い状態として具体的に出したため、他のメンバーとしては意見が出しづらいということがあった。FやGがチームのミーティングに参加し始めたばかりであることも遠慮につながった。F自身の中では、これが一定の成果を出しているプログラムだが、開発教育としてこの講座を行うことと、国際協力NGOの若者向けプログラムとして行うことの違いをFとどのように共有していったら良いかという課題が見え始めた。このときに、BとDがその説明を試みるが、Fは納得してはいなかった。またその論点をチームメンバー自身もきちんと把握しているのかという課題が共有され始めた。よって開発教育としてのアクションをテーマとしたクラスを作るということへの模索がされ始めた。

Dの案は以下である。意見交換は全体の意見交換と合わせて行われた。

講座案4・D案 説明のみ (B案に近い)

【1回目】

- ・ 自己紹介と仲間づくり、自己開示、安心できる場づくり (アイスブレイク)
- ・ 社会課題への問題意識を出し合うワークショップ (取り組みたいテーマ探しと多様性の共有)
「今この世からなくなったらいいもの、100年先にはなくなっていたらいいもの」
「今この世にあったらいいもの、100年先まで残っていてほしいもの」
ブレーンストーミング→マッピング→シェアリング

- ・ 絵本『わたしのせいじゃないーせきにんについてー』（レイフ・クリスチャンソン著、ディック・ステンペリイラスト、岩崎書店）を読む
- ・ 宿題「自分が解決したいテーマや課題」

【2回目】

- ・ 1回目～2回目の間に自分がやったり、知人・友人がやったり、メディア等で見聞きした「アクション」にはどんなものがあったかを共有。
- ・ 「自分が解決したいテーマや課題」を出し合い、似たテーマや課題の人たちでチームづくり
- ・ どんな取り組みやアイデアが課題解決に有効かグループで話し合い→発表
(4象限のカードを使ってみてもよいかも)
- ・ 詩『風』を読む
- ・ 宿題「次回までに何かひとつ、小さなアクションをやってみる」あるいは「いいなと思ったアクションを持ち寄る」

【3・4回目】 ※基本、チームでの活動。

実践またはフィールドワーク（SEALSのデモや、何かの勉強会に行く、投書する文面を考える、等）

【5回目】

- ・ 報告とふりかえり
- ・ 鈴木さんによるレクチャー（日本の社会活動の特徴、等）

タイトルが重要そうだ・・（ユースに関心を持ってもらうために）(1)

- ・ ソーシャル・アクション・クラス（social action class）
- ・ TAKE ACTION クラス／ワークショップ
- ・ 自分をアクティブにする！ワークショップ／自分をソーシャルにする！ワークショップ
- ・ ほんとに社会は変わるの？アクションしながら考える広がる「もやもや」ワークショップ

具体的なアクティビティの内容は異なっているけれども、構成はBの案とほとんど同じであった。よって開発教育の講座をイメージするときの構成がBとDは共有されていることが明らかとなった。一方で、自分自身のことを深めるアクティビティは、Dの案はBやFの案ほど時間をとっていない。学習者による安心した場づくりの一環として自己開示をできることを目的としたものとなっている。そして、タイトルが重要であるということもチームメンバーで問題提起され、熟考をし始めた。

全員の案をふまえた全体の意見交換の記録は以下である。

B：1泊2日の合宿形式でもよいのではないか。(①)

C：あまりにもパーソナルな問題をグループで解決しようというふうにはならないのではないか？(②)

I：募集の時点でなにか社会課題に関心のある人と、募集したらそれにあつた人がくるのでは。(③)

B：ワークショップをやった後の人に参加してもらおうと、次につなげていけるとよいのでは。ほかの事業とのつながりを見せることができるのでは。(③)

A：講座の内容は、ハンドブックに事例のように掲載されるのか？常任理事会で説明しなくてはならない。

D：成果物のイメージはあまり固まったものはない。講座のマニュアルになるかもしれないし、ハンドブックに事例として載るかもしれない。読み物よりも、講座をやり仲間をつくるもののほうが、行動につながるということは冒頭のころの会議で話した気がする。

B：教材はつくってきたが、アクションを促す事業体としての実践はあまりしてきていない。久しぶりに、実践をするということでしょうか。

まず、講座の回数は5回の形式にとらわれず、合宿や集中講義など多様な日程を検討することが確認された(①)。そして、Aが前年の開発教育全国研究集会分科会で起こったことから、個人的問題をグループで解決しようとする人たちが出てしまうことの問題提起を受けて、Cからは、あまりにも個人的な問題をグループで解決しようということにはならないのではないかという意見が出された(②)。それはどのような人が講座に集まってくるのかということとも関わるため、参加者を募集する際のアイデアがだされ、社会的課題への関心を前面に打ち出すことと、具体的なテーマをもったワークショップなどの他の事業と抱き合わせて行うことの出された(③)。このような問題提起を経て、社会的課題と自分への関心との内容をどのように盛り込み、つなげていくかということが実践企画の中で意識されていくこととなった。BやFの案は自分自身に目を向けることを重視しており、それをすることと、社会的課題へと関心との関連性の説明が求められた。Fは、社会的課題の原点を深めるという点で、社会的関心を明らかにすることを目的とした自己省察であるが、Bは、より学習者や学習者同士の学習のレディネスを整えるものとして出していた。この整理を今後する必要性が確認された。

また、F案はインプットの時間が長いいためその方法が妥当なのかを話し合う必要性が確認され、そうした方法をとる事業が開発教育協会にはほとんどないため、場合によっては理事会にも相談してはどうかという案が出た。これはFがインプットをする必要性の主張が、開発教育の講座としてどこまで必要かがチームメンバーに共有されず、その案をどのよう

に扱ったら良いかということがチームの課題となった。

第9回ミーティングでは、当初ハンドブック作成のみを活動目的としていたチームが、講座を事業として開催するにあたって、開発教育協会の組織としての合意を得なければならぬため、開発教育協会の他のスタッフLも参加した。メンバーであるAが開発教育協会の当時理事であり、理事会で本事業の説明を求められたところ明確に説明できなかったため、組織の中での位置づけが不明瞭なままになっていたことで、活動と組織運営の橋渡しをするために、Lが今回のミーティングに出席した。

近況報告では、Bが社会人になった教え子が演劇NGOであり、Cが働いているコモンビートのミュージカルに出演し、突然その出演招待状をもらったことを話した。彼の変化や成長を含めて、団体に感謝の気持ちを表した。Cが、初めて安保法案に反対するデモに参加したことを話した。初めてで、自分がどう感じるのか、声をあげられるのかといった自分の反応への興味があったことを話した。人の多いエリアに行き、スピーチやコールがある中で、声はあげられなかったが、いろいろな人がいることや安全だということがわかり、次の日は職場の同僚を誘って行ったことを話した。そしてその後いろいろ調べたり知りたくなって参加して良かったと思ったと語った。Aは、なかなかデモに参加できず週末に「アベ政治を許さない」という作家の澤地久枝氏が呼びかけた一斉ポスター行動のキャンペーンに賛同して、一人で地元の駅前にキャンペーンポスターを持って立ってみたことを話した。しかし、誰も声をかけてくれなかったのが悲しく感じたが、帰りにいくつかの家でそのキャンペーンのポスターを掲げているのを見たことを話した。その後は、登山に行き気分転換をしたことを話した。Dは、Cと同じ日にデモに行ったことを話した。ゲリラカフェという、任意の寄付でお茶やサングリアをデモ参加者に提供していたのを見て、素敵な取り組みだと思ったことを話した。Lは、アメリカ人の友人に会った際に、日本のデモのことをよく知っていて「参加したい」と言っていたことと、海外でもこの動きが知られていることを話した。

その後Lより組織として講座を開催するにあたって、中期目標の説明や、事業として求められることについて説明を受けた。そもそもなぜ「ソーシャル・アクションハンドブック」作成をするのかといったことの説明もチームに求めた。そして、Lは全国会員組織であるために東京で講座をやるのであれば、その成果を全国の人たちにも普及や共有できるものを出して欲しいことを話した。また、セミナーをやるときにどうするのか、受け身の参加者をどう支援するのかといったところに、会員の関心があるのではないかと提起

を受けた。その話を受けて、この活動にしか開発教育協会の事業に関わっていないメンバーも、団体の事業として内容をつくっていくことを意識喚起され、開発教育としての公共性のある事業の位置づけが共有された。また活動をうまく説明できなかったAにとっても、改めて事業の目的や意義を確認する場にもなった。何よりも、A自身が講座に対する不安があったこともわかった。前回までのミーティングで何度か出していた、社会的課題に取り組むよりも個人的なテーマに取り組みたい参加者が多いのではないかという懸念が過去の経験から拭えなかったからだった。Bは、これまで議論してきたアクションの考え方がまとまってきており、図式化もできていることから大枠は提示しながらやれば大丈夫なのではないかと話した。そして実際に実践の蓄積がないままハンドブックをつくっても現実味がないのではないかという意見を出した。Dもまた、アクションのリストや大枠はこれまでの議論でできてきているので、それをもとに講座で利用すればよいのではないかと話した。Aも不安を一旦おさめることができた。

そして、講座実施の施行としてFが主宰する国際協力ユースフォーラムという若者向けのイベントでワークショップをやってみることが提案されており、それについて話した。日程が合えばアクションを4象限で考えるアクティビティをやってみたらどうかということになった。さらにそこで参加者の募集もできることもメリットであることが確認された。

この日は講座のちらしの素案づくりをし、タイトルと企画内容、対象、参加費、日程について話した。タイトルに決定の際には、前回参加してくれたIに電話をし、アドバイスをもらい、「ソーシャル・アクション クラス」(以下、SAC)という名前に決定した。ちらし案は資料1を参照されたい。

第10回ミーティングは、8月のはじめに開発教育全国研究集会の北海道開催という大きなイベントがあり、夏休みを挟んだため間の空いたミーティングとなった。よってまずSACの検討をしてから、研究集会の感想を含めて近況報告をすることになった。

SACの内容検討の意見交換は以下である。()と番号は筆者による。

第1回 10月16日(金) 仲間を知ろう、どんなソーシャルアクションに興味ある？

※1回目が終わった時点で次回のチーム分けができるようにしておく。そのため、1回目で「どんな社会にしたいのか」をある程度出し合う。4象限に分けるワークなどをやる。(①)

第2回 10月30日(金) 人がソーシャルアクションをするのはどんなとき？自分たちは？

※2回目は「人が行動するのはどんなとき」「褒める・成功体験」などをちりばめながら、チー

ムビルディングする。(②) 2回目の終わりに宿題を出したい。「(趣味などでもよいので) それをやっている理由と持続している自由を誰かにインタビューする」「この一週間の間に何人と安保の話をしたか」等。(③)

第3回 11月13日(金) 作戦会議…支援系、社会のしくみ系、コミュニティ系、ライフスタイル系、どれからやってみる?(④)

第4回 11月27日(金) グループ活動。作戦実行。

第5回 グループごとに日時、場所も自由に活動

第6回 12月12日(土・予定) ふりかえり

(意見交換)

- ・ 社会がどうあるべきか?の方向性を話し合った方がよいと思う。アクションは方法論なので、目指すべき社会のあり方そのものをディスカッションしながらチームビルディングしたい。そのため、はじめから第2回目は行動するメンバーでチームをつくっておきたい。グループ分けは関心ある事柄で分けたい。(①)
- ・ 申込時から関心ややりたいアクション、取り組みたいテーマ(社会の不条理はなに?)を聞いておく。「どんな社会にしたいですか」と「どんな社会であるべきですか」だと、回答内容が異なるので、聞き方が大事。「いま関心のある時事問題はなんですか?」「取り組みたい社会課題(テーマ)はなんですか?」。立派なことは書かなくてもいいです。といった書き方で尋ねる。(①)
- ・ 各回の10分間にやったことを、共有して褒めあうなどするとよいかも。(②)
- ・ 1回目と2回目の間は、Fにお任せして打ち合わせはしない。
- ・ 2回目と3回目の間に打ち合わせを行う。
- ・ 講座へのグループ参加もあり。例えば、あるNGOのスタディツアーやユースグループの参加者などが、まとまって参加してもよい。

グループが活性化するには「お調子者」が必要。「お調子者」になりそうな人を見つけて、つづくことも大事。(②)

Aが気にかけていたグループ活動でのテーマ設定が個人的なものになる可能性もあるため、SACの第1回で「どんな社会にしたいのか」をある程度出し合える内容にすることで、関心のある社会課題が把握できるようにすることとなった(①)。それは、どのようなアクションをするかはあくまでも方法であり、目的は社会がどうあるべきかを話し合う必要性

による指摘であった。その際に4象限のアクティビティを活用することになった。そして、SACの第2回はFが担当し、「人が行動するのはどんなときなのか」というテーマでグループのチームビルディングを行うことになった(②)。また、この回で宿題を出したいという案がFから出された(③)。具体的には「趣味などでもよいので、それをやっている理由と持続している理由を誰かにインタビューする」ことや、「この一週間に何人かと安保の話をする」というものである。これらは、個人でできるアクションの例であり、「聞いてみよう」「話してみよう」という友人や知人とテーマについて話してみるチャレンジ的な課題を出すことによって、一人でも小さなアクションを起こせる工夫でもあった。よって、こうしたチャレンジ型の課題をSACで活用する形がチームで定着した。SACの第3回ではグループでアクションをする作戦会議をするが、その際に、アクションの整理した図1を活用して、支援系、社会のしくみ系、コミュニティ系、ライフスタイル系のどれからやってみるかを話し合うアプローチを提示してみることとなった(④)。その後、広報や受付方法を確認した。

次に国際協力ユースフォーラムにて、初めてアクションの4象限をやってみる内容の確認をした。アクションの項目を書いたカードを4象限に分類した後、「やったことのあるアクション」に印をつけるワークをし、最後のふりかえりに「やったことないけどやってみたいアクション」に印をつけて話してみるアクティビティを行うこととなった。

最後に、近況報告と全国研究集会の感想と報告をしあった。メンバーの感想と意見交換記録は以下である。()と番号は筆者による。

F：全体によい内容だった。テーマ「市民性」だった。全体会ゲストがアイヌの方と障害者の方だった。彼／彼らが「市民」ではなかった、「市民」とはなにか、という問いかけをした。気になったことの一つは、「包摂性」のような市民社会のイメージが共有されていなかったと思われること。もう一点は、高校生の参加者に発言を振りすぎだと思った。それは怒りを感じた。(①) 会員の聴覚障害を持つ方と話ができてすごくよかった。その後も、日常生活でも「日本は健常者の男性によってつくられているのだ」ということがよく分かった。(②) 家に帰って姉に話したら、姉がとつぜんフェミニストになっていて驚いた。「日本人の女性が男性と接触するのは電車の中が多い」というニュースをみて怒っていたのだ。日本のNGOは女性が多いのは、女性が優しいからではなくて、怒っているからなのだと思う。(③) ほかの参加者と交流するランチスペースがほしかった。

G：開発教育というものをよく分かってないまま参加したけれど、すごく興味が出た。(④) 対立のワーク

ショップと、寄付の教室、クロスロード・ケニアに参加した。JICA の方や教員、いろんな人と意見交換ができてすごくよかった。もっと知りたいと思った。分科会（ユース）は、教育がテーマのグループで自分のもやもやを出せて、よかった。(5) フェアトレードのグループは、何かやりたい大学生と ACE の人がいて、大学生の相談にみんながのってイベント企画が出来たりして面白かった。

B：全体的にすごくよかった。いつも話し慣れている教員が目立ち、「このアクティビティ知ってる」という風で参加している人も多いが、学ぼうとする姿勢が「全体会での先制パンチ」で生まれたと思う。(6)

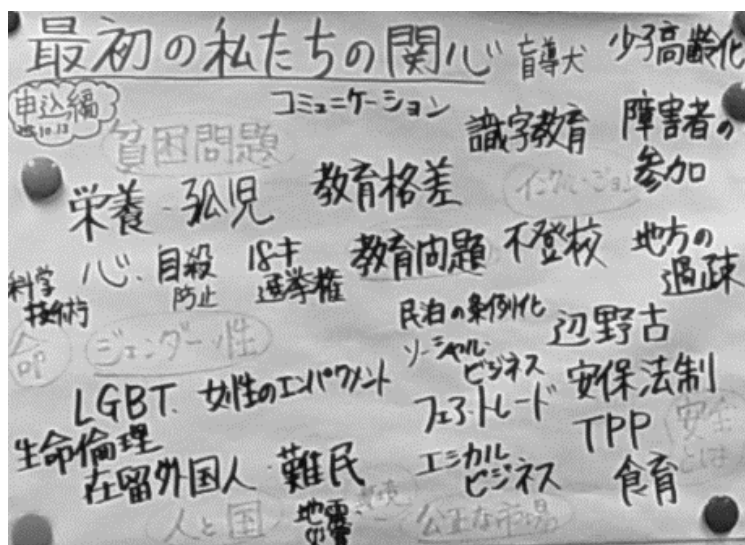
ユースの支援活動をしてきている F からは、あらゆる場で高校生の参加者に発言を求められることが、高校生の存在を対等な立場としてというより特別なものとして捉えていることを感じて「怒りがわいた」ことを話した (1)。また、聴覚障害の参加者との交流によって「健常者」「男性」のもつ既得権に気づいたことを話した。(2) そしてそれを身近な肉親と語ったところ姉が「女性」という立場で社会に怒りを感じていることを知り、そのことから日本の NGO の女性スタッフの多さは、社会に対する「怒り」を感じているからなのかと疑問を抱いたことを語った (3)。マイノリティへの関心が生まれた G は、このチームのミーティングを契機に研究集会に参加したことによって、開発教育に興味をわいたことを語った (4)。自分のもやもやした考えを共有出来る場があったことに嬉しさを語った (5)。B は、研究集会に参加する教員に開発教育を方法論としてとらえており、自分が学習者として参加する姿勢を見せない人がいることへの不満と、今回はそういった参加者にあまり会わなかったことを話した (6)。特に全体会がアイヌや身体障害をもつ立場の人たちからの、痛烈な既得権に対する問いかけが、そうした雰囲気をつくったのではないかと思ったことを話した。

第 1 回 SAC に向けたミーティングは、SAC の直前に細かい確認が必要になり、人数がそろわなくても集まることのできる人だけでミーティングをすることになったところ、B と D のみの打ち合わせとなった。講座の始めに、学習者の現在の出発点がどこにあるかを知るために、自分の名前を真ん中に書き、関わりのある人や団体、良く行く場所、好きなものなどを自由に書き込んでつなげていく「社会相関図」を書くことにした。B と D は、国際協力ユースフェスティバルでアクションの 4 象限を未完成ながらやってもらった経験から講座で実践的に使うことのイメージがつかめた。そして、アクションの 4 象限の活動を考えているうちに、それをビンゴにすることで自己紹介と自分のやっているアクションの確認、アクションの項目のやった経験の有無を聞く活動を合わせてみようというアイデア

になり、急遽ビンゴを作成した。居合わせていた開発教育協会事務局スタッフにも意見をもらい、アクションの項目のうち9項目を選んで決定した。

次に、参加者が申し込みの時点で書いた「社会問題への関心」や「取り組んでみたい社会的課題」を事前に模造紙で整理し、講座で提示できるようにキーワードを書き出す作業をした（写真3参照）。今後、これらの課題への関心の変化がわかるように提示して行くこととした。申込者の関心のあるテーマは以下であった。

貧困問題、栄養、孤児、心、自殺防止、18歳選挙権、教育格差、教育問題、不登校、識字教育、コミュニケーション、地方の過疎、障害者の参加、盲導犬、少子高齢化、民泊の条例化、辺野古、ソーシャルビジネス、フェアトレード、安保法制、TPP、エシカルビジネス、食育、難民、地雷、災害、在留外国人、生命倫理、LGBT、科学技術、



（写真3）作成した申込者の関心ごとの整理

そして、第1回の講座の実施日を迎えた。参加者16名の中には、大学生の頃に開発教育協会のユースチームとして活動していたメンバーが3名いた。二人は事前に連絡を取り合ったが、一人は個別の申し込みであった。その参加者は、卒業以来の十年近い月日を経て開発教育協会のイベントに足を運んだと話した。またもう一人は開発教育協会が主催するイベントに頻繁に参加する参加者である障害のある参加者がいた。よって、要約筆記等、情報保障のためのシステムを整えた。また、その状況を他の参加者にも説明をし、発言や

コミュニケーションをするうえで留意する「参加のルール」などを共有した。よって、開発教育や開発教育の理念や用いる方法に馴染みのある人たちが4名いたことになる。事前に、チームで広報や情報発信のためのブログ記録作成を順番で担当することを決めた。障害のある参加者の情報保障システムの担当も決めておいた。

第1回目のSACの内容は以下である。

- ① 挨拶、ソーシャルアクションクラスの説明をする
- ② アイスブレイキングとして、ソーシャルアクションビンゴをする
- ③ 4人のグループごとに自己紹介
- ④ 各自、社会相関図の作成
- ⑤ グループごとにじっくりとお互いの相関図を語り聴き合う。
- ⑥ 申し込み時に書いた自分の関心事から3つ選んで付箋に書き、相関図のどこに関係するのかを貼ってみる。

チームメンバーによる第1回目の講座報告ブログ内容は以下である¹⁴。

10月16日（金）にDEARでは初開催のプログラム「ソーシャル・アクション クラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～」がスタートしました！

「どんな人が応募してくれるだろう？」

「何人くらい集まるのか…？」

と、期待と不安で落ち着かない日々を送っていましたが、たくさんのお問合せとお申込みをいただき、最終的には16名のメンバーに落ち着きました。9つの異なる大学の大学生、20～40代の会社員や学校の先生など、多様なメンバーがそろいました。

第1回目は「仲間を知ろう、どんなソーシャル・アクションに興味ある？」をテーマに、じっくり互いに知り合い、自分を見つめるワークをやりましたので、その様子をレポートします。

まずは「ソーシャル・アクション・ビンゴ」を実施。

「ボランティアをしたことある？（どんな？）」

「SNSで社会的な課題や話題を紹介したことある？」

など、9つのアクションが書かれたビンゴ・シートをもって、該当する人を探しながらビンゴのマスを埋めていきます。質問し合うことで「へ～！そんな活動があるんだ」「どんな風にやったの？」など、ペアで話が盛り上がります。そして、自分がこれまでにどんなことをやったことがあるのか、どう思ったのかもふり返る機会になりました。

続いて、自分を中心にした「社会相関図」を個人作業で描きました。真ん中に自分の名前を書き、「好きなこと」や「居場所を感じるもの・コミュニティ」をどんどん周りに書いていきます。友人や家族、趣味やバイト、仕事、意外な広がりもあったり…。

個人作業が終わったら、グループ内でひとりずつ、じっくり自分の「社会相関図」を紹介していくのですが、この、面白いこと！話し尽きずで、初めて会った間柄とは思えないほど。

そのあと、申込時にみんなが書いた「関心のあること」を貼りだして、見てみました。そして、自分の「社会相関図」を書いて、メンバーの関心や背景を聞いた今、あらためて「関心のあること」を3つ選び、付箋に書き「社会相関図」のうえに貼っていきます。

申込時から「関心」が変わった人、新しく関心を持ったことがあった人もいましたし、「やっぱりこのことに、こだわりたいと思った」と確認した人も。

最後は、全員で円になり「今日の一こと感想」を言って終わりました。

- いろんな人がいて、いろんなことが学べそう。
- これから5回で視野が広がりそうで、楽しみです。
- 学校と家では会えない人たちに会えて、機会が広がった感じ。
- 理系の人に囲まれていて、普段あまり社会的なことを話すことがない。ここでは、いっぱい話せそう！
- 同じグループの方が言っていた「食べることは生きること」という言葉にぐっときた。
- みんなのやる気がすごい。しばらく忘れていたけど、スタディーツアーやワークショップに参加したくなった。
- 農業やヒッチハイクをやってみたくなった！
- みんなと話して、自分の感情がすごく動いた。自分とも向き合っていきたい。
- みんなのバックグラウンドを聞くだけでも刺激になった。これから、たのしみ。
- いろんな話を聞いて、自分と違うことを知っていてすごいなと思った。今日だけでも視野が広がった気がする。

そして、次回の冒頭のアイスブレイキング担当者を参加者の中から募ったところ、ぱぱっと手が挙がって、あっという間に決定。「やったことないけど、挑戦してみたい！」とのこと。

また、宿題としてそれぞれに「とりくみたいテーマやアクション」を考えてきてもらうことにしました。

次回も、楽しみです！

準備段階からチームで意識していたのは、参加者が安心してこの講座に来られると感じてもらえる場づくりと互いのコミュニケーションを円滑にすること、そしてお互いが抱い

ている社会的課題への関心を知りあうことであった。B のてきばきした進行に、D が雰囲気
を和らげ、C や G が元気に明るく対応し、F が静かに突っ込みや合いの手を入れるとい
う、誰一人欠けても成立しない雰囲気作りがチームでなされた。また、DEAR の事業に慣
れた参加者が点在したことで、参加型学習に不慣れな参加者を積極的に巻き込んで行っ
た。次回から参加者のボランティアによって冒頭のアイスブレイキングをしてもらうこと
を伝え、募ったところ二人が手を挙げた。

第1回目の参加者12名の感想記録は以下である。下線は筆者による。

・私は約7、8年ぶりにDEARが主催する講座に参加させて頂き、懐かしさと学生の頃の思いを思い出
しながら参加者の皆様の話を聞いていました。ここ何年間か仕事と家の行き来しかしておらず、何も活動
してこなかったのも、学んだことを何かの形に変えて、外に発信していけたらと思います。残り5講座よ
ろしくお願い致します。

・普段の学校生活ではお会いできない方々とお話する事が出来、またそれぞれが様々な問題意識を持っ
ていることがわかりました。これから問題をプロジェクトとして形にしていくのが楽しみです。

・終始、「無理をしない、あたたかい雰囲気」があり、「雰囲気づくり」をどのようにしているのか、と
ても気になりました。参加者のみなさまが素敵な方ばかりで、これからが楽しみです。

・様々な人との出会いがあり、有意義な時間を過ごせた。

・何か始めたいけれど、久しぶりのセミナー参加。けれど、部屋の中に留まらず、自分達でアクションを
興すというところがこれまでのとは違ふかたちで、わくわくします。何が生まれるのか！

他の参加されている方々と一緒に何が出来るか楽しみです。

・そのためにも私たちがワークショップを開き、ワークショップに来た子達と一緒にアクションをし自分
が社会の役に立ったことや、大切な存在であること何か成し遂げた事を感じてもらうものを作りたい
です！

・自分を表現することを鍛えようと思っていて、今回このような場を借りて鍛える場とさせていただき
たく、足を運びました。学生、社会人、それぞれ立場のちがう人たちとお話しし、また違った考え方を垣間
見ることができました。

人見知り、人とコミュニケーションをとることに引け目を感じている自分ですが、生きていくには人
とのコミュニケーションは欠かせません。実際人と話すたびに新たな発見があります。今回もまた、発見
することができました。

皆さましっかりと問題意識を持っていらして、ご自分をきちんと紹介しておられました。いい刺激になったと感じています。

・第一回目の感想自己紹介で自分のことを紙に書き出すワークがとても楽しかったです。参加者の方々の興味関心やバックグラウンドが一目で見えて、どんな目的でみなさん SA クラスに集ったのかを感じ取ることができました。

・大学生の方々を見ると、自分たちが YOUTH をやっていた頃を思い出し、懐かしい爽やかな気持ちになりました。そして若いってすごい！というか、エネルギーに満ちた感じが眩しく思えました。私はといえば、久しぶりの活動にはしゃぎつつも、学生の頃より少しは落ち着いて、ちょっと広い視野で見られるようになってる(といいな笑)と思います。これからの SA、楽しみにしています。第二回目のアイスブレイク、**ちゃんが一生懸命考えていたので応援します。18時半くらいには着けるようにするつもりです。よろしく願います！！

・たくさんの人に出会い、話すことで、刺激を受けました。特に、人の「生き方」に出会うことで視野が広がったようか気がしました。また、それだけでなく、自分がどう生きたいのかについても考えさせられました。次回のクラスが楽しみです！

・今後はワクワク！

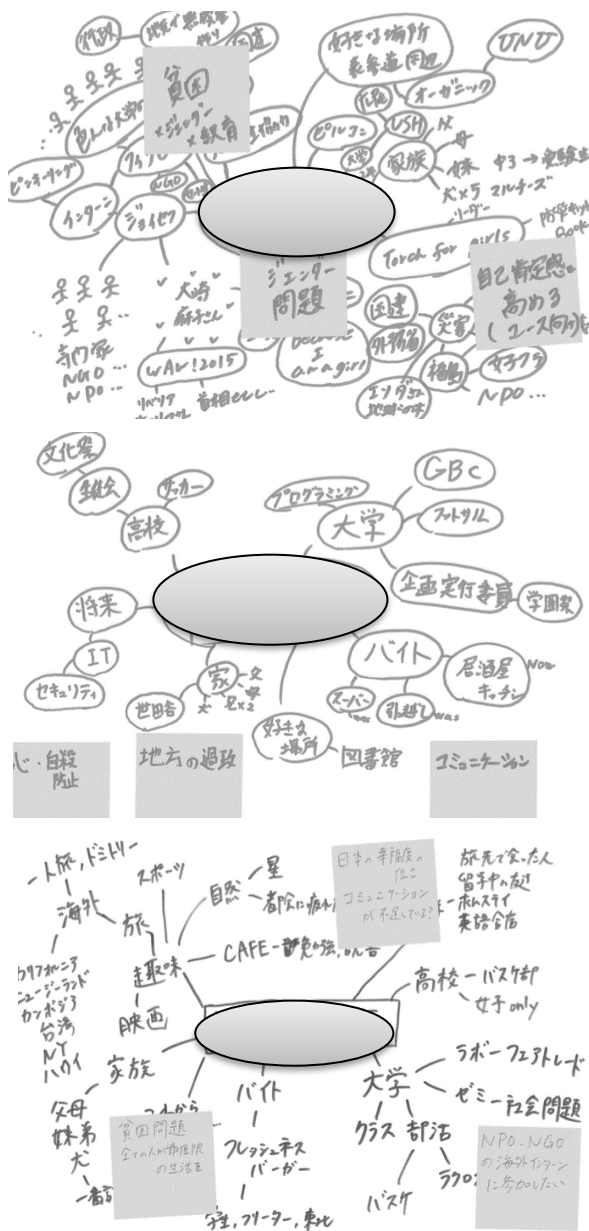
・非常に志の高い人たちが多く圧倒されました。特に大学生の行動力には驚いた次第です。私は高卒で社会に出た人間なので、大学での学びが如何に深いものなのかを感じました。海外に行ってボランティアを行ったなどの経験もなく、知識があるわけではありませんが何か行動するきっかけを作ればと思っております。2回目、どうなるかわかりませんが圧倒されないように臨みたいと思います。

考えたことよりも感じたことに焦点を当て、講座を受けて抱いた感情の表現を整理すると、5名の参加者が、これからの講座が「楽しみ」「わくわく」という言葉を述べた(下線)。また、やりたいことや刺激を受けたことを書いた参加者もいて、前向きなスタートを切れたといえる(二重下線)。そして、若い人たちのエネルギーに圧倒したり驚いたりしたことを書いた参加者がいた(波線)が、それによって居心地の悪さを感じたのではなく、刺激を受けたニュアンスで述べられている。こちらの意図した雰囲気づくりを理解し、評価した参加者がいた(3人目)。

終わった後のチームの振り返りでは、参加者個人個人がどのような話をしていたのかを報告しあい、想定以上の参加者の熱いエネルギーにチームメンバーも刺激され、次回以降の組み立てを確認することとなった。参加者が社会相関図に貼っていった三つの関心の付

箋を後日メールに起こし、どんなテーマに取り組みたいかをメールで返信してもらうこととした（写真4参照）。

（写真4）参加者による社会相関図と関心のある問題・テーマ



社会相関図作成の際に、参加者があげていた関心のある問題・テーマの記録は以下である。

【食】

・食と安全・食べることは生きること 持続可能な生き方って ・農業(?) 会社をクビになってもいいように

・栄養・食べることは生きること→トランス脂肪酸→イベント企画 ・食育

【心】

・心・自殺防止 ×2 ・心の問題 不登校、自殺→社会の居場所づくり ・自己肯定感を高める(ユース向け)

【コミュニケーション】

・関係づくり、運営、人間関係 ・日本の幸福度の低さ、コミュニケーションが不足している?

【ビジネス】

・ソーシャルビジネス×3 ・エンカルビジネス! →貧困をなくす

【教育】

・識字教育・恵まれない子どもや孤児の支援・東南アジアでの教育支援・教育格差・貧困、ジェンダー、教育

【メディア】

・政治・経済 メディアリテラシー「茶色の朝」にならないように ・情報

【難民】

・日本の難民受け入れ ・難民(移民)

【権利保障】

・多様性、共生、インクルージョン LGBT, 貧困、不登校 ・障がい(インクルーシブ、教育、地域連携)
・ジェンダー問題 ・貧困問題 全ての人が最低限の生活を

【安全保障】

・辺野古 ・安保×2 ・若者と政治(安保・沖縄についてどう思っているか) ・原発

【日本の社会のバランス】

・地方の過疎・高齢化社会

【生き方】

・主体的に生きよう ・共生(人間と自然、動物、全ての共生)

【方法】

・ワークショップづくり・ヒッチハイク

【個人的にできること?】

・NPO.NGOの海外インターンに参加したい ・スタディツアー、ワークショップ参加

以上に見られるように、関心が多岐にわたっているため、これらの中からどのテーマへとアクションがなっていくのが楽しみであることが話された。第2回 SACに向けたミーティングでは、第1回の感想とフィードバックをもとに、参加者のグループ分けをテーマごとに行った。テーマは「食」「教育」「コミュニケーション・自己肯定感」「メディア・安保」という四つである。参加者の問題意識がこれら四つに集約されたわけではなかった。

よって、参加者にはこれらのテーマを伝えたグループ分けとして伝えるのではなく、あくまで、こちら側がグループ分けのみした形で、本当にそのテーマでやるかどうかはグルー

プに委ねることにした。またブログの報告はメンバーで交代でレポートすることとなった。

第2回の冒頭のアイスブレイキングは、前回決めた参加者が独自に考えて行った。第2回目の内容は以下である。

- ① アイスブレイキング（参加者の二人）
- ② 講師紹介と宿題の共有
- ③ ワークショップ「社会問題の解決方法」
- ④ Fによるレクチャー「行動の背景を科学する」
- ⑤ 自分のきっかけを共有する
- ⑥ ふりかえりとまとめ：アイスブレイキングの担当決め、宿題の提示

第2回目のチームメンバーによるブログ報告は以下である¹⁵。

「ソーシャル・アクション クラス」第2回レポート

10月30日（金）に「ソーシャル・アクションクラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～」の第2回目を行いました（第1回目の様子はこちら）。まずは、第1回目で決めた担当者の**さんによるアイスブレイキング。

初挑戦とは思えないほど堂々としていて、おかげでみんな楽しく名前を覚えることができました！ありがとうございます！

第2回目は「人がソーシャル アクションを起こすときはどんなとき？自分たちは？」というテーマに、他者や自分の行動や動機を分析することでソーシャルアクションをどうやって起こせるのか、広げられるのかを考えました。

冒頭、「あなたは、社会を変えることができますか？」という講師の質問に対して次々に手を挙げる受講者のみなさん。

「では、みなさんのお友達に同じ質問をしたら、皆さんと同じように手を挙げると思う方はいらっしゃいますか？」という質問には、なかなか手が挙がりません。

社会は人々の集まりであって、社会問題を解決する際に、一人ではできません。講義では、そもそも社会問題とは何かを身近な社会問題を題材に説明を受けたうえで、どんなとき、人は社会を変えようと思うのか、変えるためには何が必要なのかということに参加者のみなさんと一緒にひもといっていました。

社会を変えるために私たちは身近な人々の協力が必要になります。

どうやったら仲間を増やすことができるのか？

そのヒントを見つけるために少人数のグループで、参加者一人ひとりが行動するようになったきっかけを共有しました。

一人ひとり、行動するようになったストーリーは異なりましたが、

「他人事が自分事になるためには、当事者への共感が大事なこと」や

「（数字などの）データよりもヒューマンストーリー（当事者の人の生活や思いについての情報）の方が共感を得やすいこと」

などが見えてきました。

このきっかけ共有を通して、仲間を増やしていくためのヒントはいくつか見出せました。そして、この理解を高めるために、次回までの宿題として、周囲の人々に趣味（や社会問題に対して行動している人には、その社会問題）について、その活動をはじめたきっかけと今も続けている理由をインタビューすることが与えられました。

このインタビューを通して、人が行動するときの背景や人のモチベーションはどのように維持されるのかが見えるとよいと思います。

私もインタビューしてみよう！

最後にグループで感想共有をしたときには

- ・発表することで自分の中でも整理される。
- ・メディアから影響を受ける人は多い！
- ・自分の中でのモヤモヤがさらに深まった！
- ・話し合いを通して、皆と活動することで自分の欠点も見つけられる

などの感想が出ました。

そして！！

ソーシャル・アクション クラスに参加された他のグループの皆さんにもインタビューしてみました！

参加した理由は「もっといろんな人に会いたくて」や「甥っ子が生まれて、社会について考えるようになったから」など人それぞれ違いましたが、

このソーシャル・アクション クラスに参加してみて感じたこととして

「学生や会社員など様々な人と出会えてネットワークが広がった」

「アイスブレイクがあって、（信頼関係がしっかりできているので）意見を発信できる環境がここにはあって、話していい！と思える！」

「知って、考えて、行動するというプロセスを学べる！」

「行動に移すのは不安だけど楽しみ！」

など、皆さんにとって多くの学びや出会いがあったことを話してくれました。

私も第1回目に参加できなくて今回が初めての参加ということで

「どんな人たちが参加しているんだろう」という緊張とわくわくで迎えた当日でしたが、他のコーディネーターのみなさんから聞いていた通り、みなさんパワフルで、クラスの雰囲気もものすごくあったかいので私も安心して参加することができました！

インタビューにご協力してくださった皆さんもありがとうございました！

インタビューした方も仰ってたことですが

1回2時間の講義がほんとに短く感じるくらい、

たくさんのことを学べるかなり濃厚な2時間でした。

残り3回！！

これからの収穫にさらに期待が増した第2回目のソーシャル・アクション クラスでした。

Fによるレクチャーでは、自己肯定感や「社会を変えたい」気持ちが活動のモチベーションになるが、貧困をはじめ、問題が起きたときの日本における自己責任の発想は、問題解決を自己に向け、社会を変えていく力になっていかないことなどが話された。そして行動を起こす際の壁となることや、行動の理由を把握していくことが活動の持続性に影響を与えるのではないかということを示された。そのうえで参加者が関心をもったり、何かを始めるきっかけを原体験としてたどっていくためにグループで語り合った。それらの話を聞いていると、一見活動内容やテーマとは関係がないように思われる出来事が語りに出てきていた。

この日は感想を書いてもらう時間と課題を伝える時間がなく、後日メール連絡をすることとなった。感想の提出とともに、メールで参加者のメーリングリストを作る旨の可否を尋ね、宿題として「(1) 団体や活動、人探し 前回自分が出した『関心があるテーマ』について、実際に活動している団体や人、取り組みにはどんなものがあるのか調べてきてください。(2) インタビュー 誰でもよいので1人以上～3人程度の人にインタビューをしてきてください。「その人がしていることや趣味について、きっかけと続いている理由」を聞いてください。例えば『子どものころからずっとサッカーをやっている友だち』や『毎

日手作りのお弁当を持ってくる同僚』に、そのきっかけと続いている理由を聞いて来てください。」¹⁶といった内容を後日送った。第2回目の参加者10名の感想記録は以下である。下線および()と番号は筆者による。

・久々にグループワークで自分とは違う方の意見を聞き、参考になりましたし、社会的な内容を話す人や場面を知らず知らず選んでいて、なかなか話すタイミングがありませんでした(①)。そもそもこの講座に集まっている方々は関心のある方たちなので、とても話しやすく、自分が何を言っても受け止めてくれる安心感がとても心地良かった(③)です。他人事を自分事にするって私にとっては永遠のテーマだと思っています!(④)その人の気持ちになって考えることが1番だとは思いますが、それがなかなか難しく、自分がそう思っている、案外相手は違う気持ちだったってことはよくあります。それをどう埋めていくかがとても大切だと思います。その方法は一つじゃないですし、相手によっても違うと思います。そんなことを考えられるのが開発教育なのかなあとも思います。私が開発教育の考え方のとても好きのところです。学生の頃開発教育に出会って自分が今まで探していた教育のあり方だとはっとさせられたのを思い出しました。

・お話を通して、問題意識はあるけれど、行動が出来ない自分について改めて考えさせられました(①)。日本は社会問題を個人の問題にしがちである、ソーシャルアクションが社会を変えるという認識、成功体験が不足しているという現状はわかったのですが、では、何をすればいいのか…と考えるともやもやしてしまいます。このもやもやに向き合う事こそ自分の今すべき事だと思いました(①)。ソーシャルアクションクラスには一緒に成功体験を作れる仲間がいる恵まれた環境であるので、自分はなぜやりたいのか、何が出来るのかを掘り下げた上で、次回またプロジェクトを進めるのがわくわくします。クラスの後、一部の方々と食事をご一緒させていただき、人生何をすべきか、何を考えるべきかなど深いお話をさせていただきました。ソーシャルアクションクラスでの繋がりが自分に大きな影響を与えていて、この機会に改めて感謝したい(①)と感じました。自分もその生き方、考え方が人に影響を与える存在に成長していきたいです。

・私の解釈では前回の話し合のテーマは「世の中に自分をどのように発信して、その結果がどうなるのか」ということであると考えます。今まで、私自身あまり発信することがなかったのですが、今回の話し合いを通じて興味が出てきました。なので、これからの話し合いでは何を世に発信したいかだけでなく、どうやって発信して行くのかも考えていきたいです(④)。

・今回もあたたかい雰囲気の中、とても安心してお話できました(③)。「いいね!」を見える化するこ

と、とても素敵なアイデアだと思います。しかし一方、やり忘れてしまっていました……。次回からは積極的にやっていきます。「論理よりもパッション」というお話がありました、このテーマについては常に色々と考えています。(4) 数学をやっていたので、「論理」には過敏に反応してしまいます。理系の友人にすごく反対されますが、私個人としては「論理より直観！第六感！」だと思っています。「自分の思いは外に出すこと」はとても大切なことだと思いますが、すごく難しいと感じます。誰に伝えるのか？ どうやって伝えるのか？ その思いは、本当に自分が思っていること？ 等、問い直せばキリがないです。特に、最後の「本当に自分が思っていること？」と問い直すことは、自分と対話しなければならないので、かなり辛い過程になりそうです(1)。

・他人事が自分事になるには…自分のことなら考えられるけど、それを自分以外の他者になるとすごく悩ましいですね…でも、そこがないと巻き込んでいくことはできないのでしょうか。色んな事例を聞いたことはあるけれど、その共通性を改めて考え直してみよう(4)と思います。

・わたしは途中で抜けてしまったのですが、グループのメンバーで「なぜ共通の問題に興味を持ったのか？」と考えた際に、みんなその問題に対しての体験談があり、怒りや疑問があるということに気がつきました。人は、怒りや疑問から動いていると思いました。次回も楽しみにしております。あの後、私も世界を変えられるかもしれないと思うことができました。自己肯定感を高めることはとても重要だと思います(5)。

・二回目もとても楽しい時間を過ごすことができました。まず、アイスブレイクでは、**さんのお陰で、なんとかやり遂げることができました！名前を覚えるゲームの他に、ジェスチャーだけで誕生日や名前順に並んでみたりするものを考えていたのですが、**さんか「一回目だから名前を覚えたいよね」とアドバイスを頂き、あのゲームをやりました！状況にあった素晴らしい判断だと思いました。ゲームをやる側としてたくさんのことを考えさせられました。また、講師の**さんのお話は特に考えさせられました。確かにいままで、どうやって世界を変えるかということは学んでこなかったように思います。また、一人ひとりのきっかけを聞くなかで、きっかけというのは、怒りとか疑問とかそういう強い思いがあるのだと改めて感じました。私自身も話しているなかで、自分自身が漠然と思っていたことの原因が分かった気がしたのでよかったです(1)。しかし、講義を聞いているなかで本当にそうかな？と思う部分もありました。(6) 世界を変える手段に正解はないような気がしてしまったからです。でも、自分自身がそういう疑問を持って考えることができたので、よかったと思っています。次からも、色々な話を聞いて、自分の幅を広げてゆきたいです！

・「社会変革」という言葉が強すぎる印象がある。ちょっと変わるだけでもいいならあえて「変革」という言葉は使わなくてもいいような気がする。私が抵抗を感じるだけかもしれないが、(6) そこも参加者と交換、共有してみたい。しかーし、適切な言葉もすぐには見当たらないですね。ターゲットをどのよう

に認識するのも、運動を進めていく上では重要。車椅子ユーザーなら建物のバリア、駅のエレベーター設置など目に見える物が明確。しかし難聴となると主なターゲットは、情報を伝わりやすくすることの他に、一番やっかいな「人」も変革の対象になる。* *さんが最後に言っていた「コントロール」が、その答えになりそうだ。しかしそのコントロールの意味するところに具体的な事例がほしかった。「人々」を変えの客観視すると、相手も私を「変えよう」と思っているはず。そのとき、どうするの？ 対話？ 対話は成り立つ？ そんな疑問が残った。(6) 仲間作り、組織作りのヒントが少し見られたが、もう少し取り入れてほしい。なんとなくなのだが、この「社会変革」が自分が対象を変えたいと考え、どうするか？ という有る意味「伝達」になっていないかと不安になる。自分が高慢になっていないか、と。もやもや (1)。

・二回目からの参加でしたが、とても雰囲気良くてほっとしました (3)。食をテーマにしましたが、このテーマを選んだ方々とのお話も楽しかったです。自分の考えややりたいことを整理していきたいといます (1)。

・とにかく考える時間を頂いています。ワークの内容ももちろんなんですが、メンバーに対して自分の言いたいことをどう伝えれば伝わるかということも考えながら話をしています (2)。そうしていくうちに頭が整理されていく感じもあります。教育に関する開発教育プログラムが作れたら面白いな～なんてことも。(既がありましたらこの話はなかったことに・・・) メンバーの意見もとても参考になり今後、どうコンセンサスを取りながら同じ方向を向いて深度を深めていけるかが課題かなと勝手に感じています (2)。

感想からは、自分の状態に気づいたり自分自身に向き合うことを課題だと感じた感想が多く見られた (1)。次に、参加者同士のコミュニケーションの取り方に関する感想があった (2)。グループに分かれて協働作業に入った時に、それぞれの考えや思いの調整が必要になり、共感したり異なったりしながら調整を図ることへの課題である。そして前回に引き続き安心して話ができる場であり、「雰囲気が良い」ことの感想があったり (3)、今後考えていきたいテーマや課題が出てきた (4)。そして自分にもできるかもしれないというエンパワメントを表した感想 (5) と、生じた疑問や違和感を表す感想 (6) が出ていた。

第3回 SAC に向けては、第2回 SAC の後に簡単なミーティングをし、その後メールでのやりとりをして準備を行った。第2回 SAC が終わった後のミーティングでは、参加者が自ら進んで積極的に学んでいく姿や仲間づくりをしていく様子を見てチームメンバーは自分たちが刺激もされ、かつ安心もしたことを共有した。また、F の進行の中に人を当てて正解を答えさせる形の質問の投げかけが多かったことが、問題点として指摘された。「そうで

す・違います」という答えを言わせるやりとりではなく、意見の交換であったりアイデア出しのやりとりであることが、学習者とインタラクティブに学習を進めていく際には望ましいのではないかという意見が出された。

第3回 SAC の講座の内容については、まず今回出した課題の目的を整理し、成果の共有方法としてワークシート（図2参照）の準備とグループで記録係を決めてもらうことを決めた。また、関心のある分野の団体を調べてくる課題を出したが、その団体について漫然と報告するのでは時間もかかり、ポイントもわからなくなるため、その団体のことをポストイットで整理する時間をとり、ワークシートを用いて「しくみ系、支援系、コミュニティをつくる系、自分をソーシャルにする系」（第1節、図1参照）のいずれにあてはまるのかを分類しながら話をしてもらうことにした。また、アクションの具体的なイメージを持ってもらうために、チームメンバーによるアクション例をパワーポイントで紹介することとした。D がパワーポイントの制作をし、そのビジュアルのセンスがチームメンバーの中で好評価を得た。具体的な事例を示すかどうかは、グループ活動を方向付けてしまう可能性と、反対にイメージがもてないままとなる可能性のうち、どちらであるべきかを議論したが、多少の具体性をもってもらったほうがよいのではということに決まった。

また全体の進行の中で学習者の小さいアクションを賞賛していくことや、最終回の後の交流会には連れて来たい人を連れてくることにし、それも人となつなったり共有していくアクションだという位置付けを確認した。

（図2）共有するためのワークシート

誰に・どんなことを聞いた？	きっかけ・続けている理由はなんだった？				
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="778 1426 1088 1668"> 支援系 Action <small>例：寄付・支援プロジェクト実施・支援ボランティア、などなど</small> </td> <td data-bbox="1088 1426 1398 1668"> 「しくみ」を変える系 Action <small>差別をあつめて発信・アドボカシー・ボイコット&バイcott、などなど</small> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="778 1668 1088 1879"> コミュニティをつくる系 Action <small>例：他団体と一緒に・他団体に任せ、伝える・広める、などなど</small> </td> <td data-bbox="1088 1668 1398 1879"> 自分をソーシャルにする系 Action <small>例：知る・調べ、イベントに参加する、ライフスタイルを変える、などなど</small> </td> </tr> </table>		支援系 Action <small>例：寄付・支援プロジェクト実施・支援ボランティア、などなど</small>	「しくみ」を変える系 Action <small>差別をあつめて発信・アドボカシー・ボイコット&バイcott、などなど</small>	コミュニティをつくる系 Action <small>例：他団体と一緒に・他団体に任せ、伝える・広める、などなど</small>	自分をソーシャルにする系 Action <small>例：知る・調べ、イベントに参加する、ライフスタイルを変える、などなど</small>
支援系 Action <small>例：寄付・支援プロジェクト実施・支援ボランティア、などなど</small>	「しくみ」を変える系 Action <small>差別をあつめて発信・アドボカシー・ボイコット&バイcott、などなど</small>				
コミュニティをつくる系 Action <small>例：他団体と一緒に・他団体に任せ、伝える・広める、などなど</small>	自分をソーシャルにする系 Action <small>例：知る・調べ、イベントに参加する、ライフスタイルを変える、などなど</small>				

第3回 SAC では、アイスブレイクは再度参加者から考えて実施してもらった。事前に連

絡をとって準備をしていた。第3回目の内容は以下である。

- ① アイスブレイキング
- ② 課題のインタビュー成果の共有（ランダムグループにて）
- ③ 関心に関係する団体調の報告（グループワークのグループにて）
- ④ チームからのアクションの紹介
- ⑤ グループで作戦会議
- ⑥ 進捗状況の共有とクロージング

第3回目のチームメンバーによるブログ報告は以下である¹⁷。

10月から始まったこの「ソーシャル・アクション クラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～」も、あっという間に3回目となりました。今回から、いよいよグループに分かれて「作戦会議」に取りかかります。

まずは、前回決めた担当者**さん&**さんによるアイスブレイキング。全員で円になり、手をつなぎます。ファシリテーターが「チョキ」を出したら右手は握って、左手は逃げる！という、左右の手で違う動きをしなくてはならないゲーム。左手を掴まれてしまった人は、輪から抜けねばなりません…。途中、ファシリテーターが不意をつく動きや小話を繰り出し、みんなを翻弄。混乱したけど、おもしろかった！今回は、冒頭に前回に出た2つの宿題をグループで共有しました。

・周囲の人々に趣味（や社会問題に対して行動している人には、その社会問題）について、その活動をはじめたきっかけと今も続けている理由をインタビューすること。

・関心のあるテーマについて活動している団体や個人、活動の例。

趣味や何かの行動が続く理由には、「無理がない」「好きだから」「仲間がいるから」「担う人が少ないから」「ほめられたから」など、さまざまな事柄が見えてきました。

そして、とてもたくさんの団体や個人、活動の例が持ち寄られました。事例を聞いているだけでも「そんな取り組みがあるんだ」「へえ～」と思うモノがたくさん。それぞれの団体や活動には、いろんな側面・要素がありますが、今回は持ちよった人が「その団体や活動の、どんなところに共感するか」を話しながら、以下の4分類に分けてみました。

- 1、支援系アクション
- 2、「しくみ」を変える系アクション
- 3、コミュニティをつくる系アクション
- 4、自分をソーシャルにする系アクション

持ち寄った団体・活動を「どんなところに共感するか」で分けてみる

「作戦会議」に取りかかる前に、コーディネーターの私たちが、これまでにやったことのあるアクションの事例をばばっと紹介しました。例えば・

マイ水筒を持ちあるき、周りの人に見えるところにどーんと置く（波及効果あり）。

カジュアルに社会問題について話し合うカフェ・イベントを企画

オフグリッドの家を自分たちで建ててしまうプロジェクトに参加

社会課題を発信する路上パフォーマンスを実施

FBなどのSNSで知ってほしい話題をシェア

行ってみたい場所にイベントやゼミ調査を名目にイベント化して行ってしまう。

また、おすすめ動画もご紹介しました。

知ってほしいテーマや伝えたいメッセージを動画にしたり、面白い動画を見つけたらSNSなどで共有するのも一案ですね。

さて、残りの時間はグループごとに具体的なアクション・プランを考える「作戦会議」です。「ミニ・アクションOK」「（複数アクション）同時並行OK」として、やりたいこと、アイデアを出し合いました。そして、あっという間に終了時間。続きは各グループで連絡を取り合い、検討することになりました。その後、寄せられた感想を2つご紹介します（真逆な感想となりました）。

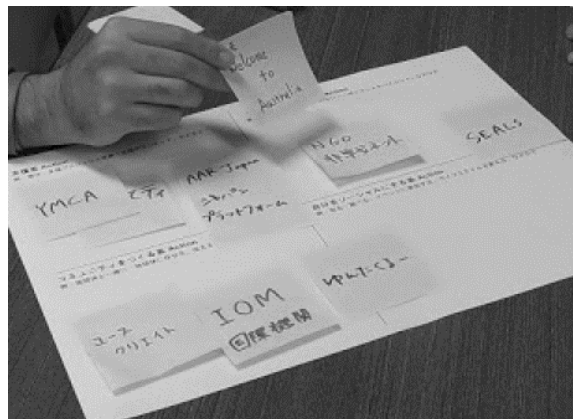
・これまでアクションを起こすとなると大掛かりな印象でした。しかし、水筒キャンペーン等、普段の生活を少し変えるだけでもアクションになると気付きました。紹介していただいたアクションの中で、動画が一番インパクトがありました。ストーリーがあり感情移入しやすく、わかりやすいからです。ただその分、間違った誘導をしてしまう可能性もあると思います。受け手は、ただ情報に流されるのではなく、作り手の気持ちを考えると、真意が見えてくるのではないかと考えました。

・それぞれが探してきた団体や活動の発表を通じて多くの人が社会活動に興味を持ち、それぞれの想いを実現させるために行動されているんだなと学ばせていただきました。そのイメージがあるためか、「アクション」をととても大きなことと捉えてしまっている自分がいます。

次回は、グループ毎に進捗を報告し、さらにプランを検討します。

懸念事項だったインタビュー成果の共有や、関連する団体の活動調べ成果の共有は、ワークシートやポストイットを使ったことで、スムーズに進めることができた(写真5参照)。できるだけ多様な参加者と交流してほしいことから、最初のインタビュー成果はグループ

分けをしたメンバーとは異なるメンバーで報告しあい、その後でグループになって互いの調べてきた団体の報告をした。



(写真5) 4つのアクション類型に調べてきた団体の活動を分類する様子

第3回目の参加者7名の感想とグループワークの進捗状況の記録は以下である。下線および()と番号は筆者による。

・食に関して自分のしたい、やりたいことがまとまっていなかったもので、メンバーとアクションが結びつくのか心配でした。でも、いざ意見を共有してみるとみんな大切だと思っていることがとても近いことがわかって、話しているうちに自分のやりたいや、やってみたいことが次々と出てきたのには驚きました。

(①) また、グループの皆さんが温かく私の意見を聞き入れて下さったので、私もリラックスして、言えたり考えてられたのだと思います。そんなこの空間に感謝したいなと思いました。年齢や性別、立場問わずいろんな人が交われて、お互いの意見が言える、言いやすい環境を作れることがとても嬉しいし、もっとそういう空間が増えたらいいなと思いました。(②)

アクションはいろんな形があり、伝え方もさまざまで、自分一人でもできることもあると知れたので、まずは自分が思ってちょっとしたことでも、行動に移して行きたいと思います(⑥)。

・インタビュー宿題が楽しかった。夫はランニングが趣味なので、「何で続けてるの?」と聞いたところ、「子どもができれば、運動会の際に活躍したいから」と答えたのを聞いて、「そんなこと考えてたんだ!!」とビックリしました。身近な人なのに、今まで全然気づきませんでした。

(③)

かなり驚いたので、「身近な周りの人のことを、もっと知りたいな」と思うようになりました。

・きっかけって小さなこと。インタビュー宿題の「なぜ始めたか?」のきっかけは、思いのほか小さなこ

とが多いのだから、と実感しました。(③)「なんか暇だった」とか「モテたい」とか……。自分の人生も振り返ってみれば、そうだったかもしれません。私自身、「小さなきっかけ」を察知できるようアンテナを張りめぐらせるようにしていきたいです。そして、「小さなきっかけ」を誰かに与え続けられるようになりたいです。(③)

・「食」に注目し始めてから。今まで取り組んだことのないテーマだったので(なので不安なのですが……)、取り組み始めてから、視野が少し変わりました。Facebookを見ていても、食イベントが気になってしまったり、「今日の夕飯コンビニでいいかな?」と思っても、「ダメダメ……」と思い、簡単にでも手作りしたりするようになりました。(これって、ミニアクション!)「取り組んだことのないテーマに挑戦すること」の意義を、改めて実感しています。(④)

30才過ぎてから、新しいことをするのが怖くなってきたので、気持ちは若者でいたいです!

・進捗(食チーム) 11/13のSACでは、

- ①みんなの「思い」を共有し、②近い「思い」を深め、
- ③少しでも具体的にやってみたいアクションの話をする、というところまで行いました。
- ③については「調理実習をしてみようか?」という話が出ています。

現在、Facebookコミュニティをつくり、少しずつオンライン上で話し合おうとしています。今後は、11/25にミーティングを行う予定です。(⑦)

・趣味やしていることの続く理由の共通点としては、無理がない、好きだからが多くありました。(③)

確かに、苦と感じたら続かないので、ありきたりですが自然とできることが重要だと思いました。

これまでアクションを起こすとすると大掛かりな印象でした。しかし、水筒キャンペーン等、普段の生活を少し変えるだけでもアクションになると気付きました。紹介していただいたアクションの中で、動画が一番インパクトがありました。ストーリーがあり感情移入しやすく、わかりやすいからです。ただその分、間違った誘導をしてしまう可能性もあると思います。受け手は、ただ情報に流されるのではなく、作り手の気持ちを考えると、真意が見えてくるのではないかと考えました。

他にどんなアクションがあるのか、周囲でアクションを起こしている人はいないか等、日頃から目を向け発見していきたいです。(⑤)

・人数が少ない中でのミーティングでしたが、3人の経験から基づきどうしたら自己肯定感を高めることができるのか。エンパワーされるのか。をたくさん考えて悩みました(①)。当事者であるからこそ悩める問題がたくさんあり、どうしたらいいのかを考えて話し合う作業もとても重要であると感じました。(①)

来てくださる人や主催者のことを考える。他者を想い、自分を思い考える。難しいことですが、とても大切なことだと感じました。

ワークショップに来てくださった方が、少しでもエンパワーされることを願い、打ち合わせを行いたいと思います。

・(1) 感想。初めてのアイスブレイクということで緊張しましたが、**さんのリードで私ものしくやらせていただきました。また、皆さんがころよく積極的に楽しんでくださったのも、本当にありがたかったです。

アクションプランでは、いくつかの動画を観ましたが、インド…?での、道に倒れた木をみなで押すという動画は、胸にせまるものがありました。また、ペットボトルではなくてマイボトルを用いるという、身近なアクションもあることを知りました。アクションという、なにか大きなことを考えがちになってしまい、滞ってしまうということがよくありますが、このような身近な取り組みの積み重ねが大事であるのだと、改めて思いました。(6)

関心のある団体名をあげていく作業では、あげていくなかで、みなに関心に共通点がみられたり、知らない団体を知ったりとおもしろかったです。同時に、世の中には課題にたいして発足した団体がたくさんあることを改めて感じました。

・(2) 進捗状況。フェイスブックのグループをつくりましたが、正直に言うと、話し合いが成されていないのが現状です。(7)みなさん問題意識をもってらっしゃるので、個人的になにかアクションをなさっているのかもしれませんが、私、できることはなにか考えると同時に、みなさんと話し合いながら決めていきたいとも考えているので、グループでの話し合いを動かしていきたいと思います。(8)個人的には、マイペットボトルをやろう!と思っていますが、実現はしていません。(9)YMCAでなにかアクションをしたいとも考えています。明日みなさんと改めて話していく中で、具体的に決められたらな、と思います。

・感想：同じグループになったメンバーは、何となく興味が近いとはいえ、バックグラウンドもソーシャルアクションのイメージも異なっていた。その中で共通する思いや理想のようなものを共有し「では、一番伝えたいメッセージは何か?」ということを考える過程は、とても刺激的で感動的だった。(10)考えた案は、我ながらとても良いものだと思うが、全6回のSAクラスでは完結できそうにない大きなテーマを扱っている気がするので、SA後も地道に継続したいと今から考えている。

進捗状況:私がまとめてFacebookに投稿した内容を転記します。この後、ほとんどメンバーからの反応も

なく、全然進んでません (7) …すみません m(_ _)m

↓↓↓SA 第3回目で自己肯定感 (Self Esteem) チームの話し合ったこと (以下、SE チームで良いかな?)

このグループのメンバーには「自己肯定感」を大切にしたいという共通点がある。そして「自己肯定感」を持ってこそ、自分の人生を意味のあるものにしようと「主体的に生きる」ことが出来るのではないか? という話になった。

**さんの考える自己肯定感には、2つのステージがある。

1) 自己受容 のステージ …例) 自分に障がいがあることを受け止めつつも、周囲に調和しようと空気を読むような状況

2) 自己信頼の回復 のステージ …例) 障がいのある自分を受け入れた上で、周囲に対して自分を表現し、作用を引き起こすことができる状況

私たちの目指す「自己肯定感」は、もちろんステージ2の「自己信頼の回復」である。でも、現実的にはステージ1にも至れず苦しんでいる人や、ステージ1から2に進めない人もたくさんいる。

↓ ↓

そこで私たち SE チームでは次のようなイベントを企画しようという話になりました!!

<自己肯定感 ~ありのままの自分と向き合う~ (仮 by **) >

対象者: 「(自己信頼の回復ステージの) 自己肯定感」を持ってずに悩んでいる人

ゲスト: 困難(障がい、病気、過去の辛い経験 等)を乗り越えて「自己信頼の回復」ステージに至り、主体的に生きていらっしゃる方

内容: ゲストのトークセッション、参加者同士の対話型ワークショップ かな??

目標: 困難を乗り越えて自己肯定感を獲得した人と接することで、参加者にも「こんな私でも大丈夫」「私にも出来るかも」と前向きな気持ちになってもらえるようエンパワーする場にしたい

会場: **さんが紹介して下さったカフェ (Sign with me)、レストラン(かまいキッチン)、もしくはその他の場所

↓ ↓

決めなくてはいけないこと

① ゲスト・・・身近にステージ2で活躍されている方、いませんか??あまり有名過ぎず、身近に感じることが出来る方が良いと思います。出来ればボランティアで来て下さる方(交通費くらいは参加費から出したい)

② 会場・・・**さんが紹介して下さったお店で出来るかな?? どちらのお店も最低人数が決まっている(sign 15名、かまい 10名)ので、それくらいの参加者を集められるかがカギ。

③ 日時・・・平日夜か？ 休日の昼間か?? いずれにしても時間がないですね。別レスを作って、予定調整しましょう!!

④ 内容（プログラム）・・・次回の SA クラスで確定できるように、このグループでアイデアを出し合っておきたいです。

・それぞれが探してきた団体や活動の発表を通じて多くの人が社会活動に興味を持ち、それぞれの想いを実現させるために行動されているんだと学ばせていただきました。そのイメージがあるためか、「アクション」をとっても大きなことと捉えてしまっている自分がいます。 (⑥)

大小関係なく自分が無理なくできて人の役に立つことは何かを考えたいと思います。

ちょっと難しく考えすぎな自分がいます。次に、グループでの進捗ですが、メンバーで子どもに関する活動をしているボランティアに参加してみようかと FB を通じて話をしているところですが、なかなかうまく進んでいません。 (⑦)

今回は感想に合わせて進捗状況を書いた。話し合いのプロセスで起こることに関する感想は、共同で話をしているうちに感じる内容である (①)。話しているうちにアイデアが出てくることに驚いたりプロセスに刺激を受けたり感動をしたり、ともに何かをしていきたいと感じると言ったポジティブな感想だった。そして再度安心して話せる環境への評価があり、単純にその感想だけではなく、そうした場作りがアイデアがでる基本なのではないかと気づきがある (②)。課題のインタビューをしてきたことで、身近な人とのコミュニケーションになったことや、きっかけのささいさ、継続している理由の発見などが書かれた (③)。小さなアクションを実際にするようになったことや (④)、日頃気をつけて目を向けたいこと (⑤) があげられていた。そして、グループワークの進め方について円滑に行われている報告と、逆に特に SNS でつながったもののなかなかコミュニケーションがとれていないことについての報告がみられた (⑦)。そしてすでに SAC が終わった後にもアクションを継続する意思表示もみられた (⑧)。

グループの進捗状況にそれぞれの差がみられるため、チームメンバーがメール上でのやりとりに加わりながらサポートに入ることとなった。

第4回 SAC では、参加者によるアイスブレイキングを経て、まずはグループが異なる人同士で集まり、それぞれのチームの進捗状況とうまくいっていないことの相談のし合った。そのことでグループ内で起こっていることの情報交換をし、お互いの悩み相談に乗り合う

ことでアイデアが開けたりする可能性があると考えたからである。その後、グループに分かれて打ち合わせを開始した。最後には、他のグループに協力をしてほしいことや、自分たちが行うアクションの呼びかけを行ってグループ活動の期間に入った。

第4回目の内容は以下である。

- ① アイスブレイキング
- ② グループワークその1：この間にやった「ミニアクション」や「個人的な変化」
- ③ グループワークその1：チームの進捗でうまくいっていること、いっていないこと、いっていないことをどう打破できるかを他のチームの人に相談
- ④ グループワークその2：グループの打ち合わせ
- ⑤ クロージング

チームメンバーによる第4回のブログ報告は以下である¹⁸。

11月27日（金）に開催した第4回クラスのレポートをお届けします。

全6回中の4回目。もう終盤です！

この2週間もあっという間でした（前回の様子はこちら）。ちなみに前回のレポートでも「あっという間」と言っていましたね（笑）。

まずは恒例のアイスブレイキングから！

今回、**さんと**さんがやってくれたのは、「嘘つき自己紹介」。

みなさん、やったことはありますか？

やることは至って簡単。自分について3つ話をして、そのうち1つがウソ。

聞き手は、どの話がウソだったかを当てる、というものです。

やることは簡単ですが、実際考えるととなると悩む～！

普段は事実を話すのが基本の自己紹介。

みんな、いい人だからかウソをつくのがなかなか難しいのかな…。

悩んでいる人が多かったように思えました。

見た目のことはすぐ分かるから、より内面のことを出さなきゃいけないこのアクティビティ。ひとりひとりの意外な一面を発見できた楽しい時間でした。

一緒に学ぶ仲間にもっと興味が湧いてきますね！

そして本題！

今日の目標は『この2週間でどんなアクションをするのかを決める』！これに尽きます。

全体で集まるのは、今日を合わせて全部で2回。

スケジュールを改めて確認すると、おお…、時間が…。

ちょっと本気出さないと…と、緊張感が高まったようでした。

ほんと、時間は限られていますもんね…。

アイスブレイキングをしたグループで、自分のチームの進捗状況シェアからスタート。チーム毎の作業が中心なので、ほかのチームの進み具合が気になるどころ。

進捗・うまくいっていること・うまくいっていないことを各自が共有。全体的には、『順調に進んでいます！』

というチームは少ないようで、会えていない期間の情報交換や意見のやり取りに苦勞しているところもあるようでした。

一通りシェアした後は、グループに分かれてのワーク。

最後に決定事項の発表があるので、そのプレッシャーもあってか、各グループの意見交換もアツク行われているように感じました。

僕も【貧困チーム】の話し合いにまぜてもらいました。

貧困チームは、世の中から貧困をなくそう！というテーマでアクションをしていくことを決めましたが、現状だと、やりたいことが壮大で、今回のソーシャル・アクションクラスの中では取り組みきれない、という話になりました。

そこで、もうちょっと的を絞ることに…。

「自分個人としても、アクションをしたいが何をしたいかわからない」

「その一歩を踏み出せるヒントを集めてみたらどうか？」

「実際に活動している団体もあるし」

「話を聞きに行くのといっしょに、写真と動画を取るのはいかがでしょうか？」

悶々としながらもいい意見が飛び交っていました。

異なる考えをチームとしてひとつの答えにするのも容易ではありません。

でも何だかカタチになりそう～！

あっという間に時間は過ぎて、最後に各チームから何をすることになったのかの発表と、みんなに協力をお願いしたいことを発表しました。

アクションの内容はひとまずヒミツにしておいて（お楽しみに！）。

他のチームへお願いしていたことは、

- 「いただきます」をしている写真を撮って送って欲しい
- 貧困の解決について活動している団体を紹介して欲しい
- 自主開催するイベントに参加して欲しい
- 在日外国人に関するアンケートに協力して欲しい

などといったものでした。

これらのお願いごとが各チームのアクションの素材になって、12月12日（土）のプレゼンテーションで発表されるワケですね。なるほどなるほど～！

この日のクラスのみなさんの集中力はとても高く、チームとしてのまとまりもグッと強くなって、いよいよアクション！という具体的なカタチが見えてきました。

12日の発表が楽しみです。

僕たちコーディネーターもいっしょになって、各チームのアクションをサポートしていこうと思います。

この回では、参加者同士が話し合う時間を十分に取らなければならない問題もあり、その場の雰囲気としてもまだ感想を取るには早急な感じがあった。よって、感想を得ずに最終回に持ち越し、発表で示してもらうので良いのではないかということになり、感想は書いてもらわなかった。

SAC 最終回に向けてのミーティングでは、各グループのフォローに入っているメンバー同士で進捗状況や問題などの共有と今後の計画を立てるためミーティングを開催した。「食」に関するグループと「在日外国人」に関するグループ、「貧困」に関するグループ、「自己肯定感」に関するグループとなった。G が担当した「食」グループは、食べ物を前に「いただきます」のポーズを取った写真をあつめ、SNS にアップをし、つながりのあるお店にはそれらの写真のアルバムを置いてもらうこととなった。A が担当した「在日外国人」に関するグループは、アンケートを開始しており、翌日が締め切りであるが、回答はメンバーの周囲の人たちである 9 件が集まっており、グループで話し合いの時間を持つことになった。また支援団体に話を聞きに行きたいが、受け入れ団体が見つからない状況であることや、動画で子どもたちの現状を伝える案も出たが、時間がないのでできないかもしれないという方向になっており、アンケートをどう最後にまとめるのかを話し合う予定であった。そして A が誘ったことで夜間中学見学に行き、少人数できめ細かな授業をやっている様子を見られ、その場で感想を共有する時間があった。メンバーの SNS 上でも振り返り会があった、といったことも報告されていた。C が担当した「貧困」に関するグループは、この短

期間では貧困を解決する何かはできないということになり、貧困解決に対するアクションをする人に聞き取り、写真や動画を撮って集めようということになった。メンバーが所属する団体を通して20名くらいのインタビューが集まりそうであった。週末まで集め、動画で発信することになった。出席できていないグループメンバーは、SNSグループでコメントを寄せており、徐々に、盛り上がってきている、という状況であった。そして、Dが担当する「自己肯定感」に関するグループは、12月10日（木）にプレワークショップを行うことになり、自分たちが話したい、悩んできたこと共有したいということが内容の中心になっていた。参加者に聴覚障害のある方がいるため、要約筆記をどうするかが気にかかっており、グループに探りを入れてみることを話した。ゲストを呼んでワークショップをやる計画も出ており、それは12日以降に実施予定との状況を話した。「食」に関するグループは、順調に自分たちで活動をすすめていた。

Fから、グループの学びの共有方法は、各テーブルでテーマを決め、一定期間でテーブルメンバーを変えるワールド・カフェ方式で行う提案がされた。他団体のリーダーシップ・トレーニングには、自分のきっかけを話し合う場があり、日常生活の中で話す機会がないから夢中になるが自己満足で終わることがあり、そうはしたくない意見が出された。そしてなぜこの活動に取り組んだのかということが、過去の「トラウマ」的なネガティブな経験ではなく「活動への想い」を話せる場になるといい意見が出された。発表内容については、「何をしたか、するか」「何を期待したか（ねらい・目的）」「途中どんなことが起こったか、どうやって進めたか、意外だったこと、想定外の発見」「どういうインパクトがあったか（社会／他者／数字インタビュー数・〈いいね〉の数・再生回数・閲覧数・シェアされたか）」「自分たちの感想」というポイントでもらうこととなった。そして、発表を聞きながら二色の付箋を渡して、「いいね！」「疑問・質問」を書いてもらうこととなった。それは、活動をエンパワメントするためでもある。そこからワールド・カフェ方法で活動を通して学んだことについて、「学んだこと」「自分が行動するために何か必要だったか」「自分が今後もソーシャルに行動しつづけるために必要なこと」「今後行いたいこと」というテーブルを準備し、話してもらうということになった。最後には、一人一言メッセージを語り、Dの提案で半年後の「自分」に届く手紙を書いて、半年後に送ることを決めた。各グループの発表方法や必要備品は事前に聞いておくこととなった。

講座が終わった後の方向性として、各チームの活動は引き続き活動が続いていきそうなのでそれをフォローしていくことと、開発教育協会のイベントへの呼びかけをし、SACメ

ーリングリストは存続させることが確認された。そして、チーム活動としては、振り返りをし、ハンドブック作成についての話し合いを進めていく見通しも確認された。

SAC 最終回は土曜日に 4 時間かけて行った。内容は以下である。外部からも発表報告を聞きに来た参加者が数名いた。

①発表

- ・なにをしたか／するか
- ・何を期待したか（ねらい・目的）
- ・途中、どんなことが起こったか。どうやって進めたか、意外だったこと、想定外の発見！
- ・どういうインパクトがあったか（社会／他者／数字インタビュー数・いいねの数・再生回数・閲覧数・シェアされたか）
- ・自分たちの感想
- ・今後どうしていきたいか
- ・聞く側に付箋を2色渡して「いいね！」「疑問・質問」を書いてもらう。
- ・社会的なインパクトや意味づけをする。

②全体振り返りのためのワールドカフェ（20分×2ラウンド+α／合計50分）

- ・学んだこと
- ・自分が行動するために何か必要だったか
- ・自分が今後もソーシャルに行動しつづけるために必要なこと
- ・今後行いたいこと

※見学者がいれば、別テーブルで作業してもらう

③最後にひとりずつ一言メッセージを言う。

④半年後の「自分」に届く手紙を書く。

⑤軽く打ち上げ

最終回のチームメンバーによるブログ報告は以下である¹⁹。

第2回目の記事も書かせていただいたわけですが、それから月日が過ぎるのは早く、12月12日（土）で最終回を迎えました。この2週間もあっという間でした！ちなみに前回のレポートでも「『あっという間』と言っていましたね（笑）」と言っていましたね。しつこいようですが、本当にそう感じます。

そしてさっそく各グループ（全4チーム）からの報告会が始まりました！

最初に手が挙がったのは「在日外国人チーム」。

短期間で多くの人からアンケートを集めて、周囲の人々が在日外国人の方に対してどう思っているのかをみんなに共有したり、夜間中学の見学ツアーに行ったことなどをレポートしてくれました！

私は夜間中学という存在を初めて知り、在日外国人の生徒だけでなく日本人生徒も数名いたことにびっくり！

今回の発表で、私たちと在日外国人の方の考え方にギャップがあることがわかり、いかに相手の立場になって、想像力を働かせて、行動していくかが大切なんだと思いました。

次は「貧困チーム」。

ここはいろんな人に「貧困解決に向けてどんな行動しているか」をいろんな人にインタビューをして、その様子をひとつのムービーにしていました。

いろんな人の「私ができること」を知ることができて、さらに活動の幅が広がる一歩につながったんじゃないかと思います。

普段なら聞けなかった内容や、普段なら話さないような人にインタビューができるというのもこのソーシャル・アクション・クラスが背中を押したからかも知れませんね！

アクションってなんだろう？

を考えた時に「募金」とか「フェアトレード商品を買う」とか、「お金がかかるアクション」が目立つ、という鋭い意見に、ゲストで来てくださったACEの召田さんからもコメントをいただきました。

召田さんは、ノーベル平和賞を受賞したカイラシュ・サティヤルティさんの言葉「児童労働がなくならないのは貧困が理由ではない。政治的意志が足りないから、児童労働がなくなるらないのだ」を紹介しながら「政治的意志って、なんだろう？」という問いかけもしてくれました。

もちろんお金がかかるアクションも多くありますが、かからないアクションもたくさんあります。是非、みなさんもお金がかからないアクションってなんだろうって考えてみてください。

「自分に恋しよう」のスライドから始まったのは「自己肯定感チーム」のプレゼンです！

ここは自己肯定感を高めるためのカフェ・イベントを行ったレポートをしてくれました。

初めてイベントを作る人が多かったにも関わらず、安心して話せる場作りやグラフで自分の今いる位置の見える化など、細部までこだわっていたので、参加者の満足度もすごく高いようでした！

内容が気になる人は、今後もイベントをするようなので、皆さんも是非参加してみてください。

最後を飾るのは「食チーム」。

ふっさんの小ネタからスタートした食チームのプレゼン。

皆さん最近「いただきます」って言ってますか？

世界にはフードロスや飢餓など、たくさん問題がありますが、今自分が食べられるということ、誰かが作ってくれたということに感謝できていないかもしれない！

ということで、いただきますをしている写真を集めて、いただきますを言えることに感謝しよう！というキャンペーンを始めました！

是非みなさんも「#いただきますをありがとう」のハッシュタグをつけて、写真をFacebookであげてみてください！皆さんがあげた写真は「いただきますをありがとう」のFacebookページにUPされるので是非他の人の「いただきますをありがとう」を見てみてください。

(URL:<https://www.facebook.com/itadakimasu.wo.arigatou/>)

食料問題を解決するときのアクションは、我慢しないといけない場合がありますが、我慢しない誰にでも参加できるアクションなのがいいですね！

ゲストとしてきてくださっていたハンガー・フリー・ワールドの儘田さんからもコメントをいただき、さらなるアクションにつながればいいですね！

4チームの発表が終わった後、小グループに分かれてふり返りを行いました。こちらの進行役はコーディネーターのひとり、鈴木さんです。

- 学んだこと
- 自分が行動するために何か必要だったか
- 自分が今後もソーシャルに行動しつづけるために必要なこと
- 今後行いたいこと

の4つについて、話し合い、どんどん模造紙に書いていきました。

5回という本当に少ない時間でチームのみんなと課題解決に向けて「私にできること」を追求してきたこの2ヶ月。コーディネーターとは名ばかりで、運営として関わらせてもらった私も皆さんから本当にたくさんのことを学びました！

最後にみんなで輪になって、「私にとってソーシャル・アクション・クラスとは？」を発表していきました！

- 自分を再発見できた場所
- たくさんのきっかけをくれた場所
- 自分を奮い立たせてくれた「起爆剤」
- いろんな人のいろんな価値観に触れられる場所
- いろんな問題のことを知って、それぞれをつまみ食いするような「お弁当」
- 仲間がいる場所

など、たくさんの意見が出ました！

本当にいろんな世代、いろんな興味を持っている人が集まって、色とりどりの個性を輝かせていた、「宝石箱」のような場所だなと思いました（当日は割と普通なことを言いましたが、今思いついたので載せちゃいます）。

そして、最後には皆さんに修了証を授与しました。

ソーシャル・アクション・クラスは最後を迎えてしまったわけですが、ここからが始まりです！

同じ悩みや同じ喜びを達成した仲間たちだからこそ、わかることや相談できること、助けられることがたくさんあると思います。

たった6回のクラスでも本当の仲間がここにいるので、是非これからも繋がりを続けて、みんなで高め合っていきたいですね！

みなさん、本当にありがとうございました！

そして、これからもよろしくお願いします！！

各グループ発表についてであるが、まずシリア難民のことをきっかけにテーマを考えた「在日外国人」グループは、アンケート調査を30人から回答を得た内容を発表し、夜間中学校見学をしたときのことを報告した。グループ活動の間、担当したAの関わりがグループの中で先導的になってしまい、夜間中学訪問やアンケート作成においてグループメンバーを中心にした動きに委ねることをしなかったことが、お互いの情報交換をしあう中でチーム内でも問題になり、Aも反省を表していた。

「在日外国人」グループの発表時に述べていた感想記録は以下である。

・在日外国人の人がいるなどは思ってたけど、気にかけていなかった。新聞記事を見たりとか、ネットの記事を見たりとかするようになった。

・ちっちゃなアクションと言えることかもしれないけど、アクションの第一歩もいかない第半歩という印象が強い。こういう発表の場があることやアンケートをしたことで、他の人が考えてもらえるきっかけにちょっとでもなれば嬉しいなと思いました。自分が認識してからどうやってアクションにつなげていくかはすごく課題だと思っていた。その答えをこのクラスで探したいと思っていたが結局みつからなかった。アンケートを作るのもすぐにできた。知りたいと思ってちょっとやろうと思えば意外とできるんだな、というアクションのハードルは下がったと思います。もっと広いアクションにつなげていくにはどうしたらいいかというもやもやは残った。自分ごととして考えることはできるので、「自分だったら」って思うことが大事なのかなと考えました。

- ・在日外国人の現状とかは知らなかった。自分のできる範囲で活動したいなと思った。
- ・全く参加できなくて、アクション起こそうと思っていたが起こせてないじゃんと思った。牛久にある在留期間が切れた人たちがいる収容所がある。そこに行ってみたいと思う。

二番目に報告をした「貧困」について考えたグループは、国際協力活動への関心がもとなっており、海外の貧困の状況にある子どもたちにアクションを起こすのは期間も短いからできず、講演会などに行って報告することも考えたがそれもできなかったと話した。そして、結果的にすでに国際協力活動に関わっている人たちがどのようにアクションしているのかを知るために、「貧困問題について何をしていますか？」と数人にインタビューをして、その様子を動画にまとめたものを発表した。「貧困」グループメンバーの発表時に述べていた感想記録は以下である。下線、() と番号は筆者による。

・貧困について何をしたいかわからないというぼろっという言葉から出発したが、いまだにまだわからない。(①)でもいろいろきいていたが、問題をわかっている一歩をどう踏み出していいかわからないと答えている人がいた。聞くことで、話が盛り上がり話すきっかけになったからよかった。

・周りの活動している人にきいた。「大切にしていることとか思いでもいいよ」としてインタビューをした。来年から就職するからアクションを起こすことは減るのかなと思う。思い続けることは大切だと思っている。

・いろんな人と話すことができ、いろんな人と価値観をみることができた。初めてフェアトレードのお店に行けた。普段話せない友達と話すことができた。(②) 貧困問題についてアクションをしたいと思ったときに、貧困問題に対して自分は何もしてないなと思ったから。フェアトレード商品を購入することと、募金の声をかけてきたからしたら後で調べたらよくある詐欺だった。ちゃんと下調べをして募金をしようと思った。自分が働きかけたいのは、どこの誰かという具体性がないな、と思ったから、途上国に行って、この子に働きかけたいという子に出会いたいと思った。(③)

活動をしてみたが、実際に何か問題解決につながる活動に至ったわけではないため、まだ何をしたいかわからないという言葉が出ていた (①)。そして、誰のことを思っているのかという具体性がないから途上国に足を運んで出会いたいなど (③)、今回の活動から次の何かを模索する感想が出た。インタビュー活動を通して、初めてフェアトレードのお店に足を運んだことや、普段話さない友達と話すことができたという意義が語られた (②)。

しかし、貧困の問題の現状の原因に迫る視点は活動の中に出てこなかったことから、全体とのやり取りの中でも、国際協力はお金を出すことだけではないし、途上国の貧困の問題に関わるにはもっと政治的意思を持つことの重要性など、貧困課題を構造的な問題としてとらえることを示唆するコメントが出た。

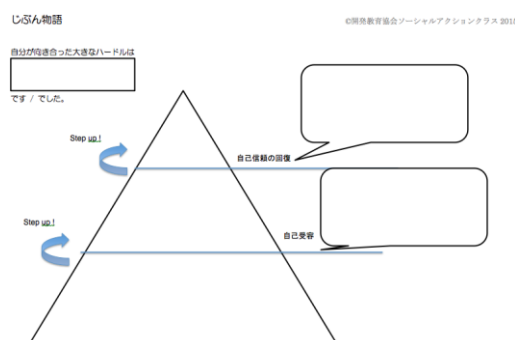
三番目に報告をした「自己肯定感」について考えたグループは、自己肯定感を高めるためのカフェ・イベントをメンバーの友人のカフェで実施をしたことを報告した（写真 6 参照）。その前に、プレイベントとして同様の内容を限定したメンバーで実施したことを報告した。グループで自分と向き合う「じぶん物語」というワークシート（図 3 参照）を作成し、それを使いながら対話をするカフェを実施し、お互いにコメントし合った付箋をギフトとしてラップをしてお土産として持って帰るということを行った。

他のグループにもこのイベントへの参加者がいたため、その人たちに感想を述べてもらおうと、「弱者体験があって、それをカミングアウトした。そのきっかけいいね、その考えいいね、という反応があった。人の励みになるんだなという発見があった。」「励まされた」「単純に自分の話をきいてくれるという関係性が心地よかった。どんなことを人が話してくれるんだろうという怖さがあったけど、自分が聞けて良かったなと思っている。」といったコメントが出た。



(写真 6)
カフェ・イベントの様子を発表のパワーポイントに映した様子

(図 3) 「じぶん物語」ワークシート



「自己肯定感」グループメンバーが、発表時に述べていた感想は以下である。下線、() と番号は筆者による。

- ・ 自分たちで企画実行をしたのがはじめて。(①) カミングアウトすることで誰かが励まされて良かったなと思う (②)。安全で安心な空間が大事だと思った。(③) 自分がカミングアウトできたことが嬉しかった。 みなさんいろんな経験をしながら生きているということが感動した。これからも続けていきたい。
- ・ 話しているうちに、知らない初対面の人とどうやってつくっていこうかなという悩みがある。
- ・ 自分の悩みに対する考え方捉えかた克服の仕方がすばらしいと思った。こういう場をつくれる人間になりたい。
- ・ 一人で子どもの自己肯定感をあげる活動をしてきた。自分のなかでいじめられた経験をうめないまま、自分でなんでもやらなくちゃって思ってきた。土台がゆらいでいるままで、上に積み上げられてきた。仲間とやれないと思ってだめだと思っていた。(④) 自分が当事者なんだからだな、って思って、当事者なりにできることがあるって思った。どういう風に乗越えたのかということがとても参考になった。私も (自己肯定感ワークシートの) ピラミッドの上位にいけるようにがんばっていかたいなと思った。
- ・ 難聴者協会で行っているが、自己肯定感が低い人たちでプログラムをやっていくことが難しい。(⑤)

グループメンバーの感想からは、自分たちで企画実行をしたことが初めての経験であったこと (①) や、人が経験を語ることで励まされる場面に出会ったことの感動を話した (②)。自己の弱さを語るにあたって、その場が安心を感じられる場であることの必要性を指摘している (③)。また、自分が社会的な活動をする上で、まずは自分自身の弱い部分に向き合うことで、「土台」を固めて活動を重ねていくことの大切さを実感している (④)。社会的活動は人と協力して何かをなすことが求められるが、自分に向き合うことはその部分に向き合うこととのつながりを感じていた。そして、こうした活動は自己肯定感が低い人達だけでやっていくことは難しいのだ (⑤) ということを経験から話した。このグループ活動は、自分たちを含めて人が、前向きに何かをしていくためには自己肯定感が不可欠であり、それを相互に高め合うことによって、活動を生み出していくのだという考えからこの活動に至った。実際に④や⑤にみられるように、他者と共にアクションをしていくにあたっては、自分の「土台」が弱いと関係を作っていくことも大変であり、取り組む問題と共に向き合うべき問題であることが語られた。

最後の発表となった「食」について取り組んだグループは、課題に取り組んでもすぐに

できることがなかなか探せなかったが、グループメンバーの一人が一言「私、明日からいただきますって言います」という呟きがあったことから、プロジェクトが始まったことを報告した。また、「食」の課題に取り組むには何か「我慢する」活動になってしまうということにグループで気づき、我慢するのでは続けられないため、我慢しないしくみをつくりたいと、食に感謝をする写真を集めて発信する「いただきますをありがとう」プロジェクトに至ったことを報告した（写真7参照）。そして、ソーシャル・アクションは人に話しにくいことが常に課題となるため、発信力を課題にしたいと思ったことから、SNS を通じた発信をすることにした理由として報告した。



(写真7) SNS 発信をされたページ（ブログページより引用 2018年3月1日最終閲覧）

「食」グループの発表時に述べていた感想記録は以下である。下線と（）、番号は筆者による。

・楽しかった。これからも楽しくやっていきたい。アイデアがたくさん出ている。居心地のいいアクションだった。20代でオーガニックのスーパーで働いていたが、（食に対する意識や行動は）ゼロか100 かってなっちゃうなと思った。実際の世界は今この瞬間があるからどうしていないといけないかなと思う。

食の価値観が変わっていくんじゃないかなと思う。

・身近なところから変えていきたい。遠くのものも大切だけど身近にあるものから変えていきたい。食というのは毎日変えているから、子どもができれば孫ができればずっと続いていくことだから自分も続けてみたい。

・自己肯定感ワークショップに参加をした時に、これまで一人でやってきた感じがあった。でも、みんな助けてくれてたくさんの人がいろいろやってくれた。助けてくれた。感動した。この活動は私たち3人っというのではなく、このアクションをみんなで作っていきましょう。

「食」という課題に取り組むことが我慢になってしまうという気づきと関連し、食の意識や行動が「ゼロか100か」になってしまわずに、価値観を変えていくこと、楽しくやることの活動に意義があると感じたことを話していた。また身近なことから取り組んで変えていきたい意思や、グループメンバーだけではない協力を得られたことで、エンパワーされたことを語った。

全グループの発表後に、ワールド・カフェ方式でSAC全体の振り返りを行った。そして、Dが急遽作成した修了書の授与が一人ひとり行われ、その後に懇親会が持たれた。後日、メールで講座にアンケートを送信し、16名中12名の回答が得られた。アンケートの回答項目は以下である。

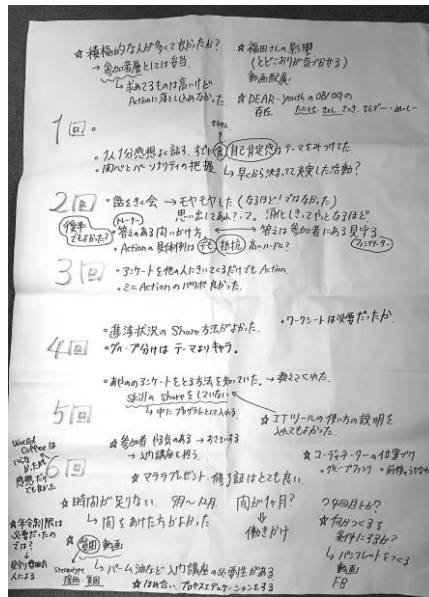
- 1、クラスに参加して「よかった」と思いますか？
- 2、1でそう回答した理由は？
- 3、クラスの実施回数や時期参加費は適切でしたか？
- 4、3でそう回答した理由は？
- 5、チームメンバーや他の参加者の言葉や態度で嬉しかったこと、助かったことはありましたか？あなた自身は、チームや他の参加者にどんな協力や貢献ができたと思いますか？
- 6、あなた自身の社会に対するものの見方や価値観、関心はクラスに参加する前と後で何か変わりましたか？
- 7、「変わった・少し変わった」と回答した方はどんなふうに変ったのか教えて下さい。
- 8、クラスを終えた今、あなたは「社会を変えられる」と思いますか？
- 9、第2回アクションクラスが開催されたとしたら参加したいですか？
- 10、これからやってみたいアクションや、コーディネーターへのメッセージ、感想など、自由に記述してください。

「1、クラスに参加して『よかった』と思いますか？」という項目については、「とてもよかった」76.9%「まあまあよかった」15.4%「そうでもない」7.7%であった。「あなた自身の社会に対するものの見方や価値観、関心はクラスに参加する前と後で何か変わりましたか」については「変わったと思う」7.7%、「少し変わったと思う」76.9%、「あまり変わらない」15.4%であった。「クラスを終えた今、あなたは『社会を変えられる』と思いますか？」については、「もともと変えられると思っていたし、変えられると思う」25%「今回のクラ

スを通じて変えらえると思った」16.7%「まだわからないけど行動したい」41.7%「わからなくなった」7.7%「その他」8.3%であった。「第2回クラスが開催されたとしたら、参加したいですか?」については「参加者として参加したい」30.8%「今度はコーディネーターをやってみたい!」46.2%「わからない」15.4%「その他」7.7%であった。

質問項目5では、5名が何気ない意見を拾ってもらえたことや言葉を受け止めてくれたこと、互いの意見や感情の伝え合いがうまくいったことなど、参加者同士のコミュニケーションによる嬉しかったことや助かったことをあげた。また、他の参加者の状態をみて、たとえば他者が楽しんで取り組んでいる姿や今までにない経験だと表明してくれたこと、一生懸命取り組んでいたことをあげたのが3名いた。また、これからもアクションと一緒にやろうと声をかけてもらえたことをあげた人がいた。一方で、自分自身が貢献したことについてはファシリテーションをしたことやお店の紹介をしたことなど3名があげていた。質問項目7については、自分から声をかけて行ったらなんらかの変化を起こせると思えたこと、人と協力することが楽しいと思えるようになったこと、テーマの関心が日常的に高まったこと、幅広い興味関心が出たこと、他人事だと思っていたことを自分ごととしてとらえる視点の転換をあげていた。質問項目10については、自分にとってSACの位置付けが書かれた。働き始めてからは自分のことでいっぱいだったところにSACへの参加があったことや、教員やNPO関係者じゃない立場の人にも参加しやすい講座であったことや、国際協力に興味があり仕事として関わりたいと思っていたけれど何をしたいかわからなかったことなどが書かれていた。今後のやりたいこととしては、「自分にできることをコツコツ取り組んでいきたいと思う」「自分の核となるものをひとつ作りたい」「現地に足を運んでインターンを経験したり、国内で行なわれているセミナーなどに積極的に参加していきたい」「フェアトレード商品の購入、水筒の使用、動物のファーを使った服を買わないなど、小さなアクションも起こしたい」「社会を変えるため、私もまずは人間磨きから始めようと思う」「受講前に何からやろうか迷っていたので、食べることと並行して他の分野にも少しずつ取り組みたい」「新アクションを考えている」があげられていた。

第11回ミーティングでは、クラスのふりかえりとクラスを通して気づいたアクションを生み出す要素について話し合うことが主な内容であった。まず、思い出したことをメンバーが出し合う形式でクラスを時系列で振り返った(写真8参照)。



(写真8) 振り返りで使用した模造紙

グループワークが多かったため、各グループで起こっていることをそれぞれが把握していたためそれを共有する場となった。メンバーからあがった振り返りの内容は以下である。

第1回

- * 一人1分感想はよく話した。
- * すでに「食」「自己肯定感」チームはテーマをこの時点でみつけていた→早くから決まっていたから活動も円滑だったのか？
- * 参加者の大まかな関心とパーソナリティの把握を第1回目のできた。

第2回

- * 互いの話を聞く時間は、「なるほど!」ではなく「モヤモヤ」していた。思い出して疑問をもったり、消化しきってやっとなるほどになるのではないかな。
- * 講師の答えのある問いかけ方(トレーナー) ↔ 答えは参加者にある見守る(ファシリテーター)
- * アクションの具体例は「デモ」「抵抗」のイメージを持っていて高いハードルになったか？
- * この回は後半でも良かったか？

第3回

- * アンケートを他の人にきいてくるだけでもアクションになると思った
- * ミニアクションの例として提示したパワーポイントが良かった。

第4回

- * 進捗状況のシェアの方法（グループメンバーが入り乱れて相談する）が良かった。
 - * ワークシートは必要だったか
 - * グループ分けは、テーマでやるよりもキャラクターのバランス？
 - * ある参加者が IT を用いてアンケートをとる方法をしっていたが、そういうスキルの共有をしていない。
- IT ツールの使い方の説明を入れても良かった。

第5回

- * 参加者のやる気があった→お誘いをする：→開発教育入門講座を担う
- * コーディネーターの位置づけ、グループファシリテーターとして前後の打ち合わせをしたほうがよかったのか。

第6回

- * 修了証はとても良かった。
- * 発表準備の時間が足りていなかった。間を空けたほうが良かったか。
- * ワールドカフェでやらなくても、感想だけでも良かったかもしれない。
- * 「貧困」グループの動画内容は、開発教育の基礎として「パーム油」のワークショップなどの開発教育入門講座の必要性があった。「援助」や「貧困」の捉え方が狭すぎている。

全体的に：

- * 積極的な人が多くて良かったか？
- 参加者層としてはこちらが求めていた人たちであった。求めているものは高いが、アクションに落とし込めなかった。
- * 障害のある参加者がいてくれたことで、何か滞ったことで参加者全体への気づきが増えた。最終発表で作成された動画の配慮は足りなかった。
 - * DEAR ユースチームの OGOB の存在が大きかった。
 - * 20代、30代若者ターゲットにしても良かったのかもしれない。
 - * 褒めあいやプロセスエデュケーションをしたほうがよかった。
 - * 次回は、何かを制作する条件にするか？パンフレット、動画、SNS ページを作るなどそれを目的としたほうがよいのか。

あげられた課題は、次回の講座運営に活かすものとして残した。そのうえで、講座を通

して気づいたアクションを生み出す要素をあげていった。その記録は以下である。

- ・ 場づくり
- ・ 仲間。仲間の名前と所属を間違えないこと。
- ・ 理想、求めているところ、想いを共有できること。「いいね」「そうだね」「おもしろい！」と共感する言葉がたくさん出ていたグループは、アクションにつながりやすかった。
- ・ 褒め合う、認め合うことがとても大事。言葉にして言うこと。
- ・ 期限内になにをやるかを優先させてしまったチームがあった。テーマや方法に「びん」と来ないから乗れない、というムードがあると成立しづらい。
- ・ 誰もリーダーシップをとる人がいないとうまくいかない。
- ・ 「プロセス・エデュケーション」をやるのもよいかも。今日のグループワークで貢献した人は？などとふりかえる。道具を持ってきてくれた、話をよく聞いてくれた。など。シェアすることで「こういうことが役に立つんだ」との気づきがある。「どういうことが助かったか？」などアンケートで聞いてもいいかも。
- ・ 行動につながらない人／つながる人の違いは「賛同もしないけど／反対もしない」人かもしれない。
- ・ グループの維持、グループのための活動にならないようにするヒント。
- ・ ノウハウや情報のシェアが、違うグループ、団体でももっとできるとよい。

安心して臨める場づくりや仲間作りへの配慮が、アクションへのエンパワメントにつながることが確認された。また期間が短い中でテーマや方法を決めようとする、それに納得できないとアクションに乗っていけないということがあることや、リーダーシップをとる存在が重要になることも確認された。また、アクションにつながることについては、「賛同もしないし反対もしない」人は、行動につながらないのではないかということの気づきも出された。アクションがグループで完結した活動にならないよう、他のグループとの交流が重要であることも確認された。また、逆に講座を通して疑問に思ったこともあげた。「社会を変えたい」と思う必要はアクションを起こすために必要なのか、グループ活動に慣れていないということは、民主主義的な合意形成プロセスに慣れていないのではないかが出された。

第12回ミーティングでは、これまでの活動の経験を活かして、8月に開催された開発教育全国研究集会でこのチームで分科会を持つことの検討をした。近況報告としては、Cが自

分の関わる団体活動の報告をし、Bが、子どもの貧困支援として子ども食堂や無償学習塾の運営が国をあげて広まってきており、かつてはこちらがやりたいと自治体に申し出ても見向きもされなかったことが逆に「もっとやれやれ」と言われることの状況に驚くことを話した。かつ、子育てをめぐる状況の悪化について話し、自分も自分の生活をよくするためのアクションや課題解決のアクションもやりたいと思っていることを話した。Dは、新しいチャレンジとしてランニングを始めたことを話し、かつ、市民教育関連フォーラムに参加した時に、高校生が「民主主義とは、おかしいと思うことを叫びたくなること」と発言していたことを受けて、意思表示の基本の大切さを実感したこと話した。

開発教育全国研究集会の分科会を持つことを決定し、Bが以下のような素案を提示した。

午前（2時間）

- ・SAの4象限ワークをやり、参加者自身のこれまでの活動をふりかえる。（30分）
- ・Fからユース活動家養成プログラムのコンセプトを話してもらう。（40分）
- ・SAC2015 修了生から活動の過程や学びを語ってもらう。（40分）
- ・「啓発」と「教育」はどう違うか、どう同じかを参加者同士で話し合い。（20分）

午後（2時間半）

- ・SACの「ソーシャルアクションってなんだろう？」パワーポイントを見せる。
- ・社会変革のためのアイデアをグループで話し合う。
- ・社会変革のためにどのような学びが必要かを話し合う。
- ・発表

また、全国研究集会実行委員会の会議に、各分科会担当が出席したが、そこでは「教師が生徒をどうするか」という視点ではなく、「一人の市民として自分はどうするか」という立場で参加してもらうのがよいのではないかという意見、教員が教授法などの研修会があっても社会の問題についてきちんと向き合い考えるような場がなく、「良い教師」であろうとして自分自身の意見がみえてこない、SACで行ったアクティビティを紹介してほしいといった意見が出たことを報告した。

この素案の検討のために、再度Fが、ユースの活動家養成をするプログラムと今回のSACとの違いについて話した。SACは参加者の年齢、多様性があることの相違に合わせて、ユースのプログラムは同世代同士のピア・エデュケーションの要素があり、権利に基づいた

内容から行っていくため初日は参加者は理解できないことが多くても、時間が経つにつれて目的を理解していく流れであることを話した。「自己肯定感」グループのように自分たちのバックグラウンドを共有し、ゴールを共有するアプローチであることを話した。

次に、出演依頼をしたい修了生は、全員に声をかけて来られる人全員に来てもらうこととした。あわせて、その後の修了生の情報交換を行った。そして、内容検討としてのアイデア出しを行った。出た案は以下である。

(ねらいについて)

- ・ 募集の際に「社会問題を解決したいという思いを持っている人」「開発教育から一步踏み出したい人」と出す。
- ・ ねらい：自分なりのアクションへの課題を持ち帰ってもらう。何したくなって帰ってもらう。SACの紹介、今年のクラス参加へとつなぐ。
- ・ ミニ・ソーシャルアクションクラスみたいにやってはどうか？

(具体的な内容について)

- ・ 初めにグラウンドルールづくりをする。アイスブレイクする、想いの共有・きっかけ。あなたが解決したいと思う社会的不正義とは？を問いかける。
- ・ SACの参加者の発表の場もつくりたい。
- ・ 冒頭、SAC参加者の紹介、グループに入ってもらおう。または、午後冒頭で紹介して語ってもらう。
- ・ いつから社会人？いつから大人？いつから市民？みたいなことも考えたい。
- ・ SACの参加者の一部は、教員の影響が少なからずある。先生にもストーリー・テリングをしてほしい。互いにストーリー・テリングをすることで、互いがよい方向に変わっていく体験をしてほしい。
- ・ NGOの話でも、テーマや課題の話より、その人個人の体験などが共感を生む。
- ・ 最後に「おかしい」ということを叫ぶなり、発表するなりしたい。

他者に働きかける体験：昼休みにインタビュー宿題をやる。

これらをもとに、再度 B が素案を作成することになった。できるだけ案を反映させる内容を作ることとなった。そして、「ハンドブック」の作成スケジュールの確認を行った。2017年3月には完成しなければならないことを確認した。

第3節 経験の整理とアウトプット（第3期）

第13回ミーティングでは、全国研究集会の内容を詰めていくことが議案であった。近況報告は、Cは、開発教育協会発行のニュースレターがカラーになっていて驚き、表現が伝わりやすくなっていて、「すごく良い」と思ったことを話した。そして、SAC参加者の一人が、NGOのユース活動家養成プログラムに参加している情報を共有した。Fは、高知でユース・トレーニングに従事してきたところであり、日本語でいう「常識」とは何かというワークショップを行ったことを話した。辞書に載っている「常識」と、日本で使われている「常識」が違うことがわかり、英語では大衆一般と相手や自分を比較するための「常識」という言葉はないということも判明したことを話した。Gは、休学の2年目に入ることになり、NPOでのインターンが1年間の予定で始まったことを話した。そのNPOは、社会課題の現場に連れていくスタディツアーをやっており、ただ訪問先に連れて行くだけでなく、ワークショップもやりながら課題解決と組み合わせたプログラムを実施していることを話した。そして、他大学の仕事ができるインターンもあり、刺激が多いことを話した。Aは、東北の南三陸町に行ってきた、復興があまり進んでいない様子だったことを話した。Bは、大学の演習で、初回に「アクションの4象限」と、やったことのあるアクション事例について話し合うワークをやってみたことを話した。2回目の授業であったその日に、自分のやったことのある社会貢献活動を出してみたところ、「支援系」の活動が一番多く、一番少なかったのは「アドボカシー」だったが、ゼロではなかったことを話した。例えば「板書の汚い教員に、組織的に提言をして、授業態度を変えてもらった」などであった。しくみを変える系やコミュニティづくり系も何人かいた。2～4年の全部で35名いるがおそらく、高校生からまちづくりに関わっている学生もいた。「社会貢献なんて、大それたことと思っていたけど、けっこうあるのだなと思った」「ほかの人の話を聞いて、そういうのもあるんだと思った」という声もあった。ボランティアについても「自発的にやったことと、授業などでやれと言われてやったことの違いはあると思うか」とも問いかけてみたり、やれと言われてやったことの意義を否定するのではなく「やったことで、なにか意味があったと思うよ」というメッセージも伝えたといった実践を報告した。Mは、メンバーと面識はあり、これまでもメンバーとして名前を連ね、SACでの補佐はしていたが、ミーティング出席は初めてであった。転職をしたことを話した。全国研究集会には、ブラジルに出張予定のため、どのように参加できるか未定であることを話した。昨日一昨日も横浜で大道芸

イベントがあって、出演したことを話した。ミーティングについて、いつもの都内の場所で夜にやるのではなく、土日の昼にミーティングをしてランチでもしたらどうかと提案した。ゆったりとした時間をこのメンバーで過ごしたいという提案だった。D は、毎年開催される「世界一大きな授業」のキャンペーン²⁰がはじまり、キックオフのワークショップを実施したことを報告した。今回、授業素材として利用している、2014年にノーベル平和賞を受賞したユスフザイ・マララ氏の映像がインパクトがあり、良いディスカッションができたため、実施して欲しいことを話した。

全国研究集会の内容を詰めることになった。これまでに検討してきた案をまとめた素案の記録は以下である。

【素案】

・ ねらい：開発教育としてのソーシャルアクションの取り組みを共有する。自分なりのアクションの課題を持ち帰ってもらう。何かしたくなって帰ってもらう。

・ 議論のポイント：ソーシャルアクションとは何か。ソーシャルアクションを開発教育の中でどのように位置づけるのか。

<午前 9:30～11:30>

- 1、分科会の説明。ソーシャル・アクションクラスの説明。(10分)
- 2、ソーシャル・アクションの4象限をやり、参加者自身のこれまでの活動を振り返る。(30分)
- 3、あなたが解決したいと思う社会的不正義とはなにか。想いときっかけを共有する。(40分)
- 4、関心を寄せてきた社会問題や起こしたいソーシャル・アクションのきっかけを語り合う。(40分)

<昼休み(インタビュー宿題宿題)>あなたがしたことのあるソーシャル・アクションは何ですか。なぜ、それをやろうと思ったのですか？

<午後 13:00～15:30>

- 1、宿題の共有(20分)
- 2、SAC2015 修了生から、ソーシャル・アクションクラスにおける活動の過程や学びについて語ってもらう。(60分+10分)
- 3、SAC で使った「ソーシャル・アクションってなんだろう？」をパワーポイントにてプレゼン、意見交換(10+15分)
- 4、「ここがおかしいよ！」と1人ずつ叫ぶ。(10分)

午前中は参加者同士で話し合う時間を多く取り、昼休みに他の分科会の参加者にインタビューをする宿題を出し、午後には SAC 参加者の体験談を聞く、という流れを決定した。次にグループ分けは任意にするか関心のあるテーマで分けるかについて話し合い、事前にアンケートをする案も出たが、これまでの研究集会分科会の経験上、参加者に事前提出を課した分科会があっても提出率が良くないことをふまえ、事前に興味関心を把握することは諦めることとなった。しかし、年齢、職業、ジェンダーなどのバランスはとることとなった。よってプログラムの冒頭のアイスブレイキングで、グループ分けができるような内容を考えることとなった。午前と午後のグループ編成を変えることも検討することになった。次に、昼休みの宿題については、インタビュー結果そのものよりも、インタビューによって相手と話すことに注目してもらうため、「相手はあなたの活動に関心を寄せてくれたか?」「相手はあなた自身に関心をよせたかどうか?」「相手は分科会に関心を寄せたかどうか?」というチェックポイントを示すことが提案された。

意見交換では、参加者に分科会を通して何について気づいて考えてもらいたいかと言う点を中心に話し合った。その記録は以下である。

①午前中の4は、やってみたいけどできなかったことと、やってみたことのどちらを話すか?→参加者はアクションしている人が多いかもしれない。

②パーソナル・デモクラシー教育フォーラム、という場に行った。パーソナル・デモクラシーは日々の活動でできることなのか?それとも政策に働きかけることなのか?という質問が日本人から出た。米国にはそういう分ける考えはない。生活と活動を分けることにどのような意味があるのか?日々できることと、他者を巻き込むことを分けて考える、壁をつくるにはどのような意味があるのだろうか。

③自分の中にある矛盾や葛藤があってもそれを横に置いて、まず、外の問題にはまることがある。それはちょっとどうだろうと思うことがある。DEARもそれに加担している部分もあるが…。そもそも日本の子どもは学校に押し込まれていて生活感がない。だからこそ、外の課題を持ち込むのもインパクトがある。

④アクションを4つの領域に分けたのは、現状が「支援系」に偏っているからで、ほかの領域を見せたいなと思った。

⑤私の問題意識は、結局なんで日本社会に生きていると日々自分たちができることに、他者への働きかけが入らないのかな?とういこと。ライフスタイルの中に他者へのかかわりが入ってこないことがおかしいと思った。例えば、友達に話すとか。社会を変えてきた運動を見ていると、ストーリーテリングがあり、協力者が集まる。という流れがある。日本だと「孤高の戦士」がやっているイメージがある。日本社会に

あるロールモデルが、まず「寄付モデル」があり、次にアカデミックな「アドボカシー」「知的好奇心」がある。本来はBさんが言うように怒りや、内発的なものがあったほしいが、実際はそうっていない。

⑥主語が「自分」にならない解決策が出やすい。

⑦先に課題を勉強してしまうと、内発的にならない。

⑧DEARの全研に集まる人は志向性が似ているので話しやすい人が多い。でも、個人ではなくて、立場で話している。午前中の中に、共有する練習でインタビューをするのはどうか。

⑨一昨年の全研でたまたま隣の席に座った人と仲良くなり、その後も付き合いがある。昼休み後のふりかえりで、インタビューの内容だけでなく、プロセスについても共有するとよいのでは。

⑩全研に来る人ですらハードルがあるのであれば、一般社会ではもっとハードルがあると気付きがあるのでは。

参加者が、これまでに関心を寄せてきた課題の原体験を表現する午前中4のプログラムの内容について議論された。①では、やってみたいという願望について話すのか、過去にやってきたことについて話すのかを確認されたが、参加者にはすでにアクションをしている人が多いという推測を立てて、すでにやっていることについて話すこととなった。そして、アクションの日常性について話し合いが続いた。②では「生活」と「活動」に分断があるのではないかという問題提起がされ、③では分けることで自分の中の矛盾や葛藤を一旦置きながら、自分の外にある活動に取り組める側面がある指摘がされた。また、生活感がない子どもたちにとっては、外の課題がインパクトを持つ可能性が示された。④は、アクションの種類が「支援系」に偏ることの問題点を提起しており、これは、「支援」とは「支援する側」と「される側」に分断されやすい「活動」への偏りを指しており、課題を自分ごととして捉えないでも済んでしまう取り組みやすい側面があるため、他のアクションの領域を見せたいという要望が出た。⑤は「活動」に日常性が欠けてしまうというこれらの問題提起への共感であり、典型的なアクションモデルとして「寄付モデル」があって、アカデミックな「アドボカシー」をしたり、「知的好奇心」を探求することが続くが、その間に何かがあることを問題提起し、何かは内発的なものであってほしいことを話した。そして⑥では、解決策に自分が何かをするのではない策が出やすくなってしまいう問題提起であり、それに関連し、⑦で自分の外にある課題として問題を学んでしまうと、内発的にならない問題提起がされた。そして、研究集会に集まる人の志向性は興味関心が似ている意味で、社会的課題について話しやすいかもしれないが、結局は個人として学びに来ている

立場より、教員やなんらかの職責という立場で話しをする人が多いことが推測され、より、個人的な話しをしてもらう機会をつくるために、インタビューをするという方法が提案された。そして、インタビュー結果だけではなく、その人とどう話をしたのかということに注意を向けってもらうために、⑨では、その人と話をしたプロセスを含めて午後の分科会で共有する案が出された。その上で、⑩では、インタビュー活動を通して、他者と個人的な経験も含めて社会的な課題の話をすることは、開発教育全国研究集会の参加者という、興味関心や志向性の共通する人たちとでさえも難しく、日常的に関わる人たちとの共有の難しさも感じてもらえるのではないかと推測された。さらなる意見交換の記録は以下である。

⑪午前中の3と4の違いがあいまいか？

⑫人によって違うと思う。午前中の3は、やっているけど解決していないこと。課題に対する想い、解決したい、アクションしたいと思うけれど、起こせない理由や壁について。

⑬課題はあるけど、そうしたらよいかわからない。というのものもあるかも。

⑭支援系はやりやすい。相手を客体化して何かすればよい。

⑮3と4はくっつけて、想いときっかけ、壁を掘下げる。グループファシリが必要。書いてからの方が話しやすい。わたしたちもお試しが必要。いいね！をスクラッチするか、紙に書いて渡すかするとよいかも。ひとり20分など区切って、話す・聞くでやる。

⑯Dの経験談

⑰それはよくいる人。他者に対する信頼感がない。自分のやっていることが間違っていないと思いたいから、私はちゃんとやっているし、オッケー、という感じの人たち。

⑱みんなで案を持ち寄る。よい表現にする。

⑲今の話に関連することで「なぜ、ソーシャルアクションをやるのか？」と考えると「個人のアクションでは解決できないことを、ソーシャルでやる」。社会と自分と分断して、自分だけっていうのは成り立たない。

⑳なんでも自然で育児をしようとするグループがある。子どもを布おむつで育てるとか、自然の外遊びを中心に育てるとか。どういう時に困るかという、子どもが社会化しているプロセスで困ってくる。たとえば保育や託児にすぐ注文をつけてくる。人に預けるというのは、子どもの社会化の大きな一歩。自分の子どもがよければ、ほかはOKというのと近い。

㉑運動系の人たちって自分たちの運動が「正しい」となりがちで、差異を見つけては一体化できないこともある。

②排他的になり、つながりにくく、広がりにくくなる。

③お母さんたちの状況と、学生たちの状況がつながる。

④F：はじめに常識について話したが、それと重なる部分がある。米国では「あなたは非常識だ」とか「常識的（コンセンサス）だ」とは言わないと聞いた。なぜなら「多様性があるから」と回答があった。グループをつくって、似たような人ばかりで集まってしまうと、そうなりがち。

⑤多様性と共有・共感という視点はちゃんとある。

⑥仲良しグループで安住していませんか？という問いかけ。

⑪で午前中3と4の何が違うかが問題提起された。⑫、⑬は、たとえ課題に取り組んでいても解決していないことに対する想いや、アクションを阻むものについて、どうしたらよいかわからないといった状況を考えることが午前中3であることが示された。⑭で、「支援系」のアクションは、問題や対象がわかりやすく、相手を客体化して何かすればよい意味で取り組みやすいことが言われた。そして、⑮で、午前中3と4を分けるのではなく、アクションに対する自分自身の問題として掘り下げてみる提案がされ、チーム自身もやってみなくてはならないし、出されたものに対して「いいね」というポジティブなコメントを残すなどの方法が提案された。⑯でDから経験談が話されたことを受けて、⑰で、他者とアクション経験の共有をしたくない人がいることが示された。そしてどういう問いかけがよいかを持ち寄ることとなった。⑯と⑰の話から、⑱で、「個人でやるアクション」と「ソーシャルなアクション」にすることの関係性についての問題提起がなされ、個人でできないことを他者と共にやるという連関性があり、社会と自分と分断した自分だけというあり方は成り立たないのではないかという意見が出た。⑳では、それを受けて具体的な例が出され、子どもが赤ちゃんや本当に親の手だけで育てられている間は、親の方針に完全に沿った育児も可能だが、人に預けたり、子どもが外に遊びに行くようになると、その方針に沿うことが不可能になるにも関わらず、方針を通そうとすることは、人が社会で生きて行くということに反して行くことの問題提起がされた。独りで「善い」と思うことを実行することは、社会で生きて行くにあたってはできない問題提起であった。そして⑬、⑭で、今度は連帯している人たちも、一つのグループとして自分たちの運動が「正しい」と独りよがることもありえることを示し、差異を認めると一体化できない場合もあることも示された。そして⑯で多様性があることを認めると、「常識」という言葉が成り立たないことが示され、似たような人で集まったグループでは、排他的になりやすくなることが起こるこ

とが話された。そして、⑰で多様性の視点も共有、共感の視点をもつことが可能であることや、⑱で、グループで活動していても、仲良しグループになってしまうことの問題提起をすることが提案された。

最後にハンドブックについて検討され、「発信する」項目では、SNS サイトをつくる項目を加えることと、この日に話された、グループメンバーの意見や考え、視点の多様性が重要であることを示す項目を入れることが確認された。

第 14 回ミーティングでは、研究集会のことと、ハンドブックのこと、そして 2016SAC のことが議案となった。近況報告では、A が八ッ場ダム建設予定地に行ったことを話した。建設予定地のダムが非常に高いところであることに驚き、60 年前にできた計画で建設に至る前に時間がかかりすぎ、住民も疲れているとのことを話した。豊かな自然があるが、本体工事も徐々に進んでおり、当初の目的から二転三転していることから必要性には大いに疑問が残ることを話した。そして、建設されたダムに撤去に挑戦したドキュメンタリー映画である『ダムネーション』²¹を勧めた。また、山に登り、昨年久しぶりに会った小学校時代の友人に泊めてもらい焼肉を馳走されたことや、DEAR の総会は高校の卓球部の同窓会と重なってしまって、今年も参加できなかったことを話した。C は、カリフォルニアに新婚旅行に行ってきたことを話した。また 9 月に子どもが生まれることも話した。ナバでファンであるスティービー・ワンダーが出る音楽祭があり、ワインやビールがたくさんあってとても楽しく夢が叶ったことを話した。車でサンフランシスコからポートランドの友達の家に行き、泊まらせてもらい、家もよく街も住みやすそうであったことや、その友達は 6ha の土地を買い、パーマカルチャーで農園をやり、家でアルパカ飼育していることを話した。D は、鎌倉に母親と行った際に墓についての話をしたことについて話した。B は、墓の話に共感する経験を話した。6 月は福島大学に集中講義で通っており、土曜日に終日授業があるので、前泊していて大変であることや、大学校内に線量計があり東京の 5 倍くらいの線量であることを話した。担当している学生たちに話を聞くと、震災復興で線量の高い地域にもボランティアに行ったりしていることと、自然は美しいが、放射線は目に見えないことの悲しさについて話した。また、夏にピースボートに乗り、船内プログラムである「地球大学」のアドバイザーをすることを話した。

全国研究集会の分科会実施については、リソースパーソンとして SAC 修了生の 3 名が登壇することが決定し、3 名とその後の近況報告をしてもらいながら、打ち合わせをする事になった。

ハンドブックについては、文体を敬体で統一することや、「しよう」「やろう」という「Let's」という表現は、押し付けがましいため使わないことや「べからず」という禁止ばかりが掲載されることも避けることが確認された。そして、アクションの効果の可能性から始まり、実際にやる内容を丁寧に示すこと、事例があるとよいことが確認された。例えばフェアトレード商品を買おうと言われてもどれがその商品なのかわからないこともあるため、認証のマークを掲載したり、活動していくにあたって事務的なやりとりに使用できるサンプルレターを載せるなどの案が出された。インターネット上の署名収集サイトである「Change.org」も紹介することとした。そして、各執筆担当を確認した。

2016年度のSACについて話しあった。昨年度の反省をふまえて変更したことは、講座枠を1回増やすこと、開発教育の基本を共有するための入門ワークショップをプログラムに入れることとなった。

第15回ミーティングでの近況報告は、国政選挙を目前に選挙の話題が多く内容が熱のこもったものとなった。FがNGOのウォーキングキャンペーンのイベントがあり、スタッフとして1日だけ、山の中のチェックポイントで待機する仕事をしたことを話した。その後、オーストラリアに行き、フェアトレード大学を目指す大学の学生が集まるイベントに参加し、「10分話して」と言われて引き受けたら、30分間になってしまったことを話した。「どうやって変革に対するメンタリティを維持するのか」という話をし、昨年も参加してくれた学生が、参加してくれて「Fのおかげで、活動へのモチベーションがあがった」と言われ、嬉しかったことを話した。過去に公民権運動に参加した活動家が自殺することがあったことから、セルフケアの話をし、「インスピレーションをもらった時と、リラックスする時はいつか？」と問いかけて話し合ってもらったことを話した。昨年と同じイベントで、自分の担当したワークショップに参加していて休み時間に話した人が今年も参加してくれた。オーストラリアは親切な人が多いけれど、ホームレスは増えた。若い女性が路上に布団をひいて寝ている状況を見た。格差の問題に取り組んでいかないといけないと思ったという。また自らの団体で、18歳選挙をテーマにイベントをやったことを話した。Bは、選挙前に行っている大学での模擬投票の結果を見て、保守系が多かったことに驚いたことを話した。社会課題とマニフェストを学生自ら調べたり、Bからも課題解決に向き合うメッセージを出したりしたにもかかわらず、そのような結果となったことを話した。メッセージの伝え方を、婉曲的に揶揄したが、あまり意味がなかったことを話した。学生は日本の政党母体のこと、歴史や背景をあまり知らない現状を見て、急に火がついて熱を入れており、憲法改

正の問題は9条から入るより、前文と13条から入った方がいいと思っていることを話した。Aも選挙のことが気になっていることを話した。6月に神奈川で開催された「憲法カフェ」に参加し、武井由起子弁護士の話がわかりやすかったことを話した。イベントと取材で、延べ5時間くらい武井弁護士の話聞いたが、参加者は少なくて8人しかいなかったことを話した。「昔から運動やっています」系の参加者の男性が持論を展開する時間が長く、どうしたら野党が選挙に勝てるか？という話をしたが、その人たちが大きな声で文句を言い続けていたので「だから、運動が広がらないんだ」と言ってみたことを話した。選挙の争点として、野党は反安倍だけでなく、生活が良くなる等のリアルなテーマを打ち出した方がよいと思ったことと同時に無力感を感じたことを話した。その後、三連休でテント山行に行ってしまう、選挙のことなど忘れたが、一緒に行った大学の先輩の卒論が「日本社会党の再生」だったことが分かり、政治の話ができたことを話した。Cは、仕事がとても忙しく、周りも慌ただしい感じがすることと、9月にパートナーの出産も控え、greenz²²のエコハウスDIYクラスにも関わっているので忙しいことを話した。Dは、英国で働いている友人が日本におり、国民投票の話聞いたことを話した。英国も格差が広がっており、知的エリート層は「残留」だが、一般には「現状への漠然とした不満」から、外に打開策を求めるような「離脱」ムードがあったことが話を聞いて良く分かったことを話した。積極的に「離脱」したかったというより、国内問題や現状への怒りがあのような形ででたのかもしれない、日本も似ているのかもしれないと思ったことを話した。そのことを受け、投票はその人が「何の集団に属しているか」で投票するのではないかということや、変化を恐れるのは男性で、反体制的なことを嫌うことや、自分が投票した人が当選したことがあることなども話しあった。

全国研究集会の分科会内容について詰めた。リソースパーソンとして来てくれるSAC修了生と打ち合わせを兼ねて食事をするようになったことを確認した。そして、アクションのきっかけや原体験を語り合う午前中の時間は、短い時間で話し合うための仕掛けが必要であり、「日常生活で自分の思いを率直に話すには何が壁になるのか、どうすれば乗り越えられるのか」を最初に話すと話しやすくなるのではないかという提案がされた。アクションの4象限をするときに「なぜそのアクションをやったのか？」を問いかけることも提案された。そして、他の人にアクションのインタビューをするインタビューシートを作る必要があり、「やったことのあるアクション」「なぜそれをやったのか」の二点を質問項目に

することになった。また、参加者に事前に自分の名刺や活動のパンフレットを持ってきてもらうことを伝える案が出された。

2016年度 SAC については、広報の日程や内容について確認された。

アクション・ハンドブックについては、F が最初のページに読み手による自身へのチェックリストを作る案を出した。また、D がリストを作るなら、多様性の観点を入れたいと話した。出されたチェックリストの案は以下である。

- ・ 社会問題について意見を求められて意見を言える。
- ・ 運動なんて同じような人ばかりがしている
- ・ 多様性に対するアプローチが弱いと思う
- ・ 第三者に対する共感性の高さ、社会性はあるか
- ・ 論理性だけで話していませんか？気持ちについて話していますか？
- ・ ジェンダーバランスはどうですか？参加できない人はいませんか？
- ・ みんなが平等に発言できていますか？

さらに内容の吟味とアイデア出しを行っていった。その記録は以下である。

(仲間をつくること、チームビルディングについて)

- ・ チームビルディングのコーナー、仲間をつくるコーナーも必要。アクション 2 の前。アクション 3 と 2 を入れ替えてもいい。そして、最後に内部評価でも使えるとしてもいい。

(投書について)

- ・ 新聞によく投書している古株会員である木下理仁さんに意見をうかがう。
- ・ 実際の記事をつかって、もともとの文と実際掲載された記事を比べてみる。

(署名について)

- ・ 例が載るといい。署名用紙のフォーマットがあるといい。高知県の長浜地区でおこった教科書無償闘争²³事例。成功事例があったらいい。署名はあらゆる運動が組み合わせたり、成功するもの。風営法²⁴、根津のカフェで杉を切り倒すことに反対署名。

(意見広告について)

- ・ 意見広告：新聞広告もだけれど、NGO がつくるキャンペーン動画も掲載する。

(デモについて)

- ・ 服装は「みられる」ことを前提に考えてもいいかも。デモをやる、は掲載の許可をとった方がいいのでは。

- ・ 雨対策のことを書く。かっぱ必須。着替えを持っていくことなど。

(パブコメについて)

- ・ パブコメは無力感を感じやすい。政策決定のアリバイ作りのようなもの。

- ・ パブコメの事例は DEAR が出しているものもあるので、それを使ってもいい。

(投票について)

- ・ 棄権者が多くなると少数の得票で与党が決まるという所は、もっと書いた方がいい。

- ・ 誰に投票したかも、話してもいいのでは。投票理由にはいろいろある。どこに投票したから何だ、と勝手に決めつけるマインドがおかしい。話し合うことでよりよいシティズンシップになるということを書いた方がよい。

(イベントをするについて)

- ・ フォト(写真)系のイベント(NGO 団体「動く→動かす」主催)の時は、ロケハンをやり撮影場所を確認した。

- ・ 取材してもらわないと意味がないので、プレスリリースのことを書いた方がよい。

(その他)

- ・ 『茶色の朝』²⁵みたいなものも適宜あるといい。

- ・ ボイコット、バイコットのところに、フェアトレードマークの紹介もあるといい。

- ・ 口座を変えるについては、専門的なので、詳しい方に書いてもらった方がいい。→専門団体に相談する。

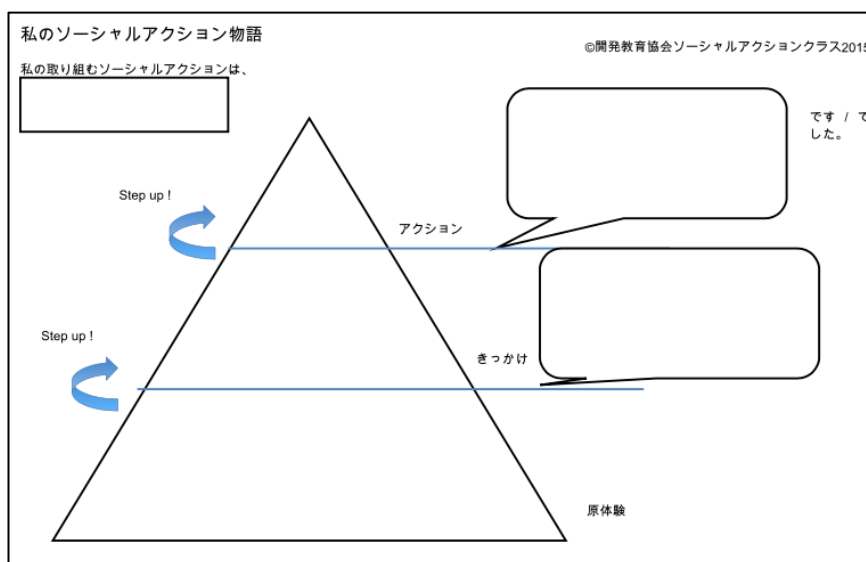
アクションを起こす人の共通点は何かを話し合い、アクションをする人の傾向についての意見を出し合った。例えば政治活動について言えば、三宅洋平氏に集まる人は「エモーショナル」な人であり、橋本徹氏が好きな人たちは「エモーショナル」な人や「偏差値高い人」である傾向があると聞いたがどうだろうか、という問題提起がされた。また、アクションをふりかえり次への展開として活動の深みにはまっていく「アリジゴク型」か、次々と新しいアクションをしていく「行き当たりばったり型」か、などを示す案も出された。そのことを受けて、F が、学生団体は手法が目的になりがちであり、グループの存続や若かった時の思い出が大事になってしまい、解散が妥当であるかもしれないでも続けてしまうという問題を提起した。よって、そうした陥りやすい罠についてコラムで書くことを提案

した。それに対して、仲間から何か生まれる可能性はあるため、存続しようとすることを否定するのではなく「光」を見せることも大事であることが確認された。

全国研究集会分科会の事前準備のために、分科会でリソースパーソンとなる SAC 修了生である I と J、他の SAC 参加者やチームメンバーでトルコ料理店で会食をしながら打ち合わせを行った。店は在日外国人が経営するところからメンバーで選んだ。久しぶりの再会であり、近況報告をしたところ、I は、居場所づくりをする団体のスタッフを始めた様子について話した。そして、J は SAC を契機に再会した、かつて DEAR ユースで活動していた仲間と結婚の報告をした。そして、分科会の内容では、SAC を通してどんな学びがあり、自分のどんな点が変わっていったのかというプロセスを、自由に語ることを確認した。

その後のチームでの準備はメールのやりとりでなされた。B が、午前中の分科会のアクションの原体験を語ってもらうワークにおいて、2015 年 SAC の「自己肯定感」グループがカフェの実践で作成した「じぶん物語」ワークシートを「私のソーシャルアクション物語」に置き換えて作成することを提案し、利用することとなった（図 4 参照）。利用にあたっては過去のメンバーに了承を得た。また、昼休みインタビューのためのワークシートも作成した。

（図 4）「私のソーシャルアクション物語」ワークシート



当日の数日前に、Iが発表のためのパワーポイント資料をメンバーに送付した。それを読むことで、メンバーも改めてIがどのようにSACを位置づけ、どのように変容して行ったのかを確認することができた。

分科会当日は、最初に分科会趣旨をBが説明した。社会的課題の解決への行動を起こしていかなければいけないことは世界中で認識されており、途上国も先進国も達成すべきSDGsといった国際合意に至った背景についてとそこにある「変革」という言葉の意味、そして社会変革とは誰かが何かを強いて起こるのではなく、自分たちの活動の積み重ねであり、開発教育の「ソーシャル・アクション」の位置付けは、誰かが考えた「正しい」アクションを誰かに押し付けるのではない、アクションへの学び、アクションの中にある学びを考えることである点を確認した。そのうえで、分科会のグラウンドルールとして、Dが「話したことはこの場限りで」「よく聞く&いい質問をしよう」「『いいね』と思ったらスナップ」を提示した。まず、「アクションの4象限」を行い、参加者は話し合った。またアクションの項目カードの内容についての質問を受けながら、あるアクションがどのような社会貢献につながるかの解説を行った。「口座を変える」ことの意味や、エシカル、キャンペーン、パブリックコメントという言葉の意味などが質問された。参加者から国際協力など、起こすアクションが、実際の支援されている人の求めるものでないこともあることや、「支援する」「される」の関係から「される」ばかりを求めておらず、東ティモールの大統領が、東日本大震災の支援のために来日した際に、貧しいからといって支援されるだけではなく、支援することができると話したことに感動したことなどが参加者から共有された。また、投票権については台湾籍である参加者から、ずっと日本に住んでいるし投票したいが投票権がないことの問題提起がされた。新しく参加者が作成したアクション項目としては「サプライズを企画する」「パフォーマンスをする」があげられた。次に「私のソーシャルアクション物語」を配布し、趣旨を説明して、参加者は記入した。その時に、丁寧に綺麗にワークシートを書く必要はなく、これからそれを語り合うためのメモに利用してほしいことを伝えた。そして、3人一組でアクションの原体験やきっかけの語り合いを行った。昼休みに入るにあたって、昼休みのインタビュー宿題について説明した。また、分科会の壁に「やってみたいこんなアクション」「こんな世の中変えたいな」というテーマで模造紙を貼っておくので、好きな時に思いついたことを付箋に書いて貼っていくことを確認した。

午後は、ダンスを交えたアイスブレイクをCが行い、参加者は全員楽しそうに参加した。昼休みにインタビューをした内容を二人か三人で報告し合った。全体の感想共有では、参

加者からは、教員は子どもに伝えることが仕事なので、自分からアクションをみつけないかなければ引き出しが増えずに、自分が積極的に外へ出かけていく必要性を感じていることや、教員が教えるのではなく子どもに考えさせることが大切だがきっかけづくりの難しさがあること、人生観が変わるような体験が活動のきっかけになっていくのではないかといったことが共有された。

次にIとJのプレゼンテーションであった。以下、発表内容記録である。

◆Iのプレゼンテーション内容記録◆

超理系なのに教育を学んでみたら面白い。→なぜか？

- ① 数学に追われていた学校生活なので新しいことが学べて楽しかった。
- ② 過去に不登校だった経験があったが、学んでいくうちに未来の学校は楽しくなるのでは？と感じた。

(ソーシャルアクションの難しさを感じた理由)

- ① 参加者のモチベーションの違い
- ② 一生ライフワークにしたいとはなかなか思えない

(SACについて驚いたこと)

- ① 雰囲気が温かい
- ② 熱意のある人がたくさんいる。

いろんな話を聞き、「食」をテーマに活動することに。プロジェクト「いただきますをありがとう」誕生。いただきますをしている、手を合わせた写真を集める活動。

→いただきますをしている証拠を集めたい。いただきますを広めたい。食の専門家でもないIがとっかかりやすかった活動。

→カフェに写真を掲示してもらうなど、活動を広げていった。

(やってみた感想)

- ① 楽しかった
- ② 知見が広がった

しかし現在この活動はしりすぼみ気味。その理由は、自分の原体験に基づいていなかったから。

(原体験)

- ① 居場所に救われた
- ② 数学に出会った

→居場所×学問

Iの現在の活動

不登校の子供の居場所づくりを行っている団体で非常勤スタッフ。

中高生の居場所づくりをしている団体の非常勤職員。

I にとっての SAC は、背中を押してくれた存在。本当にやりたいことは何か考えさせられた。

◆J のプレゼンテーション内容記録◆

* SAC を受けて、自分の原体験と向き合った。

* 学生の頃のパーム油のワークショップに参加した体験を通じて、パーム油について学び、児童労働など海外の諸問題について考え、どうにかしなきゃという思いに。ワークショップ主催者が学生だったため、自分も活動しようという気持ちに。

* この体験をきっかけに DEAR-YOUTH に参加。小中高でのワークショップや、イベントでの活動紹介、仲間を集める活動などを行った。

* 学校卒業後は、開発教育から離れた仕事につき、活動ができない状況が続いたが、仕事に余裕ができたこと、頑張っている友達の話などをきっかけに SAC に参加。

* 肌荒れが食生活によって改善した体験、食品自体について考える重要性を感じたため「食」をテーマに。SAC をやってみて仕事での接客や、利用者のニーズを聞き出ることなどにもつながり、やってよかったと思えた。

* 今後はワークショップをしたい、仕事でも生かしていきたい。

* SAC では行っている活動は様々だが、それらを受け入れる体制がちゃんとできていた。

パネルトークでは、SAC の中で自己肯定感を持てるような経験について質問されると、皆が自分の意見を受け入れてくれることや、気持ちを言い合える場所は社会だとなかなかなく、自分の意見を受け入れるというのは一人ではなかなかできないが、そうした環境があるからこそアクションを後押しされたことなどが話された。また、SAC には年齢の多様性があり、職場では出会わないような職種の人や学生がいたことが新しい出会いだったことなどが話された。

参加者からは、話を聞いて刺激になったこと、やってみても気づかないこともあり、成功体験があると行動につながっていくこと、人に伝えることは共感もある一方、自己完結で終わってしまうこともあるが、成功体験を自分でわざわざ振り返るか、そういえばあれは成功体験だったと思うこともある、といったコメントが出された。他にも、「アクションは一人では難しい。入社した当初、同期との会話で会社でやりたいことを話したが 5 年後の今、忙しくてそれをできないでいる。」「受け止めてくれたり背中を押してくれたりする

環境はいいなと思った」「感想を打ち明ける、共感が見える化するのも大切だと思った。」

「今まで計画していても失敗することがある。仲間と協力しながらでもモチベーションが落ちたりすることについてどう向き合っていけばいいのか。どうやったら立ち止まれるのか。」「何かしたい、と思うことと現実のはざまとはどう向き合えばいいのか」といったことも議論された。そして最後に、参加者が「今の自分に必要なもの」を書く作業をして終了した。あがっていた内容の記録は以下である。

・時間 ・小さくてもアクションそのもの ・勇気 ・他人の意見に耳を傾ける余裕 ・やりたいことを明確にして行動 ・殻から出てみる ・一緒にやろうと言う勇気 ・言葉にしていく、伝える ・できる時間のために仲間をつくっていく。 ・原体験を見つめなおす ・立ち止まって考える時間 ・自分との時間

・周りから引かれる勇気 ・語り合う勇気

時間や勇気、踏み出すことが多くあがっていた。また、言葉にしたり伝えていくことや、仲間づくり、人と一緒に何かをするということもあがった。分科会参加者の感想は以下である。下線は筆者による。

- ・とても勉強になりました(学生、NGO/NPO)
- ・ソーシャル・アクションについて自分が行動することを学ぶことができた。(学生)
- ・様々な背景を持つ人と関わる機会をもてとてもよかった。相手を否定せに受け入れることの大切さを再認識した。(学生)
- ・インタビューが良かったです。(学生)
- ・背中を押してもらった感覚があった。一歩進みたいと思う。(学生)
- ・交流が多くて、すごく色々な経験をしておられる方からたくさんお話が聞けたので(学生)
- ・開発教育をなぜ自分で行っていきたいと思うのかという根本的なことに向かい合う良い機会になりました。同時に課題も浮き彫りになりましたが、エネルギーを頂いて、また頑張っていかれそうです。とても有意義な時間をありがとうございました。(教員)
- ・何かを行動したい! と思っている方の集まりで、とてもエネルギーッシュで楽しかった。午後の活動は、活動報告+活動を考える活動が出来たらよかった。(教員)
- ・とても刺激された!(NGO/NPO) ・もう少しグループ替えがあってもよいかと思いました。ソーシャルアクションのレベル付けは面白かったです。(学生)

・グループワークが非常に楽しかった。(学生) ・開発「教育」のことについて、ほとんど触れられていなかったのが残念。(教員)

全体に対し「背中を押してもらった感覚」「エネルギーを頂く」「刺激された」といったエンパワーを表す感想と、インタビューと多様な人との交流へのポジティブな評価がみられた。また、受容し合うことの大切さや自分の開発教育をする理由と向き合えたことを評価する感想も見られた。しかし、「教育」についての内容に欠けた指摘があった。この研究集会分科会を経て、これまで試行錯誤が重ねられた「アクションの4象限」や「私のソーシャルアクション物語」のアクティビティはハンドブックに掲載するものとして確立した。

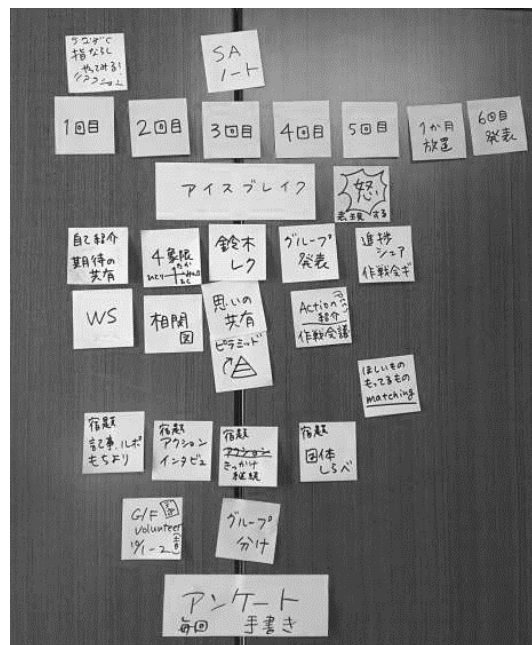
第4節 経験と知見の確立（第4期）

第16回ミーティングは、研究集会分科会開催から少し時間が経った後のミーティングとなった。近況報告は、Fは、沖縄で、沖縄国際大学と琉球大学の学生や高校生と一緒にワークショップをやって戻ってきたばかりである話をした。那覇と宜野湾に行ったが、ゲームセンターやリサイクルショップが多いこと、物価が安いことなどから、沖縄の貧困の現状を垣間見たような気がしたことを話した。Dは、映画『シン・ゴジラ』がおもしろく、同僚にも流行らせていることを話した。Aは、夏休みでアメリカのヨセミテに行き、ハーフトームを登ったが、途中の電車内で荷物のチェックを厳しくされるなど、テロ対策を実感した。また、先住民のホームレスの高齢女性と30分くらい話をする機会があり、「アメリカは白人の国になってしまっていて、政府は何もしてくれない」と怒っていたのが印象的だったと話した。そして、高校生の娘が英国への14日間の留学を体験し、ホームステイの様子を自宅のPCに残されたレポートから読むことができたが、質素な食事などに驚いていた様子を話した。Bは、ピースボート(PB)に乗船し、一つのプログラムのコンサルタントのはずが、「水先案内人」という特別ゲストのような役割もしたことを話した。PBが実施している「地球大学」という教育プログラムの中身を見て「教育の専門性を重視しないでプログラムをつくるとうなるのか」というのがよく分かり、ストレスがたまったり、プログラムのつくり方、発問の仕方ひとつとっても、改善すべき箇所が多々あったことを話した。Cは、パートナーの出産に備え、1か月前より鳥取のパートナーの実家に滞在して

おり、仕事は「在宅勤務」のような形で続けていることを話した。パートナーの体調もよく順調で、2か月間は東京にいる予定であり、いわゆる「マスオさん」状態を楽しんでいることを話した。

この日は、2016年度SACの講座の組み立てを整理して決めた（写真9参照）。

（写真9）2016年度SACの組み立て



昨年の講座では、参加者に開発教育の理念に関する共通理解を持ってもらう場を設けなかったという反省があったことをふまえ、開発教育入門ワークショップを内容に入れることになったが、初回で自分を分析するワークショップをするか、開発教育入門ワークショップをやるかについて吟味された。結果、初回よりも第2回目に参加者が揃う予定であり自分を分析する内容を優先したほうが良いことから、第2回に自分を分析するワークショップを行うこととなった。進行表等は、昨年に準じてDがまとめて6回分を作成して共有した。また、第5回目のアイスブレイキングの代わりに、社会を変えるモチベーションとなるような「怒り」を表現する活動をやってみたらよいのではないかという案が出たり、アンケートは毎回手書きで学びをふり返ってもらう時間を作ることなどが確認された。

SAC申し込みは14名であり、うち教員が4名、学生3名であった。事前申し込みで関心のある社会課題は、以下であった。

貧困（貧困問題、日本の貧困）、沖縄、平和、食料廃棄、政治、日本の若者の意識向上、水・衛生問題、教育、基地問題、自己肯定感、自己有用感、居場所、地域、女性、カフェ、世界、人権、外様性、多文化、国際理解、身近なものにじっくり目を向ける、行ってみる・見る、暮らし方を考える、ライフスタイルを変えること、暮らしを見直す、買い物、地域、LOVE

第1回目のプログラム内容は以下である。

- ① あいさつ、チームメンバー紹介、プログラム紹介
- ② アイスブレイクとお互いを知るアクティビティ「四つの窓」 ①名前 ②やっていること③この講座に惹かれた理由 ④期待・関心
- ③ 開発教育ワークショップ体験「パーム油の話」
- ④ 社会課題を解決するためのアクション4象限（暫定）紹介
- ⑤ 宿題出し「気になる記事やルポを持ち寄る」、次回のアイスブレイキング決め
- ⑥ 2グループに分かれてひとり1分感想を言い振り返り

前回同様、チームメンバーで講座内容報告をブログにて行なったが、第1回の報告内容は以下である²⁶。

昨年にはじまり、好評だったソーシャル・アクション クラス（通称、**SAC**）の2016年度第一回目となるクラスを、9月16日（金）に開催しました。

ブログを読み返してみると、昨年の講座の第一回目は10月16日開催であり、今年は約1か月前倒しで始まっています。

コーディネーターの中で振り返りを行ったときに、良かった点、さらに良くなるために変更する点などが話し合われ、今年の講座の内容が決まりました。当日は早めに開場に到着、準備をしていると、続々と受講者の皆さんがお越しになりました。

講座では、初めてということもあり、簡単なSACに関する説明をした後、2つのグループに分かれて、自己紹介を行いました。

中には、8月の全研でSACの分科会に参加し、続けて、今回の講座にも参加をしてくださっている方もいました。

自己紹介では、同じ社会問題に関心があることがわかったり、あるいは、開発教育関係の共通の知り合いがいることがわかるなど、すぐに会話に華が咲いていました。やはり、共通点や共通の知り合いがいると一気に関係性は近くなるように思います。

さて、講座の中身についてですが、昨年と内容を大幅に変え、開発教育の基礎を押さえるために第一回目の講座は「パーム油の話」ワークショップを行いました。

開発教育についてのワークショップをSACの講座ですることは、昨年、初めてのSACを終えた際のコーディネータの振り返りで、「DEARの企画でもあるので、やはり開発教育の基礎もしっかり押さえていきたい」という話があがったため、本年度に新たに組み込まれた点でした。

「パーム油の話」のワークショップでは、私たちが日常的に触れている日用品や食べ物のパッケージから共通点を探すアクティビティを行いました。続いて、パーム油をはじめとした植物油脂について学んだうえで、パーム油に関係する現地での写真を使って、そこから読み取れるものをグループごとに話し合いました。写真の中で作業に当たっている人の服装や人種、立ち振る舞いなどから、パーム油をめぐる人間模様を知ることができました。

さらにパーム油をめぐる関係者のロールプレイングゲームを行い、それぞれの立場を疑似的に理解しました。そして、2人組となり、問題解決のために一人ひとりが行えることでどれがより望ましいのかを話し合いました。

課題解決の解決策についても、参加者一人ひとりの背景知識や経験からも違いがあり、理由を話し合うことでより多角的な視点をもつことができました。

最後に、宿題として参加者一人ひとりに「気になるルポ記事やニュースを1つもってくる」という活動が課されました。次回の講座の冒頭で、それぞれが持ち寄った記事の共有を行うこととなっています。

第一回目を終えた参加者の感想をご紹介します。

- ・自己紹介をきいて、みなさん、いろいろ活動してるんだなあと思った。自分は何ができるかな？
- ・社会課題に興味があるので、自分が気になるものにアクションしていけるのが楽しみです。教員の方がいたり、いろんな人たちとアクションしていくのが楽しみです。仲良くなっていきたいです。😞
- ・社会に、未来に、自分に、コミュニティに、世界に…いろんなところに熱いハートを持った方たちばかり！出会えてつながれて、嬉しいなあと率直に思いました。これから何ができるか、未知です(わくわく)。次回も、楽しみです！

チームは、内容を詰め込みすぎることが懸念していたが、参加者は、熱心に積極的に参加していたためにそれらの内容を受け止めていた。参加者12名の感想記録は以下である。下線は筆者による。

・社会に未来に、自分に、コミュニティに、世界に・・・いろんなところに熱いハートを持った方達ばかり！出会えて繋がれてうれしいなあと率直に思いました。これから何ができるか道です（わくわく）。ワークショップを通して改めて「開発」について学びました。（最近は割とテーマが教育とか持続可能な〇〇とかによっていたので・・・）

・「パーム油のはなし」2回目。入門講座を受けた時も“何かしたい”と思って、結局そのままだったような・・・今日も“もっと知りたい”と思った。パーム油について知って、学校の子どもたちと一緒に今年度中に考えたい！と思いました。自己紹介をきいて、みなさんいろいろ活動してるんだなあとと思った。自分は何ができるかなと思いました。

・昨日も同じパーム油について行い、ロールプレイで再び司会者になってしまったのですが、昨日とは同じようには行きませんでした。リーダー役、司会役、みんなの前で話すときなど今まで苦手としていたことも、この際に克服したいと思いました。パーム油については、昨日さっそく身近な人間に話し、フェイスブックでパーム油のビデオをみました。今日もありがとうございました。

・社会的善は多様な人々の文脈を理解しないと暴力的になりうる

・パーム油を通して、今起きている現状を知り、自分ができること、知らなければいけないことを学びました。また、他の人と学びを共有することで、自分以外の感じていること、思っていることを知り、大変良い機会になりました。

・入門講座と同じテーマでも、ファシリテーターが違う人だと内容もガラリと変わったのでおもしろかった。同じテーマでも繰り返し参加することで、気づきが増えていくと思った。アイスブレイクは重要だと思った。会話がはずむ。

・DEARさんのワークショップは授業で受けたことがありますが、わかりやすくおもしろかったです。社会課題に興味があるので自分が気になるものにアクションしていけるのが楽しみです。教員の方がいたり、いろんな人たちとアクションをしていくのが楽しみです。仲良くなっていきたいです。アイスブレイクがんばります～

・パーム油のことをじっくり考えたことがなかったので、できて良かったです。高山さんの立場は読み上げながら「うーん」と思いながらも、まさに自分はこんなカンジだな・・・と思わされるとふくぎつな気持ちになりました。でもこういう気持ちとちゃんと向き合わなければいけないんだろうな、と思いました。今回はいろいろな方とたくさん話せてこれからがとっても楽しみになりました。

・人ととのつながり、物とのつながり、想像力が大事

・ディスカッションで役を演じながら、その役の視点の立場になって意見を述べるのがとても楽しかったです。自分ではわからない相手の考えに実感を伴って触れることができたからです。

・パーム油について考えてみて、自分の生活を見直すことができました。難しい問題であるので、どうい
うことが正解かわからないけど、回数を通して自分自身を深めていきたいです。

・パーム油のことをまったく知らなかったので勉強になりました。学校の先生が多いグループで普段かか
われない人と関わることができて良かったです。

パーム油のワークショップの内容に対する感想のほかに、多様な人との出会いに喜びや、
今後の展開が楽しみである期待を表していたり、これからやりたいと思っていることを示
す内容がみられた。昨年との相違は学生が少ないことで、全体の雰囲気は昨年に比して落
ち着いていることがチームでは確認された。

第2回講座では、昨年初回に行った内容を行った。

- ① アイスブレイク
- ② 宿題の共有「気になった記事やルポを紹介」
- ③ アクションの4象限のワーク
- ④ 自分の社会相関図を作成し自己紹介
- ⑤ 宿題の確認。「やったことがあるアクション、なぜそれをやった？」をインタビューしてくる

第2回目のブログ記録は以下である²⁷。

9月30日（金）に、「ソーシャル・アクションクラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ
～」の第2回目を行いました（第1回目の様子はこちら）。

第1回目で決めた担当者の**さんと**さんによるアイスブレイキングから始めました。

名前と趣味を覚える自己紹介アイスブレイクだったので、おかげでみんなの名前や意外な趣味なども覚え
られて、一気に距離が縮まった気がしました！

アイスブレイクしたら、第一回目の宿題だった「気になるニュースの記事」の共有。共有してみると、
全く異なるトピックのニュースなのに構造が同じものがあったり、同じ話題のニュースだけど気になった
ポイントが微妙に違っていたりして、新ためて周囲の人とシェアをするおもしろさに気づきました。

普段気になるニュースを友達や家族と共有したりはしませんが、こんな機会を増やしていけるといいなと
思いました。

第2回目はソーシャル・アクションを4象限に分けるワークショップと、自分と社会とのつながりを考える
社会相関図づくりを行いました。

私は初めてのファシリテーターということでだいぶ緊張しました。

ソーシャル・アクションの4象限整理は、私も3度目くらいなのですが、毎回少しずつ変わっていて、半年単位でも周囲の環境の変化でアクションのハードルなどは変わってくるものなのだと気づきました。

真剣に聞いてくれる人がいると自然と熱も入ります。

そして、社会相関図では、そういえばこんなつながりもあった！など、自分の中での再発見もいっぱいでした！

自分で書いた後は、社会相関図を班のグループでシェアをしました。

人によって書くコミュニティ・居場所や好きなものが違っていたりして、普段どんな生活をしているのかがすこし垣間見える社会相関図でした！

聞きたいことがたくさんありすぎて時間が足りないほどでした。

この人はなんでこう思ったんだろう？

率直に思った疑問を安心して投げかけることができ、そして安心して答えられるような、そんな対話の空間を作っていけるようにこれからも考えていきたいと思います。

最後は、次回の宿題発表！

次回の宿題は、ソーシャル・アクションについてのインタビューです！

私もこの機会を使っていろんな人にインタビューしてみたいと思います！

次回からさらに自分の思い描くソーシャル・アクションを考えるためのクラスになっていくと思うので、これからはますます楽しみです！

この回の参加者の感想シートには、「①自分に対する気づき」「②全体的な感想・思ったこと」を書いた。振り返りシートは昨年、講座終了後にメール送信をすると返信率が減る反省と、書くことで表現する時間を持った方が学びになるという考えから時間内に手書きで書く時間をとった。①は自分自身への省察の意図を持っていた。①に関する参加者12名の感想記録は以下である。下線は筆者による。

・カードのアクティビティは普段やっていることでも“ハードルの高さ”の観点からみると、意外となんでこれできないんだろう・・・とかなんでこれ低いのにやってないんだろうとか考えられてとてもおもしろかったです。少し混乱しました。というか、自分のアクションしない動機みたいなものと向き合うことになったようで・・・難しかったけれどいい考えるきっかけになりました(めんどくさい、から脱出したい！)

自分のことを話すアクティビティでも、自分をとりまく社会とのつながり、他の人たちの社会とのつながりが全然ちがっておどろいたと同時に少し焦りました。

・自分から広げていく要素に「自分の今までの関心の根源」がたくさんあるなあと思いました。それと同時に、普通の大学生でもあるので遊ぶことや飲むことで、いわゆる普通の大学生の声をきいていたり、そこに疑問をもったり・・・環境として正反対な場所にいることで色々な考えを与えてもらえてるなと思いました。バランスも大事だよ、と。笑 これからもたくさんの方に挑戦して、ちょいちょい手を出そうと思います。笑

・一人でいろいろやっけてしまいがちなので、もっと人とつながり、まきこみ、一緒にアクションを起こすことを意識したいと思った。

・今日は初めての参加だったので、はじめは緊張していましたが、アイスブレイクからはじまり、すごく楽しく時間をすごせました。今日の私自身の気づきは色々な人と自分が本当に興味のあることを話し合えることがたのしい!と感じたことです。また今日の参加されている人が様々な場面で活動をされていることを知り、すごく興味を持ちました。また色々なお話がしたいです。

・4象限に分けるワークのときに、自分にとって簡単なことだろうと字面だけで判断してしまったことが多かったなと思いました。買うものを選んだり、口座を変えることだったり、ハードルが低いと思ってもそれをするだけで社会にどんな影響があるのかを考えなければその行動をしようとも思わないことに気づきました。知識が少ない、知らないことが多いことで、自分で無意識に選択肢を狭め、社会を形成しているかもしれないのだということに気づきました (ex:めんどうだから、とくに理由がないから、モノを買う、口座を変えないなど)

・人の意見に気づきを得るが、掘り下げる力が不足していることに気づいた。知らない単語が多いので、アンテナを張ってすぐ調べようと思った。

・他の参加者の話をきくことで、自分の考えやコミュニティーの狭さを知ると同時に、それだけ可能性があることもわかったので、よりアクティブに活動していきたいと思いました。

・自分がいる環境やどんなことに興味があるのか、改めて気づかされました。やりたいのにできない、ハードルが低いのにしてないなど行動に移せてないことがたくさんありました。

・アイスブレイクも本気になってしまっていた。他の業界の方と話して、仕事のみになっていることに気づいた。

・社会的な行動を自分一人でやってしまうのだなと感じた。

・たくさんの人と関わり話をきいてみてもっとアクションできたなと思うことがありました。いざ、言葉としてみてみてワードをふりわけてみると、自分のできることできないことの区切りが上手く理解できたと思いました。

・いろんな活動、アクションを他の方はたくさんされていて、反省しました。一つでも多く自分のできること、やることを増やしたいと思います！社会相関図を書いてみて、改めて自分はどんなもの、人と関わって今をすごしているのか認識することができました。大切にしたいと思いました。

自分と向き合い、アクションしない動機について、自分の関心の根源とは何か、知らないことで選択肢を狭めていること、自ら掘り下げる力について、自分のいる環境について、自分の興味について、自分の行動について、自分の今の過ごし方などに関心が向けられていた。「②全体の感想」の記録は以下である。下線と ()、番号は筆者による。

・ソーシャルアクションを図にしてみるの面白いなと思いました！ハードル高いものはけっこうあって、そこには日本社会の雰囲気とかもあるなあと思わされました (①)。でも批判するだけでなく、それを間近に感じられるからこそ、現状に寄り添いつつ良い方向に変えていけるアクションをしていきたいと思いました。

・面白いことをしている人はまだまだ沢山いるし、人の気づきポイントの違いはワクワクする部分だと感じました (②)。

・一つのテーマについて話し合うだけで、多くのアイデアや考え行動があることを知ったので、これからの活動が楽しみになりました。

・みなさんの職業、経歴などがみなさんを形成して関心があることも左右されるのだなとしみじみ感じました。共感の深さ、どうして共感するのかなども考えてみると良いというのは考えさせられました (③)。

・NGO で働いている方や、教育関係の仕事をしている方、さまざまな生き方があって非常に面白い。共感することが多く「友人に話す」の意見は特に同意。同じ方向に向かっている人同士は語れるが、そうでない人はハードルが高い (④)。

・私も含めてですが「国際協力=良いこと」という考え方に傾きがちかなと感じました。一度「国際協力」について話し合ってみたいと思いました。(⑤)

・初めましての人とたくさん出会えて、刺激をもらえたし、いろんな選択肢があるなと思えた時間でした！ (⑥)

・安心・安全の場で深く話すことは気づきが多い。(⑦)「きっかけ」を与えるには何をするのが良いのか？

(⑧)

・今回2回目の参加でまた違った人との出会いがあって良かった。

・自分のことを相関図？として書いてみてまだまだ自分自身を知らないことがたくさんありました。他の人の話や今日学んだことを活かしていけたらと思います。

・アイスブレイキングがとっても楽しく良かったです！社会相関図をシェアするのは、自己紹介より深く楽しくお互いを知り合うことができ、こちらもすごく良かったです。

行動を起こすことのきっかけやハードルについての感想がみられた。①は、ハードルの高さや日本社会の「雰囲気」を関連づけており、②は人が何かに気づく「ポイント」の違いは、何に「わくわく」する気持ちが湧くかという違いではないかと推測している。③では、他者と共感することに目を向けるという視点によって何かを提起されたことを表し、④では社会的課題について人と語る時は相手と同じ志向でないと語れないことに気づいた。⑤は話の中で、「国際協力」がそのまま良いことであると捉えられることへの疑問を表し、⑥は他者と話すことによって、それらが自分自身の選択肢として捉えたことを記している。⑦は昨年ではたびたび言及された安心で安全な場づくりの意義を感じており、⑧は、人がアクションを起こす「きっかけ」を「与える」ためには何をすることが良いことかという疑問を示した。

第3回目の講座は、9名と参加者数が少なく、コーディネーターもグループワークに参加した。

- ① 参加者によるアイスブレイク
- ② 前回出された宿題の共有
- ③ Fによるレクチャー「行動の背景を科学する」
- ④ アクションへの思いの共有
- ⑤ 宿題の確認「なにか継続してやっていること、その理由」を誰かにインタビューしてくる

第3回目のブログ報告内容は以下である²⁸。

10月13日（木）に「ソーシャル・アクションクラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～」の第3回目を行いました。

▼アイスブレーキング

まず、**さんと**さんによるアイスブレーキング「パスゲーム」。2チームに分かれて小さなボードをパスしていきます。1周終わったところで、「体の同じ部位を使わないで5周してください。早く終わった方が勝ちです！」とアナウンス。手渡しができなくなったので、肘を使ったり、股の間に挟んだり、工夫して無事5周終了。参加者はみなエキサイトしてチームの一体感が高まり、まさにアイスブレイクしていました。

▼宿題の共有

続いて、前回の宿題「身近な人にどんなアクションに取り組んでいるか、アクションのきっかけは何かをインタビューする」を4人のグループで共有しました。

私のグループでは、アクティブな職場の先輩にインタビューした方の話が印象的でした。その先輩は、八ヶ岳での自然保護教室や、原発に関する自主映画上映会などを開催しているそうです。アクションのきっかけは「自分の関心のあることをやらないと後悔するし、つらい思いが残る。やってみると楽しいからやっている」とのこと。

話を聞いた方も「自分はめんどくさがり屋でなかなか行動できない。自分のアクションの動機をきちんと説明できる先輩はすごい。私も関心があることを具体的に行動していきたい」と強いインパクトを受けたようでした。

▼レクチャー「アクションするのはどんなとき？」

そして、コーディネーターの鈴木洋一さん（Wake Up Japan）によるレクチャー「人がソーシャルアクションするのはどんなとき？自分たちは？」を聞き、他者や自分の行動や動機を分析することでソーシャルアクションをどうやって起こせるのか、広げられるのかを考えました。

鈴木さんから質問が続きます。

「あなたはあなたの力で社会を変えることができますか？」

「あなたは社会の中で、ご自身が社会の一員だと思いますか？」

参加者からパラパラと手が上がります。

「社会を変えるために必要なものは何だと思いますか？」に対しては、「根気」「お金」「仲間」「共感」「愛」など様々なキーワードが出てきました。

次に、社会問題って何かを考えました。鈴木さんは語ります。世界の貧困も国内の雇用問題もすべて社会問題です。社会は人の集まりなので、社会変革とは「社会を構成する人々の認識、価値観、行動を変えること」なのです。マンデラもキング牧師もガンジーも、デモや署名などを通じて人々の認識、価値観を変え、社会を変えていきました。

各国の若者（13～29歳）の意識調査をみると「私の参加により社会現象が少し変えられるかもしれない」と考える日本の若者の割合は、7か国中最も低くなっています。もっと若者の行動を促す具体的な政策が求められています。

続いて、社会の変え方に話は移ります。活動を広げるために、より多くの人々が参加できるよう問題を認識し、共感できる環境が必要です。その前提には、自分たちが行動することで社会が変わるという成功体験が不可欠なのです。成功体験を得るにはストーリーテリング(語り)やコミュニティとのかかわりが重要です。そして自分がなぜ行動するのかを振り返ってみてください。人間は感情的な生き物なので、呼びかけている人の思いで動きます。他人事をどう自分事に変えていくかを考えてみてください。

最後に、アメリカの社会活動家リサ・シャノンの言葉が印象的でした。「他の人の考え方や行動、社会の通念はすぐに変えることができない。でも、自分自身の認識、価値観、そして、行動はコントロールできる」

アクションの背景をわかりやすく伝えていただき、これから具体的なアクションの計画を立てる際に多くのヒントが得られたのではないのでしょうか。

▼私のソーシャルアクション物語

今回は、鈴木さんのレクチャーを受けて「私のソーシャルアクション物語メモ」と題して、取り組んでいる（あるいは、取り組んだことのある）ソーシャルアクションのきっかけと原体験を各自で振り返り、グループで共有しました。

私のグループでは、イギリスに留学したことがきっかけでイギリス人と日本人との共通性に気づくとともに、外国人との境界線に気づき、帰国後、日本語ボランティアに取り組み、さらには障がい者とのバリアを無くす活動にも興味を持っている方のお話しが興味深かったです。私も自分のアクションのルーツを初心に帰って改めて振り返ることができました。

最後に次回までの**宿題**としてインタビュー「何か継続してやっていること、その理由」が出ました。またアンケートで今日の振り返りと次回から取り組んでみたいアクションのテーマを書いて、終了しました。次回から皆さんがどんなテーマのアクションに取り組むか楽しみです。

講座が終わった時に、チームメンバーがFの進行が昨年より格段にインタラクティブにすることができ、進め方が良くなったことを伝え合った。F自身の様々な現場で、この1年間いろいろ努力があったのではないかと思ったことをメンバーで伝え合った。第3回の9名の参加者の感想記録は以下である。下線、()と番号は筆者による。

・力のないのびたくんでもできること……。認識、価値観、行動を変えていく！私もがんばりたい！と思いました。アクション物語はみなさん本当にすてきでびっくりでした。もっともいろいろな話を聞いたり教えてもらえたらなと思いました。

・アクションをする人しない人／興味を持つ人、興味すら持たない人、これからもっとたくさんの人を巻き込むためにはもっともつつきつめて考えていきたいです。今はまだ「私、アクションしてます！」と言える自信はないけれど、こういうあたたかい場、自分を開放できる場だとアクションしたくなる&できる気になるし、子どもにもこういう場を作る人になりたいです。(①)

・社会を変えるためには「人の認識、価値、行動を変えること」という部分に共感した。話術を真似したい。アクション物語は、参加者の方々は幼い頃から国際協力に関心をもっているんだなって感じた。魅力な人たちが多くなって感じた。

・なぜ行動するのか、ということ、なんで行動できないんだというジレンマ、モヤモヤについてたのしく考える事ができました。(②) 社会をかえる、ということはよく聞かれるし、よく考える事ですが、自分のできるのかなというのはいつもギモンで、やる気、気持ちでどうにかなるものなんかよ！？というギモンを持っていたので。結論、自分はコントロールできる、ということにガツンとやられた気がしました。いつもいつもめんどくさいで自己管理ができていない自分のため、ソーシャルアクションクラスに参加してるんだからコントロールしなきゃ！やってやろう！と思いました（自分に負荷をかける！）。(③) アクション物語は今回のワークをしてやっと自分がここにきている理由がスーッとわかった気がしました。他の人のお話もききながら、やはりみんなはじめは身近な生活経験がルーツであり、問題意識のきっかけなのだなと思いました。(④)

・若者がもっと「社会に関わることは良い事だ」と感じられる環境を作りたいと本日改めて思った。(⑤) 社会と関わる事が、普通にそして声を上げる事、アクションを起こす事が、お祭りのようになると良い。歴代の方、世界の方の話とても興味深いです。ストーリーテリングは共感を呼ぶので、もっとその場をつくりたい。

・社会問題に関心をもつには、自分自身の体験が大きく関わっているなと感じました。(⑥) 日本人がデモンなど社会的な運動に消極的な人が多いのは、自信のなさや自己肯定感が少ないからだと思いました。(⑦) 自分がしたいことのきっかけを改めて考えてモチベーションがあがりました。今自分がしている事と考えていることが違うなと思ったので、きっかけに立ち返ることはすごく大事だと感じました。

・問題意識を子どもの時にもった人がソーシャルアクションをしているっていうのはみんな潜在的にそうなんだろうなあと感じました。(⑧) そこに気づいているかいないかなんだろうなと。あと鈴木さんの話をきいて、世界ではほんの小さなソーシャルアクションが世界を本当に変えていっているんだなと感じるこ

とができました。(⑨) どのくらいのハードルか知らないのですが、日本では「どうせできない」というイメージがあるなあと。政治の話のときにすごく思いますが、「なんで？」を大切にしないとなあと思っています。なんでを自分に問い続けて、学び続ける努力をしていこうと思います。(⑩)

・きっかけはカフェなどでのおささいな会話、人は対話によって学ぶことがある、これはすごく実感することです。想いを共有できる相手と共有し合うだけでなく興味ゼロだった人の心の対話によって「イチ」に動かすことができたなら、それもソーシャルアクションだなと思いました。(⑪) (今までは共有し合い、志を共にする事に美德を見出していました)。自分を語ると自分の思いを整理できますね。原体験→きっかけまで「元気はつらつ」のトーンではなしていたのにアクション(今の自分)のところちょっと立ち止まってしまったのは、今の自分に迷いがあるからでしょうか・アクションは海外とつながっている人が多いと思いました。(⑫)

・まず純粹に楽しかったです(笑) 鈴木さんのお話し上手になりたい・・・。社会変革とは何かということ学ぶことができ、whyと自分自身をコントロールすることが大事だと再認識できました！鈴木さんのお話で学び、自分のwhyに今一度たどりつくことができました！まだまだアクションしたい事を模索中なのでもっと突き詰めていきたいと思います。(⑬)

アクティビティである「私のアクション物語」をしながら「行動」について考えるレクチャーをふまえ、自分自身の「行動」に関する迷いや悩みに関するものがみられた(②③⑬)。また、「私のアクション物語」をとおして、他の人の問題意識と経験とのつながりを実感した感想が多く見られた(④⑥⑧⑫)。そして、安心安全だと感じる場が対話やアクションを生むことを実感した感想や(①)、これまでも小さなことが世界を変えたというプレゼンテーションの内容への感想(⑨)「なぜ」を大切にすることの重要性の実感(⑩)や、他者への働きかけとして場を作ることや人を巻き込むことについての意欲の感想がみられた(⑤⑪)。

第4回めのSACは、具体的なアクションの紹介をしながら、グループワークを進めていく内容であった。

- ① 受講生によるアイスブレイキング
- ② 宿題の共有「何か継続してやっていること、きっかけと継続の理由」
- ③ パワーポイントを使ったアクションの紹介
- ④ グループに分かれてアクションを検討
- ⑤ 宿題「関心あるテーマについて活動している団体や活動を調べてくる」

第4回目のブログ報告は以下である²⁹。

10月28日（金）に「ソーシャル・アクションクラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～」の第4回目を行いました。第4回目の進行は**さんです。

▼アイスブレイキング

アイスブレイキングの担当は、**さんと**さんです。はじめに、グループの中で「わたしの今年の大ニュース」を一人ひとつずつ発表。就職が決まった、仕事を辞めた、留学した、初海外…などなど、いろいろなニュースが出ました。

その後、進行役の2人から「ここは、ソーシャル・アクションを考える場なので、社会のことに目を向けてみましょう」との言葉があり、2016年に日本と世界であった出来事のカード13枚が配られました。そこに書かれているのは、「電力自由化スタート」「イギリスEU離脱」「北海道新幹線開通」「18歳以上による国政選挙スタート」「G7広島訪問」などなど。

それをグループで話し合いながら、起こった順番に並べる…というワークをやりました。出来事にまつわる話もできて、とってもたのしいワークでした（正解率は低かったですが）。

▼宿題の共有

盛り上がった、アイスブレイキングの後は、前回の宿題「なにか継続してやっていること、きっかけと継続の理由」を3つのグループに分かれて行いました。

宿題の共有では、各グループでそれぞれの発表を興味深く聞いたり、質問したりして盛り上がっていました。共有の後は、各グループでどのような話があったのかを発表（以下一部抜粋）しました。

- やっていて楽しいというモチベーションや自分の夢や達成感とつなげることが大事。
- 普段、たとえば事務作業など一人でやることが多い人は、人との関わりや人と一緒にできることをやっている（合唱など）し、また、いつも人と一緒に仕事の人は、個人でできること（ジグソーパズルなど）をやっていた。
- 継続していくには、日々の意識の切り替え、ポジティブな気持ちや自分の時間が必要。

▼アクションの事例紹介

「作戦会議」の前に、コーディネーター自身が、これまでにやったことのあるアクションや昨年の「ソーシャル・アクションクラス2015」で取り組んだアクションなどの事例を紹介しました。以下いくつか紹介します。

- 1 ひとりで「水筒」キャンペーン（マイ水筒を持ち歩き、さりげなくアピール）

- 2 憲法カフェ（社会問題について、気軽に話し合える場づくりの企画）
- 3 Facebookで発信（社会問題についての話題をFacebookでシェアをしたり発信）
- 4 路上パフォーマンス（社会問題をお芝居や歌にして、路上で発信）
- 5 いただきますをありがとう（「いただきます）をしている写真を集めて、いただきますを言えることに感謝しよう！というキャンペーンの実施）※アクションクラス2015の事例
- 6 アンケートの実施（在日外国人についてアンケートを実施）※アクションクラス2015の事例

▼グループに分かれてアクションの検討

アクションの事例紹介の後、いよいよアクション作戦会議です。

取り組みたいテーマ（多文化共生、教育、自分たちの生活についてなど）や関心のあることを出し合ったり、どのようなアクションが効果的なのかといったことについて、各グループにコーディネーターも入り、話し合いを行いました。

これから、各グループで11月11日（金）からのアクション期間に向けて準備をすすめていきます。次回までに集まって打ち合わせを進めていくグループもあるようです。

最後に次回の宿題として、「関心のあるテーマについて活動している団体や活動について調べてみる」ができました。これからそれぞれのグループどのように活動していくのか楽しみです。コーディネーターも参加者に寄り添いながら、フォローしていきたいと思います。

アイスブレイキングを担当した参加者は、二人とも教員であり、参加者に社会人が多いことから学校の授業に見立てながら進められた。そして、具体的なアクションのイメージを持ってもらうために、前年度のチームメンバーのアクションに加え、昨年のSACのアクション事例を示した。自分たちのアクションに入っていくうえで、お互いの関心ごとをグループで出し合い、共有していく作業は順調に進んでいた。第4回参加者9名の感想は以下である。下線、()と番号は筆者による。

- ・自分のしたいアクションの話とかを話せてよかったです。わずかな行動でも起こしていくことが必要だと実感しました。とっても楽しかったです。
- ・ソーシャルアクションについて具体的に考えることは楽しいけれど難しかったです。(①)
- ・内容の規模や時間的制約がある中でソーシャル・アクションを考えるのは難しいですが、そのプロセスも含めて楽しんでいこう(②)と改めて意気込みました。
- ・「カフェイベント」を通して交流の場を設ける。時間的制約や規模を考える必要があるなと思います。

・「カフェ・イベント」や「一人では行きにくい所へ行く」というアクションはほとんど考えたことがなかったもので、新しい気づきとなりました。グループでのアクションをこれから考えていくのが楽しみです。

できるだけ関心のない人を多く巻き込めるよう頑張りたいなと思います。(③)

・以前やっていたアクションは、身近なものや一人でもできるものがあったので、できることから日々の暮らしをしていきたいなと思いました。(④) 実際にソーシャルアクションを考えてみると、自分の興味あるものはあるけど行動や周りを巻き込むのが難しいなと感じました。(⑤) 自分たちが楽しい!と思えることをしたいです。また話し合いの際に、違う視点から見ると行き詰まっていたのから抜け出せるので意識していきたいです。

・今日は、どんなアクションをしていくかを話し合うことができすぎてすごく楽しかったです。自分が何をしたいかを考えてみるとわくわくすると同時に、何をしたいのかアイデアがもっとほしいなと思いました。また次回が楽しみです。

・今日はグループの人たちとアクションに向けて考えを共有することができ、同業の方も多かったため抱えているもやもや関心ごとがとても共感できることが多く、背中を押された気がしました。(⑥) どうかかわからなくて不安もありますが、わくわくしています。

・2回目、3回目を欠席したので久しぶりのSACでした。久しぶりすぎてちょっといくのが面倒に感じてしまったけど、来て、アクションについて自由に話して、いろんな話を聞いて、あ、やっぱり何かやりたいな、と思いました。でもまだ“何か”という感じだなあというモヤモヤ感。私は一体なにがしたいのでしょうか? (⑦)

昨年度のクラスのアクションを示すかどうかはチームでも話し合われたが、結局示すことにしたところ、その具体的なイメージはされたようであり、選択肢になったことがわかる。一方で、①②では具体的なアクションを考えることは楽しいけれど難しいことを表しており、⑤は特にアクションを通して周りの人を巻き込むことへの困難を表している。③は巻き込もうと思う意思を示している。また、関心ごとの共感によってエンパワメントされた感想や(⑥)、⑦のようにクラスに来るまでが億劫だったもののきてみたら何かをやりたいたいと感じかつ自分は何をしようとしているのかに向き合った感想があった。

第5回の講座では、グループワークをさらに進めていく内容であった。遅れての参加者も多く、途中まで7名と少なく、担当したボランティアが考えてくれたアイスブレイキングはグループ進捗状況報告の後にした。第5回の内容は以下である。

- ① 他のグループの人たちと、自分でやってみた「ミニアクション」「自分の個人的な変化」、チームの進捗状況のうまくいってることとっていないこと、うまくいっていないことをどうすれば打開できるかの話し合い
- ② 参加者によるアイスブレイキング
- ③ グループに分かれてアクションの検討
- ④ 最終報告会に向けての確認

第5回目のチームメンバーによるブログ報告は以下である³⁰。

ソーシャル・アクション・クラス2016 第5回レポート

ソーシャル・アクションクラスのコーディネーターの**です。

11月11日（金）に「ソーシャル・アクションクラス～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～」の第5回目を行いました。あっという間に、全6回中の5回目！あとは12月3日（土）の最終日まで、グループ毎にアクションを実施する（または、プランを立てる）ことになります。

▼まずは進捗の共有

前回、3つのアクション・グループに分かれて顔合わせをしたのですが、その後はどうなったのでしょうか…？遅れて参加する方が多かったので、まずは全員で輪になって、グループ毎の進捗を共有しました。3グループとも、LINEのグループをつくり、連絡をとりあったり、軽くアイデア出しをしている様子が分かりました。

▼アイスブレイキング

参加者も集まって来たところで、恒例のアイスブレイキング。今回の担当は**さん&**さんです。2人ずつペアになったところで、それぞれのおでこに、ある「モノ」が書かれた付箋が1枚ずつ貼られています。貼られた本人には、書かれている内容は見えません。ペアになった相手に交互に質問しながら、自分が「ナニモノ」なのかを当てるというゲームです。

付箋には「鳥」「ゴリラ」「東京タワー」「シンデレラ」「犬」「ドラえもん」など、あらゆる「モノ」が書かれているので、自分がいったい「ナニモノ」なのか、見当もつきません。想定外の答えや質問が出て、あちこちで笑い声が。最後まで残ったペアにみんなでヒントを出したり、助け船を出したりして、終了しました。おもしろかった！

▼グループ毎に作戦会議

続いて3グループに分かれて、じっくり作戦会議をやりました。各グループのテーマはぼんやりとしているところもありますが、概ね以下の3つになりました。

- 在日外国人・難民

- ・ 食・フードロス・ごみ・エコ

- ・ セルフエスティーム・自分の暮らし

ちなみに、わたしが参加していた「食・フードロス・ごみ・エコ」チームは、こんな話をしていました。

- ・ できるだけゴミを出さずに、食事をしたい。

- ・ ゴミというのは、フードロスもそうだし、野菜の皮とか、パッケージなどのゴミも気になる。コンビニ弁当などは、すごいゴミが出る。

- ・ 野菜の皮は剥かなくてもけっこう食べられる。

- ・ 大学やバイト先の人には、誰もお弁当を持って来ない。コンビニとかでお弁当を買ってきて食べている。食べきれなくて残すこともある。

- ・ エスニック料理も魅力的だけど、和食をちゃんとつくれるようになりたい。

- ・ お料理教室をやってみたい！

- ・ きれいな写真をとって、見た人に「わたしも、やってみたい」と思ってもらえるような。

- ・ エコな食材、フードマイレージの小さな食材を、買い物するところからイベント化するとか！？

みんな、やってみたいこと、チャレンジしてみたいことはいろいろあるのですが、やはり、形にしていくところが難しいですね。「まずは、関わりたい相手にどんなニーズがあるのか知ってみないとね」「まずは、自分たちで持ち寄るところからやってみようか」と言った言葉が印象的でした。

自分たちでイベント等をやることだけがアクションではなく、自ら「知ること」「体験してみること」「足を運んでみることも」もアクションではないかと思います。そして、それを体験に終わらせず「共有」することまでできると、さらによいかも。

どんな「アクション」につながるのか…？

最終回の12月3日（土）を楽しみにしています。

グループの進捗状況報告は、人数が少なく、異なるグループメンバーで構成するグループ編成ができなかったため、全員で輪になって報告をすることになり、グループメンバーも同席したなかで率直にうまくいっていないことなどを話せたかは把握しかねた。「セルフエスティーム・自分の暮らし」に関するグループは、着々と実行と話し合いをすすめていた。「食」のグループは、互いの意識は共有できるもののなかなかメンバーで集まって話し合ったり何かを具体的にできない壁にぶつかっていた。「在日外国人・難民」に関するグループは、具体的に何をするかというところになかなか話が及ばず、問題そのものの議論に苦勞していたため、Bがグループで話されていることの整理の介入を行った。メンバーがな

かなかそろわず、少人数で活動していることが大変そうであった。Dが訪問団体を勧めるなどの介入をすることとなった。参加者8名の感想記録は以下である。下線、()と番号は筆者による。

・実際のアクションを考えるのは楽しいなあと思いました。自分とつながりがあるようなテーマになっていくのがやっぱり素敵だなあすごいなあと思いました。(①) 難しいですががんばります。

・前回から今回まで特に進展がない状態で、今日を迎えました。(②) アクションを決めるところまで話合いたいなと思って、前回会えなかった人の意見も新たに加えて、ほわほわした感じから0.3歩くらい進んだかな?12月3日にむけて混同していきたいです!

・自分のやりたいこと、やってみたいことが明確になってきてとてもワクワク感を覚えました(笑)自分がわくわくしながら取り組んでいけば、周りも巻き込んでいけると思う(③)ので頑張りたいと思いました。

・エコを意識した料理イベントを計画。楽しくなりそうです。(④) いつもはエコとか食料の裏側を気にしていない人たちが、おしゃれに、かっこいい、交流もできて、新しいことも知ることができる内容に。まだまだ具体的なことを考えていく必要があるけど、仲間がいるってやっぱり心強いですね。(⑤) 頑張ります!

・ 難民や在日外国人の方について知りに行くことが大事だと思った。

・ 自分が無意識に前提としていた点に気付かされてとてもよかったです。(⑥) 普段から無意識に思い込んでしまっていることには注意していますが、やはり人とのかかわりの中で発見することが多いです。人と関わることを再認識したSACでした!

・ 今日はあまり人数が集まらず、話し合いが難航しそうでしたが、Bさんのアドバイスから「自分たちをソーシャルにするアクション」がまず第一のアクションになりました。(⑦) 新しい出会い、知識をつけることができるので、楽しみです。

・ 前回からあまり話を進められていなかったのですが、今回またいろいろ話を深められてよかった(⑧)です。自分たちの中にある思いを出していくことで、少しずつ軸に近づけて行けたらなあ(⑨)と思います。12月3日に向けてがんばりたいです。

自分とテーマとの関連性が明確になっている感想(①)、テーマが決まることで楽しみ感が出ている感想(③④)がみられた。仲間がいることへのポジティブな感想(⑤)や、自分の無意識にある自らの前提を、グループワークを通して知った感想(⑥)がみられた。

また、グループで集まることができていなかったり、難航している感想がみられた (②⑦⑧⑨)。

第17回ミーティングは、講座の開催を間に挟んだため、2ヶ月空いたミーティングとなった。この間に、ハンドブックの担当執筆と講座の運営と両方が進行した。近況報告は、Fは、「ソーシャル・ジャスティス (社会的正義)」をテーマにした英語カフェを実施し、20代で大学に行くために海軍兵になった駐日米軍の人がわざわざ横須賀から参加してくれたためとても刺激的だったことを話した。Cは、子どもが生まれ、命名した名前について話した。パートナーの実家のある鳥取で「リノベーション・スクール」という取り組みをしている人たちとの出会いもあり、面白くなってきたことや、友人がAのフェイスブックの内容に登場した話した。Aは、沖縄の高江・辺野古・伊江島に行き、地域の人が基地開発に知的に非暴力に対抗していて、勉強になったことを話した。抵抗しているが開発は進み、地元にとって酷い状況であると話した。また反対運動に参加していた方の友人である「ちゃろ」さんの歌がとてもよく、彼が歌い出したら周りが静まり返り、心に響いたことを話した。Dは、沖縄の話を受けて、先日、岡本喜八の映画である「激動の昭和史・沖縄決戦」を観たことを話した。前半は大本営と沖縄に派遣された師団のやりとりであり、史実に基づき、後半は戦闘で人がどんどん死んでいくものだったことを話した。そして、それを観ると、いま沖縄に基地があることがいかに理不尽か実感されることを話した。Bは、学生たちと靖国神社の遊就館に毎年行っているが、昨年すでに行った学生がいたため、一緒に近くにある昭和館に行ったことを話した。そしてその展示は、教科書のような展示であったことを話した。久しぶりに参加したMは、1月に横浜で多文化セミナーを開催するが、ネパール人の出稼ぎ労働者が急増しており、その人たちや子どもたちへの支援のニーズが高まっていることについて話した。

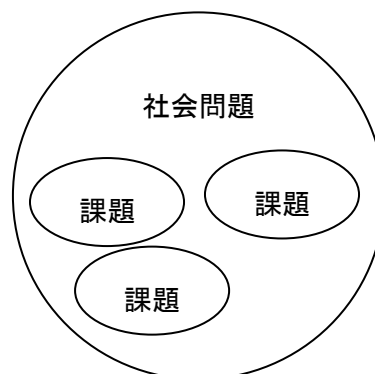
講座の最終回を控えて、グループ活動の進捗状況の報告をしあった。「在日外国人・難民」に関するグループ、「食」に関するグループ、「自己肯定感」に関するグループができた。昨年と同じテーマのグループができた。「在日外国人」グループは難民支援をする団体訪問をする予定と聞いており、「食」のグループは日程が合わずにミーティングができていないがする予定であること、「自己肯定感」のグループは集まりをもったという情報を交換した。それぞれ、グループの進捗はゆっくりであるが、昨年の介入の反省もあり、基本的には参加者に委ねることを確認した。また最終回は前年通りの内容で行うが、アクションが成立

しないグループが出たとしても、「どうしたら実現できるか、みんなでアイデアを出し合う」方向にすることとした。

次にハンドブックについては、タイトルについて話し、SAC参加者などの若い人に意見をもらうことを決めた。キーワードは「アクション」「市民」「ポジティブ」「オルタナティブ」「シティズンシップ」とした。暫定的な案は以下であった。

1. 「ソーシャル・アクション・ハンドブック～テーマとの出会い・グループのつくり方・アクションの方法が見つかる行動する市民へのヒント」
2. 「ソーシャル・アクション・ハンドブック～わたしが、世界を変えるチカラになる。」
3. 「ソーシャル・アクション・ハンドブック～行動する市民への道しるべ」

(図5) 社会課題と問題の関係性の記録



また、本文中の「社会的課題」「問題」「社会課題」の言葉について話し合い、社会問題の中に課題があるということが確認され(図5)「社会問題」「問題を解決」に統一することに決めた。

ミーティングの後、メールでDが「在日外国人・難民」に関するグループとのやりとりや団体に訪問することになった進捗状況をチームメンバーに共有した。「食」に関連するグループの最終回直前の進捗状況では、直前までグループで集まれなかったこと、ワークショップと料理を開催することを企画していたが具体的に動いていないことが報告された。それを受けて、Dが最終報告会は達成したことを発表するには至らなさそうだと指摘し、Cから報告会時点でのゴールをグループで位置づけ、これまでにグループでしてきたことの発表かこれからアクションをするということの発表なのかを定めてもらって臨んでもらえればよいのではないかという提案がされた。また、Bがそれぞれのチームに具体的なアドバ

イスをするメール案を提案した。その内容は、グループのテーマに関して、こういう活動をしている場所や団体があるから行って見たらよいということと、少し発破をかける意味で「『会わないこと』には何も進みません。お互いの考えていることも深まりません。アイデアが形になりません。どうか、お互いにやりくりして、きちんとミーティングをしてみてください。」³¹とメールで投げかける提案であった。Cは、チームメンバーのグループへの関わり方にそれぞれ悩んでいることを受けて、チームメンバーが踏み込んでリードを取るかどうかチームにとっての影響が大きいことを指摘し、Bのメールの内容でよいのではないかという意見を表明した。Dは、報告会をスタートにし、やりかけのこと、現状共有をして第5回講座のように、次のステップを皆で考える場にすることを提案した。よって、最終報告会での報告は割と簡潔にしてそのあとに、作戦会議の時間をとることを提案した。そして、「単位や評価につながることでなく、ゴールもなく、自発的に何かをとかくやること（＝市民活動ってそうですよね）というのが、どんなことなのか、体験できたのではないのでしょうか。」³²と述べた。それを受けて、Aは、Dの考えを支持し、グループ活動も話し合いだけで終わらないように、誰が何をやるのかを決めてメンバーのメーリングリストに実施した結果を報告するなどの明示を促すことを提案した。そして、背中を押す方向性に合意し、Bのメール案を全体に投げかけ、Dが「在日外国人・難民」と「食」に関するグループとメール連絡を適宜とりあった。

講座最終回では、外部から2名の参加者が来た。報告を聞きながら、黄色の付箋に「いいな」と思う点をメモし、青色の付箋に「提案したい点・質問事項・自分も関わりたいアクション」をメモし、発表が終わったらグループごとの模造紙に貼ることを伝えた。

- ① あいさつ
- ② グループ発表「在日外国人・難民」「食」「自己肯定感」
- ③ 少人数グループでのふりかえり
「アクションを起こすために、実現するために鍵となるものは、もしくは、なったものはなんだろう」
「クラスに参加してから、個人でやってみたこと、変化、新たに興味を持ったテーマや活動について」
- ④ 半年後の自分への手紙を書く
- ⑤ 修了書授与と一言感想
- ⑥ 交流会

最終回のチームメンバーによるブログ報告記録は以下である³³。

ソーシャル・アクション・クラス2016 最終回！

こんにちは。「ソーシャル・アクション・クラス」コーディネーターの**です

もう12月だなんて、なんだか信じられません。けれど、「もう師走か〜。早いねえ〜」なんて言えるのは、ある意味幸せな気がします。

さてそんな気ぜわしい季節の始まりに、クラスの最終回を迎えました。

前回から約3週間を経て、それぞれのグループが、どんなことを考え、どんなことにアクションしてみたのか。そして、どんなことを感じたのか、学んだのか。「完成された発表」ではなく、ぜひ、歩んだ軌跡を発表して欲しいとお願いをしていました。

事務局スタッフの**、**、**も参加し、オーストラリアから日本の人権NGOにインターンにきている**さんも見に来てくれました。進行は、踊るアクティビスト**です。

発表を聞きながら、参加者は「いいね」と思ったポイントを黄色いポストイットに。提案、質問、情報、メッセージなどは、青いポストイットにメモしてもらい、発表終了後に、グループごとにそれらを貼って、フィードバックすることをお願いしました。

▼「難民」チーム

最初のチームは「難民」のことについて考えたグループです。

日本国内の難民の問題についてはなかなか目を向けられない問題として、「難民って?」「難民受け入れ程度の日米比較」「難民支援に取り組むNGOや企業」を調べて発表をしてくれました。

そして、日本で暮らす難民の支援をしている「さぼうと21」という団体訪問をしたことからヒントを得て、難民認定に携わる6人のロールプレイカードを作成し、クラスみんなに読んでもらうというアクティビティをしてくれました。

日米比較をするなかで日本政府の「難民よりも日本人」志向の指摘や、これまで難民の受け入れ大国であったアメリカが今後どのように変わっていくのか、という問題提起は、私たちの社会や世界が直面する緊急の課題を感じさせてくれました。

また、「難民の受け入れをもっとしたらいいのに」と思っていたため、「なぜ政府は難民の受け入れに慎重なのか?」という問いをもっていくうちに、慎重になる理屈がわかっていった、というのが印象的でした。自分と反対意見の人の理屈を理解することは、課題の解決に大切な一歩だと思います。

今後は、DEARの全研分科会でもお世話になった、高田馬場のビルマ難民の方々のコミュニティに足を運んでみることも予定しているそうです。

お疲れ様でした！！

▼「食」チーム

次は「食」について考えてみたグループです。

最初は「ワークショップ→買い出し・調理→ふりかえり」というイベントを考えていたそうです。が、「初めてのアクションとしては難しい」ということから、実施には至らず、また「食」の共通のテーマを絞っていくことまでも、なかなか至らなかったため、「食」をめぐる個人のアクションを今回は紹介してくれました。

アクションがたくさんきけたので、一部をご紹介します。

- ・1日1食自炊しました（1週間のメニューを紹介。大根メニューが多かったです）
- ・映画を見ました。『0円キッチン』という映画が面白そうなので、今度は、みなさん一緒に行きませんか？（お誘い）
- ・フードロスのことに関心をもって他の団体のアクションを調べてみたら、意外といろいろ動いていて、それを知らないだけなんだと思った。だから活動を自分が運営している動画サイトにあげて紹介していきたい。
- ・食べ残した料理を持ち帰る容器である「ドギーバッグ」を普及する団体をみつけた（ドギーバッグ普及委員会）。「食中毒が起こっても自己責任です」という会員カードがあり、それを手に入れて使ってみようかなと思っている。
- ・「食」に無関心だった自分が、お弁当をつくるようになり、周りの人がびっくりしていた。そのことによって影響をうける人たちが出てきた。インパクトを与えられたらいいし、自分のためにもなるな、と思って続けていきたい。
- ・週に1冊本を読むようにした。
- ・フェアトレードのチョコレートをプレゼントしてみた。
- ・自分の関心についてのゆるやかな勉強会を開いてみた。
- ・ソーシャルビジネスのイベントに参加してみた。

などなどです。

大根メニューへのコメントがたくさんありました（笑）。

地球のエネルギー消費にも人間の体質にも負荷のかからない食材は、ずばり「旬のもの」です。冬は、白菜と大根のオンパレードですが、レシピの提案が集まっていました。

自分の食生活、自分たちの生活のフードロスなど、身近にやれることから取り組んでみたいというグループの共通した想いが伝わってきました。

確かに、食は誰にでもどこでも身近な問題です。

まずは自分からスタートしたグループ。

ここから、食の構造的な、社会的な、政治的な問題にまで目を向けられたらいいのではないか、という意見も出ていました。

お疲れ様でした！！

▼「対話」チーム

最後は、「対話」について考えたグループでした。

居場所の話、エシカルな話、自己肯定感が低い話などをしているうちに「自己肯定感が低くなった時にアップできる何か場を作りたいね」というところからスタートしたそうです。

ありのままの自分や他者を認められて、自分の生き方に自信が持てるようになり、多様な生き方に出会える、そんなことの実現を考えました。

試しにやってみた「その1」が、グループで自分の人生のストーリーを語り合うということを「Tree of Life」というワークシートを使ったり、時系列で語ってみたりなどしてみました。

そこで出てきたのは、

「ぜんぜん違う人生なのに、ぜんぜん違う人なのに、同じところがあって、自分をきいてもらえて安心したから、もっと話したいなと思えた、話をきいているだけなのに安心した」

ということだったそうです。ただし、やってみて、こういう企画をするには準備が大変だな、内容が重たいなと思ったとのことでした。

試しにやってみた「その2」としては、「ダイアログ・イン・ザ・ダーク」という暗闇ワークショップに参加したそうです。

そこからは、「思い込みにとらわれていること、話をすることの大切さ」を感じ、「言えば自分の違うところも同じところもわかる、互いを認められる、人と近づける、安心できる。だから話そう！」につながったそうです。

そしてこれから「話す必要がある」イベントをやってみたり、対話ができる既存の場に、「安心」の秘密をさぐりにいきたいとのことでした。

このグループの皆さんの感想や学びのふりかえりはとても短くはまとめられないです。残念ですが、いくつかまとめると、

- ・空気を読んで、顔色を気にして、自分の思っていることを言えない場が多いので、言葉を大切にする、ということ考えた。言いたいことがあるけれど、「わかってほしい」という受け身な自分に気づき、自分から言葉にしていこうと思った。
- ・丁寧に生きる。お金と数が主流ではなく、感動したり、思いを馳せたりする生き方をしたいと思った。

・アクションになかなか移せない自分がいた。やりたいことがたくさんあっても挑戦しない自分がいたが、仲間と考えているうちにどんどんハードルが下がり、いろいろなことができた。言葉にすると、ハードルが下がる、というのを経験した。対話の輪を広げていきたいと思った。

いうまでもありませんが、参加者の皆さんにいろいろな心の揺さぶりをくれる発表でした。

お疲れ様でした！！

▼ふりかえり&交流会

後半は、振り返りとして二つのことを話してもらいました。

1、アクションを起こすために、実現するために鍵となるものは、もしくは、なったものはなんだろう

2、クラスに参加してから、個人でやってみたこと、変化、新たに興味を持ったテーマや活動

鍵については

- ・ 顔を合わせて話すこと（SNSに頼りすぎない関係をつくること）
- ・ 言葉にすること、共有すること、言ってみること
- ・ チャンス、参加の「場」があること
- ・ 仲間
- ・ アクションの「本当の目的」を共有すること
- ・ 集まることに、意義がある！
- ・ 鉄は熱いうちに打て！
- ・ 呼ばれたり、人に声をかけられると行ける
- ・ 自分を振り返る

などがあがっていました。

そして、昨年もやりましたが、半年後の自分へのお手紙を書きました。

半年後に、これが自分の手元に届きます！！

最後は修了証の授与と、一言感想です。みなさんいい笑顔！

交流会では、文京区の福祉作業所リアン文京のカフェブンブンのパンで、まったりしました。

働きながら、大学に通いながら、学んでアクションをしたいと思った皆さんたち、やり遂げたことを祝福したいと思います！

▼コーディネーターからのメッセージ

日ごろ、社会の様々な課題に関心を持っている方々に行動するきっかけや場を提供し、仲間作りに少しでも寄与できたことに手応えを感じました。私自身も皆さんの発表を聞いて、いくつかの大切なキーワード

を得られました。今回のクラスで学んだヒントや人脈を生かして、ぜひ今後の活動を深めていただければ幸いです。（**）

グループの発表を聞いて、日常生活の中でも気づきを実践できていたという声を多く聞きました。クラスの中だけでなく、日常で気づきが増えたり、実践をしていた姿はまさに社会に積極的な姿だと思います。3か月間の講座、お疲れさまでした。（**）

短い期間に個人でも、グループでも、さまざまなチャレンジをしたことが伝わる発表でした。そして、「イベント開催＝アクション」的な発想から、足元をみつめ、自分をふり返る展開になっていたことも、とても印象的でした。ありがとう&おつかれさまでした。（**）

そして、コーディネーターたちも、いろいろなことを学ばせてもらいました。

これからの活動に活かしていきたいと思います！！

「在日外国人・難民」グループの報告では、難民とはいかなる存在かが解説され、この問題についてグループメンバーで集まって何かすることができなかつたために、個人個人で考えたことを話すことが報告された。そして、「難民受け入れ程度の日米比較」「難民支援に取り組む NGO や企業」「日本政府の難民政策」について解説したあとに、6人のボランティアを募り、難民支援の団体訪問の後にメンバーが作成した難民認定に携わる人たちのロールプレイカードを読んでもらった。最後にメンバーからの感想として、「ロールプレイカードを作ってみて、それぞれの主張があるのだということがわかった。自分は、難民を受け入れればよいという立場だったが、外交の問題であったり、EU の状況を見てみると、日本政府にも一理あると思った」ということが話された。「食」のグループは、自分たちのグループ活動の経緯の説明をまずした。ワークショップで買い出しと調理をすることを企画し、ふりかえりをする内容を考えたが、メンバーで時間が作れなかつたことと、初めてのアクションとしては難しく、またメンバーの興味が広すぎて共有することが大変だったことを話した。その結果、「食」をめぐる個人のアクションをして紹介することになったことを話した。一人は、一日一食自炊に一週間取り組み、旬の食材を使ったメニュー一覧を紹介したり、食に関する映画を見たことと、これから観に行きたい映画『0円キッチン』³⁴があるため、一緒に観に行く誘いを呼びかけた。メニュー紹介をしたことで、青色の付箋のフィードバックに、レシピのアドバイスがいくつみられた。もう一人は、フードロスについてアクションをしている活動を調べ、皮だけの料理のイベントをやりたいと思ったが、すでに消費者庁でやっており、いろいろな動きがあることを知らないことがわかったこと

を話した。そして、外食の食べ残しを持ち帰ることを推進する、ドギーバック普及推進委員会³⁵を見つけ、その活動に参加しようと思っていること、日頃自分が発信している動画サイトで年末の大量廃棄の問題を発信しようと思っていることを表明した。もう一人は、栄養学を学んでいるにも関わらず、家の食べ物を食べずに簡易食ばかり食べている自分の反省からこのアクションを思い立ったことを話し、アルバイトの日だけ弁当をつくるようになったことを話した。そのことによって、周囲が驚き影響を受ける人が出てきたことを手応えに感じたことや、今後摂食障害の女性たちに関わるアクションをしたいことを表明した。もう一人は、講座をきっかけに週に1冊本を読むようになったため、その本の紹介をした。そして、フェアトレードチョコレートを人にプレゼントをしたり、読んだ本に関する勉強会を最寄りの駅のレンタル会議室で開催すること、スリランカへ環境教育の国際協力活動に参加すること、将来なんらかの「NPO 法人」をつくりたいという思いを語った。

フロアとのやりとりでは、「食」の問題の原因の話し合いはしていないのかという質問に対し、その話し合いはしておらず、「食」のテーマとなった経緯は、身近な問題でアクションしやすいと思ったのと、共通する関心課題であったことを話した。また、グループの話し合いでは「それも大切だね、それも大切だね」という具合にテーマが広がっていき、イベントをしたいと話していたけれど、テーマを絞る事ができなかったといったグループワークの困難を話した。

最後に「対話」に関するグループだった。当初「自己肯定感」に関するグループだったが、自己肯定感が低い時にそれを高めていける場を作りたいということから活動が始まった事を報告した。問題意識をグループで話し合ったすえ「生きづらさ」から抜け出すために、「ありのままの自分・他者を認めることができる」「自分の生き方に自信が持てるようになる」「多様な生き方に会い、視野が広がる」ということをアクションのねらいにし、認めてもらえる喜びの共有をめざしたことを話した。そして、ねらい達成に向けて、多様な人とニュートラルに出会える場や、傾聴と共感がもらえる場づくりとして「対話」してみるというアクションを始めたことを話した。そして、試行としてグループメンバーで「ただただ自分の人生を語り合う」ことを行い、一人は“Tree of Life”のワークシート³⁶を用い、一人は時系列で語った。全く異なる人生なのに共通するところがあり、一人は自分のことをき聞いてもらえて安心したからもっと話したいと思えたことを、もう一人は話を聞いてるだけなのに安心したことを話した。そして相手に対して普段見ている人物像があるが、普段は見えない人生経験や紆余曲折を語り合うことで、経験が重なることもある発見をし

たことを報告した。しかし、実際にやってみると、参加者の準備が大変であることや、内容が「重い」ことから、自分たちでオープンに企画することは断念した。よって他者が運営している対話を目的とした既存の活動に参加することにし、「ダイアログ・イン・ザ・ダーク」³⁷という暗闇の中での対話を目的としたソーシャル・エンターテインメントに参加したことを話した。そこでの経験の気づきは、思い込みにとらわれていることや話すことの大切さに気づき、話せば自分の人とは違うところも同じところもわかり、お互いを認め合え、人と近づけて安心できる、ということだったことを話した。そして「ここにいる」「ここにいていいんだ」という気持ちから話すことにつながるということがわかり、「一周回ってやっぱり対話だ」ということがグループの結論だったと報告した。今後は「話す必要がある」イベントをやってみるため、「対話カフェ」の開催と既存のアトラクション、ワークショップやフィールドワークに参加することを表明した。そのことで、もっと対話ができる安心の秘密をさぐろうということであった。そして近日に参加するワークショップの紹介をした。

「対話」グループの発表の場で言及された感想記録は以下である。下線、() と番号は以下である。

・発信がうまくできなかった。発信できると、いろいろなヒントや活動のひろがりがあると思って、ソーシャルアクションクラスに参加した。実際に自分の中でもやや考えていることをシェアできただけでも、自分の中で世界が広がったなって思った。(①)自分の中で消化できなかつたり、わかってないから伝えられないから、これから発信できたらと思った。

・世界と自分のつながりという視点をずっともってきた。具体的に自分の考えをアウトプットできる場だからここに参加した。また実際にやれるということが楽しそうだと思った。学生のころはハードルが低かったけど、社会人になってこんなことができるとわくわくした。自分をみつめるきっかけができて、新しい視点ももらえた。自分の中のホットなワード「対話」「安心」「居場所」というのが出てきた。色のない職場なので、閉鎖的である。大学と連携して教員研修をさせてもらったときに、それをきっかけに外とつながれたり、仲間同士話せたことで場ができた、とか居場所ができた、とか開けたという声を聴いて、話す場が大切だっと思った。(②)また生徒と多文化共生について、生徒と学習しているんだけど、外国の方が困ったことがあると、話せる場があると安心するということを言っていて、このソーシャルアクションの期間に「また同じワードをきいたな」とつながった。(②)現在進行形で、何かしたいと思っている。自分自身のキャリアとか生き方というのもデザインしたいな、と思っている。自分の生き方を狭めないでいけたらいいと思いました

・気づいたことは言葉にすることの大切さ。ベンチャー企業でインターンをしていて、新規の就活サイトを立ち上げて、学生を集客するという仕事をしている。数と金、というのを中心にやっている。やっている中で、もどかしさを感じた。それは何かというとミーティングをしているときに、空気を読んでしまう。顔色を伺うわけではないが、気にしてしまう。言った方がいいな、とか言わないほうがいいとか、空気を呼んでしまう。だから、自分が100%でいられない、という感覚があった。(③) そんななか、ソーシャル・アクション・クラスの話をしているなかで、言葉を大切にすることを聴いて、はっとした。空気を読んで言葉にしないことが多かったな、と思った。私は言いたいことがあるのでわかってほしい、という受け身になっていたということに気づいた。(③) 言葉にするというのをやっていきたい。もう一つは、丁寧生きる。グループになったときの初めのミーティングにこられなかった。そのときの話は、エシカルとか出てた中に「丁寧生きる」という言葉に出会った。すごく響いた。お金と数が主流である。そこにもどかしいときに、思いを馳せること、感動したりする生き方をしたいな、って思った。(③) 私自身がしたいと思った。

・参加のきっかけは、アクションができない自分だったので、ちょっとずつやりたいと思って挑戦しようと思った。実際にやる、やるっきゃない、という状況に自分を追い込んでみようと思って参加をしてみました。自分は、とってもしろんなことをめんどくさがったり、深く考えたりしようとしないうちというのがあるが、実際にアクションに入っていくなかで、チームのみんなと話をしていく中で、わかんないけど、動いているのが楽しかった。やりたいことがたくさんあっても、あまり挑戦してこなかった。世間体だったり、安定だったり、ずっとそういうのにしがみついていた。固定観念というか、いっぱい考えているのに縛られている、というのをまた理由にしていた。(④) 話をしていくなかで、同じ思いの人と出会えた。思いを共有していくうちに、できないなって思ってたことが、できるかもって思えるようになってきた。仲間がいることによって、ハードルがどんどん下がっていった。(④) 今までの私だったら、ダイアログ・イン・ザ・ダークに行かなかったと思う。一緒にやろうよっていう仲間がいて、やらなくちゃということで、いろいろなことができたと思う。私はこれからもっといっぱいアクションやっていきたいなって思えた。今まで話してこなかったから、やる勇気ももらえなかった。吸収いっぱいしてたけど、なんにもできないでいたけど、言えばハードルが下がるというのを経験した。対話の輪を広げていって、気軽に話せるっていって、職場でもこれからもずっと続けていきたいと思った。

「対話」グループの感想の言語化は、互いに考えていることや感じていることを語り合ってきたからこそ明確なものだった。SACに参加する前の自分と今の自分がどのように変容、成長したのかを自覚し対比した。①は、もやもやしていたことを言葉にしてみるだけ

で世界が広がったとし、②は、教員研修の場できいたことと在日外国人の人たちの言葉が「話せる場があると安心する」ということでつながったことが、自分のアクションにさらにつながったことを話した。③は空気を読んで言葉にしないうちに受け身になっている自分に気がついたが、お金と数が主流ではない、感動したり思いを馳せたりし「丁寧に生きる」ことをしたいと語った。④は、「アクションできない自分」「やりたいことがあっても挑戦せず、世間体や安定にしがみついていた」「今まで話していなかったからやる勇気をもたらえなかった」自分から「仲間がいて言えばハードルが下がる経験をしたことで、気軽に話していくことを続けていきたいと思った」としている。自分たちの実感の伴う学びを通して、「話す」「聞く」ということの意義を報告した。

全報告が終了したところで、B が全体に、「一人アクションで私たちは満足しているのだろうか」という問いかけをした。それは、二つのグループでは個人のアクション成果の報告となったことからだった。そして、「アクションを起こすために、また実現するために鍵となるもの、もしくはなったものはなにか」についてを参加者が小グループで語り合い、次に「クラスに参加してから個人でやってみたこと、変化や新たに興味を持ったテーマや活動」となるものを話し合った。実現の鍵についての結果はブログ記録に掲載したとおりである。最後に半年後への自分への手紙を書き、修了証の授与と一言感想を行った。そして、D が注文してくれていた、地元の福祉作業所のパンと飲み物で交流会を行い、その後も歓談した。

SAC 終了直後から、ハンドブック作成の期日に追われ、チームはハンドブック執筆と編集に追われた。よって講座の振り返りをする時間は持たなかった。2017年3月10日にハンドブックを発行し、3月25日に開催された開発教育協会が主催する「mini教材体験フェスタ」のイベントにて、ハンドブックの宣伝も兼ねたアウトプットとして、内容に含まれるアクティビティをBとDにて実施した。

BとDの打ち合わせでは、アクティビティを実施するうえでは、ハンドブックの主旨としてアクションを作り出すプロセスに位置づけることを説明し、たとえば学習の後にすでに設定されている活動に仕向けるのを目的にしていない点を説明することとし実行した。また、使い方としては、アクティビティを一連のプログラムとして実施するのではなく、アクションを行う過程の導入や中間振り返り、まとめなどに活用することも説明した。そしてSACの実践経験からは、一人で取り組めるアクションもあるが、それは他者と社会づくりをしていくアクションとは異なるものであり、一人で行うこともアクションの一つであると位

置くことで学習者のエンパワメントを目指す、最終的には他者と共同して取り組むアクションを目指していることをチームで再確認した。よって、最後の製作者からのメッセージとしても、一人でできるアクションもあるが、他者とともに多様な過程を踏んでアクションをし、社会づくりをしていくことが最終的な目的であることを説明することにし実行した。B と D は、研究集会やこのイベントで実施してきたアクティビティは、あくまでもその紹介に過ぎず、アクティビティを行うことでアクションが作れるわけではないため、アクティビティだけを行うことの意義のなさを改めて確認した。

第5節 振り返りとまとめ・次なる課題の明確化（第5期）

第18回ミーティングは、年度の振り返りと次年度計画について話した。近況報告は、M が住んでいるアパートの大家さんが高齢で経営できなくなったため、近くに引っ越すことになったが、人力で引っ越す予定であることと、ハンドブックが自分の周囲で好評であることを話した。D は、引越しの話を受けて、長年仕事でお世話になったデザイン事務所が引っ越すことになって手伝いに行った話をした。F は、アメリカに出張したり NGO のイベント開催をしたり忙しかったことを話した。また、その中でメンタル系のセッションをしっかりやりすぎて貧血になったり倒れたりする人が出てしまったが、結果結束感が高まり、その後いろいろな企画が出てきていることを話し、次なるイベントの計画があることを話した。C は、このミーティングでも話したアメリカでの新婚旅行の写真レポートが、その後参加していた greenz のサイトに掲載されたことを話した。1年前のことをふりかえる機会になって楽しかったと話した。出産したパートナーが産後ケアの団体のクラスに通い始めたため、自分も参加するのが楽しみであることを話した。

次に完成後のハンドブックに関する情報共有がされた。人権 NGO 団体のユースを対象にしたワークショップで「ソーシャル・アクション ビンゴ」を実施した利用者からは、そのアクティビティを通して参加者には人権系の活動だけではなく他の活動をしていたり、テーマや関心を様々に持っていることが見える化されたこと、ビンゴの「時事問題について誰と話をするのか」の話で盛り上がった報告があったことが伝えられた。特に、社会問題については相手を選ぶことや、恋人とは話せないなど多様な意見が出されたとのことだった。そして、B と D が実施した「mini 教材フェスタ」でのワークショップ報告がされた。

ビンゴ、アクションの4象限、私のソーシャル・アクション物語を行い、参加者は50名ほどで教員が多かったこと、「アクションの4象限」の傾向としては「ひとりでできる」にカードを置く人が多かったこと、開発教育に関心があるにも関わらずという予想に反して投票した事がない人がいて驚いた事を報告した。

次に、2016年度の講座や全国研究集会、ハンドブック作成の振り返りの4つの観点について、付箋に書いて共有し話しあった。観点は以下である。

<ふりかえり>

- A. どんな変化やインパクトがあったか（自分、SAC参加者、ほか）
- B. 新たに働きかけた、協力した、参加した、つながった人や団体はあった？
- C. これが成果だ！と自分が思うことは？
- D. 実践できなかったことや、課題だと思うこと。

評価指標「A.」について出された振り返り記録は以下である。（）と番号は筆者による。

<A.どんな変化やインパクトがあったか>

自分自身

- ・ ゴミ拾うようになった。(①)
- ・ NVC（非暴力コミュニケーション）トレーニングに参加した。(②)
- ・ 改めて、ソーシャル・アクションを自分の中で整理し学び直すことができた。(③)
- ・ アクションって、幅広いし、やれることがあるんだとじみじみ感じた。(③)
- ・ 全研をやり、多様な人が、大勢集まる場で、場を仕切る（動かす）ことの難しさに気づいた。(②)
- ・ 昨年よりもチームとして仲良くなった。(④)
- ・ 生協の会員になった。4月からエネルギーシフトもすることになった。(①)
- ・ 地球市民アカデミアの修了生にも呼びかけて、ワークショップを実施してみたいと思った。(②)

SAC参加者

- ・ 対話グループはその後も活動を行っていた。おそらく、対話を行うことによって共感性が高まったことでコミットメントがあがったのではないか。自分の団体でも、思いの共有を行うと、その後の活動の継続率が高かったことがある。(⑤)
- ・ 参加者の行動に対するレベル間の統一とグループのダイナミクスが重要なようにも感じる。(⑤)

- ・ 対話グループが4月1日に読書カフェ・イベントを開催することになった。(⑥)
- ・ 2016参加者の**さんが、SACで見学に行ったNGO団体でボランティアすることになった。(⑥)
- ・ DEARボランティアでSACにも参加していた**さん、**さんらが「ダイアログ・イン・ザ・ダーク」に参加した。(⑥)
- ・ 食チームにいた**さんが、ドギーバックの動画をYouTubeにアップしていた。(⑥)
- ・ 小学校教員の参加者にハンドブックを寄贈したところ「学校でも使ってみたい」と言っていた。(⑥)

その他の人

- ・ ハンドブックの完成をFBに投稿したら、意外なところで反応した人がいた。実は貿易ゲームを自主企画でやったことがあるそうだ。(⑦)
- ・ **高校のユネスコ部がガイドブックに興味を持っていた。(⑦)
- ・ オックスファム・ショップの本棚に置いたところ、ラボに訪れる人がガイドブックに関心をもつ。(⑦)

チームメンバーの自分自身の変化に関しては、生活における変化(①)や、ワークショップに関連し、新たな手法を学びに行ったり、場の作り方についての学びだったり、これから企画しようという意欲が出された(②)。そして、「アクション」に関する学び(③)と、チーム状況の変化(④)が出された。次に、SAC参加者の変化については、グループ活動で対話のコミュニケーションがとれ、問題意識が共有されていることが、活動の参加の度合いに関わり、コミュニケーションを通して活動の足並みがそろう事が活動のダイナミクスにつながるのではないかということが出された(⑤)。そして、参加者のその後の活動が報告された(⑥)。チームの中で、このプロジェクトの評価指標が活動への参加にあることが確認された。それ以外の人の変化として、ハンドブックの波及効果が報告された(⑦)。

評価指標「B.」「C.」について出された返りの記録は以下である。

<B.新たに働きかけた、協力した、参加した、つながった人や団体はあった?>

- ・ 作成にあたり、多くの掲載団体・人にコンタクトをとった。特に「意見広告」を専門に扱う広告会社の担当の方から参考になるお話を聞いた(意見広告は他の広告より社会的意義があるため、新聞社は掲載したい等)。
- ・ 模擬選挙推進に取り組む**さんを職場のセミナーの講師として依頼した。

<C.これが成果だ!と自分が思うことは?>

- ・ ハンドブックが完成した!「ハンドブックをつくる」アクションを達成できた。(⑧)

- ・ 全研分科会、フェスタで発表ができた！ (⑧)
- ・ SAC2 期目をやりきった。(⑧)
- ・ シャプラニール劇団の事例を紹介することで、劇団の 20 年の歴史をふり返ることができた。(⑨)
- ・ 1 期目の講座参加者のエンゲージメント (全研での発表)。(⑩)

新たにつくられたネットワークについては、ハンドブック作成過程で、多様な人に協力を得る必要があったことで、広がったりつながったりしたことや、作成しながら話を聞いてみたい人が出てきたため、自分のセミナーに招いたなどがあげられた。そして、成果だと思ふことについては、ハンドブック作成、研究集会分科会等イベント実施、SAC 実施などをやり遂げたという「アクション」を評価した (⑧)。またハンドブック作成を通して自らの活動の振り返りができたこと (⑨)、前年の SAC 参加者が、その年の活動に参加してくれたこと (⑩) で SAC とアクションチームの活動の連携がなされたことを評価した。評価指標「D.」についての振り返りの記録は以下である。

<D.実践できなかったことや、課題だと思うこと>

ハンドブックについて

- ・ 言葉をもうちょっと練りたかった。なにか、きちんとした裏付けを元に、しっかり書きたかった。(⑪)
- ・ 業界内でのガイドブックの周知。話をすれば、関心を持つ人も多かったのもっとも。 (⑫)
- ・ ガイドの実践層の育成。(⑬)

SAC について

- ・ 短い期間で成果を出したり、何かをやり遂げたりすることの難しさを感じた。(⑭)
- ・ グループにどう介入するのか、欠席者が多い中どうやって参加者同士のつながりや関係をつくるのがとても難しかった。あまり、うまくコミットできなかったかもしれない。(⑮)
- ・ SAC の次につなぐ仕掛けや情報の紹介ができるとよいかもしれない。(⑯)
- ・ 講座のプログラムとしての質のさらなる向上。(⑰)

自分やチームの関わりについて

- ・ 2016 年度はあまり関わるができなかった。(⑱)
- ・ 少人数のチームで、1 人 1 人の影響が大きい。チームワークをどうするか、推進力を持って進んでいくことの難しさを感じた。(⑲)

社会情勢やソーシャル・アクションの意義について

- ・ 新聞を読んでいると、絶望的な気持ちになるニュースばかりで、最近は無力感を感じる人が多い。どこから手をつけたらいいのか…。(20)
- ・ 権利認識、社会正義感覚の育み方。(21)
- ・ 経済以外の共通価値の創出。経済性以外の価値観を社会に構築しないと中道層の行動が引き起こせないように感じた。自分の生活さえよければいい、問題意識はあっても行動するまでもないという壁をどう超えていくのか。(22)
- ・ 行動の背景の再分析。人は危機を感じないと行動しないのでは。では、理想の社会よりも、最悪な未来とそこにつながる日常の話をして、そこを回避していくための措置を話した方が行動は促されるのでは？(23)

実践できなかったことや課題は、ハンドブックについては表現の推敲の時間が欲しかったこと(11)ができなかったこととしてあげられ、今後は周知をしていくこととハンドブックをもとに実践していくことを推進したいことがあげられた(12)(13)。SACについては、期間の短さの限界(14)、グループワークの介入方法としてコーディネーターチームの関わり方があげられた(15)。特に2016年度のSACは、なかなか行動に移せない状況が続いており、介入方法についてはチーム内でも問題になった。担当を各グループにつけて綿密にやりとりをすれば良かったのか、それが何かしら誘導にならないのかという懸念はチーム内でも迷いがあった。また昨年よりも学生が少なく、社会人が中心の講座であるため多様な事情で欠席者が多くなることもあり、話し合いや内容のギャップがなかなか埋められなかったことで足並みをそろえる難しさがあった。そして第5節で示したように、2016年SACの最終報告が途中経過に位置付けられたことで、SAC後の道筋を示す内容の課題(16)があげられた。そして全体の質の向上がもう少しできるのではないかということも示された(17)。自分やチームの関わりについては、昨年に比較してコミットできなかったことや(18)、SACのグループワークが少人数編成であると、一人一人の発言が大きくなる事でむしろうまく回せないこともあったり、グループの推進力として進めていくことをチームとしてどう関わるかの課題(19)があげられた。そして、社会情勢やソーシャル・アクションの意義については、取り組むべき社会課題は次々と出てきてしまっただけから手をつけてよいかわからない無力感(20)が示されたり、権利や社会正義という意識を育むことへの関心や(21)、思想が特にない人にとって、経済的価値は一つの指標になるかもしれないが、経済性以外の価値観が社会に育まれないと「自分の生活さえよければいい」「問題意識はあ

っても行動に起こせない」という壁に突き当たることが指摘された(②)。それを受けて、人が行動をすることの再分析は必要で、「理想の社会」より「最悪の未来」という危機意識のほうが行動を推進するため、最悪の未来につながる日常的な話とそれを回避する方法から語っていったらよいのではないかと(③)ということがいわれた。③はFの意見であるが、Fは、その後「こんな社会は嫌だ！最悪の未来の作り方」というアクティビティを考案し実践する³⁸。

その後、チームの活動当初に検討した開発教育協会の中期計画(第1節参照)と照合した評価としての意見交換を行った。ハンドブック作成やSACの実施は、「公正な社会づくりへ参加するためのアクションの支援」に該当して達成している一方、「社会に関わる多様なアクションが行われている」「意識を広く喚起している」という部分に関しては、把握しておらず、今後の課題として検討することとなった。

そして、今後の活動計画として、ハンドブックの広報を行うためにイベントで配布しやすいチラシやカード、及びパワーポイントを作成し配布できるようにし、配布先としてはボランティア部やユネスコ部などがある学校や、ユース系のグループがあるNGO・NPOなど平和運動や社会起業系等、またこれまで縁が薄い団体に配布することが提案された。ハンドブックの活用は、購入者に後追いで連絡し、活用した事例を聞いたり、行動する人たちとのネットワーキングとハンドブックを使ったサポートをするため、全国研究集会の場をうまく活用してゲストにつながりたい人を招いてはどうかということ、特定団体との協働によって使ってもらえることなどがあげられた。そしてつながりを持ちたい団体の案が出された。講座の開催については、ハンドブックを活用した短期スタートアップ講座の開催や社会人を対象にしたワンデイ講座などがあげられた。またハンドブックに書いている内容ありきよりも、具体的なグループだからこそ必要な内容に重点を置きたいことや、テーマのある他団体と協働したセッションの実施などの案もあげられた。その他では、アクションを起こす思いを表すストーリーテリングを集めることも話し合われた。大学生メンバーであったGが大学に復学したことでメンバーから抜けたため、若手のメンバーがいたほうがよいことも確認された。

第19回ミーティングでは、SAC2016メンバーであったJが新しく初出席した。近況報告では、Fは、「うれしいことがたくさんある」として、足の痛みをウェブサイトで報告したら「妊産婦の痛みと同じだ」ということが分かり、妊産婦の方と共感できることができたこと、鎮痛剤の効果があり、ロックグループ cold play のライブのアリーナ席に座れ、”stand

as one”という難民と避難民の支援のための署名を集めることもできた。6月まで仕事がたくさん来ているのも嬉しいことを話した。Dは、足の甲を軽く骨折したが、週末に広島に出張することができ、「世界一大きな授業のすすめ方」のワークショップをしてきたことを話した。翌日は呉に行き「大和ミュージアム」にも行った。映画『この世界の片隅に』³⁹の話をしたら、ボランティアガイドの方がとても喜んで親切にしてくれ、軍国主義的ではなく、反戦・平和がベースにあるよい展示だったことを話した。Cは、ショックなことがあったと話し、自分の知人が自動車事故を起こしてしまい、被害者の方が亡くなってしまったことをFacebook経由でたまたま知った。その人は今頃何考えているのだろうと思いを馳せたり、身近な人にそういうことが起こるんだと考えたり、つらい日々を過ごしていることを話した。そして娘が育ってかわいいと話した。Bは毎日尋常じゃない量の弁当をつくり、食べモノをつくり続けて大変であることを話した。全体量が多く、台所にいる時間が長く、食べ物を繰り返し、調整するのに疲れていることを話した。そして、日本の高校ではすごく偏差値という言葉聞く。モンスターペアレントもおり、保護者会で非常に自己中の意見を聞き、多文化共生の困難さを痛感したところであることを話した。Jは、沖縄の波照間島で南十字星を見てきたことを話した。隣に黒糖工場があり、夜も煙が出ていたことや、木星のシマシマも見え、不老長寿の星も見えたことを話した。今年は高校2年生の担当だが、担任は外してもらった。年度末の数学の授業の最後に「世界一大きな授業」をやることができたことを話した。

2016年SACの「対話」グループが「しつもん読書会」を開催したことがJより報告された。「今のわたしにつながる本」をテーマに本を持ち寄り、ワークシートにある8つの質問に記入し、それから話をする事としたが、その本を読んだ事ないのに、本のことも理解できて読みたいと思わされ、質問される事で自分とも対話し相手のこともよくわかるため面白かったと報告した。

その後、再度開発教育の全国研究集会分科会をもち、自分たちの活動内容をアウトプットをすることで、次なる論点を深めたいというになった。よってその内容の相談として分科会のねらいに関して議論された。意見の記録は以下である。下線と（）、番号は筆者による。

- ・ 社会を変えていくために必要なことと、教育のあり方について。

- ・ SACの参加者に一匹狼の活動者がいた。ハンドブックを見ると、アクティビティのやり方はわかる。でも、仲間の作り方をもう少し強くしたい。他人事を自分事にして、仲間をつくっていくチームビルディングを見ていきたいと思う (①)。他人事で終わってしまう社会をどう打破するか。
- ・ パブリックナラティブとは、わたしのアクション物語的なこと。自分のことを公に言葉にして語る。
- ・ 要は、個別化してしまいそうなアクションをどうやって組織化しているのか、(②)というのが大きな課題。アクションクラスでも「食」のチームが個々の取組になってしまった。組織化しないと何が問題かというのを明らかにしないといけない。
- ・ SAC2015は自己肯定感チームの結束力が高かった。今年の話チームも対話についてもやもやを話していた。
- ・ 設定した問題と、本人の問題の距離感 (③)も重要。深めることができない、トピックに惹かれていられるだけだと、なかなか掘下げきれないものがある。
- ・ 自己開示をすれば、そのトピックで深められるというわけでもない。語れない、ということがある。(④)
- ・ でも、ひとりグループに問題意識がある人がいると、そこで深められることもある。
- ・ 共同で何かをしたことによって、その価値が分かればよいが、その実感がなく頭でわかろうとしても難しい。(⑤)
- ・ なぜ、組織化していくことが必要なのか。個人がアクティビストになるだけではなく、人とともに何かしていくこと、巻き込まれることで結果的に組織的に活動している、みたいな。(⑥)巻き込まれるのも、相手に魅力を感じたり、共感したりしているから。
- ・ 地球市民アカデミアでそういう感覚があった。仲良くはなったが、わたしにとってはアクティビズムの場ではなかった。(⑦)仲間さがしに参加したという動機もあった。
- ・ よくある。参加者が仲良くなって、コミュニティにいたことが目的になってしまうことがある。排他的になって、より多くの人を巻き込めなくなる。(⑧)おそらく、今の生活に満足してしまっているのでは。(⑨)
- ・ わたしなど、怒りに満ちている。今の生活に満足などできない。(⑩)活動家養成プログラムに参加する学生が「今の生活に満足している」ことがよく理解できない。なぜ、もっと怒らないのか！
- ・ 以前に活動していた学生と話した時「この人たちが何かしたいと思っていることと、わたしがしたいことって違うかも」と思った。わたしも20代はひどかった。人によって多様。コミュニティ・オーガナイズの次元も非常に多様だろうなということはある。一枚岩ではない。(⑪)
- ・ 人は多様だが、なぜ、米国や韓国では100万人もデモに行くのか。日本に輸入したい。(⑫)

- ・ 日本では黙ってなさいという教育。 (13)
- ・ 多くの学生と話して思うのは「より good なもの」を志向する。欧米では「不正義・不条理なものをより正しくする」という動機。「より good なものを、仲間と楽しく」だと「結局、趣味か」と突っ込みたくなる。 (14)
- ・ 怒りなどの気持ちを表すのが苦手な人が多いのかも。なんで、あんなに感情的なの？と引かれてしま
う。 (15)
- ・ なぜ、声をあげないのか？なぜ、声をあげることがダイナミックな動きにならないのか。 (16)
- ・ ダイナミックにならない阻害要因は？ (17)
- ・ リソースパーソンの人も参加者といっしょに話してもらおう。
- ・ ルールを守る、だけではなく、ルールを疑う・変える・つくることをもっと経験の積み重ねが必要。
- ・ そういう教育を受けなかった人が、アクティビストになれるか。 (18) という視点。
- ・ 声をあげる日本の子たちは、自分に自信がある？。 (19)

不条理の中で生きてきた学生の言葉「そもそも不条理な問題はモチベーションのあるなしでなく、解決すべき」。 (20)

論点の中心は、個人でアクションをするだけではなく、他者と協働していくこと、つまり個別化してしまいそうなアクションをいかに組織化するか (2) ということであった。特に 2016 年 SAC グループワークの過程が、この点のチームの問題意識を高めた。他人ごとを自分ごとにする (1) というキーワードが出たが、やはり協働して何かを行う経験から生まれた価値がなければ頭だけで実感が伴わないこと (5) や、取り組もうとする問題と本人の問題との距離感が問題提起された (3)。自己開示や原点をさぐることを SAC でも重視したが、一方で自己開示すればよいというのではなく (4)、問題と自分の問題との距離感を自認することに意味があることが確認された。そこで、個人一人が行動的になるのではなく、人と何かをしているうちにアクションに巻き込まれていることが結果的に組織的にアクションをしていることになる (6) という視点が提示された。それを受けて、SAC と類似講座を例にあげ、人と何かをすることに焦点化しすぎると、逆にアクションをする視点が薄れる問題提起をした (7)。仲間づくりをしたい動機もアクションをするうえで重要だが、コミュニティに「居る」ことが目的になると、排他的なグループになってしまふことは、これまでも何度か問題提起されていたが再度確認された (8)。そして生活への「満足」と「怒り」がアクションの分岐点であることが問題提起された (9)。チームメ

ンバーとしては、生活に「満足」であるということが理解できないことを話した (⑩)。よって、人が何かをしようと集まってくるところに行っても、関心や目的は一枚岩ではなく、そのあり方も多様になることを確認した (⑪)。それを受けて、集まる人は多様であっても、日本のデモの集まる数の少なさの理由への疑問があり (⑫)、原因としての「黙っている」ことを求める教育の問題に言及した (⑬)。しかし、目的が「不条理なものをより正しくする」ことではなく、「良いことを、楽しくやる」ということであれば、それは趣味や娯楽なのではないかと問題提起した (⑭)。そして再度「声を上げる」ということが特別な事である日本の文化が原因としてあげられ (⑮)、さらにその理由への疑問が出て (⑯⑰)、ルールを守る教育ではなく、ルールを疑う・変える・作る経験の積み重ねが不可欠であるが、それが無い人たちがどう行動を起こせるのかが問題視された (⑱)。また現在「声を上げる」学生は、自分に自信がある子であり本当に奪われている子達は「声を上げる」ことができないのかもしれない推測が出 (⑲)、それを受けて、不条理はモチベーションの問題ではなく解決しなければいけないという声が当事者である学生から発せられたことが語られた (⑳)。

こうした議論をふまえ、他者との協働をうむための対話づくりの活動をしている人に焦点をあて、分科会のゲストスピーカーには、非暴力コミュニケーション活動をしている安納献氏ともう一人の候補があげられた。

最後に、講座の開催についての検討がされ、時間的余裕のない社会人向けの一日開催のものが検討された。多くの人に来てもらうことを一つの目的にすると、多分野から参加者が呼べる仕掛けやステップの必要性をあげた。対象は20代や30代の若手であり、社会の不条理を体験していて孤立している人か、またはトレーナーズトレーニングに位置づける案が出された。

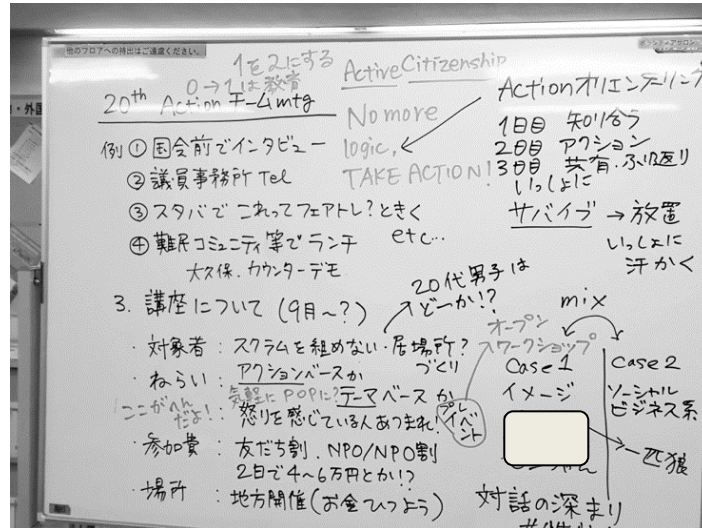
第20回ミーティングは、初めて開発教育協会事務所以外での開催となり、メンバーの大半が神奈川県在住であることからかながわ県民活動推進センターの一角でミーティングが行われた。

近況報告ではBが保護猫を引き取ったことを話し、久々に「小さな子」が家にいるので、家の中での自分の言葉遣いがやさしくなったと話した。Dは、教材『写真で学ぼう！地球の食卓』が消費者教育の立派な賞をもらうことになり、授賞式に行った話をした。会の様子がよく分からず足を運んだところ、立派な会場で国会議員も多くいて驚いたことと、消費者相談員を地域で長年されてきた方が多くおり、地道な市民運動のパワーを感じたこと

を話した。Cは、地元の電力にエネルギーシフトしたことを話した。太陽光パネルを設置するワークショップに参加もして、地域で電気の地産地消することを実感できて嬉しいと語った。Mは、柔術師範になったことを話した。また、タイで僧侶になった日本人と知り合い、タイで瞑想などができる場所を開いており、そのようなことを自分もやってみたいと話した。Fは、ずっと悩まされている関節痛と共存できるようになり、体重が5キロ落ちて高校2年生の時と同じくらいの体型になったと話した。今年の開発教育全国研究集会では、「こんな世界は嫌だ！最悪な世界のつくりかた」という自主ラウンドテーブルを行う予定であることを報告した。6月に神戸大学にて学生カンファレンスをやるが、参加者が集まっていないことを話した。Jは、神奈川県の高校の授業時間数が短いので、時間を延ばそうという方向性が県から打ち出され、行事が減ったり、授業時間が増えたりしていることで生徒も教員も大変になったことで苛立ちを覚えていることを話した。高校の夏季講習で「その他」という科目をつくり開発教育のワークショップである「パーム油のはなし」の授業をやろうと企画したところ、あまり詳しく内容を計画書に書かなかったにも関わらず「これって、パームのことですよ？」と興味を示した教員がいたと話した。その方と話したら、開発教育のことも知っている元青年海外協力隊の先生であることがわかり、仲間が見つかったような気持ちで嬉しかったと話した。

講座開催のアイデア出しを行った。目的は「アクティブ・シチズンシップ」のためのプログラムであり、「アクション・オリエンテーリング」を三日間で行い、二日目目のアクションでは、オリエンテーリングポイントとして、国会前でインタビュー、議員事務所に電話、スターバックスで「フェアトレード製品ですか？」と尋ねる、難民コミュニティ等でランチをする、大久保でカウンターデモなどを設定し、参加者が選びながら訪れることができるよう、チームメンバーがポイントで待機することなどがあげられた。対象は、問題意識はあっても協働できない人、その例として20代の忙しい人、居場所がほしい人、怒りを感じている人、などがあがった。問題意識はあっても協働できていない人とソーシャルビジネスに関心がある人向けの内容を混成させること、対話の深まりを追求することなどがあがった。内容は、アクションの方法を共通項にすること、テーマを共通項にすることの二通りがあがった。参加費が、友達割、NPO割などを設定し、二日で4万円から6万円、地方開催もあり得ることなどが出た。この日はアイデア出しのみとした(写真10参照)。

(写真 10) 講座企画案のブレインストーミング



研究集会の分科会については、その後、刑法性犯罪条項の改正キャンペーンに、団体の一つとして参加していた「ちゃぶ台返し女子アクション」代表の大澤祥子氏が候補に上がり、打ち合わせをすることとなった。そして、分科会の午前中は昨年同様にハンドブックに基づいたワークショップを、SAC 受講生であったJとKで担当してもらうことにし、二人にSACに参加したストーリーも語ってもらうこととなった。午後は、ゲストスピーカーを中心にした内容にし、話してもらうポイントは、活動紹介から活動の組織化の方法、議論の仕方や協働の仕方、人を巻き込むときに必要なことなど話してもらう案があがった。

第21回ミーティングでの近況報告は、Fは立命館大学で英語のワークショップを行う予定であることを話し、悩まされていた足腰の痛みが緩和したことを話した。梅雨であるが雨が少ないため水量が心配であることも話した。Cは、娘の体調不良から家族全員で調子が悪いが、そういうことが家族らしいと感じていることを話した。Aは、職場が変わってストレスがたまり、山登りを頻繁にしていることを話した。NGOが世界難民の日に実施したワークショップに参加したが、日本の難民受入数の少なさについてはほとんど触れなかったのが気になったこと、若い人や大学生が多く参加していて感心したことを話した。Dは共謀罪の成立前の国会前のデモに参加したが、高齢の方が多く、知り合いのNGOスタッフに声をかけられたことを話した。しかし、その人は職場では政治の話は一切しないと言っていたことを話した。Bは、この季節はめまいに悩まされ、年齢を感じることに、この日にさ

れた近況報告全てに共感もてる経験が自分にはあることを話した。Jは、顧問をしている部活の試合が終わり、60チーム中9位で、優勝を逃した事もあり生徒たちが号泣しているのを見て、こんなに泣けることが素晴らしく、自分はもうこんなに泣けないと感じたことを話した。

ハンドブック広報のためのポストカードをCが作成し、フライヤーとして利用することとなった。また、研究集会分科会の大澤氏との打ち合わせをB、D、Fで行ったことを報告した。団体がアクションに至る経緯を教えてもらったが、特にDが「女性たちのインタビューを通して、ひとりの思いがみんなの思いになった」という点が印象的だったことを話した。

次に講座の話し合いを行った。前回「アクション・オリエンテーリング」の案も出ていたが、開発教育協会という団体内グループとしてやるべきことなのかが話し合いの焦点となった。Bは、団体内グループとしてやるならば、ハンドブックと同じコンセプトで、アクションを学びとして位置付ける実践をする人たち向けの実践づくり講座をやりたいことを話した。Dは、これまでのチームの共通問題意識は、孤立せずに仲間と一緒にアクションするにはどうしたらよいかということがあり、分科会もその内容になったため、その内容を引き継ぐものでなければチームの主旨が合わないことを提起した。Fは、自分の関心が「社会を変えたい」という背景への関心を話し、今後講座を実施するならば誰に対してどうアクションの支援をするのが問題になることが話された。メンバーそれぞれの思いが、講座開催に関しては、同じ方向を向いておらず、議論にまとまりがなくなったため、今回は講座の件は保留という事になった。

最後に研究集会準備の進捗状況を語り、JとKが今後打ち合わせを行うことになっていることを報告した。そして、昨年実施した分科会の中の「昼休みの宿題（ほかの分科会参加者へのインタビューをする）」は「誰かと一緒に何かをした経験」「ハードルを感じるアクション（4象限カードを使って）」「他の人と活動することにハードルを感じるか、大変だった経験はあるか」「他の人といっしょだからこそできたこと」などの中から検討することとなった。

第22回ミーティングでの近況報告では、Fが足の痛みがあることを話した。そして、アメリカとカナダでNGOのイベントで、学生向けのトレーニングを見学したり交流したりする予定であることを話した。Cは、娘がとてもかわいく、毎日成長して動きが活発になり、冷や冷やしつつも癒されていることを話した。また仕事の状況を話した。Bは、地元でやっ

ている女性向け講座に助成金がとれて無事に実施できたが、たった6回でも参加者の女性たちの成長がとてもみられて嬉しかったことを話した。Dは、職場でボランティアをしてくれていた方が青年海外協力隊でキルギスに行くことになり、壮行会のために料理教室サイトで探した、キルギスの方の個人宅で食事会をしたことを話した。旧ソ連時代に生まれた方から聞いた昔の話が興味深かった事を話した。Kは、Bの授業に参加してとても楽しかったことを話した。

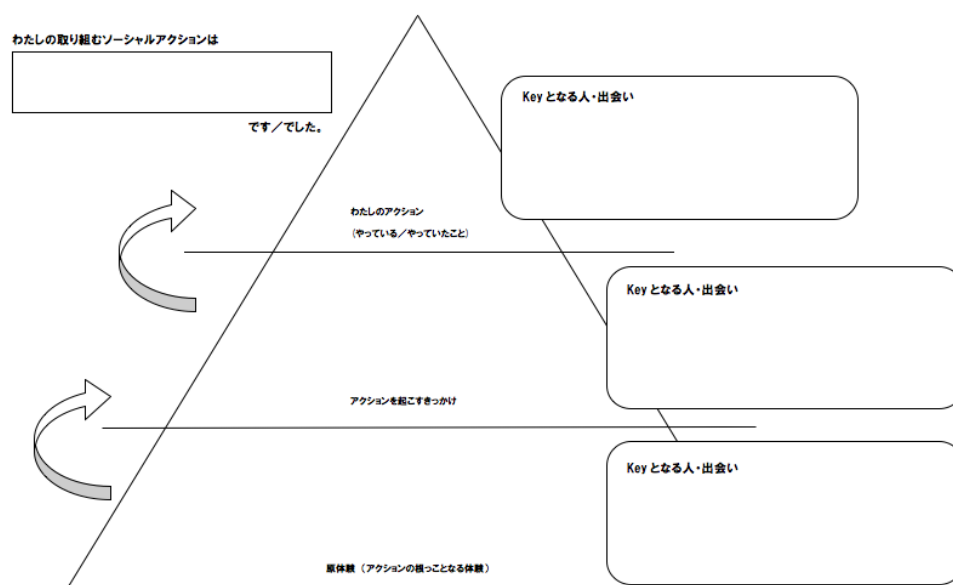
全国研究集会の分科会について話し、安納氏の打ち合わせに、BとFが臨んだことを報告した。そして再度、分科会の目的は「仲間と一緒にやっていくことの重要性の確認をすること」であることを確認した。しかし、あえて人と繋がりたくない人もいるかもしれず、信頼関係をつくることの重要性も内容に入っていく点や、志のコミュニティ（居場所）のようなものがあることの重要性も含まれることも確認した。

分科会の中の昼休みのインタビュー宿題は、二人のスピーカーの時間をとるため、十分な休み時間を取れないことから実施しないこととなった。そして、大澤氏からは具体的な事例の展開を示してもらい、安納氏からは人間関係の持ち方を中心に話してもらうことを確認した。そして研究集会の実行委員会より、分科会開催の評価指標作成を求められたため、「人とつながるのがって楽しいな」「人と何かやっぴょう」と思い、エンパワメントやポジティブな印象を持つこと、ハンドブック掲載のアクティビティを体験し手法を学んでやってみたいと感じることをあげた。また、実践者側の評価指標としては、JとKがワークショップの企画運営することそのもの、チームが昨年は「アクション」に焦点化したのが、今年は「人」に焦点化した応用編に挑戦しどのような実りがあるか、という点をあげた。

ミーティング後、JとKが、「人」に焦点をあてる内容とするため、「わたしのアクション物語」に手を加え、「わたしのソーシャルアクション物語メモ：人とのつながり編」を新たに作成した。アクションにつながるきっかけとなった人との出会いを掘り下げるワークシートを作成した。また、シートを整然と書くことにとらわれないため、「メモ」を加筆した。

(図6) 「わたしのソーシャルアクション物語メモ：人とのつながり編」

わたしのソーシャルアクション物語メモ ～人とのつながり編～



※2015年SAC「自己肯定感」グループ作成の図をもとに、2016年SAC受講生であったJとK作成

そして、開発教育全国研究集会当日を迎えた。分科会の流れは以下である。

(午前)

- 1、挨拶、SAC 概要説明
- 2、自己紹介：4つの窓（呼ばれたい名前、今やっていること、今はまっていること、この分科会に参加した理由）
- 3、ソーシャルアクション BINGO（ハンドブックから）
- 4、アクションの4象限（ハンドブックから）
- 5、アクション物語：人とのつながり編
- 6、JとKのSAC物語

(午後)

- 1、アイスブレーキング：負けじゃんけん
- 2、ゲストスピーカーの話
- 3、グループワーク「もっと活動を広げたい人」「仲間を増やしたい人」「これから何かをやりたい人」に分かれたディスカッション

SAC 修了生である J と K が、ワークショップを作り企画し進行することで、チームも参加者も温かい雰囲気に参加することができた。分科会参加者の感想は以下である。下線は筆者による。

- ・アクションの方法と課題解決の方法を学びました。(教員)
- ・“これから何かをしたい”グループでディスカッションをしていた時に、皆さんでモヤモヤを共有していましたが、まだアクションが起こせなくても、全国から集まった方がこのような思いを共有する場を持つことが、すでにアクションの始まりだと感じることができました。(教員)
- ・対話型でとてもよかった。ソーシャルアクションをするのに NVC が入るのがとてもよかった。
- ・AM→PM のプログラムで長いかと思っていましたが、あっという間の分科会でした。あえて言えば、一番最後のグループワークが話の収集が付かず、もっとテーマを絞ってもらっても良いかと思いました。(企業)
- ・大澤祥子さんの話がとても興味深かった。グループの人達と昼食で話せたのが良かった。(教員)
- ・これは参加して良かったです。自分の悩み課題がよくあることであることが分かったとともに、解決の糸口をいただけたおもいです。今後もこのような話し合いの場がほしい。(NGO/NPO)
- ・アクションを起こすための仲間づくり、とても参考になりました。(教員)
- ・同じ key person や原体験を持つ人がいて、人のつながりの不思議さと面白さを体験しました。(教員)
- ・ゲストスピーカーの話が素晴らしかった。(学生)
- ・自分がアクションをおこすだけではなくて、どう仲間とつながっていくか、もっと考えたいと思いました。(教員)
- ・ソーシャルアクションについて、あたらしい視点を得られたのが良かったです。少しもやもやしてますな。(NGO/NPO)

参加者からは特に自分の課題や話をするることによる気づきがみられた(感想、下線)。午後のゲストスピーカーの話からは、リーダーシップの育て方や、自分の中で言葉にならない感情を価値観へとつなげていく方法、反対意見を言いづらい世の中への意見などが参加者からの質問としてあがった。その後グループワークのディスカッションの時間であったが、ゲストの話を受けてその場で B と D が相談し、グループワークの発問を二つにまとめた。一つが「これから何かに加わりたい方」は「モヤモヤすること、これはやってみたい！ やってみよう！と思うこと」であり、もう一つが「もっと広げたい、仲間を増やしたい方」は、「難しさを感じる時、こと、課題、〇〇したらうまくいった」などを話し合うグループに分かれることにした。しかし、それでもテーマが漠然としてしまい、一人一人が話したいことを話してはいたが、まとまった話し合いにはならなかった。チームとしては準備段

階で結論が出るのではなく、それで良いと考えていたが、感想ではそれに対する物足りなさがあがった（波線）。

第23回ミーティングでは、研究集会のふりかえりと今後の活動計画について話しあった。近況報告では、Fは団体の活動の一環で民主化運動の地から学ぼうという趣旨で韓国の光州に行ったことを話した。Dは、登山をしたり忙しい仕事が続けでこの日は非常に疲れていることを話した。Aは、ブータンを訪問してきたことを話した。ホームステイを3泊して、大きな目標に向かっていくというよりは現状を楽しんでいるところがいいと思い、「モバイル・カップル」というスマホを適当にかけてかかった相手と結婚する人たちがいることを話した。性におおらかな文化であったこと、今回の訪問は高校時代にサラワク・スタディツアーに行った人など個性的なメンバーで心地よかったこと、初めてLCCで海外に行ったことを話した。Cは、家族全員が咳が止まらず、家のせいなのか悩んでおり、パートナーの眠りが浅くなっていることが心配であることを話した。それを受けてBは、肺炎で肋骨骨折をした経験を話した。またユネスコ関係の会議で韓国に行くことにし、参加する人たちとの準備会議で、公文書を読みあっている中で、世界が平和問題が脅かされているのに、教育業界が「のんびりした」印象がある問題提起がされてきたことを話した。地域での日常生活では、ささいな大人の喧嘩に巻き込まれていることを話した。Kは、地域のお祭りがあり、昔からのお祭りを残すことの大事さを感じたことを話した。重度の花粉症だが、秋の花粉症が例年に増してひどく、職場の学校の二学期が始まることへのアレルギーかもしれないことを話した。ブータンの話を聞いて、自分も過去に訪問経験があるため嬉しく、もっと話したいことを話した。Jは、昨日から勤務先の学校が始まり、授業を増やすために行事を削って行く話をしてきたこと、「新学期アレルギー」という言葉を聞いたことがあるため、Kもそうかもしれないと思うことも話した。ある先生が、新学期の全校集会で「先生は月国がはじまると、一週間くらい胃が痛いんだ」と話したら教員も生徒もホッとした様子だったことを話した。そして、実家に帰ると65歳の母が新しく仕事を始め、パソコンも習い始めて「元気だな」と思ったことを話した。それを受けて、Dが教員研修の講師をこの日にしてきたが、25人参加のところ15人しか来なかったことをから、先生たちの気持ちがネガティブなのかもしれないことを話した。

研究集会のふりかえりをしたが、一人ずつ感想を話すだけでこの日は会議時間に達した。ふりかえりの記録は以下である。

F

・参加者の方の属性が気になった。なにか既にやっている人なのか、学びたくて来ているのかが分かればよかった。

・ゲストの話、個々のWSはすごくよかったが、全体を通したデザインをもっと意識しても良かった (①)のではないかと思った。

K

・みなさん、ありがとうございます。印象的だったのが、参加者がとても生き生きしていたこと。楽しそうな表情。自分のことを語ることに對して、こういう場を必要としていたというか、肯定された感じがあった。そういう場をつくれた。 (②)

・日曜日に地元のメンバーとミーティングした時に、みんなに「人にフォーカスしたアクションメモ」を「いいね」、「使いたい」と言っていた。分科会に参加した知り合いの**先生からも新しい視点を得られたと言っていた。

・午後のゲストのお話は時間が短くて、聞いてみたいことがもっとたくさんあったらと思った。質疑の時間、ゲストとのやりとりの時間があつたらよかった。 (③)

J

・WSでは参加者が話し込んでいて、途中で声をかけるタイミングを躊躇した。なんとかできてよかった。ベルがあつて良かった。

・午後、模造紙を囲んで話したところで「もやもや」コーナーでは、何を話したらいいのかわからなかった。「なにを話したらいいのかわからないもやもや」コーナーになってしまった。もっと情報を知りたい(開発教育などに関する)、周りの人と話せたらいいなという、話をしていた。 (④)

補足:グループワークについて

C:安納さんは「もやもやすることは大事だ」という話をしていた。

B:課題やテーマに対する学習意欲が出た。

J:アクションしないと妄想に終わってしまう…。何かしたいけど、なにをやればいいのかという感じだった。 (⑤) 3分の2くらいの人がそうであったような感じ。

B:ファシリテーターが必要だった。

C:介入しようかと思ったが、問いが広すぎて話しくかったのかも。限られた人が話をしていた感じ。 (⑥)

D

・午前の WS は話しやすい雰囲気でもよかった。ストーリーを語る時に「人との出会い、きっかけ」にしたことはよかった。 (⑦) たた「きっかけ」と発問するよりも書きやすくなると思った。

・午前が早く終わったことで、参加者同士でランチ行けたことがよかった。 プログラム化されていない場で話ができている、午後にもつながったと思う。 (⑧)

・大澤さんは社会への働きかけ、安納さんは自分への向き合い方を話してくれて、よいバランスだった。お二人のまとめの言葉が非常によかった。安納さんは「もやもやすること、行動に移せないことも味わって尊重してほしい」と言ってくれた。 (⑨) たた、安納さんの言葉遣いに気になる点がいくつかあった..

(⑩)

B

・WS は、教員のふたりがファシリテーターをやりながらも、教員的でなく、ファシリテーターとしてのあり方を示せたことがよかったと思った。 (⑪) つたないことの良さもあったと思う。お互い手探りの方がペースがよいこともある。

・ストーリーづくりでは、ワークシートの発展系や改善案のヒントが得られた。 ベンチマークしたい出来事と人との出会いと両方加えてもよいかもしれない。 (⑫)

・ゲストの 2 人とは、打ち合わせに時間かけたことがよかった。 こちらの意図がかなり共有できた。 (⑬) でも、午後は時間配分が難しかった。グループワークはファシリテーターが入った方がよかった。 (⑭) 進め方を最後に変えたが、短い時間であったので、このくらいが精いっぱいだった。

・登壇している大澤氏を親しみをこめてであっても、「さっちゃん」と呼んではいけないと思う。 (⑮) 公的な場や人前では、相手を尊重する呼び方をすべきで、「大澤さん」と呼ぶべきだと思った。

F (2 回目/Skype messege)

・個別のワークショップやコンテンツはよかった。人の出会いを軸にしたソーシャル・アクション物語はよかった。 (⑯) 午前は参加者の参加型でよかった。午後はゲストの話は示唆に富んでいてよかった。

・NVC (非暴力コミュニケーション) や CO (コミュニティ・オーガナイズング) について、それぞれが体系だっており、それを咀嚼する時間が足りなかったのかもしれない。NVC、CO、そして、ソーシャルアクション・クラスでの蓄積を集約して、日本社会におけるソーシャル・アクションについての話がさらに深まること(活動の行き詰まり、仲間ができないなどをそれぞれの経験から出し合い、考える..)を期待していたけれども、そこまで進めることができなかった。 (⑰)

・午後については、時間が足りなかったように思える。 (⑱)

・いい話を聞いた以上の社会的働きかけに関する試行錯誤に関する参加者、ゲストを交えた意見共有が全体できていなかった。 (⑲) (一部の方はできていたように見えた)

・(Fが)想定していた参加者像よりも、多様な人が参加していた。社会的な働きかけをしていて試行錯誤しているという人を想定していた。「社会を変えられる」と思える人を増やしたい人、「社会を変えたい人」を増やしたい人、「ソーシャル」に関係してわくわくしたい人、いろんな人がいた……。→広報の段階で、どういう人向けなのかを明確にしたほうが良いかもしれない。 (20) →最初に全体の流れを説明したうえで、次のワークを伝えれば、もやもやも話し合いしやすかったのかも。(ただ、問いがなくても、自分で考えるということをしてできないのもそれはそれで..)

振り返りの内容では、反省点が多く見られた。全体構成の練りが足りなかったこと (1) や、内容に対して時間が足りないこと、(3)(16)、午後のゲストスピーカーの後のディスカッションでは、目的が曖昧で話し合いがうまく進まなかったり、グループファシリテーターが必要だったことなどがあがった (4)(5)(6)(13)。そして、登壇者に対する呼称として、活動仲間同士の信頼関係があったとしても、公的な場や人前に出ているところで女性を「ちゃん」付けで呼ぶことは相手の尊重を損なっている指摘がされた (15)。この点については、登壇したFは、納得し反省をしていた。また、Fはこの時間で日本社会におけるソーシャル・アクションについてにまで話が深まる期待を抱いていたが、至らなかったことと (17)、社会的働きかけに関する試行錯誤の経験を全体で共有できる議論ができなかったことをあげた (19)。また、対象を絞った広報をしたほうがよかった (20) ことがあげられた。午前のワークショップを担当したKは、全体が温かい雰囲気になったことを評価した。またBとDとFは、JとKによって「わたしのソーシャルアクション物語」を人とのつながり編がつくられたこと (7)(12)(16) を評価した。またDは意図しなかったが、他の分科会より早く終わったことで、昼休みに分科会参加者同士がお昼を食べることができて、プログラム外で交流の時間ができたことを評価した (8)。また、安納氏のもやもやしたり行動に移せない状態も尊重してほしいという言葉の評価した (9) が、一方で、発言の端々に気になる言葉遣いもあったことも指摘した (10)。そしてBは、ゲストスピーカーとの打ち合わせにそれぞれ2時間程度割いたことによって十分な意思疎通が図れ、分科会の内容を理解してもらったプレゼンテーションをしてもらったことを評価した (13)。

午後の分科会の最後のグループワークの論点が明確化できなかったとチームメンバーが認識したのは、その論点を提起するまでにメンバーが至っていなかったことも意味していた。そして、今後の活動は、この模索の課題を持ちながら一旦終了することになった。

3年間の活動の中でチームの共通する関心は、開発教育を通じた行動主体形成にあった。開発教育における行動の具体性とはいかなるものであるかという模索と提示をし、実際に行動主体形成としてそこに至るまでの支援の方法を模索し実施した。そしてそこから残された課題は、開発教育実践課題として共有された。またそれらの話し合いの過程で、チームは自らも行動主体としてのあり方をコミュニティで省察しつつ、新しい見方や新しい行動へと進み、相互に主体形成をした。またそのプロセスにはSACを実施することで参加者というコミュニティも広がり、チームが参加者の行動主体形成を目指しつつ、参加者とも相互に行動主体形成をなしてきたといえる。

一方で、チーム全体として学習主体形成としての視点を明確にした議論はなかなかなされなかった。それは、メンバーの大半が教育的な実践に携わっているものの、教育者の自己認識や学習論を共通項にできなかったことにある。行動主体として支援することと、学習主体として支援することの関係性を明確に共有されなかったが、アクションの分類の中でも、行動の一つとしての学習という位置付けはなされていた。SACの運営実施では、常にチームで臨んだこともあり、学習コミュニティ形成志向や、学びの場のつくりかた、参加の保障や介入の方法については学習者主体が前提とされた実践となった。第5期で明らかになった、個人で行うことと組織で行うことの関係性や、仲間づくりが目的になる問題については、本研究のテーマである学習主体形成と行動主体形成との関係にかかわる問題であり、その問題提起には至ったといえる。

【補論 脚注】

¹ 2018年3月5日 メールインタビュー返答より。

² NPO法人。「個性が響き合う社会を」の実現に向けて、ミュージカルを通じた表現活動を行っている。<https://commonbeat.org> (2019年8月22日最終閲覧)

³ 1994年から始まった、東京YMCA、東和大学国際教育研究所、NGO活動推進センターの3団体が共催していた講座。第22期まで実施。

⁴ 国際協力NGOシャプラニール内のボランティアグループ。バングラデシュの村芝居や日本の民話を講演したり、演劇ワークショップなどを行っている。

⁵ NPO法人アジア太平洋資料センター。情報発信、自由学校の運営、ドキュメンタリーの制作発行などを行っている。http://www.parc-jp.org/guidance/guidance_01.html (2019年8月22日最終閲覧)

-
- ⁶ アジア太平洋資料センター制作スライド「人を喰うバナナ」。制作年不明だが、この制作を経て、中心メンバーであった鶴見良行が、1982年に『バナナと日本人』を岩波新書として出版した。
- ⁷ 松井やより『市民と援助：いま何ができるか』岩波書店、1990年。
- ⁸ 小林利行「低下する日本人の政治的・社会的活動意欲とその背景 ISSP 国際比較調査「市民意識」・日本の結果から」NHK 放送文化研究所『放送研究と調査』2015年1月号。
- ⁹ 2012年3月にママレボ編集部によって創刊された『ママレボ：ママの愛は世界を変える』。「高線量地域の状況や、『子どもたちを守ろう!』と全国で立ち上がったママたちの活動をお伝えする冊子」として、(1) 福島をはじめ、北関東や首都圏など、汚染されてしまった地域で「今、起こっていること」「抱えている問題」などをほかの地域に伝える(2) 「子どもたちを守りたい」「私たちの未来を守りたい」という思いで行動している全国の人たち(とくにママ)の様子を紹介する(3) 「私にも何かできることはないかしら……」と思った方が、すみやかにアクションを起こせるよう、人と人を「つなぐ」役割を担う
(<http://momsrevo.blogspot.jp> 2019年9月19日最終閲覧) ことを目的にしている。
- ¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=GPeZ6viNgY> (2019年9月19日最終閲覧)
- ¹¹ <https://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/> (2019年9月19日 最終閲覧)
- ¹² <https://www.ifyc.org/> (2018年5月9日 最終閲覧)
- ¹³ とやま国際理解研究会編発行『会議が組織を変える—対等な立場に立った合意形成』2006年。
- ¹⁴ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2015/10/1.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ¹⁵ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2015/11/2.html> 2019年8月22日最終閲覧)
- ¹⁶ 送信メール内容記録より転載。
- ¹⁷ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2015/11/3.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ¹⁸ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2015/12/4.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ¹⁹ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/12/2016.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ²⁰ 教育協力ネットワークが主催する、世界の子どもに教育を受ける保障をすることを呼びかけるキャンペーンである。
- ²¹ 2014年、ユナイテッドピープル配給。
- ²² NPO 法人 Greenz.jp。(<https://greenz.jp/about/>) 「ほしい未来」をつくる持続可能な社会をつくることを目的とした、ウェブマガジンの発信や、対話の場作りを行っている団体。
- ²³ 1962年に実現した教科書無償制度に至る、高知県長浜市の住民らによる「長浜、教科書をタダにする会」の運動。
- ²⁴ 風俗営業等の規制及び業務の適正化等に関する法律施行令。
- ²⁵ フランク・パブロフ著、藤本一勇・高橋哲也『茶色の朝』大月書店、2003年。
- ²⁶ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/09/20161.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ²⁷ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/10/20162.html> 2019年8月22日最終閲覧。

-
- ²⁸ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/10/20163.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ²⁹ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/11/20164.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ³⁰ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/11/20165.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ³¹ 2016年11月30日アクションチームメーリングリスト「Actions：310」。
- ³² 2016年11月30日アクションチームメーリングリスト「Actions：311」。
- ³³ 引用元：<http://dearstaff.blogspot.jp/2016/12/2016.html> 2019年8月22日最終閲覧。
- ³⁴ ダーヴィド・クロス、ゲオルク・ミッシュ監督『0円キッチン』ユナイテッド・ピープル配給、2015年。
- ³⁵ 外食時の食べ残しを持ち帰ることを普及推進する団体。
<https://www.doggybag-japan.com> (2018年3月2日最終閲覧)
- ³⁶ Twinkles というイギリスの団体が運営している、教師・指導者用の教材供給サイト。
<https://www.twinkl.co.uk> (2018年3月2日 最終閲覧)
- ³⁷ 暗闇の中の対話をコンセプトとしたコミュニケーションをテーマとするソーシャルエンターテイメントである。1988年にドイツの哲学博士アンドレアス・ハイネッケの発案によって生まれた活動である。日本での拠点は東京と大阪の二カ所にあるが、イベントとして各所で開催している。<http://www.dialoginthedark.com/did/> (2018年3月2日 最終閲覧)
- ³⁸ 開発教育協会編発行『開発教育ニュースレター』185号、2018年、8-9頁。
- ³⁹ こうの史代原作・片渕須直監督『この世界の片隅に』東京テアトル配給、2017年。

NPO 法人開発教育協会 (DEAR)

ソーシャル・アクション クラス

～自分をソーシャルにする！開発教育ワークショップ～

参加者募集中!!

開発教育のワークショップで学んだことや、スタディツアーに行ってきた経験をどうしたら生活にいかせるだろう？

なかなか次へのステップへ踏み出せないなあ・・・。

そんな思いを持ちよって、講座をとおして一緒に何かをしてみませんか？
参加者同士の仲間づくりからはじめ、
ソーシャル・アクションを考えて、グループで実現させてしまいます。

ここでいう「ソーシャル・アクション」って？：イベントを企画する、ボランティアする、デモに行く、SNSで発信する、勉強会に参加してみる・・・
ひとりではできないことから、周りを巻き込んでやることまで、社会的なテーマを扱ったあらゆるアクションのこと。

対象 (こんな方にオススメ！)

- ・ 開発教育のワークショップを体験したことがあるけれど、なかなか次に踏み出せない方。
- ・ スタディツアーやワークキャンプ、ボランティアに参加したことがあり、もっと何かしてみたい方。

募集人数 15～20名 (最少催行人数8人) ※10月9日締切

会場 富坂キリスト教センター 1号館 (東京都文京区小石川 2-9-4「後楽園」または「春日」駅徒歩7分)


内容 (1～4回は19:00-21:00 最終回のみ13:00-16:00を予定しています)


- 第1回 10月16日 (金) 仲間を知ろう、どんなソーシャル・アクションに興味ある？
- 第2回 10月30日 (金) 人がソーシャル・アクションをするのはどんなとき？自分たちは？
- 第3回 11月13日 (金) 作戦会議…支援系、社会のしくみ系、コミュニティ系、ライフスタイル系、どれからやってみる？
- 第4回 11月27日 (金) グループ活動、作戦実行。
- 第5回 グループごとに日時、場所も自由に活動
- 第6回 12月12日 (土・予定) ふりかえり

9月上旬より参加者募集スタート!
DEARのHP・Facebookページを
チェックしてくださいね!

参加費 (全6回) 学生3,000円 一般4,000円 ※初回に受付でお支払いください。

コーディネーター
鈴木洋一・武村佳奈 (NPO 法人オックスファム・ジャパン)・前嶋葵 (NPO 法人コモンビート)
・阿部秀樹 (会社員)・八木亜紀子 (開発教育協会)・池田春菜 (大学生)
・近藤牧子 (早稲田大学講師)・田中浩平 (団体職員)

お問い合わせ
特定非営利活動法人 開発教育協会 / DEAR (担当：八木)
〒112-0002 東京都文京区小石川 2-17-41 富坂キリスト教センター 2号館 3階
TEL 03-5844-3630 FAX 03-3818-5940 Mail yagi@dear.or.jp
HP : <http://www.dear.or.jp/getinvolved/saclass2015.html>  <http://fb.com/ngoDEAR>



資料2：学習提供チームによる実践活動の全体評価に向けて作成された評価シート

1)「実践概要」を記入する

<ねらい> 公正な社会づくりへ参加するためのアクションの支援
 公正な社会づくりに向けたさまざまなアクションの可能性があることを示し、アクションの意識喚起につながる活動を実施します。

<主な実施内容>
 ①検討会議の開催（全23回） ②全研分科会の開催（2016、2017年／2014年はプレ分科会開催）
 ③SAC開催（2015、2016） ④ミニフェスタでワークショップ実施（2017） ⑤ハンドブック発行（2017）

2)ふりかえりをする「項目」を選択し、表の「項目」欄の□に「チェック✓」を記入する

3)選択し✓した項目について、「自己評価」欄の自己評価を選択する

4 とても良くできた 3 よくできた 2 合格ライン 1 不十分だった

4)「メモ」欄に、なぜその自己評価をしたのか、理由や判断の根拠を記入する

5)記入したチェックシート見ながら、自己評価をやってみて気づいたこと、実践でできたこと・できなかったこと、次回達成したいこと、を考えて記入する。また、同僚や参加者からもらった言葉があれば、それを記入する。

※同僚と一緒に、話し合いながらやるのもよい

※協働で実施する場合は、実践の前に✓する項目を一緒に決めておき、実践後に協働で自己評価を行うとよい。

学習テーマ・内容		
扱う問題（イシュー）の設定や選択、扱う際の視点について ※問題を構造的・多面的・批判的に考える機会を提供したかどうか、をふりかえる		
項目	自己評価	メモ
<input type="checkbox"/> ①包括的(ホリスティックな)視点 テーマについて、どの程度「社会・歴史」「経済」「自然」「政治」や意思決定への参加」といった包括的な視点で扱われたか。	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1	
<input type="checkbox"/> ②グローバル化や開発のあり方 ・取り上げたテーマについて、グローバル化や世界の貧困、開発のあり方やそれらの正負両側面との関連で議論されたか。参加者から、開発のあり方等に関して(多様な)発言がされたか、またされなかったか。 ・開発のあり方に関する批判的視点を取り上げられたか。	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1	

<p>□③問題の背景や原因、構造</p> <p>・問題に直接関連する事実だけでなく、問題の背景や原因を掘り下げる活動や議論をどの程度行ったか。</p> <p>・課題間の相互関連性についてどの程度扱われたか。</p> <p>・自分たちと世界とのつながりについて、批判的視点も含め、どの程度話し合われたか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	
<p>□④文化的多様性の尊重</p> <p>話し合いの内容やプロセスで、世界中の人々の文化的多様性が尊重されていたか。自分たちが持つ文化的な偏見や固定観念を、どの程度意識化したか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	
<p>□⑤関係性の捉えなおし</p> <p>・経済的・社会的・政治的な既存の関係性(例;生産者－消費者／途上国－先進国／政治家－市民 など)や既存の(意思)決定者およびプロセスを捉えなおす活動が、どの程度なされたか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	
<p>□⑥さまざまな意見</p> <p>取り上げたテーマについて、賛否両面を含む多様な意見がどの程度扱われたか。また、批判的な視点がどの程度とりあげられたか。取り上げたテーマについて「どこの・どんな人に」「どんな影響があるのか」をどの程度考えられたか。少数者(マイノリティ)の意見がどの程度配慮されているか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	
<p>□⑦開発の主体、エンパワメント</p> <p>グローバル市民として積極的に社会参加する意義について、実践内容や学習プログラム等においてどの程度意識されていたか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	
<p>事前準備・学びの場づくり</p> <p>学習者やパートナー(=ともに活動する人々)の理解と関係性の把握、参加のための場づくりについて ※適切な準備と場づくりができたかをふりかえる</p>		
<p>□①学習者・パートナーの理解とねらい設定</p> <p>・学習者・パートナーを理解し適切なねらいを設定したか。</p> <p>・学習者の現実や問題関心との関連がどの程度考慮されたか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	
<p>□②場づくり</p> <p>・全ての人が自分の意見をいいやすく、安心できる、協力的・受容的・共感的な場であることが、どの程度考慮されたか。</p> <p>・学習者やパートナーの相互の関係性やファシリテーターとの関係性を理解し、それに見合う配慮がどの程度されたか。</p>	<p>□4 □3</p> <p>□2 □1</p>	

<p>□③参加の場面</p> <p>一連の事業や学習活動において、誰が、どのような場面(例: 目的設定、準備、学習プロセス、評価、などの場面で)に、どのように参加をするか、事前に考慮していたこと。また実施したこと。</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□④包摂性への配慮</p> <p>一連の事業や学習活動をとおして、実施の時期や時間帯・言語・学習環境や手法、地域の状況などのために、参加に障壁がある人々のことが、どの程度配慮されたか。その障壁のせいで、参加できなかった人はいないか。</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>プロセスと方法、ファシリテーション 学習や実践のプロセスと方法、ファシリテーションのあり方や姿勢 ※学びのプロセスやファシリテーションの適切さをふりかえる</p>		
<p>□①学習者中心の学び・実践のプロセス</p> <p>・学びや実践のプロセスは、学習者・当事者中心となるよう配慮されたか。</p> <p>・「声の届かない人の声」が尊重されたか。</p> <p>・ファシリテーターが主導しないよう、どの程度意識されていたか。</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□②適切な手法・教材・情報</p> <p>使用する手法や教材、提供する情報の選択やタイミングが、実践プロセスや参加者・学習者の実態に見合うよう、どの程度考慮されたか。</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□③エンパワメント</p> <p>プロセス全体において、学習者・パートナーのエンパワメントがどの程度考慮されたか</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□④人権尊重と民主主義</p> <p>全ての人にとって、人権が尊重され、民主的で公平性が保たれるよう、プロセスと場づくりを心掛けたか</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□⑤ジェンダーの公正への配慮</p> <p>全てのプロセスや場において、ジェンダーの公正がどの程度考慮されたか</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□⑥変革と主体的な市民</p> <p>・プロセス全体をとおして、学習者・パートナー・実践者自身の自己変容を、どの程度考慮したか</p> <p>・それらの人々がグローバル／ローカルにおける主体的な社会参加に向かうよう、どの程度考慮したか</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	

<p>□⑦連携とパートナーシップ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実践プロセス全体をとおして、どのような人が、どのような場に参加したか。 ・実践のプロセスで、パートナーと目標や価値観が共有されるよう、どの程度考慮したか。 ・協力関係やパートナーシップの輪が広がるよう、どの程度考慮したか。 	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>変容と波及効果 誰の／どのような変容／波及効果を、だれが、どう把握している(しようとしている)のか ※さまざまな変容と波及効果をどう把握し共有しているのか、をふりかえる</p>		
<p>□①変容の把握</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者やパートナー、実践者自身のそれぞれについて、どのような変容や学びがあったかが、どう測られ、把握されているか。 ・学習のアセスメント(評価)は形性的に行われているか。 	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□②変容の共有</p> <p>学習者・パートナー・実践者自身の変容や学びは、誰と、どう共有しているか。</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	
<p>□③波及効果※</p> <p>実施前に想定していた波及効果が、どのような形で見られたか。見られた・見られなかった要因を把握しているか。 想定外の波及効果は何か。それが起こった要因は何か把握しているか。</p>	<p>□4 □3 □2 □1</p>	

※ここで言う「波及効果」とは、実践後に、派生的に始まったあたらしい取り組みや、周囲の人々への広まりや巻き込み、などを指しています。

自己評価をして気づいたこと、実践でできたこと・できなかったこと、次回達成したいことは・・・

自分の変容について(考え方、人の見方や捉え方、思考のくせ、態度、知識などなど・・・):

この事業に影響を受けて起こしたアクション:

(変容の中で特に)開発教育に対する理解で変わったこと:

3年間のなかで印象に残っている場面やエピソード / 同僚や参加者からもらった言葉で印象に残っているもの:

資料3:学習提供チームによる実践活動の全体評価に用いた「視点アプローチ」のワークシート

Question	F	A	C
学習テーマ・内容			
①包括的な視点	2 テーマが多様であった、特定の社会的イシューは対象としていなかった。 2 ソーシャルアクションというテーマだったら？ 2・3・・・自然とかがあまりなかった。意思決定は歴史はやった。経済もあまりな気がする。	1 視点はなかった。日本社会の同質性を求めるところで社会、歴史には触れていた。意思決定はあった。触れてはいるけど、合格ラインという厳しいかなと思います。	1 2 1に近い。包括的な視点を持って扱ったかといわれると、なんともいえない。自分がその視点を持たたかということもわからない。
②グローバル化や開発のあり方	2 負の側面からをみるのはなかった。	2 社会問題にアプローチする3つの視点とは意識していたが、ばいこつととかぼいこつととかはやっていただけ、開発の負の側面だったけど、それほど意識していない。	3 準備段階の評価と思った。準備やミーティングで方向性を進めてきたので、正負両側面の意見が出ていた。
③問題の背景や原因、構造	3 社会問題や背景のインプットはあったのですが、批判的視点が足りなかった。促したかどうか。が記憶にない。→批判的視点を促すとは？	2 批判的な視点がなかったから	2 課題間の相互関係性についてとか、批判的視点は入れられたのか。そこまで議論が広げられなかった。
④文化的多様性の尊重	2 アクションクラス・個別ではあったけどグループでは尊重されていたけど、特段そういった機会を設けてなかった。	2 ハンドブックを振り返っている。ハンドブックをアクションを考えるにあたって、誰の声をきいてアクションすべきかなという議論があった。合格点の2。	1 尊重されていたか明言、ルールにしてるといのはあまりなかった。
⑤関係性の捉え直し	3 パワーマッピング、具体的なテーマでやらなかった。	3 関係のとらえなおしはアクションのなかでやっていた。	1 よくわからなかったけど、できなかったかな。Aの話をきいて2かなと思った。
⑥さまざまな意見	3 多様な意見の収集はあったが、批判的意見はあまりなかった。その場での少数意見は出しにくかった。同調傾向。	1 自分自身の捕らえ方としても、選挙は行くものとかフェアトレードはいいものだというのがあるはずなのに、意識していない。多様な視点は自分自身には意識でなかった。	3 批判的視点は足りなかったが、聞きあうという前提をつくる、つくったということが評価できるかなと思った。いろんな意見は取り入れられるということで。
⑦開発の主体、エンパワメント	3 市民参加の働きかけがあったという事実があった。	2 いろんな議論を通じて社会的意義についてはあった。ある程度	1 意識的には低かったのかなと思った。グローバル市民としてはなんだろう、と。

事前準備・学びの場づくり				
		F	A	C
①学習者・パートナーの理解とねらい設定	4	対象者に適切だったかは別としてセッションごとのねらいが明確だった。	3 クラスでは対象者を想定してプログラムを組み、ねらいを設定した。参加者の関心テーマも確認した。	4 AIと同じ。
②場作り	4	話し合う環境づくりへの配慮があった。	2 参加者相互の関係構築への配慮は行った。自分としてはあまりできなかった。	3 アイスブレイキングをしたり、空気作りをしたり、次回のアイスブレイキングを参加者の中から選び、参加者が作る側にまわるような配慮をした
③参加の場面	4	コーディネーターが、参加者の参加の度合いについての話し合いをされていた。自発的に。	1 個人的に。そういうのはできてなかった。	2 各回の目標設定はできていた。ファシリテーターの役割はできていた。十分ではない。全部問いに対して十分ではないという感じに
④包摂性への配慮	3	期間の長さ。静岡の方来られにくくなる。	3 平日の夜間でも比較的人が参加できる場所と日程だったかな。要約筆記を行った。	3 **さんの話、評価できるかな。障壁のせいで参加できなかったかどうかはわからない。

プロセスと方法、ファシリテーション			
	F	A	C
①学習者中心の学び・実践のプロセス	3 配慮はあった。役割分担はあった。内省の時間はあったほうがよかった。2時間のなかで	1 自分のことだと参加者の人たちの学び合いなかなか話し合いが進まないから、私がアボをとってしまったり、アンケートも自分が流してしまったりとかしてしまった。	3 環境づくりはしていた。ファシリテーター自身も主導はしないようにしていた。自分の意見を伝えるということはなかった。「声の届かない人の声」の意味がわからない。
②適切な手法・教材・情報	2 想定していた参加者と、提供手法、材料にギャップがあった。想定は社会を変えたいという人が来た想定した、より多様な、深めたい人が多かった。物足りなかった。参加者の選考をしたかった。	2 手法や教材ははずれてなかったと思う。少し社会を変えたいというところに関してはあったかな。	3 教材や情報はあまりクラスに必要ななかった。手法が必要だった。
③エンパワメント	3 参加者の参加を祝福した。配慮していた。	1 自分自身は意識してなかった。	2 ちゃんとしたチームのフォローはしてなかった。十分ではなかった。
④人権尊重と民主主義	4 配慮されていたように思う。	3 できるだけ全員が発言できるように配慮してた。	2 意識できてなかったけど、結果的にはできてた。
⑤ジェンダー公正への配慮	4 配慮されていたように思う。全研のときの安納さんの態度への懸念とか。	1 意識していなかった。	1 個人的には考慮されていたのはなんともいえない
⑥変革と主体的な市民	2 主体性を育む時間の配慮、内省の時間を多く使わず、グループワークが多くてゆっくり考えられなかった。平日だったので、日常に追っかけられている。日常の価値観から離れられる、社会のあり方を考える時間設定ができなかったのではないかと。社会に対する向き合い方を育むのが難しかった。	1 自己変容を考慮したかということができてなかった。社会参加に向かうように考慮したかということが、ファシリテーターが誘導したかということがあって、グループの中で自分たちの活動に止まっているところが多かった。	2 自己変容をしたいというのが配慮をしていたが、形になったかどうかは評価としては低いかな。
⑦連携とパートナーシップ	4 グループワークを通じて共通の活動はできていた。グループワークをメインにしたということ。	1 グループ任せっぽかったので、1にした。	2 みんなで実践しているということが要素だったのでできてはいた。十分ではなかった。

		D	B	全体合計
学習テーマ・内容				
①包括的な視点	4	チーム全体は4だった。1年目はほとんど会議しかやっていない。網羅されて視点があつた。自然に関してはなかった。自然環境の 이슈 になつた。ソーシャルアクションクラスについてはテーマの方向付けをしていなかったの、そういうプロセスはなかったなあとと思っています。	4 ソーシャルアクションというテーマに関しては包括的な視点はあつた。アクションの4象限にはエコとかエシカルという言葉が出ており、自然環境要素が頭になつたわけではなかった。2年目はクラスの冒頭にパームのWSもやった。しかし、クラスのグループワークの各論はどうだったのかわからない。	13
②グローバル化や開発のあり方	4	チームの議論の中では、負の面に関して批判的な話が出ていた。ソーシャルアクションクラスのことを考えると、参加者の中にすでにそういう価値観の人が参加をしたなと思っている。経済成長すればよいというより、生活を見つめなおしたいとかもつとうな生き方があるんじゃないかという価値観の人がきていた。偏っていたのかな。行け行けゴーゴーだった。主催がDEARだったから。自然とそういう情報がとどかなかつたのかも。	3 グローバル化と開発というのは意識していたと思う。タスクミーティングではそうだった。だけど、グループワークに反映されたかどうかかわからない。グループの中ではどうだったのかわからないので3にした。4に近い3。参加者は確かに偏りがあつた。開発のあり方に批判的かといわれると、ちょっと疑問。自分の暮らしをどうしようという関心と社会開発がつながってなかつた。	14
③問題の背景や原因、構造	2	チームでの議論は4。アクションハンドブックには、課題間のつながりとか問題の背景とかがあるのではないかと。でも、クラスではテーマをつなげたり批判的にしたりということができなかった。自分の生活の範囲への関心が高かつたので、そこを話す時間をかけた。それはそれでよいが、評価にするか適切かわからない。	2 批判的視点って難しいと思う。普段生活していると批判的視点ばかりなのだが、いざ、開発教育となると欠ける気がする。(F:近い人が多いからでは?)。そう。近いから違つても応援したくなり、批判という感じにはならない。深めることに傾倒すると大学のゼミではないので、この事業とは合わない気がする。みんなにそれを求めることではない。ただ、課題間の関連性ということは、クロージングでまとめて見せた方がよかつたのではないかと思う。みんな疲れているけど。アクションは方法であり、社会はどうあるべきかという話し合い。どうされていたのか?	11
④文化的多様性の尊重	1	あまり意識されていない。意識化されていない。	2 価値を共有していなかつた。	8
⑤関係性の捉え直し	3	誰の声を聴いているのかという章が一章あつて、ハンドブックにある。マイノリティの排除であるとかアクションクラスでは、託児をやつたり、要約筆記をやつたりしていた。クラスの中で、扱いたいテーマが、自分とテーマの関係はなかつたけど、テーマの影響というのがなかつた。	3 生産者消費者、難民・マジョリティなどのテーマはあつた。コーディネーター間では常にこの話ししかしていなかつた。捉え直した状態からはじまり、捉え続けている感じ。グループワークで意思決定、政策決定について取り扱ってなかつた。政治的アクションはなかつた。季節、状況にもよるかな。全研で大澤さんのお話の中にはあつた。安納さんも政治的つながりはあるのに話はなかつた。	13
⑥さまざまな意見	3	④に同じ	2 ④に同じ	12
⑦開発の主体、エンパワメント	2	ソーシャルアクションがテーマだから積極的に社会参加することに意義がある前提でやられているけれど、グローバル市民としてというところが意識していなかつた。	4 ほんとに八木ちゃんと一緒に、テーマがアクションだったし。	12

事前準備・学びの場づくり				0
		D	B	全体合計
①学習者・パートナーの理解とねらい設定	4	特にアクションクラスでは、参加者の関心を重視してやったと思います。	4 事前に調査したり不断の発言でグループ調整した	19
②場作り	3	全体的には配慮されていた。グループのフォローができないところがあって、グループワークがうまくいかず、他のチームのメンバーが困っていたりとか気がついたりしてくれたりとかしてたけど、ファシリテーターとして介入というか、サポートとか気がつかないこともあったので、最終回で話をきいて、大変だったね、というのがあった。参加者任せにするとところと困っているところとのバランス。	3 Dと同じ	15
③参加の場面	3	Fの意見に近い。4ではなく3なのは、アクションクラスの2年目が、ちゃんと役割を決めていなかった。曖昧なところが残るみたいなのがかった。準備のところ。	4 Fと同じ	14
④包摂性への配慮	3	参加できない人はいたろうなと思った。時間帯。学生と社会人向けだったので。わからないけど、百パーセントとはいえない。2年目は参加費を自己申告で3ステップにした。やってみてよかったと思った。	2 東京開催であることへの配慮はしなかった。遠方の参加者への配慮はしていた。料金設定については差別化することの意味がわからなかった。収入で差別化するのは今の世の中合わないような、子どもや介護をする人がいるか、家を持っているか否かなど暮らしぶりによって異なる。社会一般では通用しないかなという感じもある。ターゲットは学生と社会人であるから、これはこれでよかったのでは。	14

プロセスと方法、ファシリテーション				
		D	B	全体合計
①学習者中心の学び・実践のプロセス	3	学習者中心になる配慮はすごくしていた。アクションをさせたほうがいいのか、なりゆきに任せたらいいのか、難しかった。発表前にやったと思うが、他のNGOとかでも最初はアクションをやるけど、収束する。人によってはずっとやるとかいろいろあって。ある程度は情報を与えたりするけど、誘導はしたりしない。市民活動ってそういうものかなと思っているところがあって。そのバランスが難しい。学習プログラムとして完結させたいならしたほうがいいのか、市民活動であれば形にならない、失敗するとかあるかなとかどっち系でやったらいいかもやもやした。	4 ファシリテーターが主導しないようにした。私はどちらかといえば、教育的な介入というのがあっていいのか	14
②適切な手法・教材・情報	3	よくプログラム考えて考慮したと思います。が、なぜ3かはわからない。	4 事前に学習者の情報を集め、方法をはかった。	14
③エンパワメント	3	エンパワメントするんだとか、エンパワメントするってどういうことかということ共有していなかった。ユースと付き合ってるから自分にはあるけど、基本的に共有してなかった。	4 背中を押したいねっていったのがエンパワメントじゃーん。ずっと言ってたじゃーん。指ならずとか。やってたじゃーん！！	13
④人権尊重と民主主義	4	開発教育は人権を尊重して、民主的な場づくりをするところだから当然です。民主主義は話し合い。この会議は22回めです。	4 心がけた。声を拾うということ自体がそう。	17
⑤ジェンダー公正への配慮	4	参加者のジェンダーバランス、メンバーのジェンダーバランス、など配慮していた。	3 参加者の2年目のジェンダーバランスがうまくいかなかった。男性参加者が少なかった。	13
⑥変革と主体的な市民	3	自己変容を促すようなしなかけをいろいろしたような気がする。	4 毎回のコメントシートで変わった点などを確認していた。自分がどう変わっているの見える化したつもり。宿題も毎回出した。自分の得たこと、変わったことを見る化したし、シートには記されていた。最終的には主体的な社会参加を目標とした。	12
⑦連携とパートナーシップ	4	全研。つながりたい人とつながろう、ということでコミュニティオーガナイズングジャパンと、違う経験をもつ人から学ぼうということで、他団体で声をかけたということが。	2 グループ学習に対するオーガナイズングが不十分だった。パートナーシップも輪を広げるような考慮をあまり意識していなかった。広げさせることはしても、プログラム自体との連携はなかった。	13