

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

論文概要

近藤 牧子

## 1、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。

## 2、本研究の問題の所在

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。

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」から具体化されたミレニアム開発目標（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にて「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、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。

日本の開発教育の展開は、1979年の「開発教育シンポジウム」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、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が主流に用いられる。1980年代前半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。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。

開発教育の参加型学習の研究において田中治彦（2007年）は、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と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。小貫仁（2007年）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。湯本浩之（2007年）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。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。この点は田中による主導権の移行の意義をより具体化させたといえる。

またカリキュラム研究において、第四次の研究会にあたる「開発教育協会内ESD開発教育カリキュラム研究会」（2010年）が、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。開発教育のカリキュラム・デザインの一つの提案とし

て、「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。

内容、方法、目標を包括した開発教育の理論展開の一つの視座にはネットワーク研究がある。湯本浩之（2014年）は、開発教育の社会構築を志向するネットワーク研究において、社会を動かしていく運動的ネットワーク構築が、実践者や学習者の行動的市民としての成長を遂げるために必要となる点を示した。

以上に代表されるように、開発教育の学習内容と方法および目標に関する理論化が進められてきた一方で、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い。また主体形成の観点による開発教育の総合的理論や具体的な実践研究を通じた理論は示されていない。

上條直美（2004年）は、開発教育実践分析から、学習者の「社会を変えていく意識」の変容を主体形成プロセスとして着目し、「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。開発教育を通じた社会を変える意識のあり様を実践から導き出し、分類した意義があるものの、学習論による分析や開発教育の理論化はされていない。

開発教育が目的とする「共に生きる」に向けた「共に学ぶ」教育実践をつくるのは容易ではなく、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。そこでこうした問題を避けるために、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。

以上の先行研究をふまえ、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、そして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プロセスのモデルを構築する。

### 3、本研究の構成と概要

本論文では、以下の構成によって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が論点となってきた。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り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三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。

#### 4、本研究の結論

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分析の研究方法から、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。

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事は、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。