

開発教育における「国際協力」再考 — 教材への参加型 開発概念の導入をめぐる

Rethinking 'International Cooperation' in Development Education :
Fixing Concepts of Participatory Development in Activities

池田 恵子
Keiko IKEDA

（平成14年10月7日受理）

はじめに

本稿は、「国際協力」に関する開発教育の教材に示されている開発観、および国際協力観または援助観を、近年の開発教育に関する研究における「開発とは何か」に関する議論を受けて再検討することを目的としている。

拙稿（2002）で、貧困の構造的原因を理解するための開発教育教材について、的確な地域理解と、参加型学習である開発教育が目指す技能、態度や価値観の形成をどうすり合わせればよいのかについて論じた。本稿はその続編として、開発問題の構造的理解の次のステップである問題解決を考えるための教材を取り挙げる。開発教育は、開発途上国社会や南北問題、開発問題を知ることにとどまらず、その解決に向けて考え、行動することを目的とした教育活動である。従って、問題の解決を正面から扱う「国際協力」は、問題の構造的理解を社会参加へとつなげるためにも、重要な役割を果たすことができるテーマである。中心的に取り挙げる教材は、「開発とは何か」、「援助国になる」、「有効な援助」などである。

まず、近年の開発教育における「開発」概念の再検討をめぐる議論を、開発途上国の国際協力における参加型開発の登場に焦点をあてて紹介する。そして「国際協力」に関するカリキュラムを概観し、その特徴を考察して教材に示されている開発観や国際協力観を明らかにする。それらを踏まえ、国際協力に向けて社会参加を促す際に、開発教育としてどのような開発観や国際協力観を提示しえるのかを内容自体と教材が採用する学習手法の持つメッセージ性の両方から検討したい。

なお、開発教育の概要（理念や目的、カリキュラム内容の広がり、学習手法や教材の特徴、担い手など）に関しては、既に紹介しているので繰り返さない。

1. 開発教育における「開発」再考

(1) 参加型開発の登場の開発教育への影響

日本における開発教育の草分け的推進団体である開発教育協議会では、1998年から3年間、開発ビ

ジョン研究会（1998年は開発問題研究会）が立ち上げられ、開発教育が目指す開発の方向性の整理が試みられてきた（齊藤：2001）。むろん、開発教育が日本に導入されて以来「開発とは何か」は問い続けられてきた。この時期に改めて再検討された背景には、1990年代以降、開発途上国の現場において住民参加型開発が普及し始め、開発概念や国際協力の手法が大きく変化しようとしていることがあると思われる。それによって、開発教育が目指す「知り、考え、行動する」ための教育活動という理念のなかで、特に「行動する」際の方向性を改めて考え、明確化して再提示することが必要になった。

では、住民参加型開発とは何なのか。一般的には、開発途上国における地域開発のうち、住民が主体となって進める開発を指す。村落開発や都市のスラム開発など、対象地域や対象となる受益者が特定しやすい開発事業で多く実施されているが、大規模なインフラ整備などでも導入され始めている。また、よりマクロ的な視点から、国家や政府として民主化を推進し、社会的弱者の参加を促すための法の整備および組織、制度を改善することも指す。（久保田：2002）

従来、途上国政府や先進国の援助機関が主導して開発事業を推し進め、そこに地域住民の意見が反映されなかったという反省から、参加型開発という概念が生まれてきた。住民の参加がなかったために、開発事業が真にそれを必要としている人々のニーズと合致しない内容のものとなった。ニーズに沿っていても、住民が消極的な受益者としてのみ位置付けられていたために事業の計画や実施に一切関与せず、国際協力の期間終了後に成果が続かなかった。または、住民が援助に依存的になってしまった。このような事例は枚挙に暇がない。

一方、住民参加が提唱されてきた思想的背景には、剥奪やエンパワーメントといった人間開発分野での概念の登場がある。すなわち、開発途上国の地域社会や日常生活をめぐる問題に関してもっとも考慮すべきは、問題の渦中に暮らす途上国住民、それもこれまで発言権を与えられてこなかった社会的弱者にとっての現実である。開発の専門家と呼ばれる先進国および途上国の人々の知見だけが考慮されたり、先進国の政府や市民に何ができるかが優先されたりするべきではない。開発の主体は外部者ではなく、問題の中に暮らす人々自身である（チェンバース：2000）。住民参加型開発とは、開発の専門家や行政が、開発計画を作る際に住民から形ばかりの意見聴取をしたり、まして開発事業に住民が労働力を提供するだけのものでもない。何が自分たちの問題の原因なのか、問題解決の障害となっているものは何か、どうすれば障害を取り除けるのか、問題解決に必要な資源、資金、または技能はどこでどうやって得られるのか。問題を自分たちで主体的に解決していく能力を獲得すること、それがエンパワーメントであり、開発とは貧困や不利な立場にある人々のエンパワーメントの過程に他ならない。

開発現場ではこのような概念に沿い、PRA（Participatory Rural Appraisal）、またはPLA（Participation Learning and Action）といった、住民自身が活動を起こすことを念頭に起いた実践的手法が発達してきた。自らの生活の状況や知識を共有し、分析し、さらに計画して実行し、評価することを可能とする一連のアプローチである。その主な手法は、地図や季節カレンダー、社会関係の相関図、年表、ランキングや将来構想図などの作成を取り込んだ参加型学習であり、読み書きができない人々も参加できるよう工夫されている。住民は視覚的に暮らしの現状に関する情報を共有し、計画、交渉、行動、評価の際に活用していくのである。まさに、身の回りの現実を参加型学習で分析、共有し、それが社会参加につながる過程が参加型開発だといえる。（チェンバース：2000）

つまり開発を人間中心の活動として捉え、途上国の人々の主体性と知識を尊重し、人々自身が力をつけることで自らの状況の改善をはかること（エンパワーメント）を目指す理念が住民参加型開発である（齊藤：2002）。その導入はまた、国際協力に関わる先進国側の人々に途上国の人々との関係性や

自らの社会の開発の問題とのかかわりについて、根本から問い直すことを迫るものである。この根本的な課題は、開発教育にとっても決して無縁では済まされないものとなったのである。

(2) 新たな開発観と国際協力観の提示

上記の開発ビジョン研究会は、開発概念の再検討の結論として、①西洋社会＝先進国モデルではない地球社会の開発ビジョン、②日本社会に特化した新しい開発ビジョンを提示していくとしている。それは、「南と向き合い、日本社会を変える」(赤石：2000)という方向性であり、まず自分たちが日本社会の開発に積極的に関与し、その経験を通して望ましい開発や国際協力のあり方を考えていくとされている。

次のような認識に基づいて、この方向性が打ち出されたという。開発が、工業化の遅れや市場経済への不十分な参加の問題として東西対立という構図の中で西側先進国から提示されたものであることを忘れてはならない。欧米主導の開発主義そのものがもたらした弊害にまず目を向ける必要がある。地球環境問題の重要性、持続可能な開発や人間開発の概念は、定着したかのように見えるが、今日でも開発とは工業化を中心とした経済開発が主流であり、ただ環境、生態系、住民に配慮する度合いが高まっただけではないか。開発を単に経済開発の枠組みで捉えずに、幅広く地球社会全体の生態系や人間の存在のあり方という観点から捉えるべきである。開発の当事者は私たち一人ひとりである。どのような社会を創り、どのような生き方を個人として行うかは、他者から押し付けられるものではないはずである。自分の問題として考えないといけない。(赤石：1999)

この最後の点こそが、まさに参加型開発の視点と一致するものである。開発途上国の開発に住民参加の実現を求めるならば、すなわち、貧しい人々や女性たちが自らの課題を解決していける力を身につけていくことを支援しようとするならば、まず私たち自身が、日本社会にある課題に積極的に関わるべきである。その経験を通してこそ、望ましい国際協力を作り出していくことができる、という主張である。

経済開発中心主義を相対化することを強調しつつ、単に社会開発や人間開発という他の「開発の視点」をもってそれに替えるのではなく、私たち自身と開発途上国の開発、私たち自身の地域の開発との関係性を問題にしようという視点が中心に据えられたことは興味深い。社会開発や人間開発の視点とて、先進国側から押し付けられた場合、経済開発と同じ次元の問題を生じさせることになるのではないか。実際に社会開発や住民参加型開発でさえも、国際機関や先進国の国際協力を行う側から提示されてきたものである。近年は、民主化、よい統治、住民参加、女性の参加などの推進が、援助供与のコンディショナリティーにされているということさえ聞かれる。そのような押し付けは、例え内容が理想的であったとしても、望ましい国際協力ではないのではないか。

このような認識から、足元の日本における開発のあり方から出発して、自分たちが地域の問題を解決する能力を得る過程を通し、地球社会全体の生態系や人間の存在のあり方を考えようという発想は、しごく順当に思える。日本の私たち自身が日本国内の問題解決に参加できていない状況では、途上国の住民参加を支援することは難しいのではないだろうか。

2. 「開発」、「国際協力」に関する教材

(1) 「国際協力」に関するカリキュラムの概要

前節で紹介した、新しい開発と国際協力の概念は、未だ開発教育の教材やカリキュラムの中に十分に組み込まれているとは言い難い。国際協力に関わる教材を、実践者向け教材事例集(開発教育協

表1 国際協力についてのカリキュラムと教材

ねらい	カリキュラム・教材	展開の概要（学習手法）
国際協力一般		
1. 国際協力の必要性 ・世界の格差の実態、途上国と私たちの日常生活の相互依存関係を理解する ・国際協力の必要性を考えるとともに現実の援助について理解する	・「分け前はどのくらい？」 ・「貿易ゲーム」 ・「教室の中の物のふるさと」 ・「世界からやってくる私たちの食べ物」 ・「国際協力は必要か？」 ・「大ダッカ発電所」	・おやつを世界の資源配分によって分ける ・一次産品/工業製品生産国に扮し貿易を体験する(シミュレーション) ・教室にある物や朝食の材料の原産国について調べる ・国際協力の必要性の判断と理由を出し合う(ブレインストーミング) ・大規模援助の事例について立場別に援助を評価する(ロールプレイ)
2. 開発とは ・開発の概念を理解する ・地域の開発を考え、身近な開発問題を理解する	・「開発とは何か？」	・開発について何が重要か、優先順位をつけてみる(ランキング) ・身近な地域開発について調査し、課題解決を考える(プランニング)
3. 望ましい国際協力 ・国際協力の失敗の理由を理解する ・協力プロジェクトを成功させる要因を理解する	・「有効な開発」 ・「援助国になる」 ・「国際協力の現場から」	・プラント建設計画を成功させる方策を検討する(プランニング) ・支援策の選択を通し、何が良い援助か討議する(シミュレーション) ・国際協力従事者の話を聞く
4. 私たちにできること ・私たちにできる国際協力について理解を深める ・世界の中の地域のあり方を理解し、地域で活動するための方策を理解する	・「理想の国際協力」 ・「世界の中の私たち」 ・「NGO と共に」	・これまでの学習から理想の国際協力を表現する(プランニング) ・世界の現実を踏まえた私たちの地域のあり方を考える ・地元 NGO と共同で地域作りを検討する
特定分野の問題解決のための国際協力		
貧困	・「バングラデシュを救う9つの方法」	・支援プロジェクトの選択を通して、何が良い援助か討議する(ランキング)
難民	・「難民支援—私にできること」	・長期/短期支援の新聞記事からそれぞれの長所短所を理解し、私にできることを考える(プランニング)
移住労働者	・「外国人が暮らしやすいまち」	・地域の外国人の話を聞き、地球的視野で住みよい町について市役所に手紙を書く(プランニング)

〔出所〕 開発教育協議会、2000、『いきいき開発教育 総合学習に向けたカリキュラムと教材』、開発教育協議会。開発教育推進セミナー編、2000、『新しい開発教育のすすめ方Ⅱ：難民』、古今書院。開発教育協議会、1999、『開発教育実践マニュアル わくわく開発教育：参加型学習へのヒント』、開発教育協議会。

議会：2000、1999a、1999b、開発教育推進セミナー編：2000、1997) や雑誌「開発教育」の各号に寄せられた実践報告などから集めてみよう。これらの教材は、主として欧米で1980年代に作成されたものの修正翻訳版であるが、独自に教室での実践の中から作り上げられたものも近年急増している。

国際協力に関する教材は2種類のカリキュラムの中に見いだすことができる。一つは、国際協力一般を扱い、開発や望ましい国際協力の形態やしくみを考えるためのものである。もう一つは、「貧困」や「貿易」、「難民」、「環境」、「貿易」など開発教育の多様なカリキュラムの中に組み込まれている、問題の解決に関して国際協力に触れたものである。こちらは、特定分野の問題解決を通して望ましい国際協力のあり方を考える教材として、前者のカリキュラムの後半に組み込むことも可能である。

国際協力一般を扱ったカリキュラムは、次のような構成内容である(表1)。まず、国際協力そのものがどうかを様々な視点から考える。食糧や資源配分の不平等、垂直貿易から生じる格差を擬似的に体験し、または途上国からの輸入品に依存して成り立つ自らの日常生活を理解することを通して、学習者自身が国際協力は必要か、その判断と理由を出し合い考えてみる。また、発電所建設などの大規模事業を取り挙げ、援助事業の実施により生じる利害や弊害、恩恵を受ける集団は実際のところ誰なのかという視点からも、国際協力が本当に必要なのかを考える。次に、カリキュラムは「開発とは何か」を考えるためにかなりの時間を割く。どのような国際協力が行われるかという内容と手順は、国際協力を行う側の開発観に大きく左右されることを強調するためである。ここで、学習者は自らの開発観を問いただすことになる。そして、成功または失敗した国際協力事業の実例を調べたり、多様な支援プロジェクトの選択を検討したりして、どのような国際協力が望ましいかを考える。最後に、これらの過程をまとめる形で、国際協力をよりよいものにしていくには自分たちに何ができるかを考える。

また、カリキュラムのもう一つの展開として、開発途上国での国際協力の事例を視野に入れながら、途中からは自分たちが暮らす地域の開発課題—ダム開発や高速道路整備などの公共事業はまさにタイムリーな課題だと思われるが—に焦点を移すことも可能である。自分が暮らす地域の開発とは何か、地域社会の開発課題の望ましい方向性はどのようなものか、そのために自分たちには何ができるのかを考える。この展開では、開発は決して途上国だけの問題ではなく、私たち自身の問題でもあることを理解する機会が得られることになる。

(2) 教材

表1に示した主な教材が共通して持つと思われる特徴をより詳しく把握するために、3種類の教材をみてみよう。その上で、開発観や国際協力観に関する内容と採用されている学習手法の特徴を整理したい。

教材事例1「開発とは何か？」

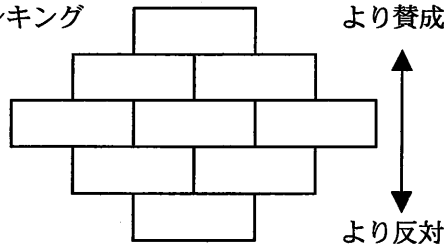
まず、教材「開発とは何か？」(図1)をみてみよう。この教材は、それぞれ異なる視点からの開発の説明を学習者に示し、開発とはどのような状態を指すのかを各自が考え、その後グループに分かれて話し合っ一つの結論を出し、さらにグループ間で結果を共有して検討し合うというものである。開発とは何かの説明は、図1に示したようなAからIまでの9枚のランキングカードに予め書かれており、学習者がより賛成または反対と考える順にカードを並べる。優先順位を考える際にはダイヤモンドランキング(図1)などのランキング手法が使われる。

図1 教材「開発とは何か？」

ランキングカード：

A 国の生産が増し、それによって富や仕事が増えること	B 権力や権限がより平等に人々にいきわたり、行使できるようになること	C 人々がもっと健康になり、いっそう自信を持ち、そして身の回りのことに疑問を持ったり発言したりできること
D 産業基盤（例えば交通網）が十分整備され、経済が成長すること	E 近代農法や大工場などのような進んだ技術を導入すること	F 生活維持や福祉のために、他の国々に依存することを止めること
G 強力で安定した政権を樹立すること	H 誰もが中学高校教育を受けることができ、より良い家族計画がなされ、充実した保健サービスを受けられること	I 貧困をなくすこと

ダイヤモンドランキング



〔出所〕 開発教育協議会，2000，『いきいき開発教育 総合学習に向けたカリキュラムと教材』，開発教育協議会。

カードの内容を見ると、①産業基盤の整備、農業工業生産の近代化と雇用拡大などを重視する経済開発の視点（A、D、E）、②教育や保健サービスの普及、貧困問題の解消などを重視する社会開発の視点（C、H、I）、そして③住民の政治参加やエンパワーメントを重視する人間開発の視点（B、C）などが示されている。また、④開発独裁と民主化（G）や、⑤援助依存からの自立を想像させる脱開発の視点（F）なども示されている。

グループ内、グループ間で結果を考察する過程において、開発が進んだ状況とは何かについての意見は多様であることを学習者は認識する。特に、グループとして一つの結論を出す際には、例えば経済開発と社会開発のどちらを重視するかについて議論する中で、自分自身の開発観を確認し、様々な開発観がよってたつ根拠や判断理由について理解を深める。正解はなく、むしろ対立した考えをどのように受容していくかが重視される。

教材事例2 「 Bangladesh を救う9つの方法」、「援助国になる」

望ましい国際協力を考えるための教材としては、複数の国際協力事業の中からどれを行うべきか学習者が選択し、または優先順位をつけ、その理由を検討し合うことにより理解を深めるものが最もポピュラーである。

選択肢は特定国の特定問題（例えば、Bangladesh の貧困、ケニアの保健医療、Congo の難民問題など）を想定している場合（図2）と、異なる課題を持つ複数の国への援助案の中からどの国への支援を優先するべきか選ぶ場合（図3）がある。個々の選択肢の中には、教材事例1の開発観を具体化し、それぞれ経済開発中心や社会開発中心の開発観が端的に表されているものが含まれている。また緊急援助、長期的な援助、日本国内での教育活動や消費生活の見直しなど、国際協力の多様な内容を幅広

図2 教材「バングラデシュを救う9つの方法」

ランキングカード：バングラデシュの貧困解決のために私たちはどう関わるべきなのか

A バングラデシュの産物を日本に輸入する	B バングラデシュの工業基盤を整備するために道路や港湾施設を作るプロジェクトに日本の ODA を供与する	C 日本の国内においてバングラデシュの実状を正確に伝えるような広報、教育活動を行う
D 毎年起きる洪水の時期にバングラデシュに日本の食料を送る	E 農業に変わる産業の技術者を養成するためにバングラデシュから日本に研修生や留学生を受け入れる	F 資源や食物を節約するなど日本で私たちの消費生活を見直す
G バングラデシュ政府への政府開発援助 (ODA) を削減する	H バングラデシュの農村開発を行う民間開発団体 (NGO) に資金を提供する	I バングラデシュの農業研修センターに日本の ODA を供与する

[出所] 開発教育協議会, 1999, 『開発教育実践マニュアル わくわく開発教育:参加型学習へのヒント』, 開発教育協議会.

く盛り込んでいる。自分たちにもできる国際協力が身近にあることを理解させる選択肢もある。援助の実施団体も、政府、NGOや先進国の市民個人まで多様性が持たせてあり、さまざまな国際協力の形態があることを気づかせる。さらに、複数の国への援助案の中からどの国への支援を優先すべきか選ぶ場合には、開発途上国政府はそれぞれ政治、経済、社会に特徴があり、それによっても要請される援助の内容が異なることなどがわかるようになっている。

いずれにせよ、教材事例1のようなランキングの手法を使って選択肢に優先順位をつけ、その理由やそれぞれの選択肢の長所短所を考えると望ましい国際協力を考えるという手法は共通している。同様に、正解はなく、グループ内、グループ間で結果を検討、考察する過程が重要とされる。

図3 教材「援助国になる」

設定：「日本人一人あたり約1万円のODAを負担している。日本のODAが100億円、予算未消化で残ったので、広く市民に用途について意見を求めることになった。」

ランキングカード：

<p>A 援助しない 援助は、発展途上国の権力者や特権階級を豊かにするだけで、住民に届かない。さらに実は日本に利益が還元されるだけで、発展途上国の自立に役立っていない。日本国内の社会福祉のために予算を回したほうがよい。</p>	<p>F国 (アフリカ) <u>小学校 (義務教育) の建設と教科書や文房具の支給に使う。</u> 国の概要：最貧国。部族社会。民主主義にはかなり遠い。小学校就学率 40%。粗放的な農業と遊牧に頼る経済。飢饉が頻発している。</p>
<p>B 援助はするが、日本の若者が発展途上国の生活を体験したり、ボランティア活動をするための奨学金に使う。そのようなプログラムを持つ NGO への資金援助に回してもよい。</p>	<p>G国 (中南米) <u>熱帯林に埋蔵されている原油の掘削に使う。</u> 国の概要：低所得国。軍事政権。地主、財閥ともに政府を支持。親日的である。石油が売れば、貧しい農民の暮らしもよくなる。</p>

C国 (アフリカ)

国立大学を充実し、学生のヨーロッパ留学の奨学金にあてる。

国の概要：低所得国。特権的支配層が経済を支配。大学進学率は5%。農産物、鉱産物を輸出しているが、日本との貿易は少ない。

D国 (アジア)

乳児死亡率を減らすため、保健所や上下水道をつくる。

国の概要：低所得国。民主主義が未熟で、賄賂も多い。国内の資源は先進国の食糧や原料として安い値段で輸出されている。

E国 (東欧)

経済の民主化、市場経済への移行に使う。

国の概要：中高所得国。社会主義政権が崩壊した後、物不足、インフレなど経済の混乱が続く。今まで日本とは交流がなかった。

H国 (太平洋)

先進国からの観光客を誘致するリゾート建設に使う。

国の概要：低所得国。王・貴族・平民からなる社会だが、国民は王を深く信頼する。漁業で生計を立てているが貧しい。きれいな海は十分な観光資源となる。

I国 (アジア)

外国企業を誘致するための臨海工業団地を造成する。

国の概要：中所得国。政治は安定し、援助効果も期待できる。米作中心の農業国であったが、輸出主導型の経済に転換しようとしている。国民の貧富の格差は大きい。

[出所] 開発教育推進セミナー編, 1997, 『新しい開発教育のすすめ方：地球市民を育てる現場から』, 古今書院。

教材事例3：「有効な国際協力」

具体的な国際協力計画の事例を挙げ、どのような点で失敗してしまったのか、協力の成果をよりよくするために何か必要か、考慮すべき様々な課題の検討を通して有効な援助を考えるものである。例えば、水力発電プラントの建設計画に関して考慮すべき課題として、「産業基盤」、「住民の参加」、「女性の参加」、「環境」、「貧しい人々」などが挙げられている。水力発電所が有効に活用されるために必要な産業基盤は整っているのか。地域参加・女性の参加を生み出すためにはどうしたらよいか。地域の環境が損なわれないためにはどうすればよいか。最も貧しい人々がこの事業から確実に恩恵を受けられるようにするにはどうすればよいか。その他に考慮すべき課題はあるのか。これらの点は、近年の国際協力に欠くことのできない「配慮項目」であり、それを通して国際協力を成功させる要因を検討していく。

この教材に関しては、筆者の知る範囲では、教材事例1および2と比較して、開発教育としての実践報告が圧倒的に少ない。この教材は、むしろ国際協力の実務従事者の研修などで多く使用されているものに近い。

(3) 教材の知識的内容

さて、これらの教材やカリキュラムから、どのような開発観や国際協力観または援助観が読み取れるであろうか。何よりもまず、開発や国際協力に関して多様な考え方が存在すること自体に学習者が気づくよう教材が工夫されている。すなわち開発とは、日本や欧米先進諸国が経験したように工業が発展して農業の近代化が進み、産業基盤が整うことだけを指すのではない。開発には様々な視点があり、それを具体化した国際協力は、内容も協力主体も形態も多様である。また、カリキュラム全体を通して、経済発展のみを優先した開発が様々な問題を引き起こしてきたことが理解できるようになっている。

では、経済開発を否定するものではないにせよ、代替的な開発観や国際協力観は積極的に示されているのか。この点はカリキュラムや教材の知識的な内容からは、必ずしも明確に読み取ることはできない。少なくとも、社会開発中心の開発や、住民参加と社会的弱者のエンパワーメントを中心とした人間開発の視点は、経済発展や産業基盤整備中心の開発と併置して位置付けられて、選択肢の一つとして提示されているのみである。

かかる観点から、さらに教材を充実させる余地があると思われる箇所を二つ挙げることができよう。一つは、国際協力の内容を先進国側が優位に立って一方的に決めてきたことによる問題を考える教材である。確かに経済開発中心の援助が環境悪化や強制的な住民移転、受益層の偏りを生じさせたことなどを考えるための教材は存在するし、特にODA案件では失敗事例は頻繁にマスコミに報道されるので、教材を作成するにも困難はない。しかし、次のステップとして失敗を繰り返さないためにどうすればよいかを考える段になると、国際協力する先進国側の私たちが一方的に経済開発中心でない、代替的な望ましい援助を考えるという設定のものが多いのである。教材事例3のように先進国側の行動として女性や貧しい人々の要望を「配慮」するにはどうしたらよいかを考える教材はあっても、途上国の人々が主役でない国際協力の構造に挑むまでには至らない。換言すれば、国際協力における意志決定という場面で、先進国側の私たちと途上国側の人々の関係性を問い直す教材は少ないのである。

二つ目は、地球規模での国際協力による開発と、自分が暮らす地域の開発をつなげて考えるような教材の不足である。地域の課題を取上げて開発とは何かを考え、地元のNGOと共同で地域づくりを検討する、または地域の開発課題を検討するという実践報告は増えているが、教材事例で挙げたランキング教材に比べると、実践数は遙かに少ないようである。この部分はもはやモジュール化された教材に頼ることができず、地域の実社会の文脈の中で、模索しながら実践していくしかないというのが実情かもしれない。

開発や国際協力に関する開発教育の教材やカリキュラムを内容からまとめると、第一に途上国住民の主体性を中心として、先進国側と途上国側の関係性を問うという内容の教材が少ない。そして第二に、「知り」、「考える」ための教材は充実しているが、「行動する」ことに結びつける教材が不足しているようである。教材の対象となっている開発途上国の現場での住民の主体性や参加を考える教材と、教室の中で体験した参加を実社会への参加に結びつける教材、その両方が整備されていないのである。

(4) 学習手法がもつメッセージ性 — 理念と学習手法の乖離

では、「国際協力」に関する開発教育のカリキュラムや教材は、採用している学習手法という点で、途上国住民のエンパワーメントを念頭に置いた新しい開発観や国際協力観の提示に耐えうるものだろうか。この点にこだわるのは、学習手法そのものが学習者に対して与えるメッセージは決して小さくないと考えるからである。

まず、選択肢の中からランキングする、それに基づいてプランニングするという手法が多用されていることを問題としたい。まさに、ここに国際協力する側の立場の優位性が表されている。相手が何を必要としているか、相手が自分たちの国や地域をどのように開発したいと考えているのか、そう考えながらも実行できないのはなぜか、といった視点を欠いている。国際協力の内容と形態は、先進国側が提供できるパッケージの中から、先進国の人間が判断して選ぶ。確かに、それが国際協力の現実であるかもしれない。しかし、このような手法をそのまま開発教育が「国際協力」の教材に持ち込めば、国際協力の内容は先進国が選ぶものであり、途上国側はそれを甘んじて受け入れるのだと

いうことに、学習者が疑問を持たないようになるだろう。むしろ、その現実からこそ問題が生じているのだということに学習者が気づく工夫が必要である。

また、教材事例3の「有効な援助」のように、具体的に貧しい人々や女性の参加を促すためにはどうしたらよいか、具体的な案を出して計画する（プランニング）というような教材は、開発現場の実際に関して詳しい知識を持たない学習者やファシリテーターにとっては扱いにくいものではないだろうか。

次に、地域の課題を取り挙げて開発とは何かを考え、地元のNGOと共同で地域づくりを検討する、または地域の開発課題を検討するという部分について、その学習手法を考えてみよう。この部分は、「南を視野に入れて、日本社会の開発を考える」と言う方向性を考えると、重要な役割を果たす可能性を持つ。しかし、実践の場では、教材事例で挙げたランキングなどを行うにとどまることが多く、地元の問題に関与するというところまで行かないことが多い。それはなぜか。政治性を帯びかねない地域の問題に学校教育が関与することに対しては、ためらいが大きいだろう。しかし、地域の課題そのものを教材にして参加する手法を取り入れた、簡易的でやりやすい教材がない、というのが一番の理由ではないだろうか。つまり、開発や国際協力と、自らの地域の開発問題と結びつける学習手法が確立されておらず、地域社会への参加という方向性を実現する手段をこれから提示していく必要がある。

このことは、シミュレーションや架空のプランニングという、教室の中でのルールにのっとって「参加を擬似体験する」ということだけでは、社会参加は実現されないという、当然のことを改めて示している。前述のPRAやPLAも、深刻な日常の問題を題材に扱う参加型手法でありながら、それを実践したからといって、必ずしも意識化や問題解決のための対話を生み出さず、具体的な問題解決の行動に至らないと指摘されている（磯野：2000）のと同じことである。決められた参加の手法を経験してみても学ぶのではなく、地域の事象に関して政策過程に関与していこうという姿勢をつくることが重要なのだ。

3. 住民参加概念の教材への導入

「南と向き合いながら、日本社会を変える」、「開発の当事者は私たち一人ひとりであり、どのような社会を創り、どのような生き方を個人として行うかは、他者から押し付けられるものではないはずである。自分の問題として考えないといけない。」

かかる参加指向の高い「開発」の方向性を念頭に置いた場合、カリキュラムや教材をどのような点に注意して発展させていけばよいか。教材・カリキュラムの内容面、学習手法面の両方から課題を整理してみよう。

学習内容としては、第一に、学習者自身が身近な例で住民参加を考えられる教材内容を盛り込むことであろう。自分が暮らす地域の事象であっても、自分の日常生活に何ら関係なければ、自分の問題として考えることはできない。自分自身の生活や関心事、日常的な問題を取り上げることが大事である。その上で、その問題の解決に関する意志決定が自分たちに関与できない状態で行われていること、しかし、それらは本来自分たち自身が決定すべき事象であり、意志決定に参加できれば問題は遙かにより方向へと改善されることなどに気づくようにすることである。開発や国際協力を、学習者自身とは全く関係ない問題として取り上げたとしても、それは知識として蓄積されるだけであり、「社会を変えていこう」とする原動力にはならない。開発途上国における国際協力と、地元の地域社会の開発への参加をつなぐ接点が見えないのは、国際協力に関する教材が、途上国住民が抱える問題を学習者の

日常抱えている問題と切り離れた形で描写しているからではないだろうか。ダム開発の問題は双方に存在する。途上国の人口問題は、家族や女性から見れば、思うように子どもの数を決められない社会的経済的制約という視点では、日本社会の少子化と類似する問題であろう。私たちは日常的に様々な問題を抱えて生きている。日本社会で起こる様々な出来事は、形こそ違え、途上国社会でも類似の事象が見られ、それは年齢を問わず、子供にとっても同じではないか。

第二に、それを踏まえた上で、多少込み入った内容とはなるが、例えば構造調整が導入される前後で、開発途上国の政策がいかに変動したかなどを取り挙げ、先進国側が一方向的に援助の方針を決定し、それを押し付けてきたことが、途上国の財政や住民生活にどのような深刻な影響を与えてきたのかわかるような教材を作成していくことが必要なのではないだろうか。途上国の政府関係者や現場の住民は、協力する側が描いた青写真に沿って、一それも10年単位くらいでころころと代わる一、開発の方向性を定められることに、辟易しているのではないか。それは、もしかしたら、決められた学習内容をこなす日本の子供たちにとっては、実感し難い状況ではないかもしれない。

次に、学習手法に関していえば、いうまでもないことだが、参加型学習を経験すれば、自動的に社会参加の姿勢が形成されると期待するのは、あまりにも短絡的である。従来の開発教育教材が採用している参加型学習の枠組みは、本稿の教材事例で示したように、ある程度予め決められたものである。開発教育も、ファシリテーターや実施者の都合のよいところだけ参加型にするならば、その欺瞞性は、すぐに露わになってしまうであろう。磯野(2000)が指摘しているように、「参加型学習」と「学習における参加」は異なることを認識するべきであろう。すなわち、学習が学習者の社会参加を目的としているのであれば、学習を構成するすべての段階(企画、準備、実施、評価の各段階)において参加を保障する必要があるという。学校教育において、そこまで生徒の主体性を尊重することが果たして可能かどうか大いに疑問である。その一方で、開発途上国の国際協力の現場が参加型開発を標榜し始め、開発教育もまた日本での社会参加という新しい方向性を明確にしたのであれば、開発教育は決められたアクティビティーに決められたルールで参加する教育活動ではなく、全体のプロセスを参加型にしていくということを実際に考えないといけないだろう。

おわりに

現実社会への参加へと結びつけられるかどうか、つまり「知り、考える」だけでなく、「行動する」ところにまでたどり着けるか、その学習手法を提示できるかによって、今後、開発教育の真価が問われることとなる。

参加型開発という概念が開発教育に導入されれば、一方向的な国際協力によって開発途上国の問題を自分たちが解決するのだという考えから自らを解放し、先進国側と途上国側は、問題の解決を相互に学習しあうのだという姿勢を身につけることが可能となる。地域という草の根の次元では、住民参加の度合いが日本より高い開発途上国は多く存在する。お互いに、自分たちの問題を自分たちで解決するという経験を共有し合うということがあるからこそ、望ましい国際協力のあり方を考えていくことが可能となるのではないか。

参考・引用文献

- 赤石和則、2000、「開発とは？ 第19回開発教育全国集会課題別分科会1」、『開発教育』（開発教育協議会）、41号、21 - 23項。
- 、1999、「開発とは？ 第18回開発教育全国集会課題別分科会1」、『開発教育』（開発教育協議会）、39号、27 - 29項。
- 池田恵子、2002、「開発教育教材に見る途上国像 - 「貧困の悪循環」という偏見とその克服」、『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学編）』、第33号、13 - 24頁
- 磯野昌子、2000、「社会・開発に参加するための学習—ネパールにおける識字教育の事例から」、『開発教育』（開発教育協議会）、42号、32 - 38項。
- 開発教育協議会編、2001、『つなわれ開発教育 学校と地域のパートナーシップ事例集』、開発教育協議会。
- 、2000、『いきいき開発教育 総合学習に向けたカリキュラムと教材』、開発教育協議会。
- 、1999a、『「開発教育」ってなあに？ 開発教育Q & A集』、開発教育協議会。
- 、1999b、『開発教育実践マニュアル わくわく開発教育：参加型学習へのヒント』、開発教育協議会。
- 開発教育推進セミナー編、1997、『新しい開発教育のすすめ方：地球市民を育てる現場から』、古今書院。
- 久保田健一、2002、「西アフリカでの開発ワーカーの実践」、斉藤文彦編、『参加型開発—貧しい人々が主役となる開発へ向けて』、81 - 105頁、日本評論社。
- 斉藤文彦、2002、「開発と参加—開発間の変遷と「参加」の登場」、斉藤文彦編、『参加型開発—貧しい人々が主役となる開発へ向けて』、3 - 25頁、日本評論社。
- 齊藤 真、2001、「開発とは？ 第18回開発教育全国集会課題別分科会1」、『開発教育』（開発教育協議会）、43号、35 - 38項。
- チェンバース、ロバート、2000、『参加型開発と国際協力』（野田直人・白鳥清志監訳）、明石書店。