

タイトル	国際開発援助の反省的見直しと開発教育の課題：貧困・社会的排除問題と地球的環境問題の同時的解決のために
著者	鈴木，敏正；SUZUKI, Toshimasa
引用	開発論集(90)：41-68
発行日	2012-09-28

国際開発援助の反省的見直しと開発教育の課題

—— 貧困・社会的排除問題と地球的環境問題の 同時的解決のために ——

鈴木 敏 正*

I 課題 —— 21 世紀の国際開発援助と開発教育 ——

2012年6月、ブラジルのリオデジャネイロで「国連持続可能な開発会議（リオ+20）」が開催された。言うまでもなく、地球サミット（1992年）とくに「リオ+10」以来の状況を総括し、今後の世界の経済・社会・環境のあり方について議論するための世界最大級の会議である。先進国と発展途上国の対立、先進国間の思惑の差異などで危ぶまれたが、採択された政治宣言（成果文書「我々が望む未来」）では、経済成長と環境保全（開発と環境）を両立させる「グリーン経済への移行」が最大のキーワードになった（ただし、すべての国が追求すべき目標とはならなかった）。

地球サミット時に53億人であった地球人口は70億人を越えたが、地球温暖化対策は、京都議定書（1997年）の動向に示されるように足踏み状態にあり、CO₂の排出量は増加の一途をたどっている。先進国と途上国の格差は一向に縮まる気配はなく、「富める者と貧しい者の間にあ深き断層、先進国と途上国の格差の増大は世界の脅威」だとする「リオ+10」の宣言はますますリアルなものとなってきた。重要なことは、先進国においても格差拡大が急激に進み、貧困・社会的排除問題が社会的分裂につながる深刻な社会問題となっていることである。そして、アメリカ発の構造的不況はEUにまで広がり、ODAの停滞などにみられるように、それが世界的な貧困撲滅をめざす「ミレニアム開発目標」実現への道を遠のかせていると理解されている。

大津波と原発事故を伴う東日本大震災は、こうした状況下で発生した。それはとくに日本の周辺地域（東北の地方都市・農漁村）に深刻な打撃を与えたが、阪神淡路大震災で実証済みの問題点をかかえた「創造的復興」を基本理念とする復興政策、それ自体も政治的混乱もあって遅々としており、被災地・被災住民の復興は大きく立ち後れている。こうした中でのTPP参加、原発再稼働、消費税増税などは、被災地と日本の地域住民にいつその困難を強いるものである。復興支援の現場からは「人間の復興」と「絆の復興」が基本課題とされてきたが、被災者の人間的尊厳＝「人権」を保障することに立ち戻った復興が必要となってきた。その課題は、

*（すずき としまさ）開発研究所客員研究員，北海道大学名誉教授

日本の周辺地域にも、世界の貧困・社会的被排除地域、とくに「南」の諸国の開発課題にもつながるものであろう。

1980年代末葉以降の「グローバリゼーション時代」、地球に住むわれわれは「外部のない時代」を生きていることを意識せざるを得なくなった。そこでは地球的環境問題（自然―人間関係）と社会的排除問題（人間―人間関係）がグローバルに取り組むべき基本課題となり、両者を同時に解決するために、人間的な学習を進める教育実践（人間の自己関係）の革新が問われるようになった。国連の21世紀教育国際委員会報告（『学習：秘められた宝』、1996年）は、21世紀に求められている学習のあり方として、旧来の「知ることを学ぶ」と「なすことを学ぶ」を越えて、「人間として生きることを学ぶ」と「ともに生きることを学ぶ」を提起したが、現局面では、これらに加えて「人間として生きること to be human」と「ともに生きること to live together」ができるような社会を実現するための「ともに世界をつくることを学ぶ learning to create our world」の重要性が強調されなければならない。それは、地球的環境問題と社会的排除問題を同時に解決するような「持続可能で包容的な社会」を地域レベルから創造していくための学びである。

以上をふまえて本稿は、「開発教育 Development Education」のあり方を検討する。開発教育は、同領域の日本におけるナショナルセンターと考えられている開発教育協会の定義（1997年改訂）によれば、「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」とするとされている。そして、①人間の尊厳性と尊重を前提とし、世界の文化的多様性を理解すること、②貧困や南北格差の現状を知り、その原因を理解すること、③開発問題と環境破壊などの地球的諸課題との関連を理解すること、④世界のつながりの構造、開発問題と私たち自身との深いかかわりに気づくこと、⑤開発問題を克服するための努力や試みを知り、参加できる能力と態度を養うこと、が具体的な目標として挙げられている¹。

これまで開発教育は、「北」の市民を対象にして、「南」の国に現れた地球的問題群と国際開発援助の実態と課題を理解し、その解決のために参加し行動する態度を養成する教育活動だと考えられてきた。それは日本の開発教育協会の上記の定義や目標にも現れている。しかし、グローバリゼーション時代、とくに地球的環境問題と貧困・社会的排除問題の広がりの中、「北」の問題と「南」の問題は密接に結びついていることが現実的に理解されてきている。グローバルな視点から、「北」と「南」の地域レベルで取り組んでいる問題解決への諸実践の交流と学び合いが必要になってきているのである。最近ではとくに、日本における内発的な地域づくりの諸実践をとおした開発教育の重要性が提起されてきている²。

国際的な「開発援助」が「北」から「南」への働きかけであるのに対して、従来の「開発教育」は主として「北」の「北」での活動として理解されてきたのであり、そこにズレがみられる。これに対して「教育開発」は、開発援助の一環として「北」の支援による「南」への教育とくに識字教育と学校教育の普及として考えられてきた。たしかに、これまでの開発教育には

意義が認められるし、さらに旧来型の教育を越えて発展しようとする動向もみられる³。しかし、これからの開発教育は、「南」の諸国（発展途上国とも呼ばれてきた諸国で、以下、欧米的な意味での開発が進んでいない諸国という客観的意味において「低開発国」と略すが、開発すべきだとか、開発されることが歴史的必然だというような意味は含まないものとする）における「教育開発」の経験もふまえて、より広く「開発問題解決への教育学的アプローチ」として理解されなければならない。それは、次のような点を考えるからである。

第1に、「開発問題」は開発を必要としている地域と地域住民が抱えている問題であるが、同時に、「開発」によって引き起こされてきた問題である。その典型は、貧困・社会的排除問題と環境問題であり、これまでの開発援助は主として貧困問題にかかわってきた。第2に、開発問題は、先進国にも途上国にも存在し、今日の「世界システム」の中では両者は相互に関連しあっている。そのことをふまえて第3に、低開発国での開発援助だけでなく、先進国の周辺的地域における開発援助、さらには地域住民一人ひとりへの対人援助活動を含む、地域からの内発的な「地域づくり community development」⁴の経験をふまえて、地球大で相互に学び合うことが必要である。第4に、子どもや非識字者だけでなく、生活と仕事、そして地域をよりよいものにするための学習にかかわる成人教育に積極的に取り組む必要がある。その際には、日本からは社会教育の理論的・実践的蓄積を反映させることが求められている。それゆえ第5に、開発教育は、当面する各地域に固有な地域課題への取り組みを重視しつつ、今日の地球的問題群の解決をはかるべく、先進国にも途上国にも共通する「地域づくり教育 community development education」⁵を中核として発展させることが必要である。

以上のような理解をふまえて⁶、本稿では旧来の「開発」理解のあり方を問い直しつつ、開発教育のあり方を考える。その際、第1に、これまでの「開発教育」は教育学としての展開がきわめて不十分だったという理解のもと、教育学（とくに成人教育）的視点の展開可能性に着目する。その上で第2に、これまで貧困・社会的排除問題にかかわってきた開発教育と、環境問題にかかわってきた環境教育を、「持続可能で包摂的な地域づくり教育（Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC）」の展開によって統一していく必要性を念頭において検討していくことにする。

以下、まずⅡでは、国際開発学会の20周年記念シンポジウム（2010年）などによる国際開発援助の反省的見直しの動向を検討する。次いでⅢでは、そうした見直しの出発点として「人間中心の経済学」（E. F. シューマッハー）の提起を再評価する。そしてⅣではより具体的に、「人間的開発」とその開発倫理（てがかりは、A. センの「自由としての開発」論）、Ⅴでは、「中間技術」（シューマッハー）とそれにかかわる「不定型教育」の視点からの再検討を行う。さらにⅥでは、地域住民主体の開発援助で問われる「エンパワーメント」過程を自己教育論的視点から捉え直し、Ⅶでは、東日本大震災からの復興をめざす諸実践に、ESIC への方向を確認する。以上をととして、国際開発援助の全体にかかわる開発教育（＝環境教育）の位置づけ直しをはかると同時に、国際開発と開発教育そのものの教育学的革新の方向を示すことができるであろう。

II 国際開発援助の反省的見直し

「リオ+20」で日本政府は、日本パビリオンを設け、大震災からの復興と省エネルギー技術をテーマに、展示やシンポジウムを行い、「環境未来都市構想」の取組をアピールした。それは「グリーン経済」という全体テーマへの日本的アプローチの方向を示すものであろう。しかし、それらはほとんど一般的な技術的対応に終始しており、「誰が、何のために、誰に対して、どのような内容を」という基本問題については、リアルな接近ができていないと言えない。

「グリーン経済」はアメリカのオバマ大統領が提起した「グリーン・ニューディール」政策によって一般化されてきた。それは環境問題に配慮しながらの新たな経済成長戦略であったが、日本でも、「開発と成長」問題の解決というのみならず、これまでの資本主義的経済体制の変容につながる「グリーン資本主義」、雇用・福祉政策を含む政治経済構造の改革につながる「グリーン・エコノミー」として提起されてきた⁷。とくに3.11後には、脱原発の方向が重視されたエネルギー革命あるいはエネルギー政策⁸が注目され、地域の雇用増大に果たす役割⁹も強調されてきている。

しかし、ここではグリーン経済と地域的・階層的排除問題との関係を問いたい。これまで途上国における貧困と環境問題の悪循環については、「過剰人口」や過放牧・過伐採の問題などを事例にして多様に議論され、貧困問題の解決なしに環境問題の解決はないことが理解されてきた。アメリカにおいても基本的に同様であり、貧困層の失業・半失業問題とグリーン・ニューディールの関係が問われてきた¹⁰。それは「環境正義」¹¹にはじまり、環境問題の階級・階層的な性格とその実態をリアルに捉えることを求め、グリーン・ニューディール政策に貧困・社会的排除問題を克服する福祉政策・社会的包摂政策を位置づけることを主張することにつながる。これらを通して、環境問題は社会的排除問題と同時に解決しなければならないということが明確になってきているのである。それは、ハリケーン被害下のアメリカでとくに問題にされたことであるが、貧困・社会的排除の状態にある現在の東日本大震災・原発事故の被災地・被災者についても同様のことがふまえられなければならない。

アメリカや日本で排除されてきた地域や人々の問題は、グローバリゼーションのもとで排除されてきた低開発国の多くの地域や人々の問題と重なり、そこで推進されてきた「開発」のあり方を共通に問うことになる。いまや「開発」は低開発国だけの問題ではない。そのことは、地球の環境問題と持続可能な発展が提起されて後、とくに社会的排除問題が深刻化してくる21世紀に入って、関係者に強く意識されてくる。かくして、あらためて「国際開発」が問い直されている。

これまでとくに「政府開発援助（ODA）」にかかわる官僚的な「開発共同体」主導の国際開発は、援助側と被援助側の非対称性のもと、ドナーの知的・経済的優位、専門家的・行政的マネジメント、責任の所在の不明確性、越境活動（援助の他者性）などの問題点をもっていることが指摘されている。元田結花は、それらがグローバリゼーションの下、市民社会（NGOなど）

支援や参加型開発を進める「新しい包括（ないし包摂）の政治」においても基本的に変わらないことを指摘しつつ、「行き詰まり」打破のためにあらためて、①開発のブラックボックス化、②過程と制度への視点の薄さ、③理論と実践の乖離、④多次元な文脈への配慮の欠如などの克服が課題だとしている¹²。

こうした中で、2010年に20周年を迎えた国際開発学会は「開発を再考する」シンポジウム等を開催して、それまでの「開発」理解を見直す議論を進めた。それらの取りまとめにおいて会長（当時）の西川潤は、検討された4つの領域に即して「開発概念の革新」に向けた次のような課題を整理している¹³。

すなわち、第Ⅰ部「開発を見直す―多様化の視点」では、非対称的・一方的なあり方を反省し、「宣教師（ミッシヨナリー）型」から「仲介者（メディエーター）型」へ転換することが必要であり、それに対応した開発倫理問題を復活すること、第Ⅱ部「国際社会の援助潮流を見直す」では、ワシントン・コンセンサスの空中分解の中で、日本自身を含めた「経済的自立の問題等を組み入れた開発プログラム」の提示が求められていることが指摘されている。これらに対応して、第Ⅲ部「開発における『知』の役割」では、多様なアクターの「対話」を通じた民主的「公共圏」への組み直しと、「実践知」が重視されてきた日本の経験をふまえて、当事者の立場を思いやる想像力と「声なき声」に耳を傾ける謙虚さが必要であること、第Ⅳ部「日本の開発経験」では、日本で蓄積された内発的發展論と、辺境部あるいは大震災復興過程での経験を生かした「当事者・地域主体の開発プラン」が重視されなければならない、などとされている。全体として、ポスト・グローバル化の多文化社会に向けて、開発概念の共時的な革新と、日本的な「実践知」の理論化をしつつ、開発概念を「自動詞的用法（国民一人一人による内発的・主体的開発過程への参加）」に変革していく必要を強調している。

開発教育ではより現場での活動にかかわることが必要であるがゆえに、用語の違いはあれ、これらの点については実質的に指摘されてきた。前掲の開発教育協会における定義・目標の1997年改定で、文化の多様性や地域課題との関わりが意識され、とくに共生的で公正な社会に向けた参加が目標に位置づけられたのも、その反映である。

1990年代にはそれまでの経済中心的開発を批判する、後述の「人間的開発」や「参加型開発」などだけでなく、「開発」そのものを批判する「反開発」や「脱開発」の思想や運動もあったことをふまえておく必要がある¹⁴。それらは「人間主義対自然主義」や「近代欧米イデオロギー対土着思想」などの2元的対立を前提にするものが多い。そうした主張はしばしば、各種エコロジー論が前提とする「生態システム論」や、ブルントラント委員会報告（国連環境と開発世界委員会、1997）が提起して今日までに主流となっている「持続可能な開発」論、あるいはラムサール条約の提起する「ワイズ・ユース」の思想をも批判・拒否する。それは国際協力における開発援助が脱政治化＝技術主義化していくことへの批判でもあり、最近では「批判開発学」¹⁵の必要性も指摘されている。

上記国際開発学会の反省的見直しの書において、「ポスト・コロニアル理性」批判をしてきた

スピヴァクが、人文学の立場から開発の認識論的批判をしていることは、そうした流れの中に位置づけられるであろう。彼女は「開発する」とは①何を開発するのか、②誰が開発するのか、③何を指標とするのかを問い、国連の人間開発指標やミレニアム開発指標あるいは北京女性会議（1995 年）の行動計画、さらには国際 NGO や世界社会フォーラムすらが「苦難を経験しない人たち」による慈善的あるいは官僚的対応の疑いがあることを指摘している。そして、「サバルタン（苦難を経験している者）」の日常生活を考慮に入れ、彼・彼女らとの「双方向での想像力の微妙な交換」を重視し、被抑圧者が「～への自由」を求めて立ち上がろうとする際に必要な「認識の転回」を求めている¹⁶。日本国内でも「社会的弱者」に関わる際の「当事者性」が問われている今日¹⁷、国際開発による援助の問題を考える際に、つねに立ち戻って考えるべき基本的論点であると言える。

本稿では、以上で見てきたような 21 世紀における国際開発の反省的見直しをふまえ、当面する基本的課題として次の 4 点を確認しておきたい。すなわち、第 1 に、「仲介者型」と「自動詞的用法」との関連整理、第 2 に、「意味ある生活」（C. ハミルトン）とか「仏教経済学」（シューマッハー）あるいは「足るを知る経済」として提起されている「開発倫理」、第 3 に、日本で蓄積された「実践知」とくに内発的発展論の評価と開発論への展開、第 4 に、現局面の課題、とくに東日本大震災からの復興過程の経験の開発論的な意味づけである。以下、これらの点を念頭において国際開発援助とそれにかかわる開発教育のあり方について検討して行く。

III 「人間中心の経済学」—— シューマッハーの提起から ——

低開発諸国（第三世界）の開発において、それまで開発の客体とされていた者を主体とすること（開発の「自動詞的用法」）の必要性は、「最後におかれている者を最初にすること」を提起したチェンバースの著書¹⁸をはじめ、何度も指摘されてきたことである。ここでは、それ以前にそうした視点にたち、国際開発学会による上掲書（執筆はミルトン）で「開発倫理」を問うた先駆者の一人とされているシューマッハーの『スモール・イズ・ビューティフル』¹⁹を手がかりにしてみよう。

同書は第 1 次オイルショックの年にそれを予言するかのように出版され、大量生産・大量消費・大量廃棄の社会を批判するものとして著名になったが、今日明らかになっている「原子力開発」問題を含む地球的な環境・資源問題と同時に、第三世界の開発問題を提起した書である。とくに教育を現代人の「最大の資源」と考えていることは、本書のテーマにとっても重要な点である。同書はしばしばタイトルからのイメージで受け止められ、周辺的な、あるいはロマンチックな主張と理解されがちであるが、その 4 部構成（現代世界、資源、第三世界、組織と所有権）からもうかがえるように、戦後の欧州経済復興や第三世界開発の実践的経験にもとづき、世界全体を視野においた提起であった。ここで、本書の視点から重要だと思われる点と、その発展課題についてふれておこう。

第1に、「人間中心の経済学」という副題に見られるように、資源・環境・開発問題あるいは戦争といった地球的諸問題に対応するためには、人間的な目的を重視し、「貪欲と嫉妬」を克服する英知が必要だとしていることである。その際、人間の知識は、理性よりも経験に依存し、「小さくて、しかも不完全なもの」であることをふまえて、非暴力的で「永続性」のある人間対自然関係を実現するためには、「手段」としての科学や技術は、①安くてだれでも手に入る、②小さな規模で応用でき、③人間の創造力を発揮するようなものでなければならない、と言う。それは「人間の顔をもった技術」と呼ばれ、そこから「仏教経済学」などから学ぼうとする姿勢が生まれてくるが、キリスト教的基本道徳としては、知恵・正義・勇氣・節制を重視している。「人間中心の経済学」は、人間を環境ぐるみで取り扱う「超経済学 meta-economics」とも呼ばれ、目的と目標は人間の研究から、方法論の主要部分は自然の研究から導き出されるべきだとされている²⁰。その体系的展開は残された課題になっているが、今日の地球的環境問題と貧困・社会的排除問題の同時的解決に取り組む学問を構築する際の重要な問題提起のひとつと言えるであろう。

第2に、「人間中心の経済学」の立場からは、最大の資源は直接人間にかかわる「教育」であり、物的資源として最重要なものは「土地」だとしていることである。教育においては「全人教育」、生き方にかかわる価値観、今日の世界の理解などが強調され、「人間がいつさいの富の中心的な、しかも究極の源泉」であり、貧苦の主原因は「教育、組織、規律の欠陥」といった非物質的なものとされている。次いで、土地の管理には「人間の生き方のすべて」が含まれていて、農業は①人間は自然界の脆い一部であることをふまえた上で、人間と生きた自然との関係を保つこと、②人間の生存環境に人間味を与えること、③まっとうな生活のために必要な食料・原料を造り出すこと、を目的とすべきだとされている。これらの具体化、実践論的展開が課題になっていると言える。

第3に、「人間の顔をもった技術」は「大衆による生産」を求めるが、それゆえ第三世界が近代的部門と非近代的部門（あるいは都市と農村の）「二重経済」状態にあることをふまえて、その開発においては「いちばん助けを必要としている人たち」に注目し、とくに「失業者、半失業者に仕事の機会を最大限に与えること」が課題であるとされている。それは人間にとって最大の苦痛は「自立して生活できる手段を奪われていること」だという理解にもとづくものであるが、開発の主体の見直しにつながり、ひいては開発教育における「学びにおける逆転」につながっていくべきものであろう。

第4に、土着技術と現代工業技術に対して、地域と人々の雇用増大につながる労働集約的で改良的、かつ乗数効果をもつような「中間技術」を主張していることである。それは、貧しい人々の現実在即しつつ、技術発展の「動態的」かつ地域循環的視点を重視した提起である。中間技術の発展のためには、正確な知識の積み上げ、新しい応用の開拓、実際に取り組んでいる人々の助け合いなどが必要とされるが、それらは開発教育の内容と方法にかかわる。

第5に、「計画（あるいは秩序）と自由」の対立・矛盾の現実をふまえ、両者を活かしつつ調

和させていくような組織と所有の形態を提起していることである。そこでは中間技術を展開する小規模企業を基本としつつ、大企業や国有企業でも「なかば自治的な小組織」を提起するなどの柔軟性がみられる。典型例は、「人間の要求に奉仕する経営」を理念とする連带的・自治的企業（英国のスコット・バーダー社）である。それは後の「社会的経済」や「社会的企業」論にもつながるものであり、それを支える地域通貨やマイクロファイナンス、そして地域金融のあり方まで含めて検討しなければならないであろう²¹。われわれにはさらに、地域教育組織のあり方について検討することが求められている。

今日、人間らしく生きるための「新しい経済学」が求められている²²。「人間の経済学」は、市場メカニズムを重視する立場からも提起され、そうした視点からも「開発と環境の政治経済学」が試みられているが、結局問われているのは「価値観」の問題である²³。開発経済学にかかわってきた西川も内発的發展論・社会的経済学と人間・社会開発論を総合した『人間のための経済学』を提起している。そこでは、マクロ・レベルの内発的發展論とミクロ・レベルの人間開発論に加えて、メゾ・レベルの経済理論として「社会経済（エコノミー・ソシアル）」理論を位置づけている²⁴。これらは3つのレベルのすべてで考えられるから、いずれかに分けるのは適切ではないし、実践的にはメゾ・レベルで統一的に捉えることが焦点になっていることに留意しなければならない。しかし、旧来政治学・経済学が対象とし、開発の中心をなしてきた政治的国家・経済構造（資本システム）に対して、とくに1990年代における「市民社会 Zivilgesellschaft」（J. ハーバマス）の発展をふまえた上で、いわば「グラムシ的3次元」として把握して、人間を中心にした「広い意味での経済学」を提起しているものと理解することができる。国際開発学の領域でも、経済学・政治学・社会学その他の学際的研究による「開発学」が提起されてきているが²⁵、筆者は、まず、これまでこれら3次元を扱ってきた政治学・経済学・社会学に教育学の成果を加えた総合社会科学＝「人間の社会科学」が必要だと考えている。

実践的には、旧来型の経済的開発を主導してきた国家と多国籍的企業に対して、「社会的企業」が注目されている。「社会的経済」は、シューマッハーの提案した自治的組織・連帯所有に重なるものであり、その後「社会的企業 social enterprise or business」と呼ばれ、NPO、NGO、ボランティア組織から協同組合を含む「社会的協同組織 association」として展開している。西川は別に、これらを「連帯経済」という用語にとりまとめている²⁶。これらをふまえて開発教育の展開をはかろうとするならば、地域で展開している多様な「協同」の質的差異をふまえながら、実践的構造把握（過程志向的構造分析）を行い、それらに不可分な学習実践を位置づけ、それらの発展を組織化して行くことが必要である。筆者は、「協同・協働・共同の響同関係」の重要性を指摘し、それらの「ハイブリッド的展開」を提起してきた²⁷。21世紀におけるそれらの実践的試みは、とくに社会的排除問題（階級・階層的排除問題と空間的・地域的排除問題）に取り組む社会的協同実践を不可欠のものとする地域再生活動の中に見ることができる²⁸。

「社会的経済」ないし「連帯経済」においては、市場を人間社会に「埋め込む」（K. ポランニー）ことが重要課題とされていると考えられる²⁹。そこでは、西欧的な「市民社会」のグローバルな

展開や国家的・国際機関的規制と言う枠組みを越えた理解が求められている。「構造学派」（従属論，世界システム論など）と呼ばれる第三世界の側に視点を置いた経済学だけでなく，「仏教経済学」＝ガンディー派のような非西欧的思想が注目されることになるのは，その一環である。開発援助論の領域においても，旧来の西欧型社会科学の中心をなしてきた政治学・経済学・社会学を批判する位置にある人類学あるいは民俗学的視点からのアプローチも必要とされるようになってきている³⁰。

1990年代から21世紀にかけて，地球レベルでも各国でも階層間の格差は拡大し，地球的環境問題と貧困・社会的排除問題はより深刻になってきている。こうした中で，あらためて脱開発論が展開されてきており，そこでは開発はもとより西欧モデルの「経済」そのもの，そして「形容詞付き（人間的から持続可能な，あるいはオルタナティブな）発展」パラダイムや「定常型社会」論³¹すらも批判され，「脱成長」と結びついた「ポスト開発」が主張されてきている³²。しかし，そこで提起されている「地域主義と組合わさった共働にあふれる〈脱成長〉」（ラトゥーシュ）の諸実践（「南」のインフォーマル部門，「北」の諸アソシエーションなど）は，より人間的な経済を求めてきた人々が主張してきたものと重なるものが多い。

まず，経済と商品経済一般，「自己調整的市場」（K. ポランニー），資本主義経済，そして多国籍企業と超国家が主導する経済的グローバリゼーションを区別し，総体的に捉えて，開発批判の視点が吟味されなければならない。その上で，今日問わなければならない基本的なことは，地球的環境問題と社会的排除問題を同時に克服するために，誰が誰に対して進める実践かということである。そうした視点から，シューマッハーの言う「もっとも貧しい人々」のために，人々自身が，彼・彼女ら自身のより人間的な生活のために進める「開発」の意味と限界が再考されるべきであろう。

シューマッハーが「仏教経済学」を提起したのは，エコロジー的視点をもつ仏教思想を評価したからだけではない。より広く，インドのイギリスからの独立をもたらしたガンディー（彼自身の信仰はヒンドゥー教）の思想にもとづくスワラジ・スワデシ運動，すなわち「自律」と「自治」の運動や，日常的な仕事にみられる「人間性」に着目したからである。それゆえ，中間技術は単なる「技術」ではなく組織や所有の問題として考えられ，連帯や自治をもたらすものとして位置づけられているのである。開発学や開発教育学はそれらから何を学ぶべきであったのだろうか。そのことを検討するための前提として，「人間的開発」論が問うた「開発倫理」を，教育学の一環としての開発教育の視点からどう理解するかについてふれておこう。

IV 人間的開発と開発倫理

オイルショック後の国際開発論においてはとくに，開発目的，その背景になっている開発倫理そのものが問われているようになってきた。実践的には，旧来支配的であった開発とは異なる『もうひとつの開発』（ダグ・ハマーショルド財団報告書，1977年）と呼ばれ，環境・自然資

源の位置づけはもちろん、経済中心的開発から、文化的開発や社会的開発、結局は、シューマッハーが主張したように「人間中心」の開発が提起されるようになってきた。それらは、国際的には「持続可能な開発 sustainable development」というスローガンに吸収されていった観があるが、地域に根ざし、地域住民が主体となった総合的な開発の方向は「内発的發展 endogenous development」という理念にまとめられる方向で展開した。

近代以降取り組まれてきた内発的發展への経済学的・開発論的努力を整理しつつ、西川潤はその特性を①人間の全人的發展を究極の目的とする、②共生の社会づくりを指向する、③参加、協同主義、自主管理等の組織形態をとる、④地域分権と生態系重視に基づき、自律性と定常性を特徴とする、の4点に整理した³³。「定常性」の理解を除き、いずれもシューマッハーの主張に重なるものである。そこではまず、①の究極目的が注目されるが、西川は戦後における転換のきっかけは世界人権宣言（1948年）、とくに第22条（すべての人間は「各国の組織および資源に応じて、自己の尊厳と自己の人格の自由な發展とに欠くことのできない経済的、社会的及び文化的権利の実現を求める資格を有する」）に示されている人権および生存権・「發展権」（1976年国連総会）にあるとしている。

開発理念を人権論と結びつけて理解することには重要な意義があり、それは教育の位置づけに直結する。周知のように、戦後日本の教育基本法制定（1947年）にあたって教育目的をめぐる教育刷新委員会での論争があり、「人間性の開発 development」をふまえた「人格の完成 full development」という目的に決着した。その後の日本の教育学においては、人格の「全面発達」が定説的理解となってきたが、人格の構造的な理解をふまえて、教育実践過程への具体的展開をはかるという点ではなお残された課題となっている。そうした視点からは、シューマッハーや西川が重視する「全人的發展」の主張は注目されるが、人格論としての独自の展開があるわけではない³⁴。筆者自身は、人格を実体・本質・主体の統一とし、存在・関係・過程の3つのアスペクトから捉えつつ、実践過程に着目して「自己実現と相互承認の意識的編成過程」としての「主体形成」を教育目的として理解してきた³⁵。

国際開発の領域においては、1990年代に入って「人間的開発指標」が提起され、「人間的開発」が進められてきた。その理論的前提になったのはセンの「潜在的能力 capability」論であり、さらに具体的に10の「中心指標」を提起したヌスバウムは、もっとも重要な指標は「実践理性」（良き人生の構想をし、人生計画を批判的に考えることができること）と「連帯」であるとした³⁶。それらは、シューマッハーの提起を具体的に發展させるものであると同時に、「主体形成（自己実現と相互承認の意識的編成）の教育学」を展開するための基本的理解でもある。しかし、その後の開発学や開発教育論においては、こうした意味での教育学的展開はほとんどなされていない。それは、センやヌスバウムが、より人間中心的な総合的な開発の議論と提起をふまえても、それまでの経済中心的な開発に対して、とくに「倫理」的価値の位置づけを強調したこともよるであろう。

1990年代末、それまでの功績によってノーベル経済学賞を受賞したセンは、「開発とは、人々

が享受するさまざまな本質的自由を増大するプロセスである」という定義に始まる『自由としての開発 Development as Freedom』を総括的に提起した（邦訳『自由と経済開発』、とくに序章および第 I 章）³⁷。そこで「本質的自由」とは、人々が「自分が生きたいと考える理由のある生き方ができること」だとされている。自由が重要である理由は(1)開発＝進歩の「評価」の基準となること、(2)開発が人々の自由な主体的力（agency）に全面的に依存しているという「有効性」、あるいは(1)「機会」と(2)「過程」という 2 つの側面から主張されている。それぞれ(1)は開発の目的、(2)は開発の手段にかかわることである。本質的自由はまさに諸個人の「潜在能力」を向上させるものであるが、その発揮によって「自分自身の意思の力を行使し、生きる世界と作用し合い、その世界に影響を与える」という意味で、「社会的により完全な人間になること」を可能にする。それゆえ、本質的自由は「人々が自らを助け、そして世界に影響を与える能力」、つまり個人の「agency（主体性、能動的な力）」を高めるとセンは主張する。「自由としての開発」論には、「主体形成の教育学」への本質的な展開契機があったと言える。

しかし、「人間開発指標」創設・展開にかかわってきた経済学者センは、教育学的展開をするというよりも、自由の手段的・機能的側面を重視し、5つの自由のタイプをあげて、それらの「経験的考察」に入っていく。すなわち、①政治的自由、②経済的便宜、③社会的機会、④透明性の保障、⑤保護の安全保障、である。これらの相互関連的・補完的關係を重視した総合的開発の理解は、旧来の経済的開発をはるかに越えていくのであるが、教育の位置づけはなく、あっても③にかかわる識字教育や学校教育など、狭い範囲の理解にとどまっている。もちろん、センの「自由としての開発」論を教育学的に受け止めることができなかった教育学の限界もある。

センの主張を発展させようとする場合、さらに、いくつかふまえておかなければならないことがある。第 1 は、「潜在能力」論そのものの発展である。たとえば、「潜在能力」論には個人主義的傾向があり、「選択の自由」論を強調することが新自由主義的議論に取り込まれる恐れもある。彼の自由論には消極的自由（「～からの自由」）から積極的自由（「～への自由」）へ、個人的自由から社会的自由へと言う方向性が見られるが、それらを具体化していくためには、「選択の自由」から「拒否の自由」や「批判の自由」、さらに「創造の自由」や「協同の自由」への、自由論自体の展開も必要となってくる。彼の「エージェンシー」論はヌスバウムの言う「実践理性」に近く、彼女が重視した「連帯」の価値をも位置づけた教育学的展開が必要であり、それらを含めた理論的・実践的展開は残された課題になっている。

第 2 に、人権アプローチ（『自由と経済開発』第 10 章）である。センは「異なる文化的背景を持つ異なる人々が共通の価値を持ち、共通の見解に合意する能力」への信念＝普遍主義的想定にもとづいて、人権を提起することは①その本質的重要性、②経済的安定性への政治的動機付けという間接的役割、③価値と優先事項を創り出す役割という 3 つの理由で正当性をもつとし、本質的自由を国家的に保障すること（「エンタイトルメント」）の重要性を強調している。このことをふまえ、西川潤が今後の課題としているように、開発倫理を人権論にまでさかのぼつ

て考えるとしたら、現代人権論の展開をふまえておかねばならない。

センの理論は、個人の尊厳にかかわる「潜在能力」を基盤にして、自由権とそれを現実化させる諸条件にかかわる社会権との相互豊穡関係を重視するものだと考えることができる。周知のように現代人権論は、自由権および社会権の展開をふまえた「第三世代」の人権として「連帯権」を主張するところからはじまったが、それは「連帯」を重視するヌスバウムの基本指標の提起に照応している。西川が重視した生存権・発展権は社会権に属するものであろうが、旧来からの教育権・労働権に加えて、現代的人権に環境権やアイデンティティ権、さらに社会的参加権・自治権を加えていく必要がある。そのことによって、「自由としての開発」の内実も豊かになっていくであろう。

われわれにとって重要なことは、第3に、教育を受ける権利としての「教育権」（社会権の一環、センによれば「手段としての自由」）を越えて、学習者の基本的権利としての「学習権」を位置づけることである。とくに第三世界の動向が反映したとされるユネスコの「学習権宣言」（1985年）は、学習権は「人権中の人権」であるとし、学習活動は人々が「なりゆきまかせの客体から、みずからの歴史を創る主体に変えて行くもの」（「主体形成の教育学」!）であるとした。

さらに同じくユネスコ国際成人教育会議の「成人学習に関するハンプルク宣言」（1997年）は、「人間中心的開発と人権への十分な配慮にもとづいた参画型社会のみが持続可能で公正な発展をもたらす」ということを基本的理解としている。そこで成人教育は「1つの権利以上のもの」として「21世紀への鍵」となるものであり、青年・成人教育の目的は「人々と地域社会の自律性及び責任感を発達させ、経済・文化・社会全体の変化に対応する能力を強化し、共生・寛容、そして情報に通じ、しかも積極的な参加を創造すること」であり、簡潔に言えば、「人々と地域社会が諸挑戦に立ち向かい、自分たちの運命と社会を統制することができるようにすること」であるとした。このように学習権とくに青年・成人の学習権は、現代的人権全体の基盤となるものであると同時に、人間的開発論や内発的発展論、とくにセンの「自由としての開発」の考え方と重なることは明らかである。課題は、これら成人教育の側からの提起を、21世紀の現実的動向をふまえて、開発教育論の中でどのように具体化していくかである。

その際の前提となるのは、第4に、センが展開できなかった「学習権」の構造的理解である。「学習権宣言」は6つの権利項目を掲げている。それらをより深めて、関連構造を明確にするという課題があるとはいえ、いずれも人間的活動の本質にかかわるものとして理解されねばならない。すなわち、①コミュニケーションの権利としての「読みかつ書く権利」、②理性的存在として探求する権利＝「質問し熟慮する権利」、③自己実現の権利としての「構想し創造する権利」、④自己意識的・歴史的存在としての「自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利」である。これらに、⑤これらを実現する上でも必要となる「あらゆる教育的資源にアクセスする権利」、⑥社会的個人となるための「個人的・集団的技能をのばす権利」が続いている。それらは、人間として生きて行くために不可欠な諸権利であり、既述の（ハンプルク宣言が前提と

した) 21 世紀教育国際委員会報告が提起する学習のあり方とあわせて、人間的活動の全体にわたる学習論として発展させつつ³⁸、開発教育の中に位置づけられなければならない。

第 5 に、不可知論や不確定性論、あるいは文化的分離主義を超えるためにセンがとった理性的アプローチ(「理性的な思考にもとづく社会進歩」, 第 11 章)を、「現代の理性」論としてどのように発展させるかである。センは「より十分な情報に基づく理解と賢明な公開討論の条件をつくり出すこと」に特別の注意をはらうべきだとしている。彼はそれを開発における「政治的自由」の重要性に結びつけているのであるが、教育学的に、地域住民の自己教育過程から見れば、「公論の場」の形成は理性形成の前提としての「自己意識の普遍化」にすぎない。「現代の理性」形成としての「地域をつくる学び」は、そこから観察的理性・行為的理性、とくに「現実的理性」としての協同的理性・公共的理性の形成をとおして、地域住民が「自己教育主体」として形成されて行く展開構造を明らかにしなければならない³⁹。センは、人間の「潜在能力」の役割を(1)人間の福利と自由にとって持つ直接的意味、(2)社会的変化への影響を通じた間接的役割、(3)経済的生産への影響を通じた間接的役割、の 3 つに区分しているが(第 12 章)、(2)と(3)の実践を「間接的」なものとしてではなく、それらにかかわる学習・教育過程にとって「直接的」に重要なものとして位置づけるところに「現代の理性」の展開方向を探って行く必要があるのである。

最後に、「自由としての開発」を進める諸制度の理解についてである。センは市場・国家と社会的機会にかかわる諸制度を総合的に捉えつつ、それぞれの役割を「自由への貢献」という視点から意味あるものにしようとする(政治的自由や市民的権利を重視するのもそれゆえである)。そして、そうした視点は「制度の評価を体系的に行える考え方」を可能にすると言う(第 5 章)。そのことは、既述のように、政治的国家・市民社会・経済構造を総体的に捉え、市場メカニズムを適切な位置に「埋め込む」(センによれば、「市場がより良くより公正に、そして適切に補完されて機能するようにすること」)というだけでなく、教育学的視点から「人間の社会科学」を構築して行く可能性を示していると言える。もちろん、そのためにはセンが残した既述の諸課題に取り組んで行くことが求められるのであるが。

以上のように、人間的開発とくに倫理的価値の重要性を主張する開発論は、開発教育を真に教育学的に、さらに「人間の社会科学」として発展させていくために必要な提起を含んでいたのであるが、それを実際に展開することは、21 世紀の課題として残されたままになっている。

V 「中間技術」と「不定型教育 Non-Formal Education」

『人間のための経済』を主張したシューマッハーの思想は、自然と世界の中での具体的な人間と地域社会の現実をふまえ、それらをより人間的にするために、近代以降の一連の 2 元的対立をより高次元の次元の実践をとおして克服して行こうとするものであった⁴⁰。それは、II でみた国際開発学会が提起する「知」の問題、すなわち統合的・体験的・個別文脈的な「実践知」や、

調査研究における「適正技術」＝アクション・リサーチにつながることであろう⁴¹。ここでは当面、「適正技術」＝「中間技術」論に即して考えてみよう。それは、開発教育論的視点からみれば、教育内容と教育組織にかかわる。

内発的發展の実践的視点からみた場合、「中間技術」の開発は今日的にも重要な意義をもっている。それは、途上国の開発を地域にねざしたものとする際には常に課題となってきたが、日本をはじめ、先進国における内発的發展を進める際にも求められてきたものである。

中間技術はまず「土地利用」、すなわち農業と農村生活にかかわる技術を重視した。その基本には「土地という人間の次に大切な資源」への対応に人間の生き方のすべてが含まれているという理解がある。土地の管理には「健康と美と永続性」という3つの目標があり、既述のように、農業は次の目標をめざすべきだとされていた。すなわち、①人間と生きた自然界との結びつきを保つこと、②人間を取り巻く生存環境に人間味を与えること、③まっとうな生活を営むのに必要な食料や原料を作り出すこと⁴²、である。今日、先進国においても農業・農村の多面的な価値が見直されて、〈農〉の思想的意味までが提起され、他方で、環境形成的な日本の水田農業の世界史的位置づけの試みもなされてきており⁴³、開発教育のみならず環境教育の領域でも重要な位置づけがなされてきているが、シューマッハーはそれらの議論への基本的視点を提供していたと言える。

国際開発・環境問題とのかかわりで注目されるのは、バイオテクノロジーなどの外来型の近代的技術を先頭にした文化・精神のモノカルチャー化に対して、生物多様性を基本におく生産・生活を提起するヴァンダナ・シヴァの思想である。それはさらに、地球的規模での社会的排除問題の深刻化に対して、「あらゆる生物種、民族、文化は、それぞれ固有の価値をもっている」という理解から、生物生命を持続させる権利と自然・文化の多様性を保護しつつ、生命中心の経済・文化・民主主義を主張する「アース・デモクラシー」の主張となってきた⁴⁴。これらは、ローマにある「国際生物多様性センター」（FAOの関連機関）の国際的活動を支える思想にもなってきた。

最近の日本において「中間技術」の重要性を再認識させたのは、東日本大震災の復興過程で注目された、岩手県住田町や福島県会津若松市における「木造仮設住宅」、とくに産地直送型として広がっていった「住田型復興住宅」の建設である。大手ゼネコンが中心となって提供されたプレハブ仮設住宅に対して、優秀な断熱性・遮音性や長期使用可能性、建設費の安さなどに加えて、地元の木材の使用、地元工務店建設の木造住宅は、地域経済活性化・地域内循環を進めるものであり、「中間技術」の意義をいかになく、実例で示すものである。多様な自力再建型や仮設カスタマイズ活動、あるいはコミュニティ・スペースづくりの経験も含めて、復興住宅のあり方を考える上で、重要な視点を提供していると言える。そして、このような意味での「中間技術」は、脱原発に不可欠な「自然再生エネルギー」の基本的なあり方として考えられなければならない。

「中間技術」の重要性は、第一次産業やその加工業にとどまるものではない。シューマッハー

がみずからかかわった「スコットバーダー社」はプラスチック加工業から出発したし、「中間技術開発グループ」は多様な分野に展開している。彼の師でも同伴者でもあり、「スモール・イズ・ビューティフル」という呼びかけを最初にしたと言われているコールは、地域経済から自治体計画や国家政策にまで広げてその重要性を提起していた⁴⁵。日本における動向で注目しておきたいのは、宮本憲一が「維持可能な社会」の実現には内発的發展と環境保全計画が不可欠であり、「環境経済学」は、素材と体制の中間にある「中間システム」論を基本的方法論とすると主張していたことである⁴⁶。そこでは、地域にねざした生産と生活、それを支える所有と組織のあり方が問われざるをえない。「開発教育（＋環境教育）」においても、これらの提起をふまえておく必要があるだろう。

開発教育の視点からみた場合、シューマッハーが中間技術を提起するのは、「よき仕事のための教育」を考えるからであったことに注目しなければならない。彼は、教育の目的は何よりも「人間とは何か、人間はどこからやってきたのか、人生の目的とは何か」といった倫理的・実存的問題の解明に取り組むことにあると言う。それは、教育学的視点からの「開発倫理」の問い直しにつながるであろう。

シューマッハーによれば、教育への要請は①精神的・道徳的・宗教的な存在としての人間、②隣人・仲間のためになる社会的な存在としての人間、③力と責任の主体的中枢、才能を利用し伸ばしながら創造的な仕事をする個人としての人間、を育てることである。仕事には、①自分の能力を活用し開発する、②他人と同じ仕事に参加して、自己中心的傾向を克服できる、③人間がそれなりの生活をするために必要な財とサービスを創出する、という機能があり、それらは教育されなければならない⁴⁷。こうした主張は、「労働 labor」と「仕事 work」の区別、労働そのものの見直しの議論⁴⁸につながるものであるが、教育学的には上述の「（自己実現と相互承認の意識的編成としての）主体形成の教育学」の理解に重なる。しかし、中間技術とそれにかかわる学びをとおして、このような教育がどのように展開したのか、する可能性があるのか、その検討はなされていない。

「中間技術 intermediate technology」と言う際の「中間」には、文字通り、土着技術と現代工業技術の中間という意味のほか、「仲介ないし媒介」という意味もあり、西川の言う「仲介者（メディエーター）型」開発につながる意味があるであろう。そこで問われるのは、誰が誰と誰（何と何）とを媒介するかである。

シューマッハーは「中間技術」の適用範囲が広汎であり、「すべての人に仕事を与えるための知識と経験とはすでに十分にある」のに広まっていない重大な要因として、中間技術を実際に使っている人々が「おたがい同士のことを知らず、お互いの助け合いがない」ことを挙げ、ゴカーレ政治経済研究所のガドギル教授による中間技術発展の3つの道に注目している⁴⁹。すなわち、①先進技術の知識を加味して伝統技術を「改良」すること、②最新の技術の適正なものへの「改造」、③中間技術確立のための直接の「実験と研究」である。その後の実践的経験をふまえたシューマッハーは、中間技術開発とは「すでに存在する知識を公開してシステム化し、

その知識を完成し、それを簡単に手に入れられるような『知識センター』を世界中に設けよう』⁵⁰ということであると言う。こうした活動には意味があるが、なお援助・指導する側を主体とした考え方であり、われわれは、シューマッハー自身が提起する自治組織・連帯所有の展開をふまえつつ、中間技術を学び、実践する側（開発地域の住民＝貧しい人々）にたった開発教育のあり方を検討しなければならない。

「中間技術」はとくに、地域の自然資源と歴史・文化を活かし、何よりも地域住民が主体となって地域社会発展＝内発的発展をはかる際に必要となる。それは地域に根ざした「良きもの」を基盤に「より良きもの」を創造することであり、教育学的に言えば、外部からの「注入主義」に対して、「発達最近接領域」（ヴィゴツキー）を地域レベルで開拓する実践である。

教育開発ではまず学校の普及がはかられるが、内発的発展に必要な学びを展開しようとする際には、学校型教育には大きな限界がある⁵¹。何よりも「定型的教育 Formal Education」を進める教師や開発担当者ではなく、地域住民を主体にした学びへと「学びにおける逆転」（チェンバース）がはかられなければならない。その際には、地域住民がその地域に生活している中で現に進められている学び（非定型的教育 Informal Education or Formation）が出発点となる。しかし、そうした学びだけでは、当該地域で直面している諸課題を解決しつつ内発的発展を進めることはできない。そこで、地域住民（地域社会）のために進められる「定型教育」と、地域社会において地域住民によって展開されている「非定型教育」を媒介する「不定型教育 Non-Formal Education」が求められるようになってくるのである。それは教育実践者と学習者の協同において成り立つが、内発的発展をめざして「中間技術」を学び、創造していく際にもっとも適合的な教育形態である。

「学びにおける逆転」を現実化させるためには、技術や経済を超えた「文化的自立」（T. ヴェルヘルスト）にまで及ぶ課題をふまえつつ、まず、地域住民の「集団的自己エンパワーメント」（J. フリードマン）の視点が求められる。そこで進められる「社会学習 social learning」を発展させるためには、旧来の「上から下への参加型開発」に対して、「下から上への『開発における参加』」における「教育プロセス」を重視した「民衆とともにあるプロジェクト」（P. オークレー）を体系的に進める必要がある。それは、先進国における「地域社会発展教育 community development education」を考える場合にも同様に必要となる実践展開論理である⁵²。筆者は、北アイルランドと日本の地域社会教育実践にもとづいて、地域社会における非定型教育としての「自己形成モデルおよび地域行動モデル」と、定型教育の展開としての「開放教育モデルおよびリーダー形成モデル」を媒介する不定型教育として、「地域社会のための教育」としての「教育的改良モデルおよび地域社会開発モデル」と、「地域社会とともにある教育」としての「地域づくり学習モデルおよび地域社会発展計画づくりモデル」を提起してきた⁵³。もちろん、最も重要な実践は「地域社会における教育」を媒介にした後者である。

シューマッハーのいう「最大の資源としての教育」を展開する「中間技術」や、西川のいう「仲介者（メディエーター）型」で「自動詞的用法」の開発を進めるためには、「地域をつくる

学び」を進める「地域社会とともにある教育」＝地域づくり教育、より積極的に「地域創造教育」⁵⁴を展開することが必要なのである。それは北の諸国でも南の諸国でも求められているものであり、それを通した学び合いが必要かつ可能であることを意味している。その学び合いは、日本の不定型教育＝「社会教育 Adult and Community Education」の戦後における理論的・実践的蓄積を活かし、発展させて行く可能性をも示している。共同学習から生活史学習、生産大学、地域づくり教育など、日本の社会教育は社会的に排除されがちな人々にかかわる自己教育運動をととして革新されてきたが、「不定型教育としての社会教育」も注目されてきており、とくに社会的排除問題に取り組む参加・包摂・公正が重視された最近の国際成人教育会議ベレン行動枠組み（2009年）では、日本の公民館を含む「地域学習施設 community learning center」の役割が位置づけられている⁵⁵。

もちろん、冒頭で述べたような現段階的課題をふまえ、地域住民とともにある「地域づくり教育」をより組織的に展開して行くために、取り組むべき課題は多い。これまで見てきたことにもとづいて、基本的課題を挙げるなら以下のとおりである。

第1に、社会的協同の諸実践の全体を関連構造において捉え、それらにともなう学習の内容と方法の多様なあり方をふまえつつ、それらを構造化していく方向を検討することである。筆者は、意思協同 association・生活協働 cooperation・生産共働 collaboration・分配協同 sharing を組織化する「地域共同 synergy or community」を考えてきた。

このことを前提にして、第2に、地域で展開されている学習のネットワーク化をふまえて、地域課題を討議する「公論の場」（Ⅳでみたセンが重視したもの）を創造し、そこからさらに多様な「地域をつくる学び」を経て、地域住民を主体とした教育自治への方向を探ることである。筆者は「地域をつくる学び」の典型的実践モデルとして、地域調査学習、地域行動学習、地域づくり協同実践、地域社会発展計画づくりなどに注目してきた。

その際に当面する課題として、第3に、一方では世界の動向、他方では地域の実態をふまえて、将来のあり方を具体化する地域社会発展計画づくりを実際に進めながら、それらに必要な学習と教育のあり方を検討し、実現するための地域教育計画づくりをすることである。

Ⅵ エンパワーメントと自己教育過程

不定型教育を中心とした開発教育は、地域住民の主體的な学習、すなわち自己教育活動を援助・組織化する教育実践である。そこで焦点となるのは、自己教育過程をどう捉えるかということである。この点に関する議論は、これまでの開発教育ではきわめて不十分だったと言わざるを得ない。

そのことは、参加型開発を進めてきた代表者とされるチェンバースも、そこで問うている振り返りや反省、あるいはふるまいや態度も、開発援助者やファシリテーターに必要とされているものであり、それゆえ、未来のために提起したことは「責任ある豊さ」であり、そのために

必要な「抑圧されていない者の教育学」であったこと⁵⁶を見ればわかる。もちろん、それはそれで重要なことではある。しかし、開発援助において結局必要になることは、対象となった地域と地域住民の主体的力量形成（「エンパワメント」と呼ばれてきた）であり、そのために不可欠な彼・彼女らの自己教育活動であることには変わりはない。

国際開発におけるエンパワメントの重要性は、とくに既述のフリードマンの提起(1992年)以来、一般に確認されてきているところである。地域開発にはそれを担う人々の形成が求められ、とくにそれを内発的なものとするためには、地域住民のエンパワメントが必要となってくる。そうした理解はいわゆる「手段としてのエンパワメント」の考え方になりがちであるが、人間的開発が主題となってくれば「目的としてのエンパワメント」が重要となる。Ⅳでみたセンの用語によれば、地域住民の「潜在能力」と「エンタイトルメント」の拡充と言ってもよいであろう。

そして、開発教育が「教育」であるかぎり、学習活動をとおした地域住民、中でもそれまで貧困・排除の状態におかれていた人々のエンパワメントが問われるようになってくるのである。「エンパワメント」概念が国際的に一般化したのは北京女性会議(1995年)からで、政治的・経済的・社会的・文化的あるいは心理学的など、先進国でもあらゆる領域でこの概念が使用されるようになり、エンパワメント概念のいわば「インフレ状態」もみられた。こうした中で、開発援助とくに開発教育におけるエンパワメントの理論と実践があらためて問い直されてきたのである。

ここでは、こうした動向をふまえた上での開発援助にかかわる提起を、佐藤寛編『援助とエンパワメント』にみておこう。同書は、エンパワメントの構成要素として①当事者の「気づき（主体的意欲）」、②能力開発／能力開花、③関係性の変化（能力を活用する場）を挙げ、これらに対応した外部からの援助者の活動を(1)啓発活動、(2)能力賦与・訓練、(3)社会環境への働きかけ、に区分している⁵⁷。①は、一般に成人教育では「意識覚醒・高揚 consciousness raising」論あるいは「変容的学習」論⁵⁸にかかわるものであり、第三世界の教育論においては、フレイレの言う「意識化 conscientization」に相当するものである。「意識化」は広くは②や③にまで及ぶものと考えられるが、②は能力発揮・向上のための独自の教育訓練活動が必要だとされ（それが一般に開発教育における「エンパワメント」促進事業とされ、「中間技術」学習もここに含められるであろう）、③はさらに地域の内発的発展（地域づくり）のための諸活動を念頭に置くことができるであろう。

エンパワメントを国際的学習論の展開から見れば、既述のユネスコの学習権宣言のいう、人々を「なりゆきまかせの客体から自らの歴史を創る主体に変える」学習活動を展開することであり、そこで提起された学習権の6つの項目をどう体系的に具体化するかという課題であった。実際の動向においては、開発「教育」においてすらも、この点は深められてきたとは言えない⁵⁹。しかしながら、開発援助においてエンパワメントを問うことは、教育学とくに社会教育学（不定型教育論）の基本を問うことでもあった。

前掲書の全体を取りまとめた佐藤は最終章で、外部からの援助による「計画的エンパワメントは可能か」を問うている。それは「開発援助」は可能かと問うていることと同じであるが、教育学的には、教師中心主義や外部注入主義・規範主義と子ども中心主義や発達論的学習論との対立、そもそも教育における「指導」や「援助」の理解にかかわるものである。ある意味で教育とは学習者の成長によって教育専門家が不要でなくなる過程であるが、成人教育・社会教育の基本である自己決定学習＝自己教育論から見れば、自己教育過程が進展するということは、学習者と教育者の協同関係による教育的自治が発展するということである。その過程でおこる「指導」から「援助」、そして仲介・伴走、見守りから「協同の教育」への理論と実践の、先進国における蓄積の成果が活かされるべきであろう。そのことは、外部から理解する「気づき」の一面性、誰が何を評価するのかというエンパワメントの「評価・計測」問題への対応についても同様である。

佐藤はまた、エンパワメントは介入者と対象者の自己完結問題ではなく、コミュニティ全体の変化を視野にないといけないと言う。そして、社会関係やパワー配分の変化における「ゼロサム性」、既得権益をもった者がパワーを手放すことの困難が、計画的エンパワメントが実現しにくい最大の理由であるとしている⁶⁰。周知のように、エンパワメント概念を提起したP.フレイレは、「被抑圧者とともにある教育」を重視したが、それは被抑圧者と抑圧者がともに自己変革するような関係変化がなければ実現しないと考えていた。われわれはさらに、一方では、日本の共同学習論のような被抑圧者（地域住民）どうしの学び合い、他方では、地域における諸対立を克服して地域課題を解決しようとする「地域づくり教育」の経験をふまえつつ、今日のグローバルな開発教育＝環境教育を展開することによって⁶¹、佐藤の提起した課題に添えて行くことができるであろう。佐藤は「パワーはどこから生まれるのか」とも問い、資源移転論と潜在能力論の対立にふれているが、パワーはまさに地域づくりの実践とそれに不可欠な「地域づくり教育」の展開をとおして生まれるのであり、それは同時に「能力を活用する場」づくりでもあるということが強調されなければならないであろう。

このように見てくると、『援助とエンパワメント』を考えるにあたって佐藤らが日本の生活改善運動や生活改良普及事業にも学ぼうとしたことは評価できる。しかし、さらに、「諸人格の自己疎外を克服する上で不可欠な自己教育活動とそれを援助・組織化する実践」という意味での日本の社会教育実践、すなわち、とくに社会的に排除されがちな人々にかかわって創造されてきた共同学習、生活史学習、生産大学運動、学習の構造化論、地域づくり教育論、地域生涯教育計画論、さらには現在取り組まれている東日本大震災からの復興過程における学習展開などの全体をふまえて⁶² 国際開発・開発教育を進めることの重要性を強調しなければならないであろう。

また、「能力を活用する場」づくりの前に「能力を発揮し、発見する場」としての「地域学習施設（CLC）」が位置づけられるべきであろう。もちろん、日本の地域施設としての「公民館」の経験が活かされるべきである。そこではエンパワメントにとっての地域文化活動（フレイ

レのいう「文化行動」)の重要性もふまえられなければならない。文化活動に加えて産業振興・政治学習にもかかわった初期公民館活動をはじめ、日本には分厚い公民館活動の蓄積がある⁶³。たとえば、ひとつの到達点とされる「三多摩TEEゼ」(1974年)は、公民館活動の4つの役割として①住民の自由なたまり場、②集団活動の拠点、③「私の大学」、④文化創造のひろば、を掲げた。いずれも、地域住民のエンパワーメントに向けた自己教育活動に不可欠のものと理解されるであろう。

もちろん、その際に共生的で互酬的關係にもとづく「ヴァナキュラーな」(イリッチ)な文化の位置づけが不可欠である。イリッチは、欧米文化で支配的な学校型社会を批判しつつ、今日の生涯学習の基礎となる「学習ネットワーク」を提起した⁶⁴。それは、西欧近現代に支配的な「プロメテウスの」人間モデルではなく、自然と人間への愛とケアを重視する「エピメテウスの」人間モデルへの転換を迫るものであった。また、プロメテウスの人間への批判は、芸術的活動を重視する「オルフェウスの」人間の対置をも生み出し、「芸術・技術・文化の総合」(マンフォード)の必要性も提起されてきた⁶⁵。「中間技術」(シューマッハー)は、それらの流れの中に位置づけられなければならないであろう。西欧的外部からの介入を批判的に捉えるだけでなく、西欧内部から支配的な思想や文化を批判的に捉え、オルターナティヴを創造しようとする理論および実践と「低開発国」文化活動との学び合いが、エンパワーメント過程を促進する上で重要な意味をもってくるであろう。

これまで地域住民のエンパワーメントを重視した国際開発では「参加型開発」が、かかわる開発教育では「参加型学習」が重視されてきた⁶⁶。RRA, PRA, PLAといった「参加型手法(Participatory Methodology, PM)」を主導してきたチェンバースの振り返りの総括の書に「日本語版解説」を寄せた佐藤は、チェンバースが権力性や力関係の非対称性が開発にとって最大の障害であると考えつつ、柔軟にPMを創造してきたことを評価している。しかし、ファシリテーターの「態度と心構え」がもっとも重要だとしていることに対しては、それでは「人々の主体性・自発性はどこに求められているのか。また、……職員技をもたない人々は参加型開発にどのように関わればいいのか。」といった疑問には応えることができないと述べている⁶⁷。われわれにとって重要なことは、地域に固有な社会的形成過程と学習ネットワークの実態をふまえた上で、「参加型手法」を地域住民のエンパワーメント過程全体の中に位置づけることである。

そのためには、第1に、地域開発にかかわる「参加型調査」の位置づけが必要である。筆者は、英国の北アイルランドと日本の北海道という先進国周辺における調査活動にもとづき、地域社会教育実践にかかわる調査活動を、要求調査・必要調査・「行動調査 action research」・「参画型調査 participatory research」・「自己調査 self-research」・協同的調査・組織的調査の区別と関連で理解すること、とくに地域社会発展＝地域づくりにかかわる場合には「多元的・協同的・組織的調査 multi-lateral, cooperative and organizational research」が必要だと提起してきた⁶⁸。

その上で、第2に、「参加型調査」については、援助者・調査者の側からの参加と被援助者とされてきた地域住民の参加を明確に区別する必要がある。前者は、基本的にはアクション・リサーチのひとつであるが、後者はまさに地域住民による「参画型調査」である。「参加型接近 participatory approach」は、成人教育の領域で代表的 NGO である「国際成人教育協議会 (ICAE)」でも重視されてきたが(規約 CONTACTO など参照)、この区別はあいまいである。

第3に、地域住民の学習過程としての調査学習の意味が検討されなければならない。その際には、調査を受けることによる学習を越えて、参画型調査、自己調査、そして協同的あるいは組織的調査が区別と関連において理解されなければならない。それぞれは、地域住民のエンパワメント過程においてもつ意味が異なるからである。開発「教育」としては、地域住民の自己教育過程においてそれらが位置づけられなければならない。

第4に、エンパワメント過程は学習論的にはフレイレの「意識化 conscientization」論を適用して分析される場合が多いが、フレイレにおいてはあいまいであった意識化と自己意識化を区別し、地域づくりにかかわる理性形成、さらにみずからの学びを組織化する自己教育主体形成までを視野に入れた全体を捉える必要がある⁶⁹。

以上のように検討してくるならば、エンパワメントにかかわる開発教育論としての基本的課題は、まずは自己教育過程全体(課題の気づきから自己教育主体形成まで)の理解であると言える。その理解があつてはじめて、多様な援助活動、とくに自己教育過程を援助・組織化する開発教育実践の意義(と限界)が明らかになるのである。開発教育における当面する最大の課題は、冒頭に述べたように、そこにおける「地域づくり教育＝地域社会発展教育 community development education」の位置づけと構造的把握、その上で、それらを地球的環境問題と貧困・社会的排除問題の同時的解決に向けた「持続可能で包容的な地域づくり教育 (ESIC)」として展開することである。その意義は、上記のようなエンパワメント過程とそれに不可欠な自己教育過程の全体の中で明らかになるものと言える。

VII 3.11 後の ESIC

ボトムアップで内発的な発展をめざす運動は、貧困・社会的排除問題を重視する国際開発援助の視点だけでなく、エコロジカルな視点からも求められるようになってきている。比較環境倫理学者の J. B. キャリコットは、環境倫理はユダヤ・キリスト教的伝統だけでなく、南アジアのヒンドゥー教・ジャイナ教・仏教、東アジアの老荘思想・儒教、日本の仏教、極西のポロネシアやアメリカ先住民、あるいは南米、そしてアフリカの民間信仰などにも見られることを確認しつつ、それらが欧米のポスト・モダニズムの「進化論－生態学的」環境倫理とくに「土地倫理」(レオポルド)と重なるものであるとしている⁷⁰。そこで注目されるのは、倫理学はほんらい最も直接的に実践にかかわる分野だとして、最終章で紹介している諸実践である。

ユダヤ・キリスト教的伝統からは「番人の環境倫理」にもとづいて、土壌浸食につながる

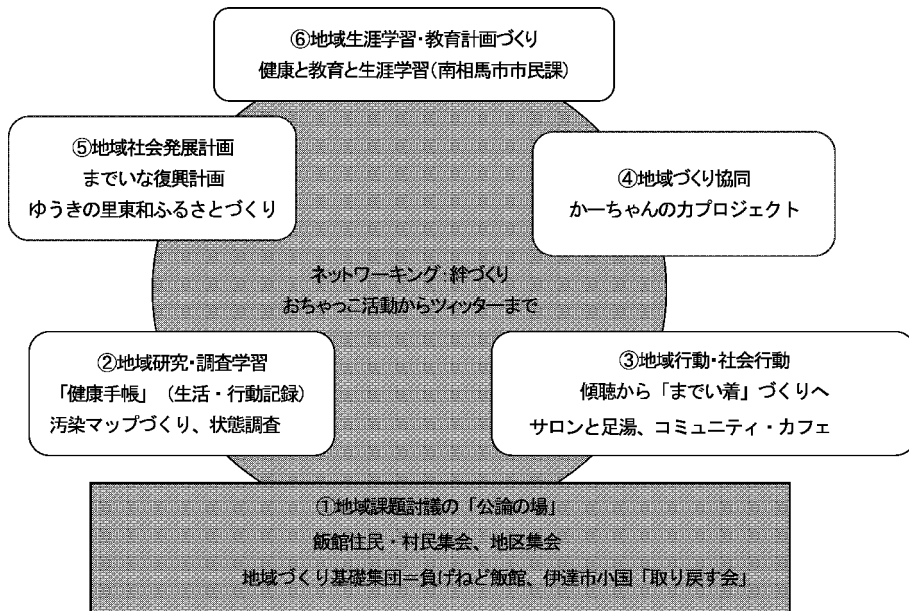
い総合的な農業方法を普及しているアメリカの「番人の農業計画」、とくに農家の実践交流・学習組織としての「持続可能な農業協会」や「持続可能な農作業グループ」の活動が紹介されている。そこでは、多様性を強調しながら、すべての農場を「農業生態系」とすることを目指している。ヒンドゥー教の環境倫理の実践としては、ガンディーの思想を背景にして、身体をはった森林保全運動の展開で著名なインドの「チプロ運動」が挙げられている。そこではディーブ・エコロジー的あるいはフェミニズム的運動と、「村の自治のためのダショリ協会」の活動など、公正で持続可能な開発を目標とする実践があることが指摘されている。そして、仏教にもとづく実践事例としては、タイの森林保全活動とともに、「中道」を重視するスリランカの「サルボーダヤ運動」が紹介されている。そこでは、「資源の管理権と技術を地域住民の手に移す」ような内発的開発、とくに「適正技術」（既述のシューマッハーの「中間技術」）による持続可能な開発が進められていた。

これらの住民主体で持続可能な発展を目指す諸実践は、互いに思想的・倫理的背景が異なるとはいえ、具体的な実践をみていけば共通の展開論理をもっている。それはまさに「実践の論理」であり、キャリコットが言う「ポスト・モダニズム」というよりも「ポスト・ポストモダン」の論理をもった内発的発展と、それにともなう「地域づくり学習・地域づくり教育」の現段階的展開としての ESIC である⁷¹。

ここでは最後に、ESIC が「3.11 後社会」でますます重要な意味をもつようになってきていることをふまえて、震災復興にかかわる実践を事例にその展開論理をみておきたい。東日本大震災の被災地・被災者の状態は、基本的人権の保障が問われるような社会的排除問題と（原発と津波による）環境破壊の典型例となっている。成人教育＝社会教育的視点から見ても、これまでさまざまな対応がなされてきたが⁷²、緊急的対応の後の復興過程で問われているのはまさに ESIC である。ESIC に向けた実践例を、〈図－1〉に示す。

この図は、「地域づくり教育 community development education」としての ESIC に不可欠な実践領域を示したものである。グローバルな時代、世界各地とくに国際開発の対象となった諸地域や先進国周辺地域で個性的で内発的な諸実践が展開されてきていることをふまえつつ、これらを「持続可能で包容的な地域社会づくり」に向けてさらに具体化・精緻化していく必要がある。大震災からの復興過程でもそうした方向への実践が展開されつつある。図に示した具体例は筆者が知り得たその一部にすぎないが⁷³、地域住民のエンパワメントを進めつつ、内発的な地域づくりを進める際に、本稿で検討してきた国際開発・開発教育の現場でも共通に学び合える論理をもったものとして考えることができよう。たとえば、土台となる①「公論の場」の形成は、Ⅲでみたように、センが国際開発において特別の注意を払うべき活動としていたものであるが、図ではそれがネットワーキング活動（既述のイリッチの言う「学習ネットワーク」）を基盤としたものであることを示している。ここでは②の事例として、Ⅵでふれた「自己調査学習」あるいは「参画型調査学習」にかかわる実践にふれておこう。

「地域調査学習」の事例として挙げたのは、まず、「負けねど飯館」が取り組んでいる村民の



〈図-1〉 東日本大震災からの復興と ESIC

「健康手帳(行動記録)」づくりである。それは放射能から身を守るためだけでなく、被災後の生活・行動記録であり、東京電力や国に対して被害請求をするための基礎資料となるものである。極端な喪失感をかかえた村民の「自己意識化」を促すと同時に、客観的な現実把握を進めるものとして注目される。また、伊達市霊山小国町の「小国を取り戻す会」では、地域住民が放射汚染の実態を把握するために、数人ずつの班を作って実測する実践を展開し、100メートルメッシュの放射性物質分布マップを作成している。その実践は、これまで進められてきた放射能汚染対策の問い直しを迫っている⁷⁴。社会教育の視点からは、戦後の公害学習の原点である三島・沼津コンビナート反対運動の際に、国家的な「航空写真調査」に対して地域住民が「鯉のぼり調査」を展開したこと、さらには日本で最初の環境保全運動であり、後の世界遺産「紀伊山地の霊場と参詣道」登録に至る原点として、南方熊楠がリードして進めた「鎮守の森」保全運動において、地域住民が杉の大木の1本ずつと草木の調査に参加して学習したことを想起させる。

さらに、仙台市若林区三本塚地区住民によって取り組まれている「状態調査」がある。同じ地区でも被害の状況や避難の仕方、さらには家族の状況や世代間などに差異があり、しばしば対立・矛盾を引き起こしかねない地域住民の現実から出発して、復興への方向を考えるために、東北大学の石井山竜平准教授などの協力を得て、住民同士がお互いに聞き手・話し手になって進める調査活動である⁷⁵。ここから地域住民主体で実際の復興計画づくりを進めるためには、さらに「多元的・協同的・組織的調査」が必要になる。その際に、復興計画とその実施過程が現実的で、地域住民一人ひとりにとって意味があるものとなるためには、「状態調査」は、単なる

アンケート調査や話し合いを越えて、大きな役割を果たすことになるであろう。

以上のような「地域調査学習」が、日本各地の地域再生にとっても、国際開発・開発教育にとっても、重要な問題提起となり、共通に学び合える実践であることは、もはや明らかであろう。それは、「までい着」や「カーちゃんのプロジェクト」、あるいは「までいな復興計画」づくりなどでも同様である⁷⁶。とくに、実践例にみられるような女性のエンパワーメントや地域計画づくりは、参加型開発の中心的テーマであった。復興にかかわる地域生涯学習計画づくりは東日本大震災被災地においても国際開発においても未展開と言えるが、図で示したような「地域行動」、「地域づくり協同」、「地域社会発展計画づくり」の実践は、地域住民のエンパワーメントをめざす国際開発でも、参加型学習を推進しようとする開発教育でも、すでに注目されてきた諸実践である。

しかし、それらは諸実践の全体的関連構造において把握されてきたわけではなく、それらに伴う学習過程とそれらを推進する「地域づくり教育 community development education」(現局面では ESIC)の展開構造が理解されてきたわけではない。あらためて、教育学的基本をふまえた成人教育論的・社会教育学的アプローチが必要となる所以である。

おわりに ―― ESIC から「人間の社会科学」へ ――

本稿では、21 世紀における国際開発の反省的見直しの動向を整理し、そこからこれまでの国際開発援助のあり方を振り返りつつ、環境教育的視点を含めた開発教育展開の重要性を指摘し、とくに教育学的視点からの発展課題について述べてきた。本稿では国際開発・開発教育に重点をおいて検討したが、環境教育の側からの見方に重点をおいた検討については別のところで述べている⁷⁷。両者をあわせて「持続可能で包摂的な地域づくり教育 (ESIC)」の今日的意義と課題が明らかになるであろう。

その展開はさらに、国際開発を議論する上で前提になっている経済学や政治学・社会学、さらには民俗学・人類学などの視点を総合的に捉え直すことになり、今日求められているグローバルな「実践の学」=「人間の社会科学」⁷⁸の創造につながるであろう。

注

- ¹ これまでの開発教育をめぐる動向については、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、同編『開発教育 ―― 持続可能な世界のために ――』学文社、2008、など。
- ² 山脇優二・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。
- ³ たとえば、前林清和『開発教育実践学 ―― 開発途上国の理解のために ――』昭和堂、2010、開発教育協会編『開発教育』第 58 巻、明石書店、2011、特集「オルタナティブな教育と開発教育」など。
- ⁴ 「地域づくり」は日本の表現であるが、community development については、日本における比較的早い時期の提起として、佐々木徹郎『コミュニティ・デベロップメントの研究 ―― カナダの漁村と

- フィリピンの都市の事例——』御茶の水書房、1982、がある。
- ¹⁵ 拙著『地域づくり教育の誕生——北アイルランドの実践分析——』北海道大学図書刊行会、1998、を参照されたい。
 - ¹⁶ くわしくは、拙著『持続可能で包摂的な社会のために——3.11 後社会の「地域をつくる学び」——』北樹出版、2012。
 - ¹⁷ 佐和隆光『グリーン資本主義——グローバル「危機」克服の条件——』岩波新書、2009、吉田文和『グリーン・エコノミー——脱原発と温暖化対策の経済学——』中公新書、2011。
 - ¹⁸ 円居聡一『原発に頼らなくても日本は成長できる——エネルギー大転換の経済学——』ダイヤモンド社、2011、長谷川公一『脱原子力社会の選択 増補版』新曜社、2011、大島堅一『再生可能エネルギーの政治経済学——エネルギー政策のグリーン改革に向けて——』東洋経済新報社、2010。
 - ¹⁹ 地域での実践例の紹介を含めて、大友詔雄編『自然エネルギーが生み出す地域の雇用』自治体研究社、2012。
 - ²⁰ V. ジョーンズ『グリーン・ニューディール——グリーンカラー・ジョブが環境と経済を救う——』土方奈美訳、東洋経済新報社、2009（原著 2008）。
 - ²¹ 戸田清『環境正義と平和——「アメリカ問題」を考える——』法律文化社、2009。
 - ²² 元田結花『知的実践としての開発援助——アジェンダの興亡を超えて——』東京大学出版会、2007。
 - ²³ 西川潤ほか編『開発を問い直す——転換する経済と日本の国際協力——』日本評論社、2011、「イントロダクション 開発の問い直しはなぜ必要か？」。
 - ²⁴ 1990 年代のものとして、V. ザックス編『脱「開発」の時代』晶文社、1996（原著 1992）、川田順造ほか編『反開発の思想』岩波書店、など。
 - ²⁵ 北野収『国際協力の誕生——開発の脱政治化を超えて——』創成社、2011。
 - ²⁶ 西川ほか編『開発を問い直す』前出、第 I 章参照。『サバルタンは語ることができるか』（1988、邦訳 1998）で著名なスピヴァクは、その後、サバルタンを代弁する位置にある「ネイティヴ・インフォーマント」に焦点をあてて、『ポストコロニアル理性批判——去り行く現在の歴史のために——』上村忠男・本橋哲也訳、月曜社、2003、原著 1999）を展開している。ポストコロニアル理論をめぐっては、A. ルーンバ『ポストコロニアル理論入門』吉原ゆかり訳、松柏社、2001（原著 1998）、参照。スピヴァクが依拠するのはデリダの「脱構築」論であり、ルーンバは同上書の最後でポストコロニアル理論とポストモダニズムの関係にふれているが、われわれに必要なことは、スピヴァクが重視する「サバルタン」や「知識人」（ネイティヴ・インフォーマントはその一類型）を提起したグラムシの思想を教育学的に再構成しつつ、21 世紀に求められているポスト・ポストモダンの「実践の学」として発展させることである。さしあたって、拙著『エンパワーメントの教育学——ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン——』北樹出版、1999。
 - ²⁷ 実践的には社会福祉ないしケアの領域で問われることであるが（たとえば、上野千鶴子『ケアの社会学——当事者主権の福祉社会——』太田出版、2011）、メディア論的にみた日本的言論のあり方としても問題にされている（たとえば、弱者や被害者の気持ちを代弁するかたちでの「マイノリティ憑依」を指摘する、佐々木俊尚『「当事者」の時代』光文社、2012）。
 - ²⁸ R. チェンバース『第三世界の農村開発——：貧困の解決—— 私たちにできること』明石書店、1983（1995）。
 - ²⁹ E. F. シューマッハー『スモール イズ ビューティフル——人間中心の経済学——』小島慶三・酒井つとむ訳、1986（原著 1973）。
 - ³⁰ 上掲書、p.61。
 - ³¹ たとえば、M. ユヌス『ソーシャル・ビジネス革命』千葉敏生訳、早川書房、2010（原著 2010）。
 - ³² 宇沢弘文・内橋克人『始まっている未来——新しい経済学は可能か——』岩波書店、2009。

- ²³ 正村公宏『人間を考える経済学——持続可能な社会をつくる——』NTT出版, 2006, 石見徹『開発と環境の政治経済学』東京大学出版会, 2004, p.219。
- ²⁴ 西川潤『人間のための経済学——開発と貧困を考える——』岩波書店, 2000, 第11章および終章。
- ²⁵ 大平滋・木村安恒・伊藤早苗編『国際開発学入門——開発学の学際的研究——』勁草書房, 2009。
- ²⁶ 西川潤『グローバル化を超えて——脱成長期 日本の選択——』日本経済新聞出版社, 2011, 第5章および第6章。
- ²⁷ 拙著『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合い——』北樹出版, 2006。
- ²⁸ 先発・中発・後発の先進国の事例であるが, 拙編『排除型社会と生涯学習——日英韓の基礎構造分析——』北海道大学出版会, 2011, 鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習——政策と実践の日英韓比較研究——』大月書店, 2011, を参照されたい。
- ²⁹ 西川潤『人間のための経済学』前出, K. ボランニー『人間の経済 I, II』玉野井芳郎・中野忠訳, 岩波書店, 2005 (原著 1977)。
- ³⁰ 佐藤寛・藤掛洋子『開発援助と人類学——冷戦・蜜月・パートナーシップ——』明石書店, 2011。
- ³¹ 日本からの主張としては, 広井良典『グローバル定常型社会——地球社会の理論のために——』岩波書店, 2009。
- ³² S. ラトゥーシュ『経済成長なき社会発展は可能か?——〈脱成長〉と〈ポスト開発〉の経済学——』中野佳裕訳, 作品社, 2010 (原著 2004, 2007)。なお, 西川潤も最近, ポスト・グローバル化のもとでの「脱開発」=「脱成長」を主張しているが, 具体的には「グローバル市民社会」の発展のもとでの内発的発展論の新たな展開を展望するものであり (『グローバル化を超えて』前出, 第1章および終章), ラトゥーシュの枠組みとは異なる。
- ³³ 鶴見和子・川田侃編『内発的発展論』東京大学出版会, p.17。
- ³⁴ シューマッハーは, その後, 鉱物・植物・動物・人間という存在の4次元 (階層的構造), それに対応した世界と人間の「相応性」, そして知識の4分野 (内的自己・内的世界・外的自己・外的世界) をふまえて「人格」(人間の人間たる所以)を理解することの重要性を強調しているが (『混迷の時代を超えて——人間復興の哲学——』小島慶三・斉藤志郎訳, 佑学社, 1980, 原著 1977), 人格論の展開にまでは及んでいない。
- ³⁵ 拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房, 2000, 同『新版 教育学をひらく——自己解放から教育自治へ——』青木書店, 2008。
- ³⁶ センやヌスバウムの「潜在的能力」論の意義と発展課題については, 拙編『排除型社会と生涯学習』前出, 序章を参照されたい。
- ³⁷ A. セン『自由と経済開発』石塚雅彦訳, 日本経済新聞社, 2000 (1999)。以下, 引用は同書。
- ³⁸ これらの動向と教育現場への具体化については, 拙著『エンパワーメントの教育学——』前出, および『新版 教育学をひらく』前出。
- ³⁹ この点, 拙著『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くポリフォニー——』北樹出版, 2000, を参照されたい。
- ⁴⁰ それは, 「収斂する問題」を解決しようとする近代科学的・技術的対応, とくにその方法を全体に押し広げようとする動向を批判して, 自由対秩序, 成長対衰退など, 生命・意識・自覚がかかわる場合に遭遇する, 解決できない2元的対立をかかえた「拡散する問題」への取り組みにおいて求められるものであった (『混迷の時代を超えて』前出, p.180-1)。
- ⁴¹ 西川ほか編『開発を問い直す』前出, p.191 (佐藤仁稿), p.249 (平山恵稿)。筆者は, 実践知は「グローバルな知」として位置づけられるべきもので, 調査研究は「アクション・リサーチ」を超えたものとして展開しなければならないと考えている (さしあたって, 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出, 第6章および終章を参照されたい)。

- 42 『スモール イズ ビューティフル』前出, p.147。
- 43 尾関周二ほか編『〈農〉と共生の思想——〈農〉の復権と哲学的探求——』農林統計協会, 2011, 野田公夫『〈歴史と社会〉日本農業の発展論理』農山漁村文化協会, 2012。
- 44 V. シヴァ『アース・デモクラシー——地球と生命の多様性に根ざした民主主義——』明石書店, 2007 (原著 2005), 同『生物多様性の危機——精神のモノカルチャー——』戸田清・鶴田由紀訳, 明石書店, 2003 (原著 1993)。
- 45 L. コール『居酒屋社会の経済学——スモール・イズ・ビューティフルの実現をめざして——』藤原新一郎訳, ダイアモンド社, 1980 (原著 1955)。シューマッハーに即してみれば, 共通するキーワードは分権化であろう (『混迷の時代を超えて』前出, 補論, 参照)。
- 46 宮本憲一『環境経済学 新版』岩波書店, 2007, p.57。
- 47 『混迷の時代を超えて』前出, pp.141-144, 172, 『スモール イズ ビューティフル』前出, pp.104, 127, など。
- 48 代表的なものとして, A. ゴルツ『労働のメタモルフォーゼ——働くことの意味を求めて 経済的理性批判——』真下俊樹訳, 緑風出版, 1997 (原著 1988)。
- 49 『スモール イズ ビューティフル』前出, p.246。
- 50 E. F. シューマッハー『宴のあとの経済学』長洲一二監訳, ダイアモンド社, 1980 (原著 1979), p. 114。
- 51 江原裕美編『内発的發展と教育——人間主体の社会変革と NGO の地平——』新評論, 2003。とくに子どもの教育については, 同編『開発と教育——国際協力と子どもたちの未来——』新評論, 2001。
- 52 以上, 拙著『地域づくり教育の誕生』前出, 序章を参照されたい。
- 53 拙著『学校型教育を超えて——エンパワーメントの不定型教育——』北樹出版, 1997, 終章, 拙編『社会的排除と「協同的教育」』御茶の水書房, 2002, 第 I 編第 1 章。
- 54 拙著『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くポリフォニー——』北樹出版, 2000。
- 55 日本の「社会教育としての生涯学習」の特徴と今日的課題については, さしあたって, 鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習』前出, 終章。
- 56 R. チェンバース『開発の思想と行動——「責任ある豊かさ」のために——』野田直人訳, 明石書店, 2007 (原著 2005), とくに「第 7 章 未来のために」を参照。
- 57 佐藤寛編『援助とエンパワーメント——能力開発と社会環境変化の組み合わせ——』アジア経済研究所, 2005, p.8-9。
- 58 J. メジロー『おとなの学びと変容——変容的学習とは何か——』金沢睦・三輪建二監訳, 鳳書房, 2012 (原著 1991)。
- 59 たとえば, 最近の開発教育の動向を示す注 1 の著書でも「参加型学習」は扱われているとしても, エンパワーメントは章節のタイトルにもあらわれていない。
- 60 佐藤寛編, 前掲書, pp.218, 221。
- 61 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出, とくに第 5 章を参照されたい。
- 62 拙稿「社会教育研究の対象と方法について」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第 116 号, 2012, を参照されたい。
- 63 国際的動向の中での位置づけについては, 小林文人・佐藤一子編『世界の社会教育施設と公民館——草の根の参加と学び——』エイデル研究所, 2001。
- 64 拙著『新版 生涯学習の教育学——学習ネットワークから地域生涯教育計画へ——』北樹出版, 2008, 序章を参照されたい。
- 65 L. マンフォード『現代文明を考える——芸術と技術——』生田勉・山下泉訳, 講談社, 1997 (原

著 1952)。

- ⁶⁶ 斎藤文彦編『参加型開発——貧しい人々が主役となる開発に向けて——』日本評論社、2002、など。
- ⁶⁷ R. チェンバース『開発調査手法の革命と再生——貧しい人々のリアリティを求め続けて——』野田直人訳、明石書店、2011（原著 2008）、p.300。
- ⁶⁸ 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出、表Ⅶ-2を参照。そこでは、東日本大震災からの復興過程にかかわる調査研究活動のあり方として考えてみた。なお、田中治彦は、南の国の PLA と日本で取り組まれているアクション・リサーチを同じ参加型学習として結びつける「開発教育の虹」を提起しているが（『国際協力と開発教育』前出、終章）、参加型調査学習とアクション・リサーチは論理的にも区別されなければならない。
- ⁶⁹ たとえば本田かおりは、山内富美の研究をもとに、エンパワメントにかかわる意識化を(1)自己省察、(2)関係理解、(3)参加の3段階に分け、前2者を「意識化の初期段階」としてその重要性を指摘している（『西北インド SEWA による貧困女性のエンパワメント』西川潤ほか編『社会科学を再構築する——地域平和と内発的発展——』明石書店、2007）。しかし、「自己省察」はほんらい「自己意識化」の実践であり、本田＝山内によるその説明（＝感性と悟性によって対象を省察する）は「意識化」の実践である。また、意識化と自己意識化の意義と同時にその限界をふまえ、開発教育においては(3)以降の実践、とくに地域経済発展にかかわる学習の独自の意味が明らかにされなければならない（さしあたって、拙著『地域づくり教育の誕生』前出、第8章および第9章を参照されたい）。その上で、これらの学習の諸領域は、現実的には重層構造をもって展開することが理解されなければならない。
- ⁷⁰ J. B. キャリコット『地球の洞察——多文化時代の環境哲学——』山内友三郎・村上弥生監訳、みすず書房、2009（原著 1994）。これら環境倫理を重視する運動から生まれたものの中で最も代表的なものが、V. シヴァ『アース・デモクラシー』前出、である。
- ⁷¹ 拙著『エンパワメントの教育学』前出、とくに終章。キャリコットは、「脱構築主義」ではなく「再構築主義」の立場のポスト・モダニズムを基調とする進化論・環境倫理を提起している（同上書、p.404）。それを倫理学としてではなく実践論として展開するならば、筆者の言う「ポスト・ポストモダン」の論理と重なる部分があると思われる。
- ⁷² 石井山竜平編『東日本大震災と社会教育——3.11後の世界にむきあう学習を拓く——』国土社、2012、および拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出、終章を参照されたい。
- ⁷³ それぞれについては、拙稿「社会教育研究の対象と方法について」前出、7で紹介した。
- ⁷⁴ 小松知未・小山良太「福島県における放射能汚染による農業被害と今後の課題」『農業と経済』2012年3月号、参照。
- ⁷⁵ 石井山編『東日本大震災と社会教育』前出、序章参照。
- ⁷⁶ これら飯舘村にかかわる実践については、千葉悦子・松野光伸『飯舘村は負けない——土と人の未来のために——』岩波書店、2012。「までい着」については、斎藤雄也「飯舘村までい着がつかないだ人の絆」『月刊 社会教育』2012年8月号、の実践ルポもある。
- ⁷⁷ 拙著『持続可能で包摂的な社会のために』前出、第6章。
- ⁷⁸ 「実践の学」については、拙著『現代教育計画論への道程——城戸構想から「新しい教育学」へ——』大月書店、2018、「人間の社会科学」については、拙稿『「人間の社会科学」序論』『札幌 唯物論』第56号、2012、を参照されたい。