

開発教育手法の社会学専門教育との接合 —その効果と課題—

佐野麻由子
福岡県立大学

E-mail : sanomayu@fukuoka-pu.ac.jp

キーワード：参加型教育、社会学専門教育、観点別教育目標、開・悟・示・入の段階

1. 本報告の目的

本報告の目的は、“開発教育”で用いられているワークショップ形式やケースメソッドを用いた参加型教育を大学の社会学専門教育にどのように取り入れることが効果的なのかを、観点別教育目標の視点に依拠し、報告者の活用例を交えて考えることにある。本報告では、社会学の専門教育において「悟の段階」から「示の段階」に学習者を導くにあたって、擬似体験による事象の理解に理論や概念を結びつけるという学習サイクルの繰り返しが効果的であるという現時点での見解について述べる。

2. 開発教育の大学での専門教育への応用

(1) 開発教育のねらい

参加型教育とは、(1) ディベート等を用いた教育者と学習者あるいは学習者間の双方向の学習、(2) 学習者が現実に行き起きている社会現象の当事者に扮し、彼らの目線から社会現象を捉えなおす学習を重視する教育手法である(開発教育協会参照)。その学習効果として、学習者が社会の問題を知り、考え、行動する力の涵養が挙げられる。意図されているのは、学習者が他者の立場から、多角的に事象を捉えること(当事者性への接近)による認識の転換、それに基づく実践(自己の相対化によるハビトゥスからプラティークへの転向)であろう。学習者の当事者性への接近や自己の相対化には、ロール・プレイ等の手法が確かに有効であろう。

(2) 専門教育における観点別教育目標

では、参加型教育を大学での専門教育¹⁾にどのように応用することができるだろうか。それを考えるあたり、まず、大学教育において学習者の到達度を客観的に評価する基準として導入されている4つの観点別教育目標²⁾について触れたい。

沖(2007)によれば、4つの観点別教育目標とは、すなわち、①知識の習得と理解に関

¹⁾一般に、一般教育がどの分野にも依存しない普遍性を理念とする教育を指すのに対して、専門教育とは特定の分野のために深く深化した教育を指す。

²⁾教育目標の観点は、知識の習得と理解および知的能力の発達に関する諸目標からなる認知的領域、興味や態度・価値観の形成と正しい判断力や適応性の発達に関する諸目標からなる情意的領域、手先の技能や運動技能に関する諸目標から成る精神運動的領域の3つに分類されるが(梶田 2002 : 36)、沖は認知的領域を2つ項目に細分化し、4つの観点として提示している。

わる「思考・判断」、および、②知的能力の発達に関わる「知識・理解」（認知的領域）における達成、③事象への関心、学問に臨む態度、価値観の形成、判断力の発達に関する「関心・意欲・態度」（情意的領域）における達成、④得られた知識の表現能力、技能に関わる「技能・表現」（精神運動的領域）における達成である。アメリカの教育学者ベンジャミン・ブルームは、認知的領域では、知識→理解→応用→分析→評価の順に、情意的領域では受容→反応→価値づけ→組織化→個性化の順に、精神運動的領域では模倣→操作→精確→分節化→自然化の順に発達すると述べている（沖 2007）。

梶田（2002）は、ブルームの提示した各領域での発達を法華經の仏典の内面化プロセスである「開」「示」「悟」「入」と照らし合わせて整理している（梶田 2002：151-155）。梶田は「開」における主要指導目標として「目を開かせる」、「心を耕す」を、「示」の目標として「要点を理解させる、一応できるようにさせる」を、「悟」の目標として「自分なりに納得するところまでもっていく」を、「入」の目標として、「生活や人柄の一部となるようにさせる」を挙げる（梶田 2002：153）。

表 1 社会学の教育目標	教育における観点			学習者のハビ トゥス、プラ ティーク
	認知的領域 思考・判断 知識・理解	情意的領域 関心・意欲・態度	精神運動的領域 技能・表現	
【開の段階】 ・社会が抱える問題を発見 することができる		1.受け入れ 2.反応		ハビトゥスの 相対化 意図的实践 (プラティーク) 新しいハビト ウス
【悟の段階】 ・理論・概念を使用して社会の 趨勢を明らかにすることが できる	1. 知識 2. 理解	3.価値づけ	1. 模倣 2. 操作	
【示の段階】 ・理論・概念を組み合わせたり、 分解したりして社会をトータルに 把握することができる	3. 応用 4. 分析 5. 総合	4.組織化	3. 精密化 4. 分節化	
【入の段階】 ・知識を自分の世界観に取り込み、 既存の理論を再構築したり、より よい社会のあり方を構想したり することができる	6. 評価	5.個性化	5. 自然化	

（注）梶田（2002）の表5-6に学習者のハビトゥス、社会学の目標を加えた（梶田 2002：154）。

(3) 社会学における教育目標への読み替え

次に社会学の学問的目標について触れたい。社会学の学問的目標として友枝(2007)は、分析レベル、規範レベルでそれぞれ次のような目標を挙げる³。分析レベルの目標として「社会が抱える問題を発見する」、「社会の変化の趨勢を明らかにする」、「社会をトータルにつかむ」を、規範レベルの目標として「現在の社会に政策的判断を下し、将来の社会を構想しデザインする」等を挙げる(友枝 2007)。社会学の目標に、2(1) および 2(2) で触れた学習者のハビトゥスとプラティーク、大学における社会学教育の 2 つの教育段階を接合して整理したものが、前掲の表 1 である。

3. 開発教育の応用による効果と直面した課題

開発教育は、どの段階のどの領域の達成に効果的なのだろうか。報告者が直面した課題は、「悟の段階」から「示の段階」、さらには、「入の段階」へと学生を導くにあたり、開発教育の手法をどのように用いることができるのかという点である。換言すれば、開発教育の手法は、「開の段階」「悟の段階」への導きにおいてのみ有効なのか、学問との関わりは抜きとした情意的領域における達成、ハビトゥスからプラティークへの転換にのみ有効なのかという壁に直面した。以下では具体的に事例を紹介したい。

(1) 事例 1: 「開の段階」における効果

社会学(講義形式、受講者数 100~120 名: 一般教養選択科目)での活用

事例 1 は、必ずしも社会学を専門としない 1~4 年次生約 120 名が受講する一般教養の社会学である。通年 24 回の授業のうち、社会調査の方法を学ぶ回に、ケースメソッドを使用した。その際のテキストは、報告者の作成したお茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム『<ジェンダーと開発>をケースメソッドで学び、教えるケース・ブック: ジェンダーと開発』所収のケース・ストーリー 3 「チャウパリは誰のため: ネパールの生理規範をめぐる」である。指導目標を「社会現象により接近するための調査方法の学習」とし、ケース・ブックの手順にはよらず、学習者に調査者としてネパールを訪問した際にネパールにおけるジェンダー規範、身体観を多角的に理解するために誰に何を聞くのか、彼らは、それぞれどのような考えをもっているのかを考えさせた後で、小グループごとに短時間のロール・プレイを实践させ、年齢、ジェンダー、地域、階層、民族によって考え方が異なる故に社会調査ではそれらを意識したデータの収集が重要であることを学習させた。

認知的領域、情意的領域、精神運動的領域のそれぞれにおいて「開の段階」「悟の段階」の達成がみられた。たとえば、ネパールの生理規範への驚き、翻って日本でもかつて存在していた穢れの規範への関心の喚起(関心・意欲・態度における効果)、行為者にとっての社会的現実年齢、ジェンダー、地域、階層、カースト・民族によって多様であるという社会学の基礎知識の理解、および、そうした現実を把握するための社会調査法の理解(思考・判断、知識・理解における効果)である。

³分析的なレベルとは、社会事象を記述した上で社会事象の因果関係もしくはメカニズムを説明するレベルであり事実判断のレベルである。それに対し、規範的なレベルとは、社会に存在する制度の有効性や正当性を検討したり、政策的判断を下したりするレベルのことであり、価値判断のレベルである(友枝 2007: 8)。

(2) 事例 2 : 「示の段階」「入の段階」における課題

2 年次の国際共生研究 (演習形式、受講者数 9 名) での活用

事例 2 は、1 年次に社会学原論、社会学史を受講した社会学の導入教育ないし基礎教育段階に達した学生が受講する必修の演習である。教育目標は、「世界規模の格差に関連した事象および事象に接近するための社会学的枠組みを学び、今日の格差是正の試みを学術的に評価できる」である。その際のテキストは、P. ダスグプタの経済学の入門テキスト、A. ギデンズによる社会学のテキスト (グローバルな不平等、社会的排除に関連した章) の他、人間開発報告書や NGO・OXFAM の編集したグローバルな格差と貿易についての文献を用いた。演習では、文献の内容についてのレジュメの報告、ディスカッションを中心に据えているが、テキストを読む回では事例集やデータを併用する工夫をした他、理論に関連する新聞の対談記事を用いたロール・プレイ、議論を行った。

半期を終えて、途上国の状況に対する関心、彼らの視点にたった格差問題の理解、理論や概念を用いたそれらの理解等、認知的領域、情意的領域、精神運動的領域のそれぞれにおいて「開の段階」「悟の段階」の達成がみられた。たとえば、ジェンダーの非対称性については、男性学習者が女性の立場から賃金や労働待遇、労働時間にみる男女の格差の構図を理解しさらなる関心を抱いたり、女性学習者が「男性＝抑圧者、女性＝被抑圧者」という単純な図式の限界を理解したりするだけではなく、非対称性を生み出す構造的要因について経済学、社会学の概念を用いて説明できるようになった点が挙げられる。

他方、「理論・概念を組み合わせたり、分解したりして社会をトータルに把握することができる」という「示の段階」での認知的領域、情意的領域、精神運動的領域における達成には課題が残った。たとえば、第一次産業従事者の置かれた状況や女性の労働時間にみる男女の格差の構図は日本にも共通する問題であるが、途上国の貧困や差別の問題と構造同値である日本の問題に想像を膨らませ、理論的に解釈するには至っていない。さらには、「示の段階」の先にある「入の段階」にどのようにつなげていけるのか、すなわち、学習者が理論や概念等の社会学的知識を自分の世界観に取り込み、既存の理論を再構築したり、論理的思考に基づいて既存の社会に政策的判断を下し、新しい社会を構想したりすることができるようになるには課題が残っている。

4. 課題の克服に向けて

「悟の段階」から「示の段階」に学習者を導く際に直面した課題の対処方法として、擬似体験による事象の理解に理論や概念を結びつけるという学習サイクルの繰り返しを実践している。また、可能な限りフィールドワークを実施することを検討している。

参考文献

- 梶田叡一, 2002, 『教育評価 第2版補訂版』有斐閣双書.
 沖裕貴, 2007, 「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—」『立命館高等教育研究』第7号, 61-74 頁.
 友枝敏雄・山田真茂留, 2007, 「Do! ソシオロジー—現代日本を社会学で診る」有斐閣アルマ.

多元性の中での開発教育・社会学教育のゆくえ —大学教育におけるグループディスカッション手法の経験から—

宮内泰介
北海道大学

E-mail: miyauchi@let.houkdai.ac.jp

キーワード：開発教育協会、熟議民主主義、調査実習、フィールドワーク、まちづくり

1. 開発教育と社会学教育

開発教育協議会（1982 年設立）（のち開発教育協会）が中心となって進めてきた開発教育（Development Education）は、「地球社会が抱える開発・環境・人権・平和・文化などの人類共通の諸問題」（開発教育協会定款の表現）を参加型学習によって学び、解決していくという教育運動である。当初は「異文化理解」「南北問題」「発展途上国」が中心的なテーマだったが、次第に環境問題、地域社会などテーマを広げてきた。

開発教育は、参加型の教育を標榜し、そのための教材作りに力を入れてきた。1980 年代、そのインパクトは大きく、私もその後市民活動や大学教育などの中でその手法を使ってきた。

しかし一方で、開発教育は、その成り立ちから言って、あらかじめ問題のフレームワークが決まっていることが多い。「参加型学習」の中からそうした問題やフレームワークに「気づく」ことが強調されてきた、とも言える。

一方大学における社会学教育は、かつては教員が一方向的に話すという講義スタイルが中心であり、また社会学「理論」を教えることに主眼が置かれた。しかし次第に、理論そのものより「社会的な視点」に重点が置かれるようになり、社会で「あたりまえ」と思われているものをひっくり返し、社会のからくりを分析・提示することに力点が置かれてきた。さらに、大学教育の中での要請もあり、社会調査やフィールドワークを重視することも多くなってきた。

そうした社会学教育においては、あらかじめ決められた「問題」よりもむしろ現場からの問題の発見に重きが置かれるようになり、さらに社会の多元性へ注目せざるをえなくなってきた。とはいえ、社会学教育は、理論への落とし込みをしなくては気がすまない部分があり（そうでなければただの「社会問題」の「紹介」になる、との危惧）、その部分はなかなか脱しきれていない。また、開発教育が提案してきた参加型の教育手法はまだ十分に社会学教育の中では取り入れられていない。

2. 多元的な社会における社会学教育としてのグループディスカッション

そうした中で、私は両方の系譜を受け継ぎながら、大学における社会学教育を模索してきた。

私が大学で重視している手法は、一にも二にもグループディスカッションである。

映像資料や新聞記事、文献資料などを示し、そこから問題を提示して、グループでディスカッションをする。受講者が20人だろうが200人だろうが、4人一組のグループにさせ（可能であればなるべく多様な学生が入るよう工夫する）、毎回グループディスカッションをさせる。

たとえば、自然資源をめぐる関係者同士が対立するという映像資料を見せて、その解決方法を議論してもらう。あるいは、商店街の活性化の取り組みについての報道資料を見せて、さて、商店街活性化のために税金を使うことは是か非かを考えてもらう。あるいは「民族問題」の映像と資料を見せて、さて民族とはいったい何だろうと議論してもらう。また、たとえば、ある歴史的建造物の保存をめぐる10数個のファクトを提示し、そこから何が言えるのか、保存をめぐる問題はどうか、を議論する。

私がグループディスカッションをさせるにあたって注意しているのは次の3点である。

(1) 議論になりやすそうな、すなわち簡単な答がなさそうな問題（もっと言えば複数の矛盾する答が用意されそうなテーマ）を選ぶ、(2) 回によってディスカッションの方向性に多様性を持たせる、すなわち、根本から問う、概念を問う、賛成・反対を考える、解決策を考える、構想する、などの多様な方向性を確保する、(3) 個人作業とグループ作業とのバランスをうまくとる、グループディスカッションの前に個人の考えを整理する、グループディスカッションのあとで個人の考えをまとめるなどの時間をとる、(4) 議論しやすい場づくりに注意する（机の配置などの物理的なものと、ディスカッションの前に各自準備させるなどのソフト面と）。

このようなグループディスカッションの効果は、経験的に、以下のものだと考える。

(1) グループの中でお互いに刺激しあいながら、深く考えるようになる。多様な考え方に触れる。提示された資料とディスカッションの両方から、社会の多元性を学ぶことができる。

(2) 自分で話しながら理解しようとするので、提示された問題についてより理解が深まる。

(3) 考える姿勢が身につく。議論する姿勢が身につく。

言ってみれば、これは熟議民主主義のための市民教育であるとも言えるだろう。

3. グループディスカッション中心の社会学教育の課題

しかし課題もいくつかある。

第1に、教師としては十分に配慮するものの、教師が提示する資料や、議論のテーマの提示は、教師の側のフレームを脱することは難しい。現実の社会の多元性はそこでは表せず、やはり檻の中の話になってしまうことが多い。そのことは教育として決められた時間内に一定の効果を挙げるためにはしかたのないことであるが、それにとどまることはやはり問題であろう。

第2に大学の講義の制約、とくに1週間に1回90分という物理的な制約は、このような教育手法には多少桎梏となる。

第3に、その問題を自分のこととして考えるにはやはり無理がある。たとえば民族紛争についての資料を持ってくるにしても、やはり「遠い存在」であることはいかんともしがたく、授業で取り上げる資料の範囲でそのリアリティを伝えることはほとんど不可能だろ

う（教師もリアリティを持っていないものも少なくない）。それでも行うことが教育ではあるが、この課題はいつまでも残る。

第4に、グループの中の多様な視点、といっても、つまるところほとんどの学生は、同世代でかつ社会的背景や階層も似ていることが多い。社会の多元性をそこで擬似的にでも構成するのは難しい。

4. 調査実習の可能性

そうした課題をいくらかでも埋める教育手法が、調査実習である。調査実習にもいろいろあるが、ここで必要とされるのは、フィールドで聞き取り等の質的データを中心にとってきて、そこから問題構造を徐々に浮かびあがらせていく、ボトムアップ型のフィールドワークである。

なぜ調査実習（フィールドワーク）がグループディスカッション中心の社会学教育を埋めることになるのか。それはフィールドそのものの多元性による。

教室の中で提示された多元性はあくまで擬似的なものであり、「現実」のフィールドの中で多元性にとまどい、そこからボトムアップで自分なりのフレームワークを獲得するということは、開発教育としても社会学教育としても、おそらく最も良質な手法である。

しかし、ことはそんなに簡単ではなく、フィールドの選定、フィールドで誰に話を聞か、フィールドの何を見るかは、あらかじめ教員の方でアレンジせざるをえない。そこはやはり教員のフレームが反映される。

それでも教員のフレームを軽々と超えてしまうのがフィールドであり、フィールドの教育力である。そのためにも、フィールドの多元性が確保されるような場の設定が必要になってくる。

しかし、そこにはいくつか課題がある。第1に、そのような場の設定やアレンジそのものの設定が大きな労力を必要としていること。こうしたアレンジは、教員の側にすればたいへんな負担になり、なかなかできるわけではない。第2に、フィールドの人たちとの関係は慎重になされなければならない。フィールドの人たちを学生の実習の練習台にはいけない。

そうした限界を踏まえつつも、大学教育として理想なのは、教室におけるグループディスカッション手法と調査実習を有機的につなげて教育を行うことだろう。そのことで、お互いの限界を補い合い、多元的な社会の中での問題発見の技法（問題解決の技法取得までにはいずれにせよ少し遠いが）を身につけることができる。

5. 社会実践・まちづくりとの関係

実はこうした大学における参加型の社会学教育の効果と課題は、そのまま社会実践やまちづくりにおける参加型手法の効果と課題につながる。

開発教育の手法と並行するようなかたちで、まちづくりの文脈でも参加型手法が多く用いられている。1980年代、木下勇氏らが世田谷で始めたワークショップを嚆矢として、公園作り、再開発計画作り、地域の課題探しといった幅広い分野で参加型の手法が取り入れ

られてきた。多くの場合、KJ 法やそれに類する手法がとられてきた。また、近年は「無作為抽出された市民による討議」という技法（ドイツ起源の「プラーヌンクスツェレ」や米国起源の「討論型世論調査」）も実験的に使われるようになってきている。それらは一定の成果を上げてきた。

しかし、手法が洗練されていく一方で、地域社会の多元性に配慮したボトムアップの組み立て方が十分に行われているとは言いがたい側面がある。そこで見落とされがちなのは、誰が何のためにその話し合いを設定するのかということの問い直しであり、また、地域に分け入って問題を発見しようとする姿勢であり、その技法である。

まちづくりにおいても、座学でのグループディスカッションと調査実習にあたる 2 つの技法が並行して行われる必要がある。大学の調査実習に当たるものとしてまちづくりの分野で行われているものとして、「まち歩き」、市民調査などがあるが、その手法はいかにも洗練されておらず、またそれをまちづくりにどう生かしていくかという方法論はまだ途上である。

参考文献：

- 木下勇，2007，『ワークショップ—住民主体のまちづくりへの方法論』学芸出版社
『開発教育』47（特集・開発教育のこれまでとこれから）（2003）開発教育協会
『開発教育』59（特集・開発教育この 10 年そして未来へ向けて）（2012）開発教育協会
宮内泰介，2013，『グループディスカッションで学ぶ社会学トレーニング』三省堂

ボランティア実践をともなう開発教育の特徴 —「ふりかえり」と体験の言語化—

岩井雪乃

早稲田大学

E-mail: iyukino@aoni.waseda.jp

キーワード：学びの目的意識、気づき、当事者性

1. 受け身な大学生と開発教育

開発教育の定義を田中（2004）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、ともに生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」としている。しかし、実際に開発がおこなわれている現場で生じているのは、「望ましい開発のあり方」とは誰にとって望ましいのか？「公正な地球社会」とは誰が判断する公正なのか？といった問題である。国内においても途上国においても、政府や大企業の圧力によって「望ましい開発」の名のもとに小農が土地を奪われて自律した生活を営めなくなったり、準備のないうちにグローバル化や市場経済化に巻き込まれて貧困化してしまったり、あるいは時間の経過の中で「望ましい開発」が変化するケースがしばしば起こっている。つまり、開発の現場では「ただ一つの正解」があるわけではないため、開発教育においては、多様なアクターの多様な見解を相対化した上で自分自身の主張をもつ力を育成することが求められる。

その一方で、今日の大学生は「既存の正解」を求める傾向が強く、学びに対して受動的だ、との嘆きは多くの大学教員に共有の悩みではないだろうか。このような大学生には、多様な利害関係者がぶつかり合う開発の現場を想像することや、正解のない現場から自分の立場を定めて行動することは容易ではない。そして、このような力は卒業後の日本の実社会でも求められるため、この力があるかないかは学生のキャリア形成にも影響してくる問題である。

2. ボランティアをつうじて「学びの目的意識」を形成する

早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（WAVOC）は、ボランティア実践によって学生の成長を促進する機関であり、「ボランティア教育」や「サービスマーケティング」と呼ばれる教育手法を展開している。ボランティアに関連した 16 の科目（オープン科目）と約 30 のボランティアプロジェクト（課外活動）を運営しており、希望する学生は学部学年を問わず履修／参加できる。

WAVOC で目的としていることは、開発教育が目指していることとほぼ一致しており、「理解し」「考え」「参加する（社会貢献のために行動する）」ことである。このように「理解」を「行動」までつなげるために工夫している点は、ボランティアを現場で体験するにとどまらず、その体験を「ふりかえり」によって深める取り組みである。

「ふりかえり」とは「内省的考察」や「reflection」とも呼ばれるもので、現場で経験したさまざまな出来事をふりかえることによって、そこに映し出される自分自身の姿を見

つめ返すことである(和栗 2010)。それは、単に体験した事実を再び意識の中で思い起こすことではなく、「その体験の自分にとっての意味」や「その体験の社会との関連性」を言語化していく実践である。最終的なアウトプットに着目して「体験の言語化」と WAVOC では表現したりもしている。

ふりかえりには、思考を強化し、学習、成長を促進する効果があるが、開発教育とつなげて考える場合の目標設定は、次の2点にまとめられるだろう。すなわち、学生が①「望ましい開発(ボランティア)のあり方」に「正解がない」ことに気がつく、②他者の問題を「自分を含んだ社会」の問題としてとらえなおすようになる、ことである。このような気づきを得た学生は、そこで発見した(体験した)社会課題に当事者性をもつため、その課題の原因や構造さらには解決のための知識を得ようと主体的に学び始める。

すなわち、ふりかえりによる気づきは、学生に「学びの目的意識」を形成し、主体的な学びの姿勢につながる。WAVOC では、このような効果を持つボランティア教育を「専門知への導入」と位置づけており、履修/参加した学生たちが、それぞれの学部での専門課程で能動的に学ぶことに接続するよう促している。また、このように自問自答しながら主体的に進む姿勢は、WAVOC の教育目標である「他者とのかかわりの中で自分の生き方をつむぎだす力」にも重なっていると考えている。

3. 学生ボランティアプロジェクト「エココミュニティ・タンザニア」

ここでは事例として「エココミュニティ・タンザニア」(以下、エコタン)を紹介する。エコタンは、WAVOC が提供するボランティアプロジェクト(単位認定なし)の一つである。活動地は、タンザニア連合共和国のセレンゲティ国立公園に隣接する村落で、筆者が10年以上調査を続けている。筆者の研究としては、この地域で国際社会や政府から一方的に強制される野生動物保全政策に対して、地域住民がどのように生活を変容させながら政策に抵抗してきたかを明らかにしてきた(岩井 2009)。そして、2005年から WAVOC のボランティア活動としてエコタンを開始し、「公園から村へ出てくるアフリカゾウによる農作物被害を軽減する対策」を学生チームとともに、村人と協働しながら進めている。

タンザニアでの活動は、夏または春の長期休みの期間に、1週間ほどホームステイをさせてもらいながら実施する。1回の渡航は10人である。具体的にやっていることは、①被害対策支援(ゾウが嫌う唐辛子ロープの設置→ゾウを追払うパトロールカーの寄贈→ゾウが嫌うミツバチを飼う養蜂箱の設置、と変化してきた)、②対策の効果を測る世帯訪問モニタリング調査、③現地関係者との会議(村議会、現地 NGO、県担当部署)④村人との交流活動(ホームステイ、小学生との活動、民族ダンスなど)である。日本での活動も含めた年間スケジュールを表1に示す。

4. 体験における工夫

学生が問題意識をもつ体験となるようにさまざまな工夫を取り入れているが、そのいくつかを紹介する。

(1) タンザニアで村人の声をきく

まず第一に重視しているのは、ホームステイである。24時間寝食をともにすることで、丸ごと村の生活を体験するようにしている。まさにこれこそが現地に来なければならない

体験である。1 時間かけて水をくみに行く、電気がないので太陽とともに寝起きする、薪で調理する、その場で屠殺した鶏を食べるなど、自然と直結した生活を経験することは、人工的な日本の生活を相対化する目を養う。そして、忙しく家事をする女性の姿からは男尊女卑と日本人が感じる社会が見えてくるし、頻繁に出入りする子どもたちや隣人の様子からは支え合うコミュニティのあり方が見えてくる。これらは当たり前として受け入れてきた日本社会の価値観を客観的に考える機会となる。

第二は、世帯訪問調査である。表向きはゾウ被害対策のモニタリングという、ボランティア活動の重要な要素としているが、裏の目的は学生が村内の多様性を知ることにある。ホームステイ先の家庭は、日本人に慣れていたり日本人学生が病気にならない程度の生活レベルができています。しかし、村の中にはさらにぎりぎりの生活をしている世帯もあり、そのような世帯こそがゾウによる被害を大きく受けていて、ゾウとの共存が困難だと感じている。その多様性を知ること、で、「村人」とひとくくりをしていた人たちが実は一様ではないと気づき、多角的な視点を獲得していくことにつながる。

表 1 エココミュニティ・タンザニアの年間スケジュール（2013 年度の例）

	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	4 月
動 大 (学 週 での 一 活 回)	メン バー 募 集	事 前 学 習	事 前 学 習		夏 休 み	報 告 書 作 成	ゼ ン 授 業 で の プレ	動 情 報 発 信 活	動 資 金 獲 得 活	春 休 み	備 コン テ ス ト 準	プレ ゼ ン コン テ ス ト
活 現 動 場 場 での の		川 (千 葉 県 鴨 川市)	国内 活動	現 地 活 動	タン ザ ニア		川 (千 葉 県 鴨 川市)	国内 活動	川 (千 葉 県 鴨 川市)	国内 活動		

(2) 日本の類似課題とつなげる

タンザニアでの体験は、何もかもが想像を超える状況であるため衝撃が大きいですが、それは同時に「自分とは遠い別世界の出来事」となってしまう、学生が当事者性をもてない危険性をはらんでいる。これを避けるために、日本国内の類似課題（獣害問題）の現場に行くことをプログラムに入れている。同じ顔で同じ言葉をしゃべる日本人も、タンザニアの農民と共通な怒りと課題を抱えていることを知ることで、タンザニアへの共感が高まるのである。

また、忙しい大学生は、体験で感じた問題意識を日常にもどってくるとすぐに忘れてしまう傾向が強い。せっかくもった問題意識を忘れずに思いだして考え続けるためには、定期的にメンバーと会い、ともに考え行動していくことが最も効果的である。そのため、日本に帰って来てからも現場の方々に対して責任をもって活動を続けるよう問いかけ、働きかけている。

5. ふりかえりの工夫

ふりかえりは、その目的・対象によって時期・形式・内容をデザインしていくものであり、固定されパターン化されたものではない。さまざまな時期に、さまざまな形態で重層的

にふりかえることが好ましい。表 2 に、WAVOC で実施しているふりかえりにどのようなバリエーションがあるかを示した。

表 2 WAVOC におけるふりかえりのバリエーション

ふりかえりを実施する時期	事前・体験中・体験後
ふりかえりの場の設定	現場で／教室で／カフェで
ふりかえりの構成員と人数	教員と学生(1対1／1対複数)／学生および現場の当事者／学生チームメンバー同士
教員の役割	突込み型(どんどん質問を問いかけて掘り下げる) 交通整理型(議論が深まるようファシリテートする) 必要な時に介入型(学生自身で乗り越えるよう見守りながら寄り添う)
ふりかえりのアウトプット機会	報告書作成、ボランティアフェアでのプレゼンコンテスト、学園祭、報告会、授業でのプレゼン

特に重要なのは、他者に伝わるように言語化する機会を作ることである。これには、ふりかえった内容を深めて学生の中に定着させる効果がある。自分でわかった気になっている可能性があるので、それを報告書やプレゼンという形で言語化することで、思考を明確にするのである。エコタンにおいては、タンザニアでの活動前に国内活動報告書を作成することで、害獣との共存や農業の意味について、事前に深く考える機会をつくっている。さらに渡航後には、授業の一コマを使って、エコタンメンバーから履修生に対して問題意識を投げかけるプレゼンテーションの場を設けている。

6. 学生のその後と今後の課題

このようなエコタン活動をした学生たちは、その後どのように学び、生きているだろうか。わかりやすい例では、海外に飛び出していった学生は多い。1 年次にエコタンに参加した 8 名のその後を追ってみると、5 名は 1 年間の留学へ、1 名はアジアでのボランティア団体で熱心に活動し、1 名は青年海外協力隊に参加した。また、活動から得た問題意識がわかりやすく進路につながっている例では、2 名が大学院に進学、1 名が農と食への問題意識から有機野菜の宅配会社に就職、1 名はフェアトレード会社を起業することを夢見ながら商社へ就職、などがある。

しかしながら、この結果をどう評価できるのかは検討の余地がある。もともと海外志向の強い学生が集まっていた可能性があるし、学生たちはその後も留学などさまざまな経験を経て生き方を選択している。アセスメント手法を模索中である。

また別の課題としては、ボランティア(サービス、現地貢献)にどこまでラーニング(学生の学び)を含めてもいいのか、という問題がつきまとう。学生の学びのために社会課題を抱える現場を利用することは許されない。しかし、多くの大学生が経験もスキルも言語能力も不十分であり、現場で貢献できることはかなり限られている。それでも学生が現場に意味を生み出せるようにするには、コーディネートする教員の力量が求められる。

岩井雪乃(2009)『参加型開発で住民は変わるのかータンザニア・セレンゲティ国立公園におけるイコマの抵抗と受容ー』早稲田大学出版部

田中治彦(2004)「理論編 Q1」開発教育協会『開発教育ってなあに?』(改定版), pp. 4-5.

和栗百恵(2010)「ふりかえり」と学習: 大学教育におけるふりかえり支援のために. 国立教育政策研究所紀要第 139 集, pp. 85-100.

日本の大学教育におけるフィールドワークの可能性 —銀行型教育の「知」、対話からの「理解」を超えて—

鈴木直喜

清泉女子大学

E-mail:suzuki@seisen-u.ac.jp

キーワード：「高校4年生」、開発規範の公理化、フィールドワーク

1. はじめに

日本の学生は、小学・中学・高校教育で受けた受験を意識した「銀行型教育」(フレイレ、2011)によって、与えられた問いに「正しく」答える教育をうけているが、問いに対する批判や判断、そして自分で問いを構築する能力の発達が著しく阻害されてきた。また、大学進学の大衆化と、少子化による大学「全入」時代へ突入したことで、大学生たちの勉学意欲や動機の低下が、一部のエリート大学を除いて顕在化してきている。こうして、自らが主体となって学ぶ「学生」を対象とする大学教育ではなく、教えられることが前提の「生徒」(高校生)意識のままで、大学に通う「高校4年生」を生み出している。

本稿では、初めに日本における大学の専門教育と(参加型)開発教育が直面する課題を明らかにし、それに対して、フィールドワークがどのような教育の可能性を秘めているかを明らかにしたい。またフィールドワークを、効率を重視した学級教育(柳、2005)から、教育と学生を解放させるパラダイム・シフトとしても考察してみたい。

2. 日本における大学の専門教育

(1) 学生にとっての大学での専門教育の価値

大学院へ進み研究者になろうとする学生や、理工系や医学系の学生を除き、就職と大学で学ぶ専門的な知識は、かならずしも直接に関係しない。また、そもそも社会人としての経験を持たず高校から大学へストレートに入学してくる殆どの学生たちは、自分が何を勉強したいか明確でない。大学は専門知識を身につける場所であるという伝統的な考えがある一方で、大学は今後社会人として生きていく上で重要な一般教養を身につける場所である、という考えもある。

大学全入時代、生き残りをかけた大学は、専門教育と教養教育の軸で揺れる中、大学の社会における使命を一方に考えつつも、受験生・入学生を増やすことを目的とした方針に偏る傾向がある。また、入学した学生たちの満足度や企業が求める学生の能力も大学教育に影響を与えているが、専門教育が重視されているとは考えづらい。そもそも専門教育を受けるだけの基礎的学習能力が身につけていない学生にとって、それが魅力的に見えないのは当然であろう。

(2) 専門教育としての大学と流動化・グローバル化する社会

大学は、学級という閉じた枠組みの中で、同じ程度の学習レベルの学生を集め、集団学習・教育をしてきた(柳、2005)。それは教育の効果・効率を最大化する狙いがあった。これは、基礎的な知識や情報を覚えたり理解する手法としては機能するであろう。しかし、ダイナミックな実社会を理解する上で、その手法に限界がないだろうか。専門知によるあ

るテーマに特化した深い知の獲得の一方で、それは多元・多様な視点からの理解の妨げになったり、特化した領域の閉鎖性を内包しないか。

さらにレイブとウェインガー（1993）は、事実として知識や情報を受容する伝統的な学習に対して、学習が本来もっている社会的側面を無視してきたと批判し、有る文脈の中で「状況に埋め込まれる」ということが学習する者にとって重要であると主張している。大学の中で脱文脈された知の獲得にどれほどの学習的価値があるのか、彼らの視点からすれば疑問視される。この主張は、クラスでの専門教育（特に社会を対象とした学問）の有り方に疑問を投げかける。

（３）専門知と知の構築過程に関わる政治経済

専門知が構築されている過程が、どれほどその文脈で展開される政治経済と深く結びついているかラトゥール（1999）がDNAの二重螺旋構造という自然科学の専門知（実証的知識）構築の事例から明らかにした。社会科学においても、解釈的知識はもちろんのこと、実証的知識においても、その構築過程においてラトゥールが示した政治経済的側面を無視することはできないであろう。

知識は、一度構築されれば、その「生産」過程とは切り離して取り扱われていく傾向がある。しかし、「生産」された知識がある一方で、多くの人に必要とされているが未だ「生産」されていない知識もあるだろう（スピヴァク、1998）。大学教育では、今日主流となっている「知の生産様式」を踏襲する方向で、専門教育を進めていくことなのか、そこにも何らかの批判的視座があり得るのだろうか。有るとすれば、それは具体的にどのような「知の生産様式」から生まれた知になるのだろうか。正統化される、ある生産様式から生まれた特定の知と、周辺化され未だ正統化されない知を、専門教育はどのように扱っていけるだろうか。

3. 日本の大学教育で（参加型）開発教育が直面する問題

（１）公理化した開発規範

前述の大学が直面する教育問題群は、開発規範の無批判公理化に貢献し、それはフィールドワークから実態を学ぶよりは、開発実践の効果・効率議論へと矮小化される。国連やJICA、NGO等の現場で働く実務家の姿に憧れ国際開発に関わりたいという学生は多い。このような人々の存在は学習の動機付けとして重要である。その一方で、それぞれの実務者の属する組織体をもつ活動規範を多角的に吟味する機会がない場合には、それは批判の対象と成りえず、開発規範が公理化していく。これは上述のレイブとウェインガー（1993）の視点からいえば「状況に埋め込まれる」ことがなく「学ぶ」ことで生じる矮小化である。開発レジーム出発点にあるトルーマン演説（Rist, 1997）以降に次々と作られる開発専門用語（例えば、「持続可能な開発」、「参加型開発」、「良き統治」、「エンパワメント」等々）が、公理化していき、それらの用語を用いた活動が（その具体的活動内容がどのようなものであれ）正統化されていく一方で、「状況に埋め込まれ」複雑でダイナミックな現実を表現する言葉はなかなか見つからず、また正統化もされづらい。それがさらに開発規範の公理を助長する。

（２）多様な視点と関わりのスタディーツアー

多くの民間援助組織がスタディーツアーを企画・実施している。これらのスタディーツ

アーは組織の社会的認知度向上や、参加者による活動サポートなどを主な目的とするが、それは参加者の学びを限定的にする傾向がある。長期間、現場で組織の活動に関わるならば、良い点のみならず課題も分るであろうが、短期的なスタディーツアー参加の場合、大抵は見てもらいたいモノを見て、体験してもらいたいコトを体験してくることになる。

このようなスタディーツアーを大学のフィールドワークとして適用することは、現場で「状況に埋め込まれる」という意味では座学より価値があるが、課題もある。訪問してお世話になった組織の活動を客観的・批判的に捉えることは困難である。またフィールドへの訪問が初めての経験であれば、比較対象がないため批判的視点獲得はさらに難しい。

以上、専門教育の課題と開発教育の課題を述べたが、それを踏まえ、大学教育におけるフィールドワークの可能性を考えたい。

4. 教育パラダイム・シフトとしてのフィールドワークの可能性

ここでは、学生自らが企画・計画して、実施し、当事者となってさまざまな組織の活動現場を訪ね、地域住民宅へのホームステイを実施して、衣食住を通じた個人や家族との関わりを重視するフィールドワークを対象とする。教員は、学生たちの自主的な取り組みをサポートし、必要に応じて助言するアドバイザーの役割を担う。ここでは、このようなフィールドワークが秘める可能性と課題を示す。

(1) 「高校4年生」から当事者としての学びへ

このフィールドワークでは「銀行型教育」を受けてきた「高校4年生」は、戸惑いながら、新しい学習態度を模索することとなる。航空券購入、現地調整員とのやり取り、訪問先の事前調査、英語での自己紹介準備等々、自分たちで自主的に進めながら、リーダーシップを学び、団体行動も学ぶ。衣食住を共にするホームステイは、短期間ではあっても、学生にとってその影響は大きい。学生たちはこの「状況に埋め込まれて」生活するなかで「高校4年生」の受動的な「学習」から抜け出て、フィールドで主人公となる。このフィールドワークの教育哲学は、座学による理解・知識からの学びよりは、行動からの学びを重視するデューイ(2004)やショーン(2001)の立場に近い。この立場からすれば、フィールドワークをより効果的にする一つの方策として、学生たちが自主的に行動する文脈や機会、動機付けが与えられる仕組みを活動の中に埋め込むことが考えられる。

(2) 「専門」の枠組みへの批判的視座

学生たちがフィールドワークで訪問する組織や体験するホームステイでの出来事等を概念化する政治・経済・社会・文化等々の視座(理論)は多種多様である。どこまで特定の視座に凝り固まることなく、多角的な視点からの理解ができるか。それには多くの「専門」知識の箱が必要なのか、逆に箱を捨て(そんなことができるのかどうか?)、直観(デカルト, 1997)を研ぎ澄ます方向へと向かうのか。「専門」を学ぶこと自体が、他の視座から、物事を理解することを妨げになることはないだろうか。フィールドワーク参加者から、「専門」教育がどのように、影響を与えたか、今後さらなる調査研究が必要である。

(3) 経験・学びへの挑戦・理論批判

視覚・聴覚・触覚・嗅覚、味覚等を代表とする感覚機能に残る多くの体験を学生たちはフィールドワークで経験する。予想した出来事であれば、驚きはなく今までの既存の概念に取り込むだけであろう。一方、予想外の出来事の場合は、それへの対応が重要になる。

今までの概念では捉えることが出来ない場合、無視するか、理解するために何らかの新たな取り組みが必要となる。

アフリカ・マラウイへのフィールドワーク参加者が、帰国後「マラウイは最貧国の一つだと思っていたのに、人々は笑顔が絶えず陽気だった。」と振り返った。この学生は、マラウイ人の陽気さが予想外であったため、困惑した。これを理解するために、何か新しい考え方が必要になった。また、この学生は、マラウイが最貧国の一つであることを示す人間開発指標を疑問視することとなる。この振り返りは学生にとって最高の学びの機会であった。教員は、安易に情報や知識を提供するのではなく、このようなチャレンジに直面する学生にどの様に対応をすべきだろうか。この学びの過程を通して、正統化された知識や情報を無批判に受け入れることが危険であることを学生は体得する。フィールドワークは、批判的な視座を獲得できる可能性を秘めている。

(4) 知識と実践、関わりへの問い

フィールドワークでは、他者との出会いがあり、対話を通じた相互理解が期待される。しかし、これは大学教育の視点である。フィールドで出会う人にとって、大学の授業は関係ない。そこが教員と学生との関係と異なる。フィールドでの出会いが、授業や自分の学びだけであれば、一方的な関係のやりとりになってしまう。フィールドワークはそれでいいのだろうか。対話を通じた相互理解は、相互の関わりを意味しないだろうか。だとすれば、フィールドワークを通じた学びは、実社会で他者と関わり、当事者になることが期待されるのだろうか。

5. おわりに

受動的な「銀行型教育」、大学大衆化、全入時代の勉学意欲や動機の低下等の理由により、大学に「高校4年生」がいることを認め、なるべく早く、その「生徒」たちを大学生に成長させる教育が必要である。一方、大学の専門教育や開発教育が抱える課題も決して小さくない。このような学生の実態と大学教育の実態を鑑みた上で、フィールドワークの可能性を提示した。まだ、その効果や具体的なフィールドワークの教育手法に関しては、知見の蓄積が不十分であり、今後さらなる研究調査が必要であるだろう。日本の大学教育や専門教育の在り方に活路を見出す教育方法として、フィールドワーク研究のさらなる充実が望まれる。

参考文献

- Rist, G. (1997). *The History of Development*. London & New York, Zed Books.
- ショーン, D. (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』 ゆみ出版.
- スピヴァク, G.C. (1998) 『サバルタンは語ることができるか』 みすず書房.
- デカルト (1997) 『方法序説』 岩波書店.
- デューイ, J. (2004) 『経験と教育』 講談社.
- フレイレ, P. (2011) 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房.
- ラトゥール, B. (1999) 『科学が作られるとき—人類学的考察』 産業図書.
- レイブ, L & E. ウェインガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書.
- 柳治男 (2005) 『<学級>の歴史学』 講談社.