

論文

生涯学習時代における同和啓発に関する一考察

——啓発終焉論批判を含めて——

赤尾 勝 己

一 同和啓発終焉論の登場

今日、同和啓発終焉論がさまざまな形で展開されており、それが生涯学習論との絡みで同和啓発の転換期を意味しているように見える。本稿では、まず、そこでどんな論理が展開されているのか概観し、次に、啓発・教育・文化の三つの概念がどのような関係にあるのかを述べ、さらに「人権・文化・まちづくり」を行政で実践している豊中市のケースをとりあげ、それがどのようなとりくみを行なっているのかをみる。そして、今日、日本において推進されつつある生涯学習体制の問題点を社会問題や人権に関する学習との絡みにおいて指摘し、新たな人

権啓発の意義と啓発スタイルのヒントを考えてみることにしたい。

同和啓発終焉論には次のような論理が登場している。まず、杉尾敏明は、「同和行政であれ教育行政であれ、啓発や教育の条件整備をすることが本来の責務であり、自らが啓発・教育に乗り出すことは、国民に対する思想統制、思想誘導であって、国民の基本的人権の侵害になる」と論じている。また、杉之原寿一は、戦前日本の状況を思い起こしながら、「私は、国民の思想統制、戦争への協力体制を作り上げていくために「啓発」という言葉が盛んに使われた戦前を思い起こさずにはおれません。あの時代と同じようなことが、「同和」の名を借りて再び行なわれようとしているのではないか、という危険性を感じ

ている」と論じている。そして、「人間の内面の問題である意識改革は、あくまでも国民の自主的な学習活動を通じておこなわれていくものです。行政などの公的機関が人間の内面の問題に介入すべきではありません。……行政としてすべきことは、国民の自主的な意識改革の取り組みのための条件整備であり、それだけに限定されなければならぬと思います」と述べている。

これらの論調からは、宗像誠也の国民教育論、とりわけその内的事項オフリミット論が想起される。教育行政は教育内容（内的事項）には介入できず、介入できるのは施設設備（外的事項）にのみ限定されるべきである、という論理である。たしかに、これらの論者が指摘するように、行政の「上からの」啓発に国民への思想統制的作用があることは確かである。

一方、上記とは文脈は異なるが、生涯学習論との絡みで、松下圭一は一九八六年に社会教育終焉論を提起している。彼はまず「なぜ、日本で、△社会教育▽の名によって、成人市民が行政による教育の対象となるのか、という問題である。国民主権の主体である成人市民が、国民主権による「信託」をうけているにすぎない道具としての政府ないし行政によって、なぜ「オシエ・ソダテ」られなければならないのだろうか」という疑問を投げか

社会は成熟しているから社会教育は不要であると論じている一面性が看取される。

上記のように啓発終焉論と社会教育終焉論は文脈を違えながらも、ともに行政の上からの啓発・教育を通じて思想統制への嫌悪の表明でもある点で一致していることがわかる。「市民はもはや啓発教育の対象ではない」ということである。換言すれば、「啓発教育の主体としての行政」対「啓発・教育の客体としての市民」という関係性が問題にされているのである。同和啓発終焉論と社会教育終焉論に共通しているのは、国家権力からの自由、すなわち行政は条件整備に関わるべきであり、内容に関わるべきではないとする自由権的な発想である。しかし、これらのようにあらゆる国家の介入は悪と見なせるのであろうか。ここには、上からの介入の内容や方法を下からの参加民主主義を通して変えていくという社会権的な発想が必要とされてはいないだろうか。

二 啓発・教育・文化概念の関係性

生涯学習の時代には、啓発・教育・文化の三層構造を押さえかつその中での人びとの学習のあり方を探究する研究が必要になってこよう。これまで三つの概念の関係

け、「社会教育行政は、「いつでもどこでも」おこなわれている市民文化活動の広がり」と深さに、もはや対応できない」「ここであらためて確認すべきは、市民文化活動と社会教育行政とを明確に区別すべきだということである。そのうえで、市民文化活動が活発化すればするほど社会教育行政は後退するという反比例の関係にあることも確認したい」と論じている。

ここでは、教育概念と文化概念の関係性が問われているので、これは次節で言及する必要がある。松下は今日の日本社会の高学歴化、都市化、市民社会の成熟化傾向の中で、社会教育が市民を教育する時代は終わったのであり、行政は社会教育ではなく文化行政を通して市民の自由な文化活動を支援することに関わるべきであると言っている。そのためには、社会教育機関である公民館を廃止して、人びとが自由に使えるコミュニティセンターにすべきであると言っている。ここには、国家による思想統制的な色彩を帯びた「教育」という言葉に対する違和感が表明されており、社会教育の専門職員は不要という主張が、深い部分で行政改革路線に乗っていることがわかる。しかし、社会教育行政において、地域によってはまだ「社会教育以前」の場所もある。松下の論理からは、都市部の市民の成熟という明るい部分のみを見て、市民

性についてくわしく議論する機会があまりなかったようにもみえる。このことは生涯学習時代における啓発・教育・文化と人びとの学びの関係を考えるうえで必要な視点である。

一般に、「啓発」という言葉の中には「啓蒙」と同様に、上部の高い所から意識の低い人たちを対象に一定の思想や観念が重要であると注意を喚起するというイメージがある。「啓発」について、広辞苑には「知識をひらきおこし理解を深めること」といった定義がある。また「啓蒙」については、「無知蒙昧な状態を啓発して教え導くこと」とあり、ここで「啓発」という言葉が使われていることが注目されよう。また、一時期日本で流行した宗教的な雰囲気で行なわれる「自己啓発セミナー」や、企業内教育において生産的な労働者を育成するために使われた「自己啓発」という言葉にもあるように、自ら知らしめるという意味で使われる「自己啓発」という言葉にもあまりよいイメージはない。

ところで、今日の日本社会の高学歴化傾向において、市民はまったく無知蒙昧というわけではなく、市民社会の成熟化傾向の過程において、行政が上から市民を啓発するという様式に違和感をおぼえてしまう人が増えている。「市民はもはや啓発の対象ではない」という感覚であ

る。と同時に「自己啓発」が上から振興されるといふことへの違和感が先だつてしまう。この点は、「自己教育」といふ言葉が、国家主導による教育に対抗する自己形成につながる言葉として肯定的に評価されているのと対照的である。要は啓発が必要でない社会の状態がつけられればそれにこしたことはないのであるが、現実の社会にはさまざまな差別が存在しており、それらについての啓発が不必要という状況にはない。

ここでは、まず啓発する側―される側、教育する側―される側の関係性が問題になつてこよう。「教育」といふ言葉も教育観によつて使い分けられ、一方で啓発と同様に一定量の知識の注入という側面があるが、他方で被教育者の育成といった意味合いが込められている。教育といふ言葉には、特に「生涯教育」といふ言葉を聞く時に感じられる管理抑圧的なイメージが抜きがたい。それは日本の画一的な学校教育の様式が想起されるからである。しかし、教育には啓発よりもまだゆるやかなイメージがある。これは啓発が、啓発する側から啓発される側に対してゆるぎなき固定的で明確なメッセージを伝えることが前提とされているが、教育には教育する側と教育される側との関係において、教育する側の優位性は前提とされるものの必ずしも教育内容が絶対的に正しいとい

うわけではない余地を残しているからである。大学教育のように、教育の受け手が教育する側のメッセージを批判的にとらえるという余地が残されているのである。

換言すれば、啓発場面における両者の関係は、教育場面よりも固定的にとらえられる。つまり啓発する側からすれば啓発される側は、啓発されるべき内容を「まだわかっていない」存在であることが前提とされる。ここでは啓発する主体と啓発される客体との関係が固定化されている。同時に啓発する内容の「正しさ」が前提とされている。従つて、後者はその内容に対して批判や異議を唱えることができにくい関係にあると言つてもよいであろう。それが啓発場面における「承り学習」を多くしている原因でもある。

教育する側と教育される側の関係は、後者の年齢が上がつてくる中で、前者の教育内容やメッセージに対する異論や反論が出てくること予想されてくる。学習内容について見解の相違が出てくることは必至である。大学におけるゼミナールに見られるように、人文・社会科学に関する内容であれば、異なつた理論的立場から一つの事象を分析することが可能である。教育される側の「主体性」が、教育される内容の相対化という現象をもたらしているのである。

一方、文化活動には教育が有する固苦しさがなく、相対的に自由である。これは教育にはなんらかの形で文化活動の内容に教育的な価値からの評価が付随してこざるをえないからである。文化活動に対して教育といふフィ

ルターをかけることは、ある文化活動を認めるがある文化活動は認めないことを意味する。その意味で文化行政と教育行政との間には齟齬がある。梅棹忠夫は、文化充電、教育充放電という図式で文化・教育概念双方を対立的にとらえているが、双方には対立する部分と重なり合う部分があるというのが正しい理解の仕方であろう。ある文化を教育行政が育み、それ以外の文化については文化行政が育んでいくというイメージでとらえることが可能である。そういう意味で、社会における啓発・教育概念の拡散には留意する必要がある。これらの概念が社会全体を覆う時、自由な発想による文化活動が阻害されてしまう恐れがあるのである。

他方、「学習」には人びとの主体的な意味合いが込められている。「生涯学習」といふ言葉から受けるイメージにあるように、好きな学習だけやればよい、嫌な学習はしなくてもよいというような「自由な学習者」像が前提にされている。しかし、この場合、学ぶ内容にばらつきがあることは避けられない。そういう点で、行政が啓発や

教育に乗り出し、人権問題のような公共的な問題でありながら、人びとの学習の弱い部分について補強することが必要となるのである。

三 豊中市における人権文化まちづくり

豊中市では、世界人権宣言三五周年にあつた一九八三年に人権教育推進委員協議会が中心になつて約八万人の署名を集めることによつて、翌八四年に「人権擁護都市宣言」をおこなつた。豊中市の人権啓発は、同和啓発が女性問題、障害者問題、在日韓国・朝鮮人問題における啓発をリードし、人権啓発として四分野の差別解消に向けた取り組みを推進してきた。それは、同和対策本部、女性問題推進本部、国際障害者年推進本部、国際交流推進本部が設置され、さらに各課題についての啓発の実効を高め人権啓発として総合的な推進を図るための「人権啓発会議」が設置されていることからもうかがえる。

こうした中、豊中市は一九八九年〜九〇年度の二カ年にわたり人権啓発のありかたについて関西人権啓発研究会に調査研究を委託し、その成果は一九九一年に『人権文化・まちづくり』という冊子にまとめられた。ここでは、従来の人権啓発について次のような四つの弱点的指

摘と提案がなされている。⁹⁾
 1、人権啓発としての総合化へ向けた意識的努力が必要である。

2、ややもすれば受け身の学習機会に終わりがちであった人権啓発を、市民の自主的・能動的な行動や表現を可能にするものに、できるかぎり変えていく必要がある。

3、人権啓発の内容と媒体・方法及び主体のいっそうの多様化と豊富化に努力する必要がある。

4、「生きる力」を強め、勇気と情熱を高めるような人権啓発をめざすべきである。

ここでは、3に関わって、演劇とくに市民参加演劇や市民公募作品の展示のほか、市民がつくる雑誌やCATVといった行動型イベントが提案されている。また4に関わって、市民演劇活動などの市民の側からの文化活動が強調されている。さらに、人権文化については、「人間を抑圧する文化でなく、人間を解放する文化をつくりだす人権文化を市民とともに創造しなければならぬ」と述べられ、啓発の形態については「新しい啓発活動として市民の自己表現の場のいっそうの拡大が大切である」と述べられている。これらが豊中市が誇る「人権・文化のまちづくり」の骨格となっている。

この冊子の提案を受けて翌九二年には『豊中市人権啓

発基本方針』が発行された。ここでは、これまでの人権啓発の問題点が述べられ、これからの人権啓発のあり方として、「行政主導型」啓発から「市民―行政協力型」啓発が提案されている。¹⁰⁾従来は行政による「上からの」動員で人びとを講演会に参加させるというやり方をとっており、人びとが受け身になっていた。つまり、「これまでの啓発では、往々にして市民はいつも啓発の受け手として理解されてきた」そこで、行政と市民のどちらか一方が主体で他方が客体として固定的にあるのではなく、「いずれもが主体として、相互的にかかわりあっている活動として理解する」視点が必要となった。言い換えれば、前節で指摘したような「啓発するものと啓発されるものの関係の固定化」をくずし、啓発を「認識を深め問題解決を図るために行動を起こす力を育てる」ものに近づける努力である。

次に、従来の啓発事業においては若い人びとを引き寄せられなかったことから、地域や職場ではない市民の文化活動をもとにした第三のネットワークが考えられている。つまり、芝居をやりたい人がいればその人たちに芝居をやってもらおうという「この指とまれ方式」である。社会教育の中でこれをやろうとするとできない。それは前節でも触れたように、教育的価値に照らして公費を使

うかどうか決められるためであり、ここでは活動家が前面に出られないという制約がある。大阪市では解放会館が社会教育施設として設置され、そこに社会教育主事が配置されている。だが、そこで社会同和教育がやれることには限界がある。ここでは講演会、映画会が中心になっており、啓発映画の内容はそれを観る人たちに、往々にして「部落は暗い、貧しい、汚い」というステレオタイプなイメージを植えつけ、同和地区の人びとが「虐げられた人びと」「被抑圧的な人びと」という暗いイメージを強化している。しばしば指摘されている。つまり、ここでの啓発事業では、行政が「上から」人びとへ特定のメッセージを流し込む形態になっている。そのためこうした活動から人びとの足が遠のいてしまいがちである。こうした社会同和教育の空洞化と人権啓発の空洞化の連動性に留意する必要がある。

さらに、文化運動と解放運動の関係について、従来はうたごえ運動であれなんであれ文化運動が解放のための手段であったが、文化運動そのものが解放運動であるという立場に転換することが必要とされた。つまり、教育を介在させずに文化活動を（即、芝居を）することによって、同和地区の人びと、女性、障害者、在日韓国・朝鮮人をはじめとして全ての人びとの解放へつなげようと

いう道筋である。上記の取り組みには「豊中だからこそできた」という声もある。そこには人権文化運動を支えた意識の高い地域の人びとの存在がある。しかし、こうした「人権・文化・まちづくり」という豊中市の実践は、新たな同和啓発の形態の一つを示しているといえよう。それは同和啓発を人権啓発の中で有機的に位置づけ、行政主体の同和啓発を批判的にとらえ、市民参加型文化活動と連携した啓発活動を模索した点で、今後、他の地域においても広がりを見せる可能性を有していよう。

四 生涯学習の理念との結びつき

一九六五年にユネスコで生涯教育の理念がP・ラングランによって提唱されて三〇年を超え、各国においてそれが実践に移されつつある今日、日本では生涯学習が教育改革の中心的テーマとなっている。ラングランの後任として、一九七二年からユネスコの生涯学習部の部長を務めたE・ジェルピの生涯教育論においては、生涯教育が社会において抑圧された人びとの解放という役割を担うべきであると主張されている。生涯教育がとすれば社会において経済的にも文化的にも恵まれた人のためのものであるというイメージを持っていることに対して、彼は

むしろ逆に社会的に不利益を被っている人びとのための生涯教育を重視した。ジェルピは次のように言っている。「教育問題はまさしく政治問題であり、教育戦略は明らかに社会的・政治的諸勢力の分析から出発しなければならぬ。重要なことは、生涯教育の分野の研究を単に文部省や大学に委ねるのではなく、社会運動や社会的諸機関と結合させることである」

「生涯教育の目的の一つは、すべての人々に人格の発達と社会での積極的な参加をうながす知識を与えることといえようが、他方、文化的・教育的促進活動の第一の目的は、各人に自己の位置の批判的な意識化をもたらすこととであり、コミュニティの一員としての人格の発展のための諸手段を彼に授けることである。アジアの多くの国々のように統合過程の中にある社会にあつては、農民、婦人、工場の過重労働に耐えている労働者、移民、失業者、少数民族の集団——これらはすべてフォーマルな教育構造から無視され、時には拒絶さえされている人材であり、勢力なのである」

これらの視点はP・フレイレの著書『被抑圧者の教育学』の内容とも近似性を有している。フレイレは第三世界における識字教育実践を通じて「世界ともにある存在」としての人間による解放をめざした。フレイレの言

う「被抑圧者の解放」という視点は十分に日本の同和啓発と重なり合うし、同和地区における識字教育実践の底流に通じるものがある。

関連してユネスコでは一九八五年に「学習権宣言」を行なっており、そこでは「学習権とは読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である」と宣言されている。ここには、ジェルピやフレイレのように社会における被抑圧者の解放というメッセージがこめられていることがわかる。

ひるがえって、日本では一九七一年の社会教育審議会答申から一九八一年の中央教育審議会答申「生涯教育について」に至る「生涯教育」の時代から、一九八四年〜八七年の臨時教育審議会による「生涯学習体系」の構想の時代、そして一九八八年の生涯学習局設置および一九九〇年の生涯学習振興整備法以降今日に至る「生涯学習」の時代というように政策が変化している。今日の生涯学習政策は八〇年代前半の臨時行政調査会によって敷かれた行政改革路線下での公費削減策・リストラがらみである。国家は人びとの生涯学習機会の保障は行なわずその

内容には介入しないが、人びとに生涯にわたる学習機会の保障は行なわず、受益者負担の原則で自助努力による学習に任せるべきであるという方略である。

また、日本では生涯学習概念を心の豊かさや生きがいのための学習活動にも拡大することでアナーキーな状況を生み出している。これは行政が特定の学習活動を学習として認定しないことによる。元文部省生涯学習局生涯学習企画官の岡本薫は「教育」は(少なくとも日本では)、「人格の完成」を目指して行なわれるものであり、「価値」と結びついた概念ですが、「学習」や「学習活動」はこれよりもずっと広く、「価値」とは結びつかない概念です。つまり簡単に言うると「悪しき」教育というものはあり得ないが、「悪しき学習(活動)」はありうると言うことです」として、「各人の価値観で生涯学習の範囲を決めないでほしい」と述べている。かくしてカラオケでもパチンコ、マージャン必勝法の学習でも生涯学習になる。

そこで日本における生涯学習の実態を観ると趣味やスポーツに傾斜しており、人権問題を含む社会・時事問題を学習する人は少ない。一九九二年二月に総理府広報室が実施した『生涯学習に関する世論調査』では、「したことがある生涯学習」の内容として「健康・スポーツ(健康法・医学など)」が四九・八%、「趣味的なもの(音楽・

美術など)」が四八・七%を占めているのに対し本稿のテーマに関わる同和啓発、同和教育に関係する「社会問題(社会・時事問題など)」が一〇・三%、「育児・教育(幼児教育、教育問題など)」は八・三%と低率であった。また、「してみたいと思う生涯学習」の内容では、「趣味的なもの(音楽・美術など)」が五八・二%、「健康・スポーツ(健康法・医学など)」が五三・七%と二人に一人以上の割合で高率なのに対して、「社会問題(社会・時事問題など)」が一四・六%、「育児・教育(幼児教育、教育問題など)」は八・三%と低率であった。(いずれも複数回答)このデータをみると、人びとの生涯学習では、自分の楽しみや健康・スポーツが多く社会問題を学習する指向性が低いことが示されている。こうした実態を行政が放置すること、すなわち人びとの自助努力に基づく生涯学習でよいという考え方は、人びとの目を社会的不平等に関する問題からそむけるよう機能することになる。

五 小括——新たな啓発の模索へむけて——

このように日本社会が生涯学習時代に移行しつつあるからといって、行政による同和啓発を解消して、人びとの生涯学習に委ねれば同和問題が解決されるというわけ

にはいかなことは明白である。日本に「生涯教育」という理念が移入された当初は、生涯にわたって国家が人びとに必要な学習機会を保障するという生涯教育が構想されたが、オイルショックによってその構想は頓挫した。それが生涯学習体系、生涯学習へと政策のシフト変換がなされ、「自由な学習」が人びとの自助努力によってなされる時代になればなるほど、同和問題を学習する機会は限定されてくる。前節でみたように、人びとの学習が趣味やスポーツに傾斜している日本の生涯学習の現実において、同和「啓発」が生涯学習一般に解消されてよいはずはない。行政は、啓発の形態について啓発・教育・文化の関係性を踏まえながら、これまでと違ったものを模索する必要がある。

また、生涯学習社会においては、学校教育と社会教育の連携（学社連携）からさらに進んだ「学社融合」という言葉が流行しているが、今やこれまでほとんど無関係に行なわれていた、学校教育における同和教育と社会教育における同和教育をどう融合させていくかが問われている。たとえば、小・中学校の子どもが公民館や解放会館で同和地区の人たちから直接話を聞くとか、高校生が選択科目の一つとしてそれらの社会教育施設における学習機会を利用した学習を評価されるようなシステムが構

築されてもよいであろう。

そして、成人を対象にした学習機会については、豊中市におけるように「上からの」啓発の限界を見取り「下から」の文化活動を人権啓発に繋げていく道筋を追求していくことも地域性を考慮にいたらうえて参考になる。都市部対農村部という対比にとどまらず、地域によって同和啓発の様式が異なりさまざまなバリエーションがあつてしかるべきである。その際、すでにみた同和啓発終焉論や社会教育終焉論にあるように「国家権力からの自由」という自由権的発想にとどまることなく、いかなる国家の介入であればよいのか、その介入の内容を参加民主主義を通してコントロールするという積極的な社会権的発想の必要性を筆者は強調したい。

生涯学習社会においては、啓発、教育、文化の有機的な結合と、それらに応じた国民の学習機会の整備が必要であり、特に各都道府県レベルや市町村レベルでの生涯学習計画との有機的な連携が必要となつてこよう。たとえば大阪府や大阪市における生涯学習計画はいずれも人権の尊重を理念として掲げており、これらと連動することが期待できよう。

ただ、国家権力が再編成されつつある今日の日本社会において、保守政党によって上からの啓発が利用されて

いくという危険は十分認識しなければならぬ。同和啓発終焉論の根拠にはそうした政治的背景がある。加えて、現行の地対財特法が一九九七年三月で期限切れになり、同和行政は一般行政に切り替えられることになった。その意味で、同和啓発が有する社会的機能については予断を許さない政治状況にあると言えよう。そうした批判的観点をもちながらも、新たな同和啓発の形態の模索——同和啓発の批判的創造——を私たちはしていかなければならぬ所に来ているようにみえる。

（本稿作成にあたり関西大学教授の田中欣和先生と山本冬彦先生にご教示をいただいた。ここにお二人の先生に深い感謝の意を表したい。）

注

- (1) 杉尾敏明「同和啓発」の理論問題(1)——東上氏の所論批判を中心に——『月刊部落問題』No. 220、(社)兵庫部落問題研究所、一九九五年四月、一九頁。東上高志編著『同和教育の終わり』部落問題研究所、一九九六年参照。
- (2) 杉之原寿一「心理的差別」は存在しえない・今「同和啓発」を批判する『ねっとわーく京都』かもがわ出版、一九九六年三月号、一四頁。
- (3) 同上、一八頁。この他に、杉之原寿一「啓発」批判と意識改革—学習活動の再生のために—『ヒューマンブック

レット22、(社)兵庫部落問題研究所、一九九四年。

(4) 宗像誠也『教育行政学序説』有斐閣、一九五四年。

(5) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、一九八六年、三頁。

(6) 同上書、七四頁。

(7) 赤尾勝己「文化行政と社会教育行政の関係性……社会教育終焉論への応答を含めて……」『文化施設と社会教育』社会教育研究所叢書第一〇集、社会教育研究所、一九九六年、一二頁。

(8) 梅棹忠夫監修、総合研究開発機構『文化経済学事始め』学陽書房、一九八三年。

(9) 『人権・文化・まちづくり』関西人権啓発研究会、一九九一年三月、四〜一九頁。

(10) 『豊中市人権啓発基本方針』豊中市、一九九二年三月、三九〜四〇頁。

(11) 同上書、一九〜二〇頁。

(12) E・ジェルピ著、前平泰志訳『生涯教育』東京創元社、一九八三年、五〇頁。

(13) 同上書、六四〜六五頁。

(14) P・フレイレ著、小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、一九七九年。

(15) 岡本薫「行政関係者のための入門、生涯学習政策」全日本社会教育連合会、一九九四年、八四〜八七頁。