

人権啓発における「参加型学習」導入が提起するもの

阿久澤麻理子

一 はじめに

今、「参加型学習」と呼ばれる学習スタイルへの期待が高まっている。「参加型学習」とは、一方的な知識の伝授ではなく、学習者が身体や感性をフルに働かせ、体験から主体的に学ぶことを目指すものである。ロール・プレイやシミュレーション、ディスカッションなどを取り入れたワークショップ型の学習を指して使われることが多いようであるが、フィールド・ワーク、フィールド・サーベイ、スタディ・ツアーなど、教室を離れて、「現場」を訪れる学習なども含め、多種多様なアクティブ・ラーニング・メソッド（能動的学習方法）を包括するものといえよう。このような学習スタイルは、第二次世界大戦後、アメリカ占領軍の指導下にあつて、民主主義教育の

観点からわが国の社会教育にも紹介されており、ワークショップといった用語はすでに定着しているものであるが、最近では人権教育という新たな文脈——国際理解教育、環境教育、開発教育、ジェンダーについての教育、そして「同和問題」学習など——のなかで、急速なひろがりを見せている。さまざまな活動事例を紹介した海外の書籍の翻訳や、ワークショップ型イベントの開催など、ある種「ブーム」の観すらある。しかしながら、これらのすべてがその目的や理念を明確にした上で行われている、とばかりも言えないことも事実である。今までの方法ではうまくいかない、あるいは単に飽きたから、そして「参加型学習」は楽しいから、という理由だけで新たな手法に飛びついている場合も少なからずあり、また、これまでの知識注入型の学習方法に慣れていた現場の人権啓発担当者からは、実施にあたってとまどいの声も聞

かれる。そこで本稿では、とくに部落問題を中心とする人権啓発の分野を取り上げ、このような手法を導入することの意義と問題点、今後の課題について考察したい。

「同和問題」学習の分野における「参加型学習」導入についての検討を行うことは、人権に関わるさまざまな分野の教育にとつても、大きな意味を持つものと筆者は確信している。戦後、部落の長欠・不就学児童・生徒の学習権保障から始まった同和教育運動は、被差別の立場に置かれた子どもたちの教育と同時に、その周囲の子どもたちの問題に対する理解と共感を育むことに取り組んできた。他方、市民を対象とする啓発については、一九七三年に総務庁が国レベルで初めて予算を計上してから、すでに二〇余年が経過したが、近畿以西の自治体ではそれ以前から啓発事業を実施しており、「同和問題」学習は、日本における人権教育の主導的役割を果たしてきたものといえることができる。これに比べて環境教育や開発教育などは、比較的「新しい」分野であり、一部の自治体などによっては啓発なども取り組まれているが、問題関心の高い限られた市民の参加を得るにとどまっているのが現状である。そこで、時間的・空間的にも幅広く取り組まれてきた「同和問題」学習の分野から検討を始めることは、これまでの人権教育・啓発の成果やその問

題点を整理するためにも、また、他の分野にとつて今後の示唆となるべきものを得るためにも重要な作業であると思われる。

なお、筆者自身も近年、主として人権啓発を担当する自治体職員などを対象とした「同和問題」研修会において、「参加型学習」のファシリテーターを務める機会が増えたため、参加者を対象に、これまでの人権啓発に対する問題意識や「参加型学習」導入に対する評価についてのアンケート調査を実施してきた。そこで本稿ではその結果も含めて、「同和問題」を中心とする人権啓発への「参加型学習」導入について検討したいと考えている。

二 「同和問題」学習への「参加型学習」導入の背景

1 国際的な人権教育の動向

日本における人権啓発への「参加型学習」導入は、グローバルな視点から見た人権教育の動向と無関係ではない。そこで国内の状況を検討する前に、まず国際社会の動向をヨーロッパを中心に概観しておきたい。

国際連合は一九九五年より二〇〇四年までを「国連人権教育の一〇年」と定め、今年はその三年目にあたる。

国連自体も、第二次世界大戦において行われた最たる人権侵害「ジェノサイド(大量殺戮)への反省から設立され、『世界人権宣言』採択以降二三の人権条約を生み出してきたことからも明らかのように、人権が尊重される社会の実現を目指して機能してきた組織である。しかしその上で、なぜ今、「人権」が国際社会のキーワードとして重視され、そのための教育が不可欠なものと認識されるようになったのであろうか。地球規模での環境悪化、経済格差の拡大、民族紛争、労働力あるいは難民として国境を越える人びとの増加など、人権問題は増加・複雑化しつつある一方で、相互依存関係の強まる国際社会では、誰もがそれらの問題を「他人ごと」として済ませることができなくなってきたからである。

たとえばヨーロッパを例にとってみると、旧植民地国からの外国人労働者をはじめ、移民・難民の受け入れが増加し、比較的同質であった社会から、多様な価値や文化が並存する社会への変容を余儀なくされると、そこに衝突や対立が生じることとなった。とくに七〇年代後半から、不況が深刻化し失業率が上昇すると、将来への展望を失った若者によるテロリズムや暴力が増加し、その矛先が外国人に向けられる事態(ゼノフォビア)外国人排斥)も深刻となった。このような背景から、ヨーロッ

パでは、異なる価値観や文化的背景を持つ人びとが互いに、非暴力かつ民主主義的な手段によって問題を解決し、平和に共存する社会を実現するための教育が重視されるようになったのである。一九七四年にユネスコが『国際理解、国際協力、国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育勧告(いわゆる『七四年勧告』)によって、このような教育を尊重する基本的姿勢を打ち出すと、これを受けてヨーロッパ評議会でも七八年に『人権教育に関する政策宣言』、八五年に『学校における人権に関する教授と学習に関する勧告』を相次いで採択している。さらにユネスコでは九四年、第四回国際教育会議において『七四年勧告』に再検討を加え、『平和・人権・民主主義の教育』を提唱した宣言と行動計画案を採択した。このなかでユネスコは、「国際社会は最近、現代世界のさまざまな挑戦に対して、効果的かつ一致した方法で行動するため、その挑戦に見合う手段を持つことを決意した」と述べ、そのために「教育は、人権の尊重および、人権を擁護し、平和の文化と民主主義を築く積極的な行動を引き出すための知識、価値観、態度および技能を促進するべきである」と指摘しているが、このような人権問題に対する積極的行動重視の姿勢は、一連の人権教育に関わる決議や勧告等に共通する精神を

集約したものである。

第二に注目されるのは、人権教育の目標である。行動できる人材を育てるには、人権に関する法律・制度、歴史の学習など、知識(Knowledge)の面からの学習も大切だが、それだけでは問題解決に取り組もうとする姿勢は育たない。そこで、人権問題に対して積極的関心を抱き、解決のための実践を促す「態度(attitude)」と「技能(skill)」の獲得が重要な目標とされた。たとえば、ヨーロッパ評議会の宣言、勧告にも大きな影響を与えたイギリスの「ワールド・スタディーズ」プロジェクトでは、それぞれについての具体的獲得目標を図1のような形で具体的に示している。このような目標はまた、急速な変化を現代社会の一つの特質ととらえ、教育は学習者が未知なる将来に適切に対応していけるための「準備」である、との考え方に裏付けられている。未来に必要なとされるすべての知識を現時点で予測することは不可能である。それならばむしろ、固定された知識の注入よりも、多様な問題をとらえるために必要な基本的概念や問題の「考え方」、「責任あるかわり方」を学ぶことが重要であるといえる。

ところで、このような目標は、いずれも学習者の主体性なくしては学びとることができない。そこで経験や対

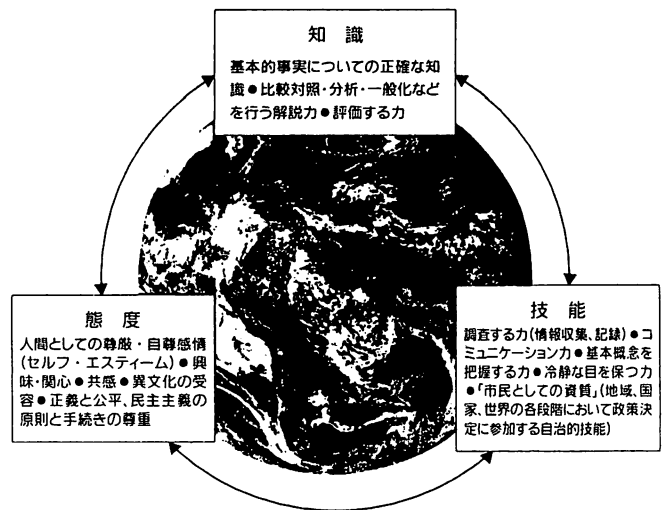


図1 「ワールド・スタディーズ」の目標
 参考/サイモン・フィッシャー&デイヴィッド・ヒックス
 『ワールド・スタディーズ』めこん社、一九九一年。

話、学習者相互の学び合いを重視した「参加型学習」が中心的手法として導入された。もちろん、このような「参加型」の方法論は人権教育の分野に限ったものではない。J・デューイらによる新教育運動を振り返るまで

もなく、知識偏重型の伝統的学校教育の批判と、新たな学習方法の提起は、すでに教育全体の流れのなかで行われていたことである。むしろこのような全体的な教育観の転換が、当然、人権教育に対しても影響を与えたものといえる。

こうして人権を学ぶためのさまざまな「参加型学習」案が、各国の教師や実践家たちの手で生み出されてきた。日本でも一九九〇年以降、ユニセフの「開発のための教育」、イギリスの「ワールド・スタディーズ」をはじめ、多くの活動事例集が翻訳されてきたことは、「参加型学習」への関心の高まりを反映したものと見えよう。

2 「同和問題」についての市民啓発と「参加型学習」

それでは次に日本国内に視点を向け、「同和問題」を中心に実施されてきた人権啓発について、これまですでに認識されてきた問題点を整理し、「参加型学習」導入の背景について概述したい。

一九六五年の「同和对策審議会答申」では、「同和問題」の解決は「国民的課題」であり「国の責務」であることが明記され、また、部落差別を言語や文字を媒介として顕在化する「心理的差別」と、同和地区の生活実態に具

現される「実態的差別」とに区分し、この双方が因果関係をもって悪循環を繰り返すことが指摘された。一九六九年の「同和对策事業特別措置法」（以下「特措法」とする）は、このような悪循環を断ち切るための同和对策事業に対して、国の予算措置を裏付けるために制定・施行されたものである。こうして実施された総合的事業が、住宅対策や道路整備をはじめとする生活環境の改善、進学率の向上に、一定の成果をあげたことは周知の通りである。しかしその一方で、物的な環境改善だけでは、「答申」の指摘する悪循環を断ち切ることが困難な状況も顕著となった。結婚や就職をめぐる、あるいは教育現場での差別事象は絶えず、さらに「ねたみ意識」というあらたな問題も起こってきたことは、後に一九八四年の地域改善対策協議会による意見具申「今後における啓発活動のあり方について」でも指摘されている。そもそも「特措法」は、その名称の示す通り、基本的には事業実施のための法律であり、啓発活動は「原則的には「法」による同和对策事業から除外されて」いたのであるが、このような問題状況を背景に、心理的差別的解消が重大な課題とされ、啓発の必要性が改めて認識されるに至った。また一方で、「答申」から「特措法」、同和对策事業実施といった当時の一連の社会的動きのなかで、部落解

放運動の高揚に促され、部落の人びとが自らの立場を認識し、声を上げるようになったことも、行政が啓発事業に本格的に取り組む大きな要因となった。一九七〇年代半ばに相次いだマスコミの「差別語」・差別表現に対する告発や、七六年の「部落地名総鑑」事件などは、いずれも被差別の当事者からの問題提起である。これらを受けてスタートした啓発事業は、実施主体である行政にとつては、「受け身」かつ「問題の後追い」という性格の強いものであったことは否めない。そのため、方法や内容、実施のための人材養成について、系統的な検討を欠いたまま、とりあえず差し迫った課題としての「同和問題」だけに限定して、実施が先行したことが、今日、啓発が行き詰まりに直面した一因であるといえよう。

これまで自治体が実施してきた啓発事業の内容をみると、講座・研修会、地域での小グループによる懇談会の開催、イベント、ラジオやテレビなどのスポット放送、広告、人権問題をテーマとした作文やシナリオの募集やその上演、ビデオや映画、啓発冊子の作成、啓発スローガン入り物品配布など、ほとんど考えられる限りの手法が導入されている。これらが少なくとも市民のなかにテーマとして、差別はいけない、という意識を浸透させたことも、一定評価されることではある。しかしながら、

これまでの市民意識調査の結果をみると、行政の実施する啓発事業に対する批判的意見もかなり多い。最も多い批判の第一は、「内容や形式が画一的である」という指摘である。特に講義型の研修は、同和地区の歴史や具体的差別事件をテーマに取り上げ、講演や解説を行うことが多く、これが市民の受け身の姿勢を固定化し、と同時に「またか」という意識を生じさせる一つの要因となっている。第二には、「話が一方的・タマエで押しつけがましい」「徳目の強制では、自分の問題としてとらえる姿勢が育たない」といった意見も比較的多く見られる。さらにこれと関連し、「いつも同じ顔ぶれである、参加が強制的である」という批判も少なくない。行政主導型の啓発が、市民の主體的学習意欲を尊重するより、むしろ「差別はいけない」ということの繰り返しであったこと、さらに自主的な参加を促すより、町内会や各種社会教育団体など、既存の住民団体を通じて参加者を確保しようとしてきたことに要因がある。とくに町村などのレベルでは、過去一年間に研修や懇談会へ参加した経験を持つものが六〇八割にのぼる地域もあり、地域共同体の地縁的しがらみのなかで「義務的」に参加している者も少なくない状況がみられる。このような環境では、当然のことながら「自由に意見を言いたい」、「同和問題はかりを

取り上げすぎ、騒ぎすぎ」といった意見も増えざるをえない。

さらに、自由な意見交換がなされたい要因には、啓発事業の実施上の問題だけでなくとどまらず、同和对策事業の招来していることとともに、市民の側に「同和問題」「こわい」という差別意識が存在することも指摘されている（地対協意見具申）。学習者に、自らの差別意識に対する自覚がなくては、テーマエ・画一的な啓発をいくら強制されても、反発こそすれ、真の意識変革を経験することは期待できないのではないだろうか。

このように、人権啓発への「参加型学習」導入の背景には、一方的、画一的、一斉型、知識注入型で行われてきたこれまでの啓発が、学習者を知識の「受け手」にどめ、そこから主体的、創造的取り組みが生まれてこなかった状況を打破したい、との期待がある。しかし、これまでの問題が、単に方法論を差し替えただけで解決されないことはいうまでもないし、また「参加型学習」は、単なる「行き詰まり」打破のための方法論でもない。筆者はむしろ、自治体職員の研修でファシリテーターを務めるたびに、「参加型学習」本来の理念や目的への理解が不十分のまま、安易に実施が先行されることへの危機感

のは、現場の啓発担当者が「参加型学習」のどのような側面に共感し、また、これをどのように活用することでこれまでの「行き詰まり」を解決しようとしているか、ということである。しかしながら調査の結果からは、啓発担当者自身が問題解決への積極的姿勢を欠いており、むしろ「同和問題」を避けて通りたい、という姿勢が強く感じられた。

まずアンケートでは、これまでの画一的な啓発が、市民のなかに「またか」という意識を生み出していることをあげ、今後の望ましい啓発のありかたについてきいたところ、「同和問題」への理解を深めるためには、たとえ内容や形式が重複しても、繰り返し啓発することが必要」としたものは五・〇％にすぎず、これまでの啓発に何らかの改善が必要だと感じている者はかなり多い。しかし改善の方法については、「同和問題」の取り上げ方を直したり、啓発の形式を多様化させることをあげたものは三割程度にとどまり、六割以上が「同和問題」だけにとどまらず、その他の人権問題について取り上げることを提案している（図2）。また、さらに別の設問で、人権教育・啓発のなかに、「同和問題」をどのように位置づけるべきかをきいたところ、「同和問題」の正しい理解こそが普遍的な人権の理念を理解する基本となるから、

を抱かされるが多かった。そこで、人権啓発の現場において、「参加型学習」がどのような期待・評価とともに受け入れられているかを、アンケート調査の結果を中心に分析したい。

三 人権啓発担当者の「参加型学習」に対する認識、および問題点

「同和問題」についての啓発に、「参加型学習」が導入され始めたのは九三年前後のことであり、まだ日の浅いことも事実である。しかし、地域的なばらつきはあるものの、ここ数年で都道府県レベルの職員研修にこれを導入する自治体も増え、確実な広がりを見せている。筆者自身も九六年度の研修会計七回の場合において、「参加型学習」のファシリテーターを務める機会があり、以下はその受講者に対するアンケート調査の結果である。これから研修会の主催者は、東京から九州までの都府県自治体などで、回答者三四〇名の内訳には、人権啓発の担当者である行政職員八割のほか、教員・企業の啓発担当者が各一割前後含まれる。

1 「同和問題」回避の姿勢

ファシリテーターとして筆者がもつとも関心を持った

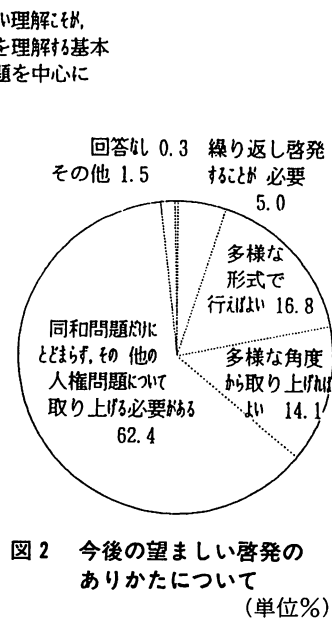


図2 今後の望ましい啓発のありかたについて (単位%)

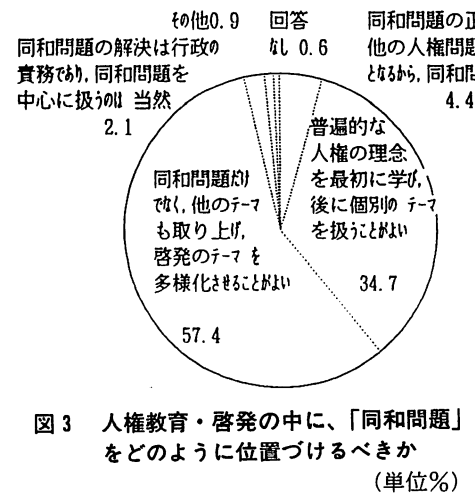


図3 人権教育・啓発の中に、「同和問題」をどのように位置づけるべきか (単位%)

啓発や研修はやはり『同和問題』を中心に行うことがよい」としたものは四・四％にすぎず、「具体的・個別的な問題だけを学習しても自分の問題であるという意識は育ちにくいので、普遍的な人権の理念について最初に学び、その後に『同和問題』をはじめとする個別のテーマを扱うことがよい」も三割程度にとどまり、『同和問題』だけでなく、他の人権問題（女性、高齢者、在日外国人に関わる問題等）もできるだけ多くとりあげ、啓発のテーマを多様化させることがよい」との意見が六割近くあることが注意をひく(図3)。いずれの質問においても、これまでの啓発の問題に向き合い、「同和問題」の取り上げ方を改めて検討しよう、とするより、別のテーマを取り上げることで問題を回避しよう、との傾向が強い。このような意識のもとでは、「参加型学習」は単なる「同和問題」以外の学習としてとらえられているのではないだろうか。

ヨーロッパ評議会による八五年勧告が「人権」についての理解と体験は：民主主義社会において、また、多文化化しつつある社会において生活するためのレディネスとして大切な要素である」と述べているように、筆者自身も「参加型学習」とは、個別具体的な人権問題を学習する以前に、それらの問題を受けとめられる素地をつくる観が強い。これはまた、人権啓発の担当者が、「同和問題」をどのように学ぶのか、という課題に直面することを回避する姿勢にそもそもの要因があるろう。

2 「価値なき」方法論への期待

このように、自らの課題についての認識がないまま「参加型学習」を導入しても、それは「価値なき」方法論に飛びつくだけの結果となりかねない。アンケートの自由回答欄をみると、「参加型学習」を「自分でも今後、実際にやってみたい」という意見もかなりまとまっており、担当者の導入に対する意欲が示されているが、一体この方法論を、人権啓発にどのように役立てたいと望んでいるのであろうか。

そこで、「参加型学習」の導入が人権教育・啓発にどう役立つと考えているかを重複回答方式できた結果が図4である。「受け身でなく主体的姿勢が生まれる」が七割程度、「明るく楽しい雰囲気生まれ、積極的態度をもって学習できる」や「実際に体を動かすので、頭だけでなく具体的に考えるトレーニングとなる」もそれぞれ四・五割の者によってあげられているなど、参加者の主体性・積極性、楽しさなどに対する評価が圧倒的に多い。しかし、方法論としての側面をいくら評価しても、その

る学習に人権についてのレディネスの教育であると考えられている。たとえばイギリスの「ワールド・スタディーズ」が生まれた背景にも、子どもたちに南北の格差、南の国の貧困を直接に教えようとするほどに、子どもたちが問題に目を向けることを回避したり、学んだために絶望してしまった、という教師たちの経験がある。こうした経験がもとになって、問題を自らのものにとらえ、解決に積極的に行動する主体の育成が教育の大きな課題となった。「姿勢や技能、気持ちや価値観は伝達されるだけでは自分のものは育たない。知識は伝達は可能だが、関心を持つてるときと持てない時では残るものが違う」。こうして、学習者の関心を高め、経験と結びついた理解を促す手法として「参加型学習」が導入された。また、「参加型学習」では学習者の「セルフ・エスティーム」(自尊心)を高めることが重視されるが、それは自分を大切に思う気持ちが基本になればこそ、他者との身近な人間関係づくりが可能となり、相互の関係性を通じて適切な問題解決を行うこともできるからである。

日本における人権啓発の現場では残念ながら、「参加型学習」はさまざまな人権問題と向き合うための感性、いわば人権感覚を培うための方法論として、その本来の理念や目的を十分理解されないまま、実施が先行されている

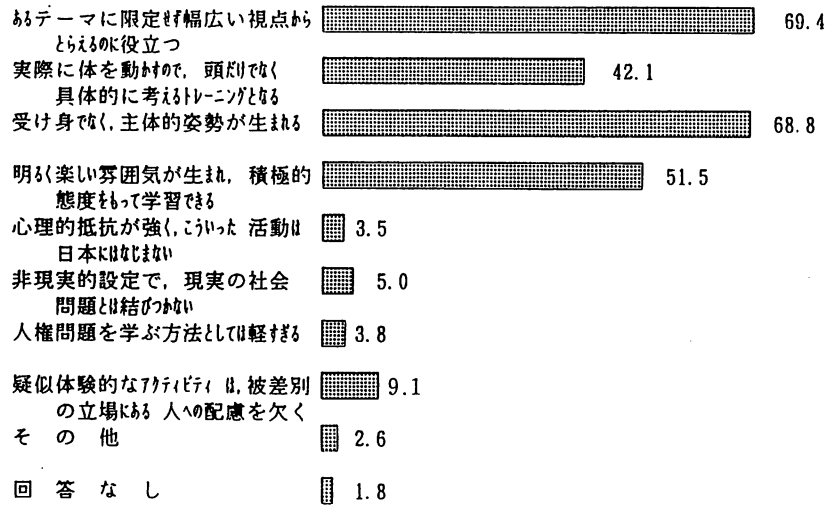


図4 「参加型学習」の導入が人権教育・啓発にどう役立つと考えるか (重複回答/単位%)

方法論を通して伝えたい「価値」がなくては中身なき教育となりかねない。

これに対して、少数ではあるが、消極的評価の方が重要な問題を提起している。同質問に対しては、「疑似体験的なアクティビティは、実際に被差別の立場にある人への配慮を欠くおそれがある」が約一割によってあげられている。また、「参加型学習」の感想をたずねた自由回答欄では、「参加型学習はゲームである、人権問題を学ぶには軽すぎる」「同和問題」が薄まる、「部抜き差抜き」ではないか」といった意見も目立つ。

疑似体験、楽しいだけのゲームとして「参加型学習」がとらえられるのは、そこに獲得すべき目標が見えていないからである、と筆者は考える。たとえばアメリカで、たった一人の教師が一九六八年に始めた「青い目・茶色い目」の実践も、その形式は単なるシミュレーション、あるいは「疑似」体験にすぎない。また、目の色で差別し、差別されるという体験は、参加者にとっては決して「楽しい」ものではなかったはずである。しかし、あえて傷つくような経験を経て、人種的差別や偏見の誤りを感じ取り、その不当性を社会のなかで指摘していくことの大切さを子どもたちが学んだのは、実践者が伝えたい大切な「価値」を持ち、それを伝えるための綿密な

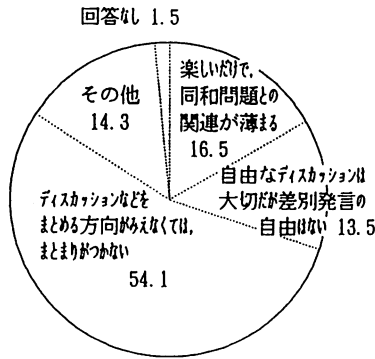


図5 啓発に「参加型学習」を導入する上で一番問題だと思うこと (単位%)

施されることが多く、企画者に参加者の意見やディスカッションを引き出し、まとめるような役割を求められる場面は限られていた。講師やテーマの選択に一定の裁量があっても、言葉は悪いが「受け売り」で成立してきたことも事実である。そこで、「参加型学習」を評価しつつも、一方で、「自由なディスカッションを行っても、差別発言がでないことを前提とした」「言葉尻をとらえた糾弾がされないか心配」「差別的な発言が万が一出ても、それを取り上げ、話しあえなければ差別的な拡散になるのでは」など、企画者自らが自由度の高い活動を不安、あ

計画と手段の選択を行ったからではないだろうか。「参加型学習」は「意味のある」体験を作り出すための「構造化された体験学習の機会」であるという。意味すなわち「価値」の明確な把握の上で、活用すべき方法論なのである。

なお、「参加型学習」導入からすでに数年を経ているにもかかわらず、あらたな活動事例づくりを行おうとする取り組みがそれほど多くは見られないのも、実はこのような「価値」の欠如に起因することではないだろうか、と筆者は考えている。

3 学習の自由・発展的な展開に対する不安

さて、これまでに「同和問題」を中心とする人権啓発事業を企画した経験を有する一三三名のみを対象に、「参加型学習」を導入する上でいちばん問題だと思うことは何か、をきいた結果は図5の通りである。その過半数(五四・一%)が、「参加型学習は学習者自身が答えを見つめる学習」というが、ディスカッションなどをまとめる方向が見えなくて、まとまりがつかないをあげており、このことも同様に、何を伝えたいか、との「価値」が明確ではないことが要因ではないかと思われる。これまでの研修や学習会などは、講師を招いて講演会の形式で実

るは「面倒」とする意見も、まとまって見られることとなる。このような態度は、まさにE・フロムのいうところの「自由からの逃走」、あるいはJ・デューイが、人びとは「自由に飽き、政治的自由に飽き、その政治的自由を受け入れることの意味する諸種の義務・負担に飽きている」と表現したことを思いおこさせる。

自由なディスカッションは、もちろん発言者の責任と義務を前提とするものである。その上で、さらにそこから有意義な方向性や結論を導きだしていくためには、担当者にさまざまな異なる意見を受けとめ、価値相対主義に陥ることなくまとめていくための力量と、その核となる「価値」が必要とされる。さもなければ、発言に一定の基準や制約をもうけ、外れた発言を排するしか「危険」回避の方法はない。なお、このことについてアメリカの道徳教育研究者であるL・E・ラスらが興味深い指摘を行っている。彼らは、これまでの「価値」教育の伝統的アプローチの特徴として、(1)例を示す、(2)説得したり確信させる、(3)選択を限定する、(4)情緒に訴える、(5)罰と報酬を用いて一定の行動を強化する、といったことをあげ、これを批判している。

4 「参加」の価値——何のための「参加」なのか

参加者の主体性を尊重し、自由に学習が発展することへの不安は、ファシリテーターの力量の問題であると同時に、人権啓発を担当する自治体職員（教員、あるいは企業の啓発担当者も含めて）の市民に対する信頼感の問題でもある。「参加型学習」は、あらかじめ価値的な答えを与えるのではなく、学習者が自ら答えを発見していく過程Ⅱプロセス重視の学習である、といいながら、自由な意見を市民に求めれば、何が起るかかわからない——市民エゴに翻弄される——といったおそれも、自治体職員には根強いように思われる。

アンケート結果においては、「参加型学習」の楽しさや体を動かす方法論への評価が多数を占めていたが、「参加」を単に、わきあいあいと楽しく活動することや、市民が体を動かすということのレベルからとらえてはいまいか。「参加型学習」の「参加」とは、市民が主体的意見を形成し、それを正当な手段で表現し、自由なディスカッションを通じて結論を導き出すこと、すなわち「決定」に参加することにほかならない。それはいうまでもなく、単なる学習レベルにとどまらず、現実の社会参加のため

のものである。先の人権教育に関する一連の宣言や決議において、「参加」と同時に「民主主義」が強調されているのは、「参加」が民主主義を象徴する重要な概念であるからであり、その意味では「参加型学習」は、民主主義社会の健全な後継者の育成を意図した学習である。しかしながら、日本国内の人権啓発の現場で、「参加」をこのような社会的観点からとらえるほどの理解が、どこまで進んでいるかは疑問である。

このように考えるならば、人権啓発の担当者は、人権問題の解決に市民「参加」を促す役割を担う存在である。さらにまた、このような観点から「参加型学習」を実施していくのであれば、今後ファシリテーターとしての役割を担うことのできる人材が、自治体職員だけでなく、市民のなかからも多数生まれ出てくる可能性があるのではないだろうか。

四 今後の課題

筆者自身、人権啓発の担当者をはじめとする自治体職員を対象に、「参加型学習」のファシリテーターを務める機会が増え、新たな方法論に対する期待が、どのような意識に裏付けられたものなのかについて関心を抱いたこ

とが、アンケート調査を始めたきっかけである。「同和問題」に関する人権啓発の問題点は指摘されて久しいが、筆者としては、タテマエ、マンネリ、一方的と批判される従来の啓発を、参加者主体の方法論へと転換し、市民の関心や解決への意欲を高め、さらに「同和問題」だけでなく、さまざまな人権問題に向き合うための感性を育てたい、といった意欲が人権啓発の担当者にかなり浸透しているものと期待していた。しかし注意すべきことは調査から、「参加型学習」を「同和問題」以外の学習ととらえ、このような別のテーマを扱うことで問題を避けたい、という意識が明らかとなったことである。国際的な人権教育の潮流における「参加型学習」の理念や目的を十分理解せず、安易な「突破口」として実施を先行させ、再び行き詰まることに憂慮される。「参加型学習」の導入にあたっては、まず、人権啓発の担当者自身が、これまでの啓発の成果と問題点を把握し、啓発において何を伝えるかの「価値」を明確にした上で、新たな学習方法を人権啓発のなかに位置づけていくことが必要ではないだろうか。

アメリカ、シカゴ学派の社会学者であるジャノヴィッツは、心理学者であるベッテルハイムとともに、偏見がいかにコントロールされるかについての興味深い指摘を

行っている。二人は、偏見の社会的表出に影響を与える要因には、「社会コントロール」と「個人コントロール」の二つがあるが、たとえばユダヤ人と黒人に対する白人の露骨な差別が減ったのは、主として「社会コントロール」のためである、という。「社会コントロール」には、たとえば差別を禁じる法律・条例の制定や、教育・啓発などが含まれるが、日本においても二〇余年の啓発事業の実施によって、タテマエであっても「差別はいけない」という社会的コンセンサスが築かれたことは事実である。しかしながらジャノヴィッツらは、一時的ではなく、偏見の減少を持続させるためには、強力な「個人コントロール」が不可欠である、とも指摘する。「社会コントロール」による解決には、つねに政策や制度、その手続き上の矛盾もつきまとい、また、人びとの内発的な意志が伴わなくては、問題解決が行き詰まることは当然であろう。このように考えるならば、「参加型学習」は、「社会的コントロール」から「個人コントロール」への移行する立場にあるとみることができよう。

「個人コントロール」は自己認識、および自分にとっての価値観を明確化するところから始まるものである。しかしながら、偏見を単に自己の意識によってコントロールすることにとどまらず、積極的に問題解決のための

行動を起こすには、自己の意見を他者に向けて表現し、話し合いを経て結論を導き出すことが必要である。これらはまた、「参加」を基本とする民主主義社会に必要とされるプロセス、または基礎的的技能である。このようなプロセスを価値としても尊重するならば、たとえ極端な、もしくは差別的な意見が提起されても、相互の話し合いのなかで、発言者は自己の意見を修正したり、より普遍的な結論へと至る可能性もあるのではないだろうか。このような意味で、「参加型学習」は民主主義への信頼に裏付けられた活動である、ともいうことができよう。それならば、学習者の自由で発展的なディスカッションを危惧する日本の人権啓発現場の土壌は、民主主義に対する理解や信頼の未成熟に起因する、とまで言うのは過言であらうか。

同時に、あえて今、「民主主義」という概念が国際的に人権教育のなかで強調される状況について、あらためて問い直すことも必要である。「民主主義」をめぐる危機感、何も暴力やテロだけに起因するものではない。ジャノヴィッツは、偏見が表面的にはかなり減少したように見えても、それは決して人びとが寛容になったからではなく、単に無関心となったためでもある、と指摘する。今回のアンケートでも、自由な意見交換を行う環境をつ

くるにあたって、どのような課題があるかを自由回答形式できいたところ、「自由な意見交換、という前に、参加者には意見すらないように思われる。問題に対する無関心が問題ではないか」という意見がかなりまとまって示されていたことには注意をする必要がある。問題に対する無関心が、人びとの「参加」意識を低下させ、さまざまな問題の解決を遅らせている、という危機感は世界的に共有されているものでもある。「参加型学習」が人権問題の解決に必要な「態度」「技能」の獲得を目標にすえていることの意味を、国内の人権啓発の現場は、このあたりから共有していくことも可能かもしれない。

なお、最後になるが、本稿をまとめるにあたってご指導をいただいた、中川喜代子奈良教育大学教授に心からの感謝をのべたい。

注

- (1) 坂口順治「体験的参加型学習の意義と展開」『社会教育』一九九四 一〇月号』全日本社会教育連合会、一九九四年、六〇七頁。
- (2) 大阪市同和对策推進協議会意見書『同和問題に関する市民啓発活動についての意見』(一九八〇年一〇月四日)より

- (3) 中川喜代子「人権学習を創る——偏見と差別の社会心理学」明石書店、一九八九年、六五頁。
- (4) 例えば、以下の意識調査を参照した。
- 島根県「同和問題についての意識調査報告書」一九八四年。

広島県木江町「木江町民の『同和問題』についての意識調査報告書」一九八四年。

大阪府「大阪府民の『人権問題に関する』意識調査報告書」一九八六年、一九九五年。

大阪市「大阪市民の『人権問題に関する』意識調査報告書」一九八六年、一九九五年。

広島県御所町「町民の同和問題についての意識調査報告書」一九八七年。

滋賀県「滋賀県民の『同和問題』についての意識調査報告書・分析編」一九九二年。

- (5) 人権啓発に関して「参加型学習」が導入され議論された例として、たとえば九三年二月に横浜で実施された第七回人権啓発研究会(部落解放研究所主催)などがある。
- (6) アンケート調査を実施した研修とその日程は以下の通り。

尼崎市職員研修(四月一九日、二六日)、大阪府同和問題啓発指導者養成研修(五月一六日)、東京都社会教育主事

- 研修会(七月一六日)、淡路中学校自主研修(七月二七日)、呉市同和問題研修(九月二日)、宮崎県同和問題啓発指導者養成研修(九月五日)、熊本県同和問題指導者養成講座(九月六日)
- (7) 関典子「グローバル教育の流れに学んで」『解放教育』No.321(助解放教育研究所、一九九五年、三九頁)。

(8) この質問に対する回答は、前年度の予備調査において、同質問を自由回答方式できいた結果を参照し、積極的/消極的評価とも、その上位から単純に取り上げて構成したことよって、限界もある。

(9) イリノイ州ライスピルの小学校教師ジェーン・エリオットが、当時、町の人口がすべて白人という環境のなかで、子どもたちに人種的偏見の誤りを教えるために開始した実践である。教室を子どもたちの目の色(青・茶)で二つのグループに分け、それぞれに「優れている」「劣っている」というレッテルをはり、教室の中に差別・被差別の関係をづくりだし、子どもたちにその双方の立場を体験させた。

- (10) 山岸みどり「シミュレーションゲームと異文化理解——大学教育における『模擬社会ゲーム(SIMSOC)』導入の試みから」異文化間教育学会第一六回大会 自由研究発表要旨より

(11) L・E・ラス、M・ハーミン、S・B・サイモン『道德教育の革新』教育のための「価値の明確化」理論と実践」ぎょうせい、一九九一年。

【その他の参考文献】

B・ベッテルハイム、M・ジャンノヴィッツ『社会変動と偏見』高坂健次訳、新曜社、一九八六年。
J・デューイ『人間の問題』杉浦宏他訳、明治図書出版株式会社、一九七六年。

いま、部落史がおもしろい

部落史の見直しとは？ 本書は、新しい事実の発見、歴史の見方の変化、部落解放運動の新しい問題意識によって通説が再検討されている部落史を、時代を追って平易に解き明かす。

解放出版社
渡辺俊雄著
四六判 210頁
1、854円

いま、部落史が
おもしろい
渡辺俊雄