

人権学習としての「参加型学習」の検討

～その「不参加」の側面を中心に

林 美 輝

A Study on the Participatory Method as Human Rights Learning

Miki HAYASHI

はじめに

本論の目的は、これまでの人権教育、あるいは人権学習の支援に関する議論の中で新しい手法として注目されてきた「参加型学習」の理論的かつ実践的蓄積を批判的に継承していくために、この学習方法における「参加」がもつ理論的かつ実践的意義を検討していくことにある。

この学習方法に関する言説をいわば外在的な立場から検討するならば、この学習方法論の中には多くの近代教育学の言説に見受けられる、ある種の前提——例えば「モデル」とされる人間像が「強い個人」（金子勝）の仮定に立脚¹していることや、ある種の「教育万能論（万能主義）」的な前提——を典型的な形で見いだすことができるであろう。しかしながら、今回の議論においては、このような立場ではなく、できるだけ内在的な立場からこの学習方法について見当してみたい。

この学習方法について検討する場合、その個々のアクティビティ、例えば「権利の熱気球」等を取り上げ、いわば改善されるべき点を検討していくことによって、「参加型学習」の理論的かつ実践的蓄積を批判的に継承していく方法もあるが、今回は、個々のアクティビティというよりは、多くのアクティビティに共通する問題について検討する。

全てのアクティビティではないにしても、多くのアクティビティに共通して見られる問題として、人権に関する所与の規範的妥当性の検討過程に学習者が「参加」していない状況、つまり、ある意味では核心的な箇所において、「不参加」の側面が存在するという点を検討した論考は、管見によれば存在していない。今回はここを機軸に論じていきたい。

まず(1)本論で批判的に検討する「参加型学習」の対象を限定し、(2)人権学習においては、人権に関する規範の検討過程に、「参加」（し、その規範を批判し変更する余地が与えられていること）が、最も基本的な要件となることを論じる。次に、続く(3)から(5)において、現在、多く見られる形態での「参加型学習」の場合、「参加型学習」が規範的な検証なき方法論を優先してしまうあまり、人権に関する規範の妥当性の検討過程に際して、「参加型」という名称とは裏腹に、学習者の「不参加」の側面、あるいはその状態が必然的に生じていること等について論じてみたい。具体的には、(3)ファシリテーターの「参加」について検討し、(4)本論で検討する「参加型学習」が、学習者自身による、規範の妥当性に関する検討への「不参加」状態を保

持っている点や、(5)「アイス・ブレイク (アイス・ブレイカー)」や「セルフ・エスティーム」などに見られる、規範的な検証なき方法論の諸問題を検討していきたい。

(1) 本論における「参加型学習」

「参加型学習」そのものは人権学習に関する議論以外でも考察される概念であるが、本論では主として人権学習に関する議論の中で注目されてきた「参加型学習」を考察の対象とする。すでに他の論者によっても指摘されていることだが、人権学習としての「参加型学習」を推奨する論者が言う「参加」の意味そのものは、極めて曖昧である。何をもって「参加」とするのだろうか。「参加」の定義次第では、「一斉授業」または講師からの一方的な「講義」であっても、学生が、ノートを取り講義内容を批判的に検討するならば、「参加」している、と言えるであろうし、「参加型学習」に関する多くの論考を著している森実も次のように書いている。

「参加型を学習方法という面からとらえれば、講義というのはそれだけで参加型ではないと思われるでしょう。しかし、思想的に言えば、講義も参加型でありうるのです。もちろん、講義が参加型であるためには、学習者が質問する自由を与えられていなければなりません。講義の途中であっても学習者が質問することを位置づけ、奨励すべきです」²。

また、金香百合は、「一日二四時間すべて参加体験型学習」だと考えていると言い、また、「人生そのものが参加体験型学習」だと言い換えられるとも言う³。

その是非はともかくとして、多くの場合には「参加型学習」としては、上記にあるほど広い範囲でイメージされているとは言えないであろうし、このようにそもそも曖昧な「参加型学習」を一枚岩な実践として検討することには、様々な困難があり、今回は、基礎作業として、以下のような方向で考えていきたい。主として人権に関する、ゲームやロールプレイといったアクティビティを中心とした「参加型学習」(あるいは「参加体験型学習」)として、自らの「方法論」を明確に表記したり、言い換えている論者の議論をいくつか取り上げていきたい。その際に、多くの「参加型学習」なるものにとって極めて特徴的となるのは、「参加」という表現にもかかわらず、今のままの学習プログラムのあり方では、人権に関する所与の規範的妥当性の検討過程に学習者が「参加」することができなくなっているという側面、すなわち「不参加」の側面があり、ここを検証することにしたい。

「不参加」に関しては、その他、人権学習の場であってこういったアクティビティに参加したくない、という学習者の問題なども考えられるが、これに関してはそもそも参加することを要求すること自体に多くの場合、根拠がなく、今回の考察では議論しない。

また、半ば強制的に参加させられる子どもを対象とする「参加型学習」の場合ならばともかく、成人を対象とした「参加型学習」の場合については、自由主義的な風潮が支配する社会において、おおよそ、人権に関する学習会のために、例えば、自分の意志で学校や公民館等に来る成人は、「来る」という程度の意味で「参加」する時点だけでもかなり人権について関心ある層であると言える。本論で考察の対象とする「参加型学習」に関する議論も、したがって限定された範囲での学習活動に関するものとなっている。

さらに、どのような能力を持つ学習者の「参加型学習」を念頭に置くかによって、多少、

「参加型学習」の実践的意義や学習方法も異なってくると思われるが、とりあえず、以下の議論では、極めて幅を持った概念ではあるが、言語を使用したコミュニケーション能力があるとみなされている子どもや成人の「参加型学習」を念頭に置きながら議論していきたい。

(2) 人権学習における「参加」の意義

これから確認していくように、人権に関する諸処の規範の妥当性についての学習において、その妥当性に関する検証に「参加」（し、その規範を批判し変更する余地が与えられていること）は最も基本的な要件となる。

ところが、これまでの「参加型学習」に関する論考においては、「なぜ『参加』が必要なのか」といった事柄に関する根拠が、その高いとされる学習効果に見いだされている場合が多い。一言で言えば、体験・参加すれば、「身につくやすい」といった発想である。

例えば、岡崎裕は次のように説明している。「本来『参加型学習』とは、文字通り学習者が自身の学習過程に積極的に参加し、受動的な学習に比べてより大きな学習効果をあげることを意味する概念である」⁴。

また、岡崎と同様に、森実も次のように学習効果、とりわけ、特定の社会を実現するための手段という観点から「参加型学習」の意義を説明している。

「参加型学習がめざすのは、参加型民主主義に貫かれた地球社会の創造です。そのような社会をめざすからこそ学習の場においても参加を大切にするのは、教え込みよりも参加型の方が成果が上がることについて、近年の学習理論がその根拠を明らかにしています。私たちが生きていくうえで必要な知識や技能、人間としてのあり方は、授業のような形を通してではなく、多くの場合実際の活動を通して身につけられていきます。このように参加型学習とは、思想的背景をもち、めざす社会のあり方を展望した一つの教育方法論なのです」⁵。

ここでは「参加型民主主義に貫かれた地球社会の創造」を目指すために、教師による一方的な教え込みではなく、学習者自身による活動を通じた方が、「成果が上がる」といった「教育方法」の観点から、「参加型学習」が捉えられている。

しかしながら、これでは、「参加」がなくても「参加型学習」「に比べてより大きな学習効果」をもたらす、あるいは「成果が上がる」、別の学習の様態が存在するならば、たとえその目的が「参加型民主主義に貫かれた地球社会の創造」であったとしても、「参加」は不要なものとなることを論理上は意味しているとも考えられる。

これに対して、以下、本論において強調したいのは、「人権」の学習において、その規範的妥当性に関する批判的検討への「参加」が最も基本的な要件となるのは、身につくといった技術的な観点からではなく、人権の規範的根拠そのものにかかわる、という理由に基づくものである。

このことを、説明するために、まず、今日の「パターンリズムからインフォームド・コンセントへ」といった時代的風潮を、J.ハーバーマスが相互行為の発達段階に関して展開した「慣習的段階（あるいは水準）」と「脱慣習的段階（あるいは水準）」という理論的枠組みを参考にしつつ、整理してみたい。

本論では、慣習的段階を次のように定義してみる。慣習的段階にあっては、行為あるいは規範の「正しさ」に関する判断が、いわば「慣習」的な合意に裏付けられている⁶、あるいは、現存する慣習への同調性に基づくものとなっている。したがって、何が規範的に妥当するのか、すなわち「正しい」かは、比較的安定したステータスを持ち得る段階である。

ハーバーマスの場合、相互行為の「慣習的段階」・「脱慣習的段階」における規範の「正しさ」に関する判断は、いわゆる個人の道徳意識の発達段階の観点から議論されているだけではなく、人類史的なスパンのスケールで、あるいは「社会進化」の観点からも議論されている⁷。また「慣習的段階」に関しては、いわゆる前近代における、規範を通じた社会の統合を念頭におかれているが⁸、近代以降に、経済発展や国民アイデンティティの形成という国家目標が一元化されてきたプロセスを考えるならば、近代以降にも支配的な規範を通じた社会の統合のあり方であったと言えよう。以下、本論では、個人の判断の「発達」ではなく、「社会進化」の次元で、時代的な区分としてではなく、どちらの判断のなされ方が「支配的」であるか、ということに応じた区分を行うことにする。

規範に関する合意が事実上強制されている、慣習的段階の判断が支配的となる教育にあっては、検討されるべき規範の妥当性は、学習者にとっては、たとえ疑ってもその疑う考えが間違っているような性質のものとなる⁹。このような判断が支配的な場合には、通用している規範の妥当性の検討よりも、「正しい認識」や「すでに確定されている具体的な規範的妥当性」に到達するための「方法論」が重視されることになる。このような段階が支配的である場合には、規範的妥当性の承認のための、パターンリスティックな教育が入り込む余地が大きい。

すなわち、例えば「パターンリズムは、国家の個人に対する知的・倫理的優越性の前提の下に、公権的配慮という形での、国家の個人に対する強制・干渉・操縦（マニピュレーション）を要請する。そこで前提とされているのは、賢明な慈父たる国家によって保護され、しつけられるべき未熟な子供としての個人の像ではないか」¹⁰と井上達夫が議論する際の「国家」を、「教師」や「保護者」と言い換えれば、理解しやすいと言える。

ところが、今日のように多元主義化と同時に個人主義化していく社会においては、個の尊厳が人権の基礎に据えられるようになり、井上も言うように、「パターンリズムは、人権と緊張関係にあるものとして、批判的吟味を要求するものとして立ち現れてくる」¹¹。

例えば、宗教上の理由から輸血拒否を行う患者に対する輸血が、生命維持に不可欠な強制的措置としてではなく、人格権の侵害として扱われるように、従来のようなパターンリスティックな慣習は支持されなくなり、あくまで「当事者」の判断に規範的妥当性が委ねられるようになる。

このことは、個人的なレベルの自己決定に関してだけではなく、複数の行為者間の行為調整に参照される規範の根拠づけにも当てはまる。すなわち、これまでの規範が有していた、自明性や根拠が揺らいている段階においては、結局、規範の存立の是非も、特に当事者相互で批判的な意見を交換し合った中でも納得いくか、といった点にますます依存するようになる。本論で言う脱慣習的段階は、このような段階である。

このような規範の検証に際して、所与の慣習、宗教や自然法（自然権）あるいは天賦人権説

のような教義に依拠できない段階の判断が支配的な時代的趨勢にあって、規範が妥当するとはどのような状況なのか。この問題について定式化したのが、J.ハーバーマスの「討議原理(D)」である。

討議原理(D)：「すべてのありうべき関与者が合理的討議への参加者として合意しうるであろう行為規範こそが、妥当性をもつ。」¹²。

我々の生活にかかわる具体的規範にとって、すべてのありうべき関与者あるいは当事者が合意することなどは、ほとんどあり得ないと言ってよい。ここで事実上、意味していることは、次のようなものである。宗教形而上学的な裏付けを失い、「絶対に正しい」規範などは、事実上ほとんどあり得ない今日にあって、ある規範の妥当性の根拠は、その規範存立の是非を決定する（多数決そのものではなく）多数決の前後でなされる論証が、批判や反論の自由を持つところの当事者に受け入れられるような手続きをふまえているかというところにある。

しかも「人権」にかかわる、それぞれ個々人の生き方にダイレクトにかかわる規範は、それが、重要であると思われるほど、または、重要であると思われるからこそ、それだけますます「不合意」が常態化し、仮に合意されたとしても、新たな論証や説得によって覆されるべき、暫定的な「仮説」としての不安定なステータスしか持ち得なくなる。このような潮流の中では、暫定的な「仮説」として、今日支持される規範であっても、明日は全く支持されなくなるような、批判と変更への余地が与えられたものとならざるを得なくなる。

以上の段階に関する理解に立脚するならば、人権の規範的根拠もまた、その人権にかかわる当事者が参加者として受け入れることができるかどうか、ということにあり、人権学習としての「参加型学習」にとって「参加」が重要なのは、「効果的に」「身につく」からではなく、このような段階の判断のなされ方が支配的となる時代にあっては、規範の存立は当事者が「参加」し、その規範を批判し変更する余地が与えられているものでなければ、妥当するかどうか分からない、という理由に基づくものとなる。

では、いわゆる「参加型学習」において、「参加者」は、上記のような意味での、人権に関する規範の妥当性の検討過程に「参加」しているのであろうか。このことを考えるためには、まず、「参加型学習」においてしばしば前提とされ、しばしば「教師」と対比的な意味で語られることが多い、ファシリテーターの存在を考えていかなければならない。

(3) ファシリテーターの「参加」と中立性

規範的な検証なき方法論の優先に由来する問題は、ほとんど全ての「参加型学習」論において、その是非を問う議論が棚上げされている、ファシリテーターの存在に見いだすことができる。

「参加型学習」同様に、「ファシリテーター」のあるべき姿もまた多様であるが、「知識詰め込み型」の実践者といった意味で限定的に用いられた「教師」の対概念として理解されている点では共通している。

ここで特に注目したいのが、ファシリテーターの要件として挙げられる、ある種の「控えめな態度」である。それは、英語の「促進する。容易にする」という辞書的意味内容からも示唆

される事柄であるが、そもそも、誰の視点から見て「促進する。容易にする」のであろうか。ファシリテーターに関する考察において、近年、最も精力的に議論を展開しているのは、『ワークショップ』や『ファシリテーション革命』を著した中野民夫の議論である。なお、中野は、『体験学習』とか『参加型学習』などと言われている新しい学び方のスタイル、未知の何かをグループ共同で生み出す創造の技法、これら新しい兆しを本書ではまとめて『ワークショップ』として扱いたい¹³としており、決して人権学習の支援としてのファシリテーションをメインにした議論を展開しているわけではないが、それらを視野に入れた議論を展開しているとも言え¹⁴、今後も人権学習に関する多くの論者に参考される議論となると思われるため、まずは中野の議論を中心に検討する。

中野は、参加者への提案や何かを説明したりする「プッシュ」と、参加を生むために傾聴したり待ったりする「プル」との「いい按配がファシリテーションの技のひとつだろう¹⁵」と言う。しかし、「いい按配」とは誰が判断するのか。学習者が「いい按配」と考えるための余地を残したファシリテーション過程ならば、学習者の「参加」が確保されていると言えるが、この点を捨象した説明においてファシリテーターの「技」として語られるとき、学習者の参加が確保された方法論として理解するのは困難となる。

また、このことと関連して、「誰かが場を制していたり、誰かが攻撃されているような時は、適切な介入も必要である」とあるが、「適切」とは誰が判断するのであろうか。

ファシリテーターが、「ファシリテーターとして介入」する前に、その介入が「適切」かどうかを学習者たちに質問することは考えにくいことであろう。したがって、実際にはファシリテーター自身が「適切」の是非を判断していることになる。なるほど「誰かが場を制していたり、誰かが攻撃されているような時」に何らかの手段が講じられなければならない場合は、決して少なくはないであろう。しかしながら、それは（ファシリテーターとは区別された意味での）学習者が、ファシリテーターの判断する「適切」の是非について検討する方法を学習プログラム上、用意していなければ、この「適切」の是非が棚上げにされてしまう。したがって、人権に関する規範の妥当性の検討過程に「参加」こそが最も基本的な要件であると理解するならば、ここでは「ファシリテーターとして介入」するのではなく、あくまで一人の対等な学習者として「介入」する方法論が模索されるべきであろう。

また、この『ファシリテーション革命』の著者は、「雰囲気作りに音楽は欠かせない」が「過度な誘導になるような使い方は避けたい」と断りを入れながら、次のように主張する。「ファシリテーターたるもの、日頃から様々な音楽をチェックして、……（中略）……様々な局面に会わせて適切に繰り出したい¹⁶」と。ここでも、「適切」が、ファシリテーターの判断によるものでしかないことは明らかであろう。これでは、音楽は、その使用者が期待する、何らかの価値判断へを誘導する装置となりかねないのではないか。中野本人も「過度な誘導になるような使い方は避けたい」と「過度な誘導」を危惧している。しかしながら、「過度」かどうかという程度の問題よりも、むしろ、「誘導」そのものの存在が問題視されなければならないのではないだろうか。

このように、「いい按配」、「過度」、「適切」といった事柄に関する正当性の検討が、学習者

によるものではなく、学習者と区別され、中立的な立場をとっているように見えながらも中立的な立場にはない、ファシリテーターに委ねられているならば、「参加型」という名称とは裏腹に、ある種の核心的な部分において、学習者が「参加」していない側面すなわち、「不参加」の側面を見いだすことになる。したがって、名実ともに「参加型学習」にふさわしいものとするためには、あるいは「参加」の徹底を考えるのならば、「ファシリテーター」としての方法論よりも、学習過程への参加者自身によるファシリテーションのための方法論こそが、求められるものではないか。

また、中野の論考のように学習内容が広い範囲のファシリテーションに関するものではなく、人権学習に関するファシリテーションを中心とした、他の論者の考察にあっても、学習者の「不参加」の側面を助長しかねない傾向があると言える。

例えば、森実は「ファシリテーター自身も方向性や伝えたいメッセージはもっているのですが、その方向性やメッセージを確認すること以上に参加者から何かを引き出そうとすることを大切にしています。むしろ引きだそうとすることによって、もともとのメッセージがより豊かに伝わるとさえ言えるのです¹⁷」と論じている。このように、ファシリテーターが中立的な立場ではなく、何らかのメッセージを持つ、ということを確認に定式化しているところは、人権に関する規範の検討過程を考える場合に重要な理解であると思われる。

しかしながら、ファシリテーターの提示する人権に関する規範的内容が、仮説的なステータスにあるものでしかないと理解するならば、ファシリテーターが参加者と同等な立場をとり反論可能な状況を確認する形でそれらを提示しなければ、人権に関する規範の妥当性の検討過程における「不参加」の側面が伴い、またパターンリスティックな「誘導」になりかねない。

したがって、このように、ファシリテーターが消極的なようで実際には積極的にメッセージを伝えるよりも、ファシリテーター自身が提示しているメッセージの規範的内容もまた、明示的に・いわば正面切って参加者の批判の俎上に載せられるような位置に置くためにはどのような手段が望ましいかを考えることが、規範に関する仮説的な立場を保持した「参加型学習」の方法のためには必要となるであろう。ファシリテーターの提示する規範的内容の検討の不在の問題は、ファシリテーターの問題としてだけでなく、次節に見るように、参加者の側の「不参加」の問題としても理解した場合に明確なものとなってくる。

(4) 学習者の「不参加」の側面

「参加型学習」において、学習者としての「参加者」こそが、人権に関する規範の妥当性の検討の過程に「参加」していないと見ることができる。特にゲームやロールプレイといったアクティビティを中心とした「参加型学習」には、このことがよく当てはまる。

先に見たように、規範が有していた自明性が揺らいでいる段階を脱慣習的段階として理解していくならば、個々の規範のステータスは不安定になり、それらの妥当性は、当事者が受け入れることができるかどうかにかかってくる。

(いわゆる課題提起学習の一つとしての)「参加型学習」と対比される意味での、「銀行型教育」が、慣習的段階における学習と親和性が高いのは容易に理解できる。これに対して、現在、

提唱されている多くのゲームやロール・プレイといったアクティビティによる「参加型学習」の支援はどうか。結論から言えば、決して脱慣習的段階モデルの学習支援として位置づけられないのであり、従来型の教育と同じく慣習的段階における学習の支援に親和性が高い。そのことを確認しよう。

ゲームやロールプレイに関する教材・実践集として知られる『わたし 出会い 発見』（大阪府同和教育研究協議会編）や、『多様性トレーニングガイド』（森田ゆり）などには「ねらい」や「目的」が予め設定されている。

例えば、前者の『わたし 出会い 発見』にある「目かくし散歩」¹⁸というシミュレーションの「ねらい」には、「①人を信頼することの大切さを知る。②人の気持ちや立場を考える態度を培う。③信頼に応えられる責任感を育てる」と書かれており¹⁹、また、後者の『多様性トレーニングガイド』の「わたしの文化の紹介」²⁰というアクティビティの「目的」には「自分の文化について人に語ることで、自分の属する文化への理解を深めプライドを高める」とある²¹。また後者の「同性愛の神話と真実」というアクティビティの「目的」には、「同性愛についての正しい知識を得る」とある²²。

先に見た脱慣習的段階における規範的妥当性の理解に依拠するならば、規範の自明性そのものが常に論争的なものとなり、前者では、①人を信頼することは大切か、②人の気持ちや立場を考える態度を培うことは必要なのか、③信頼に応えられる責任感を育てることが大切なのか、といったそれぞれの点こそが論争的になりうる。この書にあるこれらの「ねらい」そのものが、現在の位置づけのされかたならば、それらの「ねらい」は「仮説」としてのステータスではなく、到達すべき「ねらい」へと固定化されてしまっていて、いわば体験によってなぞるだけのものとなっている。これでは、学習者が「ねらい」にある規範的内容の批判的な検討に「参加」し、反論する機会がなくても、個々のアクティビティの学習プログラムを終えることが可能となる。

また、仮にこのシミュレーションそのものを、数回にわたる学習プログラム全体の「導入」として位置づけ、その次にこれらの①～③そのものを深める、あるいは批判的に討議するように学習プログラムを考えると、その際には、そもそもこのようなシミュレーションそのものをプログラムの導入として、批判的な討議の前に、（例えば参加者に一つのエピソードを聞かせるのではなく）わざわざ体験させる必要があったのか、という疑問が残る。

また、後者の書物にある「自分の文化について人に語ることで、自分の属する文化への理解を深めプライドを高める」という「目的」にしても、そもそも、「自分の所属する文化」への「プライドを高める」必要があるのかといったことそのものが論争的な問題であり²³、また「同性愛の神話と真実」というアクティビティにおいては、その「目的」が同性愛に関する「正しい知識」とされており、「正しい知識」という言い回しに見られるように、性に関する多様な見解を支援するというよりは、「目的」そのものの仮説性を喪失している。

人権学習としての「参加型学習」が、人権に関する諸処の規範的根拠にまで真摯に議論するものとして理解するならば、実際のところ、ファシリテーターによって棚上げされ、仮説としてのステータスではなく、到達すべきものとして固定化された諸処の「目的」、自明視された、この前提にある発想こそが、今後は問われなければならないのではないのか。

本論は、引用にとって都合のよいアクティビティだけを取り上げて、問題の過度な一般化を目指すものではない。これらのテキストに収録されているほとんど全てのアクティビティにある「ねらい」や「目的」として記述されている内容そのものが仮説的なステータスを持たず、到達すべき地点として固定化され、学習プログラムにおいて批判の俎上に載せられるようにはなっていないということが問題なのである。言い換えるならば、現在、広く提唱されている形態のままでは、これらの「ねらい」や「目的」として記述されている事柄の規範的妥当性の検証に対する、学習者の「不参加」の側面には配慮がなされていない、ということが問題なのである。人権に関する規範の検討過程に、「参加」（し、その規範を批判し変更する余地が与えられていること）が、最も基本的な要件であると理解するならば、今後はこの過程への「参加」をいかに可能にしていくか、という工夫もなされなければならないであろう。

(5) 規範的妥当性以外のものへの過度な配慮

これまで見てきたように、「促進する側」としてのファシリテーターこそが、「方法」の考案や「誘導」という意味で濃密に「参加している」ことがありえる。また、逆に「参加している」筈の学習者側が、個々のアクティビティに掲げられつつも棚上げにされている「ねらい」や「目的」に関する、論理的・規範的な次元での判断には「参加していない」こともあり得る、と言えよう。このような指摘だけならば、従来からよくみられる「参加型学習」にある「誘導」の側面への指摘とあまり変わるところがないが、それ以上に問題なのは、「不参加」という側面が学習者の側にとどまらずにもっと全面化していることである。すなわち、現在、多くの論者によって提唱されている形態の「参加型学習」では方法論の優先によって、結局、ファシリテーター自身も、規範的な次元での検討に「参加していない」こともあり得る。したがって、ここでは、規範的な次元での検討には、言い換えるならば本論で見たような、今日において人権の規範的妥当の核となる箇所においては、学習者にとってもファシリテーター両者にとっても「不参加」という側面、つまり「誰も参加していない」という側面が存在することになる。

すなわち、現在、多くの論者によって提唱されている形態での「参加型学習」にある問題は、学習者を「誘導」していくこと以上に、結局、ファシリテーターにしても、(2)で見たような観点からは、人権の最も核心的な箇所には参加せず、この意味において人権の規範的根拠そのものに関わる最も基本的な要件を等閑に付している点こそが看過できない問題であると言えよう。

規範的な検証なき方法論を優先することに由来する、人権に関する諸処の規範の妥当性の検討への「不参加」という側面の問題点は、多くの「参加型学習」のプログラムにおいて「導入」部分の役割を担っている「アイス・ブレイク（アイス・ブレイカー）」にも見られる。「あなたが動物だとすると」、「イス取りゲーム」、「呼ばれたい名前で一言自己紹介」、「自分の長所」といった事柄に20分近くかかることも少なくない。また、「参加型学習」に加わった場合にたいい求められるような、自分の長所等を言うことへの抵抗感は、容易に嘘を導き出し得るし、また、規範の妥当性の検討とは何の関係もない、と言える。

そもそも、アイス・ブレイクなどがない日常生活において、同様のテクニクに依拠することなしに、規範の妥当性を検討あるいは証明する技法の方が、公正な社会にとっては、重要な

技法ではないか。そして、もし仮にアイス・ブレイクというものが、アイス・ブレイクが存在しない現実社会における討議を想定した一つのトレーニングとして位置づけるならば、そもそもアイス・ブレイクという手法以外でのトレーニングの開発や、アイス・ブレイクが存在する「学習」の場と、それ以外の日常生活との接続をどのように支援していくのか、ということも考えていくことが必要となるであろう。また、アイス・ブレイクによる自己の提示よりも、むしろ自他の社会的立場を意識しない、ある種の「無知のヴェール」が存在した方が、より公正な判断を導きうることも大いにありえる点からも、アイス・ブレイクがない「参加型学習」も望ましい場合もある。そもそもアイス・ブレイクの目的を例えば「積極的な参加と学ぼうとの意欲を最大限にするためのウォーミングアップ」²⁴または「全員が積極的に参加しやすい雰囲気をつくるのが目的」²⁵であるとするのならば、そもそもアイス・ブレイクそのものの意義について、「参加」があったのか、ということも問題となる。

また、「参加型学習」に関する多くの論者が提唱する「セルフ・エスティーム」（自尊感情）を高める²⁶といった考えも、その是非に関する規範的な議論が棚上げにされたままであると言える。

そもそも「セルフ・エスティーム」を高める、という心理主義的な考えは、（学習者としての）参加者への人権侵害にもつながりかねないので、細心の注意を払う必要がある。これは内面への深い介入になりかねず、この点に関する規範的な検討の余地は大きいといえる。すなわち、もしも「自分を好きになる」といった内容のとして「セルフ・エスティーム」を理解するならば²⁷、このことを「高め」ようとすることは、個人の「感じ方」に対する介入であり、このようなセンシティブな問題にまで、ファシリテーターが、本人の明示的な許可（「私の自尊感情を高めることをあなたに許可します」という意思表示）なしに介入することは、きわめてパターンリスティックなものと言える。いわゆる「自己啓発セミナー」などにおける学習支援ならば、そのような明示的な許可が下りることも考えられるが、人権学習としての「参加型学習」の場において果たしてこのようなセンシティブな問題に介入することの是非に関する、学習者の「参加」があるのか、ということが問題となる。

おわりに

本論では、人権学習としての「参加型学習」における、「参加」の意義が「身につく」といったような学習効果にあるのではなく、人権に関する諸処の規範の根拠が、その規範的検討過程に「参加」（し、その規範を批判し変更する余地が与えられていること）こそが最も重要な要件であるという点にあることを論じてきた。そして、この点から多くの「参加型学習」に見られる「参加」を批判的に検討してきた。

もしも、人権に関する「参加型学習」を「銀行型教育」として批判されがちな教え込みのタイプの学習と区別するならば、この学習は、単に知識を増やすというよりは、むしろ、日々「当たり前」とされてきた事柄、つまり日常生活における自明性や判断の基準を見つめ直すことを重視する学習として再解釈可能であろう。

価値観が多様化していき、「共生」が一つの重要な学習テーマとなっていく趨勢の中では、

従来から我々が依拠していた、あるいはこれまでは自明性を伴っていた、いわゆる「常識」や「慣習」といった基準を見つめ直すための学習が、人権に関する学習の中でますます重要なものとなるであろう。「参加型学習」の代表的なものとも思われがちなロールプレイやゲームといったアクティビティの多くもまた一果たしてそのような「体験をさせる」ことがそもそも必要だったのかという疑問が残るが、なるほど、日常的に無自覚に前提とされている視点を別の視点から考えるきっかけとして、つまりこれまで自明性を伴っていた個々の判断基準を相対化する一つのきっかけとしては有益な学習機会となるかも知れない。

しかしながら、その際、(全てではないにせよ) 現在多くの論者によって提唱されている形態の「参加型学習」の学習プログラムのあり方では「共生」のための「ねらい」や「目的」そのものに含まれている事柄の規範的な検証が棚上げにされている(例えば、先に見たような「自分の属する文化への理解を深めプライドを高める」といった「目的」等)。

「共生」のために提起されている諸規範そのものを批判的に検証する過程に学習者自身が「参加」することなしに、単に予め設定されて、仮説性を喪失してしまっている「ねらい」や「目的」へと「参加型学習」を通じてファシリテーターによってパターンリスティックに「誘導」されるだけならば、本論で論じたように、いわゆる「銀行型教育」となんら変わりがないと言えよう。

ただし、それらを特定の方向へ学習者を「誘導」していくことの問題としてのみ把握するならば、それは(学習プログラムのいわば改善のための指針を提供しないという意味で)消極的な意味しか持たない批判に終わってしまうであろう。これに対して、人権に関する諸処の規範の妥当性に関する検討への「参加」(し、その規範を批判し変更する余地が与えられていること)の重要性の強調、あるいは「不参加」の側面として、把握することの意義は、学習過程全体のどの側面の「参加」が必要か、あるいは「参加」が不足しているのかを、示唆するものとなるであろう。

本論で検討してきたことに即して言えば、学習者だけでなくファシリテーターがともに、規範の妥当性に関する検討への徹底した「参加」を行ないうる学習過程となっているか、という点こそが批判の基準でありつつ、学習プログラム改善のための基準ともなるであろう。これまでの「参加型学習」の理論的かつ実践的蓄積を批判的に継承していくために、以上の考察が一つの参考となればと考えている。

注

- 1 金子勝『市場』、岩波書店、1999年、2頁。「参加型学習」を直接扱ったものではないが、人権教育に関して、このような視点から別の機会に論じる予定である(拙稿「人権教育における『認識』と『行動』の関係についての序論的考察」『関西教育学会紀要』、第28号、2004年)。今回の論考では、このような視点ではなく、できるだけ内在的な視点からこの問題を考えていきたい。
- 2 森実「差別の現実から学び、未来を紡ぐために」、大阪府同和教育研究協議会『わたし 出会い 発見 part 2』、1998年、11頁。
- 3 金香百合「ファシリテーター論」、(社)部落解放・人権研究所『人権の学びを創る』、2001年、102頁。
- 4 傍点は林。岡崎裕「学習における参加と経験の意味」、(社)部落解放・人権研究所『人権の学びを創る』、

- 解放出版社、2001年、47頁。
- 5 傍点は林。森実「人権教育を参加型ですすめるために」、日本教職員組合人権教育推進委員会編『これからの人権教育』、アドバンテージサーバー、1998年、108-109頁。
 - 6 Jürgen Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp 1983, S. 167. (三島憲一他訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991年、242-243頁。)
 - 7 詳しくは、拙稿『「反省」という学習』、上杉孝實・前平泰志編著『生涯学習と計画』、松籟社、1999年、を参照。
 - 8 Jürgen Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, S.173. (清水多吉監訳『史的唯物論の再構成』、法政大学出版局、2000年、203頁)。
 - 9 Habermas *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, S. 167. (前掲訳書、242-243頁)。
 - 10 井上達夫『法という企て』、東京大学出版会、2003年、208頁。
 - 11 井上前掲書、208頁。
 - 12 Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung*, Suhrkamp, 1994, S. 138. (河上倫逸・耳野健二訳『事実性と妥当性』、(上)、未来社、2002年、136頁。訳文は若干変更した)。
 - 13 中野民夫『ワークショップ』、岩波書店、2001年、i-ii。
 - 14 中野民夫『ファシリテーション革命』、岩波書店、2003年、例えば25頁。
 - 15 中野前掲書、86頁。
 - 16 中略は林。中野前掲書、61頁。
 - 17 森実『いま人権教育が変わる — 国連人権教育10年の可能性』、部落解放研究所、2003年、36頁。
 - 18 この「目かくし散歩」というアクティビティは文字通り、学習者の一人がタオルなどを使って目隠しし、目隠ししない他の学習者が案内することによって散歩していく、というようなものである。
 - 19 大阪府同和教育研究協議会編『わたし 出会い 発見』、1996年、102頁。
 - 20 これは、「自分のこれまでの人生にもっとも影響を与えたと思う文化」を二つ記述して話し合いを行ったりするアクティビティである。
 - 21 森田ゆり『多様性トレーニングガイド』、解放出版社、2000年、112頁。なお森田は、このアクティビティについて、次のような補足を行っている。「このアクティビティは人種、民族の多様な学校で実施しないと目的が充分には達成できないかも知れない」(同書、113頁)。
 - 22 森田前掲書、126頁。
 - 23 例えば、井上達夫『普通の再生』、岩波書店、2003年、96-97頁、三島憲一『文化とレイシズム』、岩波書店、1996年、192頁などを参照。
 - 24 森田前掲書、79頁。
 - 25 森田前掲書、80頁。
 - 26 例えば、注3金前掲論文。注17森前掲書。
 - 27 例えば、中川喜代子、「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発」、中川喜代子・岡崎裕編著『参加型人権教育論』、明石書店、2000年、236頁。あるいは、注17森前掲書、54頁。