

【掲載論文】

現代的課題としての 「人権」学習をどう捉えるか

—P. フレイレの解放教育学に学ぶもの—

社会教育研究室 安原 一 樹

はじめに

今日では、さまざまな学習の機会が存在し、生涯学習という言葉が人々の多様な学習活動に与えられている。それは、臨時教育審議会以降の文部行政施策の一つの主要論題となったように、学習社会への移行が実際的な自治体レベルでの施策づくりに反映されるようになっていくことにも現れている。しかし、人々が学習することの増大に比して、学習者側の学習内容そのものへの主体的な取り組み、どのような学習を選択し、どう学習を自ら計画するのか等は、必ずしも辛辣な問題として捉えられていない。従って、生涯学習を振興する文脈で社会教育における成人の学習を考える場合には、何を学習するかを主体的に考える個人学習のあり方が今日的な重要課題として認識され、従来型の学習のイノベーションとして理解されなければならない。そうした前提に立てはじめてわれわれが生活をし、学ぶ社会における「人権」の問題が本質的な学習課題となりうる。しかし、わが国における社会教育での個人学習への着目は比較的新しい取り組みであるといえ、基本的な理念の探究および学習活動そのものの包括的な研究もいまだ不十分である。それゆえ、生涯学習時代の社会教育研究、成人教育研究の重要課題として認識される必要がある。

1 「現代的課題」の理解

生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（平成4年7月）において、四つの課題の内のひとつとして「時代の要請に即応した現代課題に関する学習機会の充実」が謳われた。答申でいう「現代的課題」とは、今日の急激な変化、すなわち科学技術の高度化、情報化、国際化、高齢化を前提とし、「人々が社会生活を営む上で、理解し、体得しておくことが望まれる課題が増大している」ことを受けて、「人間性豊かな生活を営むために、人々が学習する必要がある課題」として示されている。そして、より具体的に現代的課題の例として「生命、健康、人権、豊かな人間性、家庭・家族、消費者問題、地球の連帯、まちづくり、交通問題、高齢化社会、男女共同参画型社会、科学技術、情報の活用、知的所有権、国際理解、国際貢献、開発援助、人口・食糧、環境、資源・エネルギー等」をあげている。およそ、意識するしないは別として、われわれが日常生活を営む上で、無関係ではいられないことを包括的に示しているといえる。

また、こうした具体的な学習課題を掲げ、自らの生活に即応した学習環境は、個人学習の深化にともなうものである。社会教育における個人学習の方向性は、生涯学習を支えるストラテ

ジーとしての位置づけが与えられ、従来型の伝統的な集団形態の学習の負の側面を克服する構造をなすものである。そこに、自己組織性に着目した個人学習組織化へのアプローチの重要性が示され、それは、以下に示すようにまさに生涯学習時代という社会的背景を根拠としている。

現代は、生活の質的・文化的向上が成人の学習意欲の高揚をともなって進んでいる。これは、具体的には「生涯学習体系への移行」という文脈において、「学歴社会」から「学習歴社会」への転換という問題として言及されていることに関わっている。成人の学習は本来、自己革新にその根拠を求めべきであり、仕事上の必要による知識習得や単なる趣味・教養活動が基本ではないであろう。そのためには、成人の学習が日常生活と差異動機によってリンクされる必要があり、公的な社会教育での個人学習のあり方はそうした観点で捉えられるべきである。重要なことは、学習者の生活体験に依拠した問題発見のプロセスであり、そうした個人学習の組織化の視点である。

個人学習の組織化の問題は、自らの生活設計における社会システムの差異化とリフレクションの受容形態と密接に関わっており、生活世界における学習の自己組織化現象である。そうした活動が自己革新としての学習であり、その学習を可能とするシステムとしての生涯学習体系が学習社会にはかならない。

ラングランを起点とする現代的な生涯教育論は、教育を人の全生涯に関わるものとして捉え、個々人の創造的な自己形成を達成する自己教育を基盤とする考えに立つ。すなわち、生涯にわたる創造的な能力の開発、知識の習得を目的とし、自己学習を生涯教育の基本的条件として位置づけている。一連の生涯教育論が、自己教育を中核とする新しい教育概念を確立しなければ

ならないことを、課題として提起されてきたことを想起すれば、今日における成人の典型的な個人学習形態として、例えば自己主導の学習の重要性が導出される。成人教育場面での個人学習組織化の課題は、そうした視点からのアプローチによって探究されなければならない。とりわけ、自己主導の学習が、自発的学習の必要性を強調することで、学習機会にアクセスする場合、学習者一人ひとりの生活・経験と遊離して、自主的学習の必要性だけに拘泥されることの克服を意味することになる。

生涯学習の構図を想定する基盤づくりの一翼を担うのが自ら主体的に学習することのできる自己学習者の育成の側面である。誰もが、いつなるとき、どこでも、何からでも、どの場面からでも学習できる社会、つまり、誰もがフリーランナーとして自分に最も適した方法で学習できるのが学習社会である。さらに、学習機会が開かれても、それを生涯にわたって適宜享受しうる主体的な生涯学習者が不在であれば、意味をなさない。

現代的課題の学習が成人教育において、その学習者の主体的な学習活動となる前提は以上のようなものであり、そういった文脈においてこそ豊かな学習環境が創出しうる。

2 フレイレの英国における影響

数年前の、国連が提唱した「国際識字年」には、わが国においても一連の国際ナショナル・イベント・イヤーの時と同様に、識字問題、識字教育への関心が示された。識字教育といえば、パウロ・フレイレの名前が想起されるほど彼の識字教育実践への影響は多大なるものがある。フレイレの識字教育を中心とする教育思想とその実践活動は、故国ブラジルやラテンアメリカ、アフリカ諸国といった、いわゆる第三世

界の識字教育に実践的に関わることによって発展してきたものである。それゆえ、彼の思想と実践は、主として南半球の世界には有用かつ影響の大きいものではあるが、われわれの住む北半球、すなわち先進工業諸国にとってはさしたる関心の対象となりえないとする見解も示される。しかし、そうした見方ははたしてどこまで傾聴するに値するであろうか。

先進工業諸国におけるFREIRE思想の影響を英国にみる。英国の成人教育関係者のFREIREへの着目は1970年代の後半以降であり、とくに労働者階級に対する教育革新運動の担い手によってなされた。その中心的な人物の一人が、T.ラヴェットである。彼は、仲間とともにLiverpool Educational Priority Area Projitに参画し、FREIREの思想と教育方法を英国社会にいかにして適用するかという試験的試みに挑戦した。

また、ラヴェットの関わったものとして、C.A.R.E.プロジェクトがある。これは、北アイルランド、デリー州にある新アルスター大学内に設置された継続的教育研究所において1977年にはじめられた社会変化のための運動を志向する教育プロジェクトであり、これも彼がリヴァプールでの実践を土台にして展開したものである。

このプロジェクトでは、労働者階級のコミュニティ集団、女性のグループ、労働組合の地域組織などが集団的に進める社会運動に、成人教育がいかにして最良に貢献しうるかという観点から着手されている。北アイルランド中の労働者階級が直面している諸問題にFREIREの教育目的論の視点から迫った。そして、階級の分断、貧困、住宅事情の困窮、過密的な都市計画、社会福祉サービスの衰退、学校教育の整備遅滞、一般的な社会的不利益などの問題に対してのコ

ミュニティアクション・アプローチの手法を用いた。

また、コミュニティ教育概念について考察する場合、一方では「コミュニティ」への言及が必要であり、他方で「教育」に関連して学習についての理念を再確認する必要がある。英国では、コミュニティ教育論者が掲げる「ごく一般的な人々」がいかにして学習するかについての考え方は、FREIREの教育理論から大いに影響を受け発展してきた。彼の理論の中心に据えられた教育目的は、「人々はその完全な人間性の適性に到達するべきである」というものであった。彼はリテラシー（識字）の個人人の必要性を、農村地域でのサバイバルのための社会的ニードに直結させている。第三世界における識字教育オルガナイザーとしてのFREIREの理論と実践、その功績は、英国のinnde cityにおけるコミュニティ教育の展開に際して、いかにしてそのセッティングが適切となりうかにかかっている。I.リスターが指摘するように、FREIREの課題解決のプロセスは、教師と生徒との間の社会的相互作用が両者をコミュニティ・アクションに向けて導くプロセスを意味している。具体的な地方農村部の文盲のための識字プログラムについて、FREIREは次のステップを基本とすることを確認している。すなわち、「集団・グループのヴォキャブラリーを調査する」「人々が豊かにし、意味を深めるべきことばは何かを選定する」「モデルとなる学習状況をつくりだし、そこで選定されたことばが教授者と学習者によって〈対話〉を通じて〈解読〉される」「学習プログラムのスケジュールが両者によって開発される」「何がともに学ばれたかを保持しておく」というプロセスである。

従って、コミュニティ教育指導者が「『コ

コミュニティ』とは何か」あるいは「その学習プロセスはそれぞれのコミュニティに本当に、適切であるのか」と問いかけるとき、フレイレの考え方が想起され、それによってコミュニティ教育に対する認識が深められる。すなわちコミュニティにおける学習は成人の長所、「批判的精神」としての彼らの能力と自信を引き出すことが第一義とされるべきであるということである。

また、フレイレの「解放的教育学」の影響が顕著であると認められる活動としては、ノッティングダム大学アンドラゴジー・グループ（研究会）がある。彼らの考えは、対話による集団的創造を志向する理論であるといえる。彼らは、ノールズのアンドラゴジー理論を「進歩的教授学」として批判的に検討を加え、それに替わる「オールタナティブなアンドラゴジー」理論を主張する。彼らは、成人学習者が相互に学習の主体となりうる学習仲間集団の形成を目指す方法として、「集団による自己主導的学習」が重要であるとしている。この「集団による自己主導的学習」論は、フレイレの基本的な考え方により実践構築したもので、まさに「対話」を核とする集団成員の創造的な営みを主軸とする考え方による学習方法である。

3 フレイレのわが国における今日的意義

ノッティングダム大学アンドラゴジー・グループ（研究会）が定式化した実践の指針は、わが国における社会教育の現況に鑑み、これからの成人教育を考える場合には非常に示唆的である。すなわち、集団を基礎とする社会生活を想定し、より集団での学習に目を向けた自己主導的学習の構築がまさに必要である土壤が存在している。こうした視点は成人学習における「自律性」の概念を単に個人々の学習者に限定して捉えるの

でなく、集団としての自律性にまで拡大して考えようとするものである。地域における同和問題学習など、そうした構造を前提としない限り、人権問題への本質的な問いかけをする学習の場とはなりえない。

集団的な自己主導的学習活動の実践事例として、「まちづくり社会教育」を積極的に進めている女性の地域学習グループを考える。これは、数年前に文部省「婦人の社会参加支援特別推進事業」として委嘱された事業を通じて誕生した活動である。兵庫県内の三自治体のがが委嘱事業終了後の活動参加者のネットワークづくりを「働く女性のワークショップ（学習のたまり場）」として進めようとしたものである。ことな文化土壤に育まれた豊かな地域文化を人的、物的、情報など学習を中核に据えて交流を立体化しようという試みが女性学習グループの構想となっていた。その本質は、生涯学習の町として「イベント学習メニュー方式」で全国的に知られるようになった氷上郡青垣町が中心となり、同じく過疎化に悩む近隣の朝来町、中町と行政の枠を越え、働く女性の立場からまちづくりを考える学習会を組織しようというものであった。行政側からの働きかけが、地域における豊かな学習環境を生みだし、集団による主体的な学習の場を自ら創造していく実践の基礎づけがなされた。こうした取り組みの延長線上でなければ、「差別のない社会づくり」「差別を許さない地域」という人権問題へのスローガンは画餅となる。

同様の取り組みは、「生涯学習まちづくり」という言質を得て、まちづくり生涯学習が各地で盛んとなり、いわゆる過疎地の表情も豊かになってきている。自治体職員や商工会の構成員が中心となり、アイデアや行動力をもって自分たちのふるさとを「良くしよう、育てて行こ

う」という積極的な取り組みが展開されている。もちろん、過疎からの脱却は容易ではなく、単なる思いつきや補助事業の枠だけにとどまっていたのでは、雇用の確保、地域格差の是正、都市的生活環境の遅れなど複雑な様相を示す過疎地の問題は解決困難である。そうした中で地域住民が学習の主役としての自覚をもちグループ活動をつづけていく、そのことで「まちづくり」に積極的に関わる地域の環が広がっている。まさに、豊かな地域教育経営の実践であるといえる。

小結

われわれは、「平和はけニッポン」などといわれ、人々がみんな何不自由なく暮らしているような気になって日々暮らしている。しかし、この国においても、例えば、被差別部落の人々、在日朝鮮人・韓国人、外国人労働者など人権的抑圧状況にある人々が顕在化している場合が存在する。従って、フレイレの解放教育論がこれらの教育実践・運動に直接的な示唆を与えることも想定できる。しかし、より以上に重要なことは、われわれの日常生活も深刻な社会問題に直面し、「抑圧」が潜在化していることを認識する必要がある。「抑圧の内攻化」と表現される社会状況がそれであり、国民みな中流意識に代表され、人並みであることを常に意識させられる日常生活が蔓延している。フレイレが「被抑圧者の二重性」として理解している抑圧され

ている側の心理的屈折と矛盾がそこに内在化している。

現代社会は、差別が顕在化している場合は別にして、ごく一般的にはよりソフトで、非人格的で、冷酷な抑圧システムが内在化し、一方では人々の不満は教育、福祉、医療など公共サービスによる吸引装置も作動している。そのため、人々の政治的無関心に端的に示されるように、個人レベルの不満は内在化し、社会変革への意識はそがれ、人々には社会的関心への無力感が漂っている。そうした社会状況を顕著に行動に表しているのが現代の若者であろう。

英国での取り組みに見られるように、フレイレの理論と実践を第三世界的な識字教育の般に閉塞させておくことなく、先進工業諸国の実践的課題として捉えることは意義深い。それは、わが国社会教育関係者にとっても例外ではなく、彼の考え方は、今や神話となった「教育の中立性」への懐疑、学習活動を通じての自己変革と社会とのインテグレーション、学習活動における主体性の追求など長く社会教育において論究すべき課題であったことに示唆的である。生涯学習体系がわが国教育システムの再生の鍵となりうるかどうか、社会教育側からの本質的な問いかけの契機として、フレイレは位置づけられるべきであろう。わが国の人権問題学習は、はたしてどれだけ、そうした社会的、理念的基礎づけの上に構想されているといえるのであろうか。

【参考文献】

- 1) フレイレの著作として次のものが翻訳されている。
パウロ・フレイレ／小沢有作ほか訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。
パウロ・フレイレ／里見実ほか訳『伝達か対話か』亜紀書房、1982年。
パウロ・フレイレ／柿沼秀雄訳『自由のための文化活動』亜紀書房、1984年。
- 2) 日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』（日本の社会教育第34集）東洋館、平成2年。

- 3) 宮坂広作「Paulo Freire: その社会教育思想と実践」『東京大学教育学部紀要』第22巻、1982年、71-92頁。
- 4) 花崎皋平『解放の哲学をめざして』有斐閣、1986年。
- 5) 今田高俊『モダンの脱構築』中央公論社、昭和62年。
- 6) 三浦清一郎『成人の発達と生涯学習』ぎょうせい、昭和57年。
- 7) 青垣町生涯学習推進協議会編『まちづくり生涯学習への発想—もうひとつの生涯学習論』第一法規、平成2年。
- 8) Alfred, D., "The Relevance of the Work of Paulo Freire to Radical Community Educaiton in Britain" , *International Journal of Lifelong Education*, Vol.3(2) , London: Taylor & Francis, 1984, pp.105-113.
- 9) The Nottingham Andragogy Group, *Towards a Developmental Theory of Andragogy*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1983.
- 10) Kirkwood, G. and Kirkwood, C., *Living Adult Education: Freire in Scotland.*, Milton Keynes: Open University Press, 1989.
- 11) Knowles, M.S., *Self directed learning: A guide for learners and teachers.*, New York. Cambridge Books. 1975. p.18.