

Title	人権教育における参加概念の検討：デイビッド・セルビーの理論を中心に
Author	今井, 理恵
Citation	教育学論集. 34 巻, p.11-21.
Issue Date	2008-09
ISSN	0288-4909
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科人間行動学専攻・教育学専修
Description	

Placed on: 大阪市立大学学術機関リポジトリ

Placed on: Osaka City University Repository

人権教育における参加概念の検討 —デイビッド・セルビーの理論を中心に—
Examination of concept about participation in human rights education
-Focus on the theory of David Selby-

今井理恵

Rie IMAI

概要：本稿では、デイビッド・セルビーの人権教育における参加概念を検討し、そこでの参加の構想やあり方を明らかにするものである。今日、学校教育において人権教育が実践的に豊かに展開されるためには、人権教育における子どもの参加をどのように実現していくのかという視点が重要な位置にある。そのことは、子どもの権利条約第12条（意見表明権）に代表されるように、子どもの参加が権利として明確に位置づけられていること、さらに、子どもの権利条約を契機として開発された人権教育プログラムが、アクティビティと呼ばれる参加型、体験型の学習形態を特質として持つことから分かる。そこで本研究は、一般に参加型学習がどのように定義され、どのような問題点を持つかを整理したうえで、セルビーの人権教育、アクティビティにみられる参加概念を検討していく。

キーワード：人権教育、参加、参加型学習、アクティビティ、デイビッド・セルビー

1. 問題の所在

今日、学校教育では人権についての学習が行われているにもかかわらず、子どもの他者への暴力や差別、排除は依然としてある。このことは、子どもたちからの人権教育への痛烈な批判として受け止めることができるのではないだろうか。人権教育が実践的に豊かに展開されていくためには、人権教育における子どもの参加をどのように実現していくのかという視点が重要な位置にあると思われる。

子どもの権利条約の第12条、意見表明権に代表されるように、子どもの参加は権利として明確に位置づけられている。近年の人権教育研究の動向にもみられるように、子どもの権利条約を契機として国連、ユネスコをはじめとする諸外国において人権教育プログラムが開発されてきた。その人権教育プログラムは、アクティビティと呼ばれる参加型、体験型の学習形態を特質としており、それゆえに権利教育としての人権教育においても子どもの参加がキーワードとなるのは必然ともいえ

る。

そこで本論文では、人権教育のなかでも学校教育実践で用いられることが多く、それゆえに人権教育の重要な位置にあると思われるデイビッド・セルビーの理論を対象とし、そこで提起されている参加型学習、すなわち、アクティビティにみられる参加を考察する。とくに以下では、セルビーの人権教育を具体的に検討する前に、参加型学習が一般にどのように定義され、どのような問題点が挙げられているかを整理する。その整理をふまえて、セルビーの人権教育における参加概念を明らかにするとともに、セルビーの人権教育におけるアクティビティが実践化される際の若干の課題について述べたい。なお、本論文では、セルビーの提起するグローバル教育も人権教育を含むものとして捉える。

2. 参加型学習の構造

(1)参加型学習の定義と問題点

参加型学習は、主に開発教育、人権教育の

分野で使われる用語である。参加型学習は、イギリスのワールド・スタディーズなど、開発教育に関わる海外の教材が翻訳・紹介されたこと、さらに、国連、ユネスコ等の人権教育プログラム・教材が紹介されたことで80年代以降、学校教育の場で広がってきた経緯がある。ここで、参加型学習がどのように定義されているのかを先行研究を参考にしながら確認したい。

まず、参加型学習で特質すべき点はその方法論にある。その方法論としては概ね、「教師（講師）から学習者への一方向的な講義による教育ではなく、アクティビティ（シミュレーションやロール・プレイ、ドラマ、ディベート、ディスカッション、フィールド・ワークなど）を活用し、学習者が経験から主体的に学ぶことをめざす方法論」⁽¹⁾のことを指す。

参加型学習の概念は開発教育や人権教育の分野で使用されると先に指摘したが、開発教育の分野で参加型学習が語られる場合には、「将来的に地球的課題にかかわったり、地域に参加したりすること」⁽²⁾がねらいとされており、そこでの参加のとらえ方は、社会参加、社会変革への参加という志向性が強い。

人権教育の文脈では、阿久澤麻理子が『参加型学習』の『参加』とは、単に学習者が発言をしたとか、体を動かした、という表面的なものではなく、学習者の社会参加をうながし、社会変革の担い手となることを意味⁽³⁾し、そこでの参加が「現実の社会に生起する問題の解決に結びつかなければ、人権教育として不十分」⁽⁴⁾であると論じている。ここでも社会変革への参加に力点が置かれている。

他にも、国立教育会館社会教育研修所は、人権スキルを育てる一つの方法として参加型人権学習を提起しており、「学習者がお互いの気づきや考えを共有しながら、学習活動に能動的に参加し、人権に関する社会的行動の力と意欲を高めようとするもの」⁽⁵⁾と参加型学習を定義している。

このように、参加型学習をめぐるさまざまな論じられており、一言で参加型学習の定義をカバーすることは困難とも言える。

そこで本論では、先行研究における参加型学習の定義を視野に入れながら、参加型学習を、アクティビティなどを用いた、体験的、相互作用的な学習プロセスに主体的に参加し、社会変革への参加を志向する学習という意味で使用したい。

参加型学習は、その学習のあり方が学習の転換を迫るものであると注目される一方で、その問題点も指摘されている。

その問題点とは、参加型学習が方法論に偏重してとらえられ、一時間の活動の楽しさで学習が終わってしまうことも少なくないこと、参加型学習を行いさえすれば人権教育を行ったことになるという意識を生んでいること、それゆえに教室サイズの参加にとどまり、社会変革への参加の志向性を欠く参加型学習となっているということである。

すなわち、参加という問題が、学ぶ過程自体に参加するという問題と、学ぶ過程が社会に参加することとどのような関係にあるかという問題である。このような問題に関わって、参加型学習に対する次のような批判もある。具体的にどのような批判が展開されているかを次にみていく。

(2) 参加型学習に関する批判的先行研究

人権教育においては参加型学習をその特質としており、その参加型学習に関しては以下に挙げるような批判も一部にはある。参加型学習における「参加」に対する批判的先行研究を概観することは、セルビーの人権教育における参加を検討する上での示唆を得られると思われる。

①参加型学習が持つ「ねらい」「目的」に内在する規範や参加型学習の構造そのものの検討過程への「不参加」

林美輝は、人権教育としての「参加型学習」は「参加」を意図するものであるが、そこには核心的部分において「不参加」の側面が生じているとして論究する。以下、林の論を要約する。

林は、人権教育における最も基本的な要件として、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なければならないと主張する。これは、「参加」することで人権に関する規範が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関わるという理由に基づいている。

しかしながら、多くの「参加型学習」は、その特徴的な「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、人権学習としての「参加型学習」における「ねらい」や「目的」そのものに含まれている規範に対する検討過程に学習者が「参加」できず、「不参加」の側面が生じていることを指摘し、「ねらい」「目的」が現在の位置づけのされかたならば、参加型学習は体験によってそれをなぞるだけのものとなると批判する。

さらに、「参加型学習」の方法論が優先していくことで、ファシリテーター自身も上述の点での検討に「不参加」となっていることもあり得ると指摘している。そして、ここで指摘した「不参加」の側面への「参加」が保障されることが、今ある参加型学習の学習プログラムを改善することになると主張する⁽⁶⁾。

人権教育における「参加型学習」を子どもと教師が創造的に展開していく上で、林の論は以下の点において示唆的である。

第一に、参加型学習で提示される「ねらい」や「目的」が、到達するべきものとして固定化されるのではなく、それ自身が依って立つところの規範的妥当性の検討過程に学習者とファシリテーターが「参加」する学習過程をつくりだすこと。そのことの意義は、自明性をおびる構造的な支配的ものの見方や捉え方、

それ自体を問う学びにつながるのではないかと考えられる。

第二に、参加型学習があらかじめ設定された特定の価値や枠組みへと方向づけられると、その特定の価値や枠組みへと学習者(参加者)が適応・順応することが課題とされる。そのことは、参加型学習における参加が単なる適応のための訓練となってしまふことを意味する。「ねらい」や「目的」をどのように設定するのかが問われることになる。この点でも、「ねらい」や「目的」に内在する規範を検討することは、参加型学習において権威主義的な力が働くことを阻止し、多様な立場からの視点や意見によって、参加型学習そのものが批判的につくり変えられることを可能にすると考えられる。

②社会の現実への不参加

参加型学習の普及にともない、その方法論のみが一人歩きすることも起こっている。そのことに関して阿久澤麻理子は、日本の人権教育における参加型学習について、以下の二点を課題として挙げている⁽⁷⁾。

第一は、参加型学習はその社会を担い、変えていく主体としての市民をつくるということが大きな目的であったが、日本では「参加」といってもいったいどこに参加しようとしているのかという意識がないまま、教室サイズ、あるいは会場サイズの参加型学習にとどまってしまうこと。

第二は、人権教育にも学ばれる内容があるということ、つまり、参加の行き先をどこに見据えてどの問題を解決するのか、そのためにどういう知識が必要で、どういうスキルを身につけなくてはいけないかを議論する必要があるということである。

阿久澤は、参加型学習を実践として行うことの意味、そこで学ばれる内容と現実の個別具体的な課題との関連が不明確になっていること、それゆえに、参加型学習が社会変革の

志向性を欠いた方法論にとどまっていることを厳しく批判している。参加型学習は、現実の問題意識が希薄化するという問題を内包している。それゆえに、参加型学習において、いかに社会の現実へ向かう参加とするかが問われているのだと思われる。

また、山崎雄介は、戦後の授業実践における参加と、参加型学習における参加とを比較考察し、前者は、「子どもが『参加』すべきはあくまでも地域社会の現実の生活であり、あるいは教科の教育内容」であったのに対して後者は、「教室のなかでの活動（アクティビティ、ディベートなど）に対するそれ（参加一引用者）」であると批判している⁽⁸⁾。

日本の授業実践の中での参加の問題で、一つの参加型学習としての授業実践に対する批判ではあるが、こうした批判もある。山崎自身は、セルビーの議論全体を議論しているわけではなく、アクティビティを用いた実践にどのような問題があるのかを批判している。しかし、アクティビティ自身としてはセルビーが提起しているものを取り上げているので考えなければならない側面も含んでいると思われる。

山崎は、「権利の熱気球」に着目して批判を展開している⁽⁹⁾。「権利の熱気球」に関しては、第一に、そこで挙げられている権利⁽¹⁰⁾のすべてが権利と呼べるものなのかということ、第二に、権利を「捨てる」という設定の不適切さがあること、第三に、こうした授業で子どもたちが活発に発言することが、そもそも肯定的に評価できるのかという問題、第四に、「権利の熱気球」を具体的状況に即したものにしたりしても、「願望」「欲求」と「権利」との線引きの困難さの問題は残り、身近な権利が扱われているだけに、それらの実現への具体的な取り組みなしに「権利の熱気球」のみを実施することは、「権利、人権は口先だけのもの」という観念を子どもにうえつけることにもなりかねないと批判する。

個別の実践家がセルビーのアクティビティを実践する際の山崎の批判は、実践家の個性の問題があるので、ここではひとまずその検討をおいておくにしても、「権利の熱気球」の構造に関わる山崎の批判点は、先の林美輝の先行研究と照らし合わせてみても考えなければならない観点であると思われる。

このように、セルビーのアクティビティは学校教育において多分に持ち込まれている。そこで次に、セルビー自身の理論枠組みの中では参加がどのように捉えられているのかをセルビーに対する評価も用いながら検討する。

3. D. セルビーの人権教育における参加

(1)セルビーの人権教育における基本構想と特質

セルビーは、権利には法的権利（法律に定められた権利）と道徳的権利（公平と正義の一般原則（道徳）に基づく権利）があると捉える。セルビーが問題視するのは、道徳的な権利は一定の立場にある人びとによって主張されているという点である⁽¹¹⁾。つまり、道徳的権利は、どのような立場のどのような人びとでも主張できる権利ではない、ということに注意することが重要であると指摘している。

セルビーは人権を、このような道徳的権利よりさらに高次の権利として位置づけている。その理由は人権を、いつでも、どのような立場にあるどのような人たちにもあてはまる権利として捉えるからである。

セルビーは、人権教育において、『世界人権宣言』についての学習、人権侵害やその保護についての「人権についての学習」、人権を擁護し、促進する技能を獲得する「人権のための学習」の重要性を認めながらも、それだけでは十分ではないと主張する。人権問題にどのように取り組み、どのように行動するかという実践の重要性、つまり、「人権を通しての学習」をより尊重している。

このことは、セルビーの人権教育における第一の特質として挙げられる教育方法にも現れている。人権教育では、知識としてそれを与えるばかりではなく、「体験的・相互作用的・子ども中心的・民主主義的・共生的・参加的・変化志向的」⁽¹²⁾に人権を学ぶことをより重視する。セルビーは、その学習方法としてアクティビティを提供する。教育実践に持ち込まれるものの代表として「権利の熱気球」などがある。こうしたアクティビティは、参加型学習としての特徴を持つものであり、第二の特質である。セルビーが提供するアクティビティの構造をみると他者の存在が不可欠であり、重要な位置におかれている。それは、セルビーが人権教育を「人間に対する責任についての教育」⁽¹³⁾と捉えることから分かる。責任=responsibilityは、他者に対して応答=responseする能力=abilityを指す。すなわち、自己が他者にとっての応答する他者となることを要請するのである。セルビーの人権教育において他者が重要な位置に位置づけることが第三の特質である。

日本で紹介されているセルビーの代表的な著作は、セルビー&パイク『Global Teacher, Global Learner』(Hodder & Stoughton 1988)、『ヒューマン・ライト いま世界の人権は』(日本評論社 1988)セルビー&パイク『ヒューマン・ライツ ー楽しい活動事例集』(明石書店 1993)、セルビー&パイク『子どもの権利教育マニュアル』(日本評論社 1995年)セルビー&浅野誠『グローバル教育からの提案』(日本評論社 2002)などがある。

これらの代表的著書のなかで人権教育およびグローバル教育のために、189にもおよぶアクティビティが提案されている。セルビーの提案するアクティビティには、自己紹介に関するもの、信頼関係を築くためのもの、相互依存に関するもの、ジェンダーに関するもの、調査型、討論型、身体表現型、創造型、シミュレーション、ロールプレイ、ゲーム、ブレ

ーンストーミングなどの多様なアクティビティがある。その中で、人権、権利に関するアクティビティでは、子どもの権利について考えるアクティビティ、クラスでの権利条約づくりに関するアクティビティ、教室実践で用いられることの多い権利の熱気球をはじめとする多様なアクティビティが提案されている。

セルビーはこうしたアクティビティを用いながら、最終的にアクションへとつなげることを、つまり、具体的な行動を起こしていくことを主張する。この点がセルビーの人権教育における第四の特質といえる。

(2)セルビーの人権教育における参加の検討

①「システム論的パラダイム」にみられる参加

セルビーの人権教育におけるアクティビティの多くは、参加しているそれぞれの人が自分自身の意見を求められるという特徴を持つ。

「権利の熱気球」では、提示された権利をどの順番で放棄していくのかを個人でランク付け⁽¹⁴⁾し、その決定理由をクラス全体、あるいは3~4人のグループで話し合う構造である。ランク付けには正解が存在しないので、子どもたちが容易に自分の意見を表明し合うことを可能にする。さらに、合意をつくりだす過程では単純に平均を取って合意をつくり出すのではなく、他者の意見を批判、受容することも必要であり、合意形成が不可能な場合にも、その理由と個々人のとらえ方、価値観の明確化をセルビーは要求する。アクティビティへの参加を通して一人ひとりが意見を述べることを明確に求めているのである。

加えて、一人ひとりが意見を表明する参加を保障していくということは、一人ひとりの声がききとられる参加を保障するという意味を持つと思われ、こうした点はアクティビティの持つ積極面といえよう。

しかし個々のアクティビティを見たときに、個々人の価値観の相違は分かるが、個々の価

価値観（個人の思い込みなど）の違いを議論するにとどまってしまうということも指摘できる。そこにとどまる限り、実際に人々が生きていくうえで重要なものは何かが出てこない。社会の現実への参加を参加型学習の課題として挙げたように、問題は現実の問題にどう参加していくかということなのだが、そうした問題がアクティビティだけやっていると見えてこない。一人ひとりが持つ価値観の多様性に気づいたとしても、アクティビティを体験した後、自己と他者の差異による排除や差別が全く無くなってしまわない。つまり、現実から切り取られたアクティビティのみを実践することは参加と公共的世界を構築するという点で、擬似的な参加にとどまる。この点は、アクティビティの持つ構造的な問題点であると思われる。

では、セルビーは社会の現実の問題を意識していないのだろうか。セルビーは、子どもたちの参加が発展するためには、政治的に中立的で現状維持的な形態としてのコンフォーマティブな参加よりも、ある程度批判的な要素が含まれていたり、社会の変革を呼びかけたりするような形態としてのトランスフォーマティブな参加が重要であることを提起する⁽¹⁸⁾。すなわち、既存の基準あるいは支配に従う静的な参加ではなく、世界を批判的に捉え、変革していくことを志向する動的な参加としてのトランスフォーマティブな参加の重要性を主張しているのである。加えてセルビーは、「現象やできごとを、ダイナミックに関連し合うことがらとしてとらえ、すべてのものは最終的に—実際には部分としてみることもあるにせよ—重層的、多面的な相互依存の網の目の中に組み込まれている」⁽¹⁹⁾とする「システム論的パラダイム」の上に立つ。

「システム論的パラダイム」とは、問題を単純な原因と結果の枠組みから捉えるものではなく、例えば、天然資源の不足、エネルギーの危機、失業の増加、飢餓の問題などはそ

れぞれ別々に存在しているのではなく、相互に影響を与え合うもので、個人的レベルからグローバルなレベルに至るものとして捉える。つまり、「システム論的パラダイム」は、「私たちの外部にある世界と内部の現実とをつなぐもの」⁽¹⁷⁾と定義され、『外への旅』は『内への旅』でもあり、2つの旅は、相互に補完し合い、照らし合うもの⁽¹⁸⁾とセルビーは論じている。

「外への旅」とは、グローバルな問題状況を指し、そうした世界について学ぶことは同時に、自己のものの見方、態度、行動パターンを批判的に検討せざるをえなくなる、とセルビーは主張する。すなわち、セルビーは、世界の現実の問題状況を学ぶことと、自己のものの見方、態度、行動パターンを批判的に問うことは相互に関連しあうものであると捉え、そこへの参加を構想している。

そのことに関連して、田中昌弥は「ワークショップで紹介できるアクティビティは、一部屋の中で短時間におこなえるものになってしまうが、セルビーが提案しているものはそれに止まらず、地域での比較的長期にわたる調査活動なども含んでいる」⁽¹⁹⁾と指摘する。

田中は具体的なアクティビティを例として挙げてはいないが、田中が中心に検討した文献として挙げている『Global Teacher, Global Learner』を確認すると、たとえば、「地域の新聞調査」や「グローバルな街歩き」といった調査型のアクティビティ⁽²⁰⁾を想定していると思われる。こうした調査型のアクティビティを通して、自己の生活や地域のなかに網の目のように張りめぐらされた相互依存の関係について学んでいくことが目指される。自己の生活や地域のなかに存在するグローバルな問題を調査活動することを通して、社会の現実への参加をセルビーが構想としては持っていることを田中は評価しているのである。

確かに、「システム論的パラダイム」を参加の問題に引き取るならば、そこでの参加は、

相互に関連し合うプロセス、つまり、社会での現実の問題状況と自己を関連させるなかに視点を置く参加の必要性を提起している。すなわち、「システム論的パラダイム」にみられる参加は、一つひとつの現象や関係は相互に複雑に絡み合うものとしてとらえ、現実の問題へとひらかれる参加を提起していると評価できると思われる。

このように、セルビーの理論枠組みの中には、グローバルな視点から社会の現実への参加を構想としては持っていることが確認できた。そうではあるが、実践化の過程において実際に教室で導入されているのは、道德の時間が1時間であるせいかは分からないが、そのことに対応して、セルビーのアクティビティの一部しか取り扱われていないという問題がある。「権利の熱気球」などを個別にみれば、社会の現実に参加していないアクティビティの典型とも言える。そこに、阿久澤が指摘するような社会の現実への不参加が起こっていると批判が生じる。個々のアクティビティをみると、現実の問題に対応度の高い調査活動型のアクティビティもあれば、そうでないアクティビティもある。実践化の過程においては、セルビーが依拠するシステム論パラダイム的に、個々のアクティビティを教育実践の構想全体のなかでどこに位置づけ、教科の学び、あるいは生活指導とどのように関連させるか、そして、現実の問題への参加をどのように構想していくかという全体的な教育実践構想の見通しのなかにアクティビティを位置づけていく必要がある。

② パースペクティブについての認識にみられる参加

次に、グローバル教育の中でも重要概念として挙げられる「文化」および「パースペクティブ=視点」の捉え方に着目してセルビーの人権教育における参加を捉えてみたい。

セルビーは文化について「一枚岩でも静的

でも自律的でもない。一つの文化の内部には、無数のパースペクティブが存在し、それらのさまざまなパースペクティブを捧ずる人々の間に各種の緊張や衝突が存在する。認識地図は、一つではなくたくさんある。文化の不均質性それ自体が、われわれの相互依存的な世界における諸文化が共有する属性がその先にあることを示唆している。その属性とは、他の多数の集団や人々との相互作用という動的な過程のことである」⁽²¹⁾と捉えている。

セルビーは文化相対論に反対し、一つの文化内であっても一人ひとり異なるパースペクティブ(視点)を持ち、そのため人々の間にはさまざまな緊張と衝突が存在することを指摘する。それゆえにセルビーは、グローバル教育の重要な課題として「視点についての認識を高める」ことを挙げ、①普遍的に共有されているわけではない一つの世界観を自分が持っていることを認識すること、②違った見方、他者の視点を受容する能力を発達させることの二点を学習者に求めるのである⁽²²⁾。

また、セルビーは文化の内部あるいは文化間において「緊張と衝突」が生じる一方で、「普遍的に捧じられている文化的価値、すなわち『共通の人間的要求に基づく全人類的道德』」⁽²³⁾も生ずることを指摘している。そしてその、「人類共通の要求およびそれから生ずる価値は、諸文化内部および諸文化間のパースペクティブの類似点を、そして相違点をも、探求するための足がかりを提供する」⁽²⁴⁾ものと主張する。

セルビーの人権教育においては「人類の共通の要求およびそれから生じる価値」などをめぐるパースペクティブの類似点や相違点を浮きぼりにし、それらを探求する参加が求められるのである。すなわち、セルビーは、複数の他者の声をきくこと、そのなかで生ずる緊張と衝突から対立や葛藤を引き起こすことを通して、個々人が自己の持つ認識枠組みを越えていくことを可能にする参加を提起して

いると思われる。

しかし、そのような参加をセルビーが提起しているからといえども、アクティビティに参加することがそのまま個人々の認識枠組みを越える参加となるのだろうか。

そのことに関して、西本勝美の「価値の対立と学習する集団のあり方」を問う論考に注目したい。以下、西本の論を要約すると、西本は、セルビーの挙げる、「①テーマとプロセスがマッチした時、学習は促進される。②学習者間に『きずな(bond)』が形成されたとき、学習は促進される」という二つの原則に着目する。その中で、学習者間に起こる「価値の対立」の解決をめぐる問題にかかわって、「教育目標や教育内容の面からではなく、学習する集団の編成形態」を考慮することが必要だと主張する。そのことは、セルビーが挙げる原則の②にもつながるものであると考えるからである。

西本は、吉田和子の「家族法」の授業⁽²⁵⁾を分析することを通して、「価値の対立」をめぐる最大のポイントは、「あなたはどうかの？」ではなく、「あなたたちはどうかの？」という「複数性を意識させる形で、価値の社会性や集団性、あるいは価値を支えるコミュニティ(共同性)や家族の存在を呼びさます」ような発問を可能にするような集団の編成形態とはどのようなものかについて論議を進める。そして、「生活現実において立場と利害を共有できる『仲間』から、にもかかわらず(傍点原文)自分とは異なる主張が発せられた時」に疑問が生じ、その疑問が「深刻な対立や葛藤を引き起こし、それぞれの生徒の先入観と実存が大きく揺さぶられるのだとする。こうした議論から西本は、セルビーがグローバル教育の最重要課題として提起する「パースペクティブ意識の発達」は、「生活現実の共有によって『仲間』関係を構成しているような集団においてこそ本来的な形で保障されるの

ではないか」と指摘しているのである⁽²⁶⁾。

この西本の議論は、アクティビティにおける参加を検討するうえでも重要な示唆をうける。というのも、先にも示したように、セルビーのアクティビティが理論的には個人の認識枠組みを越えていく仕組みを持っていたとしても、アクティビティを行えばそれが可能になるのかといえそうではなく、認識の枠組みを越えていく参加を可能にする集団のあり方が問われなければ、そうした参加の回路にはひらかれないと思われるからである。

こうした観点からセルビーが原則として着目する「学習者間のきずな(bond)」と、セルビーのアクティビティの特質として挙げた、アクティビティにおいて他者の存在が重要な位置に置かれていることを照らし合わせても、セルビーの理論のなかに集団に対する視点を持っていることが表れていると思われる。

ただ、現実の問題としてどのような集団論をつくるのかということに関しては別の問題がある。セルビー自身、集団論の中身に関して論を展開しているわけではない。西本の議論をもとにして、さらに「学習する集団のあり方」を検討することは次への課題にするとして、ここでは、セルビーの提起する人権教育は、学習する集団の視点を持つということを押さえておく。そのうえで今後、アクティビティと「学習する集団のあり方」の関連に目を向ける必要性があることを指摘するにとどめたい。

また、パースペクティブについての認識にみられる参加に関して、教室で使用する教材についてのセルビーの捉え方に着目する。セルビーは教室で使用する教材について、「グローバルなあり方をカリキュラムで実践しようとするなら、教師も生徒も教室で使用されるテキストや教材のなかに、明に暗にふくまれるエスノセントリズム(自民族中心主義)や、人種・性にもとづく差別に対して敏感にならなければなりません⁽²⁷⁾」と主張する。この

主張は、テキストや教材の中に明に暗に含まれる特定の価値観や差別に無批判であることに対する警戒である。

例えば、セルビーは、「教科書の表現チェックリスト」として、国家の優位性（自国や自国の属するグループの方が、他国よりも文明が進んでいる、独創的、平和、寛容である等の表現はないか）、性差別（男が女よりも優れているとか、伝統的な性別役割を暗示していないか）、自己利益（世界的なできごとをある1国やあるタイプの国の視点からのみとらえていないか）、問題に対して社会的・経済的背景にまで目を向けているかなどのチェック項目を挙げながら、教材に対して批判的に検討していく参加を提起している⁽²⁸⁾。

つまり、セルビーは、テキストや教材の中に含まれている特定の価値観や差別などに対し、それをそのまま無批判に受容するのではなく、子どもも教師も共にそのことに対して敏感になり、疑問を投げかけ、問い直すような視点（パースペクティブ）をもつ参加の重要性を提起しているのである。

ここでセルビーはその批判的検討の対象をテキスト・教材としており、そのこと自体は批判的な学びとしての参加を展開するうえでは重要なことである。さらに、林美輝が参加型学習における不参加の側面として課題に挙げた点に関わってセルビーのこの提起を発展的に捉えるならば、参加型学習のもつ構造そのもの、あるいは参加型学習において提示される価値観などを批判的に検討する過程への参加を実現し、そのことを通して参加型学習を批判的に再構成する参加にひらかれる可能性を持つのではないかと思われる。

4. まとめと今後の課題

以上、セルビーの人権教育における参加は、トランスフォーマティブな視点から参加が捉えられており、グローバルな視点と集団の視点を持つことが明らかになった。セルビーの

理論枠組みの中で、アクティビティには、調査型アクティビティのように現実の社会に参加していく対応度の高いものと、具体的状況から切り離されたシミュレーションのような対応度の低いものがあるということも確認できた。

アクティビティが現実に関与していればすべて良いというわけではない。例えばいじめ問題の当事者であるなど、問題が深刻すぎていえないときなどは、いったん現実の関係から切り離されたシミュレーションのようなアクティビティは有効である。なぜならば、アクティビティを通すことで問題をとらえる契機となるし、何が正義かを打ち立てるような世論づくりとしては有効だと考えられるからである。しかし、注意しなければならないのは、そうした場合にもそこでのことは現実の問題の解決ではないので、現実の関係をどうするのかという問題が別に必要であるということである。

また、実践化の過程では、人権教育でのアクティビティに参加するということは、現実の問題をとらえる契機、あるいは世論づくりといった限定的な意味で価値があるにもかかわらず、人権教育一般に有効だととらえられるところに問題がある。その問題が解の方向に向かうためには、セルビーの提起する人権教育の背景にあるグローバル教育の理念を同時に理解することがまずは必要になると思われる。つまり、「システム論的パラダイム」が示すように、実践の全体構想を描く中に個々のアクティビティをどのように位置づけるかを問うことである。一部のアクティビティへの参加のみでねらいを達成できるととらえるのではなく、一つのアクティビティの中で学ばれることが全体の学びの構想の中でどう位置づけるのか、現実と結びつく参加へとひらかれる構想があるかどうか、そうした参加を想定しつつ、教科の学び、あるいは、生活指導などに関連づけてアクティビティを位置づか

せる必要がある。

本論では、アクティビティと「学習する集団のあり方」の関連について、そのことに視野を向ける必要があるという指摘にとどまってしまう。このことに関するさらなる追求をしていきたい。

また、今回はセルビーの提起するアクティビティに限定して考察を行ったが、学校教育の中ではそれ以外にも多様なアクティビティが紹介、展開されており、それらにおける参加の検討に関しては今後の課題としたい。

注

- (1) 阿久澤麻理子『『参加型学習』の思想と課題 参加、そして民主主義というキーワードについて』『部落解放 No.448』解放出版社、1999年、194頁。
- (2) 田中治彦「参加型開発と開発教育 『参加型の学習』をキーワードとして」『開発教育 Vol.54』開発教育協会、2007年、14頁。
- (3) 阿久澤麻理子『『参加型学習』の思想と課題 参加、そして民主主義というキーワードについて』『部落解放 No.448』解放出版社、1999年、195頁。
- (4) 同書、195頁。
- (5) 国立教育会館社会教育研修所『社会教育指導者の手引き 人権に関する学習のすすめ方』ぎょうせい、1997年、30頁。
- (6) 林美輝「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」京都大学『生涯教育学・図書館情報学研究 vol.3』2004年。
- (7) 阿久澤麻理子「参加型学習の思想 日本における人権教育にとって、『参加型学習』の意義を考える」『部落解放 No.496』解放出版社、2002年、187頁。
- (8) 山崎雄介『『参加型学習』の批判的検討』『いま人権教育を問う』大月書店、1999年、143頁。
- (9) 同書、126-129頁。

(10) 山崎は、大阪府同和教育研究協議会編の『わたし 出会い 発見 Part2』の中に収録されている「権利の熱気球」を取り上げている。

(11) D・セルビー『ヒューマン・ライト いま世界の人権は』日本評論社、1990年、10頁。

(12) D・セルビー「ウェブ(網目)を越えて新世紀の出発点におけるグローバル教育」浅野誠・デイヴィッド・セルビー編『グローバル教育からの提案 生活指導・総合学習の創造』日本評論社、2002年、13頁。

(13) G・パイク、D・セルビー、中川喜代子監訳、平岡昌樹訳『ヒューマン・ライツ ーたのしい活動事例集ー』明石書店、1993年、12頁。

(14) 開発教育協会が提示するランク付けの説明を概説すると、参加者の人数に関係なくできること、選択肢の設定の仕方しだいである年代の参加者にも対応できること、正解(模範解答)がないこと、などが挙げられている。

(15) D・セルビー「子どもに優しい学校をつくるのに必要なこと。」『月刊子ども論 1995年12月号』クレヨンハウス、10頁。

(16) G・パイク、D・セルビー、中川喜代子監修、阿久澤麻理子訳『地球市民を育む学習』明石書店、1997年、48頁。

(17) 同書、52頁。

(18) 同書、52頁。

(19) 田中昌弥「学習における生活の意味と物語」河内徳子、渡部淳、平塚真樹、安藤聡彦編『学習の転換 新しい「学び」の場の創造』国土社、1997年、117頁。

(20) 「地域の新聞調査」とは、小グループごとに地域の日刊・週刊の新聞を継続的にクラスに持ち寄り、記事の中から地域と世界とのつながりを直接、または間接に示しているものを切り取る。そして、スクラップ・ブックづくりや「地域の中の世界」といった掲示板づくりをする活動である。「グローバルな町歩

き」は、教師の作成した「街歩きガイド」をもとに、学習者が街の中の店、工場、大学、観光案内所などをたずね、輸入と輸出や海外との関係などを調査する活動である。

(21) G・パイク、D・セルビー、河内徳子・喜多明人・林量俣・岩川直樹訳『子どもの権利教育マニュアル』日本評論社、1995年、200頁。

(22) 同書、201頁。

(23) 同書、200頁。

(24) 同書、201頁。

(25) 吉田和子「『現代社会』を読む授業」教育科学研究会編『現代社会と教育 4 知と学び』大月書店、1993年。

(26) 西本勝美「価値の対立と学習する集団のあり方」河内徳子、渡部淳、平塚真樹、安藤聡彦編『学習の転換 新しい「学び」の場の創造』国土社、1997年、146頁。

(27) 前掲書 16) 309頁。

(28) 同書、310-311頁。