

学習者とともに考える

# 同和問題に関する参加型学習

“正しく知る” から “自ら考え行動する” 学びをめざして

「同和問題に関する参加型学習教材開発事業」報告書

## はじめに

社団法人部落解放・人権研究所は、大阪人権教育啓発事業推進協議会より 2007 年度「同和問題に関する参加型学習教材開発事業」を受託いたしました。

人権啓発に参加型学習が積極的に取り入れられるようになって 10 年以上たちます。

その中で、「人権研修が明るいイメージに変わった」「自分の意見を言えて、よく学べた」などと歓迎する意見がある一方、「楽しいだけで終わっていないか?」「結局、なにを学んだのかよくわからなかった」など、様々な疑問や批判も聞かれます。

また、当研究所の人権教育・啓発相談に「誰か同和問題についての参加型学習のファシリテーターはいませんか?」といった問い合わせがよくあります。日本では、他の人権課題に比べて同和問題に関する人権啓発の取り組みについては長い歴史がありますが、同和問題を中心的に扱うファシリテーターが少ないという現状があるようです。

もっと、多くの人が同和問題の参加型学習に挑戦するようにできないか。  
もっと、たくさん同和問題を扱った参加型教材をつくっていけないか…。  
そうした思いから本事業はすすめられました。

本報告書は 3 部構成となっています。

第 1 部は、実践編です。

当研究所は、自主事業として 2007 年度「部落解放・人権大学講座 ゼミナールコース（以下、2007 年度解放大学ゼミ）」は、市民啓発、企業啓発、学校教育などの現場で、同和教育・人権啓発に取り組んでいる方々の参加を得、6～7 月に全 5 日にわたり開催しました。

5 日間を通して、中心的ファシリテーターを栗本敦子さん（Facilitator's LABO〈えふらぼ〉）に務めていただき、「なぜ参加型学習で同和問題を扱うことは難しいのか?」といった疑問をはじめ、人権啓発や参加型学習に関して様々な角度から話し合い、最終日には参加者がつくった同和問題について考える参加型教材を実践しました。

1 章では、ゼミでの議論を素材としながら「参加型による学び」をまとめました。参加者の議論の深まる過程が興味深い部分—まさに参加型の醍醐味を体現している部分—は、会話形式のまま掲載しました。

2 章では、2007 年度解放大学ゼミでつくった教材の紹介と、その実践記録を掲載しています。実践記録には参加者の反応や実践者の感想も具体的に書かれていますので、実際に教材をつかったときの展開がイメージしやすくなることと思います。ファシリテーターとしてどのような問いかけや準備をすべきか、考える際の参考にしてください。また、紹介されている教材がどのように作られ、改善を重ねていったかの過程をたどっていただくことができますので、「教材評価のための 20 のチェックリスト」も参考にしながら、ぜひみなさんも掲載された教材のさらなる改善、そして新たな教材づくりに挑戦してみてください。（なお、2007 年度解放大学ゼミの成果物（話し合った内容を模造紙にまとめたものなど）を引用している場合「2007 年度解放大学ゼミ生成成」と記してあります。）

第2部では、様々な角度から、参加型による人権啓発への提言や思いをご寄稿いただきました。

これらの原稿は「同和問題に関する参加型学習教材開発研究会」での議論を踏まえ、ご執筆いただきました。なお、「参加型学習の光と影」「ある教材の深化」の2つについては、研究会でのご報告をもとに、原稿を作成しました。後半には、その研究会での主な討議についても掲載しています。互いの問題意識から話し合った内容は、同和問題の啓発や参加型学習に取り組む読者のみなさんにも参考になるのではないのでしょうか。

第3部は、資料編です。

「人権研修のための参考文献リスト」は、推薦図書と、各地の自治体が作成した参加型学習に関する資料を紹介しています。自治体作成のものは当研究所図書資料室「りぶら」に所蔵されているものです。どなたでも閲覧していただけますので、参考にしてください。

最後に、2007年度解放大学ゼミの記録と、「同和問題に関する参加型学習教材開発研究会」の開催日程を掲載しています。

第2部の「これからの人権啓発に求められるもの 意識調査の分析をふまえて」(時岡新さん)では、2005年度大阪府「人権問題に関する府民意識調査」の結果を踏まえ、以下のような指摘がされています。

たんに「人権」という考え方をのみ紹介し理解や受容を奨励するばかりでなく、「人権」という考え方を判断規準とするような思考、態度の養成、「人権」という視座から差別問題をみるための訓練がくり返されなければならない。

本報告書のサブタイトルの「“正しく知る”から“自ら考え行動する”学びをめざして」は、そうした問題意識からつけたものです。参加型学習の場で、積極的な価値観の交流を行うことで、批判的な思考をはぐくみ、課題解決に主体的に取り組む市民を育成することが重要です。

本報告書が、大いに活用されることを願っています。

2008年3月

社団法人 部落解放・人権研究所

# 目次

はじめに

## 第1部

---

### 参加型による学び

#### 2007年度解放大学ゼミの議論から

#### 1. 参加型による人権啓発とは

##### 1 同和問題を人権啓発で扱うときの難しさ

人権啓発と“正解”……6

●●● たまりとコーヒー……6

なぜ同和問題を参加型で扱うのは難しいのか？……9

二つの帽子 啓発リーダーの特徴と活動家の特徴……10

学習者がおとな（成人）であること……12

同和問題についての学習・啓発を通して、

わかってほしい、伝えたいこと……12

おとなが効果的に学ぶ場をつくるために指導者が留意すべきこと……13

同和問題を参加型学習で扱うことの可能性……14

##### 2 参加型による人権研修の場づくりとは

「自由に意見を言っている」「参加者の意見を尊重する」とは……15

●●● 学びの場に必要配慮 「心地よい」場と「安全・安心」の場……15

「ルールづくり」の意味……19

ワークショップの場づくり……19

ワークショップの「ルールづくり」の意味……19

実際のルールづくり 解放大学の実践から……20

##### 3 参加型人権研修の指導者に求められるもの

「こんなときどうする?!」直面する困難を検討する……22

●●● ファシリテーターの“悪夢”を解決する……22

ファシリテーターの姿勢……26

適切な問い……27

介入について……27

ファシリテーターのための介入の指針……27

介入の仕方考える……28

もとめられる資質とは……30

人権研修のファシリテーターであるために望ましい条件……30

## 2. 教材づくりの実践から

### 1 参加型での教材づくり

なにを教材としてとりあげるか／どのようなアプローチがあるか……32

身近なことと原理原則から考えていくことの利点と限界……32

参加型の教材の基本……34

経験学習の4段階……34

### 2 実際に作成した教材から

参加型学習の醍醐味……36

教材の開発過程……37

教材の実践と改善……37

「あなたなら、どう答える？」カムアウト・立場宣言……38

「校区再編を考える」土地差別……41

●●●「よい教材」とは？ 教材を活用するにあたって……49

パイロット版「“うわさ”に返す言葉」差別発言……50

パイロット版「不安のもととは？」結婚差別……54

実践記録

「あなたなら、どう答える？」……57 / 「校区再編を考える」……65

「“うわさ”に返す言葉」……75 / 「不安のもととは？」……80

試作教材紹介

「抗議はコワイ？」……83 / 「〇〇さんから学ぶ」……84

## 第2部

---

### 参加型による人権啓発への提言

人権啓発の目指すもの 上杉孝實……86

これからの人権啓発に求められるもの 意識調査の分析をふまえて 時岡新……88

参加型学習の光と影 渥美公秀……96

ある教材の深化 「非識字体験ワークショップ」の実践から 廣瀬聡夫……107

先行教材紹介「もし、あなたがよみかきできなかつたら？ 駅員とお客の会話」……116

## 第3部

---

### 資料

人権研修のための参考文献リスト……124

実施記録

2007年度部落解放・人権大学講座ゼミナールコース……127

同和問題に関する参加型学習教材開発研究会……129

# 第1部

## 参加型による学び

2007年度解放大学ゼミの議論から

### 1

参加型による人権啓発とは

# 1 同和問題を 人権啓発で扱うときの難しさ

## 人権啓発と“正解”

### たまりとコーヒー

\*F=ファシリテーター（栗本敦子さん） 他は参加者。

- F 「差別はダメだ」と伝えることは、核心であると同時に人を黙らせてしまうことになりかねません。「正しい」ということを誰が判断するのか。正しさを迫っていくことは、とても攻撃的に受け止められることが多いものです。
- たとえば私はセクハラ研修で、被害者からみた事実はどんなものか？加害者からみたらどんな出来事だったのか？と考える作業をします。そうしないと、セクハラをしてしまった加害者に働きかけることができないのです。原則、被害者の側に立ちきっているからこそできる作業です。加害者にとっての「事実」が「二人で食事に行ったのは合意の上である」という場合に、「あなたのしたことはセクハラです」と働きかけても、「セクハラなどしていない」という反論があるだけで噛み合わないでしょう。その人が何をもち「合意があった」と考えているのか、その理解のどこに問題があったのかを明らかにして関わらなければ、問題を解決することはできません。加害者を正当化したり、加害者の主張する事実に同意する必要はないのですが、その人がどんな事実をみているのかを理解して、なにを伝えてどんなふうに変わってほしいのかを考えなければ、届く啓発はできないと思います。
- A ちょっと混乱しているのですが、事実がいくつもあるということですか？ 「あなたは合意したつもりだったかもしれませんが、それは間違っていますよ」と言うのはおかしいのでしょうか。たとえば子どもの名前をつけようとする人が姓名判断をしていたとします。それに対して、「そういう不合理な迷信は間違っていますよ。迷信にとらわれてはいけませんよ。それが差別につながるのですよ」と、正しい事実を伝えるのが大事だと思うのですが…。
- F 迷信が不合理だとしても、子どもにより幸せになってほしいという思いがありますよね。
- A それを否定するつもりはないんですよ。
- F でも、「否定された」と感じられる可能性は高いでしょうね。たとえば「美しい子になってほしいから美子とつけました」という人に対し、「すごくジェンダー意識にとらわれた名前ですね」と言うのはどうでしょう。言われた側はイヤですよ。不合理だ、迷信だと思っけていても、姓名判断し

たいと思えばすればいいのではないのでしょうか？

A 「したいと思っただけでもいい」…??

F そういう姓名判断にとられることのおかしさを伝えたい、というのはわかるのですよ。迷信にとられるのではなく、一人ひとりが、自分自身がどうありたいかということをお大切に生きていくために、じゃあ姓名判断や迷信にどう向きあったらいいのかということを考えていきたいですね。

A そうですね。その段階で、いろんな迷信にとられるような生き方は「間違ってますよ」と僕は言い切っているのですが、それはおかしいのでしょうか。

F ファシリテーターが「それは間違っている」「これは正しい」と価値判断をして言い切ると、参加者とともに考える場にはなりにくいでしょうね。その場にいる一人として「私はそういう考え方は、自分の生き方を狭めると思うので、信じていません」と意見を言うことはできると思いますが。

B たとえば土地差別について。「ここは同和地区だから住まない方がいい」と思っている人がいて、その人に「そうやって避けるのは差別ですよ。ダメですよ」と伝えることが是か非かということとつながりますよね。

F そうですね。先日、リバティ大阪に行ったのですが、入り口のコーナーに「健康でありたい」「清潔でありたい」という「正しい」価値観が常に排除を生んでいるということが展示されていました。「清潔でありたい」という意識が野宿者の排除につながったり、「健康でありたい」という意識が五体満足を望み障害者を差別することにつながったり、そうした意識は地続きなのです。価値観は常にそういう性格を持っているのです。だからといって私たちが「健康でありたい」「清潔でありたい」と思うことが否定されるべきなのではない。「正しさ」といった価値観には常に危うさがあるということを自覚して、その価値観を絶対として扱うのではなく、それを軸にしながら、私たちはどのようにありたいかということを考えていく、働きかけることが大事なのではないのでしょうか。

A それはよくわかるのです。「健康でありたい」「清潔でありたい」というのが間違っているとは僕は思っていない。

けど、本当の真実というか…本を読んだりして得た事実があるのに、「事実はいっぱいあるでしょう」と言われたら何も言えないですね。

自分が正しいと思っていることを通して、どんな生き方をしてほしいか、自分なりの提案をすることはわかります。いろんな考え方や価値観があることもわかります。でも、事実がいっぱいあるといわれると…本当にそうかな?と思うのですが。

C 「事実」という言葉をどう捉えているかが問題なのではないのでしょうか。前に立っている人が「～であるべきだ」という形で伝えてしまうとメッセージが強制的になってしまうのではないのでしょうか? そうすると、参加者にしてみれば「少なくともこの研修の場では、ファシリテーターのあなたの言っている『べきだ』に納得したように振舞えば気が済むのでしょうか?」となってしまって、考えを深めてもらうことにはならないのではないのでしょうか。

F 本音とタテマエのように「ああ、これが『正しい』ことなのね」という反応になってしまうということですね。

C 先ほどの例で言えば、セクハラについて、その加害者にとっての「事実」を洗い出すとしても、そ

れをそのまま肯定するわけではないのですよね。そこから、その人がどう自分で考え、行動を変えていくかということに迫りたいわけですよね。

F 少し長くなったので休憩にしましょうか。

<休憩中も議論が続きました…>

F Aさんがスッキリされたみたいなので、発表してください。

A わかりました！

たとえばここに黒い液体が入ったコップがあるとします。

周りの人が「これはタマリだから飲めない」と思い込んでいるときに、それを「これは本当はコーヒーなんですよ」と、客観的事実を伝えることは大事です。けれど、それがおいしいかまずいかは、飲まないとその人にはわからない。

客観的事実は伝える。それをどう考えるかはその人のもの、という伝え方をしていかないと伝わらないのではないですか？という話をしていました。

それなのに、「これはおいしいコーヒーです！」と伝えてしまうと、「でも私は嫌い。まずいと思う」という人には引かれてしまいますよ、と。

F 「たまり」だと思っているのが偏見、先入観。そうじゃなくてコーヒーですよと伝えるのが啓発の役割。であるはずなのに、「これはおいしいコーヒーですよ」「だから飲むべきです」とまで伝えようとするから、参加者は「おいしいかどうか、飲むかどうかを判断するのは自分のはずなのに」と思って引いてしまう、ということですよね。

教育は、洗脳や人格改造ではありません。人を意図的に、思うように変えることはできない。

じゃあ、私たちは啓発を通してなにをしようとしているのかは、改めて考える必要があるでしょうね。

「正しいことを知らなければ／伝えなければ」というのはトートロジー（同語反復）になる恐れがあります。「なぜ伝えなければならぬのか？」「それは正しいことだから」と。啓発をするときには、なぜ伝えなければならぬのかを考えなければ、わからない人に伝えることはできないと思います。

さきほど、土地差別のお話が出ましたが、奥田均さんの話を聞いてなるほどと思ったことがあります。部落差別の現状を正しく知れば知るほど、差別のひどい現実を知れば知るほど「部落に関われば自分も（あるいは身近な人が）被害を受ける」と思って、「その当事者にはなりたくない」と避ける意識がある。正しく現実を知ったからこそ、避ける。正しさや事実だけに留まらず、じゃあどうするかということを考える必要があります。

私たちの思いや願い、ビジョンに関わってくると思います。願い、ビジョン、方向性ということは、「絶対これが正しい」とはいえないですよね。一人ひとりが考え、それを出しあって多くの人とともに作りあげていく必要があるのではないのでしょうか。

啓発をしている側にとってはあまりにも「当たり前」になっていることを、もう一回「なんで？」と考える必要があると思います。人権研修などの場を敬遠している人に伝えたいことがあるわけですよね。「正しい」と言い切ってしまうことで、そういう人たちをますます啓発の場から遠ざけ、排除してしまうことがあるのではないのでしょうか。

# なぜ同和問題を参加型で扱うのは難しいのか？

ゼミの中で「なぜ同和問題を参加型学習で扱うのは難しいのか？」についてブレインストーミング、因果関係図、他の人権課題との比較など、様々な手法を使って分析してみました。

## ■知識や問題意識のギャップ

まずブレインストーミングでは、参加者の側に「同和問題のことをよく知らないので、話し合ったりするのが不安」「自分の差別性を指摘されそう」といった意識があるのではないかという意見が出ました。

因果関係図による分析では、「身近な問題でなさそう」「どこから触れたらいいかわからない」「専門家が難しい言葉で話をされるので話に入れない」などという意見について掘り下げていきました。

「身近な問題でなさそう」という意見については、身近に同和地区出身の人はいたかもしれないけれどわからなかったから、正面から話し合うような機会があまりないから、といった原因が考えられました。正面から話し合えないのに、噂話のように「…らしい」「…だそうだ」というふう印象だけで語られている、そこにさらに偏見や差別意識が入っていると、なおさら敬遠される。知識がないだけに、噂や偏見によって印象が左右されるのではないかと分析していきました。

また「どこから触れたらいいかわからない」という意見では、「どうも江戸時代が発祥という説は変わったらしい」など、自分が学校で教わったことも間違っている「らしい」とだけ知っている、どこから学べばいいのかわからない。その結果、「複雑そう」という印象を持つのではないかという意見が出ました。

どちらの分析結果からも、参加者の多くは同和問題について、現状についても最新の部落史研究の成果などについてもよく知らないということが問題の背景にあるのだろうということが話し合われました。

一方、「正しいこと」を知ってもらおうと研修を企画したときにも、対象者がどの程度の知識を持っているのかがつかみにくいことから起きる問題もあるだろうという意見が出ました。たとえば「部落地名総鑑事件」や「狭山事件」といった重要で基本的な事件については、解大ゼミの参加者なら知っていることです。けれど、市民啓発や企業啓発ではまったく聞いたことがない参加者がいる場合もあり、特に説明をせずに研修をすすめてしまうと、知らない参加者にとっては「なにか専門的な世界の話でわからない」といった意識が生まれる可能性があります。さらに、講師の方はじめ同和問題について深く掘り下げて考えている人が熱心に

語った場合、ともすると、あまりの熱意に「ついていけない」と感じたり、「話し合っと言われても私にはわからない」と感じたりすることがあるのではないかと気づきました。参加者によって、知識や問題意識にギャップがあるのではないのでしょうか。

はじめて同和問題を学ぶ人にとってみれば、すごく熱心な人たちをみると「がんばっている人がいるから私がやらなくても…」とますます他人事のように思ったり、「がんばってください」と引いてしまう。下手をすると「私にそのがんばりを求められても、できない」と敬遠される結果になりかねないのです。

### \*ブレインストーミング

あるテーマについて、多様な角度から考えたり、発想を広げたりする方法。批評・批判をせずに、質より量を重視し、できるだけ全員が参加して、自由に意見を出し合う。じゅうぶんに意見を出し合った（発散）あと、整理・検討する（収束）。テーマについての全体像を把握したり、課題を整理したりするのに活用できる。

### \*因果関係図

原因を探りたい問題について「それはなぜ？」と問いかけながら深めて考えていく分析方法。大きな問題や抽象的な問題を解きほぐし、具体的な解決の糸口を探ることにつなげていく。



2007年度解放大学ゼミの様子

## ■同和問題は特別？

さらに、他の人権課題と比較して分析していったときには、同和問題については運動が活発に取り組みられた結果、「法」がつくられ施策が取り組みられたり、運動団体が行政と頻繁に交渉していたりという意味で「特別なもの」といった意識から敬遠されているのではないか？という意見が出ました。この意見に関しては、解放運動の成果によって周囲の視線が「かわいそう」と同情したり「安心して」下に見たりすることができなくなったということかもしれないという指摘がなされました。そしてそれは、例えばセクハラの場合でも、「よよと泣き崩れる被害者は同情されるが、毅然と立ち上がる被害者はバッシングを受ける」と言われるように、残念ながら声を上げる人たちが敬遠され、バッシングを受けるという問題なのではないかと話し合われたのでした。

こうした分析を通して、「同和問題を参加型学習で扱うのが難しい」と思われている背景には、同和問題が社会に人権問題として捉えられるまでの取り組みの歴史が密接に関わりあっていることがわかってきたと言えます。

そこで次に、「人権活動家」と「人権教育家」の「2つの帽子」をかぶるということについて考えていきたいと思います。

## 二つの帽子 啓発リーダーの特徴と活動家の特徴

こうした課題をさらに掘り下げるために、「環境教育の2つの帽子」(『PLTファシリテーター・ハンドブック』より、『環境教育指導者養成マニュアル』掲載) という文書をもとに話し合いをすすめました。

### 環境教育者の2つの帽子

オハイオ教育庁 John Hug

環境教育者は「2つの帽子」の問題の悪い立場をもっているように思われます。わたしたちは、自然に問題を通過してしまうために、それをほとんど気にとめていません。問題は、大部分の人々や一般の人たちが環境保護論者や環境教育者について話すとき、一貫して1つの帽子だけを受け入れているということです。理想にもえた環境教育者がもめごとを起こす人—環境保護論者として即座に解雇されることも現実にはあります。1つの帽子の視点は、たいていの環境教育者は環境保護論者であるという観察からきているのかもしれませんが。おそらくその定義を見直すことによって、問題が明らかになるでしょう。

環境保護論者は、与えられた環境問題について、環境を擁護する世界市民です。一方、環境教育者は、与えられた環境問題に関して、常に変化する多くの視点を他の人たちが分析するのを手助けするために、情報や教育的なプロセスを使う世界市民です。環境教育者は、人々が環境についての意思決定に参加できるようにする技能の開発者であり、情報分析者でもあります。

この役割において、環境教育者はできる限り「価値観の公平さ」をもっているか「価値観にとらわれない」必要があります。彼らは用心深く全ての事実を入手する努力をし、全ての視点を調査し、明らかにし、自分自身の(環境保護論者としての)立場を、教育者の役割と結びつけてもっていなければなりません。

わたしは、環境教育者がこの2つの明確な役割を、はっきり示す努力をするよう提案します。わたしたちは全ての機会に、環境教育の中立性を強調すべきです。わたしたちは、全ての立場に近づき、それぞれが主張する権利を聞くためにしっかりと立ち、幅広い情報にもとづいた議論ができる合理的な場を提供しなければなりません。

環境教育者は環境保護論者になる権利をもっています。しかしながら、わたしたちはそれぞれの帽子をふさわしい頭にかぶり、環境教育の帽子をかぶっているときは、学習者の公平なファシリテーターにならなければなりません。

(『環境教育指導者養成マニュアル』角田尚子・ERIC国際理解教育センター著より)

ここで環境教育について言われている「2つの帽子」を人権教育に置き換えると、「人権活動家（擁護者）」と「人権研修リーダー（人権教育者）」というふうに考えることができるでしょう。

「人権活動家」という側面抜きに、人権教育はできるのでしょうか？ 人権教育者は2つの帽子を持っていないといけないのではないのでしょうか。たとえば環境教育のいろいろな教育プログラムをやっている人が、リサイクルしなければ電気も使い放題、ということでは説得力がありません。人権教育にも同じことが言えるでしょう。

ただ、この2つの立場が混乱していると、教育を行うことが難しくなります。たとえば、研修の場で差別発言が出たときの対応を、活動家の立場で「それは差別だ」と指摘するのか、啓発リーダーの立場でその発言を考えていくように促すのか、せめぎあいが起きるでしょう。

そこで、それぞれの立場でのふるまいにはどんな特徴があるのか。2つの帽子をかぶるとはどんなことを意味するのかを考えていきました。

#### 人権活動家の特徴

- ・「べきだ！」で語る
  - ・ 熱い信念がある。想いを伝えたい
  - ・ 差別・人権侵害のある状況を良くしたい、変えていきたい
  - ・ 「正しい」と思っていることを伝えたい
  - ・ 結果が全て。獲得目標を考える。ガチンコな感じ。直接行動。当事者の意識を持っている
  - ・ 部落解放・運動のための啓発だ！
  - ・ 差別・人権侵害のある状況に「怒り」を持っている
- ⇒一般市民対象の啓発がうまくいかない。限界がある。

#### 人権啓発リーダーの特徴

- ・「手法」として中立
  - ・ 客観的であるべき？
  - ・ 人は変わるという信頼を持つ
  - ・ 希望を持っている
  - ・ プロセスこそ大事
  - ・ 様々な意見を受け入れる
  - ・ 理論・分析
  - ・ 差別解消のための間接的、支援的役割
  - ・ 建前もありえる（ホンネは違う…??）
  - ・ 活動家でない役割啓発担当者の発生
- ⇒疑問：啓発だけなんてありえるのか？ 担当者の実生活に反映しない？

#### 2つの帽子をかぶることの意味・留意点

- ・ （活動家としての）自分の考えに誘導しようとしてしまう可能性に注意する。
- ・ 啓発の手法だけでなく「差別をなくす」「人権を守る」という想いが大事。両方必要。
- ・ 差別を考えると、中立はありえない。

(2007 年度解放大学ゼミ生作成)

#### ■啓発の担い手の変化の中で

議論の中で気づいたのは、かつては人権活動家たちがまず人権教育・啓発の前線に立っていたのではないかとことです。けれど現在は、人権啓発の広がりのおかげで、職場などで突然、人権研修担当になり、役割として人権啓発をしなければならなくなった人が現れているということです。つまりそういう人は、必ずしも「活動家」の帽子をかぶっていないのです。

活動家は差別に怒りを持っています。その活動家が啓発をすると、自分の思想信条を訴えるものになります。参加者にしてみれば、なんとなく責められそう、難しい、しんどそうというイメージをもつかもかもしれません。一方で、活動家の側面を持たずに役割で啓発をする人の研修は、どのような社会にしたいのか、そもそも差別に対して自分はどんな立場なのか？といった肝心な部分がなにか抜け落ちた形になってしまうことがあるのではないのでしょうか。

# 学習者がおとな(成人)であること

## 同和問題についての学習・啓発を通して、 わかってほしい、伝えたいこと

ではそもそも「同和問題についての学習・啓発を通して、わかってほしい、伝えたいこと」とはなんでしょう？ 参加者に啓発の対象者別に、幼稚園・小学校グループ、中学校グループ、企業啓発グループ、市民啓発グループの4つにわかれいただき、ブレインストーミングで考えてもらいました。

その結果、共通する内容としては、「部落の歴史を学ぶ」「差別を見抜く力、感性を磨く」という、大きく2つの点があげられました。

それぞれのグループの特徴的な点としては、幼稚園・小学校グループでは「子どもたち自身が自尊感情を高めること（幼稚園）」「ムラ（同和地区）の豊かさと出会う、ムラの人と出会う」というふうに、まず子どもたち自身の人権についての理解と同和地区との出会いが重視されていました。

次に中学校グループでは「差別を受けた側の思いを理解する」「部落差別は『大人の社会』や『どこか』『昔』の問題ではなく、今、ここの問題。ただし、『これからの世界はあんたたちにかかっている！』というような大人の遣り残した課題を託すような無責任な言い方はせずに、教師も含めて共に考えていこうというスタンスで」というふうに、被差別当事者の思いの理解や社会構造の中で部落差別をどう受け止め、どう行動するかに迫る内容がめざされていました。

市民啓発も中学校グループと近く、どう差別や偏見をなくしていくかが目的に挙げられましたが、「過去の歴史や法について『正しい事実』を伝える」という意見では、最新の部落史研究の成果や、近年の法制度について、学校教育を終えた一般市民にはなかなか伝わっていないことを伝えたいという思いが語られました。また「参加者一人ひとりに人権がある＝みんなの話である」という意見では、他人事ではなく自分の問題として自主的に学んでほしいという思いが語られ、「これから未来に向けて、立場や状況の違う人とつながり、偏見をなくしていく方向に」という意見では、社会の一員として人権が尊重された社会を作り出していく能動的な市民の育成がめざされていることが語られました。

そして企業啓発のグループでは、「なぜ人権を学ぶのか」という理念や目標を明確にしないと、社員対象に人権研修はできない」ということが、他のグループに比べて強く意識されていることがわかりました。企業の第一の目標は業績を上げることであり、そのことと人権研修がどう関係しているのかを参加者に明確に伝える必要があるということです。「社員みんなが働きやすい職場環境をつくるのが人権研修の目的である。ひいてはお客様にも人権尊重について伝える」という目的のために、「企業で人権研修をする際、働いている社員やお客様に伝えたいこと」は、他のグループと共通した内容に加えて、「国際的なルールなどを守る」「相談窓口の存在。実際に差別などをみたときの対応の仕方」など、非常に具体的でした。他のグループについても、もっと理念や目標を明確にし、具体的な研修内容を考えていく必要があるのではないのでしょうか。

それぞれのグループからの発表の後のふりかえりでは、本当はこうした分野ごとの取り組みが縦につながって、幼稚園・小学校でここまで理解されているはずなので、中学校ではこう、市民啓発ではこう、職場研修ではこう…というふうに、教育・啓発の内容を深めていけるといいが、まだまだそうしたつながりはできていないという感想も語られました。

さて、このように、同和問題の教育・啓発といっても、対象に応じて、伝えたいこと、目的意識がさまざまであるわけですが、本書では特に成人を対象とした人権啓発について考えていきますので、次に「おとなが効果的に学ぶ場をつくる」ということについて考えていきたいと思います。

# おとなが効果的に学ぶ場をつくるために 指導者が留意すべきこと

次に挙げるのは、「大人の学習者の特徴」という文書です。これは、『PLTファシリテーター・ハンドブック』という、アメリカで取り組まれている環境教育のプログラムを紹介した本に掲載されているものです（日本での出典は『環境教育指導者育成マニュアル』角田尚子・ERIC国際理解教育センター著）。子どもと異なっている大人の学習者の特徴をふまえて、より効果的な学習をつくるために、ファシリテーターはこういうことに配慮すべきではないか、ということを考えてみましょう。

## 大人の学習者の特徴

ワークショップの目標の1つは、教育者が新しい教授方法を学ぶのを援助することです。学習者としての大人は、子供と異なります。大人の学習者の次のような特徴は、ワークショップを計画したり、ファシリテートするのに役立つでしょう。

### 学習へのオリエンテーション（導入）

- 大人は、ワークショップの目標やねらいが自分にとって重要である—それが、仕事に関係していたり、すぐに役立つと認めたとき、学習にのめり込む。
- 大人は自分自身の学習を始めたり、目的・内容・影響評価を選択することに関わりたいと思っている。

あなたができること：スケジュールの早い段階で、ワークショップの目標について説明し、書いておくだけでなく、口頭で参加者の目標もつけ加える。参加者が新しいことを学ぶ必要性がわかるように準備する、理解と変化の種を実らせる。それぞれが理解し、学びたい存在なのであることを想定すること。

### 学習者の自己概念

- 大人の学習には自我が関与している。新しい技能・テクニック・概念を学ぶことは自己に対する肯定的な見方または否定的な見方を助長する。大人は新しい学習の状況において、他人が自分を批判し、それが不安を生み出すのではないかと恐れている。
- 大人は学習のために他人から規定されること、特に規定されたことが、自分が現在やっていることへの非難と感じたときに拒否する。

あなたができること：参加者が安心して新しいことに挑戦したり、新しいアイデアを考えたりできる環境を整える。決して参加者を批判せず、1人ひとりに対し、何らかの方法で関わり、受容するよう肯定的に関わり、参加者1人ひとりを支持する。

### 学習者の体験の役割

- 大人は今までの幅広い経験・知識・技能・自分の方向づけ・関心・能力をもって学習の場に来ている。学習の最も豊かな情報源は、参加者自身のグループであることが多い。
- 大人は、自分の能力を批判されると思う学習の状況に抵抗するだろう。つまり、押しつけられたワークショップのテーマやアクティビティに抵抗するかもしれない。

あなたができること：参加者を自分自身の経験・知識・技能をもった個人として受け入れ、尊重する。グループ討議・問題解決や仲間と助け合うアクティビティのように、参加者がお互いの学びに貢献できるような方法を提示する。

### 動機づけ

- 動機づけは大人の学習者にまかせる。唯一できることは、励まし、大人がすでにもっているものを伸ばす状況をつくることである。
- 大人の学習は、学習者への尊敬・信頼・関心をはっきりと表す立ち居ふるまいによって高められる。

あなたができること：あなたが学習者を尊敬し、信頼し、彼らに関心をもっていることを示す。関心を示さない人、いやいや参加している人たちを非難せずに、ワークショップに関心を高められるように修正する。

（『環境教育指導者養成マニュアル』角田尚子・ERIC国際理解教育センター著より）

この資料を参考にしながら、人権啓発に関わった経験にもとづいて「大人の学習者の特徴」と「ファシリテーターがすべきこと」について挙げたのが以下のリストです。

#### **大人が学ぶ場とは？ 大人の特徴**

- ・ 目標が明らかにされている方が不安が少ない。(子ども相手のときには「今からなにをするのかな?」とワクワク感を演出するのに目標を内緒にすることもある)
- ・ 自分に関係がある、役に立つと思うと積極的に参加する。
- ・ なにを学ぶかを選びたい。押し付けられるのはイヤ。
- ・ 今までの経験を尊重してほしい。敬意を持って接してほしい。プライドを大事にしてほしい。→参加者の人生は学びの泉!
- ・ 大人は別の新しい型にはめられることを恐れる。今までやってきたことを否定されるかもしれないから。
- ・ いろいろ傷ついたりしてきたことも飲み込んで人生をやってきたことをわかってほしい。「大人は頭が固い。変わらない」と決め付けしないで、その発言(かたくなな意見など)の背景を考える。

#### **そのためにファシリテーターがすべきこと**

- ・ ねらいやスケジュールを最初の段階で知らせる。
- ・ 参加者を信頼する。
- ・ 「どうしてわかってくれないの?」ではなく、参加者の可能性をあきらめない。
- ・ 発言の背景にも想像力を持って望む。→反射的に対応するのではなく、受け止める。
- ・ 参加者同士がつながりあえるようプログラムを工夫する。
- ・ 発言しやすくする。

(2007 年度解放大学ゼミ生作成)

## **同和問題を参加型学習で扱うことの可能性**

ここまでみてきたことを整理し、同和問題を参加型学習で扱うことの可能性を考えてみましょう。

同和問題が、差別からの解放を求める運動の高まりの中で大きな社会問題だと認識され、同和問題の啓発が行われようとした当初は、多くの場合、解放運動を担ってきた、いわば「人権活動家」が啓発(教育)の役割をも担ってきたのは自然の成り行きでした。そして、その内容が、それまでほとんど人びとに知られることのなかった差別の実態を訴え、科学的な知識を伝え、予断と偏見を指弾することになったのも必然でした。

それが、同和教育運動が広がり、学校や行政、地域など、さまざまな場面で同和教育が取り組まれるようになると同時に、啓発を担う人も研究者や教師、行政職員、市民団体役員などへと広がっていきました。今日では企業においても積極的に同和問題をはじめとする人権啓発に取り組まれるようになり、自社内に啓発担当者を設置する企業も増えています。

「人権啓発」をめぐる環境は大きく変化してきたのです。

これら新しく人権啓発を担うようになった人びとは、「人権教育家」とでも呼ぶべき存在であって、当初の担い手であった「人権活動家」ではない場合がほとんどです。

さらに、ここで想定している人権啓発の場合、対象が「大人」であるということも考慮に入れておかなければなりません。彼らは、それぞれの背中に個性的な数十年の個人史を背負い、その個人史に根ざしたさまざまな思いを持って研修に臨むのです。

そんな十人十色の受講者に、どうやって人権の理念を届けるのか。訴えたいことがいくら正論であろうと、その正論を一方的・画一的に伝えて、果たして受け入れられるのだろうか。対岸の火事を眺めるような他人事としてではなく、自分の問題として人権について考えてもらう手段はないだろうか。そんな疑問への答えを見つけるために、近年「参加型学習」が注目されているのではないのでしょうか。

# 2 参加型による 人権研修の場づくりとは

「自由に意見を言っていていい」  
「参加者の意見を尊重する」とは

学びの場に必要な配慮  
「心地よい」場と「安全・安心」の場

F 次の資料を読んでいただいて、話をすすめたいと思います。

## 資料

### 学びの場に必要な配慮とは？

わたしがワークショップのはじめに、話し合いのルール作りをするときにも、「安心」にかかわる項目の提案が必ず参加者からでてきます。「意見を否定しない」「相手を批判しない」「肯定する」…。どれも大事だと思う一方、このルールで話し合いを深めることが出来るだろうか、ということも気になっていました。

今年の夏に、アメリカの多様性教育のトレーニングに参加した際、この疑問をトレーナーに尋ねてみました。すると、「Safe な環境にすることは大切だが、Comfortable にする必要はない」という明快な答えが返ってきました。「新しいことを学ぶ過程では、これまでのあり方をふりかえり、変えてくことも必要になってくる。それは、Comfortable (心地よい) ものではないだろう。けれど、自分を問われることなく、深く学ぶことはできるだろうか。もちろん、Safe (安全) は保障する必要はある。けれど、参加者には、研修の中で Un-Comfortable な (居心地の悪い) 状態を Comfortable だと受け止められるようになってもらいたい」

(中略) わたしたちは、人間関係を大切にすることこそ、つつい Comfortable な状態をよしとしがちです。(中略) 不当な攻撃やパワーゲームを行わない、という意味で Safe な関係を保障することはもちろんですが、そのうえで、意見と人格を分けてうけとめ、率直に批判しあうことのできる関係が、よりよい活動をつくりだすには不可欠なのではないでしょうか。

批判しあえる関係、というのはピリピリ・ギスギスした厳しい関係をイメージするかもしれませんが。しかし、痛い指摘でも受け止め、そこから学ぶことができる相手の力を信頼しているからこそ、率直に批判することができるのです。その意味ではエンパワメントの考え方ともつながるとも言えます。

NPO法人えんわぱめんと堺/ES 広報誌「ESの樹 No.8」(2006年11月発行)  
「エンパワメントしあう関係って? (栗本敦子)」より抜粋

- C 「相手を批判しない」という項目がルールづくりでよく出てくるのは、意見を批判されると自分を全部否定されたように思って居心地が悪くなる人が多いからでしょうね。
- D 書いてあることはよくわかるのですが、ついつい「心地よさ」を求めてしまいます。一つの言葉とかちょっとしたしぐさとかを「これ、おかしいんちゃうかな？」と思っても、つい目先の「心地よさ」を追求して見逃してしまったりする。「それ違うで」とか「ちょっとストップしよう」ということを言うと、対立するような形になって疲れますよね。ファシリテーターとしてその言葉をどう取り上げていくのかということが大事なんだろうが…。心地よくないとしても、全否定ではなく批判することで、みんな考えていければいいんですが、その辺の具合が…。
- E 私も企業で研修をしてきましたが、今、ふりかえてみると、参加者が当事者として密接にかかわるような内容について討論するときには、後にひっかかりが残らないように、「うまく」いくような討論を設定しようとしていたと思います。
- F でもある意味で、研修の内容が終了後にも残らないと困るわけですよね？ 研修の成果があるということは影響があるということですから（笑）。
- G 研修の場で居心地が悪かったことで、人間関係も居心地が悪くなってしまうかもと怖れるんです。お話は理解できるんですが……でもそれってよく考えると、人権研修とは別の研修が必要なのかもしれないですね（笑）。
- F そうかもしれません。人権研修そのものの課題ではないのかもしれないですね。
- C 人格と意見をわけて受け止めるような訓練が必要ですね。
- H でも、実際に自分が居心地悪くされた場合に、「相手を批判しない」というルールがもしあったら、がまんしなければならないのでしょうか？ たとえば同和地区に対する差別的な言葉を言われたとき、自分が同和地区出身者なら傷つくでしょうし、腹が立ちます。「学ぶためにはそういう意見も研修の場で出ることあるんだ」と頭では思っている反論したり批判したくなります。感情的にならずに対応できるかな？と思うんです。
- B そうですね。自分が相手の発言でしんどくなったり傷ついたりしているときに、相手の意見と人格をわけて、相手が居心地悪くならないように、伝わりやすいように配慮して発言しなければならないのでしょうか？ 疑問です。
- F さきほどの文章の中にも少し書いているのですが、別に居心地の悪いことをがまんする必要はないと思います。その人の当事者性にかかわるような点についての安全・安心が守られる必要があるわけですね。単に「いろんな意見があるよね」と発言すべてをそのままにするという「居心地のよさ」を守る必要はないと思うんです。多数の人にとっての「居心地のよさ」が、少数の人の「安全・安心」を損なっている場合もあるのですから。「居心地がよい」ということと、「安全・安心」が守られるということはどう違うのか、もうちょっと話し合ってみましょう。

「心地よい」学びの場	「安全・安心」が守られた学びの場
<ul style="list-style-type: none"> <li>・否定されない</li> <li>・自分が受け入れられる</li> <li>・雰囲気優先してしまう</li> <li>・出している感情・アカン感情がある。</li> <li>・内面まで突っ込まれなくてよい (自分は変わらなくていい)</li> <li>・真剣に考えなくていい。頷いていけばいい</li> <li>・スッキリした一つの正解が得られる (心地よい答えがある)</li> <li>・責任があいまい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・反論あり(意見として)</li> <li>・人格としては尊重される(変化の余地あり)</li> <li>・気になる発言(差別的など)は取り上げる</li> <li>・どんな感情も出している(怒りも)</li> <li>・存分に悩むことができる (意見は言い合える)</li> <li>・イヤなことは言っている</li> <li>・もやもやはもやもやのままでもいい (葛藤して、結論が出ないことも)</li> <li>・自分の学びには自分で責任をもつ</li> </ul>

(2007年度解放大学ゼミ生作成)

F 話し合いの中で「心地いい」はスッキリした答えがある、という意見がありました。なかなか面白いポイントだと思います。

I 企業の研修では、ある目標のために討論する場合、どうしても答えを出そうとします。そういう意味では、みんなが正解だと納得する「心地よい回答」を求めます。

F 答えは答えでも「居心地のよい答え」であってほしいんですね？ 正解を提示してもらえれば、「心地よい」。つまり「心地よい場」では誰かが判断して結論を出してくれるわけです。一方、安全・安心の場では、自分の学びについて自分で責任を持つ、自分の結論を出す、ということではないでしょうか。

J 聞いていると、「心地よい」ことばかり目指すことで、「地獄への道は善意で敷きつめられている」ということになりかねないと思いました。これは大阪教育大学の中野陸夫先生が講演会で言われた言葉で、小学校で子どもを育てるときに大人が全部先回りをして用意をしてしまうことで、子どもの自立を妨げてしまうという状況を表した言葉ですが、居心地の良い状態をめざしがちだけれども、ときには居心地の悪い状態も作りださないと本質に迫っていけない場合もあるわけですね。それをしないで居心地の良いままで終わってしまうと…。

F だからこそ、ワークショップの場を心地よいだけの場にしないことが必要です。心地よいことがいけないわけではない。心地よい「だけ」なのが問題なのです。人権についてのワークショップでも、特にコミュニケーションやスキル系など、人間関係のことから入っていこうとするときに、心地よさが求められがちです。今までの人権研修は一方的に聞いて反省を求められてきた、というイメージの反動として、ワークショップの楽しい部分ばかりに焦点があてられるということがあると思います。お配りした資料にあるファシリテーターはこんなたとえ話をしてくれました。自転車に乗るとき、はじめはこけたり痛い思い、恥ずかしい思いをしないと乗れるようにならない。だからといっていきなり砂利道で練習するのはしんどいわけで、練習の場というはある程度の安全・安心を確保する事は大事。けれどいつまでもコマ付きのころばない状態でやっても自転車に乗れるようにはならない。否定しない、批判しない、ということは大事だと思うのですが、なんでそんなにこればかりルールに出てくるのか、と疑問に思っていたのです。

C 批判自体が悪いこと、批判をする人は攻撃的で相手を傷つける、というイメージがあるように感じます。意見を批判しているのに、人格を攻撃されたと感じ取る人がいるのでしょうか。

F そうですね。みなさん、アサーションという言葉をご存知でしょうか？ よく説明として「攻撃的にならずに相手に自分の思っていることを伝える方法」などとありますが、私はそれは違うと思っています。私は、アサーションは、自分自身の、そしてお互いの安全・安心を守るためのものだと思います。アサーションはよく「積極的自己主張、自己表現」と訳されます。あくまで自己表現です。それをどう受け取るかは相手のものなのです。

私自身がかつてアサーションの研修を受けたとき、すごくショックだったことがありました。私がアサーティブに表現したつもりでも、相手がそう感じているとは限らないということに気づかされたんです。とりくんだロールプレイのなかで、アサーティブだと思われたい、攻撃的と思われたくないという気持ちが私の中に強くありました。それを講師に指摘されたのです。「相手に『栗本さんはアサーティブだ』と思って欲しい、つまり自分の思うように自分のことを受け止めてほしいと思うのは、相手をコントロールしようとしているということです。相手がどう受け止めるかは相手の問題です」と。

意見と人格をわけるということもそういうことだと思います。こんな風に反論したら相手は傷つくんじゃないか、と気を遣う必要はない。傷つくか傷つかないかはその人の問題。言われてイヤだったら、相手はそれを表明することができるのです。その意味で言えば「相手が傷つくんじゃないか」と先回りして考えて言わずにいるのは、配慮しているつもりで、すごく傲慢なことかもしれません。逆に、自分が傷ついたと思ったら言っていない。言わないと相手にわからない。「私はそういう言われ方は好きじゃない。言われたくない」「そんなこと言うあなたは信じられません」と思ったら言ってもいいかもしれない。でも、「その意見は間違ってます」というのと「私はその言い方は好きじゃない、イヤです」というのはすごく違うのです。

感情についても、怒りや悲しみ、傷ついたという感情は、なかなか出しにくい。安全・安心の環境がなければ出しにくいですね。

B 差別的な発言、気になる発言をする人自身が、実はしんどいことを抱えている場合があると思います。

F だからこそ、人格と意見をわけることが大事なのです。ワークショップの短い時間に、その人の人生全部を持ち込んでいるわけではないのです。

「差別っていうけど、部落の人も悪いねん」と言った人がいたとしても、その発言だけをとりあげてどうこうすることはできない。いい悪いはともかく、その人が言った背景があるわけです。その人の意見を取り上げ、なんでそういう意見が出るようになったのかを考える。内容を取り上げて考えていくことが大事だと思います。

「確かにそういう意見はありますよね。それはなんでなのでしょう。なぜそういう意見が出てくるんでしょう？」という捉え方をしていくことが大事だろうと思います。

その人がたった一人で周りからの影響をなにもうけずにそういう意見を持つ境地にいたるわけでは決してない。一人ひとり社会の中に生きていて、様々な情報を得たり、人間関係の影響を受けてその結果としてそう言っているわけです。そういうふうに言わせるものはなんなんだろうというふうに考えていくことが大事です。それをその場面での、その発言だけを切り取って「そういう差別発言を言ってはいけません」と言ってしまうと、「やっぱり怒られた」「言わないようにしよう」となるだけです。

たとえば積極的に参加しない人がいたとしても、その人の人権研修に対する構えというのがなぜ積極的でないのか、そこにいたる背景、経緯にはなにかがあったのかということから考えて解きほぐしたほうがいいと思います。

その場面でなにを言っているかだけで考えるのではなく、その人がなぜそうなのかを想像する。それは一人ひとりの存在に敬意を払うということであり、参加者を尊重するということだと思うのです。それは私にとっても課題ですけど。参加者の言葉に「ひっかかる」なにかがあるということは、自分の中になにかがある。自分はなぜひっかかるのか。それを自分の課題として考えたり、社会の問題として考えることは大事だと思います。

# 「ルールづくり」の意味

## ワークショップの場づくり

ワークショップでは、人と人との相互作用で場が動いていきます。どんなテーマ、内容（コンテンツ）で話し合ったかということだけでなく、その場がどんな場になっているのかということが大事です。

よく「場づくり」ということが言われます。ファシリテーターの役割として、学びの場をどんな場にしていくのかを考えることは大事です。

たとえばファシリテーターが「私は経験豊富なファシリテーターです。みなさんまだまだですね」という姿勢でいるなら、ファシリテーターが非常に権威をもった場になり、共に学ぶ場とは遠いものになるかもしれません。あるいは、ファシリテーターが伝えたい内容がたくさんあって、それに気をとられてあせってしまうと、参加者から意見が出てきにくくなるでしょう。

ファシリテーターが参加者のみなさんと一緒に考えていきたいと思うなら、そのためにこの場をどんなふうに設定するのかを事前に考えなければなりません。名札を用意するのかしないのか、お茶のコーナーを設けるのか、などといった外枠のようなことから、はじめの時間をどういうふうにするのか、そしてもちろんプログラムをどう展開するか、といったことなどで場の雰囲気は変わります。

はじめから構えた参加者もいます。会場に机がなく、椅子だけが並んでいるのを見て「参加型だ」とわかった途端、帰ろうとするような参加者もいるでしょう。あるいは、名札をつけてくださいといったら「同じ職場やねんから、みんな名前わかってるわ！」などと反発されることもあります。そうした行動や発言もなんらかのメッセージです。そういうときにファシリテーターがどう対応するのかが大事です。ファシリテーターが「今日はそういうルールだからつけてください」と言うのか、「私がわからないので名札をつけていただけませんか？」と言うのかで、伝わるメッセージがあるでしょう。

ファシリテーターが「一人ひとりの人権を大切に」と言っているときに、行動から伝わるメッセージが、研修の内容と合致しているかどうかは、非常に大事です。

## ワークショップの「ルールづくり」の意味

ワークショップのはじめには「ルールづくり」を行います。あらためてルールづくりの意味について、話し合ってみました。

### 「ルールづくり」の意味

- ・ 自分たちでつくった方が守れそう＋はずしやすい（止めやすい）⇒その場で柔軟にできる
- ・ 自分たちで決めることで相手を尊重できそうな気がする
- ・ この場をつくっている一人だ！という責任が芽生える
- ・ 安心・共有・効率UP！⇒参加型になる
- ・ もめごとが減る。押し付けられた感じがしない。
- ・ 困ったときの安全弁
- ・ 予定調和的なルールが出てくるときはどうか…？ 参加者がかまえているとき。
- ・ ルールをつくるのが場づくり

(2007 年度解放大学ゼミ生作成)

時間が2時間程度しかない場合には、3つのルール（「参加」「尊重」「守秘」）だけを伝えてすすめることもできますが、できるだけルールづくりはした方がいいでしょう。

ルールづくりを参加者とともに行うことの意味として大きいのは、ワークショップの主役は参加者であることを端的に伝えられることです。参加者は「お客さん」ではなく、学びの場をともにつくっている大切な

一人です。講師におまかせで受身でいけばいいのではなく、ファシリテーターと場に対する責任を分かち合い、一緒に学びをつくっていくパートナーなのです。

同時に、こうしたあり方は、少し大げさな言い方かもしれませんが、民主的に人々が参加する人権尊重社会のモデルを実践していることでもあります。なにを大切に目指すのか、どう意見をかわし合意し決定するのか、それを自分たちでつくる。研修をとおして考えたい人権尊重社会のあり方を、研修そのものの中で実践しているのです。こうした小さな具体的な経験の積み重ねが、理念をアタマで理解するだけでなく、現実に行動する力につながります。

参加者がワークショップに慣れていている場合、ルールが「模範解答」に収まりすぎるときもあります。「ルールって、『人の意見を尊重する』とかでしょ」といった予定調和的な意見が多いときには、研修の中でも自分の意見や考えではなく、「人権研修なんだから、こういう“答え”を言わないといけないでしょ」といった姿勢があらわれがちです。一步ふみこんで、「では、『人の意見を尊重する』とは、具体的にどうすることですか?」「自分と正反対の意見がでたときにはどうしたらいいでしょう?」などと問いかけるなど、参加者を「お客さん」にしておかない問いかけの工夫をしたいものです。

## 実際のルールづくり 解放大学の実践から

「部落解放・人権大学講座」では2007年度、長い受講期間を通して参加者が相互に学びを深めていける関係をつくるために、講座の早い段階で「学びの場をつくるための話し合いのルールづくり」に取り組みました。

### 学びの場をつくるためのこの期の話し合いのルール

- できるだけ違う席に座って、いろんな人と出会う。
  - お互いの職種のプラス面をみよう。
  - 立場、年齢、性別にとらわれず自由に話す。
  - ここでの話したこと、聞いたことは、むやみに外で話さない。プライバシーを守る。
  - 話しやすい雰囲気できく(あいづちをするなど反応を返す)。
  - 発言した内容を認め合う。
  - 理解できないときは聞き直す。わかろうとする姿勢をもつ。
  - 相手に対して興味を持つ。
  - 話をとらない。話している人の気持ちを尊重する。聴く姿勢をもつ。
  - 違う意見や考えへの批判は、人格に向けられたものではない。
  - 議論でモメても、あとは仲良く。
  - 人の意見は否定しないが、反対意見はキチッと伝える。
  - わかってもらえる話し方を心がける。
  - 一方的に話さない。
  - とりあえず、まとまらなくても言うしてみる。
  - 言いたいことを本音で話す。思いを出し切る。
  - みんなが発言できる機会をつくる。話しやすいようサポートする。
  - 話の途中で質問・意見を言わない(話が終わってから)。
  - パスもあり。
  - 発言を強要しない。思ったことを思ったときに言うようにする。
- ★人権に関わって気になる発言があったとき…
- 意見に対しては率直に、素直に指摘する。
  - 人格攻撃はしない。気になったら表明する。
  - 一対一ではなく、いろんな人を交えて話し合う。(できるだけその場、その日のうちに)

(2007年度部落解放・人権大学講座(92~94期)で作成されたルールから抜粋)

この講座は、週1回のペースで約半年にわたって開催される連続講座です。行政や企業で人権啓発に取り組む方々を中心に、約50人の人々が講座を聞き、話し合い、学びあいます。「いろいろな人と出会う」「お互いの職種のプラス面をみよう」「立場、年齢、性別にとらわれず」「議論でモメても、あとは仲良く」などといったルールは、そうした講座の特徴が反映されたものだと言えます。

参加者全員で話し合っつてつくったルールは、いつでも参加者が確認できるように講座会場の前に貼り出しておきました。講座の中盤では、新しく追加したり修正したいルールはないかどうか見直す機会も設け、参加者のためのルールであることを確認し、折にふれ活用されていました。

たとえば、発言に躊躇した参加者が「意見がまとまっていないのですが、ルールにもありますしひとまず言ってみます」というふうに前置きをしてから発言されたこともありました。また、話し合いでプライベートな話題にまで質問をされたときに「今は話したくありません。ルールにも『パスあり』とあるはずですよ」といったふうにルールを引用されることもありました。この参加者は、毎週、講座に通う中でこの「学びの場」に対して安心感をもたれた結果、終盤には、自らの辛い経験をふりかえりつつ、お話をされたこともありました。

長く同じメンバーで学ぶ講座では、特にルールづくりは大事でしょう。

# 3 参加型人権研修の 指導者に求められるもの

## 「こんなときどうする?！」 直面する困難を検討する

### ファシリテーターの“悪夢”を解決する

F 「ファシリテーターのもつ恐怖」という文章をみて、みなさん、ご自分の悩みを思い出しながら、自分にとって考えたい“恐怖”をこの8つのうちから選び、おなじ番号を選んだ人でペアになってください。

そのペアで、その“恐怖”から考えられる“悪夢”のシチュエーションを考えてください。それをみなさんで、「私ならこう対応する」と知恵を出し合って解決策を考えていきましょう。

#### ファシリテーターのもつ恐怖

ファシリテーターは往々にして以下のような恐怖をもつことがある。

- ① 状況が手におえなくなる恐怖
- ② 自分が無能力、または専門家でないように見られることの恐怖
- ③ グループのメンバー（参加者）が傷つけられるのではないかと恐怖
- ④ 自分が、表面下では何が起きているのかを十分に見極めることができないのではないかと恐怖
- ⑤ グループのメンバーの期待に達し得ないのではないかと恐怖
- ⑥ エキスパートの観察者としての客観性を失うのではないかと恐怖
- ⑦ 自分よりもメンバーの方が能力があるように見え、グループの助けになっているのではないかと恐怖
- ⑧ グループのなかで起こってくる葛藤や危機を解消する手段・方法をつくりだすことができないのではないかと恐怖

ファシリテーターが自分をひとつの役割とみるとき、役割の期待にそって行動していこうとすると、自分を真の人間的な関わり合いから防衛するとき、そのようなときに、よく以上のような恐怖をいだく。

自分を人間として受け止め、他者との人間的な関わり合いを受け容れるときには、以上のような恐怖が減少されてくることに気づくものである。

(SMILE ファシリテータートレーニング 研修資料より)

- \* 以下は、07 解放大学ゼミの参加者が作成した「解決策」です。これが「正解」ということではありません。ファシリテーターのトレーニングとして、このように「解決策」を考えていくことも有効でしょう。

## ① 状況が手におえなくなる恐怖

### シチュエーション1

参加者が強く反論し納得しない。それに何人も参加者が同調する。違う主張の人がつぶしにかかる。

そんな中、ファシリテーターである自分になすすべがなくなっているのが怖い。思考停止、頭の中が真っ白になる。「ファシリテーターはちゃんとせなアカン」「正解を言わなアカン」というプレッシャーがある。参加者にどう思われるのか、展開しきれないのでは？というのが不安。

- ・ その状況を言葉に出して整理してみる。
- ・ 自己開示。「困りましたね」と気持ちを伝えたり、「どうしたらいいでしょうね」と参加者に相談してみる。
- ・ 反論をみんなで整理してみる。そこからまた話し合う。
- ・ 大事な点なら、予定していたプログラムはあきらめて、このことについてグループで話し合う時間をとる。
- ・ ファシリテーターとして「私はこういう意見なんですが、違う意見を言っていたらありがとうございます。他の方はどうですか？」と介入して、つぶされかけた人の意見も言ってもらおう。それでも話をさえぎったり長々話すようなら「ルールに立ち返りましょう！」⇒尊重などを確認。
- ・ 「参加者に対して教えてあげる」というのではなく、自分も学ぶんだという思いを持てば、不安も減るのでは。

### シチュエーション2

シーンとして誰も発言がない

- ・ 文字で書くアクティビティをしてもらって、それをもとに意見交換をもらう。
- ・ ワークのねらい、目的が伝わっているかどうか確認。必要なら再度明確に伝える。
- ・ 発言者を指名する。
- ・ ペアで話し合うアクティビティを取り入れる。

### シチュエーション3

中学生対象。非協力的な参加者。1対1の傾聴で話しをしない。お互い無言。ポストイットに書くワークで、テーマと全く関係なく「ひま」と書かれた…。けれど、感想文には「楽しかった」と書いてくる。非協力的な参加者本人への対応と他の参加者に対する対応。

- ・ 「楽しかった」と書いているなら、そのワークのときは非協力的だったけれどプログラム全体としてはよかったのでは？
- ・ 本人に「どうですか？」と声をかけてみる。
- ・ 他の参加者には、淡々とすすめる。やってみての感想などを積極的に出してもらおうよう問いかける。
- ・ 休憩時間に話しかけてみる。
- ・ 参加者のニーズにあったアイスブレイク、ワークをする。
- ・ ヒマにならないアクティビティ。
- ・ 「パスもあります。今、参加したくないですか？」などと問いかける。その上で「私はみなさんと一緒に学んでいく場をつくりたいので、ぜひ参加してください」と伝える。

#### ④ 自分が、表面下では何が起こっているのかを十分に見極めることができないのではないかという恐怖

##### シチュエーション4

ある職場の人権研修でファシリテーターをした私。なにやら参加者の雰囲気を変えな？と感じた。もしかして、参加者の間でいじめが起きている？

- ・ 考えすぎない。背負い込まない。思い込まない。
- ・ ファシリテーターが緊張しすぎかも？
- ・ 気になるポイントを明確にして「〇〇が気になるのですが」と直球で聞く。
- ・ いじめが本当にあったとして、ファシリテーターは何ができるか？ 引き受けられることと、引き受けられないこともある。限界を知る。
- ・ 雰囲気づくり＝ルール作りをていねいにやる。
- ・ 「お互いに尊重する」というルールに立ち戻ってすすめる。
- ・ 協力しあうアクティビティをやってみる（ヒューマンチェーンなど）。
- ・ 参加者に質問を投げかける。
- ・ はじめて出会った人たちだからこそ、対等な立場でアクティビティをすすめることができる。お互いが対等な立場で、全員が参加しているか配慮しながら活動をすすめる。

##### シチュエーション5

人権研修のファシリテーターをしていた私（実体験）。児童虐待に関わるワークをしていたが、参加者の中に、虐待被害者でありリストカット常習者である当事者がいた。無神経にしゃべってしまったが…。

- ・ 「無神経」ってどんなふう？ 「いたことがわかった」ということは、反応があったということだと思うので、その反応を手がかりに関わっていけばいいのでは？
- ・ 傷つけたことに気づいたら、率直に、配慮が足りなかったと話す。
- ・ 後で「あの話は無神経だった」と気づいたときには、自分で文章にしてみるなどしてふりかえる。もしできるなら、参加者にお手紙を書く？
- ・ 「勉強になった」と前向きに捉えるのもありでは。
- ・ どんな研修でも、いろんな立場の人がいることを前提に、そして自分のもつマジョリティの部分意識してファシリテーターをする。

#### ⑤ グループのメンバーの期待に達し得ないのではないかという恐怖

##### シチュエーション6

会場に入ったら、参加者はシラー。「仕方なく」参加している感じ満点。それでも意を決してワークをすすめるが、あまり感想も出てこず、うまく問いかけることもできず…。「結局、なんやってん？」と思われていそうで…。ひょっとしたら期待してくれていた参加者もいたかもしれないのに…。

- ・ それほど気になるファシリテーター自身の問題なのでは？ ワーク中は気にしない。後で「なんで自分がひっかかるのか」をじっくり考えてみる。
- ・ 雰囲気を変える努力はしてみるが、あまりこだわらずに進行しても良いのでは？
- ・ 参加者の表情や雰囲気だけで、決め付けない。
- ・ 「参加してくれるのが当たり前」と思っているから、積極的でない人が気になるのでは？ 参加しないもOK。逆に、参加している人への感謝の気持ちを忘れずに。

- ・ 参加者全体をみることを大事に。あまり気にしすぎると、ファシリテーターの意識が、「参加している人：していない人」で「1：9」ぐらいになってしまうのでは？
- ・ 「全員を満足させたい」と思いすぎないように。
- ・ ペアで話をしてもらおう。
- ・ 一人ずつに「なんで？」と質問してとっかかりを作る。
- ・ アイスブレイクに時間をかける。
- ・ 体を動かす。協力するアクティビティを入れる。
- ・ BGMを流す。
- ・ 早めに終わって、その研修の時間から開放する。

## ⑥ エキスパートの観察者としての客観性を失うのではないかと恐怖

### シチュエーション7

差別的な発言への対応。「子どもの育て方が悪いから部落の子どもが卑屈になるんだ」といった発言。自分はファシリテーターだが、感情が抑えきれない。言った人に腹が立つ。

- ・ 「子どもの育て方が悪いから…」という意見について、構造的な視点で、しんどい歴史背景を次世代にどう伝えれば子どもが卑屈にならないかを考えてみる。
- ・ 「子どものしんどい状況＝部落の子育てが悪い」という図式をほぐすべく、部落の子どもを取り巻く今の社会状況について議論してもらおう。
- ・ その人がなぜそういう発言をするのか、体験などがあるなら少し話してもらおう。
- ・ 具体的な事例で説明する。
- ・ 感情が抑えきれないときには「その発言については、あとでもう一度考えたいと思います」といつて休憩し、自分をクールダウンする。
- ・ 「私はとても残念です」など、言葉にしてみても感情を落ち着かせる。
- ・ 他の参加者に働きかけて、違った意見や感想を促す。

## ⑧ グループのなかで起こってくる葛藤や危機を解消する手段・方法をつくりだすことができないのではないかと恐怖

### シチュエーション8

グループ討議をしていて「部落差別をことさら取り上げるから部落差別がなくなるんだ」「住宅などの優遇があるから逆に差別が起こるんだ」などの発言があったとき、全体に論議を返していきたくてファシリテーターは思うのだが、どうしたらいいのでしょうか？

- ・ 部落差別をなくすことを目的にしているのだから、部策差別を取り上げているという大前提を理解してもらえそうなワークをする。これはどんなワーク？
- ・ ファシリテーターが“本当に”困っていることは何？ 「部落差別を取り上げる／取り上げない」「優遇（というか対策）をする／しない」ことの利点と限界を分析する。
- ・ 予定していたプログラムはあるが、少し変更していくことについて了解をとる。
- ・ 「優遇がなかったら差別は起こらないのでしょうか？」「取り上げなければ、差別はなくなるのでしょうか」と全体に問う。
- ・ 自分の体験談や具体的な話を出して感想を聞く形で論議をすすめる。
- ・ 発言のよし悪しではなく、どんな経験、気持ちが発言の後ろにあるのか聞き、みんなで考えてみる。
- ・ 意見を表明してくれてOK⇒これをきっかけに論議を発展する。
- ・ ファシリテーターひとりで悩まないで、全体に「どう思いますか」と問い返す。参加者の知恵を求める。

- ・ 全体に返したあと、休憩時間をとり、ファシリテーターがその後の展開を考えたり落ち着くための時間を稼ぐ。
- ・ 女性専用車両など、似ているほかの話について議論してもらう。

## ファシリテーターの姿勢

「ファシリテーターの“悪夢”を解決する」ための話し合いをした際、差別発言にかかわる“悪夢”が2つほどでした。「後から当事者がいたことがわかった。配慮が少なかったのでは」というものもありました。けれど、参加者から反応が出てくるということは、参加型学習の一番の良さであり面白さです。

「差別発言が出たらどうしよう」と思うと思いますが、逆に考えれば、講義式の研修などで全然心にもないのに「そうですよね。差別はいけません」と表面的な感想しか出てこないのと、どちらがいいのでしょうか。

意見を出してさえくれない、研修に来てさえくれない人の方がさらに課題なのであって、来てくれて、自分の中の違和感を出してくれているわけだから、それを手がかりに一緒に考えていくことができればいいわけです。

ましてや参加者が「実は私はリストカットをしていた」などとふりかえりで自分の当事者性を出してくれたということは、そのワークの中で、ファシリテーターは信頼を得たと受け止めてもいいのではないのでしょうか。伝えたいと思ったからこそ伝えてくれているのです。アンケートをみたファシリテーターとしては「配慮が足りなかった」とショックに思われたかもしれませんが、だからこそ、それを糧にして次につなげることがファシリテーターとしてやるべきことではないのでしょうか。

私たちには「失敗する権利」があります。ただし、失敗したときにそこから学ぶという責任があります。特に前に立って、役割を引き受けた者にはより大きな責任があります。失敗の経験をうやむやにするのではなく、そこから次に向けてよりよいことができるように工夫をしようと思っていればいいのではないのでしょうか。

「参加者を信頼する」ことが悪夢の解消につながるという意見がいくつか出てきました。

参加者の反応というのはファシリテーターの鏡です。「今日の参加者にはこのテーマは難しすぎるのでは」「どうせ動員で来ているのだろうし、活発に話し合うなんて無理かも」とファシリテーター自身が思いながらやっていると、その懸念はなんらかの形で参加者に伝わり、「やっぱり、うまくいかなかった」ということになりがちです。逆にいえば、参加者が構えているな、と感じるときには、ファシリテーターである自分自身が構えていないかふりかえてみると気づくことがあるかもしれません。

もちろん、ファシリテーターの役割や専門性を保ってその場にいるのですが、同時に一人の人間としての感情の動きも大事にしながら、その場に、一個の存在として参加者と対等な立場でいることが大切です。

参加者を信頼し、ファシリテーター自身がその場から学ぶ姿勢でいることが大切です。また、自分ひとりで全部解決するのではなく、参加者に助けを求める、参加者の知恵を借りるという姿勢でいることが大事なのではないのでしょうか。そういう場にしていこうとすることが、こうした“悪夢”を解決していくことになるのです。

さきほどのプリントの最後の文章を再掲します。

ファシリテーターが自分をひとつの役割とみるとき、役割の期待にそって行動していこうとするとき、自分を真の人間的な関わり合いから防衛するとき、そのようなときに、よく以上のような恐怖をいただく。

自分を人間として受け止め、他者との人間的な関わり合いを受け容れるときには、以上のような恐怖が減少されてくることに気づくものである。

(SMILE ファシリテータートレーニング 研修資料より)

## 適切な問い

ファシリテーターの役割として重要なのは、考えを深めるための適切な問いを立てることです。

たとえば同和問題について話し合っているときに、「身元調査はしてはいけません」「やっぱりお互いを尊重しないとイケないですね」などと「正解」のような発言ばかりになって話し合いが深まらないような雰囲気があるときに、「本当にそんなことができますか？」と意地悪な質問をすることもあります。これを「デビルズ・アドボケート (Devil's Advocate、悪魔の弁護人)」と言います。あえて反対の視点を持ち込むことで議論を深めることを意図しての問いかけです。もちろん、実際には話し合われていることに対して否定的な意見を持っているわけではなく、むしろ賛成だしいい意見だと思っていたりするわけですが、あえて投げかけてみるのです。

また、よくワークショップでは「オープンエンド」ということが言われます。まとめてすっきりして終わればいいのでしょうか。講座の中ですっきりすることが大事なのではなく、ときにはモヤモヤを持って帰ってもらって、学んだことを現実の中で考え続けてもらうことも大事です。そうした「クリエイティブ・カオス (創造的な混沌)」を生み出し、そのなかで参加者一人ひとりが自分にとっての答えをつかんでもらうことが、ワークショップにおいては大事なことではないかと思います。

ファシリテーターをしていて説明したい衝動にかられることはあると思いますが、「説明ではなく、ともに考える投げかけをする」ことが、ファシリテーターの役割です。

## 介入について

### ファシリテーターのための介入の指針

学びの場をフェア (公正) で民主的な「安全・安心」な場にするには、ファシリテーターの大きな役割です。誰かが非常に不利益な立場になったり、不当に傷つけられたりすることがないように、場を調整するために介入が必要な場合があります。

たとえば、一人の人がグループのなかで何でもかんでも作業を押し付けられていて「いじめ」のような雰囲気があるときに、ファシリテーターがなにもしなければ、その状態を黙認していることになります。そこで「役割は分担してくださいね」とファシリテーターが一声かけるかどうかで、場の状況は変わってきます。

参加者同士には力関係が働いているという視点から、人権を考える学びの場を「公正・公平な場」、また「安全・安心な場」にするためには、どんな介入が必要なのでしょう。「こういう場面では介入を考えた方がいいのではないか」ということを話し合い、「ファシリテーターのための介入の指針」を考えました。(次ページ参照)

「差別的な発言」について、わたしがよく経験するのは、同性愛者 (とくに男性同性愛者) に対する嫌悪感を表す発言です。

たとえば、たまたま同じ二人の男性ばかりがペアになるときに「お前ら仲ええなあ！」というからかいがあったことに対して「そんなっちゃうで！」と抗議するような発言があったとします。これは介入しなくていいのでしょうか。明らかに同性愛に対する揶揄的なニュアンスが含まれたやりとりです。

これが「私は部落出身ちゃうで！間違えんといて」と、嫌悪を含めて発言していたら、介入しようとする方は多いと思うのです。しかし、同性愛者に関してのこうした発言は、テレビなどのメディアも含めてあまりにも日常的にあるだけに、軽く流されたり、見過ごされたりしてしまいがちです。では、どう介入するのか。ファシリテーター自身が問われるところです。

### ファシリテーターのための介入の指針

#### 参加のバランスが悪いとき

- ・ しゃべり続ける人がいる
- ・ ずっと黙っている人がいる
- ・ 時間管理がうまくいかない

#### 安全でないとき

- ・ 差別的な発言が出た
- ・ 参加者間で相手を傷つける発言が出た
- ・ 感情が激する（泣く、怒るなど）
- ・ 反論を許さない威圧的な雰囲気ができている
- ・ 攻撃的・暴力的な言動の人がいる

#### ワークのねらいとズレているとき

- ・ 指示、目的とズレた活動をしている人がいる
- ・ 当事者の被差別体験が語られるなどして、話し合いを深めることができていない
- ・ 議論が煮詰まっている

(2007 年度解放大学ゼミ生作成)

具体的にどうしたらいいのか、上記の「介入の指針」としてあげられたものの中から「被差別の当事者が語りだした」「参加者間で差別発言、傷つける発言があった」「攻撃的・暴力的な言動」「感情が激している」という4つの場面を選んで「介入の仕方」について考えていきました。

## 介入の仕方を考える

\* 以下は、2007 年度解放大学ゼミ生が作成した「介入の仕方」です。これが「正解」ということではありません。ファシリテーターのトレーニングとして、このように「介入の仕方」を考えていくことは有効でしょう。

### A. 被差別の当事者が語りだした

- ・ 当事者の語りを聞いて、他の人が何も言えないような雰囲気になってしまったら、ファシリテーターが自分の体験をもとに議論をすすめるなどして介入し、こうした話をどう受け止めたらいいかを考える。
- ・ より深く学べる発言だと感じて状況が許せば、参加者に了解を得て、プログラムを変更し、時間設定をして話してもらおう。
- ・ 時間が厳しかったら、別の機会に話を聞くことを提案する（休憩時間、連続講座なら次の機会など）。
- ・ 「時間を独り占めしない」「みんなが参加する」などといったルールの確認をして介入。
- ・ 被差別体験などが語られそうな問いのときには、あらかじめ時間設定をはっきりしておく（「一人〇分程度で話してください」と告知するなど）。
- ・ 次のワークで語られた内容を踏まえてより学びを深めることを意識する。
- ・ 全体のねらいとズレたときには、次のワークで切り替える。

### B. 参加者間で差別発言、傷つける発言があった

- ・ 発言者に、なぜそういう発言をしたのか、問いかける。
- ・ 「こんな意見もありますけどみなさんどうですか」と他の参加者に意見を求める。

- ・意見が出なければファシリテーターが「私はこちら思います」と意見を言う（最終手段）。
  - ・自分の体験など具体的エピソードを話して、考える。
- 疑問：当事者がその場にいるかいないかで対応は変えるべきではない？

### C. 攻撃的・暴力的な言動

- ・とりあえず止める。
- ・身体的暴力が振るわれた場合は、「暴力はダメ」という姿勢は示す。
- ・簡単に両者に事情を聞く（休憩をとるなどして。内容がセンシティブな場合もあると思われるので、全員に聞こえるところで安易に聞かない）。攻撃している側が悪いと決めつけない。
- ・必要なら、別に時間をとって話を聞く、と提案する。
- ・気分転換のアクティビティをする。体を動かす系やクールダウンするもの（目を閉じて気持ちを落ち着けるもの、一人で文章を書くものなど）。
- ・全体に共有して考えた方がよい内容であれば、プログラムを変更する（ファシリテーターは変更できるようにいろんなアクティビティを準備しておく）。
- ・全体に共有する際には、当事者に語らせるのではなく、ファシリテーターが整理して、人格と意見は切り離す形で共有。
- ・「ふりかえりシート」などを活用し、参加者全員に気になったことなど書いてもらう。必要なら後で対応する。

### D. 感情が激している

- ・Cに近い。気分転換のアクティビティをするなど。
- ・泣く（発言中） 当事者に対して：「大丈夫ですか？ 続けられますか？」  
全体に対して：「心が揺れることもあります」など一声かけてあまり踏み込まない。短い休みをとる。話を聞いて静かに。
- ・怒る 当事者に対して：怒ったきっかけについてその内容の確認⇒全体に対して：どう思いますか？  
ファシリテーターの感情が激する…「ちょっと私自身が混乱しているので…」など自己開示する。休みをとる。自分自身がどんなことで感情的になるのかを知っておく。

「差別的な発言があったとき」に介入することは不可欠です。そのとき、発言そのものを許さないという毅然とした態度を明確にしながらも、発言した人を攻撃・否定するのではなく、その発言をきっかけに「いま、ここ」でおこっていることからともに学ぶという姿勢を保ちたいものです。もちろん、ファシリテーターが介入する前に、参加者のなかから発言に対する反応がでてくることもしばしばあります。ワークショップの場で「差別を見逃さない」という行動が実現されているわけです。ファシリテーターが介入するときも、「今の発言、いいのかな？」「傷ついた。反論したい」などと思いながらも表明できていない潜在的な参加者の思いを引き出すような問いかけができるといいのではないのでしょうか。あくまで、参加者のやりとりを大切にしながら、焦点をあてたい発言の扱いを深めましょう。

「暴力的な言動」があった場合、必ずしも暴力的な言動に出た人が悪いというわけではないという点が難しいと思います。差別的な発言や傷ついたりした側が、怒ってした言動が、周囲からみれば「暴力的」とみえることはあります。

グループの話し合いのときに、突然「バカ！」という怒鳴り声が響きわたったということが実際にありました。連続講座で、ある参加者の間でコミュニケーションがうまくいっていなかったのですが、粘り強く働きかけていた側に対し、その相手が、それまでに繰り返し説明されてきた「されたらとてもイヤなこと」を無神経に行ったのです。それまでなんとかやりとりしようとしてきた人も我慢が限界に達し、怒りの表現として怒鳴った。その怒鳴った場面だけを取りあげれば、ある意味、暴力的ですが、どう介入するのでしょうか。

感情がいきいきと動くということは、一人の人間としてすごく大事なことです。人が泣いたり怒ったりすると、まわりも動揺するものです。ファシリテーターも例外ではありません。参加者のなかで大きく感情が動いているのに、ひとり冷静でいられるものではないでしょう。ファシリテーターだからといって、あまり「自分の感情をコントロールしなければ」と思う必要はないのではないのでしょうか。

Dのグループの話し合いでは「自分が物事を丸くおさめようとする傾向があると気づいた」というお話がありました。「丸くおさめようする」ことが必ずしも悪いわけではありません。「私はなんでそんなに泣いたり怒ったりする場面がしんどいのかな?」「対立や葛藤を避けて丸くおさめようとするのかな?」と考え、自分自身を深く理解していく手がかりにするというような姿勢があればいいのではないのでしょうか。誰にでも課題はあるのですから。

自分の対人関係の持ち方というのは、それまでの人生で自分を守るために身につけてきたものであるという側面があるわけです。そうした対応をする自分が守りたいものはなんなのか?ということに焦点をあて、自分なりに引き受けることが重要です。

ただ無自覚だと、防衛的に振舞ってしまいがちです。「私はこういうとき腹が立つ」「こういう参加者は苦手」と知っておくだけでも違います。自分の傾向に無自覚で「どんな参加者も大丈夫!」とっていると、苦手な参加者に対して無意識のうちになにか反応してしまうものです。

自分の得手不得手を自覚し、持ち味を生かしたファシリテーターを目指せばよいのではないのでしょうか。

## もとめられる資質とは

### 人権研修のファシリテーターであるために望ましい条件

以上のような話し合いを踏まえ、西田真哉さん作成の「ファシリテーターであるために望ましい条件」を参考にしつつ「人権研修のファシリテーターであるために望ましい条件」を考えました。

これは「正解」ではありません。ぜひ、みなさんも、どんな条件が必要かを考えてください。

#### ファシリテーターであるために望ましい条件

星野欣生さん訳に西田真哉さん加筆・作成

- ① 主体的にその場に存在している。
- ② 柔軟性と決断する勇気がある。
- ③ 他者の枠組みで把握する努力ができる。
- ④ 表現力の豊かさ、参加者への反応の明確さがある。
- ⑤ 評価的な言動は慎むべきとわきまえている。
- ⑥ プロセスへの介入を理解し、必要に応じて実行できる。
- ⑦ 相互理解のための自己開示を率先できる、開放性がある。
- ⑧ 親密性、楽天性がある。
- ⑨ 自己の間違いや知らないことを認めることに素直である。
- ⑩ 参加者を信頼し、尊重する。

#### <人権研修のファシリテーターであるために望ましい条件>

- ・ 人権を尊重する姿勢は崩さない
- ・ ポジティブに参加者を信頼し、尊重する
- ・ 評価的な言動は慎むべき（どんな発言も出たときは対等なので）
- ・ 柔軟性と決断する勇気をもつ
- ・ プロセスへの介入を理解し、必要に応じて実行できる
- ・ ピンチのときこそ学びを深めるチャンス
- ・ 自己の間違いや知らないことも素直に認める
- ・ 自分の持ち味を生かせる（自分を大事にしていることは人権を大事にすることとつながる）

(2007年度解放大学ゼミ生作成)

# 第1部

## 参加型による学び

2007年度解放大学ゼミの議論から

### 2

教材づくりの実践から

# 1 参加型での教材づくり

## なにを教材としてとりあげるか ／どのようなアプローチがあるか

### 身近なことと原理原則から考えていくことの利点と限界

第1部1で「なぜ同和問題を参加型学習で扱うのは難しいのか？」を考えましたが、この質問をしたときに、もっともよく出てくる意見が「身近な問題でなさそう」でした。人権教育・啓発に取り組む際に「身近なことから考える」ことが大事だという意見もよく聞かれます。

他人事にならないように身近なことから考えたいという意見はもっともなようですが、「身近なこと」ならば本当に他人事にはならないのでしょうか？ 身近な事例から学ぶことの落とし穴、危険はないのでしょうか。

ゼミでは、「身近なこと・具体的なこと」から考えることと「概念・原理原則」から考えていくこと、それぞれの利点と限界を、四象限で分析していきました（次ページ表参照）。

概念や原理原則から考えていくというのは、例えば「世界人権宣言ではこういうことがうたわれています。しかし、同和地区の現状をみるとこういう現実があります。こういうところが守られていません」、というふうに考えていくようなやり方です。「概念」「原理原則」というと、どうしても抽象的でとっつきにくいと感じられ、そうした視点で教材をつくることはとても難しく考えられがちです。

逆に、「具体的なこと」から考えていくということは、同和問題をまず取り上げ、そこから普遍的な人権の価値につなげていくということです。教材づくりにおいては、「具体的なこと」から考える方がやりやすい、と思われることが多いようです。

分析の結果、「他人事っぽい」ということが、「身近・具体例」のところと「概念・原理原則」のところと両方に出てきました。身近な具体的な話だと自分にひきつけて考えられそうにも思うのですが、ピンとこない場合はむしろ「そんな大変な人がいるんや」というふうに距離をもって他人事になってしまう可能性もあるということです。「個人の体験にひっぱられる」「自分の経験を絶対化してしまう」ということがまさにそうです。

さまざまな具体的な例をあげながら、「Aもそうだし、BもCもそう。だから、これはこう言えるんとかやうの？」と話しても、「でもDは違うよ」「わたしが知っているEはそうではない」といわれたらそれ以上話を続けることが難しくなってしまう、ということです。こうしたやりとりはさまざまな人権問題を考えるときに予想されます。

<表>

	利点・いいこと	限界・むずかしいこと
身近・具体例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分かりやすい (感情が動きやすい、気づきにつながる)</li> <li>・ イメージしやすい (伝統、習慣、結婚差別)</li> <li>・ 意見が言いやすい</li> <li>・ 自分ごととして考えられる</li> <li>・ 多様な事例が出る</li> <li>・ 自分の経験と結びつけやすい</li> <li>・ 背景が共通認識にできる</li> <li>・ 行動につなげやすい</li> <li>・ 最後に、他の課題との共通点がわかる</li> <li>・ 詳しい事情を追加して話せる</li> <li>・ 葛藤がおきる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生々しくてしんどくなる</li> <li>・ 個別的な話になる (なりすぎて意見が出しにくい)</li> <li>・ 問題を掘り下げていきにくい</li> <li>・ 整理できない</li> <li>・ 伝えたいことが混乱する</li> <li>・ 利害関係と結びつく</li> <li>・ ふだんの間人間関係に引きずられる</li> <li>・ 経験しないと出てこない</li> <li>・ 他人事っぽい</li> <li>・ 自分の経験を絶対化してしまう</li> <li>・ プライバシー、当事者への配慮</li> <li>・ 対症療法に陥る</li> <li>・ 感情的になる</li> <li>・ 個人の体験にひっぱられる</li> <li>・ 葛藤がおきる</li> </ul>
概念・原理原則	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分かりやすい</li> <li>・ イメージしやすい</li> <li>・ 広がりがある</li> <li>・ 別のことと置き換えやすい</li> <li>・ ものごとを整理しやすい</li> <li>・ めざすもの、到達点が明確</li> <li>・ 直接の経験がなくても意見が言える</li> <li>・ 法律の精神をいかせる</li> <li>・ 考えるときに、もどるところ</li> <li>・ 全員が当事者⇒個別課題へ応用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 論理的に難しい</li> <li>・ 他人事っぽい。とっかかりにくい</li> <li>・ 理解するのに一定の学力必要</li> <li>・ タテマエ論 (ホンネは別) になりやすい</li> <li>・ キレイごとばかりになる可能性</li> <li>・ 発想が乏しくなる</li> <li>・ 法律がなくなったのでわかりにくい</li> <li>・ よりどころになる</li> </ul>

(2007 年度解放大学ゼミ生作成)

たとえば外国人の参政権の問題について考えているときに「でも私の知っている在日の人、選挙権なんていないって言ってましたよ」という意見が出て、そこで話が止まってしまうのです。あるいは同和問題についても、週刊誌などで「もう触れないでくれ」という同和地区の人からの手紙—いわゆる「寝た子を起こすな」といわれる意見—が掲載されているのをみて、読者が「ほら、同和地区の人も『触れないでくれ』といている。やっぱり一部の騒ぐ人たちがおかしいのだ」と全体化されることがあります。またはその一経験談をもとに「女性というのは本当にヒステリックだ」というふうに、女性全体の話にされたりするのです。経験から得た考えというものは、そういうことになりやすいのです。

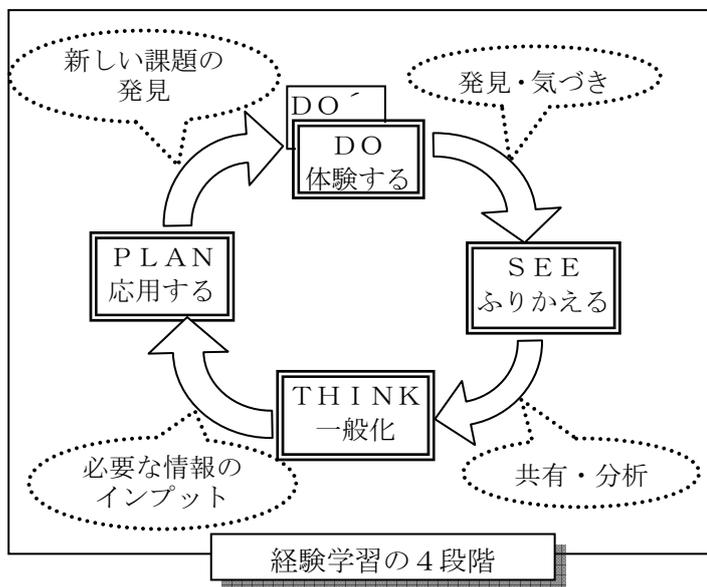
ですから、身近に考えやすい具体的なことから入ったとしても、個別の事例を越えて、概念で整理したり原理原則化することが非常に重要なのです。また逆に、概念からアプローチしても「でも人権というのは生身の一人ひとりの痛みに関わることだ」という具体を押さえなければなりません。原理原則を学んでも、個別の事例に落とせなければ意味がないのです。どちらからアプローチしても、どちらの要素も踏まえたやり方をしなければならぬのです。

新たに教材を作る際には、身近なこと・具体的なことをとりあげたいと考えることが多いですが、どういう概念・原理原則につなげていこうとしているのかを明確に意識することが必要なのです。

## 参加型の教材の基本

### 経験学習の4段階

#### ■ 経験学習の4段階



(栗本敦子 (Facilitator's LABO) 研修資料より)

この「経験学習の4段階」のサイクルというのは実は、私たちが学ぶときには無意識のうちにやっていることです。

たとえば人間関係で、「あのときこうしたらうまくいったから、今度もこういう工夫をしてみよう」と思うとか、逆に「失敗したからこうしよう」とか。自分のなかでふりかえったり分析したり、場合によっては本を読んで情報を得たりして、普段から無意識のうちにこのサイクルを踏んで学んでいるわけです。その学びの結果、単なる「体験」ではなく「経験」として身についていくのです。

そのような学びを、より効果的に、うまくサイクルが回るように工夫をしたものがアクティビティであり、そのサイクルが参加者同士の相互作用の中で円滑に回るように、適切な質問を投げかけ、働きかけるのがファシリテーターの役割です。

しかし、実際にとりくまれている参加型での人権啓発の中には、「体験する→ふりかえる」のところの気づきまでで終わっているものも多いようです。それでは、教材（アクティビティ）としては不十分です。気づいたことをもとに一般化し、現実に応用する手がかりを発見するところまでを行って始めて、現実に向き合う行動につながる学びになるのです。

さきほどの「身近なことから考える」場合の限界で指摘された、「対症療法に陥る」という課題を例に、「経験学習の4段階」をみてみましょう。具体的な事例をもとにして、「こういう場合はこうしたらいいんだな」というふうに対症療法だけをいくら学んでも、起こってくる現実は大抵毎回違います。ハウトゥとしての対症療法では、想定外の状況に向き合うことができません。

たとえばジェンダーや女性への暴力、セクハラなどについての研修ではよく「結局、これは言っているの？ダメなの？」といった質問が出ます。しかし、「かわいいね」という一言が、褒め言葉になるときもあれば、セクハラになるときもあるのです。一つの言葉を取り上げて一律に答えが“こう”とはいえない。何が問題かは、関係性、文脈などさまざまなことによって変わってきます。わかりやすい答えが求められがちですが、それでは現実の課題は解決できないのです。

同和問題をはじめ他の差別について考える研修でも同じことが言えるのではないのでしょうか。

人権啓発では、現実の社会の中で一人ひとりが課題を解決していける力をつけることをめざしているわけで、そのために参加型学習は不可欠だと思います。身近な事例から考えたら、そこから一般化して、対応の原理原則を学んだり、未然に防ぐための方法を考えたりしなければなりません。

アクティビティを行い、ふりかえった後、「いま、ここ」で他の参加者ととも「共有・分析」した具体的な経験を、もう少し「抽象化・一般化（法則化）」するステップを踏んで、ケース・バイ・ケースで、「必要な情報」をインプットする…というふうに学びのサイクルを回すことが大切です。気づいたことに「なるほどね」という感想だけで終わるのではなく、では実際にどうするの？と、行動計画をつくる場所までするのが非常に大事なのですが、そういった展開が取り入れられていることが少ないと思います。「法則化・一般化」して実際に使えるようなところまでつなげることが、参加型学習では重要なのです。

「アクティビティの最後に、どうまとめればいいのかわからない」という質問がよくされます。「まとめる」というと、最後に整理して講義するようなイメージがありますが、「経験学習の4段階」をふまえるならば、最後のステップの前に「必要な情報をインプットする」ということが必要なのです。たとえば「専門家によってこういう分析がされています」と文献や資料を提示したり、「これまでの歴史の中ではこう定義されています」といったポイントを整理したりして、いま、自分たちがこの場の体験から導き出し一般化したことがらとの共通点について、私たちの分析では出てこなかったこんな要素が指摘されているね、といったことを加味するのです。それまでの自分の体験とか、ワークショップ以外の場面での現実の体験とつなげあわせながら、それをふまえてこれからどうしていこう、ということを考えるために有効な資料や情報を提供するのです。

ワークショップのなかでの講義は、まとめとして最後に講義するというよりは、アクティビティをしたうえで、もう少し整理するとか、別の視点を提供するような情報を伝えることが目的だと言えます。

# 2 実際に作成した教材から

## 参加型学習の醍醐味

冒頭で紹介する教材、「あなたなら、どう答える？ ～カムアウト・立場宣言～」は、あなたが友達のAさんから「…実は、私、部落出身なんだ」と打ち明けられるという設定で始まるものです。この教材は、昨夏から三度の試行を重ね、その都度ふりかえりながら改訂を加えてきました。

詳細の経過と内容については本編をご覧ください。として、三度目の試行であった三重県名張市で行われたワークショップでの「ふりかえり用紙」では「いろんな考え方に気づかされました」「人が集まれば、その人数分だけの意見・考え方があるのだということに驚いた」という趣旨の感想を多くいただきました。

考えてみれば、参加者はそれぞれ職業や年齢、性別や一人ひとりの生活歴と、さまざまな顔を持っているわけですから、それゆえに個々人に個性的な意見や考え方があって当然なのです。

にもかかわらず、従来の人権研修では「差別はいけない」「人権は守られなければならない」という当たり前すぎる結論から道を踏み外さないようにという配慮や恐れから、自由な意見表明を自発的に押し殺していた面があったのではないのでしょうか。

思い起こせば、部落解放運動の高まりとともに、主に教育現場や行政によって「同和教育」の必要性が叫ばれ、実施され始めたころは、「人権」の概念は今日ほど幅広くはなく、「人権教育」イコール「同和教育」であったことは疑う余地がないでしょう。その歴史と伝統の持つ重量感が、「同和教育」を取り上げる研修を今日的な参加型で行うことを躊躇させているのかもしれませんが。

それまで差別の実態がほとんど語られることもなく、したがって人びとに知られることもなく、風評による予断と偏見だけが植え付けられていた時期には、実態を訴え、科学的な知識を伝えるために「知識注入型」「講義型」の研修にならざるをえなかったのでしょう。

しかし、先に書いたように、研修の参加者はそれぞれが十人十色の背景を抱えて参加しているのです。「あなたなら、どう答える？」では、あなたの答えに、たとえば「そんなこと気にしなくていいよ」という選択肢が用意されているわけですが、仮にAさんはそれで満足したとしても、Bさんなら「自分が気にしているから告げたのに、そんな軽々しい反応か」と不満を抱くかもしれないわけです。

生身の人と人との関係を考え、語ろうとするとき「いろんな考え方」を知ることは必要ですし、それは「講義型」の研修では獲得することが困難ではないのでしょうか。

さまざまな意見に耳を傾け、自らも語り、そしてあらためて自分をふりかえってみる。これが「参加型学習」の醍醐味であり、また、「参加型学習に正解はない」といわれる所以でもあるのでしょうか。

## ■ 教材の開発過程

「解放大学ゼミナールコース」（2007年6～7月、全5日）において教材を開発。

＊カムアウト・立場宣言について

＊土地差別・校区再編について

＊差別発言について

＊結婚差別について

ほか2編（本報告書ではゼミの様子のみ収録）

→開発したものをその場で実践し、批評と改善の検討を行う。

## ■ 教材の実践と改善

＊カムアウト・立場宣言「あなたなら、どう答える？」

・「第38回部落解放・人権夏期講座」高野山の夕べ（2007年8月22日）において、許輝子さんが実践（許さんは、教材開発担当者）。

・「名張市人権・同和教育推進協議会 全体研修会」特別分散会（2008年1月19日）において、事務局が実践

＊土地差別「校区再編を考える」

・一般市民対象講座（2007年7月）で、ゼミナールコース全体のファシリテーターをつとめた栗本敦子さんが、開発当日の改善案をうけた教材を実践。

・「第9回人権啓発促進役経験交流会」（2007年9月）において、中山久夫さんが実践（中山さんは、教材のみをみて実施）。参加者とともに改善の討議。

・「第22回人権啓発研究集会」分科会（2008年2月14日）において、中山さんが上記の改善の討議をふまえた再改訂版を実践。参加者および集会講師の西田さんよりコメント。

＊差別発言「“うわさ”に返す言葉」

・「第9回人権啓発促進役経験交流会」（2007年9月）において、田中千恵さん・田中弓子さんが実践（田中さんは、教材のみをみて実施）。参加者とともに改善の討議。

＊結婚差別「不安のものは？」

「“うわさ”に返す言葉」と「不安のものは？」は「パイロット版」として掲載



教材開発の評価について話しあう  
（人権啓発促進役経験交流会にて）

# あなたなら、どう答える？

対 象：中学生以上  
人 数：何人でも  
所要時間：約45分

## ねらい

同和地区出身者は、自分の立場を周囲の人に言うか言わないかで悩まなければならない現実について考える。  
就職差別や結婚差別、直接的差別発言だけが問題なのではなく、「差別を受けるかもしれない」という日常の抑圧の深刻さに気づく。

## 準備するもの

「あなたなら、どう答える？」ワークシート（人数分）、模造紙、マーカー

## すすめ方

1. 「あなたなら、どう答える？」ワークシートを配布し、下記のように問いかける。  
「あなたの仲のいい友達や親しい人などの顔を思い浮かべてください（今の友達でも、中高時代の友達でも結構です）。その友達をAさんとして、ワークシートをみて考えてください」。シートをみると「答え」を書かなければいけないと思う参加者もいるので、シートは回収しないこと、後で答えあわせをするような活動ではないことを伝える。
2. 4～5人のグループにわかれてもらい、各自の答えと選んだ理由について、模造紙に書き出してもらおう。そのとき、後で各グループから発表をしてもらうことを伝え、模造紙に記録する人と、発表する人を決めてもらう。様々な意見を挙げてもらうことが大事なのであり、結論を出すことが目的ではないことを伝え、ブレインストーミング（9頁参照）の要領で書き出してもらおう。
3. 各グループから2分程度で全体に発表してもらおう。すでに出た意見と似ているものは省略してもらおう。
4. 次の問いかけをして、再び話し合ってもらおう。「Aさんは、なぜ、あなたを選んで告白したのでしょうか。どのような思いがあったのでしょうか」「あなたの応えはAさんの期待（思い）に応えているのでしょうか？ 期待に応えるには、どんなふうに応えればよかったですでしょうか？」話しあった内容を模造紙に書き出す。
5. 各グループから発表してもらおう。
6. ふりかえりと解説を行う。

## 実施上の留意点

このワークの「ポイント」は、選択肢として挙げてある「答え」が一言であることです。とりあえず一言目を選ぶだけなので、誰にでも答えやすくなっています。また、「一言だけ選べ」という設定に無理がある」と感じる人にとっては、その後どんな言葉を続けるのかを説明したい気持ちが強まるということもあります。

答えを決めることが目的ではなく、「選んだ理由」を話し合うことを重視してすすめてください。たとえば「そんなこと気にしなくていいよ」という答えを選んだ人でも、相手の思いをあまり深く考えずに言っている場合もれば、相手の伝えた重みをよく想像した上で一言目にあえてこの言葉を選んでいる人もいます。

この教材の「実践記録」を参考にして、話し合いが深まりにくいときにどのような問いかけをするかを事前に想定しておくといよいでしょう。

人権啓発のワークショップでは、参加者が「正解」を読もうとする雰囲気になる場合がありますが、このワークシートの選択肢に正解があるわけではもちろんありません。ファシリテーターは、「選択肢の一言」に続く言葉を話し合ってもらうことで、一概に正解はないことを考えてもらえるように意識してください。

全体のふりかえり際には、ファシリテーターがカムアウトに関わる経験などを語るのも良いでしょう。または、「2000年の大阪府民意識調査の結果によると、結婚相手に『自分は部落出身者である』ことを告知した人のうち、約3割の人が差別を体験しています」など、カムアウトをすることで起きている現実を伝えます。

## ワークシート あなたなら、どう答える？

ある日、友達のAさんに「話したいことがある」と相談されました。

Aさん：今まで誰にも言ってなかったんだけど…実は、私、部落出身なんだ。

あなた：「」

あなたならどう答えますか？ 下の選択肢の中から選んでください。  
また、その答えを選んだ理由をメモしてください。

- ① 「知ってたよ」
- ② 「そんなこと気にしなくていいよ」
- ③ 「関係ないよ」
- ④ 「部落って何？」
- ⑤ 「言ってくれてありがとう」
- ⑥ 「大丈夫！」
- ⑦ 「一緒に頑張ろう！」
- ⑧ その他（ご自身で考えた答えなどをお書きください）

-----  
選んだ理由

## ねらい

学齢期の子どもの減少などによって、各地で校区再編が行われている。そのとき、校区統合に対して反対をする理由として、「同和地区と同じ校区になりたくない」といった差別意識があらわになるケースが起きている。

このワークでは、4段階のワークシートを使い、自分は意図的に差別をしようとしたわけではなくても、差別的意図を隠して行動する人の行為に加担する可能性があることに気づく。また、意図的な差別行為でなくても、差別が現存する社会の中で、同和地区の人たちがどのような抑圧を受ける可能性があるのかを考える。

## 準備するもの

「校区再編を考える」ワークシート①～④（A3に拡大してグループ数分）、サインペン

## すすめ方

1. 参加者に、5～6人のグループをつくってもらう。
2. 「校区再編を考える」ワークシート①を配布し、読み上げる。
3. シートの問いについて話し合ってもらおう。そのとき、後で発表してもらうことを伝え、記録をとる人、発表する人を決めてもらう。でてきた意見をワークシートの上半分に書いていく。
4. 各グループから簡単に発表をしてもらい、板書する。
5. シート①、②、③についても配布し、読み上げて、話し合いをしてもらい、発表、板書していく。
6. 4枚のシートについて話し合った内容をふりかえりながら、差別につなげないために各段階でどういう対応ができたかを考えて、ワークシートの下半分に書く。
7. 各グループから発表してもらう。
8. ふりかえり。全体を通して気づいたことがあれば出してもらう。

## 実施上の留意点

話しあいにあたっては、できるだけいろいろな可能性を考えてもらうように働きかけましょう。

同和地区に対する土地差別につながるような発言がでなかったとしてもかまいません。「ねらい」にもある通り、差別のある社会では、無意識の言動が差別に加担することにつながることもある、ということを考えるきっかけになります。

そのうえで最後に、最近起きている同和地区を含む校区再編問題について資料などを用いて説明します。

## 参考文献

『土地差別 部落問題を考える』奥田均、解放出版、2006年。『人権問題に関する府民意識調査報告書』大阪府、2006年。

# 校区再編を考える

あなたが住んでいる地域は、A小学校の校区です。  
市内の子どもの数が減ってきていることをうけ、隣のB小学校と校区をひとつにする計画がある、と市の広報誌で読みました。  
それに対し、最近、市民の中に校区統合反対の動きがでてきている、という話をききました。

Q. 校区統合に反対している人たちは、なぜ反対しているのでしょうか？



# 校区再編を考える

校区統合に反対している人たちは、署名活動をはじめました。  
あなた自身は、賛成・反対ということにとくに考えはないのですが、  
ある日、近所の知り合いがやってきました。反対署名に協力してほしい  
というのです。きくと、住民の多くが署名しているといいます。

Q. あなたは署名しますか？ するとしたらどうしてでしょう？

-----



## 校区再編を考える

後日、近所の人と世間話をしていると、校区統合の反対署名のことが話題にのぼりました。

なかの一人が「B小学校の校区には同和地区があるからねえ」と言いました。

署名用紙の反対理由には、そのことは何も書かれていませんでした。

Q. この発言をあなたはどのように思いますか？ また、その場でどう受け答えしますか？



## 校区再編を考える

署名はたくさん集まり、市に提出されましたが、市の校区統合の流れは変わらないようです。

ある日バスに乗っていると、親子づれが前の席に座りました。子どもはB小学校に通っているようです。やりとりの中で、子どもが「うちの学校、みんなに嫌われてるんかなあ」というのがきこえてきました

- Q. この子どもの言葉を聞いて、あなたはどのように思いますか？  
B小学校（の校区）では、どのようなことがおこっているでしょう？

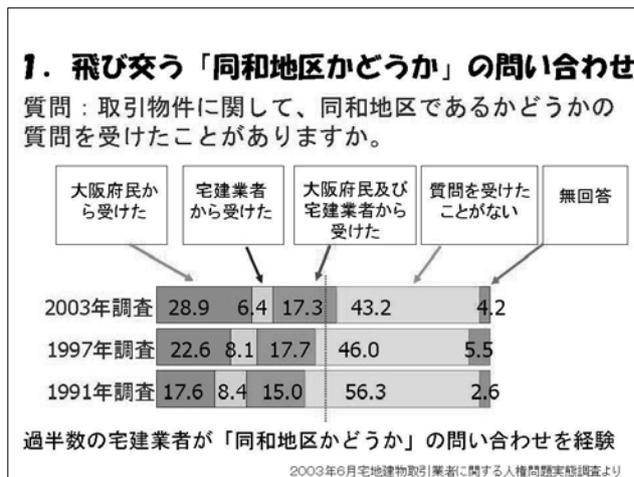


## ■ 「校区再編を考える」補助資料

「校区再編を考える」ワークショップの補助資料として、近畿大学教授奥田均さんからご承諾を頂き、奥田さんのご著書である『土地差別 部落問題を考える』を主に参考にして、資料をつくりました。ご活用ください。

中山久夫（クラシエホールディングス㈱）

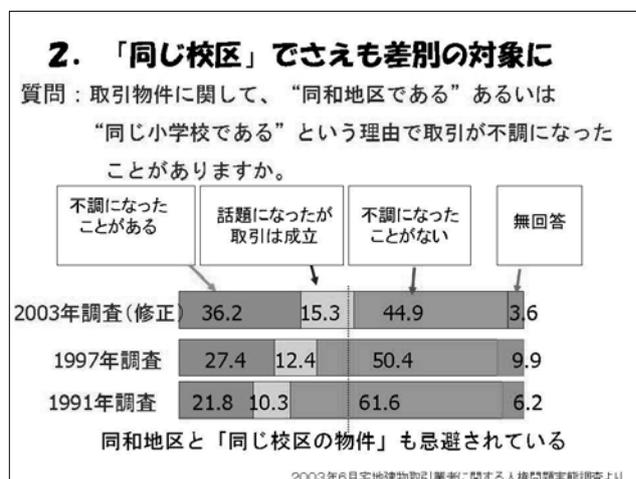
### 1. 飛び交う「同和地区かどうか」の問い合わせ



このグラフは、大阪府内の宅建業者が府民や同業者から、「取引物件が同和地区かどうか」という質問を受けたことがあるかどうかの経験を調査した結果です。2003年調査では、「大阪府民から受けた」「宅建業者から受けた」「大阪府民及び宅建業者から受けた」合計が52.6%と半数を超えました。とりわけ府民からの問い合わせが増えています。

また、こっそりと問い合わせるのではなく、堂々と露骨に問い合わせるケースが、各地で繰り返されています。

### 2. 「同じ校区」でさえも差別の対象に



このグラフは不動産取引の現場で「物件が同和地区のものであった」あるいは「校区に同和地区を含む」ために、取引が不調に終わったことの原因を宅建業者に尋ねた結果です。

調査は宅建業者全員を母数として数値を算出していますが、しかし実際はこうした取引の不調は「取引物件が同和地区のものであったかどうかの質問を受けた」状況のもとで通常発生するものです。そこで質問を受けた宅建業者全員を母数として算出し直した数値が2003年の修正値です。「取引物件が同和地区

のものであったかどうかの質問を受けた」業者において36.2%の業者が取引の不調の経験があるとしている現実、「同和地区の物件」や「同和地区を小学校区に含む物件」が大変高い割合で取引不調に追いやられていることを示しています。

### 3. 不動産広告のチラシに関する調査

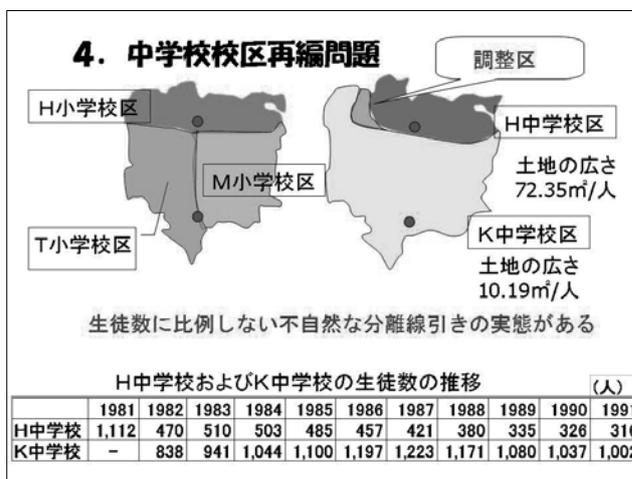


不動産業者と宅件業者、そして顧客である市民を結びつけるのに大切な情報を提供しているものに「不動産広告のチラシ」があります。パイロット調査として大阪府八尾市内の新聞広告についてくる不動産広告のチラシを1年間調査したところ、延べ紹介物件数3,770件のうち、校区名が表示されていたのは380件ありました。およそ10件に1件の割合です。

八尾市内の小学校29校のうち24校もの学校の名前がチラシに登場していることから考

えると、それらの学校が「いい学校」であるということではありません。非表示の小学校5校のうち、地理的事実がある2校を除き残り3校がいずれも当該校区あるいは中学校区に同和地区があることをふまえるとき、校区名表示は「広告に校区名表示がなされておれば、それは同和地区を有する校区内の物件ではありませんよ」ということを暗に市民に知らせる役割を果たしているといわねばなりません。現在の部落差別は巧妙に分かり難いところで行われて温存されています。

### 4. 中学校校区再編問題



大阪府東南部のある市は、ベッドタウンとして宅地開発が進み人口が増えたため、1982年に中学校の校区を再編することになりました。ところが、図のように不自然な線引きがなされた結果、再編後、K中学校は3年目にして千名規模のマンモス校になった一方、校区内に同和地区があるH中学校は、生徒数不足によりクラブ活動の多くが活動停止を余儀なくされたり、諸行事の負担が大きくなるなどの教育権の問題を生じました。

こうした異常な校区分割に対し、地元の部

落解放同盟向野支部をはじめH中学校PTAは、「市内6中学校の生徒数のアンバランスをなくし、H中学校の適正規模化を進める校区再編を請願する署名」の運動を展開し、3,345人分の署名が集まりました。その結果、市教委もこの問題の検討作業に着手しました。ところが、翌1988年、隣接するK中学校の地域住民より「教育委員会の校区再変更案に反対する嘆願書」が7,092人の署名を添えて提出されたのです。その後もねばり強く働きかけは進められていますが、状況は改善しないまま現在にいたっています。

なかでも注目すべきは、「これは子どもの教育の問題だけではない。校区が変わると地価が下がる。ようやく手に入れた住宅の資産価値が下がるんだ」とまことしやかに流された言葉のなかに、地域をあげて反対署名が展開されていった背景の一端を垣間見ることができます。

## 5. 「部落の土地は安い」という差別



不動産売買における部落差別は、同和地区の土地は相対的に安いという現実に現れています。「価格に影響した」と解答した業者は、2003年調査では36.8%にのぼっており依然高い割合を示しています。「価格に影響はなかった」はわずか17%でむしろ減少傾向すら示しています。

同和地区の物件は人気が少ない、相対的に低い価格を押し付けられている様子が調査結果からうかがえます。そのことが前述の差別問い合わせ事件などを繰り返す結果とも

なっていると考えられます。

## 6. 忌避意識の克服を

『解放新聞 大阪版』によると、2005年1月に、H建設の契約社員が土地購入に際し「〇〇に同和地区があるのか？」と市役所に電話で問い合わせた事件が報道されています。確認糾弾会では下記のような事実が明らかにされました。

2008. 1. 21 解放新聞大阪版

人権の法体系の確立、司法の改革・民主化を  
 和歌山県議員が国民報告会

校区に同和地区

部落差別事件発覚（大阪）  
 2005年1月土地購入に際し「〇〇に同和地区があるのか？」と市役所に電話で問い合わせた。  
 業者は、H建設の契約の社員で

- ①顧客が土地家屋購入に際し部落の有無を聞いてくる。
- ②会社が同和地区の所在を知っていれば教える。
- ③業者間による情報交換が行われている。
- ④在日外国人が多く住んでいる地域かどうか調べる。
- ⑤H社の規模は小さく社員の人権研修は一切行われていない。

①顧客が土地家屋購入に際し、部落の有無を聞いてくる。

②会社として同和地区かどうかの情報を知っていれば、客に教える。

③業者間による同和地区の情報交換が行われている。

④在日外国人が多く住んでいる地域かどうか調べることもある。

⑤H社の規模は小さく社員の人権研修は一切行われていない。

部落差別解消には忌避意識を克服することが大切です。そのためには研修を繰り返し行うことが大切です。

【参考】2000年（平成12年）12月、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（人権教育・啓発推進法）」施行。法律の目的には、「人権の尊重の緊急性に関する認識の高まり、社会的身分、門地、人種、信条又は性別による不当な差別の発生等の人権侵害の現状その他の人権の擁護に関する内外の情勢に鑑み、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、必要な措置を定め、もって人権の擁護に資すること（第1条）」が定められています。またこの法律を具体化するための国の計画として、「人権教育・啓発に関する基本計画」が策定されました。（2002年3月）

# 「よい教材」とは？ 教材を活用するにあたって

この章の冒頭で述べたように、教材は使うごとに改訂を重ねていくことができます。

そのとき、掲載されている本を読んで教材を評価するのではなく、実際に体験しながら評価をするために、下記のようなチェックリストを作成しました。

これらは、本報告書に掲載された教材を実践・改訂する作業の中で、参加者のみなさんと考えた視点をもとにして作成しています。参考にしてください。

## 教材評価のための20のチェックリスト

### 教材の書き方

- 教材の目的がはっきり理解できるか
- 手順はわかりやすいか
- 時間は適切か
- 人数設定は適切か

### ワーク中

- 考える手立てははっきりしていたか
- 「問い」は伝わりやすかったか
- 横道にそれない展開か
- 参加者が無理なく意見を出せるものだったか
- 「正解」がみえるような展開になっていないか。価値観の押し付けになっていないか
- 多様な視点、側面から考えられたか
- 適度な葛藤があったか。参加者が揺さぶられるか
- 参加者同士で刺激ある意見交換ができたか
- 頭・心・体のバランスはとれていたか

### ワーク後

- 新たな気づきは得られたか
- 日常の自分の課題としてとらえられたか
- 今後の自分の行動につながるものであったか
- 今後の行動へ意欲をわき起こせたか
- 問題の本質をみつめることができたか
- 体験したことが一般化・法則化につながられているか
- 発展性があるか

(「第9回人権啓発促進役経験交流会」参加者の意見をもとに作成)

# “うわさ” に返す言葉

対 象：高校生以上  
人 数：約40人  
所要時間：約60分

## ねらい

差別発言に出会ったときに、自分は何ができるのかを具体的に考える。よく知る友人に対する“うわさ”に反論する場合と比較しながら、自らの同和問題への意識を振り返る。同和問題についてよく知らないままで差別的な“うわさ”を聞くと、そのまま信じてしまいやすい。人権研修の意義を説明する。

## 準備するもの

「“うわさ” に返す言葉」ワークシート①②（グループ数分）、模造紙、マーカー

## すすめ方

1. 「“うわさ” に返す言葉」ワークシート①の状況（囲みの中）を説明し、ロールプレイに協力してもらう人を一人募る。
2. ファシリテーターがAさん役をし、参加者にBさん役をやってもらい、ロールプレイをする。
3. 参加者に、自分がBさんならどんな言葉を返すか、グループで話しあい発表してもらう。
4. グループから発表された言葉で“解決編”のロールプレイをやる。時間の許す範囲で、いくつかのパターンをやってみる。
5. それぞれのパターンを比較しながら、気づいたことを話し合う。
6. 同じ要領で、シート②についてもロールプレイをやる。
7. 「2つのエピソードを比較して、どちらが対応しやすかったですか？ それはなぜでしょう」と問いかけ、気づいたことを話しあう。出てくる意見にあわせて、同和問題に対する参加者の意識をふりかえってもらえるような問いかけをする。
8. 差別発言に対応するときの課題と手立てを話しあい、共有する。

## 実施上の留意点

Aさん役は、必ずファシリテーター（または事務局）がやってください。差別的発言をする役割を、参加者にさせないようにしてください。

ロールプレイについては、シナリオどおり終わってもいいですし、Aさんとして「そうは言うけどな」などと、先の展開を考えてやってみるとお芝居としての雰囲気は盛り上がるでしょう。

ワークシート②のエピソードは差別発言を取り扱っているだけに、たとえロールプレイでも参加者は見ていてショックを受けることが予想されます。それだけに、「返す言葉」を参加者みんな考えて、何度もロールプレイをすることが大事です。差別発言に対応する方法を力をあわせて考えていくことで、ショックを受けた参加者の気持ちが前向きになれるような雰囲気をつくることを意識してください。

時間がないときには、「5.」の話し合いを飛ばして、その1、その2を通してのふりかえりにすることも可能です。

## 解 説

同和問題について、偏見に基づいた話を聞いたときに、「そのとおり」と思うか、「おかしい」と思うかによって、忌避意識を持つかどうかかなり異なることが、意識調査で明らかにされています（2004年三重県民意識調査）。

いったん受け入れられた偏見情報は簡単には修正がきかないと考えられます。偏見の再生産を食い止めるためには、地道な教育・啓発活動に取り組み「第一印象」をネガティブなものにしないことが重要です。

# “うわさ” に返す言葉

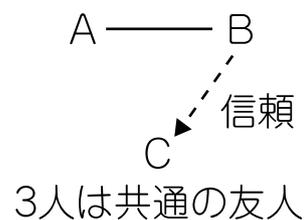
AさんとBさん（あなた）は友人同士です。  
ある日、Aさんから共通の知人であるCさんについてのうわさ話を聞きました。  
あなたはCさんをとっても信頼しています。

A：なあ、知ってる？ こないだCさんのことでちょっと聞いてんけど…。

B：なに？

A：Cさん、実は結構平気でウソついたりしてるみたい。あんたも騙されてるかもしれへんし、あんまり信用して付き合わんほうがええで。

B：「」



## “うわさ” に返す言葉

AさんとBさん（あなた）は友人同士です。  
ある日、Aさんからうわさ話を聞きました。

A：なあ、知ってる？

B：なに？

A：部落で事故起こしたらコワイねんて。あんたも営業であちこちまわってるみたいやし、気いつけた方がええで。

B：「」

# 不安のとは？

対 象：高校生以  
人 数：何人でも  
所要時間：約40分

## ねらい

部落差別が現存する社会の中では、直接的な差別行為をうけていなくても「差別されるかもしれない」という不安が生まれることを理解する。また、その不安が忌避意識や新たな差別につながる可能性があることを考える。

同和地区を避ける個人を責めるだけでは、部落差別はなくなる。問題を社会構造から捉え、考えることが必要だということに気づく。結婚に悩む人の相談を受けた場合、なにができるかを考えておく。

## 準備するもの

「不安のとは？」ワークシート その1（参加人数の半分）、その2（A3に拡大してグループ数分）、サインペン

## すすめ方

1. 参加者に、2人一組のペアになってもらう。
2. ペアに1枚、ワークシートその1を配り、読み上げる。
3. 上司役とAさん役を決める。上司役の人は、相談を受ける立場で「なぜ不安なの？」とAさんの気持ちを聞く。時間は2～3分程度（あまり長くする必要はない）。どのような理由があったか発表してもらい、全体で共有する。
4. ペア2～3組で一緒になってグループをつくってもらい、Aさんが安心できるためには、どうすればいいかを考える。ワークシートその2を各グループに配布し、「わたしが／身近な人と一緒に／社会全体で」と「すぐにできる／長期的に」の6領域で考える。記入できる部分だけでもかまわない。全体に発表してもらう。

## 解 説

自分（や身近な人）に差別が降りかかってくることを不安に感じる気持ちは、否定されるものではありません。2005年大阪府民意調査結果をみると、同和問題に対する忌避意識は「現代社会は同和問題に対してどのような姿勢をとろうとしているのか」「世間の流れはどうなっているのか」「自分の姿勢はこれらに合致しているのかどうか」など、同和問題をめぐる社会動向に対する認識が、自らの忌避意識形成に強く作用していることが推測されています。差別のある現実には近づかないようにする個人のふるまい、つまり被差別の立場にある人たちと関わることを避ける、という行動が差別のある状況を支えているのです。差別されるかもしれない状況を忌避することは、問題の解決を被差別の側に負わせる姿勢でもあります。差別は、あくまで「する側」の問題であり、社会の課題としての取り組みが大切であることを繰り返し確認する必要があります。また、被差別の立場の人々へのエンパワメントの視点も重要です。

とはいえ、結婚差別の解決はなかなか難しい問題です。話し合った結果、いい対策を考えられずにいると、参加者が無力感に襲われる可能性があります。

このワークショップの後、結婚差別を乗り越えた経験談を聞く場を設けるなどして、解決への展望を示すプログラムもよいでしょう。

---

## ワークシート その1 不安のとは？

---

あなたはAさんの上司です。

ある日、Aさんから次のような相談を受けました。

交際相手から「実は自分は部落の出身。結婚したら一緒に部落に住んでほしい」と言われました。

それ以降、本を読むなどして同和問題について勉強し、いろんな差別があることがわかってきました。けれど、問題の深刻さがわかるにつれ、将来、子どもが生まれたら、本に書いてあったような差別を受けるのかもしれないと思い、不安です。

---

ワークシート その2 **不安のもととは？**

---

	すぐにできる	長期的にやりたい
わたしが		
身近な人と一緒に		
社会全体で		

# 「あなたなら、どう答える？」 実践記録

## 教材開発の動機

2007年度解放大学ゼミの中では、まず『私、部落やねん』と言われたら何て答える？」とブレーストーミングで出していき、答えの候補を考えた。

その中で『言ってくれて、ありがとう』と答えた」と言うと、「そう答えるのが大事！」と、まるで正解のように扱われがちではないか、という話も出たが、立場宣言というのは、関係性とかいろんな文脈があってどう受け答えをするのが重要なことなので、正解はないものとして、考えていく教材としてつくっていった。

**テーマ：**カムアウト・立場宣言

**タイトル：**「あなたなら、どう答える？」

**想定対象：**中高生

**想定人数：**40人

**所要時間：**60分

**ねらい：**同和地区出身だということを言うか言わないか、で悩まなければならないのは、差別があるからだということに気づく。

## すすめ方：

1. 「あなたなら、どう答える？」ワークシートを配布する。
2. あなたの仲のいい友達などの顔を思い浮かべてください（今の友達でも、高校時代の友達でも結構です）。その友達をAさんとして、ワークシートをみてください。①あなたならどう答えますか？ ②答えカードの中から、なぜそのカードを選んだか、その理由をメモしてください。
3. 4～5人のグループで共有してください。
4. もう1点、考えていただきます。みなさんが選ばれた言葉をAさんに伝えたとき、カムアウトしたAさんはどう感じるでしょうか。  
たとえば「そんなこと気にしなくていいよ」という言葉の裏には、気にしなければならないなにかがあるという意識があるのではないのでしょうか。  
あなたの選んだ言葉は、Aさんにどういうふうに伝わったのでしょうか。Aさんはどう受け止めたのでしょうか。そういったことを考え、話し合しましょう。
5. グループごとに、「選んだ言葉」「理由」「裏にある思惑／危険性」を発表してもらい、板書する。

## 「あなたなら、どう答える？」

ある日、友達のAさんに「話したいことがある」と相談されました。

Aさん：実は、私、部落出身やねん。

あなた： \_\_\_\_\_

あなたならどう答えますか？ 下の答えカードの中から選んでください。  
そのカードを選んだ理由を話し合しましょう。

① 「知ってたよ」

② 「そんなこと気にしなくていいよ」

③ 「関係ないよ」

④ 「部落って何？」

⑤ 「言ってくれてありがとう」

⑥ 「大丈夫！」

⑦ 「一緒に頑張ろう！」

⑧ その他 ご自身で考えた答えなど

### ● 話し合いで出された意見

⑧にして「そうなんや」という言葉を、後の会話を膨らませやすいということで選んだ。その後どんな言葉を続けるか。軽く聞き流されたと思われるかもしれないし、深い話もできるかも。なぜそのとき打ち明けてくれたのかを知りたい／「知ってたよ」という言葉は、なにか噂されていたのかも、という不安を与えるかも。関係性次第／「関係ないよ。いままでと同じ友達やで」という言葉は、「同じじゃないやろ！」という思いがあるのでは／「言ってくれてありがとう」は、どういう意味で使うのか。どんなタイミングで言うのか。いろんな話を聞いた上で、この話をする相手として自分を選んでくれたのかという意味で「ありがとう」ならわかるが…。模範回答的に「ありがとう」が一人歩きしてしまうかもしれないが、そこから続ける内容によって違う／内面の葛藤があって伝えていると思う／「部落ってなに？」って言われたら、言われた方は「ああ、知らないのか」と思うのでは。／「気にしなくていいよ」という言葉。気にしななければならないなにかがあるということを知っているのか？

### ● ふりかえり

#### 教材作成者から

話し合いが活発に行われてよかった。「部落に住んでるねん」と「部落出身」とどちらがいいか、みなさんの意見を聞きたい／「あぶないこと／危険性」という問いかけ方はどうか？⇒「カムアウトした人は、そういわれたらどう感じるか」という問いの方がいいかもしれません。

## 全体から

答えの候補を具体的に例を挙げてくれていたので選びやすかった。参考になった。選んだ理由を話し合っただけで「そうやな」とわかったけど、そこからもう一歩が書いていなかったもので、むしろ、気づきがさらに深まるという感じでよかった。自分の中で「ああ、そういうこと考えなアカンなあ」と思った／段階をわけて、①選んだ答えと理由、②どう相手に受け止められるか、とわけて考えると考えやすいですね／「身近な誰かを思い浮かべて」というのが考えやすかった。イメージがわいた／高校生じゃなくて一般的な状況でいいのでは／PTAの保護者会だとか地区懇談会で、成人が高校時代を思い出してやるのもいいと思った／今の状況があまりにも生々しいなら、高校時代を思い出してというのもいいかもしれない／「私もそうやねん」というカムアウトも出てくる可能性があるから、そこも念頭に入れて考えておくといいかも／これを考えている参加者自身が当事者である場合に、グループディスカッションで「私もやねん」という答えを思いついても言うことがカムアウトになりますよね。そこはちょっと考えておいた方がいいかも。「具体的にカムアウトしたら、この人たちはこういうふうに対応するのか」ということを感じながら参加することになる／個人的には、自分の同和問題とのかかわりの原点に返れた／シンプルだけに応用がきく／答えのカードがあることで「こう言った方がいいのかな？」と模範回答を選ばなければ、ということを考えてしまうのではないかと考えた／逆に、そう考えてしまう自分があるな、ということを考えられた／そういう反応があることを踏まえてファシリテーターがすすめる必要がある／考えやすいが、すごく深い。「私って思ったとおりのこと言わないわ」と思った。関係が変わるだろうに「変わらないわ」という回答を選んだ自分。結構、いい加減に話しているなと思った／言う一言を悩まなければならないということ自体で差別があることがわかる。聞いている方にとっては一言二言だけれど、どんな思いでそのことを言ってくれたのかを考えてほしいと思いました。なぜ言うのか、どんな思いで言っているのかを考えてほしい。

## ● 改善に向けて

ワークの最後に、ファシリテーターがカムアウトに関わる経験などを語るのも良いだろう。

Q「選んだ言葉と選んだ理由」のところ意見が出てきにくかったり、「ええやん、気にせんかったら」といった意見しか出てこないとき、もう一歩、踏み込んで考えてほしいときに、どんな問いかけをすれば深まるか？を考える

なぜAさんはあなたを選んでカムアウトしたのでしょうか？／どんな思いでカムアウトされたのでしょうか？ あなたはその思い（期待）に応えたのでしょうか？／あなたの答えで、Aさんが傷つく可能性はないのでしょうか

### 第38回部落解放・人権夏期講座

「高野山の夕べ」での実践記録（開催日：2007年8月22日）

タイトル：「あなたなら、どう答える？」

実践：許輝子さん（とよなか人権文化まちづくり協会）

時間：午後8:00～10:00のうち、60分程度

参加者：30名

#### ● ファシリテーターの感想

正直、私なんかワークショップを進めていってもいいのか？という不安と緊張でいっぱいでした。

この教材を作り上げるきっかけとなったのが解放心のゼミコースである「学びを深める！人権啓発ファシリテーター講座」でした。

講座でおこなわれたワークショップで、より深く学ぶための「学びあいのルールや心がけ」などを参加者でつくります。その中で「身近なことを題材に」や「具体的なことから学ぶ」といった発言が出てきました。

しかし、「なぜ同和問題を参加型で扱うのは難しいのか」という問いには、「身近ではない」や「身近すぎて扱いにくい」などの発言がありました。身近な問題を扱うのが理想だけど、同和問題はなかなか扱いにくい現実。なぜそのように感じてしまうのか。

その差を埋めていくために必要な学びが参加型学習だと思いました。

「同和問題を教材にする」と一言と言っても、同和問題の中にもさまざまな問題があります。部落の歴史や誇り、結婚差別、土地差別、差別発言など。

どの切り口からどのように作っていくのかも時間をかけて考えていきました。

そして私が「カムアウト・立場宣言」を作ろうと思ったのは、私自身が在日外国人だということが大きく関係しています。

初対面の人に対して自分自身が在日であることを言うべきなのかどうか。

言う必要もなければ、隠す必要もない。だけど、会話の中で「在日」の話題が出たらどうしよう、なんて答えよう、となぜかうしろめたい気持ちにもなりました。

そういった気持ちの中のモヤモヤした部分が何なのか。

言う時と言わない時の線引きは何を基準にしているのか。

自分自身にそんな思いがあったので私はこの教材をつくることにしました。

「高野山の夕べ」では、年代も職業もさまざまな方々にご参加いただきました。

年配の方も何人かいらっちゃって、協力的に参加していただけるかどうか少し不安でした。最初は本当に少ない人数



だったので安心していたのですが、段々と人が増えて最終的には30人という私の想像以上の人数でびっくりしました。

時間もありませんでしたし、緊張のせいもあってアイスブレイキングも行わず参加者同士の自己紹介などの時間も取れず、とても恥ずかしく情けない促進役だったと思います。

限られた時間の中で、たくさんの議論がされていたように思います。

4人1グループに分かれての意見交換をおこない、各グループから意見の発表をしてもらいました。「昔、教材のような場面に遭遇したことがある」という方も何人かおられたようで、当時と今の発言や感情の違いなども語っていただきました。

『『ありがとう』という答えは、なんだか上から物を言っている気がしておかしい』という意見や、『『ありがとう』は相手に対しての素直な感謝の気持ちを表現しているのだからいいのでは?』などの意見もありました。

その部分を「今の意見はみなさんどう思われますか?」という感じで、参加者に問い返ししながら具体的に考えていけばよかったのですが、経験不足の私にはできませんでした。宿坊の広々としたお座敷でのワークだったので、模造紙なども用意しておらず、ファシリテーターが参加者の意見をホワイトボードに書き込んでいきましたが、参加者の発表を一生懸命聞くことに意識が集中してしまい、途中からは意見をホワイトボードに書き込むのを忘れてしまいました。

そのせいで全体に意見を共有できなかったことが悔やまれました。

同和問題ということもあってか、深い溜め息が聞こえてきたり、教材自体がまだ完成したとはいえない状態で、オープンエンドな部分もあり少し自分自身の被差別体験なども加えてまとめにかえさせてもらいました。

まとまりのないワークショップとなってしまう、反省する点が多かったのですが、ある程度自分が想像していた流れになっていたし、すごく緊張しましたがやって良かったと思いました。アンケートにも参加者の温かい言葉がたくさん書かれていたので、安心しました。

あと、この教材を同和問題に限定せずに、「カムアウト」の切り口から「在日外国人」や「同性愛」の問題として展開していくのもいいのではと思いました。

同和問題だからといって身構えるのではなく、参加型学習では「これが正しい答えですよ」というのはないし、ファシリテーターが参加者に正しい答えを求めることもない、ということをおさえもってたくさんの方に知っていただきたい教材だと思います。

## ● 参加者の感想

講演をきくのもいいが、人と出会えるのがうれしい。ワークシートを通じてディスカッション、とてもよかった。許さんの話し方が心がこもっていてよかった。一生懸命さがよく出ていた。／様々な人の意見、考え方が聴けました。参考にしたいと思います。発表者の方のご苦勞に感謝します／いくつかの班にわかれてそれぞれの意見が聞けて参考になった／大勢の方の意見を伺うことができ有意義でした。特に相手への投げかける言葉については、色々ヒントを得ることができたと思います／部落差別についてのことがわかって、よかったと思う／グループで本音の話ができ、貴重な経験になりました／夏期講座の出席は今回が初めてですが、ワークショップ形式だったので、様々な参加者の意見を聞くことができ、自らの考えを調整するのに役立ちました。また、この研修会は他業種の人権啓発担当の方々や、各種人権擁護関連の取り組みに関わっておられる方々の出席もあったので、社会人

としての人権感覚を肌で感じるいい機会になりました／一人一人は様々な意見をもっています。丁寧にひろいあげることが啓発につながると思います。

## 名張市人権・同和教育推進協議会 全体研修会

特別分散会Ⅱでの実践記録（開催日：2008年1月19日）

タイトル：「あなたなら、どう答える？」

場所：名張市役所大会議室

実践：部落解放・人権研究所事務局

時間：午後1：30～4：00

参加者：約30名

当日の流れ：前半の流れについては『ちがいのとびら』（編集：財団法人大阪府人権協会、発行：大阪府政 策企画部人権室、2007年）28～30頁を参考にしました。

ワークショップとは？／アイスブレイキング「名前だけの自己紹介」／同心円になって～傾聴で「わたしは」ではじまる10の文章／知り合うために何をきく？／あなたならどう答える？

### ● ファシリテーターの感想

今回の実践では、ゼミの教材開発の際にファシリテーターを務めていただいた栗本敦子さんにプログラムについてご相談をしておりました。

参加者は、市内の行政職員の方や、PTA連合会・区長会・老人クラブ連合会・子ども会連合会・部落解放同盟名張市協議会など、各団体の方という内訳で、女：男＝1：2程度、年齢は2、30代～ご高齢の方まで様々でした。「参加型学習ははじめて」という方も4～5人おられ、うまく参加していただけるか少し心配でしたが、最初の「名前だけで自己紹介」の活動から概ね積極的にご参加いただけました。

アイスブレイキングの後、「知り合うために何をきく？」という自己紹介にかかわる活動をして、「誰にでも、聞かれたくない／答えたくない項目があるのではないのでしょうか」という問いかけをした後、いよいよ「あなたなら、どう答える？」の活動に入りました。

ワークシートについて、各自で作業をしていただいた後、グループでの話し合いに入りました。グループによって話し合う内容はまちまちで、このワークシートをみただけで「Aさんの思いとしては…」と踏み込んだ意見を言われている参加者もおられれば、グループのメンバーみんなが「自分とは関係ない」といったトーンの見解を出されたグループもありました。

グループの話し合いの深まり方にバラつきはありましたが、すべてのグループが模造紙に書き出す作業に取り掛かった頃に、次の問い「あなたの答えは、Aさんの思いに答えているのでしょうか？ Aさんは何を期待していたのでしょうか？」を投げかけました。ここでの話し合いもグループによってかなり差がありました。

ただ、私が各グループをみていたところ、一人の高齢な男性の反応がこの問いかけで変わったように思いました。それまではワークシートをみて「こんな『寝た子を起こすな』って言うんやろうけど、変に知らせん方がええねん」というような意見で、この後のやりとりでどう展開するのか気になっておりました。それが「Aさんの期待に答えていたかどうか」という問いかけについて、

同じグループの他の方が「一緒になって悩みの相談にのってほしいから」「Aさんが差別に立ち向かうための力になってほしいから」といった意見を出されてから、それまで演説のように話されていた彼の口数が減り、考えこまれているようでした。その後の話し合いではしみじみと「そういう気持ちがあるんやなあ」といったふうに話しておられたようでした。

後から振り返ると、やはり「答え」と「その理由」を書いていただいた後、「Aさんの期待」と「その期待に応えるためには」を書いていただいた後と、2回、発表していただいて、さまざまな意見が出ているグループの発表も参考にしながら、次の問いかけをするような進行の方が、全体の話し合いを深めていただけるように思います。

発表の中で驚いたのは、「Aさんがあなたを選んで告白した理由、Aさんの期待」というところで「試したかったから」という意見が複数出たことです。後で自分で考えてみても「理由」と言われると「同和問題をどう考えているのかを知りたかったから」などという答え方になりそうな気がしました。「信頼しているあなたが、どう答えるか聞きたかったから。自分のことをどう思っているか知りたかったから」「試した（今後の二人の人間関係）」「“部落”に対するその友達の思いを試したかった」といった意見がありました。

各グループの発表の後には時間がなくなってしまい、結婚の際に相手に同和地区出身であることを告知したかどうかについての2005年大阪府「人権問題に関する府民意識調査」の結果を配布し



て駆け足で「個人間の問題としてとらえないでほしい」「社会に差別があることで、結婚相手や友人に自分のことを語れない場合がある」などといったお話を紹介したのですが、みなさんのご意見を聞きながらやり取りを深めるということがあまりできなかったのが心残りです。

やはりもう少し、導入の活動を短くし、かつ、「あなたならどう答える？」の活動に生かせるようなプログラムを検討する必要があると感じました。

なぜそのカードを選んだか ／その理由	Aさんの期待/思い	期待に応える言葉
<p>1 「知ってたよ」 相手に気を使わせないために軽く受け答えをする。</p> <p>2 「そんなこと気にしなくていいよ」 部落出身という理由で友情が変わることはないのだから。でも直感的にそう思うから。でも重要なことと考えている相手の気持ちを尊重したい</p>	<p>信頼しているから、どう答えるか聞きたかった／自分のことをどう思っているか知りたかった／試した（今後の二人の関係がどうなるか）／一人で悩むのがしんどいし、同年齢の子に打ち明けて楽になりたかった／親友に隠し事をしたくはなかった。自分を知ってほしかった／同</p>	<p>これからも変わらないで。仲良くしよう。ずっと友達だよ／部落について、私も一緒に勉強していきたい／何かあったら言ってな／思い切って言ってくれてありがとう／Aさんが部落に生まれてきたことは、Aさんの責任ではない／結婚しよう！／私と一緒に差別をなくしてい</p>

／言いにくそうに打ち明けてくれているのだから、本人はすごく気にしているはず／学生時代なら、何もわからずにこう答える。

### 3 「関係ないよ」

その後の付き合いでも何の変化もない／今までどおりでよいよ、という意味で。

### 4 「部落って何？」

学生時代、同和教育を受けなかったのが、当時を振り返るとこう答えると思う。

### 5 : 言ってくれてありがとう

自分を信頼して相談してくれたと思うから／悩んだ末に打ち明けてくれたのだろうと思うので

### 7 : 一緒に頑張ろう！

今ならたぶんこう言えると思う。

### 8 : その他

「あ、そうなんや」だから？と思う。あなたはあなたなんやから…／「そうなんですか」現実として受け止めようと思うから／「それがどうしたん？」関係ないと思っているから／「うん」話してくれたことを受け止める意味で／「何で話そうと思ったの？」住んでいる場所で友達になったのではないから

和問題について知ってほしい／同情（共感）を求めている／私が同和問題について研修を受けていることを知っていたから／差別に対して、共に闘える（考える）友達として思っていたから／部落に対するその友達の思いを試したかったから。“力になってくれる人”と感じたから。「部落出身」と宣言することで、より強い絆をつくりたいと思ったから。一緒になって悩みの相談にのってほしいから／Aさんが差別に立ち向かうための力になってほしい

きましょう／今後も差別にあったときも自分は真っ先に相談にのるよ／自分たちだけでなく悩みを共有できる人を増やしていこう。

# 「校区再編を考える」実践記録

## 教材開発の動機

実際に同和地区が含まれる校区との統合反対の際に、差別落書きが増えた経過について考えたいと思った。校区再編についての署名をすることが差別につながる可能性について気づかない人にどう働きかけるかといったことや、差別をなくしていくためにどうしたらいいかを考えたい。その後、自分ができることを考えたい。

**テーマ：**土地差別

**タイトル：**「学校区再編から学ぶ」

**想定対象：**企業研修（市民研修でも）

**想定人数：**20～30人（4～5人×5～6グループ）

**所要時間：**90分

**ねらい：**土地差別が持っている構造的問題に対して、私は何ができるか

## すすめ方：

1. 4～5人のグループにわかれてもらう。
2. エピソードを読み上げ、話し合ってもらおう。
3. 差別をなくしていくために、署名をすることの問題に気づかない人に、どう働きかけるかを考える。

### エピソード

同和地区が含まれるA小学校と、隣のB小学校が、生徒数が減ったため統合することになりました。するとB小学校区で反対署名運動がはじまりました。表向きは、通学が遠くなる、由緒ある校名がなくなるという理由でした。

あなたも署名を求められています、どうしますか。

Q1 署名するとしたらどんな理由があるでしょう。

Q2 署名することで、どんな問題が起こるでしょう？

## ● Q1について、話し合いで出された意見

子どもにとって遠くなる／規模が大きくなると、授業内容が心配／制服が変わるのがさみしい／教育方針に納得いかない。嫌／母校がなくなる／まわりが賛成しているから、一人しないと変わり者にみられる／自分が署名をしてもしなくても変わらない／自分には子どもがいないしどちらでも／近所づきあいで／みんなと同じ方が無難／村八分にされる

## ● Q2について、話し合いで出された意見

A地区内で署名をしない人は「なんで署名しないの？」と言われて立場が悪くなる／「あれだけBの人が嫌がるということは、Aになにか問題があるのでは？」といった憶測が飛び交う／「あんなにAを毛嫌いするBの人たちはひどいのでは？」と、逆のBの人に対しても悪い憶測が飛び交う／A小学校区内で「同和地区があるから、私らまで嫌がられる」と分断が起きる／A地区とB地区の対立を生む

## ● ふりかえり

### 教材作成者から

教材を考えたときには、このテーマ設定で、もっと部落差別に関する意見が出るイメージを持っていたが、やってみると違っていた。そのため、当初考えていた「署名が人権侵害につながると気づかない人」にどう働きかけるかといったことや、差別をなくしていくためにどうしたらいいかを考えるための問いかけが噛み合わず、意見が出にくかった。そこで実践の途中で、「どんな問題が起こるか」を考えるステップを踏むことになった。この後、自分ができることを考えたかったけれど、時間がなかった／イメージしていたのと違って、むしろ“対立”を考える展開になった／取り上げるが難しい問題と思っていたが、思ったより問題提起できた。

### 全体から

「理由は何ですか？／問題はなんですか？」など、問いをうまくたてる工夫が必要／自分は校区再編で署名を求められた体験はないが、身近に考えられる／無関心のもつ危険性の再発見。無関心の中にある差別心に気づいた／署名する理由の言動にどう対応できるか？

・このあと具体的にどうできるか？／学校が動くことはとても大きい⇒抵抗感は何に？ 地域の学校への思い入れ／大阪府民意調査の分析で指摘されている「勢力観」にかかわっている／自分が「村八分になる」のを恐れて署名をした結果、相手の人たちを排除することになると気づいた。

## ● 改善に向けて

### Q「なんとなく署名」をすることのなにが問題かを考える。

- ・自分の意志に反したことも、署名した数に含まれる。
- ・署名用紙に書かれた以外の理由に加担したことになる。⇒同和地区の人にとっては、署名したことが“同和地区の人とはいっしょになりたくない”という意識の数に見える。⇒住民の対立を生む。
- ・状況を少しずつ展開させていく流れにしては？ 1) 知らずに署名 ⇒ 2) ちょっと情報を聞く ⇒ 3) なんかヤバイぞ どう結果が変わるのか？

⇒これら意見を受けて、ファシリテーターの栗本敦子さんがワークシートを4枚に改訂。一般市民対象講座（2007年7月）で実践。

## 人権啓発促進役経験交流会の実践記録（開催日：2007年9月29日）

**タイトル：**「校区再編を考える」改訂版

**実践：**中山久夫さん（クラシエホールディングス株）

**時間：**午後1:08～1:40 \*他のワーク後に実践したので、アイスブレイキング等はなし。

**参加者：**17名

グループごとに記録をとる人を決めてから話しあい。1枚ずつカードを出して3分程度話し合ってもらい、その都度、グループごとに発表（1分）。カードは全部で4枚。

1) あなたが住んでいる地域は、A小学校の校区です。

市内の子どもの数が減ってきていることをうけ、隣のB小学校と校区をひとつにする計画がある、と市の広報誌で読みました。

それに対し、最近、市民の中に校区統合反対の動きがでてきている、という話をききました。

Q. 校区統合に反対している人たちは、なぜ反対しているのでしょうか？

自分の学校がなくなるとさびしい。それぞれの伝統を大事にしたい／通学距離が遠くなる／もうひとつの学校の評判が悪い（荒れている、同和問題、在日がいる、うるさい親が多い）／校舎が古い／PTAがイマイチ／小規模校の方が教育がいい／知らない人と同じになることへの不安／対等合併でないと小さい学校の方が肩身が狭くなるのでは／わからない／周囲の環境／公営住宅入居者が多い／一般校と同和教育推進校の統合では、同推校にされてしまう／レベルが低い。学力が低く人権教育が熱心（＝教科教育がおろそかになっている）

2) 校区統合に反対している人たちは、署名活動をはじめました。

あなた自身は、賛成・反対ということにとくに考えはないのですが、ある日、近所の知り合いがやってきました。反対署名に協力してくれないかというのです。きくと、住民の多くが署名しているといます。

あなたも署名することにしました。

Q. なぜ、署名することにしたのでしょうか？

頼まれた／人間関係を壊したくない／自分の中に賛成の気持ち／頼んだ人を信用していた／自分は子どもがいないし、関係ない／NOといえない性格／自分は内容を読まずにハンコを押してしまうようなタイプ／つきあい／自分自身に意見がない。意思がない。／「署名しなかった」といううわさが広がるのがイヤ／世間体／違うことをすると周りからいろいろ言われそう／「困ってはるねんな」という共感／少数派になると説明を求められる

3) 後日、近所の人と世間話をしていると、校区統合の反対署名のことが話題にのぼりました。なかの一人が「B小学校の校区には同和地区があるからねえ」と言いました。署名用紙の反対理由には、そのことは何も書かれていませんでした。

Q. この発言をあなたはどのように思いますか？ また、その場でどう受け答えしますか？

困った。知ってたら署名しなかったのに。なんで理由に書いてなかったんやろ。書類しっかり読まな

アカンな／「あなたはそれを知って署名したん？」と相手に聞く／やっぱりそうやったんか／（署名用紙に）そんなん書いてなかったのに…／書かれへんようなまずいことなんや／書かれへんわな。だまし討ちやな／「署名したっていうことは差別したということですよ」と相手にいってシーンとなる／「そんなことやったら署名しなかったわ」といって自分が差別したということを回避したい／自分を責めてしまう／「頼まれただけや」と自分を肯定しようとする／同和地区どうこうは関係ないやろう

4) 署名はたくさん集まり、市に提出されましたが、市の校区統合の方針は変わらないようです。ある日バスに乗っていると、親子づれが前の席に座りました。子どもはB小学校に通っているようです。やりとりの中で、子どもが「ウチの学校、みんなに嫌われてるんかなあ」というのがきこえてきました

Q. B小学校（の校区）ではどのようなことがおこっているのでしょうか？

なんでうちの学校がそんなふうに言われなアカンねん／こっちこそ統合願ひ下げや／B校区の人が自分たちの校区が責められる理由を探して「あそこ（同和地区）の子らがやんちゃばかりするから／やっぱりあその地区があるから」と、この校区内の地区以外の人意識が悪化するのでは。／怒り、へこむ／B校区の一般地区の人たちから「やっぱりな／うちらもイヤやねん／私らもA校に行きたい」というネガティブ面が出る可能性と、「なに言うてるねん」とポジティブな意見が出る可能性も。B校区内での同和教育についての取り組み次第では／子どもたちの心が傷つく／先生や親にも「なんで私らの校区は嫌われてるの？」ということを引き増えているのでは／「自分たちがもつとしっかりすれば嫌われない」と親が子どもに言ったり／学校全体があれいている子どもたちに手をかけようとしたりするかも。

## ● 教材の評価

### よかったこと

- ・ 4つのカードになっていて「次どうなるんやろう」という面白さがあった。
- ・ 4段階目のQが「B小学校区ではどのようなことが起きているのでしょうか？」と、被害者の側の気持ちを想像することができた（建前、正解ではなく）。
- ・ 被害者がさらに被害者を作るような現実を感じる。
- ・ 世の中の多くの人を代表している。あまり考えなく差別する側にまわってしまっていることへの気づき。
- ・ 自分が無意識でやっていることが差別につながるということ。

### 疑問

- ・ 前向きに現状を打開する方法を考えたい。
- ・ 「みんな」はクセモノ。誰が主体？
- ・ 1⇒2⇒3⇒4の展開で、自分がどこに立って考えるのか、めまぐるしく感じた。
- ・ 実際こういう場合、「署名する」と思う人がこのワークに参加していたら、最後の段階でどう感じられるのか知りたい。

### アイデア

- ・ あなたはどう行動していくのか、に焦点化すれば面白いかな。「考えないではすまされない」から

どうするか。

- ・最後にもう一度1, 2, 3, 4に戻って、どの時点でどういう対応ができたかを（署名をしないだけでなく、もっと積極的に）考えるといいのでは。
  - ・2段階目は「署名することにしました」とする必要はないかも。後の展開で「自分が差別したことにされた」という不満が残るように思う。署名してなくてもこれを見過ごすことも問題だから、この設定は「どうしますか？」でいいのでは。
- ⇒これらの意見を反映して、シート2の「Q」は「あなたは署名しますか？ するとしたらどうしてでしょう？」と変更

## ● ふりかえり

- ・「自分の学校の伝統を守りたいだけなのに、差別者扱いされた」ということで対立が激化するといったことになりかねない。その人の「母校を大事にしたい」という気持ちは大事にしつつ、「でも、なぜそこまで拒絶するの？」というところに切り込んでいくことが必要。  
自分は無意識にやっていることが、人権課題や差別につながっていくということについて、ちょっとでもはっとしてもらえるだけでも十分かもしれません。

## ● 課題

- ・土地差別問題からはねらいが遠くなったように思う。
- ・「はめられた感」があることの可否について話し合い。しかし、現実でも「はめられた」ということはあるわけだから、このままでもいいのでは。

## 第22回人権啓発研究集会の実践記録（開催日：2008年2月14日）

**タイトル：**「校区再編を考える」再改訂版

**実践：**中山久夫さん（クラシエホールディングス株）

**時間：**10：05～11：50

**参加者：**44名

すでに一度、「経験交流会」で実践していただいた中山さんに、再度、自社の研修でこの教材をつかう場合を想定して実施していただきました。また実践後、午後のワークをお願いしている西田真哉さん（トヨタ白川郷自然学校校長）から教材の評価をいただきました。

詳細については、『解放新聞 愛知版』の記事をもとに報告します。

参加者はあらかじめ入り口で番号のついたお菓子をもらい、その番号のテーブルに座ることになっている。この日は6テーブル、7～8人のグループに分かれた。

中山久夫さん（以下、中山）：この場は啓発の場なので「差別的な発言かな？」と思われても、思い切って言ってみてください。発言したことについて認識を改める場でもあるので、一方的に話を聞くのではなくお互いに意見を交換することが大切だと思います。但しここで得た情報は許可なく外には出さない、秘密は守る。この二つをお願いします。それから付箋紙に名前・ニックネームを書いて相手

に見えるようにしてください。これからアイスブレーキングを兼ねて一人約1分、自分自身のことを含めて「最近こんなことがあった」とそれぞれ発表して、簡単な自己紹介をしてほしいと思います。  
〈グループごとに自己紹介〉(約10分)

〈アイスブレーキングを終了、中山さんが自社の人権問題の取り組みを紹介〉

中山：今日皆さんに取り組んでいただくのは「校区再編問題」です。エピソードを①から④、4枚のカードに分けているので、順番に配ります。グループで話し合っ、最後にまとめて発表していただきます。

〈エピソード①～④を読み上げ、それぞれについて約5分話し合う〉

中山：なかなか当事者の立場に立って考えることは難しいと思いますが、このワークの改善点も含めて考えていただきたいと思います。最後にまとめて模造紙に書いていただき発表していただきます。また、全体を振り返って、この段階でこういうことができたのではないかと、いう対応策についても話し合ってください。

〈約5分話し合う〉〈グループごとに代表が、模造紙にまとめられた討議内容を発表〉



### ①のQ「校区統合に反対している人たちは、なぜ反対しているのでしょうか？」に対する意見

保護者からみると子どもたちの通学が遠くなって不便になる。安全安心が保障されない／母校がなくなると、地域がさびれていく等デメリットが心配／相手の学校にどんな人がいるのかお互いに分からんから不安があるなあ／相手の学校にいじめがあったらどうしようか。学力の格差があったら合わせないといかんのか／地域の高齢者は地域の文化や地域性が失われると心配では  
—なお、この段階ですでに「市民から反対の声がでてきた理由はB小学校に被差別部落があるのではないかと予想しての意見もあり、「同じ校区になると自分たちも被差別地区の人たちと同じように見なされてしまうかもしれない。市民が見なされることを嫌がって同じ校区を避けたがる地域としては、他に在日コリアンの部落があるのではないかと。精神障害者施設が通学途中にあつて嫌だ、子どもが心配だ」という偏見に満ちた思いがあるのではないかと」など発表があった。

### ②のQ「あなたは署名しますか？するとしたらどうしてでしょう？」に対する意見

人間関係の中では中々断りにくいし断る理由を説明するのが難しい／片方の意見で署名活動しているのはおかしい／理由が分からないので悩んでしまう／うやむやにして逃げる／所詮統合される。近所付き合いの関係がまずくなることを考えて署名する／統廃合に反対であっても理由が納得できなかったらしない／近所付き合いもあるし、恩義がある人から言われたら嫌と言えないのが普通。あとの人間関係が心配／署名するにあたっては双方の意見を聞いて自治会とか自治連合会で両方の意見を闘わしてから、自分で判断して決めるのが筋／署名しに来た人は確信犯で本質は裏に隠されている／署名という手法自体が嫌いなので署名しない／はぐらかして署名をことわる

### ③のQ「この発言をあなたはどのように思いますか？」

また、その場でどう受け答えしますか？」に対する意見

反対する署名をしていたら撤回したい／地域・校区全体での話し合いをする／被差別部落を反対理由にしていることは問題があるという意見を表明する／差別発言が出てきたときに聞き流せないし、受け入れられるものではないが面と向かって話すのはしんどい／やっぱりか。核心はここにあったのか。

『そうやな』と肯定的に応じてから、『確かに同和地区がある。でもどうしてそういうこと言うの。だからどうしたの』と聞いてから、『あなたはそう思うかもしれないけれど私はそんな風に思わない』という反対の意見をはっきり伝えないと、うやむやにすると差別が助長される／これは核心の発言だ。相手によるかな。親しい人であればあるほど、その発言の真意をとって差別発言だよとしっかり伝える／せめて同調しない／先手必勝。発言が出てきたら、『そこは同和地区があるからね』と言われたらすぐに『じゃけん反対するのはおかしいよね』という風に先に言ってしまうやり方もある／複数の

て別の人が『そうだよね』という話になったとき、同調しないとか、反対するのは難しい

——また「このことが新しい差別を生み出していく。知らない人が部落へのマイナスイメージを知っていく。そのとき『あんたそれはおかしかろうが』と正義感を持って拳を振り上げて浮いてしまったり、受け入れられなかったりということが大いにある。いかにソフトに返すか。一人の理解者を得る、相手の考え方に变革をもたらすことがどれだけ難しいか」といった感想もあった。



### ④のQ「B小学校（の校区）ではどのようなことがおこっているのでしょうか？」に対する意見

「B小学校の被差別地域の子どもの思いは？」というところが結論が出ない／B小学校区の被差別部落の親御さんは自分たちの存在が合併のネックになっていることが表面化しているわけですから、B小学校区の親御さんにはなんの責任もないのにいたたまれない気持ちです。そこを素通りできない問題としてどう考えるか結論がでませんでした／B小学校の中で地区の人に向かって、地区外の親が『あの人たちがいるから私らまで反対される』という意見が出てくるとまずい。B小学校がまとまってA対Bのかたちになる方がまだ救われる／Bの中で弱いものたたきになるとまずい／地区の人たちからすると、外から統合の話が出て反対されるというのは本当に無力感を感じるだろう／つらいなあ／校区の中に同和地区があるので、同和地区と地区外の地区があるはず。地区外の人『あの人たちと一緒にやら私らまで差別視される。私らだけでA小学校と一緒にいる』という話も出てくるのではないかと／展望が持てんことが頭をよぎって、わしら嫌われてるんかということがあまりにも悲しくて、やがて『なんで嫌われとるんだ。部落があるけんか。部落があったらそんなにいけないのか。誰が部落か。お前が部落か』と進んでいったら当事者は非常にしんどい思いをして展望が持てなくなる。



そして、「各段階でなにができたか」話し合った結果として

反対の声が出てきたときになぜ反対かを考えることが大事／やはり2番の段階で気がついた人が人権学習をして、行政や人権団体が、その署名はおかしкаろうと待ったをかける責任を果たさないといけない／3番でこれは学習するチャンスと受け止めて学習機会に変えていく／反対の理由に被差別部落が出たときに、町民大会、地区の大会を開いて被差別部落の存在を理由に合併反対は間違いだという共通認識にしておくべき／二つの小学校はどうせ同じ中学に行くのだから、広い地域で情報交換して手を結んで地域の平和や人権を守るという活動を広げていかんと話にならない／B 小学校は自分たちの誇りうるところをもっと表面化させ合併を対等に進める条件作りをする。学校に対する愛着心、子どもの自尊感情、自分の学校のアイデンティティを育てたい／B 地区がまとまって統合反対運動に対する反対運動を盛り上げてほしい／市全体の取り組みとして差別をなくしていこうという盛り上がりがあれば、学習会とかして地域の同意が得られるのではないか

発表の後に中山さんから、奥田均さんの『土地差別』をもとにした資料の配布と説明があり、「同じ校区」でさえも差別の対象になる現実が報告され、ワークショップは終わった。

また教材に対する意見としては、「この設定については、中々核心に迫る話し合いにならない可能性もあるなという意見も出た。③の同和地区があるという話が出てきたときそれはそうだという発言が出てきたときにそっちに流れていくこともあるのではないか」という発表があった。

## ● 西田真哉さんよりの教材の評価

一枚ずつのシートで、あまり詳しく状況設定をせずに、曖昧な設定にしてあるところにこの教材の特徴がある。曖昧にしていることで、参加者が自由に解釈をして意見を出せるところが良い。

学校の統廃合については、本当にいろいろな意見があり、複雑な問題である。だからこそ、様々な意見が出る。表面的に見えていることから出ていた意見が、徐々に条件が明らかにされていく。

ただ4枚目のシートについては、「Q.」をもっとシンプルにした方が参加者が混乱せずにすむだろう。「あなたはどう思いますか？」だけで十分だと思う。

## ● ファシリテーターの感想

昨年ゼミナールコースとして開催された、同和問題を考える参加型教材づくりのテーマを「不動産物件の貸借」に係わった経験から、メンバーと企業の立場で部落差別の解消を考えました。

小規模な業者の多い不動産取引の現場では、お客様に「それは部落差別ですよ」と伝えることはまず考えられないし、社会において安易に部落差別が飛び交っている現状から、決して部落差別は解決に向っていないことを、常々ジレンマとして感じていました。

分科会が始まる前に、事務局の栗本さん井村さんと計画を組み立てるなかで、もし意見が出なかったら、静かな展開になったときはどうしようとか、最後にどのように解説を入れて理解を深めようか迷いましたので、事前に『土地差別 部落問題を考える』の著者である近畿大学教授の奥田均先生から助言と著作物使用の承認を頂き、簡単なプレゼンを作って大きな期待と少しの不安をもって当日望みました。

自己と自社の紹介後、4枚のカードを順次読み上げて配付しましたが、冒頭からヒートアップした議論が展開されたのには少し驚きました。

今回、各地から学校教育、市民啓発、企業その他の方面で、部落差別に向きあって熱き想いで活動されている方々が参加されるとは予想していましたが、一人ひとりが部落差別の壁に立ち向かう大きなエネルギーを感じると共に、率直な身近な題材をもとに分科会で同じ想いを共有する仲間として、さわやかな連帯感を感じることができました。

今回の分科会促進役としては意見を聞くことだけで終わってしまいました。通常社内の研修などでは、このような展開はまず考えられませんので、補助教材として解説用のプレゼンなどが必要と考え用意してみました。今回の報告書に掲載していただいていますので、また教材としてご活用ください。

おわりにつたない進行でしたが、参加されたみなさんから生の声を伺うことで、力強いエールを頂き元気と勇気を頂くことができちょっと感動しました。ありがとうございました。

## ● 参加者からの提案

人権教育研修担当者として、はじめてワークショップに参加しましたが有意義な経験ができただけでなく、今後、人権教育研修を進める上で大変参考になりました。

今回、体験した内容は、参加体験型演習として少人数で活動するのに適すると思います。初任者研修や教職経験者研修（10年目研修）といった大多数の受講者を対象にした場合でも十分に活用できるのではないかと感じました。講堂で行う場合でも、演習問題をスクリーンに提示し、近くに座っている者同士（4人程度）でグループを組み、論議をすれば十分研修効果が上がると感じました。

また、各学校現場に出向いて行う研修では、そのまま活用できますが、以下の点を改善すると教員研修や行政職研修にさらに役立つのではないかと思います。

あくまでも、個人的な試案ですが、今後の参考にいただければ幸いです。

### （１） ワークで感じた感想

設問1：校区再編問題の表面化 人権教育にかかわるワークということで参加者から「統合反対の裏には、B学区には同和地区がある」との決めつけが見られ、はじめから同和地区があることを前提に話し合われていた。人権教育を取り扱うワークであるからこそ、こうしたステレオタイプの考え方にならないようにする工夫が必要ではないかと考える。

### 設問3：B学区内にある同和地区の存在の露呈

人権教育を考えるワークとするなら、同和地区以外でも十分論議できる。同和地区だけをテーマとして出すより、外国籍住民に対する差別意識なども台詞に盛り込んで、他の問題に着目してもらってから、さらに同和地区の問題もあることに気付かせるように段階を追って、論議を深めさせることもできるのではないかと考える。

(2) 改善私案

今回の内容を深めるために次のような内容を加えるとよいのではないかと思います。

<学校関係者を対象にした場合>

追加案	ねらい
<p>設問5：あなたはA小学校の教員です。 学級の子どもから「B小学校とは一緒に なりたくないって、家族の人が言っ てたよ」といった発言を聞きました。 あなたは、こうした子どもたちに、 どのように働きかけていきますか？ まず最初にしようと思うことをで きるだけ具体的に考えてください。</p>	<p>家族や地域住民からB小学校の子どもを 差別するような意識をすり込まれているA 小学校の子どもたちに、人権意識を育てる ために、どんな指導を行っていくか、具 体的な活動事例を基に考えることができ るようにする。</p>
<p>質問6：あなたはB小学校の教員です。 学級の子どもたちから「先生、ぼく たちってA小学校の地域の人たちか ら嫌われているみたい？」と言われ ました。あなたは、学級の子どもた ちに、どのように働きかけていきま すか？ まず最初にしようと思うことをで きるだけ具体的に考えてください。</p>	<p>差別意識にさらされているB小学校の子 どもたちに対して、自尊感情を育て、たく ましく生きる力を育てるために、どのよ うな指導を行っていくか、具体的な活動事 例を基に考えることができるようにする。</p>
<p>質問7：こうした問題が起こる前に、日ご ろから教師として、子どもたちにど のような教育をしていきたいと思 いますか。</p>	<p>人権教育として、心がけておくべきこ とをまとめてもらい、日ごろから指導す べきことを具体的に考え、実践できるよ うにする。 ※ いずれの問題も質問3(2)の同和地区 についての問題や、それに続く、質問4 のB小学校で起こっている問題を取り上 げなくても可能であると考え。</p>

<行政関係者を対象にした場合>

追加案	ねらい
<p>設問5：あなたはA地区の住民にどのよ うな働き掛けをしますか。 質問6：あなたはB地区の住民にどのよ うな働き掛けをしますか。 質問7：こうした問題が起こる前に、日ご ろから行政職員としてどのようなこ とを心がけたいと思いますか。</p>	<p>行政職員として、地域住民に対してどの ように働きかけていけばよいかを考 えることができるようにする。</p>

# 「“うわさ”に返す言葉」 実践記録

## 教材開発の動機

差別発言を再現すること自体が苦しかったが、あえて取り上げようとした。もし当事者が参加するとすれば「なんでこんな話し合いせなアカンねん」と感じるのではないかと思いつつ。さまざまな「気になる発言」を取り上げるか、同和問題に絞り込むか悩んだが、同和問題のみにした。当初、教材を作り始めたときには、個人でシートなどをみて考えて、グループで話し合うという流れを想定していたが、“文字にして残す”ということへの抵抗感があって、ロールプレイでやることにした。

**テーマ：**差別発言

**タイトル：**「差別発言に出会ったとき、あなたは…。」

**対象：**人権啓発リーダー研修（3日目）

**人数：**20人

**所要時間：**40分

**ねらい：**同和問題に関わる差別発言に出会ったときに、自分が何ができるのか。その関わり方を考える。

## すすめ方：

1. **素材1**をファシリテーターがロールプレイで演じる。それを直接、聞いた人、または近くでそれを見聞きした自分を想定して、どうするか考える。（指摘するとすればどうするか考える。）

問いかけ：あの人はどうしてああいうことをしたのでしょうか？ どういう意味だったのでしょうか？ 指を4本出すしぐさは、同和地区の人々を侮蔑する許し難い差別表現です。今のロールプレイのような状況を見かけたとき、あなたはどうしますか？ 今後もその相手とはコミュニケーションをとりたいと考えています。

2. 2人1組になって、それぞれの関わり方を共有する。
3. 全体で具体的な関わり方や出てきた課題を出す。
4. **素材2**をファシリテーターがロールプレイで演じる。以降、**素材1**と同様に共有する。
5. 「差別用語」を使わないことが大切なのではなく、その言葉が使われたとき（行為が行われたとき）にみずごしてしまうことの問題に気づき、関わり方を考えていくことを方向性として確かめる。
6. 全体で出し合った関わり方(差別を指摘する)を最後にロールプレイしてみる（成功例）。  
言い返す／介入するロールプレイまでやって共有する。

**素材1** 同和地区の「人」への指を4本示す差別表現（差別行為）

友達に手招きされる。

友達「あいつこれ（第三者をさして指を4本示す）らしいで」

あなた「

」

## 素材2 同和地区の「場所」への差別発言

父と息子の会話。

息子「お父さん、部落で事故を起こしたらこわいねんでな」

父（あなた）「 」

### ● 素材1について、話し合いで出された意見

どういう意味？（行為の意味が理解できない）／何してるねん。おかしいやないか／どういう意味でやってるの？／今のはなに？／なんでそんなことするの？／（電車の中など聞こえにくいときには）放っておく／嫌われてもいい相手なら言う／自分との関係によって、対話調か詰問調か、話し方が変わる。

### ● 素材2について、話し合いで出された意見

誰から聞いた／他にどんなこと聞いた／あなたそれを聞いてどう思う／一緒に行ってみようか／どこで事故しても相手が怒るの当たり前やろ／同和地区に限った問題じゃないで／どんな風にこわいと聞いたん？／そういうことを聞くのは不愉快や／いまどきそんなん言う人おるんや（鼻で笑う）／うわさみたいにそういうこと言うのって、どうやねん？

### ● ふりかえり

#### 教材作成者から

やること自体が苦しかったが、取り上げてみたいと思った。／いろんな「気になる発言」か、同和問題に絞り込むか悩んだ／2つめの事例は実話／関係性によってどの言い方もある／当初、教材をつくっていたときには、個人⇒グループの流れで考えていたが、“文字にして残す”ということへの抵抗感があって、ロールプレイでやることにした。

#### 全体から

ロールプレイは緊張感があって考えやすい／ロールプレイの後で拍手をすることで気持ちを切り替えられた／逆にこの内容で拍手することに違和感があった／差別発言（や行為）を演じることのキツさ、抵抗感を感じた／言い返す一介入するロールプレイまでやって共有するのが良い／「差別発言はダメですね」で終わらないためのやり方がシンプルにできた／場の安全を守るという点で「（差別発言を言うなんて）できなかった」という当事者がいたときには？⇒グループでシェアする／実際によくあるケースだけに、単に言い返すだけでなく、説得していくロールプレイをやってみたい。もうちょっとコミュニケーションをとりながら／タテマエで終わる可能性。差別的な反応があった場合、どうするか／ロールプレイをしても、指を4本出すしぐさの意味がわからないといった参加者にどう説明するのか。「そんな差別的な言い方があるのですか」という反応が出るときに、どう教材化するのか。

### ● 改善に向けて

そもそもロールプレイの意味がわからないという参加者がいた場合に「どう返しますか？」という

問いかけで話し合いが成り立つか？／「人権啓発リーダー研修（3日目）」という設定だったが、なぜ対象が限定されるのか？ 知識のない人にこそ考えてほしいのでは？⇒この教材でなにを目的にするのか？

#### Q 教材の目的をはっきりさせるには

実際にそういう場面に出会ったときのトレーニングとしてロールプレイ？／関係性によって言い方、対応が違うということを考えることを目的にすることもできる（身近な人には嫌われたくないという意識が働いたり、逆に身近なだけに率直に言うということも）。なんのためにどんな言葉を返すのか？ その中で自分の気持ちも出てくる／横軸：問題は曖昧なまま⇔問題を明確に指摘する  
縦軸：人間関係良好⇔人間関係悪い の四象限で、問題を明確にしつつ、関係性も○という働きかけをどう考えるか／上司一部下、お客さん相手などでどう指摘するのか、受け答えするのかは、必ず企業研修で取り上げるべき設定。企業研修としては、次のことを考えるよりも一歩手前の「最低限、ここまでは言っておく」ということを研修で全ての職員にいわなければいけない／どの対応もありえる。が、当事者はそれで納得するか？⇒対応を考えることから、どう同和問題を考えることにつなげるのか？／当事者でない人が「差別発言のロールプレイなんてしたくない」と思う感覚はなんなのか。当事者は嫌でも経験しているのに。あまりにも「差別について軽々しく語れない」という感覚が強いことで、妨げているものがあるのでは。大事なことであり、考えていきたいことであるはず。どういう覚悟でこうした問題を話し合うのか。継続して考えていきたい。

⇒こうした意見を受けて、栗本敦子さんと事務局で検討。ゼミの教材は、露骨な差別発言で考えた結果、意見を出しにくかったので、差別発言ではないが聞き流せない噂話の事例と対比して考えるように改訂。なまじ学んでいると、マニュアルどおりの「模範解答」を言いがちだが、それでは生身の人間関係で差別発言に出会ったときに、対応しがたい。「自分はなぜ、この言葉（部落差別発言）に対して答えにくいのか？」ということを考えるための教材にしようとした。

### 人権啓発促進役経験交流会の実践記録（開催日：2007年9月29日）

**タイトル：**「差別発言について考える」改訂版

**実践：**田中千恵さん（三重県教育委員会）、田中弓子さん（名張市小学校教員）

**時間：**60分

**参加者：**17名

#### すすめ方：

1. 事例1の状況を説明し、ファシリテーターがロールプレイをする・
2. 自分がBさんならどう対応するかを考え、グループで話し合う。
3. 考えた言葉をもとに“解決編”のロールプレイをやる（いくつか）。
4. 同じ要領で、事例2についてもやる。
5. 2つの事例をやってみて気づいたことを話しあう。どちらが対応しやすかったか？ それはなぜか。
6. 差別発言に対応するときの課題と手立てを話しあい、共有する。

### 事例 1

状況：登場人物はAさん、Bさん（あなた）です。二人は友人同士です。

共通の知人であるCさんについて。あなたはCさんをとっても信頼しています。

A：知ってる？ こないだCさんのことでちょっと聞いてんけど…。

B：なに？

A：Cさん、実は結構平気でウソついたりしてるみたい。あんたも騙されてるかもしれへんし、あんまり信用して付き合わんほうがええで。

B：「  
」

### 事例 2

状況：登場人物はAさん、Bさん（あなた）です。二人は友人同士です。

A：なあ、知ってる？

B：なになに？

A：部落で事故起こしたら怖いねんてな。あんたも営業であちこちまわってるみたいやし、気をつけた方がええで。

B：「  
」

## ● 話し合いで出された意見

### 事例 1

その話は聞きたくない／なんでそんなん言うの？

（1：出来事を聞いている、2：それをなんのために私に聞かせてるの？）／ふ～ん（1：さらっと。

2：顔の表情で同意しかねる、という意味を出す）

／誰がそんなん言うてるの？／私はCさんを信用してるから関係ないわ／そんなことないよ／そんなふうに言うの誰に頼まれたん？



### 事例 2

何時何分何秒、いつどこで誰がそんなこと言ってた

ん？／この1回で会話が終わるような返しでない返し方を考えたい。「どこでも事故には気をつけるから」では話しが終わってしまう／そういう話よく聞くけど、それってなんでかなあ／ふーん（この人、なに言ってるねんという否定的なニュアンスで）

## ● ふりかえり

### Q どちらの方が対応しやすかったか、それはなぜか。

最初の事例は言いやすかった。友達は信頼しているという感覚があるのでストレートに言える。事例2は社会的なことなので、とっさの価値判断ができにくい、ぶれる。「こうあるべきか」「どう答える

のが正しいか」などと考えてしまい、それをとっさに言葉に出すのが難しい気がした。「ありがとう、気をつけるわ」といってしまってから「あれ？」と思い後日「あれおかしいんちゃうん？」などというなど、ズレがあるように思う。／事例1は「ふーん」と答えた。「お前の言うことなんて信用せえへんわ」という意味で。事例2は「お前、間違ってるぞ」ということを会話の中に入れると思う／事例2の方が話しやすかった。自分が人権文化センターに勤めているので、自分がどこでも気をつけるのは一緒なので実際の話として答えやすい。事例1はあまり自分で経験がなかったので考えやすかった／事例1の場合は直接利害があるというか、近い話なので「こう答えたらどう思われるかな」などと考えて難しかった。自分の中で同和問題は人事としての役割意識が強いのか、かえって話しやすい／すごく違いがある。事例2は「同和問題のことわかってほしい」と思うから関係を切らずに考えないと、と思う。事例1は、Aさんに対する不信感が生まれて「Aさんって私にとってどういう人なのだろう」などと考えてしまうと思う。

## ● 教材の評価

### よかったこと

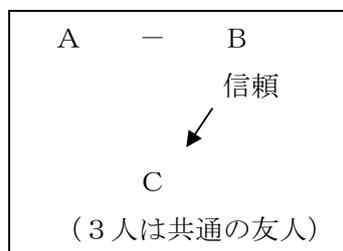
面白かった／返す言葉を考えていくのにロールプレイがシンプルでわかりやすかった／友達関係から同和問題へと、2つロールプレイがあって、ロールプレイに慣れて考えられるのでよかった／事例1だと人間関係だけだったが、事例2で自分は同和問題についてどう考えているのかを問われていると感じた／ロールプレイがシンプルだったので、話し合いに広がりがあったよかった／差別発言について、なんども言い返すロールプレイをみると、安心感を感じられた。

### 疑問

事例1と2のつながりが自分の中で整理できていない／タイトル「差別発言」だが、事例1は差別発言か…？混乱した／誰を対象にやるか？／ふだん問題への意識がない人だとどうなるか？

### アイデア

解決編のロールプレイは、グループ毎で考えて仕上げてもらってはどうか。一言だけ考えるのではなくその後の展開も含めて、すっきりするまで／ファシリテーターが出てきたアイデアすべてをやるのは大変だと思うのだが。⇒しかし、差別的発言をするような役割は、参加者にはさせない。  
図を描いてロールプレイの人間関係を説明した方がわかりやすい。



「なんで同和問題は語りにくいのか」という切り口で考える。⇒対比させて考える／シナリオはシートにして配布した方がいい？（少なくともグループに1枚）／タイトルから「差別発言」をはずす

## ● 課題

5と6の問いについてのすすめ方の整理が必要。

# 「不安のとは？」 実践記録

## 教材開発の動機

結婚差別について考えるときに「利害があれば利につく（差別されない方を選択する）のは仕方ない」という論理に陥ってしまうと、それに反論するのも「それは間違っている」と説教をするような流れになってしまうのではないかと話になり、そこに陥らないために「不安」を考えるとした。

差別があることを知っているから忌避意識が生まれる。「自分ではどうにもできない」と感じるからこそ、避ける。それが差別につながるとは思っていない。そんな状況で「個人で避ける人が悪い」という話し合いをしても…。そもそも個人で解決できるのか？ 忌避意識を和らげるためには、「一人ひとりが避けないようにしましょう」でいいのか？

差別の社会的構造に視点を向けられる教材にしたいと思った。

**テーマ：**忌避意識／結婚差別

**タイトル：**不安のとは？

**対象：**一般市民

**時間：**40分

**人数：**何人でも

**ねらい：**部落差別が現存する社会の中で、直接的な差別行為がなくても不安が生まれることを理解する。  
その不安が忌避意識や差別につながることを考える。

**手法：**ブレインストーミングからグループ討議

**素材：**エピソード

**すすめ方：**

1. 4～5人のグループに1枚、エピソードのシートを配る。
2. 「なぜ不安なのでしょう？」
3. 「彼女が安心できるためには、どうすればいいのでしょうか？」  
「あなた／みんな」と「すぐにできる／長期的に」の4領域で考える。
4. 2005年大阪府民意調査結果をもとに、社会動向の認識が忌避意識形成に強く作用していることを解説する。

## エピソード

つきあっている彼から「実は部落出身。結婚したら一緒に部落に住んでほしい」と言われました。それ以降、本を読んだりして同和問題について勉強し、いろんな差別があることがわかってきましたが、わかるにつれ、将来、子どもが生まれたら、本に書いてあったような差別を受けるのかもしれないと思い、不安です。

● **話し合いで出された意見**

Q **なぜ不安なのでしょう？**

世の中に差別があるから／当事者でなかったのに当事者になるから／差別されることに慣れていないから／立ち向かった経験がない／家族に対する影響／本で勉強していて、実際を知らないから／子どもには代わってやれない／子どもの心配と言っているが実は自分の不安。自覚がない、思い至っていない／部落のことをマイナスにとっている／差別があると知ったが、その解消方法について知らない。

Q **彼女が安心できるためには、どうすればいいのでしょうか？**

	(あなた) ひとりから	社会みんなで
すぐに	彼に不安だということを話す／彼の実家に行く／実際に彼の地元に行って人間関係をつくる／学習する。差別解消の取り組みについてもっと知る／今までの人間関係の中で理解を得る／家族を仲間に。理解者に（もしかすると家族も差別にあうかもしれないので）	啓発・差別解消の取り組みをすすめる／厳しさではなく、解消の方法を伝える／運動に巻き込む
長期的に	仲間をつくる／似たような経験をした人の話を聞く／同和地区の子どもの話をきく／公園デビューして地区での関係をつくる／子育ての仲間をつくる／子ども会、学校開放、PTAへの参加	学校教育で同和問題について伝える／交流をする。豊かさを伝える。（イメージが変わる）／子育てのネットワークづくり

● **ふりかえり**

**教材作成者から**

思っていたよりたくさん意見が出た／不安を乗り越える手立てがたくさん出たのでよかった／なにをもってきたら忌避意識に迫れるのか悩んだが、最後に勢力観についてのコメントをしたことで少しわかってもらえたかなと思う／「不安の原因」という問いの立て方が適切かどうか悩んだので、なにかアイデアがあればほしい／「あなた」という設定が、エピソードの中の主人公にするか、主人公から相談を受けた「あなた」にするのかによっても変わると思って悩んだ。

**全体から**

ぼんやりしていた「不安」がちょっとはっきりした／「すぐにー長期」「一人でーみんな」 という軸が考えやすい。その軸の中で「ネットワークをつくる」などをどこに書くかもいろいろだと思った／問いが素直に入ってきた。こうした不安を持っている人の話はよく聞く。今までの出会いを思い浮かべながら考えられた／エピソードを読み⇒不安の原因を考え⇒解決の手立てを考える、という流れが安心して参加できた／「できること」を考えることで、限界も感じてしまうかも。無力感／差別する構造の一部である自分⇒原罪意識ではなく、社会の構成員の一人である自分だからこそできる！！ という意識になるようにできたら／差別は、同和地区に対する見下し意識や偏見が原因、悪意のある人によってされると思われがちだが、このケースだと「避ける」こと自体が問題につながるということは考えやすいのでは／企業の管理職研修などで、「上司として部下に相談されたらどこまで関わる？」ということをや不安に感じている。相談されても背負いきれないという不安。「その相談に関わ

らないこと自体が差別を助長する」と迫られると、どこまで関わることができるのか、アドバイスできるのか。相談にのっていて、最後に「やっぱり私は結婚できない」という結論を相手が出したとしたら、説得できなかった者は非常に責任を感じる。

## ● 改善に向けて

「あなた」「みんな（社会）」の間に「親しい誰かと」「身近な誰かと」などと入れれば、もうちょっと違うアイデアが出てきたかな？と思う。間が飛びすぎな感じ／「つきあっている彼」は「彼女」でもできる／「不安」と「忌避意識」の関係をもっと整理したい／「避ける個人が悪い」という結論ではなく、差別を支える社会構造に迫って考えを深めたい／「一人ひとりが避けなければいい」という説教にならないように／差別を知っているのに、差別をどうにかしようとするのではなく、自分だけ回避する（私の幸せを追求する）という構造に目を向けたい／「結婚差別についてもっと話してみたい」という気持ちもあった。それと「みんなの問題として考える」ということ、それぞれ段階をわけて話し合いたい。「みんなで一社会で」は、啓発ぐらいしか思いつかなかった。難しい／「個人が悪い」だと、当事者にならない限り「私のことではない」と思ってしまう。／私たちの振る舞いが社会の構造を支えているということにもうちょっと迫れば。差別は「する」「しない」だけではなく、不安を感じざるをえない状況自体が差別だということまで、捉え方が転換されるように迫っているのでは？ 私たちも差別のある状況を支えているのだということに迫って、考えていきたい。

## ■ 試作教材紹介「抗議はコワイ？」

### 教材開発の動機

「部落は怖い」というイメージには、「糾弾会で抗議されるのが怖い」というイメージがあるのだろうと思われる。しかし、そもそも差別をされた側にとっては、怒らざるをえない状況があるということを理解してほしいという動機から教材を考えた。

しんどい、くやしい思いをした人は怒りの感情を出していいはずだ。それに、激しく訴えないと、加害者はなかなか真剣に向き合おうとせず、ともすると「差別した覚えはない」などと言い逃れられてしまう。ただ一方で、怒りを激しく訴えられた方はやはり「怖い」し、ショックを受ける。自分の罪をつきつけられることは怖いことであるから当たり前なのだが。その結果、抗議を受けた人の中には、自分の罪に向き合う人もいれば、敬遠する人もいるだろう。そこまで掘り下げて考えたい。

### ゼミでの実践の様子

参加者からロールプレイに協力してもらおう人を3人募り、Aさん、A´さん、Bさんの役をそれぞれ誰がやるか決めてもらう。強い調子で差別に対する抗議をするシナリオ1（Aさん）と、静かな語り口で差別の痛みを訴えるシナリオ2（A´さん）を続けてロールプレイしてもらう。基本的にAさん、A´さんの台詞は同じ。

その後、Aさん、A´さん、Bさんの役と、見ていた人たち（オーディエンス）に2つのシナリオを見比べた感想を聞いていった。

実践した際には、シナリオ1、2共に、A役の人は女性（シナリオによって交替）で、B役は両方同じ男性がロールプレイをしたが、A役については強く攻撃するので男性を意識して演じたなどと、ジェンダーと感情や行動の動きに関わる感想が多く出た。「女性が抗議する場合はAのように強く言わないと聞いてもらえない。A´のように言っていてはなめられる」「A´の言い方では表面的な謝罪ですまされてしまいそう」といった感想がロールプレイをした人から出た。また、周囲で見ていた参加者からは、Aさんに対しては「相手に下手なことはいえない。黙っておこう。コワイ。言われている人はかわいそう。怒られるのはもっともだ」といった感想が、A´さんに対しては「懇願しているような印象を受けた。泣き落としのよう。下手（したて）に出ている」といった感想が出された。

また、「あなたが抗議するなら、どちらのスタイルをとりますか？」という問いに対しては、結局は誰でもAの言い方もA´の言い方も使い分けているのだろう、押ししたり引いたり、相手によっても変えている、ということが話し合われた。

最後のふりかえりでは、『怒りをあらわにだしてはいけない』思っているから、怒る人を否定することにつながるのでは？というメッセージを出したい」「相手に向き合うよう迫るのだから、迫られた方は恐くて当たりまえ。それを『部落はコワイ』というイメージにつなげてはいけない」といったことが話し合われた。

## ■ 試作教材紹介「〇〇さんから学ぶ」

### 教材開発の動機

同和地区出身の方の差別体験を聞くなど、人権講演会が様々な形で開催されるが、お話を聞いた後に感想を書いてももらったときに、「大変だったんだとわかった」「がんばってください」といった感想で終わってしまうことがある。きちんと痛みや誇りについて受け止められるような工夫をしたい。

### ゼミでの実践の様子

まず、同和地区出身者についてのルポを読み上げて「語り」の代わりとした。

その後「〇〇さんにとって、最もつらかったことは何だったと思いますか？」という問いかけには貧しさや親や家族との関係などが挙げられ、次に「原因は何だと思いますか？」という問いかけから、「時代のせい」「戦争があった」「福祉的社会基盤がない」「社会保障制度がない。あっても知らなかった・使うことができなかった」「相談できなかった」などといった原因が話し合われた。

最後のふりかえりでは、当事者のお話を聞いて、間違っても「〇〇さんはもっとこうしたらよかった」など個人の責任というふう結論づけることのないよう、社会の問題について迫っていくような「ふりかえりシート」などがつくればいいのではないかと話し合われた。そうして語りを聞いた後に話し合い、後日「こういうことをしていこうと考えました」と講演者に返すことができるようになれば、大型の人権講演会でも学びが深まるし講演者にとっても話が受け止められた手ごたえを感じてもらえるのではないかといったことが話し合われた。

# 第2部

## 参加型による

## 人権啓発への提言

# 人権啓発のめざすもの

上杉孝實(畿央大学教授)

人権啓発は、「人権教育のための国連10年」行動計画において示された人権教育の定義と重ねて考えることができます。そこでは、人権教育は、「知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う研修、普及及び広報努力」ととらえられています。いいかえれば、知識と技術の伝達だけでなく、態度の形成もめざしているのであり、人権文化の構築に努める人間形成が課題とされているのです。このような人権の確立をはかる教育においては、人権についての教育を行うのみならず、教育そのものが人権の観点に立って行われなければならない、教育を通じての人権の体得が重要となっています。人権啓発にあつて参加型学習の重要性が強調されるのも、このことに基づいているのです。

成人教育の歴史をひもといても、討論を重視したイギリスのチュートリアルクラスや、フレイレの対話型教育の実践に見られるように、学習者の主体性を大切に、ジェルピの示す自己決定学習を通じて、すべての人による教育を実現し、教育への権利を確立することが意識されてきました。日本の社会教育にあつても、1950年代半ば以降、共同学習の提唱によって、問題解決をめざしての話し合い学習が広がり、地域の課題をとりあげて解決の実践につなぐ生活懇談会方式の学習が中心的位置を占めてきました。

日本の場合、占領期にアメリカのワークショップ方式の学習が多く導入されたましたが、そこでも、それを通じて民主主義が体得されると考えられていました。しかし、それらは、ともすると内容抜きの方法に傾斜したこともあり、問題の社会的背景に十分迫ることができないとの批判が高まるなかで、共同学習の構築がはかられたのです。それでも、話し合いの方法にのみ目が向けられることもあり、経験の重視はそのままでは堂々巡りの議論に終わることもあつて、社会構造の変化の激しい1960年代には、体系的に問題に迫る講座の見直しもなされるようになりました。しかし、このことは、本来共同学習の否定ではなく、学習者の主体性を重視しながら、どのように体系的な学習とつなぐかが課題であったのです。

同和教育が展開されるときにも、共同学習、生活懇談会方式の学習が採用された例は少なくありません。地区別懇談会などにもそれがうかがわれます。ただ、その内容として、どれだけ自らの課題との結合がなされたか問われるところがあります。同和問題についての偏見や誤解も多かったことから、正しい知識の提供と言うことが強く意識され、活発な論議によって問題を自分のものするところまで行かなかった例も多く見られました。学習会の進行に当たる者も、差別的な発言を警戒したり、結論を急ぐあまりに、討論を十分展開させず、また討論とは関連づけないでまとめるということもありました。そのなかで、早く多くの人に知識の伝達を行うには講演会方式が便利なものとして拡がる傾向がありました。

しかし、それでは、どれだけ主体的な学習になるか、学習が身についたものになるかが問題であることから、参加型学習の重要性が強調されてきたのです。ただ、近年では、参加型学習の名でゲーム的手法も多く採り入れられています。そこでは、取っつきやすさや気軽な参加に焦点が当たっている場合もあります。そもそも話し合い学習にあつても、自由な意見交換を進めるには、互いが胸襟を開くことが前提となるとして、レクリエーションを先行させることもありました。近年のものは、緊張を解く、い

いわゆるアイスブレイキングにとどまらず、差別とか人権とかを体験することとも重ねるところに特長が見られます。その半面、それだけで、社会構造に根ざす差別の本質や人権の持つ意味に迫ることができるかといった疑問も投げかけられます。

学習内容に関しても、問題を他人事として、理解者になるといった取り組みでなく、自分の問題としてとらえることがめざされてきましたが、ともすると、前者にとどまることも少なくありませんでした。思いやりなどの強調の場合に、その傾向は強まります。それぞれが置かれている状況の把握から、問題の共有を意識し、共同の取り組みを促すことが重視されましたが、被抑圧者としての意識が高まる人々ばかりではない状況にあって、そこに距離を感じる人は、受け身になったり、指弾されることを警戒しての姿勢に終始する面がありました。

抑圧－被抑圧の関係は重層的であり、すべての人がいずれにも関わるのであって、社会的文脈でとらえることでそのことが明らかになることから、そこに迫る学習が必要になります。参加型学習でそれが可能かといった疑問も出されます。ファシリテーターは、学習者の相互教育を促進し、提起された問題を深める学習を支えることが重要ですが、問題についての深い識見なしには、このことは容易ではありません。学習内容に精通した人との連携で当たることも考えられますが、成人教育のチューターとして、それぞれの問題に応じて内容・方法に詳しい学習促進者が存在することの意味は大きいと言えます。

成人の学習においては、まず問題の意識化が課題となります。知らないでいることが、差別の現状の温存につながったり、差別的な結果をもたらすことが少なくありません。マックス・ウエーバーが心情倫理のみならず責任倫理の重要性を説いたことは、政治家のみならず、一般的にも言えることです。問題の社会的性格にも目を向ける学習が必要です。さらに、自己の考えの前提となってきたものを振り返り、その自明性を脱却して見方を変えることが課題になります。そのためにも、異見や異質な触れあいもまじえて、多様な考えに直面し、多面的に考察することが重要となります。また、歴史的な考察、さらには自分史的なアプローチによって、自分の考えの形成過程に気づき、そこからとらえ直しの契機を得ることも大切です。それによって、人権の把握が深まり、態度の変容と実践の結合が見られるようになることが望めます。ただ、いわゆる洗脳と違って、人権としての学習は、人間性を高め、批判的な思考力をはぐくむことから、学習の過程を重視し、主体的な選択による結果を尊重します。それだけに、学習の積み重ねが必要であり、時間をかける必要もあります。

このような参加型学習の展開にあっては、ファシリテーターやリーダーの価値中立性が求められるように思われますが、成人の学習にあって完全な中立性はあり得ず、価値中立的であることが現状維持的に機能するなどの意味を持つこともあります。選択肢の提示なしの性急な価値の押しつけはともかく、価値を提示しながら主体的な選択を重視することが課題と考えられます。特に成人の場合、積極的な価値観の交流があってこそ、深まりのある学習になり実践につなぐことが可能となることが多いのです。

人権侵害などの問題についての学習の意味は、それを通じて問題の解決をはかり、さらにそれを通じて人権を具体的に把握して、自他の尊重される社会を築くことにあります。このような社会は、参加型民主主義社会と呼ばれるものであり、それを担うのは積極的な市民であって、すべての人が権利の伸長に努めることによって、実現されるものです。人権啓発がめざすものは、このような社会であり、市民であって、啓発の手段には多様なものがあっても、人間性豊かで判断力に富んだ市民の形成には、教育が欠かせないもので、そのなかでも、参加型の学習が中心に位置づけることが肝要です。教育は、子どものみならず成人にあって一人一人を大切にし、それぞれの顔の浮かびでるものでなければならず、少人数での継続的な学習をいたるところで展開することに力を注ぐことが望めます。

# これからの人権啓発に求められるもの

## 意識調査の分析をふまえて

時岡新(金城学院大学)

### 1. 「人権意識」の複雑さ

必ずしもじゅうぶんに意識されない用語法の誤りに、「人権意識」という言葉を人権“尊重”意識と同義にあつかう例がある。たとえば「あの人は人権意識が高い」「差別の解消には人権意識を高める必要がある」など。もちろん、日常会話のレベルではそのように表現されてなんら問題ないが、こと調査、研究や啓発の場面においては、自覚的な概念の区別と使い分けが不可欠である。

人権意識とは、厳密には、一人ひとりの認識や判断の体系のなかに「人権」という考え方がどのようにに付置され組み込まれているかを表す概念である。人権の尊重を優先されるべき規準ととらえ、日常生活のさまざまな場面に適用する人もいれば、人権とはひとをわがままにし、自分勝手にするけしからん考え方だと思ふ人もいる。それぞれを「人権意識の高い人」「低い人」と呼ぶのは、感覚的には分かりやすいかもしれないが、注意してみればいくつもの誤りを含む。人びとは必ずしも、首尾一貫して「人権」という考え方をういたり、拒絶したりするわけではない。端から見れば矛盾するようなとらえ方、考え方をする場合もある。

児童虐待を例に考えてみよう。ある人が、テレビや新聞の報道で児童虐待のニュースを見聞きする。その人は、心底、傷ついた子どもがかわいそうだと思い、児童虐待はきびしく取り締まるべきだと考える。その気持ちには、まったく嘘はない。ところでこの時、その人は、必ず「人権」という考え方に照らして判断をしているだろうか。そのような人は決して少なくないが、なかには、そうでない人もいるだろう。試みに、その人に、あなたの子どもにも「人権」があり、親だからといって携帯電話の通話記録や机の引き出し、かばんのなかみを勝手に見ることはゆるされないのですよ、と試してみる。その人は、どう答えるだろうか。

別の例を挙げる。おなじくテレビや新聞の報道で、遠い国の圧政を知り、虐げられた民衆の姿に怒りをおぼえる人は少なくない。ではその人びとはみな、現在、日本国内にある在留外国人への差別事象にたいして、同様に憤り反対するだろうか。自分から相当の距離をおいた世界の「人権問題」に敏感な人が、いつも、身近な「人権問題」に関心が深いわけではない。

これらの「人権意識」をすべてまとめて「低い」と呼ぶことは、適切であろうか。もちろん、そのように定義すれば適切である。しかしここでは、そのような道をとらない。そうではなくして、人びとが「人権」という考え方に抱く諸々の感覚、さまざまな判断をできるかぎり詳細に把握し、それによって人びとの、いろいろな「人権意識」のありようを描き出していきたい。「人権」という考え方が受容されやすい場面、されにくい場面、あるいは一人ひとりの判断規準として「人権」という考え方が用いられる度合い、ひろさとふかさ、など、多角的な吟味をすすめていきたい。このような作業は、具体的な啓発の準備に際して、不可欠の課題であると考えられるものである。

## 2. 「人権意識」を捉える工夫

課題の重要性については前述のとおりであるが、では、いったい、どのようにすればそれら複雑な「人権意識」を把握しうるだろうか。筆者はこの10年ほど、調査票を用いた大量調査のデータを使い、いろいろに工夫を続けてきた。あくまで個別の対象にそくして解析をおこなうため、一般化にたえうる万全の指標は得られていないが、ここでは、2005年度に実施された大阪府「人権問題に関する府民意識調査」（以下、府民意識調査）のデータによって議論を展開したい。最初から逃げ道を用意するためではなく、本稿の限界をはっきりさせるために言うのだが、以下の議論は同調査のデータから考えられるかぎりのものであり、かつここで用いる解析手法によってのみ検証済みのものである。もちろん、データは不変なものであるが、解析や解釈にはいくつものやり方がある。読者にはその旨、たしかにご承知おきいただきたい。

具体的な解析の方法を述べる。府民意識調査では「人権のイメージ」を訊く質問を設け、回答者が「人権」という考え方にたいして持つ種類の感情を手がかりにして、それぞれの「人権意識」への接近を試みた。過去、類似の手法を使っておこなった調査・分析によれば、人びとの「人権意識」は、①「人権」という考え方にかんする理解の傾向性を示す「明瞭－不明瞭」の度合いによって、②「人権」という考え方にたいするコミットメントを示す「親近－疎遠」の度合いによって、また③「人権」という考え方をいろいろな判断規準に用いる「積極さ－消極さ」の度合いによって、それぞれ分類しうる。たとえば「人権」という考え方はよく分からない、自分にも身近でない、判断規準とはしないという「無関心・消極適用型」、あるいは「人権」という考え方がはっきりとした輪郭をともなって理解されており、身近に感じ、判断規準としておもに用いるという「自分事・積極適用型」などである。

今回の府民意識調査では、質問数の制約などから、過去の調査・研究で用いた調査項目の一部を使って府民に「人権のイメージ」を訊き、それを類別する方法をとった。類別にはいくつものやり方があり、ひとつは府民意識調査の「調査検討委員分析編」で、もうひとつは「部落解放研究第40回全国集会」分科会などで紹介した（この集会の内容は『部落解放』増刊号578号として報告書にまとめられている）。

以下では『部落解放研究』第178号（部落解放研究所紀要、2007年）に掲載の拙論「人権意識の諸類型と差別をめぐる評価、判断」から、数量化理論という手法によって析出された3つの人権意識類型について吟味する。

類別の手順は論文本編を参照いただきたいが、そこでは「人権という考え方にたいする積極的評価、肯定的判断の傾向」の強弱、「人権という考え方を敬遠し、回避する傾向」の強弱によって、人びとの「人権意識」を便宜的に類型化した（くり返し言うが、類別の方途はほかにもある。類別の妥当性はもちろん、より実践的な把握の仕方を求めて、探求は今後とも継続しなければならない。本稿は積極的な意味での「中間報告」である）。

ふたつの軸によって類別される「人権意識」は、当然ながら、4つある。すなわち「人権という考え方にたいして積極的・肯定的判断の傾向がつよく、敬遠・回避の傾向がよわい」「積極的・肯定的判断がつよく、敬遠・回避がつよい」「積極的・肯定的判断がよわく、敬遠・回避がよわい」「積極的・肯定的判断がよわく、敬遠・回避がつよい」。しかし実際には、積極的・肯定的判断と敬遠・回避がともにつよいと判断しうる回答者は皆無であった。理屈でのみ考えれば自然なことかもしれないが、これはあくまで、データにもとづく結果である。

そのようなわけで、今回の分析では、Aグループ「人権という考え方にたいして積極的・肯定的判断の傾向がつよく、敬遠・回避の傾向がよわい」、Bグループ「積極的・肯定的判断の傾向、敬遠・回避

の傾向がともによわい」、Cグループ「積極的・肯定的判断の傾向がよわく、敬遠・回避の傾向がよわい」、の3グループを取り上げることとする。

### 3. 差別の対象化と不当化

それぞれの「人権意識」類型ごとに、差別の対象化と不当化にたいする姿勢を検証したい。ここで言う差別の対象化、不当化とは、おおむね次のような意味である。

一般に、差別的関係性の問題化をめぐる諸議論には、二重の論理構造がある。すなわち第一に、ある関係性を議論の対象とするための論理。第二に、当該の関係性を不当なものとして意味づけようとする論理、である。各々の論理は相補的であり、あたかも入れ子構造をなしているようである。関係性を規定する意味づけの状況を詳細に把握するためには、差別的関係性の対象化と不当化の文脈を分離し、各々の論理的連関について検討する必要がある。

セクシュアル・ハラスメントについて考えてみよう。婚姻の状況を訊く、恋人の有無について訊く、身体にふれるなど、今日的にみれば問題視されるいろいろな行為も、かつてはそれに苦情を申し立てることさえ容易でない状況にあった。それら一つひとつは、ながい時間をかけて、不快なできごととして指し示され（対象化）、あってはならないことであるとの合意が形成されてきた（不当化）。結果、「セク・ハラはよくないこと」との認識がひろく共有され、逆に「それはセク・ハラである」ということで迅速な問題解決さえも可能になった。しかし、何が不快な行為であるか、それはなぜ改変されるべきであるかについては今後とも不断の吟味が必要である。さもなくば、「セク・ハラ」という言葉はやがて、中身の無い、たんなる誹謗中傷のための“レッテル”へと陳腐化してしまうだろう。

差別一般についても、その対象化、不当化の文脈はたえず検証され、また人びとのあいだで議論が継続されなければならない。前者、差別の対象化については、「これは不快である」との異議申し立てへの人びとの承認、積極的な注目が課題となる。後者、差別の不当化については、「現状は〇〇だから、〇〇のように改変されるべきである」との合意形成が課題となる。それらは、いかなる判断規準によっても可能であるが（たとえば、「かわいそう」だから児童虐待はやめるべきだ、など）、有効な判断規準としての「人権」の考え方をひろく共有したいというのが、本稿の立場である。

別様に言えば、第一に、「人権」という考え方をを用いて人びとの異議申し立てを承認、尊重し、それに注目する姿勢を強化したい。第二に、「人権」という考え方に依拠しながら、異議申し立てのあった状況の改変を図りたい。部落解放運動の長い歴史に学べば、はじめは被差別の側から声が上がリ、それが社会全体に受け入れられ、やがて事態の変化へとすすんだのである。

また別様に言えば、人びとの「人権意識」は、おもに差別の対象化、不当化との関連性において検証されるべきである。一人ひとりの「人権意識」には、対象化、不当化の文脈に親和的なものもあれば、そうでないものもある。どのような「人権意識」が差別問題への積極的にかかわりに繋がりやすく、反対にどのような「人権意識」はそこから遠くに位置するだろうか。具体的な解析結果を事項で紹介する。

### 4. 調査分析から

はじめに、人権意識3タイプの構成をもういちど示しておこう。すなわち、

Aグループ：「人権という考え方にたいして積極的・肯定的判断の傾向がよわく、敬遠・回避の傾向がよわい」回答者群、

Bグループ：「積極的・肯定的判断の傾向、敬遠・回避の傾向がともによわい」回答者群、  
 Cグループ：「積極的・肯定的判断の傾向がよわく、敬遠・回避の傾向がつよい」回答者群、  
 である。

## (1) 異議申し立てに対する姿勢

大阪府で実施された「人権問題に関する府民意識調査」(2005年)のデータを用いて考察をすすめる。データ解析と分析の詳細は先にもふれたとおり、拙稿「人権意識の諸類型と差別をめぐる評価、判断」『部落解放研究』第178号に示してある。

第一に、異議申し立てに対する人びとの姿勢、すなわち差別の対象化、不当化をめぐる諸過程にかんして、意識調査に設けられた質問——「差別される人の言葉をきちんと聞く必要がある」「差別だという訴えを、いちいち取り上げていたらきりがない」「差別を問題にすることによって、より問題が解決しにくくなる」という考え方——への回答傾向を確認したい<表1>。

表1: 差別の対象化、不当化をめぐる考え方

人権意識 類別	「差別される人の言葉をきちんと聞く必要がある」という考え方に			「差別だという訴えを、いちいち取り上げていたらきりがない」という考え方に			「差別を問題にすることによって、より問題が解決しにくくなる」という考え方に			実数
	賛成	反対	DKNA	賛成	反対	DKNA	賛成	反対	DKNA	
A グループ	92.2%	1.2%	6.7%	26.3%	60.8%	12.9%	28.6%	51.4%	20.0%	255
B グループ	73.6%	4.6%	21.8%	30.8%	31.2%	38.1%	31.5%	22.6%	45.9%	1745
C グループ	78.7%	6.5%	14.8%	52.2%	36.1%	11.7%	53.5%	26.1%	20.4%	230
回答者全体	79.9%	4.3%	15.8%	33.8%	37.8%	28.4%	33.4%	29.2%	37.3%	3675

※DKNAとは「わからない」および無回答の合計、以下の各表とも同じ

①Aグループでは、“聞く必要”があると答える割合が92.2%と際だって多い。これにたいし、“きりがない”との考え方に「反対」する割合は、Bグループ、Cグループ、回答者全体いずれをも上回るのだが、しかしその数値は60.8%にとどまる。さらに“解決しにくい”に「反対」する割合は51.4%と、差別の対象化、不当化に親和的な認識を示す割合は、順をおって減少する。

差別を対象化、不当化する作業は、種種の承認と受容に支えられながら遂行される。差別に怒り、被差別を知って憤った者が、それは差別であるとの認識を表明し、改変を求めるとしよう。こうした表明や要求は、いずれも然るべき権利であると解されてはじめて、それらが向けられた人びとに届き得る。差別の対象化、不当化は、そのような表明、要求を言うことそれ自体、達せられるべき人権であると認識する人びとにこそよく聞こえ、理解され、同意されるのである。これらから、人権という考え方に積極的評価、肯定的判断をくだす傾向のつよいAグループで、その9割以上が“聞く必要”があると答えるのは順当である。とはいえ、同じ回答層のなかには、多数ではないにせよ“きりがない”“解決しにくい”と考える人びともいる。「人権」という考え方に親和的な人びとであっても、異議申し立てのす

べてに同意するわけではない。

②Bグループは、すべての項目で、DKNAの割合がAグループ、Cグループ、回答者全体いずれよりも多い。その差異は“きりがない”“解決しにくい”でとくに大きい。

③Cグループは、78.7%が“聞く必要”があるとしながら、その反面、52.2%は“きりがない”と判じており、また53.5%が“問題にすると解決しにくい”と考えている。先にAグループについては、人権の考え方にたいする親和性に注目して“聞く必要”への賛意を理解した。しかし、Cグループは人権という考え方を敬遠・回避する傾向のつよい回答層である。したがって、Aグループのように「人権」という考え方との親和性をもって“聞く必要”への回答傾向を説明するのは不適である。差別を対象化、不当化する声への関心は、人権への関心によってのみ生起するものではないとみなければならない。たほう、“きりがない”“解決しにくい”という考え方への賛同が多い傾向は、「人権」という考え方への敬遠・回避との関連性を認めてもよいだろう。

## (2) 差別を解消する方途について

第二に、同和地区出身者への差別を解消する方途について、意識調査に設けられた質問——「同和地区出身者に対する差別をなくすために、次にあげる意見はどの程度重要だと思いますか」：「同和地区住民が差別の現実や不当性をもっと強く社会に訴える」「同和地区のことや差別があることを口に出さないで、そっとしておけば自然に差別はなくなる」「同和地区の人々が、かたまって住まないで、分散して住むようにする」という考え方——への回答傾向を確認したい<表2>。それぞれの考え方は、同和問題の対象化、不当化にたいする評価や判断、“寝た子を起こすな”論、“部落分散論”への評価、判断を訊くものとなっている。

表2：差別を解消する方途について

人権意識 類別	「同和地区住民が差別の現実 や不当性をもっと強く社会に 訴える」ことは			「同和地区のことや差別があ ることを口に出さないで、そ っとしておけば自然に差別は なくなる」という考え方は			「同和地区の人々が、かたま って住まないで、分散して住 むようにする」ことは			実数
	賛成	反対	DKNA	賛成	反対	DKNA	賛成	反対	DKNA	
A グループ	46.3%	32.5%	21.2%	32.2%	39.2%	28.6%	45.1%	34.1%	20.8%	255
B グループ	29.5%	30.1%	40.4%	33.3%	23.3%	43.4%	37.8%	20.3%	41.9%	1745
C グループ	33.0%	51.3%	15.7%	47.0%	33.9%	19.1%	52.2%	28.3%	19.6%	230
回答者全体	35.0%	33.6%	31.5%	35.5%	29.5%	35.0%	43.2%	24.4%	32.4%	3675

同和地区住民による訴えが「重要である」とする割合はAグループが46.3%でもっとも多く、次いでCグループ33.0%、Bグループ29.5%となっている。先に、すべてのグループが7割以上、「差別される人の言葉をきちんと聞く必要がある」との考え方に「賛成」を表明していた。差別一般と比較して、具体的な事象としての同和問題に限ったばあい、人権意識の類別によらず、被差別の立場からの発信に

注目する度合いは小さい。たほう、差別の不当性を訴えることは「重要でない」とする割合はCグループ 51.3%、Aグループ 32.5%、Bグループ 30.1%。これらは前節「差別だという訴えをいちいち取り上げていたらきりがない」との考え方に「賛成」を表明する割合とおおよそ一致しており、差別一般についてその対象化、不当化への抵抗を感じる傾向は、数値の上では同和問題についても同様である。

同和地区出身者への差別解消のために“そっとしておけば差別はなくなる”という考え方が「重要である」とみる割合は、Cグループでもっとも多く 47.0%、次いでBグループ 33.3%、Aグループ 32.2%となっている。先にみた「差別を問題にすることによって、より問題が解決しにくくなる」への回答と比較しよう。①Aグループはおおよそ3割が“問題にすると解決しにくい”と考え、おおよそ5割がそのような考え方に反対していた。同和地区出身者への差別解消にかぎったばあい、“そっとしておく”ことが重要と考える割合は同じく3割程度あり、それに反対する割合はやや少ない。②BグループはDKNAの割合が45.9%と際だって多かったが、同和地区出身者への差別に限ってみても、明確な判断を示さない傾向はAグループ、Cグループいずれよりもつよい。③Cグループは“解決しにくい”と判ずる割合がAグループ、Bグループいずれよりも多くおおよそ5割であったが、そのような傾向はここでも確認された。以上、同和地区出身者への差別をめぐる“寝た子を起こすな論”への評価、判断傾向は、人権意識の類別によらず、数値の上では差別一般にかんする判断とおおむね軌を一にしている。

「同和地区の人々が、かたまって住まないで、分散して住むようにする」ことが「重要である」とする意見は分散すべきとの考えを、「重要でない」とする意見は差別の解消と分散とを結びつけない考えを意味する。ここでは詳しく紹介できないが、別の質問——「差別の原因には、差別される人の側に問題があることも多い」——への回答傾向と比較しながらみていこう。①Aグループは“される側にも問題”との考え方に41.6%が賛成、34.5%が反対を表明していた。“部落分散論”への判断傾向もこれとおおむね同様である。②Bの回答傾向も、同様である。③Cグループでは61.7%が“される側にも問題”と判じていたが、“分散論”を重視する割合は52.2%と、後者が前者を下回り、その差異はAグループ、Bグループに比して大きい。ただし、前者と後者のあいだに傾向の類似は認められる。差別一般にかんして被差別の側に原因を求める傾向と、同和地区出身者にたいする差別の解消と分散とを結びつけて考える傾向とは、数値の上ではAグループ、Bグループで軌を一にし、Cグループで考慮すべき差異を持ちつつ、しかしある程度の類似性を指摘することができる。

## 5. 差別の問題化につながる「人権意識」の醸成を

旧来の人権啓発では、本稿でみたところのAグループ、すなわち「人権という考え方にたいして積極的・肯定的判断の傾向がつよく、敬遠・回避の傾向がよわい」意識の醸成がめざされてきた。むろん、それは妥当である。しかし、先にみたとおり、たとえ9割以上が異議申し立てを“聞く必要”があると答えるAグループの人びとであっても、“きりがない”“解決しにくい”との意見に同意する割合は決して少なくない。理念や理想のレベルで正しい、そうすべきであると分かっているにもかかわらず実践の場面で活かされない可能性はじゅうぶんにある。より具体的な、同和地区住民への差別を解消するための方途について訊いた質問では、その傾向はいっそう強まる。「人権」という考え方は、かくも弱々しいものなのだろうか。

たほう、Cグループ、すなわち「積極的・肯定的判断の傾向がよわく、敬遠・回避の傾向がつよい」意識の人びとは、差別の対象化、不当化に消極的で、“きりがない”“解決しにくい”との意見に対して同意する傾向がはっきりと強い。それでも、おおよそ3割程度はそれらの意見に反対してもいる。すな

わち、ともすれば「人権意識が低い」と一括されてしまう意識類型の人びとでも、その詳細をみれば、差別の問題化に肯定的な判断をもつばあいが少ない。たんに「人権」という考え方にたいする姿勢のみを確認するだけでは、不十分のようである。

もう一つ、注目しておきたいのは、Bグループ「積極的・肯定的判断の傾向、敬遠・回避の傾向がともによい」人びとの判断の曖昧さである。各表の数値をみれば容易に分かるとおり、このグループではDKNA、すなわち「わからない、無回答」の割合が顕著に高い。わずか一言で表せば『無関心』となるだろうこの回答者群こそ、実数からして調査対象者の大半を占める、文字通りの多数派である。長い時間をかけ、また工夫のこらされてきたさまざまな啓発活動の、ここが現時の、到達点でもある。

各グループの回答傾向をふまえて、今後の啓発課題について考えたい。各種の人権啓発は、むしろ、「人権」の考え方にたいする接近、親和性の向上などをめざしている。つまり人びとがやがてAグループに属するように努めているはずである。ところが、調査データの解析から、たとえ「人権」という考え方に親和的であっても、それがつねに差別の対象化、不当化に進むとはかぎらない現実が確認された。これは、①「人権」という考え方への親和性とそれを日常生活における判断規準として用いる積極性とは無条件に結びつかないこと、②人びとの意識のなかで、「人権」への親和性と差別の問題化にたいする関心とは必ずしも相関しないこと、③「人権」と差別とは、概念的にも、またじっさいの意識のレベルにおいても、明確に切りわけて議論し把握されなければならないこと、などを示すものである。ゆえに今後の啓発では、それぞれの実状にそくした対応が必要である。すなわち、たんに「人権」という考え方をのみ紹介し理解や受容を奨励するばかりでなく、「人権」という考え方を判断規準とするような思考、態度の養成、「人権」という視座から差別問題をみるための訓練がくり返されなければならない。

あわせて、「人権」という考え方以外にも差別を対象化、不当化する方途のある可能性を謙虚にみとめ、かりに「人権」には同意しなくとも差別の問題化に肯定的な人びとの意識におおいに学ぶ必要がある。具体的には、啓発の場面で、「人権」の考え方とは直接に関連づけることなく差別について取り上げ、その対象化、不当化について意見を述べあうやり方があるだろう。ある人は一も二もなく「いじめは人権侵害だから不当である」と言うかもしれないが、またある人は「いじめは卑怯だから嫌いだ」と言うかもしれない。たしかに、前者は啓発のめざす目標ではあろうが、しかし後者は、啓発のたいへんに有力な起点なのである。Cグループの人びとの、差別の問題化を肯定する判断の構成に、おおいに学びたい。

もっとも困難な課題は、おそらく、Bグループの人びとへの接近である。ここでの議論からやや離れて、差別問題への取り組み全体からみれば、それら『無関心』な人びとの存在は事実上、差別を肯定し、支える結果となっている。しかしそのような構造的な理解はやや難解でもあり、まして差別の問題化を否定する意見を表明しているわけではない（と自覚している）Bグループの人びとには容易に受け入れられないだろう。ここで啓発プログラムに求められる課題は、①「人権」という考え方と自分自身の生活との関連について理解する、②差別を問題化することの意義について考える、③いわゆる『無関心』な人びとが差別を支える現実について知る、などの機会を提供することである。ただし、前々段でAグループを例にとってみたとおり、知識のみの獲得は必ずしも、態度の醸成を帰結しないという現実がある。しかし旧来、Bグループの人びとがAグループに移行した時点で、啓発としては成功と見なされていた可能性もある。今後は、その過程で、じっさいの思考や態度、行動に資するような訓練がどの程度おこなわれているかを評価基準とすべきであろう。

総じて啓発は、「人権」という考え方に親和的な意識の醸成をめざすものであるが、醸成とは、たんに知らしめるだけでなく、人びとの思考と態度を『鍛える』ことを意味している。ときには、高い人権

意識を持っていると自覚している人びとにその脆弱さを自覚するよう促す必要さえある。たとえ、最終的な目標は理念、理想どおりの判断や行動であっても、そうではない現実があれば、その確認と背景的要因の解明に努めるべきである。意識調査のデータ解析によって、理想と現実の乖離は決して少数例外でないことが分かってきた。それは一見、悲観的な結果にも思われようが、むしろ旧来の啓発がともすれば知識偏重であった可能性を直視し、一方向的な情報発・受信から共同作業への転換をうながすまたとない好機とすべきであろう。

本報告書第一部でくわしく述べられているとおり、参加型による人権啓発では、一人ひとりの“弱さ”を単純には否定せず、あくまでそれに寄り添い、しかしどのようにすればそこから変わっていけるかを追求している。それは本章でみた複雑な「人権意識」と差別問題への具体的な取り組みとを結びつけるために、相当の有効性をもった方途なのである。

# 参加型学習の光と影

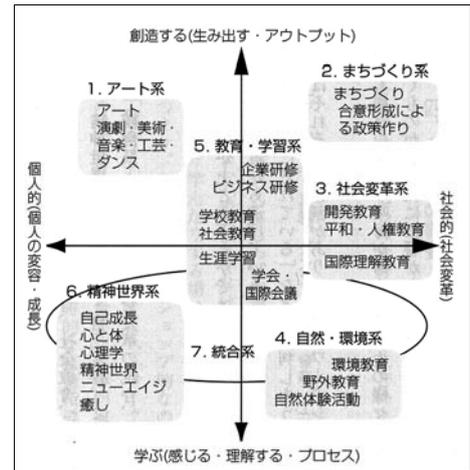
渥美公秀(大阪大学コミュニケーションデザインセンター)

## はじめに

私は、グループ・ダイナミクスという分野について、小集団活動とリーダーシップとか、現場のグループなどとかかわって専門に勉強してきました。

「ワークショップ」という言葉は最近、「アロマセラピーのワークショップ」など、いろいろなところで使われています。われわれが実践したいのは、中野民夫さんが『ワークショップ』（岩波新書）の中で分類をされている表でいうと、外向きで能動的な社会変革のところに目標を置いたものだと考えています（図参照）。

今日お話しする内容は、いろいろな参加型体験学習の場に出させていただいて感じた印象というぐらいにお聞きください。本来なら、これに肉付けをしたり、先行研究を調べたりすれば研究としてなりたつかもしれませんが、まだ取り組めておりませんので。



図：「ワークショップ」中野民夫、岩波新書

## 1. なぜ今、参加型体験学習なのか？

まず「なぜ、今か？」。大学で教えていると、どうも若者たちの中には状況的理解、「行ってから考える」タイプの人が多くなっているなという気がして、その若者たちに参加型体験学習が「受ける」ということがあります。つまらない理由と思われるかもしれませんが。

たとえば、内蒙古自治区に植林に行くエコツアーを企画している後輩がいるのですが、年配の参加者はだいたい「内蒙古はどういうところか、どんな木を植えるのか」といったことをいっぱい調べて参加されます。構造的な理解、「系統だって学ぶタイプ」という言い方ができるかと思います。文字で学んで来るわけです。一方、学生は「何をしにきたの？」と聞けば「ちょっと環境問題に関心があつて…」とか「中国へ行ける」というだけの動機で来ているといったふうに、適当なものです。

しかしツアーの帰りに感想をきいてみると、構造的な理解のタイプの方は「本に書いてあった通りの木がなかった」「この植林の仕方本当に環境に役立つのか」等々、わりと不満を言われたりします。状況的理解の学生たちは「楽しかったから、また来ます」というふうな感じです。結局、また来て継続的に関わることの方がいいんですね。状況的理解というのは、いいかげんと言えばいいかげんですけど、このやり方の方が今受けると感じています。

次に「なぜ、参加・体験か？」ということについては、1つの考え方に過ぎないと思いますけれど、「人称化の装置」となるからです。たとえばカエルの解剖をするというとき、単に「カエルの解剖をする」というのではなく「〇〇ちゃんの飼っているカエルを解剖する」というふうにカエルに所有の人称が出ると、ピンとくる、学びが深まる、というようなことです。

そして「参加・体験すると、どうなるのか？」ということでは、主催者のねらっていたものとは違う副産物が得られるというのもおもしろい点です。プロセス中での学びがあるわけです。だからこそ1回きりで終わったらもったいない。副産物が出たら、それをふりかえり、伸ばしていった方がおもしろい場合が結構あります。

## 2. ワークショップ論（研究史）

### ●グループ・ダイナミックス

日本でグループ・ダイナミックスを専門に研究されている流れとしては、九州大学の流れと、南山大学などで頑張っておられる先生方がいらっしゃいます。

私は九州大学の流れです。①集団のリーダーシップはどうなっているか、②どういう要因が働いているか、③それを現地で調べてみよう・実験してみよう・企業に応用してみようというふうに分析的に考えていったグループです。「その要因を追求する」ということで、どんどん実験室にも向かいました。

もう1つの流れは、センシティブティ・トレーニングとかTグループとか、グループで話し合いをしていたらいろいろ気づきがあるということについて、もっと臨的に接していったグループです。

グループ・ダイナミックスの始祖は、クルト・レヴィンだと言われています。ドイツ語を話すユダヤ系の方で、彼が、1940年代初め頃にアメリカへ亡命し、グループ・ダイナミックスというものを始め、小集団研究をしました。

彼は、「場の理論」を「 $B = f(P, E)$ 」という式で考えました。誰かの行動が変わるということを考えるには、『P (personality パーソナリティー)』、つまりその人の人格、性格と、『E (environment エンバイロメント)』、どんな状況にあるのか。このPとEの両方を見なければわからない、ということです。

それまでの伝統的な心理学は、Pだけをみていた。その人の性格を調べて、その人の生まれを調べて…というふうに1人をフォーカスしていたのですが、「状況、環境によってちがう」ということをこの時期に言ったというのはすごいことです。クルト・レヴィンがナチスの世界を見てきて、アメリカの「自由」な世界を見たということは大きかったのではないのでしょうか。

この式が、社会心理学を支えるアイデンティティーにもなっていきます。「場の理論」として、統一的に理解しようとしたのです。「場の理論」というのには、「集団の場」というものもありますし、「頭の中の場」もあります。「今、頭の中の左隅から右の片隅の方の目標に移動しようとしているけれど、どうも頭の真ん中へんに嫌な記憶があつたりして、抵抗があつて、なかなか向こうへ行けない」など、頭の認知の場を考えたり、この中での力関係を考えたりという、「場の理論」というものをつくっていきます。

### ●アクション・リサーチ

クルト・レヴィンはアクション・リサーチということをやっていきました。「計画・実践・評価・修正・適用」というものです。

レヴィンのグループは現場主義で社会実験を行いました。

戦争の時、アメリカでも食糧がなくて困っていたそうです。それで、当時はアメリカでは牛のレバーを食べずに捨てていたのですが、「牛を1頭殺すなら、ちゃんとレバーまで食べよう」というふうに食習慣を変えることを目的とした社会実験をやりました。異なるグループをつくって、あるグループは講

義や資料を配って議論する参加型、別のグループは同じように議論をして最後に、「今後どうするかを言ってから帰ってください」というふうになりました。「レバーを食べます」とか、「イヤだけれど週に1回ぐらい食卓に出してみましようか」とか、集団決定をする。レヴィンは肉屋に行って、どのグループがレバーを買いに来るか待ちかまえていたところ、「どうするか」を宣言して帰ったグループが来たそうです。そこで「場の理論」で考えるわけです。「場の中で1つ位置づけが変わった」ということです。

リーダーシップについての実験も行われました。子どものグループを3つつくって紙飛行機をつくらせる。その時、早くできるか、きっちりできるか、満足度はどれぐらいかを測っていくわけです。1つのグループはほったらかし。1つのグループは専制的、「こうやれ、ああやれ」と指示する。1つのグループはみんなで決めようという民主社会。結果、民主社会のグループが一番満足度も高く一番いいものをつくったということです。

センシティビティ・トレーニングは、偏見を意味したような文章と一緒に読み、「どこが問題か」を一緒に討議する、というものです。今のワークショップのようなものです。

いろいろあるのですが、アクション・リサーチの「計画・実践・評価・修正・適用」という流れが、ワークショップに生きているのだらうと思います。

このように現場でやっていたことから、その原因・要因を追究するような研究をするために実験室に入り、それがもう一度揺り戻しで私のような者が災害現場に行って考える、というふうに研究がすすめられています。

### 3. 伝えるための「仕掛け」の工夫

阪神淡路大震災があったとき、私は西宮に住んでいて、ボランティアをすることから始まってボランティア・ネットワークの形成、NPOの結成などに現場で取り組んできました。そこから、災害に関わって「何かを伝えるとはどういうことか」、院生のみなさんと一緒に研究をしています。

災害・防災に関して、「自分の身は自分で守る」「防災をするのは市民の義務」「広範に呼びかけて参加を促す」といったことが普通、言われます。でも、普通言われていることに疑問符がつくときに、新しいものが開発されるんだらうと思うのです。

たとえば「自分の身は自分で守る」というのは正しいことです。けれどそれを、障害のある方や高齢の方など、助けの必要な方の前で講義するということには、クエスチョン・マークが付きます。

「防災をするのは市民の義務だ」ということも、それだけを取れば嘘を言っているわけではないんですけど、「本当か？」という話です。神戸大学の近くでワンルーム・マンションがたくさん建っているのですが、震災後、「その住人が防災訓練に参加してくれない」と地元の人が怒っているのを聞きました。それで私は「それは当たり前でしょう。揃いのハッピーを着て、おっちゃんが腕を組んで座って待ってるようなところに、なんで学生が来ますか？」と言ったんです。そうしたら「防災は市民の義務とちがいますか？」という言葉が返ってきました。しかし、そんな言葉を100回繰り返しても、絶対参加してくれないと思ったので「ちょっと違う工夫をした方がいい」ということで、考えていきました。

防災は「やらなければいけないことベスト10」の中には入るんだけどトップ・ワンにはならない。防災なんて明日来るとは限らない話を「義務だ」と言われても、人々の「やらなければいけないこと」は、「明日の支払い」とか「明日の子どもの送り迎え」です。「平和」とか「人権」についても、同じようなことが言えるかもしれません。

そこで、生活に埋め込んでみたらどうか？という発想で考えました。防災をやっているという気にな

らないのに、気づけば防災ができていますというふうにやろうと。キャッチフレーズは「〇〇と言わない〇〇」です。ここに「人権」を入れてもいいのではないのでしょうか。われわれNPOは「防災をやりたい」と切なる願いを持っているわけですが、一般の方々に言うときには「防災、防災とガミガミ言わないでやってみよう」ということです。要するに仕掛けとしてワークショップを使っていくということです。

## ●「わが街再発見ぼうさい探検隊」

ひとつ事例をご紹介させていただきたいと思います。

もともと「わがまち再発見ワークショップ」という名前で、私たちがやっている「日本災害救援ボランティアネットワーク」というNPOがつくったワークショップです。この実践について講演をしたところ日本損害保険協会の方にすごく感銘を受けていただきまして、何百万円もかけてビデオをつくって朝日新聞に持ち込んでくださいました。それから毎年1回、「全国マップ・コンクール」というのをしています。その時に、損保協会さんから、一応「防災」という言葉を入れてほしいというリクエストがあり、「わが街再発見ぼうさい探検隊」としました。「マップ・コンクール」は2004年度から毎年行われ、阪神淡路大震災のあった1月17日頃に表彰式を行います。文部科学大臣賞、防災担当大臣賞、朝日新聞社長賞等、賞が出ます。2006年度は1000校から申し込みがありました。この実践は、英語に訳していただきユネスコ・世界防災会議にも送っていただきました。

須磨の子ども会でやった際の例で、ワークショップの流れをご紹介します。

金曜日に大人たちが準備をします。土曜日の朝、ボランティアとして関わってくださっているお父さんが、集まった子どもたちに話しかけます。「最近このへんに引っ越してきたんやけど、みんなどこで遊ぶかなあ」という感じです。子どもたちは「公園行ってる」とかいろいろ言います。「おっちゃんはこのをあまり知らんから探検しようか」と言ってだんだん盛り上げていきます。子どもたちには探検隊手帳・突撃インタビューシート・大発見シール・デジカメとかを渡しています。それで、おじさんを公園へ連れて行ってくれるのです。

子どもが連れて行ってくれた公園には防火水槽がありました。「しめしめ」という感じで、それを子どもたちに発見させていくのです。「大発見ちゃう？あれ」とか言えば、子どもたちは「大発見」と言って探検隊手帳にシールを貼ったり写真を撮ったりします。そこへ消防のおじさんが歩いてくるわけです。それで「あのおじさんに突撃インタビューしようか？」というような感じで進んでいくわけです。「子ども110番」の家に行って話を聞いたり、なぜか集まっている消防団の人たちの前を通りかかって「〇〇のお父ちゃんが消防団やった！」ということがわかったりとか、そういうことをしながら帰ってきます。

それからみんなで地図をつくるのです。小学校1年生・2年生は、このへんで集中力がなくなりました。流行のピカチュウとかを描いていましたけれど。そして、発表します。「さざえぼんの大冒険」という一見防災とは関係のないタイトルの地図を発表したグループもありました。しかし内容は立派な防災マップになっている。もう1つの地図は小学校6年生が意図に気づいて「災害防止マップ」と書いています。

お母さんから褒めてもらったり消防車に乗せてもらったりして、子どもたちは楽しい日を過ごします。帰り際に、関西電力さんからいただいた「わが家の防災」を「おかあちゃんに言うときや」と渡します。親御さんに防災の探検隊だったことを知らせます。

以前、「マップ・コンクール」で高槻市の小学校が1校、賞をとったことがあります。その地図の

中には、いっぱい子どものボヤキが書いてあったのです。「避難所って行ったけれど、鍵開いてへんやん」「川縁の避難所、洪水のときはアカンやん」等々書いてあるのが、おもしろいということで、防災担当大臣賞をもらいました。ルールは、模造紙1枚というだけです。特別賞もあります。神戸市長田の小学校からは、模造紙をつなげて焼けた家ぜんぶを描いてきました。これはすごい、と思って、ルールを破っているのですが特別賞を出しました。やっぱり、何かを感じてやってくれている思いがすごく伝わるので、いいコンクールになったかなあとと思っています。

この実践のポイントは、二重性です。実のところ、子どもが消火栓や防火水槽の場所を知ってもほとんど意味がありません。備蓄倉庫を開けても、子ども自身が使うことはない。「子ども探検隊」の前に大人を集めて準備をすることがミソなのです。子どもだけではなく、大人も（が）学ぶという二重性があるのです。大人に「防災についての講義をしますからきてください」と言えば、いつも来る人しか集まりません。しかし「子ども探検隊で子どもたちがまちを歩くので、道路が危ないところもあるので手伝っていただけませんか」とか「消防署にあいさつに行っておいてくれますか」等々、「子ども探検隊」の日が来る前に、大人が学ぶことになるのです。「防災と言わない防災」とは、こういう意味です。

他にも年齢別でいろいろな仕掛けをして防災について伝える実践をしています。何か相手に伝えたいと思ったときに、真正面からいくのではなく、半ばふざけていると笑われるかもしれませんが、こういうことをやりながら伝えていこう、という趣旨でやっています。

## 4. 事例紹介 クロス・ロード

参加型体験学習で、成人男性などがなかなかのってこないということがあると思うのですが、ノリがいいものに「クロス・ロード」という私の友人のグループが開発したワークがあります。参加者にジレンマが書いてある「質問カード」を配り、『イエス』と『ノー』のカードのどちらかをあげてください」というものです。質問カードには全部、神戸市職員の実体験を書いてあります。

たとえば「地震が起きました。仮設住宅を建てなくてはならない。学校の校庭に仮設住宅を建てることに對して、あなたは賛成ですか反対ですか」というカード。当然、意見は分かれるわけです。議論をしていきます。

「イエス」と「ノー」が5対3なら、人数が多い方の「イエス」に上げた人に点数がいくんですけれども、1人だけ「イエス」と言って他が「ノー」と言った場合は、この1人だけに一番いい点数がいくようにしてあるのです。すると、みんな裏をかこうとして、一生懸命自分は独特のアイデアだと言いたがります。参加者は結構のってきます。

このカードについては実際には、神戸市は仮設住宅を学校のグラウンドに建てなかったんです。芦屋市は建てました。そういう本当の事例を紹介して、どちらもよい面と悪い面があることを説明し、「どっちが正解だと言われると困りませんか?」「答えをどっちかに決める必要はないんじゃないですかねえ?」という説明をします。

クロス・ロードで、一番ねらいとしているのは、答えがないということを知らせることです。考え方が多様であることを知ってもらうのがねらいなのです。

いろいろな質問カードをつくることができます。たとえば「あなたは、夜酔っぱらって帰ってきました。家には、あなたが『近所の人のためにつける』と主張した街灯がついています。ところが奥さんから『給料が安いのに飲んで帰ってきて。電気代がかかるから街灯の電気も消して』と言われました。消しますか?」という話です。一晩街灯をつけておくといくらかかるかも書いてあります。この値段なら

一晩つけておいた方がいいという程度の値段なのですが「そうやって奥さんに言われたら、地域の安全よりも奥さんの方をとるか？」というジレンマを考えるわけです。他に「パトロールをされていて子どもに声をかけたら『うざったい』と言われ、子どもは走って逃げた。あなたはパトロールを続けますか？」というものも作られました。

これは大人でないピンとこない問題ですよ。しかも、成人男性は自分の意見を主張したいという意欲がある人が多いので、それが引き出されるところがいいみたいです。

このワークについては、独自に同和問題のものをつくれるのではないのでしょうか。

## 5. 参加型体験学習の影

では、参加型体験学習、ワークショップについて「影」といえる部分について、中野民夫さんが指摘されている4点と、私が経験から考えた6点、についてご報告します。

中野民夫さんは「ワークショップの限界と注意点」として、4点、挙げられています。

まず「ワークショップ中毒」。これは、ワークショップのある研修で、なにかわかった気になる、自分が変わったと思うのだけれど、日常の現実は厳しいので、「非日常」のワークショップにまた行きたくなる、つまり中毒になる、ということです。あり得るなあと思いました。

2つめに「帰ってから何をするのか」がポイント。防災のワークショップをご紹介しましたが、参加者が家に帰ってから防災のことを忘れていくということでは意味がないです。

3つめは、正解強要主義はダメ。これは当たり前ですね。参加者を非日常の世界に置いて、過激に追い込んで「我を失う」よう強制してから、「正解」を注入するというのは洗脳の手口です。ワークショップもある程度、共通する部分がありますから、「1つの感じ方を正解や絶対的なものとして想定することは慎むべきだ」と中野さんは指摘されています。

4つめは、参加者の心構えとして、「そんなにうまい話はない」という当たり前のことを肝に銘じておくことが必要だということです。ワークショップで行動案を考えると、うまくいきそうな気がしてしまうけれど、それで難しかった人間関係が一気に解決されたり、理想的な自分に大変身したりするはずはない、ということです。

さらに、私自身のこれまでの経験から考えた「影」は、まずマニュアル至上主義です。いろんなワークショップをやらせていただけていますが、熱心な方ほど「マニュアルをくれ」と言われるのです。お渡しすることもあります。その通りにやろうとされる。それでいいのでしょうか。

2つめに、振り返りの欠如。たとえば2時間のコースをいただいて、予定よりも質問が出て時間が押してきて、振り返りの時間がなくなって、結局、消化不良で帰ってしまうというものです。これさえやっておけば定着したのになあということが現実によくあります。

3つめに、企画者と参加者の違い。「もし月へ行く宇宙船が遭難したらどうするか？」なんていうワークをやったりすると、こっちは一生懸命準備してやっけていても、参加する方が「なんで月へ行かなあかんねん」と思われていたら、「今日は月の話でしょうもなかったなあ」と、主旨が伝わらずに終わってしまう。

4つめに、少数意見の排除。ワークショップで模造紙に何かを書いたりするとき、参加者が何かを一生懸命主張しようとしているのだけれど、ファシリテーターが「その意見とこちらは似ていますよね」と言ってまとめてしまう。すると、その人は言う気もなくなる、というようなことを無意識にやっけてしまっているなあという気がします。

5つめに、「味わう」だけで創造的になれない。さっきの「ぼうさい探検隊」は、10年前に考えたアイデアです。そろそろ次のネタをやろうよとされているのですが、自分の十八番（おはこ）ができてくるとそれ以上のことがやりにくくなっていくのです。

6つめに、現場はワークショップのためにあるのではない。ワークショップに限らず、体験するために現場に行くときに起きることです。高齢者施設の方の訴えでこういうのがありました。小中学校の先生から、2月頃「今度、3限にうちのクラスを連れて行くから面倒をみてくれへんか」という電話がかかってきたそうです。その電話の話し方自体失礼だった上に、3限っていつ？目的は？何人ぐらいくるの？といったことがまるでわからないような依頼があったそうです。

## 6. 学びの範囲

「ワークショップでどんな学びがあるんだ？」とよく言われます。2つあるんじゃないかと思います。

1つは、ワークショップで取り組んだ事柄が日常生活に引き継がれ、生かされるということ。人に話しかける話し方を勉強したら、話し方が上手になるというのは一次的なモードだと言えます。

そして、ワークショップでは二次的な効果が大事です。ワークショップに参加した「実感」が、その内容とは関係ない場面において「一般化」されるということです。

ワークショップでも振り返りの時間もないとあまり意味がないなあ、マンネリ化しているなあと悩む面もありますけれど、参加した人たちはワークショップの中身以外にも学んでいることは多いと思います。だから、改良を重ねて続けていければ良いなあと思っています。

### ■ 討議

上杉 今までの人権教育は、どちらかというと、何もわからない状態の人にどう理解してもらうかというところから始めたところがありますよね。

参加型学習では、ある程度理解していて、講義だけではどうも満足できない人とか、むしろ逆に固定観念に固まってしまっている人の考えを解きほぐすという意味はものすごくあると思うのです。けれど、今あちこちでやっている参加型学習をみていると、初心者の人にいきなり議論をさせてあまり深まった話し合いができないままだったり、それで人権というものについての理解が深まるのか不安なものもあります。

栗本 ファシリテーターの力量によるのではないのでしょうか。先ほど渥美さんから「マニュアル至上主義」「正解強要主義」というご指摘がありました。同じ教材でも、使い方違うわけですよね。ギチギチに参加者を追い詰めるような進め方をした挙句に「ほら、みたことか。君たちダメじゃないか」と前に立っている人がやっちゃう可能性はある。

上杉 限られた時間の中で結論みたいなものを求めたい、出したいとあせると、そういうふうになりますよね。

渥美 逆効果ですよ。

栗本　　そういうのを受講されて「参加型体験学習は最悪」と思われた感想を聞くと、「これは教材とか手法の問題ではなく指導者が悪いんやろ？」と思うのです。

その辺、教材の課題と、指導者というか使う側の課題があると思います。

渥美　　クロス・ロードを開発したぼくの友人と話をしていたところ、こういう批判があったそうです。1つは、そんな紙に書いてある状況を思い浮かべて、それを議論して「イエス」「ノー」と言ったりしても、現場でそんなことが行われるとはとうてい思わない。いかにも学者が机で考えた教材ではないかと批判されたことがあります。

もう1つは、忙しい中、参加しているのに、答えの1つも言ってほしい。しかも「防災」がテーマだと、こうしたら命を落としませんよ、命が救えますよといった方法と正解を期待してこられている。それなのに「答えがないことを知れ」というのは詐欺ではないかと。詐欺とまでは言わないにしても、「すごく残念でした」という方がいらっしやいます。

それで、バージョンを変えなければいけないんじゃないかと話し合っています。きょうは答えが求められていると思えば、極端でも答えがあるようなしゃべり方をして、「例外もありますよ」という言い方をしていく。きょうは「何か考えたい」というムードがあるなら、「両方答えですよ」という言い方をしていくというふうに、やり方で変えるしかないかなあと話しています。

現場へ出たときに、参加者の意図をうまく察知できなかつたりずれたときには、お互いあまりよい時間にならないことはありますよね。参加型体験学習で自分をさらけ出してしまった分だけ。

栗本　　参加者が出す分、ダメージも大きいというか。

渥美　　そうですね。「楽しく」「気持ちよく」帰ってもらわないといけないはずなんですけど、さらけ出して恥ずかしかっただけみたいに帰られたら、ちょっと…。

栗本　　「楽しい」ということに関わってですが、先ほど一次モードと二次モードというお話がありました。特に人権啓発の分野でワークショップが盛んに取り入れられたのは、二次モードの楽しさがあるからだと思うんです。一次モードで言われることは、結構しんどいんですよ。「あなた、日頃差別をしていませんか。人権尊重のために何をしていますか」ということを問われるのはしんどい。

私はファシリテーター・トレーニングのときは「その場自体が人権が尊重される場であることを大事にしましょう」と言うんです。人権教育の4つの側面で言えば、学ぶ場自体が人権を尊重した場であることが大事だという意味です。少数意見とかも含めて、できるだけ丁寧に拾い上げる場をつくるとしますよね。だから参加者は居心地がいいんですよ。それが、中野さんの言われる「ワークショップ中毒」につながると思うんですけど。「この研修やったら責められへん」「私の意見きいてもらえた」といった充実感が、学びであるかのような達成感にすり替わってしまっただけ。それが、人権啓発で参加型がすごい隆盛している理由の1つかなと思います。でも、それには危うさがありますよね。

渥美　　そうですね。「楽しかったな」だけではね。

上杉 「楽しい」ということに関わっていうと、私ではなかったのですが、ある先生が同和教育の授業で「笑う」ようなものを出していった。そしたら「先生は不真面目だ」と学生から糾弾されたというんです、昔の話ですが。今はそうではないと思いますけれど、そういうイメージのある人は結構いると思うんです。

栗本 厳しい差別の現実があるのに、ニコニコ笑いながら学ぶとは何事だと？

上杉 ええ。非常に生真面目というか固いというか…。

事務局 私の聞いた話では、「あなたが難民になったら？」という設定のワークをやっていたときに、被災体験のある方がご自分の体験と重なって「こんな内容で話し合えません！」と怒られたという話を聞いたことがあります。

今つくっている教材でも、「差別について考える」とやっても、その場に本当に結婚差別を受けた人がいるかもしれないときに、この設定で話し合うのはどうなのか、という疑問は、常に出てくる話だと思います。

ただ、参加者に深く考えていただくためには、わざと葛藤を生むような状況を設定するわけです。「もしこれが自分の子どもなら……」とか、参加者が引きつけられるテーマにして真剣に考えてもらわないと意味がない。

時岡 私は大阪の府民意識調査の委員をしたわけですが、「人権という考え方がとてもいいですね」と解答する人が、もう片方で「差別に関して肯定的なことを言っている」という結果が出ています。だから、人権人権と言っているだけではダメですということも、講義をするときなどには一生懸命言っています。要するに、地球の反対側の人の話題については、テレビを見ながら涙を流して「あの子どもかわいそう」といったりするように人権はすごく大事だと思っても、隣の在日外国人の人権については「国に帰れ」といったりする。そういう人はきっと、「自分の人権意識は高い」と思っているわけです。

栗本 ワークショップではそこを突く工夫をします。「人権、大事」といっている参加者に、「じゃあ、あなたの隣のこの問題はどうですか」と問いかけ、突いていくわけです。そこを突かれると参加者はやっぱりしんどい。先ほど渥美さんが最後に話された「二次モード」的なところの楽しさが参加型体験学習だと思っている人は、動揺されると思います。

子どもの人権についてやると如実にそうした意識が出ますよね。虐待報道を見て「ありえない！」と言いつつ、どれほど子どもの人権を尊重しているのか。

実際に、研修で私がやったのは「スーパーで買い物をしていたら、近所の人が菓子売り場でダダをこねている子どもに怒鳴ってパンパンたたいているのをみた。あなたはどうしますか？」と、問いかけたことがあります。「子ども虐待について考える市民のリーダー養成」という講座でした。けれど参加者は「そんなん、ご近所の人に何も言えません」といった意見でした。虐待について考える意欲のある人たちでも、そんな感じです。

渥美 そうした課題を考えていくのはいい研修ですね。

栗本 でも、答えはないんですよね。

事務局 たとえばセクハラの講義で「関係性によって違う」と言ったら、「それじゃ困る」という反応がよくありますよね。けれど、そういう本などで学んだだけでは判断が難しい関係性だとか問題の本質性を学ぶのに、参加型はむいていると思うのです。何かうまい仕掛けをやって、それを考えていくという必要性を本当に感じています。差別についても、参加型体験学習で揺さぶるようなことをしないと、本質的なところに考えを深めていけない、という真剣なニーズもあって、人権啓発で参加型体験学習が広がっていているということがあると思うんです。

上杉 別にいえば、答えが多様にあると思ってしまうとゲームが成り立たないところがありますよね。正解を求めるからゲームになるわけで。

栗本 「何でもありやん」みたいに思われてしまっただけではダメですよ。「正解がない」ということは、単なる「何でもあり」ではなくて、意見の多様性が尊重されるということです。人権の基準もなしに「もう、ええやん、なんでも」というのではちがう。

事務局 「多文化共生」という言葉が広がってくる中で、変な形で「ちがいを認め合うというなら、『僕は差別をする』ということも認められるべきだ」といった主張に使われているという話を聞きます。

栗本 さっきの少数意見のことにかかわるんですけど、強行に差別的なことを主張する人がいたときに、「なるほどねえ」と言っているのは人権研修にならない。

ときには、小集団の中で差別的な主張をする人の意見が強くて、他の参加者も流されそうになるということもあります。「ちょっと、それは困るで」という意見のときにどう介入するのか。

渥美 どう介入するんですか。

栗本 難しいですね。集団の力に期待するというか。全体に発表されたときに、他のグループから批判する意見が出ることを期待するとか。その差別的意見にある程度焦点化して「みなさんどう思われますか」と問いかけたり。時間が少ない場合には「個人的には…」という言い方で、私の考えを言うこともあります。ただ、その人の意見をたたきつづすことはできません。

渥美 そうですね。

栗本 ファシリテーターを誰がどのようにするかというので、内容はすごく変わってくると思います。私はファシリテーター・トレーニングを依頼されることもあるのですが、自分自身が経験的にやっていることを、どうトレーニングに取り入れるのか。むずかしいなと思います。

職人的な意味で技術的なところだけでも、まだまだ整理されていない部分がワークショップとかについては多いのかなあ、という感じはします。特に啓発とかで、指導者養成とかを言われるな

ら、職人的なレベルで持つべきスキルというのはもっと整理されてしかるべきではないかと。

それは一般的な体験学習法でもそうなんだけれど、そこにさらに人権ということがかかわってきたときに、自分自身が「人権」のエキスパートだとは思わないし、自分の中で問いつける自分なりの何かをもっていることが必要なんだろうなと思っています。

上杉 教師教育などは、最終的には教養の問題だと（笑）。昔の師範学校では、メソッドをしっかりと教えたわけです。しかし、それでいい教師かと言うと…確かに教えるのは上手だったけれど、それで広い視野をもつ人間が育ったのかといえはいえないですよ。

渥美 ワークショップって、いくらひねってもそれほど奇妙なものが出てくるとは思えないんですね。これをやれば目の覚めるような人権教育ができたというのがあるはずないと思うので…。

栗本 あったら逆に怖い。

渥美 そうそう。そうじゃなくて、メタスキルみたなところをどうするかということを考えた方がいいのかもしれないね。

栗本 教材を出すときに、そこらへんもあわせて考えていくと、安易なマニュアル至上主義的なものから脱することができるのかなあと思います。

(2007. 11. 30)

# ある教材の深化

## 「非識字体験ワークショップ」の実践から

廣瀬聡夫( 元NPO法人ダッシュ )

### 1. はじめに 「識字BOX」について

今日の報告は、「非識字体験ワークショップ～もし、あなたがよみかきができなかったら？」というアクティビティを実践してきた経験と、その中でこのアクティビティのねらいが変わってきた過程を中心にお話しします。

このアクティビティを一つの教材として入れて「識字BOX」という形にして販売しています。箱の中には他に、「日本と世界の識字問題学習教材『識字BOX』活用手引き」として、学校の授業で活用してもらうことを想定し、45分授業を6回、実践していただくプログラム案と「学校授業教案と記録」

(02.2.14現在)を入れてあります。また、ワークショップに必要なもの、ビデオや参考資料の冊子などが入っています。「識字BOX」というのは、名前からわかるように、開発教育でやっている「 Bangladesh BOX」「フィリピンBOX」などの発想をそのまま使いました。

まず1回目の授業では、どういう現状があるかを学ぶということで、「がんばるしきじ」というビデオを導入で観ていただいて、感想を出し合ってもらいます。このビデオはもともと、私たちが活動している和泉市(大阪府)の識字学級に人を誘うためにつくったビデオです。「識字の勧誘に文字のチラシをつくっても意味がないやん」ということで、現場の様子や活動している人などを映像で紹介しているのですが、人権研修でも使えるなあということで、このBOXに入れました。

次に歴史の説明です。和泉の識字学級は1970年代の同和地区での識字学級から始まっていますが、それがどんなふうになってきたか、識字学級生の作文などを活用して学んでもらいます。また、最近では外国人の増加にともなって、日本語教室が増えてきていることについても、学習してもらいます。

3回目には、世界の識字について学ぶということで、Bangladeshの様子を紹介する資料を入れてあります。和泉では「シャプラニール=市民による海外協力の会」というNGOが間に入って、1997(平成9)年からBangladeshのパプリというNGOと地域同士の交流をしていて、その紹介をしています。BOXの中にはBangladeshにスタディツアーに行った時の報告書も入っています。

そして『識字BOX』活用の手引きの4段階目に「非識字体験」、「非識字ってどんなことなんやろう」と体験するワークショップがあります。

### 2. 「非識字体験ワークショップ」の具体的な流れ

まず、アイスブレイキングとしてフルーツバスケットをします。そこで参加者の中でハングル(韓国朝鮮の文字)がわかる人がどれぐらいいるかの見当をつけるようにしています。アクティビティでハングルがわかる人が当たると効果が出ない時があるからです。

## ●ワーク1 非識字体験①（よみ）「駅員とお客の会話」

### パターン1 「駅員は、お客が字を読めると思っている場合」

駅員役とお客さん役を決めます。他の人は2人のやりとりを見えています。

駅員役とお客さん役は向き合って座りますが、その間にボードを立てます。ボードの駅員さん側には日本語の路線図が描いてあって、お客さん側はハングルで書いてある路線図になっています。駅員さんは、お客さんがハングルの路線図を見ていることを知りません。お客さん役の人には「路線図がハングル版で書いてある」とは言わないように約束します。また、路線図は地理勘があるところだとわかってしまうので、あえて札幌の路線図を使っています。

駅員さんに「お客さんが『〇〇駅に行きたいので行き方を教えてほしい』と質問したら教えてあげてください」と伝えます。

お客さんの方は自分が路線図のどこにいるのかすらわかりません。駅員さんに「そこから3つめの駅で乗り換え」とか言われてもわからない。



駅員役の人は、話し言葉は通じているし、同じ絵を見ているからわかるだろうと思うのに、相手がわからない様子なので「なんて物分りの悪い客だろう」とイライラしてきます。お客さんの方には、説明はしてくれているけれどわからないということを体験してもらいます。周りで見ている人は、駅員とお客の両方を見れるので、状況がわかります。駅員だけが、相手がハングルの路線図を持っていることがわからない。「これだけ説明しているのに」と思う状況になるんです。ワークの後の振り返りでは、駅員役の人から「だんだん腹が立ってきました」といった感想が出ます。

この体験をしてもらった後、在日コリアンと同和地区の人の非識字の現状を説明します。会話でコミュニケーションははかれるけれど、駅員が文字を読めるものと思って説明するとわからないという状況です。昔は駅員が切符を売っていて、駅名を言えば切符が買えたけれど、今は自動販売機になっていて、非識字者にとっては困るという現実をベースにつくられたロールプレイです。

### パターン2 「駅員は、目の見えないお客とわかっている場合」

次に、お客さん役の人に目隠しをしてもらいます。駅員さん役はパターン1のときと同じ人にしてもらいます。駅員さんは、明らかに目が見えない人が対象なので、路線図を見なくてもよいような説明の仕方になりますよね。

同じ人に駅員をやってもらって、このパターン2と1の場合ではなにが違うのかを振り返ってもらいます。

### パターン3「駅員とお客で全く言葉が通じない場合」

3つめに、これはお遊びのようですが、地図を持っているお客さんは「さかさま読みの国の人」と設定します。「ひばりが丘まで切符一枚ください」という言葉をお客さんがさかさま読みをして言います。駅員さんは何を言っているかわからない。完全に言葉の通じない人がきたという設定です。まあ、固有名詞は何語であっても読みは同じだから本当はわかるのですが、明らかに最初からコミュニケーションが取れない人がきた場合、どう説明するのかを体験してもらおうというものです。

この一連のワークを実践しはじめた当初は、お客さんがハンゲルのボードを見せられて困る、要するに「非識字だと、こんなふうに困りますよ」という非識字体験を主眼にやってきました。役割についても最初は、お客が3人、駅員も3人と、パターンごとに全部参加者に交代してもらっていたんです。

けれど最近は、駅員の方の気づきに主眼をおいています。そのために駅員役の人にはずっと通してやってもらい、パターン1と、2・3の場合を比較できるようにしています。駅員が、相手が読み書きできないとはわからないなかで説明をして、路線図を見たらわかるはずなのに、なかなか伝わらないお客さんをどう思うか。パターン2の視覚障がい者であればすぐに相手の状況がわかるので、それなりに親切にするし、パターン3のように明らかに言葉の通じない外国人ならそれなりの対応をするけれど、最初のパターンの場合、非識字という現実気がつかないことによって、両者のあいだの溝が深まるわけです。

同和地区の人など非識字の人を相手するときと、視覚障がい者を相手するときでは、自分の対応も変わったと自覚できるように振り返りをすることが大事です。

## ●ワーク2 非識字体験②（かき）「住民票と在庫リスト」

### パターン1「市役所の窓口」住民票の申請の場合

参加者みなさんはソウルにいるという設定で、私（ファシリテーター）が市役所の職員役をするので、住民票をとりきてもらいます。ただハンゲル版の住民票になっていますから、「名前と住所を書いてもってきてください」と言っても、どう書いたらいいのかわからないというシミュレーションです。

「字の分からない人のために、ここに五十音表を置いておきます」と言って、窓口の横にはハンゲル版の「五十音表」を置きます。「あ」という音はハンゲルではこういう字ということはわかりますから、これを見て字をひらっていけば、とりあえず書ける。もし、それまでのワークの中で、ハンゲルの分かる人が参加者の中にいることがわかっていれば、その情報をみんなに伝えておきます。

それで参加者がどういう行動にでるかですが、（1）ハンゲルの五十音表を見ながら自分で書く、（2）書ける人に書いてもらう、（3）役所の人に書いてもらう、（4）英語など別の伝わると思われる言語で書くなどが考えられます。

参加者は圧倒的多数が識字者なので、（1）、（4）の反応が多いです。もう十回以上やっていますが、「書けないので、書いて下さい」と窓口の私に言ってきた人は皆無です。ほとんどが自分で書こうとします。非識字者には現実にはありえない話で、これは識字者がとる行動です。

それで「明らかに書けないのに職員に『書けません』と言えなかった自分というのは何やねん」というのが振り返りで出てきます。

## パターン2「職場上司の仕事上の指示」在庫リスト作成の指示の場合

市役所ならお願いすれば書いてもらえるでしょうが、職場となるとそうはいきません。

会社の社長の役をした私が、ふんぞり返って「早く納品しなければいけないから、洗濯バサミの在庫リストを色と種類別でつくれ」と指示します。参加者の人たちは社員として、ハングルで在庫リス

トをつくらなければなりません。社長役の私は「早よせえ」「こんな簡単な仕事がでへんのか」と急かします。参加者にとってみれば、バカにされているように感じるでしょう。

開発教育協会が実施した講座でやったときは、「こんなんできへんわ」と完全に投げ出して座っている人や、英語で書いたり五十音表で字をひろってハングルで書いたりする人にとわかれました。けれど、さっきの五十音表で「洗濯バサミ」をひろって書いても、それは日本語の音をハングルにしただけなので、意味が通じません。



最近ワーク1と2を一気にやって、一括して振り返りで掘り下げるようにしています。

最後に識字学級生（大阪府富田林市の吉田一子さん）の作文「わたしの おかね なのに」を輪読してもらいます。これは、銀行の出金伝票を自分で書けなくて、お金が引き出せずに困ったけれど、識字学級で勉強して書けるようになったという内容の作文です。

### 3. 識字の現場訪問を組み合わせる

2002年には、「識字BOX」で提案している全6回のプログラム案を実践してみましたので、ワークショップの後の「識字BOX」の残り2回についてはその実践からご報告します。

和泉市立幸小学校の5年生を対象とした国際理解教育で実施しました。その小学校では、午後から識字学級が開かれていたのですが、水曜は小学生は昼で帰りますから、3時から始まる識字学級を子どもたちは知らないのです。

子どもたちが識字学級をたずねると、必ず識字学級の学習者は「しっかり勉強しいや」という話をしてくれます。子どもたちからは「自分らはいいやややっている勉強を、なんでこんなに一生懸命楽しそうにやっているんやろう」という感想が出ます。事前学習をしていないと、結論は「こういう、かわいそうな人がいるんやから、これから私もなんとかしてあげたい」というおきまりのパターンになりがちです。子どもたちには「識字学級で学んでいる姿は、かっこよく言うと本来の学習の姿と違いますか」という問いかけをします。

そういう体験から「識字BOX」としては、「ワークショップをしたあとに識字の現場を訪問してはどうですか」と提案しています。近くに識字学級がなかったとしても、日本語教室は多いので、ワークショップの次に現場にうかがうことを勧めています。

そして最後の6回目は、識字学級で生徒と先生がつくったカルタでカルタ取りをしました。カルタ札

の絵を見て、描いた学習者の気持ちを想像してみようと、フォト・ランゲージのような手法をします。絵を見て、学習者の気持ちになって言葉の札をつくってみたこともありました。あとから、それぞれのカルタを書いた人のエピソードを紹介して振り返りをしました。

ただ、非識字の人の存在を知っても、子どもがすぐに具体的にできることはなかなかないので、たとえば「書きそんじハガキで世界の識字を支援しよう！」と呼びかけます。子どもたちが集めてくれたハガキをNPO法人ダッシュが集約して、バングラデシュのパプリという地域指定で送りました。子どもたちが地域と地域の交流をサポートをしてくれるわけです。2006年は20数万円分集まりました。

## 4. このワークショップにかかわるいくつかのエピソード紹介

路線図が読めないという話は、どこの識字学級でもよく聞く話なんです。そのエピソードと大阪の開発教育協会で活動されていた大森正子先生が作られたハングルの大阪市内の路線図とを組み合わせたら、なにかできるなあと考えたんです。それから駅員役を設定して、ロールプレイをしたらわかるかなあと考えました。

従業員の話は、識字の集まりで森実先生が八尾市の識字学級の事例で「仕事に行った時に社長に怒られた」という学級生の経験を話されていたのがヒントになりました。

初めて「駅員とお客の会話」のアクティビティをやったのは、2000（平成12）年、「第1回泉北よみかき交流会」でした。非識字者も参加者にいたので、字を書かなくていいワークをしようと思ったのです。実際やってみると非識字者自身から「私もこんな経験いっぱいある」「ようつくってくれた」という意見をもらいました。

そのとき、実際に識字学級に通っている人に「駅員さんとコミュニケーションをはかれないとき、どうするんですか」とたずねたら、一番多かったのは「タクシーに乗る」でした。次に「行かない」。「とりあえず初乗り120円分だけの切符を買って降りるとき清算する」というしたたかな回答もありました。市役所の窓口とか郵便局の窓口とかでも、いっぱいそういう事例はあるわけですね。どこの窓口でも「書けなければ手伝います」というスタンスやけれど、当事者は「書けません」とは言わない、言えないから、問題が見えない。

同年に、このワークはとよなか国際交流協会と地球市民教育センターがやっていた参加体験型学習教材コンテストに入賞しました。それで、のちに作成されたビデオ「がんばるしきじ」などと組み合わせ、「識字BOX」として製品化しました。

高校生のユネスコ・クラブが和泉に研修にきたときにも、このワークをやりました。当初はワークのあと、「在日コリアンは…、同和地区では…」とすぐに説明してしまっていました。つまり、参加者の気づきを掘り起こさないうちに、ぼくが「答え」を言ってしまっていたのです。参加者からは「強引なファシリテーターやな」と言われました。

それは、自分のスキル不足もあったんだけど、一方で、ワークのあと「じゃあ、みなさん考えましょう」という言葉だけでは絶対終わらないでおこうという気持ちがあるのです。もちろん参加者には考えてもらっただけで、「『うちの地区では、こんな取り組みをしています』ということは必ず言おう」とダッシュのメンバーには言っています。答えを押しつける気はないけれど、自分なりの結論を言おうということです。

同和地区では総合施策として、いろんな課題に取り組んでいるし、やろうとしていることがあります。取り組み事例を紹介することは、部落発のNPOとしてはこだわっているところです。

ダッシュとしてはフィールドワークが一番得意とするところです。出て行ってせないかん時はワークショップをするけれど、「うちの同和地区は実際の人権運動を体感できるフィールドワークをやっているのでまたきてください」というのが最後のしめくりです。疑似体験はあくまでも疑似体験で、実際の体験のできる場所がある以上、そこに来れる人は来てもらうことに越したことはない、これもある意味、一つのワークショップです。ただ、これまでのフィールドワークは問題が具体的であるがゆえに、答えは一つしかなく、現場がその答えを参加者に「押しつけ」でいました。しかし、ダッシュがやっているフィールドワーク（「ダッシュツアー」というタイトルがある）は一つの事例として紹介し、自分の地域ではどのようにできるか（だから、答えは参加者が持っている）を考えてもらうスタンスです。

## 5. ワークショップのねらいの変遷

### －非識字者にとってのバリアを意識する

この非識字体験ワークショップは、何度も実践していくうちに、ワークで重点を置くねらいが変わってきました。

最初はこのアクティビティのねらいは文字通り、「非識字体験」をすることにあっただので、「お客」や「従業員」が主役でしたが、最近では「非識字者の存在に気づかない自分に気づく」とともに、「識字者と非識字者のあいだの壁に気づくこと」にねらいが変わってきたのです。つまり「識字者の側の問題」に気づこうということです。「駅員の心理」や「人に頼めなかった自分」について、振り返るよう問いかけます。ワークをやった後、駅員役や説明を聞いても分からなかったお客役の人の気持ちを出してもらって、グループ討議の中で掘り下げてから、同和地区の場合の事例とかを説明する、というふうに変更しています。

ワークの最後に読む吉田一子さんの作文は「書けるようになってよかった」ということで終わっていますが、こちらについても、吉田さんが書けるようになるまで支えた識字学級の講師、吉田さんのエンパワメントを助ける側の存在にも気づいてもらうように問いかけるようになりました。

障がい者問題、在日コリアン問題なども出てきますので、「非識字」は、部落差別もですけど、他の課題にも共通する問題ではないかというふうな問いかけもしています。

たとえばこのあいだ、「車イスで街に出よう」というワークショップをやりました。和泉府中駅は階段しかない駅です。駅員さんは嫌な顔もせず、車イスに乗っている人も一緒に、重い電動車イスを担いでくれました。駅員さんが5人ぐらいが汗だくになって担いでくれる姿を見て、「ぼくやったらよう頼まんな」と思いました。

実際に障がい者にたずねると「和泉府中駅と信太山駅は一駅だから、電車に乗らずに電動車イスで行くわ」と言われました。他のお客さんがいなくなるまで待って、20分かかって駅員さんに階段を担いでもらうなら、電動車イスで行ってもあまり時間は変わらないということでした。駅にバリアがあるからそうなっているんです。頼む側に「駅員さんに気の毒」という気持ちを生み出しているということを痛感しました。

非識字ワークでも、「一生懸命説明してくれているけれども、それを理解できない自分がダメだ」と、非識字者が内に閉じこもる方向に向かいがちだということをもっと強調すべきやなあと思っています。識字者と非識字者の壁みたいなこと。「識字者は気がつかないし、非識字者はそのことによって、ます

ます制約されていく」という構造に参加者が気づけたらなあ、と最近は考えています。ちょっとずつ、ぼくの視点が変わってきているかなと思います。

そういう意味で、改めて考えると「非識字体験ワークショップ」という言い方はちょっと違うと思いました。「非識字者の存在に気づかない識字者の気づきを生み出す」という内容で、うまくいい語呂を見つけないかと思っています。ただ「模範解答」を想像させるタイトルや場面設定は、あまりしない方がいいのかなあ、とも考えていますけれど。

## 6. 最後に

### ー 部落解放運動とつながるNPOダッシュのオリジナリティー

07年度には、大阪市の委託を受けてこのワークショップを大阪市内の数カ所でもやります。ダッシュのスタッフには「識字学級にもかかわらんといて、このワークができるか？」と言っています。「ハンダで困る人」は誰でもできます。その時に、「部落のおっちゃん、おばちゃん」の事例を、人からの伝え聞きで話をするのと、自分が直接聞いて話をするのでは重みが全然ちがう。「現場が近くにあるねんから、そことつながっている人間がファシリテーターをやることに意味があるんとちがうん？」と、若いスタッフに問いかけています。皮肉っぽく言えば「人権学習屋のダッシュになったらあかん」と言っています。仕方がないことやけれど、開発教育協会などがやるとどうしても、言葉の通じない場面に出くわして困ったという「非識字体験」で終わってしまう。現場が遠いからです。

しかし、「ダッシュは部落とつながっているNPOやから、部落の実践にちゃんとかかわって、識字学級にも顔をつないどいてやらんとあかん」と思うのです。部落解放運動とつながっているNPOというのが、ダッシュの「売り」やと思っています。ダッシュとしては、解放運動の経験がでるワークをつくるべきやし、やらなあかんと思っています。

ファシリテーターのスキルとしては、たとえば栗本敦子さんたちがやる方がはるかに質は高いんだけど、運動の経験をしている者自身がいっぱい事例をもって、それを紹介するのがダッシュの責務だし、オリジナリティーになると思うんです。

ぼくも毎日、識字の現場には行ってないんですけど、一応細く長くつながっています。そこは切らしたらあかんと思っています。それは大事なところなんやろなと思います。

## ■ 討議

栗本 「ねらい」が変わっていったという話がおもしろいですね。

一番はじめの教材なら、「字が読めないことは大変なことだなと思いました」という感想に留まってしまうと思うんです。それが、識字者の側が字が読めることに対してどんな感覚を持っているのか、識字者と非識字者の壁がどういうふうにつくりだされたり、持つことになったりしているのかというところで掘り下げていくというふうに変ったんですね。それは、常に人権課題がそうであるように、マジョリティーの側が変わらなければいけない、多数派が何に気づくかというところを掘り下げていくことだと思います。駅員さんをやる側の気持ちに焦点を当てていくというのは「学び」としてはより深まると思います。

ー 非識字者のつらい思いに共感するというのもあるけれど、もっと大きな社会の仕組みの中で

自分はどこに立っていて、そのことが何を意味しているのかというところまでいくのが、少なくとも大人を相手にワークショップをするときには大事だと思います。そういうふうに教材が発展してきているんだなあと思いました。

上杉 ある程度同和問題を学習している人だったら、そういうところで気づきが出てきますよね。これ、完全な初心者を対象にやった時には、どういうふうに展開できるのかなと思うのです。「イライラする」というところまではわかりますよね。「イライラする」というところから、社会問題として部落差別を理解するまでのつなぎというのは、どうなるでしょう。

栗本 私はワークショップの手法の専門性を持っているということでこの場にいると思うので、その立場から言いますと、なぜ、これをあえて参加型の教材でやるのかということを考えて時、振り返りで「やってみてどうでしたか？」ということだけではなく、「鍵となる問い」が重要だと思います。振り返る時の切り口とか「この点はどうでしたか？」という投げかけができるかによって、参加者が単に「イライラした」ということだけではなく、そこからもう少し構造的なことに目を向けていくことを促す「鍵となる問い」を考えていくということが、今の上杉先生のご質問に対する方法だと思います。

上杉 学校教育では「いい質問ができる教師が一番よい教師」と言われています。単に、オウム返しを受け答えをするのではなく、次々と視点を展開していく、というか。何か、そういう投げかけがなかったら、進みませんね。

栗本 そうですね。たとえば、車イスのワークの話で言うと、廣瀬さんは「当事者が閉じこもってしまう感じ」と表現されましたが、私などはそういう状態を「差別の内化」と説明します。自分で自分を抑えてしまう体験を繰り返していたら「この人はどうなっていくと思いますか？」と問いかけ、そこから先は想像してもらうのです。

「この場面でどうしますか？」という問いでは、「タクシーに乗る」「次の駅まで歩く」という意見までは出ます。さらに、こういう体験をしょっちゅうしていたら、その人はどういうふうにものごとや社会と向き合うようになると思いますか？といった問いで考えていってもらうことで、「部落の人らは何であなん？もっと自分でがんばったらええねん」といった意見に対して「何でそこまでしんどくなっていってしまうのか？」というところまで踏み込んで考えていってもらうこともできると思います。

逆に、駅員の役をやった人だったら、なぜそこでイライラするのかというところを、もう少し丁寧に考えていったらいいのではと思います。

事務局 参加者を駅員側のグループとお客側のグループの2つに完全に分けた方がいいかもしれない。見ている人も駅員の気持ちになれる。

栗本 そうですね。そうしないと、駅員とお客の両方を見ている人が、高見の見物というか、評論家的な感覚になってしまうかもしれません。グループで分かれてロールプレイをやって、そのあと、それぞれの同じ役割をした人同士でディスカッションするといいんじゃないかと思います。

廣瀬　あえて駅員を1人にせず複数で説明してもらってもええと言ええですね。駅員を3人1組にするとか、増やすことはできると思う。

栗本　「市役所の窓口」のアクティビティも、もうちょっと丁寧に振り返りをやるともっと面白いと思います。ハングルが書けないのに、自分で書こうとしている人たちに、「何で自分でやろうと思ったのですか？」と問いかける。自分でできなくちゃいけないという能力主義的な意識を強烈に持っていると思うんです。それは必ず裏返しになっていて、人に頼まなければいけない人に対する「もっと努力して自分でできるようになるべきだ」という発想とつながってくる。「何で自分でやろうとしたのか」を丁寧に掘り下げたら見えてくるものがあると思います。

(2007. 10. 17)

本文中写真：廣瀬さん提供

## ■ 先行教材紹介

### もし、あなたがよみかきできなかったら？ 駅員とお客の会話

#### 準備するもの

「路線図」シート（日本語版とハングル版の2枚の路線図シートを外表であわせ、透明なクリアファイルなどにいれておく）（グループ数分）、タオル（グループ数分）、「言葉が通じない場合」ワークシート（下記。グループ数分）

#### すすめ方

参加者に、5～6人毎のグループをつくってもらい、駅員役とお客役の2つにわかれてもらう。その中からそれぞれ1人代表者を決めてもらい、「駅員は、お客が字を読めると思っている場合」「駅員は、お客が目が見えないとわかっている場合」「駅員とお客でまったく言葉が通じない場合」のロールプレイをする。振り返りでは特に駅員役の気持ちを丁寧に聞く。最後に、同和地区や在日コリアンの人の非識字の状況を説明し、吉田一子さんの「わたしの おかね なのに」を輪読する。（すすめ方の詳細は廣瀬さんの報告をご覧ください）。

---

## ワークシート 言葉が通じない場合

---

あなたは「逆さま読みの国」から来た外国人です。

「ひばりがおかまで、きっぷいちまい ください」と言いたいのですが、逆さまに読んで駅員さんに切符をもらってください。

いさだく いまちい ふっき でま かおがりばひ

⇒この順で読んでください

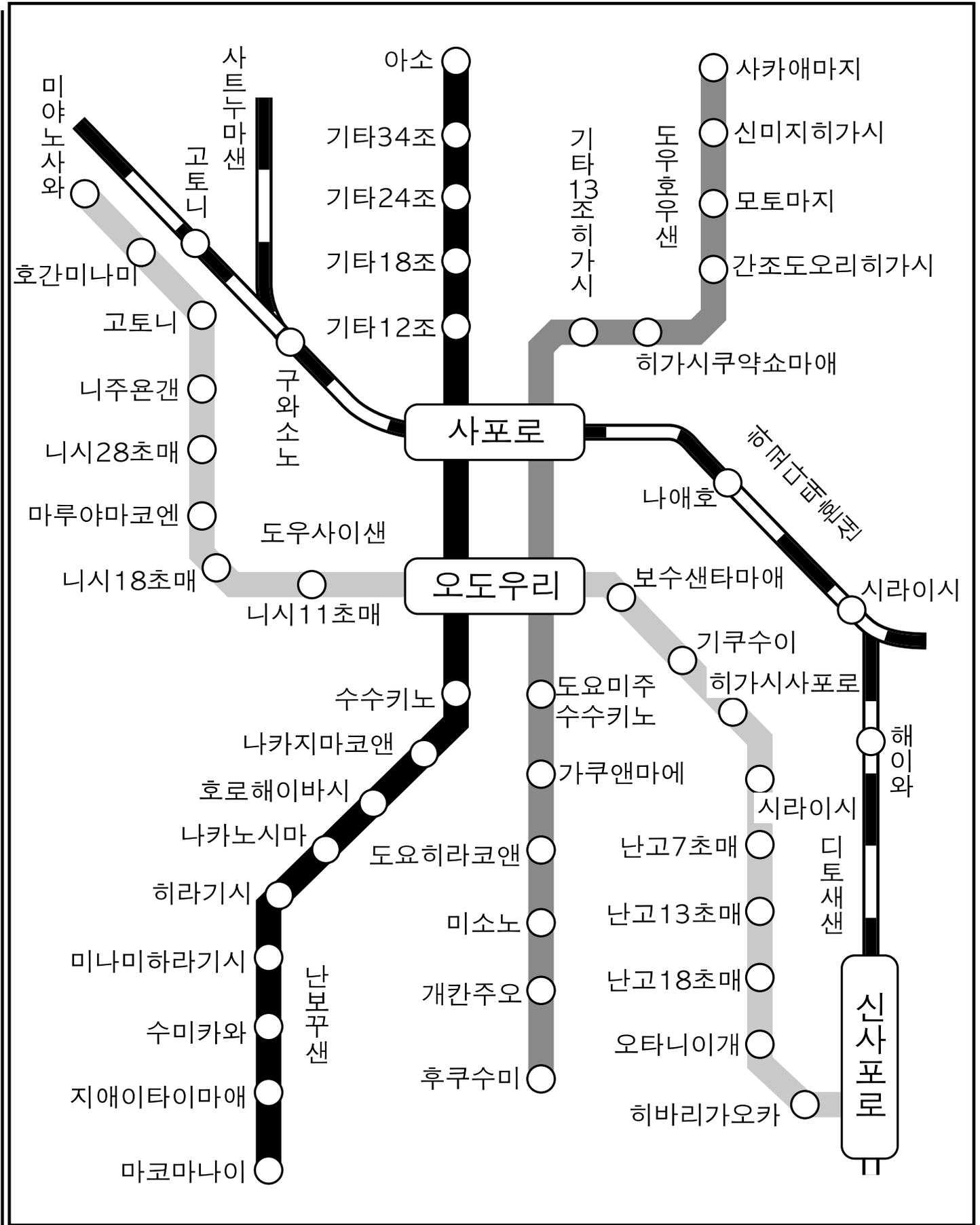
# お客さんと駅員の会話

これは札幌市内の電車の路線図です。この路線図をつかってお客さんの質問に答え、行きたい駅まで案内してあげてください。ただし、お客さんにはこの面を絶対に見せてはいけません。また、あなたもお客さんの面を見てはいけません。



## お客さんと駅員の会話

これはある町の電車の路線図です。裏面の駅員の面は日本語になっていますが、この面は路線図がハングル(韓国・朝鮮語)になっています。が、そのことを駅員に言ってはいけません。「(ハングルが)字が読めない」ということを駅員に言わずに、駅員に目的地までの行き方を教えてもらってください。もちろん、駅員の面を見てもいけません。



■「もし、あなたがよみがきできなかつたら？」資料

吉田一子さん「わたしの おかね なのに」

わたしの  
おかね なのに  
おとしし 一九九三年 四月二十日の  
あさです。きょうは ぎんこうへ い  
て、おかねを おうして こぼくては じと、  
おもいました。こうせいねんきんが 三まん  
五せんえん はいっている はずです。そ  
こから、三まんえん だけ おろしたいと

おもいました。  
そこに きんぐまに すんでいる むすめ  
の 順子が やって きました。これ さい  
わいと、いつものように 順子に たのみま  
した。  
「きょう ぎんこうへ いくから、また が  
みに かいて、  
「ばんぼ だずんや。  
「三まんえん。  
「せう、いつも あざは、がりに いうて、

いそがしいのに、  
おこりながら も 順子は かいて くれま  
した。  
それを もって、えきまへの ぎんこうに  
いきました。まどぐちには わが おん  
なのひとが すわって いました。  
「おねがい します。  
と いうて、かみと つうちょうを わたし  
ました。  
すると、その おんなのひとは、ちよっと

かみを みて、まへの ほうを ゆびさしな  
から、  
「あそこにかみが ありますから、もうい  
ちど かいてください。  
と、かみを かえて きました。きんがく  
の ところの ひが 二じゆうに なって  
るから、おかねを だせないというのです。  
わたしは あわてました。わたしは うま  
れてから このかた、じいんの なまえを  
かいて、ひとさまに さしたしたことなど

ただの いちども ありません。しきじが  
きゅうで 吉田一子と なんども べんき  
うは してきき けれど、ぎんこうの がみ  
にかくような じしんは まるで ないの  
でした。そこで おろろしなから、その  
おんなのひとに、  
「わたし、じい よう がかんから、あんだ  
ちよっと かいて ちよつだい。  
と たのみました。けれども、おんなのひと  
は、

「だめです。じいんて がかなくてほ  
と いて、かいて くれません。わたしは  
もう一ど、  
「わたし、じい しらんから、これ、むすめ  
にかいて もうせんや。せやから、あ  
んた、すまんけど かいてちよつだい。  
と、いっしょうけんめい たのみました。そ  
れでも その おんなのひとは、  
「だめです。じいんて がかなくてほ  
と いう ばかりです。

わたしは しがたがないので つうちま  
を ひたくて がかえらうと しましたが  
もうひとり おんなのひとが いたので も  
う一か、たのんで みました。でも、その  
ひとも いうつとは おなごでした。  
わたしは おまかせ ぼやいて しまい  
ました。  
「じい しらんせんは じいんの おかねも  
たされへんの人が。  
くやしやう、つらやう、とても なぎ

けない おまいて かえて きました。  
その日の ちうがた、順子の いえに い  
って、あさの ことを はなしました。そし  
て、  
「あまえが、ちゃんと かいて くれんか  
。たがら、おかね たされへんかった。  
と、おこりました。  
すると 順子は、  
「いまから ぎんこうに てんわ したる。

と、いって、アノを かけて くれました。  
「もし、もし。」  
どうやら、おとこのひとが、アてきたよ  
うです。アノの、そばに、いたから、ぎん  
このひとの、こえも、よく、きこえまし  
た。順子は、あたしが、ほめたことを、い  
ってから、  
「じい、かかれへん、もんは、じいんの、お  
かねも、だされへんの、ですか。」  
と、おさりました。

ぎんこのひとが、  
「いくら、だしに、こられたんですか。」  
と、ききました。順子が、また、きついつ  
て、  
「そんな、もんを、いでは、ないです。おお  
きな、きんがく、なら、かいて、くれ、ちい  
さな、きんがく、なら、かいて、くれないの、で  
すか。」  
「もし、アの、かじゆ、を、しんたい、しよう  
が、い、が、こられたら、どうするんです

か。  
と、いいました。  
ぎんこのひとが、  
「きほんてき、には、...」  
「きほんてき、には、...」  
と、おぼこことを、なんども、くりがえし  
ています。  
順子は、たまりかたえ、  
「この、よの、な、か、じい、かける、ひと、は  
「かりと、ちがう、です。あた、く、みたい

が、ぎんこの、な、う、よ、けい、に、でん、けん、が  
く、し、ゆ、う、して、いる、と、おも、う、て、ま、した、わ。  
と、い、い、ま、し、た。  
この、や、り、と、り、を、き、い、て、い、て、わ、た、し、は  
ま、う、な、さ、け、な、く、て、な、さ、け、な、く、て、  
「もう、い、い、も、う、い、い、て、順、ち、ゃ、ん。」  
と、い、い、て、と、め、ま、し、た。  
順子は、  
「し、ぎ、じ、へ、三、ね、ん、先、い、つ、て、ア、と、こ、ろ、も  
な、ま、え、も、か、け、ん、て、ど、う、す、ん、の、ほ、ん、ま

に、く、や、し、い、め、に、あ、わ、ん、と、ほ、ん、ま、に  
か、れ、へ、ん、の、や、が、ら、。  
と、こ、ん、ど、は、わ、た、し、に、お、こ、り、ま、す。  
それ、か、ら、わ、た、し、は、お、う、の、お、う、に、い  
ま、し、た。そ、し、た、ら、む、ら、が、か、え、て、い、て、  
「あ、あ、ち、ん、ぎ、ん、こ、う、か、ら、ア、ノ、が  
か、つ、て、ま、だ、ア、に、か、あ、た、ん、か、。  
と、き、ま、し、た。ぎ、ん、こ、う、の、ひ、と、も、や、  
ば、り、し、ん、ば、い、し、て、く、れ、て、い、る、の、だ、な、と

おも、い、ま、し、た。  
「じ、を、な、ん、に、も、し、ら、な、か、つ、た、と、き、は、  
「あ、あ、そ、ん、な、も、ん、か、と、あ、き、ら、め、て  
い、ま、し、た、が、し、ぎ、じ、で、す、こ、し、ひ、ろ、が、な、だ  
け、ア、も、よ、み、か、き、が、ア、き、る、よ、う、に、な、た  
い、ま、は、く、や、し、く、ア、く、や、し、く、て、な、り、ま、せ  
ん、も、と、も、と、べ、ん、ぎ、き、う、し、て、な、ま  
え、と、と、こ、ろ、ど、う、い、は、か、ん、じ、で、か、け、る  
よ、う、に、な、り、た、い、と、おも、い、ま、し、た。

あ、く、る、日、こ、ん、な、おも、い、は、も、う、し、た  
く、な、い、と、おも、い、な、が、ら、順、子、と、い、っ、し、ま  
に、き、の、う、の、こ、と、を、日、き、に、か、き、ま、し、た。  
その、つ、ぎ、の、日、は、木、よ、う、日、で、し、ぎ、じ  
が、き、ゆ、う、の、日、で、す。わ、た、し、は、こ、の、日  
き、を、も、て、と、こ、ろ、と、な、ま、え、の、ア、ノ、ん  
を、か、い、て、も、ら、い、ま、し、た。  
豊、田、村、が、一、町、丁、目、の、の  
吉、田、一、子  
その、日、か、ら、な、ん、ど、も、な、ん、ど、も、け、い、つ

ま、し、た。え、ん、び、つ、で、お、お、き、く、か、い、た、り、  
ち、い、さ、く、か、い、た、り、ホ、ー、ル、ペ、ン、で、か、い、た  
り、も、う、な、ん、か、い、か、い、た、か、わ、か、り、ま、せ  
ん、し、ぎ、じ、が、き、ゆ、う、へ、い、く、と、ま、さ、き  
に、さ、れ、を、け、い、し、ま、し、た。そ、れ、で、も、ま  
だ、と、こ、ろ、が、な、な、な、か、け、ま、せ、ん、す、く  
つ、ま、ア、て、し、ま、い、ま、す。ア、ノ、を、み、な、い、て  
か、け、る、よ、う、に、ま、だ、ま、だ、け、い、こ、し、な、く、ア、は  
な、り、ま、せ、ん。

それを せんせいに みせると、せんせい  
は、「これを もとにして、もう一ど ほくと  
いっしょに かいて いきましょう。」  
と いわれました。そうして かきはじめた  
のが この ぶんしょうです。  
これを かく ときが、一ばん たのしく  
なりました。  
この ぶんしょうは、じぶんが かみに  
なまえと きんがくを かいて、おかねが

こうしの せんせい、  
「この くやしさを、つらくて もうひと  
くわしく かいて おきましょう。」  
と いわれました。  
そこで また、順子に はなしして、ちよ  
つと くわしく かいて もらいました。そ  
れから、ひがしおおきかに いる 順子の  
いもうとの 節子にも はなしして、節子に  
も かいて もらいました。日き よりは  
うんと なかく なりました。

だせた 日まで つづけましょう。その日  
のことを かいて、この ぶんしょうを  
おわりに しましょう。」  
と、せんせい、はなれども いわれます。わ  
たしも、そうしたいとおもいました。  
としが かわって 三月二日の あさで  
す。四月八日から 一しゅうかん、四こく  
におまいりに いくので、十まんえん だ  
さなければ なりません。

こんどこそ、じぶんが かみに かいて、  
きんこうで おかねを おろして こようと  
おもいました。  
けれど、また 「まちがってる」と いわ  
れないが しんばい、です。それで や、ぱり  
順子にも かいて もらいました。もし、わ  
たしの かいたので とおらな が、たら、順  
子に かいて もら。たのを だそうと お  
もったのです。  
一ねん ががって やつと ためた 十ま

んえんです。これで おろして もらえるや  
ろか、しんばい、しながら、ボールペンに  
し、かり ちがらを こめて かきました。  
それを も、て、きんこうの まどぐちに  
いき、おそろおそろ、  
「きょう、はじめて かいて きたんやけど、  
これで いけますか。」  
と、いって、つうちょうと わたし が か  
いた ほうの かみを さしたしました。  
まどぐちの おんがのひとは、に、こり

して、  
「いけますよ。」  
と、いって くれました。ほ。と しました  
が、まだ しんばい、です。  
しばらく まえに た、ていると、  
「吉田さん。」  
と、よんで くれて、十まんえんとい、し  
よに つうちょうを かえて くれました。  
うまれて はじめて、わたしの かいた  
じ、で、おかねが だせたのです。うれしく

て うれしく、なみだが できてきました。  
あくる日の あさ、順子が きたので、  
「きのう、わたしが かいた かみて、おが  
ね だして きたよ。」  
と、はなしました。順子は  
「よか、たなあ。」  
と、よろこんで くれました。  
その 日は、しきが、きんこうの 日、で  
した。みんなに、

「きのう、じぶんの じいて、おかね、おろ  
して きたよ。」  
と、ほうこく しました。みんなが、  
「よか、たなあ。きょう だいじょうぶや。」  
と、ほけまして くれました。  
これで、やつと この ぶんしょうを お  
わりにする ことが できました。  
(一九九四年 三月三十一日)



# 第 3 部

## 資料



人権研修のための参考文献リスト

作成：栗本敦子 ((Facilitator's LABO (くえふらぼ))

書名	著者	発行年	出版社
人権教育ファシリテーター・ハンドブック 基本編	角田尚子 ・ERIC 国際理解教育センター著	2000	ERIC 国際理解教育センター
いっしょに考えて！人権 —人権教育ファシリテーター・ハンドブック 発展編		2002	
いっしょにすすめよう！人権 —人権教育ファシリテーター・ハンドブック 実践編		2002	
対立から学ぼう —中等教育におけるカリキュラムと教え方	ウィリアム・クライドラー著	1997	
レッツ・コミュニケーション！	角田尚子・ERIC 国際理解教育センター著	2001	
参加型で伝える12のものの見方・考え方	ERIC 国際理解教育センター編	1997	
多様性トレーニング・ガイド—人権啓発参加型学習の理論と実践	森田 ゆり	2000	部落解放人権研究所
多様性教育入門 —参加型人権教育の展開	大阪多様性教育ネットワーク・森実	2005	解放出版社
クイズウルトラ人権100問	辛淑玉監修	2005	解放出版社
ワークショップ —新しい学びと創造の場	中野民夫	2001	岩波書店
ファシリテーション革命	中野民夫	2003	岩波書店
新グループワーク・トレーニング	日本レクリエーション協会監修	1995	遊戯社
ファシリテーター・トレーニング —自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ	津村俊充、石田裕久編	2003	ナカニシヤ出版
人間関係トレーニング —私を育てる教育への人間的アプローチ	津村 俊充、山口 真人	1992	ナカニシヤ出版
人間関係づくりトレーニング	星野 欣生	2002	金子書房
参加型ワークショップ入門	ロバート チェンバース	2004	明石書店
対立が力に グループづくりを生かせる体験学習のすすめ	ウィリアム・J・クレイドラー	2001	みくに出版
静かな力 子供たちに非暴力を教えるための実践マニュアル	ステファニー・ジャドソン	1995	嵯峨野書院
協調的交渉術のすすめ	エレン・レイダー/スーザン・W・コールマン	1999	アルク
問題解決の交渉学	野沢聡子	2004	PHP 新書
参加型学習のすすめ方	廣瀬隆人・澤田実・林義樹・小野三津子	2000	ぎょうせい
ワークショップ「気づき」から「行動」へ	(財)人権教育啓発推進センター	1997	(財)人権教育啓発推進センター

人権研修のための参考文献リスト (自治体作成 1)

(社)部落解放・人権研究所図書資料室「りぶら」所蔵

書名	著者	発行年	発行元
結婚? 幸せ 人権学習シリーズ vol. 1	大阪府人権協会	2003	大阪府企画調整部人権室
働く(work) 人権学習シリーズ vol. 2	大阪府人権協会	2004	大阪府企画調整部人権室
暮らす 人権学習シリーズ vol. 3	大阪府人権協会	2005	大阪府企画調整部人権室
ちがいのとびら: 多様性と受容 人権学習シリーズ vol. 4	大阪府人権協会	2007	大阪府企画調整部人権室
人権学習プログラムづくりの原理 人権学習カリキュラム検討委員会報告書	大阪府人権協会	2006	大阪府企画調整部人権室
人権ワークショップによる大阪市人権啓発推進員リーダー養成研修 基本テキスト集	部落解放・人権研究所啓発企画室	2004	大阪市人権啓発推進協議会
人権ワークショップによる大阪市人権啓発推進員リーダー養成研修 基本テキスト集	部落解放・人権研究所	2006	大阪市人権啓発推進協議会
チャレンジ! 2 参加・体験人権学習実践記録	1999年度同和主担者人権啓発推進者 宿泊研修研修プロジェクトチーム 堺市 職員自主研究グループ「りれーしょんず」	2000	堺市職員自主研究グループ「り れーしょんず」
チャレンジ! 3 人権ワークショップ【参加・体験人権学習】実践記録	堺市職員自主研究グループ「りれーしょ んず」	2001	堺市職員自主研究グループ「り れーしょんず」
チャレンジ! 4 人権ワークショップシンポジウム【新たな人権ワークショップの創 造に向けて】記録	堺市職員自主研究グループ「りれーしょ んず」	2002	堺市職員自主研究グループ「り れーしょんず」
人権学習教材 ある! ない? 大事典: あなたの周りでこんなことな〜い?		2006	茨木市人権センター
津島市人権教育推進のための調査研究事業報告書 平成17年度版「人権教育推 進のための調査研究事業」モデル事業 平成17年度(参加体験型学習講座・研修 視察・座談会事業等)	島津市人権教育調査研究委員会	2006	愛知人権フアンクション委員会
人権ワークショップ開催記録集 2003年(平成15年)度	奈良県生活環境部人権施策課	2004	奈良県生活環境部人権施策課
人権ワークショップ教材集 置き放ちのおもちゃ箱		2005	滋賀県人権センター
楽しく学び合うワークショップ	滋賀県企画県民部同和对策課国際理解 教育情報センター 米田伸次	1999	滋賀県

人権研修のための参考文献リスト (自治体作成 2)

(社)部落解放・人権研究所図書資料室「りぶら」所蔵

書名	著者	発行年	発行元
人権ワークショップ教材集 わたし解き放ち		2004	滋賀県人権センター
わたし はっしん! 人権ワークショップ教材集	人権教材作成プロジェクトチーム	2006	滋賀県人権センター
NEWSな人権 新聞記事から考える人権ワークショップ	人権学習教材作成プロジェクトチーム	2007	滋賀県人権センター
参加型人権学習教材	三重県	2000	三重県
参加型人権学習の手引き	三重県人権問題研究所	2000	三重県生活課人権室
人と企業と生き方と 企業内研修用教材 同和問題編 1～3	三重県人権問題研究所	2003	三重県
人と企業と生き方と 企業内研修用教材 障害者の人権問題 1～3	三重県人権問題研究所	2004	三重県
人と企業と生き方と 企業内研修用教材 外国人の人権 1～3	三重県人権問題研究所	2005	三重県
人権教育指導資料 II ワークショップ 上	岡山県教育庁人権・同和教育課	2004	岡山県教育庁人権・同和教育課
人権教育指導資料 III ワークショップ 下	岡山県教育庁人権・同和教育課	2005	岡山県教育庁人権・同和教育課
愛と夢とぬくもりを 参加型人権・同和教育指導資料集	高知県教育センター同和教育部	1999	高知県教育センター
人権教育指導資料集 平成15年度(2003年度)	長崎県教育庁生涯学習課人権・同和教育室	2004	長崎県教育庁生涯学習課人権・同和教育室
教材資料集「…を50分で学習する」参加型学習の展開と、「人権」を考える授業	教材資料集「…を50分で学習する」編集委員会	2001	長崎県部落史研究所
きりひらく 2	大分県高等学校人権・同和教育研究会 人権学習実践資料編集委員会	2002	大分県人権・同和教育研究協議会
豊かな人権文化をめざして 参加型学習啓発資料	熊本県教育委員会	2001	熊本県教育委員会
豊かな人権文化をめざして 参加型学習啓発資料	熊本県教育委員会	2002	熊本県教育委員会
じんけん 1 参加体験型人権学習指導案集	熊本市教育委員会人権教育指導室	2004	熊本市教育委員会人権教育指導室
豊かな人権感覚を育むために 人権教育推進資料 平成17年度 参加体験型学習 の手法を生かした授業事例集	熊本県教育委員会	2006	熊本県教育委員会

# ■資料 2007年度部落解放・人権大学講座 ゼミナールコース プログラム

## Step 1 2007年6月2～3日

どうしてワークショップ？ なのためのファシリテーター？ あらためて考える参加型

### 1日目 (6/2)

- 10:05 起きた時間でラインアップ<全体>  
ネームチェーン→WSに参加してから  
の年数でネームチェーン
- 10:25 ペアで自己紹介(傾聴) 1分ずつ  
<ペア>・WS参加体験・F体験
- 10:30 今回の講座への期待と不安<ペア>  
→<全体>で共有
- 10:50 今までの45分のプロセスふりかえり
- 11:05 ルールづくり<ペア・共有>→刺激的に  
するアイデア
- 11:27 参加者自身でルールをつくる意味<ペ  
ア・共有>  
(11:35~11:45 休憩)
- 11:45 参加者アンケート  
<4グループ→全体共有>  
→集中・分析・気づいたこと発見したこ  
と  
(12:45~13:45 休憩)
- 13:45 4つの自己紹介1つはウソ<全体>
- 14:10 参加型WSについて知っていること/  
知りたいこと →参加型の特徴<グル  
ープ→全体>
- 14:25 アクティビティを出し合おう  
<個人→全体>
- 14:55 小講義「アクティビティとは」[経験学  
習の4段階]  
(15:05~15:10 休憩)
- 15:10 ミラー <ペア>
- 15:25 ヒューマンチェーン <全体>
- 15:30 結婚の条件 <3人G→共有>  
(16:30~16:35 休憩)
- 16:35 人権WSと他のWSの違い  
・さまざまな人権課題をとりあげる際の  
可能性と留意点 <G→全体>
- 17:15 ふりかえりのe q i <全体>
- 17:30 終了

### 2日目 (6/3)

- 10:00 ウォーミングアップ<全体>  
からだまわし、エネルギー送り
- 10:15 1日目のふりかえり<ペア→共有>
- 10:40 ルールの点検<ペア→共有>  
(資料配布)  
「心地よい」と「安全・安心」  
(11:27~11:35 休憩)
- 11:35 「差別と人権」言葉と定義<全体>  
グループわけ
- 11:45 おとなが効果的に学ぶ場をつくるため  
にファシリテーターがすべきこと<G  
→共有>  
(12:45~13:45 休憩)
- 13:45 ファシリテーターのもつ恐怖<ペア>  
→“悪夢”のシチュエーションづくり&  
解決<ペア→全体→ペア→全体>  
(14:55~15:05 休憩)
- 15:05 2つの帽子<G→共有>
- 15:40 人権ファシリテーターの介入の指針<  
グループ→共有>
- 16:00 介入の仕方を考える<ペア→共有>  
・被差別の当事者が語りだした  
・差別発言、傷つける発言があった  
・攻撃的・暴力的な言動  
・感情が激している  
(16:42~16:45 休憩)
- 16:45 ファシリテーターにのぞましい条件<  
個人 Best 3→Gランキング>  
→人権啓発ファシリテーターにのぞま  
しい条件5つ<G→共有>  
2日間のふりかえり
- 17:15 終了

# ■資料 2007年度部落解放・人権大学講座 ゼミナールコース プログラム

Step2 2007年6月16日

午前

講演「部落問題に関する差別意識と人権意識の  
かわりについて

—2005年大阪府民意調査より—

報告 時岡 新(金城学院大学)

後

「概念からアプローチする人権」

角田尚子(ERIC 国際理解教育センター)

セッション1 共通基盤づくり 13:15~15:00

13:15~

1. 話し合いのルールづくり「深める学びあいのための心掛け」[ペアで1分→全体共有、模造紙に板書]
2. 出された意見から、三つを選んで具体的なハウを共有する。[ペアで2分→全体共有、模造紙に板書]

- ・「わからないことは聞く」
- ・「批判的にフィードバックする」
- ・「ノートを取るか、取らないか」

3. さらに、「直観的/直感的に学ぶ」とはどのようなことかについて、深める。[ペアで2分→全体共有、模造紙に対比表「いい点/危険な点」]

14:00~

4. 「さまざまな感情」でこれまでの自分自身の心の動きをふりかえる。
5. 「学びを促進するもの/阻害するもの」で分析する。[4人一組のグループ3つ、5人のグループ一つに分かれる。対比表]
6. 学びの場づくりの心がけ

14:25~

7. 対象について理解する。「午前中の調査報告からの枠組を活用する」
  - ・「受容的/拒否的」をY軸に、「有意義/無意義」をX軸にとった二次元表で、4つのカテゴリーの人々に対する手だてを考える
8. 全体で共有。気づいたこと・感じたこと・

学んだこと

(15:00~15:15 休憩)

セッション2 「識字の暴力」について考える

15:15~17:45

15:15~

1. 「勢力観」についての4つのコーナー [その後グループの編成を変える]

15:20~

2. 人類の歴史 [ミニレクチャー]

15:32~

3. 資料「識字の暴力」を読む

15:37~

4. 識字の暴力について、共通理解を深める [連想図] 7つ以上、3段階以上<4人G>

16:00~ 安藤昌益「三教からの解放」

5. 三つの家族とその社会の「識字」の状況を類推する [「地球家族」の写真を使って]
6. ネクストステップをデザインする。[ここまで分析してきた、「行動化」につなげていくための次の作業として何がやりたいかをグループで話し合う。]

16:37~

○よりよいQOLと識字

- ・識字社会の脱暴力
- ・口で伝えた方がいいことって何?

○今の日本における識字の課題

○識字と解放運動 いい点/危険な点

- ・識字の歓びと識字の差別、限界
- ・無文字文化のこれから

○無文字文化から学びたいこと、識字以外のつながり方

○力の格差を差別につなげない

7. 上記から考えたいテーマの希望によってグループ分け [○印が選ばれたもの]

8. 全体で共有 [模造紙に板書]

9. サークルタイムでふりかえり

**■資料 2007年度部落解放・人権大学講座 ゼミナールコース プログラム**  
**Step 3 2007年6月30日～7月1日**

**1日目 (6/30)**

- 10:00 Step 1～2の振り返り<全体>
- 10:10 出欠状況に違いのある参加者がともに学ぶためのルール・心がけ<ペア・共有>
- 10:30 アクティビティ/教材を創りだすための話し合いの原則<ペア・共有>
- 10:40 部落問題との出会い～人生の河  
 <個人→3人G (しゃべったことのない人、年代や地域の違う多様な人とGになる)>
- 11:20 なぜ参加型で部落問題を行うのは難しいのか? 方法別で (「参加型でつたえる12のもの見方、考え方」をもとに)  
 <6つのG⇒共有>
- ・ブレインストーミング
  - ・因果関係図
  - ・対比 (環境問題と人権問題の対比)
  - ・対比表—他の様々な人権課題と部落問題の比較
  - ・2面連想図—可能性と懸念
  - ・リストと分析—特徴・課題・背景・時間
- 12:00 発表、共有  
 (12:20～13:20 昼休み)
- 13:20 「身近なこと・具体的なこと」から考えることと「概念・原理原則」から考えていくこと、それぞれの利点と限界 [マトリックス]
- 13:40 部落問題を扱う人権啓発で伝えたいことは (市民啓発・企業啓発・学校・その他のグループで)  
 アクティビティづくりの基本と「12のもの見方・考え方」  
 素材をもとにアクティビティを創るとは? あなただったらどう創る?  
 部落問題について 伝えたいこと/とりあげたい素材  
 グループに分かれて教材づくり

**2日目 (7/1)**

- 各グループから実践
- 10:00～10:45 準備・順番  
 評価の指針づくり
- 10:45～11:30 カムアウト・立場宣言
- 11:30～12:15 当事者の語り/痛み・誇り  
 (昼休み)
- 13:15～14:00 差別用語・差別発言
- 14:00～14:45 土地差別  
 (休憩)
- 14:55～15:40 部落のイメージ/“こわい”意識
- 15:40～16:25 忌避意識/結婚差別  
 (休憩)
- 16:35～17:15 全体ふりかえり

**■資料**

**同和問題に関する参加型学習教材開発研究会記録**

2007年

10月17日

報告『『識字BOX』の開発と実践の経験について』廣瀬聡夫さん(NPO法人ダッシュ)

11月30日

報告「参加型学習の光と影」渥美公秀さん(大阪大学コミュニケーションデザイン・センター)

12月14日

報告『『2005年大阪府民意調査』結果から啓発の課題を考える』時岡新さん(金城学院大学)

2008年

1月16日

「報告書の発行に向けて」

# 執筆・協力者

## 第1部

---

2007年度部落解放・人権大学講座ゼミナールコースでの議論をもとに事務局が原稿を作成し、講師の栗本敦子さん（Facilitator's LABO くえふらぼ）に加筆・修正いただいた。

それぞれの人権教育・啓発の経験から、活発な議論とワークショップの実践に取り組んでいただいた、2007解放大学ゼミ生のみなさまに、心から御礼申し上げます。

## 第2部

---

上杉孝實（畿央大学教授）

時岡新（金城学院大学）

渥美公秀（大阪大学コミュニケーションデザインセンター）

廣瀬聡夫（元NPO法人ダッシュ）

「同和問題に関する参加型学習教材開発研究会」執筆者以外のメンバー

浮穴正博（部落解放・人権研究所啓発企画室室長）

井村 紘（部落解放・人権研究所啓発企画室主事）

新木敬子（部落解放・人権研究所啓発企画室）

栗本知子（部落解放・人権研究所啓発企画室、本事業事務局）

## 協力

---

奥田均（近畿大学教授）

許輝子（とよなか人権文化まちづくり協会）

中山久夫（クラシエホールディングス株）

西田真哉（トヨタ白川郷自然学校校長）

吉田一子

米田知世（部落解放・人権研究所図書資料室）

2007年度部落解放・人権大学講座参加者

部落解放同盟愛知県連合会

国際識字年推進和泉連絡会

名張市人権・同和教育推進協議会