

社会教育実践としての「話し合い学習」

～ジェンダーを学ぶ視点から～

阪本 陽子

(文教大学教育研究所客員研究員)

'Discussion Learning' for Practice of Social Education: From Perspective of Gender Learning

SAKAMOTO YOKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

1. 「話し合い学習」とは何か

1) 「話し合い学習」のとりえ方

「話し合い学習」は、社会教育実践において様々な学習場面で多用されている学習手法である。近年では、欧米で実践されている参加型のワークショッププログラムが次々に日本にも導入され、その多くに共同作業やディスカッションが組み込まれ、学習者同士の対話の教育的効果が期待されるなかで、話し合うことの意義は、ますます重要視されてきている。

しかし、社会教育実践における「話し合い学習」の定義は曖昧である。実践場面では、文字通り、二人以上の複数人が話し合うことを以って「話し合い学習」と称するような場合もある。また、社会教育実践における「話し合い」という学習手法を、研究として正面から取り上げているものも多くはなく、話し合いの過程を学習手法とする「話し合い学習」という用語は、使用者によって意味するところは同一ではない。

三井為友は、話し合い学習を「承り学習」と対置するものとしてとらえ、ただ二人でも可能となる対話や対談は厳密な意味での話し合いに入らず、話し合いとは、「三人以上の人間がそれぞれの考えを出しあいながら、

『共通の理解』というものをつくってゆこうとする努力」を用いた新しい学習形態であるとしている¹⁾。

日高幸男は、話し合い学習は「討議法による学習のひとつの形」として、「『話し合っ
て楽しむ』という人間の本性を、より目的
的に、組織的に、学習の場として作り上げよう
としたものである」と表現している。そして、
話し合いを学習の場と位置付けるためには、
構成上に①参加者（メンバー）、②司会者、
③助言者、④記録者、⑤観察者、の存在が必要
であると述べている²⁾。

また、久田邦明は、社会教育の方法と技術を
を主題とした論文³⁾のなかで、話し合い学習
とは「これまで一般に『学級』と呼ばれてき
た社会教育事業のこと」として捉え、加えて
「話し合いを主な手法として数人から20人前
後までの参加者が継続的に参加するもの」と
表現し、また、その意義を①人と人との出会
いの場、②意見交換の場、③諸々の問題を明
らかにする場の、およそ3つの役割にあると
している。

このように、社会教育研究者の間にも「話し
合い学習」の明確な概念規定はなく、学術
語として用いるまでの吟味が十分なされてい
るとも言い難い。

2) 「話し合い学習」の起こり

話し合いの系譜を辿れば、それは前近代社会で行われていた寄り合いにそのかたちを見ることができる。部落での出来事や行事などについて協議したり、娯楽のなかで人々が関わり合うなどの場を通して、人々は話し合いによる相互学習を進めながら共同生活体を維持していたといえる。

社会教育実践において、「話し合い学習」という形式が発展したのは、1950年代頃である。戦前・戦中の「啓発」「普及」という方法ではなく、他者との関わりのなかで、意識的に自己を育てていくことが社会教育実践に求められ、主体的な国民形成のための手立てとして、「承り学習」と表現されるような啓蒙的な講演・講義中心の学習形態を反省的に捉え返すなかから生み出された学習形態である。

1954(昭和29)年から3年間、静岡県稲取町において実践された文部省主催の「実験社会学級講座(稲取婦人学級)」に、女性を対象とした話し合い学習の実践手法の原型をみることができる。この学級の目的は、下からの積み上げによる新しい学習方法を展開することであり、以下の7点を取り込んで開設された。①参加者の徹底した話し合いを中心とする。②広報活動を行う。③グループを育てる。④視聴覚資料を学習素材とする。⑤記録をつける。⑥全参加者の役割分担。⑦作業の取り入れ。(「昭和二九年度文部省実験社会学級講座の実施⁴⁾」より筆者まとめ)稲取では初年度には、声を上げていくこと、問題意識を形成していくことに価値を置いた目標が立てられ、やや文部省側の問題提起の構造化が見られながら、講座形式の学習形態が見られた。2年目、3年目はグループ単位でテーマを立て、話し合いや調査、発表を通し、活動の記録化を行っている。稲取で実践された、このような小集団の話し合い中心の共同学習の積み重ね方式は、女性を対象とした「婦人

学級」として全国各地に広がりを見せた。それまで受け身の姿勢で自分の意志を口にすることができなかった女性たちが、生活経験のなかで疑問や所感を表現していくことを通しての気づきを重視する学習へと展開、発展していったのである⁵⁾。

2. 女性を対象とした教育における「話し合い学習」

1) 「話し合い学習」の形式とその意味

「話し合い学習」を多く用いた実践事例が見られるのが、女性を対象とした教育の領域である。前述の社会実験学級における共同学習の系譜を受けて全国に広がった「婦人教育」から、女性解放やエンパワーメントを目指す「女性問題学習」に至る、女性を対象とした教育の歴史的流れのなかでは、「話し合い学習」とは、「自分たちの実態から問題をつかみ(気づき)、伝えあい、記録によって点検する」という一連の流れを持って展開されている。

具体的には、以下の3つの過程が含まれている。第1過程：集った学習者の実態、問題意識のありさまに即しながら学習を組み立てていく。自己紹介が学習の大事なベースとなり、講師集団が自己紹介の中で浮かび上がった学習者の生活現実や活動の実態、そこに反映する意識のなかから、課題を浮上させる。第2過程：自己紹介で浮かび出た共通認識にしたい事柄を、どの質で問うのかということが講師から投げかけられる。第3過程：以降は、話し合い、共通確認、記録化の繰り返しと人間関係の深まりが展開される。

成人女性の学習論研究を重ねる村田晶子は、稲取で指導にあたった三井為友の認識を踏まえ、「話し合い学習」の意義は、個々に意見を述べ聞くことで起こる、学習者間の認識の葛藤を超えて出来る新たな創造物(三井はこれを「共通事項のねりあげ」と表した)に参加にすることによる主体性、共同性を創出す

る過程にあるとしている。

1976年からの「国連婦人の十年」以降は、国際的に共通の課題となった女性解放の動きとともに女性を取り巻く問題認識の質的転換を受けて、多くの自治体で教育委員会主催の学級や講座が実施される動きが広まった。女性問題学習の機会の多くが、この学習形式を用いて実践されていたことが数々の事業報告書や記録集からうかがえる。

板垣葉子は、社会教育における女性の「話し合い学習」の分析にあたって、「話し合い学習」を、一般に行われる「討論学習」とイコールで考えてはいない⁶⁾。「話し合い」は、特定のテーマをめぐる討論方式の学習法とも、また、相手の話しに深く耳を傾ける「相手を聴く」カウンセリング関係とも重なる部分を含みながらも、両者とは異なる性格を持ち合わせていることを指摘している。板垣の指摘まとめると、表1のようになる。板垣の分析では、社会教育における女性を対象とした教育実践で用いられる「話し合い学習」とは、話し合いの質を吟味することであることが明確に見えてくる。

2) 「話し合いの質を吟味する」を示す場面

板垣の指摘する「話し合いの質の吟味」を示す事例を以下の二つの場面から考えてみたい。

一つ目の場面は、1988年に東京都教育庁社会教育部が主催した「全都婦人学習グループ交流会」からである。分散会で「女性問題解決をめざし、共に育ち合う関係をもとめて、グループで何をどう学ぶのか、民主的で平等な人間関係をどうつくるか、ちがった立場・意見をどう認めあっていくか、地域とどうかかわっていくか」を柱にして、話し合いが深められている。各地で活動する女性グループのメンバーが、それぞれの活動状況・課題などを出すなかで、共通の問題点を取り出して話し合うという手法が取られている。そのなかで、グループを辞めていくという人の問題について、多数の人の関心が強く、その問題から話し合われた。話し合いのなかでは、「だれも落ちないことが本当に良いことなのか。出来ない人に合わせると本来の目的が見えなくなり、結局お茶飲み会になってしまう。」「下の人にあわせるというのではなくグループ本来の目的を大事にしてゆっくり進んでいけばよい。落ちる落ちないの問題ではない。」

表1 「話し合い」「特定のテーマをめぐる討論学習」「カウンセリング」の相違
(板垣の分析をもとに筆者まとめ)

	話し合い	特定のテーマをめぐる討論学習	カウンセリング
話しをし合うことの軸がどこに置かれるのか	主体としての学習者相互の対等なコミュニケーションにより、現実と自己の関係を明確化しつつ話し合う過程を共有し、話し合いの質を吟味すること。	討論を通していかに効果的に課題解決を進めるかということ。	クライアント（話者）の話しにカウンセラー（聴き手）がじっくり耳を傾けるということ。
特徴	学習者が直面している問題に関するあらゆる状況、混沌とした心理・認知の水準すべてを受け入れる。	明確なテーマが共有され、これを解決する手段として討論が用いられる。	基本はセラピーであり、カウンセラーが、受容的關係、共感的理解を重ねながら、クライアント自身が自己洞察していく過程を援助する。
「話し合い」との相違	(討論学習) 討議方式では抜け落ちる細かい心理的配慮やテーマから外れる話題を拾い上げることに積極的意味を認める。 (カウンセリング) 参加者全員が常にカウンセラーであり、同時にクライアントでもある。	テーマから外れて課題を拡散させることは歓迎されない。学習者はテーマについての準備学習が必要であり、その不足、あるいは関心がないと討論から外れて疎外され、学習の成果に結びつきにくくなる。	クライアントがカウンセラーの感覚に近づきながら自己洞察することはあり得るが、カウンセラーがクライアントになり切ることはない。

などという発言があった。話し合いのあとに助言者が課題の整理をするとともに、話し合いを通して見えてきたことのなかで、助言講師は、次のような投げかけをして学習者に気付きを促している。

「グループのメンバーがやめていく問題を話し合う中で、『やめる』『ぬける』『落ちる』と様々な言い方も出ましたが、中でも『落ちる』という言葉が当然のこのようにくり返し使われていました。又、『下の人……』という言葉も出ていました。互いに平等な立場にあるということを頭の中で理解している筈なのに『落ちる』『下の人』という言葉に無意識の中にある根深い差別感が覗いているように思われ、平等な関係を真に作り上げていく大切さ、むずかしさ、そしてそれは身近な日常的に克服すべき女性問題ではないかということが見えてきました。」(『1988年 全都婦人学習グループ交流会の記録』、東京都教育庁社会教育部振興課、1989より筆者まとめ)

二つ目の場面は、国立市公民館の公民館保育室活動の実践例⁷⁾からである。公民館の保育室に子どもをあずけることを通して人と関わるなかで、自分の行動が他から意味づけられ、そのありようを見ることが出来る学習実践である。保育室運営会議の話し合いや、「保育だより」の発行によって、共同で学び合うなかで自分自身で考え、行動する主体形成の学習が進められた。自分の暮らしの在り方、家庭の在り方、日々の子どもの関係の在り方を社会的関係のなかで社会的な意味づけをもって問い直していくことを目指し、活動を通して、一人では見えなかった自分の姿が見え、その自分は周囲の人とのかかわりのなかにあることが浮かび上がると、自分の言動が自分のものだけではなく、周囲の人たちの動きを支えたり進めたりする力にもなるし、その逆に潰してしまう力にもなりうるものが切実に感じられるようになる。そのような学

習の軌跡が、「保育室だより」の記録⁸⁾にあらわれている。

月例の保育室運営会議で「健やかな成長」をテーマに話し合われた時、一人の母親が5歳になる自分の息子の身に友人宅で起きた出来事について発言した。3人の子どもと遊んでいた息子は、散らかした玩具の片づけを押し付けられたが、その宅の母親がその姿に「偉いのね」と声かけをしたところ、周囲の子どもたちに対してリーダーシップを取るような言動になって次の遊びに向かったという様子を聞かされ、「嬉しかった、感激した。」と話した。いつも気が弱く、思うことを言葉に出せずに損な役割になる息子に心を痛めていたからであった。しかし、話し合いでは、「何に感激したのか」と問われた。「それは本当に偉いことなのか」「そのとき、そばにいた大人が当の子に『偉いのね』と声をかけて他の子どもたちには働きかけていなかったのだとしたら、子どもたちの関係を育てたことにはならないのではないか」等の問いが出され、翌月の会議でも話し合いが続くことになった。

のちに、息子の話をした母親は、「保育室だより」に『発言してよかった』と題する文を載せ、次のような文章で締めくくっている。

「(略) 発言した当初は、問題を投げかけられながらも、よく意味がわからなかったのですが、その後、運営委員会では野上さんや佐野さん、進藤さん、伊藤さんたちとともに一つ一つ糸をほぐすように過程を追って何回も話し合い、書き直ししながら、事実を点検する中で、自分の問題が明確になっていきました。その間には、自分と対峙するつらさや恥ずかしさがありましたが、それを超えたときに、ともに学ぶ喜びと豊かな成長への入口に立てたうれしさで『あのとき発言してよかった』としみじみ思ったのでした。」(国立市公民館保育室運営会議編、『子どもを育て自分を育てる 国立市公民館「保育室だより」の実践』、

未来社、1985より筆者まとめ)

3) 「話し合い学習」が目指すもの

2つの事例の場面とも、学習者の話し合いは、互いの言葉の解釈や受け止めと同時に、その背後にある意識、無意識の固定観念や既存概念、そこからくる差別や偏見、あるいは規範意識に気づく営みとして展開されている。「話し合いの質の吟味」の過程である。

なぜ、「話し合いの質の吟味」がなされるのか。それは、「話し合い学習」の手法を用いた教育の目的が、知識や技術の獲得ではなく、学習者の主体形成を促すことにあるからであろう。かつての女性の社会的地位が低く、知識や教養を身に付けるための伝授型の教育機会が求められた時代を超えて、女性を対象とする教育は、その問題に気づき、行動する主体性を形成することに目的が置かれてきたことともに、それを可能とする学習手法が求められたのである。

東京・国立市公民館職員として、女性差別解決に向けての学習活動を社会教育における人権学習の大事な柱として展開してきた伊藤雅子は、女性の学習が成人教育とは個別に成立する意味を「女性問題の視点、すなわち女自身が主体となって女性差別を克服・解決していく力量を養うことを目指す視点に立った学習であるときだけ」としている。そして、「もともと差別の問題は互いの関係性を問う問題であり、それぞれの関係力を養わずに学べる問題ではないのだから、女性問題は互いの関係を育てながら学び合っていくことを抜きに知識をつめこんで成り立つ学習方法ではない」として、独学では身につかず、相互学習・共同学習を必然とする。「差別的に育てられてしまっている姿、互いの暮らしのありようから問題を見抜き、自らの意識改革・暮らしの変革に力を貸しあう仲間関係を日常の生活のなかで結んでいくような学習」のために「話し合い学習」を位置付けている⁹⁾。

つまり、「話し合い学習」とは、女性を対象とした教育が、社会における女性の地位や在り方の変化とともに、その目指すべきものを求めて、練り上げられてきた学習手法であり、成人の学習理論である「意識変容の学習 (transformative learning)¹⁰⁾」が意図的、意識的に展開される場であるといえる。

3. 「話し合い学習」のこれから

1) 「話し合い学習」とジェンダー

女性を取り巻く学習において「話し合い学習」という手法は、主体形成のための学習として用いられてきた。これは、男性という性を生きる学習者にも同様の効果を成す学習手法となりうる。つまり、社会から付与された性役割の縛りへの気づきや、周囲との関係性の築き直し、自分自身を生きるための主体性の学びは、女性という性に限られたものではない。ジェンダーは女性固有の問題でなく、社会が求める「男らしさ」の男性像にしばられる男性性の問題でもある。

男性問題を研究する多賀太は、社会の変化、ライフコースの多様化にともなう男性性の危機を指摘している¹¹⁾。女性の社会進出が進んでも、経済危機が雇用を二極化しても、男性を稼ぎ手とする家族観モデルを求める風潮には変わりはなく、男性にかかる経済的責任に対するプレッシャーは高い。また、家事や育児に参画する夫や父親像に期待がかかるなかで、仕事と家庭、育児と両立は、もはや男性にとっても葛藤をもたらしている。男性自身も「男らしさ」の規範を問い直し、柔軟な人生設計、人間関係を築いていく必要がある。そのためのエンパワーメントが必要である。女性が必要とするエンパワーメントは、同じように男性にも当てはまる。つまり、女性問題学習が実践してきた「話し合い学習」の手法は、そのまま、「男性問題学習」になり、さらに「ジェンダー問題学習」の手法となる。

「差別的に育てられてしまっている姿、互

いの暮らしのありようから問題を見抜き、自らの意識改革・暮らしの変革に力を貸しあう仲間関係を日常の生活のなかで結んでいくような学習」を求めるならば、女性を対象としてきた教育実践のなかで練り上げられてきた「話し合い学習」が適しているといえることができる。

2) 「話し合い学習」を支える専門性

「話し合い学習」の意味は見えにくくなっている。その一つの理由に、社会教育実践そのものの脆弱化が挙げられる。「自分たちの実態から問題をつかみ（気づき）、伝えあい、記録によって点検する」という一連の流れを実践するためには、長期間の学習時間を要することが想定されるが、長期講座の設計は、その経費面と人的側面から確保しにくい状況がみられている。また、話し合いの質を吟味する過程をまとめ、自分たちの学習に生かすとともに、他者にも知らしめるような記録集の発行活動も、効率化を求める時代の流れで実行しにくい状況になっている。

もう一つの理由に、話し合うことへの行き詰まりがある。多様な情報が飛び交う高度情報化社会では、常に新しい情報を簡単に手に入れることができる。社会科学の系統的な知識や技術を日常生活に応用することこそが高次の学習活動であると捉える風潮のなかでは、話し合う意味を見失い、「『話し合い学習』だけでは、一定の段階以上に進まない」という感覚を起こしてしまう。日常生活を営む学習者が日々の暮らしのなかから問題をつかむ力の形成や、その解決のための活動の展開についての意識は置き去りにされ、「話し合い学習」の実践には、人間関係を築く初歩のトレーニングと見なされ、「やさしい学習法」「初歩の学習法」などと認識のずれが生じてしまうことにもなる。

それゆえに、「話し合い学習」には、それを実践するための専門的支援が必要である。

村田晶子は、国立市公民館の女性問題学習、保育室活動における職員の役割を考察し、このセミナーを担当した公民館職員が、共同討議の具体的な方法の提案や議論の到達点の「確認」や「問題の抽出」などを行いながら、学習を発展させるための鍵として機能していることを確認している¹²⁾。このような学習支援者としての職員の専門的力があってこそ、「話し合い学習」が成立していることを明らかにしている。

「話し合い学習」は、主体形成を促す学習方法として、社会教育実践には欠かせない手法ではあるが、それを実践していくためには、そこに関わる学習支援者の力量形成もまた不可欠なのである。

注釈

- 1) 三井為友、『話しあいの理論と実践』、医歯薬出版、1959
- 2) 日高幸男、「話しあい学習の進め方」、日高幸男編著、『社会教育実践の方法・技術』、社団法人全日本社会教育連合会、1981
- 3) 久田邦明、「社会教育の方法と技術—話し合い学習に焦点をあてて」、湘南短期大学紀要、4、p207-215、1993
- 4) 千野陽一編、『資料集成現代日本女性の主体形成 第二巻「逆コース」に直面して—一九五〇年第前期』、明光社、1996
- 5) 委嘱実験社会学級は、山梨県柏村でも実施された。稲取町においては「生活改善」を主眼として、柏村においては「政治教育」を主眼においてプログラム作成が行われた。稲取学級は当時社会教育審議会成人教育分科審議委員であった三井為友氏が指導にあたった。
- 6) 板垣葉子、社会教育における女性の『話し合い学習』の分析」、大東文化大学紀要第35号、1997
- 7) この社会教育実践は、女性問題学習や公

民館保育室活動の実践を考えるうえで特筆すべきものとして知られている。この公民館の保育室活動は、託児を母親の学習参加を促す条件整備をして設けるのではなく、保育者や職員、母親仲間と、そして子どもも共同学習していく、「学習としての託児」という営みを目指して実践されたものである。そしてそれは、わずかな時間すら子どもをたのむ相手のいない孤立した暮らしぶり、人間関係のなかで子育てをするあぶなさに気づき、暮らしのなかで確かな人間関係を紡いでいく方向性を持つというものである。

- 8) 記録は、以下の書籍に詳しい。国立市公民館保育室運営会議、『子どもを育て自分を育てる 国立市公民館「保育室だより」の実践』、未来社、1985
- 9) 伊藤雅子、『女性問題学習の視点：国立市公民館の実践から』、未来社、1993
- 10) 「意識変容の学習」については、P.クラントン、『おとなの学びを創る：専門職の省察的実践をめざして』、鳳書房、2004等に詳しい。
- 11) 多賀太、「男性のエンパワーメント？—社会経済的変化と男性の「危機」—」、『国立女性教育会館研究紀要第9号』、国立女性教育会館、2005、p39-50
- 12) 村田晶子、「女性問題学習における社会教育職員の専門性—国立市公民館女性問題学習・保育室活動を通して—」、『早稲田大学大学院文学研究科紀要』（第53輯第1分冊）、2008