

国際成人教育会議における生涯教育概念の転換点

～パリ会議の最終報告と宣言を中心に～

生涯学習学科教授 谷川 守正

(一)

1985年ユネスコの第4回国際成人教育パリ会議において満場一致で採択された宣言は、「学習権宣言」⁰¹と呼ばれて、わが国の社会教育関係者の間に大きな反響⁰²を惹き起こした。しかし当時わが国の教育改革を方向付けた「臨教審答申」は、黙殺に近い形で、それに一言半句も触れていない。したがってわが国ではその評価は大きく分かれた。

佐藤一子⁰³によれば、ユネスコの下部機関のこの会議は、1949年デンマークで第1回が開催され、27ヵ国、21国際団体の代表106名、第2回は60年カナダのモントリオールで、47ヵ国46 N G O の代表200名、第3回は72年東京で、82ヵ国37 N G O の代表360名、そして第4回パリ会議は、122ヵ国59 N G O の代表841名が参加し、その規模を急速に拡大した。

ユネスコの会議は原則として政府間会議であり、東京会議以降その原則にしたがった。N G O はオブザーバであり、パリ会議の最終報告は加盟国の名で出された。しかし諸岡和房⁰⁴によれば、有力な N G O の一つ、国際成人教育協会 (International Council for Adult Education)、略称 I C A E はその本部のあるカナダの政府代表を通して「学習する権利」宣言案⁰⁵を提言し、それは満場一致で採択された。

その年の暮に Prospects 誌⁰⁶は「第4回国際成人教育会議」の表題で最終報告の要約と「まなぶ権利 (THE RIGHT TO LEARN) 一会議に

よって満場一致で採択された宣言一」の全文を載せた。その後わが国でも多数の教育雑誌、各種教育小六法、論文、著書などに紹介・引用された。

しかしユネスコにおけるこの宣言の正式名称は単に「会議の宣言」であり、「まなぶ権利」ではない。それは第四回パリ会議の最終報告書の付属文書である。何故それは「まなぶ権利」でないのか、われわれはまずこの宣言の成立事情と名称の変化に注目する。

この他にこの宣言には重要な疑問点がいくつか残される。それは主に次の通りである。

- ① 何故他の宣言文のように、条文に番号が付かないのか。
- ② 何故「まなぶ権利」の用語は前半に多数出るが、後半にそれが出ないのか。
- ③ 何故人類の男女は普通「men and women」(世界人権宣言など)の表記であるが、その用例は4箇所ともに逆の形の「wemen and men」になるのか。
- ④ 何故ユネスコの公文書にもかかわらず「加盟国」よりも「we」が用いられるのか。
- ⑤ 何故まなぶ権利の「まなぶlearn」は動名詞でなく、不定詞であるのか。
- ⑥ 何故宣言は第一回から第四回の当のパリ会議自体までをも批判するのか。
- ⑦ 何故結論部分の最後の条文に異例の疑問詞「Who」が用いられ、疑問文を掲げるのか。

- ⑧ 何故最終報告に「生涯教育」がいくつか出るが、宣言文には全くでないのか。
- ⑨ 何故最終報告に逆に「まなぶ権利」が全くでないのか。「成人教育パリ会議はこの権利の重要性を再確認する。」(国民教育研究所訳、平原訳)がいつどのように確認したのか。
- ⑩ 「学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置付けられる」(国民教育研究所訳、藤田訳)とあるが、「学習活動」と「教育活動」との位置関係はどうであるのか。
- ⑪ 「女性および女性団体が貢献してきた人間関係の独自の経験と方法」(平原訳)で云う「独自の経験と方法」とは具体的に何か。

この宣言文の前半は大変平易な英文で書かれ、凡そ誤訳は想定できないが、訳者の視点によっては誤解を生む可能性があり、訳文が宣言の真の意味を捉えにくくしているのは残念である。そのために宣言についての毀誉褒貶が著しくなった。

しかしわれわれはその何れかに与するものではない。われわれが目にするのは、この宣言は最終報告と比べて明らかに「生涯教育」概念の転換点を示すことである。国際成人教育会議において「生涯教育」概念が登場するのは、会議の主題が「生涯教育について」であった1972年の第三回東京会議からである。その後76年のユネスコ本会議の「成人教育の発展に関するナイロビ勧告」、85年のパリ会議の最終報告、そして97年の「成人学習ハンプルク宣言」と続く。

東京会議では「生-涯教育の概念(the concept of life-long education)」が用いられ⁰⁷、ナイロビ勧告では「生-涯教育・学習(life-long education and learning)」になり⁰⁸、パリ会議最終報告では「生涯教育の概念(the concept of life-long education)」となり⁰⁹、そしてハンプルク宣言では「生涯学習(lifelong learning)」が多用され、「生涯にわたる学習の概念(the concept

of learning throughout life)」¹⁰になる。この間にそれらの概念はどのように展開したのか。

(二)

「成人学習ハンプルク宣言」は27カ条から成り立ち、各条文に番号が付く。文脈から第1・2条は主文であり、後の25カ条は各5条に分節され、最後の5カ条はすべて「われわれ(We)」で始まる。しかし「パリ会議の宣言」はそれと同じように体系的でありながら、条文に番号がない。

その宣言のはじめの3文が主文¹¹にあたり、その次の3文がまなぶ権利についての俗説批判であり、さらにその次の文がそれから導かれる結論であり、「まなぶ権利は人類の生き残りにとって必要不可欠な道具である。」¹²と小括する。

続いてその必要性を裏付ける権利根拠として、「もし~ならば、~まなぶ権利をもたなければならない。」という構文をまた3つ挙げ、その結論として「『まなぶ 'learn'』がキーワードである。」¹³とし、そしてその不可欠性を裏付けて、「まなぶ権利なしには without the right to learn、~であろう。」という構文を同じく3つ挙げ、その結論として「端的にまなぶ権利は今日人類の重要問題を解決するのにわれわれがなし得る最善の貢献の一つである。」とする。

以下も同じように体系的な構文であるにもかかわらず、1文・1節の15文・節に番号が付かない。このことは宣言の性格の一端を示す。それは番号付きの、条文化した「成人学習ハンプルク宣言」とは性格を異にし、パリ会議最終報告の付属文書であり、独立した宣言であるとは認められていない。

次に「まなぶ権利」の用語が多数前半の18節¹⁴に出るが、後半の4節に出ない。「エルシノール、モントリオール、東京、パリの国際成人教育会議を契機にして、成人教育は偉大な足

跡を残したが、一方において問題の複雑さと大きさと他方において適切な解決を見いだす個人や集団の能力との間の、溝は狭められていない。]¹⁵とパリ会議を含む過去4回の国際成人教育会議を厳しく批判する。

パリ会議の付属文書において一連の国際成人教育会議の成果を批判するのは全く異例である。この宣言はそれ以前にない抜本的な打開策を求める。それに対しての提言が前半の「まなぶ権利」であり、そしてパリ会議は正式に女性の積極的参加を求め、女性解放運動¹⁶の成果を評価する。そこに同時に女性ならではの参加を求めたことは特筆に値する。

パリ会議最終報告では女性は単に第2章「集団の特別な教育ニーズ」の集団の一つであり、「女性、青年、高齢者、少数民族、移民労働者、障害者、飢えた人々」に位置付けられ、女性解放運動の輝かしい成果を踏まえて、ここでは女性への期待は大きい。すなわちこの宣言は「まなぶ権利」の前半と「女性の参画」の後半とから成り立つのであり、「まなぶ権利」に限定されない。われわれはむしろ「まなぶ権利」の用語を含まない後半にこそ注目する。

第3に普通は「men and women」のところを、すべて逆に「women and men」の表記になる。4例のうち3例が後半の最後の3節にある。これは女性に対する大きな期待を寄せる会議があえて女性に強調点を置くために、異例の逆転した表現を試みたのであり、後半の女性の参画を強く印象付ける働きをもつ。

「women and men」の表現を用いて、パリ会議はこの宣言が単に「まなぶ権利」の宣言に止まらないことを示唆する。むしろそれよりも「女性の参画」の方が重要であるとするのである。しかし先行研究は前半に力点を置き、後半の「女性の参画」を重要視しない。「まなぶ権利」の重要性は宣言が指摘するところではあるが、さらに重要なのはこの後半の「女性の参

画」である。このことを力説するためには、「men and women」でなく、あえて「women and men」になる事を忘れてはならない。

この「women and men」の表現は成人学習ハンブルク宣言においては「men and women」に戻る。その表現はしたがってパリ会議の宣言に独自である。それだけに女性の参画の強調が浮き彫りにされる。

第4に宣言には「加盟国」の用語がなく、それが多出する最終報告とは対照的である。宣言には、主格の「われわれ」が5箇所、所有格のそれが1箇所、合わせて6箇所用いられている。この「われわれ」の用語は、逆に最終報告に全くなく、宣言文に初めて出る。何れも前半において「まなぶ権利」に関連して出る。

その最後の用例にあるように、「われわれ」は政府組織と非政府組織NGOを包含する大きな組織体であり、この場合加盟国と非政府組織の各代表の集合体を意味する。その立場と組織原則が明確に示されるのは、成人学習ハンブルク宣言の冒頭の「われわれ」である。すなわち「われわれ、自由都市ハンザ同盟のハンブルク市に集まる第5回国際成人教育会議の参加者」であり、また最終節に云うように、「ハンブルクに集うわれわれ」である。この「われわれ」が23節から27節までの文頭の主語になる。

その「われわれ」は国家の枠組みに捉われず、自由に広い視野を持つ、いわゆる地球市民の立場に立つのである。成人教育の発展の為に集まる「われわれ」はパリ宣言の「われわれ」から出発する。そこに従来の「加盟国」という国旗主義からの転換がある。

第5に宣言の前半に頻出するthe right to learnは、the right to educationのようなthe right to learningでない。われわれはthe right to learnをthe right to learningと区別して、「学習権」でなく、「まなぶ権利」と呼称する。

「まなぶ権利」は機能概念であり、読み書く

権利 the right to read and write のように不定詞で表される。しかしそれは読む権利、書く権利の何れかではなく、読むと書く権利であり、読むと書くが接続詞の「と」で結ばれ、読む書く権利として統合される。その統合の中核は接続詞の「と」であり、まなぶ主体、自己自身、あるいは自己のアイデンティティを表す。読む、書く主体は自己自身であり、読み書きにおいて自分らしさを反映し、発揮する。

そのことは問い、分ける権利 the right to question and analyse についても云える。そしてその権利は先の読み書く権利と接続詞の「と」を媒介にして統合される。その統合された権利において想像し、創造する権利 the right to imagine and create が導きだされる。まなぶ権利の概念規定に第3の想像し、創造する権利を打ち出す。第1と第2の権利の統合において第3の権利が成立すると考えられる。

このことは成人教育ハンブルク宣言において生涯にわたる教育を受ける権利ならびにまなぶ権利の機能分析¹⁷において確立するが、NGO提案の性格上基礎・基本を含め10項目にわたる形になったが、権利保障の視点からここでは6項目に削減されたのは、保障の範囲の限定ではなく、あくまでもまなぶ機能の統合に力点を置くためである。

第4の権利についても第1と第2の権利の統合に含まれる。「自分自身の世界を読み、その歴史を書く権利」は第1と第2の基礎的権利を他動詞的にその内包が限定されたものであり、基本的権利といえるが、基礎的権利に含むほうがむしろ妥当である。

今日の地球市民には複雑で高度な生活課題を解決するために豊かな、個性的、集団的創造力が求められているが、まなぶ権利の統合が視野から失われているために、当面は生活のあらゆる面における男女の共同参画が求められる。しかし本来必要なのは男女の個性的主体的創造

力¹⁸である。

まなぶ権利の主張においてその機能分析とその統合が十分に吟味されることがなかったために、個別の権利の主張に走り、まなぶ権利本来の統合された力が十分に生かせないままに、その権利を一挙に基本的人権¹⁹の位置に高めることになった。そこにまなぶ権利の地位と機能との間に深刻な乖離が生じた。

われわれは改めて権利の機能を高めるために、まなぶ権利の創造力を向上させなければならない。そのためにまなぶ権利の機能分析と構造分析によって、特に接続詞「と」の内実について教育人間学的研究が急務である。自己自身のアイデンティティがまなびにおいて常に問い直される必要がある。当面この重要課題が積み残された状態に置かれている。

第6に国際成人教育会議の成果についての厳しい評価は従来の加盟国の視点ではなく、提案者のICAEの視点に基づくものである。パリ会議の成果を含む評価はパリ会議の加盟国からは本来出にくい、非政府組織からの批判としては十分あり得ることである。

ICAEの批判的視点の導入は画期的なことである。そこには教育行政の視点に対して教育運動と教育研究からの批判的視点に加えられたことになった。そこに誕生した複合的視点は貴重であり、それが本格的に展開されるのは成人学習ハンブルク宣言においてである。この会議のロゴマーク²⁰がそれを示唆する。

第5回国際成人教育会議の会場がユネスコの教育研究所の置かれているドイツのハンブルクになったのはそれを象徴的に示す。

しかしパリ宣言の後半に逆に教育運動に対して教育行政からの厳しい批判が浴びせられていることを見落とすべきではない。ウーマンリブの運動は真にまなぶ権利の根拠になるか。またその条件はなにかがここで問い直されている。

それを示すのは最後の3節²¹であり、その第

1に「1985年3月にユネスコ本部に会合する第4回国際成人教育会議は」という主語が最終段階の第20節において初めて登場することである。前半の第3節に「成人教育パリ会議」が出て、そして第17節の途中に「パリ会議」とあり、何れも会議名としては略称であり、開催年月・場所、そして正式の会議名を出すのは、この節に始まる最終3節に特別な意味を与えることに他ならない。そして次の第21節は「この会議は」²²に始まる。

それら2節の批判的視点において2つのspecificの用語の意味は重い。女性特有の、あるいは女性ならではのものは、女性の参画によってどう生かされるか。訳文ではspecialがspecificと混同されて、単に「独自の」とし、その上最初の用語の意味を曖昧にしていることは重大な問題である。

第7にそれを特に批判的に問うのが、最終第22節の疑問文²³である。それは女性の参画についての厳しい問い掛けである。それは従来の男性主導に対する問いと批判を含んでいる。何れにせよ宣言文の最終節に疑問文が含まれるのは異例である。

疑問文は平易である。しかし「人類が将来がどうなるか、それはだれがきめるのか。これはすべての政府・非政府組織、個人、グループが直面している問題である。」(国民教育研究所訳)「人類が将来どのようになるかを誰が決めようとするのか。これは、すべての政府、非政府団体、個人および集団が直面している問題である。」(平原訳)と重要な問題としている。

グローバルな主体的政策決定を誰の手に委ねるのか。それは成人教育に従事することによって、すべての人々が自らと自らの運命を支配できることを求める女性と男性が直面する問題であると提言するのは、成人教育が人類の将来を決める鍵となることを示唆する。このように成人教育を将来の鍵とするために、成人教育にお

ける男女共同参画を实りのあるものにする必要がある。そしてそれが「21世紀への鍵²⁴としての成人学習」という成人学習ハンブルク宣言のキーワードに引き継がれる。

しかし果たして成人教育に従事する女性と男性がどのように共同参画すれば、このような重要な役割をはたすことができるのか。この問題に対する答えはまだ出されているとは云えない。それを自明のこととすることが新しい問題を生み出す。

第8にパリ会議最終報告に「生涯教育」が種々の表記の形をとって表れるが、この宣言には「生涯教育」、「生涯学習」などの用語が全くでない。両者は同じ会議の文書であるが、この点で両者は対照的である。

最終報告と宣言とは視点に相違がある。前者は会議の正式メンバーの加盟国の視点であり、後者は「われわれ」が多く出ることから、それにNGOの代表が加わる視点であり、特にこの場合はICAEの視点が主導する。

1972年の第3回東京会議の主題は「生涯教育」についてであり、従来の先進国の視点に第3世界の視点が加わった。東京会議の最終報告の「要約と主な結論」において、第3世界からの参加を反映して、先進国の成人教育の発展を背景とする「生涯教育」に対して、第3世界の視点から、「生涯学習」概念が加わる。

「学習は生涯にわたり、成人、子供、若者の教育は分離できない。」²⁵と3者の教育の連続性を「生-涯にわたるlife-long」ことの主要な意味とする。ここでは生涯教育や生涯学習の生涯にわたることの意味が時間的連続性として捉えられている。

ユネスコに生涯教育概念が登場した当初は、専ら時間的連続性の文脈において捉えられていた。そして新しい概念の「生涯」の時間的連続性に力点が置かれていた。英語訳ではlife-long²⁶である。

当時は生涯教育概念は発展途上²⁷にあり、それへの努力を強めるよう求める。しかしまだ生涯教育概念の法制化と教育の民主化の基本的問題は未解決のまま²⁸である。先進国における法制化と第3世界における民主化の問題は相互に働き合うことによって生涯教育概念の発展を導く。東京会議における第3世界の積極的参加は、その概念の発展的契機である。

このような生涯教育概念の中核に位置付けられるのが、成人教育であり、それによって逆に成人教育の発展が可能になる。生涯教育概念を成人教育の発展的契機にするのが、1976年ユネスコの「成人教育の発展に関するナイロビ勧告」の成人教育の定義²⁹である。

それを受けてパリ会議の最終報告では、ハイフンのない「生涯教育」の用語になり、生涯学習の用語は3例出る。そこにおいて生涯教育の概念は体系や文脈の他に、新たに教育の枠組み (framework) として用いられる。

しかしながらパリ会議の宣言には一切「生涯教育」も「生涯学習」も用いられない。それはパリ会議が東京会議の「生－涯教育 life-long education」を継承しながら、教育の民主化の側面を「まなぶ権利」の形に継承しなかったからである。その点は次の問いに関係する。

第9にパリ会議最終報告に「まなぶ権利」の用語は、全く登場しない。そこには教育を受ける権利を初め、他の権利は少し用いられる。The right to education と the right to learn との間にその国民的権利の保障をめぐって大きな隔たりがあり、特に加盟国にとってはそのために当然法制化が必要になる。東京会議では生涯教育概念の法制化も未解決の課題であった。もう一方の教育の民主化の一環としてのまなぶ権利の法制化はまた未解決であった。そしてその事情はパリ会議の場合も変わっていない。

しかし東京会議の最終報告において「まなぶ権利」の用語が登場する。その勧告7「成人教

育に関する加盟国への勧告の準備」の冒頭において、「東京会議は国連憲章、ユネスコ憲章、そして世界人権宣言にしたがって、個人と国家の教育を受ける権利、まなぶ権利、そしてまなび続ける彼らの権利は彼らの他の権利、たとえば健康と衛生への権利、安全への権利、市民の自由のあらゆる形態への権利と同じ基盤に立って考慮されるべきであると信じて云々」³⁰と the right to learn を国連憲章、ユネスコ憲章、世界人権宣言の精神のもとに明確に打ち出している。

しかしながらこの勧告7はまだ「準備」段階³¹であり、正式の勧告になっていない。そのため成人教育の充実と発展が必要とされる。その成人教育の発展的契機となるのが、われわれの生涯教育概念である。まなぶ権利と生涯教育概念の密接な関連を明らかにするのが勧告7である。勿論準備段階にはいくつかの設定され、生涯教育概念の発展の方向が示唆されるのである。

またそのためにはさらに生涯教育概念自体の発展が必要となる。パリ会議の最終報告はこの発展の面で一定の前進が認められることは確かである。しかし東京会議の云う準備段階はまだ十分整ったとは云えない。

成人教育の発展と生涯教育概念との関係を明らかに示すのは、1976年ユネスコの成人教育の発展に関する「ナイロビ勧告」の第1章「成人教育」の定義³²である。これは1972年の東京会議最終報告の「要約と主な結論」の第1章³³と第3章³⁴を踏まえたものである。

このナイロビ勧告において「まなぶ権利」は用いられていない。それを反映してパリ会議の最終報告においては「まなぶ権利」の用語が認められないことになる。勿論「まなぶ権利」は勧告において否定されたものではない。特に会議の正式な構成員である加盟国の立場においては「まなぶ権利」に容易に言及することはできない。

たしかに第3世界の国々が参加した東京会議において生涯教育についての議論は第3世界の視点を反映して制度的な成人教育に止まらず、「学習は生涯にわたる。learning is life-long.」という表現で生涯教育よりも生涯学習に力点が置かれ、生涯教育概念に新しい方向が打ち出された。そしてそれが生涯にわたって教育を受ける権利と生涯にわたってまなぶ権利との、先進国と第3世界との対比が生じたのである。

このまなぶ権利に着目してカナダ政府代表を通してICAEの提案がパリ会議において満場一致で採択されたのが、パリ「会議の宣言」である。それはパリ会議の最終報告の付属文書³⁵になっているように、「まなぶ権利」について直接に言及しない最終報告の補完的位置付けを持つ。

この宣言は最終報告において再確認していない東京会議の「まなぶ権利」について、その重要性を改めて確認するのである。「まなぶ権利」は権利と呼ばれるに値するほどに重要性を持つ。そしてそれは人類の生き残りのために必要不可欠な道具と認められるならば、普遍的な基本的人権として社会的承認がえられるのである。

その社会的権利はまず東京会議において問題提起され、パリ会議において「その承認が人類にとって未だ嘗てないほどに重大な挑戦となった」³⁶のである。それに続いて宣言はまなぶ権利を概念規定する。「まなぶ権利とは、読み書きする権利であり、問い分ける権利であり、想像し創造する権利であり、自分自身の世界を読み取りその歴史を書く権利であり、教育資源を入手し個人的集团的スキルを発展させる権利である。」³⁷はパリ会議の宣言において初出である。

この概念規定は従来の学習目的・内容・方法論ではなく、体系的機能論である。この体系的機能の重要性を裏付ける必要不可欠性は、具体的に示され、その権利根拠のキーワードとして「Learn is the key word」³⁸が指摘され、「まな

ぶ権利はわれわれが今日の困難な課題を解決するのに最大の貢献の一つ」³⁹とする。

しかし今日までどの国も教育を受ける権利のようにこの「まなぶ権利」を法制化していない。その正式の国家的承認はどの国もまだである。基本的人権としての承認も、どこにもえられていないことが現実である。今もそれは人類にとって偉大な挑戦のままである。

われわれはこの宣言の「まなぶ権利」の承認が満場一致で採択された点を過大評価すべきではない。教育を受ける権利と厳密に区別すべきである。またこの宣言が会議の出席者の名においてと会議の正式名においてとの視点の区別を厳密にすべきである。

基本的人権としてのまなぶ権利の重要性の根拠はその権利を自明とすることを前提にするとともに、もうひとつの問題がある。われわれはまずまなぶ権利の体系的機能を明らかにすべきである。

第10にすべての訳者は学習活動と教育活動との関係を明らかにすることなしに、「学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置付けられると、云々」として、学習活動と教育活動との関係を曖昧なままに置く。しかし英文ではThe act of learning, lying as it does at the heart of all educational activity⁴⁰であり、The act of learningとはここでいうまなび、まなぶ権利の定義にあるまなびであり、またall educational activityとはすべての教育事業を指す。

すべての全訳ではthe actとall educational activityとを厳密に区別せず、安易に訳を学習活動、教育活動とするために、まなぶ権利についての重大な誤認を生む結果となる。それがまなぶ権利についての誤解を生む。この宣言で云う「まなび」とはその体系的機能についての研究が必要である。

まなぶ権利は第一に読み書きする権利である⁴¹。しかし読み書きと安易に一体化するとこ

ろに新しい問題が生じる。読み書きとすることによって読みと書きの間の接続詞が不透明になる。それはまなぶ権利の他の機能の組合せについても同様である。

またわれわれはこの宣言が動名詞でなく、不定詞を多用することに注目する。まなぶ権利の概念規定の前半は自動詞が三組、後半は他動詞が二組用いられ、前者はまなぶの基礎を自動詞の用法によって、後者はその基本を他動詞の用法によって明示する。それによって学習の「基礎・基本」⁴²の曖昧さが基礎的、基本的機能の分離と関係づけによって明らかにされる。

基礎的機能と基本的機能をそれぞれ一纏にするのが、接続詞の働きである。それぞれの組合せはandで結ばれている。われわれは自動詞と他動詞の用法の相違だけでなく、接続詞の用法に注目する。

基礎的機能について三組の自動詞は読むと書く、問うと分ける、想像すると創造するの組合せであるが、学習主体にとって、読む、問う、想像するはインプットの機能であり、書く、分ける、創造するはアウトプットの機能である。インプットの機能とアウトプットの機能をつなぐ接続詞はしたがって自己自身、自己のアイデンティティである。六つの基礎的機能において自己のアイデンティティが共通して働くのが、自己の基礎的学習機能である。

われわれは先ず基礎的学習機能の働きについて検討する。勿論この他に聞くと話す、見るとするという、その根底に働く基盤的学習機能⁴³がある。それぞれ一対の自動詞は接続詞で結ばれる。接続詞の「と」はそれぞれの対に共通である。それは読むと書くとを媒介したり、聞くと話すとを媒介する。学習活動において基礎的学習機能だけでは十分ではなく、その根底に同時に基盤的学習機能が学習を支える。

まなぶ権利は自然権的な基盤的学習機能を要求しない。パリ宣言は基礎的、基本的学習機能

をまなぶ権利に統合する。勿論基盤的、基礎的、そして基本的学習機能の他に豊かで多様な学習機能が発展的に成立している。しかし会議はその内の社会的権利として要求すべき基礎的、基本的学習機能をまなぶ権利とするのである。

権利として主張される「まなび」だけが学びではない。人類が生き残るために必要不可欠な道具としてまなぶ権利が主張される。まなぶ権利は社会の変化に応じて、その道具としての有効性を検討されなければならない。その基礎的、基本的学習機能は不変的ではない。その体系は常に流動的に再編成される。

例えば1997年の成人学習ハンプルク宣言の第12条において「生涯にわたる教育を受ける権利とまなぶ権利の承認は今までにまして必要である」として、「その権利は読み書く権利であり、問い分ける権利であり、資源を手に入れ、個人的、集団的なスキルと能力を伸ばし実行する権利である。」としてパリ宣言のまなぶ権利の体系から基礎的学習機能について想像し、創造する権利を、そして基本的学習機能について自分自身の世界を読み、その歴史を書く権利を削除し、教育資源を手に入れる権利と個人的、集団的スキルを伸ばす権利を統合するとともに、2つの権利の一部を修正する。

しかしながらそれによって想像し、創造する権利を否定し、自分自身の世界を読み、その歴史を書く権利を除外するのではなく、成人学習宣言は基礎的、基本的学習機能を体系的に統合することによって想像し、創造する権利も自分自身の世界を読み、その歴史を書く権利も担保できるとするのである。すなわち成人学習宣言はパリ会議の宣言のまなぶ権利を矮小化したのではなく、積極的にまなぶ権利を体系的に統合して、実質的な権能を担保するはずである。

例えばパリ会議の宣言において分離されていた、教育資源を手に入れる権利と個人的、集団

的スキルを伸ばす権利を他の学習機能と同じように接続詞のandで繋いで一体化するとともに全体の体系を整える。また学習機能の一部修正もその権能を明確にし、向上させるためであり、決して一步後退ではない。

成人学習宣言において生涯にわたって教育を受ける権利とまなぶ権利の承認というとき教育を受ける権利とまなぶ権利をイタリック体表記して、生涯教育の権利と生涯学習の権利の承認の必要性を強調する。そして先進国の視点からの生涯教育と第3世界の視点からの生涯学習の統合を打ちだす。その上で各国政府の承認を生涯教育と生涯学習の法制化implementの形に求めるのである。それはむしろパリ会議の宣言におけるまなぶ権利の承認よりも大きく前進することになる。

われわれはここに成人学習ハンブルク宣言の積極性を認める。しかしわが国の教育小六法などはこの点をあまり評価せず、パリ宣言のようにこの宣言を収録しない。われわれは教育運動の視点からパリ宣言を、教育行政の視点からハンブルク宣言を捉えず、教育研究の視点に立ってパリ宣言からハンブルク宣言への発展過程を捉える。そしてわれわれはその背景に東京会議を位置付け、そしてパリ会議を生涯教育概念の転換点とする。

われわれの教育研究の視点とはハンブルク会議のロゴに読み取れる第3の視点であり、まなぶ権利の学習機能を活用することであり、そしてその権利としての学習機能の研究成果に基づくことである。しかし両宣言の従来訳はこの点についての研究が十分でなく、教育運動の視点か教育行政の視点かによってバイアスが生じ易いのである。われわれの研究視点はその批判の上に立つ。

最後第11に教育運動の視点からしばしばパリ宣言の前半の学ぶ権利が取り上げられるが、後半の女性の参加については不問に付す。その宣

言は学ぶ権利の承認のために女性ならではの貢献に期待を繋ぐ。その背景に当時のウーマンリブの運動と1975年国連の国際婦人年に始まるその後の十年の行動計画がある。

この宣言が批判する一連の国際成人教育会議の成果は、パリ会議の最終報告を含めて、たしかに男性主導の成人教育の発展である。それは社会的、経済的、文化的、科学的、技術的発展についても同様である。その行き詰まりを成人教育における女性の参画によって打開しようとするのが、宣言の後半の提言である。まず当面は男女共同参画の成人教育によって難局の打開を図るのである。

そこに人間関係の女性独自の経験と方法が一層人間味のある社会 a more humane society⁴⁵の構築に期待される。しかしパリ会議の最終報告において女性は第2章の「特別な教育ニーズを持つ集団に位置付けられ青年、高齢者、少数民族、移民労働者、障害者、飢餓者」という成人教育において特別な配慮が必要な社会的弱者の筆頭に置かれる。

すなわち社会的弱者としての女性に対する特別な配慮とは、第1に生涯教育の発展と具体化に必要な第1歩として、識字問題の根絶であり、第2に女性教育のカリキュラムの作成における女性の参画であり、そして特に女性に男性と同様の教育の機会を与えることによって地域社会への積極的な参画と女性自身の社会的、経済的発展の前提条件を女性に付与することであり、いわば成人教育の民主化の一環である。

しかし最終報告における提言はより積極的に女性にも男性と同じ成人教育の機会を保障し、女性でも自分自身の教育、女性教育のプログラムの自主編成を呼び掛けるが、宣言に云う女性の積極的な成人教育と社会生活への参画は念頭に置かれていない。宣言においては「女性にも」とか、「女性でも」とかでなく、女性「こそ」とか、女性に「しか」できない参画が期待

されているはずである。

たしかに当時の女性解放運動の実績から女性の参画に注目が集まった。しかし実際女性教育について期待に添う成果は十分とは云えない。そのために残念ながらハンプルク宣言第13条においては女性差別撤廃のために女性の統合と力量の向上が求められたが、女性主導は打ち出されなかった。

女性のための教育への機会均等はすでに東京会議において勧告3に女性の社会参加と並んで特に学校外教育について簡潔に示されている。これを引き継いだのはパリ会議の最終報告であったが、まだ女性主導には至らなかった。その壁を打ち破ったのは同じ会議の宣言である。

その宣言を実質的に提案したICAEは、しかしながら宣言の課題に応える具体策を提言することはなかった。要するにパリ会議の宣言の後半の課題に女性解放運動の集団も竟にはつきりした対応をしていない。

当時ユネスコの識字問題の統計によれば、それが深刻なアジアにおいて識字問題を抱えた女性の数は男性のその倍である。それは女性の教育差別であり、社会差別であり、女性差別撤廃の運動は識字問題を中心にしたのは当然であるが、パリ宣言に応える努力が男女共同参画社会の形成過程において重要である。

(三)

戦後ユネスコの成人教育の発展を推進した国際成人教育会議に画期的な変貌を齎らしたNGOの教育運動団体ICAEは、1985年パリ会議の宣言において生涯教育概念の転換に大きな役割を果たした。

「生涯教育について」を主題にした1972年第三回国際成人教育東京会議最終報告の勧告が云うように60年代にユネスコが果たした生涯教育概念の発展への貢献は大きい、東京会議への第三世界の参加も大きな影響を齎らした。

国際成人教育会議は世界の成人教育の開発と普及を目的とするユネスコの下部組織であり、ユネスコの下部機関の教育研究所に支えられる。東京会議以降その会議の正式メンバーはユネスコの加盟国Member Statesで構成される。

東京会議は先進国と第三世界の間の著しい教育格差を背景にして、成人教育の発展的契機として生涯教育概念の法制化と教育の民主化を打ち出し、誕生間もない生涯教育概念の発展ならびに学ぶ権利と学び続ける権利を主張した。学ぶ権利は第四回パリ会議の宣言のキーワードであり、学び続ける権利は第五回成人学習ハンプルク宣言の第12条「生涯にわたって教育を受ける権利とまなぶ権利」に受け継がれる。

教育資源の充実した先進国に対して第3世界は生涯教育概念の法制化に同一歩調をとれず、教育の民主化に強調点を移した。生涯教育概念はユネスコの成人教育の有力な発展的契機であるためにユネスコは1976年の成人教育の発展に関するナイロビ宣言に成人教育を定義して「生－涯教育・学習life-long education and learning」における中核的位置付けを与えた。

この包括的な生涯教育概念の生－涯教育・学習life-long education and learningは生－涯教育と生－涯学習の複合的概念であり、第3世界の主張を「生－涯学習」の形に吸収した。しかしこの勧告において生－涯教育・学習概念の法制化が求められたが、学ぶ権利と学び続ける権利はその複合的概念に包括された。その勧告の用語にその権利は登場しないのである。

しかし1985年の第4回パリ会議は教育の民主化に新しい局面を拓いた。特別な教育ニーズを必要とする集団の女性、青年、高齢者、移民労働者、障害者、飢える人々を正面に据えた。すなわち従来ともすれば成人教育の周辺部に置かれて、見捨てられがちな社会的弱者の集団に光を当てたのである。

しかしパリ会議の最終報告には学ぶ権利と学

び続ける権利は見受けない。例えば女性に関しては精々当時深刻な女性差別の一環である識字問題の撲滅である。このようなパリ会議に新风を吹き込んだのは、NGOのICAEの「まなぶ権利」の提案である。手続き上その本部が置かれるカナダを通しての提言であるが、その宣言は満場一致で採択された。

宣言文に従来からのmen and womenに代わって4箇所ともにwomen and menが用いられていることに象徴されるように、女性解放運動の世界的潮流に乗って、女性の成人教育の積極的参画が主張され、画期的な「まなぶ権利」とともに、教育の民主化に大きな足跡を印した。

パリ会議の最終報告における生涯教育概念はその宣言には全く用いられないが、最終報告に明示しない「まなぶ権利」を宣言がいわば補完することによって、生涯教育概念の飛躍的發展が齎らされた。その意味でこの宣言は生涯教育概念の転換点といえる。

すなわち次の成人学習ハンブルク宣言の第12条において学ぶ権利を背景にして、宣言文冒頭の「まなぶ権利の承認」を発展的に継承して、「生涯にわたって教育を受ける権利ならびに学ぶ権利の承認」とし、パリ宣言の「まなぶ権利」の学習機能の体系を一部修正して、掲げるのである。

ハンブルク宣言の第1条は男女共同参画社会の人間中心の発展が掲げられ、第2条は成人教育を単なる権利以上の21世紀への鍵とし、あらゆる生活場面を通しての学習 Learning throughout life の概念によって「年齢、ジェンダー、障害、言語、文化、そして経済格差など」を成人教育の民主化の方向に見なおすよう求める。

ハンブルク宣言はパリ宣言のまなぶ権利を継承して、成人の生涯教育・学習権の承認を求めるが、学ぶ権利の学習機能の体系から導きだされ、人類の生き残りのために重要な地球市民の創造力の育成が依然として等閑視され、専ら社

会参加に傾斜する。

ハンブルク宣言の第12条にまなぶ権利に示唆される創造力の育成は、今後の課題のままであり、第22条の特別なニーズを持つ集団に適した学習機会の提供にパリ会議の宣言の後半の社会的弱者を中核に置く成人学習も視野にない。

その第3条にあるように成人学習はまなぶ権利の学習機能を中心に再編成されて、多様性を尊重する多文化学習社会において生かされる。そのために教育運動と教育行政との融合ばかりでなく、教育研究の活性化によって創造力の育成と真の民主化の実現を可能にしなければならない。

従来 of 生涯教育研究はともすれば、「生涯」に力点が置かれていたが、われわれの生涯教育学はもはや自明でなくなった「学習」に焦点を置かなければならない。そしてパリ宣言のまなぶ権利とハンブルク宣言の第12条に共通する「個人的、集団的スキル」の「集団的スキル」の研究を、特別な教育ニーズを持つ集団を中心に、発想を転換して、研究しなければならない。

教育研究は教育行政、教育運動とともに生涯教育概念の発展を支える3本柱の一つである。そして生涯教育概念の発展は成人教育の発展的契機として生かされるために、生涯教育学の構築が急がれるのである。その第一歩は上に述べたパリ会議の宣言における生涯教育概念の転換についての研究である。それは生涯教育概念の法制化を求めた1972年第三回東京会議以来の積残しの課題である。

- 注1。「学習権宣言（1985年3月29日第4回ユネスコ国際成人教育会議）」、『解説教育六法』三省堂、(国民教育研究所訳)。「学習権 —1985・3・19～29第四回ユネスコ国際成人教育会議宣言—」、『教育小六法』、学陽書房、(平原春好訳)。「ユネスコ・学習権宣言（1985・3・19～29、パリ、第四回ユネスコ国際成人教育会議）」、『ハンディ教育六法』、北樹出版、(藤田秀雄訳)など。『国際成人教育論 —ユネスコ・開発・成人の学習—』H.S.ボーラ、東信堂、1997年、p.184、では「成人教育のパリ会議で採択されたユネスコの「学習権宣言」とする。」岩橋・猪飼訳。
- 注2。岩橋恵子「ユネスコ『学習権宣言』と第4回国際成人教育会議」、『教育』、1986年11月号、『社会教育の国際的動向』、日本社会教育学会年報、第31集、1987年、『月刊社会教育』、1987年5月号、など。
- 注3。「報告、21世紀への鍵としての成人学習 —第5回国際成人教育会議報告—」、東京大学大学院教育学部研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室刊、『生涯学習・社会教育学研究』、第22号、1997年、63頁。
- 注4。諸岡和房『九州大学教育学部紀要』、第31集、1986年。
- 注5。パリ会議における I C A E 代表による提言事情は前掲の諸岡論文に詳しい。
- 注6。Prospects, Vol. XV, No.3, 1985, pp.427-442
- 注7。東京会議最終報告 pp.39, 44, 47, 47, の4箇所。
- 注8。ナイロビ勧告 pp.639, 639, 641, 641, 641, 643, 645の7箇所。
- 注9。パリ会議最終報告 pp.44, 48, 48, 48, 51, 64, 65の7箇所。
- 注10。ハンブルク宣言の第10条。
- 注11。Prospects誌は主文を表示するためにその文頭を字アキしない。
- 注12。パリ会議の宣言第7節。なお第2節のまなぶ権利の機能分析を踏まえて、まなぶ権利を道具とする。
- 注13。必要不可欠性を裏付ける構文の「まなぶ」であり、まなぶ権利に通じる権利根拠である。
- 注14。条文と区別するために節と名付ける。
- 注15。パリ会議の宣言第19節。
- 注16。当時ウーマンリブの社会運動が世界的潮流になり、その中に1975年国連の「国際婦人年」があり、それに10年の行動計画が続いた。
- 注17。第12条。
- 注18。ハンブルク会議の案内状。
- 注19。パリ会議の宣言第17節。
- 注20。拙稿「CONFINTEA、Vログと生涯学習原理」、『佛教大学教育学部論集』第11号、2000年。参照。
- 注21。パリ会議の宣言第20節。
- 注22。パリ会議の宣言第21節。
- 注23。Who will decide what humanity will become in the future ?
- 注24。ハンブルク会議の案内状の表題「adult learning : a key for the twenty-first century」
- 注25。東京会議最終報告19頁。
- 注26。その用法は、within integrated life-long education system (東京会議最終報告 p.17), life-long education (p.39), within the context of life-long education (p.39), self-directed life-long education (p.39), the concept of life-long education (p.44), in the field of life-long integrated education (p.45) に見られるように、1生涯にわたる時間的持続性である。
- 注27。東京会議最終報告45頁。
- 注28。同上47頁。
- 注29。成人教育ナイロビ勧告において「生-涯教育」の用語が in the context of life-long education (p.638) と as an integral part of life-long education (p.638) の形で継承されるが、新しく「生-涯教育・学習」の用語が導入され、専らこの用語が主流になる。その用例は、a global scheme for life-long education and learning (p.639), the term, life-long education and learning (p.639), scientific basis for life-long education and learning (p.641), などがある。
- 注30。東京会議最終報告43頁。われわれの生涯教育概念論において勧告、宣言について命題だけでなく、それを提示する会議の視点も重視しなければならない。例えば勧告7についての会議の視点は、believingに始まって、notingが3回、recallingが2回、consideringが4回

to reiterateと最後のto recomendが1回、それぞれ用いられ、命題の視点を明示する。それは命題についての東京会議の意思表示と態度表明に当たる。

注31。東京会議最終報告43頁。

注32。『新教育学事典』、第一法規、資料編、639頁。

注33。東京会議最終報告17頁。

注34。同上19頁。

注35。pp.67-8

注36。パリ会議の宣言第1節。

注37。同上第2節。

注38。同上第11節。

注39。同上第15節。

注40。同上第16節。

注41。同上第2節。

注42。わが国の『学習指導要領』を始め基礎と基本が中グロで繋がる。

注43。まなぶ権利は一種の社会権であるが、基盤的学習機能の面はいわば自然権である。見るとする、そして聞くと話すは生まれながらのものであり、権利として要求されるものでなく、それが禁止を受けたとき権利として主張される人間的権利である。

注44。パリ会議の宣言第21節。

The Turningpoint of the Concept of International Conference on Adult Education

～ The Final Report and Declaration of Paris Conference～

Tanikawa Morimasa

