

## 生涯学習の課題と展望

—生涯学習と人権・教育権—

橋迫 和幸

### Lifelong Learning and Educational Rights

Kazuyuki HASHISAKO

#### Abstract

This paper aims at inquiring into problems of lifelong learning from the point of view of human and educational rights.

If lifelong learning should help people to establish themselves as the subject creating their own history, it has to be set up as a fundamental human right of all people. It has been the basic idea of UNESCO. In Japan lifelong learning has been rather politically carried out as the meaning of controlling people from the view point of labor policy and political rule. On the other hand, however, has grown a new tendency for people to create their own education and culture, and it seems to keep possibility of establishing lifelong learning as the fundamental human right. Such a new tendency is also expected to be influential in reorganizing schools which are confronted with a lot of difficult problems, and in regenerating declined educational effectiveness of home and community.

Lifelong learning should also encourage people to establish democratic society, and if so, it has to play an important role in developing among people awareness and attitudes of respecting human rights. Education for human rights should be carried out since early in childhood through to adulthood, and it has, therefore, to be one of the most important tasks of lifelong learning. In Japan, education for human rights has a special importance in dissolving prejudice among people against those who have historically been discriminated.

#### はじめに

臨教審によって「生涯学習体系への移行」(第3次答申)が今後の教育政策の重要な柱の一つとして打ち出されて以来、生涯学習体制の整備が着々とすすめられている。しかし、それは本当に国民の教育要求、教育課題に応えるものとなっているだろうか。生涯学習は国民の人生と日々の生活に深くかかわることだからであるだけに、その推進には慎重な配慮が求められるが、なかでもとりわけ、人権と

教育権への配慮が大切だと考える。そこで、ここではとくに地域住民の立場に立った生涯学習の実現をめざして、「生涯学習と人権・教育権」という視点を立て、それにかかわる課題として、権利としての生涯学習、および生涯学習における人権教育という課題について考察する。関連して、生涯学習の観点から現代の子育て・教育の再生を問うという課題を取り上げることにする。

生涯学習はただ政策としてすすめられているだけでなく、現代教育の必然的な趨勢であ

るとすれば、それはどこに向かうべきか、それがいま改めて問われなければならない。そして、生涯学習は文字どおり人々の生涯にわたる学習活動にかかわるものであるがゆえに、民主主義社会にふさわしい生涯学習は、すべての人々に平等に保障されるべき権利として確立されなければならない。他方、生涯学習の目的ないし内容には種々のものが含まれ、人権教育だけが唯一の課題でないのはいうまでもない。しかし生涯学習はその時々に応じて現れる人々の生活課題に応えることを目的の一つとするなら、そして生涯学習によって人々が分断されるのではなく、互いに人間として結びつけられ、人生を豊かなものとするのに貢献することを目的の一つとするなら、諸問題が錯綜する現代にあっては、とりわけ生涯学習によって人々の人権意識を高めることが、少なくとも主要な課題の一つとされなければならないだろう。いうまでもなく、これら二つの課題は別々のものではなく、相互に密接にかかわっている。なぜなら、自らの生涯にわたる学習が権利として保障されないでは、また自他の人権を尊重する態度を身につけることも期待できないからである。

また、生涯学習が社会教育・成人教育と学校教育とを含んでおよそ教育の全体の活性化をめざす理念であるとするれば、生涯学習におけるこれら二つの領域を接続する地点に位置するものとして、親・大人たちによる子育て・教育もまた、生涯学習の重要な課題としてとらえられなければならない。現代の子育て・教育の再生という課題を取り上げるのは、そういう理由からである。

なお、以下の考察では、わが国における人権と教育権をめぐる重要な問題の一つである同和問題・同和教育をも視野に入れて課題をとらえることとする。

## 1. 権利としての生涯学習

### (1) 生涯学習をめぐる3つの考え方

1965年にユネスコによって初めて生涯教育の考えが提起されて以来、わが国でも生涯教育・生涯学習の推進が行なわれてきたが、これまでのところ、生涯教育・生涯学習の考え方には、大きく分けて3つの異なった考え方がないしタイプがあるといわれる。

堀尾輝久によれば、第1は、「管理社会的発想に結びつく、やや古い生涯教育論で、生涯を通しての教育による生活管理」をめざす考え方である<sup>1)</sup>。ユネスコの生涯教育論が日本に導入された当初から政策的にすすめられてきたものが、このタイプに当たる。

第2は、「自由化論的発想と結びつき、公教育ないし公費セクターの縮小論と結びつくもの」で、「受益者負担論を基調とし、学校教育場面での公費削減、生涯教育の領域での民活利用」の発想に立つ考え方である<sup>2)</sup>。いわば、教育の自由化論を背景に、一方で企業エリートの生涯にわたるリカレント教育は企業内教育を含めて公的に保障し、他方で労働者大衆のリカレント教育や一般市民の教養的な学習は民間の教育産業を活用する受益者負担主義によって生涯学習をすすめようとするもので、臨教審の考え方はこれに当たる。

生涯学習は、“いつでも、どこでも、だれでも”というスローガンに示されているように、学びたい者が、学びたいことを、学びたいときに学ぶことを本旨とする。また、ユネスコ生涯教育部の第2代部長、エットーレ・ジェルピが言うように、生涯学習は「自己決定学習」(self-directed learning)を内実とするものでなければならない。教育する側に視点を置いた“生涯教育”に対して、学習者の側に視点を置く“生涯学習”という用語が今日一般に用いられているのは、このような意味を内包するものと考えられる。したがって、

臨教審が“生涯教育”ではなく“生涯学習”という概念を採用しているのも、その限りでは意味のあることとして受け止めるべきであろう。しかし同時に、臨教審には、学習者に視点を置く“生涯学習”の概念を採用することによって、それを学習者の受益者負担によってまかなわれるものとする発想に結びつけていることが見落とされてはならない。言い換えれば、臨教審においては、生涯学習は等しくすべての人々に保障されるべき権利ではなく、民間の教育産業が提供する商品としての教育を購入する能力に応じて、学習の機会が左右されるものとして考えられているのである。

以上のように、第1の考え方は、上からの教育によって国民を生涯にわたって統制しようとする発想に立つものであるのに対して、第2の考え方は、各自の自己学習を尊重するという姿勢を示しながら、教育における公費支出を削減し、教育の商品化によって生涯学習をすすめるという発想に立っている。その限りでは、これら2つの考え方は異なった発想に立つものでありながら、しかしどちらも生涯教育（学習）の推進によって国民を生涯にわたって管理・統制することを目的とするという点では共通している。すなわち、前者は国の進める政策的統制によって、後者は、市場原理にもとづく統制によって。

これら、第1、第2の考え方に対して、堀尾が第3の考え方として指摘するのは、「教育は人間の権利であり、生涯を通しての学習の権利が保障されるべきだ」という発想<sup>3)</sup>である。ユネスコの生涯学習論はこの発想に立つものであり、そのことは1985年にユネスコ成人教育会議が発表した「学習権宣言」に示されている。また、ユネスコ生涯教育部の第2代部長、エットーレ・ジェルピもこの考え方に立つものとして知られている。

「学習権宣言」は、その冒頭で学習権の意

味を格調高く宣言している。そのなかでとくに注目したいのは、次のくだりである。すなわち、学習権とは「自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利」である<sup>4)</sup>。この規定のねらいは、別のところで、次のように述べていることに通ずる。すなわち、「学習行為は、……人間行為を出来事のなすがままにされる客体から、自分自身の歴史を創造する主体に変えていくものである」。学習権は、人々が歴史の客体の位置から解放され、まさに歴史を創る主体として自己を確立するためにこそ欠くことのできない権利なのである。だから、それは「きたるべき日のためにとっておかれるべきぜいたく品」ではなく、「人類の生存にとって不可欠な道具」であり、それゆえにこそ、学習権は「人類の一部のものに限定されえない」「基本的人権」であり、「男性、工業国、有産階級、もしくは学校教育を受けるほどに十分幸運な青年たちだけの排他的特権であってはならない<sup>4)</sup>」。

こうして、学習権は生存と人間としての尊厳にかかわるものとしてすべての人々に保障されるべき基本的人権なのである。しかし、それは臨教審が考えているように、各自が自分で賄う教育商品を利用する自由を認めるという意味での自由権であるにとどまらない。学習権は同時に、その権利の保障を社会に求める社会権としてもとらえられていることに注目しなければならない。「学習権宣言」は言う。「本パリ会議は、すべての国に対し、この権利を実施し、すべての者が効果的にそれを行行使するのに必要な条件を作るように要望する。そのためには、必要とされるすべての人的・物的資源を利用可能にし、かつ教育制度をより公正な方向で再検討し、最後にさまざまな地域で成果をあげている方策を参考とすることが必要である」と。

他方、ジェルピは、「生涯教育もどんなふう

りうる<sup>5)</sup>し「生涯教育が人々を分断する道具となることができる」という、「生涯教育がもつ大きな危険性<sup>6)</sup>」に警告を発している。これは、生涯学習が人々を生涯にわたって支配・統制する手段となりうることを指摘したものである。そうした危険性を回避し、生涯学習の進展によって「真に民主的な社会を望むならすべての人に均等に教育の機会を与え、そしてすべての人が教育に貢献できるような教育システムの実現が必要<sup>7)</sup>」である。こうして、ジェルピは「すべての人々のための教育」(education for all)という考え方を提起するだけでなく、「すべての人々による教育」(education by all)という考え方も提起する。これは教育への参加を意味するものであり、すべての人々が等しく教育の機会を与えられる権利を保障されるだけでなく、学習者が同時に教育者として、生涯学習の企画・立案や実践に主体的に参加する機会の保障を求めるものとして注目される。ジェルピはこのような発想から、ユネスコ成人教育会議の「学習権」宣言(この宣言起草にジェルピは直接には関与していない)についてさえ、その積極的な意義を認めつつ、すべての人々による教育という発想が欠如していることを問題として指摘するのである<sup>8)</sup>。

近代の学校制度は、いずれの国においても、国家的統制の手段として機能させられてきた面が少なくない。とりわけわが国ではその伝統が強く、それがいまだに学校を覆っていることは否定しがたい事実だといってよいだろう。それと同じ発想が生涯学習に見られるとすれば、警戒を怠ることはできない。たとえ“生涯教育”から“生涯学習”へと名称が変更され、教育に伴いがちな統制のニュアンスが払拭されるとしても、生涯学習が統制の手段となりうる危険性をつねに帯びていることに、われわれは注意深くなければならない。

生涯学習の進展そのものは教育・文化の発

展に伴う必然的な趨勢である。しかし、それを真に国民を「歴史の主体」として育てるものとするためには、そしてそのような生涯学習をすべての人々に平等に保障するためには、いまこそ、生涯学習を国民の基本的人権としてとらえるという発想に立つことが求められる。その視点に立つて生涯学習施策を批判的に検討するとともに、ジェルピのいう「すべての人々による教育」という発想に立つて、われわれの生涯学習のあり方を根底から問うことが、いま求められているのである。

以上のような「権利としての生涯学習」の実現をめざすとき、その権利の内実をどうとらえるべきか。この問題については、永井憲一の次のような提起が注目される。永井は主権者教育の課題について考察するなかで、「生涯教育における教育人権」として次の6つの課題を挙げている。第1は「教育の機会均等」、第2は「教育内容要求権」、第3は「文化的生存権」、第4は「主権者教育権」、第5は「知る権利」、そして第6は「学問の自由」である<sup>9)</sup>。ここでは、だれもが等しく生涯にわたって真理・真実を追求する自由を保障される権利、そのために必要な教育機会を獲得し必要な情報を得られる権利、真理・真実の追求によって自らを歴史の主体に高め、また文化的に豊かな人間らしい生活を享受する権利、しかもそうした諸権利の保障を社会に求める権利など、要するに憲法に保障された基本的人権の実現が課題とされなければならないことが示されている。こうした課題に応えるような生涯学習が創出されるとき、それこそが言葉の本当の意味で「権利としての生涯学習」と呼ぶことのできるものであるにちがいない。

## (2) 生涯学習における「積極的な優遇策」

ジェルピは、先に指摘した「すべての人々による教育」とともに、生涯学習においては教育条件の点で不利益を被っている人々への

「積極的な優遇策」(positive discrimination)が大切だという考えをくりかえし提起している。「積極的な優遇策」とは、「周辺部におしとどめられている人々のため<sup>10)</sup>」に特別に行なわれるものであり、何らかの事情で「学校教育や公教育を受けられなかった人のための成人教育、社会教育<sup>11)</sup>」である。そのような人々のための「積極的な優遇策」の具体例の一つとして、ジェルピは「労働者に成人としての基礎的な訓練の可能性を与えるだけでなく、彼らが有給で学ぶことができるように<sup>12)</sup>」しなければならないという課題を挙げている。また、「各々の家庭が背負っている違った文化的な背景と異なった条件を背負って<sup>13)</sup>」いるために教育的に不利な立場に置かれている子どもたちも、「積極的な優遇策」の対象として想定されている。

労働者が有給で学べるように保障するという課題をめぐるのは、すでに「有給教育休暇に関する条約 (ILO 140号)」(1974年)がある。この条約は、「有給教育休暇が現代社会における個々の労働者の真のニーズを満たすための一つの手段であることを考慮し」(前文)て採択されたものであった。その第1条には「この条約において、『有給教育休暇』とは、労働時間中の特定の期間、教育上の目的で労働者に与えられる休暇であって、十分な財政上の諸権利を伴うものをいう」と定められている。この条約の後に出されたユネスコの「成人教育の発展に関する勧告」(1976年)では、教育への権利と労働権とを調和させる観点から、有給教育休暇についてより具体的に、次のような措置を取るよう勧告している。「報酬を損なうことなしに、もしくは補助的な報酬の支払いおよび受ける教育にかかる費用を埋め合わせる目的での支払いを条件として、労働時間中に教育休暇を与えることを促進すること、および、労働生活中の教育もしくは最新化を助長するあらゆる他の適切な補助手段

を活用すること」。

有給教育休暇は労働者を対象とするからといって、たんに職業上の資格や技能の取得のためだけに求められているのではない。「有給教育休暇に関する条約」は、第3条において有給教育休暇の目的を4項目にわたって掲げている。その第1は次のとおりである。「(a)職業上および職務上必要な技能の習得、向上および適応、ならびに科学および技術の発展と経済的および構造的な変化という事情の下での雇用の促進および職の確保」。これは職業上のリカレント教育の機会を有給で保障することを定めたものである。しかし、それだけでなく、同第3条はさらに、「(c)労働者の人間的、社会的および文化的進歩」、「(d)一般的には、労働者が現代の諸要求に適應するのを助ける適切な継続的な教育および訓練の促進」を掲げている。(c)項は、職業上の資格や技能の向上に直接にはかかわらない、社会活動への参加や文化生活の向上をめざす生涯学習のための権利を意味するものといえよう。また、(d)項は総合的な規定になっているが、そこには職業にかかわるリカレント教育と、人生を豊かにするための教育・文化活動を含めて、およそ現代社会でよりよく生きていくために必要な教育の機会を保障すべきだという趣旨になっている。

わが国は、いまだこの条約に批准していない。生涯学習審議会は「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策(答申)」(1992年)のなかで、「社会人の学習に対する経済的な支援」として「リカレント教育の学習者に対する支援や、リカレント教育を行う大学等の高等教育機関に対する、国、地方公共団体、企業等の支援の充実を図ることが望まれる<sup>14)</sup>」と提言している。また、「企業等による支援」として、「企業等において、勤労者の生涯学習を支援するため、有給教育訓練休暇制度などを活用したリカレント教育休暇や、ボランティ

ア休暇・休職制度の積極的な導入・普及が期待される<sup>15)</sup>と述べている。このように労働者が生涯学習に積極的にかかわれるように特別の措置をとることは大切であるが、同答申はただ期待を述べるだけで、「有給教育休暇に関する条約」の批准を積極的に提起してはいない。このような状況では、職業上の資格や技能取得にかかわるリカレント教育の機会を享受できるのは、恐らくOJT（仕事を通じての教育訓練）の機会を得られる一部の企業エリートだけで、Off-JT（仕事を一時的に離れて行なう教育訓練）の機会を得ようとすれば再就職のリスクを冒して現職を離れてでも積極的に学習しようとする人々か、もしくは解雇されてやむなくかわる人々だけであろうと推測される。

市町村が行なう生涯学習事業に積極的に参加するのは主婦と老人と子どもがほとんどで、成人男子や働く女性の参加が少ないといわれる。この問題をめぐっては、事業のあり方にも問題があるかもしれないが、それ以上に大きな問題は、労働者が安心して生涯学習に参加する条件もなければ、長時間労働・長時間通勤によって時間的余裕もないという事情が大きく影響していると見て間違いないだろう。国の政策として生涯学習社会の実現を本当に目指すなら、労働者の過酷な労働条件の緩和に取り組むとともに、「有給教育休暇に関する条約」を早急に批准し、企業に条約を遵守させる措置を取ることが求められる。

ジェルピが生涯学習における「積極的な優遇策」の対象の一つとして想定している、教育的に不利な立場に置かれた子どもたちの問題は、わが国には存在しないだろうか。ジェルピが「学校にいる児童生徒は、各々の家庭が背負っている違った文化的な背景と異なった条件を背負って<sup>16)</sup>いる」といふとき、恐らく移民や異文化の問題が念頭にあるのであろう。こうした問題はとくに欧米では深刻な問題と

なっているが、わが国でも例外ではない。年々増大する外国人労働者とその子どもたちの問題や、在日韓国・朝鮮人に対する教育差別の問題が指摘されなければならない。それだけでなく、高校中退によって公教育からドロップアウトする若者たちや、不登校・登校拒否によって事実上、学校から排除される子どもたちの学習権をどうするかも、深刻な問題である。

高校中退者は、調査が開始された1982年度以来、年間10万人以上で推移してきたが、1993年度には94,065人と初めて10万人を割った。しかし、同年度には高校在籍生徒数も同時に大幅に減少したため、高校全生徒数に占める中退者の割合は、前年度とまったく同じ1.9%であった<sup>17)</sup>。したがって、実数は10万人を割ったとはいえ、大きな改善が見られたわけではない。

中退の理由を見ると、94,065人中退者のうち、「進路変更」が43.8%で大半を占めている。残り約半数のうちでは、「学校生活・学業不適応」が26.1%と最も多く、「学業不振」9.4%、「家庭の事情」5.5%、「問題行動等」4.5%、「病気・けが・死亡」4.0%、「経済的理由」2.3%と続いている。「進路変更」は、別の高校への入学、専修・各種学校への入学、就職、大検受験などであるが、これらの理由で高校を中退する生徒たちは、何らかの明確な目的をもっているだけに、まだしも救いがあるといえよう。問題は、「学校生活・学業不適応」「学業不振」または「問題行動」などの理由で中途退学する生徒たちである。高校になじめないとか、勉強についていけないとか、問題を起こしたとかいった理由で退学していくこれらの若者たちは、明確な目的をもたないだけに、やがては学校や社会からずるずると落ちこぼれていくことが懸念される。こうした中退者は、中退者全体の40%、実数で4万人近くもいるのは深刻な事態といわなければ

ばならない。

高校中退については、偏差値輪切り体制と呼ばれる中学校の進路指導をめぐる問題や高等学校における教育・指導の問題が問われなければならないだろう。しかし、それらを問題にするだけでは、現に毎年、中途退学していく若者たちをただちに救うことはできないわけで、社会教育の領域で何らかの救済策を考慮することが必要ではないだろうか。その意味で、これはジェルピの言う「積極的な優遇策」にかかわる課題の一つとして見据える必要があることを指摘しておきたい。

高等学校の問題にかかわっては、もう一つ、同和地区の若者たちの高校進学率が一般に比べてやや低いという問題がある。文部省調査によると、1963年度では全国平均の高校進学率は66.8%であったのに対して、同和地区のそれは30.0%と、両者には倍以上の開きがあった。以後、同和地区の若者の高校進学率は急速に上昇して全国平均との格差も年々縮小し、1975年度では全国平均91.9%に対して同和地区87.5%と、その差は4.4%になっている。それ以後は、格差がやや開いた年度もあるが、おおむね5%程度の格差で推移し、1991年度では全国平均95.4%、同和地区90.2%であった。同和地区の若者の高校進学率が急速に増大したのは、小・中学校における同和教育の進展によって同和地区の子どもたちの学力の向上が図られるとともに進学意欲が育まれたこと、同和地区の地域改善事業の進展によって家庭や地域の条件が一定程度改善されたこと、1966年度から同和地区の子どもたちを対象に高等学校等進学奨励補助事業が実施されたこと、などが大きく影響していると考えられる。しかし、他方で同和地区の若者の高校進学率が全国平均よりほぼ5%低いままで推移しているのは、これらの措置だけでは解決できない問題があることを示唆している。そうした問題にはいろいろなものが考えられるが、そ

の一つとして、同和地区では長年にわたる差別の結果、なお文化的に低位な状況におかれているという問題が指摘されなければならない。家庭や地域の文化は子どもの成長・発達にとって重要な要因であり、同和地区における文化の向上をさらに図ることが課題とされなければならないだろう。学校に通っている子どもたちの学校外生活における文化的状況の改善を含めて、これは社会教育・生涯学習の課題というべきであり、その意味で「積極的な優遇策」の対象として考えられるべき課題である。

小・中学生の不登校・登校拒否問題は、いじめとともに、今日の学校教育の深刻な問題である。文部省調査によると、「学校嫌い」という理由で年間50日以上にわたって長期欠席する不登校・登校拒否の児童・生徒数はこのところ一貫して増大しており、1994年度では小学校が12,222人、中学校が51,316人で、それぞれ全児童・生徒数の0.14%、1.10%を占めている。年間30日以上で見ると、小学生は15,773人で全体の0.18%、中学生は61,627人で全体の1.32%となっている<sup>19)</sup>。

長期間にわたって学校に行かない、あるいは行けない、これらの子どもたちは、どこに学習の機会を求めればよいのだろうか。いっこうに解決のきざしが見えない不登校・登校拒否問題を前に、文部省は1992年に初中局長通知「登校拒否問題への対応について」を発し、民間施設をも含めて学校外での施設で子どもたちが受けた相談や指導を学校への出席と同等に扱うという方針を打ち出した<sup>19)</sup>。

不登校・登校拒否の子どもたちを受け入れる学校以外の施設には、公的部門としては教育委員会が設置する「適応指導教室」がある。文部省の統計によれば、同教室は1991年度には全国133カ所（都道府県教委設置15カ所、市町村教委設置118カ所）で、これらの教室に通っている児童生徒は全部で3,562人（小学生

841人、中学生2,639人、高校生82人)であった。これに対して、登校拒否児童生徒を受け入れている民間の施設は、1992年度時点で229カ所で、これらのうちで指導を受けている者の数が判明しているのは134施設、2,715人である<sup>20)</sup>。ここに挙げた統計数値は公的部門と民間部門とでは年度が異なるが、とりあえずこれを加算してみると、これらの施設で学ぶ機会を得ている不登校・登校拒否の子どもたちは総数約6,000人程度となる。他方、1991年度において年間50日以上欠席した登校拒否児童生徒は53,416人(小学生9,652人、中学生43,794人)であったから、単純に計算して、これらの登校拒否児童生徒のうち公的または民間の施設で学習することができたのは、10%をわずかに上回る程度に過ぎない。残り90%近くが、学習の機会を得られないままだということになる<sup>21)</sup>。

登校拒否問題については、子どもたちを再度登校させることにこだわらず、むしろ学校以外の場で生きる道を探すことに意義を認めようとする動向も現れている。親の会とか、フリースクールとか呼ばれるものがそれである。不登校・登校拒否は、見かけ上は子どもが学校を拒否した形になっているが、実質は学校によって排除されたものにほかならない。そうした子どもたちに、学校以外に自分の居場所、生きる道を見出す機会が与えられるのは大切なことである。しかし、親の会やフリースクールは学校ほど体系的に整っているわけではなく、そこで生活し学ぶ子どもたちの教育権・学習権をどう保障するかが大きな問題となっている。加えて、これらの場では財政的な援助も得られない場合が多い。

不登校・登校拒否の児童生徒の9割近くが学校に代わる学習の機会を何ら保障されていないという事態をどうするかという問題とともに、学校以外の場における学習条件を今後どう整備していくのかなど、登校拒否の子ど

もたちのための校外学習の機会については、まだまだ解決すべき問題が山積している。これもまた、生涯学習における「積極的な優遇策」として考えられなければならない課題である。

### (3) 教育と文化への創造的参加

ジェルビがくりかえして言及する「すべての人々による教育」とは、「すべての人々がユーザーとして、同時に教育を創り出していく生産者として貢献できる<sup>22)</sup>」という意味である。そしてそのような教育を確立するためには、「全ての人々が教育を受けるのみならず、教育を授ける——与える、教育者になる——権利を持つような教育システムの実現<sup>23)</sup>」が図られなければならない。これは、生涯学習にたずさわるすべての人々を、たんなる生涯教育の享受者やたんなる自己学習の主体としてではなく、まして生涯にわたる教育という名の管理統制の客体としてではなく、生涯学習を自ら創造する主体、生涯学習に創造的に参加する主体としてとらえる思想として、とくに注目に値する理念である。

しかし、「すべての人々による教育」とは、たんに学習者が同時に教育者として立ち現れることだけを意味するのではない。それは、人々を、生涯学習の目的の設定や政策の策定、企画・立案に到るまで、およそ生涯学習にかかわるすべてのことがらに参加する主体としてとらえるという思想である。ジェルビによれば、「生涯教育で大事なことは、既にあるものをただ単に受け容れるだけでなく、必要なものを創り出すという創造性<sup>24)</sup>」である。言い換えれば、人々は「ただ単に提供されるものを利用する消費者として存在するのではなく、自分達が達成したい目標をはっきりさせ、そのために必要なことに進んで取り組む必要がある<sup>25)</sup>」。さらに、「これまでの伝統的な教育の在り方に身を任せて、あれこれと選別される



のではなく、自分自身が今後の教育の在り方をどうするのかということに参加し、創造的に問題に取り組むことが大切<sup>26)</sup>である。このように繰り返してジェルピは、生涯学習における創造的主体として人々をとらえる思想を展開している。ここには、ジェルピが一貫して追求してきて「権利としての生涯学習」という理念が、ただ与えられる権利ではなく、自ら創造する権利であることが示されている。そのような理念は、成人教育や社会教育の分野にとどまらず、学校教育にも当てはまるものとしてとらえられている。ジェルピが、「生涯教育は学校や大学といった教育機関で行われていく場合でも常に民衆の主導権とかイニシアティブによって行われていくもの<sup>27)</sup>」なのだと言うのは、その現れである。このように、ジェルピの生涯学習論は、生涯学習をめぐる政策の策定から、目的の設定、企画・立案、実際の学習指導にいたるまで、学校教育を含めて生涯学習のすべてを、民衆の創造的参加によって決定するという思想に貫かれている。

もとより、このような考え方はジェルピ一人だけのものではない。すでに、ユネスコの「成人教育の発展に関する勧告」(1976年)のなかで、成人教育の原則の一つとして次のように勧告されていた。「成人教育は、ニーズの決定、カリキュラムの開発、プログラムの実施や評価を含むあらゆる段階の学習過程での決定行為に、個々の成人、集団、地域社会の参加を追求すべきである」。国際的には生涯学習の初期の段階からすでに、人々を生涯学習の主体として位置づける理念が立てられていたことは、いま改めて確認しておく必要がある。

ところで、教育の創造的主体になるということは、文化の創造的主体になるということでもある。ジェルピが「学校や大学等の教育機関のみならず人々の手によって教育が発達しているところでは若者や成人といった様々な異なった人々は皆、教師や文化的創造者に

なることができる<sup>28)</sup>」と言っているのは、そういう意味でとらえることができる。

ユネスコの「成人教育の発展に関する勧告」(1976年)は、すべての成人が「文化の媒介者」であるという視点を打ち出している。すなわち、「成人教育は、すべての成人が、自己の生活経験によって、自己の参加する教育過程において学習者と教師の両方の役割を演ずることができる文化の媒介者である、ということを確認すべきである」。この勧告が採択された同じユネスコ総会で採択された「大衆の文化生活への参加および寄与を促進する勧告」(1976年)は、「すべての個人が自由かつ十分に文化的創造に参加し、かつその恩恵を享受することを可能にする」ことをめざして出されたものであるが、そこでは文化の概念および参加の意味が次のように定義されている。すなわち、「文化の概念は、集団もしくは個人の生活様式および芸術的活動における、集団もしくは個人によるすべての形態の創造および表現を含む広義のものである」。また、「文化生活への参加とは、すべての集団もしくは個人が、自らの人格の全面的な発達、調和のとれた生活および社会の文化的な進歩を目的として、自己を自由に表現し、伝達し、行動し、かつ創造的活動に従事することを保障された具体的な機会のことである」。大切なことは、文化への権利がたんに与えられた文化を享受する権利ではなく、だれもが文化の創造に参加できる権利であること、しかもそれは個人の私的自由として保障されるだけでなく、そのための機会が具体的に保障されることが求められていることである。「具体的な機会」は各人の努力によって得られるというよりは、公的・社会的に保障すべきことがらであることを意味している。そのことは、この勧告が加盟国に対して「文化生活へのアクセスと参加に関連する権利を人権として保障する」措置を取るよう求めていることに示されてい

る。

こうして、人々を学習の主体であるだけでなく教育・学習を自ら創造する主体として、したがってまた文化を創造する主体として位置づけることは、まさに国民を管理・統制の対象と見る生涯教育の発想から、権利としての生涯学習へと発想を転換させるための重要な視点である。そしてまた、文化は本来人々を互いに結びつけるものであるとすれば、人々を生涯教育の主体、文化の主体として位置づける発想こそ、ジェルピが懸念するような、人々を互いに分断する生涯教育の危険性を回避する唯一の道だといってよいだろう。こうして、人々を文化的創造主体としてとらえる発想こそ、権利としての生涯学習のキー概念にほかならないのである。

わが国の場合、市民の文化生活はなお低いレベルとどまっているといわざるをえない。文化は多くの場合、教育と同様、商品として購入されるものであり、したがって文化へのアクセスの度合いは商品としての文化を購入する購買力の有無にかかっているといても過言ではない。もちろん、文化の受け手であるだけでなく、自ら文化的活動や創造的活動を行なう市民も少なくないが、その多くは経済的負担能力と時間的余裕のある人々に限定されているのが実情だといってよいだろう。

1960年に採択されたユネスコの「博物館をすべての人に利用できるようにする最も効果的な方法に関する勧告」では、「博物館は、すべての階層の観覧者の都合、とくに労働者の余暇時間を斟酌して、毎日都合のよい時間に開館されるべきである」とか、「観覧料はできる限り無料とすべきである」とか、さらには「博物館は地域社会の知的・文化的生活に貢献すべきであり、地域社会はこれに対して博物館の活動と発展に参画する機会が与えられるべきである」などの勧告を行なっている。わが国の博物館のなかで、この勧告の理念に

沿った運営を行なっているものは、果たしてどれだけあるだろうか。また、1972年の「ユネスコ公共図書館宣言」では、「農村や市外地域には分館や移動図書館が設置されるべきである」と定められているが、分館の設置数や移動図書館の巡回頻度は十分であろうか、またそれらによって利用しうる図書や資料は十分なだけ用意されているだろうか。

総じてわが国では、文化的活動に対する条件整備や公的保障はまことに貧弱な状況にあるといわざるをえない。なるほど、このところ各地に芸術会館や文化ホールが相次いで建設されてはいるが、その中身は必ずしも充実しているとはいいがたい。

こうした状況の一方で、自覚的な市民の自主的運動によって、新しい地域文化が創造されつつあるのが注目される。労働者のための芸術鑑賞運動や、子どものための芸術鑑賞運動には、すでに長い伝統を誇るものも少なくない。また、全国に広がる生活協同組合が文化的活動に発展してきている例も見られる。このような地域文化運動は、しかしたんなる鑑賞活動にとどまるものではない。それは、「みずからおこなう参加型文化活動<sup>29)</sup>」への広がりを見せており、「文化活動の自主的な発展をめざすだけでなく、国や地方自治体の文化政策に参与し、より公共的な視野にたつて芸術文化の振興のありかたを提言し、またその実現のために努力するという役割<sup>30)</sup>」を担う段階にまで発展している。こうして力量を蓄え文化的創造の主体として育ってきた地域文化運動の担い手たちの間で、いま「文化協同」への関心が高まっているという指摘にも注目しておきたい。協同組合運動としては生活協同組合がすでに長い伝統を誇っているが、生協運動はたんに商品の協同購入をめざすだけでなく、消費者が生産者に働きかけ両者が協同することによって、よりよい暮らしと地域づくりをめざす運動へと発展してきた。「文

化協同」もそのような協同組合運動の理念を「芸術文化・地域文化の分野でも実現したいという願い<sup>30)</sup>」に結びついたもので、たんに鑑賞活動の共同化にとどまらず、文化の送り手と受け手とが協同して新たな文化を創造する活動であり運動でもある。教育や文化をめぐる条件整備や公的保障の貧弱さにもかかわらず、否、それゆえにこそ、いまようやくわが国でも、そのような「文化協同」のネットワークをめざす動きが出て来つつあることは、市民が自らを教育と文化の主体として確立する可能性が開かれつつあることを示すものであり、また生涯学習の一つの方向を示唆するものとして、とくに注目しておきたいことである。

## 2. 現代の子育て・教育の再生

### (1) 学校の病理と生涯学習

生涯教育ないし生涯学習は、もともと学校教育と社会教育ないし成人教育とを統合するだけでなく、それらを生涯学習の観点から再編成することを課題とするものであった。それは言い換えれば、学校教育の延長として生涯学習を発想するのではなく、生涯学習の側から学校教育をとらえなおすことを意味するはずである。

ひるがえって、今日のわが国の学校には問題が山積している。落ちこぼれ、いじめ、不登校・登校拒否、校内暴力、体罰等々、これらはいずれも現代学校がかかえる病理というべき問題である。これらは今日の学校そのものの否定的ありよう由来するだけでなく、生涯学習社会の到来が叫ばれながら、なお学校教育が過大な任務を担い、また社会からもそのように期待されていることによるところが少なくない。そうした現代学校の病理に対して、生涯学習の理念はどのような解決策を提示しうるのか。

他方で、上記のような諸問題は、学校が教

育において大きな比重を占めていることによるばかりでなく、今日の大人社会が学校をそのような状況に追い詰めていることによる面も少なくないことを指摘しなければならないだろう。例えば、今日の深刻ないじめ問題についても、学校社会のもつ病理によって引き起こされている面ばかりでなく、現代社会そのもののいじめの構造ともいうべきありようが、学校に影を落としている面も少なくない。そうした現代社会のいじめ構造に、生涯学習はどう切り込んでいけるのか。また、教師の体罰についても、教師たち自身の中に体罰容認の意識がなお残っているだけでなく、父母・国民の間にも体罰を容認する風潮が根強いという問題があり、そうした風潮に生涯学習はどう働きかけうるのかという課題が問われなければならないだろう。

これらの背景には、いうまでもなく、今日の学校が能力主義と管理主義に支配されているという問題がある。そして、能力主義について言えば、それは直接には労働力政策と結びついた能力主義教育政策によるところが大きいとはいえ、同時に「下からの能力主義<sup>31)</sup>」といわれるように、父母・国民が自ら学校における能力主義教育に手を貸している面もあることが否定できない。また、管理主義教育は、たんに教師が子どもたちを管理するばかりでなく、学校が家庭を管理するという側面がある。そうした管理主義教育のありように対して、父母・国民はどこまで自覚的・批判的でありえているだろうか。こうした能力主義教育・管理主義教育の問題については、社会教育団体として位置づけられているPTAのありようも問われなければならない。

一方、子どもたちの問題状況をめぐっては、家庭と地域の教育力の低下が指摘されて久しい。家庭・地域の教育力を再生させるには、何よりも父母・国民が問題を自覚的にとらえることが求められよう。しかし、その父母・

国民は、過労死を招く過酷な労働条件のもとで、自らの人権をさえないがしろにされている。こうした状況とは無関係に、生涯学習がたんに職業能力の向上のための訓練であったり、趣味・教養のための余暇活動であったりするなら、そしてその挙げ句に国家統制にからめとられるだけであるなら、あまり生産的なこととはいえないだろう。

もとより、国民が“賢い親”になることを援助するのが生涯学習の唯一の任務というわけではない。しかし、国民が“賢い親”になるのを援助するという働きを抜きにして生涯学習を考えるなら、それは狭い見方という非りを免れないだろう。もちろん、“賢い親”になるには、まずは“賢い大人”“賢い市民”として成長することが不可欠である。だから、賢い親になるために“親業”の訓練をとりたてて必要とするというわけではない。趣味や教養のための生涯学習でも、それがたんなる余暇活動に終始するのではなく、一人ひとりの人間としての成長を促す働きを内包するなら、それが何がしかの意味で親としての成長にも影響するはずである。また、職業上の資格を得るためのリカレント教育であっても、それが同時に人間的成長をもたらすものであれば、それはまた親としての成長に影響を与えないはずはない。そして何よりも大切なことは、生涯学習によって、ジェルピが懸念するように、人々が互いに分断されるのではなく、互いに人間として結びつけられることである。逆にいえば、そのような働きをもった生涯学習の内実の実現が求められるのである。生涯学習がそのような内実をもつとき、“賢い親”とは、ただわが子の幸福だけを願い、わが子の利益だけをめざす孤立した親ではなく、協同して子育て・教育にあたる“親たち”として立ち現れるであろう。

ユネスコ成人教育会議の「学習権宣言」は、学習権とは「読み、書く権利であり、質問し、

分析する権利であり、想像し、創造する権利」であると言っている。とくに、「想像し、創造する権利」が大切である。「想像し、創造する」対象はもちろん多様であるが、そのなかには大人にとっても子どもにとっても住みよい社会や、子どもたちが幸福な子ども時代を送れる学校はどうあるべきかを「想像」し、そのような社会や学校を「創造」する権利を含むものとしてとらえられなければならない。このように生涯学習のなかで学習権を保障された父母・国民が、ものごとを豊かに「想像」する力と、自分たちの願いにしたがってものごとを「創造」する力を獲得することが、現代の学校を根底から作り替える大きな力となるに違いない。

ジェルピは、「むしろ生涯教育というものがいろいろな教育制度にとっての原則であり、戦略である<sup>39)</sup>」という考えを表明している。これは生涯学習の視点から現代学校のありようをとらえなおすという課題を指摘したものとして注目しておきたい。父母・国民が、生涯教育による管理統制の客体としてではなく、権利としての生涯学習の主体として自らを確立するとき、今日の学校の病理を解決する大きな力になることが期待されるのである。

## (2) 学校改革とPTA

父母・国民が自らを教育の主体として確立し、それによって今日の学校の病理を解決する力となるためには、恐らくPTAが最も現実的な基盤となりうるだろう。しかし、現実のPTAは、そのあるべき理念からはほど遠いといわなければならない。

戦後わが国に導入されたPTAは、もともと戦後教育改革のなかで教育民主化の一翼を担うものとして期待されていた。文部省が1947年に出したPTAのための手引き書ともいべき『「父母と先生の会」資料』には、その「趣旨と目的」のなかで次のように述べら

れている。

「現在の実情はというと、この子供達に影響を与えるこの学校、家庭、社会という三つの場所がお互いに密接な連絡をもたず、みんなばらばらになつていくことが多い。これでは子供達の教育が十分に実を結ぶことはできない。この三つの場所がお互いに十分に連絡し、子供達に与える影響を考えあつて補い合うことが何よりも必要である。そして子供達に色々要求するのみでなく子供達の幸福のためにどうすれば一番よいかを真剣に考えてその実現に努力して行く。必要とあれば子供達の保護のための法律や規則を国や公共団体につくつて貰うように請願する。必要な施設を増設して貰う、娯楽や厚生の仕事を進めて貰うとか云うように強力に活動をする責任があるのである。これは明日の日本、民主主義日本をつくりあげて行くために是非私達がしなければならぬ仕事のひとつではあるまいか<sup>36)</sup>。」

家庭・地域・学校三者が一体となって子どもたちにとって望ましい教育空間を創出するためにこそ、父母と教師が協力しあい、子どもたちの幸福のために何をなすべきかを真剣に考えあう。そして、必要とあれば当局に要望して教育条件の整備をはかる。そのような役割をもつものとして、PTAは考えられていたのである。

PTAのこのような役割を達成するには、父母と教師がいっしょになつて学び合うことの大切さが重視されていたのが注目される。すなわち同「資料」は、PTAの事業計画として次のような具体例を挙げている。「例えば、『父母と先生の会』として児童教育や保健問題やその他社会問題、時事問題、経済問題等について必要な知識と教養を身につけるために講演会や、講習会や、討論会等を開催したり、教育映画を観覧したり、娯楽会その他の催しをしたり、学校設備其の他の改善や、児童生徒の厚生、福利施設等について具体的に計画

してその活動を開始する<sup>35)</sup>」。子どもや教育の問題にかぎらず、社会問題や時事問題、経済問題についての学習会などが挙げられていることに示されているように、PTAは「明らかに主権者としての意識を高める政治的教養が重要な位置を占めていた<sup>36)</sup>」と見られるものだったのである。

こうして、PTAはたんなる学校後援会ではなく、父母と教師がともに学びあう社会教育・成人教育のための組織として位置づけられ、そうした学習に裏づけられた自覚にもとづいて、学校・家庭・地域の改善をはかることをねらいとするものであった。

PTAが父母の教養と自覚を高める社会教育・成人教育の役割を担う点については、文部省が1947年に提示した『「父母と先生の会」参考規約<sup>37)</sup>』（第一次参考規約）で、PTAの目的の一つとして次のように述べていることにも示されている。すなわち、第2条の第2号に、「家庭生活及び社会生活の水準を高め、民主社会における市民の権利と義務とに関する理解を促すために、父母に対して、成人教育を盛んにする」と定められている。さらに、第3号では「新しい民主的教育に対する理解を深め、これを推進する」と定められている。第2号の規定はとくに父母を対象とする記述となっているが、第3号の規定は、父母だけでなく教師に対しても、戦後民主教育の理念についての自覚を促すという目的が含まれている。いずれにせよ、PTAは、父母と教師がともに現実の社会問題を見つめ、また戦後民主主義の理念を学びあうことによって、民主的主権者としての自覚を高め、それを基礎として戦後民主教育の担い手として自らの成長をはかるという役割を果たすことが期待されていたのである。

PTAは文部省の主導のもとで全国へ急速に普及していった。PTAは任意団体であり、したがって父母と教師が自ら主体的に組織す

るのが本来であるが、現実には上からの政策として進められていった。その結果、実際につくられたPTAの多くは、必ずしもその本来の趣旨にそったものではなかったといわれる。戦前にも学校と家庭を結ぶ組織として父兄会とか後援会などがあったが、「それらの多くのものは学校設備や催の寄付や後援をすることがその主な仕事であつて、本当に子供達の為の仕事をしてゆくということが尠く、「学校の先生方から色々説明をきき、注意を受け依頼を受けると云う具合で父母の方は常に受身になつていて積極的な活動をするに欠けていた」、「そこでこれからは今迄の父兄会などのやり方を充分反省して、父親も母親も一緒になつて、もつと實際的に力ある立派な組織をつくる必要が」あり、そのためには「先生が中心となつた会ではなく、先生と父母が平等な立場に立つた新しい組織を作るのがよい」と、文部省の「資料」はわざわざ、戦前の学校後援会の欠陥を指摘し、新しいPTAを創出する必要を強調していた<sup>38)</sup>。にもかかわらず、全国に一斉につくられたPTAのほとんどは、まさに文部省が警告したその戦前流の学校後援会とあまり変わらないものであったといわれる。また、こうして急速に作られたPTAは、その大部分が、文部省の参考規約をそのまま引き写しに自分たちの規約を作ったといわれるが、しかし先に指摘したようなPTAの目的は、ほとんど自覚的には受け止められなかったといわざるをえない。

しかし、その後の民主主義の発展のなかで、PTAも民主的な団体として成長していく余地がなかったわけではない。だが実際には、そのようにPTAが成長していかないうちに、占領政策の転換に伴う戦後民主教育の「逆コース」のなかで、PTAもまた国家統制の下からめとられていくことになる。その最初の現れは、「文部省の強力なてこ入れ<sup>39)</sup>」によって、1952年にPTAの全国組織「日本父母と

先生全国協議会」（日本PTA全国協議会＝日P）が組織されたことである。これ以後、各校のPTAは半ば強制的に日Pに加盟させられ、自主独立の団体としての性格（第一次参考規約の第6条「本会は、自主独立のものであつて、他のいかなる団体の支配、統制、干渉をも受けてはならない。」）が事実上失われていく。次いで、1954年に文部省は新しい規約案「小学校『父母と先生の会』（PTA）参考規約<sup>40)</sup>」（第二次参考規約）を提示した。この規約案では、第一次参考規約にあった目的条項が大幅に改定・縮小された。先に指摘した、第一次参考規約第2条の第2号、第3号も削除の対象とされている。代わって、第二次参考規約では、PTA活動の一つとして「よい父母、よい教員となように努める」という項目が加えられている。民主社会における市民の権利と義務についての学習や、民主教育についての理解を抜きにして、よい父母、よい教員になることは、与えられた体制に従順な父母・教師のあり方を求めることを意味していると見て間違いないだろう。第二次参考規約ではまた、先に指摘した自主独立の団体としてのPTAの性格づけにかかわる第一次参考規約の第6条も削除されている。

このような経過を経て、今日のPTAはそのほとんどが形骸化しているといわれる。“PTAはげた箱から”（PTAの会合などでは父母が本音をいえず、散会するときになってようやく本音が出てくるという意味）と揶揄されるように、PTA活動のなかでは父母が本音で語れないこと、あるいはバザーだけは熱心だが、話しあいでは低調などと皮肉られるのも、こうした形骸化の現れにはほかならない。子どもの問題は子どもの問題でありながら、子どもの問題であるにとどまらない。今日の子どもたちに現れている様々な問題状況は社会の歪みの反映にほかならず、したがって子どもの問題を真剣に話しあい学習しあう

ことは、そのまま現代社会を深くとらえ、父母として市民として何をなすべきかという課題をとらえることに通ずるはずである。それだけに、PTAがその本来の姿を取り戻すことは、生涯学習の視点から見ても重要な課題というべきであろう。

かつて宮原誠一は、PTAの4つはたらきを挙げて次のように述べた。「PTAの四つのはたらきとは、学習を組織すること、文化活動を組織すること、実際活動を組織すること、教育運動を組織することの四つであり、この意味において、PTAは、学習組織であり、文化的活動組織であり、実際活動の組織であり、そして教育運動組織でなければなりません<sup>43)</sup>」。ここには、PTAがまさに教育・学習の主体、そして学校改革の主体としての役割を担わなければならないことが示されている。このような視点に立ったPTAが実現され、父母が教育・生涯学習の主体として自らを確立するなら、それによって今日の学校をめぐる諸問題の多くが、解決の見通しを得られるだろうと期待されるのである。

### (3) 地域子育て運動と教育の協同

PTAがこのように低迷している一方では、このところ各地で地域子育て運動が展開されているのが、新しい動きとして注目される。子育て・教育や文化をめぐる危機意識をもっている自覚的な親たちや、あるいは子どもの問題に悩む親たちが、互いに手をつなぎ輪を広げ、様々な組織をつくって運動を展開している。そして、それらの組織や運動体が相互に連絡し合って、子育てネットワークなどに発展している事例も現れてきているのである。

そうしたネットワークの形成は、例えば、地域の診療所や保健所が核となって子育てネットワークに発展した事例、保育所が地域の子育てセンターの役割を果たしながら地域子育てネットワークに発展していった事例、児童

館や学同保育から発展していった事例、登校拒否児の親の会から発展した事例、生協運動から発展した事例など、多様な形ですすめられている<sup>42)</sup>。生協運動から発展した事例としては、山形県鶴岡市の「鶴岡生協」の事例がよく知られている。鶴岡生協は先鋭的な生協運動を創り出したことで知られるが、同生協はその活動の発展のなかから教育活動センターを発足させるまでに到っている<sup>43)</sup>。

また、愛知県では愛知私教連（愛知県私立学校教職員組合）の主導のもとで、県下の各私立高校が連帯しあって教育運動を展開している。この運動は「高校生フェスティバル」「サマーセミナー」および「地域父母懇談会」の3つを活動の柱とするもので、こうした取り組みをとおして教師、父母、生徒がそれぞれに成長するとともに、地域における大きな教育ネットワークが形成されている。これは先にあげたような地域子育て運動とはやや性格の異なるものではあるが、一つの学校のPTAという範囲を越えて父母と教師が互いに結びつき、子どもたちとともに教育を考えなおす契機となっているこの運動も、新しい子育て・教育運動の一つのスタイルとして注目されるのである<sup>44)</sup>。

こうして各地ですすめられている子育て・教育運動は、全国的な協同にまで発展し、1980年代には子育て・文化協同の全国交流集会を定期的に開催するまでに到っている。

このような地域子育て運動は、その発展形態は多様でありながら、いずれも地域の暮らしを見つめるなかから、文化運動と一体となって発展したところに共通の特徴がある。それは、佐藤一子の指摘するように、「生活を語って文化への視野をもたないならば、それは今日の生活危機の特質を的確にとらえたことにはならない」からであり、とりわけ「子育てをめぐる困難な事態」が「生活と文化の危機的状況のトータルな把握」を必要とするから

である<sup>45)</sup>。そして、「労働・生活・文化の『複合汚染』のなかで、子どもたちが人間らしく育つ素地が失われている」今日においては、「この悩みと不安から出発する子育ての共同こそ、あらゆる生活・文化の協同的実践の結節点」であり、「さまざまな協同のネットワークは、未来の社会のにない手たちの生活原理、集団原理として根をおろしてこそ、真にそれぞれの個別的目标を達成しうる」と期待されるのである<sup>46)</sup>。こうして、地域子育て・教育運動は、生活と労働と教育・文化をめぐって地域住民が地域の主人公として自らを確立する大きな契機を含むものであるだけでなく、先に指摘したような文化への創造的参加という視点とともに、地域住民が教育・生涯学習の主体として自己形成をはかる重要な契機を含むものとして、注目を要すると考えられる。

このような子育て運動に参加する自覚的な地域住民や父母は、全体から見ればまだ少数かもしれない。とはいえ、確かな足取りでこのような運動が展開されているのは、低下して久しいといわれる家庭・地域の教育力を回復する大きな力となるにちがいないし、固く閉ざされた学校の門戸を開かせる力ともなるにちがいない。そして何よりも大切なことは、こうした運動をとおして、地域住民自身が自らを主権者として確立しつつあることであり、それこそ権利としての生涯学習にふさわしい内実をなすものというべきであろう。

### 3. 生涯学習における人権教育

#### (1) 人権教育をめぐる課題

生涯学習審議会の「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策（答申）」（1992年）は生涯学習において「当面重点を置いて取り組むべき四つの課題」を提起しているが、その第4の課題として「現代的課題に関する学習機会の充実」を挙げている。そして同答申

は、現代的な課題とは「社会の急激な変化に対応し、人間性豊かな生活を営むために、人々が学習する必要がある課題」であるととらえ、具体的には「生命、健康、人権、豊かな人間性、家庭・家族、消費者問題、地域の連帯、まちづくり、交通問題、高齢化社会、男女共同参画型社会、科学技術、情報の活用、知的所有権、国際理解、国際貢献・開発援助、人口・食糧、環境、資源・エネルギー<sup>47)</sup>」などの諸課題を列挙している。課題は多岐にわたるが、このなかで、たとえば「家庭・家族」「地域の連帯」「まちづくり」などは、権利としての生涯学習の確立の課題、また現代学校教育の問題や家庭・地域の教育力の再生の課題にかかわることがらとしてとらえられよう。他方、「生命」「健康」「人権」「豊かな人間性」「男女共同参画型社会」「国際理解」「環境」などは、総じて人権教育の課題としてとらえることができよう。

「ユネスコ国際人権教育会議最終文書」（1978年）は、およそ教育は人権意識の増大を促すものでなければならぬとして次のように述べている。「教育は、自己の諸権利について各人に認識させるものであると同時に、他人の諸権利の尊重を浸透させるものであるべきである」。そして、そのような人権意識の育成は、教育のあらゆる場面、あらゆる段階において促されなければならないとして次のように言う。「人権はすべての段階の教育制度および家庭を含む学校外教育において教育されなければならない。かつ識字教育および後期識字教育計画を含む継続教育計画において教育されなければならない。かかる目的のために諸国家は、人権教育を改善かつ普及するために努力し、協力しなければならない」。

他方、「ユネスコ6年プラン（1977～82年）」は、「人権プログラムは、人権についての態度形成は幼児期か早期の少年期にはじまるという事実を考慮に入れる必要がある」という視



点を提起している<sup>48)</sup>。ここにも示されているように、人権教育による人権認識・人権意識の育成は、幼児教育・初等教育を含め、早い時期から行なわれるべきものである。しかし、同時にそれは「ユネスコ国際人権教育会議最終文書」が指摘するように、学校教育だけで完結するものではなく、成人教育を含めた生涯学習の課題としてとらえられなければならない。

「ユネスコ6年プラン（1977～82年）」は、先の引用に続けて次のように述べている。「自己尊重と他者尊重の概念、すなわち人権の真の基礎は家族のあいだで最初にコミュニケートされる。それゆえ、両親が人間的で公正な関係を両親間とすべての家族員のあいだに発展させるような教育を家族生活に用意することが本質的である。／そのような家庭教育プログラムは、家族のあいだで人間の尊厳と婦人の権利は家庭の雰囲気の本質的な要素であり、人権にたいする積極的な態度を促進するという十分な認識のうちに計画されなければならない」。ここには、幼児期から始まる人権についての態度形成は、両親の人権意識の度合いによって影響されるという認識が示されている。では、その両親の人権意識はどのようにして獲得されるのだろうか。「ユネスコ6年プラン（1977～82年）」は他方で、「人権教育の方法は、幼児から成人まであらゆる年齢の人びとのために、とりわけ各年齢集団と各環境に適合するように発展させられるべきである」と述べている。こうして見ると、両親の人権意識の形成においては成人教育がとくに重要な役割を果たすべきものと想定されており、そうして育成された両親の人権意識が幼児期からの人権教育に重要な要素として作用するという視点でとらえられていることがわかる。こうして、生涯学習、とくに成人教育における人権教育は、両親の人権意識の増大とともに、その子どもへの人権教育として、

二重の意味で重要だといえよう。

ところで、わが国に眼を転ずるなら、人権教育をめぐっていまとくに焦点的な課題となっているのは、同和教育にかかわる人権教育の課題である。わが国の国内における人権問題のなかでも最も深刻な人権侵害の問題の一つである部落差別は、1969年以來の数次にわたる地域改善対策事業によって、「実態的差別」に関しては改善が進んでいる<sup>49)</sup>。現在は、「地域改善対策特定事業に係わる国の財政上の特別措置に関する法律」（地域改善財特法）が1987年3月末日に公布され1992年3月末日に失効してのち、一部削除または見直しのうえ5年間延長され、1997年3月末日をもって地域改善対策のための法的措置は基本的には終了を迎える段階に到っている。

地域改善財特法の延長を具申した地域改善対策協議会は「今後の地域改善対策について（意見具申）」（1991年）において、地域改善対策の推進により「同和地区の生活環境等の劣悪な実態は大きく改善をみ、同和地区と一般地区との格差は、全般的に相当程度是正され、また、心理的差別についても解消が進み、その成果は全体的に着実に進展をみている<sup>50)</sup>」という認識を示している。しかし特別対策によって改善すべき問題はなお残っており、「直ちに一般対策へ全面的に移行することは適当ではなく、現実的でもない<sup>51)</sup>」という認識から、地域改善財特法の延長を具申したのであった。だが同時に、それは「地域改善対策は、永続的に講じられるべき性格のものではなく、事業の迅速な実施によって、できるかぎり早期に目的を達成する<sup>52)</sup>」ための措置として考えられていた。

地域改善対策協議会はすでに、地域改善財特法のさらに前の「地域改善対策特別措置法」（1982～1987年の時限法）が施行されていた1984年の「今後における啓発活動のあり方について（意見具申）」において、「同和地区住

民の生活実態、物的環境の改善は相当に進み、一部の地区については問題を残してはいるものの、いわゆる残事業は地域改善対策特別措置法の有効期限内におおむね達成できると見込めそうな状況になっている<sup>53)</sup>という認識を示していた。そして、「人権意識の高揚を基盤とした心理的差別の解消の実現は今日以後の重要な課題とされている<sup>54)</sup>」として、部落差別解消の重点は実態的差別解消のための特別対策事業から、心理的差別解消のための人権教育に移りつつあるという認識を示していた。結果的には、この意見具申以後、さらに地域改善財特法（5年間の時限法）施行とその5年間延長という措置が取られ、なお残る実態的差別の解消のための事業が行なわれているわけであるが、今日の段階ではいよいよ人権教育に一層の重点をおくという課題が現実のものになりつつあるといえよう。

ところで、部落差別を「実態的差別」と「心理的差別」という二つの相においてとらえるという考え方は、同対策審議会（同対審）答申が打ち出したものである。同答申によれば、「心理的差別」は次のようにとらえられている。「心理的差別とは、人々の観念や意識のうちに潜在する差別であるが、それは、言語や文字や行為を媒介として顕在化する。たとえば、言葉や文字で封建的身分の賤称をあらわして侮蔑する差別、非合理的偏見や嫌悪の感情によって交際を拒み、婚約を破棄するなどの行動にあらわれる差別である<sup>55)</sup>」。

同対審答申のこのような「心理的差別」のとらえかたには批判もある<sup>56)</sup>。心理的差別や偏見を克服するには一定の時間が必要であるだけでなく、心理的差別や偏見は実生活上の差別や権利侵害に深く根ざしているため、それだけを切り離して解消することができると考えるのは幻想に過ぎよう。一連の地域改善対策事業によって被差別部落の実態的差別は解消に向かいつつあるとしても、一般地区の住

民が部落差別と別の問題、例えば性差別や経済上の差別等々の問題で差別されている事実が存在するかぎり、被差別部落に対する差別意識を解消するのは容易ではない。だから、心理的差別だけを取り出して、教育や啓発によってその解消をはかろうとするのは、片手落ちというべきである。

そのことを十分承知しつつ、しかし、やはり心理的差別をそれとして克服の対象とすることは意味のあることではなからうか。差別意識は先入観や偏見による部分も少なくなく、それが事実の反映であるという面をも視野に入れながら、その克服のための教育活動が求められている。

そのさい、自らの先入観や偏見を対象化しつつ、それを乗り越える主体性を自らのうちに築くとともに、先入観や偏見を生み出す自らの生活事実をめぐる人権侵害や差別を見据え、その解決を目指す自覚を同時に育成することが必要であろう。それは生涯学習にかかわっていえば、学習活動をとおして自分をとらえなおすことである。そして、それは生涯学習を権利として確立するという課題と不可分に結びついているといえよう。

## (2) 人権教育の目的

人権教育の目的について、「ユネスコ国際人権教育会議最終文書」（1978年）は、次の3つの課題を掲げている。「(i)人権に固有な寛容、尊重および団結の態度を養うこと (ii)人権の国内的および国際的次元ならびにその実施のために設けられた諸制度について、人権に関する知識を与えること (iii)人権の国内的および国際的水準において、社会的、政治的現実の中に実現される方法と手段についての各人の認識を発達させること」。

(i)は、差異（人種、民族、思想、信条、宗教、文化等々の差異）を認めあう寛容さ、自他の人権を尊重する意識と態度、そして人権

を守るために団結する態度を育てるという目的、(ii)は、国内レベル・国際レベルで人権を保護し保障する思想や理念、人々の自覚の度合い、解決すべき課題は何であるか、また人権保障のためどのような制度が整備されているかについて、確かな知識を与えるという目的、そして(iii)は、そうした制度的裏づけのもとで実際に人権を実現するために何ができ、またなすべきか、さらには人権保障のレベルを高めるためにどのような制度の整備が必要であるかについての認識を発達させる目的、というようにとらえることができよう。こうして、人権教育は、ただ人権の内容やそれを実現するための制度に関する知識を与えるだけでなく、自他の人権を尊重する態度の育成を前提とし、人権に関する知識をよりどころとして、歴史的発展段階のなかで人権を拡大するための課題についての認識を育成することまで、目的とするものなのである。

他方、1974年にユネスコ総会で採択された「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」（以下、同勧告自身の略語を用いて「国際教育勧告」と呼ぶ）は、次のような目標を「教育政策の主要な指導原則」とすべき課題として掲げている。「(a)すべての段階および形態の教育に国際的側面および世界的視点をもたせること (b)国民の民族文化および他国民の文化を含むすべての人民ならびにその文化、文明、価値および生活様式に対する理解と尊重 (c)諸人民および諸国民の間に増大する世界的な相互依存関係についての自覚 (d)他の人々とコミュニケーションする能力 (e)権利を知るだけでなく、個人、社会集団および国家にはそれぞれ負うべき義務もあることを自覚すること (f)国際的な連帯および協力の必要についての理解 (g)個人がその属する社会、国家および世界全体の諸問題の解決への参加を用意すること」。

ここには、人権教育が国際理解、異文化理解と国際連帯を含めて広範かつ包括的な課題を有するものであることが示されている。同時に、そうした課題はただ学習によって達成されるのではなく、一人ひとりが自覚的に問題をとらえ、責任をもって問題解決に「参加」することの重要性が指摘されていることが注目される。これをわが国に引きつけてみれば、国内における人権の問題は、南北問題を含めて国際社会における人権問題と連動していることに対する自覚と責任を問うものとしてとらえられるべきであろう。人権教育はそうした広い視野に立って構想されなければならないのである。

ユネスコ「国際教育勧告」はさらに次のように述べている。「国際教育は、学習、訓練、情報および行動を組み合わせ、個人の適切な知的および感情的発達を助長すべきである。国際教育は、社会的責任感および恵まれていない集団との間の連帯感を発達させるべきであり、かつ、日常の行動における平等の原則の遵守に導くべきである。国際教育はまた、個人が国内のおよび国際的諸問題についての批判的理解力を習得すること、事実、意見および考え方を理解し説明すること、集団の中で働くこと、自由な討議を受入れこれに参加すること、いかなる討議にも適用できる基本的な手続き規則を遵守すること、ならびに関連する事実とその要因についての合理的な分析を基礎として価値判断および決定を行うことができる資質、適性および能力を発達させる手助けになるべきである」。

知性と感情、責任感、他者との連帯、平等の原則に基づいた行動、諸問題に対する批判能力、意見を表明し決定に参加しうる能力、民主的手続きの理解と遵守、合理的な事実認識とそれに基づいた価値判断の能力等々が、人権教育の目的として示されている。これらを総合すれば、人間としての確かな知性と豊

かな感情を備え、人間的価値に深く共感し平和のために努力する、自律的な人格と自覚的な市民を育成すること、それこそが人権教育の目的にはかならないといえよう。

以上のような人権教育に関する国際レベルの到達点をふまえて、河内徳子は人権教育の目的を次のように簡潔に定義している。

「人権教育とは究極的には人間の尊厳の確立をめざし、そのために個々の人間が人権の自覚にたつて普段に努力し、他の人間の人権を擁護し、自由と平等と連帯ある社会の実現をはかることができるような人間の教育である。<sup>57)</sup>」

さらに、河内が次のように総括するのも大切な指摘である。「人権教育の中心は自己をふくめた人間の尊厳への自覚、人権と基本的自由にたいする認識と態度と実践力の統合である<sup>58)</sup>」。自己の権利が保障され人間としての尊厳が確立されないでは、他者の人権を尊重する態度も育つはずはない。人は他者の人権を守ろうとして立ち上がる時、また自らの人権をも実現する力を獲得するものといつてよいだろう。こうして、人権教育は、自己の人権と人間としての尊厳と、他者のそれとを、同時に追求するような人間の育成をこそめざすものなのである。

このような人権教育の目的は、すでにふれたように、人間の発達の初期から教育の課題とされなければならない。しかし、これもすでにふれたように、幼児期の子どもたちに人権意識と人権尊重の態度を育成するには、とりわけ親の人権に対する態度が重要である。このような事情を考慮して、「国際教育勧告」はさらに次のように述べている。「就学前教育が発展するに従って、加盟国は、たとえば人種に対する態度のような基本的態度が就学前の時期にしばしば形成されるので、この勧告の目的に適合する活動を就学前教育で行うよう奨励すべきである。この点に関し、親の態

度は、子どもの教育のため極めて重要な要因とみなされるべきであり、また、……成人教育は、親が就学前教育においてその役割を果たすための準備ができるように特別の注意を払うべきである」。発達の最初期から始まる人権教育が効果的に行なわれるようにするためにも、親のための人権教育が大切な課題とされる。こうして人権教育は文字どおり生涯にわたって行なわれるべきもっとも重要な課題の一つなのである。

### (3) 人権教育の内容と方法

人権教育の具体的な実践課題を考えるにあたっては、人権について学ぶ者自身の人権が保障されることが第一の条件であることをくりかえし強調しておきたい。学校教育と成人教育・社会教育を含め、生涯学習の全体において、学習者自身が人権の主体としてその権利が尊重されるという条件をぬきには、人権認識や人権尊重の態度を育成することはとうてい期待できないということである。具体的には、学校において子どもが主人公として位置づけられ、その人権と教育権が保障されること、さらには子どもの発達段階に応じて学校における意思決定に参加する権利が保障されることが求められよう。いわば、学校教育における子どもの自治と参加が前提とされなければならないということである。社会教育・成人教育についても、すでにくりかえし指摘したとおり、それが学習者の権利として位置づけられ、生涯学習の政策立案から目的の決定、プログラムの作成に到るまでの諸段階における参加が保障されなければならない。ここでも、学習者の自治と参加が前提的条件である。言い換えれば、学校教育と社会教育・成人教育の両者を含んで、およそ生涯学習のなかで学習者自身が自らの人権と学習権の実現をめざして取り組む過程そのものが、同時に人権教育の実践過程でもあるという認識が

必要だということである。

河内は、すべての発達段階で人権教育を行なう大切さを強調しつつ、具体的に、小学校低学年、中学年、高学年、中学校段階、高校段階にわたって、人権教育のための具体的な取り組み課題を例示している。そこでは、生産労働の基礎についての体験、在日外国人を招く集会、人権に関する諸問題についての討議など（以上は小学校）、さらには社会科における人権の歴史、南北問題、難民問題、国際連合の役割等々についての学習など（中学校）、経済援助や人種問題、環境問題、労働の問題などについての系統的学習、時事問題に関する資料収集と分析、マスコミ情報の批判的検討、人権に関する模擬裁判や弁論大会など（以上、高校）の課題が挙げられている<sup>59)</sup>。それとともに、例えば「生徒会、課外活動をとおして意見表明の機会をもち、学校運営や教師への要求、部活動の在り方の討議、情報収集への注文などを出すこと<sup>60)</sup>」（中学校）、「生徒会を中心に、学校、協同生活組合、図書館の運営や部活動のあり方など学校生活に関してさまざまな意見を表明し、自治能力を形成すること<sup>61)</sup>」（高校）などの課題が提起されている。ここで「意見表明」に言及しているのは明らかに「子どもの権利条約」第12条に定める「意見表明権」を念頭においてのことであるが、まさしく子どもが自らの意見や要望を表明し、教師と一しょに学校を自分たちにとってよりよいものに作り変えていく自主的・自治的活動と学校運営への参加が保障されることこそが、人権教育の前提条件であることが示されている。同様のことは、社会教育・成人教育の領域でも当然に求められることである。

以上のことを前提としたうえで、人権をめぐる諸問題や、人権拡大の歴史、そして人権の実現をはかるための国際的な動向や制度についての知識を獲得する学習も、初めて意義

をもつものとなる。河内が、たとえば中学校・高等学校段階の人権教育の課題の一つとして、日本国憲法や世界人権宣言、国際人権規約、その他の国際条約についての学習を取り上げているのは、そうしたねらいに立つものである。今日では、子どもの権利条約も、そうしたとりたてての学習の対象に含めてよいだろう。

他方で、人権についてとりたてて学習するのに利用可能な人権教育テキストが、このところ各種出版されている。そうしたものには、①「人権のための教育—授業にすぐ使える活動事例集—」および付属テキスト「みんなの人権—人権学習のためのテキスト—<sup>62)</sup>」、②「ヒューマン・ライツ—たのしい活動事例集<sup>63)</sup>」、③「実践 人権教育の方法—フランスのテキストから—<sup>64)</sup>」などがある。これらの他に、子どもの権利条約を子ども向けにアレンジしたものとして、④「はくらの権利条約<sup>65)</sup>」、⑤「子どもの権利<sup>66)</sup>」（小学生向けおよび中・高校生向け）、⑥「WHAT'S ? 国連子どもの権利条約<sup>67)</sup>」などがある。また、世界人権宣言をわかりやすく解説した⑦「世界人権宣言ってなに？<sup>68)</sup>」も人権学習のテキストとして用いることができる。

ここに挙げたものは、⑦を除いて、いずれも、一部には大人向けに用意された教材・指導法を含むものもあるが、主要には小・中・高校生を直接の対象とし、教室場面で用いられることを想定したものである。このうち高校生向けに用意された教材・指導法はそのまま大人にも適用できるであろうが、しかし高校生向けとされたものに限らず、いずれの教材・指導法も大人でも十分に利用価値のあるものと思われる。人権をめぐる国際文書は多岐にわたり、しかもそれぞれは必ずしも読んで楽しい文書とはいえないので、こうした子ども向けの教材を用いて大人たちが学習することにも十分な意味があろう。また、とくに

子どもの権利条約について、条約本体だけでなく、条約締結に到る過程や条約に込められた理念について、子ども向け教材なども用いながら学ぶことは、大人たちにこそ求められていることといえるかもしれない。子どもの権利条約は人権が次第に拡大されてきた歴史のなかで最後まで残された子どもたちを対象とするものだけに、そこには人権に関する理念が包括的に込められているといえる。それだけに、ただ子どもたちの人権を保障するためばかりでなく、人権とは何か、いま人類は人権をめぐるどの段階にまで到達しているかを理解するうえでも、子どもの権利条約を学ぶことは大きな意義のあることと考えられるのである。

わが国の場合、人権教育はとりわけ同和教育との関連で問われる課題であることはいうまでもない。しかし、同和教育における人権教育を、部落問題学習と同一視してとらえるのは正しくないだろう。もちろん、部落問題を学び、部落差別の不合理を見極める力をつけることが、人権認識・人権意識の発達を促す面があることは否定できないが、同時に、人権尊重の基礎が一定程度育てられていない段階で部落問題の学習を行なうことは、かえって差別意識を助長することがありうるからである。そうした事例はこれまでもいろいろ知られているが、とくに顕著な事例は「吉和中学校事件」として知られている事例である。これは、1952年に広島県の吉和中学校のある教師が、歴史の授業で不正確な知識にもとづいて部落の歴史を取り上げ、校区に被差別部落があること、クラスに部落の生徒がいることも知らずに、またかつての賤民身分を示す呼称を差別語であることも知らずに使用して、その生徒に耐えがたい屈辱を与えた事件である<sup>69)</sup>。教師は善意から部落差別の不合理性を子どもたちに理解させようとして部落問題を取り上げたのだが、それがかえって部落外の子

どもたちの差別意識を助長するもととなった。この事件は、不正確な知識にもとづく授業を、しかも校区の実態について十分知らずに行なうことの問題性を浮き彫りにしたものであるが、同時に、学級づくりや生活指導をとおして子どもたちの間に互いの人権を尊重しあう状況をつくり出すという手立てをきちんと踏まないうままに部落問題学習を行なうことの問題性をも浮き彫りにした事件であり、安易な部落問題学習はかえって悪影響を及ぼしうることを教えている。

こうしたことは社会教育・成人教育においても同様で、社会同和教育において部落問題学習を行なうさいには、学習者自身の人権感覚を高める手立てが、少なくとも並行してとられなければならない。東上高志は「部落問題をめぐる意識状況の変化」に関する調査結果にふれて、「同和問題についての理解の状況と、前近代的・封建的な意識の残存との相関」に注目している。その相関とは、「前近代的・封建的な意識の希薄な人、逆に云えば、近代的・民主主義的な意識を確立している人ほど、同和問題についての認識状況も正しいという相互関連性が明らかにされている<sup>70)</sup>」ということである。そこから、東上は「同和問題を正しく理解認識するためには、近代的な意識形成の基礎である基本的人権・人間の尊厳・民主主義に関する学習や啓発を重視し、それらが社会同和教育の重要な学習内容としてとりくまなければならない<sup>71)</sup>」と結論している。ここには、部落問題学習はそれだけを取り出して行なうのではなく、人権についての学習および意識の向上と関連させて行なわれなければならないことが示されている。

ここでもまた、権利としての生涯学習を確立すること、言い換えれば学習者自身が主体として尊重されるような生涯学習のあり方が実現されなければならないという課題が浮かび上がってくる。ジェルピが懸念する、人々

を互いに分断するような生涯学習では、人権教育・同和教育もまた効果を期待できないばかりか、かえって逆効果を招きかねないということである。

ところで、部落問題学習についていえば、その対象の一つとされる部落史に関する研究がこのところ急速に発展し、新しい知見も提出されている<sup>72)</sup>。またそうした研究にもとづいて、教科書における部落史の記述に関して批判的検討も行なわれている<sup>73)</sup>。他方で、学校における部落問題学習をめぐっては、小・中学校では部落の起源そのものを直接教えるのではなく、むしろ部落差別を生み出すような社会構造が歴史的にどのように成立してきたかを認識させることに重点をおき、部落の歴史そのものについての学習は高校段階から扱う方がよいという実践的研究もなされてきている<sup>74)</sup>。部落の歴史、というよりは部落差別の歴史的起源を教えるのは高校段階以後が望ましいというのは、部落差別の成立事情そのものがきわめて複雑な事象であり、小・中学校段階では理解させるのが困難だと考えられているからである。こうした研究をふまえるなら、部落問題学習は高校段階に始まって、むしろ成人教育・社会教育でこそ本格的に取り組まれるべき課題といえるかもしれない。

とはいえ、それは決して強制されてはならないことを強調しておきたい。生涯学習のなかでも成人教育・社会教育は学校教育とは異なってインフォーマルな形態を特徴とするものであり、学習者自身の自主性に依拠すべきものだからである。自主性にまかせたのでは、だれも本気になって部落問題を学習しようとはしないだろうという疑問には、強制された人権学習は本物にはなりえないという回答で十分であろう。問題は、人権学習・部落問題学習のありかたにある。強制的に動員される社会啓発では「また同和問題か」という不満が囁かれることはしばしば指摘されるところ

である。部落問題学習だけを突出させた社会啓発ではなく、同和問題・部落差別を現代社会の人権と差別にかかわる諸問題、したがってほかならぬ自分たち自身の問題と密接に関連するものとして位置づけるとき、そして部落問題の学習が同時に自分たちの人権の拡大と深くかかわっているという自覚を促すような学習であるとき、人はすすんで部落問題を学習しようとするだろう。そうした人権教育・社会啓発のありかたが追求されなければならないのである。

#### おわりに

以上で考察したのは、もちろん今日の生涯学習をめぐる課題のほんの一部を展望したものにすぎない。しかし、それらはいずれも、今日の生涯学習の行く方にかかわる重大な問題だと思われる。また生涯学習はいうまでもなく、学校教育をも含めた包括的概念であるが、ここではむしろ成人教育・社会教育に力点をおきすぎたかもしれない。しかし、今日の学校や子どもたちをめぐる諸問題も、もちろんそれを引き起こしている諸要因は政治・経済・社会等々を含めて錯綜しているが、同時に、現に日々生活を営み社会を動かしている大人たちが変われば解決する問題も少なくないように思われる。そして、そのように大人たちが変わっていくうえで、成人教育・社会教育は大きな可能性をもつものであり、そうした可能性に挑戦することこそが、いま生涯学習に問われていると考えるのである。

#### 〔注〕

- 1) エットーレ・ジェルピ、海老原治善編『生涯教育のアイデンティティー市民のための生涯学習－』エイデル研究所、1988年、149ページ。
- 2) 同上。

- 3) 同上, 150ページ。
- 4) 以下, 国際条約や宣言, 勸告等からの引用は, 「ユネスコ6年プラン(1977~82年)」を除いて, いずれも次の資料による。永井憲一監修, 国際教育法研究会編『教育条約集』三省堂, 1987年。
- 5) ジェルピ・海老原編, 前掲書, 125ページ。
- 6) 同上, 38ページ。
- 7) 同上, 118ページ。
- 8) 同上, 13ページ。
- 9) 永井憲一『主権者教育権の理論』三省堂, 1991年, 268~277ページ。
- 10) ジェルピ・海老原編, 前掲書, 125ページ。
- 11) 同上, 64ページ。
- 12) 同上, 125ページ。
- 13) 同上, 63ページ。
- 14) 生涯学習審議会「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策(答申)」1992年, 38ページ。
- 15) 同上, 39ページ。
- 16) ジェルピ・海老原編, 前掲書, 63ページ。
- 17) 文部省「1993年度公・私立高校における中途退学者数等の状況」, 「内外教育」時事通信社, 第4602号(1995年2月21日)。
- 18) 文部省「1995年度学校基本調査速報」, 「内外教育」時事通信社, 第4649号(1995年8月11日)。
- 19) 文部省初等中等教育局「登校拒否問題への対応について」別記「登校拒否児童生徒が学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合の指導要録上の出欠の取扱いについて」1992年。
- 20) 文部省中学校課内生徒指導研究会編『平成5年版 データにみる生徒指導—平成3年度問題行動等の全国調査と文部省の施策—』第一法規, 1993年。
- 21) 拙稿「学習塾などの学校外の学習選択の機会をどう考えるか」, 『変化の時代の学校経営—社会の変化と経営戦略—』(『教職研修』8月増刊号)教育開発研究所, 1995年, 所収, 参照。
- 22) ジェルピ・海老原編, 前掲書, 60ページ。
- 23) 同上, 118ページ。
- 24) 同上, 105ページ。
- 25) 同上。
- 26) 同上。
- 27) 同上, 37ページ。
- 28) 同上。
- 29) 佐藤一子編『文化協同のネットワーク』青木書店, 1992年, 3ページ。
- 30) 同上, 4ページ。
- 31) 同上, 6ページ。
- 32) 竹内常一『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社, 1993年。
- 33) ジェルピ・海老原編, 前掲書, 56~57ページ。
- 34) 文部省「『父母と先生の会』資料」1947年, 『資料 日本現代教育史 1』三省堂, 1974年, 所収。
- 35) 同上。
- 36) 坂本秀夫『PTAの研究—親の教育権を見直す—』三一書房, 1988年, 83ページ。
- 37) 文部省「『父母と先生の会』参考規約」, 同上所収。
- 38) 文部省「『父母と先生の会』資料」1947年。
- 39) 坂本秀夫, 前掲書, 92ページ。
- 40) 文部省「小学校『父母と先生の会』(PTA)参考規約」1954年, 同上所収。
- 41) 『宮原誠一教育論集』第四巻「家庭と学校」国土社, 1977年, 369ページ。
- 42) 増山均編著『子育て時代の地域ネットワーク』大月書店, 1992年, 参照。
- 43) 佐藤一子編, 前掲書。
- 44) 愛知私教連の教育運動については, 例えば, 愛知私教連編『流れよ, 教育の大河—教師・生徒・父母が手を結ぶとき—』高文研, 1990年, 参照。



- 45) 佐藤一子『文化協同の時代』青木書店、1989年、150ページ。
- 46) 同上、150～151ページ。
- 47) 前掲、生涯学習審議会答申、27ページ。
- 48) 「ユネスコ6年プラン(1977～82年)」、河内徳子『人権教育論』大月書店、1990年、所収。
- 49) 地域改善対策協議会「今後の地域改善対策について(意見具申)」1991年、文部省『同和教育資料』各年版、所収、参照。
- 50) 同上。
- 51) 同上。
- 52) 同上。
- 53) 地域改善対策協議会「今後における啓発活動のあり方について(意見具申)」1984年、文部省『同和教育資料』各年版、所収、参照。
- 54) 同上。
- 55) 「同和对策審議会答申」1976年、文部省『同和教育資料』各年版、所収、参照。
- 56) 兵庫部落問題研究所編『部落問題用語解説(改訂増補版)』兵庫部落問題研究所、1995年、参照。
- 57) 河内徳子、前掲書、66ページ。
- 58) 同上、67ページ。
- 59) 同上、208～210ページ。
- 60) 同上、209ページ。
- 61) 同上、210ページ。
- 62) ラルフ・ペットマン著、福田弘・中川喜代子訳『人権のための教育—授業にすぐ使える活動事例集—』、オーストラリア人権委員会編、福田・中川訳『みんなの人権—人権学習のためのテキスト—』明石書店、1987年。
- 63) グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー共著、中川喜代子・平岡昌樹訳『ヒューマン・ライツ—たのしい活動事例集—』明石書店、1993年。
- 64) リシャル・フォルタ、ロラン・ランフタン著、中川喜代子監訳、吉田良子、ロレンス・ド・ヴァットヴィール訳『実践人権教育の方法—フランスのテキストから—』明石書店、1993年。
- 65) 喜多明人・立正大学喜多ゼミナール共編著『ぼくらの権利条約』エイデル研究所、1994年。
- 66) 小松毅監修『こどもの権利』(小学生向)、同(中・高校生向)日本評論社、1995年。
- 67) 子どもの権利条約をすすめる会『WHAT'S? 国連子どもの権利条約』労働旬報社、1994年。
- 68) レア・レビン著、武者小路公秀監修、平沢安政訳『世界人権宣言ってなに?』部落解放研究所、1988年。
- 69) 東上高志編『「部落問題学習」の考え方・すすめ方—小・中・高でどうとりくむか—』部落問題研究所、1993年、参照。
- 70) 社会同和教育研究会編『社会教育における同和教育』部落問題研究所、1983年、52ページ。
- 71) 同上、52～53ページ。
- 72) 畑中敏之『「部落史」を問う』兵庫部落問題研究所、1993年。
- 73) 鈴木良『改訂増補版 教科書のなかの部落問題』部落問題研究所、1989年。
- 74) 東上高志編、前掲書。

(1996年3月11日受稿、1996年3月21日受理)