



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「主体形成の社会教育」への行動提起：ユネスコ国際成人教育会議「ハンブルク宣言」（1997）の歴史的・理論的意義
Author(s)	鈴木, 敏正; Toshimasa Suzuki
Citation	社会教育研究, 17, 1-24
Issue Date	1998-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28517
Type	departmental bulletin paper
File Information	17_P1-24.pdf



「主体形成の社会教育」への行動提起

— ユネスコ国際成人教育会議「ハンブルク宣言」(1997)の歴史的・理論的意義 —

鈴木敏正

I 課 題

第5回ユネスコ国際成人教育会議 (CONFINTEA) は、「成人学習：21世紀への鍵」というテーマで、1997年7月14日から18日までドイツのハンブルクにおいて開催された。その参加者は、政府代表727(うち構成国710, 準構成国12, 非構成国5), 国連ほかの国際機関31, 非政府組織428, 諸基金および施設223, 合計1,411人という史上最高を記録した。ユネスコ成人教育会議は回を追うごとに参加者が増加しているのであるが、第4回のパリ会議(1985年)が841人の参加であったから、その急速な発展ぶりがわかろうというものである。

最近の国連の会議の特徴として、非政府組織(NGO)およびそれらの活動に対して資金などの援助をする組織からの参加者の多さ、それに伴う会議の活性化が注目される。会議宣言(以下、「ハンブルク宣言」または単に「宣言」という)とアジェンダについては、当初案に対して400に余る修正案が提出され、その最終文書がメンバー諸国に届けられたのは、会議終了後約2カ月半もたってからであった。

この会議の経過とそれがもつ意味については、別に検討されるべきことである⁽¹⁾。しかし、上述のことだけからみても、この宣言とアジェンダには成人教育の革新をめざす地球的規模での運動が反映されていると考えられ、今後の世界各地における成人教育実践の重要な指針となるであろうことは疑いえない。本稿では、これらのことをふまえて、ハンブルク宣言の成人教育論・社会教育学的な意味を考察しておきたい。結論的に言うならば、今回の宣言は、第4回ユネスコ国際成人教育会議の「学習権宣言」(1985年)と欧州審議会宣言「成人教育と地域社会発展」(1986年)が発展的に融合してできあがったものである、と筆者は考えている。そして、このことを明らかにすることが本稿の主要な課題にほかならない。

ハンブルク宣言が学習権宣言の発展であるということは、後者が同じ国際成人教育会議の前回の宣言であることから当然のことと考えられよう。もちろん、理念や理論の水準の高さが評価されてきた学習権宣言に対して、かなり現実的な内容をもつハンブルク宣言を前者からの後退であるという考え方もありうるし、その可能性をも含めて両者の関係を吟味することは必要なことであろう。

それはさておき、ここでさらに欧州審議会宣言とのかかわりを持ち出すのは、さしあたって、次のような経過を考えるからである。

すなわち、ハンブルク宣言の直接的前提はまず、ユネスコ教育研究所がこの会議のために2年間

にわたって組織した準備プロジェクトであろう。それは「90年代の国際的な動向、特にグローバリゼーションのもとで役割を増しているNGOの発展をふまえて、国家と民間団体のパートナーシップの形成と新しい国際的共同を模索してきた」⁽²⁾とされている。

しかし、経過からしてもうひとつの注目すべきことは、前年にユネスコ「21世紀のための教育国際委員会」(以下、「21世紀委員会」と略)の報告書『学習：内なる宝 Learning: Treasure Within』が提出されていることである。それは、成人教育に限らず、21世紀にむけた教育の課題を提起したものであり、当然、ハンプルク宣言もそれとの整合性がなんらかのかたちで考慮されているとみられる。21世紀委員会は1991年11月のユネスコ総会の要請にもとづいて設置されたものであるが、国際成人教育協会(ICAIE)が推進役となった学習権宣言に対して、ハンプルク会議への基調提案と宣言・アジェンダの草案をユネスコ教育研究所が作成していることも、そうした推測を可能にするであろう。実際に、本文でも述べるように、ハンプルク会議のアジェンダでは同報告書が重要な位置づけをもって引用されている。

ここでさらに注目しておきたいことは、21世紀委員会の委員長が当時のEC委員長であったジャック・ドロール氏であったということである。彼のリーダーシップによって報告書がまとめられ、彼自身が報告書に長い序文を書いて全体的な方向性を示しているという事実からして、欧州審議会宣言とその後のヨーロッパにおける成人教育訓練の経験がかなり反映されているとみることができるのである。

以上のような経過をみるならば、第三世界での成人教育運動が大きく反映しているとされているパリ会議の学習権宣言に対して、今回のハンプルク会議への提案には先進諸国での運動、とくにヨーロッパでの経験がふまえられたものになっていると推測することができる。もちろん、そうした傾向に対して、第三世界やそこで活動しているNGOから多くの批判と修正案が提出されたことも念頭におかなければならないであろう。しかしながら、このようにして学習権宣言の流れと先進国の成人教育運動の流れが融合して、21世紀にむけてまさに地球的規模での成人学習の発展方向を、従来になく具体的に示したことにハンプルク宣言(およびアジェンダ)の歴史的意義があるといえるのである。

とはいえ、検討すべきことは内容的にみてこのような結論が納得できるものか否かということである。そこで本稿では、ハンプルク宣言にいたるこうした経過をふまえて、まずIIにおいて、1985年の学習権宣言の社会教育学(成人教育論)的意義を必要なかぎりでは整理する。その際、第4回会議までのユネスコ成人教育活動を総括しているH.S.ポーラの整理に注目して、その成人教育論的考察を吟味する。次いでIIIにおいて、欧州審議会宣言をとりあげるが、これについてはすでに別のところで検討しているので⁽³⁾、同宣言を必要なかぎりでは要約するのにとどめる。

さらにIVにおいては、上記の21世紀委員会の報告書の社会教育学的含意を吟味する。そしてVにおいて、ハンプルク宣言の意味を検討する。VIは、まとめである。

II 第4回会議の到達点と残されていた課題

第4回ユネスコ国際成人教育会議（パリ会議）の学習権宣言については、これまで多くの論者が引用し、その意義について議論してきた。それは人々が生きていく上で不可欠な人権中の人権として「学習権＝学習をする権利」を提起している。その意義を、筆者らが主張してきた「主体形成の教育学」の立場⁽⁴⁾から位置づけてみれば次のようになるであろう。

学習権宣言では、学習活動は人々が「なりゆきまかせの客体から、みずからの歴史を創る主体に変えていくもの」であるとしている。これはまさに「主体形成の教育」の宣言にほかならない。筆者は社会教育実践を「現代的人格が、その自己疎外を克服し主体形成を遂げる上で不可欠な自己教育活動を援助し組織化する実践」と捉えているから、こうした意味で、学習権宣言が言うような学習活動を推進する実践は「主体形成の社会教育」そのものなのである。

ところで、学習権宣言において重要なことは、より具体的に学習権の6つの定義をしていることである。そこで問われるのは、それぞれの学習権の理解と同時に、それらの関連構造である。それは、筆者の言う主体形成（＝自己実現と相互承認の意識的編成過程）の具体化であり、意識化・自己意識化・理性形成・自己教育主体形成と展開する自己教育活動という視点からみても重要なものである⁽⁵⁾。

すなわち、学習権宣言が定義する①「読み、かつ書く権利」は、言葉の獲得であり、より広くはコミュニケーション＝相互承認への権利であると言ってよい。それは学習活動の基本的前提であり、「世界を命名する」意識化⁽⁶⁾の自己教育にかかわるものと考えられる。さらに、意識化の中でもとくに「悟性」形成にかかわるのは、②「問いを発し、分析する権利」である。すべてを疑問の対象とし、「分析するanalyse」ことによってそれを確かめようとするのが、合理主義的理性としての「悟性」の本来的活動であることは指摘するまでもないであろう。

③「構想し、創造する権利」は、個性＝諸能力の総体の発揮としての自己実現の権利であり、「自己意識化」の実践から発展して「行為的理性」の形成にも結びつくが、それが社会的実践として展開する時は、同時に「協同的理性」の形成過程につながるものとも考えることもできる。これに対して、④「自分の世界を読み取り、歴史を綴る権利」は、何よりもまず「自己意識化」の自己教育活動にかかわるものであるが、これも自己と自分のかかわる環境との関係を理解し、自己をも含む社会的実践としての歴史を綴る活動へと展開するならば、それは「観察的理性」にかかわるものであると言える。

⑤「教育的資源に接する権利」は、以上の活動の条件であると言えるが、そうした条件を意識的に創造する過程としては自己教育主体形成にかかわるものである。しかし、ここでは従来の「教育権」の考え方に従っていると言ってよいであろう。また、⑥「個人的・集団的スキルをのばす権利」は、具体的には協同活動の展開によって実現されると考えられるから、それ自体は「協同的理性」

形成にかかわるものである。もちろん、そうした条件を意識的に創造し蓄積していこうとする時には、「自己教育主体形成」にかかわるとも言えようが、そうした視点は学習権宣言では必ずしもみられない。

以上のようにみてくると、学習権宣言が提起する学習権は、なお抽象的であり、内容的にもそれぞれをより厳密に議論をし、全体をより構造的に理解することができるように発展させる課題があるが、基本的には主体形成をめざす自己教育活動に即した権利であるということが出来る。以下では、こうした意味における「主体形成の社会教育学」を具体化させるという立場から、その後のユネスコを中心とした成人教育論の展開を考察することにしよう。

この立場からみてまず注目されるのは、ポーラの整理であろう。それはパリ会議後、ユネスコ国際教育局が成人教育の動向や諸問題について検討すべく行った基本研究の中心的部分であり、今後の発展の課題を「主として理論的な視角から」まとめたもので、1988年、同局の『教育科学シリーズ』第1巻として公刊されている。その主要な内容を筆者なりにまとめるならば、以下のようである⁽⁷⁾。

同書はユネスコ成人教育の40年間を総合的に再吟味し、その理論的根拠と研究の基礎を解明し、「体系的な知識に根ざした能力を必要とする専門的実践の領域確立に貢献」することを目的としている。その際、「成人教育」を学校に行っていない子どもや青年を含むものとし（序）、開発・普及活動からソーシャル・ワーク、生産や保健、労働組合や協同組合、そして政治教育なども視野に入れた上で、「たんにシステムティック（組織的）にではなくシステムミック（体系的）」であることを企図し、実践的には「社会発展の中で成人教育が演じる役割がたえず増すような」方向を志向している。彼によれば、成人教育の目的は「個人が自らの環境に積極的に働きかけ、変化させたり、自分たちや他の人々をより人間的なものにするのに取り組むようにすること」である（第1章）。

このような成人教育の概念は「包括性と継続性」、「本質性」、「構造的自由」、「効用」、「人々の利益」という5つの基準をもたねばならず（第2章）、自由主義経済、計画経済、第三世界それぞれのイデオロギーの多様性を受容しつつも、ユニバーサリズム、ヒューマニズム、プラグマティズムの見地に立たねばならない（第3章）とされている。それらは、きわめて実践的かつ理論的な視点から提起されていることであるが、上記のような目的をもって、狭い意味での教育の枠を大きく超えて「社会発展」にかかわるものと考えられている成人教育は、筆者のいう「後段自己教育」、とくに「現代の理性」形成にかかわる「地域づくり教育」の特徴をもっていると言ってよいであろう。それは、当面する理論的課題を次のようにみていることからもうかがうことができる。

すなわち、それまで成人教育理論の多様な展開があったが、研究方法からみれば科学主義・実証主義から「質的・民俗誌学的・自然主義的調査」が進展し、研究における「分権化」、「参加型研究方法」が重視される方向にあり、「完全な相対性と完全な普遍性の間の均衡」をどのように打ち立てるかが課題となっている（第4章）。政策や計画においても、「実証主義からポスト実証主義へ」のパラダイム転換がおこっており、そうした中でプロジェクト作成の「過程と本質」の統一が求めら

れている(第5章)。組織についても、フォーマル、ノンフォーマルおよびインフォーマルの多様な展開が見られる中で、組織と制度、組織開発とその「再ウェーバー化」あるいは「過程対構築物」の矛盾的關係をふまえた上で「参加型組織」をどのように構築するかが問われている(第6章)。また、成人への「動機づけ」と「動員」との間に存在する矛盾の可能性を考慮に入れて、動機づけ過程をいかに教育的に行うかも実践的課題となっている(第7章)。

成人教育のカリキュラム内容については、本来の普遍的な価値あるいは「学ぶことを学ぶ」学習というメッセージが、労働の専門化、教え込み、自己本位的自己主張といった現実の中で道に迷っている(第8章)。方法についても、活動中心的方法、グループ・プロセス、生態学的アプローチなどいくつかの革新的な提起がみられるが、社会イデオロギーと教育テクノロジーの混合あるいは緊張関係があり、実践においては必ずしも生かされておらず、「学習者の自由」を保障するような「指導的促進者」のあり方も課題として残されている(第9章)。メディアの利用においては、「民族メディア、印刷メディアおよび電子メディアが描く三角形」をどのように構築するかが問題である(第10章)。

以上のような矛盾や緊張関係は成人教育者を訓練する際により具体的に現れるのであり、それらは結論的に、「実証主義と人間主義の対立」、あるいは「目的による訓練(行動主義と教育的発達理論)と参加型訓練(現象学的)の対立」を止揚する課題である。その解決のためには新しい弁証法、すなわちシェーン(『内省的な実践家』)が言うように、「実践的な現実との対話の中で経験的な真実と論理的な演繹を体系的に使用することにより、問題解決を生み出す創造的な実践家、実存的な現実のなかで内容と過程は結びつく」という理解が重要である。より実際的には、訓練活動の「中間理論」が求められるような現実の中で、実証主義と人間主義、内容と過程、能力と主体的関与の間に「実際的な弁証法」を発展させることによって、指導員が指導的促進者になるような方向が必要となる(第11章)。それは、「実証主義から自然主義へのパラダイム転換」があり、中間理論・実地理論、ミクロとマクロだけでなく「ミクロ/マクロ」な次元が問われる評価論において具体化されるべきものである(第12章)。

ポーラはこの後、国際協力のあり方にふれて、とくに「南-南間の協力」の重要性を指摘し(第13章)、(予測できない)未来を形づくるために、自律と統合の両方に導く「先を見通す」学習と、「参加する」学習を強調して、彼の結論が「学習権宣言」にあると結んでいる(第14章)。

以上のようにみえてくるならば、ポーラの基本的な理論的課題が「実証主義と人間主義の対立」を中心とする二項対立を実践的に止揚するような枠組みを提起するところにあったということができよう。それは、科学主義的・実証主義的方法論がもたらす意識化と、現象学的・人間主義的方法論がもたらす自己意識化の実践的統一の課題であり、まさに理性形成が問われていたと言えるであろう。そこで現実的には、「中間理論」あるいは「ミクロ/マクロ」な次元での実践が問われていたのであるが、それこそ「地域」レベルでの固有な課題であり、「過程志向的構造分析」⁽⁸⁾を必要とする

「地域づくり教育」の理論と実践の展開が求められていたと言えるのである。そうした方向は、最初にあげたポーラの成人教育理解に事実上含まれているのであるが、その固有の意義をふまえた具体的展開があるわけではない。

ポーラはその著書が邦訳されるにあたって「補章」を寄せ、1990年代の動向を「指導者の再教育」、すべての成人の「第二次社会化」の運動であると特徴づけている。そこで、後述する21世紀委員会の報告書に言う「生涯を通しての学習」とは「成人の生活を通しての学習」であり、教育は成人の全生活にわたるものでなければならないという。そして、ハンブルグ会議への論点を整理しつつ、あらためて「包括的システミックの視座」が必要なことを強調し、民主的使命＝イデオロギー、市民参加・社会的動員、「学ぶ組織」たるべき所轄省庁と地域に根ざした組織、構築主義的参加型教授・学習法、継続的学習、プログラム評価法、指導者の特性などの課題をあげているが、もとより体系的なものではない。ハンブルグ会議にむけて残されていた課題というべきであろう。

III 欧州審議会宣言と「地域づくり教育」

さて、学習権宣言が採択されたのと同じ時期に、ポーラにおいては事実上含まれていた「地域社会発展community development」とかかわる「地域づくり教育community development education」の方向に成人教育革新の方向をさぐっていたのが、「欧州審議会Council of Europe」であり、その宣言「成人教育と地域社会発展」(1986年)であった。この宣言に至る過程と、その内容については別に検討したところなので(拙著『地域づくり教育の誕生』前出)、ここでは簡単に宣言の成人教育論的な意義についてふれておくことにしよう。

この宣言は欧州審議会文化協同評議会が、オイルショック後の「ヨーロッパの危機」に対応する成人教育の役割を明らかにするために、1975年にはじまる3つの段階の研究プロジェクトとパイロットの調査活動に取り組み、それらを総括する会議において宣言されたものである。その際、「ヨーロッパの危機」は単に経済的な構造不況の長期化・深刻化だけでなく、政治・社会・文化などの全体に及ぶもので、西欧近代(産業資本主義)の枠組み自体が問われているものと理解されている。そうした状況のもとで成人教育革新を「地域社会発展community development」とかかわっていくという方向に求めようとしているのである。

したがって欧州審議会宣言は、学習権宣言において残されていた課題、すなわちポーラのいう「実証主義と人間主義の対立」を乗り越えて、新たな実践＝「地域づくり教育」を展開するという課題に取り組んでいたということが出来る。その経過については省略して、こうした視点から宣言文⁽⁹⁾における特徴をみるならば、次のようである。

第1に、「発展development」は技術的・経済的・社会的・文化的な諸要因を含んだ複雑で総合的な過程であると理解した上で、その主要な駆動力を「自分の運命をコントロールしようとする個人

的な意志と能力である」としていることである。これは学習を「すべての人が自分の未来を決定するのに十分な役割を果たすことができるようにする」ものであると言い、教育は「誰もが自分の未来を形づくるような選択肢の決定に充分にかかわることができるようにするもの」であると理解していることにも照応している。

つまり、自己決定にもとづく主体形成の視点にたつて地域社会発展と成人教育を統一して把握しようとしているのである。それは人類の未来を誰がどう決定するかと問い、それが成人教育の問題であり、「自己と自分たちの運命をコントロール可能にしようと追求している女性および男性の問題」と結んでいた学習権宣言と同様の視点（「主体形成の教育学」）にたつていると言えるであろう。欧州審議会宣言は、それを地域社会発展とかかわらせることによってさらに具体化しようとしているところに積極性がみられるのである。

第2に、以上のように理解される成人教育は、一方で、ヨーロッパと人類が直面する課題を解決するために不可欠で、決定的な役割を果たすものとして位置づけられるとともに、他方で、それ自体が固有の意味をもつ基本的な「人権」として理解されているということである。これも学習権宣言と共通するものであると言えよう。

欧州審議会宣言において注目されるのは、ヨーロッパの主要な資源を「人間的な能力、長期にわたる民主主義と人権へのかかわり、そして未来を形づくる際に個人によって担われる先導的な役割に対する信頼」にあるとしていることである。それは、地域社会発展においても成人教育においても、「個人的意志と能力」を重視し、「市民としての役割を十分に果たすことができる」ことに優先権をおいていることにも示されている。ヨーロッパにおける民主主義の伝統、その市民社会としての成熟に誇りをもった宣言であるといえよう。

第3に、それと同時に、発展のための基本的な駆動力を「市民の集団的な強さ」に求めているということである。地域社会発展の原動力として個人だけでなく「集団的な強さ」を強調し、成人教育においても「集団的自己学習」の重要性を強調しているのである。

このことは、日本の社会教育の中核的な理念であった「自己教育」の論理と重ね合わせて注目されることであろう。戦後の自己教育運動は、個人の主体性の確立をめざす「共同学習」運動にはじまり、多様な「集団的自己学習」を推進してきたということが出来るからである。それは現代においては、西欧近代の論理とされてきた個人主義を乗り越えていく方向につながるであろう。

第4に、急激な変化がみられる現代においては、単なる環境への適応だけでなく「革新」が求められる、「伝統への必要と変化への必要」を調整しつつ、「他をもって代え難い教育的価値をもつもの」としての「行動」が重視されているということである。それは、教育は「男性と女性とが現代の諸問題に気づき、理解と参加の経験と志向性、言葉を換えるならば積極性と行動の徳性を発展させることを可能にするものであるべき」という宣言に現れている。諸問題への「気づき」、「理解」、「参加の経験」、そして「積極性と行動」は、成人の学習の展開過程として考えることもできるから、新

たに「行動」学習、すなわち「行動への学習」、「行動をとおした学習」が提起されているものと理解することができるのである。

そこには、「変化」への必要に応えることの教育的意味と同時に、従来の定型的で、しばしば保守的なものとなりがちな教育に対する批判が含まれている。宣言では教育が「言葉の最も広い意味での知にアクセスし、そのことによって新しい価値に慣れ親しむ一方で文化的伝統を享受させること」として、学校知を超えた知や価値を重視している。その上で、教育の過程は「広く実証的な経験に基づくもの」でなければならないことをふまえて「行動」の価値を強調しているのである。それは人間のエネルギーは「諸個人が自分自身の諸問題と地方および地域の環境からの必要に対応するような行動に向けられる時に発展するものである」と理解しているからである。ここに、地域社会発展にかかわることによって成人教育の革新を実現しようとする宣言の意図が現れていると言えよう。

それは、「行動の教育的価値」にかかわっては勧告において、「積極性と参加がすべてのレベルとくに地域レベルにおいて促され、かくして過ちを犯す権利が認められなければならない」としているところにも現れているであろう。「地域レベル」での参加の重視だけでなく、「過ちを犯す権利」の強調が、とくに受験主義的な日本の学校教育に対する批判にもなることは明らかである。

第5に、以上のことをふまえた教育は、「個人のアイデンティティとコミュニティへの希求を満足させるようなもの」でなければならないとしていることである。宣言の成立過程では、「ヨーロッパの危機」の中で個人的・地域的・集団的な「アイデンティティの喪失」がみられることが重視され、それへの対応こそが成人教育の重要な課題であるとされていた。

それが宣言で「個人的な意志の能力」とともに「市民の集団的な強さ」をあらためて強調することにつながっていると考えられるが、直接的には、人間的資産発展のための継続的な過程としての教育には「みずからの伝統と希望にしたがって生存し活動する可能性」が含まれるべきであるとされている。成人継続教育が「自分自身の存在を形づくるために充分な力を発揮」するために不可欠のものと言うときも、「アイデンティティ」形成に果たす教育の役割を強調しているものと考えることができる。

第6に、欧州審議会宣言の最大のキーワードが「協同」であったということであり、具体的には地域・地方・国家・ヨーロッパの諸レベルにおけるネットワークを発展させるという行動提案がなされているということである。それは単に、この宣言が「文化協同評議会」のプロジェクトにもとづいているということや、ヨーロッパ統合への見通しがあるからということによるものだけではないであろう。それは勧告の最後に、以上でみてきたようなことをまとめて、すべての教育は「どの個人も発展の行動的な主体となることを可能とし、したがって広く典型的なものを活用し、かかわるすべての人々の自発的な協同を生むような諸経験が推進され、その結果、誰もが自分の未来を形づくるような選択肢の決定に充分にかかわることができるようにするもの」(下線、引用者)であるとしていることに示されている。

社会教育学的視点から注目されることは、ひとつに、成人教育は「学ぶべき新たな人間関係を可能」とし、「異なった社会的諸関係の導入」が教育の目的として加えられなければならないと勧告していることである。教育実践とは「新たな人間関係」の形成過程なのである。もうひとつは、成人教育においてはこのことに必然的にもなうものとして、「意味ある団体に参加する権利」を認めるべきであると行動提案していることである。

行動提案では「集団的自己学習のネットワーク」、「国際的な協同のネットワーク」の必要性が強調されている。ネットワークが社会教育学的に位置づけられ、「自己学習」の過程におけるその固有の意義がふまえられたものとは必ずしも言えないが、そうした提起がなされていることに、従来型の成人教育を超えた実践が求められていることが示されているのである。

以上でみてきたように、欧州審議会宣言は学習権宣言と共通の論理をもちつつ、産業資本主義の構造転換とヨーロッパの脈絡をふまえて、とくに地域社会発展にかかわることによってその具体化をはかっているということができよう。本稿では、1980年代半ばに生まれたこの欧州審議会宣言と学習権宣言が融合的に発展して97年のハンブルク宣言にいたるものと理解している。

もとより、この10年間の間には成人教育における大きな変化と成長があった。そのことはハンブルク宣言の第8条においても確認されており、とくに「知識に基礎をおく社会」の発展によって、成人継続教育が「地域社会と労働の場において不可欠」のものになってきたことが指摘されている。それは、欧州審議会宣言の考え方と基本的に一致する。

成人教育をめぐる「大きな変化と成長」については後述するが、ハンブルク宣言では、そのアジェンダの第5条にも具体的にあげられている1990年代における世界的な会議の成果がふまえられている。すなわち、ユネスコの国際識字年であった90年の「すべての人々のための教育世界会議」にはじまり、92年の環境サミット、93年の世界人権会議、94年の人権・開発世界会議、94年の社会開発サミット、95年の第4回世界女性会議、96年の国連人間的定住会議と世界食糧サミットである。そして第6条から第8条にかけては、成人教育国際会議をはじめとするユネスコ自身の活動を振り返っているのであるが、とくに第9条において「21世紀のための教育国際委員会」の報告（『学習：内なる宝』）にふれていることが注目される。

すなわち、この報告が「生活全体をとおした学習」と「学習の4本柱」を提起していることを重視しつつ、男性と女性が人生のすべての段階において「新たな現実を創造」しようとする際に、とくに「労働の場、家庭そして地域社会」において成人学習が不可欠のものとなってきているとしているのである。かくして、学習権宣言と欧州審議会宣言の発展的融合としてハンブルク宣言を検討する立場からして、『学習：内なる宝』の内容を吟味する必要性が生まれてくるのである。

IV 21世紀教育国際委員会『学習＝内なる宝』

上述のように、ハンブルク宣言の重要な前提は「21世紀のための教育に関する国際委員会」(ドロール委員会, 以下, 「21世紀委員会」)の報告『学習:内なる宝』(以下, 「報告書」)である。それは、1991年11月のユネスコ総会での要請にもとづいて設置された委員会で、当時のEC委員長ジャック・ドロールを委員長にして93年に正式発足し、96年4月に報告書を提出している。21世紀のための教育・学習の方向を示したその報告書は、学校教育を中心とした教育の全体的あり方を提起しており、翌年の第5回成人教育会議に大きな影響を与えた。

「報告書」は、全体を概観したドロール委員長の「序文」にはじまり、「展望outlooks」、「教育の諸原則principles」、「方針directions」という3部からなる本文、そして各委員が意見を述べた「エピローグ」からなる⁽¹⁰⁾。ここでは、本文のうちの「展望」(第1部)と「教育の諸原則」(第2部)についてふれることにする。

第1部では、現代社会の理解と21世紀にむけた課題が、「地域社会から国際社会global societyへ」、「社会的結合social cohesionから民主的参加へ」および「経済成長から人間開発human developmentへ」という3つの章に整理されている。いわゆる地球時代という時代の特徴をふまえて、経済と社会という従来の基本的領域から教育の課題を明らかにするという構成になっていると考えられる。教育の基礎構造(それが正確に自己疎外＝社会的陶冶過程という意味ではないにしても)をふまえた教育の課題の把握になっていると言ってもよいであろう。その主旨は、次のようなものである。

まず第1に、急速な人口増大の中で、人々の諸活動はグローバル化し、さらにコミュニケーションが普遍化することによって、「地球的相互依存」の関係が深まってきていることである。それはしかし、とくにソ連邦崩壊後は、国民国家の衰退もあって、しばしば暴力と国際地域紛争までもたらす、「不確実性の世界」である。「地域的なもの」と「地球的なもの」は、ますます相互に密接な関連をもって展開しているが、それらの間の「無数の相克」がみられる。

社会化の新たな形態をもたらすものとされている「情報化」についても、現実の展開はなお限定されたものであり、かえって新たな差別や抑圧を生み出すという「マイナス面」も同時に含んでいる。バーチャルな世界が現実感を喪失させ、隔離や孤立に追いやり、リアルタイムという「暴君」を生み出したり、さらには先端技術が「対立や不公平を生む」恐れは十分に考慮しなければならない。しかし「報告書」は、それらにもかかわらず、情報化の積極的な面を重視し、情報やコミュニケーションの技術は「教育や訓練に最大限に利用されなければならない」という。

第2に、こうした中での教育の課題は、地球的規模の「相互依存性」を「望ましい連帯性」に変換することであるとされている。現代社会における不確実性を克服するためには、「自然環境や社会環境と人間との結びつき」を理解するような「総体的な知識」、「物事を相対的に眺め」、情報過多には「批判的態度」を取れるような「判断力の涵養」が重要になってくる。また、連帯性の強化の

ためには、「多様性を尊重しつつ他者を理解すること」が求められるが、「他者の理解は、自己をよりよく理解させてくれる」という側面も重要なことであり、これら双方を重視しつつ「新たなヒューマニズム」を創造し、「価値の共有と共通の運命」という視点をもって国際的な協力事業を推進しなければならないのである。

ここには、自然と人間の関係としての環境の理解、自己理解と他者理解の弁証法、さらには文化的多元性と普遍的な価値の追求などが含まれているものと言えるであろう。いずれも学習権宣言以降にとくに重視されるようになってきた考え方であるが、これらこそまさに「現代の理性」の特徴をなすものである。

第3に、以上のような動向をふまえた教育の中心目標は「社会的存在としての個人の完成」にあるとされていることである。教育は社会化が遂行され、社会の共通目的が形成される「るつぼ」である。とくに「国民」や「民主主義」の概念そのものが危殆の淵にあり、市民社会や地域社会の求心力が失われてきている現在、新たに「民主主義への過程は継続的かつ創造的であって、すべての人の関与が不可欠」であることをふまえ、一人ひとりが「真の市民として行動する能力」が求められている。

こうした課題に応えるために教育は、差別や社会的疎外を克服するような「多元主義」を基本的原則とすべきであり、「他者との相違や帰属心の多様性を徳性として受容」するような「多様性の教育」を展開しなければならない。それは「抽象的で過度に単純化された世界主義と、自らの文化の枠を超えようという意欲を持たない相対主義」を乗り越えて、「他者と異なる権利と普遍的価値の受容の双方」を実現させる道である。

「報告書」は、このような意味での民主主義的精神を会得するためには、人文科学と社会科学、とくに歴史と哲学の支援が不可欠であると述べている。しかし、以上でみてきたことをふまえるならば、さらに人文科学・社会科学の新たな発展、とくにボーラが述べていたような「実証主義と人間主義の対立」を止揚するような、ポスト・ポストモダンの発展が必要となっていると言うべきであろう。

第4に、上述のこととかわかって、「行動する能力」まで視野に入れ、民主的参加を促す新たな「公民教育civic education」が提起されていることである。そのためには、市民としての実践が必要であり、学校は「民主主義の実践のモデル」にならねばならない。公民教育とは「諸価値を受容すると同時に社会生活にいかに参加するかということを学ぶ複雑な過程」であり、観念的で無色透明なものではなく、「自由な思考と自律的な行為を可能とする批判精神」とともに展開するものである。また、教育と参加型民主主義とは協調関係にあるべきで、そのために生涯学習が活用されなければならない。

この点では、欧州審議会宣言のいう「行動の教育的価値」をふまえ、「個人のアイデンティティとコミュニティへの希求」を現実化する地域づくり実践、すなわち「公民と市民」の実践的な統一を

はかるような公民教育が求められていると言っただけであろう。

第5に、「人間的開発human development」の提起である。経済成長は世界に大きな富をもたらしたが、現在の開発モデルは不均衡と人的・環境的コストの増大を結果しており、「広い人間的開発」という観点から経済発展にかかわる教育を再定義しなければならない。経済成長を促進する「継続教育」も、労働がますます非物質化し、知的・社会的技能が重要になってくる時代には再検討が必要となってきており、「革新的で、自らを発展させ、急速な変化に対処し、その変化を同化できるような人材」が求められてきている。「知識と技能の不公平な配分」、とくに女性に対する差別、失業者の急速な増大などは社会にとって大きな損失であるだけでなく、社会的連帯性を破壊している。

これらの指摘は、1990年代の国際的な実践をふまえたものとなっているが、基本的には成人教育を総合的開発と結びつけた欧州審議会宣言のそれと重なる。すなわち、「報告書」によれば、「国連開発計画」の「人間的開発に関する報告」(1990年)は、「人間の幸せこそが開発の最終目標」としてしたが、その後加わった「持続可能性」の概念とともに「広い意味での開発」が問われている。そこでは、教育は開発のための「手段」ではなく、「開発の構成要素の一つであり、開発の最終目標の一つ」である。教育の主たる機能は「自己開発」の促進、すなわち「すべての人に、自らの運命を自らに託させ、個人と共同体双方の責任ある参加のうえに築き上げられる自らが属している社会の進歩に貢献」することである。

また、人間的開発の目的は「あるがままの人間存在を完全なまでに花咲かせること」にあるのだから、とくに基礎教育、それも「触れて覚える」理科教育、観察や実験を重視した授業だけでなく、環境教育や健康・栄養教育も重視されなければならない。さらに、参加を基盤とした開発という視点からは、協同の精神とともに「独創性あるいは企業家精神」の発達も要求されている。そして、「内発的進歩」を促進するためにも、「個人の調和に満ちた継続的な人間的開発」の前提条件としての「生涯学習」が重要となってくる。

以上のことをふまえて第2部は、「教育の諸原則」を提示している。すなわち、「学習の4本柱」と「生活全体をととした学習」である。

「学習の4本柱」というのは、①理解の手段を獲得するための「知ることを学ぶlearning to know」、②自らのおかれた環境の中で創造的に行動するための「為すことを学ぶlearning to do」、③社会のすべての営みに参画し協力するための「共に生きることを学ぶlearning to live together」、そして④これらから導き出される過程としての「人間として生きることを学ぶlearning to be」である。21世紀委員会は教育を、知識と実践の両面において、人間(個人および社会の一員)の一生を通じた全体的な経験であると理解する立場から、従来は①が中心で、次いで②が取り上げられてきたが、③と④についてはあまり重視されてこなかったと言う。

①においても、専門分化した知識だけでなく一般教養、「知ることを学ぶ」ために集中力や記憶力、具体的なものと抽象的なものを結びつけるような思考力の形成を重視している。②においては、脱

産業化社会に対応して、技能資格よりも個人の「能力competence」形成、「人間同士の安定した効果的な関係」を確立する能力、「非定型的経済informal economyにおける労働」を編成する能力の形成に注目している。

③の形態の学習は「今日の教育にとっての最大課題」の一つとされている。それは、21世紀委員会の現代社会理解からして首肯されることであるが、教育においては2つの方法、すなわち1) 少しずつ他者を知ること、とくに対話や討論によって他者との出会いをもつこと、2) 日常生活を通じて共通の目標をもつような経験をすること、とくにスポーツや文化活動、多様な地域活動や福祉活動などをとおした共同作業の経験が提起されている。

④は、1972年、いわゆるフォール委員会の報告書（Learning to be: The World of Education Today and Tommorrow, 邦訳『未来の学習』）によって提起されていた概念である。同委員会は、教育はすべての人々に「自分自身の問題を解決し、自分自身で決定を下し、自分で責任を負う能力」をもつようにさせるものであるとしている。それは「自らの生を御すために必要とされる自由な思考力、判断力、感受性、想像力」の形成過程であり、個の人格的発達＝「自己を知ることから始まり、自己と他者との関係を築くという対話的過程」でもある。

以上のような4本柱は、相互に関連しあい、人生のどの段階・局面においても必要なものであり、それぞれが「同等の配慮」を払われるべきもとと考えられている。それは人間の「生」を総体として、とくに過程において把握しようとするれば必然的な結論である。

筆者は、前述のように現代的人格を存在・関係・過程の総体とし、その主体形成過程を「自己実現と相互承認の意識的編成過程」として捉え、それを類的（人間的）諸能力→活動→生産物（対象）の全過程において理解することを提起している⁽¹¹⁾。それは、現代的人格の総体的自己疎外、すなわち「生産物からの疎外」、「労働（活動）からの疎外」、「自然・類的諸力からの疎外」、そして「人間の人間からの疎外」を克服することとおして具体化されていくものである。こうした理解からすれば、それぞれの自己疎外を克服していく自主的な学習活動＝自己教育に対応するものとして、①、②、④、そして③を位置づけることができるのである。

ここで、欧州審議会宣言とのかかわりを指摘しておくべきであろう。すなわち、既述のように同宣言は、「広い意味での知へのアクセス」のうえに、「行動の教育的価値」、「個人のアイデンティティとコミュニティへの希求」、そして「国際的協同のネットワーク」を求めていたからである。それらも、それぞれ①、②、④、そして③の柱に照応するものと考えられるであろう。

さて、教育の原則としてあげられているもう一つのもは、「生活全体をととした学習learning throughout life」である。邦訳は、従来lifelong learningの訳として利用されてきた「生涯学習」を採用しているが、21世紀委員会はこれを「人の生涯と同じ長期にわたり、社会全体へ広がりをもった連続体としての教育」であり、「労働市場において増大する種々の要求に応え、個人の生存の時間的要素やリズムの変遷に適応する」ためにも不可欠なものとしている。そこには、これまでの人生

の段階区分が意味をなさなくなり、学校以外での学習機会が増加してきている中で、「教育はもはや時間的・空間的に区切られたものではなく、人生そのものと同じ拡がりをもつ」ようになるという時代認識がある。

「報告書」によれば生涯学習は、各個人にとって「知識や技能を新たにし、行動のための判断力や能力を新たにする不断の過程であって、一人ひとりに自己を知り、自らを取りまく環境を知らしめ、彼らをして仕事の上や共同体の中で社会的役割を果たさせるもの」であるから、上述の4本柱にかかわる活動は「同じ現実の不可分の四つの側面」である。したがって生涯学習は、「多元的教育」で、「新たな時と場所」を創造するものであると同時に、「社会の核心」であり、民主主義の発展にとってなくてはならないものである。そこでは、継続教育の再編成、労働の教育的価値の重視、マスメディアと教育の調整などの対応をとりつつ、異なった学習環境の、競合や対立ではなく「相互補完性」に注目して、「ダイナミックな相互関係」を構築する必要がある。

このような生涯学習においては、現代社会の中で「普遍的であると同時に個性的である人々をいかに教育するか」ということが問われるが、「人は自己の完成と社会への参加を同時に行い得る」のであり、そうしてこそ「活力に満ちた個人の自律性」が生まれるのである。かくして報告書は言う、こうした方向を追求する教育においては、すべての人々が「参加者であるべきで、単なる受動的な消費者ではない」のであり、「可能な限り教師と学習者の双方になる」ことが望ましい、と。

ここに、生涯学習の基本的課題は、自律的で活力に満ちた社会的個人の形成にあるが、そのためには諸個人に即して、普遍性と個別性、すなわち公民と市民の矛盾、後者における社会的個人と私的個人の矛盾が実践的に止揚されなければならないことが述べられていると言ってよい。そして、そうした過程をとおして、諸個人が集団的に自己教育（欧州審議会宣言では「集団的自己学習」）の主体となることが教育の目標なのである。それらこそ「主体形成の教育学」の論理であるが、ここでは単に成人教育においてのみならず、子どもを中心とした教育全体において必要な論理として提起されていることに注目しなければならないであろう。

V 行動提起をするハンプルク宣言

ハンプルク宣言の当初案には多くの修正案が提出され、そのことによって宣言およびアジェンダの内容が充実したものになったと考えられる。しかし、学習権宣言（パリ会議）を発展させて、21世紀にむけた挑戦に応えようとする当初案の基本的な考え方が修正されたとみるのは早計であろう。ここでは、当初案というのは、「まえがき」と「あとがき」のほかに7つの項目からなる宣言の「第1次草案」⁽¹²⁾（以下、「草案」と言い、項目はローマ数字で示す）であるが、これがどのように発展して改正されて、27条からなる最終文書⁽¹³⁾（以下、「宣言」はD 1、「アジェンダ」はA 1のように示す）となっているかについて検討してみることにしよう。

なお、ハンブルク会議に出席した佐藤一子氏は、すでに最終文書を原案および基調提案と対照して、主な修正点を整理している。氏は宣言が「全体としてシヴィアな対立はなく、スムーズに合意されたという印象」をもちながらも、「基調提案はグローバルな動向分析という傾向をもっていたが、『ハンブルク宣言』は原案と比較するとかなり実践的な理念と課題に即して修正」され、そのことによって『学習権宣言』の基調を復活させ、かなり力強いものになった」と結論づけている⁽¹⁴⁾。ここでは、この成果にまなびつつ、筆者なりに上記の草案と比較しつつ、最終文書の内容に踏み込んでみたい。

まず第1に、パリ会議以降の社会・経済・文化・政治的な動向に、世界史上の「実質的な変容」をみていることである(D 8)。単なる変化の加速化だけでなく、グローバル化、情報や知識を基盤とする社会、複雑性とリスクの増大する社会といった、矛盾を含む時代の特徴をとらえつつ、そうした時代にたちむかっていくために成人学習が不可欠のものとなってきているとしている。それは、「最も有力な発展の典型と無限の成長の概念」が機能せず、失業、貧困、差別、暴力、病気、環境の崩壊が進展している(II)という時代認識にたっていた草案よりも、既述の21世紀委員会報告書の考え方に近いと言えよう⁽¹⁵⁾。

ここで注目すべきことは、同報告書と同様に、こうした変化の矛盾した側面をみているということである。とくに情報化社会については草案から、新しい情報技術とマスメディアが「同時に異なる種類の知識が役に立つことを認めながら、不平等な関係を維持」(VI)しているとしていたが、宣言ではさらに「社会的・職業的排除」を生みだす危険性を指摘し、「人間的次元」を見失わないようにすべきであるとしている(D 20)。ただし、「市場と国家の間の領域」では新たな情報技術とマスメディアが、等しく「社会的な主導力と運動があらわれる新たな空間を創り出す」(VI)という草案が指摘していた理解は落ちている。ここでは、NGOやNPOの活動にとっての情報社会の意味が展開されるべきところであったと思われるが、宣言やアジェンダでは、それらについては情報化社会との関係に限らないより広い位置づけを与えられているということもできるかも知れない。

第2に、基本的な理念となる「宣言」の第1条で、人権への十分な配慮にもとづく「人間中心的開発」と「参画型社会」が「持続可能で公正な発展」につながる、という理解の重要性を強調していることである(D 1)。1992年の地球サミットや95年の社会開発サミットなどで確認されてきた「公正で持続可能な発展」は、草案でも位置づけられていたが(III)、宣言では全体を方向づける基本的課題として、真っ先に「再確認」されているのである。そこに欧州審議会宣言や21世紀委員会報告書との連続性、それらの発展をみることは容易であろう。

人間中心的で参画型の地域社会発展とかかわることが成人教育自身の革新につながるという点は、欧州審議会宣言で示された方向であったが、それが第三世界でのオルターナティブな開発の思想と運動の展開とあいまって、この宣言で確認されたことの意義は大きい。これを単に環境問題や社会的不公正への対応、あるいは開発そのものと結びつけた成人教育の必要性を述べたものとは

け理解するならば、成人教育会議の宣言としての意味を見失うことになるであろう。

第3に、以上のことをふまえて、地球的かつ地域的な諸問題に取り組む上で必要とされる成人教育は、「権利以上のもの」(D2)であると理解されていることである。この点はまず、第1条および10のテーマに具体化されているアジェンダにみるように、権利から政策化をへて「行動」への方向を明確にしていることにかかわっているであろう。これは草案の「まえがき」やⅦで強調され、「あとがき」では「勧告の制定に責任を負う」とされていたことである。このことは、「宣言」が「アジェンダ」と不可分のものとして決定されていることに反映している。「学習権宣言」が中心となったパリ会議と大きく異なる点であろう。

しかしながら第2条では、成人学習は「持続的で公正な発展」にかかわる諸課題に応えるだけでなく、他の固有の役割があることも指摘している。すなわち、第1に、成人教育は「アイデンティティを形成し生活に意味を与える」ことができるとして、筆者のいう「自己意識化」に果たす役割を位置づけている。第2に、後述する「生活全体をとおした学習」は、年齢・ジェンダー・障害・言語・文化・経済などによる差別・格差にかかわる諸問題を「再考rethinking」することを含むとして、「意識化」の機能をあげている。これらは、社会的実践にかかわる学習としての「理性形成」は、意識化・自己意識化の実践と結びついてはじめて有効であるという筆者の理解からみて興味のあるところである。

第4に、こうした中で、パリ会議の学習権宣言があらためて位置づけられるようになったことである。草案では「学習権が現実のものとなるために、学習に必要な条件を保証することが重要」(Ⅳ)であるとして一般的にふれるだけにとどまっていたが、宣言では「学習権宣言」の具体的項目にまでふれるようになってきているのである(D12)。会議での議論の反映であろう。

しかし、その際に学習権の第3および第4の定義、すなわち「構想し創造する権利」と「自分の世界を読み取り、歴史を綴る権利」が削除されていることは、後退であるともいえる。筆者の理解では、この2つの権利は学習権の項目の中でもとくに重要な権利である。宣言ではその代わりに、第6の定義にかかわる個人的・集団的「技能」が「技能および能力skills and competences」となっており、具体的に行動する「能力」が加えられていることは、上述のような経過の反映であると考えることができる。ここに欧州審議会宣言にいう「行動の教育的価値」や、21世紀委員会報告書にいう「行動することを学ぶ」学習の提起が反映されているということもできるかも知れない。

なお、宣言では学習権宣言を前面に出すと言うよりも、草案にあった「学習することは喜びであり、手段であり、権利であり、分担される責務である」(Ⅳ)という理解を宣言の最終項目(D27)で、学習の目的として位置づけており、学習理解の多様化がみられることも指摘しておくべきであろう。喜び・手段・権利・責務をどのような関連構造においてとらえるかは不明であり、学習概念の拡散になる可能性もなきにしもあらずである。筆者は、既述のように、まず学習権宣言にいう学習権をより構造的・発展的に展開することによって、学習がもっている多義性を明らかにすべきで

はなかったかと思う。

第5に、生涯学習の考え方と同時に、21世紀委員会報告書をふまえて、「生活全体をとおした学習 learning throughout life」(D 2 ほか)が中心的な概念として提起されていることである。当該報告書は、前述のように、アジェンダで引用され、この概念とともに「学習の4本柱」があげられていて(A 9)、その影響力の大きさがうかがえる。しかし、「生活全体をとおした学習」は、草案にはなかった概念である。草案で強調されていたのは、より抽象的な「すべての人々のための創造的な学習」(まえがき)といった概念、あるいは学習とは「先を見通すものであり、単に適応的なものではない」(IV)といった理解であった。

「生活全体をとおした学習」では、単に生涯をとおして学習するというだけでなく、地域社会と労働の場、あらゆる側面における生活活動をとおした学習が重要視されているのである。それは「生涯をとおした学習」とは「生活をとおした学習」であるというボーラの理解にも重なるものであろう。青年・成人教育の究極的な目標は「学習社会」の創造であるとされているが、それは「社会的公正と全般的福利」と不可分に結びつけられたものである(D 10)。

第6に、新たに「青年・成人教育 youth and adult education」の概念が打ち出されていることである(D 5)。それは草案にもなかった概念である。既述のようにボーラもこうした理解にたっていたのであり、ユネスコの活動からすれば実態を反映しているだけかも知れないが、第5の点とあわせて、青少年および成人を対象にして「実際生活に即する文化的教養」を高める環境醸成を課題としてきた日本の「社会教育」を再評価する上でも注目されよう。

ここでより重視すべきことは、宣言ではその目的を「人々と地域社会が、直面する諸挑戦に立ち向かおうとして、自分の運命と社会をコントロールできるようにすること」(D 5)であるとしていることである。それは欧州審議会宣言の基本的思想であったが、草案では、人々の変革の力を引き出すためには「既存のものと違う未来の構築に十全に参加する場」(III)が必要であるとしていたことと重なる。

より遡れば、地域社会発展とかかわる成人教育の基本的な理念であると言えるであろう。宣言が、こうしたアプローチをとる際に、人々自身の伝統・文化・価値および既往の経験を基礎にして、多様な方法での積極的にかかわりと表現を促進すべきであるとしている(D 5)のも、地域社会発展アプローチで強調されていることと同様である。

第7に、この点にかかわって、成人学習へのアプローチの多様性を尊重していることである。文化的多様性のもとより、在来的・伝統的知識、口承の文化、高齢者の知見と能力、人民固有の知識と学習のシステムの豊かさなどを重視している(D 17, D 15, D 21)のである。「多様性と平等」は「教育の民主化の二つの構成要素」として草案(V)でも、宣言(D 15)でも重視されている。

とくに草案では「多様な種類の知識を承認すること」を重視し、「民衆的・経験的な知識」を含めて「知識の生産、伝達、所有の民主化」を進めることが必要であるとしていた。宣言では、上記の

ように具体的に「多様性」にふれているのであるが、もっと「知識民主主義knowledge democracy」を強調してもよかつたのではないかと思われる。

第8に、成人学習には、「定型的で継続的な教育」だけでなく、「不定型の学習」および「非定型のおよび付随的学習」を含むとされていることである(D3)。それゆえまた、多様な関連諸機関・諸組織のパートナーシップや、「定型的・不定型的システムの効果的ネットワーキング」の重要性が指摘されている(D10)。草案では、会議に参加した「政府と非政府組織、社会的協力者、協力機関、大学、メディアの代表者」が宣言の主体であり、それらの多様な組織が創造的な学習を奨励すべきことを述べたり(まえがき)、成人学習のための「直接的な公的・私的・共同体的投資」(VII)が必要であるとしてはいるが、定型的・不定型的・非定型的教育ないし学習についてはふれられていない。

筆者は、宣言がめざすような「持続可能で公正な発展」にかかわる成人教育においては、これら3者の関連、とくに非定型教育の位置づけが重要であると考えているのであるが、宣言という枠組みの中ではそうした議論は位置づけることが難しいであろう。しかし、今後は、少なくとも実践の現場では、これらの関係が問われることになるであろう。

この点で宣言が、国家を重視しつつ、その役割が変化してきていることを指摘していることには注目すべきである。すなわち、国家は単に成人教育の提供者であるだけでなく、助言者・資金提供者であり調査・評価機関であり、政府においては教育省を超えた省庁間協同が基本であるとしている(D8)。生涯学習への対応であるが、その上で、雇用者・労働組合ばかりでなく、非政府組織や地域社会組織、そして先住民や女性グループの参加の重要性も指摘されているのである。

最後に宣言は、アジェンダにむけて、第11条から21条にかけて具体的な課題を提起していることである。その一部についてはすでにふれたが、順にあげるならば、成人識字、教育権・学習権、女性の統合integrationと主体的力量形成empowerment、平和文化と市民精神・民主主義の教育、多様性と平等、健康、環境の持続可能性、内生的教育・文化、経済の転換、情報へのアクセス、高齢者である。これらの多くはユネスコがこれまで取り組んできたことであるが、既述以外でも、21世紀委員会が提起していた平和文化(「共に生きることを学ぶ」学習)、市民精神、健康や、現段階の成人教育に特徴的な「経済の転換」、高齢者問題への対応などが含まれていることが注目される。

アジェンダに具体化されているこれらの項目は、それぞれ固有の実践的課題をもっており、別に検討すべきことである。しかしながら、こうした諸課題が提起されていることに、具体的な「行動」、とくに地域レベルでの実践が問われる段階に入ってきていることが如実に示されているのである。

VI ま と め

以上のようにみえてくるならば、ハンプルク宣言の理念は、直接的には21世紀委員会報告書(1996年)の展開であるが、もう少し長い目でみれば、学習権宣言(1985年)と欧州審議会宣言(1986年)

が発展的に融合してできあがったものであると言うことができよう。それはまた、「主体形成の教育学」の展開であると言えるが、その中核に位置づいてきているのは「地域づくり教育」である。

したがって、ハンプルク宣言（以下、宣言と略）の基本的枠組みについては、筆者の理解する「地域づくり教育」の6つの性格⁽¹⁶⁾にそくして整理することができる。

すなわち「地域づくり教育」は、第1に、地域社会発展と成人教育（地域社会教育）との接点に位置づくものであるが、独自の目的・内容・方法をもつものである。この点は学習権宣言→欧州審議会宣言→21世紀委員会報告→宣言⁽¹⁷⁾という流れの中でみてきたところである。宣言では、「人間中心的開発」と「参画型社会」が「公正で持続可能な発展」をもたらすという理解が最初に確認されているが、その上で、それらに寄与する青年・成人教育（日本の社会教育に相当するものと考えられる）の固有の役割が宣言されているのである。

第2に、その目的は地域住民がその自己疎外を克服して主体形成ないしエンパワーメントを遂げる過程を援助するものである。この点も学習権宣言以来引き継がれてきている理念である。宣言では、パリ会議以降の地球規模での変化、とくにグローバル化や情報化にともなう自己疎外=社会的陶冶の過程をふまえながらも、そうした中で青年・成人教育の目的を「人々と地域社会が、直面する諸挑戦に立ち向かおうとして、自分の運命と社会をコントロールできるようにすること」にあるとしていた。宣言文においてエンパワーメントという概念は、直接的には女性に対してしか使用されていないが、マイノリティにも高齢者にも、より一般的に男性にも共通の論理であると言えるであろう。

第3に、それが援助し組織化する学習活動は、社会とくに地域社会において展開される「社会学習」である。ここでは21世紀委員会報告『学習：内なる宝』にある「生活全体をとおした学習」が中心的概念となっていることが重要であろう。それは旧来の教育専門的施設内部の学習にとどまらないことはもちろん、単に生涯を通した学習という意味での生涯学習でもなく、地域社会と労働の場を含むあらゆる側面における生活活動をとおした学習であった。

第4に、教育と訓練を結合し、教育関連労働としての地域関連労働との連携において展開されるものである。これは、第3の点に必然的にともなうものである。それは健康・高齢者や労働世界、さらには環境・平和文化など、そのテーマからして従来の成人教育の枠を超えたアジェンダが提起され、政府における省庁間協同や、雇用者・労働組合、非政府組織や地域社会組織そして先住民や女性のグループの参加とパートナーシップが呼びかけられていることから重要な課題となっていると言ってよいであろう。

第5に、定型教育や非定型教育と区別される領域をもちながら、それらを媒介し構造化する、非定型教育の実践である。宣言は成人学習には定型的な継続的学習、不定型的学習、非定型的・付随的学習を含むとし、定型的・不定型的システムの効果的ネットワーキングが重要であるとしていた。定型的・不定型的・非定型的教育の連携が不可欠であるとしているのであるが、そのことを現実化

させるためには定型教育と非定型教育を媒介するような不定型教育の発展が求められるであろう。

最後に、地域住民と成人教育（社会教育）実践者の協同によって推進される「地域社会とともにある教育」である。宣言では、成人学習の基本的条件を整える国家の役割を重視しつつも、単に成人教育提供者であるだけでなく、助言者・資金提供者であり、調査・評価期間であるとしていた。そして、上述したような、地域社会における多様な諸組織とのパートナーシップの形成が重要な意味をもつことを指摘し、そこでは在来的・伝統的知識や、高齢者の知見と能力、人民固有の知識と学習のシステムが尊重されなければならないとしている。そうした方向が「地域社会とともにある教育」につながることは明らかであろう。

以上のように理解するならば、宣言の中核は筆者のいう「地域づくり教育」にあると言えるのではなかろうか⁽¹⁸⁾。それは1970年代から80年代における成人教育に対するポストモダンの批判ののち、まさにポーラのいう「実証主義と人間主義の対立」をはじめとする二項対立を乗り越えるポスト・ポストモダンの実践として、90年代における地球的規模の諸実践の経験を経てようやく立ち上がってきたものである。

もちろん、宣言においては「地域づくり教育community development education」という概念が使用されているわけではないし、それを本稿のように理解するとしても、宣言の内容のすべてをそこに押し込めてしまうわけにはいかない。アジェンダで提起された諸課題については、それぞれの固有の内容と方法にそくして発展させていく必要があろう。しかしながら、これまで「地域づくり教育」がユネスコなどの世界的機関において必ずしも明確に位置づけられてこなかったことからすれば、「地域づくり教育」を実質的に位置づけたことにハンプルク宣言の歴史的意義があるといえることができる。少なくとも、上述のような「地域づくり教育」の諸性格の理解をめきにするならば、宣言の本質を見失うことになるであろう。

ところで、「地域づくり教育」は地域住民の主体的な学習＝自己教育過程のうち、後段自己教育に位置し、その中心的部分を占めるものであった。したがって、21世紀の終わり近くになって「地域づくり教育」が地球的規模で位置づけられてきたということは、前段自己教育を含めた自己教育活動の総体がようやく見えてきたことをも意味するであろう。それは、成人教育を「権利以上のもの」とする宣言の第2条に端的にあらわれているが、すでに21世紀委員会報告書がそうした方向を示していたといえることができる。すなわち、「生活全体をとおした学習」であり、「学習の4本柱」である。本文で述べたように、それらは現代的人格の「総体的自己疎外」に対応した学習のあり方であり、自己疎外を克服して主体形成をとげるために必要な自己教育活動の総体を示しているのである。

あるいは、こうも言えるであろう。現代の自己疎外状況におかれた地域住民諸個人においては、「知ることを学ぶ」学習と「人間として生きることを学ぶ」学習とはしばしば対立する。この対立を実践的に止揚しようとする学習実践が、「為すことを学ぶ」学習と「共に生きることを学ぶ」学習である、と。「為すことを学ぶ」と「共に生きることを学ぶ」ことは、人間の実践としての自己実

現と相互承認を学び、それらを意識的に編成していくこと、すなわち「主体形成」の過程にほかならない。

それはまず、従来支配的であった「知ることを学ぶ」学習に対して、フォール委員会が未来の学習として「人間として生きることを学ぶ」学習を提起（1972年）することからはじまった。次いで、「学習権宣言」（1985年）が「主体形成の教育」を宣言し、「人間として生きることを学ぶ」ことを「みずからの世界を読みとり、歴史を綴る」権利として具体化しつつ、その前提として相互承認（「読みかつ書く」）と自己実現（「構想し、創造する」）の権利とそれらを保証し媒介する、批判する（「問いを發し、分析する」）権利を宣言した。これらは、個人的・集団的（地域社会的）アイデンティティ形成の重要性を確認しつつ、地域社会発展という社会的実践に取り組むことに成人教育革新の方向を求めている欧州審議会宣言（1986）によって具体化されつつあったと言える。こうした経過のちに、その後の地球的規模での理論的・実践的展開にもとづいて、21世紀委員会の報告書（1996年）が、「為すことを学ぶ」学習と「共に生きることを学ぶ」学習を加えたのである。

いずれにしても、21世紀を目の前にしている現在、「主体形成の教育学」の系統的・体系的発展が求められるとともに、その理論と実践の具体化が多様な領域において喫緊の課題となっているのであり、現に発展しつつあるのである⁽¹⁹⁾。ハンブルク宣言は、学習権の理念から政策化というよりも、世界各地での実践の蓄積をふまえた新たな行動を提起をしているところにさらに重要な特徴があった。その意義をあらためて確認しておくべきであろう⁽²⁰⁾。

注記

- (1) たとえば政府代表の報告として篠原真子「第5回国際成人教育会議の概要とポイント」『社会教育』1997年10月号、NGO参加者からの報告として『月間 社会教育』1997年10月号の特集などがあるが、今後より詳細な実態が明らかにされていくことになるであろう。筆者は、本稿をいったん書き終えてから入手したものであるが、社会教育学会のメンバーとしてハンブルク会議に参加され、この会議に先立ってユネスコ教育研究所が組織した準備プロジェクトにも貢献されている佐藤氏の報告と評価に注目したい。佐藤一子「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研究科『生涯学習・社会教育学研究』第22号、1997。
- (2) 同上、p.63。
- (3) 拙稿「欧州審議会宣言（1986）の現段階的意義」『北海道大学教育学部紀要』第71号、1996、のちに拙著『地域づくり教育の誕生－北アイルランドの実践分析－』北海道大学図書刊行会、1998、第1章として所収。
- (4) 拙著『自己教育の論理－主体形成の時代に』筑波書房、1992、および山田定市監修・鈴木敏正編集代表『講座 主体形成の社会教育学』全4巻、北樹出版、1997-98、を参照されたい。

- (5) なぜ相互承認が最初に提起されなければならないかを含めて、6つの学習権の構造についての筆者の理解は、すでに拙著『自己教育の論理』前出、p.21, 103で述べたことがある。
- (6) P.フレイレ 『被抑圧者の教育学』小沢有作ほか訳、亜紀書房、1979（原著1970）、pp.96-7。
- (7) H. S. Bholá, *World Trends and Issues in Adult Education*, 岩橋恵子・猪飼美恵子など訳『国際成人教育論—ユネスコ・開発・成人学習』, 東信堂, 1997（原著1988）, 付補章。以下、引用部分は本文中にその章を示す。
- (8) この点はとくに、拙著『地域づくり教育の誕生』前出、終章を参照されたい。
- (9) 欧州審議会宣言の前文・宣言・勧告については、拙著『学校型教育を超えて』北樹出版, 1997, 巻末資料4, 行動提案を含めた全文については、拙著『地域づくり教育の誕生』前出, 第1章参考資料を参照されたい。
- (10) International Commission on Education for the Twenty-first Century, *Learning: Treasure Within*, UNESCO, 1996, 天城勲監訳『学習：秘められた宝—ユネスコ『21世紀教育国際委員会』報告書』, ぎょうせい, 1997。以下、引用は同邦訳書による。
- (11) 拙著『自己教育の論理』前出, 第1章を参照されたい。
- (12) Initial Proposal to Start an Open-Dialogue on the Draft of the DECLARATION, 緑川ゆかり訳「第5回国際成人教育会議第一次草案」『月間社会教育』1997年5月号。
- (13) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Fifth International Conference on Adult Education (CONFINTEA 5), *The Hamburg Declaration on Adult Education and Agenda for the Future*, Hamburg, 14-18 July 1997, UNESCO.
- (14) 佐藤一子「21世紀への鍵としての成人学習」前出, p.69-70。
- (15) ここでは、21世紀委員会が依拠していた「不確実性の時代」、グローバル化、情報社会化といった動向だけでなく、現代資本主義社会における構造と社会運動を理解しようとして提起されている、メルッチの「複合社会」論や、ベックの「リスク社会」論が意識されていると考えることができよう。A.メルッチ『現代に生きる遊牧民』山之内靖ほか訳、岩波書店、1997（原著1989）、U.ベック『危険社会』東廉監訳、二期出版、1988（原著1986）、U.ベックなど『再帰的近代化』而立書房、1997（原著1994）などを参照。ポスト・ポストモダンの成人教育論としての「地域づくり教育」論は、これらをふまつつも、地域社会教育実践論を発展させる方向で乗り越えようとする時に成立する。
- (16) 拙著『地域づくり教育の誕生』前出、序章を参照されたい。
- (17) 前2者と後2者の間には10年の期間がある。その間を埋めるのは、ユネスコを中心とした国際的機関の活動だけでなく、世界各地における地域社会発展と青年・成人教育革新の実践であり、ほんらいそれらの事例的研究によって埋められるべきものである。拙著『地域づくり教育の誕生』同上、はそうした視点にたったものである。

- (18) 政府代表として参加した篠原氏は、ハンプルク宣言とアジェンダの特徴として、①生涯学習体系の中でフォーマルな教育とノン・フォーマルな教育とを効果的に結びつけるという成人教育の役割が示されたこと、②成人教育をいわゆる教育の分野にとどまらずより広範な領域横断的な概念として捉えていること、をあげているが、本文でも述べたように、これらは「地域づくり教育」にかかわる成人教育の重要な性格である。篠原「第5回国際成人教育会議の概要とポイント」前出、p.52。
- (19) 「主体形成の教育学」は教育全体にかかわるものであり、21世紀委員会報告書は学校を中心とした教育に関するものであったということを再確認しておこう。ここではさらに、ポスト・ポストモダンの時代に求められる「実践をとおした理論」を求めて、英米の学校教育革新の蓄積に学び、日本の学校教育現場にかかわってきた佐藤学氏のカリキュラム論にかかわる再定義に注目しておきたい(佐藤 学『カリキュラムの批評』世織書房、1996、pp.17-20)。すなわち彼は、カリキュラムを「学びの経験の来歴」とし、学びを「意味と関わり」の編み直し、授業を「反省的实践」、教科を「学びの文化領域」、そして学校を「学びの共同体」として再定義する。こうした視点は、氏のいうカリキュラム論にかかわるであろう地域生涯学習計画を「地域における社会教育実践の未来にむけた総括」と再定義し、具体的に自己教育活動計画・社会教育労働計画・学習条件整備計画の総体として把握しようとする筆者の理解と基本的に重なり、共感するところが多い(山本健滋・高倉嗣昌・木村純編『自己教育の主体として』北樹出版、1998、山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道大学図書刊行会、1997、における拙論などを参照)。

本稿の議論からしてふれておくべきは、「学び」を①「世界づくり＝対象世界の構成(認知的・文化的実践)」、②「仲間づくり＝対人関係の構成(社会的・政治的実践)」、および③「自分探し＝自己内関係の構成(倫理的・実存的実践)」の三位一体論とする佐藤氏の定義であろう。これらは人格を実体・本質・主体の総体とし、それらを存在・関係・過程の3つの相から把握する筆者の立場からみれば、主として関係論的な視点からみた人格形成の整理であり、それは「意味と関わり」の編み直しとする佐藤氏の学習理解からして必然的でもある。しかし、これらはさらに過程論的視点から「自己実現と相互承認の意識的編成」としての主体形成の過程のダイナミズムにおいて、さらに意識化(佐藤氏のいう①、または21世紀委員会報告のlearning to knowが含まれる)・自己意識化(同じく③、learning to be)・理性形成(同じく②、learning to do and live together)・自己教育主体形成(カリキュラム編成、「生活全体をとおした学習」の計画化)の重層的な学習＝自己教育過程として具体化される必要がある。佐藤氏の学習論はあくまで授業実践者からみた批評・反省としてのものである(同『教育方法学』岩波書店、1996、Ⅴも参照)。学校教育を対象とする佐藤氏が教育実践の主体を教師にしぼるのはさしあたって理解できるが、その実践をより具体的に把握しようとした場合に学習＝自己教育過程の分

析が求められるであろうし、われわれが社会教育の領域において提起しているように、教育実践を教育専門労働者と関連労働者および学習者＝自己教育主体の協同・協働・共同として理解することが必要になってくるであろう。そうしてはじめて、学校(そして社会教育施設)を「学びの共同体」として再定義できるようになるはずであるからである。いずれにしても、佐藤氏がいう「実践を通した理論」の学びあいを社会教育と学校教育の相互において進めることが「主体形成の教育学」の構築に不可欠であると言えよう。

- (20) 山田定市監修・鈴木敏正編集代表『講座 主体形成の社会教育学』前出，はこうした課題に応えようとする現時点でのひとつの試みである。