

社会教育における学習権概念に関する一考察

金 兪 貞*

A Study on the Concept of “The Right to Learn” in Adult Education

YunJeong KIM

The purpose of this paper is to examine the definition of “the right to learn” in Adult Education in Japan. The paper will first review two different views on the definition of “the right to learn”. One considers “the right to learn” as a concept that is based on the education legal system. The other defines the concept from the perspective of human rights. The former approach does not cover minorities’ right to learn which can not be guaranteed equal access to learning. The latter one focuses on the problem of right to learn for minorities, which requires further development. Secondly, based on the re-examination of the two different viewpoints, this essay will argue that there is a need to take into consideration “the third generation of human rights” by examining its nature and significance. Finally, the paper will conclude that “the right to learn” should be considered from the perspective of “the third generation of human rights”.

目次

はじめに

I 初期の学習権論議

II 法概念としての学習権構想

A 「国民の学習権」—堀尾輝久の学習権論

B 「権利としての社会教育」—小川利夫の学習権論

III 人権思想からの学習権構想

A 市民社会における人権の本質

B 公民権としての学習権—海老原治善の学習権論

C 手段価値としての教育権—黒沢惟昭の教育権論

D 人権思想からのアプローチの意義

IV 「現代的人権」からの学習権

A 第三世代の人権とは

B 日本の社会教育における第三世代の人権の受容 —黒沢惟昭の第三世代の人権からの共生原理の提起—

おわりに—第三世代の人権からの新たな学習権—

はじめに

1946年の「世界人権宣言」、1966年の「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」、そして、1985年の学習権宣言、日本国憲法第26条に至るまで、人々の学習権のもつ権利性は諸規約や法体制において明確にされてきた。しかし、ここで、果してその権利が保障されているのかという疑問を投げしてみる必要があるのではないか。特に日本国内を考えた時、“憲法が国民に保障して居る生活を営む権利・教育を受くる権利・勤労の権利は唯国民にのみ與へられて居るもので、外国人は権利としては之を要求し得ない。…外国人は教育及び勤勞に付き権利も無ければ義務も負はない”¹⁾と、美濃部達吉が指摘しているように、「国民」の категорияに含まれない人々に対する学習権への見解や、同じ国民であったとしても高齢者や障害者などの学習権に対する認識不足など、状況は改善されつつあるが、依然として学習から疎外された人々は存在している。こういった人々の学習する権利を考えることは、行政からの支援だけでなく、こういった社会教育を提供すべきかにもつながるものであり、「周辺」に

*生涯教育計画コース 博士課程1年

置かれている人々—マイノリティーの学習権を考えることは、「中心」にある人々—マジョリティーのそれを考え直すモメントにもなれる。

学習権論を分析した研究として、相庭和彦の「戦後社会教育論にみる人権概念の特質—学習権論を中心にして—」があり、相庭は学習権論を堀尾輝久に代表される、「国民国家＝市民社会」として捉え、子どもの教育に対する親義務の共同化から学習権を説いていく論と、市民社会の成立によってもたらされた人間疎外の克服を、教育を組織していく運動過程から求める、小川利夫、宮坂広作などに分けて分析し、国民の教育権論では今日の社会教育の置かれている状況は説明できず、資本制社会＝市民社会のメカニズムによって生まれる差別を正していく「教育の共同性」を創造することを打ち立てた²⁾。このような相庭の研究は、人権から学習権を説いていく視点を提起し、差別・抑圧されてきた人々への注意を喚起しながらも、彼らの学習権という問題までには踏み切れないまま終わっている。つまり、抑圧・差別された人々—いわゆる、マイノリティーに対する観点には物足りなさを感じさせる側面があったと言える。

本稿では、上述の問題意識や先行研究をふまえ、戦後学習権論の初期の議論をはじめ、学習権論を法概念からのアプローチと人権思想からのアプローチに大別し、既存の学習権論の持つ限界を「克服」「補完」する観点として、「現代的人権—第三世代の人権」に注目、「第三世代の人権」から日本における学習権をどのように捉えるべきなのかを提起することを目的とする。

I 初期の学習権論議

まず、日本の社会教育における学習権論がいつ始まったのかに関して、藤田秀雄は、宮原誠一が『青年の学習』の中で戦後日本で初めて社会教育の権利に関する主張を述べたこと、『社会教育と教育権』で三井為友が「教育を受ける権利」とともに「教育をする権利」を主張することで国民が社会教育の主体であることを明らかにしたことを取り上げ、1960年をその起点とした³⁾。

なぜ1960年に初めて社会教育と権利を結び付けた主張がみえるようになったのか。それは、1950年代後半の社会教育法改正の動きと関連深い。改正案では、社会教育関連団体への補助金支出禁止を規定した第13条の削除が規定されており、その削除によって国家の社会教育への統制が強化されることが危惧された。つまり、この改正案が社会教育の自主性を害し、国民の相互教育・相互学習としての「社会教育の自由」を脅かすものになるのではないかという意識が社会教育関係者に共有されていたのである。だからこそ、宮原誠一が農村青年サークルの

活動から“よしんば権利としての教育という意識はまだもたれていないとしても、権利としての教育の感覚はすでにめざめてはたらい”⁴⁾と指摘した上、「公民館運営費」を青年たちの自主的運営にまかせるように提起し⁵⁾、三井為友が、支配者から与えられる恵与教育が支配者によって悪用される“準備的性格”であること、それにより“民衆自身の教育要求が抹消される”問題がある⁶⁾として、学習者が客体でない主体になるために“教育をする能力と場”を提供すべきである⁷⁾ことを主張したのは、この脈絡においてである。

このような1960年における社会教育の権利に対する自覚は、教育・学習を外から与えられるものでない、学習者自らのイニシアチブによって行う、学習者の自主性を保護するために教育権の保障を求める考え方として、同時期の持田栄一の教育権の自由権的側面のために、“社会権的教育権”を保障すべきである⁸⁾との見解とも相通するものであった。

以上のような1960年に現れはじめた権利への自覚は、1963年に出された「枚方市における社会教育今後のあり方（枚方テーゼ）」において、“社会教育の主体は市民である、社会教育は国民の権利である”⁹⁾とし、社会教育の実質的基盤である実践の場からの提起として社会教育の享受者である住民の主体性・権利性が明確化され、「権利」として社会教育を捉える動きが実践においても根付いていく契機がつけられた。このような社会教育を「権利」として自覚する動きは、1970年代初頭の市町村社会教育主事の身分都道府県移管・給与半額国庫負担を主な内容とする社会教育法一部「改正案」が提起されることによって、それまでの市町村中心の地域に密着した学習内容や目的、方法にすべきであるという社会教育の本質や基本理念に反し、政府の干渉がよりしやすくなる社会教育への国家関与の動きが見えはじめたことや、教育内容への国家関与を否定した「杉本判决」に影響され、「国家の教育権論」に対する「国民の教育権論」の枠組みの形成につながる事となる。

1960年の初期の論議にはあまり学習権という用語は見当たらず、教育権を「自由権」と「社会権」に分け、自由権を守るための社会権としての教育権を論じる論調が強かった。そして、こういった論調は、それ以後に形成される、法概念として学習権を捉えるアプローチに受け継がれる。その一方で、実定法に基づく学習権論の方法に異議を唱え、人権思想から学習権を解明していこうとする流れがつけられ、どこに学習権の論拠を置くかに

よって、異なる論理の学習権論が展開された。

II 法概念としての学習権構想

まず、学習権を法体系、つまり、憲法第26条（教育を受ける権利）、教育基本法第7条、社会教育第3条などの法規定を根拠として学習権を説いた堀尾輝久と小川利夫を考察することとする。両論者は「国家の教育権」に対する「国民の教育権」を主張し、その中に「国民の学習権」を位置づけようとした共通項を持つ。

A 「国民の学習権」—堀尾輝久の学習権論

1970年代に国民の学習権論を唱え、学習権の概念化を試みた堀尾輝久の学習権論は、大きく2つの特徴が取り上げられる。

第一に、「子どもの学習権」とそれを保障する親権が1つの中心軸である。そもそも堀尾の学習権論は憲法に「教育を受ける権利」と義務教育が規定されたことから、「人権としての教育」の思想から子どもの学習権、義務教育を考えようとしたことに出発したものである。即ち、それまでに国家に対する義務として認識されてきた義務教育を人権思想から捉え直すことによって、「親権の義務性」は「親権の権利性」に変わり、子どもの学習権は親権に属するものとなり、子どもの教育は親権に帰結されるものとなる。つまり、“人権としての教育の思想は、子どもの学習権と、親の教育権の両者を含むもの”となり、親と子どもの権利関係は前者が后者の“権利を実現するための義務を履行する権利”（傍点—原文）と解される¹⁰⁾。

こういった視角は学校教育における国民の教育権思想に対する有倉遼吉の指摘—“親を中心とした国民が、専門家としての教師集団に教育の責務を信託し、教師集団は教育の内容・方法に対する行政権の権力的関与を排して（教育の自由）、自らの創意によって教育を行い、その責任は、国会・内閣の議会制民主主義のルートを通じないで、直接に国民に対して負うものである¹¹⁾”—のように、子どもの学習権のために、親の教育権と教師の教育権が行使される構造を意味するものである。特に、憲法第26条（教育を受ける権利）に対し、堀尾は、“近代における「子どもの人権」の思想につながり、子どもの人権の中核をなす学習権の実定法的規定であり”、“人権としての教育の思想と子どもの学習権思想を中核とする国民の教育権の憲法的表現¹²⁾”として意義付けた。

第二に、このような子どもの学習権を学習権の中核におく視点は、「国民主権＝国民の学習権」としての堀尾の学習権論の特徴を導き出す。つまり、学習権を法体系の中で捉えようとする堀尾輝久にとって、究極的に学習権

が目指すところは憲法の理念を体現していく主権者の形成と表裏一体のものであったからである。

堀尾は言う。“国民の学習権は、最も具体的かつ切実な形態としては、発達の可能態としての子ども・青年の学習権だといってよい。子ども、青年にとって学習の権利は、その人間的な成長と発達の権利と不可分一体のものであり、発達と学習の権利は、大人とは違った存在としての「子どもの権利」の中心をなす。そのうえ、子どもの発達と学習の権利が保障されないと、やがてその子が成人して行使する諸権利（生存権・労働権・参政権等）も空虚なものになるという意味で、子どもの学習権は、まさしく人権中の人権、その他の人権を内実あらしめるための人権だ¹³⁾。言い換えれば、学習権の行使を通して真実を知る権利は真の意味における国民主権の実現を保障するものであり、従って、学習権を充実するためには、未来の主権者の育成として何よりも子どもへの教育や学習がもっとも重要なものとなってくと堀尾は考えたのである。

その一方で、堀尾輝久の学習権論は大きく2つの課題を残していた。第一に、子どもの学習権を人権思想と関連づけて解することによって、子どもの学習権のみならず親の教育権や教師の教育権などを導き出し、国民の学習権として位置づけようとした点は高く評価すべきであるが、子どもの学習権を核心のところに置くことによって、教師や親の教育権などは副次的なものになってしまい、“住民の全生涯にわたっての自己実現の権利としての学習権の思想¹⁴⁾”を考えると、堀尾の学習権論は、社会教育の学習権論としてどのような有効性を持ち得るのかに対する疑問を残す。

第二に、「国民主権＝国民の学習権」の等式は、後の堀尾の学習権論に対する主な批判となる。「国民国家＝単一民族国家」を暗黙的な前提としており、1990年代に入って笹川孝一も指摘しているように¹⁵⁾、意図的であれ、無意図的であれ、自然に国民のカテゴリーに含まれない人々の学習権を放棄する理論になってしまうのである。

B 「権利としての社会教育」—小川利夫の学習権論

一方、堀尾輝久と学習権概念に対するアプローチを共有しながら、社会教育法第3条に依拠して学習権を“すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して自ら實際生活に即する文化的教養を高め得る¹⁶⁾”権利と定義し、法概念としての学習権に基づき、「権利としての社会教育」を論じた論者として小川利夫がいる。

小川利夫の学習権論は、まず、第一に、社会教育の自由を守り発展させるために「国民とくに住民の学習権」を社会教育行政がどのように保障していくのかに論究す

るものであった。つまり、小川は「人間形成の過程」を「疎外の過程」に捉え直し、疎外を止揚するものとしての学習の側面に意義付け、「自己」の社会的解放（疎外の止揚）を求める教育運動（自己教育運動）¹⁷⁾の要求に基づく社会教育実践を図るとともに、社会教育の自由を保障するための社会教育行政のあり方は何かを解明しようとした。そして、早くから宮原誠一などによって論じられた、「自由権を保護するための社会権」として、“公教育費としての社会教育費のあり方を確立していく”¹⁸⁾ことが目指されていた。要するに、国家の教育権に対する国民の教育権を論じる際、堀尾が「子どもの学習権、国民主権＝国民の学習権」から論じていたのに対し、住民の学習権、社会教育の自由に焦点をあて、自治体の主体としての住民の形成を視野に入れ、住民の中から生まれてくる社会教育活動を住民の学習権として社会教育行政がどのように保障すべきかが小川の学習権論であった。

だとすれば、彼によって、人権はどのように認識されていたのか。第二に、小川の学習権論において、人権は学習権を保障していくための教育内容として、また、教育を捉え直し、それに基づき学習権を保障していくための手段という2つの側面から認識されていた。

小川は、“平和と民主主義とりわけ基本的人権の思想と論理が、私たちの実生活上の諸問題の中で具体的に読みとられ学びとられるような学習・教育の内容を自主的・民主的に編成していくこと”が“国民の学習権保障の第一歩である”と述べ¹⁹⁾、人権を教育内容として住民自らが編成することによって学習の主体としての住民を教育の主体にしようとした。さらに、“教育を人権中の人権”として捉えることで、従来の領域論にとらわれない、“家庭と地域及び職場と学校をつらぬく教育の全体的なあり方をつねに視野にいれ、国民の教育権とくに住民の学習権保障の実践的筋みちを一貫して討究していく”ことを説いた²⁰⁾。

このように、堀尾輝久の学習権論に比べ、地域に密着した成人の学習権を構想していた、小川利夫の学習権には以下の問題点が含まれていた。

第一に、小川の学習権論は住民の学習権を保障するための社会教育行政のあり方に主眼が置かれていた。しかし、1950年代後半と1970年代前半の社会教育の法改正の動きが学習権論を発展させる1つの契機となったことを勘案すると、こういった小川の学習権に対するアプローチは、ある意味で公権力の関与による外圧によって学習権が侵害される危険性を背負っているものとして解することもできよう。つまり、住民の学習権を前提とする、社会教育の自由を保障し発展するための社会教育行政とは何かを追いつけた小川利夫の学習権論は、その根拠と

する社会教育法体制が学習権を脅かす手段にもなってきた歴史的経緯からすると、それをどのように消化していくのかという疑問を残す。

第二に、学習権を権利として位置づけ、人権を教育内容として捉えたことに注目したい。1980年代に入り、小川は「権利としての社会教育」から「人権としての社会教育」へと、「人権」を全面に出して自らの学習権論を再構築しようとした。その裏には、“「権利」が意識化されて実定法上みとめられたものと受けとめられた。その結果、公民館などでも、時間や経済的にゆとりのある人たちが声をあげて要求しているものが「権利としての社会教育」だとされる傾向が出てきた。それでは、本当に学習を必要としているが生活が苦しかったり時間がなかったりする人たちのことが位置づかなくなってしまう。…そこで、人間として生きるために誰もがもっている人権という視点からもう一度捉え直すべき”²¹⁾という自分自身に対する自省の問いがあった。こういった視点の転換、つまり、「権利としての社会教育」と「人権としての社会教育」の関係に対し、井上英之は“前者は社会教育における受教育権、学習権保障の視点であり、後者は既に指摘した課題への接近を明確にする視点であろう。両者の視点は対比されるものではなく、前者の成果にたつて後者の視点を進化、発展させる必要がある”²²⁾と指摘している。即ち、「権利としての社会教育」は、小川利夫の学習権論の目指されるべきものとして設定されたものの、そこには、「法概念」として学習権を捉えることによって、学習権の実体がみえなくなってしまう、「人権としての社会教育」への移行の前段階として「法概念」と「実体概念」との分離があったのである。

以上のような実定法に基づき、学習権を解明しようとしたアプローチは、1978年の学テ判決で教育内容の国家関与が認められることによって、国家を対抗軸と設定し深化していった国民の教育権、その中の国民の学習権はその理論的基盤が消滅され、彼らの学習権を支えていた枠組みがその有効性を失うこととなる。

また、彼らの学習権論は、国家に対する国民を主体とする社会教育の構築や社会教育における権利の重要性の明確化を試みたことから高く評価できるが、彼らの学習権論にはその枠外に置かれた人たちに対する視点があまり見当たらないのである。つまり、権利への保障を叫ぶことによってそれが広がるとしても、実質的に学習の機会が保障されていない人々に対する視点が明確にされず、だからこそ、学習権を「法」概念ではない「人権」概念として考えなければならない必然性は、ここに起因するものである。

III 人権思想からの学習権構想

堀尾輝久、小川利夫両論者とは違って、人権思想から社会教育における権利を考えようとする見解の共通する問いは、教育権を歴史普遍的なものとして捉え、その保障を求める考え方を批判し、権利の本質から教育権をどのように考えるべきなのかであった。従って、マルクスの権利に対する批判がこのアプローチを支える論理的枠組みとなる。

A 市民社会における人権の本質

マルクスは人権が国家の構成員である公民のもつ権利ではない、市民社会の成員としての権利であると規定し、“いわゆる人権、つまり公民の権利から区別された人間の権利は、市民社会の成員の権利、つまり、利己の人間の権利、人間及び共同体から切り離された人間の権利”²³⁾であると定義している。即ち、人権が、政治的共同体である国家への参加を意味する公民の権利とは別に形成された、市民社会の構成員である個々人が他人とは関係なく自分の幸福を追求していくために権利を行使し、その利益を享受するという、「自己完結」的なものであり、それによって「疎外」された人間が生まれてしまうと、マルクスは批判する。

市民社会が成立し、個人には生産手段を使う自由が保障された反面、それが実質的には人間を国家である共同体から分離させることになり、十分な生産手段を持ってない人々には権利を享有することができないという、表面的には権利の主体として人間が位置づけられたように見えながら、実はそうではないという人権の内在された矛盾をマルクスは見逃していないのである。それゆえ、人権思想から権利を説いていく論者にとって、こういった個別化された人権を断絶された公民の権利とどのように統合し、人間の疎外状態を克服させるのが、主な論点となる。これこそが実定法的アプローチを取る見解との違いである。

B 公民権としての学習権—海老原治善の学習権論

海老原治善は「国民の学習権」を憲法第26条から考察する通説的方法に対する異論から、人権が成立する歴史に注目すべきであると指摘し、上記のようなマルクスの権利への視点に認識を共有していた。

海老原は、国民の教育権を国家権力に対する“国民主権の内実を示す教育権”(公民権)と基本的人権としての学習権とに設定し、その前提となる「国民主権と人権」の関係から学習権の本質に迫ろうとした。つまり、「国民の学習権」における「国民」をマルクスの言葉を借りな

がら、“[現実の個体的な人間が、抽象的な公民を自分のなかに取り戻す]ことをめざす主体を意味する”ものとして解し²⁴⁾、だからこそ、孤立された個々人の人権と公民権という国民主権の行使をどのように結び付けるのが海老原の問題意識であり、国家の「抽象的公民」と市民社会の「利己の私人」を統合させる方向に学習権は進むべきであると、海老原は考えた。

このような海老原にとって、「国民の学習権」で叫ばれていた、私的利益に基づく私人の権利としての学習権は、どのように把握すべきなのか。

海老原は、それに対して“基本は、生存と発達を、連帯して求める民衆の社会的解放の運動のなかで、必然的に登場してくる学習への要求とその権利化への闘いにこそ、国民の学習権論の基礎をすえなくては”ならず、学習権を“公民への権利の一環として”位置づけることを提起した²⁵⁾。つまり、国民主権を学習権と一体的なものとして捉え、それを実現していくという目的意識は堀尾輝久と共にしながらも、子どもの学習権のための親権の行使を中心軸とする堀尾の論じる学習権は、結局共同体から分離・孤立した人間の権利に帰してしまい、国民主権を実現する公民権にはならないので、国民主権を実現する教育権—“主権の日常的行使としての教育をすすめる権利論”²⁶⁾—のためには、人権の視点に立つ学習権と公民の権利に立つ教育権を統合する手段として、国民自らが要求していく教育運動から学習権を捉えなければならないと、海老原は言うのである。

C 手段価値としての教育権—黒沢惟昭の教育権論

その一方で、人権に対する視角を海老原と共有しながら、教育権の捉え直しを指摘したのが、黒沢惟昭である。

黒沢は近代市民社会の下で成立された人権、それが規定する人間像とは何かに対し、近代教育における個人の実相が“人間の社会性を抽象的な政治的國家の構成員—公民として疎外したものと表裏した概念であり、実相はアトム的なバラバラの私的存在としての人間(私人)である。この実相(現実)としての不自由、不平等を公民としての自由、平等として表現するものである”²⁷⁾と述べた上、教育権を人類普遍的価値としてみなすことを問題とした。なぜなら、このような分離状態においても権利が享有できるブルジョワには何のさしつかえはないとしても、プロレタリアートはその不利益を被ることになり、いくら教育権が広がるとしてもそれが私的権利となるため、学校の格差などといった、新しい差別が現れるからである。だからこそ、教育権を目的価値でない手段価値として捉えることを提起した。

というのは、教育権を媒介に人間が社会的存在として

自分を認識するので、“教育権を媒介項として、手段価値として把えかえすべき”と指摘し、“近代における国家と市民社会の分裂の教育的意味を自覚的にとらえそれを止揚する主体たる可能態”としてプロレタリアートを言及した²⁸⁾。つまり、個人の自由を尊重し、個人の利益に還元されてしまう人権の本質からして、教育権を目的価値として広げることが、生産手段の有無による新たな格差をつくるに過ぎないので、教育権を捉え直すことによって権利の享有を渴望するプロレタリアートも手段価値としての教育権を行使するよう、黒沢は構想したのである。

D 人権思想からのアプローチの意義

以上のような人権思想から教育権を捉えるアプローチは、人権が形成される歴史的文脈から人権の本質を考え、海老原治善は民衆からの社会解放運動から、黒沢惟昭は教育を手段価値としてみなすことによって、「私事性」に基づく人権の限界を克服しようとした。こういった視点は前者のアプローチとは違って、人権の歴史から人権を把握することで、相対的に権利を奪われていた人々に光を当てようとするものであった。

法概念として学習権を論じた論者の論理が「国家」に対する「国民」がいかに国家の関与なしに教育活動を遂行することができるのかに焦点を当て、堀尾輝久が人権思想から子どもの学習権を捉え、人権として学習権を自覚する基盤をつくり、小川利夫が人権思想を学ぶことこそが学習権保障の第一歩であると主張したことは注目に値するが、権利の拡大ではない、実質的な権利の享有において生まれてくる差別には目を背けてしまう側面があったのである。その一方で、人権思想から学習権を考えようとした論者たちは、市民の権利・私人の権利としての学習権が生み出す差別、疎外を問題にし、私事性による形成的平等を実質的平等に変えていこうとしたのである。つまり、こういった学習権への視角は、前者のアプローチの視点の克服を試みようとしたものであったと言えよう。

このように、人権思想からのアプローチが、従来の学習権論が看過していた学習権の差別や疎外を問題とみなしたことは注目すべきである。しかし、差別や抑圧に目を向けながらも、具体的にそういった人々の教育権・学習権を展望するまでには至らず、それは、まさに抑圧・差別された人々マイノリティーに視点を置いた第三世代の人権からの視点の形成まで待たなければならない。

IV 「現代的人権」からの学習権

「現代的人権」は、1970年代に第三世界の登場による国際秩序の変化に伴い、新しい人権の内容を含む視角とし

て提唱された「第三世代の人権」のことである。

A 第三世代の人権とは

第三世代の人権は、ユネスコの「人権・平和部」の部長であるカレル・ヴァサク (Karel Vasak) が、世界人権宣言が規定している「市民的・政治的権利」(自由権)、「経済的・社会的・文化的権利」(社会権)以外に、「第三世代の人権」と称される権利を形成することが必要であると指摘したことに端を発する。

ヴァサクによると、第一世代の人権は、「消極的(negative)権利として国家から干渉されない、市民的・政治的権利であり、第二世代の人権は、国家に対してその実現を要求し得る、「積極的行動(positive action)」を要する、社会的・経済的・文化的権利である。その一方で、第三世代の人権は「連帯の権利 (rights of solidarity)」とも言われる権利として、“発展の権利、健康で生態学的に均衡のとれた環境に関する権利、平和の権利、人類の共同遺産の所有権”が含まれ、こういった権利は個人、国家、その他の公私の団体など、“すべての人々(行為主体)の結合された努力(the combined efforts of everyone)”によってのみ達成できると指摘した²⁹⁾。

第三世代の人権が、現代的人権として捉えられる所以は、まず、岡田信弘が指摘しているように、国家に対抗しうると同時に要求しうるという性格の新しさ、権利の内容における新しさ³⁰⁾、それに加え、従来の人権が私人の権利として個人を権利の主体として認識していたことから、個人だけでなく国家や個人によって組織された団体などの集団をも権利の主体になりうるといった、従来の権利に対する新しさにある。

しかし、第三世代の人権に注目しなければならない理由は、それが形成される背景にある。1960年代から70年代にかけて、植民地状態であったアジア・アフリカ大陸の諸国家が独立し、その国々が国際社会に登場することによって、それまでの権利が欧米中心の権利概念であったことを批判し、元井一郎が指摘しているように、“現在の国際社会に見られる重層的な差別構造を如何に克服するかを念頭においた”新たなアプローチが形成された。つまり、“国際的政治経済秩序における人権抑圧の構造を前提にその質的变化に向けて従来の人権論を止揚し、開発途上国という「周辺」に視点を据えて人権保障の枠組を構想しようとする内容を持つもの”³¹⁾として構想されたのである。このように、第三世代の人権を前向きに評価できるのは、第一に、人権思想からのアプローチにおいて指摘された、民衆やプロレタリアートを人権の主体にさせる、人権の枠組み自体を変革し、それまでの不利益層、マイノリティに接目させた人権概念であること、

第二に、ヴァサクが第三世代の人権を連帯の権利と同様なものとして見なす観点は、まさにマイノリティを射程に入れた概念であることを表す。なぜなら、マイノリティとして権利の享有が自由にできなかった人々において、彼らの権利の実現は個々の力にまつものではなく、個々人が結束した集団で働きかけることによってのみ実現されるからである。こういった第三世代の人権論が現代社会においてどういった意義をもつのかに関しては、次のルソー (Dominique Rousseau) の第三世代の人権の本質に対する視点に明らかに示されている。

ルソーは言う。“人権が創出したのは各個人が閉じこもる「私的空間」ではなく、各人が自由に往来することができることにより、必然的に他者と相対峙する「公的空間」であるとする。したがって、人権の本質は、「個人の自由」ではなく、「関係の自由」にあるとされる。そして、「連帯の権利」は、まさにこの「公的空間」が広がる中で現出したものと解されるのである。”“第三世代の人権は、理想型でさえあるのである。何故ならば、この新世代の権利は、自由権、債権的権利 (社会権) の対立を統合し、乗り越えることによって、市民の参加としての権利として現れるからである”³²⁾。

このように、既存の人権論が個々人の自由権を尊重するあまり、個々人が孤立され、政治的国家と分離されてしまう問題を孕んでいたのに対し、第三世代の人権は他の人々との関係性から人権が実現されることによって、人々が共存するいわゆる「公的空間」が形成され、それまで人権のもつ支配的構造において権利の享有ができなかった人々を、人権の主体として積極的に評価するのである。従って、第三世代の人権は、権利から疎外される人々に対して積極的に目を向け、人権思想からのアプローチが提起した、民衆・プロレタリアートによる人権の限界の克服に答えるような人権概念として位置づけることができよう。

B 日本の社会教育における第三世代の人権の受容

—黒沢惟昭の第三世代の人権からの共生原理の提起—

社会教育において、より積極的に「人権」を鍵概念として社会教育や学習権を考えようとする動きは、1990年の日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』に端的に現れている。即ち、従来の社会教育が暗黙的にマジョリティを対象に展開され、結局マイノリティを排除してしまう体制になったことへの反省がなされ、そういった文脈からマイノリティの視点に据えた社会教育のあり方を模索しようとする合意が『現代的人権と社会教育』において示された。

しかし、ここには、その背景として以下のことが影響

を及ぼしていた。第一に、1985年のユネスコ学習権宣言である。学習権宣言は、学習権を“基本的人権”として、“文化的ぜいたく品でもなく”、“生き残るといふ問題が解決されてから生じる権利”でもないとし、すべての人が学習権を所有することを明確にした。そして、学習の主体として“自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利”、“個人的、集団的力量を発達させる権利”であると学習権の内容を提起することによって、学習権を“人々をなりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくもの”として位置づけた³³⁾。

このような学習権宣言は、世界人権宣言や社会権規約とは違って、学習権概念を積極的に用いてそれが特別な人々が営為するものではない、「すべて」の人が享有するものであることを明らかにし、「マイノリティの学習権」を学習権の構造の中に組み入れ、学習権の行使を通して学習の主体のみならず歴史の主体になりうることを明示した。つまり、学習権宣言は学習権の主体としてのマイノリティを浮き彫りにした宣言であった。

第二に、1980年代に本格化された生涯教育政策である。市場原理の導入により、「私事性」に基づいた政策が樹立されることによって、学習権理論の破綻を説く松下圭一³⁴⁾など、学習権への批判の声が上がってくる一方で、生涯教育政策による不平等の拡大が危惧され、そういった危機感から社会教育において排除されていた人々—いわば、“忘れられた人びと”—に目を向け、彼らの学習活動の保障の観点から、社会教育や公民館の捉え直しを提起した小林文人³⁵⁾など、マイノリティに目を向ける動きが1980年代に形成された。

以上のようなマイノリティと人権を結び付け、社会教育における学習権を考えようとする動向の中で、第三世代の人権から学習権、教育権に凝視しようとしたのは、黒沢惟昭であった。

黒沢惟昭が資本主義社会の階級的支配構造から人権を論じていた視点から、人権と表裏の関係にある差別に目を向けたとき、“差別・抑圧からの解放の観点”を含む第三世代の人権に着眼するのは当然の帰結であった。黒沢は第三世代の人権が、第一に、古典的人権に基づきながらそれらを統合し発展させることが、現在の国際社会の状況を考えるとき、示唆的であること、第二に、アトム化された人間を前提とした古典的権利とは違って“他者の関係性を人権の本質と定め、公的空間の拡大、市民の参加の権利を「連帯」の手だて”にし、「関係」の視点からの人間観であることに注目、だからこそ、第三世代の人権が性別や年齢、国籍、身体的不自由などを理由に“教育権の被・不利益者”になった人々の人権、学習権を考える時に有効であると捉えた³⁶⁾。

そして、機会均等論が“社会のマジョリティ、ドミナントな人々の価値体系（多くは「国家規準」）によって評価された社会教育観（像）が、「平均」的モデルとして「公的」に「保障」されることなのであり、この保障は、そのモデルへの同質化を拒否する人々には無関心ないし場合によっては抑圧と化”したと指摘し³⁷⁾、それまで障害者や女性、外国人などであることを理由に受けていた差別を「差異」として受け入れ承認することで、「共生」の関係を創造することが目指されなければならない。その際、「関係性」から人権を説く第三世代の人権からの人権の構築を提案した。また、第三世代の人権の視点からの人権教育の展開を主張した元井一郎や小林繁をも第三世代の人権の可能性に注目している。

このように、1970年代から新しく登場した第三世代の人権は、学習・教育において「周辺」に置かれていた第三世界によって提起された、古典的人権の限界を乗り越え、人々の団結による働きかけによって、個々人の権利や集団の権利が創出され、行使される空間としての「公的空間」の創造を目指す新たな権利概念として、ある意味で今まで通用してきた同質性を前提とした学習権や社会教育観に対し、様々な属性の持つマイノリティが自らの権利に対する声をあげるなどの多様化が進む今日の社会教育、学習権を考える際、有意義な視点を示唆しており、その可能性を肯定的に評価する諸論者によって社会教育に根を下ろしつつある。

おわりに—第三世代の人権からの新たな学習権—

以上、1960年代に始まった初期の理論から、第三世代の人権を受け入れる新たな学習権論まで検討してみた。

1960年に社会教育法改正案をはじめ、社会教育に対する国家公権力の強化を背景に形成された初期の理論は、学習権という用語はあまりみられないものの、学習者の自主性・自由性を保護するための社会権としての教育権の保障を唱えるものであり、こういった視点は、「国家対国民」の枠から形成された、法概念として学習権を唱えるアプローチに受け継がれ、「国民の学習権」論は学習権概念の普及や定着に大きな影響を及ぼした。

このような実定法に基づくアプローチを取る堀尾輝久、小川利夫は、前者が国民民主権・子どもの学習権を、後者が社会教育の自由を中核においた学習権を論じていたものの、法概念から学習権を捉えるという方法論から実際に学習機会から疎外される人々を捨象してしまう「限界」があったと思われる。

その一方で、人権が成立される歴史性に基づき、学習権を捉えようとしたアプローチでは、人権が私事性に基づく利己的人間の権利であることを問題とし、こういっ

た私事性が招く不平等・不自由を実質的平等に取り替えるため、海老原治善は教育運動からの学習権の着目や国民民主権の行使を、黒沢惟昭は教育権の手段価値への捉え返しを提起し、権利の享有から疎外される人々に目を向けようとした。しかし、階級的視点からのブルジョワ対プロレタリアという図式からは、より多様な属性のマイノリティを捉えることはできなかった。

ここで、第三世代の人権に着眼する意義を見出すことができる。第一に、疎外された人々に対する視点を持てなかった、法概念からのアプローチに対して、マイノリティからの差別・抑圧に対抗する人権概念として構想された第三世代の人権は、このアプローチの限界を「克服」する意味合いを持つ。第二に、人権の内在的矛盾に目を向け、抑圧・差別された人々に対する自覚を持ち、彼らの疎外状態の改善を試みた、人権思想からのアプローチにおいては、その着眼点を「補完」する視点となる。このように、従来の見解に対し、「克服」「補完」の意義を有する第三世代の人権からの学習権はどのように想定することができるのか。

まず、第一に、マイノリティが自らの権利を要求していく上での根拠を第三世代の人権は提供する。要するに、人々の結束した努力によってのみ実現される、国家に要求・対抗することができるという第三世代の人権は、彼らがそれまで奪われてきた権利を取り戻すために集団を組織し、個人だけでなく、個人の属する集団の権利を要求することに対する正当性を付与する。

第二に、マイノリティが自らの権利を要求しようというのは、権利の主体としての彼らの存在を認めることで、黒沢惟昭も指摘しているように、マイノリティとマジョリティがお互い違う存在であることを受け入れ、彼らを同じ住民として一緒に暮らしていく「共生」の関係が前提となることを意味する。要するに、第三世代の人権の反差別・反抑圧への視点は、マイノリティの学習権だけでなく、マジョリティの学習権をもより豊かなものにしていく契機を与えてくれるのである。だからこそ、参加や連帯、関係性をキーワードとする第三世代の人権から学習権を理解することは、様々な属性の持つ個々人、集団と一緒に生きていく、いわゆる「共生」の関係、「共生」社会を創っていく上で、基本前提として据えるべきである。そして、こういった学習権概念を明確にすることは実践において学習権が実質的意味を持ち得るために必要であり、このような第三世代の人権を実践の場から生まれてくる学習への要求から検証していく作業がこれからの課題として求められよう。

注

- 1) 美濃部達吉『日本國憲法原論』有斐閣, 1952年, p. 190.
- 2) 相庭和彦「戦後社会教育論にみる人権概念の特質—学習権論を中心にして—」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』東洋館出版社, 1990年, pp. 36-46.
- 3) 藤田秀雄「日本における学習権思想の発展」藤田秀雄編『ユネスコ学習権宣言と基本的人権』教育史料出版会, 2001年, pp.69-70.
- 4) 宮原誠一「青年教育再編成の基本的視点」宮原誠一編『青年の学習』国土社, 1960年, pp.5-6.
- 5) *Ibid.*, p.57.
- 6) 三井友為「教育の機会均等と社会教育」日本社会教育学会編『社会教育と教育権』東洋館出版社, 1960年, pp.19-22.
- 7) *Ibid.*, p.30.
- 8) 持田栄一「国民の教育権」日本社会教育学会編『社会教育と教育権』東洋館出版社, 1960年, p.45.
- 9) 「社会教育・生涯学習の理念と思想」社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』エイデル研究所, 2000年, p.121.
- 10) 堀尾輝久『現代における教育と法』岩波書店, 1966年, p.171.
- 11) 有倉遼吉「教育権の思想をひろげよう」『月刊社会教育』, 1973年8月, p.7.
- 12) 堀尾輝久, *op. cit.*, p.181.
- 13) 堀尾輝久「人権思想の発展的契機としての国民の学習権」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房, 1976年, p.19.
- 14) *Ibid.*, p.4.
- 15) 小川利夫・笹川孝一・堀尾輝久「多文化教育の展望と学習権論の発展」『月刊社会教育』, 1993年1月, p.12.
- 16) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房, 1973年, p.186.
- 17) 小川利夫「現代社会教育理論の構想」小川利夫編『現代社会教育の理論』亜紀書房, 1977年, p.429.
- 18) 小川利夫「住民の学習権としての社会教育」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房, 1976年, p.65.
- 19) *Ibid.*, p.67.
- 20) *Ibid.*, p.65.
- 21) 小川利夫・笹川孝一・堀尾輝久, *op. cit.*, p.12.
- 22) 井上英之「人権問題と社会教育—人権教育研究の問題」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』東洋館出版社, 1988年, p.436.
- 23) カール・マルクス著・城塚登訳『ユダヤ人問題によせて—ヘーゲル法哲学批判序説』岩波書店, 1980年, p.42.
- 24) 海老原治善「国民の学習権論」小川利夫編『現代社会教育の理論』亜紀書房, 1977年, pp.358-359.
- 25) *Ibid.*, pp.365-366.
- 26) 海老原治善「現代教育政策の方向」日本教育法学会編『現代教育政策と教育法』有斐閣, 1982年, p.28.
- 27) 黒沢惟昭『国家と道徳・教育—物象化事象を読む』青弓社, 1989年, p.139.
- 28) *Ibid.*, pp.146-147.
- 29) Karel Vasak, “A 30years struggle”, *Unesco Courier*, 1977, p.29.
- 30) 岡田信弘の「古典的人権から第三世代の人権へ」に引用されているルソー教授の見解である。岡田信弘「古典的人権から第三世代の人権へ」『ジュリスト』No.937, 1989年, p.28.
- 31) 元井一郎「現代人権論と教育」海老原治善・黒沢惟昭・嶺井正也編『現代教育科学論のフロンティア』エイデル研究所, 1990年, pp.225-226.
- 32) 岡田信弘, *op. cit.*, p.30.
- 33) 「社会教育・生涯学習の関連法令と国際文書」社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』エイデル研究所, 2000年, p.87.
- 34) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房, 1986年, pp. 175-183.
- 35) 小林文人「公民館における学習権創造の歩みと課題」小林文人編『公民館の再発見—その新しい実践』国土社, 1988年, pp.40-45.
- 36) 黒沢惟昭「生涯学習時代の差別と人権」黒沢惟昭・森山沾一編『生涯学習時代の人権』明石書店, 1995年, pp.76-77.
- 37) 黒沢惟昭「現代的人権と社会教育」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』東洋館出版社, 1990年, pp.11-17.