



Title	社会教育の価値と公共性 4つの実践から考える
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 99, 19-33
Issue Date	2006-09-25
DOI	10.14943/b.edu.99.19
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/14782
Type	bulletin (article)
File Information	2006-99-19.pdf



[Instructions for use](#)

社会教育の価値と公共性

— 4つの実践から考える —

鈴木敏正

Value and Publicness of Japanese Social Education: Problem-posing from Four Practical Cases

Toshimasa SUZUKI

<目 次>

はじめに

I 公開性から能動的市民参加へ

- 1 根室市民大学の実践
- 2 自己教育権を保障する社会教育行政

II 人権性からエンパワーメントへ

- 1 ジョブカフェ北海道の実践
- 2 社会的排除問題と社会教育の役割

III 共有空間を地域教育公共圏に

- 1 光陵中コミュニティスクールの実践
- 2 学習共同体としての地域教育公共圏

IV 地域社会教育の計画化から自己統治へ

- 1 恵庭市生涯学習計画づくりの実践
- 2 公共性の表現としての地域生涯学習（社会教育）計画

おわりに

【キーワード】 公共性, 社会教育, 公開性, 人権性, 共有性, 計画性

はじめに

本稿の課題は、日本の社会教育がもっている価値をふまえ、その「公共性」理解のあり方への問題提起をすることにある。

日本の現政権が進めている新自由主義的政策、とくに市場主義的な民間活力利用（民活）路線と地方行財政改革の中で、社会教育をその一環とする地方行政の公共性が問われている。最近の代表的な例は、「公の施設」の管理運営を民間事業者等に開放した「指定管理者制度」の発足であろう。それによって、公民館・博物館・図書館・体育館といった「公の施設」による「施設教育」を中心に展開してきた日本の社会教育も大きな岐路に立たされている。もちろん、NPO など、旧来の行政ではなしがたい社会教育の活動を展開しようとする動きがあり、それらをふ

まえ、あらためて社会教育の仕事や施設を見直し、より広い視野から社会教育の意義を提起していこうとする議論もある¹。

こうした時代においては、「公共性」は実践をとおして新たに形成（「公共化」）されるべきものであり、旧来公共的なものと考えられていたものも見直して、公共的なものとしてあるべきかたちに改変（「再公共化」）されなければならない。このことをふまえるならば、現段階における社会教育の公共性は、地域における社会教育実践との対話をとおして再検討される必要がある。

「社会教育行政は生き残ることができるか？」、これはあるセミナー（北海道立生涯学習推進センターが主催した「地域生涯学習活動実践交流セミナー」、2006年2月16日）の「特別講演」で筆者が話したテーマである。それは主催者から与えられたものであるが、行政側からの提起であるだけに、状況の厳しさを示しているであろう。前日から行われたシンポジウムとバズ・セッション「個人のニーズと社会の要請をどう取り入れるか」（コーディネーターは遠藤知恵子氏、筆者はアドバイザーとして参加）を受けてのものであり、次年度以降「社会教育主事の専門性」に関するセミナーを展開することを念頭においたものである。このセミナーへの参加者は約200名、ほとんどが市町村教育委員会や関連団体において社会教育事業の企画・立案および運営担当者としてかかわっている人々であった。

シンポジウムとバズ・セッションでは、「根室市民大学」、「ジョブカフェ北海道（北海道若年就職支援センター）」、「恵庭市生涯学習計画づくり」、「光陵中学校コミュニティスクール（岩見沢市）」の4つの実践報告と質疑・討論がなされた。本稿はこれらの諸実践にふれながら展開することとしたいが、細部にわたって議論する余裕はない。社会教育の価値をふまえた「公共性」の基本的基準となると思われる(1)公開性、(2)人権性、(3)共有性、(4)計画性、の4つにしぼって検討し、それらを現局面においてどのように発展すべきかについて述べていくことにする²。

I 公開性から能動的市民参加へ

1 根室市民大学の実践

まず、これまでの社会教育に最もなじみのある根室市民大学の実践（報告者は菊地幹夫公民館長＝同大学運営委員）からみていこう。セミナーでは、「学習者自らが学習プログラムの企画・運営などを行う参加型の市民講座」の事例として位置づけられている。

根室市民大学（以下、市民大学）は、30年近くの歴史をもつ（1977年開設）。まず、その息の長い継続性が注目されよう。教育政策の変化や財政事情にもかかわらず継続されてきた最大の要因は、市民参画型の講座としての性格を保ち続け、運営参加者の熱意に支えられ、講座の運営に多様な工夫をこらしてきたということにある。根室市がおかれた状況としては、中央からの情報や文化から離れている日本の最東端に位置しているというだけでなく、道東6市の中で根室市だけが大学・短大等がなく、他都市に比して市民大学に対する市民の期待が高かったということもある。

市民大学は、社会教育委員の会議に出された市民からの要望にもとづいて開設された。当初は、社会教育委員、文化センター運営委員、文化活動関係者、青年会議所会員など、各種団体代表者が運営委員として委嘱された。しかし、学習者の立場にたった学習テーマを設定し、講座を学習者にとってより身近なものとする必要性から、1982年ころから市民大学講座の開設に

興味・関心を持ち、意欲ある参加者が自ら運営委員となって、主体的に実際的な運営を行うようになってきている。

2005年度の運営委員は、日本野鳥の会根室支部長でもある委員長をはじめ、図書館友の会会長、元教師、新聞記者、文化協会会長、元市民大学担当職員、そして公民館長の7名である。講座の運営費としては、受講者から1人1,000円を徴収し、主に講座開催案内と記録費にあてている。しかし、社会教育行政も重要な役割を果たしており、費用の中心となる講師謝礼（年間約25万円）は公費から支出され、公民館は開催場所の提供、事務局としての役割を果たし、市民大学は運営委員会と公民館の共催となっている。

運営委員会の役割は、当該年度の学習計画を策定するだけでなく、具体的な実施計画を作成し、講師の折衝、マスコミ等への周知のための交渉、そして当日の運営も役割分担をして担当することである。それぞれが、地域課題に対する問題意識や市民的関心の強い学習素材等に関心をもつよう努めるだけでなく、社会教育職員の協力によって、参加者アンケートや、開催希望テーマなどについての調査を行い、学習テーマの設定などをおこなっている。もちろん、受講者であり受講者でもあった立場からの視点、あるいは自らの経験上の知見を活かすこともできる。市民大学運営委員でもある公民館長は、運営委員会では「地域課題や今日的課題を整理し、この地域に生きるために必要と考えられる学習課題」の設定に努力していると言う。

根室市民大学講座開設要項における「開催主旨」には、「生涯教育の観点から、私たちの生活圏であるこの根室の課題をあらゆる角度から見つめ直す素材を提供し、併せて市民の学習要求に応えるため根室市民大学講座を開設する」とある。講座内容については、「地域の文化創造を目指す、市民主体の講座」にするために、「主題を設け学習課題を体系的に学習できるよう配慮」とあり、そのための学習方法は「講義・討議・演習等、参加者個々人の理解と深化をはかるため、最も効果的な学習方法を活用」とされている。実際の学習テーマの展開は、次のようである。

市民大学がはじめた1977年度は、「総論」として①最近の世相と人間、②北国の生活を考える、③道東の文化史、④道東の歴史、⑤根室の歴史、が取り上げられている。78年度からは、より具体的に根室の文化・歴史・漁業・経済・自然・教育・自治といったテーマでの積み重ねが行われ、市民参画型に変わった82年度には、「根室のまちづくり」がテーマとなっている。具体的には、①根室の産業の課題と展望、②水産加工業、③原料の魚種とコスト、④沿岸、近海、遠洋漁業の将来、商工業経営の課題、⑤商業における再開発構想、⑦広域圏における根室経済人の役割、というものである。

1983年度からの80年代は、「根室の明日を考える」からはじまって、情報化社会、教育問題、現代社会において生きることの大切さ、文化の国際比較、日本人の人種論など、主として現代社会を生きていくための教養がテーマとされている。90年代の前半は、サハリン・北方領土、北方文化、地域の企業、地域文化や生活の形成などを取り上げた。後半は96年に「根室の生活文化の活性化」をとりあげた後、環境問題、高齢化社会、教育、情報化社会、北方領土問題などの教養形成にかかわるテーマが登場する。21世紀に入ると、根室沖地震を契機にした、災害時に対応する「まちおこし」にはじまって、根室の環境、地域医療、根室の経済、根室地方の自然というように、地域づくりを意識した、より身近な地域理解を深めるような市民大学が推進されてきた。

最新のものとして2005年度のものをみれば、その学習テーマは、戦後60年をふまえた「根

室空襲」である。1945年7月14～15日の空襲は、市街地の8割が焼失し、400人を越える犠牲者を出すという激しいものであった。運営委員会では市民大学を、地域にある記録資料や米軍側資料をもとに、その史実について学ぶ機会として位置づけた。地域で活動する根室空襲研究会事務局長や図書館司書を講師とする学習、経験者の体験発表をもとにした討論などが行われた。募集人員は「開設要項」では50人となっているが、この市民大学の定員は70名とされている。

運営委員会の調査によると、最近の受講者は約4割が毎年の参加者として固定化される傾向があり、2割が他の公民館講座の受講者から、そして残り4割が毎年度のテーマによって入れ替わる新たな受講者となっている。今後はより幅広い層の参加を検討したいということであるが、上記のような学びを継続している市民は、根室市にとって重要な財産であると言えよう。

2 自己教育権を保障する社会教育行政

「公共性」は、近現代の歴史全体において、政治的国家と市民社会の間における権利・権力関係を背景とした、すぐれて政治的な問題であった。それは大きく、政治的国家の側からの「国家的公共性」と市民社会の側からの「国民的ないし市民的公共性」の対抗的關係として理解されてきた³。しかし、国家的公共性とて国民的公共性を基盤にし、それを代表するものであってはじめて正統性が与えられるという基本的関係がある。

「社会教育」が公共性をもっていると考えられているのは、なによりもまず、それがすべての国民の権利として法的に認められているからである。憲法・教育基本法・社会教育法体制のもとでは、すべての国民に保障されるべき教育権は、自由権を基盤にした社会権であると理解されてきた。その現代的意味と課題について考えることは別の機会に譲るが、以上のような意味での「権利性」をぬきにして公共性は考えられない。しかしながら、権利論はきわめて抽象的である。それが保障される具体的なあり方にまで踏み込むのでなければ、現実的ではない。そうした方向にむけた公共性の在り方として、まず検討されるべき基準は「公開性」である。それはドイツ語で言う「公共性」の原語 *Öffentlichkeit* (英語では *openness*) の本来の意味でもある。

学習情報の公開と提供は、生涯学習時代における社会教育の代表的活動となっている。そこでの基本的課題は、「情報共有」である。どれだけ多くの情報が提供され、入手されやすくなったとしても、情報提供者と情報消費者が固定的に分離された状態では、公共性をもった情報公開とは言えない。与えられた情報の中に地域住民が必要とするものが存在するか否かは必ずしも保障されないから、地域住民が求める情報を要求し、場合によっては必要な情報を創造しつつ、相互に情報交換する権利をどのように保障するかが問われる。そこで必要となるのが、情報の交換・共有・創造がなされるような公共的な機会と場の存在である。それは、誰でもが自由に入出入りすることが可能な、公共的な学習の場そのものであろう。公共的社会教育施設が、誰にでも開かれていると言う意味での公開性を失うならば、それらは公共性をもっているとは言えないのである。

いま、地方分権時代の公共性が問われている。ほんらい地方自治は「団体自治」と「住民自治」に基づき、行政と地域住民との協働でつくるものである。そのことが強く求められ、実際に地域において多様に展開しているのが現段階であろう。社会教育行政において重要なことは、単なる情報提供や既存の制度・施設への参加を越えた自己教育活動の推進、すなわち教育活動

の目的・内容・方法に地域住民が「参画」することである。社会教育行政が公共性をもってするのは、法に規定された「国および地方公共団体の任務」（社会教育法第3条）を前提にして、地域住民みずから自己教育活動を推進できるようにするという「社会教育の本質（国民の自己教育・相互教育）」＝「社会教育の権利」を実現しようとしているからである。

実際の社会教育活動は、地域住民が多様な学習機会に接することができるように働きかけるところから出発する。市民大学は、まず、そうした実践として考えることができる。しかし、重要な特徴はその後にある。市民大学は、受講者アンケートをはじめとする調査活動をとおして、講座の内容をより地域住民の学習要求と学習必要にそった、地域住民「のための教育」となるよう努力している。そして何よりも、講座参加者が講座運営者となっていき、みずからが講座の企画・運営者となってきているのである。

それはすでに、地域住民(能動的市民)「による教育」となっていると言えよう。そして、運営委員会と公民館が共催となり、実際に公民館長が運営委員会に参加し、日常的な支援もしているという点で、社会教育・公民館にとっては地域住民「とともにある教育」となっているということができる。「とともにある教育」によって創造されたシステムは、それを地域住民に対して「開かれた教育」にする必要があるから、上記のような教育諸形態は相互に規定しあいながら、螺旋的に発展しつつ高度化するという関係にある。「実際生活に即する文化的教養」（社会教育法第3条）を高めることは、これらの実践を通して可能となるのである。

30年近くにわたる学習テーマの展開から、「地域課題や今日的課題」を理解し、自らの「生活圏」である根室地域に生きるために必要な知見を形成し、「根室の課題をあらゆる角度から見つめ考え直す」という市民大学講座の活動の特徴をうかがうことができよう。市民大学は、単なる教養形成のための講座とは異なり、「地域大学」的な性格もっている。そこでめざされているのは、教養といっても「地域の共通教養」であり、さらに地域課題を理解し、地域づくりにつながっていくような教養である。

以上のような根室市民大学の実践は、社会教育実践が発展する基本的な方向を示している。「開かれた教育」から地域住民「とともにある教育」まで、根室市民大学になお取り組むべき課題があるとはいえ、実際生活に即して自己教育・相互教育を推進しようとする、公共的な社会教育の価値が明確になっていると言えよう。

II 人権性からエンパワーメントへ

1 ジョブカフェ北海道の実践

「ジョブカフェ北海道」は、「民間企業連合による若年者のための総合的な就職支援サービス」の事例として位置付けられている。それは、社会教育や生涯学習の活動としては考えられてこられなかった実践である。

2003年6月、経済産業・厚生労働・文部科学および経済財政政策担当大臣が、若者の能力を向上させ、その就業を促進するための『若者自立・挑戦プラン』を策定した。少子高齢化の中での若者問題への対応は、いわゆるフリーターやニートの存在がマスコミでも喧伝されていることもあり、21世紀の基本的政策課題となっていた。その背景には、グローバル化のもと、長期化する不況と産業構造・雇用システムの転換があると考えられている。若年者(15～34才)の失業率は、2003年には10%を越えて過去最高となっており、増加しつつある無業者は同

年で約200万人、フリーターは400万人を越えていた。いったん就職したものの離職する若者の比率の大きさ（中卒で7割、高卒で5割、大卒で3割という「7・5・3問題」）も大きな問題として指摘されていた。

これらに対応するために、『若者自立・挑戦プラン』は当面3カ年の目標をもって、2004年度から実施されている。その中心的施策が「ジョブカフェ」である。それは、ニートという用語が生まれたイギリスにおける若者対策としてもっとも有効であったとされる「ワンストップセンター」の日本版であり、経済産業省・厚生労働省・文部科学省の連携により、地域において、民間活力を利用し、若者に対する雇用関連サービスをきめ細かく、一貫して提供しようとするもので、設置主体は都道府県となっている。04年にはモデル地区15が設定され、05年度には5地区が追加された。それは経済産業省の委託事業となっており、とくに雇用情勢が厳しく、若者の就業問題が産業活力にも影響を与えているような地域で、民間事業者を積極的に活用して、単なる就職の紹介や相談だけでなく、カウンセリングから研修までの一貫サービスを提供しようとするものである。北海道は、その代表的事例とされている。

札幌にある「ジョブカフェ北海道（正式名は北海道若年者就職支援センター）」は、若年就職希望者が無料で就職支援サービスを受けることができる場所とされ、キャリア・アドバイススペースやセミナールームを持っている。同じフロアには「ヤングハローワーク札幌」が併設されている。また、道内の5カ所に地方拠点をもっている。

さて、ジョブカフェ北海道のもっとも重要な活動は「キャリア・アドバイス」である。もちろん、就職相談は学校でも行われているのであるが、「キャリア・アドバイザー」は、職業紹介をするのではなく、まさに若者の生き方にもかわる相談＝対人援助活動を行うという意味で教育実践的性格をもつ。アドバイザーは、社会経験が10年以上あり、転職経験があること、若者とやりとりができるパソコンスキル、あるいは若者が関心を持っていることに興味をもっていることが望ましいとされている。ただし、年齢層については、「親世代かそれ以上のアドバイザーに心を開く場合」が多いことも配慮している。実際の職歴は、人事担当、管理職、教育機関、金融機関、美容業界、秘書、マスコミ、営業・販売業、事務員からホテルマンまで多様である。

実践報告をした太田順一氏（エグゼクティブ・マネージャー）によれば、その活動の基本的な特徴は、次のようである。これまでの経験で、若者がアドバイザーに期待することは、「ただ話を聞いて欲しい」「話を聞き出して欲しい（何も言わないのは言いたいことがないからではない）」「すべてを受け入れて欲しい」「本気で叱って欲しい」といったことであると思われる。これらに対するアドバイザーの基本姿勢は、①「傾聴」であり、一方的な訓示・説教は厳禁、②ひたすら待って、相談者の「主訴」を汲み取ること、である。したがって、自慢話になるようなプライベートな話もしないし、他人との比較は必要最小限にするようにする。太田氏は、こうした対応の結果、相談者には次のような変化がみられると言う。

相談前の共通事項としてあげられるのは、①自信がない、または就職活動が思い通りにいかないことにより自信喪失状態にある、②自己PRがうまくいかない、またはできない、PRするものがないと思いこんでいる、③聞く耳を持たない、自分の行動が正しいと思いこんでいる、思い込みが激しい、といったことである。とくに対応に苦慮するのは、就職の希望条件とスキルの乖離が激しい場合、親が過干渉、逆に放任主義、ないしは経済的に支援しすぎている場合などである。相談によって信頼関係が構築された後には、①驚くほど素直になる、真摯な姿勢

を見せる、気持ちが開け何でも話す、②やる気が出た、自信がついた、頑張ります、といった積極的な発言をするようになる、③就職先が決まると（頑張った自分を褒めて欲しいと）真っ先に報告してくる、といったことがみられる。

太田氏は実践を総括する中で、壁はかんたん乗り越えられず、「歩いているうちに、隙間を見つけた」といった対応が求められるが、相談者が勇気・自信そして夢をもつためには、できるかぎりたくさんの人々に出会い、企業も望んでいるコミュニケーション能力（話す力よりも聴く力）をつけることが必要だと強調した。相談者もアドバイザーも、ともに「聴く力」を中心としたコミュニケーション能力を高めることによって、相互に共感をもって認め合うことが基本となっているのである。

2 社会的排除問題と社会教育の役割

根室市民大学のような「講座」は、形式的には誰にでも開かれているが、現実に参加するのは市民の一部である。その自由な活動を支えるためであれ、有料にしていることは参加者を制限することにつながるであろう。開催時期・時間・場所から、社会的・心理的要因まで、具体的に検討すべきことは多いが、いずれにしても、公共的な学習機会から事実上排除された人々への特別な対応が必要とされるようになる。

ジョブカフェ北海道の活動は、日本が直面する重要な社会問題と政策的課題に対応するものであった。それは、視野を拡げてみれば、欧米諸国から世界に広がる現代的課題としての「社会的排除問題」⁴に取り組む実践である。市場主義・競争主義を原理とするグローバリゼーションの展開の下、国・地域ごとから集団・家族・個人ごとまで格差拡大が進み、その結果として、社会で普通の生活をしていくために必要な市民権、あるいは人権としての生存権すら十分に保障されないような人々と地域が増大してきている。それは、単なる社会問題ではなく、社会を維持していくために必要な社会的統合を脅かすまでになってきているが故に、欧米ではどの国でも重要な政策的課題となってきており、日本でもそうなりつつある。

かくして、公共性をもつ社会教育がこのような問題にどのように対応するかが問われている。ジョブカフェが主たる対象としているフリーターとかニートと呼ばれている若者、あるいは失業者・半失業者の問題はその今日の代表例である。そうした人々に学習の機会を保障し、その自己教育過程を援助・組織化することこそ大いに公共性をもつ活動なのである⁵。そして、「学習弱者 learning poor」にどう対応するかという課題を越えて、彼・彼女らは社会から排除されるか、社会に包摂されるかの限界状況におかれているがゆえに、また抱えている問題の複雑さゆえに、教育活動をとおした公共性の実質が問われる試金石となっているのである。

ふりかえってみれば、戦後の社会教育はそれぞれの時期において社会的に排除されがちな人々を主要な対象にしてきた。戦後改革ののち、1950年代の青年層、60年代から70年代にかけての「主婦」層、80年代の高齢者層、90年代から21世紀にかけての子ども、そして今後はふたたび青年層が社会教育のひとつの中心的対象となることが予想される。すでに公民館活動においても、学校や職場から排除された若者を対象にした実践がみられるようになってきているが、そうした実践においては、国民権というよりも「現代的人権」として学習＝自己教育権を捉え直すことが求められている⁶。

教育学の領域では、これまでの教育の理論と実践を革新しようとして、ひろく対人援助活動という視点からその在り方を見直し、それらの実践の中に含まれる、あるいはそこから示唆さ

れる論理をふまえて、より体系的なものとして構想しようとする「臨床教育学」が提起されている。「臨床教育学」はほんらい「実践の学」としての教育学の中核にあるべきものである。その意味で、社会的排除層にかかわる実践の論理は、教育学の根本にかかわるものであると言える。

社会的不利益層に対する実践の特徴と課題については、別のところでふれた⁷。ここでは、臨床教育学の構築にかかわるリーダー的存在である田中孝彦が、とくに「聴くこと」を重視していることに注目しておきたい⁸。子どもの声を聴くことを通して子どもを受容し、子どもと親・教師が相互に承認しあうことは、教育活動の原点であり、教育活動をとおして、かかわるものが自己実現をはかりながら相互承認関係を作っていくことは教育実践の根幹にかかわることである⁹。これらのことをふまえるならば、ジョブカフェ北海道のキャリア・アドバイス活動において、アドバイザーの基本姿勢はまず「傾聴」であり、ひたすら待って相談者の「主訴」を汲み取ることだとしていることは、経験を通して、教育実践の基本が理解されているものとして理解することができよう。

個々の事例については別の分析が必要であるが、全体としてみた場合、これらは若者の「エンパワーメント（主体的力量形成）」の過程であり、とくに筆者の言う「自己意識化」（自分の力を見直し信頼していく過程）を援助する実践であるということが出来る¹⁰。それは相談者とアドバイザーの相互承認関係の成立を前提とし、そうしてはじめてエンパワーメントの方向が見えてくることを示していると言えよう。

一般に、現に社会的に排除されているか排除されがちな人々にとっては、自己教育過程の中でも、とくに自分の力を見直し信頼していくような「自己意識化」が重要な学習プロセスとなる。しかし、まさにその自己意識化こそが、旧来型の教育においては重要な位置づけがなされなかった、あるいはその重要性が理解されても、いかにしてそれを援助・組織化するような教育実践を進めるかということが明らかでなかった領域なのである。そうした教育実践にとって、ジョブカフェ北海道の事例はひとつの重要な参考になるであろう。

III 共有空間を地域教育公共圏に

1 光陵中コミュニティスクールの実践

光陵中学校コミュニティスクール（岩見沢市）は、「学校の教育機能を地域に開放するとともに、地域の教育力を学校に取り入れながら運営しているコミュニティスクール」の事例である（報告者はコミュニティスクール担当の竹内結美教諭）。

それは、1999年、岩見沢市教育委員会が推進した学校開放事業にはじまる。それが次第に教育委員会の手を離れ、学校中心の事業となっていったのである。現在（2005年度）、教育委員会は「魅力ある学校づくり」事業によって講師謝礼などの補助をしているが、運営の中心は学校教師である。これは、生涯学習事業として行われる学校開放にとって、学校とくに教師の協力を得られないことが大きな壁となっている場合が多い中で、しかも小学校よりも困難が多い中学校でコミュニティスクールを展開していることで注目される。

光陵中は岩見沢市の住宅街にあり、学級数22（普通18、障がい4）、生徒数635人で、周囲は大学・高校・小学校、そして公共施設・公園などがある文教地区である。保護者は公務員・卸小売業・サービス業・運輸通信業が大半で、共働きの家庭が多いが、学校に対する関心は高

く、PTA 活動も活発である(1996 年度文部大臣表彰)。こうした条件にめぐまれていることが教師の活動を進めやすくし、とくに大学(北海道教育大学岩見沢校)が近く、学生が「指導補助員」として参加していることなどは、他の地域にはないコミュニティスクール活動への直接的支援となっている。

学校開放事業としてはじまった光陵中コミュニティスクールは、2000 年からは地域防災訓練と伝統文化教室を開催するようになり、04 年には第 1 学年の選択授業(各種日本文化の専門家参加)、第 3 学年の選択教科(学生の指導補助員参加)、ミニ文化祭が行われた。そして、05 年には小学校の PTA との協同による「大人の目作戦」などが展開されている。

担当している竹内教諭が描いた、2005 年度における光陵中コミュニティスクールの全体像は〈図-1〉のようである。学校の教育機能を地域に開放しつつ、地域の教育力を広く取り入れた学習展開をすすめ、「みんなの学校づくり」をめざすコミュニティスクールの特徴がよく現れているであろう。

図中*のついたものはとくに生涯学習・社会教育と関係が深いもので、セミナー当日立ち入って報告されたものである。中でも、選択授業は学校での教育実践に直接かかわるものである。第 1 学年の選択授業は、剣詩舞・三味線・書道・合気道・剣道・箏・華道・詩吟・茶道・陶芸の 10 コースにおいて、それぞれ「地域の専門家」を講師とする授業であるが、それらの専門家は生涯学習・社会教育で活動している人々である。実際には、岩見沢市教育委員会がまとめた「いわみざわ人材バンク・サークル登録」を活用して、講師をリクルートしている。

これらの授業が生徒と講師の世代間対話、相互の学びあいの場となっていることは、参加者の感想をみても明らかである。それは、大学生が「指導補助員」となっている第 3 学年選択授業についても言えよう。世代間連帯は公共性ある社会教育を進める上で現段階の重要課題になっているのであるが、これらの授業実践を社会教育実践として正面から位置づけていくのはこれからの課題である。

とはいえ、以上のようなコミュニティスクールは、すでに学校の教育機能と地域の教育力、これまでの社会教育と学校教育が交流し合う場となっている。光陵中では、21 世紀になって政府が進めてきた学校評価にかかわる学校評議会や学校運営教委議会、とくに「コミュニティスクール」を打ち出している後者と区別するために、2006 年度から「地域コミュニティ」へと名称変更することにした。

2 学習共同体としての地域教育公共圏

I および II で見てきた主権性や人権性にもとづく「公共性」理解は、なお抽象的であることを免れない。ここでふれておく必要があるのは、公共性の類概念とされる「公共空間(あるいは公共圏)」という、より実体的な理解である。それは、公共性ある社会教育の主体・内容・方法・組織などを含んだ地域社会教育実践が展開される場(時空間)であると言える。

構成員誰もが利用できるが、誰ひとりの私有でもないもの、そうした意味での公共空間は前近代からみられる総有的形態、たとえば入会地などにみることができる。今日、長野県の政策に取り入れられたことで知られているように、そのような「共有空間 commons」の意義を見直し、特定の構成員に閉じられていたものから開放しつつ、あらたに創造していこうというような動きがみられる。

公園や教育・文化施設などの公共施設を、その本来の趣旨を実質化させるべく、誰でも利用

《めざしていること》

学校の持つ教育機能を地域に開放するとともに、地域の教育力を広く取り入れた学習展開を進めながら、学校・家庭・地域の教育の充実を図り、「みんなの学校」づくりをめざす。

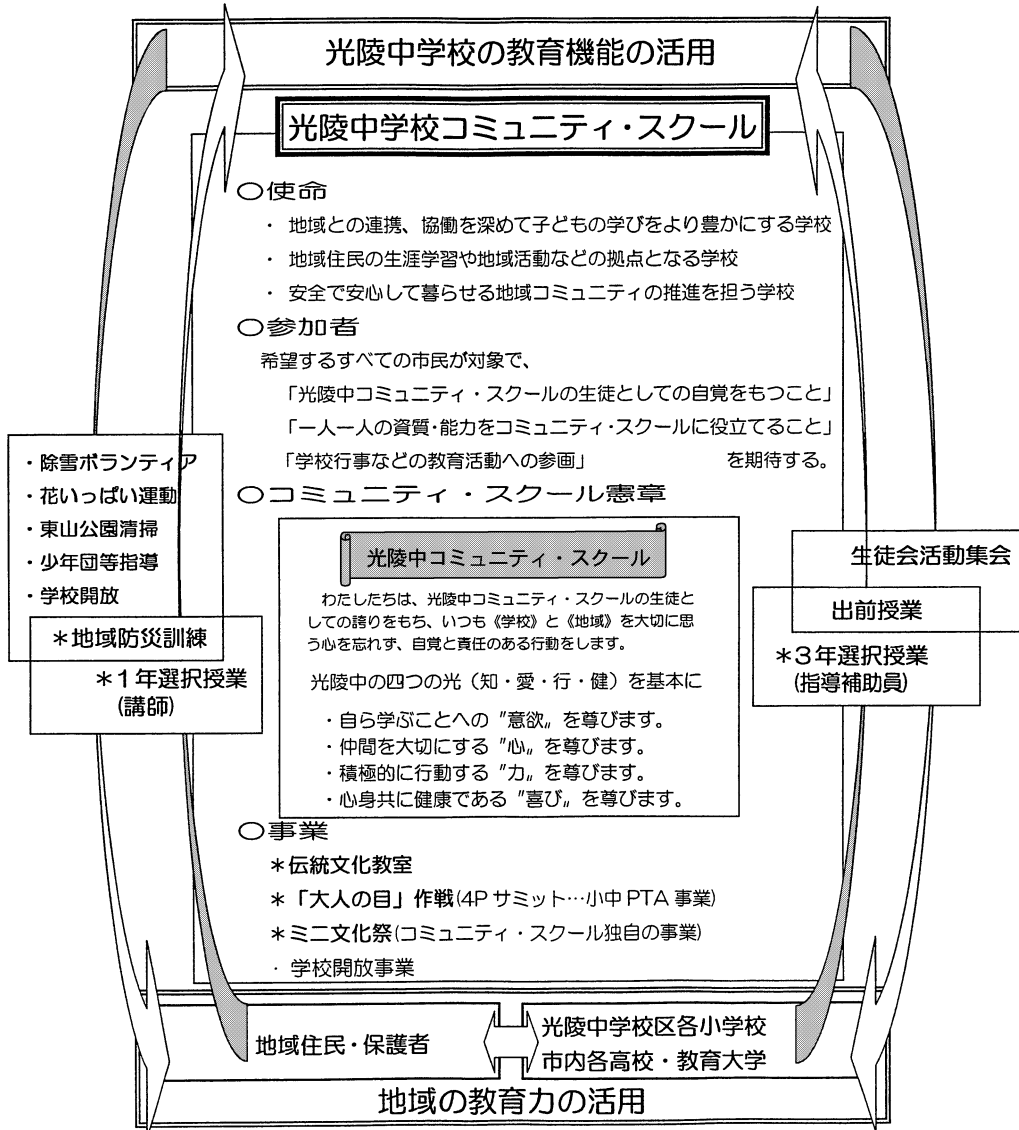


図-1 光陵中学校コミュニティ・スクールの全体構造

(注) 竹内結実教諭 (光陵中学校) 作成

できるようにすること、とくに外国人や障害者なども利用できるような努力が一方ではみられる。しかし、他方で「公の施設」を民間事業者の管理に任せると、継続性への不安や有料化による制限も問題にされてきている。もちろん、「指定管理者制度」のもとで、NPOや地域住民組織のかかわりが深くなっていくという事例もみられる。問題は当事者である地域住民(子どもを含む)の参画がどれだけ進むか、そのことによって実質的に「誰でもが利用できる」ようになり、使用しやすい「共有=公共空間」が形成されるかどうかということである。

社会教育にかかわって焦点となっているのは、ひとつに、関連施設の中でも総合的な地域施設である公民館、とくに地区公民館の存否とその在り方である。もうひとつは、学校を不可欠のものとして含みながら、その他の教育にかかわる地域活動をまとめていく単位としての学校区である¹¹。コミュニティスクールは、後者にかかわる実践であると言える。光陵中コミュニティスクールは、学校（教師）と親・地域住民組織および社会教育関係団体・グループ、さらには大学（学生）が連携して進めている活動である。子どもにかかわっては地域医療・福祉をはじめ多くの関連組織・専門家が存在する。もちろん、子ども自身の参加を発展させることは重要な教育的意義をもっている。学校区レベルでの組織化の在り方は、それまでの実践的蓄積のいかんによって、地区ごとにきわめて多様なものとなるであろうが、そうした組織化によって、教育における「共有＝公共空間」は支えられ、実質的な意味をもつことができると言えよう。

より重要なことは、そうした組織化、教育に関する地域的ネットワークの形成を基盤にしてできる地域住民の「共有＝公共空間」は、地域における教育課題を討議し実践できる時空間となるということである。それは、多様な教育実践が出会い、交流し、新たな教育実践を創造していく場である。ここではそれを「地域教育公共圏」と言う。

光陵中コミュニティスクールが、学校教育と社会教育の連携、さらには地域住民組織や大学との協同関係において成り立っていることは明らかである。それは、旧来的な施設ごとの活動を前提にした社会教育の仕事の見直しを求めている。社会教育主事・司書・学芸員あるいは（任意設置の）公民館主事や体育主事といった社会教育職員間の連携はもとより、生涯学習関連職員、各種専門職員、そして教師・研究者・学生、さらには地域住民リーダーとの協働においてはじめて「社会教育の仕事」は成立する。

それは、学習主体（光陵中コミュニティスクールの場合は、まず子ども）を中心において、かかわる人々の協働、とくに教育実践者にこそ求められる相互の学び合いにおいて発展するものである。そうした意味において、地域社会教育実践推進のための「学習共同体」を創造することが、教育における公共性を実践的に担保する活動となってきているのであり、そこに現代社会教育の重要な課題をみることができるのである。

IV 地域社会教育の計画化から自己統治へ

1 恵庭市生涯学習計画づくりの実践

恵庭市生涯学習計画は、その基本構想が1994年から2013年の20年間(05年の見直しによってさらに2年間延長)、第1期基本計画は1996年から2005年の10年間となっている。第1期基本計画が終了するにあたって、第2期生涯学習計画が2006年からの5年間の予定で策定されることになった。生涯学習を進める行政組織としては「生涯学習推進会議」が教育委員会内部の組織としてあるが、これを全庁的に拡大するとともに、新たに市民参加組織として「生涯学習基本計画策定委員会」を設置し、後者を中心にして基本計画の策定をしようとしているのが恵庭市の策定組織の特徴である。

策定委員会の委員20名の構成は、社会教育委員10を中心として、公民館運営審議会委員2、体育指導委員1、スポーツ指導員1、図書館協議会委員1、文化財保護委員1、校長会2、教頭会2、となっている。社会教育関係組織と社会教育活動推進者で構成されていることがわか

る。重要なことは、これをきっかけとして社会教育委員会の活性化、とくに委員による「自主研修会」が組織され、隔月で、策定委員会の前に開催されることになったことである。「策定委員会」と「自主研修会」の運動、相互補完関係が存在するのである。

これらを見ると、生涯学習計画づくりを通してそれまでの社会教育活動がどのように発展したのかという視点からこの実践をみることができよう。報告をした教育委員会生涯学習課社会教育主事の藤野真一郎氏によると、「基本計画の策定そのものが生涯学習」であり、「計画は手段」であり、計画期間内の5年間はずねに「現在進行形」で、「やりながら変わっても良い」という考え方で進めたということである。社会教育実践としての生涯学習計画づくりがめざされていたと言ってよい。

こうした視点からすると、他地域についての研修や自主研修会、そして策定委員会による学習会などに加えて、恵庭市生涯学習計画づくりの最大の特徴は「評価・検証」活動の徹底した重視である。評価・検証は、まず第1期計画の検討にむけられ、それは「第2期計画の原点」と位置づけられている。ここでも行政各課による自己評価と市民（策定委員）による評価が平行して行われている。

各項目に共通する評価の基準は、A（他の市町村の模範となっている）、B（計画以上に推進している）、C（計画どおりに推進している）、D（計画よりは遅れている）、E（休止または停止状態である、ないしは計画の見直しが必要である）であり、それぞれ簡単なコメントをつけることとした。その結果、第1期計画は「つくりっぱなし」で、実効性がともなわない計画だったということが、市民と行政担当者の共通認識となった。このことによって、あらためて「評価・検証の仕組みを計画の中で明確に位置づける必要性」を痛感したのであった。

そして、もうひとつ、策定委員のメンバーが「この計画は自分たちでつくったんだ」という実感が持てるような計画づくりにしなければならないということを理解したことが重要である。恵庭らしく、市民にわかりやすい計画、あれもこれもではなく「これぞ」という計画など、策定委員の思いが語られた。そこから、実感のもてるワークショップでの課題把握を行った。まずはじめに「自分が学びたいこと、みんなで取り組んでみたいこと」を出し合い、次にそれを進めるための障碍や問題点を考え、最後にそれらを解決するための取り組みや手だてを検討するという3段階で進めるものである。この上に、上述の「自主研修会」が展開されたのであった。

こうした実践によって、基本計画の体系（基本理念→基本目標→施策の方向性→視点）ができあがっていった。すなわち、基本理念「楽しく学んで、その成果が活かされる地域づくり」と、4つの基本目標（①学びを支援する環境づくり、②学びから生まれるひとづくり、③学びを通してのネットワークづくり、④学びを広げる協働づくり）のもとに施策の方向性、具体的に進める際の視点が定められたのである。しかし、ここで具体的な施策や事業を表記しないというのが恵庭市生涯学習基本計画の特徴である。それは、「計画の5年間をかけて計画を完成させる」という考え方にもとづいてのものである。

つまり、市民と行政の双方で検証・評価し合いながら、単年度ごとに実践を積み重ねていくということである。それは、実際の取り組みの結果から見えてくる問題点や課題を市民と行政が共有し、総括して、取り組みの継続性や新たな活動の必要性を明らかにし、政策の方向性や視点を確認し合いながら進めるというものである。そうした活動によって市民参画型の生涯学習を進めようとしているのであるが、それは計画作りの過程そのものが「市民と行政の学び合

いの場」であると考えているからである。

以上のような恵庭市生涯学習計画づくりの実践は、生涯学習・社会教育計画の理論と実践に新たな提起をするものであり、社会教育の公共性理解にも大きな示唆をあたえるものとなっている。

2 公共性の表現としての地域生涯学習（社会教育）計画

筆者はこれまで、地域生涯学習計画づくりとは「地域における社会教育実践の未来にむけた総括」であるという基本理解のもと、市民と行政の協働で計画作りを進めた貝塚市や、5年間をかけて市民参加の計画づくりに取り組んだ松本市の実践をとりあげ、地域生涯学習計画づくりの過程を固有の社会教育実践として位置付けるべきだと主張してきた¹²。これらの実践との共通性をもちながら、計画期間全体を通して計画づくりを進めるという恵庭市生涯学習計画づくりの実践は、当該領域にあらたな世界を創りつつあるということができる。

社会教育の公共性は、「自治体計画」の中にあられる。恵庭市生涯学習計画づくり（社会教育が中心となって進めているという意味で社会教育計画づくりでもある）の実践で見たように、社会教育計画は、それまでの地域社会教育実践を総括し、その問題点や課題を明らかにし、それらを解決しながら、未来に向けてどのように発展させていくか、それを「公共的な」政策としてどのように推進していくかを提示している。

一般に教育計画づくりは、教育について何のために（目的）、何を（内容）、どのように（方法・組織）推進するかを決定していくという意味で、参加者が自己教育主体となっていく過程である。重要なことは、それを公共政策としてどのように推進するかということである。計画づくりへの参加者は、たとえ一人ひとりの学習者という立場で参加するとしても、公共性を意識しながら、社会教育を推進する立場、すなわち社会教育実践者の視点からかかわっていくという側面をもつことになる。恵庭市の実践では、既存の計画を捉え直すために、むしろ学習者の立場に立ち返るところからはじめたのであるが、そのようにして出された多様な要求をふまえながら、計画に盛り込むべき「公共的なもの」を選択し、焦点化していったのである。

既述のように、社会教育とは自己教育活動を援助・組織化する実践である。そうした視点から社会教育計画は、おおきく①自己教育活動計画、②社会教育労働計画、③条件整備計画、の3つに分けられる。理論的には、①があって②が、①と②があって③があるという関係にある。しかし、自治体計画というしばしば③が念頭におかれ、それにあわせて、①や②が考えられることが多い。③は補助金などの財政的動向に左右されがちとなるから、国家的政策の動向がまず前提にされ、それを地域に即してアレンジするというのが「計画づくり」となりがちである。そして、そうであれば、①に不可欠な住民参加や、②に不可欠な現場職員の参加などは必ずしも必要でなく、中央政府や都道府県に受けの良いコンサルタントなどに依存するというようなことも生じてくる。

③は税金と公費にかかわるかぎりで公共的なものであることが明白であるようにみえる。しかし、それは①や②に支えられたものでなければ実質的な意味はない。社会教育実践とは自己教育活動と社会教育労働の統一である。そうした意味で地域における社会教育実践に根ざした社会教育計画づくりを進めることが抽象的、すなわち地域住民の実態からかけ離れた「公的計画」にならないことを保障するのである。第1期生涯学習計画が「つくりっぱなし」になってきたことの反省から恵庭市の計画づくり実践が発見されたことは、そうした視点からして重要な

意味をもっていたと言えよう。

公共性ある計画の内実として重要なことは、計画づくりの実践の中に地域課題把握にむけての学習が含まれているか、その結果として、計画の中に「地域をつくる学び」の推進が明示されているかである。「はじめに」で述べたような状況の中で、社会教育は当該地域の発展に役に立っているかどうか問われている。もちろん、そのことを強調しすぎて社会教育活動を地域づくりの手段としたり、生涯学習を地域づくりへの動員方策としたりするようなことは警戒されなければならない。社会教育の価値を堅持しながら、自己教育活動の重要な一環として、地域づくり実践が必要とする固有の学び、すなわち「地域をつくる学び」に注目する必要がある。

「地域をつくる学び」の性格、その地域社会教育実践における位置、それを推進する地域創造教育の展開構造などについては別のところでふれている¹³。ここでは、地域をつくる学びの出発点となる「学習のネットワーク化」に支えられた「地域課題討議の公論の場づくり」という視点から、恵庭市生涯学習計画が3段階で進められた「ワークショップ」によって地域課題を整理することからはじまったこと、そして、計画づくりの作業をとおしてその基本理念（目指す姿）が「楽しく学んで、その成果が生かせる地域（まち）づくり」となったことに注目しておくことにとどめよう。

おわりに

以上、社会教育行政の危機が叫ばれる中、社会教育の価値をふまえつつ、その公共性について考える基本的基準（公開性、人権性、共有性、計画性）について、4つの実践に学びながら考えてきた。公共性の基準についての提起としては、義務教育にかかわる藤田英典の共通性・基礎性・公開性・平等性、自治体行政にかかわる二宮厚美の協同性・権利性・公平性、政治学の立場に立つ山口定の社会的有用性・社会的共同性・普遍的人権・民主性などがある¹⁴。しいてそれぞれにふれることはしなかったが、筆者の理解と対比されたい。

本稿は、森谷潔教授と須田力教授の退職記念号が編集されるということで、急遽、とりまとめたものである。分析不足、舌足らずのことばかりであるが、お二人への感謝の意味を込めて書かせていただいた。「教育における公共性」については、2006年度から実施されるカリキュラム改革による新しい授業科目（教育計画共通講義A、坪井由美・姉崎洋一両教授と共同で担当）でとりあげることとなり、大学院生とともに学び合うことができるようになったので、継続して研究するというご許しいただきたい。

お二人が地域住民と学生の生活に深く根を下ろしながら、実証的・実験的研究を積み重ねられこれたことには、おおいに学ぶ必要がある、そう思いながら、お二人の退職に至るまで具体的な共同研究ひとつできなかったのは残念至極である。新しい教育学を創造するにあたっては、身体運動や健康活動について、中核的位置づけをもって検討する必要がある。残された我々の課題としたい。

(2006年5月17日受理)

[注]

- 1 社会教育推進全国協議会『社会教育の“仕事”』同会、2005、「月刊 社会教育」編集委員会編『公民館60年 人と地域を結ぶ『社会教育』』国土社、2006。

- 2 本稿全体の前提となる社会教育・生涯学習の理解については拙著『生涯学習の教育学』（北樹出版，2004），教育の公共性理解については，さしあたって，同『教育学をひらく』（青木書店，2003），第4章，を参照されたい。
- 3 本稿では立ち入らないが，これらに対して筆者は，地域住民の「協同性に媒介された公共性」＝「住民的公共性」の重要性を提起してきた。山田定市・鈴木敏正編『地域づくりと自己教育活動』筑波書房，1992，終章，など。
- 4 拙編著『社会的排除と「協同の教育」』御茶の水書房，2002，同『地域づくり教育の新展開』北樹出版，2004。
- 5 フリーターやニートなどの若者問題を取り上げた著作はごく最近まで数多く出版されている。それらについての筆者の理解と当面する教育実践の課題については，さしあたって，拙稿「若者支援の地域ネットワークづくりのために」『発達・学習支援ネットワーク研究』第3号，2005，を参照されたい。
- 6 日本社会教育学会編『現代の人権と社会教育の価値』東洋館出版社，2004，序章。
- 7 拙稿「コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築」『発達・学習ネットワーク研究』第1号，北海道大学大学院教育学研究科，2005。
- 8 田中孝彦『生き方を問う子どもたち』岩波書店，2003，とくに「二」，同『今，子どもの心の声をきく』草土文化，1998。
- 9 拙著『教育学をひらく』前出，第3章。
- 10 拙著『エンパワーメントの教育学』北樹出版，1999。
- 11 もちろん，校区と公民館の活動は，とくに農村の地域において，しばしば重なる。大都市の例としては，中学校校区を基盤にした北九州市，小学校校区を基盤にした福岡市が参考になる。上野景三・恒吉紀寿編『岐路にたつ大都市生涯学習』北樹出版，2003，南里悦史・松田武雄編『校区公民館の再構築』北樹出版，2005，参照。
- 12 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，第II編，拙著『生涯学習の構造化』北樹出版，2001，第4章。
- 13 拙著『「地域をつくる学び」への道』北樹出版，2000，などを参照されたい。
- 14 藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書，2005，二宮厚美『自治体の公共性と民間委託』自治体研究社，2000，山口定『市民社会論』有斐閣，2004。