

公共性の転換と生涯学習

渋谷 英章
(東京学芸大学)

はじめに

教育は子ども時代に限定されるものではなく、また学校という場に限定されるものではない。社会の急激な変化に対応していくためには、ひとつとは学校教育を終えて成人した後も教育を継続することが求められる。生涯教育はこのような個人の社会変化への適応を中心的課題としていた。さらに生涯学習においては、学習者が客体から主体へと転換したことにより、学習者の学習要求の充足、学習達成による自己実現がめざされる。そして、ひとりひとりが自らの学習課題を自覚し、その課題を達成するために学習に取り組むことを可能とするため、学習機会の提供をはじめとする条件整備において、国および地方公共団体という公共セクターがいかなる役割を果たすのかという点において、生涯学習の公共性が考えられてきていたといえよう⁽¹⁾。

このように、いわば個人対する公共サービスとしての側面から生涯学習の公共性がとらえられてきていたのであるが、1990年代以降の急激な社会変化のなかで、公共性そのものの再検討が余儀なくされてきている。冷戦の終焉やグローバリゼーションの進展、人間開発や持続可能な開発に象徴される開発パラダイムの転換、新自由主義の台頭にともなう「小さな政府」と民営化の推進、NGO・NPOの活動の活発化など、世界的な次元から地域コミュニティに至るまでの変化のなかで、市民社会、民主主義、自由など、近代市民社会

を象徴するキーワードの意味が転換してきている。たとえば、個人としての市民によって構成される社会を指す市民社会という言葉が、国家と個人の中間に位置づく非政府、非営利の組織をも意味するようになり、あるいは社会貢献活動を行う場合には営利を目的とする企業であっても市民としてとらえる「企業市民」という用語も定着ししつつある⁽²⁾。また、自由に関しても、国家による統制からの自由よりも、政策決定のプロセスやさまざまな社会的活動へのひとびとの参加、参画する自由が強調されるようになってきている。このように、従来は二分されていた公共セクターと民間セクターの役割分担や、対峙するものとして考えられがちであった個人と社会・国家との相互関係が見直され、新たな公共性の枠組みの構築が模索されているのである。

生涯学習はひとびとの生涯にわたるあらゆる学習活動を含むものであるから、フォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育という異なった組織形態における教育・学習、あるいは学校教育、社会教育ないし地域における教育、そして家庭教育という異なった場における教育・学習をすべて網羅する。これらの多様な学習活動に関して、その学習の組織形態や学習の場によって公共性の内容や性格は異なると考えられてきている。具体的には、学校教育に関しては国及び地方公共団体の責務及び権限ならびに規制が明確であるのに対し、社会教育、家庭教育における国及び地方公共団体の責務はその奨励や環境醸成とされる⁽³⁾。しかしながら、これによって学校教育＝公共性、社会教育・家庭教育＝私事性と二分して考えるべきではないことに留意すべきであろう。「生涯学習体系の運営にあたって、行政作用はそのすべてに同等に及ぶのではなく、体系内の段階や領域における公共性と私事性との関係によって、おのずから異なってくる。公共性の強い段階や領域では、行政における規制作用の現れることが多く、私事性の強い段階や領域ではむしろ助成作用がほとんどとなる。財源の負担も、前者では公共が主となるが、後者では民間団体や個人に多くを依存することとなる。しかし、人間の存在やその行為が個人的であるとともに社会的であることから、さまざまな生涯学習にも何らかの公共性と私事性の両面が含まれているはずである」と考えられる⁽⁴⁾。さらに、学習の場を地域、学校、家庭などに区分し、それぞれの場における学習の特性を考えるというのではなく、生涯学習は異なる場における学習の連続性・総合性を考え、それらの連携・融合をめざすもの

あることから、教育・学習における公共セクターと民間セクターとの関係、あるいは国及び地方公共団体と個人・地域住民との関係の変化が生じていると考えられる。実際、「公の性質を持つ」学校教育が生涯学習体系のなかに明確に位置づけられたことにより、保護者や地域コミュニティあるいはNPOや企業など、公共セクター以外の人々や団体が学校教育に積極的にかかわる必要性が高まってきている。これと同じく、社会教育や家庭教育においても、従来は学習の奨励や環境醸成とされていた公共セクターの役割をとらえなおす必要がある。

1. 公共性の転換と教育改革

(1) 自立した個人による市民社会の構築と社会参加活動の促進

——第14次国民生活審議会

1990年代は、東西冷戦の終焉を契機とした、イデオロギー対立からグローバリゼーションと市場経済化への転換の時代であった。わが国においても、1990年代前半には政府・自民党対野党という対立の構図が崩れ、政治の流動化が進展した。そして、これまでの枠組みにとらわれないひとびとの行動が社会変革の原動力となると考えられた時代でもあった。この時期の第14次国民生活審議会（1992年12月～1994年12月）は「21世紀の日本型生活様式と社会構造」を審議事項の一つとして総合政策部会を設置し、市民としてのひとびとの意識と行動を基盤とした政策のあり方を検討するために、その部会の下に「市民意識と社会参加活動委員会」を設けた。

総合政策部会報告「個人の自立と社会参加」では、グローバリゼーションの進展、地球環境問題への対応などの国際的变化、そして高齢化の進展、情報化の進展、環境問題への意識の高まり、外国人の増加、「私」第一主義の強まり、家族・企業・地域社会という生活の場の変容などの国内環境の変化に対し、①（政府部門、国、企業）と（民間部門、地方公共団体、個人）の在り方が対応できていない、②後者が、前者に依存し、社会に対する責任を自覚しない、という問題が存在していることを指摘している。さらに、「制度等により形成されている経済社会システムが人々の意識を固定化するとともに、

そうした固定化された人々の意識がシステムをさらに強固なものにするという悪循環が存在」し、その悪循環が「民主主義の根幹である自治の精神を弱め、日本の民主主義を脆弱なもの」としていると考えられている⁽⁵⁾。そのうえで、国に依存するのではなく、「自立した個人が自己責任を伴いつつ、自らの判断で自由な選択や行動をとる」ことが今後の社会で求められ、「現在の社会が抱えるさまざまな問題が、政府だけでは十分に対応できない複雑な広がりを持ち、その解決に当たっては、市民自身が積極的な参加や協力をしない限り、十分な成果を挙げることとは難しい」ことから、自立した個人による市民意識の醸成が重要であるとしている⁽⁶⁾。

そして、この悪循環を断ち切り、「好循環を形成するには、政府、企業、個人などの行為主体が、その行動を自ら変革していくことが求められる。政府部門は、民間部門の能力と判断を尊重し、公共的活動を含め民間の自由な行動を妨げないことが望まれる一方、民間部門は自らの責任を認識し、その能力を高め、社会に貢献するために、その資源と能力を費やす国と地方自治体との関係については、市民の近いところに、行為の権限を移す必要がある。さらに地方自治体、地域社会、住民が自らの責任を認識することは、自治の精神を涵養する上で重要であるばかりでなく、民主主義の基本的な前提条件なのである（中略）そうした市民としての意識は、様々な社会参加活動の経験を通じて、刺激され啓発されることが多い、その意味で、社会参加活動は、自覚と責任ある市民社会の好循環を改正する上で、意義が大きい」としている。その上で、約6割の人が何か社会のために役立ちたいと考えており、幅広い年齢層でボランティア活動、国際交流・協力活動、自然保護・環境保全活動などへの参加者が増加しているという個人にみられる市民社会変革の兆し、様々な分野での社会貢献活動への積極的な取組みが展開されつつあるという企業にみられる市民社会変革の兆し、さらには国際協力から社会福祉、環境保全、人権保護、消費者保護など多岐にわたる活動を行い、政府に対するアドボカシー機能を発揮しネットワーク化を進めつつあるという NPO（NGO）にみられる市民社会変革の兆しが現れており。すでに日本社会においても、市民が社会を自ら構築していくための枠組づくりがはじまっていると現状を分析している⁽⁷⁾。

そして、この市民社会の変革においては個人、企業の社会参加活動や NPO

(NGO)の促進が重要であると考えられ、その具体的方策が検討されている。それらの方策のなかには、社会参加活動に関する教育・学習の充実や、ボランティア活動の経験を評価するシステムの導入などもあげられている、前者に関しては、学校教育や社会教育の場において青少年時代からボランティア体験活動を促進するとともに、個人の自由な選択による学習機会の拡大のために、学校や公的施設を利用した国際、環境、社会福祉などの専門家による学習プログラムの実施が考えられ、後者については地方公共団体や学校、企業等による活動の顕彰、入学試験や入社試験等での活動の評価などが考えられている。

ここでは、個人の自由・自立を基本としながらも、さまざまな社会的問題の解決のために、その社会の構成員としてひとりひとりの市民が社会的責任を自覚し、その自覚に基づいて社会的活動に参加するという市民社会の形成がめざされている。したがって、公共性は国家や政府の施策に求められるだけでなく、これまでとは異なった次元において、すなわち市民の社会的責任の自覚と社会参加という、市民の意識と行動というレベルでの公共性が考えられるようになったのである。それとともに、政府（国及び地方公共団体）による公共施策のみでは不十分であり、公共セクターは個人や企業の活動とのパートナーシップに基づいて公共的な課題解決に取り組むことが望ましいと考えられるなど、公共性を備えた活動の主体の拡張も示唆されている。そして、教育・学習活動にはこの様な市民意識の形成や社会参加活動の促進という役割が期待されたのである。

（２）市民活動の公益性と公共セクターによる市民活動の支援

——「特定非営利活動促進法」

1998年に成立した「特定非営利活動促進法」は、「市民が行う自由な社会貢献活動としての特定非営利法人の健全な発展を促進し、もって公益の増進に寄与することを目的」としており、一定の条件を満たすNPOに法人格を付与するものである（第1条）。その該当する活動には、社会教育の推進を図る活動、街づくりの推進を図る活動、文化、芸術又はスポーツの振興を図る活動、子どもの健全育成を図る活動など、生涯学習に関連する活動が多く含まれている（第2条）。この法律の特質を公共性という側面から整理するならば、

つぎのようにとらえることができよう。

- ①市民の自由意思にもとづく活動であっても公益の増進に結びつくことがある。(公共性は政府による公共事業に限定されず、市民主体の活動団体による事業であっても公共性を備えている可能性があると考えられ、従来の公共セクターの範囲を超えて、公共性を備えた事業主体が拡張されている。)
- ②国及び地方公共団体は、法人格の認証により、市民の自由な活動の円滑化、活性化を支援する(政府は公共性を備えているとされる活動を行う市民団体を公的に認証することにより、その活動を支援する。公的認証によって市民団体にとってはその活動に対する信頼性が高まり、活動の活発化に結びつく可能性がある。一方、政府にとっても市民団体とのパートナーシップにもとづく、柔軟で広範囲にわたる公共事業の推進を可能にすると考えられる。)
- ③市民による活動団体が公共性を備えているか否かの判断は、法人格の認証を行う国及び地方公共団体が行う。(公的認証を与える主体はあくまでも政府である。)

「特定非営利活動促進法」は、このような原則によって、市民による活動にも及ぶという公共性の拡張と、それを支える政府と市民団体とのパートナーシップという、公共性についての新しい枠組みを具体化したものであるといえる。

(3) 自由な個による新たな公の創出

——「21世紀日本の構想」懇談会

2000年1月に発表された「21世紀日本の構想」懇談会報告書は、統治から新しいガバナンスへという視点にもとづいて、公共性の新たな枠組みについて言及している。この報告では、21世紀を「個人の世紀」と考え、「自由で、自己責任で行動し、自立して自らを支える」「たくましくしなやかな個」が「自由で自発的な活動を繰り広げ、社会に参画し、より成熟したガバナンス(協治)を築きあげていくと、そこには新しい公が創出されてくる。ここでいう公は『お上』や『官』に一方的に決められ、強いられてきた従来の『公共』や『公益』と称するものではない。それは、個人を基盤に力を合わせて共に

生み出す新たな公である。自分の所属する場にとらわれずに、自分の意思で、意識的に社会へ関わり合うことで新たに創出されてくる公である。多様な他者の存在を許し、思いやり、他者も支える公である。同時に合意が形成された場合には、自分が従うべき公でもある」⁽⁸⁾としている。そして「公は官の独占物ではない」という議論の中で、「官治」体制の見直しと、新しいガバナンスの準備のために、それを担う組織とそれを支える国民の「参加し、公を担う」気持ちの覚醒が求められていると考え、「『公』とは公益 (public interest) や公共性 (publicness) であり、その実現装置として設計されている『官』だけでなく、個人や団体といった『民』もその志と準備と能力があれば担うことができる。(中略) いまや『官』と『民』とが協力するとともに、切磋琢磨しながら、『公』を支えていくべき時代となった。その際、『民』は『官』のお墨付きを得てそうするのではなく、自由な参加の条件を享受すべきである」⁽⁹⁾と指摘している。

ここで考えられている「新たな公」は、もっぱら国家や政府に公共性が求められ、民間セクターや個人の活動は個別利益に基づくという従来の二分された「公」と「民」の関係ではなく、個の自由を基盤としつつ、「公」と「民」が協働して追求するべきものとして考えられている。ただし、第14次国民生活審議会報告では、自立した市民の活動を活性化することにより、政府の機能や行政の権限を縮小する市民社会改革をめざすことに主眼が置かれていたのに対し、「21世紀日本の構想」懇談会報告書では、「個」の自由な活動は「新たな公」を支えるために必要であるというように、どちらかといえば「個」よりも「公」が強調されていると考えられる。

1990年代から今日までに、「官」と「民」あるいは「政府」と「市民」を相対立するものとしてとらえ、「官」や「政府」に限定されるとした従来の公共性から、「官」や「政府」への「民」や「市民」の自由で主体的な参加と、両者の協同によって創出されるという公共性への転換がなされていることは明らかであろう。そして、「官」と「民」を対立するものとしてとらえないという新しい公共性においては、これまで両極にあると考えられてきていた「社会への帰属意識、公德心、社会規範」と「自由で主体的、自発的な行動」が矛盾しない表裏一体のものとして同時に追求されるべきであると考えられる。

(4) 新しい公共と教育改革

近年の教育改革においては、再編された中央教育審議会に対する 2001 年 4 月 11 日の文部科学大臣による諮問のなかに、この公共性の転換に関連した事項を見出すことができる。すなわち、「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」の諮問理由説明では、「今後『個』と『公』の関係をとらえ直し、個人が主体性を持って社会に参画する新しい『公』を創出する努力が社会全体に求め」られる、と述べられている。また、同時に諮問された「教育振興基本計画の策定と新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方」に関しても、その審議過程において、「21 世紀の教育がめざすもの」のひとつとして「新しい『公共』を創造し、21 世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」が考えられた。奉仕活動・体験活動に関しては、すでに 1999 年 6 月の生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」において、「生きる力」をはぐくむという視点から地域における体験活動の重要性が指摘され、また体験活動の充実のためには学校教育と社会教育の連携が必要であることから学校教育法および社会教育法の改正が国会に提出されていた（2001 年 7 月に成立）。この青少年の体験活動をさらに充実させていくための論拠の一つとして、新しい「公」という考え方が位置づけられると考えられる。

ただし、教育政策において新しい「公共」が検討されたのは、社会奉仕活動と教育基本法の見直しという、ともすれば偏狭なナショナリズム復活と批判されかねない最もセンシティブな審議事項においてであった。そして、中央教育審議会の審議経過をたどるならば、教育における新しい「公共」についての検討のプロセスは、さきの「社会への帰属意識、公德心、社会規範」と「自由で主体的、自発的な行動」という 2 つの側面の間で揺れ動きながら、この両者のバランスを調整し統合することにより、国民的合意を得ようとするものであったと考えられる。たとえば、「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」の諮問理由説明では、世界や地域の様々な課題に積極的に関わり、世界や地域の発展に能動的に貢献する「地域を愛し、国を愛し、世界をより良くしていこうとする」人間像が求められる一方、子どもたちの自立の遅れや社会性の不足、個人の尊重の過度の強調による「公」の軽視の傾向がみられることが指摘されており、社会の構成員としての規範意識や、

命を大切にし、他人を思いやる心など豊かな人間性をはぐくんでいくために社会奉仕体験活動等が重要であると説明されている。これに対し、最終答申では「(ボランティア活動やNPO活動など)は、個人が社会の一員であることを自覚し、互いに連帯して個人がより良く生き、より良い社会を創るために活動に取り組むという、従来の『官』と『民』という二分法では捉えきれない、言わば新たな『公共』のための活動とでも言うべきものであり、豊かな市民社会を支えるための大きな原動力となっている」と位置づけられ、社会への帰属意識よりも個の連帯による市民社会の構築という視点から社会奉仕活動等の意義が説明されている。「教育振興基本計画の策定と新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方」の審議に関しても、素案では「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」において、今後求められる資質として「自らが公正な国づくり、地域づくりの主体であるという自覚と行動、社会悪に敢然と立ち向かう勇気、公共の精神、社会規範の尊重、我が国の伝統・文化の理解と尊重、国や郷土を愛する心」があげられ、新しい「公共」と関連させて社会貢献や愛国心が強調されていた。これに対して、最終答申では「個人の主体的意思により、自分の能力や時間を他人や地域、社会のために役立てようとする自発的な活動への参加意識を高めつつ、自らが国づくり、地域づくりの主体であるという自覚と行動力、社会正義を行うために必要な勇気、『公共』の精神、社会規範を尊重する意識や態度などを育成していく必要がある」とされ、個人の主体性や自発性が強調され、愛国心は別の項目に移動されている⁽¹⁰⁾。

ただし、新しい「公共」はもっぱら社会奉仕活動やボランティア活動に見出される新しい動向として理解されており、新しい「公共」を視野に入れることにより従来考えられてきていた教育の公共性が変革されるべきか否かという、公共性の転換を背景とした教育の公共性そのものの検討には及んでいない。青少年の社会奉仕活動やボランティア活動を推進するためには、学校教育のなかにこれらの活動がはっきりと位置づけられるとともに、地域の人々や企業などの協力が求められ、学校と地域等との連携が不可欠であることは指摘されている。しかし、連携の必要性の指摘にとどまらず、この連携そのものが実は公共性を持つとされる学校教育に個人や民間セクターがかかわるという教育における「新しい公共性」の萌芽であることとらえることも必

要なのではないだろうか。

2. 「新しい公共性」と生涯学習

(1) 公共性の拡張と連続性

生涯学習は学習者を主体として考え、その学習要求にもとづいた多様で柔軟な学習機会の提供が図られるべきであり、この学習機会の提供における公共セクターの役割として生涯学習の公共性がとらえられてきている。そしてこの公共セクターの役割は、かつては施設の設置・運営、講座や講演会等の学習プログラムの主催、あるいは専門的指導助言などの国及び地方公共団体による条件整備が中心と考えられてきていたが、今日では民間セクターやNPOなどによる学習活動の支援、学習情報の提供まで及んできている。他方、公の性質を持つとされる学校教育においても、地域との連携・融合や民営化の推進などによって、個人、地域住民、NPOや民間セクターなどとのパートナーシップが必要とされている。したがって、そのサービスの及ぶ範囲という面では公共セクターの役割が多様化、柔軟化しながら拡張するとともに、民間セクターやNPO等の活動にも公共性が見出されるようになり、公共性自体が拡張するとともにその境界が明瞭ではなくなっている。そして、さまざまな生涯学習における公共性を連続したものとして考えることが必要になってきている⁽¹¹⁾。

(2) 学習者の個別利益と公共性

生涯学習を学習者の学習要求に応じて学習機会を提供するサービスであるにとらえるならば、その学習を達成したことによる利益はまず学習者自身が享受することになる。たとえば、職業的スキルを習得する学習は学習者自身にとっては就業機会の獲得や収入増加に結びつく。これが受益者負担を原則とする民間セクターにおける学習であれば当然のことであるが、公共サービスとしての生涯学習事業において実施される場合には、何らかの公共性が確認される必要があろう。この点に関しては3つのタイプの公共性が考えられる。ひとつは、生涯学習によって獲得されるスキルが、個人の利益となるだ

けでなく、社会的要請にに応じている場合である。この公共性は、とくに経済の変化に対応した労働力需要に応じる人材開発、職能開発をすすめる生涯学習に見出される。次に考えられるのは、学習者の自己実現に留まることなく、その学習成果が何らかの方法で社会に還元される場合の公共性である。学習成果の社会的活用が積極的に取り組まれるならば、生涯学習は単なる消費サービスに留まるのではなく、幅広い人的リソースの形成プロセスとらえることができる。具体的には生涯学習の人材登録システムやボランティア養成ための学習プログラムなどがあげられよう。最後に考えられるのは、生涯学習が間接的に社会の活性化や社会的コストの削減に与える効果としての公共性である。たとえ、余暇を有意義に過ごすための学習や生きがいを求める学習など、学習者の自己実現を目的とした消費サービスとしての学習であっても、その学習が人々の生活や地域の活性化につながり、福祉や医療などの社会的サービスにおけるコストの軽減や、環境保全、人権保障などの社会的課題の解決に資すると考えられる場合である。

このように公共性を幅広く柔軟に考えることによって、私事性と公共性の対立という次元を超えて、生涯学習における公共性をとらえることができる。しかしながら、これはすべての学習に公共性が見出されるべきだとするものではない。公共性からはニュートラルで、学習者の自発性にもとづいた自由な学習活動は依然として生涯学習の重要な要素である。ただし、公共セクターが何らかの方法で生涯学習を奨励する施策を実施する場合には、このような観点からの公共性の確認が求められ、それぞれの学習活動についての公共性の特性によって公共セクターのかかわり方が異なってくると考えられるべきではないだろうか。

(3) 国家・社会における公共性からコミュニティにおける公共性へ

これまでの公共性は、国家・社会という次元での公共性と個人としての私事性を対置させて考えられる傾向にあった。したがって、教育におけるナショナリズムと個の自由との対立のなかで、教育における公共性は論じられてきていた。

1996年のユネスコのドローール報告は、学習の4本柱のなかでも「共に生きるための学習」を特に協調している⁽¹²⁾。ここではまず人間の多様性、共通性、

そして相互依存関係を教えることが教育の任務とされ、そのためには家庭、地域コミュニティ、そして学校で、自分自身が何であるかを発見することからはじめ、他者とは何かを発見することが必要であると考えられている。その上で、他者との違いよりも共通性に着目して、共通の目標にむかって他者と共同で取り組む活動体験が重要であるとされる⁽¹³⁾。すなわち、これらさまざまなレベルのコミュニティへの帰属意識は、お互いの差異を認めた上で共通性を認識しつつ、多様なコミュニティの構成員との共同作業を通じて形成されると考えられるのである。そして、「地球村」で共に生きることを学ぶためには、国家、地方、市町村、そして近隣社会というコミュニティでさまざまな人々と共に生活することを学ぶことから始めるべきであり、一人一人がコミュニティへの責任を自覚し、参加する意思をもち、その発展に貢献することが民主主義の中心的課題であると指摘されている⁽¹⁴⁾。

このように、90年代以降のグローバリゼーションの進展によって、地球上のあらゆる人々の生活の相互関連、相互依存関係が指摘される一方で、地球社会と個人、あるいは世界と地域を両極に位置づけるのではなく、個人を中心に据え、その個人を取り巻く家族、近隣、地域、国家、そして地球社会へとさまざまなレベルのコミュニティが同心円上にあるいは螺旋状に連続して拡張していくものとしてとらえられるようになってきている。そして、家庭や地域という身近なコミュニティでの生活においてもグローバル・コミュニティの問題を認識するとともに、この地球規模の問題の解決にあたっては、日常的な生活における行動様式を見つめ直すことから始めなければならないと考えられる。すなわち、国家という枠組みに限らず、人々にはさまざまなレベルのコミュニティに対する帰属意識や発展への貢献を考える、公共の精神や公共性の認識が求められるのである。

（４）コミュニティの課題解決への貢献と公共性

公共性を拡張し連続したものとしてとらえ、さまざまな生涯学習活動に何らかの公共性を見出そうとする場合に、その学習プログラムがコミュニティの課題解決に貢献するものであるか否かは重要なポイントのひとつである。ここで考えるコミュニティとは、すでに確認したように家庭から地域そして地球社会にいたるまでのさまざまな次元のコミュニティであり、環境保全と

持続可能な開発，社会的・経済的不平等の是正ならびに人権の保障，貧困撲滅と失業の解消，民族的多様性への対応，安全で安心できる生活の維持，伝統や文化の継承など，さまざまなコミュニティの課題が想定される。

これらの課題に対して生涯学習は，必要な知識や情報の獲得，コミュニティの現状についての検討・分析，人々が共同して考え意見交換をする機会の提供，人々自身による行動計画の策定の支援などの役割を果たすと考えられる。ただし，単なる教養としての知識の獲得に留まったり，ディスカッションそのものが目的化されてしまうなどの場合には，課題の解決に結びつくとはいえないのであり，知識の獲得から意識の変化，そして行動変容へとつながるプロセスとして学習プログラムが構成される必要があろう。また，それとともに，生涯学習は課題解決の単なる手段ではなく，人間の諸能力の伸長をめざすものであることが確認されなければならない。

（５）公共性とアカウンタビリティ

公共サービスとしての生涯学習にはアカウンタビリティが求められる。この生涯学習のアカウンタビリティに関しては，間接的には上記のコミュニティの課題解決や活性化への貢献，あるいは社会的要請に対応した人材養成などの社会的責任が考えられるが，公的財源を投入したことに対する費用対効果という直接的な面でのアカウンタビリティも確認される必要がある。この点に関しては，第一に学習成果の活用が重要である。学習者の要求に対応した学習機会の提供が強調される場合には，生涯学習はあくまでも消費サービスとして理解されがちである。しかしながら，学習要求を充足し実現した学習者は同時に新たな能力を獲得した人的リソースでもある。この人的リソースの活用を生涯学習の費用対効果の分析の対象とすることができるならば，生涯学習のアカウンタビリティは高まるといえよう。さらに，国や地方公共団体が生涯学習事業を主催するよりも，民間セクターやNPOとのパートナーシップにもとづいて事業を実施する方が費用対効果が高いという分析が得られるならば，公共サービスに対する民間セクターやNPOの参加とパートナーシップが，アカウンタビリティという面においても正当化されると考えられるのである。

むすび

「官」と「民」に二分するのではなく、公共性の拡張と連続性そして多様な側面での公共性という視点から、生涯学習における「新しい公共性」を検討してきたのであるが、その際に最も重要なポイントはこの「新しい公共性」の持つ二面性であると考ええる。具体的事例として、学社融合を考えてみよう。学社融合は行政や学校の側からは、地域のリソースの活用による経費削減対策としてもとらえることができる。もしこの点が強調された場合には、保護者や地域住民の側からは公共サービスの低下という批判が起こると考えられる。他方、学社融合によって、地域のリソースとして学校教育に積極的にかかわることができるようになるとともに、学校が学習の場として開放されるという点が着目されるならば、行政参加とパートナーシップの推進として、好意的な評価を得ることもできるのである。学社融合はこのどちらか一方の機能に限定されることはないのであり、必然的に両者の側面を併せ持っているのである。

市民としての自由な学習活動の保障とコミュニティに貢献する学習活動の推進が表裏一体のものとしてとらえられなければ、生涯学習における「新しい公共性」を理解することはできないであろう。

<注>

- (1) 1981年の中央教育審議会答申『生涯学習について』は、「今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。この生涯学習のために自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯学習の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたる学習を助けるために、教育制度全

体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である」としている。そして、その背景として、①社会の変化に対応した新しい知識・技術の習得の必要性、②人々の教育・学習要求の高度化・多様化、③学習を可能とする経済状況や労働時間などの条件の出現、④社会変化に対する教育的対応の必要性、があげられており、個人の学習要求への対応が生涯学習支援の基本であると考えられている。

さらに、この答申を受けて、1990年の中央教育審議会答申『生涯学習の基盤整備について』は「生涯学習を振興にするに際して国や地方公共団体に期待される役割は、人々の学習が円滑に行われるよう、生涯学習の基盤を整備して人々の生涯学習を支援していくことである」と生涯学習における公共セクターの任務を規定している

(2) 宮本惇夫『企業市民－社会にやさしい企業たち』日本能率協会 1991年

松岡紀雄『企業市民の時代』日本経済新聞社 1992年

これらはアメリカ合衆国の事例を紹介したものであるが、日本では現在、社会福祉法人大阪ボランティア協会内に「企業市民活動推進センター」がある。またたとえば日本コカコーラや丸紅などが「企業市民」を掲げた活動を行っている。

(3) 国際的には、学校教育に関しては、国は教育への権利を保障するために必要な措置をとる責務を担うとともに、個人や団体が教育機関を設置し及び運営する自由を妨げるものではないが、その教育は国によって定められる最低基準に適合することが条件とされる（児童の権利に関する条約、第28条、第29条、1988年）。一方、成人教育については、国は学習権の保障に必要な条件整備を行うとともに、政府・非政府のすべての団体が協働することが求められている（ユネスコ「学習権宣言」1985年）。我が国においては、「学校は、公の性質をもつので」あり（教育基本法第6条）、学校の設置者は国又は地方公共団体、文部科学大臣あるいは都道府県知事の所轄する学校法人等（学校教育法第2条、私立学校法第4条）に限定されているように学校教育の公共性が明示されている。これに対し、社会教育（家庭教育を含む）に関する国及び地方公共団体の任務は、すべての国民に対しての社会教育の奨励ならびに環境醸成への努力であるとされている（教育基本法第7条、社会教育法第2条）。そして、公の支配に属しない社会教育に関する事業を主たる目的とする「社会教育関係団体」に対しては、文部科学大臣及び教育委員会は指導、助言、援助を行うものの、不当な統制的支配を及ぼし、その事業に干渉を加えることが禁止されている（社会教育法第10条～12条）。

(4) 真野宮雄編著『生涯学習体系論』東京書籍 1991年 27頁

(5) 『第14次国民生活審議会 総合政策部会報告』

18 特集 生涯学習と公共性

(http://wp.cao.go.jp/zenbun/kokuseishin/spcl4/houkoku_a/spcl4-houkoku_a-II.html)

(6) 同上

(http://wp.cao.go.jp/zenbun/kokuseishin/spcl4/houkoku_a/spcl4-houkoku_a-III.html)

(7) 同上

(http://wp.cao.go.jp/zenbun/kokuseishin/spcl4/houkoku_a/spcl4-houkoku_a-V.html)

(8) 「21 世紀日本の構想」懇談会『21 世紀日本の構想 日本のフロンティアは日本の中にある ―自立と協治で築く新世紀―』2000 年, 17 頁

(9) 同上 44 頁

(10) ここで引用した素案は第 14 回基本問題部会(2002 年 9 月 20 日)で配布されたものである。また, 第 15 回基本問題部会(懇談会)(2002 年 10 月 17 日)において「公」をめぐる議論が展開された。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/002/021001.htm)

(11) NPO (NGO) の公共性に関しては, 拙稿「基礎教育の普遍化における NGO の機能-教育の公共性という視点から」(日本教育制度学会紀要『教育制度学研究』第 7 号 6-16 頁 2000 年)を参照

(12) Jacque Delors, “Learning: The Treasure within”(Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century), UNESCO, 1996, p. 22

(13) *Ibid.* p. 91 - 94

(14) *Ibid.* p. 16