

「知の循環型社会」の構築と学習成果の 活用・評価について

今 野 雅 裕
(政策研究大学院大学)

1. 「知の循環型社会」の構築について

(1) 中教審答申での提案

平成20年2月19日の中教審答申は、「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」と題されるが、「知の循環型社会の構築を目指して」と副題が付されている。これからの社会における生涯学習振興の包括的な方策を提案するに当たって、「知の循環型社会」の構築という新たなフレーズがいかに重要な概念として想定されているかその意気込みが知られる。

答申第1部第1章では、今後の生涯学習の振興方策の必要性・重要性について、社会の置かれている時代的環境から説明される。第一に、国民の生涯にわたる学習活動への支援が、個人の学習ニーズ（生きがい・自己実現要求など）とともにそれらを通じて社会全体の活性化、持続的発展に資するものであるという社会的公共性の観点から説かれている。第二に、特に、21世紀という今日的な時代背景にあって、「知識基盤社会」（新しい知識が社会のあらゆる領域で基盤となり重要性を増す）の到来という認識のもとで、時として新たな知識の創造がパラダイム転換をもたらし、社会に大きな変化をもたらすことがあり、そうした変化に対応するためには、学習による総合的な「知」

4 特集 知の循環型社会と生涯学習

が必要になるからだという。第三に、自立した個人の育成、自立したコミュニティの形成にかかる社会的な要請が挙げられている。行政改革・規制改革の進展のなかで、各個人が自己の責任において主体的に判断すること、また、地域社会も地域課題を自ら解決する自立的な力を備えることが求められるようになっていくことから、各個人への学習支援、地域社会の教育力向上への要請も高まっているとされる。そして、第四として、こうした観点に加え、持続可能な社会の構築が要請されるとして、「知の循環型社会」の構築が提言されている。

地球規模の課題の深刻化の中で、世界的に「持続可能な社会」構築が求められるようになっており、そのためには、特に教育が重要であるとして、国連でも「持続可能な発展のための教育の10年」(DESD)が推進されていることを指摘する。その上で、答申は、持続可能な社会にあっては「循環型社会」の転換が求められること、そうした社会の基盤には「知の循環型社会」がなければならないとしている。持続可能な社会を構成する要素であり、それを支える基盤となるものとしつつ、端的に「知の循環型社会」とは「各個人が、自らのニーズに基づき学習した成果を社会に還元し、社会全体の活力を持続させようとする」社会であると規定している。

「持続可能な社会」が世界的にも要請されており、そのため「循環型社会」への転換が必要と説かれる。この「循環型社会」については、各個人がそれぞれの社会的責任を果たし、社会全体の活力を維持させようとする社会と説明されているが、この場合、循環型社会と想定しつつも、何が循環するのか肝腎の説明がない。持続可能な社会、循環型社会とえば、平成12年に制定された「循環型社会形成推進基本法」で規定された社会が直ちに連想される。生産物を安易に消費・廃棄しないで、リデュース、リユース、リサイクルに心がけ、資源消費を抑制し、廃棄物の量をできるだけ減少させようとする社会で、まさに、資源やエネルギーが生産から次の生産へと循環する社会がイメージされている。しかし、この答申では、とにかく循環型社会への転換が必要であることを述べた上で、さらに、「知の循環型社会」構築の必要を導いている。この場合には、循環するのが知ということになるのであるが、やはりどういう理由でそう規定できるのかが今ひとつ分明的でない。説明では、個人が学習成果を社会に還元して、社会の教育力向上に貢献するような社会が

必要だとされているだけで、おそらく教育力の高まった社会から今度は個人が様々な活力を受けることになる関係を想定しているのであろう。

答申のこの部分では、教育は持続可能な社会の構築に最も重要な領域であるとの認識から、「持続可能な発展のための教育の10年」(DESD)が推進されているという記述もあるが、「持続可能な発展のための教育」(ESD)と「知の循環」との連関での記述はなされていない。

(2) 学びの循環

学習者が学習成果を社会に還元するというだけで、「知が循環する社会」として一般的に類型化することには、やや飛躍があろう。「循環」という言葉には、一廻りしてもとに戻る、それが繰り返されるというイメージが欠かせない。知の循環には、生涯学習で個人が学んだ知が、社会の多くの人々を巡って、また、個人のところに戻ってくるということであろう。こうしたことが本質となっているとされる社会こそ知の循環型社会というべきものであろう。しかし学習成果の社会還元と社会からの個人への影響というサイクルは直ちには「知」の社会的循環には繋がらない。

「知の循環型社会」には、抽象的な「知」そのものが循環するイメージが直截に喚起されるが、生涯学習を前提とした場合、やや唐突な感じが否めない。学習活動における知は常に学習者個人やグループ・団体などを通じて認識、把握、伝達、交換、批判、検証、再認識などを伴って、交流・発展・共有などが行われていくのが実際だろうから。だとすると、知の循環の前に、学びの循環というようなことが想定されなければならない。

人々の学習は、精神的な豊かさ、自己実現を求めて、学ぶことそれ自体を目的として行われることも少なくないが、多くの場合は、何らかの目的があって学ぶことが多い。初めから、何かをするためにという特定の意図・目的があって、学習するケースである。この場合、学習の後、当然、学んで得た成果を活用しようとすることになる。成果を活用して、何らかの社会的な活動を行った場合、活動に応じて、さらなる学習が必要となることが多い。このように、学習には、学習成果の獲得、その成果の活用、社会的な活動、さらなる学習の実施というように、個人にとって、学習と活動とが循環し発展していく契機を本質的に持つこととなる。

また、自己実現を求めて、あるいは学ぶこと自体を楽しみにして学ぶといったような場合は、その限りにおいて自分のための自己完結的な活動となるが、しかし、その場合であっても、現実には、そうした学びに付随して、狭い範囲であっても、社会的な活動に繋がることが少なくない。学んで分かったことを周りの誰かに伝えたい、子どもに教えたいとして、他の人との交流やコミュニケーションなどが生まれることがある。また、個人の学習する姿が他の人に影響を与えるようなこともしばしばあり得る。例えば、若い頃適わなかった英語の勉強を、よほどの高齢になってから始めたという老人の学習する姿が、若い人に大きな感銘と学習意欲を喚起したというようなことに鑑みても、学習連鎖の糸口は数知れない面がある。

また、グループ・団体など集団での学習活動においても、これまで社会教育の本質として、自己教育、相互教育ということが言われてきたように、自ら学び、人々の中できずくもに学ぶ、学び・教えるといった関係性が不可欠な要素としてあることが認められてきたと思う。この関係性の中では、初めに学んだ人が、次に学ぶ人の道しるべになり、あるいは先に学んだ人が後に学ぶ人を教える・支援するなどという、学びの連続性、循環性がはっきりと見て取れる。そうした相互教育性は社会教育の基盤としてこれまで着実に受け継がれてきているものであろう。

そうした実践事例には事欠かない。例えば、板橋区大原社会教育会館では「学びの循環システム」(学んだ人が次に学ぶ人を支える仕組み)と自ら呼ぶ教育・学習活動を続けている。初心者対象のパソコン講習を区民創作講座(ボランティアが企画運営)として実施するというもの。講座参加者が「大原IT学習室サポート」(運営支援グループ)を作り、自らその講習会の企画運営・パソコンのメンテナンス等を担うとともに、受講後は、スタッフや講師になって講座をサポートするという。その後、さらに発展し、近隣の大学との協働により、講座の受講前後の学習会開催、学校での子どもに対するパソコン利用授業(総合的な学習の時間・生活科・社会科等)への支援や教員との協議会、ハンディキャップをもつ人々へのパソコン学習支援など幅広い活動を展開させるに至っている。こうした区民が「学び合い教え合う」相互学習型の活動は、特に社会教育主事による間接的な支援・指導による対応効果も大きいと思われる。

同じような例には、区民学習者から成るNPO法人「すみだ学習ガーデン」が年間100以上の講座(さくらカレッジ)を企画・立案・講師との調整を行い、情報誌「みらい」を発行、HPを運営し、学習成果発表会、ユートリア祭の企画・運営等を行っている東京都墨田区「すみだ生涯学習センター」ユートリアの実践がある。公民館事業から生まれた「貝塚子育てネットワークの会」が「乳幼児部会」「幼稚園部会」などの5つの部会と会全体で、公民館の家庭教育・子育て関連の事業を、公民館との共催・後援で全面的に実施している「大阪府貝塚市中央公民館」の例もある。

こうしたタイプの社会教育、生涯学習活動では、学ぶ活動を色々な人が様々なバトンタッチして広がっていく、そして、また、場合によって、初めに学んだ人々が、新たに学んでいる人々に逆に励まされたり、あるいは発展した内容で、学習を支援してもらったりするということも当然出てくるだろう。学習する者を通して、学びが循環していくことが、社会教育においては、しばしば見られるところである。

しかし、「循環型社会」として社会が類型化されるためには、個人やグループ、集団、組織、地域など、社会を構成する多様な学習・活動コミュニティが、その内部で循環(学習・成果活用)が行われるとともに、多くの学習・活動のコミュニティ間でも行われ、しかも、それらが相互に繋がりがあって、影響しあい、ネットワークを保って、「学習」、「学習による成果」あるいは「知」を循環させていることが必要になろう。

(3) 総合的な「知」と学び

「知の循環型社会」といった場合の「知」とは、単なる知識ということではなく、もっと範囲の広い意味合いのものとして使われている。答申第1章「(総合的な『知』が求められる時代—社会の変化による要請)」の項目で定義されるように、単なる知識や技能ばかりではなく、「自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身につけた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力および他者との関係を築く力等、豊かな人間性を含む総合的な『知』」だと説明されている。中教審で「生きる力」として定義されてきたもの、「総合的な学習の時間」で養成することが企図された力と同じか、それに極めて近いものとして認識されている。他の部分(5章)では、「知」は経験や知識等

と示されてもいる。

知の内容がこうした、単なる静的な知識ではなく、動的な思考力や問題解決力、他者との関係構築力などという内容を含めた総合的なものだとすると、まさに生涯学習や社会教育での活動に伴ってこそ獲得されやすいものだということができる。学習それにとまなう社会的な活動が、とりわけ社会教育での相互教育としての様々な学習活動が、個人や集団にとって、総合的な「知」の獲得にふさわしい活動だとしたら、生涯学習・社会教育の推進はそうした知を社会に広げる最も実践的な場ということになる。

答申第5章「施策を推進する際の留意点」では、『継承』と『創造』等を通じた持続可能な社会の発展を目指す視点として、「真の生涯学習社会の実現のためには、各個人が学習したことにより得られる様々な経験や知識等の『知』が社会の中で『循環』し、それがさらなる『創造』を生み出すことにより、社会全体が発展していく持続可能なシステムが社会の中に構築される必要がある。」としている。しかし「経験や知識等」とされる「知」だけが、抽象的に社会に循環するわけではなかろう。学習ということを媒介にして、学習者や学習集団に具現化する形で、循環するというのではないだろうか。

それにしても、循環の中での「創造」とはどういうことであろうか。ここでの「創造」は、第1部第1章での「知識基盤社会」の到来にともなって、パラダイム転換をもたらすとされた「新たな知識の創造」ということでもなかろう。同じく知や知識の「創造」といっても、明らかにその意味合いは違っている。学習成果の循環の文脈では、学習を通じて見いだされた、あるいは創られた様々な個別の知見や活動のノウハウ、問題解決の方法・態度・考え方などが、他の学習者、グループ等との相互交流、経験の共有を通じて広く認識され、批判的な洞察などによって、修正・改良され、さらなる認識が付け加えられたりして、新たな価値あるものに至るということなどが多くあることだろう。創造の内実はそうしたものであろうし、そうしたものを広く、創造と呼ぶことは十分可能であろう。

仲間同士による学習、相互教育では、学習・活動・省察などを通じて、課題意識の共有、新たな知識やノウハウの獲得が行われ、さらに、様々な課題解決への姿勢・態度、マナー、考え方などが培われることが多い。こうした活動を担う優れて活性化したグループ、集団内では、ある種のナレッジマネ

ジメント的な知識等の連関・循環が図られることも容易に予想できる。学習や活動を通じて得られる「形式知」ばかりでなく「暗黙知」を含め、多くの知や課題への対応手法のようなもので、グループ内で共同化され、表出化され、連携化され、内実化していくという連続したサイクルにより、知の循環、創造が様々なレベルで実践されているはずである。

こうした学習グループが学習・学習成果活用の機能を活発化させて、そしてそれらのネットワークが社会のいたるところで、作用し、活動に伴っての情報を社会に発信しあうときには、社会全体での学習・学習の成果の活用が、そして知の循環が始まるように思われる。また、そのためには、それを促進する、資質能力の高い、多様なコーディネーターのような人材の輩出が欠かせないことであろう。こうした人々の意図的、計画的な発見・養成のシステム構築が今後の政策的課題となろう。そこでは特に社会教育主事の位置づけの再考も課題に含まれることであろう。

2. 学習成果の活用と評価について

(1) 評価と活用についての検討経緯

学習成果の評価に関して本格的に議論があったのは臨教審答申であった。日本では個人の社会的な評価が極端に有名銘柄大学の学歴取得の有無に偏りすぎているために、様々な弊害が生じているとして、学歴の社会的評価偏重から、学歴以外の多元的・多様な社会的評価の拡充、つまり生涯学習への適切な評価の確立を目指すよう提言した。「生涯学習体系への移行」、「学歴から学習歴へ」のスローガンも当時かなり唱えられた。答申では、このため、多様で多元的な評価システムの拡充の観点から、公的な職業資格がより多くの人に柔軟に取得されるように制度の見直しが必要とされ、採用における個人の業績・職歴、学習歴を適切に評価すべきなどとした。

その後、中教審では、平成3年の答申「新しい教育に対応する教育の諸制度の改革について」で生涯学習の成果を評価することの必要性を再確認したが、その新たな評価システムの形成については、検討したものの、極めて多様な形態・内容・水準を持つ生涯学習を一定の基準をもって評価することは

難しく、議論の集約には至らなかった。また、生涯学習関係者からも、自由で自立的に行われるべき生涯学習が評価されるということ自体に抵抗感もあり、評価は生涯学習の方向性を制約する結果を招来しかねないものとして、生涯学習にはなじみにくいとの拒否感が広がっていった。結局、一定水準以上の大学公開講座を大学の単位として認定すること、公的職業資格の応募要件に一定の生涯学習の成果を認めることなどの提言に止まらざるを得なかった。

生涯審平成4年答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」では、最終的な政策目標が「生涯学習社会の構築」として定式化された。「人々が生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価されるような社会」。学習機会の提供に加えて、成果の社会的評価が規定されている。こうして、学習成果の社会的な評価が、生涯学習政策の中心的な課題に据えられたが、その後の様々な検討にもかかわらず、この問題への十分なコンセンサスと具体的な構想案が策定されるには至らなかった。

この問題の画期になったのが、生涯審の平成11年答申「学習の成果を幅広く生かす」であった。生涯学習の意味として、「いつでも・どこでも・誰でも」楽しく多様に学ぶことばかりでなく、学んだことを社会に活かすことの重要性を強調した。学習成果の活用を理念を「いつでもチャレンジ可能な社会の創造に向けて」として、やり直しのきく、チャレンジできる教育システムへの変更が生涯学習の理念に結びつけられ、学習成果を活用しての職業・社会への多様な参加を呼びかけた。学歴偏重社会はイメージにすぎず、学習成果の適切な活用により、やり直しが可能になるとまで言っている。社会的な評価システムを作ることの難しさを前提に、生涯学習の成果を評価ではなく、活用ということに、政策のターゲットを切り替えたのである。学習にとって大切なのは、学習成果を活用して、社会参加・参画を実現することであり、社会的な評価システムは、あくまで個人が成果を生かす上で必要になる場合があるというだけの理解なのである。

学習成果を生かして社会的な活動が行われる場合は、そのことに伴ってさらなる学習が必要となることもあり、学習内容が高度化して継続していくことも予想される。学習者が学習成果の活用を明確に意識することで、受け身

型の学習からより自主的・自律的で、参画型の積極的な学習へと学習内容が転換することも考えられる。こうして、活用は学習と循環的に繋がって、双方の質と量をも高める作用をもたらすものとみなされる。答申では、こうしたことを受けて、行政の重点を、学習機会の提供から学習成果の活用支援へと転換を図ることを訴えている。学習活動と社会参加のサイクルが学習成果の活用ということであまう回り、ひいては、それが、生涯学習推進、生涯学習社会構築への成否の一つのメルクマールになるものと展望している。

この答申では、キャリア開発、ボランティア活動、地域社会活動の3つの領域において、基本的な支援のあり方が述べられている。ボランティア活動に関して、NPO支援、生涯学習ボランティア・センターの設置促進、ボランティア・バンクの構築、ボランティア・コーディネーターの養成などを提言するほか、地域社会での活動に関して、「生涯学習による地域社会の活性化の推進」をはじめて打ち出している。臨教審でも「生涯学習のまちづくり」が提示されたが、これは、すべての行政部局が総合的に対応して、生涯学習の盛んなまちを作るべしとの提案であった。この答申では、生涯学習によって活力ある住民が育成され、そうした人々のネットワークが地域の活性化に大きな役割を果たすことを、さらに、まちづくりに係る課題の解決にとって、人々による自立的な生涯学習の実施が必要不可欠になるということを強調している。生涯学習・学習成果の活用が地域コミュニティの再生・活性化への基盤となるという認識を掲げるものであった。

このほか、答申では、学習成果の一般的な活用推進方策として、◇「生涯学習パスポート」(個人の生涯学習についての記録票で、学習成果の内容・水準を、学習者本人が分析・評価し、他者に的確にアピールするためのもの)、◇「学習成果の社会的な認証システム」(学習の成果を社会的に評価されやすくするため、実施された学習の内容・水準等を第三者機関で行う確認・証明のサービスシステム)、◇「総合的な学習成果活用マッチングシステム」(インターネットなどを利用し、学習成果を生かしたい側と利用したい側の双方のニーズのマッチングを図るシステム)が提案されている。

その後、平成18年に教育基本法が全面改訂され、第3条に「生涯学習の理念」が規定されたが、そこでは、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あ

らゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」とされた。先に見たように、生涯審基本答申での「生涯学習社会の構築」では「成果の評価」が規定されていたが、教育基本法では「成果の活用」に変わっている。社会にとって最終的に必要なのは学習者が学習の成果を生かすことであって、資格などのいわゆる評価システムは、個人が成果を生かして社会参加活動を行う際の支援システムに過ぎないことの理解に立っているものと見られる。

（２）学習成果の認証

臨教審では、学歴偏重社会からの脱却という問題意識から、学歴が問題の根源と解して、学歴に替えて、学習歴、生涯学習の成果が評価されることが必要だと強調された。このため、その後の中教審などでの議論も学習の成果を如何に評価するかとの議論に集中してきたきらいがある。しかし、学習者のサイドからは、国や自治体あるいは民間の団体等から、学習の成果を評価される必要は必ずしもなく、自分なりに必要な範囲で、社会的に認められ、活動ができれば良いだけである。重要なことは、学習成果が活用できて社会参加につながることである。「学習→学習成果の獲得→成果を活かしての活動・社会参加」が重要なのである。その場合、社会として、あるいは行政として必要になるのは、多様な学習機会を提供し、必要な情報を知らせ、相談に応じ、社会全体での学習への意欲を高めるように環境を醸成するなどのことのほか、とりわけここでは、学習者が成果を活用しやすいように、活動の場を作り、必要な情報を知らせ、活動支援のための方策を講ずることである。

職業資格制度の運営などは、個人の学習成果を測定・確認し、社会に証明・表示するもので、社会的な活動を促進する上で、役割は大きい。資格制度は学習成果を評価するものであるとして、通常、評価という言葉が使われているが、生涯学習の成果の活用という文脈では、敢えて、「認証」という言葉を使ったほうがよいのではないかと思う。生涯学習の成果を「評価」（価値があるかないか、高いか低いか、役に立つかそれほどでもないか、などの判断）するのは、あくまで学習者に対応する社会の側だと見ることができる。資格の役割は、明確に認識しにくい技能・能力（学習成果）の有無・程度を、一定の基準の下で、客観的に認識できるように測定し、認定、表示するもので

あるから、こうした機能をトータルに示す言葉としては「認証」が相応しいように思われる。資格の性格は「学習成果の評価」ではなく、「学習成果の認証」の一類型と扱う方がよいのではないか。社会的な評価はむしろ、資格付与の後で、企業など組織や地域社会の中で、学習成果を体現する人材を活用する時に行われるもので、資格の有無はその判断材料の一つとして用いられるものと見るべきである。

（３）学習成果の活用支援方策 （検定試験の評価）

個人の学習成果活用を促進するためには、学習成果の評価・認証の仕組みの整備とその社会的な通用性の確保・向上がその方策の一つと考えられる。本答申第３章「目指すべき施策の方向性」では、職業資格や能力検定など学習成果を評価・認証したものが、より社会的通用性を高めるようにするため、新たな仕組みを模索することを提起した。「各個人の学習成果を評価する検定試験について、全国レベルでの一定の基準を満たすものを対象とし、個々の検定の評価手法の有効性、安定性、継続性及び情報の真正性等を確保する仕組みを検討することが考えられる。」と。これは、かつて、英語検定、フランス語検定、秘書検定など文部科学大臣認定の技能審査事業が行われてきていたものが、民間事業に対する国の規制・関与を極力排するとの観点から、平成14年３月の閣議決定「公益法人に対する行政の関与の在り方の改革実施計画」にもとづき、平成17年度限りで、認定制度が廃止されたことが背景にある。大臣認定制度が廃止されたものの、制度が果たしてきた機能は、なお、学習者や社会にとって、意味があるとの考えから、改めて、検定試験制度に対する社会的な対応の必要を提起しているものである。しかしこのことは、規制緩和など行政改革の観点から、行政による直接的な関与が適当でないと言われた経緯もあり、答申では、「民間事業者等による第三者評価機関が検定試験について客観性や質を確保するという仕組みが考えられる。その際、国がその客観性や公平性を担保するため、評価を行う際の参考となるガイドラインを作成するなど、民間事業者等の主体的な取組を支援する必要がある。」とし、民間事業者等に期待するという内容に止まっている。

なお、文部科学省では、その後、「検定試験の評価の在り方に関する有識者

会議」で「検定試験の評価ガイドライン（試案）について」（平成20年）をまとめているが、検定試験の意義（チャレンジ精神の涵養、学習到達度の確認、継続的な学習意欲の喚起など）、検定試験の質の確保の必要性（国民一般の学習意欲の向上、学習成果の社会での活用促進、消費者保護など）を確認した上で、評価手法について具体的な検討案をまとめている。今後、このことも踏まえての具体的な対応が検討の課題となろう。

（大学等履修証明、ジョブカードの活用）

平成19年の学校教育法の改正により、これまで、学位や称号しか付与できなかった高等教育機関が、社会人等を対象に一定のまとまった形で教育プログラムを開催・提供した場合に、修了者に履修証明書を交付することができるようになり、答申では、学習成果の評価・活用支援策として、この制度の活用を勧めている。

また、厚生労働省が平成20年度より本格的に実施している「ジョブカード」制度の活用促進についても推奨している。ジョブカードは、キャリア形成のためのツールとして就職活動等に活用するもので、職務経歴、学習歴・訓練歴、免許・取得資格などを記載し、就職の際に学習成果を的確に評価してもらおうとするものであるが、これは平成11年の生涯審答申で提案された生涯学習パスポートと本質を同じくするもので、幅広い社会での活用が期待される。

（資格制度の体系化）

また、答申では、各国で行われている職業資格などを共通の枠組みで評価する「生涯学習の評価のためのフレームワーク」構築の作業が、欧州において行われていることが紹介されている。各種の職業資格をその内容、水準などに応じて、分析整理し、共通の枠組の中で比較ができるようにするというもの。資格制度の体系化については、我が国においても、閣議決定「新成長戦略～『元気な日本』復活のシナリオ～」（平成22年6月）で、社会全体に通ずる職業能力開発・評価制度を構築するためとして、英国の職業能力評価制度 NVQ (National Vocational Qualification) を参考に、「ジョブカード制度」を活用して、「キャリア段位」制度（「日本版 NVQ」）を導入・普及させるとして

いる。NVQは、英国で20年以上前から導入されている国民共通の職業能力評価制度で、職業や仕事の実績を客観的に評価し、再就職やキャリアアップにつなげる役割を果たすものと説明されている。キャリア段位は、介護や保育など成長分野ごとに、実践的な職業能力を明確化し、教育・能力開発と結び付け、能力を客観的に評価しようとするもの。企業で働きながら業界横断的な職業能力の取得の促進が目指される。

しかし、職業資格については、欧米と日本では職場、社会での受け取り方に違いのあることが予想されるところで、こうした構想が欧米と同様に有効に機能するかどうか、十分な調査研究も必要となろうが、学習成果を活かす上では期待される取組であり、今後の具体の検討が待たれる。

（４）学習成果活用と市民協働・参画

近年、地方自治体では、一般行政部局で共通的に、住民参画、市民との協働、市民と行政のパートナーシップなどが、目標あるいはスローガンとして標榜されるようになってきている。これは、昨今の厳しい行財政状況のもとで、行政サービスの潤沢な展開が不可能になっているということばかりでなく、行政によるお仕着せの提供では、人々の細やかなニーズがかなえられないとして、住民自らが、行政にかかわり、施策を行政と共同で企画・運営することを求めるようになってきているというところからも、目指されるようになったものである。地方、国を問わず「新しい公共」の考え方も喧伝されるところともなっている。社会の公益・公共にかかわることには、自律的な市民やNPOなどが担うべきことが少なくないとして、積極的に公共的な活動を市民や団体が担っていくべしとの提唱である。

こうした考えを背景に、最近、文化・スポーツのほか、社会教育行政が首長部局へ移行される動きが見られるようになってきている。平成19年に地方教育行政法が改正され、教育委員会の事務の所掌が弾力化されたこともこれを後押ししていると思われる。この改正では、文化（文化財保護を除く）、スポーツに関する事務（学校体育を除く）について、条例により首長が管理・執行することができるようになった。社会教育は、かろうじて教育委員会の専管ということに止まったものの、自治体によっては、地方自治法（180条の7）に基づき、首長部局で委任、補助執行を実施するところが出てきている。首

長の強い意向によって、行政の一元的、一体的な執行を進める意図から、あるいは、また、市民協働や市民参画によるまちづくりを標榜する姿勢に沿って、人づくり、地域づくりの基盤となる社会教育行政をそれらの行政部局に移行するケースが見られるようになっている。全国市長会でも、教育行政全般について、教育委員会での所管を義務づけしている現行法令を廃止し、首長の責任の下での教育行政実施を選択できるようにすべきとして提言などを行っている。

例えば、東京都千代田区では、既に、平成14年度に、福祉・地域振興・まちづくり・教育は一体となって全庁的に取組む体制づくりが必要との区長の考えから、区長部局に文化スポーツ課を新設、「社会教育・スポーツに関する」事務は、首長部局職員が補助執行している。平成19年から、子育てに関する行政の一元化を図る観点から、教育委員会では、「こども支援課」を設置するなどして保育園、こども園、こども医療費助成、次世代育成等の各種手当て支給、青少年健全育成などをも含めた事務を総合的に展開している。

福岡県宗像市では、平成17年度の総合計画以降、「学びでまちづくり」（まちづくりの基本は人づくり。人材の育成、協働の仕組みづくり、生涯学習による学びを通したまちづくり活動の推進）、「自分たちの手でまちづくり」（コミュニティの組織化、活動のための拠点づくり）などの戦略を掲げ、施策推進のための基盤とし、市民参画、協働、コミュニティを位置づけている。その上で、市長部局市民協働部では、生涯学習、中央公民館、生涯スポーツ、市民文化活動、文化財などの事務を総合的に実施している。

新潟県長岡市では、平成19年度から市長部局に「市民協働部」を設置し、生涯学習の企画・事業推進、社会教育および文化振興、体育・レクリエーションの振興などを所管するにした。教育委員会では、児童福祉、子育て支援、保育園の整備・運営を含め、幼児期の子どもへの行政対応を一元的に実施することが可能になった。

また、長野県茅野市では「パートナーシップのまちづくり」を標榜している。市民意識調査により、市民の生涯学習ニーズが個人の自己充足と自立、さらに「学んだ成果の地域への還元」、「まちづくりへの積極的参加」にあることを把握し、福祉、環境、教育・文化の領域において、政策立案は市民（活動実績のある）に任せ、行政は市民の事務局としての役割に徹するという姿

勢を明確にして、市民とのパートナーシップを進める施策を展開してきた。

「ファーストブック、セカンドブックプレゼント」事業、読書グループ・読書推進機構の設立、読書活動応援センターのオープン、体験の森創造委員会の設置・事業の実施、こども・家族応援計画の策定など、教育・学習の分野でのパートナーシップ樹立に向けての活動が進んでいる。

このように、行政全体として全国的に、学習・学習成果の活用を市民参画、まちづくり、パートナーシップの実現などの一環あるいは基盤として位置づけ、ダイナミックな行政推進体制の再編が試みられようとしている。生涯学習・社会教育振興を担当する行政関係者は、こうした動きをも念頭に、個々の施策レベルでの学習・学習成果活用方策を促進するだけでなく、行政全般の中での住民の学習成果活用の促進、それを通じた地域コミュニティ創造への貢献の在り方などについて検討していくが必要になっている。

【参考文献・資料】

- (1) 中教審答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について～知の循環型社会の構築を目指して～」(平成20年2月)
- (2) 山本恒夫「生涯学習・社会教育の振興方策について」教育委員会月報(平成20年5月号)
- (3) 「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」
「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(平成18年3月)
- (4) 板橋区大原社会教育会館作成資料「大原 I T 学習室のご案内」「I T 学習室サポートによる学校教育・地域教育の支援」(平成20年3月)
- (5) 全国市長会「第二期地方分権改革に関する提言Ⅱ～自立した地域社会の構築のために～」(平成21年2月26日)