

日本社会教育学会・日本公民館学会・全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）共催

第2期教育振興基本計画（審議経過報告）にむけての提言

学びあうコミュニティを培う

—生涯学習社会の構築と社会教育—

2012年10月21日（日）13:00～16:30

早稲田大学戸山キャンパス34号館453教室

シンポジスト

日本社会教育学会

「コミュニティの再生と社会教育—COCとしての大学の役割—」

三輪建二（お茶の水女子大学）

日本公民館学会

「まちづくり・地域づくりに果たす公民館の役割—各地の事例をとおして—」

松田武雄（名古屋大学）

全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）

「コミュニティのコーディネーターの養成と研修—社会教育主事課程の調査から—」

平川景子（明治大学）

コメンテーター

伊藤学司（文部科学省生涯学習政策局社会教育課長）

木下巨一（飯田市公民館副館長）

司会

末本誠（神戸大学）

シンポジウム報告

開会の辞 司会 末本誠（神戸大学・日本社会教育学会会長）

このシンポジウムは、日本社会教育学会・日本公民館学会・全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）の三つの組織が合同で開催しました。三つの組織を代表して、趣旨の説明をいたします。

社会教育の現状がどうであるかについて、会員の皆様はそれぞれのお立場で、さまざまなことを感じながら活動をされてきていると思います。私たちの学会といたしましても、社会教育の現実、研究の意義、前提でありますので、その動向に注目しながら研究に取り組んできているわけです。しかも社会教育をとりまく状況は厳しく、社会教育主事を配置している自治体の数も、全体の半数を割るというように、深刻な事態になっています。その中で社会教育学会としては、私が会長になってから、以前からの取り組みを引き継ぐ形で、職員問題に関するワーキンググループを立ち上げまして、国の政策に提言をするような活動も含めた取り組みをしようとして、意見の集約を進めてきたわけです。本日のシンポジウムは、言わばそういう学会としての、これまでずっとやって来ていた、ある種の社会的な問題へのコミットと言いますか、単に学術的な研究だけをやっていればそれでいいということではなくて、むしろ社会が抱えている問題、我々の場合で言えば、社会教育が直面する問題に対して何が重要であるかを訴える活動、もっといえば社会の現実がその重要性を忘れていくかのように動いていることに対して、学会の関係者として、あるいは学術的な立場を有する人間として、何らかの意見表明をして行こうという試みであるわけです。

いま手元に、前の日本学術会議の会長の専修大学の教授をされている広渡清吾先生が話された内容を文章にまとめたものがあります（「学者にできることは何か 日本学術会議のとりくみを通して」『叢書 震災と社会』岩波書店、2012年）。和歌山大学の学長をされている山本健慈先生が私のところに送って下さったもので、3月に東日本大震災で被災した現地で開催されたシンポジウムでの報告をまとめたものです。これは学術会議という、国の政策に関して学術団体としての一定の提言をすることをもともとのミッションとしている組織の話ではあるのですが、ここには非常に感銘深いことが書かれています。若干その話も紹介させていただきますと、学術会議のミッションの中に、「学術のための学術」という柱と、「社会のための学術」という柱があると言うんですね。特にこのときのシンポジウムは、広渡先生たちのシンポジウムですが、大震災という未曾有の事態を前にして、学術団体として何が出来ていくかが問われているときに、それに応えるために開かれたものですが、その中で言われている「社会のための学術」という言葉は、わたしたちにとってとても重要な意味をもっています。会員が個別に学問のための精進をしているわけだけでも、社会的な共通の責任としてそれを社会に一定の見解として示していく

ことが、学術的な活動の重要な一部なのだという理解が示されているのです。ここにはこうした理解の下で、学術的な立場、科学研究に従事する立場で被災あるいは放射能問題というような、現実の問題に真摯に向き合おうとしてきた理由が、端的に述べられています。

また、その中に書かれていることですが、我々と違って政府関連の機関であるから当然と言えば当然なのでしょうけれども、日ごろから会議のメンバーが官僚の方たちと良好な人間関係を作っていく必要性が述べられています。今回のシンポジウムでは、文部科学省から伊藤課長が来られていますけれども、このような形は非常に新しい経験です。この間色んなお話をさせていただく中で、国のお立場なりに私が最初に述べましたことと同じような問題意識というか、危機感をもっておられることが理解できました。国の立場として、どうすればいいのかということ率直に語られて交流し、私たちの研究活動をお話するうちに、このシンポジウム開催となりました。

話をさっきの広渡先生の話に戻しますと、学会としてこういう活動をする理由というのをもう少し補足すると、「サイエンティックなインテグリティ」という言葉があるそうですが、学術団体が一体となって社会と向き合っていくという場合のインテグリティを意味するという概念の説明があるんですが、「インテグリティ」というと、通常、まとまっている状態を指しますが、もう一つ意味があって、一つのミッションを共有しているっていう意味があると説明されています。あるいは一つの声を持つという言葉があります。非常に印象深いもので、私自身が社会教育や公民館の研究、或いは職員問題の研究をするにあたって、やはり個人の立場を越えて、お互いが共有して行こうとしているミッションが確かにあると思います。今日の場合は、そのようなミッションを確認しながら、そのミッションを社会的に発言していこうとするもので、学会本来の役割として社会への一定の働きかけをしようとする場であるというふうに理解できるのではないかと考えています。短い時間ですけども、どうぞ熱心なご議論をお願いしたいと思います。

最初に今日のパネラーを、ご紹介させていただきます。社会教育学会のお茶の水女子大学三輪建二さんです。日本公民館学会の名古屋大学松田武雄さんです。それから全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）の明治大学平川景子さんです。学協会の各組織から選ばれて座っていただくことになっていますが、代表するって言うところちょっと堅くなってしまうので、今日は、とりあえず個人の意見をお話しいただくということでありますので、ご了承くださいたいと思います。それから、コメンテーターとして、来ていただきました、飯田市公民館副館長の木下巨一さんです。文部科学省生涯学習政策局社会教育課長の伊藤学司さんです。よろしくお願いします。

それから、今日、後ろの方に座っておられますが、和歌山大学の学長で、中央教育審議会の臨時委員をされています、山本健慈さんがお見えです。

それでは早速始めさせていただきます。

1. 日本社会教育学会 「コミュニティの再生と社会教育—COC としての大学の役割—」

三輪建二（お茶の水女子大学）

ご紹介にあずかりましたお茶の水女子大学の三輪といいます。「コミュニティの再生と社会教育—COC としての大学の役割」の報告をいたします。提言の前に、一部日本社会教育学会の末本さんの発言と重なる部分がありますが、これまでの経過を説明します。日本社会教育学会は、2007 年 10 月に社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会を設置し、翌 2008 年 9 月には、「知識基盤社会における社会教育の役割、職員問題特別委員会 議論のまとめ」というものを取りまとめ、さらに翌 2009 年 9 月に『学び合うコミュニティを培う』という本を学会編で出版しました。そこでの議論は、社会教育・生涯学習関連職員を学び合うコミュニティのコーディネーターと位置付けて、その養成と研修のあり方を展望しようとするものです。学会は 2012 年度になって、再び職員問題に取り組むことになりまして、職員問題ワーキンググループが設置されました。それで職員問題に関する提言を取りまとめることになったのですが、この間の 8 月 24 日に「第二期教育振興基本計画審議経過報告」が出され、さらに 8 月 28 日の中教審の総会に、「生涯学習分科会における議論の整理（中間とりまとめ）」が出されたことから、二つの文書に対するコメントとして提言をまとめることになっています。「コミュニティの再生と社会教育—COC としての大学の役割（中間まとめ）」と題したこの提言は、以上のような経緯で取り組んでいることの中間のまとめを、職員問題ワーキンググループのメンバーである私、三輪と、宇都宮大学の廣瀬隆人先生が、取りまとめたものになっています。したがって、まだ社会教育学会の総意ということではなく、ワーキンググループで交わされている議論をめぐっての三輪と廣瀬の見解というべきものであることを、あらかじめご了解いただければと思います。関連箇所を読み上げながら報告します。

I はじめに：学びあうコミュニティの実現を迫る社会的課題

こんにち、地域における高度な合意形成を可能にする市民の学習プロセスの組織化の重要性が飛躍的に高まっている。

（1）社会的課題

○日本社会教育学会では、社会教育・生涯学習関連職員特別委員会が、2008 年に「知識基盤社会における社会教育の役割—職員問題特別委員会 議論のまとめ」を提言した。

そこでは、21 世紀における日本社会における課題と社会教育の今日的役割について、以下のように指摘している。

「地域においても、少子高齢化、産業の空洞化、公的セクションの縮小によって、子どもや若者が育つ基盤がさらに切り崩されてきている。（中略）多様な格差を是正し、知識基盤社会に生きる力を培っていくためには、生涯にわたる質の高い学習の機会をすべての人々に保障すること、すなわち〈学びあうコミュニティ〉を地域において広範に実現させ、その発展をネットワークで支えていくシステムが必要となる」（「議論のまとめ」日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う』、2009 年、5－6 頁）。

○上記の課題を克服するためには、省察的民主主義 熟議民主主義の可能性を探究し、市民の学習過程に関心を持ち続けることが必要である。市民の、社会的な課題についてのコンセンサス形成につながる広範な学習プロセスの実現が求められている。

（2）学びあうコミュニティの創造に向けて

○民主主義を社会教育の観点からいっそう発展させるためにも、〈学びあうコミュニティ〉の実現が求められている。〈学びあうコミュニティ〉は、省察的民主主義、熟議民主主義を社会教育の学習過程という視点から表現したものであり、ここでのコミュニティとは、職場・地域などを含む考え方である。

○〈学びあうコミュニティ〉を実現し、その持続的発展を支えるためには、学びあうコミュニティを培う力量をもつコーディネーターの育成がその鍵となる。戦後、地域における民主主義実現のための共同学習を支えることをめざして創出され、発展してきた社会教育の組織と職員は、こうした課題を担う中核として位置づけられることが求められる。

II 3.11 以降の社会的状況に対する課題：地域コミュニティの再生

（1）地域コミュニティの崩壊と 3.11

○地域コミュニティの崩壊

・人間形成の基盤である地域コミュニティはこんにち、崩壊しつつある。市場経済、グローバル化、少子高齢化、雇用環境の変容、人間関係の希薄化、格差の再生産といった課題が山積みしており、地域コミュニティはこれらの課題を解決する力を喪失している。

・東日本大震災（2011 年 3 月 11 日）は、地域コミュニティの崩壊とその克服という課題の解決を、私たちに強く迫るものであった。

○絆づくりと活力あるコミュニティの形成

- ・「第2期教育振興基本計画（審議経過報告）」（2012年8月24日）は、未曾有の危機であった東日本大震災（3.11）を起点とすること、さらには、そこでの教訓をもとに、「新たな社会モデル」として、「絆ある活力あるコミュニティの形成」を進めることを提案している。
 - ・「学校や公民館等を地域コミュニティの拠点として位置付け、保護者や地域住民などの多様な人々が集い、学習し、絆をつくりあげていくため、社会教育行政の在り方を見直していくことを含め、NPO・企業・大学などの多様な主体を含めたネットワークを構築するための環境を整備する」（同22-23頁）と指摘していることは喫緊の課題である。
- とまとめてあります。

（2）コミュニティ形成の拠点としての公民館

そこで、上で、学校や公民館とありますので、公民館の役割に注目しました。

○公民館の役割

- ・社会教育は戦後から一貫して、公民館等での豊かな社会教育実践を通して、地域での人びとの学びあいや、自治の力量形成を通して、活力ある地域コミュニティの形成に一定の役割を果たしてきました。
- ・小さな生活圏にまで配置され、職員がコーディネーターとしての役割をはたしてきている地域では、公民館は住民の学習と自治活動とコミュニケーションの拠点として、緊急の際の安全の拠点として、他に類をみないほどのコミュニティ支援機能を果たしてきたと言えます。

事例として、今日来られている木下副館長の、長野県飯田市における公民館的行政の展開と職員、岡山県岡山市における職員集団の自己形成と公民館活動の展開については、日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う』に掲載されています。また、長野県松本市の地区単位の公民館における松本市らしい地域づくりと、福井県福井市における公民館を中心とした地域コミュニティの活性化については、先日の中央教育審議会 生涯学習分科会で報告がなされ、その内容は配布資料として、ホームページで公表されています。

○こうした公民館等の社会教育施設が地域コミュニティ形成の拠点として歴史的に果たした役割は、以下の3点にまとめることができる。

- ① 個別の分野に閉じないで、多様な必要を持つ住民に開かれた場
 - ・学校教育、福祉・医療、労働・産業、まちづくりなどの個別分野ごとの「コーディネ

ーター」の実践は蓄積されてきている。しかしそのアプローチでは、小さな生活圏においては、多様な分野の施策の乱立と個々の担い手の孤立をもたらさざるを得ず、実際には地域を支える力にはつながらない。

- ・学校教育、福祉・医療等の個々の分野を閉じずに、住民の立場から必要な課題に取り組むこと、そして多様な必要を持つ住民に開かれた場であり、住民相互の協働を生み出すことを使命とする公民館は、そうした個々の分野の取り組みの乱立を調整し、個々の分野のコーディネーターの乱立を打開する生活圏における開かれた広場として、そして職員は、生活圏におけるコーディネーターのコーディネーターとしての役割を果たしていく可能性を持っている。

②歩いて集える小さな生活圏ごとに展開される持続的な活動拠点

- ・災害において、そして交通の弱者にとって、広域の機能的に分化したセンターはコミュニティを支える最後の拠点としては機能しない。歩いて行かれる生活圏の中に、開かれた公的な拠点があり、しかもそこが日常的に人と人とは分野や関心を越えて集う場として働いていることが求められる。

③開かれたコミュニケーションを持続的に支える職員の重要性

- ・コミュニケーションは、人によってしか支えることはできない。開かれたコミュニケーションは、多様な分野に関心を開きつつ、地域において持続的にコーディネーターとしての仕事を進める職員を育て、生涯にわたる力量形成を展望できるかどうか、そうした小さなコミュニティのパブリックな学習と活動の拠点を実現できるかどうかのもっとも重要な鍵である。

Ⅲ コミュニティ形成に果たすべき社会教育の現状と課題

○社会教育は、地域コミュニティの形成に果たしてきた歴史的意味の重要性にもかかわらず、今日大きな課題を抱えている。「第二期教育振興基本計画（審議経過報告）」では、以下のように述べている。

- ・「本来、社会教育はこのような地域社会における課題解決の担い手を育てるため、中心的な役割を担っていくべきであるが、多くの自治体において、伝統的な地域コミュニティの変質や、社会教育担当部局以外の行政部局、NPO、大学、民間事業者等の多様な主体による社会教育事業の展開などに対して十分に対応できておらず、その役割を必ずしも果たせていないという課題を抱えている」。（13頁）

これに対してどういう対応があるか、以下の（１）教育委員会への社会教育主事の配置と社会教育主事資格の活用（２）これまでのコミュニティ施策の限界：コーディネーターの「分断と孤立」を取り上げます。

（１）教育委員会への社会教育主事の配置と社会教育主事資格の活用

上記の現状に対し、以下の通り、教育委員会への社会教育主事の配置並びに社会教育主事資格の活用による行政職員の社会教育的力量の形成、さらに多様な主体による社会教育事業の展開への対応として「コミュニティ学習支援士（仮称）」等資格の創出が考えられる。

○社会教育担当部局以外の行政部局、NPO、大学、民間事業者などの多様な主体が連携し、学習を通してコミュニティを形成することを、地域の学習を主管としている社会教育行政の立場でコーディネートする重要な役割が、社会教育主事にはあります。

- ・社会教育そのものの所管は、学習や教育に関する責任がある教育委員会事務局に置かれ、社会教育主事が配置されることが堅持されるべきである。
- ・さまざまな行政部門と市民が協働で推進するまちづくりにおいては、行政と市民との協働が求められており、それを推進する行政職員には、協働のための学習をコーディネートする力が必要である。社会教育主事資格を取得することによって、行政職員にはそのような社会教育的力量を形成することが求められる。
- ・環境、人権、国際化、異文化理解、男女共同参画、高齢対策、青少年育成、消防・防災、防犯、保健、農業、観光、ボランティア、地域振興、まちづくり、商工などの課題を推進するにあたって、学習を通じた合意形成が特に必要とされるような場合には、社会教育主事が、当該部署を「併任」することも考えられるということで、まず、教育委員会の中に社会教育主事が配置され、しかし他方で、首長部局で合意形成が必要とされる場合には、併任と云う形で考えられる。

という提言です。また、

○地域では、多様な主体が社会教育事業を展開しており、それらに関わる人びとの学習に関する力量形成が課題となっている。これらの人びとの学習支援の力量を保障するような「コミュニティ学習支援士（仮称）」など、学会が認定する資格を創出することが考えられる。

ということで、社会教育主事の資格と同時に、その多様な主体に対してコミュニティ学習支援士等の創出と学会が認定するという提案をしています。

（２）これまでのコミュニティ施策の限界：コーディネーターの「分断と孤立」

公民館をコミュニティ形成の拠点として位置づけるためには、これまでのコミュニティ施策の限界と克服すべき課題が指摘できる。

○基本的には、今までの縦割り行政の枠組みのもとでは、福祉のコーディネーター、男女共同参画のコーディネーターなどがそれぞれの領域内に閉じた形で分断されたまま仕事をしており、そのため分野を超えた地域の拠点を実現することが困難になっています。個々の分野の取り組みは、小さな地域の拠点に、コーディネーターのコーディネーターを配置することを実現できていません。

例えば、公民館を例に紹介しますと、

公民館

- ・歩いて行かれる小さな生活圏（例えば小学校区）に配置するまでに公民館が展開されている地域はまだ極めて少数である。
- ・不安定な職員配置とその分断が存在する。
 - a 社会教育の専門職として配置されている職員が極めて少数にとどまり、孤立してしまうという問題がある。
 - b. 生涯学習・社会教育セクションの多くの行政職員の短期のローテーションによる経験の浅さがある。
 - c. 最前線で実践に関わる職員の大半が非常勤という問題がある。
- ・上記の問題が次のような行きづまりの状況によって 20 年以上続いてきている。
 - a. 専門職の大幅な拡大は現在の財政状態では非現実的です。
 - b. 職員のローテーション問題についても、個別セクションでは対応が難しい。
 - c. 最前線の職員の常勤化も、a と同様な理由で困難である。

このように、小さな地域への施設配置の拡充と多様な職員が学びあい、経験を交流しあう専門職の学習コミュニティの形成が鍵となります。

公民館以外の施設にも、コミュニティセンターや福祉関連施設、学校があるが、それぞれがコミュニティ形成の役割において同じような現状を抱えています。

Ⅳ コーディネーターの「分断と孤立」の現状をどう超えていくか

コーディネーターの分断と孤立の現状を乗り越え、コーディネーター・コミュニティの形成を通して地域コミュニティを再生させていくためには、以下の3点をふまえることが喫緊の課題となります。

（１）地域コミュニティ形成の拠点づくり

ここが一つの特色だと思いますが、

○特定の分野に閉じない、開かれた学習と自治活動の拠点、多様な取り組みが交わる拠点、（Community Learning Center = CLC=公民館）を小学校区などの小さな地域ごとに設ける施策を強力に進める。

ということが一点目です。

（２）コミュニティ形成を支えるコーディネーター・コミュニティづくり

○コーディネーターの孤立化・分断化を乗り越えるためには、孤立化を深め、分断状況にあるコーディネーター同士が出会い、悩みを共有し、協働探求を通して課題を解決できるような生涯学習・社会教育専門職としての〈コーディネーター・コミュニティ〉を形成し、力量形成を支えていくことが鍵となる。

- ・学習と自治の拠点を支え、多様な分野の取組みを結ぶコーディネーターのコーディネーターとしての公民館職員等の配置、およびその力量形成を支える支援組織を実現する。
- ・学校や福祉分野などの各個別分野の組織に、ひらかれた地域との連携を担当する地域連携コーディネーターを置き、公民館職員等の地域の側のコーディネーターと連携して働いていくことが重要になる。
- ・分野ごとの施設の地域連携コーディネーターと、ここは福祉分野になりますが、それと地域の側の、つまり公民館職員のようなコーディネーター（コーディネーターのコーディネーター）の双方の力量形成を連動して支える仕組み〈コーディネーター・コミュニティ〉づくりが必要となる。

（３）コーディネーターの力量形成とCOCとしての大学

「第二期教育振興基本計画（審議経過報告）」では、【基本施策20】で「COC（Center of Community）としての大学」を謳っています。

○地域のさまざまなコーディネーターが互いの取組み、コーディネーターとしての実践経験を交流・省察し学びあう、コーディネーターとしての学習コミュニティ（コーディネーター・コミュニティ）を持続的に組織し、発展させるものとして、COCとしての大学の役割がある。

○また、地域におけるコーディネーター・コミュニティの形成に向けて貢献していく仕組みづくりとして、「大学と教育委員会（行政）との連携・協働」の取り組みがある。事例としては、栃木県教育委員会との連携による宇都宮大学社会教育主事講習の取り組みがあり、また、和歌山県教育委員会との連携による和歌山大学の地域連携事業の取り組みがあります。

大学と教育委員会のコーディネーター・コミュニティの創出という提案を図にすると、次のようになる（配布資料 8 ページ）とありますが、コーディネーター・コミュニティのイメージを、この図から読み取っていただき、さらにこのコーディネーター・コミュニティを支える COC としての大学と教育委員会の連携協働による、コーディネーター・コミュニティの創出というものを読み取っていただければと思います。

V コーディネーターの養成・研修の現状と課題

IV での課題や問題提起は、地域の〈コーディネーター・コミュニティ〉を創出する社会教育関係職員の養成と研修における課題に連動しています。

○従来の大学等における社会教育主事課程は、社会教育主事の養成に向けたカリキュラムを基本としており、多様化しつつあるコミュニティのコーディネーターを養成するという現実的課題とはマッチしていない。

○養成・研修の課題を解決するためには、まず、現職研修が、実践をふり返って実践をさらに改善していく〈実践―省察の往還〉により、地域で〈学びあうコミュニティ〉を培う力を形成するものになることが求められる。学部段階の養成課程としては、地域の〈学びあうコミュニティ〉での実習を軸にすえ、学生が実習での実践経験を省察して実践力を身につけていく養成カリキュラムになることが重要である。そして以上の発想で、学びあうコミュニティのコーディネーターの養成と研修がリンクすることが求められる。

VI 研修・養成改革のデザイン

大学等でのコーディネーターの力量形成の支援システムは、「実践―省察の往還」型の研修と養成にしていくことが打開策となります。

（１）「実践―省察の往還」型長期現職研修の実現

○実務に追われて、実践をとらえ返し新しい課題への展望を開く余裕がない状態では、実践の向上と発展は望めません。現状のような実践から離れた多項目羅列的研修のままでは、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの実践力を形成する研修には程遠い

ということが言えます。

- 社会教育主事講習等の社会教育関係職員の現職研修を、「コーディネーター・コミュニティ」の形成として位置付け直し、〈実践—省察の往還〉型の研修プログラムを開発する。

という試みが、例えば、手前味噌ですがけれども、お茶の水女子大学社会教育主事講習や、福井大学社会教育公開講座では、2年制の履修プログラムを展開して、長期の実践を省察・記録する作業を行っています。

（２）生涯学習機関としての大学への転換と専門職大学院構想

- 大学等は、フロント・エンド・モデルによる養成の段階から生涯にわたり力量形成の支援システムへと転換することが求められています。とりわけ生涯学習に関わる専門職は、生涯にわたり実践と省察を往還しつつ学び続ける専門職であることが必要不可欠である。

この点については、『学びあうコミュニティを培う』の中で、

- 「大学・大学院の役割は、（中略）社会教育主事のみならず〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターをも対象とし、実践の活動サイクルを尊重し、実践と省察のサイクルを組み込んだ生涯にわたる力量形成を支援する教育機関としての位置づけを増しつつある」（『学びあうコミュニティを培う』、18頁）。

とまとめてあります

- 学びあうコミュニティのコーディネーター育成の前線をひらく専門職大学院の構想・生涯にわたり「学び続ける専門職」をめざす教師教育改革の動向も参考になる。生涯学習の視点をもつ教職大学院の動向と平行に、〈実践—省察の往還〉型の専門職大学院

の構想が考えられます。

（３）学部段階での実習を軸とする養成の試み

学部段階での養成では、現状の多項目羅列型、知識スキル伝達型のカリキュラムから脱却をはかる、かなり根本的な改革が必要だと考えています。その根本として、「実習」を軸とする養成プログラムを構想する必要があります。

- ・〈実践—省察の往還〉型の養成プログラムにするためには、基礎（生涯学習概論など）を出発点とし、応用（社会教育課題など）—実習というサイクルにするのではなく、地域の〈学びあうコミュニティ〉における実習での実践経験を省察することで実践力を養成するというサイクルへと転換する必要がある。
- ・これは、アメリカの大学等で広く取り組まれているコミュニティ・サービス・ラーニング（CSL）やPBL（Project Based Learning）などと同じ意味をもつものであり、また、現在大学教育に求められている「能動的学習（アクティブ・ラーニング）」として位

置づくものとなっています（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」平成24年8月28日）

（４）研修・養成改革を担う「COCとしての大学・大学院」

○「実習」を軸とすることはまた、地域の〈学びあうコミュニティ〉での学生の実習を通して、「COC（Center of Community）としての大学」（「第2期教育振興基本計画（審議経過報告）」の【基本施策20】）としての大学・大学院による地域連携や社会貢献を展開していく意味をもっている。

○COCとしての大学が担う改革としては、長期現職研修、専門職大学院構想、学部段階の実習を中心とする改革がある。

最初の事例は、学部段階での社会教育主事課程等の調査ですが、全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）は「大学における社会教育主事課程に関する調査」（2011年）を実施しました。その調査では、社会教育実習を通して、①大学が地域と持続的な連携を保てること、②学生が実習での実践経験の省察により実践力を養成し、それが就業力につながることで、社会教育主事課程が学生にとってもまた大学にとっても、大きな意味を持つことを明らかにしました。

なお、以下に述べる学部段階での社会教育実習を軸とした社会教育主事課程の事例と、長期現職研修の事例につきましては、あとで社養協の側からの平川さんの報告がありますので、それに代えたいと思います。

（５）実践と省察と記録化による「評価」の展望

○上記のお茶の水女子大学社会教育主事講習や福井大学公開講座では、長期現職研修による職員の力量形成として、職員が自らの実践を省察し記録化するという〈実践—省察の往還〉型の活動が行われている。実践の省察とその記録化は、実践を「評価」する営みであり、そこから職員の力量形成につながる「省察的評価」を展望することができる。

省察的評価の事例に関しては、まとめて言えば、例えばお茶大の社会教育主事講習で言えば、ラウンド・テーブルで自分の実践を語り、聴き合うというプロセスがあり、そしてそのプロセスを経て、自分の実践を記録化するという実践をしています。そしてそういうことで、ここにありますが、一年終わった段階で、記録を報告書として発行しています。それは別の言い方をすれば、実践を記録化すること自身が、職員の力量形成につながる評価の問題であり、またそれが事業評価にもつながり、さらには施設の評価にもつながるというふうに考えることができるということをここでは提案いたしました。

○実践の省察が評価の中核に位置づくこと、「省察的評価」の担い手となる職員の養成と研修のあり方、および、「組織改革」を展望する評価の研究と実践というアイディアは、日本社会教育学会編『社会教育における評価』（東洋館出版、2012年）にまと

められていますし、またこの取り組みを進めていくことが、日本社会教育学会の責務であると考えます。

VII 社会教育主事制度をどう改革するか：資格をめぐる

まだこの資格に関しては、ワーキンググループで検討中ですので、現在までの議論をふまえて、私たちの考えをまとめたものとしてご理解していただきたいと思います。

○社会教育主事養成のあり方を〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの実践力を養成するものに、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターのコーディネーターとしての社会教育主事を養成するものへと変えることに関わって、資格制度を見直す必要がある。

(1) 「社会教育主事」・「コミュニティ学習支援士」の修士レベル化の検討

○現職者を対象として実施されている年間サイクルの社会教育主事講習や公開講座（お茶の水女子大学、福井大学）での経験をふまえて考えますと、〈学びあうコミュニティのコーディネーター〉をコーディネートする「社会教育主事」の資格を修士レベル、あるいは修士レベルの履修証明プログラムで提供することを検討したいと思います。

(2) 学部段階での「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」

○従来の社会教育主事の資格を大学院修士レベルのものとし、学部段階では、履修証明プログラムとして、「実習」を中心とした「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」を設け、それに若干の履修単位を加えるかたちで「社会教育主事（基礎）」並びに「コミュニティ学習支援士（基礎）」の資格を提供

できるようにすることを考えてもいいかと思います。これは、教員養成改革における学部段階での基礎免許や、修士段階での一般免許に対応する考え方になります。

○「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」ならびに「コミュニティ学習支援士」を認証するためには、日本社会教育学会、日本公民館学会、全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）などから構成される社会教育協会（仮称）の設置が考えられる。

(3) 将来の展望としての資格制度

将来展望としては、4重の専門職の学習と資格が連動した組織化が求められます。社会教育に関連する資格を以下のように組織化する可能性を検討していきたいと思います。

- ・専門職育成支援者のための Ed. D（博士課程）
- ・専門職大学院（修士課程）を基盤とする専門職資格としての「社会教育主事」「コミュニティ学習支援士」
- ・幅広い実践者の研修の組織化のための資格（修士号や修士レベルの履修証明制度など）
- ・学部教育段階での「社会教育主事（基礎）」・「コミュニティ学習支援士（基礎）」並びに履修証明プログラムとしての「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」

この四構想が考えられると思います。

おわりに

以上駆け足になりましたが、ここで言いたかったことを最終的にまとめますと、二つのことが確認できると思います。

- ① 学習活動を通じたコミュニティ形成の拠点としての公民館の重要性ということを提言として大きく貫いたものとしてまとめることができます。
- ② コミュニティ形成を支えるコーディネーターの養成と研修、すなわち生涯にわたる力量形成のあり方と、それを担うべきCOCとしての大学の役割。

以上で報告を終わります。

2. 日本公民館学会

「まちづくり・地域づくりに果たす公民館の役割―各地の事例を通して―」

松田武雄（名古屋大学）

私は日本公民館学会として報告するとなっていますが、私の報告は、まったく個人的な提案でございます。学会では一切議論しておりません。その点をご了解下さい。

1. 「第2期教育振興基本計画について（審議経過報告）」における社会教育の位置づけ

私に与えられましたテーマは、「まちづくり・地域づくりに果たす公民館の役割―各地の事例を通して―」というものでございまして、この趣旨としては、基本計画の審議経過報告に対して、特に公民館とまちづくりに関して、エビダンスを提起してほしい、ということをお聞きしました。従いまして、私の報告は、エビダンスの検証にほぼ限定して、とりわけ、会長の話にありましたように、社会教育主事制度が非常に大きな論点になっているということで、このエビダンスの検証に際しては、社会教育主事制度に重点をおいたまとめにしております。

まず、「第二期教育振興基本計画について（審議経過報告）」について、社会教育の位置づけがどうなっているのかということのを整理しました。前文は現在の社会状況が書かれています。社会教育に関連して、私が注目したのは、五点であります。

一つは、社会教育を特に地域形成と結びつけて位置づけている。これは、公民館等の学級・講座は増加しているが、内容は趣味・教養に関するものが大半である、学習活動を通じて個人や地域の問題解決を住民が主体的に行うことが必要である、公民館等を地域のコミュニティの拠点として位置づける、学習活動を地域のコミュニティづくりにより強く結びつけていく、というような文言で書かれています。

二番目は、社会教育行政を見直す、ということでございます。その背景として、社会教育行政が、社会教育担当部局以外の行政部局、NPO、大学、民間事業者等による社会教育事業の展開に対応できていない、ことが指摘されています。

三番目は、公共的な要請の強い教育については、公教育としての社会教育施設において担う、国としても一層の機能強化を促進すると記されていることです。

四番目は、他の政策分野との連携です。

五番目は、社会教育推進体制の強化ということで、社会教育行政の再構築、社会教育主事などの専門人材の資質向上等が記されています。以上が、私が整理した審議経過報告における社会教育の位置づけでございます。

[問題点]

私が問題点として思いますのは、先ほど学会長が言われたように、この現代社会、生涯学習社会と言い換えても良いかと思えますけれども、この現代社会において、社会教育行政がどのような位置づけをもつのかということが、この審議経過報告の中では定かではない、ということでございます。これが一番大きな問題点として受けとめたところでございます。

全体として、第6期中教審生涯学習分科会における議論の整理、これが同じ時期に出されているんですけども、この中教審の議論ではかなり踏み込んで書かれていると思うんですね。ところが、この中教審の文章と基本計画の文章の整合性があまりないのではないかと、うまく接合していない、と思いました。先ほどの現代社会における社会教育の位置づけについては、社会教育法第三条、国及び地方公共団体の環境醸成の任務、そして社会教育行政の役割、個人のニーズに応えるとともに、コミュニティづくりに関わっていく、ということが中教審の文章では書かれておりまして、こういうことが基本計画の中には反映されておられません。

二番目は、現在の社会教育行政の危機的状況が反映されていない。中教審の文章では、社会教育主事の必要性があまり理解されていない、適切な配置がなされていない、と書かれています。また、社会教育行政の弱体化が進んでいる、というように危機意識が表明されていますけれども、これも基本計画の中には反映されていません。

三番目に、「社会教育推進体制の強化」という項目がありますが、社会教育主事制度も含めてリアリティに欠けるのではないかと思います。中教審では、国の役割が書かれておりまして、社会教育主事について、地域の人材のネットワークの構築、社会教育主事の資質能力の向上、社会教育主事の養成・研修、キャリアパスというような具体的な提案がなされています。

四番目に、社会教育行政を見直すということが書かれていますが、これはどういうことなんでしょうか。

最後に、縦割り行政を乗り越えて、他の政策分野との連携がいかに可能か。私も地域に入って仕事をしている中で、他の政策分野との連携というのがいかに困難であるかというのを実感しておりますので、率直にこのように思いました。

2. 公民館とまちづくり・地域づくりとの関連

(1) 社会教育と公民館の歴史的性格の再確認

公民館とまちづくり・地域づくりとの関連ということで、これはよく知られていることですので、改めて話す必要もないんですけども、ポイントだけ押さえておきたいと思います。まず、寺中構想における「町村自治振興機関」としての性格規定ですね。そ

れに対して、小川利夫氏の批判があります。社会教育法では、教育機関としての性格を明確化するとともに「社会福祉の増進」が目的規定に盛り込まれました。

（２）公民館の性格規定をめぐる論争

二点目、公民館の性格規定をめぐる論争ということで、大橋謙策氏が、公民館職員は、コミュニティ・ワーカーだとして、社会教育法を批判しました。これに対して、佐藤進氏が批判し、小川利夫氏もそれに賛同するという若干の論争がございました。

（３）社会教育と地域社会、地域づくりとの関連

三番目、社会教育と地域社会、地域づくりとの関連ということで、小川利夫氏は、地域についてよく社会教育において言われるけれども、地域というのは一体何なんだ、という問題提起をされた。一方、小林文人氏は、地域主義批判は、近代主義的な社会教育を助長することになるのではないかという問題提起をされ、近代主義的な社会教育論を構築しようとする立場を批判されました。鈴木敏正氏は、地域づくり教育ということをやっと提案されてこられて、その提案の趣旨は、地域づくりに必要な自己教育活動を援助し組織化する教育活動の構造と地域住民の主体形成過程の分析を主眼としていまして、地域というよりも、自己教育・成人教育にシフトした地域づくり教育論に特徴があると思います。

最後に私の論を紹介しているんですけども、これは、私が社会教育をどうとらえるかということを報告者としてはっきりさせようと思ひまして、引用したものであります。

「社会教育は、社会、特に地域社会＝コミュニティに根ざした教育世界であり、住民・市民の自由な自己教育の活動を通して、彼らの自己実現と成長を促し、新たな能力を開発するとともに、コミュニティにおける「共通善（common goods）」の共有と自治の創造に寄与し、コミュニティの再建と建設、活性化のための教育実践を開拓してきた。この実践の過程において、（略）コミュニティにおける多様な価値観と利害関係の衝突・紛争と調停・妥協、さらには一定の合意形成が行われてきた。（略）社会教育においては、講座など定型的な教育の場における個人の知識や技術・技能の習得と自己実現・成長のためのプログラム開発とともに、コミュニティ・ガバナンスにおける対立・衝突とその調停・和解を通じた「共通善」の共有や、自治意識の形成への教育的な関与のための理論構築が求められるのである」。

つまり私は、「市民の自由な学習」と「コミュニティの共通善」を橋渡しする社会教育論を構築するという立場に立っております。

3. まちづくり・地域づくりに果たす公民館の役割—事例を通して

それでは、今日のメインですけども、「まちづくり・地域づくりに果たす公民館の役割—事例を通して」という話題に入ります。まず、基本計画の審議経過報告の中では、コ

コミュニティ形成において公民館は重要な役割を果たす、実際、公民館が拠点になって、コミュニティ形成に参画するという市民意識を醸成して、自立したコミュニティ形成につながっていくような取組が、一部で進められている、というふうに書かれています。では、現在公民館が非常に厳しい行政環境の中にある、その中で一部の地域において、なぜそのような取り組みがなされているのか、その要因を探ることが重要であって、それをぜひ計画に生かしてほしい、というふうに思うわけでございます。そこで、私なりに具体的な事例の検証に入りたいと思います。いずれも、私がかかり調査に入った地域で、四つの事例をあげたいと思います。

（１）教育機関としての公民館と地域づくり―長野県松本市の場合

一つは長野県松本市です。ここでは、教育機関としての公民館が軸になって、地域づくりに関わっています。私は松本市にはかなり足繁く通っておりまして、松本市からは調査の依頼もあり、研究室として調査をしております。松本市では、教育機関の機能を軸にしながら、公民館が地域づくりの拠点としての役割を果たしています。公民館は教育委員会の生涯学習課と併置されています。身近な地域を基本にした地域づくりということで、公立公民館のもとに、町会・町内公民館があつて、それを基礎に据えた住民自治を育むような公民館活動が行われています。公民館長は嘱託職員なんですけれども、公民館主事は正規職員で、これは社会教育主事の有資格者とされています。特に注目すべきは、公民館職員の研修と意見交換の場が充実しているという点です。主事研修会は年に20回程度開かれています。公民館区に地区福祉ひろばを設置し、公民館と連携した地域福祉活動が行われています。現在新たな取り組みとして、公民館区ごとに、「緩やかな協議体」を住民が自主的に作って組織し、地域づくりを担っています。それを、公民館や福祉ひろばが支援するという仕組みです。私は昨年、和田地区を調査したんですけども、とりわけ社会教育とソーシャル・キャピタルとの関連を意識してアンケート項目を作成し、調査を行いました。そうしますと、公民館を利用している住民の方が、地域社会の中により多くのつながりがあつて、より多くの地域の様々な活動に参加している、いわゆるソーシャル・キャピタルが高いと、そういう結果が明らかになっております。以上が松本市の事例でございます。これは、社会教育の王道にのっとった公民館の地域づくりの事例と言って良いと思います。

（２）「地域コミュニティ支援」を付加された公民館と地域づくり―福岡市の場合

二番目は、「地域コミュニティ支援」を付加された公民館と地域づくりということで、福岡市の場合です。福岡市では、公民館を区役所に移管して、区役所生涯学習推進課が公民館を管轄しております。これによって、教育としての社会教育、プラス、地域コミュニティ支援という役割を公民館が担うことになりました。都市内分権制度として公民館区ごとに自治協議会を設置して、これはトップダウンですね、松本市と違います。公民館と自治協議会が連携して地域づくりを行うわけですね。社会教育主事は市民センター（各区の中

央公民館）から区役所生涯学習推進課に異動しております。ただ、人権教育が大きな職務のため、区によっては社会教育主事による公民館に対する指導助言機能が弱体化しています。そして市民局に公民館調整課を新設して、公民館を支援しています。公民館は行政的に社会教育施設として位置づけられており、多くの公民館主事も「学び」を軸に置いた地域づくりに取り組んでいます。しかし、公民館の教育機能の弱体化も危惧されております。社会教育主事による指導助言機能が弱まり、公民館主事力量形成が難しくなっています。また、「地域コミュニティ支援」業務が増えて教育事業に支障が生じる区や公民館もある。しかし、公民館職員の力量が高い公民館では従来と同様、活発な公民館活動が行われています。福岡市では、公民館が設立されてから、町内会・自治会としっかり関わって地域づくりをしてきた歴史があるために、所管が変わってもほとんど変わらないというような公民館が多いんですね。そうした公民館を福岡・社会教育研究会という自主的な会が支えています。さらに社会教育主事講習に毎年派遣して、各区に2名ずつ社会教育主事を配置しています。このような社会教育主事の配置によって、何とか公民館職員を支えているということでございます。

（３）指定管理者制度のもとでの公民館と地域づくり—愛知県豊田市の場合

三番目、指定管理者制度のもとでの公民館と地域づくりについてです。これは、愛知県豊田市の場合です。豊田市では、生涯学習課は教育委員会から社会部に移管されました。社会教育主事は配置されておられません。公民館は、交流館という名前に変わり、生涯学習課が管轄しています。中学校区に一館ずつあり、規模は大きいです。交流館は指定管理者としての豊田市文化振興財団に委託されています。職員はすべて指定管理者に雇用され雇用条件は良くありません。ただ、館長のほかに3～5名の職員が配置されておりまして、私が調査した限りでは、職員が潤沢で、ゆったりと仕事が出来ているというように思いました。中学校区に地域の諸団体が集まって地区コミュニティ会議を設置し、交流館が事務局を担っています。そして事務局担当の主事を一名配置しています。交流館とコミュニティ会議が連携して地域づくりを行っており、公民館活動が非常に活発に行われつつも、地域づくりの活動を行っています。それを支えているのが交流館の職員ですが、職員は社会教育主事講習を受講したり、主事研修会に参加したり、研修の場が充実しています。待遇が良くないとはいえ、職員体制が充実している点が、豊田市の公民館と地域づくりの活性化を支えていると思います。

（４）公民館廃止から市民センター設置のもとでの地域づくり—北九州市の場合

最後は、社会教育行政がなくなりかけている北九州市の場合です。

公民館が廃止され、市民センターが設置され、そのなかで一体どうしているのか、という事例であります。市民センターは各校区に組織されたまちづくり協議会に委託されています。館長以外の職員は、まちづくり協議会が採用しています。生涯学習というのは、後

景に退いて、まちづくりが前面に出た活動を行っています。ただし、少なくない市民センターでは、公民館機能をしっかりと維持して、学びを軸としたまちづくり活動に取り組んでいます。どうしてそういうことが可能なのかというと、実は北九州市生涯学習推進計画を、私が策定委員として職員といっしょに作成したんですけれども、その時に、もしかして公民館が廃止になるかもしれない、そこで社会教育の機能を多少なりとも担保するために生涯学習総合センターを設置することにし、そこで市民カレッジを始めて、市民センターの職員等の力量形成の場としても機能するように運営していこうとしたわけです。さらに、北九州市は毎年社会教育主事講習に市民センター職員等を多く派遣して、その中で有能な職員は各区に配置される社会教育主事補に登用されています。これは民間から登用されるということです。やがては社会教育主事に任命されるというキャリア形成の道が制度化されています。これが職員のモチベーションに繋がっている一因と思われます。

事例のまとめ

いずれの事例も「学びを通じたコミュニティ形成」（審議経過報告 p 24）を基本に置き、公民館や市民センター等が「学び」を通じた住民のエンパワーメント、住民の自治の力が育つ、ということの拠点になることによって地域づくりをすすめている。

松本市は、公民館を教育機関として行政的に位置づけ、公民館主事が社会教育主事の資格を取得することにより、ある意味で専門的な職員を公民館に配置するという社会教育行政の王道を堅持しつつ、その上で、狭い意味での教育の範疇にとどまることなく、町会等地域団体や他の諸機関と連携して地域づくりに取り組んでいる。公民館を市民センターに衣替えしたり市長部局に移管しないで、教育委員会が他の部局と連携して「学びを通じたコミュニティの形成」を実現することができることを証明している典型的な事例である。その背景には、松本市の公民館が、「趣味・教養に関する」講座の提供にとどまらず、「学習活動を通じて、個人や地域の課題解決を住民自ら主体的に行っていく」（審議経過報告 p. 59）という実践を積み重ねてきた歴史があり、公民館のそのような社会的な意義がある程度、市民や行政において認知されているという事実がある。

しかし、多くの自治体では、公民館が講座の提供や教育事業の実施という、狭い意味での教育としての社会教育施設として役割を果たしてきており、地域づくりの拠点としての役割は担ってこなかったと思われる。近年の行財政改革の中で、総合行政という視点から公民館等を首長部局に移管するという傾向が強まっているが、公民館が首長部局に移管されることにより、いわゆる「自前主義」（中教審生涯学習分科会における議論の整理 p. 10）ではなく、地域に広がる公民館活動を創造している事例も見られる。他方で、教育機能が弱体化し、「学びを通じたコミュニティの形成」が困難になっている地域も存在していると思われる。そのような社会教育行政の再編成が行われ、松本市とは異なって何らかの社会教育行政上の困難が生じている自治体の場合、「社会教育行政の再構築」（中教審

生涯学習分科会における議論の整理、p. 13) はどのように可能なのか、難しい課題が突きつけられていると言える。

ここでは、福岡市、豊田市、北九州市という、それぞれ社会教育行政再編の仕方が異なる三つの事例を取り上げ、「学びを通じたコミュニティの形成」に積極的に取り組むために、どのような行政的な仕組みを新たに工夫しているのかを検証した。公民館の首長部局への移管、生涯学習課の首長部局への移管、指定管理者制度の導入、公民館の市民センターへの衣替えなどとしてそれぞれ現象しているが、三つの事例に共通しているのは、「住民の学び」を基礎に置いて地域づくりに取り組んでいる点である。その学びは主として「趣味・教養に関する」ものであり、「個人の知識や技術・技能の習得と自己実現・成長のための」（松田）学習であるが、そうした学習が蓄積されるとともに、地域行事への参加を通じたインフォーマルな学習など多様な学びの場が用意されることにより、「学びを通じたコミュニティの形成」も実現されていくであろう。首長部局あるいは指定管理者制度のもとで、さらに公民館等に地域づくりの機能が期待されている中で、このような「住民の学び」を基礎に置いて地域づくりに取り組むという観点を持ち続けることは制度上困難である。しかし、「公民館を拠点に学びを通じたコミュニティの形成」という基本軸を保持しつつ、いくつかの制度的な工夫をすることは可能である。

それは第一に社会教育主事制度の堅持とその有効的活用である。松本市では、公民館主事を社会教育主事の有資格者としている。福岡市では、毎年、九州大学の社会教育主事講習に職員を派遣して、各区の生涯学習推進課に2名の社会教育主事を配置し、社会教育施設としての公民館を指導・助言している。豊田市では、交流館の主事を大学の社会教育主事講習に派遣して、社会教育主事の資格を取得している。北九州市でも、市民センターの館長を毎年九州大学の社会主事講習に派遣して資格を取得し、有能な館長を区役所の社会教育主事補に採用し、その後、社会教育主事に任用するというキャリアパスが構築されている（「生涯学習分科会における議論の整理」p. 13）。ちなみに、この市民センターの館長は、PTA活動など市民の活動をされてきた方から採用されている。たとえ所管が変わったとしても、また指定管理者制度が導入されても、少なくともここに挙げた自治体では、社会教育主事制度が「学びを通じたコミュニティの形成」を担う職員をある程度養成しているものであり、学びを通じて人が育つことによってこそ地域づくりも可能であるという共通の理解を形成しているのである。

とはいえ、2か月ほどの社会教育主事講習に参加したからと言って、新たに地域づくりのコーディネーターとしての役割も期待されている社会教育主事としての資質が形成されているわけではない。社会教育の実践を通じた自己研鑽、研修への参加、自主的な研究会への参加など、様々なルートを通じた力量形成が期待される。大学が企画する講座や大学院に通う職員も少なくない。今後、社会教育職員や社会教育のリーダー養成に果たす大学の役割は一層重要になる。

第二に職員の研修制度の充実である。北九州市の場合は、生涯学習総合センターが非常に重要な役割を果たしている。

第三に、特に福岡市と北九州市では、自主的な社会教育の研究会、とりわけ北九州市では、この自主的な研究会が活発に行われていて、そういう場が、職員を、社会教育的な視点から、公民館づくりに取り組んでいくモチベーションを高めることに繋がっている。

以上で報告を終わりたいと思います。

3. 全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協） 「コミュニティのコーディネーターの養成と研修 —社会教育主事課程の調査から—」

平川景子（明治大学）

はじめに

それでは、社養協から「コミュニティのコーディネーターの養成と研修—社会教育主事課程の調査から—」というタイトルで報告・提案します。事務局長の平川と申します。はじめに、社養協（全国社会教育職員養成研究連絡協議会）の組織について説明します。1980年代後半の職員養成政策の転換期に、日本社会教育学会において職員問題にたいするさまざまな取り組みがあり、その参加メンバーが母体となって社養協の設立がめざされます。そして社養協は、研究者と職員が参加して、1993年に設立されました。現在、個人会員103名、機関会員19大学で構成しています。主な出版物には、社養協の紀要である「社会教育職員研究」、科学研究費による全国実態調査報告書である『21世紀の生涯学習関係職員の展望』などがあります。その他、活動報告等はお示ししたウェブサイトに掲載しています。

社養協の近年の取り組みとしては、2009-2010年に実施した「大学における社会教育主事課程に関するカリキュラムを中心にした実態調査」、また2010-2011年に実施した「社会教育実習実態調査」があります。これらについては、お手元の冊子（『大学における社会教育主事課程に関する調査 社会教育実習実態調査』2012年10月 社養協。以下、資料集と記す）のp.103-143にカリキュラム調査、pp.1-41に社会教育実習調査が掲載されています。社養協では、ここ数年に及ぶこれらのアンケートによる実態調査のなかで、シラバス調査、事例研究などを通じて、大学における職員養成の実態把握と、会員校の交流を進めてきました。また、社会教育関係職員への就職を希望する、学生その他の人たちの便宜のため、「社会教育関係職員 公募情報」ブログを運営しておりますのでご活用ください。ウェブサイトに入会申込書があります。みなさまの社養協へのご入会をお待ちしています。

1. 社会教育職員の養成と研修の課題

つぎに、以上のような調査研究を通して明らかとなった、現在の社会教育職員の養成と研修の課題について述べます。

（1）養成：大学・学生にとっての課題

まず、養成の現場としての大学・学生にとっての課題についてです。社養協では、現行の社会教育主事講習等規定に定めるカリキュラム自体に問題があるのではないかと検討しています。1987年の主事講習等規定の改定により、社会教育実習が選択科目として導入されました。社養協の調査によりますと、資料集の7ページにありますとおり、文科省に課程設置を申請した大学203校のうち、「社会教育実習」という科目を設置していると回答したのが37校、その他の科目名、例えば「野外教育実習」などで設置している大学が23校で、計60校、約30%が、何らかの「実習」科目を設置していました。しかし、後に述べるような理由で、実習を設置していても実践的に学ぶことにつながらない実態があります。

ここに挙げたのは、私が勤務している明治大学の今年度のカリキュラムです。明治大学のカリキュラムは、生涯学習概論が1年次、社会教育計画が2年次に配当され、これらを履修後に3年次以降に課題研究か実習を選択する構成になっています。これは教職課程を手本としたカリキュラムで、いうなれば大学での座学の「仕上げ」として実習に行くことになっています。このように、積み上げ式・階段型のカリキュラムになっていますので、大学での学びと現場実習を往還することができにくい科目の進行となっています。また明治大学の場合、実習期間は12日間となっていて、実習先にもよりますが、短期集中の実習も少なくありません。こうした実習のあり方は、社会教育現場のリズムと異なるため、実習生は実習先で「お客さん」になってしまい、実習に主体的に取り組むことが困難な状況があると言わざるを得ません。つまり、現行の制度は、大学での学修と、現場実習が乖離したカリキュラムとなっていると思います。

こうしたカリキュラムの展開は、教授中心の高等教育において主流であった「普遍から具体へ」「基礎から応用へ」という発想、実証主義的科学観にもとづいて作られています。これは大学をはじめとするアカデミーにこそ知が集積されており、それを現場に適用するという発想です。しかし、ドナルド・ショーンが強く批判するように、またわたしたちの現場経験においても明らかなように、技術的合理性の現場への適用は現場の問題解決につながらないのであって、これまでの職員養成のカリキュラムと、現場が求める力量形成には、大きな乖離があったと言わざるを得ないと思います。

さらに、社養協の調査をもとに、大学と学生にとっての課題を読み解いていきますと、資料集の124-131頁にある自由記述欄から、担当教員の切実な声として「社会教育主事課程の履修が就職に結びつかない」「履修者が少ない」などが多く指摘されています。また、資料集の109頁の2行目に「設置なしが5校」とありますが、これは社養協の調査の結果、文科省のウェブサイトには課程設置大学として公表されながら、すでに課程を廃止した大学があるものと考えられます。すなわち、大学の増加に伴い、右肩上がりに課程設置が増えていた時代は終わりを告げていると思われます。さらに、自治体の状況をみると、市町村合併や財政難の影響で、現在、全国の社会教育主事は3004人とされており、社会教育主事のポストが急速に減少しています。そのなかで、文科省の調査によれば、大学新卒者の

社会教育主事採用は1%にとどまるという、まさにさきほどの教員たちの声にある「就職先がない」状況です。多くの学生が資格を取っても社会教育主事にはなれないという、専門職採用をめぐる激しい需給のアンバランス状態が続いています。これらの事実は、大学における主事課程設置の意味が問い直されるという、深刻な事態を示していると考えます。

(2) 研修：自治体・職員にとっての課題

一方、自治体・職員にとって社会教育職員の研修にはどのような課題があるのでしょうか。自治体首長部局からは、繰り返し、社会教育主事必置規制撤廃論が出されており、行政内部で学習・学習支援の必要性が認められない状況があるのが現状です。しかし、社会教育の実践と研究から明らかなのは、地域課題の解決には住民の学習が不可欠だということであり、それは先ほどの社会教育学会からの指摘にも、また公民館学会の指摘にもあるとおりです。

さらに、自治体の中で働く社会教育関係職員の現状を見ると、1980年代以降、非常勤・嘱託、指定管理者職員など多様な雇用形態が増加してきました。また、学習にかかわる資格がないままでの雇用や、有期雇用・劣悪な労働条件、そして正規雇用は男性、非正規雇用は女性が多いという現状が指摘されます。こうした中で、現場の職員は分断・孤立させられ、経験の蓄積や交流が難しいまま、手探りで学習支援の現場第一線で働かなければなりません。住民と直接向き合っているこれらの人たちこそ、学習支援の現場に役に立つ資格・専門性を切実に必要としており、そうした職務にある人が、現在、層として存在すると考えられます。

2. コミュニティのコーディネーターの養成と研修

以上のような職員養成をめぐる課題をふまえて、わたしたちはどのような養成と研修のシステムを構想できるのでしょうか。

(1) 求められる職員像の転換

ここでは、求められる職員像に転換があり、制度を工夫していく必要があるのではないかと考えます。先ほど報告があった、社会教育学会の職員問題ワーキンググループの提言の5ページにあるように、教育委員会に〈行政職としての社会教育主事〉配置を堅持することがまず、求められます。その上で、社会教育主事の職と、社会教育主事基礎資格を分けて考えて、あたらしい資格を創出する方向を検討できないでしょうか。先ほど見たように、コミュニティの課題解決を目指す人々の取り組みを持続的に支援すること、またそうした学習支援の現場に立つ職員が自信を持って働き続けられることをめざすとすれば、コミュニティのコーディネーターとして資格を再構成していく方向がのぞまれます。

ここでいうコミュニティのコーディネーターとは、日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う』に掲載されている職員問題特別委員会の2008年の提言において「〈学び

あうコミュニティ〉のコーディネーター」]として焦点を当てた、以下のような職や雇用形態を想定しています。まず、社会教育関係職員としては、公民館主事、青少年施設・女性教育施設・男女共同参画センター等職員、社会教育指導員などです。つぎに、地域の教育・自治・文化・福祉にかかわる専門職として、保健師・看護師、児童館職員、ユースワーカー、社会福祉関係職員などです。さらに、指定管理者やNPOの職員、ボランティア団体のコーディネーターなどがあります。〈学びあうコミュニティ〉は、行政区・自治区としてのコミュニティと重なる場合もあるかもしれませんが、ここではその意味だけで使っていません。教え—教えられる関係性ではなく、実践と省察を積み重ねていく人々が実践への関心を共有してつながっていくコミュニティを想定しています。

（２）求められる学習支援の内容

こうした職で働く人たちにとって、求められる学習支援の内容は、次のように考えられます。一つは、持続的な組織活動の経験とその共有を可能にする力量であり、組織それ自体に対する支援です。もう一つは、コミュニティの内外にある各種の学習資源をコーディネートする力量、いわば組織をつなげる支援です。これらの力量は、民間企業でも活用可能な組織学習支援の力量ということが出来ますから、たとえば学部の学生にとっても就業力の育成につながるのではないかと思います。

コミュニティのコーディネーターとして力量形成していくには、どのようなシステムが必要でしょうか。システムとしては学部の養成と現職者の研修がありますが、この関係について、学部段階の養成を完成教育として行うのではなく、フロント・エンド・モデルから脱却し、実践と省察のサイクルが生涯にわたり展望できる制度が求められると思います。それは、学部から現職へという一方通行の送り出しではなく、学生と現職者が、「学びあうコミュニティ」を媒介にして、互いに学びあう関係を培っていくことも目指されるのではないかと考えます。

（３）現職者の研修

養成と研修をこのようにとらえて、まず、現職者の研修について、実践のふり返しによる力量形成というあり方を考えます。そこでは、現職者が当事者としてかかわっている実践の省察と、それを交流する開かれたコミュニケーションが、実践力を形成していく研修の中身となっていくと考えます。このような実践の省察は、個人の研修にとどまらず職場組織全体の学びとなっていくことをめざしていく必要があると思います。このように、コミュニティのコーディネーターの現職研修が、生涯にわたる力量形成となっていくことを展望したいと考えます。

こうした視点から、現在の社会教育主事講習制度をみると、見直しの必要があると考えます。現行制度では、主事講習は学校教育の管理職教員となるためのキャリアパスと

位置づけられており、主事講習終了後、主事として発令されても、3年～5年で異動となっています。専門職が短期に異動していく人事制度では、コミュニティのなかで長期間に及ぶ課題解決のための持続的な学習を支援しつづけることが不可能になっています。

このことから、現職者の生涯にわたる力量形成の拠点としての、大学の役割の見直しが重要になってきます。コミュニティのコーディネーターの持続的な力量形成に大学が責任を持っていくことにより、COC (Center of Community)としての大学の役割が明確に位置づけられてくるものと考えます。このような視点から、現在、コミュニティのコーディネーターの現職研修としての社会教育主事講習に取り組み始めた大学がありますので紹介します。

研修事例1は、お茶の水女子大学における社会教育主事講習です。資料集の p.84-86 と、p.96-102 をご覧ください。わたしも講師としてかかわっています。2011年度から始まったお茶の水女子大学の主事講習は、従来の短期集中型の主事講習にたいして、年間を通じ、土日や夜間を活用した開催となっています。これにより、社会教育指導員・指定管理者職員など多様な雇用形態の職員、また、学校教員・保健師・栄養士・児童館職員など多様な職種の受講者が参加するようになりました。

カリキュラムの特徴としては、実践と省察の往還による実践力の養成をめざしており、具体的には、受講生が職務として、あるいは個人のボランティア活動などでかかわった実践について、小グループの話し合いの中で実践の省察にとりくみ、さらに記録化して報告書にまとめていきます。受講生は、年間の主事講習の展開の中で自分の実践を書いてみることに取り組んでおり、まさに実践の自己評価としての意味があると思います。報告書作成にあたって受講生は実践の内部と外部を意識するようになりました。自治体の中で、積極的な評価を可能にするエビデンスとして、報告書が意味をもつことをめざしています。また、主事講習で学んだ受講生が実践の省察を通じてかかわりを深めていき、コーディネーター・コミュニティを形成していることも注目されます。これまで、異なる自治体・職種で働いてきた職員が実践の省察と交流を継続しています。職場の同僚性とは異なる関係が形作られています。

実践を記録化するにあたって「守秘義務がある」との発言をきっかけに、記録化することの意味について話し合いが深まりました。これは昨年の受講生の報告書の中の一文です。「これまであまり守秘義務について考えることはなかった。考えていなかったわけではないが、『私なりの』解釈で、そこに『こだわる』こと自体がよく理解できなかった。他の方々がこだわる『守秘義務』とはなんなのか。（中略）この実践記録を書くうえでも『守秘義務』についての考察が大きく影響しており、書けること、書けないことへの精査にもつながったうえ、課題をしっかりと絞ることができ、『書く』ことへの責任感や重みへとつながっている。それは、特別支援学校の先生という新たな分野の方の見方からも学びえたことであるが、主事講習ではそれすらも越える異分野・さまざまな思いの方との話し合

いの有意義さがそこにあった。」受講生が、実践の省察の意味をとらえなおしている文章だと思います。

次に、研修事例2の福井大学公開講座についてです。（資料集の掲載はありません）福井大学公開講座の特徴は、福井市の非常勤職員である公民館主事の方たちが、社会教育主事資格を取得しようとしていることです。注目されるのは、福井市と福井市教育委員会の政策により、社会教育主事資格取得が給与に反映されるインセンティブがあるということです。行政が公民館主事の力量形成を評価したことに大きな役割を果たしたのが、1988年ころから現在も続く有志の公民館主事による「つむぎの会」という自主学習会の活動とその実践記録でした。

2011年度前期の生涯学習概論の展開を追ってみますと、実践において感じている課題や大切にしてきたことを「3つの種」と呼んでこれを小グループで語り合い聴きあう、他地域の事例・提案を読みあって意見交換する、学校教員や福祉関係の職員等も参加する「福井大学ラウンドテーブル」で実践を報告し聴き取る、などが取り組まれました。「夏の集中研究」では、ウェンガーの『コミュニティ・オブ・プラクティス』を読み、交流、さらに自らの実践の記録化に取り組んでおり、現在も2年間のコースを継続しています。この公開講座に、講師としてかかわっている羽田野さん・杉山さんが、受講生のようすを次のようにとらえています。

「理論的な原則や概念は、自分（たち）自身の理解を再構成するレンズとして妥当であるか、それらを用いて今後の展望を見通すための問いが展開を生み出せるか。そのような視点から文献に示された理論的構成物の意味の吟味をしていく小グループでの交流は、足りなくなるほど時間が早く流れて行ったのが印象深い。（中略）振り返る中で再構成されていく経験や当時の思い、小グループの交流で胸に刻まれた言葉。（中略）『実践における知＝理論の生成過程』と言った場合、そこでの『実践』には、省察の対象としての実践（＝受講者が積み重ねてきた実践）と、省察が生まれる場としての実践（＝公開講座における学びあいの実践）という重層的な意味合いが込められている。」

以上みてきたように、コミュニティのコーディネーターの力量形成として、現職者の研修をとらえなおすと、次のようなカリキュラムの展望が求められると思います。すなわち、省察と実践のサイクルを積み重ねていくことが実践の改善に向かう自己評価を可能にしていくこと。そこから生まれるコーディネーター・コミュニティの形成が、個人ではなくコミュニティとしての学習を可能にしていくこと。さらに、記録化やラウンドテーブルの取り組みにより、受講生が職場の外にひらかれたパブリックな表現を獲得し、ひらかれた実践の評価を可能にしていくこと、などです。コミュニティのコーディネーターの生涯にわたる力量形成が、持続的なコミュニティの課題解決にむかう学習支援を可能にしていくと考えます。

（４）養成・学部社会教育主事課程における実習の取り組み

次に、養成について、学部の社会教育主事課程における社会教育実習の取り組みを検討します。社養協がカリキュラム研究において社会教育実習に注目するのは、以下のような理由によります。すなわち、学部の学生が実習を経験することは、地域の課題を知り、課題の解決に向かう人々の営みを知ることであり、それを大学の授業の中で省察し、報告書やラウンドテーブルなどひらかれた場所で報告することなどから、養成段階において実践を共同的に探究する経験をするようになります。実践と省察の往還により、実践的に学ぶこと、実践力を形成することがめざされると考えました。

養成事例1 帯広大谷短期大学について、資料集の p.56-61 をご覧ください。帯広大谷短期大学では、2年間を修学年限とする短期大学において、2年間の社会教育実習を必修として、まさに社会教育実習を軸としたカリキュラムを展開しています。実習の内容には、学内実習と学外実習があり、学外実習には、運営実習と企画実習があります。具体的には、学内実習でバルーンアートの作り方を学び、それを小学校などの学外実習で実演しています。動物園などの社会教育施設や生涯学習施設での、年間を通じた実習を可能にしたのは、帯広市教育委員会との覚書締結による緊密な関係であり、教育委員会は地域と短期大学とのコーディネート役割を果たしてきました。

この写真は10月の社会教育実習で、帯広の駅前にある生涯学習施設とかちプラザのプラザまつりでこの日学生が準備を手伝い、翌日には子どもたちに向けてバルーンアートを実演した時のものです。学生は、これ以外にも宿泊を含む実習に熱心に取り組み、自分の住む自治体への関心を深めた結果、これまでに市役所・美術館・図書館などに就職した人も出ているそうです。

つぎに、養成事例2 北海学園大学について、資料集の p.68-70 をご覧ください。北海学園大学では、年次ごとに社会教育実習の意味づけを変えています。初年次の社会教育実習は、学校教育以外での学びの経験が少ない学生たちが、講座に参加するなど、学習者としての社会教育現場の経験をすることをめざし、2年生では職員の立場で学習支援者としての社会教育現場を経験し、3年生の社会教育演習では自治体でのインターンなど、社会教育実習を行っています。このように、学年があがるにつれて経験の意味を豊かにする実習をとおして、「自治体社会教育の担い手養成」がめざされているということです。

養成事例3 日本女子大学は p.81-83 をご覧ください。日本女子大学では、学生の「社会人基礎力」と「就業力」の養成をめざして、2011年度から「社会教育インターンシップ」を開講したところ、学生の関心を集め、社養協調査で全国2番目に多い53名の実習生となりました。ボランティア活動に対する学生のニーズを充足する意味も持ったということです。

養成事例4 明治大学は p.45-49 をご覧ください。明治大学では、近年、実習の配当年次を4年から3年に引き下げ、12日間の実習を半年以上の長期分散型にすることを可能にしています。これは実習先のリズムに、実習生が組み込まれることを期待しているためです。また、今年度から実習以外に、登戸探究プロジェクトという授業を始めました。これ

は、明治大学生田キャンパスのある川崎市の小学生と、大学生が年間プロジェクトで遊び・学ぶというものです。この二つの授業の履修者が合同で、「明大ラウンドテーブル」としてたがいに経験したことを小グループで報告する場を設け、実習先の職員・他大学の学生等の参加を得て実践を語り、聴き取ることに取り組んでいます。

これは、登戸探究プロジェクトの様子です。子どもたちは段ボールの空気砲を作り、風船を飛ばしあうゲームをしています。学生は、その日のプログラムを準備し、空気砲と一緒に作ったり、ゲームを手伝ったりしました。

これも登戸探究プロジェクトで、紙すきをしているところです。牛乳パックから繊維をむしり取り、ペットボトルで水と混ぜています。地味な作業が多いので、子どもたちは最初積極的ではなかったのですが、色や形が見えてくると嬉しそうに取り組んでいました。

さて、これらの学部での養成課程の中で、学生と大学にとっての「社会教育実習」の意味はどういうことでしょうか。学生にとっては、地域を知るとともに、受け身ではない能動的な学習、アクティブラーニングとしての意味があると思います。アクティブラーニングは教育振興基本計画 基本施策7の、学生の主体的な学びの確立に向けた大学教育の質的転換のなかで、求められていることです。大学にとっては、実習に行く学生の介在により、大学の地域貢献としての意味が生まれてきます。教育振興基本計画の20に地域社会の中核となる大学を支援するCOC構想の推進が挙げられていますが、実習による地域貢献もまた、コミュニティのセンターとしての大学の役割となるでしょう。

3. 生涯にわたるコーディネーターの力量形成と大学の役割

(1) 省察的实践を軸とするコーディネーターの力量形成

以上見てきたような、養成と研修の新しいあり方によってめざされる、生涯にわたる職員の力量形成と大学の役割について、最後にふりかえります。養成と研修のいずれについても、省察的实践を軸とするコーディネーターの力量形成がめざされていました。また、ラウンドテーブルにおいて、自分の職場と異なる他領域のコーディネーターと交流することにより、公共的な広がりを持つ視点や表現を獲得していました。小さなグループの中で省察を積み重ねていくこと、パブリックな広がりを持った空間でさらに問いを深めていくことが、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの力量形成としての意味を持っています。さらに、こうしたプロセスが、組織学習としての〈コーディネーター・コミュニティ〉の創出の意味を持っていました。それらのことをつうじて、コミュニティのコーディネーターの力量形成を拠点としての大学の役割として考えたいと思います。

(2) 教育振興基本計画とのかかわり

このことは、教育振興基本計画の次の項目と重なる意味があると思います。

「4. 絆づくりと活力あるコミュニティの形成、成果目標8（互助・共助の活力あるコミュニティの形成）基本施策20 地域社会の中核となる大学を支援するCOC構想の推進」の【基本的考え方】において「知的創造活動の拠点である大学は、地域の中核的存在（Center of Community）である。大学等有する様々な資源を活用して、地域が直面している様々な課題解決に取り組むことにより、教育研究機能の向上に資するとともに、地域の活性化にもつながることから、このような活動に対し、一層の支援を行う。」とされています。

大学は、すでにある知を「教える」、すなわち技術的合理性を適用する場としての役割ではなく、コミュニティで展開している実践に当事者としてかかわっていくこと、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの力量形成の場としてその役割を果たしていくことが求められていると考えます。現職者の研修として、たとえば社会教育主事講習などでそのような役割を果たしていくことが期待されます。さらに、養成における学部学生の実習の経験が、地域と大学をつなげていくことが始められていると思います。

報告へのコメント

木下巨一（飯田市公民館副館長）

昨年４月から、飯田市公民館の副館長という立場で仕事をしています。

飯田市には、公設の公民館が２１あり、そのうち２０が、大体小学校区単位の地域に配置されており、私のいる飯田市公民館は２０の公民館の連絡調整を行う公民館です。

また公民館長は、地域から選ばれた人たちですが、それに対して飯田市公民館の館長は、地域から選ばれた、２０人の公民館長から互選で選ばれ地区公民館長と兼任ですから、実際には２１の公民館の中の私が、唯一の行政職員としての管理職の立場です。

飯田市公民館副館長としての私の仕事は、大きく２つあり、一つは２１人の公民館の主事たちの指導監督、もう一つは、２１の公民館の管理運営、そういう責任をもっています。

２０の地区公民館は、地域性をもった公民館で、それに対して私の所属している飯田市公民館は、テーマ性をもって、新しい課題を捉えながら、公民館がこれからどういう仕事ができるか、どういう形で新しい課題を地域に落とし込むことができるのかなというような役割を持っていると考えています。

松田先生から、松本の公民館について紹介いただきましたが、飯田の公民館と松本の公民館は組織や考え方などが重なるところがあると捉えています。細かいところは随分違うんですが、実は今年の８月に、飯田の公民館の主事と、松本の公民館の主事が、合同で、地域自治をテーマにした主事の合同の学習会を行ったところです。つまり色々な課題を共有しあう間柄です。

それと私は、長野県の公民館運営協議会の副会長を４月から務めていますから、長野県全体の様子も情報として持っておりますので、今日は飯田の経験が中心ではありますが、長野県の公民館という立場からも皆さんのお話しにコメントさせていただければと思います。

また、この教育振興基本計画は、まだ読み込み不足ではありますが、飯田の公民館が目指そうとしている考え方とずいぶん重なっていると、大変心強く感じながら、読みいただいていますので、そういう意味では、この基本計画に関して、現場の立場で肉付けをどうできるかを発言させていただければと思います。

早速ですけども、３点、お話をさせていただきます。１点目は、社会教育主事の問題、それから２点目は、自治体が運営している公民館の位置づけ、それから３点目としては、基本計画について、お話をします。

まず、社会教育主事のことで、飯田市では今、社会教育主事の発令者が９人います。飯田の場合は公民館主事の中から、意欲ある人材を社会教育主事講習に派遣するという形で、現職者に資格を取らせるというしくみです。

教育委員会の中に７つの課がありますが、そのうちの４人の課長が、社会教育主事の発令を受けています。これまでなかったことですが、４月から学校教育課長も、社会教育主

事発令を受けています。あと、公民館の現場に3人、生涯学習課に2人、社会教育主事の発令を受けた職員が在職しています。

ただ社会教育主事の発令を受けた各課長は、ずっと社会教育の仕事一筋ではなく、私を含めて全員が振り返りで、教育委員会に戻って来たところで、改めて社会教育主事の発令を受けています。私も含めて、色々な現場でしっかり経験を積んで、他の現場でも学びと協働を実体験しながら、戻ってきています。

それからもう一つ、今教育委員会の課長職のうち、社会教育主事が4人、それから公民館主事の経験者を含めると5人の課長職が、公民館現場を経験した職員であり、こういう職員が教育委員会の仕事に大きな影響力を持っています。

どの自治体でも教育行政が学校教育部門に大きく集中し、加えて学校教育部門が縦割りで社会教育行政とうまく結びついていない傾向があると思います。飯田市の場合もこれまでは学校教育と社会教育がなかなか結びついていなかったのですが、公民館勤務の経験のある社会教育主事が課長職の多くを占めるようになったことで、学校教育と社会教育が連携して教育行政全体を変革していこうというような論議ができるようになっていきます。

そういう意味では、飯田市は現在、教育委員会の中に社会教育主事が配置されている意味・意義を強く実感しており、したがって教育委員会の中で、公民館は頑張りたいと考えております。

もう一つ、その社会教育主事の有資格者は、多分、飯田市役所内に30人近くいると思いますが、社会教育主事の発令を受けていない職員たちの多くが、一般行政の現場で頑張っています。例えば産業経済部の農業の現場とか、あと商業の現場とか、そういうところで頑張っています。

先ほどの社会教育主事の発令を教育委員会に限らないという意見に対しては、私は、一般行政の中でも社会教育的な視点、手法を実践できているような有資格者にも発令してしまうというのものもあるかもしれないと思いました。

社会教育主事や公民館主事を経験した職員は、飯田の場合は、市民協働というのを土台として地方自治体のありようを考えることができるようになっており、そういう地方自治体の市民協働を軸とした仕事の仕方をリードする存在として、市長を含めて、評価してくれています。

教育振興基本計画では、知識基盤型社会、そういう文句が書かれておりますし、この考え方が地域社会で一層重要になってくるんだろうなと思いながらお話を聞いています。

今日も平川先生から学生の時代に社会教育主事資格をとった人たちが、なかなか採用の現場にそれが活用されていないという発言がありましたが、飯田市の場合、社会教育主事有資格者を採用してそのまま専門職として配置する考え方はもっていません。けれども今日のお話のように、これだけ学生時代に生きた研修をされた有資格の皆さんを、採用の段階で、そういう資格や経験を加算要素として斟酌するというのは、もう少し積極的にやってもいいのかなという風にお聞きしておりました。

ただし、飯田市の場合は最初に公民館に配属されるということはないだろうと思います。その経験を何年か後の公民館現場で生かす、そういう人事が飯田市の場合はいいのではないかなと思ってお聞きしました。それが一つ目。

二つ目。今度は自治体における公民館の位置づけの話です。

飯田市の場合は先ほど申し上げたように、教育委員会の仕事の仕方を大きく変えていく意味で社会教育の存在が大変有意義であるにとらえています。

特に現在は、学校教育を地域から支える、そういう核としての公民館として、例えば飯田型コミュニティスクールを飯田市の公民館を核として考える、という検討を進めています。教育委員会の幹部職員は月に1回、テーマを決めた学習会を行っており、その場でも飯田型コミュニティスクールの核は公民館ではないかという考え方でまとまっています。

教育の成果を本当の意味で住民のものとするという意味では、もっと教育行政が統合的に取り組むことが必要だと思っていますが、飯田市ではその核として、公民館が大事にされています。

それから自治体においての公民館としてとらえた場合でも、飯田の場合、公民館は大事にされています。それは、先ほども社会教育主事に関わって話をしましたが、公民館主事としての経験の中で、協働という取り組みを地域住民との関係の中で実体験として重ねていますから、それを次に異動した一般行政でも展開していくという形でつなげている職員が多くいます。企画の職員が優秀かどうかということもありますが、いま企画部門の職員、男性職員の場合ほとんどが、公民館主事のOBで固めているという人事が、今の市長の元で行われています。

それから、自前主義という話がありましたが、飯田の場合は、公民館は、職員がやるんだという考え方の自前主義をとっているのですが、飯田の場合の自前主義というのは、専門性を持った公民館主事を自前で持つというよりも、行政の正職員であるということが重要というとらえ方をしています。

それは自治体全体を市民協働型に、どんどんどんどんブラッシュアップしていくために、職員としての公民館主事の経験が、次の職場で生かされていくという意味です。これはプロパーとしての自治体職員がプロパーとして育つ過程として公民館主事をやっていくということが、大事ななあというそういう捉え方です。

最後に基本計画なのですけれども、最初にいったように、内容に関しては本当に面白いと思って読ませていただいております。しかし今の公民館が、ここに書かれているような動きができるだけの力を持っているかどうかというのが、真から問われているのだろうと思いつつ読ませていただいております。

私が現在、長野県公民館の運営協議会の副会長として、現場の方と話をしている限りでは、信州には松本や飯田だけではなくて、こういう計画を受けとめることが出来るような取組が、豊富に存在しているという風に思っております。その背景には、公民館が、単に行政が設置した施設という機能というだけではなくて、これは私たちの施設であるという

住民にとっての公民館という考え方が、根強く残っているような特徴が信州の公民館にあるためです。

いくなれば、舞台は行政が用意するけれども、演じるのは住民である、というのが信州型公民館の一般的な姿として存在しているにとらえています。

私もまだまだ基本計画を読み込んでいないので、もう少し読み込みを深めて、現場でもしっかり論議をしながら、自分たちのものにしていきたいと思いながら、あまりまとまりませんけれども、コメントに代えさせていただきます。以上です。

伊藤学司（文部科学省生涯学習政策局社会教育課長）

改めまして、こんにちは。文部科学省の伊藤でございます。まず初めに、この会にお招きいただいたことに深く感謝申し上げます。社会教育学会等が中心になって開催されているシンポジウムの壇上に、文部科学省の社会教育課長が登るということは、あまり例がないというか、初めてではないかというような、「大丈夫ですか？」というようなことを言われたのですが、実は私はそれにすごく違和感を持ちました。私も、文部科学省で二十数年間行政官をやっておりますけれども、これまでいた部署それぞれの中で、やはりその分野の研究者の方々とその分野の行政を進める上で、どうあるべきかということについて、我々は行政の立場から、そして研究者の皆さまは研究者の立場から、忌憚ない意見交換というのを日常的にやらせていただきながら、当然批判もされるけれど、建設的なご提言もいただくというような関係が、比較的私が回ってきた部署ではございました。実は、社会教育課長に就任してまだ一年経ってないのですけれども、当然私の戸棚の後ろにもここにお集まりいただいている先生方が書かれた本ですとか、社会教育学会がまとめられた本というのが沢山置いてありまして、私ども、お名前は存じていて著書は読むんですけども、直接会ったり話したりすることがないというすごく不思議な感覚がございました。ただ縁あって、末本先生はもちろんですが、中教審では山本先生に本当にお世話になっていますし、色々な場面でお話をする中で、もっともっとうそういう意味では、適切な距離感、これはべったりでもない、批判しあうだけの間柄でもないという距離感、批判と提言のバランスであるし、また、理想・理論と現実というような部分について、お互い日常的な意見交換というようなものをさせていただいた方がいいのではないかという風に思いまして、そういった中で今日お声かけをいただきまして、喜んで、出かけてきたというのがまず一つ目でございます。

それで、もう一点は、末本先生から今お話がございましたけれども、社会教育行政が今全国で置かれている状況は、非常に厳しいものがある。これはもう以前から言われてはございますが、どんどんどんどんその厳しさが増してきて、本当に、厳しい状況に追い込ま

れている自治体が多いと思っていまして、どこからこうした状況に反転攻勢をかけていくのか、もしくはもう反転攻勢をかけられない状況にまでなっているのか、その中で「社会教育行政を守る」ではなく、「社会教育を振興していく上で何が必要か」ということを真剣に考えなければいけない時期にきているという思いが非常に強いわけでございます。そういう意味では、社会教育が持っている魅力や凄さというものは、我々も社会教育行政の中にいると、みんなで話している時、みんなそうだよねと、自治体の関係者と話していてもそうだそうだと、わかってくれないのは周りが悪いんだというふうになるんですけれども、そんなことを言ってももうどうしようもないわけございまして、周りにわかってもらうためには、もっともっとエビデンスを示したり、理論もしっかりさせなければいけません。それを実証できて、こういう事例が出来てきているのだ、こういう成果があがってきているのだというエビデンスを示していかなければいけない、そういう材料、理論的な補強点を示す材料というようなものを、研究者の皆さんと意見交換していく中で、我々も勉強していくし、研究者の皆様にも実状を知っていただきたいという思いからこの場にお邪魔させていただいたということでございます。

そして三点目、実は、中教審生涯学習分科会の「議論の整理（中間とりまとめ）」の中でも色々取り上げていただいておりますが、まだまだ十分に踏み込んでいただいていない点多々ございます。私も、事務局として関わっていますが、中教審の報告の中では、この文言は何を意味するのだろうかというような部分で、若干奥歯にもののはさまったような言い方にとどめさせていただいているところがございます。もっとストレートに言えば、ものすごく厳しい言葉を書きいただかなければいけないぐらいの状況が来ていると思うのですが、そこまでは具体的に書かず、ある意味社会教育、社会教育行政にとって、パンドラの箱に手をかけたというのが今回の議論の整理であるという風に思っています。これを一気に開けるかどうかというような部分が本当に難しい判断だと考えています。本日のシンポジウムでも色々和社会教育主事のことについてご提言いただきました。本当にもっともだなあと感じる部分と、社会教育主事の制度論に思いきり切り込むということは、もしかしたらこの制度が跡形もなく何も残らないというような可能性・リスクも十分考えたうえで、本気で議論をしなければいけないとも感じています。それは行政において人的基盤を失うと同時に、その育成を養成課程として担っている大学についても、少なくとも今の形のままでは残らないということはもちろんですが、場合によっては根こそぎなくなるかもしれない、というぐらい実は大きな曲がり角に来ているのだと思っています。それらについては我々の独善だけで判断するのではなくて、養成課程に携わっている皆さま方のご意見も伺いながら考えていかなければいけないという思いでいるのでございます。

一つひとつのご提言いただいた内容については、討議でも論点が出てきて、その中で必要があれば私のほうでもお答えさせていただきたいと思っておりますが、今日の議論にもございましたが、基本計画に向けたが中教審の基本計画部会の審議経過報告と、中教審の生

涯学習分科会の方でまとめたものと二本がほぼ同時に出て、多少そのあいだに齟齬があるのではないかと、両者の関係性がよくわからないという部分について、ちょっと補足をさせていただきたいと思います。基本計画部会の審議経過報告については、一年以上かけて第二期の教育振興基本計画を作るべくそこに何を盛り込むかということですずっと議論いただいたわけでございますけれども、基本計画部会の先生方というのは、まさに初中教育、高等教育から、生涯学習、社会教育さらにその周辺の幅広い部分まで含めて教育の非常に広範な部分を対象としておりますので、委員にも様々な分野の先生方にお集まりいただいております。その結果、各論については十分つくこんだ議論をすることが難しい部会であります。そういう意味で基本計画の中に何を盛り込むかということで、生涯学習、社会教育の分野で何を盛り込むかということに関して、生涯学習分科会で専門的な議論をいただきながら、その議論をフィードバックというか、反映するということですからずっと同時並行で走ってきたところでございます。基本計画は今後五年から十年の間に行う具体の政策でございますので、生涯学習分科会では、はじめ理念ではなく、わりと具体的な施策、何をやりますということをダイレクトに書き込む議論が中心で動いていたのですけれども、やはり今後五年から十年の間に何をやるかということを考えるのであれば、今後五年から十年の社会教育行政の方向性というものをちゃんと議論しなければ、何をやるかということも出てこないのではないかなという議論になり、この三月以降集中的に、今後の社会教育行政のあり方についてご議論いただき、考えをおまとめいただき、それを踏まえた具体的な提言をまとめていただいたということです。そして、それを極力、基本計画の審議経過報告の方につないで盛り込んだつもりだったのですけれども、急きょ進んでいたというような部分もあり、必ずしも十分には反映されていないではないかというご意見をいただきました。その通りだなあと思うところもありますので、最終まとめに向けて克服していきたいと思います。また、基本計画のほうは、教育全体を網羅していますので、それぞれの分野の課題の背景まではあえて記述せずに、成果物だけをのつけていきますというものでもございますので、おそらく、社会教育行政についての課題の認識について、書き込みが不十分という指摘もいただきましたが、そこまでは記述しきれないという性格のものであり、施策としての成果物を最後に残すというものでございます。

会場からの発言の後の報告者、コメンテーターの発言要旨

三輪 くり返しになりますが、地域の中では福祉の職員をはじめ様々な専門職がいる時代です。問題なのはそのような専門職、地域のリーダーが、それぞれの分野に閉じこもってバラバラに動いていることです。その結果として、専門家などのスペシャリストがいながら、地域の問題を市民と共同で解決する仕組みになっていない。提言ではまず、横串のコーディネーター・コミュニティを作り、そしてそのコーディネーター・コミュニティを支える社会教育主事という構造を描いてみたということがあります。

資格に関しては、そういう地域のリーダーたちには、簡単に言えばコミュニティ学習支援士という資格を提案しました。私は、社会教育学会はやるべきだと思うんですが、国が出来ない分、そのような新しい資格を創出し、地域の人たちがその社会教育的な資格をもってどんどん活躍してほしいと思います。社会教育主事は、私は、行政職員だと思うんですね。そういう意味では、コミュニティ学習支援士にプラスして、マネジメント力だとか、行政に関する力だとか、一般行政職員にも求められる力量をさらに追加する形で、社会教育主事の資格を提供するという風に、二つの資格の構造化ということを考えていくといいのではないかなと思います。

あと一点だけいいますと、そういうことが出来ている背景には、私は大学に籍を置いていることもあり、このままだと私自身の社会教育の教員としてのポストを奪われるっていう危機感が根っこにはあるのかもしれない。それよりもっと公共的なことを言うならば、私も含めた今回の提言は、大学がガラリと変わらなきゃいけないという問題提起でもあるのです。今までの大学や大学院のイメージのみで考えていたら、今回の提言は大学側からの凄い押し売りになります。先ほどの知の問題ですが、地域で実際に起こっている問題を学生も実践を通して課題にし、現職に有る人はなおさら現場で起きていることを課題にし、大学人も一緒に共同で考えていくという場に、大学での養成や研修のあり方を組み替えていくことは、大学に関わる者にとっては、まさに命がけの方向転換だと思っています。以上です。

松田 福岡市公民館についてですが、区役所に移管になる時は、私は福岡市におりまして、福岡市社会教育研究会の会長でございました。で、この研究会が中心となって、この反対運動を行いました。ですが当然、公民館は教育委員会の所管であるべきだということで、反対運動を行ったわけでありましてけれども、結果的にこうなってしまったと。こうなってしまった、区役所に移管されてしまったと。その引き返すことはできない。区役所に移管になった状態で、最善の策をどのように考えるのかということで、私たちは議論しながら、より社会教育的な視点を入れ込むようなあり方を考え続けた、というのがお答えです。

それからもう一つ、社教主事の発令については、これはもちろん法制度が前提となるわけですが、公民館主事に社会教育主事の有資格者を当てるっていうのは、いくつか

の自治体でもう長い年月をかけて、行われてきたことで、それが今やや広がってきていると、それによって社会教育主事の制度自体が空洞化するのではないかという危険性を、危機感をですね、抱いておられるかと思いますけれども、公民館主事に限定して、この社会教育主事の有資格者をもってですね、仕事をするというのは、この発令とは別に、あってもいい制度ではないかという風に私は考えております。今日のシンポジウムの中では、伊藤さんのお話をもっとも衝撃的というか、刺激的でございまして、実際国の政策の当事者の方は、色々大変なんだなと、思ったんですけれども、審議経過を批判するのは研究者としてたやすいんですけれども、しかし実際にどういう風につくり上げていくかというところでは、パンドラの箱を開けるって言われましたけれども、非常に葛藤があるなっていうのを改めて思いました。しかし、社会教育主事制度については、これがあることによって、先ほど申し上げましたように、いくつかの自治体では、何とか社会教育を維持、あるいは発展しているところもあるということで、この社会教育「主事」制度を、維持、さらには発展させる、これだけはこの計画の中に、盛り込んで頂けるとありがたいと思います。

平川 私もパンドラの箱についてお話ししたいと思います。パンドラは女なので、「パンドラが箱を開けたからって病気の悪い物が出て来た」とずっと言われて、私はパンドラは気の毒だなと思ってたんですけれども、中野京子さんという方の本によりますと、箱に悪いものをつめたのはパンドラじゃないそうで、別の人だったか、神様だったかそうなんです。箱に問題を詰め込んで先送りしたのは、パンドラではない人だった。その意味でも、パンドラの箱に詰めたのは、私達だったのではないかということを聞きたいと思います。つまり、何が言いたいかというと、主事が三年か五年で変わってしまうような制度を作り、そこに大学側から供給し続けて、しかも養成から接続するのはわずか1パーセントで、大学から送り出したら送り出しっぱなし、あとは自分たちで頑張って、自主研修やって下さいという状態を放置してきた私達大学人の責任というのは、きわめて重いんじゃないだろうかという意味です。その意味で私も非常勤で働いた経験がありますが、職員の労働条件の改善の問題というのは本当に喫緊の課題であると思いますけれども、それに加えて、専門性を形成していくこと、自信をもって職員の人たちが働けるようにしていく、それを創りだしていくのが、学会と大学の課題ではないかという風に思います。その意味では、「勇気をもって、パンドラよ、箱を開けよう」と申し上げたいと思います。

木下 先ほどの一般行政での発令の話に限ってお話しします。私の発言が一般化できるかという問題については、ここで責任を持てませんが、ぜひ今後、そういうことを一つの議論のテーマにしていただけると嬉しいなあと思います。岡山の置かれた状況と飯田の状況の大きな違いがまずありますので、私が発言できるのは飯田市の場合、というのがまず前提です。

飯田市の場合は、私だけではないですが、飯田市役所全体を公民館のようにしていこうという思いをもった職員が、少なからずおります。そうしたときに、一般行政にも、社会教育主事が配置されるというのは、それなりに自然なことであるというように私はとらえています。ただしこの話をする前提には、教育行政を大事にすることが必要であるという考え方があります。

というのは、私どもの市長は、本当に改革の人で、どんどん新しいことを発信していくんですけども、この流れの中で、やっぱり政治家ですので、4年に一回の選挙で評価されるべき指標に基づいた政策が必要となります。それよりも私たちは長いスパンで仕事をしていきたいなという思いが強くあるのと、直接首長の指示を受けるのではなく、ワンクッションおいた形で少し落ちついて仕事をするのが教育には必要であるという気持ちがあるので、教育行政の意味をすごく大事に考えています。

けれどももう一方では、緊張関係をもっと持って教育行政で仕事をしていく必要があるだろうなあという思いがあります。つまり、一般行政の中にも優れた社会教育主事が配置されて、いい仕事をどんどんやってくれている、けれども私たちはそれ以上にもっと深みがある、先をみた仕事をしていこうじゃないかという緊張関係の中で、教育委員会がもっともっと革新していくっていうことを前提としながら、社会教育主事が、一般行政に置かれるということが、あっていいんじゃないかなというように考えています。以上です。

伊藤 どうもありがとうございました。すごいことをもっと言いたいのですけども、そういうことを言うとまたどっかで物議を醸しそうなので、ちょっと遠慮しながら、という風に思っています。社会教育主事の専門性の形成というのは、本当に一番重要だと思っています。しかし、社会教育主事の問題をつきつめて考えると、この制度、行政的にみると本当に不思議な制度でして、社会教育主事というのは行政の職でございまして、資格能力を称するものではない、あくまで職ですので、どんなに能力があっても、職として発令されなければ、社会教育主事にはなれない。しかし同時に、発令されなくても社会教育主事と同じ仕事をやろうと思えばできる。通常の国家資格的な職というのは、医師もそうですし、教員もそうですし、世の中ではその仕事は一般の人はやってはいけない、しかし特別な資格をもった人だけが特別に許可をされて出来るんだよ、免許を取得して出来るんだよというようなものでございますが、社会教育主事が担っている仕事自身は、発令されてない人がやってはいけないと禁止をされている仕事ではないし、またそういう性質の仕事でもないわけでございます。そんななかで専門性というものを大切に思ってもらって、尊重されていくためには、誰からどう見てもすごい専門性をもってなければいけないわけですが、現状では、それを証明するようなことができているのか、養成課程もそうした専門性を養成するものになっているのかとか、また社会教育主事講習であれば四十日間ですが、その短期間でそれだけの専門性が身につくのかとか、非常によくできている制度だけれども、ちょっと突くと問題点が浮き彫りになる制度でもある。また社会教育主事を「置く」

場所についても、首長部局に置いて大いに活躍してもらえばいいではないか、社会教育的なものを全庁に広げていく上でいいではないかという見方と、首長部局に社会教育主事を発令してしまったら、社会教育行政を首長がやることになってしまうわけですから、そりゃあもう教育委員会に社会教育行政を置いておく必要はないという論理につながります。もう一つ、公民館に社会教育主事を置けば教育委員会の範疇内だからいいではないかという話についても、社会教育主事というのは行政職員として、行政の中で、こういう機能をするよという風に法律上位置づけられている。それに対して、公民館は同じ法律の中で、公民館はこういう仕事をするのだというふうに位置づけていますので、そうすると公民館の所掌の範囲でしか、公民館に置かれる職員は出来ないというふうに、法律上仕切られてしまう。だから、併任をかけて、教育委員会の社会教育主事であり、勤務先が公民館で、公民館に併任をかければ、もちろん何の問題もないわけですが、公民館に社教主事をおく、という形になってくると、公民館の仕事の範囲の中で、社教主事の任務を位置づけることが社会教育法上必要になる。すごく細かい話をしてしまって恐縮ですが、法制度論的にみるとそういうことになり、ちょっと制度をいじろうと思うと、根本的なところに立ち返って議論しなければならないような制度であるということをご理解いただきたいと思います、紹介しました。しかし、そうであってもこの制度を議論せざるを得ない時期に来ているのかもしれないと思っております。

社会教育について、危機感ばかりあおると、現場がどんどん元気がなくなっていくので、危機感をあおるだけの行政はよくないと思ってございまして、来年度予算で、公民館を中心とした社会教育活性化支援プログラムというものを新規事業で今財務省の方とかけあって何とか予算をとろうと要求しています。この審議のまとめで書いているような方向性にそって、社会教育がネットワークの中心になりながら、他部局、他機関、他団体と連携をしながら、地域の様々な課題を解決したり、若者の自立支援をしたり、地域活性化をはかる、等々、色々な取り組みにぜひ公民館取り組んでいただきたい。公民館にそういうことを期待していますし、取り組んでいただければ、予算支援もさせていただきます、というようなメッセージも、今、同時に発しているところでございまして、木下さんの公民館でもご検討いただいているようでございます。

要求段階ですから、今まだ折衝中でございますけれども、一方では社会教育行政を取り巻く環境がすごくシビアな状況の中で、議論すべきことは議論しなければならないですし、もう一方では、一番大事なのは、関係者が前を見てはつらつと社会教育の振興に取り組んでいただく環境を整えるということが、私どもの重要な役割だと思っております。お金が全てではないですが予算がつくというのは自分たちの取り組みが評価されているのだなあと、モチベーションアップにつながる面もあるかと思いますので、そんな両面で考えています。法律論は、お金で解決する問題ではないと思ってございまして、今日の議論については、また今後も、学会との意見交換も踏まえて、本当に社会教育行政の制度をどう見てい

くのか、それを担う人材をどう育成し、どういう場で活躍してもらおうのかということについて、引き続き意見交換、御提言いただければと思います。

司会 どうもありがとうございました。時間も迫っておりますが、つい先だって大阪で社会教育関連の大都市の社会教育関係の職員の人たちとの勉強会があったんですが、大阪で起きていることが何であるかという、そういう勉強会だったんです。私達が信じて疑わなかった教育委員会制度っていうものが、全く要らないというような議論が出てきて、なおかつそれが力を持っていくというような時代に、我々は直面しているわけです。しかし一方で、これまで戦後民主主義の枠組みの中で作られてきた教育制度という、近代的な仕組みに依拠して、研究活動を私たちはしていたのかもしれない。前提そのものの意味を否定するということではありませんが、あまり疑問を持つことがなかったという部分については、やっぱりもう少し再帰的な反省がいるかもしれないという感じをもって、その研究会を終えたわけです。今日のこういう活動は、そういう再帰的な取り組みの一つといえるのではないのでしょうか。このようなシンポジウムは初めてのことでしたけれども、私たちの学会なるものの存在理由は、このような取り組みを社会に広げていくことであるという理解をさらに確立していく必要があると思います。国の政策担当の方と並びながら、要求する団体ではなく、学術に関わる団体として、メンバーがそれぞれ個別の研究をしながら、その中で自分が関わっている研究が社会の現実の中で何であるのかという部分にまで目を配って、その変革や発展に関わりをもとうとすること。学会には色んな意見があって当然なわけですが、その中で冒頭の広渡先生の言葉で言えば、声を一つにして、社会に向き合っていく、そういう活動が求められているわけです。

今日は日曜日にもかかわらず、こんなに大勢の方が集まってくださってどうもありがとうございました。それから登壇してくださった方、コメントをお願いしたお二人の方、ありがとうございました。以上で今日のシンポジウムは終わりにします。