

戦後社会教育学における公共性論の系譜

藤田圭亮

1.はじめに

社会教育学において、公共性は重要な意味をもつものとして認識されてきた。例えば権利や行政の存在を裏付けるものとして公共性が主張され、社会教育行政解体への対抗軸としての機能を果たしてきた。他方では、権利や行政のあり方を問い直す意味合いで市民的公共性が注目され、NPOをはじめとした諸組織における学習活動が検討されてきた。いずれにせよ公共性は、社会教育行政のあり方や運動の方向性など、社会教育学において様々な対象を検討し評価する際の理論的な足場となってきた。この点にかかわって、今日の社会教育学では、九条俳句訴訟を契機に「権利としての社会教育」の視点をふまえて社会教育における公共性を問い直すことが課題とされている。このことは、2019年度の社会教育学会年報が『「学習の自由」と公共性』と題されていることからもうかがえるだろう。ここでは例えば、これまで市民的公共性を主に論じてきた佐藤一子が、『国民の学習権と学習の自由』を保障する『学びの公共性』のあり方が問われている。社会的格差や生きづらさが増大している現代社会において、『権利としての社会教育』の新たな発展形態を模索することが課題である¹と述べている点が注目される。

以上のような動向を踏まえ、本稿は、社会教育学の基礎概念となってきた公共性に関する戦後の学説の系譜を検討することを通して、今後の社会教育学における検討課題を考察することを目的としている。

先だって、公共性やその関連概念である公共圏・公共空間について、行論に必要な限りで概念を整理しておく。二宮厚美は、公共性概念には「公共的性格としての公共性概念」と「公共圏としての公共性概念」の2つの意味が混在しているとする。前者は、①権利性と②共同性に基準を持つ公共的性格や公的 목적を意味し、公共機関・業務の存在理由となる。後者は、公共性を判断するための公論が行われる空間を意味し、これは公共性というよりは公共圏ないしは公共空間と呼ぶべきだとされる²。社会教育学における公共性概念は、二宮のいう「公共的性格としての公共性概念」を指す場合が殆どであるといえる。したがって本稿では、「公共的性格としての公共性概念」を公共性とし、空間概念を指すものは公共圏・公共空間として捉えることとする。なお、公共性と共同性を順接させるべきではないという指摘も存在する³が、本稿は、自己の外部に想定される他者との規範・契約などの「<合意>」にもとづく「外なる共同性」を含め、共同性を広義に捉える立場をとっている⁴。

本稿の構成は次の通りである。まず、1970年代まで社会教育における理論・実践の指針として広範な支持を得た「権利としての社会教育」について、その生成背景と理論の内実を検討する(2節)。次に、1980年代に登場した市民的公共性論について、その生成背景を探るとともに、そこでの従来の権利観の批判と新たに設定された社会教育の課題を整理する(3節)。さらに、市民的公共性論の延長上で展開された2000年代以降の公共空間論の

内実を検討し、近年それが「権利としての社会教育」の観点から再構成されていることを確認する（4節）。最後に、本稿での整理を改めて確認したうえで、今後の社会教育学の検討課題を考察する（5節）。

2. 内在的矛盾への注目から「権利としての社会教育」の提唱へ

(1)社会教育法制定と逆コース政策

「権利としての社会教育」の核となる社会教育法は1947年に制定され、そこでは社会教育の国家からの自由と国家による環境醸成責務が謳われていた。例えば、当時の文部省社会教育課長である寺中作雄は、「法制化は必ずしも国民の側に拘束と負担をもたらしものではない。大きく国民の自由をもたらすために、自由を阻む方面に拘束を加えて、自由なる部分の発展と奨励とを策することも法制化の使命である」⁵と社会教育の法制化を戦後民主化の文脈から説明している。こうした理念は教育学にとっても支持されるものであり、憲法や社会教育法の理念を人々に定着させることを目指して、国家による積極的な啓蒙が目指されるようになった⁶。国家による啓蒙という手法はそもそも社会教育の自由の理念とは相反するものだったが、社会教育法の制定やその理念の普及は、その後の「権利としての社会教育」に関わる理論や運動の発展を下支えするものであったといえる。

しかしながら、社会教育法は必ずしも戦後民主化の産物とはいえない側面を有しており、それが政策として顕在化すると、啓蒙論の見直しが志向されるようになる。社会教育法の柱である公民館構想は、戦前の農村公会堂に範をとった「日本のナショナリズムの一つの表現」であり、その法制化も反共主義にもとづくアメリカの対日政策の影響を受けて実現したものだった⁷。1950年代に入ると、こうした国家意思が青年学級法制化や公選制教育委員会廃止といった逆コース政策として顕在化し、国家による社会教育への介入が顕著にみられるようになる。このような政策的状況の中で、従来の国家による啓蒙という手法が見なおされ、国家が階級支配性から把握されるようになる。それゆえ、国家の末端としての社会教育行政の限界も認識され始める。例えば津高正文は、宮原誠一の世界社会教育本質論を批判的に継承し、社会教育を民衆とは「矛盾」する敵対物として描き、社会教育は民衆による運動の代わりにはなりえず、「側役」として支援することが限界だと主張した⁸。

こうして、戦後制定された社会教育法は「権利としての社会教育」の理論的基礎を提供しつつも、逆コースを経て法に内在した階級支配としての意志が顕在化していくことになる。こうした動向が問題視されるに伴って、国家に規定される社会教育も階級支配性から理解され、国民の自己教育運動への敵対性が指摘されるようになった。

(2)内在的矛盾への注目と法の国民的解釈

逆コース政策の延長として打ち出された1959年の社会教育法改正は、これまでにない大規模な法改正として問題視され、社会教育学において法、行政を捉え直す契機となった。こうした中で、小川利夫は社会教育の「内在的矛盾」に注目することで、社会教育を権利保障の見地からとらえ直す可能性を示した。津高が社会教育を階級支配性から理解し民衆と「矛盾」するものと規定したのに対して、小川は①『すべての国民』にたいしてその本来の意味でのパブリックな『教育の自由』を保障することの積極的な意味と、②「そのような公共的機能を要請される政治権力の階級性との『矛盾』」を、社会教育そのものが内

在させていると捉えた⁹。ここで社会教育は、前者にもとづいて階級支配に対抗しうる可能性をもつものとして捉え直されたのである。

権利保障としての社会教育の実現に向けて重視されるのは、社会教育法の国民的解釈である。小川は宮原誠一が提起した「社会通念としての社会教育」「法概念としての社会教育」「歴史的範疇としての社会教育」のうち、とくに「法概念としての社会教育」を重視し、そこに社会教育の内在的矛盾が抽象的に表現されていると指摘した¹⁰。つまり、権利保障の見地から社会教育法を解釈することで、上述のような積極的な意味での社会教育のあり方が見出されるのである。当初小川は、労働者階級の自己教育運動のなかに国民に普遍的な権利要求を見出し、労働者階級の自己教育運動を国民的解釈の拠り所として示した。しかし、1970年代には、地域における市民運動の広範な展開を背景に、社会教育の「体制的矛盾が今日では職場と地域、地域と職場にわたって広範に具体化されつつある」として、国民的解釈の拠り所を職場から地域にも拡張していった¹¹。

このような内在的矛盾に注目した社会教育理解は「権利としての社会教育」の理論的基盤を提供することになり、「権利としての社会教育」は実践も含めて広範な支持を獲得していく。その背景として、1970年代に教育権裁判を経て堀尾輝久を中心に国民の学習権論が提唱されたことは重要である¹²。学習権を基本的人権として把握する国民の学習権論は、社会教育を人権として把握することを主張していた小川の理論と親和性が高く、また私事の組織化原理から社会教育における社会権保障の根拠を示したことも「権利としての社会教育」の理論的整理にとって重要な意義を有していたといえよう。こうして、1970年代には、『だれでも・いつでも・自由に学ぶ権利』という要求を実現していくひとつの法的武器として、社会教育法第三条を中心に、憲法・教育基本法をふまえた社会教育法の総体があらためて国民の立場から解釈されなそうとしている」と、「権利としての社会教育」を指針とした運動が広範に展開されていった¹³。

(3)権利保障の要としての社会教育労働

「権利としての社会教育」実践の中核として位置づけられるのは、社会教育労働である。このような課題に関して、社会教育職員、特に公民館主事の性格と役割を規定したのが1965年の「下伊那テーゼ」だった。ここでは、公民館主事が自らの教育専門職と自治体労働者という2つの性格を統一し、働く国民大衆の運動から学んで学習内容を編成すること、社会教育の民主化を住民とともに勝ち取っていくことに努めるべきだと提言された。すなわち、社会教育労働者が自らの労働者性を自覚することによって国民の側に立ち、権利保障にむけて専門性を活かしていくことが課題とされたのである。

このような提起は、島田修一が社会教育労働論として理論化している。島田は社会教育労働を「人々の学習意欲を組織し、教育・学習活動をとおして自己の成長と発達の可能性に確信をいだかせ、みずからの自覚的な自己形成主体になろうとする意志を組織する教育的いとなみ」として位置づける。公務労働としての社会教育労働が権利保障を実現するためには、「教育科学性」と「民主的統制」にもとづく住民との次のような関係が必要とされる。まず社会教育職員は、労働者性にもとづいて自らの責務が国民の学習権保障にあることを自覚し、その実現に向けて教育専門職としての専門性（教育科学性）を高め、自己教育運動において指導的な役割を担っていくことが求められる。同時に、社会教育労働は内

在的矛盾を抱えているため、階級支配ではなく権利保障に向けて仕事になされるよう、常に国民から不断の統制・検証（民主的統制）を受ける必要がある。このような関係を通じて、社会教育職員は学習権保障という意味での公共性を実現するとともに、国民は権利主体としての自覚を高めていくとされた¹⁴。

このような社会教育労働者の重要性が問われた議論として、自治公民館論争に注目したい。この論争では、1960年代に登場した自治組織と一体化した自治公民館の評価をめぐる、宇佐川満と小川利夫との間で議論が交わされた。宇佐川は、住民自身が部落単位で生活の場にそくして学習活動を編成し、公民館の運営を担うという方法が、住民自治の発想を体現しており、公民館の先進的事例として評価した¹⁵。他方小川は、行政組織の合理化・中央集権化によって自治公民館が成立した点に注目し、「行政の権力支配に対するものは、生活一般ではなく、生活の階級的利害やその連帯感情（意識）であるという実質的な民主主義（社会的民主主義）の立場」が「いちじるしく矮小化されている」と否定的に評価した¹⁶。すなわち小川の立場からすれば、住民の労働者の自覚と専門性を軸に階級的連帯をつくりだしていく社会教育労働が不可欠のものとして捉えられているとみることができよう。

以上、「権利としての社会教育」においては、国家の階級支配性と国民の教育要求の矛盾という見解のもと、その矛盾を内在させたものとしての社会教育のあり方が問題とされた。そこでは、内在的矛盾を自覚した社会教育労働者を中心に、職場や地域における運動の要求にもとづいて法を解釈し、権利保障に向けて社会教育実践を創造していくことが、社会教育の公共性として志向されていたといえる。

3. 国家間の転換と市民的公共性論の提唱

(1) 市民的公共性論生成の背景

1970年代には社会教育における理論・実践の指針となった「権利としての社会教育」は、1980年代にさしかかって批判を受けるようになり、それにかかわって市民的公共性にかかわる議論が注目を集めはじめる。こうした議論の転換の背景には、大きく次のような要因が挙げられる。

第1に、高度成長にともなう都市新中間層の増加を背景とした、大衆社会状況の広がりである。例えば宮坂広作は、この時期の支配構造を「絶対主義段階や帝国主義移行期のような、むき出しの権力統制にものをいわせる剛構造ではなく、多彩なイデオロギー装置をフルに働かせて、民衆が自発的に権力の意志を受容するしくみになっていることが、体制の危機を緩和する効果をあげている」¹⁷と指摘している。ここでは、新中間層を中心として、あたかも自ら選択したかのように支配構造に組み入れられ、疎外が進んでいく状況が広がっている点が問題とされたのである。これに関わって、1980年代には小川利夫も「権利としての社会教育」の限界として、それが「都市化にともなう都市『新中間層』の市民に多分に依拠した概念」であり、「それらの実践・運動と解放教育や障害者教育その他の人権運動の間に断層があり、階層格差があり、人権感覚のズレないし欠如の問題が如実に存在していた」¹⁸と自己批判を行っている。

第2に、1984年から1987年の臨時教育審議会に見られるような、生涯学習を梃子にした教育の市場化・自由化という政策動向である。ここでは、国家に加えて市場が学習機会

の提供主体として位置づけられ、学ぶ意欲や能力のある個人の「自由」にもとづく学習が目指された。このような改革に対しては、社会教育学から大きな批判が向けられた。まず、学ぶ意欲や能力の乏しい人々の学習機会が切り捨てられることが問題とされた。また、そこで想定される「自由」な学習者についても、例えば、現実には『行政依存的であって自立的ではない』新中間大衆であり、そうした人々を『手段的価値に献身する少数者』が管理するシステムが構築さるといふ点から批判がなされた¹⁹。つまり臨教審路線は、学習意欲や能力にもとづく学習の個人化・序列化と、大衆社会状況の延長として問題視されたといえる。これに関わって、市民文化活動の台頭を予見して社会教育行政を批判した松下圭一の社会教育終焉論も、文脈は異なるが、社会教育学における社会状況の認識が問われた議論として重要である²⁰。

第3に、国際的な成人教育議論の影響である。とりわけ、1972年の東京会議における教育的無権利層への注目、それを踏まえて1985年パリ会議で採択された「学習権宣言」は、重要な意味をもつことになった。そこでは、識字教育や発展途上地域のエンパワメント、女性の参加など、教育的無権利層の問題を正面に据えつつ、「個人的・集団的力量を発達させる権利」として学習権が規定されている点が注目される²¹。こうした議論は、上の2点で見たような問題状況を相対化し、新たな理論・実践の契機を提供するものであった。以上を踏まえると、1980年代には高度成長に伴う大衆社会状況の広がり、臨教審による学習の市場化・自由化が問題状況として認識され、それらに対抗する議論として国際的な成人教育の理念が注目されたといえる。実際に、この時期に提唱された市民的公共性の議論は、国際的な成人教育の理念から多分に影響を受けているとみることができる。

(2) 国家論の検討にもとづく権利概念の相対化

以上を背景に生成された市民的公共性の議論は、小川利夫を主要な論者とする「権利としての社会教育」の批判に立つものであり、宮坂広作や黒沢惟昭によってその骨子が打ち出された。

宮坂は、先に見たような大衆社会状況において、社会教育が疎外回復の機能を果たせなくなっていることを問題とし、その原因の一端を、国民の教育権とそれにもとづく公的社会教育における「私事的学習の公共的保障という思想構造の中に内在した『理念的矛盾』」に求めている。その上で宮坂は、「ブルジョア人権の限界をのりこえ、解放をめざして闘うプロレタリアートの集団が提起した教育要求の内容を歴史的に深くさぐり、そこから生活者主体の疎外の克服と類共同体の造出」を目指すことを課題として示した²²。

黒沢惟昭は、宮坂の認識と共通性を持ちながら、国家論の再考を通じて小川の理論をより根源的に批判した。黒沢が指摘する小川の問題点は、『階級性』と『公共性』(共同利害)が所与のものとして措定され両者の内的関連が説明されていない点である。小川は、国家＝階級支配性、国民の自己教育運動＝公共性と把握しており、それらの矛盾のなかで法をいかに解釈していくかが問題とされていた。これに対して黒沢は、『公共性』を基礎にしつつ『階級性』を貫徹していく」という国家観を示す²³。ここで国家は、分業の発生によって特殊利害が分裂するなかで共同利害が自立して成立したものであり、そのような国家の意志は現実には階級間の力関係に規定され、階級支配としての性格をもつとされる。

このような理解を前提に、社会教育は次のように説明される。「たとえ、権力が国家に

よるイデオロギーの包括的支配という特殊日本の要求から、社会教育法を『解釈』して、行政を行おうとも、『共同利害』から全くかけ離れた『行政』活動は行政としての意味をなさず、したがって、社会教育行政としての要求を実現することはできないのである。一方、いかに『国民的』に社会教育法を解釈しても所与の社会の『共同利害』に基づく限り、その要求は『共同利害』の保全に組み込まれざるを得ず、したがって下からの『補完物』になるであろう。」²⁴すなわち、社会教育法から導き出される権利は、単にすべての国民にとって普遍的な価値を有するだけでなく、私的個人を前提とした資本主義のイデオロギーを貫徹する階級支配の作用を忍ばせているのである。

これを踏まえて黒沢は、「人間の存在＝発達の共同性・社会性を国家に疎外されている関係、しかもそれが人間の共同存在から切り離されて自存的に実在しているかの如く個人個人の眼に反映している倒錯状態を常態としている関係を打破し、変革していくこと」を、現代社会教育批判の視座とすべきだと述べる²⁵。

以上みたような宮坂と黒沢の主張を整理すれば、次のようになる。第1に、公共性を基礎にして階級支配を実現する国家は、人々の私的利益の保障を支配構造の維持・強化に接続していく。第2に、そうした状況では、私的個人を前提とする権利概念を絶対視すべきではない。そこで第3に、人間が共同存在であることを踏まえ、人々の共同性の編みなおしこそが社会教育の課題とされる。

(3)対抗ヘゲモニーとしての市民的公共性実践

では、市民的公共性の議論において重視される共同性の編みなおしはどのように展望されるのだろうか。また、そこでいわれる共同性とは、具体的にどのような価値を軸にしたものかといえるのだろうか。引き続き黒沢惟昭の議論に注目すれば、黒沢がグラムシなどを基礎にヘゲモニー論を導入している点が注目される。

黒沢によるヘゲモニー論理解の骨子は次のように整理できる。まず、労働者階級を包摂するとして市民社会が把握される。グラムシが議論を展開したのは、「労働者階級が市民社会における諸組織（政党・組合など）への広汎な参加（このことを制度的に保障する、むしろ体制維持のためにはそうせざるを得ない状況—市民社会の拡充・発展—権力にとっての政治社会の危機—の現出）が認められた時代」²⁶である。ここでは、労働者階級の政治への参加や教養の獲得を認めることを通して支配構造が維持されるのであり、黒沢のいう公共性を基礎に階級性を貫徹するという支配構造と合致する。

このような市民社会は、ヘゲモニー（同意による支配）をめぐる闘争の場として把握される。つまり市民社会は、指導的な役割を果たす特定の階級による知的・道徳的指導を通じた支配が実現される場とされるのである。こうしたヘゲモニーの実践においては、教育の役割が重視される。仮に市民社会において労働者階級が教育的な指導性を発揮したならば、支配的なヘゲモニーに代わる対抗ヘゲモニーが形成されるのであり、ここに社会変革の可能性が見出される²⁷。これに関わって重要なことは、ヘゲモニーは、「言説」にもとづくものであると解釈され、労働者階級だけでなくジェンダー、民族、家族、国籍などの様々な社会集団の連帯にもとづいて対抗ヘゲモニーが形成される可能性が示されている点である²⁸。

対抗ヘゲモニーにおいて追求される価値は、黒沢が現代的人権の理念として示す『共

生』(異質との共存)」であると考えられる。そこではまず、お互いに差異の固有性を承認しあうこと、差異を持ったままの状態を認めることが前提となる。次に、このように差異を認めることは関係を断絶することではなく、差異の固有性は関係性を前提として保障されるものと把握される。ただし、このような差異の固有性を認めつつも、差異を認めることが差別へとつながらないよう、被差別者からの批判、応ずる側の自己変革が重要になると同時に、階級関係を軸として差別構造を生み出している国家権力の再編・脱構築も求められる²⁹。

すなわち、疎外された人々が教育主体として市民社会に参加し、『共生』(異質との共存)」を軸にした新たな社会秩序としての対抗ヘゲモニーを形成することが、市民的公共性論における実践の課題だといえる。より具体的・実践的には、黒沢は日本における市民社会を地方自治体として捉えており、高度成長期以降の地域において激発した市民運動を公共性に向けた実践として評価している³⁰。ここから、各自治体レベルで市民活動をネットワーク化し地域に定着させていくこと、そして自治体への参加と自治を追求していくことが、市民的公共性の構築として志向されるようになる。

以上、市民的公共性論の生成段階においては、公共性を基礎に階級支配を実現するという国家観にもとづいて、法解釈にもとづく権利保障を第一義的なものとして価値化することの問題性が指摘された。そして、ヘゲモニー論をもとに、疎外された人々の市民社会への参加による『共生』(異質との共存)」を価値とした共同性の構築が、市民的公共性の実践として志向されたのである。

4. 市民的公共性に向けた公共空間の形成

(1)NPOの台頭と公共性のジレンマ

1990年代、とりわけその終盤には、市民的公共性に関わって新たな議論動向が見られるようになる。一方はNPOの台頭による市民的公共性論の隆盛であり、他方は「公共性のジレンマ」にもとづく国家政策の転換である。なお、1990年代以降の市民的公共性論の代表的論者としては佐藤一子が挙げられるため、ここでは佐藤の議論を中心に整理していく。

阪神・淡路大震災を機にボランティア活動が活発化したことを受け、1998年に成立したのが、特定非営利活動促進法(通称NPO法)である。従来の市民運動の流れを汲みつつも非営利事業体としての性格をもつNPOは、経済構造の再編を伴いつつ、行政と協働して市民的公共性の内実を形成する組織として注目を浴びるようになった。重要なことは、NPOが市民的公共性に向けた教育・学習機能を有した組織として把握された点である。そこでNPOは、「事業の実施過程で集団として知や技術・経験の共有化をはか」ることを通じて、「ミッション自体が社会的に共有化され、担い手が相互に育ちあうという循環性をもった地域社会における『学習する組織』になる」とされる³¹。先の黒沢の議論を踏まえれば、対抗ヘゲモニーに向けた教育的指導性を発揮する組織としてNPOに期待が向けられているとみることができよう。

NPOへの期待の反面、1990年代以降の政策転換によって市民的公共性の実践は困難を伴うこととなる。1990年代の生涯学習政策の性格として佐藤が指摘するのが、「公共性のジレンマ」である。それは、「制度的公共性が新自由主義によって切り捨てられ、個々人の選択と自由が標榜されながら、他方で社会の責任ある構成員としての参加や奉仕が強調され

るという矛盾」³²である。1980年代までの政策が市場化・自由化路線をとってきたのに対し、1990年代以降はそれを基調としつつも国会による公共性の主張のもとで、ボランティアの動員や学習内容の序列化が行われるようになったのである。

このような政策の両義性は、1990年代以降現在まで基本的に貫徹されていると見て良いだろう。例えば1990年代末に本格化した地方分権改革では、個別自治体レベルでの社会教育行政の解体がすすめられた一方で、NPMや「新しい公共」のもとでNPOなどの民間団体による公共サービスの提供が求められるようになった。また、2006年の教育基本法改正とそれに伴う社会教育法の改正は、教育における国家主義的な性格を強化するものとして多くの批判がなされた。改正を支持した勢力が『復古』派と『新自由主義』派の野合³³と表現されるように、従来の新自由主義改革路線に加えて国家による介入・統制が示唆されるものであったといえよう。

こうした動向の中で、市民的公共性の構築において役割が期待されたNPOなどの市民活動は、縮小・後退する行政の補完として位置づけられるとともに、国家による統制・介入を受けるようになり、その自律性を失う危険を孕んでいた。特に2003年の指定管理者制度は、NPOと行政の協働関係構築の契機となる一方、NPOが行政の下請けとして位置づけられることや、民間企業との競合を余儀なくされることで、NPOの活動における自律性や非営利性を損ねる可能性を生じさせた。これらに加えて社会教育行政も、首長部局への移管や民間委託などによって、その役割が限りなく解体されていくこととなったのである。

(2)公共空間としての生涯学習規定

2000年代以降は、以上のような政策の両義性を視野にいれつつ、NPOを主とする市民的公共性の実践をいかに展開していくかが課題になったといえよう。とりわけ注目されるのは、公共空間の理念にもとづく学習機会のネットワーク化という課題が示された点である。NPOは市民的公共性に向けて意義を有していると評価される一方で、限界も抱えていた。参加の格差という問題からすれば必ずしもすべての人々がNPO活動に参加できるわけではないし、共通関心にもとづく参加というNPOの特性は関心を持たない人の排除を生じかねない。それゆえ、「多元的な価値の存在や他者との対話に開かれた」公共空間を形成することが求められるのである³⁴。

これに関わって佐藤一子は、生涯学習を公共空間として理念的に規定することを提起している。佐藤は、「すべての人々に公開され、参加の自由と共通関心の形成によって学習活動や芸術的表現・身体活動が展開される文化的な公共性をもった社会空間」として生涯学習をとらえる。このような公共空間は、ハーバーマスの描いた「文芸的公共圏」になぞらえて提起されているが、「文芸的公共圏」がブルジョア知識層に限定された空間であり、労働者や下級階級の民衆文化からなる「人民的公共圏」とは切り離されていた点に注意が向けられている。公共空間としての生涯学習規定では、複数の公共圏を包摂し架橋することで、すべての人の参加を受け入れることが目指されたのである。このような公共空間としての生涯学習は「制度的な公共性と市民的な公共性の両義性をもつ」のであり、市民的公共性にもとづいて法や行政などの制度が刷新されていくものとされた³⁵。

公共空間としての生涯学習の具体的な展開を理解するうえでは、佐藤が大学・NPO・地域社会教育を成人の主要な学習機会として把握し、そのネットワーク化を主張している点

が示唆的である³⁶。ここでは、複数の組織・機関による学習機会のネットワーク化を通じて、すべての人々の参加の可能性を見出していくことが目指されているといえる。特に、地域社会教育「住民参加の施設運営原則にもとづき、住民がくらししている地域や生活の現実に即した課題を学習課題としてほりさげ、地域社会の構成員としての参加意欲を高め、それぞれの地域にふさわしい生活・文化を創造することをつうじて、住民の福祉を増進することを目的」³⁷とする点から、人々の社会参加を促しうるものとして評価されている点が注目される。これに関わって、佐藤と同様に生涯学習を地域的な公共圏として把握する鈴木敏正も、公共性にかかわる学習課題は地域課題と結びつくことで公共性が認められるとしている³⁸。ここからは、地域課題を媒介にして社会参加を促し、市民的公共性を形成していくことが地域社会教育の意義として見出されているとみることができる。

このように公共空間論が提起されつつも、そこでは前節でみたような公共性のジレンマの問題にどのように対応していくのかの理論的的回答は用意されていなかった。すなわち、市場化を相対化しつつ共同性を編みなおしていくという課題は据えられつつも、それらの実践への国家による介入・統制をいかに防ぐかについては、十分に検討されていなかったのである。

(3)「権利としての社会教育」への再注目

以上のような公共空間把握のとらえ直しの契機となるのが、2015年からの九条俳句訴訟だった。さいたま市の三橋公民館では、従来俳句サークルの秀句を公民館だよりに掲載していたが、公共機関としての公民館が「公平・中立」であるべきという理由から一つの句が不掲載とされた。この措置を受けて、当該俳句の作者がさいたま市に対して訴訟を起こしたのである。

この訴訟における判決、とりわけ東京高裁判決は、大人の学習権や公民館の性質にもとづいてさいたま市の違法性を指摘した点で画期的だった。大人の学習権については、憲法26条の教育を受ける権利にもとづき、大人にも学習権が保障されるべきことが明示された。公民館の性質については、公民館に関する社会教育法、地方自治法の規定が参照されるとともに、「住民の教養の向上、生活文化の振興、社会福祉の増進に寄与すること等を目的とする公的な場」ととらえ、公民館職員が住民の社会教育活動を公正に取り扱う義務が示されている。旭川学テ事件判決との関連をはじめ、今後の検討課題を残しつつも、あらためて「権利としての社会教育」の認識を迫る判決だったといえる³⁹。

訴訟を経て佐藤一子は、近著『「学びの公共空間」としての公民館』において、「学びの公共空間」としての社会教育施設の役割を強調している。そこでは、「市町村区域内で地域住民の共通の関心と生活の共同性をベースにしながらつどい、学び合い、地域内で『応答が返される』関係を創り出すことを目的とする『公共空間』、すなわち、地域住民の自己教育と相互学習の継続的発展を不断に創り出す『地域的な学びの公共空間』として公民館が規定され、公共空間を形成するために重要な媒体として公民館だよりが位置づけられている⁴⁰。

さらに、「あらためて権利としての社会教育、権利としての社会教育施設の利用という原則をふまえて公民館が運営されなければならない」ことが指摘されている。このような理解にもとづいて、公民館において学習権保障を実質化していくための課題として、次の4点

が挙げられている。第1は、意欲のある市民だけでなく、無関心な人々、社会的に孤立している人々、基礎教育を受けられなかった人々、障害をもつ人々、外国人などの支援を視野に入れて、教育の機会均等原理に即した公民館運営を追求していくことである。第2は、思想・信条による差別をせず表現の自由を認めるという基本原則を確認し、表現の自由と学習権の関係を明確にしていくことである。第3は、公民館職員の専門性、力量形成である。第4は、公民館運営審議会等の住民参加システム、民意反映の方法を公民館運営に生かしていくことである⁴¹。

以上、市民的公共性に向けて示された公共空間というモチーフでは、学習機会をネットワーク化することですべての人々の参加にもとづく共同性の構築が目指された。しかしここでは、90年代以降の公共性のジレンマにみられるような国家による介入・統制の中で、市民的公共性に向けた実践の逆行をいかにして防ぐかの議論は十分に成熟してなかった。こうした状況を背景に、2010年代後半からは、九条訴訟を経て「権利としての社会教育」が再注目され、国家から自律した公共空間としての社会教育施設の意義が問い直されたのである。

5. おわりに

本稿では、社会教育学における公共性に関する学説を検討してきた。その変遷を改めて整理すれば、次のようになる。まず、戦後逆コースを経て形成された社会教育における矛盾を内在的矛盾として発展させた「権利としての社会教育」では、近代市民社会の理念にもとづいて社会教育法を解釈することによって、社会教育労働による権利性の保障を中核として社会教育の公共性が見出された。次に、1980年代に登場した市民的公共性論では、私的権利保障を通じて階級支配を貫徹するという国家観から、権利保障を社会教育の第一義的な価値として据えることの問題性が指摘された。そこでは、「共生（異質との共生）」の価値にもとづく人々の共同性の構築が目指され、それに寄与することこそが社会教育が公共性をもちうる根拠とされた。このような議論の延長で、2000年代以降は、すべての人々の参加にもとづく市民的公共性の構築に向けて、学習機会のネットワーク化を通じた公共空間の形成が目指された。しかしここでは、90年代以降の公共性のジレンマにみられるような国家による介入・統制の中で、市民的公共性に向けた実践の逆行をいかにして防ぐかの議論は十分に成熟してなかった。こうした状況を背景に、2010年代後半からは、九条訴訟を経て「権利としての社会教育」が再注目され、国家から自律した公共空間としての社会教育施設の意義が問い直されたのである。

このような議論の整理を踏まえて、最後に今後の社会教育学における検討課題について若干の考察を加えたい。公共空間としての社会教育施設の国家からの自由が法的根拠を得たことは今日の到達点として評価されなければならないが、それだけで市民的公共性が構築されるとは考えにくい。ここで、NPOはその外部組織・運動体との関係構築や参加の格差という点で限界を有していたこと、そして公共空間としての生涯学習がその克服の可能性を有していたことを想起しなければならない。公共空間としての生涯学習規定では、すべての人々の社会参加を促す役割が地域社会教育に期待されていた。また、佐藤の指摘する公民館の発展課題に、住民のエンパワメントとしての公民館の機能が求められていたことも注目される。すなわち、自由で開かれた公共空間の保障と同時に、住民の参加や学習に

対して支援を行う機関としての社会教育施設、ひろくは公的社会教育の機能が問われているのである。

この課題は、施設と一体となってその機能の充実を図る、社会教育職員論に行き着くと考えることができる。本稿での行論をふまえて社会教育職員論の発展方向を示すならば、次の点が課題になるといえよう。第1に、改めて内在的矛盾をふまえた存在としての社会教育職員の再把握が求められる。国家による介入・統制が顕在化し、「権利としての社会教育」が再注目されている今日の動向をふまえれば、階級支配と市民的公共性という内在的矛盾をはらんだものとして職員像をとらえることは不可欠だろう。第2に、社会教育職員がいかにして内在的矛盾を自覚し、市民的公共性構築に資することが可能か、社会教育労働の労働者性を現代的に再検討する必要がある。仮に労働者としての自覚を求める場合も、市民的公共性の実践が階級のみによらないとすれば、差別と階級の関係が問われなければならない⁴²。第3に、市民的公共性で求められる共生関係の実現に向けて、社会教育労働の専門性を再考する必要がある。その際、姉崎が指摘する市民教育・主権者教育の視点からの下伊那テーゼ、すなわち社会教育労働論の再定義を行うという視点が重要になるだろう⁴³。第4に、以上の点を、一般行政との融合、NPOや企業への民間委託という状況をふまえ複合的に考察する必要がある。それぞれの状況において社会教育労働がどのように位置付けられているのか、どのような役割を果たしうるのかを踏まえ、それらの組織化に向けた道筋の考察が求められよう。

【付記】

本稿は、2021年に提出した筆者の修士論文の一部を加筆修正したものである。

【注】

¹ 佐藤一子『『国民の学習権・学習の自由』の保障と社会教育内容編成』日本社会教育学会編『〈日本の社会教育第64集〉「学習の自由」と社会教育』東洋館出版社、22-34頁。

² 二宮厚美「現代国家の公共性と人間発達」池上淳・二宮厚美編『人間発達と公共性の経済学』桜井書店、2005年、229-261頁。

³ 例えば、福嶋順「社会教育における市民的公共性をめぐる論点と課題」日本社会教育学会編『〈日本の社会教育第51集〉NPOと社会教育』東洋館出版社、2007年、115-126頁など。

⁴ 田中智士・生田久美子「教育の共同性とは何か—近しさの近層」『近代教育フォーラム』第21号、2012年、171-179頁。

⁵ 寺中作雄『社会教育法解説』社会教育図書株式会社、1949年、1-2頁。

⁶ 小川利夫「戦後社会教育論の系譜」(吉田昇・田代元弥編『社会教育学』誠信書房、1959年)、小川利夫『社会教育と国民の学習権』所収、勁草書房、1973年、97-99頁。

⁷ 小川利夫「歴史的イメージとしての公民館—いわゆる寺中構想について—」(日本社会教育学会編『〈日本の社会教育第9集〉現代公民館論』東洋館出版社、1965年)、小川利夫『社会教育と国民の学習権』所収、勁草書房、1973年、275-307頁。

⁸ 津高正文『社会教育論』新元社、1956年、40-41頁。

⁹ 小川利夫、前掲小川利夫「戦後社会教育論の系譜」108頁。

¹⁰ 小川利夫「社会教育の組織と体制」(倉吉史郎・小川利夫編『社会教育学講義』明治図書、1964年)、小川利夫『社会教育と国民の学習権』所収、勁草書房、1973年、226-227

頁。

¹¹ 小川利夫「住民の学習権としての社会教育」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房、1976年、55頁。

¹² 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』所収、岩波書店、1971年。

¹³ 千野陽一「権利としての社会教育」千野陽一・野呂隆・酒匂一雄編『社会教育実践講座第1巻権利としての社会教育』民衆社、1974年、12頁。

¹⁴ 島田修一「社会教育労働論」五十嵐顕・城丸章夫編『講座・日本の教育学』第9巻、1975年、新日本出版社、193-234頁。

¹⁵ 宇佐川満「公民館の役割と機能」宇佐川満編著『現代の公民館』生活科学調査会、1964年、161-248頁。

¹⁶ 小川利夫・花香実・藤岡貞彦「自治公民館方式の発想—公民館の現代的性格（その2）—」『月刊社会教育』1965年7月号、国土社、80-86頁。

¹⁷ 宮坂広作「社会教育の歴史的性格・公的社会教育論序説」（東京大学教育学部教育行政学科『持田栄一先生追悼論文集』1979年）、宮坂広作『現代日本の社会教育』所収、明石書店、1987年、7頁。

¹⁸ 小川利夫『「人権としての社会教育」の追求』『月刊社会教育』1985年12月号、国土社、11-16頁。

¹⁹ 藤岡貞彦「社会教育の内容と方法」島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店、1982年、180-204頁。

²⁰ 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986年。

²¹ 佐藤一子『生涯学習と社会参加』東京大学出版会、1998年、21頁。

²² 宮坂広作、前掲「社会教育の歴史的性格・公的社会教育論序説」、9頁。

²³ 黒沢惟昭「社会教育における国家の問題—小川社会教育論の検討を通して」神奈川大学人文学会『人文研究』第80号、1981年、3-4頁。

²⁴ 同上、9頁。

²⁵ 同上、1-31頁。

²⁶ 黒沢惟昭「A. グラムシの市民社会論についての一考察」神奈川大学人文学会『人文研究』第96号、1986年、21頁。

²⁷ 同上、1-34頁。

²⁸ 黒沢惟昭「ヘゲモニーとディスクール—グラムシとラクラウに関する覚書」『グラムシと現代日本の教育』社会評論社、1991年、145-158頁、黒沢惟昭「グラムシとポスト構造主義—マダン・サラップ『マルクス主義・構造主義・教育』を読む」『グラムシと現代日本の教育』社会評論社、1991年、159-175頁。

²⁹ 黒沢惟昭「現代の人権と教育」『グラムシと現代日本の教育』社会評論社、1991年、278-308頁。

³⁰ 黒沢惟昭「社会教育の『公共性』についての一考察」（神奈川大学『心理・教育研究論集』第5号、1987年）、黒沢思惟『グラムシと現代日本の教育』所収、社会評論社、1991年、191-192頁。

³¹ 佐藤一子「NPOの教育力と協働・参画型社会の構築」佐藤一子編『NPOの教育力生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会、2004年、8頁。

³² 佐藤一子『「学習の組織化」と社会教育研究の方法』日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年、21頁。

³³ 姉崎洋一「社会教育からみた憲法・『改正』教育基本法」『月刊社会教育』2007年6月号、6頁。

³⁴ 福嶋順、前掲論文。

³⁵ 佐藤一子「生涯学習における『公共空間』の形成」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房、2003年、14-15頁。

³⁶ 佐藤一子『生涯学習と社会参加』東京大学出版会、1998年。

³⁷ 同上、153頁。

³⁸ 鈴木敏正「現代民主主義と地域生涯学習公共圏の形成」鈴木敏正『教育の公共化と社会的協同—排除か学び合いか—』北樹出版、2006年、157-158頁。

³⁹ 久保田和志・石川智士「九条俳句訴訟と学習権」日本社会教育学会編『〈日本の社会教育第64集〉「学習の自由」と社会教育』東洋館出版社、2019年、162-178頁。

⁴⁰ 佐藤一子『「学びの公共空間」としての公民館—九条俳句訴訟が問いかけるもの』岩波書店、2018年、5頁。

⁴¹ 同上、50-56頁。

⁴² 例えば、黒沢惟昭「三井三池闘争と階級・差別の問題—労働運動と部落解放運動—」黒沢惟昭『生涯学習とアソシエーション—三池、そしてグラムシに学ぶ—』社会評論社、2009年、95-117頁はひとつの手がかりとなりえる。

⁴³ 姉崎洋一「『学習の自由』と社会教育研究の課題—九条俳句訴訟から—」日本社会教育学会編『〈日本の社会教育第64集〉「学習の自由」と社会教育』東洋館出版社、2019年、35-44頁。