

社会教育主事の専門性に関する研究

—実践の言語化から読み取る学習支援の専門的力量—

阪本陽子（文教大学教育研究所客員研究員）

Study on Professionalism of Social Education Supervisors:
Professional Ability for Academic Support Evaluated based on Verbalization
of Activities

SAKAMOTO YOKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要旨

社会教育主事は、学習支援にその専門的力量がある。しかしながら、実践が言語化された記録は乏しく、その具体的中身は明確ではない。数少ない記録から、社会教育主事の学習支援の一端をみることで、その専門的力量とは何かを考察するとともに、平成32年から改正される社会教育主事養成カリキュラムにおける学習支援の力量形成の在り方を考える。

1. 社会教育主事の専門的力量とは

1) なぜ専門性が見えにくいのか

これまで、社会教育主事の役割や職務が見えにくく、その専門性が明確に示されにくいことの課題は、様々に指摘をされてきた。社会教育主事の職務として、社会教育計画の立案や、団体や組織のコーディネートという表現がよく用いられるが、教育委員会事務局に置かれる社会教育主事の役割には、都道府県や市町村での違いがあるという点や、公民館などの社会教育施設に配属された場合などでは、さらに職務の具体は異なるだろうとして、専門性の共通の認識が具体的に形成されてはこなかった。

専門性はなぜ見えにくいのか。その一因に、これまで社会教育主事の職務の具体が言語化されてこなかったことがあるだろう。とりわけ、職務のなかで重要である「学習支援」という営みが、言語化されず、伝わりにくく、専門性にしっかり位置付けられたり意識的に養成されたりしてこなかったことが、社会教育主事の専門的職務とは何かを見えにくくし

た大きな一因ではないだろうか。

2) なぜ学習支援なのか

社会教育行政の役割は「人づくり」「地域づくり」であると語られてきた。これらの言葉は、産業振興や地域福祉領域などでも、地域住民が主体的に持続可能な社会を実現させるための共通のキーワードでもある。

そのなかで、社会教育領域は学習活動を通しての「人づくり」「地域づくり」にその専門的領域があり、社会教育主事は、その学習活動の支援が職務の基盤にあるとあってよい。「人づくり」「地域づくり」のために、学習者の多様な特性に応じた学習プロセスの全体の理解をしたうえで、組織的で継続的な学習をいかに効率的に展開できるか、その援助をするということであり、そこに求められるのは、学習の展開計画を作り上げ、学習者個人と学習集団の変化に関わりながら、全体を深い学習に導くための学習支援の専門的知識や技術であろう。それが社会教育主事の専門性の基盤ではないだろうか。社会教育主事の役

割として挙げられる、地域の社会教育計画の立案は、そもそもこの理解がなければ成り立たないだろう。ゆえに、学習支援における専門的力量を明らかにすることで、社会教育主事の専門性の基盤の具体的中身を見出すことができるのではないだろうか。

3) 学習支援の言語化

そもそも「学習支援」といっても、多様な場面や手法がある。講座や学級のような集合学習形態のプログラム立案も、イベントや祭事要素のある非形式的な場を学びの空間とする仕立ても、紙やデジタル媒体を利用しての情報提供や、学習を進めるうえで生じた悩みの相談を受ける仕組みも、みな「学習支援」である。いずれの場合でも、社会教育主事が、どのような場面で、どのように関わって、学習者がどう変化したのかという点に学習支援の役割の共通項があり、それが言語化されて明らかになることが好ましい。

しかし、社会教育主事の学習支援を含め、社会教育実践の記録化の事例はかなり乏しい。青少年教育の研究者である萩原建次郎は、「社会教育実践が、非定型的で、不確定要素の多い場面を含みこんでいることもあり、実際に実施記録の方法と力量形成の内実を釈明していく試みは困難を要してきた⁽¹⁾」と指摘している。

かつては、社会教育事業の多くで、学習の一環として、学習者による記録の活動が含まれ、学習者が学習過程を客観的に聞き取る力や表現する力を養うとともに、言語化されたものを元に学習内容を構造的な視点でとらえる仕組みが存在していた。その記録のなかに、講師や社会教育主事の役割が書き込まれ、学習にどのような関わりを持っていたのが、わずかに垣間見られることもあった。しかしながら、社会教育実践の姿が移り変わる昨今では、丁寧な記録を残すことはほとんど見られなくなってきている。

また、専門職としての力量形成のために、実践を振り返る試みはあっても、それが内面の吐露だけであれば、働きかけの実際は浮き出てこない。社会教育の実践場面における社会教育主事の学習支援の具体については、記録化も少なく、また定型的な形式もない。ゆえに、その専門的手法は継承されず、その重要性は十分に認識されてこなかったのである。

2. 学習記録を読み取る

1) 松下拓の実践から

社会教育主事の学習支援の一端が垣間見られる数少ない記録から、学習場面において社会教育主事が何をしているかを読み取ってみたい。

長野県松川村で社会教育主事として長く住民の学習活動や地域の専門職の力量形成を支えてきた松下拓は、学習支援の記録を言語化して伝えるなかで⁽²⁾、次のようなことを述べている。

学習とは単に技術や知識を覚えることではなく、自分の目的意識にそってそれを実践することを豊かにする意識と意志の方法とを内面に築き上げることであり、そのために豊かな知識と技術の習得が必要である。ただし、学習とは主体的なことであり、その主体的な姿を芽生えさせて支えることに教育の役割がある。実際生活に即した学習とは、日常の生活から出発して、またその生活に帰る学習であり、この回帰の見通しを持つことが教育計画にとって必要な力量であり、そこに教育の専門性が求められる⁽³⁾。

松下は、主体的な学習を支える条件をつくり、援助することが学習支援（松下のいうところの教育）であると考え、その主体的な学習を支える条件とは何かということ、数多くの実践を検証することで、具体的科学的に探り出そうとしてきた。

松下の実践の記録は、社会教育主事の学習支援の具体を伝える数少ない学習記録である。

学習記録は、学習活動の経過概要から、学級や講座における学習の流れ、話し合い学習の詳細、そこから得られる考察など、社会教育実践の種類によって、切り口は多岐にわたっている。社会教育実践の定型的な記録化の姿がないため、実践者の独自の視点で言語化されるからである。

松下の実践のうち、学習場面において、社会教育主事がどのようにその学習の展開に直接的に関わっているのかを読み取ることができる実践がある。昭和40年代後半に松川村で同和学習に取り組んだ際の学習記録である⁴⁰。

松下は、この同和学習の学習記録を分析して、学習の課題意識への筋道を探ろうとした。なぜなら、意識の変革に鋭く結びつく同和学習の在り方を追求することは、学習の原則を明らかにすることに迫るものだと認識したからである。松下はこの学習記録を、課題を主体的に意識化していくような学習要求の掘り起こしを考えるための素材とした。この学習記録の分析を通して、同和学習の取り組みには、①実態を知ることと、歴史的社会的にその原因を追究する学習を有機的に関連づけるような内容の編成が必要であること。②学習の組織化が必要であること。そのためには、本音が話し合える環境と、学習が継続的系統的に深められる条件が求められることを導き出している。そして、そこでの学習の内容的な面における継続的系統的な条件をすすめるには、「側面からの積極的な援助」が必要であると述べている。

この記録を、松下がどう支援したのかという視点で考察することで、社会教育主事が行なう学習支援の姿、「側面からの積極的な援助」の一端を覗くことができる。

2) 学習記録における社会教育主事の関わり の整理

同和学習の学習記録は、意識と学習の力量が異なる3つのグループ (①20～30代の若い

母親の学習会、②30～50代の婦人の学習会(学習歴の浅い)、③30～50代の婦人の学習会(学習歴の深い)における話し合い学習の一部であり、学習者の発言(松下を含む)とともに、松下の考察と反省が加えられたものである。これは、松下が社会教育主事として、この学習会にどのような「側面からの積極的な援助」をしているかを読み取ることができる。記録から考察した結果、以下の3点が見られた。

①鍵となる発言をつかむ

学習者が部落差別の存在を意識した時の体験が語られた発言を、具体的に学習を深めるための「問題提起」と認識している。また、差別が貧しさと結びついていることを指摘した発言を「大切な視点」として位置付けている。これは、学習者の発言を注意深く聞き、どのような発言がどう学習に関係し、学習を進展させるのか、その方向づけの基盤にしている。そして、松下は後にこの3つの学習会の学習記録から、課題意識が主体的に意識化していくような学習要求がどのように出現しているのかを確認するために、以下の項目を立てて発言の集約を行っている。

- イ. 差別の実態を知ろうとしている
- ロ. その根を見出そうとしている
- ハ. 意識の変革を考えようとしている
 - (イ). 家庭教育の中で
 - (ロ). 学校教育の中で
 - (ハ). 社会的人間関係の中で
 - (ニ). 家庭生活の中で
 - (ホ). 自分自身に向かって

つまり、この事例の場合、「学習者が課題意識を主体的に意識化しているのか」に焦点をあて、発言から学習要求の掘り起こしをしているということである。

②発言により学習の流れに関わる

発問：(大切な視点であることを印象づけるための発言)

ある学習者から「差別が貧しさと繋がって

いるのでは」との発言があった。松下は、差別を学習するうえで大切な視点であると見て、それを集団に印象づける発問として、「そうさせているものは何であるのか」の問いかけをしている。また、部落差別と結婚の話題のなかで差別する側の問題に話が及んだ時、「理解をしていないと、(差別を) あおることもなりかねない」の発言に対し、「それをせずはどう変えて行ったらいいのか」の発問をしている。他にも、差別について、経済的な視点、学校、家庭、日常社会における社会での話題が出たあと、「『女のくせに』はどうか?」と問いかけ、女性差別の問題(それは、学習者にとって身近なものである)に引き寄せている。これらは、差別を心情的な面だけではなく、社会構造的に理解するため視点を引き出すことになっている。

解説：(学習内容に関する情報の補完のための発言)

被差別部落の実態がよく把握されていないと思われる発言に対し、松下が長野県の具体的な実態を説明している。また、ある場面では行政的な面からみた差別の問題について解説をしている。途中、水平社の資料提供を行っている。

松下は、発言から学習者の理解度を把握し、もっと時間をかけて学習する必要がある部分の掘り下げを考えている。これらはあくまでも、学習者の学びの深まりや、情報の欠落による誤認を避けるための情報提供であって、客観的な説明を加える立場である。

③学習を構造的に見据える

ある学習者が、日常の一般差別について、自分の体験を基に語り、「自分が体験することで、あいてがわかるし、自分のまちがわかる」と発言している。松下はこれに対し、学習者が持っている差別意識の追求が表面的になってきているとして、このことに迫る次の学習の必要性を感じている。具体的には、部落差別の学習を深めるために、その現状や

その歴史についての学習が必要であり、また、女性差別の問題について、参政権、売春、労働、家事労働、労働の質の評価の問題等についての学習を挙げている。これは、差別を学ぶにあたって、学習者の理解に即して、何をどう学ぶことが深い理解に繋がるのか、あるいは、発展的な学習へ繋ぐ糸口をどう見出すのか、学ぶ事柄の全体像を構造的に見据えているということである。

また、松下は、差別をする「がわ」という発言がたびたび見られ、このことが根強く出てくることを捉え、その後、松川町で実践していくことになる同和学習における学習内容編成をする際の見通しに繋げている。このような、次の発展的な学習へ繋げていく構想的な視点は、他でも見られた。差別の話が家庭の中での話題に及び、家庭のなかでの差別という問題に気が及んだことを受けて、それを家庭教育学級の学習編成に繋げることを考えている。どのような編成になったのかの具体は示されていないが、この学習会で得られた知見を松川町全体で差別の学習を推進するにあたって、次のステップとなる学習、学習者の属性それぞれの実際生活に即した学習へと結び付けていく流れがみられる。

3) 学習支援のための専門的力

今回取り上げた事例は社会教育実践で社会教育主事が行う学習支援のほんの一部である。

しかし、学習を可能にする条件を整える援助、学習テーマをより深める姿勢を形成する援助をすることは、どの社会教育事業においても共通の学習支援の基盤になるのだろうと思われる。一過性の学習活動ではなく、一人ひとりに、学習集団に、そして町全体へとどう繋がり、広がりを持つのか、という学習の一連の流れ、「見通し」があり、そこへ導くための適切な学習方法と結びつける「手立て」を持ち得ている。

つまり、「学習支援」には、松下のいう

「よりきびしく学習を深める」ところへ導くための、「見直し」と「手立て」が必要であり、それを持っていることが、専門的力量の基盤なのではないだろうか。

3. 養成における「学習支援」の位置づけ

1) 社会教育主事の養成課程の見直しの議論

「学習支援」の専門的力量形成はどう養われるのだろうか。

平成25年3月に発足した第7期中央教育審議会生涯学習分科会では、今後の社会教育行政や社会教育主事の在り方に関する具体的方策について審議が進められてきた。そして、文部科学省は、社会教育主事養成への見直しを進め、平成32年4月から社会教育主事講習等規程の一部が改正されることになった。中教審のワーキンググループ（以下、中教審WG）の審議において、社会教育主事の職務を的確に遂行しうる基礎的な資質を養成するものにするために、カリキュラムの抜本的な見直しの検討が提言され、それを受けて改正の議論が進められてきた。この議論のなかで、今後の社会教育主事に必要な資質・能力が示され、その向上と図るための方策を講じていくことが求められている。中教審WGの議論の審議を受けて、平成29年8月31日社会教育主事養成等の改善・充実に関する検討会「社会教育主事養成の見直しに関する基本的な考え方について」では、以下の考え方が示されている。

（今後の社会教育主事に必要な資質・能力）
地域の多様な専門性を有する人材や資源をうまく結びつけ、地域の力を引き出すとともに、地域活動の組織化支援を行うことで、地域住民の学習ニーズに応じていくことが必要である。そのため、コーディネート能力、ファシリテーション能力、プレゼンテーション能力などを身につけておくことが必要不可欠である。

○そのため、社会教育主事講習においては、

以下のような能力の習得が図られるように留意してカリキュラムの構築を行うことが重要である。

- ①生涯学習・社会教育の意義など教育上の基礎的知識
- ②地域課題や学習課題などの把握・分析能力
- ③社会教育行政の戦略的展開の視点に立った施策立案能力
- ④多様な主体との連携・協働に向けたネットワーク構築能力
- ⑤学習者の特性に応じてプログラムを構築する学習環境設計能力
- ⑥地域住民の自主的・自発的な学習を促す学習支援能力

○特に、「多様な主体との連携・協働に向けたネットワーク構築能力」の観点からは、人と人、組織と組織をつなぐコーディネーター能力や、人々の納得を引き出すプレゼンテーション能力が、「地域住民の自主的・自発的な学習を促す学習支援能力」の観点からは、人々の力を引き出し、主体的な参画を促すファシリテーション能力が重要であり、社会教育主事講習では、中教審WG審議整理においても提言されているこれらの能力の基礎の習得が図られるように留意する必要がある⁶⁾。

このように述べられ、それをふまえて、「学習者の多様な特性に応じた学習支援に関する知識及び技能の習得を図る」ために、社会教育主事講習ならびに社会教育主事養成課程の両方に、「生涯学習支援論」が新設されることとなった。科目における学習内容は具体的に、学習支援に関する教育理論、効果的な学習支援方法、学習プログラムの編成、参加型学習の実際とファシリテーション技法、と示されている⁶⁾。

2) 「ファシリテーション」をどう見るか

「ファシリテーション」という言葉は、近

年一般化しているとはいえ、その定義を厳密にすることは難しく、その応用領域は教育分野のみならず、ビジネス界などでも組織のマネジメントや会議の活性化や創造性創出、合意形成のための手法として注目されている。

では、社会教育主事が持つべきファシリテーション力とは何だろうか。中教審WGの公開された議事録¹⁷⁾からは、ある委員が、「資源と地域を引き出して組織化をして、住民ニーズに応えていく」という文脈のなかで、そのニーズに応えていくために必要な能力は、コーディネーションやファシリテーション能力であるという表現に賛同し、「ファシリテーション能力というのが社会教育の専門性の中核だと思う」という発言をしているのに対し、別の委員が「幾ら社会教育主事がファシリテーションや現場を切り盛りすることが得意というイメージを持たれても、本当にそれが社会教育主事の職務なのか」と問いかけ、「ワークショップやコーディネートとかファシリテーション、プレゼンテーションに関する知識や経験がないと、施策は企画できない」としながらも、社会教育主事は「現場でワークショップをやるだけではない」と発言している。この二人の委員の「ファシリテーション」という言葉の意味合いは一致しているとは思えない。

「ワークショップ」や「ファシリテーション」という表現が用いられる手法が、主体的学習の実践のために度々登場するようになった。しかし、これらの言葉の定義は多様で、必ずしも「学習」そのものが目的でないこともありうる。例えば、演劇領域のワークショップでは自己表現を目指し、カウンセリング領域では思考や感情や行動に揺さぶりをかけるためのエクササイズとしてワークショップを実施するものもある。また、まちづくり領域ではワークショップを通じた政策決定のための合意形成が目指される。これらは、体験的手法ではあるけれども、松下が松川村で実践

したような、学習課題を深く掘り下げていくような学習とは異なるのではないだろうか。

「ファシリテーション」も同様で、一時の学習体験のなかで学習者の発言や学習行動を促す声掛けや仕掛けを意味するものと理解するのあれば、松下の実践の中で見た社会教育主事の学習支援の姿とは異なる印象を持つ。

3) 汎用性のあるモデルを求めて

社会教育主事の学習支援とは、ワークショップのファシリテーターとそのまよイコールではない。しかし、一見すると、「学習支援」が狭義の意味でそのように解釈されかねないことにもなる。

ワークショップ実践者の熟達を研究する森玲奈は、「これまでワークショップ実践者の実態に関してはブラックボックス化しており、これらの育成事例を横断するような育成指針は提示されてこなかった。」¹⁸⁾と述べている。ワークショップ実践者もまた何をやる人なのかが見えにくいのである。だからこそ、森は熟達化の知見や実践者の育成現場における課題や必要とされる専門性についての調査知見など、汎用性のあるモデルの開発を目指すことの必要性とともに、それを明らかにすることが社会教育の充実にも資すると述べている。

社会教育主事の学習支援の専門的力量についても同様であろう。学習支援の専門的力量に、「見通し」と「手立て」をキーワードとして実践の記録を分析し、汎用性のあるモデルを明らかにしていくことで、「学習支援」の役割が、ワークショップ実践者やファシリテーターと表現されることとは何がどう違うのかを示していかなければならない。今後も社会教育主事の専門性の実証的な研究を継続していきたい。

注釈

- (1) 萩原建次郎・斎藤郁子「社会教育実践の言語化とふりかえりの意味—青少年支援

者の内面過程記録の分析から—」駒澤大
学 教育学研究論集第21号2005年、p95-
133

- (2) 松下拓の実践記録は、『住民の学習と公民館』勁草書房1983年、『健康学習とその展開』勁草書房1990年などに詳しい。
- (3) 松下拓『健康学習とその展開』序章から筆者まとめ。
- (4) 松下拓『住民の学習と公民館』「第四章 差別をなくす学習」p171-203を参照。
- (5) 取り上げた文中には「社会教育主事講習では」とあるが、カリキュラム改正は、大学における社会教育主事養成課程でも同時に行われる。
- (6) 科目名は同じであるが、単位数が異なる。社会教育主事講習では2単位、社会教育主事養成課程では4単位となる。
- (7) 第6回の議事録（平成25年7月25日開催）を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/007/siryou/1342358.htm（平成30年9月取得）
- (8) 森玲奈『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』ひつじ書房2015、p187