

平成 15 年度宇都宮大学大学院教育学研究科修士論文要旨

社会教育職員による成人の学習支援

ー「六会女性セミナー」の検討を中心にー

教育学研究科 カリキュラム開発専攻 秦野 玲子

1. はじめに ー研究の目的と方法ー

藤沢市において通産 18 年間社会教育職員を務め、学級・講座を企画・運営してきた中で、学習方法や学習者の意識変容に注目しており、特に社会参加につながる学習のあり方に継続して関心を持っていた。

社会参加につながる学習は近年の生涯学習施策の動向としても、生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かすー生涯学習の成果を生かすための方策についてー」（1999）、中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」（2002）において、学習成果の活用という文脈で、特に注目されてきている。

アメリカの成人教育の先行研究においても、エデュアード・リンデマンは「家庭、近隣、地域社会、労働組合、消費者団体、職能団体などへの実り有る参加のために」¹⁾と、成人教育を社会参加に結びつけて述べている。

翻ってみれば、全国公民館連合会の報告「公民館のあるべき姿と今日的指標」（1967）の中で「公民館活動の究極のねらいは、住民の自治能力の向上にある」と述べられており、公民館においては古くから自治能力（自己決定力や合意形成能力、課題発見能力、組織運営能力、関係調整能力など）の向上、つまり社会的な活動の中で必要とされる能力が培われるような学習を目標としてきた。

しかし、現実には成人の学習者が短期間の講座で意識変容し、学習の成果が社会参加に結びつくということは非常に困難である。その要因は様々であるが、本研究においては特に以下の点を問題ととらえた。

- ① 社会教育職員による成人の学習支援のあり方（支援の方法論が不明確）
- ② 公民館事業のあり方（行政固有の前年度計画主義、前年踏襲型の企画等）

- ③ 社会教育職員の任用、研修のありかた（専門職としての位置付けが曖昧な実態）
- ④ 市民の学習観（教授型の学習への期待）
- ⑤ 学習と日常の分離（身につけた知識が行動の変容につながらない）

そのような問題のある中で実践した「'95 六会女性セミナー」は、社会教育職員が学習支援者を務め、その学習が社会参加に結びつく、という一定の成果がみられた。

以上により本研究は、「六会女性セミナー」の実践の記録と受講者へのヒアリング調査、職員の学習歴を省察することをとおして、成人の学習支援における支援者の役割と力量形成の過程、支援の方策を浮かび上がらせ、社会教育職員による「社会参加を促すことを目的とした成人の学習」の支援のありかたを考察することを目的とする。

2. 研究の概要

本研究において(1)社会教育職員に望まれる資質と現状(2)成人の学習支援者の役割(3)「'95 六会女性セミナー」の概要(4)社会教育職員による学習支援(5)職員の力量形成の過程を検討した。その概要は次のとおりである。

(1)社会教育職員に望まれる資質と現状

本稿でいう社会教育職員とは、組織的な学習機会の企画・立案・実施に関わる、教育委員会に配置される社会教育主事と公民館等社会教育施設職員を指す。

社会教育主事は、社会教育法第9条において教育委員会事務局に置くことが定められており、社会教育を行うものに対する指導助言がその職務とされる。任用には社会教育主事任用資格を有することが必要で、教育公務員特例法では「専門的教育職員」と位置づけられている。

社会教育主事の望ましい役割は日高幸男に代表される4P論、あるいは坂本登のSUPPORT論で説明されている。また、社会教育審議会成人教育分科会報告「社会教育主事の養成について」（1986）においては、社会教育主事に求められる資質・能力として次のような能力が挙げられている。①学習課題の把握と企画立案の能力②コミュニケーションの能力③組織化援助の能力④調整者としての能力⑤幅広い視野と探究心

しかし、市町村教育委員会の社会教育主事は、人事異動により配置された後に「社会教育主事講習」を受講して任用資格を取得し発令される例も多く「専門的教育職員」と

は言い難い現状があり望まれる資質と力量形成の機会との間にずれがあるという問題がある。

公民館職員は社会教育法 27 条において「公民館に館長を置き、主事その他必要な職員を置くことができる」とされており、公民館事業の企画実施にあたることが職務である。

公民館は社会教育法に位置づけられる社会教育の中核的施設であり、公民館の職員には「社会教育に関し識見と経験を有し、かつ公民館の事業に関する専門的な知識と技術を有することが求められ」²⁾ている。

しかし、社会教育職員の中で、公民館職員の専門性はあいまいな位置づけのまま社会教育主事の望ましい資質と重ねて論議され、実際の社会教育の職場においても社会教育主事の仕事と公民館職員の仕事は混在している。

また、専門性を求められるにもかかわらず、現実にはその期待を担える専門的な力量が形成される条件は整備されていない。

(2) 成人の学習支援者（社会教育職員）の役割

社会教育行政により住民に提供される学習機会において、学習支援は社会教育職員によるものと、大学教員や知識技術を有する専門家等「民間指導者」によるものとおおまかに分けられる。

一般的に社会教育職員の学習支援は、学習者に対する側面的な支援であり、直接的な支援は民間指導者があたることが多く、教材作成や指導方法については内容を指導する講師に任せていることが多い。

しかし、内容領域を専門的に指導することだけが学習支援ではない。成人の学習者は学習動機や学習経験、年齢や学習に対する知識の量、学習の理解度も多様である。成人の学習支援はそうした多様性に応じた学習計画の作成段階から始まり、学習者の反応に応じた学習方法・学習計画の変更、学習者相互の学びあいの促進、事業の自己評価を実践に反映していく過程などをも含むものだからである。指導という枠組みには納まらない、学習者の多様性に応える様々なカテゴリーの学習支援の要素が必要とされ、専門的な内容領域を教授する講師一人がそれらすべてを受け持つことは困難である。

こうしたことから、多様な学習者の状況、地域の実情を知り、学習者にきめ細やかな学習機会を提供する学びあいの多様なサポート役として、学習支援者の役割を社会教育職員が果たすことが望ましいのではないかと考えた。

(3) 「六会女性セミナー」の概要

1995年に藤沢市立六会公民館で開催した「'95六会女性セミナー」の特徴を整理すると次のとおりである。

[学習計画・実施段階]

① 講師を必要とする回を予定した全9回のうち3回とし、他の6回は公民館職員が学習支援者を務めることとした。職員は「共同学習者」「ファシリテーター」の役割を含む多様な支援をしており、主に対話型の学習方法を多用し、学習者の経験に基づく意見により学習を進めた。

② 学習成果の作品を作る過程での学びあいによりジェンダーを理解し、学習者がエンパワーメントすることを学習目標とした。学習者との話し合いの結果「啓発冊子作成」とおした学習になった。学習者相互の学びあいが可能な人数として、概ね10数名を考え、結果として学習者は8人であった。この人数は短時間に全員が十分に意見を述べる時間を確保でき、偶数であるためペアで行う導入ゲームや作業がしやすい、作業を分担する際各自の負担が多すぎない、等の特徴がみられた。

③ 参加者の状況に応じた学習環境整備として「保育」をつけた。

④ 学習の進行に合わせて、学習者との話し合いにより、学習プログラムを当初予定していた全9回から全13回に延長した。

⑤ 学習者は同年代という同質性と、専業主婦と有職者が混在するという異質性を併せ持つ集団であった。同質性には人間関係づくりが進みやすく、価値観に共通性を見だしやすいことから合意形成がスムーズであるというメリットと、異年齢の学習者による他の学習者と違う体験の量や価値観に基づく意見により、学習に幅が出る可能性を失うというデメリットがあった。一方、子どもや職業の有無、第一子を預けての参加とすでに小学生の子どもを持つ参加者という異質性は、次世代の女性に生き方の選択肢を考えてもらう冊子づくりという学習を進める中で、互いの状況を理解しあい、事例を集めてくることに役立つというメリットがあった。

[学習の成果]

①作成された啓発冊子は 400 部配布され、セミナー参加者のみの学習成果に止まらず広く住民に利用された。

② 学習者へのヒアリング調査において、コミュニケーションを促す学習への導入や共同学習を通して学習者同士の人間関係が形成されたと述べられた。

③条件整備として用意した保育により、潜在的な課題を持つ学習者の参加が促され、学習意欲の継続に有効であった。

④学習者は、終了後に P T A の役員、団体の役員としての活動など社会参加につながった。

(4) 職員の学習支援の内容

「' 95 六会女性セミナー」の学習記録に基く省察と学習者へのヒアリング調査により、社会教育職員の支援の様子を検討した内容が以下である。

学習者にとって「自らが主体的な学習者となること」は容易でなく、学習者自身に不安のあること、また、自分のおかれている状況を客観的にみることに慣れていないことから、学習者の状況の問題点追究を、生き方の否定と考えるしまう。そのため学習者の不安をとりのぞき、学習者同士の人間関係づくりを重視し、相互の学びあいが楽しくなるよう、座席の配置や導入でのアイスブレイクに時間をかける、学習者に合わせて教材を作成するといった支援をした。また、学習者を受容し共感を示す対話による学習の展開を行った。実践の中で、言語と非言語、特に副言語を駆使して学習者の受容を表現した支援の様子をまとめたものが表 1 である。

(5) 担当職員の力量形成過程

藤沢市の公民館職員が通常 3 年から 5 年で他部局に異動する中で通算 15 年間公民館職員として勤務し、社会教育主事として専門研修と市役所職員としての階層別研修、研修や大会での事例発表や共同研究などの機会を何度か得ていた。また、勤務時間外に自主的な研修機会を持っていた。また、大学では演劇を専攻し、対話型の学習を体験していた。

表1 共感を示す対話による学習の展開

学習者への働きかけ	言 語	言語を補充する非言語行動
言を促す (思考の刺激)	<ul style="list-style-type: none"> ・記入したことから何か気づいたことはありますか 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者と並んで座り全体をゆっくり見渡す ・にこやかに微笑む
話題を広げる (思考の促進)	<ul style="list-style-type: none"> ・他にも気づいたことがあったら聞かせていただけますか ・そうですね、他の人はどうですか 	<ul style="list-style-type: none"> ・何か言いたげな学習者に身体を向けて視線と合わせ表情で発言を促す ・学習者の発言にうなづく
話題の転換 (思考の展開)	<ul style="list-style-type: none"> ・こんな例もあるようですよ ・このような資料をご存じですか ・その理由を考えてみましょうか 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者全体をにこやかに見渡しなが、首を傾げたりうなづくしている学習者に視線を止める
話し合いの論点整理 (思考の整理)	<ul style="list-style-type: none"> ・こんな共通点がありそうですね ・いまAさんの話されたことはこのような意味を持ちますね ・この事についてもう少し話してみましょうか 	<ul style="list-style-type: none"> ・声のトーンは静かに ・学習者全体をゆっくり見渡す
発言の掘り下げ (思考の深化)	<ul style="list-style-type: none"> ・どうしてそうなのでしょうね ・なぜそう思ったのでしょうか ・どなたか「こうじゃないか」と思う方、話していただけませんか 	<ul style="list-style-type: none"> ・真顔になる ・少し身を乗り出す ・発言しそうでためらっている学習者と視線を合わせる
発言への解説 (理解の促進)	<ul style="list-style-type: none"> ・そういえば、〇〇の資料にこのように説明されていました ・〇〇さんの発言はこのような制度があるからですね 	<ul style="list-style-type: none"> ・発言した学習者に身体と視線を向ける ・相手がうなづいた時には微笑みを返す
発言のまとめ (総括)	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇の意見と〇〇の意見が出て、今日はこのようなことがまとまりましたね ・次回はもう少しこの点について考えてみましょうか ・いい意見がたくさん出て次が楽しみです 	<ul style="list-style-type: none"> ・立ち上がってにこやかに学習者全体を見渡す ・声のトーンは明るめにする

3. 研究の成果

以上の検討により、以下の点が社会教育職員が学習支援者を務め、社会参加を促すという実践を可能にしたと考える。

(1)職員による学習者の共感的受容

支援者である職員が、学習者の持つ経験や考え方、価値判断を尊重するところから学習を始めたことが、学習者相互の学び合いに効果を及ぼした可能性が高い。

学習者が意見を述べやすくなるように工夫し、出された意見を肯定するという学習支援により、学習支援者が促さなくても、意見を述べ合うようになり、それぞれが自己受容しながら、互いを受容しあうことになり、それが学習者相互の好ましい人間関係作りにつながり、社会参加を促すことにつながったと考えられる。

(2)学習支援の多様性

学習形態は講義中心のプログラムではなく、対話形式や共同研究など、多様な内容や展開の学習方法を組み合わせ、学習の進行状況に応じて講座の回数や講師を必要とする回を変更できるような学習計画が主体的な学習の支援に効果がある。そのため、予め想定した学習者に合わせた学習計画ではなく、実際に参加した学習者の多様性に対応し、学習目標達成のための手段や学習方法、使用する教材を変えていくことが必要である。

学習集団については、人間関係づくりや合意形成を短時間で行うことが目的であれば状況や年齢が同質であることが望ましく、違った価値観や異なった状況による相互学習効果を求めるためには、異質性をもつ学習集団を形成することが望ましいといえる。

また、支援者（社会教育職員）が学習者と共感できる要素（学習者の居住地の状況認識、生活上の課題への理解、働く女性としての共通の体験、子育て経験等）を持っていたことが、学習者と学習支援者との関係性において影響を与えた可能性が高い。

(3)学習内容に関する職員の自己研修

社会教育に関する専門研修と市役所職員としての階層別研修の他、事例発表や共同研究など実践を省察する機会を何度か得たのみでなく、自主的な研修機会を持っていた。

また、学習プログラムを組み立てるために1事業につき最低3冊本を読み、依頼した講師の著書や論文には必ず事前に目をとおすことで、学習内容に一定の知識を持つよう努めた。講座期間中毎回学習者とともに講義を聴き学習した結果、女性問題学習について一定の知識を持つようになっており、それが学習支援の役割を果たすことができた要因のひとつと考えられる。さらに研修で得たものを実践に活かすというスパイラルの学びが、成人の学習支援における実践の理論化と成人の学習支援の方法を身につけることにも効果があった。

(4)コミュニケーション能力を高める力量形成

対話型の学習支援の力量形成の基盤となったと思われる大学での学習方法に注目すると、

①対話型の共同研究という自己決定を促す学習方法を重ね、その経験から得た能力が成人の学習支援に活かされた可能性がある。

②学習者の受容という支援の一要素である、副言語を活用したコミュニケーション技術も演劇教育の中で得たものである。

おわりに

成人の学習者は教わって知識・技術を得る学習に価値を見いだすことが少なくない。自ら学習課題を見だし社会参加につなげる学習を企画し、そのための学習支援をしても、講義により多くの知識を得ることこそが学習であるとする学習者にとっては、講座に不満を抱く要因でしかない。

しかし、①地域と学習課題を把握して、学習者の経験を教材とし②対話により学習者相互のコミュニケーションをはかり③グループワークや共同研究という学習方法の知識技術により学習者が相互に触発し合いながら自己を高めることを支援し④学習成果を学校等の学習機関や地域に広め⑤自己研修などをとおして内容領域の基本的知識を持つ、つまり社会教育主事に求められる資質と能力を具体的な方策とした学習を展開することにより「学習者が自ら学習課題を見だし社会参加につなげる学習」が可能になることを「'95 六会女性セミナー」の実践は示している。

以上から、社会教育職員を成人の学習を支援する専門的教育職員として位置づけ、職務に関する技術論としての能力と、成人の学習支援のありかたを具体的に整理し、その力量をどう育成するのかということが課題であるといえる。成人の学習支援の理論とともに、社会教育職員に必要な成人の学習支援の専門性を今後さらに研究する必要性を強く感じる。

[主な参考文献]

- エデュアード・リンデマン（堀薫夫訳）『成人教育の意味』（1996）；学文社
クラウス・マイセル他（三輪建二訳）『おとなの学びを支援する』（2000）；鳳書房
パトリシア・クラントン（入江直子，豊田千代子，三輪建二訳）『おとなの学びを拓く』（2002）；鳳書房
マルカム・ノールズ（三輪建二訳）『成人教育の現代的実践ーペダゴジーからアンドラゴジーへ』（2002）；鳳書房
上野行一監修『まなざしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』（2001）；淡交社

指導教官 廣瀬隆人

注

- 1) エデュアード・リンデマン（堀薫夫訳）『成人教育の意味』（1996）；学文社 p. 51
- 2) 「公民館の設置及び運営に関する基準」（昭和 34. 12. 28）第 5 条 第 2 項