

平成30 - 令和元年度プロジェクト研究報告書

社会的活動に必要な成人スキルと多様な学習機会に関する
基礎的研究調査報告書

令和2年(2020年)3月

国立教育政策研究所

生涯学習政策研究部

はしがき

本研究は、成人の社会的活動を促進する生涯学習機会の推進方策を検討する基礎的データとして、現在どのような学習活動が行われており、それら実践の場でどのようなスキルが重要だと捉えられているかを、ヒアリング調査により実証的に明らかにするものである。まずもって、ご多用にもかかわらず、本調査の趣旨を理解して協力いただいた被調査者の皆様に心より御礼を申し上げます。

本調査では、高等学校卒業後（一部高等学校教育を含む）の学習機会を取り上げ、その計画やプログラム立案に関わっている専門家、指導的立場にある者、25 ケースに行ったヒアリング結果の分析、考察をおこなった。この報告書では、1 章においては、本研究の概要、ヒアリング調査の枠組みと手法、分析の概要について、2 章においては、各分野のヒアリング内容と、そのデータのテキストマイニング結果の詳細について報告をしている。こうした研究成果を今後の我が国の生涯学習の推進方策に活用する視点として、3 章では日本の生涯学習支援の核となる社会教育主事や地域コーディネーターの現状や課題、研修案、4 章では成人スキルをめぐる国際的な研究動向をふまえた日本の生涯学習の課題について、とりまとめた。

なお、調査依頼時と調査実施当日の2度、ヒアリング内容は個人が特定できないように処理を施してから分析し、なおかつ報告においても、特定されることのないよう十分配慮してとりまとめることを説明し、協力の同意を得ている。そのため、ヒアリングの引用文においては、個人名、施設名、団体名、事業名等についてはすべて削除するとともに、発言者の性別や生活地域が推測できそうな文言（一人称の語、女性語、男性語、方言、地名、専門用語、独特な言い回し等）についても、最小限度の修正を加えさせていただいたことをお断りしておく。

最後になったが、本調査研究に研究分担者等としてご協力いただいたすべての皆様にも、深く感謝申し上げます。

令和2年3月

研究代表者 志々田 まなみ
(国立教育政策研究所 生涯学習政策研究部 総括研究官)

研究組織

	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	濱口 太久未	生涯学習政策研究部 部長 (現 東京大学 副理事 [兼]経営企画部長)	平成30年4月～ 令和元年7月
	志々田 まなみ	生涯学習政策研究部 総括研究官	令和元年7月～ 令和2年3月
研究分担者 (所内)	手塚 健郎	生涯学習政策研究部 総括研究官 副部長	
	加藤 かおり	生涯学習政策研究部 総括研究官	
	小松 幸恵	生涯学習政策研究部 総括研究官 (現 文部科学省 総合教育政策局 社会教育分析官 [障害者学習支援推進担当])	平成30年4月～ 平成31年3月
	志々田 まなみ	生涯学習政策研究部 総括研究官	事務局 平成30年4月～ 令和元年7月
	廣田 英樹	生涯学習政策研究部 総括研究官	令和元年4月～
	福本 徹	生涯学習政策研究部 総括研究官	
	二宮 伸司	社会教育実践研究センター 社会教育調査官 (現 愛媛県西予市立野村小学校 教諭)	平成30年4月～ 平成31年3月
	郡谷 寿英	社会教育実践研究センター 社会教育調査専門職	
研究分担者 (所外)	青山 鉄兵	文教大学 人間科学部 准教授	
	井上 昌幸	栃木県立足利工業高等学校定時制 教頭	
	清國 祐二	香川大学 地域連携・生涯学習センター センター長	
	澤野 由紀子	聖心女子大学 文学部 教授	
	馬場 祐次朗	一般社団法人 全国社会教育委員連合 専務理事・副会長	
	岡田 純一	山梨大学 非常勤講師	
	仲村 拓真	青山学院大学大学院教育人間科学研究科教育学専攻博士 後期課程 (現 青山学院大学コミュニティ人間科学部 コミュニティ人間 科学科 助手)	社会教育実践研究セ ンター研究補助者 平成30年4月～ 平成31年3月

目次

はしがき	i
研究組織	ii
目次	iii
1章 研究概要	1
1節 研究の目的・研究課題の背景	
(1) 研究の目的	
(2) 研究課題の背景	
2節 調査の枠組みと手法	
(1) 調査対象者の選定方法とその概要	
(2) ヒアリング調査の概要	
(3) テキストマイニングの方法	
(4) 分析対象データ	
3節 調査結果の概要	
(1) 社会的活動として取り組まれる基本的な五つの学習スタイル	
(2) 社会的活動で育むことが期待される成人スキルの四つのモデル	
2章 社会的活動に必要な成人スキルに関するヒアリング調査	13
1節 社会的活動の分野ごとにみられた学習スタイルと成人スキルの特徴	
(1) 社会教育事業にみられる学習スタイルと成人スキル	
(2) 社会教育事業以外のまちづくり活動にみられる学習スタイルと成人スキル	
(3) 障害者を対象とした学習プログラムにみられる学習スタイルと成人スキル	
(4) 若者を対象とした就労支援プログラムにみられる学習スタイルと成人スキル	
(5) 大学、高等学校における地域と連携・協働したキャリア教育プログラムにみられる学習スタイルと成人スキル	
2節 テキストマイニングによる学習スタイルと成人スキルの特徴	
(1) 出現度から見た社会的活動の特徴	
(2) フォーカス分析から見た学習スタイルの五つの特徴	
(3) パースペクティブ分析から見た成人スキルの四つのモデル	
(4) 調査の成果と課題	

3章 今後の社会的活動の推進に向けて

53

1節 社会的活動を推進する社会教育主事の現状と課題

- (1) 社会教育主事の現状－「学びのオーガナイザー」としての役割－
- (2) 地域課題の教材化をめぐる課題
- (3) 地域課題解決学習を展開するプロセス

2節 社会的活動を推進する地域コーディネーターの現状と課題

- (1) 地域コーディネーターの現状－地域コーディネーターをめぐる政策的展開－
- (2) 社会的活動における地域コーディネーターの取組－地域学校協働活動を中心に－
- (3) 地域コーディネーターの役割におけるこれまでの主な議論
- (4) これからの取組に求められる地域コーディネーターの人物像・役割

3節 社会的活動の推進を担う人材育成の実践事例

4章 成人スキルに関する国際的な研究動向

75

1節 OECDによる研究成果における「成人スキル」

- (1) 成人期のスキルに関わる OECD の調査研究
- (2) DeSeCoにおける核心的な「問い」とアプローチの特徴
- (3) DeSeCoにおける「キー・コンピテンシー」
- (4) PIAACにおける「コンピテンシー」と「スキル」
- (5) PIAACで測定する成人スキルの位置付け

2節 日本の生涯学習に対する示唆

1章 研究概要

1節 研究の目的・研究課題の背景

(1) 研究の目的

知識基盤社会への移行，人生100年時代の到来，職業の在り方や働き方の変化，ライフスタイルの多様化等に伴って，成人期においても，自らのスキルを向上させたり，維持したり，ブラッシュアップしたりする教育機会がますます重視されるようになってきている。

平成28年5月30日に出された中央教育審議会答申（193号）「個人の能力と可能性を開花させ，全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」の第一部では，新しい時代の実践的なキャリアアップ・プログラム（職業実践力育成プログラム：Brush up Program for Professional：以下，BPという。）やその認定制度の推進が示されている。こうした動きは「社会人の学び直し」という新しいキャッチフレーズがつけられ，知識基盤社会を支える学習機会を保障する仕組みの一つとして，開発が進められている。

とはいえ，BPをはじめとするこれら取組は，専門性の高い知識・技術を必要とする職業に就いている者，又はこれから就こうとする者を主な対象者とした，高等教育機関を中心とした職業教育プログラムであり，成人の教育機会の全てを指すものではない。歴史的に見れば，我が国の成人を対象とした教育機会は，教育施策でいえば社会教育が，労働施策でいえば職業訓練が中心的な役割を果たしながら展開してきた。近年では，障害や健康上の理由，不登校や引きこもり等の経験といった事情から，学習機会にアクセスしづらい状況にある成人の学習機会や，その準備段階としての居場所づくりなど，ノンフォーマル，インフォーマルな場での取組も整備されつつある。こうした地域の活性化や，地域の安心・安全の推進，社会的，経済的な自立を狙いとし，多様な人々と対話し，協働して行う活動を「社会的活動」と捉えることとした。こうした社会的活動をうまくすすめていくために重要だと考えられているスキル（skills：本研究では，教育，訓練，学習によって成長が可能であり，なおかつその変化を観察することができる能力と定義する）や，学習への参加によって成長や成熟が期待されるスキルを実証的に明らかにすることは，知識基盤社会における生涯学習機会の拡充策を検討していく上で，欠かすことのできない基礎的な研究となる。また，こうした認知的な力以外も包括した成人のスキルに関する先行研究は管見の限りなく，今回の試みは日本の社会的文脈に沿った成人スキルを解明する基礎的な研究の第一歩として位置付けることができる。

こうした狙いから本研究では，社会的活動で意図されている学習目標としてのスキルに焦点をあて，一体どのようなスキルが活動実践の現場で重視されており，それらのスキルがどのような名称や用語で表現されているのかを探索的に掘り下げていく調査を実施することとした。具体的には，高等学校卒業後の教育機会（一部高等学校教育を含む）を取り上げ，その計画やプログラム立案に関わっている専門家，指導的な立場にある者に対し，自らの実践活動の中で成長や成熟を期待しているスキルを「成人スキル」と呼び，その具体的な内容についてヒアリング調査を行った。こうして収集したヒアリング内容を質的分析（テキストマイニング）にかけ，育むことが期待されたりする成人スキルの特徴について，明らかにする手法を採った。なお，ここでいう成人スキルとは，後天的に教育や訓練によって習得で

きる能力や技術であることを説明し、被調査者にはその点を十分意識しながらヒアリングに回答してもらっている。

（２）研究課題の背景

2000年代以降、社会教育において安心・安全なまちづくりや、地方創生に向けた地域活性化の取組、学校・家庭・地域の連携・協働による子育て環境の充実・改善の取組といった、社会的課題の解決を目指す学習が強く意識されるようになってきている¹。こうした社会関係資本（ソーシャルキャピタル）の醸成を狙いとした活動の成果を評価しようとするれば、必然的に、従来用いてきた出席率や学習満足度といったアウトプット指標ではなく、学習者が主体的に課題に気づき、学び、実践へと社会参画できるようになるなど、成人の意識や行動の変化等を測るアウトカム指標に着目し、学習成果を捉える必要性が生まれる。こうした成人の学習成果に関する社会的な期待の変化が、研究課題の背景の1点目としてあげられる。

しかし、そもそも社会教育研究においては、成人を対象とした学習機会に限らず、学習成果の社会的、あるいは経済的な価値を評価する指標を検討する先行研究は、学校教育分野と比べて非常に少ない。それは、戦後の社会教育の任務が「实际生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成する」（社会教育法第三条）ことと定められたことや、知識・技術の習得を体系的に学ぶ高等教育機関や後期中等教育機関での養成課程としての職業教育、あるいは職場で必要となる実践的な知識・技術を学ぶ労働機関や企業での職業訓練、人材育成（社内研修）における教育とは一線を画しながら、発展してきたという歴史的経緯と不可分ではない。例えば、戦後の社会教育の柱ともいえる青年学級では、職業以外の家庭や地域での文化的生活の充実・改善にむけた集団学習や、主体形成や自己実現といった個人学習が重視される傾向が強かった²。こうした実相においては、活動そのものに関心が集まりやすく、どのようなスキルが育成できたのかといった質をはかる指標の開発や、社会的あるいは経済的等の視点からその学習を価値づける研究に注目が集まることは少なかった。社会教育のこうした風土は、時代の変化に対応するスキルの育成を目指し、生涯学習社会の構築が希求されるようになった1980年代後半以降も色濃く残っている。近年、浅井経子による社会教育費と地域指数との関連性についての研究³や、原義彦による公民館活動の有効性に関する研究⁴が見られるものの、生涯学習による成果の質をめぐる研究は発展途上の段階と言わざるをえない。

2点目の研究課題の背景としては、1990年代以降、知識基盤社会とグローバル化、高度情報化の波とあいまって、国際的に共通して求められる人間のスキル、資質などを明らかにしていこうとする動きが、OECD等を中心に始まっていることがあげられる。

知識基盤社会においては、職業に限らず、経済、社会、政治、文化といった多岐にわたる

¹ 中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」（平成27年）

² 坂本登「青年学級の歴史」日本生涯教育学会『生涯学習研究 e 事典』
<http://ejiten.javea.or.jp/content88a1.html?c=TWpZd09ERTI%3D>

³ 浅井経子「生涯学習推進の効果に関する分析－ボランティア活動率、投票率、犯罪率への社会教育費の効果－」日本生涯教育学会論集28、2007年など

⁴ 原義彦「公民館機能の有効性と診断についての予備的考察」『日本生涯教育学会論集』31、53-62、2010年など

生活において、高度な知識や多くの情報を記憶していることだけではなく、情報機器を活用しながら大量の知識や情報を収集・分析し、それらを国際的動向や社会的コンテクストにそって適切に活用しながら、多様な人々とともに仕事や活動を達成することができる力を持っているかどうか問われる。こうした新たな時代に必要とされる資質・スキルの解明に向け、1999年から2002年に国際的なシンポジウムとして取り組まれたのが、「コンピテンシーの定義と選択：理論的・概念的基礎」（通称デセコ・DeSeCo：Definition and Selection of Competencies:Theoretical and Conceptual Foundations）プロジェクトである⁵。

デセコ・プロジェクトは、知識、リテラシー、学力、といった様々な能力概念を整理し、統合して定義し直すことで、新しい国際的な能力概念である「コンピテンシー」

(competency) を定義した。従来の読み、書き、計算といった測定可能な認知的スキルを中心に構成されてきたリテラシーの概念に、「学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力、人間の根源的な特性」など、現時点では測定することが難しいとされるスキルや資質なども含めた、包括的な新しい能力概念が、提案されたのである。デセコ・プロジェクトの新提案は、何を学ぶかという学習内容を起点としたコンテンツ・ベースの学びから、社会生活において実際に何をできるようになるのかという能力を起点としたコンピテンシー・ベースの学びへと、学習の質的転換を迫ることへとつながり、2000年代以降の世界各国のあらゆる教育システムの改革に大きな影響を与えることとなった。

知識基盤社会を生きていく上で必要なコンピテンシーの構成要素を、より詳細なスキルの単位で解明することや、そのアセスメント・ツールを開発していこうとするOECDのプロジェクトは、日本を含む国際調査チームが組織化され、現在も進行中である。学齢期の子供を対象としたPISA（Programme for International Student Assessment：国際学習到達度調査）やTIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study：国際数学・理科教育調査）、成人を対象としたPIAAC（Programme for the International Assessment of Adult Competences：国際成人力調査）等を通じて、国際的に共通して求められるコンピテンシー概念の理論化や、測定できるスキルの数を広げていくためのツール開発が、実証的データを収集、蓄積し、それを検証することによって続けられている。日本にとって、これら大規模な国際比較調査によってもたらされるエビデンスは、国内で提供されるフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルの教育機会が総体として、国際的に共通して求められるコンピテンシーやスキルの育成に、どの程度成果を上げることができているのかを検証するデータをもたらしてくれる⁶。

しかしその一方で、個別の教育制度（初等教育、前期中等教育、後期中等教育、高等教育、社会教育、家庭教育など）それぞれの成果を検証することや、経済様式や政治的あるいは文化的背景に根ざす各国独自のコンピテンシーを解明することには不向きなデータであることも、見逃すことはできない。PIAACに限定していえば、その結果をもって、世界に類を見ない形で発展を遂げている我が国の社会教育や職業訓練をはじめとする成人教育の質を評価したり、日本社会の中で成人に求められているコンピテンシーの全様を明らかにしたりできるわけではない。PIAACのビックデータを日本における成人期の教育機会そのものの課題を検討する基礎資料として活用するためには、まずは国内に既存する成人教育での学習成果がどの

⁵ 立田慶裕「国際成人力調査への経緯」国立教育政策研究所内国際成人力研究会『成人力とは何か—OECD「国際成人力調査」の背景—』明石書店、25-5、2012年。

⁶ 同上。

ようなスキルで捉えられているのか、またそうしたスキルをどのような学習や活動によって育成できると捉えられているのか、それらの特徴について明らかにする必要がある。

2節 調査の枠組みと手法

(1) 調査対象者の選定方法とその概要

本調査では、社会的課題の解決を狙いとした成人の教育活動に限定することとしたが、それでも活動分野としては多岐にわたる。そこで、本プロジェクトの研究チーム内で、調査目的に適する活動分野について意見を徴収し、内容を精査して、以下に挙げる典型的な社会的課題に取り組む二つの分野と、今後より重視されるようになる分野の三つ、併せて5分野のグループ（A～Eグループ）に絞り込み、そこに関わる専門家、指導的立場にある者、各分野おおむね5名（ケース）に対し、ヒアリング調査を行うこととした。

- A 社会教育主事・社会教育研究者
- B 社会教育事業以外で実施されているまちづくり活動のリーダー等
- C 障害者を対象とした先駆的な生涯学習プログラムの指導者等
- D 若者就労支援施設の相談員
- E 大学、高等学校における地域と連携・協働したキャリア教育プログラムの担当者

選定の理由は以下の通りである。まずは、社会教育の専門職である社会教育主事として豊かな経験をもつ者、加えて、社会教育実践に詳しい研究者を、Aグループとして取り上げることとした。平成30年に出された中央教育審議会答申「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について」でも示されている通り、住民主体で社会の課題や変化に対応することが求められており、地域固有の魅力や特色を改めて見つめ直し、その維持発展に取り組む教育として、社会教育の果たす役割は大きいと考えたからだ。また、こうした取組は社会教育行政による事業だけでなく、いわゆる「まちづくり」の活動として、住民の自主的な地域活動として活動が行われている。そこで、こうしたまちづくり活動の実践家やファシリテーターについても、Bグループとして取り上げることとした。人選にあたっては、Aグループについては、国立教育政策研究所社会教育実践研究センターと連携し、ベテランの社会教育主事、社会教育研究者の推薦を5名受けた。Bグループについても同センターから、まちづくり活動を積極的に取り組んでいる自治体を推薦してもらい、当該自治体の社会教育主事から、精力的に活動している実践家の方々の紹介を受け、同意が得られた5名に調査を行った。

社会的に特に注目され始めている地域課題を取り上げた成人の学習活動として、一つは、障害のある成人を対象とした学習活動を取り上げることとした。平成29年4月に出された「特別支援教育の生涯学習化に向けて」と題する文部科学大臣メッセージにもあるように、福祉や労働も含めた関係施策を連動させながら障害者が自由に学ぶ生涯学習機会を支援していくことの重要性が指摘されている。障害をもつ人々を主な対象とし、社会との関わりを増やしたり深めたりする先駆的な生涯学習プログラムを取り上げ、その指導者等について注目することとした。このCグループの人選にあたっては、文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課障害者学習支援推進室と連携し、平成30年度の「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」の委託を受け、学校卒業後の障害者について、学校から社会への移行期や、生涯の各ライフステージのそれぞれにおける効果的な学習に係る具体的な学習プログラムを提供している18団体の中から、本研究の狙いに合致した6団体の代表者の紹介を受け、調査を依頼した。

次に、社会教育とともに成人の教育機会を支えてきた職業訓練の取組に着目し、この分野で特に近年重視されている、新卒者・既卒者を対象とした、個別キャリアカウンセリングや就職活動準備のためのグループ学習等のプログラムを取り上げることとした。若年の成人層を対象としたこうした就労支援は、専門施設（わかものハローワーク、ジョブカフェ等）が整備され、単なる職業技能の習得や就職先の斡旋だけではなく、学校生活から就労生活にむけたソフトランディングを支援する取組としても期待されている。これら施設において、直接的に若者の支援にあたっている相談員にヒアリング調査を実施することとした。このDグループの人選にあたっては、労働政策や職業訓練に関する総合的な調査・研究機関である独立行政法人労働政策研究・研修機構と連携し、若者を対象とした就職支援事業を積極的に行っている自治体の公的職業安定組織の推薦を受け、さらにその担当者から5名の相談員の紹介を受け、調査を行った。

Eグループのテーマとしては、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（以下、COC+という。）」や、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」のような、地方創生を推進する人材のコンピテンシーを明確にし、その育成に向けて学校と地域とが連携・協働して取り組む教育プログラムを取り上げることとした。

これらは高等教育機関と高等学校による学校教育プログラムであるものの、学校を核に自治体や産業界、民間団体が集結し、地域振興や持続可能なまちづくりといった地域課題の解決をはかる教育プログラムとしても、位置付けることができる。というのも、高等教育は、国際的な趨勢として「生涯学習社会」における第三段階の教育として位置付けられ、伝統的な学術教育と、従来の職業教育(vocational education)として高等教育レベル未満に位置付けられていた継続教育などの成人教育とが、統合される方向性にある。日本の高等教育改革においても、実践的な人材育成が柱となっており、平成27年度から実施されてきたCOC+は、地方公共団体や企業等と協働して、若者の東京一極集中・地方からの流出の是正等、地方創生のための取組や、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する取組を推進する大学等を支援することを目的として推進された事業でもある。対象は国公立大学および高等専門学校で、全国で42件が採択され、進められてきた。

加えて、高等学校においても、キャリア教育としてこれまで取り組んでき学習活動が、学習指導要領の改訂の影響もあって令和元年度より、Society 5.0の社会を地域から分厚く支える人材の育成に向けた教育改革を推進するための取組として注目され始めている。令和元年度からは、高等学校が自治体、高等教育機関、地元企業等との協働により、地域課題の解決等の探究的な学びを実現する「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」が開始されており、地域魅力化型、グローバル型、プロフェッショナル型の3分野に分かれ、合計51校が指定を受け、プログラム開発がなされている。「経済財政運営と改革の基本方針2018（2018年6月15日閣議決定）」や「まち・ひと・しごと創生基本方針2018（2018年6月15日閣議決定）」といった経済産業界から地方創生のための人材育成としても注目を集めている。

Eグループの人選にあたっては、まず高等教育においては、COC+事業の中間評価（平成29年度）におけるS評価の5件のうちから1大学を抽出し、事業担当者へ直接ヒアリング調査を行った。高等学校については、調査先を決定する段階で「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の指定校が未定だったため、本プロジェクト研究チームメンバーから複数出された候補のうち、キャリア教育の充実発展に尽力し、顕著な功績が認められた団体等に

授与される文部科学大臣表彰を受賞している三つの高等学校の代表、もしくはキャリア教育の支援を行っている教育委員会関係者に調査を依頼した。

(2) ヒアリング調査の概要

ヒアリング調査については、原則的には被調査者の職場や活動場所（そうした場がない場合には普段活動しているエリア内の貸会議室を利用）を訪問し、おおよそ90分程度で行った。被調査者は原則的には1名としていたが、被調査者が複数名での対応を希望した場合には発言者は2名程度とし、全25ケースの調査を実施した。なお、調査者は可能な限り複数名の体制（2名体制）でおこなった。調査日の2週間前までに被調査者に質問項目を送付し、当日この質問項目にしたがって聞き取りを行う半構造化インタビューの手法を用いることを伝え、発言内容を準備するよう依頼した。

調査当日は、調査を始める前に研究の目的と調査の概要について説明したうえで、調査の内容はすべて録音すること、録音した音声をテキスト化した文字データのみが本調査の分析対象となること、これら文字データのうち個人が特定されるような部分については特定できないように加工処理を施してから分析すること、分析手法としてはテキストマイニングを採用することを伝え、承諾を得てからヒアリング調査を行った。質問項目としては、

- ①実践している教育プログラム、社会的活動の概要について
- ②社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力、それに有効な学習内容・方法について
- ③社会的な活動に必要なコミュニケーションの能力について

の3点である。なお、どのようなスキルが社会的活動の場で重視されており、それらのスキルがどのような名称や用語で表現されているのかを探索的に掘り下げていく調査データとして用いたのは、②、③に対する回答部分の会話文である。①についてはグループの分野と、実際の取組内容とが合致しているかを判断するための情報として、またそこでの学習活動の様子を理解するための資料として用いた。実際に被調査者に送付した質問項目については、本節末の参考資料1-1を参照いただきたい。また、調査日程は表1-1の通りである。

表1-1 ヒアリング調査の日程

グループ名	ケース番号	調査日	グループ名	ケース番号	調査日
Aグループ	A-1	2019年7月25日	Dグループ	D-1	2019年5月27日
Aグループ	A-2	2019年7月26日	Dグループ	D-2	2019年5月27日
Aグループ	A-3	2019年8月14日	Dグループ	D-3	2019年5月27日
Aグループ	A-4	2019年8月17日	Dグループ	D-4	2019年5月27日
Aグループ	A-5	2019年8月20日	Dグループ	D-5	2019年5月27日
Bグループ	B-1	2018年8月14日	Eグループ	E-1	2019年1月22日
Bグループ	B-2	2018年10月4日	Eグループ	E-2	2019年2月26日
Bグループ	B-3	2018年10月11日	Eグループ	E-3	2019年3月25日
Bグループ	B-4	2018年10月18日	Eグループ	E-4	2019年3月27日
Bグループ	B-5	2018年10月18日			
Cグループ	C-1	2019年1月15日			
Cグループ	C-2	2019年1月28日			
Cグループ	C-3	2019年2月8日			
Cグループ	C-4	2019年2月20日			
Cグループ	C-5	2019年3月15日			
Cグループ	C-6	2019年3月19日			

(3) テキストマイニングの方法

解析ツールには、Text Voice (マイボイスコム株式会社) を用い、非構造化・定性データについてテキストマイニングを行った。テキストマイニングとは、近年、定性的データ分析の方法として用いられるようになってきている。AIによる自然言語解析の手法を使って、文章を単語(名詞、動詞、形容詞等)に分割し、それらの出現の頻度や相関関係を分析することで、発言内容の背景構造や、特徴的な意見などを「見える化」するツールである。なお、Text Voiceは有料のクラウド型テキスト分析ソフトウェアである。25ケース全てでの分析と、五つのグループごとでの分析の、合計6回の分析を行った。

分析結果については二つの分析図を用いた。被調査者が多く用いた言葉(出現度)と、一緒に出現することが多い言葉の組み合わせ(結束度)、これら二つの傾向をあわせた「フォース分析」であり、出現度を横軸、言葉のつながりの強さを示す結束度を縦軸とした2次元の図で表示した。

もう一つは、多次元尺度法(Multi-Dimensional Scaling: MDS)に準じ、多元的につながっている言葉どうしの結束度を便宜上、二次元で表現した「パースペクティブ分析」と呼ばれる方法をとった。この「パースペクティブ分析」は、あらかじめ座標が設定できない場合でも、言葉の位置関係やパターンをみて、近くに配置された内容は背景に共通の背景や意味があると解釈し、どのような共通要因があるのか等について探索的に掘り下げて考察することに向いている。

(4) 分析対象データ

前述の方針によって選定された5分野、25ケースから寄せられた回答内容のうち、「②社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力、それに有効な学習内容・方法について」、「③社会的な活動に必要なコミュニケーションの能力について」の会話文をテキストマイニングの手法によって分析した。なお、調査者の発言内容は除外している。

25ケースのヒアリング調査の②、③に当たる部分では、調査者と被調査者との間で2303往復の会話(段落、あるいは文章のかたまり)がなされ、総抽出語数は、32,005語であった。語要素は、名詞、サ変名詞(動詞「する」に接続してサ行変格活用の動詞となりうる名詞)、形容詞、形容動詞、副詞、動詞とし、それ以外は除外した。

成人スキルPJ 調査ヒアリング調査質問票

(0) 用語説明・研究の概要と説明

本研究では、

- ・「社会的活動」とは、地域の活性化、地域の安全・安心の推進、社会・経済的な自立を図るために、家庭以外の場で、家庭以外の場で、多様な人々と交流し、協力し合っておこなう活動と捉えます。
- ・「スキル」という用語は「能力」～～できる力（後天的に獲得することができる力）と捉えています。
- ・本調査は、社会的活動を行っている方やそれを支援している施設・専門家の方に、成人がそれらの活動を積極的に行っていくうえで必要な能力とはどのようなものかについて、自らの経験に基づいてお答えいただくヒアリング調査です。
- ・記録させていただいたヒアリングの内容は、基本的には、個人が特定できぬようにデータを加工し、分析を行います。研究成果のとりまとめの際に、個人が特定されるような形で情報公開しようとする場合には、その全文を確認いただき、承諾の手続きを改めてとらせていただきます。

(1) 個人履歴・社会的活動の概要〔学習分野の分類で必要な情報〕

Q1-1-1 地域で行っている主な社会的活動の概要をお聞かせください。

(Q1-1-2 あなたが支援しておられる学習機会・施設の概要をお聞かせください。)

Q1-2-1 社会的活動を行うに至った経緯・経歴をお聞かせください。

(Q2-2-2 あなたが支援しておられる学習機会・施設において、社会的活動をねらいとした事業をおこなうようになった経緯等をお聞かせください。)

(2) 社会的な活動に参加するうえで必要な成人の能力について

Q2-1-1 社会的活動に積極的に参加している方〔あなた自身のことでも結構です〕は、どんな能力をもつ方、どんなことができる方だと思いますか。

*Q2-1-2 あなた自身が社会的活動に参加している場合には、どのようなことができるようになることが必要だと感じておられますか。詳しくお聞かせください。

Q2-2 これまでの経験の中で、社会的な活動にうまく参加していない方〔孤立しがちな方〕は、どんなことができない方と感じますか。詳しくお聞かせください

Q2-3-1 社会的な活動に参加する能力を伸ばすためには、どのような経験・機会（学習や活動）が重要なだと思いますか。詳しくお聞かせください。

*Q2-3-2 あなた自身が、社会的な活動に参加する力を伸ばすために有効だったと思う経験・機会（学習や活動）はどのようなものですか。詳しくお聞かせください。

(3) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

Q3-1 社会的活動に必要なコミュニケーションの力について、最も重要だと感じるものから詳しくお聞かせください。

Q3-2 コミュニケーションの力を伸ばすためには、どのような経験・機会（学習や活動）が重要だと思いますか。

3節 調査結果の概要

ここでは、調査結果の概要として、テキストマイニング分析によって得られた二つの分析結果の要約を掲載する。

(1) 社会的活動として取り組まれる基本的な五つの学習スタイル

25ケースのヒアリングで用いられた語32,005語の出現度を横軸、言葉どうしのつながりの強さを示す結束度を縦軸に設定し、分析を行った。図1はその結果のうち、出現度の高い語(50回以上)と、それに強い結びつきがみられた語を絞って、表示したものである。分析の結果、社会的活動として取り組まれている活動には、大きく五つの学習スタイルがあることが分析できた。

最も典型的なスタイルが、図1-1内右上に示されたキーワードで特徴付けられた活動で、(ア)地域で自分にできそうなことを見つけるためのきっかけづくり、を狙いとしたものであった。他と比較すると、出現度は飛び抜けて高く、結束度も高いことから、量的にも質的にも、こうした狙いを強く志向する活動が多くを占めている現状が理解できる。

その次に量的に多く見られたのが、(イ)同じ不安や課題や抱える者(親の子育てや若者の就職問題)どうしのネットワークづくりの活動と、(ウ)課題の解決に向け、効果的、効率的に集団活動を進める活動であった。(イ)は(ア)と同水準の高い結束度にあり、(ウ)よりは活動内で強く意図される学習スタイルであることが分かる。

ここまでの三つの学習スタイルより出現度も結束度も低いのが、(エ)多様な他者の話に耳を傾けたり本音を語りあったりする、仕事以外の時間を楽しむ活動や、(オ)地方創生の文脈で、若者を対象とし、地域を担う次世代の育成を狙いとした取組も、ある程度まとまった学習スタイルとして志向されている傾向が今回、読み取れた。

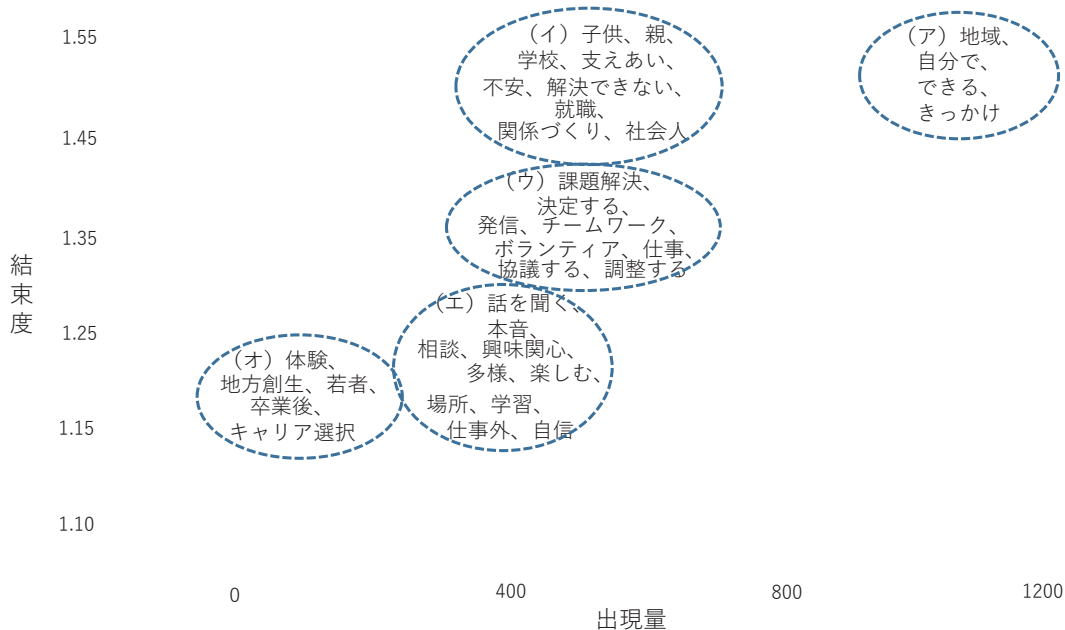


図1-1 社会的活動の学習スタイルに関するキーワードの関係図

(2) 社会的活動で育むことが期待される成人スキルの四つのモデル

次に、成人スキルの特徴を明らかにするため、スキルとして解釈することが可能な動詞とサ変名詞（動詞「する」に接続してサ変格活用の動詞となりうる名詞）の語だけに着目し、その特徴を探索的に掘り下げていくため、多次元尺度法（MDS: Multi-Dimensional Scaling）を用いて分析を行った。図1-2は、分類できた集合群ごとと色分けし、なかでも結束度が高く特徴をよく表す語だけを抽出し、二次元で図示したものである。こうした分析法では、近くに配置された語どうしの共通性、あるいは、近接する集合群との相違性や相関性から、集合群ごとの特徴を分析者が解釈する必要がある。こうした手順を踏み、今回は図1-2内のA～Cの3軸で分かれる四つの集合群に着目し、社会的活動で重視されている成人スキルについてモデル化を試みた。

A軸は、青色集合群と緑色集合群の間にある。青色集合群は、共通の課題を抱えている者どうしが結びつき、活動していこうとするプロセスで求められるスキルであるのに対し、緑色集合群は、多様で未知な領域や他者へと関心を広げ、活動を拡大するプロセスで求められるスキルである。そこから、「活動の結集—活動の拡散」という違いを読み取った。

二つ目、B軸は緑色集合群と黄色集合群の間にあり、「外的働きかけ—内的働きかけ」と名付けた。緑色集合群に見られるような、興味や関心を外界に向け、他者に働きかけたり、実際に行動したりする際のスキルという特徴とは対称的に、黄色集合群は、自己理解や他者理解、あるいはセルフコントロールといった精神世界へと働きかける際に必要とされるスキルという特徴が読み取れる。最後のC軸は、緑色集合群と橙（だいたい）色集合群の間にあり、橙色集合群の方が組織的な集団活動で求められるスキルという特徴があることから、「個別活動—組織活動」という違いを捉える軸として解釈した。学習や活動を展開していく上で、眼前の活動が、どんな局面（結集—拡散）にあるのか、働きかける対象（外的世界-内的世界）は何か、どんな体制（個人-組織）で進めるか、といった学習や活動の場面ごとに、求められている成人スキルの特徴が、変化するという傾向がここから読み取れる。

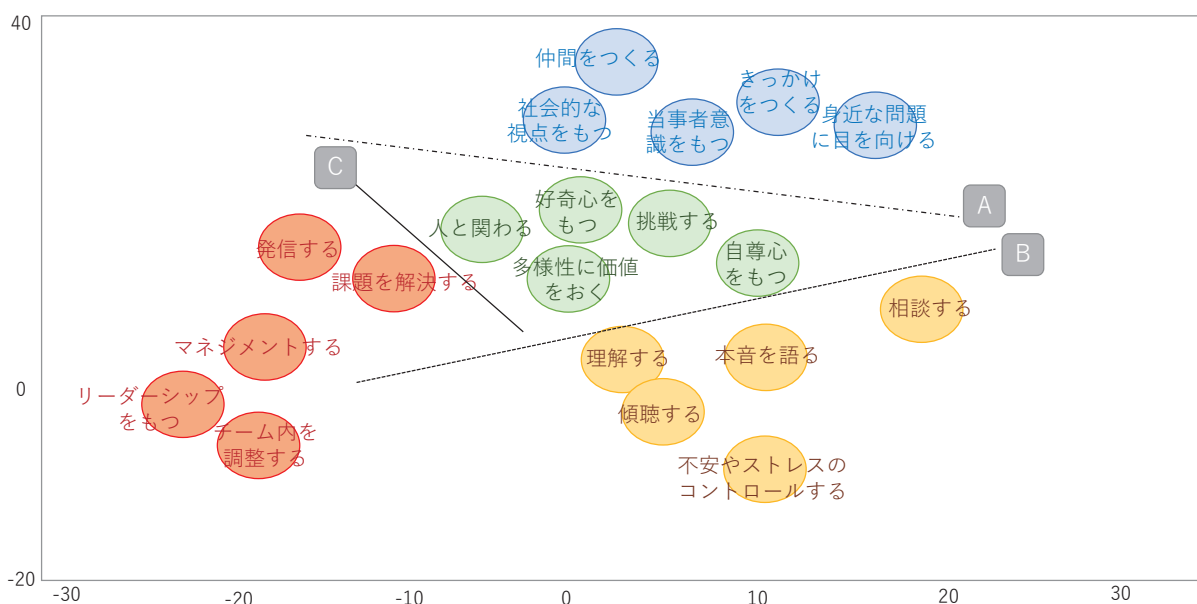


図1-2 多次元尺度法による成人スキル分析

2章 社会的活動に必要な成人スキルに関するヒアリング調査

1節 社会的活動の分野ごとにみられた学習スタイルと成人スキルの特徴

今回、Aグループ「社会教育主事・社会教育研究者」、Bグループ「社会教育事業以外で実施されているまちづくり活動のリーダー等」、Cグループ「障害者を対象とした生涯学習プログラムの指導者等」、Dグループ「若者就労支援施設の相談員」、Eグループ「大学、高等学校における地域と連携・協働したキャリア教育プログラムの担当者」の5分野において、25ケースのヒアリング調査を実施した。調査対象者の選定方法や、調査の手順等については、第1章第2節を参照いただきたい。

依頼時に、①録音した音声をデジタルテキスト文章として書き起こす際に個人が特定できぬように加工し、その上で解析処理を行うこと、②研究成果の取りまとめの際にも個人名や機関・施設名、個別の活動内容が特定されないよう配慮すること、の条件のもと、調査への協力を得た。本節で報告する各分野の学習スタイル及び成人スキルの特徴についても、上記の条件を遵守した形で行うこととした。なお、五つの分野の中には、国内事例が少なく、個人や機関・施設等の特定つながりやすい分野（Cグループ、Eグループ）があったため、これらについては、被調査者個別でヒアリング内容をまとめることは避けた。

（1）社会教育事業にみられる学習スタイルと成人スキル

ここでは、社会教育の専門職である社会教育主事として豊かな経験をもつ者、加えて、社会教育実践に詳しい研究者に対し、社会教育事業で行われている社会的活動ではどのような成人スキルが狙いとされているか、どのような学習成果を意図した学習プログラムによって達成されると考えられているのかについて尋ねた結果をまとめた。

人選に当たっては、国立教育政策研究所社会教育実践研究センターと連携し、ベテランの社会教育主事、社会教育研究者の推薦を5名受けた。以下、社会教育主事並びに社会教育研究者5人（A-A氏～A-E氏）のヒアリング内容から、（ア）社会的活動に参加する上で必要な成人スキルについて、（イ）コミュニケーション能力について、（ウ）頻出されたキーワード、について整理して報告する

〔A-A氏〕

（ア）社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・好奇心があり、かつネットワークが軽いことが前提にあり、活動自体を前向きに捉えられる力や、楽しめる力が必要である。この際、「やらなければならない」というような義務感や、異質な他者との出会いに対しての抵抗感がない方がよい。このような点が、活動の継続性についても左右することとなる。
- ・青少年期において、家庭や学校で社会的活動に対する肯定的感情を身につけることは重要である。集団において、リーダーシップを掌握する層は固定されやすいが、学校では生徒会やクラブ活動等によって多様な経験を積み重ねることが大切である。この時、自分の所属する集団以外の外部の人たちと関わりを持つと更により。社会的活動には想定

外の事象が生じやすいが、多層的人間関係を構築することにより許容範囲を広げられることにも繋がる。

- ・社会的活動に参加しない、あるいはしようとしないう層に対しては、いきなり公共の課題などと対峙するようなハードルの高いものから始めるよりも、むしろその人たちの興味・関心のある内容からスタートし、そこに外部との接触を徐々に持たせるというような手法の方がよいのではないか。例えば、30～40歳代の人たちを巻き込むには、子供や仕事に関連したものが効果的であると考えられる。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・近年、「仲良くする」規範が強まり過ぎているように感じる。特に若者たちの間では、コミュニケーションをとる際、相手の意見に同調しなければいけないような「同調圧力」ともいえるようなプレッシャーを感じやすい傾向があり、集団内での行動の自由度が低下し、個の確立ができにくいような風潮になってきているように感じる。
- ・人と接する時、人との出会い、付き合いを手段として捉えがちである（立派な肩書を持っている人だから、知り合いになっておくと得だ等）。これでは、多様な人々とコミュニケーションをとるための力が育っていかないと感じる。他者に対する好き嫌いはあっても仕方がないが、肩書や立場を超えた人と人との結びつきを大切にできるか、相手と違う意見でも自分の言葉でそれを語ったり、違いを見つけたりして比べることができるか、さらには、時に自分の弱み（悩みや課題）や本音を見せながら付き合いを深めていけるか、というような力が大切である。
- ・根本的な点として、こうした他者とののかかわりあいに苦手意識や辛さを感じず、楽しめるか、遊び心を持ちながらチャレンジできるか、共に心が揺さぶられるような共感ができるか、といった点も重要だ。これらは、多様な価値を自分が受け入れられるのかという問題ではなく、価値が多様であることこそが豊かだと、そういう人間関係の価値をきちんと認知でているかということがカギになっている。

(ウ) A-A氏から出された主なキーワード

多様な他者、出会い、付き合い、多様な経験、自由度、共感、多様性

[A-B氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・グループの中で、自分の立ち位置をきちんと理解する力も重要である。周りをよく見て、相手をおもんばかりながら、自分の役割を考えるとということ。全体でいうとリーダーじゃない人の数の方が多い。自分なりの貢献の仕方、自分なりのやりがい、居場所をつくることを常に考えられる人の方が、社会的活動では活躍できる。
- ・集団を形成するためには、他者を吸引するような、引っ張っていくような、引きつけるような、他者がつながりたくなるような魅力を持っていることも大きい。そのためにも、自分自身が提供できる何かを持っていることは、強みとして働かだろう。
- ・生涯学習力というか、自己教育力というか、そういう力は大事。でも、大人になって身に付くものではなく、そのファーストステップとしての学校教育は重要となる。子供じゃなければ身に付かない力とは限らないが、様々な体験が蓄積されて、これやってみようとか、これならできそうとかいう、学習へのレディネスみたいなものが育まれてくる。それが一生涯

学び続ける力を支えることになる。

- ・活動をうまく運んでいくためには、現状を見渡して、今後こうなっていったらいいなどという構想を描けること、その構想の中で今はどこに位置するのかを見通せること、こういう活動の軸に関わるところがぶれないようにできることが社会的活動には大切。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・社会的活動は何人かとの関わりの中で活動していくものなので、他者とつながるための力が大事。そのためには、一つ一つの活動をわかりやすく相手に示し、思いを伝えるなど、仲間をつくっていく上で、話すコミュニケーション力は有力だ。
- ・相手の言わんとしていることを読み解くことや、仕草といった言葉以外のサインを読むことも豊かなコミュニケーションをしていく上では有益だ。
- ・多様な知識や技能をもっていることは、活動を進めていく上で便利だが、持っている知識をどう伝えるのか、そうした発信力や伝達力を兼ね備えていない事例も多い。同じ知識や技能を持っていても、相手への発信の仕方によってその効果は変わる。

(ウ) A-B 氏から出された主なキーワード

居場所、話す力、発進力、人に関わる、見通す力

[A-C 氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・好奇心が旺盛なこと、物事に固執することなく柔軟性があること、が特に重要である。社会的活動に参加しない人は、それが意図的な行為からくるものなのか、それとも活動できないような境遇にあるのか、という点をよく考えて判断しなければならない。健康面や年齢、経済的な面からの影響も受けることとなる。
- ・意図的に参加しないというのは、そもそも個人の興味から外れるようなものである場合が多く、生涯学習においては、それはどうしようもないことである。また、既に長年、学習や活動を積み重ねてきた人や、高度な学習に到達している人たちは、なかなか新しいことに対してチャレンジするような精神に欠ける感じも見受けられる。
- ・どんな要因で、新しい活動や学習を促進することができるかといえば、その個人に刺激を与えられるような他者の存在が重要なポイントだと感じる。なぜその活動が必要なのか、その意義や意味、魅力などを紹介してくれる他者に出会わなければ、視野は広がっていかない。多様な他者との交流を持つ機会が多い人ほど、自分の視野を広げるような出会いの確率が高まっていくものだ。自分の殻、あるいはこれまでの習慣を一步飛び越え、自分が変わるきっかけを自分で呼び込めるような生活を送ることが大切ではないだろうか。いつもと違う行動が、地域社会の課題をしっかりと考えていたり、何かに一生涯懸命頑張っていたり、魅力的な他者の存在に気付いていたりすることにも繋がる。こうした出会いを見つけることができることは、自己開発能力の一つだといえるだろう。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・第一に求められるのはプレゼンテーション能力だ。これは他者への説明力や説得力に繋がっている。なぜやらねばならないのか、具体的にどうしたいのか、といった集団内で周囲と目的を共有しながら活動し、きちんと目的を達成していけるような社会的活動をし

ていく上で、人に語りかける力は、必須のスキルではないかと思う。

- ・次に大切なのは、他者への傾聴力、他者の言葉に対する理解力ではないだろうか。それが考え方や人と接する際の柔軟性につながるはずだ。相手の言うことをしっかりと受け止められること、相手の立場をおもんばかることができなければ、集団活動はやってはいけない。
- ・そのほかには、新たなものを創造する力や発見する力、新しい方法やプラン（計画）を提案できる力といった、変化をおこせる力、それを遂行する行動力や実行力、やってきたことをきちんと評価する力なども、集団活動を運営する力が必要である。
- ・これら能力を高める研修は効果的である。課題を共有し、グループで討議し、実践してみ、その場で自己の能力を伸ばせる機会に気づくような課題解決の経験を通じて、習得ができる。こうした学びでは、活動の成果や効果を求める必要はなく、活動する過程の気づきや、活動の結果を前向きに振り返って、次に修正することができることが、学習成果である。

(ウ) A-C氏から出された主なキーワード

出会い、自己開発能力、プレゼンテーション、振り返り、課題解決

[A-D氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・人に言いたいことがあるとか、伝えたいことがあるとか、聞きたいことがあるとか、人と話すネタを持っている人が、社会的活動によく参加している。こうした話せるようになるきっかけ作りが必要だと感じる。スポーツ大会とかレクリエーションとか、そういう非日常的な出会いや話題があると、急に話し出せるようになる。これは子供も大人も同じ。地域社会の中でそういう機会を作ることが、大人の能力を伸ばすことになる。
- ・「賞賛のシャワー」（褒め言葉をシャワーのように振りかけ続けることで、褒められた側の自尊心や自己肯定感が高まり、より成長するという指導法）は、教員からのシャワーと地域の人からのシャワーでは、地域の人からのシャワーの方が、圧倒的に高い効果があると感じる。
- ・地域が自分にとって「アウェイ」じゃない「ホーム」と感じられる経験を持っている人が、地域活動に積極的に参加できるようになる。地域に関わることができるスキルというものは、やはりスキルと言うだけに積み重ねによって成長するのだと思う。何を積み重ねればよいのかといえ、やはり地域に出て、賞賛のシャワーを浴び続けることだと思う。
- ・社会的なつながりが必要だと感じる感性（社会的連帯）は、現代の社会で意図的に育んでいかねばならない目標だといってよいだろう。社会の多様化の中で、人付き合いそのものがストレスだと感じる人が多くなっているように感じる。心地よいものとして感じるだけでなく、面倒でも必要不可欠なものだと感じる感性が大切だと思う。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・自分の立場や意見、気持ちに共感してもらえるために、伝えることができる力がコミュニケーションの力の一つだ。共感してもらえるように、相手に言葉を投げかけることができるかが大事。コミュニケーションが上手い人というのは、相手の心の動きを推測し

て、相手の心が動くちょうどよい言葉を選ぶことができている人なのだと思う。

- ・社会的活動に誘おうとする場合、誘う相手がなぜやらなくちゃいけないのか、ということ説得するより、共感できる言葉を投げかけた方が、成功率は高いはず。プラスの感情を共感しあうのは易しいが、困っていること、不安なことを共感し合うのは難しいので、高いスキルがいる。
- ・立場や感情に共感し合える仲間でなければ、課題解決への取組にはつながらない。

(ウ) A-D 氏から出された主なキーワード

非日常的な活動、きっかけ、共感力、社会的つながり

[A-E 氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・他者を拒絶せず、人に関わる力が大切である。人に合わせることや、人と解けこみながら、人の力を引き出すことができることが重要となる。したがって、個人にとって魅力的な他者や活動に出会うことができるか否かが社会的活動に対する向き合い方にも変化をもたらす。自分から出向くことが意識できるか、そうした出会いを実現できるかが鍵となる。
- ・集団にはリーダーとフォロアーが必ず存在する。リーダーばかりでは、集団というのは成立しない。ただし、活動の状況をきちんと分析してその場で必要とされるリーダーシップを考えながら発揮している人がいる一方で、そういった分析をしないまま、その人の固有のやり方、正義や信念にのっとなって周りを引っ張っていくリーダーシップの発揮の仕方をする方もいる。恐らく日本社会の中でリーダーシップをとってきた典型的な人たちというのは、後者のタイプの人が多いのではないだろうか。だからリーダーがいなくなると、活動そのものが衰退してしまう。
- ・社会的活動は、仕事ではない活動なので命ずることができず、個々人のボランティアの精神が基本となる。ただし、自治会の役員などその地域の中で誰かが担わなければならないような、準仕事の位置づけの活動もある。こうした社会的活動と、自発的なボランティア活動とは別々に考える必要があるのではないか。
- ・昔から続けられてきた地域を支える社会的活動は、準仕事の活動が多い。PTA や子供会など、その場で引き受けざるを得ずに始めた活動が、自分しかできない活動を積み重ねるきっかけとなっていることも多い。人は、新しい役割を獲得することによって、身につく能力もあるということだ。学校以外の団体での体験、関わりをつくるしかけを、増やしていくことも大切なことではないだろうか。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・その場の空気を読み解く力が必要である。具体的に言えば、自分の置かれた状況を、相対的な位置から把握し、自分が得意な役割を見出したり、他者と競合しない、他者の邪魔をしたりしない役回りを引き受けることができることが大切だ。
- ・自分の役回りを見いだす力と同じぐらい、他者を認める力、他者の良いところを積極的に褒める力も必要である。他者の存在を積極的に価値づけ、意味づける力が、集団で活動していく上では重要な力である。他者を認めることができなければ、本来自分のことを認めることも、できないはずだ。

- ・コミュニケーションには行き違いがつきもので、社会的活動は順風満帆に進むことなどありえない。自分にとっては嫌な思いを経験することも、コミュニケーション能力を鍛えていく上では肥やしとなるし、打たれ強い精神力も身につく。
- ・自分だけわかっているのではなく、常に他者にわかりやすく説明したり、意見や方向性を確認したり、より多くの人たちにそれを報告して明確に進めるといった作業ができることも、大切である。

(ウ) A-E 氏から出された主なキーワード

人に関わる力，自己理解，他者理解，他者の力を引き出す，説明，確認，報告

(岡田 純一・志々田 まなみ)

(2) 社会教育事業以外のまちづくり活動にみられる学習スタイルと成人スキル

本項は、社会教育事業以外の自主的な「まちづくり」の活動として、社会的活動に携わっている実践家やファシリテーターに対し、社会的活動にはどのような成人スキルが必要か、あるいはそれら活動を通じてどのような成人スキルが身についたと考えられているのかについて尋ねた結果をまとめたものである。人選に当たっては、国立教育政策研究所社会教育実践研究センターと連携し、まちづくり活動を積極的に取り組んでいる自治体を推薦してもらい、当該自治体の社会教育主事から、精力的に活動している実践家の方々の紹介を受け、同意が得られた5名に調査を行った。

以下、これら5人(B-A氏~B-E氏)のヒアリング内容から、(ア)社会的活動に参加する上で必要な成人スキルについて、(イ)コミュニケーション能力について、(ウ)頻出されたキーワード、について整理して報告する。

[B-A氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・「自分で考えて自分で学べること」や「自分で考えて動けること」といった主体的に活動する力があることが、成人としての力ではある。しかし、一人で勝手にやっていくのではなく、こうした主体的な活動を、チームの中で実践できるような、チーム作りができる力が、今社会的に求められている成人のスキルではないか。
- ・上記のような力を発揮できる集団となっていくための土台ともいえるのが、安心・安全なコミュニケーションが取れる場である。それを意図的に設定できる力が必要になる。立場や世代、しがらみなどに左右されることなく何でも言えたり、何でも聞けるという関係性づくりは難しい。そのためには、自分から発言できた、じっくりと相手の話を聞いた、という納得感、満足感を得られる経験や、人と一緒に何かやることは一人でやるより楽しいことなのだという経験を、積みかねるような活動が必要である。
- ・チームを支えていく際、何で集まったのか、この時間で何をするのかとか、ゴールはどこにあって、何時までやるのかとかといった明確なプロセスを示せることも大事である。1回1回の集まりだけでなく、活動全体でも、その見通しをつけられることも、チームをうまく運営していく上で大切なスキルである。
- ・自分はどのような立場や役割で活動に関わるのが心地よいと思っているのかということも大切だが、それと同時に、今の自分の状況を正しく把握することも大事。例えば、自分の周りの人たちがどんな関わり方を心地よいと思っているかをきちんと感じとって、自分の関わり方を振り返り、求められている関わり方と違う場合には、選択し直せるような判断力があると、チーム活動がうまく進められる。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・情報を的確に共有できる力がコミュニケーションでは大切である。一緒に活動する人数が増えれば増えるほど、アイデアや視点の量はふえるが、話すという作業も、聞くという作業も、ハードルが高くなってしまふ。的確な情報のやり取りをすることや、話の中身をしっかり解釈して、共通の理解をつくっていくことは、難しいものだ。
- ・コミュニケーションの力が弱いかな、と感じる人は、周りの話を理解して聞き取れていないか、必要な情報として受け取れていないかだと思う。感情的な部分が大きく、安心・安全なコミュニケーションをとることができる土台づくりができていない。

(ウ) B-A氏から出された主なキーワード

コミュニケーションの土台、関わり方、チーム、チームビルディング

[B-B氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・ボランティアとしてやっていることは、ビジネスの現場にいた頃に必要とされてきた能力と余り変わらない。必要な力はビジネスマネジメントの能力と言い換えられるような力ばかりだ。実態に合わせて目的を決めて、何をすべきかを企画立案し、チームで最後までやり切るといふこと。会社組織の中であらゆるものを動員して、課題発見とその解決にむけた仕事を徹底的にやってきた経験が役に立っている。
- ・コーディネーター、あるいは、アレンジャーとかプロデューサーといった言い方もできる能力が地域で活動する時にはとても必要である。もう少し具体的に言えば、余り勝手に相手の役割を決めすぎずに、相手の様子や話しぶりをよく観察してニーズを把握し、その後でこちらが考える最適な役割をさりげなく提案するようにしている。
- ・仲間をつくることができるよう、できるかぎり自分で足を運び、顔を出して、いろいろな人に声をかけるようにしている。こうしたふだんの付き合い方があるから、いざという時に相手の心を動かす、共感や納得がもらえるような提案や対応ができる。
- ・すべての人が社会的活動に理解を示し、参加することは非現実的である。たとえ自分ができる能力があろうと、やらない人はやらない。スキル不足という問題ではないのではないか。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・自分がもし相手の立場だったら、ということ常々考えて、言葉をかけることができる力が基本である。こんな場合、どういう言葉をかけてほしいかを常に考えながら、人と接していれば、円滑なコミュニケーションはすすむ。
- ・自分が提案した活動がそれなりに面白い、意義がある活動だということ、アピールして、とにかくたくさん発信することが社会的活動を動かしていく上では、大切である。相手が言い出すこと、周りが気付いて動き出すのを待っていても仕方がないので、自分から積極的に報告したり、声をかけたりする。

(ウ) B-B氏から出された主なキーワード

マネジメント、仕事、ボランティア、コーディネーター、発信

[B-C氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・目的的なつながりではなく、いろいろな人と広くつながっていることを大切にしていける力だと感じる。なぜそれが必要かといえば、新たなものを少しずつでも学び続けたり、考え続けたりして、柔軟に生きていきたいと思っているからである。いろいろな意識を持った人とつながっていれば、新たな展開が生まれるタイミングが増える。そのつながりは、強固なものでもなく、つかず離れず、緩くいろんな意識とか興味を持っている人たちとつながっている。自分がこれからやりたいことを見つけていくことや、そ

のための学びを支えてくれるのは、この緩やかな人脈だと思っている。

- ・人の話を聞いて、そこで得られた情報を、すぐに役に立てようなどと思わないで「意識の中に沈めておく」作業を繰り返している。そうした情報のストックが、他の人の話と対比したり、関連付けたりしながら考える素材になる。貯蓄みたいなものだ。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・相手の話を聞くことももちろん大事だが、自分の考えていることを、拙くてもとにかく言うことができることの方が、重要だと感じる。相手に理解してもらおうと、一生懸命自分なりの発信を繰り返す中で、自分の考えをうまくまとめることができるような気がしている。自分の考えがしっかり定まると、相手の言っていることを理解しやすくなる。
- ・自分の意見、自分の話ができる、自分のことを語ることができるかどうかということが、コミュニケーションをとる上で大切な核となる。きれいな言葉や、難しい言葉を知っていることではなく、自分らしい言葉で表現できているという自信が必要である。
- ・言いたいことを言える場があって聞いてもらえる人がいるということは、当たり前のことではない。そういう語り合える場が必要だと思って、自分で動いていかねば、コミュニケーションは上達しない。

(ウ) B-C氏から出された主なキーワード

つながり、緩やかな人脈、話す力、自分の表現、語り合える場

[B-D氏]

(ア) 社会的活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・相手の良さ、すばらしさを見つけられたことに、喜びや楽しさを見いだせることが必要である。人と関わることをネガティブに捉えてしまっているのは、それができない。
- ・余り細かなことを気にせず、うまくいかないことがあっても、短絡的に悲観しない。どんな条件でも、将来がよりよい方向に繋がっているのだという、楽観的な思いこみができることも、必要な心構えだ。
- ・人に任せられずに、自分で全てやらねば気が済まない人は、町会の活動などが負担になったり、ストレスになってしまう。民生委員でも町会の役員でも、みんなで補い合ってやっていければいいというぐらい、おおらかに考えればうまくいくはず。
- ・社会的活動というのは、行政が決めたことを市民が実行するわけでも、我々市民のニーズに沿ったサービスに行政が徹するというような関係性でも成立しない。自分たちが何をしなきゃいけないのかということ、一人一人が考えねばならない。そのためには、自分たちの地域のことをよく知っていなければスタートできない。常に学ぶことが大切である。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・どんな言葉を使うかということよりも、相手が自信を持ってできそうなこと、相手がやりたいと思っていそうなことなど、相手の気持ちを読み取ることができる力が、円滑なコミュニケーションを支えている。
- ・異世代やふだん交流のない人とでも、会話を成立させられるかどうか、大切な点である。自分とよく似た年齢や境遇にある人のことしか理解できない、興味を持たない人は、互

いを認め、支えあえるような人間関係が築けない。存在感を認め合うことの基本は、言葉を交わすことだと思う。子供のころからこういう習慣を身に着けていくことが大切に感じる。

(ウ) B-D 氏から出された主なキーワード

相手を褒める、町会活動、学ぶ、人と関わる、世代間交流

[B-E 氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・ マイナスなことがあったとしても、マイナスなことがあったことでプラスに転じることもあるのではないかと、気分を切り替えて積極的に次の方策を考えることができる力が重要である。どんなことに対してもポジティブな部分を見つけることができる力と言い換えられるかもしれない。
- ・ 効率的に順序立てて、目的を達成していく力が活動を続けていく上では大切である。なぜ効率性に重きをおくかといえば、より多くの人々が納得いくやり方ではなければ協力を得られないからである。わかりやすく説明するためには順序良く計画する必要があるし、何のために頑張るのかがはっきりしていなければ、人は動かない。目的が違うだけで、マネジメントしていくという上では、仕事と余り変わらない。
- ・ 人とやりとりする情報は、自分に得るものがあるはずだと思って関わることも大切である。実際にそういう情報や人脈が、助けになったり、ヒントとなったりの経験がある。そういう経験が、今すぐには役立たなくても、いつかどこかで役に立つかもしれないと思える心のゆとりにつながっている。

(イ) 社会的活動に必要なコミュニケーションの能力について

- ・ 人の意見を、すぐに否定をしないで、一旦取り込んで考えてみる大切である。よく考えてみても、絶対違うなと思った場合には、世の中にはそういう意見もあるのだという情報に転換するようにしている。
- ・ 自分の意見が絶対だというこだわりを持たないようにしている。一つの立場だけでは、多様な人々で構成される社会の中で結論は出せない。いろいろな人の意見を聞いて、自分の意見を再考することこそが、コミュニケーションをとる意義だと思う。
- ・ 必要に迫られないと人は変わろうとはしないので、コミュニケーションをとらざるを得ない環境を作り出すことも、社会的活動を広げていく上では必要だろう。防災という視点は、人と人とのコミュニケーションを豊かにしていく絶好のテーマのように思う。人と人が一緒に何かをやるってことの大事さや、自分の家もこの地域の一部なのだと思えきっかけになる。それが、安心・安全のまちづくりということ以外に、人間にとってのコミュニケーション能力の重要性にも気づかせるきっかけになるように思う。

(ウ) B-E 氏から出された主なキーワード

ポジティブ、目標の達成、効率、意見を再考する、防災

(志々田 まなみ)

(3) 障害者を対象とした学習プログラムにみられる学習スタイルと成人スキル

ここでは、障害のある成人を対象とした学習活動を取り上げ、これら取組において学習成果としてどのような成人スキルを捉えられているのか、またそうしたスキルはどのような学習成果を意図した学習プログラムによって達成されると考えられているのかについて、分析した。

事例の選定に当たっては、文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課障害者学習支援推進室と連携し、平成30年度の「障害者学習支援推進室学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」の委託を受け、学校卒業後の障害者について、学校から社会への移行期や、生涯の各ライフステージのそれぞれにおける効果的な学習に係る具体的な学習プログラムを提供している18団体の中から、本研究の狙いに合致した6団体の代表者の紹介を受け、調査を依頼した。なお、ヒアリングを行った団体は、精神障害、知的障害、発達障害のある者を対象（障害種を限定した取組もあれば、限定していない取組もある）とし、学校卒業後の障害者向けに学習プログラムを提供した。提供機関としては高等教育や社会福祉法人、NPOなど、大規模な機関から小規模グループまで多岐にわたる。

プログラムの特徴にみる成人スキルの二つの側面

ヒアリング内容を概観してみると、複数のケースにおいて共通してみられる学習（活動）の狙いが大きく二つほど指摘できる。一つは、(ア) 継続的に学習に参加するためのレディネス（準備性）、もう一つは、(イ) 対等な人間関係を構築するためのスキル、としてまとめることとした。

なお、この分野は他分野よりも、スキルや能力という表現を避ける傾向が強かった。特に(ア)に当たる内容については、レディネス、準備性という言葉が用いられる場合が多かったため、ここでもあえてスキルという語を用いないこととした。レディネスとは心理学用語で、学習が効果的に作用するために必要なすべての発達（条件）が準備されている状態を指し、準備性との邦訳が用いられる場合もある。何を学ぶべきかより、どんな環境・条件があれば、多様な学習が成立するとかといった視点に立った発言が多く見られた。以下、(ア)(イ)についてそれぞれ詳しく説明していこう。

(ア) 継続的に学習に参加するためのレディネス（準備性）

私は知的障害を対象とした学習を提供しているわけですから、どういう能力がないと参加できないとか、どういう能力があると参加できるとかというのは、基本的には問うことはありません。どんな人でも学べるはずだと考えています。ただ、一つだけ条件があって、彼らも高等部まで学校教育を12年間受けてくるわけです。その12年間の間に、学びを楽しいと思わなくなってしまった人に対しては、あるいは、人とのかかわりが楽しいと思わなくなってしまった人たちに対しては、（学習を促すことは）難しいですよ。

（以下、丸括弧内の補足は筆者）

学ぶこと、あるいは他者とともに活動したり、関係性をつくったりすることの価値を見いだせる状態となっていることを重視する発言が、この分野では多くみられた。学習や他者と関わることへの成功体験や、必要性を実感できる体験が18歳までにどれだけ蓄積されているかという点が、レディネスとして重要視されている。しかも、こうした問題は、学習や社会的な活動と疎遠な成人の多くがあてはまるものであり、更にその中でも障害をもつ者にと

っては深刻な課題であるという認識がなされている点には注目が必要だ。

学校教育の中で、学習とか学び、あるいは活動に対して、必ずしも達成感とか楽しい経験、成功感を体験してこなかった人たちが、(学習や活動に積極的になれない層の)一つだと思います。障害がある方たちだと、特にそういうことができる場とか機会があるんだということ自体、知らない方が多いと思います。

このような経験の蓄積は単に情緒的な問題だけでなく、学ぶ意欲にも関わる問題として以下のように捉えられているケースもあった。

私自身、実際に仕事をするようになってどうしようもない課題にぶち当たったそのとき、初めて人の話を聞きたいと感じるようになりました。本人(プログラム受講者)の仕事への必要性、ニーズというのか、そういうものが整っていなければ、(学習に積極的になれないのも)仕方ないだろうなと思います。社会に出るということを考えさせるためには、実際に自分でちょっと仕事をしてみるとか、社会での体験を増やしていくことの方が、もしかすると仕事の話や他の障害者の体験談を聞くより、働くことへのイメージがぐんと広がっていくのかなと考えるようになりました。だから、人の話を聞くよりも、やってみるということを先行させようって、(プログラムを)見直したりしています。

社会にうまくなじむための教育が中心で、自分で決定するよりも、言われたことをきちんとやることに、(今の学校では)随分と重きが置かれているように感じます。もう少し自分で決めて、自分で行動していいんだよっていうところを教えたいな、ってというのが第一にあります。(中略)実際、私も大学生の時に、何て言えばいいんだろう…大人としてのずる賢さや要領のよさも含め、そういう(自分で決めて、自分で行動する)経験を積んだと思っています。でも、高校を出てすぐ社会に入ったら、そういうバッファっていうか、その期間がないし、特に障害を持つ子供たちにはないって。僕にとっては不自然に感じるし、むしろかわいそうだって。教育機会の制度的、構造的に、もう少し彼らにこそ、こういう成長のためのバッファの時間が必要なんじゃないかなと思ったんです。

さらに、学習への準備性を整えるという意味では、特性にあった環境設定や調整ができる重要性についても、以下のように述べられている。

例えば、薄暗い古民家のような場所だとほっとするという人もいるし、逆にそういう場所が嫌で、近代的なちゃんとした会議室みたいな所が落ちつくという人もいます。いろいろな人と交流したり、真剣な話をしたり、活動に集中できたりする場所というのは、時と場合、そしてその人の特性によってそれぞれ違うってこと。環境というか、場の雰囲気や、隣に誰がいるのかってところも含めて、そういう要因にすごく影響されるものだと思います。だから、環境調整っていうのかな、そういうことを知って、求めたり、準備したりするってことがよっぽど大事。それによって、その人ができることや可能性は、大きくなったり、小さくもなったり、開かれたり、閉じられたりもするんだから。そんなわけで、私たちは学習に参加するための能力っていうようなこと、余り考えたことがないんです。

また、学習の提供者側が学習機会や学習方法の設定を多様化させていく、必要に応じて変更していくというだけでなく、学習者自身の選択を尊重できる場づくりの重要性について指摘されてもいる。

人と比べて遅れているというような表現をされることが多くて、周囲から「できない人」ってレッテルが張られ、本人自身もすごく自己肯定感が低いケースが多い。そういう状況で、理解できなかった、ちょっとよくわからなかった、なんてことをオープンに発言するというのは難しいんだろうなと感じます。そういうことが安心して言えたり、別の方法を選択できたりする学びの場って、いるように思います。

彼らに対する家族からの評価って、結構低いんですよ。うちの子はできないっていうことばかりをお話になる親御さんも多い。でも、家でいる様子と、ここ（学習施設）にいるときの彼らの様子は、全然違うんです。だから私たちは、彼らの力を信じて、見守れる状態であることが大事だと思っています。対応可能な環境があって初めて、彼らは本気を出したり、自分なりの意思や行動を決めていけるんです。

今回のヒアリングでは、「インクルーシブ」という言葉が出されることはなかったが、学習機会について、「障害があろうとなかろうと」というフレーズが何度も用いられていた。ここで語られたレディネスという視点もまた、「障害があるとなかろうと」すべての人にとって参加したくなる社会的活動の在り方を考えていく上で、重要な示唆を与えてくれるものだろう。

(イ) 対等な人間関係を構築するためのスキル

プログラムでテーマが恋愛だったことがあるんです。男性グループ、女性グループで分かれて、それぞれサポーターさんにも入ってもらって意見交換の時間がありました。(サポーターは)女子大学生が多かったんです。(参加者の方が恋愛に関して)経験豊富な方が多くて、逆に学生さんがいろいろ丁寧に教えてもらったり、質問が出たりして。すごく盛り上がって、どちらからも「とても面白かった」って感想が出たんです。その時、(このプログラムの狙いである)互いに学び合える場所になれているなあって。

うちのスタッフは、高齢の人もいて。できないことがある健常者のスタッフ、時間を間違えちゃうとか、重い物を持ってないとか、ゆっくりしか歩けないとか、そういうの。そうすると、(障害がある)彼らの方がちゃんとできる、助けなきゃっていう思える場面が何度もあって。立場というか役割が逆転する機会が偶然ですけど、結構多かったです。そういう体験をすると、自分ができない、わからない、ってこと話すことが当たり前になって。コミュニケーションの仕方や、自分の意見を話すっていう行動面に変化がでてきたんです。多分、自分と人との関係性は常に固定的なもの(自分は助けられる者であり続ける)って訳じゃないってことを学べたんだと思う。これって、本当に彼らが生きる時に必要な力になっているなって感じました。

障害を持っている人って、やっぱりこれまでの生活の中や生き方の中では、常にマイノリティーだったわけですね。じゃあ、逆に自分がそのほかのマイノリティーの人たちに寄り添えるのかどうかって、問題ね。そういうことができるようになることが、人と何かを共有しあう時の大事な力じゃないかな。障害のことで自分が差別されているっていう話ができ

る人はいるけど、その経験をふまえて、(自分たちとは別の類の)差別を受けてきた人たちとどう寄り添うのか、その関わり方みたいなことをみんなで考え、答えが出なくても考えながら活動するっていう癖をつけることを、いろいろ(学習会、映画鑑賞、施設見学等)やっています。時々、僕だってちゃんと分かっていなくて、気持ちになる。

これら三つは、教える者—教えられる者、支える者—支えられる者といった、学習や活動の中での固定化している者と思い込んでいた関係性が、逆転する出来事を契機にした学びについてのエピソードである。そうしたきっかけにより、学習への参加や理解の仕方が変化するのはということ指摘されている。プログラムを考える者、活動をサポートする者も、プログラムに参加する者も、対等な立場として活動に関わる関係性が築けた時に、それぞれの制限や違いを超え、社会の中での学び合いや、相互理解、意識の共有などが成立している場面を理解することができた成果が語られている。

もう一つ、対等な人間関係を構築するための活動として、指摘されているのが、言葉での表現の大切さである。

しゃべるのは好きなんだけど、文章にすることが難しかった子がいて。しゃべっていてもどうもまとまりがない。それを文章化する練習を繰り返していったら、文章に少しまとまりが出てきた。それと同時に、自分が何をやりたいのかなっていうところを、いろいろ掘り下げていくことができて、特別支援学校時代には出てこなかった、子供の世話っていうやりたいことが見えるようになったんです。

言葉じゃないコミュニケーション、視線、表情、声の大きさ、姿勢等々大事だと思うんですけど、やはりきちんと言葉に出すっていうことも大事かな。(精神疾患の)当事者さんが回復していく過程を見ても、自分の体験、気持ちなんかをぴたっとくるような言葉で表現できるようになってからの変化は大きいと感じます。それが見つけ出せないというのは、相手の理解や共感を生み出すことも難しくなりますし。(中略)なかなか自分の苦労をうまく語れなかったというところで悩み、リストカットを繰り返していたという話を聞いたことがあります。自分の体験を語れるってことが、それをきちんと聞いて受けとめてくれる人を生み出す。対等な関係性が生まれるのに、自分の言葉で表現できることは大事です。

しっかりと言葉を使って他者に話すことができることは、自己理解にも他者理解にもつながるとの指摘は他にも多くあり、興味深い点である。それに加えて、社会的に自己表現や思いを発言する活動の重要性についても、以下のような指摘がなされている。

成人としての生きる力の中身としては、社会にアピールする力っていうのが重要だと思っているんです。何をアピールするのか分からないうちは、社会がどうやって回っているんだろう、自分の毎日はこの社会のどこにあるんだろう、ということ認識していく力をつけていくっていうんでしょうかね。社会の中で自分が生きることを肯定することができる、そういう活動が学びないんじゃないでしょうか。

ただし、言葉を使いこなせることが、コミュニケーションの最優先として捉えられている

訳でないという点は、最後に補足しておきたい。

コミュニケーションで多分最初に引き上げなくちゃいけないものは何かというと、人に向かうということですよね。自分に働きかけようとしている人に対して、ちゃんと自分もそれに向きあおうとすること、これがまず一番に必要です。(中略)その次が何かというと、人に向かった後に、人からの働きかけに対してどんな手段でもいいから答えようとする。表情でもいいですし、声だけでもいいですから、答えようとするということが出来るのが、コミュニケーションの二つ目だと思いますね。この人に向かう、人の働きかけに答えようとするという二つがあれば、基本的には問題ないかな。

コミュニケーション能力って多分みんな人間、どれだけ重度の障害を持っていようが、関係なくコミュニケーションの力というのを、そもそも持っているんですよ。それに蓋をしている、鍵をかけた状態になってしまっていることが問題なんです。(中略)こちらから問いかけたことに対してね、いつも「うーん」って声で答えてくれる方がいんです。言葉じゃないけど、表情でちゃんとわかるんですよ。決して上手にしゃべらないでも、コミュニケーションは全然大丈夫なんです。

この二つのエピソードからは、言葉という手段が得手ではないことが原因で、コミュニケーションを取ることに積極性を失わない環境を保つ必要性が読み取れる。これもまた、対等な人間関係を気付くためのレディネスと表現してもよいものではないかとも感じる。その前提の中で、自分の意思を、言葉を含む多様なツールで伝える活動が、対等な人間関係を構築するスキルを育むととれられているのだろう。

キーワード：レディネス（準備性）、環境の調整、選択、特性、発信・表現、対等な関係、
人との関わり方

(志々田 まなみ)

(4) 若者を対象とした就労支援プログラムにみられる学習スタイルと成人スキル

成人が職を得て仕事に従事していくことは、社会的活動への参画の枠組みの中の構成要素でも重要な地位を占めている。そこで本研究では、就業する意思を持つ若者が、実際に職に就けるよう幅広く支援活動を行っている中核的な機関である、厚生労働省所管のハローワークにて、若者の就労支援に携わっている現場の方々からヒアリングを行うこととした。このヒアリングに当たっては、東京労働局から紹介を受けた新宿公共職業安定所の協力のもと、若者の就労支援を専門にしている新宿わかものハローワーク、東京新卒応援ハローワークの窓口で実際に支援活動を行っている5人の相談員から、個別にヒアリングを行った。

以下、相談員5人(D-A氏~D-E氏)のヒアリング内容から、(ア)社会的活動に参加する上で必要な成人スキルについて、(イ)コミュニケーション能力について、(ウ)頻出されたキーワード、について整理して報告する。

[D-A氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人スキルについて

- ・相談に来る人の中には高学歴で頭のいい方が多いのだが、自己肯定感を高く持てないことが共通している。それはプライドとか自信という意味ではなく、自分自信を認めてもらっている感覚。例えば、中学・高校でいじめに遭った人とか、肯定感が低くなって、社会でもブラックなめに遭うのではと不安を抱いてしまう。社会に対して不信感があるとなかなか就活もうまくいかない。社会に出ても自分は受け入れてもらえるとか、そういう意味での自己肯定感を持っている人はまだ比較的社会に出やすい気がする。
- ・相談に来た人に「あなたはこういうところがこうなのだ」と認めてあげること。「どうしてうまくいかないと思う？」と一緒に話をして、良くないところを指摘してもすぐには納得しないので、非常に時間はかかるけど一緒に考えるようにしている。
- ・違いを許容できる能力、例えば、考え方が違う。この人は違う。でも、それが許せないのではなくて、やはり世の中には様々な考えあるということが許容できる人の方が有利という気がする。例えば、何らかのサークルの中では、共通の楽しみはあるけれども、やはりその中には様々な人がいる。そういう体験をしている人は、自分自身を持っているというか、自分にはこういうところがあると認識していることで、違いを許容できることにつながるものと思う。
- ・「ありがとう」、「ごめんなさい」のような基本的な挨拶、人への頼み方、人に迷惑をかけないなど、基本的なソーシャルスキルが難しい人がある。本人は気づいていないだけなので、納得しない人もいるだろうが、トレーニングをすれば恐らく身につく。スキルとして教える機会が意外となかったのではないか。ハローワークだけでは限界があるので、このようなスキルを練習する場があるといい。本来は職場や様々な人の中で切磋琢磨するものだろうが、所属感がある場とか、失敗しても自分を受け入れてくれるみんながいるところがあるといいと思う。
- ・自己肯定感やソーシャルスキルにつながる機会として、発達障害の方に関して言うと、得意な能力を伸ばしてあげる体験、例えばプログラミングが得意とかならそれでもいい

し、ゲームだったら負けないとかそれでもいいので、そこで自信をつけた体験、そして SST での対人スキル練習かと思う。

(イ) コミュニケーションの力について

- ・企業が求めるコミュニケーション能力の意味で考えると、自分の考えをまとめて言葉にして人前で話す力というところと、相手の意図を読み取る力、面接の場でいえば質問の意図を読み取る力だと思う。自分の考えに気づいてまとめ、言葉にして、人前で話すプロセス — これらに対応して、日記を書いて自分の気持ちに気づき、自分の考えを人前で発表して、そこでよいフィードバックをもらえる機会があるといい。

(ウ) D-A 氏から出された主なキーワード

自己肯定感、人に迷惑をかけないだけのソーシャルスキルについて、スキルトレーニングだけでなく、自分自身を認めてもらい、他者との違いを認識し、自分の考えを人前で話せるような、様々な人と共有できる場があること。

[D-B 氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・まず、自己肯定感が一番必要なと思う。自己効力感ということでもいい。自分はこれまでやってこられたのだから、この先もきっとやれるだろうという、根拠のない自信のようなもの。自分は成長できるという可能性を感じていること。就職活動でも、根拠のない自信を持っている人の方が結構成功している。
- ・根拠のない自信をもって先に進める人は、過去に何か失敗しても受け入れられた経験があるとか、1 番ではなくても自分なりに満足したというか、ここまでやったという何かがある感じがする。
- ・子供のときに家庭の中で比較的会話が合った人、例えば勉強ができたとかでなくても、あなたのいいところはここだよねみたいに言ってもらえた人は割と根拠のない自信を持っていると感じる。そういう人の話には、よく母親の話が出てくる。
- ・肯定感をなくしてしまった経緯は色々だろうが、なるべく過去のことではなくて、これから自己肯定感を持っていけるような機会を持つとか、サポートをすることによって自己肯定感（セルフエスティーム）を持つことは可能ではないかと思う。
- ・未知のことであっても。例えば、前に上手くできなかつたから今度もどうせ駄目だと思ってしまうのでなく、もしかして今度やったら上手くいくかもしれない、又はどうしたら上手くできるかという発想に変えられるといい。

(イ) コミュニケーションの力について

- ・コミュニケーション力 — ただ話すだけではなくて、聞き取る力、感じる力、発信する力 — この相互のやりとりのバランスの悪い人が結構多く、そういう人はどうしてもうまくいかなくて自己肯定感が下がってしまうこともあると思う。だから、言語、非言語

を問わず、聞く力、話す力、又は双方のバランス、その力をつけることが必要と思う。

- ・グループワークで全員が意見を出し合って話し合ってもらう時、孤立しがちな人は、一方的にしゃべってしまう、周りが見えなくなってしまうタイプと、傷つきやすいというか、別に攻撃されているわけでないのに、みんなが思わしくない反応をすると、すぐ引っ込めてしまい、そこで言えなくなってしまうタイプ。特に否定されたわけではないが、とにかく意見を言えない、言わない、そういう人はグループワークで孤立してしまい、余りグループワークを好まないという感じがある。
- ・情報の発信だけではなく、聞き取る力も乏しい、相手が言っていることを理解する力も乏しい人もいる。就職が何とか決まってもすぐにやめてしまい。相談に来ると、何か怒っているように聞こえてしまう。よくよく落ちついて聞いてみると、会社からの説明が理解できなくて、どうしていいかわからないし、自分の思っていることも言えなくて、その状況に対して怒っているというより、そこで困っているのだらうと感じた。
- ・グループワークでは、全然意見を言わない人には、話を振って話に参加させていくようにすることを意識している。よくできている人が褒められるのを見て頑張ろうとする人もいる。ただ、この取組は4日間で終わるので、その後はSST(Social Skill Training)のようなことを施す他機関を紹介している。雑談はどのようにしたらいいのかということゲーム形式に実践するワークに参加して、段階を踏んでいくことで、もっとできるという自覚が出てくる訓練があるといいと思っている。ただ、そこに参加するだけで終わってしまわないよう、そのセミナーの主催者と連携して、個々にサポートを続けていく必要はあるだろう。
- ・就業した人向けに雑談力をつけようというワークを開催したこともある。日常でみんなが興味を持ちそうなコミュニケーションを簡単なゲーム形式で。会社での残業の断り方とか、ラインの返し方のように、皆さんが困るようなことを題材にしたセミナーがあってもいいと思う。
- ・コミュニケーションには状況を客観視できるとか、把握できる力も必要と思う。苦手な人は、自分の感覚や目線から出られない人が多い感じがする。そして、関心の範囲がすごく狭くて、相手の言っていることが自分に関心のないことだと、2語で続けろと言われても、多分続かなくなる。人と会話がかみ合わなくなったり、情報の交換ができなくなったりして、人と話すこと、かかわることに必要性を感じなくなって、孤立してしまうのではないかと思う。

(ウ) D-B氏から出された主なキーワード

自己肯定感、効力感、根拠のない自信、受け入れられた経験、どうしたら上手くできるかという発想、聞き取る、感じる、発信する、孤立しがちな人、ソーシャルスキルトレーニング、雑談力、状況を客観視、把握する力

[D-C 氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・まずは、人に聞くというか、人に相談する力。窓口に来る人は、すぐに就職しようという気持ちはあるけれども、スキルとか何かしらかが不足しているとか、今までの働き方が本当に自分に合っているのか、ということのぼんやりとした危機感を持っている人が多いので、就業訓練を受けるだけでなく、自身の仕事に対する価値観を整理しなければならない場合が生じる。相談に来た時に、「ちょっとわからないんだけど」という一言が出るか出ないかというのは非常に大きい。換言すると人に質問する、尋ねる力ということになる。
- ・人に質問しようとする、こんなことを相談していいのか、どういう言葉や表現で聞いたら会話が成立するのかというマインドが生じる。自分自身が今、何をしてもらいたいかをうまく発信する力とともに、失敗してもいい場所というか、表現したことを相手方が否定しない、拒否しない土壌がないと難しい。「何を言ってるの」とか、「こう言っちゃ駄目でしょう」と言われてしまうと、すごく生きづらくなる。何でそういうふう考えたのか、何でそう思ったのかと、受け手側も聞く力を持つておく必要はあると思う。
- ・人は失敗しないわけがないので、本人の中に失敗してもいいやと思える力も必要と思う。例えばグループワークで、「ここが駄目」と言われるのはでなく、「これはこれで良いが、もう少しこういうことを考えておくといい」と、お互いに出し合って話せる場ができるといい。そこでは失敗してもいい、上手いかななくても初めてなので。何回となく工夫を重ねて取り組んでみることで、自分の中で形ができる。そういうのがあれば非常に有り難い。

(イ) コミュニケーションの力について

- ・人に尋ねる力とともに、話を聞く力も必要。様々な世代・年齢幅とつきあうこと、すなわち、20代だと20代、30代前後の人ばかりではなくて、自分の下と上での世代の人たちには、いろいろな価値観があることを知ることができる場を持つことも非常に大事だと思う。「いろんな世代、いろんな考え方があっていいのだよ。だから、あなたも失敗するかもしれないし、あなたの価値観も大事だよ。そして、あなたの価値観が大事なから私の価値観も大事にしてね」みたいな感じのところ。
- ・「私が何をしたいのか」、「私はどう感じているのか」、「私はどう考えているのか」といった「アイ・ステートメント」を日本語ではしなくて済んでいたのだが、今日では、その文脈や背景を読み取る力が弱くなってきていると思う。その分、「私は」という、いわゆるアイ・ステートメントを言う練習も必要だし、それを言うことで相手の話も聞けるようになってくるとも思う。
※「アイ・ステートメント」 各自が自らの考えをまとめ、議論のために提案する思考と発言の基礎スキル。

(ウ) D-C 氏から出された主なキーワード

人に聞く、相談する、質問する、尋ねる、否定しない、聞く力、失敗してもいい、何回と

なく工夫，様々な世代・年齢幅，アイ・ステートメント

【D-D 氏】

（ア）社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・就職活動でうまくいっている人を見ていて大事だと思うのは，自己肯定感があることと，好奇心，積極性，勇気。この四つは割と就職がうまくいっている人が共通して持っていると感じる。
- ・相談に来る人に会っていると，間違った認識や認知に捉えられて，自分のことを肯定できないでいる人が数多く見られる。例えば，大学を中退していることで，「もう中退している自分は就職先なんかありませんよね」というような感じで。それは，家族や周囲から押しつけられた価値観かもしれないが，その情報が植えつけられて，それが正しいかどうかというのを確かめることもなく，間違っただけで認知してしまっている。また，そういう人に共通しているのが，自分の意見を持っていないということ。自分の意見や考えがなかなかない中で，他人の価値観とか意見に流されてしまっているように思う。
- ・ちょっとでも好奇心を持っていると，イベントの開催への参加を勧めると「何か行ってみよう」とかの興味を示す。それが就職に直接つながらなくても，行動の原動力になったり，何かにつながっていくきっかけになっていくことが結構ある。同時に，知らないものを学びに行ったり，知らない人の中の環境に身を置くには。そこに一歩踏み出せるための勇気が必要なところかとも思う。
- ・ハローワークでのセミナーや職業体験に少しでも参加する時，どこかで肯定してくれる瞬間が必ず来るはず。ハローワークのジョブクラブは4日間かけての就職塾ではあるが，裏のテーマにしているのが，4日間を通して自己肯定感を上げること。自分がマイナスに捉えている短所を，リフレーミングを使って長所に言い換えることや，自分の経験をマイナスに捉えている人の例を見て，この人の中にどんないい点があるか探してもらうことをしている。本人以外の人にはマイナスの経歴の中にも，肯定できるものを探せたりするものなので。
- ・個性が出てかまわないので，グループワークの中で，自分が果たすべき役割とか，自分が一番心地よくできる役割，意見を出すだけじゃなくて，それを書きとめたり，例えば時間管理をきちんとする係だったり，自分が時間の管理とかタイムマネジメントが得意であれば，それを集団の中で自分ができる力として発揮すればいいし，それに気づいてもらえるといいと思っている。全員と同じことができなくても，自分の強みとか，活動の中で自分が得意な部分，集団の中でこれが得意だと，意見を出すのは得意じゃないけど，しっかり聞くことはできて，話しやすい雰囲気づくりには参加できるとか，そういった何か自分の力に気づいてもらえるようにしている。
- ・地域のものに参加してみるのもいいことと思う。就職した経験がないことで困っている人には，「地域のボランティアとか，そういうのに参加してみたらどうですか」と，相談ではアドバイスしている。一度も就職したことがない，引きこもっていた，ほとんど30

歳近くまでアルバイト経験ないという人が、いきなり正社員で活動するのは本人にとって心身への負担が大きい。何かボランティアとか、ごみ拾いでもいいので、そこで人とかかわりができたり、何かやって喜んでもらうことで、自分の中に少し肯定感や、やってよかったという何かが生まれたいと思っている。

(イ) コミュニケーションの力について

- ・相手に興味を持つとか、相手を理解したいと思うこと。コミュニケーションの中でも非言語の部分は結構大事だなと思っている、真横を向いて、腕組みとか足組みをして、全く自分の方を向いてくれないで反応してくれないという聞き方と、もう一つは対面して、笑顔とか相づちとかうなずきとか、そういったものを含めて人に話を聞いてもらう二つのパターンを体験してもらう。細かいニュアンスとか、自分の話を本当に受けとめてくれているかというのは、非言語の表情の部分が大きいので、どうしてもネットとかではなく、直に人とかかわってほしいと思っている。
- ・コミュニケーションの力がそれほど高くない人が、いきなり、「いろいろなことをお話ししてください」と言われても、大体の方が伝え方を知らないし、お話しすること自体が不得手の人が多いので、そういう方と接するのであれば、できる限り理解ができるようになってからの方がいいと考え、聞く方を先に取り組みんでもらうようにしている。聞けるような雰囲気をつくってから、次のステップとして伝える方に取り組みんでもらい、伝えたものをどう聞くかというところもセットで理解してもらう形にしている。
- ・伝える力の部分でも、非言語の部分が非常に大きくて、同じ内容を伝えるのでも、笑顔で伝えるとか、声のトーンとかも関係してくる。それに加え、ジョブクラブでは、言いにくいことを伝える時に「申し訳ございませんが」を付けて、クッション言葉を使って柔らかく伝える練習をしている。様々な場面で学んでいくことで、最初はぎこちなくても、だんだんそれを付けるのが自然になってくれば、その人のものになってくるものと思っている。

(ウ) D-D 氏から出された主なキーワード

自己肯定感、好奇心、積極性、勇気、他人の価値観、肯定、リフレーミング、自分の力に気付く、地域への参加、ボランティア、非言語、人と関わる、聞き方、クッション言葉

[D-E 氏]

(ア) 社会的な活動に参加する上で必要な成人の能力について

- ・きっかけがあれば、誰もが心理的、精神的な病気になるけれども、育った環境がすごく大きな要因になる。母親や父親から聞いたり、友人から聞いたり繰り返される言葉がマイナス的なものだと分かれ道になってしまうのかなと思っている。もう一つには、これまで出会った、そばにいた人がすごく大きいと思う。たまたまその時に出会ったたった一つの言葉で救われたり、より落ち込んで帰ったり、そこが非常に大きな分かれ道ではないかとすごく感じている。

- ・どんなことでもチャレンジしていくこと。スモールステップで、その人の今ある環境の中で、できそうなことからやっていくということを非常に大事にしている。わからないこと、疑問に感じていることを全て出してもらって、一つ一つ丁寧にやって、今までできたことを更にできるようにしている。
- ・アルバイトの経験も、ボランティアの経験もないとなると、人間関係が希薄になっていく。自己肯定感にしても人間関係からいろいろなものを学ぶことが多く、「すごいね」と言ってくれる人も必ずいるはずなので、人間関係を重視して、いろいろな人とかかわっていける場を提供することが必要と思う。
- ・挨拶ができること、友好的な雰囲気を出せるかとか、A という質問に対しての答えを返せるかとかの職業準備性が整っていることが必要。また、日常生活をきちんと送れることは、もっと大事なことだと思う。— 風呂に入ること、歯磨きをすること、パジャマに着がえて寝ること、「ごめんなさい」や「ありがとう」が言えること、金銭管理ができること、夜早く寝て朝早く起きること。

(イ) コミュニケーションの力について

- ・立て板に水のごとく話すことではなく、じっくり話を聞く姿勢を持っている人や「すごいね」と素直に共鳴できる、共感的理解ができるような人もコミュニケーション力があると思っている。傾聴力、受容の気持ち、そして共感できること。この三つをほどよくバランス的に持っているのが、コミュニケーション力と思っている。ただうなずいて、そうだねと思ったら口に出して言うだけでいい。難しく捉えるのでなく、簡単なことだと思うことがすごく大事。「そんなふうに考えるよりも、こうやって思うと楽にならない？」という感じで、例えで持っていくのがいいのかと思っている。

(ウ) D-E 氏から出された主なキーワード

身近な人の言葉、チャレンジ、人と関わっていく、職業準備性、傾聴、受容、共感

(手塚 健郎)

(5) -1 大学、高等学校における地域と連携・協働したキャリア教育プログラム

にみられる学習スタイルと成人スキル—大学編—

本事例調査は、プロジェクト研究の狙いの一つである高等教育領域における「職業教育・訓練も含めた成人学習の機会」「学習成果が『公共の利益』につながる成人学習の機会」の一つとして、大学等の地域創生・経済進歩及び社会進歩のための人材育成事業の一環である「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（通称COC+）」を取り上げ、その事業が目標とする学習成果において、社会活動、社会的成果につながる成人スキルがどのような能力として捉えられているのか、またそうしたスキルはどのような学習成果を意図した学習プログラムによって達成されるのかなどについて明らかにすることを目的として実施された。

教育プログラムの特徴にみる「必要なスキル」の二つの側面

本調査対象の教育プログラムの特徴としては、方法として、問題解決型の学習（PBL, Problem-Based Learning）の手法を多用していること、その教育目標として、学生を地域再生人材として、すなわち地域再生のために活躍が期待される人材として育成するということに加え、そうした学生が地域に定着することを最大の目標に掲げていることがあげられる。つまり、能力育成ということのみならず、学生の進路の問題として、当該教育プログラムが重視されている。

そのため、この教育プログラムでは、いわゆる一般的な地域課題を解決する能力が重要であり、そうした能力の育成を行う一方で、そうした能力の向上が地域定着という目標に相反する可能性が高いというデータから「地域を志向する力」が必要であると認識されていた。

実は、実践的なスキルの前にもう一個課題があるんじゃないかなというのが現在わかってきております。最終的な目標が地元定着なものですから、地元定着を主語にして、地元定着に能力がどういう関わりがあるかと。育てる前に。そうすると、例えば、能力が高まることによって、むしろ県外に出ていく可能性もある。とすると、地域課題を解決する能力を育てることは、果たして地域定着につながるのかと言われると、実はこれはどうもそうならないんじゃないかというようなデータも出てきてまして、そうすると、能力を育てると同時に地域に対する愛着ですとか、地域を志向する力を育てる必要があるんじゃないかということです。

したがって、本稿では、(ア) 地域再生人材として必要な能力と、(イ) 地域定着を志向する力の二つの側面から、当該プログラムで重視されている地域に必要とされる成人スキルについて考察する。さらに、そうした能力をどのように評価していくのかについて、当該教育プログラムでの学習成果として何をどのように評価しているのか、(ウ) 能力の評価及び能力内容の提示方法について考察する。

(ア) -1 地域再生人材として必要な能力

地域再生に活躍する人材に必要な能力として、一般的には「地域課題解決能力」があげられるが、当該事業の実行を通して、そうした実践的なスキルの前に、もっと重要な「内発的な動機づけ」に関わるということが明らかになったという。

そこで繰り返し強調されていたのが二つのこと、「世の中がどう変わっていくのかという『共通価値』を持つ」ということと、フィージビリティ（実行可能性）のノウハウではなく、

「自分たちの地域は自分たちで変えていくという意識がある」ということである。

どういう形の人材が地域にとって必要かというのはずっと見てきていたんですけど、従来だと、コンサルタントの方とかいろいろな方々がいて、その人たちに何か新しい人材だとか知見をもらって、地域の人たちはそのまねをすればよかったら怒られちゃうんですけど、という形で動いてきた。だけど、そういう形だとやっぱり地域が動けない。じゃあ、地域をどうしていくのかというので見てくると、どうも自分たちの地域は自分たちで変えていく、それも、自分たちで学んで自分たちで動かしていく、そのあたりがやっぱりシンクロしているんですよ。なので、我々がこうやっているのは、地域の企業の価値というか、経営学でCSVというんですけど、共通価値を持っていて地域の課題を解決するような形でビジネス転換していこうと・・・

ただ、そんなに難しいことではなくて、厚労省さんがやっているような形の職業訓練、何パターンかあるんですけど、フィージビリティスタディといって、どうやって事業収支計画を立てるかとか、どうやってマーケティング上の何かをしていくのか、そういうノウハウ部分ではなくて、もっと根幹的な、地域への意識、マインド、その部分を変えるとどうも地域の人たちが自分たちで動き出せるということがちょっとわかりつつある。

(ア) -2 地域再生人材として必要な能力の育成方法

育成の方法として、「地域に関わる」活動への内発的動機付けについては、地域に出たり、地域の人とより関わられるようにしたりしていくことで地域に対する思いが強まり、その思いが「内発的動機付け」になるという。

そうした取組の一つとして、授業では学生のロールモデルになるような人に登壇してもらい、自分のことを話してもらう方法が効果的であると言う。

育てたい人材像自体は文章化できるんですけど、じゃあ、その文章から具体的な人物像がイメージできるかというところとちょっと距離があって、授業の中でやっているのは、学生がこんなふうになりたいと思えるような人、つまり、地域再生のために活躍している人、僕らの考えている人材像に近い方で、その思いとか考えとかが伝わるような人をどうやって引っ張ってきて登壇してもらおうかがむしろ大きなテーマになっていますね。人材像は大きくはあるんですけども、むしろそれを単純に伝えても伝わらないと。それをどう伝えるかというところで。最初のころは、実は自治体の皆さんにそれぞれの町の課題とか取組状況を話してもらうことが多かったんですけど、学生の意識はそんなに変わらなくてですね・・・

例えば、ソーシャルビジネスとして、自分のなりわいとして取り組んでいますとか、それこそ、公務員なんだけど仕事としてやっているんじゃないで、もうそこにしっかり気持ちを入れてやっていらっしゃる方、そういう方に話してもらうことで、学生がどうも自分ごととして考えられるようになっていく。そういった中身のところで考える必要があるなど。

更に、「自分たちの地域は自分たちで変えていくという意識」を育成するためには、小さくてもよいので、「直接的にプロジェクトを動かすこと」「必ず動く」ことが重要であるという。そして、そこではどのような能力が身についたかということよりも、どのくらいプロジェク

トを動かしたのか、「稼働率」を評価していくことが大切だとする。

そうしたことは、地域再生の活動全体に言えることであり、「一人一つずつのプロジェクトにすると地域ごと変革し始める」のだと言う。

(ア) -3 地域再生人材育成の学習成果

教育プログラムの学習成果として、学生の「意識変革」がどのように起こっているかについて、経年変化のデータがとられている。学生たちは、前述のような育成方法による学習活動を通して、そもそも働くということについての意識にも変化が現れるという。

それと、非常に興味深いと思うのは、例えば、それまで企業規模だとか、あるいは給料は幾らとか言っていたような学生が、町の中の小規模な事業者のああいう仕事もやってみたいと言い出すようになると、多分、彼ら、彼女らの中で何かが変わっていて、自分が働くということに対しての方向性を少し自分で考えるとか。

例えば、給料が高いところがいいとか福利厚生がいいとか、アンケートをとって調べてみると、どうも自分の中に確固とした方向性がない。じゃあ、どんな理由で会社を選ぶかといったら、理由がないので、身近にあるわかりやすい有名なところとかお給料が高ければいいやとか、本気でそう思っているかというかどうかどうもそうじゃなくて、要は見つからないわけですね。そうすると、何か彼らが、彼女たちの目指す方向性のヒントを見つけるような場にはなっているような気がします。

(イ) -1 地域定着を志向する力

地域定着を志向する力としてあげられたのは、「地域についての理解(知識)」、「地域愛(地域を愛する態度)」である。ここでの「地域についての理解」とは、単に地域の様子を知ることか、文化を知ることではなく、その地域が「生活していくのが非常に厳しい地域で、その中で地元の人たちというのはどうやって今の生活環境とか文化を築いていったのか、そういう自然と向き合うことの難しさみたいなものを学生に感じてほしい」というものであるという。

(イ) -2 地域定着を志向する力の育成方法

こうした力を育成する科目として、教養教育が重要だと捉えられており、地域学、産業観光学ライフプランなどの科目が提供されている。教授法には、地域の課題について解決策を提案するなどのプロジェクト型学習(PBL, Project Based Learning)や、フィールドワークの手法が多用されている。

(イ) -3 地域定着を志向する力の育成による学習成果

上記のような科目における学習成果として、授業の初めの段階では、自己実現というのは大都市の企業やブランド力のある企業でできるというような学生の意識が、授業の最終段階では、「自己実現するならば、地域創生をすとか地域に関わるんだ」という意識へと、統計的に有意に変化したことがあげられるという。

(ウ) 能力の評価、能力内容の提示方法について

事業の教育プログラムとしては、担当理事名での「活動証明書」を発行している。これは、

学生が実際にどのような活動を行ったのか、活動の内容を証明するというものである。当初はルーブリックによる能力評価基準の作成とその基準に基づく点数化された評価方法も検討していたが、企業などでの採用という話とマッチしないことから、違うアプローチをとることにしたという。具体的に、例えば、コミュニケーション能力のような能力別の評価も考えられるが、次の説明にあるように、教育プログラムでの学習目標としてのコミュニケーション能力と、企業などが採用する際に求めるコミュニケーション能力には違いがあり、点数化して提示することが困難であるという。

これは企業の方とも話をしたんですけど、例えば、「コミュニケーション能力を求めています」と言われて「この学生はコミュニケーション能力が4.5です」と言ったときに、じゃあ、果たして企業の人がある能力4.5の中身がわかるのかというと、「いや、わからんからそれではちょっと」と。ところが、大学側としては、例えば4.5の評価を出すために相当な時間をかけて、データを入力して、数字を集計してようやく4.5と出しているのに、それじゃあ、と言われるとちょっと・・・

そういう意味では、そこにこだわるのをやめて、この大学の場合には、この学生はどういう活動をしましたよという、活動証明書というのを出しています。その活動証明書に基づいて、学生には、例えば就活の時に自分が何をしたか、振り返って説明をなさいと・・・

他大学のヒアリングにも行ってきたんですけど、実はルーブリックをつくって能力評価をして採用とリンクさせようだとかしてらっしゃるところも多いんですけど、なかなか苦戦してらっしゃって。そうやって自分のところでも話をしていくと、どうもただ単に能力評価で分類することが、多分いろんな形で、例えば、能力の到達度を見たりするときには有効なんだろうけども、いざ採用という話になるとちょっと難しいということで、ちょっと違うアプローチになっています。

この活動内容を証明するというアプローチは、能力評価についてホリスティックなアプローチであると言える。同時に、コミュニケーション能力のような「汎用的」な能力について学術的な観点からの評価が、実際の仕事の状況において必要とされるニーズベースの能力の評価と必ずしも一致しないという課題があることを示している。

まとめ

本調査による知見として、次のようなことがあげられる。

第1に、成人が主体的に地域などに関わりを持ちながら活動を進めていくために必要なスキルは、実践的かつ汎用的なスキルとしての課題解決能力やコミュニケーション能力のような「スキル」として明確化が容易なスキルの範疇（はんちゅう）であるとしても、これを身につければよいというような能力として限定して明示することが難しいと捉えられていること。それらを標準化されたスキルとして評価しても、就職を始め仕事の場や活動の状況に当てはめたときの評価との間には、隔たりがあると見なされていること。

第2に、地域で活躍する人材には、そうした実践的で汎用性の高いスキルのみならず、より根本的な力として、ここでは「共通価値」と表現されている地域で活躍することへの「内発的な動機付け」があげられたこと。社会の変化について全体像を知り、自分が働くということについての方向性を「自分で」考えられることが重要であると捉えられていること。つ

まり、「自分の活動についての価値観の変革」、「マインドセット」が「根本的」なこととして重視されている。

第3に、地域についての知識理解という「教養」が、地域定着を志向する力、意識変革の基礎になると捉えられていること。そこでの「地域」ということについては、豊かな自然や文化という側面のみならず、厳しい状況の中で地域の人々がどのように生活や文化を築いてきたのかという歴史的事実や現実についての理解が含まれている。

これら三つの知見から見えてくることは、地域(地域の仕事)で活動するための能力というものについて検討する場合、いわゆる「コミュニケーション力」といった単一の「スキル」を中心に捉えるのではなく、学習者が行う「活動」又は「行動」を中心に、その活動を実現するための「価値観」やスキルの総合的な能力に注目する必要があるということである。このことは、OECDなどの国際機関における「コンピテンシー」についての議論の成果(4章参照)に通じるものであると言える。

なお、本調査では、当初の調査対象のほかに、COC プラスの事業を推進しているスタッフの方々御自身について必要と思われる能力についてもお聞きした。その能力としてあげられたのは、統計解析能力といったスキルの他に、考えながら行動できること、地域や企業と連携していくための「信頼の循環」を作れること、前述の能力にも揚げられた「共通価値」(経営学でいう「価値連鎖」)があること、そうした連携や共通価値の共有のための「相手の持っている認識など、表だってしてもらえない話を聞き出す力」や「何度ダメだしされても挫(くじ)けない打たれ強さ」、交渉能力であった。これらもまた、プロジェクト事業という課題を成し遂げるための「コンピテンシー」と言えるだろう。

キーワード：共通価値、意識変革、現状(地域)の理解、プロジェクトベースの活動、(活動の)稼働率、問題解決型学習(PBL)

(加藤 かおり)

(5) -2 大学、高等学校における地域と連携・協働したキャリア教育プログラム にみられる学習スタイルと成人スキルー高等学校編ー

高校教育プログラムの特徴

本調査対象の教育プログラムの特徴としては、大学編とその傾向はよく似ている。方法として、(ア) 問題解決型の学習 (PBL, Problem-Based Learning) の手法が多用されている点や、(イ) 地域再生のために活躍が期待される人材として育成することが、教育目標に掲げられている点などは、高等学校でも重視されている。

しかし一方で、大学教育プログラムのように、学生が地域に定着することを大きく目標に掲げているかといえば、高等学校ではそうした面は余り重視されていない。その代わりに、地域住民と高校生との活動が、地域住民の地域課題の見方や意識の仕方、参画意欲に変化をもたらす(ウ) まちづくり活動への広がり視野に入れたプログラムが考えられている点が特徴的だといえよう。

以下、3点の特徴を適切に表現しているヒアリング文をあげることでまとめとしたい。

(ア) 問題解決型の学習

うちへ来る子供たちの一番の課題というのは、いわゆる自己肯定感が低くて、主体性がなくて、協働が苦手で、チームで何かをやり遂げることもできないんですよ。仲良しのお友達のグループしか、経験したことがないんです。でも、社会へ出ると、チームのメンバーとお友達とは違うんですよ。チームというのは、いろんなところからミッションが与えられて、そのミッションを実行するために、あちこちの部署から集められて、その中で役割分担を決めて、そして、最善のパフォーマンスを出せる集団にならなきゃ、そこが問われるわけですよ。そういう活動ができないと、社会で活躍できないでしょ。なので、総合的な学習の時間を使って、何度も何度もチームで問題解決に取り組んでいます。

総合学習をふくむいろいろな活動でかなり意識しているところは、やはり地域に出して出会いを作るといって、学校の中だけで教えないということです。地域に出して、地域の大人と出会わせるし、地域の課題から問題意識というか、自分なりの問いを作りだす支援をしています。こういう実体験を伴う活動が、「ここ、こうなったらいいんじゃないか」とか、「もっとこうなったら良くなる」といった、それじゃまだ弱いんですが、でも彼らの問題意識を芽生えさせることにつながっていきます。この小さな芽をコーディネーターと一緒に膨らませて、実際に課題解決のアクションへとつなげる。その準備段階として、リサーチや人間関係づくり、それから、大体必ず彼らは失敗するので、慰めたり、その失敗からどう学ぶかを相談にのったり、何度もこのチャレンジを回していくような関わりというのを意識しています。

この町からちょっと南にあるところにいる高校生がある成果発表会のときに、(社会的活動の) プロジェクトをやったら国語の成績が上がりました、ということをおみんなの前ではっきり発表したんです。本人は偏差値が20上がりました、なんて言っていましたけど。(問題解決の学習を) やっているうち、何でこういうふうに伝える必要があるんだろうとか、どういう言い方をしたら納得してもらえよう、みたいな相手の意図や背景を知ろうとすることの重要性に気付いたらしく、深く考えながら文章を読むような、そういう態度が

変わったことが大きいって言っていて。実践の中から自分に足りない力、必要な知識みたいなものが分かるようになって、だから学ぶ意欲が高まって、最終的には認知スキルみたいな部分も上がっていったのかもしれないですね。

(イ) 地域再生に貢献できる地域の人材育成

うちの学校の子たちは、ほとんどこの県、なかでもこの地域に残る子が、圧倒的に多いという特徴があるんです。うちへに来ている子たちが、この県のローカルな人材となって、リーダーシップをとって、あちこちの地域で中堅どころになったり、地域の経済活動を支える仕事に就くんです。(中略) 当事者意識を持って、その地域の課題に正面から主体的に関わっていけるような子供たちを絶対に育成していかなくちゃいけない学校なんですよ、うちは。そういう意味もあって、この地域の課題探究という取組に着手したんです。

これまでこの高校はどんどん優秀な人材から、(大学進学という形で町の外に)人口輩出をし続ける機関だったんです。5、6年前まで、かなりそういう意識が強かったので、そういう価値基準を少し見直せるような取組を町全体でしていきたいという思いが、我々としてはありました。最初は、子供たちが自分なりの価値基準を持つためには、やはり地元の地域への愛着、誇りを育てないと、そういう所に目が向いていました。でもそれだけでは駄目、足りないってことを、ここ数年は意識し始めたんです。この町が育てたい人材は、地域の課題解決をできる子と、それに立ち向かえる子なんです。この町は地域課題が多いって特徴を持っている町なんです。だからこの町に残るんだったら、この町の仕組みや、課題に関心を持って、それに立ち向かえる方法や仲間づくりができ、それを面白いと思える子供に育てていかないと。

(ウ) まちづくり活動への広がり視野に入れたプログラム

この町の人口は1万人ぐらいなんですけど、120人ぐらいが集まってきて、高校生の(地域の課題を解決する活動について)発表を聞くというような取組を1年に1回やっています。そうすると、おばあちゃんとかが、こんなに高校生が頑張っているなら私も何かやりたいというふうに言ってくださって、地域の方々のプロジェクトが立ち上がっていくんです。高校生たちの小さな思いから始まっている社会参画の活動に触発されて、地域の大人たちが、じゃ俺も俺もというふうになって。その地域の変化に高校生たちがまた励まされたり、助けられたりして…というように、(地域の社会的)活動が循環するような取組ができています。

チャレンジしている高校生の姿に地域の大人が会えると、(高校生は)勝手に地域で好きなことをやっているだけのことなんですけど、不思議に、「自分は何をチャレンジできているのか」、というふうに振り返ったり、今の生活を思い直したりと、大人が影響を受けますよ。多分、若い高校生の姿って、大人にはグッとくる魅力があるだろうな、という気がします。こうした意識の高い高校生を地域の外にたくさん出すと、地域の大人も動きだすんです。そういう大人が自分の地域の問題を振り返るきっかけづくりとしても、(高校生のキャリア教育の)活動は役立っているんです。

(志々田 まなみ)

2節 テキストマイニングによる学習スタイルと成人スキルの特徴

(1) 出現度から見た社会的活動の特徴

総抽出語数 32,005 語の中で、出現の頻度が 100 回以上の語の一覧を示したのが、次ページの図 2-1 である。なお、類語としてまとめられそうなものについては、前後の文脈を確認しながら整理し、合体させた。類語としてまとめた言葉は丸括弧内に表示した。次項において活動の大まかな取り組み方(学習スタイル)について分析していく前に、出現度が 800 回以上の特によく会話の中に登場した上位三つについて、簡単に使われた傾向を述べてみたい。

全体の中で飛び抜けて多く使われていた語が「地域(御近所, まち, 町内, 小学校区)(1,098 回)であった。次点と比べると 200 回以上の差がある。地域という言葉そのものが指し示す範囲は曖昧ではあるが、「町会(自治会)区」や「小学校区」という表現に言い換えられている箇所も多く、社会的活動で想定される地域の姿は、比較的小さな生活圏であることが読み取れる。例えば以下のような発言である。

ここは小さな範囲に町会が三つもあるんですよ。でもほんのちょっと隣には町会がなかったり、最近なくなっところもあって、穴あきのようになっているんです。何だか地域がばらばらな状況だになって。ですから、近場の町会の方々を運営メンバーに引き込んで、ひとまず地域活動をやろうってことで始めたんです。

例えば雪が降って積もったとします。(中略)近所の誰かが雪かきを始めると、後々気まずいからいやいやながらも、みんな出てくるもんですよ。最初は「やあ、随分降りましたね」なんて会話から、「このまま置いておくとすぐ固くなっちゃうんですね」とか世間話しているうちに、「あそこはお年寄り世帯だから、ついでに雪かきしておいてあげましょうか」なんて親切心が生まれるんです。そうやって結局、何軒も家の前の雪が自然ときれいになって、地域全体の雪かきができちゃう。地域づくり、まちづくりの原型って、こういう顔の見える人同士の活動だって思うんですよ。

次に多いのが「子供」(866 回)であり、社会的活動で取り上げられた話題の中で、被調査者自身の子育て中の経験が語られることが多い傾向が見られた。細かく見ていくと、8 番目にあがっている「親」(父, 母, PTA, 親父)とセットで出されることが多く、さらにこの「親」という言葉については、出現度は 100 回以下ではあるが「障害(知的障害, 発達障害)」(90 回)などの用語と同時に出現する傾向も見られた。ここから社会的活動において、親としての視点が重視されていることがよくわかる。例えば次のような発言である。

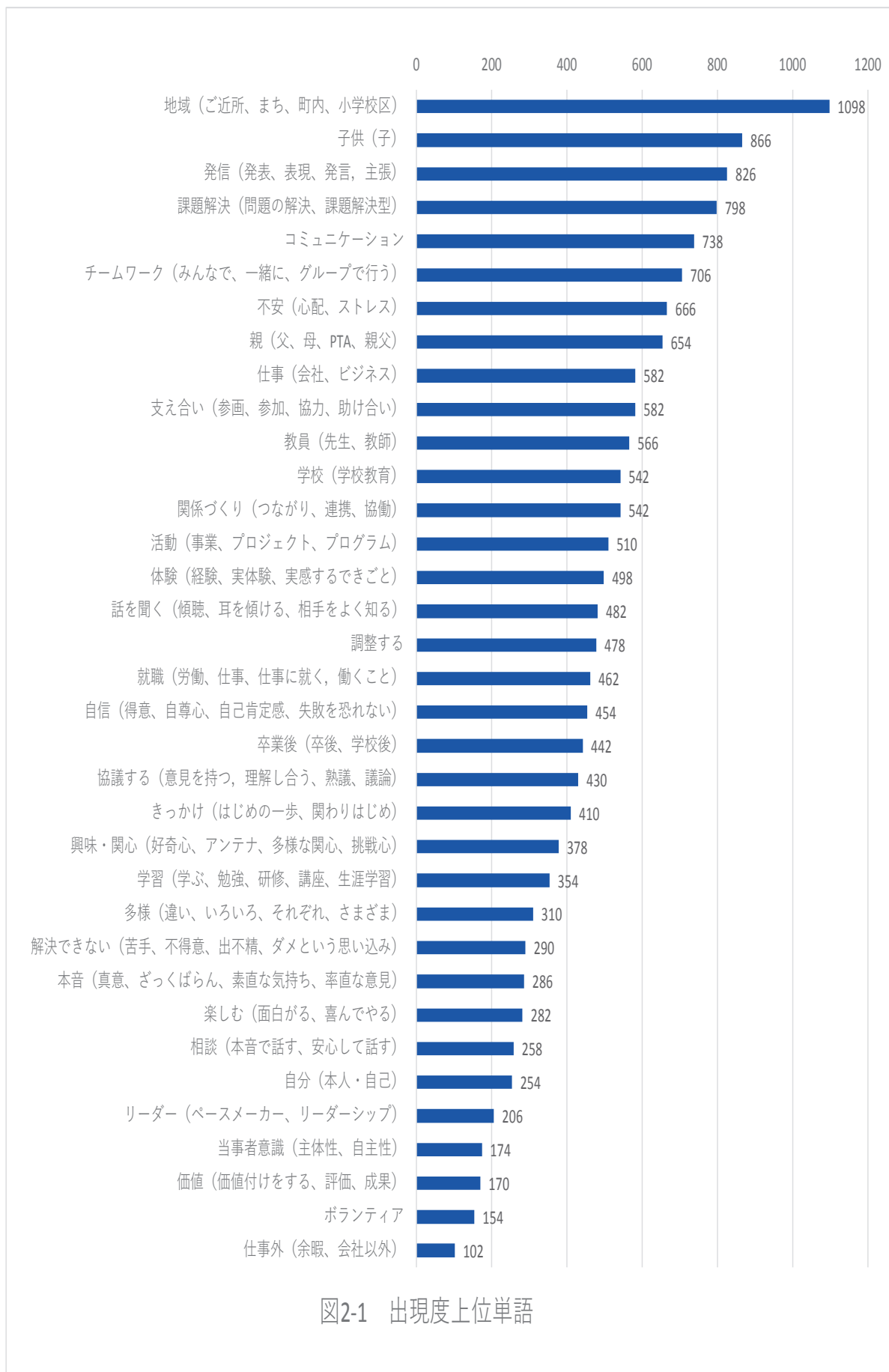


図2-1 出現度上位単語

自分の家庭や自分以外の人に目を向けるきっかけとなったのは、PTAの活動なんです。
(中略) PTAの会長を引き受けたときに学校で事故があって。そのことを通して、親も学校も、ぎくしゃくしましてね。相入れないものが、学校と親と教育委員会、あるいは学校と教育委員会の間に見えてきたときに、これって、このままじゃいけないんじゃないかというふうに自分の中で思ったのが、活動する大きなきっかけになったんだと、今になって思います。

うちの子は知的障害があって、少しゆっくり成長していくタイプなんです。18歳で特別支援学校の高等部を終えた後にすぐ社会に出ていくということを考えたとき、我が子の状況を考えると、社会に出るにはもう少し学ぶ機会が必要だろうな、と考えました。いわゆる高等教育の機会はほとんどないですから、何らかのそういう機会、集まる場をつくれなにかという思いから、今の活動を始めました。

三番目に多いのが、「発信（発表、表現、発言、主張）」（798回）といった、自分の活動を発信することや、自分の想いや意見を他者に伝える行為の重要性が指摘されることが多かった。対の行為とは必ずしもいえないが、16位の「話を聞く（傾聴、耳を傾ける、相手をよく知る）」（482回）という受信に関わる語と比較すると約1.6倍多く出されており、重視されている傾向が読み取れる。ただし、声高に自己主張をすとか、相手を説得するような発信ではなく、正直な気持ちを吐露したり、相手に自分や自分のやろうとすることをわかりやすく伝え、理解を求めるための言葉のやりとりといった様子が多く見られた。例えば、以下のような発言である。

おしゃべりに徹しようということで、ここでサロンを続けてきました。交流の場だからってことで、何か話そうとしても最初はなかなか難しくてね。そんな頃、自然発生的に折り紙やら手芸やら、それぞれ自分の得意な手仕事を勝手にしながら、ポツリポツリと話をし始めると、本音で語り合えるような時間が少しずつ持てるようになったんです。多分、教えてもらったり、教えたりって関係がよかったですよね。いつの間にか、いつもサロンのテーブルはワイワイとおしゃべりできる空間になっていました。こういうのって、多世代交流の場って言えるんじゃないのかな。ほかに、ちょっと障害のあるお子さんをもつお母さんがね、子供を連れてくるようになって。テーブルで折り紙を教えてもらっている間に、地域の他の人や、子育て中のお母さんと笑顔で話せるようになってたりもして。ちょうどいい関係づくりが、このサロンで作れている気がします。

1人で活動するのはあまり社会参加にはならないわけなので、2人とか何人かの方々とかわりの中で活動していくということになると、やはり他者とつながるための力が大事で。そのためには、そんなに上手な言葉じゃなくてもいいけれど、言葉に出さないと。一つ一つの活動をわかりやすく相手に示したり、自分の思いを理解してもらって仲間として引きつけるために、話すことは大切だと思います。

(2) フォーカス分析から見た学習スタイルの五つの特徴

5分野・25ケースのヒアリングにおいて、共通して話題として取り上げられるような活動内容を大まかに把握するため、出現度を横軸に、その出現度の多い語とつながりの強さを示す結束度を縦軸にとった「フォーカス分析」を行った。こうした分析は、出現度だけでなくそれと強く関連付けて語られている言葉に注目することもできるため、よく持ち出された話題の概要を端的につかむのに適している。

図2-2はその結果のうち、出現度の高い語(50回以上)と、それに強い結びつきが見られた語を絞って、表示したものである。分析の結果、社会的活動として取り組まれている活動には、大きく五つの学習スタイルがあることが分析できた。

最も典型的なスタイルが、図2-2内右上(ア)であり、出現量が最も多かった「地域」というキーワードを中心とし、「自分で」、「できる」、「きっかけ」という語と強く結びつき合っていた。前述した通り、ここでいう地域とは比較的小さな範囲の地区であり、地域で自分のできそうなことを見つけるためのきっかけづくりを狙いとした活動が展開されていることがわかる。他の4群とは縦軸、横軸ともに飛びぬけていることから、量的にも、質的にもこうした狙いを志向する社会的活動が、5分野のどこでも展開される傾向が強いことも読み取ることができる。例えば、以下のような発言である。

チャレンジしている高校生の姿に地域の大人が会うと、(高校生は)勝手に地域で好きなことをやっているだけのことなんですけど、不思議に、「自分は何をチャレンジできているのか」というふうに振り返ったり、今の生活を思い直したりと、大人が影響を受けるんですよ。多分、若い高校生の姿って、大人にはグッとくる魅力があるだろうな、という気がします。こうした意識の高い高校生を地域の外にたくさん出すと、地域の大人も動きだすんです。そういう大人が自分の地域の問題を振り返るきっかけづくりとしても、(高校生のキャリア教育の)活動は役立っているんです。

何か自分たちの生活、身の回りにあるものって、自分たちで変えていける、自分たちでつくっていけるものだって感覚を持つことって、社会の中でどうしても必要なスキルなんじゃないんでしょうか。そのためには、自分たちの身近な、小さくてもいいからそういう問題をきっかけにして、向き合う機会が必要だって気がします。テーマは何だっていい。

その次に強く関連付けられて語られている活動の特徴を示す語群は、「子供」を中心とした、「親」、「学校」、「支え合い」、「不安」、「解決できない」、「関係づくり」、「社会人」、「就職」、で構成され、図内では中央上部の位置(イ)に当たる。子供をもつ親が直面する不安や解決できない課題を共に支えあう関係づくりや、就職して社会人となる不安を抱える若者を支える関係づくりなど、同じ不安や課題を抱える者同士のネットワークづくりの取組が浮かび上がる。また、(イ)は(ア)と同水準の高い結束度にあり、次に述べる(ウ)よりは活動内で強く意図される学習スタイルであることが分かる。

(社会的活動の重要性について) どうやっても全く響かない人は一定量ずっといるとは思いますが、打てば響く層にどうアプローチするか、ということはすごく大事だと思います。(中略) うまくいっているケースなんかを見ると、特に子育て世代が多いですね。子供のことがきっかけになって、社会的活動に巻き込めるケースは多いですね。自分のた

めならやらないけど子供のためならって、自分一人じゃできないけど親同士の支え合いなら、って重い腰が上がるというか。

親の過干渉とか心配症とか、子供自身も失敗を恐れ過ぎているとか、こういう最近の傾向の後ろには、必ず不安があるんです。家庭生活や社会生活に不安があると、誰しもチャレンジできなくなってしまう。当然のことなのに。人によって、週に5日働けていないってこと、あるいは全く働けていないことや、求職活動さえできないでいることを、それぞれが一人で抱えて、それぞれで悩んでおられる。(中略)ここでは、完全に不安を取り除くことはできないけれど、いろいろな人と関わってもらって、仕事をめぐる不安を感じているのは自分一人だけではないことや、就職にはいろいろな形や選択肢があるってことに気づいてもらうことが大事だと思っています。

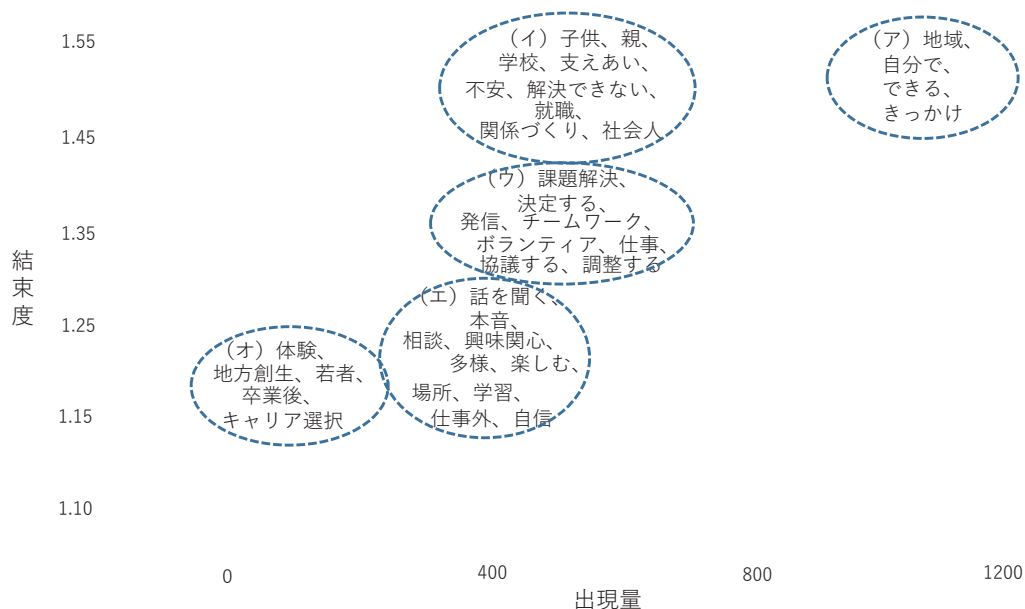


図2-2 社会的活動の学習スタイルに関するキーワードの関係図

次に中央下部の語群(ウ)は、「課題解決」や「発信」を中心としたもので、「決定する」、「チームワーク」、「ボランティア」、「仕事」、「協議する」、「調整する」で構成されている。ボランティア活動であろうと職業活動であろうと、多くの人々と協働的に課題解決に向け、効果的、効率的に進めていく取組が、社会的活動として多く行われていることがわかる。こうした力については、今回調査した大学や高等学校全てで、「問題解決型の学習 (Problem-based Learning : 以下PBLという。)」の手法を用いた活動が展開されていたし、幾つかの団体においても、プログラムの一部にこの手法を採用しているケースが見られた。以下のようなヒアリング内容を見ても、(ウ)に類する活動は、PBLのようなコンセプトを持った学習スタイルと言い換えても良さそうだ。

食事提供っていう活動を取り上げてみると、仕事で料理を作って出す人もいれば、自分の趣味として好きでやっている人もいれば、人のためにボランティアとしてやってい人もいるわけで。本人が何のためにやっているのかという違いであって、その活動を円滑にうまく

やっていくという意味では、求められるものはあんまり変わらない。私がボランティアとしてやっていることは、ビジネスの現場にいた頃に必要とされてきた能力と余り変わらないと感じます。今の私にとってボランティアは仕事の一つですし。(中略)必要な力はビジネスマネジメントの能力と言い切って構わないと思います。実態に合わせて目的を決めて、何をすべきかを企画立案し、チームで最後までやり切るということですから。

知識の部分というところになると思いますけど、PBL等を活用しながら、そこで狙われている課題解決の能力の育成をやっている。

ここまでの三つの学習スタイルより出現度も結束度も低いですが、中央下部の語群(エ)と、左下部の(オ)についても、一つの語群として整理できた。(エ)は、「場所」や「話を聞く」といった中程度の出現頻度の語を中心としたもので、「本音」、「相談」、「興味関心」、「多様」、「楽しむ」、「学習」、「仕事外」、「自信」といった語で構成される。仕事とは関係ない自らの興味関心に従って、本音を語りあったり、多様な他者の話に耳を傾けたりする活動をうかがい知ることができるだろう。以下のようなヒアリング内容からも、そうした一端が読み取れる。

(学習会終了後に食事をしながら)みんなと復習をやるわけですよ。そのテーマについて将来どうだとか、自分が予習してきた内容だとか。みんなすばらしい学習仲間になって、だから相手も自分も本音が出せる。しっかり聞いてくれる、理解してくれるという気持ちだが、少しずつみんなの中でできあがっていったと思う。だから、もっと頑張ろうという話になった。そういう連鎖というか、スパイラルでお互いを高められる関係が大事だと。

(社会的活動に参画できる)可能性を持っている人は多いと思います。結局、その人たちが、自分の居場所が仕事だけじゃないところを意識して、それ以外の部分が開花すれば、すぐうまく進むと思うんですよね。でも、机上で理解しているほどには、現実的にはうまくいかないんですよね。でもやっぱり基本的なプロセスとしては、人と関わる場面を多く持って、意欲的な人と出会って関わり合って、その場での自分の役割をうまく獲得できて自信を付けていく、っていうのが必要なんじゃないでしょうか。

また、(オ)も中程度の出現頻度であった「体験」と結びつきが強かった語で構成されており、「地方創生」、「若者」、「卒業後」、「キャリア選択」といった特徴が見られる。青年期を対象に、地方都市での体験的な学びを通じて、卒業後のキャリア選択に活かせるような活動が展開されていることがわかる。従来職業専門のスキルを向上させたり、職場体験を行ったりするジョブ・キャリア教育とは違い、地方創生という文脈の中での地域を担う人材育成を狙いとした活動が行われている。地域の中での実体験を重視しながら行う学習スタイルが展開されている。そうした様子は、以下のような会話からも理解できるだろう。

(プログラムの)最終的な目標が地元定着なものですから、地元定着を主語にして、地元定着に能力がどういう関わりがあるかと。育てる前に。そうすると、例えば、能力が高まることによって、むしろ県外に出ていく可能性もある。とすると、地域課題を解決する能力を育てることは果たして地域定着につながるのかと言われると、実はこれはどうもそうなら

ないんじゃないかというようなデータも出てきていまして。そうすると、能力を育てると同時に地域に対する愛着ですとか地域を志向する力を育てる必要があるんじゃないかということで、教養教育が中心ということもありまして、特にそういった内容を中心に、実はこのプログラムでは学生には伝えています。

自分は地域を支える人材にならねばとか、それが面白いんだとかというような経験を高校でさせておかないといけないんじゃないかなと思っています。そういう経験、体感する機会が、今の子供たちってほとんどないんですよ。小さい時からいろんなキャリア教育をやっているのに。でも、そこで取り上げられているのは、「〇士（師）」の仕事ばかりなんですよね。教師、社会福祉士、弁護士、会計士とか。でも、大半の子供たちは普通の企業に勤めるサラリーマンになっていくんです。だから、仕事を探す時期になって、何も知りもしないで、地元には仕事がないって言うの。この地元で私たちは豊かに、幸せに生活を営んでいけるよってところ、地域の中で学ばせる必要があるんです。

（3）パースペクティブ分析から見た成人スキルの四つのモデル

こうした社会的活動において、どのような成人スキルが重視されており、それらのスキルがどのような名称や用語で表現されているのかを探索的に掘り下げていくため、抽出した32,005語うち、スキルとして解釈することが可能な動詞とサ変名詞（動詞「する」に接続してサ変格活用の動詞となりうる名詞）だけに着目した。それらを多次元尺度法（Multi-Dimensional Scaling：MDS）に準じて多面的につながっている言葉どうしの結束度合いを二次元で表現する「パースペクティブ分析」と呼ばれる手法で分析した。その結果、大きく四つの集合群に分けて、社会的活動で重視される成人スキルのモデルを読み取ることができた。図2-3は結びつきの強い語のかたまり（集合群・クラスター）を同色で表現したものである。

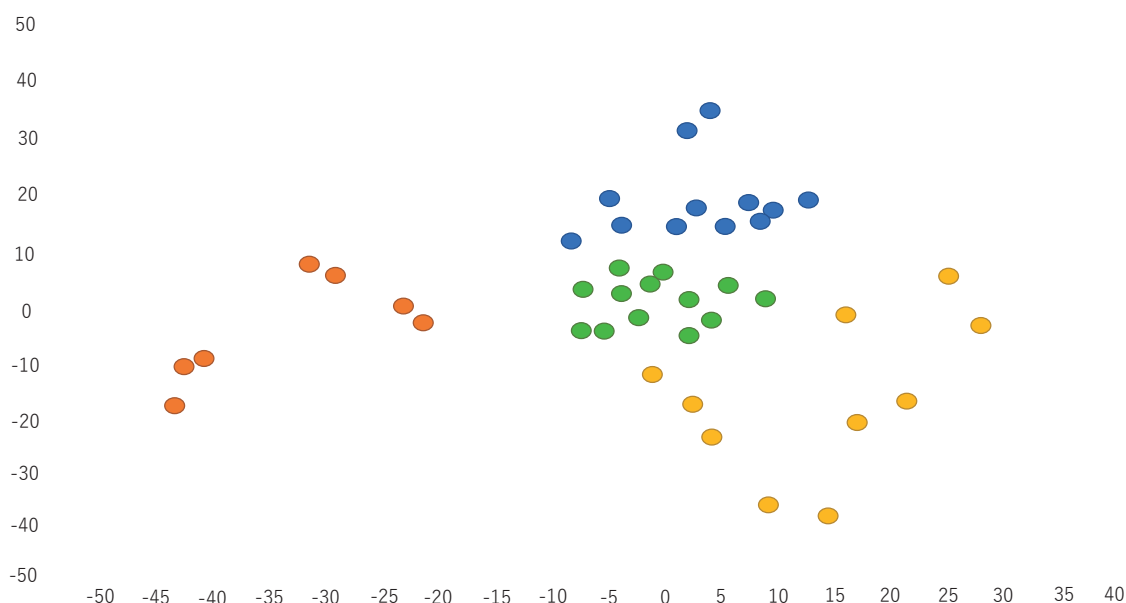


図2-3 多次元尺度法による成人スキル分析（概要）

図内の点どうしの間隔に着目していると、青色と緑色の集合群は、黄色や橙色の集合群と比較すると、点どうしの間隔が狭く、形も小さくまとまっている。黄色や橙色を分割し、五あるいは六つの集合群で解釈することも可能ではあったが、特色がそれほど変わらなかったため、最もシンプルな4集合群で今回は分析を進めることとした。

図2-4は、分類できた集合群ごと色分けし、なかでも結束度が高く特徴をよく表す語だけを抽出し、二次元で図示したものである。こうした分析法では、近くに配置された語どうしの共通性、あるいは、近接する集合群との相違性或相関性から、集合群ごとの特徴を分析者が解釈する必要がある。こうした手順を踏み、今回は図2-4内のA~Cの3軸で分かれる四つの集合群に着目し、社会的活動で重視されている成人スキルについてモデル化を試みた。

A軸は、青色集合群と緑色集合群の間にある。青色集合群は、共通の課題を抱えている者どうしが結びつき、活動していこうとするプロセスで求められるスキルであるのに対し、緑色集合群は、多様で未知な領域や他者へと関心を広げ、活動を拡大するプロセスで求められるスキルである。そこから、「活動の結集—活動の拡散」という違いを読み取った。

二つ目、B軸は緑色集合群と黄色集合群の間にあり、「外的働きかけ—内的働きかけ」と名付けた。緑色集合群に見られるような、興味や関心を外界に向け、他者に働きかけたり、実際に行動したりする際のスキルという特徴とは対称的に、黄色集合群は、自己理解や他者理解、あるいはセルフコントロールといった精神世界へと働きかける際に必要とされるスキルという特徴が読み取れる。最後のC軸は、緑色集合群と橙色集合群の間にあり、橙色集合群の方が組織的な集団活動で求められるスキルという特徴があることから、「個別活動—組織活動」という違いを捉える軸として解釈した。

このように、学習や活動を展開していく上で、眼前の活動が、どんな局面（結集—拡散）にあるのか、働きかける対象（外的世界-内的世界）は何か、どんな体制（個人-組織）で進めるか、といった学習や活動の場面ごとに、求められている成人スキルの特徴が、変化する

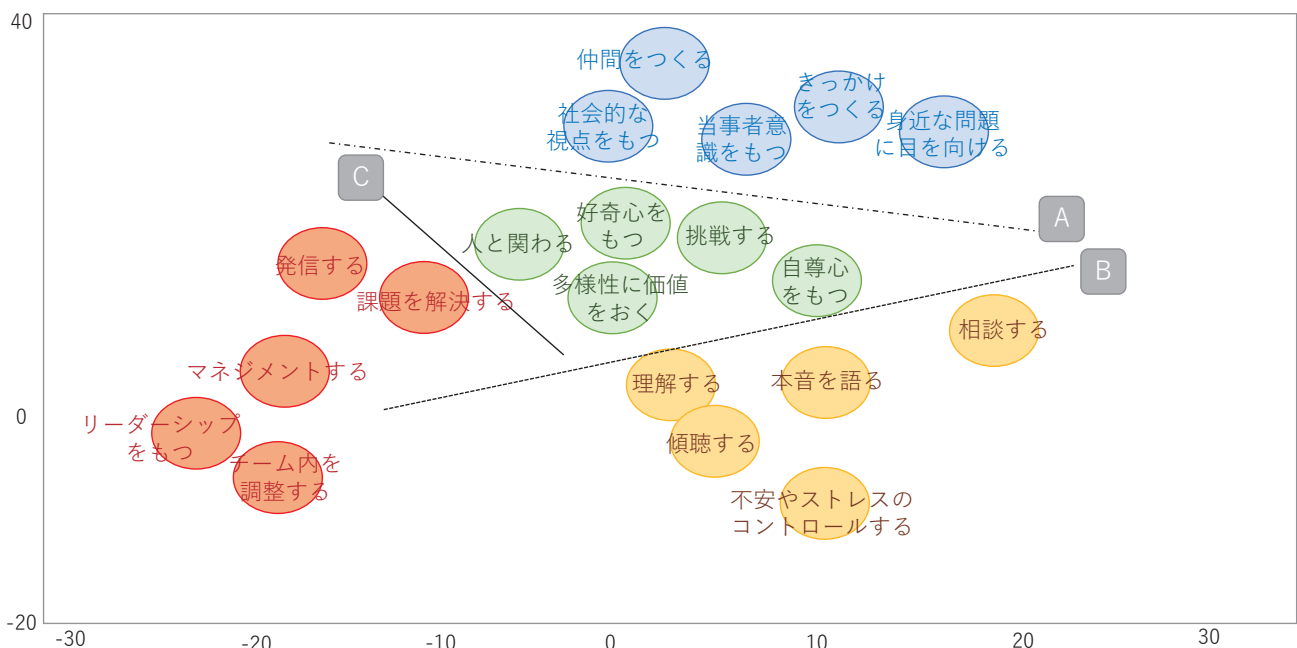


図2-4 多次元尺度法による成人スキル分析

傾向があり、今回は、おおよそ以下のような四つの特徴を持つ成人スキルのモデルとして読み取ることができた。すなわち、青色集合群は、同じようなテーマに取り組む活動を一つの活動へと結集させるスキル、緑色集合群は、多様で未知な領域や他者へと関心を広げるために、活動を拡散するスキル、黄色集合群は、自己・他者理解やセルフコントロールといった精神世界へと働きかけるスキル、橙色集合群は、組織的な集団活動を進めていくスキルと特徴づけられる。

更に、今回浮かび上がったこれら成人スキルのモデルは、それぞれのスキルが独立しているのではなく、互いに緩やかに結びついたものである可能性が大きい点についても、指摘しておきたい。例えば、緑色集合群と黄色集合群との近接部にあるスキルは、「多様性に価値をおく」と「理解する」、「自尊心を持つ」と「本音を語る」の2点であった。他者の多様さを受容するためには理解しようとする行為が不可欠であり、自尊心を高く保たなければ他者に本音で語ることは困難である。また、橙色集合群と緑色集合群との近接部「課題を解決する」と「人と関わる」も、当事者と深く関わろうとしない限り、課題解決は不可能である。このように、近接する成人スキルどうしの間には表裏一体的、あるいは相互補完的な関係性が存在している。

以上の結果を総合的に考察すると、今回分類して見えてきた四つの特徴をもつ成人スキルモデルは、いずれか一つのスキルを習得できれば、社会的活動の一部を円滑に遂行できるようになるものではなく、実際の学習や活動場面ごとに、必要とされる能力が移り変わったり、求められる強さが変化したりする総合的な能力モデルとして、理解した方が良さそうである。こうした能力観は、「人は、課題(task)やその要求を成し遂げる(master)のに、どのような認知的コンピテンシーを必要とするのか」という観点からコンピテンシーを解明しようとする、OECD等の国際的な研究アプローチとも通じるものである。こうしたOECDをはじめとする成人スキルの捉え方と本研究をはじめとする日本の生涯学習成果の捉え方との関係性については、4章において詳しく解説する。

(4) 調査の成果と課題

以上のような調査結果が、社会的活動を促進する方策を検討する基礎的データとしてどのような意義があるのか、大きく2点指摘しておきたい。

一つ目の成果としては、研究目的の部分でも述べたが、日本において認知的な力以外も包括した成人スキルに関する先行調査研究は管見の限りなく、この試みは日本の社会的文脈に沿った成人スキルを解明する基礎的な研究の第一歩として位置付けることができる点である。

二つ目の成果としては、現在も多分野で推進され、今後もますます重視される地域での課題解決を目指す学習や活動が、地域でできそうなことを見つけるきっかけづくり、という狙いにやや傾斜した形で活動が展開されていること、さらにその他にも4種類の顕著なスタイルをもった学習や活動が展開していることが、明らかになった点である。こうした学習スタイルの類型は、社会的活動に関する定量調査を実施する分析枠組みとして活用できる。また、今後、展開される社会的活動の推進方策によって、学習や活動にどのような経年変化がみられるのかを判断する基準の一つとしも、役立つ可能性がある。

一方、今後の課題としては、今回導き出した五つの学習スタイルと四つの成人スキルの特性との相関性を、本調査の分析枠組みでは解析することができなかった点があげられる。社会的活動の展開ごとに求められている成人スキルが変化することは明らかになっただけに、今後は、両者の関係性を明らかにできる調査枠組みを再検討していく必要がある。

また、ヒアリングによって聞き取った文章をテキストマイニングの手法によって分析を行ったが、総抽出語数が3万語を越える結果となった。こうした膨大なデータの分析は、物理的な困難さが伴い、今回の分析では出現度や結束度が顕著に高い語のみに絞って分析せざるを得なかった。抽出できた学習スタイルや成人スキルの特徴も、調査データの一部の分析結果であって、すべての調査データを反映した結果とはなっていない。今後は、コアになるキーワードを設定するなどヒアリングの方法を工夫したり、テキストマイニングの分析手法についても検討を重ねたりするなどし、改善を試みていきたい。

(志々田 まなみ)

3章 今後の社会的活動の推進に向けて

本章では、社会的活動の推進に中心的な役割を期待されている社会教育事業での、具体的な推進方策について、社会教育主事と地域コーディネーターと呼ばれる中間支援人材の役割に着目して考察を行った。

1節 社会的活動を推進する社会教育主事の現状と課題

(1) 社会教育主事の現状－「学びのオーガナイザー」としての役割－

平成30年2月28日に「社会教育主事講習等規定の一部を改正する省令」（平成30年文部科学省令第5号）が公布され、令和2年4月1日より施行される。今回の一部改正は、社会教育主事が本研究で取り上げてきた社会的活動の推進に対し、中核的な役割を担うことができるよう、その職務遂行に必要な基礎的な資質・能力を養成するために、新たに「社会教育経営論」「生涯学習支援論」を新設し、新たな知識や技術を学ぶこととしている。

これは平成29年8月に社会教育主事養成等の改善・充実に関する検討会より示された「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」に基づき改編された新たな講習カリキュラムである。また、講習だけでなく大学における社会教育主事養成課程のカリキュラム内容も同様に改正されている。

社会教育主事に求められる役割については、さらに遡る平成29年3月28日に、学びを通じた地域づくりに関する調査研究協力者会議より出された「人々の暮らしと社会の発展に貢献する持続可能な社会教育システムの構築に向けて」の論点整理において、地域課題に応じて学習活動を組み立て課題解決に繋げる「学びのオーガナイザー」を果たしていくべきことが示されている。

そして社会教育主事には、①教育的視点から「学び」の意味や協働の理念の理解していること、②人々の主体的な参加を促したり、対話を通じて力を引き出したりすること、③多様な手法により資金調達を図り、活動を形にすることの三つの能力が必要であるとしている。

社会教育主事の在り方は、以前からも中央教育審議会生涯学習審議会やその専門委員会でも指摘され続けてきた事項であり、今回の改正によって社会教育行政を取り巻く状況の変化に、社会教育主事の養成がようやく対応することができたとも言えよう。

そこで本稿では、社会教育の現場で学びを通じた地域づくりを担う人材養成を行っていく社会教育主事の職務に焦点を当て、とりわけ地域課題解決学習を通じた地域づくりの効果的な展開方法を、その企画・立案の準備段階から評価まで俯瞰してみることとする。

(2) 地域課題の教材化をめぐる課題

社会教育主事には人づくりや地域づくりを今後一層推進する役割が求められていることから、学びを通じた地域づくりの取組が重要となってくる。

地域づくりにつながる学びを考えた場合、地域の歴史や自然、伝統文化などの地域を探求する学びを思い浮かべることができる。地域を学んだ学習者が地域を語るスキルを身につけ、地域のガイドや伝承者、学校支援ボランティアとして活躍し、地域づくりにつながっていくことは多くの事例に見ることができる。このような学習テーマには、学習者の関心も高く主

体的に学んでもらうことが期待できることから、学習内容も学習者の興味・関心の延長上に設定することができる。

一方で、学んだ成果を地域づくりに生かすことを視点とした場合には、それぞれの地域が抱える「地域課題」を学習内容として設定して、その学びの成果を生かして地域課題解決のための活動に結びつけることで、地域活動が誘発され地域づくりへと繋げていく視点からの取組がある。この場合、学習者は必ずしも地域課題に興味関心があるとは限らないこと、学習を行ったとしても解決のための地域活動に参加するとは限らないことなどの状況もあることから、社会教育主事が興味のある学習内容の設定、地域活動に繋がる学習プログラムの工夫を行っていく必要がある。

この地域課題解決学習の展開のため、新社会教育主事講習のカリキュラムにおいても、ファシリテーション技術やカウンセリングの技法等、地域住民との対話や参加型学習の展開を促進する知識・技術を習得するための学習内容が新設されたとも言えるであろう。

すなわち、この地域課題解決学習を通じた地域づくりの展開が、これからの社会教育主事の大きな役割となることから、地域課題をいかに教材化していけるかが社会教育主事の存在意義につながっていくと言っても過言ではないであろう。

そこで、地域課題の教材化のためには以下のようなプロセスが必要であると考えられる。

- ①学習する地域課題の選択
- ②地域課題の取り上げ方
- ③学習プログラムの工夫
- ④学習成果の評価

これらの四つのプロセスをいかに地域づくりを意識し、地域住民の課題解決の活動に繋げていくかが重要となる。そこで、それぞれのプロセスにおける留意点等について示していくこととする。

(3) 地域課題解決学習を展開するプロセス

(ア) 地域課題の選択

社会教育主事にとって、教材化する地域課題の選択は大変重要である。それは、地域住民の関心がある課題であれば、学級・講座への参加者は確保できると思われるが、関心が低い地域課題の学級・講座には参加者が集まらないという現状がある。これは、社会教育行政が奨励を旨とする性格のものであることから、地域住民の強制的に学んでもらうことはできないという背景もある。したがって、社会教育主事は地域住民の関心事が何であるかを常に把握して、取り扱う地域課題の決定を行っていく必要がある。

多くの地域住民が感じている地域課題は、地域住民の関心事の最大公約数的な性質があるため、学習テーマとして設定することで一定の参加者が期待できるのに加えて、その解決のための地域活動にも繋がりやすい状況もある。

また、まちづくり講座等では、課題解決に前向きな地域住民の参加が期待されることから、自分たちで話し合いながら学習する地域課題を設定するということが可能であるが、多くの学級・講座では社会教育主事が設定することになる。

図 4-1 は県内（栃木県）の地域課題の認識状況を調査したものである。これを見ると、地域住民が課題として認識している割合が高いのは、「高齢化」や「防災・防犯」等である一方、重要な行政課題ともいえる「人権問題」や「男女共同参画」等については、その認識が非常に低い状況となっている。先に述べたように、地域課題解決学習においては、課題として認

識が低いものを取り上げても、多くの参加者を集めることは難しいという状況がある。そこで、これまでの社会教育行政の現場では、参加者の興味・関心を得るよう様々な工夫を行いながら、学習活動を展開している。

地域課題の認識状況

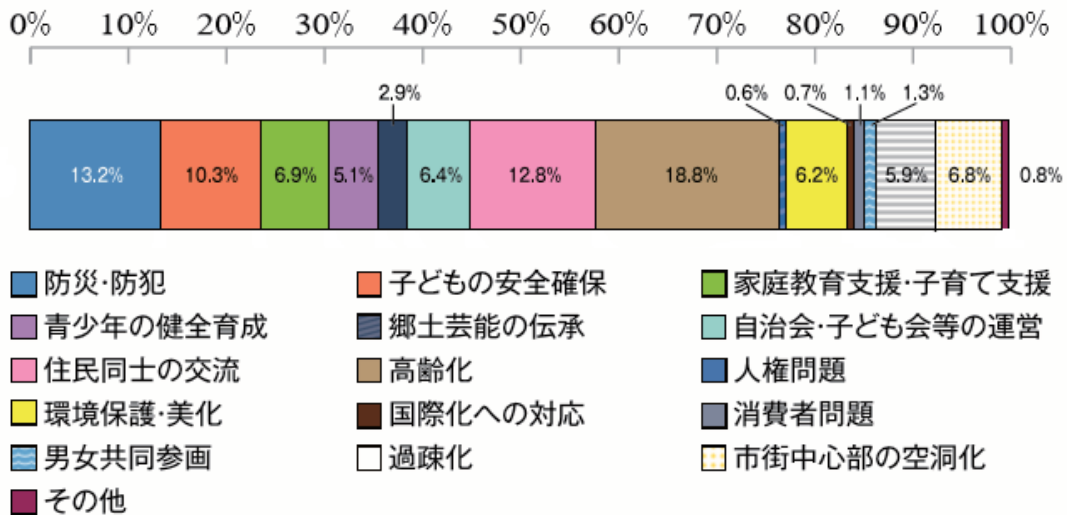


図 4-1 地域課題の認識状況（栃木県総合教育センター調査 2013 年）

そのような意味からも、社会教育主事にとって地域課題を把握することは、事業を企画・立案する上で大変重要なものであるといえる。そこで、地域課題には次の三つの性格があることを捉えておくと効果的・効率的な把握につながる。

- ①地域課題は時間によって変化する（時間軸）
- ②地域課題は地域によって異なる（地域軸）
- ③地域課題は住民の生活状況に関する（生活軸）

まず①の時間軸については、地域課題の認識はその時々々の社会状況に伴って変化していくということである。栃木県では地域課題実態調査を、2009 年と 2012 年に実施しているが、2 回の調査結果で大きく変化した項目が防犯・防災であり、2.5 ポイントも上昇している。この原因は 2011 年に発生した東日本大震災によるものと考えられる。震災を機に、各市町村の公民館等では、防災講座が数多く開催され、自治体としても力を入れてきた。地域課題の把握においては、社会状況を常に把握することがまず重要である。

また、②の地域軸については、それぞれの地域ではその傾向が変わってくるということである。新興住宅地がある地域では、働き盛りの地域住民が多いことから「家庭教育支援」が、外国人労働者が多く居住する地域では「国際化」が、都市部の地域では「自治会・子ども会の運営」や「住民同士の交流」が高いなどの傾向がある。

さらに、③の生活軸については、前述の栃木県の調査において県内を七つの地区（教育事

務所別)で分析したところ、同じ国道沿いの地域は同様の傾向を示すことが明らかになっている。同じ国道沿いでは、人々の流れや交流が行われていることから、地域課題は人々の生活圏にも関係があるという仮説が示されている。

地域課題にはこれらの特徴があることを捉えておくと、それぞれの地域の課題を把握しやすくなる。一般的に地域課題を把握する方法については、次の四つにまとめることができる。

- ①統計データの利用（世論調査、生活状況調査 等）
- ②質問紙調査等の実施（地域住民対象、公民館利用者対象 等）
- ③地域住民との会話（地域活動実践者、公民館利用者 等）
- ④社会教育主事の観察（実施事業の参加状況、講座中での議論 等）

これら四つの場面から、地域住民が認識している地域課題を把握することができるが、①>②>③>④の順で客観性が高いデータであるといえる。地域課題の学習教材化においては、多方面からの情報収集に努めるとともに慎重に設定していくことが求められる。

（イ）地域課題の取り上げ方

地域住民の認識が低い課題だからといって、学習課題として取り上げる必要がないということではない。地域住民の関心が低いものであっても、行政として地域住民が学ぶ必要がある課題であれば、積極的に取り上げて啓発をしていくことも重要である。

2007年の教育基本法の改正において、社会教育が個人の要望と社会の要請にこたえて推進されるべきことが位置付けられ、必要課題に関する取組の重要性が示されている。社会教育行政として、地域住民が自ら進んで学習しない内容であっても、興味関心がわくような工夫をして提供していくことも重要な役割である。つまり、社会教育主事として地域課題をどのように取り上げて学習教材化していくかが重要となってくる。

講座等による学習機会の提供方法としては、次の四つの形態に大別することができる。

- ①連続講座で取り上げる（複数回の講座で実施する）
- ②単発講座で取り上げる（一回の講座で実施する）
- ③他の連続講座の一コマで取り上げる（まちづくり講座の一コマ等）
- ④個人の要望に関する講座の中で取り上げる（他に関連させて少し学ぶ）

社会教育主事は、取り上げたい地域課題が前項で示したように、どのような性格のものかを勘案して、上の①～④のどのような学習機会の提供方法で学んでもらうことが効果的かを判断し学習内容を決定する。

それぞれの学習形態については、①が学習者が主体的に学ぶ可能性が高い地域課題に適した学習の形態であり、次いで②、③、④の順となっていく。つまり大局的に表現すると、地域課題としての認識が高い課題については①の連続講座で、そこまでではない場合は②や③の方

法で、全く関心を示しそうにない場合は④で実施することが効果的ということである。

まず、①の連続講座では、何日間かの講座を構成して、講義、体験、ワークショップ等の様々な学習形態で学んでいくものである。学習の流れもいわゆる「起承転結」で構成することができ、課題について探求することができるとともに、課題に関する気づきから主体的な課題解決の活動まで繋げていくことが期待できる学習形態である。

②の単発講座での展開についても、①と同様に取り上げる地域課題をテーマにしても参加者が期待できる場合に設定する学習方法である。ただし、1回の講座で地域活動に直接結びつけることは難しいことから、学習サークル化への支援や他の地域活動団体等への紹介等、次の学びに繋がるような支援が必要となる。

③の連続講座の1コマで扱う場合については、取り上げたい地域課題では、地域住民の興味・関心を得ることが難しいと考えられる場合に、まちづくり講座や趣味・教養に関する講座等の連続講座の一部で取り上げるなど、他のテーマと関連付けながら学んでもらう方法である。

④は1日や1コマの講座では実施することが難しいような課題について、他の趣味・教養等の講座の一部で学習する方法である。例えば、料理講座の中で揚げ油の廃油の方法から環境問題を考えてもらう学習をセットしたり、健康体操教室の中で「介護予防」について学ぶ内容を設けて、高齢化について学んでもらうなど、地域住民が趣味・教養を目的に学びに来て、いつの間にか地域課題も学んでいるといった方法である。同時に、取り上げた課題について学べる他の機会を紹介するなど、地域課題を学んでもらうきっかけづくりとなることが期待される。

以上のように、社会教育主事には地域課題の学習教材化において、課題の内容と地域住民の学習の指向性を勘案しながらより良い学習方法を設定することが求められる。

(ウ) 学習プログラムの工夫

前述の「学びを通じた地域づくりに関する調査研究協力者会議」の論点整理においては、社会教育主事に、地域課題に応じて学習活動を組み立て課題解決につなげることができる「学びのオーガナイザー」の役割を期待している。その役割を十分果たしていくためには、これまで述べてきた地域課題の選択や学習方法の設定と併せて、一番の柱となるのが学習プログラムの工夫である。

学習者が地域課題を認識し、その課題解決のための活動に結びつくためには、以下のような学びの段階が考えられる。

- ① 「地域課題」への気づき（知識の習得）
- ② 「地域課題」解決に関する学び（技術の習得）
- ③ 「地域課題」解決のための活動（行動の実践）
- ④ 地域活動への「仕組みづくり」（持続可能な展開）

学びを通じた地域づくりを目標にした学習プログラムの作成においては、この学びの段階を考慮して編成していくことで、それぞれの活動で何を身につけていくべきかが明確になり、

学習目標等を設定しやすくなる。

①の知識の習得段階では、テーマの地域課題が自分の生活にいかに関連していて、解決していくべき課題なのかを実感する「気づき」を誘発していくことが重要である。話術に長けた講師の話も設定するのも効果的かもしれないが、知識とともにグループでの会話やフィールドワーク等により共感的に理解できる機会を設けていくと、受講者の課題に対する気づきにつながりやすい。

②の技術の習得の段階においては、課題解決のための具体的な方法を体験したり、実体験したりしながら、臨場感を持って課題解決の手順を体験していくことが必要となる。その体験を通して課題解決のための技術を習得していく段階である。

③の段階が社会教育主事の重要な役割を果たす場面となるが、学んだ成果をそのままにすることなく、実際の地域課題解決の活動に結びつけていくことである。そのために、学習の中で実際に課題解決の活動を行っている実践者との交流の場面を作ったり、まちづくり講座であれば自分たちの計画を首長等の前で発表したりといった、活動に向けた動機付けをいかに学習の中に取り入れていくかである。

そして④の段階となる、地域活動への「仕組みづくり」を行っていくことが学びを通じた地域づくりの最終段階となろう。せっかく地域活動につながったとしても、単発的に終了してしまったのでは、地域づくりにつながったとは言えない。理想的には、地域の中に住民同士のつながりが生まれ、他の課題が降りかかってきたときに、地域住民が主体的に話し合い解決のための手立てを行い、自ら解決していく地域となることである。

社会教育主事は、事業を行う際にはこの場面まで頭に描きながら、それぞれの取組を行っていく必要があるであろう。

以上のように社会教育主事は、先の議論の整理で示されているように、地域課題に応じて「学び」や「実践」の場をアレンジして、地域課題を「学び」に練り上げ、課題解決に繋げていくことが重要な役割となっている。

次に、課題解決や地域づくりに繋げていくための学びに練り上げていくためには、その学習プログラムの作成や展開に、以下のような工夫や視点が必要であると考えられる。

- ①ストーリー性を持たせる（起承転結といったストーリー）
- ②地域の多様な教育資源を活用する（「ひと」「もの」「こと」の活用）
- ③地域の教育資源とのつながりをつくる（地域でのネットワークづくり）
- ④地域コミュニティを意識した内容にする（地域での活躍を想定）

まず①に示すように、学習プログラムにストーリー性を持たせることが効果的である。これは、物語の構成で言われるような「起承転結」があると、学習者の興味関心が高まり学習効果が向上すると言われている。すなわち、課題への「気づき」→「探求」→「実践」→「省察」といったような、学びのプロセスの構成が必要である。

また、内容だけでなく「講義」→「意見交換」→「フィールドワーク」→「発表」といったような、学習手法でも起承転結を考慮するとより良い効果的なプログラムにすることがで

きる。

さらに、学習での登場人物や交流する人についても、「講師」→「受講生同士」→「実践者、地域団体」→「地域に影響力がある人・団体」というように、裾野を広げていくとより実践的な学習内容にすることができる。

次に、②に示すように地域の多様な教育資源「ひと」「もの」「こと」を活用することで、地域での活動に繋げていくことが期待される。単なる知識習得型の講座であれば、地域の資源を使うか否かは余り関係ないが、学習プログラムの落としどころが、学習者の地域活動への参画であるとしたら、「地域で、地域の教材で、地域の人と学ぶ」方が、目標達成の近道になる。社会教育主事として、このような地域の教育資源の把握を常日頃から行っていく必要がある。

また、地域の教育資源を活用するのに併せて、地域の人材や団体等とのネットワークづくりを、学習プログラムの随所に入れていくことで、学習者のその後の地域での活動づくりに繋げていくことができる(③)。

そして、常に参加者の地域での活動を思い浮かべて、そのために何を学んでもらうかを考えながら学習を進めていくことが、学習者にとって地域づくりを意識した内容に繋がっていく(④)。

以上のように、学びを通じた地域づくりの推進のためには、学習者の学びの段階を考慮しつつ、学習者の学びへの興味・関心を高め、地域活動への意識の向上を図っていくための手立てが必要である。

(エ) 学習成果の評価

最後に、一連の学習機会の提供の後には、講座の目標達成度を評価し、内容の改善を図っていくことが求められる。いわゆる、事業のPDCAサイクルを回していくということである。社会教育主事として、取り組んできた成果を適切に捉え、改善していくことは重要なことである。

前述のように、社会教育行政が奨励行政であるからこそ、より一層きちんとした評価指標の設定が求められるとともに、事業の成果は厳しくチェックされる。一般的に、地域住民の主体的な地域づくりを目指した地域課題講座の場合、図2のような評価指標が設定されることが多いであろう。

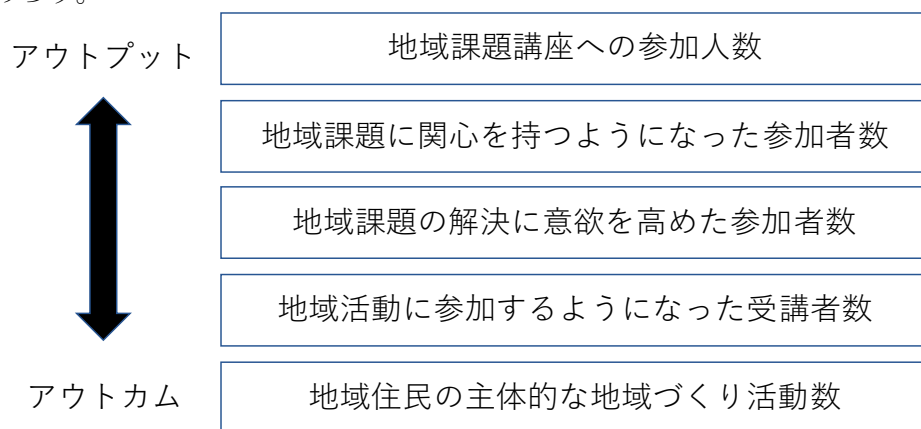


図 4-2 地域課題解決学習の成果批評の例

図 4-2 中の評価指標のように、講座への参加者数といった「アウトプット指標」から地域で

の活動につながった数等の「アウトカム指標」が設定されるが、ここで注意すべきなのは指標自体ではなく数値の解釈の方法である。つまり、計測された値が多いのか少ないのか、良かったのか悪かったのかといった解釈に注意が必要である。

参加者数のアウトプット指標については、講座の定員等もあり、ある程度の成否が推測できる。しかしながら、「地域活動に参加するようになった受講者数」や「地域住民の主体的な地域づくり活動数」などは、測定された値の解釈が難しくなる。

一般的に、物事の成否を判断する場合、80%以上が合格といった感覚があるのではないだろうか。自治体の評価指標の判断基準を見ても、80%という値を目にすることが多い。これは、一般市民が見ても80%の達成率なら合格にしても良いであろうといった感覚かもしれない。

ただし、講座内容が今回取り上げたような「地域課題解決学習を通じた地域づくりの推進」といった場合は状況が違ってくる。私の中にはこれまでの関わってきた事業を通して、学習者が地域活動につながる割合は「16%前後」という経験則がある。社会教育の場面において、地域活動につながる割合はそれほど高くないということである。

そこで、社会教育主事は事業の成果を報告し、次年度の予算要求を行う役割があるが、このような状況をきちんとデータとして蓄積して、説明できる状況を作っておくことが重要である。学びのオーガナイザーとしてのマネジメントである。したがって、地域活動につながった参加者が20%であったとしたなら、その講座は成果があったと説明することができるよう、データを蓄えておく必要がある。

社会教育主事としてきちんとした評価指標の設定と、適正な数値の解釈を行うことが必要不可欠である。そのためにも、数値による定量評価だけでなく、受講者の感想等を記録していく定性評価も同時に行い、多面的な評価を行っていくことが重要である。

おわりに

本稿では社会教育主事に「学びのオーガナイザー」として活躍することが期待されている中で、地域課題解決学習をどのように組み立て、どのように推進していくかを地域づくりという視点から、その留意点等について述べたものである。

本来、社会教育主事は社会教育を行うものに助言と指導を与えることが職務であり、間接指導を行う役割と位置付けられていた。しかしながら、社会状況の変化や社会教育主事をめぐる環境の変化から、自らも地域活動の火付け役として直接指導や支援を行っていくことも求められるようになった。

その結果、新たな社会教育主事講習プログラムにおいても、直接指導のための手法も学ぶこととなっているが、社会教育主事は自治体全域の社会教育の推進を図っていくことが主務であることから、火付け役の成果を他の地域にも普及できるスキルを併せて大切にしていかなければならない。

したがって、これからの社会教育主事は、これまで蓄積されてきた社会教育の手法をきちんと継承しつつ、教育行政だけでなくまちづくり行政等の他部局との連携・協働を見越した取組を推進していく必要があると言えよう。そのためにも、教育専門職として地域課題を教材化するスキルをより一層高めていくべきである。

(井上 昌幸)

2 節 社会的活動を推進する地域コーディネーターの現状と課題

(1) 地域コーディネーターの現状—地域コーディネーターをめぐる政策的展開—

現在の社会教育活動において、社会的活動の推進する「人づくり」を考える際、社会教育主事に加え、もう一つ「地域コーディネーター」と呼ばれる中間支援的な役割を果たす地域人材の存在を見落とすことはできない。特に、今日、社会教育政策の中核の一つとして推進されている地域学校協働活動の現場においては、大きな期待が寄せられているところでもある。そこで、本節では、こうした地域コーディネーターに着目し、現在社会的活動の推進に果たしている役割と、今後の課題について考察していくこととしよう。

その第一段階として、まずはこの地域コーディネーターが登場した時代背景はもちろん、社会教育・学校教育行政双方の法改正・答申等の系譜に着目する必要がある。

まず、昭和46年社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」では、“家庭教育，学校教育，社会教育三者の有機的關係の重要性”について多くの指摘がなされている。当該指摘は約50年前とはいえ、現代の各自治体が抱える地域学校協働活動に係る課題にも通じる。

昭和59年から62年には、“学歴社会の弊害の是正”などを教育の取り組むべき主要課題とした臨時教育審議会が政府主導で設置され、4次に渡って答申が発出される。当該審議会においては、長期的な観点で幅広く教育課題の議論がなされるとともに、“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される生涯学習社会の実現”という生涯学習の理念が示されている。これらを踏まえて、学校教育を含めた生涯学習推進体制の整備のための取組の一つとして、昭和63年には文部省内に生涯学習局が設置される。

平成4年生涯学習審議会答申「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、家庭や地域における子供の生活時間の比重を高める観点等から学校週5日制を導入するとともに、学校外活動の充実に資する諸施策の推進の必要が“学社連携”のキーワードの下、求められる。続く平成8年の答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」においては、学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とし、さらに一歩進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子供たちの教育に取り組んでいこうとする“学社融合”の概念が提唱される。同年には、中央教育審議会からも「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」がなされ、日常生活におけるしつけ、学校外での巡回補導指導など、本来家庭や地域社会で担うべきであり、むしろ家庭や地域社会で担った方がよりよい効果が得られるものを学校が担っている現状から、家庭や地域社会が積極的に役割を担っていくことを促していくこと、加えて部活動の指導に際して地域の教育力の活用を図ることなどを求めている。

平成10年の生涯学習審議会「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について（答申）」では、完全学校週5日制への移行等に向けて社会教育と学校教育との連携により、子供たちの心身ともにバランスのとれた育成を図ることが重要であるとともに、学校施設の開放等を進めることにより、地域社会の核としての開かれた学校を作る必要性を示している。

こうした中、平成18年には約60年ぶりとなる教育基本法の改正が行われ、第13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が新設され、学校、家庭、地域住民その他の関係者が、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚し、相互に連携協力に努めるべきことを規定された。これらを受けて平成20年には社会教育法が改正され、第3条3「国及び地方公共団体の任務」に学校、家庭、地域住民等の連携、協力の促進に努めることが新たに

規定される。

平成 25 年「第六期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理」においては、ネットワーク型行政の推進を通じた社会教育行政の再構築、学校と地域が連携・協働する体制を全ての学校区に構築する必要性等が提言された。

一方、学校教育行政についても、近年の主要該当事項を簡単に確認しておきたい。まず、平成 8 年「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」では、社会に対して「開かれた学校」となり、家庭や地域社会とともに子供たちを育てていくという視点に立った学校運営に係る提言がなされている。

平成 12 年には学校教育法施行規則の改正が行われ、“学校評議員”制度が、続く平成 16 年には地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正が行われ、“学校運営協議会”制度が導入されている。平成 19 年の学校教育法改正では、第 42 条において学校評価に関する根拠となる規定、第 43 条において学校の積極的な情報提供についての規定が新設された。

平成 23 年には学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議から「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」が発出され、学校が「大人の学びの場」や「地域づくりの核」になる側面について示された。

平成 26 年には、内閣の最重要課題の一つとして教育改革を推進するため設置された教育再生実行会議から「今後の学制等の在り方について」第五次提言がなされ、コミュニティ・スクールの導入促進による学校間連携の推進、「地域社会の核としての学校」を踏まえた学校規模の適正化等が示されている。

平成 27 年 3 月には、コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議により「コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて」が取りまとめられる。そこでは、コミュニティ・スクールと学校支援地域本部等の取組が一体的に推進され、すべての学校がコミュニティ・スクール化に取り組むことが期待された。こうした長年に亘る取組により、平成 27 年 12 月中央教育審議会から「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（以下、地域学校協働答申という）、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の 3 答申が発出される。このことは、地域学校協働活動という施策を推進する上で、ターニングポイントとなったことは間違いない。また、審議会の事務局となる生涯学習政策局と初等中等教育局が、答申の取りまとめに際して必要に応じて議論したことについては、地方の教育行政の在り方にも大きな影響を与えた（今後も与える）のではないかと推察される。さらに、幼稚園が平成 30 年度、小学校が令和 2 年度、中学校が令和 3 年度から全面実施、高等学校が令和 4 年度から年次進行で実施する「社会に開かれた教育課程」にも影響を与えることは、容易に推察できる。

そして、平成 30 年 10 月には文部科学省が再編され、学校教育と社会教育の縦割りを克服し、教育人材の養成・採用・研修を一体的に行う課を新設して、より横断的・総合的なビジョンに基づく教育行政を戦略的に展開することなどを目的とした総合教育政策局が設置される。

（２）社会的活動における地域コーディネーターの取組－地域学校協働活動を中心に－

さて、現在全国各地で広く取り組まれている社会的活動の中でも地域学校協働活動と、ここでの地域コーディネーターの役割は、ますます大きくなることが予想される。そこで以後

は、社会的活動の中でも地域学校協働活動に特に着目しながら、地域コーディネーターの現状を捉えていこう。

まずはその取組を改めて確認すると、地域学校協働活動とは「地域の高齢者、成人、学生、保護者、PTA、NPO、民間企業、団体・機関等の幅広い地域住民の参画を得て、地域全体で子供たちの学びや成長を支えるとともに、『学校を核とした地域づくり』を目指して、地域と学校が相互にパートナーとして連携・協働して行う様々な活動」と定義されている。また、先に述べた地域学校協働答申では、これまでの学校支援から発展し、地域と学校が目的を共有し、双方向性のある展望を持った「連携・協働」に向かうことを目指すとともに、以下3点がこれまでの施策の違いとして示されている。

1点目は、「学校を核とした地域づくり」の推進である。その中核として期待されているのが「地域学校協働活動」であり、これまでの施策等との違いとして、子供の成長を支える「個別の活動」から「総合化・ネットワーク化」という方向性が示されたことである。このことは、学校と地域の目標・ビジョンの共有を行いながら多様な活動の違いを超えて総合的に進めていくことであり、地域の人的ネットワークを広げて、手厚い協力体制の構築を推進することで、地域や学校の実情に応じた多様な活動が期待されている。

2点目は、「子供も大人も学び合い育ち合う教育体制」の構築である。地域学校協働本部の整備に当たっては、これまでの活動で整備された体制（学校支援地域本部等）を基盤として、活動を徐々に発展させながらコーディネート機能を強化し、より多くのより幅広い層の住民の参画を得ながら活動の幅を広げ、その活動を継続的に実施していくことで「地域学校協働本部」へと発展することが期待されている。継続的な実施については、体制を整備するだけでなく、後継者育成や住民が主体的に活動へと参画するような仕掛けも必要との指摘がなされている。

3点目は、「地域とともにある学校」への転換である。地域住民の参画により「地域とともにある学校」つまりは、コミュニティ・スクールへと転換していくことが強く求められた。このことについては、平成29年3月、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正により学校運営協議会の設置が努力義務化されている。また、平成30年10月の文部科学省の組織再編により、担当が初等中等教育局から総合教育政策局地域学習推進課に変更となった。なお、令和2年度の文部科学省事業「地域と学校の連携・協働体制構築事業」の補助要件には、①コミュニティ・スクールを導入していること、または導入に向けた具体的な計画があること、②地域学校協働活動推進員を配置することが付されている。地域学校協働活動推進員（コーディネーター）については、平成29年4月、社会教育法第5条及び第6条を改正し、地域学校協働活動推進員等の学校運営に資する活動を行う方を学校運営協議会の委員として追加するなど制度の見直しが行われた。さらに、地域学校協働活動推進員を法律に位置付けられた存在として、教育委員会が委嘱できることとなっている。

（3）地域コーディネーターの役割におけるこれまでの主な議論

ここまで、家庭教育、学校教育、社会教育三者の有機的な関係の促進に資する取組の変遷について、法律の改正、答申の発出、施策の推進等の観点から確認をしてきた。一方、地域と学校の連携・協働の推進に当たって重要な役割を果たす地域コーディネーターの人物像等については、どのような議論がなされてきたのであろうか。

まず、平成20年度から28年度に実施された学校支援地域本部事業は、学校・家庭・地域

が一体となって地域ぐるみで子供を育てる体制を整えることを目的に、平成 18 年に新設された教育基本法第 13 条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」規定を具体化する方策の柱として実施されている。国立教育政策研究所社会教育実践研究センターでは、当該事業のうち、学校支援ボランティア活動を推進するためのコーディネーターの養成、資質向上のための研修プログラム開発などを目的とした調査研究委員会を組織するとともに、平成 22 年 3 月には「学校支援ボランティアの活動を支援するコーディネーターの養成等に関する調査研究報告書」を取りまとめ、学校支援ボランティアコーディネーターの役割について、以下（表 4-1）のとおり整理している。

表 4-1 学校支援ボランティアコーディネーターの役割

1 地域社会の人や組織にささえられた学校づくり	地域社会の人や組織がもつ、知識・技術・経験・文化を学校教育に活かし、活力ある教育活動を展開するための「教育支援活動」
	学校教育をとおして、子どもたちが地域社会の多様な人々と出会うチャンスを開拓し、豊かなコミュニケーション力を育むための「地域交流の支援活動」
	子どもの安全で快適な教育環境を守り、地域文化の拠点である学校を地域ぐるみで守り・育て・発展させ、社会の活性化をはかるための「学校環境づくりの支援活動」
2 地域社会の豊かな教育資源に学ぶ学校づくり	学校から、地域社会へと子どもたちの学びのキャンパスを広げることにより、多彩で活力ある体験学習を展開する「地域体験学習の支援活動」
	地域社会の人びとや、地縁組織・ボランティア、NPO、企業等の社会組織とネットワークしながら、新たな教育資源を発掘する「教育資源発掘の支援活動」
	学校と地域を結ぶ、ボランティアセンターや教育委員会、社会福祉協議会等の「中間支援機関」や NPO、社会貢献企業のパートナーシップの絆を深める「パートナーシップの支援活動」
3 地域社会の生涯学習拠点として共に学ぶ学校づくり	地域の人びとが学校を拠点に豊かな生涯学習活動を展開し、子どもに生涯学習の楽しさや意義を伝えたり、子どもとともに学んだりするための「生涯学習計画づくりの支援活動」
	学校を生涯学習や住民の交流の拠点として活用し、その成果を、学校教育への支援活動へと還元、活用していく「学習成果の活用の支援活動」
	子どもが社会教育活動に参加し、地域の人びとと共に学び、交流する多様な機会と環境を拓くことにより、子どもと大人社会との信頼の絆を育んでいく「社会参加の支援活動」

一方、現在の文部科学省は、推進する地域学校協働活動において地域学校協働活動推進員（コーディネーター）は不可欠なキーパーソンであり、その重要な役割として「地域と学校との連絡調整、情報の共有、地域学校協働活動の企画、調整、運営、地域住民への呼びかけ

など」を示している。

(4) これからの取組に求められる地域コーディネーターの人物像・役割

最後に、現在の取組において述べた地域学校協働答申に示される地域コーディネーターに望まれる以下四つの能力・資質を拠り所として、その人物像・役割に迫ってみたい。

(ア) 地域学校協働活動の推進に熱意と識見を有する

上記答申内では、想定される地域コーディネーターとして、ボランティア経験者、PTA関係者・PTA活動経験者、地域の自治会等でネットワークを持っている人、社会教育も経験している元校長・教職員などが挙げられている。

ただし、昨今の地域学校協働活動の推進における課題は、多様化・複雑化した地域課題に直結しているといっても過言ではない。このため、取り組もうとする地域課題が表出してきた背景はもちろん、山積する問題の中から適切な課題を抽出し、適切に優先順位をつけて、住民の住民による住民のための対応策により解決の方向に導き、学校を核に地域を変えていく識見を有する人物が、幅広い視野で検討されなければならない。

さらに、現在、ほとんどの自治体において財政状況が厳しい中であって、十分な事業費を確保し続けることは容易なことではない。そのため、活動の継続性・発展性の観点から、民間ほか各種競争的資金の獲得を目指していくことなども考えられる。その際には、公募による事業費確保をした経験のあるNPO関係者や企業従事者もしくは学識経験者など、教育分野に限らない熱意のある人物も期待される。そういった人物の地域コーディネーターへの登用が叶わなくとも、連携・協働のパートナー候補であることには違いない。

(イ) 地域学校協働活動への深い関心と理解がある

現在、学校は「社会に開かれた教育課程」の実現が強く求められる転換期にある。まさに「地域学校協働活動への深い関心と理解」が高まっている時期であり、施策を推進する絶好の機会と捉えることができる。このようなことから、地域コーディネーターには、主に学校を地域に開いていく役割が求められているのである。

例えば、学区内の幹線道路を概ね網羅しているスクールバスを、地域住民の利便性向上の観点から、公共交通機関の代替手段として位置付けることはできないだろうか。学校図書館の蔵書を充実させ、開館時間を柔軟に見直すことにより、地域住民の誰もが利用できる知の拠点として発展させることはできないだろうか。放課後や休日の学校施設を利用して、子供から大人まで参加できる各種市民講座を実施することはできないだろうか。

こうした取組の幾つかが実現すれば、地域にとっては学校が新たなコミュニティスペースにもなり得るとともに、住民の生きがいつくり・自分づくりなど、生涯学習の機会充実に寄与できるものと考えられる。学校側にとっては、施設内に普段から地域住民との交流の場が創出されるということである。従前のゲストティーチャーによる授業等に加えて、地域の教育力に自然に触れる機会が増え、教育の量・質ともに充実するということである。こうして、学校と地域が一体となって子供たちの教育に自然に携わることは、学校単独の教育よりも多くの資源を投入することを意味し、学校のみでは提供できない知識や体験に子供たちを触れ

させる機会の創出につながるのである。加えて、施設整備の充実という観点からも、多様な地域住民に利用され、集う場所だからこそ充実させていく根拠ともなり得るのではないだろうか。

さらに、学校の教育活動と地域住民に対する行政サービスの向上の両立を達成することができれば、双方にとって教育目標の共有を通じた地域の子供は地域全体で育てるという風土の定着、全ての地域住民の郷土愛の醸成への寄与等につながっていくと考えられる。

今後、地域コーディネーターをキーパーソンとするこうした地域学校協働活動の推進により、学校が「子供たちに学びを提供するためだけの特別な施設」という固定観念から解放され、地域住民全てにとって真の生涯学習関連施設となるとともに、「学校を核とした地域づくり」を担う重要な場としての認識の再定着へとつながっていくことが望まれる。

(ウ) 地域住民や学校、行政の関係者とのコミュニケーション能力や、説得し、人を動かす力がある

地域コーディネーターが関係者と日常的にコミュニケーションを図り、活動に係る新鮮で有益な情報を得るためには、その活動拠点が重要となる。地域学校協働答申においては、「学校は子供たちの学習・生活の場であるのみならず、地域コミュニティ形成の核となったり、災害時に地域住民の避難所となったりする多様な役割を担っている」と指摘し、活動場所の具体例として「既存の学校施設における余裕教室を、地域住民が必要とする他の公共施設の用途に転用すること」等と挙げている。つまり、学校を日常的に地域住民が集う地域コミュニティの拠点とすることが期待されているのである。そのため、地域コーディネーターにおいても、地域学校協働活動の現場により近い学校施設内に、他のキーパーソンとともに常駐できる体制が整うことが望まれる。

同様に、地域学校協働活動を推進するパートナーの存在も大きなウエイトを占める。特に、昭和 61 年 社会教育審議会成人教育分科会「社会教育主事の養成について（報告）」において、求められる資質・能力の一つに、コミュニケーション能力が掲げられている社会教育主事との協働は欠かせない。普段の職務では、情報の収集・整理・提供や広報・広聴に関する知識・技術を身につけ、学習相談にあつては相手の話をよく聞き取り、表にあらわれた訴えだけでなく潜在的な訴えまで捉えて適切な対応を行うなどの対応を行っている社会教育主事との協働があれば、住民を説得し、人を動かす力が増すことであろう。

古代ギリシャの哲学者アリストテレスは、説得の 3 条件を①話し手の信頼性「エートス」、②話の論理性「ロゴス」、③相手の感情に訴える「パトス」と説いている。E・エリクソンは、「成熟した大人は、人に必要とされることを必要とする」と述べている。

住民の誰もが主役になるための縁の下の力持ちとして、地域コーディネーター自身のコミュニケーション能力が問われている。

(エ) 地域課題についての問題提起、整理、解決策の構築等を仲間とともに進めることができるファシリテート能力にたけている

まずは、地域コーディネーター自身が中長期的に地域を見据えて、誰のために何をどうしたいのかが明らかだろうか。取り組もうとする地域学校協働活動には、実現可能性、新規性、公益性、継続・発展性等を見込めるだろうか。活動の充実、波及効果を高めるための連携・

協働先は、事前に想定できているだろうか。活動後の教育的効果・成果を予測するための調査・計画・実施・検証スケジュールは明確であろうか。何より、活動に取り組む客観的な根拠、最小限の人的・財的投資で最大限の効果を上げるための手段等について、住民に対して分かりやすく伝えることができるであろうか。もちろん、これら課題への対応は地域コーディネーターが重要な役割を果たすが、一人の役割ではない。これまで述べてきたとおり、教育のみならず各種分野の理論と実践双方の専門性を有した多様な人材で構成するチームを構築し、対応することが望ましい。

そのような中、国は「社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令」を改正（令和2年4月1日施行）し、抜本的な講習内容の見直しが行われた。改正の主たる目的は、これまで社会教育行政に不足しがちだった「戦略性」の視点を加えること、学ぶ人を支援する意義とその学習方法「支援論・支援法」を学ぶ視点を重視すること等にある。具体的には、地域の多様な人材や資源を結びつけ、地域活動の組織化支援を行うことで住民の学習ニーズに応えるなど、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が身に付くことが期待されている。なお、講習修了者には「社会教育主事」資格に加えて、新たに「社会教育士」の称号が付与されることとなっている。

今後は、現在の社会教育主事になり得る教育委員会事務局関係者だけでなく、例えば社会教育委員、社会教育施設職員、行政・民間を問わず環境や福祉、まちづくり等の幅広い関係者が対象となり得る。

まさに今、社会総がかりでの人づくり・地域づくりの活動「地域学校協働活動」が求められているのである。

(二宮 伸司)

3 節 社会的活動の推進を担う人材育成の実践事例

本研究の成果を活用し、社会的活動の指導や支援のための研修プログラムの開発を行った。国立教育政策研究所社会教育実践研究センターが開催した「令和元年度地域教育力を高めるボランティアセミナー」(令和元年12月19日～20日)と連携しながら進めた。なお、本セミナーは、多様な主体が地域学校協働活動に参画する取組の在り方等についての研究協議や情報交換等を通して、参加者相互の交流を図ることを狙いとするものである。1日目最後のプログラムに、社会的活動の一つとして地域学校協働活動を取り上げ、この活動への支援策を考えることを狙いとした「地域学校協働活動を推進する大人の学び」と題するワークショップ形式の研修を90分間で行った。

はじめに、本研究代表者(志々田まなみ総括研究官)が本研究の概要とその分析結果について、特に成人の学習スタイルや、そこで求められている成人スキルの特性を中心に報告した(写真4-1参照)。その上で、実際の地域での活動場面を想定し、「地域学校協働活動の展開のため、どんな活動・学習と、そのための支援策が必要か」について、図4-3のようなワークシートを用いて、PDCAサイクルを意識しながら、アイデアを整理する作業を行った。教育行政(社会教育・学校教育)担当者、地域振興行政(まちづくり等)担当者、社会教育法で設置されている地域学校協働活動推進員、教職員、NPOや社会教育関係団体関係者等およそ80名が、それぞれの立場から活動上の悩みや課題を共有し、学校と地域が一体となって活動を展開していくために必要な支援策について、意見を出し合いながら、具体的な方策について検討することができた。ワークの結果については、写真4-4～4-7、受講者の感想については参考資料4-1を参照してほしい。

(志々田 まなみ)

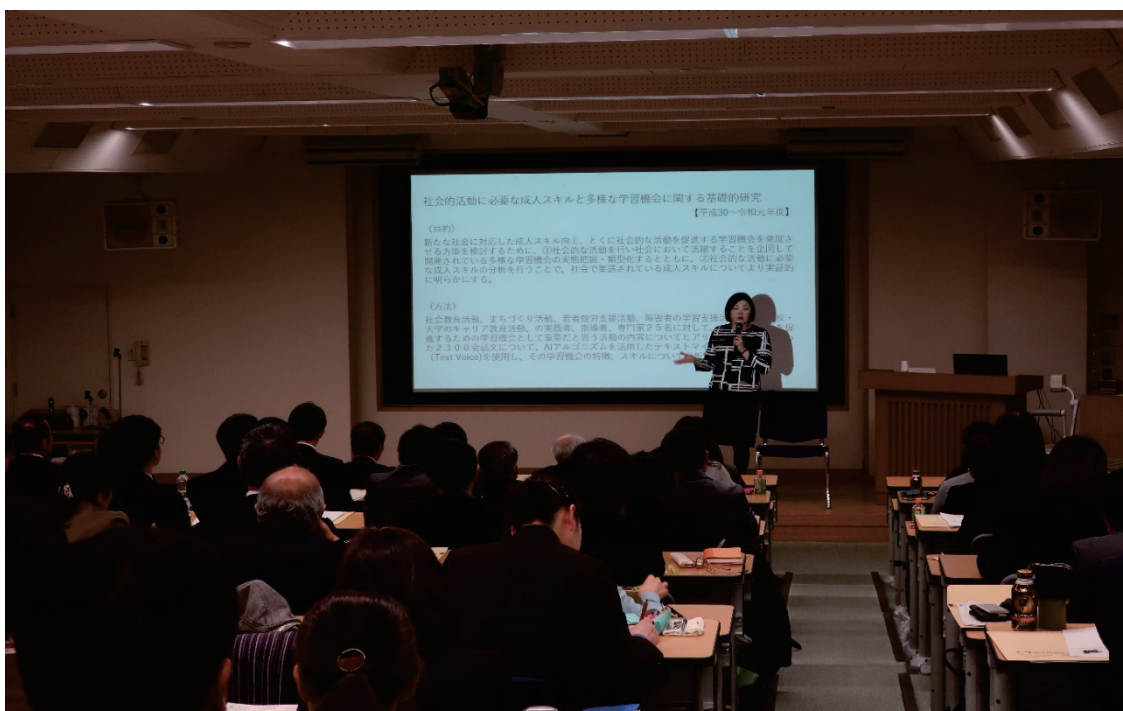


写真4-1 本研究の成果報告

地域学校協働活動を推進するための支援策を考えるWS 班

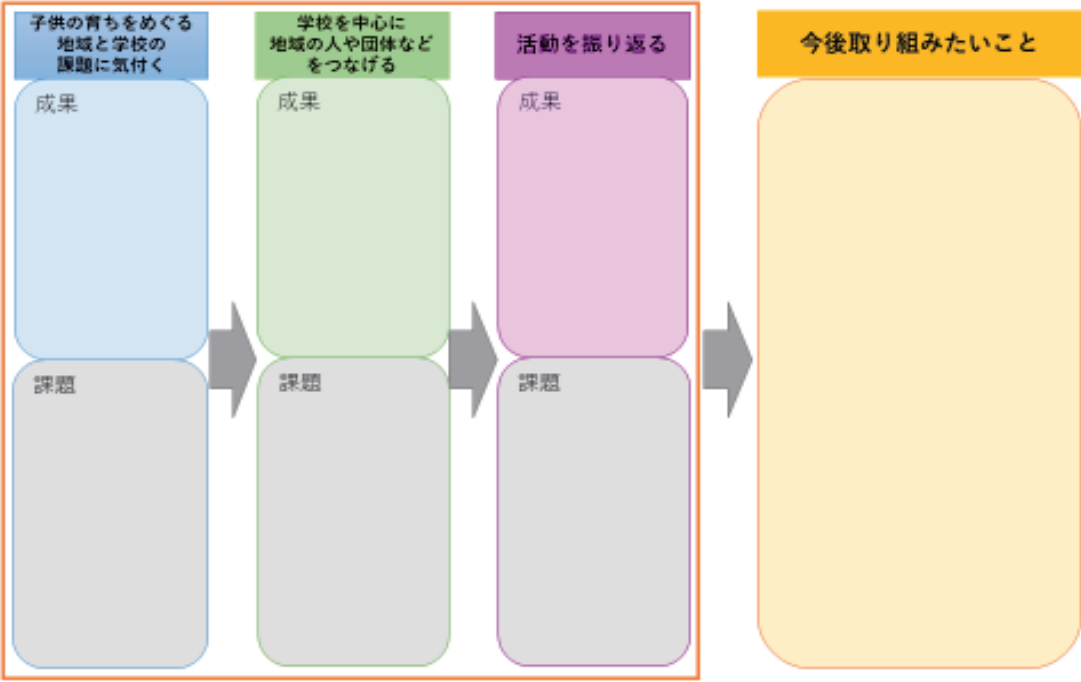


図 4-3 ワークシート

地域学校協働活動を推進するための支援策を考えるWS 班

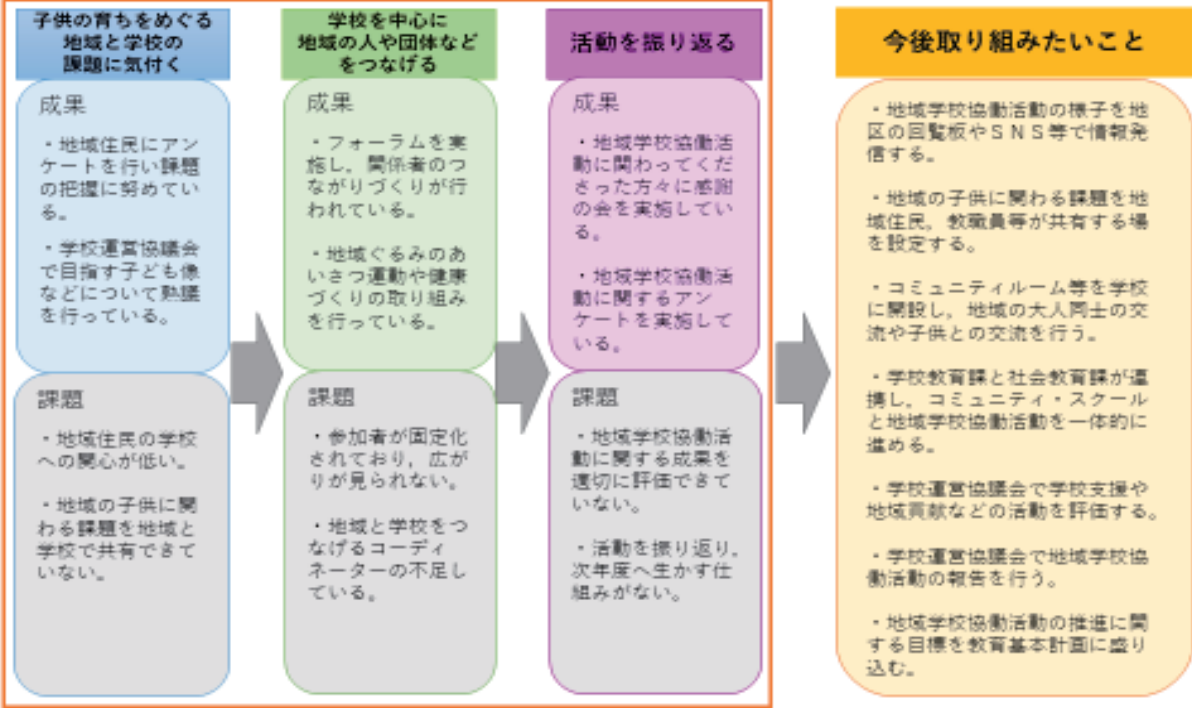


図 4-4 ワークシートの記入例



写真 4-2 グループワークの様子



写真 4-3 グループ発表の様子

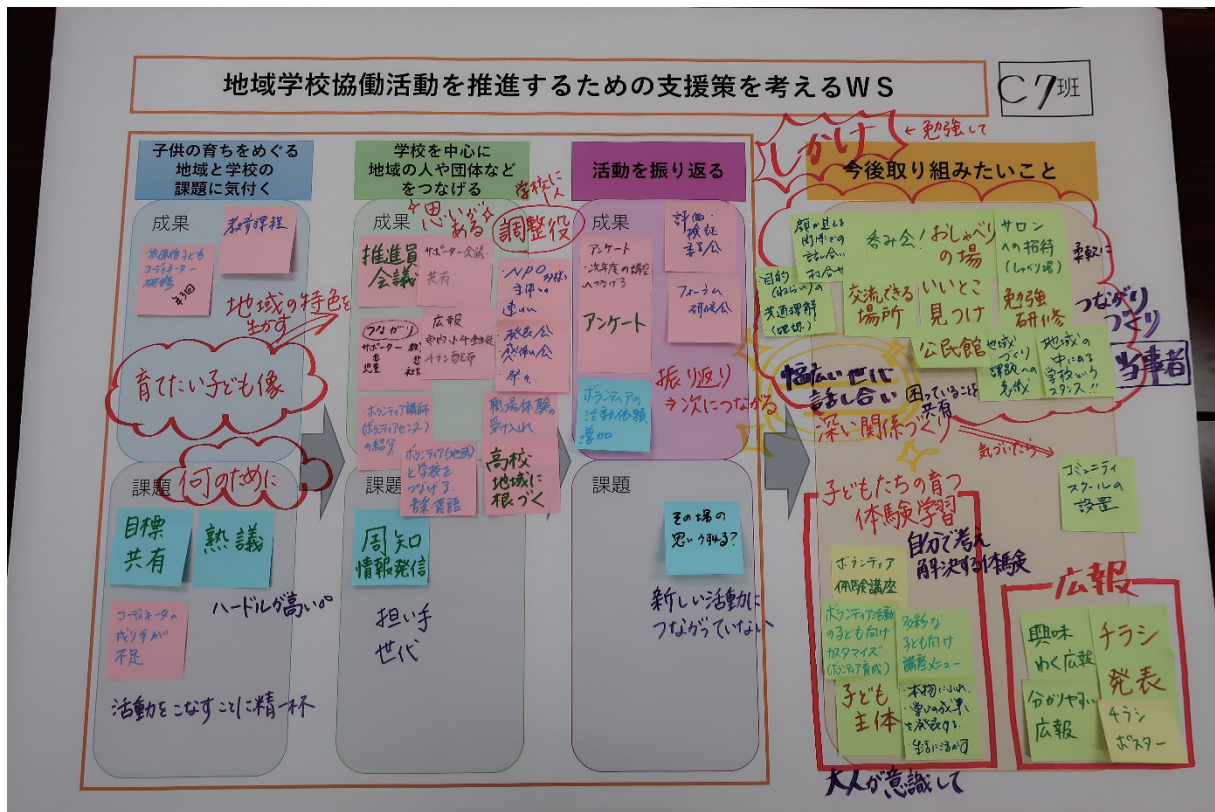


写真 4-4 作成されたワークシート事例 1

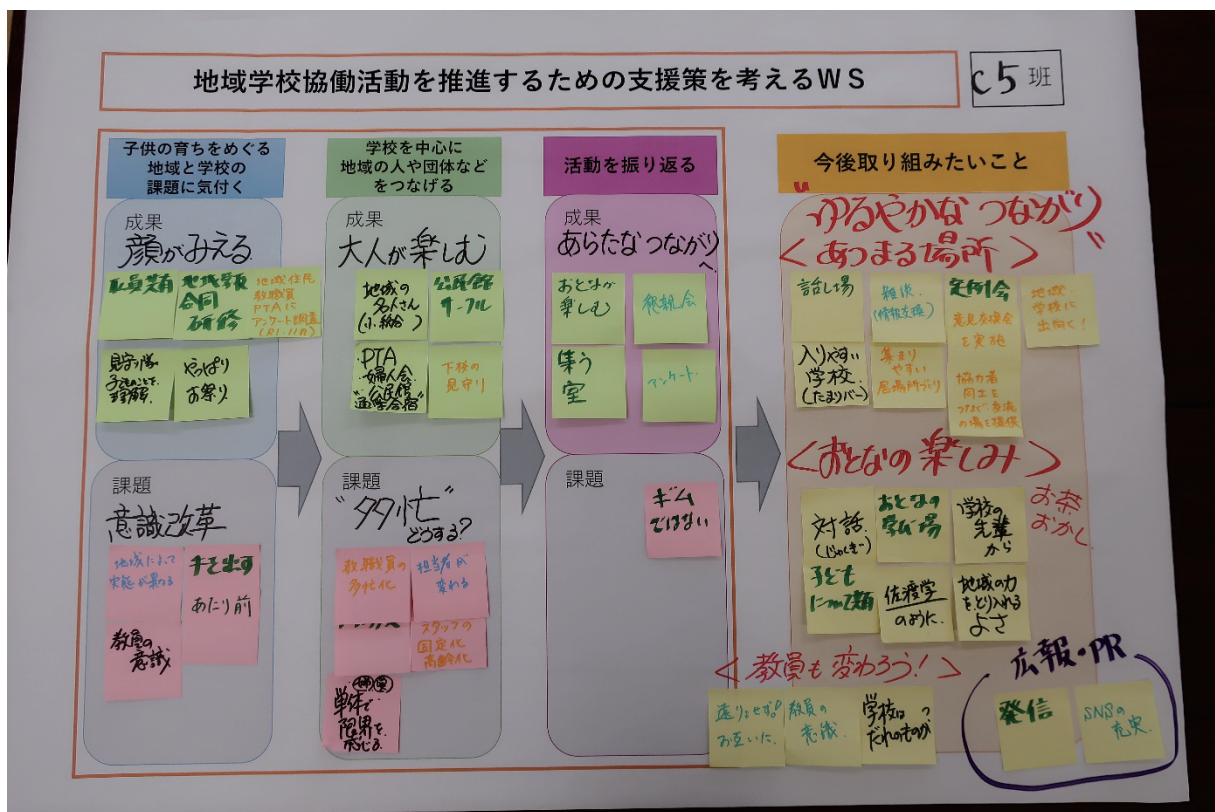


写真 4-5 作成されたワークシート事例 2

地域教育力を高めるボランティアセミナー

実施日：令和元年12月19日（木曜日）～20日（金曜日） 参加者数：83名

会場：社会教育実践研究センター

社会教育実践研究センターにおける調査研究の成果等について周知を図るとともに、多様な主体が地域学校協働活動に参画する取組の在り方等について研究協議や情報交換等を通して、参加者相互の交流を図ることをねらいとして実施した。

テーマ：大人の学びが地域を変える！～学校を核とした人づくり・地域づくり～

行政説明



「学校と地域の連携・協働について」

文部科学省総合教育政策局地域学習推進課地域学校協働活動推進室
室長補佐 佐藤 貴大

現在の教育を取り巻く状況や社会に開かれた教育課程などを解説するとともに文部科学省が地域と学校の連携・協働を推進している理由について説明があった。また、コミュニティ・スクールや地域学校協働活動を進める上では、学校と地域が「目標やビジョン」を共有し、社会総掛かりで子供たちを育む必要があると示していただいた。

参加者の声

- ・ 分かりやすい資料とお話であったので、自治体で説明する際の参考としたい。
- ・ 地域学校協働本部やコミュニティ・スクールを導入することが目的ではなく、地域と学校がビジョンの共有をすることが大切であるということを理解した。

調査報告



「平成30年度地域学校協働活動等実施状況調査報告」 「ボランティアの学びと地域課題解決学習の推進に関する調査研究中間報告」

社会教育実践研究センター職員から、文部科学省と共同実施した「平成30年度地域学校協働活動等実施状況調査」の報告と平成30・31年度で取り組んでいる「ボランティアの学びと地域課題解決学習の推進に関する調査研究」の中間報告を行った。

参加者の声

- ・ 現状の体制で良いと考えている意識を変えることが大切だと感じた。
- ・ ボランティア対象の研修の内容や在り方を見直していきたいと思った。

事例研究



「学校を核とした多様な主体との連携・協働」

特定非営利活動法人みらいずworks 理事 角野 仁美

「20年後に子供たちがどのような大人になってほしいか」というビジョンを学校と共有し、地域の社会資源を最大限に活用して展開するキャリア教育の実践について紹介していただいた。取組の過程では、役場や地域住民による合意形成の場はもとより、教職員に対しての研修も実施するなど、地域と学校が一体となって未来を担う子供たちの教育について考える機会を設けており、学校を核とした地域づくりの一つのかたちを示していただいた。

参加者の声

- ・ みらいずworksさんの取組は、行政と学校と地域の連携・協働の良いモデルだと思った。
- ・ 課題解決型職場体験学習は、子供たちが社会人になるための土台づくりとして素晴らしい活動だと思った。
- ・ 子供たちの学びだけでなく、大人たちの学びが見られる活動であり、大変参考になった。



グループ協議

「地域学校協働活動を推進する大人の学び」

事例研究を踏まえ、学校と地域の連携・協働活動における成果や課題をPDCAサイクルを意識して整理し、支援策を考えることを目的にワークショップを実施した。行政担当者、地域学校協働活動推進員、教職員、NPOや社会教育関係団体関係者等が、それぞれの立場から活動上の悩みや課題を共有し、学校と地域が一体となって活動を展開していくために必要なことについて意見を出し合った。活発な話し合いを通して、参加者同士の交流が深まり、今後の活動へとつながるネットワークを築くことができた。



参加者の声

- ・ 様々な地域・立場の方と話をすることで、多くの有益な情報を得るとともに大きな刺激をいただいた。
- ・ 子供たちの成長のために集まる大人たちが楽しみながら活動することで、結果的に地域が活性化していくのではないかと感じた。
- ・ 地域学校協働活動やコミュニティ・スクールについて、どのように進めていけばよいかを考えていたところだったので、他の地域の取組を聞くことができ大変参考になった。
- ・ 協議の成果をもち帰り、今後に生かしていきたい。

シンポジウム

「学校を核とした人づくり・地域づくり」

【コーディネーター】

国立教育政策研究所生涯学習政策研究部 総括研究官 志々田 まなみ

【シンポジスト】

栃木市立大平中央小学校 校長

鈴木 廣志

島根県津和野町教育委員会 派遣社会教育主事

佐々木 将光

鈴木氏からは、公民館に設けられた「地域アシストネット」を核にして、ボランティアや物的な社会資源のネットワーク化を図り、学校とともに多様な学習活動を展開している事例を紹介していただいた。また、学校運営協議会の運営に関しても、その人選や合意形成に至るまで御苦労も含め、現任校における実情や成果・課題についてお話しいただいた。

佐々木氏からは、赴任地となった町の教育ビジョンを基に、その実現に向けての課題の洗い出しから、「津和野町教育魅力化推進事業」を実行に移すまでの過程についてお話しいただいた。また、その事業においてタテ・ヨコの連携を生み出すために、関係者によるWGや研修会を何度も実施していることや、「風の人」であるコーディネーターが担う役割などについて説明していただいた。

最後は、コーディネーターである志々田氏により、お二方の事例を基に、コーディネーターの確保や学校とビジョンの共有する際のポイントについてまとめていただき、今後の地域学校協働活動の方向性を確認してシンポジウムを終了した。



参加者の声

- ・ 学校教育と社会教育をつなぐための体制づくりについてのお話はとても勉強になった。
- ・ 子供や地域がより良く成長していくためには、教育行政だけでなく、自治体全体で取り組むことが必要であると感じた。
- ・ どちらの事例も明確なビジョンをもった取組であり、子供や地域の変容が見られ大変参考になった。
- ・ お話を聞くことで、これから何をすべきかをイメージすることができた。
- ・ 学校・行政双方の立場からの実践を聞き、学校を核とした人づくり・地域づくりについて理解が深まった。

志々田氏



鈴木氏



佐々木氏



4章 成人スキルに関する国際的な研究動向

本研究プロジェクトのテーマにある「成人スキル」は、日本の生涯学習や社会教育において、従来あまり馴染みのなかった概念であり用語である。生涯学習政策に関わる議論の中で、学習のトピックとして現代的課題があげられたり、キャリア発達の観点から「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」（平成23年中央審議会）が提唱されたりすることはあったものの、全ての成人が社会の中で生きていくために必要となるスキルの全体性がどのようなものがあるのかが明示されたことはなかった。個人的成果及び社会的成果とどのような成人のスキルの習得や向上が関連しているのかを実証的に測定し分析するということも、後述する国際成人力調査の国際比較を除いてなかった。

その背景については、生涯学習の「環境の醸成」中心の政策、学校教育制度や産業・就業構造を反映した企業内での研修制度の充実、その他個人の能力より集団の力を重視する社会的・文化的な文脈など多岐にわたって考えられるが、中でも、識字を初めとする国民の基本的な能力を育成する教育について、早期から義務教育制度が確立され、全て国民に保障されてきたことは、日本において成人を対象とする基本的な能力についての議論が政策上にあがらなかった主な理由であるといえるだろう。

そうした国内事情に対し、移民問題や社会階級制度などの背景をもつ欧米の中で、自国民の基本的な能力習得を目的とする成人教育プログラムに公的資金を支出している国においては、そうした教育は国力の向上や社会の安定のための一種の投資と捉えられており、一体どのような能力についての教育を提供すれば、経済的社会的成果に結実するのかということへの関心が高い。そのため、OECDを初めとする国際機関を中心に、そうした能力とは何かを明らかにする取組や、そうした能力の測定に関わる国際的に比較可能な指標及び測定方法の開発が進んでいる。

その開発の過程においてターゲットとなる能力は、当初、日本語での「読み、書き、そろばん」に相当する極めて基本的な学力としての識字を意味していた「リテラシー」が中心であった。そして、それはやがて、知識社会を背景とする教育や学習の高度化に伴い、テキストを読み解く力、数学的なものの捉え方をもって考える力、それらを基盤に課題を考察し判断する力としての新たなリテラシーへと発展した。

更に、そうした能力についての議論は、基本的なリテラシーの他に、非認知的な力や資質などを包括した、人が現実生活の中で成功裡に物事を成し遂げていくための、特定の文脈に依存しない、その意味で全ての人にとって「鍵」となる複合的な能力の集合体としての「キー・コンピテンシー」という概念を生み出した。この包括的な概念が、今日、OECD参加国の学校教育の在り方に対して多大な影響を与えていることは、周知のとおりである。そして、そのキー・コンピテンシーを理論的背景に持つ「国際成人力調査」（通称PIAAC: The Programme for the International Assessment of Adult Competencies）への参加が、日本において「成人力(Adult skills)」が注目される契機となった。本研究プロジェクトのテーマである「成人スキル」もまた、そうした経緯を踏まえて設定されたものである。

本稿は、本プロジェクト研究において探索しようとする「成人スキル」を含めた成人期のスキルやコンピテンシーという概念が、日本がそうした概念に関与する契機となったOECDの議論、とりわけ後述するDeSeCoにおいて、どのように検討され、どう捉えられて、どのよう

に表現されているのか、さらにその測定の一つである国際調査において、どこまでが評価可能になっているのかを考察する。その上で、それらの概念が日本における生涯学習の検討に与える示唆について検討する。

1 節 OECD による研究成果における「成人スキル」

(1) 成人期のスキルに関わる OECD の調査研究

OECD による「成人スキル」に関わる一連の調査研究事業には、「国際成人リテラシー調査」(IALS, 1994～)、「成人のリテラシーとライフスキル調査」(ALL, 2000～)、そしてこれら二つの調査を基礎として開発された「国際成人力調査」(以下 PIAAC, 2011～)がある。それらの調査は、「全ての人に必要な能力を」という理念のもとに始まった。それゆえ、必要な能力を全ての人に保証するために、誰に(どこに)どのくらいその能力があるのか(ないのか)を測定することが、三つの調査に一貫した主な狙いとなっている。

必要な能力については、当初は「リテラシー¹」から始まり、「生活スキルとリテラシー²」、更に「コンピテンシー」へと、三つの調査の開発を通して発展してきた。リテラシーから始まりコンピテンシーに行き着いた経緯については、国立教育政策研究所内・国際成人力研究会編著の『成人力とは何か』(明石書店 2012)所蔵の「国際成人力調査への経緯」(立田慶裕著)³が詳しいので、ここでの詳細な説明は控えるが、立田によれば、能力がリテラシーという概念から始まった所以は、リテラシーが当時の欧米における成人教育や成人調査の主要なターゲットであったこと、調査を委託されたアメリカ最大のテストサービス機関である ETS (Educational Testing Service) が、それまでのリテラシー調査研究の成果の蓄積の上に、成人調査を構築していったことなどによる。

それが、PIAAC において、成人の能力やスキルを、そのタイトルにあるように「コンピテンシー」という概念を用いるようになった背景には、OECD 諸国が教育への投資によって社会経済的な不均衡や格差を縮小することを目指していたにもかかわらず、多くの国では格差はむしろ拡大していることへの懸念や、高度に情報化する社会にあって 21 世紀を目前により広い枠組みで能力を捉える必要が生じたこと、更に、1990 年代に経済産業界を中心に仕事を成し遂げられる人の「特性」を表す能力概念として「コンピテンシー」という概念が注目されるようになったということがある。

こうして、21 世紀に必要とされる能力、中でも全ての人に「鍵」となるコンピテンシーとは何かといった、より本質的な問いが生じた。そして、その問いに答えようとしたのが、OECD の「DeSeCo プロジェクト(『コンピテンシーの定義と選択;その理論的・概念的基礎』,以下, DeSeCo)」である。DeSeCo の研究成果は、OECD による PISA や PIAAC などの国際調査における

¹ 「総合的な生活スキルとしての機能的なリテラシー」のこと。国立教育政策研究所内・国際成人力研究会編著、『成人力とは何か』, 明石書店, 2012, p32.

² リテラシーに加えて、「個々人が、社会文化的な周辺の文脈の中で、環境に適応し、それを形成し、選択することを通して、人生の成功に到達するために必要とするスキルやアクティビティ」のこと。ライチェン, サルガニク編著, 立田慶裕監訳, 『キー・コンピテンシー-国際標準の学力をめざして』, 明石書店, 2006, p76.

³ 国立教育政策研究所内・国際成人力研究会編著, 『成人力とは何か』, 明石書店, 2012.

能力についての理論的な基盤となっている。

(2) DeSeCo における核心的な「問い」とアプローチの特徴

DeSeCo のプロジェクトの特色の一つに、その取組の根幹に次の(ア)(イ)のような主に二つの核心的な問いがあったということがあげられる。

(ア) 第1の問い：「全ての人のためのコンピテンシーとは何か」

第1の問いは、「全ての人のためのコンピテンシーとは何か」、具体的に「読み、書き、計算することとは別に、どのような他の能力が個人を人生の成功や責任ある人生へと導き、社会を現在と未来の挑戦に対応できるように関連付けられるのか。」⁴という問いである。これは、コンピテンスとは何かということについて、人生全体にかかわる「生涯学習」という観点からの問い直しでもあった。同時に、「全ての人」すなわち特定の文化や背景、状況にかかわらず、全ての人間の多様な生活の場面に共通して必要とされる、普遍的でホリスティックな能力というものの存在を明らかにしようとする「挑戦」でもあった。

従来、コンピテンス並びにコンピテンシーという概念は、ワイナート(Weinert 1999)⁵によると、行動科学、心理学、言語学、社会学、政治学、経済学などの分野ごとに幾通りもの解釈や範疇があり、さらには、使用する場面、例えばビジネスシーンなどによっても意味するところが異なるなど、一貫性のある定義づけが困難なものであるとされてきた。本来は同義ではないはずのスキルとコンピテンスという用語が同義に用いられるなど、能力や資質などを指し示す同様の言葉との明確な区別も難しいとされる。1990年代には、コンピテンスという言葉が「モダン」な用語として一世を風靡していたという情勢もあったとされる。

そうした状況の中、1997年から始まった DeSeCo の取組は、①先行研究レビュー、②概念整理、③人類学、経済学、心理学、社会学などの多分野の研究者による学問的視点からのキー・コンピテンシーの明確化と構築、そして、④OECD 加盟国による「国別報告プロセス(country contribution process, CCP)」⁶の四つの段階で進められた。

特に、キー・コンピテンシーの概念を明確化するにあたって、「機能的なアプローチ(Functional approach)」という方法をとったところに、DeSeCo の特徴がある。このアプローチは、「人は、課題(task)やその要求を成し遂げる(master)のに、どのような認知的コンピテンシーを必要とするのか」という観点から、コンピテンシーを定義しようとする方法である。つまり、「課題」を中心に、それを成し遂げるために必要な能力の集合体を明らかにしようとするものである。

このアプローチが選択された背景の一つには、教科中心の学力や技能が経済的社会的な成功に重要な要素であるという「固定し正当化された考え方」に対し、教科別の学力や技能が、必ずしも個人の発達や経済的・社会的な成功において、十分な成果をもたらすものではないという認識があった⁷。

⁴ ライチェン前掲書 p24.

⁵ Franz E Weinert, 'Concepts of Competence', OECD, *Definition and Selection of Competencies*, 1999.

⁶ ライチェン前掲書 p36 CCP には、オーストリア、ベルギー(フランダース)、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、スウェーデン、スイス、アメリカの12カ国が参加した。

⁷ このことは、教育学における「系統主義」と「経験主義」という二項対立で取り上げられてき

さらに、機能的アプローチでは、一つのコンピテンシー自体が、単に「～できる」と表現されるようなものではなく、多様な力の要素によって構成される「内的構造」を持つとされる⁸。例えば、「協力する能力」というコンピテンシーには、協力しあうために必要な要素として、協力に関わる「知識、認知的スキル、実際的スキル、態度、感情、価値観と論理、動機付け」という力が含まれる。

(イ) 第2の問い：「何のための能力なのか」

第2の問いは、「何のための能力なのか」というものである。従来、本質的な問いとされてきたのは、「何のための教育なのか」という問いであったが、DeSeCoにおいては、「能力」に焦点が当てられた⁹。教育として教えることが可能なことのみならず、多様な経験や学習を通して身につけられるもので、全ての人が身につける必要がある、すなわち個人的なニーズを超えて身につける必要がある能力があるとするならば、それはどのような共通目的のためなのかという、より普遍的で世界的な視野に立った問いへと発展したのである。

その問いに対して、DeSeCoでは、「人生における成功（有利な就職・所得、個人の健康と安全、政治への参加、人間関係）」と「正常に機能する社会（経済的生産性、民主的プロセス、社会的まとまりや公正と人権、環境維持）」、すなわち個人の幸福と社会の持続的な発展という二つが、能力を習得する目的として明らかにされた。

この二つの目的から、コンピテンシーには、個人のコンピテンシーと集団のコンピテンシーがあり、社会的目標に個人のコンピテンシーを活用することの重要性が提示された。その上で、DeSeCoでは、「人生における成功は、正常に機能する社会があつてこそ実現され、正常に機能する社会は、各個人の人生における成功があつてこそ達成される」という共通価値観のもと、集団よりも個人のコンピテンシーが重視されている。

(3) DeSeCoにおける「キー・コンピテンシー」

(ア) DeSeCoにおけるキー・コンピテンシーの位置づけ

DeSeCoにおける能力論/コンピテンシー論の特徴としては、コンピテンシーの中でも全ての人にとって「鍵」となる「キー・コンピテンシー」という独自の概念を打ち出したことがあげられる。コンピテンシーの概念の中で、キー・コンピテンシーは、次のように位置付けられている。

コンピテンスは、知識、技能と態度の組合せを含む複合的な属性(attribute)である。これは、学校教育、インフォーマル、ノンフォーマル、意図的、無意図的といったいろいろな文脈で獲得される。キー・コンピテンス(a key competence)は、次の条件を備える。いろいろな状況や文脈に応じて移転可能であり、適用できる。幾つかの目標を達成しようとしたり、多様な問題を解決したり、多様な職務を遂行できるといったように多機能的で

た議論の観点から説明されることもある。しかしながら、ここでのコンピテンシーには、系統的に学ぶにせよ経験的に学ぶにせよ、学習者が自ら深く学ぶために必要な能力も含まれる。なぜなら、系統的に学ぶ、経験的に学ぶということもまた「課題」の一つであり、その課題を成功裡に成し遂げるための学習コンピテンシーを必要とするからである。

⁸ ライチェン前掲書 p67

⁹ ライチェン前掲書 p129

ある。すべての人が特殊な状況や課題の要求に適切な回答を示し、生活、労働やそれに関わる学習を行い、十分な個人的成果をあげるための必要条件である。言い換えれば、個人の実践的な遂行にとって予測的な価値を待つ。¹⁰

つまり、キー・コンピテンシーは、文脈や状況にかかわらず適用可能な汎用的な能力であり、多様な課題についてのどのような仕事や学習が行われる際にも、必ず必要とされる行動の柱となる能力として位置づけられている。

そうした考えから、キー・コンピテンシーには、次のような基準が設けられている¹¹。第1に、「全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から、個人及び社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献する」、第2に、「幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である」、第3に、「すべての個人にとって重要である」の三つである。

そして、最終的にこれら三つの基準に基づくキー・コンピテンシーのカテゴリーとして、次の三つが提示され、カテゴリーごとの内容構造としてABCのコンピテンシーの内容があげられた¹²。

カテゴリー1 : 相互作用的に道具を用いる (Use tools interactively)

コンピテンシーの内容は、A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる (Use language, symbols and texts interactively)」、B「知識や情報を相互作用的に用いる (Use knowledge and information interactively)」、C「技術を相互作用的に用いる (Use technology interactively)」である。PISAによる読解力 (Reading literacy)、数学的リテラシー (Mathematical literacy)、科学的リテラシー (Scientific literacy) の測定は、主にこのカテゴリーのコンピテンシーを測定しようとするものである。

カテゴリー2 : 異質な集団で交流する (Interact in heterogeneous groups)

コンピテンシーの内容は、A「他人とよい関係を作る (Relate well to others)」、B「協力する。チームで働く (Co-operate, work in teams)」、C「争いを処理し、解決する (Manage and resolve conflicts)」である。

カテゴリー3 : 自律的に活動する (Act autonomously)

コンピテンシーの内容は、A「大きな展望の中で活動する (Act within the big picture)」、B「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する (Form and conduct life plans and personal projects)」、C「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する (Defend and assert rights, interests, limits and needs)」である。

加えて、これら三つのカテゴリーの核となるものとして、「省みて考える力」¹³である「思慮深さ (reflectiveness)」が提示された。この思慮深さは、「メタ認知的な技能 (考えることを考える)、批判的なスタンスを取ることや創造的な能力の活用」を含む「道徳的で知的な成長の現れとして自己を考え、自らの学習や行為に責任をとる個人の能力」であるとされる¹⁴。

¹⁰ ライチェン前掲書 p47

¹¹ ライチェン前掲書 pp88-9

¹² ライチェン前掲書 pp210-8

¹³ ライチェン前掲書 pp196-7

¹⁴ ライチェン前掲書 pp207-8

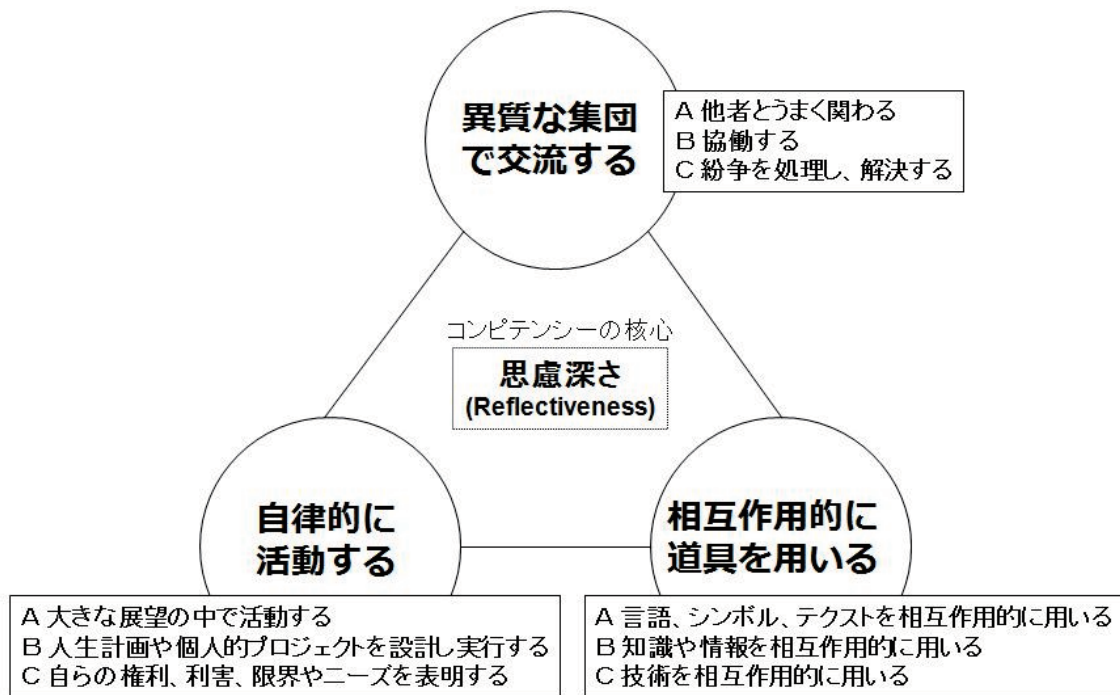


図 4-1 3つのコンピテンシー¹⁵

(イ) キー・コンピテンシーの習得・維持における生涯学習の必要性

DeSeCo のキー・コンピテンシーは、「生涯にわたり成長し変化する」¹⁶力でもある。前述の三つのカテゴリーとも、特に青年期から成人期を通じて継続し、状況に応じて変化するものであり、それらの習得におけるゴールは、表層的な知識や実技としての技能の習得のみならず、「学習の意欲から実際的な行為までを含む広く深い能力の集合体」としての熟達や、習熟（マスタリー）であるとされる。

さらに、それら三つのカテゴリーの核心にある「思慮深さ」は、特に「成熟に伴い成長すると考えられている」と同時に、加齢によって喪失する可能性もあるとされる。こうしたことから、キー・コンピテンシーの習熟度を高め、それを維持し喪失に備えるためには、生涯にわたる学習が必須となる。

では、このように生涯にわたって成長し変化するキー・コンピテンシーは、どのような学習方法、学習機会での習得が可能なのであろうか。現在のところ、明確に確立された学習方法があるわけではなく、恐らく一般的な教授学習法にもいえるように絶対的な正解という方法はないであろう。ただし、既に蓄積された実験的な事例から、「状況に埋め込まれた学習 (situated-learning)」¹⁷の理論を基盤とするアプローチや、「問題中心の学習」、「自己決定学

¹⁵ 国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究の概要」https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html

¹⁶ ライチェン前掲書 p221

¹⁷ Lave, J., & Wenger, E. (1990), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press. ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー著, 佐伯胖訳, 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』第8刷, 産業図書, 2003年.

習」,「自己反省的な学習」のスタイルが有効であるということが分かっている¹⁸。

キー・コンピテンシーは、文脈にかかわらず全ての人に必要とされる能力とされるが、「コンピテンシーは需要との関わりの中で概念化され、また特定の場面における個人の行為（意思、理由、目標も含む）によって実現されていくもの」¹⁹でもある。したがって、状況に埋め込まれた、すなわち、コンピテンシーを必要とする環境における具体性と、学習者の置かれている文脈に根ざした学習が必要なのである。

さらに、このことは、そうした学習の成果の評価・測定もまた、文脈に根ざした方法で行われる必要性を示している。したがって、例えば PIAAC で現在開発されている「直接評価 (Direct Assessment)」のような文脈と切り離された方法での評価・測定が、どの範囲や水準のコンピテンシーに対して妥当であるのかなどの検討は、引き続き今後の課題である。

(4) PIAAC における「コンピテンシー」と「スキル」

PIAAC では、そのタイトル「成人のコンピテンシー (Adult Competencies) に関する国際アセスメントプログラム」にあるように、DeSeCo のコンピテンシー議論を理論的根拠としてコンピテンシーという用語を用いつつも、その調査の名称としては「成人スキル調査 (The Survey of Adult Skills)」というように「スキル」を用いており、二つの用語が併用されている状態にある。そのことについて、OECD は次のように説明している。

成人スキルの調査 (PIAAC) の文脈では、コンピテンシーとスキルを区別することはしておらず、ほとんど同じものとして使われている。両方の用語とも、ある主体が置かれた状況において、適切に行動する能力 (an ability) 若しくは潜在的能力 (capacity) を言っている。両方とも知識 (明示的及び/又は暗黙的) の適用、ツールの利用、認知的かつ実践的な方略及びルーティンに関わっており、そして両方とも、信念、性質、価値観 (態度) の意味を含むものである。加えて、コンピテンシーもスキルも何か特定のパフォーマンスの文脈に関連するとは考えられておらず、コンピテンシーを形成するために結合する最小の単位の一つと見なされるスキルでもない²⁰。

さらに、PIAAC において二つが併用されている背景には、特にコンピテンシーという用語が、PIAAC 参加の各国の異なる状況ごとに、異なる意味を持って使われているため、一つに統一することによる混乱が予想されたという現実的な課題もあった。

(5) PIAAC で測定する成人スキルの位置付け

PIAAC にとって、DeSeCo のキー・コンピテンシーの枠組みは、従来の成人教育の主な対象であったリテラシーという領域を超えて能力の概念を上げたという点で影響を与えており、「キー・コンピテンシーの検討でのコンピテンシー/スキルの概念と同様の概念を共有している」、「キー・コンピテンシーの枠組みで明確化されたスキル/コンピテンシーと PIAAC が焦点

¹⁸ ライチェン前掲書 pp79-80

¹⁹ ライチェン前掲書 p69

²⁰ OECD, *A Readers Companion, second edition*, 2013.

化するものとはかなり重なっている」とされる²¹。

現在の PIAAC の調査内容では、実際のところ、問題形式による能力の直接評価(Direct Assessment)として測定している能力は、実証的に測定(assess)可能なものとして、キー・コンピテンシーの「中核的な構成要素」である「鍵となる情報処理能力(key information-processing competencies)」に焦点化されている²²。この能力には、主に三つのスキル、すなわち読解力(literacy)、数的思考力(numeracy)、問題解決能力(problem solving)²³の3領域がある。

加えて、幾つかの態度・姿勢に相当するコンピテンシーにかかわる問いが、背景調査におけるアンケート形式の方法での質問内容に含まれている。第2サイクルにおいては、更に背景調査の中で「非認知的スキル」に関連する項目が各国のオプションではあるものの含まれるなど、PIAACにおける成人スキル測定の視野には、DeSeCoにおけるキー・コンピテンシーの枠組みがある。

一方で、PIAACをはじめ国際調査で測定するコンピテンシーの範囲の拡張は、学術的な問題として、例えば「測定するべきコンピテンシーを増やそうとして調査手段の範囲を広げれば、個々の評価領域から得られる情報の密度を薄めるかもしれない」という問題があり、現実的な問題としては、「活動への資金の供給と運営を困難にし、政策の有効性を損なう可能性がある」ということが指摘されている²⁴。つまり、学術的な関心から測定可能なコンピテンシーの範囲を拡張するという挑戦が期待される反面、DeSeCoの枠組みの全ての測定や、参加する各国の政策的な期待の全てを一つの国際調査に期待することは非現実的でもある。そうしたことから、PIAACの調査設計においてどのような成人スキルを測定するのかという選択とその全スキル構造における位置付けは、多角的な緊張を孕むものとなっている。

²¹ OECD, The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Second Edition, 2016, p96.

²² OECD 2016 前掲書 p98

²³ 第1サイクルにおいては、「ITを活用した問題解決能力」、第2サイクルにおいては、状況の変化に応じた問題解決能力となっている。

²⁴ ライチェン前掲書 p183

2 節 日本の生涯学習に対する示唆

生涯学習の理念における幼少期から成人期まで一生涯にわたる学習という概念の重要性が、知識社会（the Knowledge Society）という社会状況を背景に、以前にもまして高まっていることは、本報告書の目的においても述べたとおりである。更に、我が国における「人生100年」の超高齢社会、スピードを増して変化する社会や環境においては、学び続けることが生き抜くことに直結する課題となっている。その意味で、我が国の問題背景は、OECDのような国際機関が提示する生涯学習の重要性についての問題背景と共通点が極めて多い。

加えて、日本において生涯学習の理念は、教育基本法第三条にある「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」に代表される。さらに、教育基本法第一条には、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」とある。こうした理念は、DeSeCo プロジェクトが能力習得の目的として掲げる「人生における成功」や「正常に機能する社会」の実現ということと相似の方向性にあるといえる。

このように、DeSeCoのような国際的な動向と日本の生涯学習が目指す方向は基本的に似ているにもかかわらず、その何に課題としての焦点を当てるのかということについては、両者に相違があった。その相違には、例えば DeSeCo が、個々の成功や目指すべき社会（そもそもどのような社会を目指すのか）の実現に、生涯にわたってどのような「能力」が重要であるのかという、「能力」すなわち「学習成果」に焦点を当てたのに対し、日本において例えば生涯学習政策は、国民の学習活動やその成果活用のための「環境の醸成」に焦点を当ててきたことがあげられる。

「能力」の議論について見れば、日本においても学校教育に関する議論では、「生きる力」を初めとする議論が行われているものの、生涯学習や成人学習に関して、前述の教育基本法における記述に照らして言えば、「人格を磨く」における人格とは後天的に学習可能な能力であるのか、学習の目的としての「豊かな人生」とは具体的にどのような人生でそのために必要な能力にはどのようなものがあるのか、「（学習）成果」とは、何を意味するのか（すべて国民に必要な学習成果にはどのようなものがあるのか）など、成人の学習の目的、学習成果とは何なのかといった本質について、生涯学習の課題として十分な議論が行われてきたとはいえない。その意味の解釈は、基本的に学習者個人やそれぞれの教育現場に委ねられてきた。

さらに、学習成果/目標の議論について見れば、「何を学ぶか」が中心であり、例えば、政策課題における学ぶ内容の「トピック」として、生涯学習の現代的課題や、平成12年の審議会「新しい情報通信技術を活用した生涯学習の推進方策について」において情報リテラシーの重要性が取り上げられるなどした。しかしながら、成人の能力や「スキル」全体に焦点を当てた議論は行われてこなかった。

そのような日本の生涯学習における成人の能力やスキルに関する議論の状況に対して、DeSeCo や PIAAC に代表される OECD を中心としたコンピテンシー/スキルの研究成果が与える示唆として、本研究プロジェクトの「日本の社会的文脈に沿った成人スキルを解明する基礎的な研究」（第1章参照）の観点から主に次のようなことがあげられる。

第1に、前述の教育基本法第三条にあるように「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送る」ための能力（スキル）には、その鍵となる成人としての能力（スキル）の全体性があり、その全体性がどのようなものであるかということについて我が国において議論を行う上で、キー・コンピテンシーのような研究成果は一つの指標となること。

第2に、全ての成人に必要な鍵となるコンピテンシーを明確にする際の「機能的アプローチ」がもたらした、課題や活動を成し遂げるためのスキルの集合体という捉え方や、コンピテンシーの「内的構造」で表された複数の構成要素による構造的な捉え方は、単一で捉えられやすい能力を統合的に、かつ構造的に捉えることの重要性を示していること。

第3に、そうした能力の評価・測定について、現時点において実証的かつ量的な検証方法が開発されているのは、キー・コンピテンシーの「中核的な構成要素」である「鍵となる情報処理能力」にとどまっておき、その他のコンピテンシーの評価・測定について各国の知見が重要になっていること。例えば、PIAACの第2サイクルでは、情報処理能力に加えて新たに従来の「態度・姿勢」や資質に相当し、やはり学習可能なスキルとする能力について「非認知的能力(non-cognitive skills)」や「社会的情動的スキル(social-emotional skills)」といった概念を用いてアンケート形式での測定を試行しようとしている。しかしながら、そうした追加的なコンピテンシーの要素が、価値観や文化的社会的背景といった学習者の文脈と切り離して分析することが妥当であるのかについて、十分な検証が行われているものではない。今後、限られた資源の中で測定すべきスキルの選択において、各国における実証的な研究成果の反映が重要となることが推察される。

まとめ

DeSeCoなどの国際比較による研究成果は、日本における議論において、確かに一つの指標となるだろう。ただし、そうした指標を日本の文脈において活用するためには、日本固有の学習観や学習の実態、能力観などの特徴を明確にし、文脈への適合に配慮することが重要である。

例えば日本では「人格の完成」ということが個人の最終的な学習の目標としてあげられており、学習によって形成されると捉えられている。人格については、道具としての能力と分けて「資質」と置き換えた議論も展開されている²⁵。こうした日本における文脈と国際的な成果との相違点や共通点等の比較分析なしに研究成果の活用はない。

しかしながら、成人の学習については、前述したように、これまでそうした文脈を明確にするための調査研究や議論が十分ではなかった。したがって、本研究プロジェクトのような日本の文脈に焦点を当てた成人の能力（スキル）や、成人学習の調査研究及び議論を更に進めていくことは、引き続き生涯学習研究における重要な課題といえる。

同時に、そうした成人の能力（スキル）を育成する教育・学習機会とは、どのような機会であり、それらをどのように提供していくのかということも、生涯学習研究における課題である。キー・コンピテンシーの議論においては、その学習方法について「状況に埋め込まれた学習」の理論を基盤とするアプローチやその他の成人学習のスタイルの有用性もあげられている。成人学習における学習が社会参加の過程であるという特性を重視した学習機会の在り方等について、やはり日本の状況、文脈に基づいた調査研究を進めていく必要がある。

（加藤 かおり）

²⁵ 国立教育政策研究所編、『資質・能力 理論編』、東洋館出版社、2016、pp60-5.

社会的活動に必要な成人スキルと多様な学習機会に関する基礎的研究

研究の目的

おおむね18歳以上を対象とした成人学習の実践において、どのような成人スキルが重要だと捉えられているかを、ヒアリング調査により実証的に明らかにする。

社会的活動とは

地域の活性化、地域で生活や活動をする人の安全・安心の推進、社会的・経済的な自立を図るなどの目的のもと、家庭以外の場で、多様な人々と交流し、協力し合っておこなう活動。

成人スキル

人が学習や経験によって、後天的に伸ばすことが可能な力。

調査の概要

ヒアリング調査

高等学校卒業後の教育機会（一部高等学校の教育活動を含む）で、計画やプログラム立案に関わっている専門家・指導的立場にある者25ケースに、自らの実践活動の目標としていたり、成長や成熟を期待していたりする成人スキルの具体的な内容について、ヒアリング調査を実施。（期間：平成30年8月～令和元年8月）

分析手法

聞き取り内容を質的分析（テキストマイニング）にかけ、社会的活動で実施されている活動の学習スタイルと、そこで重視されている成人スキルの特徴について分析。

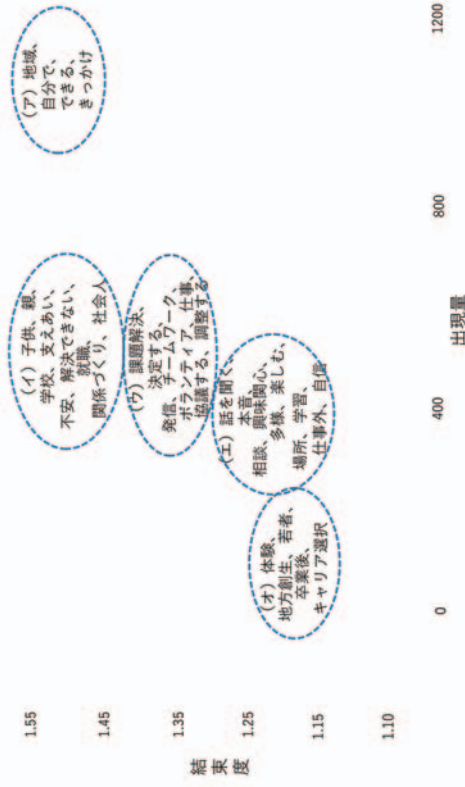


図1 社会的活動の学習スタイルに関するキーワードの関係図

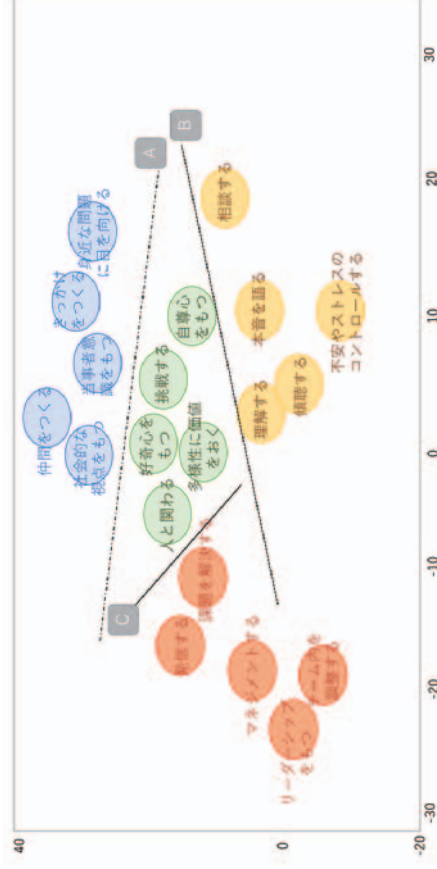


図2 多次元尺度法による成人スキル分析

研究成果

社会的活動にみられる5つの学習スタイルについては、図1に示したとおり、「(ア)地域できそうなことを見つけるきっかけづくり」にやや傾斜した形で展開し、その他にも4種類の(イ)～(オ)のようなスタイルの学習・活動が展開していることが明らかになった。

そうした場で重視されている成人スキルについては、図2のような用語で表現されており、おおよそ色分けされた4つのグループに分類できた。ただし、これらは独立したスキルではなく、実際の学習や活動場面ごとに、必要とされる能力が移り変わったり、求められる強さが変化したりする総合的な能力として、捉えられていることが明らかになった。

国立教育政策研究所 平成30-令和元年度プロジェクト研究（生涯学習政策研究部）

「社会的活動に必要な成人スキルと多様な学習機会に関する基礎的研究」調査報告書の概要について

本研究は、成人の社会的活動において、現在どのような学習活動が行われており、それら実践の場でどのようなスキルが重要だと捉えられているかを、ヒアリング調査により実証的に明らかにするものである。今回の分析により、様々な社会的活動において共通してみられる5つの学習スタイルと、そこで重視されている4つのスキル（以下、「成人スキル」という。）の特徴について、明らかにすることができた。

1. 調査研究の目的・概要

(1) 調査研究の目的

本研究は、成人期（おおむね18歳以上）においても社会の中で活躍するスキルを育成する生涯学習機会の拡充方を検討することを目的としている。そのために以下2点について調査、分析を行った。

- ①地域の活性化、暮らしの安全・安心の推進、若者や障害者の社会的な自立支援等、社会的な課題の解決を狙いとした活動（以下、「社会的活動」という。）に着目し、現在どのような学習スタイルにより活動が実施されているのかを明らかにした。
- ②これら社会的活動で意図されている学習目標としてのスキルに焦点をあて、一体どのようなスキルが実践の現場で重視されており、それがどのような名称や用語で表現されているのかについて、探索的な手法を用いてその特徴を分析した。

(2) 調査研究の概要

高等学校卒業後の教育機会（一部高等学校教育を含む）を取り上げ、その計画やプログラム立案に関わっている専門家、指導的立場にある者、25ケース（1ケース原則1名、最大2名まで）に対し、自らの実践活動の目標としていたり、成長や成熟を期待していたりする成人スキルの具体的な内容について、ヒアリング調査を行った。こうした聞き取り内容を質的分析（テキストマイニング）にかけ、学習スタイルと成人スキルの特徴について分析を行った。

なお、被調査者に対しては、成人スキルとは、後天的に教育や訓練によって習得できる能力や技術であることを説明し、その点を十分意識しながらヒアリング調査に回答してもらった。

2. 研究成果の概要

(1) 社会的活動として取り組まれる基本的な5つのスタイル

25ケースのヒアリングで用いられた語32,005語の出現度を横軸、言葉どうしのつながりの強さを示す結束度を縦軸に設定し、分析を行った。図1はその結果のうち、出現度の高い語(50回以上)と、それに強い結びつきがみられた語を絞って、表示したものである。分析の結果、社会的活動として取り組まれている活動には、大きく5つの学習スタイルがあることが分析できた。

最も典型的なスタイルが、図1内右上に示されたキーワードで特徴付けられた活動で、(ア) 地域で自分にできそうなことを見つけるためのきっかけづくり、を狙いとしたものであった。他と比較すると、出現度は飛び抜けて高く、結束度も高いことから、量的にも質的にも、こうした狙いを強く志向する社会的活動が多くを占めている現状が理解できる。

その次に量的に多く見られたのが、(イ) 同じ不安や課題や抱える者（親の子育てや若者の就職問題）どうしのネットワークづくりの活動と、(ウ) 課題の解決に向け、効果的、効率的に集団活動を進める活動

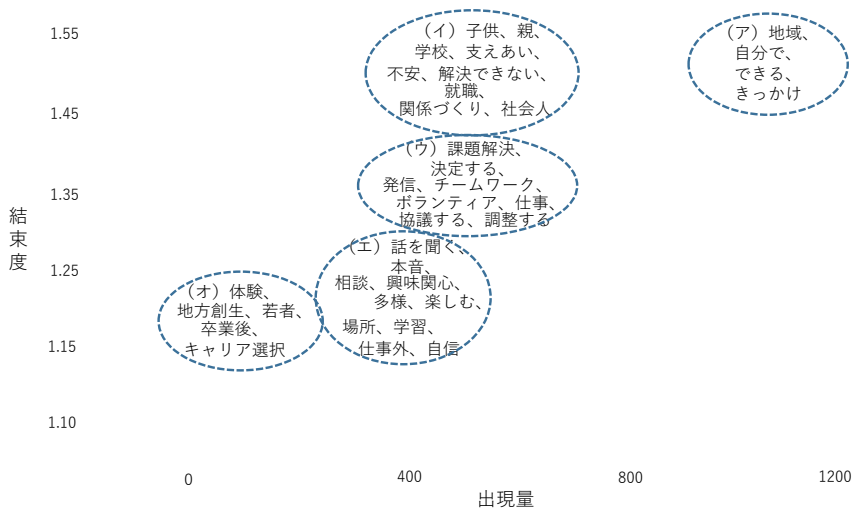


図1 社会的活動の学習スタイルに関するキーワードの関係図

であった。(イ)は(ア)と同水準の高い結束度にあり、(ウ)よりは活動内で強く意図される学習スタイルであることが分かる。

ここまでの3つの学習スタイルより出現度も結束度も低い(エ)多様な他者の話に耳を傾けたり本音を語りあったりする、仕事以外の時間を楽しむ活動や、(オ)地方創生の文脈で、若者を対象

とし、地域を担う次世代の育成を狙いとした取組も、ある程度まとまった学習スタイルとして志向されている傾向が今回、読み取れた。

(2) 社会的活動で育むことが期待される成人スキルの4つの特徴

次に、成人スキルの特徴を明らかにするため、スキルとして解釈することが可能な動詞とサ変名詞(動詞「する」に接続してサ変変格活用の動詞となりうる名詞)の語だけに着目し、その特徴を探索的に掘り下げていくため、多次元尺度法(MDS: Multi-Dimensional Scaling)を用いて分析を行った。図2は、分類できた集合群ごと色分けし、なかでも結束度が高く特徴をよく表す語だけを抽出し、二次元で図示したものである。こうした分析法では、近くに配置された語どうしの共通性、あるいは、近接する集合群との相違性や相関性から、集合群ごとの特徴を分析者が解釈する必要がある。こうした手順を踏み、今回は図2内のA~Cの3軸で分かれる4つの集合群に着目し、社会的活動で重視されている成人スキルについてモデル化を試みた。

A軸は、青色集合群と緑色集合群の間にある。青色集合群は、共通の課題を抱えている者どうしが結びつき、活動していこうとするプロセスで求められるスキルであるのに対し、緑色集合群は、多様で未知な領域や他者へと関心を広げ、活動を拡大するプロセスで求められるスキルである。そこから、「活動の結集—活動の拡散」という違いを読み取った。

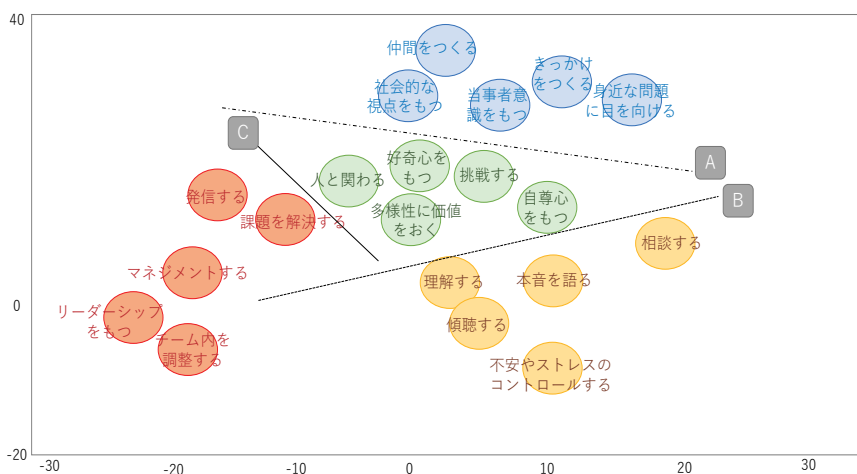


図2 多次元尺度法による成人スキル分析

二つ目、B軸は緑色集合群と黄色集合群の間にあり、「外的働きかけ—内的働きかけ」と名付けた。緑色集合群にみられるような、興味や関心を外界に向け、他者に働きかけたり、実際に行動したりする際のスキルとい特徴とは対称的に、黄色集合群は、自己理解や他者理解、あるいはセルフコントロールといった精神世界へと働きかける際に必要とされるスキルという特徴

が読み取れる。最後のC軸は、緑色集合群と橙色集合群の間にあり、橙色集合群の方が組織的な集団活動で求められるスキルという特徴があることから、「個別活動－組織活動」という違いを捉える軸として解釈した。学習や活動を展開していく上で、眼前の活動が、どんな局面（結集－拡散）にあるのか、働きかける対象（外的世界－内的世界）は何か、どんな体制（個人－組織）で進めるか、といった学習や活動の場面ごとに、求められている成人スキルの特徴が、変化するという傾向がここから読み取れる。

さらに、今回浮かび上がった成人スキルモデルは、それぞれのスキルが独立しているのではなく、互いに緩やかに結びついたものである可能性が大きい点についても、指摘しておきたい。例えば、緑色集合群と黄色集合群との近接部にあるスキルは、「多様性に価値をおく」と「理解する」、「自尊心を持つ」と「本音を語る」の2点であった。他者の多様さを受容するためには理解しようとする行為が不可欠であり、自尊心を高く保たなければ他者に本音で語ることは困難だ。また、橙色集合群と緑色集合群との近接部「課題を解決する」と「人と関わる」も、当事者と深く関わろうとしない限り、課題解決は不可能である。このように、近接する成人スキルどうしの間には表裏一体的、あるいは相互補完的な関係性が存在している。

以上の結果を総合的に考察すると、今回ふ分けして見えてきた4つの特徴をもつ成人スキルモデルは、いずれか一つのスキルを習得できれば、社会的活動の一部を円滑に遂行できるようになるのではなく、実際の学習や活動場面ごとに、必要とされる能力が移り変わったり、求められる強さが変化したりする総合的な能力モデルとして、理解した方が良さそうである。こうした能力観は、「人は、課題(task)やその要求を成し遂げる(master)のに、どのような認知的コンピテンシーを必要とするのか」という観点からコンピテンシーを解明しようとする、OECD等の国際的な研究アプローチとも通じるものである。

3. 成果と課題

以上のような調査結果が、社会的活動を促進する方策を検討する基礎的データとしてどのような意義があるのか、大きく2点指摘しておきたい。1つ目の成果としては、研究目的の部分でも述べたが、日本において認知的な力以外も包括した成人スキルに関する先行調査研究は管見の限りなく、この試みは日本の社会的文脈に沿った成人スキルを解明する基礎的な研究の第一歩として位置づけることができる点である。2つ目の成果としては、現在も多分野で推進され、今後ますます重視される地域での課題解決を目指す学習や活動が、地域でできそうなことを見つけるきっかけづくり、という狙いにやや傾斜した形で活動が展開されていること、更にその他にも4種類の顕著なスタイルをもった学習や活動が展開していることが、明らかになった点である。こうした学習スタイルの類型は、社会的活動に関する定量調査を実施する分析枠組みとして活用できる。また、今後、展開される社会的活動の推進方策によって、学習や活動にどのような経年変化がみられるのかを判断する基準の一つとしても、役立つ可能性がある。

一方、今後の課題としては、今回導き出した5つの学習スタイルと4つの成人スキルの特性との相関性を、本調査の分析枠組みでは解析することができなかつた点が、一点目としてあげられる。社会的活動の展開ごとに求められている成人スキルが変化することは明らかになっただけに、今後は、両者の関係性を明らかにできる調査枠組みを再検討していく必要がある。

第二に、ヒアリングによって聞き取った文章をテキストマイニングの手法によって分析を行ったが、総抽出語数が3万語を越える結果となった。こうした膨大なデータの分析は、物理的な困難さが伴い、今回の分析では出現度や結束度が顕著に高い語のみに絞って分析せざるを得なかつた。抽出できた学習スタイルや成人スキルの特徴も、調査データの一部の分析結果であって、すべての調査データを反映した結果とはなっていない。今後は、コアになるキーワードを設定するなどヒアリングの方法を工夫したり、テキストマイニングの分析手法についても検討を重ねたりするなどし、改善を試みていきたい。

社会的活動に必要な成人スキルと多様な学習機会
に関する基礎的研究調査報告書

令和2年（2020年）3月

発行所 国立教育政策研究所

住所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関3-2-2