

社会教育主事任用資格カリキュラムに関する試みと考察

企画立案された講座を実施していく学習を通して

渋江かさね

Attempts and Considerations on Qualification Curriculum for Social Education Director: Through Learning to Practice Planned Kouza

Kasane Shibue

Abstract

In the curriculum of the social education director qualification of Shizuoka University Faculty of Education, opportunities have been established several years ago for planning kouza (learning program) by group. In fiscal 2015, I set up learning opportunities to implement kouza organized and planned.

This paper reports on the above attempts. The national university is asked about the way of contributing to the region in the region creation era and the teacher training faculty department is to specialize the mission to teacher training. In addition, training of social education director at university will be shifted to new system from fiscal year 2020. Therefore, I summarized the above trial process and student's learning as a basic material for working on the reorganization of the curriculum of the social education director qualifications of the Faculty of Education of our university.

キーワード 「社会教育主事任用資格」に対応したカリキュラム、講座の実施、国立教員養成系学部

はじめに

静岡大学教育学部では、いわゆる「社会教育主事任用資格」に対応したカリキュラム（以下、社教主事資格カリキュラム）を開設している。このカリキュラムを構成する科目の中では、グループにわかれて講座¹⁾（学習プログラム）を企画立案する機会が、数年前から設けられている。2015年度は企画立案した講座について、実施に向けての学習を試みた。

本稿は、上記試みについて報告するものである。文部科学省は、大学での社会教育主事養成および社会教育主事講習を、2020年度から新制度に移行することを検討している。国立大学では地方創生時代の地域貢献のあり方が問われており、教員養成系学部のミッションは教員養成に特化された。これらの事情を受けて、本学教育学部の社教主事資格カリキュラムの再編に取り組むことになる。その際の基礎資料のひとつとするために、本稿では社会教育主事養成の現状と課題にふ

教職大学院（教育学部社会教育主事任用資格カリキュラム担当）

れた上で、先の試みの経過と学生の学びをまとめ、考察をおこなう。

1. 社会教育主事とその養成のしくみ

社会教育主事とは、都道府県及び市町村の教育委員会の事務局に置くとされる²⁾、「専門的教育職員」である。職務として、社会教育法では「社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える。ただし、命令及び監督をしてはならない」（第九条の三）、「学校が社会教育関係団体、地域住民その他の関係者の協力を得て教育活動を行う場合には、その求めに応じて、必要な助言を行うことができる」（第九条の三の二）をあげる。後者は、教育基本法（2006）の第13条で「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が規定されたため、2008年に追加された。

社会教育主事になるために必要なことの中に、「社会教育主事の講習を修了」または「大学において文部科学省令で定める社会教育に関する科目の単位を修得」していることがある³⁾。つまり、社会教育主事の養成には、社会教育主事講習と大学での養成の2つがある。ただし「主事講習は大学での養成が軌道に乗るまでの『経過措置』として位置づけられた」と解釈されてお

り⁴⁾、本来は大学で養成するとされていると言えよう。

社会教育主事の養成に取り組む大学について、「社会教育に関する科目を開設している大学一覧」（2015年4月1日）によれば、4年制大学157校（国立大学42校、公立大学7校、私立大学108校）、短期大学（部）20校（いずれも私立大学）である⁵⁾。本学では教育学部で養成をおこなってきており、学生の専攻・専修を問わず、履修が可能である。文部科学省令で定める社会教育に関する科目の単位は、社会教育主事講習等規定（以下、主事講習等規定）の第11条に定められており、内容は表1のとおりである。

表1 文部科学省令で定める社会教育に関する科目と単位数

科目	単位数
生涯学習概論	4
社会教育計画	4
社会教育演習、社会教育実習又は社会教育課題研究のうち一以上の科目	4
社会教育特講*	12
社会教育特講Ⅰ（現代社会と社会教育）	
社会教育特講Ⅱ（社会教育活動・事業・施設）	
社会教育特講Ⅲ（その他必要な科目）	

※主事講習等規定によれば、「Ⅰ、Ⅱ及びⅢにわたって開設し履修させることが望ましい」とある。

大学での社会教育主事養成については、問題・課題として「(社会教育主事の)専門職採用がほとんどなく、資格を活かす職を得ることが難しい」があげられている⁶⁾。文部科学省令で定める社会教育に関する科目の単位を修得し、社会教育主事の任用資格を得ても、任用されない限り社会教育主事にはなれないのである。

この点にかかわって、第7期中央教育審議会生涯学習分科会「社会教育推進体制の在り方に関するワーキンググループ審議の整理」（2013）では、社会教育主事講習で学んだ内容が、「学校教育活動、まちづくり、高齢者福祉、環境、防災など様々な場面、NPOやボランティア団体等の活動でも幅広く活用することができる」と、「社会教育主事資格の活用」の方向性を示している。大学の社教主事資格カリキュラムで学習した内容についても同様に、先に記されたような活動で幅広く活用できると考えてよいだろう。

2017年8月に出された、文部科学省「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（案）」では、社会教育主事講習と社会教育主事養成課程における科目構成の見直しが図られるとともに、修了者に「社会教育士（仮称）」の称号を付与することが提案された。それは「社会教育主事資格が社会の各分野で活

用され、社会全体における学習の充実と質の向上が図られる」ことを意図したものである。

以上の社会教育主事養成に関する制度改革が、「(社会教育主事の)専門職採用がほとんどなく、資格を活かす職を得ることが難しい」という大学での社会教育主事養成の問題・課題に、どのような影響を与えていくのかを明らかにすることは、今後の課題である。

上記の課題に加え、国立教員養成系大学で社教主事資格カリキュラムを開設しているところのうち、「教員養成分野のミッションの再定義」で、教員養成に特化することになった大学は、学生が社教主事資格カリキュラムで学ぶ意味を、教員養成の観点からも追究することが求められるであろう⁷⁾。

2. 企画立案した講座の実施に向けての学習に至った経緯

(1) 「社会教育計画Ⅱ」での講座の企画立案

文部科学省令で定める社会教育に関する科目（表1参照）の中に、「社会教育計画」がある⁸⁾。本学教育学部では、「社会教育計画Ⅰ」（2単位）と「社会教育計画Ⅱ」（2単位。以下、計画Ⅱ）として開講しており、いずれもここ数年は非常勤講師の越村康英氏に依頼している。後者の計画Ⅱでは、講座の企画立案をグループで体験する機会が設けられている。

越村氏は、東京都大田区や北区の教育委員会事務局の社会教育指導員として、当該区民を対象とした講座の企画、運営、評価に携わってきた。「福祉」や「地域と教育」などをテーマとした講座の企画メンバーを区民から募り、テーマに対する各メンバーの思いや課題を出し合いながら、学習課題を設定し講座を企画し実施する、「企画会方式」の講座の担当経験も持つ。こうした経験に加え、講座づくりに関する複数の論考⁹⁾も発表している。

計画Ⅱの授業に関しては、「公的社会教育事業（公民館主催講座等）の特徴と意義をとらえる」、「社会教育事業の『企画立案』『展開（運営）』『評価』に関する基礎的事項を理解するとともに、実践的力量を身に付ける」などを目的に実施している。

上記目的について、越村氏にさらに尋ねたところ、「講座づくりに必要な基本知識・スキルを学ぶとともに、『私たち』の学習課題を設定していくプロセスを大事にしている」¹⁰⁾とのことであった。『私たち』の学習課題を設定していくプロセスについては、つぎのような説明があった。

「私」の暮らしを見つめ、興味・関心があること、直面している生活課題に気づくこと。それを、話し合いを重ねながら、他者の興味・関心や生活課題と切り結び、「私たち」の学習課題に据えていく¹¹⁾。

社会教育の講座は「住民の暮らしに即する学習であり、住民自身が学ぶために行うもの」で、社会教育職員（以下、職員）の仕事はそれを援助することであると言われている¹²⁾。「援助」とは、住民を「啓蒙」することではない。「学習の主役」である住民に対し、職員としてどのようなかわりをしていくかが問われている。計画Ⅱで大切にされているのは、受講者である学生が、まずは住民として・学習者として、自身の生活課題に向きあい、「私たち」の学習課題を話しあってつくっていく経験を積むことと言える。こうした経験は、職員として「住民の暮らしに即する学習」の「援助」をおこなっていく上での、基礎として考えられていると見なされる。

（２）大学教育としての地域貢献と社教主事資格カリキュラム

地方創生のための地域貢献が地方国立大学に求められるようになる中で、筆者は大学教育としての地域貢献のあり方や、社教主事資格カリキュラムにおける地域とのかかわりのあり方について、改めて考えさせられていた。

文部科学省「大学改革実行プラン」（2012）では、「地域再生の核となる大学づくり（COC（Center of Community）構想の推進）」があげられた。「まち・ひと・しごと創生法」（2014）が公布され、閣議決定された「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2014）には「地方大学等創生5か年戦略」として、①知の拠点としての地方大学強化プラン、②地元学生定着促進プラン、③地域人材育成プランの推進が記された。①には「地元の地方公共団体や企業と連携し、地域課題の解決に積極的に取り組む大学を評価し、その取組を推進する」との内容もある。

大学が地域課題の解決に取り組んでいくことについて、学生教育の一環として実施する場合を想定すると、①地域課題はだれが設定するのか、②大学生は課題を設定するプロセスにかかわるのか／かかわらないのかということが、重要な点のひとつになると考える。

大学生に地域課題が所与のものとして示される場合は、地域課題に本気で取り組むおとなたちに大学生が会い、共に活動することで刺激を受けたり、地域の現状や問題を生み出している要因を認識したり、さらに大学生自身が地域課題を見出したりすることが考えられる。大学生がその地域課題を自分事としてとらえて取り組むようになることが伴うこともあるだろう。他方で、地域課題を学生自身が設定していく場合は、大学で学ぶ者であり生活者でもある大学生自身が、「何をどうしたいと思っているか」が出発点となって、地域づくりや社会のあり方を模索していくことになる。

地方創生時代の国立大学の地域貢献のあり方として、大学生に地域課題が所与のものとして示されることか

ら始まるあり方だけではなく、大学生が課題設定から取り組んでいくあり方を追究することもまた、重要なのではないだろうか。

以上の考えを越村氏に伝える機会があり、「大学生自身が地域や社会について、何をどうしたいと思っているかを出発点に、地域貢献としての大学教育を考えてみたい」といったことを述べた。すると、計画Ⅱで企画立案した講座を実施するための学習をしてみても、どの提案をいただいた。計画Ⅱでは、学生たちがグループにわかれ、「自分たちの生活にかかわるテーマ」で「社会的な課題」である学習課題を設定していく過程を大切にしながら、講座を企画立案することに取り組んできていた。そこで、希望者を対象に実施することにした。

3. 企画立案した講座の実施に向けての学習と当日の様子

（１）実施に向けての学習

計画Ⅱ受講者のうち、実施に向けての活動を希望したのは5名（学校教員養成課程2名、新課程3名）であった。いずれも「社会教育主事任用資格」の取得を希望していた。加えて、資格の取得は希望していないが、この活動に興味を持った学生1名（新課程）が加わり、計6名で学習を進めた。

表2 「社会教育計画Ⅱ」で作られた講座のタイトル

	講座のタイトル
①	みんな DE ハザードマップをつくろう！
②	メールのいろは～そのメール、本当に出せますか？～
③	地域再発見！！～カメラで伝える駿府城～
④	1人暮らしの皆集まれ！！～より充実した毎日を送るために～
⑤	バイト戦隊、パートレンジャー～バイトに潜む闇と戦う人材育成講座～
⑥	生きる—東海地震が来たときあなたはどう動く—

計画Ⅱでは6本の講座が作られていた（表2参照）。それらの講座の中からひとつを選んで実施してみることになっていた。そこで、実施する講座をどれにするか、6名で話しあって決めることから始めた。各自が実施したい講座をひとつあげてもらい、それを手がかりに話し合いを進め、実施する講座を確定していくよう促した。実施したい講座を各自がひとつ選ぶ際には、6本の講座が扱う学習テーマに着目してもらい、当方が設定した3つの視点（①「自分事としてとらえられるテーマか」、②「他者と共有できるテーマか」、③「

たちがくらす地域・社会のテーマか)が、総合的に加味されている度合いが高いものを選んでもらうようにした。

その結果、①と②と③を、それぞれ2名が選んだ。計画Ⅱの受講者の大部分は、自分が企画立案した講座を選んだ。その後、どの講座に絞るかの議論が複数回にわたって続いた。最終的には講座をひとつ選ぶことを断念し、すでに企画立案されていた講座に示唆を得て、「地域再発見」と「世代間交流」を軸に、今の6名で改めて講座を作っていくとの結論に達した。

以上の結果について、筆者の立場から少し補足を加えておきたい。まず、自分が企画立案した講座を選んだ学生の中には、企画立案者として思い入れがあるためか、ほかの講座には関心が向きづらい様子もうかがえた。つぎに、体調不良などで話し合いに6名全員がそろわなかったこともあり、自分が選んだ講座やほかの人が選んだ講座への思いや考えを、全員で確認しながら決めることに難しさがあったように思われた。最後に、今回集まった6名の学生は、いずれも教育学部生だか、全員の間に当初からある程度の関係性があったわけではなかった。企画立案された6本の講座からひとつを選ぶことを目指して活動する中で、自分が選んだ講座やほかの人が選んだ講座への思いや考えを伝え聴きつつ、関係性を編み上げていく中で、企画立案された講座に示唆を得ながら、6名の思いや考えをより反映した講座を作りたいとの結果になったと、筆者は受け止めている。

企画立案された講座に示唆を得て、改めて6名で講座を作っていく活動に移ると、今度は「地域」として想定する場所やもの、講座の対象者が、学生によって異なっていることがわかり、それらを調整して講座にしていくのに時間を要した。この活動をしている時期に計画Ⅰの授業があり越村氏がいらしたため、学生が進捗状況を伝えたところ、アドバイスをいただいた。アドバイスを基に講座を練り上げる中で形が整い始め、最終的には大学生を対象とした講座「みんなで作ろう、葛パーティー」(全3回)が完成した(表3参照)。

「地域再発見」という点に関して、掛川の「葛」を取り上げるようになったのは、当地にゆかりのある学生がおり、葛布が特産であったこと、葛は葛湯や葛まんじゅうなど食べ物にも使われていることを、調べて伝えたことがきっかけであった。「世代間交流」の要素は薄いものの、第2回の老舗和菓子屋訪問に取り入れられている。なお、第1回から第3回の詳細な内容や流れ、学習方法などをつめていくにあたり、学生たちは各回のメイン担当者2名を決め、その人たちが中心につめていく形をとって取り組んでいた。

講座の中身をつめていく活動と並行し、チラシの作成、広報(大学の広報部局への相談、SNSでの拡散など)、予算案の作成、会場の確保などを、分担を決めて

進めるよう学生に促した。分担を決めたものの、実際はできる人がおこなっていた面があったようだ。

講座の定員は15名としたが、応募は4名であった。その原因については、複数のものが想定されるが、ここでは広報の時期が短かった(講座の企画立案に時間がかかったため)ことを指摘しておく。

(2) 講座当日の様子

各回の講座については、中身を詰める作業を担当した学生2名が、講座当日も進行を担って実施していた。残りの学生は、講座に応募してきた参加者と一緒に学ぶ形を取っていた。以下では各回の様子について、特に工夫がされていると筆者が受け止めた内容を中心に記す。

第1回は、第2回で掛川市の老舗和菓子屋に出かけることを意識し、建物の配置を考える既存のグループワークに発想を得て、和菓子屋を含む掛川駅付近の建物の配置を考える内容にアレンジして実施していた。葛について、調べた知識を伝えるだけではなく、実際に葛餅を食べ葛湯を飲み体験的に学ぶ機会も入れたり、老舗和菓子屋で葛について質問する内容をグループで考えたりする時間を設けていた。

第2回は、直前に致し方ない事情が生じ、老舗和菓子屋からお話をうかがうことができなくなった。担当学生は、急遽予定していたプログラムの一部を変更する形をとった。話を聞く予定だった老舗和菓子屋には出かけ葛湯を買った。その後、掛川城とその付近の散策を新たに組み入れた。途中で土産物屋によりこでも葛湯を購入した。そして、貸会議室に移動し、2つのお店の葛湯を味わってから、グループで葛スイーツのレシピを開発した。担当学生は、レシピ開発の参考になるようにと、図書館でお菓子作りの本を複数借りて持参してきていた。また、自宅でレシピを開発し実際に作ってみたことも話していた。

第3回では、グループにわかれて開発した葛スイーツレシピを作り、できあがったもの(図1・図2参照)をみんなで食べた。食べながら全3回の講座のふり返りをおこなうことに加え、参加者の形に残るものとして、今までの学習の様子を写真に撮ったものを色紙にまとめ、プレゼントしていた。第3回は第2回の翌日に実施したため、色紙の準備の時間もあまり取れない中であったが、色紙にまとめることができていた。

4. 考察

(1) 学生の学び

企画立案した講座の実施に向けての学習および実施を経験し、学生にどのような学びがあったのかについて、実施後に学生が綴ったレポートの内容を基に、考

表3 完成した講座¹³⁾

大学生の、大学生による、大学生のための講座
～静岡の食、再発見～

みんなでつくろう、葛パーティー！

『葛って何？』

『葛ってどんな味？』

『葛』って知っていますか??実は、葛というのは掛川の隠れた名産品なんです。大学生同士で葛を食べたり、飲んだり、つくったり！掛川の葛の魅力を探っていきます！

対象：大学生 15名（先着順）

講座日程及び内容

	日時	内容	場所
第1回	2月16日(火) 13:00～16:00	葛を知ろう、食べてみよう！ ・グループワークを通じて関係を深める ・葛について知る ・葛を食べてみる	静岡市内生涯学習センター
第2回	2月26日(金) 12:40～16:30	老舗の方に教わろう ・老舗和菓子屋のお話を聞く ・第3回に作るスイーツを考える	掛川市内
第3回	2月27日(土) 13:00～16:00	つくって食べよう！ ・葛スイーツをつくる ・スイーツの食べ比べ ・全体のふり返り	静岡市内生涯学習センター

会費：500円（交通費自己負担）



図1 葛スイーツその1



図2 葛スイーツその2

察してみたい。

まず、実施に向けての学習は、集まった6名の学生の思いや考えを出しあい、互いに確認しながら、講座という形にしていくものであったことがうかがえる。同じ教育学部の学生たちではあっても、それぞれ思いや考えは異なるのである。この学習に難しさを感じた学生もいたようだ。そして、学生たちがこのことを通して学んだのは、メンバーそれぞれの思いや考えを、どのように調整し、形にしていくかということであったと受け止めた。

自分の思いをメンバーに伝わるように話すこととメンバーの思いを聴き取ることに課題を認識した学生や、普段の学友とのやりとりでは流してしまいそうなことにも向きあったと綴った学生もいた。体調不良などで話しあいに6名全員がそろわなかったことも多かったが、話しあった内容の共有はできていたと評価していた学生もいた。話しあいをふり返って満足だったと綴る学生、その後の活動を作っていく上で、ぶれそうになったときに話しあいで決めた目的に立ち戻ったと綴った学生もいた。

再企画・立案した講座については、参加者が楽しめるようにとの思いで企画・立案にあたっていたが、進めていくにつれ、社会教育の本質は学びを深めることにあることを改めて実感し、どのような講座にするかと悩んだと綴った学生もいた。講座案を越村氏に見てもらった際にいただいたアドバイスについて、自分たちが責任をもって実施できる範囲を見極める、と受け止めた学生がいたこともわかった。

講座の実施に向けて、会場の予約、予算の検討、チラシの作成と広報の活動もおこなった。これらの活動についても、学生は難しさを感じながら取り組んでいたようだ。役割分担をして進めるよう当方が提案したが、分担した役割への責任の持ち方に対しては、意識の差が出たと感じ、責任意識をもって役割に取り組む必要性を学んだと綴る学生もいた(この点については、役割分担をするよう担当教員主導で進めたことが、よろしくなかったと反省している)。広報を担った学生は、大学生にはロコミというやり方が適切であることを学んだと綴っていた。参加者が定員に達しなかったことについて、講座の魅力をどのように伝えるかという課題として受け止めた学生もいれば、対象とする学生にとって適切な日時や回数の講座だったのかと考えていた学生もいた。

会場の予約や老舗和菓子屋とのやりとりなど、大学外のおとなと交渉する役割を担った人は、準備をした上で簡潔に依頼できるようにすることを学んでいた。失礼がないように、連絡漏れがないようにと、緊張しながらの対応だったようだ。先述のように致し方ない事情で、講座の中で老舗和菓子屋から話をうかがうことができなくなった。しかし、第2回の講座終了後に、

担当の学生が再び老舗和菓子屋を尋ねたところ、話をうかがう機会を設けてくれ、参加者が第1回の講座で考えた質問内容への回答をいただくことができた。それらの回答を担当の学生が文書にまとめ、第3回の講座で参加者に返していた。この経験は、担当の学生にとって、自分たちのやってみたいことを実現する上で協力を得たい大学外のおとなと、緊張を伴いつつのやりとりを重ねながら、やってみたいことを形にしていくことについて、やりがいを感じるにつながったのではないだろうか。

講座の参加者を意識しながら、講座にかかわっていたこともうかがえた。たとえば、第2回のプログラムを、第2回の開催直前に急きょ見直さざるを得なくなった。その際に、参加者に掛川まで来てもらう価値という点も考慮して、担当の学生はプログラムを組み直したようだ。

今回の講座の舞台となった掛川市について、講座を企画立案した学生の大部分が、なじみのないところであった。しかし、講座の準備を進めていく中で、講座で扱う葛に関心をもち、講座の開始前に自発的に葛スイーツを作ってみたと綴る学生も複数いた。企画立案と実施の過程で葛や掛川市について知ることができてよかったと綴る学生も複数いた。

(2) 社会教育主事に求められる資質能力との関連

近年の社会教育に関する文部科学省の文書などでは、社会教育主事の職務や資質能力に関する具体的な記述が見られる¹⁴⁾。

第7期中央教育審議会生涯学習分科会「社会教育推進体制の在り方に関するワーキンググループ審議の整理」(2013。以下「審議の整理」)では、地方教育費の中で社会教育費が占める割合が10%と低いこと、一教育委員会あたりの社会教育主事の数が1.4人(2011年度)であることなどから、社会教育主事自身が職務を明確に認識するとともに、成果を正しく評価して発信していく必要を述べる。そして、今後の社会教育主事に必要な資質能力として、コーディネート能力、ファシリテーション能力、プレゼンテーション能力などをあげる。つまり、これからの社会教育主事には「地域の多様な専門性を有する人材や資源をうまく結びつけ、地域の力を引き出すとともに、地域活動の組織化支援を行うことで、地域住民の学習ニーズに添えていく」ことが期待されているのである。

「審議の整理」を受けて出された、文部科学省「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(案)」(2017。以下「基本的な考え方について(案)」)で、社会教育主事の資質能力として、下記のものをあげる。

・NPO等の多様な主体と連携・協働し、社会教育事

業の企画・実施による地域住民の学習活動の支援を通じて、人づくりや地域づくりにおいて中核的な役割を担うことができるよう、社会教育主事の職務を的確に遂行しうる基礎的な資質能力

- ・学習者の多様な特性に応じて学習支援を行い、学習者の地域社会への参画意欲を喚起して、多様な主体と連携・協働を図りながら、学習者の学習成果を地域課題解決やまちづくり、地域学校協働活動等につなげていくことができる実践的な能力

「基本的な考え方について（案）」が出される前に、文部科学省は「社会教育主事の養成の見直し案等について」（意見募集）を2016年12月におこなった。社会教育学会理事会は、この見直し案等への意見を提出した¹⁵⁾。その意見の中には、「『地域づくり』が教育・学習に先行して捉えられている傾向が見られるように思います」、「重要なことは学びの主人公である地域住民の主体性が担保されなければなりません」といった指摘も含まれている。

以上の内容について、本稿4（1）にまとめた学生の学びのうち、企画立案した講座の実施に向けての学習と実施の試みを通しての学生の学びとかかわらせて、若干の考察をおこなっておきたい。先述のように、講座の実施に向けての学習では、メンバーそれぞれの思いや考えを、どのように調整し、形にしていくかを学んだことがうかがえる。それはすなわち、「基本的な考え方について（案）」に見る、「NPO等の多様な主体と連携・協働し、社会教育事業の企画・実施による地域住民の学習活動の支援」をする上での基礎になるものと言えよう。

「基本的な考え方について（案）」はまた、社会教育主事に「学習者の学習成果を地域課題解決やまちづくり、地域学校協働活動等につなげていくことができる実践的な能力」を求めている。しかし、この点については、社会教育学会理事会名で提出した「社会教育主事の養成の見直し案等について」への意見にあるように、「学びの主人公である地域住民の主体性が担保」されるような資質能力が、社会教育主事には求められると考える。

今回の講座の実施に向けての学習では、メンバーそれぞれの思いや考えを、どのように調整し、形にしていくかと試行錯誤してきた。このような経験を、さらに積み重ねていくことで、「学びの主人公である地域住民の主体性」を担保するための資質能力が培われていく面があるのではないだろうか。

（3）これからの教員に求められる資質能力との関連

本稿4（1）にまとめた学生の学びのうち、とりわけ、企画立案した講座の実施に向けての学習を通して、

メンバーそれぞれの思いや考えを、どのように調整し、形にしていくかを、難しさを含めて学んだ点は、これからの学校教育で子どもに育てたい力を、教員として育てていくにあたり生きてくる面があるのではないかと¹⁶⁾。

次期学習指導要領等改訂の基本的な方向性等を示した、中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016）は、「学校教育を通じて子供たちに育てたい姿」をあげている。その中に、下記が含まれている。

- ・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- ・変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

こうした子どもの姿を実現するために、先の答申では『生きる力』の現代的な意義を踏まえてより具体化し、教育課程を通じて確実に育むことが求められている」とする。

学校教育、とりわけ「現状の高等学校教育」については、「知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人々と協働する態度など、真の『学力』が十分に育成・評価されていない¹⁷⁾と指摘され、高大接続改革も進行中である。こうした指摘がある高等学校教育を受けてきた学生が教員になった際は、先に上げた子どもの姿を目指して教育をすることが求められているのである。

社会教育は「住民相互の学習や共同学習をとおして、自らの生活を改善し、豊かでうおいのある地域社会を創る担い手、主体を育てる営み¹⁸⁾と解釈されている。そうした営みでは、地域や社会について、住民一人ひとりの思いや考えを出しあいながら、互いの関係性を編みつつ、何をどうしたいかを確認し、ともに行動していく過程が大切にされてきたと言えよう。

先述の「学校教育を通じて子供たちに育てたい姿」を見ると、社会教育で大切にされてきた過程が、これからの学校教育でも大切にされるように思われる。それゆえ、企画立案した講座の実施に向けての学習を通して、メンバーそれぞれの思いや考えを調整し、講座にしていくことを、難しさを含めて学習者として経験したことは、教員を志望する学生にとって、教員にな

ったときに生きる面があるのではないだろうか。

おわりに

今回試みた、企画立案した講座の実施に向けての学習そして実施は、具体的な地域課題がまずあって、その解決を目的におこなわれたものではない。本学教育学部生という同じ属性だが、思いや考えはそれぞれであるメンバーが話しあいを重ね、地域として具体的な場所を想定し、その地域に関して興味をもったことを、同じ大学生とどのように学びあっていきたいかの観点から講座を作り実施したものと言える。企画立案した講座の実施に向けての学習の中で学生たちが経験した、思いや考えを伝えあい聴きあいながら互いの関係性を編みつつ、どうしたいかを決めてともに行動していく過程は、社会教育の中で大事にされてきた。まずは学習者としてそうした経験を今回積んだことに、社会教育主事養成として意味があったと考える。

企画立案した講座について、企画メンバーと大学外のおとなとのつながりが生まれていくように（今回の場合は、老舗和菓子屋、生涯学習施設職員、貸会議室の関係者など）することは、学生たちがおこないたいことへの後押しや応援につながったり、学生が自分事としてとらえられる地域や社会の課題に出会ったり、見出したりすることにつながったりする可能性がある。そして、講座の参加者の反応は、学生が自分事としてとらえて講座に込めた地域や社会の課題を、参加者の目線で見直すことにつながる。それは、共感や新たな視点に加え、批判的な視点であることもあろう。

本稿の冒頭で述べたように、社教主事資格カリキュラムは、2020年度から新制度に移行することが、「基本的な考え方（案）」で提案されている。加えて、当カリキュラムに関する本学教育学部の事情として、社教主事資格カリキュラムで学ぶ学生が、近い将来には教員養成課程の学生のみとなることがある（「教員養成分野のミッションの再定義」の結果、2016年度から新課程の学生募集を停止したため）。

上記に伴い、本学教育学部では今後社教主事資格カリキュラムの再編の作業が始まるであろう。本稿では、企画立案した講座の実施に向けての学習を通して、メンバーそれぞれの思いや考えを伝え、調整し、講座にしていくことを、難しさを含めて、学習者として経験したことが、教員を志望する学生にとって、教員になったときに生きる可能性を示唆した。この点についてさらに追究することは、今後の検討課題としたい。

なお、社教主事資格カリキュラムを構成する科目は、複数の教員で担当しており、今後もそうであると言える。この点に関し、本稿をまとめたことで、担当教員間の連携のあり方について考える機会となった。今回の場合で言うと、「計画Ⅱ」の趣旨と受講者の様子（と

りわけ『私たち』の学習課題を設定していくプロセスにかかわって）、越村氏からの情報収集とその整理が十分でなかった面がある。この点についても、引き続き検討していきたい。

注

- 1) 社会教育法では、市町村教育委員会及び都道府県教育委員会がおこなう、社会教育に関する事務について規定しているが（第五条および第六条参照）、その中に「講座の開設」がある。講座とは、「あらかじめ準備された学習プログラムに基づき、一定期間にわたって集団的に学習を継続していく組織的な教育・学習活動の一形態」と説明されている（越村康英「地域課題に根ざした学習プログラムの計画—公的社会教育における『学級・講座』を中心に—」辻浩・片岡了編著『自治の力を育む社会教育計画—人が育ち、地域が変わるために—』国土社、2014、132頁）。
- 2) ただし、人口1万人未満の町村では「当分の間置かないことができる」とされている（「社会教育法施行令の一部を改正する政令」（昭和34年政令第157号）附則第二項）。
- 3) 社会教育主事講習について、本学の場合は東海四県の大学の持ち回りで担当している。直近では2015年に担当した。企画・運営はイノベーション社会連携推進機構（当時）に所属する教員が中心におこなった。
- 4) 小林繁「社会教育主事養成の制度と取り組みの概要」大槻宏樹編著『21世紀の生涯学習関係職員の展望—養成・任採用・研修の総合的研究—』多賀出版、2002、5頁。
- 5) 文部科学省ホームページ『社会教育に関する科目を開設している大学一覧』（平成27年4月1日現在）177校
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/gakugei/syuji/1284692.htm 2017年10月5日取得。
- 6) 全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）『大学における社会教育主事課程に関する調査』2010、3頁。丸括弧内は引用者による補足である。なお、筆者らが2017年に実施した「国立教員養成系大学における『社会教育主事基礎資格』に関する現状認識と将来展望に関するアンケート」の回答にも、同様の指摘として「資格をとっても社会教育主事になれる可能性が極めて低い」、「教免とは異なり大学での学修が資格取得の“基礎”資格にとどまり、卒業後の進路に直結していない」、「社会教育主事等への派遣も減少していくなか、社会教育主事補の資格をとっても実際に活用することができにくい」が

- あった（渋江かさね「国立教員養成系大学における『社会教育主事基礎資格』に関する現状把握と将来展望」静岡大学教育学部『学部段階における「地域連携・協働に強みを持つ教員」の養成に関する調査研究報告書』2017、63頁）。
- 7) 「社会教育主事有資格教員」について、これを学校に配置する仙台市と栃木県の事例が紹介され、「社会教育を支援する機能を活性化させることが可能になる」との指摘がある（廣瀬隆人「学校教員」日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う——社会教育が提案する新しい専門職像』東洋館出版社、2009、139頁）。後者については、「社会教育有資格教員の効果的活用を図る」ために、2014年に「地域連携教員」の制度を発足させている。「学校が地域と連携した教育活動を、生涯学習の支援から効果的・効率的に展開する」ことを目的とし、「(1) 学校と地域が連携した取組の総合調整に関すること (2) 学校と地域が連携した取組の連絡調整や情報収集に関すること (3) 学校と地域が連携した取組の充実に関すること」を職務とする。なお、類似の制度が岡山県や仙台市などにもあるとしている（廣瀬隆人「地域連携教員—栃木県教育委員会の取り組み—」日本社会教育学会編『地域を支える人々の学習支援——社会教育関係職員の役割と力量形成——』東洋館出版社、2015、76—78頁）。
- 8) 「社会教育計画」で扱う事項について、主事講習等規定は「おおむね、地域社会と社会教育、社会教育調査とデータの活用、社会教育事業計画、社会教育の対象の理解と組織化、学習情報の収集整理と提供のためのシステムの構築と運用、学習相談の方法、社会教育の広報・広聴、社会教育施設の経営、社会教育の評価等」とする。
- 9) 越村氏による講座づくりに関する論考として、注1に記載したものに加え、つぎのものを発表している。「社会的排除に挑む青年と障害者の学習」上田幸夫・辻浩編著『現代の貧困と社会教育—地域に根ざす生涯学習—』国土社、2009、61—77頁。『私』がぶつかりあう講座論』『月刊社会教育』54(2)、2010、60—67頁。「幅広く伝える広報・宣伝の方法—企画者の『想い』を伝え、学びの輪を広げる—」朝岡幸彦・飯塚哲子・井口啓太郎・谷口郁子編『講座づくりのコツとワザ——』国土社、2013、51—58頁など。
- 10) 越村氏からのメール、2017年11月8日受信。
- 11) 同前。
- 12) 細山俊男「学習テーマ設定の心得—テーマをつくる学びのプロセス—」朝岡幸彦・飯塚哲子・井口啓太郎・谷口郁子編『講座づくりのコツとワザ—生涯学習デザインガイド』国土社、2013、34—35頁。
- 13) 学生が作成した講座のチラシの情報をもとに、筆者が作成したものである。
- 14) 社会教育主事に求められる資質能力については、これまで学界や現場で多くの議論がなされてきた。それらの内容と、近年の文部科学省の報告などに見る社会教育主事の資質能力についての整理と考察は、紙面の都合もあり今後の課題としたい。
- 15) 日本社会教育学会理事会『『社会教育主事の養成の見直し案等について』に対する日本社会教育学会の意見』2017年1月20日。なお、本文書は、日本社会教育学会ホームページに掲載されている。
http://www.jssace.jp/josqkp3tx-10/#_10 2017年10月11日取得。
- 16) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)」(2016)に見るように、「社会に開かれた教育課程」の実現が目指されている。中央教育審議会「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」(2015)は、養成段階で養う資質能力の中に、「地域との連携・協働を円滑に行うための資質」を含めている。以上のことから、講座の実施に向けた学習と実施を通しての学生の学びを「社会に開かれた教育課程」や「地域との連携・協働」の観点から、学生の学びを考察すべきとの見解もあるであろう。しかし、学生の学びについて、まずはその内実を解明することを、本稿では重視した。そのため、先の視点での考察はおこなっていない。
- 17) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～(答申)」2014。
- 18) 日本社会教育学会社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会「知識基盤社会における社会教育の役割—職員問題特別委員会 議論のまとめ—」2008、3頁。
- 付記：本稿に記載した試みは、静岡大学教育学部附属教育実践総合センターが平成27年度に募集した「教育実践総合センタープロジェクト(公募型)」の支援を受けておこなったものである。