

第2章 中高年等の地域への参画を促す 学習プログラムの企画と展開

1 学習者としての中高年

(1) 学習者としての中高年の特性

表1は、成人（男性）の学習志向性を年齢別に示したものである。表をみると、学習志向性の第1位が40歳代前半までは「仕事」、40歳代後半から60歳代にかけては「学ぶ楽しさ」、70歳代以降は「仲間」と推移している。

表1 成人（男性）の学習志向性

	1位 (%)	2位 (%)	3位 (%)
30歳代後半	仕事 (20)	学ぶ楽しさ (14)	息ぬき (14)
40歳代前半	仕事 (26)	健康 (15)	学ぶ楽しさ (15)
40歳代後半	学ぶ楽しさ (25)	健康 (13)	仕事 (11)
50歳代前半	学ぶ楽しさ (27)	仕事 (22)	健康 (18)
50歳代後半	学ぶ楽しさ (19)	息ぬき (13)	
60歳代	学ぶ楽しさ (28)	仲間 (12)	老化防止 (11)
70歳代	仲間 (18)	学ぶ楽しさ (14)	健康 (14)

出典：「NHK学習関心調査」の結果をもとにした山川肖美「高齢者の観点から—高齢者と自己実現」
柿木昇治・山田富美雄編『シニアライフをどうとらえるか—研究の視点と提言』北大路書房、1999年、p.121.

こうした結果を踏まえると、中高年、とりわけ男性の学習参加の鍵を握るのは、「学ぶ楽しさ」と「仲間」であることがわかるだろう。なかでも「仲間」は、60歳代の第2位から70歳代の第1位へと加齢とともに上昇しており、中高年の学習参加を考えるうえで、重要な要素と考えられる。

「仲間」といっても、多くの男性の場合、定年まで仕事を通じた人とのつきあいがほとんどであるため、どうしても退職後は人間関係が狭くなりがちである。それゆえ、年齢を重ねるごとに、学習参加の動機として「仲間」が上位にあがってくるのだろう。それに関連して、堺屋太一は、職場の縁によって生活のつながりを持つ「職縁社会」を脱却し、同好の士が好みの縁で集まるという「好縁社会」へと転換していくことを説いている（堺屋太一『世は自尊好縁』新潮社、1996年）。つまり、これまでの「血縁」や「地縁」、さらには「職縁」にとらわれない、「好縁」という好みや関心による「仲間」を強調したコミュニティの再生を示唆しているのである。

このようにみると、もちろん「学ぶ楽しさ」も重要であるが、学習に伴って人との交流を深めること、いいかえれば「仲間」と楽しく過ごしたいという「社交性」こそ、学習者としての中高年の特性と位置づけることができる。

(2) 「社交性」と「有用性」のバランス

こうして中高年の特性をとらえると、わが国における中高年対象の学習機会のうち、趣味・教養の領域が圧倒的に多数を占めていることも納得いくだろう。そうした学習の場を中心に、中高年の「社交性」を支援していくことは、たしかに重要なことである。

ただ、「社交性」といっても、個人的な活動を通して得られる楽しみや幸せに浸り、「人と一緒になって何かを為すことによる幸せ感を得る場が相対的に少なくなっている」（野島正也「高齢期における生き方モデルの考察」『日本生涯教育学会年報』第33号、2012年）との指摘もある。これでは、同じ好みの縁でつながる人脈を大切に「好縁社会」には程遠いであろう。

「好縁社会」と聞くと、自分の「好み」を優先させて集団よりも個人が強調され、「職縁社会」に比べ、集団（仲間）のなかで果たす役割も見えにくいかもしれない。しかし、人と一緒に何かを為して喜びや幸せを得て「社交性」を充足するには、たとえゆるやかな社会であっても、適度な距離感を保ちつつ互恵関係をもつてつきあっていくための役割を互いに果たす必要があるだろう。そして、そうした役割を果たしていくことが、中年期から高齢期への移行を経験する中高年にとっても欠かせないとも考えることもできる。すなわち、高齢期が、さまざまな役割の喪失感を得やすい時期であるからこそ、何らかの役割を果たし「他者から必要とされる」という「有用性」を充足することも重要になってくる。この「有用性」には、中高年が「職縁社会」で培った経験が役立つ場合も大いにある。しかし、かえってそれがマイナスの面を引き起こすこともある点には留意する必要がある。

これらを考えあわせると、中高年の学習には、「社交性」と「有用性」の2つの視点が必要であり、両視点のバランスをとった取り組みが求められるといえよう。

（3）「社交性」と「有用性」の両視点を含んだ学習プログラムの開発

ただし、先述したように、わが国の社会教育・生涯学習をめぐる現状は、「社交性」にウェイトをおいた取り組みが中心である。そこで、「有用性」の視点も含んだ学習プログラムの開発が求められる。

例えば、筆者が次章において企画した「われら地域活性化請負人」と「地域の魅力、選んで伝えて再発見」の2つの学習プログラムは、ともに中高年が地域に関心を持ちやすい内容を題材にし、人びとの想いのつまった「ひと」、「もの」、「風景」、「行事」などの自慢できるもの、伝えたいものを学習者同士で選んだり、実際にその場所をめぐるつもりで、参加・体験型の手法を積極的に取り入れている。

こうした、参加して楽しい、人とふれあえるという「社交性」だけでなく、貢献感や「有用性」も考慮に入れたプログラムもめざしている。具体的には、「われら地域活性化請負人」では、学んだ成果をもとに地域活性化案を作成し、提言を行ったり、「地域の魅力、選んで伝えて再発見」では、参加者である大人と地域の子どもによる学習成果、つまり一緒に選んだ地域の魅力ある場所をウォークラリーで活用し、学習の成果が次の活動を行うための手段になってつながったりしている。大人たちが地域への想いをかたちとして、次世代の子どもたちに伝えたり、ウォークラリーを企画・実践していくことは、中高年の「有用性」を充足することにもなるだろう。さらに、このような両視点を含んだ学習プログラムの開発は、社会教育・生涯学習振興における「個人の要望」と「社会の要請」のバランスをとるうえでも有効だと考えられる。

もちろん、「社交性」と「有用性」のバランスのとりに方には、それぞれ別々にプログラムを展開し、社会教育施設等の中で橋渡しを行っていくことも考えられるが、ひとまとまりの学習プログラムの中で両視点を含んだ展開のあり方も検討し、プログラム開発を行っていくことも大切であるだろう。

（熊谷 慎之輔）

2 学習プログラムの支援者

(1) 多様な支援者

学習プログラムの定義がどうであれ、また、たとえ一人の担当者（責任者）のもとで学習プログラムの企画～実施～評価が進められるとしても、それぞれの学習プログラムは実に多様な支援者のもとで成り立っている。講師やコーディネーター、ボランティアスタッフなどプログラムの各場面に立ち会う直接的な支援者だけでなく、直接的な支援者をとおしてプログラムへ働きかける間接的な支援者もあり、プログラムへ関与する上で明確な肩書を持っている人ばかりではない。また、長期間のプログラムであれば支援者も入れ替わっていく。

一方、学習プログラムの支援者がどれだけ多様であってもそのプログラムの支援者である以上は、プログラムの目的・目標・プロセスなど、（全ての）支援者間で共有されるべき事項であったり方向付けが必要となったりする場面が生じる。このことに注目すると、それぞれのプログラムの支援者がどのような組織（チーム）として存在しているのかということも、プログラムの遂行上重要になる。さらに、支援者が多様であればあるほど、そのような組織が一つの機関・施設内で完結する場合は少なくなるであろう。

ただし、理想とされる組織の「型」については、プログラムの違いに応じて異なってくると考えることが妥当である。支援者同士のつながりを誰が・どこまで・どのように形成していくのかという問題について、プログラムの担当者に求められる部分は確かに大きいですが、現実には組織の型ありきでプログラムが動いていくわけではなく、むしろプログラムを遂行する過程の中で組織の型も定まっていく場合が多い。その点では、一つのプログラムに関与するそれぞれの支援者が支援者同士のつながりに目を向け、プログラムの目的にかなうようなつながりを形成していくことが求められる。

(2) 支援者にとっての「地域性」

「地域への参画を促す」ことを目的とする学習プログラムにおいて、必ずしも地域課題を明確かつ直接的に取り上げなければならないというわけではない。しかし、プログラム自体の「地域性」、そしてその中で支援者へ求められる地域性については、十分な配慮が必要になる。具体的には、支援者それぞれが当該地域とどのような接点を持っているのか、当該地域の歴史・現状や地域特性についての程度把握しているのかというような点が挙げられるであろう。

一方、地域性を重視していることが明確にうたわれているプログラムであっても、その講師やコーディネーターが当該地域と特に接点を持っていなかったり、当該地域の歴史・現状や地域特性について特に把握していない場合も少なくない。例えば、地域づくり・地域おこしの取り組みを研究対象とする研究者や、特定の地域あるいは全国各地で地域づくり・地域おこしの取り組みに関わっている人などがおり、講師やコーディネーターが複数の地域で重複することも珍しくない。また、特に近年では、地域性を重視した各種の取組におけるいわゆる「よそ者」の存在意義が強調されることも多く、また、自然環境・社会環境の大規模な変化の中で地域性のとらえ方自体がますます複雑化していることなども、地域性をめぐっては考慮されるべき事項である。

そこで支援者の多様性に注目すると、地域<内>の支援者と地域<外>の支援者との関係づくりが重要になる。しかし、当然ながらプログラムへの参加者と支援者との関係にも目を向けなければならず、そこでは地域<内>の支援者と地域<内>の学習者との関係だけでなく、地域<外>の支援者と

地域<内>の学習者との関係、さらに場合によっては地域<内>の支援者と地域<外>の学習者との関係も考慮する必要がある。ただし、ことさらに地域内外の区別を意識することがプログラムにとってむしろマイナスに働く場合も想定しなければならない。

(3) 学習者と支援者の関係

学習プログラムの地域性をめぐる参加者と支援者との関係については先に述べたが、社会教育における学習プログラムにおいては、それぞれのプログラムについて「学習者」としての参加者と支援者との関係をより包括的に検討する必要がある。まず、「中高年」を対象とするプログラムにおいては、支援者が学習者としての中高年の特性をどの程度把握して実際の支援に反映させることができていのかという点が挙げられる。しかし、実態としては、中高年の特性よりもむしろ学習者の個人差への配慮が最優先される場合が多いように思われる。

確かに、学習者の個人差（の大きさ）が中高年の特性の主たるものであるという理解も可能ではあるが、その個人差により支援のあり方をどこまで変えていくのかという線引きは、個人差だけでなく中高年であるがゆえに学習者が共有している部分についての理解を必要とするのではないだろうか。もっとも、どのような場面における支援者であれ、また無意識的であれ、学習プログラムの支援者は学習者が共有している部分を見出そうとする傾向があると思われる。そこで、学習者の個人差と学習者の共有部分に別個に対処するのではなく、両者と同じ土俵に上げて重ね合わせながら一人ひとりの学習者への支援を組み立てていくことが求められる。

また、「相互教育」「学び合い」といったフレーズのもとで、学習者と支援者の区別を極力取り払おうとするプログラムがある。これは社会教育の基本理念として重視されてきたものでもあるが、具体的にはプログラムの目的・目標なり実際の学習者に即した対応が必要になる。学習者と支援者の区別を取り払おうとすることは、個々の学習者の学習プロセスから学習支援という要素を取り払うことを意味するのではなく、学習支援をいつ・どこで・誰が・どのように担うのか、それぞれの場面に適した形に例外なく変えていくことを意味している。また、これに関連して、学習者と支援者の権力関係に起因する問題点が指摘されることも少なくないが、学習者同士の権力関係が生じる可能性及びそれに起因する問題点も留意すべき事項である。

一方、学習者と支援者の区別という点では、プログラムの支援者もまたそのプログラムを通して学習する、という見方が必要になる。しかも、それは結果としての学習ではなく意図的な学習であり、プログラムの遂行のために不可欠なプロセスであると理解されなければならない。加えて、支援者の養成・研修という点では「習うより慣れる」ことの重要性が強調される傾向が強いが、慣れることは習うことと相反する行為ではなく、慣れることが習うことに直結するような工夫が求められるのではないだろうか。

(松橋 義樹)

3 学習内容編成の視点

(1) 行政目標と学習目標との位相

社会教育行政が企画する学習プログラムには常に、行政の目標と学習者の目標との整合性についての認識が問われる。本調査研究では、学習プログラムのねらい（＝行政目標）とする「地域への参画」について、具体的に①「地域に関心を持つ」「地域課題を知る」②「地域とつながる」「地域の人を生かす」③「地域を支える」「学習活動の支援」という位相を設定して考えてきた。一方、こうした学習プログラムに呼応する中高年の関心（＝学習目標）については、どう考えることができるだろうか。ここでは、「誰」のために学ぶのかという観点から考えることとし、行政目標と学習目標を配慮した学習プログラムの全体像、企画における留意等を整理する。

①地域を知る—自分自身のために学ぶ

健康・医療・福祉、家計経済・住居、防災・防犯など、自分自身の生／生活の内実に関わる知識・情報がある。従来から中高年層対象に職場の研修の一環として「退職準備講座」「生涯生活設計セミナー」等といった名称で実施されてきたプログラムの内容と重なるもので、地域性を有しないところ（専門機関、情報媒体）からも得られる一般的な知識・情報も多い。しかしここでは一個人の生／生活上の課題への関心が、地域の課題への関心となっていくことが期待されるのであり、当該地域に固有の知識・情報を組み込むこと、学習機会への参加のバリアを除去する努力—開催時間や曜日、場所の工夫、広報の徹底など—が必要不可欠となるだろう。

その際、従来の「退職準備講座」「生涯生活設計セミナー」等が、居住地域以外の場所で雇用されフルタイムで働く男性への関心を基に編成されてきたことには留意が必要である。多様な形態で働く人びと、女性にとっての当該地域との距離感、あるいは居住者としてのみならず在勤・在学者にとっての当該地域との距離感を理解することに努め、働きかけていくことが必要であろう。

②地域とつながる・地域の人を生かす—具体的な他者のために学ぶ

親の喜ぶ顔をみるために、上司の期待に応えるために、特定階層の人々と親しくあるために——人は、自分自身のためでなく、自分にとって大切な特定の他者との関係・関心から、学習活動に取り組むことが少なくない。

地域以外の場所で、地域の人以外と多くの生活時間を過ごしている中高年にとっては、当該地域との関係・関心をもつ必然性は乏しいかもしれない。しかし、当人にとって大切な存在であり、当該地域のありようが直にその生／生活のあり方を左右する存在（子どもや孫、老親、ペットなど）を介在させることで、当該地域との関係は拓かれる。自分にとって大切な他者の生／生活への関心から、利害を共有する人間関係が形成されることもあるだろう。ここでは地域で新たな縁が創出されることの意義に着目されるのであり、学習集団の組織化という観点からの支援が鍵になる。その際、一過性のものではなく、一定以上の親密さをもった関係構築には、学習機会への継続的な参加を担保する工夫（学習内容の難易度や、参加型学習の組み入れ方＝要求する学習プログラムへのコミットメントの程度、経費の設定等に関する判断）が肝要となるであろう。

③地域を支える―抽象的な他者のために学ぶ

いつか・どこかで・関わるかもしれない不特定の誰かのために、学習機会に参加するということがある。様々開発されてきた「現代的課題」に取り組む学習や活動のプログラムは参照すべきところが多いだろう。その際、職業として、あるいは個人的なライフワークとして、「現代的課題」に向き合ってきた中高年や、特定領域に関する知識や技能を高めてきた中高年が少なくないこと、既に一自治体を超えた観点からの価値観や行動様式を有している中高年層が多いことに留意が必要となる。それら中高年の経験が、一定の地域内という限定的なエリアを基盤とする学びに生かされる仕掛けが重要であり、学習者としてのみならず、教育者（学習支援者）としての参加を期待して良いし、学習プログラムの企画と展開そのものを、これらの中高年の手に委ねるということがあって良いだろう。

あるいはまた、従来居住地の未来に目を向け、次世代のためにと学び、活動してきた「婦人会」「老人クラブ」等への支援が考えられても良いであろう。会員の高齢化に悩むこれらの地縁組織が、若手＝中高年の参加や協力を求めている局面は実に多いのである。

(2) 過去の取組、周辺取組との位相

以上①～③は必ずしも順序性を伴うものではなく、重複するところも多い。学習支援や学習の成果は、個人の生／生活や特定の人間関係に還元されるに留まらず、ずっと後に、地域や社会の風土として帰結するものも少なくない。行政として早急な成果の発現に拘泥しすぎることなく、他の学習機会との接続を考慮し、学習活動の継続への支援を行うことに注力することが求められるだろう。

もともと社会教育行政においては、職住分離を基本とする生活形態が普及するのに対応して、住民（とりわけ職業生活に埋没しがちな成人男性）の地域への参加促進に腐心してきた。「中高年の教育」への関心は、決して新しいものではない（『社会教育』（特集・中高年女性の生活と学習）1984年11月号、『社会教育』（特集・中高年の生涯学習）1989年11月号など）。それらの取組や議論の蓄積があらためて見直されて良いであろう。

また近年では、地方分権の流れのなかで多くの自治体が、地域づくりへの市民の参加を期待するようになってきている。特に、団塊世代の多くが定年退職を迎えるのを機に、地域づくりの牽引役となることを期待するところは多く、そうした自治体レベルでの取組事例（たとえば、松本すみ子『地域デビュー指南術～再び輝く団塊シニア～』東京法令出版,2010）からは、ユニークな着想や援用可能な手法の数々を抽出していくことも可能である。

こうした過去からの取組や周辺的な取組の全体像についての認識を有していることも、重要であろう。前後に生起する学習や活動を視野に入れることで、1つひとつの学習プログラムの目標、意義や必要性、長期的な成果を説明していくことが可能になると思われるからである。「中高年の地域への参画」という同じ行政目標をもった類似の取組が多くあるなかで、単なる対処療法としてではなく、「学習プログラム」として企画する意義や必要性を説明できるかどうか問われるのだろう。

（伊藤 真木子）

4 地域参画を促す学習方法

(1) 参加型の学習方法への関心

学習を通じた中高年の地域への参画を、学習方法の観点から考えてみる時、いわゆる「参加型」と呼ばれる学習方法と地域参画の関連について考えておく必要がある。

近年の参加型の学習方法への関心は、むしろ社会教育業界の外部の研究/実践が牽引してきたと考えられる状況もあるが、こうした学習の在り方自体は社会教育の領域で伝統的に重視されてきたものであり、行政が展開する社会教育事業においても、広く浸透しているものと考えられる。実際、本調査研究において、平成22年度に行った質問紙調査によれば、各市が「特色があると考えられる事業」として挙げた事業のうち、「参加・体験型の学習方法を採用」している事業は約半数（49.2%）であった。（※1 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター『成人（中高年等）の地域への参画を促す学習プログラムの開発に関する調査研究報告書』2012、p.27.）

こうした参加型の学習方法は、そもそも多くの教育が教師から生徒への一方的な教授になりがちだったことへの反省から、学習者の自律性や自発性を重視しようとする中で注目されてきたものである。参加型学習の多くはコミュニケーションを重視し、学習過程の中に双方向的な「関わり」を作り出す学習方法であるから、住民の地域への参画を促す学習プログラムのコンセプトとも親和的な学習手法であると考えられているのだろう。また、学習過程そのものに「参加」や「関わり」が組み込まれているということは、地域課題などが主たるテーマではない趣味教養型のプログラム等においても、学習方法の側面から地域への参画の要素を組み込むことができるという面もある。

(2) 参加型学習の活用にむけた課題

こうした「参加型学習」に関する議論において、「参加型」の学習プログラムとは、パッケージ化された手法あるいはアクティビティを用いたものとして理解されるのが一般的ではないだろうか。すなわち、冒頭に「アイスブレイク」としてレクリエーションゲームが行われたり、グループごとにKJ法などのラベルワークが行われたりといった、「参加型」の手法やアクティビティの活用がなされているかどうかで、「参加型学習」か否かが判断されている状況があると考えられる。

しかし、こうした「参加型学習」を中高年の地域参画と結びつけて考える場合、以下の2点の課題が考えられる。第1に、これまでも繰り返し指摘されてきたように、こうした手法やアクティビティが提供するものは、あくまでも「形式的な参加」であって、そうした手法やアクティビティを用いたからといって、「実質的な参加」が担保されるものではない、ということである。こうしたアクティビティはあくまでも参加を促すための手段に過ぎないのであって、形式的なスタイルだけが重視されてしまうような状況はプログラムの使用自体を目的化してしまう危険性を持っている。アクティビティを「何のためにするか」というプログラムの目的・目標がきちんと定められた上で、なおかつ、（これもまた形式的ではなく実質的な）ファシリテーションを伴ってこそ、こうしたプログラムが意味をもつものであるということを改めて確認しておく必要がある。

第2に、本調査のテーマとより関連すると考えられることに、参加型学習における「参加」は「学習の場への参加」であって、当然ながら「地域社会への参加」とは異なるということである。さまざまな領域で「参加」や「参画」がキーワードとなることは多いが、それぞれの文脈ごとにそれが意味する範囲や程度は多様である（同様のことは「地域」においても指摘できる）。上で述べたように、

参加型学習においては、学習過程そのものに「参加」や「関わり」が組み込まれているという面があり、それ自体が地域参画の土台をなすものであるとも言える。とはいえ、やはり「実質的な地域参加」の促進が学習方法だけで実現されるわけではない。学習手法としての「学習の場への参加」の仕組みを、どのように実際の地域参画につなげていけるかという、より高い次元での方法論が求められているのだと言えよう。学習内容の設定や、プログラム終了後の支援なども含めて、どのように地域参画を促していくかを統合的にとらえていく必要がある。

(3) 地域参画を促す学習方法の新たな展開～地域活動そのもののプログラム化～

ところで、従来の地域参画を促す学習プログラムにおいては、地域課題を取り上げて地域への関心を高めたり、地域活動に役立つ知識やスキルを提供したりといった、「地域活動をするための資質・能力の涵養」に重点が置かれてきたと言えるのではないだろうか。

こうした観点から、本調査で収集した各地の実践事例を改めてみてみると、これまでとは異なる視点からのアプローチとして、地域活動そのものを「実習」という形で学習プログラム化した取り組みが注目される。

例えば、四街道市において行われた「こどもたちを元気にする”人材”育成講座」においては、講座の受講生が放課後子ども教室等の活動に一定期間スタッフとして参加するプログラムが行われていた。また、三鷹市の市民大学事業の中の「ボランティア養成コース」においては、指導者バンクの登録者を対象として、実際の市民向けの講師としてデビューする過程そのものが講座の中に組み込まれていた(※2 前掲報告書、pp.80-93.)。これらは、いわゆる「サービス・ラーニング」や「インターン」といった手法として、これまでは主に青少年を対象としたプログラム等で活用されてきたものであるが、ここではこれらが成人向けのプログラムに応用されていると言える。

従来の「地域活動をするための資質・能力の涵養」を意図した講座においても、学習過程の中に地域活動の要素が入ってくることが期待されていたはずであるが、これらのプログラムにおいては、地域活動そのものを学習プログラムとして提供しているという点が特徴的であり、地域に参画することのイメージや、人とのつながりを直接提供できるという点で、有効な方法であると考えられる。

こうしたプログラムを実施する上では、いくつか留意すべき点も指摘できる。上で挙げた2つの事業においては、単に地域活動をするのではなく、事前の研修や事後のふりかえりのプロセスにも重点が置かれていた。青少年の体験活動等においてもしばしば指摘されることであるが、単に体験を提供するだけではなく、その前後のプロセスでの支援も含めてこうした学習方法を捉えていく必要がある。また、こうしたプログラムの前提として、さまざまな機関・団体との連携・ネットワークが重要な意味を持っていた点も指摘しておく必要がある。さらに、こうしたプログラムが動員的な性格を持つ危険性がありうるということも、担当者は自覚しておくべきである。

中高年は地域におけるさまざまな活動の実質的な担い手として期待されることが多い。こうした「地域活動そのもののプログラム化」という手法は、そうした点からも注目される学習方法であると言えるだろう。

(青山 鉄兵)

5 事業の実施体制と評価

(1) 事業の実施体制

①「個人の要望」と「社会の要請」

今回の調査研究は、生涯学習・社会教育主管部局が実施する中高年向けの学習プログラムを対象としている。生涯学習の支援にさまざまな行政部局が取り組む中で、特に生涯学習・社会教育主管部局には、学習者一人ひとりの興味関心を大切にするような支援が期待される。何かの役に立つというよりも楽しむことを大切にしたり、社会のためというより自分のために学んだりという考え方は、学習者にとってごく自然である。学習者が「自己の人格を磨き、豊かな人生を送る」(教育基本法第3条)ことができるよう、学習者一人ひとりの意思を尊重した支援のあり方が求められるのである。

ただし、民間教育事業や独学の場合と異なり、行政が支援する学習機会には公費投入の意義を明確に示すことが求められる。そのため行政職員の立場としては、学習者一人ひとりの興味関心を受けとめながらも、同時に学習活動がどのような社会的・公共的価値をもつのかを示さなければならない。「個人の要望」と「社会の要請」の双方に対応できる社会教育を追求していくことが必要なのである(教育基本法第12条)。

②「社会の要請」に対応した事業

事業が「社会の要請」に応えるものであるためには、それにふさわしい学習課題・テーマの設定が必要であるが、それだけでは十分ではない。たとえば事業に参加した中高年が地域社会におけるさまざまな場面で学習した成果を活用するなど、学習以外の場面にまで目を向けた事業の設計が求められる。講座やサークルなどの活動場面だけで中高年の学びをとらえるのではなく、社会的課題の解決を目指す学習以外の取り組みと密接に関連づける視点をもつことが重要なのである。

行政施策を例に考えると、教育に限らず行政全体としての政策過程を明確に定め、市民の参画を求めるということがすべての前提になる。その上で、政策課題に関する情報を積極的に公開することが、多くの市民が社会的課題について学ぶきっかけとなる。また、学んだ成果を市民の意思(ただし、一つにまとまるとは限らない)として政策に反映させ、市民の知恵と自主的な取り組みによって課題解決に取り組んでいくような「新しい公共」の動きが生まれてくる。「社会の要請」に応える学びをこのようにとらえるならば、生涯学習・社会教育主管部局が単独で取り組める範囲を超えていることは明らかであろう。

市民活動に目を向けてみると、各組織の使命や取り組む課題を多くの市民に示して理解者・支持者を求めることが、NPOなどの組織の経営基盤を確保する上で重要な意味をもつ。教育以外の目的をもつ団体を含め、NPOが投げかけた問題によって共感の輪が市民に広がるというプロセスの中に成人の学びが含まれており、同時にそれが市民活動の充実発展の鍵にもなっている。このように行政から自立した市民の活動に目を向け、積極的に連携協力を図っていくことも、「社会の要請」に応える学びをつくっていく上での手がかりとなる。

③他部局・施設・団体等との連携協力の必要性

このように、社会教育・生涯学習のしごとは担当部局だけで完結するものではなく、行政内の他部局や民間企業・NPOなど関係機関とのつながりを強めることが必要不可欠である。教育や学習に関わ

る専門的な判断・構想を前提にしつつ、これらのさまざまな活動と積極的に関わっていくことが重要である。

連携協力を進めるにあたっては、各組織の目指す価値が異なることを前提に、担当者間の意思を共有し情報交換できるような話し合いの機会をもつことが最も重要になる。生涯学習・社会教育主管部局としての方針を保持しながら他部局・施設・団体等とすりあわせていくプロセスの中で、最も大切な価値は何か、複数の当事者の間の共通点はどこにあるのか、許容範囲はどこまでなのか、などを見きわめなければならない。

このように、連携協力を進めるための調整作業は、組織や施設などの主体が自らのミッション（使命）を改めて確認し直すことにもつながるという意味をもつ。それぞれの主体が単独では十分に取組めない課題に対し、創造的な解決をめざしていく中で、「社会の要請」に応える学びが豊かなものになっていくことが期待される。

（２）事業を評価する視点

①事業実施のプロセスに関わる評価

社会教育・生涯学習関連の事業の評価については、特に他領域の行政施策と比較する際に困難が指摘される。事業への参加者は全住民のうちのごく一部に過ぎず、特に中高年の学習者の場合、1年以内の短期間で学習者にめざましい変化が見られない場合も多い。しかし、より広い範囲に目を向けた長期間にわたる評価を行うことが可能であれば、このような取り組みにもさまざまな意義が含まれていることが見えてくるのである。

そのためのポイントの一つは、事業実施のプロセスにおける市民参画に注目することである。生涯学習・社会教育主管部局が担当する事業の中には、事業の企画立案や運営など、さまざまな形で学習者自身が参画しながら実施されているものも多い。このようなプロセスを通じて学習者は、企画や提案の効果的な進め方やグループ活動のマネジメントなど、成熟した市民として必要なスキルを学んでいると言える。これらのスキルは、事業以外にも地域や家庭等さまざまな場面で発揮されると考えられる。このような想定のもとで、波及的な効果をもたらすことを前提とした事業目的の設定と評価のしくみを考えるべきなのである。

②事業の成果に関わる評価

もう一つのポイントは、事業の成果を長期間にわたってとらえることである。社会教育であれ学校教育であれ、教育活動の成果はそのすべてが活動直後に具体的な形として現れてくるとは限らない。実際、講座終了から数年またはそれ以上の年月を経て、社会に貢献する活動の担い手となっているケースも少なくない。事業の成果の現れ方は、その時期も形態も多様であり、多様な場面を長期にわたって調べてみる必要がある。

長期にわたって継続する事業は、単年度の評価だけでなく累積的な評価を行うことも有効であろう（過去〇年間の講座修了生のうちXX名が～をしている、など）。また、このような講座の修了者の方たちに対し、時には助言者や講師として活躍の機会を提供するなど、長期にわたって関わりを継続していくことも必要であると考えられる。

（梨本 雄太郎）