

生涯学習指導者の役割構造と研修システム

池 田 秀 男
(安田女子大学)

はじめに

本年報の特集テーマは「生涯学習を支える研修」である。このテーマでいう「研修」とは、一般に「研究と修養」の合体したものと考えられており、職務を遂行する資質・能力を高めるために特別に行われる組織的な学習支援事業のことを意味している。その研修は、教育の職務に限定されないが、学校教育や社会教育などに従事する教育職員に対して重視されるのは、それが国公立のいずれのセクターであるかにかかわらず、国民全体に奉仕する公共的責任性とその職務の遂行が不断の研究と修養によって維持・向上される創造性と専門性を必要不可欠とするものだという認識に基礎づけられている。

この認識は生涯学習の支援にかかわる指導者に対してもそのまま当てはまり、生涯学習振興法の第3条第4項に「住民の学習に関する指導者及び助言者に対する研修を行うこと」が明示されている。これを受けて「生涯学習の振興に資するための都道府県の事業の推進体制の整備に関する基準」では、その研修を行う基準として「住民の学習に関する指導者及び助言者を広く対象として、生涯学習の振興のための施策、住民の学習に対する需要、学習の機会の在り方、学習の成果の活用等に関する研修を行うこと」を規定している。

この小論は、このような生涯学習の振興に資する指導者の研修事業に焦点

4 特集 生涯学習を支える研修

化し、今回の特集テーマ「生涯学習を支える研修」の総論として計画したもので、当該指導者の研修を取り巻く今日の変化を与件として、その研修事業の位置づけと分析枠組の体系化及びその支援システムの展望を試みるものである。

1 生涯学習指導者の役割構造

(1) 生涯学習指導者の位置づけ

我が国で今日いう「生涯学習」が「生涯教育」と呼ばれていた段階で、伝統的な学校教育中心の考え方からの脱皮を社会教育の整備・振興によって達成することが政策課題とされた時期があった。その名残りは現段階の生涯学習推進計画にも見られる。しかし最近10年間に、我が国の生涯学習の振興策は、社会教育を活用した生涯学習にとどまらず、学校や大学・大学院などの高等教育機関、民間教育事業者の提供する学習サービス、種々の職業教育訓練機関、及び各種行政機能や日常生活活動に付随する教育機能などを活用した生涯学習に至るまで、その外延性と内包性の両面で、大きく変化をきている。

その変化に伴って生涯学習における指導者は、かつての社会教育主事など社会教育における指導者を中心とする時代から、多様な教育分野における多元的な指導者の連携・協力の時代へと、その主役と構成を転換してきている。それだけではなく、その変化の過程で、各教育分野に帰属性をもつ指導者のこれまでの枠組や境界を超えた、いわば固有の意味での「生涯学習指導者」の養成や研修と配置への必要性が強調されるようになってきている。

このような生涯学習の指導者を取り巻く状況の変化は、例えば全国の都道府県で策定されている各地域の生涯学習推進構想や推進計画から確認される¹⁰⁾。こうした変化を念頭におくとき、現段階で「生涯学習指導者」の研修を問題にする場合には、この小論の最初に引用した「推進体制の整備に関する基準」との関連で、上述の固有の意味での「生涯学習指導者」の研修が中心的な研究課題として位置づけられるであろう。しかしそのような指導者だけで生涯学習の指導は現実には担われているのではない。この点で、それが

多様な分野の多元的な指導者集団によって担われている事実に着目すると、「生涯学習指導者」はかなり幅広く重層的な指導者集合体として捉える必要がある。その限りにおいて、生涯学習指導者の研修は、これらの指導者が共通の目的とする生涯学習の支援や推進という役割構造を前提認識として、その中における各指導者の位置と役割との関係で計画実施する必要がある。その必要性は、生涯学習それ自体の構造特性に起因するものであり、生涯学習という人びとの生涯の各時期にわたり、また生活各領域における幅広い学習の指導の責任や役割は、どんな優れた指導者類型によっても単独では遂行することが不可能だからである。

しかし現段階では、我が国の生涯学習における指導者の養成や研修は、そのような生涯学習指導者の在るべき姿とはかなりかけ離れているというのが現状である。そのことが逆に、生涯学習の指導体制の整備に向けて、その指導者の問題を我々の前に重要な検討課題として提起しているのだといってよからう。この関連で、我が国の教育白書として平成8年度の生涯学習施策の特集号『我が国の文教施策－生涯学習社会の課題と展望－進む多様化と高度化－』（大蔵省印刷局）の中の生涯学習指導者関係のページを開いて見ると、そのような現状は疑えない事実として多くの人の認めるところであろう。

我が国に生涯学習政策が導入されて既に30年が経過している。国の生涯学習推進機構として文部省に生涯学習局体制が整備されてからでも、既に10年近くが過ぎた。この間の生涯学習政策の推進過程で指導者の育成と確保は何故その「ファンダメンタルズ（fundamentals:基礎的条件）」として施策化されなかったのか。

明治時代以後の学校教育振興策では、施設の整備と教科書の編集と教員の拡充事業はそのファンダメンタルズであったし、今日の例えば高齢者保健福祉施策でも、その推進の担い手としてのマンパワーの養成と確保は至上命令とされ、近年における関係大学の増設と地域の人材の協力体制づくりには目を見張るものがある。当該分野で養成・研修された若者の関連分野への就職率も高く、学生の人気を集めつつある。

このような努力に対して、生涯学習の分野では、これまでその推進を支える指導者の養成と確保は全体として見ると、レトリックの段階にとどまり、推進計画の実現を目指して、どのような役割を担う指導者がどれくらい必要

とされるのかについても試算さえもなく、したがってその実現に向けたしっかりとした予算措置をとられたことはなかった。生涯学習も、かけ声だけでは着実な成果をあげることも、地域に根づくことも難しいのではないか。

この関連で、生涯学習指導者の職務に人びとを引きつけるだけの魅力が不足しているのではないことを付言しておきたい。例えば、広島市の「ひと・まちネットワーク財団」が採用する生涯学習専門職員への応募者は、毎年募集の数十倍にも達しており、少なくとも30数倍以上の競争率となっているのである。

ところで、生涯学習指導者の役割は他の分野の指導者の応援やボランティアの協力だけで対応できるのだろうか。生涯学習の推進は、その推進計画づくりから計画の事業化を経て成果の活用に至るまで、それを担う人材と職員体制によって左右されるところが大きい。生涯学習推進の全過程の改善と充実、そのために優秀な人材を養成・確保できるか否かにかかっている。それと同時に、生涯学習分野の職務のように、その遂行を支える知識や技術の半減期の早い分野では、職務遂行過程での充実した現職教育や質の高い研修の機会のリカレント的利用可能性は決定的な重要性をもつ。

事実、都道府県のほとんどの生涯学習推進計画では、指導者の研修を含む、その養成と確保は、「生涯学習情報提供システムの整備」「学習機会の総合的体系的な充実」「生涯学習施設の充実と運営の改善」及び「総合的な推進体制の整備」などと並んで、地域生涯学習推進基盤整備の中核的要素として位置づけられている。言いかえると、優秀な指導者の養成と確保は生涯学習推進基盤整備の「ファンダメンタルズ」として位置づけられている。2～3の県の推進計画におけるそうした位置づけのあいまいさは、生涯学習における学習者の積極的な位置づけと学習者の側に立つ推進計画をという、教育や指導よりも「学習」への思い入れの結果と見られ、それらの県でも学習への各種の支援事業は計画されているのである。これらの事業もそれらにかかわる指導の責任を喜んで受け入れる指導者なしには実現されない。これには誰も疑義を差しはさまないであろう。

このように生涯学習指導者の位置づけを生涯学習推進のファンダメンタルズと見做すなら、その充実と実現への戦略的方策を具体化しない生涯学習は、「バブル経済」という言葉になぞらえて「泡沫（ほうまつ）生涯学習」施策

と呼ぶことができよう。これは、その実現を支える大学や研究機関などにおける生涯学習に関する教育研究の充実や整備も含めていうことである。

(2) 生涯学習指導者の研修を支える知識基盤

こうした問題意識のもとに、生涯学習指導者の研修に関して、これまでどんな研修政策がとられてきたのか、それと同時にその政策と実行を支える「知識基盤 (knowledge base)」として、これまでに何が明らかになっており、何が明らかになっていないのか—これについての確認は、いま生涯学習指導者の研修の在り方を展望するための必要不可欠の研究課題である。

平成の時代に入って以後、生涯学習の推進のための指導者の養成と確保に関する我が国の主要な施策としては、生涯学習審議会社会教育分科審議会が平成8年4月に報告した「社会教育主事、学芸員及び司書の養成、研修等の改善方策について」がある。これは、平成4年7月の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、当面我が国が生涯学習の振興において重点的に対応すべき4つの課題を達成するための振興方策として提示された生涯学習の振興のための「人材の育成及び活用等」に関する提言を受けて審議した結果を取りまとめたものである。

審議においては、人びとの学習を支援する社会教育指導者の果たす役割の重要性に留意し、「地域における生涯学習の一層の推進と社会の様々な変化への対応という視点から」その資質の向上と専門性の養成を図るという基本的考え方のもとに検討された。その報告を踏まえ、生涯学習審議会は「地域における生涯学習機会の充実方策について」答申（平成8年4月）し、その中で生涯学習施策の事業を担当する「専門的職員に優秀な人材を確保するとともに、研修により資質の向上を図ることが必要である」と提言している。さらに、平成10年3月に生涯学習審議会が山本恒夫氏を部会長として取りまとめた「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（中間まとめ）」においても、地域の生涯学習の推進において重要な役割を果たす「社会教育指導体制の在り方」について取りあげ、社会教育主事をはじめとする社会教育の関係職員が、今日の住民を多様化し高度化した学習ニーズとそれに対応した社会教育行政を推進するために「企画立案能力や連絡調整能力等を備えた高度で専門的な人材としての研修・養成を行うことが重要であり、それらを一層充実していく必要がある」と述べている。

我が国の生涯学習推進のための指導体制は、これらの答申や報告などで提言されている社会教育指導体制の改善・充実という方向で、その基盤整備に着手されている。その改善と充実に向けた基本的考え方と方向は平成8年4月の上記社会教育分科審議会の報告である。その意味で、この報告は、社会教育サイドからという制約はあるが、社会教育行政の「従来の固有の枠組み」ととどまらず、生涯学習社会の構築に向けた指導体制の中核的施策のガイドラインを示すものとなっている。

同報告は、社会教育主事、学芸員及び司書等の社会教育の専門的職員が果たしてきた従来の役割に加え、生涯学習社会の構築のために、人びとの学習活動を援助する上で新たな重要な役割を担うことが期待されるようになってきており、こうした社会的要請の変化に対応するために、それらの専門的職員の「1 養成内容の改善・充実と資格取得方法の弾力化 2 研修内容の充実と研修体制の整備 3 高度な専門性の評価（及び）4 幅広い人事交流等の配慮と有資格者の積極的活用」について提言しており、社会教育専門的職員に関する養成と研修の改善方策としての画期的なものとなっている。しかしそれは当然のことながら、生涯学習指導者の養成や研修の在り方を構造的に示したものでないという制約がある。特に、社会教育における専門的職員を中心とするアプローチは、公務員としての社会教育指導者論となる傾向があり、生涯学習指導者の在り方の検討に当たっては、そうした面の制約にも留意する必要がある。

このような政策サイドからのアプローチに対して生涯学習指導者に関する学界の取り組みも、今までのところ大勢は社会教育の専門的職員を中核とする社会教育指導者の資質・能力の改善と充実をその専門職化によって実現する方向で養成と研修の実態把握と課題の分析に当たってきたといっておかろう。その研究成果としては、日本の社会教育研究者による一連の研究成果が発表されている。それらの中には、碓井正久氏が、ある練達の公民館主事の年間職務内容を整理・分析した上で、その専門職性を論じた研究や、日本図書館協会に設けられた調査研究委員会が図書館員の専門性について研究し、その構成要件として「1.利用者を知ること、2.資料を知ること、3.利用者と資料を結びつけること」という3案件を定式化した研究成果など、手堅い研究も含まれている。⁽²⁾

しかし、生涯学習指導者の研修を支える知識基盤の形成という視点から見ると、これまで我が国では積み重ねのできるような研究は希薄であったといえないであろうか。

そのような研究環境の中であって、岡本包治氏らは生涯学習指導者養成研究会として『生涯学習社会における指導者確保の展望－学習成果の評価に関する一考察－』1990年を取りまとめ、また社会教育指導者ネットワーク研究会として『生涯学習時代における社会教育指導者のネットワーク化に関する実証的研究』1990年という研究成果を出している。山本恒夫氏を研究代表者とする生涯学習成果の評価に関する研究会『学習成果の評価に関する調査報告書』や坂本登氏の「生涯学習の指導者」（日本生涯教育学会『生涯学習事典』東京書籍）などが出されたのも1990年であった。その頃に、我が国の生涯学習指導者に関する研究関心は公式化されたものと思われる。

このような研究の動向を踏まえ、田中雅文氏は1994年に「生涯学習体系と公的職業資格の見直し－社会教育主事の役割をケースとして－」という論文で、「生涯学習体系」を支える専門的職員の典型として社会教育主事の役割を取りあげ、その処遇問題と役割遂行に求められる資質・能力を構造化している。⁽³⁾

この論文が発表された同年に岡本包治編『これからの指導者・ボランティア』（現代生涯学習全集5、ぎょうせい）が編集・出版されている。本書は、生涯学習に関する指導者像にふれながら、その指導者・助言者の養成と研修の各地の取組みを紹介しており、今日の生涯学習指導者の現状と課題を把握するために参考に供されるところが多い。

また佐藤晴雄氏は、生涯学習の推進に果たす社会教育主事の役割を実証的に明らかにしようとして社会教育主事の生涯学習推進への具体的関わりの実態に関する調査を実施し、その結果を「生涯学習と社会教育主事の役割」としてまとめ報告している。⁽⁴⁾

以上の研究はいずれも日本の状況を対象としたものであるが、三輪建二氏は、西ドイツの継続教育を支える成人教育職員の職務内容の専門職化とそれに対応する養成制度や研修内容を比較教育制度論的視点に立って明らかにし、⁽⁵⁾ 渡邊洋子氏はイギリスの成人教育スタッフの中核的存在であるチューターの養成と研修訓練課程について生涯学習の観点から明らかにしている。⁽⁶⁾

それらの研究成果は共に主題に関する我が国の研究に清新な分析視点と枠組みを導入している。

(3) 生涯学習指導者の役割構造

これまで主題に関する我が国の政策と研究の両面から、これまでの取り組みの現状とそれを支える知識基盤の蓄積の状況について概観してきた。その過程で明らかになったことは、生涯学習指導者の研修の在り方に関する論議は、まずその職務すなわち職能としての役割特性の構造的分析に向けなければならないということである。そのことなしには、抽象的に希望を述べたり規範的な論議は展開できても、その職務遂行能力の改善と充実に具体的に資する研修プログラムの開発と実践への展望は開かれなければならないからである。

この関連で多元的な指導者から構成される生涯学習指導者の役割構造を体系的に解明・整理したものとして、ホール (Houle, C.O.)⁽⁷⁾ やボシアー (Boshier, R.W.)⁽⁸⁾ などの研究は参考になる。そこで、これまで見てきた我が国の先行研究と海外の研究動向も参考にしながら、現段階における生涯学習指導者の役割の構造化を試みる。

これまでもいろいろな構造化が既に試みられ、関係者の議論の視点や分析枠組として役立てられてきた。そのことは周知のことである。そのことを前提にして考えると、現段階での主題に関する貢献は、それらを踏まえ、これまでの視点や分析枠組では達成できなかった、かつ意味のある視点や次元を分析枠組として、どのように付け加えることができるかにかかっている。見通しとしては、従来の研究や施策の多くがタテワリ型のアプローチをとっており、そのやり方での研究成果は相対的な意味で蓄積されてきていることに着目すると、それらをヨコにつなぐネットワーク型のアプローチが有効なように思える。

このような問題意識と見通しのもとに、生涯学習指導者という時には、一方で「生涯各段階(lifelong)」の学習支援者を対象とし、他方で「生活各領域(lifewide)」のそれを含むこと、また指導者の範囲としてはパブリック・セクター(公立・行政)とプライベート・セクター(私立・民間)の両方の指導者を含むこと、及び第三に、学習支援を第一義的目的とする活動や機関からそれを第二義的ないし従属的目的とするものまで、広い場面での学習支援にかかわる指導者が含まれることなどは、今日の生涯学習の研究戦略の与件と

して前提してよからう。というのは、そのことなしには、学習の生涯的接続や連続性に留意した指導や特定の施設や教育パターンに閉ざされない学習経験の統合や学社融合の視点に立つ指導への理論的基礎を失ってしまうからである。言いかえると、これらの与件は今日の生涯学習の推進を担う生涯学習指導者の共通認識であり、そのための研修は当該全指導者の共通課題として位置づけられるものである。

しかし、これらの与件も生涯学習指導者と非生涯学習指導者の役割構造を問題にするさいには、自明当然の前提とすることはできない。この小論では生涯学習指導者と呼ばれる一群の指導者の役割に着目した類型化とそれに対応する研修の在り方を問題にするので、このような検討範囲に限定を設け、いわば、生涯学習指導者の役割の内部構造の分析に焦点化することにした。

生涯にわたるいろいろの学習を支える指導者は、人数の上でも内容の上でも多様であり、正確には誰も簡単には把握できない。そのような現実にもかかわらず、指導する形態のパターンに着目すると、3層のピラミッド状に構造化することができる。これがホールの着想である。⁹⁾

このピラミッドの基底レベルは、多様な学習場面で活躍しているボランティア、すなわち「レイ・リーダー (lay leader)」から構成されている。これに分類されるのは「余暇」を活用して従事する人びとで、そのことに着目すると、「スペア・タイマー (spare timer)」型指導者と呼ばれるであろう。次に中間レベルに分類される指導者は、それよりもかなり人数的に少ないが、それでもかなり多くの人がこれに含まれる。このレベルに分類される指導者は、当人の本来の職業の兼職あるいは所定の時間だけ勤務する非常勤としてパート・タイム・ベースで従事するのが特徴で、その点で「パート・タイマー (part timer)」型指導者と名づけられる。その例としては、昼間は本職を勤め夜間や週末に、当人の専門や経験を生かして生涯学習の指導に当たる人びとである。

ピラミッドの頂点に位置づけられる指導者群は、他のいずれのレベルの指導者よりも少数だが、近年は生涯学習支援事業に対する需要の増大により、生涯学習行政の担当者はじめ学校や大学、地域の学習センター、民間企業、任意団体や結社などに至るまでの生涯学習事業の管理者や担当者など、以前には予想もされなかったほど多くの人びとがこのレベルの指導に従事してい

る。⁽¹⁰⁾ それはフルタイム・ベースで、かつその仕事を自己の第一義的な専門の職務として従事しているところに特徴がある。このレベルの指導者は、他のレベルとの関係で「フルタイマー (full timer)」型の指導者として分類される。

これらの3つのうちの各レベルの指導者数及び彼らの合計数は、それらすべてを共通に計算する基準はないので計算できないが、以前には学習支援事業に無関心であった多くの人が多様な形式で、これらのいずれかのレベルに関与するようになってきていることだけは確かである。

このホールのピラミッド・モデルにおける各指導者の位置づけは、彼らの指導への関与形態に着目した分類であるので、その役割の内容を典型的に整理するためには必ずしも有効でない。例えば、ボランティア・リーダーとして、あるいは兼職リーダーやプロのリーダーとして、そのいずれの立場からも学習事業の計画と学習支援の両方、あるいはその一方の責任の一部または全体を果たすことが可能であり、現実にもそのようなレベル間の交叉した指導が、同一人あるいは関係者間で柔軟に実践されている。

このことに注意すると、ホールのピラミッド・モデルと指導内容の両方に着目した分類枠組が必要となる。このことについて三輪建二氏は、西ドイツで通常とられている成人教育職員の職務内容における「管理運営機能」と「授業内容編成機能」の2つの区分を紹介しているが、それは主としてドイツの市民大学における学習支援を念頭においてなされているので、我が国の今日の生涯学習支援事業を考える一部分としては参考になるが、全体を捉える枠組としては限界がある。⁽¹¹⁾ これに対してボシアーはそれよりも広い範囲と場面での成人指導者の分析枠組を提示している。それによると、「生涯学習指導者」の役割は、「プランナー役割」と「ティーチャー役割」の2つに類別され、かつ指導、援助する学習成果の面からも、当該指導者がどんな成果を生み出す学習事業にかかわるかという視点から区分可能である。⁽¹²⁾

今や生涯学習は象徴的意味だけでなく、女性や高齢者のエンパワーメントを目指した学習のように、実質的成果を産出することが求められ、かつそれが適切に評価され活用されるところまでの支援が求められるようになっていく。本小論の最初に引用した「推進体制の整備に関する基準」でも研修内容として、このことに関する研修を含めている。

それと同時に、学習の指導や支援においては、指導者の内部における指導役割の位置づけ（primacy）や当該指導者がその職務にどの程度積極的に献身（コミットメント）しているかの程度は重要であり、かつそれは当該指導者の生涯的キャリア開発を支援する研修事業の計画に対しても重要な意味をもっている。この点で、各指導者の生涯学習指導者役割への関心やコミットメントが、第一義的なものであるか、それとも第二義的なものであるかの区別も大切である。

以上に見てきた現段階での生涯学習指導者の役割を分析する枠組モデルでは、その役割は、このように多元的な構成要素の有機的な構造関連から成り立っており、その研修事業の企画に当たってはこれを参考にして少なくとも、それがどのようなタイプの指導者のどのような職務の遂行及びそれに深くかわる当該指導者のアイデンティティの確立をどのように改善・充実しようとしているのかを構造的にチェックするリストとして役立てることが可能である。その適用に当たっては、モデルは単純化したり補正したりすることも必要であるが、このような研究成果の活用なしに研修事業の科学的な充実・発展は期待できない。

2 生涯学習指導者の研修と支援システム

これまでの議論から既に明らかなように、生涯学習の推進を支えている指導者集団は、その関与の形態から見ると、余暇を活用して人びとの生涯学習やその地域の推進体制を支えている人びとから、専門の職業として地域や国の生涯学習の振興の指導責任を担っている人びとまで、多层的重層的に構成されている。生涯学習では、基本的には万人が学習者であると同時に指導者であり、いろいろの形で教え合い学び合いながら我々は共同生活を送っている。したがって、ある程度指導者の存在が明確に意識されるレベル以上に限定して考えても、その構成者は膨大な数になる。そのような指導者は日常生活の中で家庭、近隣、学校、地域、職場あるいは同好会や特定の集団や結社など、いたるところで実に多様な形式で人びとや団体の学習を支え合っている。

このような暮らしや労働の中の生涯学習に着目すると、それを支えているのは生涯学習の専門的指導者ではなく、名もなければ肩書きもない人びとである。しかし今日の人びとの生涯学習の中には高度化し専門化した内容のものもあり、このような状況への対応は自然発生的な人びとの相互扶助的な善意や指導者の働きだけでは不十分であり、また地域住民が学歴や地位などに関係なく、快的にかつ充実した生涯学習をやり易くするためには、そのための特別の施設を整備したり、その運営を改善したり、さらにその他の必要な学習支援サービスの組織的な提供やまたいろいろの学習関心をもつ個人やグループに助言指導をする各種の指導者を揃えたりするといったようなことを専門に行う人がどうしても必要である。そのような役割はかなり専門的なことで片手間ではできず、その点でこれを専任で担当できる専門的な指導者の確保が、生涯学習の振興や推進の重要な課題となる。⁽¹³⁾

これらの多元的なお世話役や指導者が連携協力しながら、地域の生涯学習は支えられている。このような生涯学習を多元的重層的に支えている指導者の資質・能力を高めるための研修は、どのような考えのもとに計画実施すると、その本来の目的を最も適切に達成することができるだろうか—これが本章の検討課題である。ここではこの問題に対して、まず、その研修事業計画の基礎となる3つのキーワードを明らかにし、つぎにそこで明らかにする基礎概念を踏まえた指導者研修のカリキュラム編成の3つの基礎的原則について説明する。そして最後に、生涯学習支援システムとして指導者の生涯的な研修の発展を支援するシステム構築に向けた基本方針を公式化したいと思う。

(1) 生涯学習指導者の研修を支える3つのキーワード

キーワードの1つは、「生涯学習」であり、もう1つは「指導者」の概念であり、第三は「生涯学習社会」の構築である。

これらの概念は本小論の与件として前提されていることであり、ある意味では自明の事柄に所属する。しかし現実には決して自明の事柄ではなく、都道府県の生涯学習の推進計画やあるいはいろいろの立場からアプローチが試みられている生涯学習指導者論においても、それらの概念の内包性にはかなりの違いが見られる。これでは、共通の土台に立った議論は成立しないし、生涯学習指導者の研修といっても部分的断片的な「低所小所」の論議しかなされず、生涯学習指導者の研修の在り方を「大所高所」から展望することは

できない。

まず、「生涯学習」とは、定義上、「個人が生涯にわたって知識や技術を身につける過程全体」を意味する概念で、それは出生から死亡までのあらゆる段階の学習と家庭・近隣・学校・大学・地域・職場及び社会の全生活領域における学習を含んでいる。その中には当然、学校教育や社会教育や企業教育などを利用して行われる学習や未組織的学習のすべてが含まれる。

このような傘概念ないしマスター・コンセプトとして「生涯学習」概念を捉える時には、学校教育や社会教育は重要であっても、それらを利用した学習は生涯学習全体から見ると、その統合的部分を構成するにすぎない。社会教育は学校教育よりもはるかに広範な学習活動にかかわるが、それでも具体的な社会教育サービスを利用した学習活動のウエイトを反省するなら、生涯学習全体の中ではそんなに大きな比重は占めていない。

もしこれが正論であり事実だとすれば、現在の生涯学習の研究と施策化の段階においては、もうそろそろ社会教育と生涯学習を相互交換的概念として使用したり、そのどちらが上位の概念かわからないような考え方から脱皮して、概念上の区分や位置づけを明確にした上で、例えば本小論の主題である生涯学習指導者論は展開されるべきであろう。こうした反省なしに研修事業の論拠として地方公務員法や教育公務員特例法を引き合いに出し、かつ社会教育法における社会教育主事などの研修に関する規定に依拠しながら、公的社会教育関係の専門的職員だけで生涯学習社会を構築しようとするような指導者論を展開することには、無理があるように思われる。この考え方は結果的に社会教育指導者以外の、それよりはるかに多数の名もなき指導者や民間セクターの指導者を、生涯学習指導者の論議と施策から排除する潜在的機能を含んでいる。これはどう考えても生涯学習の本来的な理念とは異なるのではないか。

この関連で「生涯学習指導者」という場合には、官公民すべての指導者を傘下に収める上位概念でなければならない。そう位置づける時にはじめて、社会教育行政以外の多くの領域の行政指導者や民間指導者やボランティア指導者などが生涯学習推進における「対等」の重要な役割を担うものとして位置づけられ、それぞれの持ち味を生かした豊かな指導体制の確立への展望は開かれる。

つぎに「指導者」の概念である。これは一般に、ある目的あるいはある方向に「教え導くこと」を意味する。この関連で指導者の研修はその指導の力量や能力の向上と充実を目指すものだといってよい。では、生涯学習指導者とは、人びとの生涯にわたり、かつあらゆる生活関連において行われる多様な教育機能を活用した学習活動を「教え導くこと」のできる人のことだろうか。そんなことのできる指導者など考えることもできないし、また仮りにできるとしたら、人びとの学習は指導者によって「管理」されることになるのだろうか。

この関連で生涯学習指導者の研修の在り方に関する研究においては、その基礎作業として、この場合の「指導」とは何をどうすることなのか。その基本的考え方を明確にしておく必要があろう。⁽¹⁴⁾

指導する者と指導される者の関係は、一つには人間の成長発達の段階によって変化する。従順で可塑性が高く自律性の低い子どもの段階までは、「指導する」者と「指導される」者という関係が成立しやすいが、物心がつき自分の判断力や自我が発達するにつれて人間の行動は自己主導的となり、理解と納得の得られないことには従わなくなる。これは基本的には自己概念の発達段階と関係がある。このことに着目して子どもに対する教育指導の技術（ペダゴジー）とは異なる大人を教育指導する技術がアンドラゴジー（成人教育学）として体系化されている。それによると、大人の場合可能なのは、「指導する」者と「指導される」者という関係でなく、「指導する」者と「学習する」者という関係であり、両者がともに独立の主体として相互作用する関係である。この関係は、指導者が教育の主体であり、子どもはその対象ないし客体として捉えられる関係とは基本的に異なる。というのは、ここでは、一方は指導する主体であり、他方は学習する主体として捉えられているからである。⁽¹⁵⁾

この指導と被指導の関係の変化は、教育思想からいうと、その深化・発展を意味する。というのは、教育が目的としている子どもは、教育指導されるべき存在から、やがて成長発達し自ら自己を教育指導し他者の指導をも可能とすべき存在だからである。このような教育の考え方に立つと、学習者の自己主導性の発達に基礎をおくアンドラゴジーの指導技術は、単に大人に対してだけでなく子どもの教育指導の指導原理としても有効だと見做される。言

いかえると、人間の生涯的発達過程から見て、少なくともそのような方向性と見通しのもとに子どもの教育指導は行うべきではないかという考え方である。その場合、問題になるのは、これまでのように何かを「理解させる」とか「行わせる」とかというような他律的な姿勢で、学習者に「指導をうけさせる」のではなく、学習者自身が学習の主体として能動的に自ら「理解する」とか「行う」とかいう態度を持って学習に従事することを可能とする「支援」方法である。その支援方法としては、直接的人格的働きかけから間接的環境の整備まで多様な工夫がなされている。

このような近年の教育学の発展や教育思想の深化との関連で、我が国の生涯学習振興策にいう学習と支援の関係をみると興味深い。というのは、生涯学習のある段階までは幾らでも義務や強制的かつ画一的な教育の中での学習があるにもかかわらず、生涯学習の「理念として」生涯学習は「各人の自発的意思に基づいて」「可能な限り自己に適した手段及び方法を自ら選びながら、生涯を通じて行うもの」という考え方を基本とし、これとの関連で「国や地方公共団体に期待される役割は、人々の学習が円滑に行われるよう、生涯学習の基盤を整備して人々の生涯学習を支援していくことである」という考え方が大方の支持を得て実践されつつあるからである。⁽¹⁶⁾

この考え方が我が国で公式化されたのは平成2年1月の中教審の答申「生涯学習の基盤整備について」においてであった。その中では「指導」という言葉は使用されず、直接的指導も間接的指導も含め、「支援」という概念が使用されている。また「推進体制の整備に関する基準」では「住民の学習に関する指導者及び助言者に対する研修」という限定的な文脈で「指導者」という言葉は「助言者」という言葉と並列的に使用されている。

これらの事を考え合せると、「生涯学習指導者」という概念は、生涯学習を支援する人びとを概括的に表現する言葉であり、その下位概念は「支援者」「促進者」「推進者」などというターム（用語）が一般に好んで使用されている現状から見て、これを最適の用語として定着させるかどうかは検討に値するように思われる。そのさいには、昭和47（1972）年に、土光委員会が、新しい状況の中でコーディネーター的役割を果たす住民の自発的な学習への援助者として「生涯学習主事」という専任職員を設置することを提言しているが、それも参考になるであろう。⁽¹⁷⁾

第三番目のキーワード「生涯学習社会」の構築への展望が生涯学習指導者の研修に当たって必要不可欠であることは、既にこれまでの説明から明らかであろう。

(2) 生涯学習指導者の研修カリキュラム編成の3つの基礎的基準

生涯学習指導者といっても多様であり、一口にその資質・能力の改善・充実に資する研修カリキュラムを論じることは困難である。したがってここでは便宜上、相対的な意味で専門的な生涯学習指導者とと呼ばれる集団を念頭において、その編成に当たってのガイドラインの枠組となる基本的考え方を3つに概括しておきたいと思う。

1つは、生涯学習指導者はどの教育職員よりも、人間通、人生通で豊かな人生経験と幅広い視野及び深い専門的教養をもつことが期待される。佐藤晴雄氏の調査研究によると、同じ社会教育セクターの専門的職員の中でも、若年層は生涯学習施策の担当となっておらずその主要な担い手は50歳台だとのことである。⁽¹⁸⁾ 私が以前に行った調査では、大学教員に対する地域社会での生涯学習関係の担い手も、若年層は希薄で、年齢階層の上昇につれて増大している。⁽¹⁹⁾

これは、生涯学習指導者に成熟した学識経験が求められている1つの証(あかし)となるであろう。これには、かつてアリストテレスが指摘した学者の専門的知識の限界と加齢に伴って熟成する「智慮」の価値が含まれているように思われる。⁽²⁰⁾ それとは次元の異なることだが、地域の生涯学習推進構想の策定作業などにかかわりながら考えさせられるのは、例えば、建築設計学の優れた専門家が、高度に細分化された学問だけではダメで、午前中は講義を聴けば、午後は実習を重ね、一軒の住宅をどんなものにするかに当たっては近隣の街並みから都市全体のイメージや社会のビジョンも視野に入れて設計する姿勢が重要であることを聞いたことがあるが、生涯学習の施策づくりの支援にもそれに相当するような広い視野と深い専門性が要求される。⁽²¹⁾

しかし生涯学習指導者の役割は、そのような建築設計学などに要求される視野や専門性とは根本的に異なる。それは、学習への支援を媒介として、その対象となる人びとが自己の人生や生き方を方向づけ決定する人間成長の過程に関与し、その結果に対して自ら進んで責任をとるという「倫理性」を伴うことである。この点で、生涯学習指導者に求められる基本的な資質・態度

は学習者の人権への「敏感さ」であり、今日ではジェンダー・センシティブ（gender sensitive）をはじめ、セクシズム（性差別）、エイジズム（年齢差別）及びレイシズム（人種差別）に対応できるだけの人権感覚を育くむ研修が必要不可欠となっている。

もう1つの基礎的基準は、平成8年4月の生涯学習審議会答申の中でも特に指摘されていることだが、生涯学習推進の人的体制の整備のためには、専門的職員の「特に、地域住民との対応において意思の疎通を円滑、適正に図ることが求められていることにかんがみ、そのような視点からの研修も配慮される必要がある」と述べられていることに関係する。これは学習者との対人的関係においてだけでなく、関連機関とのネットワーク化や当該組織内部での連携協力を図り、コーディネーター役として生涯学習の推進を支援する資質・能力としても必要不可欠のものであろう。

この資質・能力は指導者に求められる伝達能力や自己表現能力と呼ばれるものである。これは指導能力としてだけでなく、生涯学習の過程で人びとが教え合い学び合うために必要な基礎的能力としても重要である。

このような人びとが相互に影響し合うコミュニケーションの過程について、住岡英毅氏は、知識や技術の伝達を目的とする「伝達の側面」とそれらの探求や創造を目的とする「対話的側面」の2つの側面を区別し、子どもに社会の行動様式を伝達し、それへの同調を期待する場合は前者の例で、子どもでもそのカウンセリングや大人の教育過程では相対的な意味で後者の側面が強調されることに着目して、この点に子どもの教育と成人教育との分岐点があるのではないかと述べている。そして、「成人は教育の単なる対象ではなく……パートナーであり、受けもし、与えもする……生徒でもあり教師でもある」というような新しい様式の教育関係が生涯教育のコミュニケーションの特徴であることを明らかにした上で、フォール報告書を引用して「このことが人間を獲得される知識の受領者ではなく、最高の主人にするのである」と結んでいる。⁽²²⁾

生涯学習における学習者の立場に立つ指導においては、伝達型のコミュニケーションでなく、対話型のそれが強調される。この点で生涯学習の指導者には学習者が学習過程に積極的に参画し、その主人公として活動できるような対話型の支援能力が期待され、これが生涯学習を支える「生涯学習マイン

ド」だといってよからう。

こうした指導者の位置づけとそれに結びついた役割遂行能力への期待は、生涯学習過程の直接的な支援事業や調整作業においてだけでなく、地域の生涯学習推進計画の策定や論議の過程でも期待される指導能力特性である。これは住民を生涯学習推進のパートナーとし、そうした場面や計画の取りまとめに当たっては、「住民のこゝろ」で語り表現しなければならないことを意味している。私はその必要性を中国新聞論説主幹安藤欣賢氏から教わったが、毎日新聞特派員町田幸彦氏は「ポーランドから」という記事の中で、ワレサ氏が労働者に対して指導者として求心力を発揮しえたのは、「彼が労働者の言葉で……日常生活に根ざした……庶民の声」で率直に語りかけたからだと述べている。⁽²³⁾ 政治の世界と学習の世界では、指導の性格は異なるが、今日求められている指導者の資質・能力を考えるさいに大切な何ものかを示唆しているように思われる。

第三の基礎的基準は、「生活様式 (way of life)」として生涯学習を把握し、その推進への指導に当たることである。ほとんどの人びとは、日常の生活責任や職業責任を維持しながら、生涯学習に参加するので、ある場合には学習への動機づけが高くても、希望する学習機会が身近にないとか、経済的負担が大きいとか、あるいは就労時間との折合いがつかないとかいう理由で参加できない人も多い。

これらのことを考慮すると、生涯学習への支援は学習者の主体的条件に対してだけでなく、地域社会の学習資源の配置はもちろん、その地域の産業構造や就労構造、生活水準や人びとのライフスタイルなども含め、学習者を取り巻く内外の諸条件から、学習者の学習意欲や学習活動を切り離さないで、具体的な生活や社会活動の文脈の中で、支援事業は計画実施する必要がある。言い換えれば、生涯学習への支援は一般に個人の学習への支援だけでは不十分で、個人の生涯学習が成り立ちうるライフスタイルの確立と一体的に計画実施する必要がある。そのために、生涯学習指導者は、その指導の次元や広がりをも異にする多様な指導役割を職務とする指導者から構成されているのである。

このことに着目すると、生涯学習指導者は生涯学習社会の構築への展望をもって各職務を担当することが必要であり、その展望と実現に関する研修は

生涯学習指導者の基礎的研修内容となる。

しかし、これらの諸条件への配慮の強調は、決して与えられた条件の範囲内で、それに適応する形でしか生涯学習の支援は計画できないということではない。それらの諸条件を改善し生涯学習を各人のライフスタイルとして確立するための基盤整備は、例えば生涯学習のまちづくりのように、人びとの生涯学習を支援する重要な政策課題である。

(3) 生涯学習指導者の生涯的研修支援システムモデル

以上は、一部の恵まれた人びとだけでなく、すべての人の生涯学習の実現を目指した生涯学習指導者の研修の在り方に関する一総論として、その基本的な考え方と基準を展望したものである。最後に、そうした展望のもとに、ではその研修をどのように支援するか—生涯学習指導者の生涯的研修支援システムづくりのモデル開発について述べて本小論の結びとする。

生涯学習指導者は、素人指導者や分野外の非常勤の特定内容の指導者から生涯学習に関する高度の専門的指導者に至るまで、多様な背景や関心や経験や経歴をもつ人びとから構成されている。その数も、学校教員や社会教育専門的職員などとは比較にならないほど膨大である。これに対して我が国の生涯学習分野の専門的知識基盤をもつ指導者層は、全国的に見て驚くほど手薄である。これは、全国各地に立地する大学や研修センターや研究所などが社会教育の分野も含めどのくらいの生涯学習関係の教授定員や専門職員を擁しているかを見ると、一目瞭然である。

一方で多彩な生涯学習指導者と研修ニーズが存在し、他方でこれに対応すべき専門的指導スタッフは不足している。まだ生涯学習指導者の研修モデルも発展途上にある。その上、研修を必要とする専門的職員は、限られた定員枠のもとで多忙をきわめている。生涯学習時代の到来といっても、多くの地域で関係予算額も全然といってよいほど伸びない。しかし地域住民の学習需要は増大し、かつ質的に充実した学習支援策を求めつつある。その上、学習成果としてエンパワーメントや「新しい知」の獲得が期待されるようになっていく。

こうした現実を前に、指導者が日常の生活や労働を維持しながら、指導者に供されるいろいろの研修インセンティブ、研修機会、研修情報、研修相談、研修施設及び研修支援者などを利用しながら、全員生涯学習指導者として求

められる資質・能力を生涯にわたって継続的に開発し、それぞれの専門性の発達を支援できるシステムは何か—これがここで提起されている問いかけである。

生涯学習指導者の中には、オリエンテーション程度の研修や短期研修で対応可能なものもあるが、他方では長期にわたる高度の専門的研修を必要とするものもある。これらの研修ニーズに、ピースミール (piecemeal) に、すなわち1つずつ出たとこ勝負で対応するやり方もある。その場合、一貫した安定的な研修計画や全体にわたる見通しがないので、ある年度にはある研修が利用できても次の年度にはそうした研修に参加できないかも知れない。また初任者研修から中堅研修を経て上級研修や大学院等を活用した専門的研修に至るまで、長期的に安定的な研修計画が確立し、かつそれらへの参加が保証されていなければ、各指導者は息の長い専門性を高める研修プランをもつことはできない。

我が国の現状は、職員の移動や交流及びそれらに結びついた研修計画も含め、一般にはまだその時々ピースミールの対応に追われているところが多いように思われる。この現状から脱皮し、その改善と充実を図る第一の課題は、生涯学習指導者の研修体系の名に値する研修支援システムのビジョンを明示することであろう。またこれには生涯学習指導者にとって特別の意味がある。生涯学習指導者にとっては、自分が利用して成長した研修体験はその後の指導の重要な資産として機能するところがあり、その支援システムは単なる支援システム以上の研修効果を秘めているからである。

そのような問題意識のもとに生涯学習指導者の生涯的研修支援システムとして期待される枠組は、既に本小論でも生涯学習の研究戦略として言及したように、一方で指導者の養成制度も含む生涯各時期の専門性の段階的発達の支援と、他方で職場を含む全生活関連に内在する研修機能の主体的活性化への組織的な支援という両次元から構成される。前者においては、研修経験の接続と連続性の確保を図り、後者においては多様な研究機能の融合と統合性の確保によって研修経験の拡大が達成される。この枠組の中には研修の生涯的発展と指導者の専門職者としてのキャリア・ディベロップメントとの結合への支援も含まれる。その実現への課題は、このような両次元から構成される研修枠組に基づいて、指導者が生涯的に研修を継続・発展するための「基

礎・基本」を改善・充実し、研修と職務の生涯の展望に立つ相互作用的發展を改善・充実・促進する「経路」と「前進」の基盤を、この研修にかかわる全関係者の協力のもとに、「支援システム」として整備・確立することである。⁽²⁴⁾ そうした努力の中で生涯学習指導者の研修において最も大切なのは、その職務の性格上、毎日の関与する職務と関係する組織や事業そのものから意識的及び無意識的に自己研修の「ともしび」を点火し維持できる環境を整えることである。それによって各指導者の研修へのスイッチはオンの状態におかれ、与えられた環境が当人の成長と発達を育くむ「表現的な環境」として機能することが期待されるのである。

注

- (1) 本小論の都道府県の生涯学習推進計画に関する資料源は特にことわらない限り、各都道府県から出版・公表されている計画書に依拠している。以下も同様である。
- (2) 日本社会教育学会編『現代社会教育の創造－社会教育研究 30 年の成果と課題－』東洋館、1988、特に第 11 章「社会教育職員・リーダ」参照。
- (3) 田中雅文「生涯学習体系と公的職業資格の見直し－社会教育主事の役割をケースとして－」日本生涯教育学会年報第 15 号 1994、pp.33-44.
- (4) 川野辺敏監修『日本の生涯学習』（生涯学習・日本と世界 上）エムティ出版、1995、pp.107-119.
- (5) 三輪建二「西ドイツの継続教育－職員の専門職化論を中心に－」『日本の社会教育第 30 集、東洋館、1986、pp.194-204.
- (6) 渡邊洋子「生涯学習とスタッフ養成－イングランドとウェールズにおけるチューターの養成－」川野辺敏監修 上掲書下 pp.105-117
- (7) 池田秀男「社会教育指導者の役割体系」広島大学教育学部紀要第 1 部第 34 号、1985、pp.113-122 参照。
- (8) Roger Boshier, Training of Trainers and Adult Educators: Editorial Introduction to Special Report 及び Conceptual Framework for Analyzing the Training of Trainers and Adult Educators, Convergence Vol. XVIII, No.3-4, 1985, pp.1-22. 海外の研究動向についてはこれ以外に特に John Lowe. The Education of Adults: A World Perspective, The Unesco Press, 1975 の Chapter 7 The Administrative, Organizing and Teaching Force, pp.131-151. 及び H. S.ボーラ（岩橋恵子・猪飼美恵子他訳）『国際成人教育論－ユネスコ・開発・成人の学習－』東信堂、1997 の第 11 章「成人教育者の採用と訓練」pp.141-160. を参考にした。

24 特集 生涯学習を支える研修

- (9) 池田秀男 上掲論文参照。
- (10) R. Boshier op. cit, p.8.
- (11) 三輪建二 上掲論文参照。
- (12) R. Boshier op. cit, p.15.
- (13) 岡本包治編『これからの指導者・ボランティア』（現代生涯学習全集 5）ぎょうせい, 1994, pp.6-19.
- (14) 上杉孝實・岸本幸次郎編『生涯学習時代の指導者像』（生涯学習実践講座 4），垂紀書房, 1988。門脇正俊「生涯学習の指導者」真野宮雄編『生涯学習体系論』東京書籍, 1991, pp.197-206 など参照。
- (15) 池田秀男「成人教育学の原理－アンドラゴジーとは何か－」池田秀男・三浦清一郎・山本恒夫・浅井経子『成人教育の理解』（生涯学習テキスト 2）実務教育出版, 1987, pp.3-39.
- (16) 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」平成 4 年 7 月 参照。
- (17) 日本経済調査協議会編『新しい産業社会における人間形成』東洋経済, 1972, p.32.
- (18) 佐藤晴雄「生涯学習と社会教育主事の役割」川野辺敏監修, 上掲書上, pp.107-119.
- (19) 池田秀男『大学と地域社会の相互連関に関する調査研究（Ⅰ）』大学研究ノート 第 40 号（広島大学大学教育研究センター）, 1979.
- (20) アリストテレス（高田三郎訳）『ニコマコス倫理学』上, 岩波文庫, 1971, 第 6 巻第 5 章参照。
- (21) 鈴木博之他「設計の伝説」UP（東京大学出版会）3, 1998, pp.1-14.
- (22) 住岡英毅「社会教育のコミュニケーション論」新堀通也編『現代生涯教育の研究』ぎょうせい, 1985, pp.3-45.及び住岡英毅『生涯教育の人間関係』アカデミア出版会, 1985 参照。
- (23) 町田幸彦「ポーランドから」『未来』（未来社）3, 1998, pp.18-21.
- (24) ここでの研修戦略の理論枠組は OECD の最近の研究成果に負っている。池田秀男「生涯学習をすべての人に－21 世紀に向けた OECD の生涯学習政策－」安田女子大学生涯学習研究所・生涯学習論集第 1 集, 1998, pp.23-33.参照。