

# 社会教育主事の力量形成の促進要因

## —経験知による学び合いと実践共同体—

著者名：山本 竜司

所 属：放送大学大学院

英文タイトル：

Factors Promoting the Competence Formation of Social Education Officers:  
A Community of Practice through Mutual Learning

英文著者名：Ryuji YAMAMOTO

英文所属：The Open University of Japan

要旨：

本研究は、社会教育主事の学び合いの場に着目し、社会教育主事の力量形成の促進要因について検討するものである。

本研究では、X 県の社会教育主事 7 名にインタビュー調査を実施した。得られたデータの質的分析を踏まえ、力量形成の促進要因として、「物理的要因」「心理的要因」「精神的要因」の三つを提示した。

一つめは、経験知が共有される「場の確保」という物理的要因である。二つめは、経験知の交換が行われる「紐帯の構築」という心理的要因である。三つめは、経験知の言語化が図られる「共通理念の介在」という精神的要因である。社会教育主事の力量形成は、経験知を媒介として、これらの要因によって促進されていることが示唆された。

社会教育主事の学び合いの場は、一つの「実践共同体」であり、「知識の創造・拡大・交換」、「個人の能力開発」が図られる場である。三つの促進要因は、実践共同体の成立を担保するものとして機能していると考えられる。

キーワード： 学び合い、場、紐帯、共通理念、経験知、実践共同体

## 1. はじめに

社会教育主事の資質・能力向上に関する議論については、社会教育主事養成のあり方をめぐる検討として、これまで国立教育政策研究所社会教育実践研究センター（以下、「国社研」という）を中心に調査研究が重ねられてきた。文部科学省生涯学習政策局長からの委嘱により、社会教育主事講習のカリキュラムの見直しに関する調査研究委員会が国社研内に設置され、2016年8月には、その検討結果として「社会教育主事の養成等の在り方に関する調査研究報告書～社会教育主事講習の見直し（案）について～」が提出された。ここでは、社会教育主事が「人づくり」「地域づくり」の役割を果たす上で必要な資質・能力を身につけるために講習科目の再構築が必要であることが提起された。その報告書を受け、さらに文部科学省における検討が加えられ、2017年8月には社会教育主事養成等の改善・充実に関する検討会から「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」が示された。その中で、「社会教育主事の実践的な能力の向上を図る観点からは、社会教育主事や社会教育主事経験者が集い、互いに抱えている課題を話し合い、その解決に向けて知見や経験を共有する双方向の学びの場を設けることも有意義」であることが指摘されている。このように、社会教育主事の学び合いの重要性が指摘されているが、学び合いにおいて力量形成がどのように促進されるのかについては必ずしも明らかにされていない。

本研究は、社会教育主事の学び合いにおける、力量形成の主要な促進要因を明らかにすることを目的とする。その際、「実践共同体」の理論を援用し考察を試みる。なお、本研究では、自律的なキャリア形成を重視する観点から、主に人材育成側で用いられる「資質・能力」の代わりに、「力量」という用語を採用する。

本研究に関連する先行研究等を精査したところ、社会教育主事等による実践の事例報告<sup>1</sup>などはこれまでも多く見られるが、インタビュー調査等によって得られた一次データに基づく研究は管見の限り見当たらないため、本研究において当該データに基づく検討を行うものである。

## 2. 研究方法

### (1) 調査方法・対象

本研究では、社会教育主事同士の学び合いの場に着眼して、そこで社会教育主事の力量形成はどのように促進されているかについて把握するため、インタビュー調査（半構造化インタビュー<sup>2</sup>）を実施した。

対象は、X県の社会教育主事である。X県は、現在でも派遣社会教育主事制度を維持し、社会教育に関する全県的な理念を掲げるなど、社会教育の実践が全国的にも評価されている地域である。今回インタビューを行ったX県の社会教育主事は、県教育委員会から市町村へ派遣される派遣社会教育主事およびその経験者である。派遣社会教育主事は、派遣先で市町村任用の社会教育主事と協働して域内の社会教育を推進する<sup>3</sup>。

派遣社会教育主事には、県全体の派遣社会教育主事が一堂に会する「全体研修」、さら

に5つの教育事務所ごとに各管内での日常的な情報交換などを図る「スタッフ会」という場が用意されている。また、X県は社会教育行政推進における全県的な共通理念「社会教育の流儀」を掲げ、学びをとおした人づくりを進める社会教育実践における指針としている<sup>4</sup>。

インタビュー調査は、2023年1月下旬に対面により実施した。今回の調査では、7名の協力を得た。インタビュー対象者の属性は表1のとおりである。第1表の「現職」は調査時点での所属である。「経験年数」は社会教育関係業務の通算年数（調査時点）であり、平均11.5年（9～14年の幅）の経験年数を有する熟練の社会教育主事である。

表1 インタビュー対象者属性

	1	2	3	4	5	6	7
現職	社会教育施設	県教育事務所	県教育事務所	県教育委員会	小学校長	社会教育施設	県教育事務所
経験年数	9年	10年	11年	14年	14年	13年	10年
性別	男性	男性	男性	男性	女性	男性	男性

## (2) 質問項目

インタビューの主な質問項目は以下のとおりである。

- ・社会教育の魅力（仕事の楽しさ、やりがい、大変さなど）
- ・社会教育主事としての自身のキャリアビジョン（経歴、経緯、目標、ロールモデルなど）
- ・社会教育主事としての自身のスキルアップ（研修、自己研鑽、OJT、資質・能力観など）
- ・「社会教育の流儀」継承の秘訣など

上記の質問項目をもとに半構造化インタビューを行うことにより、力量形成の促進要因を把握することを試みた。なお、調査依頼時にインタビュー内容から個人が特定されないよう匿名化を図ること、研究データとして利用することなどについて了承を得た。

## (3) データ分析方法

本研究では、インタビュー調査などの比較的小規模なデータに有効な質的データ分析手法の一つである「SCAT: Steps for Coding and Theorization」を採用した<sup>5</sup>。SCATの基本的な分析プロセスは次のとおりである。まず、インタビューデータ（テキスト）から注目すべき語句を抜き出し、次にその語句をテキスト外の語句に言い換える。さらにその言い換え語句を説明するような概念的語句を検討する。そのプロセスを踏まえて「テーマ・構成概念」、すなわちコードの創出を行う。SCATの目的の一つは、この「テーマ・構成概念」<sup>6</sup>を創出することにある。次にその「テーマ・構成概念」を用いて「ストーリー・ライン」の記述を行い、最後に「理論記述」を行う。こうして当該データから「理論」を引き出すものである。ここでいう「理論」とは、データから言えることという意味である。

## 3. 調査結果

調査から得られたデータについて、SCATのフォームを用いて分析を行った。分析プロセ

スの一例を表2に示す。

表2 SCAT フォームを用いた分析プロセスの一例

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
7	聞き手	社会教育主事同士のつながりについて、思うところとか、いかがな感じでしょうか。				
8	社主F	私たちはX県の社会教育主事なんだってところの、仲間意識ってところは、すごくあるなと思います。マインドとしては、同じX県の社会教育主事、仲間であるというところを維持しつつ、それから、こうした研修を通して、それから派遣先、所属での研修を通して、社会教育主事それぞれの職場、所属での求められるスキルとか、企画力だったりとか、そういったものを自己啓発だったりとか、仲間とのセッションの中で高めていく。社会教育主事としてのスキル、資質、能力の向上を努めていく。それがこうした場でまた持ち寄って発表したり、つながったりすることで、同じ県内の仲間に広がっていきっていくところは、相乗効果があるのかなと。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私たちはX県の社会教育主事</li> <li>・仲間意識</li> <li>・仲間とのセッションの中で高めていく</li> <li>・同じ県内の仲間に広がっていきっていくところは、相乗効果がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・われわれ意識</li> <li>・他者とのやりとりを通じたスキルアップ</li> <li>・県全体への波及効果</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・帰属意識</li> <li>・アイデンティティ</li> <li>・相互作用による成長</li> <li>・シナジー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・帰属意識やアイデンティティの共有</li> <li>・他者との相互作用による成長の広がりというシナジー</li> </ul>
9	社主F	先輩から後輩へ、いろんな機会を通して、例えば、スタッフ会の中では先輩がアドバイスをするので、足りない視点があったら、そこも先輩とか機関間がアドバイスをする。一つの所属で人材育成をはかっているわけじゃなくて、X県の社会教育主事が全体として、その後進の育成だったりとかいうことに取り組んでいる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先輩とか機関間がアドバイスをする</li> <li>・一つの所属で人材育成をはかっているわけじゃなくて、X県の社会教育主事が全体として、その後進の育成だったりとかいうことに取り組んでいる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・経験者の助言</li> <li>・大局的かつ統合的な人材育成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・経験知</li> <li>・多様性を統合する共通理念</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・経験知の有用性</li> <li>・多様性を統合する共通理念に基づく人材育成</li> </ul>
10	社主F	各所属の実態とか課題は全然違うんですけど、X県の社会教育主事として共通して取り組むべき内容だったり、マインド意識だったり、それから流儀もそうですけども、集って楽しんで学んで動いて変えていくってところは、全体として大事にしようねっていう意識と物差しとマインド、スキル、そこをX県社会教育主事全体として、取り組んでいこうっていうところは、大きいチームワークっていうかですね。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各所属の実態とか課題は全然違う</li> <li>・全体として大事にしようねっていう意識と物差しとマインド、スキル</li> <li>・大きいチームワーク</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職場の状況や問題は多種多様</li> <li>・大局的な理念の共有</li> <li>・マクロな共同作業</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・複数性</li> <li>・共通理解</li> <li>・「大きな協働」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個々人の複数性を統合する共通理解の存在</li> <li>・個々人の複数性を統合する「大きな協働(大きいチームワーク)」</li> </ul>

各インタビューデータについて SCAT による質的分析を行った結果得られた理論記述は次のとおりである（太字部分**は**構成概念である）。

(1) インタビューデータ A から得られた理論記述

【A1】権威を伴うリーダーシップによって提唱された「社会教育の流儀」という伝統的理念に対しては、自ら考え抜くことによって**疑念から理解への変容**を経験することが重要である。

【A2】成人学習支援には肯定的なコミュニケーションが必要であり、それが人々のエンパワメントを促す条件である。

【A3】成人学習では、他者と共に学ぶ**共同学習**が重要であり、そこで気付きを得ることによって自分や課題に対する**変容的学習**が生じ、その学習成果を社会的に役立てることができる。

【A4】社会教育主事は、「社会教育の流儀」という**準拠枠**を考え問い直すことによって、新たな**知識の創造**が起こり、共有する**実践共同体**を有している。

【A5】社会教育主事は、地域住民と行政をつなぐ**社会的ネットワーク**の役割を果たしてい

る。

【A6】社会教育主事は、**配属の多様性**によって**専門職ネットワーク**を広げ、「**強い紐帯**」に基づく協力体制を構築している。

(2) インタビューデータ B から得られた理論記述

【B1】「社会教育の流儀」は、**権威を伴うリーダーシップ**によって生まれたスローガンである。

【B2】行政組織の中では**社会教育的価値の共有**が図られにくく、社会教育主事は**社会的認知度が低い状況における専門職アイデンティティ獲得**の拠り所を求めている。

【B3】「社会教育の流儀」は、社会教育主事メンバーを**連帯させるスローガン**として機能している。

【B4】**実践共同体**としての会議や研修の場では、「社会教育の流儀」を専門性の源泉とする**省察的实践**を通じて力量形成が促進される。

【B5】「社会教育の流儀」という共通言語の介在によって、社会教育主事の**帰属意識**が醸成される。

(3) インタビューデータ C から得られた理論記述

【C1】集合研修は、一つのテーマに関して**多様な経験**という**学習資源**を持ち寄ることで**探求的学習としての研修**となり、新たな発見が生み出される**実践共同体としての研修の場**が成立する。

【C2】集合研修には、社会教育主事の**専門性を培う「強い紐帯」**が存在し、そこで**課題や理念の共有**を行うことによって研修時間外も含めた**インフォーマルな学習の機能**が発揮され**省察的实践**を促す研修が成立する。

【C3】県教育事務所で開催されるスタッフ会は、派遣社会教育主事にとって**マクロ（県）の視点とミクロ（市町村）の視点という視点の複数性を学ぶ場としてのスタッフ会**という機能とともに、事業目的を振り返る**省察的实践**を促す**スタッフ会**という機能を果たす。

(4) インタビューデータ D から得られた理論記述

【D1】社会教育主事は、**異文化における孤独感**によって**自己能力の限界性の覚知**を得る。

【D2】自己能力の限界性の覚知という気付きによって社会教育主事は、先輩の**社会教育主事**という**社会関係資本**を頼ることで相談相手を確保することができる。

【D3】社会教育主事は、参考事例等を**鑄型／モデルの活用**として役立てることで、課題解決を図ることができる。

【D4】社会教育主事は、**ネットワーク型行政**による「**社会教育の流儀**」の**浸透**に役立っている。

【D5】社会教育主事は、専門性の異なるスタッフとの協働によって**多職種連携**による**シナジー効果**を生み出すことができる。

【D6】**社会教育主事任用資格の民間拡張**としての**社会教育士**は社会教育主事の重要なパートナーであり、**官民協働の手がかり**として**社会教育士**と**社会教育主事**のネットワークづく

りが必要である。

(5) インタビューデータ E から得られた理論記述

【E1】社会教育主事は、職務経験を通して**コーディネーター的役割**を身に着ける。

【E2】社会教育主事の資質として、他者への**高い基本的信頼**と**高い受援力**が必要である。

【E3】社会教育主事にとって、**情報資源としての地域住民の存在**が重要である。

【E4】社会教育主事の研修には、**情報交換ができる集合型研修の強い魅力**が必要である。

【E5】社会教育主事の合宿研修に見られるように、形式的な研修プログラム以上に飲み会などインフォーマルな学びの場が実質的に重要であるという、**研修が持つ形式性と実質性の二面性**がある。

【E6】スタッフ会には、**社会教育主事の孤独感解消と情報補給の場としてのスタッフ会**という意義がある。

【E7】社会教育主事のつながりは、**社会関係資本としての社会教育主事の紐帯**を形成している。

(6) インタビューデータ F から得られた理論記述

【F1】**所属や職務の多様性**を孕む社会教育主事にとって、全体研修は**共通理解の構築**の場としての機能を果たし、そこでは**大局的な「社会教育の流儀」の継承**が行われている。

【F2】**定例的なミーティングの重要性**を基盤として、**孤独感解消と連帯意識向上の場としてのスタッフ会**が成立している。

【F3】スタッフ会は、**所属の多様性による創発的な学びの場**であるとともに、**ネットワークによる援助関係の構築**が図られる場である。

【F4】社会教育主事には**ロールモデルとの出会いによる視野の社会的広がり**が生まれ、「**社会教育の流儀**」の継承による**人材育成のグランドデザイン化**が図られる。

【F5】社会教育主事には**帰属意識やアイデンティティの共有**があり、仲間という**他者との相互作用による成長の広がり**というシナジーが生まれる。

【F6】社会教育主事が集う場では、先輩がもつ**豊かな経験知の有用性**が重視され、「**社会教育の流儀**」という**多様性を統合する共通理念**に基づく**人材育成**が図られていく。

【F7】X 県には「**社会教育の流儀**」という**個々人の複数性を統合する共通理解**の存在があり、それが**個々人の複数性を統合する「大きな協働（大きいチームワーク）」**を可能にしている。

(7) インタビューデータ G から得られた理論記述

【G1】社会教育主事の仕事は、**多様な他者とのつながり**が生まれ、**仕事仲間への信頼感**が醸成される。これは**島根県派遣社会教育主事制度の実効性**によるものであり、**社会教育的価値の重視**がなされているからである。

【G2】派遣社会教育主事は、市町村における**教員籍／行政籍社会教育主事のコラボ**によって互いの力量を向上させている。さらに、市町村では、**職場における多職種協働**が可能になっている。

【G3】スタッフ会には、スタッフ会の活動性がもたらす学習効果があり、そこで「社会教育の流儀」の再生産が行われる。特に、多様な他者との出会いによる学びが促進され、その学びの成果の地域社会への投資が行われる。

【G4】社会教育主事の力量形成において必須条件である実践経験の蓄積が最重要であり、他者へ発表したり自分で振り返ったりするなど、実践経験のアウトプットとリフレクションによる力量形成が図られる。

【G5】社会教育主事の素質とは、「語りえぬもの」としての社会教育主事の素質と言えるが、敢えて挙げれば社会教育主事の資質要件としての中道性（バランス感覚）である。

#### 4. 考察

##### (1) 力量形成の主要な促進要因

本研究で、社会教育主事同士の学び合いの場に着目したのは、成人が持つ「経験」が重要な学習資源となるからである。成人教育学においては、「経験は成人学習者の生きたテキストブック」といわれる<sup>7</sup>。また、経験の蓄積は自分自身および他者にとっての豊かな学習資源であり、能力開発の観点から組織化されるべきであると捉える<sup>8</sup>。社会教育主事にとって経験は学習資源であり、学び合いによってそれらが経験知として組織化されると捉えることができよう。

ここでは、個々の社会教育主事が持つ経験を学習資源として捉え、社会教育主事の間で行われる経験知のやりとりという相互作用に焦点を当て、力量形成の促進要因を析出することを試みる。

まず、インタビューデータから得られた全理論記述について、含まれる構成概念に着目しながら帰納的に分類することにより、力量形成の促進要因を「物理的要因」「心理的要因」「精神的要因」の3種類に大別し、それぞれに具体的なカテゴリー名を付した。さらに、それぞれのカテゴリーの下にサブカテゴリーを設定し（階層カテゴリー化）、構成概念を再分類した<sup>9</sup>。

第3表～第5表は、社会教育主事の力量形成を促進する主要な要因について階層カテゴリー化したものである。たとえば、第3表では、社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅰとして「物理的要因」を挙げている。物理的要因の具体的なカテゴリーとして「場の確保」を示し、さらにサブカテゴリーとして「①学び合いの場の意義や機能」と「②実践現場の学習資源や効果」を示している。因みに、サブカテゴリー下の構成概念、たとえば[A3 共同学習]とは、インタビューデータ A から得られた理論記述【A3】に含まれる構成概念である「共同学習」を指す。

##### 1) 社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅰ：物理的要因（表3）

社会教育主事の力量形成を促進する主要な要因Ⅰである物理的要因とは、全体研修やスタッフ会をはじめとした、社会教育主事同士の学び合いに資する「場の確保」に関するものである。ここでいう「場」とは、研修や会議といったフォーマルな場だけでなく、インフォーマル・ノンフォーマルなものを含め、社会教育主事の力量形成に影響を与える実践

の現場なども包含するものである。このような物理的な「場」が確保されることによって、社会教育主事による経験知の共有が図られ、力量形成を促進する一因となっていると考えられる。そのことは、【B4】、【C1】、【E5】、【F3】、【G3】をはじめとした理論記述から示唆される。

サブカテゴリーとして、①「学び合いの場の意義や機能」、②「実践現場の学習資源や効果」を挙げた。

サブカテゴリー①の構成概念には、共同学習、変容的学習、専門職アイデンティティの獲得、実践共同体、省察的実践、経験という学習資源、探究的学習、インフォーマルな学習、情報交換、共通理解、創発的な学びの場、ロールモデルとの出会い、リフレクションなどが見られる。サブカテゴリー②の構成概念には、ネットワーク、モデルの活用、多職種連携／協働、シナジー効果、官民協働、コーディネーター的役割、情報資源としての地域住民、教員籍／行政籍社会教育主事のコラボ、多様な他者との出会い、実践経験の蓄積、中道性（バランス感覚）などが見られる。

表3 社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅰ：物理的要因

社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅰ：物理的要因	
カテゴリー	
場の確保 (ここでいう「場」とは、研修や会議などの場や、実践の現場を指す)	
サブカテゴリー	
①学び合いの場の意義や機能	②実践現場の学習資源や効果
構成概念	
[A3共同学習]、[A3変容的学習]、[B2社会教育的価値の共有]、[B2社会的認知度が低い状況における専門職アイデンティティ獲得]、[A4/B4実践共同体]、[B4省察的実践]、[C1多様な経験という学習資源]、[C1探究的学習としての研修]、[C1実践共同体としての研修の場]、[C2課題や理念の共有]、[C2インフォーマルな学習の機能]、[C2省察的実践を促す研修]、[C3視点の複数性を学ぶ場としてのスタッフ会]、[C3省察的実践を促すスタッフ会]、[E4情報交換ができる集合型研修の強い魅力]、[E5研修が持つ形式性と実質性の二面性]、[F1共通理解の構築]、[F2定例的なミーティングの重要性]、[F3所属の多様性による創発的な学びの場]、[F4ロールモデルとの出会いによる視野の社会的広がり]、[G1X県派遣社会教育主事制度の実効性]、[G3スタッフ会の活動性をもたらす学習効果]、[G4実践経験のアウトプットとリフレクションによる力量形成]	[A5社会的ネットワーク]、[D3鑄型／モデルの活用]、[D5多職種連携によるシナジー効果]、[D6社会教育主事任用資格の民間拡張としての社会教育士]、[D6官民協働の手がかりとして社会教育士]、[E1コーディネーター的役割]、[E3情報資源としての地域住民]、[F1所属や職務の多様性]、[G1多様な他者とのつながり]、[G2教員籍／行政籍社会教育主事のコラボ]、[G2職場における多職種協働]、[G3多様な他者との出会いによる学び]、[G3学びの成果の地域社会への投資]、[G4力量形成において必須条件である実践経験の蓄積]、[G5社会教育主事の資質要件としての中道性（バランス感覚）]

2) 社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅱ：心理的要因（表 4）

社会教育主事の力量形成を促進する主要な要因Ⅱである心理的要因とは、社会教育主事が有する信頼関係や連帯意識のような、社会教育主事同士の心理的なつながりとしての「紐帯の構築」に関するものである。ここでいう「紐帯」とは、社会教育主事相互の強い結びつきを指す。このような紐帯が構築されることによって、社会教育主事の双方向的な経験知の交換が図られ、力量形成を促進する一因となっていると考えられる。そのことは、【A6】、【C2】、【D2】、【E7】、【F3】、【G1】をはじめとした理論記述から示唆される。

サブカテゴリーとして、①「社会関係資本としてのつながり」、②「エンパワメントをもたらす関係性」を挙げた。

サブカテゴリー①の構成概念には、専門職ネットワーク、高い基本的信頼、高い受援力、援助関係、帰属意識やアイデンティティの共有、仕事仲間への信頼感などが見られる。サブカテゴリー②の構成概念には、成人学習支援、孤独感解消、情報補給、連帯意識向上、他者との相互作用、成長の広がり、経験知の有用性などが見られる。

表 4 社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅱ：心理的要因

社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅱ：心理的要因	
カテゴリー	
紐帯の構築 (ここでいう「紐帯」とは、社会教育主事同士の心理的なつながりを指す)	
サブカテゴリー	
①社会関係資本としてのつながり	②エンパワメントをもたらす関係性
構成概念	
[A6配属の多様性によって専門職ネットワーク]、[A6強い紐帯]、[C2専門性を培う強い紐帯]、[D2社会教育主事という社会関係資本]、[D4ネットワーク型行政による「社会教育の流儀」の浸透]、[E2高い基本的信頼]、[E2高い受援力]、[E7社会関係資本としての社会教育主事の紐帯]、[F3ネットワークによる援助関係の構築]、[F5帰属意識やアイデンティティの共有]、[G1仕事仲間への信頼感]	[A2成人学習支援]、[A2エンパワメント]、[D1異文化における孤独感]、[D1自己能力の限界性の覚知]、[E6社会教育主事の孤独感解消と情報補給の場としてのスタッフ会]、[F2孤独感解消と連帯意識向上の場としてのスタッフ会]、[F5他者との相互作用による成長の広がりというシナジー]、[F6経験知の有用性]

3) 社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅲ「精神的要因」（表 5）

社会教育主事の力量形成を促進する主要な要因Ⅲである精神的要因とは、「共通理念の介在」に関するものである。ここでの精神的とは、スピリットや魂といわれるような、個々人の行動や心理を統合する意味合いである。ここでは、心理的要因だけでなく物理的要因にも影響する上位の概念として捉えることとする。

このような意味合いの精神的要因である「共通理念の介在」（本研究では X 県の「社会教育の流儀」）によって、社会教育主事が持つ個々の経験談や経験則が共有可能なかたち

(経験知)に翻訳され、共通の文脈に位置付けられると考えられる。つまり、個々人が得た多種多様な職務経験や個別断片的な実践事例等が、「共通理念の介在」によって言語化され、新たな経験知として創出されるというプロセスである。そのことは、【A4】、【B5】、【D4】、【F7】、【G3】をはじめとした理論記述から示唆される。

サブカテゴリーとして、①「リーダーシップの正当性」、②「自律的な行動規範」(自律性に基づいて実践と組織目標をつなげる内的指針)、③「触媒的機能」(個々人の経験知を共有可能な形に変容させる機能)を挙げた。

サブカテゴリー①の構成概念には、権威、連帯、スローガンなどが見られる。サブカテゴリー②の構成概念には、伝統、スローガン、継承、人材育成、グランドデザインなどが見られる。サブカテゴリー③の構成概念には、変容、準拠枠、知識の創造、帰属意識、大きいチームワーク、再生産、社会教育的価値、社会教育主事の素質などが見られる。

表5 社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅲ：精神的要因

社会教育主事の力量形成の促進要因Ⅲ：精神的要因		
カテゴリー		
共通理念の介在 (ここでいう「共通理念」とは、行動や心理に精神的影響を与えるものを指す)		
サブカテゴリー		
①リーダーシップの正当性	②自律的な行動規範	③触媒的機能
構成概念		
[A1権威を伴うリーダーシップ]、[B1権威を伴うリーダーシップによって生まれたスローガン]、[B3メンバーを連帯させるスローガン]	[A1「社会教育の流儀」という伝統]、[B1権威を伴うリーダーシップによって生まれたスローガン]、[D4ネットワーク型行政による「社会教育の流儀」の浸透]、[F1大局的な「社会教育の流儀」の継承]、[F4「社会教育の流儀」の継承による人材育成のグランドデザイン化]、[F6多様性を統合する共通理念に基づく人材育成]	[A1疑念から理解への変容]、[A4準拠枠]、[A4知識の創造]、[B5帰属意識]、[F7個々人の複数性を統合する共通理解]、[F7個々人の複数性を統合する「大きな協働(大きいチームワーク)」、[G3「社会教育の流儀」の再生産]、[G1社会教育的価値の重視]、[G5「語りえぬもの」としての社会教育主事の素質]

## (2) 促進要因の関係性

以上、社会教育主事の力量形成の主要な促進要因を三つ提示した。一つめは、経験知が共有される「場の確保」という物理的要因である。二つめは、経験知の交換が行われる「紐帯の構築」という心理的要因である。三つめは、経験知の創出(新たな経験知の言語化)が図られる「共通理念の介在」という精神的要因である。社会教育主事の力量形成は、経験という学習資源から生み出される知(経験知)を媒介として、これらの要因の段階的かつ相補的な関係性を伴って促進されていると考えられる。

図1は、社会教育主事の力量形成の促進要因の関係性を図示したものである。まず、促進要因について見ると、「場の確保」によって「紐帯の構築」が図られ、「紐帯の構築」によって「共通理念の介在」が深化するというように、段階的な関係性を経て、さらに相乗

効果を生み出す相補的な関係性へと進展していくと考えられる。

次に、機能について見ると、段階的に経験知の共有、交換、創出が図られ、さらに経験知の創出によって新たな経験知が提供されることにより、経験知の共有、交換が重層的に活性化されることを示唆している。

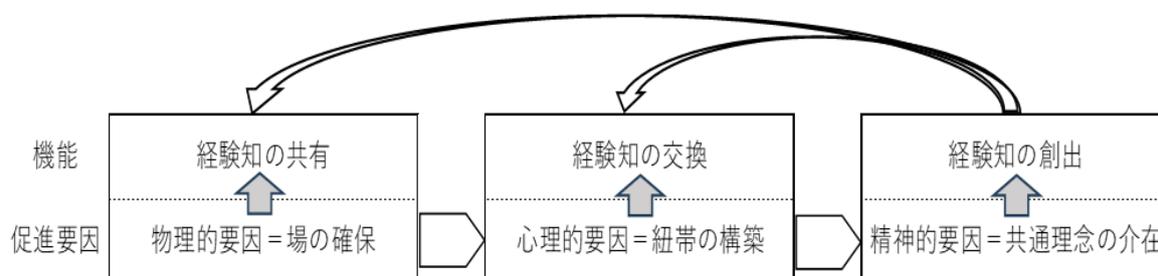


図1 社会教育主事の力量形成の促進要因の関係性

このような経験知による学習プロセスを重視した代表的な理論として、「実践共同体」論が挙げられる。実践共同体に関する代表的な論者であるウェンガーらによれば、実践共同体とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」であると定義される<sup>10</sup>。その上でウェンガーらは、実践共同体の目的を「知識の創造・拡大・交換」、「個人の能力開発」にあると位置づけている。メンバーは「専門知識やテーマへの情熱により自発的に参加し、「テーマに有用性があり、メンバーが共同学習に価値と関心を覚える限り存続」するものとしている。そして、実践共同体を構築する「紐帯の要素」として、「情熱、コミットメント、集団や専門知識への帰属意識」を挙げている<sup>11</sup>。

社会教育主事の学び合いの場は、一つの実践共同体であり、「知識の創造・拡大・交換」、「個人の能力開発」が図られる場であるといえる。本研究で提示した社会教育主事の力量形成の促進要因は、このような実践共同体を成立させる要件となっていると考えられる。つまり、物理的要因（場の確保）は「メンバーが参加する場」を確保し、心理的要因（紐帯の構築）は「紐帯の要素」となり、精神的要因（共通理念の介在）は「実践共同体の目的や存続」を担保するものとして機能していると考えられる。

社会教育主事の力量形成の主要な促進要因として、物理的要因（場の確保）、心理的要因（紐帯の構築）、精神的要因（共通理念の介在）が挙げられること、それらは社会教育主事同士が経験知を媒介として学び合う実践共同体を成立させている可能性を示したことを本研究の結論としたい。

## 5. おわりに

本研究の成果は、これまで多く見られる好事例に関する実践報告等に基づく知見ではなく、調査で得られた一次データに基づく質的研究によって、社会教育主事の力量形成に関する新たな知見を提供した点にある。社会教育主事の力量形成の促進要因には、物理的要因（場の確保）、心理的要因（紐帯の構築）、精神的要因（共通理念の介在）が挙げられ、

実践共同体における経験知による学び合いを可能にしていることを示した。

なお、限られた調査データに基づくという点に本研究の限界がある。それゆえ、今回得られた知見の一般化（再現性や普遍性）などの課題も指摘されよう。しかしながら、質的研究の目的は、事実の説明（時系列的な事実関係の記述）にあるのではなく、「経験の、潜在的な隠された意味を顕在化」することにある<sup>12</sup>。よって、質的研究における結果の一般化可能性は、翻訳可能性によって代替されると考える。翻訳可能性とは、ある知見と自らの事例を比較し、その知見を事例の文脈に応用することで一般化の検討が可能になるという観点である<sup>13</sup>。このことを踏まえ、今回得られた知見をもとに、さらに他地域の事例・データを比較検討することなどを今後の研究課題としたい。

---

<sup>1</sup> たとえば、中央教育審議会生涯学習分科会社会教育人材部会等において本稿で研究対象とした X 県における好事例等の報告がされている。

（文部科学省ホームページ

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/013/index.html/](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/013/index.html/)

2025 年 4 月 29 日参照)

<sup>2</sup> 半構造化インタビューとは、「おおまかに質問項目を決めておき、話の展開に応じて、表現を変えたり順序を入れ替えたりしながら」展開するインタビュー手法である。岸政彦／石岡丈昇／丸山里美『質的社会調査の方法』、有斐閣、2020 年、53 頁。

<sup>3</sup> 「派遣社会教育主事」は通称であり、県教育委員会から派遣される学校教員出身者である。一方の市町村社会教育主事は行政職員からの任用となっている。ただし、どちらも「社会教育主事」という立場に変わりはない。

<sup>4</sup> X 県の「社会教育の流儀」とは、「集って・楽しんで・学んで・動いて・変えていく」というプロセスに丁寧に時間と手間をかけること

<sup>5</sup> SCAT は、「明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」であり、多くの学術論文で採用されている標準的な手法である。

大谷尚「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」、『感性工学』10(3)、2011 年、155-160 頁。

<sup>6</sup> 本稿では、「テーマ・構成概念」を一括して「構成概念」と呼ぶ場合がある。

<sup>7</sup> リンデマン, E 『成人教育の意味』(堀薫夫訳)、学文社、1995 年、32 頁。

<sup>8</sup> ノールズ, M 『成人教育の現代的実践—ペタゴジーからアンドラゴジーへ—』(堀薫夫／三輪建二監訳)、鳳書房、2002 年、39 頁。

<sup>9</sup> SCAT による分析結果を基に階層カテゴリー化を行う手法については、安住 (2013)、河田 (2014) の研究を参照した。

安住陽子「教育現場における伝統文化「フラ」の学び」、『教育情報学研究』12、2013 年、1-12 頁。

河田真理「キリスト教ワークショップダンスにみる両義性：踊り手の内的体験と相互行為に着目して」、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科博士論文、2014 年。

<sup>10</sup> ウェンガー, E 他『コミュニティ・オブ・プラクティス』(櫻井祐子訳) 翔泳社、2002 年、33 頁。

<sup>11</sup> 前掲書、82 頁。

<sup>12</sup> 大谷尚『質的研究の考え方』、名古屋大学出版会、2019 年、62 頁。

<sup>13</sup> 今福輪太郎「質的研究を実施するうえで知っておきたい基本理念」、『薬学教育』5、2021 年、1-6 頁。