

## 生涯学習における学習成果の評価に関する研究

調査協力  
46都道府県  
県内58市町村

### 研究の概要

生涯学習における学習成果の評価について、県内外の調査結果をもとに今後の在り方を検討した。次のような方向性を示すことで、本県の生涯学習支援の充実を図ろうとするものである。

県や市町村等の連携・協力を一層推進することで学習機会の提供とともに成果の評価についても充実を図ることができる。

体系化した学習情報や学習機会を提供することで学習成果の活用につながる評価が期待できる。

日常生活圏内の市町村や関係機関・団体等の相互連携を推進することで学習活動や成果の評価・活用の活性化につながる。

個人学習や社会的活動等といった多様な学習方法に対応することができる評価方法を検討・開発する必要がある。

キーワード：生涯学習社会　学習成果の評価  
広域的な学習機会提供事業

# 目 次

1	はじめに	58
2	学習成果の評価	58
(1)	学習成果の評価とは	58
(2)	各種審議会答申等における学習成果の評価	60
(3)	学習成果の評価の意義と原則	61
(4)	生涯学習社会における学習成果の評価	63
3	生涯学習における学習成果の評価に関する調査結果	66
(1)	各市町村内の住民等を対象として実施している学習機会提供事業	66
(2)	市町村の行政域を越えて実施している学習機会提供事業	72
(3)	広域的な学習機会提供事業の今後	77
(4)	調査結果のまとめ	79
4	学習成果の評価の現状と今後の方向性	82
(1)	現状	82
(2)	今後の方向性	83
5	生涯学習における学習成果の評価の在り方	84
(1)	広域的な学習機会提供事業と学習成果の評価	84
(2)	体系化された学習機会情報の提供と学習成果の評価	85
(3)	日常生活圏における学習活動と学習成果の評価	86
(4)	多様な学びの成果の評価	87
6	研究のまとめ	89
(1)	研究の成果	89
(2)	今後の課題	89
	主な参考文献	90

## 1 はじめに

県は、平成13年12月に策定した岩手県生涯学習振興計画『“学びの里”いわて21』において、生活圏や学習圏の広域化に対応し、市町村域を越えた学習情報や学習機会を提供するため、国、県、市町村、関係機関・団体、民間等の連携・協力を一層推進する必要があると述べており、さらに、生涯学習を支援する手だてとして学習成果の多様な評価方法の開発の必要性を指摘している。

学習成果の評価については、平成3年の中央教育審議会答申『新しい時代に対応する教育諸制度の改革について』の中で、多様な学習成果の評価の仕組みを整備することが提言されてから、都道府県や市町村の教育委員会等が実施している各種学級・講座等において単位の認定や修了証の授与などがより積極的に行われるようになってきた。

県内各市町村においても、学習機会を提供している事業において何らかの評価を実施している場合が多い。しかし、学習情報や学習機会の提供における連携・協力と比べ、学習成果の評価については、その取組みが今後に待たれる状況にある。

そこで、本研究では、広域的・体系的学習機会の提供にともなって求められる学習成果の評価について、都道府県等が実施している事業の実態を調査し、学習成果の評価に関する現状を明らかにするとともに、県内における実態を把握し、今後、県内市町村が連携・協力して学習機会を提供する際の学習成果の評価の在り方を具体化する方向性を明らかにするものである。

## 2 学習成果の評価

### (1) 学習成果の評価とは

はじめに、本研究を進めるにあたって、研究テーマに関わる「学習成果の評価」について、各種文献等をもとに整理することとする。

評価については、学習成果の評価のほか、学習評価という言葉も使われる。これらの言葉の意味の違いをみながら、本研究で取り上げる「学習成果の評価」という言葉の意味について明確にしておく。

評価は、測定と解釈の要素から成り立っている。具体的には、学習活動の結果を学習時間や出席回数などで数値化してどのような状態であるかを明らかにすることが測定であり、その測定結果がよいのか悪いのかをあらかじめ設定してある基準に照らして判断することが解釈である。

次に、学習成果の評価と学習評価の関係であるが、『生涯学習プログラムの開発』（岡本包治編著、ぎょうせい）では以下のように述べている。

一般に学習評価という言葉は、学習者が学習した結果として、どれほど知識や技術を身につけたか、考え方や行動の仕方を変えることができたか、学習の仕方を身につけることができたか、あるいはその学習活動に満足したか、充実感を持ったかなどを評価することの意味で使われ、そこには学習活動及びその結果についての広範囲の評価が含まれている。(中略)いいかえれば、学習評価とは、学習活動及びその結果全般にかかわる評価であるのに対し、学習成果の評価とはその中の一部であり、学習評価の中でも社会的に認められるような制度化された性格を持つ評価であるということが出来る。更にいえば、学習成果の評価といった場合には、測定、解釈された結果が一定基準に達していれば、修了証・認定証、単位、免状・資格などが与えられるような評価を意味しているのである。

ここに述べられている二つの評価の違いについて、学習評価の種類を整理することによってさらに明確に把握することができる。次に示す表 - 1 は、前述の『生涯学習プログラムの開発』を参考にまとめ、当センターの「研究報告Vol. 3」に掲載したもので、学習評価をだれが、いつ、どのような方法（測定の方法・判断の方法）で行うかという視点で分類・整理している。

表 - 1 学習評価の種類

視点	分類	内 容
だ れ が	自己評価	学習者自身の評価
	他者評価	講師や事業提供者、単位認定機関、学習者相互等の評価
い つ	事前評価	計画を作成するために学習者の要求やレベルを事前に把握
	形成的評価	活動や計画を修正するために学習活動中に評価
	総括的評価	測定と判断のために学習の最終段階で評価
測 定 の 方 法	自己診断法	学習者が学習成果や感想を自由記述したり自己診断する
	知識テスト法	×法などで知識の習得度を調べる
	応用能力テスト法	論文法、×法、実技法などで応用能力を調べる
	判断能力テスト法	具体的な場面を想定し、そこでの判断能力を調べる
	態度テスト法	学習前後に同質のテストをして態度変容を調べる
	観察法	学習者の学習や実演を指導者や専門家が観察する
	出席率・出席回数法	学習活動に出席していれば何らかの学習成果があったとみなす
	その他	話し合いなどで感想や関心・態度の変容を述べたりする
判 断 の 方 法	絶対評価	一定の基準を設けて、達成していれば成果があったとする
	相対評価	集団内の位置で良いか悪いか、合格か不合格かなどを判断する
	個人内評価	同一の学習者の過去の状態と比較して判断する

このように、学習評価は、いくつかの視点によって分類することができるが、実際には複数の評価方法を組み合わせて評価をしている。学習成果の評価について考えてみると、「社会的に認められるような制度化された性格を持つ」評価であるから、他者による総合的な評価といえることができる。また、測定の方法は多様であるが、解釈の方法は客観的な絶対評価の場合が多い。

このほかに、学習成果の評価は、毎回の学習がどのように行われたかを評価し、主に学習や学習プログラムの向上を図るために行われるものや学習プログラムの作成者がプログラムの改良を図るための情報を得ることを目的に行うこともある。

本研究では、このような多様な評価の中で、「学習者が行った学習活動全体について、学習が一区切りした時点で行う学習成果の評価」について調査・研究を進めることとする。

## (2) 各種審議会答申等にみる学習成果の評価

次に、各種審議会の答申等を整理することによって、学習成果の評価についてはどのような内容で提言されてきたかをみることにする。

答申の中で生涯学習における評価について最初にふれているのは、昭和59年から62年まで設置された臨時教育審議会（以下、「臨教審」という）であるといわれている。臨教審は学歴偏重社会の是正を目指して「生涯学習体系への移行」という教育改革を打ち出したものであり、『教育改革に関する第三次答申』（昭和62年4月）では、評価の多元化について、家庭・学校・地域が相互に連携・融合するようなシステム構築の一環として、以下のように提言している。

人々の創造性、個性が生かせる生涯学習体系を構築するため、これまでの学校における偏差値偏重、社会における学歴偏重の評価の在り方を根本的に改め、評価の多元化を図る必要がある。

臨教審「教育改革に関する第三次答申」（昭和62年4月）

具体的には、「評価が人生初期の学校教育に過度に集中している状況を改め、生涯にわたって営まれる教育・学習について、いつ、どこで学んでも適正に評価される社会を形成していくこと」が重要な課題であるとして、評価の具体的指標として「どこで学んだかという学歴のほか、何を学んだかという学習歴、さらに資格、顕彰、経歴、職歴など」を挙げている。また、評価の多元化にあたっては「社会や他人からの評価も大切であるが、達成感、充実感などの自己評価も生涯学習にとって重要である」と指摘している。

平成元年4月に文部大臣は、中央教育審議会（以下、「中教審」という）に「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」を諮問し、その中で学習の成果を適切に評価する方法についても検討を要請した。

中教審は、平成2年1月に『生涯学習の基盤整備について』を答申した。その中で、生涯学習の特性は、「各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とし、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であり、意図的、組織的な学習活動として行われるだけでなく、人々のスポーツ活動、文化活動、趣味、レクリエーション活動、ボランティア活動などの中でも行われるものであることに留意する必要がある」と指摘している。

また、同答申は、地域における生涯学習推進の中心機関として「生涯学習推進センター」の設置を提言している。そして、「生涯学習推進センター」が整備を図っていく事業の一つとして「生涯学習の成果に対する評価に関すること」を掲げ、次のように述べている。

人々の学習活動を奨励するためには、学習成果を客観的かつ多角的に評価認定することが有益であると考えられる。しかし、評価認定の仕組みについては、どのような範囲を評価の対象とするか、評価の水準はどの程度のものとするかなどの課題があり、今後引き続き検討することとする。

中教審「生涯学習の基盤整備について」(平成2年1月)

中教審は、学習成果の評価について引き続き審議を行い、平成3年4月に答申した『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』の中で、学歴偏重の弊害を是正するために生涯学習の成果を広く評価し活用していく重要性を提言している。この答申では、評価の必要性について、次のように述べている。

例えば、自己の充実や生活向上のための学習については、自己評価で十分な場合が多いと考えられる。しかし、学習者が学習の励みのために他者による評価を求める場合もある。また、学習者が社会生活や職業生活で学習成果を活用するためには、他者による評価が必要な場合があり、分野によっては厳密な評価が必要な場合もある。

中教審「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」(平成3年4月)

これらの場合でも、学習成果を評価するのは、あくまで学習者の要請によって行われるものであることに注意する必要があるとしている。

また、生涯学習に対する理解が深まり、学習活動が盛んになるにつれ、学習成果の評価を学習の励みにするためや社会的に活用しようとするために、学習者の評価への関心がますます高まっていくことについて、同答申では、今後、学習成果の評価と活用に関して必要とされる方策として、「学習成果を評価する多様な仕組みを整備すること、学習成果のうち、一定水準以上のものを評価し、それを学校の単位に転換する仕組みを拡充すること、学習成果を広く社会で活用すること、学習成果の評価についての調査研究を行うとともに、学習成果の評価や活用に関する啓発を行うこと」を挙げている。

平成4年7月に生涯学習審議会(以下「生涯審」)は、『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』を答申した。この中で、「人々が、生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価されるような社会を築いていくことを目指すべきである」と述べており、生涯学習の振興には学習機会の提供とともに学習成果の評価が欠かすことのできない要件として改めて位置づけられている。

### (3) 学習成果の評価の意義と原則

先にみた各種審議会答申で指摘しているように、生涯学習は自発的な学習、自主的な学習、多様な学習であり、学習成果の評価についても、あくまで学習者の要請によって行われるものであることに留意する必要がある。

生涯学習においてその成果を評価する意義はどのようなものがあるか、『学習成果の評価に関する調査報告書』(中教審・平成2年12月)には、次のように整理されている。

「学習者にとって」

学習の励みになる

学習の目標を立てやすく、より主体的、計画的に学習できるようになる

学習成果を生かしてボランティアなどとして社会に貢献したり、活躍する自信がつく

学習成果の評価結果を活用することにより、職業生活を向上させることができる

「当該機関にとって」

学習成果の評価結果を広く社会で活用することにより行政、学校、企業、民間団体の関係が一層深まる

行政が人材を活用するときの一つの基準として用いることができる

当該機関や当該事業の知名度や関心を高め、受講者を増やすことができる

当該事業がどの程度効果があったかを知ることができる

「社会にとって」

修了証、単位、資格などを取得した人々に活躍してもらうことにより、まちづくりの推進や地域の活性化を図ることができる

社会に必要な人的資源を確保することができるようになる

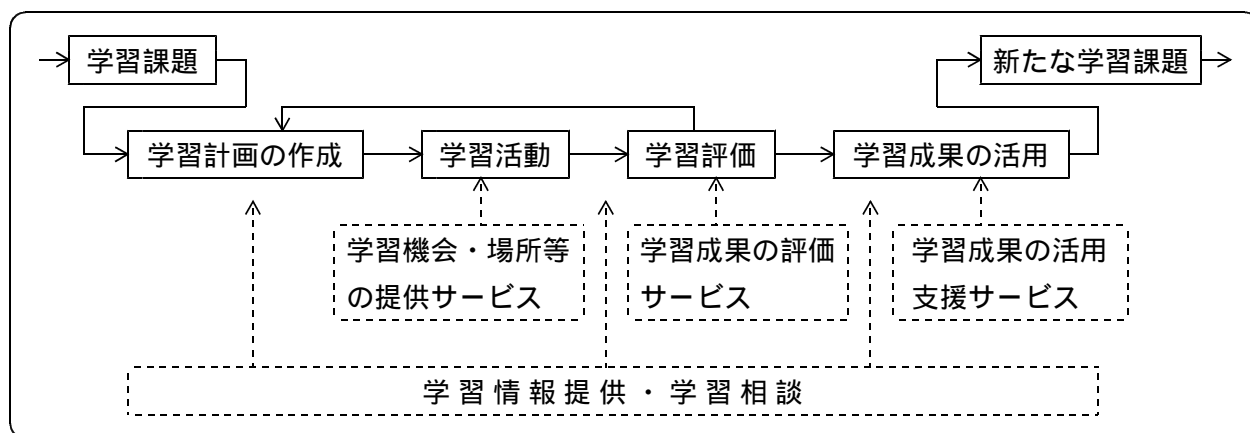
学習成果を正當に評価することにより学歴社会の弊害を打破するきっかけとなる

中教審「学習成果の評価に関する調査報告書」(平成2年12月)

同報告書を見ると、回答者の多くが、学習成果の評価の意義を認めており、その傾向は学習者にとっての意義で強くみられる結果となっている。生涯学習の推進では学習者の立場に立った学習支援の具体化が求められることから、学習成果の評価の在り方が重要な課題であると言える。

生涯学習支援の在り方について、淑徳短期大学の浅井経子教授は、『青森県民カレッジシステムに関する研究開発』(平成8年3月)の中で、図-1のように学習者の学習プロセスに即して整理し、概ね以下のように解説している。

図-1 学習プロセスと生涯学習支援



「学習者の学習プロセスとして、まず、学習課題がある。学習課題を解決するために学習計画を立てる。そして、自分の学習計画にそって学習活動をする。自分の学習がうまくいったか評価

しながら、うまくいっていなければ、学習計画の作成にもどり、計画を修正しながら、繰り返し学習を続けていく。ある程度、学習課題が解決できると、学習成果の活用へと進むことになる。具体的な活用を考えない場合には、新たな学習課題に取り組んでいく場合もある。

生涯学習支援は、行政等が、学習者を支援するためにどのようなことを行っていくかということである。学習活動の段階では、学習機会を提供するという支援がある。学習者が評価を行う場面では学習成果の評価サービスを行うという支援がある。学習者が学習成果をいろいろな場面で活用したいという場合には、活用支援を行う。さらに、学習プロセス全体に関わって、学習相談や学習情報提供などによる支援が必要である。」

このような学習支援の考え方は、平成9年6月に文部省生涯学習局から出された『地域における生涯大学システムの整備について』という報告書にも示されている。この報告書は、文部省が平成6年度から平成8年度まで設置した「地域における生涯大学システムに関する研究開発会議」によってまとめられたものである。

また、同報告書では「システムにおける学習成果の評価の基本的な考え方」の中で「評価の原則」を提示している。研究開発会議協力者主査であった山本恒夫氏は、同氏が代表を務めた「学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会」の報告書の中で、先の「評価の原則」を概ね次のような3点にまとめている。

#### **評価からの自由の原則**

学習成果の評価を求めるかどうかは学習者の自由である。学習成果の評価はあくまでも求めに応じて行うものなので、それを強制的に行うことがあってはならないし、そのような雰囲気を作らないようにしなければならない。

#### **評価独立の原則**

学習成果の評価は、学習機会の提供、学習成果の活用から切り離して行う。学習成果の評価を求めない人もいるので、学習成果の評価を学習機会の提供の仕組みや学習成果の活用支援の中に組み込まず、学習成果の評価サービスの仕組みを他の仕組みから独立させて作る必要がある。

#### **人物評価排除の原則**

学習成果の評価には人物評価を含めない。学習成果の評価ではややもすると生得的な資質・能力そのものを評価するような人物評価をも行い易いが、学習成果の評価は、学習目標に掲げた知識・技能の習得や学習時間の累積について行うものであるから、差別につながるような人物評価を行わないようにしなければならない。

(「学習成果の社会的評価システム構築に関する調査研究報告書」平成10年3月、学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会)

生涯学習における学習成果の評価は、学習者を支援するという観点に立った評価なので、このような原則に留意する必要がある。

#### (4) 生涯学習社会における学習成果の評価

これまで、国をはじめ各都道府県や市町村では、生涯学習社会の実現に向けて生涯学習の推進基盤の整備や学習の支援体制の充実を進めてきている。これにより、生涯学習に対する人々の関



心は高まり、学習ニーズはますます多様化・高度化してきている。

学習機会の提供は、学習者にとって身近な市町村が中心となって担っているが、生涯学習が盛んになるにつれ多様化・高度化するあらゆる学習ニーズに応じることは困難である。

このような状況をふまえ、生涯審は、平成10年の答申『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』において、ネットワーク型行政を推進する必要性があると提言している。

学習者から見れば、学習サービスをだれが提供するかは、さして重要ではなく、それぞれの学習サービスが自分にあった内容や水準であり、かつ、低コスト、場所的・時間的にも都合がよいことなどが重要であると言える。したがって、各機関は、その自らの特色や専門性を生かしつつ、相互に連携して住民に対する学習サービスを的確に行うようにしなければならない。

生涯学習社会においては、各部局の展開する事業や民間の活動が個別に実施されると同時に、こうした活動等がネットワークを通して、相互に連携し合うことが重要である。広範囲な領域で行われる学習活動に対して、様々な立場から総合的に支援していく仕組み（ネットワーク型行政）を構築していく必要がある。

生涯審「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」（平成10年9月）

社会教育行政は、学校・学校教育行政、首長部局、生涯学習施設、民間諸事業者や市町村との広域的・総合的連携を推進することが求められている。

一方、急速な情報技術の進展、国際化、地球環境の変化、少子高齢化の進展など、変化が激しい時代を迎え、社会の中で生まれる課題もますます複雑化・多様化してきている。また、これまでは社会の課題は行政が解決していくという考え方が主流であったが、複雑化した様々な課題を抱える現代社会においては、例えば、ごみ処理や自然環境保全、介護・福祉、地域の活性化等、様々な現代的課題にみられるように住民の参画なしには問題を解決していくことが困難な状況もみられる。

平成11年の生涯審答申『学習の成果を幅広く生かす』では、生涯学習においては、楽しく多様に学ぶことが大切と考えるだけでなく、学んだことを現実社会で生かすことが重要であると指摘している。具体的には、学習成果を個人の生活に生かすだけでなく、「個人のキャリア開発」「ボランティア活動」「地域社会での活動」という3つの領域での活用を提言している。

また、本答申では、行政がこれまで行ってきた施策の中心は学習機会の提供にあったが、これからは、生涯学習の成果の活用促進にも力を入れる必要があるとして、そのための重要な課題である社会的な仕組みの構築等について、次のように述べている。

その仕組みのひとつとして、学習成果を一定の資格に結びつけていくことが重要である。近年、企業においては、これまでのように学歴・学校歴に偏らず、個人の顕在化した能力を求めてきており、従業員の資格取得が企業の人的資源開発上意味を持つものとして、資格取得を奨励してきている。また、個人が学習した成果を活用して社会参加しやすい環境を整備するためには、社会の誰もが共通して学習の成果を一定の資格取得として確認できることは意義のあることであり、このことにより学習した個人もその成果を社会に積極的に提供しやすくなるとともに社会も様々な機会に個人の学習成果を活用しやすくなるというメリットがある。

一方、個人にとっては、学習すること自体が本来楽しいものであるが、学習の成果が社会的

に通用する資格という形で認められることは、学習者にとって自己の成長や向上が広く社会的に確認できることから大きな意味を持つ。さらに、個人が資格を活用して社会に関わり、様々な活動に参加することが進めば、自己実現のみならず、新たな学習課題の発見をもたらし、さらなる学習を行うインセンティブにもなるのである。

生涯審「学習の成果を幅広く生かす - 生涯学習の成果を生かすための方策について - 」(平成11年6月)

これまでみてきたように、学習成果の評価は、学習者の自由な学習活動を支えるものとして必要とされる側面と、学習成果をもとに、社会的な活動を展開したい人への支援の側面をもっている。

今日、交通網の整備や通信システムの発達によって、人々の生活圏が拡大してきており、学習者としては、自己のニーズや条件にそった学習機会であれば、他の市町村で行われるものであっても受講を希望するし、また、学習成果を生かした社会参加を望む人は、できるだけ自己に適した場や条件で、幅広い社会参加活動を希望する。

このことから、学習者が居住する市町村域を越えて、各人のそれぞれの学習活動圏に応じて、学習機会を自由に選択・利用でき、学習成果を生かした社会参加活動についても必要な支援を得られるよう、都道府県が中心になって各市町村と広域的で体系的な学習サービス網を整備していくことが必要である。この中で、学習者の希望に基づき、学習成果の評価を共通の基準で行うこととすれば、学習成果が評価される地域の幅が広がり、その結果、学習成果を生かした社会参加活動についても、自己の居住地や学習した地域にとどまらず、より広い地域での社会参加の場や機会が増大し、活動の広がりをみることができる。ここでは、学習成果の評価が、学習活動と社会参加活動の適切な結びつきを支援することとなる。

ここまで述べてきたことを踏まえ、本研究は、今後、県内各市町村が連携・協力して広域的な学習機会を提供する際、学習成果の評価をどのように行うことがよいのか、評価の在り方を具体化する手がかりを明らかにしようとするものである。

### 3 生涯学習における学習成果の評価に関する調査結果

本調査は、県内各市町村教育委員会が実施している学習機会提供事業のうち、(1)は各市町村内の住民等を対象としている事業について、(2)は各市町村の行政区を越えて学習機会を提供している事業（広域的な事業）について、それぞれの事業における学習成果の評価の現状を把握するために実施したものである。また、(3)は今後の広域的な学習機会の提供の在り方について担当者の考えをきいたものである。以下にこれらの調査結果の概要を述べる。

#### (1) 各市町村内の住民等を対象として実施している学習機会提供事業

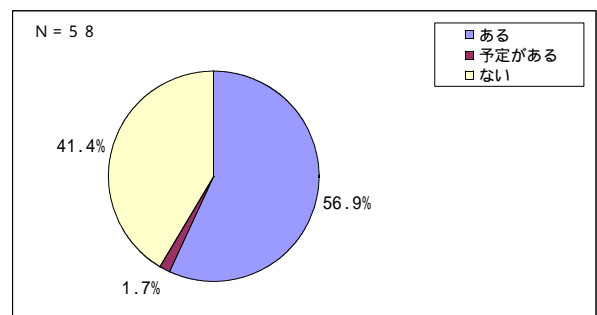
##### ア 学習成果を評価している事業の有無

学習の成果を評価している事業が「ある」が56.9%（33市町村）、「現時点ではないが実施する予定がある」が1.7%（1市町村）、「ない」が41.4%（24市町村）となっている。

評価をしていないと回答した24市町村についてその理由（複数回答）をたずねたところ、

「自己充実の学習なので第三者の評価はなじまない」（15市町村）、「評価の観点が明確でない」（12市町村）、「学習内容が評価をするのになじまない」（10市町村）となっており、16の市町村は「今後も評価を実施する予定はない」と回答している。

図-2 学習成果を評価している事業の有無



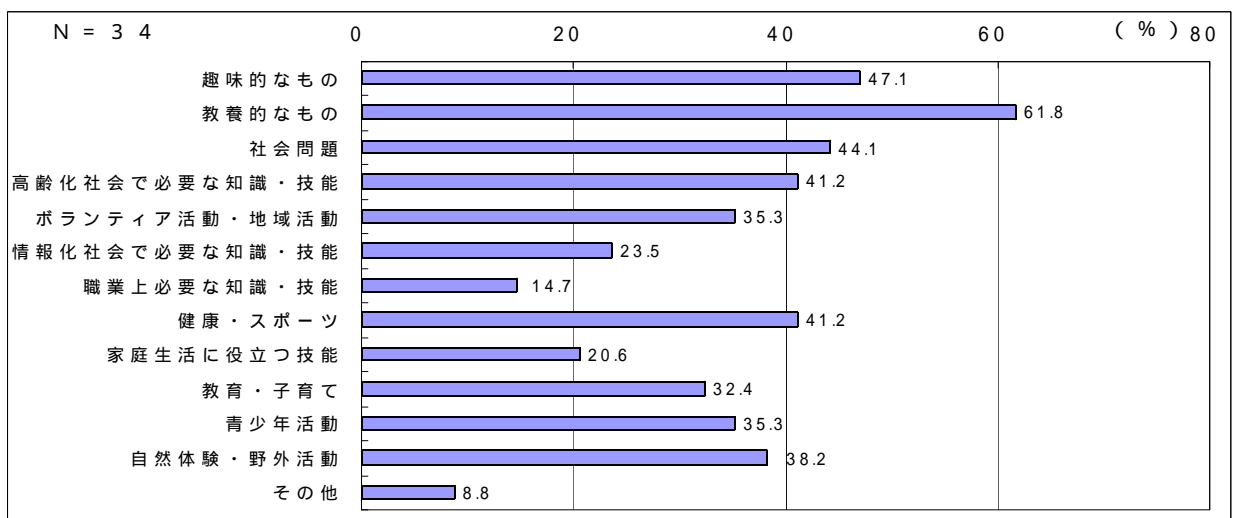
##### イ 学習成果を評価している事業の概要

以下は、上記アにおいて「評価している事業がある」または「予定がある」と回答した34市町村からの回答である。

##### (ア) 提供している学習内容

「教養的なもの」（文学・歴史・地域の歴史や文化等）が61.8%（21市町村）で最も多く、以下「趣味的なもの（音楽・美術・華道・舞踊・書道等）」が47.1%（16市町村）、「社会問題（社会・時事・国際・環境・人権の問題等）」が44.1%（15事業）となっている。

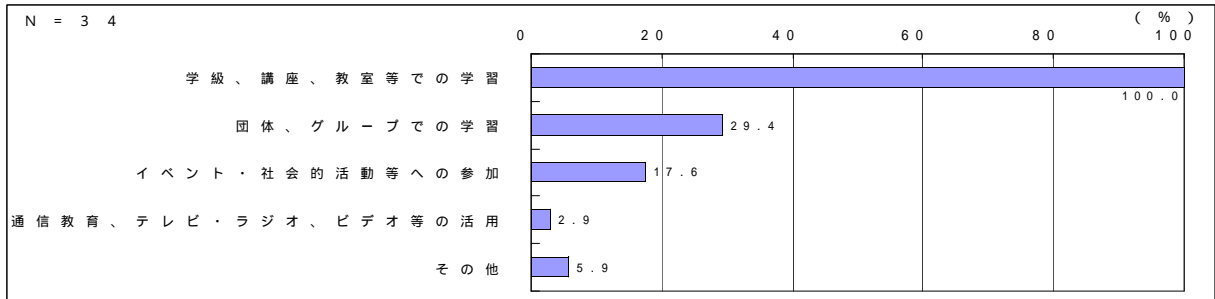
図-3 提供している学習内容（複数回答）



(イ) 学習形態・方法

「学級・講座・教室等での学習」は100%（34市町村）である。以下「団体・グループでの学習」が29.4%（10市町村）、「イベント・社会的活動等への参加」が17.6%（6市町村）となっている。

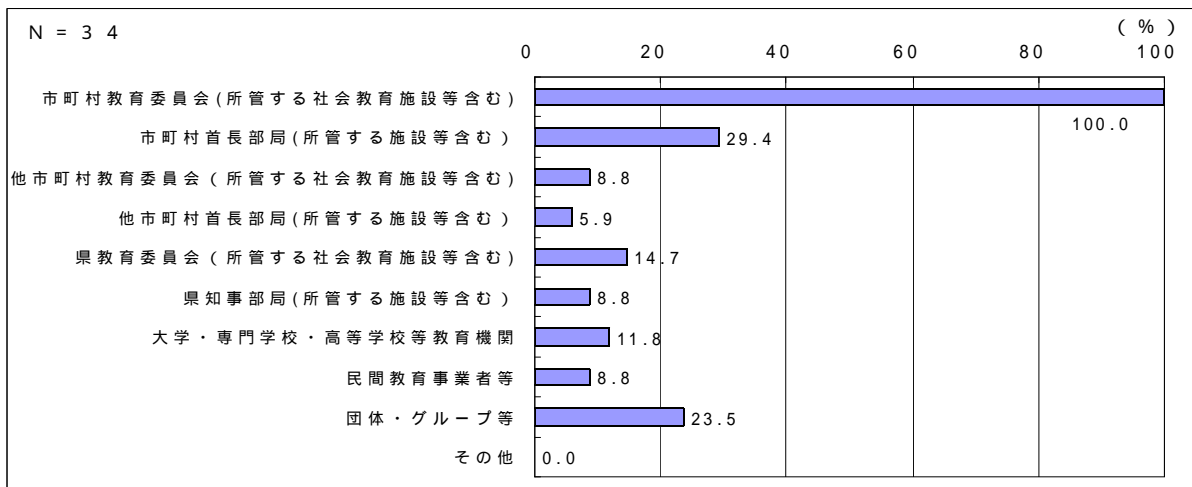
図-4 提供している学習形態・方法（複数回答）



(ウ) 事業を提供している機関・団体

「市町村教育委員会（所管する社会教育施設等含む）」は100%（34市町村）で、以下「市町村首長部局（所管する施設等含む）」が29.4%（10市町村）、「団体・グループ等」が23.5%（8市町村）となっている。

図-5 学習機会を提供している機関・団体（複数回答）

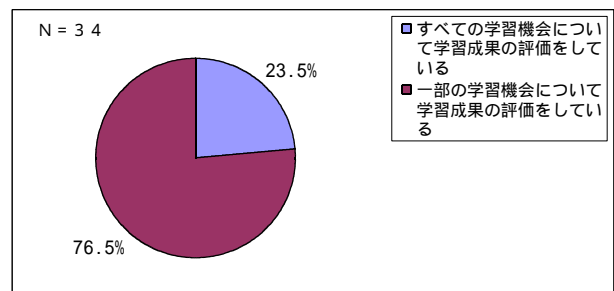


ウ 評価の取組み状況

(ア) 学習成果の評価の実施状況

学習機会提供事業において、学習成果を評価している、または、評価する予定があると回答した市町村に学習成果の評価の実施状況をたずねたところ「すべての学習機会について評価をしている」が23.5%（8市町村）、「一部の学習機会について評価をしている」が76.5%（26市町村）であった。

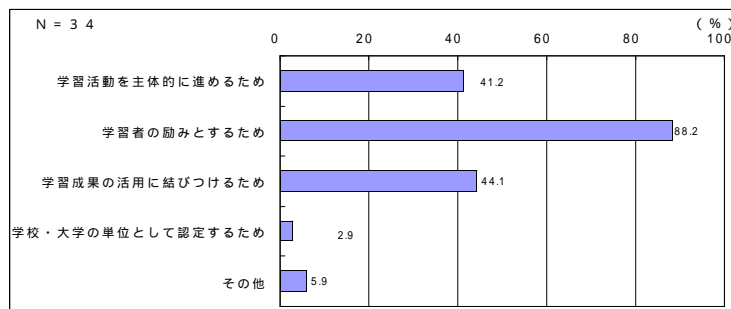
図-6 学習成果の評価の実施状況



(イ) 評価のねらい・目的

「学習者の励みとするため」が88.2%（30市町村）と最も多く、以下「学習成果の活用に結びつけるため」が44.1%（15市町村）、「学習活動を主体的に進めるため」が41.2%（14市町村）となっている。

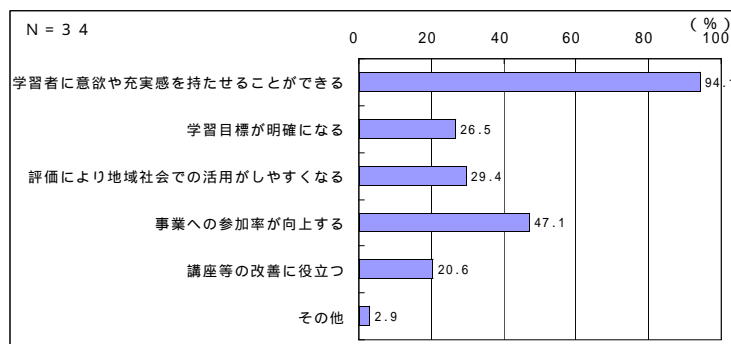
図-7 評価のねらい・目的（複数回答）



(ウ) 評価の意義・効果

「学習者に意欲や充実感を持たせることができる」が94.1%（32市町村）と最も多く、以下「事業への参加率が向上する」が47.1%（16市町村）、「評価により地域社会での活用がしやすくなる」が29.4%（10市町村）となっている。

図-8 評価する意義・効果（複数回答）



(I) 評価の方法

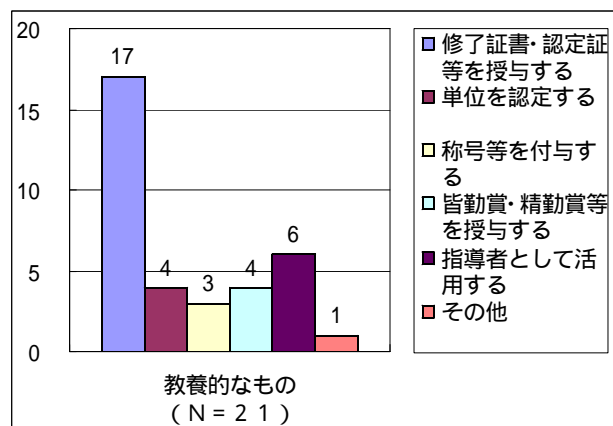
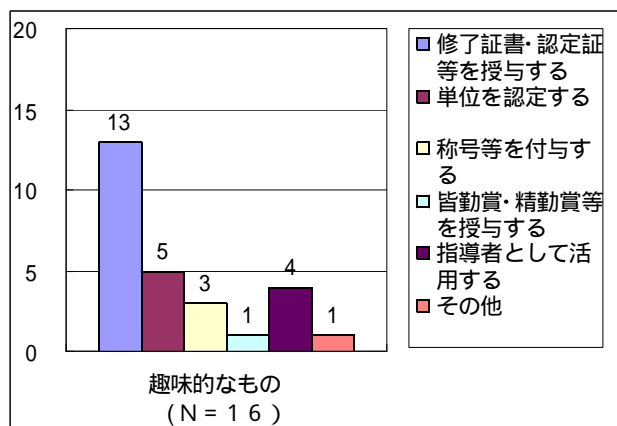
提供している学習内容のそれぞれについて、どのような方法で評価を行っているかたずねた。

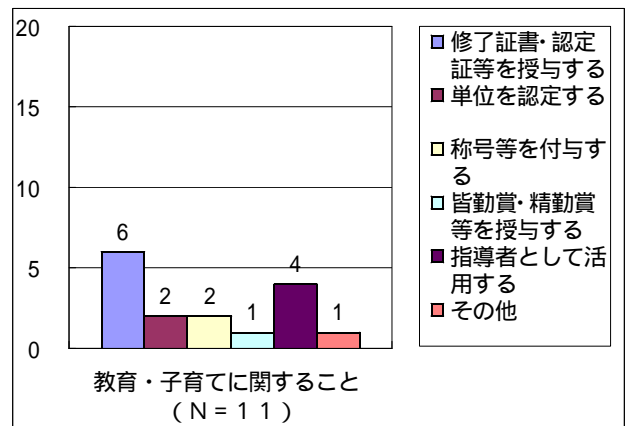
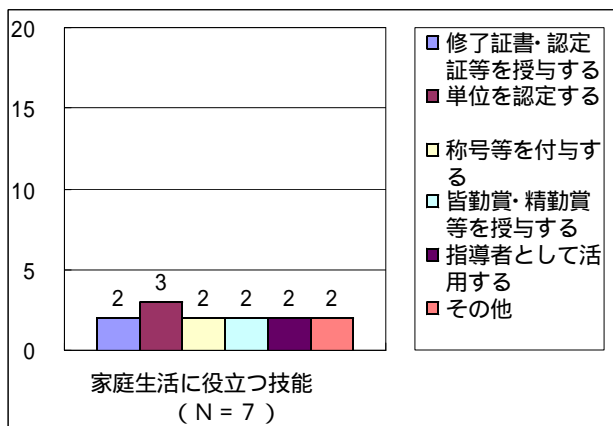
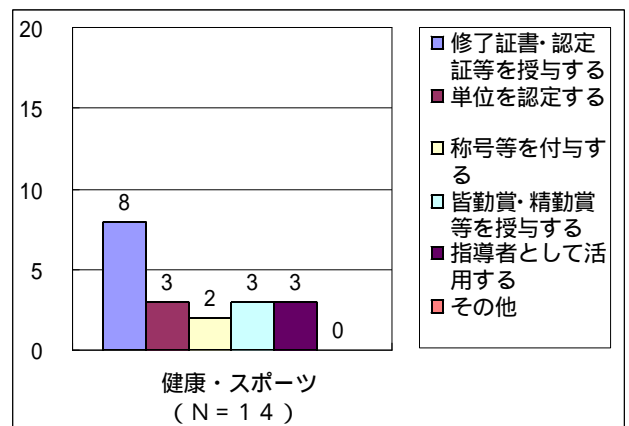
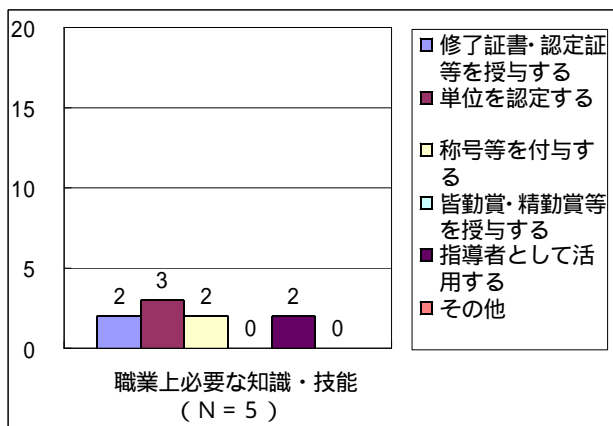
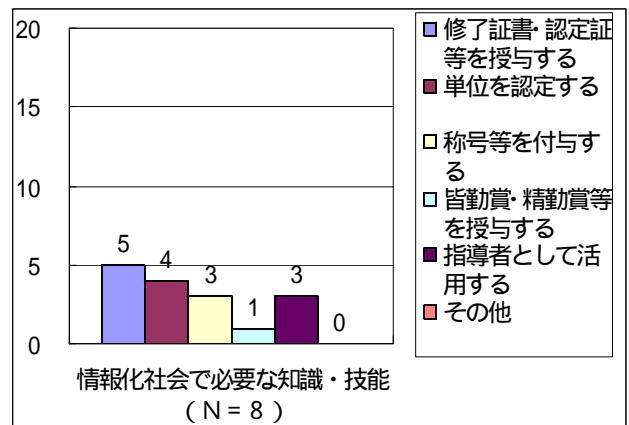
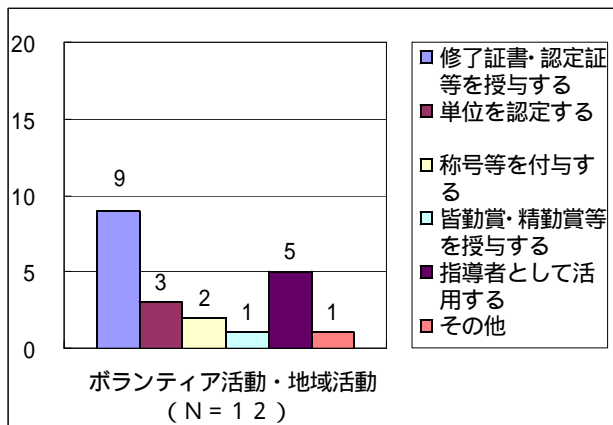
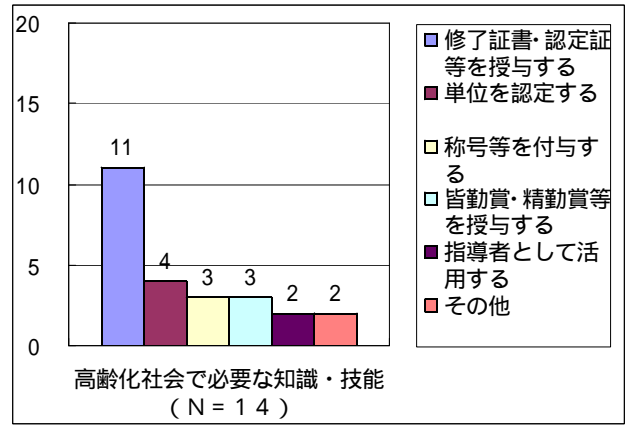
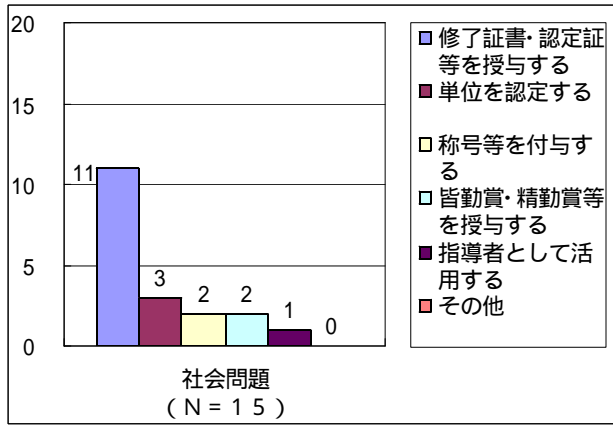
趣味的なもの、教養的なもの、社会問題、高齢化社会に必要な知識・技能、ボランティア活動・地域活動、情報化社会に必要な知識・技能、健康・スポーツ、教育・子育てに関すること、青少年活動は、「修了証・認定証等を授与する」が最も多い。

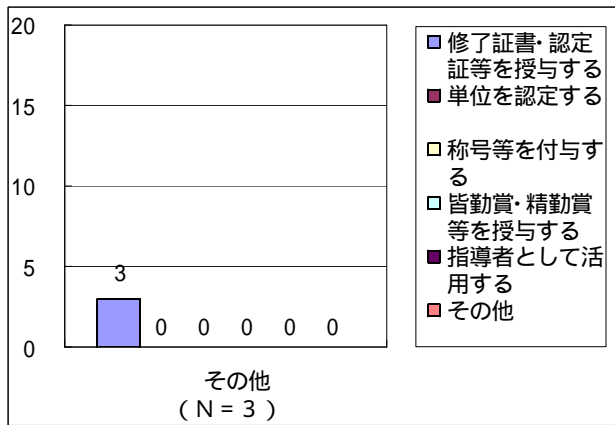
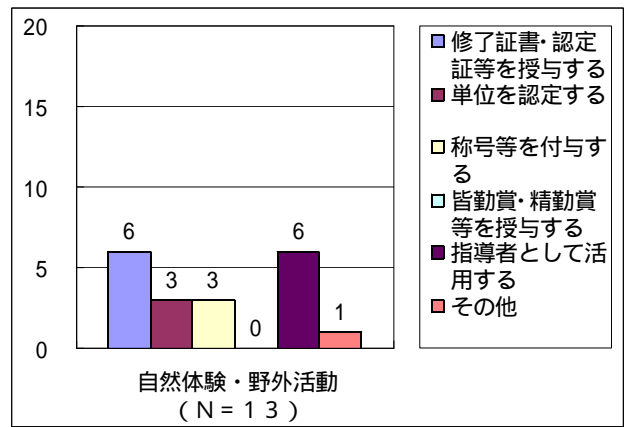
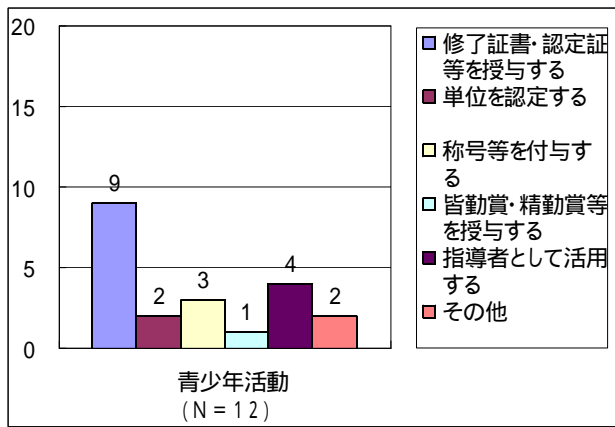
職業上必要な知識・技能、家庭生活に役立つ技能では、「単位を認定する」が最も多く、自然体験・野外活動では「指導者として活用する」が目立った。

その他の評価方法としては、「協力者・ボランティアとして活用する」があった。

図-9 評価の方法（複数回答）





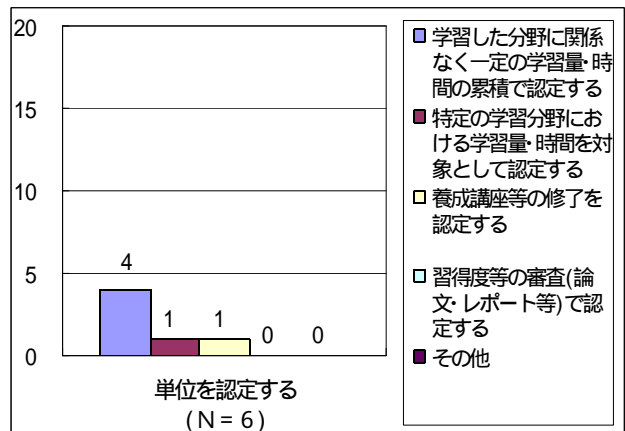
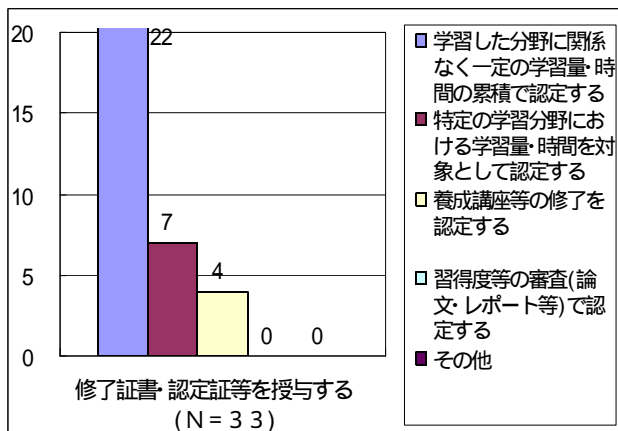


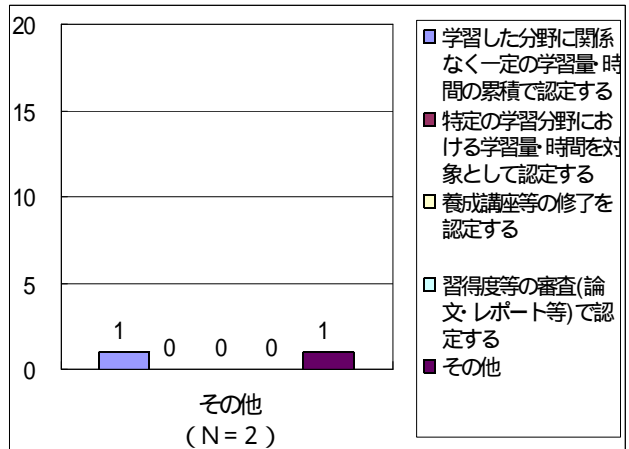
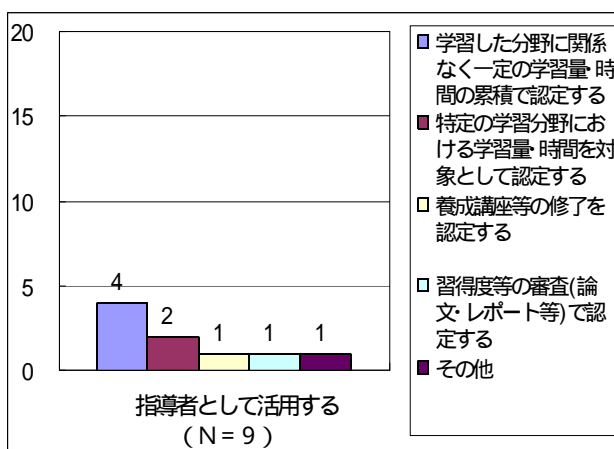
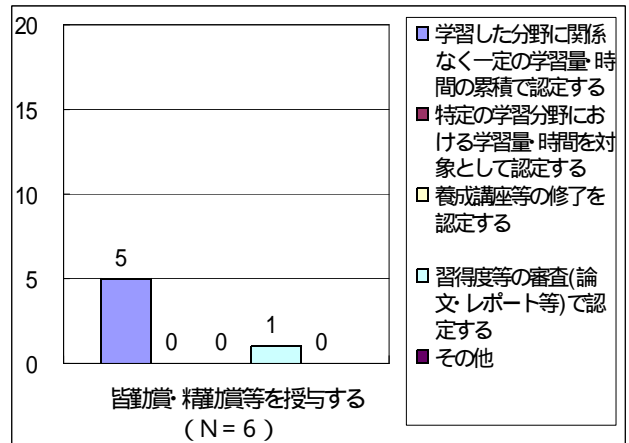
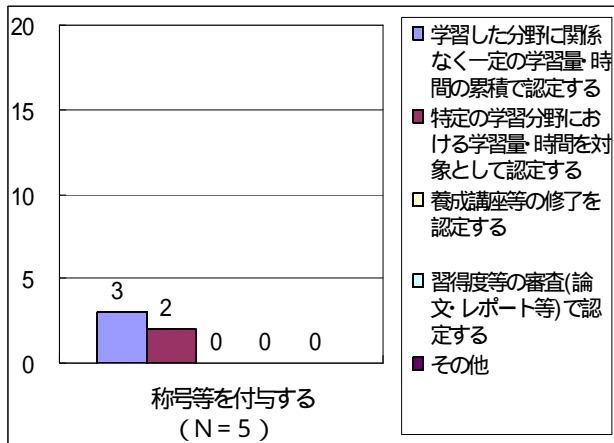
(オ) 評価の基準

評価の基準について、それぞれの評価方法ごとにたずねた。

すべての評価方法において「学習した分野に関係なく学習量・時間の累積で認定する」が最も多い。このうち、修了証書・認定証等を授与する、称号等を付与する、指導者として活用するでは、「特定の学習分野における学習量・時間を対象として認定する」が次いでいる。

図-10 評価の基準（複数回答）

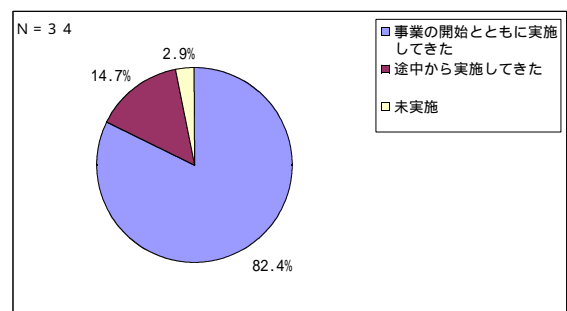




(カ) 評価の開始時期

82.4% (28市町村) が事業の開始とともに実施しており、途中から実施してきたのは14.7% (5市町村) である。

図-11 評価の開始時期



(キ) 問題点

主に次のような回答が寄せられた。

- ・ 地域社会での活用に結びつかない。評価が受け入れられるような社会環境の整備が必要である。
- ・ 単位の取得を学習成果の活用に結びつけるための筋道をつける必要がある。
- ・ 出席率により修了証を授与しているが、習得度等の評価も必要と考えている。
- ・ 学習成果の活用にまで至っていない。今後、ボランティアやサークルへの発展へとつながるような事業やシステムも必要。
- ・ 学習者が発展的に目標を持ち、学習に励むことができる仕組みに変えていく必要がある。



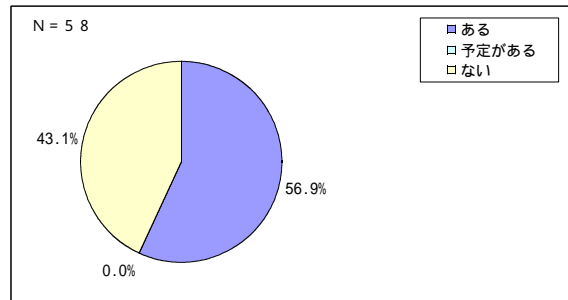
(2) 市町村の行政区を越えて実施している学習機会提供事業

以下は、県内市町村教育委員会が市町村の行政区を越えて学習機会を提供している事業について、それぞれの事業における学習成果の評価の現状について調査した結果である。

ア 広域的な学習機会提供事業の有無

広域的な学習機会提供事業が「ある」が56.9%（33市町村）「ない」が43.1%（25市町村）となっている。

図-12 広域的な学習機会提供事業の有無



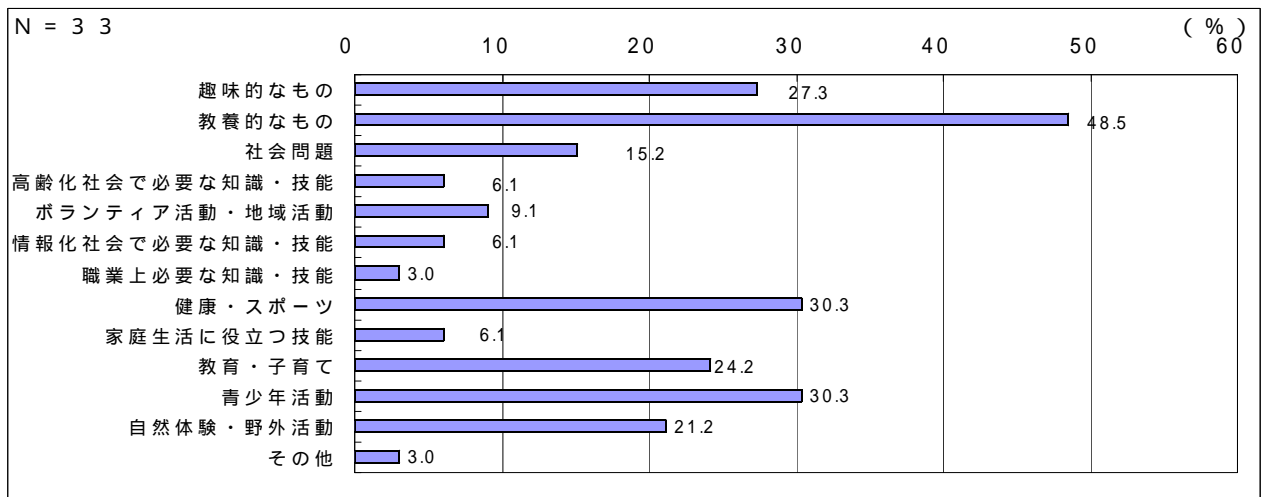
イ 広域的な学習機会提供事業の概要

以下は、上記アにおいて「広域的な学習機会提供事業がある」と回答した33市町村からの回答である。

(ア) 提供している学習内容

「教養的なもの（文学・歴史・地域の歴史や文化等）」が48.5%（16市町村）と最も多い。以下、「健康・スポーツ」「青少年活動」がともに30.3%（10市町村）、「趣味的なもの」が27.3%（9市町村）と続いている。

図-13 提供している学習内容（複数回答）

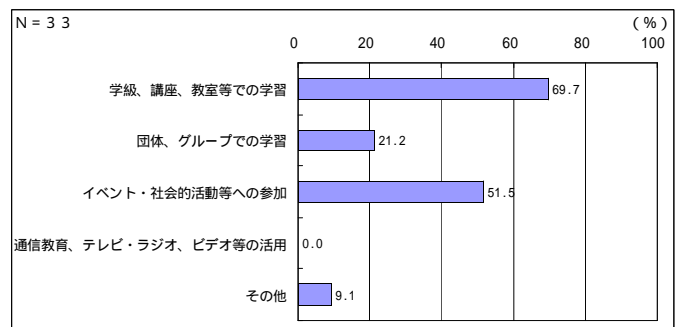


(イ) 学習形態・方法

「学級・講座・教室等での学習」

が69.7%（23市町村）と最も多く、次に「イベント・社会的活動等への参加」が51.5%（17市町村）となっている。

図-14 提供している学習形態・方法（複数回答）

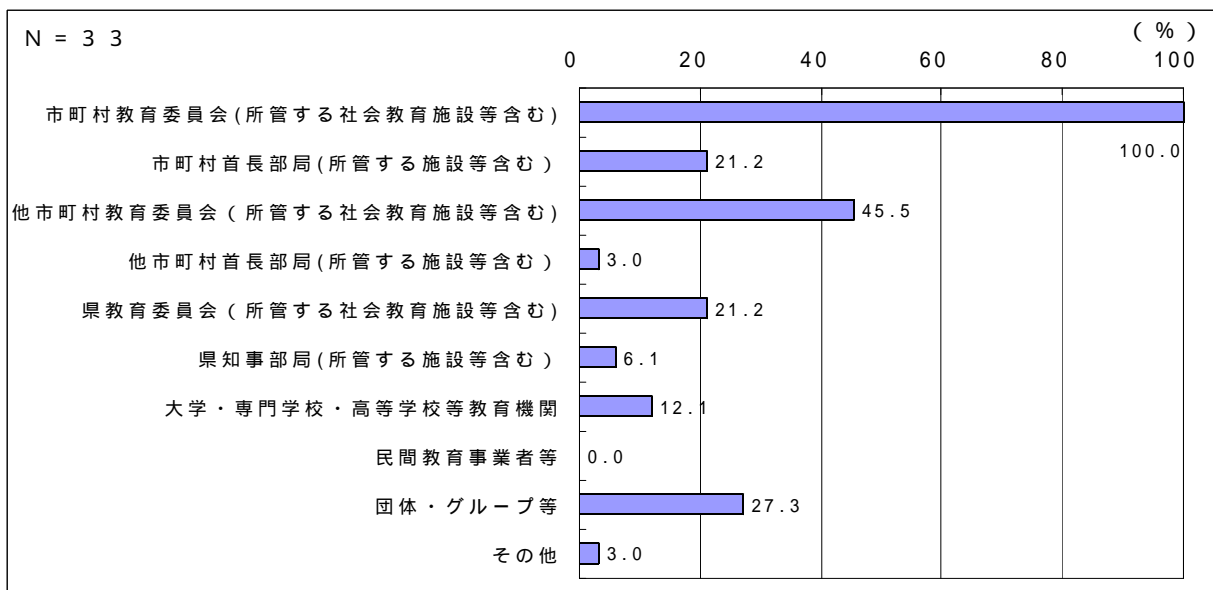


(ウ) 事業を提供している機関・団体

「市町村教育委員会（所管する社会教育施設等含む）」が100%（33市町村）である。以下「他市町村教育委員会（所管する社会教育施設等含む）」が45.5%（15市町村）、「団体・グ

ループ等」が27.3%（9市町村）となっている。

図-15 学習機会を提供している機関・団体（複数回答）

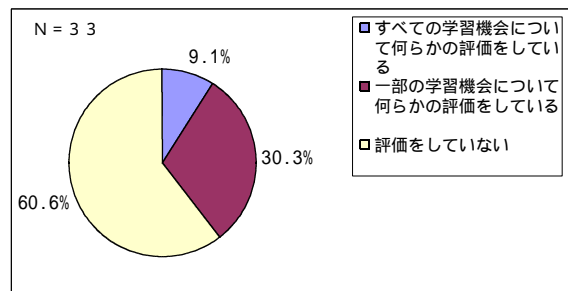


## ウ 評価の取組み状況

### (7) 学習成果の評価の実施状況

広域的な学習機会提供事業を実施している33市町村に学習成果の評価の実施状況をたずねたところ、「評価をしていない」が60.6%（20市町村）と最も多く、「一部の学習機会について評価をしている」が30.3%（10市町村）、「すべての学習機会について評価をしている」が9.1%（3市町村）であった。

図-16 学習成果の評価の実施状況



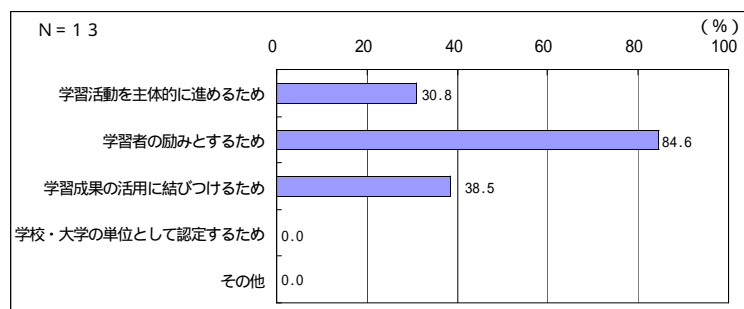
なお、評価をしていないと回答した20市町村

についてその理由（複数回答）をたずねたところ、「自己充実の学習なので第三者の評価はなじまない」（10市町村）、「学習内容が評価をするのになじまない」（9市町村）、「評価の観点が明確でない」（3市町村）となっており、16市町村が今後も評価を実施する予定はないと回答している。

### (1) 評価のねらい・目的

学習成果を評価している13の市町村でみると、「学習者の励みとするため」が84.6%（11市町村）と最も多く、以下「学習成果の活用に結びつけるため」が38.5%（5市町村）、「学習活動を主体的に進めるため」が30.8%（4市町村）であった。

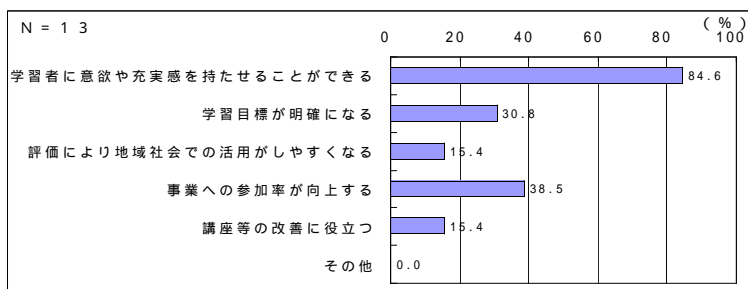
図-17 評価のねらい・目的（複数回答）



(ウ) 評価の意義・効果

「学習者に意欲や充実感を持たせることができる」が84.6%（11市町村）と最も多く、以下、「事業への参加率が向上する」が38.5%（5市町村）、「学習目標が明確になる」が30.8%（4市町村）となっている。

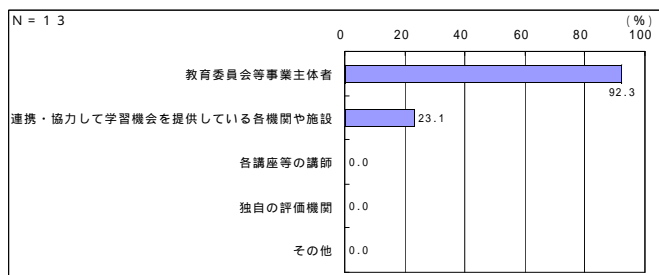
図-18 評価する意義・効果（複数回答）



(I) 評価の主体

「教育委員会等事業主体者が行っている」が92.3%（12市町村）、「連携・協力して学習機会を提供している各機関や施設が行っている」が23.1%（3市町村）となっている。

図-19 評価の主体（複数回答）



(オ) 評価の方法

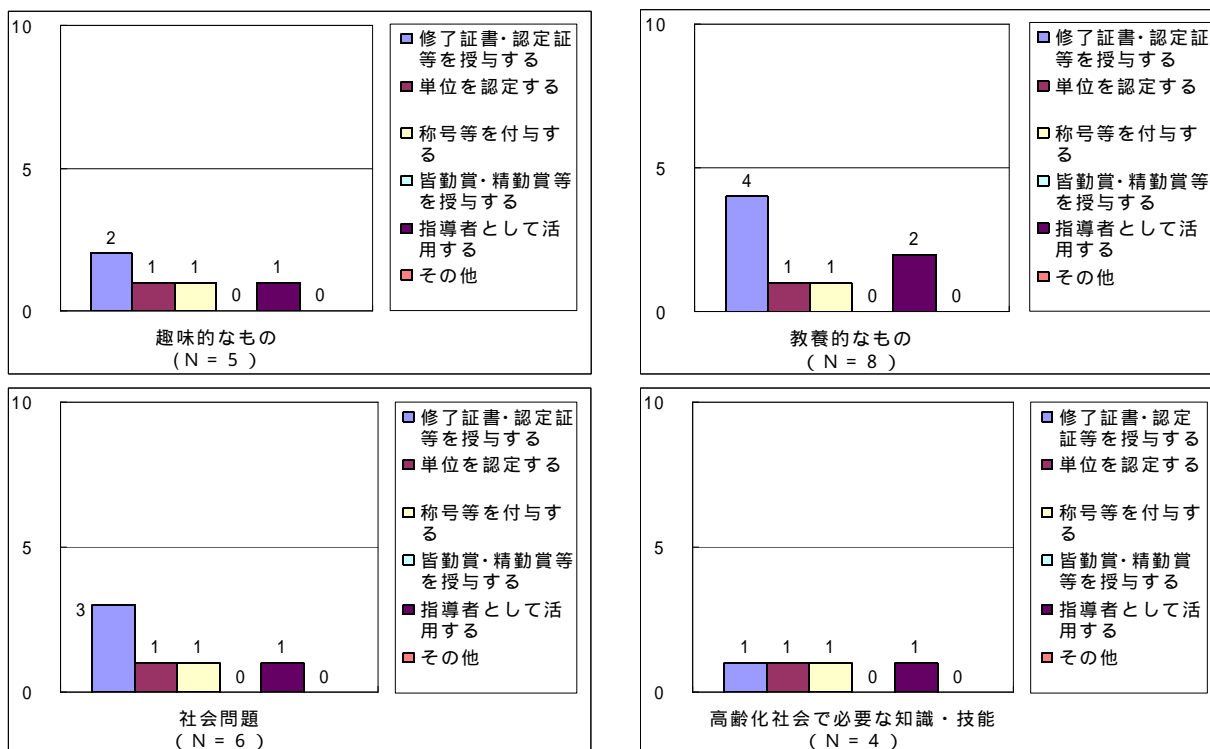
提供している学習内容のそれぞれについて、どのような方法で評価を行っているかたずねた。

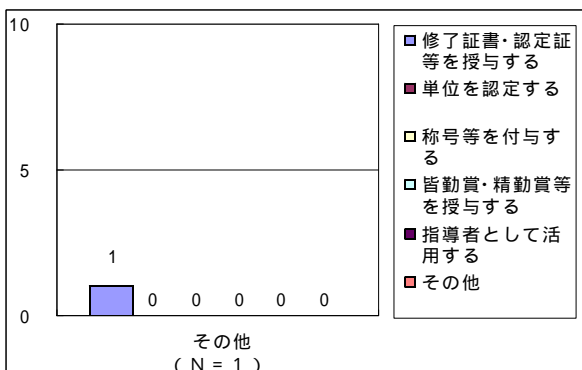
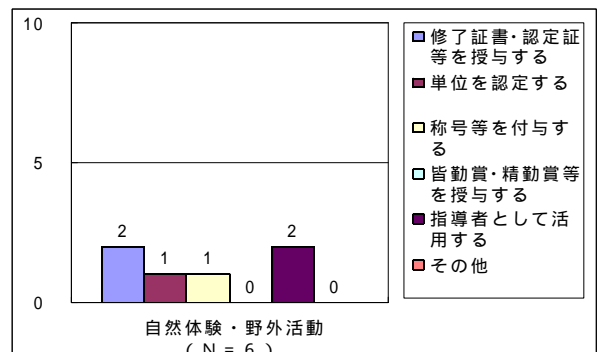
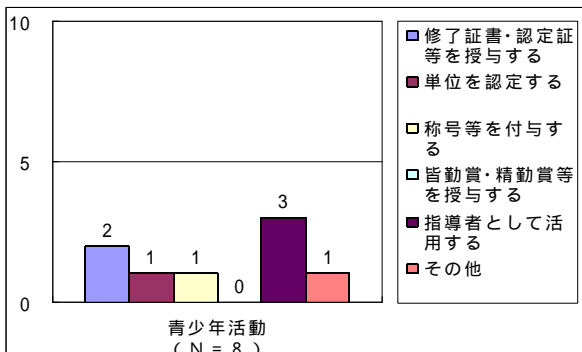
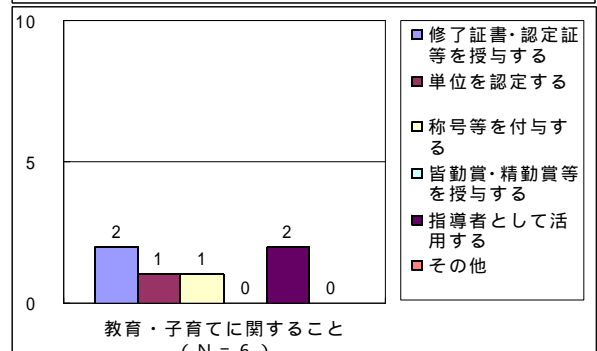
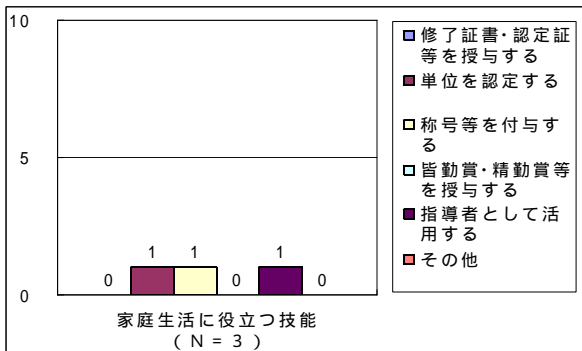
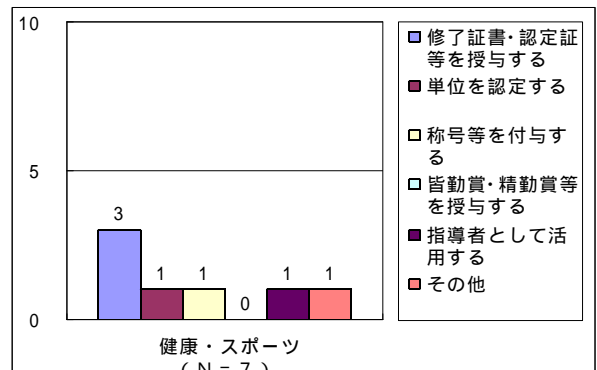
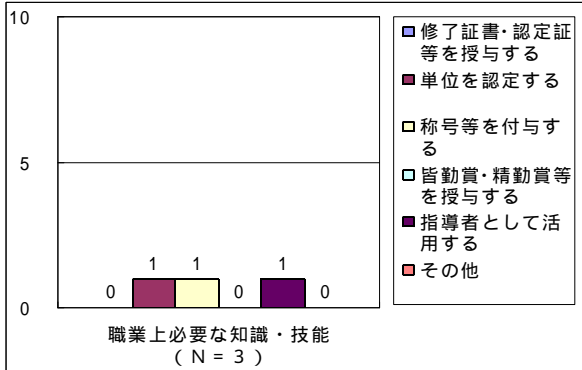
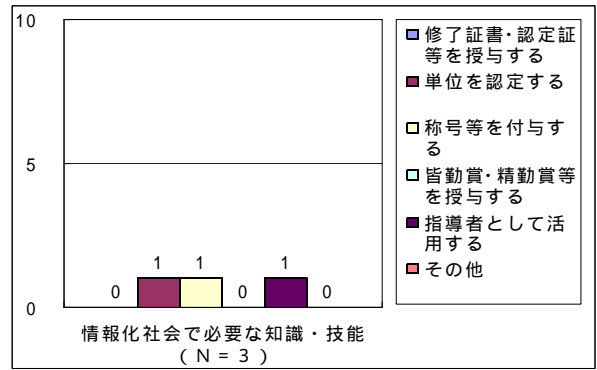
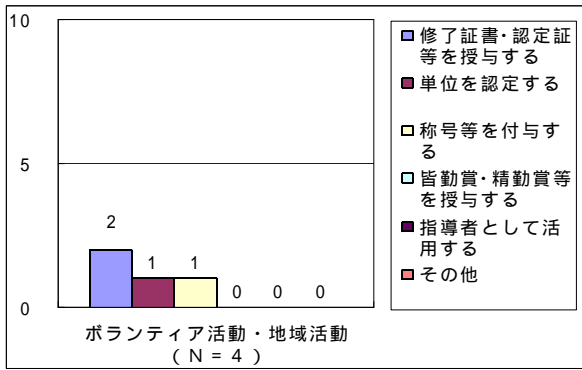
趣味的なもの、教養的なもの、社会問題、ボランティア活動・地域活動、健康・スポーツは、「修了証・認定証等を授与する」が最も多くなっている。

また、青少年活動、自然体験・野外活動、教育・子育てに関することでは、「指導者として活用する」が目立つ。

その他の評価方法としては、「参加記録証を発行する」があった。

図-20 評価の方法（複数回答）

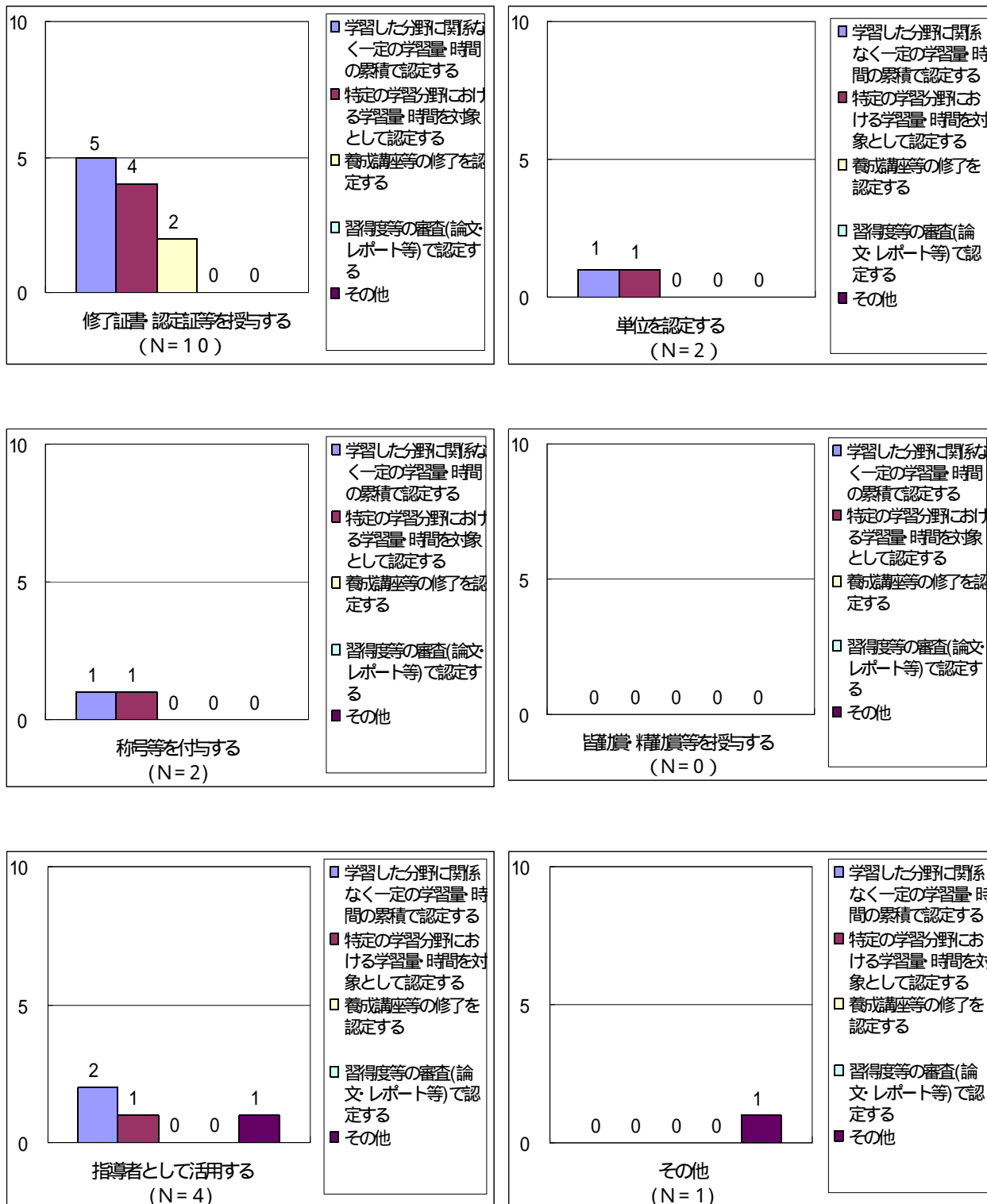




(カ) 評価の基準

評価の基準について、それぞれの評価方法ごとにたずねたところ、「学習した分野に関係なく一定の学習量・時間の累積で認定する」「特定の学習分野における学習量・時間を対象として認定する」という回答がほとんどであったが、修了証書・認定書等を授与する方法では、「養成講座等の修了を認定する」という回答がみられた。

図-21 評価の基準（複数回答）

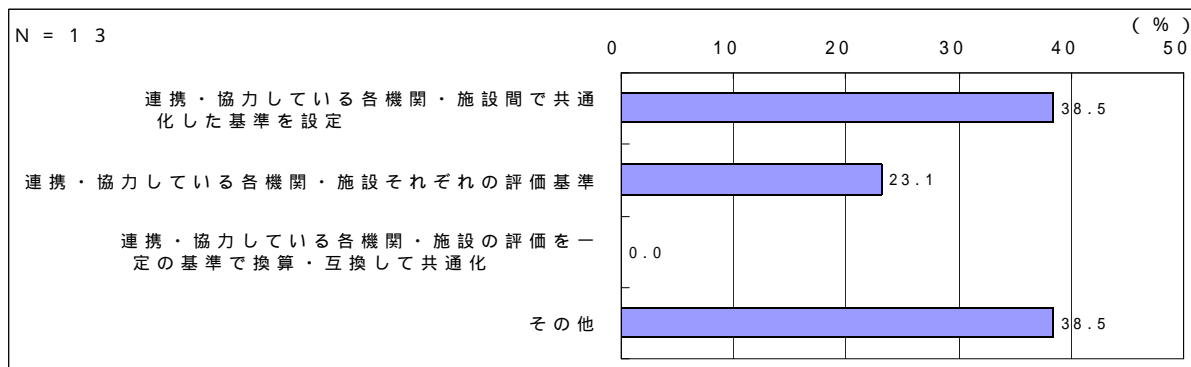


(キ) 評価基準の運用

「連携・協力している各機関・施設間で共通化した基準を設定して運用している」が38.5%（5市町村）、「連携・協力している各機関・施設それぞれの評価基準を用いている」が23.1%（3市町村）となっている。

その他としては「教育委員会のみでの評価を行っている」があった。

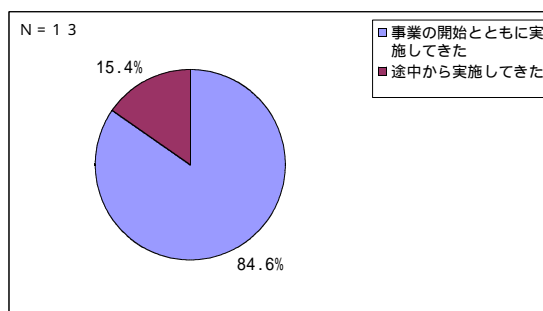
図-22 評価基準の運用（複数回答）



(ク) 評価の開始時期

84.6%（11市町村）が事業の開始とともに実施しており、途中からの実施は15.4%（2市町村）であった。

図 - 23 評価の開始時期



(ケ) 問題点

主に次のような回答が寄せられた。

- ・ 評価が社会の中で生かされるまで至っておらず、学習の成果を還元する仕組み作りが困難。
- ・ 事務処理量が膨大となり、事業実施だけで精一杯で評価分析までできない。
- ・ 社会的なステータスが確立されておらず、自己満足のレベルで終わっている。
- ・ 学習意欲向上のため単位認定の範囲を拡大してきたが、趣旨に合わないものが見受けられるようになってきた。
- ・ 修了証を授与しても、その後何も無い。段階を設けてバラエティなものにする必要がある。

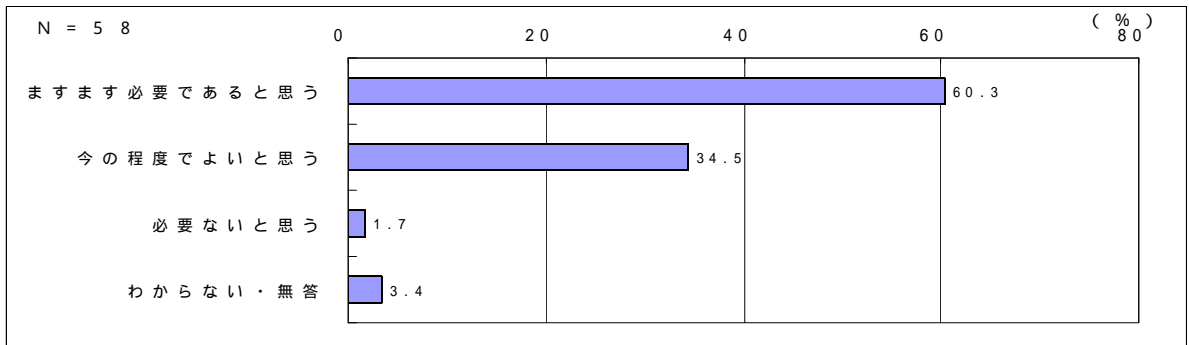
(3) 広域的な学習機会提供事業の今後

最後に、全市町村に広域的な学習機会提供事業の今後についてたずねたところ、以下のような回答であった。

ア 広域的な学習機会提供事業の必要性

「今後ますます必要であると思う」が60.3%（35市町村）で最も多く、次いで「今の程度でよい」が34.5%（20市町村）であった。

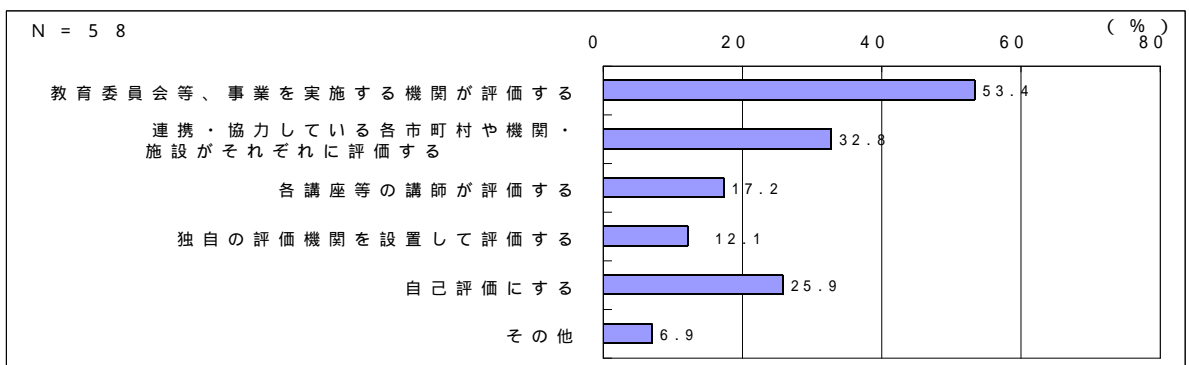
図 - 24 広域的な学習機会提供事業の必要性



イ 学習成果の評価における支援体制の在り方

「教育委員会等、事業を実施する機関が評価する」が53.4%（31市町村）と最も多く、以下「連携・協力している各市町村や機関・施設がそれぞれに評価する」が32.8%（19市町村）、「自己評価にする」が25.9%（15市町村）となっている。

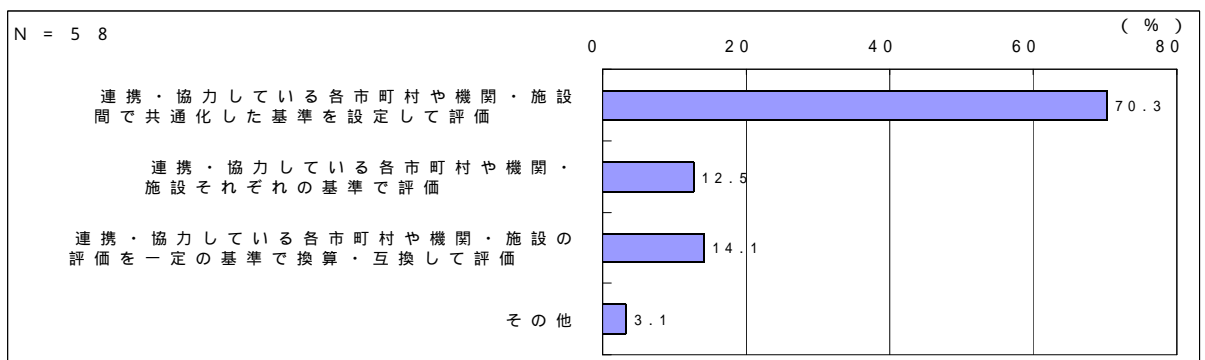
図 - 25 支援体制の在り方（複数回答）



ウ 評価基準

「連携・協力している各市町村や機関・施設間で共通化した基準を設定して評価する」が70.3%（45市町村）と最も多く、「連携・協力している各市町村や機関・施設の評価を一定の基準で換算・互換して評価する」14.1%（9市町村）、「連携・協力している各市町村や機関・施設それぞれの基準で評価する」12.5%（8市町村）である。

図 - 26 評価基準（複数回答）



(4) 調査結果のまとめ

以上の調査結果を、1年次に各都道府県に対して実施した「広域的な学習機会提供事業における学習成果の評価に関する調査」の結果との比較を加えながら、本研究のねらいにそって以下の観点でまとめることとする。なお、各都道府県の調査結果は「資料」として文末に掲載している。

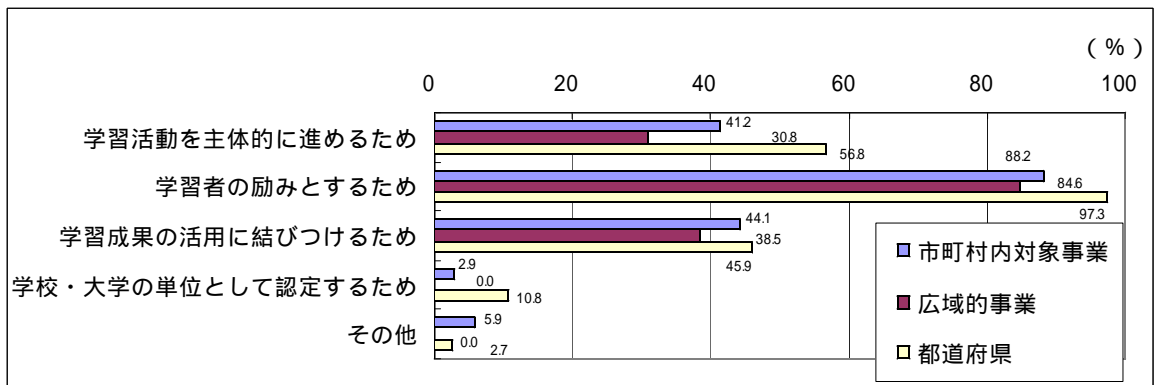
ア 評価のねらい・目的と意義・効果

学習成果を評価するねらい・目的については、回答数の多い順に「学習者の励みとするため」「学習成果の活用に結びつけるため」「学習活動を主体的に進めるため」となっている。

また、評価の意義・効果については、「学習者に意欲や充実感を持たせることができる」「事業への参加率が向上する」の順になっている。

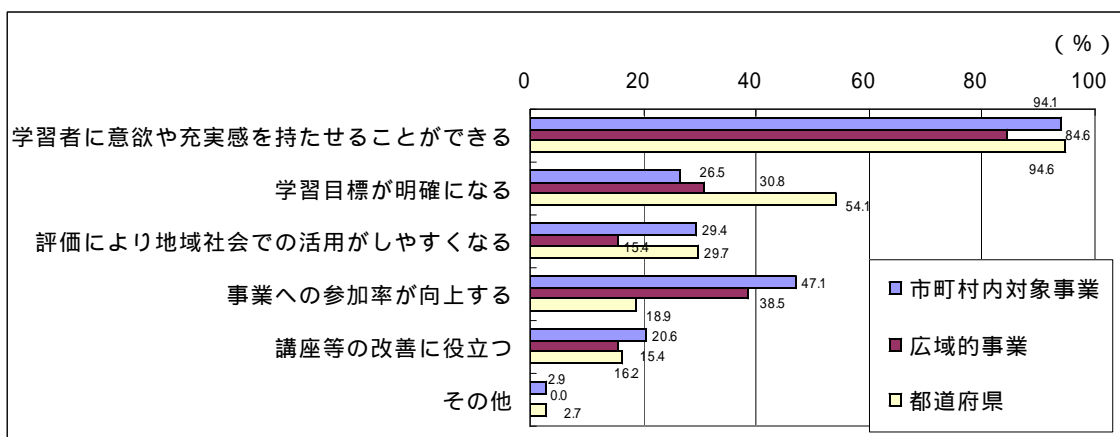
各都道府県の回答も、ほぼ同様の傾向にある。ただ、県内においては、評価することによって「事業への参加率がよくなる」という効果がやや顕著に現れている。

図 - 27 評価のねらい・目的



凡例の「市町村内対象事業」は県内各市町村が住民等を対象として提供している事業  
 「広域的事業」は県内各市町村が市町村域を越えて提供している事業  
 「都道府県」は各都道府県が広域的・体系的に実施している事業 のことである。

図 - 28 評価の意義・効果



さらに、これらの調査に共通している点として、次のようなことが挙げられる。  
 評価のねらい・目的として「学習者の励みとするため」という回答が多いが、評価の意義・効果についての回答でも、「学習者に意欲や充実感を持たせることができる」という項目が高い割合で選択されている。これに対して、「学習成果の活用」に関する回答率は、評価



のねらい・目的では40%前後であるものが、評価の意義・効果では「都道府県調査」が29.7%、「市町村域内住民対象の事業」が29.4%、「広域的事業」が15.4%と低くなっている。

このことから、学習者の「学習の励み」とするという評価のねらい・目的に対しては評価の意義・効果を感じているが、「学習成果を活用に結びつける」という点では、必ずしも期待どおりに「活用する」までには至っていない状況にあると考えられる。

#### イ 評価の主体と評価基準の運用

県内で広域的な学習機会を提供している市町村教育委員会の回答では、「教育委員会等事業主体者が評価を行っている」という回答が92.3%であった。評価基準の運用では、「事業全体で共通化した評価基準を用いている」という回答が38.5%、「各機関・施設の評価基準で運用している」という回答が23.1%、「その他」が38.5%という回答であった。「その他」の内容としては、「基準も含めて講師や連携先の機関・団体に一任している」「参加記録賞を発行している」があった。

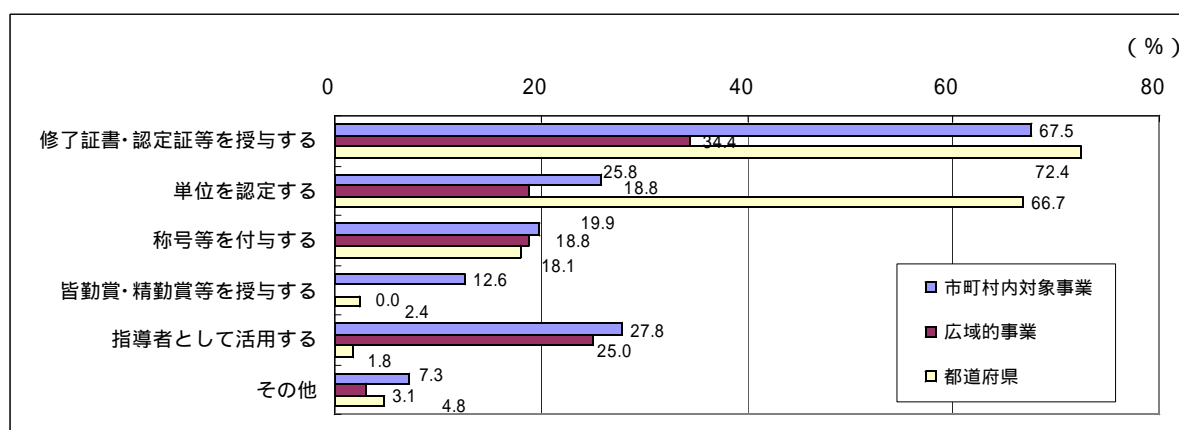
各都道府県の回答では、「都道府県教育委員会等事業主体者が評価を行っている」という回答が75.7%で最も多く、評価基準の運用は、「事業全体で共通化した評価基準」を用いているという回答が83.8%であった。また、評価基準の運用について、「各機関・施設の評価基準で運用している」という回答はなく、「各機関・施設の評価を一定の基準で換算・互換して共通化を図っている」という回答があったことから、事業全体として評価を一元化していると考えられる。

#### ウ 評価の方法と基準

提供している学習内容は、趣味・教養的なものから社会問題、ボランティア活動、家庭教育、青少年活動、自然体験・野外活動等、調査した12の領域すべてにわたっている。

評価の方法をみると、各都道府県の場合は、学習内容によって多少の差はあるものの、「修了証・認定証等を授与する」と「単位を認定する」が高い割合を占めている。本県も同様に「修了証・認定証等を授与する」が最も多いが、「単位を認定する」よりも「指導者として活用する」割合の方がやや高い。これは、指導者として活用するために「人材バンクへ登録する」という取り組みを実施している市町村が多いためと考えられる。

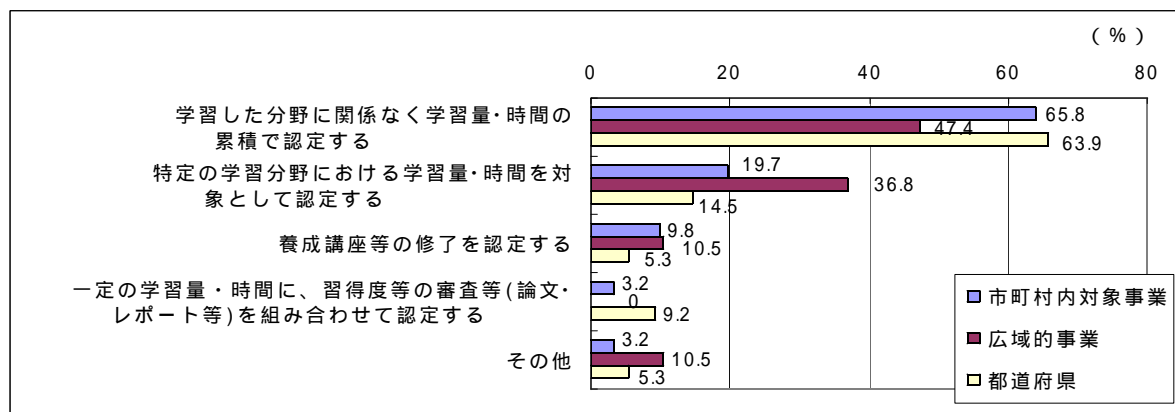
図 - 29 「評価の方法」



また、評価の基準をみると、「学習した分野に関係なく学習量・時間の累積」が「特定の学習分野における学習量・時間」を基準として認定を行っていることが多い。

この項目に関しては、各都道府県の回答もほぼ県内と同じような傾向である。

図 - 30 「評価の基準」



## エ 学習成果を評価している事業の概要

市町村域内の事業のなかで学習成果を評価している事業をみると、提供している学習内容には多少の差はあるものの調査した12の領域にわたっており、その学習形態は「学級や講座・教室での学習」が100%、次いで「団体・グループでの学習」が29.4%、「イベント・社会的活動等への参加」が17.6%という順になっている。また、市町村教育委員会あるいは市町村教育委員会が所管している施設だけで事業を実施しているという回答が20市町村(約60%)となっている。

これに対して、市町村域を越えて実施している学習機会提供事業のなかで、学習成果を評価している事業をみると、学習内容のうち、複数の回答があったものは、「趣味的なもの」「教養的なもの」「社会問題」「家庭生活に役立つ能力」「青少年活動」「自然体験・野外活動」であった。学習形態は「学級・講座・教室等」が76.9%(10市町村)、「イベント・社会的活動等への参加」が53.7%(7市町村)という回答である。さらに、市町村教育委員会(含所管施設)単独で実施しているという回答が3市町村あった。

一方、都道府県が実施している事業の概要としては、都道府県によって差はみられるものの、県域を対象とする広域的な学習支援として実施され、調査した項目すべての学習内容が提供されている。また、提供されている講座等は、県と市町村、高等教育機関、民間教育機関、団体やグループとの連携によって実施されている。特徴的なものとしては、次のような事例をみることができる。

- ・ 「大学や高等教育機関」や「民間教育事業者等」、「団体・グループ等」と連携・協力して学習機会を提供している。
- ・ 大学との連携では、「大学の単位を取得する」ことができる講座もある。
- ・ 学習方法が社会的活動への参加やメディアを利用した在宅学習、参加型学習等多様化している。

- ・ 運営委員会や県民カレッジ本部による評価や自己評価による申告など、教育委員会や連携機関以外による評価が行われている。
- ・ 出席率とレポートの内容による判定など評価基準をいくつか組み合わせている。

これらの事例は全体からみるとまだまだ少数ではあるが、都道府県が学習機会の提供や学習成果の評価、さらには成果の活用までを見越した生涯学習の支援方策に取り組んできた成果と考えることができる。

#### オ 現在の評価の問題点

担当者による自由記述で回答を求めたものであるが、県内外とも同じ傾向の内容であった。記述された内容の大半は、「学習成果の評価」と「成果の活用」の関係についての問題点を指摘するものである。その他には「学習者が単位認定に関心がない」、「学習者が単位取得を目標にしている」、「多様な学習内容に対して評価の基準が学習時間数や出席率のみになっている」等が挙げられている。

#### カ 広域的な学習機会提供事業の今後について

県内全58市町村教育委員会に、今後の市町村域を越えた学習機会提供事業の在り方について、その必要性や評価の在り方について回答を求めたものである。

その結果、「今後ますます必要である」という回答は61.4%（35市町村）となっており、「今の程度でよい」の35.1%（26市町村）を大きく上回っている。「ますます必要である」とした回答では、「単独では、多様化・高度化する住民の学習要求に応えることが難しい」、「連携することで学習機会の選択範囲・活動の範囲が広がる」、「住民が交流することでお互いの学習活動が刺激される」、「すでに、多くの分野で住民の交流活動が行われている」等を主な理由として挙げている。

「今の程度でよい」とした回答では、「要請に応じて相互に受け入れる協力体制でよい」や「広域になると学習者の移動が困難になる」、「現在の職員数では対応できない」、「市町村合併が進めば結果として広域連携になる」等を主な理由として挙げている。

また、評価の在り方については、「事業を実施する機関が評価する」が53.4%（31市町村）、「連携・協力しているそれぞれの機関が評価する」が32.4%（19市町村）、「自己評価にする」が25.9%（15市町村）という回答になっている。その際的评价基準は、約70%にあたる45の市町村が「連携・協力している市町村・機関が共通化した基準を用いる」と回答している。

## 4 学習成果の評価の現状と今後の方向性

ここでは、調査の結果を分析・考察することで、本県における学習成果の評価の在り方の現状と今後の方向性を述べることにする。

### (1) 現状

学習成果の評価の実施状況についてみると、市町村内の住民等を対象としている事業では33市町村（56.9%）で何らかの評価をしていると回答している。これに対し、行政域を越えて学習機会を提供している事業にあっては、評価をしていると回答のあった市町村数は13で、全市町村の22.4%である。これは、提供している学習機会が、講演会や研修会、生涯学習フェスティバルな

どといった単発型のものが多く、出席回数等で単位を認定している場合は、単位が認められないということが考えられる。また、市町村間での連携が、「事業への参加を認める」というレベルであり、学習成果の評価については具体的な段階にまで至っていない状況にあることがうかがわれる。

学習成果の評価の現状に関しては、学習した内容や方法・形態等には関係なく、学習した時間あるいは出席した回数による「単位」の累積加算的な方法によって測定され、一定の基準に達していれば修了証や認定証が授与されたり称号が付与されたりしている。

このような学習成果の評価を行うことは、学習者にとって非常に分かり易い基準であり、学習の励みや学習目標を明確にすることができる等、学習に対しての喜びや充実感、成就感を満たすことができ、学習に向かう意欲や意識を高揚させる効果があるという点で意義が認められる。

しかし、現状では、学習内容とそれに対応した学習形態等が評価方法や基準に反映されていない。そのために、何を身につけたか、何ができるようになったかなどは評価されておらず、学習の成果をどのように活用できるのかという学習者の姿が見えてこない。その結果として、人材バンクに登録しても活用の機会がほとんどなかったり、基準をはるかに上回る単位を取得しても人材バンクには登録しない学習者が多くみられたりしている。

学習者は学習成果の評価についてどのように考えているかを、県が平成10年に実施した「生涯学習に関する県民の意識調査」からみている。

この調査によると、「評価すること」については、「一定水準以上を評価する」あるいは「何らかの形で社会的に評価する」とした回答が50%に近く、「社会的に評価すべきでない」という回答（約20%）を大きく上回っている。また、評価の方法としては、「地域の指導者として活用する」が46.2%と最も多く、次いで「公的な資格取得に当たって評価する」「修了証・認定証等を出す」「成果を発表する機会を増やす」の順になっている。このことから、生涯学習の成果が評価され、その成果が活用されることを望んでいる県民も半数近くに上っていることがうかがわれる。

## (2) 今後の方向性

県や各市町村は、学習機会の提供、学習成果の評価、学習成果の活用、学習情報の提供・学習相談等の学習支援を行っている。しかし、県民の学習ニーズが多様化・高度化していることを考えると、これまでのように各市町村が個別に学習機会や情報を提供していたのでは県民の学習ニーズに対応できなくなっていくと考えられる。したがって、県民の多様な学習ニーズに対応できるような学習機会の提供とそれに伴う学習成果の評価や、社会的活動の展開を支援する体制の充実を図っていくことが求められる。

また、学習者が講座の中で講師として活躍したり、運営ボランティアとして協力したり、あるいは学習の成果を論文にまとめたり作品として発表したりするなど、学習後に行動化できるような意欲や能力も高まるような学習方法を取り入れるなど、事業の改善・工夫とそれに応じた評価の在り方を検討する必要がある。

さらに、学習者は、特定の分野を深く追求する、多くの講座を受講し教養を高める、座学中心の講座を好む、実技・実習が中心の講座を好む、資格取得を目指しているなど、様々な学習活動に取り組んでいる。また、講座以外でも、テレビ視聴や読書、ボランティア活動などといった学習に取り組んでおり、それらの成果を認めて欲しい人もいる。今後は、各自の学習歴が総合的に評価できるような評価基準や評価方法が必要になってくると考えられる。

## 5 生涯学習における学習成果の評価の在り方

これまで、生涯学習社会における評価について、各種審議会の答申や先行研究、実態調査の結果を基に、基本的なとらえ方や本県の現状と課題を整理してきた。

ここでは、これまでの分析・考察の結果に基づき、広域的・体系的な学習機会を提供する事業やそれに伴う学習成果の評価の在り方について考えることとする。

### (1) 広域的な学習機会提供事業と学習成果の評価

先の調査の結果では、多くの市町村が「単独では、多様化・高度化する住民の学習要求に応えることが難しい」と感じており、学習機会の提供において広域的な連携の必要性を認めている。また、「現段階では評価に取り組んでいない」と回答している市町村の多くが、「事業数や講座の実施回数、時間が単位認定や修了証を授与するには少ない」、「財源的にも職員体制的にも厳しい」、「評価基準が不明確である」等の理由を挙げている。

学習者の多様化・高度化する学習ニーズや生活圏の拡大に伴う学習活動の広域化に対応し、さらに、住民サービスの向上を図るためには、市町村域を越えた学習機会の提供が考えられる。県、市町村の教育委員会や各部局をはじめ、大学等の高等教育機関やグループ・団体、民間教育事業者等が、相互に連携・協力して広域的な学習機会の提供を図る事業の構築が求められる。

このような事業における評価の在り方としては、すでに「県民カレッジ」等を実施している都道府県の多くが行っているように、学習の積み重ねを「学習時間」によって単位化し、一定単位数で認定証を授与したり称号を付与するなどといった方法が考えられる。次頁の表 - 2 は「県民カレッジ」の1単位あたりの学習時間と称号や奨励賞の一例である。

表 - 2 単位・称号等の例

あきた県民カレッジ	いきいき県民カレッジ(新潟)	ながさき県民大学
単位 1 講座90分の学習で 1 単位	単位 1 時間の学習で 1 単位	単位 1 時間の学習で 1 単位
奨励賞等 100単位 = カレッジ学び証 200単位 = 生涯学習士 300単位 = 生涯学習マスター 500単位 = 生涯学習 ゴールド マスター	奨励賞等 50単位 = チューリップ賞 100単位 = 雪椿賞 200単位 = 朱鷺賞 300単位 = 越佐賞 400単位 = 日本海賞 500単位 = 学長賞	奨励賞等 50単位 = みやまきりしま賞 100単位 = つばき賞 200単位 = ひのき賞 300単位 = おしどり賞 400単位 = なかさき賞 500単位 = 学長賞

広域的連携によって学習機会を提供する事業においては、連携・協力する機関・団体等すべてにおいて評価基準を無理に統一するような運用ではなく、緩やかな基準を設けることからスタートさせ、必要に応じて評価基準・評価方法を工夫・改善していくのがよいと考える。具体的には、ア 学習内容や方法に関係なく、学習時間1時間を1単位とし、100単位ごとに奨励賞を授与することを基本に考える。

イ 参加する市町村・関係機関等がすでに単位認定を実施している場合は、市町村や関係機関独自の基準を用いてもよいこととする。例えば、1.5時間を1単位として認定している場合などである。

ウ 学習者は、市町村の講座等の評価とは別に広域的連携講座の評価を受けてもよいこととする。これは、学習手帳等を複数所有し、1回の出席で両方の手帳に認定印をもらう場合など

である。

エ 市町村や関係機関によっては、一連の講座が修了した段階で、広域的連携の単位を認定してもよいこととする。例えば、講座の7割以上の出席で修了を認め、講座の学習時間に応じた単位をまとめて認定するといったような場合である。

など、以上のようなことが考えられる。なお、上記アの基準は、参加する市町村・関係機関等の意見を聞きながら、最も連携や運用がしやすい基準を設定することになるものとする。

もちろん、生涯学習は学習者自らの意思に基づいて行うものであり、学習成果の評価も学習者の求めに応じて行うことが原則である。また、この評価方法では、技能や技術の習得の程度などは表すことはできない。しかし、学習者にとっては、このような評価によって、

ア 学習を継続した「熱意」や「意気込み」が認められることで自己充実感を増すことができ、次の学習に取り組む励みとなる。

イ 県と市町村、団体・グループ、高等教育機関、NPO等の機関と連携することで学習機会の選択肢が増え、新たな学びの分野の発見やレベルアップ・スキルアップにつながる学習の機会を得ることができる。

ウ 新たな出会い・交流に刺激され、より活発な学習活動になる。  
など、自己評価を強化する効果を認めることができる。

## (2) 体系化された学習機会情報の提供と学習成果の評価

次に、広域的な連携における学習機会情報の提供と評価の在り方を考えることとする。

本県が現在実施している「広域学習サービス事業」で提供している学習機会情報は、学習メニューブック「いわて学びらんど」と生涯学習情報提供システム「学びネットIWA TE」によるものである。学習機会情報は、開催場所に基づいた9広域圏毎に11の学習分野に分類して提供されている。しかし、学習内容を分類する枠については、必ずしも各市町村の合意のもとに実施されているわけではなく、県独自の枠組みである。したがって、県が提供している学習情報と各市町村が提供している学習情報では同じ講演会でも分野が違う場合も考えられる。

今後、広域的連携で学習機会を提供する際は、

ア 学習内容の分類について、市町村や関係機関の意見を基に、各市町村とも共通した分類枠を決め、その枠組みに沿った学習情報を提供する。

イ 学習機会の情報に加え、学習内容に関係するグループや団体の情報、関連施設の情報なども提供する。

ウ 学習内容や学習のレベルについても、可能な範囲で情報を提供してもらう。  
など、市町村や関係機関の間で合意を得ながら可能な範囲で共通した分類の基準づくりをする必要があると考えられる。

兵庫県の生活創造課が発行している「ひょうごの生涯学習情報誌」【ひょうごの生涯学習情報誌】の平成15年春夏号には、巻頭特集として「子育てを学ぶ」が掲載されている。この情報誌は、兵庫県や兵庫県の関係機関・大学が実施する学習講座を、14の領域に分類して掲載している情報誌である。

特集は、9ページにわたって子育てに関する「事例紹介」、「ステップアップ 講座マップ～自分にぴったりの講座を探すために～」、「学んだ成果を生かしてみよう」、「関係施設・制度のご案内」という内容で構成されている。「講座マップ」は学習方法や学習内容、



レベル等によって分類され、実線で結ばれているが、学習の順序を示しているものではない。学習者の希望によってどの講座からでも受講できるようになっている。また、学習機会情報だけでなく、子育てに関するグループ活動や関係施設・制度の情報も併せて提供しているところに特色がある。

このように、学習内容を体系化した情報を提供することによって、学習者は子育てに関する一般的な情報を学びたいのか、特定分野を詳しく学びたいのかといった自分の学習目的を鮮明に持つことができる。また、実践活動をしたい人、専門的な知識を得たい人、職業に就きたい人といった学習の目的に応じた学習機会を選択することも容易にできるようになる。また、子育てに関連したグループや団体、施設の情報を提供することでボランティア活動や個人学習の促進など、講座以外の場での学習も期待することができる。

さらに、学習者が自己評価をする際に以下のような点でも効果的であると考えられる。

ア 学習内容の分類を県や市町村間で共通化することで、学習の記録もそれに沿って体系化しやすくなる。

イ これによって、学習者は自分の学習の傾向が把握でき、得意な分野あるいは満足できる学習分野では、学びが深化・発展するような学習計画の作成や社会的活動へ参加する際の自信へとつながる。

ウ 不得意な学習分野については新たに挑戦する学習を発見するなど、学習計画の修正や作成に役立つ。

また、このように学習領域や学習内容が体系化された情報に基づいて学習活動が行われれば、学習成果を活用する側にとっては、

ア 学習者の学習量に加えて学習の領域や内容、学習の質についてもある程度の評価をすることができる。

イ 学習歴を参考にすることで、活用する場の決定に配慮したり必要な場合は支援を用意したりするといった対応ができる。

ウ 場合によっては、特定の講座の修了を活用の条件とすることができる。

などといったような評価ができる。

評価とは直接関係ないが、市町村や関係機関など、情報を提供する側にとっては以下のようなメリットも考えられる。

ア 情報提供することによって、事業内容の見直しが図られ、場合によっては事業の統廃合ができる。

イ 県や市町村、高等教育機関、関係団体が提供する学習機会情報を整理・体系化することで、それぞれの役割が明確化され、一般的な情報の習得や技術の習得、指導者の養成、専門的・継続的な学びなどといった学習内容の体系化も期待することができる。

体系化された情報を提供することで、学習者の自己評価がより充実し、学習者自らの判断や選択によって、学習の継続・深化、社会的活動への発展が図られると考える。

### (3) 日常生活圏における学習活動と学習成果の評価

これまで、県域を視野にした広域的な連携について述べてきた。しかし、実際に学習者が求めている学習機会や社会的活動の場は、個々の学習者が希望する学習内容やレベルにもよるが、その多くが自分が居住している市町村とその周辺地域の範囲であると考えられる。

このような地域は日常生活圏であり、各地方振興局においては、すでに多様な分野で市町村間

の交流が進められているし、多くのNPOが活動の基盤としている圏域とも重なりがある。また、生涯学習の分野でも「関係職員連絡協議会」等が設置されており、事業の共同開催や研修会も開催されている地域が多い。

そこで、現在、各教育事務所に設置されているボランティアセンターを基盤として、その機能を充実させ、日常生活圏内の市町村や各グループ・団体の相互連携が円滑に推進されるような学習圏を確立することが考えられる。

これによって、圏内では提供されていない学習分野や内容・レベル等の学習機会を圏域内市町村や関係機関が連携・協力して提供したり、市町村間で重複している学習機会については統廃合を図ったりすることができる。また、市町村にまたがる地域課題についての学習機会を提供することで課題解決が容易になることも考えられる。

学習者にとっては、学習機会の充実が図られるとともに、日常的な交流によって自主活動が活発になる。また、ボランティア活動や社会的活動の地域が広がることで学習の成果を活用する機会も増すこととなる。

今回の調査の結果では、県内の傾向として「評価の方法」で「指導者として活用する」という回答が、都道府県の回答よりも若干ではあるが高い割合で選択されている。しかし、前項の「現状」で述べたとおり、「人材バンク」の活用は好ましい状況とは言い難い。市町村単独の「人材バンク」では活用のニーズが限られている。また、各教育事務所の「人材バンク」にもいえることだが、登録している人の姿がみえないのでは、なかなか活用に踏み切れないのもやむを得ない。

日常生活圏は、人材を必要としているグループや団体の情報と学習成果を活用したいという学習者の情報をうまく結びつけるのに適した情報流通範囲と考えられる。学習の成果を評価し活用するには、ある程度の活用の場があり、かつ、学習者の姿が具体的にとらえることができる圏域内での情報の蓄積と流通の促進が必要と考えられる。また、ここでの「人材バンク」的機能は、「何ができるか」が分かるような情報の蓄積と流通が求められる。個人やグループ・団体が企画した講座やイベントの情報などが一例として挙げられる。

学習者が企画・実施している講座の例として、「みえ県民カレッジ」の「まなびいすとセミナー」がある。これは、県民カレッジ修了者が講座を企画・実施し、講座の運営や講師を無償で依頼して実施している講座である。また、「富山県民カレッジ」の「自遊塾」は、県民の自主的な共同学習の場として講座を実施している。ボランティアの「県民教授」が講座を企画し、受講者と協力して自主運営している講座である。

#### (4) 多様な学びの成果の評価

学習者が評価について希望している一つに「講座等以外の学習の成果も評価して欲しい」という内容がある。近年、急速に技術革新と普及が進んでいる情報媒体の活用により、在宅での学習や個人学習の可能性が広がりつつある。また、視聴覚ライブラリーの教材を視聴したり読書をしたりといった学習も実際に行われている。さらに、グループに参加しながら学習を進めるといった学習活動やボランティア活動、社会活動も生涯学習の一環ととらえることができる。このような多様な学びの成果を評価することも今後はますます求められることになる。

多様な学習の成果を評価する方法の一つに、いわゆる「生涯学習手帳」の活用がある。すでに県民カレッジを実施している都道府県の多くが「生涯学習手帳」等を活用している。ただ、事業報告書等によると、講座名や取得単位数だけの記録では、「学習分野が分かりづらい」、「累積単位が分からない」等、学習者からの指摘も見られた。したがって、「生涯学習手帳」を作成する



にあたっては次のような視点が求められる。

- ア 広域的連携講座等の受講記録は、学習分野や学習内容、学習時間等が分かり易く記録できること。
- イ 放送大学やVTR視聴、読書などといった多様な学習成果の記録もできること。
- ウ 個々人の学びの履歴として学校歴や各種の資格・職歴などの記録もできること。
- エ ボランティア活動や社会活動の記録もできること。
- オ グループや団体での活動も記録できること。



「くまもと県民カレッジ」では、「学習手帳」には講座の受講歴を、「学びの履歴書」には講座以外の学習活動やボランティア活動、各種資格などを記録するようになっている。

また、「道民カレッジ手帳」は、講座内容にそってコース毎に学習歴を記録するようになっている。

「生涯学習手帳」を工夫することで、講座での学習成果や個人学習の成果、ボランティア活

動等実践的な学びの成果なども評価することができることとなる。また、上述(2)で情報を提供しているグループや団体で1年間活動した場合に、学習の成果として10単位を認定するといったような評価の方法も考えられる。

さらに、大学等高等教育機関や高等学校との連携によっては、当該校の単位取得につながるような講座を提供することが可能となる。広島県で実施している「高校生・大学生の奉仕活動推進のための人材養成事業」は、大学の単位認定が可能になるような学習時間と回数になっている。また、プログラムの中にボランティア実習を組み込むとともに、「ポートフォリオ評価」を導入している。平成15年度は高校生について高校の授業単位の認定を可能とし、平成16年度は大学生についても大学の単位認定ができるように準備を進めている。

このように、学習者が自由に自らの判断で社会参加の機会を求め、活動できるように学習の成果を適切に評価し、学習活動のさらなる発展や、社会的活動への参加を支援・促進するためには、学習者の多様な学習方法に対応した評価方法を検討・開発することが求められている。

また、社会の中でも生涯学習の成果が評価されるよう、例えば、職員や公募制の委員を採用する際の資料として「生涯学習手帳」の記録を添付するなどといった取り組みも、併せて進めることが必要と考えられる。

ここまで、学習成果の評価の在り方について4項目について述べてきた。しかし、生涯学習はあくまで学習者の自主的・自発的意思に基づいて行われるものであり、その評価についても学習者の求めに応じて行うという姿勢が必要である。また、生涯学習はその内容が広範囲にわたっていることから、評価の在り方も一つの枠に当てはめることなく、柔軟に対応できるような体制であることが求められる。

「ポートフォリオ評価」...この事業では「学習者の自己評価」と「広島県立生涯学習センターによる評価」

## 6 研究のまとめ

本研究は、県民の学習ニーズの多様化・高度化に対応して、学習機会提供事業を広域化・体系化していくことが求められている本県において、今後の生涯学習社会における学習成果の評価はどのようにあればよいのかを、県内外の調査結果を基に検討を加え、その方向性を示すことができたと考えられる。

以下に本研究の成果と今後の課題を述べる。

### (1) 研究の成果

- ア 各種審議会答申や文献、先行研究等をもとに、生涯学習社会における学習成果の評価の在り方について基本的な考え方を明らかにすることができた。
- イ 都道府県等が実施している広域的な学習機会提供事業における学習成果の評価の在り方について、実態調査を行い、評価についての現状と問題点を把握することができた。
- ウ 県内各市町村教育委員会が実施している学習機会提供事業において、学習成果をどのように評価しているのか、その現状と問題点を把握することができた。
- エ 県内でも生活圏の拡大に伴い、今後、学習圏も拡大する方向にあると考えられる。その際、市町村域を越えた学習機会提供事業における評価はどうあればよいか、その方向性を示すことができた。

### (2) 今後の課題

- ア 生涯学習における評価の在り方について、本研究ではどちらかといえば「生涯学習支援システム」という視点で考察してきた。今後は、事業のねらいや学習形態、学習方法に応じて一定水準の知識や技術を習得したことを表す評価の在り方についても検討する必要がある。
- イ 学習歴を総合的に評価するための方法として、多岐にわたる学習活動を記録できる「生涯学習手帳」の活用を述べたが、学習歴としてどのように評価するのがよいか、その方法を探る必要がある。
- ウ 学習成果を社会に還元することは、学習者の学ぶ意欲を高めるとともに、地域社会の活性化にもつながる。本研究では、学習成果の評価の在り方を中心に検討を加えたが、本来、評価と活用は相互に密接な関係がある。今後は、学習事業での評価と活用を一体のものとして、「生涯学習社会の構築」に取り組む必要がある。

## [ 主な参考文献 ]

- 1 臨時教育審議会答申『教育改革に関する第三次答申』(昭和62年)
- 2 中央教育審議会『学習成果の評価に関する調査報告書』(平成2年)
- 3 中央教育審議会答申『生涯学習の基盤整備について』(平成2年)
- 4 中央教育審議会答申『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』(平成3年)
- 5 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)
- 6 『「県民カレッジ」における学習成果の評価について』(「生涯学習の成果の評価に関する調査研究」報告書 文部省生涯学習局生涯学習振興課・平成6年)
- 7 『学習機会提供を中心とする広域的な学習サービス網の充実について』(生涯学習審議会社会教育分科審議会施設部会・平成6年)
- 8 『地域における生涯大学システムの整備について』(地域における生涯大学システムに関する研究開発報告書 文部省生涯学習局・平成9年)
- 9 生涯学習審議会答申『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』(平成10年)
- 10 生涯学習審議会答申『学習の成果を幅広く生かす』(平成11年)
- 11 『概説生涯学習』(辻功・伊藤俊夫・吉川弘・山本恒夫 編著 第一法規・平成3年)
- 12 『生涯学習プログラムの開発』(岡本包治 編著 ぎょうせい・平成4年)
- 13 『生涯学習の方法』(伊藤俊夫・山本恒夫編著 第一法規・平成5年)
- 14 『生涯学習を拓く』(白石克己・廣瀬隆人 編 ぎょうせい・平成13年)
- 15 『青森県民カレッジシステムに関する研究開発(2年次報告書)』(青森県教育委員会・平成8年)
- 16 『体系的で総合的な県民学習システムのあり方に関する調査報告書』(秋田県生涯学習センター・平成10年)
- 17 『学習成果の社会的評価システム構築に関する調査研究』(学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会・平成10年)
- 18 『都道府県における県民カレッジ等の実施状況に関する調査』(財団法人 栃木県生涯学習振興財団・平成11年)
- 19 『生涯学習成果の評価と活用の促進に関する研究開発』(広島県立生涯学習センター・平成11年)
- 20 『県民カレッジにおける単位制度 学習成果の新たな評価と活用の方式を求めて』(富山県民生涯学習カレッジ・平成13年)
- 21 『兵庫県における広域的・体系的な学習支援システムについて』(兵庫県生涯学習研究開発会議報告書・平成14年)
- 22 『生涯学習を支援するシステムの構築について』(広島県生涯学習審議会答申・平成14年)
- 23 『兵庫県における広域的・体系的な学習支援システムについて(その2)』(兵庫県生涯学習研究開発会議報告書・平成15年)

### 共同研究者

主担当	社会教育主事	照井	保則
副担当	社会教育主事	小野寺	智