

# 成人学習支援者論における「社会教育職員」の位置付け

松橋 義樹\*

## The Position of “Staffs Concerned with Social Education Service” in the Arguments about Those Who Support Adult Education

Yoshiki MATSUHASHI

The term “Shakaikyoiku-Syokuin (staffs concerned with Social Education Service)” has been generally used very arbitrarily and ambiguously since WW II. But the existence of such staffs has been considered essential to support Adult Education. Each substance of various arguments about the relationship between staffs concerned with Social Education Service and those who support Adult Education is able to be grouped into three types : firstly former is considered to be the core of latter, secondly former takes a particular and important role among latter, thirdly it is not clear whether former is included in latter, or former is included in latter but the role of former is not clear.

Ordering and reviewing those arguments is not only the study about the former staffs but also the basic study about the latter people. The framework to reexamine various arguments qualitatively must be constructed. And those studies must be the fundamental study to reexamine the principle of supporting Adult Education.

### 目次

#### はじめに

- I. 成人学習支援者の中核としての社会教育職員
  - A. 社会教育本質論と社会教育職員論
  - B. 社会教育法制・行政論と社会教育職員論
  - C. 社会教育職員論の問題点に関する議論
- II. 多様な成人学習支援者の中の社会教育職員
  - A. 社会教育指導者論における社会教育職員
  - B. 社会教育指導者・労働者の多様性への注目
  - C. 「生涯学習支援」の文脈における社会教育職員
- III. 社会教育職員不在の成人学習支援者論
  - A. 成人学習支援原理をめぐる議論と社会教育職員
  - B. 成人学習支援者の「力量形成」をめぐる近年の議論と社会教育職員
  - C. 社会教育職員に対する批判的検討にもとづく成人学習支援原理の問い直し

#### おわりに

#### はじめに

第二次世界大戦後の社会教育研究において、「社会教育職員」という概念・用語の内実は、総じて曖昧なままに置かれてきたといえる。戦前の1925(大正14)年に出された全国規模での「社会教育主事(補)」の設置に関する勅令「地方社会教育職員制」は、1945(昭和20)年の終戦に伴い廃止されるまで戦時下においても名目上は存在していた<sup>1)</sup>。この経緯をもって、戦前に限定するならば「社会教育職員」という概念・用語の内実に関して揺れの無い一定の共通理解を得ることは可能であるとも考えられる。

一方、戦後において「社会教育職員」という概念・用語は、その具体例を挙げる場合にせよ、それらの活動における共通原理を示す場合にせよ、極めて恣意的かつ曖昧に用いられてきた。確かに、そうした状況においても特に成人の学習を支援する人々(以下、「成人学習支援者」)<sup>2)</sup>として社会教育職員の存在が重視され、その存在を否定的に捉える場合も含めて議論の中核に位置付けられてきた。しかし、そのような傾向は、年々弱くなって

\*生涯学習基盤経営コース 博士課程1年

きていると理解することが妥当であろうし、また、その傾向の内実は、単に社会教育職員を取り巻く法制・行政的側面にのみ注目して把握しきれものではない。

社会教育職員と成人学習支援者全般との関連をめぐる諸議論の趣旨を大別すると、①前者は後者の中核である、②後者の中で前者は特定かつ重要な役割を果たす、③前者が後者に含まれているか明確ではない・前者は後者に含まれるがその役割が明確ではない、という3つが挙げられる。これらを時間軸も考慮しつつ整理する作業は、社会教育職員をめぐる問題のみの検討に限られず、成人学習支援者全般をめぐる問題の検討の基礎作業となるものであると考えられる。現在に至るまで特定の理論・実践的背景のみに基づく議論の量的な増加は事実であるが、それらを質的に問い直す枠組みが構築されなければならぬ。

## I. 成人学習支援者の中核としての社会教育職員

### A. 社会教育本質論と社会教育職員論

まず、成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付けている一連の議論を理解するならば、1974(昭和49)年に刊行された日本社会教育学会年報第18集『社会教育職員論』において、その一つの到達点を見ることができる。この年報の「まえがき」は「これまでに『社会教育職員』研究を表題に掲げた本はまだないのではないだろうか<sup>3)</sup>という一文から始まり、その編集にあたっての「ねらい」として、第一に「社会教育主事のみならず、公民館主事、図書館司書、博物館学芸員その他それぞれの分野」における「研究、調査、実践報告等」の「理論的整理を試み、それを基礎にこれからの理論的実践的課題を明らかに」すること、第二には「社会教育職員それぞれの分野や専門の領域の問題を、ばらばらの個別の問題に分けるのではなく、それらを結合して総体としての『社会教育職員論』を構成」すること、第三に以上の作業の「基本的視点」として「国民の教育・学習の権利をどのように実現していくかという視点、そのような国民の権利とその権利保障のために働く職員の権利とを統一的に把握していく視点、とを明確に」することの3点が挙げられている<sup>4)</sup>。

さらに、この年報における小林文人の「社会教育職員の問題は単に社会教育職員だけの個別の問題にとどまらない。それは社会教育をめぐる政策と運動にかかわる全般の問題の反映」「社会教育職員問題の究明は、それ自体の制度や内容の個別の解明だけでなく、それを通して社会教育の本質と現実的矛盾構造を究明し直す作業でもなければならぬ」という指摘<sup>5)</sup>、また、この小林の指摘において参照されている、小川利夫の「社会教育職員

研究が社会教育の研究にとってどのような意味があるのかということ」に関しての「すでに教員の場合がそうであるように、実際に教育を担う人の問題には、ある意味で教育全体の問題が集約的に表現され」ており、「そこには社会教育の本質、そのあるべき姿というものが、現在集中的に問題になってきている」「社会教育の本質が、今改めて社教職員論という形で提起されているとみるべき」という指摘<sup>6)</sup>は、成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付けている一連の議論の意義と考えられるものを象徴している。それらは、社会教育職員論を社会教育法制・行政論さらには社会教育研究の総体において基盤となるものとして位置付けている。

### B. 社会教育法制・行政論と社会教育職員論

社会教育法制・行政論は、その基盤を明確に社会教育職員論に求めるかどうかはともかくとして、社会教育職員論と密接な関係を持ちながら展開されてきた。その中でも、いわゆる「公務労働」としての「社会教育労働」をめぐる議論に一連の議論は集約されるであろう。

例えば、島田修一の議論においては、「労働者的自覚に立つ集団的な教育労働」としての「公務労働としての社会教育労働」<sup>7)</sup>に「公的社会教育の内部において自覚的な社会教育職員たちが追究してきた社会教育労働概念や社会教育労働者像と結び付き、政府・財界主導の『生涯教育論』の下でシステム化される『管理された労働』としての社会教育事務ならびにその忠実な遂行者たる社会教育職員像と鋭く対立する」<sup>8)</sup>ものとして価値が置かれ、その上で、「戦後社会教育活動の発展をふまえて、人びとの学習意欲を組織し、教育・学習活動をとおして自己の成長・発達可能性に確信をいだかせ、みずから自覚的な自己形成主体になろうとする意思を組織する教育的いとなみ」<sup>9)</sup>として「社会教育労働」が規定される。なお、これに関連して、「社会教育実践の担い手を社会教育労働者に求め」る自らの議論に対して「その労働は、学習者自身の学習実践そのものから不断に検証をうけながら発展するという構造でとらえられているのである」<sup>10)</sup>とも述べられている。「社会教育労働」という概念・用語もまた論者によって多様ではあるが、ここでの「公務労働」としての「社会教育労働」という発想は、社会教育法制・行政論との関連で、成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付ける議論を支えてきたものであるといえる。

上記の議論とも深く関連を持つものであるが、それが社会教育職員の具体例であるという前提に立った「派遣社会教育主事」に対する批判もまた、社会教育法制・行政論との関連で、成人学習支援者の中核として「社会教

育職員」を位置付ける議論を支えてきた。派遣社会教育主事制度は、1974(昭和49)年に国庫補助施策となり、1998(平成10)年に一般財源化される、という経緯をたどっているが、この派遣社会教育主事(制度)に対する直接的な批判は、その1974(昭和49)年前後に社会教育職員論のみならず社会教育法制・行政論さらには社会教育研究上の極めて重要な議論と位置付けられ始めたと考えられる<sup>11)</sup>。

派遣社会教育主事(制度)に対しては、「社会教育行政の担い手としての理解者」の拡大<sup>12)</sup>、学校教員のキャリアを学社連携への要求にあわせて積極的に活用していく<sup>13)</sup>というような観点から、その意義を主張する議論が、その制度の衰退・廃止時期も含めて見られていた。しかし、派遣社会教育主事(制度)をめぐる議論の大勢を占めてきた認識は、「国家教育権の思想」に立脚した「国民の学習権」の否定へとつながるといような認識、具体的には、国・都道府県・市町村社会教育行政の上下関係の強化、学校教育をめぐる忌避すべき動向の社会教育への導入というような観点からの議論であったと理解することが妥当であろう。

### C. 社会教育職員論の問題点に関する議論

これまで取り上げてきたような社会教育職員論に特徴的な部分に対する批判的議論は、いくつかの観点から展開されてきた。例えば、高倉嗣昌は、日本社会教育学会における1980年代半ばまでの社会教育職員論の問題点として、従来までの研究が「『専門職』的職種(務)を一体化し、統一的把握の下なされてきたのではなく、各職種(務)ごとに個別に取り組みされてきた」「その論稿の大部分は、社会教育主事、公民館主事にスポットをあてたものであり、司書・学芸員に関するものは前者と比較して大変少数にとどまっている」ことを挙げている<sup>14)</sup>。この指摘は、社会教育職員論が社会教育法制・行政論と深く関連しながら展開される中で見落とされてきた側面を問題としているという見方が可能であろう。

また、いわゆる「社会教育終焉論」と呼ばれるような主に1980年代半ばの松下圭一の一連の議論は、社会教育法制・行政論を基盤とする社会教育研究の方向性に重大な問題を投げかけたと理解できるが、それはひいては社会教育法制・行政論の基盤となってきた社会教育職員論にも無視できない影響を及ぼしたと考えられる。松下は、「日本の国民が政治主体たる市民として『成熟』しつつある」状況において「国民の未熟のうえにのみなりたつにすぎない」社会教育行政の存在意義に疑問を呈し<sup>15)</sup>、そして、「社会教育行政職員は、タテ割行政としての社会教育行政の技法の専門家であるとしても、政治・行

政ないし自治体の施策全域の専門家たりえない」「市民が本格的に行政を批判するとき、市民は社会教育行政職員をふくめて職員の理論水準をただちにのりこえてしまう」ことを指摘している<sup>16)</sup>。

さらに、高倉・松下のいずれとも異なる、これまで取り上げてきたような社会教育職員論に特徴的な部分に対する近年の批判的議論としては、特に「非常勤・嘱託職員」の存在についての問題関心を引き受けつつ、そのような「非常勤・嘱託職員」の存在を肯定的に捉えていこうとする議論が登場してきている議論に注目する必要がある。例えば、『月刊社会教育』2004年2月号では「社会教育労働をみつめる—非常勤専門職」という特集が組まれているが、そこでは一連の記事に共通する基本的視点として「立場的にも行政と民間の間にいる非常勤職員の『仕事への思い』や『仕事内容』から、社会教育とは何か、専門職とは何か、が改めて見え、今後の社会教育労働を論じる際の足がかりとなるヒントを多く含んでいる」<sup>17)</sup>ことが提示されている。また、その社会的背景として、「行政と民間の間」ということに関して「皮肉にも上からの大きな行政改革により、社会教育施設の民間企業やNPOへの委託を含めて、正規職員のみによる社会教育行政の形は実態から大きく変わろうとしている」<sup>18)</sup>ことが指摘されている。

加えて、この特集に含まれている記事において、「実にさまざまな立場の人が社会教育の仕事に携わっている」<sup>19)</sup>あるいは「多様化する社会教育従事者」<sup>20)</sup>というような表現が強調されていることも、従来の社会教育職員論の転換に示唆的なことであろう。それは、「社会教育」そのものの原理に対しての問題提起と理解することが可能であるが、少なくとも、従来のような論理において成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付けるという議論の問い直しを迫るものであると考えられる。ただし、必ずしも従来の社会教育職員論それ自体を全面的に否定するものではないという点で、松下の議論とは大きく異なるものであり、また高倉の議論とも歩調を異にするものであると思われる。

## II. 多様な成人学習支援者の中の社会教育職員

### A. 社会教育指導者論における社会教育職員

次に、多様な成人学習支援者の存在を前提とし、それぞれの意義に注目しつつ展開されている社会教育職員論に注目する必要がある。主に戦後から1970年代にかけては、成人学習支援者(当時はこのような概念・用語が用いられること自体は稀であったが)として、「社会教育職員」を含めた「社会教育指導者」という概念・用語が用いられてきた。

上田幸夫は、1950年代から1970(昭和45)年にかけての「社会教育に関する主な文献」「社会教育の概説書」において「社会教育職員に言及しているものがきわめて少ない」「『社会教育職員』論として独自に展開されていない」ことを指摘し、その原因として「社会教育職員制度のたち遅れ」「社会教育職員論と社会教育指導者論との混同、ないしは混乱」「社会教育の主体は何かという『原則』に対する認識が不十分であったこととその結果社会教育職員の職務が消極的にしかとりあげられなかったこと」の3点を挙げている<sup>21)</sup>。さらに、「社会教育職員を含んだ社会教育指導者論では、仮に社会教育職員を一つの型としてまとめようとしても、どういう点で『社会教育指導者』が社会教育の実践にかかわりあえるのか明確になしえない。この問題を掘り下げられないならば、学習形態が異なるにつれて、多様にその指導者をピックアップせざるをえなくなり、何をもちて社会教育指導者とするのかもあいまいなままにならざるをえない<sup>22)</sup>」ことから、「社会教育職員を含んだ社会教育指導者論」が社会教育職員論の深化に結び付いていくことへの懐疑が示されている。

他方、上田とは社会教育職員をめぐる状況認識が異なるものであるが、1970年代から1980年代にかけて「社会教育の指導者」に括り得るような新しい存在が見出されてくる中において、それらを体系的に分類しようとする議論も提示されてきた。例えば、坂口順治は、「社会教育の指導者」に関して「行政関係の常勤指導者」「行政機関の委嘱を受けている非常勤指導者」「民間の常勤指導者」「民間団体が委嘱する非常勤指導者」という4つのカテゴリーを設け、具体例として青少年を指導の対象とする指導者を64種類に分類している<sup>23)</sup>。また、加藤雅晴は、「社会教育指導者」を分類する基準として、「有給指導者と有志指導者」「行政指導者と民間指導者」「直接指導者と間接指導者」の他に、「所属別」「機能別」という類型も提示している<sup>24)</sup>。

これらの分類には、「社会教育の指導者」における「社会教育職員」の位置を相対化するという意味合いもある程度含まれている。しかし、殊にこの時期のこのような議論については、坂口の議論を援用した「社会教育を中心とする生涯学習支援の領域においては、単に行政関係の支援者・指導者、社会教育職員・社会教育行政職員・社会教育関係職員といわれる人びとだけではなく、民間の支援者・指導者についての関心が、古くから存在していた<sup>25)</sup>」という理解がむしろ妥当であろう。それは、また、そのような関心が「社会教育職員」への注目とも無関係ではないことを示唆していると思われる。

## B. 社会教育指導者・労働者の多様性への注目

社会教育指導者・労働者の多様性へ注目しつつ、近年の社会的背景をふまえて「社会教育職員」の存在の重要性を強調する議論も少なくない。例えば、辻浩は「自由権と社会権に加えて、第三世界の権利といわれる『連帯の権利』」をめぐる「社会教育実践における人権論の深まり」に注目し、それと連動した「社会教育労働」の担い手としての「社会教育職員」のあり方についての検討を試みている<sup>26)</sup>。辻は、そのために不可欠な要素として、「公務労働における他職種との連携」「『住民性』を生かした地域コーディネート」「NPOが使命を自覚しそれを地域に広げること」の3点を遂行するための「高いコミュニケーション能力<sup>27)</sup>」に注目し、「実践のなかで対人援助にかかわり、具体的に地域を組織化する職員の養成」が多く大学の「社会教育主事の養成」とは別に留意されるべきであると述べている<sup>28)</sup>。

また、1980年代に「公民館職員に求められる機能」として「コミュニティワーカーの職務及び機能<sup>29)</sup>」に注目していた大橋謙策は、日本内外の地域福祉における近年の諸動向も踏まえて、地域福祉において提唱されている「コミュニティワーク」と「ソーシャルワーク」との発展形である「コミュニティソーシャルワーク」に求められる機能を、社会教育職員にも求めようとする議論を展開している<sup>30)</sup>。これらの議論においては、主に福祉の領域におけるいわゆる「対人援助」をめぐる諸議論の深化への注目から、「社会教育職員」のあり方についての検討が進められている。

また、前出の島田さらには辻の議論とも「社会教育労働」という概念・用語の内実は異なるが、やはり社会教育指導者・労働者の多様性へ注目しつつ、近年の社会的背景をふまえて「社会教育職員」の存在の重要性を強調する議論として、主に1980年代の山田定市の議論が挙げられる。山田は、まず自らの「社会教育労働・労働者論」を「直接には従来の社会教育職員論とかかわるのであるが、それをあえて社会教育労働・労働者論として新しく設定する」理由として、第1にこれまでの社会教育職員論の多くが「制度論的な枠組みの中で議論されてきた」ことと「社会教育職員の性格をめぐる実践的提起」についての理論的検討の機会の不十分さ、第2にこれまでの「いわば制度論的な社会教育職員論」を克服・発展させるうえでの「住民諸階層の労働・生活過程に根ざした学習要求ないし学習課題の実現過程としての学習過程に着目し、そこにおける社会教育労働の形成過程を解明すること」の重要性、第3に「社会教育労働・労働者論を社会教育論の根幹の一つとして総合的・統一的に展開するため」の「社会教育施設論」への注目を挙げる<sup>31)</sup>。

そのような前提に立って山田が提起する理論とは、「社会教育労働」（社会教育諸活動—社会教育関連労働—社会教育（専門労働））「社会教育施設」（地域諸施設—社会教育関連施設—社会教育（専門）施設）そして「社会教育労働者」（地域住民諸階層—社会教育関連労働者—社会教育（専門）労働者）の「それぞれの存立の重層構造の中で、相互規定的な関連のもとで決定されている」という自身曰く「社会教育労働・労働者の形成過程＝重層構造」論である<sup>32)</sup>。この議論は、それら3者の「相互規定的な関連」よりむしろ、それぞれにおける「存立の重層構造」の解明に重点を置くという点で山田が指す「従来の社会教育職員論」とその性格を顕著に異にするものであると考えられるが、それがそのまま「社会教育職員」の存在意義を否定する議論ではなく、むしろその重要性を強調する議論の方向性を示すものである<sup>33)</sup>。

この他に、前出の「非常勤・嘱託職員」をめぐる近年の議論と深く関連するが、「社会教育法、図書館法、博物館法に規定されている社会教育専門職員の仕事だけでなく、それ以外のさまざまな社会教育の仕事」にも注目する必要を促す要素として、「社会教育の仕事の多様性」、「社会活動に埋め込まれた社会教育」の必要性、「社会教育専門職種が多様化するという意味と雇用形態が多様化するという二つの意味」での「社会教育職員」の「多様化」が挙げられている<sup>34)</sup>。ただし、これまでの議論からも見てとれることであるが、「社会教育」概念あるいはそれと連動するものとしての「社会教育職員」の「多様化」という状況認識は、ともすればそれらについての理解の「曖昧さ」「不明瞭さ」の問題点を看過してしまうことにも結び付く可能性を秘めていると考えられる。

### C. 「生涯学習支援」の文脈における社会教育職員

1980年代に入り、日本において「生涯学習」という概念・用語が関連行政のレベルにおいて、あるいはそれらを発端として広く認識される中で、「社会教育」ともやや複雑に交差しながら「生涯学習支援」に関わる人々との関連で「社会教育職員」のあり方について検討を進めようと試みる議論が登場してきた。例えば、上杉孝實のは、まず「学習者の自発的な生涯学習を援助し、支えるのが生涯教育ということになる」「学習者の主体性を尊重しながら、学習が効果あるものになるように援助し、自発的な学習が進むような教育的配慮を行うところに、生涯学習における指導の意義がある」と指摘した上で、「生涯学習を進めるうえで重要な位置を占めるものに社会教育があり、「生涯学習における指導者」は「社会教育における指導者が中心となる」と述べている<sup>35)</sup>。他方、それに続いて、「生涯学習における指導者については、

幅広いとらえ方が必要になるのである」「学習主体が教育主体になり、指導者が不要となる状態をつくり出すところに指導者の役割がある」ことも指摘されている<sup>36)</sup>。

以上の議論を踏まえて、上杉は「生涯学習関係指導者」の中心的な分類として「学習活動促進者」「学習内容提示者」及び「学習集団運営者」への分類を示し、それぞれを「人びとが学習をしやすいうように条件を整え、その学習活動の効果的な発展を促進する指導者」「学習内容を提示する指導者」「学習集団を組織し、運営にあたる指導者」と定義し、そのうち「学習活動促進者」として「社会教育主事」「社会教育施設職員」（及び「その他の指導者」）を挙げている。そこでは、「学習活動促進者」は「自主的な学習団体からみれば外部指導者であり、個々のメンバーに働きかけるよりも、団体の内部指導者が力量を発揮して、団体の自主活動が発展するよう援助する存在であって、統制を加えるものであってはならないものである<sup>37)</sup>と位置付けられている。

この上杉の議論に対しては、例えば、「明確に見える『指導者』区分のようで、具体的な例示のレベルでは、十分に明瞭な説明が行われているわけではない」「常に、指導あるいは支援される存在として学習集団を位置づけてしまう」というような批判<sup>38)</sup>がある。そのような批判の対象となることも含め、上杉の議論は、「生涯学習における指導者」の中核として「社会教育の指導者」を位置付け、その「社会教育の指導者」の中核として「社会教育職員」を位置付ける象徴的な議論であろう。

1990年代に入り、「生涯学習支援」の中核としての機能を「社会教育職員」に期待する議論として、坂本登の議論が挙げられる。これは、『社会教育』1992年12月号における、「生涯学習を援助する社会教育職員・指導者」を副題とする「生涯学習コーディネーター」と題する特集の記事の一つであるが、そこでは、まず「増大する学習需要への対応」「学習観の変化への対応」「学習形態の変化への対応」「学習活動の広域化への対応」が求められるような状況の中で「学習援助者＝指導者に対する学習者のニーズは、援助者の資質・役割を問う様相を呈しながら変化していること」が指摘されている<sup>39)</sup>。

坂本は、そのような状況において、学習を効果的に展開できるような「生涯学習の推進にかかるコーディネーター」を「学習者の求めに応じて、学習を効果的に進めるために、学習者と直接的または間接的に関わりながら」「学習者（学習集団）と学習資源（学習の情報、施設、機会・プログラム、教材、講師等）または援助者・機関を関係づけ」「学習資源を学習者のニーズやレベルに合致するように総合的に調和させる営み」と定義する<sup>40)</sup>。その上で、「誰がコーディネーターとなり得るか」という

問題について、自身による「生涯学習の指導者」の分類<sup>41)</sup>を援用しつつ、「コーディネーターの活動類型」として、その時点で「継続的・網羅的」な活動類型の活動を展開し得る者に注目し、その活動を展開し得る者として「社会教育主事」「公民館主事」「司書」などを挙げ、「これらの中で、とりわけ注視すべきは、その機能・役割およびこれまでの成人や青少年を対象とする学習援助の実績などを考慮すると、社会教育主事ということになる」と述べている<sup>42)</sup>。

その後、国レベルにおける「生涯学習支援」の文脈における「社会教育行政」の見直しに関する議論の進展を踏まえ、松岡廣路は、「現代社会を俯瞰すると、学習機会は豊富に用意され、しかも、その提供主体は多様化しつつある」一方で「学習者の視点では学習機会はただ散在しているだけのようにも思える。学習者にとって学習機会の総体が意味あるものとなるためには、学習者からみて学習が多面的でありえることを保障する支援がなければならない」という認識から、「学習者の欲求・意識・関心・環境などに応じて、学習者が学習活動を柔軟にまた創造的に展開できる見通しをもちえる」という状態としての「学習の多元化」への積極的な関与を社会教育行政ひいては「社会教育職員」の「本質的な役割」と位置付けている。また、そこでいわれている「学習の多元化」とは、今日求められるような「特定の場や特定の範囲での『学習の多元化』を促す支援だけではなく、さらに、その枠組みを越えて新たな『学習の多元化』が生まれる自由を保障するシステム」すなわち『学習の多元化』同士の連結による広義の『学習の多元化』であることが強調されている<sup>43)</sup>。

ここで松岡が注目する議論は、1998(平成10)年の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」における「ネットワーク型行政」の提案である。この答申においては、「ネットワーク型行政」について、「生涯学習社会においては、各部署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。これからは、広範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」と述べられているが、それは「いわば、複数のネットワークをさらにネットワークするメタ・ネットワーク構想」を想定しており、そして、答申において「生涯学習振興行政の中核」または「ネットワーク型行政の中核」と位置付けられる社会教育行政にその役割が期待されていると理解している<sup>44)</sup>。

そして、「社会教育職員」に関して松岡は、そうした

状況において「とりわけ、ネットワーク型行政において要に位置することが期待される社会教育職員の役割は、今まさに追求されるべき喫緊の課題である」と位置付ける一方で、「社会教育職員のこれまでの位置づけと役割をめぐる議論において提示されている「社会教育職員の機能」が「いずれも、今日求められている『学習の多元化』支援の一部でしかないことは容易に看取しうる」ことを批判的に捉え、前出の上杉の議論を引用して「社会教育職員に集中的に期待されがちな諸機能を、非常勤職員も含む学習支援に関係する人に内在する分散的機能ととらえ、学習者を中心に再度有機的に結合するという発想に立つてのみ、『学習の多元化』の支援に資することが可能となるのではあるまいか」と述べている<sup>45)</sup>。

「生涯学習支援(あるいは推進・振興など)」という概念・用語はその定義に困難を要するものであると考えられるが、その文脈に「社会教育職員」という概念・用語を位置付けようとする作業はさらに困難ではあるが数年来すでに必要不可欠なものであったと考えられる。従来の社会教育職員論において「生涯学習支援」という概念・用語は肯定的にも否定的にも受け入れられる素地を有しているであろうが、ここで問題となるのは「社会教育職員」をめぐる理念と実態、及びそれらの一体化ないしは乖離状況についての認識である。この問題は、すでに取り上げてきた議論全般に通じるものであるが、その認識の相違が、結果的に立論される社会教育職員論の意義を左右するものであり、成人学習支援者論全般についても同様のことがいえる。

### Ⅲ. 社会教育職員不在の成人学習支援者論

#### A. 成人学習支援原理をめぐる議論と社会教育職員

社会教育指導者・労働者の多様性へ注目しつつ、近年の社会的背景をふまえて「社会教育職員」の存在の重要性を強調する議論も少なくはないが、他方、それがいわば「成人学習支援原理」の段階への注目へと進展していく状況においては、「社会教育職員」の存在意義を強調する議論、あるいは「社会教育職員」という概念・用語を十分に意識した議論は目立たなくなってきたと思われる。例えば、上田幸夫は、公民館における「つどい(たまり場)」機能への期待に関連して、近年の『「つどい」の機能を重視した青少年施設や学習論研究における『職員』の性格と役割の論究』が、『職員』という抽象的な言い回しを取り下げ、『学習支援者』、さらには『ファシリテータ』としてとらえなおし、学習者が自発的に気づき行動を起こせるような環境を整える働きかけとしての役割を鮮明にしている」「公民館職員の再解釈は、公民館の学習論を鍛えることに結びつき、地域社会教育施設

としての公民館論にとって、大きな意義を与えるものではないかと思われる」と述べている<sup>46)</sup>。

また、末本誠は、国際的動向と比較して従来日本においては十分に自覚されてこなかったような、「自立した一人の人間」を想定し「集団をその結合体」として理解するという観点に注目し、その観点からの「学習理論研究」において期待される「新しい展開」として、『生涯学習の組織化』として想定される幅広い実践活動を研究の対象領域とするにあたって「それらに共通する成人教育研究のひとつの原理として、学習の当事者の側からみた彼らの活動の教育的意味を探求する方法論が提供されるということ」とともに「成人の学習者の内面の変化から学習の意味を理解する」という観点が「学習に関わる第三者つまり支援者の役割を明確にし方向づける理論を提供するということ」を提示し<sup>47)</sup>、さらに、「今日の成人の学習理論」が「社会教育行政や施設の職員」のみならず「生涯学習ないしは成人教育として想定される幅広い教育領域全般に及ぶ、教育的な支援をおこなう」「多様な職種の人々が『教育者』ないしは『教育的支援者』として関心を共有するような、共通の理論的基盤を提供している」ことを指摘している<sup>48)</sup>。これらの議論に限定するならば、それらは成人学習支援者を複層的あるいは重層的に捉えている一方、その中における「社会教育職員」の位置付けは明確ではないといえる。

池田秀男は、1980年代に「社会教育の中核的指導者としての社会教育主事の職務に留意しながら、社会教育指導者集団の役割体系を明らかにし、そのことを通して各レベルの指導者に必要な専門的技術的な教養の構造を解明しよう」<sup>49)</sup>と試み、Houle, Ilsley及びNiemiの考えを参考にした「社会教育の専門的指導者と社会教育以外の特定領域ないし内容の専門家と素人ボランティア・リーダーという3層の指導者」すなわち上からフルタイム、パートタイマー、ボランティアの順のピラミッド型の三層構造となる「社会教育指導者の役割体系モデル」を提示している。その「社会教育指導者の役割体系モデル」において、「フルタイム」のレベルには「社会教育そのものの専門的指導者として中核的役割を果たす人びと」が位置し、その中に「社会教育の専門家ないし社会教育行政の専門的職員として、社会教育の計画立案と実施に当たる指導者、すなわち社会教育主事や公民館・図書館・博物館の専門的職員及び民間の社会教育事業の該当者などが含まれる」という<sup>50)</sup>。

しかし、池田の一連の議論の帰結は、「結局、社会教育の振興の中心的課題は専門的指導者の拡充以外にない。そのさい社会教育の専門的指導者として必要な教養の中核は、社会教育そのものに対する理論的実践的な

知識と技術である」<sup>51)</sup>というものであり、結果的には従来強調されてきた論点と重複する部分が大半を占めている。また、1990年代に入り、池田は「生涯学習指導者の役割の内部構造の分析」の視点としても前出の議論におけるピラミッド型の三層構造を「枠組みモデル」として提示しており<sup>52)</sup>、自身が意図するような論点の具体化には至っていないと考えられる。

さらに、この池田の議論も引用しつつ、「学習活動をサポートする人材」を「学習プログラムの企画・立案者『プログラム・デザイナー』」、「学習プログラムの連絡調整者『プログラム・コーディネーター』」「指導・助言者『インストラクター』『ファシリテーター』」「学習プログラムの評価者『プログラム・エヴァリュエーター』」の4つに分類している議論<sup>53)</sup>も見られるが、少なくとも「社会教育職員」も含めたその具体的な担い手を構造的に理解することを志向している議論ではない。

## B. 成人学習支援者の「力量形成」をめぐる近年の議論と社会教育職員

「社会教育職員」に関連する議論として近年注目されているものは、主に「ふり返り」(reflection)を鍵概念とするような、社会教育職員を含む成人学習支援者の「力量形成」をめぐる議論であろう。例えば、木全力夫は、1970年代以降の社会教育実践分析の取り組み及び1980年代以降の成人学習論研究の動向から「学習過程の中での学習支援者としての職員の役割が注目され」、「具体的な学習過程における記録づくりやそれにもとづく『ふり返り reflection』に即して、『専門職としての力量形成』の可能を探り、それとの関わりにおいて学習論研究を深めようとしてきた」と指摘している<sup>54)</sup>。ただし、同時に「実践記録や学習記録をもとにした追求、研究のどの部分が、どのような力量形成に、どうつながるのかはまだ実証しきれてはいないが、記録づくりと、その記録の分析と総合の積み重ねの中で社会教育の専門的な力量を向上させてきていることは確かな事実といえるであろう」<sup>55)</sup>と述べられているように、その議論は今後どのように進展していくのか不明瞭な点も少なくない。

また、それらの議論においては、他領域においても強い影響力をもつドナルド・ショーン (Schon, D. A) の議論や、成人教育の領域において近年注目されてきたパトリシア・クラントン (Cranton, P) の議論が援用されることが多い。渋江かさねは、「社会教育関係職員のうち成人を対象とする講座・学級、とりわけ主体的に学んでいけるようになることを意図したものや、意識変容を伴う可能性があるものを担当する職員には、学習動機や学習経験、年齢や学習に対する知識の量、学習の理

解度の面における成人の多様性に応じた学習プロセスの支援が必要とされる。専門的な内容を教える民間指導者だけで、こうした支援を行うことは難しい」という認識の下、クラントンの議論に依拠しつつ、「成人教育者 (adult educators) の力量形成」を「実践のふり返りによる意識変容の学習 (transformative learning)」と見なし、その検討を試みている<sup>56)</sup>。

渋江は、「意識変容の学習論の基礎的な概念」としてクラントンが位置付けている「認識的 (epistemic)」「社会言語的 (sociolinguistic)」「心理的 (psychological)」の「相互に関連した3つの側面」からなる「意味パースペクティブ」及びその「ゆがみ」をめぐる議論に注目し、それが「職員としての前提が、たとえば大学で学んだ社会教育の知識 (認識的側面)、勤務する組織の方針 (社会言語的側面)、自分の性格 (心理的側面) に影響を受けていることや、実践を批判的にふり返っての前提のとらえ直しの必要性を明らかにすると同時に、プロセスを促す際の手がかりでもある」と位置付けている<sup>57)</sup>。ここで問題となるのは、結局のところ、なぜ「社会教育職員」なのか、「社会教育職員」にとっての意義を強調することの意義とは何かという問題に対する回答の側面が曖昧である点であろう。「社会教育職員」の「力量形成」をめぐる近年の議論は、むしろ「社会教育職員」の存在意義に拘ることそれ自体の意義を低めていく方向へと動いているのではないだろうか。

### C. 社会教育職員に対する批判的検討にもとづく成人学習支援原理の問い直し

これまで取り上げてきた議論とは異なり、「社会教育職員」に対する批判的検討をもとにして成人学習支援原理を問い直そうと試みていると理解できる議論もある。例えば、宮坂広作は、1950年代から1970年代における社会教育職員論に対して批判的検討を加えた上で、まず「従来の社教職員論」における、「主張者の立場や思想のちがいを超えて、すべてを通じて社会教育職員の専門職化が要求され」ており「その専門性の具体的内容を解明することにおいてきわめて不十分である点」、及び「社会教育職員の増員をいずれもが熱心に主張する」という、2つの傾向を指摘している<sup>58)</sup>。

それらの傾向を踏まえ、宮坂は「社教職員とくに社教施設職員に必要な資質・能力とは、社会教育の学習内容および方法に関する知識と、学習者の実態に関する理解とを中核とするものであり、これらについての高度の識見を有する者を社会教育の専門職員として遇することは当然であろう」<sup>59)</sup>と指摘する一方、「社会教育職員の重要性をむやみに喧伝し、こんごの社会教育の発展は一に職

員の双肩にかかっているかのような主張がなされることがあればそれにはある種の危険がつきまとうであろうことを警告しておきたい<sup>60)</sup>とも述べている。また、後者の議論に関連しては、前出の松下の議論に対し「職員に関する現状分析、既成職員論についての批判という点では、筆者は松下に近い見解を持っている」としながらも、「市民の文化・学習活動の全面的展開によって社会教育行政や職員が不要となる時期」の到来に極めて懐疑的な見解を示している<sup>61)</sup>。

松下の議論に対しては、長浜功が「職員の全面不要論には反対だが、いわゆる市民の教育を担当する専門職員は要らない」「人を導く専門家というものは一切あってはならない」<sup>62)</sup>と述べているが、いずれの議論もその中核には「社会教育職員」の存在意義に対する原理的検討が位置付けられている。これらの議論は、具体性に欠けることは否めないが、成人学習支援原理それ自体の問い直しを回避できないことを示唆していると考えられる。

### おわりに

成人学習支援者論における「社会教育職員」の位置付けの検討は、単に社会教育職員の存在の是非を問うためのものではない。むしろ、これまでの生涯学習・社会教育学研究の傾向を踏まえた上で、成人学習支援原理それ自体の問い直しのための基礎作業として取り組まなければならないものである。そして、従来、そのような視点からの作業への取り組みは、ほとんど見られなかったといえる。

このことに関連して、「支援者でもあり学習者でもある」という存在様態への視角から、「社会教育を中心とする生涯学習支援は、専任の専門性を持ち制度的に裏打ちされた公務員のスタッフによって行われることを最善とする、これまでの社会教育専門職員論」の問い直しを提起している議論<sup>63)</sup>もある。このような理解は、社会教育職員の問題と成人学習支援原理の問題とを結び付ける視点となり得るものであろう。そのような視点が多様に見出され、またそれぞれの視点の内実が深められていく必要がある。

### 注

- 1) このあたりの事情に関しては、蛭田道春『社会教育主事の歴史研究』学文社、1999年、藤田秀雄『社会教育主事制度』碓井正久編『社会教育』(戦後日本の教育改革10) 東京大学出版社、1971年、片岡了「戦前期社会教育主事制度の成立と変遷」大槻宏樹編『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年などを参照。



- 2) なお、ここでいう「成人」という概念・用語については、「いわゆる学齢期における学校教育を終了した人々」、また「支援」という概念・用語については、「人々が自らの学習をより効果的・効率的に行うための働きかけ」であり一般に「指導」と呼ばれるようなものも含む、という程度に定義する。
- 3) 「まえがき」小林文人編『社会教育職員論』（日本の社会教育第18集）東洋館出版社、1974年、p.1.
- 4) *Ibid.*, p.2.
- 5) 小林文人「社会教育職員研究の現代的意義」小林文人編, *op.cit.*, p.5.
- 6) 小川利夫「社会教育職員研究の方法と対象について」小川利夫『国民の学習権と社会教育行政』（小川利夫社会教育論集第3巻）垂紀書房、2000年、p.512（初出は、日本社会教育学会編『社会教育職員研究資料』第3集、1973年）.
- 7) 島田修一「社会教育労働論」五十嵐頭・城丸章夫編『社会教育』（講座日本の教育9）新日本出版社、1975年、p.196.
- 8) *Ibid.*, p.197.
- 9) *Ibid.*, p.210.
- 10) 島田修一「社会教育における実践の検討」坂本忠芳編『現代教育学の理論』（講座現代教育学の理論第1巻）青木書店、1982年、p.109.
- 11) 例えば、『月刊社会教育』における1974年3月号から1975年8月号までの計13回にわたる「派遣社会教育主事をめぐる動き」と題する記事（一部題名は異なる）や、奥田泰弘「国民の学習権と派遣社会教育主事制度—派遣社会教育主事制度の動向と問題点—」小林文人編, *op.cit.*, p.233-245. あるいは奥田泰弘「学校重層構造論と派遣社会教育主事制度—派遣社会教育主事制度の問題点—」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』劉草書房、1976年、p.267-288.などを参照。
- 12) 鈴木真理「生涯学習社会の社会教育」鈴木真理・松岡廣路編『生涯学習と社会教育』（シリーズ生涯学習社会における社会教育第1巻）学文社、2003年、p.151.
- 13) 堀井啓幸「派遣社会教育主事と生涯学習活動—S県における町村派遣社会教育主事の意識調査から—」日本生涯教育学会編『生涯学習社会とボランティア』（日本生涯教育学会年報第14号）1993年、p.93-106.
- 14) 高倉嗣昌「社会教育職員法制・行政論」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—』東洋館出版社、1988年、p.164.
- 15) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986年、p.4.
- 16) *Ibid.*, p.167-168.
- 17) 「特集」担当による説明『月刊社会教育』2004年2月号、p.4.
- 18) *Ibid.* ここでは、「社会教育行政で働く非常勤・嘱託職員は、1972年の文部省による社会教育指導員の財政措置を一つの契機に、退職職員の再雇用先として、また公民館等施設の開館時間延長や常勤職員の労働時間短縮などを補うため、1980年代を中心に急増した。バブル経済の崩壊とともに減少し、90年代後半からは、行政改革による常勤職員の削減の代わりに非常勤職員を増やす自治体と、反対に切りやすい非常勤から解雇していく所と二極化している。また、常勤専門職員の道を閉ざされた、20代の社会教育専攻の新卒者や、地域で市民として社会教育に関わってきた女性が、非常勤職員として活躍する場面に出会うことが多くなった」ことも指摘されている。
- 19) *Ibid.*
- 20) 大串隆吉「多様化する社会教育従事者」『月刊社会教育』2004年2月号, *op.cit.*, p.43-48.
- 21) 上田幸夫「戦後社会教育職員論の系譜（1）—1960年代の不当配転問題とかかわって—」『東洋大学文学部紀要』第31集（教育学科・教職課程篇Ⅲ）1978年、p.64.
- 22) *Ibid.*, p.66.
- 23) 坂口順治「社会教育の指導者」塚本哲人・古野有隣編『社会教育の経営』（社会教育講座第3巻）第一法規、1979年、p.38-61.
- 24) 加藤雅晴「社会教育指導者の概説」岡本包治・古野有隣編『社会教育指導者入門』日常出版、1979年、p.24-30.
- 25) 鈴木真理「NPO・ボランティア活動と生涯学習支援者」日本生涯教育学会編『新しい時代の生涯学習支援者論』（日本生涯教育学会年報第25号）2004年、p.169.
- 26) 辻浩「現代的人権と社会教育の価値」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』（講座現代社会教育の理論Ⅱ）東洋館出版社、2004年、p.311.
- 27) *Ibid.*, p.318.
- 28) *Ibid.*, p.323.
- 29) これについては、大橋謙策「公民館職員の原点を問う」『月刊社会教育』1984年6月号、p.6-11を参照。
- 30) 大橋謙策「地域福祉と社会教育の相乗効果と課題」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』, *op.cit.*, p.216-219.
- 31) 山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角—住

- 民諸階層の学習要求・課題を基礎として—』『社会教育研究』第5号, 1984年, p.43.
- 32) *Ibid.*, p.47-48. この議論は, 山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角(2)—社会教育労働編成論に向けて—」『社会教育研究』第7号, 1986年, p.1-14においてさらに進められている。
- 33) なお, この山田の議論の基調を受け継ぐ他の論者の議論として, 例えば, 宮崎隆志「地域関連労働と社会教育実践」大前哲彦・千葉悦子・鈴木敏正『地域住民とともに—社会教育実践論—』(講座主体形成の社会教育学3)北樹出版, 1997年, p.252-267, 内田和浩『「自治体社会教育」の創造』(叢書地域をつくる学びIV)北樹出版, 2001年などが挙げられる。
- 34) 大串隆吉「おわりに」社会教育推進全国協議会編『社会教育のしごと』2005年, p.171-176.
- 35) 上杉孝實「生涯学習を支える指導者たち」上杉孝實・岸本幸次郎『生涯学習時代の指導者像』(生涯学習実践講座④)亜紀書房, 1988年, p.6-11.
- 36) *Ibid.*, p.12-15.
- 37) *Ibid.*, p.20-26.
- 38) 鈴木真理「NPO・ボランティア活動と生涯学習支援者」*op.cit.*, p.177-178.
- 39) 坂本登「生涯学習を援助するコーディネーターの役割—社会教育主事への期待を中心に—」『社会教育』1992年12月号, p.18-19.
- 40) *Ibid.*, p.19.
- 41) 坂本登「生涯学習の指導者」日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍, 1990年, p.350-353.
- 42) 坂本登「生涯学習を援助するコーディネーターの役割—社会教育主事への期待を中心に—」*op.cit.*, p.20-22.
- 43) 松岡廣路「多様化する学習機会と行政の役割」鈴木真理・津田英二編『生涯学習の支援論』(シリーズ生涯学習社会における社会教育第5巻)学文社, 2003年, p.25-28.
- 44) *Ibid.*, p.30-32.
- 45) *Ibid.*, p.35-40.
- 46) 上田幸夫「地域社会教育の核としての公民館」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』(講座現代社会教育の理論Ⅲ)東洋館出版社, 2004年, p.204-205. ただし, ここでは「つどい」の機能についての具体的な説明はなされていない。
- 47) 末本誠「成人学習における自己決定原理と生涯学習の組織化」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』*op.cit.*, p.288-289.
- 48) *Ibid.*, p.290.
- 49) 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一部』第34号, 1985年, p.114.
- 50) *Ibid.*, p.117-118.
- 51) *Ibid.*, p.121.
- 52) 池田秀男「生涯学習指導者の役割構造と研修システム」日本生涯教育学会編『生涯学習を支える研修』(日本生涯教育学会年報第19号)1998年, p.3-24.
- 53) 金藤ふゆ子「学習活動をサポートする人材とその養成」白石克己・金藤ふゆ子・廣瀬隆人編『学習プログラムの革新—学習者がつくる学びの世界—』(生涯学習の新しいステージを拓く第4巻)ぎょうせい, 2001年, p.122-133.
- 54) 木全力夫・平川景子「実践研究と専門職の力量形成」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』*op.cit.*, p.176. なお, この記部分は木全の担当部分である(注55も同様)。
- 55) *Ibid.*, p.190.
- 56) 渋谷かさね「成人教育者の力量形成としての意識変容の学習—P. クラントンによる検討から—」日本社会教育学会編『成人の学習』(日本の社会教育第48集)東洋館出版社, 2004年, p.186.
- 57) *Ibid.*, p.190-196.
- 58) 宮坂広作「社会教育職員専門職化論の批判的再検討—学説的回顧と展望—」『東京大学教育学部紀要』第19巻, 1979年, p.92.
- 59) *Ibid.*, p.94.
- 60) *Ibid.*, p.98.
- 61) 宮坂廣作「社会教育の蘇生のために—松下圭一「社会教育行政終焉論」との批判的・親和的交信—」『社会教育学・図書館学研究』第11号, 1987年, p.45-46.
- 62) 長浜功「社会教育の彷徨と地平」長浜功編『社会教育と自己形成—「終焉」論を超えて—』明石書店, 1987年, p.249(初出は, 「社会教育の解体と再生」『地方自治通信』1982年11月号, 及び「社会教育の解体と再生」長浜功編『松下圭一「社会教育の終焉」を読む』)。
- 63) 鈴木真理「NPO・ボランティア活動と生涯学習支援者」*op.cit.*, p.180.