

社会教育職員として生きる —ある社会教育主事のライフストーリー—

A Study on Empowerment of Social Education Staffs : The Life-story of A Social Education Director

松 本 大*
Dai MATSUMOTO*

要 旨

本研究の目的は、社会教育職員のライフストーリーにもとづき、社会教育労働を生き抜いてきた個人の個別的・具体的な生き方の分析を行うことである。日常の労働のなかで構成される矛盾に向き合いやりくりをしていく弁証法的な過程のなかの主体として社会教育職員を描いた。このときの主体の形成や抵抗の戦略のなかに、社会教育職員としての力量形成の鍵を探究した。その結果、労働のなかで生じる挫折は複数の実践コミュニティを越境するなかで社会教育の意味が再構築されることで解消がみられること、また社会教育職員の力量形成に作用する実践コミュニティとは、職場や地域コミュニティだけではなく、制度やディシプリン、さらには自分やコミュニティの「未来」も、力量や挫折に関係していたことが示唆された。

キーワード：社会教育職員、社会教育主事、力量形成、ライフストーリー

はじめに

自治体の財政削減、指定管理者制度、社会教育行政の首長部局移管など、近年社会教育職員は雇用や労働環境の大きな変動に直面している。例えば文部科学省の社会教育調査によると、社会教育主事の人数は1996年に6,796人（全国）でピークを迎えたが、そこから急激に減少が進み、2013年には2,518人（全国）になっている。こうした変動が投げかけているのは、社会教育職員の存在意義そのものである。社会教育職員の専門性とは何か、どのような社会的意味があるのかが厳しく問われている。社会教育職員の専門性をいかに規定し、具体的にいかに高めていくのかということが社会教育にとって大きな研究課題となっている。

本稿は、社会教育主事として働いたある職員のライフストーリーをとおして、社会教育職員の力量が生涯をとおしていかに構築されるのかを分析するものである。

1. 「社会教育職員の力量形成」研究の批判的検討

社会教育職員研究の概観

社会教育職員を対象とした研究は、今日に至るまで次のように展開している。例えば小林繁（2008）によれば、1960年代に社会教育職員の専門性に関する研究は大きく次の2つの方向性を形作っていった。すなわち、「ひとつの流れは、社会教育職員の公務員という性格に起因する特有の課題を、特に専門職としての制度的未確立という点でとらえ、その確立にむけての運動と連動させながらその専門的役割を問うていく視点である。もうひとつは、現実の法制度の未整備の問題に言及しながらも、基本的にはそうした制度を前提とし、社会教育法等に規定されている社会教育職員の専門的役割についての法解釈にもとづく、いわば技術論的な視点」であるという¹⁾。このように、公務員としての社会教育職員の専門職性の内容やその制度的根拠にかんする議論が中心を占めていたといえる。

また平川景子（2009）は社会教育職員の専門性に焦点をあてて議論を整理している。それによれば、1960

* 弘前大学教育学部学校教育講座
Department of School Education, Faculty of Education Hirosaki University

年代から70年代にかけて、職員の不当配転に反対する運動を背景とした「政治的中立」をめぐる議論とともに、学習の科学性・系統性が重視され、学習内容編成と学習課題設定が職員の専門性として認識されるようになる。それが80年代になると、学習者の自己決定が重視されるようになり、職員には、社会科学の導入者・学習内容編成者としての役割から、「学習を組織する」役割が示されるようになる。90年代以降は、省察的実践論が取り入れられ、職員の力量とは固定的・段階的なものではなく、実践へのかかわりのあり方を省察するなかで形成されていくものであるととらえられている²⁾。

このように社会教育職員については、一方でその専門職性・専門性の制度的保障ならびに内実に関する議論が展開されており、そしてもう一方では、特に90年代以降に顕著にみられるように職員の力量を高めるための実践的・技術的な研究が存在してきた。これらをよく整理しているのが荻野亮吾(2011)である。公民館職員に限定した指摘であるが、荻野によれば、1960年代以降の公民館職員の専門性に関する議論は、3点に整理できるという。1つは「権利論的アプローチ」であり、これは公民館主事の「専門性」を、国民の「学習権」理論に基づき学習権を保障するための「専門職化」の問題としてとらえるものである。2つめは、「機能論的アプローチ」である。これは専門性を構成している特定の職務を指し、その職務を遂行するための能力に焦点をあてるものである。3つめが「学習論的アプローチ」である。「実践と省察のサイクル」といった学習論に基づいたアプローチである³⁾。

このような整理でわかるとおり、従来の研究は、社会教育職員の身分や専門性の保障が重要な課題となっているという時代的背景のもとで、社会教育の専門職としての制度的基盤や、力量を形成するための研修や養成のあり方について手厚く検討をおこなってきた。しかしながら一方で、そうした制度のもとで労働し生活している社会教育職員個人それ自身を分析した研究というのは、じつは少ないようにみえる⁴⁾。例えば、職員個人は、社会教育界で社会教育職員の「専門性」とされているものをどのように意味づけているのか。そこに葛藤はないのだろうか。

じっさい、何をもち「社会教育らしい」とするのか、「すぐれた社会教育実践」とは何かといったものは、特定のものとして規定することが困難である。仮に共通するものが存在し特定可能ではあったとしても、その評価は一枚岩ではない。「社会教育はこうあ

るべきだ」「これが社会教育らしい実践である」など、住民の声、あるいは自治体や職場の方針、社会教育の言説等の多様な次元にたいして、納得したり妥協したり反発したりしながら、社会教育職員としての仕事を自らのものにしていくことが職員の学びであり成長であるとする。その意味で、それぞれの職場や地域社会で、個々の職員が何を「専門性」として意味づけ、力量をいかに形成しているのか、個々の意味付与の構造に着目した個別的・具体的な議論が必要であるようにみえる。

そこで本稿は、職員の力量や専門性とは、職場内外の実践コミュニティの相互作用のなかで重層的に構成されるという構築主義的立場にたつ。ショーンの省察的実践者論にも含まれているように、再帰的な現代社会においては、特定の技術的合理的な専門的知識や技能を指し、それを機械的に適用することは困難になっている。そうであれば、個別の労働の場において、社会教育の専門的実践がいかに構築されるのかを描くことが、職員の力量形成の過程をとらえる足がかりとなる。

ワークプレイスラーニング研究

90年代後半以降の構成主義的な学習論を基盤としたワークプレイスラーニング研究は、こうした〈いまここ〉の労働を分析するうえで重要な示唆を与えてくれる。労働の場における学習にかんする観点は、「介入」「獲得」から「構築物」へとパラダイムが転換したと指摘されており⁵⁾、人、道具、ルール、環境といったものとの相互作用のなかに労働の場における学習が提起される。例えばサルリングオレセン(Salling Olesen, H)は、開業医としての専門職アイデンティティについて分析している。専門職アイデンティティは、主観性、労働の文脈、専門職の知識基盤という3点からなる三角形のなかで構築されるという⁶⁾。

しかし、これらワークプレイスラーニング研究には次のような課題が存在しているといえる。1つめは、個人の歴史的な時間軸の分析の不在である。〈いまここ〉の職場内の相互作用に焦点があてられる一方で、入職前の個人の経験や個人をとりまく時代的・社会的背景が力量形成分析の前面に出ることは少ない。なかにはベナーのように個人の熟達を初心者からベテランへの階梯として中長期的な時間軸のなかで把握する研究もあるが⁷⁾、それも現在の職場に限定されたものでしかない。

2つめは、実践コミュニティに作用する、実践コ

コミュニティ外の事象の分析が不十分である。社会教育労働において、職場という実践コミュニティは、例えば個人の異動、制度・政策の変容、ディシプリンの変容などから大きな影響を受ける。実践コミュニティ論はこの点において批判されることがある。例えば田辺繁治（2002、2003、2008）は、タイのHIVの自助グループを事例にしながら、自助グループのアイデンティティが実践コミュニティ内部よりも国家や医療政策などの外部の社会的勢力との関係で形成されると指摘する。実践コミュニティ論は、実践コミュニティ外部の権力作用によって影響され、規定され、限界づけられる行為主体のアイデンティティ化の過程にはほとんど注目していない⁸⁾。

ライフストーリーと成人教育研究

以上のことは、社会教育職員の力量形成を時間的・重層的に把握する必要性を提起する。この点でライフストーリーという観点は有効であるといえるが、ライフストーリーをめぐる教育研究の先行研究において、これまで活発におこなわれてきたのは教師のライフストーリーについての研究である⁹⁾。一方、社会教育・成人教育研究においては、ライフストーリーそれ自体から学習を分析する研究はまだ少ない¹⁰⁾。たとえ分析のなかでライフストーリーが用いられる場合であっても、それは講座など「個々の『在学した』経験総体を問うことに主眼」が置かれているのであり、生活史全体をとおした個人の学び、ましてやそこから個人と社会との関係性が問われることはなかった¹¹⁾。

むしろ社会教育・成人教育研究では、「ライフストーリーを『語る』こと」の教育的意義をひとつの教育実践論として強調する。社会教育においては、公民館などで自分史を語りあう実践が取り込まれてきている¹²⁾。ロシター（Rossiter, M）は、成人の発達は自己物語の構築をとおして経験され表現されると指摘する¹³⁾。

いずれにせよ社会教育・成人教育研究ではライフストーリーを「語る」ことの「効果」に焦点があてられることがあるが、「ライフストーリーそれ自体」から個人と社会との力動的な関係を読み解き、そのなかで生きる個人の学びのありようを分析することはあまり行われてきていない¹⁴⁾。

2. 社会教育職員としての「生」

さて、ライフストーリーの観点から時間的・重層的

に社会教育職員の力量をつかもうとする本稿は、専門性や力量それ自体よりも、専門性や力量を深める個人の「生」に関心をもつものである。言い換えれば、職員の「生」の深まりのなかに、職員の力量形成をとらえるものである。

しかし一方で、そうした職員自身の「生」の葛藤や生きざまは、社会教育職員の「力量形成」研究の文脈では考察されていないようにみえる。むしろこのような労働者の「ゆらぎ」は、社会教育研究よりもケア労働をめぐる議論のなかで多くなされてきた。例えば、天田城介（2004）は、高齢者ケアの労働者を次のように指摘する。すなわち、高齢者ケアの労働者とは、自らに身体を委ねる「剥き出しの主体」でもある要介護者と向き合い、職場の感情ルールや厳しい労働環境とのほざまでも揺れながら、自らのアイデンティティを必死で保持する存在であるという。天田によれば、ケア労働者自身のアイデンティティにとって、ケア労働は暴力的に作用する。そのように暴力的に作用するアイデンティティの揺らぎのなかに、ケア労働者はおかれている¹⁵⁾。

一方、社会教育研究はどうだろうか。社会教育職員はいかなる局面において「ゆらぐ」のだろうか。従来指摘されてきたのは、主として不当配転など公務員としての社会教育職員が直面する矛盾であった。しかし、社会教育職員が直面する矛盾は公権力との関係においてのみ生じるわけではない。職員は、地域住民や職場との関係はもちろんのこと、他地域との相違、自らの理想との齟齬や挫折など、多面的な関係のなかでゆらぎ、戸惑い、ときに抵抗し、主体を形成していく。この点、社会教育労働を重層構造として把握する山田定市（1984）や宮崎隆志（1996）の議論は特筆できる。例えば宮崎（1996）は、職員が直面する矛盾とは、住民が抱える矛盾であると指摘する¹⁶⁾。職員の力量形成に焦点をあてる本報告の関心に即せば、職員がそうした矛盾といかに向きあいながら主体を形成するのかということが課題になる。

社会教育職員とは、このような日々の矛盾や葛藤とともに、しかもそれは容易に解決されえず乗り越えることがむずかしい悩みや思いを抱えながら、日常の労働を働き生きぬく姿として描くことが可能である。この意味でいえば、この過程を、単に「社会教育職員としてのアイデンティティ形成」とあらわすのは適切ではない。「社会教育職員としてのアイデンティティ形成」という表現は、実践コミュニティにおいて所与の「社会教育職員らしさ」を前提としており、その所与

の「社会教育職員らしさ」を獲得していくことを意味している。しかしながら、実践コミュニティにおいて正統化されている意味や価値と、自らの意味や価値は必ずしも一致しない。そこには葛藤があり、矛盾がある。

これをレイヴとウェンガー（1993）は「連続性一置換の矛盾」とよぶ。すなわち「実践共同体のために世代をまたがって連続性を達成する手段としての正統的周辺参加と、十全的参加者が『新参加者はやがて古参加者になること』によって（直接的にせよ、間接的にせよ）入れ替えられることとしての、同じ正統的周辺参加における置換（displacement）の過程」にある矛盾として説明される¹⁷⁾。社会教育職員のアイデンティティ形成もまた、こうした矛盾や闘争のなかで弁証法的に構成されている。個人のアイデンティティ、社会教育職員としてのアイデンティティは本質主義的に描かれるべきではなく、ローカルな日常的な実践のなかで生成的にとらえられる。「アイデンティティをめぐる永続的な闘争¹⁸⁾」（Holland & Lave, 2001）であるともいえる。このようにみれば、社会教育職員の力量形成でとらえるべきは、単に「社会教育職員としてのアイデンティティ形成」というよりも、実践コミュニティのなかで揺らぎながら「自分らしい社会教育職員」になること、「自分らしい社会教育の専門性」を形成することであるといえる。

このように本稿は、日常の労働のなかで構成される矛盾に向き合い、何とかやりくりをしていく弁証法的な過程のなかの主体として社会教育職員を描く。職員の力量やアイデンティティはこの過程のなかで構成される。このときの主体の形成や抵抗の戦略のなかに、社会教育職員としての力量形成の鍵を探究する。

3. 研究の方法

以下では、Mさんに実施したインタビュー調査の結果を整理する。

岡山県出身で現在70代後半のMさんは、1960年代初頭に東京都の西多摩にあるA町に社会教育主事として専門職採用される。しかし約20年勤務したものの、方向性に行き詰まり、Mさん曰く、結果としてA町や住民を「裏切り」「逃げ」、割愛で京都府教育庁に社会教育主事として就職する。そして退職後は故郷の岡山県に戻り、今度は非常勤で地元の公民館長になる。68歳で公民館長を定年となり、現在は農業や地域活動をおこなっている。

注目したいのは、Mさんがさまざまな葛藤に直面し、自信を失いながらも、現在では社会教育に関して確固とした意味付与をしているということである。特にMさんは、当時多摩で主流であった都市公民館にずっと「違和感」を抱え、一線を画する実践を貫いてきた。しかもそれは途中で挫折しながらも、結果として現在、自らの社会教育観が形成されている。このような「自分らしい専門性」が形成され「自分らしい職員になる」過程を分析したい。

調査は2014年8月に2回、計約10時間、半構造化インタビューとして実施した。

4. Mさんのライフストーリー

社会教育主事になるまで

Mさんは岡山県X町に生まれ、現在も岡山県に住む70代後半の男性である。高校時代は倫理学や人生論に関する本を読むのが好きで、そのまま大学も哲学科のある東京の大学に入学する。大学時代に、Mさんが社会教育の仕事を決意するきっかけとなる出来事が起こる。Mさんが夏休みに帰省していた時、実家のあるX地区に健康検診が来ることになった。Mさんの兄が乳牛を飼っており、その干し草を作る作業のために、近所の女性たちに数人来てもらっていた。Mさんの母がその女性たちに検診に行くよう促すが、女性たちは行く気配がなく、そこで今度はMさんが女性たちに検診に行くよう声をかけた。すると1人の女性が鎌を研ぎながら次のように言ったという。「お父ちゃんは病気じゃいうて寝てる。こいで私が病気じゃ、明日から寝ろでも言われたらどないすりゃええんだら。うちの子どもは誰が食わしてくれるんだら」。Mさんには、これが「ものすごいショック」だったという。

「小学校1年で私は終戦を迎えるんですよ。小学校1年が昭和20年の終戦なんですね。あの当時ですから、貧しいってことはたくさん見たり聞いたりしてるんですね。けども、この貧しさっていうのが人間をどれくらい追い詰めていくのかっていうことを考えたことがなかった。それでその時に、『俺は禅だとか悪だとか倫理だとか言ってるけれども、こんな学問していいんか』って。自分が学ぶ方向っていうのは、そんな日々誠実に生きながらも、貧しさから抜け出すことのできない人たち、そういう人たちの幸せになるような、あるいは希望を持って生きていくことができ

るようなね、そういう学問をしなくちゃいけない。そういう生き方っていうかね、力になれるような生き方っていうのをしなくちゃいけないって、その夏本当に思いましたね。それが今に続いてるって言ったらいと思いますわ」。

じっさい、この「貧しい人たちの幸せになるような」、「貧しくても希望をもって生きていくことができるような」仕事をしたいというMさんの思いは、社会教育主事になってからのMさんの行動原理の根幹に根付くことになる。そして、この夏の出来事をきっかけに、Mさんは哲学科から社会学科へと転学科する。この学科では、社会教育主事の資格を取得できたため、Mさんは「何とかして世の中を変えていかん、地域を変えていかん」という思いとともに社会教育主事の仕事を目指すようになる。

大学の先生の後押しもあり、東京都の西多摩にあるA町に社会教育主事として専門職採用される。なぜA町なのかというのは、A町は西多摩でも山間部に位置しているからである。Mさん自身も「山の村の出身であるため」、A町への就職を希望したのであった。

A町での労働

1962年、MさんはA町に社会教育主事として就職する。当時は、社会教育法改正により市町村に社会教育主事が必置となり、その猶予期間が終了する時期であった。A町にとって初めての社会教育主事の専門職採用であり、これから自治体の社会教育をどのように展開していくのかという時期である。就職当時、社会教育主事はMさん1人であり、また教育長からも「お前の好きなようにやれ」と言われていたこともあり、若きMさんは自由に「勝手に」やることができたという。

Mさんが特に力を入れたのは青年団・青年教育であった。しかし当時A町には公民館がなく、集会所といえは役場の会議室を利用するしかない状況であった。これでは深夜まで会議ができず、やがて代わりに、Mさんの自宅で議論が行われたり、青年が遊びに来たりと、Mさんの自宅が青年たちの「たまり場」になっていく。こうした青年たちとの付き合いは、Mさんが京都へ行く1979年までずっと続くことになる。Mさんは「大変面白く、おもしろく、続きます。楽しい日々だったですね」と語る。

こうした青年たちとの交流はMさんと青年たちとの信頼関係へと発展していく。Mさんは、若くても

自由に「勝手に」事業を進めることができたのは、そのような「住民による圧倒的な支援があった」からであると自己評価している。「私がそんな勝手な動きができたっていうのも、私が提案するっていうか走り回れば、ほとんどの人がそれでやっていこうっていう住民の人の声だったような気がします」。

A町での学習

1人主事であったMさんであるが、当時どのようにして「社会教育」を覚え力量を高めていったのだろうか。Mさんは職場外での勉強会の存在を指摘する。1つは「三多摩社懇」と呼ばれるものであり、研究者と自治体職員との勉強の場である。「公民館三階建て論」や「下伊那テーゼ」など、就職したてのMさんには「わからない」部分もあったそうだが、それでも「新しい息吹」を感じられたという。

もう1つは「西多摩の社会教育主事会」である。これは1963年に自主的に発足した、月1回の勉強会である。Mさんにとっては、「三多摩社懇」は主事会が発足するまでの1年間を支えてくれた存在であり、むしろその後のMさんのA町での成長を支えてくれたのは主事会の方であったと指摘している。

じつはMさんは、学生時代は学生運動に力を入れていたため、大学において社会教育の勉強それ自体に力を入れていたわけではなかった。その点、主事会でのつながりのなかで、「学習とは何か」などの基礎的な勉強を積むことができ、「大変参考に」なる場であったという。

違和感

公民館のないA町であったが、次第に他の自治体では公民館の設置が進んでいく。さらに三多摩テーゼに象徴されるように、都市型の公民館のあり方が議論され評価されるようになる。Mさんは、都市型の公民館の活動に、まずは「あこがれ」を感じていたという。それはMさん曰く、チラシ1本で人が集まり、学習課題や学習目標が明確になっており、知的な学習者が議論できるような活動である。「横目で見ながらね、あんな議論ができる教室って俺もいっぺんやってみたいなあって、まあそう思いましたね」と語る。しかし一方で、そうした都市型の公民館のあり方に違和感も感じていたという。

「自分もあんなふうに、婦人の、知的にもかなりまわる人たちと、こんなことが出来るぞっていう、婦人

学級なり婦人教室なりっていうふうなものをね、1度はやってみたいなあっていう思いはずっとありましたね。ずっとありました。でも、それをA町でやるっていうのは、至難なこと、出来もしないし、これはやるべきことではないなって思いましたけど」。

「どこを見ても、大きな町でも、公民館はあの当時三多摩1館か2館か3館ぐらいなんです。10万人に1館っていうようなレベル。とてもA町で複数館置いてもらうことはできないだろう。としたら、公民館を作るっていうことは、他の人たちは、これはもう他の地区の人は公民館置いたとしたら、学習から疎外される。そんな風に思いました。とりわけ、この辺地の、最も気にしている山林労働者や農民っていうのはね、ずっと無視しながら進めることになる。公民館を作るっていうのはね、そういう山林労働をしながら毎日生活している農民たちに対する背徳って言いましょうかねえ、そんな風に思いましたねえ。僕が必要だと思うのは、そういう山林労働をし、日々の労働をしながら何とか希望のある生活をしたっていう風な人たちなわけで。それは三多摩型の公民館では、実現は無理やなあ。だからまあ、やってみたいなあと思いつつ、『お前、そんなことで社会教育やるつもりか』というのが自分のなかでありました」。

行き詰まり

ところが、周知のとおり、都市型の公民館への評価、施設中心の社会教育へのうねりは拡大する。ついにMさんは社会教育をどのように展開していけばいいのか方向性を見失ってしまう。Mさんは大きく2つの課題に直面していた。

1つは青年教育の将来展望である。第一次産業の担い手は減少し、都市部に働きに出る青年が多くなっていった。「青年が(都市部に)通勤していると。そんな形でずっと青年活動を維持できるのかっていう問題にぶつかるわけですね。これをやっていけるのか。これは村の中に職場を持つ青年を増やしていくということを計画的に考えない限り、おそらく青年活動っていうのは継続できない。そう思い始めるんですね」。

そこでMさんは「A町で生きる」というテーマで青年講座をはじめた。「A町っていう地元を誇り高く生きていこうってところから出た名前だったんだけど、これはA町に根づいて生きていくっていう人たちが本当に育てなくちゃいけないし、A町で就労する人をどう増やすかっていうのを考えなくちゃいけ

ない」。

もう1つは自治体の基本構想の策定である。青年などが語り合いによる共同学習からそのときそのときの課題をみつけ事業をつくりあげていくのがMさんのスタイルであったが、「事業の1つとしてはそういう事業ができるかもしれない。けども、基本構想みたいなレベルでね、住民の将来計画、社会教育行政がどんなふうに変わっていったらいいのかという時に、やっぱり僕はひそかに教育は人だって自負していたわけですけど、教育は人だっていうだけではこれはいかんぞと。どうしたらいいかわかんない、っていうのがほんとずっと、昭和50年くらいからの、僕の悩みでした」。「M君、やっぱり施設っていうのは大事だよ」と助言されることもあったが、Mさんはなかなか納得できなかったという。

しかし「納得できなかった」とはいえ、Mさんは「自分の社会教育の活動のスタイルや発展の方向が自分で見つからないという焦り」をもつようになる。他の自治体の主事からは「A町は大変だなあ。公民館もないからなあ」という言い方を何度もされた記憶があるという。「本当にこのままでいいのかって言ったら全然自信はなかったし将来こうなっていくんだということも見えなかった」と語る。

ちょうどこの頃、京都府から教育委員会で勤務してもらいたいという依頼がくる。結果としてMさんは承諾し、17年勤めたA町を離れることになる。

「僕を動かしたのは本当は、町の将来が、自分が将来計画をたてられないならば、やっぱり僕が変わったら誰か計画書をつくる奴が出てくるっていうふうに見える以外ないわって。それで、うちによく来る青年を中心にした常連のメンバーを集めて、実は京都からこういう話があったと。もう1つ実を言うと、このA町の将来、社会教育をどうしていくかっていう、僕見通しがたたずにいると。はっきり言ってもうみんなを裏切ろうと思うと、『A町に生きる』っていうテーマを言い出したのはひょっとしたらわしかもしれんけども、みんなもその気になってA町に生きるって言うてくれてるけれども、わしみんなの前から逃亡するって」。

京都での経験

このようにして1979年、Mさんは割愛により京都府教育庁に社会教育主事として就職する。Mさんは京都では「あまり何もしていない」と語る。A町で抱

えていた、公民館や社会教育に対する違和感や葛藤は存在していたものの、県職員という性格上、住民とのつながりもなく、「どうすることもできなかった」という。京都は「自分の強気でもあり、自信の源であった住民とのつながりっていうのがなくなったっていうのが一番の思いでした」。

しかし、「あまり何もしていない」と語られる一方で、今ふり返れば、京都にて「いろいろな町村の社会教育を見ることができた」のが大きな経験になったという。Mさんは、京都にて、自信が違和感を感じていた都市型の公民館とは異なる公民館のあり方を目の当たりにする。それが自治公民館であったという。

「あれ見てね、ああ、僕社会教育っていうふうにあんまり考えなくてもよかった。地域ごとに、もし自治公民館って言えなかったとしても、まあ今でいったら地域づくり協議会みたいなのをね、地域を考える協議会みたいなものを本当は地区ごとにつくっていけば、これ何とかまわせたんかもしれんと、そんな思いがしました」。

「それまでは、僕の頭の中では、住民が自分たちで知恵を出して学んでいくんだっていうふうに、まあ社会教育はそうなんだって思いながら、やっぱり公的な部分が与えていくってちゅうのが背中にベターっと張り付いていたんですね。それを見事にはがしてくれたのが京都だったんですよ。やっぱり住民がやるんだって。僕A町で住民を信頼していたけども、そこまで信頼してたのかっていうとわからんぞって思いながらね、ほんとに。それは、公民館、社会教育に対する大きな考え方の、自分自身の中で改めて思ったことでもありましたし。公民館っていうのは常勤職員がいてっていうふうなことでもなくても出来るんだって」。

岡山への帰郷と意味構築

1999年、京都府教育庁を退職し、Mさんは故郷の岡山県X地区に戻ってくる。すぐに地元の公民館長(非常勤)へ委嘱される。X地区では高齢化が深刻であり、Mさんは高齢化や介護など福祉について住民が話し合う会をつくり、それが軌道にのる。

Mさんの働きかけによってX地区の公民館は活発になる。住民は「X地区が動き出した」「公民館が公民館らしくなった」と語るようになったという。例えば、福祉についての話し合いの結果が、自治体の福祉政策に反映されるようになる。やがて、「ちょっと

館長さんの耳に入れとくかなあっている形で、誰々さんところはこんな困りようをしてるんだとかという話を、みんながするようになっていった」という。

興味深いのは、A町での挫折、京都での無力感と新しい発見を経て、X地区においてMさんの考えが整理され成熟していったようにみえることである。

*：当時、都市型の公民館については違和感を抱えていたということですか。

M：違和感。ずっと違和感でした。ずっと違和感でした。

*：それが、自分自らのこととして問題点が明確になってくるのは、京都に移ってからなんですか？

M：京都に移ってからじゃなくて、X地区へ帰ってから。帰って、自分がこの公民館をどうしようかって思った時にね、整理出来ていくわけですよ。自分がおかしいぞおかしいぞと思っていたの。やっぱりこんなところだったんだって。気がついていくのは、実はここへ帰ってからなんですよ。

同様に、次の語りは、社会教育主事の専門性について語られたものであるが、これもX地区に帰ってきてから整理されていったと指摘されている。

「社会教育主事っていう職業は、住民自身が本当に健全に成長していくというか、自分の課題を解決できるような、一人前の市民として成長していくっていうふうなものを助けるということが1つだっていうふうに思うわけですね。もう1つは、知恵を寄せ集めて、自分と自分の周辺の人と一緒にやって未来を切り拓いていく、そういう知恵を自分らの中に蓄えていくことだと、それがこの社会教育の大きな内容の2つだと思っているんです。で、そんなふうに考えるようになったのは、実はここに帰ってきて、このふるさとに帰ってきて、今までを振り返って、ふるさとで何をしようかって思った時に、まあこんなふうにまとめることができるんだなって思うようになったんですね。それまではそんなふうに思わずに、無我夢中でやってきたんだけれども」。

「ここの館長をやりだして、学びっていうのは、誰かに教わってちゅうんじゃないに、やっぱり地域の生き方、自分自身の生き方。自分と隣の人たちの生き方っていうのをつくりあげていく。そんなことを強く感じましたねえ」。

5. 職員として生きるということ

社会教育職員にとっての「制度」の意味

本稿の課題は、ライフストーリーに即して、日常の労働のなかで構成される矛盾に向き合い、何とかやりくりをしていく弁証法的な過程のなかの主体として社会教育職員を描くこと、そしてそれを職員として「自分らしくなる」過程、自らの実践をつくりあげ「自分らしい専門性」を構築して主体を形成する過程として描くことによって、社会教育職員の力量形成に関わる研究や実践に貢献することであった。Mさんのライフストーリーをみて注目すべきなのは、A町での挫折や葛藤をどのように乗り越えたのかということである。

第一に、Mさんの場合、京都にて自治公民館と出会ったことによって、「社会教育観」とでもいうべきものが広がった。複数の実践コミュニティを越境することが職員の力量形成につながることを改めて確認できよう。しかも、Mさんの場合、単に越境したのではなく、Mさん自身が新しい意味や物語を自ら構築したということも大きいといえよう。

第二に、地域社会との関係性である。挫折を経験したA町であるが、住民とのつながりという点では、むしろ強い信頼関係で結ばれている。状況的学習論からいえば、Mさんは地域社会に十全的に参加していた。しかし、にもかかわらず、Mさんが「方向性を見失った」とすれば、社会教育職員の労働とは、その地域社会における十全的参加だけでは限界があるということだろう。職場だけでなく、地域社会だけでなく、それ以外の事象が社会教育職員の労働に影響を及ぼしているということを確認できる。

このことは社会教育において強調されてきた「職員は地域住民に育てられる」という側面にかかわり、興味深い点である。つまりMさんのライフストーリーは、社会教育主事にとっての「コミュニティ」とは何か、という問いを提起している。A町において、青年たちは信頼関係で結ばれていただけではなく、Mさん自身も、青年たちと信頼関係で結ばれていた。Mさんは青年たちのコミュニティに正統的に参加していた。それにもかかわらず、Mさんは「方向性を見失った」。つまり社会教育主事が生きる実践コミュニティとは、「学習者と職員とが信頼で結ばれたコミュニティ」ということだけではないといえる。

A町とX地区との大きな違いは、X地区では、共同学習が自治体の政策に影響を及ぼすこともあるな

ど、具体的な施策に結びついたということである。一方A町では共同学習を自治体全体の政策へと結びつけることができなかった。哲学者の内山節(2013)は、地域には、他者や自然との関係といった「横軸の関係」だけでなく、過去や未来といった「縦軸の関係」も存在すると指摘している¹⁹⁾。言い換えれば、A町で形成されていたのは、「横軸の関係」に基づく共助のコミュニティであった。一方X地区では、「横軸」だけではなく、自治体の政策形成につながる共同学習が行われることによって、「縦軸」の関係に基づくコミュニティが形成されたといえる。

つまりMさんのライフストーリーは、社会教育主事の職務とは、単に地域社会に「横軸」の関係による共助のコミュニティを形成するというのではないということを示している。実践コミュニティの「未来」をどのように感じることができるのか、過去と現在、未来をどのように結びつけることができるのか、「縦軸」の関係においても実践コミュニティを形成することが重要なのである。Mさんは社会教育を「自分の生き方をつくる」と表現しているが、ここで語られる「生き方」という言葉も、「縦軸」に沿って自分の未来を想像し創造していくという意味で用いられているといえるのである。換言すれば、社会教育職員の力量とは、そうした自らをとりまく制度や社会的状況の意味をも自らのこととして問い直していくときに、構築されるのだろう。

挫折するということ

MさんはA町での青年たちの自己形成を高く評価しているものの、Mさん自身はA町において挫折を経験している。このことは、社会教育・成人教育研究に次の2点を提起している。

第一に、学習を相互行為としてとらえることの重要性である。学習者だけの分析では、支援者が挫折を感じながら支援をしていたという現象は見えてこない。野口裕二(2002)は次のように指摘する。「専門家の物語を尊重すべきだ」という言い方はあまり聞かない。あくまで患者の物語を優先すべきであって、専門家の物語について注意が払われることはあまりない。……援助者の物語にこれまで光が当てられてこなかったのは、専門家は客観的でなければならないと考えられてきたからである。……(しかし)ケアによって患者の物語だけが変わるということはある。患者の物語が変わるのだとすれば、援助者の物語も変わる²⁰⁾」。この視

点にたてば、Mさんの挫折という物語は、A町における青年たちの力強い自己形成との相互作用で生まれたものと解釈できる。青年たちの自己形成が力強いものであったからこそ、Mさんの青年たちを「裏切り」、彼らから「逃亡」したという思いも強くなる。

第二に、Mさんのライフストーリーは、社会教育職員として成長するということは、Mさんのような挫折感や葛藤を抱えながら自己形成していくことを示している。実際Mさんは、A町で直面した挫折感を、京都に就職して以降もずっと抱えていたと語っている。

しかし従来の研究は、社会教育職員の職務を規範的に規定していたために、社会教育職員が具体的にいかなる葛藤を抱えながらいかなる専門性をいかに形成してきたのかについてほとんど関心を寄せてこなかった。

この意味で社会教育職員のアイデンティティは、固定的で本質主義的なものではない。社会教育職員のアイデンティティとは、主事として抱える葛藤や矛盾のなかで弁証法的に構成される。一方、従来の成人教育の理論は、統一的で自律的・合理的な自己の学習や変容を前提としてきたのである²¹⁾。

以上Mさんのライフストーリーは、社会教育職員について、日常の労働のなかで構成される矛盾に向き合い、何とかやりくりをしていく弁証法的な過程のなかの主体として描くことの重要性を示唆している。言い換えれば、社会教育職員が成長するということは、固定的で本質主義的な専門性を形成することではなく、実践をとおして揺らぎながら「自分らしい専門性」を構築して自己形成することであるといえることができる。

おわりに

ここまで指摘してきたように、社会教育職員の力量や専門性とは、職場内外の実践コミュニティの相互作用のなかで重層的に構成される。それゆえ、社会教育の専門的実践が〈いま—ここ〉の日常的な労働の場ではいかに構築されるのかを描くことが、まずは職員の力量形成の過程をとらえる足がかりとなる。

しかし、〈いま—ここ〉の過程を分析するだけでは、個人の歴史的な時間軸を分析することができない。さらに、実践コミュニティ外の事象も分析する必要がある。つまり社会教育職員の力量形成を時間的・重層的に把握することが重要である。そこで本稿では、社会

教育職員のライフストーリーに注目した。

社会教育職員のアイデンティティとは、日々の社会教育労働をとりまく矛盾や葛藤と向き合いながら、ローカルな日常的な労働のなかで生成的に弁証法的に構成されるものとして把握できる。社会教育職員とは、単に一般的あるいは理想的な「社会教育職員らしくなる」存在、「社会教育職員としてのアイデンティティ」を形成する存在としてではなく、実践コミュニティのなかで揺らぎながら「自分らしい社会教育職員」「自分らしい社会教育の専門性」を形成する存在として描くことができる。社会教育職員とは、日常の労働のなかで構成される矛盾に向き合い、何とかやりくりをしていく弁証法的な過程のなかの主体として描かれる必要がある。

付記

本研究は JSPS 科研費25780462の助成を受けたものである。

註

- 1) 小林繁 (2008) 『現代社会教育—生涯学習と社会教育職員—』クレイン、p.204。
- 2) 平川景子 (2009) 「社会教育職員論の展開」日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像—』東洋館出版社、pp.48-54。
- 3) 荻野亮吾 (2011) 「公民館職員の『専門性』へのナラティブ・アプローチ」『日本公民館学会年報』第8号。
- 4) 若原幸範ほか (2012) ではインタビュー調査をもとに若年社会教育労働者の専門的力量的構築過程が分析されている。詳しくは、若原幸範ほか (2012) 『社会教育労働を担う若者』研究に向けて『社会教育研究』(北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室) 30号。
- 5) 例えば、Fenwick, T. (2008). Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives. In S. Merriam (Ed.), *Third Update on Adult Learning Theory (New Directions for Adult and Continuing Education, No. 119)*, Jossey-Bass. あるいは、Billett, S. (2006). Work, Subjectivity and Learning. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, Subjectivity and Learning; Understanding Learning through Working Life*, Springer. など
- 6) Salling Olsen, H. (2007). Professional Identities, Subjectivity, and Learning: Being a General Practitioner. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen, & B. Merrill (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, Peter Lang.

- 7) ベナー、P (2005) (井部俊子監訳)『ベナー看護論 新訳版—初心者から達人へ—』医学書院。
- 8) こうした観点から実践コミュニティ論を検討したもののとして、例えば田辺繁治 (2008)『ケアのコミュニティ—北タイのエイズ自助グループが切り開くもの—』岩波書店。田辺繁治 (2003)『生き方の人類学—実践とは何か—』講談社現代新書。田辺繁治 (2002)「日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社。さらに、田中雅一 (2002)「主体からエージェントのコミュニティへ—日常実践への視角—」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社。
- 9) 例えば山崎準二 (2002)『教師のライフコース研究』創風社、2002年など。
- 10) 例えば、末本誠 (2013)『沖縄のシマ社会への社会教育的アプローチ—暮らしと学びの空間のナラティブ—』福村出版。あるいは安藤耕己 (2004)「成人の学習におけるライフ・ヒストリー法—学習の意味を人生に即してみる—」日本社会教育学会編『成人の学習〈日本の社会教育第48集〉』東洋館出版社などがある。
- 11) 安藤、前掲10)、p.84。
- 12) 公民館における自分史講座の近年の取り組みとして、石井山竜平ほか (2010)「仙台市社会教育施設との協働による高齢期学習プログラムの開発」『東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報』第10号。
- 13) Rossiter, M.,(1999). Understanding Adult Development as Narrative. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No.84.
- 14) ライフストーリーから成人学習を分析した研究として、笹原恵 (2005)「女性労働者たちのたたかいと学び—丸子警報器・臨時社員の賃金差別訴訟への道のり—」高橋満・榎石多希子編著『ジェンダーと成人教育』創風社。また、廣森直子 (2005)「ジェンダー差別の意識化とエンパワーメント—性差別賃金裁判原告のライフヒストリーをとおして—」高橋満・榎石多希子編著『ジェンダーと成人教育』創風社。
- 15) 天田城介 (2004)『古い衰えゆく自己の—と自由—高齢者ケアの社会学的実践論・当事者論—』ハーベスト社。
- 16) 宮崎隆志 (1996)『『地域関連労働』の矛盾をどうとらえるか』『北海道大学教育学部紀要』第71号。また、山田定市 (1984)「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、北海道大学教育学部社会教育研究室。
- 17) レイヴ、J. & ウェンガー、E. (1993) (佐伯胖訳)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、p.101。
- 18) Holland, D., & Lave, J. (2001). History in Person: An Introduction. In D. Holland & J. Lave (Eds.), *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, School of American Research Press.
- 19) 内山節 (2013)「復興とローカリズム—生の世界の再建と新しい関係の創造—」教育科学研究会編『地域・労働・貧困と教育』かもがわ出版。
- 20) 野口裕二 (2002)『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ—』医学書院、pp.201-202。
- 21) Clark, C. & Dirks, J. (2000). Moving Beyond a Unitary Self: A Reflective Dialogue. In A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education: New Edition*, Jossey-Bass, pp.111-115.

(2016. 1.18 受理)