



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	1980年代社会教育論の動向
Author(s)	遠藤, 知恵子; Chieko Endo
Citation	社会教育研究, 7, 47-59
Issue Date	1986-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28455
Type	departmental bulletin paper
File Information	7_P47-59.pdf



1980年代社会教育論の動向

遠藤 知恵子

1. はじめに

戦後社会教育職員は、社会教育法の改正が重ねられる度に、制度的には明らかにその位置づけを増す方向で整えられてきた。しかしその性格は、むしろ行政主導型ともいえる社会教育の展開の中で形成されてきたもので、今日、とりわけ財政危機の深刻化にもなつてすすめられる合理化政策の影響が問題となっている。

社会教育職員論としては、行政側の社会教育政策に立った形で職員の役割を明らかにしようとする職員論、戦後の教育民主化の役割を担って成立してきた社会教育の理念に基づく実践の立場からの職員論など、とりわけ60年代以降本格的に議論されてきた。その後70年代までの職員論の整理、ないしは系譜についてはすでに多く論じられているので、詳しく述べることはさけ、ここでは、'80年代にかぎって議論の動向を整理する。すなわち、生涯教育構想が明確なかたちで打ち出され、臨時教育審議会の議論、答申が公けにされる一方で、地域社会教育施設、職員の削減が進行する実態を背景としてなされてきている議論について紹介と整理を試みたい。なお、'80年代のすべての文献に当るゆとりはなかったので、さし当り手元に集め得た分について検討する。

2. 生涯教育政策と社会教育

'80年代の「社会教育」の動向をひと口でいえば、'71年社会教育審議会答申ですでに提起された「生涯教育」体系の進行と、戦後当初追求された基本理念に基づく「社会教育」の位置づけの相対的低下といえよう。

'60年代から'70年代にかけ、経済成長や技術革新の進展と、それにより惹き起こされてきた社会構造の変動は、それらに対応した新たな教育を求めてきた。財界からの教育への強い要求を背景に、中央教育審議会からは'71年に答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のために」、同年、社会教育審議会からは「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」が相ついで出され、生涯教育論にもとづいた、学校・家庭・社会の各分野の再編成がうち出されてきた。生涯の各時期における学習課題を、行政側が先どりの設定すること、住民は単に学習機会の利用者の位置にあることなど、ここで示された「生涯教育構想」に関しては、問題点がさまざまに議論されてきた。しかしその段階では、まだ体系の中での社会教育の重要性が強調されていた。それは、3年後の'74年の社教審答申「市町村に

おける社会教育指導者の充実強化のための施策について」が出されたことにも現われている。ここでは市町村レベルの社会教育主事の充実とともに、社会教育活動の中心的な拠点として公民館を位置づけ、公民館主事養成の充実を求めているのである。

'80年代に入り、社会教育に関しては、社会教育審議会ではなく、「教育全体を守備範囲とする」中央教育審議会できり扱われることになり、その位置づけは相対的に低くなる。

'81年6月中教審答申「生涯教育について」が出され、生涯教育体系はより前面に打ち出されてくるが、成人期の教育で先ずとりあげられるのは成人への学校教育の開放であり、その後で「社会教育」が語られる。そこでは、社会教育専門施設は、重要性が指摘されてはいるものの、具体的説明はなく、広域圏に対応した専門施設の配置や総合施設の構想、あるいは民間施設の導入の方向が打ち出されてくる。指導者についても、社教主事、スポーツ指導員の育成にはふれているものの、公民館主事に関する記述は消え、個人学習が奨励される。

'86年4月には臨教審第二次答申が出され、「生涯学習体系への移行」が打ち出されるが、その中の「社会教育の活性化」で強調されるのは、先ず学習内容の多様化、高度化であり、それに対応した個人学習、サークル等への情報提供、施設での学習内容、形態の多様化、高度化が目ざされる。即ち学習者に対する啓発活動、学習に関する情報提供、相談活動、教育内容や受講料等の情報公開などが中心的活動となる。そこでは「自主的な学習活動の促進」は自主的な教育機会への住民の参加にとどまっている。地域の生活に根づいた活動の中心的拠点たる公民館も、自主的な団体やサークルなどの学習活動の拠点としては位置づけるが、職員配置にはふれずその学習を支え育てる視点は後退している。これらが、行政改革、合理化政策の進行という文脈で語られるとき、「自主活動の重視」「民間有志の指導者の導入」が、専門職員を削減し、受益者負担論に導かれるなど、合理化推進の機能を果す側面をもたされることになる。生涯教育体系が具体化していくにあたって、「地域課題、生活課題にそくした自主的学習の組織化」という、社会教育の本質に関わる視点の欠落は大きな問題であり、社会教育職員論を語る場合にも無視することができない視点であるといえよう。

以上の点をふまえ'80年代の社会教育職員論を整理すると、大きくいって二つの流れに整理することができる。一つは政策として出されてきた「生涯学習体系」を推進する立場に立つものである。社会教育への時代的要請が大きく変化するとともにさきに述べたような生涯教育政策を背景として、現実の社会教育の展開は、明らかに社会教育施設、職員を合理化する方向で展開しており、生涯教育推進の立場からも社会教育職員の位置づけをめぐる懸念が語られ、新たな職員像が模索されている。もう一つは、「生涯教育」体系の構想自体を危険なものとして批判する立場のものである。すなわち、住民主体の学習を中心にすえた民主的社会教育の理念を軽視するものであると批判し、住民の主体的自己学習の組織化過程に働きかけ、援助するところに社会教育職員（社会教育労働者）の機能を見ようとする議論の流れがある。'80年代に入ってから社会教育職員論を、以上の二つの流れにそくして整理していこう。

3. 生涯学習体系と社会教育職員の役割

社会教育職員論を、その枠組から整理すると、①社会教育職員の制度論的検討、②職員の職務内容論的検討、③社会教育専門職性に関する議論、④さらに広く、住民の学習活動に視点をおいて整理する社会教育労働論的検討があげられよう。ここで最初にとりあげる「生涯教育推進の立場からの職員論」は、主に前者の①、②、即ち制度論的検討、職務内容論的検討を行っているものが多い。

先ずその中で、職務内容ないし専門職性を積極的、具体的に提起している湯上二郎氏の職員論をとりあげよう。湯上氏は、「専門職化への手順をどうして整えることができるか」⁽¹⁾(’83)において、従来職員論が、社会教育主事を中心に論じられてきたことを反省し、図書館司書、博物館学芸員などをも含め、より体系的に検討していく必要があると主張する。その場合、専門的な社会教育職員が身につけるべき能力としてあげられていることは、第一にレクリエーション指導についての能力であり、第二に、学習の組織者としての能力をあげる。例えば新たな教育的試みとして「仮説実験授業」や「能力開発工学」を参考にして、それに必要な能力を養成するよう具体的に述べている。さらに人々の「科学的認識を高める」⁽²⁾ことが成人教育の中核であり、そのための学習の組織化には、専門職員が必要な条件であるとする。さらに学習の場として諸機関（図書館・博物館など）の新たな機能を検討することと連けいの必要性、職員集団の形成の必要性に言及するのである。なかでも、広域化・多様化する職員集団をまとめ、職場におけるトレーナーとしての役割を果たす「スーパー・バイザー」⁽³⁾、すなわち、社教主事と同時に司書や学芸員の資格もあわせ持ったような新たな専門職が位置づいている点で特徴的である。一方、地域の公民館に関しては「コミュニティ、ワーカー」としての役割が提起されるが、具体的内容としては、「共同社会の診断、調査の熟練、他の共同社会に関する情報、方法に関する助言、専門情報に関する情報評価、とくに数理統計学の進歩、計算機の革新とともに人々の社会行動や心理がきわめて複雑な要因のからみあいを含むという認識が一般化していることから、多変量解析をふくむ統計的技法に習熟することは不可欠の要請」⁽⁴⁾であるとする。

以上見たように湯上氏の主張では、社会教育専門諸機関の連けいの必要性、新たな専門職性としてのスーパー・バイザー、コミュニティ・ワーカーが提起され、内容としては、技術の高度化、広域化、高度情報化社会などといった社会状況に対応して求められる専門職としての内容が実に具体的に提起されている。そこでは、社会教育専門職員に求められる基礎的能力として、「レクリエーション指導の能力」があげられていることにも見られるように、現在追求されている「学習社会」とは、「働くことが支配的である社会から、賢く楽しくそして健康に生きることが大切にされる社会への移行が求められていることの反映」であるとし、「人間の基本的な欲求である喜びや楽しみを人と人との交流を通して充足する」⁽⁵⁾ためのレクリエーションを共通の基礎的技術として位置づけるのである。コミュニティワーカーに関してもその内容は専ら情報提供や統計的技法の習熟など現在の技術段階に対応するものである。しかし、

そこには地域、生活に根づいた学習の組織化、自己教育の組織化という視点はほとんど見られない。

佐々木隆介氏の「生涯学習時代における社会教育職員の役割」(’84)も、同じく現在の高度情報化社会、生産力の高まりのもとでの住民の学習要求の高度化、多様化にそくし、生涯教育、生涯学習体系を促進するために求められる職員の専門性を説いている。佐々木氏は、現在の社会教育行政にかかわる専門的指導者に求められる職務、ないし専門性として、4つのC⁽⁶⁾、即ち、コミュニティオーガナイザ、コーディネーター、コンサルタント、カウンセラーをあげる。なかでも高度情報化社会の進展に伴い、ニューメディアの果す役割が大きくなっている現在、それに関わる知識の必要性が強調される。すなわち、新しく登場した多くの媒体の中から各人にとって必要なものを選び出したり選び出された媒体の効果的活用面で、社会教育主事の果す役割が大きいとみるのである。このように、生涯教育推進の立場にたつ職員論は、新たな社会的状況が、社会教育職員に新たな技術、役割を求めていることを強調する点で共通している。さらにそれにもかかわらず現実には、その要請に実態が追いつかないこと、それどころか、合理化の進展で定員削減、兼任化が進行している実態に対し、制度的な職員体制の確立や職員養成の必要性を論じる⁽⁷⁾ものも出されてきている。最近では’86年3月の「社会教育指導者の養成と研修」(新堀通也)、「国立社会教育研究所における養成、現職研修をめぐって」などがあげられる。

新堀氏は、これまでの指導者否定論、即ち、本来自己学習ないし相互学習を基本とする社会教育に指導者は不要であるとする理論を批判し、生涯学習時代を迎え、必要性はかえって増大している、ただし、「社会教育の多様性、多義性を反映して特定しにくい」⁽⁸⁾ため、養成や研修が困難をきわめているとする。そこで指導者を、素人—専門家を横軸に、ボランティア—専任者をたて軸にとって分類を試み、社会教育職員の位置と役割を明確にしたうえで研修内容を確定していく必要があると提起する。塩津氏は、さらに財政逼迫で職員増員の困難な現状にたして、「少数精鋭の見地」⁽⁹⁾から養成、現職研修の必要を説き、研修の内容についても具体的に検討をすすめている。⁽¹⁰⁾「少数精鋭の見地」から養成、研修を考えていくこと自体にも問題はあろうが、ここでやはり気になるのが、学習内容を先どりの設定する視点である。「社会教育」という包括的概念は、たしかに具体的に考えてゆかねば、実践にはつながらない。しかし、その場合具体的に考える枠組は「両親教育のそれら、少年教育の、青年教育の、成人教育の、高齢者教育のそれらなどに、できるだけいつもわけて考える」⁽¹¹⁾必要があり、「それぞれさらに学習領域別に分解して扱うように」することが社会教育のサブスタンスが明確になってよいというのである。その視点で社会教育を考えた場合、地域づくり…地域課題、生産課題…」といった言葉を安易に用いるべきではなく、社会教育とのかかわり、すなわち「社会教育側としても内容や方法についての独自性や効果性などある程度はっきりさせたい」⁽¹²⁾使用すべきであると消極的になる。先ほどの少数精鋭の視点ともかかわるが、ここでは、少年、成年、婦人といった抽象的学習者が中心にすわり生活や地域に密接に関わる具体的な住民=学習者が視野の外におかれることになってしまう。

以上、生涯教育推進の立場からの社会教育職員論、その養成、研修に関わる一連の論文を検討してきた。ここに共通していることは第一に技術の高度化、学習要求の高度化、多様化という時代的要請に対

応して、職務の内容、そこに必要とされる専門的力量を、実に具体的に提起していること。しかし第二に、学習者のとらえ方が、青年、婦人、成人といった年齢階層的なものであり、学習課題もそれにそくして設定されていること。そこには生活課題、地域課題を自からとらえ学習を組織化していくことを基本とする「社会教育」の視点が稀薄であるため、そこに求められる専門職の基本的性格もニューメディアなど技術習得の側面に傾斜し、自己教育、自主的学習の組織化を育てる側面が後退する。後に述べる自己教育・自主的学習の組織化への援助に専門性を求める理論の中で語られるのと同じ言葉、即ち、コミュニティワーカー、あるいは学校、その他の諸機関との連携の必要性、専門家の活用、など共通に語られる言葉も、異った文脈で語られるときには、現実化の過程で異った展開を示し、合理化の論理にのせられる危険性をはらんでいる。

そのいみで、全公連の第五次専門委員会答申「生涯教育時代に即応した公民館の在り方」（'84,3）は、「生涯教育」推進の立場にありながら、学習主体の自主的活動を大きく位置づけ、地域に根ざした公民館の重要性を強調している点で後者の理論との中間に位置する。即ち、諸機関の連携を主張するなかで、とくに「住民の直接の生活に関わる地域社会に本格的に結びつき」自主活動の援助を行うところに公民館の独自性と意義を見出しているのである。ただし、その“援助”に関しては具体的提案がなく、むしろ「生涯教育体系」の示す方向（枠組）で整理されている。

そこで次に、「社会教育」の本質を、住民の自主学習活動、自己教育活動の組織化と見、職員（労働者）をその過程での援助者と見ている一連の職員論をとりあげよう。

4. 生活課題、地域課題に基づく学習の組織化と社会教育職員

ここで先ずとりあげたいのは島田氏である。氏はすでに'75年の「社会教育労働論」において、「社会教育労働」を「学習意欲を組織し、教育学習活動をとおり、自己の成長・発達可能性に確信をいだかせ、自から自覚的な自己形成の主体になろうとする意志を組織する教育的いとなみである」⁽⁴³⁾と規定し、その専門性を①労働の対象すなわち教育の内容についての専門性であり、②教育・学習活動にかかわる外的条件整備であり、③学習者の学習意欲を高めつつ、その意にそくした学習内容の選択と教授＝学習過程への導入ないし相互討論、相互学習への参加をはかり、その学習が発展するよう援助することにあるとする。その場合、社会教育職員像を、「地域の『民衆大学』としての実質をそなえた独立した社会教育施設」⁽⁴⁴⁾を創造する「労働者集団」としてとらえ、その中心的労働の担い手を公民館主事とする。その場合、公民館主事には、「教育学習活動」の組織化と援助、「原案提起」者、学習の展開過程における観察者と助言、カリキュラム編成と教授活動の科学化を保障することまで求められる。

以上の主張は'80年代に入ってからの職員論でもほぼ一貫しているが、'79年の宮坂氏による批判をうけて、いくらかその強調点を異にしている。すなわち、'82年の「社会教育職員論研究の課題」では社会教育労働を、「社会教育の本質に根ざし、学習者が学習活動を通して教育主体に成長転化していく方向で

組織され、機能していく必要⁽¹⁵⁾があるものとしたうえで、その内容を先ず①学習活動のための条件整備とし、つぎに②学習活動の展開に関わる援助、③自立的な自己教育活動の創造への援助をあげている。プライバシー侵害との批判に対しては、住民が学習主体から教育主体に成長すること、すなわち「住民の資質の向上こそが地域や自治体の発展の基礎」⁽¹⁶⁾であるとして社会教育労働の公共性を強調する。また'80年「社会教育職員に問われているもの」では、あくまで社会教育職員には、学習主体が教育主体に育つ「自己教育の主体形成」への援助という大きな制約性のあることが指摘され、「住民の共同の力でみんなが高めあう協力を先行させ…」「住民の共同の力で、地域にどのような教育文化活動があるべきかをたしかめあい…」⁽¹⁷⁾「公的機関に要求するにふさわしいものだけつきだしてもらい…」⁽¹⁸⁾という表現がとられ、社会教育職員の関わり方を限定的にとらえている。

より実践的な立場から、具体的な住民の学習活動の展開にそくして社会教育職員論を提起しているのは、松下拓氏の「公民館の可能性を切り開く主事の役割」('82)である。そこでは、公民館の役割として①現実生活に結びついた課題にとり組む学習活動の自由な展開の場を設定すること、②課題解決への取り組みが、自らの活動として深まるような流れが作られていく過程での専門的助力をすることにあるとする。しかし、これら学習課題を地域全体に関わる問題としてとらえ、学習を構造化する必要がある、そのためには、その課題を共有する諸組織、諸機関が連けいすることを提起する。島田氏が社会教育施設を創造する「労働者集団」を主張するのと同じく、「公民館事業…の企画や構想を共同でねりあげ」⁽¹⁹⁾ていく諸組織の連けいを主張するのである。

荒井邦昭氏の「社会教育職員の機能と役割」⁽²⁰⁾('82)も、同じく住民の自主的学習活動の援助者として職員を位置づけており、教師、福祉関係労働者、自治体労働者を結合し、役割分担を明確にしたうえで、その結び目の役割を公民館が担うようになることを展望している。

「労働者集団」、ないし「諸機関及び専門との連けい」という主張は、さきの「生涯学習体系」推進の論者からも提起されていることである。しかしこの場合の主張は、あくまで、住民の生活、地域に結びついた学習課題を組織化していく過程にそくして組織化されてくる連けいであり、先に述べた「連けい」とは内実を異にしている。

また、「生涯学習体系」推進の立場に立つ職員論と、言葉の上では同じ表現をもつ職員規定に「コミュニティーワーカー」という規定がある。この規定は湯上氏が公民館職員に用いた規定でもあるが、大橋謙策氏は「公民館職員の原点を問う」⁽²¹⁾('84)で、社会教育職員を「コミュニティーワーカー」と規定している。大橋氏の場合、コミュニティーワーカーの機能として、次の5点をあげている。①住民の相談相手、②団体育成、③生活課題、学習課題の明確化、④ケース・ワーカー、⑤1住民としての協同者の機能、である。かつて大橋氏は、職務内容にひきつけた整理を試み4H、6P⁽²²⁾を提起したが、今日求められているのはむしろ、住民と職員との関係をつくりあげることであり、その視点から多様な形で存在する教育文化産業やコミュニティ施設とは明確に性格の異なる「コミュニティーワーカー」としての役割を提起しているのである。すなわち大橋氏の場合、公民館の役割は、地域の生の問題を素材とし、それ

を分析検討し、一般化、普遍化させ、問題の解決方法をさぐる活動への援助をすること、地域住民の生活課題への知的関心、知的理解を深め、拡め、地域生活を向上させる実践的活動を主たる活動とすることにあるとする。その場合、生活課題、地域課題は多様で複合的で、しかも連鎖的である。家族内の問題に関してはファミリーケースワーク的な視点が、地域社会の課題に関してはコミュニティーケースワーク的な視点が必要であり、公民館職員は「総体としての生活、生活としての全体にかかわりつつ活動を展開」⁽²³⁾することが求められる。そこでは単なる援助者にとどまらず、職員もまた同じ地域に生活する1住民としての協同者の機能の側面をも持つことになる。

ここに提起されたコミュニティーワーカーは、明らかにさきの湯上氏の規定したコミュニティーワーカーとその内実を異にするにとどまらず、自主的学習の組織化を軸とする同じ立場の論者ともいく分異った主張である。松下・島田氏の場合、自己教育活動による個々の主体形成に力点があり、その過程で側面から援助者として関わるのが社会教育職員であり、学習者と一線を画したところに社会教育職員の専門性を追求していく。それに対し大橋氏は、学習課題、生活課題を地域課題と統一的にとらえ、課題解決のために自らも1住民（協同者）として関わっていく側面をもつものとして職員の役割を主張することになる。コミュニティーワーカーにはそのような主張がこめられている。

以上のように、大橋氏は、生活全体をトータルにとらえ学習課題、学習組織化の基盤をより具体的に把握することによって、学習主体と社会教育労働者の関連を新たな視点でとらえている。しかしここでは、住民自身の自己形成やそれに関わる社会教育労働の内容に関しては、必ずしも明確にされてはいない。現状の社会教育の動向に新たな方向性を与えるためには、明らかに、住民にとっての社会教育の意義と関わらせて社会教育労働の内実そのものを明らかにしていくことが必要である。そこで次に、同じく住民の自己教育・学習活動に基本をおきつつ、その学習の展開過程を軸に社会教育労働を検討し、専門性の位置づけを試みる社会教育労働論について見ていきたい。

5. 社会教育労働の形成過程と社会教育職員の専門性

社会教育における学習主体・教育主体をどうとらえるかによって、社会教育労働の内実および社会教育専門職員の位置づけも異ってくる。ここでは、①住民（学習主体）の自己教育活動の組織化の発展に必要な条件として教育労働をとらえ、その担い手としての教育主体を考える島田修一氏、②学習主体と教育主体が、教える、教えられるという関係を脱却し、相互主体的関係をもって学習を展開していくところに社会教育の理想的形態を見る宮坂広作氏、三輪建二氏、③分業化の視点から社会教育労働を形成過程としてとらえる山田定市氏の諸論を中心に検討してみよう。

島田氏の職員論に関しては前節でも述べたので、ここでは簡単にふれるが、氏の場合、自己教育活動の組織・発展に必要な条件として教育労働を見ており、学習活動における教育労働の独自性を明確に位置づけた社会教育労働論を提起する。そこでは学習課題の解明、学習要求の把握を前提とし、「住民の学

習要求が学習課題の主体的把握に向って発展するよう援助する」⁽²⁴⁾ことが労働内容の重要な柱として位置づけられており、島田氏の場合、'82年前掲論文で、とくに学習過程にそくしてその労働内容が明らかにされるべきであると強調するが、その分析が充分なされないままに社会教育職員を「専門的教育労働者」として学習者に対置する形で明確に位置づけ、その専門性とりわけ労働者集団の中心的担い手である公民館主事の専門性を追求するのである。

それに対し、宮坂氏は、79年の「社会教育専門職化論の批判的再検討」にも見られるように、現段階で求められている社教職員の専門性の中核は先ず、「学習内容に対する」高度な「専門的知見」⁽²⁵⁾であるとする。それ故現在求められているのは、職員の数ではなく、質であってできれば大学院修士課程を終えたうえで「社会教育に関するディプロマコースを1年位集中的にやるといった高度な養成制度」が必要であるとする。しかし社会教育の理想としては、「住民市民が自ら学習・文化活動を企画運営していく状態」を考へており、「自ら学習し、創造主体にまで自己を形成していく市民が多数になったとき」「社会教育専門職員の役割は、広汎な市民によって分散的、交替的に担われ、もはや職業としては特定しえなくなるであろう」⁽²⁶⁾というのである。すなわち、学習内容の展開に必要なのは各専門分野の専門家であり社会教育専門職は不要ということになる。さらに宮坂氏は、'85年『共生の社会教育』論において、支持し得る社会教育的価値は「近代市民社会の体制原理、すなわち産業主義の生産中心主義、経済的利益優先の物質主義、競争と便益に馴らされた生活スタイルの超克をめざす方向において自然との共生、弱者との共存、真のゆたかさをめざす生活の質の探求などの生活原理の主体化」⁽²⁷⁾にあるとし、「共生の社会教育論」を打ち出すが、そこで担い手として期待されるのは、従来、実態としても何ら重要な役割を果たし得てこなかった社会教育職員ではなく、むしろ、市民運動にとり組み、その担い手となっている人々ということになる。すなわちここでの学習活動は、「教える者と教わる者という固定的教育関係から脱却し」「相互主体的共感と交信が可能になるような集団の中での他者を媒介にした自己形成」⁽²⁸⁾を目ざすものである。

同じく、住民自身の知的能力の形成とともに、現在一般的である社会教育職員像の否定に向かう理論を展開しているのが三輪建二氏の「住民の行政参加と行政職員の専門能力の形成」('84)である。さし当っては一般行政を担う自治体労働者に関して述べるのであるが、社会教育職員を考える場合にもある程度の共通問題を含むとし、中野区のPTA運動の分析を通して新たな専門性を提起する。現在は、住民と行政職員の知的格差が縮小しており、そこでは行政職員に求められてきた「知的」専門能力が問いかえされている。すなわち、現在では、住民と行政職員との関係は、タテ型からヨコ型へと変型させつつあり、そこで新たに要請されてきている専門能力は、むしろ、住民の利害対立を「調整」⁽²⁹⁾する能力であるとする。「調整」とは、一つは、対立を解決する「場」の確保(手続的要件)であり、もう一つは総合的な観点から、住民の利害の諸価値を比較検討していくこと(価値的要件)により機能するとする。この能力は、職務遂行(住民との相互関係)の過程で「形成」されてくるものであるとする。

以上、島田氏の職員論においては、学習過程分析の必要性を主張しつつ、社会教育専門職員確立の方

向に展開していくのに対し、三輪氏の場合は、専門性の内実が住民の利害対立の調整能力へと限定されていき、宮坂氏の場合は学習内容にかかわる専門的知見、あるいは相互主体的関係の強調から社会教育専門職員否定論として展開することになる。しかし両者の理論にはそれぞれまだ検討すべき課題が残されていると思う。島田氏の場合、学習過程の分析を重視し、あるいは「学習主体が教育主体へ転化する」という表現がとられているものの、学習者と教育労働者とが対置される形で位置づけられ、学習主体と教育主体（教育労働者）をつなぐ論理が必ずしも明確にされていない。それ故島田氏の場合、「学習」を組織化していく過程で社会教育労働の一端を担う学習者自身（リーダー的存在）をはじめ、広い範囲に求められる担い手が明確に位置づけられず、その担い手が社会教育専門職員や、せいぜい、その他行政、福祉などの範囲にとどまっている。また、学習過程の分析そのものを語る場合も、学習課題、学習主体の分析を基礎としてなされる必要があり、その場合、当然階級・階層的視点が不可欠となる。しかし島田氏の場合、その点を明確に打ち出していないため、社教職員自身の二面性（外的矛盾、内的矛盾）を指摘する従来の職員論を克服し得ていない。すなわち、住民自身の内部の矛盾が学習課題や学習の組織化過程、さらには、それを支える社会教育労働の内容をどう規定しているかという側面を明らかにし得ない職員論となっている。

一方、宮坂・三輪氏の場合、学習過程における学習者自身の担う役割をより重視する。すなわち、教育主体、学習主体の“相互主体関係”に力点がおかれている。これは、'50～'60年代、社会教育民主化の意義を担って展開した“相互教育論”（「共同学習」）が、リーダーや指導者、専門家を位置づけえなかったための挫折であったことをのりこえ、しかも、社会教育専門職員の二面的性格、とりわけ支配機構の末端としての機能の危険性、ないしは、教育労働者の学習者に対するイデオロギーや価値観の一方的なおしつけの問題性を克服する視点から出された理論であろう。しかし一つにはそれが直接、社教専門職員不要論に到達するところに疑問が残る。社会教育が、住民による学習活動の自主的組織化を本質とし、学習内容に関わる専門的知見が重要な柱にあるとしても、その活動を援助し、支えていく教育活動が全く不要となる事態は考えられない。すなわち、学習内容に関わる各専門分野の専門家が、直接学習活動を支えるとしても、諸課題を、生活と地域全体を視野に入れた総合的な視点でとらえ、学習として組織化していく過程での働きかけが不要となることはないであろう。これに関しては三輪氏も、行政職員の新たな能力を「調整」能力に限定してとらえるのであるが、その能力自体は、相互関係を通してはじめて「形成」されていくのであり、はじめから存在するものではないと述べる。同様に、住民自身が現在社教専門職員が担っている機能を引き受ける力も、「形成」される必要があるのであり、「相互主体的な共感と交信が可能になるような集団の中での他者を媒介にした自己形成」の重視が、直接社会教育専門労働を否定することにはつながらないであろう。教育労働そのものは、生産力の発展とともに分業化がすすむ歴史的過程の中で形成され、さらに社会教育専門労働も自立化してきたものであり、それが実態と合わなくなったとしても、否定ではなく、新たな機能を担うものとして再構築が追求されるべきであろう。

また宮坂氏は一方で、当面、高度な専門性をそなえた社会教育職員の必要を説くが、学習内容に関わる専門性を強調するあまり、学習者が生活や生産に直接関わる要求や諸課題が、学習として組織化されてくるその最も基礎的な部分での社会教育の意義が軽視されることになる。すなわち、社会教育専門職に関して、その質的向上を強調する一方、「部落公民館にまで職員を配置する必要はなく…中央公民館あるいはさらに広域の範囲にわたる社会教育機関」⁽³⁰⁾に配置すればよいということになる。このことは、“生産、生活を基礎とした学習課題、学習主体把握”という視点の後退をも意味するものであり、学習活動における学習主体、教育主体の「相互主体的」関係も、意識のレベルのみでの展開となりかねない。

以上の問題点、すなわち、従来の制度論的職員論および未来像としての専門職員不要論を克服し、社会教育労働の意義と社会教育専門職員の位置づけを明確にしていく試みとして、山田定市氏は、住民諸階層の学習要求、学習課題を基礎とした「社会教育労働、労働者論の基本視角」を提起する。すなわち、「住民諸階層の労働・生活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」⁽³¹⁾ことが重要であり、「社会教育労働の歴史的形成過程を、学習主体の学習過程との関連において解明」することによって「社会教育労働の内実と構造、社会教育労働者および社会教育関連労働者の存在形態と役割を明かに」することが必要であると指摘する。その場合、学習過程分析の基盤として学習主体、学習課題分析が前提とならねばならないが、そのための新たな分析視点として、社会化・貧困化の視点と同時に階級・階層的視点を提起する。社会教育労働・労働者そのものについては分業論的視点から形成過程としてとらえることによって、社会教育の担い手は重層構造としてとらえられるはずであるとする。学習者と社会教育職員が対置した形でとらえられる島田氏の理論、相互主体関係ないし学習内容にかかわる専門性の強調により、社会教育職員否定論にいたる宮坂氏の理論とも異なり、分業論的視点から社会教育労働形成の必然性と意義をとらえ、社会教育労働・労働者論の全体構造の中で社会教育職員を位置づけようとする視点がうち出されているといえる。

6. ま と め

以上、'80年代に入ってから職員論に限定して整理を試みた。教育政策、さらに経済政策や地域政策の一環として位置づけられてきた「生涯教育（学習）体系」は、社会教育を補強する主張から「生涯学習体系」の中へ吸収する主張へと展開してきている。社会教育への要求の多様化、高度化を背景とした政策における社会教育自体のこうした位置づけの変化は、社会教育職員の性格ばかりではなく、存在そのものをも問いかえさざるを得ない状況を生んでいる。

一方では、この生涯学習体系をいかに推進するかという立場から、社会教育職員に求められる職務内容や専門性を、生涯学習体系でかかせる課題にそくして検討する職員論がある。他方「生涯学習体系」批判の立場から住民の生活や地域に根ざした学習要求や学習課題を学習として組織化していくところに社会教育の本質があるとし、住民自身の自主的学習の組織化を側面から援助するところに専門職員の意

義を認める職員論がある。小論では以上二つのグループにわけて検討した。前者は主に科学技術の進展、高度情報化社会への対応として高まった学習要求、学習課題に対応する形で学習機会の設定を試み、それに応じて求められる社会教育職員の職務内容と専門性を具体的に追求する。しかし反面それは、技術的方法論に傾斜したもので、学習主体の自主的学習の組織化の援助という視点が後退しているため、社会教育の本質に関わる問題を含んでいる。それ故、諸施設、諸機関の連けいや、関連専門分野の専門家による協力の必要性など、後者のグループと同じことを主張しながら、実態としては、社会教育実践において果す役割が異なり、財政逼迫を理由とする合理化政策、支配層の意図する地域政策にとりこまれる危険性をもつ。

後者の住民自身の自己教育活動を軸としてとらえる職員論は、「生涯学習体系」の先だりの学習課題の設定を批判し、あくまで住民の主体的学習の組織化を援助する者として位置づける。職務内容あるいは学習方法に関しては、前者ほど具体的な提起はないが、関連分野の諸施設、諸機関の連けい、専門家の位置づけなどは、あくまで学習者の学習の展開、そこでの学習内容を軸にとらえられており、社会教育の基本がおさえられている。しかし、後者の中にも強いていえば個別の学習課題、学習要求の組織化に力点のある理論と、学習課題を生産・生活に関わる地域の課題としてとらえ、それを解決していく運動の学習的側面を重視する理論とがある。前者の場合、あくまで個別の学習者に対し、援助者としての職員がおり、学習者に働きかける職員の専門性が追求されていくし、後者の場合、職員は自らも地域の住民として課題解決を求める運動や学習の担い手としても位置づいている。

いずれにしてもそこでは社会教育が住民自身にとって、即ち、住民の生産・生活に関わってどのような意義を持ち得るかが問われる必要がある。そのためには、社会教育の内実、それと関わって社会教育労働の内実そのものを明らかにしていく必要がある。そこで最後に、社会教育労働を、学習の展開過程を軸として、その専門性の内実と専門職員の位置づけの明確化を試みる理論について検討を試みた。学習の展開過程における学習主体と教育主体を明確に区別してとらえる島田氏の理論は、制度的に位置づけられた専門職員の専門性を追求し、関連諸機関との連けいを主張する。他方本来、社会教育において学習の展開に必要とされてくるのは、学習内容に関わる科学的認識すなわち、各分野の専門家であるとする宮坂氏は、将来的には社会教育専門職員が不要となることを理想として描く。しかし、分業論的視点からみて、歴史的展開とともに自立化し、形成されてきた社会教育労働がその存在意義を失うことはないとする山田氏は、一方では制度論的枠組みをのりこえた社会教育労働のとらえ直しと、社会教育専門職員不要論を克服するために学習主体の学習過程との関連において社会教育労働を解明しようとする。しかもその前提としての学習主体、学習課題の分析に関しては、基礎構造としての生産・生活に関わる社会化、貧困化の視点を提起する。単に認識のレベルでの相互主体的関係から学習主体・学習過程の展開を問題にすることには限界があり、それらをより根源的に規定している生産・生活の諸条件とのからみあいを含め社会教育労働の内実を明らかにしていくためには、山田氏の提起は積極的な意味を持っている。しかしそれはまさに「基本視角」の域にとどまっており社会教育労働の内実を実証的に明

らかにしていく必要がある。そのためには、すなわち、生産・生活に直接関わる学習からより広い科学的学習への展開、そこにおける学習者自身の主体的力量の形成過程に、教育的働きかけがどう関わるか、を明らかにするための具体的学習過程分析に際しては、学習内容、方法、あるいは認識の発達過程に関わるなお厳密な分析枠が必要となるであろう。

註

- (1) 湯上二郎「専門職化への手順をどうして整えることができるか」(『社会教育』'83.4 全日本社会教育連合会所収) p. 14
- (2) 同 上 p. 13
- (3) 同 上 p. 16
- (4) 同 上 p. 15 なお湯上氏は「社会教育施設職員の職務—社会教育方法論への新しい構図—」(『社会教育』84.12)において、社会教育方法論への新しい構図を提起することにより、施設職員の専門性を模索する。即ち、社会教育方法論とは「関係の制御—過程の制御—環境の制御」という教育的制御技術の体系化であり、社会教育施設職員は、この最後の環境の制御に最も焦点をおいて議論すべきとする。
- (5) 同 上 p. 12
- (6) 佐々木隆介「生涯学習時代における社会教育職員の役割—社会教育主事を中心として—」(『社会教育』'84.12, 所収) p. 20
- (7) 例えば佐藤守「地方行政改革と社会教育主事」(『社会教育』'84.12, 所収)
- (8) 新堀通也「社会教育指導者の養成と研修」(『社会教育』'86.3, 所収) p. 8
- (9) 塩津有彦「国立社会教育研究における養成、現職研修をめぐって」(『社会教育』'86.3, 所収) p. 11
- (10) 同 上 p. 15
- (11) 同 上 p. 14
- (12) 同 上 p. 14
- (13) 島田修一「社会教育労働論」(『日本の教育』9, 新日本出版, 1975, 所収) p. 210
- (14) 同 上 p. 205
- (15) 島田修一「社会教育職員論研究の課題」(社会教育推進全国協議会『社会教育職員像の民主的創造』'82.8, 所収) p. 7
- (16) 同 上 p. 10
- (17) 島田修一「社会教育職員に問われているもの」(『月刊社会教育』国土社'80.2, 所収)
- (18) 同 上
- (19) 松下拓「公民館の可能性をきり開く主事の役割」(前掲社全協『社会教育職員像の民主的創造』所収) p. 56

- (20) 荒井邦昭「社会教育職員の機能と役割」(『社会教育概論』青木書店, '82 所収)
- (21) 大橋謙策「公民館職員の原点を問う」(『月刊社会教育』国土社, '84.6, 所収)
- (22) 社会教育職員, 社会福祉協議会職員に求められる素質と力量として, 4 H, すなわち Heart(情熱) Head(冷えた洞察力), Hand(技術), Health(健康)と6P, Plan(全体の構想を立てる力), Program(実施に移す計画力), Promot(計画の実施), Produce(実施事業の演出), Play(自らも活動), Propaganda(拡大)をあげていた。
- (23) 島田前掲論文('82) p. 3
- (24) 同 上 p. 8
- (25) 宮坂広作「社会教育職員専門職化論の批判的再検討」(『東京大学, 教育学部紀要, 第19巻, 1979) p. 95
- (26) 同 上 p. 98
- (27) 宮坂広作「『共生の社会教育』論」(東大教育学部社会教育学研究室『社会教育学・図書館学研究』第10号, '85, 所収) p. 5
- (28) 同 上 p. 10
- (29) 三輪建二「住民の行政参加と行政職員の専門能力の形成」(東大教育学部社会教育研究室『社会教育学・図書館学研究』第8号, '84, 所収) p. 77
- (30) 宮坂広作「社会教育職員専門職化論の批判的再検討」 p. 96
- (31) 山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角」(北大教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第5号, '84 所収) p. 43