



Title	「社会教育労働を担う若者」研究に向けて
Author(s)	若原, 幸範; Wakahara, Yukinori; 松本, 大 他
Citation	社会教育研究, 30, 71-84
Issue Date	2012-03-31
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/49202">https://hdl.handle.net/2115/49202</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	Wakahara.pdf



## 「社会教育労働を担う若者」研究に向けて

若原幸範\*1・松本大\*2・小野瀬剛志\*3  
斉藤雅洋\*4・早尻正宏\*5

### 目次

はじめに	71
1. 「社会教育労働を担う若者」研究の理論的枠組み	72
(1) 社会教育労働・労働者の形成と展開構造	72
①教育労働の形成および重層的展開と社会的編成	72
②地域における社会教育労働・労働者の重層的構造	73
(2) 社会教育労働の内実	74
(3) 小括	75
2. 社会教育労働者としての「若者」とは	75
(1) 調査の方法と視点	76
(2) 社会教育労働で「若者であること」の意味	78
(3) 若年社会教育労働者の力量形成の構造	80
おわりに	83

### はじめに

周知のとおり、近年のグローバルかつローカルな社会・経済の新自由主義的再編のなかで、若者の労働・生活をめぐる環境は大きく変化している。それは一方で「非正規雇用」「ワーキングプア」の増大が示すように若者の労働・生活の不安定化・貧困化をもたらし、他方では（多くの場合は不安定化・貧困化の裏返しだが）就労形態・生活様式の多様化をもたらしている。それは社会教育の現場でも同様であり、非常勤・嘱託職員等の増大により新たに参入する若者の労働が不安定化していると同時に、こうした就労形態の多様化によって社会教育に関心をもつ若者の参入機会を拡大してもいる。

こうしたなかで、あらためて地域の社会教育労働を担う若者の実態を把握し、その力量形成・主体形成の過程を明らかにすることが実践的にも理論的にも求められている。本稿では、こうした研究を

\*1 博士後期課程3年/稚内北星学園大学講師

\*2 東北福祉大学助教

\*3 仙台医療福祉専門学校講師

\*4 東北大学大学院教育学研究科博士後期課程3年

\*5 山形大学農学部助教

進めるにあたり、その基本的な枠組み・方法を検討していきたい。

以下、第1節では、まず上記の問題意識に即し、山田定市の議論に依拠しながら社会教育労働・労働者の形成と展開構造を把握するための基本的な枠組みを検討する。次に、山田の議論を引き継いで「協働の社会教育」論を展開している宮崎隆志の議論に依拠しながら、社会教育労働および社会教育労働者の力量の内実を把握するための基本的な視角を検討する。第2節では、具体的な事例の調査・分析をとおして、社会教育労働を担う「若者」に固有の論点を検討する。ここでは第1に若年社会教育労働者の「若者であること」という意味が構成される構造を検討し、第2に若年社会教育労働者の学習活動を具体的に分析する。

なお、本稿は2010年度より「日本社会教育学会若手会員の萌芽的研究」の支援を受けた研究グループによる共同研究の成果である。具体的には2010年9月に開催された日本社会教育学会研究大会のラウンドテーブル「地域社会教育労働者としての若者」での報告および議論の成果をまとめた。また本稿の作成は、序論・第1節・結びを若原・早尻、第2節を松本・小野瀬・斉藤が主に担当した。

## 1. 「社会教育労働を担う若者」研究の理論的枠組み

### (1) 社会教育労働・労働者の形成と展開構造

#### ① 教育労働の形成および重層的展開と社会的編成

山田定市は、地域における社会教育労働の形成・展開を把握するに際して「学習主体としての住民諸階層の学習要求」を出発点とし、このような地域住民の学習要求の高まりと組織化の条件を「貧困化」と「労働の社会化」に求める（山田定市1984）。

山田のいう貧困化とは、「当該社会の生産力水準に基づく可能的な生活水準と現実との生活諸条件とのギャップ」を意味している。また、この意味での貧困化は階層的・地域的に累積され、住民諸階層の格差・分解や地域的不均等を伴って現象するものと理解されている。こうした貧困化理解に基づいて教育・学習における貧困化が把握され、地域住民の学習要求が形成される論理が明らかにされる。すなわち、実現可能な教育・学習の水準・内容と、現実の教育・学習の水準・内容とのギャップに規定されて地域住民の学習要求が形成されるという。その意味で、住民の学習要求の形成・高まりは貧困化の内実の一環をなすのであり、このような貧困化の過程に即して学習主体形成の諸条件が形成されると考えられる。また、貧困化が階層的・地域的に累積される点をふまえれば、地域住民の学習要求および学習主体としての地域住民については、単に「学習要求一般」「地域住民一般」として捉えるのではなく、住民諸階層間の矛盾・対立をふまえて構造的に把握し、地域問題の一環として分析することが必要とされる。

教育労働（社会教育労働を含む）は以上のような地域住民の貧困化＝学習要求の形成・高まりの過程に即して形成されるといえる。したがって、教育労働を根源的に発生・存立させているのは地域住

民（その労働・生活過程）である。山田によれば、このような教育労働は、住民諸階層の労働・生活を基礎として、その労働・生活の社会化・社会的分業の展開過程で重層化していく。具体的には、地域住民の個別労働（生産・生活過程に含まれる教育労働）を基点に、やがて部分的な共同労働（教育関連労働）が形成され、さらにそこから専門労働として自立化し、社会的分業に組み込まれる、という過程である。したがって、教育労働の担い手（主体）の展開過程は地域住民（アマチュア）→教育関連労働者（セミプロ）→教育労働者（プロ）という歴史的過程として把握できる（山田 1996）。それは単に歴史的過程としてだけでなく、同時に地域住民（アマチュア）→教育関連労働者（セミプロ）→教育労働者（プロ）という重層的展開が現状の教育労働の地域的展開をなすことを示している。

このように、教育労働は地域住民の労働・生活を基礎とし、その社会化・社会的分業の過程に即して展開していく。この理解は、教育労働の社会的編成の把握にも一貫する（山田 1996）。山田によれば、教育の社会的編成は、一面においては資本の論理およびそれを支える政策の基調に方向づけられて実施されるが、同時に「教育労働は広く国民〔および地域住民—引用者〕諸階層の教育要求、文化的要求（とくに労働者文化、市民文化の創造とかかわって）を基礎として、その実現を担う労働としての性格」をあわせもつ。したがって、教育労働は、その編成にあたって編成主体としての国民・地域住民による民主主義的決定の原理を内包しているといえる。さらに、このような教育労働の主体的編成は「単に教育労働自体にとどまらず、地域社会において産業活動や住民生活に欠かせないさまざまな地域関連労働と深く関連し、そのような地域労働力の配置の一環として教育労働が位置づく」ことになる。ここでいう「地域関連労働」とは、福祉労働、医療労働、健康・保健労働、文化・芸術労働などとされており、総じて何らかの形で地域住民の自立を援助する労働ということが出来る。したがって、教育労働はこのような地域関連労働の一環として位置づけられる。

## ② 地域における社会教育労働・労働者の重層的構造

以上のような教育労働の形成および重層的展開、また社会的編成をふまえ、山田は社会教育労働の展開を次のように把握する。まず、教育労働との関係について、社会教育労働は教育労働の一分岐であり、「社会教育労働の社会的（主として地域的）編成を基本的に規定しているのは、教育労働」であるとする（山田 1986）。したがって、「社会的分業、労働編成の中で教育労働がどのような位置を占め、どのような配分を受けるかということが、基底において社会教育労働の編成を条件づけることになる。」このことは、「社会教育労働は第一義的には社会教育施設に配置された教育労働であり、さらに教育労働としてのより具体的な内実が、社会教育施設の存立を規定する社会的（重層的）関係の中で条件づけられる」ことを意味している。

したがって、先の教育労働の三重構造（地域住民—教育関連労働—教育労働）と同様に、地域における社会教育労働も重層的に把握されることになる。ただし、ここではさらに「労働—施設—担い手」の三重構造も掛け合わされ、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) —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) という重層構造として把握される(山田 1986)。社会教育労働の内実、このような社会教育労働—社会教育施設—社会教育労働者のそれぞれの存立の重層構造のなかで、相互規定的な関連のもとで決定されるのである。

## (2) 社会教育労働の内実

次に社会教育労働の内実、またその担い手となる若者の力量の内実を把握する枠組みを構築するため、山田の研究に連なる宮崎隆志の論考を検討したい。宮崎は住民運動の展開に即して協同性の発展過程と、その過程における学習主体(「自己の形成を自覚的に統制し、学習の価値を自覚した主体」)の形成論理を明らかにした(宮崎 2003)。そして、この学習主体の形成論理を前提に、地域関連労働(「援助実践」)と社会教育労働(「教育実践」)との区別と関連について述べている。宮崎によれば、援助実践とは「援助を要する被援助者の何らかの自立を意図した実践」であり、「自立を当事者自身が自らの問題を個人的・集団的に解決する力量を形成すること」と考え、その限りで「(教養)学習を組織しながら被援助者の新たな意識と能力の形成を目指すことが課題」とされる。しかし、「学習主体を形成するための固有の援助、さらに被援助者が自らを学習主体として自己形成する主体(教育主体)となるための援助は、援助実践においては必要となるものの、方法・内容の面において価値づけられるとは限らない」のであり、「その課題は教育実践として担われるべきものである」としている。したがって、「援助実践は教育実践に連続し、教育実践は援助実践を前提としつつ、両者は教育主体形成という価値を本質的契機とするか否かによって区別される」ことになる。こうして、援助実践を含む他の関連労働とは区別される社会教育労働とは、このような教育実践としての内実を備えた労働ということができる。

この意味での教育実践について、宮崎は「協同の組織化のための教養学習、調査学習への援助を前提としながら、その焦点は衝突[私的所有者としての正当化論と、協同労働に起因する正当化論の衝突—引用者]の場面における学習の援助にある」としている(宮崎 2003)。その際、教育の本質的契機は「協同の実践のなかで発揮されるリーダーシップの側に」存在しており、教育専門職はその契機を我が物にすることが必要であるという。

その上で宮崎は、教育労働の担い手の役割として「学習主体の教育主体への転化をも見通した働きかけを行うこと」を指摘する。学習主体から教育主体への発展は「学習主体形成の条件と過程を対象化し、その形成を媒介した援助機能を意識化すること」、すなわち「自らが学習主体として自立するまでの教育的援助の固有の価値が自覚されること」によって可能となる。こうして、「実践のリーダーシップは学習主体形成を目的とする教育的リーダーシップとなり、そのリーダーは教育主体としての実質を備える」こととなるのであり、「社会教育実践の目的として指摘されてきた自己教育主体の形成」についても、このように理解されるべきであるとされている。

### (3) 小括

以上より、まずは山田定市の研究に学んで「社会教育労働を担う若者」研究を展開するとすれば、第1に、社会教育労働を担う若者をとりまく諸問題は「社会教育専門労働者としての若者」のみに閉じて理解されるものではなく、まずは「労働者・生活者としての若者」（住民諸階層）を出発点として重層的に理解されなければならない。もとより社会教育実践そのものが学習主体としての地域住民の労働・生活過程と切り離して理解することはできないという点を含め、「地域住民としての若者」と「社会教育労働の担い手としての若者」は労働概念を媒介として連続的・重層的構造において把握されなければならない。

第2に、社会教育労働を担う若者の力量形成・主体形成の論理は、社会教育専門労働を前提とする枠組みだけでは捉えきれない。すなわち、社会教育労働そのものを地域における多様な学習・教育活動（住民諸階層の学習・教育活動、地域関連労働）の重層的な関連構造のなかで把握し、そのなかで「社会教育労働を担う若者」の力量形成・主体形成の論理を明らかにすることが必要である。

その上で、山田の提起する社会教育労働・労働者の重層構造の各層を区別する枠組み、また「社会教育労働を担う若者」の力量の内実を捉える枠組みとして、宮崎隆志の研究に学ぶ必要がある。第1に、重層構造の各層、とくに社会教育関連・地域関連労働者と社会教育専門労働を質的に分けるのは「援助実践」と「教育実践」の区別である。第2に、各層に通底する「社会教育労働」および「担い手の力量」の内実、地域住民の協同実践におけるリーダーシップに組み込まれた学習主体形成、および教育主体形成への援助機能をつかみ取り、我が物とする実践・力量である。

以上のように、私たちの「社会教育労働を担う若者」研究においては、その基本的な枠組みとして山田・宮崎の論考を援用することとしたい。しかし、両者の研究は「若者」に焦点を当てたものではない。したがって、この枠組みをもって研究を進めるにしても、「若者」固有の問題を捉える視点を組み込む必要がある。節を改めてこの点を検討しよう。

## 2. 社会教育労働者としての「若者」とは

ここまでの議論が教えてくれることは、「社会教育労働を担う若者」を、地域の多様な学習・教育活動や労働のなかで重層的に把握する必要があるということである。「社会教育労働を担う若者」とは、そのような地域の重層的な実践コミュニティのなかで働き生活する者として位置づけられる。

しかしながら、山田・宮崎の研究は若者それ自体に焦点をあてたものではない。それどころか、これまでのところ、社会教育研究において「社会教育労働を担う若者」に焦点化した研究の十分な蓄積はみられない。社会教育研究において「社会教育労働」と「若者」とに関連する研究については大まかに次の特徴を見出せる。第一に、社会教育労働の非正規化が進行するなかで、社会教育労働をめぐる雇用問題が取り上げられてきた。しかしここではあくまで雇用や労働環境が主題であり、「若者であ

るがゆえの」労働の独自性が強調されることはほとんどなかったようにみえる。第二に、社会教育の実践や研究が対象としてきたのは、「被支援者」としての若者が中心である。こうした現場では実に多くの若者が賃労働を担っているにもかかわらず、そのように社会教育で生計を立てる若年労働者それ自体が分析の対象とされることは多くない。とうぜん、「若者」という概念は歴史的な概念であり、何を可視化するのかというのは社会的に構築される問題ではあろうが、いずれにせよ、社会教育研究において「若年労働者」が研究の主題とされてきた歴史は浅く、研究は不足しているといっていよう。

ただし私たちの研究は、単に社会教育研究のニッチを埋めることを目的としているわけでもない。いま「社会教育労働を担う若者」に焦点をあてることには次のような意味がある。第一に、若年労働者の貧困や「生きづらさ」の克服が社会的な課題となっており、彼ら若者のディーセントな労働をいかに獲得するのかということが問われている。社会教育労働とは、若年労働者をめぐりこのように一般的に指摘される状況と比較して、いかなる質をもつ労働なのかを問う必要がある。第二に、指定管理者制度や雇用流動化にともない、現実には若者が社会教育労働に参入する通路が増えている。しかしこのことは、身分が保障されない高リスクの社会教育労働者の増加も意味している。社会教育労働をめざす／担う若者とは、社会教育における雇用可能性と労働の不安定性とが同時に増大している矛盾した状況におかれている。こうした現象が若者それ自身や社会教育それ自体にどのような意味をもつのかをとらえることは重要な課題といえる。第三に、若者が社会教育をいかに担うのかということは、社会教育実践の再生産と持続可能性を問うものである。たとえば、ベテランの知やわざをいかに継承するのか、地域で培われるネットワークや教育力はいかに持続していくのか、などといったことは実践上の大きな課題である。

そもそも「社会教育労働を担う若者」とは、社会教育労働の重層的な編成のなかで「弱い立場」であると予想される。たとえば彼らが働く地域社会は若者を中心に構造化されているわけではない。地域に存在する権力的な関係にも直面することになる。また、講座の学習者の多くも、彼らよりかなり年の離れた高齢世代である。さらに、職員集団のなかでも若者は少数である。こうした弱い立場にもかかわらず、「社会教育労働を担う若者」は人びとのエンパワメントをめざす学びを支援しなければならない。しかし、それはいかに可能なのか。「社会教育労働を担う若者」が「若者」とであるという理由で困難を抱えているのであれば、それは社会教育それ自体、もっといえば地域に豊かなデモクラシーを持続的に創造していくうえでの困難を意味するのではないのか。私たちは、同じ若者として、若年社会教育労働者の問題から社会教育それ自体を問うてみたいと考えている。

### (1) 調査の方法と視点

周知のとおり、文部科学省の「社会教育調査」では職員の年齢を調査項目としていない。そういう面では、「社会教育労働を担う若者」を量的に把握することは重要な研究課題となるが、本稿では

質的に探究することに調査方法を限定した。それは、不安やリスクの感覚など若者の主観的な意味に寄り添うことではじめて現代の若者の生きる内実を問うことができるからである。たとえばベックやギデンズに示されているように、後期近代において個人は自己再帰的に自己や他者、社会にたいする意味を生成し、解釈する（ベックほか 1997）。いまや自己を省察し絶え間なく自らのもつ意味やアイデンティティを構築し続けることが個人の人生に必然的に組み込まれている。この意味でいうならば、まずは個人が再帰的に形成する主観的な意味の構成を展望することが「社会教育労働を担う若者」の労働のありようをつかむために有効であろう。それゆえに本稿では、若年社会教育労働者へのインタビュー調査をとおして、「社会教育労働を担う若者」の構造を明らかにする。

ただし、「社会教育労働を担う若者」の主観的な意味とは、個人が内的・心的に構成するものではない。そもそも労働とは労働主体が労働対象に働きかける相互作用なのであり、さらに山田定市の議論も付加すれば、社会教育労働とは地域における重層的な相互作用の総体としてとらえられる。「社会教育労働を担う若者」の主観的な意味とは、こうした地域における重層的な相互作用のなかで構成されるといってよい。

成人教育研究にとって重要な視点は、このような意味の構成を、労働における労働者のアイデンティティ形成と学習の過程としてとらえる視点である。この観点にたてば、社会教育労働をとおして若者が社会教育労働者としてのアイデンティティを形成していく過程と構造をとらえることが問われる。こうした観点は、90年代以降のワークプレイスラーニング（workplace learning）や構成主義的な学習論の動向に連なる。ここでワークプレイスラーニングとは、「介入」「獲得」から「構築物」へというパラダイム転換のなかでとらえられる。レイヴからすれば、こうした「学習」とは、行為者とその行為の社会的文脈との弁証法的関係のなかで構成されるのであり（レイヴ 1995）、これは「社会教育労働を担う若者」をめぐる地域に重層的に存在する実践コミュニティがいかに構造化されているのかという問題でもある。

以下では、若者が社会教育労働をめぐるどのような意味をかかえているのか、またそれはどのような構造のなかでいかに構成されているのかを、労働のなかの「学習」とアイデンティティ形成の過程としてとらえ明らかにしていく。これらを追究することによって、今後の「社会教育労働を担う若者」に関する研究の課題を浮き彫りにしていくことが最終的な課題である。具体的には次の2つに焦点をあてる。1つは、社会教育労働者として「若者であるということ」はいかなる意味をもつのかということである。これは「社会教育労働を担う若者」としてのアイデンティティを問うことでもある。もう1つは、若年社会教育労働者がそのようなアイデンティティを形成する「学習」の過程である。このように若年労働者の主観的な意味を問い、さらにその学習の過程を追究することは、これまでの社会教育労働研究では十分に明らかにされてこなかった点でもあるといえる。

調査対象は、東北地方で働く2人の若年社会教育労働者とした。1人は公立博物館の学芸員Aさんである。Aさんは学芸員として専門職採用された常勤の公務員である。もう1人はエコミュージアム

の運営を委託された法人職員であるBさん。こちらも常勤職員である。どちらも31歳、独身の女性である。2人とも博物館系の社会教育労働者である。つまり今回の調査は公民館職員や図書館職員を対象としておらず、それゆえの限界はある。しかしながら、第一に、とくに公民館と比較した場合、博物館は学芸員を専門職として採用している関係上、若年労働者の数が多いようにみえた。この点は今後の調査を展望した場合に有意義に思えた。第二に、学芸員の方が明示的な知識が体系化されており、初年度の調査として「学習」や「力量形成」を把握しやすいように思えた。調査は2010年8月にそれぞれ1回ずつどちらも約2時間にわたり実施した。

## (2) 社会教育労働で 「若者であること」の意味

AさんとBさんの語りからは「若者であること」が社会教育労働のいくつかの側面において特有の意味作用をはたしていることがわかる。

第一に、「若い」ということは単独で意味づけられているというよりも、ジェンダーなどの他の要因と複合的に構成されていることを指摘できる。

※：「若い」ということで苦勞しているということはありませんか。

A：しなきゃいけないのかもしれませんが、特に今のところ感じてないです。年に何回かくらいは「あんたじゃダメだよ」みたいなことはありますけども。

※：その「あんたじゃダメだよ」というのは、どういうことなんですか。

A：「こういう案内の女の子じゃなくてさあ」みたいな感じの人が来た時には、「あ、えらそうな男の人に出てもらおう」というような。

この語り示されているのは、Aさんは「若者であること」よりも「若い女性であること」への視線を意識しつつ仕事をしているということである。単に「若者であること」がAさんの行為に影響を及ぼしているのではない。

第二に、「若者であること」は熟練度との関連で意味づけられる。年長者との対比のなかで、若者は経験の浅い者として位置づけられる。たとえばAさんは、あえて「若者らしくない」行為を心がけていると語る。

A：若いから信用を失わないようにしなきゃというプレッシャーみたいなものは時々感じたり、あえて「若い人はこうだ」というのにあてはまらないようにふるまったりしています。それと、結構「はったり」をかましてカウンターにいますね。服装は決まってないんですけど、できるだけスーツを着て、「何かの연구원です」という顔して、しゃべり方とかテキパキして。「私頼めます」というような。

「若者」として見られるのを回避するためにAさんが「はったり」をかますのは、Aさんの労働を構成する実践コミュニティでは、「若者であること」と「未熟であること」は一体的に意味づけられているからである。そのためにAさんは、いわば「若さ」から離脱するような行為の作法を日ごろ心がけている。

しかし第三に、逆に「若者であること」にとどまる行為が志向されることもある。たとえばAさんのような常勤職は、自分より年齢も経験も上の非常勤と仕事をする場面も多い。このような相互行為の場面では、「はったりをかます」こととは逆に、謙虚にみせることが求められるという。私たちは「若者」を周縁的存在としてみなし、「未熟さ」と結びつけて考えることが多い。しかし常勤の場合、「若者」であっても強い権限や責任をもっている。だからこそ謙虚であるように注意が払われる。

さらに第四に、2人のインタビューから注目すべきなのは、この若者たちがそろって「若者だということ」で特に苦労はしていない」と語ったということである。ではなぜこのように「若者だということ」で苦労していない」と語られるのか。インタビューから示唆できるのは、若年労働者自身が、若年世代をとりまく不安定・不確実な厳しい雇用環境や社会的状況を認識しており、このなかで妥協し折り合いをつけているということである。だから「苦労はない」と語られるといえるのではないか。これらは、派遣会社から「つなぎ程度」に「家に近い」から社会教育へと転職したBさんの語りに示されているようにみえる。

※：どうしてまたこちらに就職されたんですか。

B：1回派遣終わりました、ホームヘルパーの資格をとろうと思って、申し込みをしようとしたんですけど、この不況の関係で結構待ち時間がある。その間ちょっと仕事を探そうかなという感じで。最初はつなぎ程度の考えだったんですけど。ちょうどたまたま職安に行ったときにこの仕事を募集してまして。家から5分くらいなので。

※：雇用の面で不安とかはありますか。

B：社会保険の方に加入してもらったので、まあ今のところは。そんなに困るようなこともなく、細々と。それなりに。

さらに、社会教育労働の場合、漠然とした雇用や社会の不安定性・不確実性だけではなく、指定管理者制度や予算削減といった社会教育を取り巻くシステムそれ自体をめぐるリスク・不確実性も加味されている。次のAさんの語りは示唆的である。

A：たとえば母子家庭の補助を減らすくらいだったらこの施設をつぶせという意見が出て当然だと思うんですね。実際、子どもを育てたり介護をしたりしてて、「なんであそこの施設に何億払ってここにまわさないんだ」という人が出てきても当然だと思うんですね。

※：そういう「あその施設いらんないんじゃない」みたいな声って聞こえてくるんですか。

A：実際に言われたりしますね、窓口で。

この語りからは、Aさん自身が社会教育施設の社会的評価が揺らいで危機的な状況にあることを意識しており、そうした施設の社会的状況がAさんを取りまく日常的な相互行為に作用していることを見てとれる。フロストによれば、後期近代では「専門性」をめぐる社会的な価値基盤が危機にあり、いまや専門職は「正統性をめぐる継続的な闘争」に直面している（Frost 2001）。フロストにならえば、社会教育をめぐる社会的評価が揺らぐなかで、若年労働者は自分の社会教育労働の価値の正統性を担保するために試行錯誤する。AさんとBさんの場合は、雇用や社会教育を取り巻くリスクや危機を認識しながらも、悲観することなく、ゆるやかに実践の可能性を展望しながら働いている。

以上、社会教育労働において「若者であること」という意味について簡単に分析してきた。これらのことは次の3点を示している。1つめに、「社会教育労働を担う若者」にとって、「若者であること」というのは利用者・年長者・非常勤など実践コミュニティ内の成員性に構造化された相互行為の作法にかかわる問題として位置づけられるということである。相互行為に応じて「若者であること」からの離脱がはかられたり、「若者であること」に謙虚であることが意図されたりする。個人が属する重層的な実践コミュニティ内の相互関係のなかで日常的実践が構成されていることを確認できる。2つめには、「若者」を一括りにできないということである。常勤の場合は、たとえ「若者」であっても責任や権限があり、そしてこのことが非常勤との相互行為に影響をもたらしている。「若者」をめぐる多様なポジショナリティが相互行為を規定しているといえる。3つめに、若年労働者は、雇用や社会教育をめぐるリスクを認識しているものの、かといって自分の実践の価値、社会教育それ自体への自己評価を見失っているわけではなく、ゆるやかながらも前向きに社会教育実践の可能性をとらえている。とくに「若者だからといって苦労はしていない」という意味づけは、自分のライフコースや社会教育を取りまくリスクや矛盾に前向きに折り合いをつけているからこそと示唆できる。

### （3）若年社会教育労働者の力量形成の構造

ここからは、「社会教育労働を担う若者」がそのようなアイデンティティをいかに学んでいるのか、いかに力量形成をはたしているのかを整理していきたい。まず注目したいのはBさんである。Bさんが働くエコミュージアムの事務局には、常時Bさんを含め2人勤務している。もう1人は非常勤である。じつはこの2人は2人とも前年からほぼ同時に採用されている。つまりBさんが働き出した当初、事務局には、エコミュージアムの活動について知っている者は誰もいなかったことになる。

B：入るまではエコミュージアムって聞いたことがなかったような気がします。最初はホント何をするところかもわからないまま来たので。

※：しかもいきなり周りに誰もいない状態で働き出したと。

B：そうですね。まあ一応その、引き継ぎも2日間くらいしかなくて、その私ともう1人の方と。もう最初は勉強から始めて。地域のボランティアをお願いして、地域を案内していただいたりして。

興味深いのは、このような状況にもかかわらず、Bさんが若くとも即戦力として現場で活躍しているようにみえるということである。こうした状況をふまえれば、従来の、「初心者」から長い時間をかけて段階的に「達人」になっていくというドレイファスやベナーの階梯的な熟練化のモデル（ベナー2005）で単純に若年社会教育労働者の専門性形成を説明するのはむずかしいだろう。ではなぜ、「若者」でも、「初心者」でも、社会教育に従事できるようになるのか。Bさんだけではなく、社会教育で働く若者は、引き継ぎや研修もままならないままに、短いスパンの人事異動のなかで、すぐに現場での対応を求められる。にもかかわらず、「それなりの」あるいは「すぐれた」実践をおこなえるようになっていく。これはどういうことなのだろうか。

Bさんの状況が示唆するのは、大きく次の2つである。1つに、引継ぎや研修もないままに成長できるということは、日常の労働のなかに彼らの学習と成長の契機があるということである。もう1つには、社会教育労働者の学習や成長というのは、狭い意味での「職場」ではなくて、職場外、つまり「地域」のなかに越境的に広がっているということである。職場のコミュニティを越境して社会教育労働者が育つ。「住民が職員を育てる」というのはよく知られたテーゼであるけども、社会教育労働では実践コミュニティの「中心」は「職場」にあるわけではない。Aさんも同様に、職場越境的に仕事内容や知識を学んでいることを語る。

A：ここの館の場合はこんなふうにしていくべきなんだろうなというのは、教えてもらったり、やっぱり当然先輩とか職場の刺激をうけて。あと、学生の頃よりは専門的な知識は入ってきましたけど、もっと専門的に勉強しないとやっていけないという感じもしています。

※：その「勉強しないとやっていけない」というのはどういうことなんですか。

A：展示のテーマに関わるところで、動向にたえず目をとおしておくのは当然必要だし。あとはやっぱり特に地域の結社とかの人間関係とか。誰々が誰々の弟子で、どういう活動をしてたかみたいなこととか。最初はとにかく作者に会ったことがなかったので。がらっと変わりました。そういう人たちと対面するというのはやっぱり全然違うなと思います。

Aさんにとって、まずベテランの先輩の存在が大きく、この先輩を「モデル」として仕事をおこなっている。しかし、芸術や文化にかんする専門的知識はそうした職場の先輩との相互作用だけでは身につかない。Aさんのナラティブは地域のことを知ったり実際に作者に会って相互行為をおこなうことが専門的知識を獲得するうえで重要であることを示している。ダレー（DaLey 2001）によれば、「知

識」とは主観的な意味付与の問題であり、「情報」とは客観的なものであるという。専門職は客観的な情報を実践のなかで結びつけることによって初めて、知識を「知識」として意味づける (Daley 2001: 41-51)。大学院で専門的に学んできたAさんは、その意味でもともと「情報」を多く有していた。社会教育労働をとおして、地域内の人間関係を知ったり実際の作者に会うことで「情報」が「知識」として構成されていく。

以上、この2人が仕事のなかでおこなう学習の構造を次の2つに特徴づけることができる。第一に、職場内外の実践コミュニティへの越境的なアクセス、いいかえれば地域に広がっている知へのアクセスである。Aさんの場合は先輩や作者、Bさんの場合は地域ボランティアとの相互行為が身近にある。地域に存在する越境的な知へのアクセスが担保されていることが、若年社会教育労働者の力量形成にとって重要であるといえそうである。もっといえば、若年労働者がそのように職場越境的に地域にアクセスするということが職場のなかで訝られることなく、まさに正統的周辺参加のアクセスの1つとして正統化されていることが大きな意味をもつのではないか。

第二に、仕事をおぼえ、社会教育労働者として成長していくということが業績主義的・合理主義的に求められていない。単純に言えば、AさんもBさんも「温かく見守られている」。これは、福島真人がいう「学習の実験的領域」が確保されているということもできる (福島 2010)。それは、「初心者」の段階で、失敗が許され、探索的で実験的な試行錯誤が可能な領域である。Aさんの場合は、展示の企画を任されるようになっているわけだが、Aさんはそれは先輩や職場全体でのサポートがあるからと意味づける。Bさんには、地域住民とのコミュニケーションのなかで、自分が「地域のことを知らない」状態でも非難されることなく、喜んで地域のことを教えてもらえる関係がある。

ここまで、若年労働者2人の語りから、彼らの労働や力量形成を成立させている構造を分析してきた。改めて整理すれば、前半では若年社会教育労働者の「若者であること」という意味が構成される構造を検討した。そこで析出されたのは、「若者であること」の意味が社会教育労働の実践コミュニティにおけるポジショナリティやリスクに構造化され多義的であるということである。後半では、若年労働者の「学習」の過程を具体的に分析した。その結果、社会教育労働の実践コミュニティとは狭義の「職場」を超えた広い意味をもち、職場越境的に地域に広がる実践コミュニティのなかで若年労働者が「学習」していることが示唆された。さらに、若年社会教育労働者の力量形成にとって問題となるのは、彼らが働く「職場」の越境可能性や実験的で探索的な行為可能性であることを示した。このようにしてみれば、若年社会教育労働者を取りまく問題は、彼らが働く地域社会教育の実践コミュニティの構造の分析を抜きにしては語れないということが改めて確認される。

## おわりに

ここまで、本稿では、第1節において山田・宮崎の先行研究に学びながら「社会教育労働を担う若者」研究を進めるために、地域における社会教育労働・労働者の存立構造、および社会教育労働とその担い手の力量の内実を捉えるための基本的な枠組みを検討した。第2節では、2名の社会教育労働を担う若者の事例をとおして、社会教育労働を担う「若者」に固有の論点、第1に若年社会教育労働者の「若者であること」という意味が構成される構造、第2に若年社会教育労働者の学習活動について検討した。それぞれの詳細は各節末尾でまとめたとおりだが、ここで、両節での議論をふまえた総括として「社会教育労働を担う若者」研究の基本的視点を検討することとしたい。

第1に、地域の社会教育労働における「若者」の位置づけの多様性についてである。地域における社会教育労働・労働者は重層的に存立しており、その担い手は社会教育専門労働者に局限されない多様な形態で存在している。加えて、例えば常勤・非常勤など就労形態の違いなどにより、「社会教育労働を担う若者」はさらに多様に捉えられる必要がある。したがって、地域における社会教育労働・労働者の三重構造を基本にしつつも、「若者」の実態・現代の特徴をふまえ、その存立構造を再検討する必要があるだろう。

第2に、「社会教育労働を担う若者」の「若者であること」の意味内容についてである。第2節で明らかにしたとおり、「若者であること」の意味は社会教育労働の実践コミュニティにおけるポジショナリティに規定されて多義化している。他方で、地域の社会教育労働は地域住民の労働・生活を基点に形成されている（第1節）のだから、「若者であること」の意味は実践コミュニティ内部の諸関係と共に、「社会教育労働の実践コミュニティ」を成り立たせている地域住民の労働・生活に関わって、地域において「若者であること」の意味との相互関係のなかで捉える必要があるだろう。

第3に、「社会教育労働を担う若者」の力量とその形成に関わる学習過程についてである。第2節で明らかにしたとおり、若年社会教育労働者の力量形成においては、「職場」の越境可能性や実験的・探索的な行為可能性が問題になっていた。職場越境的な実践コミュニティのあり方については、地域の社会教育労働の三重構造を基本に、同一層内の関係、他の層との関係との両面から把握する視点が必要であろう。特に、第1節で検討したように、社会教育労働およびその担い手の力量の内実「教育実践」を中核とするのだから、その前提となる「援助実践」を担う地域関連労働の担い手との関係、さらには主な被援助者となる地域住民との関係のあり方を問う視点が重要となる。

また、この点に関わっては、「教育実践」の本質的契機は協同実践のリーダーシップに組み込まれているのだから、「社会教育労働を担う若者」の力量形成を問う際には、ひとつには教育的援助者として関わる地域住民の協同実践における諸関係を分析することが必要である。さらに、もうひとつには、「若者」自身の「職場」を中核とした実践コミュニティにおける協同実践と、その内部における「若者」の参加のあり方を問うことが必要であろう。先に見た職場における実験的・探索的な行為可能性

は、こうした文脈で問われるべき論点といえる。

私たちの「社会教育労働を担う若者」研究は、以上のような基本的視点をもって進めていく。最後に、現段階で想定している今後の具体的な研究課題を示して、本稿の結びとする。

第1に、社会教育労働・労働者の三重構造を基本に、各層における「社会教育労働を担う若者」の調査を進める。具体的には、市町村の社会教育主事など社会教育専門労働者、保健師・農業改良普及員など地域関連労働者、NPOなどの立場で活動する地域住民を想定している。そのうち、社会教育専門労働者については、正規職員・非正規職員の差異に留意しつつ調査・分析した本誌掲載の論文「地域と若者の生きがいを結ぶ労働条件の創造に向けて：A県社会教育労働者調査報告」において、一定の成果をまとめた。本稿と合わせて参照されたい。

第2に、特定の地域に即した「社会教育労働を担う若者」の実態調査である。第1の課題は地域を特定せずに、三重構造の各層の一般的な特徴を捉えることを目的としている。その成果が一定程度に蓄積できた段階で、具体的に特定の地域に内在して、地域の社会教育労働を構造的に把握しつつ、その中で多様に展開する「社会教育労働を担う若者」の力量形成・主体形成を実証的に明らかにしていく。

## 参考文献

- 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」本誌第5号、1984年。
- 山田「初期マルクスの分業論：教育労働・労働者論の視点にかかわって」本誌第6号、1985年。
- 山田「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」本誌第7号、1986年。
- 山田「教育労働編成の重層的・対抗的構造：生涯学習政策下の地域教育計画化とのかかわりで」本誌第11号、1991年。
- 宮崎隆志「『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』、1996年。
- 山田「生涯学習計画研究の視角：地域論、労働論を踏まえて」同上。
- 宮崎「福祉国家の再編と地域関連労働」本誌第17号、1998年。
- 宮崎「協働の社会教育」本誌第21号、2003年。
- 中西新太郎「漂流者から航海者へ—ノンエリート青年の『労働—生活』経験を読み直す—」中西新太郎・高山智樹編『ノンエリート青年の社会空間—働くこと、生きること、「大人になる」ということ—』大月書店、2009年。
- ファーロン、A/カートメル、F/乾彰夫ほか訳『若者と社会変容—リスク社会を生きる—』大月書店、2009年。
- 福島真人『学習の生態学—リスク・実験・高信頼性—』東京大学出版会、2010年。
- ベック、Uほか/松尾精文ほか訳『再帰的近代化—近現代の社会秩序における政治、伝統、美的原理—』而立書房、1997年。
- ベナー、P/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、2005年。
- レイヴ、J/無籙隆ほか訳『日常生活の認知行動—人は日常生活でどう計算し、実践するか—』新曜社、1995年。
- Daley, B., 'Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions'. "Adult Education Quarterly", Vol.52, No.1, 2001.
- Frost, N. 'Professionalism, Change and the Politics of Lifelong Learning'. "Studies in Continuing Education", Vol.23, No.1, 2001.