

“市民”が「学ぶ」ことの意味 — 社会教育主事の仕事を通してつかったこと

橋立弘子

(東京都武蔵野青年の家)

The Meaning of Learning for People — Understanding the Job of Directing Social Education

Hiroko Hashidate

(Tokyo Metropolitan House for Youth in Musashino)

はじめに

大学を卒業し、思いがけず就いた社会教育主事という職務を通して、様々なことを学んだ。とりわけ、私の中の“学ぶ”ということの意味は、様々な市民の方々や公民館に働く専門的職員の方々の仕事ぶりに出会ったことで、大きく変化していった。ここでは、その内容を紹介することを通して、生涯学習時代の社会教育の役割を考える一助としたい。

誰もが自分らしく楽しく生きられるお手伝いがしたい — 青年の家の勤務を通して

私が、最初に配属されたのは、東京都武蔵野青年の家という、青少年の自主的・組織的な宿泊を伴う集団活動を援助するために建てられた社会教育施設だった。

当時、私は、「青年の家」の役割をはっきり自覚も認識もしてはいなかった。

ただ、日々の受入れ業務や自分の企画・運営する事業を通して、青年の家に来る人たちは、何らかの楽しみや人との出会いを求めており、青年の家の職員は、その求めに対して援助するのが仕事なのだということが、少し

ずつわかってきた。なかでも、いろいろな場面で出会った女性の方々の生き生きした姿は、とても印象的だった。一方、いわゆる“適齢期”と呼ばれる女性の中には、自分らしく輝きたいと願ってはいるものの、なかなかその術を見つけられずに悩んでいるように見られる人たちがいることも、心に引っ掛かっていた。

そこで、どのようにしたら、一人一人が自分らしい生き方を見つけられるのか、そのためにどのような企画が必要なのか、私なりに、ずっと探っていった。そして、なんとなく、人が集まりそうなところに身を置きたいと考えている青年たちは、集団の中に身を置いても、人と向かい合うことをせず、人の中にいることに安心をしているような様に、何かおかしいとも思っていた。そして、他者から与えられた場に参加して喜ぶのではなく、青年たちが自分たちで自分たちの場をつくる楽しみを知らないことをヘンだとも、かわいそうだとも思っていた。

しかし、当時の私は、なかなかその思いを事業を通して伝えることもできず、かといって、問題の在り処をつかむために職員として

の自分の問題の立て方を問うわけでもなく、ただ漠然と、青年たちに問題があるように考えていたのだ。

そのような中で、1985年の国際青年年を迎えた。東京都の青年の家でも、これを機会に、老朽化しつつある青年の家の新しい可能性を見出す手がかりにしようと予算要求をし、都立の7つの青年の家が合同で記念事業を行うことになり、私はその事務局を担当し、ここ武蔵野青年の家で音楽づくりの事業を担当することになった。

この事業を通して様々な発見があった。学生時代に創作ダンス部に入っていたこともあり、表現をするということに限りない期待を抱いていたし、集団で行う表現活動の青年の主体形成にとっての可能性を実感していたので、多いにこの事業に期待し、のめり込んでいった。

実際、最初は職員の指示や意図によって行動していた青年たちが、時間の経過とともに、自分たちで考え、工夫をしはじめる様に出会うようになり、集団で何かをつくりあげる活動の持つ可能性を再認識した。

自分たちの行動を自分たちでデザインし、他者と協力しながらつくりあげていくという生活が欠けていることも、実感させられた。

おとなの学習とは何かを問われて

—多摩社会教育会館の公民館保育室セミナーを担当して

都に就職して6年目に、私は都立立川社会教育会館（現・都立多摩社会教育会館）に異動になった。そこで初めて「三多摩」と出会い、職員研修の担当者という仕事を通して、市民の学習の援助者としての役割を学んだ。戦後の社会教育実践において、東京のそれも「三多摩」という地域の意味、なかでも公民館保育室という実践を通して、女性問題学習を切り開いてきた活動の意味について、何の知識も持ち合わせていなかった私にとって、セ

ミナー（専門家を助言者として迎え、年間を通して継続的に行われる、問題関心のある職員の自主的、自発的な学習の場）に担当者として関わったことは、とても大きな意味があった。

社会教育施設は少人数で勤務も不規則などころが多く、日常業務だけでも手一杯なはずの職員の方々が、積極的に自分の仕事をレポートし、話し合いを通して学習をつくっていく。毎回のセミナーの学習記録も自分のためと、自分の時間を持ち出して学んでいることに、まず驚いた。なんでこんなに熱心なのか私にはわからなかった。なかでも、その学習の中で発せられるいくつかの言葉は、私にとって強烈な刺激であった。「本当にそう思っているのか」「あなたは職員としてその時何を問題にしようと思ったのか」「それは職員の役割なのだろうか」「いま、何をすることが大事なのか」等々。問題の本質を自分でつかむための問いが絶えず発せられる「共同学習」の場であった。

この問いもただ機会的に発せられるのではなく、自ら問題に向き合い、学習の援助者としての働き方を、市民の動きに重ねて見つけ出して行くというもので、他者から与えられた仕事ではなく、自分の仕事として真摯に市民と向かい合い、働く先輩社会教育職員の方々とそれを支える研究者の方との出会いと、ここでの学習体験が、その後の私自身の職員としての働き方を大きく規定していったように思う。

事務局職員であっても生きた学習の場をつくりたい——社会教育課に勤務して

1993年に、長時間通勤での体力の限界もあり、通勤時間の短い「本庁」を希望し、はじめて事務局に勤務することになった。

社会教育課には、合計3年の勤務であったが、日常の仕事はかなり煩さで雑用的なもの、広域行政としての職務内容が多い反面、社会

教育の仕事について幅広い知識と情報が絶えず求められた。しかし、前勤務地とは異なり、それらの情報は職場で入手することはむずかしく、これまでの人的ネットワークや意識的に時間をつくって情報を収集する以外に、困難であることも体験的に知った。

とは言いながらも、私はここでも第1線的な仕事を担当させていただいたので、学習における人との関わりの大切さについての認識は深まっていった。

私の仕事は大きく二つであった。一つは、女性問題学習としてのリーダー研修と交流の場の設定。もう一つは、海外派遣事業に参加した高校生を中心とした青少年の活動への援助であった。当時私は、前者においては、多摩社会教育会館での経験をもとに、なんとか地域での学習を質的に見直し、地域の女性が手をつなぎ合って問題解決に向かえる力をつける場を提供したい、提供しなければ女性問題学習としての意味がない、とまで考えていた。

しかし、日常的に煩雑さを抱えている事務局職員にとって、この仕事は簡単なことではなかった。市民の学習の質を求めたとき、その援助者である担当職員には、かなりの緻密さが要求される。学習の場での学習者の反応をよく見、いろいろな声に対して誰とどのように話したらよいのかを考え、学習者同士、学習者と講師をつなぐ。次の学習課題との関連から、学習記録を作成し、次回の学習までに完全に学習者全員が目を通していられる時間までに届ける。届いた記録及び学習の場面で気になった発言について講師と相談する等、本当に集中した時間が必要だし、時間も手間も惜しまずに取り組まないと、いたずらに学習者をふりまわしただけになってしまう。私にとってはとてもきつい仕事であったけれども、このやり方に確実にこれまでの学習とは違う何かがあると感じ、一緒に学習に立ち向かおうとする学習者の方々と三多摩での6年間の本物の学習体験が、ただただ私を支えて

くれた。仕事の向かい方への批判はありながらも、支えてくれた職場な仲間たちには心から感謝している。

一方、青少年の学習では、海外派遣事業の事後活動として、主に新聞づくりを行ってきた。教育委員会の呼びかけに応じて、新聞の編集に関わろうというだけあって、参加している青年たち（主に高校生）は、文章を書くことに抵抗がないばかりでなく、多少自信があったり、文章を書くことが好きな子たちが多く、かれらは編集委員会を、自分の分担の記事を書いてきて、誤字脱字等を確認して印刷するための場と思っていた。事実、彼らのほとんどが委員会で思いがけない人に会えたり、異年齢の人との交流ができたり、終了後の雑談を楽しみに参加していた。

しかし、ここでも、私は、新聞をつくることにのみ目的を置くのではなく、新聞づくりの場を彼らの学習の機会として生かしていきたい、そのためには、編集委員会を機能させていきたいと考え、取り組んだ。まず、年間スケジュールで動くことを提案し、記事の作成に当たっては、取材や調べることを取り入れることも提案した。1号の新聞を発行するために最低3回の集まりを持ち、企画、取材、原稿執筆、さらには、執筆原稿の点検等を行うことを確認した。

私の提案に賛成し、新聞づくりに動きだしたのはものの、まさか、各自の書いた記事について、「何を伝えたいのか」「この文章でそのことが伝わるのか」「この新聞は何を伝えるものなのか」等々の私の質問に戸惑ったり、驚いたり、なかには、「折角書いた記事にあれこれいうなんて」と反発を感じたメンバーもいた。だが、一方で自分の書いた記事やみんなで作っている新聞について、いくつか反応が寄せられるようになってきた。そのことが、メンバーに新聞づくりの手応えを感じさせたようである。原稿の点検は半端でない。まず、執筆者に執筆の目的を話してもらい、

その目的に添って内容を一つずつ確認する。必然的に時間がかかる。回数を重ねる中で、メンバー自身も、原稿を点検する意味を自覚しはじめた。「編集会議の中で、この新聞は本に書いてあることとか、通り一遍のことを伝えるのではない。もっと自分の意見を書こう」という意見もだされるようになったし、文章を書くのは得意だけれど、人と協力して記事をつくりあげるのが苦手なメンバーに、「そんなに一人でがんばらないで、協力させてほしい」という声をかけるようにまでなっていた。

私の担当3年目の最後の編集委員会で、編集委員募集の記事を書くことになり、全員で編集委員になってどうだったのかを出し合った。すると、「たいへんだった」とか、「担当者がきびしかった」という意見ももちろんあったが、「担当者がきびしいことはみんな嫌だった？僕はそうじゃない。担当者はきびしかったけれどそれは嫌ではなかった。学校でも、家でも、こんなに自分に向かい合ってくれることはなかった。ここに来てとってもよかった」「ここでは、学校で学べない勉強を学んだ」という発言に、学習の援助者としての社会教育職員の役割を新たに示した。

私は、事務局という比較的淡々と仕事を処理することを求められる立場にありながらも、人間の生きた反応に支えられて、3年間仕事をすすめることができた。しかし、やはり、事務局職員として働くということと、その中で社会教育主事としての専門性をどのように鍛え、発揮していくのか、理論と実際の職務のズレは、いまさらながら課題として残っているように思う。

結びに代えて ― 振興計画課で社会教育関係職員研修を担当して

本庁の最後の2年間は生涯学習施策推進の立場から社会教育職員の職務の充実と資質の向上のための仕事をした。地方分権が叫ばれる中で、中間行政のむずかしさも実感した。

1,200万人を抱える首都東京の中には人口80万人になろうとする区もあれば、300人に満たない島もある。それらの生涯学習の推進のために働くわけなのだが、平均的なプランでは、どこの自治体にとっても、何の指標にもならないし、一方に偏った施策では、いつも疎外感を感じる自治体もある。人的資源も限りあるなかで、いかに地域性を大事に独自の計画づくりを援助できるか、本当に大きな問題である。

私は、担当事業を通じて、少しでも地域実態を知ろう、そこで働く人たちの悩みを聞き、研修課題として、取り上げようとしたきたが、実際のところは、単なる話題の提供に止まっていたのかもしれない。しかし、自主的・主体的な市民の学習を援助する社会教育職員が自らの仕事においても、仕事の課題を自分でつかみとることを課題に立てないかぎり、生涯学習は建前に終わってしまうだろう。そのことを基本の問題意識として据えながら、都の社会教育主事として、何を伝えたいのか、その問題に対しては、どこの自治体の取組が参考になるのか、同じ問題を抱えている自治体はないのかを、日々アンテナを張りめぐらせて、区市町村の関係者の方々のお尋ねに応じていくことが大事だと考える。

現在、私は、11年ぶりに青年の家勤務となった。いろいろなセクションで自分なりに確認できた市民の学習の意味について、これからは、目の前の方々動きから点検する機会が得られた。

ますます、大事にしていきたい。