

社会教育専門職員の専門性に関する一考察

阪 本 陽 子

(文教大学教育研究所客員研究員)

A Study on the Specialty of Competent Staff of Social Education

SAKAMOTO YOKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要 旨

社会教育専門職員の専門性の考察のためには、社会教育専門職員が日頃の社会教育実践のなかで培ってきた行動様式や職業倫理観、思想などから、それを探り出すことが重要である。その試みとして、社会教育専門職員による座談会を実施し、専門性に対するそれぞれの発言の趣旨や議論のなかから抽出された視点と、これまでの社会教育研究における専門性に関する指摘を重ね、専門性を問う議論を4つの視点に注目して整理した。

1. はじめに

1) 専門性を探る試み

社会教育専門職員の専門性は、それが何であるのかが長年議論され、中身が問われ続けている。

筆者は、これまでの研究のなかで、専門職としての位置づけの認知度の低さの理由や、専門性を明らかにするための課題について検討し¹⁾、また、専門職自身の意識の視点ら、その専門性をどう考えるべきかの考察を行ってきた²⁾。

専門性が何であるのかを明らかにするためには、「あるべき像」を探り出すのではなく、多くの社会教育専門職員が実践のなかで培ってきた能力や、実際の行為や言動、職業倫理観や思想などから探り出すことこそが重要であると考えている。

そこで、社会教育実践に対する分析視点の予備的考察のために、専門性を議論する社会教育専門職員の座談会を実施し、その議論の

なかで抽出された視点に社会教育研究の指摘を重ねて、専門性を問う議論の整理を試みた。

社会教育主事の専門性を問う課題は、社会教育主事だけに限ることではなく、「社会教育」あるいは「生涯学習」という冠を掲げる専門職員に共通している。そこで、今回の研究では、社会教育指導員、生涯学習指導員、民間の社会教育関係専門職も含めて、広く「社会教育専門職員」として括り、検討の対象とした。

2) なぜ「社会教育専門職員」なのか

職務の違うであろう数々の職種を「社会教育専門職員」と、ひと括りにすることは、そもそも妥当ではないという指摘もあろうかとは思いますが、次のような現状を鑑みて、今回の考察の対象を「社会教育専門職員」として設定した。

平成21年度の社会教育調査では、指導系職員の総数は伸びているが、体育施設や図書

館における大幅な伸びと対照的に、社会教育主事や公民館主事の大幅な減少が見られている。当然のことながら、教育行政調査でも、社会教育主事の配置率は減少傾向が示されている³⁾。

社会教育主事の減少や不在を補う機能を果たしているのが、社会教育指導員等の非常勤専門職員である。東京都の例でいえば、毎年の調査である「区市町村生涯学習・社会教育行財政調査⁴⁾」によると、平成22年5月1日現在、区市町村において、発令に基づいた常勤の社会教育主事は計50名、非常勤職員の社会教育指導員は計102名であった。実際には、この調査では社会教育指導員の数に含まれていない、「生涯学習推進員」「青少年教育コーディネーター」「社会教育嘱託員」などの類似の役割を果たす非常勤職員が他にも数多く存在している。

社会教育指導員は、それぞれの自治体が設置規則を持ち、独自の運用をすることが可能な社会教育の専門職員で、おもに、社会教育の特定分野についての直接指導や団体育成の指導が求められている。「社会教育主事の職務を補佐する」や「社会教育主事とともに」という文言が規則に見られず、社会教育主事との関係性が謳われていない自治体も多い。社会教育法における社会教育主事の職務（第九条の三）が、やや漠然とした印象を与えるのに対し、自治体が規定する社会教育指導員は、職務が明確で詳細に明記されているものもある。行政職における常勤と非常勤の職務の違いや、主事と指導員の役割の違いが考えられるものの、実質的には、とくに社会教育主事未設置の自治体の多くで、非常勤である社会教育指導員が、社会教育行政の専門性を担保する基幹的役割を果たしていることも想像がつく。

社会教育主事の職務の実態には、予算編成や業務執行に関わる文書作成等の事務も多いようではあるが、そもそもそれらは社会教育

主事自身が、専門性において重要な職務であるという認識を持っていないようであって⁵⁾、むしろ、それらの事務業務は、一般職員との役割分担の問題である。そのように見てくると、社会教育主事だけを対象としてその専門性を考察するのではなく、「社会教育専門職員」として社会教育指導員等も括ることが実態に即した方法ではないかと考え、今回の考察の対象としたのである。

2. 社会教育専門職員の座談会からの考察

1) 座談会の概要

参加者の横顔

A氏：東京都D区指定管理業者 教育統括主任（契約社員）

専門職歴＝社会教育指導員歴16年、
教育事業統括主任歴3年

B氏：東京都E区生涯学習指導員（非常勤）

専門職歴＝社会教育指導員歴8年、
社会教育主事歴6年、生涯学習指導員歴9年

C氏：東京都F区社会教育主事（常勤、係長、
兼務発令）

専門職歴＝社会教育担当職員歴9年
社会教育主事歴4年

司会：筆者

テーマ「社会教育職員の『専門性』とは何か」

トピック①現在の組織（職場）で、自分は「専門職」としての役割を認められているかどうか。

※「年齢」「経験歴」「人柄」などではなく「専門性」が認められて職務が割り当てられている（考えられている）と思うかどうか、など。

トピック②一般的に言われる（審議会などが規定する）社会教育専門職員の資質や能力についてどう思うか。

社会教育審議会「社会教育主事の養成について」

1986年（昭和61）

【社会教育主事に求められる資質・能力】

- ①学習課題の把握と企画立案能力
- ②コミュニケーション能力
- ③組織化援助の能力
- ④調整者としての能力
- ⑤幅広い視野と探究心

※これらは具体的にどういうことか？ 社会教育専門職員にしか要求されない資質・能力なのか？ これら以外に社会教育専門職員に要求される資質・能力はないのか？

トピック③ これまで自分が社会教育専門職員として専門性を生かして仕事ができたと最も感じたエピソード。

2) トピックに対する主要なコメントの抽出

トピック①

A氏：施設管理面を主とした会社のなかに身を置いているために、専門職としての役割は明確。とくに自治体職員としての経験があるので、それは考慮されていると思う。あくまでも専門職のスタンスから、指定管理業務を充実展開させたいと考えている。

B氏：常勤の専門職がないので、一般職員との関わりのなかで、役割内容が変わってくるように思う。一般職が不得意な部分、苦手な部分が役割として降られるような印象も受ける。事業をやりながら力量が経験知としてついてくるものがあるので、専門性と経験は切っても切り離せない。

C氏：所属自治体では、社会教育の担当係長になると、社会教育主事講習などに行き、社会教育主事の任用資格を取得するようにうながす機運がある。行政のなかの多様な部署での経験を生かせる

しくみになっている。

トピック②

A氏：社会全体が①～⑤の能力が希薄化しているので、社会教育が事業展開のなかでこのような能力を人々がつけられるような働きかけをしていく必要があるのだと読み取っている。社会教育専門職員自身がこれらの能力を持っているという次元ではなく、こういうことを社会全体に伝播させていくためにその能力を使うという意味ではないかと思う。

B氏：なぜこの5つが長く問われているのかを考えてみる必要がある。たしかに行政の他部門でも求められる資質ではあるが、社会教育は1つの事柄を捉えるのではなく、地域全体や人のつながりを見ていく必要がある。5つの点は、そういう"つながり"の感性が磨かれていない、力量をつけていないと気が付かない、見抜けないから見落としてしまうことになる。そして、この他に求められるものとして、価値観や哲学というものがあると思う。

C氏：「新しい公共」ということが求められ、様々な組織の連携していく時代、この5つの資質が今まさに専門職に必要とされていると思う。行政内、あるいは社会のどのような職場にも求められるものでもあるかもしれないが、社会教育は、とくにこういう資質を持って世界を広げていくことが求められている。地域の課題を解決したいというのは行政のどの部署も同じだが、社会教育は、学習者が成長し、学んだことを地域に還元する「知の循環社会」を作り出していくという役割がある。そういう社会を作り出していくように働けるか、ということではないか。

【専門職に求められる「その他」のもの】

C氏：行政がボランティアを養成するということがよくあるが、養成された人たちが活動する場や仕組みづくりなど、何もないところからその人たちを送り出す情熱や気持ちがないといけない。講座の企画というだけでなくその後のつなげるといところまで考えられる資質というの必要である。

A氏：そういう意味で「人柄」ということが切り離せない。

司会：「人柄」という内容はどのようなことか。

B氏：ただ「優しい」や、相手を敬うといっても「腰が低い」ではない。時には軌道修正のための辛口も必要。良い意味での愛情を持って接するという部分の「人柄」。

A氏：この仕事に就いたとき、人間性を磨かないとこの仕事はできないと感じた。

B氏：指導主事は教員が相手だが、社会教育主事は対象が様々になる。大学を卒業した20代前半に資格をとる事はできるけれど、紙で資格を与えられても、中身が伴うことと経験は切り離せない。しかし、ただそこに居れば能力が備わるか、といえ、それも違う。

A氏：それが「備わるため」の資質ということになるのだろうか。長くやっても、備わらない人は備わらない。

B氏：技術も磨かない、使命感も持たない、情熱も持たない、何でも前年度踏襲で良いと思っていれば中身は備わらない。

A氏：はやりシンプルではあるが、「人間好き」なども求められるのではないか。

トピック③

A氏：ある講座のなかで受講者からクーデターが起こったことがある。講座の名称からくるイメージと、学習者の要望と、

講師のねらいがかみ合わず、何とかしろということが職員に寄せられた。そこで、受講生と話し合いの時間を持ち、意見を聞き、企画の意図や講師のねらいについて説明した。そして、学習者と企画者と講師と、良い学習にしていこうという方向性を持って歩み寄った。企画能力を問われれば、悪い企画だったのかもしれないが、学習者が躓いて、自分も躓いて、講師も躓いて、でもそこで終わらずに、学習者自身が居心地の良い楽しい空間にしていこうと思う。子どもの事業に対してのボランティアの位置づけでも、ボランティアが「使われる」というのを一掃したくて一緒に企画し、悩んで、喜んでという働きかけをしたら、スタッフが一気に増えて、内容が充実した。「子どものために力を貸してください」というような動かし方ではなく、みんなでこの場を作っていく、関わったみんなにとって学びの場になる、経験の場にするという意識で取り組んだ。

B氏：様々な講師を招いて講座などの事業を行う時、すべての講師が社会教育に精通しているわけではないので、グループワークや話し合いの手法を理解してもらいように何度も何度も打ち合わせして、承り型でない学習者が生き生きとする学習に企画してきた。そのような学習の場を継続し、様々な活動に派生して活躍して力量をつけていく姿を何度も見ていると自分の関わったことの意味を感じる。

C氏：マンションが増えるなか、子育てで孤立する母親の問題が行政課題としてあった。子育てボランティアを養成して、マンションの自治会を巻き込み、マンションのコミュニティルームを子育て

ボランティアの活動の場とした。来ない人をどうするかではなく、こちらから出向く仕掛けをして、地域をつなげる効果があったと思う。

3. 社会教育専門職員の専門性を問う議論 ～視点の整理～

1) 「公務労働」と「専門性」の議論 ～そもそも公務員が備えている資質～

座談会の議論のなかでも、「一般行政職員でも備えている必要はあるが」という前提で、社会教育専門職員には「とくにその能力が求められる」というニュアンスで語られていた。

実際には、住民主体で地域の課題解決に取り組む事例は、福祉や環境、公園などを所管する部署の職員の多くが経験することであり、住民とのやり取りをしながら行政運営を進めるための資質はどの職員にも求められるものであるといえる。よく耳にするのが、保健所や公園など公共施設の建設を住民参加で進める事例である。地域住民・学識経験者・行政と一緒にワークショップ型の協議会を重ねて、設計の基本構想を練り上げていくプロセスは、まさに共同学習の過程である。担当職員は、この動きの中核に入り込んで、住民との信頼関係を築き、行政運営を進めていく。コミュニケーションや調整者としての能力は社会教育専門職員だけでなく、あらゆる行政分野の職員にも要求される資質であるといえる。

行政職員にもこれらの基礎的力量があれば、社会教育専門職員は、さらに社会教育活動に対する専門性という点に存在根拠を持つわけであり、その具体的方法、能力、力量が見えてこなければ、専門職員が必要であるという論理は導き出せず、職員が居ればいいわけで、専門職員である必要はないという議論が成り立つのである。

また、社会教育研究の議論のなかでは、職員論と指導者論が未分化であることも多く、指導者の必要性と職員の必要性が混同して語

られていることも少なくない。社会教育指導者の必要性はあっても社会教育専門職員の必要性が語られていない場合も多く、「これまでの社会教育専門職員は、社会教育の専門性と教育委員会の一般行政との制度論的に強調するがあまり、自治体公務労働者としての社会教育専門職員と一般行政職員との違いを主張しすぎてきたと思われる。⁶⁾」という指摘もされている。

2) 「経験」と「専門性」の議論 ～経験をしないと備わない～

経験と専門性の関係は、どの専門職種にも共通していえることであるものの、社会教育専門職はその専門性そのものが、経験によって培われるような表現がなされることが多い。

座談会のなかでも「大学を卒業した20代前半に資格をとる事はできるけれど、紙で資格を与えられても、中身が伴うことと経験は切り離せない。」という発言があるように、実践を通して培われるものという意識は根強い。しかし、それは、「経験等はないが、専門性を十分に備えている」というケースは想定されないということの意味することになる。

それはまた、専門職教育と実際の現場の関係において「何を教育すべきか」という課題を生む。「大学教育と実際職業との間の乖離は、あらゆるところにみられるのだが、とりわけ社会教育の分野はそうであるように思われる。⁷⁾」という指摘があるとおり、専門性の確立や水準の確保をどのように図るのかという課題を抱えていることを露見させている。

さらに、社会教育主事についていえば、所属・経験年数・勤務場所によって異なる専門性を持つという調査研究の結果⁸⁾もみられ、座談会の議論とクロスさせて、「経験＝年数」でないという味方を重ねれば、専門性の議論はさらに複雑な様相を呈してくる。

3) 「『学習』の変化」と「専門性」の変化の議論 ～役割の変化～

社会教育実践の現場では、学習要求の多様化や高度化、学習への意識や行動の変化、市民団体の学習活動の活発化がみられる。また、参加型学習やワークショップなど、従来の学習方法に加えた新たな学習方法も導入され、注視されている。専門家からの技術や知識の教授を軸にした学習が中心を成していた時代には、学習機会に対する企画立案能力が高く問われていたが、近年になってよく言われることは、学習に付随する「コーディネート」という能力であり、学習の場における社会教育専門職の立ち位置、役割の変化が言われている。

座談会のなかでも「つながりの感性」や「地域をつなげる」「その後のつなげるというところまで～」など、随所に「つなげる」ことを支えることの役割が強調されている。これは、1986年（昭和61）の社会教育審議会答申の「調整者としての能力」がそれに匹敵するようにも思うが、この時代の「調整者」とは、同答申の文言から読み取れば、関連機関相互の情報交換や広報活動、諸事業の生涯教育理念への関連付け、家庭・学校・社会の協力による学習環境の整備というようなことが意味されていたと考えられる。とくに「学習者のその後」を見ている現代の「コーディネート」や「つなぐ」は、「調整者」が意味していたそれとは、また異なる意味を持っていることがわかる。

また、座談会のトピック③「専門性を発揮して仕事ができたと感じたエピソード」に挙げられた事例からは、学習そのもののテーマ設定や立案の能力に長けた姿ではなく、人々を学習の場につなげる役割を果たす姿が伝わってくる。そこに、自身の専門職としての役割を置いていることがわかる。

専門職像の変化は、専門職の養成過程、専門職教育の変化が求められることを意味し、

一部の研究組織から、大学における社会教育主事の資格養成プログラムの改革が始動してきている⁹⁾。しかし、このように、現在、社会教育主事養成を行っている様々な大学が、それぞれの研究者の視点で「専門性養成」を行えば、社会教育の専門性はさらに曖昧な広がりを見せることにもなる。

4) 「社会教育行政職員」と「専門性」の議論 ～行政内専門職員制度への疑問～

近年では、指定管理者制度を導入して、社会教育施設の運営や社会教育事業を民間企業やNPOに委託する動きが活発化している。委託することによって利用者の評価が上がるということは、社会教育行政よりも指定管理者の方が専門性において優れているという見方をされたと評価されて仕方のないことである。

座談会の出席者のなかにも指定管理者である企業の社員がおり、行政運営という視点を除いた、社会教育実践活動そのものにおける専門職の役割として、企画立案や運営をする立場のみを考えれば、同じ様に社会教育専門職として、施設運営や事業企画に携わっている。このことは、社会教育専門職員が行政職員でなければならない理由として、説得性を欠いていることを意味している。

先の3)で述べた社会教育主事の資格養成プログラムの改革の動きのなかでは、学校支援、子育て支援、日本語学習、男女共同参画、青少年の居場所作り、高齢者福祉など、地域で行政と協働のパートナーとして事業に取り組んでいるNPOや市民団体のメンバーも対象として、社会教育的な力量やマネジメントの力を培うために、「社会教育主事講習」を開講している。

つまり、広く、社会の様々な場所で求められている職務を担うものとして社会教育主事の専門性を捉えるならば、これまでは主張されている行政内部における社会教育専門職員

制度¹⁰⁾に対しても疑問が投げかけられているといえるのである。

4. おわりに

筆者は、社会教育終焉論者ではない。社会教育指導員として6年勤務したのち、「東京都特別区内では定年退職後以外の初の非常勤社会教育主事¹¹⁾」に任用されて2年が経過する。

ゆえに、社会教育主事という役割の重みを感じ、社会教育主事とは何かということをあえて厳しく問う視点を投げかけている。

座談会を通し、また、研究者の視点を重ね合わせて見えてきた4つ議論に対し、どのように専門性を明確にしていくのかを、今後の研究の視点にしていきたい。

注 釈

- 1) 拙稿、「社会教育主事の専門性に関する一考察」、文教大学教育研究所紀要 第18号、2009.12、p113-119
- 2) 拙稿、「生涯学習推進体制における社会教育主事の専門性を考えるー東京都特別区社会教育主事会研究集録「紀要」の考察からー」、文教大学教育研究所紀要 第19号、2010.12、p111-118
- 3) 平成20年度の社会教育調査では、平成17年度比較で、社会教育主事が1,115人、27.1%の減となっている。(文部科学省：平成20年度社会教育調査) また、市町村の設置率総数は、平成17年度が61.3%、19年度が56.7%、21年度が50.8%と減少傾向にある。(文部科学省：教育行政調査)
- 4) 東京都教育庁地域教育支援部生涯学習課、「平成22年度 市町村 生涯学習・社会教育行政 データブック」、2011年2月
- 5) 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、『平成17年度社会教育活動の実態に関する基本調査事業 社会教育主事の職務等に関する実態調査』、2006年
- 6) 内田和宏、「自治体公務労働論研究序説：重層構造的な社会教育労働論からのアプローチ」、北海道大学教育学部紀要第71号、1996年9月、p51-63
- 7) 確井正久、「社会教育職員の専門性」、(所収：横山宏編『日本の社会教育第23集 社会教育職員の養成と研修』、東洋館出版社、1979年10月) p37-52
- 8) 北海道立生涯学習推進センターでは、平成19年度に「社会教育主事の専門性に関する調査研究～社会教育主事に求められる50の行動指標～」を行っている。結果として、「社会教育主事の専門性」共通の38項目とともに、所属(市町村・道教委)・経験年数(3年未満・3～10年・10年以上)・勤務場所別(本庁文庁舎・公民館・その他生涯学習関連施設)に全26項目のなかから、それぞれ12項目を加えている。例えば、業務推進のための知識として「活動支援のための補助金に関する情報を把握している」は、公民館に配属されている社会教育主事には求められるが、本庁舎に配属されている社会教育主事には求められていない、というように所属によって異なり、また、経験年数が、3年未満、3～10年、10年以上で求められるものが異なるという結論を導き出している。(北海道立生涯学習推進センター、『研究報告書(第24号)』、平成19年3月)
- 9) 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、2009年9月に詳しい。お茶ノ水女子大学で開講されている社会教育主事講習では、「社会教育について、社会教育的に学ぶ」として、「振り返り」や「ディスカッション」「記録化」に大きな特徴が置かれている。
- 10) 社会教育専門職員制度論では、明確な

自由研究

規定のない公民館主事等も含めた行政内部の専門職制度の確立が長く求められている。

11) 第50回社会教育研究全国集会（2010年

8月29日）に東京都特別区社会教育主事会会長 高井正氏が「特別区社会教育主事の現状と主事会の取り組み」のなかでそのように報告している。