

女性問題学習における社会教育職員の専門性

——国立市公民館女性問題学習・保育室活動を通して——

村田 晶子

はじめに

社会教育、公民館学習は、民主主義社会の形成主体を育てることを目的としている。

女性問題学習は、そうした基本的な社会教育観に立って、女性問題の視点で、従来の教育＝学習のあり方をとらえなおし、女性を社会の責任主体として形成者として育てる学習の営みである。ここでは、国家や男性からの啓蒙の対象として位置づけられるという女性のとらえ方から、新しい男女の関係に基づく新しい社会像、価値観を創出する主体へと育つ存在、その主体の形成が重要であると認識された。そのような認識に立てば、学習のあり方もまた新しいものを必要とし、そこでの学習の内容や方法、学びあう人々の関係、職員と学ぶ人々との関係などを構築していくことが不可欠な課題となってきた。

筆者はこれまで、女性問題学習のあり方、学習内容と方法の関連について、論考を重ねてきた。本稿では、女性問題学習における職員のあり方に焦点をあてて考察することを試みるものである。

社会教育・成人の自己教育に関わる職員の専門性論は、従来、社会教育主事、公民館主事の資格あるいは、養成や研修との関連で議論されてきた。成人の学習を組織する社会教育職員の職務の内実に迫る研究は、法制度上の位置づけに関する研究に比して学習論研究の遅れとも関連してあまり進んできていないと言わざるをえない。

とりわけ、ここでとりあげる国立市公民館の女性問題学習、公民館保育室活動における職員の働きについての研究は、この実践が女性解放史や社会教育、公民館実践史のうえで特筆すべきものであると受けとめられているにもかかわらず、その職員の働きについて考察の対象とされることはほとんどといってなかった。そこで、本稿では、国立市公民館における女性問題学習・公民館保育室活動の記録を通して、社会教育、公民館学習の展開の上で重要な要件をなす職員の働きについて考察を試みたいと考えている。

一方、社会教育研究において、社会教育職員の研究はどのような段階にあるだろうか。

1960年代後半から70年代にかけての社会教育実践と施設職員体制を背景として、1973年に『社会教育職員論 日本の社会教育18集』⁽¹⁾が発行された。その巻頭論文で、小林文人は、「国民の学習権の思想と運動のひろがりのなかで新しく求められている職員像は、単に国民の学習の自由に干渉し

ないといった程度の禁欲的な消極的職務論ではない。国民の自主的学習・文化的要求をこそ重視しそれを豊かに発展させていこうとする積極的職務論であり、学習権保障に関わる実践の担い手としての専門的力が期待されている。」⁽²⁾と述べている。

この年報のなかで、谷貝忍は、社会教育主事の専門的力について、「行政職員としての専門的職務内容」と「教育職員としての専門的職務内容」があり、後者については、「住民の社会教育活動の組織化過程」「学習内容編成」「学習活動展開」などにおいてその専門性が発揮されると述べる。⁽³⁾一方、松下拓は、学習者の主体理解のあり方、新たな学習像のもとに公民館主事の役割のあり方を模索。公民館主事の専門性について、下伊那テーゼの作成にかかわりながら、その実践的実現の困難性を挙げ、「住民実態の中に立ち、どうしたらこの現実の中で真の住民自治や、その実践を支える力が期待できるのかという教育的課題にとりくむことである。」⁽⁴⁾と述べている。この年報を受けて、小林平造は、「職員の専門性、職員自身の権利論、住民の学習権を保障する職員のあり方等を、理論的、実証的に明らかにしている」⁽⁵⁾と評価しているが、学習論との関連で、実践的に専門性の内実を明らかにするところには至っていない。また、30周年年報においては、学習に関する項において全く職員論との関連が記述されていないなど、その実践との関連での専門的力の内実や展開のあり方の検討に研究は向かえていないというのが現実であった。

このような研究の状況に対して、生涯学習施策の展開のなかで、松下圭一の『社会教育の終焉』⁽⁶⁾が出された。それは、市民の高学歴化がすすむなかで社会教育職員は不要であると主張するものであり、それに対して社会教育職員の専門職性を主張するものも少なからず出されたが、制度論における議論が中心であった。

しかし、近年、社会教育研究において、社会教育・生涯学習関連職員の専門性に関わる研究や議論が活発に行なわれている。すでに開始している法科大学院や開設に向けて動き出している教職大学院などの動向を踏まえ、日本社会教育学会のプロジェクト研究として取り組まれている「専門職大学院構想と社会教育の役割」においても、成人の学習を支援する職員の力量形成のあり方と専門性の内実を問う問題意識が鮮明に出されてきている。

2007年度日本社会教育学会六月集会の同プロジェクト研究において、平川景子は、「社会教育実践の展開と専門性の形成」と題して報告を行なった。そこでは、1970年代に入って、国立市公民館保育室活動と長野県松川町の健康学習の記録の公刊。および、それを受けて社会教育実践分析研究の展開をみたこと。1980年代から現在にいたるなかで、自己形成史研究や学習過程研究の展開、D・ショーンの「省察的実践論」の提起を受けて、職員の専門的力はどうのように形成されるかという課題が意識されてきたと述べている。（『研究報告要旨』）このことは、日本社会教育学会50周年記念講座として編まれた『講座現代社会教育の理論Ⅲ』の「実践研究と専門職の力量形成」⁽⁷⁾のなかでも述べられ、職場での社会教育実践の記録化と「全国社会教育職員養成研究連絡協議会」や「社会教育実践分析フォーラム」において、記録を共同で読み合い、吟味する集団の形成が始まってい

ることが報告されている。職員自身が省察の基盤と方法を持つことに向けてのとりくみである。この一連の動きの中で、ショーンが指摘した「技術的合理性を基盤とした支援論から、省察的实践者」へという理論は、社会教育実践研究に対しても、パースペクティブの転換をもたらしたと思うが、それは、一方で、国立市公民館保育室活動や松川町の健康学習において、学習のとりえ方、記録のあり方にあらわれていたのではないかと考える。したがって、その視点から、改めて、国立市公民館保育室活動や松川町の健康学習の学習記録を読み、そこに表れている学習の展開に即した職員の働きについて読み直すことが必要ではないかと考え、ここに国立市公民館女性問題学習・公民館保育室活動の実践を事例としてとりあげる。

1. 国立市公民館女性問題学習・保育室活動における職員論研究

この学習は、公民館における女性問題学習として、社会教育実践として例を見ないものであり、その学習記録も量と精緻さにおいて、匹敵するものがないことは周知のことである。

しかし、この実践の分析において、職員論研究は、不在である。その理由はなにか。

この国立市公民館での取り組みは、公民館活動に対し、「育児期の女性の学習のあり方」、「それはどうあったらよいか」を問うものであったことは言うまでもない。それと同時に、「公民館と公民館職員のあり方」に問題をなげかけた実践でもある。

当時、東京都立川社会教育会館において開設されていた三多摩地域の社会教育職員の研修で、この実践はとりあげられている。後に『子どもからの自立』（未来社、1975）として公刊される「母子の自立への拠点に」は、三多摩地区の職員セミナーの中で、担当職員の伊藤雅子が、実践をふり返り、その問題意識を職員研修のなかで語った記録である。また、市民大学セミナー「私にとっての婦人問題」の記録である『主婦とおんな』（未来社、1973）についての検討もなされている。

その成人教育セミナーに参加していた勝山博は、伊藤の報告から職員の問題意識のあり方を受けとめ、それが、学習の本質に関わることでありと受けとめ次のように述べている。

社会教育行政における『条件整備』とは、実に、職員が、青年なら青年、婦人なら婦人、という概念の内部に、何を問題として設定し、視野においていくかという問題意識そのものなのではないだろうか。⁽⁸⁾

しかし、勝山のようなとりえ方は、むしろ、少数者に位置づく。

その問題意識とは対照的に、この学習における職員の位置を「個別特殊なもの」ととらえる見解が助言者によって出された。

成人教育セミナーの助言者であった小林文人は、この学習の「戦後社会教育とりわけ学習論」⁽⁹⁾における位置を明らかにするために(1)学習における認識論、(2)集団論、(3)学習方法論、(4)職員論の視点からとらえることを試みて、「セミナー参加者(学習主体)の学習要求の誠実な受けとめと自由な発想と、綿密な取りくみのなかから、巧まずして導き出された」(pp 20-21)ととらえ

ている。さらに、必ずしも内容的には十分な展開になっていないが、新たな問題提起を具体的実践レベルでおさえようとした。

しかし、ここでの職員の職務のとらえ方は後々の研究に禍根を残すことになった。

国立市公民館市民大学セミナー「私にとっての婦人問題」の実践とその記録『主婦とおんな』を題材として取り上げた吟味の中で、小林文人は、この実践が、都市の知的レベルの高い主婦によるものであり、伊藤雅子という個人の力量に属する、あるいは依存する学習であることを「指摘」し、「問題化」した。

われわれが基本的に読むべきは、セミナー参加者が流れの中でどう発展したか、そのために伊藤さんの発言は必要だったか、必要でなかったか。また、もろさわさんの助言は有効だったかどうかである。伊藤さんは、一定の条件の中で仕事をした。これを形式化、一般化することは危険である。原点は学習集団の質ではないか。自ら学ぶことを自らきめる力を市民が持っている場合、学習集団の質は一定の条件を持つ、どういう問題を求めて自分たちが学ぶかわからない時は、職員が積極的に問題を提示するのは当然でそのとき職員は禁欲的ではないが、「主婦とおんな」の場合、記録でしかわからないが、次のテーマをきめる時、伊藤さんは積極的だった。この辺が気になる。その職員がいなくなった時どうするか。⁽¹⁰⁾

小林は、セミナーの第4回(9月20日)、職員の問題に焦点をあてるなかで、こう指摘した。これは、その後の社会教育・学習論研究における職員の専門性議論を大きく阻み、また、何よりも国立市公民館女性問題学習の事実に基づく理解や研究を妨げるものとなってしまった認識である。

さらに、この指摘を受けての討論をまとめた記録に以下のように問題が整理されている。

前回の討論の中で、小林先生から出された“もしその職員がいなくなったら”と云う問題については、Aさんでなければできない部分と、共有できる部分と両方みることが必要とか。「私にとっての婦人問題」に参加した人はレベルが高いという評価、公民館に来ている人はレベルが高いと云う考え方は社会教育関係者の思いあがりではないかと伊藤さんからするどい指摘があった。続いて対象者がごく一部ではないかと批判もあるが、その町に5人しかいない人の問題でも、それが全体に関わる問題であれば公民館でとりあげてもいい、婦人教育の存在は、婦人が差別されていることを立証しているのではないかと、など、婦人問題にふれた討論が行われた。⁽¹¹⁾

ここにはいくつもの問題が孕まれている。

小林の社会教育職員観は、「初歩」の人に、導きの手を差し伸べることが仕事であり、入門編を教え、理解が深まったらかかわらないでいい、「特殊」「個別」なこの実践の事情と伊藤の働きを一般化するのは危険であるとさえいう。仮にそうであるとして、では「都市の公民館に職員は不要」といいたいのか、「女性差別を解決する学習はしなくていい」といいたいのか。この学習の組織化に対する伊藤のかかわり方を公民館職員の専門性の議論としてではなく、伊藤個人の「積極性」、つまり属人的な問題ととらえたことで明らかになったことは何なのか。

こうした学習観、社会教育認識に立って、この実践を評価しようとしたために、事実から大きく外れた、『主婦とおんな』の実践の評価が生まれ、流布されていった。先に取り上げた1973年の年報において小林は、職員に「学習権保障の実践の担い手としての専門的力量」を求めている。しかし、「初歩、入門から高度な学習へ」、既定の路線に向けて「導く」「指導する」職員という学習観、職員観に立っており、その枠組みから理解できない実践であったことから「異例」「特別」なものにしてしまったのではないか。そこには、重ねて言うが、学習の事実のとらえ方においてもまた、「低度啓蒙」が社会教育であるという、社会教育や市民のとらえ方においても幾重にも問題があったのではないか。

これに対して、伊藤の反論は届くことなく、小林の言説は、社会教育研究の中で尾を引いていく。国立市公民館の女性問題学習は、「レベルの高い市民」と「伊藤雅子という個人」の卓抜した力量によってなりたったものであり、「一般化」できないという認識が社会教育・公民館学習、女性問題学習のなかでの大方の理解である。

しかし、本稿の国立市公民館における女性問題学習の分析は、伊藤個人の考え方をとらえ、評価しようとしているのではなく、市民との関係において形成され、伊藤によって表された女の学習の視点をふまえ、そこでの職員の働きと公民館学習にとっての職員の役割を明らかにすることが課題である。

2. 学習者が描く職員像

では、学習者は、この学習の中で職員をどのようにとらえていたであろうか。

1987年から1993年まで、市民自身によって、学習の総括とテーゼを導き出すということを課題にすえた学習活動「私たちの女性問題学習」が国立市公民館主催で行なわれ、「実践記録集 国立市公民館における女性問題学習」、「問題提起 公民館活動としての女性問題学習のあり方について」⁽¹²⁾の2冊の記録化がなされた。そのなかで市民は職員について次のように書いている。

職員の役割は、学習者の実態に即し、学習者との関わりの中で生み出され、確実化していく。⁽¹³⁾

今、ここに市民が求める職員像を描こうとするなら、まず第一に「これまでに述べてきたことがらへの支持」が挙げられる。しかしそれは市民が一方的に規定するものではなく、関わりの中で、それぞれの立場から、互いの主体性において尋ね合う営みによって共有されるのでなければ意味がない。

次に、学習が女性問題克服に向けて実っていくための具体的援助はどうか。かかわりの中で必要に応じて生じた働きかけに、学習者がどう応えたか、その行方を見届け、学習者相互の教育力の発揮を促したりつなげたりしながら、展開をフォローしていく。その具体的な働きを学習者が受けとめ返し、学習に必要な援助として意識して伝え返すことで、職員の中に方法論の素材をあずけていく。職員のパーソナリティの中で培養された方法論が学習場面に戻される。

このような循環の中で具体的な援助の内容が確立していく。学習者に対する成長への期待や、人格尊重がタテマエではなく、かかわりの中での手応えや実感に裏うちされるなら、援助は更に力強いものになるだろう。

それでは、スタートの地点で最低欠かせないものは何か――

性差別への怒り。女の問題状況を性差別による歪みと見る視点。人権の尊重。学習主体に対して援助者としての位置への立脚。女性問題解決に向けての女への連帯。そしてその先、役割の果たし方を市民との関係の中で問い続けることではないか。⁽¹⁴⁾

ここには、「学習者の実態に即」し、「関わりの中で生み出される」という職員像が描かれている。そして、「一方的に規定するものではなく、関わりの中で、それぞれの立場から、互いの主体性において尋ね合う営み」、つまり、相互に主体的な関係性の中で、役割や立場を明確にとらえつつ、既定の方法ではなく、関係の中で方法を創出し、学習者に働きかける職員像が描かれている。そして、重要なことは、こうした職員観が、実践の事実に基づいて市民によって導き出されているということである。

3. 職員の位置からの学習論・職員論

では、この実践は、どのような教育＝学習観、女性問題認識、人間観、社会教育観にもとづいていたのであろうか。そこで職員の働きはどのように考えられていたのだろうか。次に、職員が、学習の展開の中で、学習者との関わりの中で、学習を生み出すなかで書かれた文章に注目する。「望ましい保育園像を求めて」や『主婦とおんな』のように、学習の記録のなかで、語られているものがあるだけではなく、学習の現在位置や内容・方法の吟味を学習者に提示し、それを公刊によってさらに社会的な質を問う『子どもからの自立』『女の現在』『女性問題学習の視点』などがある事は周知のことであるが、その一部から引用しておく。

伊藤は、自らの役割の果たし方をその出発点において、自身の子どもの病気のために一度退職した後、復職するに際して、市民から「『あなたに同情するからではない。私たちの勉強にはあなたが役立つからよ』といわれたことが忘れられなかった」、「それだけに、市民に求められている公民館職員としての専門性とはなにか、それをどう高めるか、ということが、一度辞める前よりも一層気がかりで、身をひきしめずにいられません」⁽¹⁵⁾と述懐している。そして、

彼女たちが私に求めているものは何かとたぐっているうちに、市民は市民としての立場と方法で、行政内部にいる私は別の立場と別の有効な方法で、共通の目的のためにお互いに情報を交換し合い、力を貸し合うのが状況によってはより確かな道であることがよくわかりました。それぞれの役割分担をよく認識し、その持ち場で全力を注ぐことを、彼女たちの実践からあらためて学んだように思います。⁽¹⁶⁾

市民にとって必要な公民館職員とはどのような役割を果たすべき存在であるのか、備えるべき専門

性とは何か、これを問い続ける中で、伊藤は市民との関係でその役割を築いてきたが、この問いそのものが公民館職員としては、当然にして重要な問いなのではないか。

戦前とはその理念と体制において大きく転換したかに見えた社会教育も、女性の問題、女性を対象にした婦人教育においては、相変わらず、女性が国家や男性による啓蒙の対象の位置に置かれ続けてきたことを、拙稿『『婦人教育史』の歴史叙述に関する研究』⁽¹⁷⁾において指摘した。したがって、小林文人のみならず、女を無知、非主体、受身の位置で、講師や職員を脅かさない程度の知識を持たせることや、その構図の中で、依存関係を増殖することが常であったことを考えれば、これを打破する困難性は容易に想像できる。それに対して「積極的」であったことは、歴史からも社会からも、そして、女たちから託された重要な問いの発現ではなかったのか。

伊藤は、そのような位置に身をおき、自らを重ねながら、女たちに内在する苦悩、ひずみ、一方で解放の力を見ようとした。同世代、育児期の女性、社会的構造的差別、まっとうな教育を受けられないがゆえに生じる女性の人格発達・成長の歪み、悔しさ、その一方でそれを跳ね除けて成長しようとする女たちの生の追究への共感、連帯。あるべき女性像、外在的に求められる母親像、それが必ずしも子どもを幸せにすることにつながらないにもかかわらず、公費を使って、公民館で行われる「婦人教育」。そのなかでは、女の成長を得られない。職員が発した学習論をとらえるとき、往々にして個人的自己形成の問題としてとらえられるが、伊藤の提示する学習論は、公民館職員の持つべき見識とは何かの問題として、とらえかえさなければならぬ。もちろん、育児期にある同世代の働く女性として、「働く母親の一事例」として「常に自分の働き方、生き方を点検させられました」⁽¹⁸⁾ というように、伊藤個人のおかれた状況が意味をもったことは言うまでもないだろう。しかし、長らく、社会教育研究は、この学習を伊藤個人の固有の力量に帰して明らかにすることを怠ってきた。その問題の克服が課題である。

では、ここでの学習論はどのようなであろうか。国立市公民館の女性問題学習・公民館保育室活動は次のように定義され、それは成文化されている。それは、女性問題学習の定義であるだけでなく、優れて公民館学習論であり、職員論である。いまここでそれらを形成史として述べていく紙数はない。したがって、成文化されたものなどからその学習観、職員観を導き出してみたい。

公民館における学習として「公民館における女性問題学習の重点・基本」は次のように成文化されている。

- ★基本的な人権の尊重、主権在民の憲法の精神を基本理念とし、憲法の理想の実現は「根本において教育に待つべきものである」とする教育基本法の認識を基本認識としてとりくむこと。
- ★地域の社会教育機関の事業である性格から民主的な地域社会の実現に向けての実践的課題につながる女性問題学習であること。
- ★時代の潮流、社会の動向をみつめ、「人間らしさ」を損なわせるもの、女の人格を貶める傾向、民主主義を危うくさせるような風潮に敏感に対し、それに抗していくことを課題化することを

重んじる。

- ★新聞やテレビ等マスコミ、各種カルチャーセンターではとりあげられないが、市民として、主権者として大事な課題・問題の学習に重点を置くこと。公的な社会教育機関でとりくむことに意味があるものを意識して行うこと。
- ★生活に根ざした学習をめざし、その「生活」に対する認識の基底に人間関係をおく。かつての相互監視的封建的な地縁ではなく、互いに育ち合い、より民主的な地域社会を形成していく連帯の環を暮らしの場で結んでいく力を養うための学習であること。
- ★あくまでも、市民自身が学習の主体として、自らの意志において行う自己教育、相互学習、共同学習を援助すること。
- ★たんに「市民の要求」に應えればよいのではなく、その要求の公共的な質を高めつつ市民の社会的成長の課題に即した活動にしていくこと。(一九八八・十二記)⁽¹⁹⁾

女性問題認識、とりわけ、性差別を労働や経済の問題ではなく「教育」「人格形成」の問題としてとらえる視点、公民館観、職員論、公共性認識、集団と個、関係性論、教育＝学習観、共同学習など、ここに示された問題をとらえる視点は、公民館学習の質、学習のあり方を規定し、学習を生み出す方向を規定していく。

この認識の下で、学習の展開に際しての職員の働きは、次のように表されている。

II 学習の展開にあたっての基本姿勢

- 1 伝統や文化の名で美化されたり、暮らしの中で慣習化されている差別を差別として感受し、問題を見ぬくことのできる感性と問題意識を養うことを基底にして学習を組む。
- 2 社会の動向をみつけ、暮らしの場から女性問題解決をめざす学習のあり方を求める。
- 3 一人一人が自ら女性問題をつかみ、問題解決の主体となることをめざして学習を組む。
- 4 基本的人権の尊重・民主主義・平和主義を基調とする憲法遵守の立場から先見的にとりくむ。
- 5 社会教育機関である公民館の事業としてとりくむ意味を認識し、女性差別が人格の形成におよぼす問題に重点をおいてとりくむ。
- 6 市民の動きに学び、市民の潜在的な要求を掘り起こし、要求の質をさらに高める方向性をもって、公民館活動としての学習課題をつかみ事業化する。
- 7 方法自体が問題を明らかにし、自己変革を支え、促すような学習方法を重んじる。
- 8 学習主体の実態・問題意識に即して学習を組み立てていく。
- 9 知識・情報を断片的に得たり、講師や他の人たちの発言に対して印象だけの、または不確かな受けとりで止まることのないよう相互理解・相互確認が可能な学習形態を重んじる。
- 10 女性問題の克服を支え合う関係をつくり、その質を高めることを援助する方向で行う。
- 11 女性問題解決に向けての共同学習を市民自らが組織することを援助する方向で行う。

12 変容する時代の問題を受けとめながら、これまでの公民館活動の歴史のなかで蓄えられてきた女性問題学習の市民的力量を基盤にして活動を積み重ね、発展させることをめざす。

「くにたち公民館」(1989年度版、1991年度版)

柳沢昌一は、この学習観を次のように位置づけている。

まず知識や“理論”が提示され、それを正当なものとして受容するのが学習で、次にそれに照らして実践を遂行することが期待されるというのが、通念化した支配的な学習観—理論—実践観といえようが、ここでの伊藤の学習観はそれとは大きく異なっている。まず、新しい関係の可能性に繋がる、それを開く時間と空間への参加できる状況を生み出し、その中で可能性を学習者自身が、現実の動き・展開に即してとらえ、そのことと関わって新しい動きに関わる知識を吟味し、さらに実践とその省察・吟味・理論化のサイクルを現実の展開の判断の根拠を持ちつつ進めていく。知識や理論を、批判的に吟味しうる根拠もなく受入れ、それを信じて実践に移すといった学習観とは異なって、判断の基盤そのものを築き、判断力の形成を求めつつ進められる実践と省察のサイクルがそこでは企図されている。⁽²⁰⁾

ここで柳沢がとらえる国立市公民館における保育室の学習の本質は、印刷技術の発明によってもたらされ、技術的合理性の知の伝達を教育ととらえる教育=学習観とは次元を異にする学習観に立ってこの学習が組まれているといえる。

旧来の教育=学習観から、この学習をとらえていこうとするならば、伊藤や講師によって、「受け手として」すぐれた能力を持つ市民が教育を受けた、知の伝達を受けられたから成立したという理解になるかもしれないが、それは事実ではないということである。

学習を知識の増量ととらえる学習観から、関係と認識の展開、民主主義社会の形成と人格形成ととらえ、旧来の職員と市民の関係を指導—被指導、教師—生徒関係のモデルから脱却して、市民やコミュニティの学習を援助する職員ととらえるところへと展開していくことを求めた。

それでは、具体的にその働きはどのような場面で、どのようにとらえられるであろうか。

学習の展開に即して読み取れる職員の働きを分節化してみたい。

4. 学習の組織化と職員の働き

先の「問題提起 公民館活動しての女性問題学習のあり方について」で述べられていた「かわりの中で必要に応じて生じた働きかけ」、「学習者相互の教育力の発揮を促したりつなげたりしながら、展開をフォローしていく」と表されている職員の働きは、「学習の組織化」ととらえられるだろう。そこで、ここでは、その具体的な展開を、記録を通して見ていく。

4.1 学習の展開における職員の働き

女性問題学習の実現に対して、職員、公民館はどのような認識に立って、いかなる役割を果たし

ただろうか。『主婦とおんな』を事例としてみたい。

学習者は、職員と公民館の役割について、「④私たちは、いま」(pp212-214)のなかで、次のように述べている。

これらすべてのことがあって、はじめて私たちの学習する権利が保障されていたのだということ深く思わずにはいられません。(p213)

ここでいう「すべて」とは何か。「公民館という場の介在」(p212)、「『参加対策』の対象とか、主婦一般として扱うのではなく、あくまでも一人一人の個人としてかかわろうとする職員が公民館にいたこと」(p213)、「学習の内容とそれを支える様々な方法が、学習の進展に応じてキメ細かく、しかもさり気ない形で用意されていたこと」(p213)があげられている。

では、キメ細かい、さり気ないと思われた方法とは何か。以下は討論の場面からである。

(主題からずれそうになったり、講師に解答を委ねてしまいそうになる) そんな時必ず、公民館の伊藤さんは、「ちょっと待って」と私たちやもろさわさんにストップをかけ、(中略)なるべく問題を各々にもどそうとし、さらに共通の問題はなにかひき出す手だすけのために、さらに発言を誘い出したり、整理したり、補足してくれました。そして、もろさわさんの解説がややもすると私たちの理解力をこえて通りすぎてしまいそうな時、私たち自身が出した具体的な問題ともろさわさんの言葉がどう結びつくのか、言葉を補って指し示してくれたり、また、もろさわさんの見識豊かなまぶしいほどの発言に対して、私たちの言うもはずかしく、些細で心もとない発言を、伊藤さんは、「それが私たちの実感だから」とか「その中にはこういう意味が含まれているのだから」と背後から声援し、意味づけてくれることで、私たちともろさわさんをちゃんと向き合わせしてくれ、私たちは「ここに私がある」という実感をだんだん強めることができました。(p203)

ここには、講師の話を聞いていてもいなくても気にとめず、丸ごと鵜呑みにさせることを良しとしがちな「婦人教育」現場の状況が広がる中であって、学習の場面で女たちを一人の人間として遇し、一人一人が判断する主体として力をつけていくための援助はどうあったらいいのかに心を砕いて役割を果たしている職員の姿がとらえられている。

さらに、学習の内容と方法の関連の問題である。「学習の内容とそれを支える様々な方法が、学習の進展に応じてキメ細かく、しかもさり気ない形で用意されていた」(p213)とは、すでに見てきた「問題意識」、「女性問題認識」、「よびかけ」、「主題と学習の内容と方法」「講師との関係」「学習の組織化」のあらゆることにいえるのであろう。学ぶ側からこのように見えていたが、学習の展開の場面を組織する伊藤は、セミナーの中で、共同討議の具体的な方法の提案や議論の到達点の「確認」や「問題の抽出」などを行っている。

また、セミナー終了後、記録づくりの作業が開始されたが、冒頭で伊藤は、再編作業の手順や視点、そして、公刊の意味について提案をし、それに基づいて話し合いが行われ意味が確認された。

記録の内容の構成や作業の具体的なプログラムの原案が伊藤さんから出され、日程がつけられ

ました。(pp206-207)

さて、作業のはじめとして、まず、伊藤さんが二回にわたってレポートしました。それは、「メモ」のはじめからおわりまで、私たちが問題としたことをあらためて一つ一つあたりながら、その問題の意味、前後のどの問題とつながっているか、また、大事な発言をどこで聞き流していたか、どういうワナにおちていたか、どんな視点が欠けていたかなどについて指摘し、併せて、表現上の問題についてもこまかな意見が述べられていました。(p207)

セミナーの記録の点検が行われ、その過程で、公刊の提案がなされる。それをうけた話し合いを経て、「記録の内容や構成」の確認や「具体的なプログラムの原案」が提示され、スケジュールが立てられていく。さらに、二回にわたるレポートを伊藤が行い、全体像や問題点が示される。そして、そのレポートを参考にしながら、学習者の作業が進められていったのである。

4.2 組織化と方法

①判断の基盤の形成と省察のサイクルー公民館保育室活動の展開と「学習としての託児」

公民館保育室が設置され、あずけて学ぶ人々は、そのつながりの中で考え、認識を新たにしていくな。1965年「若いミセスの教室」で保育が開始されその整備を求めて、市民は、公民館保育室設置を請願し、1967年採択される。こうした動きを振り返り方向を見定める「保育室完成記念講演会」が開かれる。さらに、あずけることを学びにしていくな「保育室運営会議」(1973年-2006年7月)、「保育室のつどい」などが開催される。「集中学習会」(1980年-2005年(年度末)通算26期)が開催される。この間、1975年10月-2006年3月「保育室だより」の発行、1976年度-2005年度まで年度毎に「保育室だより」の総集号「私たちの公民館保育室」が発行される。

柳沢は、この学びのサイクルをとらえて、公民館保育室を以下のように位置づける。

「学習としての託児」という視点が生み出されてくる上で、共同保育の運動の中で生み出されてきた子育てをめぐる共同関係の形成、そこでの母親や父親の意識と行動の展開が具体的な手掛かりになっていたことは疑いない。都市化・巨大な人口移動の中で、個人的というより排他的な母子の対関係の中に囲い込まれてきている子育て。その関係に内と外から拘束される母親のアイデンティティそして子どもの自我。その構造を、子ども同士の共同活動の時間と空間を軸に、そこでの活動を父親と母親、そして保母が話し合い・連携しながら支えていく。そのことを通して生まれてくる新しい共同関係とコミュニケーション。それぞれの役割意識の転換。そうした共同関係の形成を、公民館における学習の基盤に据えていく、そのことを可能とする制度として公民館保育室は位置づけられていくといえるだろう。⁽²¹⁾

②テーマを導き出す

学習をつみ重ね、発展させていく上で、職員が果たす役割は大きい。職員としてどう実現するのか、公民館の事業としての「質」、公教育の質はどうあったらいいのかという位置から問題意識が掘

り下げられてきたことは既に述べてきた。ここではさらに、学習を発展させていく際に職員として伊藤がどのようにテーマを立てて行ったかをおさえておく。

ふり返ってみると、テーマは、いつも状況の中から立ち上がってきた——というのが実感だ。その時々々の社会の動向はそのまま女性問題学習の課題を映し出してきたし、日々接する女の人たちのさま、その口から漏らされる言葉、彼女たちに共通の問題傾向が、自分たち女全体に通じる人格発達の課題として浮かび出てくる、あぶりだされてくるのが常であった。女たちの声やさまざまな形で発信されてくるもの、返って来る反応を誠実に受けとめていくとき、具体的なテーマが眼前に顕れてくる。⁽²²⁾

そして、受けとめる問題意識をどのようにおいていたかを述べて、

私の場合は、平凡な女の一人である自分、まさに女性差別にまみれ、体質化させて生きている自分に重ねて同性たちの女性問題状況とそれを克服していく課題を見出していきやり方をしてきたように思う。心にとまった事象に対して自分が「これはおかしい」とか「これは危ない兆候ではないか」とか、あるいは、「ここに女の課題がある」「こういうことが大事なんだ」と感じたことを、さらに「どうして自分はそう感じるのか」と凝視して問題をつかみ、その上で「これは公民館活動の視点から見たとき、どのような学習課題になるか。客観的な妥当性をもつものであるかどうか」を問うて行くことをしてきた。その意味で公民館で行ってきた女性問題学習のテーマはつねに自分自身にとっても大事な課題であった。⁽²³⁾

「浮かび出てくる」「あぶりだされてくる」「具体的なテーマが眼前に顕れてくる」と言い表されているように、学習のテーマは、学習者にとって外在的ではなく、内在的、関係の中でとらえられている。

③方法観の特徴

伊藤は、学習の組織化について次のように述べる。

自分で課題化していけるような学習の組み立てがどんなに大切であるかしのれない。」

(表面的に見える要求が生まれることは)「そもそも女性問題のしからしむるところなのだということが浮かび上がり、つかみとっていけるような学習の展開にすることが必要であるのは言うまでもない。⁽²⁴⁾

女性問題学習は、自分の意識を変え、暮らしを変え、関係を変えていく営みであり、それだけにダイナミックな学び甲斐と深い葛藤が常に道づれになる。知識を仕入れてすむ学習ではないから女性問題学習のテーマと学習のすすめ方・方法が大事であることはもちろん、両者は不可分の関係にある。方法が学習内容そのものとなり、内容が方法を導き出していく。もっと言うなら、その方法をとることで女性問題が自らの内面からひきずり出され、被われていた女性問題がその方法によってめくり出されていくような方法、さらにその方法を通して学ぶ者同士が結ばれていき、共通の課題に向けて支え合い、励まし合える関係が育って行くなかで一人一人の力が養なわ

れていくようでなくては学習はほんものにならない。方法の獲得は実に自己教育力の獲得には不可欠の課題であり、女性問題克服の力量の獲得に深く結びつくものだと私は実践のなかで学んできた。女性問題学習において、継続し、積み重ね、互いに関係を結び合うことができる形態、方法を重んじてきたのは、学習内容・テーマがそれを求めるからだ。⁽²⁵⁾

学習の目的を、従来よく言われた「リーダーになっていくこと」、「学んだことを社会に還元する」ところにおいているのではないことはくり返すまでもないが、従って、この学習の目的実現のための方法は、学ぶ人たちの実態を切り開いていくために、学ぶ人たちが方法を獲得していくことが目指され、方法そのものが、状況を打開していくものとして選ばれ、創り出されていった。

国立市公民館の女性問題学習・公民館保育室活動では、「公民館保育室の実践」「学習としての託児」「共同で書く」などの学習方法が生みだされてきた。そして、それを導き出し、機能していくための鍵として職員の働きがあることをおさえない。

おわりに

本稿では、これまで制度論や資格の問題として議論されてきた社会教育職員の専門性を役割、仕事などの観点から、国立市公民館女性問題学習・公民館保育室活動の実践を通して検証を試みた。紙数の制約もあり、実践の形成史的展開や具体的な実践の記録の記述に即して検討することができなかった。また、職員が学習や、実践を組織化していくのは、学ぶ人同士をつないだり、活動を新たに生み出していくための組織化などだけではなく、実践の実態に即しつつそのディメンジョンを組み上げていくこと、積み重ね、発展させていくこと、あるいは、個人の認識の展開に即せば、記録化を通して、認識やことばが組織され、新たな認識が生み出されていくということもあるだろうが、それらにも言及することができなかった。これらは次の課題としたい。

女性問題学習における社会教育職員のあり方の検討を通して、松下圭一の「社会教育職員不要論」に見られるような高学歴の学習者の増加と職員不要論という問題のとらえ方や「自由な学習者」という見方は、社会教育にはあてはまらないといえる。が、従来のような、知識の獲得やその高度化という枠組みを基本にすえた社会教育観、学習観のままではこれに反論することは旧体制を守れという守旧派の立場をとらざるを得ない。

そうではなく、一人一人が社会を形成する主体となって行くための、判断主体を育て、その社会の公共性の質を高めていくという、民主主義社会を形成するおとなの学び、社会教育を実現するという社会教育認識と学習の展開過程に即した職員の働きの吟味が重要となっているのである。

そのために、社会教育職員の省察が不可欠であり、省察を支える集団、省察の方法を鍛えていくことが専門性の内実を高めていく上で重要となろう。(2007年9月28日)

注

- (1) 日本社会教育学会年報編集委員会編、東洋館出版
- (2) 「社会教育職員研究の現代的課題」同前書所収、pp 17 - 18
- (3) 「専門的職務は何か—社会教育主事」同前書所収
- (4) 「公民館主事」同前書所収、p 210
- (5) 日本社会教育学会編『現代社会教育の創造 社会教育研究30年の成果と課題』東洋館出版、昭和63年、p 713
- (6) 筑摩書房、1986年
- (7) 木全力夫・平川景子、日本社会教育学会50周年記念講座刊行委員会『講座現代社会教育の理論Ⅲ 成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版、2004
- (8) 「48. 立社館資料No.3 実践記録「婦人と学習」No. 3 『主婦とおんな』と私たち—婦人と学習を考える視点—」三多摩成人教育セミナー・東京都立川社会教育会館、1973年度、p10
- (9) 同前、p 20
- (10) 同前、p 5
- (11) 同前、p 5
- (12) 国立市公民館女性問題講座「私たちの女性問題学習」実行委員会編、1993年度
- (13) 同前、p 14
- (14) 同前、p 14
- (15) 母と子の勉強会「望ましい保育園像を求めて—母と子の四年間のあゆみ—」1970年春 p 32
- (16) 同前、pp 32 - 33
- (17) 早稲田大学大学院文学研究科紀要、2006年度、第52輯
- (18) 前提『望ましい保育園像を求めて』p 32
- (19) 伊藤雅子『女性問題学習の視点』未来社、1993年
- (20) 社会教育基礎理論研究会『叢書 生涯学習Ⅳ 社会教育実践の現在 (2)』雄松堂出版、1992年、p 189
- (21) 同前、pp 187 - 188
- (22) 前掲『女性問題学習の視点』p 132
- (23) 同前
- (24) 同前、p 131
- (25) 同前、pp 131 - 132

*本稿は、早稲田大学「2007年度特定課題研究助成費」をうけた「成人女性の学習記録研究」（課題番号2007A-023）の一部をまとめたものである。