

# 生涯学習と地域づくりの相乗効果を求めて<sup>(1)</sup>

田中雅文

Masafumi Tanaka

## 1. プロローグ：なぜ生涯学習と地域づくりに興味をもったか？

私が小学校に入学したのは1961年、高校卒業が1973年です。つまり、日本の高度経済成長の真っただ中で子ども時代を過ごしました。中学校に入学したころから、当時問題になっていた公害や都市化のひずみに興味をもち、何とか社会をより良い方向に変えたいと思うようになりました。

そのため、次第に「社会を変える」仕事に興味をもち、「社会問題を工学的に解決する」と謳っていた東京工業大学の社会工学科に入学しました(1973年)。入学当初は、住民運動を支援できる専門家になろうと意欲をもっていたものの、ルソーの『エミール』やデュルケムの『道徳教育論』に出会ったことがきっかけとなり、教育という分野に興味を湧いてきたのです。「社会の基本は教育」だという認識をもった私は、社会工学科3年次から教育計画のゼミに入りました。そのまま大学院修士課程に進学(1977年)し、子どもの意識・行動で修士論文を書きました。

1年間の就職浪人の末、シンクタンクである三井情報開発(株)総合研究所に入社しました(1980年)。地方自治体の学園都市構想(大学誘致など)、女子大マルチクライアント、国や地方自治体の生涯学習政策などのプロジェクトに携わりながら10年間勤務しました。毎月100時間以上の残業という超多忙生活の傍ら、子どもの調査や大学データ分析などをもとにして精力的に学会発表を重ねました。共働きによる子育てを含め、「三足のわらじ」を履

ていたようなものです。

1989年、運よく国立教育研究所(現・国立教育政策研究所)に転職することができ、生涯学習研究部生涯学習体系研究室の初代研究員となりました。このころから地域に目がいくようになり、長女の小学校入学を機に子ども会育成会長となりました。子どもたちのふるさとづくりのつもりで、地元の雑木林(埼玉県所沢市)での体験活動を充実させ、「おおたかの森トラスト」という雑木林保護運動に出会いました。仕事では、Hamilton, E. 1992, *Adult Education for Community Development* を読んで感動し、実践と研究の両面から地域づくりに関わるようになりました。国立教育研究所が行ったユネスコ国際教育計画研究所(IIEP)等との共同研究の中でも、生涯学習と地域づくりとの関係に焦点化した研究を行い、いよいよ関心が絞られてきました。

## 2. 研究と実践のサイクルを目指して

1997年には、日本女子大学人間社会学部教育学科に助教授として赴任しました。当初の5年間ぐらいは学会誌論文や単行本の刊行に精力を傾けました。とくにこのころは、2000年『社会を創る市民大学』(編著)、2001年『「民」が広げる学習世界』(共編著)、2003年『成人教育は社会を変える』(共訳)など、「社会を変える」視点からの本を精力的に刊行しました。

一方、地域活動も本格化してきました。1999年に東京都武蔵野市に転居し、数年後には「武蔵野の森を育てる会」(以下、森の会)が発足して、私は

代表になりました（2005年）。同会は、武蔵野市立「境山野緑地」（約1haの同緑地の半分は国木田独歩の『武蔵野』にゆかりがある雑木林なので「独歩の森」と呼ばれています）を生態系豊かな雑木林として育てることが目的で、緑ボランティア団体として武蔵野市に登録しています。活動としては、月2回の定例作業（外来種の草取り、笹刈、樹木管理、清掃・補修等）が主な内容です。小学生から高齢者まで老若男女50名が会員となっており、活動目的を達成するために、他地域の見学、講演会・シンポジウム、自然観察など多様な学習活動を行っています。

ところで、武蔵野の雑木林は、伐採して薪や炭を確保するために、江戸時代に人々がつくった林です。伐採後の切り株から出た芽（萌芽）を育てて循環的に利用するので、こうした方法を萌芽更新と呼びます。毎年場所を変えて順番に伐り、伐採直後の草地状態から大きく育った高木状態まで、さまざまな年齢の部分からなる多様な環境がモザイク状になっていたため、こうした多様な環境に適応して、さまざまな生き物が生息していました。それに対し、現在では伐採しなくなったため、林床に光が入らず生態系が貧弱になっています。

森の会では、前述のような多様な学習活動を通して、独歩の森の一部を萌芽更新で維持できる雑木林へと再生し、かつての豊かな生態系を独歩の森に取り戻そうと、各方面に訴え続けてきました。そしてついに2022年、独歩の森でナラ枯れ（カシノナガキクイムシという甲虫が気に大量に入り込み、コナラ等の木を枯らす現象）がひどくなったことをきっかけに、一部の区域の高木を全部伐採して跡地にドングリを播いて育てる、という森の再生事業がスタートしたのです。学ぶことと地域づくりの相乗効果を生んだ実践の一例です。

### 3. 「生涯学習と地域づくりの相乗効果」に関する研究（1）

以上のような森の会の活動を学習論の用語から見ると、どのように表現できるでしょうか。ここでは、五つの用語を取り上げます<sup>(2)</sup>。

#### ①実践コミュニティ（community of practice）

目的をもった共同事業の遂行に伴って生まれ出る共同体のようなものを指します。そこでの諸実践にはさまざまな学習が内在しています。森の会も一種の実践コミュニティです。

#### ②正統的周辺参加（legitimate peripheral participation）

新参加者が実践共同体（community of practice）への十全的参加（full participation）に移行するプロセスの初期状況を指します。森の会の活動参加者は、中核者、サプリーダー、フォロアーといった「階層」に分かれており、いずれは中核になるであろうフォロアーは正統的周辺参加の段階にあるといえるでしょう。

#### ③変容的学習（transformative learning）：意識変容の学習

自己を批判的にふり返り、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスを指します。変容的学習には「省察」（reflection）が必須の条件となります。森の会で実現した独歩の森の一部再生は、「木は伐ってはいけない」という意識から「木を伐ることによって雑木林を生まれ変わらせる」という意識への変容の結果といえます。

#### ④状況的学習（situated learning）

状況の中での学び、行動を通して知ることです。保全活動を通じた森の会のメンバーに生じるさまざまな学びは、これにあたります。

上記の発想をもとに、自分自身が関わっている森の会ではなく、ボランティア団体の「グラウンドワーク三島」（静岡県三島市）、「蓮根第二小学校ビオトープをつくろう会」（東京都板橋区）のケーススタディを行い、そこで得たデータから、地域づくり活動におけるメンバーの意識変容に関する仮説モデルを作ってみました（図1）。これは、「組織的なボランティア活動は、具体的な社会形成の活動成果からの反作用とそれを受けた省察に加え、直接体験や実践コミュニティにおける人々とのつながりを通して世界観や自己アイデンティティを獲得していくことを可能とする」というものです。このプロセス

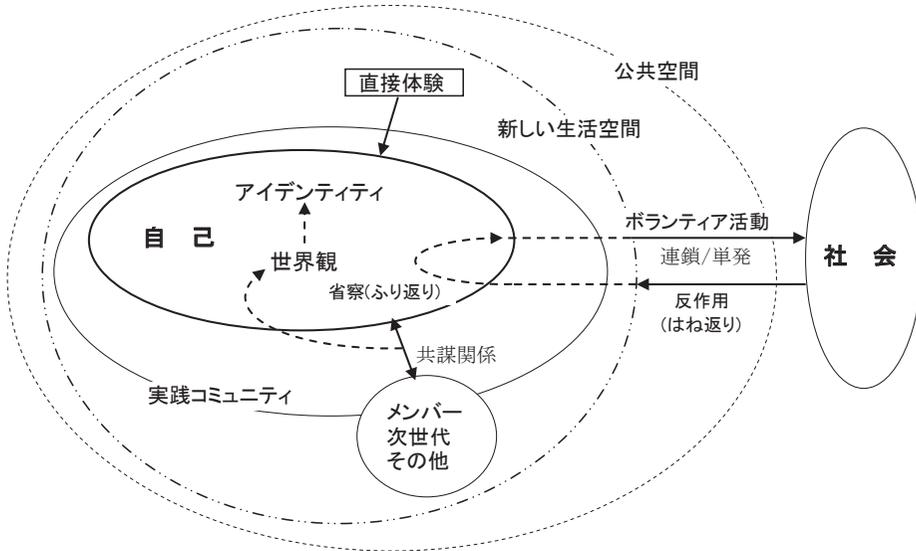


図1. 〈再帰型学習〉の仮説モデル (田中 2011, 131頁)

の全体が状況的学習と呼べるものであり、「ボランティア活動→反作用→省察→ボランティア活動…」という循環がギデンズのいう〈再帰的プロジェクト〉<sup>(3)</sup>と類似することから〈再帰型学習〉と名付けました<sup>(4)</sup>。

この仮説モデルは、ボランティア活動における生涯学習と地域づくりの相乗効果をモデル化した例の一つといえます。

#### 4. 「生涯学習と地域づくりの相乗効果」に関する研究 (2)

ところで、森の会の目標である「萌芽更新で維持できる雑木林への再生」が実現するまでに、10年以上を要しました。その間、市民ネットワークを広げることで世論を醸成し、市民社会全体の意識変容を促そうと努力してきました。結果として、さまざまな市民活動団体やボランティアに出会うことができました。中でも、私の地元である武蔵野市がコミュニティセンターを拠点とするコミュニティづくりを推進してきた自治体であることから、コミュニティ形成の実践者との出会いが多かったです。そのようなわけで、コミュニティ形成と学びとの関係にも着目しました。

武蔵野市は公民館等の社会教育施設を不要と考え、1976年以降、公民館の代わりにコミュニティ

センターを地区ごとに設置してコミュニティ形成を促進しました。社会教育の「終焉」論<sup>(5)</sup>がそれを後押ししました。しかし、調査を進める中で、実際には社会教育事業で学んだ市民がコミュニティ形成に大きく寄与してきたことが分かりました。現在は、社会教育行政以外の部門でコミュニティ形成・地域づくりを学ぶ機会が広がっています。

松下氏は、市民の自由な文化活動がコミュニティをつくるのだから、社会教育の施設や職員は不要だと主張しました。しかし、私の後任で本学に赴任することになっている荻野亮吾氏の分析にあるように、地域コミュニティの形成には住民の学びが必要であり、それを支える施設職員の役割は大きいのです。実際のところ、荻野氏は、「主体」がどのように「形成」されるのかという議論を抜きにして「市民社会論的前提」に立っている、と松下理論を批判しています<sup>(6)</sup>。

このように、コミュニティ形成と学びとの関係に着目した研究にも取り組んできました<sup>(7)</sup>。

#### 5. 今後の展望：生涯学習と地域づくりの相乗効果を高めるために

第二次世界大戦後の日本において、人々の学びと地域づくりとの関係がどのように推移してきたかをザックリと概観すると、次のようにとらえることが

できます<sup>(8)</sup>。

まず、戦後の公民館は、地域づくりの総合的な学習拠点でした。公民館を拠点に住民が学び、さまざまな地域づくりの活動を展開していました（第1段階）。しかしその後、法制度により公民館などの社会教育行政の役割が限定化するとともに、多様な競合相手（企業、大学等）が生まれ、地域づくり拠点としての公民館・社会教育行政の地位は低下しました（第2段階）。

こうした経緯のもとで、現在は第3段階を迎えているといえます。つまり、公民館を含む多様な施設・機関・団体のネットワーク化により、生涯学習と地域づくりの相乗効果を生み出す総合的な仕組みが必要となっています。私は、このような考え方を「地域まるごと社会教育」構想と呼んでいます。これが実現するには、四つの条件が必要と考えられます。各施設等に力量のあるスタッフが配置されること、需給融合型の学習機会（学ぶ立場にある住民自身が生み出すような学習機会）、地域全体の協働体制、自治基本条例での「学び」の担保です。これらの条件が満たされることによって、地域づくりにつながる学びあいが発達になることが期待されます。その学びあいには、対面、オンライン、ハイブリッドという三つの形態が必要であることは言うまでもありません。

上記のことは、本稿の3と4で書いた研究の発展形となります。今後は、雑木林の保全活動やコミュニティ形成に関する活動をベースにしながら、実践と研究のサイクル、生涯学習と地域活動の相乗効果を追究していきたいと思っています。

本稿では、私が大事にしている「生涯学習と地域づくりの相乗効果」を軸にこれまでの半生をふり返ってみました。このライフワークを追究するにあたり、教育学科の教職員のみなさまに本当にお世話になったと痛感しています。これからも元気に実践と研究に取り組んでいきたいと考えていますので、ご教示・ご鞭撻をいただければ幸いです。本当にありがとうございました。

## 【注】

- (1) 本稿は、日本女子大学における筆者の最終講義の要旨をまとめたものである。
- (2) それぞれの用語の参考文献は次のとおり。

- ・実践コミュニティ：エティエンヌ・ウェンガー他著、野村恭彦監修、櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002年。
  - ・正統的周辺参加：ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳、福島真人解説『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993年。
  - ・変容的学習：パトリシア・A、クラントン著、入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房、1999年。
  - ・省察：ドナルド・A、ショーン、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房、2007年。
  - ・状況的学習：Jarvis, P. 1999, *International Dictionary of Adult and continuing Education*, Kogan Page, p. 170.
- (3) アンソニー・ギデンズ著、秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会—』ハーベスト社、32-34頁。
  - (4) 詳細は、田中雅文『ボランティア活動とおとなの学び—自己と社会の循環的発展』学文社、2011年、131頁。
  - (5) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986年。
  - (6) 荻野亮吾『地域社会のつくり方—社会関係資本の醸成に向けた教育学からのアプローチ』勁草書房、2022年、68頁。
  - (7) 田中雅文「コミュニティ政策と社会教育との関係」『日本の社会教育』第63集、東洋館出版社、2019年。日本女子大学人間社会学部生涯教育研究室『「学び」からみた武蔵野市のコミュニティセンター』2015年。
  - (8) 田中雅文「学習と地域づくりからみた社会教育の可能性」田中雅文監修、柴田彩千子・宮地孝宜・山澤和子編著『生涯学習と地域づくりのハーモニー—社会教育の可能性』学文社、2023年、170-173頁。