



Title	地域社会教育実践におけるリーダー層の学習過程
Author(s)	内田, 和浩
Citation	北海道大學教育學部紀要, 64, 55-84
Issue Date	1994-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29437
Type	departmental bulletin paper
File Information	64_P55-84.pdf



地域社会教育実践におけるリーダー層の学習過程

内 田 和 浩

The Learning Process of Readers in Adult Education for a Reconstructing Project of Community

Kazuhiro UCHIDA

目 次

I. 課題と方法	55
1. はじめに	55
2. これまでのリーダー研究	56
3. 北海道八雲町の地域社会教育実践の展開構造とリーダー層の役割	57
4. リーダー層の学習過程分析の意義	59
5. 本論文の課題と構成	60
II リーダー層の学習過程と社会教育労働	61
1. 第1グループリーダーⅠ①を事例に	61
2. 第2グループリーダーⅡ①を事例に	67
3. 第3グループリーダーⅢ①を事例に	72
4. 第4グループリーダーⅣ①を事例に	76
III まとめと今後の課題	81
1. 本論文のまとめ	81
2. 今後の課題	84

I 課題と方法

1. はじめに

1990年の「生涯学習振興法」制定以降、都道府県レベルの生涯学習推進本部の設置、推進体制の整備のみならず、現在では市町村においても生涯学習計画策定等の生涯学習推進施策が進んでいる。このような中で、生涯学習を推進するための「核」として指導者養成が重視され、通信教育による「生涯学習指導者」養成講座⁽¹⁾、文部大臣認定資格としての「レクリエーション・コーディネーター」⁽²⁾や、スポーツインストラクター等が次々に生まれてきている。又、「生涯学習」を冠にした理論書においても、これら「生涯学習指導者」の重要性やその研修のあり方等が必ず取り上げられている。

一方筆者は、これまで「地域生涯学習計画は、地域社会教育実践の総括を踏まえた地域社会教育実践の未来へ向けての総括」ととらえ、地域社会教育実践の展開構造を実証的に分析してきた⁽³⁾。そこでは、上記のような「技術的」な「養成される」べき（「あるべき」）「指導者」ではなく、住民自身の中から自らの学習過程の展開と住民自身の学習要求に基づいて、学習を組織し援助していくリーダー層が求められ形成されてきていたのである。

現代社会における政府・財界と国民諸階層の「対抗関係」は、生涯学習政策及び生涯学習計画

化をめぐる「対抗関係」として捉えることができることをすでに指摘してきた⁽⁴⁾が、ここでの「生涯学習指導者」と「リーダー」の捉え方の違いは、まさに住民（国民）を「サービスを楽しむ客体」と見るか、社会教育・生涯学習の「主体」と見るかという点にあるといえる。筆者は後者の立場に立っており、したがって筆者の問題関心はこのようなリーダー層の形成過程（としての学習過程）と地域生涯学習計画化の実践的・理論的構築にある。

2. これまでのリーダー研究

これまでの社会教育実践研究において、リーダー層を直接とりあげた論稿は多くない。日本社会教育学会30周年の研究の到達点をまとめた『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題—』（日本社会教育学会編1988東洋館）では、小松光一が「地域の学習運動とリーダー」として整理している。そこでは、太田堯、吉田昇、宮原誠一等の1950年代～1960年代の共同学習論・サークル論をベースにしたリーダー論や、藤岡貞彦や北田耕也等1970年代の地域住民運動をベースにした社会教育実践の中でのリーダー論が取り上げられている。しかしこれらは、現実に存在しているリーダーたちが、生活現実をどのように見つめ、今後どのような「科学性」や学習の発展をめざしていくのかを問うた研究であり、結局「リーダーの力量」として分析されたにすぎず、リーダー層の形成過程を分析したものではなかったといえる。

これらに対して、リーダー層の形成過程を「活動家の自己形成史」として、その分析視角を仮説的に提起したのは笹川孝一である。笹川は、青年団運動に関わっても「活動家の自己形成過程を分析しよう」と呼びかけ、青年団活動を通して「家庭・学校・職場で大きな傷を受けた青年たちが、人間らしさを自覚し、なかまをつくり、憲法や国際人権規約に示された民主主義的諸権利を行使しうる人間として、活動家への自己形成をとげている」として、活動家養成の必要性を解き、「活動家養成とは、団員が活動家へと自己形成を研ぎていく、その過程を援助・指導することにはかならない。そして、この援助・指導を適切におこなうためには、団員の活動家への自己形成過程を分析し、その法則性をつきとめることが必要である」⁽⁵⁾としたのである。同様に「成人の発達分析」に関わっても「基本的人権の全面的実現をめざす諸活動を目的意識的に行っている人々、いわゆる活動家の自己形成史の分析が大切だ」として、「活動家の自己形成過程分析の作業仮説」⁽⁶⁾を整理した。作業仮説では、「活動家以前」「活動家の誕生と初歩的活動家の歩み」「自覚的活動家へ」「活動家としての拡大自己再生産」のそれぞれの段階を設定し、「実践の諸側面についての認識、世界観・歴史観・人生観、および両者の関係がどのように変化するのか」を解明することが「活動家の自己形成史を分析すること」⁽⁷⁾であると位置づけたのである。しかし、笹川の仮説作業はリーダー層の形成過程を「自己形成史」として分析していく視点を提起した点では、大きな示唆を与えてくれるが、そこには学習過程分析という視点は明確ではなく、作業仮説自体も抽象的すぎるといえよう。

一方、大坂祐二は、笹川の仮説を基礎に北海道訓子府町青年団体協議会（訓青協）の「リーダーの成長過程」を実証的に分析した⁽⁸⁾。しかし、ここには青年団員の減少の中で「役員＝リーダー」が必然的に位置づけられることや高学歴化による活動期間縮小等の現実があり、笹川の想定した「活動家」とは必ずしも一致したものではなかったと思われる。

したがって、これまでの研究においてはリーダー層の形成過程を学習過程として明確に位置づけ、実証的分析をした研究はなかったといえる。

前述したように、筆者はすでに「地域づくりの主体」形成をめざす地域社会教育実践の展開構造について、北海道八雲町を事例に実証的分析を進めてきた。

表 1-1 は、八雲町における地域社会教育実践の展開とそこでの学習過程（意識変革）の概要を整理したものである。

年	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
主な組織活動	ナイク基地反対及び誘致運動				自衛隊ナイク基地完成								ふるさとシンフォニ 青年問題研究会 若人のつどい実行委員会 若人のつどい八雲まつり山車行列 (地域づくりを掲げる) 八雲おやこ劇場 さむいばやまつり おはや どん鼓座 しの創造 なまもないニコミ 八雲地域大学 八雲村と交流を進める会				山車保管庫建設				
わたはこ会 八雲協 中央青年学級 各サークルの結成									若人のつどい 八雲協 中央青年学級 各サークル								八雲山車行列 (実行委員会主催)				
					社会教育推進員				若人活動リーダー研修 道外視察 山車プロジェクト(「祭の創造」) お茶会								ユーラップファンクラブ				
	働く青年のつどい 八雲町青年連絡会議																				
期	第1期				第2期				第3期				第4期				第5期				
段階	地域青年活動の段階				地域青年活動のネットワーク化の段階				イベント型文化創造型地域社会教育実践の段階				協同型地域社会教育実践の段階				地域生涯学習計画の実践的創造の段階				
実践の内容	〈学習実践〉 ・仲間づくり ・(社会教育労働) ・専門労働者による啓蒙的な学習の構造化				〈学習実践〉 ・仲間づくりとネットワーク ・リーダー養成 ・地域づくりへの課題把握のための学習 ・(社会教育労働) ・リーダー層(自立化へ) ・専門労働者 (地域づくりへの課題把握を支える)				〈学習実践〉 ・地域学習→(地域課題学習へ) (地域づくり実践) ・イベント、文化創造活動 (社会教育労働)担い手の重層化 ・リーダー層・関連労働者(学習内容の指導等)・専門労働者				〈学習実践〉 ・地域課題学習 (地域づくり実践) ・協同活動 (社会教育労働) ・内容的重層化と ・地域的重層化へ				〈学習実践〉 (地域づくり実践) ・地域づくり学習 (社会教育労働) ・構造化 ・計画労働				
学習課程	不安や悩みを共有による仲間意識				一つの目的に共に取り組む仲間意識				*相互に依存する関係から個の自立による関係へ→本音で話せる関係としての仲間意識				*生活実践との統一								

まず第1期（1973年～1976年前半）「地域青年活動の段階」では、A氏によって、中央青年学級の開設やサークルの結成、さらに「八雲町青年連絡会議」「働く青年のつどい」の開催などが行われ、それまでの農村青年中心の活動から市街地青年を含めた地域青年の（「たまり場」学習を中核とした本音で話し合える）仲間づくりの活動が広がられた。A氏はさらに、「仲間づくり」－「生活課題学習」－「地域課題学習」－それを支える「社会科学学習」を組織し、「地域づくり」へと展開させようと考えていた。しかし、ナイキ基地問題による町を二分する対立によって、地域青年活動は挫折することになる。この段階では、社会教育労働は専門労働者（社会教育主事A氏）のみにによって啓蒙的に担われていたのだった。

第2期(1976年後半～1983年)「地域青年活動のネットワークの段階」では、新たにリーダー層による社会教育推進員の活動が進められ、新たなサークルの結成とその全町的ネットワークである青年祭「若人のつどい」が始められた。そこでは(共に一つのことに取り組む)仲間づくりが広がるとともに、リーダー層が「道外視察研修」等を通して、青年同志の(本音で話し合える)仲間意識を基礎に「地域づくりへ」を自覚していった。したがって、この段階での社会教育労働は、専門労働者のみならずリーダー層にも担われるようになり、自立化の萌芽が見られた。

さらに第3期(1984年～1988年)「イベント型文化創造型地域社会教育実践の段階」には、「若人のつどい実行委員会」が地域青年組織として、「地域づくり」を明確に目的に掲げ活動を開始し、全町民へ向けての地域づくり実践とそれを支える学習実践を展開していった。ここでの地域づくり実践は、「八雲まつり山車行列」「さむいべやまつり」等のイベントや「ふるさとシンフォニー」による劇団上演等の文化創造活動であり、学習実践は、「青年問題研究集会」「山車プロジェクト」等による地域学習(地域を知る学習)であった。その中で、青年たちは地域づくりを進める協同的意識(地域づくりに対する限定された協同的意識)を形成していった。一方、リーダー層では、現実に地域づくり実践(イベント・文化創造)を進める上での町民諸階層との対立・矛盾にぶつかる中で、地域課題の構造的把握を自覚しつつ、それらの対立・矛盾を克服していくための協同活動への取り組みがめざされるようになっていた。社会教育労働は、リーダー層によってより広く担われるようになり、さらに学習実践の新たな展開は、学習内容に関わる関連労働者(保健婦・農業改良普及員・役場職員等)を求め、自立化・重層化して行った。

第4期(1989年～1991年)「協同型地域社会教育実践の段階」では、「八雲山車行列」が、住民諸階層による実行委員会によって開催されるなど、さまざまな地域づくり実践は、住民諸階層による協同活動として再編されていった。さらに新たに「どどん鼓座」(おはやしの創造から誕生)や「なもないミニコミ」「八雲地域大学」等も結成され、幅広い住民諸階層の協同活動として展開していった。学習実践では、地域課題学習が展開し、特に地域の自然環境に関する学習が中心になっていった。学習組織として新たに「ユースラップ川を考える会」が発足するとともに、「なもないミニコミ」も自然環境学習の場となった。したがって、このような実践を通して形成された地域づくりを進める協同的意識は、先の「限定された」意識から、「市民として」の対立・矛盾を自覚し合意形成をめざした意識(地域づくりに対する市民としての協同的意識)であった。しかし、このような中で、1991年7月「第3期八雲町総合計画」が発表され、町民の水源地へのゴルフ場建設を含む「遊リゾート計画」が含まれていたことから、リゾート問題が最大の地域課題と自覚され、新たな住民諸階層の協同による学習・運動組織として「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」が結成され、反対運動を展開した。社会教育労働は、その担い手をさらに広げ、リーダー層・関連労働者は地域的にも自立化・重層化していった。

現段階である第5期(1992年～)「地域生涯学習計画の実践的創造の段階」では、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」のリーダー層が、リゾート計画の問題点の学習の中から、問題の根本は本来「町づくり計画」は住民自身が創っていくべきものを、町行政が住民の意見を聞かず勝手に策定したことにあることを自覚し、自分たち住民自らが「町づくり計画」を創って行かなければならないと考えるようになっていった。〔「地域づくりに対する公共的意識」の形成〕ここでは、学習実践・地域づくり実践・生活実践を統一的にとらえ、町民全体が「町づくり計画」づくりを担える力量形成へ向けての「地域づくり学習」が展開されている。そのため学習の構造化のみならず社会教育労働の構造化もめざされ、社会教育計画労働が自覚化されているのである。

このような、八雲町における地域社会教育実践を展開構造として分析していく中で、聞き取り調査等による学習過程分析を行った25名のリーダー層の中に、各段階から次の段階を創っていく（新たな学習実践・地域づくり実践を組織していく）役割（社会教育労働）を担うリーダーが形成されていたことが明らかになっている。したがって、これらのリーダーたちは、表1-1に整理した学習過程においては、「一歩先の意識変革」を遂げ、次の段階の関連構造を創っていたと指摘することができる。

4. リーダー層の学習過程分析の意義

したがって、このような地域社会教育実践の展開の担い手であるリーダー層の学習過程を分析する意義として、以下の3点を上げたい。

まず第1に、リーダー層の学習過程を可能にした「学習の構造」が明らかになるということである。このことは笹川孝一の先の指摘を用いるならば、「リーダー養成とは、住民がリーダーへと自己形成を研げていく、その過程を援助・指導することにほかならない。そして、この援助・指導を適切におこなうためには、住民のリーダーへの自己形成過程を分析し、その法則性をつきとめることが必要である」ということになるが、地域社会教育実践におけるリーダーとは、笹川が考える組織活動（青年団や住民運動等）の活動家とは異なり、「地域づくりの主体」形成過程における「一歩先」の住民（＝学習主体）である。したがって、ここでリーダー層の学習過程分析において「学習の構造」を明らかにする意義は、「地域づくりの主体」形成過程において最も重要な「意識の変革」を促す「学習の構造」の「法則性をつきとめる」ことにあるのである。

第2に、リーダー層の学習過程では、リーダー層個々人の学習実践が展開するだけでなく、地域づくりを共に担う他者への働きかけ＝学習の組織化が伴っている。それは、自分自身が「地域づくりの主体」となるためには他者への働きかけ＝学習の組織化を含む自らの教育主体となることが不可欠であることを意味し、それらは「社会教育労働の自立化」としてとらえる必要があると考える。さらに社会教育労働は、このような学習主体が自らの教育主体として発展していく過程において、地域住民の共同労働として自立化していくとともに、新たな社会教育労働を他者へ求めていくものであり、その担い手をリーダー層－社会教育関連労働者－社会教育専門労働者へと広げ、又その内容を社会教育基礎労働－社会教育内容編成労働－社会教育計画労働へと広げ重層化していくのである。⁽¹⁰⁾したがって、リーダー層の学習過程分析においては、社会教育労働の自立化・重層化の過程をも分析し、「法則性をつきとめる」ことが不可欠なのである。残念ながら笹川の指摘には、そのような視角はなかった。

第3に、もっとも重要な「地域生涯学習計画」化へ向けての視点を強調したい。筆者は、「地域生涯学習計画」の具体的な計画の構成を「住民の自己教育」計画・「社会教育労働」計画・「条件整備」計画と考えている。⁽¹¹⁾そのような立場に立つならば、前述した「地域生涯学習計画は、地域社会教育実践の総括を踏まえた地域社会教育実践の未来へ向けての総括」であることを踏まえ、「一歩先の意識の変革」を遂げているリーダー層の学習過程を分析し「学習の構造」の「法則性をつきとめる」ことは、まさに「住民の自己教育」計画につながり、その中で自立化・重層化していく社会教育労働の展開過程を分析することは、まさに「社会教育労働」計画につながっていくと考えられるのである。又、それらを踏まえた実践分析の中でいかなる条件整備が求められる、「一歩先」のリーダー層が今後いかなる条件整備を必要と考えているかを明らかにしていくことは「条件整備」計画につながっていくと考える。

したがって、地域社会教育実践におけるリーダー層の学習過程分析を行う意義は、第1第2の視点の上に「地域生涯学習計画化」への筋道を展望することにあるといえる。

5. 本論文の課題と構成

本論文で明らかにしていく課題は、このような「地域生涯学習計画」化への展望を視野に入れながら、八雲町の地域社会教育実践におけるリーダー層の学習過程分析を行い、「学習の構造」と「社会教育労働の自立化・重層化」の実態から、その「法則性」を明らかにすることにある。

したがってⅡでは、リーダー4人を事例として取り上げ、その学習過程を本人の発言をもとに概観するとともに、意識の変革における「学習の構造」と「社会教育労働の自立化・重層化」の実態を明らかにしていく。なお、ここで取り上げる4人のリーダーは、拙稿「地域社会教育実践の展開構造—北海道八雲町を事例に—」（北海道大学教育学部紀要第62号1994. 1）において「地域づくりに対する公共的意識」を形成したとして位置づけた10名のリーダー層のうち、各グループ（実践への参加時期のから、第1期→第5期を第1グループ、第2期→第5期を第2グループ、第3期→第5期を第3グループ、第4期→第5期を第4グループとした）から1人を抽出して再調査を行って分析したものである。なお調査は、まず1992年4月～6月にかけて、本人の関わった実践のまとめ誌等に本人が執筆した文章や会議記録での発言部分（八雲町教育委員会所蔵のものに限る）を整理した上で、1992年9月に面接聞き取り調査を行い、再度1993年8月に面接聞き取り調査を行った。

Ⅲでは、本論文のまとめとしてⅡで明らかにした4人の学習過程の比較分析を行い、そこでの「学習の構造」と「社会教育労働の自立化・重層化」の「法則性」を明らかにし、最後に「地域生涯学習計画」化へ向けての今後の課題を提起したい。

注 記

- (1) 実務教育出版では、通信教育で「生涯学習指導者養成講座」を開設している
- (2) 財団法人日本レクリエーション協会が認定していたレクリエーション指導者（上級・1級・2級）が、1993年4月より文部省の社会体育指導者養成事業として、文部大臣の認定資格となった。
- (3) 拙稿「『地域づくりの主体』形成と地域社会教育実践」（『社会教育研究第13号』北海道大学教育学部社会教育研究室1993. 6）及び「地域社会教育実践の展開構造—北海道八雲町を事例に—」（『北海道大学教育学部紀要第62号』北海道大学教育学部1994. 1）を参照
- (4) 前掲拙稿「『地域づくりの主体』形成と地域社会教育実践」 p 60
- (5) 以上、笹川孝一「青年団活動と青年の自己形成」（『月刊社会教育1981年9月号』国土社）
- (6) 以上、笹川孝一「『成人の発達』分析のための作業仮説」（『日本社会教育学会紀要昭和56年度』日本社会教育学会1981. 6）
- (7) 前掲笹川論文 p 14
- (8) 大坂祐二「青年団における地域活動の展開過程」（『北海道大学教育学部紀要第62号』北海道大学教育学部1994. 1）
- (9) 詳しくは前掲拙稿「地域社会教育実践の展開構造—北海道八雲町を事例に—」及び拙稿「酪農民の『地域づくりの主体』形成と学習過程」（『産業と教育第12号』北海道大学教育学部附属産業教育計画研究施設1994. 2）を参照
- (10) 詳しくは前掲拙稿「『地域づくりの主体』形成と地域社会教育実践」 p 73～76を参照

- (11) 内田和浩他「市町村における生涯学習計画の実践—北海道の市町村を例に一」(国土社『月刊社会教育』1993年11月号)参照

Ⅱ リーダー層の学習過程と社会教育労働

1. 第1グループリーダーⅠ①の事例

まず第1グループのリーダーとして、自治体労働者Ⅰ①を取り上げる。表2-1は彼の学習過程を生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働との関係で整理したものである。(なお、本論文では学習過程における意識の変革は、便宜上以下のように記号で表す。〈A〉＝悩みや不安の共有による仲間意識、〈A'〉＝一つの目的に共に取り組む仲間意識、〈B〉＝地域づくりに対する限定された協同的意識、〈C〉＝地域づくりに対する市民としての協同的意識、〈D〉＝地域づくりに対する公共的意識)⁽¹⁾

表2-1 第1グループリーダーⅠ①の学習課程

	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
生活に関わる身の回りの主な出来事				ナイキ問題																		
生活実践				離農若者の都会への流出が進み、町の過疎化が進む																		
学習実践				中央青年学級																		
地域づくり実践																						
社会教育労働																						
学習過程																						

(調査に基づき作成1993. 3現在)

(1) 意識変革の概要

Ⅰ①は、1974年に高校を卒業して役場に入った。当時の高校の仲間は1割強しか地元に残らず、[自分にも都会へのあこがれはあった。役場に入ってその閉鎖的雰囲気がいやで、役場以外の仲間をつくりたくて同期といっしょに中央青年学級に参加した](以下、[]内は本人の発言)。

当時の学級は人数も多く、年長者が進められていたので彼自身は「遊びに来ているみたい」と感じていた。既に始まっていた「わたぼこ会」にも参加するようになり、そこで「本音で話せる仲間の重要性を知った」〈A〉のである。さらにそこでの仲間たちとの話し合いの中で「自分たちで見た映画を上映したい。他の人にも見て欲しい」という気持ちになり、A氏や酪農青年のH氏、漁業青年のS氏らとともに映画同好会をつくった。S氏の絶えず前向きで学んでいく姿勢や、H氏が農村青年との出会いによって、「自分も学んでいかなければならない」と強く感

じるとともに、[サークル活動を通じた新しい仲間づくりが重要]〈A〉と考えるようになったのである。ナイキ問題⁽²⁾では、地区労組員として反対運動に関わるとともに、[ナイキの問題が、本当に八雲町の発展のためになるのか知りたい]との気持ちから、「わたぼこ会」―「社会科学研究会」―「働く青年のつどい」での学習に積極的に参加していった。それは、[多くの町民にとって、町の発展とナイキ問題、さらに町長リコール問題が結びついていないので、そこを明らかにしたい]との気持ちからだった。

結局、現職町長が当選(1976年6月)し政治的決着を見ることによって、青年活動としては挫折したのであるが、彼は[結果としては挫折だったが、そのことを学習してきたことによって、八雲町のことを考えることができた]のであり、[政治的なことや町の将来については、今いっしょにやっているメンバーで深めていこう。それとは別にさらにもっと幅広い仲間をつくり、その上にたっているような学習を広げていこう]と考えはじめたのである。

そのことの実現のため、まず連続して1979年度まで中央青年学級に籍を置き、青年学級の中で「レク活動の進め方」「司会の仕方」「機関紙・報告書の作り方」などを[楽しく遊びながら学ぶ仲間作りを計って行こうと働きかけた]のである。さらに[自分自身に「八雲を知ろう、地域を学ぼう」という学習要求が強かったので、青年学級の中に積極的に「地域学習」とりいれていった]のである。しかし、これに対しては学級生の中には、「そんな難しい学習をするなんて」と反対する人も多かった。

さらに1978年の「開町100年」事業では、役場の広報担当として八雲町の歴史を調査することによって、[八雲町の良さを知りそれらを町民みんなに伝えるにはどうしたらよいか考えるようになった。]さらに学芸員のB氏の誘いで「文化財少年会指導員」にもなり、[住みよいまちづくりをめざす活動をして行きたいと考えるようになった]のであり、役場職員(広報担当)である自分自身の役割をも自覚し、「町の話題コーナー」を広報紙に掲載するようになったのである。

そして、1979年からは青年祭「若人のつどい」が始められたが、彼自身は[「若人のつどい」を「地域づくりへ向けての青年のまつり」として取り組んでいった]〈B〉のである。さらにそのようなまちづくりの活動を[子どもからお年寄りを巻き込んでみんなに知ってもらいたい]と考えるようになり、その足がかりとするために、1980年からは社会教育推進員⁽³⁾になっていった。社会教育推進員としては事務局を担当し[なぜ社会教育と地域活動が一致するのかを知りたくて、社会教育とはなにかを学びたかった]として、社会教育推進員の内部研修等で社会教育について学んでいった。それらを踏まえて、1981年に社会教育推進員の主管事業として「全町社会教育のつどい」を企画し、町内の社会教育関係団体をつなぐことを考え実施していくのである。そこでの学習を通して[社会教育を日常生活から見ていく視点を理解した]のであり、[社会教育は子どもからお年寄りまでという意識を持って、自分の考えるまちづくりを進めて行こう]と考えるようになり、[そのことを社会教育推進員の共通理解の元で取り組んでいこうと考えた]のである。この間、新たに社会教育推進員の拡大のためのオルグをしたり、映画同好会の再建(上映会の定例化)をはかるなどの、新しいメンバーの掘り起こしにA氏とともに取り組んでいった。

そのような中で、1981年から幼稚園教諭のMさんが社会教育推進員に加わり、新しい発想をどんどん出してきた。このことによって[Mさんの発想をどう受けとめて、どう実現するかを考えて行動するようになった]のであり、それらの新しい発想の具体化は1982年からはじまった。まずリーダーの発掘と養成のために、これまでの講義中心のリーダー研修を「青年活動リーダー研修講座」と改め、テーマ別のグループ調査学習に変え、「道外視察研修」も取り入れた。さら

に社会教育推進員として、町民のお祭をつくって行こうと考え、青森ねぶた祭等の視察を行った。そして同年の若人のつどいの前夜祭に M さんの発案で「山車行列」に取り組み、さらに道外視察研修で青年たちが「地域づくり」（合成洗剤追放運動）に取り組むことに刺激を受け、1983年には八雲まつりで「山車行列」に取り組むことになったのである。そのことの成功によって、[社会教育を学ぶ中で、まちづくりと社会教育を結びつける何かがあるのではないかと考えていたので、山車行列をまちづくりの一部として位置づけたいと考え、若人のつどい実行委員会の「山車プロジェクト」による学習に取り組んだ] のである。ここでの「まちづくり」とは、[子どもからおとしよりまでが、住みよいまちづくりを考えるために、いっしょに一つのことに取り組む] ということだった。さらに、[組織的にまちづくりに取り組むには目標が必要であり、若人のつどいの組織化と規約化が必要] と考えて、「若人のつどい実行委員会」の組織づくり規約づくりにも取り組んだのである。(1984年より「若人のつどい実行委員会」発足)

さらに彼は「山車行列」を進めつつ、「住みよい地域づくり」の中味をより明確にし広く町民と共有していくために、道外視察研修で刺激を受けた「青年問題研究集会」（道外視察研修のまとめ誌に「地域課題を意識した。青年だけでは限界があり、一般町民との結びつきの必要性を自覚した」と記している）を八雲町でもやろうと、A 氏や T 氏（Ⅱ①）、M さんらとともに実行委員会を結成して準備を進め、1985年2月に「第1回青年問題研究集会（ミニ青研）」を実施した。この時「イベントも学習も住みよいまちづくりの延長に考えていた」のであり、[一年間の山車行列などのまちづくり活動の総括・反省と、次年度へ向けての意欲を高めるのが青研集会であると考えた] のである。その後、彼にとっては、学習実践と地域づくり実践は統一的に進められ、さらに1985年に結婚するが、[まちづくりは単なる青年活動ではなく、引退はない。自分たちの子どもに住みよいまちを残したい] と考え、青年活動の仲間である妻との協力の上に活動が続けていくのである。その年、社会教育推進員会の10周年記念事業として「ミュージカル母を訪ねて三千里」公演に取り組み、[そのことによって文化創造の視点を自覚し、劇団の生の上演に取り組みたいと考えるようになった] のであり、それは翌年の希望舞台の公演につながり、「ふるさとシンフォニー」結成へと発展したのである。さらに「山車行列」を全町民の祭に発展させるため「山車プロジェクト」による『山車行列基本構想—10年目に向けて』の作成のための調査研究・計画化に取り組むのである。一方「青年問題研究集会」には2回目からは助言者として関わり、[八雲の自慢できるものを見つけ再発見していく学習に取り組む、それは UFO から自然、そして川の問題へと年々発展していった] のであった。それらの学習は彼自身が以前学んできた「地域学習」であり、助言者として一人一人が自分の問題として話し合い、展開できるように心がけていたのである。

1987年に彼は突然社会教育課に異動となり、すべての学習実践、山車行列等に担当者として関わるようになった。[とまどいとともに、これまでの経験を生かそうと取り組んだ] のであり、翌年の「若人のつどい」10周年へ向けて、A 氏とともに、これまでの総括と新しい飛躍をめざすような取り組みの組織化と予算化に心がけたのである。1988年には学校教育課へ異動となり、再び一実行委員として、「若人のつどい10周年記念事業」に取り組んだ。そこでは新たな文化創造活動（「おはやしの創造」「八雲村との交流」）と、それまでの地域学習の総括としての『おもしろ読本やくも』の作成・発行に取り組んだ。さらにこの年の青年問題研究集会では、[これまでの学習の積み上げの上に、昨年の総括を踏まえて、新しい組織との連携や新しい学習の組織化が必要と考えた。その中から地域課題が見えてきていた] と総括しており、それ以降、八雲の自

然環境、特に川が護岸工事や汚水のたれ流しによって汚染されていく現状を地域課題とし、学習を組織していくのである。そして、[住みよいまちづくりと社会教育の統一の上に、これまでの総括と次は何をやっていくべきかを考えて行こうと仲間と話し合った。それは「まちづくりの組織論として、まず若人のつどいを母体として、最初は実行委員会組織として始め、さらに別組織をつくっていき個々の活動を生かしていこう」ということと、「まちづくりの視点で、幅広い層の人々と対立や矛盾をお互いに理解し合いながら協同して進めていこう」ということだった]〈C〉のである。

さらに1989年、新たに町内のさまざまな団体が参加して発足した「山車行列実行委員会」の最初の会議では、財政局長として「まちづくりの視点で幅広い層の人たちと協同で進めて行こう」と発言している。又、広く住民に実行委員会を組織して映画「柳川堀物語」の上映などに取り組んでいった。

しかし、1990年から学校建設関係の仕事が忙しくなり、夜も土日仕事という毎日が続き、活動には当日しか参加できない状況となった。新しくスタートした活動（「なもないミニコミ」や「ユーラップ川を考える会」）にはまったく参加できなくなり、これまでの活動も「行事をこなす的な参加しかできなかった」。

1991年7月に出された町の第3期総合計画は、[策定過程で役場職員として意見を言ったが反映されなかった。計画は単に業者がつくったもので、町民のニーズを反映したものではない]と批判的にとらえ、それらを踏まえて「山車行列は、町の活性化の上で一定の役割を果たしてきたが、それだけでは本当のまちづくりにはならない。青研集会を大人に広げていき、町の産業全体に関わる町民全体の問題(地域課題)をみんなで考え学習し話し合っていく場をつくっていき、その上に立ったまちづくりのための計画が必要である」〈D〉と考えるようになっていたのである。

しかし、相変わらず学校建設のための仕事が続く、妻が病気で入院するなど、なかなか活動に参加できないジレンマを抱えながらも、これまで築いてきた仲間関係の中から困難な状況を克服しつつ、1992年11月の「ユーラップ水辺のフォーラム」では実行委員となり、「まちづくり計画」へ向けた「地域づくり学習」を進めようとしているのである。

(2) 学習過程分析

したがって、I①の学習過程は、表2-1のように $A \rightarrow A'$ (第1期) $\rightarrow B$ (第2期) $\rightarrow C$ (第3期) $\rightarrow D$ (第5期) のような展開したといえる。以下、それぞれの発言(意識変革)に至る生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働の中味を分析したい。

① 〈A〉「不安や悩みの共有による仲間意識」の形成(1974年〈第1期〉)

ここでは、役場の閉鎖的な雰囲気がイヤ＝役場以外の仲間が欲しい→「本音で話し合える仲間の重要性を知った」という発言から、〈A〉を位置づけた。

この間参加した学習実践は、「中央青年学級」「わたばこ会」であり、学習内容・方法は、「仲間づくりのための話し合い学習・自治会活動」「それぞれの仕事の内容、悩みを話し合う」であった。

② 〈A'〉「一つの目的に共に取り組む仲間意識」の形成(1974年〈第1期〉)

ここでは、新たに仲間と始めた映画研究会に取り組む中から、「サークル活動で仲間づくりの重要性を知った」としたことから、〈A'〉を位置づけた。したがって、〈A〉→〈A'〉を通して「本音で話し合える関係としての仲間意識」を形成したと見ることができる。

③ 〈B〉「地域づくりに対する限定された協同的意識」(1979年〈第2期〉)

ここでは、「住みよいまちづくりをめざす活動をしていきたいと考えるようになった」「『若人のつどい』を地域づくりへ向けての青年のまつりとして取り組んで行った」という発言から、〈B〉を位置づけた。

この間参加した学習実践は、「働く青年のつどい」「社会科学研究会」「中央青年学級」等であり、学習内容・方法は「八雲町の発展とナイキ」（反対派賛成派によるシンポジウム）「平和問題・自衛隊問題」（レポートと話し合い）「地域の自然・歴史・産業」（講義・調査・まとめの文集づくり）、文化財少年会での「地域史学習」等であった。生活実践では、「町職労を通じたナイキ反対運動」や「役場自治振興係として、広報紙に住民情報の掲載・郷土史史料の収集」等を行っていた。

さらにⅠ①がこれらの学習実践を行うにあたっては、A氏B氏による社会教育専門労働が不可欠だった。具体的にはA氏による「中央青年学級」「わたぼこ会」「働く青年のつどい」等の学習の組織化やB氏による「文化財少年会指導員」への誘い等があった。一方、Ⅰ①自身も中央青年学級での「地域学習」の組織化や文化財少年会指導員としての「地域史学習」の組織化等を行っており、社会教育労働の自立化への萌芽が見られる。

④ 〈C〉「地域づくりに対する市民としての協同的意識」の形成（1988年〈第3期〉）

ここでは、「住みよいまちづくりと社会教育の統一の上に、これまでの総括と次は何をやっていくべきかを考えて行こうと仲間と話し合った。それは『まちづくりの組織論として、まず若人のつどいを母体として、最初は実行委員会組織として始め、さらに別組織をつくっていき個々の活動を生かしていこう』ということと、『まちづくりの視点で、幅広い層の人々と対立や矛盾をお互いに理解し合ながら協同して進めていこう』ということだった」という発言から、〈C〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「青年活動リーダー研修講座」「社会教育推進員内部研修」「全町社会教育のつどい」「道外視察研修」「山車プロジェクトーまつりの創造作成・山車行列基本構想作成」「青年問題研究集会」等であり、学習内容・方法は、「リーダーの役割」（調査学習と発表）「地域に密着した社会教育活動とは」（講義と話し合い）「なぜ社会教育が必要か」（講義・話し合い・パネルディスカッション）「まつりとはなにか、なぜまつりをするのか、山車行列の評価反省、計画化」（講義・調査研究・話し合い）「地域課題学習」（調査・話し合い）等であった。さらに自覚的に取り組んだ地域づくり実践は、「若人のつどい」「八雲山車行列」「ふるさとシンフォニー」等であり、それらの実践を通して「青年からのまちづくり」から「住民諸階層を巻き込んだ文化創造活動としての劇団上演」へ、そして「住民間の対立・矛盾」にぶつかっていったのである。又、生活実践では、役場での農林課・農業委員会勤務によって、八雲町の農業・漁業の実態を把握し、八雲町の産業構造を学んでいき、結婚しても「まちづくりは単なる青年活動ではなく、引退はない。自分たちの子どもに住みよいまちを残したい」と考え、家族との関わりの中で、地域づくり実践を生活実践との統一の中で進めて行ったのである。又、一時期社会教育課に異動になるが、そこではこれまでの経験を生かし、自ら社会教育労働者としての仕事を自覚的に進めたのである。

さらにⅠ①がこれらの学習実践・地域づくり実践を展開していく上で、やはり社会教育専門労働者の働きかけは不可欠であった。A氏は山車行列と青年問題研究集会等、学習実践と地域づくり実践を結びつけて事業化することによってⅠ①の学習意欲を促している。又、Ⅰ①自身も「地域づくり」を自覚して以後、「地域づくり」をめざした社会教育労働を自覚的にとらえるように

なり、社会教育推進員として「リーダー層の掘り起こし」を行ったり、「町内の社会教育関係団体を繋ぐための全町社会教育のつどい」を組織化している。又、農林課・農業委員会職員として「農業青年の相談役・活動への勧誘」や「情報の提供」等も行っている。さらに社会教育課職員として「若人のつどい10周年へ向けての予算化」や青年問題研究集会助言者として「地域づくり実践と学習実践を結び付けていこう」と取り組んでいるのである。

⑤〈D〉「地域づくりに対する公共的意識」の形成（1992年〈第5期〉）

ここでは、「山車行列は、町の活性化の上で一定の役割を果たしてきたが、それだけでは本当のまちづくりにはならない。青研集会を大人に広げていき、町の産業全体に関わる町民全体の問題（地域課題）をみんなで考え学習し話し合っていく場をつくっていき、その上に立ったまちづくりのための計画が必要である」との発言から、〈D〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「人間シンポジウム in やくも」「おもしろ読本やくも作成」「青年問題研究集会」「若人のつどい学習会」「地域おこしフォーラム」等であり、学習内容・方法は、「地域課題学習一特に環境破壊、環境保護」（講義・話し合い・シンポジウム・調査）等であった。地域づくり実践では、「八雲村との交流を進める会」「八雲山車行列」等に町民諸階層との「協同活動」として取り組んでいる。生活実践では「子どもといっしょに活動に参加し、子どもも将来八雲に残って安心して暮らせる町にしたい」と考え、生活実践と地域づくり実践の統一をさらに進めている。又、「八雲町第3期総合計画」の策定過程においては、役場職員として意見を出していったが、「反映されていない」として、いかにして住民の意見を行政に反映させるかが役場職員としての自分の課題であると考えようになったのである。

一方、I①はこの時期自ら自覚的にこれらの学習実践・地域づくり実践を展開していたが、学校建設による仕事の忙しさや妻の入院等によって新たな実践には充分関わるができなかった。しかし、社会教育専門労働者や他のリーダー層との日常的関係や働きかけによって、リゾート問題に関する情報等を絶えず受けており、これらの「課題の本質的把握を支える」社会教育労働は不可欠であった。又、I①も山車行列実行委員会財政部長として「新しいまちづくり実践へのネットワーク化の働きかけ」や若人のつどい研究指導部として「地域課題学習の組織化」を行っている。

(3) 社会教育労働の自立化

次に学習過程分析の中で、I①自身が他者に対して行った社会教育労働はいかに自立化していったのかを分析していく。

まず、〈A〉〈A'〉を踏まえた1975年から1979年にかけての社会教育労働であるが、ここでは前述したように、中央青年学級での「地域学習」の組織化や文化財少年会指導員としての「地域史学習」の組織化等、さらには役場自治振興係として広報紙に住民情報の掲載・郷土史史料の収集等を行っており、社会教育労働の自立化への萌芽が見られるとした。たしかにこれらは、「学習の組織化・援助」であり、内容的には社会教育労働として位置づけることは可能であろう。しかし、筆者は地域社会教育実践における教育的価値を、「地域づくりの主体」形成をめざして学習主体の意識の発展に即して学習過程に働きかける社会教育労働の目的論的価値⁽⁴⁾と考えており、この時期にはまだI①自身が明確に「地域づくり」を自覚しておらず、「学級生の中に、そんな難しい学習をすることに反対する人も多かった」（前述）点からも、正確には社会教育労働が自立したとは位置づけられないと考える。

次に〈B〉を踏まえた1979年から1988年にかけての社会教育労働では、中央青年学級・映画

同好会のリーダーや社会教育推進員として「地域青年活動のネットワーク化」「まちづくりとしての青年祭『若人のつどい』の組織化」「リーダー層の掘り起こし」「町内の社会教育関係団体を繋ぐための全町社会教育のつどいの組織化」、青年問題研究集会助言者として「地域づくり実践と学習実践を結び付けていく」、役場の農林課・農業委員会職員として「農業青年の相談役・活動への勧誘」「情報の提供」、さらに社会教育課職員として「若人のつどい10周年へ向けての予算化」等が上げられる。これらは、「地域づくり」を自覚したⅠ①が、自らの学習実践・地域づくり実践だけでなく「地域づくり」を進めていくためには、他の青年層や住民諸階層に対して働きかけ、学習を組織し援助していかなければならないと考えて行ったことである。それらはⅠ①が「地域づくり」の協同性を自覚した上に、社会教育労働の担い手として意識的に取り組んだものと見ることができる。⁽⁵⁾

したがって、ここでの自立化したⅠ①による社会教育労働は、八雲町の地域社会教育実践における第2期「地域青年活動のネットワークの段階」の学習実践（仲間づくりー地域青年のネットワーク化）を創り出し、さらに第3期「イベント型・文化創造型地域社会教育実践の段階」の学習実践（地域学習）・地域づくり実践（山車行列、劇団上演等）を創る原動力となっていたのである。

さらに〈C〉を踏まえた1988年から1992年の社会教育労働では、山車行列実行委員会財政部長として「新しいまちづくり実践へのネットワーク化の働きかけ」や若人のつどい研究指導部として「地域課題学習の組織化」を行っており、第4期「協同型地域社会教育実践の段階」の学習実践（地域課題学習）・地域づくり実践（協同活動による地域づくり）を創る原動力となっているのである。

最後に、〈D〉を踏まえた1992年以降の社会教育労働は、残念ながら学校建設の仕事と妻の入院等によって、あまり積極的に取り組めない実態にある。

2. 第2グループリーダーⅡ①の事例

次に第2グループのリーダーとして、水産加工業者Ⅱ①を取り上げる。表2-2は彼の学習過程を生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働との関係で整理したものである。

(1) 意識変革の概要

Ⅱ①は、1977年に高校を卒業後、地元に残り家業の水産加工業を手伝っていた。すぐに誘われて中央青年学級に入ったが、机上での勉強より体を動かしていることの方がよく、あまり参加しなかった。当時は高校時代の仲間とハンドボールをやったり、フォークソングをやったりして余暇を過ごしていた（この間、「若人のつどい」や公民館を使つてのコンサートをやっている）。

しかし、1981年に「道民の船」に【無理やり参加させられ】（A氏の推薦だったが、仕事もありあまり行きたくなかった。姉のMや家族に説得されて参加した）、その経験から仲間づくりや集団活動の楽しさを知り、【八雲に帰ったらなにかやらなければ】と思い、「道民の船」でレク担当をやったので、1982年にレクリエーション同好会に入った。レクリエーション同好会では、【わからないまま先輩たちについて活動していて楽しかった】〈A〉が、【段々指導する側と参加する側のギャップを感じるようになったので、自分自身が指導者としての技術を身につけるため研修会に通い、1983年にはレク2級指導者の資格を取得した】。そして、その研修を通じて【レクとは自分自身が楽しむことを知った】のである。

1983年には、【もっと仲間づくりを広げたい】という気持ちから、自分から進んで「青年活動リー

表2-2 第2グループリーダーⅡ①の学習過程

		1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993								
生活に関わる身の回りの主な出来事								ホタテの大量へい死					ホタテの養殖軌道に乗る																		
								サケの養殖					ウロの地産問題 第3期総合計画 リゾート問題																		
	Ⅱ① (34才) 妻32才 子5才 3才	生活実践	八雲高校を卒業。家業の魚屋を手伝う。家の手伝いという感じで、仕事をしているという実感はなかった。						水産加工業 (魚屋) 毎日フォークソングの練習					(山車行列は町会体のもの)(子どもが安心できる環境) 水産加工業のみに経営形態を変える→一つの地理に (経営の中心) 第3期総合計画策定過程について検討 若人代表で町開発委員																	
									道民の船																						
									ハンドボールサークル 若人のつどいでコンサート					レクリエーション同好会 レクリエーション協会 お茶会(いも茶会)																	
学習実践							中央青年学級					道民の船 青年学級でレク指導 日本レク協会2級指導者資格取得 青年活動リーダー研修講座 おしゃべりゼミ 山車プロジェクト——「山車列車基本構想」 若人のつどい実行委員会 (地域とは何か) 道外研修(3回)—— 青研集実行委員会 第1回青研集会																			
地域づくり実践												若人のつどい 若人のつどい実行委員会——委員長 顧問 山車行列参加 山車プロジェクト代表 山車保管施設要求一建設 八雲村と交流を進める会 ふるさとシンポジウム さむいべやまつり参加 どどん殿座 ユーラップ川を考える会 なまのいニコニコ編纂委員 八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議																			
社会教育労働												A氏の専門労働……課題把握を支える。地域づくり実践と学習実践を結び付ける……課題の本質把握を ・道民の船への参加を誘う 青年問題研究集会 ・開催今の働きかけ 若人のつどい実行委員会 ・地域学習の組織化 社会教育推進員(Ⅰ①ら)・リーダー養成																			
学習課程												A' A B C D																			
		第1期						第2期						第3期						第4期						第5期					

(調査に基づき作成1993. 3現在)

ダー研修講座」に参加し、この講座を通じて参加した仲間に対して「本音で話せる仲間ができた」〈A〉と感じるようになり、[自分たちが中心になって、新しい仲間づくりをしていきたい]と考えるようになっていった。一方このころ彼は、レクリエーション同好会には入っていたが「若人のつどい実行委員会」には直接かかわっていなかった。しかし当時の「若人のつどい実行委員会」の中心メンバーに姉のMがおり、その年の「山車行列」の山車製作作業が彼の家の倉庫で行われ、彼も手伝うことになった。そんな関係で「山車行列プロジェクト」が結成された時、A氏から誘われ若手として参加することになり、代表となってしまった。そこでは責任上よくわからなかったが、各地のまつりの実態を調べたり、「まつりとまちづくり」についてみんなで議論していく中で、[山車行列をすることがまちづくりなんだ]と感じはじめていった。

さらに1984年から「若人のつどい実行委員」となり、酪農家の仲間が頑張っている姿を見て「苦しい時に助け合うのが本当の仲間だ」と思うようになった。そして「酪農家の仲間に応えたい」と考えるようになり、弘前のねぶた師を訪ねたり、積極的に「道外視察研修」に関わっていった。その中で、山形県高島町の青年たちが自分たちの町に自信を持っていることに驚くとともに、それは一つの話題を時間をかけて話し合い、お互いを本当に理解する「青年問題研究集会」によって支えられていることを知り、そのことを八雲の仲間たちに伝え共有しながら、「山車行列」への「弘前ねぶた」の参加や「青研集会」などを実現させていった。さらに翌1985年の松本市への「道外視察研修」での刺激(「自分たちの町だから良くしよう。家があって人がいて、仲間がいるから地域なんだ。だから行政を動かしても安全で暮らしやすい町にしよう」という松本の青年)を受けて、[それまでは単に山車行列をやるのが「まちづくり」と考えていたが、そこで始め

て若人のつどいが掲げている「住みよいまちづくり」の意味がわかった]〈B〉のであり、[そのことをみんなに伝えたいと思うとともに、自分自身が八雲の地域のことを知らないことに気づき、八雲の地域を知るための学習の必要性を意識した]のである。そして、「若人のつどい役員研修会」等で「地域とは何か」の学習を組織したり、A氏から地域の資料を借りるなどして地域学習を進めていった。

さらには、[自分たちの町をもっとおもしろくしよう!]と考えるようになり、1986年の「山車プロジェクト」による『山車行列基本構想～10年目に向けて～』の作成や、「ふるさとシンフォニー」の結成に取り組んでいった。その年の「道外視察研修」では、[本音で話しあえる仲間づくりの必要性を再確認し、若い仲間に伝えなければと自覚した]のである。

1987年に結婚するが、同年「若人のつどい実行委員長」となり、[山車行列は、若人のつどいだけのものではなく、町全体のものであること自覚し「あんどん会館」(山車保管庫)の建設を行政に要求し、町長に直接要求していった]のである。さらには「青年問題研究集会」等や、「おもしろ読本やくも」の編集の中で、地域学習を深めるとともに、K氏(Ⅳ④)のユーラップ川の写真に出会い、八雲の自然のすばらしさを自覚していくのである。又、「八雲村との交流を進める会」「荒馬座公演」等を組織し、[自分たちの町を楽しくしよう、自分たちの町をもっと知ろうと考え、町民に働きかけていった]。これらの活動を通して、「若人のつどい実行委員会」の中で、[1989年からは、新たなネットワークをめざしたまちづくりをめざそうと確認しあった]のである。具体的には「山車行列」等のまちづくりの活動はそれぞれ実行委員会として「若人のつどい実行委員会」から切り放し、広く町民へ広げて行こうと考えた。しかし別々の活動にも自分たちが関わることによって、これまでの「仲間づくりの原則」や「運営の民主性」などはつなげていき、あらたなネットワークをめざしたまちづくりをめざす]〈C〉ことであった。

1989年以降も「若人のつどい学習会」や「青年問題研究集会」「ユーラップ川を考える会」等で自然の生態系などを学び、[それまでは人と人との関係でしか地域づくりをとらえられなかったが、自然のつながりや世界の中から八雲を見ていく視点を自覚した。そのように自分が学んできた地域のことをみんなにもっと知ってもらいたい]と考え、1990年の「なもないミニコミ」の編集員として関わり、[地域のことを調べ、提案しながら世論形成をしていこうと考えて取り組んだ]のであり、編集会議は地域課題学習の場となった。

1991年の町の第3次総合計画では、1989年から町の開発委員に若人のつどい代表として参加したが、[若人のつどいしていろいろと提案したが、ほとんど受け入れられなかった]のであり、ほとんど行政主導で進められその中にリゾート計画によるゴルフ場建設があった。[これはおかしい]と思い、この問題に対してしっかりとした考えを持つべきと考え「地域おこしフォーラム」や「自然学習会」などの学習をふまえて「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の結成に関わった。そしてそれを通して、[今はもっと自分自身が自然についての勉強をして、町民に八雲の自然の良さを知ってもらいたい。リゾートに対して単に反対するのではなく、自然の生態系の学習や企業の論理の学習を進め、みんなで考えていく場を設けていきたい。その中から自分たちのまちづくり計画を考えていきたい]〈D〉と考えるようになり、1992年の「ユーラップ水辺のフォーラム」に取り組んでいった。さらにこのような活動をしていく中で、自分自身が水産加工業者として、カドニウムを出すホタテのウロを山に埋めて環境汚染をしてきたことに気づき、[これでよいのか]と悩みはじめた。そして[今は処理機械もつくられてきているので、処理工場を視察し学習した上で他の業者や漁協などと協同で処理工場をつくっていく方向へ働きか

けたい]と考えているのである。

(2) 学習過程分析

したがって、Ⅱ①の学習過程は、表2-2のように A → A (第2期) → B (第3期) → C (第3期) → D (第4期) のような展開したといえる。以下、それぞれの発言(意識変革)に至る生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働の中味を分析したい。

① <A>「一つの目的に共に取り組む仲間意識」の形成(1982年<第2期>)

ここでは、高校時代の仲間とのハンドボールやフォークコンサート、「道民の船」での集団活動の楽しさ、さらにレクリエーション同好会での「わからないまま先輩たちについて活動していたが楽しかった」という発言等から、ここまでのⅡ①の「仲間意識」は、「一つの目的に共に取り組む仲間意識」であったといえる。

② <A>「不安や悩みの共有による仲間意識」の形成(1983年<第2期>)

ここでは、自ら進んで参加した「青年活動リーダー講座」での「本音で話せる仲間ができた」との発言から、<A>を位置づけた。ここではじめて、「相互に依存しあう関係」から「個の自立に基づく関係」へと仲間づくりが発展し、「本音で話し合える関係としての仲間意識」になったといえる。

この間の学習実践は、「青年活動リーダー講座」であるが、ここでは「本音で話し合える仲間づくりへ向けた話し合い学習」が行われている。

③ 「地域づくりに対する限定された協同的意識」の形成(1985年<第3期>)

ここでは、「それまでは単に山車行列をやることが『まちづくり』と考えていたが、そこで始めて若人のつどいが掲げている『住みよいまちづくり』の意味がわかった」という発言から、を位置づけた。

この間の学習実践は、「山車プロジェクト」「道外視察研修」「青年問題研究集会」等であり、学習内容・方法は、「祭とは何か」「まつりとまちづくり」(講義・調査研究・話し合い)「青年の地域活動、地域づくりと青年活動」(視察・交流)「仲間づくりー相互理解」(話し合い・本音を書く)等である。しかし、生活実践では青年活動としてのみ関わっていた。

さらにⅡ①がこれらの学習実践を行うにあたっては、社会教育専門労働者や第1グループリーダー等による社会教育労働が不可欠だった。具体的には、A氏による「山車プロジェクトに誘い、課題把握を支える学習の組織化」、他のリーダー層「リーダー研修等を組織し、活動に誘う」等があった。一方、Ⅱ①自身も「青年問題研究集会」の開催への働きかけを行っている。これは、社会教育労働の自立化への萌芽といえる。

④ <C>「地域づくりに対する市民としての協同的意識」の形成(1988年<第3期>)

ここでは、『山車行列』等のまちづくりの活動はそれぞれ実行委員会として『若人のつどい実行委員会』から切り放し、広く町民へ広げて行こうと考えた。しかし別々の活動にも自分たちが関わることによって、これまでの『仲間づくりの原則』や『運営の民主性』などはつなげていき、あらたなネットワークをめざしたまちづくりをめざす」という発言から、<C>を位置づけた。

この間の学習実践は、「若人のつどい実行委員会での学習会等」「青年問題研究集会(実行委員会)」「山車プロジェクト・まつりの創造作成」「おもしろ読本やくも作成」「人間シンポジウム in やくも」等であり、学習内容・方法は、「町民100円カンパ、地域学習」「地域づくりの組織論」(地域調査・資料収集・話し合い)「八雲町の好きなこと嫌いなことー地域学習→地域課題学習」(話し合い・見学・講義)「山車行列を発展させていくための課題の把握」(記録・総括・話し合

い)「地域学習Ⅳ①のユースラップ川の写真＝八雲の自然」(調査・編集作業)「地域課題－環境問題」(シンポジウム)等であった。地域づくり実践では、「八雲山車行列」「ふるさとシンフォニー」「山車保管庫建設要求」「八雲村との交流を進める会」「さむいべや祭り」等であり、それらの実践を通して、「自分たちの住んでいる町をもっと面白くしよう」から「山車行列は町民全体のもの」、そして「住民間の対立・矛盾」にぶつかっていったのである。

又、生活実践では、青年活動の仲間と結婚し、まちづくりの活動(学習・まつり等)、仕事、家庭等、すべてが自分の生活なんだと感じるようになってきている。

さらにⅡ①がこれらを展開していく上で、やはり社会教育専門労働者の働きかけは不可欠であった。A氏は地域づくり実践と学習実践を結びつけて事業化していき、Ⅱ①の学習意欲を促している。又、Ⅱ①自身も「地域づくり」を自覚して以後、「地域づくり」をめざして学習の組織化を積極的に行っており、若人のつどい実行委員として「本音で話し合える場づくり」や「地域とは何か」の学習を組織化するなど、社会教育労働の自立化が見られる。

⑤〈D〉「地域づくりに対する公共的意識」の形成(1991年〈第4期〉)

ここでは、「今はもっと自分自身が自然についての勉強をして、町民の八雲の自然の良さを知ってもらいたい。リゾートに対して単に反対するのではなく、自然の生態系の学習や企業の論理の学習を進め、みんなで考えていく場を設けていきたい。その中から自分たちのまちづくり計画を考えていきたい」という発言から、〈D〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「若人のつどい学習会」「ユースラップ川を考える会学習会」「青年問題研究集会」「なもないミニコミ編集」「地域おこしフォーラム」「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」等であり、学習内容・方法は、「八雲の自然のすばらしさを学ぶ」(講義・見学)「地域課題学習－地域を広くとらえ、人と人との関係だけでなく、自然の生態系の中で地域をとらえる」(講義・話し合い)「地域課題を取り上げ、世論形成」(調査・書く)「自然を生かした地域づくり」(講義)「リゾート問題を考える」(講義・話し合い)「リゾート開発の問題点、町長への公開質問状作成等」(調査研究・話し合い)等である。地域づくり実践では、「どどん鼓座」「なもないミニコミ」「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」「八雲山車行列」等に協同活動、ネットワーク活動として取り組んでいる。又、生活実践では、若人のつどい代表として町開発委員として総合計画策定に参加し、「若人のつどいしていろいろと提案したが、ほとんど受け入れられなかった」ことを経験している。さらに、子どもができたことにより、「子どもが安心して暮らせる環境を守りたい」と考えるようになり、水産加工業として、ホタテのうろ処理問題に取り組むようになっている。したがって、自分自身の生活の中の課題を、地域課題として関連づけて考えるようになってきており、学習実践・地域づくり実践・生活実践が統一されてきたと見ることができる。

一方、Ⅱ①はこの時期自ら自覚的にこれらの学習実践・地域づくり実践を展開しているが、社会教育専門労働者や他のリーダー層による社会教育労働も不可欠であった。具体的には、A氏は「課題の本質的把握を支える」学習の組織化を行っており、他のリーダー層による「学習内容に関わる専門的知識」の提供が上げられる。又、Ⅱ①自身も山車行列実行委員会事務局長や若人のつどい顧問、さらにどどん鼓座代表等として「新しいまちづくり実践へのネットワーク化の働きかけ」を行っており、さらに若人のつどい顧問として「自然学習の組織化」も行っている。

(3) 社会教育労働の自立化

次に学習過程分析の中で、Ⅱ①自身が他者に対して行った社会教育労働はいかに自立化して

いったのかを分析していく。

まず〈A〉〈A〉を踏まえた1982年から1985年にかけての社会教育労働であるが、前述したように「青年問題研究集会」の開催への働きかけを行っているが、まだ社会教育労働として自立化したものではなかった。

次に〈B〉を踏まえた1985年から1988年にかけての社会教育労働では、若人のつどい実行委員及び道外視察参加者として「地域学習の組織化」を行っている。これは、「地域づくり」を自覚したⅡ①が、「地域づくり」を進めていくために、自分も含め「地域づくり」とともに進める仲間たちが、地域のことをもっとよく知るべきと考え学習を組織していったのであり、社会教育労働の自立化と見ることができる。したがって、これらは第3期「イベント型・文化創造型地域社会教育実践の段階」の学習実践（地域学習）を創っていったのである。

さらに〈C〉を踏まえた1988年から1991年にかけての社会教育労働では、山車行列実行委員会事務局長・若人のつどい顧問・どどん鼓座代表として「新しいまちづくり実践へのネットワーク化の働きかけ」、若人のつどい顧問として「自然学習会の組織化」や、なもないミニコミ編集員として「地域づくりの世論形成」等が上げられる。これらは、住民諸階層の対立・矛盾を理解して市民としての「地域づくり」を自覚したⅡ①が、自らの学習実践・地域づくり実践だけでなくこのような「地域づくり」を進めていくためには、他の青年層や住民諸階層に対して働きかけ、学習を組織し援助していかなければならないと自覚して行ったことである。それらはⅡ①が「地域づくり」の協同性の上に、社会教育労働の担い手として意識的に取り組んだものといえる。したがって、ここでのⅡ①の社会教育労働は、第4期「協同型地域社会教育実践の段階」の学習実践（地域課題学習）・地域づくり実践（協同活動による地域づくり）を創っていったといえる。

最後に、〈D〉形成を踏まえた1992年以降の社会教育労働では、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」リーダーとして、「ユーラップ水辺のフォーラム」「環境問題学習会」等、自分たちの「まちづくり計画」を創っていくための学習（地域づくり学習）の組織化が上げられる。したがって、そこでは第5期「地域生涯学習計画の実践的創造への段階」へ向けて学習の構造化がめざされていると見ることができる。

3. 第3グループリーダーⅢ①の事例

次に第3グループのリーダーとして、国鉄労働者→自治体労働者Ⅲ①を取り上げる。表2-3は彼の学習過程を生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働との関係で整理したものである。

(1) 意識変革の概要

Ⅲ①は、高校を卒業して1967年に国鉄職員となり、1971年から地区労務局長を勤めており、「ナイキ問題」では反対運動の中心になっていた。しかし、当時は「特に町とかまちづくりとかを意識したことはなかった」のであり、「八雲は農業・漁業・商工業・労働者の横のつながりがない町で、自分は労働組合運動をやっていくという意識」だった。しかし労働組合運動を通して「人付き合いや仲間づくりの大切さを学んだ」〈A〉としており、1981年からは町内会長を勤め、「町内会事業を進めていく中で「まちづくり」ということを意識しはじめた」のである。1985年から役場の企画課が呼びかけて結成された「地域活性化青年会議」にスポーツ団体代表（柔道協会）として関わっていたが、「若人のつどい」や「山車行列」の存在はよく知らなかった。

1987年4月国鉄民営化に伴い清算事業団に移り、それとともに国労をやめた。JRに残り本州

表2-3 第3グループリーダーⅢ①の学習過程

		1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993								
生活に関わる身の回りの主な出来事		結婚 第1子 ナイン問題										M町に家を建てる										土木現業所へ 国鉄民営化 国鉄清算事業団へ					第3期総合計画 リゾート問題				
Ⅲ① (44才) 公務員 妻 子ども 高2	生活実践	1967年国鉄八雲保線区 国労長万部青年部長を経て1971年から地区労働局長 ナイン基地区対運動										執行委員 M町内会長										国鉄清算事業団 土木現業所へ 9月 町連協役員 専任職員不 当配転脚学					「まちづくりは自分の生き方」 事務局長 総務部長 社協役員 スポーツ少年団指導者				
	学習実践	柔道協会（スポーツ少年団指導）										→地域活性化青年会議										町連協学習会 ・ゴミ問題 ・福祉問題					第4回青研集 会（助言者） 人間シン ポジウム 山車行列実行委員会 若人のつどい学習会 地域おこしフォーラム なまのミニコミ作成 ユーラップ川を考える会学習会 地域おこしフォーラム 自然学習会				
	地域づくり実践																					さむいべやまつり参加（実行委員） ねぶた— 山車行列実行委員会 愛好会 （副実行委員長）（実行委員長） 八雲村との交流を進める会 なまのミニコミ編集員—					さむいべやまつり参加（実行委員） ねぶた— 山車行列実行委員会 愛好会 （副実行委員長）（実行委員長） 八雲村との交流を進める会 なまのミニコミ編集員— 八雲の自然と 子どもの健康 を守る合同会議 ユーラップ川 フォーラム実行委員				
	社会教育労働																					A氏の専門労働— ・社会教育労働の推進化 NCDの関連労働 ・専門知識 第4—第8回青研集 会—助言者— 山車行列実行委員会 ・若い人と大人のパイプ役					課題の本質的把握を支える 合同会議 組織化 地域づく り学習の 組織化				
	学習課程											A' (B)										B A C					B A C				
		第1期				第2期								第3期								第4期				第5期					

(調査に基づき作成1993. 3現在)

へ行くつもりはなく、[貧しくてもいいから八雲に残ろうと妻と話し合っていた]という。9月に上手く八雲の土木現業所に就職ができたので、[これからは地域のために役にたとうと決意した]。丁度そのころA氏から「青研集会」の助言者を依頼され、[これをキッカケに、地元で町を盛り上げていこうとしている人たちのネットワークにかかわっていきたい]〈B〉と思うようになった。以後「青研集会」の助言者を毎年やり、「全町社会教育のづとい」「若人のつどい学習会」などの学習実践に積極的に参加していく。

さらに1988年には「ねぶた愛好会」に自分の町内会の人たちを誘って入会し、その年の「山車行列」から関わっていく。このような中で、A氏をはじめ他のリーダー層の間に「本音で話し合える仲間を感じるようになった」〈A〉のである。

そして、1989年に発足した「山車行列実行委員会」には、自ら進んで関わって行き副実行委員長になった。その中で、[若人のつどいのメンバーが、「八雲まつり協賛会」の中で子ども扱いされているのを知り、自ら「若い人と大人たちのパイプ役にならなければならない」と自覚した]〈C〉のである。さらに「八雲村との交流を進める会」や「さむいべやまつり」等にも積極的に関わるとともに、学習実践にも積極的に参加し、自然学習などはそれまでまったく興味のなかった分野だったが、地域課題としてとらえ[そこから何か新しいものが見えるかもしれないと考えて参加した]のである。1990年の「なまのミニコミ」にも参加し、[町民に地域の良さを知らせたい]という意識で関わった。さらに「ユーラップ川を考える会」に参加。K氏(Ⅳ①)から川に対する知識を教わり、[自然に対する見方がかわってきた]。又、町内会長として町連協事務局長や町社会福祉協議会の役員となり、ゴミ問題や在宅福祉問題にも関心を持つようになり、

その年の「青年問題研究集会」ではその立場でまちづくりについて助言している。

1991年からは「山車行列実行委員長」になり、参加団体も増え、[山車行列は、八雲町の各階層を串刺しにしてきた]との自負を持っている。さらに、以前よりも[町民全体が一体感をもてるようになった]と感じている。

第3期町総合計画の策定過程は、町連協役員として見てきており、住民参加の問題を感じていた。そして策定された計画の中のリゾート計画に対しては、[自分自身はナチュラリストでないので身の丈の開発はよいと思っているが、計画が不明朗であり外部資本依存の身の丈を超えたものである]と感じ、[リゾート反対ではなく、自分たちが対案をだしていく。そして自分たちのまちづくり計画を創っていくべきだ]〈D〉と考え、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の結成に関わった。ここにはさまざまな考え方の人々が参加しているので、意志の統一が必要と考え、「子どもの健康を守る」「水と空気を守る」を共通点として、それぞれのこれまでのネットワークによって人と人とのつながりを広めて学習している。そして[今は単に反対するのではなく、自分たち自身の「リゾート計画」、さらには「町づくり計画」考えていきたい。そのための公論の場をつくっていく必要があり、その第一歩が「ユースラップ川水辺のフォーラム」である]と考えているのである。さらに、[個人的には老人福祉の問題に関心があり、特別養護老人ホームを市街地につくる計画も含めた「まちづくり計画」を考えていきたい]としている。

(2) 学習過程分析

したがって、Ⅲ①の学習過程は、表2-3ののように $A \rightarrow B$ (第3期) $\rightarrow A$ (第3期) $\rightarrow C$ (第4期) $\rightarrow D$ (第4期) のように展開したといえる。以下、それぞれの発言(意識変革)に至る生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働の中味を分析したい。

① 〈A〉「一つの目的に共に取り組む仲間意識」の形成(1976年以前)

ここでは、「八雲は農業・漁業・商工業・労働者の横のつながりがない町で、自分は労働組合運動をやっていくという意識」だった。しかし労働組合運動を通して「人付き合いや仲間づくりの大切さを学んだ」という発言から、〈A〉を位置づけた。

② 〈B〉「地域づくりに対する限定された協同的意識」の形成(1987年〈第3期〉)

ここでは、[これをキッカケに、地元で町を盛り上げていこうとしている人たちのネットワークにかかわっていききたい]という発言から、〈B〉を位置づけた。

Ⅲ①の場合は、この間の学習実践では、町連協で取り組んだ「ゴミ問題、福祉問題」の講演会等のみであるが、生活実践としては、地区労での「組合運動の中で仲間の大切さを知る」「厚生園職員の不当配転闘争を担当」、スポーツ団体の代表として地域活性化青年会議に参加して「全道の町づくりネットワークの実態を知る」、M町内会長として「町内会事業を進め、みんなから認められてきた」等を経験している。さらに国鉄の民営化によって、清算事業団に行かされ本州への広域異動の対象になっていたのが、運良く地元の土木現業所に再就職でき、「妻とこれからは八雲の町づくりのために役に立とうと話した」等、生活実践を通して深く地域を理解してきたといえる。

さらにこのようなⅢ①が、明確に「地域づくり」のネットワークに関わっていこうと考えるようになるには、A氏による「青年問題研究集会の助言者としての誘い」が不可欠だった。A氏によるこのようなⅢ①への働きかけは、すでにこの段階においては、社会教育労働の重層化が実践から求められており、社会教育専門労働者として「社会教育労働の構造化」を進めていたと見ることができる。

③〈A〉「不安や悩みの共有による仲間意識」の形成（1988年〈第3期〉）

ここでは、A氏をはじめ他のリーダー層の間に「本音で話し合える仲間を感じるようになった」との発言から、〈A〉を位置づけた。

この間、「青年問題研究集会」や「山車行列実行委員会」「さむいべやまつり実行委員会」等の非公式の場（打ち上げの交流会等）で、Ⅲ①と他のリーダー層の間の話し合いによる交流が行われており、それらを通して「相互に依存的関係」と「個の自立に基づく関係」との統一である「本音で話し合える関係としての仲間意識」を形成したと見ることができる。

④〈C〉「地域づくりに対する市民としての協同意識」の形成（1989年〈第4期〉）

ここでは、「若人のつどいのメンバーが、『八雲まつり協賛会』の中で子ども扱われているのを知り、自ら若い人と大人たちのパイプ役にならなければならないと自覚した」という発言から、〈C〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「青年問題研究集会」「人間シンポジウム in やくも」「若人のつどい学習会」等であり、その学習内容・方法は、「福祉問題、ゴミ問題、労働問題等の地域課題学習」（調査、話し合い）「地域と農業、地域と青年、地域と文化」（講演、シンポジウム、話し合い）「合成洗剤、自然環境、自然を生かした地域づくり」（講演、見学、話し合い）等であった。さらに地域づくり実践では、「八雲山車行列（実行委員会）」「さむいべやまつり（実行委員会）」であり、それらの実践をととして「住民間の矛盾と対立」を自覚していったのである。さらに生活実践では、まちづくりに関わるさまざまな活動に関わっていくことを「自分の生き方」として考え、地域づくり実践と生活実践を統一的に進めて行ったといえる。

さらにⅢ①がこれらの学習実践・地域づくり実践を展開していく上には、社会教育専門労働者の働きかけは不可欠であり、A氏は地域づくり実践と学習実践を結びつけていけるような働きかけを行っていた。又、Ⅲ①自身も当初A氏に誘われた「青年問題研究集会」の助言者に、自ら積極的に関わっていくようになり、自分の経験や関心事である福祉問題、ゴミ問題、労働問題などについて、積極的に助言しており、Ⅲ①自身が専門家としての社会教育関連労働を自覚的に担うようになったと見ることができる。

⑤〈D〉「地域づくりに対する公共的意識」（1991年〈第4期〉）

ここでは、「リゾート反対ではなく、自分たちが対案をだしていく。そして自分たちのまちづくり計画を創っていくべきだ」との発言から、〈D〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「ユーラップ川を考える会学習会」「青年問題研究集会」「なもないミニコミ編集」「地域おこしフォーラム」「自然学習会」等であり、その学習内容・方法は、「自然保護・環境問題」（講義・見学・実験・話し合い）「地域課題学習」（話し合い）「地域問題を取り上げ、世論形成」（取材・書く）「自然を生かした地域づくり」（講演・話し合い）「リゾート問題を考える」（講演・話し合い）等であった。地域づくり実践では、「八雲山車行列」「八雲村との交流を進める会」「なもないミニコミ」等に町民諸階層との協同活動として取り組み、「山車行列は八雲町の各階層を串ざしにした」と自負するに至っているのである。又、生活実践では、町連協事務局長や社会福祉協議会役員として、まちづくりに関わる全ての集まりに参加しており、第3期八雲町総合計画の策定過程での住民参加の問題や、開発計画が外部資本による身の丈を超えたものであること、さらに近隣多町村との調和の欠如等を感じていった。したがって、Ⅲ①の〈D〉は、このような学習実践・地域づくり実践・生活実践の統一の中での学習過程であると見ることができる。

さらにⅢ①がこれらを展開していく上で、社会教育専門労働者の働きかけは不可欠だった。A氏は「課題の本質的把握を支える」学習の組織化を行っており、社会教育関連労働者としての専門家（特に川に対する見方としてK氏〈Ⅳ①〉）による「学習内容に関わる専門的知識」も重要だった。又、Ⅲ①自身も社会教育関連労働者として「学習内容に関わる専門的知識」による助言を引き続き行くとともに、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の結成に関わっては、Ⅲ①自身がその組織者として学習を組織しており、自らリーダーとしての社会教育労働の担い手として自立化していたといえる。

(3) 社会教育労働の自立化

次に学習過程分析の中で、Ⅲ①自身が他者に対して行った社会教育労働はいかに自立化していったのかを分析していく。

まず〈B〉を踏まえた1988年から1989年にかけての社会教育労働であるが、ここではA氏の誘いに応じて「青年問題研究集会」で労働問題や福祉・ゴミ問題の助言者となり、専門家としての「学習内容に関わる専門的知識」を助言している。したがって、当初はⅢ①自身が自覚的に社会教育労働を担おうとしたのではなかったが、「地域づくり」を自覚することによって積極的に関わることになり、自らの社会教育労働を自覚していったといえる。

次に〈C〉を踏まえた1989年から1991年にかけての社会教育労働であるが、学習実践については、引き続き「青年問題研究集会」の助言者として関わっているが、自らの「地域課題学習」を積極的に展開することが中心であった。しかし地域づくり実践では、「山車行列実行委員長」として「若い人と大人とのパイプ役＝協同活動の推進」や「さむいべやまつり」「八雲村との交流を進める会」での「協同活動の推進」等の組織化を行っており、第4期「協同型地域社会教育実践の段階」の地域づくり実践を創っていくという意味で社会教育労働を担っていたといえる。

最後に、〈D〉を踏まえた1991年以降の社会教育労働では、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の結成の呼びかけや学習の組織化、さらに「ユーラップ水辺のフォーラム」「環境問題学習会」等、自分たちの「まちづくり計画」を創っていくための学習（地域づくり学習）の組織化を行っており、社会教育労働を明確に自覚して進めていると見ることができる。したがって、第5期「地域生涯学習計画の実践的創造への段階」へ向けて学習の構造化がめざされていると見ることができる。

4. 第4 グループリーダーⅣ①の事例

最後に第4グループのリーダーとして、写真家Ⅳ①を取り上げる。表2-4は彼の学習過程を生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働との関係で整理したものである。

(1) 意識変革の概要

Ⅳ①は、水中写真家として八雲に家を構え（1977年）八雲の自然を撮り続けながら、1988年まではほとんど地域との接触もなく、[無理してつきあおうと思わなかった][地域の人には受け入れてもらえないだろう]と考えていた。しかしA氏やY氏（第1グループリーダーの一人、当時は役場の広報担当）の誘いによって、「おもしろ読本やくも」や「町勢要覧」作成に関わることによって地域との関わりもでき、[自分のできる範囲で手伝う]という気持ちに変わり、1989年にはY氏の誘いとW氏（第3グループリーダーの一人、当時「自然文化研究会」会長）の自然への情熱から、[ユーラップの自然を学習し伝える場]として「ユーラップ川を考える会」の発足に関わった。さらに1990年から始まった教育委員会主催の「ユーラップ川体験学習会」では

表2-4 第4グループリーダーⅣ①の学習過程

		1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993			
生活に関わる身の回りの主な出来事							第1子 第2子 結婚し八雲に家を購入(仕事は東京中心)					第3子					第3期総合計画 リゾート計画 (子ども山車行列)									
青① (44才) 写真家 妻・子 供(中 3、中 1、小 1)	生活実践	東京水産大学卒	水中カメラマン *ユーラップ川の魚や自然の写真を撮り続ける(仕事としてでなく一地方の写真は年を取ってからと考えていた)					町勢衰微に写真掲載 「おもしろ読本やくも」編集協力 ふみさとカレンダー作成 ユーラップ川を考える会 なもないミニコミ トマムの環境アセスを知る																		
	学習実践							おもしろ読本やくも作成 若人のつどい学習会講師 「川をどうするか自然環境」第6回 ユーラップ川を考える会 ユーラップ川自然体験学習会 なもないミニコミ 地域おこしフォーラム 第9回公開社会教育のつどい 自然学習会 合同会議での学習																		
	地域づくり実践							なもないミニコミ 山車行列 八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議 ユーラップ川のフェスティバル																		
	社会教育労働							A氏の専門労働 ・社会教育労働の構造化 おもしろ読本やくも ・写真と解説 若人のつどい学習会講師 情報提供 第6-8回青年研究会助言者 ユーラップ川自然体験学習会講師 自然学習会組織 リーダー層の誘い																		
学習課程																	A B A C D									
		第1期					第2期					第3期					第4期					第5期				

(調査に基づき作成)1993. 3現在)

A氏の誘いで講師として参加し、[ここに参加した人を会(「ユーラップ川を考える会」)に引き張り込むように努力した]のであり、それまでは八雲の外ばかりに目を向けていたのが、[自分自身もっともっと八雲の自然を追求していこう]と考えるようになっていった。それらを通じて[八雲の中にも仲間ができてきた]〈A〉とを感じるようになったのである。さらに1990年から始まった「なもないミニコミ」では編集員ではないが、ユーラップ川の護岸工事の自然破壊の批判を掲載し、又、同年からの「若人のつどい」の「ふるさと八雲カレンダー」の作成では写真を提供し、[自分の情報を還元できる場として、積極的に協力したい]と考えるようになり、[地元の人たちに八雲町の自然のすばらしさを伝えたい。そのことが町づくりにつながる]〈B〉と考えるようになっていった。

1991年7月の「八雲町第3期総合計画」が公開された当初は、リゾート計画に対して「環境アセスをやれば改善されるだろうと軽く考えていた」が、仕事でトマムへ行くと、環境アセスがとんでもないものであることを知り、これまでの活動の中からいっしょに自然を学んできた八雲の仲間たちに、[自分から呼びかけ「自然学習会」を組織した]。さらに「青年問題研究集会」の助言者としてリゾート問題について話し合い、現地での観察会も行った。それらをふまえて「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」を複数の団体に呼びかけ結成し、まずは環境アセスの勉強から始めたのである。そして、それらリゾート問題を話し合う中で、「仲間たちと本音で話し合えるようになった」〈A〉と感じていった。それらの学習を踏まえて、[リゾート計画反対について、さまざまな人たちでネットワークをつくって取り組もう]〈C〉と考え、仲間を増やしながら反対運動を進めていった。その学習の中で「行政のあり方、法律問題」や「自分たちの計画を考え出していく必要性」などを学び、[当初の反対ではなく、町民の多くと議論しながら自

分たちの計画は自分たちでつくっていくものということを理解]していった。したがって、リゾート計画について、[最初は反対の立場から、まず自然を知ることを考えなければならないとやってきた]が、さらに[今は自分たちのリゾート計画を提案しながら進めていくべきと考えるようになった。幅広い人たちと議論し自分たちのまちづくり計画をいっしょに考えていく場(公論の場)と、自然のすばらしさを見せていく、体験から自然のすばらしさを理解してもらうように働きかけていくことと(野鳥観察小屋をつくったり、山を買い取り体験学習を組織するなど)を平行して進めたい]〈D〉と考えており、その一つとして「ユーラップ水辺のフォーラム」を位置づけて組織しているのである。

(2) 学習過程分析

したがって、Ⅳ①の学習過程は、表2-4のようにA'(第4期)→B(第4期)→A(第4期)→C(第4期)→D(第5期)のように展開したといえる。以下、それぞれの発言(意識変革)に至る生活実践・学習実践・地域づくり実践・社会教育労働の中味を分析したい。

① 〈A'〉「一つの目的に共に取り組む仲間意識」の形成(1990年〈第4期〉)

1988年以降、Ⅳ①はさまざまな実践に関わるようになった。当初は「地元では無理してつき合おうと思っていなかった」が、「できる範囲で協力する」へ、さらに「積極的に協力しよう」へ変わっていった。そしてここでは、「八雲の中にも仲間ができてきた」という発言から、〈A'〉を位置づけた。この間、Ⅳ①はさまざまな学習実践に、講師・助言者・写真の提供等で関わっているが、これらはA氏やY氏による強い働きかけがあったためで、社会教育専門労働者A氏による「社会教育労働の構造化」と見ることができる。したがって、Ⅳ①自身は、当初は専門家として社会教育関連労働を担ったという意識はないが、徐々に関わり方が変化しており、「積極的に協力しよう」という段階では自覚的に社会教育関連労働を担うようになっていたといえる。

② 〈B〉「地域づくりに対する限定された協同的意識」(1990年〈第4期〉)

ここでは、「地元の人たちに八雲町の自然のすばらしさを伝えたい。そのことが町づくりにつながる」という発言から、〈B〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「おもしろ読本やくも作成」「若人のぶどい学習会」「青年問題研究集会」「ユーラップ川を考える会」等であり、講師・助言者・写真の提供等の社会教育関連労働の担い手として関わりながら、その過程はⅣ①にとっては、八雲の「地域学習」そのものだった。生活実践では、当初は「無理して地域の人とつき合おうと思わなかった」のであり、つながっていなかったが、やがて「地元の人にユーラップの自然を学習し伝える場」として、自分自身の写真家としての仕事と関連して考えるようになっていった。さらにⅣ①がこれらの学習実践を行うにあたっては、前述のようなA氏やY氏の働きかけが大きい。さらにこの段階のⅣ①の社会教育労働は自分自身の学習実践でもあった。

③ 〈A〉「不安や悩みの共有による仲間意識」の形成(1991年〈第4期〉)

ここでは、リゾート問題を話し合う中で、「仲間たちと本音で話し合えるようになった」という発言から、〈A〉を位置づけた。

この間、リゾート問題をⅣ①と「八雲の仲間」(他のリーダー層)が、Ⅳ①の自宅で何度も話し合っており、そこでの交流を通して「相互に依存する関係」と「個の自立に基づく関係」との統一である「本音で話し合える関係としての仲間意識」を形成したと見ることができる。

④ 〈C〉「地域づくりに対する市民としての協同的意識」の形成(1991年〈第4期〉)

ここでは、「リゾート計画反対について、さまざまな人たちでネットワークをつくって取り組

もう」という発言から、〈C〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「ユースラップ川体験学習会」「青年問題研究集会」「なもないミニコミ」「地域おこしフォーラム」「自然学習会」「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」等であり、学習内容・方法としては、「地域課題学習」「リゾート問題を考える」(調査・見学・講義・話し合い・書く)であった。さらに地域づくり実践では、「ユースラップ川体験学習会」「八雲山車行列」「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の結成であり、ここでは意見の相違・矛盾を前提に合意できる点での協同がめざされた。したがって、Ⅳ①にとっては、リゾート問題によって始めて自然環境の問題を地域課題として関連づけて考えることができたと言える。又、生活実践では、これらの学習実践・地域づくり実践が、八雲町民としての自分、さらに水中写真家である自分の仕事と統一的に考えることができたのである。

さらにⅣ①がこれらの学習実践・地域づくり実践を展開していく上で、社会教育専門労働者による「課題の本質的把握を支える」援助や、Ⅱ①やⅢ①等の他のリーダーとの協同による「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の組織化は不可欠であった。又、Ⅳ①自身も「学習会における専門的内容の助言」のみならず、自覚的にリゾート問題についての「自然学習会」等を組織化しており、自らリーダーとしての社会教育労働の担い手として自立化していったといえる。

⑤ 〈D〉「地域づくりに対する公共的意識」の形成(1992年〈第5期〉)

ここでは、「今は自分たちのリゾート計画を提案しながら進めていくべきと考えるようになった。幅広い人たちと議論し自分たちのまちづくり計画をいっしょに考えていく場と、自然のすばらしさを見せていく、体験から自然のすばらしさを理解してもらうように働きかけていくことを平行して進めたい」との発言から、〈D〉を位置づけた。

この間の学習実践は、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」「環境問題学習会」等であり、学習内容・方法は、「行政のあり方、法律の問題」(講義・調査・話し合い)「環境アセスメントについて」(講義・話し合い)等であった。地域づくり実践では、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」での「協同活動」に取り組んでいる。又、生活実践では、今では自分の仕事を犠牲にして取り組んでいるが、「自分の生き方」として考えるようになっている。

一方、Ⅳ①がこれらの学習実践・地域づくり実践を展開していく上で、社会教育専門労働者による「課題の本質的把握を支える」援助や、「学習内容に関わる専門的知識」を持った専門家(例えば弁護士や自然保護運動家等)の社会教育関連労働が不可欠であり、又、Ⅳ①自身も道庁や役場、林野庁等へ行って行政の情報を収集したり、他地域の運動の情報を収集し、会議で提出していくなどの働きかけを積極的に行っていた。

(3) 社会教育労働の自立化

次に学習過程分析の中で、Ⅳ①自身が他者に対して行った社会教育労働はいかに自立化していったのかを分析していく。

まず、〈A〉を踏まえた1990年の段階でも、すでにそれ以前からA氏Y氏らの要請により、専門家としての講師・助言者等としての社会教育関連労働は担っていた。しかし、Ⅳ①自身は「できる範囲での協力」としか考えておらず、社会教育労働は自覚されていなかったといえる。

次に〈B〉を踏まえた1990年から1991年にかけての社会教育労働では、「学習会における専門的内容の助言」のみならず、自覚的にリゾート問題についての「自然学習会」等を組織化している。これは、〈A〉を踏まえて行われており、「地域づくり」を自覚したⅣ①が自ら社会教育労働の担い手として自立していったといえる。

さらに〈C〉を踏まえた1991年から1992年にかけての社会教育労働では、道庁や役場、林野庁等へ行って行政の情報を収集したり、他地域の運動の情報を収集し、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の学習会等に提出していく等、「課題の本質的の把握を支える」援助を行っている。

最後に、〈D〉を踏まえた1992年以降の社会教育労働は、「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」のリーダーとして「ユースラップ水辺のフォーラム」等、自分たちの「まちづくり計画」を創っていくための学習（「地域づくり学習」）の組織化を行っており、第5期「地域生涯学習計画の実践的創造への段階」へ向けて学習の構造化がめざされていると見ることができる。

注 記

- (1) 「意識の変革」としての学習過程については、筆者はそれぞれの用語を以下のように使用している。

「**仲間意識**」〈A・A'〉＝「不安や悩みの共有による仲間意識」と「一つの目的に共に取り組む仲間意識」がある。さらにそれには、「相互に依存しあう関係」から「個の自立に基づく関係」への発展があると考えられる。それらが統一されて、「本音で話し合える関係としての仲間意識」となっていく。

「**地域づくりに対する限定された協同的意識**」〈B〉＝「地域づくり」を自覚しているが、この場合地域づくり実践を始めた住民諸階層の内部においては、利害が共通した要求に基づく「地域づくり」であり、他の住民とともに「地域づくりにいっしょに取り組もう」という「協同的意識」を持つことになるが、それは他の住民諸階層と合意したものではなく、他の住民から見れば現実的な利害関係や課題を踏まえない抽象的な「地域づくり」といえる。したがって、このような意識を「地域づくりに対する限定された協同的意識」と位置づけた。

「**地域づくりに対する市民としての協同的意識**」〈C〉＝地域における地区間の対立や、産業間、階級・階層の矛盾や対立に気づくことによって、「限定された協同的意識」の限界を理解し、普遍的な市民として産業間、階級・階層の矛盾や対立を克服し、「地域づくりに対する」合意形成を進めて行こう取り組むようになる。したがって、このような意識を「地域づくりに対する市民としての協同的意識」と位置づけた。

「**地域づくりに公共的意識**」〈D〉＝さらに、さまざまな階級階層・異業種との交流、公論による学習が進められ「地域をつくっているのは自分たち地域住民である」という意識が形成され、その中で現代社会における「政府・財界と国民諸階層との間のきびしい対抗関係」が自覚されていく。このような中で、対抗の拠り所（団体自治と住民自治の拠点）としての市町村＝自治体を自覚し、自分たちで「町づくり計画」をつくっていかうと考えるようになっていく。したがって、このような意識を「地域づくりに対する公共的意識」と位置づけた。

- (2) 1975年に当時の町長が、それまで反対していた自衛隊ナイキ基地の誘致を突然決めたため、誘致反対運動が再び起こり、町長のリコール要求につながった。町長は辞職し直し選挙が行われ、反対派と賛成派が対立。結局、前町長が再選し誘致で決着した。
- (3) 北海道教育委員会の補助事業として1976年から3年間「社会教育推進指導員」が予算化されたが、八雲町ではその後も青年活動のOBを中心とした組織として続けられている。
- (4) 前掲拙稿「『地域づくりの主体』形成と地域社会教育実践」p 69
- (5) I ①の役場職員としての社会教育労働は、「社会教育関連労働」として位置づけることができる。これについて宮崎隆志は、公務労働者が社会教育労働を担いうることについて「住民の主体性を確実に

把握でき、自らの労働のあり方を反省できるような労働者自身の成長があつて初めて、社会教育労働が形成されたと言える」（『地域関連労働の形成論理』山田定市・鈴木敏正編著『地域生涯学習の計画化〈下〉社会教育労働と住民自治』筑波書房1992 p114）としているが、Ⅰ①は自らの「地域づくり」をめざした自己教育活動を通して、このような「労働者自身の成長」を遂げてきたと見ることができると。

Ⅲ まとめと今後の課題

1. 本論文のまとめ

本論文では、先行研究においてほとんど取り上げられてこなかった「リーダー層の学習過程分析」について、その最も重要な意義を「地域生涯学習計画化」への筋道を展望するものとして位置づけ分析してきた。

Ⅱでは、4人のリーダーの個々の学習過程分析を行ってきたが、ここでは本論文のまとめとして、4人の学習過程を比較分析し、そこでの「学習の構造」と「社会教育労働の自立化・重層化」の「法則性」を明らかにしていきたい。

まず学習過程における相違点として次の点が上げられる。

第1点は、それぞれの実践に関わった時期によって、その学習過程に違いが現れていたことである。特に〈A〉〈A〉の形成過程が、時期によって全く違っていた。第1グループのⅠ①は、まず「役場以外の仲間がほしい」との意識から、「中央青年学級」「わたぼこ会」に参加していった。そして、その中で形成された〈A〉を通して、新たに「映画同好会」を結成していくのであり、その中で〈A〉を形成し、「本音で話し合える関係としての仲間意識」へと発展していった。したがって、「地域づくり」を自覚していく〈B〉の形成は、「本音で話し合える関係としての仲間意識」の上にあった。しかし、第2グループⅡ①の場合は、たまたま参加した（させられた）「道民の船」での経験を生かそうと、自ら進んで「レクリエーション同好会」に入ったことによって、〈A〉を形成した。さらに積極的に「青年活動リーダー研修講座」に参加する中で、〈A〉を形成し、「相互に依存する関係」と「個の自立にもとづく関係」との統一による「本音で話し合える関係としての仲間意識」へと発展していったのである。Ⅰ①とⅡ①のこの違いは、Ⅱ①らの第2グループが関わってきた第2期においては、すでにⅠ①らの第1グループリーダーによって、青年たちが自主的に活動できるサークル活動が積極的に進められており、自ら自発的に選択して参加することが可能だったことが原因と思われる。しかし、Ⅰ①とⅡ①にはこのような違いがあっても、「地域づくり」を自覚していく〈B〉の形成は、「本音で話し合える関係としての仲間意識」の上にあった点では共通していた。

一方、第3グループⅢ①の場合は、かなり違った展開を見せている。Ⅲ①が実践に関わっていく時期は、すでに「地域づくり」を目標に掲げた「山車行列」等の地域づくり実践や学習実践が展開されている第3期であり、Ⅲ①にとってはこれらの実践に自発的に関わるのが即〈B〉形成であった。もちろん、その前段として労働組合活動を中心とした〈A〉の形成があり、さらに町内会活動等によって「地域づくり」への自覚はあったが、八雲町全体の〈B〉には至っていなかったといえる。さらに国鉄民営化による国鉄清算事業団行きと地元での再就職が、Ⅲ①の「まちづくりは自分の生き方」という考えを加速したといえる。したがって、〈B〉形成の段階では、〈A〉の上にのみ〈B〉が形成されていたのであり、Ⅰ①とⅡ①とは明らかに異なっているのである。

さらに第4グループⅣ①の場合は、すでに第4期にかけての「協同型地域社会教育実践の段階」からの実践との関わりであり、又Ⅳ①の場合は自分から進んでではなく、求められての関わりであり、「地域づくり」を自覚する前の段階で、はじめて「仲間」を意識する〈A〉の形成が見られた。したがって、Ⅲ①と同様に〈B〉形成の段階では、〈A〉の上のみに〈B〉が形成されていったのである。

第2点は、まったく同じ学習実践・地域づくり実践に関わっていても、個々のリーダーが抱えている生活課題（階級・階層、生活・地域構造等によって規定されている）との関係で、その学習過程に違いが現れていたことである。

例えばⅠ①は役場の職員であり、第1期の「ナイキ問題」で感じた「町の将来を考えて行こう」という考えは、第2期での役場の広報担当として町の歴史の資料収集や「町の話コーナー」等に生かされ、そのことがⅠ①の学習過程を支え、中央青年学級での「地域学習」につながって行った。しかし、そのことは同じ学級に参加していた他の階級・階層の青年たちには受け入れられないことだった。Ⅱ①は、「山車プロジェクト」に関わり、地域づくり実践としての「山車行列」を進めながらも、明確に〈B〉を形成するには至っていなかった。それはⅡ①の青年としての生活課題（仲間づくりを広げたい）と「山車行列」等の地域づくり実践を進めることとの関係がⅡ①自身の中で明確になっていなかったからであり、松本の青年との出会いによって初めてそれが明らかになっていった。Ⅲ①は労働組合や町内会活動を通じて、「労働問題」「ゴミ問題」「福祉問題」には関心を持ってきた。しかし、「自然環境問題」に対しては特に関心がなく、Ⅳ①との出会い等によって「自然に対する見方が変わった」のであり、第3期総合計画策定過程とリポート計画への疑問を通して、これらの課題を関連構造的に地域課題として認識できたといえる。さらにⅣ①は水中写真家であり、仕事上も地域との関わりがなく日頃から地域での交流を避けていたため、当初は助言者・講師等として「地域課題学習」に関わりながらも、Ⅳ①自身には「地域づくり」「地域課題」という意識はまったくなかったのである。

一方、4人のリーダーの学習過程に共通する点は、〈B〉から〈C〉（地域づくりに対する市民としての協同的意識）へ展開していくためには、〈A〉のみならず〈A〉の両方（つまり「相互に依存する関係」と「個の自立に基づく関係」との統一）による「本音で話しあえる関係としての仲間意識」が、それを支える役割をはたしていたことである。〈B〉の段階では〈A〉しか形成していなかったⅢ①やⅣ①も、〈C〉形成の前には、「地域づくり」を共に担う仲間たちとの間に「本音で話しあえる関係としての仲間意識」が形成されており、Ⅰ①やⅡ①の場合も、絶えず実践の中で「本音で話しあえる関係としての仲間意識」が再生産されていたのである。八雲町の地域社会教育実践においては、A氏を中心に自覚的に「本音で話しあえる仲間づくり」が、絶えず実践の中核に据えられてきたのであり、リーダー層の学習過程分析によってその実践の有効性が証明されたといえる。

次に社会教育労働の自立化・重層化について比較していく。まず相違点として、Ⅰ①とⅡ①が、学習過程の中で自覚的に社会教育労働を自立化していったのに対して、Ⅲ①とⅣ①は、それ以前から専門的知識を持っていた人たちであり、当初は実践から求められて社会教育労働をはたしていたという性格が強く、自覚された社会教育労働ではなかったといえる。しかし、「地域づくり」を自覚して自ら実践に積極的に関わっていく中で、社会教育労働が自立化していったのである。

一方共通点として、4人とも自らの社会教育労働がさらに展開していく過程自体も、自らの学習過程となっており、さらにその中で新たな社会教育労働の担い手・内容を求めていったことが

あげられる。例えば、Ⅲ①やⅣ①の専門家としての関連労働は、Ⅰ①やⅡ①等の学習過程の展開の中で求められたものであり、さらにⅢ①やⅣ①を含むリーダー等の学習過程の展開が新たな社会教育労働の担い手・内容（自治体労働者、弁護士・行政、法律等）を求めている。したがって、特に第4期「協同型地域社会教育実践の段階」以降は、住民のリーダー層の共同労働としての社会教育労働—専門家等の社会教育関連労働—A氏の社会教育専門労働が重層的に展開していたことが明らかになった。

最後に、以上の4人の学習過程分析を踏まえて、明らかになった「学習の構造」と「社会教育労働の自立化・重層化」の「法則性」について整理したい。

ここでは、これまでの分析から4人に共通する〈B〉→〈C〉と、〈C〉→〈D〉の過程における「学習の構造」が重要であると考えられ、その過程での「社会教育労働の自立化・重層化」の過程とともに整理したい。又その中で絶えず「本音で話しあえる関係としての仲間意識」の再生産が求められており、その点も踏まえて整理していく。

まず〈B〉→〈C〉は、それぞれの具体的に関わった実践は違っていても、地域づくり実践を通じて「住民諸階層の対立・矛盾」の現実を認識し、そこでの合意形成を進めていくための協同活動が求められ、それまで個別に認識されていた生活課題・地域課題が、相互に関連した構造的な地域課題であることに気づいていくプロセスがあった。さらに、そこでの学習実践（「地域学習」→「地域課題学習」へ）と地域づくり実践（内容的には、仲間同士で「地域づくり」を自覚して地域住民全体に広げていこうという実践）は、統一的に関連づけられて組織されていた。したがって、社会教育労働はリーダー層においては自立化し、そのような学習実践や地域づくり実践を組織することを担い、学習実践の具体的な内容の専門家が関連労働者として求められている。さらに、専門労働は、地域住民のこのような学習過程が展開するような課題認識が深まるような援助（例えば「学習実践と地域づくり実践を統一的に関連づけて組織すること」等）を担っているのである。また、これらの学習実践・地域づくり実践では、非公式な部分（打ち上げ会や交流会等）も含めて、「本音で話し合える仲間づくり」が進められている。

次に〈C〉→〈D〉は、「第3期八雲町総合計画」とその中のリゾート計画が直接的なきっかけであった。しかし、それまでの学習実践・地域づくり実践を通して、「町を創っている（創っていく）のは自分たち住民である」という自覚が、〈C〉を形成したリーダー層に生まれていたことは事実であり、自らの生活実践と統一的に「地域づくり（そのための学習実践・地域づくり実践）」をとらえることができていたことが、リゾート計画等とつながったのである。したがって、個別に認識されていた生活課題・地域課題を相互に関連した構造的な地域課題として学習が組織されてきていたことが重要であり、さらに地域づくり実践の中で合意形成のための協同活動が進められていたことが、地域課題としてのリゾート問題を解決していくための幅広い住民諸階層の参加による「八雲の自然と子どもの健康を守る合同会議」の結成に向かわせたのである。したがって、ここでは「地域課題学習・協同活動」→「合意形成へ向けての集会学習」への展開があったと見ることができる。そして、この「合意形成へ向けての集会学習」では、行政計画の問題点が明らかにされ共有されていき、〈D〉の形成へと展開したのである。したがって、先に自立化したリーダー層の社会教育労働は、このような学習を組織し、専門家としての関連労働を内容的に広く求めたのである。さらに専門労働は、リゾート問題を「地域課題学習」から住民自身による「町づくり計画」化へと展望していくための「課題の本質把握を支える」援助（例えば行政や法律の専門家等を関連労働者として組織し「社会教育労働の構造化」を進める等）を担っているの

である。また、やはりここでも非公式な部分（打ち上げ会や交流会等）も含めて、「本音で話し合える仲間づくり」が進められているのである。

2. 今後の課題

本論文では、各グループごと1人ずつの4人のリーダーに絞って分析を行ってきたため、リーダー相互の関係はあまり立体化せず、より構造的に分析することができなかった。さらに、課題の設定上〈D〉が形成されたと位置づけたリーダーに限った分析となり、意識の変革を妨げる要因が何であるかの分析は不十分であったといえる。⁽¹⁾

又、ここで取り上げた4人のリーダーの各段階ごとの地域構造・生活構造との関係についての分析も、紙面の制約上十分なものとはいえなかった。⁽²⁾

最後に、本論文での分析の成果とこれまでの筆者の研究を踏まえて、今後「地域生涯学習計画」を展望していく研究課題として、次の点を上げて置きたい。

第1に、リーダー層の学習過程分析から整理した「学習の構造」「社会教育労働の自立化・重層化」を地域社会教育実践の展開構造として整理分析することであり、その「法則性」を明らかにすることである。これについては、すでに前掲拙稿「地域社会教育実践の展開構造－北海道八雲町を事例に－」において整理してきたが、今後は、本論文で行った詳細なリーダー個々の学習過程分析の対象者を広げ、より立体的に分析していく必要があろう。

第2に、社会教育専門労働者の自己形成における学習過程分析の必要性である。本論文でもリーダー層の学習過程にとって、専門労働のはたした役割が大きかったことが明らかになっている。したがって、リーダー層の学習過程分析で取り上げた「社会教育労働の自立化・重層化」と社会教育専門労働者の自己形成とは不可分な関係にあり、今後新たに社会教育専門労働者の自己形成における学習過程分析を進めていく必要があろう。

第3に、筆者は「地域生涯学習計画」化とは、住民自身が自治体の「町づくり計画」を創っていく過程において、それを支える住民の力量形成として平行して進められていくものと考えており、それが自治体計画として確立していくプロセス＝自治体への住民参加、自治体の民主的運営の確立が重要と考えている。したがって、地域社会教育実践の展開が、今後どのようにしてこのプロセスを可能にしていくのかを見通す必要があり、その際、自治体における政策決定システムの分析を含む自治体論、自治体労働論研究へのアプローチが必要であろう。

注 記

- (1) この点については、前掲拙稿「酪農民の『地域づくりの主体』形成と学習過程」の「第4章 地域社会教育実践としてみた酪農民の学習過程」を参照。特に酪農民の場合は、農協の民主的再生や政府の農業政策との関連等の問題がある。
- (2) この点については、前掲拙稿「地域社会教育実践の展開構造－北海道八雲町を事例に－」の「第1章 地域社会教育実践の存立構造」を参照