HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域学習論の展開のために ： 『地域学習の創造』を手掛かりに
Author(s)	宮﨑, 隆志
Citation	社会教育研究, 34, 37-47
Issue Date	2016-06-15
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/62299
Type	departmental bulletin paper
File Information	37_miyazaki.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

地域学習論の展開のために
―『地域学習の創造』を手掛かりに―

宮　﨑　隆　志*

目　次

はじめに ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37
１．地域学習論の分析単位・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・38
(1)「諸個人・暮らし（＝活動）・地域」・・・・・・・・・・・・・・・・・・・38
(2) 矛盾体としての地域・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・38
２.地域学習論の構図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・39
(1)「諸個人・暮らし・コミュニティ」の矛盾の意識化・・・・・・・・・・・・・39
(2) 根源的主体としての住民の顕在化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・40
(3)「諸個人・暮らし・コミュニティ」を対象化する知の形成 ・・・・・・・・・・41
(4) 暮らしを創造する学び・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・43
３．地域学習の支援と組織化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・43
おわりに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・46

はじめに

日本社会教育学会の英文名称は The Japan Society for the Study of Adult and Community Education となっている。しかし、成人教育と地域教育は相互に独立した概念であるし、それらを重ね合わせ社会教育という概念として一括しても、両者には共通項よりは差異のほうが大きい[1]。つまり日本における社会教育概念はその内部に種差を含んでいるのであるが、学習論に即して見ると、成人教育に対応した成人学習論には生活記録論や省察的学習論に示されるような蓄積があるものの、地域教育に対応する地域学習論として見た場合、固有の研究領域を形成するまでの蓄積があるとは必ずしも言えない[2]。そして種差にこだわれば、前者をもって地域教育を基礎づける学習論とは言えないことになる[3]。

* 北海道大学教育学研究院・教授

小論では、このような状況に鑑み、地域学習論を検討するための論点整理を課題とするが、佐藤一子編著『地域学習の創造』（東京大学出版会、2014 年）は、この課題に関わる多くの示唆を与えてくれる。以下では同書に示された知見を筆者なりに再構成し、地域学習論の基本的な構図を描いてみたい。

１．地域学習論の分析単位

(1) 「諸個人・暮らし（＝活動）・地域」

地域における活動あるいは地域づくりの過程がノンフォーマルな学びを含むことはこれまでも主張されてきた。例えば、注２に示したハミルトンも、地域づくりの過程で展開するノンフォーマル教育としての「地域にねざした成人教育」という概念化の可能性を主張している。

しかし、ハミルトンを含めて「地域と学習」に対する従来の接近方法は、地域概念については所与とし、地域づくりの実践過程に含まれる学習の契機や意義を抽出することに関心を置いてきたと言えよう。その場合の学習分析の方法は、成人学習論として確立された理論枠に基づいている。換言すれば、学習の対象や方法あるいは目的は個人学習、集団学習、地域学習の各々で変化しても、学習の展開論理そのものは基本的には同一と見なされ、ハミルトンのように地域学習においてこそ成人学習の特質が明瞭になるとされる場合も、それは成人学習としての同一性の内部の区分である。

これに対し、成人学習と区別された概念として地域学習を理解する場合には、学習の展開論理を構成する座標軸が異なるものになるように思われる。佐藤は、「地域再生の課題に向き合う学び」は「暮らしの視点」を取り戻すことによって可能になると述べている（『地域学習の創造』、pp. 3～4 以下、同書からの引用はページ数のみを表示)。ここでいう「暮らしの視点」とは、生産・生活の諸活動を通した形成作用を重視した宮原誠一や生命活動という次元から学習を把握する大田堯とも通底し、人間的な life を基盤に据えて学習や教育を把握することを主張するものである。そのような視点からすれば、地域あるいはコミュニティは「生産と生活の基盤」（ⅱ）と言えるが、この提起は地域学習の最小分析単位の措定に関わる重要な意味をもつ。すなわち、地域は単に学習の対象や方法として位置付けられているのではなく、学習主体の存在論的基盤として理解されている。そのような理解に立脚する地域学習論は、人々の暮らしの基盤であり同時に暮らしによって再生産される地域を分析単位として措定することになる。「諸個人・暮らし（＝活動）・地域（＝コミュニティ）」を分離せずに、その変動過程を学習として理解するという方法的な視座がここに含まれていると見るべきであろう[4]。個人としての学習者の意識変化に焦点を合わせる成人学習論との差異は大きい。

(2) 矛盾体としての地域

しかし、分析単位の理解については、もう一つの重要な側面を付加しなければならない。佐藤が「地

域再生」と述べたこととも関わるが、『地域学習の創造』で扱われる事例は、いずれも地域の「再生」や暮らしの創造を主題としている。すなわち、地域は生存の基盤であるにもかかわらず、現実には基盤たり得なくなっているがゆえに、再生や創造が課題になるという理解が同書の執筆者には共有されており、そこには地域を矛盾体として把握するという方法的視座が含まれていると言えるであろう。上原専祿のいう「地域の地方化」はこの点を端的に述べたものであるが、山形農民大学はこの矛盾を対象化する学習運動として成立した（第１章）。

地域を対抗的関係の下にあるものとして把握する必要性は、山田定市が繰り返し主張していたが[5]、資本蓄積と都市化を一体のものとして把握するデヴィッド・ハーヴェイの都市論[6]も同様の理解を示している。これらに共通するのは、地域を構成する主体は住民でありかつ資本であるという二重性論である[7]。地理的な空間（space）を場所（place）としての地域に変えるというドロレス・ハイデンの指摘[8]は、地域と主体の関係を理解するための新たなパラダイムと言えるが、主体の二重性論とそれに基づく地域の二重性論を欠くと、地域づくりの必然性や方向性を説明できない。空間を場所に変えるのは住民であるが、同時にまた資本（および国家）でもあり、両者の対立と矛盾が発展の方向性を規定する。

このように見れば、地域学習論の分析単位は、人々の暮らしの場を資本の場として定義することにより暮らしの基盤を喪失するという存在論的な矛盾を含んだ「諸個人・暮らし・コミュニティ」とみるべきであろう。地域学習は矛盾を内包するこの統一体を読み解き、その矛盾を解決する学習であり、したがって同時に人々の存在の基盤を回復する学習でもある。

2. 地域学習論の構図

以上の理解を基軸に据えると、地域学習論の基本的な構成を素描できる。『地域学習の創造』の諸論稿をもとに言及してみたい。

(1)「諸個人・暮らし・コミュニティ」の矛盾の意識化

地域学習の展開過程は、分析単位として措定した矛盾体としての地域の変化の過程に対応する。第一は、「諸個人・暮らし・コミュニティ」の統一的把握の必要性が意識化される局面である。意識化はこの単位に内在する矛盾の顕在化が契機となって生じる。資本の集積・蓄積あるいは分散に伴う何らかの不利益が生じたときに、自らの存立基盤としての地域が反射的に意識に上ると言ってよいであろう。地域学習なる固有の学習が成立する出発点はここにある。地域開発政策への対峙（第 1 章）、水俣病（第 2 章）、チェルノブイリ事故（第 12 章）、そして都市圏へ包摂される農山村（第 4 章）の事例は、いずれも「諸個人・暮らし・コミュニティ」の統一が困難になるような矛盾の顕在化局面である。

ここで興味深いのは、この矛盾が顕在化するためには、「諸個人・暮らし・コミュニティ」を統一する主体としての住民の登場が不可欠である点である。憲法上に規定された地方自治の本旨を住民がわが物とすることによって、住民は統治主体としての権利性に基づく矛盾認識を形成するが、この点は日本のみならず、民主化後に地方自治が成立した韓国のマウルづくり運動においても確認できる（第 11 章）。地方自治、とりわけ住民自治の正統性の承認が地域学習の成立条件の一つといってもよいであろう。

しかしながら、住民は権利性の承認以前からも実体的には主体である。権利の根拠はここにある。北方性教育運動の中で、剱持清一や真壁仁が労働の主体としての子どもを発見したこと、手職や方言等において見出される住民の文化創造に関わる主体性に着目していたこと（38）は、この実体としての主体の確認作業であった。上原は民族の自立と地域の自立を重ね合わせて把握したが、これも民族という主体が「地域の地方化」という矛盾を顕在的に構成する条件として理解されていたためであろう。

(2) 根源的主体としての住民の顕在化

しかし、実体としての主体は常に自治・統治の主体や政治的主体として登場するわけではない。むしろ、法制上の地位が保障されていながらも、実質的には資本の開発（資本による場所規定）に従属してしまう場合が多い。コンビナート誘致に限らず、都市圏域での消費生活、受験学力への固執もこのケースに入れてよい。それらはいずれも資本のシステムを前提にした生き残り競争であり、主体性は競争に勝ち抜くこととしてしか実現されない。そこで第二に要請されるのが、根源的主体の回復としての学びである。岡（第 4 章）は地域学を「人々がその土地に住む当事者たること自体の困難」を契機に、「当事者たることを支える地域社会」を取り戻す試みとして位置づけ（107）、地元学を含む対話的文化運動を「学習当事者になることを支える空間づくり」（122）、「もういちどたちあがる転機につながる気づきと空間」を生み出す役割を担うもの（123）として整理している。山形における真壁らの地域文化学習（『野の文化論』）にも、このような側面を見出すことは可能であろう。これらは「諸個人・暮らし・コミュニティ」を不断に統一してきた主体としての住民を意識化する学習であり、地域学習を構成する要素を確立するための前提的な学習と言える。

主体としての資本（・国家）の前に潜在化していた主体が顕在化する条件は、このような学習の他にも見出せる。震災は、前者の側を機能停止状態に陥らせ、ある種の空白状態を生み出した。それにより人々は資本のシステムとしての社会システムの虚偽性を経験したが、同時に自らの存在基盤としての地域をも物的には喪失してしまった。まさに存在の危機に直面した人々は、自らの回復過程と「諸個人・暮らし・コミュニティ」の再建過程を重ね合わせた。石井山の叙述（第 3 章）は震災後の学びの意義の時系列的な変化を明確に描いている。矛盾を孕みながらも空間を場所として構成してきた結果としての地域が、物理的な空間に押し戻された震災直後の状況では「現実の厳しさに耐える」こと

が課題となる。石井山はそれを「悲惨な現実にさらされすぎないための、いわば正気を保つための工夫」(81) と表現している。J. L. ハーマンは基本的信頼が破壊されるような状況に置かれた時に、人は意識を変性させると指摘しているが[9]、自分の人生物語の一部に化すことができない「凍りついた記憶」[10]に向き合うには、意味を構成する新たな文脈をともかく再構築することが必要である。震災は「場への愛着」[11]を破壊し、外傷的記憶をもたらし、いわば生命の次元の防衛反応を必然的に生じさせた。自己喪失への恐怖に向き合いながら、それを回避するための学びがまずは必要とされた。

この状況を経た 8 か月後には、失ったものを意識化し、再建の課題を意識化する学習が始まった。当事者の澤村は「歴史の中に根付く生活、文化とともにあった」生活、「土地とともに生きてきた・自然を敬って生きてきた」ことを振り返り、失った豊かさの再建を課題として意識化している(82)。喪失したものを追悼（ハーマン）し、対話する（－死者との回向的対話：上原）ことによって、生者としての課題を明確にしつつ、外傷的記憶を自己物語化する主体の形成を支える学習が求められたと言ってよいであろう。

それを経て、地域再建の主体として当事者が登場し（例えば「いちごっこ」、p. 84)、資本・国家による地域開発に抵抗する主体を形成する地域調査学習（89）が成立した。「三本塚をなりゆきまかせにはしない」(97) という決意は、ハーマンのいう回復過程の最終段階である「再結合」に比すことができる。ハーマンは「外傷的な過去との和解を達成した後の生存者には未来を創造するという課題が待ちかまえている。外傷が破壊した古い自己の喪に服してきた生存者は、これから新しい自己を成長させなければならない」[12]という。生存の基盤としてのコミュニティを再構築していくことは、新たな主体を構築することと不可分である。この局面になれば、①で指摘した「諸個人・暮らし・コミュニティ」の矛盾の意識化と同質の学習が成立したとみてよい。つまり、水俣病やチェルノブイリ事故を経験した住民、あるいは開発の圧力にさらされた住民と同様に、「資本の地域」としての場への規定性に対抗する学習が必然化したと言える。

(3)「諸個人・暮らし・コミュニティ」を対象化する知の形成

「諸個人・暮らし・コミュニティ」に内在する対立や矛盾を読み解き、批判する学習が地域学習の中核をなすことは容易に推測できるが、その内容・方法・組織については以下の諸点が検討課題となるであろう。

第一は、矛盾を解読し批判するための知の性質をめぐる問題である。開発は科学的な合理性に基づいて進められる。既存の暮らし・コミュニティに手を加え改変する活動は、目的・手段・手続きのすべてにわたって説明責任が求められ、合理性が妥当性判断の基準となる。農業近代化でも、コンビナート建設でも、地域再開発においても、この点は変わらない。その際に用いられる言葉は、技術的合理性と厳密性に基づく言葉である。

真壁は地域を地方化する開発政策の言葉が、東北の暮らしの中で紡がれてきた言葉に対してもつ暴

力性を指摘していた。それは真壁が詩人であったからというよりも、ハーバーマスのいうところの技術や科学のイデオロギー性[13]への批判の故である。ハーバーマスは自然に対する道具的理性が言葉を介した相互行為をも同様に規定することに基づく支配を批判したが、真壁も官僚の机上で生み出される言葉によって地域の自然・人間・文化が評価され、裁断されることに異議を唱えた。

開発政策の言葉の対極にある「暮らしの中で紡がれてきた言葉」は、生活の中の知を表現する。大橋（第 10 章）は途上国のノンフォーマル学習の内容として、「経験知」「生活知」に着目する必要性を強調し、「コミュニティ学習では、その地域に土台をおいているからこそ、そこに生きる『生活者』たちが持つ潜在能力や知恵を活用し、次世代に伝えていくことが可能であり、そのためのシステムづくりをしていく使命を担っている」（264）と指摘している。また金（第 11 章）は韓国のマウルづくりの過程で「地域のニーズから学習が生まれるということは、地域に向き合う学び、地域を捉え直す学びとなり、それは『地域の伝統と特性を継承発展させ』るものであり、さらに、地域に根ざした『ローカルな知』としての可能性を秘める」（289）と指摘している。これらは、科学的普遍性に基づく近代知とは異なる知が地域学習の内容たり得ることを主張するものであるが、小論での地域学習概念に基づけば、それらの知が「諸個人・暮らし・コミュニティ」に内在する矛盾を解読し、批判的に再構成する展望を与えるものか否かが評価の焦点となる。そのような視点から見れば、生活の中の知は近代知を相対化し、その有限性を指摘することはできるが、暮らしの場としての地域の矛盾を把握し転換する知として生成するには、媒介項が必要である。

その点について示唆を与えるのが、高雄（第 12 章）が紹介している「方向性の知」をめぐるドイツの動向である。従来、原発事故に伴う汚染に対する市民の不安は、技術的合理性の観点からすれば「社会的適切性」の下に受け入れ可能な（＝受容すべき）「残余リスク」として扱われてきた。科学的な正統性をもつ判断が個人的主観的判断よりも優先されるのは、一見すると妥当であるかのように見えるが、実はここにも道具的理性の越権行為ともいうべき啓蒙性が含まれている。フクシマ以後のドイツで問われたのは、そのような構図に基づく科学的知識の普及の程度や科学的評価の厳密性の水準ではなく、個人的で主観的とされた市民のリスク認識の合理性を承認すること、つまり社会的な合理性の基準や構図を問い直すことであった。高雄によれば、それは「方向性の知」、すなわち「不完全で不確実な状況においても無力感に陥らず、そこから問題解決に向けて最大限の有効な情報を引き出し、方向感覚のように次の行動指針を自ら作り出すことのできる能力」（310）を重視することによって可能になった。市民による放射線測定活動である「放射線ルーペ」の活動は、測定・分析に基づく科学的な知を市民が暮らしの中に埋め込み、多様なリスク認識を有する市民同士あるいは市民と専門家とのコミュニケーションを通して「環境汚染を自律的にコントロールし、地域社会でのくらしを再生しようとする市民」（310）を形成した。暮らしの安定性が科学による安全宣言に従属するとすれば、それは住民が暮らしの主体の地位を喪失することと同義であり、暮らしはむしろ脆弱化するであろう。それに対し、住民が方向性の知を形成し、獲得することは、住民が暮らしの主体であり続ける条件と

なる。

科学や技術はそれ自体では社会の方向性を定められない。それらに基づく知の越権行為を制御し得る、目的や規範に関わる知の形成は、社会を統制する主体の形成を考える上での必要条件である。方向性の知は、科学的な知と生活の中の知の二項対立を超えて、現実的に社会的な価値判断をなし得る知として、両者を統合する位置にあると言えよう。

それでは第二に、その方向性の知はどのように形成されるのであろうか。方向性の知は、正義とも不可分であるが、安藤も環境教育の技術主義的展開を批判しつつ、公害問題・公害教育に遡り環境正義に関わる教育の必要性を主張している（第 2 章）。小論に引き付ければ、公害教育の起点としての「諸個人・暮らし・コミュニティ」の矛盾の顕在化を方向性の知の形成の基盤に置く理解といってよい。確かに、その矛盾の中に真壁が見たような暴力性や権力性が現象するのであるから、その批判という動機が方向性の知を形成する必要条件ではある。しかし、それだけではこれまで見たように、科学と生活の二項対立に留まる可能性を否定できない。

この点では、第１章で触れられている高畠町における有機農法の展開や別海町を中心とした根釧地域におけるマイペース酪農の展開が示唆的である。これらの取り組みは、近代化を批判する側の論理が持つ自然・人間に対する収奪性や暴力性、あるいは政策的近代化と同質の側面を意識化することによって生成した。これはベイトソンやエンゲストロームのいうダブルバインド状態に逢着したことを意味する。ベイトソンはダブルバインドを批判の自己言及的構造と述べたが、まさに対立的関係の中で他者を否定し自己を肯定する言説が自己を否定することにより、自己の言説の妥当性を保障し得なくなる事態と言ってよいであろう。そのときに、当事者は自己の正当性を構築していた論理のみならずその前提を再措定するしかなくなる。二つの事例はともに、暮らしの目的そのものを問い直し、模索し、実践的に再構築していった。そこでは科学と生活の二項対立ではなく、新たな目的（自然と人間の循環の中にあり、かつ自由な主体としての暮らし）の下に統一される。二事例がいずれも新たな農法を生み出し、「農民でありつづけること」ができる技術や生産力（＝農民的技術・農民的生産力）を創造したことは必然的であった。

このように見れば、方向性の知は単なる不安やアンチテーゼから直接に生成するのではなく、それが起点になりつつも、当事者の主体としての権利性・妥当性が危機に陥る経験を経て生じると言ってよいであろう。上原専祿がいう世界・日本・地域の現実を串刺しにする認識は、地域を対象化する自分を対象化された地域の側・視点から対象化することによって成立するのであるが、これも自己の矛盾を経験することによって、日本や世界の普遍的問題として現れる社会システムの矛盾を統一的に読み解くことが可能になることを指摘するものであろう。

このように、方向性の知はダブルバインドとしての矛盾の解決過程で生じる総体性認識に基盤を持つように思われる。上原は国民教育の課題を、そのような認識が可能な主体として「国民」が形成されることとして理解していたが、その主体をエンゲストロームに即して語り直せば、新しい活動シス

テムを創造する集団的主体と言える。民衆が方向性の知を獲得することは、上原のいうところの「国民」形成の過程と同義であろう。

（4）暮らしを創造する学び

しかし、個別的な地域の矛盾からシステムの総体を統一的に認識することによって地域学習の課題が達成されるわけではない。新たに示された方向性や目的を具体化し、新しい社会システムを創造していく実践過程、すなわち場としての地域の実践的再定義の過程に即した学びが直ちに必要になる。新たな暮らしを実際に創造する学びの特質と意義は、地域に根ざした社会的企業の創出（第 5 章）や子どもが育つ地域づくり（第 6 章）に即して紹介されている。

大高は、「地域で仕事をおこすプロセスには、不断に地域との関係性をとらえ直す契機がともなう。それは、地域で培われた社会資源を継承しつつ、新しい協同の価値を創り出す試みといえる」（147）と指摘している。場の再構築は、当然ながら継承と転換の両側面を伴う。内発性は、この両側面を欠いたところでは成り立たないし、さらに両側面の対話的な交渉が保障されていることが不可欠である。大高のいう「不断に地域との関係性をとらえ直す」過程は、この交渉過程を意味し、従来の経済的・社会的・文化的あるいは政治的蓄積とその有限性に基づき生成した新たな実践が、相互の実践を尺度にしながら互いの価値を了解しあう過程といってよい。岡が指摘した対話的文化運動と同一の形式がここにもみられるが、社会的企業の場合は、新たな活動システムを構築しつつ活動の次元で相互了解が行われる点に特質がある。対話と協働の一体的展開と言ってもよい。

子育て関連領域においても同様の特徴を確認できる。森本が紹介している事例は、いずれも「子どもを地域に生きる人」（161）として把握し、「暮らしが意識されている」（163）点に特徴がある。行政も含めた支援者は、個々の子どもや家族の支援というよりも、そうした当事者としての子どもたちやその親たちの協働の実践、さらには大人・住民を巻き込むような協働の発展を支えようとしている。森本は東日本大震災の被災地の取り組みに触れながら「大人と子どもが助けあいながら地域の暮らしを取り戻し、地域の主体性・自立性を、ともすれば震災前よりも力強く再生させている」（169）と指摘している。暮らしを取り戻し、力強く再生させる創造的な実践を通して、暮らしの場をつくる主体としての子どもと大人が同時に形成されているとすれば、従来の「子育て支援」や「子育ち支援」という概念までをも転換する地域学習の方向性が、ここに提示されていると見てよいのではないか。

３．地域学習の支援と組織化

以上のように地域学習を素描した場合、その学習を支援し組織する地域教育の実践像はどのように描けるであろうか。本書はその展望をも示している。

第 7 章で示された公民館像は、暮らしの場としての地域を再構成する住民の学びの場と言えるであ

ろう。「地域で何かあれば、公民館で学習会が開かれる」(182)という言葉が示すように、公民館は日常生活に内在しながら生活を再構成するための起点となっている。「生活を創り出す生活」(マルクス)を支える基盤といってよい。トクヴィルがアメリカの民主政治の基盤として見出したタウンミーティングと同質であり、場所の再定義を不断に住民が行うことによって地域は住民によるコントロールの下に留まる。それは資本・国家による再定義の進展過程で生ずる疑問や不安が出発点とするが故に、現代の社会システムに対する批判(＝有限性を明らかにすること)にならざるを得ないし、そうした疑問に基づく個別的要求を学習によって普遍化し公共化するため、国家的特権的公共性(室井力[14])に対する批判になることも必然的である。この批判は、現代の社会システムおよび地域に内在する矛盾の必然的帰結（＝現象形態）であり、それに向き合うことは住民の基本的人権に属する。なぜなら、人間の本質としての「生活を創り出す生活」は不断の批判のないところには成り立たないからである。公民館における批判的意識の形成は、場としての地域の発展のための不可欠の契機である。

このような学びの場は暮らしの場としての地域に内在しつつも、同時にそれを対象化することができる自由に支えられて成り立つ。この点は博物館(第８章)においても同様である。新藤は、博物館は「鑑賞や創造活動を通して、自己や他者、ひいては地域に対する視点をこれまでとはちがったものにすることができる可能性を秘めた場所」(200)であるという。また、「文化的価値を受動的に享受するにとどまらず、みずから創り出す場所」であり「地域に生きる人々がつどい、思いや記憶をもちより交流させるなかで、自らの生き方や地域についての思いをはせる」学習の場になっていると指摘している（207)。

ここに描かれた博物館像からは、博物館は住民が場所としての地域を再構成する活動に内在しつつ、かつその活動を媒介する特別の位置にある場であることが読み取れる。それは地域学習を組織し支援する学習の場としての地域学習支援施設＝地域教育施設のあり方を示すものであろう。ハイデンの言葉を借りれば、「場所の力」を蓄積し、拡大再生産する拠点が地域教育施設である。

このような地域学習支援施設＝地域教育施設は、地域学習の構図として述べた①②③に対応した学習の組織化を基本的な課題としているが、博物館による地域調査学習の組織化は、④として述べた「暮らしを創造する学び」を支える地域教育施設の可能性を示している。暮らしの場としての地域の創造においては、地域調査や技術開発などの研究機能が必要になるが、その機能を獲得し高めるための学習も不可欠になる。博物館の場合は学芸員が研究機能を担っていることもあり、こうした展開が連続的になされる可能性があるが、もう一方で重要になるのが地域にねざした大学である。

この点については第９章で言及されている。村田は、地域課題の共有から解決に至る学習過程において大学が「(共同）研究会」という形で実践過程に関わる意義を強調している（236～238)。それは知の高度化をもたらすと同時に、専門家・研究者が「自らのありようを含めて問い直す場」(237）になっているという。大学が関与する学びの場が、そのような対話的関係を生み出す理由について、山本健慈は「大学の参画が求められる＜複雑化・高度化＞している地域の課題とは、しばしば地域にお

ける対立的課題であり、研究的にも意見がわかれる課題」であるが、それ故に、そうした問題に取り組む大学が自由な対話的空間であるように、「異なった意見が自由に交換され、お互いに学びあう関係」（242）が地域においても求められるという。学問の自由は真理探究の自由・教授の自由・学問の場（＝大学）の自治の保障を要件とするが、研究機能を内在化させた学習の場を地域に組み込むためには、これらの自由と自治の保障が不可欠であることも併せて確認しておきたい。

ここに至り、第１章で言及された山形農民大学・全国農民大学の課題の継承・発展の可能性も明らかになる。地域学習が求める大学は、啓蒙機関ではもちろんないし、技術的合理性を貫徹させるためのものでもない。実践を通して顕在化する「個人・暮らし・コミュニティ」の矛盾をより深く分析し、把握し、必然的に生じるダブルバインドを住民とともに解決しながら暮らしの場としての新たな地域を創造する研究・教育機関が求められている。農民大学を経て新たな農法が創出されたように、暮らしの場としての地域の発展を支える新たな技術の開発も課題になる。そのような大学は、「ローカルな知」の普遍性を保障し、同時に「方向性の知」を研究者も一緒になって構築する学びの場と言えるであろう。

但し、第１章で確認されているように、公教育は開発を進める近代社会システムに属し、教師・研究者は、国家と一体となった資本による場の定義（＝地域開発）に加担する可能性を常に持つ。このようなアクターが地域にねざすためには、自らに内在する抑圧性と向き合い、そこで生じるダブルバインドを住民とともに乗り越える過程（＝教師・研究者の学びの過程）が不可欠である。

おわりに

地域学習は「個人・暮らし・コミュニティ」の発展（＝矛盾の連続的な解決）をもたらす学びである。地域学習論は、この次元で展開する学びを、「暮らし」という日常的活動に焦点を合わせつつ、その活動の主体である個人と、その個人の存立基盤であるコミュニティを常に有機的な関連にあるものとして把握する。『地域学習の創造』の諸論稿をとおして確認したように、このような視座を据えることによって地域学習に固有の発展論理を見出すことができるであろう。

実践としての地域教育は、この地域学習論を（経験的であれ）基盤におくことによってはじめて成立する。地域教育の実践者は、個人だけに焦点を当てるのでもなければ、コミュニティだけに焦点を当てているのでもない。暮らしの活動の矛盾と解決の過程に注意を払い、その動態過程を個人とコミュニティの変化と常に一体的にとらえることによって教育的価値の実現過程として読み解き、意味づけ、発展させる専門家と言える。

とはいえ、地域学習論を踏まえた地域教育論を構成するには、支援者論の精緻な展開が必要であり、地域関連労働[15]やコミュニティ・ワークとの区別と関連などの論点整理も必要である。また、地域教育論の必要性を示すためには、現在の学校教育・社会教育の再編や改革課題にとっての意義を示すこ

とも必要であろう。これらは今後の課題であるが、その課題が解決されたときに、地域学習論を基盤においた地域社会教育学の成立を見通すこともできるであろう。

---

[1] 地域教育としてのコミュニティ教育の諸系譜については、上杉孝實『地域社会教育の展開』松籟社、1993年。

[2] この点に関わる試みとして鈴木敏正『地域づくり教育の誕生』北海道大学図書刊行会、1998年、また宮崎隆志「日本における地域づくり教育の展開と課題」鈴木敏正編著『地域づくり教育の新展開』北樹出版、2004年

[3] このような試みとしては、E.ハミルトン、田中雅文・笹井宏益・廣瀬隆人訳『成人教育は社会を変える』玉川大学出版部、2003年。

[4] この点については、宮崎隆志「コミュニティエンパワメントとしての生活困窮者支援」『貧困研究』Vol13,2014も参照されたい。なお、コミュニティ教育という場合は、必ずしも地域に限定しないコミュニティをも意味し得る。この点については同様の視点から上杉がコミュニティ教育としての労働者教育の成立可能性に言及している。前掲注１。

[5] 山田定市『地域農業と農民教育』日本経済評論社、1980年

[6] デヴィッド・ハーヴェイ（森田成也・大屋定晴・中村好孝・新井大輔訳）『反乱する都市』作品社、2013年

[7] この点については、宮崎隆志「地域経済論の展開のために」『生涯学習研究年報』第2号、1996年も参照されたい。

[8] ドロレス・ハイデン（後藤晴彦・篠田裕見・佐藤俊郎訳）『場所の力』学芸出版社、2002年

[9] J.L.ハーマン（中井久夫訳）『心的外傷と回復』みすず書房、1999年、第四章「監禁状態」に詳しい。

[10] 同上書、p.53

[11] Lynne C. Manzo and Patrick Devine-Wright(ed.), “*Place Attachment*”, Routledge, 2014

[12] ハーマン、前掲書、p.308

[13] J.ハーバーマス（長谷川宏訳）『イデオロギーとしての技術と科学』紀伊国屋書店、1977年

[14] 室井力・福家俊朗・浜川清・原野翹『現代国家の公共性分析』日本評論社、1990年

[15] 山田定市前掲書、および宮崎隆志「地域関連労働の形成論理」山田定市・鈴木敏正編著『社会教育労働と住民自治』筑波書房、1992年