

タイトル	持続可能で包摂的な社会への地域社会教育実践：「北海道社会教育フォーラム2014」が提起するもの
著者	鈴木，敏正；SUZUKI, Toshimasa
引用	開発論集(96)：57-88
発行日	2015-09-30

持続可能で包容的な社会への地域社会教育実践 ——「北海道社会教育フォーラム 2014」が提起するもの——

鈴木 敏 正*

構 成

はじめに —— 課題 ——

I 北海道社会教育フォーラム 2014

II 持続可能な社会への「社会教育としての生涯学習」

1 「社会教育としての生涯学習」アプローチ

2 自然エネルギー利用社会への学びと「持続可能な発展のための教育（ESD）」

3 環境教育から「持続可能な地域づくり教育」へ

III 自然エネルギー利用社会への学び

1 学習の基本領域と「地域をつくる学び」

2 環境文化都市・飯田市の場合

IV つながる力を高め、育ち合う仕組みをつくる

1 育ち合う関係づくり

2 つながる力を高める

V 暮らし続けられる地域づくり

1 森林未来都市・下川町の場合

2 社会的排除問題に取り組む協同事業

3 自然エネルギー利用社会づくりにつなぐ

おわりに —— 適正技術と不定型教育＝社会教育 ——

はじめに —— 課題 ——

2015～17 年度における北海学園大学開発研究所総合研究の共通テーマは、「北海道における発展方向の創出に関する基礎的研究」である。

地域の発展方向を考えようとする場合、もちろん、地域の自然・歴史・風土・文化的条件や社会・経済・政治的条件の分析・検討は不可欠なことである。しかし、その「発展方向の創出」といった場合、それら諸条件の分析・検討をふまえて、政策担当者や研究者が方向性を打ち出すといった旧来型のスタイルには、いまや大きな限界がある。地域の当事者である地域住民と自治体職員・地域関連労働者の主体的な学び、つまり自己教育活動をととした「発展方向の創出」が必要となる。

現局面でとくにそれが必要とされるのは、21 世紀が「地方分権」時代であり、現政権が「地方創生」政策を重要な柱にしているからだけではない。われわれが大きな歴史的転換期に生き

*（すずき としまさ）北海学園大学客員研究員，札幌国際大学教授

ており、将来社会は不透明・不確定であることがかつてなく明確だからである。リーマンショック（2008年）以後の社会は、冷戦体制崩壊後の経済的グローバリゼーションがもたらした諸問題の解決が問われる時代であり、そうした意味でポスト・グローバリゼーション時代だと言える。超大国アメリカと多国籍企業・国際的金融資本が主導したグローバリゼーションは「リスク社会」化や「格差社会」＝「排除型社会」化をもたらした。その「双子の基本問題」は地球的環境問題と貧困・社会的排除問題であり、これからの社会の基本方向は両問題を克服する「持続可能で包摂的な社会」であることが期待される。とくに東日本大震災（「双子の基本問題」の典型）の後の「3.11 後社会」では、戦後体制はもとより近代以降の制度や文化、その思考様式・行動様式の変革が求められている。持続可能性の危機の中で「人間らしく生きるための条件」を求めて「コペルニクスの転換」が必要だとされ¹、現在を人類史第3の「定常型社会化」の時代にあると考えて「ポスト資本主義」を提起するものもある²。

「北海道における発展方向」を考える上でも、こうした歴史的状況をふまえておかなければならない。もちろん、具体的な「発展方向」は多様であり、各地域における「内発的発展」の必要性を共通理解とした上で、地域ごとに独自のあり方の「創出」が求められる。実際に今日、グローバルにしてローカルなこの「双子の基本問題」の具体的な現れに対して、それぞれの地域で取り組む「グローカル」な実践は多様に展開されている。「発展方向の創出」はそれらの実践をくぐって、それらに不可欠な学びをとおして、はじめて明確なものとなってくると言えるであろう。ここに、自然科学や他の社会科学とは異なる「実践の学」＝人間の自己関係としての「広義的教育学」、とりわけ地域住民の主体的な学び＝自己教育活動とその推進にかかわる社会教育実践と社会教育学の展開が求められる理由がある。

旧来の日本の社会教育学や教育学はこうした課題に必ずしも正面から取り組んではこなかったし、このようなテーマ自体が必ずしも一般的ではなかった。それには日本の教育・社会教育がおかれている政策・行政上の位置付けの弱さという問題が大きい。教育学や社会教育学の内容的展開そのものの立ち遅れにもその原因がある。筆者らはこれまで「地域をつくる学び」の全国的調査研究を重ね、日英韓の比較研究もしてきたが³、最近になって「地域学習」という枠組みに関連する学びを総合的に捉えようとしたり、「社会教育福祉」という視点からの国際比較によって社会教育と地域福祉を統一しようとしたりする試みがみられる⁴。日本社会教育学会

¹ 長谷部俊治・船橋晴俊編『持続可能性の危機——地震・津波・原発事故に向き合って——』御茶の水書房、2012、第1章。牧野英二『「持続可能性の哲学」への道——ポルトコロンIAL理性批判と生の地平——』法政大学出版局、2013。

² 広井良典『ポスト資本主義——科学・人間・社会の未来——』岩波書店、2015、同『グローバル定常化社会——地球社会の理論のために——』岩波書店、2009。

³ 『叢書 地域をつくる学び』第I～XVI巻（VII、VIII巻未刊）、2000～2012、拙編『排除型社会と生涯学習——日英韓の基礎構造分析——』北海道大学出版会、2011、など。

⁴ 佐藤一子編『地域学習の創造——地域再生への学びを拓く——』東京大学出版界、2015、松田武雄『社会教育福祉の諸相と課題——欧米とアジアの比較研究——』大学教育出版、2015。かかわる「社会教育としての生涯学習」については、さしあたって拙著『増補改訂 生涯学習の教育学——学習

もその60周年記念事業として「3.11 後社会教育」の課題に取り組み、新しい時代への「希望」を見出そうとしている⁵。こうした現状をふまえて本テーマを考える際には、最近における地域の動向とそこでの多様な実践の展開をふまえて、社会教育実践と社会教育学を革新する方向をもあわせて検討する必要がある。

そこで本稿では、こうした課題理解の上で、北海道の社会教育の発展をめざす取り組みの中から、今後の「発展方向の創出」のあり方を考えてみたい。そのための具体的な題材として、2014年11月22日に開催された「北海道社会教育フォーラム2014」（同実行委員会主催、以下、「フォーラム」と略）における報告と討論を取り上げたい。「フォーラム」で報告された実践は、全体会（鼎談）での3つ、3つの分科会での8つ、いずれも北海道における現場の実践者による報告であった。筆者は「フォーラム」の実行委員長であったが、全体会と分科会から構成される「フォーラム」のうち、筆者が実際に参加したのは全体会と第3分科会「暮らし続けられる地域」づくりである。本稿では、「暮らし続けられる」＝持続可能な地域社会に向けて今日の重要な実践課題である再生可能＝自然エネルギー利用社会づくりに焦点をあわせながら、これに貧困・社会的排除問題への取り組みをからませつつ、「持続可能で包摂的な社会づくり」への地域社会教育実践の役割を考えていきたい。

まずⅠでは、「北海道社会教育フォーラム2014」がめざしたものを示す。それがリーマンショックの年（2008年）に開催された社会教育研究全国集会（北海道集会）とその後の北海道における社会教育の展開をふまえて立ち上げられたものであるがゆえに、そうした経過にもふれることになる。また、現場での動向から社会教育がおかれている状況と発展課題を考えるために、全体会（鼎談）において提起されたことについても紹介する。

Ⅱでは、「フォーラム」の背景となる「ポスト・グローバリゼーション時代」という時代状況と実践的課題を、「社会教育としての生涯学習」の視点から考える。そのために、持続可能な社会に向けての国際的な取り組みとなっている「持続可能な発展のための教育（ESD）」の再検討をする。そして、より具体的に環境教育としてのESDの全体を示しつつ、当面する課題となっている「持続可能で包摂的な地域づくり教育（ESIC）」の位置付けを考える

さらにⅢでは、現代生涯学習の基本領域をふまえつつ、自然エネルギー利用社会づくりへの実践的課題を「社会教育としての生涯学習」の視点から示す。そして具体的事例として環境文化都市・飯田市を取り上げ、自然エネルギー利用社会への実践的なあり方を考える。

Ⅳ以下では、「フォーラム」の分科会において報告・討論された実践を題材にして、「持続可能で包摂的な地域づくり」の方向を探る。テーマからして焦点は第3分科会「暮らし続けられる地域」づくりにおくが、その前にⅣで、第1分科会「育ち合う仕組みをつくる」および第2

ネットワークから地域生涯教育計画へ——』北樹出版、2014。

⁵ 日本社会教育学会60周年事業記念出版部会編『希望への社会教育——3.11 後社会のために——』東洋館出版社、2013。

分科会「つながる力を高めるには」の様子を紹介し、本稿にとって必要な論点を整理しておく。これらをふまえてⅤでは、自然エネルギーを利用した地域づくりの北海道における典型例として下川町の「森林未来都市」づくりを取り上げ、その実践の展開構造を示した上で、第3分科会の報告と討議の意味を考察する。

最後に「おわりに」で、自然エネルギー利用社会＝持続可能な社会づくりにおける「不定型教育としての社会教育」の意義と役割についてふれる。

I 北海道社会教育フォーラム 2014

さて、まず「北海道社会教育フォーラム 2014」について紹介しておこう。「フォーラム」当日の報告と討論の全体については、テープ起こしによる詳しい報告書が作成されているのでそれを参照いただきたい⁶。以下の報告・討論からの引用は同報告書による。

2014年11月22日に北海道大学人文・社会科学総合教育研究棟で開催された「フォーラム」（参加者約110名）の共通テーマは、「いっしょに考えよう『地域』のちから——つながるって、やっぱりいいよね——」であった。それは、2008年8月、社会教育推進全国協議会と現地実行委員会の共催で開催された社会教育研究全国集会（北海道集会）の集会テーマ「つながる力を広げ、人が育ちあう地域をつくろう！——「生きる・働く・学ぶ」を励ます社会教育の創造を北の大地から——」の精神を引き継ぎ、その後の情勢と実践の新たな展開をふまえて、あらためて北海道社会教育のネットワーク化をはかろうとするものであった。2つの全体会と6つの課題別集会、そして24の分科会から成る同全国集会⁷については、別に資料集⁸が作成されており、筆者の位置付けも別著⁹で述べているので参照されたい。筆者の理解では、ネットワークすなわち「つながる力」の人間の意義をあらためて捉え直した上で、それを「学び合う力」に変え、それによって人が育ちあうような「地域をつくる力」をいかに創造していくかが基本的課題であった。

同集会には北海道各地から、それまで「社会教育」あるいは「生涯学習」とすら関係がない領域で、地域・地域住民とかかわって活動している人々が多く参加し、全国で関連する活動をしている実践者たちとの学び合いを進めた。この機会に、この集会の準備活動をととして社会教育をはじめて知ったという参加者も多かった。同集会が開催された2008年はまさにリーマンショックの年であり、その後の世界的不況の下、経済的グローバリゼーションの深化の中で地

⁶ 北海道社会教育フォーラム 2014 実行委員会『いっしょに考えよう「地域」のちから——つながるって、やっぱりいいよね——』同会、2015年5月。

⁷ このような形態の集会活動のもつ社会教育学的意味については、拙著『増補改訂 生涯学習の教育学』前出、第Ⅵ章第2節、最近の動向については終章第1節を参照されたい。

⁸ 社会教育推進全国協議会『日本の社会教育実践 2008 第48回社会教育全国集会資料集』同会、2008。

⁹ 拙著『新版 教育学をひらく——自己解放から教育自治へ——』青木書店、2009、終章3。

球的環境問題と格差・貧困・社会的排除問題という「双子の基本問題」がさらに深刻化する一方、それらを克服して「持続可能で包摂的な社会」づくりを進めようとするポスト・グローバリゼーションの運動も進んだ。日本では民主党政権への一時的政権交代があったものの、自民党・公明党政権による新自由主義＝新保守主義的な政策が全体的に推進されてきた。「平成の大合併」とその後の行財政合理化が進められ、政策的緊要性が低いと考えられている「公的社会教育・生涯学習」は縮減されつつある。そして最近では、北海道の市町村の8割近くが消滅するという「地方消滅」論がとりざたされ、自治体そのものが「選択と集中」の対象とされている¹⁰。

しかし、こうした中でも、というよりもこうした状況だからこそ、実際生活に即して「持続可能で包摂的な」生活と仕事と地域を築くための学びが強く求められ、実際にそうした実践が取り組まれてきている。2008年の北海道集会の共通テーマ「つながる力を広げ、人が育ちあう地域をつくろう！」があらためて問われているのであり、それに応えようとしたのが「北海道社会教育フォーラム2014」にほかならない。実行委員長としての筆者の「あいさつ」はその趣旨を述べたもので、以下のようであった。

「北海道社会教育フォーラム2014」開会挨拶

私たちは、北海道の社会教育の発展に関心のある方々のネットワークをつくり、出会いと交流と学び合いの機会を設けるために「北海道社会教育フォーラム」を立ち上げました。

1 「地方消滅」論と社会教育の課題

今日、私たちをとりまく環境はますます厳しいものになってきております。長引く不況と超少子高齢化のもと、厳しさを増す生活課題と地域課題、加えて子育て・教育・社会福祉を含む行財政改革などの新しい状況への対応が迫られています。

そうした中で、「増田レポート」と呼ばれている日本創成会議の報告は、2005年から10年の人口動態から、「地方消滅」を予測して話題になっており、北海道では大半の市町村が「消滅」するとしています。たしかにこの時期はいわゆる小泉構造改革や「平成の大合併」の影響がひろまり、そこにリーマンショック以降の世界的不況が覆いかぶさることによって、地域格差拡大を含む「格差社会化」が急速に進展しました。こうした傾向をそのまま押し進めれば、「地方消滅」も予想されるでしょう。

しかしながら、このような状況だからこそ、安心・安全に暮らし続けられる生活環境・地域

¹⁰ 雑誌『中央公論』2014年6月号の「提言 ストップ『人口急減社会』」で提示された「消滅可能性都市」論と増田寛也編『地方消滅』（中央公論社、同年8月）にはじまる議論。これに対する批判としては雑誌『世界』2014年10月号特集「生き続けられる地方都市」（とくに岡田知弘および金子勝の2論文）のほか、大江正章『地域に希望あり——まち・人・仕事を創る』岩波書店、2015、など、具体的事例によって反論する多くの論文・著書がある。

社会が求められ、より豊かな生活ができる地域づくりに向けて、道内のあらゆる地域でさまざまな努力が重ねられています。そこでは住民の学習活動とそれを援助する社会教育活動が不可欠なものとなっています。それゆえ、私たちはこうした努力の一つ一つを大切に、これからの北海道のことを考えて行きたいと思います。上から目線で、「地方消滅」傾向にあるのだから「選択と集中」によって地域再編・行財政合理化をするのだ、というような政策的対応は、事態を悪化させるだけです。

2 北海道社会教育フォーラムの必要性

とはいえ、各地域での取り組みは、地区・市町村や団体・グループでそれぞれ個別的なものに留まっているのが全体的状況です。かかわる社会教育活動についても、これまでに増して、より広い視野で、より深く考え直すことが求められています。ここに、各地域・各分野での状況を互いに知り合い、それぞれの取り組みの経験を交流しつつ、今後のあり方を学び合う場が求められていると言えます。これからの社会教育について自由に議論し合う広場のようなもの、つまり「北海道社会教育フォーラム」が必要となる理由です。

リーマンショックの年である2008年、札幌で社会教育研究全国集会が開催されました。ここでは旧来の社会教育の枠を大きく越えて、今日の生活・地域課題の解決に取り組む多様な組織・グループ・個人が参加した学び合いが行われました。現地実行委員会が考えた共通テーマは、「つながる力を広げ、人が育ち合う地域をつくろう！——『生きる・働く・学ぶ』を励ます社会教育の創造を北の大地から——」でした。このフォーラムでは、その成果を引き継ぎ、その後多様な領域にひろがっている実践をふまえて、あらたな方向を探って行けたらと思っています。

3 「つながる力」を「地域をつくる学び」へ

たとえば、ちょうど1週間前、私が代表を務める北海道環境教育研究会と日本環境教育学会北海道支部の共催による地域フォーラムを、黒松内町の廃校舎を改築した作開地区生涯学習館と併設する「ブナの森自然学校」で開催しました。北限のブナの森を核とした「生物多様性条例」をもち、福祉行政も重視している黒松内町は、自然と共生し、多様な人々が共生する持続可能なまちづくりを進めています。地域フォーラムのテーマは学校環境教育としての自然体験に関するものでしたが、隠れたテーマは「つながる」だったと私は思いました。

野外での子どもの学習を支援する活動は「森と川と海」をつなぐ流域全体にひろがり、「漁業と風力発電の寿都町」をも巻き込んでいました。「農業と観光の留寿都町」から自然体験学習を実施するために来た小学校教師は、寿都和留寿都和黒松の「つ」は「つながる」の「つ」だと言っていました。その実践は自然体験だけではなく、林業・農業・漁業、農林水産物の加工・流通・販売や生活文化をもつなげる社会体験・文化体験にもなっているからです。

しかし、最も重要なことは学び合う人々のつながりです。NPOによる体験学習にはじまるこ

の実践をととして、大人と子どもと青年、地域住民と自営業者・教員・関連職員、さらに流域を越えて北海道から全国にひろがる実践者のネットワークが形成されつつあり、そうした中で不断の学び合いが展開されているのです。

実践的な「つながり」の発展は、本日このフォーラムで報告される他の領域でもみることができます。問われているのは、この「つながる力」を「学びの力」に換え、「学びの力」を「地域をつくる力」に発展させていくことです。

4 国際的な意義

こうした活動は、国際的な課題に応えるものでもあります。今月の10日から12日にかけて、名古屋で「国連・持続可能な発展のための教育（ESD）の10年」の総括・世界会議が開催されました。「持続可能な発展」とは「世代間および世代内の公正」を実現することだとされ、とくに環境問題と貧困・社会的排除問題に取り組むことが重視されています。東日本大震災以降、求められているのは「持続可能」で、誰をも排除しない「包摂的な社会」を日本各地、世界各地から創造して行くことです。そうした社会は、自然と人間の共生、そして多様な人間同士の共生を基盤にした「誰もが安全・安心に生き続けられる地域」づくりの実践によってはじめて実現するものです。

ですから、自然エネルギーを含む自然豊かな北海道、厳しい環境であるがゆえに住民同士の包摂的で協同的な関係を大切にしてきた北海道、日本の周辺におかれてきたがゆえに多様な内発的地域づくりの実践が展開されてきた北海道、この地からこそ、新しい時代を切り開く実践と理論が生まれてくると言えるのではないのでしょうか。

5 世代間連帯を

最後に、本日のフォーラムでは「持続可能で包摂的な地域づくり」のために不可欠な「世代間連帯」を重視していることにふれておきます。この間の多様な分野での活動を通して、若い世代が活躍する姿が見られるようになってきています。それゆえ、このフォーラムでは戦後社会教育体制のなかで考えてきた私のような世代ではなく、50代くらいの世代が繋げ役となつて、30代から40代のばりばりの世代に全体会で課題提起して頂き、分科会では、より若い世代を含めて各世代をつなぐようなかたちで討論を進めていただけたらと考えております。このフォーラムをととして、みなさんが「持続可能で包摂的な社会」につながる「世代間連帯」を肌で感じて頂けましたら、実行委員会のメンバーもとても幸せです。

以上、私の挨拶とさせていただきます。

さて、鼎談のかたちで進められた全体会「考えよう、『地域』の力——社会教育のみらい——」では、これからの北海道社会教育を担うことが期待されている若手世代の3人から、それぞれの活動を通して考えていることを提起していただいた。恵庭市社会教育主事の藤野真一郎、訓

子府町職員の桜井朋子、ワーカーズコープ北海道事業本部の下村朋史の3氏である。3氏からの提起は現場での活動を通して、新自由主義的政策が市町村レベルまで浸透し、行財政の合理化が進む中で、社会教育をめぐる今日的状況を示すものでもあるが、同時に、それらに対して、「地域の力」を信頼しつつ、地域住民の生活課題や地域課題の解決への取り組みを着実に進めようとする姿でもあった。

桜井氏は、その経験をふまえて、役場のどの課であっても社会教育的活動が求められ、またそうした活動を行うことができることを提起した。たとえば、「総合計画」づくりには策定期間があり、それに間に合わせるために、ほんらい必要な作業が縮減されるような圧力がある中で、領域ごとにグループ討議を実現し、上司に社会教育的活動の意義を理解させたというような実践や、障害者施設の利用者を中心としながら、地域住民を巻き込んで実現したアートフェスティバル、あるいは自らの出産をかかえるという状況の中で、社会教育関係者に支えられて進めた幼保一元化の施設づくりなどの実践である。

これらの実践をとおして彼女に「どこでも社会教育的活動ができる」という確信がうまれてきたのであるが、それは社会教育が「いろいろな部署や分野と連携する力をもっている」と考えるからである。そうした「連携する力」は実践をとおしてはじめて生まれてくるものであり、それらははもとすると効率化・合理化の視点からは見過ごされる、というよりも排除されてしまいがちな実践である。

下村氏は、北海道における労働者協同組合（ワーカーズコープ）の活動を紹介した。のちにⅤで恵庭市での具体的な活動についてみるが、北海道ではワーカーズコープの事業全体の9割が行政からの委託をうけた公共事業、とくに指定管理団体としての仕事である。「指定管理」そのものが行政合理化＝外部化・民営化のあらわれであるが、応募をめぐる競争、指定期間内の仕事ということで、より安い費用で、より効率的に運営することが求められている。しかし、こうした中でワーカーズコープは、その理念（働く者どうし、利用者家族、そして地域との協同）によって、働く場を創造しながらの地域づくりをめざそうとしている。そうした中で、たとえば苫小牧市では、コミュニティセンター、文化交流センター、児童センター、地域若者サポートステーションなどの指定管理業務だけでなく、放課後等デイサービスや生活保護世帯学習支援などの独自事業もあわせて多面的な展開をしている。

注目すべきは、こうした活動の中で「ひきこもり」であった若者を受け入れ、時間をかけて仕事についていけるようにした事例のように、「一緒に働いてみる中で、その人の成長を支える」実践が生まれてきているということである。それはまさに「ともに育ちあう」関係づくりだといえることができ、そうした活動を地域に広げていくこと、「地域全体が人を支え合えるような関係性」づくりが地域づくりの基本課題として意識されているのである。

藤野氏は、これら2人の提起に共感を示しつつ、みずからの経験をふりかえり、「僕の仕事はほとんど関係性でしか成り立っていない」と述べた。そして、社会教育主事の仕事はかなり厳しくなっているが、「関係性一つでいろんなことが形になるんだということ」を実感するこ

と、それが自分の仕事のやりがいになっているという心情を吐露した。

討議をまとめた進行役の宮崎隆志氏（北海道大学）は、効率化と市場化が行政にも民間にも浸透する中、人間らしく暮らすことができる地域づくりに向けて、「ほんとうにいい仕事とは何か、仕事の基準を見直す必要がある」と問題提起し、この提起を受けて3つの分科会が開催されることとなった。

II 持続可能な社会への「社会教育としての生涯学習」

1 「社会教育としての生涯学習」アプローチ

「フォーラム」の諸報告の中で、第3分科会における3つの報告のひとつ、NPO「北海道新エネルギー普及促進協会（NEPA）」（報告者：山形定）からの報告は若干異質な側面をもっている。同NPOが、現在は事務局を北海道大学工学部にもち、代表の山形氏は北海道大学教員＝研究者でもあるからであり、その報告の前半はNEPAの活動というよりも、現局面における再生可能＝自然エネルギー普及の重要性を、地球科学的・工学的視点から説明した上で、「再生可能エネルギー買取制度（FIT）」、市民発電所などの東日本大震災以後の動きをふまえて、市民の学習の重要性を強調するものであったからである。

もちろん、自然エネルギー普及はNEPAの本来的な活動のひとつであり、山形氏の報告はとくに市民向けの「自然エネルギー実践講座」の経験をふまえてのものであった。社会教育学以外の分野が専門である研究者からの報告は、科学の成果を学ぶという意味で重要な意味をもっているし、その内容はまさに持続可能な社会への不可欠な課題としての「自然エネルギー利用社会」への課題を示したものである。そこで本稿では、少し紙幅をとってⅡからⅢにかけて、自然エネルギー利用社会づくりの課題を「社会教育としての生涯学習」アプローチから検討しておくことにしよう。

自然エネルギー普及には解決すべき技術的課題も多いが、先進のドイツやデンマークなど欧州諸国に対比してみるならば、日本において何よりも必要なことは政策的転換であり、対応した経済的・社会的な制度の抜本的改革である¹¹。その理解の上で、「社会教育としての生涯学習」アプローチの重要性を提起するのは、次のような理由による。

自然エネルギーは一般に小規模・分散的かつ多様であり、その普及には地域に根ざしたネットワーク的活動を必要とする¹²。地域への定着のためには、自治体や地域住民そして地域企業の

¹¹ たとえば、大島堅一『再生可能エネルギーの政治経済学——エネルギー政策のグリーン改革に向けて——』東洋経済新報社、2010、長谷川公一『脱原子力社会の選択——新エネルギー革命の時代——』新曜社、増補版2011、脇坂紀行『欧州のエネルギーシフト』岩波書店、2012、代表例としてのドイツについては、和田武『飛躍するドイツの再生可能エネルギー——地球温暖化防止と持続可能社会構築を目指して——』世界思想社、2008、千葉恒久『再生可能エネルギーが社会を変える——市民が起こしたドイツのエネルギー革命——』現代人文社、2013、など。

¹² 中村太和『環境・自然エネルギー革命——食料・エネルギー・水の地域自給——』日本経済評論社、

参加が不可欠である。自然エネルギー利用社会は本来、民主的で自治的な「参画型社会」の形成と並行して形成されるものであり、それぞれの地域づくりの実践の中で具体化されなければならない。そうした実践においては地域住民と自治体職員・地域関係労働者の学習活動が不可欠であり、そこに社会教育や生涯学習が必要とされる基本的理由がある。

たとえば、東日本大震災で大きな被害を受けた南相馬市の場合である。福島県と呼応しながら市長は「脱原発」を宣言し、メガソーラーの設置や関連研究施設の導入、植物工場の建設などを進めている。しかし、発災時の市民課長としての応急対応を経て、その「新エネルギー開発」事業を担当してきたSさんは、それらの事業が必ずしも地域に根ざしたものではなく、復興＝地域再生につながるものではないということを痛感した。そして、「これからもっとも必要なものは、市民が自律的・自治的に生きていくための生涯学習だ」と考え、みずから立候補して図書館長となり、東日本大震災・原発関連のコーナーを設け、被災資料収集・記録づくりなどの社会教育活動を展開している。

Sさんの言う「生涯学習」とは、戦後日本の社会教育の本質とされてきた「国民の自己教育・相互教育」の展開＝自己教育活動であり、国際的には「自己決定学習」、すなわち、何のために何をどのように学ぶかを学習者自身が参画・判断して進める学習に相当する。求められているのは、こうした意味での「社会教育としての生涯学習」なのである¹³。「自然エネルギー革命」からさらに、自然エネルギーを「社会化」し、使いこなす社会が提起されてきている今日¹⁴、上記のような現実をふまえて、地域に根ざした自然エネルギー利用社会づくりにおける「社会教育としての生涯学習」の役割を考えてみたい。

2 自然エネルギー利用社会への学びと「持続可能な発展のための教育（ESD）」

脱原発の自然エネルギー社会づくりは、グローバル（グローバルにしてローカル）な課題である。1980年代後半のチェルノブイリ原発事故と東欧社会主義体制の崩壊ののち、経済的グローバル化によって深刻化した地球的環境問題に取り組む「持続可能な発展（Sustainable Development, SD）」が国際的合意となってきた。とくに1992年の「地球（リオ）サミット」（環境と開発に関する世界会議）以来、そのための教育・普及活動が重視され、ヨハネスブルク・サミット（「リオ+10」）では関連する用語も「持続可能な発展（開発）のための教育（Education for SD, ESD）」に統一され、2005年から「国連・持続可能な発展のための教育の10年（Decade for ESD, DESD）」も始まった¹⁵。

2010。

¹³ 「社会教育としての生涯学習」についてくわしくは、拙著『増補改訂 生涯学習の教育学——学習ネットワークから地域生涯教育計画化へ——』北樹出版、2014。

¹⁴ 丸山康司『再生可能エネルギーの社会化——社会的受容性からの問い直し——』有斐閣、2014、小澤祥司『エネルギーを選びなおす』岩波書店、2013、など。

¹⁵ ESD やかかわる地域づくり教育について詳しくは、拙著『持続可能な発展の教育学——ともに世界をつくる学び——』東洋館出版社、2013。

東日本大震災直後の「リオ+20」ではとくに「グリーン・エコノミー」の重要性が強調されたが、その中心的課題のひとつが自然エネルギー開発である。そして昨年(2014年)、日本の名古屋と岡山で DESD の総括会議が開催され、その後継としての「グローバル・アクション・プログラム (GAP)」が公式に採択された。5 カ年計画としての GAP の原則は、(a) SD に関する知識・技能・態度の万人の獲得、(b) 批判的思考、複雑なシステム理解、未来を創造する力、参加・協働型意思決定等の向上、(c) 権利にもとづく教育アプローチ、(d) 教育・学習の中核としての変革的教育、(e) 環境・経済・社会そして文化などを含む包括的で「全体的な holistic 方法」、(f) フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな教育、幼児から高齢者までの生涯学習、(g) 名称にかかわらず、上記原則に相当するものすべてを含む、という 7 つである¹⁶。

かくして自然エネルギー利用社会の実現を含む持続可能な発展とそのための ESD (フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな学習＝生涯学習の推進、GAP 原則 (f)) が、グローバルな基本課題となり、とくに 3.11 後の最重要課題の一つになってきているのである。自然エネルギー利用社会への「社会教育としての生涯学習」については、こうした国際的動向をふまえておかなければならない。

SD と ESD には、単なる技術的問題でも経済的問題でも、さらにはサステナビリティ学が提起するような総合科学的な視点でもなく、自然－人間－社会の全体的なあり方を問う「全体的 (ホリスティック) アプローチ」(GAP 原則 (e)) が必要とされている。そのことをふまえて SD と ESD の位置付けをするならば、〈表-1〉のようである。自然エネルギー利用社会は、この表にある「循環型社会」の一環として考えることができる。

地球サミットで宣言された「持続可能な発展 (SD)」は、同時に採択された「気候変動枠組 (地球温暖化防止) 条約」および「生物多様性条約」とあわせて理解されなければならない。SD が問う「持続性」は、前者による「循環性」と後者による「多様性」の理解を前提にしているのである。こうした関係の理解は、とくに上記 GAP の原則 (b) などを考える際に重要となってくる。

自然エネルギー利用社会は「低炭素社会」であり、そのためにも「循環型社会」でなければならないが、その際に前提にされているのは物理学的・化学的・地球科学的知見である。さら

〈表-1〉 SD と ESD の位置

	自 然	人 間	社 会
循環性	再生可能性	生命と生活の再生産	循環型社会
多様性	生物多様性	個性の相互承認	共生型社会
持続性	生態系保全	ESD	SD=世代間・世代内公正

¹⁶ 「持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するグローバル・アクション・プログラム」文部科学省・環境省仮訳、日本ユネスコ国内委員会、2015。

に、循環性を向上させるためには「多様性」が保全される環境が必要である。その際には、生物学的・進化論的・生態学的知見が必要となる。それらを反映した社会のあり方としては、「共生型社会」が提起される。これらをふまえてはじめて「持続可能性」が実現できるのであるが、SD の必要性を国際的に確認した国連「ブルントラント委員会報告」(1987 年) は、SD は「世代間および世代内の公正」を実現するものとした。それはまさに今日求められている「持続可能で包摂的な社会」づくりを内容とするものであろう。そこではとくに、人間学・社会科学・文化諸学の知見が必要となってくる。

〈表-1〉で示した関連を見失うと、自然エネルギー利用社会への事業も一面的になる。たとえば、外来的資本によるメガソーラー施設が景観や生態系を破壊したり、大規模木質バイオマス工場が森林資源の乱開発をもたらしたりして、地域社会経済の持続的発展や地域住民の生活向上にはつながらず、かえって地域を衰退させるといったケースである。自然エネルギー利用社会は、共生型社会や持続可能な発展 (SD) の視点、さらに自然と人間の全体にどのような影響を及ぼすかにも留意して考えられなければならない。

一般に、「自然エネルギー」であっても、その導入による生態系や景観、健康や生活に対する影響は無視できない。実際に、これまでにいくつかの「トラブル」が生まれている。NEPA の山形氏は報告で、市民出資の風力発電計画に対して、騒音や低周波の問題から地元住民が反対している石狩市のケースを紹介し、そこから「事業者や学者のごまかしを見抜くこと」ができるようになるための学習活動が展開してきていることに注目している。

地域密着型であればあるほど新エネルギー導入の影響は大きく、合意形成のための熟議や利害関係調整も必要となる。しかも、自然相手であるがゆえに、導入時だけでなく導入後についても不確定なことが多い。それゆえ、変化に対応した順応的管理や地域住民参加による了解や納得を持続的に担保していく必要があるのである。山形氏は自然保護団体「野鳥の会」が実態調査にもとづいて、野鳥保護区域と風力発電区域をゾーニングしながら、自然を守ることと風力発電所を共存させていこうとしていることにひとつの可能性を見出していた。そうした努力を地域でのより広いステークホルダーによる合意にしていくことが求められていると言える。ここにも当事者・関係者の民主的・自治的で参画型の地域づくりへの学習活動が求められる理由がある。

3 環境教育から「持続可能な地域づくり教育」へ

さて、「実際生活に即する文化的教養」(社会教育法第 3 条) を形成する主体的な学習＝自己教育活動を推進することが社会教育実践の基本課題である。自然エネルギーにかかわる学習は社会教育の新しいテーマであるが、これまでの教育の領域区分ではまず「環境教育」の領域に入る。社会教育の視点からみた環境教育はおおきく、次の 4 つに区分できる。

- 1) 「自然教育」の領域であり、①五感で自然をとらえる自然観察や自然体験学習。身の回りの自然エネルギーへの気づき、自然エネルギーによる発熱・発電の体験などが含まれる。

②自然科学や社会科学の知見,最近ではサステナビリティ学の成果など科学の成果の学習,科学的視点・態度を学ぶ学習。人類のエネルギー利用の歴史から学ぶことも重要。「環境問題講座」や「エネルギー問題講座」などによって,自然エネルギーとは何か,その今日的意義と課題などを学ぶことがこれに入る。

- 2)「生活環境教育」の領域であり,①学習者の経験の振り返り,日常生活の反省的見直し,②自分史・生活史の中での捉え返し,③話し合い学習や学習ネットワークによる自己・他者理解学習。これらを通して,現在のエネルギー利用による日常的な生活や行動の反省,なぜそうなっているのか,これから取り組むべきことは何かを考えること,リデュース・リユース・リサイクルの活動をしながらの生活見直しなどの学習が含まれる。
- 3)「環境創造教育」の領域であり,①人間(地域住民)と自然環境の相互関係,風土や里地・里山・里海などのコモンズ(共通資産),あるいはバイオリージョン(生態域)の観察・調査学習,第1次産業の役割とあり方の学習,②環境保全の行動(NPO活動など)をとおして学ぶ地域行動学習,③持続可能な地域づくりに取り組むことによって学ぶ協同学習,などが含まれる。地域での自然エネルギー開発にかかわる学びの多くはこの領域に含まれる。
- 4)「環境教育主体形成」の領域であり,以上の学習の意味と意義を考え,地域環境教育計画やESD計画づくりをとおして自己教育主体となっていくこと,さらには他者の環境学習を援助・組織化していく実践者になること。たとえば,自然エネルギー利用社会実現のために必要な学びを主体的に推進していくことがこれに含まれる。

以上のような学習を相互に関連する全体的(ホリスティック)なものとして考え,それぞれの実践を相互豊穠的・循環的に発展していくように推進するのが専門的社会教育実践者の立場である。その理解の上で,いま焦点となっているのは,地域づくりにかかわる3)および4)の領域(「地域をつくる学び」を推進する「地域づくり教育」)だということができる。

III 自然エネルギー利用社会への学び

1 学習の基本領域と「地域をつくる学び」

グローバリゼーション時代にもたらされた諸問題(とくに「双子の基本問題」としての地球的環境問題と貧困・社会的排除問題)に取り組み,「持続可能で包摂的な社会づくり」をめざす生涯学習は,次の5つの視点を必要としている。すなわち,(1)生涯学習は「人権中の人権」であるという現代的人権の視点,(2)大人の学びと子供の学びをつなぐ世代間連帯の視点,(3)学習は「社会的実践」であるという社会参画の視点,(4)私と地域と世界をつなぐというグローバルな視点,(5)地域生涯教育公共圏を創造する住民的公共性の視点,である¹⁷。

¹⁷ くわしくは,拙著『増補改訂 生涯学習の教育学』前出,第1章を参照されたい。

前述のGAPの原則(c)は「権利にもとづく教育」を提起しているが、これまでの自由権と社会権をふまえつつも、「第3世代の人権」としての「連帯権」にはじまる「現代的人権」を拡充させていくような社会的協同活動とそれらに伴う学習活動を発展させていくことが重要な課題となっている。その「市民形成」における学習諸領域の展開を、生涯学習政策が進める「公民形成」の諸領域に照応させて示すならば、〈表-2〉のようである。

たとえば第5回市民共同発電所全国フォーラム・アピール（大阪経済大学，2007）では、「市民発電所」の取り組みは次の3つの権利を実現するものであることを宣言している¹⁸。(1)消費者として、エネルギーを選択する権利，(2)生産者として、自らエネルギーを生産する権利，(3)国の主権者として、政策づくりに参画する権利，である。これらを〈表-2〉と結びつけるためには、(2)の「生産者」は「労働者」と「社会参画者」を統一したものとして理解すること，(3)の「主権者」は表の「主権者」だけでなく、地域における自治・政治学習にかかわる「社会形成者」として具体化することなどが必要である。これらを含め、宣言の3つの権利を表の5つの実践＝学習領域の展開の中に位置付けて、全体としてより総合的に発展させていこうとするのが「社会教育としての生涯学習」である。

そうした理解の上で、「地域をつくる学び」を援助・組織化する「地域づくり教育」がめざすのは、地域レベルでの「社会形成者」および「地球市民」としての学びを統一的に編成することである。それは、「都市への権利」¹⁹を含む地域主権者形成への学びだとも言える。自然エネルギー社会づくりを念頭においた基本的な実践領域は、以下の6つである。

- ① 「公論の場」づくりと「地域づくり基礎集団」形成：地域エネルギー問題学習のネットワークから地域フォーラム（地域集会）、「自然エネルギー推進協議会」設立へ。
- ② 地域調査・地域研究：地域環境・資源・エネルギー調査，とくに里地・里山・里海など

〈表-2〉 社会的協同実践の展開と「学習の基本領域」

生涯学習政策	条件整備 市民教育	生活技術 職業能力開発	民間活力利用 参加型学習	公民道徳教育 ボランティア	教育振興 基本計画
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
現代的社会権 (社会的協同)	人権＝連帯権 (意志協同)	生存＝環境権 (生活共同・共生)	労働＝協業権 (生産協働)	分配＝参加権 (分配協同)	参画＝自治権 (地域響同)
学習領域	教養・文化	生活・環境	行動・協働	生産・分配	自治・政治
市民形成	消費者	生活者	労働者	社会参画者	社会形成者

(注) 拙編『排除型社会と生涯学習——日英韓の基礎構造分析——』北海道大学出版会，2011，〈表0-1〉を一部抽出・修正

¹⁸ 市民共同発電所活動の実際については、和田武ほか編『市民・地域発電所のつくり方——みんなが主役の自然エネルギー普及——』かもがわ出版，2014，古屋将太『コミュニティ発電所——原発なくてもいいかもよ？——』ポプラ社，2013，など。

¹⁹ D. ハーヴェイ『反乱する都市——資本のアーパナイゼーションと都市の再創造——』森田成也ほか訳，作品社，2013（原著2012）。

流域バイオリージョン実態調査, かかわる住民意識・実態調査。

- ③ 地域・社会行動：生産・流通・消費・廃棄の全領域での、NPO、市民エネルギー会社、エネルギー協同組合などの創設・運営。
- ④ 地域づくり協同：諸団体・組織パートナーシップでの地域づくり, とくに自然エネルギーにかかわるコモンズ（共有資産）形成とそれを基盤とする協同活動。
- ⑤ 地域社会発展計画づくり＝自治体エネルギー政策・計画づくり, 条例づくり, 協議会活動, 地域金融政策, 地区計画づくりなどを通じた地域エネルギー管理主体への学び。
- ⑥ 地域生涯学習計画づくり：以上にかかわる地域環境・エネルギー学習活動の「未来に向けた総括」＝計画化。

2 環境文化都市・飯田市の場合

以上のような「地域をつくる学び」を推進する「地域づくり教育」は、地域に根ざした自然エネルギー利用社会を創造するために不可欠である。自然エネルギー利用の地域づくりが注目されている「環境モデル都市」（内閣府）の代表例として、長野県飯田市を取り上げて「社会教育としての生涯学習」の役割を考えてみよう。

飯田市は、市民出資型ファンドによる太陽光発電を、全国ではじめて地域ぐるみで展開した都市として知られている。2009年に「環境モデル都市」となったが、それ以前から独自に「環境文化都市」をめざしており、たとえば「21'いいだ環境プラン」（1996年）を策定し、「飯田市新エネルギー・省エネルギービジョン」（2004年）、「環境文化都市宣言」（2007年）などを打ち出している。「定住自立圏」をめざすその都市像は、「美しい自然環境と多様で豊かな文化を活かしながら、市民・事業者・行政など多様な主体の積極的な参加と行動によって築く、人も自然も輝く個性ある飯田市」である。

ここで指摘しておくべきは、ひとつに、これらが公民館を核とする社会教育活動に支えられてきたことである²⁰。とくに「飯田方式」の社会教育活動を基本として、日本における現代地域づくり教育のモデルともいえるべき「市民セミナー」（1974年からの各地区地域課題学習と地域づくり実践）にはじまり、「むとす学習文化交流都市」構想（1990年）による（「…せむとす」＝行動を促す）生涯学習活動、そして公民館活動を位置付けた地域自治区（2007年施行の自治基本条例に基づく）による「まちづくり委員会」実践への展開が注目される²¹。これらが地域に根ざ

²⁰ 基盤となる社会教育・生涯学習については、姉崎洋一・鈴木敏正編『公民館実践と「地域をつくる学び」』北樹出版、2002、環境都市の展開については、斎藤文彦・白石克孝・新川達郎編『持続可能な地域実践と協同型ガバナンス』日本評論社、2011、第4章（白石克孝稿）、とくに太陽光発電プロジェクトについては、高橋真樹『自然エネルギー革命をはじめよう——地域でつくるみんなの電力——』大月書店、2012、第1章、および次注など。

²¹ 公民館運営の4原則（地域中心、地区館並立、住民参加、教育機関としての自立）を基本とする「飯田方式」、そこで展開された「地域をつくる学び」を促進する地域創造教育についてくわしくは、拙著『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くポリフォニー——』北樹出版、2000、とくに第5章を参照されたい。

した環境文化都市づくりを実質化しているのである。後述の「おひさま進歩エネルギー」事業で著名な原亮弘氏も、活動のきっかけが公民館での環境学習であり、公民館活動をととしたネットワークがその後の取り組みに重要な役割を果たしていると評価している²²。公民館主事経験者で、社会教育的に行政を進める自治体職員が多いことも忘れてはならない。

もうひとつ、こうした中で、エネルギーの地産地消による循環型社会をめざす「地域づくり教育」の実践があったということである。前述の6つの実践領域に即してみれば、「飯田市新エネルギー・省エネルギービジョン」づくり（2004年）などは⑤の活動に相当する。

具体的な取り組みとしては、まず①「おひさまシンポジウム」（2001年）があり、②「地域ぐるみ環境 ISO 研究会」（1997年）をはじめとする民間及び行政各課の調査研究活動があった。その上で、③NPO「南信州おひさま進歩」による市民寄付型発電所、廃油利用のBDF（バイオディーゼル燃料）実験、株式会社「飯田まちづくりカンパニー」（TMO＝第3セクターによるエコハウス）をはじめとする多様な市民活動組織創設とそれらによる協同事業活動、そして、④有限会社「おひさま進歩エネルギー」による市民出資（「おひさまファンド」、創エネ・省エネ・カーボンオフセットの3事業）、その発展としての株式会社「おひさまエネルギーファンド」などによる「まほろばまちづくり事業」（2004年）がある。地域づくり協同としての同事業は、公共施設への市民出資型太陽光パネル設置にはじまり、出資の全国的広がり地域金機関からの融資をえて、市全域へのソーラーパネル設置のほか、小水力発電、中部電力との共同によるメガソーラー運営などへと展開している。

自然エネルギー利用社会づくりをめざす環境文化都市・飯田市の活動の最近における到達点は、ひとつに、「再生可能なエネルギーの導入による持続可能な地域づくりに関する条例」（2013年）に示されている。この条例（表-3）では、「飯田市民が主体となって飯田市の区域に存する自然資源を環境共生的な方法により再生可能エネルギーとして利用し、持続可能な地域づくりを進めることを飯田市民の権利」（第1条）としている。それを具体化するのが「地域環境権」と「地域団体」によるその行使である（第3条および第4条）。それは、Ⅲの1でふれた「地域主権」を再生可能＝エネルギー利用社会づくりに即して具体化したものであると言える。この条例とそれに照応する市内各地区での地域づくり実践は、持続可能な地域づくりをめざす市町村にとって、ひとつの重要なモデルとなるであろう。

もうひとつは、「地育力向上連携システム推進計画」（2007～16年度）の展開である。持続可能な地域づくりを進めるための「地育力」は「地域の資源×地域の人材」とされ、この計画では、小・中学生および高校生を対象にして、長期的な「人材のサイクル」（Uターンや市外からの支援をする者を含む）を構築することを目的としている。現在、前半期の取り組みの総括をふまえて後半期に入っているが、重点ポイントは、飯田を知る「ふるさと学習」、生きる力を育む「体験」、主体的に人生を切り開く力を養う「キャリア教育」、地域学＝「伊那谷学」の担い

²² 諸富徹『「エネルギー自治」で地域再生！——飯田モデルに学ぶ——』岩波ブックレット、2015。

〈表-3〉 飯田市の「地域環境権」条例

飯田市再生可能エネルギーの導入による持続可能な地域づくりに関する条例 平成 25 年 3 月 25 日 (目的) 第 1 条 この条例は、飯田市自治基本条例（平成 18 年飯田市条例第 40 号）の理念の下に様々な者が協働して、飯田市民が主体となって飯田市の区域に存する自然資源を環境共生的な方法により再生可能エネルギーとして利用し、持続可能な地域づくりを進めることを飯田市民の権利とすること及びこの権利を保障するために必要となる市の政策を定めることにより、飯田市におけるエネルギーの自立性及び持続可能性の向上並びに地域でのエネルギー利用に伴って排出される温室効果ガスの削減を促進し、もって、持続可能な地域づくりに資することを目的とする。 (用語の意義) 第 2 条 この条例において用いる用語の意義は、次に定めるところによる。 (1) 協働 飯田市自治基本条例第 3 条第 8 号に規定するものをいう。 (2) 飯田市民 飯田市の区域に住所を有する個人をいう。 (3) 再生可能エネルギー 次のアからカまでに掲げるものをいう。 ア 太陽光を利用して得られる電気 イ 太陽光を利用して得られる熱 ウ 風力を利用して得られる電気 エ 河川の流水を利用して得られる電気 オ バイオマス（新エネルギー利用等の促進に関する特別措置法施行令（平成 9 年政令第 208 号）第 1 条第 1 号に規定するバイオマスをいう。）を利用して得られる燃料、熱又は電気 カ 前アからオまでに掲げるもののほか、市長が特に認めたもの (4) 再生可能エネルギー資源 再生可能エネルギーを得るために用いる自然資源であって、飯田市の区域に存するものをいう。 (地域環境権) 第 3 条 飯田市民は、自然環境及び地域住民の暮らしと調和する方法により、再生可能エネルギー資源を再生可能エネルギーとして利用し、当該利用による調和的な生活環境の下に生存する権利（以下「地域環境権」という。）を有する。 (地域環境権の行使) 第 4 条 地域環境権は、次に掲げる条件を備えることにより行使することができる。 (1) 自然環境及び他の飯田市民が有する地域環境権と調和し、これらを次世代へと受け継ぐことが可能な方法により行使されること。 (2) 公共の利益の増進に資するように行使されること。 (3) 再生可能エネルギー資源が存する地域における次のア又はイのいずれかの団体（以下「地域団体」という。）による意思決定を通じて行使されること。 ア 地縁による団体（地方自治法（昭和 22 年法律第 67 号）第 260 条の 2 第 1 項に規定するものをいう。） イ 前アのほか、再生可能エネルギー資源が存する地域に居住する飯田市民が構成する団体で、次に掲げる要件を満たすもの (以下、省略)	
---	--

手形成をする「研究機関ネットワーク」の 4 つである。ここで指摘しておくべきことは、このシステムでは飯田市の社会教育・公民館実践の蓄積が重要な位置付けをもって活かされているということである。社会教育・生涯学習の学習成果を活かし促進する「伊那谷学」はもとより、「ふるさと学習」では地区公民館が媒介となり放課後教室や各種教室・講座を進め、「研究機関ネットワーク」に支えられた社会教育諸機関が授業企画支援・講師派遣・教材作成をすることなどが推進されている。

Ⅳ つながる力を高め、育ち合う仕組みをつくる

さて、以上をふまえて本稿では「フォーラム」の第3分科会「暮らし続けられる地域」づくりに焦点をあわせていくのであるが、その前に、第1分科会「育ちあう仕組みをつくる」と第2分科会「つながる力を高めるには」での報告・討論についても、本稿の視点からみて重要だと思われる点を確認しておこう。

第1および第2分科会で報告・討論されたのは、主として貧困・社会的排除問題への取り組みである。〈表-1〉にかかわって述べたように、循環型社会としての自然エネルギー利用社会は、自然や人間のあり方と結びつけて考えなければならないと同時に、共生型社会、そして「世代間および世代内の公正」を実現する「持続可能な発展 (SD)」の視点を抜きに考えることはできない。環境教育の領域では、J. フィエンの提起²³があって以来、人間の自然支配の結果としての環境問題の根元には「人間の人間に対する支配」があるという理解が共通認識となっている。貧困・社会的排除問題の克服と同時にでなければ、自然エネルギー利用社会は地域住民にとって現実のものとならないのである。

1 育ち合う関係づくり

I でみたように、2008 年の社会教育研究全国集会（北海道集会）から「フォーラム」へと継続する基本的理念は、地域住民のつながる力を育て、それを学び合う力とし、さらに「地域をつくる学び」へと展開することである。また、Ⅲで述べたように、「地域をつくる学び」を進める基本活動は、地域住民の学び合いを進める「学習ネットワーク」である。

さて、それでは貧困・社会的排除問題に取り組むネットワーク的活動から、学びと実践が展開していくためにはどのような仕組みが必要であろうか。それを実践事例から考えるのが、第1分科会の課題であった。実践報告は、①札幌市で多世代型の子育てサロンを展開する任意団体「ねっこぼっこのいえ」と、②当別町で障害のある子どもの放課後預かりからはじまり、子どもや高齢者を対象とし、若者も参加する事業へと広げて「共生型地域福祉ターミナル」となった社会福祉法人「ゆうゆう」である。

個々の実践の紹介は省略するが、これらの実践でまず必要なことは、社会的に排除された人々を「受容」することであり、そこから始まる「受容から学び合い」への実践が求められるのである²⁴。教育学的視点からみれば、〈表-4〉にみるような、エンパワーメント過程、つまり自己実現と相互承認の実践的統一としての「主体形成」へのプロセスが問われているのである。

この理解の上で、第1分科会の討議をとおして確認されたことをあげるならば、第1に、実

²³ J. フィエン『環境のための教育——批判的カリキュラム理論と環境教育——』石川聡子ほか訳、東進堂、2001（原著1993）。

²⁴ 鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習——政策と実践の日英韓比較研究——』大月書店、2011、とくに序章を参照されたい。

〈表-4〉承認関係の成立過程

	相互受容	関係形成	交互関係	承認関係	協同実践
他者関係	他者受容	共感	相互交流	相互承認	主体形成（エンパワーメント）
自己関係	自己受容	自己信頼	自己表現	自己実現	

（注）拙著『新版 教育学をひらく——自己解放から教育自治へ——』青木書店、2009、p.135、参照。

践の原動力は「日常の困りごと」にあり、それが自然なつながりや交流の中で仲間と共有されるということで、新しい活動を生み出すエネルギーになるということである。「困りごと」からのネットワーキング型実践展開の典型例としては釧路市の「ネットワークサロン」がある。その実践の中心となってきた日置真世は、「生活当事者の発想による地域づくり実践」のポイントとして、①困りごとを抱えたものが「生みの親」となるようなサービスづくり、②多様な「たまり場」をつくること、③課題解決のためのマネジメント手法をもつこと、をあげていた²⁵。この分科会では、とくに①と②の重要性を再確認することになったと言える。

この分科会ではさらに、困りごとを話し・聴き、共有できるような「自然なつながり」をつくるためにはある種の「ゆるさ」が必要であることも指摘されている。それは、東日本大震災の際に、支援者と被災者、被災者どうしの関係づくりにおいても求められていた点であり、ここからはじまり「地域をつくる学び」へと展開していく「社会教育としての生涯学習」のあり方を、多様な道筋を通して創造していくことが実践的課題となっている²⁶。

第2に、「赤の他人」が関わることの意義についてである。「ねっこぼっこのいえ」の実践報告では、不登校でほぼ引きこもり状態であった中学生がこのサロンに来ることによって自己を取り戻し、学校に行くようになり、ついに高校進学にいたるという過程で、赤ちゃんまで含めて実に多くの「他人」が支援にかかわったという事例が報告された。それはまさに、〈表-4〉にかかわる実践の多面的・重層的展開であると言える。同様に「ゆうゆう」の実践報告では、「ぺこぺこの畑」というレストランをもったコミュニティ農園による障害者福祉の実践をとおして、「一人ひとりの、ひとつひとつのニーズに向き合うことが個々のエンパワーメントと地域をつくる力につながる」ことが強調された。

これらの提起にもとづく議論から、「他人のニーズに応えることが他人のためであり、同時に自分のためにもなる」という関係が理解されてきた。誰かの役にたつことが「自分が自分らしく生きていくこと」につながる（役割が交換され、循環する）という関係にまで視野が広がってきているのである。それは、個々の条件や困りごとの内容が異なっても、同じ「排除型社会」に生きている人間として共通に解決すべき課題がみえて来つつあるということを意味するであ

²⁵ 日置真世「第11章 釧路市の地域再生とNPOの役割」拙編『排除型社会と生涯学習』前出。同『おいしい地域づくりのためのレシピ50』CLC、2009、も参照。

²⁶ 拙稿『「社会教育としての生涯学習」とESD』日本社会教育学会編『社会教育としてのESD』東洋館出版社、2015。

ろう。こうした関係は、支援者もしばしば被災者であった広域災害である東日本大震災からの復興過程において、支援者と被支援者という枠を超えた相互承認・相互転化の過程としてしばしば見られたことである。

第3に、ボランティアにかかわる若者も困難を抱えた者として、諸活動へ企画段階から参画してもらうことの必要性であり、その際に「強制しない、上から目線でしゃべらない、枠をはめない」ということが重要であることが確認されている。若者問題にかかわって、人々が個々バラバラとなり、孤立化される中で、互いの関係や背景となる社会構造がみえなくなるという「認識論的誤謬」が指摘されてきたが、それらを実践的に克服していく方向がみえてきていると言ってもいいだろう²⁷。

第1分科会では「育ちあう仕組み」づくりへの今後の課題として、コーディネート活動をどう進めるか、行政や制度との関係をどのように作ればいいのかという論点も確認されている。しかし、これらについてはすでに「フォーラム」の第2分科会で議論されているとも言える。

2 つながる力を高める

学習ネットワークを作り、広めるためには、それを進めるための組織と活動拠点が必要である。

学びが「地域をつくる学び」になるためには、個々の生活課題やグループの問題を超えて、「地域課題」について学び、どのように地域づくりを進めていくかを考える組織、つまり「地域づくり基礎集団」が形成されることが必要である。実際に地域づくり実践が活発に展開している地域には必ず「地域づくり基礎集団」が存在する。そして、今日求められているのは、そうした活動が生まれ、育ち、「地域をつくる学び」が展開していくような拠点づくりである。

ほんらい、公民館・図書館・博物館・体育館といった公共的な施設がその役割を果たすことが必要である。しかし、多くの社会教育・生涯学習施設が、職員不足・予算不足という状況もあり、施設管理的な活動に限定されるような傾向がある。それゆえ学習ネットワーク化の意識的な実践が求められるのである。それは、社会教育・生涯学習施設に限定される必要はない。それらが実質的に地域住民のコモンズ（共有資産）になることが重要なのである。その意義についてはVでも、空き家を利用した「総合的地域福祉」の拠点づくりの実践として見ることになる。それらにおいては、既存の公共施設を「再公共化」することも含めた、「公共化」の実践による地域生涯学習公共圏の創造が求められるのである²⁸。

第2分科会で報告された、①高齢者から子どもまでの「たまり場」である弟子屈町の地域ふれあいサロン・待合室「みちくさ」、および②商店街の空き店舗を活用した多世代交流拠点であ

²⁷ 拙編『排除型社会と生涯学習』前出、第1章第4節。A. ファーロン・F. カートメル『若者と社会変容——リスク社会を生きる——』乾彰夫ほか訳、大月書店、2009（原著1997）、乾彰夫『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち——個人化・アイデンティティ・コミュニティ——』青木書店、2010。

²⁸ 拙著『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合いか——』北樹出版、2006、を参照されたい。

る長沼町の「創年のたまり場『ほっこり』」は、このような意味におけるコモンズ形成の実践であると言える。

重要なことは、第1に、両者が行政的活動としてではなく、住民代表である社会教育委員が中心となった実践として展開されているということである。彼らが「社会教育委員」としてよりもむしろ一人の地域住民として、みずからが課題として考えることに取り組むことを大切にしていることは示唆的である。それは恵庭市の生涯学習計画づくりからはじまる地域づくり活動（コミュニティスクールや通学合宿）においてもみられることである²⁹。こうした中で注目すべきは、道内の社会教育委員の自主的ネットワーク化が進められていることである。佐呂間、中札内、南幌、長沼という管内を越えた4町村の交流研修会、空知管内の「よんまちネットゆな〜く（由仁、南幌、長沼、栗山）」などである。社会教育行政や社会教育委員会の形骸化・縮減がとりざたされている今日、公的な社会教育再生の方向のひとつをここに見ることができる。

第2に、これらの活動拠点が、世代間交流・連帯の場になっているということである。持続可能な地域づくりを進める際に、世代間連帯が重要な意味をもっていることは言うまでもない。旧来の公的施設は縦割りになりがちであり、それらの行政的運営が多世代の自由な参加・利用を妨げるという傾向があったことを考えてみれば、住民主体の自治的運営がもっている積極的な意味が理解されよう。

第3に、これらの活動が地域における社会的排除問題への取り組みにつながっているということである。「みちくさ」はボランティアセンターと併設になっていることが、そうした活動を豊かにしている。高齢者や子ども、母親そして若者の多くが社会的に排除されがちな人々であることを考えれば、これらの拠点を媒介にして情報の共有、地域課題の発見・再発見がみられることに注目してよいであろう。

第4に、こうした実践を通して地域づくりへの方向が見えてきているということである。それは「持続可能で包摂的な地域」であり、誰でも安心・安全に暮らし続けられる地域という「フォーラム」が目指したものである。そして、そうした活動が地域の活性化にもつながるものであることは、商店街の空き店舗（旧パチンコ店）を利用した「ほっこり」の事例が如実に示している。それはもともと、行政依存ではないまちづくりを進めようとする地域づくり基礎集団「マオイネットワーク広場」の活動からはじまった運動であり、たまり場「ほっこり」は、①創年の生きがいとたまり場、②語り合いができるコミュニティの場、③子どもたちと大人のふれあいの場、④誰でもが自由に何でも発表できる作品提示の場、という4本柱の事業を多様に展開してきた。

世代間交流・連帯を進め、とくに社会的に排除されがちな人々へ目を向けることが地域の活性化につながることは、最近注目されている札幌市の「はつきた（発寒北部）商店街」の再生

²⁹ 拙著『増補改訂 生涯学習の教育学』前出、終章参照。

や西興部村の福祉活動による地域づくりなど、他地域での活動にも見られるようになってきている。そうした活動は環境政策と福祉政策を地域再生活動によって統一するような実践として、ヨーロッパや日本の先進地域でもみられる動向であり、「グローバル化の先のローカル化」によって「創造的福祉社会」をめざす活動としても評価されている³⁰。現局面の北海道にとって必要なことはそれらの経験が交流できるような場と機会を創ることであり、「フォーラム」はそのひとつの活動となったと言える。

V 暮らし続けられる地域づくり

1 森林未来都市・下川町の場合

「持続可能で包容的な社会」づくりは、地域レベルで考えれば、誰もが安心して暮らし続けられる地域づくりとそれに不可欠な学びを通して具体化される。その課題を考えることが第3分科会のテーマであった。この分科会では、IIの冒頭でふれた「北海道新エネルギー普及促進協会(NEPA)」(報告者＝山形定)に加えて、「ワーカーズコープ恵庭地域福祉事業所」(報告者＝廣奥基)および「北海道自由が丘学園」(報告者＝吉野正敏)という3団体からの報告があった。いずれもNPO法人であり、このテーマがいまだ公的な社会教育では一般的ではなく、民間の実践が先行していることを反映している。

山形報告は、北海道には市民出資(グリーンファンド)による発電所第1号「はまかぜちゃん」(浜頓別)があり、そこからの発展が「全国ご当地エネルギー協会」(2014年発足)につながるような運動があるが、IIでふれたような課題がある中で、また太陽光発電量では道外企業が大半を占めているような状況をふまえて、自然エネルギー利用社会に向けた「市民の学習」の重要性を強調した。そして、単なる普及・啓発型社会教育を超えて、地域の自然エネルギーを知り利用するために「ともに学び、語り、力を合わせる出会いの場」を作るべく「自然エネルギー実践講座」の実践を展開していることを報告した。

同報告は関係団体・グループ・中小企業などのネットワークを作るというだけでなく、取り組みの現地・現場視察、さらには技術者・工学研究者・関連企業者が会員となっているNEPAの特質を活かした具体的な開発と普及に取り組んでいることを、たとえばペレットストーブを事例にして紹介した。その中で、宣伝・普及のための会ではなく「ユーザーの会」が生まれてきたこと、当別町では、集合住宅＝エコアパートづくりとともに、ペレットを地元で作るということで、森林組合・燃料店・生協・行政など現場で活動している人々とNEPA会員による「月1回の勉強会」が続けられていることを報告している。これらは、具体的な地域行動を進めながらの学びの展開として注目されるであろう。

³⁰ 広井良典『創造的福祉社会——『成長』後の社会構想と人間・地域・価値——』筑摩書房、2011、第2章。

東日本大震災以後、全国的に自然エネルギー利用社会に向けた取り組みが進んでおり、とくに北海道は「自然エネルギーの宝庫」としてその発展が期待されている。しかし、上述のような諸課題がある中で、「持続可能な地域づくり教育」をどのように進めていけばいいのであろうか。ここでは、Ⅲで紹介した飯田市と並んで「環境モデル都市」となった市町村の中で、木質チップ・ペレットを中心としたバイオマスによって、地域ぐるみで自然エネルギー利用を進めつつある北海道下川町の事例³¹を見ておこう。

下川町は面積の約9割が森林の過疎山村であるが、内発的発展の町であり、その活動によってIターン・Uターンが進んだ町としても著名である。最近「環境モデル都市」(2008年指定)や「環境未来都市」(2011年選定)、あるいは同町が最近打ち出している「森林未来都市」づくりによって知られている。

「森林未来都市」がめざすものは「豊かな森林環境に囲まれ、森林で豊かな収入を得、森林で学び、遊び、心身を健康に養い、木に包まれた心豊かな生活をおくることができる町」である。エネルギー完全自給を目指す「資源」、森林総合産業化をめざす「産業」、誰もが活躍・安心できる超高齢化対応の「社会」の3つが柱となって「良質な生活」を創造していくことである。それらを支えるのが内発的発展の思想、とくに「平成の大合併」政策の中で独立の選択をしてきた下川町の「自立・自律する発展基盤」形成の努力である。これまでの実践的な学びを通して、環境・資源、経済・産業、生活・社会・文化の諸活動を統一することが課題となってきたと言えるのである(〈図-1〉参照)。

このような構想は、「自立・自律」を志向してきた行政による取りまとめの力も大きいですが、これまで見てきたような地域づくり教育の諸領域の実践的蓄積によってはじめて具体化したものでもある。下川町で展開されてきた「地域をつくる学び」の実践例の紹介は別著に譲るが³²、ⅡおよびⅢで述べた「地域をつくる学び」の6つの領域に即して示すと〈図-2〉のようである³³。

国有林購入を受けた町有林の「法正林」思想にもとづく持続可能な管理、カラマツ製炭事業にはじまる多角的な森林組合の事業活動、なかでも産業クラスター研究会(1998年発足)、それを発展させた地域学・しもかわ学会(2003年設立)は、森林のまち・下川町の内発的地域づくりにとって大きな転機となった。この間に展開した地域行動組織「コロンブスの卵」やエミュー牧場、NPO「森人類(のちに「森の生活」)」³⁴、地域づくり協同をめざした「下川型住宅」の開発、

³¹ 近藤加代子ほか編『地域力で活かすバイオマス——参加・連携・事業性——』海鳥社、2013。

³² 宮崎隆志・鈴木敏正編『地社会発展への学びの論理——下川町産業クラスターの挑戦——』北樹出版、2006、下川町編『森林未来都市 エネルギー自立と地域創造——北海道下川町のチャレンジ——』中西出版、2014、など。

³³ この図は、北海道の周辺地域(道北および道東)における「地域再生教育」の動向の実践的総括と展望のために作成したもの(拙著『持続可能で包摂的な社会のために——3.11後社会の「地域をつくる学び」——』北樹出版、2012、第2章第5節)に、その後の自然エネルギー社会づくりにかかわる諸実践を加えて修正したものである。この図の理論的枠組みについては、拙著『持続可能な発展の教育学』前出、第7章第4、5節を参照されたい。



〈図-1〉 下川町「森林未来都市構想」

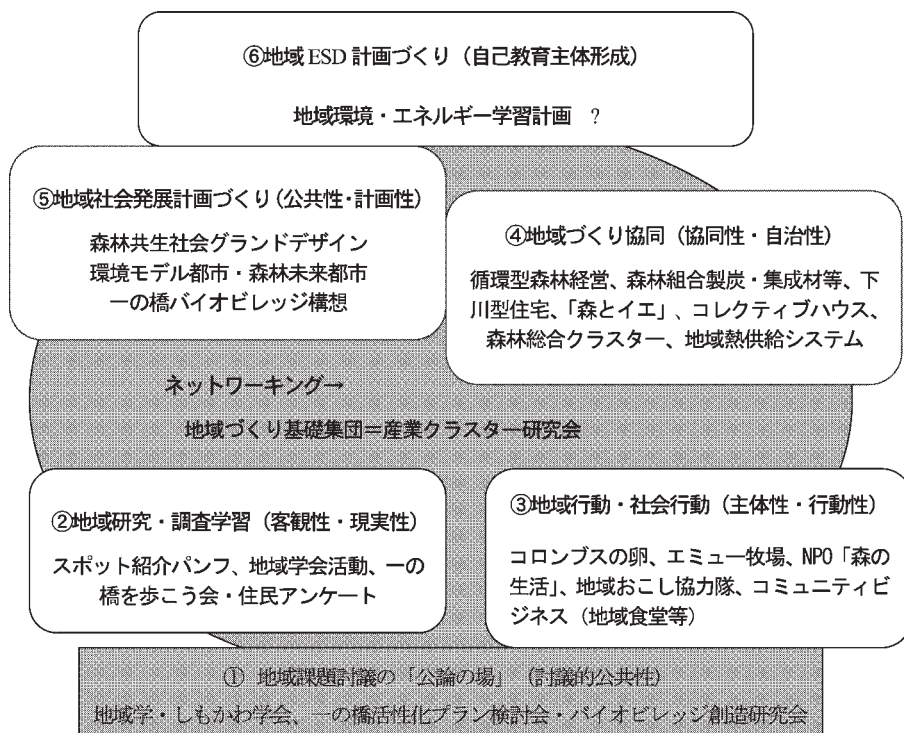
(注) 下川町資料による。脚注 32 の下川町編著も参照。

チップ利用の五味温泉地区での森林管理と健康・教育活動，あるいは「森林共生社会グランドデザイン」づくりなどは，必ずしもそのまま「環境モデル都市」や「環境未来都市」の構想になっているわけではない。しかし，具体的に地域づくりの方向を学びながら実例で示したものとして重要であり，実質的に，今日の森林バイオマスによる市街地公共施設や「一の橋」地区の地域熱供給システムを基盤とする「森林未来都市」の活動につながっている。

このような下川町の活動では現在，広葉樹をも位置付けた森林利用の多様化，農業や生活を含めた有機エネルギー，さらにコジェネレーションによる熱と電気のエネルギー総合的自給計画づくりなどが課題となってきた。下川町の実践は自治体主導型あるいは行政直営型と評価される場合が多いが³⁴，上述のように，森林組合や NPO あるいは社会的企業や関連事業者の「地域をつくる学び」をとおした創造的活動があつてはじめて具体化されてきたことを忘れてはならないであろう。

下川町の事例は，北海道で「持続可能な発展のための教育 (ESD)」を展開する上でひとつのモデルケースとなるであろう。しかしながら，そこにはいくつかの課題が残されている。主要課題のひとつは，これらの実践領域の展開によって進められてきた学習活動を「地域をつくる学び」として意識的に，全体的・相互豊穡的に発展させていくという課題である。それは「社

³⁴ たとえば，諸富徹『「エネルギー自治」で地域再生！』前出，pp.45-46。



〈図-2〉 内発的発展のまち・下川町の「地域をつくる学び」

会教育としての生涯学習」の視点から見た基本的課題であるが、下川町はⅡで見た飯田市などと比較して「公的社会教育」の活動が立ち遅れていると言わざるを得ない。

ただし下川町では、3歳児から高校生までの、森林での体験をとおして学ぶ「15年一貫の森林環境教育」（NPO「森の生活」が事業受託）に取り組んでいることや、市街地南側に里山「美桑が丘」があり、子どもから大人までが集い、遊びや体験をとおした環境学習が展開されていることなど、「森林文化」形成の活動が展開されていることは、環境教育の展開として注目される。それは、Ⅲの2で見た飯田市の「地育力」形成のための教育実践と重なるものであるが、戦後北海道で展開されてきた地域教育計画づくりの実践的系譜につながるものでもある³⁵。

もうひとつの課題は、「世代間・世代内の公正」をめざす「持続可能な発展（SD）」を推進するESDとしては、〈表-1〉で述べたような全体をふまえつつ、とくに貧困・社会的排除問題に取り組む実践を位置付け、結びつけていく必要があるということである。この点では、たとえば「一の橋バイオビレッジ構想」は、そもそも空間的排除問題を引き起こしかねない過疎的地区を対象として地区再生をはかろうとするものであった。前提となる地区住民アンケートでは、

³⁵ 拙著『現代教育計画への道程——城戸構想から「新しい教育学」へ——』大月書店、とくに第7節「エコミュージアムから『ふるさと学習』へ——中川町の場合——」を参照されたい。

①不便な買い物環境、②病院や福祉施設が遠い、③住宅内の段差、④暖房費がかかる、⑤雪捨て（除排雪）など冬の対応、といった問題が明確になり、それらに対応するものとして構想された。そこでは福祉政策と環境政策を含んだ地域づくり（「持続可能で包摂的な地域づくり」）の構想がめざされていたのであり、実際にコレクティブハウスの運営などでその発展の方向を見ることができる。

2 社会的排除問題に取り組む協同事業

こうした方向を「社会教育としての生涯学習」の視点から考える際に、フォーラムの第3分科会で報告された他の2つの報告は、ともすれば排除されがちな人々を対象にした実践として示唆的である。IIでもふれたように「持続可能な発展（SD）」とは「世代間・世代内の公正」を実現することであるが、実践的には「公共性」の創造過程である。それゆえ公共性は世代間関係から捉えることが可能であり、また必要である。そうした議論においては「世代継承の公共性」が提起されているが、教育実践的展開のポイントは先行世代が後続世代（あるいは高齢者世代）の要求と必要を「代理」することから、両者の対称的な「相互性」へ転化することである³⁶。そうした転化はⅣの2でとりあげた実践にも見ることができるが、その前提は、子ども（あるいは高齢者）の権利＝人権をふまえて、彼・彼女らを主体的な「人格」として処遇することである。それは、社会的排除問題への取り組みの中に世代間交流・連帯の活動を含んでいる2つの実践の中でも確認できることである。以下、このことを共通理解にしたいうえで2つの実践をみていくことにしよう。

廣奥報告は、世代間の交流・連帯を進める「居場所づくり」の実践である。吉野報告は、不登校の小中学校生や高校中退の若者、これからの生き方を考える人たちに「学びの場と安心できる居場所」を提供する実践であるが、同時に自然エネルギー利用の「エコハウスづくり」を進め、それを学びの題材とする実践を展開している。いずれも社会的排除問題に取り組む実践であるが、後者は地球的環境問題を視野においた教育実践を含んでいる。ここでまず、前者の実践から考えてみよう。

廣奥報告は、NPO ワーカーズコープ恵庭地域福祉事業所が恵庭市の高齢者施設「憩いの家」6館の指定管理事業者となり、5年間の指定期間を終えて2014年度から更新されたという段階での実践報告であった。労働者協同組合（ワーカーズコープ）は社会的経済・社会的企業などと呼ばれている社会的協同組織のひとつであり、ヨーロッパなどで社会的排除問題に取り組む活動が目目されてきた³⁷。最近では「連帯経済（協同組合）」という用語も使用され、とくに雇用創出の機能が着目されている³⁸。本稿で取り上げた市民共同エネルギーも社会的企業のひと

³⁶ 鈴村興太郎・宇佐美誠・金泰昌変『世代間関係から見える公共性』東京大学出版会、2006、とくに発題Ⅷ（田中毎実稿）参照。

³⁷ 社会的排除問題にかかわる社会的経済・社会的企業については、拙著『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合い——』北樹出版、2006、第Ⅳ章。

つであり、地域の雇用を創出するという役割も指摘されている³⁹。

労働者協同組合としての社会的企業では、組合員＝働く者（多くの場合、社会的に排除されがちな人々）が出資し、事業の管理運営にも参加するという意味で、より主体的な働き方をめざしている。日本では高齢者協同組合にはじまり、「新しい福祉社会」の創造を目指す地域福祉事業所を設立し、労働者協同組合センター事業団を中心しながら地域福祉事業を展開してきた。とくに介護保険・指定管理者制度への参画によって自治体との関係を深めながら広がってきている。

注目すべきは労働者協同組合が「働く人同士の協同」だけでなく、「利用者との協同」と「地域との協同」を基本理念とするようになり、多様な地域づくりにかかわるようになってきているということである。その「基本姿勢」は①利用者・市民を主体者に、②公共サービスを地域再生・まちづくりの拠点に、③協同労働を通して働く人たちの主体性を発揮する、④新たなニーズに応える仕事おこしの拠点に、という4つにまとめられている。その実践展開は、一般に社会的に排除されがちな人々のエンパワメント過程において重要な役割を果たしているのである。こうした「基本姿勢」は、最近では東日本大震災からの復興過程にかかわる仕事づくり・地域づくりにもみられることであるが、恵庭事業所でもめざされていることである。

われわれにとって重要なことは、こうした活動には「持続可能で包摂的な地域づくり」に必要な学びが不可欠なものとして含まれていることである。Ⅲで提示した〈表-2〉は持続可能な地域づくりに必要な市民主体の自然エネルギー開発にかかわる学習の全体的位置付けを示すものとして示したが、もともとは社会的排除問題に取り組む社会的協同実践とかかわる学習活動を説明するために提示したものである。そして労働者協同組合活動は、こうした脈絡における「現代生涯学習の基本領域」全体にかかわるものにかかわるものであり、「地域再生教育」の重要な一環となっているのである⁴⁰。

廣奥報告では、「憩いの家」の指定管理者という仕事にとどまらず、地域に「総合福祉拠点」をつくり、暮らしやすく、ずっと暮らしていけるような地域を、地域住民とともにどう創造していくかを考えながら活動していることが述べられている。各施設にスタッフはひとりしかいない。そこで「アイデアとか人材は身近にいる」と考え、「一緒にやる、つながる役目」を重視した、地域住民主体のネットワーク活動が基本となっている。そこから多様な実践が生まれている。

まず、実行委員会方式のお祭り・イベントが企画される。地域で必要とされている学童保育

³⁸ たとえば、OECD 編『社会的企業の主流化——「新しい公共」の担い手として——』連合総合生活開発研究所訳、明石書店、2010（原著 2009）、公共事業のあり方とかかわって、井手英策編『雇用連帯社会——脱土建国家の公共事業——』岩波書店、2011。本稿のテーマとかかわる持続可能性とかかわりでは、大島茂男『永続経済と協同組合——持続可能な 21 世紀を——』大月書店、1998、の提起もあった。

³⁹ 大友詔雄編『自然エネルギーが生み出す地域の雇用』自治体研究社、2012。

⁴⁰ 拙編『排除型社会と生涯学習』前出、序章および第 6 章を参照されたい。

に取り組んでいた「大町憩いの家」では、大人とくに高齢者と子どもの交流を中心としたフェスタが実施された。農村的地域がある「島松憩いの家」では、町内会、学校、そして老人クラブなどの地域組織と協同し、資金づくりからはじまる活動が展開された。そうした活動を通して、普段を利用していない地域住民の姿や問題もみえてきて、「地域の課題」も考えるようになってきた。こうした理解の上で、社会教育の事業として展開されている「コミュニティスクール」にもスタッフとして加わり、「通学合宿」にも参加するようになる。それは、地域の学習と生涯教育計画のあり方を考えていく方向につながる⁴¹。

こうした中から「憩いの家」の活動を超えた新たな実践が生まれてくる。空き家を借りて、忘れ去られそうな子どもを対象にした「居場所」と「集える場所」づくりをする「放課後児童デイサービス事業」である。もちろん、そこには学童保育などの経験も生きているのであるが、準備会での話し合いを通して、障害児をもつ家庭や学校卒業後の居場所にはじまり、大人たちのサロン、誰もが困った時に「助けて」と言えるような場所づくりに広がっていった。協力債や出資金というかたちで集まった地域からの資金は約 250 万円となった。「地域総合福祉」の拠点コモンズとなる方向が見えてきたのである。それは子ども、高齢者、そして地域の居場所、そして放課後等デイサービスに加えて「みんなの畑」づくりと手作り作品のマーケットや諸講座を展開する拠点として、とくに社会的に排除された人々の生活支援をする「共生型の拠点」である「もり（母里）のいえ」として構想されるようになってきている。

こうした実践は、公共施設を地域課題に応え住民主体のものとする活動が、現在求められている新しいコモンズ（共有資産）を創造することにつながった実践として注目される。もちろん、廣奥報告もこの施設利用をめぐる問題として指摘していたように、地域個々人・グループ・組織の利害や要求をどのように調整するか、持続的に維持していくための運営資金をどう確保するかといった課題はある。しかし、そうした課題を乗り越えていくための学習をくぐってはじめて「地域主権者」としての形成がなされるのである。それは、ⅡやⅢでみた自然エネルギー利用施設の場合と同様であるということができよう。

3 自然エネルギー利用社会づくりにつなぐ

ポスト・グローバリゼーション時代の今日に求められているのは、「持続可能で包摂的な社会」である。つまり、1990 年代以降の経済的グローバリゼーションによってもたらされた「双子の基本問題」（地球的環境問題と貧困・社会的排除問題）の同時的解決である。それは国際的には、Ⅱでもふれたように、前者に対応してきた環境教育と後者に対応してきた開発教育を実践的に統一する課題であり、それらをグローバルな実践としての ESD の新展開＝GAP の原則をふまえて具体化することが課題となっている。そこに、とくに東日本大震災以後の日本において「社

⁴¹ 恵庭の生涯教育計画づくりについては、拙著『増補改訂 生涯学習の教育学』前出、終章を参照されたい。

会教育としての生涯学習」が重要な役割を果たすことが期待されている⁴²。

これまでみてきたことをふまえるならば、北海道における自然エネルギー社会づくりを、地域の社会的排除問題に世代間連帯で取り組む実践とどのように結びつけていくかという課題になるであろう。本章の1で紹介した下川町の実践では、「一の橋」地区の地域づくりにそうした方向をみることができた。「フォーラム」の第3分科会の報告では、NPO「北海道自由が丘学園」の実践が注目される。

同学園は、不登校の子どもたちを対象にして「人間教育」を実践するフリースクールの活動＝「ヒューマン・トラスト運動」をしてきたが、最近では、リサイクル・省エネと木質ペレットストーブおよび太陽光発電によってエネルギー自給100%をめざす「エコハウス」＝「エコスクール」づくりを市民運動として展開していることでも注目されている。その活動については、第1節で紹介したNEPAとあわせて、別のところ⁴³で紹介しているので参照されたい。

吉野報告ではまず、彼の生協活動と自然エネルギー利用社会づくりの経験のライフストーリー的な紹介があり、その経験がNPO設立過程とその後の実践に活かしていることが参加者によく理解された。知床のナショナルトラスト運動にならって「ヒューマン・トラスト運動」と名付けたその運動は、人間が「人間の育ちあう地域づくり」を進めるものとして注目される。

第1に、子ども主体の教育実践が展開されており、「子どもたちが主人公、学びの場の主体者」であるということを中心的な理念として、「教育における民主主義を深化」する人間教育・全人教育をしようとしていることである。そうした実践は、学科だけでなく、多様な学習の内容と方法を生み出していくことになった。

第2に、「学校」として認定されていなかったことを逆手にとって、オリジナル教材や多様な学習の場（もちろん、エコハウス自体も教材である）を活かして、独自カリキュラムを展開していることである。たとえば「地球に生きる科」、「人間科」、「表現科」、「外にでる科」、「やってみる科」などである。これら全体の中で、広い意味での環境教育、「持続可能で包摂的な社会づくり」の担い手形成のための教育実践が行われてきたのである。これらは学習指導要領に規定されない「学校」だからこそ、むしろ学校から排除されてきた子どもを対象にしてきたからこそ可能となった実践であるが、既存の学校教育のあり方を問い直すものとなっている。最近では、「第2期教育振興基本計画」（2013年）で現代を「生き抜く力」が強調され、2015年8月の学習指導要領改定案では「アクティブラーニング」の重視が打ち出されているが、それらを競争主義・エリート主義な方向に水路付けしないようにするためにも、これらの実践に学ぶ必要があろう。

第3に、地域とのつながりである。「自由が丘学園」は釧路と余市に姉妹団体のNPO組織をもっている。とくに札幌に近い余市では「教育福祉村」という名称をもち、教育と福祉を結び

⁴² その課題と実践的取り組みの実際については、拙稿「『社会教育としての生涯学習』とESD」前出。

⁴³ 拙著『持続可能な発展の教育学』前出、第1章第4節。

つける活動が考えられている。具体的な連携では、毎月でかけて農作業をともなう農業教育をし、収穫物を持ち帰って調理し、食育実践をしている。もちろん、こうした実践は環境教育と結びつき、あわせて事実上「持続可能な発展のための教育 (ESD)」の展開となっているのである。ここで、Ⅳで紹介した障害者・高齢者・若者がかかわるコミュニティ農園の実践を想起してもいいだろう。

第4に、その運動は排除されがちな子どもだけでなく市民教育にも発展しているということである。報告の前々週に実施された市民向けの「エコ・エネルギー防災教室」(講演会「自然エネルギーを活かした防災に強い暮らし」、親子で体験「あったか防災ごはんづくり」、そして「防災グッズおもしろ工作」の3部構成)の活動も紹介されたが、それは市民運動としてのエコハウスづくり、そして教育実践において環境教育を重視するという実践内容からも必然的な展開である。

吉野報告は最後に、運営上の課題もふまえて、こうした「市民立の教育づくり」の意義と可能性を提起した。それは世界の歴史の中でも、日本と北海道の現段階でも「もうひとつの学校」として多様に展開されているが、日本で12万、北海道で4千人という不登校児童がいて、なお増加傾向にあるという現状を見るだけでも発展課題は山積みである。吉野氏は、諸外国の子ども協同組合、文化協同組合、遊び・子どもコープといった活動にも、「民主主義の実質化」をめざすものとして、今後の可能性がみられることを指摘していた。それは、「世代間・世代内の公正」=持続可能性を現実化するような、「暮らしつづけられる地域づくり」にかかわる「社会教育としての生涯学習」の可能性と課題として受け取ることができよう。

おわりに ―― 適正技術と不定型教育＝社会教育 ――

本文を脱稿した8月11日、川内原発が再稼動された。東日本大震災後の新基準(安倍首相によれば「世界最高水準の基準」)の下での最初の再稼動である。原子力規制委員会の田中委員長は「絶対安全とは申し上げない」と繰り返し、菅官房長官は「稼動するかどうかは事業者の判断」と公言するなど、責任体制がきわめてあいまいな中での見切り発車である。今年は原油価格低落で火力発電コストが下がり、原発ゼロでも電力各社の経常損益はすべて黒字となっており、猛暑で心配された電力ピークも、これまでの節電と、急増した太陽光発電がかえって好調になることなどによって十分補われている、といったような現実は全く考慮されていない。

もちろん、より根本的な問題は、福島原発事故がなお「収束」されていないということである。「集中的復興期間」の最終年である現在でもなお11万人もの避難者がいる状況で、復興災害や被災弱者問題、被災者支援政策も含めて⁴⁴、東日本大震災の教訓が生かされているとは決し

⁴⁴ 『世界』2015年4月号特集「これが復興なのか」、塩崎賢明『復興〈災害〉——阪神・淡路大震災と東日本大震災——』岩波新書、2014、岡田広行『被災弱者』岩波新書、2015、日野行介『福島原発

て言えない。原発事故原因も明らかでないことが多く、「核燃料サイクル」や核ゴミ最終処理の方法も場所も確立・確定していないにもかかわらず、原発をベースロード電源とする政策のもとで、世論を押し切った再稼働がなされたのである。川内原発そのものについても、火山対策や避難計画の不備をはじめ多くの課題を残したまま、日本は再び持続不可能な「リスク社会」に突入し、さらに政府は原発輸出政策を強化して、そのリスクを世界に広めようとするしている。

川内原発再稼働に先立って7月、政府は2030年目標の電力構成を決定している。それによれば、再生可能エネルギー22～24%、原発20～22%、他は化石燃料等となっている。再生可能エネルギー目標比率は、「可能な限り低減させた」という原発の比率とさして変わらず、なお化石燃料利用が過半を占める。脱原発を進める諸外国の動向に比すまでもなく、この構成目標と政策姿勢を前提にするならば、日本における「自然エネルギー利用社会」の実現はかなり困難なものとならざるをえない。しかし、地域の現実をみれば自然エネルギーの開発・利用は、多くの困難を乗り越えながら進展しており、持続可能な社会づくりへの歩みは変えることはできないであろう。課題は、それらを全体としてどれだけスムーズに進めるかということである。

日本の代表的な環境経済学者でFIT（固定価格買取制度、2012年発足）の具体化に重要な役割を果たした植田和弘は『緑のエネルギー原論』を著した。その最終章「自立・分権・参加・自治による地域エネルギー経営」では、エネルギー協同組合などによる再生可能エネルギー事業は「ソーシャル・イノベーション」と呼ぶべきものであり、それらは「計画的に起こすことはできない」が起こしやすくすることはできるかもしれないとしている。そして、地域金融機関と地方自治体の役割とともに、とくに取り組んでいる主体が「ネットワークを形成し、経験の交流や相互学習をすすめること」の重要性を指摘している⁴⁵。

『スモール・イズ・ビューティフル』（1973年）で知られているE. F. シューマッハーは「人間のための経済」を提起し、「適正（中間）技術」開発の重要性を強調した⁴⁶。自然エネルギー技術は大企業技術でも伝統技術でもない適正技術いわば「不定型の技術」であり、その開発・普及にあたっては「不定型教育 Non-Formal Education」（社会教育の本来的特質）⁴⁷が重要な役割を果たす。「分権・参加・自治による地域エネルギー経営」=内発的地域づくりに不可欠な学習を「地域づくり教育」（学習ネットワークから地域ESD計画化への不定型教育）として、「実践をとおして過程志向的に構造化」していくことが求められる。

「環境モデル都市」の飯田市や下川町の実践例は、その可能性を示している。どちらも、個々の活動は直面した具体的必要から生まれたものであり、学習・教育活動として計画的・組織的

事故被災者支援政策の欺瞞』岩波新書、2015、山下祐介・市村高志・佐藤彰彦『人間なき復興——原発避難と国民の『不理解』をめぐって——』明石書店、2013、など。

⁴⁵ 植田和弘『緑のエネルギー原論』岩波書店、2013、p.162。

⁴⁶ その教育学的意味については、拙著『持続可能な発展の教育学』前出、第5章第4節。

⁴⁷ 拙著『生涯学習の構造化——地域創造教育総論——』北樹出版、2001、などを参照されたい。

に進められたわけではなく、「地域環境・エネルギー学習計画」を含む地域 ESD 計画づくりは今後の課題となっている。しかしながら、世代間・世代内連帯による持続可能な地域づくり、その一環として自然エネルギー社会づくりを進める上で求められる学習＝実践活動のポイントは、これまでの活動経験からすでに見えてきているように思われる。

ESD と GAP の原則に示されているように、持続可能な発展のための学習は、定型（フォーマル）・不定型（ノンフォーマル）・非定型（インフォーマル）な学びを含んだホリスティックなものである。それらの中で、現段階で戦略的な位置を占めるのは不定型な学びを推進する教育の役割である。

不定型教育の一般的理解として重要なことは、第 1 に、歴史的には 1960 年代の発展途上国で環境問題や社会的排除問題に取り組む地域開発教育のあり方として、のちには先進国の貧困・社会的排除地域における開発教育の実践の中から提起されてきたということである。第 2 に、定型教育が教育専門実践者によって、非定型教育が学習者によって組織化された教育であるのに対して、「不定型教育」は教育専門実践者（研究者を含む）と学習者の協同によって推進される教育だということである。第 3 に、不定型教育は定型教育と非定型教育それぞれの実践の特徴を活かしながら、教育の全体を実践的に統一していくという機能をもっていることである⁴⁸。これら不定型教育の基本的特質が、地域に根ざした自然エネルギー利用社会＝持続可能で包容的な地域社会づくりに適合的な特質であることは、いまや明らかであろう。

多面的な視野からの学習が必要であるが、本稿でみてきたような「社会教育としての生涯学習」の視点からすれば、まずⅡの 2 で「環境教育」を事例として示した学習の全体を視野に入れ、とくに不定型的教育が求められる環境創造教育・環境主体形成教育の実践の独自の位置付けが重要となる。それらは、より広く「地域をつくる学び」を促進する「地域づくり教育」＝不定型教育の 6 つの領域（Ⅲおよび図-1 参照）の一環として展開することが課題となっている。そして現段階では、それらはグローカルな実践として、地域の諸条件と実践的到達点に応じた創造的発展が求められ、互いのネットワークを通じた学び合いが必要となっているのである。

⁴⁸ この点についてくわしくは、拙著『学校型教育を超えて——エンパワーメントの不定型教育——』北樹出版、1997、とくに終章。