

生涯学習がまちづくりに果たす役割と効果* — 瑞穂町「瑞穂の国 夢・発見塾」の事例を通して —

佐藤快信**・菅原良子**

The role and the effect of the life long education achieves which to the community development
- in the case of mizuhocho "Mizuhonokuni Yume・Hakkennyuku" -

Yoshinobu Sato, Yoshiko Sugawara

キーワード

生涯学習、まちづくり、瑞穂町、住民参加型

概 要

近年の住民参加型まちづくりへの生涯学習からのアプローチは、注目されてきている。そこで、生涯学習の経緯とまちづくりとの関係の流れについて概観しながら、事例としての長崎県瑞穂町の生涯学習事業としての「瑞穂の国 夢・発見塾」を取り上げながら、生涯学習のまちづくりに対する役割と効果について検討をおこなった。

その結果、まちづくりは、地域住民一人ひとりの自己実現に立脚しながら、他者との相互承認を経て、協同性と公共性を形成していく営みであり、社会教育実践としての教育的営みや成人学習実践としての学習的要素が内包されており、生涯学習・社会教育と近い関係性を持っていることから、学習というプロセスの中で展開していくことの効果がある。

しかしながら両者が接近しすぎるとまちづくりの公共性や地域性が希薄する可能性があることを指摘した。また、こうしたまちづくりは市町村合併後の住民の一体感を醸成する効果が、大きいことが期待されることも指摘した。

はじめに

まちづくりと称される一連の地域づくりなどの住民参加型まちづくり事業または運動は、地方分権や市町村合併などの地域振興の面から近年重視されてきている。これまでの行政を主体とする地域振興方策の行き詰まりなど幾つかの要因が背景にあるとしても、その傾向はより強まっていくことが予想される。1990年代後半以降の住民参加型まちづくりは、1970年代の除去型住民運動、例えば日照権の保全のためのマンション建設の反対運動のような運動の主体が直接不利益を受ける住民を中心としたものとも異なるし、1980年代の主体

を農林水産業の青年部や婦人部、商工会の青年部といった比較的限られたグループにおいて実践されてきたまちおこし、むらおこし、しまおこしといった地域おこし運動とも異にしている。また、こうした一連のまちづくりは、物的空間整備としての都市計画とは異なり、まちづくりでは地域住民の日常生活の延長線上にある地域の全体像と過程が重要であり、地域住民の間に自己実現と相互承認の領域を拡大させていく運動である。山田¹⁾は、「現在、地域社会で営まれている「まちづくり」は、地域社会に惹起する生活課題を、地域住民の協働の中で克服し、より良い地域社会の環境とそこでの生活を求める活動である。そのプロセスは、地域住民一人ひとりの自己実現に立脚しながら、他者との相互承認を経て、協同性と公共性を形成していく営みであり、社会教育実践としての教育的営みや成人学習実践としての学習的要素が内包され、社会教育の現代的なあり方に多くの示唆を与えうる可能性が確認されたといえよう。」とまちづくりと社会教育との同質性を指摘している。

一方、社会教育、生涯学習、生涯教育とそれぞれの概念的の混乱があるとしても、1970年以降生涯学習が登場し、生涯学習行政の整備も進められた。1990年代後半において、生涯学習とまちづくりとの関係について注目を集めるようになり、「生涯学習のまちづくり」が政策課題として登場するようになってきた。そうした背景のもと、生涯学習のためのまちづくりまたは生涯学習によるまちづくりが各地で展開されることとなった。

本論文は、その流れの中で実践をおこなってきた長崎県南高来郡瑞穂町²⁾における事例を通して、生涯学習がまちづくりに果たす役割とその効果及び課題について検討をおこなうことを目的としている。

1. 生涯学習とまちづくり

1.1 生涯学習のこれまでの経緯

* Received February 23, 2006

** 長崎ウエスレヤン大学 現代社会学部 地域づくり学科, Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1057 Eida, Isahaya, Nagasaki 854-0081, Japan

中央教育審議会の答申「生涯教育について」（昭和56年）において、「今日、変化の激しい社会にあつて、人々の、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じておこなうものである。この意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会のさまざまな教育機能を相互の関連性を考慮しつつ、総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がそのうえに打ち立てられるべき基本的な理念である。」と生涯学習と生涯教育の定義について明記されたものである。福留³は、教育全体に影響を及ぼす中央教育審議会によって答申されたことに大きな意味があるとしている。

臨時教育審議会（昭和59年～62年）は、4次の答申をおこない、最終答申では「我が国が今後、社会の変化に主体的に対応し活力ある社会を築いていくためには、学歴社会の弊害を是正するとともに、学習意欲の新たな高まりと多様な教育サービス供給体系の登場、科学技術の進歩などに伴う新たな学習需要の高まりにこたえ、学校中心の考えを改め、生涯学習体系への意向を主軸とする教育体系の総合的な再編成を図っていかねばならない。」とした。中央教育審議会の答申「生涯学習の基盤整備について」（平成2年）で生涯学習推進における留意点が挙げられ、平成3年に生涯学習振興法が制定されている。

生涯学習審議会の答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（平成4年）では、生涯学習の重点をおくべき4つの課題を提起している。

- ①社会人を対象としたリカレント教育の推進
- ②学習成果を生かしたボランティア活動の推進
- ③青少年の学校外活動の充実
- ④現代的課題に関する学習機会の充実

生涯学習審議会の答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」（平成10年）では、「戦後の著しい経済発展等がもたらした人々のライフスタイルの変化、価値観の多様化、高学歴化の進展、自由時間の増大の中、人々は物心両面の豊かさを求め、高度で多様な学習機会の充実を求めている。社会教育行政が、このような人々の多様

化・高度化する学習ニーズに的確に対応するためには様々な方法により豊かな内容の学習機会を確保するとともに、学習情報の提供などを通じて、住民の自主的な学習活動を支援・促進する役割を果たしていく必要がある。」と「現行の社会教育プログラムに対して、生涯学習への転換とそれを推進する教育行政全体の改革の方向」と「国民の学習要求の多様化と高度化への対応」といった地方分権社会の建設を前提とした自治体の役割と課題を示している。また、生涯学習審議会の答申（平成11年）では、「学習成果を幅広く生かす」ことが答申され、学習成果を「個人のキャリア開発に生かす」、「ボランティア活動に生かす」、「地域社会の発展に生かす」ことが提唱され、生涯学習の推進とその成果の相互作用によるコミュニティ形成を図ることは、まちづくりにおいて有効な手段となりうる。

こうした背景には、「生まれた場所で一生を過ごし、他の地域で生活したことがない」ということが少なくなった、という生活の流動化がおきていること、「安定した地域生活共同社会」の中で生活ができなくなってきたなかで個性的能力が求められること、「社会の一人ひとりの構成員が自主的に集まって、一つの共通した社会的規範意識なり、価値観を協同して形成していくにはどうすればよいのか」⁵が問われてきていることがあるだろう。そうしたなかで、生涯学習の方向性において、環境問題、福祉問題、健康問題、教育問題、地域活性化、まちづくりといった現代的・公共的課題に多くの住民が自主的に参加し、協同して取り組むことや、それに対して、行政内の様々な部局が取り組んでいるが、統括することができないで、ほとんどの事業が啓発事業で終わる現状や「生涯学習」＝現代的・公共的課題に住民が自主的に参加し、協同して取り組む中で、地域社会を自らになっていく人材に育てていくことを目指すことがあげられる。

長崎県教育庁生涯学習課「長崎県の生涯学習プログラム」（平成12年）によれば、都市部・郡部の比較による講座分類の調査結果（表1.）から、郡部では都市部に比べ、「H：教養講座」の比率は高く、両者において「地域の経済発展」、「科学技術の高度化」、「情報化」、「高学歴化」、「少子・高齢化」等の地域社会の変化に対応した講座が少ないことを指摘している。そのうえで、「個人啓発型教養プログラム」から「社会性を啓発する教養プログラム」への転換の必要性を提示しており、コンセプトの確立と提示、それに基づく具体的なプログラム（表2.）、さらに現代的・公共的課題に

ついでに学習活動の統括またはコーディネートで補うプログラムの必要性を提示している。

表1. 都市部・郡部の比較による講座分類

	都市部	郡部
A：地域性を生かした	6.3	2.6
B：まちづくり・ひとづくり	3.8	0.3
C：国際理解・環境	3.8	0.5
D：パソコン・ワープロ	4.2	4.2
E：女性対象	6.7	4.2
F：高齢者対象	5.4	4.5
G：教育・子育て	10.5	3.4
H：教養講座	59.4	80.3

表2. 「一つの見解あるいはコンセプトの提案」の必要性

(1) 地域性を活かした学習プログラムあるいは講座（教養的・基礎的講座） 「～らしさ」といった各郷土の地域性のあるプログラム
(2) まちづくり・ひとづくりについての学習プログラム いわゆる「地域活性化に関するプログラム」
(3) 21世紀と世界を考える学習プログラム ◇国際的あるいは地域的課題のプログラム ◇勤労者対象のプログラム ◇女性対象のプログラム ◇教育問題 （子育て年代を対象としたプログラム） ◇高齢者を対象とするプログラム ◇総合的プログラム

山田は⁶「生涯学習」「生涯教育」と「社会教育」は概念的に混同され、その間に「社会教育」の概念・実践の拡散を招来してしまった。それによって、大人の学びは拡散され、一時の趣味・余暇的な活動による刹那的消費的な「生きがい」感の充足までもが学習活動としてとらえられるようになり、「社会教育」概念・実践が本質的に内包してきた自己教育・相互教育といった教育的営為があいまい化されてきている。」と述べている。確かに、趣味や余暇的な活動により「生きがい」感は充足され、そのことを否定するものではないが、安易に教育的営為の吟味なしに生涯学習に包摂される問題を指摘している。その辺りのことが、先の「個人的啓発型」から「社会性を啓発する教養」への転換

を意図している背景にあるといえるだろう。

1.2 まちづくりのこれまでの経緯

まちづくりという言葉は、佐藤⁷によれば、1970年代頃から存在していたとされる。そのまちづくりは、除去型の運動であり、日照権に関わるマンション建設反対運動や原子力発電所建設反対運動といったものとされる。そうしたまちづくり運動に関わる人たちは、直接的に被害を受ける人たちまたはイデオロギー的に反対する人たちといったように限定された人たちであった。その後の環境問題が社会問題化することなど、まちづくりという関心事は特定の集団の専売というものではなくなってきたことや、国土政策の流れによって地域振興施策の主体を行政から地域住民へとシフトしてくるなかで子ども大人も、障害のある人もない人も、男性も女性もというように広く一般的な地域住民が主体となってまちづくりがおこなわれるようになってきている。森は、九州地域のむらおこしやしまおこしを例にまちづくりにおける主体の変化を一部住民から行政、行政から一般的住民へとなっていることを述べている。また、松野は、国土政策の変化と地域への住民の関わりの変化を第1期（1960年代）地域開発の時代（経済開発重視・陳情・抗議型の住民運動）、第二期（1970年代）地域振興の時代（経済開発と社会開発の均衡・住民運動から、住民／市民参加型への転換）、第三期（1980年代）住民／市民参加の時代（まちづくり型の住民／市民参加の制度化）、第四期（1990年代）住民／市民と行政の協働の時代（まちづくり型協働的参加）、第五期（2000年代）住民／市民主導の時代（まちづくり型の政治参加・参画）の5期に分けてそれぞれの段階における形態について延べている。

表3. 従来のまちづくりと生涯学習のまちづくりイメージ¹⁰

	従来のまちづくり	生涯学習のまちづくり
概念	ハードづくり	ソフトを含め広い
目標設定	上から与えられる傾向	自ら創りあげる
主体	行政	市民が主役
組織・指示	トップダウン型	自ら稼動的な仕組み
経費	税金	受益者負担の傾向
ネットワーク	与えられる	市民が自ら広げる
参加の度合い	低い	参画度は高い
事業の速さ	効果が早い	時間がかかることも
効果定着度	行政の方針	いつまでも残りやすい
スタッフ	行政が集める	市民が自ら集まる

福留¹⁰は、従来のまちづくりと生涯学習のまちづくりのイメージを提示している(表3)が、生涯学習のまちづくりを今日的な意味としてのまちづくりに置き換えることができる。その意味では、地域住民が自ら居住地のあり方を考え、それを実現化していく過程であり、その最終的な目標は地域住民一人一人が自らの成長をもとに自己実現していくことのできる地域空間を形成していくことである。それは、アマルティア・センのいうWell-Beingであり、理念としての福祉コミュニティ¹¹の形成に他ならない。ということは、住民の中からコミュニティを形成していくことのできる人材を確保し、その人たちを中心に運動を展開していくことを意味する。そこで、まちづくりは人づくりであるという言葉が生まれてくる。また、人づくりであるならば、それは従来の地域開発が経済開発中心であったことから人間開発を中心とする社会開発にシフトしていることを示している¹²。そのため、まちづくりにおいては、重要な要素である「人」を発掘し、育てることが一義的に重要視される。そして、まちづくりの過程においては、単発的なイベントではなく継続的な取り組みが求められるし、町をどのように何していくかという創造性＝知恵が必要とされる。そのため、双方向的、全体的、包括的な「学習」と「創造」の手法としての参加型体験グループ学習であるワークショップが多用される。

1.3 生涯学習とまちづくり

生涯学習とまちづくりについては、臨時教育審議会の第3次答申(昭和62年)のなかで「生涯学習社会にふさわしいまちづくりの視点」として初めてまちづくりについて述べられており、生涯学習審議会の答申(平成10年)のなかで「生涯学習を中核としたまちづくりの取り組みの推進」について述べている。そういった流れから、生涯学習とまちづくりは関係性を持つようになってきているが、生涯学習のための<目的>まちづくりと生涯学習による<手段>まちづくりでは、その両者に間には大きな違いが存在する。そのことについて、福留¹³は、<目的>である場合の主な目的は「人々が生涯学習を実践できるよう学習基盤を整備する」ことであり、<手段>である場合のそれは「人々の生涯学習の実践が町を活性化させること」であるとしている。また、担当部局は前者が教育委員会社会教育関係者であり、後者は首長部局のまちづくり担当者であることが多く、推進の

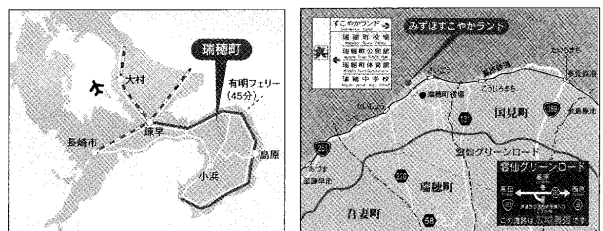
過程において、前者が<生涯学習まちづくりモデル事業>、後者が<生涯学習宣言都市>と表現されることが多いことを指摘している。

ところで、改めて生涯学習の目指すところをみると、自らを高め、より良く生きるためのwell-beingを目指しており、それは前述した今日的まちづくりの目的と重なる。また、まちづくりの目指す地域の活性化は、従来が経済的発展の視点である人口増加や都市化を意味するのではなく、地域住民のアイデンティティであり、地域への愛着・誇りを醸成することから生まれる活性化した人たちの総体であるコミュニティ形成にあるといえる。したがって、生涯学習とまちづくりが合わさるところに「ひとづくり」があり、それはより良い市民を育てることであり、自治能力を高めることである。そのためのリーダー養成は必要かつ重要であり、手段としての仕掛け人という優れた人材の養成が求められることになる。つまり、学習した成果を地域に還元していくというプロセスが展開され、発展するというスパイラルな構造を形成していくこと¹⁴を意味している。それはまた、事業またはプロジェクトから運動へと変化することであり、社会教育から生涯学習に変化したことによって希薄なってしまった事業から運動への展開がまちづくりと関係を持つことによって再度重視される点である。事業から運動の変化することによって、継続性や横への広がり、グループの集まりへと広がっていくことが可能となるのである。

2. 瑞穂町の生涯学習

2.1 瑞穂町の概要

長崎県雲仙市瑞穂町は、島原半島の東側に位置し、半島の中心の山から諫早湾に向かって西郷川に沿って扇状に広がった町である。人口は5,965人、世帯数は1670世帯(平成17年9月末現在)である。農業を基幹産業とする町で、稲作、施設栽培(イチゴなど)、花卉栽培である。特に、稲作の西郷米はおいしいと町民の誇りとなっている。



2.2 生涯学習の体制

瑞穂町の基本構想は、①自然と調和した快適で住みよいまちづくり、②笑顔いっぱいの健康と福祉のまちづくり、③こころ豊かな人間性を育む生涯学習をすすめるまちづくり、④活力に満ちたまちづくり、⑤基本構想の実現に向けた行財政の活性化と町民参加によるまちづくりの推進、となっており、「まちづくり」は基本構想のキーワードになっている。また、生涯学習や町民参加という言葉の入っているのが特徴である。

瑞穂町における生涯学習の経緯は、平成3年度に生涯学習推進施策について諮問・答申を第一歩として進められ、“生涯学習まちづくり推進本部”（平成5年設置）、“生涯学習まちづくり町民会議”（平成6年設置）、“連絡会”、“専門部”、事務局（教育委員会）によって生涯学習まちづくり推進が組織化されている。平成3年からの9年間（平成11年）までの生涯学習への取り組みは、①生涯学習推進組織の整備・連携、②生涯学習推進計画、③啓発活動、④情報提供、⑤行事・催物、⑥まちづくり・地域づくり、⑦学社連携・融合、⑧その他、という分野で展開されていた。生涯学習は、社会教育委員会を中心に運営されており、条例定数では13名、任期2年で、小中学校長、青少年健全育成協議会会長、各社会教育団体長、学識経験者などで構成されている。

まちづくりへの実質的な関わりを持った動きは、平成7年度の“生涯学習懇談会”、“生涯学習まちづくり講演会・座談会”の開催された頃である。それらは、平成11年までの5年間継続されていく。また、平成10年度から町役場の職員を派遣する「まちづくり出前講座」が開催された。しかしながら、アウトプット評価としては成功であったかもしれないが、アウトカム評価としてそれらは単発的イベントに終始し、生涯学習の目的である自発性や行動力を育むまでには至っていなかった。

当時の担当職員は、そうした現状を打破し、町民の中に生涯学習まちづくりを浸透させていくことに関心があった。平成11年度の県民大学¹⁵の主催講座として筆者の佐藤が瑞穂町で講演する機会を得て、担当職員との打ち合わせ中で住民参加型のまちづくりの手法について協議したことから瑞穂町との関わりが始まった。生涯学習まちづくりの活性化への提案として、最初に提示したことは、社会教育委員会自ら学習する集団となって、講座の企画・運営をおこなうこと、任期が切れた後

は一住民の立場で地域リーダーとしてまちづくりに関わっていてもらうことにより住民レベルでの横の連携を強化することであった。その第一歩としての提案は、生涯学習に関わる社会教育委員の教育から始めること、つまり、何故生涯学習でまちづくりを扱うのか、その意味は何であるのかということをも十分ふまえたうえで関わってもらうこと、また学社連携・融合の側面からも学校教育委員会にもその意味を知ってもらい、知識と意識を共有することを提案した。具体的には、まちづくりの先進地である大分県小国町の木魂館に視察に行き、事務局長の近藤氏の講演を受講してもらうことを社会教育委員と学校教育委員の合同で実施することであった。このことは、外部者としてあとで振り返ってみてみると、社会教育委員の中には瑞穂町の小中学校の校長も含まれており、次年度以降実施される生涯学習まちづくり事業への参加に対する学校教育側からの抵抗感を減少させ、校長自ら企画・運営に関り、生徒達への参加を促してくれるなど非常に意味の大きかったことに気付いた。

3. 瑞穂の国・夢・発見塾

3.1 外部者としてのねらい

筆者の佐藤が外部者として関わるにあたって、これまでの瑞穂町における生涯学習を総括し、平成3年度からの取り組みによって“生涯学習のためのまちづくり”については一応の成果をあげたと判断し、平成12年度以降からは“生涯学習によるまちづくり”へと転換することとした。それは、社会教育委員の地域リーダーとしての養成を目指すことを意味し、今後実施される講座は地域リーダー養成のための教材として位置づけ、併せて住民への啓発的講座を提供することである。また、この事業の趣旨とこの事業を5ヵ年かけて実施したいとする提案を町長及び教育長に対しておこなったところ、非常に理解を示していただいたことは大きく、振り返ったときにトップの判断がこうした事業の成否に大きく影響していることを改めて感じた。

平成12年度では、社会教育委員のまちづくり学習をおこなうことから始まった。ちょうど前述した長崎県生涯学習課が作成中の「長崎県の生涯学習プログラム」を教材として、今後の生涯学習のあり方、学習プログラムの作成方法などについて延べ3回の学習会を実施した。特に、第1回においては、この事業の目的を共有することに重点

がおかれたが、社会教育がそこまでののかという戸惑いやまちづくりに対する各委員の意識にはかなりの温度差があり、それをどのように解消していくかという課題も生じた。そこで、実際に企画・立案するという作業をできるだけ前倒しにすることで、まちづくりに関わることの楽しさを実感させること、3年以内に温度差を解消するという目標が外部者として設定された。そこで、外部者としてこの事業の年度目標を表4. のように設定した。これは、直接的には社会教育委員には提示されなかった。その理由は、あくまで委員自身の自己成長の上で展開しているということを委員自身に感じてもらう必要性と年度目標を提示することで達成が目的にならないように配慮したためである。

表4. 外部者としての年度目標

	年 度	年度目標
初年度	平成12年度	地域リーダーとしての養成、他分野との連携
2年度	平成13年度	学習成果の実践、行政のなかでの連携
3年度	平成14年度	学習成果の実践、温度差の解消
4年度	平成15年度	自発的活動への移行
5年度	平成16年度	コーディネーション、事業から運動へ

3.2 地域リーダーの養成

ところで、社会教育委員に提示したこの事業の目的は、地域づくりの視点から、「ひとづくり（地域への愛着、地域の誇り、地域愛の醸成）」と「地域性を活かした学習プログラムの実施」である。また、社会教育委員の中から出された地域づくりへの課題は、既存の活動グループ（連携、コーディネーターの養成）、企画・運営の能力開発（地域リーダーの養成）、多世代交流というものであった。

一方、外部者としての目標としては、社会教育委員の地域リーダーとしての養成ということが存在しており、この事業のなかには2つの方向性を持った目標が内在していることになる。つまり、地域リーダーの養成とその養成過程での成果を使って地域住民に対しての地域づくり学習を展開するということである。ここでは、社会教育委員に対しておこなった地域リーダーの養成に関して述べることとする。

地域リーダーの養成における学習の流れは、参加・体験 ⇒ 楽しさ・面白さを感じる ⇒ 学ぶ姿勢・態度を身につける ⇒ 学習 ⇒ 実践 ⇒ 振り返り（反省会） ⇒ 学習 ⇒ 実践

⇒ 振り返り ⇒ 学習・・・、と学習 ⇒ 実践 ⇒ 振り返り という一つにサイクルが循環していく流れを持っている。しかも、同じところを循環するのではなく、絶えず一段階上を目指して学習成果を積み上げていくスパイラル構造を持っているところに特徴がある。

まず、学習に第一段階では、「参加・体験 ⇒ 楽しさ・面白さを感じる ⇒ 学ぶ姿勢・態度を身につける」という学習がおこなわれる。具体的には、以下に示されるような内容の学習がおこなわれた。

- ・企画・運営スキル（目的、対象、プログラムの立案、点検・評価）アイスブレイキング（瑞穂への思い、情報の共有化）
- ・学習会（地域づくりの位置付け、方向性、心構え（手から離れていく覚悟））

また、地域リーダーの養成の過程では、学習する集団となることを意識し、学習プログラムの企画・運営の担当を分担させ、そのプログラムのブラッシュアップを図るために必ず実施前に事前のシミュレーションをおこなわせた。このことは、担当者の企画・運営へのモチベーションを高め、企画者自身が楽しくないプログラムは、参加者に対して効果を上げにくいということを体感していったように思える。このシミュレーションは、参加者への企画者の思いが空回りすることを押させ、スムーズに参加者へ伝わる効果を生んだ。こうした一連の流れは、企画・運営者に自信を持たせ、学習への積極性を醸成させ、当初のモチベーションの格差を解消することに役立ち、さらに地域リーダーとしての自覚を促し、自分の周囲にいるまちづくりへの志向を持つ集団へと働きかけるようになった。

3.3 社会教育委員の意識変化

この事業において幸いであったのが、事業5年目の平成16年度に開催された九州ブロック社会教育研究大会の第5分科会「生涯学習のまちづくりと社会教育委員の役割」において事例発表する機会に恵まれたことである。このことは、これまでの事業を社会教育委員自身が振り返る機会を与えられたことにより、これまでの総括を自らしなければならない環境におかれたことである。

そこで、彼らはまちづくりに関して、

- ①参加者の協働作用により発展する
- ②決められた役割として、課題を発見し学習することである

③住民が住民の一人として参画する必要性がある

④住民から、いかに学ぶかという視点が重要である

⑤まちづくりは、ひとづくりである

と総括している。

また、企画運営者の立場としての役割を、

①住民と行政のつなぎ役である

②地域リーダーとして成長すること

③行政の持つ資源の活用を考えること

をあげている。

さらに、この事業を今後どのように活用していくかについては、

①蓄積したものの活用を考えること

②相互に学ぶことによる自己成長を推進すること

③コミュニティ文化の構築を目指すこと

をあげている。

こうした学習効果についての評価は、地域リーダーとしての認識を持たせることができたという評価ができる。しかし、本当の意味での評価は、今後彼らが自発的にどのような企画を考え、実践していくかが問われているところであり、これからの動きを注意深く見ていく必要が残っている。

3.4 夢・発見塾の課題

瑞穂町の生涯学習としてのまちづくりへの取組の事例を通してみえてきた課題を大きく①行政としての限界、②社会環境の変化に2つに分けてみたい。

①行政としての限界

(ア) 段階的講座の限界

段階的な講座の設定に関して、基礎講座編では広く一般的に募集をおこなうことができるが、対象者を絞った形での応用編の講座の設定は現場では難しいものがあることを感じる。今回の事例の場合、応用編にあたる部分が社会教育委員のレベルでできたため問題は生じなかったが、対象者を絞った講座の設定は広く開かれた講座の設定という制限のなかでは教育委員会ですら実施することに若干の抵抗感があることが感じられる。

その意味では、応用編に関しては、行政とは異なる組織、例えばNPOや大学といった外部機関との連携のなかで展開することが、現実的であるように思える。そのためにも、初期の基礎講座編の企画段階から外部組織との連携を軸に、応用編も実施されるという連続性の中で講

座が展開されることが望ましいし、最終的にまちづくりの実践グループの形成をも視野に入ると、そのような展開のほうがより市民を主体とした参加型のまちづくりの組織形成に有意に働く可能性が大きい。

(イ) まちづくり団体としての認知の課題

また、こうした事業が抱える課題として、事業後の課題としてその成果をどのように地域の振興に結び付けていくかという課題が存在する。参加者等の意見として成果が行政に反映されないなどの不満を聞くことがしばしばある。事業の目的は、意識または無意識に社会と関わりを持っていく人材を育成するというところにあるので、事業の目的からすれば、人材の育成ができたところで目標は達成されたということになるが、事業終了後の展開や受け皿が整備されていないのでは、いくらそのような人材を多く育成しても意味のないことになる。そのため、育成した人材の発言権を認知するための仕組みをどのように形成していくが課題として存在することとなる。よくおこなわれているのは、条例によりまちづくり協議を設置し、その発言権を公的に認知する手法である。その際、まちづくり協議会を独立した機関として設置できるためにも、NPO化するということが視野におく必要がある。

②社会環境の変化

社会環境の変化については、特に今回の事例の場合がそうであるが、町村合併による広域化の課題である。それまで1町で完結できたものが、広域化により一部の地域での活動になってしまう点である。しかも、それまでは町全体のことを考えておこなってきたものであっても、合併により全体が広域化し、それまであまり想定されていなかった地域との関係においてこれまでの活動を位置づけしなおさなければならないことである。それは、住民の地域概念の転換であり、時間がかかる作業となる。

おわりにかえて

これまでに生涯学習とまちづくりの関係の流れと事例としての瑞穂町での生涯学習の視点にたったまちづくりについてみたが、今後の生涯学習を核としたまちづくりの方向性は、どのようなものとなるであろうか。住民を主体としたまちづくり運動の主体のNPO化を意識していけば、組織と

してのコーディネーション機能（企画・運営、ニーズの吸い上げ）、ネットワーク機能（受講生の組織化、他分野（多分野）との連携、他地域の住民との連携）をいかに充実させていくか、参加する住民の一人として地域リーダーや地域プロデューサーを育成していくことが求められよう。そうした一連の活動は、学習するコミュニティを形成していくこととなる。学習という学ぶ主体性と自己成長という性格を持つコミュニティを形成していくことが生涯学習を核としたまちづくりの方向性となるものと考えられる。

確かに生涯学習とまちづくりは、性格的に似たポジションを持つものの相反する部分を持ちうることも実践から感じてきたことがある。具体的にはまちづくりが組織的学習を指向するのに対し、生涯学習では個人学習の線上にあり自己完結であったとしても良しとされる点である。そのことは、まちづくりにおける公共性を阻害する要因となりうる可能性を持っていることを示唆する。また、生涯学習のための整備が地域性を無視する形で全国的に画一的に進められた場合、まちづくりの地域性を希薄させ、喪失しかねない可能性を含んでいる点である。こうした点が、まちづくりへの生涯学習の限界を示すものではないかと考えるが、今後検討していきたい部分である。

最後に今回の事例の町村合併のなかで、こうしたまちづくりは合併前の地域の固有性を把握し、その融合体として合併後のまちがあるという意識のなかで合併後の住民の意識付けをおこなっていくうえでも有効な手段でもあり重要な位置付けを持つものとなるだろう。合併後の課題としての住民の一体感をどのように形成していくかという解決の道しるべを持ちえるのである。

注)

- 1 山田一隆、「社会教育」「生涯学習」の概念整理と「まちづくり」、政策科学、vol.10、NO.1、p.153、2002年。
- 2 瑞穂町は、平成17年10月11日に周辺の6町と合併し、雲仙市になった。
- 3 福留強、生涯学習まちづくりの方法、日常出版、p.23、2005年。
- 4 生涯学習振興法：「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」
- 5 長崎県教育庁生涯学習課「長崎県の生涯学習プログラム」（平成12年）
- 6 山田一隆、「社会教育」「生涯学習」の概念整理と「まちづくり」、政策科学、vol.10、NO.1、p.143、2002年。
- 7 佐藤滋、「まちづくりの科学」、鹿島出版社、p.13、1999年。
- 8 森 泰一郎、九州における「村おこし・島おこし」運動と地域振興の課題」、郵政研究所月報、NO.7、1996年。
- 9 松野弘、「地域社会形成の思想と論理」、p.387、ミネルヴァ書房、2004年。
- 10 福留強、「生涯学習まちづくりの方法」、日常出版、p.40、2005年。
- 11 福祉コミュニティに関しては、岡村重夫、木谷宣弘、牧里好治、和田敏明などが定義付けているが、ここでは理念としてのコミュニティのあり方を示すものとして使っている。その意味では、ここでの福祉は狭義の福祉である welfareではなく、well-beingであり、その対象は障害のあるもの、ないもの、子どもから高齢者までと市民全体である。福祉コミュニティに関する参考文献としては、井上英晴、「福利コミュニティ論」、小林出版、2003年がある。
- 12 経済開発から社会開発、特に人間開発へのシフトは、開発途上国の地域開発の中では既に起こっている。アグリフォレスト（社会林業）もその一つの事例といえる。
- 13 福留強、「生涯学習まちづくりの方法」、日常出版、p.41、2005年。
- 14 佐藤快信、市民参加のまちづくり—参加・参画・主導—、「市民参加のまちづくり（戦略編）」、創成社、p.30、2005年。
- 15 ながさき県民大学は、長崎県教育庁生涯学習課が主催する生涯学習講座で平成9年度から実施されている。県民大学で実施される講座は、大きく分けて2種類あり、一つは主に現代的課題についての講座（地域性を活かした講座、まちづくり・ひとづくりについての講座、21世紀と世界を考える講座）を各市町村の教育委員会のリクエストに基づき実施される講座であり、もうひとつは市町村が実施し共催という形態をとる講座である。
- 16 この事例は、「地域経営のための公民パートナーシップ」（監修：国土交通省総合政策局事業総括調整官室、編著：地域コミュニティづくり研究会）のなかの〈自習する住民と共学する行政〉として取り上げており、その評価の根拠として①町民で構成される社会教育委員自ら企画運営している、②まちづくり講座の意義についての学習会、③体

験型講座を作ることを目指し、自分達で企画を作成し、実施まで予行演習しながら、ブラッシュアップした、④企画した委員と参加者が同じ目線に立って、共有するまちの財産について、楽しみながら学び、共通の体験を通してまちへの愛着やまちづくりの意欲を醸成できるところによさがある、があげられている。

- 17 この学習会は、(仮)みずほまちづくりセミナー運営委員会ということでスタートし、社会教育委員から10月から実施される講座の名前が「瑞穂の国夢・発見塾」となった頃から、「瑞穂の国 夢・発見塾」運営委員会と称されることになる。社会教育委員会にぶら下がる専門委員会として位置づけられた。