

持続可能な社会のためのオルタナティブな地域づくりに関する研究
—東日本大震災の津波被災地における災害復興を事例に—

2016. 3

東京農工大学大学院
連合農学研究科
農林共生社会科学専攻

秦 範子

学 位 論 文 要 旨

持続可能な社会のためのオルタナティブな地域づくりに関する研究
— 東日本大震災の津波被災地における災害復興を事例に —

Alternative Community Development for Sustainable Society:
A Case Study of Disaster Restoration in Tsunami Affected Areas
Caused by the Great East Japan Earthquake

農林共生社会科学専攻 農林共生社会科学大講座
秦 範子

本論文の目的は、東日本大震災の復興過程で露出した持続不可能な諸問題に抗う被災住民の社会的実践を考察し、「持続可能な開発のための教育（ESD）」の今日的な意義を明らかにすることである。津波被災地では壊滅的な被害に見舞われたにもかかわらず自然を受け入れ、自然との共生、地域経済の発展、公正な社会を目指す持続可能な地域づくりに向けた被災住民による社会的実践が見られる。被災住民が地域再生の当事者として政府や行政の復興計画を批判的に検討する学習活動や計画づくりに参加する実践を本論文では「オルタナティブな地域づくり」と定義する。

1章では、被災住民の主体的な学習活動を位置づけるための分析視角として生涯学習、並びにESDの概念の検討を行った。「持続可能な開発」の基本理念である世代内・世代間公正の実現を目指すために「生涯学習としてのESD」は将来世代の利益に反する開発・発展のあり方を捉えるだけでなく、現代世代が直面する社会的排除問題にも目を向ける必要がある。

次に「オルタナティブな地域づくり」を対象にした実証的研究（2章・3章）を行った。2章では、津波被災地で社会問題化している防潮堤問題に向き合う地域の実践から災害復興における住民参加の問題を考察し、ESDの課題を提起した。地区住民を対象にしたアンケート調査に基づく量的データの分析結果から復興過程における住民参加の実態を捉え、地域づくりへの参加意識に関して性差があること、学習経験と地域づくりへの関心、参加意欲には強い関連があることが分かった。そこで追加的なデータ収集を行うために住民へのインタビューや参与観察を行った。その結果、女性や若い世代の参加を阻害する

要因が明らかになった。さらにコミュニティの意思決定に地域社会の関係性がどのように影響しているかを分析した結果、「参加を阻害する社会構造」という現象を捉えることができた。次にコミュニティの意思決定への参加を阻害され、地域社会から抑圧された人々が学びの過程でどのような認識変容をするのか、「自己を取り戻す学習」という現象を考察した。しかし、問題を無意識化しようとする圧倒的多数の人々の社会参加こそが持続可能な地域づくりに重要であり、ESDの課題である。

3章では、津波被災地の子どもを対象とした社会教育における環境学習・ESDの実践を取り上げ、成果と課題を考察した。受講者の学びを構造的に把握するために保護者を対象にしたアンケート調査、並びに保護者や高校生のスタッフを対象にしたインタビューを行った。質的データの分析結果から、子どもの主体的に調べる態度の醸成や観察力の高まりが認められた。また、自然体験活動を通じて自然の豊かさに気づき、地域に対する親しみと愛着を感じていることが分かった。さらに震災当日の体験がトラウマになり、心身の症状を抱えた子どもが海への恐怖心を乗り越えることが明らかとなった。一方、防潮堤問題に向き合う大人との交流は、高校生の学びにも影響を与えた。保護者も生物多様性の気づき、自然との共生、自然の回復を実感し、自然を残したいという感情が芽生えていることが分かった。このような自然への認識変容は生態系を活用した地域づくりに結びつく可能性がある。同時に課題も認められた。外部の支援者と住民グループの協働による学習から住民主体の地域学習に移行するためには、「地域におけるESDの体制づくり」が求められる。

4章では、Wisner et al. (2004)を手がかりに自然災害に対するコミュニティの脆弱性について理論的検討を行い、ESD/DRR (Disaster Risk Reduction: 災害リスク削減)の可能性を論じた。自然のハザードが原因で災害が発生するという従来の考え方に対し、人々が置かれている脆弱性、すなわち社会のあり方に「根本的な原因」があることを示している。しかしながら、コミュニティの脆弱性は復興の長期過程という時間と空間の両方の座標軸で捉える必要がある。地域再生の鍵概念として注目されるようになったレジリエンスは、ESDとDRRを結びつける概念である。レジリエンスのための教育がコミュニティの脆弱性問題に正面から取り組むためには、社会システムや権力関係といった構造的な問題を克服し、新たな社会関係性を構築するための学習や行動を支援する必要がある。

終章では、本論文の議論の整理を行い、ポスト3.11社会のESD研究への示唆を行った。実証的研究で取り上げたインフォーマルな学習は持続不可能な諸問題に抗う被災住民が主体となり、民主化の次元を再生する「生涯学習としてのESD」の萌芽的な取り組みであるが、学習活動を組織化し維持するための学習環境の整備と仕組みづくりの支援、さらにはその成果を如何にして社会に還元することができるかが今後の課題となるであろう。

目 次

はじめに.....	1
序章 生涯学習としてのESD.....	4
1.1. はじめに.....	4
1.2. ユネスコの生涯教育論の系譜.....	4
1.3. 日本における生涯教育論の受容.....	9
1.4. 小括.....	16
1.5. 生涯学習としてのESD.....	17
1.5.1. 持続可能性概念をめぐる議論.....	17
1.5.2. ポストDESDにおけるESDの課題.....	20
1.6. 本論文の構成.....	22
第2章 持続可能な地域づくりにおける住民参加のプロセスに関する考察 —津波被災地の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例として—	27
2.1. はじめに.....	27
2.2. 事例地について.....	28
2.2.1. 事例地の概要.....	28
2.2.2. 災害復旧計画と環境・開発問題.....	29
2.3. 研究方法.....	30
2.4. 量的データの分析結果.....	32
2.4.1. 地域づくりへの参加意識.....	32
2.4.2. 小括.....	36
2.5. 質的データの分析結果.....	36
2.5.1. 参加を阻害する社会構造.....	37
2.5.1.1. 女性、若い世代の参加状況.....	37
2.5.1.2. コミュニティの意思決定.....	39

2.5.1.3.	世代交代の必要性	40
2.5.2.	自己を取り戻す学習	41
2.5.2.1.	参加の動機	42
2.5.2.2.	当事者の学び	42
2.5.2.3.	実践のなかで学ぶ	42
2.5.2.4.	若い世代の活動	44
2.6.	考察	44
2.7.	まとめ	46
第3章	ポスト3.11の社会教育における環境学習・ESDの可能性と課題	
	—津波被災地の自然体験活動を中心にした教育実践を事例に—	50
3.1.	はじめに	50
3.2.	気仙沼市のESDと震災後の影響	51
3.3.	「子ども小泉学」の概要	52
3.4.	受講生の学び	54
3.4.1.	親子の学び—震災体験を乗り越えて	54
3.4.2.	高校生の学び—「通過点」としての参加	56
3.5.	おわりに	58
第4章	自然災害に対するコミュニティの脆弱性に関する考察	
	—災害研究における脆弱性アプローチを手がかりに—	60
4.1.	はじめに	60
4.2.	防災・減災に関する教育課題	60
4.3.	災害研究のパラダイム転換	64
4.4.	コミュニティ再生に向けた脆弱性問題	66
4.5.	おわりに	68
終章	ポスト3.11社会のESD	73
5.1.	各章のまとめ	73
5.2.	ポスト3.11社会のESD研究への示唆	76

5.3. 今後の研究課題.....	78
付 録.....	80
引用文献.....	89
初出一覧.....	97
謝 辞.....	98

はじめに

2011年3月11日14時46分に発生した東北地方太平洋沖地震は、宮城県牡鹿半島東南東沖130km付近（北緯38度06.2分東経142度51.6分）を震源とするマグニチュード9.0の国内観測史上最大規模の地震であった。この地震と津波による死者15,893人、行方不明者2,567人、建物の被害（北海道・青森・岩手・宮城・福島・茨城・栃木・群馬・埼玉・東京・千葉・神奈川）は399,617戸に及び未曾有の広域災害となった¹⁾。震災からまもなく5年が経過しようとしているが、岩手、宮城、福島の津波被災地の復興は未だ途上にある。公営・応急仮設住宅・民間賃貸住宅や親族・知人宅などに避難している住民は現在も約19万人に上る²⁾。一方、災害公営住宅の建設は大幅に遅れている。宮城県の場合21市町の計画戸数15,920戸に対し、工事完了戸数が7,676戸、進捗率48.2%であり³⁾、応急仮設住宅の使用期限は石巻・塩釜・気仙沼・名取・東松島・女川・南三陸の7市町で一律5年から6年に延長されている⁴⁾。

2011年当時の日本経済は、米国の大手投資銀行リーマン・ブラザーズの破綻（2008年）を契機に起こった世界金融危機の連鎖に始まる世界同時不況下にあった。長引く経済不況から脱出するための千載一遇の機会と経済界が捉えたであろうことは想像に難くない。国・県が事業管理者として発注し、東京・大阪に本社を置く大手・準大手ゼネコンによる公共事業は地域の生業や自然環境を考慮することなく工事が進められている。道路・防災インフラの整備が進む中で暮らしの復興は置き去りにされ、被災者は疎外されている。このことは福島第一原発事故によって故郷から退去を余儀なくされた被災者にも同じことがいえる。国はこれまで年間空間放射線量1ミリシーベルト以下を目標に除染作業に取り組み、避難先からの早期帰還を目指している。しかし、「避難指示区域住民の帰還意向調査」では5割以上が「帰還を望まない」「まだ判断がつかない」と回答している⁵⁾。したがって、この段階では「帰還か、それとも自立による移住か」という二者択一を被災者に迫る政策ではなく、長期的な避難や移住を選択する人々の生活再建に対する政策的支援が今後求められている⁶⁾。

東北はかつて「白河以北一山百文」と呼ばれた。山内（2012）によると、東北地方の凶作は近世においては約4年に一度の頻度で発生し、餓死する者はおびただしい数であった。近代以降も幾たびの冷害に見舞われ、凶作・大凶作を繰り返してきた。自然災害の被害と共に飢饉との闘いが東北の歴史であったといえる。戦後東北の農村は生活記録運動や共同学習運動が盛んであった。これら運動を担った女性や青年たちは「イエ・ムラ社会」で最も抑圧されていた存在であったが、高度成長期を支える労働力として青年は東北の農村から消えていき、農村の青年教育は衰退した（佐藤三三 2015）。そして「戦後の農村民主化運動の拠点であった東北の農村」（ibid.）は、本論文で示すようにかつての「イエ・ムラ社会」に戻っていた。「まちの将来」のために長老や有力者たちが行政と一体となり、異論を唱える人々を抑圧し、公共事業依存型の地域づくりを推進する。それによって将来世代へのツケがまわることを彼等はどれほど意識しているだろうか。

宮城県の津波被災地の人口減少は、震災後4年間で女川町 31.6%、山元町 23.9%、南三陸町 21.3%、気仙沼市 9.8%、石巻市が 8.6%（宮城県全体は 0.9%）である⁷⁾。農山漁村の再生は暮らしの復興を最優先にしなければ地域社会は崩壊する。震災によって過疎高齢化は加速したと言われ、若い世代が子どもを安心して産み育てることができるような魅力ある地域の姿につくり変えていくことが地域再生の鍵である。佐藤一子（2015）は、「地域再生にむきあう学習とは、「人間性への復興」への希望を拓き、「暮らし」をとりもどす共同の知恵と力を身につけていく生き方の追求にほかならない」と述べる。ESD（Education for Sustainable Development : 「持続可能な開発のための教育」⁸⁾）の観点からは住民自らが地域再生に向き合うために持続可能な地域づくりへの主体的な参加が求められる。

以上のような問題関心にに基づき、本論文は東日本大震災⁹⁾の復興過程で露出した持続不可能な諸問題に抗う被災住民の「社会的実践」（Lave and Wenger 1991=1993）に焦点を当て、ESDの今日的意義について理論的・実証的な検討を行うこととする。

注

- 1) 死者・行方不明者，建物の被害状況は警視庁発表による（2015年11月10日現在）。建物の被害は全半壊した建物の合計。<https://www.npa.go.jp/archive/keibi/biki/higaijokyo.pdf>
(2015/11/25 アクセス)
- 2) 復興庁「全国の避難者等の数（2015年10月8日現在）」
http://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat2/sub-cat2-1/20151030_hinansha.pdf
(2015/11/25 アクセス)
- 3) 宮城県「災害公営住宅の整備状況について（2015年10月31日現在）」
<http://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/332069.pdf> (2015/11/25 アクセス)
- 4) 宮城県「応急仮設住宅の供与機関の延長について」<http://www.pref.miyagi.jp/site/ej-earthquake/kyouyokikannentyou5-6.html> (2015/11/25 アクセス)
- 5) 復興庁「福島への復興に向けた取組（2015年7月7日）」
http://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat1/sub-cat1-1/20150707_jikankouenshiryo_douyuukai.pdf (2015/11/25 アクセス)
- 6) 日本学術会議社会学委員会東日本大震災の被害構造と日本社会の再建の道を探る分科会は、「東日本大震災からの復興政策の改善についての提言（2014年9月25日）」の中で早期帰還政策を批判し、「(超)長期待避・将来帰還」のための政策を提案している。
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t200-1.pdf> (2015/11/25 アクセス)
- 7) 宮城県推計人口（月報）の市町村別統計データ（2011年，2015年の3月1日の人口）から算出 <http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/toukei/suikai-top.html> (2015/11/3 アクセス)
- 8) 本論文では ESD の邦訳を「持続可能な開発のための教育」とする。後述するように“development”の解釈をめぐってはさまざまな議論があり，今日に至っている。
- 9) 本論文では，東北地方太平洋沖地震による災害の総体（地震・津波による自然災害と原発事故による複合災害）を東日本大震災と定義する。

序章 生涯学習としての ESD

1.1. はじめに

「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (UNDESD : United Nations Decade of Education for Sustainable Development・2005～2014 年)」の最終年に当たる 2014 年 11 月に名古屋で開催された「ESD に関するユネスコ世界会議」で DESD の後継プログラム「グローバル・アクション・プログラム (GAP : Global Action Program)」が公式に発表され、その原則には「生涯学習としての ESD」が位置づけられている。本論文の目的は、東日本大震災の復興過程で露出した持続不可能な諸問題に抗う被災住民の社会的実践を考察し、ESD の今日的な意義を明らかにすることである。津波被災地では壊滅的な被害に見舞われたにもかかわらず自然を受け入れ自然との共生、地域経済の発展、公正な社会を目指す持続可能な地域づくりに向けた被災住民による社会的実践が見られる。被災住民が地域再生の当事者として政府や行政の復興計画を批判的に検討する学習活動や計画づくりに参加する実践を本論文では「オルタナティブな地域づくり」と定義する。本章では、被災住民の主体的な学習活動を位置づけるための分析視角として生涯学習、並びに ESD の概念を検討した上で、次章以降の実証的研究を進めることにしたい。

1.2. ユネスコの生涯教育論の系譜

生涯教育は 1965 年 12 月ユネスコ (国際連合教育科学文化機関) の第 3 回成人教育委員会に設置された成人教育推進委員会の席上、ポール・ラングランが紹介した概念である。「生涯教育について」と題するワーキング・ペーパーは原題の仏語が *l'éducation permanente*、英語は *lifelong integrated education* である。今日生涯教育の英語訳は *lifelong education* であるのに対し、*integrated* という語を挿入しているのは、「統合」を強調するねらいがあったと考えられる。エトトレ・ジェルピは、「生涯教育の時間と空間の次元は、学校や古典的な成人教育の次元を超えた

ものである」(Gelpi 1977=1983)と述べている。時間とは幼児期から老齢期にいたる各段階の教育を関連づける時系列的な統合であり、空間とは家庭教育・学校教育・社会教育を有機的に結びつける統合を意味する。1970年には国際教育年を記念し、ラングランの著書“An Introduction to Lifelong Education (『生涯教育入門』)”が刊行されている。ラングランは生涯教育という新しい概念について「教育を学校という枠からはずし、余暇と労働との関連で人間活動の全領域にまで拡大すること」(Lengrand 1970=1971)が必要であると説明している。そして「教育活動は、学校を卒業する年齢を超えた後も、知識の拡大や、個人や社会が急速に必要としている教育訓練を確保するために十分行われなければならない」(ibid.)と述べ、科学技術の進歩、人口の増加、イデオロギーの危機など今日の急速な社会変化を前提にした生涯教育論を唱えている。「教育の意義は、ひとかたまりの知識を獲得することではなく、存在を発展させることつまり経験を積むことによって自己実現を拡大する存在を発展させることである」(ibid.)とあるように、ラングランは人間としての「存在を発展させること」に生涯教育の真の意義があると主張する。

ところで、ユネスコやラングランらの生涯教育論を理解するにあたって1960年代後半の社会情勢に目を向けることは重要である。なぜなら生涯教育はあらゆる文脈(コンテクスト)の影響を受けるからである。

生涯教育の概念から、部分的にせよ全面的にせよ、影響を受けたと思われる新しい法律を検討してみると、その法制化は多くの場合、社会運動、政治運動、教育運動、そして文化運動の時代の産物か、あるいは非常に急激な経済変動の時代の産物であることがわかる

(Gelpi 1977=1983)

特に、西側諸国で同時多発的に起きた社会運動は、「アメリカ合衆国の覇権的権力(ヘゲモニー)の拒絶」(Wallerstein 2004=2006)という政治的争点だけでなく、大学における「知の構造」

(ibid.)に関する争点を提起しことは重要であった¹⁾。権威主義的な教授陣を初めとする大学組織に対する不満がエネルギーとなり運動化し、やがて大学の教育改革につながる転機となったと

いう点で触れないわけにはいかないだろう。ユネスコ本部があるフランス・パリでは、1968年3月のパリ大学ナンテール分校の学生による抗議集会を発端に、わずか2か月足らずで大学の民主化、自治を求める学生のデモや労働者によるゼネストがフランス全土に拡大し、政府は軍隊を出動して鎮圧した²⁾。事態を收拾したシャルル・ド・ゴール大統領はエドガー・フォール元首相を国民教育大臣に起用し、同年11月には高等教育基本法（「フォール法」）が制定された。これによって「旧来の学部（*faculté*）が廃止・解体され、複数の学問領域で構成される新しい大学が創設された。そして、それらの大学に対して自治が認められ」（大場 2006）た。大学の自律性を高めたことで「開かれた」教育制度への転換点となったといえる。

ユネスコの教育開発国際委員会は、1972年に“Learning to be（『未来の学習』）”と題する報告書を発表している。委員長のエドガー・フォールの名前を冠し、フォール報告書と呼ばれている。本委員会の事務局にはラングランが名を連ねている。報告書の原題「存在することを学ぶ

“Learning to be”という学習観は、1996年ユネスコの21世紀教育国際委員会が編纂した報告書“Learning : the Treasure Within（『学習：秘められた宝』）”の中の「学習の4本柱」にも入れられている。フォール報告書では、生涯教育の目標として「完全な人間（*complete man*）」の形成を掲げ、心理学の発達段階論を踏まえて「未完成な人間」の概念を導き出し人間の可能性を示唆する³⁾。

現代のある心理学者が言っているように、人間は「成熟しきらずに」生まれるものである。人間は、この世に生まれてくるとき、ただひとかたまりの可能性を備えているだけである。そしてその可能性は、不成功に終るかもしれないし、あるいはまた個々人が生育を余儀なくさせられている有利もしくは不利な環境によって形成されるかもしれない。したがって本質的に、彼は教育され得るのである。実際、人間は「完全な生活を目指す」ことをやめないし、「完全な人間」として生まれようとすることをやめない。このことは生涯教育にとって有利な主たる議論である。（Faure et al. 1972=1975）

フォール報告書は、開かれた教育制度、生涯教育、学習社会⁴⁾を基本構想として、生涯教育における時間と空間の次元の「統合」、すなわち生涯にわたる教育と多様な教育機会を保障する学習社会論を提起する。以下の引用では、学習者の主体形成に重点が置かれることが強調されている。

教育は、幾世期にもわたる古い伝統の中に自らを閉じこめてきた境界を越えて、拡大しつつある。教育は、時間的にも空間的にも、その真の領域へと入って行くために広がっていきつつある。(中略) 教授活動は学習活動へと席を譲る。教えられるということはなくなりますが、人間は教育の客体というよりも、むしろ主体としての性格を帯びてくる。教育を保護者や当局者から授与される贈物や社会奉仕であるかのように受容することはなくなる。知識を、および自己自身を克服することによって、教育を吸収していくのである。そしてこのことが人間を、獲得される知識の受領者ではなく、最高の主人にするのである。(ibid.)

学習社会を目指す教育政策の原理には、「すべての人は生涯を通じて学習を続けることが可能でなければならない。生涯教育という考え方は、学習社会の中心的思想である」(ibid.)とある。また、生涯教育を具体化する方策として「リカレント教育 (recurrent education)」を提案し、「すべての教育が実社会に入る前の人生の初期に与えられるべきものであるという伝統的な考え方を打ち破る助けになるであろう」(ibid.)と述べている。「学習を始めたり、あるいはもう一度学習しなおしたい人が、もっと容易に休暇がとれるようにならなければならない」(ibid.)とあるように、リカレント教育を具体化するには後ろ盾となる法制度の整備が必要である。フランスではフォール報告書の刊行より前に「生涯教育の一環としての継続職業教育の組織に関する法律」(1971年)が制定され、成人の継続教育の位置づけと共に、職業訓練が国家の義務として保障された。一方、1974年にはILO(国際労働機関)の「有給教育休暇に関する条約」(第140号第2条)⁵⁾によって①あらゆる段階の訓練、②一般教育、社会教育及び市民教育、③労働組合教育に限定し、労働者に与えられる有給休暇が明文化された。

OECD（経済協力開発機構）は、1973年に『リカレント教育——生涯学習のための戦略』⁶⁾と題する報告書を公表し、フオール報告書が提案したリカレント教育をより具体化している。題名にあるように「生涯学習（lifelong learning）」という用語が初めて登場する。リカレント教育の構想は大学の多様化が進むにつれてキャリア・アップを目的とする高度な専門知識や技術の習得をめざす成人の再教育という側面だけが強調されるようになり、本来の教育理念とは次第に乖離する様相を見せている⁷⁾。末本（1996）は、「大学のような整備された教育制度の普及だけを生涯教育政策の唯一の方法と考えると、それを組織できる一部の豊かな国と他の多くの貧しい国との間に、格差が生まれる」と指摘している。イヴァン・イリッチは、「教師の責任を生徒の生涯にわたるように拡大してみても、そのことによってすべての人に等しい教育を与えることは実現できないであろう」（Illich 1971=1977）と述べ、生涯教育に内在する教育の不平等化の問題を指摘している。

ラングランの後任としてユネスコ生涯教育の責任者を引き継いだジェルピは1977年に発表した論文、“Pour une politique international de l'éducation permanente（「生涯学習の国際政策について」）”の冒頭で生涯教育の概念の両義性について指摘している。生涯教育が統制された公教育の中で「再生産」⁸⁾に貢献するのか、それとも「民主化」を求めて闘うのか、「生涯教育という概念に内包されている曖昧さは、それが、経験され、実践に移される時に消える」（Gelpi 1977=1983）と述べる。

生涯教育は、生産性の向上や従属の強化のためにとり入れられ、結果的に既成秩序の強化の具と終わる危険を内包している。だが、反面、それとは異なった道を選択することによって、労働や余暇のなかや社会生活や愛情に支えられた家庭生活のなかで、人々を抑圧しているものに対する闘争に関わっていく力ともなりうるのである（ibid.）

その上でジェルピは「生涯教育は政治的に中立ではない」と明言する。さらに、「諸個人や諸集団による自己決定学習は、あらゆる抑圧的な力にとって脅威となる」（ibid.）と述べている。

生涯教育の政策への要求は、諸個人、諸集団、諸団体—伝統的なやり方で彼らに提供される教育に決して満足していない人々の動機、欲求、選択を反映したものである。青年、労働者、農民、女性、社会的・職業的な差別を受けているすべての人々、移民、第3世界の抑圧された人々、彼らはしばしば社会的・文化的な闘いの主人公になる。(ibid.)

ジェルピの生涯教育論には当時の歴史的・社会的・文化的文脈からの影響が色濃く出ていていると考えられ、社会的適応を目的とした生涯教育政策との境界線を明確にしているといえるだろう。

自己決定学習を拒否する生涯教育の政策は多くの形態を持っている。現代社会における教授と学習は、既成秩序を擁護するために、あるいはまた、応用科学とテクノロジーの結果もたらされた「変化に民衆を適応させる」ために必要とされる。(ibid.)

以上、ユネスコが主導する生涯教育論を概観した。本節で扱った生涯教育論を整理すると、①個人の能力形成を重視する生涯教育論（ラングラン、フォール報告書）、②被抑圧者の自己決定学習を主張する生涯教育論（ジェルピ）、③労働者（雇用者）の職業能力の形成を目的とする生涯教育論（リカレント教育）である。次節では、ユネスコ主導の生涯教育論を日本が受容する過程における社会教育関係者の反応や議論の内容を踏まえながら生涯学習政策に進展した背景を概観する。

1.3. 日本における生涯教育論の受容

生涯教育はユネスコ加盟国の国内委員会を通じて広まった。日本では1965年の成人教育推進委員会に出席した波多野完治がワーキング・ペーパーを邦訳し、日本ユネスコ国内委員会が「社会教育の新しい動向」と題する小冊子として紹介した。ヨーロッパから持ち込まれた生涯教育を真

っ先に取り入れようとしたのは経済界であったと言われている（末本 1996: 69, 波多野 1990: 354, 海老原 1983）。

いちばん最初に、これに反応したのは、産業界であったように思われる。「生涯教育」は「教育」と同じことになり、この言葉の「現代的」意味が見失われてしまう傾向を生じた。（中略）わたしは「生涯教育」概念の矮小化と拡散化とが、だんだん酷くなっていくのをぼう然と見ているよりほかはなかった（波多野 1990）。

末本（1996）によれば、経済界が関心を示したのは生涯教育が当初から労働者の能力形成を目標にしていたことを考えれば当然であった。しかし、フランスでは労働者の権利として労働組合が生涯教育論を積極的に受け入れ支持しているのに対し、日本では労働者や労働組合が関わっていなかったことは日本的な生涯学習政策の展開過程の中で注目すべき事柄であったという（ibid.）。

ラングランらが生涯教育論を展開した 1960 年代後半、日本は空前の高度経済成長を遂げ、産業構造の変化と共に地域開発が進み、環境・経済・社会の状況は一変した。経済的余裕と余暇時間の増加は人々のライフスタイルを変化させ、技術革新と情報化に対応する人材育成という社会的要請の視点から生涯教育への期待が高まった。

1967 年（昭和 42 年）7 月 3 日、中央教育審議会（以下、中教審）への諮問「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」は、学校教育の制度的・内容的検討を目的とした答申を求めていたにも関わらず、1969 年（昭和 44 年）6 月 30 日の中間報告⁹⁾の中で学校教育と社会教育を結びつける新しい教育としての生涯教育のあり方に言及している。

近年、国民の教育需要はますます高まっており、（中略）さらに、社会人となった多くの人々が勉学の機会を求めていることも顕著な事実であって、このことは、急激に変化しつ

つつある今日の社会が学校と社会を通ずる新しい教育のあり方を要求しつつあることを示唆している。

一方で同報告には「必要な知識・技術の習得と社会的な適応を容易にするため（中略）一生を通じて行われる教育（生涯教育）のあり方について検討すること」とあり、知識・技術の習得と社会的適応が生涯教育の目的であるかのような印象を与えている。1971年（昭和46年）6月11日の中教審答申¹⁰⁾では「生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備すること」として、家庭教育・学校教育・社会教育の相互補完的な役割を前提にした教育体系の総合的な再編成を視野に入れた方針を示している。

1971年（昭和46年）4月には社会教育審議会（以下、社教審）が1968年（昭和43年）7月の諮問「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方」に対し、1970年（昭和45年）9月22日に中間発表¹¹⁾、1971年（昭和46年）4月30日に答申¹²⁾をまとめている。学校教育を審議する中教審と違い、「生涯学習論が社会教育の問題として、受け止められた」（末本 1966）ため、社会教育関係者の反応が大きかったことは当然であろう。中間発表で示した答申案については総じて批判的立場を表明するものが大半を占め、「自主的自己学習を「上から」の方策として組織化しようとするところにその限界があり矛盾があり欺瞞性がある」（持田 1971）のように厳しい批判が出ている。『月刊社会教育』（1971年1月号）は、特集「生涯教育論と社会教育」を組み、答申案に対する日本社会教育学会の意見書（1970年11月25日付）、並びに社会教育職員の論考が4本掲載された。社会教育職員からは「中間報告には、国民の自発的で多様な学習意欲を基礎に、その学習を教育の方向に「水路づける」という社会教育観がくり返しでてくる」「国家が教育する」という戦前的な思想のあらわれである」（酒匂 1971）のように一様に不快感を示す意見が出ている。また日本社会教育学会はこれまでの社会教育の理念に従えば主権者の形成による民主主義の発展を主軸にすべきであるという見解を示している。

急激な社会の変化に対処する社会教育の理念として、われわれが拠りどころとすべきものは、日本国憲法、教育基本法の精神であると考え。この文脈に沿って考えるならば、主権者の形成による民主主義の発展ということが主軸とならなければならない。しかるに、この答申案には民主主義、主権者という表現はどこにも見出せない。そのことが状況に「対処」する姿勢ではなく、状況に「適応」という印象を与える結果となっている。本答申では、主権者の形成、民主主義の発展という理念を明確にする必要がある。

社会教育職員や学界の反応を受け、1971年（昭和46年）の社教審答申は「わが国の社会教育は、戦後、憲法、教育基本法の理念に基づき、民主主義の実質化をめざして行われてきたのであって、この基本的理念はこれからも守り育てていかなければならない」と修正された。しかし、社会教育関係者の意見が十分生かされたとは言い難い。

今日の激しい変化に対処するためにも、また、各人の個性や能力を最大限に啓発するためにも、ひとびとはあらゆる機会を利用してたえず学習する必要がある。とくに社会構造の変化の一面としての寿命の延長、余暇の増加などの条件を考えるなら生涯にわたる学習の機会をできるだけ多く提供することが必要となっている。（中略）こうした状況に対処するため、生涯教育という観点に立って、教育全体の立場から配慮していく必要がある。

生涯教育の必要は、現代のごとく変動の激しい社会では、いかに高度な学校教育を受けた人であっても、次々に新しく出現する知識や技術を生涯学習しなくてはならない事実から、直接には意識されたのであるが、生涯教育という考え方はこのように生涯にわたる学習の継続を要求するだけでなく、家庭教育、学校教育、社会教育の三者を有機的に統合することを要求している。

「生涯にわたる学習の継続を要求するだけでなく、家庭教育、学校教育、社会教育の三者を有機的に統合することを要求している」という生涯教育の考え方は、ラングランが提唱した生涯教育における時間と空間の次元の「統合」を意識したものであったと思われる。しかし、「急激な社会変化への適応と急速な技術革新による知識の陳腐化の防止のためという受容となった」（海老原1983）という指摘があるように、社会的適応と知識の更新が生涯教育の目的であるかのような印象を与える点では変わらない。

1981年（昭和56年）6月11日には、中教審答申「生涯教育について」¹³⁾（昭和52年6月諮問「当面する文教の課題に対応するための施策について」に対する）が出され、生涯学習は自発的意思に基づいて行うものであること、生涯教育は生涯学習を支援するための教育理念であることが述べられている。

今日、変化の激しい社会にあつて、人々は、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、生涯を通じて行うものである。その意味では、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、社会の様々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、国民の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上に打ち立てられるべき基本的な理念である。

その後の中教審答申（1990年）では「生涯学習は、生活の向上、職業上の能力の向上や、自己の充実を目指し、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ること」¹⁴⁾とあり、最近の中教審答申（2008年）でも「国民一人一人がその生涯にわたって自主的・自発的に行うこ

とを基本とした学習活動が生涯学習である」¹⁵⁾と説明しているように学習者の自発的意思に基づく生涯学習を尊重している点は変わっていない。

1981年の答申では、「このような生涯教育の考え方は、ユネスコが提唱し、近年、国際的な大きな流れとして、多数の国々において広く合意を得つつある」「広く社会全体が生涯教育の考え方に立って、人々の生涯を通ずる自己向上の努力を尊び、それを正当に評価する、いわゆる学習社会の方向を目指すことが望まれる」という文言を見る限り、ユネスコ主導の生涯教育論が受容されたとみなして良いが、依然として社会・経済の急速な変化に適応するための教育観であることに変わりはなく、また、末本（1996）が指摘するように1971年の社教審答申以降生涯教育がライフサイクル論で説明される形になり、個人主義的な生涯学習論を定着させたといえる。

高度経済成長期、人材育成という社会的要請の視点から生涯教育への期待が高まったことは既に述べた。しかし、1970年代に入ると日本経済をめぐる状況は一変する。1971年ブレトン・ウッズ体制が崩壊、1949年以来1ドル＝360円だった固定相場制度が終了した。1972年スミソニアン合意によりドルの切り下げ（対円レートは1ドル＝308円）が行われたが、世界貿易不均衡の拡大、通貨不安は収まらず、翌1973年には先進国が相次いで変動相場制度に移行する。また第4次中東戦争を背景に原油価格が上昇し、1974年には第一次オイルショックが起これ、戦後初めて経済成長率がマイナスに転じる。その結果、石油に依存する鉄鋼業、造船を初めとする重厚長大産業は構造不況となり、代わって自動車、電化製品、半導体などの電子部品の輸出を主軸にバブル景気が始まる1986年までの間実質経済成長率2.8～5.5%（1990年基準）の中成長期に入る¹⁶⁾。

1984年（昭和59年）9月に発足した臨時教育審議会（臨教審）は、中曽根首相直属の諮問機関として設置され、4次にわたる答申を提出している。経済社会の変化に符合するように激化する受験戦争、深刻化するいじめや校内暴力などの教育病理を背景に、「個性重視の原則」に基づいて「生涯学習体系への移行」を前面に打ち出し、教育体系の抜本的な見直しと総合的な再編成を図ろうとするものであった。以下は、1987年8月に出された「教育改革に関する第4次答申（最終答申）」（社会教育推進全国協議会編 2011）である。

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、科学技術の進展などに伴う新たな学習需要の高まりにこたえ、学校中心の考え方を改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図っていかねばならない。

小林（1999）は、「生涯学習体系への移行」という提言は、学校に教育機会が集中したことが今日の学歴社会の弊害を生み出しているという認識のもとに教育機会の分散化及びその系統性と連続性の課題を強調すると述べている。上杉（1999）は、学歴社会の弊害の解決策を生涯学習に求めた背景を学校教育以外の分野で民間教育事業を導入するためだったと指摘する。新自由主義が登場した1980年代の文脈を踏まえれば、「教育の自由化」の鋒先が生涯学習政策に向けられたと考えて良いだろう。

これらの答申を受けて文部省は1988年（昭和63年）に社会教育局を廃止して生涯学習局を発足させる。1990年（平成2年）には中教審から答申「生涯学習の基盤整備について」が出され、同年には「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」（以下、生涯学習振興法）¹⁷⁾が制定された。長澤（1999）は、「国全体の民間活力導入政策とバブル経済を背景に、生涯学習関連産業を振興するという産業振興法としての性格をもち、いわば「教育法ならざる教育法」として登場した」と指摘する。社会教育を推進する行政機関は市町村に置かれていたのに対し、生涯学習振興法では都道府県であった。同第3条は都道府県の事業として①学習・文化活動の機会に関する情報収集・整理・提供、②住民の学習に対する需要及び学習の成果の評価に関する調査研究、③地域の実情に即した学習の方法の開発、④住民の学習に関する指導者及び助言者に対する研修、⑤学校教育、社会教育及び文化に関する機関及び団体相互の連携に関する助言や援助、⑥社会教育の講座の開設を挙げている。同第5条の地域生涯学習振興基本構想には都道府県が民間事業者を活用すること、同第10条には生涯学習審議会を都道府県に置くことが示されている。言わば「教育行政の独立性」を揺るがすような方向性に対し、末本（1996）は、「上意を下

達する強いパイプがつくられたことを意味する。こうした組織を通じて、今後生涯学習における国家管理が進むことが懸念される」と述べている。このように国が「生涯学習を民間産業の市場として位置づけ、それを支援する方向を選択した」（末本 1996）ことで生涯学習政策の基本路線が敷かれたと言えよう。同法の施行を契機に文部省単独による生涯学習政策から、文部省並びに通産省が主務官庁となり、「中央各省庁を取り込んだ総合行政」（李 2006）による生涯学習振興策に転換する。

1.4. 小括

ユネスコが主導した生涯教育論は多数の国々において広く受容され、各国の教育改革に取り入れられている。日本では高度経済成長による社会・経済の急激な変化に適応するための知識・技術の習得を目的とした生涯教育に重点が置かれ、生涯学習政策と実践で個人の能力形成を重視する個人主義的な生涯学習論が主流化した。

他方、高度経済成長期は経済社会の矛盾と限界が露呈した時期である。急激な都市化・工業化、交通網の整備拡大によって大気汚染、水質汚濁などを要因とする公害問題が全国各地で発生した。こうした状況の中で国の公害対策の遅れや企業の社会的責任を問う住民の意識が高まり、各地で住民運動が活発化する。ところが、社教審答申を初め、文部省に設置された各審議会の答申には公害に関する記述がほとんど見当たらない。

1985年の『学習権宣言』（ユネスコ第4回国際成人教育会議で採択）の思想にも影響を与えているジェルピの生涯教育論も、末本（1996）によれば日本の生涯学習政策の中でほとんど紹介されることはなかったという。ジェルピの自己決定学習やフレイレの課題提起教育（Freire 1970=1979）を初めとする被抑圧者の存在に向けられた問題提起は、今日の先進国が抱える貧困・人権・平和・環境問題や本研究で扱う災害復興の問題とも結びつく。そこで次節ではこれら諸問題を包括的に教育の課題として捉えるESDについて考察する。

1.5. 生涯学習としての ESD

1.5.1. 持続可能性概念をめぐる議論

持続可能な開発（以下，SD：Sustainable Development）はきわめて曖昧な概念である¹⁸⁾。SDを構成する概念のうち“sustainable”（持続可能性）は国際的に議論される中で広く受容されてきた。1980年に国際自然保護連合（IUCN）が，国連環境計画（UNEP），世界自然保護基金（WWF）の協力を得て作成した『世界保全戦略』にSDが示されたのが最初である。その後，1987年の国連「環境と開発に関する世界委員会（WCED，ブラントラント委員会）」の最終報告書『我ら共有の未来』が，世代間・世代内公正の実現がSDの基本理念であることを示している。1997年12月にギリシャ・テサロニキで開催された「環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリックアウェアネス」で採択された「テサロニキ宣言」第10項に持続可能性に向けた教育全体の再方向づけはSDをあらゆる教育に組み込むこと，持続可能性という概念が環境だけでなく，貧困・人口・健康・食料の確保・民主主義・人権・平和をも包含することが示されている。

しかし，SDを構成するもう一方の概念“development”については「開発か発展か」の解釈をめぐって国際的な議論が続けられ，統一した見解が示されないまま今日に至っている。しかし，国家間あるいは国家と地域の利害対立を超え，SDの実現に向けて共通の目標を見出すことが重要である。地球サミットから20年後の2012年6月，再びリオ・デ・ジャネイロで開催された「国連持続可能な開発会議（リオ+20）」では，「ミレニアム開発目標（MDGs）」¹⁹⁾に代わる2015年以降の開発アジェンダが議論され，リオ+20以降「持続可能な開発目標（SDGs）」の策定に向けたオープン・ワーキング・グループ（OWG）の検討が続けられた。2015年9月に開催された第70回国連総会の「国連SDGs採択サミット」にて「持続可能な開発のための2030年アジェンダ（the 2030 Agenda for Sustainable Development）」が193の国連加盟国によって採択された。極度の貧困と飢饉の撲滅や初等教育の完全普及の達成など主に途上国を対象としていたMDGsと比べ，SDGsは先進国，途上国の区別なく17分野の主要目標と169項目の具体的目標（ターゲット

ト) が設定されている (表 1) ²⁰⁾。教育に関することは目標 4 に「すべての人に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」、ターゲット 4.7 に「2030 年までに、持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー、平等、平和と非暴力の文化、グローバル・シティズンシップ、および文化的多様性と文化が持続可能な開発にもたらす貢献の理解などの教育を通じて、すべての学習者が持続可能な開発を推進するための知識とスキルを獲得できるようにする」²¹⁾ とあり、ESD と生涯学習の教育機会を保障する支援体制が国、自治体レベルで求められている。17 分野の目標はエネルギー、気候変動、防災、持続可能な消費と生産など MDGs にはなかった新たな課題が設定されており、相互に関連づけながら SD に取り組む必要がある。特に 2012 年の「リオ+20」で争点となったグリーン経済や気候変動の問題は、多様なステークホルダーの協働とグローバルなパートナーシップが必要であり、社会的に排除されてきた人々の参加が約束されなければ SDGs は実現に乏しい目標になるであろう。持続可能性のためにすべての人々が社会参加を促進する意味において「生涯学習としての ESD」がますます重要になる。

表1 「持続可能な開発目標 (SDGs)」

目標	内容
1	あらゆる場所で、あらゆる形態の貧困に終止符を打つ
2	飢餓に終止符を打ち、食料の安定確保と栄養状態の改善を達成するとともに、持続可能な農業を推進する
3	あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し、福祉を推進する
4	すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する
5	ジェンダーの平等を達成し、すべての女性と女児のエンパワーメントを図る
6	すべての人々に水と衛生へのアクセスと持続可能な管理を確保する
7	すべての人々に手ごろで信頼でき、持続可能かつ近代的なエネルギーへのアクセスを確保する
8	すべての人々のための持続的、包摂的かつ持続可能な経済成長、生産的な完全雇用および働きがいのある人間らしい仕事を推進する
9	レジリエントなインフラを整備し、包摂的で持続可能な産業化を推進するとともに、技術革新の拡大を図る
10	国内および国家間の格差を是正する
11	都市と人間の居住地を包摂的、安全、レジリエントかつ持続可能にする
12	持続可能な消費と生産のパターンを確保する
13	気候変動とその影響に立ち向かうため、緊急対策を取る
14	海洋と海洋資源を持続可能な開発に向けて保全し、持続可能な形で利用する
15	陸上生態系の保護、回復および持続可能な利用の推進、森林の持続可能な管理、砂漠化への対処、土地劣化の阻止および逆転、ならびに生物多様性損失の阻止を図る
16	持続可能な開発に向けて平和で包摂的な社会を推進し、すべての人々に司法へのアクセスを提供するとともに、あらゆるレベルにおいて効果的で責任ある包摂的な制度を構築する
17	持続可能な開発に向けて実施手段を強化し、グローバル・パートナーシップを活性化

1.5.2. ポスト DESD における ESD の課題

1992年リオ・デ・ジャネイロで開催された「国連環境開発会議（UNCED，地球サミット）」では、『アジェンダ 21』の第 36 章「教育，意識啓発，訓練の推進」の中で SD に向けた教育全体の再方向づけが提起されている。地球サミットから 10 年後の 2002 年に南アフリカ・ヨハネスブルグで開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議（WSSD，ヨハネスブルグ・サミット）」にて日本政府と日本の NGO による共同提案に基づき，「国連持続可能な開発のための教育の 10 年（以下，DESD）」が同年第 57 回国連総会にて決議され，ユネスコを主導機関として各国の取り組みが始まった。日本ではこの 10 年の間，教育振興基本計画，学習指導要領を通じた ESD の推進，ユネスコスクールの推進，高等教育機関，協議会，RCE（Regional Centres of Expertise on ESD），NPO/NGO，企業などの取り組みなどが行われてきた²²⁾。

生涯学習における ESD の位置づけはユネスコの国際会議で示されている。2009 年 12 月にブラジル・ベレンで開催された第 6 回国際成人教育会議が採択した『ベレン行動枠組み』では，「人間・社会・経済・文化・環境の持続可能な開発—そこにはジェンダーの平等も含まれる—のための国連行動計画の達成において，成人の学習と教育の役割が鍵となる」（社会教育推進全国協議会編 2011: 180）と述べられている。DESD 最終年の 2014 年 11 月には「ESD に関するユネスコ世界会議」が名古屋で開催され，DESD の後継プログラム「グローバル・アクション・プログラム（以下，GAP）」が公表された。GAP の原則には「ESD は，社会を持続可能な開発へと再方向付けするための変革的な教育である」（5.d），「ESD は，フォーマル，ノンフォーマル，インフォーマルな教育，そして幼児から高齢者までの生涯学習を網羅している」（5.f）とあり，ESD の基本的な概念が示されている。しかし，前者は『アジェンダ 21』の 36 章で示された SD に向けた教育全体の再方向づけという従来の考え方を，後者はユネスコの生涯教育の概念を踏襲しているに過ぎず，新しい枠組みが示されているわけではない。

ガート・ビースタは生涯学習の多元的な性質を経済的・個人的・民主的な次元で説明する「生涯学習のトライアングル」（Aspin and Chapman 2001）を取り上げ，過去 20 年間の生涯学習の分野で生じた変化を分析している（Biesta 2011=2014）。ビースタの分析に従えば，主要な生涯教

育論は3つの次元の強調点の違いによって位置が示される（表2）。ビースタは政策立案者や政治家が生涯学習を経済政策と捉えているために、生涯学習は「経済的合理性を強調する、非常に狭い見解への移行」（ibid.）を迫られていると指摘する。さらに生涯学習の個人化の増大傾向についても触れ、「学習経済の興隆によって生涯学習が権利であることを終え、代わりに個人の義務と責任になる状況が生じている」（ibid.）と指摘し、「生涯学習の民主的な次元を再生する喫緊の必要性」（ibid.）を主張する。

しかし、ルイ・アルチュセールは「〈学校〉は「再生産」のための「国家のイデオロギー装置」（Althusser 1995=2005）と指摘している。したがって、公教育に位置づけるESDが生涯学習の民主的次元を扱うことは困難であるという点で、ポストDESDの枠組みはあまりにも楽観的過ぎるといえるのではないか。近年異常気象が頻繁に発生し、地球レベルで災害リスクが高まっている。途上国では自然災害によって住居と生業基盤を失った農民が移動し都市部の貧困層が増大する。一方、地域紛争は数百万人規模の難民を生み、その人口圧力が社会的脆弱性をさらに増大させる。災害であれ紛争であれ、被害は社会的弱者に集中する。ESDは将来世代の利益に反する開発・発展のあり方を捉えるだけでなく、現代世代が直面するエンパワーメントと解放、すなわち社会的排除問題に目を向ける必要がある。

表2 生涯学習論の概念モデル

Biesta (2011)		Aspin & Chapman (2001)	主要な生涯教育論	
次元	方向性	目的（～のための生涯学習）	特徴	思想
経済的	学習経済	経済進歩と発展	労働者（雇用者）の職業能力の形成	新自由主義 グローバリズム
個人的	学習社会	個人の発達と充足感	個人の能力形成	個人主義
民主的	学習する民主主義	社会的包摂と民主的な理解と活動	被抑圧者の自己決定学習	集団主義 批判主義

1.6. 本論文の構成

生涯学習，ESD の概念の検討を踏まえ，東日本大震災の復興過程で持続不可能な諸問題に抗う被災住民の社会的実践，すなわち「オルタナティブな地域づくり」を対象にした実証的研究（2章・3章）と自然災害におけるコミュニティの脆弱性について理論的検討を行う（4章）。最後に本論文の議論の整理を行い，ポスト 3.11 社会の ESD 研究への示唆を行う（終章）。本論文の構成と各章の関係を図 1 に示した。

第 2 章「災害復興における住民参加のプロセスに関する考察－津波被災地の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例として－」では，宮城県気仙沼市で防潮堤問題に向き合う地域の実践に着目し，コミュニティの意思決定に地域社会の関係性がどのように影響し，社会の矛盾を意識化した人々が学びの過程でどのような認識変容をするのか，住民参加のプロセスを明らかにし，ESD の課題を提起する。

第 3 章「ポスト 3.11 の社会教育における環境学習・ESD の可能性と課題－津波被災地の自然体験活動を中心とした教育実践を事例に－」では，宮城県気仙沼市の子どもを対象にした環境学習・ESD の成果と課題をアクション・リサーチによって考察する。また受講生の学びの分析を通じて生態系を活用した地域づくりの可能性を検討する。

第 4 章「自然災害に対するコミュニティの脆弱性に関する考察－災害研究における脆弱性アプローチを手がかりに－」では，自然災害に対するコミュニティの脆弱性について考察し，ESD／DRR（Disaster Risk Reduction：災害リスク削減）と地域のレジリエンス（復元力）を高める教育の可能性を論じる。

終章「ポスト 3.11 社会の ESD」では，本論文の実証的研究で取り上げたインフォーマルな学習が民主的次元を再生する「生涯学習としての ESD」の萌芽的な取り組みであることを示した上で，最後に研究課題について述べる。

なお，2 章で取り上げた気仙沼市の事例について若干の補足説明を付録に記した。

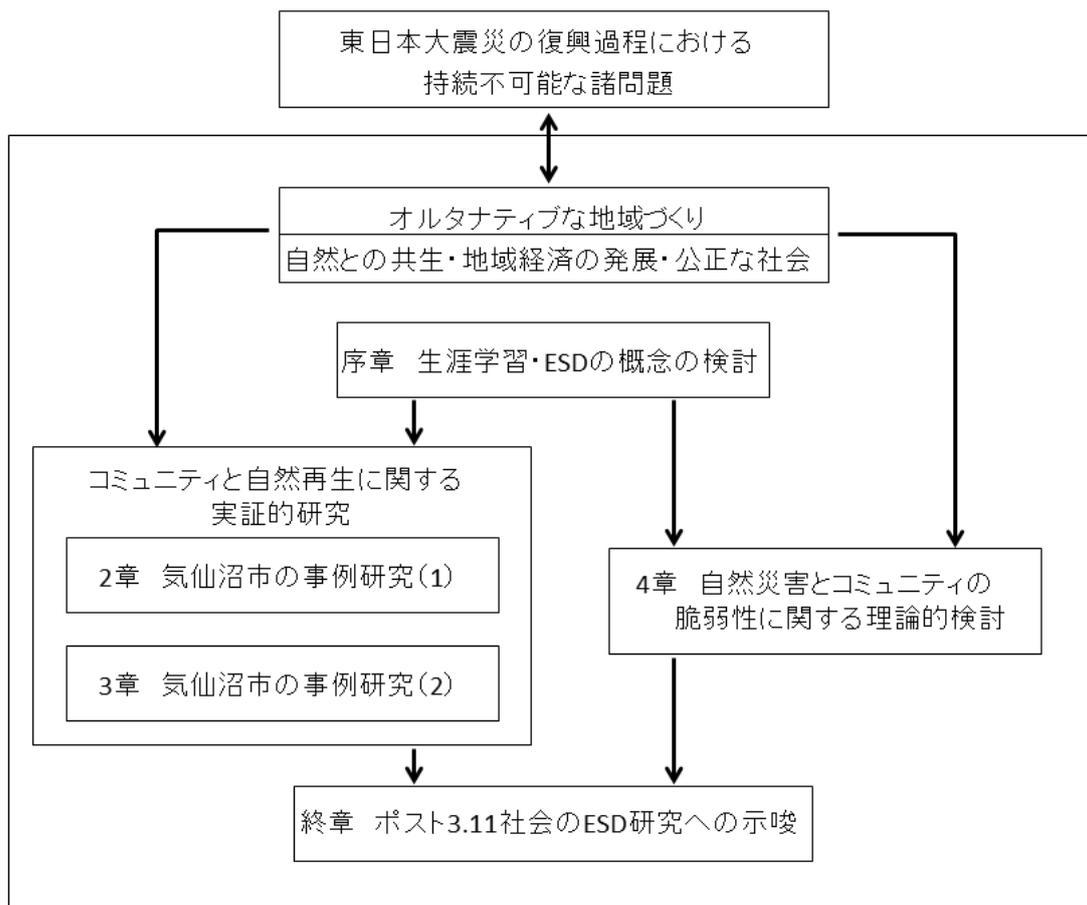


図1 本論文の構成

注

- 1) ウォーラーステインは、「1968年の世界革命は、長く続いた自由主義の優越性の時代の終わり」(Wallerstein 2004=2006)を告げたと指摘している。教育は近代国家において富裕な支配層に限られ、市民革命以降も中道主義的自由主義者は「市民としての役割を果たせるのは教育のある者」(ibid.)と考え、「大衆に対してもきわめて懐疑的だった」(ibid.)と述べられている。
- 2) 「5月革命」については西川(2011)を参考にした。
- 3) 末本(1996)は、市民革命期のコンドルセを初めとする成人教育論に人間の可能性に関する議論が既にみられたことを指摘している。
- 4) 「学習社会」は、シカゴ大学の第5代総長を務めたロバート・ハッチンスが『ラーニング・ソサイエティ』(1968)で提唱した概念。
- 5) ILO, “C140 - Paid Educational Leave Convention, 1974 (No. 140)”
http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_COD E:C140 (2015/10/12 アクセス)
- 6) OECD, “Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Education”
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf> (2015/10/1 アクセス)
- 7) 新自由主義が強まる80年代後半以降、アメリカやイギリスなどでは在職中の社会人が大学院で学ぶパートタイムの就学スタイルが定着した。特にビジネス・スクールはパートタイムの学生の参加によって一定の教育効果が認められたが、学費の全額あるいは一部を企業が負担するエリートの入学者を増やす結果となり、教育機会の不平等化に貢献したといえる。
- 8) パブロ・フレイレと共にジェルピの思想に大きな影響を与えた一人と考えられるマルクス主義哲学のルイ・アルチュセールは、1970年に「イデオロギーと国家のイデオロギー的諸装置」を発表し、〈学校〉は資本主義的生産諸関係の再生産のための「国家のイデオロギー装置」であると論じている。

- 9) 文部省編, 1969年, 「わが国の教育のあゆみと今後の課題〈中央教育審議会中間報告〉」
- 10) 中央教育審議会, 1971年「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#2
(2015/10/12 アクセス)
- 11) 社会教育審議会, 1970年, 「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について——中間発表」
- 12) 社会教育審議会, 1971年, 「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について——答申」
- 13) 中央教育審議会, 1981年「生涯教育について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/810601.htm (2015/10/12 アクセス)
- 14) 中央教育審議会答申, 1990年「生涯学習の基盤整備について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19900130001/t19900130001.html
(2015/10/12 アクセス)
- 15) 中央教育審議会答申, 2008年「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について——知の循環型社会を目指して(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/080219-01.pdf
(2015/10/12 アクセス)
- 16) 経済企画庁『国民経済計算年報 2000年版』
- 17) 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, 1990年
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H02/H02HO071.html>
- 18) ジョン・フィエンとダニエラ・ティルブリーは, SDはきわめて曖昧な概念であるが, その曖昧さゆえ, 社会の幅広いグループによって受け入れが可能だったと述べている (Fien and Tilbury 2002)。
- 19) 2009年ニューヨークで開催された国連ミレニアム・サミットで採択されたMDGsは2015年までに達成すべき開発目標として, ①極度の貧困と飢饉の撲滅②初等教育の完全普及の達

成③ジェンダー平等推進と女性の地位向上④乳幼児死亡率の削減⑤妊産婦の健康の改善⑥ HIV／エイズ，マラリア，その他の疾病の蔓延の防止⑦環境の持続可能性確保⑧開発のためのグローバルなパートナーシップの推進の 8 分野が掲げられた。

- 20) Sustainable Development Goals <https://sustainabledevelopment.un.org/topics>
(2015/10/4 アクセス)
- 21) 地球環境戦略研究所 (IGES : Institute for Global Environment Strategies) 「持続可能な開発目標に関するオープン・ワーキング・グループ成果文書 (IGES 仮訳)」
http://pub.iges.or.jp/modules/envirolib/upload/5436/attach/SDGs_OWG_outcome_document_IGES_translated_final.pdf (2015/10/4 アクセス)
- 22) 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議, 2014 年 10 月 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (2005～2014 年) ジャパンレポート」

第2章 災害復興における住民参加のプロセスに関する考察

ー津波被災地の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例としてー

2.1. はじめに

本研究は、災害復興における住民参加の問題を、東日本大震災の津波被災地において社会問題化している防潮堤問題に向き合う地域の実践から考察し、ESDの課題を提起することを目的とする。近年、東アジア諸国では地震、津波、暴風、高潮、洪水、豪雨などの自然災害が頻発しており、災害リスクをいかに削減するかが持続可能な地域づくりの新たな課題である。

2005年に神戸市で開催された第2回国連防災世界会議のプログラム成果文書として「災害に強い国・コミュニティの構築：兵庫行動枠組 2005 - 2015」(HFA : Hyogo Framework for Action)が採択された。その戦略目標には「持続可能な開発の取組みに減災の観点をより効果的に取り入れる」とあり、ESDとの関連が示されている。

ところが、東北地方の太平洋沿岸域に建設が予定されている巨大防潮堤による防災対策は、デ・ファクト・スタンダードな土木技術に依存するあまり、自然災害に対処してきた人々の「ローカルな知」(前平 2008)²⁾を蔑ろにして地域コミュニティを衰弱化させ、持続可能な地域づくりを阻害する要因にもなりかねない³⁾。Beck (1986=1998)は、「安全というユートピアは消極的で防御的である」と述べ、安全性に傾倒することこそが危険社会を生むと警鐘している。持続可能な社会の構築には「グローバリゼーションに対抗する地域づくりに向けた学び」(朝岡・石山 2013)、すなわち災害復興においては地域の防災・減災のあり方を問い直す学びが求められているといえる。こうした考え方は「コミュニティレベルで防災体制を整備し、能力を向上する」というHFAの戦略目標とも合致する。

これまでの環境教育・ESD研究では、持続可能な地域づくりにおける「人ー自然」(生態学的持続可能性)と「人ー人」(社会的公正)との双方の関係性を重視する教育のあり方が問われてきた(Fien and Tilbury 2002, 降旗 2005)。藤岡(2006)は、環境教育では自然災害を取り扱うこ

とが防災・減災のための教育として期待されるだけでなく、自然と人間の関わりを考え、さらに人間と人間、人間と社会との関わりを考える上で大きな示唆が与えられると述べている。しかし、防災・減災の側面から持続可能な地域づくりを論じた研究は少ない。降旗ら（2013）は「社会－生態システム論」に基づくレジリエンス研究を自然災害に向き合うコミュニティの再生に位置づけている。「災害に向き合うコミュニティの再生」を捉えるには、地域の実践に即し一歩踏み込んだ議論が必要である。

Fien and Tilbury（2002）は、「持続可能な地域づくりは、人々が自分自身の生活と自分の生活が置かれている状況を制御する能力を高めていく地域のエンパワーメントの過程」であると論じ、可能な限り多くの人々が意思決定に参加し、協働するための学習と行動のプロセスを重視している。阿部（2009）は、「地域住民が主体的・創造的に持続可能な開発に参加することなしに持続可能な地域づくりの継続はありえない」と述べている。持続可能な地域づくりの観点からは生活領域としての「地域」を維持するために、それを実現する担い手が必要であり、学びを基礎とした地域づくりへの主体的な参加が求められる。

以上のような問題関心に基づき、防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例に住民参加のプロセスを明らかにし、ESDの課題を提起する。

2.2. 事例地について

2.2.1. 事例地の概要

本研究の事例地である宮城県気仙沼市本吉町小泉地区は、気仙沼市の南端に位置する。小泉、大谷、津谷の3地区を含む旧本吉町は、2009年に気仙沼市に編入合併して地域自治区となっている。面積106.7 km²、北上山系の支脈に囲まれ、太平洋に面する沿岸域は三陸海岸特有のリアス海岸を形成し、南三陸金華山国定公園に指定されている。岩手県一ノ関市室根町を源流とする津谷川が小泉地区の中心部を流れ、流域一帯の低地に水田が広がり、震災前は当地区の46.5%の家が農業に従事していた⁴⁾。

小泉地区は北から在，町，浜区の 3 区に分かれ，旧村の中心であった町区は江戸時代から明治期の前半頃まで気仙道の宿場町として栄えたと言われている。南部の浜区には二十一浜，歌生，今朝磯，蔵内の 4 漁港があり，沿岸漁業はワカメ，コンブ，カキ，ホタテ，ホヤを中心とする養殖，ウニ，アワビなどの採貝漁，内水面漁業では津谷川にてサケの増殖，アユの放流が行われ，旧暦 8 月 13 日に行われる小泉八幡神社の例大祭ではサケの豊漁を祈願するために御輿の行列が津谷川を目指して練り歩く。

2011 年 3 月 11 日 14 時 46 分，三陸沖を震源とするマグニチュード 9.0 の巨大地震が発生，引き波が確認された 20 分後の 15 時 23 分には最大約 20 メートルの大津波が小泉地区を襲った。当地区の地震の揺れは震度 5 強であったが，大津波の襲来によって町全体が壊滅的な被害を受け，家屋の被害は 1,845 棟中 1,277 棟，被害率は 69.2%，死者・行方不明者は 43 人であった。

小泉地区の人口（2014 年 2 月末現在）は 1574 人，550 世帯である⁵⁾。震災後の人口動態を見ると，当地区の人口減少率は 13%で住家の被害率が最も高かった同市鹿折（26%），小原木（17%）地区に次いで 3 番目である⁶⁾。

2.2.2. 災害復旧計画と環境・開発問題

小泉地区は震災直後の避難所を運営する中で，40，50 代の世代が中心となり任意団体「小泉地区の明日を考える会」（以下，「明日を考える会」）を結成した。住宅の高台移転に向けて当団体が防災集団移転促進事業を担い，また大学の研究者やまちづくりの専門家が早い段階から入り，ワークショップ形式の学習会が継続的に行われていた。震災前のコミュニティを崩さずに元の集落の近隣同士と一緒に住めるように工夫するなど，コミュニティを重視したまちづくりの提案が行われ，かなり早い段階で住民の合意形成が進んだといえる。

現在は高台移転のための宅地造成が始まり，津波の浸水域では客土による嵩上げ工事が行われている。今後国道 45 号線の付け替え工事や三陸自動車道の拡幅・延長工事が予定されている中で，浸水した土地の利用に関しては，住民間の話し合いが思うように進んでいない。その原因の一つに当地区で計画されている中島海岸・津谷川の海岸・河川堤防（以下，防潮堤）の問題が関係し

ているのではないかという声もある。防潮堤は岩手・宮城・福島の被災三県で総延長約 370km にも及び、震災前の堤防の高さの数倍の高さが計画されている。防潮堤は数十年から百数十年の頻度で発生する津波レベルを想定して過去の地震津波災害を対象にシミュレーションを行い、海岸区域ごとに堤防の高さ、位置、形状を決め、海岸管理者がこのデータを前提に計画案を示している。中島海岸の防潮堤は県内で最大規模の計画であり、高さ 14.7m、堤防断面の形状は台形型、土台の底辺幅は 84.6m、現在の砂浜海岸を構造物がほぼ覆い尽くす大きさである。加えて、津谷川の河口から約 2km 上流まで河川堤防が建設される計画である。防潮堤の背後地は市が災害危険区域に指定しているので住宅は建てられない。

住民からは農地を守るためにそもそも巨大防潮堤が必要なのか、疑問の声が上がっている⁷⁾。防潮堤問題に関する疑問は費用対効果の側面だけでなく、維持管理費の負担にも向けられ、さらには当事業に関する住民合意の手法に問題があったと言われている⁸⁾。巨大防潮堤の建設によって土砂の移動が妨げられ、地下水が絶たれる可能性も懸念される。陸と海との連続性（エコトーン）の破壊を招きかねないと指摘されており⁹⁾、砂浜や干潟的環境に生息する生物への影響は避けられないであろう。漁業関係者からも沿岸漁業への影響を懸念する声が上がっている¹⁰⁾。青森県南部から宮城県北部にかけてのリアス式海岸は雄大な景観を有し、2013 年には三陸復興国立公園に制定されている。震災前の中島海岸は有数の海水浴場でもあり、環境省の「快水浴場百選」に指定され、全国大会や市長杯が開催されるサーフィンスポットでもある。

防潮堤問題は典型的な環境・開発問題であり、住民合意に至るプロセスにおいて社会的排除問題が起きている。したがって、環境教育・ESD 研究において検討する意義があると考えられる。以上の理由から当地区の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例として取り上げる。

2.3. 研究方法

実証的研究にあたって、説明的混合研究法（Creswell and Plano Clark 2007=2010）を参考に量的、質的データの収集・分析の両方を行う。説明的混合研究法とは、量的データの分析結果を

より深く探究し、説明するために少数の個人を対象にフォローアップ調査を行い、質的データを収集する研究デザインである。採用理由は、「量的結果がいったい何を意味するのかさらなる解釈を必要とする場合」、「選ばれた参加者のより詳細な視点が量的結果を説明することに有効な場合」(ibid.)に質的データの収集・分析が補完すると判断するからである。

現地でのフィールドワークは、2013年2月11日から2014年12月7日に至る期間のうち81日間行った。最初に震災後の生活、地域のコミュニティ、生業などについて地区の住民、地区公民館館長、「明日を考える会」の幹部、「小泉 Cool な親父の会」(以下、「親父の会」)の30、40代のメンバー、震災直後から本吉町の復興支援活動を行っているNPO、NGOの職員37人、災害復旧事業に関しては市議、県市職員11人、合わせて計48人から聞き取りを行った。またこれと並行して地域行事への参加、防災集団移転の定例会議、災害復旧事業に係る計画の住民説明会、防潮堤問題に関する学習会、学術検討会に参加した。

次に地域づくりへの住民参加の実態を把握するために、2013年12月1日から5日の5日間に小泉地区住民(2013年11月末現在の人口は1582人)を対象に量的データを収集した。調査票の配布数200枚、回収率は75.5%である。調査票は仮設住宅の自治会長などを通じて配布し、回収は筆者が行った。自宅や職場への訪問調査法と集合調査法によって大半回収することが出来たが、この2つの調査法だけでは30代以下の若年層のサンプリングが困難だった。そこで、昼間在宅する家族に説明し、本人からは後日郵送してもらい留め置き法を併用して回収した。

次に質的データの収集は、量的データの分析結果を踏まえ、地域づくりに関心を持つ住民10人を対象に半構造化インタビューを行った。サンプリングは有意抽出、インタビューの時間は60分から120分程度である。質的データの分析方法は、録音した内容を文字に起こし、質的データ分析ソフト(MAXQDA11)を使用して内容のまとまり毎に文章を切片化し、コード付けをする。次に内容が類似する複数のコードを包括する概念的カテゴリー間の関係をグラウンデッド・セオリーのパラダイムを活用して分析し、現象の構造とプロセスを把握した¹¹⁾。

2.4. 量的データの分析結果

2.4.1. 地域づくりへの参加意識

地域づくりへの参加意識に関する調査では、地域づくりへの関心・参加意欲、地域づくりの参加方法、震災後の学習経験について質問項目を設定した（表 1）。調査協力者の属性は表 2 にまとめた。クロス集計の結果、調査協力者の男性の 91.0%、女性の 67.9%が小泉地区出身であることが分かった（表 4）。

次に地域づくりへの関心、参加意欲に対するクロス集計表を表 5、表 6 に示した。男性の 83.5%が地域づくりへ関心を持っていると回答したのに対して、女性は 59.3%で性差が認められた（ $\chi^2=14.531, df=4, p<.01$ ）（表 5）。地域づくりへの参加意欲は、男性の 68.7%が参加意欲を示したのに対して女性は 46.3%に留まり、この項目に関しても性差が認められた（ $\chi^2=15.987, df=4, p<.01$ ）（表 6）。

震災後に防災、まちづくり、コミュニティに関連する学習経験がある割合は全体の 40.0%（表 3）、学習プログラムの形態、内容は表 7、表 8 で示す通りである。防災集団移転や防潮堤問題に関する連続講座、講演会、シンポジウムが多く、参加者の防災、まちづくりに関する関心が高いことが分かる。「学習経験あり」と回答した人は 86.4%が地域づくりへの関心を示している。「学習経験なし」と回答した人は 59.6%に留まり、26.8 ポイントの差があった（ $\chi^2=35.520, df=4, p<.01$ ）（表 5）。「学習経験あり」と回答した人は 78.0%が地域づくりへの参加意欲を示している。

「学習経験なし」と回答した人は 40.9%に留まり、37.1 ポイントの差があった。（ $\chi^2=34.830, df=4, p<.01$ ）（表 6）。

地域づくりへの参加方法は、表 9 に示した。参加方法のうちで最も重視する方法について質問したところ、「自治会組織を活用し、意見を述べる」が 36.8%であった（表 3）。

表1 地域づくりへの参加意識に関する主な質問項目

性別
年齢
被災状況
出身地
地域づくりへの関心〔5段階評定〕
地域づくりへの参加意欲〔5段階評定〕
地域づくりの参加方法〔複数選択可, 3つまで〕
地域づくりの参加方法の中で一番重視している方法
震災後のまちづくり・防災・コミュニティに関する学習経験
上記の学習プログラムの内容〔複数回答可, 自由記述〕

表2 調査協力者の属性（度数分布表）

		度数	%
性別	男性	67	44.7
	女性	83	55.3
年齢	10代	6	4.0
	20代	5	3.3
	30代	15	9.9
	40代	24	15.9
	50代	17	11.3
	60代	31	20.5
	70代	37	24.5
	80代以上	16	10.6
被災状況	全壊	104	69.8
	半壊	6	4.0
	一部損壊	13	8.7
	被害なし	26	17.4
出身地	小泉地区	117	78.5
	市内（小泉地区外）	17	11.4
	県内（気仙沼市外）	9	6.0
	県外	6	4.0

表3 調査協力者の属性（度数分布表）

		度数	%
地域づくりの 参加方法の中で 一番重視している 項目	自主的な活動	18	15.8
	アンケート	25	21.9
	自治会組織	42	36.8
	行政機関に一任	12	10.5
	住民説明会	10	8.8
	陳情・要望書	3	2.6
	時間がない	4	3.5
震災後の学習経験	ある	60	40.0
	ない	90	60.0

表4 出身地に対するクロス集計表（数値上段は度数，下段は%）

		出身地				合計
		小泉地区	市内（小泉地区外）	県内（気仙沼市外）	県外	
性別	男	61	2	2	2	67
	%	91.0	3.0	3.0	3.0	100.0
	女	55	15	7	4	81
	%	67.9	18.5	8.6	4.9	99.9
合計		116	17	9	6	148
	%	78.4	11.5	6.1	4.1	100.1

表5 地域づくりへの関心度に対するクロス集計表（数値上段は度数，下段は%）

		地域づくりへの関心					合計	4・5の合計
		1. 関心が無い	2. あまり関心がない	3. 普通	4. 少し関心がある	5. とても関心がある		
性別	男	2	3	6	21	35	67	56
	%	3.0	4.5	9.0	31.3	52.2	100.0	83.5
	女	5	4	24	26	22	81	48
	%	6.2	4.9	29.6	32.1	27.2	100.0	59.3
合計		7	7	30	47	57	148	104
	%	4.7	4.7	20.3	31.8	38.5	100.0	70.3
学習経験	あり	1	5	2	14	37	59	51
	%	1.7	8.5	3.4	23.7	62.7	100.0	86.4
	なし	6	2	28	33	20	89	53
	%	6.7	2.2	31.5	37.1	22.5	100.0	59.6
合計		7	7	30	47	57	148	104
	%	4.7	4.7	20.3	31.8	38.5	100.0	70.3

表6 地域づくりへの参加意欲に対するクロス集計表（数値上段は度数, 下段は%）

		地域づくりへの参加意欲						
		1.	2.	3.	4.	5.	合	4
		関	あ	普	少	と	計	・
		心	ま	通	し	て		5
		が	り		関	も		の
		な	関		心	関		合
		い	心		が	心		計
			が		あ	が		
			な		る	あ		
			い		る	る		
性別	男	2	4	15	18	28	67	46
	%	3.0	6.0	22.4	26.9	41.8	100.1	68.7
	女	5	5	33	26	11	80	37
	%	6.3	6.3	41.3	32.5	13.8	100.2	46.3
合計		7	9	48	44	39	147	83
	%	4.8	6.1	32.7	29.9	26.5	100.0	56.4
学習	あり	2	4	7	17	29	59	46
経験	%	3.4	6.8	11.9	28.8	49.2	100.1	78.0
	なし	5	5	42	27	9	88	36
	%	5.7	5.7	47.7	30.7	10.2	100.0	40.9
合計		7	9	49	44	38	147	82
	%	4.8	6.1	33.3	29.9	25.9	100.0	55.8

表7 震災後の学習プログラムの形態（数値は左列は度数, 右列は%）

講座	35	23.2
講演会・セミナー	35	23.2
シンポジウム	13	8.6
その他	7	4.6

無回答を除いた

表8 まちづくり, 防災, コミュニティ関連の学習内容（自由記述抜粋）

区分 (開催地)	日時	内容(演題)	主催, 協力
講演会 (気仙沼)	2011.7.6	集団移転は未来の贈り物	小泉地区の明日を考える 会・(株)アトリエブンク
講座 (気仙沼)	2011.7.20～ 継続中	まちづくり体験型講座(ワーク ショップ)	小泉地区の明日を考える 会・(株)アトリエブンク
講座 (気仙沼)	2012.8.8～ 2013.4.6	防潮堤を勉強する会	防潮堤を勉強する会
講演会 (気仙沼)	2013.6.7	小泉地区再生試案ージオパーク としての津谷川汽水域公園構想	小泉 Cool な親父の会
シンポジウム (仙台)	2013.7.13	東北から, 100年後の日本を考 える防潮堤を再考するシンポジ ウム	東北から日本の未来を考え る会
シンポジウム (東京)	2013.8.4	三陸の未来を語ろう～防潮堤問 題から日本の未来を考える～	一般社団法人環境復興機構
講演会 (気仙沼)	2013.8.22	地球の声に耳を澄ませて	NPO 法人体験型科学教育研 究所

表9 地域づくりへの参加方法（数値は%）

アンケートなどで意思表示を行う	47.7
自治会組織を活用し、意見を述べる	47.0
地域づくりを考える自主的な活動に参加する	39.1
行政の説明会に参加し、意見を述べる	21.2
参加したいが時間がない	21.2
陳情や要望書などで意見を述べる	16.6
行政機関に一任する	15.9
その他（外出できない）	2.0

2.4.2. 小括

地域づくりへの関心、参加意欲共に男性と比べると女性は低い数字になった。このことから、参加意識に関する性差の背景にどのような要因があるのか追加的なデータ収集を行い、解釈する必要がある。

次に学習経験と地域づくりへの関心、参加意欲には強い関連があることが分かった。表8で示したように防災やまちづくりに関連する学習は市民による自主的学習であった。そこで、具体的な学習内容について詳細に聞き取る必要があると考えた。

最後に調査協力者の年齢構成は30代以下が17%であった。サンプリングの偏りを補正する必要があったが、時間的な制約から困難であった。

以上の結果を踏まえ、女性や若い世代の地域づくりへの参加の実態や学習活動の具体的な内容と実践への展開についてさらに質的データを収集し、追究することとした。

2.5. 質的データの分析結果

インタビュー・データ、フィールド・ノート、資料に基づく質的データをコード化し、類似する内容のコードを整理し、集約して得られた8つの概念的カテゴリーが説明する内容を検討した結果、図1で示したように2つの現象に分類できた。次節以降ではカテゴリーに表示した番号の順番に説明を行う。

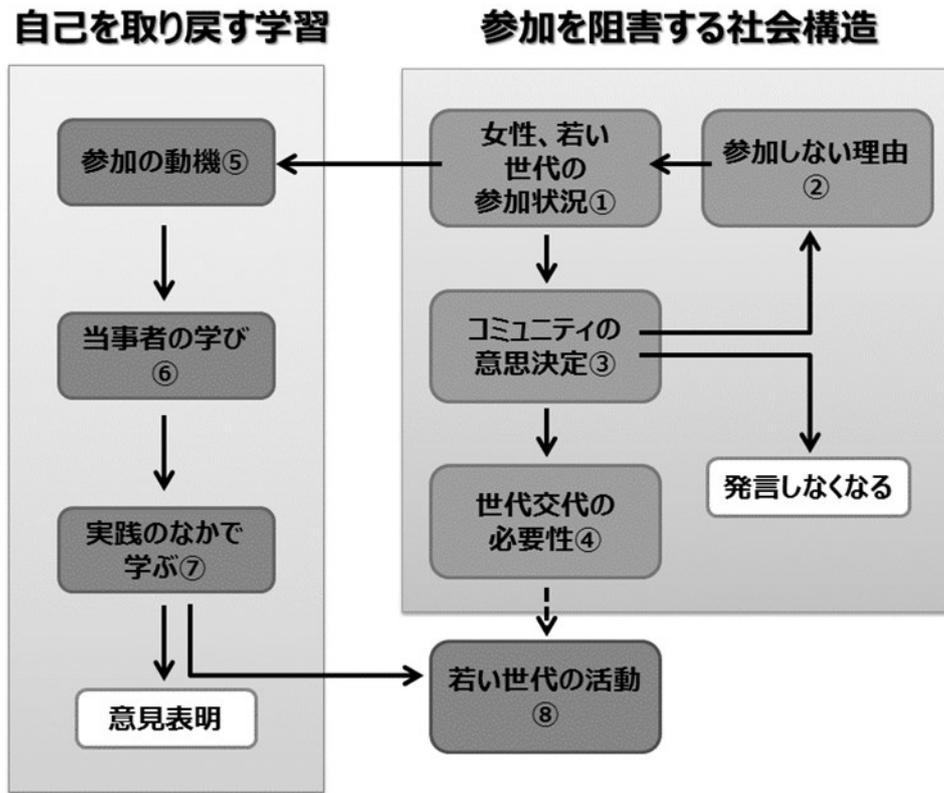


図1 概念的カテゴリ間関係（結果図）

2.5.1. 参加を阻害する社会構造

本吉町は集落振興事業として40の行政区単位に集落自治会組織である行政区振興会（以下、振興会）を置いている。1979年に就任した千葉卓朗町長は「住民の自主的組織づくり」を提唱し、住民参加による長期総合計画づくりの基礎単位として15の地域振興会（振興会と班はその下部組織）が設置されている。震災後は地域振興会と本吉町地域協議会が「本吉地域震災復興計画—地域将来構想図（復興図）」を作成した。しかし、実行可能な計画にするための前提となる法制度について確認することなく計画案が作られたと言われており¹²⁾、住民参加の震災復興計画づくりには課題が残されている。

2.5.1.1. 女性、若い世代の参加状況（図1の①②）

振興会の幹部役員のCさん¹³⁾によると、会の組織体制は、会長1名、副会長2名、事務局長を

置き、総務部、青年部、婦人部、生活環境部、体育振興部などの各部会で構成されている。会合の出席は殆どが男性であり、女性の参加は少ないという。

正式な会合の時には男が出てきますよね。子どもの関係で運動会とか学芸会だとか小学校の関わりっていう時にはやっぱり女性が出てくるかなあ。(Hさん¹⁴⁾)

Hさんは家庭における男女の役割がはっきりとしているので、自ずと振興会の会合には男性が多いのではないかと語っている。一方、世代別では20、30代の参加は皆無であり、40代以上の会員が参加しているのが実態である。

既存の団体の女性会や婦人会は古参が居座ってしまって若い人は入ってこないね。(Iさん¹⁵⁾)

Iさんが指摘するように振興会の組織運営の中で女性が参加する組織ですら子育て世代は参加しにくい雰囲気になっているのではないかと思われる。さらに若い世代の意見を受け入れようとしない状況が震災後生まれている。2013年11月、防潮堤計画に関する住民説明会が開かれた時、Eさんは「もっと話し合って進めた方が良い」と発言した。しかし、振興会の幹部に「今は有事の時だ。そんなことを言っていたら復興が遅れる」と制されたという。若い世代の意見が排除される事態はその後の住民説明会でも繰り返し起きている。一方で、若い世代の関わり方にも問題があり、コミュニティ活動を維持する自覚が不足しているのではないかという指摘もある。

若い方々はあまり会合には出て来ない場合が多いです。年配の方との考え方の違いがあるのかなと。

(Hさん¹⁶⁾)

小泉地区には契約会という伝統的な講の組織がある。しかしながら、都市化の進展とともに農村型社会でも労働と生活が分断し、相互扶助を基本としていたコミュニティの精神が若い世代に

は希薄となっていると考えられる。

昔のように小さい地区だけでも大きな農地があってみんなが働いて仕事をする、その時の話し合いなんかはあったと思うんです。それが今はないですね。(H さん¹⁷⁾)

2.5.1.2. コミュニティの意思決定 (図1の③)

振興会の組織的な活動とネットワークは震災直後の避難所の運営にも活かされたと言われている。小泉地区が他の地域に先駆けていち早く防災集団移転に着手出来たのは、振興会の組織力によるものと評価されている(八甫谷 2012) 一方で、住民間の合意形成に関しては課題を残した。

震災直後から振興会の運営を支えたのは70代の長老たちである。幹部役員の経験があるAさん¹⁸⁾によると、会長職は通常2年1期、任期は概ね4年である。70歳が定年という一応の決まりがあるというが、震災直後は会長の成り手がいなかったらしく、Aさんは結局震災の翌年まで10年間務めた。その結果として、ますますコミュニティの意思決定が地域の長老たちの手に委ねられてしまったと考えられる。

「明日を考える会」「親父の会」は盆祭りの花火大会、灯籠流し、小泉八幡神社の例大祭の復活を支援し、コミュニティの再生の一翼を担っており、地域に根付く活動を行っている。2013年9月に行われた住民説明会では、メンバーの一人が震災後アサリやシジミの生息が回復しつつあることを70代の漁師から聞き、沿岸域の環境を保全したいと要望すればいくらか聞き入れてもらえるのかと質問した。しかし、このように積極的に意見を出していた人たちがその後公の場で発言しなくなった。Gさんはその理由を振興会の幹部役員、役員経験者ら長老たち、地域の有力者の意見に抑えられていると説明した。

結構昔からそうなんじゃないですか。どうしても力の強い人に抑えられるって言うか。自分の思っていることを言いたいんだけど、抑えられて言えないとか。こうしたいんだけど、こっちで世話になっているからとかいう人、結構あるんですよね。地域っていうか。(Gさん¹⁹⁾)

結成当時、「親父の会」は知事に質問書を送るという積極性を見せたにも関わらず、防潮堤の話題を避けるようになった経緯をJさんは次のように説明している。

親父の会の集まりはお祭りや花火大会の再開を目指していました。そのためには内部の不協和音は望ましくない。多くの親父が参加しやすい状況を作るためには、防潮堤の話題は避けなければならないという判断です。メンバーの中には県や市の職員もいるし、振興会の幹部の息子もいる。そういう意味で配慮しているのかと思います。(Jさん²⁰⁾)

2.5.1.3. 世代交代の必要性 (図1の④)

だから年とった人だけの考えではいつまでも進歩がないから。出来れば若い人たちのアイデアとかあればね。(Bさん²¹⁾)

Bさんは現役の振興会の幹部役員である。若い世代に譲ろうとする気持ちがあると見受けられるが、先述したように組織としては世代交代が進んでいない。

今のところは若い方がまとまったの活動は今のところは見られないのかあと。私の考えですけどね。例えば「親父の会」ができたり。この地区を発展させるためには良いことなんですけども。「明日を考える会」とかですね。若い方々でやってるわけですから。そういう方々がもっと小泉地区、あるいは本吉町、あるいは気仙沼市全体を考えてやっていけるようなまとまりがあれば素晴らしい地区が出来るとか思っているんですけどもね。なかなかそこまで難しいですかね。(Hさん²²⁾)

Hさんは、震災後に結成された若い世代の団体活動が地域の発展につながるような活動になれば良いと考えているが、まだそこまで至っていないと語っている。

2.5.2. 自己を取り戻す学習

小泉地区の防潮堤問題は、時間の経過と共に「計画用地の地権者、地権者以外の住民」、「被災した人、被災しなかった人」という対立の構図が生まれた。その結果、センシティブな問題となり、自由に意見を発言することが次第に困難となっていった。こうした状況の中で防潮堤問題に関するシンポジウムや学習会が開催され、地域社会で抑圧された人々はこれらの学習活動の場に参加し、外部者と交流し、仲間を増やすことで次第に外圧を退ける力を持ち始めた。

2.5.2.1. 参加の動機（図1の⑤）

気仙沼市に置かれた震災復興市民委員会のメンバー有志が中心となって2012年8月に「防潮堤を勉強する会」（以下、「勉強する会」）を立ち上げた。講師には学識経験者や専門家を招き、毎回100人を超す市民が参加した。「勉強する会」そのものは2013年4月に終了したが、市内各地区でも頻りに学習会が開かれるようになった。また仙台、東京、神奈川でも月1回のペースでシンポジウムが開催されるようになり、計画案を疑問視する声は県外にも広がった。

震災で世の中ひっくりかえったわけだから、さあこれから物事がどういうふうに進む、世の中がどういうふうに変っていくのかなということにももの凄い関心があつて。県から提示された防潮堤に対して有志が勉強会立ち上げたっていうのは凄いことだなと思って、もの凄く惹かれたんですね。（Dさん²³⁾）

Dさんは地元の新聞記事を読み、「勉強する会」の活動を知った。これだけの惨事からどうやって立ち上がるかということに強い関心を持った。

結果だけでなく、過程も知りたいという理由で参加した。そうすると足を運ぶしかないのだ。（Eさん²⁴⁾）

Eさんは震災前から登米市の里山保全活動やNPOが主催する植樹運動に参加し、そこで出会ったKさんから小泉地区に計画されている防潮堤の高さが14.7メートルの巨大防潮堤であるという

話を聞いた。そこで、Eさんは行政から提示された計画案がどのように決まっていくのかプロセスを知りたいと思った。高校生のFさんは父親の誘いがきっかけで参加した。

人ごとじゃない。自分の町で起きていることだから、知らないといけないなっていうのはすぐ思いましたね。

(Fさん²⁵⁾)

2.5.2.2. 当事者の学び（図1の⑥）

奥尻島の人たちの実情、震災の後に出来た10メートルぐらいの高さの防潮堤に対して調査をしたところ、住民の多くが「この防潮堤は失敗だった」と話しているという報告を聞くと、人ごとならず身につまされる。ここも震災でやられたわけだからまったく同じ状況にあるわけだから。決して人ごとではないというか。(Dさん²⁶⁾)

「勉強する会」にほぼ毎回参加したDさんは、1993年の北海道南西沖地震の被災地である奥尻島で住民の多くが「防潮堤は失敗だった」と話しているという報告を聞き、決して人ごとではないと感じた。

自分たちの浜だけじゃなくて、全部の浜。遠くの海の端から端までの、こんなデカイ話なんだってイメージがやっと分かって。浜ごとにそれぞれ苦しんでいるんだなって分かった。(Fさん²⁷⁾)

Fさんは防潮堤問題が自分の住む町のことだけではなかったことに気づき、問題の大きさに驚いたと語っている。

2.5.2.3. 実践のなかで学ぶ（図1の⑦）

小泉地区では当初防潮堤建設に反対の声がほとんど出なかったという。しかし、時間が経つにつれて行政、振興会幹部の強引な合意の取り方を問題視する声が出始めた。

やってしまったから造り直すことはできないものだからねえ。やっぱりいろんな事例を学んで、小泉はどうするかっていうのをいろんな問題点を付き合わせて、そいでみんなでああでもない、こうでもないって、さんざん議論した挙句にまとめるのが本当だよ。そうやってさえも後悔するかもしれないけど。本当にあのまま押し切られたら絶対後悔する。(Dさん²⁸⁾)

Dさんは「勉強する会」の報告を聞き、奥尻島のように過去の事例から学ぶ必要があると考えられるようになった。防潮堤建設計画に対する合意形成の手法にも疑問を感じ、丁寧な議論を重ねていく必要があると考えた。

早期着工を求める推進派に対し、慎重論を唱える住民グループは、2013年11月に宮城県気仙沼土木事務所に要望書を送った。そこには「小泉地域振興会は「地域住民総参加の地域づくり」を基本理念として設立されたのです。「地域住民総参加」とは「まちづくりの決まった事」に参加するのではなく「まちづくりの計画の段階」から参加するという事です。今回の防潮堤や河川堤防は未来の地域(まち)づくりの根幹をなす重要な事業です。したがって、より多くの人々の考えや意見が反映されるような手段を講じていただきますよう強く要望します」とある。その直後、住民グループは「小泉海岸及び津谷川の災害復旧を学び合う会」(以下、「学び合う会」)を結成した。Jさんが事務局長を務め、Cさん、Dさん、Eさんは中心メンバーである。Fさんも学習会には参加している。会の結成以降もメンバーにはさまざまな圧力がかかった。地域の人から、「(防潮堤計画は)決まったことなのに何を今更学ぶのだ」と言われた人や要望書に名前を連ねたことで職場の上司から叱責を受けた人もいる。

2013年1月に本吉公民館で開催した「学び合う会」の第1回学習会には100人を超える参加者が集まった。大学の研究者から津波防災地域づくりにおける住民参加の先進事例の紹介や海岸整備事業に関連する法制度について話があった後、生態系や漁業への影響、完成後の維持管理費の負担などについて質疑が行われた。

「学び合う会」のメンバーは地区の被災状況の聞き取り調査を行い、専門家の助言を取り入れた防潮堤の代替案をもって計画の見直しを求めており、他地区の住民とも連携し署名活動を行っ

ている。また各地で開催されるシンポジウムで状況を報告し、被災地以外の市民の意識啓発に繋がる活動にも進展している。2014年10月には防潮堤計画の見直しを要望し、1649人分の署名と共に国土交通省や復興庁を初め、県、市関係部局に陳情書を提出している（詳細は付録を参照のこと）。

2.5.2.4. 若い世代の活動（図1の⑧）

最後に「実践のなかで学ぶ」人々が行動した結果、「若い世代の活動」にどのような影響を与えたのだろうか。「学び合う会」は地域住民を対象にしたニュースレターを発行し、広報活動を行っている。またFacebookを使って発信し、その成果として大学生や高校生らが関心を持ち始めた。市内の高校に通う生徒が小泉地区の住民説明会（2014年7月開催）に参加し、「防潮堤は必要と思わない」という趣旨の発言をした。その後首都圏の高校生グループが当地区を訪問し、住民説明会で発言した生徒らと防潮堤問題の意見交換を行うなど交流を始めている。

2.6. 考察

量的データの分析結果を踏まえ、質的データの収集と分析によって女性、若い世代のコミュニティへの参加状況を把握した。住民の語りからは、①親世代が高齢になっても参加し続けるために若い世代が入りにくいこと、②振興会の会合の出席は慣習として男性が多いこと、その背景には家庭の中での男女の役割分担があること、③若い世代の意見を尊重する組織文化がないこと、一方、④若い世代の側にもコミュニティ活動を維持する自覚が不足していることが分かった。さらに震災後はコミュニティの重要な意思決定が長老たちに委ねられていく状況があり、若い世代は長老たちや地域の有力者の意見に抑えられている構造が浮き彫りになった。

地域社会の権力関係や社会規範によって住民の意思表示が制約されていることは決して珍しくない（鶴飼1993, 山室1998）。農村型社会は地縁型共同体における相互扶助の精神を育んできた一方で、「家（イエ）」「部落（ムラ）」といった社会単位が前近代的、封建的な社会構造を支え、

個人の意思よりも全体的な意思が尊重されてきた。そして、「イエ・ムラ社会」は戦後国家の政策を受容するために極めて都合の良い役割を果たしてきた一面がある。

住民同士の意見対立を避け、問題の無意識化に向かう社会にあって、社会の矛盾を意識化した人々は抑圧されている。要望書を提出した後、しばらく防潮堤のことについて口を閉ざしていた住民が一転テレビの取材に応じ、防潮堤の計画用地の買収に応じてしまったことを明かした。そこに至るまで何度となく気持ちの揺れがあったのでないかと推察できる。地域の人々が将来世代のことよりも利己的な行為に走った経緯を語った言葉には後悔の気持ちが読み取れる。こうした内面の変化は、閉ざしていた心を解放し、本来の自己を取り戻す過程である。

鈴木（1992）は、人々が自己疎外を克服し、主体として自己形成する過程が社会教育実践の課題であると述べている。自己疎外とはできごとのなすがままに動かされる客体化した状態である（鈴木 1992）。抑圧された人々は自らの学習要求によって、自主的に学習活動を組織し、社会的実践の過程で学んでいる。それは、政治的主体となるエンパワーメントの過程であり、学びを基礎とした地域づくりへの主体的な参加のプロセスである。Biesta（2011=2014）は、「政治的主体とは、コンセンサスの産出者ではなく、ディセンサスの「産物」である」として、異なる意見を持つ人々が政治的に主体化すると主張する。それゆえ防潮堤問題に向き合う地域の実践は、社会の変革を望む市民の政治的主体化であるといえよう。

他方、地域社会の権力関係や社会規範の中で「自らの立場をあからさまに表明しない」（山室 1998）人々をいかにして社会参加させるかが今後の課題であり、すべての人が地域づくりの主体になりうる方法論的転回が必要となる。その問題を解く鍵が、住民が防災・減災のあり方を話し合うこと、具体的には地区単位の防災計画づくりにあると考える。量的データの分析結果が示すように学習経験と地域づくりへの関心、参加意欲には強い関連がある。当地区の住民は約7割が被災したのであり、防潮堤問題には反応が鈍い住民も防災・減災への関心が低いわけではない。市町村の地域防災計画は防災基本計画に基づき市町村防災会議もしくは市町村長が作成する。災害対策基本法第42条の2には「地区居住者等は、共同して、市町村防災会議に対し、市町村地域防災計画に地区防災計画を定めることを提案することができる」とある。自発的な防災活動に参

加するためには市町村の地域防災計画を理解し、住民の視点で見直す取り組みが求められる。例えば、女性や子ども、障がい者の声を反映した防災マップの作成は、住民同士あるいは住民と行政が協働する社会的実践であり、公共的対話によって可能となる。住民参加の防災計画づくりは、コミュニティ再生の契機となり、持続可能な地域づくりの原動力となるであろう。

2.7. まとめ

本研究では、量的データの分析結果から復興過程における住民参加の実態を捉え、地域づくりへの参加意識に関して性差があること、学習経験と地域づくりへの関心、参加意欲には強い関連があることが分かった。そこで追加的なデータ収集を行うために住民へのインタビューや参与観察を行った。その結果、女性や若い世代の参加を阻害する要因が明らかになった。さらにコミュニティの意思決定に地域社会の関係性がどのように影響しているかを分析した結果、「参加を阻害する社会構造」という現象を捉えることができた。次にコミュニティの意思決定への参加を阻害され、地域社会から抑圧された人々が学びの過程でどのような認識変容をするのか、「自己を取り戻す学習」という現象を考察した。

しかし、問題を無意識化しようとする圧倒的多数の人々の社会参加こそが持続可能な地域づくりに重要であり、ESDの課題である。持続可能な地域づくりを射程に入れた住民参加の防災計画づくりは、世代を超えた住民同士が学び合う場を創出し、コミュニティ再生に果たす役割が期待できる。

注

- 1) 外務省，国連防災世界会議プログラム成果文書「災害に強い国・コミュニティの構築：兵庫行動枠組 2005－2015」骨子 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/kikan/kosshi.html> (2015/1/9 アクセス)
- 2) 「津波てんでんこ」のように地域に埋め込まれた人々の「自然災害への対処法」(木村 2014) は「ローカルな知」であると考える。
- 3) 日本学術会議社会学委員会は「東日本大震災からの復興政策の改善についての提言」(2014年9月25日)の中で「現行の復興政策は，巨大防潮堤という大規模土木事業をすべての前提にしてしまったため，公共事業としても，防災事業としても真に有効なものとしては成立せず，それどころか復興政策を進めるほど地域社会は弱体化し，人間の暮らしの復興を阻んでいくという悪循環のプロセスに陥りつつある」と指摘している。
- 4) 2010年の世界農林業センサス(農林水産省)によると，小泉の農家数は233(販売農家数133，自給的農家数100)，非農家数は268，総戸数は501であるため，農業に従事する割合は46.5%。
- 5) 気仙沼市住民基本台帳より。
- 6) 気仙沼市住民基本台帳に基づき算出。
- 7) 防潮堤の後背地はほとんどが農地である。地震による地盤沈下によって海水が入り，かつ湿地化している。営農者の多くが高齢者であり，津波で農業機械を流されている状況では個人で農業再開を望む人は少ないのではないかとされている。「農地復旧と言いながら，実際地権者は農業やる気はない。まったくないわけだからまったく矛盾ですよ。」(Dさん，2013年12月1日)
- 8) 仙台市弁護士会は「東日本大震災後の宮城県沿岸で行われている海岸堤防建設事業の見直しなどを求める意見書」(2014年7月23日)の中で「(小泉地区の住民)説明会では，海岸堤防建設に関する賛成派と慎重派の間で意見が割れた状況であったところ，終了間際の自治体

幹部職員の一言で、賛成派が大きく拍手を行い、それをもって「合意形成」とみなされた事例が報告されている」として説明会における行政側の対応の問題を指摘している。日本弁護士連合会「防潮堤建設についての意見書」（2014年11月20日）でも同様の指摘がある。

- 9) 日本生態学会、植生学会、日本水産学会は、「津波被災地での防潮堤建設にあたっての自然環境への配慮のお願い（申立書）」を岩手、福島、宮城県知事に（2012年10月26日、11月8日）、また日本生態学会が「東日本大震災被災地復興計画に対する要望」を国土交通大臣などの関係閣僚に提出している（同年11月7日）。
- 10) 例えば、「災害と環境教育－内発的なESDからの復興の道筋の展望」（日本学術会議主催公開シンポジウム、2013年3月17日）のパネリスト畠山信氏（気仙沼市唐桑町の漁業者、NPO法人森は海の恋人副理事長）によると、NPOが大学の研究者と共同で行った海底、河川の生物調査の結果、生態系が回復しつつあることが確認できたという。しかし、巨大防潮堤の建設によって生態系、生業への影響があるのではないかと懸念を示している。
- 11) パラダイムは、オープン・コーディングで生成した膨大なコードを整理し、集約していく分析過程を通じて現象を理解するために活用した（佐藤2008, pp.108-109）。
- 12) 学術検討会（東北大学災害科学国際研究所、2014年8月11日）での県職員のコメント。
- 13) Cさん、60代男性、2013年9月27日
- 14) Hさん、80代男性、2014年8月8日
- 15) Iさん、60代女性、2014年12月6日
- 16) Hさん、80代男性、2014年8月8日
- 17) Hさん、80代男性、2014年8月8日
- 18) Aさん、70代男性、2013年9月7日
- 19) Gさん、60代女性、2014年5月16日
- 20) Jさん、40代男性、2015年1月4日
- 21) Bさん、70代男性、2013年9月25日
- 22) Hさん、80代男性、2014年8月8日

- 23) Dさん, 60代女性, 2013年12月1日
- 24) Eさん, 30代男性, 2013年12月1日
- 25) Fさん, 10代男性, 2014年1月19日
- 26) Dさん, 60代女性, 2013年12月1日
- 27) Fさん, 10代男性, 2014年1月19日
- 28) Dさん, 60代女性, 2013年12月1日

第3章 ポスト3.11の社会教育における環境学習・ESDの可能性と課題—津波被災地の自然体験活動を中心にした教育実践を事例に—

3.1. はじめに

本稿の目的は、東日本大震災の津波被災地の自然体験活動¹⁾を中心にした教育実践の学びの分析を通じて、社会教育における環境学習・ESDの可能性と課題を考察することである。ESDは、持続可能性に関する課題に向き合い行動するための主体性意識を育む生涯学習である。一方、環境学習は環境と環境問題を対象にした地域の学習活動であり、かつては公害問題に向き合う住民の社会的実践のなかに埋め込まれた自己教育・相互教育として位置づけられていた。安藤（2015）は、日本の環境教育は新自由主義国家へと移行する過程に組み込まれるなか、制度化、脱政治化するあり方に対する批判が90年代末以降表明されるようになったと述べている。「脱政治化」する環境教育が地域課題に対応することは難しい。朝岡（2014）は、「近代国家に支えられた公教育という枠組みの中で成り立つ教育には、国家そのもののあり方に根差す環境問題の解決を（直接）教育が担うことはできない」と指摘する。その上で、「個人から出発する環境学習には国家という枠組みからの（相対的な）自由があるため、環境問題の解決に資することができる」と述べている。

東日本大震災の津波被災地では、創造的復興、国土強靱化という文脈の中で社会資本の過剰な量的整備が進展している。2015年3月、第3回国連防災世界会議（仙台市）の会期中開催された市民を対象としたパブリック・フォーラムでは、ESDと災害リスク削減（DRR：Disaster Risk Reduction）に関する活発な議論が行われた。ところが、本体会議で採択された「仙台防災枠組2015-2030」には日本政府が主張した「強靱化に向けた防災への投資」²⁾という経済の論理を優先する文言が入り、教育を重視したDRRの方向性との齟齬が生じている。本稿で紹介する宮城県の津波被災地においても巨額の予算を投入する災害復旧事業が計画されている。海岸や砂浜のほとんどを埋め尽くす巨大な防潮堤の建設によって海と陸が遮断され、沿岸域の生態系に加え、地域

の主要産業である漁業、観光業等への影響も避けられない。問題は自然破壊だけではない。当該事業の地元合意に至るプロセスで住民の意見が排除される問題が起きている³⁾。

ESD 研究では、「生態学的持続可能性」と「社会的公正」の相互依存の原則に立つ持続可能な地域づくりが論じられてきた (Fien and Tilbury 2002)。鈴木 (2014) は、グローバリゼーションがもたらす地球環境問題と貧困・社会的排除問題の「双子の基本問題」に対する同時的解決の方向を目指す教育実践として「持続可能で包摂的な地域づくり教育 (ESIC : Education for Sustainable and Inclusive Communities)」を提起している。降旗ほか (2013) は、「社会－生態システム論」に基づくレジリエンスを「災害と向き合う地域の力」と捉え、自然再生活動における「適応的管理を共同で行う学習」に注目し、地域のレジリエンスを高めるファシリテーターとしての教師の可能性を示唆している (降旗 2014)。

しかし、「生態学的持続可能性」と「社会的排除」が複雑に絡み合う問題に焦点を当て、自然災害の被災地域における住民の学びを分析した実証的研究は少ない。持続可能な地域づくりに環境学習・ESD がどのような役割を果たすことができるのか検討するために津波被災地の社会教育における環境学習・ESD の学びを分析し、学習者の変容を明らかにすることが必要であろう。

3.2. 気仙沼市の ESD と震災後の影響

本稿は、宮城県気仙沼市本吉地域の次世代を対象にした「子ども小泉学」の実践を取り上げる。気仙沼市の南部に位置する本吉地域は、人口 10,370 人 (2015 年 3 月末現在)⁴⁾、津谷、大谷、小泉地区の 3 地区を含む旧本吉町が 2009 年に気仙沼市に編入合併した地域自治区である。面積 106.7 km²、北上山系の支脈に囲まれ、太平洋に面する沿岸域は三陸海岸特有のリアス海岸を形成し、南三陸金華山国定公園に指定されていた区域が 2015 年 3 月に三陸復興国立公園に編入されている。

気仙沼市は「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (UNDESD)」の取り組みの中で ESD を地域で推進する拠点として、国連大学から仙台広域圏 RCE (Regional Centres of Expertise on Education for Sustainable Development) に認定されている (見上・及川 2012)。2002 年度よ

り市内の小学校を中心に地域や海外の大学と連携を図りながら環境教育・国際理解教育を展開した地域であり、現在は本吉地域を含む市内全域の幼・小・中・高等学校がユネスコスクールに登録されている。ESD を推進する学校と地域の連携について震災後調査した加賀（2014）によると、唐桑小学校の「ふるさと学習会」を公民館やNPO が支援し、サケの定置網や牡蠣剥きなどの漁業体験、森川海のつながりを学ぶ植樹活動などを行っており、三陸海岸ならではの環境教育に結びついている。その一方で海に近づくことに抵抗感を示す子どもや保護者は少なくないと考えられ⁵⁾、津波の被害が大きかった地域では海や川での活動に消極的な姿勢を示す学校も見受けられる。このように被災地域の子どもを対象とした自然体験活動は多くの困難が生じていることは否めない。

3.3. 「子ども小泉学」の概要

「子ども小泉学」を支援する「海と田んぼからのグリーン復興プロジェクト」⁶⁾は、大学・企業・NPO・団体・研究機関が協働する環境機関コンソーシアムである。2013年12月同プロジェクトの定例会議で、筆者がファシリテーターを務めた本吉地域の中学生らを対象にしたワークショップを報告した。そのことがきっかけで同地域の子どもを対象にした講座の企画案が検討され、体制づくりなどの準備期間を経て2014年4月に「子ども小泉学」が開講した。地域の自然・地勢・生活文化・リアス式海岸の成り立ちについて地元の漁師や宮司、学芸員から学ぶ、地元学の手法を活用した学習を特徴としながら、①生物モニタリング調査、②自然体験活動、③ワークショップと発表、を柱に大学の教員、同コンソーシアムのメンバー、筆者の3者が講座の企画・コーディネートを行い、小泉地区の住民グループが運営に当たっている。2014年度は国連防災世界会議のパブリック・フォーラム、「沿岸生態系を活用した防災と減災：Eco-DRR（Ecosystem-based Disaster Risk Reduction）の主流化と課題」にて受講生が報告を行い、13回の講座が終了した（表1）。各回はいずれも5時間程度の活動である。これまでに延べ80人の子どもが受講し

ており、講座内容によって年齢層の変動はあるものの、未就学児童から高校生まで幅広い年齢層が参加している。

表1 「子ども小泉学」の講座内容（東北大学：東北大学生態適応センター，小泉地区住民グループ：小泉海岸及び津谷川の災害復旧を学び合う会，WS：ワークショップ）

日程	講座の内容	主な支援団体
2014年 4月19日	「干潟の生き物を調べてみよう！①」 (底生生物の調査，観察)	東北大学・小泉地区住民グループ
5月18日	「鎮守の森のひみつを調べてみよう！②」 (ネイチャーゲーム，植物の調査，観察)	日本自然保護協会・東北大学・小泉地区住民グループ
6月8日	ワールドオーシャンズデー2014「海辺の子ども環境会議」(各地の砂の観察，人文字づくり)【雨天のため室内】	CEPA ジャパン・小泉地区住民グループ・底上げ Youth
7月21日	「海の日是小泉海岸で遊ぼう！」 (海岸の清掃活動，砂の造形，塩づくりに挑戦)	小泉地区住民グループ
8月7日	「小泉海岸で北と南の海の生き物の出会いを発見しよう！」(貝殻の観察，フォトフレーム製作)	九州大学大学院工学研究院生態工学研究室・小泉地区住民グループ
9月13日	「干潟の生き物を調べてみよう！②」 (底生生物の調査，観察)	東北大学・小泉地区住民グループ
10月11日	「鎮守の森のひみつを調べてみよう！②」 (ネイチャーゲームや植物の調査，観察)	自然観察指導員連絡会みやぎ・東北大学・小泉地区住民グループ
11月16日	「リアス海岸の歴史と地形を調べてみよう！」(リアス海岸の地形，地域の歴史を学ぶ)	リアス・アーク美術館・小泉八幡神社・小泉地区住民グループ
12月7日	「干潟の生き物を調べてみよう！③」 (野鳥，遡上するサケの観察)	日本野鳥の会宮城県支部・小泉地区住民グループ
12月14日	「本吉町子ども未来会議準備委員会①」 (ナチュラルステップの講義と「ミニ地球をつくろう！」WS)	東北大学・小泉地区住民グループ
2015年 2月11日	「本吉町子ども未来会議準備委員会②」 (「子ども小泉学」活動マップづくりWS)	東北大学・小泉地区住民グループ
3月14日	「本吉町子ども未来会議①」(エクスカーション：小泉海岸の案内，「気仙沼の昔を知り，未来のまちを描こう！」WS)	リアス・アーク美術館・東北大学・小泉地区住民グループ
3月15日	「本吉町子ども未来会議②」(国連防災世界会議パブリック・フォーラム，受講者による報告)	東北大学・小泉地区住民グループ

3.4. 受講者の学び

次に、本講座を通じた学びの全体を構造的に把握するために子どもとその保護者、そしてスタッフとして参加した高校生の学びについて以下の手順で質的調査を行った。①未就学児童、小学生の保護者（両親または祖父母）5人を対象に質問紙調査（自由記述による質的データの収集）を行った（2014年9月）。②質問紙調査の分析結果に基づき、さらに詳細に聞き取る目的で先の5人のうち3人に半構造化インタビューを行った（2015年2月）。③スタッフとして関わった高校生には本講座やその他の活動で得られた経験の意味を語ってもらうために半構造化インタビューを行った（2015年2月）。④他にもフィールドワーク（参与観察を含む）で収集したメモ・音声データなどの分析を行い、結果の記述に加えている。

3.4.1. 親子の学び—震災体験を乗り越えて

質問紙調査は、回答者の属性、参加動機、今後講座に期待することなどの質問に加え、「講座を通してどんなことを学んだか」「活動を通して印象に残ったことは何か」について質問した。質的データの分析方法は、回答欄の自由記述を意味内容が分かる最小単位に切片化し、内容が類推しやすい名前を付けコード化した。次に類似した内容のコード（サブカテゴリー）をグループ化し、＜指導者の評価＞＜子どもの変化＞＜自然との関係＞＜自然と子ども＞というカテゴリー（＜カテゴリー名＞）に集約した（表2）。

巨大地震と津波によって水門周辺の堤防が損壊したことで新しく出現した外尾川河口域の干潟で4月と9月の2回、市民参加型の生物モニタリング調査を行った。受講者が調査員となり、大学の教員・大学院生の助言を受けながら生物を採集、種の同定を行い、調査票に記入する。一連の作業が終了した後、採集した生物について大学院生が解説し、生態系のつながりとハビタットとしての干潟の意義について講義を行った。

保護者は干潟の調査を初め、植物・野鳥などの観察会の活動の成果を主体的に調べる態度の醸成や観察力の高まりがあったとして評価している。子どもが主体的に調べる態度は、自宅や図書

館で調べる家庭学習も含まれる。観察力の高まりについては実体顕微鏡を使った学習活動や野外での生物のスケッチなどの様々な体験が作用したと考えられる。

表2 受講者の学び（質問紙自由記述の分析）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述例（筆者が要約したもの）
指導者の評価	指導者の丁寧な解説	私たちが普段見逃してしまう自然を丁寧に正しい知識と言葉で教えてもらった。
子どもの変化	主体的に調べる	自分の目に入った物を材料とし、違いを見つけて名前を調べる。
	観察力の高まり	生物の違いなど、自然に目を向ける観察力が高まる機会だった。
	視野を広げる	子どもが視野を広げる学びの場になると思う。
自然との関係	自然との共生を実感	地球は人間だけのものではなく、沢山の生き物たちと共有しているのだという事を実感できる場であると感じた。
	生物多様性の気づき	これほどたくさんの生き物がいるということ。
	自然の回復を実感	海が戻ってきているということを実感。
自然と子ども	自然のなかで遊ぶ	自然のなかで遊ぶ楽しさを子どもたちが感じてくれた。
	生き生きとした姿	子どもたちの生き生きとした姿を見て、自然をなくしてはいけないと思った。

表3 受講者の学び（上段はカテゴリー、下段はインタビュー・データ）

指導者の評価	身近にあっても気づかずに通り過ぎてしまうような草木に目を向けて。私なら「きれいな花だね。草だね。」しか教えられないところを専門的な知識で教えて下さって。しかも子ども扱いしない。きちんと質問に答えてくれて。子どもの大人びた言葉を使ってみたいという気持ちで喋ったことにもきちっと対応してくれた。うちの子にとってはすごく嬉しかったと思う。覚えた言葉を使って答えてもらったところと自分が主役になれる場所。自分に目を向けてもらえる場所であって、それで自然のことも覚えられる。
子どもの変化	絵の描き方も変わってきたっていうのが。クモの巣観察して描いた事あったじゃないですか。なぜこんな細かく描いているのだろうと思った。あれ以来ものの観方とか変わってきたんじゃないかな。目に触れるものとか、手で触るもの、これは何って自分で分かってきたときに何か変わったのだと思います。学校でもなかなかこういう体験って出来ない。
自然との関係	私も子どもも衝撃的に変わりましたね。海岸なんか行こうと思わなかったし。一時間もいたらドキドキしていたと思う。ところがスタッフ多いし。海で万が一に備えてくださる方もいて。子どもが本当に生き生きして。波打ち際にはしゃいで、あんなに服も濡らしながら波に、水しぶきかかって。考えられなかったですね。もうほんと感動したっていうか、涙出そうになりました。
自然との関係	海は命を奪うけれども生命を育むところ。いろんなものをもたらしてくれる、そういうことを、講座を通して分かったと思います。

保護者自身も生物多様性に気づき、自然との共生、自然の回復を実感し、自然のなかで遊ぶ子どもの生き生きとした姿を見て自然を残したいという感情が芽生えていることが分かった。そこで2月の講座にも参加した3人に半構造化インタビューを行った。本稿では紙幅の都合、上記カテゴリーやサブカテゴリーに合致した内容についてのみ取り上げる（表3）。

＜指導者の評価＞について専門的な知識の教授に対する評価に加え、指導者のふるまいによって子どもは学びの場が「自分が主役になれる場所」「自分に目を向けてもらえる場所」であると感じ、主体的な参加意識を高めていることが分かった。＜子どもの変化＞については、教材や図鑑を見ながら細部に拘って絵を描き上げることができるようになったことやクモの巣のスケッチをきっかけに描写が精緻化したことを挙げている。これらは観察力の高まりに関連する。別の視点からも語られた。震災当日の体験がトラウマになり、心身の症状を抱えた子どもが自然体験活動に参加し、海への恐怖心を乗り越えることができたと話している。そのことは＜自然との関係＞でも触れられていて、「命を奪う」恐ろしい海から「生命を育む」豊かな海に認識が変容していることが分かる。

講座は12月の野鳥観察会の後、活動を室内に移し、講義とワークショップが中心となった。そして、3月の国連防災世界会議会期中に小泉地区を訪れるゲストを海岸に案内し、翌日東北大学で開催するパブリック・フォーラムで報告することを当面の目標とした。パブリック・フォーラムに参加したAさん（小学3年生）は、「今まで小泉はただ通り過ぎていた場所でしたが、子ども小泉学に参加してからは、干潟や鎮守の森、小泉海岸などの自然の豊かさを感じて、小泉は自慢できる場所になりました」と報告した。このことから自然の豊かさに気づき、地域に対する親しみと愛着を感じていることが分かる。

3.4.2. 高校生の学びー「通過点」としての参加

本講座に参加した高校生にも着目した。震災後市内の高校生が立ち上げた「底上げ Youth」は、気仙沼の観光の宣伝活動を行っている。そのメンバー有志が6月の講座に参加し、ワークショッ

プのファシリテーターを務めた。11月には新たにBさんとCさんの2人が加わり、Bさんは2月以降は講座の運営スタッフとして従事している。

卒業後の進路も決まり、高校生活もあと4か月になった頃、親友のCさんに誘われてBさんは本講座に参加した。中学、高校は野球部に属し、主将でピッチャーだった。部活に明け暮れた高校生活だったが、引退が近づいていた時、Cさんと小泉地区の防潮堤計画に関する住民説明会（2014年7月29日開催）に参加した。当日高校生の参加者は2人以外にも数名いた。小泉地区では2013年11月に防潮堤推進派が国・県に要望書を渡したことで住民合意を得たとして、その後住民の要望を検討するためのワーキンググループと学識経験者を交えた検討会が設置された。その日は行政が検討結果を住民に伝えるための説明会で、経過説明の後質疑に入った。住民からの意見は工事を前提とするものが殆どだったが、最前列に座ったCさんが「他に選択肢があるのに何故防潮堤を造るのですか。私は防潮堤に守ってもらいたいと思わないし、守れるとも思わない。」と発言した。気仙沼の未来を思い、居ても立ってもいられず発言したのに、「よそ者が何をいう」と野次が飛び、周りから冷笑された。悔しさで一杯の気持ちを抱いてその場を離れたBさんは、この日のことがきっかけとなり、小泉の自然に関心を持ち始めた。

「防潮堤の説明会がすべてのきっかけだった。子ども小泉学やYouthの活動を通して自分のなかにキャパが広がっているいろんなことを学べた。説明会で言えなかったことを今度はしっかりと伝えることができるのは大きいかなって。外国人も参加されるというので、小泉の自然や防潮堤のことを知らない人に伝えられるっていうのは良い機会だと思う。」国連防災世界会議の当日、パブリック・フォーラムの会場には90人の定員に対し、130人余りが詰めかけた。小泉地区の住民説明会で苦い経験をしたBさんはユースの代表として防潮堤の建設に対して意見を表明し、思いをぶつけた。しかし、「防災会議は目の前の目標の一つであり、通過点」と語る。今後の活動にも意欲的なBさんだが、本講座の成果だけで判断するのは妥当でない。なぜなら同じ時期に「底上げYouth」の活動にも参加し、活動範囲を広げた影響も大きいと考えられるからである。他方、本講座の自然観察会やワークショップに参加したことで自然の価値を認識し、地域の環境保全に関心を持ったと思われる。

3.5. おわりに

巨大地震と大津波によって沿岸域の物理的環境は大きく変貌している。今後は防潮堤などの防災インフラの整備による沿岸生態系への影響が懸念される。ゆえに、地域住民が生物のモニタリング調査に関わり、記録を続ける活動は生物多様性を実感し、自然との共生を考える上でも意義ある活動といえる。また、調査を通じた知識の獲得だけでなく、子どもが生物と触れ合い、遊びを通して自然を理解し、環境保全の態度を醸成する過程は重要である。さらに、「命を奪う」恐ろしい海から「生命を育む」豊かな海に認識が変容していることが明らかになった。このような自然への認識変容は生態系を活用した地域づくりに結びつく可能性がある。本実践の試みは、地域の持続可能性のための環境学習の創造であり、次世代のエンパワーメントは地域のレジリエンス(復元力)にも貢献するであろう。

最後に課題について述べる。本実践は環境機関コンソーシアムがESDの社会的アクターとして関わる事例である。それゆえ、地域に拠点を置く活動になっておらず、主体となる地域のアクターが明確になっているとは言い難い。外部の支援者と住民グループの協働による学習から住民主体の地域学習に移行するためには、「地域におけるESDの体制づくり」(笹川ほか2015)が求められる。

本稿の冒頭、「脱政治化」する環境教育は地域課題に対応することは難しいと述べた。社会問題化する地域課題に向き合う学習活動には「公権力による介入」(星野2015)問題が往々にして生じることがある。本実践では干潟の生物調査から得られた知見に基づき環境教育に活用するための教材化を試みたが、地域の学校へ配布する寸前になって行政機関からストップがかかり、本講座での使用すら断念せざるを得なかった。子ども・青年の学習権について堀尾(1976)は、教育が「不当な支配」に服することなく、権力と権威から自律し、真理と真実のみに基づいて行われることによって次世代の発達と学習の権利が保障されると述べている。住民の学習権を保障し、地域学習を円滑に進めるためにも住民と行政の公共的対話を可能にするファシリテーター・コーディネーターの存在が求められているといえよう。

注

- 1) 自然体験活動については、青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議の報告、「青少年の野外教育の充実について」（1996年7月24日）を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701b.htm（2015/4/20 アクセス）
- 2) 「仙台防災枠組 2015-2030」（骨子）<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000071588.pdf>
（2015/4/20 アクセス）
- 3) 日本学術会議社会学委員会「東日本大震災からの復興政策の改善についての提言」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t200-1.pdf>（2015/4/5 アクセス）
- 4) 本吉地域の人口は住民基本台帳より算出。
- 5) 文部科学省「平成24年度 非常災害時の子どもの心のケアに関する調査報告書」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1337762.htm（2015/4/5 アクセス）
- 6) 「海と田んぼからのグリーン復興プロジェクト」（事務局：東北大学生態適応センター）
<https://sites.google.com/site/greenfukko/sengen>（2015/4/5 アクセス）

第4章 自然災害に対するコミュニティの脆弱性に関する考察

—災害研究における脆弱性アプローチを手がかりに—

4.1. はじめに

これまで自然科学、人文・社会科学を問わず多様な領域で災害研究が行われ、数多くの研究成果が報告されてきた。しかしながら、災害研究はハザードを対象とした理工学領域の研究が大半を占め、教育学領域でも防災教育に関する内容がかなりの割合を占めている。こうした傾向について Guevara (2015a) は、災害予防・管理にだけ焦点を当てる教育（原文は ESD）は「根本的な原因（Root Causes）」に疑問を抱き、その原因を解決しようとしていないと指摘する。そこで、Guevara (2015b) の「そもそもなぜコミュニティは脆弱なのか」というラディカルな問いを災害の文脈で理解するために、本稿では社会科学分野における災害研究の代表的論者である Wisner et al. (2004) を手がかりに自然災害に対するコミュニティの脆弱性について考察し、ESD/DRR (Disaster Risk Reduction : 災害リスク削減) の可能性を論じる。

本稿の構成は以下の通りである。最初に災害と防災分野の教育研究における既往研究に基づき防災・減災に関する教育課題を抽出し (4.2.) , 次に災害研究の国際的動向を概観した上で (4.3.) , Wisner et al. (2004) が主唱する脆弱性アプローチの批判的検討を行う (4.4) 。最後に ESD/DRR の可能性を論じ、本研究の結論とする。

4.2. 防災・減災に関する教育課題

災害と防災分野の教育研究の動向を概観するために、「自然災害」と「教育」の2つのキーワードを使い、CiNii¹⁾で検索を行った結果、(学会発表要旨を除く)論文・報告が290本確認できた(2015年7月31日現在)。内訳は、学校(大学を含む)に関するものが117本、自治体・地域に関するものが31本、その他が45本である²⁾。学校(大学を含む)に関するものは、①教育制度、カリキュラム、単元開発及び自然災害の扱いをめぐる教科研究に関するものが36本、②教

材開発，教育方法に関するものが 26 本，③教育実践，効果に関するものが 55 本である。また学校（大学を含む）に関するもの 117 本のうち防災教育に関連する論文・報告は 65 本あり，かなりの割合を占めているといえる。

戦後の学習指導要領から防災教育の成立と変遷の過程を調べ，防災教育の課題を整理した城下・河田（2007）は，計量テキスト分析³⁾を用いて学習指導要領全文を分析し，防災に関する用語の登場回数を調べている（表 1）⁴⁾。表 2 は，同分析に用いた 2008（平成 20）年の学習指導要領の内容（一部省略）である。1947（昭和 22 年）年に作成された学習指導要領試案には防災に関する用語が最も多く登場している。このことは 1943 年の鳥取地震，1944 年の昭和東南海地震，1945 年の三河地震，1946 年の昭和南海地震といずれも死者・行方不明者千人を超す巨大地震が連続して発生したことが影響していると考えられる。しかし，1951（昭和 26）年以降徐々に減少し，「防災」に至っては 50 年以上一度も登場しなかったことが分かる。この間の経緯については城下・河田（2007）が丁寧に考察しているのでここでは詳細に触れないが，防災に関する用語数の減少は著しい。デューイの経験主義の影響を強く受けていた戦後初期の新教育に対する教育現場からの批判的思潮が広がる中で，1958（昭和 33）年に学習指導要領の改訂が行われており，城下・河田（2007）が指摘するように単元学習を中心としたコア・カリキュラムに代わり，学問としての系統性を重視するカリキュラムが編まれ，「防災教育の取扱いはさらに減少することになった」と考えられる。

1989（平成元）年の学習指導要領では用語の登場回数が最も少なくなっている。ところが，1998（平成 10）年の学習指導要領には再び「防災」が登場し，「災害」の登場回数も増加している。これらの結果を踏まえて，城下・河田（2007）は，義務教育課程では災害全般を包括的に扱った授業は設けられておらず，防災教育についても制度的導入が行われてこなかったと述べている。しかし，矢守（2007）は「（1995 年の）阪神・淡路大震災は，防災教育のあり方に大きなインパクトを与えた」と述べ，「それまでの防災行政や地域防災実践を根本から問い直すと同時に，防災教育のあり方にも抜本的な変更を要請することになった」と指摘している。以上のことから，

過去に発生した巨大災害の経験が学校の防災教育の進展を促す学習指導要領に影響を与える要因の1つになっていると考えられる。

表1 小中学校学習指導要領の防災に関する用語の登場回数

	S22	S26	S33	S43(44)	S52	H1	H10	H20(年)
災害	109	66	14	24	7	4	13	20
防災	8	0	0	0	0	0	1	3
天災	35	3	0	1	0	0	0	0
地震	48	50	7	7	6	4	9	8
津波	4	7	0	0	0	0	1	0
台風	16	1	2	0	0	1	0	2
河川	2	0	0	0	0	0	0	0
土砂	3	1	1	0	0	0	0	0
高潮	2	0	0	0	0	0	0	0
豪雪	0	6	1	0	0	0	0	0
火山	27	37	14	7	2	4	6	8
落雷	3	1	1	0	0	0	0	0
竜巻	0	0	0	0	0	0	0	0
計	257	172	40	39	15	13	30	35

出典：城下・河田（2007: 167の表2）に基づき、筆者が加筆

自然災害、防災に関連する領域は多岐にわたり、学際的に取り組む必要がある。藤岡（2006）は、地学や地理などの教科との連携が必要であることに言及した上で、「現在の学校教育のカリキュラムの中では、その実践を考えると、教科・横断、総合の観点からも環境教育と同様に、「総合的な学習の時間」の活用への期待は大きい」と述べている⁵⁾。国際的な動向では、ユネスコが「国連持続可能な開発のための10年（UNDESD）」の活動をまとめた報告書⁶⁾の中でDRRをSDの観点からESDに位置づけている。こうした国内外の動きに呼応するように、阪神・淡路大震災以降、被災地の学校では防災教育を系統的に教授する学科開設⁷⁾の試みや、教師グループによる研究成果が蓄積されつつある⁸⁾。

表2 2008（平成20）年学習指導要領の「災害」「防災」に関する記述

<p>小学校【社会科】</p> <p>（第3学年及び第4学年）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 内容：（4）地域社会における災害及び事故の防止について、次のことを見学，調査したり資料を活用したりして調べ，人々の安全を守るための関係機関の働きとそこに従事している人々や地域の人々の工夫や努力を考えるようにする。ア関係機関は地域の人々と協力して，災害や事故の防止に努めていること。 ・ 内容の取扱い：内容の（4）の「災害」については，火災，風水害，地震などの中から選択して取り上げ，「事故の防止」については，交通事故などの事故防止や防犯を取り上げるものとする。 <p>（第5学年）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標：（1）我が国の国土の様子，国土の環境と国民生活との関連について理解できるようにし，環境の保全や自然災害の防止の重要性について関心を深め，国土に対する愛情を育てるようにする。 ・ 内容：（1）エ国土の保全などのための森林資源の働き及び自然災害の防止 ・ 内容の取扱い：内容の（4）のイについては，情報ネットワークを有効に活用して公共サービスの向上に努めている教育，福祉，医療，防災などの中から選択して取り上げること。 <p>（第6学年）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 内容の取扱い：内容の（2）のア「地方公共団体や国の政治の働き」については，社会保障，災害復旧の取組，地域の開発などの中から選択して取り上げ，具体的に調べられるようにすること。
<p>小学校【理科】</p> <p>（第5学年）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標：（2）植物の発芽から結実までの過程，動物の発生や成長，流水の様子，天気の変化を条件，時間，水量，自然災害などに目を向けながら調べ，見いだした問題を計画的に追究する活動を通して，生命を尊重する態度を育てるとともに，生命の連続性，流水の働き，気象現象の規則性についての見方や考え方を養う。
<p>中学校【社会科】</p> <p>（地理的分野）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 内容：（2）日本の様々な地域，イ 世界と比べた日本の地域的特色，（ア）自然環境，世界的視野から日本の地形や気候の特色，海洋に囲まれた日本の国土の特色を理解させるとともに，国内の地形や気候の特色，自然災害と防災への努力を取り上げ，日本の自然環境に関する特色を大観させる。ウ日本の諸地域，（ア）自然環境を中核とした考察，地域の地形や気候などの自然環境に関する特色ある事象を中核として，それを人々の生活や産業などと関連付け，自然環境が地域の人々の生活や産業などと深い関係をもっていることや，地域の自然災害に応じた防災対策が大切であることなどについて考える。
<p>中学校【理科】</p> <p>（第2分野）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 内容：（7）自然と人間，イ 自然の恵みと災害，（ア）自然の恵みと災害，自然がもたらす恵みと災害などについて調べ，これらを多面的，総合的にとらえて，自然と人間のかかわり方について考察すること。 ・ 内容の取扱い：内容の（7）イの（ア）については，地球規模でのプレートの動きも扱うこと。また「災害」については，記録や資料などを用いて調べ，地域の災害について触れること。

児童・生徒への防災教育は、東日本大震災被災時に市内小中学校 14 校の児童生徒 3 千人がほぼ避難し無事だった岩手県釜石市のように、保護者や家族への波及的効果が期待されるだけに重要である。しかし、藤岡（2015）が「学校教育において、地域の環境を踏まえた自然災害を取り扱うために、指導時間の確保、指導内容、方法の整理などがなされているわけではない」と述べるように、現実には学校教育における防災教育が十分に組み込まれているとは言い難い。生涯学習によるまちづくりの観点からも地域防災拠点としての学校や公民館などの教育機関が住民と共に地区防災計画づくりに参加する必要があることを指摘しておきたい。

4.3. 災害研究のパラダイム転換

前節では、災害と防災分野における教育研究から抽出した学校指導要領や防災教育などの既往研究に基づき防災・減災に関する教育課題を考察した。本節では、社会科学分野における英語圏の災害研究を概観し、災害研究のパラダイム転換となった脆弱性アプローチを主唱する Wisner et al.（2004）に注目する。

災害研究の源流は 1917 年にカナダハリファックスで起きた軍艦爆発事故の影響を調査した S.H. プリンスの『災害と社会変化』（*Catastrophe and Social Change : Based Upon a Sociological Study of the Halifax Disaster, 1920*）であるというのが通説だが（浦野 2007a），災害研究が飛躍的に発展したのは米国の戦災研究においてである。大矢根（2007）によると、第二次世界大戦中の日本やドイツに対する空爆の効果測定を目標とした「戦略爆撃調査」に基づき、戦時爆撃による心理的ストレスがもたらす人間行動の解明や疎開時の社会問題を扱った研究が展開した。米ソ冷戦時代は核攻撃の脅威を背景に、国家安全保障を初めとする政策的なニーズを反映した災害研究が政府機関の委託で進められた（浦野 2007a, 大矢根 2007）。そして、1950 年代後半に見られた災害時の人間の心理的反応と行動に関する研究⁹⁾から、1960 年代以降災害時のコミュニティと組織対応に分析の中心を置く研究¹⁰⁾に移行したと言われている（浦野 2007a, 大矢根 2007）。

1980年代以前の災害研究は、災害時の人間行動の理解や災害関連組織におけるマネジメントと組織対応力の強化を実践的な課題とした研究が中心となっていた（浦野 2007a, 2007b）。

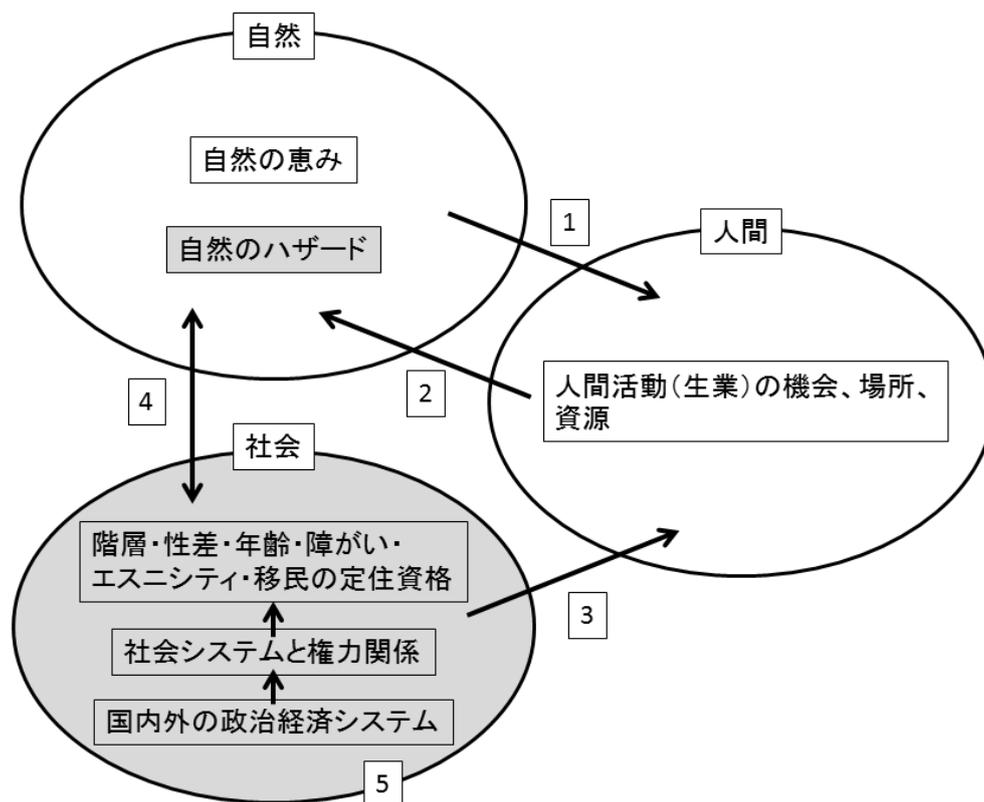
ところが1990年代以降、社会学、文化人類学、地理学の研究者を中心に「社会・経済・文化構造の中に潜む脆弱性（Vulnerability）の解明」（浦野 2007c, 浦野 2014）に向けた研究が主流化する。Oliver-Smith（1998）は、災害とは自然の破壊的な力と、社会的、経済的に生み出された脆弱な状態にある集団が結合し、その結果、個人の満足と生存のための社会的ニーズ、社会秩序、社会的意味が壊れる過程や出来事であると定義している。Wisner et al.（2004）は、災害を脆弱な人々が自然のハザード¹¹⁾に遭い、深刻な被害を受け、あるいは生計の手段が崩壊し、外部の支援がなければ回復が望めないという状況を意味すると定義している。

Wisner et al.（2004）は、脆弱性の「根本的な原因（Root Causes）」が脆弱性を大きくする「動的圧力（Dynamic Pressures）」に影響を与え、「危機的な状況（Unsafe Conditions）」を生み出す過程を「増圧と減圧（PAR）モデル」を用いて説明している¹²⁾。図1は、自然のハザードが原因で災害が発生するという従来の考え方から災害原因を自然のハザードと社会に内在する脆弱性との相互作用に求めるWisner et al.（2004）の脆弱性アプローチに基づいて自然—人間—社会関係の観点から整理し直したものである。

自然は「自然の恵み」と「自然のハザード」の2面性を持っている。自然—人間関係は、人間は「自然の恵み」によって人間活動（生業）の機会・場所・資源を享受してきたが（図1の①）、近年人間の活動が主な原因と考えられる気候変動による暴風雨や洪水などの自然災害が発生している（図1の②）。これに対して、自然—社会関係は、政治経済システム、社会システムと権力関係が人々に作用して脆弱性が生まれ、その結果として災害が発生するという過程を説明している（図1の④）。さらに社会—人間関係は、社会階層・性差・年齢・障がい・エスニシティ・移民の定住資格の有無によって生まれる脆弱性が社会経済的な位置と深く関連し、人間活動（生業）の機会・場所・資源へのアクセスが決まる（図1の③）。Wisner et al.（2004）のモデルを適用したケースでは、河川流域の氾濫原や急斜面に居住する貧困層は丘陵地に住む富裕層より脆弱性が大きく、また十分な復旧がないまま危険な立地に住み続けるために脆弱性は再生産されると説

明している（図1の⑤）。そこで次節では Wisner et al. (2004) の脆弱性アプローチの批判的検討を通して自然災害に対するコミュニティの脆弱性問題について考察する。

図1 自然—人間—社会関係からみた災害の原因



出典：Wisner ほか（2004）,p.6-8 を参考に筆者が作成

4.4. コミュニティ再生に向けた脆弱性問題

Wisner et al. (2004) は、貧困層の居住地という地理的分布に着目し、脆弱な人口集団の存在を強調する。しかしながら、コミュニティの脆弱性は復興の長期過程という時間と空間の両方の座標軸で捉える必要がある。

同じ被災者であっても自己資金で早々と住宅を再建する人々がいる一方で、自力再建が厳しく、また将来も子世帯との同居・近居という可能性がない高齢者は災害公営住宅への入居以外選択肢がない¹³⁾。阪神・淡路大震災後兵庫県に建てられた災害公営住宅では高齢者世帯の優先入居を進めた結果、入居者に占める高齢者の割合は既に50%を超えている¹⁴⁾。震災後20年を経過した被災地の災害公営住宅では、高齢者単独世帯の増加と共にコミュニティの機能不全が懸念され、東日本大震災の津波被災地においても近い将来同様のことが予見できる¹⁵⁾。

津波被災地における災害公営住宅や防災集団移転事業の用地は、嵩上げた土地や集落の共有地などの山林を切り崩して応急的な地盤整備によって確保している土地が大半であり、危険立地に位置している可能性がある。災害時要援護者が危険立地の可能性が高い住宅に入居することによって脆弱性は増大化する。こうした「危機的な状況 (Unsafe Conditions)」を回避するためにも自治会役員・近隣者が高齢者や障がい者の世帯を把握し、日々の声がけなどのきめ細やかな対策が必要となる¹⁶⁾。

浦野 (2007b) は「脆弱性概念には、貧困、権力からの疎外、資源や教育・訓練の欠如などネガティブなイメージが常につきまとい、そこに囚われた人々をパワーレスで、被害状況を一方的にこうむる受身的な存在にとらえられてしまう危険性が高い。そこには、そうした脆弱な状況にありながら必死に立ち向かおうとすることでつくられる社会関係性や人間の創造的な対応行動を受け止める余地を見出すことが難しい」と論じ、レジリエンス概念が「脆弱性概念とセットになることでその有効性と意義を発揮する」と述べている。レジリエンス概念は、「生態学者の C. Holling がカナダ東部の森林生態系に適用した適応的循環モデルから始まっている」

(Hornborg 2013)。2005年、米国ルイジアナ州南部に位置するニューオリンズを襲ったハリケーン・カトリーナによる巨大災害を契機に地域再生の鍵概念として注目されるようになったレジリエンスは、ESDとDRRを結びつける概念である。Hornborg (2013) は「「社会—生態レジリエンス」に関する昨今急増する議論が如何にして人間が地球の有効利用をおよそ決定できる権力関係、利益の妥協、不平等を覆い隠す傾向があることから論じなければならない」と警鐘を鳴らしている。レジリエンス教育がコミュニティの脆弱性問題に正面から取り組むためには、社会シ

システムや権力関係といった構造的な問題を克服し、新たな社会関係性を構築するための学習や行動を支援する必要がある。

4.5. おわりに

Wisner et al. (2004) は、自然のハザードが原因で災害が発生するという従来の考え方に対し、人々が置かれている脆弱性、すなわち社会のあり方に「根本的な原因 (Root Causes)」があることを示した。秦 (2016) は、東日本大震災の復興過程にある農山漁村集落の調査を通じて女性や若い世代の「参加を阻害する社会構造」を考察している。震災後コミュニティの重要な意思決定が長老たちに委ねられていく状況があり、若い世代は長老たちや地域の有力者の意見に抑えられている構造が浮き彫りになった。グローバリゼーション時代の政治経済システムが社会システム、権力関係に影響を与え、女性や若い世代の参加を阻害する原因となっている。結果として、生活者の論理よりも経済の論理が優先され、災害復興の現場ではまちづくりより防災集団移転、ソフト面の防災対策より道路・防潮堤に関する話し合いが先行し、工事が進められている。

津波常襲地域で受け継がれる災害伝承の実態とその効果を調査した石原・松村 (2013) は、「防潮堤や社会基盤施設の進展に伴い、安住環境が形成されたものの、これまで受け継がれてきた過去の自然災害の教訓や知恵の風化によって、災害において適切に避難できず、逃げ遅れにつながるものが指摘されている」と述べている。岩手県宮古市田老地域では、国内屈指と言われた高さ 10m、総延長 2.4km の X 字型防潮堤が東日本大震災の大津波によって破堤、1091 戸 (被害率 66.7%) の家屋が流出・全半壊となり、166 人 (東日本大震災発災当時の地区人口 4302 人) が犠牲となった¹⁷⁾。こうした防潮堤に対する過度な安心感から起きた悲劇を繰り返さないためにも、自然災害の記憶を後世に語り継ぐコミュニティの教育的営みを地域防災やまちづくりに生かすことが重要である。野元 (2015) は、東日本大震災被災時の避難行動や避難所運営などの経験を被災住民がまとめた記録集の分析を通して次世代に伝える活動の重要性を述べている。被災住民が

主体となる社会教育の実践を地域の学校・公民館・図書館・資料館などと連携し、生涯学習に位置づけることで地域のレジリエンスを高める教育に発展させることができるであろう。

注

- 1) 国立情報学研究所（NII：National Institute of Information）が運営する学術情報データベース。
- 2) 内容は、論文のタイトル、著者が設定したキーワード、抄録から判断した。なお、災害救援医療、看護教育、教材開発のうち情報科学に重点が置かれている調査研究や防災を目的とする土木・建築・地質・気象・地理学などの調査研究は除外した（97本）。
- 3) 城下・河田（2007）は、KH Coder を用いた分析手法を「形態素解析」と叙述しているが、本稿では KH Coder の開発者である樋口（2014）の記述に従った。
- 4) 平成 20 年（2008 年）の学習指導要領については筆者が KH Coder を用いて分析し、結果を加えた。その際データの基になる学習指導要領（2008 年）は、小・中学校共に理科・社会と中学校保健体育である。他の教科、総合的な学習の時間では該当する用語は見つからなかった。
- 5) 近年「ゆとり教育」の反動で学力低下を問題視する傾向が顕著であり、「総合的な学習の時間」の大幅な削減が行われた。こうした動きは先述した戦後初期の新教育への批判から系統主義に移行する中で「無駄な重複」は切り捨て学力重視に傾倒した 1950 年代後半以降の教育体制への回帰とも考えられ、一連の教育行政改革の教育現場への影響と共に今後注視する必要がある。
- 6) UNESCO Education Sector, 2012, “Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development”.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf>（2015/9/5 アクセス）
- 7) 兵庫県立舞子高校は 2002 年 4 月に全国で初めて防災教育を推進する環境防災科を開設している。また、宮城県立多賀城高校は 2016 年度から防災科学科を開設する。
- 8) 例えば、宮城教育大学教職大学院『防災教育授業デザイン集——平成 24 年度学級・学校経営研究 B』（2012）がある。
- 9) Charles Fritz and J.H. Mathewson, 1957, “Convergence Behavior in Disaster”, George

Baker and Dwight Chapman, 1962 “Man and Society in Disaster”の研究

- 10) Allen Barton, 1969, “Communities in Disaster”, Russell Dynes, 1970, “Organized Behavior in Disasters”の研究
- 11) Wisner et al. (2004) は自然の力が人の行動に影響を与える加害力になる現象をハザードと定義している。具体的には、地震・津波・暴風雨・洪水・火山噴火・地滑り・雪崩・干ばつ・伝染病などを指している。
- 12) ①「根本的な原因 (Root Causes)」は、a.権力・構造・資源への限定的アクセス、b.政治・経済システムを支配するイデオロギー、②「動的圧力 (Dynamic Pressures)」は、a.制度・訓練・適切なスキル・投資・市場・報道の自由・公論の場における倫理規定の欠如、b.急激な人口増加・急激な都市化・軍事支出・債務返還・森林伐採・土壌の劣化などの外力、③「危機的な状況 (Unsafe Conditions)」は、a.危険な立地・建物・インフラなどの物理的環境、b.不安定な生計・低所得水準などの地域経済、c.弱者集団の存在・制度の欠如などの社会的関係、d.防災計画の不備や制度上の問題であり、①⇒②⇒③に段階が進むにすぎない、人々が災害に対抗する能力が低下すると分析している (Wisner et al. 2004, pp.51-59)。
- 13) 他方、自宅が一部損壊と認定された場合、災害公営住宅への入居対象外となり、仮設住宅からの退去困難者が相当数いることが指摘されている。(東日本大震災復旧・復興みやぎ県民センター「東日本大震災宮城県の復旧・復興の現状」
<http://www.miyagikenmin-fukkoushien.com/pdf/material/6.21%204kaisoukaimokujishiryoyou.pdf> (2015/9/6 アクセス)
- 14) 『産経新聞』 (2015年1月16日記事)
<http://www.sankei.com/west/news/150116/wst1501160074-n1.html> (2015/9/6 アクセス)
- 15) 『東京新聞』 (2015年3月10日記事) <http://www.tokyo-np.co.jp/article/feature/tohokujisin/list/CK2015031002100025.html> (2015/9/6 アクセス)
- 16) 浦野 (2014) は、高齢者世帯の避難援助に向かった自治会役員や民生委員が犠牲になったことを指摘している。

17) 岩手県宮古市, 「宮古市の被害状況 平成 23 年 7 月 25 日」

<http://www.city.miyako.iwate.jp/data/open/cnt/3/384/1/03-higaijokyo.pdf> (2015/9/6 アクセス)

終章 ポスト 3.11 社会の ESD

本論文では、東日本大震災の復興過程で露出した持続不可能な諸問題に抗う被災住民の社会的実践、すなわちコミュニティと自然再生のための「オルタナティブな地域づくり」について論じた。本章では、各章のまとめを行った上で本論文の議論の整理を行う（5.1）。次に本研究から得られる ESD 研究への示唆を提示し（5.2）、最後に今後の課題を示すことにしたい（5.3）。

5.1. 各章のまとめ

1 章では、被災住民の主体的な学習活動を位置づけるための分析視角として生涯学習、並びに ESD の概念の検討を通じて問題設定を行った。ユネスコ主導の生涯教育論を中心に概観し、①個人の能力形成を重視する生涯教育論、②被抑圧者の自己決定学習を主張する生涯教育論、③労働者（雇用者）の職業能力の形成を目的とする生涯教育論、に整理した。日本ではユネスコ国内委員会を通じて生涯教育への理解が広まり、個人の能力形成を重視する個人主義的な生涯教育論が受容された。高度経済成長期は人材育成の面で生涯教育に対する経済界からの期待が大きく、社会・経済の急激な変化に適応するための知識・技術の習得を目的とした生涯教育に重点が置かれていた。臨教審答申以降は生涯学習政策を教育改革の中心に据え、生涯学習政策の基盤整備の過程で生涯学習振興法の成立により民間事業者の参入が可能となり、生涯学習の市場化が進められた。新自由主義が西側諸国に広まり、政策立案者や政治家が生涯学習を経済政策と捉えたために個人化、民主化の次元から経済的次元を強調する生涯学習に移行する。しかし、民主的次元を再生する「生涯学習としての ESD」の観点からは SD の基本理念である世代内・世代間公正の実現を目指すために将来世代の利益に反する開発・発展のあり方を捉えるだけでなく、現代世代が直面する社会的排除問題にも目を向ける必要がある。

2 章では、津波被災地で社会問題化している防潮堤問題に向き合う地域の実践から災害復興における住民参加の問題を考察し、ESD の課題を提起した。当該地区の住民を対象にしたアンケート

調査に基づく量的データの分析結果から復興過程における住民参加の実態を捉え、地域づくりへの参加意識に関して性差があること、学習経験と地域づくりへの関心、参加意欲には強い関連があることが分かった。そこで追加的なデータ収集を行うために住民へのインタビューや参与観察を行った。その結果、女性や若い世代の参加を阻害する要因が明らかになった。さらにコミュニティの意思決定に地域社会の関係性がどのように影響しているかを分析した結果、「参加を阻害する社会構造」という現象を捉えることができた。次にコミュニティの意思決定への参加を阻害され、地域社会から抑圧された人々が学びの過程でどのような認識変容をするのか、「自己を取り戻す学習」という現象を考察した。しかし、問題を無意識化しようとする圧倒的多数の人々の社会参加こそが持続可能な地域づくりに重要であり、ESDの課題である。持続可能な地域づくりを射程に入れた住民参加の防災計画づくりは、世代を超えた住民同士が学び合う場を創出し、コミュニティ再生に果たす役割が期待できる。

3章では、津波被災地の子どもを対象とした社会教育における環境学習・ESDの実践を取り上げ、成果と課題を考察した。受講者の学びを構造的に把握するために保護者を対象にしたアンケート調査、並びに保護者や高校生のスタッフを対象にしたインタビューを行った。質的データの分析結果から、子どもの主体的に調べる態度の醸成や観察力の高まりが認められた。また、自然体験活動を通じて自然の豊かさに気づき、地域に対する親しみと愛着を感じていることが分かった。さらに震災当日の体験がトラウマになり、心身の症状を抱えた子どもが海への恐怖心を乗り越えることが明らかとなった。一方、防潮堤問題に向き合う大人との交流は、高校生の学びにも影響を与えた。保護者も生物多様性の気づき、自然との共生、自然の回復を実感し、自然を残したいという感情が芽生えていることが分かった。このような自然への認識変容は生態系を活用した地域づくりに結びつく可能性がある。同時に課題も認められた。本実践は環境機関コンソーシアムがESDの社会的アクターとして関わる事例である。それゆえ、地域に拠点を置く活動になっ
ておらず、主体となる地域のアクターが明確になっているとは言い難い。外部の支援者と住民グループの協働による学習から住民主体の地域学習に移行するためには、「地域におけるESDの体制づくり」が求められる。

4章では、社会科学分野における災害研究の代表的論者である Wisner et al. (2004) を手がかりに自然災害に対するコミュニティの脆弱性について理論的検討を行い、ESD/DRRの可能性を論じた。災害と防災分野の教育研究のレビューでは、防災・減災に関する教育課題を抽出した。過去に発生した巨大災害の経験が学校の防災教育の進展を促す学習指導要領に影響を与える要因の一つになっていると考えられるが、現状では学校教育における防災教育が十分に組み込まれているとは言い難い。生涯学習によるまちづくりの観点からも地域防災拠点としての学校や公民館などの教育機関が住民と共に地区防災計画づくりに参加する必要があることを指摘した。次に人文・社会科学分野の災害研究の国際的動向を概観した上で、Wisner et al. (2004) が主唱する脆弱性アプローチの批判的検討を行った。自然のハザードが原因で災害が発生するという従来の考え方に対し、Wisner et al. (2004) は人々が置かれている脆弱性、すなわち社会のあり方に「根本的な原因」があることを示している。しかしながら、コミュニティの脆弱性は復興の長期過程という時間と空間の両方の座標軸で捉える必要がある。地域再生の鍵概念として注目されるようになったレジリエンスは、ESDとDRRを結びつける概念である。レジリエンスのための教育がコミュニティの脆弱性問題に正面から取り組むためには、社会システムや権力関係といった構造的な問題を克服し、新たな社会関係性を構築するための学習や行動を支援する必要がある。他方、自然災害の記憶を後世に語り継ぐコミュニティの教育的営みを地域防災やまちづくりに生かすことが重要である。被災住民が主体となる社会教育の実践を地域の学校や社会教育施設と連携し、生涯学習に位置づけることで地域のレジリエンスを高める教育に発展させることができるであろう。

以上総括すると、次の点にまとめることができる。第一に、SDの基本理念である世代内・世代間公正の実現を目指すために「生涯学習としてのESD」は、将来世代の利益に反する開発・発展のあり方を捉えるだけでなく、現代世代が直面する社会的排除問題にも目を向ける必要がある。第二に、問題を無意識化しようとする圧倒的多数の人々の社会参加こそが持続可能な地域づくりに重要であり、ESDの課題である。第三に、住民主体の地域学習のために「地域におけるESDの体制づくり」が求められる。第四に、被災住民が主体となる社会教育の実践を地域の学校や社

会教育施設と連携し、生涯学習に位置づけることで地域のレジリエンス（復元力）を高める教育に発展させることができる。これらの議論を踏まえて最後に ESD 研究への示唆と研究課題を提示する。

5.2. ポスト 3.11 社会の ESD 研究への示唆

創造的な復興という経済優先の論理に異議を申立て、生活者の論理に立つ暮らしの復興を唱えることの困難さに被災者は直面している。働き手や住まいを失った被災者の大半は生活再建に追われ声を上げる余裕もない。しかし、地域再生の当事者として自己決定を行う被災者は「自らの歴史をつくる主体」¹⁾であり、震災によって持続不可能性が露出した社会を変革しようとする「小さな実践」（松岡 2013）が東北のここかしこで見られるようになった。

持続可能性に向けた社会変革のための新しい枠組みが生涯学習に求められている。ユネスコの 21 世紀教育国際委員会が発表した報告書『学習：秘められた宝』（1996 年）²⁾ が「学習の 4 本柱」を提言してから 20 年が経過し、時代の要請に応えるべく「5 本目の柱」の検討が始まっている。さまざまな意見が出される中で「ホールスクール・アプローチ」を主張してきた永田（2014）は、「自らを変容させ、社会を変容させる学び（learning to transform oneself and society）」という学習観に注目する。社会的相互作用を重視する学校やコミュニティ全体のアプローチ（ホールスクール／ホールコミュニティ・アプローチ）は ESD の実践に活用され³⁾、「グローバル・アクション・プログラム（GAP）」では「ホールインスティテューション・アプローチ（機関包括型アプローチ）」が ESD への包括的取り組みとして記されている。

一方、社会変容のプロセスに関心を置く研究には Lave and Wenger（1991=1993）の正統的周辺参加論（LPP：legitimate peripheral participation）があり、成人教育研究のみならず、ユースを対象とした ESD 研究においても適用可能である。本論文で紹介したアクション・リサーチでは、子ども（大人）と環境、子どもと大人の相互作用が認められた。講座のスタッフとして従事した高校生は防潮堤計画の住民説明会の参加をきっかけに地域の自然に関心をもち始める。地域住民

らと共に学び、干潟や砂浜の価値を知り、さらに大人との交流を深めるうちに次第に地域再生の当事者として思考するようになる。「オルタナティブな地域づくり」に参加する地域住民らのコミュニティを「実践共同体」(ibid.)とするならば、高校生は「正統的周辺参加者」(ibid.)に位置づけられる。その学びは「学習の4本柱」の「知ることを学ぶ」「為すことを学ぶ」「共に生きることを学ぶ」「人間として生きることを学ぶ」から「自らを変容させ、社会を変容させる学び」に発展していると思われるが、学習者の経験を社会が受け入れ、維持することが容易でないことも指摘した(秦 2015a)。

最後に社会的排除問題について述べる。澤(2010)は、無意識化する社会的矛盾を意識化することが教育の役割であり、すべての人が疎外状況と向き合うことが求められると指摘する。一方、櫃本・朝岡(2014)は、社会変革を望まない「抑圧者」「排除する人々」にこそ、社会の矛盾を意識化する教育実践が必要であろうと述べている。しかし、円満な社会——澤(ibid.)はこのような虚構の上に成り立つ社会を〈シャカイ〉と定義する——の維持のために社会の矛盾を無意識化させる方略を抑圧者はとってきた。そして、少なくとも「国家のイデオロギー装置」の範囲内では社会の矛盾を意識化する教育実践が困難であることは本論文でも繰り返し述べてきた。朝岡(2009)によれば、教育が許容される社会変革の機能は社会(あるいは権力)が求める変革に役立つ範囲内である。鈴木(2014b)は、教育が「社会を変革する手段には成り得ないならば、(中略)ESDに求められていることは、社会そのものを問う学習環境をいかに整え、支援し、維持していくのかにある」と指摘する。これらの議論を踏まると、公教育の枠組みに囚われない新しいアプローチがESDに求められているのであり、本論文の実証的研究で取り上げたインフォーマルな学習は持続不可能な諸問題に抗う被災住民が主体となり、民主化の次元を再生する「生涯学習としてのESD」の萌芽的な取り組みであるが、学習活動を組織化し維持するための学習環境の整備と仕組みづくりの支援、さらにはその成果を如何にして社会に還元することができるかが今後の課題となるであろう。

5.3. 今後の研究課題

最後に各章の議論における研究課題をまとめることにしたい。1章では、「生涯学習としてのESD」は将来世代の利益に反する開発・発展のあり方を捉えるだけでなく、現代世代が直面する社会的排除問題にも目を向ける必要があること、2章では、問題を無意識化しようとする圧倒的多数の人々の社会参加こそが持続可能な地域づくりに重要であり、ESDの課題であると論じた。これらについて共通なのは、住民主体の学習の機会を如何にして保障し、学習活動を維持するかということに尽きるであろう。インフォーマルな学習は場合によっては行政機関から弾圧を受ける可能性がある。先述したように3章で取り上げた社会教育の実践においては地域の学校の環境教育に活用するために教材化を試みたが、学校へ配布する直前になって行政機関からストップがかかった。ラングランが提唱した生涯教育の理念やフォール報告書が提起した学習社会論は、生涯にわたる教育と多様な学習機会を保障することであった。したがって、家庭教育・学校教育・社会教育を有機的に結びつけることが求められている。しかし、昨今日本の教育を取り巻く環境は悪化していると言わざるをえない。ここで事例を取り上げる余裕はないが、地方教育行政法改正（2015年4月1日施行）によって新設する教育長は首長が議会の同意を得て、直接任命・罷免を行うことができるようになるなど、地方教育行政は以前にもまして政治の影響を受けやすくなったといえよう。

3章では、住民主体の地域学習のために「地域におけるESDの体制づくり」が求められること、4章では、被災住民が主体となる社会教育の実践を地域の学校や公民館を初めとする社会教育施設と連携し、生涯学習に位置づけることで地域のレジリエンス（復元力）を高める教育に発展させることができると論じた。いずれも前半の議論と関連するが、住民主体の地域学習、ボトムアップの社会教育を円滑かつ持続的な活動にするためには行政とNPOなどの連携を図るための地域のコーディネーターの存在が必要であり、それを担う人材の育成が急務であろう。本論文では生涯学習の新しい理論的枠組みとしての「ソーシャル・キャピタル」概念を活用した議論まで広げることが出来なかったが、その点については今後の研究課題としたい。

注

- 1) 1985年ユネスコの第4回国際成人教育会議で採択された『学習権宣言』は、人間の存在にとって不可欠な手段として学習を権利として捉えている。「学習権とは、読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である。(中略) 学習権は未来のためにとっておかれるぜいたく品ではない。学習権は、人間の存在にとって不可欠な手段である。(中略) しかし、学習権はたんなる経済発展の手段ではない。それは基本的権利の一つとしてとらえなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々をなりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである」(社会教育推進全国協議会編 2011)。『学習権宣言』は第3世界の人権問題を国際的に議論する過程で軍事政権下のブラジルで識字教育を指導したフレイレの思想や抑圧からの解放を求め自己決定学習を提起したジェルピの生涯教育論の影響を受け、発展させた成人教育思想である。
- 2) 1993年ユネスコは加盟国の政策決定者に21世紀へ向けた教育改革の提言を行うことを目的に「21世紀教育国際委員会」を設置し、フランスの元経済・財務大臣で欧州共同体の議長を務めていたジャック・ドロールが委員長を務めた。1996年に発表した報告書『学習：秘められた宝』は、委員長の名前を冠し、ドロール報告書と呼ばれている。「知ることを学ぶ」「為すことを学ぶ」「共に生きることを学ぶ」「人間として生きることを学ぶ」を生涯学習における「学習の4本柱」としている。
- 3) イギリス政府主導で始まったサステナブル・スクールは、2010年以降はNGO/NPOがプログラムを支援している。ドイツ、ニュージーランドを初めグローバルなESDの取り組みに広がりつつある。<http://se-ed.co.uk/edu/sustainable-schools/> (2015/11/18 アクセス)
- 4) 文部科学省「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律案」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/1346352.htm (2015/11/25 アクセス)

付 録

本論文の2章で取り上げた気仙沼市小泉地区の防潮堤問題と地域の実践 (pp.42-44) について若干の補足説明をする。宮城県の防潮堤の建設は2015年8月現在382箇所、延長243.9kmのうち221箇所、延長151.4kmが着工済みで¹⁾、このうち気仙沼市は国・県が管理する69箇所中7箇所が完成、市が管理する31漁港の38箇所中9箇所が完成している²⁾。工事が進む中、各地で多様な生物のハビタットである磯場、砂浜、湿地、干潟などのエコトーンが失われつつあり、小泉地区では防潮堤と国道45号の橋梁工事によって大量の土砂が濁水となり津谷川と震災後干潟になっている外尾(そでお)川の河口域、中島海岸一帯に広がり、魚類や底生生物への影響が懸念される³⁾。当地区の防潮堤は高さ14.7m、土台の底辺幅が84.6mの緩傾斜堤で、県内で最大規模の計画であるということもあり、その防潮堤問題は言わば象徴的事象として意味付与されてきた。地元では住民説明会がこれまで15回開催されている(表1)。2013年9月24日、11か月ぶりに行われた住民説明会の会場では計画に疑問を抱く若い世代を中心に問題点の指摘や慎重に進めるべきという意見が多数出された。これを受けて行政側は住民同士の話し合いの場を設定するよう振興会幹部に提案し、地域振興会主催の懇談会が開催された⁴⁾。しかし、浜区(10月19日)・在区(10月24日)・町区懇談会(11月19日)ではいずれも終了間際に司会進行役の行政職員(県の事業管理者)が「計画を前に進めて良いか」という一言で拍手を求めるといふ合意の取り方を繰り返した⁵⁾。その後11月27日に地区全体の住民説明会が行われたが、前回の住民説明会とは異なり計画を承認する意見が相次いで出された。そして説明会の終了間際になるとまだ手を挙げて意見や質問をしようとしている人がいたにも関わらず、司会進行役の自治体幹部職員が割り言って口を挟み、「合意の問題ですが、皆さんからも拍手をいただきました。(中略)ある程度ご意見もいただきました。(中略)今回の防潮堤、それから河川堤防についての地域としては建設を促進していくということで皆さんから確認させていただいてよろしいでしょうか」と会場から同意を得ようとした。県の事業管理者はこの時の賛成派の拍手によって「早期着工を求める声が多数、現防潮堤計画について合意」という認識を持ったと思われる。この説明会より先に配布された開催通知には「3地域振興会懇談会で説明を行い、合意が得られました」とあり、懇談会に参加しなかった住民にも「合意」の事実を周知する目的であったと考えられる。またさらに問題視された

のは11月27日の住民説明会の前に地元から出された要望書である。小泉地区振興会連絡協議会と7地区振興会が早期着工を求める要望書を11月24日に復興大臣政務官，復興庁宮城復興局長，宮城県知事，気仙沼市長に提出しており，気仙沼市長からも県知事に「気仙沼市小泉地区の災害復旧事業の整備推進について」という要望書を提出したのも同じく24日であった。

これらを問題視した仙台市弁護士会及び日本弁護士連合会が各意見書の中で合意の取り方について指摘し⁶⁾，また一連の手続きを不服とした住民有志は手続きの改善を求めて宮城県気仙沼土木事務所長宛に要望書を提出した（2013年11月25日）。住民有志は市民活動を広げるために「小泉海岸及び津谷川の災害復旧を学び合う会」（以下，「学び合う会」）を結成し，5回の要望書の提出と地域の観光業者，漁業関係者，海岸利用者，学識経験者と共に陳情書を提出している（表3）。「学び合う会」から出された要望書（2013年12月9日）で挙げた「専門家の助言や地元，関係団体の意見を取り入れる」といった意見に対応するために，津波工学（防災），土木工学（景観），生態学（環境）の専門家で構成する学識経験者と住民代表による検討会が設置された。また当地区の地域振興会7地区の幹部・関係団体代表者で構成する検討ワーキング・グループ（以下，検討WG）が地元要望事項の整備方針案，検討会学識経験者の助言に基づく修正案について意見交換を行うなど集中的な検討が行われた（表2）。しかし，検討会では事業管理者の計画案を前提とした意見交換が行われたに過ぎず，検討された範囲は限定的なものであった。また検討WGでの話し合いは「学び合う会」の要望書（2014年6月25日）が示すように，自由な発言を保障し，議論が交わされる場にはなっておらず，民主的な話し合いが求められた。

小泉地区の防潮堤問題のように住民間で意見が対立している事例とは対照的に，住民が協議を重ねて合意に至った数少ない事例として本吉地域（旧本吉町）大谷地区の事例がある。大谷海岸（大谷海水浴場）に計画されている防潮堤の高さは9.8mである。当地区では大谷海岸の防潮堤計画の進行を停止し，高さや形状，位置などについて行政と住民が十分に協議し，住民の意見を反映させた計画づくりを要請するために地区人口3743人（2012年10月末現在）⁷⁾の35%に当たる1324人の署名を集め，2012年11月気仙沼市長に要望書を提出している。さらに20代から40代までの若い世代が中心となり，2013年1月に「新しい大谷海岸を考える勉強会」を立ち上げ，地

域振興会単位で作成した震災復興計画の見直しから始め、大谷海岸の役割について討議を重ねた。2014年9月には勉強会のメンバーを中心に「大谷里海（まち）づくり検討委員会」を結成し、大谷海岸周辺のまちづくり具体案の作成を行った。2015年8月には大谷地区振興会連絡協議会と共に「大谷海岸周辺の整備計画に関する要望書」を気仙沼市長に提出し、防潮堤の位置を当初の計画の大谷海岸から国道45号までセットバックし、国道を兼用堤とする案を要望している⁸⁾。

2015年10月現在、防潮堤計画の見直し（位置、高さの引き下げ、国道の兼用堤など）を要望している住民グループ「小泉海岸及び津谷川の災害復旧を学び合う会」（気仙沼市小泉地区）、「浦の浜のこれからを考える会」（気仙沼市大島浦の浜地区）、「持続可能な雄勝をつくる住民の会」（石巻市雄勝町）、「前浜みらい委員会」（気仙沼市前浜地区）、「山と海の子守歌」（南三陸町歌津伊里前地区）が新たなネットワークを結び、「南リアス海岸の自然を未来に残すネットワーク協議会」を結成した。それぞれの地域が抱える課題は違うが、津波被災地の自然を残すことが暮らしの復興につながることを共通理解として当事者が新たなネットワークを結ぶ活動であり、大谷地区の学習と実践が一体となった活動にもみられるように地域再生の当事者として政府や行政の復興計画を批判的に検討する学習活動や計画づくりに参加する実践であり、「オルタナティブな地域づくり」であるといえよう。

表1 中島海岸及び津谷川・外尾川災害復旧事業に関する住民説明会の経過

開催日	場所（参加人数）	内容
2012.6.24	小泉（50名）	※災害廃棄物処理施設の建設にあたり，関連する河川災害復旧計画について説明
2012.7.19	小泉（120名）	海岸堤防説明会及び意見交換会
2012.7.20	市街地（20名）	津谷川河川堤防の復旧計画説明会
2012.7.27	登米沢（50名）	海岸堤防に関する説明会及び意見交換会
2012.10.16	小泉（120名）	中嶋海岸・津谷川災害復旧事業説明会
2013.9.24	小泉（100名）	津谷川計画説明会（中嶋海岸についても再説明） ※地区内外から合意形成について慎重な検討を求める意見あり
2013.10.19	小泉浜区	小泉地区災害復旧事業等に関する地区懇談会
2013.10.24	小泉在区	7地区の地域振興会主催により，3回に分けて計画説明を実施。
2013.11.19	小泉町区	※すべての振興会より，現計画に基づき事業を進めることを了承
2013.11.27	小泉（100名）	中嶋海岸・津谷川災害復旧事業説明会 ※早期着工を求める声が多数，現防潮堤計画について合意
2014.2.25	小泉（40名）	津谷川災害復旧に伴う用地説明会 ※今後のスケジュール等について説明
2014.3.7	津谷街振興会	中嶋海岸の堤防高の設定について説明
2014.3.11	山田地区振興会	中嶋海岸の堤防高の設定について説明
2014.5.22	小泉	中嶋海岸・津谷川災害復旧事業説明会 地元要望事項を検討会・WGで取りまとめを行うことを説明 「災害復旧事業の進捗状況及び代替案のシミュレーション結果について説明し， 現計画が妥当であることについてご理解をいただいた」
2014.7.29	小泉	中嶋海岸・津谷川災害復旧事業説明会 検討経過の報告・整備方針案の報告・承認

出典：宮城県気仙沼土木事務所ホームページに基づき作成⁹⁾

表 2 中島海岸及び津谷川・外尾川災害復旧事業に関する検討会・検討 WG の経過

開催日	内容
2014.5.13	検討 WG 準備会 地元要望事項の確認・対応案の事前検討
2014.5.29	第 1 回検討 WG 地元要望事項の整備方針案について意見交換
2014.6.6	第 1 回検討会 検討 WG の結果報告・整備方針案に対する助言等
2014.7.1	第 2 回検討 WG 検討会の結果報告・整備方針の修正案について意見交換
2014.7.3	第 2 回検討会 検討 WG の結果報告・整備方針案に対する助言等
2014.7.16	第 3 回検討 WG 検討会の結果報告・整備方針の修正案について意見交換
2014.7.20	第 3 回検討会・検討 WG 合同現地調査及び意見交換会 現地確認・整備方針案の承認。※当日は雨のため、学識経験者のみ実施
2014.11.20	第 5 回検討 WG 整備方針の配慮事項に関する意見交換
2015.1.27.	第 4 回検討会 整備方針の配慮事項説明・環境調査計画の提示・助言
2015.6.10	第 5 回検討会 景観検討・環境調査結果と対応策
2015.9.30	第 6 回検討 WG 第 5 回検討会でも出された意見に対する工事現場での取り組み内容・現在の工事の進捗状況について報告

出典：宮城県気仙沼土木事務所ホームページに基づき作成⁹⁾

表3 「小泉海岸及び津谷川の災害復旧事業を学び合う会」による要望書・陳情書一覧

開催日	要望事項
2013.12.9	①外尾川下流の干潟保全②専門家の助言③地元、関係団体の意見を取り入れる
2014.2.3	①防潮堤の大きさが実感できる表示の設置②防潮堤のパス、住民説明会の議事録を地区内全戸に配布③高台移転と防潮堤の建設が直接関係ないことを住民に周知させる④復旧事業の現状と工期の予定の公開⑤セットバックした位置での原形復旧による L1 津波に対するシミュレーションの提示⑥「学び合う会」定例会議への行政職員の参加
2014.4.3	①防潮堤の大きさが実感できる表示の設置②携帯端末などによる仮想イメージの情報提供③予算を軽減するための設計変更④工期短縮のための設計変更⑤国道 45 号を兼用堤とする設計案の提示⑥セットバックした位置での原形復旧による L1 津波に対するシミュレーションの提示⑦干潟を保全するための市民・専門家・行政による協議会設置
2014.6.25	地区全体会（住民説明会）・検討 WG における、①民主的な話し合いのルール確立（自由な発言・徹底した討議・合意形成の原則の確立等）②情報の透明化（分かりやすい説明、参加できない住民への情報共有化、議事録の公開、会議の傍聴・マスコミ取材に応じる等）③より多くの市民の意見を取り入れる（次世代や地域外の人の意見、オブザーバーの起用、パブリックコメントの採用、参加しやすい時間の設定）
2014.7.28	①事業の費用対効果に対する考え②砂浜・湿地等の公益的機能の経済的価値に対する評価③環境影響評価の公開④シミュレーション・データの公開等⑤第 3 者による本事業の妥当性検証
2014.10.20 (陳情書)	①土木技術や環境の観点から関係学会による検討②宮城県に対する地方財政法に基づき、将来にわたって最小の経費で最大の効果を得る災害復旧事業推進の助言③現計画案に対し、第 3 者機関による検証の実施④「学び合う会」が提案する代替案の検討⑤中立的な第 3 者がコーディネートし、若者や女性などすべての住民が、学び、議論できる場を作る

出典：宮城県気仙沼土木事務所ホームページに基づき作成⁹⁾

注

- 1) 宮城県「宮城県における防潮堤災害復旧・復興の進捗状況」
<http://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/327319.pdf> (2015/11/11 アクセス)
- 2) 『三陸新報』, 2015年11月14日記事
http://www.shimbun-online.com/viewer/Sanriku_shimpo0151114.aspx (2015/11/14 アクセス)
- 3) 外尾川河口の干潟に生息する底生生物のモニタリング調査は、東北大学生態適応センターの占部城太郎教授、鈴木孝男助教らと共にこれまでに3回(2014年4月19日, 2014年9月13日, 2015年5月17日)実施し、経過観察を行っている。
- 4) 地域振興会が事前に全戸に配布した懇談会の開催通知には、「先般小泉小学校体育館において、小泉地区の災害復旧事業に係る説明会が開催され復旧の方針が示されました。当地区においても、住民の皆様のご意見を伺い早期の復旧、復興が図られるよう関係機関に要望したいと考えております」と記されていた。
- 5) 当日参加した住民によると、振興会の規約に従えば地域の重要な事項の決議を諮るには振興会会員の過半数以上の出席とかつ過半数以上の賛成を必要とするが、いずれの懇談会でもそのような手続きを取っていなかったという。
- 6) 仙台市弁護士会は「東日本大震災後の宮城県沿岸で行われている海岸堤防建設事業の見直しなどを求める意見書」(2014年7月23日)の中で、日本弁護士連合会は「防潮堤建設についての意見書」(2014年11月20日)の中で指摘している。
- 7) 気仙沼市住民基本台帳より。
- 8) 大谷地区の住民参加や復旧・復興に関する情報は、2013年5月2日、同年8月18日に同地区の住民、三浦友幸氏(当時はNGOの現地スタッフ、現在は大谷地区のまちづくり協議会事務局長)から聞き取りを行った。さらに同氏がパネリストとして参加した2013年6月23日の「東北から100年後の日本を考える—防潮堤を再考するシンポジウム」(東京大学駒場

キャンパス) や 2015 年 7 月 20 日の「海と田んぼからの復興プロジェクト」第 20 回会合
(東北大学片平キャンパス) での報告内容や Facebook などから情報を収集した。

- 9) 宮城県「中島海岸及び津谷川・外尾川災害復旧事業に関わる取り組み状況」

<http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/kasen/nakajima-tuya-torikumijyoukyou.html>

(2015/11/11 アクセス)

引用文献

A

阿部治, 2009, 「「持続可能な開発のための教育」(ESD)の現状と課題」『環境教育』19(2):21-30.

Althusser, Louis, 1995, *Sur la reproduction*, Paris: Universitaires de France. (=2005, 西川長夫・伊吹浩一・大中一彌・今野晃・山家歩訳『再生産について——イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』平凡社.)

安藤聡彦, 2015, 「『公害教育から環境教育へ』再考」佐藤一子編『地域学習の創造——地域再生への学びを拓く』東京大学出版会, 51-74.

朝岡幸彦, 2009, 「公害教育と地域づくり・まちづくり学習」『環境教育』19(1):81-90.

———・石山雄貴, 2013, 「序章 東日本大震災後の環境教育の視点」日本環境教育学会編『東日本大震災後の環境教育』東洋館出版社, 1-14.

———, 2014, 「ESD (持続可能な開発のための教育)時代の環境教育と社会教育」『社会教育学研究』50(1):83-85.

Aspin, David, and Judith Chapman, 2001, *Lifelong learning: concepts, theories and values*, Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA, 38-41.

B

Beck, Ulrich, 1986, *Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne*,

Frankfurt, Suhrkamp Verlag. (=1998, 東廉・伊藤美登里訳『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版局.)

Biesta, Gert, 2011, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong*

Learning, and the Politics of Citizenship. (=2014, 上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房.)

C

Creswell, John W. and Vicki L. Plano Clark, 2007, *Designing and Conducting Methods*

Research, Sage Publications, Inc. (=2010, 大谷順子訳『人間科学のための混合研究法：質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン』北大路書房.)

E

海老原治善, 1983, 「生涯教育の新しい波——E・ジェルピ氏来日講演・シンポジウムを終えて」
前平泰志訳『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』東京創元社, 270-281.

F

Faure Edgar, Herrera Felipe, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky,

Majid Rahnema, and Frederik Champion Ward, 1972, *Learning to be: The world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO · London: George G. Harrap & Co. (=1975, 国立教育政策研究所内フォーラム報告書検討委員会 (代表 平塚益徳) 訳『未来の学習』第一法規.)

Fien, John and Daniella Tilbury, 2002, *The global challenge of sustainability, Education and Sustainability : Responding to the Global Challenge*, 1-12.

Freire, Paulo, 1970, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

(=1979, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房.)

藤岡達也, 2006, 「自然災害に関する防災・減災教育と環境教育」『環境教育』16(1):32-38.

———, 2015, 「ポスト UNDES D (国連持続可能な開発のための教育の 10 年) における防災教育——日本型環境教育構築の一つの観点として」『環境教育』24(3):40-47.

降旗信一, 2005, 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (UN-DESD) における社会教育の課題」日本社会教育学会編『グローバル化と社会教育・生涯学習 (日本の社会教育第 49 集)』東洋館出版社, 186-198.

- ・二ノ宮リムさち・野口扶美子・小堀洋美, 2013, 「環境教育の再構築に向けたレジリアンス研究の動向——災害に向き合う地域の力」『環境教育』22(2):47-58.
- , 2014, 「自然保護から自然再生学習を経て地域づくり教育へ——教職教育の立場から」鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編『環境教育と開発教育——実践的統一への展望：ポスト2015のESDへ』筑波書房, 99-111.

G

- Gelpi, Ettore, 1977, Pour une politique international de l'éducation permanente, Education ou alienation permanente?, Paris: Dunod :267-277. (=1983, 前平泰志訳『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』東京創元社.)
- Guevara, Jose Roberto, 2015a, 「教育は復興のためか, それともリ・サイレンス (再び鎮静化) させるためか?」『災害と教育——災害に強い社会をつくるための人づくり』一般社団法人 RQ 災害教育センター, 10-11.
- , 2015b, 「レジリエンスのための教育——危機的状況下の成人教育・地域教育」『災害と教育——災害に強い社会をつくるための人づくり』一般社団法人 RQ 災害教育センター, 14-17.

H

- 八甫谷邦明, 2012, 「安全な高台へ移り住む——小泉地区の防災集団移転促進事業」, 『季刊まちづくり』学芸出版社, 35:102-115.
- 秦範子, 2015, 「ポスト 3.11 の社会教育における環境学習・ESD の可能性と課題——津波被災地の自然体験活動を中心にした教育実践を事例に」, 日本社会教育学会編, 『社会教育としてのESD (日本の社会教育第 59 集)』東洋館出版社, 79-89.
- , 2016, 「災害復興における住民参加のプロセスに関する考察——津波被災地の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例として」『環育教育』25(2):3-15.

波多野完治, 1990, 『生涯教育論 (波多野完治全集 11)』 小学館.

樋口耕一, 2014, 『社会調査のための計量テキスト分析』 ナカニシヤ出版.

櫃本真美代・朝岡幸彦, 2014, 「東日本大震災後の ESD——「抵抗の原理」の視点から」 日本環境教育学会編, 『環境教育と ESD』 東洋館出版社, 21-28.

堀尾輝久, 1976, 「人権思想の発展的契機としての国民の学習権」 小川利夫編 『住民の学習権と社会教育の自由』 勁草書房, 3-31.

Hornborg, Alf, 2013, Revelations of resilience: From the ideological disarmament of disaster to the revolutionary implications of (p)anarchy, *Resilience : International Policies, Practices and Discourses* , 1(2):116-129.

星野一人, 2015, 「市民の学習の自由を守る社会教育職員の役割——公権力による学習・文化活動への『介入』をどう考えるか」 「月刊社会教育」 編集委員会編 『月刊社会教育』 国土社, 59(4):28-34.

I

Illich, Ivan, 1971, *the Deschooling Society*, New York: Harper & Row. (=1977, 東洋・小澤周三 訳 『脱学校の社会』 東京創元社.)

石原凌河・松村暢彦, 2013, 「津波常襲地域における災害伝承の実態とその効果に関する研究——生活防災に着目して」 『土木学会論文集 D3 (土木計画学)』 69(5):I_101-I_114.

K

加賀芳恵, 2014, 「『社会—生態システム論』から見た学校と地域の連携」 日本環境教育学会第 25 回大会 (東京) 【発表要旨集】 ,p.106.

木村周平, 2014, 「日常から見える「防災」: イスタンブルでの文化人類学的参与観察」 木村周平・杉戸信彦・柄谷友香編 『災害フィールドワーク論』 古今書院, 44-58.

小林繁, 1999, 「産業構造の転換と社会教育実践のあらたな展開」千野陽一監修, 社会教育推進全国協議会編『現代日本の社会教育』エイデル研究所, 132-166.

L

Lave, Jean, and Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書.)

李正連, 2006, 「日本の生涯学習政策の現状と課題」『生涯学習・キャリア教育研究』2:19-27.

Lengrand, Paul, 1970, *An Introduction to Lifelong Education*, Paris: UNESCO. (=1971, 波多野完治訳『生涯教育入門』日本社会教育連合会.)

M

前平泰志, 2008, 「序〈ローカルな知〉の可能性」日本社会教育学会編『〈ローカルな知〉の可能性: もうひとつの生涯学習を求めて (日本の社会教育)』東洋館出版社, 9-23.

松岡廣路, 2013, 「持続不可能な社会を変える新しい社会教育」日本社会教育学会 60 周年記念出版部会編『希望への社会教育』東洋館出版社, 120-137.

見上一幸・及川幸彦, 2012, 「環境教育の目的と方法④——学校と地域の連携」日本環境教育学会編, 『環境教育』教育出版, 144-160.

持田栄一, 1971, 「第一部 生涯教育論——その構想と批判」持田栄一編『生涯教育論——その構想と批判』明治図書, 5-40.

N

長澤成次, 1999, 「生涯学習政策の矛盾と社会教育運動の展開」千野陽一監修, 社会教育推進全国協議会編『現代日本の社会教育』エイデル研究所, 167-199.

永田佳之, 2014, 「グローバル化時代に求められる教育とは——〈他者を変える教育〉から〈自己が変わり, 社会が変わる学習へ〉」『信濃教育』 1526:1-13.

日本社会教育学会, 1971, 「日本社会教育学会の意見」『月刊社会教育』編集委員会編『月刊社会教育』 15(1):68-69.

西川長夫, 2011, 『パリ 5月革命私論』平凡社新書.

野元弘幸, 2015, 「社会教育における防災教育の展開——東日本大震災記録誌の分析を中心に」首都大学東京人文科学研究科『人文学報』 501:27-52.

O

Oliver-Smith, Anthony, 1998, "Global Changes and The Definition of Disaster" Quarantelli, E.L. (ed.), *What is a disaster? : Perspectives on the Question.*, New York: Routledge, 177-194.

大場淳, 2003, 「フランスにおける大学自治——2003年の高等教育機関自治法（大学改革法）案を巡って」『大学論集』 37:37-59.

大矢根淳, 2007, 「戦略爆撃調査」浦野正樹・大矢根淳・吉川忠寛編『シリーズ災害と社会 2 復興コミュニティ入門』弘文堂, 186-189.

S

酒匂一雄, 1971, 「70年代「思想善導」の構図」『月刊社会教育』編集委員会編『月刊社会教育』 15(1):50-55.

笹川孝一・牧野篤・荻野亮吾・中川友理絵・金宝藍, 2015, 「社会教育学の視点からESDを問い直す——「社会教育としてのESD」プロジェクトの研究成果から」『環境教育』 24(3):4-17.

佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.

佐藤一子, 2015, 「地域学習の思想と方法」佐藤一子編『地域学習の創造——地域再生への学びを拓く』東京大学出版会, 1-23.

佐藤三三, 2015, 「東北の社会教育の歴史と現在」 「月刊社会教育」 編集委員会編 『月刊社会教育』
59(7):4-12.

澤佳成, 2010, 『人間学・環境学からの解剖——人間はひとりで生きてゆけるのか』 梓出版社.

城下英行・河田恵昭, 2007, 「指導要領の変遷過程に見る防災教育展開の課題」 『自然災害科学』
26(2):163-176.

鈴木敏正, 1992, 『自己教育の論理——主体形成の時代に』 筑波書房.

———, 2014a, 「環境教育と開発教育の実践的統一にむけて」 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦
編 『環境教育と開発教育—実践的統一への展望：ポスト 2015 の ESD へ』 筑波書房, 9-28.

———, 2014b, 「ESD における環境教育と開発教育の融合」 前掲書, 31-45.

末本誠, 1996, 『生涯学習論——日本の「学習社会」』 エイデル研究所.

社会教育推進全国協議会編, 2011, 『社会教育・生涯学習ハンドブック第 8 版』 エイデル研究所.

U

上杉孝實, 1999, 「生涯学習計画と国の政策」 上杉孝實・前平泰志編 『生涯学習と計画』 松籟社,
15-34.

鶴飼照喜, 1993, 「環境社会学の課題と方法」 飯島伸子編 『環境社会学』 有斐閣, 193-212.

浦野正樹, 2007a., 「災害研究の成立と展開」 大矢根淳・浦野正樹・田中淳・吉井博明編 『シリー
ズ災害と社会 1 災害社会学入門』 弘文堂, 18-25.

———, 2007b, 「災害社会学の岐路」 同書, 34-41.

———, 2007c, 「脆弱性概念から復元・回復力概念へ——災害社会学における展開」 浦野正
樹・大矢根淳・吉川忠寛編 『シリーズ災害と社会 2 復興コミュニティ入門』 弘文堂, 26-34.

———, 2014, 「東日本大震災における災害過程と脆弱性に関する一考察 ——危険認知の観
点から」 『早稲田大学大学院文学研究科紀要』 59(1):71-86.

W

Wallerstein, Immanuel, 2004, *World-Systems Analysis: An Introduction*, Durham: Duke University Press. (=2006, 山下範久訳『入門・世界システム分析』藤原書店.)

Wisner, Ben, Piers Blaikie, Terry Cannon, and Ian Davis, [1994]2004, *At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters*, New York: Routledge.

Y

山内明美, 2012, 「〈飢饉〉をめぐる東京／東北」赤坂憲雄・小熊英二編『「辺境」からはじまる——東京／東北論』明石書店, 255-301.

山室敦嗣, 1998, 「原子力発電所建設問題における住民の意志表示——新潟県巻町を事例に」『環境社会学研究』4:188-203.

矢守哲也, 2007, 「防災教育の現状と展望——阪神・淡路大震災から15年を経て」『自然災害科学』29(3):291-302.

初出一覧

第2章：

秦範子, 2016, 「災害復興における住民参加のプロセスに関する考察——津波被災地の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例として」『環育教育』25(2):3-15.

第3章：

秦範子, 2015, 「ポスト 3.11 の社会教育における環境学習・ESD の可能性と課題——津波被災地の自然体験活動を中心とした教育実践を事例に」, 日本社会教育学会編, 『社会教育としてのESD (日本の社会教育第 59 集)』東洋館出版社, 79-89.

謝 辞

本論文は、筆者が東京農工大学大学院連合農学研究科農林共生社会科学専攻博士課程に在学中に行った研究を纏めたものです。本研究を進めるにあたり、多大なるご指導、ご助言を賜りました朝岡幸彦先生には心より感謝申し上げます。不安を抱えながら調査していた頃、現地にも快くご同行いただき広いご見識からの確なご助言を賜りました。先生の叱咤激励がなければ博士論文を書き上げることができなかつたと思います。それから研究室の先輩であり、副指導教員をお引き受けいただいた降旗信一先生にもゼミや合宿、被災地での調査を通じて多くのことを教えていただきました。両先生には心から御礼申し上げますと共に今後ともご指導ご鞭撻のほどお願い申し上げます。また学位論文審査では、茨城大学の中川光弘先生、東京農工大学の土屋俊幸先生、宇都宮大学の斎藤潔先生には大変貴重なご助言を賜りました。厚く御礼申し上げます。

東日本大震災直後の2011年3月18日に東京学芸大学教育学研究科を修了した筆者は、6月に宮城教育大学で開催された「持続可能な開発のための教育推進会議（ESD-J）全国ミーティング」に参加するため震災後初めて仙台市を訪れました。2日間の日程を終え、仙台市立七郷小学校の亀崎英治先生にお願いして津波の被害を受けた荒浜地区を案内していただきました。荒浜小学校周辺は全半壊した住宅や泥を被ったままの車が彼方此方に放置され、その光景はショッキングで今も忘れることができません。偶然にもその日全国ミーティングのパネリストを務められた南三陸町立伊里前小学校（現在は気仙沼市立面瀬小学校）の阿部正人先生には気仙沼市小泉地区における調査の窓口になっていただき、その後もご家族総出で「子ども小泉学」の講座の企画・運営をご支援いただきました。深謝の意を表します。途中、災害ボランティアとして震災直後から南三陸町伊里前地区に入り、「歌津てんぐのヤマ学校」を主宰したスパイダーこと八幡明彦さんが不慮の事故で亡くなるという哀しい出来事がありました。嬉しいこと、辛いこと、本当にいろいろなことがあった3年間でしたが、被災地の皆様を励ますことよりも応援していただいたことの方がどれだけ多かったことでしょう。子どもたちの笑顔にも何度も癒やされました。子どもたちの健やかな成長と被災された皆様が穏やかに暮らせる日が一日も早く来ることを願ってやみません。

最後に、環境教育学研究室博士課程の岩松真紀さんと石山雄貴さんには公私共々大変お世話になりました。また先輩の野田恵さん、二ノ宮リムさちさんには様々な相談に乗っていただきました。4名の方に深く感謝申し上げると共に、今後も互いに切磋琢磨し、刺激を与える仲間になりたいと思います。

これまでずっと励まし支えてくれた夫と長男にも心から感謝の意を述べたいと思います。

2016年 弥生吉日 秦 範子