

# 地域文化活動における「創発を含む創造性」

— 「ENIWA 学」のために —

鈴木 敏正

**抄録：**本稿の課題は、「持続可能で包摂的な地域づくり教育 Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC」の視点から、本学の共同研究「ENgeki In Workshop and Activities, ENIWA（恵庭）学」推進のために、地域文化活動における「創発を含む創造性」の意義と役割について考察するところにある。

2では、ESICの6つの実践領域の付置連関における、ENIWA学諸活動の位置付けを行う。3では、われわれが採用した地域調査研究方法としてのKJ法を、さらに地域創造教育に向けて発展させるための理論的・実践的課題を提起する。4では、文化活動を通したまちづくりの学習的意義を検討する。5では、ESICの実践例として、北海道剣淵町「絵本の里づくり」を取り上げ、「創発を含む創造性」の現実的条件を探る。

**キーワード：**地域文化活動，創発を含む創造性，ENIWA学，retroduction，ESIC

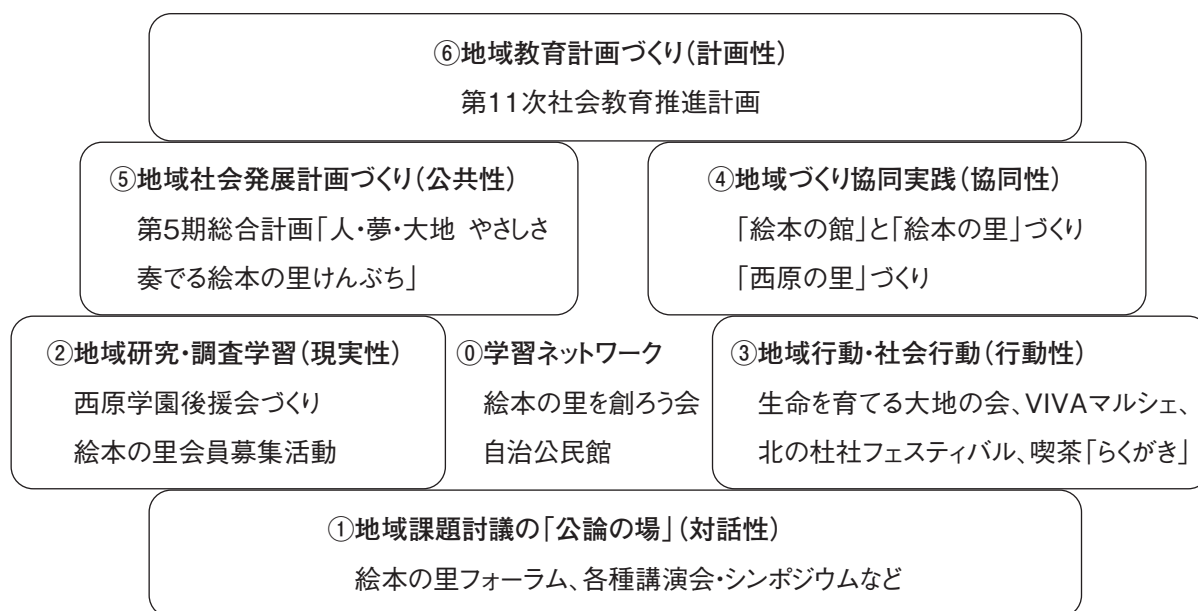
## 1. 課題と ENIWA 学の取り組み

本稿の課題と構成は、〈抄録〉のようである。恵庭市を念頭におく「ENIWA学」は「地域学」の一つでもある。ここで「創発を含む創造性」と言うのは、一般的に創造的活動には「創発 emergence」が付きものであるが、グローバリゼーションに伴う複雑性や流動性が増す文化状況（Featherstone：1995=2009）、そして不確実性や不確定性あるいはリスクの増大する社会状況においてはとくに、「創発」を位置づけることが今日的重要性を持っていると考えるからである。「地域住民（子どもを含む）の自己教育活動を援助・組織化する社会教育実践」の重要な領域としての地域づくり教育＝「地域創造教育」（鈴木2000）、その理論的枠組みを前提にした、グローバルな実践としての「持続可能な発展のための教育 Education for Sustainable Development, ESD」の中核をなすESICについては既に提起している（鈴木2013）。その中には地域文化活動も含まれるのだが、「文化活動」の「創造性」に立ち入った検討はしていない。本稿は、その残された課題へアプローチする作業の一つでもある。

「ENIWA学」1年目では、(1) 地域課題を探るための、KJ法に基づく（アクションリサーチ的・エスノグラフィ的）地域調査、(2) 演出家・平田オリザによる講演と演劇ワークショップ、(3) 朗読劇『漁川物語』の製作と公演、を実施した。2年目では、(4) 総務省地域創生政策アイデア応募、(5) 恵庭市ゆかりの北海道稲作の父・中山久蔵を題材にした子どもミュージカルや、本学に隣接する「カリンバ遺跡」を舞台にした朗読劇などの文化行動を推進している。これらのうち(1)については加藤2020、(3)については本誌掲載の加藤・吉岡・笠見・鈴木「大学における地域社会参画教育」を参照いただきたい。本稿では広く、社会教育実践としてのESICの視点から、地域住民自身が取り組む文化活動の位置と役割を考える。

## 2. ESIC と ENIWA 学

後論のために、あらかじめ ESIC の枠組み、すなわち「学習ネットワーク」を基盤とした 6 つの実践領域 domains の「付置連関 constellation」を、本稿 5 でふれる「剣淵・絵本の里づくり」の諸実践例とともに示しておくならば、〈図-1〉のようである。



〈図-1〉「絵本の里けんぶち」における ESIC の展開

ESIC の視点から見れば EIWA 学は、文化活動による④地域づくり協同（文化のまちづくり）を展望しながら、②地域調査研究から③地域行動への活動、そして⑤地域づくりに向けた提言のそれぞれ一部に取り組んだものと言える。すなわち、前節末尾で述べた活動の（1）は②、（3）および（5）は③であり、両者を媒介するのが（2）で、（4）は⑤の活動であると言える。これらの活動の大学教育的意義については、前述の加藤ほか論文を参照されたい。本稿は、それらの地域社会での展開を念頭に置きつつ、それらの実践の意味を、地域づくり教育が拓く「創発を含む創造性」に焦点を当てて検討し、今後の課題を考えるものである。

周知のように、ユネスコの国際成人教育会議による「学習権宣言」（1985年）は、学習活動を人々が「なりゆきまかせの客体から自らの歴史を創るもの」だとし、「人権中の人権」としての学習活動の創造的性格を強調していた。とくに、その学習権項目の第3では、ほんらい意識的・実践的動物である人間に固有な「想像し創造する to imagine and create 権利」を位置付けていた。この宣言にもとづく取り組みをふまえて、国連 21 世紀教育国際委員会報告『学習：秘められた宝』（1996年）は、それまでの（1）知ること、（2）なすことに加えて、（3）人間存在として生きること to be と（4）ともに生きること to live together を学ぶことが 21 世紀的課題であると提起した。この間に展開した経済的グローバリゼーションがもたらした「双子の基本問題」、すなわちグローバルな環境問題と貧困・社会的排除問題の深刻化が背景にある（鈴木 2013）。それは、グローバリゼーションのもとで「なりゆきまかせの客体」となっている自己疎外状態から、「自らの歴史を創る主体」=創造的主体になることを呼びかけるものであったと言える。

21世紀になって「双子の基本問題」はますます深刻化し、とくにリーマンショック（2008年）と東日本大震災（2011年）から「コロナ危機」の現在まで、ポスト・グローバリゼーションの将来社会のあり方が問われてきたが、以上をふまえた将来社会像は「持続可能で包摂的な社会」であろう。SDGs（2016-2030年）が展開されている「新グローバル時代」の現在、そうした社会を創造する地域からのグローバルな実践、それがESICに他ならない（鈴木2020a）。

ところで安倍前政権の主要国内政策の一つが、深刻化する地域格差拡大と地域社会崩壊の危機に対応する「地域創生」であった。とくに東日本大震災後の「我が国を取り巻く危機的状況」に対応すべく策定された「第2期教育振興基本計画」（2013－2017年度）では、「自立・協働・創造」を基本理念とする「生涯学習社会」、すなわち「自立・協働を通じて更なる新たな価値を創造していくことのできる生涯学習社会」を「今後の社会の方向性」として提示し、それは現行の第3期計画でも引き継がれている。「新たな価値」創造とは何か。2017年告示、2020年度から完全実施の「学習指導要領」では「開かれた教育課程とより良い社会づくり」が提示され、「持続可能な社会づくりの担い手」育成が課題とされている。ここに、SDGsに応える「持続可能な発展のための教育 Education for Sustainable Development, ESD」が位置付けられているかに見える。

しかし、第2期計画で教育行政の基本的方向性として提示されていたのは、第1に「社会を生き抜く力の育成」（多様で変化の激しい社会の中で個人の自立と協働を図るための主体的・能動的な力）であり、第2に「未来への飛躍を実現する人材の育成」（変化や新たな価値を主導・創造し、社会の各分野を牽引していく人材）である。「危機回避シナリオ」としては、「社会全体の生産性向上」（グローバル化に対応したイノベーションなど）が挙げられている。これらを見れば、「創造性」や「生産性向上」がグローバル化に対応したグローバル人材＝エリート層育成の脈絡の中にあることは明らかである。第3期計画では「Society5.0」の実現が前面・全面に表れており、デジタル経済＝超スマート社会を担う「未来への飛躍を実現する人材」が「創造性」を独占するかの如くである。「コロナ危機」に対応する「GIGAスクール」（文科省）の推進などはその具体化であろう。しかし、いま問われているのは、グローバル市場でのサバイバル能力やデジタル・AI対応とは異なる「歴史的・社会的主体としての人間」の創造性である（神代2020、吉見2020）。

以上のように、日本の教育政策によって推進されている「創造性」は、「学習権宣言」が提起した創造性や、21世紀に求められている「持続可能で包摂的な社会」実現のための創造性とは異なるものである。あらためて「創造性」の内実が問われている。そのためには、これまでの学校教育で蓄積されてきた「創造性」教育、探求的科学教育だけでなく文化芸術教育の振り返りも必要である。しかし、受験主義的教育が主流となってきた日本の学校教育ではそれらは周辺的地位に置かれてきたから、「オルタナティブな教育」の動向（永田2020）も視野に入れなければならないであろう。

求められているのは、諸個人の外部にある対象や環境を変える際に必要な学びだけではない。自分自身と周りの世界を同時に、あるいは相互関連的に変革していくような「世界が変わる学び」（吉田2020）である。「ESDの10年」（2005-2014年）の総括を経た「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）」の教育原則では、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する」「教育及び学習の中核」としての「変革的学習 Transformative Learning」であり、「批判的思考、複雑なシステムの理解、未来の状況を想像する力及び参加・協働型の意味決定等の技能を向上させる」とされている。このような意味での変

革的＝創造的な学習とはいかなるものと考えたらいいのであろうか。

たとえば、英国の芸術教育、とくに演劇活動を通じた「Art in School」の推進などで知られる K. ロビンソンは、L. アロニカとの共著の中で、創造性とは「価値がある独自のアイデアを持つためのプロセス」であるとし、その源は「想像力」で、「創造性は想像力を働かせること」だと言う (Robinson & Alonica 2015=2019: 169)。「学習権宣言」の「想像し創造する権利」の具体化だとも言えよう。ロビンソンらの教育論には、21 世紀の先進諸国を覆う新自由主義的な「教育標準化運動」への批判、そしてイギリスにおける学校改革活動だけでなく「オルタナティブ教育」の経験がある。教育標準化政策＝運動は「工業化の原理」で進められているが、「人々はそもそも標準化されていない」。工業化の論理に対置されるのは健康、生態系、公正、ケアの 4 つの原理を重視する「有機農業」の論理であり、それはそのまま教育に当てはまる。それは「有機教育」と呼ばれ、(a) 生徒の成長と福利を、知性・身体・精神・社会的に育む、(b) 生徒個人とコミュニティ全体の育成における相互依存が重要だと認識、(c) 生徒それぞれの才能と可能性を育み、生徒とかわる人々の役割と責任を尊重、(d) 思いやりと心の経験、実践知に基づき、最高の環境を作り上げようとすると言われている (同:67-77)。ホリスティックで、「システム思考」を重視する既述の ESD の教育原則につながるものとも言えよう。

彼らは、教育の基本目的には経済的・文化的・社会的・個人的な目的があると言う。経済的目的では、21 世紀的に喫緊の課題は「持続可能性と環境の健康状態というグローバル経済の問題への取り組みを青少年に促すような教育」とされ、文化的目的は「自文化の理解と異文化の多様性の尊重」、社会的目的では「活発で思いやりの心を持つ市民へ」の育成、個人的目的では「内的世界と外的世界に向き合えるように手助けすること」が挙げられている (同:78-87)。ESD とグローバル市民性教育、「自分自身の世界を読み取る」学習から「変革的教育」への方向性が意識されていると言って良いであろう。

具体的な教育活動についてロビンソンらは、学校と家庭の教育課題、そして上記 4 つの基本目的を実現する環境づくりにふれ、変革のためのビジョン・スキル・動機付け・リソース・行動計画という四つの要素を提起し、「変革エージェント」の重要性を指摘している (同:328,331)。しかし、学校と家庭の間にある地域社会での活動、その中から創造性と「変革エージェント」が生まれてくるメカニズムや実践論については述べられていない。本稿の〈図-1〉で示した ESIC は、まさにその点に関わるものである。

### 3. KJ 法の先に— abduction から retroduction, あらためて ESIC へ —

本プロジェクトでは、地域調査方法論として KJ 法を用いた。そこで、その検討から「創発を含む創造性」形成のための理論的検討課題を考えてみよう。

KJ 法とは、周知のように、文化人類学者・川喜田二郎によって開発された調査研究方法である。それはフィールドワークの手法であり、旧来の研究方法である演繹法 deduction と帰納法 induction を超える「発想法 abduction」で、書斎科学や実験科学とは異なる野外科学の方法として提起された (川喜田 1967: 4 - 5)。川喜田によれば野外科学は、問題提起→探検→観察→発想→推論→実験計画→観察→検証という、思考レベルと経験レベルを移行する一連の「一仕事」(W 型問題解決モデル) である。これらのうちの探検や観察で得られたデータとアイデアを統合 (構造づくり) する「発想」段階で用いられるのが、最狭義の KJ 法である (同:23,63)。川喜田は、低経済成長期でバブル経済前夜、1984 年の「あとがき」で KJ 法を再整理しているが、注目されるのは次の点である。

第1に、この間に「有の哲学」=デカルト的西欧思想の限界が明らかになり、「無の哲学」の文化圏が世界の先頭に立ちつつある中で（この点、バルク／川勝2019などをふまえた、現段階的再検討が必要であるが）、「実態把握力」を基盤に総合的現状把握をし「協調をもたらす創造性」に応えるべくKJ法が登場していることである。第2に、KJ法は総合的・個性把握的な方法論によって「全人的に生き創造するという立場」、個人主義でも全体主義でもなく「集団をも組織をも主体として認めようとする立場」に立ち、「総合的・定性的・独自性把握」をする「生命モデル」の世界観・価値観を持っている。第3に、管理社会化の中で、民主主義の発展に貢献するボトムアップの「参画社会への可能性」を示唆できるのは（今のところ）KJ法だけである。それゆえ第4に、KJ法による創造的体験は「人と人、人と環境との生き生きとしたヤリトリと連帯」を培い、「民衆の一人ひとりにも及ぶ実態把握力の教育」によって、「最も発展から取り残され、生活苦に喘ぐ僻地の住民こそ、その自律自助のために、最もKJ法を必要としているのだ」、と。

こうして川喜田は、「KJ法研究所」の活動を始め、全国的組織化・制度化の努力をしていくことになる。そうした活動やKJ法の細部、その後の展開をここで辿る余裕はない。ここでは、上記のような点を、参画型民主主義の発展の一環として、地域住民が「なりゆきまかせの客体から、自らの歴史を創る権利」を具体化する主体的な学習=自己教育過程の一環として、「地域調査・研究活動」による「実態把握力」形成を考えてみたい。そうした視点から見た場合の「創造性」はどのように理解できるであろうか。

ここで、川喜田の代表作『創造と伝統』（1993）の最初の章をまとめた『創造性とは何か』（2010）によって彼の「創造性」理解の特徴を確認しておこう。川喜田は文化人類学者として、伝統社会と近代社会の重なり合い、「保守と創造」の両側面に目を配りながら「創造的行為」の本質を考えようとしている。その3ヶ条は「自発性」「モデルのなさ」「切実性」であるが、それらは論理的には相互に矛盾している。しかし、「矛盾を起こしうる創造性の3ヶ条をあえていっぺんに呑み込んで実践すれば、その実践行為の中で矛盾は解消しうる」のであり、その実践行為こそが「創造的」と言うに値する（川喜田2010：86-87）。川喜田は「自発性」「モデルのなさ」「切実性」を含みながら、実践行為を通して螺旋的に集約していく過程に（創発を含んだ）創造性を見ているのである。

たしかに、「自発性」「モデルのなさ」「切実性」を重視する地域づくり教育における地域調査活動、たとえば調べる・考える・まとめる・役立てる活動をする「地元学」（乗本：第2章）の活動においても、螺旋的発展を伴う実践行為が見られる。しかし、それは地域住民と（自然的・歴史的・社会的に個性的な）環境、そして地域住民内部の、つまり主体と客体、及び主体内部の矛盾を克服していく自己教育過程である。地域と自己および地域住民同士の関係の見直し・再創造を含む学習過程における「創造性」は、abductionを促進するKJ法の論理を超えている。その「実践行為」の意味は、地域調査・研究を一環とする「地域づくり教育（ESIC）」（〈図-1〉）全体の中で捉え返してみる必要がある。

われわれの共同プロジェクトにおけるKJ法のinduction的实践においては、恵庭市の文化活動と文化施設利用における「個別分散的な意識と活動」が問題点として浮かび上がってきたが、それを「地域課題」として捉える視点の形成が必要となる。それは、恵庭市が蓄積してきた、学習ネットワークに始まる「地域づくり教育」の全体を視野に入れて理解されなければならない。本プロジェクトに即して言えば、地域調査の成果もふまえつつ、市内を流れる漁川の歴史を題材とする朗読劇を製作・公演したが（図-1の③の実践）、そこで生まれる「創造性」も位置付ける必要がある。それは、地域調査・

研究を超えた「地域行動」(deduction 的側面を持つ③の実践)によってもたらされたものである。さらに「地域課題」が(地域住民の個別的利害関係を超えた)「地域課題」として現実的に理解されるのは、「地域づくり協同実践」(④の実践)においてである。

このように見てくると、abduction の実践を推進する KJ 法の視点を再検討することが必要となる。たとえば、批判的実在論の立場に立った社会科学方法論においては、説明的研究の諸段階として、既述 description → 分析的分解 analytical resolution → 理論的再記述 abduction → リトロダクション retroduction → 異なる理論と抽象の間の比較 → 具体化と文脈化を挙げている。ここで abduction とは「特定の現象や出来事が、一連の包括的なアイディアや概念によって解釈されるような、推論ないしは思考操作」であり、retroduction とは「何ものかが現にあるようにあるための基本的条件を再構成することをともなった思考操作」である (Danermark et.2002=2015 : 167-168,307,309)。

こうした視点から見れば、abduction から retroduction への展開を、地域調査・研究活動に始まる ESIC の中で理解することもできよう。それまで否定的に捉えられていた地域の現実から、地域調査・研究を通して「あるもの探し」をし、そうした視点から自らの地域を見直していく〈図-1〉②の実践には abduction の論理があるが、それらは⑤の地域社会発展計画に集約されていくものと考えることができる。地域全体に広がる地域住民の活動と学び、とくに④の地域づくり協同実践の発展をもとに⑤の活動を進め、さらにそれらを教育 (ESIC) の視点から位置付け直して、公共的な計画づくりをしていく⑥の実践には retroduction の視点が含まれていると言えよう。⑥は地域における学習・教育実践の「未来に向けた総括」であるが、発見・発明そして abduction とは異なる「計画的思惟」(K. マンハイム)、すなわち「目的と手段は歴史的現実と同一平面」にある中で、計画づくりの実践を通して参加する人々が「状況の主人」となるような実践論理が求められるのである (鈴木 2008 : 168-169)。

川喜田は、地域づくり実践に直接関わってはいないが、「現代文明の体質改善」のため、1969 年から全国各地で「移動大学」を開催する。そのスローガンは、①創造性開発と人間的解放、②相互研鑽、③教育即研究・研究即教育、④頭から手までの全人教育、⑤異質の交流、⑥生涯教育・生涯研究、⑦地平線を開拓せよ、⑧雲と水と、である。これらはしばしば①に始まる教育実践のテーマとなることであり、②や⑦は創発性を生み出す重要な活動であるが、⑧は、何もかも計画・計算づくで事をなす「計らい」の外に出て、最後は「あるがままに任せるという心境になっていた、自分がやったんだという浅ましい心は抜けている」という気持ちを表現したものである (川喜田 2010 : 112-113)。retroduction の重要な側面であるが、地域の多様なキョウドウが響き合う〈図-1〉の④の実践、筆者の言う「協同・協働・共同の響同関係」現実化の状態を示していると言える。

川喜田は内面的世界から見た創造的行為の展開を、「混沌, 出会い, 矛盾葛藤, 本然」と把握している。「混沌」は「世界内的存在」としての人間の出発点であり、「本然 (ほんねん)」とは「解決に辿り着いて振り返ってみたが、なるほどこれはひじょうに自然だな」となることを意味している (同:93)。「出会い」と「矛盾葛藤」は自己意識の形成・展開を示していると考えられる。結論的に川喜田は、こうした経過を辿る創造的行為は「自分が生み出したものとの間に強い連帯感を抱くものであり、それによって自分自身が変わっていくのを感じるのである」と言う (同 : 118)。それは自己実現を通じた学習 (自己教育) の論理であろう。そして、創造的行為の全体像では、「絶対的受け身から、真の主体性が生まれる」と言い、「全体的状況が自分にやれと迫るから、やらざるを得ないという方が、実は真に主体的だ」としている (同 : 127 - 128)。しかし、心情的陶酔の「お祭り」的活動について

は批判をし、「現状把握」(フィールドワーク→データ集積→KJ法)の実践の重要性を強調している(同:137)。ESIC〈図-1〉において、イベント主義的になりがちな③に対する②の実践の意義を指摘していると考えられる。最後に、創造的行為によって「主体と客体が創造されるだけでなく、その創造が行われた『場』も、新たな価値を付加されて生み出される」、「主体と客体と創造が行われた場への愛と連帯との循環」、「創造的愛と伝統体との循環と蓄積」が生まれるとしている(同:154,162)。

以上のように見て、川喜田の言う「場」(ふるさと)を歴史的・社会的・生活史的脈絡を持った「地域」(あるいは風土)と理解すれば、その「創発を含む創造性」の論理は「地域づくり教育」=ESIC論へと拡充・発展することができるであろう。

これを社会学の視点から見ると、吉原直樹の言う「創発するコミュニティ」が注目される。たとえば吉原は、東日本大震災・福島第1原発事故によって避難した大熊町住民の仮設住宅の自治会から生まれた「サロン・コミュニティ」を取り上げている(吉原2016:第5章)。吉原がそれを「創発するコミュニティ」だと言うのは、創発性を「不均衡で平衡から遠く離れた相互依存プロセスの諸集合」であり、「多様で重なり合った…ネットワークと流動体を通じてリレーされ、実にさまざまなスケール上に広がっていく」と言うJ.アーリ、さらに「世界に存在する諸々のものが多元的かつ入れ子状態をなして付置することに伴って生じる」と言う河野哲也の指摘を踏まえるからである。吉原は、「創発するコミュニティ」の最大の特徴は「およそ目的論的ではないこと、つまり交互に並び合い、交わり合い、結び合う多種多様なつながりがどこからともなく、脈絡のないところからあらわれ、そうしたものがリゾーム状に広がっていくところにある」と言う。そして、そこで生まれる「節合」(Laclau/Mouffe1985=2020)の機制、すなわち「諸々の主体が各々のアイデンティティを変容させながら、異なった地点から集合的意思を織りなすときに立ちあらわれる作動原理のようなもの」を重視する(同:150-151)。吉原はこの創発性と接合の機制が、都市再生に向けた「新しいまちづくりの集合的主体」形成にも重要な役割を果たすと主張している(吉原2019:219-272)。地域再生・まちづくりの具体的展開過程の論理は示されていないが、地域づくり教育の展開においても異質なものの「節合」と「創発」が不可欠だと受け止めることができる。とくに、〈図-1〉の①の実践と相互規定的な「地域づくり基礎集団」の形成と、④の地域づくり協同の重要な側面であるからである。②と③は、両者を媒介する活動だと考えることができる。

さらに、社会科学を超えた「生命の基本原則」として、村瀬雅俊らが主張する「自己・非自己循環原理」に広げて考えることができる。村瀬らによれば、「自己・非自己循環原理」の本質はNECTE(1否定Negation, 2拡張Expansion, 3収斂Convergence, 4転移Transformation, 5創発Emergence)理論だとし、abductionは「異なるものを同じと見なす」思考として4(転移)に含めた上で、川喜田のWモデルをNECTE理論に対応させ、「その柔軟さに、創造性が発揮される本質がある」としている(村瀬2020:42,182,302)。「自己・非自己循環原理」は、人格と社会構造の関係論理(自己包括的=フラクタルな関係を含む)の展開でもある(鈴木2020b)。NECTE理論をESICの各実践領域①~⑥に重ね合わせてみれば、NECTEの1はESICの①、2は②(非自己から)および③(自己から)、3は⑤、4は⑥(教育の視点から)、5は④の領域にとくに関わると言える。本稿ではそれらに立ち入った検討は今後の課題として、以下では「文化によるまちづくり」における「創発を含んだ創造性」形成について検討しておくことにしよう。

なお、KJ法は現在でも、重要な調査法として（たとえば宮内／上田 2020）、あるいはワークショップの活動において多用されている。本プロジェクトでKJ法の解説・指導をした永野篤（KJ法専門講師）は、物事を対象的・分析的に捉える「客観的」确实性と考え方・生き方に確信を与える「主体的」确实性の対立を止揚するのが abduction=KJ法であるとし、学校教育におけるアクティブ・ラーニングとして展開することを提起している（永野 2017:105）。社会教育学的視点から見たアクションリサーチやエスノグラフィ的調査の意義と限界の再検討も必要であるが（鈴木 2016）、ESICの立場から見れば、主観と客観の対立を客観の側から克服しようとするのが②、主観の側から克服しようとするのが③であるから、②（狭義のKJ法を含む）によって捉えられた実在 Realität の相互連関から生まれる創発性と、③（地域行動）が現実 Wirklichkeit と遭遇することから生まれる創発性が、④の地域づくり協同による創造性に繋がっているということができよう。

#### 4. 「文化のまちづくり」の学習的意義

世界人権宣言（1948年）には、文化的参加権＝「文化生活に参加する権利」が規定されている。この宣言を具体化する国際人権規約が発効した1976年には、「大衆の文化的な生活への参加及び寄与を促進する勧告」（ユネスコ）が提示され、「文化的発展 cultural development」の推進とその民主化が求められた。日本では戦後の目標として「文化国家」が提起されたが、その現実化は経済政策の影に隠れてしまった。高度経済成長の矛盾が露呈する中で「文化庁」が設立（1968年）され、70年代末からは「文化の時代」も叫ばれたが、体系的法制度整備はなされなかった。グローバリゼーションに対応した「文化立国」政策を背景にして、ようやく文化芸術振興基本法（2001年、2017年改定で文化芸術基本法）が成立し、国民すべての「文化芸術創造享受権」を具体化することが21世紀の課題となった（小林 2018）。「文化芸術の社会化」と「生活の文化芸術化」を地域から社会全体に広げつつ、文化芸術活動の社会的役割を理論的・実践的に明らかにすることが当面する課題となっている。

学校教育において芸術活動は、戦前（とくに大正自由教育）から「情操」や「創造性」を育むものとして位置付けられてきた。戦後の競争主義的・受験主義的教育の中では周辺におかれがちであったが、グローバリゼーション時代とくに「情報基盤社会」が叫ばれてきた21世紀には、「創造性」が重視されるようになってきた。既述のように、日本の第2期（2013～2017年度）および第3期（2018～2022年度）の「教育振興基本計画」では「今後の社会の方向性」として「自立・協働・創造」の「生涯学習社会」の構築が打ち出されている。最近では、イノベーションによる生産性向上を生み出すような「学習社会 Learning Society」への転換が主張され（Stiglitz & Greenwald 2015=2017）、「生産性革命」に対応して「社会全体の生産性向上」に向けた教育政策（第2期教育振興基本計画）が推進される中、「創造社会」形成を目指す学習・教育が提起されてきている（伊庭 2019）。そうした中で「アート」の果たす役割が注目され、グローバルな経済活動に関わる政策提言をし、PISA やコンピテンシー政策を進めてきたOECDでも、学校教育における芸術活動の重要性に目を向けた研究が展開されてきた（OECD 教育研究革新センター 2013=2019）。そこではアート活動が他の教科の学習に積極的役割を果たすと言うエビデンスは現在のところ十分ではないとされているが、「主体的・対話的で深い学び」を追求している日本の学校教育においてもアート活動の重要性が理解されつつある。そのためには、教育の現場での言葉とアートを繋ぐ研究も必要となる（渡辺ほか 2019）。最近ではSDGs 実現を視野に入れ、たとえば、子どもの演劇活動と地域再生に関わる多様な動向があるが（高畑 2021）、ア



ト活動が注目されているのは、子ども・学校教育だけではない。

2019年度の本共同研究で講演とワークショップをした平田オリザは、文化芸術振興基本法や劇場／音楽堂活性化法（2012年）の成立に貢献した。それらの経験もふまえて平田は、「社会における芸術（文化）の役割」として（1）（公共材としての）芸術そのものの役割、（2）コミュニティの維持や再生のための役割、（3）教育・観光・医療・福祉など、目に見える形で直接的に「役に立つ」役割、および（4）文化による社会包摂 Social Inclusion, を挙げている（平田2013：まえがき）。（4）は、21世紀における地域的・空間的格差と階級的・階層的格差の拡大、その結果生まれた貧困・社会的排除問題の深刻化に対して取り組まれてきた社会的包摂活動の展開を踏まえたものであろう。これらは実際の文化芸術活動においてしばしば重なり合うが、本稿では（3）の教育と（4）の重要性（石黒2018）を踏まえつつ、（2）すなわち「地域づくり教育」とくに「持続可能で包摂的な地域づくり教育（ESIC）」に果たす役割に焦点化する。

もちろん、「地域づくりと文化芸術活動」については、多様な分野からのアプローチが可能である。文化政策学会は、文化経済学会、アートマネジメント学会、文化資源学会とも関わりつつ、公私にわたる文化芸術活動推進の政策・制度にかかわる研究を進めている（小林2018）。本稿に関わる「文化活動による地域づくり」に関しては、文化経済学とくに文化資本論的アプローチ（池上2017）、地域に根ざすアートプロジェクトへの社会学的アプローチ（宮本2018）などが注目され、すでに多様な実践の紹介もあった（藤浩志ほか2012など）。ここではしかし、これらを視野に入れつつ、これまで見てきたことを踏まえて、社会教育学的な地域づくり教育（ESIC）の視点から考えていくことにしたい。

とはいえ、文化芸術活動に焦点を当てた地域づくり教育論の蓄積は少ない。そうした中では、北田耕也『現代文化と社会教育』（1980）に立ち返ってみる必要がある。北田は、文化（価値の体系）が産業文明（技術の体系）に支配されてきたと言う時代認識に立って、地域にねぎす文化活動の重要性を強調していた。彼は、文化芸術は対象の個性的把握を目指す、享受の本質としての「共感」を基盤とするがゆえに、民衆の表現活動は普遍性をもち、高度産業化社会を相対化し、新たな価値を生み出し、現実を変革する契機となることを強調し、国民的教育運動の発展の中に位置付けることの重要性を強調していた（鈴木2020c：227-229）。それは先進資本主義国における「疎外された文化」に対して、第三世界から「声をあげる権利、ことばを発する権利を獲得すること」を目指して「自由のための文化行動」を提起したP. フレイレに遡って再検討すべきであるが（Freire1970：自序）、今日求められている「ホリスティック」な視点、あるいは既述のロビンソンらが言う「工業化」の論理に対する「有機教育」の論理や、川喜田の言う「生命論理」などと重ね合わせて見れば、重要な提起であったと言えるであろう。

北田はその後、「文化の創造と創造的主体の形成」という不可分のテーマに取り組み、文化論に重点を置いた『大衆文化を超えて』（1986年）を踏まえて、「創造的主体の形成」すなわち「民衆の自己形成と相互教育」にアプローチした『自己という課題』をまとめている（北田1999：243）。ここでは、経済成長至上主義を支えてきた「サイヤンス」を批判する「ノウレジ」とくに「民衆倫理」、「よく生きたいという意欲（情念）から湧いて出た知恵」（民衆理性）を育てる文化活動、とくに高い知見やモラルと結んだ感情＝情操が生み出す「新しい知」（鍛え直された「ノウレジ」）の重要性を指摘する（第5章）。そして、「海」＝基層文化としての民衆芸術による「美と善の根底的関係の回復」か

ら（第10章）、道徳と社会の再建につながる「実践」、一人ひとりの内なる「社会構造」の変革＝内側からの社会変革の筋道、(他者に支えられた)自己実現、「課題を負って生きる『自己』」、「類的存在」としての人間の新しいモラルの形成を提起している（第15章）。しかし、『自己という課題』に焦点化してまとめられたためか、文化活動を通じた「地域づくり教育」の具体的展開過程に即した「創造的主体の形成」過程の検討は残された課題となっている（北田耕也先生追悼集編集委員会編『直指人心』非売品、2020、第2部参照）。意識化・自己意識化に関わる前段自己教育を基盤としつつ、社会的協同実践を通して地域社会と自己の同時的変革に取り組む後段自己教育の実践論理、その今日的課題としてのESICの展開論理が求められているのである。

その際に踏まえておくべきことは、第1に、ESICはあくまでそれぞれ個性的な地域に即して考える必要があるということである。第2に、文化芸術の領域は多様であり、現状では、それぞれの領域に即した検討が必要であるということである。ENIWA学では、恵庭市の歴史に題材をとった朗読劇を製作・公演した。この活動を少し広い視野で捉え直す時には、演劇活動と地域づくりの関係を踏まえておかなければならないであろう。

たとえば北海道の代表的「演劇のまちづくり」運動として、富良野市の事例がある。それは、富良野市を「演劇のまち」にしたいという地域住民の集まりから始まり、1999年、全国で初めてのNPOとなった「富良野演劇工房」を中心とする活動である。2000年には富良野市「富良野演劇工場」の建設・管理運営受託、2014年からは指定管理者となっている。演劇セミナーや中・高校生へのワークショップ、市民演劇や高齢者への演劇リハビリテーションなどを積極的に推進し、2008年度には入館者20万人突破、2010年度には「北海道地域文化選奨」を受賞している。富良野演劇工場では、コロナ禍でも、安易にリモートワークを位置付けるのではなく、児童・生徒そして市民へのシアターゲーム、ワークショップやインプロなど「生」の活動にこだわり、楽しさ・驚き・面白さと新たなコミュニケーションを生み出す演劇による教育再生と地域づくりの輪を広げ、コミュニティにおける「演劇の主流化」を進めつつある。

事務局長の太田竜介は、それらの活動で重要なことは「自分（スタッフ）が楽しむこと」（楽しそうにしているところに人が集まる「天の岩戸方式」）、子どもや市民の演劇は「見るよりやるもの」で、ともに作った仲間は家族のようになり、そうして生まれた「利害関係のない関係」が持続的なものとなり、「演劇のまちづくり」を進めていく上で大きな力になっていくと言う。もちろん、総合芸術としての演劇は多様な協力・協働関係で成り立っており（スタッフ6人、事務局非常勤14名、ボランティア約130人）、地域内外を視野に入れた「まちづくりアートマネージャー」としての活動も重要であるが、太田は、それらを含めて「ともに創ること」の大切さを強調していた（2020年9月29日現地聴き取り）。

## 5. 剣淵町「絵本の里」づくりの実践から

富良野演劇工房の活動は、著名な演出家・倉本聡の存在と行政の積極的支援があって初めて可能となったという側面もある。劇場を含む複合的施設を基盤に、より市民参加型のパフォーマンスアーツを展開する「あさひサンライズホール」（士別市）のような事例も検討すべきであるが（石黒2018：第1章）、ここでは、演劇に対して「絵本」と言う誰でもが親しみ易い文化芸術を媒介にして、より広く、深く地域づくりへと展開していった剣淵町の「絵本の里づくり」の活動を取り上げてみよう（図一

1))。その具体的実践については、北海道社会教育フォーラム 2020 および鈴木 2020c を参照されたい。

まず注目すべきことは、その前提となる活動の中に、1987年に東京からやってきた劇団による演劇公演があったことである。劇団員が町内各種団体を3ヶ月もかけて協力依頼に回ったが賛同は得られず、最後に知的障がい者更生施設「西原学園」にやってきた。劇団員は、過疎地での演劇公演の意義を熱心に訴えた。地域に根差す施設を目指していた西原学園は協力を約束し、有志十数人に呼びかけて準備会を立ち上げた。この過疎化する町で演劇公演をしても成功するはずがないという意見がある中で、「町民が心をつなげて何かをすることに意味がある」と考えた30-40代の人たちが中心になって実行員会を結成、とくに施設職員と農協職員、役場職員、商工業者に協力・協働の輪が広がり、演劇公演は大成功となった。演劇そのものの価値と、総合芸術としての特質から生まれる協働作業、そしてイベント的活動が広げるネットワークの力が働いたと言える。重要なことは、協力し合うこと（地域行動）の重要性を経験した実行委員会参加者たちが、その力をさらに地域づくりの力に変えていったということである（地域づくり協同へ）。

具体的な活動は、1988年、地域づくり基礎集団としての「けんぶち絵本の里を創ろう会」（以下、「創ろう会」=地域づくり基礎集団）の設立から始まった。1980年代の剣淵町では、公民館分館（自治公民館）活動を基盤にした新生活運動（ふるさと運動、ふれあい運動、生活みなおし運動）、町立剣淵高校や農業学園と学社連携による担い手育成活動、それらを支える社会教育行政によるコミュニティ・ネットワークの活動があった。そうした中に商工会青年部の町おこし活動もあったのであるが、その一環として開催された、絵本作家そして児童書編集長を招いての講演会で、「国境を越えて世界をつなぐ絵本の可能性」、絵本が生まれたヨーロッパの田園風景と剣淵町が似ていて、「自然やいのちを大切にできる町に絵本美術館ができれば、きっとたくさんの方が来ると思いますよ」（絵本編集者・松居友氏）と言われて火が付き、生まれたのが「創ろう会」である。この会には、西原学園の職員だけでなく利用者也参加し、1991年には施設が中心になって「絵本の里フォーラム」も開催した。「創ろう会」の会員の拡大を見て、町も協力、1990年には旧役場庁舎を利用した「絵本の館」（地域共有資産＝commons、のちに新館建設）が生まれ、これが活動の拠点となる。

その実践を通して「絵本の価値」を見直すだけでなく、絵本を媒介にして、それまでの農業生産と生活そして地域のあり方、地域福祉の捉え直し、それらの活動との連携が進んだ。それまで大規模農業・農協一括販売が支配的であった中で、「自然や人に優しい農業」を目指し、1992年、「心の栄養は絵本から、身体の栄養は有機農業から」を目指す「生命を育てる大地の会」が設立された。「生命の論理」と「絵本の価値」の「接合」である。注目すべきことは、早くから無農薬野菜栽培を実践していた西原学園がその重要な母体となっていることである。その活動は、農業と福祉の「接合」、その後一般化した用語で言えば「農福連携」の始まりでもあった。「大地の会」の事務局を西原学園が担当し、そこでの農業者と職員との協働、利用者との交流がなされた。そして、施設の農耕班と職員による収穫・洗浄・箱詰め・発送作業は、人手不足に悩む農業者への支援となる一方、利用者の「働く場と働く楽しさ」を作り出すことになった。

「西原学園」に始まる障がい者と地域住民との交流・協働活動は、地域全体へと広がっていった。授産施設「剣淵北の杜舎」（1993年開設）を中心とした「西原の里」づくりなど地域活動（農産加工、陶芸・織物など製作・販売、各種イベント活動など）、「絵本の館」には障がい者の自立・社会参加の場＝「喫茶らくがき」の活動も生まれた。そうした中には、障がい者がメインとなって子どもたちに

作品作りを教える活動など「利用者（障がい者）主体のノーマライゼーション普及体験事業」が含まれている。

絵本を媒介とする地域づくりは、以上のような農業や福祉の活動を越えて地域全体に広がっていき、「地域づくりとは障がいをもつ人も持たない人も誰もが安心して暮らすまちづくりなんだ」ということが理解されていく。剣淵町第5期総合計画「人・夢・大地 やさしさ奏でる絵本の里けんぶち」(2011－2020年度)に示されたように、絵本の基本的価値＝「やさしさ」をキーワードとした町づくりが進められてきたのである。

ここで指摘しておくべきことは、第1に、「文化のまちづくり」のためには、特定の文化の「固有価値」(池上惇2012)を発見・再発見することが不可欠であるということである。「けんぶち絵本の里を創ろう会」の活動は、商工会青年部有志の、ほとんど絵本には関わりのなかった30-40代の男性を中心に始まった実践であり、「絵本の価値」については実践を通して学んでいったのである。「創ろう会」のメンバーは、町長・行政、さらに「絵本で飯が食えるか」という町民への説得のためにも、「絵本の価値」を自分たちなりに理解することが求められたのである。もちろん、自ら「読み聞かせ」活動をして、その価値を体験・体現していったことも重要なことである。

第2に、そのためには、自らのそれまでの生活や生産の反省的見直しが必要だということである。川喜田の言う「出会い」と「矛盾葛藤」、北田の言う『自己という課題』、筆者の言う「自己意識化」実践の重要性と言っても良いであろう。この実践を抜きにして「創発性」や「創造性」は生まれない。農業の見直しは上述の通りであるが、知的障がい者のことを「知恵おくれ」だと思っていた「創ろう会」のメンバーは、障がいを持つ子どもへの「読み聞かせ」を通して、彼・彼女らが実は「知恵すすみ」(「つくる会」会長の言葉)であると考え直し、まちづくりの協働活動を通して、彼・彼女らの感性や個性的能力を尊重しつつ、互いの関係づくりを進めていったのである。

第3に、上述のように農業と福祉、そして美術館(図書館)といった、それまでは異質なもので無関係であった活動が会うことによって、吉原直樹が言う「創発性と接合の機制」が働いたということである。さらに、障がい者が作製した絵画や陶芸の作品、それらを媒介にした地域住民とのより広い相互交流・相互理解の場が創造され、上述の「西原の里」づくりや喫茶「らくがき」の活動と合わせて、「絵本の里」づくりの大きな力になっていった。「生命を育てる大地の会」の次世代の後継者たちからは、少量・多品種栽培をし、「絵本の里けんぶち」の旗印を掲げて軽トラックで売り歩く「VIVAマルシェ」も生まれた。もちろん、旧来の学校教育・社会教育、そしてボランティア活動などでも、絵本を題材にした多様な実践が創造されている。

第4に、以上の実践の中から、絵本の普遍的価値が「やさしさ」であることが理解され、それが自治体の総合計画にまで掲げられるようになって、さらに多様な人々・集団・団体と連携した「地域づくり協同実践」が可能となり、世代間・世代内の連携、国際的連帯まで広がっていったことである。台湾、タイ、ペルーなどとの国際交流・享受創造活動は、「絵本の価値」の普遍性を実証していると言える。このことは、グローバルな実践としてのESICの今後の展開を考える際に、「文化のまちづくり」が持っている大きな可能性を示していると言える。

## 6. おわりに―残された課題―

本稿は、ENIWA学推進の一環として、その諸活動を「持続可能で包摂的な地域づくり教育(ESIC)」

の視点から位置づけ、それらの理論的・実践的発展の課題を検討してきた。本文中でも述べたが、「創造性」をめぐる社会的対抗関係の検討、ESIC 各実践領域の展開をはじめ、残された課題は多く、本プロジェクトの展開に即した発展や変更も必要となろう。新生児に絵本を配布するブックスタート事業で知られる恵庭市が、剣淵町の実践に学ぶことも多い。本学の食育活動で連携してきた若手農業者グループ（「ルーキーズ・カンパニー」）はじめ、地域づくり関連市民団体との新たな関係づくりも必要であろう。しかし、すでに紙幅は尽きた。それらについては、次の機会にということにしよう。

## 文献

- Danermark, B. et al., 2002=2015, *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*, The English Agency, 『社会を説明する—批判的实在論による社会科学論—』佐藤春吉監訳、ナカニシヤ出版
- Featherstone, M., 1995=2009, *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, The English Agency, 『ほつれゆく文化—グローバリゼーション、ポストモダニズム、アイデンティティ—』西山哲郎・時安邦治訳、法政大学出版局
- Freire, P., 1970=1984, *Cultural Action for Freedom*, Tuttle-Mori Agency, 『自由のための文化行動』柿沼秀雄訳、亜紀書房
- 平田オリザ, 2013, 『新しい広場をつくる—市民芸術論綱要—』岩波書店
- 北海道社会教育フォーラム 2019 実行委員会, 2020, 『北海道社会教育フォーラム 2019 報告書 いっしょにつくろう「地域」のちから』同実行委員会
- 藤浩志・AAF ネットワーク, 2012, 『地域を変えるソフトパワー—アートプロジェクトがつなぐ人の知恵、まちの経験—』青幻舎
- 伊庭崇編, 2019, 『クリエイティブ・ラーニング—創造社会の学びと教育—』慶應義塾大学出版会
- 池上淳, 2012, 『文化と固有価値のまちづくり—人間復興と地域再生のために—』水曜社
- 池上淳, 2017, 『文化資本論入門』京都大学学術出版会
- 石黒広昭編, 2018, 『街に出る劇場—社会的包摂活動としての演劇と教育—』新曜社
- 加藤裕明, 2020, 社会参画型教育における大学生の学び—大学教育プロジェクト「ENIWA 学」におけるフィールドワークを事例として—, 『北海道地域文化研究』第 12 号
- 川喜田二郎, 2010, 『創造性とは何か』祥伝社新書
- 川喜田二郎, 1967 (改版 2017), 『発想法—創造性開発のために—』中公新書
- 北田耕也, 1980, 『現代文化と社会教育』青木書店
- 北田耕也, 1999, 『自己という課題—成人の発達と学習・文化活動—』学文社
- 神代健彦, 2020, 『「生存競争」教育への反抗』集英社新書
- 小林真理編, 2018, 『文化政策の現在 1～3』東京大学出版会
- Laclau, E./Mouffe, C., 1985=2012, *Hegemony and Social Strategy towards Radical Democratic Policy*, Verso, 『民主主義の革命—ヘゲモニーとポスト・マルクス主義—』西永亮/千葉真訳、ちくま学芸文庫
- 宮内泰介・上田昌文, 2020, 『実践 自分で調べる技術』岩波新書
- 宮本結佳, 2018, 『アートと地域づくりの社会学—直島・大島・越後妻有に見る記憶と創造—』昭和堂
- 村瀬雅俊・村瀬智子, 2020, 『未来共創の哲学—大統一生命理論に挑む—』言叢社
- 永田佳之編, 2020, 『変容する世界と日本のオルタナティブ教育—生を優先する多様性の方へ—』世

織書房

永野篤, 2017, KJ法の視座からアクティブ・ラーニングを考察する, 『聖和学園短期大学紀要』第54号

乗本吉郎『地元学をはじめよう』岩波ジュニア新書, 2008.

OECD教育研究革新センター, 2013=2019, “Art for Art’s Sake”: The Impact of Art Education, OECD, 『アートの教育学—革新型社会を拓く学びの技—』篠原康正ほか訳, 明石書店

オギュスタン・バルク／川勝平太, 2019, 『バルク「風土学」とは何か—近代「知性」の超克—』藤原書店

Robinson, K. & Aronica, L., 2015=2019, *Creative Schools: The Grassroots Revolution That’s Transforming Education*, Mori Agency, 『Creative Schools: 創造性が育つ世界最先端の教育』岩木貴子訳, 東洋館出版社.

鈴木敏正, 2000, 『「地域をつくる学び」への道—転換期に聴くポリフォニー—』北樹出版

鈴木敏正, 2008, 『現代教育計画論への道程—城戸構想から「新しい教育学」へ—』大月書店

鈴木敏正, 2013, 『持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び—』東洋館出版社

鈴木敏正, 2016, 社会教育研究の固有性と先駆性, 日本社会教育学会編『社会教育研究における方法論』東洋館出版社

鈴木敏正, 2020a, 新グローバル時代の市民性教育と生涯学習, 『北海道文教大学論集』第21号

鈴木敏正, 2020b, 批判から創造へ: 「実践の学」の提起, 北海学園大学『開発論集』第105号

鈴木敏正, 2020c, 『『コロナ危機』を乗り越える将来社会論—楽しく、やさしさへ—』筑波書房

Stiglitz, J.E. & Greenwald B.C., 2015=2017, *Creating a Learning Society*, Columbia University Press, 『生産性を上昇させる社会』藪下史郎監訳, 東洋経済新報社

高畑明尚, 2021, 子どもと演劇活動と地域再生—「誰ひとり取り残さない」社会形成と社会包摂および「絶対的貧困」の克服／SDGsの実現のために—, 琉球大学『経済学研究』第100号

渡辺哲男・山名淳・勢力尚雅・芝山英樹編, 2019, 『言葉とアートをつなぐ教育思想』晃洋書房

吉田敦彦, 2020, 『世界が変わる学び—ホリスティック／シュタイナー／オルタナティブ—』ミネルヴァ書房

吉見俊哉, 2020, 『知的創造の条件—AI的思考を超えるヒント—』筑摩書房

吉原直樹, 2016, 『絶望と希望—福島・被災者とコミュニティー—』作品社

吉原直樹, 2019, 『コミュニティと都市の未来—新しい共生の作法—』ちくま新書

# **“Creativity with Emergence” in Community Cultural Activities: For the “ENIWA Study”**

SUZUKI Toshimasa

**Abstract:** The Article considers the meaning and roll of “Creativity with Emergence” in Community Cultural Activities to promote the cooperative project in Hokkaido Bunkyo University, “ENgeki (drama) In Workshop and Activities, ENIWA Study”, from the viewpoint of “Education for Sustainable and Inclusive Communities, ESIC”.

Section 2 evaluates the activities of ENIWA Study in the constellation of six practical domains of ESIC. Section 3 proposes the theoretical and practical agenda to develop ‘KJ Method’, which we have chosen as the method of researching the community, toward the education for creating the communities. Section 4 discusses the meaning of learnings in the community development through cultural activities. Section 5 picks up the challenge of “Creating the Homeland of Picture Book”, as the example of ESIC, by Kenbuchi-town in the prefecture of Hokkaido and investigates the actual conditions of “Creativity with Emergence”.

**Keywords:** Community Cultural Activities, Creativity with Emergence, ENIWA Study, Retrodution, ESIC