

# コモンズ創生のための地域教育活動としての体験型防災学習

山 住 勝 広\*

ポスト資本主義的な脱成長の社会の創造に向かって、相互扶助とケアをベースに、私たちが共に生き合っていくための「共通善」を再構築していこうとすると、その鍵を握っているのが「コモンズ（共有財産）」の再建である。本論文では、こうしたコモンズを創生する教育活動の可能性を探り出すために、子どもや地域住民が防災について体験的に学び合う地域教育活動を対象に、その意味や価値について検討していった。そのさい、事例として、神戸市の新長田地区において、NPO法人ふたばの震災学習ラボで取り組まれている、震災の記憶を次世代につなげることを目的にした体験型防災学習の実践を取り上げ、それをユーリア・エンゲストロームが提起してきた「拡張的学習理論」の観点から分析した。そこでは、体験型防災学習が、子どもと住民が世代間交流を通して体験的に防災について学び合う地域教育活動として、「私」でも「公」でもない「共」、すなわち私たちが共に生き、みんなの喜びや善や幸福を生み出し共有していく、コモンズ創生の活動であることが明らかとなった。

キーワード：体験型防災学習、拡張的学習、地域教育活動、コモンズ、場所と対話する教育

今日、教育は、グローバルに進行する人道上、そして地球環境上の破壊的な危機に対して、それを乗り越えていく新たな「共通善（common good）」をいかに再構築していくかという根源的な課題に直面している。つまり、ポスト資本主義的な脱成長の社会の創造に向かって、相互扶助とケアをベースに、私たちが共に生き合い、みんなのウェルビーイングという生きる喜びや幸福を創り合っていくことに、教育がいかに具体的で固有の意味をもち、いかにそうした「共通善」の構築に積極的に関与できるのかが、根本的に問われているのである（山住、2021）。

新型コロナウイルスのパンデミックは、まったく新しい問題を私たちに突きつけたというよりも、すでに深く進行していた私たちの社会を全体的に覆う問題状況を強力に顕在化させ、露呈させ、激化させるとともに、学校やさまざま

な教育の場においても、私たちが矛盾し対立する異なる選択肢の前に立たせているとすることができる。一方でパンデミックは、知識・技能の個人的獲得という「交換価値（exchange value）」の側面に教育の成果を還元しようとする傾向にいっそう拍車をかけている。しかしながらこの傾向は、パンデミック以前から、新自由主義的改革による教育の市場化（marketization）と民営化・私事化（privatization）の流れの中ですでに教育の支配的なあり方になっていたものである。むしろ現在のコロナ禍が私たちにリアルに差し迫っているのは、こうした個体主義的・能力主義的・競争主義的な私的利益（交換価値）への教育の還元に対抗するオルタナティブを教育の中に創出する取り組みの必要性であるだろう。人間の「活動システム」の文化・歴史的な集団的創造をとらえる枠組みである「文化・歴

\*やまずみ かつひろ 関西大学

史的活動理論 (cultural-historical activity theory) (以下、活動理論) の観点からすれば、人びとの生存と尊厳そのものの危機的状况の中でますます必要となり切実さを増しているのは、市場化と民営化・私事化に対抗するオルタナティブ、そして資本主義に対抗するオルタナティブを生成するような、教育の新たな「使用価値 (use value)」の発見・拡張に対する協働の取り組みである (「活動理論」については、詳しくは山住, 2017; Yamazumi, 2021を参照)。

ナオミ・クライン (Klein, 2001, p.82) のいうように、私たちが生きる今日の時代、台頭するグローバルな新自由主義的体制が、「生活のあらゆる側面の民営化・私事化、そしてあらゆる活動と価値の商品への転化」を急速に推し進めてきている。この新自由主義的体制は、教育の民営化・私事化、医療の民営化・私事化、自然資源の民営化・私事化など、従来、相対的に私的有利の利害や市場交換の外で営まれることを基本的な性格としてきた領域にまで際限なく浸透するものになっている。しかし、同時に、そうした市場化と民営化・私事化に対立する取り組みや運動も強力に生まれてきている。そして、「そこで共有されているスピリットは、コモンズ (共有財産) の根源的な回復」(p.82) である。

「私 (市場)」でも「公 (国家)」でもない「共 (the common)」としての「コモンズ」は、人びとの中に、集団的で非商品的 (non-commodified) な関係を創り出す (Harvey, 2012, p.73)。それは、市場化と民営化・私事化に対抗するオルタナティブとして、資本主義に対抗するオルタナティブを生成する。つまり、私的有利の利害による支配を超え、資本主義の商品的・貨幣的な関係に決して完全に回収されることのない共通善の可能性を切り開こうとするのがコモンズである。教育は、まさにこうした共を創り出すコモンズといえるものである。そうしたコモンズとしての教育は、新たなコミュニティの構築や、資本主義に対抗するオルタナティブの創出に、教育という協働の社会的実践活動を通して積極的に関与するものとなる。

本論文では、こうしたコモンズを創生する教育活動の可能性を探り出すために、子どもや地

域住民が防災について体験的に学び合う地域教育活動を取り上げ、その意味や価値について検討していくことにしたい。また、コモンズとしての教育を実践的に創造していくために、本論文では、防災学習を対象に、それをコモンズ創生の活動としてどのように生み出しているのかについて考察していきたい。

## 1. コモンズ・コモニング・防災学習

ポスト資本主義的な脱成長の社会の創造に向かって、相互扶助とケアをベースに、私たちが共に生きていくための共通善を再構築していこうとするとき、その鍵を握っているのがコモンズの再建である。

コモンズは、「人びとが資源をグループで管理し共有していく生きたシステム (living systems)」(Kallis, Paulson, D'Alisa, & Demaria, 2020, p.17) のことである。通常、コモンズは、共有地、共有財産、共同資源として、土地、空気、水、森のような自然資源、あるいは共有された空間としての町の広場、街路、学校、農場、草木などとしてとらえられている。また、言語、「デジタルツール、知識、技術、音楽など」(p.17) もコモンズということのできる共有財産である。

しかし、共有地のエンクロージャー (囲い込み) や現代における民営化・私事化に見られるように、コモンズを与えられた物質的な事物や資源に還元することはその本質を誤って解釈してしまうことになる。つまり、コモンズは、何か所与のものではなく、「生み出されなければならないもの」としてとらえるべきものである (Caffentzis, 2016, pp.100-101)。このことについてピーター・ラインボーは次のようにいっている。

コモンズをまるで自然資源であるかのように語るのは、最も誤解を招くものであり、最悪の問題を生じさせるものである。コモンズとは、そうではなく、ひとつの活動なのであり、自然に対する関係から切り離すことはできないが、いずれにしても社会における関係性を表している。コモンズという言葉は、ある存在を示す名詞としてより

も、むしろある活動を示す動詞として扱う方がよりよいだろう。(Linebaugh, 2008, p.279)

まったく同様に、ハーヴェイも、次のように、コモン、すなわち「共」(共有のもの)が、社会的関係のことであり、社会的実践のことであることを指摘している。

…コモンは、特定の種類の物や資産、あるいは社会的プロセスとしてでさえ、そのようなものと解釈されるべきではない。…要するに、そこに存在するのは、コモニング(コモンを生み出し共有する行為; commoning)という、ある社会的実践なのである。(Harvey, 2012, p.73; 傍点部は原文ではイタリック)

つまり、コモンズは動詞として、すなわちコモニングという構成的な活動、社会的実践としてこそ本質的にとらえることができるのである。コモニングは、ヨルゴス・カリスらがいうように、「人びとが共同の資源を協働して創り出し、維持し、享受していくためのコミュニケーション、調整、相互支援、もめごとの交渉、そして実験的な試行錯誤のプロセス」(Kallis, Paulson, D'Alisa, & Demaria, 2020, p.17)のことなのである。

こうしてコモンズは、与えられた事物や資源ではなく、コモニングという生産的な社会的活動や社会的諸関係のことで定義できる。コモニングという社会的実践活動は、資本主義の観点からすれば、無駄なものである。つまり、私利私欲の効率的な追求という点からすれば、コモニングに価値はないと見なされるだろう。しかし、シルヴィア・フェデリーチが指摘するように、コモニングは、「葛藤や意見の相違に対処するために協力し、議論し、交渉し、学ぶ努力に、進んで多くの時間を割いていこうとする」(Federici, 2019, p.94)のである。なぜなら、そのような努力によってのみ、私たちは自分たちの本質的な相互依存性を理解し合うようなコミュニティを創り出すことができるからである。コモ

ンズはそうしたコミュニティを必要としている。「そのようなコミュニティのないところにコモンズはない」(p.94)。

したがって、コモンズは、「集会など、直接的な民主制の形態をとりながら行われる集団的な意思決定によって形作られる」(Federici, 2019, p.95)。それゆえ、ジョージ・カフエンティスとフェデリーチ(Caffentzis & Federici, 2014, p.101)がいうように、コモンズは、私たちがよりいっそうの「権力(power)」を手に入れることを可能にして、それによって私たちが、「生産の新しい様式を、もはや競争原理ではなく集団的連帯の原理にもとづいて、萌芽的に形作る」ことができるようにするのである。そのようなコモニングでは、「私たちの生活がコモンとなり、排除と階層秩序化のあらゆる原理が退けられて、私たちのさまざまなニーズと可能性にもとづいて生活が組織されていくのである」(p.103)。

このようなコモンズの特徴は、あらゆる点において、私的なもの(the private)はもちろんのこと、公共のもの(the public)とも異なったものなのである。公共のものは、コモンズとは違い、「私的な領域の特殊なタイプである国家によって、国家のために所有され、管理され、コントロールされるとともに統制されている」(Federici, 2019, p.96)。しかし、フェデリーチは、「私たちは国家を捨てることはできない」(p.96)という。なぜなら国家は私たちの過去と現在の労働によって生み出された財産を蓄積している場所だからである。彼女は、同じように資本もまた、いまだ捨て去ることができないという。私たちは国家と同様に、依然としてその多くが自身の生存を資本に委ねており、それ以外で暮らす場や手段をもたないからである。けれども、フェデリーチが強調するように、「私たちは国家と資本を超えるものを確保するために努力すべき」(p.96)なのである。

グローバルに進行する人びとの生存と尊厳そのものの危機的状況に対処していく人類共通の課題のひとつに、本論文で取り上げる、地域社会における自然災害に対する防災力・減災力の向上と防災教育・学習の構築があるだろう。そ

うした子どもや住民が地域において防災について学び合う防災教育・学習は、コモングを創生する地域教育活動というコモングとしてとらえていくことができる。このコモングとしての地域教育活動という観点から防災教育・学習の構築にアプローチするならば、教育学研究の新たな拡張にも関わる次のような重要な研究問題をそこに設定することができると考えられる。それは、従来、個人主義的な能力やスキルの形成の文脈に閉ざされていた防災教育・学習研究の壁を乗り越え、地域共生社会の再構築、すなわち防災・減災のための未来のまちづくりという社会実験的な文脈の中に防災教育・学習をいかに拡張して位置づけることができるか、という問題である。

次節では、この問題を、旧来の学習理論の拡張的な問い直しと関連づけ、標準的な学習概念の限界を超え出るような新たな学習観の構築という観点から検討していきたい。

## 2. 記憶をコモングする拡張的学習としての防災学習

### (1) 記憶の継承へのコモング

なぜ、私たちは、過去の惨禍の記憶をつなぎとめ、記憶し続けなければならないのか。また、どのようにして、その記憶を、忘却の流れに抗して伝え、共有していくことができるのか。ここでは、防災教育・学習の実践が紡ぎ出す記憶の意味について、新たな学習・発達理論の視点に立つことによって考えていきたい。

記憶をめぐる実践は、「なぜ私たちは記憶し続けなければならないのか」という問いに正面から立ち向かおうとするものである。つまり、それは、私たちが取り組まなければならない「記憶の継承」とは何かという問題に挑んでいるのである。このような「記憶の継承」にかかわる根源的な問題に回答しながら、記憶をめぐる実践は、「現在」を「過去」からの自明の延長線上に置くこと、そして「未来」を「現在」の自然な連続線上に想定することに批判的に介入し、ヨネヤマ・リサ (1998, pp.238-242) が「記憶の未来化」と呼ぶような社会的実践を生み出そうとしていると見ることができる。「記憶の未来

化」とは、果されなかった約束、回避しえなかった惨禍、実現できなかった夢、といった、起こりえたかもしれない過去の可能性を「記憶の断片」として集め、「『現在』とは異なる『今』へと歴史を導いたかもしれない、過去の危機的瞬間を探り当て」(p.240)、そこから「現状を肯定するのではなく、現在を積極的に変革してゆく批判的な歴史的想像力を養う」(p.242) という方法である。

このように、歴史的知識と記憶をめぐる社会的な学習の実践では、過去の出来事に関する記憶を、新たに可能な未来を願う想像すること、そしてその未来を主体的に創り出すことと密接に関連づけようとする、いわば記憶の弁証法を通した記憶の未来化と呼ぶことのできる作業が志向されている。そのような記憶の未来化は、未来に向けて記憶の継承を共有していくコモングの行為といえるだろう。

ここでは、未来における新たなものの創造を願う人びとの歴史的なエージェンシー—すなわち、自分たちの「活動システム」を自分たちで形作ろうとする人びとの能力と意志、そうした未来の活動の担い手・創り手としての主体性—と、それを互いに育み合うための社会的な学習の実践がどのようなものであるのかについて、活動理論の枠組みを用いて考えてみたい。

活動理論は、人びとが協働して対象に働きかけ働きかけられるコモングとしての「集団的活動」の中で、その「集団的活動」を通して、対象の「使用価値」を新たに発見・創造・共有し、同時にそのことによって自分たち自身を作り直していく人間形成、すなわち教育の営みをとらえようとする理論的枠組みである。つまり、活動理論は、人びとが自分たちの活動をどう集団的にデザインし転換していくのかをとらえることによって、彼らが周りの世界を創造的に変えていく主体になるとともに、同時に自分たちを自分たち自身で教育して作り変えていく、いわば環境と自己の同時的・相即的な変革を明らかにしようとする教育学の新しい理論なのである。

本論文では、そのような活動理論を基盤にした新しい学習理論としてユーリア・エンゲストローム (Engeström, 1987/2015, 2016) によって

世界的に提起されてきた「拡張的学習理論 (expansive learning theory)」(Yamazumi, 2021; 山住, 2022) にもとづき、未来に向けて記憶の継承を共有していくコモニングの行為としての防災学習の実践についてとらえることを試みたい。

「拡張的学習理論」は、「学校外の経験や認識から遮断された学校での学習のカプセル化 (encapsulation)」(Engeström, 2008, p.90) に典型的に見られるような、既成文化の獲得や制度的な制約への適応として学習をとらえる通常の学習理論を乗り越えようとする新しい学習理論である。それゆえ、エンゲストローム (Engeström, 2016, p.9) は、拡張的学習理論が、学習における文化の転換や創造に焦点を合わせ、「いまだここにはないものを学ぶ (learning what is not yet there)」ような学習を概念化したものであるとするのである。

記憶の未来化の実践は、記憶から学ぶ人々の「当事者性」を強調するものとなっている。「いまだここにはないものを学ぶ」こととしての拡張的学習は、「コントロールされたプロセス」であるような学習ではなく、逆に、「学習が指導者の手を離れて、学習それ自身で方向づけられたものとなる」(Engeström, 20016, p.9) ような学習であるがゆえに、学び手の「当事者性」こそが学習の鍵となる。

## (2) 神戸市・新長田地区における体験型防災学習の実践

ここで、防災学習を、災害の記憶を共有し継承するための拡張的学習としてとらえ、検討していく事例として、神戸市の新長田地区において、NPO 法人ふたばの震災学習ラボで取り組まれている、震災の記憶を次世代につなげることを目的とした体験型防災学習の実践を取り上げたい（以下、NPO 法人ふたば震災学習ラボの体験型防災学習の実践に関する説明については、その実践をデザインし創り出してきた、震災学習ラボ室長・山住勝利の2017年と2018年の発表、そして2021年の講演を参照し、そこから引用して記述している）。

NPO 法人ふたばの体験型防災学習は、学習を将来的な防災・減災につなげるために、「こうな

って、あんなった」というように結末を断定するような記憶ではなく、「こうなるんじゃないか」という可能性を想像することによって、主体的に過去の震災から意味を創造し教訓を自ら学びとっていくような、記憶の継承の社会的実践となっている。

NPO 法人ふたばは、旧神戸市立二葉小学校を前身とする、神戸市の生涯学習施設ふたば学舎（2010年11月設立）の指定管理者である。NPO 法人ふたばでは、1995年1月17日に起きた阪神・淡路大震災の記憶と教訓を次世代に継承することを目的に、2011年5月から「震災体験学習」を実施することとなる。それは、ふたば学舎の貸室業務、人材育成事業などとならび、NPO 法人ふたばが担うべき事業のうちのひとつとされている。

NPO 法人ふたばは神戸市長田区南西部の新長田という地区に位置し、震災の時には避難所となった。新長田地区の被災の特徴として、広範囲の火災が発生したことがあげられる。ふたば学舎、つまり旧二葉小学校の東隣の商店街は全焼したが、小学校は風向きの変化などがあり火災を免れた。

NPO 法人ふたばの「震災体験学習」は、そうした新長田地区の被災状況および避難所となった旧二葉小学校の震災の記憶を中心に、それを語り継ぎ、若い世代へ伝えるべく、避難所体験や「語り部」（出来事を後の世代に語り継ぐ活動を行う人）体験談など、複数の体験型メニューを組み合わせた震災体験学習プログラムを実施している。それは、参加者が震災被災者の想いや経験を「自分事」としてとらえ、未来の震災へ備えさせようとするものである。

対象は、神戸市内外の小・中・高校生、大学生に加えて、職員研修、一般の観光旅行者とされている。受入件数は、年度を経るにつれて増加傾向にある。このように震災体験学習の対象は幼児から高齢者まで幅広いが、主には小・中学生となっている。児童・生徒にとっては、過去の震災も、今後に起こりうる未来の震災も、実感することが難しいものである。

そこで、ふたば学舎における震災体験学習では、震災に「ついて」学ぶのではなく、震災の

被災者に「なるように」学ぶために主として体験型のメニューが実施されているのである。そうしたメニューにおいて震災の経験と教訓を伝えるために、次の二つの方法がとられている。

- (1) 参加者が被災者になる。
- (2) ストーリー仕立てにする。

(1)は、学びの語源とも考えられる「真似び」にもとづくものとされている。すなわち、震災学習の参加者は、避難所体験などを通して、被災者は震災時にどんな目にあって、どんなことをしたのかを自らの身体を使って真似ぶ=学ぶ、という方法である。

(2)は、情報の羅列よりストーリーの方が記憶に残りやすいという認知心理学の知見にもとづく方法とされている。たとえば震災学習における被災ストーリーとして次のようなものが考えられる。

参加者は1995年1月17日午前5時46分に発生した阪神・淡路大震災に遭遇し、被災者として旧二葉小学校に避難する。そこで阪神・淡路大震災の被災状況について知る（メニューでいえば、被災体験の語りを聴く）。その後、これから自分たちが生活する場となる避難スペースを、ダンボールなど廃材を使って作る（避難所体験）。そうこうしていると、炊き出しボランティアが避難所にやってきて、カレーなど炊き出しの配給を自分で作った紙食器で受ける（炊き出し体験）。また、他の被災者がどのような体験をしたのかを聞く（「語り部」体験談）。そして、余震がほとんどおさまった町の様子を見に行く（被災地まち歩き）。まち歩きから避難所にもどると、各避難所を慰問しているというミュージシャンがやってきて、彼の歌を数曲聴く（震災を歌で伝えるミニコンサート）。

こうした二つの方法をとることによって、震災の記憶を参加者自身が作って行くことがめざされる。それは、震災の経験と教訓の継承のあり方を、経験した者から知らない者に言葉で伝えるという従来の仕方ではなく、経験していない者が疑似的に体験することで新たに記憶を創り出しそこから未来につながる防災について考

える、というように変えるためにとられた方法なのである。なぜ変える必要があるのかといえば、たとえば神戸市では阪神・淡路大震災を経験していない市民が4割を超えるという事実から懸念されるように、阪神・淡路大震災の記憶の風化という問題に、震災学習の実践は根本的にぶち当たっているからである。それゆえ、NPO法人ふたばの震災体験学習は、震災の記憶と教訓の新たな継承の仕組みを構築する取り組みでもあるといえるのである。

体験型メニューを通して子どもたちが直接体験していない過去の震災といまだここにはない未来の震災とを結びつけ、震災を「自分事」として実感するならば、彼らは被災者に「なるように」学んだといえるかもしれない。しかし、その実感に至るには「カプセル化」された学習からの逸脱が多分に必要であると思われる。

### (3) 拡張的学習としての体験型防災学習

(2)で説明してきたように、阪神・淡路大震災の被災地で試みられてきた、子どもと若者たちの震災学習の取り組みは、今日の時代状況を生きる彼らにとって震災学習がもちうる学びの意味を拡張しようとする実験的な試みである。それは、旧来の学習理論の拡張的な問い直しと密接に関連するとともに、標準的な学習概念の限界を超え出るような新たな学習観の構築にアプローチすることを可能にするものである。

今日、ジグムント・バウマン (Bauman, 2001, p.138) がいうように、「不確実性」「多様性」「絶対的な権威の不在」によって特徴づけられる時代の中の教育は、あらかじめ設定された目標にしたがって営まれてきた伝統的なあり方を超え、「枠組みを変える」ことのできる能力を子どもたちに培うことに挑戦することを求められている。それは、ケン・ロビンソンとルー・アロニカがいう次のような課題への挑戦である。「何よりも急いで挑戦しなければならないのは、グローバル経済によってもたらされた新たな課題、すなわち持続可能性や環境に配慮した安心で幸福な生活といった問題の解決に若い人たちが立ち向かっていくことを励ます教育を創り出すことである」(Robinson & Aronica, 2015, p.47)。

こうした現実の生活の中で「枠組みを変える」ような能力を育む学習を、エンゲストローム（Engeström, 1987/2015, 2016）は、「拡張的学習」と呼んで理論化している。前述のようにそれは、あらかじめ決まった問題が与えられてそれを解くといったスタンダードな学習の限界を超えようとするタイプの学習である。つまり、拡張的学習は、第一に、教科書に載っている正しい知識を網羅的に覚えていくような「うわべの学習（skin-deep learning）」（“what”の学習）を超えようとするものであり、かつ第二に、学校外の経験や認識から遮断された学校での学習の「カプセル化」を超えようとするものなのである。このようにカプセル化を打ち破ろうとする拡張的学習は、学びの必要を生じさせる問題の根源は何かと学習者が自ら問いかけたり、問題そのものを自分たちで創り出していくような学習（“why”の学習）であり、「いまだここにはないもの」を創造する学びといえるものである。

もちろん拡張的学習は、人間の学習に対するあらゆるニーズに応えることができるような万能の普遍的な学習のタイプではない。むしろそうした普遍的な学習といったものが存在しないところに、拡張的学習の根本的な意義と重要性がある。拡張的学習は、「いまだここにはないもの」の学びとして、質的に広い範囲の対象に向かっていく学習といえることができる。そして、拡張的学習は、その本質からして、誰ひとりとして最終的に何が学ばねばならないのかをあらかじめ正確には知らない、といったタイプの学習なのである。

拡張的学習は、「いまだここにはないもの」の学びというその独自性ゆえに、伝統的・標準的な学習理論ではもはや対処できない現在の教育危機の中で真に必要とされる種類の学習であるといえる。バウマン（Bauman, 2001）は、彼が「ポストモダン」と呼ぶ歴史的に新たなリアリティを前にして、現在の教育の制度や哲学が、それ自体の失敗ではなく、私たちが生きる世界の新たなリスクや不安定性・不確実性、急激な変化に不適合であるために、根本的な危機に直面していることを指摘している。ポストモダンの人間が生きなければならない世界のリアリティと

は、彼によれば、「アイデンティティの全般的な溶解、アイデンティティ形成過程の規制解除と私事化、諸権威の消散、メッセージの多元化、結果として起こる生活の断片化」（p.127）によって特徴づけられる。こうした私たちにとって未経験の困難に対して、近代の秩序形成のために生み出され、その中で成熟し受け継がれてきた教育の制度や哲学が、その概念的枠組みを抜本的に更新することなく応じたり、その急激な変化を調整したりコントロールしたりすることは、ほぼ不可能に近いといわざるをえない。だからこそバウマンは、次節で取り上げるような、グレゴリー・ベイトソン（Bateson, 1972）の「学習のレベル III」こそが、私たちが生きる現在の世界のリアリティ、そして私たちが直面する未経験の困難に立ち向かうために何よりも必要とされ、重きを置かれるべき学習の種類であるとするのである。それは、要約すれば、「規則性をいかに打ち破るのか」、また「断片的な経験をこれまで馴染みのなかったパターンへといかに再編するか」（Bauman, 2001, p.125）の学びだといえる。まさにこの「学習のレベル III」が、エンゲストロームが拡張的学習に相当する学習と見なすものであり、彼が伝統的・標準的な教育理論と学習理論の中でこれまで扱われることなく、解明もされてこなかったような種類の学習と位置づけるものなのである。

エンゲストローム（Engeström, 1987/2015）は、拡張的学習理論を教育理論と発達理論のニュー・パラダイムとして提唱した1987年の著書『拡張による学習（*Learning by Expanding*）』の中で、拡張的学習の理論構築にあたり、ベイトソン（Bateson, 1972）の「学習の三つのレベル」（学習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ）という考えを援用している。学習のレベルⅠは、与えられた文脈において正しいと見なされる反応、すなわち条件反射を獲得することである。学習のレベルⅡで学習者は、当の文脈に特徴的な行動の奥に潜んでいるルールやパターンを獲得する。これは、当の問題解決が埋め込まれている文脈の獲得を意味する。したがって、学習のレベルはより高次のものである。しかし、そこで解決される問題はあくまでも所与のものであり、あらかじめ決まったも

のである。つまり、学習Ⅱは学習Ⅰよりも高次なのであるが、それは与えられた個別の問題を解くといったレベルの学習なのである。エンゲストロームが拡張的学習に対応させるのは、ベイトソンのいう学習のレベルⅢである。

マイケル・ヤングがいうように、「拡張的学習は、何よりも学び手が学びの必要 (need) を生じさせる問題の根源 (origins) を問うときに呼び起こされる学習」(Young, 1998, p.154) である。こうした拡張的学習は、現実の活動対象に働きかける人びとが、「何を、何のために行うのか」というように学びの「必要」から問題の「根源」を問い、学びの対象を徐々に広げていき、自らの生活世界や実践の新しいあり方、すなわち自らの未来を自らの手で創り出そうとする学びである。また、そのようにして、与えられた課題を超え、自ら問題を発見・創造していく学びが拡張的学習なのである。

子どもと若者たちの震災学習の実践もまた、標準的な学習理論に立脚した伝統的な学習観の問い直しを迫るものである。なぜなら、震災学習は、「いまだここにはない」ような、将来直面するかもしれない震災への対処、復旧・復興に主体的・能動的に備える能力を子どもと若者たちひとりひとりに育成しようとするものだからである。

また、それは、そのような未来に起こりうる未知の災害に対する防災・減災の文化を地域社会やコミュニティにおいて新たに創造していくとする学習でもある。そこには、震災の記憶と教訓を新たに継承する仕組みや活動を構築していくという拡張的学習が生成する可能性が秘められている。つまり、震災の記憶と教訓の継承のあり方を、経験した者から知らない者に言葉で伝えるという従来の手法ではなく、経験していない者が震災被災者の想いや経験を「自分事」としてとらえ、震災の記憶をいわば主体的・能動的に意味づけ、創り出すように変えていく、という学習である。

### 3. 地域において共助・互助の体験活動を生み出す防災学習

2で拡張的学習の概念を用いて検討してきた、

NPO 法人ふたばの震災学習ラボにおいて実践されている震災体験学習の舞台である神戸・新長田地区は、1980年代までは商店街が発展し、多様な人々が商店街で生活を共有して、子どもたちを地域で見守ってきた、職住近接の高密な木造住宅地だった。しかし、この地区では、1980年代以降、インナーシティ問題と商店街の衰退という課題を抱えていたところ、1995年に震災に見舞われ、その後の大規模な復興再開発事業によって、地域の分断がさらに加速的に進行することになる。

このように、日本のインナーシティ地域が共通して直面している、人々のつながりの喪失という現代的な課題に対し、NPO 法人ふたば震災学習ラボが創り出してきた体験型防災学習の実践は、人びとの暮らしの重なりと共有を取り戻す取り組みと、子どもたちの新たな地域教育の実践とを境界横断的に融合・結合した解決策を提示していこうとするものだといえるだろう。いいかえれば、そうした防災学習実践の試みは、共生社会の実現に向けた新しい地域教育活動の創生を、インナーシティ問題に直面するコミュニティの再構築という社会実験的で拡張的な文脈の中に位置づけて追求しようとするものなのである。

こうした防災学習実践の構想は、地域の人びとの暮らしの中で紡がれてきた記憶をもとに、防災・減災のための未来のまちづくりについて、子どもと地域住民が対話と相互交渉を通して学び合う、世代間交流型の地域教育活動の創出をめざすものとなるだろう。そこでは、地域における子育てと子どもの教育環境の新たな創生を、インナーシティ問題に直面するコミュニティの再構築と結びつけることが可能である。それゆえ、そのような地域における記憶の継承と未来のまちづくりのための世代間交流型の震災学習の創出を通して、政治でも経済でもない、それらとは相対的に独自の教育の分野から、地域共生社会の実現へと歩を進めていくことを展望することができると思われるのである。

対話と協働を通じた世代間交流型の防災学習の創造は、新型コロナウイルスのパンデミックという危機的時代における挑戦のひとつとして、



地域における子どもの教育環境の新たな創生モデルの構築に取り組むものとなる。つまり、それは、私たちが隔離化と孤立化を超え、利己主義と競争意識ではなく、共感と感性的接触と友情を求めて協働と連帯を育んでいくコモンズを創生する場として、子どもたちの新たな地域教育を位置づけ、意味づけ、価値づけていく拡張的な教育実践を創造していく挑戦となるのである。

先に検討したように、「私」でも「公」でもない「共」としてのコモンズは、「共」を生み出し共有する行為や活動、すなわちコモニングとしてとらえられる。子どもと住民が世代間交流を通して体験的に防災について学び合う地域教育活動は、「私」でも「公」でもない「共」、すなわち私たちが共に生き、みんなの喜びや善や幸福を生み出し共有していくコモニングとすることができるのである。NPO法人ふたば震災学習ラボの震災体験学習の実践は、災害の記憶を継承するために、それが固定された知識として与えられるのではなく、学習者が自分自身で想像し「なってみる」ことで記憶を創り出す、という体験型防災学習のモデルとなりうるものを構築する試みともなっている。ここでは、災害に関する実話にもとづく体験型学習を通して、コモンズ創生の核となる共助や互助の意識を体得させ、形成する新たな防災学習が創り出されているのである。

こうして、共助や互助の体験活動を生み出す防災学習の取り組みは、現在、グローバルに進行する人道上、そして地球環境上の危機に対して、その可能な解決策のひとつを、脱成長型のコモンズ創生をめざし草の根からローカルに生み出される土着の具体的な地域教育活動を通して提示していこうとするものととらえることができる。ここでは、相互扶助とケアをベースに、学ぶことの交換価値（すなわち抽象的な価値）ではなく使用価値、つまりは私たちが共に生き、みんなの喜びや善や幸福を生み出していくために学びが具体的で固有の意味をもち有用なものとして共有されていくようなあり方を、地域教育活動の新たな可能性として展望することができる。

また、共助・互助のための共感力と社会性を形成する地域教育活動としての体験型防災学習は、「場所と対話する教育（place-based pedagogy）」（Renshaw & Tooth, 2018）という観点からその意義を見ていくこともできる。そこでは、地域教育活動としての体験型防災学習が「場所と対話する教育」としてもつ次のような側面に注目することが非常に重要な意味をもつだろう。つまり、学習において特定の具体的な場所、それを形作っている文化・歴史的な物の世界に根を下ろし、かつそうした物の世界に直接、身体的に結びつき、入り込み、他者とともに関わり合う、感性的、情動的に心を揺さぶられる実践的な対象的活動を通して、対象世界と自分たち自身を同時に作り直していくこと、である。

この場所と対話する教育は、同時に「アドボカシー（擁護・支持）の教育」、すなわち社会的課題に声を上げ、解決のためにできることを訴えることへの学びを生み出してもいく。それは、いわば社会運動として生成する拡張的学習といえるような学びである。そこで子どもたちは地域教育活動としての体験型防災学習、つまりは特定の場所と対話する実践的で情動的な体験とパーソナルな出遇いを通して、未来においてサステナブルに生き、私たちのウェルビーイングをともに創り合っていく生き方、すなわち「ともに生きて生かされること」を擁護・支持し守り合っていく「アドボケイト（＝擁護者）」となっていく学びを生み出すことができるのである。

このような場所と対話する教育は、デイヴィッド・グルーエンウォルド（Gruenewald, 2003b）が述べているように、子どもたちがコミュニティの生活に関わっていくような教育を促進しようとするものである。それによって教育者は、「市場競争に児童・生徒たちを備えさせるといったことを超えるような目的」（p.7）を抱えていくことが可能になる。そこで教育者たちは、教育の営みを児童・生徒たちのコミュニティにおける経験と直接結びつけ、人びとやコミュニティの生活の質をよりよくしていくような教育を擁護・支持していくのである。そのようにして場所と対話する教育に取り組む教育者は、学び

のプロセスをコミュニティの生活から切り離し、個人ごとに数値化され、統計的に比較可能なテストの得点を競わせるような標準的な教育改革に根本的に異議を唱えることになるのである (Gruenewald, 2003a, p.620)。

### 【謝辞】

本論文は、2021年度前川財団家庭・地域教育研究助成の支援を受けた研究「コモンズ創生のための地域教育活動としての体験型防災学習の研究」(研究代表者: 山住勝広) の成果の一部である。記して支援に感謝したい。

### 引用・参考文献

(※引用文献のうち日本語訳のあるものについてはそれを参照したが、本論文の文脈や訳語の点から、引用箇所については原則として新たに訳出した。)

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books. = (2000). 佐藤良明訳『精神の生態学』改訂第2版, 思泉社。

Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press. = (2008). 澤井敦・菅野博史・鈴木智之訳『個人化社会』青弓社。

Caffentzis, G. (2016). Commons. In K. Fritsch, C. O'Connor, & A. K. Thompson (Eds.), *Keywords for radicals: The contested vocabulary of late-capitalist struggle* (pp.95-101). Chico: AK Press.

Caffentzis, G., & Federici, S. (2014). Commons against and beyond capitalism. *Community Development Journal*, 49(1), i92-i105.

Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press. = (2020). 山住勝広訳『拡張による学習—発達研究への活動理論からのアプローチ』完訳増補版, 新曜社。

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press. = (2013). 山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ノットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社。

Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. New York: Cambridge

University Press. = (2018). 山住勝広監訳『拡張的学習の研究—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社。

Federici, S. (2019). *Re-enchanting the world: Feminism and the politics of the commons*. Oakland: PM Press.

Gruenewald, D. A. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40, 619-654.

Gruenewald, D. A. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.

Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to urban revolution*. London: Verso. = (2013). 森田成也・大屋定晴・中村好孝・新井大輔訳『反乱する都市—資本のアーバナイゼーションと都市の再創造』作品社。

Kallis, G., Paulson, S., D'Alisa, G., & Demaria, F. (2020). *The case for degrowth*. Cambridge: Polity. = (2021). 上原裕美子・保科京子訳『なぜ、脱成長なのか—分断・格差・気候変動を乗り越える』NHK出版。

Klein, N. (2001). Reclaiming the commons. *New Left Review*, 9, 81-89.

Linebaugh, P. (2008). *The Magna Carta manifesto: Liberties and commons for all*. Berkeley: University of California Press.

Renshaw, P., & Tooth, R. (Eds.) (2018). *Diverse pedagogies of place: Educating students in and for local and global environments*. London: Routledge.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. New York: Viking.

山住勝広 (2017). 『拡張する学校—協働学習の活動理論』東京大学出版会。

Yamazumi, K. (2021). *Activity theory and collaborative intervention in education: Expanding learning in Japanese schools and communities*. London: Routledge.

山住勝広 (2021). 「第四世代活動理論の展開とコモンズとしての教育への転換—学びの使用価値の再発見と拡張へ」活動理論学会『活動理論研究』第6号, 1-12.

山住勝広 (2022). 「活動理論と拡張的学習理論による教育イノベーションの探究」山住勝広編著『拡張的学習と教育イノベーション—活動理論との対話』(pp.2-26). ミネルヴァ書房。

山住勝利 (2017). 「ふたば学舎(神戸市立地域人材支援センター)における震災学習の取り組みについて」日本発達心理学会第28回大会ラウンドテーブル「記憶の

声を継承すること・現在を新たなものに変えること — 沖縄と神戸の記憶をめぐる拡張的学習の社会的実践現場から」発表。

山住勝利（2018）。「遠い昔の震災と遠い未来の震災、そのはざまの震災学習」日本発達心理学会第29回大会自主シンポジウム「子どもと若者を主体にした震災学習が問う新たな学習観 — 阪神・淡路大震災と東日本大震災の被災地での試みから」発表。

山住勝利（2021）。「出来事を伝えるためには、どうすればいいのだろうか？ — 経験を伝承するための方法」公益財団法人東京都歴史文化財団 アーツカウンシル東京「ディスカッション — 災間の社会を生きる術（す

べ／アート）を探る — 災害復興へのいくつもの『かわり』から」（第4回）講演。

Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: RoutledgeFalmer. = (2002). 大田直子監訳『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム — 学習の批判理論に向けて』東京都立大学出版会。

ヨネヤマ・リサ（1998）。「記憶の未来化について」小森陽一・高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』（pp.231-248）. 東京大学出版会。