

地域社会教育実践における関係づくりと 生起する感情についての考察

出 川 真 也

1. 問題意識

——地域実践に参画する学生たちと人間関係の悩み——

昨今、「大学の地域貢献」が叫ばれる中、学生たちが地域活動の現場に赴く場面が多くなってきた。筆者は学生時代より農山漁村に出向き、地域とそこに暮らす人々と触れ合いながら、その価値や魅力を学ぶと共に課題について住民と考え取組むという社会教育の実践的研究を続けてきた。こうした背景を持つ筆者にとって学生たちが地域に出る機会が増えていることを喜ばしく感じている。

一方で、地域の実践現場に出向く学生たちが人間関係で悩む話をよく耳にするようになった。地域住民との関係だけでなく、仲間内である学生間の関係で悩むケースもみられる。地域の現場は、大学内の日常とは異なるものである。特に課題を抱える地域での取組みは、様々な意味で「厳しさ」を感じるものである。筆者が学生を同伴して実践現場にうかがう時など、学生から「先生は仏のようにやさしいが、地域の現場は厳しいですね」などと言われることがよくある。こうした「厳しい」現場に参加し課題に立ち向かっていくためには、共に取組む仲間との関係づくりはとても重要である。関係づくりの過程では、学生、教員、住民との間で様々な感情が交差する。だが、こうした感情をうまくコントロールできないと関係性が構築できないばかりか取組みそのものが崩壊する危険にさらされてしまう。

本稿では、住民と共に地域に根ざした学習活動を契機として地域づくりの実践に取組んでいく一連の活動を「地域社会教育・生涯学習実践活動(以下「地

域教育実践J)」と呼ぶ。例えばこれまでの筆者の取組みでは、農山漁村での地域課題や地域資源（地域に根ざしたヒト・モノ・コト）を住民と学び、学んだ成果から住民と共にその資源を活かして課題に取り組むことなどが挙げられる。こうした実践には、コーディネーターや外部からの参画者（この中に学生なども含まれる）、地域のリーダー、現場の実践者、行政関係者等、様々な主体が関わる。本稿では、地域教育実践における人々の相互関係や関係者間で生じる感情をどのように捉えてよりよい活動へと導いていくか、コンサルテーションの視点と転移・逆転移の概念をヒントにしながら考察する。

地域教育実践では、学生や教員は地域に出向く中で地域リーダーや住民をはじめとして様々な人々と関係性を構築することが求められる。本稿の考察が自己及び他者との関係性や感情と向き合う上で一助となれば幸いである。これは筆者自身にとっての心得でもある。

2. 地域教育実践における人間関係と感情を読み解く2つの考え方

地域教育実践において、専門的役割を期待されて現地に赴く大学関係者は、その構成属性が一枚岩ではない地域住民と直面する。そこには支援者(教員)一被支援者(住民学習者)といった単純な2項図式ではとらえ切れない関係性が生起する。特に地域リーダーやキーパーソンとの関係性を踏まえる必要がある。ここでは「コンサルテーション」や「転移・逆転移」といった2つの考え方が役立つと考えられる。

(1) コミュニティ心理学におけるコンサルテーションの視点

1) コミュニティ心理学の基本発想と姿勢

氏原寛・成田義弘(2000)は、コミュニティ心理学の基本発想として、地域における対人援助を地域社会の人々との連携の中で行うことや、援助の責任性を専門家のみが背負うのではなく、地域社会の人々とともに背負うものとしている。また、コミュニティ心理学の発想を持った心理臨床家の基本姿勢をあげる中で、非専門的協力者を含む地域社会の様々な人々や外部の専

専門家間で連携協力していくことを重視している。特に以下の3点は、地域教育実践に取り組む専門家の姿勢としても示唆的である。

- ・地域社会の人々の生活の場、地域社会の中で（ともに）働く
- ・地域社会の多様な主体（非専門的協力者）との連携を大切にし、社会的支援ネットワークを強化することを重視する
- ・地域社会の様々な場における生活環境、人間環境、社会システムの問題に広く目を向け、様々な専門家との協働を重視する

（以上前掲書 p. 40-42 より引用。ただし（ ）内は筆者追記。）

2) コンサルテーションから示唆される関係者の構図

こうした基本姿勢において注目されるのが「コンサルテーション」という考え方である。コンサルテーションとは、クライアントに対してサービス（本稿では「地域教育実践」を想定）を提供するコンサルティが、クライアントにより良いサービスを提供するために、コンサルタントに相談・援助を求める過程（船越 2016p19 を筆者要約）である。

これは従来のカウンセラー－クライアントといった2者関係ではとらえきれないコミュニティ支援における複合的な人間関係を、コンサルタント－コンサルティ－クライアントの3者関係としてより立体的に示している上で興味深い。この構図は、地域教育実践にも当てはめることができる。

地域教育実践では、地域社会で活動するリーダーやキーパーソンは当該地域の活動団体や一般住民を束ねる立場である。先のコンサルテーションの考え方に照らせば、コンサルティに位置づく。船越は山本(1978)を引きながら、コンサルティとして、地域の他の職域の教師、保健師、看護師、開業医、民生委員、保護司などの他、「地域のリーダー」を挙げている。地域社会で活躍している様々な専門的役割を担う人材を指す概念としてコンサルティの属性を幅広くとらえることができよう。

地域教育実践では、学生や教員は、外部支援者として、コンサルタント的役割と機能が一義的に期待される傾向にある。しかし関係者間で相互学習が行われる地域教育実践の現場では、その関係性が教員－学生－地域リーダー－住民間で揺れ動くものでもある。その様相については後ほど詳しく見てみたい。

3)「リスペクト」と「コミュニティアパシー (Community Apathy)」

関連して「リスペクト」と「コミュニティアパシー」について一言触れておきたい。

以前、地方地域で住民と共に活動している自然学校のリーダーからこんな不満を聞く機会があった。

「学生が都市部から来てくれるのは大変良いことだ。でも住民との対話で気にかかることがある。「あなた方は問題を抱えているから、私がこうして助けてあげる」とか「あなた方は困っているから私たちにこうしてもらいたいんでしょ」とかいったニュアンスを感じるんだ。確かに課題が山積する地域ではあるけれど、現に住民はここで生活をしているわけだし、そこには価値があり潜在力もある。だから外部者はまず地域の現状や暮らす人々に対して敬意を払い、学ぶ姿勢が大事だと思うんだ。でも、どうも外から入ってくる学生の態度にはリスペクトが足りない気がするよ」

地域や住民の潜在能力を信じその基盤に立って新たな価値を生み出そうとする地域教育実践では、地域や住民に対するリスペクトが関係構築の第一歩であることは自明である。しかし、地域づくりの現場において「こうしていきたい」という意気込みを大きく抱く外部者ほど、先の自然学校のリーダーが指摘しているような態度になりがちのようだ。

外部の支援者が「地域が無秩序で組織立っていない、ばらばらだ」とか、「住民が無関心で無気力だ」といった苦情を申し立てることがある。この外部者が地域に対して感じる「コミュニティアパシー」(地域社会の無秩序・無関心・無気力)について、ハミルトンは次のような指摘をしている。「広く信じられている固定観念の一つに『遅れている地域社会では住民が無関心である』というものがある。これは危険な思いこみだろう。その地域社会について、よりリアルな評価が得られるような他の複雑な要素を調べずに、『悪者にする』という安易な方法だ」(Hamilton 1992 p.84)

地域教育実践に関わる者として、こうした警句を真摯に受け止めたい。最初に抱いた感情にだけにとらわれずに多角的な視点を持って地域社会を謙虚に丁寧に見ていく姿勢が大事である。このことはリスペクトを持って地域社会の人々とコミュニケーションを図り、関係性を構築していくことで初めて

行うことができるものでもある。

(2) 地域教育実践者の「転移・逆転移」

地域社会実践において、実践者が互いに陽性的な感情あるいは陰性的な感情を抱くことは自然なことであり、悪いことではない。大事なのはこのような感情がなぜどのように起こっているかを冷静に自覚し、自覚することを通じて関係者や取組みをより深く理解して、よい方向に活用していくことである。

1) 地域教育実践の場で生起する「転移」「逆転移」

筆者自身の経験から言っても、地域の現場で学習活動や実践活動を行う中では、現地の人々あるいは一緒に大学から出向く仲間たち（学生たちや教員）から様々な感情を抱かれる。また、反対に筆者自身も、教育支援者として住民や学生にかかわる中で、彼ら・彼女らに対して、様々な感情を抱く。こうした感情が地域教育実践に有効に働くこともあれば、逆に破壊的な結果を招くこともある。冒頭で触れた地域活動に参加する学生たちの間での人間関係的な悩みと通底する。

「転移・逆転移」という、もともと精神分析の中で生まれてきたこの概念は、一般的には、カウンセリングの援助関係において、クライエントがカウンセラーに対して抱く感情を「転移」、カウンセラーがクライエントに抱く感情を「逆転移」と呼んでいる。しかしこれは面接室の話だけではなく地域教育実践の現場においても起こることでもある。地域教育実践は、地域の生の現実を目の前にしながら様々な想いや背景を持った人々と共に行う極めて人間的な協働実践の場であるからである。そこでは互いに学び合い助け合う関係（＝援助関係）が必須となる。そして援助関係を構築する過程で、地域教育実践者は互いの人生観や内面も含めて関心を持ち理解をしようとする。地域が直面する課題が困難であればあるほどこうした深い理解と信頼に裏打ちされた相互の「援助関係」が求められる。この援助関係においては、コンサルタント、コンサルティ、クライエントのいずれの立場にいても「転移」（あるいは「逆転移」）が生じる可能性があるといえよう。特に地域教育実践のようにコミュニティの場での援助活動は面接室のような防護空間がない一種

のアウトリーチ活動の側面を持つ。「カウンセラー（援助者）を守る枠を1つ抜き出た、生身の対応が問題になる」（船越前掲 p.26）ということは、地域教育実践でも同様だといえよう。

2) 「逆転移」の積極的意味合い

従来は「転移」「逆転移」は援助過程を混乱させる消極的なものとして捉えられていたが、現在ではより積極的な意味を持つものとも考えられるようになってきている。尾崎新（1994）は、援助者に生じる感情「逆転移」をいくつかの類型に整理しながら¹⁾、クライアントや問題をクライアントとは異なる見方でとらえたり、問題の別の側面や現実をクライアントに伝えたりする、あるいはクライアントの問題解決能力を別の視点から発見する際の素地・出発点として援助者の感情（＝逆転移）があると述べている。その上で、ローゼンフェルドを引きながら「「逆転移はクライアントを理解する『受信機』であり」、「援助者は、自分に生じる様々な感情を意識化し、吟味することによってはじめて判断や見通しを持つことができる」とし、「こうした意味で逆転移は活用するという視点から検討すべきである」（尾崎 1994 125-126）としている。

3) 逆転移の活用

尾崎は逆転移を活用するにあたって、ケースワークの臨床技法として、具体的な視点とメソッドを示している。「クライアントの立場や心情から一旦距離をとる」「その時に抱く感情とは違う種類の視点を持つ」「理解・判断の基礎として逆転移を活用する」「逆転移をクライアントに伝達することでクライアント自身の内省を促進させていく」（前掲書より一部筆者要約）など平易な表現で示される具体的な方法論は、地域教育実践においても示唆に富む。

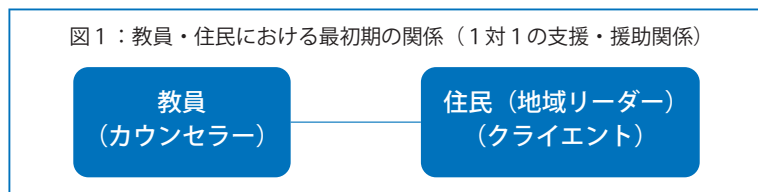
3. 地域社会教育実践活動における基本関係図式

地域教育実践に取り組むにあたって基本的にどのような関係構図が存在し、どのような関係者の感情に配慮することが必要だろうか。大学の地域貢献活

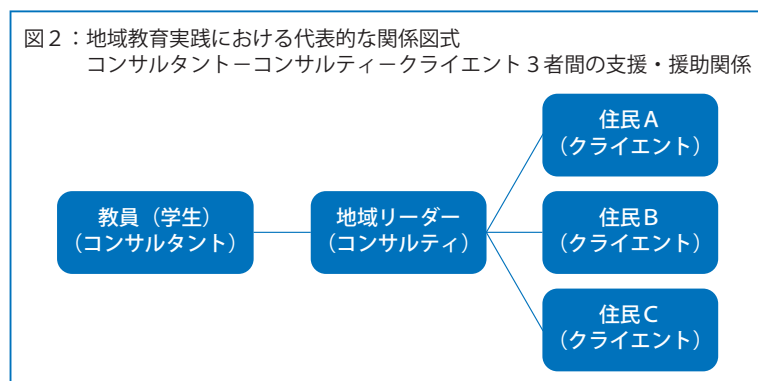
動（社会連携活動）への展開過程を想定しながら、（１）地域内関係、（２）大学内関係、（３）地域－大学関係の３類型により整理してみたい。

（１）地域内の関係者構図

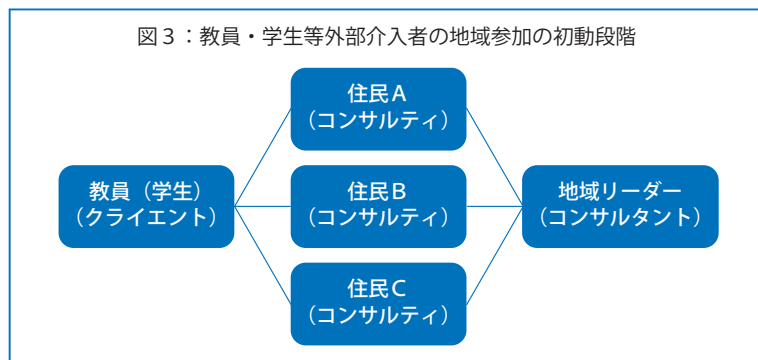
この関係構図は、教員又は学生（カウンセラー）－住民（クライアント）という出会いから始まる（図１）。



その後、教員（あるいは特に能力を持った活動的な学生）がコンサルタントとして、ある程度組織化された地域団体の要請などに応じて、地域に赴いて実践の場にかかわることとなる。多くの場合は活動が始まる初期段階に多い場面である。当該地域を束ねるリーダーやキーパーソンあるいは調整役の地域行政職員等といったコンサルティとコミュニケーションを図り、焦点化すべきミッションを模索する段階が始まるわけである（図２）。最初からミッションが明確化されている場合には住民と直ちに教育実践活動に取り組む場合もあるだろう。



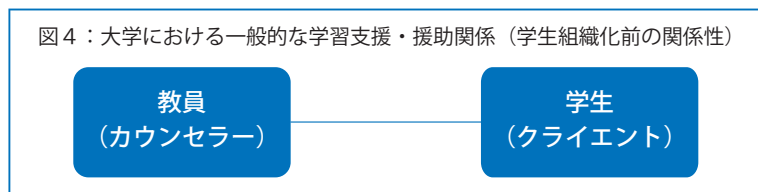
また、近年の大学の地域貢献活動における最初期の段階で、学生（教員も含めて）が地域にお世話になり、学ばせてもらうというプロセスを踏むことも多い。この場合は学生（教員）がクライアントとなり、地域リーダーや住民がコンサルタント・コンサルティとして位置付けられるような関係となる（図3）。

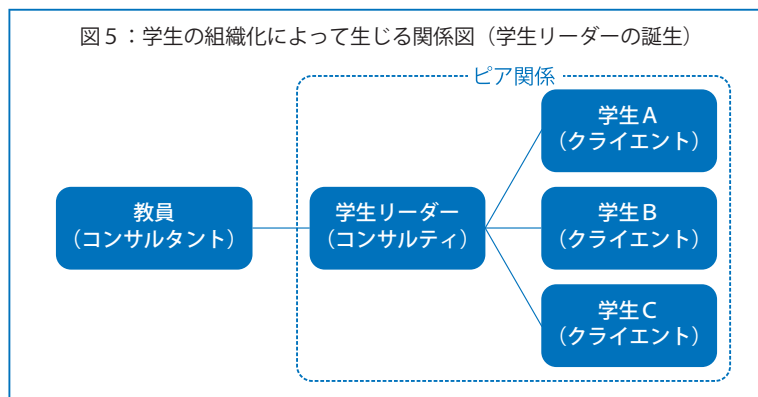


（2）大学内の関係者基本構図

地域教育実践に取り組もうとする学生の学内における組織化プロセスでの関係構図である。冒頭述べたような学生間の人間関係構築の悩みが発生することが多い場面である。

組織化前の学生との関係性は、学習相談を軸としたカウンセラー（教員）－クライアント（学生）といった関係性から始まる（図4）。学生の組織化が図られていく中でコンサルタント（教員）－コンサルティ（学生リーダー）－クライアント（学生）といった関係性に変容していく（図5）。この関係





図式には、学生間においてピアサポート・ラーニングの関係が内在していることにも留意する必要がある²⁾。

（３）地域－大学連携における関係者構図

学生組織は徐々にその自立性を高めていく。

当初はコンサルタントたる大学教員が地域組織と学生組織の両者の仲立ちとなるが（図6）、最終的には直接的に地域との支援的關係性を構築していく（図7）。教員の関与はスーパーバイザー的なものとなるとともに、地域リーダーや住民からは学生組織が一体的存在とみなされ、要望や役割期待も高まる。

このように地域教育実践における関係者の基本構図を見ていくと、その展開過程の中で、学生・教員の立ち位置が徐々に変化する（クライアント→コンサルティ→コンサルタント、スーパーバイザー（教員））。それに伴って相互に期待する役割や生じる感情の質も変容することを念頭に入れておく必要がある。

図 6：地域組織－学生組織の関係構築開始時（教員が両者を仲立ちする立場）

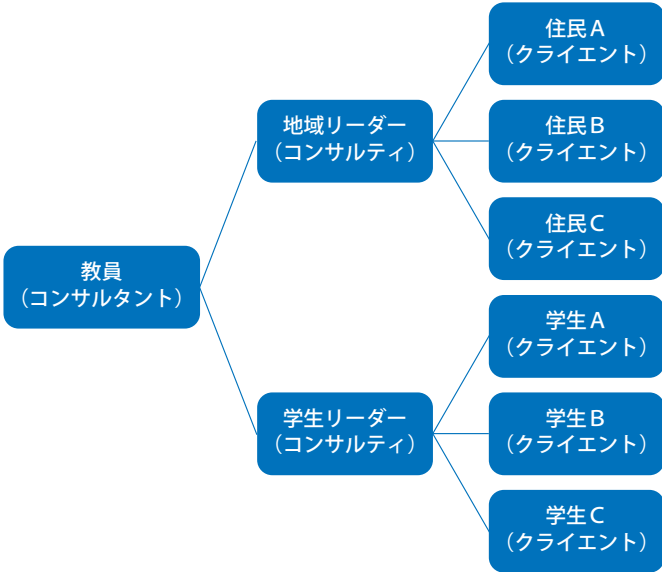
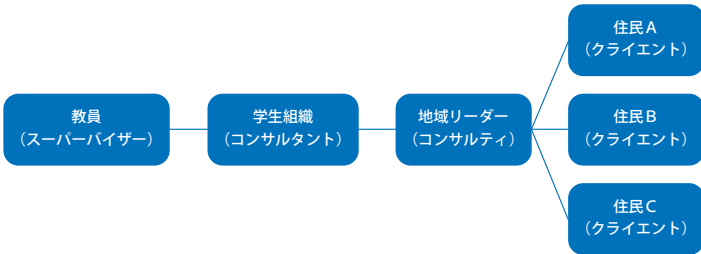


図 7：学生組織化後の関係構図



4. 事例

——関係者構図を念頭に地域・学生・ゼミ活動の現場から考えること——

前節で検討した構図を念頭に置きながら、筆者自身が経験した事例から考えてみたい。

(1) 東北地方 A 村における住民学習活動

——地域内の関係者基本構図を念頭に——

1) 自己表明と地域住民との関係性構築

東北地方内陸部にある A 村は少子高齢化が進むいわゆる「限界集落」と位置づけられる地域である。冬には 3m もの積雪に覆われる豪雪地帯であり地元小中学校は僻地校に指定されている。豊かな山林資源に恵まれ、山菜やキノコ、棚田のコメ作りには定評がある。地域の高齢者たちはこうした地域の自然を活用していわゆる山里の文化を育んできた。一方で若年人口の流出、特に若手女性の流出が顕著で、その対応として外国人花嫁を受け入れてきた実態がある。国際結婚の問題やそれと相まって家父長制的な封建的風習等の問題が取りざたされてきた地域でもある。

この集落の中年男性たちが公民館活動の一環としてふるさと学習を始めた。地元では当たり前の何気ない資源を見つめなおし再評価して地域づくりにつなげる地域教育実践である。筆者はこの地域教育実践に取り組む地域リーダーの一人 B さんとの出会いがきっかけで A 村を訪れたのである。だがそこで住民感情の中に、大学関係者である筆者に対してネガティブなまなざしが向けられているのを感じるようになった。これまで入ってきた研究者が、国際結婚や農村家庭の封建的な側面など地域のマイナス面をクローズアップしてきた経緯があり、筆者に対しても警戒のまなざしが向けられていたのである。

筆者もまた山間地域に生まれ育ち、都市化の中でふるさとの原体験や原風景が時に否定され、改変されてきたことを目の当たりにしてきた経験を持つ。このことが農山村の取組みに共感し関心を持つ契機となっている。筆者は B さんが紹介する住民とコミュニケーションをとる中で、こうした自身の経験や抱いてきた感情を住民に伝えるように努めた。その結果、彼らのまなざしが変わり、様々な活動に筆者を積極的に受け入れてくれるようになった。「出川さんを活用して、新しい発想を入れて、俺らの活動をもっと盛り立てていこうじゃないか」という声掛けがされるようになった。筆者への新たな役割期待が表明されるとともに、住民の実践が外の視点も取り入れた新たな動きを見せるようになったのである。

2) 周辺化された住民における実践と諸相

①参画する外国人花嫁たちと活動と意識の両義性

若手女性の流出が著しいA村には外国からの花嫁が数多く居住している。彼女たちはいわば村の伝統的な意思決定や活動主体から「周辺化」された存在である。しかし、A村の地域教育実践は、外国人花嫁の参画も促していく。自分たちの身近な資源や知恵・技術の価値を見出そうとするこの教育活動の志向性が、彼女たちの潜在的能力を再発見していく契機ともなったのである。それは彼女たちが持つ自国の郷土料理の知恵や技術であり、さらに後にこの地域でグリーンツーリズムの受け入れがスタートした際には外国人訪問客に対応できる通訳としても活躍していく³⁾。

だがA村の地域教育実践に対する彼女たちのまなざしは複雑である。日本の農山村での暮らしの中には、彼女たちにとって封建的な面やストレス要因となる要素があり、彼女たちが求める生き方の志向性とは異質な側面を数多く含んでいる（桑山 1995）からだ。

したがって筆者が表明している地域への思いや感情は、彼女たちにとっては特に両義的な意味合いを帯びる。筆者は、彼女たちにとって一方では時に自分たちを抑圧する面を持つ地域に肩入れする存在であり、他方では外に自分たちを開いていく契機となる存在でもある。地域教育実践は、地域への思いや感情を基盤とした地域に根差した活動という側面とともに、地域を変革していくという側面を持つ。彼女たちは外部から地域の実践に参画し様々な新しい動きを生み出す契機となっている筆者の思いや感情の中にそうした変革の要素を見出そうとする。しかし、それは地域を変えることだけを意味しない、逆説的だが、地域から出て新たな暮らし方を求めることにもつながる。

②外国人花嫁とその娘、地域との関係性を絶つ進路選択

こうしたことが顕在化したのが、再婚でこの村に嫁いできた外国人花嫁のCさんが母国から連れてきた娘Dさんとの出会いである。彼女は来日時18才で小柄できれいな容姿を持っていて、異国の娘らしく所作のぎこちなさが一種のかわいらしさを醸し出すようなところがあった。本来ならば高校3年生だが、教育・学習の関係で近隣地域の高校に1年生として入学した。

お母さんのCさんは、筆者と住民が運営する地域教育実践の中で、既に

外国人花嫁グループの中核的な立場で活動していた。そのためDさんも活動によく顔を出すようになった。筆者も当時の教育長から要請を受けていたこともあり、様々な地域教育実践に参加してもらったり、運営事務局を手伝ってもらうようにもなった。時には地域外や近隣都市への出張に同行してもらうなどしてかわりを深める中で、我々は様々なことを話し合うようになった。

その中では彼女が日本での人間関係で内面的な葛藤や悩みを持っていることを知らされた。例えば、日本人独特の本音と建前についての戸惑い、それが友人間(特に女の子同士の)で交わされる時の衝撃について。Dさんは「だってそんな付き合い意味ない、友人じゃない」と激しく訴えた。そしてこのようなことを気にかけていつも緊張してしまいがちであった。話を聞く中で彼女が涙するところを見ることも1度や2度ではなかった。そして彼女は、「ムラ」独特の地域実践活動に対して必ずしも肯定的なわけではなかった。

当時20代半ばであった筆者は彼女たちとの活動の中でもどかしい感情を抱くこととなった。一方では地域においてマイノリティの立ち位置にあるCさんDさん母娘に対して共感し援助していきたいという感情を強く抱いた。筆者もかつて高校時代に友人に恵まれず孤立して悩んだ経験を思い出していたのである。その反面、社会・経済的に不利な状況下でも可能性を信じて疑わない地域のおじさんたちがこんなにも頑張っているのに、それがなぜ伝わらないのかという感情も持ったし、時にそうした感情を彼女たちにぶつけたこともある。マイノリティの立場にある彼女たちにこそ、ぜひ地域の実践を理解し共感してもらいたいという思いがあった。しかし彼女たちは、そうした筆者の思いとは裏腹に、外の都市部に出るためにはどうしたらよいか、そんな相談を筆者に持ちかけることが増えていった。だが、筆者は地域外への進路について相談を受ける意欲を持つことができなかったのである。

結局、Dさんは、お母さんのCさんからの後押しで、地域の高等学校の卒業を待たずに都会に出る進路を選択する。しかもそれは地域ときっぱりと関係性を絶ち切るような巣立ち方であった。地域教育実践の取組みの中で彼女に関わってきた筆者もそして住民たちも、彼女の進路に当たっては何ら参与することができなかったといえよう。彼女に対してはずいぶん感情移入していた筆者も激しく徒労感を覚えた出来事だった。

3) 若手人材への継承に際しての困難

一方で、地域出自の若者の中には、地域教育実践の取組みを契機にして、地域に戻ろうとするいわゆるUターン者が出てきた。地域継承のためには次世代の担い手育成が必須であり、地域の仕事を生み出してその仕事に従事してもらうことがカギだ。当時、一連の地域教育実践には、既に単なるボランティア的活動を超えて、「事業化」を達成し、経済効果をもつものも生まれていた。その一つに地域の女性たちが郷土料理を基盤につくった食事業がある。この事業に都市部での学業を終えて村に戻ってきた女性Eさん(21歳)を雇用して取組んでもらうようになった。

だがこれに対して、それまでボランティア的活動の中核を担ってきた中高齢の女性たちから一種の抵抗を感じさせる身振りが起こった。Eさんに過剰に厳しく当たる、仲間に混ぜない、悪口めいた噂を流すなどである。当初からこの事業の事務局を務めてきた筆者への非協力的対応も目立つようになった。筆者は周囲のおじさん方から「ヤキモチを焼かれているね」とからかわれたものである。一種冗談めいた言い回しだが、深刻な含意を持っている。結局Eさんは悩んだ末、時に調整役の筆者にも激しく当たりながら、地域を離れる進路を選択するに至った。

一方で、同じ時期に地域教育実践から派生したおじさんたちの里山関係の事業に入った若者たちは、苦勞しながらもおじさんたちの指導の下で、必要なスキルを徐々に身に付け、地域に定着していったのである。

4) 自己表明の異なる意味、多角的な視点、活動進展に伴う関係性変化への留意

A村は、筆者が直接村に入って経験した事例であるが、そこで生起する感情や関係性が、固定した単純な構図のものではないことが分かる。地域教育実践においては、当初の関係性(カウンセラー―クライアント、あるいは、コンサルタント―コンサルティークライアント)が、実践の進展の中で変化していく。また住民は一枚岩ではなくそれぞれ属性や立場によって、期待する役割や抱く感情も異なる。以下3つの視点について小括しておきたい。

①介入者の感情表明の効用と限界性

外部から介入する筆者が、地域の自然や文化、暮らしに対して抱いている想いや感情を自己表明することは、地域リーダーや一般住民と、外国人花嫁

やその娘の場合には異なる意味を持つ。彼ら・彼女らから筆者に期待される役割もまさに正反対といってよいほど異なるものであった。多様な住民層の中で自己の感情を表明することは、有効に働くこともあればそうでない場合もあることをよく自覚しておくことが大切である。

②当初の感情とは異なる視点を検討すること

A村の事例では取組みの初動段階では、外国人花嫁の参画を促進したものの、その発展過程で彼女たちの思いを汲み取るだけの多角的視点を、筆者も、そして住民も十分に持てなかった。一つの考えや感情にとらわれずにもっと多面的な視点を持って対応できていれば、Dさんは自己実現のために都市部に巣立つとしても、地域と何らかの関係性を保持する形で進路選択をすることがあり得たのではないだろうか。

外国人花嫁とその娘との関係から考えられることは、支援者として自分の感情を自覚しつつも、そこから一旦離れて考えることが大切だということである。他の考えや感情の可能性を多角的な視点を持って検討することが重要である（尾崎 1994 150-152）。

③取組みの進展に伴う関係性と感情の変化を意識すること

地域教育実践は、実践者を成長させる中で、その立ち位置を徐々に変化させていく。学習活動の中で郷土料理に取り組んできた地域の女性たちは、当初クライアント的立場におかれていた。しかし事業化と次世代継承に取り組む段階では、その立ち位置がコンサルティに変化し、今度は支援・援助者として若者たちに対応するという関係性に变化していた。しかし地域の女性たちはその新たな役割を自覚して若手との関係性を構築していくことができなかった。もちろんこうした背景には、筆者がコンサルタントとして、関係者間の变化を捉えて、新たな関係性を再構築していくように促すことができなかったということがある。

このように地域教育実践においては実践の進展の中で関係性や生起する感情が変化していく。このことを地域教育実践に関わる人々は自覚し認識していくことが大事である。おじさんたちの活動は自分たちの立場を柔軟に自覚し取組みを進めたことが、若者の定着につながったものと考えられる。

(2) 学生の組織化過程における関係構築と感情

——学内の関係者構図から——

本節では、場所を大学内に移し、地域に入る前段において行われる学生間や教員・事務職員の組織化のプロセスにおける関係構築と感情に絡む問題を考えてみたい。

大正大学では「地域貢献」を掲げて、学生たちが自主的に地域に赴くための様々な機会を設定している。特に本年度（2016年度）は新たに地域創生学部が設置されて、2か月に及ぶ地域実習活動がカリキュラムの目玉として注目されているところである。担当教員のFDで常に話題になるものとして、学生間はもちろん教員や地域の関係者を含めて相互の人間関係をどう構築していくかということがある。

地域創生学部に限らず筆者が担当している全学を対象とする社会教育主事課程における課外活動でも、学生－学生間や学生－教員間あるいは事務職員との人間関係的な悩みを目にする。その内実は取組みを実行するために必要な関係性の構築やそこに生起する感情を意識化し相互交流することができずに生じるもののように考えられる。

1) 目的・動機の不明確さと困難——学生－学生間——

特に目的・動機が不明確な場合など活動の意義を見失いがちであるといえる。この場合、学生においては特に恋愛感情に似た感情により仲間との関係がギクシャクするということもよく話に聞くことであり、この年代特有の悩みとして認識しておく必要があると考えられる。

2) 周囲のまなざしが誘発する感情——学生－学生間、学生－教員間——

筆者のゼミには、地域教育実践に関心のある学生たちが全学部・全学年を横断して集うため、所属する学部学科組織から独立したような雰囲気を持っている。

実際に地域の「厳しい」現場に赴き、地域の公民館等に寝泊まりし自炊しながら、比較的長期にわたる現地調査活動をすることもあることから、男女とも和気あいあいと仲良く取組んでいる。「厳しい」地域現場では信頼し合い助け合わなければやっていけないことが多い。地域現場で住民と付き合い際には、教員もまた学生と同じく外部からの介入者ということもある。地域

視点に立って取組むこのゼミでは学生 - 教員間も比較的フラットな関係である。

だが、学内の周囲のまなざしは必ずしも暖かいものではない。「あの集団は仲が良すぎるのではないか」「教員が学生たちに近すぎるのではないか」といったまなざしが向けられる。時には男女間に何やらいかがわしい関係があるようなことを想起させる身振りにも晒されることまである。他の教員や事務職員から活動への参加を心配されたり、筆者もあるときゼミ活動を紹介した折、学生たちの間で「いかがわしい集まりに勧誘されている」といった噂になりかけて困惑したことがある。

こうしたまなざしは、それまで明朗で開放的であったゼミ内の学生間の感情にも敏感に影響する。学生間で人間関係でごたごたして地域に迷惑がかかってしまうようであれば、活動を自粛した方がよいのだろうかと思悩む場面があった。教員たる筆者も「いかがわしい会」への「勧誘」という印象をもたれた経験から当事者の立場にあることが自覚され、教育指導上のむずかしさを感じるのである。

3) 組織化の過程で誘発される(周囲を含めた)感情

——どう対応し関係構築を図るか——

学生の組織化においては、関係性構築の過程で学生間そして関係する教員、さらには周囲の学生・教員・事務職員も含めて様々な感情が交差し、影響し合う。いかにしてこうした感情と向き合いながら関係性を構築して組織化を図ることができるだろうか。

上述のケースからいくつかの実践的な方策を導き出すことができるように思う。

①目的や動機の明確化・自覚化

地域教育実践のように刺激的で活発な活動(それは人の魅力的な一面を表出させるものである)に取組む際、目的・動機が不明確で自覚しない状態は、活動が目指している本来的な方向性を見失いがちになるといえる。活動目的を常に見据えながら本人自身の目的や動機を個人的次元にも引き寄せて洞察していくことが解決の糸口になると考えられる。学生間においてそうした自己洞察を相互に行えるような誘導や時間的環境的整備が必要であると考えられる。

②フレームワーク（枠組み）の意識化と互いの感情をやり取りできる関係性の構築

ミッション達成のためには、誰が、何のために、何を、どこまで、どのように行うか到達点を見据えて学生間の機能・役割分担のフレームワーク（枠組み）を意識化し責任感を醸成することが大切である。特に組織化の中でコンサルティの立場にある学生リーダーは参加学生の機能役割を上手に振り分け、必要な相互支援関係が構築されるように構成員に働きかけることが求められる。その際、各学生の立場に応じて様々な感情が生まれることを念頭において、構成員がフレームワークについて合意形成するプロセスを設定することが大事である。お互いに生起する感情を意識化し、相互に感情をやり取りできる関係性を構築していく意識的努力が求められる。

③ゼミ及びゼミ外の学生や教員への教育・指導上のコンサルテーション

周囲のまなざしが誘発する感情は、確かにやっかいな側面を持つ。だが、この感情と向き合うことがより深く関係者間の信頼関係や協力関係を構築する契機ともなる。学生の組織化に関与する教員は、より広い視点からゼミ内だけでなく直接関係しないゼミ外の学生の動向にもアンテナを張って必要な教育指導に取組もうとする覚悟がなければならない。ここではゼミ学生及びゼミ外の学生や教員・事務職員を含んだ教育・指導上のコンサルテーションの視点が重要である。筆者の本稿執筆の動機の一つとして、大学の地域貢献活動においてこのようなニーズが現在進行で発生していることを伝えたいという思いがある。

（3）地域と大学の協働的実践活動の複雑性

——地域－大学連携の関係者構図を念頭に——

（1）地域事例と、（2）学生事例を見てくると、今日の大学の地域貢献活動が多様な主体間の関係性を有しており、そこに生じる感情は複雑で時に困難な状況を生み出すものであることがわかるだろう。地域住民、学生、教員、事務職員（しかもそのそれぞれが必ずしも一枚岩というわけではない）が絡み合い、地域と大学のそれぞれの場を交差させ、関係性や感情を揺れ動かしながら取組んでいくのが、大学の地域貢献活動の実相なのである。



写真：筆者の課外ゼミの一コマ。
学生と多様な世代の住民が交流・学習活動を行っている。

現在筆者が学生や住民と共に取組んでいる地域教育実践のいくつかは、学生が独自の組織化を遂げるとともに、住民側も受け入れ態勢を整えて、自立的な活動へ展開する段階に達しようとするものもある。それは社会教育・生涯学習の領域の幅の広さを反映して、多様な年代層が相互に交流をしながら地域づくりを志向するものである。

地域教育実践では、関係者（様々な層の住民、学生、教員、行政担当者）の位置付けが取組みの進展や育成プロセスの中で変化し、抱く感情も揺れ動いていく。クライアント、コンサルタント、コンサルティ、スーパーバイザー、そしてピア関係など、当初割り当てられた関係性は時と共に変容する。いや共時的であってさえ、指導者（支援者）、学習者の立ち位置が入れ替わりながら進展していくのである。

大学の地域貢献活動とはこのような複雑な関係性や感情から目をそらさずに取り組むことが求められる高度な営みだといえよう。それぞれの立ち位置における機能や役割を念頭におきながら、そのための知識や技能がいかなるものか理解を深め、自己と他者の感情に向き合うための訓練をしていく必要があるのである。

5. 考察と関連課題

これまでの議論を踏まえて、特に大学の地域貢献活動で行われる地域教育実践において、方法論的に重要だと考えられる視点を簡単にまとめておきたい。

(1) 地域教育実践におけるコンサルテーション関係の変容と留意点

地域教育実践の現場では、実践の進展によって主体間の関係性や生起する感情が変容していく。当初はクライアント的立場にある一般住民や学生たちもコンサルティやコンサルタントへと立ち位置を変える可能性がある。支援者であるコンサルタントやコンサルティの立場にある者は、自己の立ち位置や感情も含めてこうした状況を意識し認識する努力を怠ってはならないだろう。自分が抱く感情について自己洞察を深めていくように導くことが大事である。このため地域教育実践においては、関係性や感情の意識化を図るためのプログラムを内蔵させていくことがカギとなるし、そのような時間や機会を設けることが重要だといえる⁴⁾。

次の3点を再度確認しておきたい。

1) ミッションの明確化

まず当該地域教育実践が、誰が、何のために、何を、どこまで目指すのかを明確にして、関係者間で合意形成することが大事となる。一般に心理療法における援助関係は長期にわたることが多いが、地域コンサルテーションにおいてはコンサルタントとコンサルティは専門家同士であり、ミッションを明確化して期限を区切ることが可能であるとされている（船越 2016）。

しかし地域教育実践においては長期的に地域と付き合うことが求められることも多い。中長期的展望を見据えながら、短期ごとに段階的な到達点を示し、合意形成を積み重ねることを意識的に行うことが求められる。暗中模索の状況から始まる地域教育実践は、最初からミッションを明確化できない場合も多い。だがその場合でも実践過程で目標・到達点や地域の真のニーズを意識しようとする努力が大事であろう。

2) フレームワーク「枠組」の意識化

ミッションが設定されると、実践に関わるメンバーのそれぞれに求められる役割・機能や相互の関係性が明確化されていく。地域教育実践の関係者の

「フレームワーク（枠組み）」を考える上で、本稿で取り上げてきたコミュニティ心理学におけるコンサルテーションの考え方、コンサルタント、コンサルティ、クライアント、さらにスーパーバイザーといった役割概念が役立つ。ミッションの目的・到達点を念頭に入れながら、地域内外の関係者の立ち位置やそれぞれに求められる役割や目指すべき方向性を意識化してもらうことが重要になる。

ただし、地域教育実践では、当初に設定された関係性が実践の進展に伴い変容していくことに留意しておく必要がある。このため他のメンバーの役割・機能や目指すべき方向性も含めて、関係者間で情報交換・共有できるようにしていくことが求められよう。

3) 動機の意識化と自己洞察のすすめ

地域教育実践では、地域の人々の暮らし・仕事・生き方といった個人的次元から政治・経済・文化的諸問題など社会的次元まで、時に関係者同士の対立関係を含む生々しい現実と直面することになる。

このような「厳しい」実践の中で、メンバーは助け合いながら、あるいは時には対立しあいながら信頼関係を深めて取組みを進めていくことが求められる。こうした中で実践者たちは相互に様々な感情を抱きあう。とりわけコンサルタント・コンサルティの立場にある実践者らは生じる感情を自覚し客観的な視点（一旦距離をとるよう意識すること）を持つことが求められている。また地域教育実践の場合、取組みの進展に伴って当初クライアントであった構成員が支援者側（つまりコンサルタントやコンサルティ）の立ち位置に転換する場合もある。したがってクライアント的立ち位置にあるメンバーもこうした感情を意識化していくことが必要であろう。

その際の出発点として、なにゆえにこの取組みに参加したのか、その背景となる個人的動機や端緒を同定し、意識化することが大事であるといえる。これまで大学の研究教育では、学生や教員は個人的背景や感情を取り上げることは科学や客観性ということに対して消極的な意味合いを持つものとして、躊躇してきた経緯があるのではないだろうか。地域貢献活動では、学生はもちろん教員も含めて取組みに参画する端緒・動機を個人的次元まで沈潜して見つめ直していくことが必要である。学生及び教員の自己洞察を促すプ

ログラムや訓練が必要不可欠であろう。

(2) 地域づくりのための方法論的課題

地域教育実践は、コミュニティオーガニゼーションやコミュニティアプローチの方法論から示唆されることが大きい。今後整理すべき論点について簡単に素描したい。

ハミルトン(1992)は、地域づくりの方法として「技術援助」「自助努力」「闘争」の3つを挙げている。「技術援助」は、外から専門的な知識や技術を導入する指導的立場で介入する。「自助努力」はコミュニティ構成員が横のつながりを強め自立していく力を引き出し育む手伝いをする。「闘争」はやや刺激的な用語だが、「問題解決のための譲歩を引き出す手段として意図的な衝突や対立する状況に押し込むことを含む計画的な方法」である。それぞれ課題の達成を重要視する「課題志向」、住民内部の関係性構築を重視する「プロセス志向」、地域の中で弱い立場にある者のエンパワーメントを重視する「ソーシャル・アクション」(横山他 2011 p102-104)とつながるものであると考えられる。これは尾崎(前掲書)が述べる心理的援助関係におけるクライアントに対する「指導」「お世話」「主体性の保証」といった援助者のアプローチとも関連づけられるものと考えられる。だが、尾崎が指摘するように、それぞれの方法には限界性がある。援助者が、自己の逆転移感情を意識せずに、どれか一つの方法に固執することで、クライアントの自立能力を奪い、逆に依存関係を強めてしまう危険性もある。同じことは地域教育実践における実践者・学習者に対してもいえよう。

ハミルトンは「単一の方法論に依存するだけでは、地域の問題解決の変動に十分に対応できない」ゆえに「長期的にはおそらく混合的・段階的方法論が、効率的な地域づくりにおいて最も優れた戦略となる」と指摘している。「方法論を特定の問題における努力目標に合わせて組み合わせるといったより現実的な方策」(ハミルトン前掲)を提起することが可能となるためには、今後、個人的・社会的両面の文脈から、様々な地域教育実践について研究蓄積を図っていくことが求められる。

6. おわりに

地域教育実践の現場での関係性と生起する感情に焦点を当てて、特に外部から地域に介入する実践者の留意点（地域と共に実践する上での「心得」とも「作法」とも言い換えてもよいかもしれない）を述べてきた。取り上げた地域・人物はプライバシーや倫理上の配慮から匿名にすると共に論旨に影響しない範囲で年齢その他情報を変更している。このことは地域教育実践が政治的・経済的影響力を持っていることとも関連している。特にA村の事例などは政治的な理由で調査地を明かすことができない事情があることをお伝えしておきたい。紙幅の都合上本稿では触れられなかったが、こうした地域教育実践における知識・権力関係の問題は、大学の地域貢献を考える際、重要な避けられないトピックである⁵⁾。今後、別稿で取り上げることとしたい。

さて、実のところ本稿の執筆は、筆者にとって予期していないことであった。きっかけは昨年の春、筆者の社会教育講座を受講した臨床心理学を専攻するある学生との出会いであった。ゼミの一環で彼女のピアサポート・ラーニングの研究報告を聞いた筆者は、翌朝、枕をぐっしょりと濡らして泣いていた。それまで同じ立場の仲間として地域教育実践の一線に立って学生や住民たちと取組んできた筆者は、いつしかピア関係ではない別の役割（本稿でいうところのコンサルタントやスーパーバイザー）が求められていることを如実に知らされたからであろう。それは地域の現場から一步引いた役割でもある。「とにかく地域現場が好き」な筆者にとって、それまでの関係性への未練とも悔恨ともつかない感情に襲われたわけである。

だが、教育的実践において関係者がそれぞれ成長しその立場を変容させていくのは当たり前の話であり、むしろ成長発展という側面で喜ばしいことではないか。実際、社会教育・生涯学習の実践現場では、学習支援者と学習者が互いに上になったり下になったりしながら、相互に学習を深めて地域の課題解決に挑戦してきたという経緯がある。地域貢献を掲げる大学において、地域教育実践に身を投じることになる学生・教員は、最初の関係性に安住してはならない。地域の成長発展と共に関係性を変容することを恐れずに、自己の感情に対する洞察を深めながら、コミュニティ視点に立った研究・教育

活動に取組んでいくことが望まれる。このことは冒頭述べたとおり地域教育実践に現在進行で取組んでいる筆者自身の心得である。執筆のきっかけを与えてくれたこの女子学生に感謝しながら本稿を閉じたい。

参考文献

- 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 2015
- 高橋満 2013「コミュニティワークの教育的実践——教育と福祉とを結ぶ——」東信堂
- 横山壽一・阿部敦・渡邊かおり 2011「社会福祉教育におけるソーシャル・アクションの位置付けと教育効果」金沢電子出版株式会社
- 津田英二他編著 2015「社会教育・生涯学習研究のすすめ 社会教育の研究を考える」学文社
- 渡邊洋子 2014「生涯学習時代の成人教育学 - 学習支援へのアドヴォカシー」明石書店
- パウロ・フレイレ著・三砂ちずる訳 2011「新訳被抑圧者の教育学」亜紀書房
- E. Hamilton (1992). Adult Education for Community Development. Greenwood press 1992 (田中雅文他訳 2003「成人教育は社会を変える」玉川大学出版部)
- Ronald M Cervero・Arthur L.Wilson and Associates(2001). Power in Practice :Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society. Jossey-Bass
- Ortrun Zuber-Skerritt and Richard Teare(2013). Lifelong Action Learning for Community Development: Learning and Development for a Better World. Sense Publishers
- 中里陽子・吉村裕子・津曲隆 2015「サービスマーケティングの高等教育における位置づけとその教育効果を促進する条件について」(熊本県立大学総合管理学会「アドミニストレーション 22 (1)」)
- 桑山紀彦 1995「国際結婚とストレス」明石書店
- 岩堂美智子・松島恭子編 2001「コミュニティ臨床心理学——共同性の生涯

発達——」

氏原寛・成田善弘編 2000「コミュニティ心理学とコンサルテーション・リエゾン」培風館

船越知行編著 2016「心理職による地域コンサルテーションとアウトリーチの実践——コミュニティと共に生きる——」金子書房

下川昭夫編 2012「コミュニティ臨床への招待」新曜社

飯田香織 2015「コミュニティ心理学的実践の構成要素」（立命館大学産業社会学会「立命館産業社会論集第 51 巻第 2 号」）

尾崎新 1994「ケースワークの臨床技法——援助関係と逆転移の活用——」誠信書房

遠藤裕乃 2003「ころんで学ぶ心理療法——初心者のための逆転移入門——」日本評論社

加藤征宏 2012「カウンセラーの逆転移とその克服に向けての一考察——スクールカウンセリングの経験を手掛かりとして——」（関西大学文学部心理学会「文学心理学論集 6」）

氏原寛・成田善弘編 1997「転移／逆転移」人文書院

中谷素之・伊藤崇達 2013「ピア・ラーニング 学び合いの心理学」金子書房

早川亮馬 2011「ピア・コミュニティの活動で『学生が学生を支援する』学生文化の構築を」（春日井敏之他編「やってみよう！ピア・サポート」ほんの森出版）

註

- 1) この他、逆転移の定義や種類については氏原寛・成田善弘編「転移・逆転移」（1997）p.60, 76-77 を参照。
- 2) 「ピア・ラーニングとは、同じような立場の仲間（ピア）とともに支え合いながら、ともにかかわりをもちながら、知識やスキルを身につけていくこと」（中谷素之・伊藤崇達 2013p.2）である。また近年では、共通の関心を持った学生がグループを形成し、大学教員や事務職員と連携を図りながら組織的なピアサポート活動を行う「ピア・コミュニティ」という新しい発想も生まれている（早川亮馬 2011）。

- 3) フレイレが成人教育を解放の一つの形だと強調していることと通底する。
- 4) 地域の小集団における実践的な学習活動 (Lifelong Action Learning) において、集団活動だけでなく、個人のニーズに引き寄せて考えを深めることの重要性が指摘されている (Ortrun Zuber-Skerritt et.al 2013)。またサービスラーニングにおいても個人的省察の時間を創ることが知的成長を促進する上で重要だとの指摘がある (中里他 2015)。
- 5) 地域教育実践には知識と権力の政治的な関係構造が内在する。したがって地域教育実践に関わるコンサルタント・コンサルティは純真無垢の中立的な立場を無条件に主張することはできない。その活動が、誰にとっての利益となるのか、誰が利益を受けるべきなのかということを念頭に入れなければならない。「知識と権力のブローカー」(Ronald M. Cervero et.al, 2011 p.276-278) としての役割を担っているといえよう。