

まちづくり担い手育成プログラムにおける 学習プロセスに関する研究 -松山アーバンデザインスクールの試み-

小川 直史¹・片岡 由香²・羽鳥 剛史³

¹ 非会員 松山アーバンデザインセンター (〒790-0012 愛媛県松山市湊町三丁目 7-12)
E-mail:ogawa.naofumi.ag@ehime-u.ac.jp

² 正会員 愛媛大学助教 社会共創学部環境デザイン学科 (〒790-8577 愛媛県松山市文京町 3)
E-mail:kataoka.yuka.kq@ehime-u.ac.jp

³ 正会員 愛媛大学准教授 社会共創学部環境デザイン学科 (〒790-8577 愛媛県松山市文京町 3)
E-mail:hatori@cee.ehime-u.ac.jp

全国各地において地域の衰退が深刻化しつつある中、地域づくりやまちづくりの担い手を育成することが重要な課題となっている。多くの自治体において独自の担い手育成プログラムが実施されているものの、まちづくりを学ぶ受講生自身の学びのプロセスを十分に考慮しつつ、プログラムを開発した事例は少ないのが実情である。本研究では、愛媛県松山市で平成 26 年 11 月より取り組まれている「まちづくり担い手育成スクール事業（アーバンデザインスクール）」を取り上げ、本スクールの受講生を対象にしてインタビュー調査を実施し、受講生がどのようなプロセスを経てまちづくりの実践を学んでいくかについて検討した。インタビュー分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，1999，2003）を採用し、まちづくりの担い手の学びのプロセスをモデル化した。

Key Words : regional learning process, education program of town planning leader, urban design school, modified grounded theory approach

1. はじめに

(1) まちづくり担い手育成における課題

近年、多くの地方都市において、若者の都市圏への流出が加速しており、地域の衰退が問題となっている。そのため、地域の存立を維持していく上で、いかにしてまちづくりの担い手を育成するかが喫緊の課題となっている。現に地方都市をはじめとした自治体では、独自の担い手育成プロジェクトを進める事例が見られる。既往研究においても、地域の計画づくりの中で人材育成に取り組む研究や、地域再生や公共政策を担う人材の育成に向けたプログラムの開発を大学が実践的に遂行する事例に関する研究も見られる。これらの担い手育成プロジェクトでは講義、ワークショップなど形態は異なるものの、週に 1 度や隔週などの頻度で実施している継続的なプログラムが多く見受けられる。プログラム内容としては、自治体等が自らのまちの課題や求める担い手像からプログラムの目的を設定し、その目的に依拠した形でプログラムの構成や内容が設定されている。ただし、これらのプログラムの多くは、地域政策やまちづくり事業等に関わる企画提案に留まっており、実

際に受講生自身がまちづくり活動に従事する段階まで組み込まれたプログラムは多くはない。

(2) 松山アーバンデザインスクールの取組み

松山アーバンデザインスクール（以下、UDSM）は、平成 26 年 4 月に愛媛県松山市に公民学連携のまちづくり推進組織として発足した「松山アーバンデザインセンター」のまちづくり担い手育成事業として松山市民に開講している。UDSM は、「学生から一般市民まで、まちへの思いを持った幅広い世代が集い、参加者自らが柔軟な発想と方法でまちづくりを企画・実践する中で、まちづくりの進め方を学んでいく市民参加型・体験型の学習プログラム」である。受講生は、まちとの関わりや多様な人々との交流を深めつつ、まちづくり活動の企画立案からまちづくり活動の実践に至るまで、まちづくりに関わる一連のプロセスを体験する。表-1 に示す通り、1 期生は 2014 年 11 月から受講し 2015 年 11 月に修了した。9 つのプロジェクトが立ち上がり、結果として実践に結びついたプロジェクトは 7 つであった。1 期生が取り組んだプロジェクトを表-2 に示す。

表-1 UDSM 授業スケジュール

回	日程	内容
第一期	第1回 2014/11/21	ガイダンス ・スクールの進め方説明 ・受講生自己紹介
	第2回 2014/11/29	まちあるきWS ・各班でのまちあるき(長所, 課題など) ・発表, 共有
	第3回 2014/12/05	まちづくりレクチャー ・マーケティングの視点からみたまちづくり
	第4回 2014/12/19	まちづくりレクチャー ・マーケティングの視点からみたまちづくり (第3回からのつづき)
	第5回 2015/01/09	まちづくりレクチャー, WS ・即興演劇を通じたまちの見方
	第6回 2015/01/23	まちづくりレクチャー ・防災とまちづくり
	第7回 2015/02/06,07	まちづくりWS ・個人でのまちづくり企画の企画書作成
	第8回 2015/02/24	まちづくり企画実践 ・グループわけ ・企画づくり ・スケジュール調整
	第9回 2015/03/05,06	まちづくり企画実践 ・企画づくり
	第10回 2015/03/20	まちづくり企画実践 ・企画作り ・他グループとの共有
	第11回 2015/04/03	まちづくり企画実践 ・中間発表にむけたプレゼンテーションに関するレクチャー
	第12回 2015/04/11	中間発表 ・企画中のプロジェクトの発表
第二期	第13回 2015/04/17	まちづくり企画実践 ・中間発表をおえて
	第14回 2015/05/01	まちづくり企画実践 ・企画作り
	第15回 2015/05/15	まちづくり企画実践 ・企画作り
	第16回 2015/05/29	まちづくり企画実践 ・企画作り
	第17回 2015/06/12	まちづくり企画実践 ・企画作り
	第18回 2015/06/26	まちづくり企画実践 ・企画作り
	第19回 2015/07/10	まちづくり企画実践 ・企画作り
	第20回 2015/07/24	まちづくり企画実践 ・企画づくり
	最終報告会 2015/11/28	プロジェクトの成果発表

(3) 本研究の意義と目的

近年の地域衰退の加速化を背景に、まちづくりに対する関心は高まっており、様々な理論研究や実践事例も蓄積されてきている。しかし、これまでの研究においては、まちづくりの担い手がまちづくりをどのように学んでいくのか、という点については十分に明らかにされていない。「まちづくり活動」は、活動を共に進めるメンバーをはじめ、各関係主体など多様な他者との協働を含む社会的な文脈における実践である。しかし「まちづくり」に援用可能な学習プロセスの体系化についても未だ十分に議論が為されていないため、多くのプログラムにおいて、プログラム設計者の意図のみによって設計されている状況である。プログラムにおける地域独自の目的が定められていることは重要であるものの、参加者がまちづくりにつ

いて学ぶ過程を考慮したプログラムであれば、さらに担い手育成に大きく寄与すると考えられる。

そこで本研究では、実際にまちづくり活動に従事するUDSM受講生を対象に、まちづくりの担い手がどのような過程を経て「まちづくりについて学ぶ」のかを明らかにすることを目的とする。そして、この学習プロセスを明らかにすることによって、より受講生に寄り添ったプログラムの実現に寄与し、まちづくり担い手育成プログラムの充実に向けた一助になるものとする。

2. 方法

(1) インタビュー調査

UDSM修了生24名に加え、中途離脱者の2名を対象にインタビュー調査を実施した。中途離脱者は、取り組んでいたプロジェクトが円滑に進まず離脱した者であることから、修了生とどのような学習プロセスの違いがあったかを浮き彫りにできると考えたため、インタビュー調査の対象者に加えた。調査時期は2015年11月～2016年1月下旬にかけて行い、1人あたりのインタビュー時間は30分～60分であった。インタビュー調査実施場所は受講生との合意によって決定した。インタビュー過程はICレコーダーに録音した。

調査方法は半構造化インタビューを採用した。半構造化インタビューとは質問項目を記したインタビュー・ガイド(表-3)を参照しながら質問を行い、回答を得るインタビュー方法である。インタビュー中はガイドを意識しすぎず、会話の内容によって質問の順番や内容を変更するなど柔軟に対応し、自然な会話の流れになるように心がけた。

調査の実施にあたり、受講生には研究としてではなく「UDSMのプログラムの改善」という名目のもと、意見の良いやすい雰囲気づくりを心がけ、インタビュー過程を録音すること、外部に個人が特定されるような流出はしないことを説明し了解を得た。質問項目は、筆者と指導教員2名により協議し、調査の内容に対する妥当性として問題ないと判断された。プロセスをあぶりだすため、受講当初からプログラムの時系列に沿って質問をおこなった。

(2) インタビュー調査の分析手法

分析方法として、インタビュー・データからその内容に密着して独自の理論を生成できると、質的研究法のなかで手続きが体系化されていることから、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Strauss&Corbin, 1990)を参考にした。その中でも修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach:以下、修正版GTA)(木下, 1999, 2003)は、インタビュー調査の分析に適しており、手続きが詳細で具体的であるため、分析方法として用いることとした。

表-2 UDSM1 期生が取り組んだプロジェクト

1期生プロジェクト(2014.11.21~2015.11.28)				
No.	プロジェクト名	概要	構成員/男女比	実施日
1	これ、大街道総なめしてるってよ。 ~ぼっち・つれてってマップ~	商店街と周辺の飲食店の若者の多さに着目し、若い世代のお一人様、デート中の方に焦点を絞ったグルメマップ製作	学生5名/女性5名	2016年3月下旬配布予定
2	愛媛の「食」	地域に根づく松山市ならではの飲食店や菓子屋さんの情報発信	学生2名/男性2名	2015年10月中旬
3	椿の香りでおもてなしプロジェクト	松山市での「椿の香りのブランド化」を目指し、椿の香りを体験できるイベントの企画	学生4名, 社会人3名/男性3名, 女性4名	2015年8月1日~
4	道後のにぎわいをいつまでも歩いて見つけるまちの魅力	道後温泉以外の道後の魅力を松山市民・観光客にアピールすることを目的とした、まち歩きイベント等の企画	学生3名, 社会人1名/男性3名, 女性1名	2015年10月3日, 4日
5	道後源泉ウォーク	道後への愛着を持ってもらうことを目的に、道後温泉地区を歩いてもらい道後の魅力を発見・発掘するイベントの企画	学生5名, 社会人1名/男性4名, 女性2名	2015年3月21日, 22日
6	走れ!!子ども屋台列車	市内電車を市民にとって身近で貴重な財産だと感じてもらい、さらなる活用を促すことを目的に、商店街イベントとタイアップし、市内電車を屋台化する企画	学生5名/男性4名, 女性1名	実施できず
7	鉄道は浪漫だ!! ~走れ!オリジナル鉄道部~	全国からオリジナルの鉄道案を募集し、実際に作成し既存の線路の上を走らせるイベントの企画	学生1名/男性1名	実施できず
8	まちなかの手づくりプールで遊ぼう	子どもの外遊び機会の減少に着目し、土嚢やブルーシートを用いた手作りのプールで遊ぶイベントの企画	学生2名/男性2名	2015年8月21日~23日
9	次世代へ繋ぐ、ボクらの軌跡 ~アーバンデザインスクール活動記録~	市民の注目を集めることと、次期生への記録の蓄積のために、UDSMのプロジェクトの情報発信	学生1名/男性1名	2015年9月中旬~

修正版 GTA では、概念生成が分析の中心作業となる。分析過程については、徳舛 (2007) が簡潔にまとめており、本研究も同様の順序に沿って分析をすすめた。徳舛のまとめた分析手順を以下に示す。

1:「概念」の生成

目的に照らし合わせ、最もディテールが豊富で多様な具体例を含んでいそうである協力者のデータに着目した。そこで、分析テーマと関連のあるデータ箇所に着目し、概念となる可能性のある部分を1つの具体例として概念生成を開始した(オープン・コーディング)。さらに、同時並行的に複数の概念生成を行った。ここで生成した概念が、最小の分析単位となる。

2:「分析ワークシート」の作成

概念生成には、分析ワークシートを用いた。分析ワークシートには、概念名、概念の定義、具体例を記入した。また、その概念の対極的な例(対極例)、矛盾する例(矛盾例)や概念の解釈案、概念間の関連などを記入した。分析ワークシートは概念毎に作成した。

3:理論的サンプリング

ベース・データについてある程度、概念がまとまってきた段階で、追加データを収集し、概念の精緻化を行い、現実との適合性を検討した。理論的サンプリングとは、Glaser & Strauss(1967)の開発した段階的なサンプリング戦略のことで、理論を

産出するために行うデータ収集のプロセスのことである。このプロセスを通じて分析者はデータの収集と分析を同時に行い、どのデータを次に収集すべきか、それはどこで見つけてくるべきか、という決定をする。常に目的に照らし合わせ、開発されつつある理論が基準点になって理論的に行われる(Willig, 2001)。

4:対極例、矛盾例の有無

さらに、生成された概念の対極例、矛盾例の有無を全ての概念についてチェックした。対極例があった場合には、その概念の解釈を検討し直したり、対極例を新たな概念の具体例としたりして概念生成を行った。これにより解釈が分析者の恣意的、操作的になる危険を防ぐことができる。

5:理論的飽和

収集したデータ範囲に関して、生成された全ての概念について、具体例、対極例、矛盾例の無いことが確認され、もう新たな概念が生成される可能性がなくなった時点で概念生成に関する一応の理論的飽和化に達したと判断した。Glaser & Strauss(1967)は、どの程度サンプリングを行い、どこでその統合を止めるかということについて、「ある特性を新たに展開できるデータが見つからない状態」とし、それを「理論的飽和」と呼んで、概念の拡大の限定のための基準を設定している。これに加え、修正版 GTA では、概念毎とモデル構成の段階の2段階で理論的飽和を設定している上で、より客観性が保たれる。

6:収束化

複数の似た概念のまとまりで、概念相互の関連をカテゴリとしてまとめた。さらに、カテゴリ間の関連から、カテゴリ・グループにまとめる収束化を行った。カテゴリの作成では、1つの概念について関連のありそうな概念をすべての概念について個別に検討していった。そして、

その関連に基づいてカテゴリをまとめた。さらに、カテゴリ作成と同様に、カテゴリ同士の関連を検討し、その関連に基づいてカテゴリ・グループを作成した。関連とは、概念間の時間的(学習の順序)、意味の近さ、実践の類似度であった。

表-3 インタビュー・ガイド

回数	内容	質問項目
第1回 2014/11/21	ガイダンス ・スクールの進め方説明 ・受講生自己紹介	○なぜ受講しようと思ったのですか? ○受講することで、どのような学びを得ることができると期待していましたか?
第2回 2014/11/29	まちあるきWS ・各班でのまちあるき(長所, 課題など) ・発表, 共有	○各レクチャーで何が印象に残りましたか?
第3回 2014/12/5	まちづくりレクチャー ・マーケティングの視点からみたまちづくり	
第4回 2014/12/19	まちづくりレクチャー ・マーケティングの視点からみたまちづくり (第3回からのつづき)	
第5回 2015/1/9	まちづくりレクチャー, WS ・即興演劇を通じたまちの見方	
第6回 2015/1/23	まちづくりレクチャー ・防災とまちづくり	
第7回 2015/02/06,07	まちづくりWS ・まちづくり企画の企画書作成(個人で)	
第8回 2015/2/24	まちづくり企画実践 ・グループわけ ・企画づくり ・スケジュール調整	○自分が実際にまちづくりの企画を行なうという意識はありましたか? [Yes]その意識はどのあたりで作られていきましたか? ○また、それはなぜそのような気持ちになっていきましたか?
第9回 2015/03/05,06	まちづくり企画実践 ・企画づくり	○どのようなプロセスをたどって現在の結果(イベント実施できた、できなかったなど)につながったと考えますか? [成功]なぜ成功したと考えますか? [失敗]なぜ失敗したと考えますか?
第10回 2015/3/20	まちづくり企画実践 ・企画作り ・他グループとの共有	○具体的にどのようなプロセスを経ましたか?(関係主体との関係性など)
第11回 2015/4/3	まちづくり企画実践 ・中間発表にむけた プレゼンテーションに関する授業	○企画を進めていく中で、どのように動機付けられていきましたか(個人への質問)
第12回 2015/4/11	中間発表	○また、チームはどのように動機付けられていたと考えますか?
第13回 2015/4/17	まちづくり企画実践 ・中間発表振り返り, 共有	○受講したときに期待した学びと、実際の学びは期待されたとおりでしたか? ○実際に得た学びはなんですか? ○受講しようと思ったときと、現在でまちづくりに対する考えは変化していますか? ○どのように変化していますか?
第14回 2015/5/1	まちづくり企画実践 ・企画作り	○まちづくりの企画を進める中で、どういった苦労がありましたか?(回ごとなどで、時系列で考えながら)
第15回 2015/5/15		○その苦労をいかに乗り越えていきましたか?
第16回 2015/5/29		○レクチャーで学んだことで活かされたことはありますか? ○これからもまちづくりに関係していきたいですか?
第17回 2015/6/12		○どのような立場でまちづくりに関係していきたいですか?
第18回 2015/6/26		○それはなぜですか?
第19回 2015/7/10		○次回、受講すると考えますか?
第20回 2015/7/24		○アーバンデザインスクールでのやりがいはどういうものだと考えますか?
		展望

3. 分析過程と結果

すべての質問項目において、修正版 GTA を用いて分析を行った。例えば、「どのようなプロセスを経ることで、まちづくりプロジェクトの実施につながったか」という質問項目に対して受講生があげた理由を分析することで、以下のような結果となった。

受講生は関係主体と協働し、プロジェクトの実現を目指したが、実施に至ったグループとそうでないグループがあった。実現したグループには、実現に至った理由として<グループ活動>と<関係主体>に言及している。

<グループ活動>において、グループで行ってきた[プロジェクトの準備段階]での議論や、その際の[個人の意識]の程度、そして[メンバーの貢献]の度合いが重要であることが浮かびあがっている。明確な【コンセプト】を設定し、それを一貫して保持することや、対象【地域の特定】や[プロジェクト準備段階]での具体性が活動のしやすさにつながっていることがわかった。また、【責任感】や他のプロジェクトの進行具合や成果を知ったことによる【他グループの影響】から動機付けされたことで、プロジェクトに対する[個人の意識]が上昇している様子が窺える。グループ内のメンバーにおいては、組織運営や作業に対する【自身の寄与】と、専門や所属、長所に違いがあることによる【メンバー】のバランスの良さがプロジェクト実現要因にもなっていることがわかる。

もうひとつの大きな要因である<関係主体>に関しては、協働する【関係主体の関わりやすさ】があったために、グループ本位でプロジェクトを進めることができたことでやりやすかったとあるが、1 グループに限られている要因である。多様な関係主体と関わったグループでは、[関係主体と接触]する【タイミング】が良かったことでプロジェクトが一段と進むことがあり、特にその際に【具体的な支援】が得られたことがプロジェクト実施に結びつくことになる。

反対に、プロジェクト実施に結びつかなかったグループの受講生もほとんど同じ事柄に言及しているものの、むしろ裏目に出ていることが多い。【メンバー】に関しては、グループ全員が大学・学部・学科が同じであり、学年も 4 年次に差し掛かるタイミングであったことで配属や就職活動などといった生活の変化があった。そのため、プロジェクト実施や UDSM の【優先度】が下がり、スケジュール調整等もうまくいかず、コンセプトや実現するための手段の話し合いが円滑に進めることが難しくなる。そしてそのような【準備不足】のまま<関係主体>と接触し、肯定的な意見をもらうことができず、またその関係主体がプロジェクト実施可否に関わるほど大きかったために、実現不可能性を感じ余計に意欲が消失されていく結果になる。そこから、数名はどうか活動を模索

し、関係主体や教員からのアドバイス、指摘を多く受けたものの、それがかえって【内容のぶれ】につながり、結果として離脱してしまうことにもつながっていった。

表-4 「実施に結びついた理由」において生成された概念とその定義および具体例

【概念】	定義/代表的な具体例
【責任感】	プロジェクト実施が具体化したことや、自身の傾向から責任感から、もろまわりが走り出したという、教員がいややうって言ってくれて(話と違って)そうできず、自分の運命があったらとやいやしく、自分達ややるかいない状況があったというが、実際に実施に結び付けた理由なのかと思えます(D) 企画だけじゃなくて、ちゃんと作らないかという使命感？責任感？っていうのがあつた。(注目されてきたから)あ、そうですね。それまでは、ちょっとたれてたんですけど。(中略)意欲が高まるんじゃないですか、作る、実現させようという意気込みはなってます。(D)
【他グループの影響】	他グループの進捗状況や成果などから意欲が高まったこと 他のチームを羨望が、負けてられないというライバル心とかそういう人が居たことが大きい(B)
【コンセプト】	プロジェクトのコンセプトが最初から明確な名前を付けて明確であったこと 自分達の思いがけず言うとしたら、けっこコンセプトというかなんかの、話し合ったのかわずか話してたんですけど、そこをよまはなはなとあえて先生たちにもおつけて先生たちからフィードバックももらって(中略)聴衆の人の意見をもらってたっていうのが、一番おきかったと思えます(D) メンバーの1人がやりたいたこと最初から最後まで貫いて、一貫性があつて(O)
【地域の特定】	プロジェクトの地域を限定したこと 進捗遅れに悩んでたというの一番ですあ(2)
【自身の寄与】	自身のチームに対する貢献 それをしっかり形にしていけたら、自負は無いんですけどせつと、グループのリーダーとかは決めてないんですけど、準備段階でのリーダーという自覚をもつてせつと進めていたんで、アイデアがあつてそれを形にするためのやりかたを案に考えていたのが、今の、なんというかリーダーとリーダーみたいな。(O) うちの班は学生と社会人が両方いるので、そういうバランスのとれたんじゃないかと思えますね、社会人は社会経験があるから実際にどうしたいか、こういう時はこういう風にしたらいいというのがわかる。(K)
【関係主体との関わりやすさ】	関係主体との関係性が大きくなつたため、自分達のペースで進めたこと 関係主体と関係性が大きくなつたため、自分達のペースで進めたこと 相手と関わることが多かった、他のことでもって、マップ作りは自分でやって、スケジュールは自分達のペースでやったのが良かったかなと、他のことでもってたらめやうとか学校の課題がおもそかになつてたと思うので、スケジュール調整は自分でやった。(V)
【具体的な支援】	関係主体と協働からの具体的な支援があつたため、プロジェクトが本位で進んだこと 関連なく、社会人の方々の助けがあつたこと、そういう作業に関しては僕達学生じゃなくて教員がリーダーシップを発揮して下さつたおかげが強いかなと思うのがひとつ(D) 結構まわりの方の支援が大きいです。最初は何んな子デザインできるしマップが足りなくて困ってたんで、あれはもう先生に相談したんですけど、先生はあれ、言うたびに先生に相談を言われて、先生が言ったとおりに全部かえって、先生が言つてたのも無理に、私達がしたいことと最終的に全然かわつて、やる気もあんまり、結局みんな放棄して。(R)
【タイミング】	プロジェクト実施に向かう中で、関係主体とのめぐり合うタイミングが良かったこと タイミング的に(中略)あつたので、うちの班はタイミング的にも進められたんじゃないかと思うんですけど、あつた程度で話していいんですけど、コストも、やっぱり低かったなという。(U) 構成員のバランスが良かったため、多岐にわたる作業がこなせたこと 自分自身それは大変なことになるんですけど、グループ分けがなくなった、あつたやつもやっぱり自分4人で話して、最終的に話し合ってたんで、もう1人か2人か社会人があつたらもうちょっと時間かけてやれたと思う。(S)

表-5 「実施に結びつかなかった理由」において生成された概念とその定義および具体例

【概念】	定義/代表的な具体例
【優先度】	自身の生活における変化があつたこと、プロジェクトの優先順位が低下したため メンバーの1人とか研究室で忙しかった、時間と余裕のある子が率先してやってほかつた。俺も忙しくて1人に働きがなかった。(S)
【内容のぶれ】	進捗遅れに悩んでたというの一番ですあ(2) 進捗遅れに悩んでたというの一番ですあ(2)
【準備不足】	様々な要因から、準備不足であつたため なんか気がつかなかったんですけど、私達が自分達で、自分達の意識を、期間を決めて、いろいろ考える時間が足りなかったと思う、費用のこと、こつぱな意見を出さずしてたんで、そういうコストとか削減とかも、ちょっとは考えたんですけど、やっぱり低かったなという。(U)
【メンバー】	構成員のバランスが良かったため、多岐にわたる作業がこなせたこと 自分自身それは大変なことになるんですけど、グループ分けがなくなった、あつたやつもやっぱり自分4人で話して、最終的に話し合ってたんで、もう1人か2人か社会人があつたらもうちょっと時間かけてやれたと思う。(S)
【関係主体の大きさ】	プロジェクト実施に関係主体が大きくなつたこと、関係主体との関わりやすさ 関係主体と関係性が大きくなつたため、自分達のペースで進めたこと 自分自身それは大変なことになるんですけど、グループ分けがなくなった、あつたやつもやっぱり自分4人で話して、最終的に話し合ってたんで、もう1人か2人か社会人があつたらもうちょっと時間かけてやれたと思う。(S)

表-6 「実施に結びついた理由」生成されたカテゴリとカテゴリ・グループ

<カテゴリ・グループ>	【カテゴリ】	【概念】
<グループ活動>	【個人の意識】	【責任感】
	【プロジェクト準備段階】	【他グループの影響】
	【メンバーの貢献】	【コンセプト】
<関係主体>	【関係主体との関係性】	【地域の特定】
	【関係主体との接触】	【自身の寄与】

表-7 「実施に結びつかなかった理由」生成されたカテゴリとカテゴリ・グループ

<カテゴリ・グループ>	【カテゴリ】	【概念】
<グループ活動>	【個人の意識】	【優先度】
	【プロジェクト準備段階】	【内容のぶれ】
	【メンバーの貢献】	【準備不足】
<関係主体>	【関係主体との関係性】	【メンバー】
	【関係主体との接触】	【関係主体の大きさ】

以上の分析をインタビュー・ガイドの質問ごとに行い、またプロジェクトを進めている際の質問

項目は時に横断的に分析を重ねた。そして、生成されたカテゴリー・グループとカテゴリーをもとに学びのプロセス図（図-1, 2, 3）を作成した。

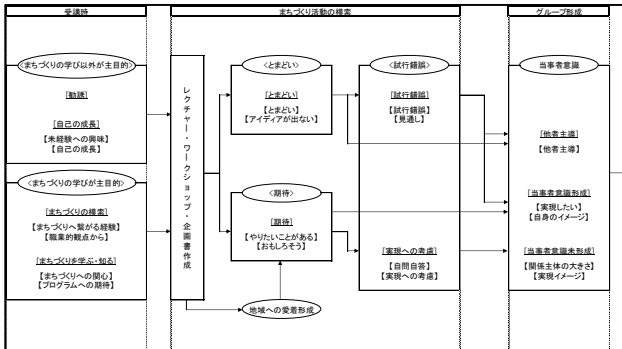


図-1 受講時からグループ形成までのプロセス

受講時は、まちづくりへの興味から[まちづくりを学ぶ・知る]ことや、すでにまちづくりに接した経験を持ち[まちづくりの模索]のために受講する受講生と、コミュニケーション能力の向上などの[自己の成長]や友人や教員からの[勧誘]で受講する受講生の<まちづくりの学びが主目的>か、そうでないかで大別される。

そこからUDSMの授業を通して、まちづくり活動の模索を行い、実際にプロジェクトを実践するグループを形成していく。活動を模索する中で、まちづくりのアイデアが出ないことなどから<とまどい>を感じることで<試行錯誤>をするものの、グループ形成時にはグループの主体メンバーだという<当事者意識>は薄く、[他者主導]でプロジェクトを進めていこうとすることが多い。グループ形成時に[当事者意識が形成]されているのは、もともとまちづくりを学びに来た意識の強さや、活動を模索する中で<地域への愛着が形成>されていることで<期待>を持ってまちづくり活動を模索し、どうすれば活動を実現できるかという[実現への考慮]を経て、当事者意識が形成されている。ただ、その中でも[実現への考慮]に過去の経験の乏しさ等から実現のイメージができていない受講生は、その不安から[当事者意識は未形成]である。

グループが形成されてからは、グループ主体でUDSMのプログラムが進んでいく。それぞれのプロジェクトを実現に結びつけるために<グループ活動>と<関係主体との接触>を繰り返す。まちづくりのプロジェクトを進めるうえでコンセプト策定や実践の内容を、グループ内のメンバーや関係主体、UDSM教員を通して決定していき、その中で近年論じられるようになった新しい転移観に基づいた学習転移が行われたと考えられる。学習転移とは、認知研究において「ある状況で獲得した知識が後の状況での問題解決や学習につながる現象」（白水, 2012）を指し、プロジェクトの進行過程で見られた学習転移は、「一人で何のヒントも得ずに問題が解ける」という転移ではなく、「周囲の仲間や道具、情報を活用して、その場で『学びながら』問題が解ける」という転移があり得る」とこと、「こうした一連の過程を協調的な活動が促進し、そこでは、正解や完全な説明を与えられずとも、学習者同士が自分達のわかったことを話し合うことによって、不完全な理解を高め、転移に備えた知識を構成できること」（白水, 2012）であり、まちづくりという正解の存在しないようなものに、自分たちで正解を作っていくとする姿勢がみられる。また、省察的实践（D.A.ショーン, 1983）が個々人で行われることで、まちづくりの目的の決定がさらに促進されることもわかった。省察的实践とは「実践者が実践の最中に、状況と省察的に対話しながらおこなっている行為、認知、判断といった暗黙の（わざ）」であり、これをグループ内で共有していくことで、「なぜこのプロジェクトをするのか」が明確になっていく。そして、まちづくりを進めるうえで、「何が問題なのか」という問題意識を重視し、グループで批判的学習をおこなっていく。批判的学習とは「学習者自身が「あるべき姿」を描くプロセスを重視し、自分自身の状況を意識的に省察することを通じて、現状に対する問題意識を育むことを学習と捉える」（中原, 2006）ものであるが、「グループ内」で「現在のまちの状況」を省察している。そうして、関係主体との連携の中で[実現可能性]に触れ、多くの苦労を乗り越えながら、[自身の成長]を目指すことや[責任感]などの<自分自身に対する意欲>や、プロジェクトを実施することによる[成果への期待]への<まちづくり活動への意欲>からプロジェクトの実現につなげていく。また、プロジェクトを進める中で、まちの楽しみ方や歴史を知ること<地域への愛着が形成>されている。ただ、グループ活動の中で「なぜやるのか」を明確にもっていないグループはそれに起因して、関係主体と接触したとしても[実現可能性]を何度も感じ、次第に<意欲を消失>させていくことになる。

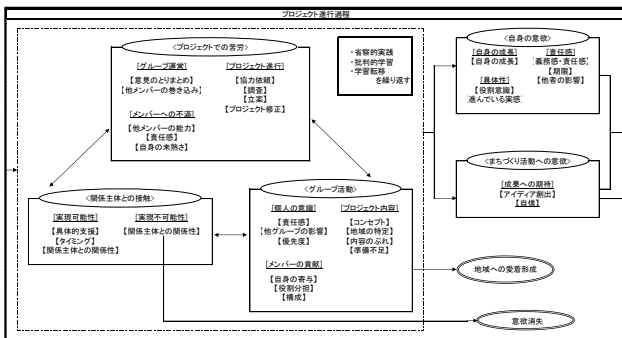


図-2 プロジェクト進行過程のプロセス図

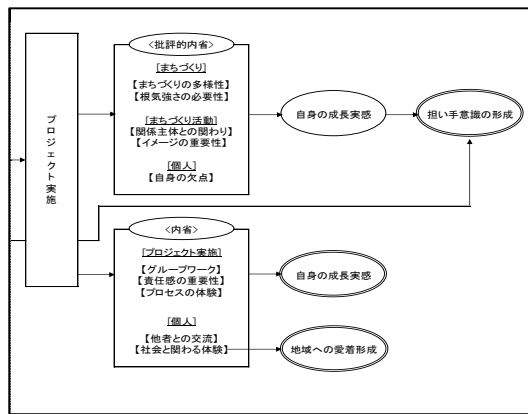


図-3 プロジェクト実施後のプロセス図

プロジェクト実施後に、<批評的内省>を経ることで【まちづくりの多様性】や【根気強さの必要性】を感じ、ただそれを多様な【関係主体とのかわり】等を通して実践に結びつけたことでく自身の成長を実感し、<担い手意識が形成>されるようになる。ただ、実現する過程や実現したことを単なる<内省>で終わらせることではく自身の成長実感やく地域への愛着形成>はあるものの、<担い手意識の形成>につながっていくことはなかった。

4. おわりに

UDSM 受講生は自分達自身でプロジェクトを企画し、グループ内のメンバーや関係主体をはじめ多様な人々と関わり合いながら、企画の実践に取り組んだ。自分達が意欲を持てるテーマを探し出すことは容易ではなく、自分達自身で理想のまちに対して正解を探っていくかなければならない。そして、それを評価するのはそのまちに住んでいる人であり、実践しなければ正解は分からず、実践をしたとしても正解がどうかは分からない難しさがある。「自分はただイベントをただで、まちづくりをしたのかと聞かれたらよく分からない」と、インタビューで回答する受講生もいた。しかし、実際にまちづくりプロジェクトを実践し、そして批評的内省から担い手意識が形成されていくことから、「まちづくりを学ぶ」ということには実践が不可欠ではないかと考えられる。なお、本プロセスモデルは UDSM1 期生という一事例から作成されており、他事例との照らし合わせの上、更なる妥当性の検討を行っていきたい。

謝辞：インタビュー調査にあたって、UDSM1 期生の方々に多大なご協力を頂いた。ここに記して感謝いたします。

参考文献

1) 山崎丈夫：まちづくり政策論入門，自治体研究社出版，2000。

- 2) 佐藤滋：まちづくり教科書 1：まちづくりの方法，日本建築学会編，丸善書店，2004。
- 3) 兵庫県県土整備部：“参画と協働”のまちづくり推進に向けたまちづくり評価手法に関する調査研究，2005。
- 4) 山岡義典，田代正美，久住剛史，早瀬昇，片山正夫：NPO 基礎講座，ぎょうせい，1997。
- 5) 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチ，弘文社，1999。
- 6) 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践，弘文社，2003。
- 7) 佐伯胖：「学び」の構造，東洋館出版社，1975。
- 8) 菊宿俊文，佐伯胖，高木光太郎：まなびを学ぶ，東京大学出版会，2012。
- 9) 菊宿俊文，佐伯胖，高木光太郎：まなびほぐしのデザイン，東京大学出版会，2012。
- 10) 荒木淳子：職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討，経営行動科学第 21 巻第 2 号，pp.119-128，2008。
- 11) Lave, J & Wenger, E: Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 佐伯絆 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加産業図書，1991。
- 12) 徳舛克幸：若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡，教育心理学研究，2007。
- 13) 山本恒夫：生涯学習ハンドブック，第一法規出版，1989。
- 14) 青木久美子：学習スタイルの概念と理論—欧米の研究から学ぶ，メディア教育研究第 2 巻第 1 号 Journal of Multimedia Aided Education Research Vol. 2, No. 1, pp.197-212, 2005。
- 15) D. A. ショーン：省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考，柳沢昌一，三輪建二訳，鳳書房，1983。
- 16) 松本大：状況的学習と成人教育，東北大学大学院教育学研究科研究年報 第 55 集・第 1 号，2006。
- 17) 大藤文夫：地域協働と担い手育成—呉市 S 地区における地区まちづくり計画策定を事例に，社会情報学研究，Vol. 15, pp. 1-11, 2009。
- 18) 谷口博文：地域の公共政策を担う人材育成プログラムの研究：都市政策研究 (12)，福岡アジア都市研究所，pp. 45-60, 2011。
- 19) 三輪律江，田中稲子，高見沢実，田村明弘：都市・地域再生を目指した人材育成に関する考察—横浜国立大学「地域交流科目」による学生参画型実践教育プログラムを通して，日本建築学会大会学術講演梗概集，pp. 627-630, 2008。
- 20) 中原淳：企業内人材育成入門，2006。
- 21) 白水始：認知科学と学習科学における知識の転移，人工知能学会誌 27 巻 4 号，2012。
- 22) 中原淳：経験学習の理論的系譜と研究動向，日本労働研究雑誌 No. 639, 2013。
- 23) 松本大：状況的学習と成人教育，東北大学大学院教育学研究科研究年報 第 55 集・第 1 号，2006。
- 24) 玉田洋：「まちづくり教育」の現状についての考察—「まちづくり」を「教育する」ことにおける課題—，21 世紀社会デザイン研究 No. 12, 2013。