

「研究論文」

「地域知」から構築する学習社会に関する研究

—鹿児島県垂水市協和地区「旧海潟造船所」をめぐる活動の事例—

井手弘人（長崎大学教育学部）

はじめに— 学びの中の「地域知」と教師教育者としての参画のあり方

本稿の目的は大きく二つの視点をもっている。第一に、地域が個人として、あるいは集団として保持している「知」（「地域知」：local knowledge）を基点とした学習社会を、実践的に構築していく視点である。「知」については、2009年に開催されたESD世界大会にて採択された宣言（ボン宣言）がある。この宣言では、ESDのための伝統的かつ特有の地域知システムの重要な貢献に対して然るべき認識をもって評価し価値づけることと述べ、「地域知」をESDにおいて重要な要素として位置づけた。また、ESDを促進する際における異なる文化的貢献を評価しつつ、ESDでの高等教育機関と研究ネットワークの関わり合いを通してESDのための科学的な卓越性、研究、および新しい「知」の開発を奨励し充実すること、ESDに関するグローバルでローカルな「知」を強化するために教育研究およびコミュニティ連携といった大学の中核機能を結集すること、等にも言及している（UNESCO、2009）。西井（2012）はボン宣言を通して、「これまで学校教育の場において、必ずしも注目されてこなかった先住知や地域知、さらには、新しい洞察力や新鮮な想像力なども大きな位置を占めると予想される」（西井他編著、2012、p.18）と述べ、これまで学校教育で獲得を求められてきた、「知」に対する「地域知」の位置付けを再構成する必要性について示唆している。政策としても、近年の「地方創生」の流れを受ける形で、たとえば中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」において、「…10年以上の取組を経ても、地域と学校の連携・協働により取り組むべき課題である、次代を担う子供たちに求められる「生きる力」の育成に向けて地域住民等がより主体的に参画していくこと、活動を通じて地域の振興・創生につなげていくという、持続可能な地域づくりには至っていない地域が少なくない状況にある」と地域の学校との連携課題に関して踏み込んだ表現をしている。さらに、「…学校や地域が抱える複雑化・多様化した現代的課題に社会総掛かりで対応するには、いわゆる『教育は学校の役割』といった固定化された観念から離れ、子供たちの成長に対する責任を社会的に分担し、学校における『社会に開かれた教育課程』の実現に向けて、地域住民等がそのパートナーとして子供たちの成長を支える活動に、より主体的に参画するとともに、教育課程の内外の活動

の中で地域住民等が持続可能な地域社会の創生につなげていくため、地域における学校との関係を新たな関係（連携・協働）に発展させていくことが必要である」と述べた（中央教育審議会、2015、p.49）。学校教育における「知」の獲得（学習）が、学校教育の内部に限定される認識からの転換を促すこの視点は決して新しいものではないが、学習指導要領改訂の過程と同時進行させていくことを「宣言」している点で、極めて大きな意味がある。しかし、学校の「内」と「外」で学習されるべき「知」を分離してきた文化が根強く定着し、継承されてきた現在、この理想を多様な地域で実質化することは容易でないことも自明であろう。本来それ自体が主体的な存在であるはずの「主体的な参画」と「持続可能な地域社会の創生」を、政策として主張し促さざるを得ないところに、それは端的に表れているとも言える。同時に、制度的に、学校教育と社会教育の二元体制で推進され、その後融合（あるいは「統合」）を試みられてきた生涯学習は、その制度政策的課題とは別に、「主体性」をキーワードとした「学習社会型」へ転換を要求されているとも言える。すなわち、ここでの学びは「主体性の『質』」についても「問い」を投げていると言わなければならない。わが国の近代教育史、とりわけ社会教育の歴史をふりかえってみると、たとえば「戊申詔書」以後の内務省主導による農村改良運動のように、学習の「主体」の枠組みは「官」の公認によって整備されてきた部分が多い。大正自由教育期などのごく一時期、ごく特定の地域・学校を除いて、学校教育において学習指導要領で語られる「主体的な学習」も言わば「官」によって「主体」という語は拡散した。無論、このことを直接的に批判するのではない。社会構成主義的視点に立てば、この「官」による「主体」は、我々の思考の中に「『官』が言うことは行う（行わなければならない）」という「当然の思考」を発生させ得る。「主体」の必然性が「学び」の内発性に依拠するというよりは、予算であったり、「上」からの指示・要請であったり、システムの下での機能としての「主体」が現実的には存在する。いま、中教審答申で「主体」が再び語られ、しかもそこに「持続可能性」まで付加されている。予算や「上」からの指示・要請を「こなす」システムの下で、その時に「主体」が見えるのであれば、それで「良い成果」なのかもしれない。しかし「持続可能」というのはそういうわけにはいかない。それが永続するシステムを、個別の環境や条件に根差しながら創っていかなければならないのである。

本稿で「構築」とした理由は、まさにそこにある。つまり、何らかのモデルの転移・援用の立場をとらず、参与観察法を中心にしてそこにある「事実」の発見と解釈を通して、そこに生き、住む人々の「学習」に対する考え方を「節合」(articulation)しながら、その地域の実態に適合した学習社会モデルを「構築」していくことを目指す。そこで構築される（というよりは継続的に構築され続ける）モデルは、構築過程も含めて他地域におけるベンチマークになることが重要であり、別な地域で実践され構築されたモデル間との対話と省察、脱構築・再構築の空間と機会をも「構築」していくことが、「主体性の『質』」を発見していくうえで重要ではないかと筆

者は考えている。

このように考えると、筆者自身の参画の態度が大きな「問い」として生まれてくる。これが第二の視点である。筆者は大学（教員養成課程）に籍を置いている。つまり、「研究者でありかつ教師教育者」である。両者は制度的に異なる位置にありながら、「大学」という教育研究機関に所属しているため、社会的には曖昧な見え方をする。「官」の世界では「有識者」と呼び会議等で便利なところで利用する存在であるし、地域に入れば「大学の先生」と呼ばれ、学校の先生と区別された存在になりやすい。教育実習に入り子どもたちから「この人だれ？」と問われると、「先生の先生だよ」と紹介される。共通することは、それぞれの立場による考え方を基準にした「知」に対して特殊な存在として認識され、しかもそれは公的な制度のもとで確定した「所属」と「肩書」によってオーソライズされている。しかしそれは当人の「主体性」をめぐる思考や葛藤とは別問題であることは言うまでもない。にもかかわらず、「所属」や「肩書」で「官」から要請が起き、地域づくりに関わることもある。だがそれは、自分自身の必然性をもった参画になっているのかという、極めてシンプルで根本的な問いがつかまとう。

そして、筆者が教師教育者であることへの自覚も、自らが地域に関わる姿勢に対する内省を常に喚起する。フレイレ(Freire, P.)は伝統的な教育について、「知」は「よい食べ物」であり、教育者は栄養を与える者、生徒は栄養を与えられる者と定義して、これを「栄養士モデル」と批判しているが、そこでの最大の権威者とされるのが学者・科学者であり、生徒に教育的な「栄養」を与えるための道具とされているのが教師である (Freire, P.,1985、Gergen, K.1999 (東村訳、2004))。「知」がこうした権威性に従属する背景には、やはり学校教育が社会から分離して存在することにこそ意味がある「政治性」の象徴にあったと言える。「地域総がかりでの教育」という言葉は聞こえが良いが、「政治性の自己強化」文脈なのか、「共同体への『知』の解放」文脈なのか、大きな分岐点に立っている。そして「養成」している教師についても、「政治性の末端に立つ者」になるのか、「『知』の解放に関わる一員」になるのか、ということになる。ただし、この「政治性」もまた、現実に存在している事実であると捉えるのであれば、その存在を強制的に「無いこと」にすることはできない。こういった葛藤場面にあるからこそ、「節合」(articulation)という「アリーナ」を設定することに意味があると筆者は考えている。高度な「知」の集積空間である大学から地域に「参画」するとはどういうことか、さらに、主として今後学校教育に関与していく教師の入職前教育(pre-service teacher education)に携わる教師教育者として、地域社会に関わるとはどういう意味をもつのかについても、併せて考えていくこととしたい。

1. 鹿児島県垂水市協和地区の地域づくりを基点とした

「知」の「節合」モデルデザイン

さて、本稿における事例地域となるのは、鹿児島県垂水市である。その理由は発表者の出身地という極めて個人的な理由から端を発する。というのも、筆者がなぜ今のような研究者の立場として存在しているかを考えると、この地で育つ過程で思考していた日常の延長線上に今日の自分が存在するからである。書店を営んでいた家に育ち、店にあふれる書籍雑誌や文具の数々から多様な「知」を刺激され、今なお散在する島津一門家（垂水島津家）私領地の風景を当然のように眺め関心を抱きながら登下校し、「正しい」を非論理的に強制する教師の姿に辟易しながら、対岸の大都市・鹿児島市と比較した「田舎さ」を実感しながら、実家の様子や商店街の静寂な日常に不安と希望とを交錯させていた自分自身の日々の思考が「必然性」の源流であり、内発的な主体性もこの「必然性」から生まれているからである。

鹿児島市の対岸、大隅半島に位置する垂水市は人口 15750 人（2016 年 8 月 1 日現在）1958 年の市制施行時（約 38000 人）から人口減少は継続し、市の総人口に対する 65 歳以上人口割合は 35.0%（2012 年）という、典型的な少子高齢化・過疎化の進行している市である。

垂水市では鹿児島大学と協働しつつ 9 小学校区（閉校した旧大野小中学校区含む）単位の「地域づくり計画」を実施している。2008 年に策定された第 4 次垂水市総合計画は、より市民ニーズを取り込んだ計画を作るという目的から、「市民と行政の手作りによって策定するという方針が掲げられ」、鹿児島大学生涯学習教育研究センターを中核とした「公開講座」として総合計画策定を進めた点に特徴がある。この総合計画策定のための公開講座は全 20 回開催され、延べ 835 名に上る市民の参加があった（西川、2011、p.21）。今回取り上げる協和地区においては、2014 年 11 月に協和づくり計画を決定し、2023 年までの 10 年にわたるアクション・プランをスタートさせた。

筆者は、もともとこの計画への依頼を受けて参画した立場にはなかった。垂水市の出身ではあるが協和地区との直接的な接点はなく、Facebook 上にあった「海潟温泉再生会」サイトを知り参加したこと（「海潟温泉」は協和地区にある温泉地）、および、「海潟温泉は、霧島・指宿と並び称される温泉地と言われていた」という地元に残る言説がなぜ存在するのかについて調査することで、会の名称にある「再生」の意味を発見したいという視点で関わりがはじまった（この「言説」については井手（2015）参照）。その手法として社会史的アプローチを採用した。先ず地元の年長者が保持している自らの記憶を基点とし、その記憶を記録や文献、先行研究等で補完確認し、それらの成果をもとにさらに記憶との対話を進めて記憶と記録とを往還し「知」を構造化していくのである。この手法を採った背景には、過去に関与した日韓歴史

教科書対話での経験から、歴史を「動的なもの」として学習するフレームワークの必要性を痛感したことがある（日韓歴史教科書対話の整理分析については井手（2008）参照）。社会史のアプローチで地域史発掘に取り組んでいることが地元紙（南日本新聞）に掲載されたが、その記事中、取材において発表者が記者に語った「かつて海潟地区に造船所があった」という記憶を得たことも簡単にではあるが掲載された。その後、垂水市総合企画課（当時）の西川了助氏より「十年ほど前に市外の個人が『海潟造船所』での経験に関する手記を書いており、それを入手できたので見てほしい」旨の連絡を受け取った。残念ながら手記の筆者はすでに他界しておられたが、この記録された記憶を基点として、発表者は海潟造船所に関して記録された史料の調査をはじめた。また、その手記を受け取る際に垂水市役所にて同市教育委員会社会教育課（当時）の瀬角龍平氏と出会った。瀬角氏は協和地区出身で、垂水郷土史研究会会長でもある、地域史に造詣の深い人物である。先述した「協和づくり計画」にも市担当者として関与しており、また、定年退職をひかえて本格的に地域史研究に関与する時期でもあった。

こうした折、垂水市が協和地区の活動に対して地方創生関係予算「過疎地域等集落ネットワーク圏形成支援事業」を獲得した。「協和づくり計画」の行動計画にある項目（「こうありたい」）に記載された「伝統を継承し、好きな協和を大事にしたい」の具体的アクティビティの一つとしてデザインされた申請書が作成されており、「知の世代間交流事業」として「旧海潟造船所」に関する調査、研究会・シンポジウム開催、および看板設置費用が計上されていた。こうして「旧海潟造船所」の調査研究は協和地区の「公的な」活動として実行に移された。戦時標準木造船を専ら製造する日本郵船系列の株式会社「海潟造船所」は、これまで地域内に戦時中大きな造船所があったという「言説」として言われてはいたものの、その痕跡は現在無く、それを明確に示すものが地域内で共有されているわけではなかった。一方で、当時のことを鮮明に記憶している80～90歳前後の方が健在であることもわかっていた。すなわち、地域のある場所に記憶は実在しているにもかかわらず、世代間の記憶継承場面も、記録としての伝達システムもない状況にあった。筆者は、社会史的アプローチで従来どおり記憶と記録を往還し「旧海潟造船所」の事例を皮切りに、ある特定の世代の人が保持し、それが伝達されにくい状況下にある「地域知」を、地区にある既存のシステムを活用しながら学習し「節合」していく学習社会モデルをアクション・リサーチしていくこととした。ここで重要なことは、発表者は「旧海潟造船所について研究」する立場から「公的」には参画しており、学習社会モデルの形成を実践することについては、地区公民館を拠点に、一教師教育者として協力をお願いして実施していただく側にあったという点である。

2. 実際の活動取り組み

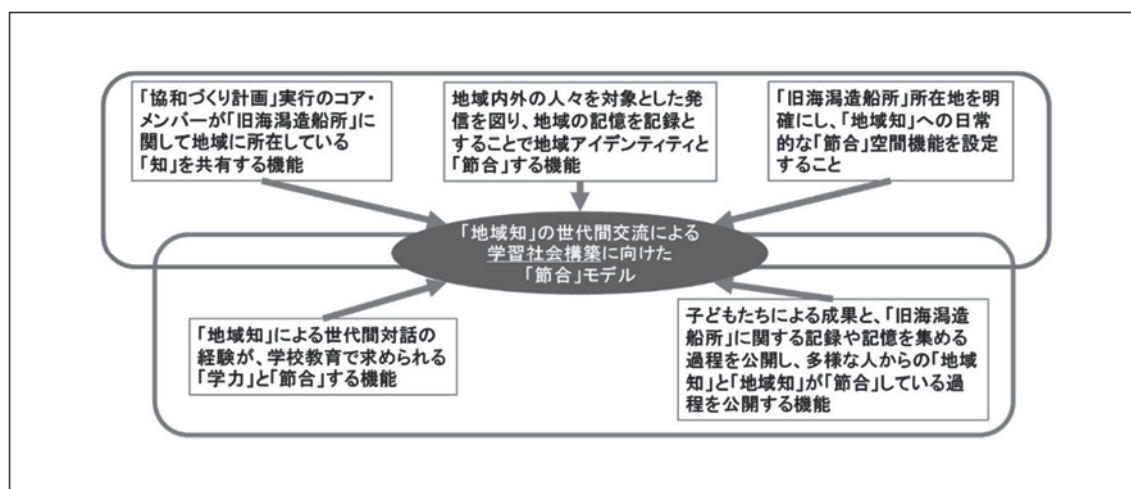
2-1. 学習社会構築に向けた協和地区における「節合」モデルの基本デザイン

本稿では「節合」をキーワードとしている。すなわち、すでに既存のシステムとして地域の内側で動いているものを「改革」「改編」するのではなく、その機能を活用しつつ、「参画者」である筆者が関与するものと「節合」して柔軟で多様な機能を構築していくことを目指した。

この観点で言えば、今回の事例では大きく5つの機能が存在していた。

まずは、「過疎地域等集落ネットワーク圏形成支援事業」で申請書に提示された、予算執行上必要となる機能である。具体的には、「協和地区まちづくり実行隊」など、「協和づくり計画」実行のコア・メンバーが、「旧海潟造船所」に関して地域に所在している「知」を共有することである。事業では「旧海潟造船所」に関する学習会の開催がこれにあたる。次に、地域内はもちろん、地域外の人々も対象とした発信を図り、地域の記憶を記録とすることで地域アイデンティティと「節合」する機能である。事業におけるシンポジウムの開催、小冊子（『協和のあゆみ』）の作成がこれに相当する。第三に、「旧海潟造船所」所在地を明確にし、「地域知」への日常的な「節合」空間機能を設定することである。「旧海潟造船所」の看板設置がこれにあたる。

筆者は事業化されている上記3点に加え、さらに2つの機能を独自に加えることとした。それは、まず「地域知」による世代間対話の経験が、学校教育で求められる「学力」と「節合」する機能である。冒頭に述べたように、「地域知」はESDを推進するうえでも、また、「社会に開かれた教育課程」を実質的なものとしていく意味でも重要なものとなっていくことが予想されるが、「地域知」を通じた「世代間対話」が、地域に住む子どもたちの思考・判断・表現の機会にどのように反映していくのか、見えない点があった。



【図1】鹿児島県垂水市協和地区における学習社会構築に向けた「節合」モデル

この問題を解決しようと、公民館活動として地域の子どもたちを対象にした「協和寺子屋—海潟にあった造船所の話きこう」を開催することとした。もうひとつは、前述の子どもたちによる「協和寺子屋」の成果と、「旧海潟造船所」に関する記録や記憶を集める過程を公開し、多様な人からの「地域知」と「地域知」が節合している過程の現場を公開する機能の設定である。11月に協和地区では文化祭が開催されるということだったので、そこへの出展をお願いし、実現した【図1】。

2-2. 実践活動事例—「協和寺子屋」の開催

2015年8月7日、垂水市協和地区公民館で「協和寺子屋—海潟にあった造船所の話きこう」を開催した。海潟造船所の記憶をもつ米田昭穂（めたてるほ）氏より、子どもたちに対して当時の様子について話をしてもらい（【図2】）、子どもたちはその話をもとに印象に残ったことを端的な言葉に集約し、筆で書くこととした。この活動は、単に過去の話聞ききくだけにとどまらず、自らの印象を言語化し、さらにその自らの言葉を書きとして表現する一連の思考過程を可視化する学習としてデザインしたものである。「地域知」としての海潟造船所の記憶を世代間で伝達するとともに、その記憶をもとにした自らの思考を記録し表現へとつなげることを目指した。もうひとつ重要なことは、子どもたちに言語化



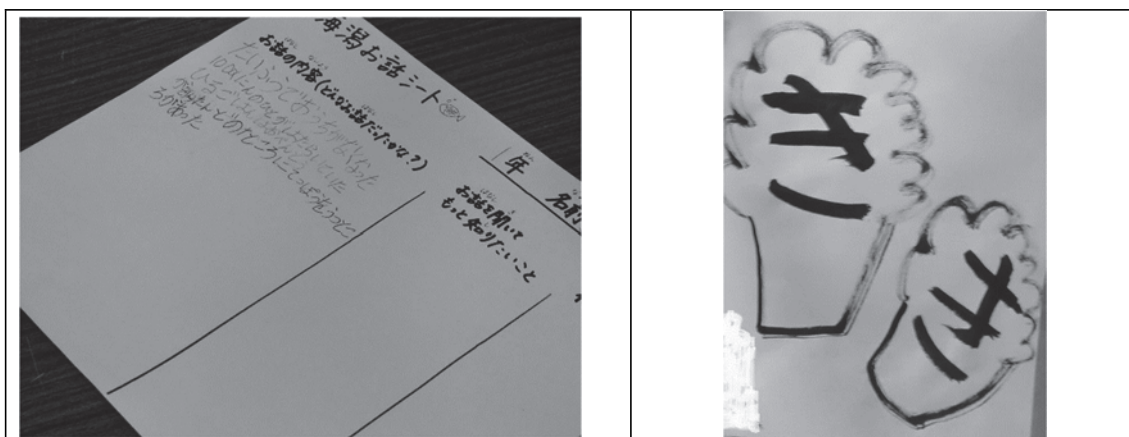
【図2】 「協和寺子屋」で米田さんの記憶を聞く様子



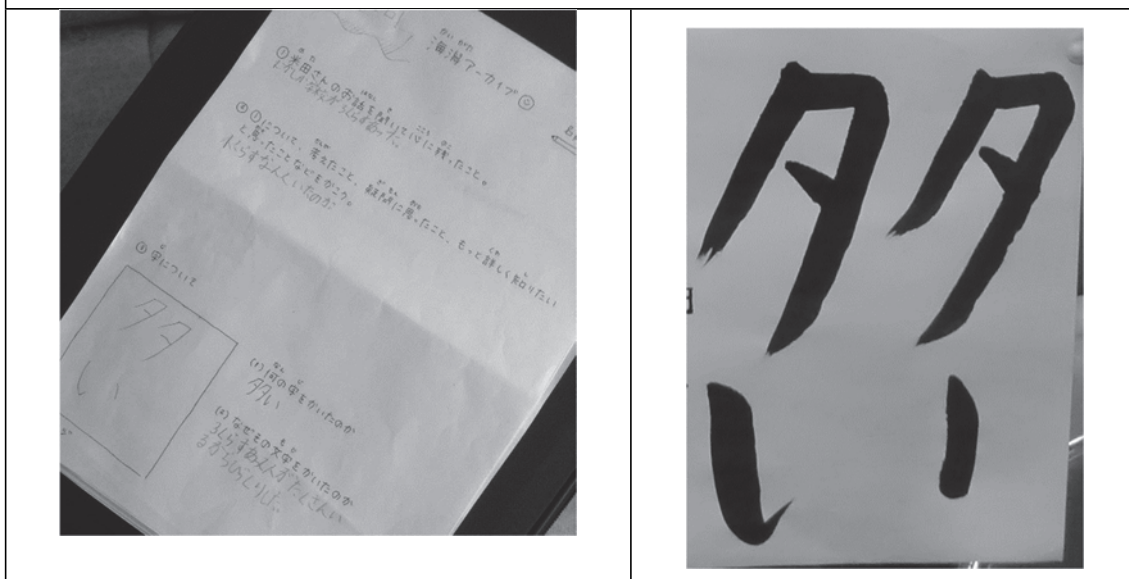
【図3】 子どもたちの言語化・表現過程における教員養成課程学生の支援の様子

や表現への移行をする過程で用いるワークシートのデザインと子どもたちの思考を促す「声がけ」のあり方については、教員養成課程の3年生が議論しながら進めたことである。学習指導要領等にある、いわゆる「学校知」を伝達する「指導」ではなく、「地域知」をきっかけとした子ども自身の「気づき」から記述や表現をより深いものにしていくための「支援」の立場から子どもたちに関わるようにさせた（【図3】）。

こうした過程での子どもたちは、多様な「気づき」を表現にしていた。たとえば、ワークシートに「たいふうでおうちがなくなった」と書いていた1年生のYさんは、米田さんの「終戦直後、昭和20（1945）年9月の『枕崎台風』で大きな木が倒れ、海潟造船所の木造建物も壊滅的な被害を受けた」という証言に影響を受けたことから、このように書いていた。その後、はじめて筆をもったというYさんは【図4】右のような表現をした。「どうして『き』が二本あるの？」と聞くと、「一本は風でたおれた『き』だよ」と教えてくれた。



【図4】Yさん（1年生）のワークシート記述と表現事例

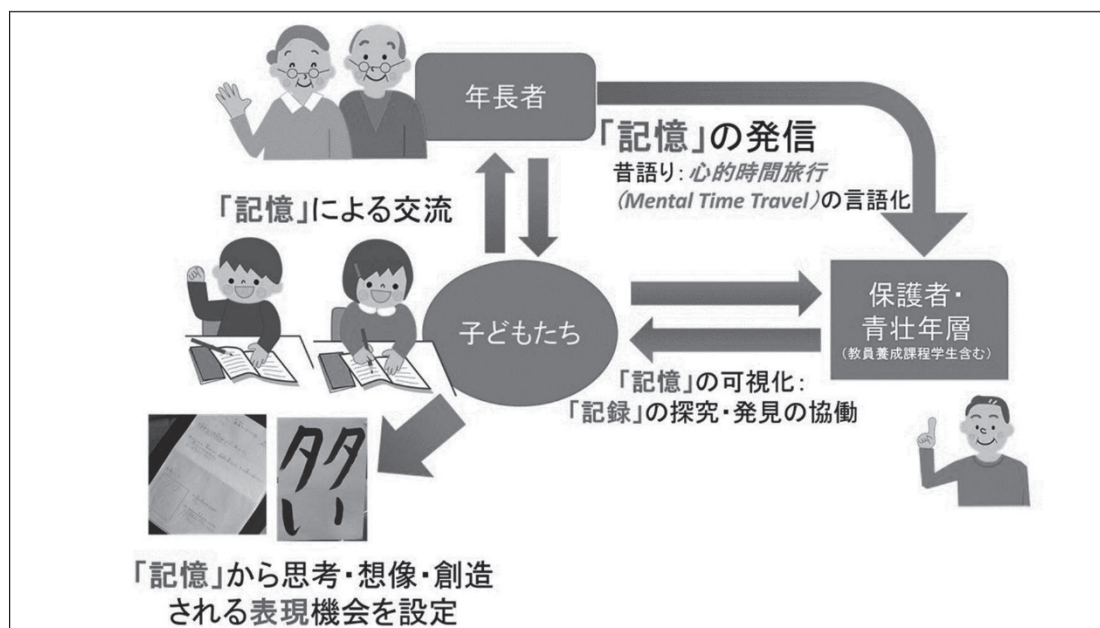


【図5】Mさん（3年生）のワークシート記述と表現事例

また、筆で「多い」という字を書いた3年生のMさんは、ワークシートに「心に残ったこと」として「むかし学校が3くらすあった」と書いた。現在、協和地区にある協和小学校の全校児童は50名前後で、この年から3・4年生はついに複式学級になった。一方で米田さんの話では、当時「1学年3クラスあり、同級生が同じ地区に12名いた」という証言をしていた。このことに「びっくりした」Mさんは「多い」と書いた（【図5】右）。子どもたちは、生活圏にすでに存在しない造船所の話よりも、身近に存在する「き」や「いえ」、「学校」といったものの現在と過去の違いを具体的に比較し、過去を想起する思考をしながら、社会史的な「地域知」にアクセスしていたことが垣間見える。

3. 時間に係る「地域知」から地域が「構築」される学習社会

本事例で最も重視したことは、地域のお年寄りが保持する「記憶」を基点にすることで一貫した点である。一方で、その「記憶」をそのまま伝達するのではなく、研究者や地元歴史研究者による史資料上での確定過程を経て「記憶」を補完するとともに、その「記憶」にある事実の背景を捉えることで、「記憶」を学術的な証言（オーラル・ヒストリー）として定義づけていく。これにより、「言い伝え」が「史料」となり「地域知」が確定していくことになる。さらに、このシステム自体を児童生徒に経験させたり、「地域知」をもとに思考・判断・表現し発信するような学習場面（本事例では海潟造船所のあった時代の話聞いてインタビュー準備—インタビュー—印象に残った話から漢字—文字を筆で書く—メタ認知的活動）を設定するなどして、「地域知」と学校教育で育むべき能力との「節合」機会を設けた。学校教育と社会教育とが連携・融合することには様々な制約が起きることもあるが、次期学習指導要領改訂の方向性から見ても、実質的かつ多様な連携の形が個別に形成される必要があるだろう（【図6】）。



【図 6】 時間に係る「地域知」（「記憶」）から構築する学習社会モデル
（鹿児島県垂水市協和地区のケース）

参考・引用文献

- 井手弘人(2008)「東アジアにおける歴史対話の到達点と課題」近藤孝弘編著『東アジアの歴史政策－日中韓対話と歴史認識』明石書店、pp.254-273
- 井手弘人(2015)「昭和初期における「温泉観光地」の社会史－鹿児島・「垂水温泉」の誕生とメディア・イベント」『長崎大学教育学部紀要』第1号、pp.29-41
- 西川了助(2011)「垂水市の新たな挑戦－モデル地区による地域振興計画づくりへの歩み」『鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報』第8号、pp.21-31
- 西井麻美・藤倉まなみ・大江ひろ子・西井寿里編著(2012)『持続可能な開発のための教育(ESD)の理論と実践』ミネルヴァ書房
- 中央教育審議会(2015)『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)』平成27年12月21日
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Gergen, K. (1999) *An Invitation to Social Construction*, London: Sage Publications (東村知子訳(2004)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版)
- UNESCO (2009) Bonn Declaration (statement and call for action of UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development held in Bonn, Germany on 31 March to 2 April 2009)