

教育における社会認識と自己変容の動的往還原理の探求

－田中裕一と山之内義一郎の「地域と教育」実践から－

竹村景生

(奈良教育大学附属中学校)

On a dynamic principle integrating self-transformation with social recognition in education

－ Studying in practices by Yuichi Tanaka and Giichiro Yamanouchi －

Kageki TAKEMURA

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：社会認識の教育も主体変容の教育もともに、学習者の主体形成を担うものである。本稿では、社会認識に重点を置き子どもたちの自治・自立を目指した実践者として田中裕一の教育実践を取り上げ、次に主体変容に重点を置き子どもたちの自己認識・自律を目指した実践者として山之内義一郎の「学校の森づくり」を取り上げる。両者の共通した学校づくりの実践場に「地域」がある。なぜ、彼らは「地域」という枠組みにこだわり、そこに何を見いだそうとしたのかを、戦後の「地域と教育」運動を概括すると共に、その両者の「地域と教育」実践の統合原理を「地元学」に探っていく。また、2人の35年にわたる教育実践が、どのような変遷を経て反省的に教師自身の成長として深められていったのか、その応答的な主体形成の論理を動的往還原理として抽出していく。

キーワード：地域と教育 Local community and education

主体形成 Entity formation

自己変容 Self-transformation

社会認識 Social recognition

反省的実践者 Reflective practitioner

地元学 Local study

1. はじめに

奈良教育大学附属中学校（以下「附中」）は、2004年度よりESD（Education for Sustainable Development; 持続可能な開発のための教育）に研究課題として取り組み、2007年度からはユネスコ協同学校（ユネスコスクールと呼称）として、学校の実践活動にとどまらず、幅広く地域の学校とも連携した取り組みを積み上げてきた。また、奈良県北部の平城山丘陵地という、かつての里山の中に学校が位置しているという地理的条件をその実践に活かしてきた点も附中のESDの特徴にもなっている。

その実践のうち意識して「地域」に深く関わった大きな実践が2つある。1つは附中の教育課程に位置づけられた「特別活動」「総合的な学習の時間」で取り組まれた臨海実習「漁家訪問」である（詳しくは、竹村 2008a を参照）。もう1つは、課外活動である「裏山クラブ」の実践である（詳しくは、竹村 2007, 2008b, 2009 を参照）。この2つの実践は次の志向性を持っている。

(A) 臨海実習「漁家訪問」・・・社会認識；外（コミュニティ）への働きかけ

(B) 課外活動「裏山クラブ」・・・自己変容；里山体験を通じた内面の耕し

この外への働きかけと内面の耕しという2つの志向は、いかにして1人の生徒の学びのなかで、そして1人の教師の実践のなかで、ダイナミックに統合しうるのだろうか。本稿では、その動的に統合されてゆく諸相を、「反省的実践者」（D. ショーン 2001）として省察できる認識枠組みを探求したい¹⁾。そのために、後に見るようにこの2つの志向性を代表する先達の教育者といえる田中裕一と山之内義一郎の実践から学び、そのダイナミックな統合の姿を一つのモデルとして提示するのが本稿の目的である。

本稿の組み立ては以下の通りである。先ず第2節で、「地域」に深く関与してきた教育実践の歴史を概観し、そこに2つの系譜を見出す。そして、そのそれぞれに田中と山之内が位置づくことを確認する。次に、第3節で田中の「地域環境プログラム」に見られる「地域」の捉え方と教育の原理を、第4節で山之内の「学校の森づくり」に見られる

「地域」の捉え方と原理を明らかにする。第5節では、両者の共通した学校づくりの実践場である「地域」の概念を「地元学」という社会教育の視点から読み解き、その両者の「地域と教育」実践の統合原理を探っていく。それを踏まえて第6節では、田中と山之内の2つの教育原理を「主体性の教育」と「自己変容の教育」であると整理したうえで、その両者は動的に往還する形で統合しうることを明らかにし、一つの認識モデルを提案した。

2. 戦後における「地域と教育」論の二つの系譜

私たちが教育現場で語る「地域を考える」、とか「世界を考える」というときの「地域」とか「世界」とは、いったいどの様な内実を想定しているのだろうか。ここでは「地域」を取り上げた教育実践を戦後の事例の中で概観していきたい。

戦後すぐに「地域」がクローズアップされるようになったのは主に2つの理由があると考えられる。

1つは、(A) 国家主義的な教育支配から脱却して、国民主権として民主的な教育運営を地域から創っていかうという、民主化運動の中で教育長の公選制や、教育課程の自主編成、生活単元学習(コアカリキュラム)が開始されたことに由る。

2つめは、(B) 戦争で農村から若者が奪われ、また食糧自給を担う農山村が都市との経済的落差も大きくなる中で、地域は疲弊し、地域で生きる尊厳が失われようとしていたからである。

前者(A)の実践としては、川口プランや本郷プランとして私たちはその地域実践のかたちを知ることができる。後者(B)の実践では無着成恭「やまびこ学級」に代表される生活綴り方運動などがあり、子どもたちが自らの生活の現実(生活課題)を綴り・見つめ・共有化する中で、生きることと学ぶことを深めていくことにその特徴がある。この2つの実践に当時の問題認識としての「地域」を知ることができる。

この2つの「地域と教育」の系譜に、本稿では同時代を生きた2人の教育実践家を位置づけていく。すなわち、水俣公害事件から公害教育を組織し、「総合学習」に高めていった田中はAの系譜を汲み、村の子どもたちの現実から教育実践を組み立て、山古志村の峠に立って「峠の気付き」を得た山之内はBの系譜にあるといえる。

地域が高度成長を支える労働力の供給地として位置づけられる実態は、近代化のプロセスにおいて依然変わることがなかった。そして、経済成長の中で「地域」は様々な矛盾を抱え込み、次第に崩壊が進んでいった。高度成長を担うための、教育の効率化、画一化の要請は、文部省(当時)から教育課程が示され、検定教科書が使われ始めるようになり、1950年後半以降、本郷プランや川口プランが撤退していくように、地域教育運動は衰退していった。

しかし、60年安保を境に民族の独立問題としての国民

教育運動が日教組国民教育研究所長の上原専祿を中心に展開され、それは上原地域論として、後の「公害教育」から民間教育サークルなどが展開する「総合学習」に発展する流れとなった。田中裕一の水俣病の授業から総合学習までの理論的なバックボーンはこの時期に確立されたと考えられる。

そしてバブル崩壊以降、子どもたちに現れてきた様々な臨床事例が、「生きる力」を育むことに焦点化されると共に、経済のグローバル化時代を見通した「ゆとり教育」の中で問題解決力や創造性の基盤を養っていく学力への変更が図られた。しかし、地方と都市の格差問題とともに、過疎化や少子高齢化によって共同体の基盤を崩す問題が起こり始めた。過疎化については、高度成長期の地方の農山漁村の問題だけではなく、今では過密化が指摘されていた都市の中にも生起する問題としても認識されるようになった。

また、地域の紐帯を失いバラバラになった個人は、福祉の公助・共助の部分をお金を出して買う経済原理の中に投げ込まれることになった。そのため、ある意味でコミュニティの危機が国民意識として共有化されて来たとも言える。このような社会的な変化の中で、学校を核とした地域の再生をめざす「コミュニティ・スクール」が改めて注目されるようになった。

以上に概観したような戦後の「地域と教育」運動の成果と反省から学ぶべき課題を以下の5点として整理してみた。

- ① どのような教育原理で自己変容していくのかが、捉えられているか。
- ② 「学び」の相互作用や「価値」の変容が対象化(科学化²⁾)されているか。
- ③ 場の資源(コモンズ;ここでは「文化」)の認識が共有化されているか。
- ④ 学んだ学力の行方が見えているか。(例えば、「地域を捨てる学力」か、「地域で生きる学力」か等。)
- ⑤ 目指すべきコミュニティの姿が話し合わせ、協働の場が生まれているか。

大きく5点に分けてみたが、これらは、「なぜ地域コミュニティは子どもたちの学びを育むのか」に対する応答でもある。つまり、背景にある地域の持続可能性というESD的価値観によって、具体的に担い得る主体形成のあり方はどうあるべきかという問いかけである。

そして、この問いに応答しうる教育実践として、本稿では、田中と山之内の二人に注目したい。以下の2つの節でそれぞれの「地域」の捉え方と教育実践の原理を見ていきたい。

3. 田中「地域環境プログラム」 その地域観と教育実践

田中裕一(1930~2003)の実践の原点には戦争体験が強く位置づけられ、その教育の核心には常に「人間とは何

か)「教育とは何か」という人間の实存や社会への問いかけがある。

田中裕一は一般的には、1968年に水俣病の授業を行った公害教育の第1人者として知られている。しかし、その後の彼の教育者としての足跡は、ヨーロッパ環境国際会議への参加を契機に、公害教育から環境教育へ、持続可能な社会を目指した「地域環境教育カリキュラム」として、学校園の創設や民藝教育、学校アメニティの生徒参画に取り組んでいく。それは、今日の内容的には細ってはしまったが「総合的な学習の時間」へつながっていく、70年代から80年代にかけて広がりを見せた『総合学習』として位置づけられる。

それでは田中の実践スタンスとはどのようなものなのだろうか。和井田は田中の授業論の特長を次のように整理する³⁾。

- ① 確固たる課題化意識の存在
- ② 鮮明な授業論の構造
- ③ 住民(生徒)参加の思想

①について、和井田は、「何を教育内容として選択すべきか。その基準として、地域に現れる事象のうち日本や世界の問題とつながる典型的な課題を取りあげ、人権や平和の視点から実践するのである」と、田中の課題化の基準を示している。また、②については、田中自身が「地域の現実に対して、教育のリアリズムを失うことなく、民衆の立場で知的衝撃を再構成しながら、未来に向かって子どもの発達を保障する」ところにその特長がある。③については、和井田は次のように述べる。すなわち、教科・総合学習での生徒の主体的学習の重視と、学校アメニティ実践での生徒の学校参加を実践の中核として位置づけ、「子どもの学習権の保障がそのまま現在や未来にかかわる市民権の保障や住民自治のオリエンテーションになる」という田中の確信は、「地球規模で考え足元から行動する」市民の育成を目指すものとなったと述べている⁴⁾。

以上のように、田中の実践の姿勢は、グローバルに考えローカルに行動する市民的主体を形成するものであり、それは水俣病事件に見た「地域」観に基づいている。田中は、次のように「地域」を語っている⁵⁾。

⑦分析された「地域」をいくら総合しても、それは現実存在し、その中で民衆が喜び、苦悩している地域とはどうしても別物なのだ。・・・地域の水々しさ、苦々しさ、切なさ、苦悩の表明が消える形では地域を把握しえないのである。地域の実体を全体として統一的にとらえるということは、決して診断、分析、総合、処方というような単層のものでないことを、とくに水俣病の被害者とともに訴えたいのである。

⑧地域を空間的にのみ理解するのではなく、時間的、歴史的に理解することが必要なのではないか。

⑨地域の中の私という主体は、何をなしうるのか、何をなしえたのか、という問いかけに答えることなく(「原罪」としての水俣病)、地域研究を遂行しえないので

はないか。

このように「わが内なる水俣病」を語る田中にとって地域とは、①具体的な内実(リアリティ)である。②死者との共闘という歴史性(記憶)を現在に持つ(共時・響鳴する)場所である。③創造的主体として土着し、土語で語られる場所として、また自身の存在の証明を問い返される場所として捉えられているのである⁶⁾。

それでは、田中の考える環境問題とはどのようなものであり、環境教育をどのように実践していこうとしたのであろうか。田中は環境問題を「人間と自然の関係」の視点の基底に、「人間と人間の関係」の重要な関与を見落とすと、環境問題の最も象徴的な「公害」が欠落すると警告する。「それゆえに、公害教育は、自然と人間、人間の感性と知性、過去と未来を結ぶ環境教育の原点であって、そこで習得した社会認識は、マスターキーとして、多様な環境問題の解読と解決を可能にする。」と述べている⁷⁾。

つまり、田中にとっての地域は、「マスターキー」としての「社会認識」を見出す場所である。それは、「民藝」の授業にも活かされ、柳宗悦の考えた生活における価値観の見直しや「仕事」の質の検討、自然と人間の調和的均衡、適正技術の問題にも触れていく。その上で、「現実生活における価値観の転換をはかり、教育を足元の現実から出発させ、魂を入れること、子ども達の未来のために『子育て』と『世直し』を統一すること、そのためにこそレイチェルのように透徹した科学者としての目と、子ども達への優しさに満ちた詩人の魂を持つことの必要性」を田中は述べている⁸⁾。

田中は地域(風成や土呂久等)に足を運び、耳を傾け、問いを見出し、自分の言葉で語る。そこから教材が生み出され、教師の問いによって「それはどうしてか?」と子どもたちの理性に働きかけ、苦を引き受ける(「受苦」する)形で子どもたちは問いをたてる。その問題解決の協働に、「死者」という圧倒的な他者性が介在することによって、他者の物語を学び語ることを通して子どもたちの主体形成がなされていく⁹⁾。

4. 山之内の「学校の森」：その地域観と教育実践

山之内義一郎(1930～)は「学校の森」の実践者として、市街地の学校の一画に森をつくった校長として知られている。その山之内の校長としてのスタートは、山また山の僻地である山古志村の虫亀小学校であった。学校の森をつくった校長は、山と森に囲まれた源流の小学校からスタートする。しかし、僻地校の現実学ばば学ばば地域から離れ、「いのち」から離れ、学ばば意欲から遠ざかっていくものであった。そこで山之内は村のいのちにつながる実践として「昔話の学習」に取り組む。口承の物語、山里の非文字文化に直接触れる体験学習である。そして山之内の転機は、出張帰りに峠に立ちいつもの見慣れた棚田の風景に出会った瞬間におとづれる。そこには「今までとは

まったく違う風景」があった。「この村の歴史、営々と積み上げられてきた生活文化、そこに繰り広げられた人びとの成長の体験—それを子供たちが再体験することこそ、何よりも重要」なのだ。すなわち「村のすべてが学校なのだ。」と、山之内の中で「村の“いのち”と「つながった」という「全体直観」である「峠の気付き」を得たのである¹⁰⁾。

そして、市街地にある長岡市立川崎小学校に転勤した山之内は、改築前の校舎跡の更地に連日立って新たな「ひらめき」を得たのである。自然とのつながりが切れた教育環境に、「学校の森」がイメージされた瞬間である。この森に、「地域や社会を超えた、地球や宇宙にまで届き、深まっていくような『つながり感覚』、何かとても大きなものに包まれ、“生きる喜び”が甦ってくるような感覚」が得られたのである。山之内の独創である「学校の森」は、学校の中に縄文の古層にあった地域の潜在植生を再現するのだが、この森のあらわれを山之内は「地域を支えている潜在的な自然力」と呼び、そこから「地域のいのち」に結びついた学習活動を開発（共創）し、「総合学習」をコアとした教育課程は「学校の森」とともに展開されていく。「学校の森」は、森が持つ場のスピリチュアルな次元と共に、地域共同体が解体した後に「鎮守の森」としての役割を担い、小学校区の再生を企図していく。山之内実践は、「感じることを土台として「いのち」へのつながり感覚を育て、子供たちの魂の成長を促していく。

その後小千谷小学校に移った山之内は、「三層一核連関」のホリスティック教育過程論を確立する¹¹⁾。それは、教科領域を「わかる喜び」「できる喜び」「あらわす喜び」に分節しつつ「学ぶ喜び」で統合的にくり、「全体性の発達」と共に「生きる喜び」へと高めていく自己変容の物語でもある。学校に森をつくるというポイントの、「1点を押せば、すべてがつながる」という総合的全人的な（ホリスティックな）教育の過程なのである。

それでは、子どもの自己変容の物語を教育の目標とする山之内の実践にとって、地域社会や自然環境とはどのようなものだったのであろうか。それは、「子どもが居ながらにして遊びや活動を触発されるという、まことに魅力的な存在であること、またその場が子どもの成長を促すきわめて大切な遊び場である」という。しかし、今日の子供たちの生活実態は実に単調なものとなり、「戸外での遊びを極度に制限し、心の底から自由にのびのびとした遊びを体験できない」でいるために、「学ぶ意欲ややる気にも強い影響をもたらし、子どもの発達や学力の向上も抑制する結果を招いている」と述べている。山之内の子ども観は、「子どもの生命は、自らの力で自らの方向に向かって成長していくものであり、自ら学んでいくものであろう」とするところにある。そのために、子どもたちが時間を忘れ「全身全霊を打ち込める状態」を学校はつくりだしていく。これは、自己と対象との時間空間の隔たりを溶かす体験でもある。

山之内の教育的信念の背景には、黒田正典と相馬勇がい

る。相馬からは「地域社会を教育的に再構成する」ことを学んでいる¹²⁾。それは「地域社会とは、単なる環境として子供とは別個に存在する容器のようなものではなく、子供と不可分に結びついている。地域が子供の育成にとってどのような方向性を持っているかは教育によってきわめて重大なことであり、また子供がどう育つかは地域にとって死活に近い問題である。従って教育の現実である地域社会を科学的に捉えるとともに、教育がどのような地域社会像を目指していくのかを明確にしなければならない。」という実践のスタンスである¹³⁾。そこで、山之内はその地域を捉えるために「明」の直視と「暗」の直視を方法としていった。それは、「いま、ここにある子どもたちや学校および地域の現実、歴史的に形成されてきた」ものであるから、「明」「暗」の教育現実を全体構造として理解し、「明」の方向に向けて進めていく。このことは、田中がマスターキーという社会科学的方法論で、公害問題の「暗」を捉え（受苦し）、その問題解決の具体化を教育実践の文脈で図る方法論と通じるものがある。

この小さな森で山之内はレイチェルカーソンの「センスオブワンダー」について語る。この森で子供たちは、「自然の不思議さに気付き、驚き、感動し、畏敬の念すら抱くのだ。その体験こそ、科学する心となり、歌や踊りや絵画などの芸術的感覚を育み、人に役立つとするとする心を育むのだ。」と述べ、「子供達の創造活動の豊かな源泉となり、さらには科学や芸術への探究心や宗教心の源泉になる」ことを、学校の森に展望する¹⁴⁾。これは、田中の「学校教材園」が「いつでも観察でき」「教科書でつながる」意味ある学習を形成する「学びの森」であるのに対して、山之内の「学校の森」は自己の変容を促す「気付きの森」として理解される。そこには、他者としていまここに共にある森の、沈黙の中にただ黙って佇み、語りかけてくる声を聴く沈黙との対話がある。「なぜ」「どうして」「不思議だな」という全身全霊からの感性をふるわせる持続的な体験、それは新たな物語を生きる自己へと導かれる。

5. 「地元学」が捉えた地域—その主体形成の論理—

ここでは、はじめに地元学について概観し、先に述べた田中・山之内実践の地域を捉える方法論上の共通項を探り、学校教育実践上の知見を見出していきたい。

地元学は、行き詰まりを見せた村おこし運動に、地域文化の視点と地域を一つの生命体としてみる視点を内在させた、言い換えれば「外部化されてきた自然」を「内部化する」地域の文脈を読み解き物語り直す実践である。

また、学校現場でのESDとの違いで言えば、あまり取り扱われることのない政治的なガバナンスや地域経済という、生活の具体性を持ったテーマに切り込んでいく特性がある。地元学にはキーパーソンの存在が欠かせない¹⁵⁾。しかし、あくまでも主人公である地域住民がつながりあって担っていくところにその特徴がある。

ここで地元学の捉える地域は、川の水が流れる範囲（「流域」）を地域のまとまりとみる。1つの村は単独では存在せず必ず環境的にも経済的にもつながりあって存立しているからである。コミュニティ・スクールが校区、しかも小学校校区単位とするとところとはガバナンスが異なってくる。地域の文化的、社会的な自立が経済的に地域で保障されていくという内発性と、お互いの根っこにある文化の違いを認め合いながらコミュニケーションを深める多様性とを内在させた持続可能性に、地元学の地域観の特性がある。

それでは、地元学はどのような経緯で生まれてきたのであろうか。地元学の源流は水俣病事件である。水俣病はメチル水銀工場からの排水の垂れ流しから起こった事件であり、その特徴としてその直接的被害というよりも環境を媒介とした食物連鎖のなかで、不知火海の魚を食することを通して拡大してきた。当然のことであるが、チッソ以前に水俣病はなかったのである。

この水俣病に地域はどのように向き合い「水俣再生」に取り組めばよいか、市役所職員であった吉本哲郎は目の前の水俣の風景に問いかけたのである。水俣病によって失ってきたもの、それは支えあって生きていく人間関係である。それは、自然や、人と人とのさまざまな関係を紡ぎだし、自分の頭や身体を使って知恵や技を磨き、それを受け継いでいく、自分につながる自然や人との関係（文脈）であった。そこから生まれたのが、「地元学」である。

この地元学の方法論は、地域住民の「あるもの調べ」から始まる。ここが、改善点を探る「地域実態調査」との違いである。「あるもの」と「あるもの」をむすびあわせて「新しいもの」を地域に創造していく、自己生成的な学びである。つまり、地域の外部化（疎外化）された現実（生きとし生けるものの生存権を奪ってしまった水俣病事件）を直視し、そこを受けとめ（受苦し）た透徹したまなざしで地域の古層（「あるもの」）に出会い直し、直接語りかけていく。そして、「今」と「これから」にむすばれていく対話や問いを仕組む（「もやい直し」）中で問題解決を図り、わたし（たち）が地域に「あること」の意味と喜びを紡いでいく、反省的实践者としての主体形成の創造的学習活動（運動）として地元学は位置づけられるだろう。

ところで、鹿児島で ESD の地域実践に取り組んでいる小栗有子は、この吉本地元学やその論拠とする鶴見和子の内発的發展論を ESD の方法論として捉えている。この地元学へのこだわりは、小栗の ESD の「馴染みの悪さ」への述懐に表れている¹⁵⁾。

小栗は、「今日都市住民の間で一般的に用いられる「市民」や「市民社会」という言葉」であり、ESD もまた「西洋主導の下で進んで」おり、「そこで語られる言葉、発想、視点といったひとつひとつが、私が日本の農村で見聞きする世界との結びつきが無く、独善的で上滑り」に感じるといふ。その ESD の馴染みの悪さの乗り越えを、小栗は鶴見の内発的發展論の成立過程に探るのである。

地元学のもう一方の方法論である鶴見の内発的發展論

の出発点もまた、水俣病事件を通して、西洋をモデルとした近代化の弊害と限界を目の当たりにしたことであり、「水俣病患者の漁民のあいだで、アニミズムの自然観が、自然と人間の再生への運動の支えになっていることを発見」したことによる。そこに鶴見は南方熊楠のエコロジーを見、「小さき人びとの伝統を生かす」着想を得て、近代の価値観である「経済成長」という指標を、「人間の成長」に置き換えることを目標に据えることになる。

小栗は、吉本を語り、鶴見を語る中で、ローカルにこだわりつつも、グローバルを視野に入れようと垂水や奄美大島、そしてブラジルでの地元学の実践の中で思索する。そこにはグローバル¹⁶⁾な「地域」観があり、小栗が目指す ESD のグローバルな展開を予想させる。

地元学のはじまりにおいてはおそらく、水俣という地域での社会革新性を目指し、水俣地域住民の主体形成を図り、科学性をもって地域で起こっている現実を乗り越えていくこうとする、問題解決志向の取り組みであったであろう。それは、田中の「地域環境プログラム」の核心でもある。

しかし、地域の風景や履歴を「あるもの探し」で読み解き、地域の古層に触れ、再構成していく過程に、自然と私、他者と私、暮らしと私、私と私の関係が組み替わっていくことに気付くのである。これは、水俣病患者で網元でもあった杉本英子の「ひとは変わらないから、私が変わる」の発言に通じるものである。そこに、自己変容が生まれてきたのである。それは、山之内の「学校の森」に導かれる根源性であり、自己変容であり、地域の古層に届く全体直観である。

吉田（2009）は『ホリスティック ESD 宣言』にふれながら ESD について次のように言及する。少し長くなるが次節で 2 人の実践の動的な統合原理の基底となる重要な箇所なのでここに引用する。

「ESD の、単に自然科学的・社会科学的認識面に限って言えば、知識伝達的な教育で可能な範囲はあるが、しかし、実際の行動に違いを生み出すことのできる態度や価値や信念にまで影響を与えることのできるのは、大人の後姿、立ち姿だろう。大人が日々、何を大切に、何をあきらめながら生きているか、その暮らし方、生き方が、子どもに伝わっていく。ESD とは、このようにすぐれて大人の生き方の変容が問われている課題である。では、そのように大人が、圧倒的な文明の大きな潮流に抗して、自らの生き方を変え、もう一つのライフスタイルを選び取っているのは、どのようなときに、何に支えられて可能なのか。簡単に『心のもち方』を変えることができるとは思えない。そこには、『心』というよりも、もっと深いところ、ある意味では存在そのものが揺さぶられるような痛みや悲しみ、あるいは沸き起こる歓びが必要なかもしれない。それは、社会や経済システムの次元よりも深部にある、人間の生き方をその根っこにおいて支え方向づけている何かであるように思える。」（140 頁）。

ここに、地元学の内発的發展の論理と ESD のホリス

ティックな展開との共鳴共振する重奏低音を聴き取るのである。そして、ホリスティックな視点を獲得することにおいて、田中の「地域環境プログラム」と山之内の「学校の森」が出会い、対話（動的な緊張）が育まれると考える。

また、地元学のキー概念にある「キーパーソン」とは、水俣では吉本哲郎であり、本稿では反省的实践者としての田中であり山之内である。キーパーソンは地域の文脈を根源性から読み取り、再構成して再び地域の文脈に戻して物語り直していく。彼らのその生き様・創造的探究の態度そのものが主体形成のプロセスであり、感化の教育としてその科学的な認識と共に子どもたちに共感的かつ主体的に学ばれていくことは、彼らの実践記録からも伺えるのである。

地元学は、「よい環境を整え」「よい仕事（産業）をつくり」「楽しむ生活文化を育み続ける」連続する行為であるという。そのために、「事実に驚き、それはなぜか深く考え」、地元学をやりながら「自問自答できる」主体を形成していく。ここに、地域の古層を読み解き、自己の存在からの問いかけに応答していく山之内実践の根源性と、地域の歴史的な連続性から今をマスターキーで読み解き民主的な社会の主体を形成する田中実践の革新性¹⁷⁾が、「当事者主権としての地元学」（小栗 2012）で出会うのである¹⁾。

6. 主体形成と自己変容の教育：二つを動的に統合する往還原理

ここで改めて田中と山之内の教育の原理を、「社会認識の教育」と「自己変容の教育」として整理しておきたい。

まず、田中の水俣病を教材化した公害教育に端を発する「総合学習」、そして田中の晩年の実践に位置づけられる「地域環境プログラム」を、社会変革の市民的主体の形成と捉えることができる。その際、教員が教育課程を編成する「場」は、やがて市民となる子どもたちが暮らし育つ場所であり、「地域」である。田中の「地域」は「学校」から広がっていく地域である。それは、自己決定権を獲得しようとする地域住民の闘いをあくまでも教科の「問い」としてくぐらせながら（そこには田中が言うダヴィンチの「飽くなき厳密」や斉藤喜博の「最高水準の単純化」という方法論という、教師の妥協なき教材への教育科学的態度があって）、子どもたちが生活圏の創造の主体となる教育、学校実践の地域への働きかけ（直接体験）に重点が置かれている「社会認識」から始まる「主体形成の教育」と言える¹⁸⁾。

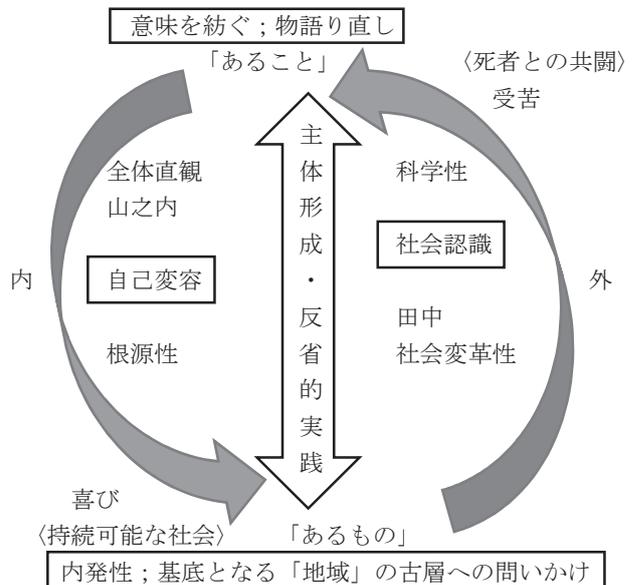
だが、田中実践の固有性は、単に「社会認識の教育」とどまらず、「死者との共闘」（上原）を、戦争体験から水俣病事件、土呂久鉍毒事件等への関わりの中で己の実存の中に強化（「受苦」）していき、晩年の熊本大学での「死の授業」（病床からのビデオ映像）で完結していったところにある。そして「地域環境プログラム」として、民藝などの持続可能な民衆文化の知や美や技（真善美）に邂逅し、

実践に織り交ぜていったところにある。そこには、教師田中裕一の反省的实践者としての軌跡があり、田中自身の自己変容の語りが彼の教育実践として再構成され、子どもたちに学ばれていく、対話的な往還の物語を読みとるのである。

この田中の「場」と同様に、「学校」と「地域」の重要な関係を捉えた同世代の実践家が、「学校の森」を実践した山之内内である。山之内の「場」は、地域の原風景（原生の森）への直観的な捉えに由来する。その意味では、田中とは逆に山之内の「地域」は「学校」にわき上がってくる地域といえるだろう。「学校の森」のなかで子どもたちが変容していく姿を捉える実践（教育課程の編成）は、「自己変容の教育」と言える。ただし、「そこに森をつくらう」という山之内の実践の固有性は、「自己変容の教育」にとどまらず、かつての地域共同体による学び育てが学校の場に湧きだしてきたものを掬いだし「鎮守の森」としてのかたちを再生させ、地域からの持続可能性を目指すところにある。

やがて「学校の森」での学びは地域へ越境していく。その実践主体は子どもたちであり、卒業生であり、保護者、地域の人間が担っていく。そこには、「峠の気付き」から「学校の森」へ、そして持続可能な社会へ、地元で NPO 法人を設立していく山之内義一郎の反省的实践者としての軌跡があり、山之内自身の自己変容の語り教育課程として再構成され（言語化された教育科学として）、教師や子どもたちに学ばれていく、往還の物語を読みとるのである。

このように、田中と山之内の実践は、さしあたりは「社会認識の教育」と「自己変容の教育」というように対比的に捉えることができるが、それぞれの現実からの問いの深まりにおいて、両者は「地域の古層」に出会い直し、問題解決の創造的主体として相互に往還するような形で、ダイナミックに捉えることができるのではないか。その動的往還（対話）的に統合する様相を、図 1 に示す。



【図 1】社会認識と自己変容の動的往還の原理

2人の実践は、このままでは持続していかない社会の価値観の転換を「地域」を媒介として実現していく社会変革の教育であり、そのために「自分が変わる」価値観の転換を促す「自己変容」の学びを目指している。

田中は、絶対的な他者である「死者」の物語を通して自己（内）に越境し、山之内は「学校の森」の物語を通して社会（外）に越境していかうとする姿勢が読み取れる。両者のあいだには、時空を超えた沈黙の声を聴ききとり、現在の自分の実践として表現していく共通性がある。その表現された実践の核心は、田中は「受苦」であり、山之内は「喜び」である。

7. おわりに

これまで筆者は、臨海実習ならびに裏山クラブをアクションリサーチで、個別にそれぞれの実践における子どもたちの変容を捉えてきた。それは、臨海実習は社会認識から主体形成へ、裏山クラブは全体直観から自己変容へ向かうものであった。他方で、本実践に長年取り組んできた教師たちは、この2つの統合が1者である子どもの中にも現れ変容し、成長していく姿に立ち会ってきた。

本稿では著者自身の実践を、田中と山之内の実践を読み解く中で反省的に省察し、2人の実践の原理を動的に往還させ統合し、子どもの中に実現する手掛かりは何かを探っていく試みであった。結論的に得た図1の往還的な動的原理は、附中での2つの実践を統一的に把握するのに役立つし、より一般的には2節でみた戦後の「地域と教育」運動が残してきた課題、さらには今後ESDが担うべき課題も含めて、十分捉えきれぬ射程をもつものと考えられる。

なお、それぞれの実践主体の傾向として、その科学的な認識に高めていくところを共通点とするが、目の前の子どもたちの2人の教師の立ち位置（関係）は、「教え」というよりかは「感化」の教育に近いものがある。彼らの反省的実践者としての履歴が、暗黙的に子どもたちの学びへと感化していると考えられる。そこには問題設定としての「地域」が成立していることは前提としてあるのだが、次稿では、彼らから学んだ子どもたちへの聞き取りを通して、この動的原理の実践への評価を確かなものにすると共に、山之内が影響を受けた相馬勇の実践的背景にある正木正の「教育人間学」から、2人の感化の教育について考察を深めたいと考えている。

注

1) 教職における反省的実践家の特徴について、教師の専門性と特殊性の問題はその「文脈性」にあると久我直人（2014）はいう。つまり「子どもの様子からその子どもの内面を読み取り、様々な観点から問題の原因を分析し、その原因に応じた効果的な指導を展開できる」ことである。そこで、「省察力を発揮する優れた教師

の4つの思考パターン」として、久我は次のように述べている。

- ① 問題発見解決型思考・・・日々の生活のなかに内在する問題を抽出し、子どもの内発的な改善へ結びつけていかうとする思考
- ② よさの発見、価値付け型思考・・・日々の生活のなかで発揮されている子どものよさを抽出し、それを価値付け、具体的な生活改善や道徳的価値の陶冶に結びつけて行こうとする思考
- ③ 課題設定型思考・・・学級の課題に適合した成長目標を設定し、学校行事や学級活動を自治的で協働的に展開させる。生活改善や成功経験に結び付けることにより自己効力感や人間関係調整力等を育み、さらに集団発達を促そうとする思考
- ④ 個々の能力や可能性を最大限に引き出すための指導の徹底型思考・・・個々の能力や可能性を読み取り、(個に応じた)指導の徹底の場を設定し、その子の能力や可能性の自覚を最大限に引き出そうとする思考

これらは、次節以降で取り上げる田中や山之内の実践のなかに読み取れていく。

- 2) 山之内が黒田正典との対談のなかで科学化について次のように語っている。『『教師の力』で重要なのは『概念をつくる力』と『概念を具体化する力』である、ということです。それはほんとうにそう思います。概念をつくるのが科学化への一つのステップではないか、という気がします。また、文章、書物を読んだりして得たある概念を具体化するときに、ほんとうに細かい部分まで、実感するようなどころまで噛み砕いて実践化していく力がとても重要なのだ、と思います。』（ホリスティック教育研究会 1996）
- 3) 和井田清司（2010）、『戦後日本の教育実践 リーディングス・田中裕一』、学文社、26頁・27頁
- 4) 和井田（2004）「戦後教育実践の軌跡～田中裕一リカバリ～」上越教育大学学校教育学部・学習臨床コース・教育方法分野・和井田清司研究室・第1巻、149頁、ここに所収されている田中裕一（1983）「総合学習としての公害教育」、『自然・環境と労働』、あゆみ出版
- 5) 和井田（2004）「戦後教育実践の軌跡～田中裕一リカバリ～」上越教育大学学校教育学部・学習臨床コース・教育方法分野・和井田清司研究室・第1巻、252頁、ここに所収されている田中裕一（1971）水俣病の怨念に憑かれて」、国民教育研究所『地域と教育運動』、鳩の森書房、102頁－103頁
- 6) 同上、田中裕一（1971）水俣病の怨念に憑かれて」、国民教育研究所『地域と教育運動』、鳩の森書房、104頁
- 7) 和井田（2010）175頁
- 8) 和井田（2010）212頁

- 9) 「死者のメディア」について片岡(片岡 2006)は次のように述べている。『『生命の尊重』が軽視されている現代社会に闘いを挑む方向で著作活動が展開された。その『闘い』の中で上原が到達した『近代』相対化とは、『近代』を相対化する論理やその言葉を、同じ『近代』の産物に求めるのではなく、『近代』の進行が生み出した矛盾の負の側面(『死者の言葉』として『生者』の主観の中でとらえ直す言葉)の中から導き出すことであった。』、つまり「上原にとって『他者』とは、『近代』システムの犠牲者となって無念の死をとげた個別具体の『死者』であることが反省を込めて明瞭に自覚されるようになった。」のである。そのことは、田中自身の「知ってしまったからです」という受苦的な深い体験的な認識論と共に、「現実にはふれる”学習”として彼の社会認識の教育の柱となると共に、その自己変容に導かれていく奥行きを、可能性として「死者のメディア」は導くのである。
- 10) 吉田 (2007) 41 頁
- 11) 吉田 (2007) 42 頁
- 12) 山之内 (2001) 49 頁
- 13) 山之内 (2001) 49 頁
- 14) 山之内 (2001) 192-193 頁
- 15) 小栗有子 (2005)、「持続可能な開発のための教育論の展開方法としての内発的発展論--鶴見和子のコペルニクス的大転換の過程を中心に」、鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報 (2)、18 頁
- 16) グローカル化 (glocalization) について、上杉 (2009) は、次のように整理している。「グローカル化は当初、主に経済的文脈で考えられていたようです。が、1990年代半ば以降、グローカルという言葉の使用がまず社会や文化の文脈に拡大され、さらには人権や環境問題等にかかわる社会・文化運動の文脈にまで拡大されていきます。」という背景から、以下の三つの意味ないし文脈で使われているという。①グローバル化に伴ってローカルな場(地方、周縁)に到達した社会・文化的要素を、その地域や地方のニーズに対応させてローカル化するという意味。②グローバル化とローカル化はコインの裏表のような不即不離の関係にあり、両者は常に同時進行するという点を強調する。グローバル化に伴ってある特定の社会・文化要素が拡大した場合、それらが到達し浸透する地域(ローカル)では、それに対応ないし対抗して新たな社会や文化要素の形成が促される点に注目する。③環境や人権問題等に関連した社会・文化運動を推進する上で、「地球規模の視野で考えて、地域に根ざした草の根レベルで行動しよう」などというような行動原理ないしスローガンを意味する文脈での使い方である。本稿では、②の現れを「地元学」に読み、③の現れを田中が依拠する上原専祿の「地域」概念(「地域-日本-世界を串刺しにして把握する」)

に読みとる。ここでは、ESD 的(小栗の言う内発的な)価値観に根ざしたグローカル化を生成する場を「グローカル」と定義しておく。

- 17) 田中実践の核心は、「“現実にはふれる”学習」「最高のものを単純化すること」「教師の主体性」にある。
- 18) 和井田清司(2004)、『戦後教育実践の奇跡～田中裕一リカバリー』第1集 64 頁

引用参考文献

- 赤坂憲雄・鶴見和子(2015)、『地域からつくる内発的発展論と東北学』、藤原書店
- 岩佐礼子(2015)、『地域力の再発見』、藤原書店
- 上杉富之(2009)、「グローカル研究の構想—社会的・文化的な対称性の回復に向けて—」、『グローカル研究の可能性』、成城大学民俗学研究所・グローカル研究センター
- 上原専祿(1988)、『上原専祿著作集』第16巻、評論社
- 小栗有子(2005)、「持続可能な開発のための教育論の展開方法としての内発的発展論--鶴見和子のコペルニクス的大転換の過程を中心に」、鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報 (2)
- 小栗有子(2010)、「ESD 研究における『地域』との向き合い方」、『環境教育』20(1)、日本環境教育学会
- 小栗有子・吉本 哲郎(2010)、「日本の地元学が海を越える--ブラジル地元学の序章」、鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報 (7)
- 小栗有子(2012)、『『当事者主権』としての地元学序論：吉本地元学の進化の意味をもとめて』、鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報 (9)
- 朱浩東(2000)、『戦後日本の「地域と教育」論』亜紀書房
- 上越教育大学学校教育学部・学習臨床コース・教育方法分野・和井田清司研究室(第1巻・第2巻 2004,第3巻 2006)「戦後教育実践の軌跡～田中裕一リカバリー～」
- 相馬勇(1982)、『教育的真実の探究』、金子書房
- 片岡弘勝(2006)、「上原専祿『主体形成』論における価値づけ方法」、『日本社会教育学会紀要』、No.42
- 片岡弘勝(2008)、「主体的学習の環境条件としての『地域』概念」、奈良教育大学紀要、第57巻
- 竹村景生・他(2007)、「校内里山づくりを核とした学校臨床プログラムの構築(1)」、『奈良教育大学教育実践総合センター紀要』、第16号
- 竹村景生(2008-a)、「ESD を学ぶ学校行事の取り組み；2年臨海実習における ESD の取り組み」、『奈良教育大学附属中学校研究集録』、第37集
- 竹村景生・他(2008-b)、「校内里山づくりを核とした学校臨床プログラムの構築(2)」、『奈良教育大学教育実践総合センター紀要』、第17号
- 竹村景生・他(2009)、「校内里山づくりを核とした学校臨床プログラムの構築(3)」、『奈良教育大学教育実践

- 総合センター紀要』、第 18 号
- 竹村景生(2011)、「在野の教師・田中裕一の『総合学習』実践の軌跡から ESD のエッセンスを考える」、『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』、第 20 号
- 田中裕一 (1990)、『石の叫ぶとき』、未来を創る会出版局
- 田中裕一 (2003)、『花が野にあるように』、もぐら書房
- D.ショーン(2001)、『専門家の知恵』(佐藤・秋田訳)、ゆみる出版
- 花崎卓平(2010)、『田中正造と民衆思想の継承』、七つ森書館
- 福井雅英(2005)、『本郷地域教育計画の研究』、学文社
- ホリスティック教育研究会 (1996)、『『教育革命』黒田正典先生に聞く』テキスト付きビデオ、ホリスティック教育研究会事務局
- 山西優二編 (2008)、「地域から描くこれからの開発教育」新評論
- 黒田正典・山之内義一郎・新潟県小千谷小学校 (1992)、『喜びを創る学校』
- 山之内義一郎 (2001)、『森をつくった校長』、春秋社
- 正木正 (1950)、『教育の底にあるもの』、同学社
- 正木正 (1953)、『教育的人間』、同学社
- 正木正 (1967)、『教育的叡智』、金子書房
- 吉田敦彦(2007)、『学校の森』実践のホリスティックな意義』、日本ホリスティック教育協会編『学校に森をつくろう!』、せせらぎ出版
- 吉田敦彦(2009)、『世界のホリスティック教育』、日本評論社
- 和井田清司 (2010)、『戦後日本の教育実践 リーディングス・田中裕一』、学文社
- 以下の田中裕一の論文は上記和井田 (2010) に収録されている。
- 田中裕一(1995)、「環境教育の構造と展望」、『熊本大学教養部紀要人文社会学編』、第 30 号
- 田中裕一(1999)、「環境教育の再構成」、熊本大学教育研究センター、『大学教育』年報、第 2 号