HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|---|---|
| Title | 〈ローカルな知〉とunlearn概念に関する考察　：　鈴木敏正「地域創造教育」論を手がかりとして |
| Author(s) | 朝岡, 幸彦; 酒井, 佑輔 |
| Citation | 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 116, 29-41 |
| Issue Date | 2012-08-29 |
| DOI | 10.14943/b.edu.116.29 |
| Doc URL | http://hdl.handle.net/2115/49933 |
| Type | bulletin (article) |
| File Information | Asaoka.pdf |

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院
紀要　第116号　2012年8月


# 〈ローカルな知〉とunlearn概念に関する考察

## ――鈴木敏正「地域創造教育」論を手がかりとして――

朝岡幸彦*　酒井佑輔**

# A Study on the ＜Local Knowledge＞ and the Concept of Unlearn

## : Based on Analysis of the Theory "Education for Sustainable Community Development" by Toshimasa SUZUKI

Yukihiko ASAOKA　Yusuke SAKAI
Tokyo University of Agriculture and Technology
Kagoshima University

【目次】

1　はじめに
2　環境教育学と社会教育学における学習概念の模索
3　農法論における unlearn 概念の可能性
4　unlearn 概念の意味と可能性
（1）グローバリゼーションと unlearn 概念
（2）欧米における unlearn 概念の特徴
（3）失われた関係を取り戻す学び

【キーワード】「地域創造教育」「環境教育」「ローカルな知」「農法」「unlearn」

## 1　はじめに

「地域創造教育」という概念は,「主体形成の教育学」(鈴木敏正『主体形成の教育学』2000年, 御茶の水書房) とともに, 鈴木教育学を代表する概念である。「『地域創造教育』とは『地域をつくる学び』を援助し組織化する実践である (鈴木敏正『「地域をつくる学び」への道』北樹出版, 2000)」と述べており, この概念が『エンパワーメントの教育学』(1999年, 北樹出版) における「地域づくり教育 (community development education)」が再概念化されたものであることは確かであろう。その後,「地域づくり教育」は「社会的排除克服のための社会的実践の重要な一環として空間的排除克服に取り組む」ための教育である「地域再生

* 東京農工大学
** 鹿児島大学

教育」と「地域創造教育」からなるものとされている（鈴木敏正編著『排除型社会と生涯学習』2011年，北海道大学出版会）。鈴木教育学の中で「地域創造教育」は「地域を変えることと自分を変えること，そして教育の在り方を変えることを統一する実践」であり，その実践は「『現代の理性』を創造して21世紀を切り拓くと同時に，現局面において地域と教育を再生させ，それらのグローカルなネットワークを展開していくための基本的な方向を示して」おり，まさに「希望」なのである（鈴木敏正『新版　教育学をひらく』2009年，青木書店）。

環境教育に関連して「地域創造教育」という概念が本格的に使われたのは，鈴木敏正・伊東俊和編著『環境保全から地域創造へ』（2001年，北樹出版）が最初であろう。地域社会教育実践における環境教育の在り方を考えるために，「理論的には『自然教育』→『生活環境教育』→『環境創造教育』→『地域環境教育』として展開し，実践的にはそれらの相互豊穣的関係をつくることが課題となる」として「地域環境教育をめぐる関連構造」が提示される。しかし，こうした学習活動だけでは環境問題の理解は深まっても環境問題を解決するための実践とはならないため，「そこで必要となるのが『環境創造教育』，すなわち『地域創造教育』の一環として位置づけられた環境教育である」。また，「地域創造教育」の基本的な実践領域として，(1) 自己教育活動をネットワーク化し，それを基盤に地域課題を学ぶ「公論の場」の形成，(2) 地域と地域課題を総合的・構造的に理解しようとする地域調査学習・地域研究，(3) 社会的に必要であると考える活動にボランタリーに取り組む地域行動，(4) 協同活動としての地域づくり実践，(5) 新たな地域づくりのための「地域社会発展計画づくり」，(6) 地域社会教育実践の立場からの地域創造を目指す「地域生涯学習計画づくり」を考えている。こうして環境教育は「地域創造教育の全体にかかわるものとなる。それは地域創造教育にとってもっとも基礎的な領域である。そして，内容的には，自己意識化の実践である (1) と，(3) から (5) までの『現代の理性』形成を媒介する位置にあるという意味で，地域創造教育に限らず，学習全体の構造化を進める上できわめて重要な位置にある実践である。」と理解される。

本稿では，鈴木敏正の「地域創造教育」論を一つの手がかりとして，環境教育及び持続可能な開発のための教育（ESD）を支える新たな学習概念としての「ローカルな知」及び「unlearn」概念の可能性について考察する。

## 2　環境教育学と社会教育学における学習概念の模索

日本環境教育学会の創立20周年を記念して編集された学会誌『環境教育』掲載の「特集 環境教育学の構築をもとめて」では，「自然保護教育」「公害教育」「幼児教育・保育」「食と農」「海外」「学校教育」「持続可能な開発のための教育（ESD）」「ライフスタイル」の8項目が設定されており，日本の環境教育研究が少なくとも8つの領域に対応する個別の学習論をもつ可能性がある。しかしながら，日本の環境教育研究の学習論を考えるうえで，自然保護教育と公害教育という2つの「源流」がもつ意味は大きい（朝岡幸彦，2005年）。

小川潔は「自然保護教育」を「目的教育ではあるが，扱う範囲の特徴は，単なる対症療法や自然の管理技術にとどまらず，自然科学，社会科学，哲学倫理，文化などを含む総合領域である」と特徴づける（小川潔，2009年）。そして，自然保護教育の基軸を，「(1) 自然認識：自然

や系の動態，仕組みなどに対する基本的理解と視点を持っている。(2) 感性：自然あるいは空間（人工環境）への感性を持っていて，環境に共感できる。他者（人や他の生物）意識を持てる。(3) 社会意識：環境問題を解決できる社会づくりへの意識と使命感，行動力がある。(4) 教育力：自然という場や仲間との学習の中で人は学び成長する。」の4点に整理した。また，筆者（朝岡）も自然保護教育の科学性を担保するものとしての「観察」に注目し，「目的意識的な観察」と「そこに物の本質を見出そうとする行為との連動」が重要であり，観察する主体が同時に「自然を変容させる主体」であることを自覚することで「行為する主体」となることの重要性を指摘した（朝岡幸彦，2008年）。これは，「自然保護運動に内在する教育力」（朝岡）に注目するものであると同時に，「公害教育も自然保護教育も，環境問題解決をめざす目的教育という側面を色濃く持ち，環境に関する一般的知識や考え方についての教育・普及にとどまらず，公害の解決や防止，自然の破壊防止や保護を実践する人づくりを含んでいる点に特徴がある。」（小川）という指摘とつながるものである。

ここに日本における環境教育の2つの「源流」と呼ばれる自然保護教育と公害教育の学習論を取り上げることの一つの根拠がある。すなわち，環境教育が「環境問題解決をめざす目的教育」という基本的な性格をもつがゆえに，自然環境の保護・保全や公害発生の防止に取り組む実践や運動と切り離して学習論を組み立てることができないということである。公害教育における蓄積から実践や運動に内在する学習論を，(1) 公害教育における科学性（科学はだれのものか），(2) 公害教育における教師の役割（公害教育は偏向教育か），(3) 公害教育から地域づくり教育へ（新しい住民運動に生きづく学習），の3つの視点で整理することができる（朝岡幸彦，2009年）。これは，環境教育が学校教育と社会教育の両方に実践的な基盤をもたざるをえないことを意味している。また，自然保護教育と公害教育に典型的な開発行為に起因する環境問題に向き合うことで，環境教育と開発教育とは学習論として同一の基盤をもつことも理解できる。それは，「環境教育」概念の拡張という流れの中で，「持続可能な開発のための教育（ESD）」の成立が位置づけられることとも重なり合うものである（朝岡幸彦，2005年）。その意味では，持続可能な開発のための教育（ESD）の登場が，環境教育・開発教育の学習論に社会教育学研究のもとで蓄積されてきた学習論とのつながりを意識する重要な契機となっている。

他方で，グローバリゼーション研究を中心とした社会教育学研究の蓄積が，主に日本社会教育学会年報『グローバリゼーションのもとでの社会教育・生涯学習』（日本社会教育学会，2005年）に集約されている。日本社会教育学会におけるグローバリゼーション研究はプロジェクト研究「グローバリゼーションのもとでの社会教育・生涯学習の未来」（2003～2004年度）に始まるものの，プロジェクト研究以前から識字教育，ジェンダー教育，多文化教育などの領域で研究成果の積み上げが行われてきた。環境教育に直接かかわるものとして，「地球的課題と生涯学習」（2000年）や「地球サミット十年と環境学習」（2001年）が取り組まれた。しかしながら，社会教育学会における識字教育等の研究蓄積の多さに比べて環境教育研究の少なさが目立ったほか，「地球的課題」という視点からどのような課題の展開を成しうるのかという戦略的位置づけが不十分であったために継続されることはなかった。こうした状況の中で，ヨハネスブルク・サミット（2002年）での「開発と貧困」に関する議論に焦点をあわせて「ヨハネスブルク・サミットと成人教育の課題」（2003年六月集会）が設定され，プロジェクト研究として出発したことの意義は大きい。

社会教育学会におけるグローバリゼーション研究を通して，グローバリゼーションと呼ばれるものが単なる経済現象にとどまらない政治・文化・社会構造の全体に影響を与える時代状況であり，地球－国家－地域－個人の関係を根本的に問い直さざるをえないことが明らかとなった。その意味で社会教育学を含む教育学そのものの役割をするどく問うものであり，グローバリゼーションが生みだす開発と貧困，格差と疎外などを克服する主体をどのように理解し，それをどのように教育実践につなげることができるのかについて多くの提起がなされた。こうしたプロジェクト研究の成果を踏まえて，さらにグローバリゼーション研究を深めるために2つの課題が提起されている。第1は，持続可能な開発のための教育（ESD）が提起する公正なグローバリゼーション（グローバリゼーションの民主的な組み換え）の可能性である。開発にともなう貧困は，先進工業国の「豊かさ」が発展途上国の貧困を拡大するという意味での絶対的貧困（poverty）だけでなく，先進工業国の内部にも社会的な格差を広げて貧困層を再生産する貧困（deprivation）という意味でも理解されなければならない。さらに，「力の剥奪（deprivation of power）」（J・フリードマン，1995年）や「自己疎外（self-alienation）」としての貧困（鈴木敏正，2000年）が深まっていることも意識されなければならない。第2は，ヨハン・ガルトゥングが提起する「紛争から和解へ」至る「対話」の教育の可能性を模索することである（ヨハン・ガルトゥング，2003年）。社会教育学会で蓄積されてきた学習主体・学習過程に関する研究成果を，より積極的に「対話」という行為や課題解決に結びつけた実践的な提起が求められた。これは，スピヴァックのいうunlearnや「ローカルな知」を新たな学習概念として位置づけ，教育実践にかかわる概念を再構成することを意味している。

こうしたグローバリゼーション研究の成果を受けて，プロジェクト研究「グローバル時代における＜ローカルな知＞の可能性」（2005～2007年度）が取り組まれた。その成果をまとめた日本社会教育学会年報『＜ローカルな知＞の可能性』の序において，前平泰志はグローバリゼーション研究から＜ローカルな知＞研究へと向かう背景を，「時・空間を縮減していくグローバリゼーションの進展は，空間や時間の意味を問い直す契機となり，地域やローカルという空間の概念の再定義や固有性の再発見へと人々を向かわせることになった」と説明している（前平泰志，2008年度）。前平は，＜ローカルな知＞を「学校教育で伝達される知識や技術のように外部からもたらされる知識と異なり，ローカルな知は，時間的，空間的に限定された文脈のなかでのみ意味を持つ，『そのときその場の特定の事情の知識』（Hayek，F. A.）であり，人々の生きる状況に依存してのみ意味を持ちうる知であり，文化資本や人的資本という機能主義的な概念では説明できない，何ものにも還元できない知として存在している」と定義する。したがって，＜土着の知＞を国際的なデータベース化しようとする動きや，その背景としての＜グローカルな知＞の正体を批判する。そして，＜ローカルな知＞が生みだす生涯学習の新しい可能性を「場のダイナミズム」と「身体感覚」に求めるのである。前平は「はじめに」の中で，以下のような象徴的なとらえ方を述べている。「学ぶことは，本来，『どこでもないどこか』で学ぶのではなく，また『どこでもいいどこか』で学ぶというものでもない。とりわけ，おとなの学習者の学ぶプロセスは，学ぶコンテクスト＝空間（ローカル）と密接に結びついている。そこでは，生まれ，育ち，暮らし，学ぶ空間としての地域（ローカル）が重要になってくるのは言うまでもない。（略）学ぶことは，私の身体を抜きにして語ることは不可能である。そこには，学んでいるのは，『だれでもないだれか』ではなく，

また『だれでもいいだれか』でもない，他ならぬ『わたし』だというわたしの個有性（セルフ・アイデンティティ）の存在抜きにはローカルな知は語れないのである。そのような自覚が意識化されたとき，『わたし』は，これまでの『普遍的な』知をアンラーンする（これまで学んできたことを捨てる）ことになるだろう。」

日本の社会教育に「ローカルな知」の伝統がないわけではなく，1950年代の「共同学習」運動や＜生活記録＞学習の方法に＜ローカルな知＞に基づいた社会教育実践が確かに存在した。しかし，高度経済成長期に農村社会から都市社会に変貌する中で，共同学習論は力を失っていくのである。「農村においては，生産学習と政治学習の結合が主張され，社会科学の系統学習による法則の理解，都市にあっては公害問題を学ぶための自然科学学習の重要性の認識がもたらされることとなった。公害について地域住民と専門家共同の調査学習が始まるのもこの頃である。」（前平）　高度経済成長期に，なぜ＜ローカルな知＞に基づいた教育実践が失われたのかを，農法論の視点からも考えることができる。

## 3　農法論におけるunlearn概念の可能性

かつて日本人は，「キツネに騙される」と思い込んでいた。内山節は，1965年を境に日本人がキツネに騙されなくなったと述べて，その理由を六点に整理している（内山節，2007年）。高度経済成長期に，(1)「非経済的なものに包まれて自分たちは生命を維持しているという感覚」を失ってしまった，(2) 科学的に説明のつかないことを「迷信」「まやかし」として否定するようになってしまった，(3) 電話とテレビの普及によって自然からの情報を読むという行為が衰退しはじめた，(4) 高校・大学への進学率が上昇して「正解」も「誤り」もなく成立していた「知」が弱体化していった，(5) 個人の生と死を自然やそれと結ばれた神仏の世界，村の共同体が包んでいた伝統的な「ジネン」の感覚を失った，(6) 日本各地で伐採と植林が行われて「齢を重ねて霊力を身につけた老獪なキツネ」が暮らせなくなった，からだ。日本人は高度経済成長を経て「経済的な豊かさ」を手に入れたことで，自然とともにあるという「豊かな感性」を失ってしまったとみることができる。まさに「人間たちがキツネにだまされていた時代には，人々はいまよりももっと多くの生命を山の世界に感じていた」（内山）のである。

これを「キツネに騙される力」と呼び，失われた＜ローカルな知＞の一つの形と考えたい。この力は決して非科学的で不合理なものであるとは限らない。いまでも生活のすべてを経済的（市場的）な関係に委ねているわけではなく，科学的方法の特性である二元論や要素還元主義だけでは解明しきれない領域は多くある。また，自然との関わりを回復したいと思い，ジネン（自然）の中で「生かされている」と考える人も少なくない。つまり，「キツネにだまされる力」を全く失ったのではなく，その能力に意義を見出して，その感覚を研ぎすまそうと努力していないのである。

かつてはふつうに理解できた自然とのつながりやその向こうにいる人びととのつながりも，キツネに騙される「豊かな感性」を失ったことによって，意識的に教え，伝えなければならないものになった。

農業には，大きく人為的に変えることがほとんど不可能な生きものの生長を辛抱強く努力し，誠実に忍耐を重ねるという「待つ心」や，「生き物を愛し，いたわる」という自発的なインセンティブに根ざす（農業の）観察力の錬磨が必要である（七戸長生，1990年）。また，熊谷農業高校作物教室のように，教師による一方的な教え込みを転換し，「稲そのものを教師にする」ことで生徒の学習意欲を引き出した実践もある（熊谷農業高校，1986年）。農業に求められている能力とキツネにだまされる力には共通するものがある。それは，自然と向き合い，自然の中で「生かされている」という感覚を持ちながら，自然の情報を読み取って粘り強く働きかけていく姿勢であろう。人と自然との結びつきを意識する感性は，同時に人と人，人と社会との結びつきにも敏感であることを求める。自然そのものが人の手によって長年にわたって作り上げられ，維持されてきた二次的自然である場合が多いからである。農地や作物，家畜を「自然」ととらえることはもとより，里山さらには深い奥山や河川，海原ですら私たち人が関与しない自然は少ない。そこには，数十年，数百年，千年以上にもわたって自然に働きかけ，自然と折り合いをつけてきた人の歴史の蓄積があり，その蓄積のうえに今日の自然があることを意識せざるをえないのである。

自然と人との「つながり」を意識できる「豊かな」感性としての「キツネに騙される力」を，二度と取り戻すことができないのだろうか。その鍵は，人による自然への働きかけとしての農業，それを支える農民の生き方や農業技術そのものの中にあると思われる。人は農林漁業という自然にかかわる生業を通して，確かに自然との「つながり」を意識してきたのであり，その技術は自然の多様性や人びとの生活・文化のあり方に沿って創意工夫せざるをえないものであった。そもそも文化（Culture）の語源が，ラテン語で「耕す」の意味を持つ“Colere”が有力とされるように，「農耕・農業」は人類固有の営みである。人類はこの営みを基盤に食糧を自給し，生活文化を形成してきた。生活文化においては，労働と生活が密接に結びつき，それ自体が農業に関する経験的な「知」や「技能」を創出していた。つまり，農業技術や「農法」の発展には，「知」や「技能」を獲得するための学習があり，それらは農法の発展の上で必要不可欠であったに違いない。したがって，ここでは日本における「農法」に関する議論の特徴を明らかにした上で，それを学習論として考察する。

人類発展の基盤となる「農法」については，風土や歴史的視点から多くの議論がなされてきた。井上毅や磯辺俊彦は，「風土」と「歴史的条件」，「労働主体」によって「農法」が形成されると整理した。両者による「農法」論の特徴は，「労働主体」による歴史的・生産力段階と風土・地域個別性の統合のあり方を問題にし，それらを静態的な農法論としてではなく，「移行の論理」，つまり「農法変革論」としてとらえたことであろう（井上毅，1997年）（磯辺俊彦，2000年）。しかし，農業技術・農法の発展は農民の主体形成（学習）のあり方と大きく関係するものである。農法が発展する過程において，土地及び農業生産手段の体系が農民的に編成・蓄積されるあり方を「農民的技術」と規定したい。そして，その前提には，一人一人の農民が獲得した「技能」の交流・一般化がある。この交流・一般化について考えるうえで，阿部謹也が論じた田村仁左衛門吉茂の「教養」は非常に興味深い（阿部謹也，1997年）。吉茂は『農業自得』を書き残した幕末・明治初期の「篤農家」であった。ただし，阿部による吉茂の「教養」とは，多くの農民たちとの付き合いの中で，それらの人びととの共同の労働の中で身につけていったものであったとした。つまり，彼の「教養」は個人の経験のみから得た教養ではなく，農業等を通した「共同作業」による教養であったのである。

「老農農法の継承問題」を基に，学習に新たな見地を提供したのは西村卓である（西村卓，1997年）。西村は明治農法の確立において，伝統的な自然・植物・労働観などがろ過・淘汰されたことはないとした。つまり，突如として新たな技術システムの確立があったわけではなく，伝統的農業観に基づいた農法が「継承」された論理を，坂田式稲作改良法の事例をもとに明らかにしたのである。そして，西村は近代的「科学性」に依拠するだけでなく，農民や老農たちの伝統に基づく「合理性」や「知恵」について評価する必要性を述べている。

より具体的な学習への知見を提供しているのは，守田志郎による「農法」の考察である（守田志郎，1972年，1976年）。守田にとっての農法の基礎条件は，農民生活の中で育まれるものであり，「農家の人たちが『土』とのあいだにつくり上げて来た」ものである。守田の論述で特筆すべきは，農法が意識・確認し書き記すものではないとしたことだ。その理由は，農法の記されている農書がそもそも執筆者によって指導書の意識で書かれていることから，農法の真実を読み解くのは容易ではないからだ。つまり，守田にとって農法とは，作物と土とそこに働きかける人間の関係や「場」や「空間」を通して成立するものであり，工業的論理の「技術」のように普遍的で，どこでも通用するものではないとしている。こうした「作物に働きかける」という視点を考察する際には，津野幸人の示唆も重要である（津野幸人，1980年）。津野は，作物の個性と能力を見極め最大限に引き出すための，経験及び観察の経験主義に基づく絶えざる学習（生涯教育）の必要性を述べた。また，「自分の知識は自分自身の居所に適する知識にすぎないから各地について最も適した方法を各人の実験によって見出すべし」という吉茂の発言に着目し，農業技術がいかに個別的なものかを論じている。徳永光俊も，地域性や季節性が問題となる農耕には，それにあう個別的な「熟練」「技能」が必要とされるのであって，その場限りの先祖伝来の「知恵」とでもいうべきものが重要な役目を果たすとした（徳永光俊，2000年）。また徳永は，他方で東北地方を中心に民間の天気予測家たちを訪ねて，「農法」にある日本の昔話や民話の世界に描かれているような「自然と話し，読み，感じる」世界を明らかにする。そこで，彼らの農法の根本には「《いのち》に働きかけ観察し育てる」素直な感性があると述べている。

これまで概観した「農法」を学習論として総括すると，以下の特徴が挙げられる。まず，農作物や土を観察し，読み，解き，働きかけ経験するという農民による学習である。この学習は，家族や先祖から代々継承される「知恵」や，地域や季節などの「風土」「場」に基づくため，個別性・変動性・非普遍的な特色を持つ学習であるといえる。また，近代「科学」や他の外的刺激・事象があったとしても，それを学びほぐすことで自らにあった個別性のある「農法」につくりかえる学習でもあると言えよう。さらに，労働力としての農民の共同作業や相互の交流・学習である。それは動態的に展開し，各地域の「風土」や「歴史」「労働主体」に基づいた個別性・非普遍的な「農法」に還元されていくのである。

学習として「農法」を考察する際に，農法には「伝統」「風土」などの否定の上に成立する近代科学の在りようを，相対化してとらえる学習があると言える。この学習には，経験的な認識が持つ限界を率直に認め，ときに近代科学への絶対的な信頼の上に成り立つ農法に対して強烈な批判となってあらわれてくるものであり，それはunlearnの可能性として考察できるであろう。

ただし，農法を学習論として評価するにあたり，注意しなくてはならない点もある。たとえば，飯沼二郎による「庶民」（農民）と「伝統」に対する理解である（飯沼二郎，1970年）。そ

れは，庶民が自らの伝統性にあまりにも密着しているため，その伝統性の限界を理解することが非常に難しいという点である。また，庶民は他の風土に育った伝統に対しては恐るべき無理解さと，鈍感さとを示すという点でもある。つまり，庶民性やその伝統性に固執し絶対化することへの危惧である。飯沼は人格が自立することで，異なった風土に生い育った文化に対し，いたずらに模倣的・排他的にならないことが可能になると述べている。つまり，近代科学や風土，伝統を捉えなおして乗り越え，人格を自立・形成するための学習こそが求められているのである。その意味からもunlearn概念に注目することは，新しい学習論の展開を構想することに繋がるのである。

## 4　unlearn概念の意味と可能性

### (1) グローバリゼーションとunlearn概念

社会教育や生涯学習の領域では，グローバリゼーションのもとで急速に一体化・画一化しつつある世界の中で，私たちが「学ぶ」ことの意味が問い直されはじめている。読み書きを人としての基本的な権利と考え，すべての人が教育を通して充実した人生を送ろうとする努力は尊重されなければならない。ところが，その格差を埋めようとする「学び」がグローバリゼーションをよりいっそう進め，社会や文化，人の生き方の多様性や「もう一つの学び」の可能性を奪っているのではないか，という疑念がある。

スピヴァックの「unlearn」という概念を「学び捨てる」と翻訳した本橋哲也は，「あらゆることに関して自分が学び知ってきたことは自らの特権のおかげであり，またその知識自体が特権であることを認めること。そのことと同時に，それが自らの損失でもあると認識し，特権によって自分が失ったものも多くあることを知ることで，その知の特権を自分で解体する」必要があると説明している（本橋哲也，2005年）。大江健三郎もunlearnという言葉をunteachと組み合わせて，「学び返す」「教え返す」と翻訳する（大江健三郎，2007年）。大江は，「他の人間に教えることにありがちな過ちをおかすこと」「教えた相手から過ちを指摘されて，苦しく自己修正すること」「教えた相手から逆に励まされるということ」の経験が，人を「成熟」させると考えている。さらに大江は，鶴見俊輔がunlearnを「まなびほぐす」と翻訳し，「大学で学ぶ知識はむろん必要だ。しかし覚えただけでは役に立たない。それをまなびほぐしたものが血となり肉となる」と説明することも紹介している。

かつて地域社会では「学び返し」「教え返す」ことが当たり前であり，それだけ「まなびほぐす」チャンスも多かったにちがいない。それは教育が社会的機能として十分に自立しておらず，学校という社会装置が知を独占していなかったからであろう。いまこそ地域がもつ「学びほぐす」力が再評価されなければならない。

### (2) 欧米におけるunlearn概念の特徴

欧米で用いられるunlearn概念を活用した実践や研究を，主に3つの流れに分類することができる。

まず第1は，人種主義・白人優越主義に対するunlearnである。アメリカに在住する白人

が白人優越主義を理解するためにunlearnを必要だとしたのは，Carole Barlasらである（Barlas，C，2000年）[1]。彼女らは白人だけで構成されるグループをつくった。そして，参加者自らが課題設定や議論方法などを検討し進める参加型協同探究手法（Cooperative Inquiry）を用いて，参加者の白人優越主義に関する日々の意識変化を追った。参加者の意識と態度がグループワークを通していかに変化したのかを研究したのである。この研究では，こうした学習過程をunlearnとしている。Chara Riegelは，仏教哲学における自然観，人生観を学ぶこととその実践が，アメリカにおける人種主義をunlearnする一つの方法であるとした（Riegel，C，2008年）[2]。またChristian Stokkeは，ヨーロッパ中心主義や白人優越主義をアフリカ回帰運動の要素を持つラスタファリ運動の視点からunlearnする必要性があるとしている（Stokke，C，2005年）[3]。

第2は，アメリカのセクシャリティーに関するunlearnである。Tamara Priestleyは，異性愛者が同性愛者を認め受容するに至るまでの過程を明らかにした（Priestley，T，2009年）[4]。本研究でTamaraは異性愛者の意識には異性愛者主義（ヘテロセクシュアリズム）が内在しており，それについて学ぶ過程をunlearnとしている。

第3は，教員を養成するための「教師教育」においてである。Marilyn Cochran-Smithは，教師教育における教職課程等をあくまでも人種主義のコンテクストとして理解し，それをunlearnする必要性があると述べた（Cochran-Smith，M，2000年，2003年）[5][6]。 Marilyn Cochran-Smithは，unlearnが人種，人種主義，社会正義等に関して生徒自らが持つ仮説・固定概念を自ら探究しようとする過程であるとしている。その方法論として，教師と生徒が共に実践から社会的・政治的視点を持ち批判的に学び探究していく独自の概念である“Inquiry as stance”を提唱していることも興味深い。Jerusha Connerは，教師教育におけるサービスラーニングを，「都市部で生活する低所得者層の生徒」という固定概念・偏見をunlearnする1つの方法だとしている（Conner，J，2010年）[7]。その過程には，生徒やその地域に「ついて」学ぶというだけでなく，彼ら「から」学ぶことが重要であるとした。

アメリカンインディアン（≠Native American。原文にAmerican Indianと記載されていたのでそのまま翻訳。）が自らの言語を学ぶ際，初めに覚えた英語がいかにその学びを妨げるのかを研究したのはVeronica Carpenterである（Carpenter， V，1997年）[8]。この研究では，主に音声学・音韻論に基づき，英語とその言語の違いを教師が教える必要があると論じた。Veronicaは，このような学習過程をunlearnと述べており，教師は学習者にunlearnする方法を教える必要があるとしている。

以上のunlearnに関する欧米の研究動向を考察すると，unlearnにはスピヴァックによる西欧中心主義批判等の「脱構築」概念の影響が見られる。したがって，どの研究のunlearn概念においても，自らがおかれた状況や知のあり方を特権としてとらえ，それを解体する必要があるとしている。また，教師教育で多く引用されている事実を踏まえると，学校教育においても積極的にunlearnを評価し取り入れようとする流れがあると言える。

### (3) 失われた関係を取り戻す学び

鈴木敏正は「ローカルな知」を科学的知と相互規定関係をもつものの，それとは区別される「社会的実践知」であると指摘している（鈴木敏正，2011年）。実践知であるがゆえに「実際の生活実践とともにある『生きた知』」であり，「動態的・有機的な知」であるとともに，

「地域を維持し，つくり変えていくような『地域をつくる学び』の中にあり，その実践を通して明確化する」ものであるとされている。「グローバリゼーションの時代，地球的規模で地域格差が拡大し，日本国内でも都道府県・市町村のレベルでもそれが目立ってくるようになると，あらためて『ローカルな知』の重要性が認識され，それらを守り発展させるような『地域をつくる学び』，それを推進する『地域創造教育』が実践的課題となってきているのである。」しかし鈴木の枠組みの特徴は，その上さらに「グローバルなレベルにおける普遍的な知と個別人格的に特殊な，あるいは地域レベルにおける特殊な知を媒介する知」として「グローカルな知」を設定することにある。ここでは「ローカルな知」は「個別人格的に特殊な，あるいは地域レベルにおける特殊的な知」とされ，前平が＜ローカルな知＞に内在させた知が繰り返し生みだされるダイナミズムをあえて外部化し，普遍的な知と個別的な知との相互関係を媒介する「学習の構造化」に注目しているのである。

ここには前平が＜ローカルな知＞を通して注目する「場のダイナミズム」と「身体感覚」を，科学知と実践知とのより積極的な統合ともいえる「グローカルな知」で説明しきれるのかという問題が残されているように思われる。本稿には，この「ローカルな知」とunlearn概念を組み合わせることで学習のダイナミズムを表現できるのではないかというアイディアがあった。その試みがどこまで成功しているのかはともかく，これに連なるいま一つの概念，「口伝」の可能性を再評価することで本稿のまとめとしたい。

内田樹は『下流志向』の中で，「今の子どもたちは，もしかすると，その過半が生まれてはじめての社会的体験が買い物だった」のではないか，と指摘している（内田樹，2007年）。人生最初の社会的体験が「消費主体」としての役割であることによって，子どもたちは教育の場においても等価交換を求め，学ぶことによって得られる利益を明示するように教師たちに要求するのである。これは，かつての子どもたちが労働主体としての社会的体験から出発していたこととは大きく異なる。「教育から受益する人間は，自分がどのような利益を得ているのかを，教育がある程度進行するまで，場合によっては教育過程が終了するまで，言うことができない」という「教育の逆説」（内田）が学校を成り立たせていることに，いまの子どもたちは気づかないのである。

学校を含む教育の現場には，教える側としての教師と教わる側としての生徒が存在する。＜教える＞－＜教わる＞の関係が固定的な学校に比べて，公民館などの成人教育の場では相互に＜教え合う＞関係があるため相互教育という形をとることもある。とはいえ，何らかの形で＜教える＞－＜教わる＞という関係がなければ教育過程は成り立たず，内田が指摘するように，これを＜売り手＞と＜買い手＞の関係（市場的関係）に置き換えることはむずかしい。＜教える＞－＜教わる＞という関係を，近代化された＜教師＞と＜生徒＞の関係ではなく，＜師匠＞と＜弟子＞の関係に置き換えると，人と人との「つながり」が見えてくる。

こうした関係を，仮に「口伝（くでん）」的関係と呼びたい。いまの教育現場には，この口伝的関係が失われており，それを意識する体験が子どもたちにはない。おそらく，教育の原型は「口伝」であったと思われる。「口頭伝承」「所作伝承」「心意伝承」などの形をとる口伝は，文書などの記録とはなりにくいものである。日本の歴史上，もっとも古い口伝の一つと考えられる「古今伝授」は相伝の系図によって確認され，「面受（めんじゅ）」も禅宗の作法によって今日に伝えられている（加藤周一，1999年）。とはいえ，農業・林業・漁業のような生業の世界や落語・講談・歌舞伎などの芸能の世界，獅子舞・お囃子などの祭礼の世界，柔道・剣

道・空手などの格闘技の世界では，いまだに「口伝」が重要な教授法として生きている。口伝には近代教授法とは異なるいくつもの特徴が見られるが，その独特の関係性を考えるうえで師弟関係がもっとも重要であろう。内田は「師であることの条件」を唯一つ「師をもっている」ことであると定義している。技量のレベルで弟子が師を超えることがしばしばあっても，師を「師」として意識し続ける限り弟子は成長し続けるものであり，それは無限に続く長い鎖の一つの環としての自覚と強烈な使命感であると考えているのである。

こうして「つながり」を意識できる感性は，＜教える＞－＜教わる＞という関係を通して，人と人とのつながり，人と自然とのつながりを意識できるようになる。「キツネに騙される力」とは，自然の向こう側にいる過去や未来の人，遠く離れた人や社会に想いを馳せる力である。その意味では，自然を通して多様な人や社会から＜教わる＞自覚が求められるのであり，環境問題をひとつの切り口とした「持続可能な開発のための教育（ESD）」の主体となるために子どもたちが求められていることとも一致している。現代の子どもやおとなにとって，持続可能な社会をめざす学習（ESD）体験こそ，こうした失われた関係を取り戻す学びとして期待したい。

## 注

1 Barlas, C. Kasl, E. Kyle, R. MacLeod, A. Paxton, D. Rosenwasser, P. and Sartor, L., 2000, Learning to Unlearn White Supremacist Consciousness, California Institute of Integral Studies, USA.
（http://www.iconoclastic.net/eccw/papers/barlasetal2000a.pdf, accessed on March 20, 2011（PDF））

2 Riegel, C., 2008, BUDDHIST PHILOSOPHY AND PRACTICES AS APPLIED TO UNLEARNING RACISM, Smith College School for Social Work Northampton, Massachusetts 01063.
（http://dspace.nitle.org/bitstream/handle/10090/5923/Thesis%20－%20Chara%20Riegel.pdf？sequence＝2, accessed on March 20, 2011（PDF））

3 Stokke, C., 2005, Unlearning White Superiority Consciousness-raising on an online Rastafari Reasoning Forum, Department of Social Anthropology University of Oslo.
（http://www.duo.uio.no/sok/work.html？WORKID＝28547accessed on March 18, 2011（PDF））

4 Priestley, T., 2009, LEARNING TO UNLEARN: A CASE STUDY OF THE INITIAL REJECTION AND SUBSEQUENT ACCEPTANCE OF HOMOSEXUALITY BY HETEROSEXUALS, Teachers College, Columbia University（http://www.adulterc.org/Proceedings/2009/proceedings/priestley.pdf accessed on March 17, 2011（PDF））.

5 Cochran-Smith, M., 2000, Blind Vision: Unlearning Racism in Teacher Education, *Harvard Educational Review*, 70（2）.
（http://courses.ttu.edu/rsheets/DIVk/seminar%20materials/Cochran-Smith-2000-Blind%20Visoin.pdf accessed on March 17, 2011（PDF））

6 Cochran-Smith, M., 2003, Learning and unlearning: the education of teacher educators, *Teaching and Teacher Education* 19, 5―28.
（http://www.monarchcenter.org/pdfs/Cochran-Smith__03.pdf accessed on March 17, 2011（PDF））

7 Conner, J., 2010, Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students, *Teaching and Teacher Education* 26,
（http://www.artsci.utk.edu/outreach/service__learning__diversity__pdfs/Conner.Learning%20to%

20Unlearn.pdf accessed on March 17, 2011 (PDF))

8 Carpenter, V., 1997, Teaching Children to "Unlearn" the Sound of English. (http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415062.pdf accessed on March 29, 2011 (PDF))

## 引用文献


朝岡幸彦, 2005,『新しい環境教育の実践』, 弘文堂出版社, 194pp.

朝岡幸彦, 2005,「グローバリゼーションのもとでの環境教育・持続可能な開発のための教育(ESD)」, 日本教育学会,『教育学研究』第72巻第4号, 112-125pp.

朝岡幸彦, 2008,「自然保護教育の展望」, 小川潔ほか編著,『自然保護教育論』, 筑波書房, 160-168pp.

朝岡幸彦, 2009,「公害教育と地域づくり・まちづくり学習」, 日本環境教育学会,『環境教育』Vol. 19 No.1, 81-91pp.

安達生恒, 1980,『伝統農民の思想と行動』, 日本経済評論社, 200pp.

阿部勤也, 1997,『「教養」とは何か』, 講談社, 185pp.

網野善彦, 2008,『「日本」とは何か』, 講談社, 359pp.

飯沼二郎, 1970,『風土と歴史』, 岩波書店, 214pp.

井上毅, 1997,『農法変革の歴史論理』, 日本経済評論社, 285pp.

磯辺俊彦, 2000,『共の思想　農業問題再考』, 日本経済評論社, 424pp.

内田樹, 2010,『下流志向』, 講談社, 256pp.

内山節, 2007,『日本人はなぜキツネにだまされなくなったのか』, 講談社, 180pp.

小川潔, 2009,「自然保護教育の展開から派生する環境教育の視点」, 日本環境教育学会,『環境教育』Vol. 19 No. 1, 68-76pp.

大江健三郎, 2007,「定義集 人はいかにまなびほぐすか」, 朝日新聞2007年1月23日付(12版), 28pp.

加藤周一, 1999,『日本文学史序説』, 筑摩書房, 1085pp.

熊谷農業高校, 1986,『稲のもつ教育力』, 農山漁村文化協会, 270pp.

七戸長生, 1990,『農業の教育力』, 農山漁村文化協会, 314pp.

ジョン・フリードマン, 1995,『市民・政府・NGO』, 新評論社, 314pp.

鈴木敏正, 1999,『エンパワーメントの教育学』, 北樹出版, 223pp.

鈴木敏正, 2000,『主体形成の教育学』, お茶の水書房, 321pp.

鈴木敏正・伊東俊和, 2001,『環境保全から地域創造へ』, 北樹出版, 191pp.

鈴木敏正, 2009,『新版　教育学をひらく』, 青木書店, 310pp.

鈴木敏正, 2011,『排除型社会と生涯学習』, 北海道大学出版会, 278pp.

徳永光俊, 2000,『日本農法の天道』, 農山漁村文化協会, 258pp.

西村卓, 1997,『「老農時代」の技術と思想』, ミネルヴァ書房, 329pp.

日本社会教育学会, 2005,『グローバリゼーションのもとでの社会教育・生涯学習』, 東洋館出版社, 247pp.

古島敏雄, 1980,『農書の時代』, 農山漁村文化協会, 284pp.

前平泰志, 2008,「序＜ローカルな知＞の可能性」, 日本社会教育学会,『＜ローカルな知＞の可能性』, 東洋館出版社, 9-23pp.

松井孝典, 2003,『宇宙人としての生き方』, 岩波書店, 218pp.

本橋哲也, 2005,『ポストコロニアリズム』, 岩波書店, 232pp.

守田志郎, 1972,『農法　豊かな農業への接近』, 農山漁村文化協会, 256pp.

守田志郎, 1976,『農業にとって技術とはなにか』, 東洋経済新報社, 243pp.
吉田文和, 1980,『環境と技術の経済学』, 青木書店, 250pp.
ヨハン・ガルトゥング, 2003,『平和を創る発想術』, 岩波書店, 55pp.