

## 《コラム》

# 地域リソース実践学のすすめ

渡邊 洋子（新潟大学）

本稿では、観光や地域活性化の視点から、地域住民、特に高校生をはじめとする若者が、自らの生育・居住地域をリソースとして捉え直す新たな学びの基盤として、地域リソース実践学を提起する。

一般に、リソース resource は日本語の「資源」に相当する言葉である。科学技術庁資源調査会（現文部科学省科学技術・学術審議会資源調査分科会）の定義では「資源とは、人間が社会生活を維持向上させる源泉として、働きかける対象となりうる事物」であり「物質あるいは有形なものに限らず、「天然資源のみ」でもなく、「潜在的な可能性をもち、働きかけの方法によって増大するし、減少もする流動的な内容をも」ち、「欲望や目的によっても変化する」もの（『将来の資源問題（上）』1972年・大蔵省印刷局）とされる。

この最も広義の定義に即して、深海博明は資源を「潜在資源」と「顕在資源」に分けている。「潜在資源」には、①気候条件（降水、光、温度、風、潮流）、②地理的条件（地質、地勢、位置、陸水、海水）、③人間的条件（人口の分布と構成、活力、再生産力）が含まれる。また「顕在資源」には、①天然資源（生物資源と無生物資源）、②文化的資源（資本、技術、技能、制度、組織）、③人的資源＝人間資源（労働力、志気）が含まれるという。

通常の場合、「資源」はより狭義に、顕在資源のうちの天然資源に限定して定義されるが、石油、鉄、米、魚といった具体的な天然資源や天然資源生産物よりも、それらを生み出す油田、鉱山、水田、漁場のほうを重要視すべきとの意見も根強く存在する、とされる（以上、『日本大百科全書』「資源」<https://kotobank.jp/word/%E8%B3%87%E6%BA%90-4129>, 2023.2.22 最終参照）。

筆者が提起する地域リソースは、地域の価値を高め、地域の諸活動を活性化させる基盤や原動力になり得る「資源」に注目する点では、深海のいう潜在資源と顕在資源の両者を含む。だが、地域リソースとは、モノ自体よりむしろそのモノを「リソースとして認識する行為や考え方」を前提とする概念である。このため重要なのは、冒頭の定義の「人間が社会生

活を維持向上させる源泉として、働きかける対象となりうる事物」という側面である。地域リソースは、飽くまでも地域住民が、あるモノをこのような「源泉」とみなし「働きかける対象」と認識したことで成立する。この「対象」には、例えば、地域の歴史社会文化的な特徴や独自の諸価値、住民もあまり気づいていない強みや「売り」、掘り起こし活かすべき「隠れた魅力」などの潜在的可能性も含まれる。また、一般に地域の「資源」とはみなされにくいものでも、別の視点から見つめ直すと、改めて地域リソースとして捉え直すことが可能になる。

ここでは地域住民のうち、地域に居住しつつフォーマルな学びの場に足を置く、地元の学校に通う高校生（以下、高校生）に特化し、高校生が住民の当事者として地域からどう学び、地域リソースをどう学びに活用するか、という地域リソース実践の課題を、三つの学びの図式を挙げながら考えたい。

第一は、リソースとは何かに関わるものであり、「先生が教えてくれる学び」対「リソースから学び取る学び」の図式である。教育学では learning resource は通常、「教材」と訳される。だが、生涯教育学、とりわけ成人教育学における学習リソース learning resource は、教師や教育関係者が予め「教材」として製作／パッケージ化した特定のものを指すわけではない。むしろ、あるテーマやトピックをより効果的・効率的に学ぶための手がかりや手だて、参考資料として活用できる「何か」が想定される。「何か」には必然的に、潜在資源・顕在資源のすべてが含まれるが、重要なのは、それらの資源のうち何（どれ）を選び取り、何（どれ）を学習リソース＝教材として扱うかの判断／決定が、学び手（＝学習者）と学びの支援者（＝教育者）に委ねられる点である。地域リソースとはすなわち、地域住民が、地域について／関わって学ぶ際の学習リソースでもある。

学校教育では自明の「先生が教えてくれる学び」では、学習の目標や「問い」、教科書や「教材」が事前に用意され、先生がそれらをもとに、系統だった方法で知識や答えを授けてくれる。他方、成人教育で顕著な「リソースから学び取る学び」とは、学び手が

学びの支援者とともに、何を目指して学ぶか、や「問い」を吟味して確定する。何（どれ）が学習リソースとして役立つかを調査・吟味・決定するところから始め、学習リソースを手引きないし手がかりに探究を進めていく。お膳立てされた中で「教えてもらう」のではなく、地域リソースを活用しながら自ら学ぶ姿勢、「地域へのまなざし」を日常的にどう培っておくかが、地域リソース実践の第一の課題である。

第二は、問いを探究する学びとは何か、に関わるものであり、「学ぶ内容が決められている学び」対「学ぶ内容を探し当てる学び」の図式である。学校教育では、学年・教科・学期ごとに学習指導要領が定められており、各教科書の中に学習内容が盛り込まれている。すなわち、先生にとっての教育内容が、学び手（生徒）にとっての学習内容とほぼイコールである。他方、「学ぶ内容を探し当てる学び」では、学習内容は、学び手の内面から発せられた「問い」によって決まってくる。

なぜ（Why）この地域の人口は減り続けているのか？ どうしたら（How）、この地域（町・村・集落）に若者が増えるのだろうか？ どんなやり方ならば（How）、地域の一次産業や地場産業の魅力を「外」の人にわかってもらえるのか？ これらの問いを考えるには、どこに行きだれに話を聴いたらいいか？ 何をどう調べたらいいか？ それらから考え始め、実際に行動してみるのが学びの原点となる。当初は、進め方に戸惑いや回り道、一時的な停滞などが見られたとしても、このプロセスを先生や他者が効率的に進めようと主導したり、「正答」に向けて無理にプッシュしたりせずに、学び手の試行錯誤のプロセスをどう根気よく丁寧に見守ることができるかが、地域リソース実践の第二の課題である。

第三は、答えを考え続ける学びに関わるものであり、「正しい答が必ず一つある学び」対「答えがいくつもあるか答えのない学び」の図式である。学校教育では、定期テスト等の出題形式からもわかるように、正答が必ず一つある設問に答えさせることで、知識の習得度合いを確認することが通例である。それに対し、地域からの学びでは、答えが一つと限らないことが多い。また、複数の答えの中でどれが一番「正答」に近いかなど、容易にはわからない。さらに、時間が経たないと答えさえ出せないものもある。実社会では、どれが正解かについて意見が分かれ、時には中長期的な対立が生まれることさえある。

このような意味で、地域からの学びでは「だれも正

解を教えてくれない」。そもそも人々が生き、働き、活動する中で見出し選択した答えに、「正」「誤」などあるのか、との根本的な問いさえも生じてくる。さらに、AI技術の飛躍的進歩のみならず、長期化するロシアとウクライナの戦争や新型コロナウイルスの世界的蔓延のように予測不能な事態が続き、先行きが不透明な時代には、普遍的な「正しさ」の有無についての議論も重要だろう。そのような中、地域からの学びでは、自分／自分たちで正解のない問いの答えを探し、新たな地平を拓くことが求められる。地域リソースの第三の課題は、学び手自身がこれからの時代を生きる当事者として、地域にある様々なリソースに目を向け、掘り起こし、それをどう活用したらよいかという課題に取り組める素地を育むこと、そして自分／自分たちだけでなく、立場や属性の異なる多くの人たちの手を借りながら模索し続けられるような活動や議論の足場を創っていくことである。

以上みてきたように、高校生の地域からの学びは、「教えてもらう」段階から「自分から学ぶ」段階へと移行する中で、おとなの学びの基礎となる、自己主導型学習の力をつけるものである。また地域からの学びは、①リソースを発見しリソースから学ぶ、②問いの解決に必要な学習内容を決める、③正答がない問いをともに考え続ける、という成人教育的な営みを重視するものでもある。

このような学びを前提に、高校生のための地域リソース実践学を提起したい。

地域リソース実践学の第一の柱は、学び手がまず「外のまなざし」を獲得することである。この地域で住民が慣れ親しみ、至極「当たり前」と思っている風景や自然、生活、人との関わり、組織や社会の在り方などを、「地域外」の人の観点から捉え直すことである。「地域外」からこの地域に来る人が、この地域の何に魅力を感じ、何に不思議を感じるのか、「地域リソース」として地域の何に注目するかなどについての聞き取り調査、そして他地域への訪問・フィールド調査などが推奨される。自分の地域を知るために他地域を訪問するのは無意味に思われるかもしれないが、まずは自地域を出て他地域を見ることにより他地域の「当たり前」を体感し、そこで新たに得た他地域のフィルターをもって地域に戻り、自地域を見つめ直す手がかりとするのである。この「外のまなざし」を借りて「ふるさとの地域リソースを発見し、掘り起こそう」というのが第一の柱である。

地域リソース実践学の第二の柱は、「ふるさとアイ

デンティティ」を獲得することである。グローバル化が進む中、地域やローカルな価値が過小評価され、単一のグローバル文化が志向されるようになることへの危惧は従来、様々な形で指摘されてきた。他方、若者の自己肯定感が低下し、社会に参画することによる自己効力感が十分に感じられない社会になっていることも問題視される。その中で、地域に生きる自身を改めて捉え直す手だての一つとして、ローカル・アイデンティティが注目される。自身が生まれ育った、あるいは生育場所でなくても愛着をもった「ふるさと」との関わりの中で「自分らしさ」を捉え直し、自分にとって「ふるさと」はどんな場所なのかを見直し、自分の魅力の「根っこにあるふるさと」を位置づけなおしてみる、というものである。

これまで自分が「ふるさと」から何を学んできたか、たった今、「ふるさと」とどんな関係にあるか、5年後、10年後、それ以降の「ふるさと」はどうなっていると考えられるか、そして自身は「ふるさと」とどんな関係性を創っていきたいのか…。このような自問自答の中で「ふるさとアイデンティティ」を確認／再確認してやることである。だが、「ふるさとアイデンティティ」とは、地域への単純な愛着やプラスの感情だけで構成されるものではなく、逆に「ふる

さとと自分」の距離感や葛藤などにも目を向ける機会を得ることになるだろう。むしろ、そのことにより、地域リソースへの自分なりの「まなざし」が再構成・再構築されることが、高校生はじめ、次世代の若者にとって重要と思われる。「ふるさとアイデンティティを確認／再確認し、ふるさとと自分の現在とこれからを見つめよう」が第二の柱である。

地域リソース実践学は、このように、高校生をはじめとする地域住民が「外のまなざし」の獲得などを通して、地域における日々の「当たり前」の風景や自然、生活、人との関わり、組織や社会の在り方などを問い直すとともに、自らを見つめ直し、おとなになる上でも重要な、地域社会の一員としての「ふるさとアイデンティティ」を育てる機会を提供する、実践的な取り組みである。

参考：『「京都の地域リソース実践学」全事業報告書』2015、および渡邊洋子「伝統芸能という『共有知』とローカル・アイデンティティの可能性—沖縄県島尻郡南風原町の民俗芸能復活の取り組みを手がかりに—」日本社会教育学会編『＜ローカルな知＞の可能性—もう一つの生涯学習を求めて』東洋館出版社、2008、130-144頁。