

# 初等教育における「地域知」継承の 社会実践と大学の役割 ——来義集落における校外学習の実践プロセスと 「媒介者」に着目して——

野口英佑・余奕德・李馨慈 Tjuku Ruljigaljig・

劉雪鳳 Qadeves ridiv caljas tjainavalj

## 摘要

本研究以屏東縣來義鄉來義國民小學之校外教學實踐為分析案例，旨在理論化高等教育機構作為初等教育與原住民聚落之間「資源整合樞紐站（Hub）」介入時，其在文化教育場域中所展現的社會實踐。來義國民小學前身為日本統治時期所設立之「蕃童教育所」，其教育空間本身即是殖民治理、戰後國家教育體制與當代「地方知識」再編過程交織的歷史產物。本文據此空間將當代校外教學實踐，定位為一種回應歷史斷裂、重新組織「地方知識」與教育主體性的嘗試。

## 要旨

本研究は、屏東県来義郷来義国民小学における校外学習の実践を分析事例とし、高等教育機関が初等教育と先住民集落との間に「ハブ(Hub)」として介在する際の、文化教育領域における社会実践の理論化を目的とする。来義国民小学の前身は、日本統治時代に設置された「蕃童教育所」である。その教育空間自体が、植民地統治、戦後の国家教育体制、そして現代における

「地域知」の再編プロセスが交錯する歴史的産物といえる。本稿はこの空間における現代の校外学習の実践を、歴史的断絶に応答し、「地域知」と教育の主体性を再構築する試みとして位置付ける。

## キーワード

大学の社会的責任(USR)、先住民族教育、「地域知」の継承、文化翻訳、アマチュアリズム

## 1. はじめに

### 1.1 「台湾原住民族」教育の現状

「台湾原住民族<sup>1)</sup>」の児童・生徒を対象とした教育の在り方は、現代台湾社会において重要な議論の対象とされている。近代以降の国家制度において、しばしばマイノリティに位置付けられる先住民族を対象とした教育は、台湾固有の問題にとどまらず、世界共通の 이슈 であるといえる。先住民族は国家のマジョリティとは異なる独自の社会観と文化観を有しているがゆえに、既存の国家教育体系の中でそれらが十分に尊重されてきたとは言い難い。その一方で、先住民族が有する伝統知識は、減災や気候変動といった現代社会の諸問題に対する重要な示唆や解決策を与えるものとして、近年世界的に再評価されている(Ford et al. 2020; Hadlos et al. 2022)。

台湾においては、オーストロネシア語族系である台湾原住民族が、自然と調和する生活経験の蓄積を通じて、固有の文化を育み、独自の知識体系を育んできた。そして台湾においても、国家的教育体系のもとでは、往々にしてそのような知識体系は見過ごされてきた。しかし、2019年の原住民族教育法の改正により、原住民族の知識体系に基づいたカリキュラム開発の指針が法律上明文化された。しかし、初等教育の現場において、原住民族の伝統的知識を実際の授業設計に落とし込む作業は容易ではない。教員たちは、既存の教育をカリキュラム通り進めることに加えて、多くの事務作業に忙殺されることは周知の事実であり、人的・物的リソースや時間的制約のもとで、付加的な教育を進めることは非常に難しい。

こうした課題がある中で、台湾では原住民族教育を推進する方法として、2014年に成立した「実験教育三法」に基づいた「原住民族実験教育学校」の導入が進められている。しかし、教師の不足、カリキュラムおよび教材編成の体系化、行政による補助の柔軟な運用といった課題が山積している(施玉権 2018:109-111)。また、市民団体が運営する「集落学校<sup>2)</sup>」では、週末や長期休暇期間を利用して、地域の児童や生徒を対象とした原住民族文化や言語などの授業が実施される。しかし、林文蘭によれば、主に中等教育段階の生徒(12歳～18歳)を対象としており、初等教育段階での展開は限定的である(林文蘭 2018:129)。

## 1.2 台湾原住民族教育の課題と本研究の位置付け

2019 年の「原住民族教育法」改正以前の台湾では、社会における多文化主義の受容が進むにつれて、既存の教材における原住民族に対する差別的 content の削除は進んだものの、漢民族中心のカリキュラム体系そのものは根強く維持されてきた。その結果、「先住民族の知識 (Indigenous knowledge)」（以下、原住民族知識）はカリキュラムにおいて断片的に取り入れられるにとどまり、原住民族知識の核心である体系性や全体性が失われるという問題が生じていた（陳張培倫 2010: 7-8）。2019 年の法改正に加えて、2014 年に台湾教育部によって発表された「十二年国民基本教育課程綱要」も教育現場に導入されており、制度上の教育的柔軟性は確保されたものの、現場の実務担当者にとっては、これらをいかに有効的に活用するのが喫緊の課題となっている（陳豪 2015: 170）。

哈宝児・瓦它 (2024) は、共同で構築され、かつ開かれた「知識の伝達空間」こそが、原住民族知識の全体性を学習者に伝える基盤になると論じ、自らが講師として、「原住民族実験教育高級中学 (高校)」の生徒を対象に、集落のフィールドワークを含む講義を通じて、アクションリサーチを実施した。このようにして実施された「文化に対応した指導 (culturally responsive teaching)」を導入した授業においては、フィールドワークのほか、「開かれた空間」として大学生との交流も組み込まれているが、哈宝児・瓦它的事例は、教員、学生、地域住民のいずれも原住民族である。

また、簡良平 (2022) は、調査対象としたタイヤル族の学童が通う国民小学 (日本の小学校に相当<sup>3)</sup>) の漢人教師と原住民教師の 2 名とともに「文化に対応したカリキュラム (culturally responsive curriculum)」を設計し、2 名の教師の授業を対象に質的研究を行った。簡は、どちらもタイヤル族の文化に精通している人物と整理し、そのような人物が「文化に対応した指導」を行う意義を示した。したがって、簡は原住民身分を有していなくても、初等教育における文化教育の担い手となる条件を提示したといえる。しかし、その論述は授業実施とその分析が中心であり、簡と教師 2 名の関係性や協力過程は詳しく論じられていない。また、教師 2 名のうち、漢人教師は、実績のある教師が僻地校で自らの理論を実施する「訪問教師」として勤務し、原住民教師は代用教員として勤務しており、いずれも正規教員ではない。しかし、その点についての議論も不十分さがみられるものであった。

すなわち、既存の研究では「文化に精通した特定の教育者」の資質や個人的努力に依存する

傾向があり、リソースや時間に制約のある一般的な学校現場において、いかに「外部者」と協働して実務的に機能する協力体制を築き、教育を提供するのかという「プロセスの構築」については看過されてきた。したがって、初等教育において現場の実務者に求められているのは、単なる知識の伝達ではなく、いかにして原住民族知識の特徴である「全体的な知識体系」を、授業設計に取り入れるのかという実践的モデルの構築である。そのような理念と教育現場における実務をいかにして接続させるのか、その有効な方法を模索する理論的展開は不十分であるといえる。伝統的知識が本来有する「生活や土地との結びつき」を損なわずに教育化するためには、教室内での座学にとどまらず、知識の源泉であるコミュニティの現場そのものを学習の場として再定義するアプローチが有効であると考えられる。そこで本研究では、集落そのものを「集落教室」と位置付け、校外学習を媒介とすることで、伝統知識と学校教育の接続を試みた屏東県来義郷来義集落における実践事例を分析対象とする。

本稿では、個別の教材内容の詳細よりも、高等教育機関(大学)が「媒介者」として介入することで学校と集落の間を調整し、校外学習に向けた協力体制の構築およびその実行においてどのような役割を果たすことができるのかという点に焦点を当てる。その上で、大学による媒介のプロセスとその役割を考察することで、今後の原住民族教育における理論的・実践的発展に本研究が寄与することを目指す。

## 2. 来義国民小学を対象とする校外学習の実践

### 2.1 来義国民小学の背景

屏東県来義郷来義国民小学は、日本統治時代の1909年にライ社(集落跡は現在「旧来義集落」と呼称)に設置された蕃童教育所<sup>4</sup>を前身とする教育機関である(台湾総督府警務局 1918: 856)。当初、駐在所の一部を利用する乙種教育所として設置され、1921年に専用の教育施設・設備を有する甲種へと格上げされた(台湾総督府警務局 1938: 155; 李園会 1981: 943)。原住民族の児童を対象とした蕃童教育所における教育では、しばしば巡査が教育所教員を兼任しており、漢人等を対象とした教育制度とは異なり、警察による治安維持や教化を重視した教育がなされていた(北村 2004: 107-112)。

戦後、旧来義集落の住民は国民政府の政策に呼応し、1954 年より耕作適地や水源確保等の理由から、来義村、義林村、丹林村、古楼村へと分散して移住した(鄭百騰 2023)。中華民国政府下において、1946 年に来義国民学校が設置されると、来義示範国民学校への改称を経て、1968 年の 9 年制義務教育制度の施行に伴い、現在の来義国民小学へと改称された<sup>5</sup>(屏東県来義郷来義国民小学 n.d.)。

現在は、主に来義村、義林村、丹林村の児童で構成されている(屏東県政府教育処学務管理科 2025)。加えて、三村にルーツを持ちながらも、2009 年のモーラコット台風(平成 21 年台風 8 号)および 2010 年のファナピ台風(平成 22 年台風 11 号)の影響により「新来義永久屋基地(災害復興住宅区)」への移住を余儀なくされた世帯の児童、来義村に隣接する泰武郷佳興村の児童も受け入れている<sup>6</sup>。したがって、児童の居住環境は多様化しているものの、統計によれば、2018 学年度時点で全校生徒 96 名のうち、約 96%(92 名)をパイワン族が占めており、高い民族的共通性を保持している(王雅萍 2020:92)。このように、集落の物理的な移動や分散、さらには災害による地域再編を経た現在において、来義国民小学は、地域の歴史的記憶や文化的アイデンティティを共有および維持するための重要な教育的・社会的拠点としての役割を担っている。

以上の来義国民小学がたどった変遷は、単なる一教育機関の歴史にとどまるものではない。そこには、日本統治時代の蕃童教育所という植民地統治の装置、戦後の国家体制による漢人中心の「国民教育」、そして現代の大学による社会实践という、「外部者」による介入の歴史が重なり合う場となっている。しかしながら、それらの介入の役割や目的は、大きく異なっている。日本統治期および戦後の学校教育は、統治や同化を進める道具としての側面が強く、ベクトルは常に「集落から児童を学校に引き込む」方向へと作用していた。これに対し、本研究における現代の校外学習の実践は、歴史的・社会的断絶に応答し、「地域知<sup>7</sup>」と教育の主体性を再構築する試み、すなわち「学びの主体性を学校から集落に戻す」動きとして位置付けられる。

## 2.2 媒介主体としての屏東大学研究チームと校外学習の契機

本実践を担ったのは、約 10 年にわたり来義集落との協力関係を蓄積してきた屏東大学の研究チームである。本チームの特徴は、日本人研究者を含む社会学や文化人類学、政治学などの学術的専門性を有する「外部者」と、パイワン族の研究者や集落住民である研究助手兼大学院生と

いった「内部の文脈を熟知するアクター」が混在する多層的な組織構成にある。

このような大学による地域連携の背景には、台湾における高等教育が担う「大学の社会的責任 (University Social Responsibility: USR)」の浸透がある。邱毓斌は、USR の目的を単なる社会貢献や寄付のような「善行」ではなく、大学自身の体質を変え、その存在(その「プロセス」と「成果物」を含む)がより地域社会のニーズに応答できるようにすることであると論じている。邱の定義に照らせば、本実践における「ハブ」としての機能は、単なる外部支援ではない。それは、大学という組織が持つ「専門知」を地域の文脈に合わせて再編し、教育課程そのものを地域社会と接続可能な形へと「変質」させる試みである。すなわち、大学が地域の「ハブ」として機能することは、邱のいう「社会の善良な発展を促進する大学の体質改善」を具体化するプロセスとして位置付けられる(邱毓斌 2020:207-208)。

したがって、以上の体制により、屏東大学は単なる調査者としての地位を脱却し、文化復興や防災教育といった多角的なプロジェクトを通じて、学術的知見と集落の「地域知」を架橋する実務的な協力基盤を構築してきた。本実践は、この長期的かつ多層的な信頼関係を土台として、社会実践の場を「集落」から「初等教育の現場」へと拡張させたものと位置付けられる。

そして、本実践の直接的な契機は、2024年9月に実施された「来義集落移転70周年記念」特別展示である。この展示は、長年の共同調査の成果(住居図、古写真、災害記録等)を集落と共有する場であったが、会場を訪れた当時の来義国民小学校長が展示に高い教育的価値を見出し、全校児童による観覧をその場で強く希望したことで、新たな展開を迎えた。

当初、大学側に求められていた役割は、展示内容を解説する受動的なガイド機能であった。しかし、屏東大学はこの依頼を単なるガイドにとどめず、学校教育の論理に即した「教育プログラム」へと再構築した。具体的には、学術的でかつ展示資料を、児童の発達レベルや学習指導要領の文脈に沿って、体験や対話を中心としたワークショップ形式へと変換したのである。

これは、集落の知識体系と国家の教育課程を橋渡しする「媒介者」の介入を意味する。大学側が自主的に USR の文脈と国民小学側のニーズを合致させ、地域資源を統合する役割を担ったことが、単なる一過性のイベントを「社会実践的な校外学習」へと昇華させ、アクター間の役割を再構築する端緒となった。

## 2.3 校外学習の設計と実践プロセス：教育課程の論理と地域リソースの統合

本実践は、来義国民小学校長の賛同を端緒とし、大学側が「学校（教育課程の論理）」と「集落（生活・知識の論理）」を翻訳・統合するプロセスを経て実行された。本節では、邱（2020）が提唱した大学が生み出す「プロセス」の再編をいかに体現したか、そのカリキュラム設計の過程を論じる。

### (1) カリキュラム方針の策定：中央政府が定める教育綱領との接合

来義国民小学の児童を対象としたカリキュラム設計は、研究チームによって行われた。展示ガイドを教育活動へと昇華させるため、チームは教育部の定めた「十二年国民基本教育課程綱要」（教育部 2021）との整合性を図った。具体的には、学校ごとに柔軟な授業設定が可能な「弾性学習課程」内の「校訂課程」として設計を進めた。加えて、領域横断的な学習方法である「議題融入（分野横断型課題学習）」を採用した。これは、多様な観点から自ら選択し、行動できる主体を育むための枠組みである。国家教育研究院（2019）のガイドブックに基づき、本実践では「原住民教育」「防災教育」「環境教育」の 3 課題を選択し、カリキュラムの軸とした。以上により、本校外学習を「集落の集団移転史とアイデンティティ」を主題とする探究学習へと構造化した。これは、歴史的な社会関係の断裂に対し、大学の学術的知見とネットワーキング力を「処方箋」として、社会实践を進める試みであったといえる。

### (2) カリキュラム設計と事前調整過程

具体的な授業設計段階において、研究チームはまず既存の特別展示の内容を軸としつつ、来義集落内の教育資源の洗い出しを行った。スレート造りの伝統家屋「石板屋」や祖霊屋（集落の先祖の霊である「祖霊」を祀る祭祀施設）などを活用して伝統文化に触れた後、特別展示において歴史を学び、集落住民としてのアイデンティティへの理解を深化させるという学習動線を構築し、これらを教材草案（カリキュラム、読み上げ原稿、学習シート）として整理した。

この草案段階において、研究チームは児童の年齢に応じた二段階の設計（1～3 年生および 4～6 年生）を行った。1～3 年生用には、たとえ文字記述での表現が難しくとも直感的に回答できるよう、写真の活用やルビの付与といった配慮をあらかじめ施した。一方、4～6 年生用には、集落の移転史を体系的に理解するための年表を導入し、重要な歴史的出来事を自ら書き込む作業を

通じて児童の主体性を促す設計とした。

その後、集落住民としてのアイデンティティを持ち、かつ研究助手兼大学院生として大学の立場も理解する劉雪鳳が連絡役となり、来義国民小学教員(校長、教務主任および引率担当教員)との事前調整打ち合わせが実現した。研究チーム内に初等教育学の専門家はおらず、現場の教員との確認作業は、教材草案の内容を「教育活動」へと昇華させる点において有意義な場となった。

打ち合わせの結果、大学側の授業構想は概ね賛同を得たが、さらなる改善点として教員側から「印象に残ったこと」を問う「記述式回答欄」の導入が提案された。これにより、1～3年生には絵などによる感性に基づく自由な表現を、4～6年生には歴史の理解と記述を通じた内省を促すなど、現場のニーズに即した教材へと深化した。また、草案段階から設けていた「自分の家(ルーツ)はどこか」という共通設問に関連し、国民小学側の「短時間での旧集落の住居位置特定は困難」という助言を受け、事前に大学側から、過去の社会実践成果物として、学術的知見と来義集落住民に対するインタビューなどに基づいて作成済みであった「旧集落住居図」の提供を行った。

七十歷來-回義

【低年級版本】 \_\_\_\_年 \_\_\_\_班 姓名: \_\_\_\_

自己的家在哪里呢?請打✓:



今天的活動印象最深刻的部分是什麼?

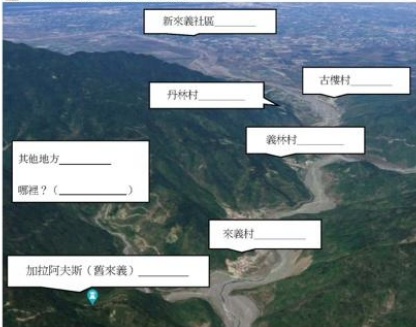
圖1 1～3年生向けの学習シート

さらに、国民小学側から、校内の授業で「家庭にある古写真収集」を課題としているとの話を受  
け、本校外学習との接合を促すため、研究チームが特別展示の古写真を紹介する際に、児童に  
対して家庭での写真収集を改めて促す声掛けを取り入れることとした。これにより、大学の学術的  
リソースと学校現場の日常的な教育実践とが連動し、学習効果を高め合う形となった。

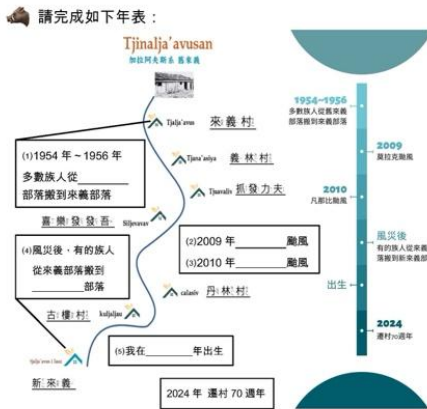
**七十歷來一回義**

【高年級版本】 年 班 姓名： \_\_\_\_\_

自己的家在哪裡呢？請打✓：



請完成如下年表：



今天的活動印象最深刻的部分是什麼？

圖 2 4～6 年生向けの学習シート

## 2.4 実践の展開と事後の省察: 多層な主体による「共鳴」

前節では初等教育現場との綿密な事前調整を通じたカリキュラム構築過程について論じた。本  
節では、当日の実施過程と事後の振り返りを通じて、大学・学校・住民という多層的な主体がど  
のように共鳴し、児童のアイデンティティ再認識に寄与したかを論じる。

### (1) 実践の展開

2024年11月に実施された校外学習当日は、研究チームがファシリテーターとして学習空間を主導し、国民小学の引率教員が安全管理といったサポートを担う協働体制がとられた。研究チームの多くは集落から見れば「外部者」であったが、長年の調査で積み上げたライフヒストリーや古写真等の成果物に基づき、集落の歴史を体系的に提示する役割を果たした。実施過程では、想定を上回る自発的な相互作用が観察された。劉の父をはじめとする集落住民が参観し、「生きた教科書」として補足説明を行った点、また、一部の引率教員が事前に配布された地図を用いて児童の先祖の住居位置の特定を支援していたことは注目に値する。大学が提供した学術的リソースが、住民や教員の能動的な参加を引き出す触媒となったのである。

## (2) 事後の省察とアイデンティティの再認識

2024年12月、研究チームは教員とともに振り返りを実施した。研究チームからは、集落住民の視点から日常生活を映し出した展示を通じて、児童と集落の繋がりを伝えることができたという自己評価が示された一方で、「外部者」として歴史を代弁することへの葛藤も共有された。一方、学校側からは、連携の枠組み形成や、大学側の熱意が教員の授業姿勢にも好影響を与えたという評価が得られた。

さらに、学習シートの回答内容についても議論がなされた。児童による祖霊屋のイラストに「祖霊」が一緒に描かれるなど、講義内容に基づいたさまざまな自由記述が見られた。また、注目したのは、多肢選択式設問による理解度調査の結果である(表1)。全体としては旧来義集落に自らの「家」とあると回答した児童は少数であったが、2年生においてのみ突出して多かった。この背景には、引率した担任教員自身が「父親のルーツが旧来義集落にある」という個人的属性を有していたことが挙げられる。当該教員は、研究チームが事前配布した旧集落住居図を用いて、校外学習までに児童個々の先祖の住居位置を特定させるという、主体的かつ実務的な介入を行っており、そのことが児童の認識に直接的な影響を及ぼしたと考えられる。

表1 多肢選択式設問における児童のルーツとしての旧来義集落認識状況

| 学年 | 旧来義集落回答者数 | 総回答者数 |
|----|-----------|-------|
| 1  | 0         | 16    |
| 2  | 6         | 19    |
| 3  | 1         | 26    |
| 4  | 3         | 18    |
| 5  | 2         | 21    |
| 6  | 1         | 17    |

### (3) 小括

以上の結果は、大学主導の校外学習であっても、その準備段階における国民小学教員との連携、および教員自身の主体的な関与がいかに重要な意味を持つかを示唆している。本実践においては、屏東大学から提供された「旧集落住居図」という学術的知識リソースが、単なる資料提示に留まらず、教員の実務的介入を可能にする基盤となった。その結果、2年生の担任教員の事例に見られるように、提供された地図が教員の個人的な背景や熱意と結びつき、児童のアイデンティティの再認識という教育的成果を高めるに至った。

ここで注目すべきは、大学側が「学術的な成果を提示する」という一方的な立場にこだわらず、現場の状況を反映させるべく、準備の段階から、柔軟に姿勢を変容させたことである。児童の発達段階に応じて二段階に分けた教材の設計や、文字記述が困難な児童を想定した回答形式の採用、さらには事前調整を通じた地図データの共有などは、大学側が教育現場のリアリティに即して対応した結果といえる。

こうした準備段階における相互の歩み寄りこそが、教員を単なる「引率者」に留めるのではなく、「教育の主体」へとその性格を一部変容させる要因となった。大学側が「専門知」に基づく適切なリソースを提示しつつ、現場の力を引き出す触媒としての役割を担い、両者が主体的に連動した一端がみえる。このプロセスを経て、本実践は、単なる校外学習にとどまらない、多層的な共鳴を伴う教育実践へと昇華された。

### 3. 高等教育機関が介在する校外学習の社会実践的意義

ここからは先述の実践プロセスに基づき、高等教育機関が初等教育と集落社会の「ハブ」として介在することの社会実践的意義について考察する。本稿の主眼は社会実践の理論化を目指すことにあるため、アクター間の調整と実務の構造化という観点から、「リソースの翻訳」、「実務負担の調整」、「教育主体の再編成」の3点に集約して論じることとする。

#### 3.1 「専門知」の社会実践的還流: 「地域知」の更新に向けた「多重の文化翻訳」

第一の意義は、大学が長期にわたる調査で蓄積してきた学術的知見を、次世代が共有可能なリソースへと変換するプロセスで、既存の「文化翻訳」の概念を実務的・理論的に拡張した点にある。本稿では、このプロセスを単なる情報の伝達ではなく、以下の二つの理論的言説との対話を通じて再定義する。

第一の軸は、人類学者・大塚和夫が提起した異文化理解における「遠近両者の視点」を絶えず行き来するプロセスである。大塚は、自文化中心的な枠組み(エスノセントリズム)を脱することの難しさを「根源的」な課題として指摘しつつも、フィールドにおける「内側からの理解(近)」と、学術的・制度的な枠組みによる「外側からの分析(遠)」という、二つの視点を絶えず往復し、自らを問い直すことの中にこそ、文化翻訳の本質を見出した。(大塚 1997: 166-170; 齋藤 2024: 13-21)。本実践において、筆者らは調査者として伝統知識を記述する「遠の視点」を保持しつつ、それを教育現場の論理に接続する際には、教員や住民とともに集落の立場に立つ「近の視点」を要した。ここで付け加えておきたいのは、筆者のうち、野口英佑自身が日本人であり、単なる「外部者」とは異なる点である。野口は来義集落の歴史を翻訳する主体であると同時に、自らもまた現地のアクターによって「日本統治時代の記憶」の文脈へと引き戻され、再解釈される主体となる。この「翻訳しつつ翻訳される」という多重のやり取りこそが、大塚の説く視点の往復を、単なる机上の分析ではなく、対話を必要とする社会実践の場で行う原動力となった。

第二の軸は、楊弘任が提唱した、外部の「専門知」という刺激によって既存の「地域知」が新たな形態へと進化する「地域知の更新」である(楊弘任 2011: 25)。本実践における文化翻訳は、既存のUSR研究でみられるような実務的なアクションにとどまらない。それは、「専門知」を集落の文脈へ還流させることで、歴史的断絶によって失われかけた「地域知」を、現代の児童の主体的な

学びの中で再編する試みである。

以上の考察を背景に、本稿は「文化翻訳」を以下の三つの特徴を持つプロセスとして新たに定義する。

1. 多重なアクターによる共同翻訳：文化翻訳の主体は大学側に限定されず、大学、集落住民、国民小学教員等の多様なアクターが、それぞれの文脈を持ち寄り、相互に修正し合うことで成り立つ。
2. 還流性を持つプロセス：文化翻訳の成果は学術論文として完結するのではなく、再びフィールドへと還流し、次の対話を生み出す資源となる。
3. 「再現」ではなく「更新」としての文化翻訳：過去の伝統を忠実に再現するのではなく、児童の「ルーツ」という文脈に接続し直すことで、新たな「地域知」として更新する。

### 3.2 制度的枠組みへの適合と実務的障壁の解消：「調整者」としての技術的媒介

第二の意義は、教育現場における制度的要件と実務的制約の乖離を大学が埋めることで、高度な教育実践の実現可能性を担保した点にある。台湾の「十二年国民基本教育課程綱要」は、各校に「弾性学習課程」による柔軟なカリキュラム編成を求めている（教育部 2021）。しかし、リソースの限られた初等教育現場において、専門的な知見や調査を必要とする「地域知」や災害史を同綱領の「議題融入（課題導入）」の論理に適合させ、具体的な指導案へと落とし込む作業は、現場教員にとって多大な時間的・事務的負荷となる。本実践における大学の役割は、単なる資料提供にとどまらない。

外部資金を得て雇用される博士研究員や助手という特任スタッフを実働部隊としつつ、高い視座を持つ教員が牽引する大学の研究チームが「議題融入」のガイドラインを精査し、学術的知見を教育プログラムとしてパッケージ化したことは、学校側の実務的障壁を低下させた。当初、校長が求めた役割は展示のガイドという限定的なものであったが、大学が授業設計・アクター間の協働促進・事務を包括的に担う「教育プラットフォーム」として機能したことにより、現場の「意欲はあるがリソースが不足している」という構造的な停滞を取り除くことができた。これは、外部アクターが制度的・技術的な調整を肩代わりすることで、地域特有の文脈を初等教育の枠組みの中に持続

可能な形で組み込むための、有効な社会実践モデルといえる。そして、このような取り組みは、大学の高等教育機関としての役割を問い直すだけでなく、学術知の新たな継承と創造を生み出す社会的システムの構築につながるといえる。

### 3.3 アクター間の動的な再配置: 触媒としての外部性

第三の意義は、大学が「媒介者」として介入することにより、既存の学校教育における固定的な役割規定を再編成し、集落住民や教員が持つ潜在的な知識や属性を引き出した点にある。学校教育現場やUSRの実践現場となる地域社会は、しばしば、硬直化した行政の枠組みや専門性の分断といった構造的制約にさらされる。本実践において、大学は単なる知識の供給源ではなく、学習空間の構造を組み替えるファシリテーターとして機能した。大学側が設計した場において、住民が自発的に語り手となり、旧集落にルーツを持つ教員が児童の先祖の住居特定を支援するといった、役割の動的な再配置が生じたのである。これは、外部からの刺激によって内部アクターが「自らの文化を語る主体」へと更新されるプロセスを、初等教育の現場において具現化したものといえる。すなわち、日本統治期の蕃童教育所および戦後の「国民教育」が担ってきた「集落から学校へ」というベクトルを反転させ、「集落」という場に教育の主導権をたぐり寄せる仕組みを再編したのである。

ここに見出されるのは、「外部者」による「専門知」の提示が、集落内部に埋没していた「地域知」や潜在的な教育資源を顕在化させたという、社会実践的なプロセスである。依然として大学が実務的な主導権を掌握している段階ではあるものの、その過程において内部アクターが「自らの文化を語る主体」として関与する端緒が開かれたことは、楊が提唱した「外来の範疇による刺激を通じた地域知の更新」を初等教育の現場において具現化する一歩といえる。すなわち、本実践において大学は単なる知識の供給源に留まらず、地域における新たな教育モデルの創出源としての役割を担ったといえる。

こうした専門領域の枠組みをあえて踏み出し、実務に取り組む研究チームの姿勢は、サイドが提唱した「アマチュアリズム(amateurism)」の現代的な実践として捉え直すことができる。サイドの説くアマチュアリズムとは、単なる素人仕事ではなく、特定の専門分野や報酬といった「専門職化(professionalism)の制約」に縛られず、境界を越えて社会の根源的な問いに向き合う知識人

の態度を指す(Said 1996: xvi, 76,82)。本実践における研究チームは、人類学や防災教育といった学術的専門性を保持しながらも、あえて現場の事務調整やカリキュラム設計といった、既存の高等教育機関の職分を越えた「アマチュア」的な介入を積極的に選択した。これは単なる情緒的な熱意ではなく、大学という硬直した組織や「専門知」の壁を内側から解体し、地域の「ハブ」として機能するための戦略的な越境である。このようなアマチュアリズムに基づく媒介こそが、構造的な制約を乗り越えて、大学が地域社会を動かす触媒となり得る核心であると考えられる。すなわち本実践は、日本統治期から続く教育空間の歴史的断絶に応答し、周縁化されていた「地域知」を、現代の教育実践の中で再構築する試みであったといえる。

#### 4. 結論

本研究の最大の意義は、単なる「大学の社会的責任(USR)」としての地域貢献活動を記述するにとどまらず、その実践プロセスを学術的な分析対象として捉え直し、「外部者」による知の還流を通じて地域社会の主体性を高める社会实践研へと昇華させた点にある。本実践で見出された「実務的な文化翻訳」、および「媒介者」の介在による「アクターの再配置」というメカニズムは、USR の実践における理論的定義の曖昧さを補完するものであり、今後の高等教育機関による社会实践の在り方に対して、実務と理論の両面から新たな視座を提供するものである。

一方で、今後の課題は、外部資金に依拠した時限的なプロジェクトとして進められる大学主導のモデルを、いかにして学校独自の自律的な教育活動へと昇華させるかにある。ここで懸念されるのは、大学の強力な調整機能が、国民小学側にとっての経路依存を生み出してしまうリスクである。このような課題に対し、本実践は単なる一過性のイベントの実施にとどまらず、教育プログラムの「パッケージ化」・「モジュール化」を進めることで、教員が自律的に運用可能な学校独自のカリキュラムへと展開する仕組みを内包している。「外部者」である大学の役割は、最終的には「不在」となることを前提とした触媒であり、大学の介入が限定的となった後も、国民小学と住民が直接繋がり、自律的に「地域知」を継承し続けるシステムへと発展させていく必要がある。

また、本稿では社会实践のプロセスと「媒介者」の役割に焦点を当てたため、教育課程としての具体的な学習内容や児童の質的変容の詳細については十分に論じきれなかった。これらについては、今後さらなる精査が必要であるといえる。本稿が提示した、大学という「外部者」が「翻訳者」

かつ「調整者」として介在する社会実践モデルが、他地域の原住民族教育や災害復興における記憶の継承を試みる現場のみならず、高等教育機関による社会実践全般における有効な参照モデルの一つとなることを期待し、本稿の結びとしたい。

(野口英佑 のぐち えいすけ 嶺東科技大学応用外国語学科)

(余奕德 Yi-te Yu 国立中山大学南島民族社会文化発展センター)

(李馨慈 Tjuku Ruljigaljig 国立中山大学社会学科)

(劉雪鳳 Qadeves ridiv caljas tjainavalj 国立屏東大学文化事業発展修士課程原住民コース)

## 謝辞

本研究は、野口英佑、余奕德、李馨慈が2025年6月に【2025 教師能動性と教育改革】国際学術研討会において台湾華語で発表した会議論文「在地排湾族学生与外县市泰雅族学生在来義部落戶外教学之探討」をもとに、加筆・修正を行ったものである。また、国家科学及技術委員会「人文創新与社会実践計画」および「原住民族社会永續科技発展平台計画」ならびに教育部「原住民重点学校防災教育推動計画」の助成を受けて実施したものである。ここに、来義集落における共同研究をともに遂行した黄雅鴻先生、鄭百騰氏、欧伯恩氏、呂志豊氏、許鋌安氏ならびに来義国民小学の教員・児童の皆様、そして来義集落の皆様に対し、深く感謝の意を表する。

## 参考文献

### 一、日本語文献(五十音順)

出水海里、田中尚人 (2022) 「伝統文化の継承における地域知に関する考察」『第65回土木計画学研究発表会・講演集』ROMBUNNO.75-3

[http://library.jsce.or.jp/jsce/open/00039/202206\\_no65/65-75-03.pdf](http://library.jsce.or.jp/jsce/open/00039/202206_no65/65-75-03.pdf)

大塚和夫(1997)『アラブ・ムスリム世界の社会人類学的考察—イスラームと「近代」—』、東京都立大学学位(博士)申請論文。

北村嘉恵(2004)「蕃童教育所の教員が巡査であったこと—日本植民地下の台湾先住民教育の

担い手に関する基礎的考察—』『日本台湾学会報』6, 107-130。

齋藤剛(2024)『『文化の翻訳』とイスラーム—社会人類学者大塚和夫の研究とその射程—』『通訳  
翻訳研究』24, 1-57。

台湾総督府警務局編(1918)『理蕃誌稿』第1編, 台湾総督府警務局。

台湾総督府警務局編(1938)『理蕃誌稿』第5編, 台湾総督府警務局。

宮岡真央子(2022)「原住民／先住民」、赤松美和子、若松大祐編『台湾を知るための72章』第  
2版、明石書店、159-163。

李園会(1981)『日本統治下における台湾初等教育の研究』, 台湾省立台中師範専科学学校。

## 二、中国語文献(画数順)

王雅萍總編纂(2020), 《中華民國原住民族教育年鑑 1945-2018》, 教育部。

林文蘭(2018), 〈以「部落」之名：籌設原住民族部落學校脈絡和論辯〉, 《文化研究》,  
26, 97-120。

邱毓斌(2020), 〈社會變遷下的大學社會責任：屏東大學USR「搖滾社會力」計畫的實踐經  
驗〉, 《台灣社會研究季刊》, 116, 205-216。

哈寶兒·瓦它 Habaw·Watah(2024), 〈泰雅族知識為基礎的教育實踐：以高中原住民族專班文  
化課為例〉, 《台灣原住民族研究》, 17(2), 1-31。

屏東縣來義鄉來義國民小學(n.d.) 〈學校沿革〉

<https://www.lyps.ptc.edu.tw/nss/p/history>

屏東縣政府教育處學務管理科(2025) 〈原住民族教育改革與原住民族知識屏東縣114學年  
度各國民小學基本學區範圍一覽表〉

<http://portal.ptc.edu.tw/bulletin/view.php?sn=B114000363>

施玉權(2018), 〈原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境〉, 《臺灣教育評論月刊》,  
7(1), 107-112。

國家教育研究院編(2019), 《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等  
學校議題融入說明手冊》, 國家教育研究院。

教育部編(2021), 《十二年國民基本教育課程綱要：總綱》, 2021年2月修正版(2014年11

月発布), 教育部。

陳張培倫(2010), 〈原住民族教育改革與原住民族知識〉, 《台灣原住民研究論叢》, 8, 1-27。

陳豪(2015), 〈『十二年國民基本教育課程綱要』與台灣原住民族〉, 《台灣原住民研究學報》, 5(3), 163-172。

溫振華(2009), 〈日治時期的原住民教育〉, 《台灣學通訊》, 26, 10-11。

楊弘任(2011), 〈何謂在地性? : 從地方知識與在地範疇出發〉, 《思與言》, 49(4), 5-29。

鄭百騰(2023), 〈「Tjinalja'avusan 舊來義部落尋根活動」紀實(上)〉, 《HISP 人文創新與社會實踐電子報》, 116

<https://www.hisp.ntu.edu.tw/news/epapers/129/articles/488>

簡良平(2022), 〈Atayal 部落國小低年級文化回應課程知識傳遞探究〉, 《臺灣教育社會學研究》, 22(1), 1-51。

### 三、英語文獻(アルファベット順)

Ford, J. D., King, N., Galappaththi, E. K., Pearce, T., McDowell, G. & Harper, S. L. (2020).

Resilience of Indigenous Peoples to Environmental Change. *One Earth*, 2(6), 532-543.

Hadlos, A., Opdyke, A., Hadigheh, S. A. (2022). Where does local and indigenous knowledge in

disaster risk reduction go from here? A systematic literature review. *International Journal of*

*Disaster Risk Reduction*, 79, 103160. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2022.103160>

Said, E. W. (1996). *Representations of the Intellectual: The 1933 Reith Lectures*. Vintage.

### 注

<sup>1</sup> 「先住民」という言葉は、中国語で「既に滅びた」という意味を表す。したがって、台湾では「原住民」という語に、集団的権利の主体性を含意する「族」を加えて、「原住民族」という語が使用されている(宮岡 2022:161-162)。

<sup>2</sup> 台湾華語では「部落学校」と記載するが、本稿では「部落」を一律で「集落」と翻訳する。

<sup>3</sup> 台湾の国民小学について、小学校と翻訳されることもある。しかし、日本統治期の台湾において、内地人を対象とした初等教育機関を小学校、本島人を対象とした機関を公学校、蕃人を対象とした機関を(蕃童)教育所と呼称しており、日本統治期の教育制度と区別するために、本稿では「国民小学」とする。

<sup>4</sup> 1928年に教育所に改称(溫振華 2009:11)。

<sup>5</sup> 現在の場所(来義郷丹林村)に移転したのは1952年4月である(屏東県来義郷来義国民小学 n.d.)。

<sup>6</sup> 屏東県来義郷来義国民小学教員へのインタビュー(2024年11月6日、屏東)。

<sup>7</sup> 「地域で伝統的に育まれてきた知」(出水・田中 2022:1)を指す。