

グローバリゼーション下における地域に根ざした教育の可能性について

——「場」とつながるPBE(Place-Based Education)を参考に——

檀本真美代・猪口綾奈

グローバリゼーションは、特定の地域や社会、伝統、すなわち「場」との無縁性を助長させ、地域社会や環境に無関心な若者を増長させた。これに対し、「場」「地域」に根ざした教育が行われ始め、地域づくりを促進させている。本稿では、アメリカで近年注目されている“Place-based education: PBE”を参考に、グローバリゼーション下における地域に根ざした教育の可能性について考察する。

1. はじめに

グローバリゼーションの時代といわれている今日、資源、情報、人材、思想など、国境を越えてあらゆるものの移動・交流が可能となり、場所や時間に関係なく多くの人々が同じ体験を味わうことができるようになった。特に、SNSの急激な発展は目覚ましく、情報の拡散・共有は、従来のマスメディアをはるかに超えた勢いであり、それは標準化・均一化が進むことにもつながり、多様性や独自性を危ぶむ声が高まっている。この結果、特定の地域や社会、伝統に縛られることなく、新しいグローバルな文化の構築が加速することで場所とのつながりが益々希薄化し、それが理由で地域社会や環境に無関心な若者を増長させるとして、場所との無縁性が持続可能な社会づくりへの若者の参画を疎外している（スミス、2012）。

これに対し、日本を始め各国で地域に根ざした教育が行われ始めている。教育を通して特定の地域や社会、伝統とのつながりを回復するものだ。しかし、このような地域に根ざした教育の潮流は今に始まったことではない。1970年代、発展途上国では先進国の開発政策をそのまま採用して失敗に終わったことから、「ローカル・ナレッジ」「土着の知」といった、各国・各地域に根ざした知恵をもって開発するオルタナティブな動きが起こり、NGOや住民組織などで行われるノンフォーマル・エデュケーションの中で取り入れられてきた。他方、経済発展を遂げた日本では戦後、東井義雄（1966）が「村を捨てる学力」だと批判したように、学校教育では地域のつながりや子どもの生活とかげ離れた教育が行われ、誰もが一定の学力や技術の水準に達し良き労働者として日本の経済を支えてきた。しかし、共同体の崩壊と同時に子どもを育むシステムが崩壊し、さらに自然という遊び場を失った子どもたちは家の中でテレビやゲームをして遊ぶようになり、異年齢集団の中で社会のルールを学ぶこともなくなった。さらに、学校以外の余暇は、進学塾や習い事に費やされ、競争社会で勝ち抜くための準備を着々と進めている。しかしながら、画一的で個性より協調性を重んじる教育は現代のグローバルな競争社会に対応しきれないだけでなく、学校や家庭、地域社会での人間関係や実体験の欠乏から、受験競争、校内暴力、学級崩壊、不登校、いじめなど、学校教育は様々な問題を抱えるようになる。さらに近年では、PISA(学習到達度調査:

Programme for International Student Assessment)の順位が下がった結果を踏まえ、ゆとり教育の見直しとして授業時間数の増加やカリキュラムの変更が行われ、大人の決めた政策に当事者である子どもが翻弄されることとなっている。

このことから、本稿ではグローバリゼーション下における地域に根ざした教育の可能性について議論していきたい。ただし、これまでの地域に根ざした教育の議論は、例えば地方や田舎、少数民族、マイノリティの村など、地域とのつながりが深かった場所であり、かつ資本主義、グローバリゼーションの波にのまれて崩壊してしまった場所での議論が多い。しかしそれでは、人口が集中している都市近郊や新興住宅地での学校問題に同じように対処できないのではないだろうか。旧住民と新住民との接点だけでなく、隣近所との付き合いもなく、昼間は学校や仕事などで地域とは無縁であったり、マンションや商業施設が建ち並び自然も少なく人工物に囲まれた場所に住む人々に、どれだけ地域に愛着を持ってもらい持続可能な社会づくりに参画してもらおうのかを説いても、恐らく理解してもらえないのではないだろうか。このような理由から本稿では、地域に対して数世代のつながりしか持たない移民の国でもあり、資本主義、グローバリゼーションの中心でもあろうアメリカで近年注目されている“Place-based education: PBE”に焦点をあて考察していく。

2. ニューローカリズムと教育

アメリカで地域が注目されるようになった理由は、「ニューローカリズム」という新しい社会的な動きと関係している。この「ニューローカリズム」とは、資本主義下における経済のグローバル化が、地域コミュニティの経済的破壊、文化の均一、そして生態学的破壊をもたらすことを認めながらも、地域の改善への努力には、資本主義や市場経済を全面的に否定することはできないとし、地域を意識した経済開発を模索する動きである（Gruenewald and Smith, 2010）。そして、この動きは経済界にとどまらず、教育界にも影響を及ぼしており、教育によって学習者と地域をつなげ、地域の経済だけでなく、環境、文化や福祉など、コミュニティライフの幸せのために地域の再生を試みるものである。

そもそも「ニューローカリズム」とは、2000年初期に

イギリスの元首相トニー・ブレアによって提唱されたもので、国家の優先順位や目的の枠の中で地方自治体に権威を移譲することであり、地方自治体の自主性と行動を重視したものである。アメリカにおいては、イギリスほどこの考えが普及しているわけではないが、アメリカの教育の関心も、地域や各学校へ期待するところが大きい (Crowson and Goldring, 2009)。

前述したように、PBEは古いものでもないし、新しいものでもない。学校が始まる前の教育は、地域に根ざしたものであり、近代の学校教育がこのつながりを切ってしまったからだ。さらに、20世紀初頭のアメリカでは、ジョン・デューイやウィリアム・ヒアド・キルパトリックなどが学校教育における子どもたちの生活経験の重要性をあげたにも関わらず、中央集権化や標準化が進む中で、彼らの実践は過少評価されてしまった (Gruenewald and Smith, 2010)。しかしながら今、学校教育において子どもたちの生活の場である地域とのつながりを模索した教育が脚光を浴びている。その理由として、生徒の成績を上げるといって国家あるいはグローバルな教育目的に対して、地域が担う役割が重視されているからである。地元の学校はもはや広範な社会的問題や学校改善への解決とは完全に隔離し、その自主性が損なわれているにも関わらず、依然地域は教育における責任と実践の中心でもある。さらに、学校と地域との活性化の関係や地域に根ざした社会資本の開発などは、まさに国家規格の真ただ中にある教育においては、最注目分野でもある (Crowson and Goldring, 2009)。

このように、国家から州政府そして地方自治への移行だけでなく、学校の環境にも関心をもち、目標が達成できない学校に対しては地域社会発達の努力をも求めている。例えば、より良い教育を得るには、文化的、経済的、物理的、心理的など、様々な環境が必要であるが、貧困や不健康など様々な圧力に置かれている子どもたちは、これらの環境を得ることができない。よって、地域社会の資源の分配と子どもたち、家族、そしてクラスを直接つなげることが重要な課題となってくる (Crowson and Goldring, 2009)。

一方、グレゴリー・スミス (2012) は、地球市民としてグローバルな課題に取り組むには、一つの場所、地域だけに注目することは適当ではないとしながらも、学校教育の一部で生徒に地域に目を向けさせる理由として以下の4つをあげる。

- ①低い成績と高い中退率の改善として、学びと実生活をつなげる。
- ②日本同様に、子どもたちが自然の中で過ごす時間が減少している。
- ③労働力としての人材育成に重点を置きすぎたばかりに、健全で民主的な地域社会に不可欠な信頼や関係といった社会資本を無視してきたために、社会生活に必要な他人との関係やネットワークを構築できなくなっている。
- ④テロ、格差・貧困、天災・人災など、現代社会は資本主義や民主主義の枠を越えてあまりにも課題が累積し

ており、過去の解では通用しなくなった。すなわち、今の企業や政府のトップは、産業やグローバルイニシアチブを優先しているため、未来に必要とされるだろう考えや行動を提唱することはないだろう。

これらは決してアメリカだけの問題ではなく、日本にもいえることである。

3. 地域や環境に対する愛着

環境教育の課題の一つに、具体的に環境のために行動を起こしてもらうには、いかに環境に気づき、関心をもってもらうかがある。日本では1960～70年代の公害を機に学校教育に公害教育が取り入れられているが、残念ながら受験に必要な知識としての四大公害や温暖化・森林破壊などの地球環境問題の名称を覚えるにとどまっているのが現実で、それだけで関心をもつ生徒は少ないであろう。また、いかに環境問題を自分事として捉え親身に考えられるかという、当事者性の問題もある。この原因の一つに、地域や自分の周りの環境との物理的、社会的な関わりがないことがあげられるのではないかと。

Place = 「場」と人間の情緒的関わりから環境に対する態度と価値づけを探ったイー・フー・トゥアン (1992) によれば、トポフィリア = 「場所への愛」には文化を始め、美しさ、自然との身体的接触、親しさや愛着、都市と田園の比較など多くの形があるという。しかし、ある特定の場所と否応なく関わりながら日常を過ごしているのが現実であり、意識していなくても何らかの態度とともに抱く感情、こだわりがトポフィリアでもある (阿部, 1992)。そしてこのような感覚は、日常生活に流され時を過ごすとともに、年齢とともに失われていくのであり、トポフィリアは感性豊かな子ども時代に生まれるのである (小野, 1992)。

子ども時代の自然体験や自然の喪失体験が将来の行動に影響を及ぼすことは、環境的行動を行っている活動家を対象に過去にどのような経験をしてきたかを調査・研究したSLE (Significant Life Experiences) 研究ですでに明らかになっている (降旗ら, 2006)。

このように、子ども時代に地域や自分の周りの環境との接点がないまま大人を迎える現代の若者を始め、子ども時代にはまだ少しの関わりがあったが今は全く関わりがなく感情も薄れてしまった大人、あるいは子ども時代の故郷と現在の住居が異なるなど、地域や環境に関心が持てない原因はいくらでもある。地域や環境に少しでも愛着をもってもらうには、いかに関わらせるかが大きな課題であり、このような点からもPBEは重要であろう。では、PBEとはどのような教育なのか次章で述べたい。

4. PBEと子どもの参画

David Sobel (2013) によれば、PBEとは国語、数学、社会、科学などカリキュラム全体で、概念を教える出発点として地域社会や自然環境を利用するプロセスであるという。すなわち、現場、現実世界での経験を重視することで学校と地域をつなげ、子どもの学力だけでなく、地域社会

そして自然環境の質を高めるものである。また、早くからこの取り組みを支持してきたThe Rural School and Community Trust (2005)によれば、ある特定の場所の歴史、環境、文化、経済、文学、芸術などに根ざした学びであるという。さらに、高野孝子(2013:p.32)は様々な定義や考えがある中でその共通点には、「地域社会や暮らしの場に着目し、環境と社会を構成する多様な要素をつなぎ、そのつながりを理解する」ものとしている。

これをふまえ、スミス(2012:p.9)はPBEを行うことによって「その場所と地域とのつながりを実感する」「自然や社会の健全を脅かす課題を発見し検討する力を養う」「自然や社会環境の保全のための意思決定に必要なノウハウと自信を与える」としている。すなわち、PBEは、①学びの場を学校から地域社会に移し、地域のあらゆるものを教材にすることで、子どもの学びと実生活とをつなげ学びの意義を意識化させる、②子どもの気づきや関心を地域社会や自然環境に向かわせ、課題発見・解決のために必要な能力を育成しながら地域社会や自然環境の質を高める、ことに貢献するといえる。

「つながりという感覚こそが、地球環境を守ろうと願い、同時に世界の中での自分の居場所を実感するということにつながっていく」とスミス(2012:p.12)が述べるように、PBEは「場」とのつながりから人間の感情や態度に変化をもたらすものである。

しかし、PBEを定義するにあたり高野(2013:p.29)は、「英語圏での実践者や研究者の中では、Place-based educationに代わって、place and community-based educationという言葉が使われるようになり、communityの要素を含むことを前提」として使われており、「PBEの概念には、『場所』だけでなく人と人との関係性の集合体である地域社会」を含むとし、「人びとの関係性や暮らしがある場や社会に根差した、とい文脈で理解すべきだ。」とする。このことからPBEとは、物理的な場所だけではなく、社会的・文化的な場所を意味する地域を包含した、地域に根ざした教育として考えていだろう。

一方、アメリカにおける地域に根ざした教育といえば、ロジャー・ハート(2000)の「子どもの参画」がある。ハート(2000)は「環境問題と子どもの権利問題」を関連させて地域づくりや環境保全の問題に取り組み、地域に根ざした教育による子どもの参画の必要性を説いた。それは、過小評価されがちな子どもの能力や可能性に光を当てて一方で、多くの国で行われている環境教育の扱う内容や方法の妥当性に疑問を投げかけたものでもある。どのようにすれば人は環境に関心を持ち、行動を起こすのか。あるいは、自然環境に対する気持ちを、いつまでも持ち続けるような人間に果たして育てることはできるのか。この難題に対し、ハート(2000:p.17-18)は次のようにこたえる。

子どもは大人より「自然に近い」という見方は、正確には知覚的・肉体的に近いのであって、概念的には遠い。子どもは「あらゆるものなかに意志と意識があると見る傾向」、すなわち「アニミズム」的であり、「人間と人間以外

のもの」とあまり区別しない見方をする。だからこそ「自然界に対する人間の思いやりの気持ちを発達させる別の媒介になる」可能性があるのだ。さらに、子どもはよく物に感情移入することから、「環境全体に対する関心と配慮にまで広げる」には「直接に自然と接することが必要」だとする。しかし、子どもの頃に自然と接したからといってすべての人が環境に関心をもつわけではない。ハートはそこに「自然を慈しむような気持ちをもつ大人といっしょに、自然の世界の豊富な多様性を直接経験する機会をもつことができれば理想的である」とし、時には「大人による自然に対する特別な方向づけ」も重要だとする。好奇心旺盛な子どもの知的欲求を満たす大人の存在が重要なのだ。しかしながら、自然に対する知的欲求だけでなく、環境や現象に自ら直接接することで愛情が生まれたり、現象の理解(少なくとも10歳以下の子ども)には必要であるともしている。よって、多くの子どもにとって、学校を中心とした生活圏が「アクセスを期待できる唯一の現実的なレベル」であることから、学校の周りにできる限り自然の場所をつくり、そこで遊んだり成長とともにその場所をケアする機会を増やすことを主張する(ハート、2000:p.21)。

このように、ハート(2000:p.197)もまた「子どもの頃に場所への意識を養い、コミュニティや社会への愛着を養うことが、何にもまして重要」とし、そのような場として学校で地域に根ざした教育、例えばアクション・リサーチをあげている。

以上のことから、PBE、もしくは地域に根ざした教育を子どもの頃に行うことは、地域づくりや環境保全だけでなく、教育問題など現代社会が抱える様々な問題に対して一つの解決策を導く。しかし、それには周りの大人の意識改革、協力が必要であり、大人のための教育こそが必要不可欠なのではないだろうか。

5. 大人のための教育

日本では、学校教育に対して主に社会教育、生涯学習が大人のための教育として行われている。そして、大人に対しても地域に根ざした教育が各地で行われている。具体的には、地域課題に取り組み続けてきた社会教育で「地元学」「地域学」「〇〇(地域名)学」など、地域の高齢者が代々継承してきた地域の知恵を学ぶことにより、地域の資源や知恵の再発見、そこに生きる人々の自信回復とアイデンティティの確立につなげ、地域づくりにいかすものだ。しかしながら、社会教育施設の代表格である公民館の利用者は、退職して時間のある高齢者や小さな子どもをもつ母親などが多く、青少年を抱える働き盛りの世代や若者が少ないのが課題となっている。最近では、駅ビルの中に公民館を設置したり開館時間を変更するなどの動きもあるが、指定管理者に任せるところも多く、社会教育の専門家の不在、単なる貸し施設状態、趣味・資格としての講座など、本来あるべき社会教育の学びが行われているとはいいがたい。

地域や環境に無関心な大人をいかに巻き込むか。そのた

めには、「なぜ学ぶのか」という動機づけが必要であろう。成人教育に詳しいジェニー・ロジャーズ (1997; pp.42-43) は、人は「知らぬ間に学ぶ」という可能性を否定しないながらも、「動機づけがなされないかぎり、人は学習しようとしなないし、また学習ができない」としている。そして、成人が学習する理由は多様であるが、基本的には自由意思で学習に参加し、去る自由も持っている。よって、たとえ興味・関心があって学びに参加したとしても、その学びがつまらないものであれば学びをやめてしまうだろう。では、どのように動機づけをし、学びを組織していくのか。

佐藤一子 (1998) は、大人の学びの蓄積がある社会教育・生涯学習にその可能性を見出す。例えば、地域共同体が崩壊した地域、あるいは住民同士のつながりが希薄な地域では、個人の日常生活の興味・関心事と地域課題、例えば環境、福祉、子育て、地域文化などの問題と接点ができ、自治会あるいは小・中学校などと一体となって地域課題に取り組む可能性があるかもしれない。「日常生活の関心のなかに地域の課題性が凝縮された具体的な問題に着目する」地域社会教育は、「地域住民全体にとって生活をよくするうえでの普遍性・共通性があると認識され深まりとひろがりが見られる過程とのフィードバックによって発展する実践」となりえるからだ (佐藤、1998:p.156)。そして「成人の多様な関心に応じて生まれる教養的学習・文化的活動を発展させていくことと、地域や生活の現実に立脚する課題的な学習のほりおこしの統一が課題」であるとし、そのためには社会教育職員や団体が地域住民と対話しながらコーディネートしていく必要があるとしている (佐藤、1998; p.191)。この他にも、地域社会に根づいている博物館や図書館などの社会教育施設や地域と大学・NPOなどがこれらの実践の担い手として考えられるだろう。

6. おわりに

東日本大震災直後、人や地域におけるつながり・絆・助け合いなどといった言葉が溢れ、暮らしている「場」や働く「場」、様々な「場」とそこにいる人々との関係を改めて考えさせられた。また、社会のあり方や環境に関心を持ち、市民活動に参加し声をあげる人々も増えた。しかし、震災から3年がたち、何事もなかったかのように震災以前と変わらない日常が繰り返され、地域や環境への想いも薄れつつある。オリンピック開催に東京が歓喜し、経済成長優先の名の下に原発再稼働へと流れが傾く一方で、進まぬ被災地の復興に疲れ捨てられたと語る被災者たちがおり、被災者への配慮は下より、放射能汚染地域における人・社会・自然のつながりの再構築・未来は忘れ去られようとしている。これを防ぐためにも、自分が生きる「場」との関係性を改めて考えられるよう市民が自由に参加できる学びを提供・支援することが引き続き必要であり、持続可能な社会の構築は震災後の学びにかかっているのではないだろうか。

引用文献

- David A. Gruenewarld and Gregory A. Smith, "Place-Based Education in the Global Age-Local Diversity", Routledge, 2010, 377p.
- David Sobel, "Place-based Education: Connecting Classroom and Community" www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/pbexcerpt.pdf, 2013.12.16
- Robert L. Crowson and Ellen B. Goldring, "The New Localism: Re-examining Issues of Neighborhood and Community in Public Education", Yearbook of the National Society for the Study of Education Volume 108, November 1, 2009, pp.1-24
- The Rural School and Community Trust, "Rural School and Community Trust Annual Report 2005", 2005, 10p.
- イー・フー・トゥアン著/小野有五・阿部一訳『トポフィリア：人間と環境』せりか書房、1992、446p.
- グレゴリー・スミス『『場の教育』の展望』特定非営利活動法人ECOPLUS『「地域にどう根ざすか」持続可能な社会づくりを目指した「地域に根ざした環境教育」モデルの構築 国際シンポジウム報告書』2012、pp.7-21
- ジェニー・ロジャーズ著/藤岡英雄監訳/徳島大学生涯学習研究会訳『おとなを教える 講師・リーダー・プランナーのための成人教育入門』学文社、1997、282p.
- ロジャー・ハート著/木下有勇・田中治彦・南博文監修/ IPA日本支部訳『子どもの参画 コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』萌文社、2000、216p.
- 阿部一「訳者あとがき1」イー・フー・トゥアン/小野有五・阿部一訳『トポフィリア：人間と環境』せりか書房、1992、pp.433-438
- 降旗信一・石坂孝喜・畠山芽生・榎本真美代・伊東静一「Significant Life Experiences (SLE) 調査の可能性と課題」『環境教育』VOL.15-2、2006、pp.2-13
- 高野孝子「地域に根ざした教育の概観と考察—環境教育と野外教育の接合領域として—」『環境教育』VOL.23-2、2013、pp.27-37
- 小野有五「訳者あとがき2」イー・フー・トゥアン/小野有五・阿部一訳『トポフィリア：人間と環境』せりか書房、1992、pp.439-445
- 東井義雄『村を育てる学力』明治図書出版、1966、325p.

榎本真美代 (ひつもと・まみよ) 立教大学兼任講師、東京農工大学・麻布大学・大正大学非常勤講師、ESD研究所客員研究員。東京農工大学大学院修了 (農学博士)。専門は、社会教育・環境教育など。

猪口綾奈 (いのぐち・あやな) 立教大学兼任講師、東京大学非常勤講師。SIT Graduate Institute (米国) 修了 (MA in TESOL)、マサチューセッツ州立大学において専任講師として日本語教育に従事。専門は、日本語教育・異文化コミュニケーション・外国語教授法など。