

Does the non-formal education become catalyst
for the advancement of ESD in higher education?

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-10-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村松, 陸雄, 村山, 史世 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/280

ノンフォーマル教育は大学における持続可能な 開発のための教育（ESD）の触媒となるか？

Does the non-formal education become catalyst for the advancement
of ESD in higher education?

村 松 陸 雄*
Rikuo Muramatsu

村 山 史 世†
Fumiyo Murayama

はじめに

2015年、「持続可能な開発のための教育」（ESD）は、胸突き八丁の、文字どおりの正念場を迎えている。「国連ESDの10年」の提案国であり、その10年の活動を総括した「ESDに関するユネスコ世界会議」の開催国であった、わが国は世界のESDを牽引すべく、グローバル・アクション・プログラム（GAP）を踏まえてESDを加速度的に発展させていくことが大いに期待されている。

「大学」にとっても2015年には、瀬戸際の、まさに崖っぷちに立たされている。著者（村松）が数年ぶりに研究室を大々的に大掃除したところ、「大学改革」をテーマとした書籍を何冊か発掘することができた。それらは80年代、90年代、00年代初頭のもので、「ただちに大学を改革しなければ日本がダメになり、大学がなくなってしまう」といった言説が誠しなやかに流布していたそれぞれの当時の状況を思い出す。今現在、相変わらず大学に奉職していることから、「大学」というものは案外しぶとく、生存力が結構強いと妙にポジティブに思う反面、最近の中央教育審議会答申（文部科学省、2013）や富山和彦氏の“黒船”的な提言（富山、2015）を目の当たりにすると、イソップ物語の「オオカミと少年」ではなく、今度こそは本当に、大学の存在意義が大いに問われている気がしてならない。

ESDは大学全体からみれば決して中心的なテーマではないが、要素還元主義に基づき細分化されたディシプリンでの規範を重視することが主流である大学と、対極的ともいえるべきシステム思考やホリスティックな価値観を重視するESDとの関わり合い方を研究することは、ESD自体に対する貢献にとどまることなく次代の大学のあり方に関する有益な示唆を与える可能性を秘め

*工学部教授（環境システム学科）

†環境研究所客員研究員

ている。

ESDの概念はとても多義的であり、世の中のESDを称する活動を全て対象にすると議論が拡散するため、本稿では、大学教育、特に大学や大学院でのESD、ノンフォーマル教育に焦点を絞り、ノンフォーマル教育は大学におけるESDの触媒となりうるかについて論考する。

大学における環境人材の育成および持続可能な開発のための教育(ESD)の推進

文部科学省は平成18年度と19年度の現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)で「持続可能な社会につながる環境教育の推進」でそれぞれ14件、16件、計30件採用している。現代GPの趣旨としては、これらの時限的なプロジェクト終了後に採択された大学ではESDが教育課程に恒久化、制度化することが期待されていたが、恒久化している大学は残念ながら少数派である。著者らは、現代GP等の競争的な外部教育資金でESDや環境教育関連の支援プログラムを受託した大学の担当者等を対象としたヒアリング調査を実施することで、競争的な外部教育資金による支援を受けたにもかかわらずESDが大学の中心的なテーマにならない要因についても検討を進めている。別の機会にあらためて報告したい。

21世紀環境立国戦略(平成19年6月閣議決定)では、持続可能な社会の実現を担う環境人材を育成していくことの重要性が示され、環境人材育成イニシアティブをアジアで展開することとなった。環境省(2008)は、「持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン」をとりまとめ、表1のとおり、持続可能な開発に貢献するために不可欠な環境人材の3大要素(リーダーシップ、専門性、強い意欲)を明らかにした。この3大要素は、OECDが提唱するキー・コンピテンシー(表2)と、細かい文言は異なるものの本質的には親和性が高いと言える。

表1 環境人材の育成に求められる3大要素(環境省, 2008)

リーダーシップ	・経済社会活動に環境保全を統合する構想・企画力 ・関係者を説得・合意形成し、組織を動かす力 ・ビジネス、政策、技術等を環境、経済、社会の観点から多面的にとらえる術般的な視野
専門性	・環境以外の分野(法律、経営、技術等)の専門性 ・専門性と環境との関係を理解し、環境保全のために専門性を発揮する力
強い意欲	・持続可能な社会づくりの複雑さ・多面性を理解しつつ、それに取り組む強い意欲

表2 キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー(ライチェン・サルガニク, 2006)

- ① 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力(個人と社会との相互関係)
- ② 多様な社会グループにおける人間関係の形成能力(自己と他者との相互関係)
- ③ 自律的に行動する能力(個人の自律性と主体性)

※経済開発協力機構(OECD)は1999年～2002年にかけて実施した「能力の定義と選択」(DeSeCo)プロジェクトの成果に基づき、学力の国際標準としてコンピテンシー概念を示した(ライチェン・サルガニク, 2006)。OECDは、このコンピテンシー概念を知識基盤社会の実現に向けて不可欠なものとして、従来の学力を含む能力観に加え、実生活の中で機能する能力であり、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して特定の文脈の中で複雑な課題に対応できる学力として定義し、この学力を「キー・コンピテンシー(key-competencies)」として位置づけた。

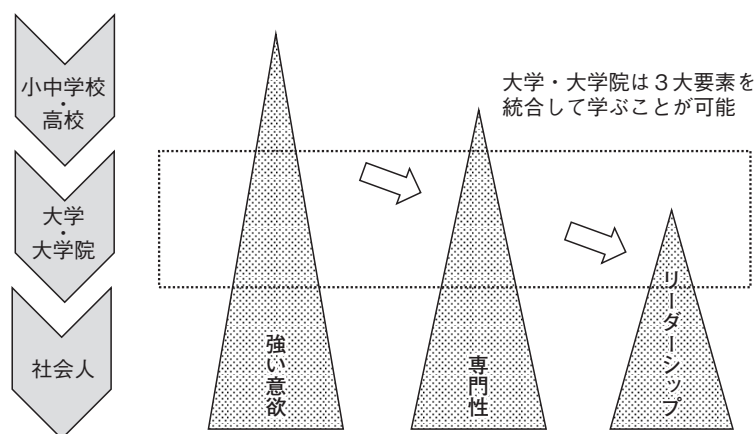


図1 望ましい時期～大学・大学院の重要性～

※ 環境省(2008)に基づき、著者らが作成

同じく環境省(2008)は、環境人材育成の時期として、その3大要素を統合的に学ぶことができる大学・大学院が最適であることを示した(図1)。その具体的な政策として、環境省は、関係省庁と連携し、環境人材育成のための(1)大学・大学院におけるモデルプログラムの開発、(2)産学官民連携によるコンソーシアムの構築、(3)アジアの大学院ネットワークの構築などを進めている。ちなみに、文部科学省がESDの推進拠点と位置づけるユネスコスクールの活動を支援する大学ネットワークであるASPUnivNetが2008年に8大学で設立され、2015年現在17大学が加盟している。また、2015年度の文部科学省「グローバル人材の育成に向けたESDの推進事業」に採択された10事業で12大学がコンソーシアムに参画している。このうち8大学がASPUnivNetにも加盟している。しかし、ユネスコスクールの支援を通してESDを推進している21大学の中で、現代GP「持続可能な社会につながる環境教育の推進」にも採択されたのは、北海道教育大学と岡山大学だけであった。

村松(2010)は、環境人材育成ビジョンを実現するための具体的方策が示されておらず、画餅に帰す懸念を示していたが、現時点では懸念を晴らすことはできないと言わざるを得ない。その主要な理由には、(1)環境人材イニイティブに内在する問題、(2)大学の側の問題が挙げられる。

環境人材イニイティブが具体的に実施したことは、既存の大学の環境的色彩の教養課程と、大学院にサブメジャーで環境学を入れただけであり、社会の実際のニーズに呼応して、実践を積み重ねカリキュラムを構築したというよりは、「環境人材育成に向けた大学教育プログラム開発事業」に採用してもらうために全学的なカリキュラム改革を提案しただけなのである。つまり「教育実践」がないことが根本的な問題である。

大学の側の問題には、大学コミュニティが永年堅持しているコミュニティ規範と主たる成員である大学教員による環境人材育成に対する熱意(パッション)の欠如がある。

サトウ(2012)はギボンズ(1997)のモード論を援用しながら、個々の学問に個別のディシプリン(学問体系内の規範=「学範」)を超えて、知的な生産活動全体を規定するモードが存在

するとする科学社会的な考え方が人文社会科学においても適用可能であることを示し、現代社会の諸問題の解決には、伝統的な大学コミュニティや学界における知的生産として主流であるモードⅠ（表3）からモードⅡ（表4）への転換が必要であると主張した。しかしながら、モードⅡが抱える制度的な問題として、モードⅡ的な知識生産様式では、研究者予備軍である学生（院生）がモードⅠ的な研究者として育ちにくいことも合わせて指摘した。このことは、モードⅠが大学を拠点とした制度化されたシステムで学範に基づいた知識生産をするために、その内部で研究者を育てることができるのとは対照的である。また、モードⅡ的な人材は、大学等の生業とするモードⅠ的な人材に比べて、流動的で社会的に分散している。さらに、モードⅡ的な研究は、ピア・レビューな学術雑誌に採択にくいという問題がある。その対策としては、モードⅡを発信する独自の媒体（メディア）をつくることを挙げている。サトウらは従来の心理学の分野において定量的な研究を重視する傾向が強く質的なアプローチの研究が正当に評価されないことを乗り越えるために、2003年に日本質的心理学会という、質的なアプローチに基づく心理学研究に関する独自の媒体をつくり、質的心理学会の研究発表の場と研究者養成のための学術コミュニティを構築している。現在では、会員数が一千名を越えて、心理学系学術団体の中では相当な存在感を示すに至っている。

表3 モードⅠの特徴（サトウ, 2012）

研究の価値がその学問体系への貢献によって決定される 研究評価は研究者内部のピア・レビュー（同業者評価）によって行われる 研究成果は学術雑誌などの制度化したメディアに掲載されるものが重要であるとみなされる 学範が明確な知識生産の様式であり、研究テーマの設定から専門職への就職までが学範によって規定される 学問分野が一つのコミュニティ（共同体）をなしている

表4 モードⅡの特徴（サトウ, 2012）

社会に開放された知識生産のモード 取り組むべき研究テーマは現実社会に起きた解決すべき課題として現れる 課題の設定ならびに解決は特定の学範でなく、社会の要請によって規定される 複数の学問領域にまたがる多彩な人びとのコラボレーション（協働）が行われやすい 研究者同士だけでなく、研究者と実務者や行政官とのコラボレーションもありうる
--

わが国におけるESD・環境教育の中核的な学術団体である日本環境教育学会大会において、著者らは大学ESDを主題とした自主課題研究の企画シンポジウムを開催したが（村松・石井・村山, 2014; 村松・村山他, 2015）、衆目を集めるとは程遠く、良い意味でも悪い意味でも際限的な反響を超えるものではなかった。その理由として、日本環境教育学会大会が企画シンポジウムのテーマに関するモードⅡのプラットフォームではなかったことに尽きる。つまり、大学教育に関しては大学教育学会、日本高等教育学会、大学教育研究フォーラムなどに、ノンフォーマル教育に関しては日本比較教育学会、日本教育社会学会、日本生涯教育学会などに、教育方法につ

いては日本教育工学会、日本カリキュラム学会、日本協同教育学会、日本教育方法学会などにそれぞれの分野に関する学術団体が分散しており、日本環境教育学会に著者らの企画に興味を有する人がそれほど多く参加していないからである。仮に、日本環境教育学会以外の学会、例えば、日本比較教育学会で発表したとしても、ESD・環境教育自体の興味関心を持っている人がそれほど多くないことが推測されるため、同じような結果に帰したであろう。どうすれば良いのか？

赤字興行を覚悟した上で関係しそうな学術団体を舞台に下サ回り発表をゲリラ的に実施することで少しずつ賛同者を集めつつ、来るべき時期に、賛同者の重奏的なネットワークに基づいてモードⅡ的な価値を生産するプラットフォームをすることが必要であると考える。

他方、海外では、高等教育機関におけるサステナビリティを加速させることを目的とした学術団体、Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education（AASHE）が2004年に第1回カンファレンスをオレゴン州ポートランドで開催して以来、近年では北米を中心として世界中から二千余名が集まる巨大なカンファレンスとなっている。この学術団体の最大の特徴は、モードⅠ的なコミュニティに準拠している狭義の研究者よりも、モードⅡ的な価値に重きを置く大学教員、大学職員、ESDの実践者、行政官、NPOスタッフなど、多様なメンバーが参加していることにある。数年前に著者が参加したとき、北海道大学と京都大学の事務職員が公務で出張参加し、大学教員ではなく大学職員がそれぞれの大学のサステナブルなキャンパス計画の事例を発表していたことに対して、とても驚かされた記憶がある。

さて、大学教員が「研究者」なのか、それとも「教育者」なのかという問いは昔から議論されている。四半世紀前の調査結果であるが、有本（1991）は、「あなたは大学教員として次の諸活動のなかで何にもっとも生きがいを感じておられますか」という設問に対して、研究52.7%、教育（授業）32.6%、学内の管理・運営5.6%、社会サービス2.0%、演奏会・個展など1.0%、学会の仕事（レフリーなど）0.7%、その他1.2%、無回答4.2%、という結果となり、大学教員が教育よりも研究に生きがいを感じていることが明らかになった。同じ研究者が16年後に実施した調査でも（有本，2007）、教育と研究のどちらに関心の所在があるかを尋ねる設問に対して、男性：教育27.6%、研究72.4%、女性：教育32.5%、研究67.5%という結果となり、大学における教育の重要性が叫ばれ続けていたにも関わらず、男女を問わず大学教員が教育よりも研究を重視する傾向は引き続き変わらないことが示された。最近の研究報告がないため、現在の大学教員がどのような意識を有しているか正確には把握できないが、おそらく1991年、2007年の調査結果と同様に、研究者志向が強い大学教員が大半であると推測される。

既述のとおり、環境人材育成の時期として、大学・大学院が最適であるにもかかわらず、人材育成のキープレイヤーとなるべき大学教員自身が、自分たちを教育者でなく、研究者である自己認識している現状で、大学における環境人材の育成およびESDの推進を加速度的に進展するために貢献できるとは到底、思えない。

現代GPや環境人材の育成制度とは、「大学でフォーマルなESDを実施するための制度およびカリキュラム設計」といえる。フォーマルな制度だからこそ、多大な資金が投入できて、大学教育においてESDを正統化することができる。一方で、フォーマルな制度は、社会の変化に機敏に対応できない。特に環境のような応用分野は対応できなくなる。フォーマルな制度を否定しながら、内容と手法の更新は常に必要となる。さらに、フォーマルな授業である限り、社会からは

切り離される場合が多いし、社会から切り離さなければ正当に成績評価ができないという問題もある。このあたりの課題については、後段でイヴァン・イリッチの脱学校論を踏まえて「制度化のジレンマ」として再度、言及する予定である。

フォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育

教育のノンフォーマル／フォーマル性の定義に関して、(特に初期の文献では)専門分野の違いによって語法の錯誤や混乱が見受けられ、このことがテーマの論考を複雑なものにしている。

そこで、この節では、既往文献を丹念にレビューすることで教育のフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の定義を整理してみる。

なお、丸山・太田(2013)は、主として教育社会学、比較研究、歴史研究の観点から、教育制度の外で展開されるノンフォーマル教育における組織化過程に働く多様な力学と、その結果として形成される「学習社会」の構造の解明についての珠玉な論考を上梓している。ノンフォーマル教育の詳細を知りたい読者はぜひとも本書にあたっていただきたい。

表5と表6に、Coombs & Ahmed (1974)と国際協力機構(2004)によるフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の定義をそれぞれ示す。OECD(2011)の定義も含めて内容的にはほぼ同一の内容となっている。フォーマル教育とは、制度化された学習、教育システム内での教育で、主として学校での教育が該当する。ノンフォーマル教育は、ある目的をもって組織される、学校教育システム外の教育活動である。国際協力機構は開発援助を主業務としており、公的教育が充実していない発展途上国においても、学校におけるフォーマル教育に相当した教育を開発する業務内容を反映した定義となっている。インフォーマル教育は、日常生活の結果として生じる学習過程全般が相当する。

表5 Coombs & Ahmed (1974) によるフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の定義

フォーマル教育 Formal Education	制度化された学校教育制度内での教育活動
ノンフォーマル教育 Non-formal Education	正規の学校教育以外に、ある目的をもって組織された教育活動
インフォーマル教育 Informal Education	日常の経験などに基づく、組織的ではない学習過程全般

表6 国際協力機構（2004）によるフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の定義

フォーマル教育 Formal Education	確立した教育機関において制度化されたフルタイムの学習が与えられる教育システム。学校教育。主に5歳から25歳くらいまでを対象とすることが多い。
ノンフォーマル教育 Non-formal Education	正規の学校教育制度の枠外で組織的に行われる活動。学校外教育。フォーマル教育（学校教育）が初等教育の完全普及を達成できていない現状に対応するため、すべての人の基礎教育ニーズを補完的で柔軟なアプローチで満たそうとする活動をさす。
インフォーマル教育 Informal Education	日常の経験や、家庭、職場、遊び、市場、図書館、マスメディア等の環境から教育上の影響を受けることによって、態度、価値、知識、技術が付随的に伝達される、生涯にわたる組織的ではない教育プロセス。

経済産業省（2006）は、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質」をシティズンシップと定義し、シティズンシップを育てる教育をシティズンシップ教育と命名した。図2は、学校、社会、家庭・地域・NPOなどのステークスホルダーが連携して、多様な学習形態を活用したシティズンシップ教育をいかに実現するかについて示した概念図である。教育の主体（学習の場）が公的な正規の学校教育であるのか、それとも正規の学校以外で行われる教育であるかということと、学習の形態が定型的教育なのか、それとも非定型的教育であるかの2つの軸で教育内容を分類し、学校／非学校、定型的教育／非定型的教育という単なる二元論で分類するのではなく、それぞれの境界領域の教育活動を可視化していることに特徴がある。

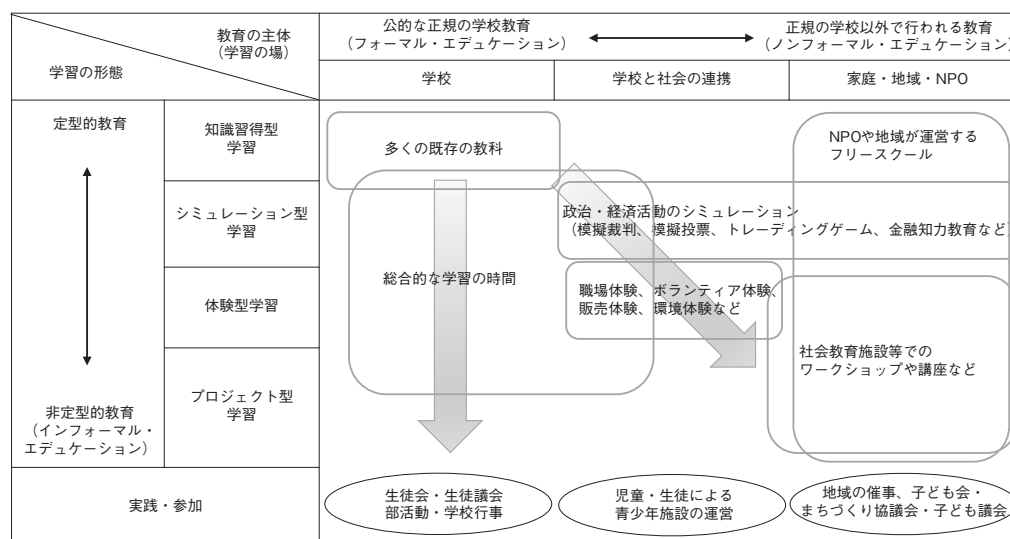


図2 シティズンシップ教育宣言

※ 経済産業省（2006）に基づき、著者らが作成

図3に、丸山・太田(2013)によるノンフォーマル教育の位置づけを示す。縦軸に正規と非正規の軸、横軸に非定型的(文脈化)と定型的(脱文脈化)の軸を取り、Ⅱ象限をフォーマル教育、Ⅱ象限以外のⅠ、Ⅲ、Ⅳ象限をノンフォーマル教育と定義している。一般的な語法からすると、インフォーマルとノンフォーマルがほぼ同義語であることから、インフォーマル教育とノンフォーマル教育を峻別している従来の定義よりもわかりやすく、さらに、一言でノンフォーマル教育といっても、正規的なもの、定型的なもの、非正規的なもの、非定型的なものなど、多彩で多様性があるリアル社会の実態を端的に示している。

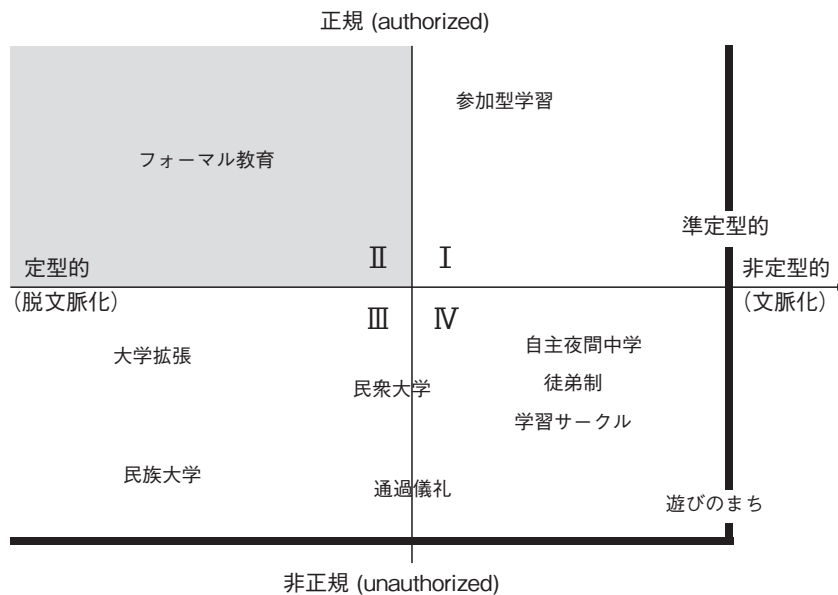


図3 丸山・太田(2013)によるノンフォーマル教育の位置づけ
※ 丸山・太田(2013)に基づき、著者らが作成

ノンフォーマル教育、インフォーマル教育が、フォーマル教育の単なる代替教育であり、理想的にはフォーマル教育で全ての教育を担うべきであるというのは全く正しくはない。イリッチ(1977)は、脱学校論(deschooling)を提唱し、学校という制度的な教育機関の「教えられ、学ばされる」という関係から、「自ら学ぶ」という行為、すなわち学習者が内発的に動機づけられて独学する行動を取り戻すために、「学校」という枠組みを再考することを促した。イリッチによる問題提起は、その後の多彩なオルタナティブ教育運動の進展にも大きな影響を及ぼした。

丸山・太田(2013)は、タイのノンフォーマル教育である、カーンスックサー・ノーク・ロンリエンク(学校外)教育に関して興味深い報告をしている。ノンフォーマル教育をフォーマル教育に移行させることで、パラドックス的に教育の活力が低下したというのだ。

制度の充実にとまなう教育内容や手法の「フォーマル化」を懸念する人々も少なくない。2000年代後半、カリキュラムについてフォーマル教育との同等性が厳しく追究されたため、「ノン

フォーマル教育の活力が失われた」と嘆く関係者にも数多く出会った。実際、以前あった実生活と学習活動を直接結び付けた革新的なカリキュラムは、同等性が担保されないという理由から中止に追い込まれていた。（p27-28）

同じような例として、九州地方の私立大学の某先生は、その昔に自主活動として地域社会と大学生が協働したまちづくりに取り組んでいたが、参加学生に対する教育効果と地域社会から評価が高いので、大学当局からフォーマル教育（授業）への移行を打診され、そのようにしたところ、途端に学生が参加しなくなり担当教員も義務感に苛まれモチベーションがすっかり低下してしまったとある学会の懇親会の宴席で伺ったことがある。麻布大学環境政策学科でもNPOでのインターンを2001年から試行し、2002年度には7人が参加したが、2003年に単位化してから参加者は減少し、2006年以降は環境科学科へと改組後も、誰も参加していない。「制度化のジレンマ」ともいうべき状況である。

すでに言及したとおり、全ての教育活動がフォーマル教育とノンフォーマル教育の二元的に峻別されるわけではなく、大学教育においてもフォーマル教育とノンフォーマル教育がハイブリッドされた教育がある。フォーマルな大学教育にPBL（Project Based Learning or Problem Based Learning）を取り入れた教育がその代表例である。PBLを採用することで、フォーマルな授業でありがちな講義中心の受動的な学びのスタイルから、主体的な学びが立ち上がる場に変えることができ、ノンフォーマル的な学びのプロセスを実現し、実社会との連携を図る試みもある。別の例としては、（1）インターンシップや、（2）武蔵野大学の環境プロジェクト、麻布大学の環境フィールドスタディなども該当する。

ハイブリッド教育の課題について、まず、（1）インターンシップに関しては、その教育の成否がインターンシップ受け入れ先に強く依存するという問題である。最近では、インターンシップ受け入れ先と派遣学生の両者の負担低減のため、1dayインターンシップが流行しているが、たった1日だけ職場を体験することにどのような学びがあるというのか。インターンシップをしないよりはしたほうがマシといったレベルの評価を払拭することはできないであろう。

（2）の環境プロジェクトや環境フィールドスタディなどに関して、フォーマルな授業であるため、最終的に成績評価する必要があるが、多様で多彩な活動を誰しも納得した形で評価することが困難で、プロジェクトチームの評価と参加学生の個人評価のバランスや、評価方法が担当教員のセンスに依存していることが問題である。さらに、単位習得を目的とした学生の動機や、グループ活動におけるフリーライダー問題等もある。

次節では、大学におけるフォーマル教育というべき「授業」以外の教育、つまり、ノンフォーマル教育の価値について、昨今の大学を取り巻く状況を踏まえながらあらためて考えてみる。

昨今の大学を取り巻く状況とノンフォーマル教育の価値

「〇〇と大学教授は三日やったらやめられない」

著者（村松）が学生の頃、指導教授は口癖のように言っていたが、社会からの外部評価、大学教育の質、FD活動、ポートフォリオ、ディプロマ・ポリシー、アカデミック・ポリシー等など

が強く叫ばれるようになった昨今、浮世離れした聖域的な職業の代表格として大学教員がみなされていた時代があったことすら想像することが難しい。

一般的には「大学」は不易なものの代表格として見なされがちであるが、大学内部から当事者として定点観測すると、色々と変容していることを自覚する。その一つがエビデンスベース教育を重視する傾向が強くなるに伴い、大学の文化的風土においてtolerance of ambiguity（曖昧さに対する耐性）が低下し、その結果として、大学の「アジール」としての機能が損なわれているのではないかという懸念である。

アジール 独: Asyl、仏: asile、英: asylum

聖域を意味する語。そこに逃げ込んだ者は保護され、世俗的な権力も侵すことができない聖なる地域、避難所をいう。古くはユダヤ教の祭壇、ギリシアやローマの神殿、日本の神社や寺院の領域が、これに当たる。

出典：ブリタニカ国際大百科事典

大学の存在価値は、正規の授業（ノーマル教育）だけでなく、「隠れたカリキュラム」（Hidden Curriculum）というべき学生主体によるノンフォーマルな活動が許容（黙認？）されていることにある。國分・白井（2014）は自らの学生時代をふりかえり、授業よりも勉強サークル（政治経済攻究会）での自主的な学びが現在の自分たちの知性の礎になったことを率直に吐露している。

「僕らは自分たちで勝手に「理想の大学」を作っていたのですね。〔中略〕与えられた制度がしょもないものなので、その外側に理想に近い学ぶための仕組みを自分たちで作っていたわけです。設計された制度は全然ちゃんと機能していないけど、ゆるくしか機能しないので、余白を使って結構いい制度を作ってしまうことができた。〔中略〕今では大学の側が学生の自主性を信じなくなったことが大きな違いだと思います。」（p40）

2013年に惜しくも鬼籍に入られた文化人類学者の山口昌男は、実に自由闊達で、型にはまらない「知の巨人」という呼び名にふさわしい大学人であった。それでいて気さくな人柄に、周辺にはいつもジャンルを超えた楽しい仲間が集っていた。これほど歴史と現代と、日本と世界、アカデミックなものから大衆的なものまであらゆる文化領域を横断し多くの示唆を与えた学者はいない。山口（2009）は自分自身の経験にもとづき大学制度が固定化せずに遊びの部分があることが大学における本来的な学びをもたらすとして、次のように述べている。

ですから、大学が固定した時間割・カリキュラムを全部決めてそこに先生も学生も閉じこめるとするのは近代のごく新しい大学のあり方です。近代的な大学の形式の良さも生かしながら、ときどき魂があくがれでる（「憧れる」の古語に「あくがる」という言葉があるね、心が強く惹きつけられて、じっとしていられない気持ち）のにまかせて、そのように放浪に出るということ、また外の世界とさまざまにつながるユニットの集まりとしての大学ということもみなさんも考えてみるといいでしょう。大学の姿をそんな学びのネットワークとして考えるとき、もぐりのニセ学生存在はとても重要です。ニセ学生は影の大学を作っているわけですが、決して大学にとって

無駄とはいえない挑発性や可能性を外から持ちこんでくるわけですから。（p36-38）

宮坂（1997）は旧制高校の教育的価値を吟味し、未来の教育に対して遺産として何を継承すべきかを考察している。旧制高校の勉強を、（1）正課の学習と課外の読書、（2）隠れたカリキュラムとしての寄宿寮の諸行事や部活、（3）自主と自由の雰囲気の中での親友との深い語りというエクストラ・カリキュラム、に分類した上で、エクストラ・カリキュラムの重要性を次のように指摘している。

「高校生の人間形成に大きな影響を与えたのは、エクストラ・カリキュラムの方であり、友人たちとダベリ、親友と深い語りをすることであった。話しあうことがなくとも、友人の挙措・言動を見聞きするだけで感受するところがあった、旧制高校の教育がみごとに成果をあげたのは、この分野なのであるから、継承すべきことはここであろうが、これこそがもっとも継承のむずかしい分野なので困るのである。」（p64）

大学における教育は、学則で定められた所定の授業科目を履修し所定の考査に合格することで単位を修得し、所定の年数以上在学し学則で定める卒業に必要な単位を修得することで卒業し、学士の学位が授与されるというフォーマルな制度に基づく教育だけでなく、大学コミュニティにおいて展開される多様で多彩な諸活動（例、部活動、サークル活動、自主ゼミナール、ニセ学生など）も学生の人格形成と教養の醸成に多大な寄与していることは誰も知らず知らずのうちに経験することでもあり、疑う人はいないであろう。

大学における隠れたカリキュラムやノンフォーマルな学びは、フォーマルな大学教育でのESDよりも、実は、より本物のESDになっているといえる。その理由は、大学での学びと経験を通して培われた問題意識をもって、学生同士で、地域社会の様々な主体と、対話と行動を通して主体性を獲得するプロセスがあるからである。このことは、様々な実践者があちこちで、様々な形で成立していることは経験的に知っている。このような出会いと対話、行動が立ち上がるような時間と場所が学生に確保されていることが、大学の大きな存在意義である。

なお、持続可能な発展・開発の現場は、「地域社会」であり、社会から閉ざされた大学の中ではすまない。つまり、ESDには、程度の差こそあれ、実社会との連携や、地域社会と学生の相互作用が必要である。これは、フォーマルな教育ではほとんど対応が困難であり、ノンフォーマル教育の威力が発揮する分野である。

今後、大学におけるノンフォーマル教育についても研究の遡上にのせ、ノンフォーマル教育の価値を可視化させることを急がなければ、短期的な教育成果を求めがちな昨今の大学を取り巻く状況から、隠れたカリキュラム、つまり学生の主体的学びが立ち上がるような時間・空間・文化を培う正規授業カリキュラムの空白部分を許容するような、おおらかで、**tolerance of ambiguity**を特徴とする大学の伝統的な文化的風土が毀損されることにつながりかねないことを大いに懸念している。

今後の展開

既述したとおり、大学コミュニティではモードⅡへの転換が叫ばれているが、未だモードⅠの価値観が主流であり、かつ、自分自身を教育者ではなく研究者とみなしている大学教員が大多数を占めているなかで、自分の専門分野をしなやかに越境し、多数の学生等（ニセ学生を含む）を巻き込みながら、大学という枠を軽々と飛び越えて地域社会の問題解決に熱心に取り組んでいるフロンティア（トリックスター^{注1}？）が、それほど多くはないが存在する（図4、図5）。彼ら自身はそれほど自覚的ではないが、彼らの身体に蓄積してきた暗黙知的な経験値には、大学におけるESD推進の示唆、環境人材の育成のあり方、キー・コンピテンシーを育む教育に対する処方箋が含まれている。

ただ、最大の課題は、フロンティア諸氏（以下、トリックスターズと呼ぶ）は実践志向が強く、自分たちの活動をアーカイブし、その活動の意義や教育過程に関して腰を据えてふりかえることをそれほどなされてこなかったことにある。自明なことだが、人間の記憶というのは時間の経過とともにものすごい勢いで忘却の彼方に消え去ることが常であり、早急に貴重な記憶を保全、差し押さえるをする必要がある。また、どちらかというと“一人親方”的な志向性が強く、一代限りの屋台のオヤジがごとく、長年の実践活動を通して身体化した暗黙知を可視化し、他の同業の“一人親方”に開帳したり、個人レベルで身体化した経験を後世の大学人に引き続くといった教育実践の持続可能性という発想が欠如していることは否めない。

これまでも実践者が自分たちの活動を記録して、ESDやアクティブラーニングの事例集の形態で世に問うこともなされてはきたが、往々にして自画自賛的な論調の自慢大会に終始しがちで、受験生向けの大学パンフレットのごとく綺麗で美しい成功譚としてまとめられることが多い。もし読者が受験生であれば、そのような実践報告を読むことで良い成果を出している大学を進学先候補として選び出すという重大な目的は達成することができるかもしれないが、これからアクティブラーニングやESDに取り組もうとしている人にとっては全く有益な情報にはならない。スティーブ・ジョブスの伝記を読んだからといって、誰しもスティーブ・ジョブスになれるわけでないのに、である。

近年、政治史や政策過程研究においてオーラル・ヒストリーの隆盛は目をみはるものがある（御厨，2002）。トンプソン（2002）はオーラル・ヒストリーを「記憶を歴史にする」ことであると定義している。オーラル・ヒストリーにより、官僚や政治家など公的な地位にあった人物の記憶を文字化し公共の財産として残すことで、文献情報だけでは伺い知ることができない政策決定プロセスの解明や政府の組織文化を把握することに多大な貢献していることが評価されているのである。

著者らは、“一人親方”として孤立無援の状況下でも、まだアクティブラーニングやPBL、ESD等の概念が論議される前から地域と連携・協働したフォーマル・インフォーマル・ノンフォーマルな教育実践に孤軍奮闘してきた実践者をメンバー（石井雅章：神田外語大学メディア教育センター、田中優：大阪国際大学グローバルビジネス学部、長岡素彦：ESD-J 持続可能な開発のための教育推進会議（理事）・福島ESDコンソーシアム（ESDコーディネーター）、村山史世：麻布大学生命・環境科学部、村松陸雄：武蔵野大学工学部）とした研究組織を構築し、「当事者研究」

の視座から、実践当事者が形成してきた「経験知」を、ライフヒストリーや映像化等の手法を活用し、「マルチメディア」としてデータベース化し、発信する手法を開発する予定である。その予備調査の段階として、越境するトリックスターズが有する「当事者」としての記憶を、主として「当事者研究」のオーラル・ヒストリーによる自分語りで可視化させつつある。そこで明らかになったことは、表7の越境するトリックスターズの共通点である。これらの点は、大学におけるESDのキー・コンセプトになりうる可能性を秘めている。

表7 越境するトリックスターズの共通点

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①フォーマルな大学教育のファカルティメンバーである（正統性）②フォーマルなカリキュラムに、アクティブラーニング的な手法、特にPBLを取り入れている③実社会との接点を有し、ノンフォーマルな学びを学生に体験させている④大学と地域社会に行き来可能な実践コミュニティを持っている⑤活動に没頭する学生たちに対して、トリックスターズはふりかえりと学びの自己評価する機会をつくる⑥学生の教育を地域社会の持続可能性に関連づけている |
|--|

最近、アクティブラーニングが社会的に注目されることに伴い、アクティブラーニングの定義自体が多義的になり、意味が曖昧なままバズワードのような使い方も見受けられる。IT業界や教育備品産業では千載一遇の好機と色めき出し、アクティブラーニングと銘打たれたセミナーも花盛りである。そのようなセミナーを覗いてみると、タブレットを授業で使用するだけでアクティブラーニングが実現するようなことを謳っているようなひどいところもある。他方、真のアクティブラーニングとは何かという原点に立ち返った議論（例えば、松下他（2015）のディーブ・アクティブラーニングなど）もされつつあり、そのあたりのアクティブラーニングに関する議論も丁寧にレビューしながらさらなる研究を進めていく必要がある。

これまでの議論を通して、ノンフォーマル教育（もしくはフォーマル教育とノンフォーマル教育が絶妙にハイブリッドされた教育）が、大学における持続可能な開発のための教育（ESD）の推進の触媒となることを強く確信した。今後は、ノンフォーマル教育が触媒として最適に機能する条件を様々な手法を駆使した研究活動で明らかにする所存である。



図4 環境社会学が専門なのに、科学実験のデモンストレーションを行う石井雅章先生（神田外語大学）



図5 憲法学が専門なのに、耕運機を巧みに操る著者（村山）

引用文献

- P. H. Coombs & Manzoor Ahmed (1974). *Attacking Rural Poverty – How Nonformal Education Can Help*, Johns Hopkins University Press.
- 有本章（1991）. 学術研究の改善に関する調査研究：全国高等教育機関教員調査報告書，広島大学高等教育研究開発センター．
- 有本章（2007）. 変貌する日本の大学教授職，玉川大学出版部．
- マイケル・ギボンズ（小林信一他訳）（1997）. 現代社会と知の創造—モード論とは何か，丸善．
- イヴァン・イリッチ（1977）. 脱学校の社会，東京創元社．
- 環境省（2008）. 持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン 平成 20 年 3 月 24 日策定．
- 国際協力機構（2004）. 課題別指針 ノンフォーマル教育，国際協力機構．
- 國分功一郎・白井聡（2014）. 討議 1 大学は誰のものか—教員は働きたいのであって、働くフリをしたいのではない，現代思想 2014 年 10 月号，青土社．
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（2015）. ディープ・アクティブラーニング，勁草書房．
- 丸山英樹・太田美幸（2013）. ノンフォーマル教育の可能性：リアルな生活に根ざす教育へ，新評論．
- 御厨貴（2002）. オーラル・ヒストリー—現代史のための口述記録，中央公論新社．
- 宮坂広作（1997）. 大学改革と生涯学習，明石書店．
- 村松陸雄（2010）. 高等教育機関における環境人材育成のあり方に関する考察，武蔵野大学環境学部紀要（1），11-19.
- 村松陸雄・村山史世・小宮菜摘・中山亮太・山田和彦（2015）. 「ESD」×「ノンフォーマル教育」／大学＝？を考える，日本環境教育学会 第 26 回大会 自主課題研究．
- 村松陸雄・石井雅章・村山史世（2014）. <当事者>の語りから、大学における PBL（Problem Based Learning）と ESD（Education for Sustainable Development）について考える，日本環境教育学会 第 25 回大会 自主課題研究．
- 文部科学省（2012）. 中央教育審議会（答申）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成 24 年 8 月 28 日 第 82 回総会)．
- OECD（2011）. 学習成果の認証と評価—働くための知識・スキル・能力の可視化—，明石書店．
- ドミニク・S. ライチェン，ローラ・H. サルガニク（2006）. キー・コンピテンシー，明石書店．
- サトウタツヤ（2012）. 学融とモード論の心理学—人文社会科学における学問融合をめざして，新曜社．
- 富山和彦（2015）. 「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議（第 10 回）」(平成 27 年 2 月 16 日)における富山和彦氏の配布資料．
- ポール・トンプソン（2002）. 記憶から歴史へ—オーラスヒストリーの世界，青木書店．
- 山口昌男（2009）. 学問の春—“知と遊び”の 10 講義，平凡社．

注 1：トリックスター（trickster）

- 1 詐欺(さぎ)師。ぺてん師。
- 2 神話や民間伝承に現れるいたずら者。秩序の破壊者でありながら一方で創造者であり、善と悪など矛盾した性格の持ち主で、対立した二項間の仲介・媒介者の役目を果たす。

出典：大辞泉

彼らには共通して、機知、機転、狡猾(こうかつ)さ、気まぐれ、悪ふざけなどの性格がみられる。また、この世に混乱と破壊を引き起こすと同時に、しばしば混乱のなかから未知の文化要素を生み出し、破壊のあとにふたたび新しい秩序をもたらすという文化英雄的役割も果たしている。

出典：山口昌男（1975）. 道化の民俗学，新潮社．