

生涯学習社会の視点からみた環境教育の意義

五十嵐 牧 子

(文教大学付属教育研究所客員研究員)

The Meaning of Environmental Education from Life-Long Learning Society

IGARASHI MAKIKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要 旨

本稿は、環境教育の重要性を生涯学習社会の構築の視点から考察したものである。生涯学習施策の観点と、生涯教育の理念の観点から整理した。環境教育は、その理念や学習のあり方において生涯学習と共通する点が見られる。それらについては、ロジャー・ハートの理論と実践からも明らかである。これらの考察を通して、環境教育が生涯学習社会の方向性に一つの示唆を与えるものであることが明らかとなった。

1. はじめに

本稿は、生涯学習社会を構築していく視点から環境教育の重要性を考察することにより、環境教育の意義、および生涯学習社会の方向性を見出すことを目的としたものである。

その分析の視点は、大きく2つが考えられる。一つは、生涯学習施策の観点からである。生涯学習に関連した実践の中には、環境教育に関するものも多く含まれており、生涯学習施策として環境教育が展開されることが多い。施策の中にどう位置づけられて環境教育が推進されているかを整理する。

もう一つは、生涯学習の理念の観点からである。環境教育における学習は、子どもも大人も含めた主体的な参画と、多様な関係の中でのパートナーシップが求められる点におい

て、生涯学習の理念と共通している。そのため、環境教育における学習のあり方について、生涯学習の視点から考えていくことにより、さらに生涯学習社会における環境教育の意義と、今後の生涯学習社会の方向性を探っていく。

2. 生涯学習施策の観点から

生涯学習施策の一環として環境教育が展開される場合について、その主な位置づけを以下の三点に整理してみる。

1) 現代的学習課題として

環境問題の学習は、生涯学習の中で取り上げられるべき現代的課題の一つとされている。生涯学習社会の構築が求められる背景の一つとして、現代社会の急激な変化に対応するた

めの学習の必要性が指摘されており¹⁾、環境教育は、環境問題の深刻さが増すにつれて、私たちが最も学習していく必要のある分野と考えられている。具体的には、生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」(1992年)における「当面重点的に充実・振興させる生涯学習の課題」にあげられている²⁾。それらの四つの課題は、いずれも環境教育の課題と密接にかかわっており³⁾、特に「現代的課題に関する学習機会の充実」における「現代的課題」には、「生命、健康、豊かな人間性、国際理解、人口・食料、環境、資源・エネルギー」など、環境教育と結びつく課題が並んでいる。

一方、このような点について、麻生は「生産力と環境劣化とのトレードオフをただちに断ち切ることは不可能であろう。しかし、トレードオフを緩やかにしながら、新しい進化の次元へ人類を高めていくことは可能なのである。」⁴⁾と述べ、そのためには、環境問題が生涯学習の必修科目として取り上げられ、位置づけられる必要のあることを強調している。生涯学習の必修科目とは、現代の社会状況を踏まえた上で「それ自身人類の幸福と発展にとって必要な学習であり、それが行われないと大きな社会的損失が生ずることが明白な学習課題」⁵⁾である。環境教育は、そのような現代的学習課題を解決していくものなのである。

2. 生涯にわたる学習として(教育機会の垂直的統合)

2.1.1.を踏まえ、環境教育は、あらゆる世代層に対して生涯にわたり、それぞれの発達段階に応じて行われることが大切である。これは、すべての年齢段階にわたって各人の発達に応じた教育内容や方法・機会を提供する、つまり「教育機会の垂直的統合」という点で、生涯教育の意義と同様である。

この点に関して、たとえば、小澤は「環境

教育は、幼児から高齢者までのあらゆる年齢層に対して、それぞれの段階に応じて、生涯学習として体系的に行わなければならない。」⁶⁾と述べている。また、佐島は「国民一人ひとりが自ら学習の主体であるとの認識の下に、家庭・学校・社会における教育の各分野にわたり、幼児・児童・青少年・成人・高齢者という発達段階に見合ったきめ細やかで体系的な環境教育を生涯学習として推進する視点が肝要である。」⁷⁾と述べている。

「それぞれの発達段階に応じて」という点に関しては、阿部が「生涯学習としての環境教育は子どもと大人と一緒に『自然と人にやさしいまちづくり』に参加するなど、世代をこえた取り組みである」としながらも、以下のようにライフステージごとに強調される学習の役割を概説している⁸⁾。

幼児期においては、大人や子ども同士の関わりを通して、他者(自然と人)に対する感性を養うこと、そして環境との関わりで配慮すべき人間としての基本的な生活習慣を身に付けることが主要な目的となる。つまり「人間(社会・文化)と自然(環境)の中での直接体験による感性学習」と表現される。

学齢期においては、自然に対する知識や自然に接するための技術を学ぶこと、それらが社会・経済的諸問題へとつながってゆくことを学ぶことが主要な目的となる。さらに、環境問題を解決するために何らかの行動をしていくことができるようになることも大切となる。これは「人間と自然についての知識・技術学習」と表現される。

成人期においては、環境や人間を取り巻く諸問題の解決に向けた行動をとっていくことが主要な課題となる。つまり「人間と自然のための行動・参加学習」と表現される。

もちろん、どのライフステージにおいてもこれらの三つの学習は必要であるが、「学習者の発達段階に応じてそれぞれのライフステージで強調されるものが異なる」⁹⁾という。ま

た、前述のように環境教育が「子どもと大人が一緒に」学習する、世代を超えた取り組みであることは、「教える - 教わる」という教育スタイルとは異なった面を持つものであり、この点においても注目されるべきである。

1.3. 各機関の連携、多様なネットワークの必要性（教育機会の水平的統合）

2. 1.2を実現するためには、様々な機関同士の連携が必要となる。このことは、地域の様々な場で教育機会を提供し、施設の整備・充実を図ることによって、多様な場における人間発達の一貫性を保証していく、つまり「教育機会の水平的統合」という点で、生涯教育の意義と同様である。

たとえば、文部省（現文部科学省）の『環境教育指導資料（小学校編）』には、学校教育における取り組みについて、以下のように述べられている。

「これからの生涯学習社会においては、学校、家庭および地域社会など教育の各分野の役割や責任を明確にし、相互に連携協力を図ることが重要である。・・・（中略）・・・環境教育を進めるに当たっても、学校での取り組みはもとより、それぞれの家庭、地域社会との相互補完の関係が不可欠である。」¹⁰⁾

前述のように、環境教育の取り組みは、「教える - 教わる」という教育スタイルとは異なる面を持つ。また、環境教育は学習内容において、様々な分野と横断的なつながりを持っている。さらに、環境教育の推進が「認知領域中心の従来の日本の教育から情意領域と行動領域の重視へと転換させることにつながると同時に、閉鎖的であった学校を開放することにつながる」¹¹⁾ ことなどからも、学校・地域・家庭の連携が重要と考えられる。

あるいは、市民・行政・企業の連携や行政内での他部局との連携なども必要である。環

境教育の最終的な目標段階は「社会への問題解決への参加」であることが、世界的な宣言や日本の教育目標などから伺える。つまり、社会全体の問題として取り組んでいくには、社会の様々な機関が連携して問題解決に当たることが必要であると考えられる。この点に関して、阿部は、環境教育が「学校・地域・家庭、あるいは市民・行政・企業といった多様なネットワークの中で行われたい限り、環境教育の目的は達成できない」¹²⁾ とし、生涯教育として取り組む内容であることを述べている。

生涯学習施策としては、以上1.1～1.3の三つの観点から環境教育を捉えることができ、そこに接点を見出すことができる。ただし、環境教育の実践は、生涯学習施策として取り上げられる以前より、その歴史的な背景を踏まえた様々な実践がなされている。従って、生涯教育と環境教育における「学習のあり方」や「理念」を比較し、それらの考え方が生まれた背景などを考えてみる必要がある。以下で、それらについて見ていきたい。

3. 生涯教育の理念の観点から

1.1. 根本にある考え方

1) 生涯教育

生涯教育の考え方が生まれた根本には、人間性への回帰という点があげられる。近代社会の科学技術や功利主義によって失われた、人間が本来持っている人間性を取り戻すためである。1972年に発表された『フォール報告』では、その序論において「科学技術革命は、情報の即時伝達とますます完壁化し合理化されてゆく計算機の発明とによって、人間性の精神面をも同時に征服するに至った。これは、必然的に人間性のすべてに影響を与える現象である。」¹³⁾ と述べられている。近代化によって、我々は様々な場面において競争を始め、その競争のために、フロムの言う「to be」

から「to have」の生活様式へと、様々な文化的価値が変換されてきた¹⁴⁾。それは、学習場面においては「だれか他の人の所説の集積の所有者となったというだけ¹⁵⁾」と表現されるような「もつ」様式の学生を生み出すことともなった。知識を暗記していること、ペーパーテストでよい点を取ることにしか、目が向けられなかったという一面は、その表れであろう。そして、これらの近代化による文化的価値の変化は、人間の精神的な意味を含んだ身体をも、相互しながら変えてきたと考えられる。

しかし、寿命の伸長などによって余暇時間が増えると、その自由な時間を人はどう過ごしたらよいのか分からない、ということがあった。あるいは、競争の教育の中で、学歴社会が生まれ、そのために「落ちこぼれ」が生まれた。生きている生活の大部分が「to have」の様式に変化してきたことによって、自分の内発的な欲求を感じるようになったとも言える。

従って、今後の「教育」に焦点を当てれば、一人一人が、自ら発している内発的な欲求を尊重し、さらに他者との相互作用を伴った教育によって、人々が生涯にわたって自らの学習を拡げつつ自己成長できる、そのような教育が求められたのである。

2) 環境教育における学習

環境教育の必要性も、近代化による公害問題をはじめとした、我々の近代化の歴史に原因が求められる。人間はもともと「地球生態系を形作る階層構造の『網の目』(多種多様な部分的な系の相互作用の関係)の中に完全に有機的・合理的に位置づけられ、組み込まれて存在している¹⁶⁾」という。その状況のもと、人間は「環境に対する能動的生態¹⁷⁾」と表現されるように、主体的に環境に働きかけながら能動的に生きている存在である。従って、環境の中で能動的に生きている人間と環

境とを、「主体」と「客体」というように切り離して考えることはできない。切り離して考えることができないということを前提にするからこそ、「立場や文化の基盤の違うもの同士が、その違いを認識した上で、対等な協力関係を築き、課題に対して対応するあり方¹⁸⁾」、つまり「パートナーシップ」の考え方が重要なのである。

環境の中に人間が位置づいているとすれば、人間は他人や自然や社会といった環境を「自分の内面をうつす鏡¹⁹⁾」と捉えるべきものである。すべてのつながりを感じながら、そのつながりを踏まえた上で自分の価値を明確化し、主体的に生きていくことが求められる。しかし、科学技術による近代化の歴史は、人間と環境とを、「主体」と「客体」というように、切り離して考えてきた。それは、自然環境を含め、私たち人間相互の関係までも精神的な部分において切り離す結果となったのである。

つまり、近代化の影響が人間の精神的な身体や、さらに文化的価値観を変えてきたとも言える。この点に関して、北村は、近代は功利主義が獲得されたとし「近代科学の認識論は功利主義のまなざし(主客分離)の特徴を極限まで徹底した²⁰⁾」と述べている。その結果、「自然に対する功利主義のまなざしが獲得された」のである。

さらに、他人に対しても競争という関係によって功利主義のまなざしを向けるようになり、それは自己に対しても功利主義のまなざしを向けることとなる。この見返りに、内面化された社会の価値によって自己を支配し、それを続けていくうちに社会の価値に制圧されてしまう。だから、「社会にうまく適応している人の中に、やるべきことは何でもやり遂げるが、自分のやりたいことは何にもない」という人が出てくる、と言われる。あるいは、「他人のまなざしばかりを気にして、自分の内発的な欲求をいっさい抑圧してしまい、他

人とのコミュニケーションが取れなくなる」と言われるのである²¹⁾。

つまり、環境問題のベースは「個人と他者との関係性が断たれること。関係が希薄になることによって生じている」²²⁾のである。従って、環境教育とは「人間相互の関係を含めた人間と自然との関係の改善」²³⁾であり、そのために「環境と自分とを一体にとらえ、鋭い感受性と認識力を用いて環境のシステムをとらえ、環境問題や環境の質の向上について、価値判断に基づく実践的關係行動をする人間的資質・能力」²⁴⁾の育成が大切なのである。

そのため、環境教育は個人の主体性を尊重した上で、他者との相互作用を伴った教育が、その根本になければならないと考えられるのである。

3) 生涯教育と環境教育における学習の接点

このように、生涯教育と環境教育における学習とでは、その必要性が生まれた背景を近代化の歴史に見出すことができる点、近代化の歴史によって変化してしまった人間性を取り戻すために、個人の内発的な欲求を根本とし、他者と相互作用を伴う教育のあり方が求められる点、の二つに共通点を見出すことができる。また、人間性に対する考え方にしても「人間は、いつどんな状況にあっても変化し成長する可能性を秘めているという価値観や人間観が存在している」²⁵⁾という点で一致している。

1.2 学習論として

3. 1) で述べたような、個人の内発的な欲求を根本とし、他者と相互作用を伴う学習について、その具体的な姿をロジャー・ハート (Roger A. Hart) の理論と実践を通して見ていきたい。

ロジャー・ハートは、地理学や環境心理学の分野における研究や数多くの実践を基礎として、特に子どもの発達理論と関連させなが

ら、環境デザインや環境教育を専門に研究している。そのため、その実践については、子ども研究や教育研究、環境デザインの分野、民主主義社会、まちづくり、社会参画に関する分野の研究など、様々な視点から注目することができる。

その中でも、ここでは環境教育の視点から見えていくこととする。なぜなら、ロジャー・ハートは環境教育をまちづくりや民主的な社会づくりを実践していく上で、最も重要かつ有効な内容と位置づけているからである²⁶⁾。なお、ここでの「環境」とは、自然環境だけでなく、人間が作り上げている社会環境・生活環境なども含めて、トータルに考えるものである。

身近な自然環境、生活環境を改善していくことは、すなわち自分たちの住むコミュニティをどう作っていくかということである。そして、身近な地域や社会を改善していくためには、その環境を自分自身で認知していくことが、その必要条件となる。この点に関して、ロジャー・ハートの空間認知研究からは、環境を知覚・認知していくためには、本人の主体的な姿勢における活動や学習が重要であることが示されている²⁷⁾。つまり、主体的な姿勢で活動や学習に参画していくことが環境教育においてはその前提となるのである。3. 1) で前述した点と関連させれば、自ら発している内発的な欲求を尊重し、それを育てていくことが重要であるといえる。

それらの活動内容は、自分たちの住む生活環境をどうしていくか、という点を中心であるが、その実践の場としては、以下のように様々な場における活動が考えられている²⁸⁾。

- ・家庭での環境の管理
- ・学校における環境教育
- ・地域における子どもたちのコミュニティづくりへの参画
- ・子どもや青年の団体 (冒険遊び場での活

動など)

- ・自然発生的にできた子どものグループ・WWWネットワーク
- ・環境NGO・地域開発NGO
- ・地方行政のもとにある子ども議会

そして、この身近なコミュニティーを改善していくという観点から、子どもも大人も共に活動へ参画していくことによる環境教育が重要視されている。その際の学習・活動において、子どもと大人がどのようなかわりを持ちながら参画していくか、その様々な形態を、以下の8つの段階に分け、比喩的に「はしご」を使って図式化している²⁹⁾。

- 8 子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する
- 7 子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する
- 6 大人がしかけ、子どもと一緒に決定する
- 5 子どもが大人から意見を求められ、情報を与えられる
- 4 子どもは仕事を割り当てられるが、情報は与えられている
- 3 形だけの参画
- 2 お飾り参画
- 1 操り参画

この「参画のはしご」は、大人のファシリテーターが子どもの参画を援助していく際に、子どもの欲求と能力の及ぶかぎりにおいて、自分たちの選んだどのレベルでも活動できるような状況を作り出すようにするための目安となるものである。また、この「はしご」の特徴は、「参画の段階」(4~8)だけでなく、「非参画の段階」(1~3)も示されたことである。従って、活動を行っていく上で重要なのは、「非参画」の段階を避けることと、参画の仕方への「選択 (choice)」があること、

とされている。

ロジャー・ハートも述べているように、「参画のはしご」は参画の様々な形態を示したものであり、上段の方が優れているというものではない。また、徐々に上に上がっていく、というものでもない。活動の場や状況、子どもの発達段階に応じて、臨機応変に選ばれていくものである。

以上のことから、ロジャー・ハートの理論と実践においては、次の三点の要素が含まれていると考えられる。

個人の主体的な活動をその前提としていること。

活動のプロセスにおいて、他者との対話・協力・交渉・相互合意などのコミュニケーションを必要としていること。

活動内容や参画の仕方について、その多様性が許容されていること。

このように、ロジャー・ハートは上記の三点の要素を含みながら、環境教育によって地域・社会の改善を目指している。つまり、活動を実践していく上での内容(分野)として環境問題についての学習が位置づいており、それを最終目標の最も重要かつ有効な内容としているのである。すなわち、最終的な目標である地域・社会の改善に主眼がおかれているため、様々な点において自分たちの日常生活に直接関わっており、社会的にも重要な問題となっている環境問題やまちづくりといった分野が、必然的に実践の内容となっている。

4. まとめ

3.1.2で見たように、ロジャー・ハートの理論と実践は、個人の主体性への視点、社会への視点、それを踏まえた内容・方法、という一連の流れがトータルに考えられている。そして、その実践そのものが必然的に環

境教育となっていることは、環境教育が子どもも大人も含めた主体的な参画と、多様な関係の中でのパートナーシップとを求めるものであることを示唆している。

また、環境教育における学習は「環境問題を解決するための知識を得る」という側面だけではなく、環境についての学習自体が、「自分の周りの環境（他者・自然）について知覚・認知するきっかけとなる」という側面を持っている。それは言い換えれば、学習すること自体が他者との関係を改善することであり、環境問題を解決しているとも言える。つまり、「learning to be」の学習である。

従って、このような主体的な参画とパートナーシップの要素を含んでいる環境教育を進めることは、個人が自主的に学習し、その学習の過程において自己と他者とのつながりを回復していくことにつながる。これは、生涯学習の理念とも一致するものであり、よりよい生涯学習社会の環境を作り上げていくことにもつながるだろう。このように、環境教育は、これからの生涯学習社会の方向性を示すものでもあり、その意味において重要な意義を持つものと考えられる。

2.で前述した生涯学習施策として環境教育を行う際にも、「主体的な参画」を踏まえた「生涯にわたる学習」、「パートナーシップ」を踏まえた「多様な連携」、「to be」の生き方を踏まえた「現代的学習課題」、でなければならぬ。つまり、3. -1)で前述したような背景や根本を踏まえながら、各種の施策を行っていく必要があると考えるのである。

【注】

- 1) 文部科学省編『我が国の文教政策』、2000、p.140
- 2) 社会人を対象としたリカレント教育の推進、 ボランティア活動の支援・推進、 青少年の学校外活動の充実、 現代的課題に関する学習機会の充実
- 3) 阿部治「生涯学習としての環境教育」(阿部治編『環境教育シリーズ1・子どもと環境教育』東海大学出版会、pp.2-16、1993) p.6
- 4) 麻生誠「環境教育が生涯学習の一環として考えられているのはなぜか」(佐島群巳編『環境教育の考え方・進め方』教育開発研究所、pp.34-36、1997) p.35
- 5) 同上、pp.35-36
- 6) 環境教育推進研究会『生涯学習としての環境教育実践ハンドブック』第一法規、1992、p.417
- 7) 佐島群巳編『感性と認識を育てる環境教育』教育出版、1995、p.31
- 8) ・阿部治、前掲出、pp.9-11
・環境教育推進研究会、前掲出、pp.25-26
- 9) 阿部治、前掲出、p.9
- 10) 文部省『環境教育指導資料(小学校編)』、平4、p.13
- 11) 阿部治、前掲出、p.14
- 12) 環境教育推進研究会、前掲出、p.25
- 13) ユネスコ教育開発国際委員会(フオール報告書検討委員会訳)『未来の学習(learning to be)』第一法規、1975、p.18
- 14) エーリッヒ・フロム(佐野哲郎訳)『生きるということ』紀伊国屋書店、1997
- 15) 同上、p.52
- 16) 佐島群巳編『地球化時代の環境教育1 環境問題と環境教育』国土社、1992、p.100
- 17) 同上、p.97
- 18) (財)日本生態系協会編『環境教育がわかる事典』柏書房、2001、p.209
- 19) 落合洋文『環境とは何か』ナカニシヤ出版、1996、p.1
- 20) 北村和夫『環境教育と学校の変革』農文協、2000、p.34
- 21) 同上、pp.28-91
- 22) 阿部治「『持続可能な社会をめざした教

自由研究

- 育』へ。」(『Bio - City 第10号』、pp.2-17、1997) p.5
- 23) 同上、p.7
- 24) 佐島群巳編、前掲出、『感性と認識を育てる環境教育』、p.13
- 25) 環境学習のための人づくり・場づくり編集委員会編『環境学習のための人づくり・場作り』ぎょうせい、1995、p.46
- 26) Roger A.Hart, Children's Participation : The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care, UNISEF & Earthscan Publications Ltd, 1997,
- 27) 寺本潔『子どもの知覚環境 遊び・地図・間風景をめぐる研究』地人書房、1994
- 28) Roger A.Hart, op.cit., pp.56-79
- 29) Roger A.Hart, op.cit., pp.41