

【共同研究】

生涯学習としての環境教育における学習論

五十嵐 牧子* 角田 巖**

The Learning Theory of Environmental Education as Life - long Learning

Makiko IGARASHI, Iwao TSUNODA

Environmental education has brought about new learning methods in life-long education.

We human beings must create a durable environment. At the same time, we aim for self-realization by improving our environment.

Merleau-Ponty indicated the way human beings coexist with their environment some time ago. We learn through our bodies, which are in contact with the environment, and we change the environment using our bodies.

Environmental education has valued learning methods such as "participation", "partnership", and "cross action learning" which allow us to realize the relationship of co-existence between human beings and their environment.

"Participation" is where a learner learns and reacts with awareness and thus lives in his or her environment with consciousness.

"Partnership" is where a learner cooperates with others while acknowledging differences in things such as culture, viewpoints, and roles.

"Cross action learning" is learning by crossing among generations and areas, and also learning in the field. It also refers to learning by exchanging opinions with a variety of people and also through networking.

The methods of learning described above can change the way in which we learn from each other.

* いがらし まきこ 文教大学教育研究所客員研究員

** つのだ いわお 文教大学人間科学部人間科学科

生涯環境学習へのパースペクティブ

1. 共生の世界観

人類の負債である環境問題には、デカルト、ベーコン以来の科学観、自然観のパラダイムが底流にある。その理念は、人間と自然を主体と客体との二元的対峙関係としてとらえていた。神に連なる主体者としての人間は、神の代理者としてスチュワードシップの名目を利して客体の自然を支配し、利用、搾取してきた。環境問題の脱却には、まず現状の環境の悪しき循環をもたらしめている原因の一つであるこの二元的な環境観を乗り越えねばならない。それ故、環境教育の課題の一つとしては、この二元的科学観・自然観の新たなパラダイムの確立が問われている。

メルロ＝ポンティは、反客観主義の世界観の立場から、人間と環境との新たなパースペクティブを切り拓いていた。彼は、デカルト以来の伝統的な身体と精神の二元的実体論を排して、「私とは私の身体である」と身体が自然的な主体として統一された全き存在であると明言した。人が知覚・感覚するとき、身体と精神は別々に反応したり、機能するのではなく人間の肉体と器官の生理と精神の心理と知の概念の総体である身体が行うのである。また、身体の実験は、対象（客体）と主観（主体）とも切り離すことなく、「私の身体は世界の織り目の中に取り込まれている」として、主体と客体との二元的な世界観をも排除する。人にとって物（客体）とは、単なる硬質な物体ではなく、「生身で、または骨肉をそなえて」あたえられる人間的意味づけが注がれている存在である。さらに自然全体を俯瞰すれば「われわれ自身の生の上演であり、もしくは一種の対話の相手である。」ととらえている。

メルロ＝ポンティは、何よりも知覚のメカニズムの中で人間と世界との関係を把握しようと試みた。「見ることは、見えることである」というこの両義性とはどのような光の交接なのであろうか。見るということは、世界

からすでに受肉されている私の内なる世界観の眼（まなざし）で見る「物の経験」であり、見えることとは、私が見ているこのとき同時に自身が世界の網の目の中に位置づけられている存在であることを意味している。見るということは、見ている私と、私を見ている世界との共時的な、循環的な、共生的な知覚である。ここにエコロジカルな人のありようが根底にある。

それではいかに身体は世界と連なり、結ばれているのであろうか。メルロ＝ポンティは、この繋がりを身体と世界の「編み合わせ」（entrelacs）と呼ぶが、私は身体によって世界に触れ、世界は私の身体を通じて私との交接の襞として織りなされながら滲透してくるからである。この両者の抱擁関係は「共存」と呼ばれる。「身体は世界に向かう運動であり」、同時に「世界が身体の支点」を通して私に受肉してくるのである。

このように、身体である人間は、世界と対峙して生きているのではなく、「そこに属し、そこに住む」のである。人は運動する身体をもって世界に働きかけ、世界から働きかけられる世界との共実践が「世界－内－存在」としての人の生き方となる。

メルロ＝ポンティの人間と世界との共存のパースペクティブは、まさに現代の環境と人間のありようを示している。最も、ここでの世界とは物や自然という対象だけではなく、人間同士の交流も世界の範疇である。見ることと見えることの交換・共存は他者との内的な交流であり、他者と共にあることである。主体と他者とは「たがいに完全な相互性のうちにある協力者なのであり、われわれの視覚は相互に移行し合い、われわれは同じ一つの世界を通して共存しているのである」と、人間同士のまなざしの「相互主観的世界」を尊重している。また、知覚は、「世界とおなじだけの拡がりをもちつつ世界を徹底的に展開し得るひとつの認識力」を推進する知覚的真理 Wahr-Nehmung [真なるものの＝把握＝知覚] の実現を可能にする。あらゆる

知識は知覚によって開かれ、同時に他者との世界との共存のまなざしのうちに生み出されていくのである。メルロ＝ポンティにおける人の身体運動による世界との共存関係や、また知が知覚などの行為に基づくものであるという理念は、環境問題の解決へ向けて目指す学習の新しい視点をもたらしていた。人の感性・感覚の重視、身体とその運動に基づく環境との相互的な関わり、他者との共存の世界樹立などのパースペクティブは、環境問題への曙光ではなかったのであろうか。また、生態学とは別の視点から新たな環境学習の取り組みを示唆してくれているように思われる。

2. 環境教育における学習のスタンス

人間にとって環境は、対峙してあるものではなく、互いに浸透し合う関係である。沼田の「主体との関係が捉えられていない以上、『外界』であって『環境』とはいえない」というような視点がまず押さえられねばならない。この点は、人間環境宣言（1972年6月ストックホルム「国連環境会議」）において第一に謳われている。「人は環境の創造物であると同時に、環境の形成者である。環境は、人間の生存を支えるとともに、知的、道德的、社会的、精神的な成長の機会を与えている」。

環境教育では、環境へと開かれた意識と行動をエンパワーメント（empowerment）と呼ぶ。「エンパワーメントは、環境問題を变化させ、解決する感性を与える」と解説されている。そして、このエンパーメントを持続させて、問題解決を図ろうとする学習態度が「参画」（participation）である。ミルブラスは、オルターナティブな環境パラダイムを立案したが、「新しい社会」という項目の中で"openness"と"participation"を掲げている。参画は、一人ひとりの価値観に基づく自発的意志から発するものである。と同時に、この自覚的な主体が、かつて生涯教育の指針を目指したフォール委員会の「自己を発達と変革の主体として、民主主義の推進者として、

世界の市民として、自己自身を完成させる創始者」として生きることが求められ、またその方向への学習姿勢（learning to be）が期待されている。

生涯学習において、自己実現とは重要な人間性への追求ではあるが、しかし、自己実現は単に個人の内的な願望、完遂の達成を意味するだけではない。自己実現は、また竹原の言うように「人間存在が絶えず自己の現在を突き離して、新たな自己を構築する存在運動に基づく」開かれた主体の成就である。自己の突き離しとは、環境や他者との共存の視野からしか生まれてこない。また、デーブ・エコロジストのアルネ・ネスのselfから大文字のSELFという自己実現もエコロジカルな世界観を包摂しつつ自己の生命を開き続ける主体を目指している。

このように開かれた自己の成就を求めるとき、人は当然他者の協力によって自己の実現が図られていくことを知っている。そのとき、異なる立場にあっても、共通の問題意識と解決を目指す協力が求められていく。ことに環境学習への参画では地球市民という自覚から、この協力関係であるパートナーシップが必要不可欠となる。パートナーシップは、多方向な人脈のネットワークを目指して横断的な交流を促す。そして、問題解決への意識が学習者に机上の学習に止まらず、横断行動型の学習へと向かわせる。このような「参画」、「パートナーシップ」、「横断行動学習」といった環境教育に特性的な学習スタンスがベオグラード憲章の包括指針に盛り込まれている。

- 1, 環境教育は、自然環境、人工環境、生態学、政治、経済、技術、社会、法律、文化、倫理にわたる。
- 2, 生涯教育である。
- 3, 学際的である。
- 4, 問題解決のための事業の参加である。
- 5, 地域の実情に即しながら、地球規模の観点を失わない。
- 6, 長期的展望を持っていく。
- 7, 開発を環境保全の観点で考える。

8, 国内・国際的協力の推進。

これらはまさにメルロ＝ポンティが標榜した「世界に身を挺した主体」に向けての自己実現にふさわしい学習の道程である。次に、さらに一連の学習行動の身体運動である参画、パートナーシップ、横断行動学習について見ていきたい。

生涯環境学習の学び

1. 参画 (participation)

ここでは、環境学習、そこでの「環境とは何か」を考えながら、「参画」による学習の方向性を示していきたい。また、それが生涯学習社会における生き方や価値観とそれにもとづく学習の仕方についても示唆を与えることになると考えている。

「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や身近な生活環境などを含めて、トータルに考えるものである。なぜなら、「環境」は、単に外界を指すのではなく、生態学的にも、主体にとって意味を持つ条件であるときに、はじめて「環境」と認識されるからである。従って、「環境教育」を考える際には、「環境」を「人間を主体とし、人間という主体と相互作用をもっており、しかも直接には主体の制御下におかれていない諸条件」と考える必要がある。

このように、人間は自分自身をめぐる様々な環境と相互作用を持ちながら生きている存在である。それゆえに、人間は自分の環境を自ら作り上げながら生きているのであり、その力が必要なのである。

環境との相互作用については、次の二点に注目することができる。

第一に、人間は「自分がその環境の何に価値を置いているか」、また「どのくらいその環境を経験しているか」によって、見えるもの(知覚)が違ってくる点である。従って、人間の認知する環境は、人それぞれに違ってくるものである。つまり、「環境は認識論的な存在である」と言える。

第二に、人間は「自分自身が何に価値を置

いているかによって、その環境(場)に要求することは違ってくる」という点である。つまり、「環境は、価値判断の対象」と言えるのである。

このように、人間とその環境とは、内面的な相互作用を持っている。従って、「自分が何に価値を置いているか」ということは、社会環境・自然環境を整えていく時のよりどころでもあり、その力となるものと考えられる。また、このように自分の価値に従って、自分の周りの環境を整えていくことは、自分の世界観をつくり上げていくとも言えるだろう。

しかし、自分自身から生まれた願望のみに従って行動し、他者に配慮することなしには、自分自身をめぐる環境を整えることはできない。なぜなら、第一に、他者との共同や一体感は、自己存在感の根底を作り上げるものだからである。他人や自然や社会といった環境は「自分の内面をうつす鏡」と言われる。従って、人間は他者の存在がなければ、自分の自己存在感さえも喪失してしまうのである。

そして、第二に、個々人がその空間に何を求めるか、その空間にどんな価値を見出していかは、当然、人によって違って起こり得るのであり、従って、求めている環境も違って来るからである。その他者との相違に起因する摩擦が、いわゆる「環境問題」である。すなわち、自分自身の価値形成には、「他者といかに共同して生きることができるか」を考えることが必要条件となる。

では、環境問題を解決していく時には、その秩序の根拠をどこに求めればよいのだろうか。考えられることは、次の二点であろう。すなわち、既に作りあげられている外的・社会的な要素か、それとも、自分自身の内から発せられる内的な要素か。それは、環境が個々人の意識のよりどころである以上、「内的な要素」であろう。

これらのことから、個々人の主体が、どのような存在であるか、ということもわかる。つまり、主体は、他者とかかわりながら、環境を作り上げている存在である以上、主体の

持つ主体性の喪失は、あらゆる環境を悪化させるものとも言える。また、逆に環境は主体を変容させるものとも言えるのである。

このことに関して、佐島は「知的市民性」の育成と関連づけて、説明している。

つまり、環境問題に緊急に対応しなければならない状況において、私たちは「環境問題に対して『自分なら～こうする。』『～することが妥当である。だから～する。』といった自己決定の構えと能力を育成していくことが重要である。」とする。そして、「主体と客体との関係のなかで、主体が生き続ける『世界』を意識して行動する人間主体を形成すること、それは環境教育の目指す『環境形成者』の育成にも通じ、社会科における『市民的資質』の育成にも通じる」という。ここで言う「市民的資質」を持つ力が「知的市民性」であり、「社会環境の危機に対応したときや、日常生活で課題に直面した時に、それを乗り越える資質・能力」である。

すなわち、環境教育とは、「環境と自分を一体にとらえ、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解決行動をする人間的資質・能力」の育成となるのである。

また、「鋭い感受性と認識力」を養うためには、多様な価値への明確化が必要である。つまり、「様々なライフスタイルが、現在の環境のあり様や、だれもが加害者であり被害者ともいえる複雑に絡み合った環境問題をもたらしている」現状を踏まえ、「他の人のもつ多様な価値観とそれに基づく行動を理解、共有し、そこから主体的に自己の価値観を選択し内在化していくこと」が大切である。言葉を変えれば、多様な考え（価値観）の存在に気づくようになるとともに、自己理解と他者理解を深めていくことである。

つまり、他者への気づき（他者理解）と自己への気づき（自己理解）によってその関係性を拡大しながら、価値の明確化をしていく。それによって、環境を自己と一体のものとし

て捉えることができるようになり、また、感受性や認識力を養うことにもつながっていく。それを前提として、環境教育の目的は、ベオグラード憲章にあるように、「環境やそれにかかわる諸問題に気づき、関心を持つとともに、現在の問題の解決と新しい問題の未然防止に向けて、個人的、集団的に活動する上で必要な知識、技能、態度、意欲、実行力を身に付けること」となるのである。

ここにおいて、「参画」による学習の重要性は必然的に導き出されるだろう。つまり、「参画」は、自己の主体性を第一に求める考え方であり、その意味において注目されるのである。そしてさらに、ロジャー・ハートが「参画」という言葉について、「人の生命や人間が暮らすコミュニティーの生活に影響を与える意思決定を共有するプロセス全般を指すものである」と定義しているように、「こうした意思決定は、民主主義を構築するための手段であり、また民主主義を測る尺度でもある」のである。

一人ひとりの価値観に基づく自発的意志から発せられる「参画」の考え方は、さまざまな環境教育の指針や環境協定、協約においても、見つけることができる。

例えば、ベオグラード憲章には、前述の環境教育の目的を踏まえ、環境教育の目標として「1 関心・2 知識・3 態度・4 技能・5 評価能力・6 参加」の6つの段階をあげている。

また、その後のトビリシ宣言では、この6つを5つに整理し、「1 気づき・2 知識・3 態度・4 技能・5 参加」としている。

ベオグラード憲章が、個人レベルでの行動を喚起していたのに対し、トビリシ宣言は、個人と社会の両方を対象に、環境教育を進める際の目標段階を設定している点に相違がある。しかし、両方ともに、個人から発せられた、一人ひとりの価値観に基づく自発的意志から発し、自分自身と相互作用を持つ存在である環境へ、かかわりを持つ過程を謳っている。

また、文部省環境教育指導資料において、環境教育の目的は「環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境とのかかわりについての総合的な理解と認識の上になつて、環境の保全に配慮した望ましい働き掛けのできる技能や思考力、判断力を身に付け、より良い環境の創造活動に主体的に参加し環境への責任ある行動がとれる態度を育成する」と述べられている。ここにおいても、個人の主体を尊重し、そこから環境をとらえ、学習していくあり様、つまり「参画」の考え方がうかがえるのである。

2. パートナーシップ (partnership)

「参画」を進めていく上で、相手とのかかわりのあり様を示すのが、パートナーシップである。パートナーシップとは、「立場や文化の基盤の違う者同士が、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」と説明される。

このパートナーシップは、多様な関係性における様々な場面が考えられるだろう。例えば、国際社会における国と国、行政と市民と企業、学校と家庭と地域、あるいは、教師と生徒、子どもと大人、などの関係である。

「多様な立場を踏まえて、対等な協力関係を築く」とは、どのようなことであろうか。

環境が、個人の意識に基づき、内なる主体から価値付けられるものだとしても、環境に相対する人間を考える時、それは、非常に一人の人間性を持つ人間として注目させられる。個人が認識する環境は、人それぞれ違うものであるが、その環境のあり様は、共通のものとして各個人へ迫ってくる。つまり、「主体から外へ広がっていった意識の波紋が、再び主体へと戻ってきて、主体に価値の判断を突きつける。」のであるが、その波紋自体は、共通のものである。例えば、自然環境が破壊されつつある事実は、人類共通のものである。

従って、環境教育における他者との関係性は、世代間や仕事・役割上の差を越えて、環境に相対する人間としての関係を特に求める

ものである。そして、環境問題は、それを前提として解決を迫るものと考えられる。従って、環境教育における学習では、対等な人間関係における協力が強調されるのである。

「パートナーシップ」といった場合、始めに考えられるのは、行政と市民とのパートナーシップであろう。環境教育の学習目標の一つは「社会への問題解決への参加」であり、その際には、「市民と行政がパートナーシップを結び、お互いの得意分野を提供し合い、問題を解決していくことが大切になる。」真のパートナーシップを結んでいくためには、対等な立場に立って、ともに相談、確認し、行動していくことになる。行政と市民の審議会や検討会、また、そこで持ち寄られた多様な意見や情報を通して、それぞれの主体が最終的な意思決定に参加することになるのである。その際には、次の二点を考慮しなければならない。一つは、「情報の開示と透明性」である。情報の共有は、対等な関係を築くための最も基本的な条件であり、そのため、行政は、市民にどこまで情報を公開し、的確な判断をしてもらうかを、常に検討していくことが鍵となる。もう一つは、「お互いの立場と役割についての理解」である。行政と市民の立場について、他者を理解することに努め、ともに改善を図りながら、それぞれが効果的に力を発揮できるよう、役割分担をし、課題に取り組むことが求められるのである。

また、市民と行政に地域の企業が加わったパートナーシップも考えられる。近年、企業が、自らの事業活動による環境への負荷や環境対策の状況などに関する情報を公開する動きが広がってきている。そのような情報開示の過程において、他企業や行政、市民、さらには研究機関やマスコミなどが、適切な役割分担と協力の下でパートナーシップを築いていくことが大切である。その際には、各主体間において、単に情報を提供するというのではなく、お互いに対等な立場で相手の意見を聞き、また討議をしながら、コミュニケーションをしていくことが、真のパートナーシッ

ブを確立するための条件となる。

また、行政主導になりがちな計画策定段階に、個人の参加のプロセスを確立し、各主体の参加を促進することも必要である。さらには、個々の地域住民が、様々なそのコミュニティにおいて、共通の問題意識を持った他者とお互いにパートナーシップを結ぶことにより、その力はより強いものとなるだろう。

このようなパートナーシップの例としては、1970年代にイギリスで始まった「グラウンドワーク」があげられる。これは、「地域住民」「行政」「企業」の合意形成を基盤としたパートナーシップによる地域の環境改善運動である。ここでは、対等な立場で地域住民や企業、地方自治体などがパートナーとして参加、協力し、協働で地域の環境改善を進めている。

また、フランスで始まった「エコミュージアム」は、住民の運営参加を原則とした博物館として注目される。これは、自然や文化遺産などを、地域において保存・育成・展示することを通して、地域社会の発展に寄与することを目的とした博物館の理念である。住民と行政がパートナーシップを結び、一体となって構想し、自らのために運営していくものである。

以上のような「社会の問題解決への参加」をしていくためには、子どものうちから参画による学習をしていくことにより、その力を養っていくことが大切である。

ここでは、世代間のパートナーシップが考えられなければならない。前述のように、環境教育における他者との関係性が、世代間をも越えて、環境に相対する人間としての関係性を求めるものであるとすれば、例えば、教師と生徒とのパートナーシップ、あるいは、子どもと大人とのパートナーシップについて、どのように考えればよいのだろうか。

世代間のコミュニケーションについて、ポール・ラングランは、その違いを成熟度と経験に認めながらも、「もし、年長者が年少者と対等な関係に自分を置くならば、もしかれの唯一の望みが年少者とともに協同して知識の

追求に当たろうとするなら、すべてのコミュニケーションは、可能となる」と述べている。つまり、子どもと大人のように世代間のある場合のパートナーシップにおいては、その差を年長者の権威ではなく、成熟度や経験の質量に求めることが肝要であり、それが「それぞれの立場を超える」ということであろう。その上で、学習・活動過程において、子どもたちの意見と自己決定を尊重していくことが、世代間のある場合のパートナーシップであると考えられる。

特に「環境教育の本質的な場面においては、教える - 教えられるという関係の前提（教師が正解をすべて知っており、生徒は何も知らない）が成り立たない」。従って「教師は子どもと同格の探求者として環境教育に臨まなければならない」のである。これらのことは、今後の学校教育における「総合的な学習の時間」のあり方にも示唆を与えるものと考えられる。

また、学習の促進者を意味する「ファシリテーター」が、「『先生』とは違って参加者と同じレベルの水平な存在で、しかもちょっと全体をよく見ていて場のエネルギーをうまく活性化させる」というのも、パートナーシップのあり様を示している。

以上のようなパートナーシップの例としては、西宮市の「こども環境活動支援協会」における「こども環境活動支援ネットワークシステム」があげられる。この活動は、環境庁の「こどもエコクラブ」の基本モデルともなったもので、子どもたちが自主的、継続的、総合的に環境活動にかかわることのできるしくみを、家庭・地域・学校という全生活領域を通じて確立することを目指したシステムである。ここでは、子どもたちを取りまく様々な日常場面において大人と子どもの多様なかわりを作り出している。また、活動を推進するに当たっては、行政・学校・各種地域団体・企業・市民ボランティア・NPOが結集し、それぞれの立場において、パートナーシップを結んでいる。

その他にも、パートナーシップの可能性は、地球規模のパートナーシップが考えられる。例えば、1992年のリオ宣言の第7原則には、「各国は、地球の生態系の健全性と一体性を保全、保護、および回復するために、地球規模のパートナーシップの精神によって協力しなければならない」と謳われている。

パートナーシップの関係性や場面は多様であるが、いずれにおいても、自分の立場を自覚し、その責任を果たしていくという認識を持つことが大切である。また、対等の立場に立つということは、すべてにおいて、自己開示、あるいは、情報の開示をする、ということではない。それは、決して相手の存在を否定することではなく、また相手を思いやらないということでもない。逆に、相手の立場を認識しているからこそ、つなぐことのできる関係のあり様である。それができてこそ、本当のパートナーシップを結ぶことができると考えられる。

3. 横断行動学習 (Cross-action learning)

環境教育の標語である “Think Globally Act Locally” が指すように、環境問題は一地域や一国内で問題が解決され得るわけではなく、地球規模での視野に基づき各地域での一人ひとりの身近な取り組みからの改善が期待されている。また各地域は必然的に、横断的なネットワークに組み入れられている。様々な国際条約・協定においても横断的取り組みが強調されている。1992年リオデジャネイロでの「国連環境開発会議UNCED」(通称地球サミット)では持続可能な開発 (sustainable development) が大方針として打ち立てられたが、この持続性は「現在の世代と将来の世代の必要と願望を満たすように生物多様性の可能性を維持する」(リオ宣言第2条) という世代間の横断が取り上げられている。この理念は、日本においても環境基本法 (1993年11月) の中でも「現代および未来の世代の人間が健全で恵み豊かな環境の恵沢を享受するとともに人類の存続の基盤である環境が将来

に亘って維持されるように適切に行なわれねばならない」と言明している。

このような世代間横断と同時に、先進国と開発途上国との同世代、同時代の横断的理解も存在し、その実状の異なる問題解決には大きな難問を抱えている。1997年ギリシア・テサロキニでの「環境と社会に関する国際会議」においては「持続可能性は環境だけでなく、貧困、人口、健康、食料、民主主義、人権、平和といった諸課題を含んでいる」と述べられており、環境問題や環境教育において、政治、経済、社会、国際など様々な諸問題の上に立って、平和教育、開発教育、国際理解教育、同和教育などの横断的理解の学習が含まれている。まさに、環境教育では、国と国、地域と地域、社会と社会、人と人、自然と人とのかかわり、結びつきへの認識とその上に基づいた問題解決が問われていく学習である。

また、実際の学習については、すでにベオグラード憲章の中で学習の学際性が強調されているように、多角的、多学科間、各領域を越えたオーバーラップな横断的学習へのアプローチが必要とされている。学校教育においても従来からクロスカリキュラム (cross curriculum) による学習が試行されていたが、ここにきてゆとりの時間、生活科、総合的な学習の時間へと横断的・相互的・総合的あるいは学際的な学習が位置づけられてきている。総合的な学習の時間では、「生きる力」を基盤に「学び方やものの考え方を身に付け問題解決に向けての主体的、創造的な態度の育成」をねらいとしている。OECDのCenter for Educational Research and Innovation (CERI) のプロジェクトに於いても問題解決アプローチを中心としたアクションリサーチメソッドが効果的であると指摘されているとメンバーであるシュナイダーが述べている。

このような横断的学習はたんに講座、テキストだけでは効果が不十分であり、横断行動学習を必然としている。環境への取り組みは、人間と環境との共存への営為であり、持続可能な環境の保全是人間の意識、価値観、ライ

フスタイル、その実践にかかっている。このような実践は、個人の価値観から発した地域、社会、環境への参画とパートナーシップの取り組みによって実現されていくが、学習形態の方法としては横断行動学習が実りの多いものとなる。こういった学習への取り組みもまた個人の自覚と意志決定から発する問題解決を目指すものである。1986年の経済開発機構OECDのアンシープロジェクトENSI Projectでは、1988年に至る第一段階として、以下の項目があげられている。

- 1, 個別の教科の横断した取り組み
- 2, 子どもたちを中心とした情報収集と学習
- 3, 環境改善への取り組み
- 4, 解決決定の過程における子どもの参画と行動の自己評価

というように、参画、横断行動学習が目指されている。

横断行動学習では、情報収集・交換、講座、学級などに加えて様々なワークショップ、プログラムやアクティビティがある。

- ・フィールド体験学習
- ・アクションリサーチ
- ・グループワーク
- ・ロールプレイング
- ・ブレンストーミング
- ・ディベート

など、多彩なワーキングがあるが、常に学習者からの「気づき」、「ふりかえり」(自己点検)、「わかちあい」(共通理解と役割分担)、「ひらき」(態度・行動へのプランニングと実践)がらせん形に折りなして高められつつ学習していくことが大切とされている。

また、横断行動学習においては、従来からの伝統的な教授、指導体制である教師対生徒、指導者と学習者といった一方通行的な伝達型学習では十分な目標が達せられない。何故なら、第一に、環境問題には決定的な解決策や明解な解答や万人の認める定理など未だ明らかになし得ていないからである。例えば、エネルギー問題にしる多様な利害関係、環境ア

セスメントと経費とのバランス、次世代エネルギーと石化エネルギーとの移行計画の推移の問題、など政治、経済、国際レベルでの複雑な絡みのなかで地球の環境キャパシティを前提としつつ考えていかなばならない。このように、ライフスタイルの社会、市民レベルでの選択が広い協議にたつて問われることが必要であること。第二に、環境教育は、一人ひとりの問題意識から発する問題解決型学習であり、ある提言、提案を強制出来ないからである。ここにも問題を明らかにし、意識を深め、解決を探る態度が先行する。第三に現時点で大人も環境教育の制度的な教育を受けてこなかったのも、大人も子どもも対等な学習者に過ぎないからである。しかしながら、すでにこの方面での研究者、行政に携わる者、実践者、情報関係者などが早くから問題を認識し、改善を探ってきているわけで、環境問題の先駆者として造詣の深い先達がいる。これらの人々が思考と実践へのパイロットとして、運動へのサポーターとして活躍することが社会的に期待されている。また、学習においては、学習を効果的に進める役割を担う人の存在は必要であり、特に横断行動学習を特性とする環境教育ではその方面のコーディネーターも大切となる。こういった機能を果たすべき役割として環境教育では、インタープリター interpreter (解説者)、ファシリテーター facilitator (促進者)、アニメーター animator (鼓舞者)が存在する。これまで日本では明確に注目されなかった役割なので、翻訳名称はなじまず欧名で呼ばれる。インタープリターは、自然公園、環境教育施設や歴史的建造物、旧跡、博物館、美術館などで一般化されている。人間によるインタープリテーションでは、単に知識の伝達ではなく、環境対象とビジターの間にあって生な交感を生みだし、生きた体験の場を創り出していくことが求められる。

ファシリテーターは、C.R.Rogers がベーシック・エンカウンター・グループの担当者に名付けた名称である。ファシリテーションは、

現在では、上記のグループにおける「安全・信頼の雰囲気形成、相互作用の活性化、ファシリテーションシップの共有化、個人の自己理解の援助、グループからの脱落・心理的損傷の防止」の機能の狭義の位置づけと、「グループ・アプローチにおける、グループ相互作用、個人を援助する担当者のかかわり方、介入の仕方」という広義の捉え方がある(野島)。また、ファシリテーターは、『『真の自己』との出会いと『他者』との出会いが生じ、『自己』と『関係』とが共に成長・変化する』「基本的出会い」(下山) が繰り広げられていくことを常に心がけていかなければならないとされている。

環境教育におけるファシリテーターは広義な意味での促進者であり、各人に自覚的な問題意識を育み、適宜なふりかえりを行って方向性を点検させ、学習者の認識と態度を学習者自身によって変容させつつ、解決への道をファシリテーター自身も共に目指していく。また、グループ中でのメンバー同士の自由な話し合いの場作りに立って、学びのわかち合いを促し、時に目標の共有化をはかりつつ、メンバーの役割分担などにサポートをしていく。大切なことは、ファシリテーター自身も全人間的にグループのメンバーと関わっていることで、問題意識、解決への努力とエネルギーを共有していることが必要である。さらに、メンバーに対しては一人ひとりの意見の尊重と受容的、共感的態度をもって接していくことが望まれる。バイク、セルビーはファシリテーターの資質と技能について、

- 1, 学習者が学び、かつ学び方を学ぶよう促す。
 - 2, 健全なセルフ・エスティーム(自尊心)と、他者を信頼し、ともに考え、学ぶことができ、
 - 3, 温かく、リラックスし、信頼関係と親しさのある学習の場で、一人ひとりのセルフ・エスティームが高められる、
- という感性的な側面をも大切であると指摘している。

(五十嵐 -1・2、角田、-3)

引用文献

-1・2

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学1」竹内芳郎、小木貞孝訳、みすず書房、1967(1945)年、p325

Maurice Merleau-Ponty「眼と精神」滝浦静雄、木田元訳、みすず書房、1966(1953-1964)年、p259

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学1」前掲出、p171

Maurice Merleau-Ponty「眼と精神」前掲出、pp257-259

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学1」前掲出、p179

Maurice Merleau-Ponty「見えるものと見えざるもの」中島盛夫監訳、法政大学出版局、1994(1964)年、pp210-251

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学1」前掲出、p213

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学1」前掲出、p219

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学1」前掲出、p220

Maurice Merleau-Ponty「知覚の現象学2」前掲出、1974(1945)年、p242

Maurice Merleau-Ponty、同上 p139

沼田真「生態から見た環境教育」『講座文明と環境14巻環境倫理と環境教育』朝倉書店、1996年、p139

国連人間環境会議 "United Nations Conference on the Human Environment", 地球環境法研究会編「地球環境条約集」第3版、中央法規出版、1999年、p30

Alfred A. Marcus, "Environmental Education", 'Environmental Encyclopedia' by William P. Cunningham; Gale Reserch, 1998, second edition, pp353-355

Lester W. Milbrath, 'Environmentalists, Vanguard for a New Society'; State University of New York Press, Albany, 1984, p354

フォール委員会「未来の学習」国立教育研究所内フォール委員会訳、1975年、p186

竹原弘「環境のオントロジー 存在論からのアプローチ」ミネルヴァ書房、2000年、p113

Arne Naes「ディープ・エコロジーとは何か」斎藤直輔、関龍美訳、文化書房博文社、

1997(1989)年

UNESCO-UNEP, "The Belgrade Chapter" :A global framework for environmental education', Connect, vol. 1, no.1, pp1-2, 1976

Maurice Merleau-Ponty 「知覚の現象学1」前掲出、p8

- 1

清水麻記「環境」、田中春彦編『環境教育重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年、p.22

落合洋文「環境とは何か」ナカニシヤ出版、1996年、p.68

同上、p.68

同上、p.1

佐島群巳「感性と認識を育てる環境教育」教育出版、1995年、p.11

同上、p.11

同上、p.12

同上、p.13

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・場づくり」ぎょうせい、1995年、p.37

"The Belgrade Chapter"、前掲出() pp.1-2

Roger A.Hart, "Children's Participation: From Tokenism to Citizenship, Innocenti Essays 4, UNICEF International Development Center, Florence, 1992年、p.5(原文)

"The Belgrade Chapter"、前掲出() pp.1-2

UNESCO-UNEP, "The Tbilisi Declaration", Connect, vol.3, no1, p.3, 1978

文部省「環境教育指導資料(事例編)」1995年、p.8

- 2

(財)日本生態系協会編「環境教育がわかる事典」柏書房、2001年、p.209

落合洋文、前掲書、p.222

(財)日本生態系協会編、前掲書、p.209

同上、p.210

環境庁編「環境白書(平成12年版)」ぎょうせい、2000年、p.212

白石克己、他編「クリエイティブな学習空間を作る」ぎょうせい、2001年、p.10

同上、p.9

P.Lengrand「生涯教育入門(第二部)」波多野完治訳、(財)全日本社会教育連合会、1984年、

p.91

北村和夫「環境教育と学校の変革」農文協、2000年、pp.204-205

中野民夫「ワークショップ」岩波書店、2001年、p.148

「環境と開発に関するリオ宣言」地球環境法研究会編『地球環境条約集』第3版、中央法規出版、1999年

- 3

"The Rio Declaration on Environment and Development"「地球環境条約集」前掲出、p40

環境庁編「環境基本法の解説」ぎょうせい、1994年、p127

UNESCO "The International Conference of Environment and Society Education and Public Awareness for Sustainability", 1997

文部省「小学校学習指導要領解説—総則編—」東京書籍、1999年、p46

Hartmut Schnider "Conclusion", 'Environmental Education, An approach to Sustainable Development', OECD, 1993, p249

OECD・CERI "The Environment and School Initiative Project", 1998-1998

野島一彦「ファシリテーター」『カウンセリング辞典』ミネルヴァ書房、1999年、p528

下山晴彦「臨床心理学研究の技法」福村出版、2000年、pp275-276

G.Selby, David「地球市民を育む学習」阿久沢麻理子訳、明石書店、1997年