



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	小川潔先生の環境教育パイオニアワークに触発されて環境教育について考える：環境教育の基本的構成要素を巡って(fulltext)
Author(s)	原子,栄一郎
Citation	環境教育学研究：東京学芸大学環境教育研究センター研究報告(21): 155-166
Issue Date	2012-03-23
URL	http://hdl.handle.net/2309/135839
Publisher	東京学芸大学環境教育研究センター
Rights	

小川潔先生の環境教育パイオニアワークに触発されて 環境教育について考える —環境教育の基本的構成要素を巡って—

原子 栄一郎

東京学芸大学環境教育研究センター

1 はじめに

小川先生(2012)は、講演の最後の所で次のように述べておられる。

本当は世界の環境教育の流れからこういう概念があつて、こうなっているというのが環境教育なのかもしれないんですけど、一方では今のようなひとり一人の経験の中からつくっていくような、さっきの「枚举の学問」とか、「市民の学問」に近い部分からのアプローチというものも必要だろうと思うんですね。その部分を私はやってきたわけで、逆に世界的な宣言から環境教育は何かということは、たぶん別の人がやってくれるだろうとは思うのですが、その中にかなり接点が見えているというふうに思います(135頁)。

私は、環境教育の世界的な宣言を含む英語圏環境教育界の議論に学び、多大な影響を受けて環境教育に関わってきた。そのような私が、日本の中で地域にへばりついて市民と共に個別具体の環境教育にこつこつと取り組んでこられた小川先生の講演を聴いて見えた「接点」と、それを巡って考えたことを、小論では書き留めておきたい。

2 環境教育の基本的構成要素

世界の普遍と日本の個別具体の「接点」に現れるのは、環境教育の基本的構成要素である。小川先生の講演では、それは先生が考えられる環境教育を構成する柱として指摘される。長くなるが関係する所を引用する。

そこで私が環境教育を構成する柱の四つとして 2009 年のレビューの中で提案したのは、自然の認識とか見識の育成、原子さんの環境への専門性、専門性まで行かなくていいんですけども、環境への態度の基本になるような物の見方みたいなもの、それから、共感、感性、原子先生は感性とおっしゃっているんですけども、私は最初に冒頭に言ったように感性の正体というのがよくわからないので、共感とか、他者意識に通じるような気持ちのようなものですね。それから問題解決のできる社会づくりへの使命感や行動力、これは自治能力にも近いと思うんですけど。もう一つ、自然と仲間の教育力と書いたのは、私自身が、あるいは何人か、現在環境問題や自然保護教育を担ってきた人のターニングポイントである新浜の埋め立て問題というような環境に関する契機というのをですね、そういうものを考えたときに、それからたとえば学生さんを連れて山へ行ったときに、今年行った人の何人かが言ってましたけども、大石さんは寝てたんだっけ？朝。楡形山だよ？

大石：はい寝てました。

小川：朝起きて日の出を見に行った人がいて、みんな大喜びしたんですね。感激したって言って。最初のスライドに近いものを見たと思うんですけど。私とそこにいる大石さんは実は小屋で寝てましたけど。でも彼は見たかもしれませんけど。自然がもっている人間への絶対的な影響というのがやはりある、そういう場面があると思うんですね。それから仲間がもっている影響って、私の場合は主として大学のサークルの仲間が自分の方向性を決定づけるために非常に大きな力を発揮したんですけども、そういう自分が環境問題を意識してそこにのめりこんでいくときの人間の方みたいなものを感じたものですから、それは、環境教育を考える上で、今の、場としての自然や仲間というのをどこかに位置づけたいというふうに思いました。2009 年のレビューのときにいったいどう言ったらいいかわからなかったから、ただ言葉だけ挙げたんですけども。今日はそれを考え直しているところです。

最後の、環境教育は何だ、環境教育学は何だ、というところに戻ると、・・・
(中略)・・・環境教育学の中に、今述べた教育にかかわる部分というのをや

はり残しておきたいんですね。でも私は教育学の出身ではないから、教育学から迫れないんだけど、何か例えば場の教育力みたいなものを追求するような人間と環境との関係性というのを、もしかしたら相互関係かもしれない(133-134頁)。

小川先生は、環境教育を構成する4つの柱を次のように取り出された。

- ① 自然の認識とか見識の育成、環境への態度の基本にあるような物の見方みたいなもの
- ② 共感、感性、他者意識に通じるような気持ちのようなもの
- ③ 問題解決できる社会づくりへの使命感や行動力
- ④ 自然と仲間の教育力 (133頁)

講演で触れられた2009年のレビュー論文「自然保護教育の展開から派生する環境教育の視点」では、この4本柱を自然保護教育の基軸として提案された。

- ① 自然認識：自然や系の動態、仕組みなどに対する基本的理解と視点を持っている。
- ② 感性：自然あるいは空間(人口環境)への感性を持っていて、環境に共感できる。他者(人や他の生物)意識を持てる。

- ③ 社会意識：環境問題を解決できる社会づくりへの意識と使命感、行動力がある。
- ④ 教育力：自然という場や仲間との学習の中で人は学び成長する(74頁)。

「これらはいずれも持続的社会づくりにとって基本的に重要な側面であり、それぞれバラバラにあるのではなく、個人のなかで相互に融合して実現される」(74頁)ものと見なされている。

環境教育を構成する4本柱を示すに当たって原子が参照されているが、私は、環境教育の側面として④環境への専門性、⑤感性の豊かさ、③持続的社会をつくる自治能力、の3つを指摘した。私があげた④⑤③は、小川先生の①②③に対応するものと言ってよい。

この環境教育の3側面を示した時に、私の念頭には2つのことがあった。1つは、1996年に中央教育審議会から出された『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)』の中で指摘された環境教育の3つの視点である。すなわち

- ① 環境から学ぶ：豊かな自然や身近な地域社会の中での様々な体験活動を通じて、自然に対する豊かな感受性や環境に対する関心等を培う。

- ② 環境について学ぶ：環境や自然と人間とのかかわり、さらには、環境問題と社会経済システムの在り方や生活様式とのかかわりについて理解を深める。
- ③ 環境のために学ぶ：環境保全や環境の創造を具体的に実践する態度を身に付ける
(69 頁)

の3つの環境にかかわる学びである。もう1つは、この論の根拠になっていると推測される Lucas (1972) の環境教育3部構成モデルである。

- ① 環境についての教育 (education about the environment)：環境に関する認知的理解と技能の伸張
- ② 環境の中での教育 (education in the environment)：自然や社会など教室の外で行われる体験学習
- ③ 環境のための教育 (education for the environment)：特定の目的のために行われる環境保全や改善の活動 (Lucas, 1980, 167 頁)。

小川先生が提示される環境教育の4本柱の内の最初の3本は、この Lucas モデル¹⁾と接点を見出すことができる。Lucas モデルは、英語圏環境教育界において、環境教育の多面性を包括的に捉え、その基本的構成要素を定式化したものとして受け止められている。

3 「自然と仲間の教育力」

小川先生は、先生の経験から帰納的に考えて抽出された環境教育の3つの基本的構成要素に加えて、「自然と仲間の教育力」を第4の要素(柱)として提案された。上記引用の中では、この言葉の他に「場としての自然や仲間」あるいは「場の教育力」という言葉も使われている。小川先生がこれらの言葉で言い表されている事柄との接点を、英語圏環境教育界の中に見出すことができるだろうか？

少し私自身を振り返ってみたい。というのは、小川先生のおっしゃる「自然と仲間の教育力」は、私が環境教育に注意を向ける切っ掛けとなった初発の関心だからである。大学に入学すると同時に始めた YMCA のボランティアリーダー活動で、野外活動の面白さと自然の素晴らしさに目を開かれ、学生時代は野外活動に没頭する生活を送った。学部1年生を終える時には、野外教育を卒業論文の研究テーマにしたいと考えていた。結局は、野外教育の起源の1つであるドイツのワンダーフォーゲル運動を取り上げた。それは、青少年が集団で山野を徒歩旅行する活動であるが、

そこには、都市部におけるブルジョア市民的な文化的な生活に対して自然の中で質素な共同生活を送るという文明批判的な特徴が見られ、そのようなものとしてのワンダーフォーゲル運動から引き継ぐべき歴史的遺産を、生命が躍動する「根源への帰還」と捉えた。

私が野外活動ならびに野外教育の中に見出した魅力—それを教育学部の卒業研究の主題にしたのであるが—は、小川先生の言葉を借りるならば「自然と仲間の教育力」であった。小川先生の場合は環境問題や自然保護教育であり、私の場合は野外活動や野外教育というように文脈の違いはあるが、それは、活動の舞台である自然や活動を共にする仲間が人に及ぼす影響や作用の中に、感化する力、人を育てる力、人間形成力、教育力があるという認識である。

YMCA の野外活動を糸口にして野外教育さらには環境教育という言葉に出会い、その後、やはり YMCA を通して開発教育、平和教育、人権教育、国際協力に目を開かれ、何も分からないままに独りよがりの「環境教育」という概念を手掛かりにして、これらを相互に関連づけ総合的に考えてみたいと思うようになり、私は環境教育研究の道を歩み始めた²⁾。冒頭で述べたように、その過程において、私は英語圏環境教育界に非常に強い影響を受け、そこでの議論を基軸に据えて環境教育について考えてきた。その考えをまとめて一旦「地図」に定着しておきたいと思い、「環境教育観の見取り図」(1999)を表した(表1)。

この見取り図は、Fien (1993, 40 頁) の「環境教育の様々な方法に見られる教育と環境のイデオロギー (Education and environmental ideologies in different approaches to environmental education)」を加工して作成した。元になっている Fien の表には、右下隅の「根源的な『環境とともにある教育』」はない。この Fien の研究は、彼の博士論文『環境のための教育：批判的エスノグラフィ (Education for the environment: A critical ethnography)』(1992)の先行研究のレビューに当たる部分で、環境教育の「志向 (orientations)」に関して環境教育および関連諸分野の研究を分析・考察し、その結果をまとめて理論的枠組みとして提示したものである。

表1 環境教育観の見取り図

教育観 環境観	職業訓練主義教育	自由・進歩主義教育	批判主義教育
科学技術楽観主義	保守的な「環境についての教育」		
環境調和型開発主義		自由主義的な「環境についての教育」	
地域社会主義		自由主義的な「環境の中での教育」	批判的な「環境のための教育」
ガイア主義		自由主義的な「環境のための教育」	根源的な「環境とともにある教育」

(原子、1999、231頁)

見取り図上に配置されている環境教育の方法の類型は、前節で述べた Lucas モデルを基礎にしている。「根源的な『環境とともにある教育』」を除く各アプローチの特徴は、次の通りである。

- ① 保守的な「環境についての教育」：自然科学をベースにした実証主義的な研究と教育によって、環境に関する知識を教授する。
- ② 自由主義的な「環境についての教育」：自然科学をベースにして、問題解決学習あるいは探究学習の方法を用いて環境の理解を高める。
- ③ 自由主義的な「環境の中での教育」：教室外の環境に出て、子どもを中心とした体験的学習を行う。
- ④ 自由主義的な「環境のための教育」：地域に根ざし、その風土と文化的伝統に学びながら「センス・オブ・ワンダー」(カーソン)を培う。
- ⑤ 批判的な「環境のための教育」：環境正義を重んじ、子どもの意思決定と主体的参加を促し、行動する環境学習を行う。

Fien によって整理されたこの枠組みに、私は「根源的な『環境とともにある教育』」を書き加えた。この時、私の念頭には 2 つのことがあった。1 つは、私の環境教育研究の初発の関心であり実体験でもある YMCA の野外活動と野外教育であり、そこから転じてワンダーフォーゲル運動の中に見出した「根源への帰還」という価値であった。そしてそれは、上述したように小川先生が指摘される「自然と仲間の教育力」に相通ずるものである。もう 1 つは、Gough (1987) の「環境とともにある学習：教育のエコロジカルパラダイムの方へ (Learning with environments: Towards an ecological paradigm for education)」である。この論は、「環境のための教育」に内在する人間と自然を分断する二元論ならびに人間中心主義を批判する洞察に貫かれている。この論に学んで、私は「環境とともにある教育」を説明して次のように述べた。

この教育の本質は、環境とともに生きること・あることにある。別のいい方をすれば、可能な限り最も深いレベルで、自己と環境とが一つのものとして捉えられるあり方、すなわち「エコロジカルな意識」(デヴァルとセッションズ)を育むことである。「環境についての教育」「環境の中での教育」「環境のための教育」が、環境と教育、環境と人間、あるいは学ぶ者と教える者という、主体と客体との区別を前提としているのに対して、「環境とともにある教育」は、これらの二つの相互作用や相互関係性、さらには同一性を前提とするところから出発する。そこには、いつか人間は環境とともに生きるように学び、環境とともに学ぶように生きることができようという希望がある。「環境とともにある教育」は、「環境の中での教育」と同様に、環境とじかに接触する体験を大切にす。そこでは、五感を十分に活かした一人一人の感覚的体験と環境知覚が重視され、抽象的に取り出された部分ではなく、部分と部分の関係、有機的なまとまり、より大きな全体を捉えることが強調される(原子、1999、232-233 頁)。

前節で引用した講演の最後で、小川先生は「自然と仲間の教育力」に関わって、「場の教育力みたいなものを追求するような人間と環境との関係性というのを、もしかしたら相互関係かもしれません。」(134 頁)と述べて、「場の教育力」、「人間と環境との関係性」、「(人間と環境の)相互関係」を環境教育学の中に位置づけること

を提唱されている。小川先生は自然と仲間を場として捉えられ、「自然と仲間の教育力」を「場の教育力」と言い換えられる。この「場の教育力」は、Gough の「環境とともにある学習」と接点を見出すことができ、その Gough の論に触発を受けた私の「環境とともにある教育」とも通底すると言える。そしてこの環境教育のアプローチを、私は自身の野外活動と野外教育の実体験および研究を介して「根源的な『環境とともにある教育』」と捉え、環境教育の方法の 1 類型として位置づけた。それは、人間と環境の関係の最も深いレベルで、人が環境とともに生きながら考えながら学び、学びながら考えながら生きる営みのことである。

4 環境教育の基本的構成要素を巡る不確かさ

小川先生の講演を聴いて、環境教育の基本的構成要素と、その中でも特に「自然と仲間の教育力」について考えたことを記してきた。後者を前者に位置づけることに関して、小川先生は次のように述べておられる。

2009 年のレビューのときにいったいどう言ったらいいかわからなかったから、ただ言葉だけ挙げたんですけども。今日はそれを考え直しているところです (134 頁)。

ここには、「自然と仲間の教育力」という概念と、環境教育の基本的構成要素としてのその位置付けをはっきりと言い切れない戸惑いやためらいが見られる。留保することへの先生のもどかしさも感じられる。これに続く所では、

環境教育学の中に、今述べた教育 (補足: 「自然と仲間の教育力」のこと) にかかわる部分というのをやはり残しておきたいんですね。でも私は教育学の出身ではないから、教育学から迫れないんだけども (134 頁)

と述べて、この課題に迫るためには教育学が必要であることを示唆されている。

では、教育学を専門とする私はどうか? この課題をどのように受け止めるか? 前節で「環境教育観の見取り図」を示し、「自然と仲間の教育力」を「根源的な『環境とともにある教育』」として捉え直して、あたかもこの「地図」の中に「自然と仲間

の教育力」を布置したようなことを書いた。しかしながら、実は、私にも迷いがある。落ちて着かないのである。「根源的な『環境とともにある教育』」は「環境教育観の見取り図」の中にぴったりとはまっておらず、宙に浮いているような感じがする。なぜだろうか？この不確かさは何に由来するのだろうか？

私は、少なくとも2つのことが関係しているように思う。1つは、環境教育の4つの基本的構成要素の内、①環境についての教育、②環境の中での教育、③環境のための教育と、④環境とともにある教育との間には、違いがあるということである。どのような違いか？①②③は、ある意図を持つ教育者が計画を立て、組織立って行う環境教育であるのに対して、④ではそのような教育者が後景に退き、さらには「教育者」という名前・役割を持つ人が消えて、環境とともにある教育が生起する場—小川先生の言葉を用いるならば、自然と仲間—が、その場にいる人たちに人間形成的・教育的影響を及ぼすのである。端的に言うならば、①②③の教育主体は「人」である。それに対して④の場合は「場」である³⁾。この教育主体の違いが起因となって、①②③と④を同じ枠組みの中に位置づけることに不確かさを感じるのではないだろうか。

もう1つは、①保守的な「環境についての教育」、②自由主義的な「環境についての教育」、③自由主義的な「環境の中での教育」、④自由主義的な「環境のための教育」、⑤批判的な「環境のための教育」と、⑥根源的な「環境とともにある教育」との間にも、違いがあるということである。どのような違いか？⑥は、「人間と環境の関係の最も深いレベルで、人が環境とともに生きながら考えながら学び、学びながら考えながら生きる営みのこと」(162頁)であると述べた。それは、①②③④⑤に先立って、それ以前に、本来の形であれ頹落した形であれ、もう既に行われているもの、と私は受け止める。⑥が①②③④⑤の基盤にあるのである。①②③④⑤は⑥に下支えされているのである。これに加えて、⑥の説明の中の「最も深いレベル」が⑥の「根源」の意味である。これらのことを併せて考えると、①②③④⑤と⑥とを同じ平面上に位置づけることに問題があるのではないか。つまり、⑥は①②③④⑤が置かれている「環境教育観の見取り図」とは異なる地平、すなわち「見取り図」の底、土台に位置づけられるべきではないか。この教育地平の違いが起因となって、①②③④⑤と⑥とを同じ枠組みの中に位置づけることに不確かさを感じるのではないだろうか。

環境教育の基本的構成要素を巡る以上のような不確かさを、英語圏環境教育界の中に見出すことはできるだろうか？1つの興味深い素材がある。2010年に出版された『カリキュラム研究事典 (Encyclopedia of Curriculum Studies)』には、「環境教育 (environmental education)」の他に「生態論的理論 (ecological theory)」と「エコ教育学 (ecopedagogy)」の項目がある。「環境教育」の執筆者は、オーストラリアの環境教育研究者であり英語圏環境教育界で著名な N. Gough と A. Gough である。1960年代以降、今日に至るまでの環境教育の歴史を踏まえて、①目標と指導原則 (objectives and guiding principles)、②カリキュラムのアプローチ (curriculum approaches)、③継続的課題と将来の挑戦 (ongoing issues and future challenges) について論述されている (339-343 頁)。

「エコ教育学」の執筆者は、カナダの現象学的解釈学的カリキュラム研究者の D. Jardine である。カリキュラムや学校教育に関する伝統的な研究を批判して、代替を模索する研究に精力的に取り組んでいる。その代替あるいは革新の探究に当たって、相互依存性 (interdependence)、関係 (relationships)、風景/景観 (landscapes)、フィールド (fields)、生息環境 (habitats)、生殖性 (generativity)、更新 (renewal)、循環 (cycles) などのエコロジーの概念を用いて、生態論的視座から生態論的思考によって教育そのものを再考し、再構築しようとしている。そのような試みが「エコ教育学」である (312-313 頁)。

もう1つが「生態論的理論」である。執筆者は、アメリカの若手カリキュラム研究者の C. Moroye である。彼女は、博士論文『私たちの未来を緑にすること：エコマインドを持った教師の実践 (Greening our Future: The practices of ecologically minded teachers)』(2007) で、アメリカ教育学会カリキュラム研究部門の優秀博士論文賞を受賞している。その Moroye が論述するカリキュラム研究の「生態論的理論」の内容は、①環境教育とは異なる生態論的理論 (ecological theory as different from environmental education)、②現象学と統合カリキュラム (phenomenology and integrated curriculum)、③生態的正義の教育学 (ecojustice pedagogy)、④場所に根ざした教育 (place-based education)、⑤共通の根：生態論的カリキュラム改革 (common roots: ecological curriculum reform) から構成されている (308-312 頁)。

英語圏における 2010 年発行の『カリキュラム研究事典』に掲載されている環境教育関連の項目 3 つを概観しただけであるが、これまでの環境教育論とは異なる視

座・視角・視点から、「環境に関わる教育」あるいは環境／エコロジーと教育の関係に迫り考察する言葉、言説が新たに立ち現れてきていることをつかむことはできるだろう。従来の環境教育論の枠組みでは捉えることができないもの、捉えようとすると違和を引き起こすもの、その枠組みを用いると見えなくなってしまうもの、そういうものがあるということ、またそういうものを宿している所は、環境／エコロジーと教育の関連の豊饒なフィールドであるという気づきや認識が胚胎してきているとも言える。

ここに、英語圏環境教育界とのもう1つの接点を見出すことができる。すなわち、環境教育の基本的構成要素を巡って小川先生や私が感じる不確かさは、英語圏環境教育界においては、従来の環境教育論に加えて、生態論的理論あるいはエコ教育学という項目を立てて専門事典の解説がなされるという事態に現れている。この接点に関わる研究は、今、端緒に就いたばかりである。そのことを書き留めて、小論を閉じることにしたい。

注

- 1) Lucas モデルの妥当性については、例えば Fien, 1993; Gayford, 1996; Gough, 1997; Jickling & Spork, 1998; Linke, 1980 で、詳細な検討がなされている。
- 2) この過程の振り返りは、原子 (2008) に記されている。
- 3) 教育学は伝統的に「人」を教育主体とする教育の研究に関心を集中させ、「場」が有する人間形成的・教育的作用や過程の研究への関心は低かったのではないだろうか。最近、「場」の教育を主題にする岩崎正哉、高野孝子 (2010) 『場の教育：「土地に根ざす学び」の水脈』農文協が出版された。

文献

- 中央教育審議会 (1996) 『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)』。
- Fien, J. (1992). *Education for the environment: A critical ethnography*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Queensland, Queensland.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment: Critical curriculum theorizing and environmental education*. Geelong, Victoria: Deakin University.

- Gayford, C. (1996). The nature and purpose of environmental education. In G. Harris and C. Blackwell (eds). *Environmental issues in education* (pp. 1-20). Hants: Ashgate Publishing.
- Gough, A. (1997). *Education and the environment: Policy, trends and the problems of marginalization*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Gough, N. (1987). Learning with environments: Towards an ecological paradigm for education. In I. Robottom (ed). *Environmental education: Practice and possibility* (pp. 49-67). Geelong, Victoria: Deakin University.
- Gough, N. and Gough, A. (2010). Environmental education. In C. Kridel (ed). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies 1* (pp. 339-343). Los Angeles: Sage.
- 原子栄一郎 (1999) 『『私』の環境教育観を探る』和田武編『環境問題を学ぶ人のために』(224-237頁)、世界思想社。
- 原子栄一郎 (2008) 『『持続可能性のための教育論』(1998) 再訪』『持続可能な開発のための教育 (ESD) に関する総合的研究』(平成 16-19 年度 (2004-07 年度) 科学研究費補助金 (基盤研究 (A) (1) 研究代表者 阿部治) (45-62 頁)。
- 岩崎正哉、高野孝子 (2010) 『場の教育: 「土地に根ざす学び」の水脈』農文協。
- Jardine, D. W. (2010). Ecopedagogy. In C. Kridel (ed). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies 1* (pp. 312-313). Los Angeles: Sage.
- Jickling, B. and Spork, H. (1998). Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research*, 4(3), 309-328.
- Linke, R. (1980). *Environmental education in Australia*. Sydney: Allen and Unwin.
- Lucas, A.M. (1972). *Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications*. Unpublished Ph.D. thesis, Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Lucas, A. M. (1980). Science and environmental education: Pious hopes, self praise and disciplinary chauvinism. *Studies in Science Education*, 7, 1-21.
- Moroye, C. M. (2010). Ecological theory. In C. Kridel (ed). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies 1* (pp. 308-312). Los Angeles: Sage.
- 小川潔 (2009) 「自然保護教育の展開から派生する環境教育の視点」『環境教育』19 (1)、68-76。
- 小川潔 (2012) 「環境教育学を考えるために」『環境教育学研究』21、101-148。