

原著論文 学校における環境教育の教育学的基礎づけを求めて

今村 光章
仁愛女子短期大学

Inquiry into pedagogical foundations of Environmental Education in schools.

Mitsuyuki IMAMURA
JIN·AI women's college
(受理日1998年4月24日)

Environmental Education today is faced with some problems in practice. This is because its' clear definition as education is so ambiguous, and the aim of it is not established enough by the teachers practicing it, and furthermore, they are not able to educate efficiently. The main purpose of this paper was to seek and find the pedagogical foundations of Environmental Education, and attempt to solve such problems. The following results were obtained: first, we found that the educational relationship is essential to Environmental Education, and at the same time, it is necessary to clarify its' pedagogical aim; secondarily, a new value criteria will be important to practice Environmental Education in order to change our life styles, hence, small, warmhearted, humanistic communities will be the basis of Environmental Education. It should be concluded that Environmental Education is not practiced well without new attractive vision of a new society and ways of life styles. Therefore it is considered that teachers in Environmental Education have to attempt to make up new communities by re-constructing of schools.

Key words : a new social system, a new value criteria, educational relationship, re-construction of environmental education.

1. はじめに

周知の通り、教育学 (Pädagogik, pedagogy, pédagogie) は、ギリシャ語のpaidagogike, 即ち, pais (子ども) をagein (導く者) という複合語から成立する (森1989, 岡田1994)。教育学は、語源的には「子どもを導く術」であり、「子ども」の<いのち>の存在を前提にした人間の教育の営みに関する学である (ブレッツィンカ1975)。ただし、この「子ども」という語源的な由来は、「いま、ここ」にある「子ども」だけのことを指すのではない。現代においては、教育学の「導く者」としての学問対象は飛躍的に拡大し、一生涯の人

間形成全体にわたっている。こうした教育学の問題領域拡大の潮流を念頭におけば、教育学の学問対象は、人類全体の現世代・後世代に互る人間の<いのち>の形成そのものであるいえよう。

また、教育とは、古い世代からの新しい世代に対して行われる、広く人間形成に関する人間の働きかけである。この働きかけは、親や教師をはじめとする先行世代の「大人」が、後世代の「子ども」を「善く」しようとして為される。子どもが健やかに、「善く」育ってほしいと思うのは、教育(学)に関係する者の普遍的な願いである (和田・山崎1988, 村井1976)。教育学の特質は、学問の出発点から、<いのち>そのものに原理的に深

く関わっており、人間が健全に発達し形成されることを望む者の願いを起点としているところにある。

こうした教育学の学的性格に鑑みれば、地球環境問題の深刻化と複雑化、加速化という、「子ども」の〈いのち〉の全体的危機は、教育学の根源的・総合的問題である。教育行為の情緒的・価値的営みを認識すれば、環境問題は教育学において、前提とする〈いのち〉そのものに関わる重大な問題である。つまり、教育学においては、「子ども」の〈いのち〉が出発点であると同時に終着点であり、前提条件であると同時に、総合的な結論なのである。

しかも、地球環境問題は、地球全体の他の生物の〈いのち〉や人類の社会システムの問題、教育システムそのものの問題など、多くの学際的分野へと拡大する問題である。この巨大な問題群のなかで、教育学の立場から「子ども」の〈いのち〉を守るという課題は、個別の状況的課題でも、一過性の課題でもない。ましてや教育学の存在を守ろうとする自己充足的な課題でもない。地球環境問題とはまさに、将来の人類の生存と地球の運命を決定づける包括的な大問題であり、それを解決するための教育の営みは極めて重大である。

こうした地球環境問題に対応する教育として、環境教育が実施されつつある。本稿では、それを実践的で効果的なものにする理論形成に寄与することを目指して、地球環境問題の根源的解決へ向けた環境教育の営みに関する学、即ち『環境教育学(Umweltpädagogik)』を教育学の立場から位置づけたい。それというのも、こうした環境教育を教育学の立場から基礎づけることが、後述するような環境教育の問題を解決するように考えられるからである。ただし、あらかじめ断っておくが、ここでは環境教育という場合、学校における環境教育のことであるとしておきたい。学校以外の環境教育については稿を改めて論じたい。

環境教育の教育学的基礎づけを行うには、環境教育の教育学的課題とその意味、環境教育の定義と、教育目的、それを実現する方法論にわたって、広汎な教育哲学的アプローチを試みる必要がある。

だが、それら全体にわたって検討することは、このような短い論文の手に余る。そこで、授業事例において、環境教育の教育学的基礎づけの必要性を認識し、環境教育の定義と教育目的に関する教育学的基盤について論じ、問題解決へむけた若干の予備的考察をおこないたい。

2. 環境教育再考—具体例：授業「フロンガスのジレンマ」から—

地球環境問題を解決しようとする教育の営みは活発である。その営みは、環境教育の名のもとに、まず教育者個人の自発的意思と善意、責任によって取り生まれ、教育行政からの後援や文部省の指導を受け、環境教育は以前にも増して脚光を浴びつつある。しかし、脚光を浴びることで、かえって様々な課題が浮き彫りにされてきた。例えば、環境教育の定義や領域、方法論やカリキュラムが、それほど明確にされていない。地球環境問題の本質を把握する枠組みと、問題解決へ向けての社会的コンセンサスが十分ではない。教員養成と研修、環境教育の研究方法が確立されていない、といった問題点である。

確かに、社会問題の解決を教育の機能に期待する点で、環境教育の役割は重要である。だが、こうした諸問題によって、環境教育の学としての基盤が脆弱であることが示されているともいえ、放置すれば、その存在意義が見失なわれかねない。

ここでは、学校における授業での環境教育が直面する典型的な問題の所在を明らかにするために、次のような具体的事例から考察を始めたい。

学校に授業における環境教育の実践例の一つ、すなわち小学校6年生を対象とした授業「フロンガスのジレンマ」—いわゆる一時間だけの「飛び込み授業」—では、科学的な資料が用いられ、フロンの用途やそのオゾン層への影響、紫外線の害悪等が教えられる(ネットワーク編集委員会1992)。しかもフロンがファミコンの半導体の洗浄過程で使用されていることも「知識」として示される。

その後、自由発言方式で今後のフロンの扱いについての意見が子ども達に求められると、その最初の反応は、「今の生活を止めて地球を守る」、

「今の生活を続けて地球を滅ぼす」, 「今の生活を続けて地球を守る」, という三つに分かれた。

この授業では、フロンとオゾン層の関係を教育内容とし、昨今の子どもにとっては不可欠だともいえる「玩具」を題材に、その製造過程と地球環境の関係を学ぶことであった。担任の教師は、子ども達が「理想主義者であってファミコンで遊ぶのを我慢する」と答えることを期待していたという（ネットワーク編集委員会 1992）。だが、子どもはフロンの使用を停止すれば、ファミコンの新しいソフトが買えない可能性があると感じ、結局「生活をもとに戻してフロンを使わない生活にする」という案には誰一人として賛成しない。

子どもたちは、「フロンの代替物をつくる」、「オゾン層を作る技術を開発する」、「紫外線のあたらぬ傘をつくる」といった、大人顔負けの科学万能主義の妙案を出す。こうした子どもの反応に対して、教師はフロンの代替物の危険予知が不可能であることや、科学万能主義への批判、個人主義・快楽主義の批判などを通じて、「今の生活を続けて地球を守る」ことの不可能性を訴える。だが、教師の教育的目的は達成されなかった。授業の最後には子どもは「今の生活を続けて」、しかも「なるようになる」ことを望んだのである。

この例はあくまでも、一つの失敗例として取り上げたのだが、フロンとオゾン層の関係と生活上のジレンマを学習した点では、この授業は成功した。子どもが自ら考え、結論へむけての議論をするという点では、授業の目的は達成されてはいる。また、同様の教材を用いながらも、かなり成功した道徳教育としての環境教育の例も見受けられる（深澤、羽島1992）。しかしながら、この授業の教育目的ないし目標が環境問題の克服にあったとしたら、「行動変容」や「態度変容」を動機づけられなかった以上、教育目的の遂行は失敗したと言わざるを得ない。根本的解決策に対する合意が形成されない社会的ジレンマを、環境教育の授業実践で扱う限界とその危険性、そして環境教育の教育目的の曖昧さとその目的遂行への意志と態度の脆弱さが、こうした例でまるごと認識されるのである。

3. 教育学的基礎づけの必要性

何故、教師はこの授業で、ある一方的な教育的指導をしたり、教育的言説を掲げたりすることができなかったのだろうか。また、それができないとすればどういった問題があるのだろうか。逆にいえば、どういった方法でならば「行動変容」に繋がる教育的指導が可能だったのか。こうした例で示したかったのは環境教育の隘路であるが、それを教育学的基礎づけで乗り越えるために、この授業で象徴的に示される問題点を二点に限り指摘しておきたい。

まず第一の問題の所在は、この授業での教師の教育目的の曖昧さと脆弱さ、その方法論の不整備である。教育基本法第一条に「人格の完成」が教育の目的であるとあっても、近代公教育は、その大部分が近代の合理主義・個人主義・利己主義を下敷きにした世界観に立脚し、快楽主義と功利主義を人生観の要としてきた教育観に基づいている。快楽主義に収束する立身出世や豊かな「暮らし」が、教育を受けることの現実的目的となり、教育は道具的価値に過ぎないという認識が、親や子どもばかりか教師にもあることは否定できない。即ち、よい教育を受けることは、人生において物質的に豊かで快適な生活をするための保証であるという、日常的な「教育目的」観が存在する。この言わば現代教育の「隠れたカリキュラム」における教育目的の枠組みのなかでは、個人の「幸福＝快楽」追求をある程度放棄してまで、地球全体や人類の存続を優先させる「生き方」を被教育者に納得させられない。

たとえ一方的に「快適で便利な暮らしをやめましょう」という教育的なスローガンを掲げたところで、快楽主義的な主流の流れに飲み込まれてしまうのである。手短かにいえば、従来の近代教育の日常的な「教育目的」に対抗できないほど、環境教育の真の教育目的が曖昧であり脆弱であるという点が第一の問題である。

逆にいえば、新しい社会システムと人間像を語る上で、魅力的で新しい価値理念と社会のシステムを、リアルなものとして被教育者に伝達できれ

ば、環境教育は成功する。近代的教育観において、隠蔽されながらも自明とされてきた快樂主義や功利主義を超越する新しい魅力的な理念が必要なのである。

さらに、個人としてファミコンで遊ぶという消費行動を控えたとしても、そうした行動が地球環境の保全に繋がるどうかは不確定である。従って、教育者は、強い教育的指導を行えない。環境問題は個別的・状況的問題ではなく、地球全体の新しい社会システムの問題である。環境問題について考え、身近かなところから行動するという面は決して否定すべきものではないが、教育者にとって、地球環境問題の解決が教育目的であると認識した途端、その解決の方法論の不整備が問題となって認識されるのである。

第二に、こうした授業での問題は、教育者自らが地球環境問題という問題状況内にある存在でもある点にある。つまり、個々の教育者が人間と人類の生存を希求し、地球環境の破滅を回避を望む一方で、社会の現実的な生活者としての快樂主義をささえる一個の生活者でもある点にある。自らも快樂的で便利な暮らしをする教育者が、教育的な価値の体現者として、子どもの前に立てないという矛盾にさらされる。教育的良心をもつ教育者なら誰しも、自らが選択し体言する価値の内実と、被教育者に望む価値とが矛盾していれば、実存的な問いに直面するのである。この点で、従来では見られなかった教育者自身の心理的葛藤が生じる。

以上のような、新しい社会と人間へ向けての価値理念の不在と、生活者としての教育者の自己矛盾が、環境教育を実践する教育者にとって新しい問題を生み出すことになる。すなわち、環境教育は、近代的な教育観からの脱却と、教育の再構築へむけての機軸の必要性を痛感させる契機となるのである。紙数の都合上、ここでは学校教育全体の問題を扱えないが、環境教育を捉える契機は必然的に、教育全体を捉え直す眼差しとなる。教育者が自明としてきた現実的な「手持ちの教育観」が根底から揺さぶられる。環境教育の問題は、教育全体のの営みそのものへと問題連環を拡大するのである。

こうした環境教育の現実的問題を解くにあたって、あくまでも環境教育の定義や領域を明確にすることに立ち返ることが有効ではないだろうか。そこで、次に環境教育の教育学的基盤を捉え直す意味で、その語義と教育目的を再確認することからアプローチをはじめたい。

4. 環境教育の「教育」としての意味理解

こうした環境教育を捉え直すにあたって、その語義や定義を再確認してみたい。日本語においては、環境教育は「環境」という語と「教育」という語の二語の合成語である。従って「環境」と「教育」にわたってその語義を探り、意味付けねばなるまい。

まず、環境教育は、「環境」に関する教育であり、「環境」の意味から環境教育を特徴づけることができるが、ここでの課題はあくまでも教育学的基礎づけであるため、さしあたり日本語においては「人間を取り巻くもの」という程度に止めておきたい¹⁾。

次に、環境教育は環境に関する「教育」である点に注目しよう。「教育」であるならば、教育的関係が存在するのは自明である。周知の通り、教育における教授—学習関係のなかでは、教育者と被教育者、学習内容といったいわゆる「教育の三角形」が存在し、そのなかで教育的価値が認識されねばなるまい。教育的関係と価値志向性の下で、教育者は学習内容を通じて、被教育者に「現にある (sein) 状態から、本来あるべき (sollen) 状態へ」(増淵1994)と向かうように働きかける。リットが言うように、あらゆる教育的努力は、「存在すべきもの (das Seinsollende)」を実現することを目指しているのは明らかなのである (リット1996)。その際、すでに「存在するもの (das Seiende)」として、教育者は価値の観点から自分自身がどのような価値を保有し体現しているかを問い、被教育者に対して、陶冶の内容と価値的方向性を問わざるを得ない存在である。教育関係と、教育行為の価値志向性は、環境教育を教育として特徴づける要素でありながら、教育者の教育的良心にも触れているのである。

とくに、学校における環境教育は、意図的・計画的な近代公教育であり、「教育」の側面は極めて強い。従って、「教育の三角形」と称せられる教育的関係の中で、教師においては、学校以外の教育よりも、はるかに明確に当該の教育が方向づけられる「教育的価値」が認識されなければならない。冒頭で示したように、教育行為はすべて「価値（善さ）」に方向づけられており、教育者の「価値」への信頼なくしては成立しない。その信頼に基づいて、被教育者を「善く」しようと導くことが「教育」である。それ故に、後述するように「善さ」の内実に関する議論が必要となる。

このように環境教育を「教育」であると定義した場合、教育関係と教育的価値を認識するばかりか、教育内容としての「環境」の意味を探求しなくてはならない。前述の授業例では、教育者は、地球環境問題を自らの教育の問題であると見立て、教育目的を地球環境問題の解決におき、教育の営みのうちに対処法を模索しようとする。この場合、環境教育という眼差しは確実に、学習内容としての地球環境問題を扱っている。教育内容の中核である地球環境問題の構造的な本質的把握が、環境教育にとって重要である。語源的意味はともあれ、教育の本質に照らして、「地球環境問題の解決を教育の社会的機能に求めたのが環境教育である」と解釈すれば、端的に言って、教育者は教材としての環境問題の本質を研究しなくてはならないのである。従って、「環境」よりも、環境「問題」の方に重点をおき、その本質を学習することが教育としての環境教育の課題である。構造的な社会問題としての環境問題の認識と、変革へ向けての環境教育の役割を認識することから、地球環境問題への教育(学)者の教育的な営みが出発する。地球環境問題とその解決策へ理解と展望は、<いのち>と重層をなす環境教育のもうひとつの出発点である。まず環境問題の事実認識が教育学的基盤を形成するのである。

この認識の基盤を考察するにあたって、触れておかねばならないのは、環境問題が個別的・一時的な問題ではなく、従って環境教育も地球や人類の社会システム全体を視野にいれなければならない

いということである。すでに、ローマクラブのレポートは、人間の社会＝経済的構造、社会的性格、倫理、基本的生活様式などが根本から総合的に変化しなければ、持続も変革も期待し得ないことを示している（メドウズ1992）。そして地球環境問題はそのまま突き進めば、それぞれの破壊が連鎖的となり、健全な地球環境へと戻ることができない不可逆的段階に来ているという（和田他1997）。「持続可能な未来」へ向けて環境問題を解決するには、個別的で一時的な試みではなく、全体的で永続的な試みが要求されるのであり、“radical”な立場が必要である。この、“radical”な立場は、生産＝消費活動の縮減とライフスタイルの変革を含む「新しい価値理念とシステムの構築」という単純で常識的な結論に収束する。環境問題は個別的な生活の問題であるとともに、総合的な社会システムの問題である。その点を踏まえないければ、環境教育の役割と、「持続可能な社会」実現への方法論が無意味なものとなる。

例えば、前出の例で、教育者が子どもに対してファミコンの不買運動の指導としたとしても、視野狭窄に陥っているという批判は免れないし、それが真の解決力ともなりえない。とくに、たとえ現在の消費生活の習慣と異なった習慣を身につけることを提唱しても、それが学校システムという産業社会再生産システムのなかでおこなわれる限り、そうした教育作用が現行の習慣を打ち破るとは限らない。「隠れたカリキュラム」による潜在的な消費欲望に対する不可視的刺激のほうが強烈な場合がある。そこで、個別的取り組みではなく、全体的取り組みと環境問題の本質的理解が必要なのであって、教育システムそのものも再構築する“radical”な立場が必要とされる。

総じて言えば、環境問題の本質理解と根本的解決の探求により、環境教育は広く深い分野へと拡大する。教育学を基盤にするものにとっては、地球環境問題の研究は二次的なものになりがちかもしれない。だが、教材研究なくして環境教育の意義は深まらない。教育者自らが環境問題研究をなくては、環境教育は真の教育とはなり得ないのである。

そうした基本的な認識から出発して、教育学的な基礎づけをはじめには、教育目的論、教育内容、教育方法、教育の制度、教員養成、教育行政、実践的カリキュラムなどを順次整え、その本質規定に関わる問題を明確にしなくてはなるまい。ここでいう「教育の三角形」と価値、教材研究はその議論の導入部分にしかすぎない。しかしながら、少なくともそれらの必要性を認識することによって、環境教育を教育として把握する糸口となる。

5. 環境教育の教育目的論

前述してきたように、環境教育の教育学的基礎づけは、それが教育関係の存在を前提にした価値志向的な教育の営みである点にある。そして、「価値」や「善さ」の内実は教育目的論に基づく以上、その教育目的を検討しなくてはなるまい。

歴史的に詳細に環境教育の教育目的論を記述することは本稿の任務ではないが、主として、アメリカ環境教育法(1970)、ストックホルム人間環境会議(1972)、ベオグラード憲章(1975)、トビリシ会議(1977)といった1970年代の一連の環境教育の定義等で、すでに環境教育の定義や教育目的は明らかになっている。ごく簡単に要約すれば、環境の保護・保全のために、関心・知識・態度などを変化させ、新しい行動パターンを作り出し、現在の地球環境問題の解決と将来の環境問題の発生を未然に防止するということであろう。

こうした1970年代の国際的の動向を踏まえ、1991年には、文部省から『環境教育指導資料』が出され、環境教育の黎明期の一里塚を築いた。そこでは、環境教育とは「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」(文部省 1991) ことであると定義されている。

この定義を念頭において、もう少し端的に、環境教育の教育目的論から環境教育を定義づけるとすれば、環境教育は「環境問題解決への実践力を

身につけた人間の形成をおこなう教育である」と規定できる。そして、大まかにいえば、環境問題解決について、「理解」と「行動」が求められているのである。

しかしながら、即座に環境のために行動することが環境教育で求められるのではない。ルーカス以来、人口に膾炙されるように、環境において(in) 考察し、環境について(about) 学び、環境のために(for) 行動するという三つの次元がある。だが、あくまでも教育目的を念頭におけば、自然体験や環境についての知識を身につけることは、結局、環境保全の為に行動変容や態度変容をおこすうえでの準備的作業である。教育目的を実現する価値ある行為は、直接的には「行動変容」にある以上、社会的・科学的な知識を身につけることは副次的な課題である。だが、現在、「行動変容」に至る環境教育の成立が困難であるように思われる。教育学的に考察すれば、「分かる」ということは「変わる」ということと不可分でありながら、環境問題については両者が結び付かないという問題が指摘される。

もとより、環境教育の副次的課題には、それ自体広がりのある教育的課題を豊かに包含しているものがあり、決して否定すべきものではない。だが、そうした課題と教育目的との関係は直接的でなかったり、環境教育という名が冠せられていても環境教育の教育目的実現に直結しない教育活動もある。そういった活動の重要性も十分認識しながらも、環境教育は、“for”，すなわち「行動」を最重要視する教育であるという認識をその価値意識の根底におかなければ、環境教育はその学としての存在意義を証明し得ない。環境教育の最も重要な自己規定は、地球環境問題の解決に与する教育であるという点にある。環境教育の教育としての本質規定は、この意味における教育的価値論と目的論にある。

ここでは詳論は控えざるを得ないが、環境教育の充実は、消費的で快適なライフスタイルと社会システムからの脱却と環境保全型ライフスタイルとシステムへの移行という生活上の変化、即ち「行動変容」で発揮される。環境教育はその動機

づけを行うものであり、そうした社会のシステム構成へとむけた人間形成にかかわるものである。そのため、発達段階に応じた教育目標が必要であって、さらに付随的で二次的な目標や副次的課題もある。それらは、環境教育の名のもとに統合され、系統づけられねばならないのである。

6. 環境教育の教育目的実現へ向けての諸問題

しかし、この教育目的論にも幾つかの問題点があろう。それらを順次検討してみたい。

最初に、確固とした目的論に基づく教育学の在り方自体に批判がある。子どもに寄り添うことだけで事足りりとする教育観²¹⁾では、教育が価値志向的な目的的な活動であるという教育学の根本さえ批判されかもしれない。例えば、前述のファミコンの例で、「子どもがしたいようにすることに満足すべき」であるとするものである。だが、冒頭で述べたように、子どもの<いのち>を前提としてきた教育学にとっては、言わばこの教育目的は目的や出発点「以前」なのである。現世代の未来世代に対する「善き」方向への実践的な方向づけが教育である。してみれば、教育という人間の実践的行為のうちには、<いのち>の存在とそれを守ろうとする方向は自明なのである。教育目的としての<いのち>の存在は反教育学においても、守るべき課題であると考えられよう。

次に、ブルデューや最近の教育社会学者らによって、学校教育は社会的・文化的再生産装置であることが指摘され、教育に対して社会的問題の解決を望むべきではないとする批判は根強くある(カツ1989)。しかし、現在の学校の社会的機能がどうであれ、未来における学校の社会的機能に環境問題の解決を望むのは、親が子どもに生きてほしいと望むのと同じぐらい自明なものであって、その姿勢に疑問を差し挟むことは出来ない。教育効果は、教育評価の問題と密接に関係すると考えられ、今後の環境教育の課題であるとしても、環境問題へのアプローチが否定されはしない。

さらには、解決方法への社会的コンセンサスがとれていない社会問題にアプローチするのは、教育(学)の越権行為であるという批判にさらされる

かもしれない。その批判に伴って、教育効果の疑問、方法論への批判、地球環境問題に対応する環境教育の予期せぬ危険な反動が指摘される。こうした批判を乗り越えるには相当の理論的視座と政治的根拠が要る。つまり、民主主義的な決定方法で社会問題の解決策を決定する以前に、教育者が環境問題を解決しようとする根拠の科学的・政治的説明が求められる。自立した学問として、環境教育はその教育行為の正当性と妥当性を人々に説得しなくてはならない。それは「教育の自由」と<いのち>の原理でしかない。教育科学ではなく、規範的な教育学(Pädagogik)の立場から、<いのち>をいのちをかけて守る願いと意志が人間存在に存在するのだという、「教育的良心」でそうした批判に応答しなくてはなるまい。

もとより、本来、教育目的と教育目的実現の方法論が、社会的認知を受けるか否かは、その決定の手続き方法による。教育目的は、民主主義国家の根幹である社会の総意によって生じ、当該国家の教育行政が外的条件を整え、カリキュラムと方法論が開発され、教育者の賛同を経てその実現に向けての努力がなされる。だが、その過程にはかなりの時間的猶予が必要となり、そうしている間にも環境問題が深刻さを増していくとなれば、緊急性に鑑み、環境教育の自立性がますます重要になる。

また、付言しておく、地球環境問題は、近代的国家観の枠組みでは解決しない。地球全体での取り組みが必須であるとすれば、教育目的決定の手続き方法が議論される。そのうえ、民主主義的決定方法がうまく作用するかどうかは、地球市民の成熟の度合いにかかっている。環境教育は、個々の教育者の善意に委ねられる一方、国際的な教育目的の決定方法に関する議論と、それを踏まえた国際的教育行政に待たねばばるまい。

こうした難点を乗り越えたとしても、教育目的の実現への教育者の姿勢が問われることになる。沼田裕之の指摘にあるように、従来までの教育目的論では、目的それ自身が問題だったのではなく、その目的遂行に賭ける姿勢や態度が問題であった(沼田1995)。目的が単なる美辞麗句を掲げた官

僚的な「作文」である限り、教育の中途半端な姿勢は社会的認知を受けない。「作文」よりも、教育目的を達成しようとする教育者の強固な意思が必要である。目的実現に向けての努力が真摯でなければ、教育目的論は「絵に描いた餅」である。教育目的の根拠を問いつつ、それを真摯に実行に移す努力が必要となる。

しかし、現在、労働者と消費者の再生産を通じて、現代社会を再生産する教育システム自体の構造の内部装置として人生の目的が最大限の快樂にあるとする徹底的快樂主義が自明のものとして深層にある（フロム1976）。この快樂主義は、自己確認のための消費活動とあいまって、生産と消費を最大限にする産業社会の発展を目標にする社会の共同性と繋がっていた。そうした社会的関係のなかで自己を形成してきた社会的総体としての人間が、そうしたシステム以外からの示唆を受け入れ、真摯な努力をするように動機づけられるかどうか疑問である。

以上のような困難さは、社会システムにおける人間形成の在り方が、環境教育によって問い直されていることを示すものである。つまり、社会変革や教育改革への視座をもたなくては、教育目的を明確にした環境教育は、真の環境教育足り得ないのである。

近代産業社会成立以前の古き善き人間観に基づき、道徳的・人間的陶冶や、教育基本法での「人格の完成」を教育目的とするなら、限りない快樂と欲望を求める人間が惹起した地球環境問題は生まれて来なかったであろう。また、産業社会を成立させてきた快樂主義的な行動規範を「隠れたカリキュラム」とする共通の価値体系に従い、自己の利益追求をあくまでも徹底するならば、人類と地球の全体的<死>まで、何の努力も見いだせなかったであろう。そのどちらの人間観・価値観も揺らいでいる。悲観的に言えば、そこに環境教育のアポリア（解決しがたい難問）を見ることもできる。

しかしながら、教育観の揺らぎに対して、教育者が応答する基盤を求めるならば、そうしたパラドックスやアポリアが、逆に新しい社会と人間の

生成を目指す人間のエネルギーとなる。現在の状況は、まさにそうしたカオスからエネルギーを生み出す変節点なのである。以上のような問題は、問題として解決すべきものである。だが、むしろ、そうした問題に応答する基盤を求めていくこと、すなわちカオスのなかに、変革を意識した一定の人間集団を見いだすことが重大な課題なのではないだろうか。

7. 環境教育による学校共同体の形成

このように、環境問題を真に解決するためには、従来のライフスタイルや生活における価値観や行動上の倫理観を根底から揺り動かす個人の変革と同時に、人類の生存の危機を招来させた近代科学文明の質的な転換を目指すものとして、社会＝経済システムや、科学技術観、法的規制に繋がる社会全体の変革が必要である。しかも、そうした総合的なシステム変革への取り組みのなかで、環境教育の役割を認識するとともに、環境教育は独自に学理論を構築しなくてはならない。

冒頭で触れたように、教育とは目的・合理的行為であり、実現したいと思う社会と人格的特性を教育者がその奥底に矜持していなければ成立しない。新しい社会システムと、個人の自由と責任と主体性を保証する魅力的な理念がなくては、環境教育は<教育として>成立しない。もとより、それは教育者の側から一方的に投げかけるものではない。環境教育の営みを通して、未来世代の子どもと相互に対話を試みつつ、教育者が自らの価値の枠組みを問い直す作業のうちに、「新しい価値」が自然と醸成されていくべきものである。そうした一見緩慢ともいえる教育の営みに期待したい。

こうした環境問題を解決する「環境教育」の「価値理念」を希求する際、その理念を環境思想やディープエコロジーなど、近代的な思考法や価値観を揺るがす思想に求めることもできよう。しかし、そうした偉大な哲学者の「思想的基盤」をもとにするよりもむしろ、環境教育は、市民社会の形成に向けた、相互対話の機会を与え、人間と社会の在り方を我々人間に問いかけるものである

ように思われる。N.ルーマンが、教育システムがエコロジーのコミュニケーション普及のために最大のチャンスを提供すると指摘している（ルーマン1992）ことを念頭におけば、価値醸成の基盤である「人間の共同体」を構築し、そのなかで「思想的基盤」が醸成するようなコミュニケーションの場を成立させることが、環境教育の新たな課題であるとも考えられる。その第一歩として、教育者は、学校のクラス集団をひとつの環境学習のモデルとして、新たな共同体とすることができないだろうか。

W.ブレインカによれば、価値の方向づけの危機は、教育の危機を引き起こさずにはおかない問題であり、物事の価値を評定する際に確信がないような社会では、教育にも確信がもてない社会となるという（ブレインカ1992）。教育関係を成立させる基底的条件は、それを取り巻く諸関係すなわち社会的環境としての共同体の存在である。共同体に「善き」規範と価値が存在するならば、その共同体の成員に支持される理想としての善き人間と善き生き方が存在する。それが混迷し、すでに消失したとすれば、「善さ」自体ではなく、それが生み出される共同体を醸成しなくてはなるまい。ブレインカの言う同志的感情で緊密に結ばれた心温まる小さな共同体とは、その第一歩である。そうした小さい共同体から、地球市民社会へと大きな共同体創成が始まるであろう。

この共同体を結び付ける原動力となり、人間同士と人間と自然の二重の関係性を回復させる上で十分な原動力となる「大いなる物語り」が既に存在する。それは地球や人類の生存といった物語りである。そうした「大いなる物語り」はフィクションではない。未来社会のコースのひとつとして、人々の関係性回復と人間共同体の再構築へ向けての共同体を形成する課題が環境教育にある。地球の「いのち」がなければ、人間も価値も社会も教育も存在しない。環境教育の第一の基盤は「いのち」の存続に向けた人間の努力を肯定することからはじめねばなるまい。

小さな共同体を構成していくことは、学校の改革から着手すべきであろう。例えば、都市の学校

においても学校ビオトープという一つの場を自然環境の体験の場としたり、地域住民をも含め、ごみ問題やリサイクルを考えるうえでの社会的環境とし、見近な環境の学習をすすめることによって、学校共同体の意味が変容するように思われる。環境教育が社会システム変更へ向けての「決断」を下しその責任を引き受けるということは、学校のなかでの被教育者の変容を求める姿勢をもち、「状況内存在」である教育者自らもが、価値の体言者として子どもの前に立つために、変化することである。環境教育を通じて実存的問題に直面する教育者は、その点に問題の超克の糸口を発見できるであろう。

実際に、教育的「決断」が実践と結びつく際には、被教育者が環境教育で自然環境のしくみと環境問題の本質を正しく理解し、責任のとれる行動をとり、個々人の生活様式が変わり、社会変革がおこるであろう。例えば、公共事業という名の自然破壊で需要を生み産業発展と税収の増加を目指すという経済政策や、限りなく右上がりのエネルギー政策で消費量の増大を追認するのではなく、リサイクル社会による新しい無公害型の産業を育成し、エネルギー浪費型の社会からの脱却を目指すことで経済成長を続けるという政策決定に市民が参加するということである。それにはまず、共同体生成へ向けてのモデル探しが必要となる。そのモデルは、社会史や歴史学によって人類の歴史を振り返ることや、ホビ族などの未開民族やアーミッシュを文化人類学的に研究すること、あるいはドイツやデンマークの政策などを政治的・経済的に研究することからも発見できるであろう。そういった社会のモデルまで教育者は責任をもって引き受けねばならないのである。

もっとも、社会システム変更に関しては、憲法と教育基本法に基づき、民主主義的な手段を経て、慎重に市民社会を創始しなくてはならない。そのために、価値規範となるモデルを示し、社会システムに対する理解を深めるよう被教育者に働きかけ、市民社会へと啓発する教育者の姿が求められるのである。学校共同体で、子どもや地域住民とともに、相互対話により教育者の思想と信念を含

む、倫理的規範が変われば、漸次被教育者に対する指導も変化する。市民社会の力で環境問題を解決できるか否かは、戦後の日本の民主主義いかににかかわる民主主義の一大実験である。そしてそれは、「環境問題」を論議する小集団としての共同体形成からはじまるのではないだろうか。

学校は、現代社会の再生産装置でありながら、同時に社会変革機能をも有している、しかも未来世代との相互的対話の場でもある。こうした条件から学校こそが倫理と社会システムの両者を結ぶ結節点となり共同体となる可能性がある。自立した学としての「環境教育学」成立には、共同体再構築へのうねりが必要なのである。

8. システムの総合的変容と「新しい価値理念」樹立の必要性

前述したようにまず価値創成の場としての学校の意味を変容させることが必要であるが、全体主義的で曖昧な価値論や社会存続論を期待して環境教育を推進することには限界があり、個人の心理的な充足感を抜きにして環境教育の価値論は成立しない。共同体の構築と同時に、個人の生活における新しい価値理念も必要となる。

環境教育で被教育者に求められている能力は、自然・環境のみならず、サービス、エネルギーをも含めた多様な広義の<モノ>と、その生産・流通・消費・再利用といった一連の複雑な生産-消費の全過程、即ち社会システム全体に対しての、批判的思考力や意志決定能力、意思表示能力である。端的に言えば、環境教育は、非常な勇気を以て<教育的決断>を下し、個人の生活上の価値づけの方向性を示さなくてはならない。

その際、教育学の祖、ヘルバルトが教育学の基礎を倫理学と心理学に求めたように、環境教育の教育目的実現には、人間が遵守すべき倫理的規範と、未来への個人の幸福実現への心理学が不可欠である。だが、それを一方的に押し付けるのではなく、相互対話と臨床教育学的な方法によって、教育者が被教育者にある行動の「善・悪」を問いかけ、ともに考えることによって、環境教育が実り豊かな教育となると考えられる。環境教育の可

能性を探るうえでは、「新しい価値」を定位し人間の生き生きとした「生」を構築していく試みが不可欠である。それには環境倫理 (environmental ethics) と、浪費的で受動的な「病的消費」によらない自己確認の方法へとむけた心理学が必要であろう。

こうした環境教育のありかたは必然的に、従来の近代学校教育と異なり、全体的な社会経済的構造が目指す支配的な価値に奉仕し、現在の社会システムの下位システムにはならない。未来形成の学としての環境教育は、新しい共同体の形成とともに、新たな人格的・性格的な価値観を希求する教育となる。そしてその際、社会の存続・発展と個人の人格の完成の両者を意図しながらも、個人の「価値ある生活の実現」といった問題を同時に解く倫理学と心理学の鍵を探らねばなるまい。それこそが、環境教育の教育原理になり得べきものである²³⁾。そしてその鍵は共同体そのものに根ざしているのである。

以上のような議論から、環境教育の実践の場と理論的枠組み構築の場という複眼的思考で、学校を共同体再生の場として甦えらせることが環境教育にとっての課題であることが認識できた。そして、環境教育の教育者が、人間の生活の価値の問題にかかわる問題へと、立ち戻る必要がある。

9. おわりに

環境教育という契機によって、資本主義社会成立後の高度で膨大な生産=消費を伴う産業社会において成立した近代学校教育における現実的価値の問題や規範の枠組みを再考し、「持続可能な社会」の構築へ向けて、価値・学校・社会・教育そのものの再構築の必要性が看取された。そして環境問題を解決する実践力として環境教育を充実させて行くならば、教育者が<教育的決断>をもって、「新しい価値理念」を示しつつ、それを学校共同体で被教育者とともに相互対話しながら創成していかねばなるまい。そうしたひとつひとつの運動が、ひいては民主主義国家としての実質を規定し、環境教育の民主的認知となり、実効的な教育となる。その場合、環境教育は新しい社会と人

間の普遍的な新しい教育となるであろう。

我々はここで環境教育を教育学から見るといふ視点から出発したが、教育学への〈まなざし〉を変革しなくてはならないという契機にも直面することになる。環境思想が世界観や人間観を根底から転換するといわれるように、『環境教育学』も教育学を根底から問い直す可能性を秘めている。今後そうした問題に取り組むとともに、未だ触れられなかった環境教育学の教育学的基礎づけに向けて、さらなる研究をすすめたい。ここではその端緒を得たとして、ひとまず本稿を結んでおくことにしよう。

註

註1) 英語圏では環境教育は一般に“environmental education”と示されている。語源を詳細には検討することは本稿の課題を越えるが、少なくとも“environ”が「人や物を取り囲む」という動詞であることから、“environment”が、「我々を取り巻いている物としての環境」という形容詞形として“environmental”は「環境の、周囲の」という意であることは明らかである。しかも、我々すべてのものを取り巻き、巻き込むという動詞の意味をその源流に辿れば、環境とはすべてのものを包含する広い世界のことを示すものとも理解できよう。一方、ドイツ語では“Umwelterziehung”である。“um”が空間的な対象の周囲の回りを示す前置詞であることや、“Welt”が「世界」であることから、“Umwelt”すなわち「環境、周囲の世界」に関する教育が環境教育である。両者において、“environmental”や“Umwelt”の意味は、生物学的用語としてスペンサーが使用した当初の意味を越えて、主体としての人間を取り巻くものとしてのすべての社会環境と自然環境のことを指し示していると考えられよう。そして、“environ”は“viron”という“circle”を元にした円環を思い起こさせ、“um”が周りを囲むものとするれば、環境教育“environmental education”とは、

まさに循環型社会・自然の在り方を示唆しているとも理解される。

註2) アリス・ミュラー、1983、『魂の殺人』、新曜社、などの所謂「反教育学 (Anti-Pädagogik)」の動向には、いかなる教育をも却下するような態度がある。このような態度では環境教育も成立しない。

註3) 現段階での環境教育の教育原理とは、現代資本主義社会の快楽主義に基づく倫理観たる〈have的倫理〉をある程度排除し、生命愛に満ちたヒューマニスティックな人間の真の福利を求める規範的人間主義的倫理観である〈be的倫理〉に、環境教育の倫理的基礎づけを求めることであろう。この点に関しては今後の課題としたい。詳しくは、拙稿、「エーリッヒ・フロムを基底とした環境教育理念構築へのアプローチ」、『京都大学教育学部紀要第42号』、所収、1996年、を参考にされたい。

引用文献

- ブレッツィンカ、W、1975、『教育科学の基礎概念』、黎明書房、東京
- ブレッツィンカ、W、1992、『価値多様化時代の教育』、玉川大学出版部、東京
- Fromm, E、1976, “To have or to be?”, BANTAM BOOKS, New York
- 深澤久、羽島悟著、1992、『環境の授業』、明治図書、東京
- リット、T、1996、『技術的思考と人間陶冶』、10-14頁、玉川大学出版部、東京
- カツツ、M.B、1989、『階級・官僚制と学校』、有信堂、東京
- 増渕幸男、1994、『教育的価値論の研究』、12頁、玉川大学出版部、東京
- メドウズ、D、H、他、1992、『限界を超えて』、ダイヤモンド社、東京
- 文部省、1991、『環境教育指導資料』（中学校・高等学校編）、6頁、文部省、東京
- 森昭、1989、『現代教育学原論（改訂二版）』、41頁、国土社、東京
- 村井実、1976『教育学入門(上)』、講談社、17-18

- 頁, 東京
- ネットワーク編集委員会, 1992, 『環境教育・授業記録集1』, 3-28頁, 学事出版, 東京
- 沼田裕之, 1995, 『教育目的の比較文化的考察』, 12-16頁, 玉川大学出版部, 東京
- 岡田渥美編, 1994, 『老いと死—人間形成論的考察』, 2-3頁, 玉川大学出版部, 東京
- ルーマン, N, 1992, 『エコロジーの社会理論』, 157-165頁, 新泉社, 東京
- 田浦武雄著, 1967, 『教育的価値論』, 福村出版, 東京
- 和田修二, 山崎高哉編, 1988, 『人間の生涯と発達の課題』, 昭和堂, 3-5頁, 東京
- 和田武他著, 1997, 『地球温暖化を防止するエネルギー戦略』, 実教出版, 東京