

「環境教育は持続可能な社会を構築できるか？」

ーシンポジウム記録ー

石川聡子（大阪教育大学）・今村光章（岐阜大学）・塩川哲雄（大阪府立北千里高等学校）・
原田智代（京都精華大学）・井上有一（京都精華大学）

Environmental Education : A Path to a Sustainable Society ?

（受理日2004年1月15日）

1 シンポジウムの概要

2002年12月7日に京都精華大学黎明館（京都市左京区）を会場にして、シンポジウム「環境教育は持続可能な社会を実現できるかー『環境のための教育』（J.フィエン著）を手がかりにしてー」を開催した。そこで本稿では、下記の登壇者の発言内容を発言順にまとめたものを報告する。シンポジウムの主催は、「持続可能性に向けての教育（Efs）」研究会ならびに京都精華大学人文学部環境社会学科であり、京都府教育委員会の後援を得た。登壇者は、シンポジアストに原子栄一郎（東京学芸大学）、石川聡子（大阪教育大学）、コメンテータ細川弘明（京都精華大学）、指定討論者渡部智暁（東和大学国際教育研究所）、コーディネータ今村光章（岐阜大学）ならびに塩川哲雄（大阪府立北千里高等学校）であった。

2 問題提起（今村）

このシンポジウムで考えたいテーマは、「環境教育は持続可能な社会を実現できるか」である。

1997年のテサロニキ宣言を受けて、「環境教育」は「持続可能な開発のための教育」などに言い換えられる傾向がある。われわれEfs研究会のメンバーではとくに「持続可能な開発」と言わずに「持続可能性に向けての教育（Efs）」という用語を用いているが、これについては拙稿においてすでに論じているのである程度のご理解を頂いているものとしてこれからの議論をすすめていく（今村・石川・井上・塩川・原田，2002）。

持続可能性に向けての教育(Efs)=環境教育(EE)+ α

ここでは議論の交通整理をスムーズにするために問題提起として上のような簡潔な命題を設定する。「持続可能性に向けての教育（Efs）」イコール「環境教育」なのかどうか、イコールでないとすれば今の環境教育には何が足りないのか、 α に何を考える必要があるかについて考えていく。各発言者にはこの命題に対する答えと α に何が入るかについて話題提供をお願いする。

3 シンポジアスト（石川）の発言

私に与えられたシンポジアストとしての役割は、持続可能性に向けての教育（Efs）および、ここにいる一部のメンバーで昨年訳出したフィエンの「環境のための教育」の概要の紹介、Efsと「環境のための教育」の関係の説明、そしてプラス α の内容について述べることである。

持続可能性についての説明は、本シンポジウムの核心ではないので簡単に留めておく。“World Conservation Strategy”や“ Our common future”が契機となって一般的に流布したもので、「その将来世代の必要性を満たす能力を害することなく、現代の世代のその必要性を満たすことができる発展」という定義がよく知られている。持続可能な未来を実現するために、人口・貧困・環境劣化・民主主義・人権の平和・開発などをめぐる諸問題の克服が指摘されている。持続可能性という概念は確立されているかという点必ずしもそうとは言いがたいが、考えるべき重要な点のひとつに、持続可能性に向けての教育を議論する時、この概念の確定を前提として出発せねばならないのか、がある。持続可能性の概念が未定でも持続可能性に

向けての教育を論じることはできる。教育は将来社会の構築を担う役割を部分的に担うものとしてこの概念を見れば、一定の価値が出てくる。この概念の未完成さは多くの人々が議論や実現に向けて関与する余地を示し、教育の内外界のダイナミックな議論と、創造的な提言の可能性を見ずえたい。つまり、持続可能性に向けての教育は、持続可能な社会に向うプロセスに関わって重要な役割を果たすといえる。

1997年にユネスコが開催したテサロニキ会議で採択されたテサロニキ宣言で、環境教育を環境と持続可能性に向けての教育と言い換えてもよいとした。これまでの環境教育の不十分な実効性への反省と今後の環境教育の新たな展開への期待がある。環境省でも持続可能な社会の構築に向けて環境教育を戦略的な環境政策の一つに位置づけている。

私たちEFSのメンバーは、持続可能性に向けての教育の3つの基本的価値をまとめている。1つめは社会的公正の実現で、これはさらに結果の公正と手続きの公正に分けられる。社会的公正とは基本的にすべての人々の生命や生活の安寧が保障され、医療や福祉、教育、文化的な活動のニーズが満たされた状態という。2つめは公正の具現化で、教育活動などを通じて民主的意思決定プロセスを構築・発展させることにに関わり、公正な手続きを教育実践で何らから取扱うことを意図するものである。3つめは市民の育成で、持続可能な社会を実現する主体は市民であり、持続可能性に向けての教育はその市民の育成である。詳細は前掲の論文を参照されたい。

次に、フィエンの『環境のための教育』を簡潔に説明する。環境教育を、inの教育、aboutの教育、throughの教育、forの教育などで分類することがあるが、それで言うとはforの教育に入る。典型的な言い方をすれば、inの教育は自然環境の中に身をおいての学習、aboutの教育は知識理解、throughの教育は体験学習、forの教育は現実の問題解決への関与にそれぞれ焦点をおいていることになる。フィエンの環境のための教育の特徴は、教育学の一つの立場である批判的教育学に依拠している。持続可能な社会の実現というからには現

在の社会は持続不可能という認識から出発するのは当然で、その持続不可能な状態を持続可能へと転換させるには、現行の近代公教育はこの持続不可能な社会を部分的にでも下支えする役割を果たしてきたことを認めることから出発するのに違和感はない。むしろこの批判を積極的に鮮明にしないと持続可能な社会における教育もそこへ向かうプロセスにおける教育も描けないのではないか。この点で批判主義的環境教育は不可欠と期待する。

『環境のための教育』の鍵のひとつは、教育のイデオロギーの軸と環境のイデオロギーの軸で環境教育の志向性を見定めることである。教育のイデオロギーを新古典主義、進歩・新自由主義、社会批判主義に、環境のイデオロギーを豊饒主義、適応主義、管理主義に分け、彼の立場は社会批判主義と生態社会主義の交差点になる。生態社会主義は人と自然の関係性に人と人の社会的公正の視点をプラスして、世代間公正や人権の尊重などの点で批判的教育学に相通じる。もう一つの大きな柱は教師の専門性の開発で、教師を変革する見識者と位置づけて教師を応援する。他にもあるが、後の発言者が紹介するので省略する。

批判的環境教育の体系は『環境のための教育』のp.106-107にある。批判的環境教育の目標と原理だけ紹介すると、環境についての批判的意識、批判的思考と問題解決技能、環境倫理、政治リテラシーと、これらの伸長に基づく批判的実践で構成されている。

EFSと批判主義的環境教育の関係について、フィエンは批判主義的環境教育は持続可能性を実現すると言うように、密接で強い関連性を認めると同時に、意思決定プロセスへの市民の関与と社会的公正の実現という本質的な2点において特に響き合うと考える。

課題のaについて、公正の実現に向けた意思決定プロセスに主体的関与できる市民の育成を指摘する。

4 シンポジアスト(原子)の発言

今から10年以上前にこの本に出会い、社会批判的環境教育と批判的エスノグラフィという点に驚

き面白く読んだ。フィエンは、学校の先生がどのように学校で環境教育をしているのか、やりたくてもできないのかを博士論文にまとめ、協力してくれた先生との研究の記録を批判的エスノグラフィとして描き、その研究のための先行研究のレビューをこの本にまとめた。先ほど環境教育の再生産の話が出たが、そのような中で教師が葛藤し、異議申し立てや抵抗し、「こんな教育をしたい」「こんな社会や文化を創っていきたい」という前向きな展望を具現化することを「環境教育の可能性」という言葉で語り、イギリスの社会学者ギデンズの構造化理論を使って理論化した。この本の面白い点は、エピローグにおいて、そこまで述べてきた考えをそれ以上に十分発展させるには、更なる理論化、反省、行為、再度の反省が必要と述べている点である。

かれはほぼ同時期に「持続可能性のための教育の批判理論」という本も出していて、そこではブライアン・フェイの批判的社会科学の理論を使っているが、その理論は虚偽意識の理論、危機の理論、教育の理論、変革的行為の理論から成り立っている。今の環境危機の根本原理や原因についての認識によって社会を構成する人のニーズや利益が満たされない理由を説明するために虚偽意識の理論を用いる。危機の理論とは、環境危機の状況とそこまでの過程、根本原因、その解決策を説明するもので、教育の理論とは啓発や教育の必要性のその実現可能性を、変革的行為の理論は、環境危機を引き起している社会に暮らす我々が自滅的な信念や行動にならざるをえない社会構造を変革するための戦略や具体的な計画を提示するための理論である。フィエンは、この基本理論に修正を加え、身体の理論（身体を通して知の本質を説明し、人々の意識の解放をめざす）、伝統の理論（規範的社会科学の理論をもって社会変革をめざすも、社会の伝統により簡単には変わらないことを明らかにする）、力の理論（社会の政治状況のなかでの社会科学的批判理論の限界性を認める）、自己反省すなわちリフレキシブの理論（批判的な社会科学の理論自身に歴史的な制約性があることを十分に認識する）の4つの理論を打ち出した。我々は、

批判的な環境教育の理論をもって持続可能な社会を作りたいと試みるその一方で、そこには限界があり過度の期待をすることはいけないという自己反省をせねばならない。しかし、限界を目の前に止まっているわけにはいかず、実際環境教育を通して持続可能な社会を作ろうと活動している人がいる状況を次に紹介する。

アフリカの南部の国々も含めて南アフリカ共和国ではポスト・アパルトヘイトの新しい国づくりをしている。持続可能な社会作りには環境教育が密接に結びついており、ポスト・アパルトヘイトの転換期後の環境教育の様子を紹介する。南アフリカ共和国では1989年に環境省に相当する国の機関が環境教育白書を出したが、環境教育に取り組む人たちはこの白書がアパルトヘイト時代の閉鎖的なしくみの中で議論されたものと問題視し、これからの環境教育をもっとオープンにして、南アフリカの生活者一人ひとりの参加と意見が反映された制度として環境教育を作る試みをした。政府の言う環境とは自然環境、環境教育とは自然体験活動のようで、これに異議を唱えた環境教育者らは、環境とは分かちがたいつながりをもった4つの領域を考えた。すなわち、我々の命を支える大事な環境である自然環境、いわゆる生産の場である経済環境、我々の力を互いに共有したり破棄する環境としての政治の場である政治環境、われわれが共に生きる社会環境の4つである。密接につながりあったこれらの環境の中でわれわれは生き、その中でさまざまな問題が起こっていると考え。それぞれにおいて大事なことを、自然環境の保護、経済環境の適正な開発、政治環境における民主主義の実現、社会環境での平和の実現ととらえた。

理念としてはこのようなもので実践するとして、次に環境教育の制度と実践を考えると、フォーマルな場面での環境教育は、カリキュラムやプログラム、行政システム、環境教育者養成の3つの次元での制度と実践は密接に結びついている。この視点で南アフリカの例を見ると、環境教育白書を作った人たちの発想は、専門家が作ったカリキュラムやプログラムや教材をこんなふうにとるといって、多くの人に広めようというもので、一方そ

れに異議を唱える環境教育者らは、カリキュラムとはそのように与えられるものではなく、思いを持った人が集まって作り活動することだと考えた。ここにカリキュラムとその開発についての考え方の違いがある。また、環境教育者養成について、環境教育白書を作った人たちは、研修会などを設けて専門家の考えを伝え現場で実践させることを重視するのに対して、白書に異議申し立てをする人たちは自分たちでカリキュラムを作ることが研修の場だと考える。また、白書を作った人たちは、専門家の研究を実践者に普及することをめざすが、異議申し立てをする人たちにとっては、どのような環境教育をしたり作ったりするのかのプロセスそのものが研究であり、そのプロセスで考えたことがどう影響するかを振り返ることが評価なのである。カリキュラムを作り、具体的に活動し、自分たちの力を高め伸ばし、研究することは分かちがたく固く結びついていることをここで伝えたい。

次に、一つの問題提起としてリフレキシブな環境教育について取り上げる。リフレキシブとは経験的吟味の批判的社會過程という意味で、批判的環境教育の枠組みで環境教育を作る作業は、人と人との関わりの中でおこなわれ、吟味する過程であり、観念的ではなく体系的な点検評価をすることであり、そのような社会的学習を可能にする社会的行為や信頼、つながり、文化、価値観、規範などの社会資本を通して育っていくものである。

最後にプラス α について、「～と共にある」という意味を込めて「with」を提案しようと思う。石川さんの話を聞いていても思うが、プロセスということ、あるいは南アフリカの人たちの体験をレビューする批判的過程や社会的学習を考える時、ここにつながりを考える「with」というような言葉が当てはまることをに投げかけたい。

5 コメンテータ（細川）の発言

私の専門は文化人類学で、アボリジニに関する地域調査・社会調査、環境調査をしているが、アボリジニが暮らす現場を訪れた先で多くの場合日本の企業や出資が絡む個別の開発問題に否応なく巻き込まれていったという経緯がある。環境問題

には先住民族は開発で酷い目に遭うという環境的不公正の視点から入ったので、環境教育に対しても社会的公正や環境民主主義の問題にどう取り組んでいるかという視点で見ると。その意味で、フィエンの「環境のための教育」は社会的公正の問題などをきちんと押さえているという評価はしたけれども、オーストラリアの環境教育がこの本の通りというわけではなく、理論と実践の間のギャップが大きいことからこの本のわくわく感が半分ぐらい打ち消されてしまうという感じも正直した。

議論の材料として次の3つを提起したい。一つは、持続可能や持続可能性という言葉自体はある意味市民権を得た反面、70年代のストックホルム会議の頃には資源の枯渇やコストの増大などの問題点が従来の経済のロジックから明らかになり、それを乗り越えた経済成長や開発、経済の営みを持続するにはどうしたらよいかという発想から出たのであって、持続可能性に向けての教育というときの持続可能性とは全然異なる。今や日本経団連までが持続可能性を全面に出して、そこで言う持続可能性とは経済的持続性、環境負荷を低減してコスト・資源面で持続する経済活動であり、フィエンが言う持続可能な意味での豊かな社会の志向では必ずしもないので錯覚してはまずい。

また、持続可能な社会に向けての教育をforで語っているが、これに関しては基本的に違和感がある。人類学者は人類の歴史を十万年のスケールで考えるが、まず十萬年前の人類社会は基本的に持続可能だった。人間関係や人種関係、戦争などでは持続可能ではなかったかもしれないが、少なくとも過酷な環境の中で存続してきてそれなりに持続可能な知識・技術・制度を作っていたといえる。しかし産業革命以降わずか数世紀の間に、環境問題や戦争などで壊された。つまり、持続不可能な今の社会を持続可能な社会にすることを語る環境のための教育ではあるが、もっと昔から見通すともともとあった持続可能な社会を持続不可能にした要因を一つひとつ取り除くことが持続可能な社会を回復する道順であるのに、基本的なところは変えないで持続はさせたいというニュアンスを受ける。変えたくないものとは民主主義や家族

といった社会の基本のことで、生き残る (survival) ためには、場合によっては家族のあり方や民主主義も変えなくてはならないかもしれない。sustainableを志向するので本当にいいのかと人類学者として疑問に思う。

身体性と専門家の役割について指摘したい。身体性について言うと、缶飲料とそうでない飲み物の違いがわかるかどうか重要な身体性だと思う。例えば環境教育の活動としてのリサイクルやアルミ缶回収、牛乳パック集めなどの場合の身体性とは、缶を集めるのがたいへんとか、つぶすときの感覚などの身体感覚を伴うものだが、缶飲料には利便性はあるが味や添加物の問題など犠牲にしている部分があって、それを理屈ではなく飲んでわかることは人間としての基本的な身体的能力である。環境教育はそこまでをも射程に入れているかどうかを疑問に思う。

私が付き合っているアボリジニの人たちには身体性の強さがある。神話の信仰とそれにちなんだ自然の景観が周囲にあるので、そこに開発や自然破壊が起きるとその神話を信じている人たちは病気になるたりひどい場合にはショックで死んでしまうということが現実に起こる。また、イスラムの人に知らせないで豚を食べさせて後で知らせると、体調を崩す人が一定の割合でいるとも聞く。ところが、環境の持続可能性について一生懸命考えて実践している人が、やむをえずペットボトルの水を飲んだり、自動車を使っても体調を崩したりはあんまりしない。つまり、そのサステナブルが身体化されていないということである。子どもが牛乳パックを集めて紙を流いて何かを作る体験は悪くはないけれども、まずい牛乳を飲んだら調子が悪くなることのほうが大事だと思う。まずい牛乳も飲んでしまう子どもが一方で育っているとしたら、環境教育の敗北ではないだろうか。

専門性については環境教育の活動としてアルミ缶の収集を例にとると、アルミ缶の製造のステップにはアルミ精錬があり、そこで苛性ソーダを使う。その原料になる工業塩は、魚や鯨など海洋性の動物の繁殖域である海外の干潟や湾の浅瀬を潰して開発した場所で製造される。また、アルミ

の精錬過程でレッドケーキという廃棄物が出るので精錬は日本ではせず海外でののだが、海外には精錬のための電気がないので電気供給のためにダムを作るという具合に、実にいろいろなことがホリスティックにつながっている。このように意外なことが密接に組み合わさっていて、一つの専門分野ではカバーしきれないので、環境問題への対応には専門家の位置づけがかなり異なってきたことをええ。さまざまな情報の意味を読み解き、わかりやすく市民に還元するような専門的な作業はどうしても必要で、持続可能な社会に向けての専門家のあり方を真剣に考えなければならない。

専門家というものを固定的に考えるのではなく、環境破壊のさまざまな側面の総合性を考えた場合にはもっと違う展望がいいのではないか、例えば亡くなった高木仁三郎さんが定義した市民科学者という考え方はそれに対する一つのアンチテーゼだろうと思う。

6 指定討論者(渡部)の発言

持続可能性のための教育と政治を考える時に、何に希望を見出して持続可能な社会を作るかについて、また政治的・社会的意思決定の参加のレベルということについて考えたい。私たちが暮らしている社会システム、国家や自治体のシステムの中にある社会ルールや法律や条例あるいはコミュニティのルールをエコロジカルなものにしようというルール作りの参加・提案がこれに相当する。近年日本でもロビー活動が活発になりつつあり、法的にエコロジーな社会を作っていくための予防や対策を作っていくことに関わる点に未来志向や持続可能性という意味を見出すことができる。また、学校教育における意思決定の機会について、中学・高校で社会的ルールとしての校則を自分たちで議論して決める機会がほとんど奪われていることは問題がある。社会的意思表示をするために、今のシステムの中では投票で自分たちの代表として議員を選ぶ行動につながるからである。

環境問題や高齢化の負荷を、若い世代が背負っていかねばならないのが現実で、さらに日本には公的債務の負荷もあって、本当に民主主義の

国なのかと問いたい。価値という点で今の日本の社会は明らかに行き詰まっていて、その価値が崩れたときに、持続可能性の方へ本当に移行できるのか、難しさを抱えている。逆に言うと、持続可能性へとシフトする転換点になるのではないか。これについてはさらに議論が必要だが、私自身は、コミュニティの中での意思決定や、自治や自治体に焦点を当てて何か可能性を見出したいと思い、今全国の若い仲間たちと持続可能性を念頭に、持続可能性・多様性・公正・自己決定という4つをキーワードにキャンペーンを開始しているところである。

7 コーディネータ（塩川）の発言

高校教員の立場からお話しさせていただく。学生時代の意に反して教師になり、悪戦苦闘してきた。しばらく経ってからこういう研究会活動を始め、教員として何ができるかを論理的にも展開する必要があると思い勉強してきた。

今日の話題で言うと、学校や授業は再生産装置であり、持続不可能な価値をいわばペールに包んだ権力によって生徒たちに注入している、となる。フィエンの本を読んで、環境教育における理論と現実のギャップ、環境教育研究者と実践者の間の言葉のすれちがいや、認識の不一致を言葉にして語りたくて今に至っている。再生産装置としての学校教育ではいかんだろうと教育実践者の立場から表現していくことをめざしたい。そのキーワードは、「環境のための教育」の第4章にある教育の可能性にあり、再生産装置を乗り越えて、教育の可能性を語るということである。教師と生徒は環境問題を解決し、社会を変革していこうとする主体になりうる、そのためにはいろいろな立場で担っている仕事に絶望してはいけないということ。やればやるほど元気づいてきて、人に向かってしゃべるときにも以前はもっと難しそうにしゃべっていたのが、じょじょに「面白いよ。毎日やっていて面白いよ」と言えるように変わってきた。

何がどうしんどいのかは、ハムとソーイングがおよそ15年前に“Journal of environmental education”に載せた論文のなかで、壁を乗り越えることにつ

いて述べている。壁を4つに分類していて、まずは概念的障壁がある。これは環境教育に対する範囲と内容に関する共通理解ができていない、科学教育の一部と見なす見解が多いというもので、これについてはいろいろな意見があるかもしれない。環境教育とは自然観察や野外活動であるけれど私はそういうことをしていないから環境教育はできないという先生が多い。でも、南北問題や人種差別問題も環境教育の中で語られるように概念を広げるとよいと思う。2番目は後方支援的障壁で、時間・資金・素材・学級規模などの不足である。これは我々教員が常に持っている言い訳の手口でもある。3つめは教育的障壁で、環境教育の訓練を受けていない、特に野外活動の方法を知らないというもので、「知識が少なくても生徒と一緒に学校の周辺を見てまわりませんか」「あなた（教師）が日頃強く思っていること、たとえば地球の将来・人類社会の未来などの自分が抱えている危惧をどの教科の授業であっても語ったらいいのではないですか、教室の中でも環境教育はできますよ」と言いたい。4つ目の態度的障壁は、環境教育と科学に対する消極的な態度をいい、「私は環境教育を熱心にするつもりはない」というものをいう。日本の教師の現状はこれらにあてはまるのではないかと想像する。

次にロボットは、教師が専門性を高めるために自分自身の環境教育活動をふりかえる際に次の5つの観点が重要だと言っている。探究、参加と実践、批判的、地域に根ざす、そして協働である。私は個人的にこのふりかえるプロセスを経た上で、「そんなに難しいことじゃないんだ」と壁を乗り越えて元気になったんだということをわかっていたらただけたらと思う。

8 まとめ

以上のように、各発言者から提示されたプラスαは現行の環境教育を補強する原理になり得るか、それらを構成要素として持続可能性に向けての教育の体系をいかに描くことができるか、また、市民の学びとしての環境教育活動を促す環境教育システムが各自治体等で整えられつつある現状のな

かで、環境教育実践者自らが地域環境保全の実現過程に関与できるシステムティックな学習活動をいかに展開できるか、環境教育研究はそれに対してどのような貢献と責任を果たすべきかなどの課題が、本シンポジウムを通して俯瞰された。

参考文献

今村光章・石川聡子・井上有一・塩川哲雄・原田智代, 2002, 「持続可能性に向けての教育」の意義と特質－民主的価値と主体的関与の視座－, 環境教育, 11(2): 96-104.

Fien, J. 2002, (石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄・原子栄一郎・渡部智暁訳) 環境のための教育, 東信堂.

付記

本シンポジウムの記録は京都精華大学人文学部環境社会学科のHPに掲載されているので参照されたい。

http://www.kyoto-seika.ac.jp/jinbun/kankyo/symposium/env_edu/index.html