

第3号の刊行にあたって

2002年3月に創刊されたこの紀要は、世にも珍しい発行元と題名のものである。そのいきさつは、創刊号の序で、紀要発行の発案者・朝岡幸彦氏を書いておられる。本誌もいよいよ3号めで、3のつく数字にまつわる古来からの言い伝えに従えば今後をうらなう最初の節目を迎えたことになる。

環境教育と青少年教育研究は、発行のいきさつはともあれ、根底において次世代を見据えるという問題意識を共有している。そして、研究課題の客観的様相は、「環境教育という問題枠組みに包み込まれる青少年教育」と言い換えてもよいほど環境教育の課題は広く大きい。環境教育が視野とし足場としている問題のサイズ、スケールはとてつもなく地球史的で、かつ、せっぱつまった抜き差しならぬ問題である。

そうした課題の自覚的意識化は、環境教育というまえに、そもそも科学のための研究が、Sustainable Society といかなる関わりをもつかの問いをかかえているのではないかとの課題意識を基礎にしている。

ここまでは、あえてここで言うまでもないほどのことであるが、その課題にどのような水路をひけば、今日の危機がかえって人類の明日をひらく知恵をうみだした、との「今日」にすることができるか。産業ということばは、英語文化では Industry であるが、それが勤勉という意味をもむしろもっていること、これを考えることは産業というものに対する科学の皮膚感覚を問い直し、産業と科学の新たな関係性をひらくうえで重要な視点であろう（参照、吉川弘之・堀尾輝久対談『人間と教育』43号、民主教育研究所編集、旬報社発行、2004.9）。科学一般の問題であるとともに、青少年教育にしてもまた、「青少年と産業」の今日と明日という問題でもある。

「心身ともに健康な国民の育成」を期す教育基本法をつくりかえる政治的装置が稼動しはじめている。Sustainable Society の未来に必要な魂と心と精神の「健康」があやうい。本誌第3号の各論考は、そのようなのっぴきならぬ「今日」の科学研究であろうとするものである。忌憚のないご批判をお願いしたい。

第3号の編集刊行に際しては、教職課程専任というゼミ生のいない小生の研究室であるために、今号もまたおとなり朝岡研究室の畠山芽生さん、元鐘彬さんに全面的にお世話になった。記して御礼申し上げます。

2004年9月

小島 喜孝

『環境教育・青少年教育研究』

第3号

第3号の刊行にあたって	小島喜孝	1
環境教育の射程(1) 環境教育の目的と概念	朝岡幸彦	3
Significant Life Experiencesの成立と発展降旗信一 畠山芽生 櫃本真美代 伊東静一 石坂孝喜 又井裕子		13
学びの“公共性”を生み出し育む公民館の協働	伊東静一	25
農山村における自然・生活体験活動に関する調査井村礼恵 中込貴芳 黒澤友彦		31
グローバリゼーションと地域通貨学習論(その1)	関上 哲	36
地域づくりにおける正統的周辺参加論(LPP)の意義と課題	野村 卓	48
韓国における環境保全運動と環境教育	元 鐘彬	55
《報告》 「学校と関係機関との行動連携を いっそう推進するために」について	小島喜孝	61

環境教育の射程（1）環境教育の目的と概念

朝岡幸彦

1. 環境教育の目的 ～ 環境教育は環境問題を解決できるのか

(1) おとなの“学び”としての環境教育の可能性

日本における環境教育研究の多くが学校教育に偏しているように思われる。環境教育の目的をどのように設定するのかにかかわらず、環境教育が何らかの形で環境問題の改善・解決につながることを期待されていることを考えれば、環境教育研究がもっぱら学校教育の領域で議論されていることに「限界」を感じざるを得ない。

現代社会における諸問題の解決に教育がどのような役割をはたすべきなのかという視点に立つとき、「子ども」の教育学としての「発達の教育学」が人類・社会の問題の解決を次代に託す婉曲な方法であるのに対して、「おとな」の教育学として提唱されつつある「主体形成（empowerment）の教育学」は課題の発見・解決を「当事者」である成人（市民）自身に求めるより直接的な方法であるといえる。日本では社会教育学（成人教育論）として蓄積されてきた「おとな」の教育学研究の到達点が、環境問題の解決・改善へと向かおうとする環境教育学にどこまで資することができるのか。さらに、そもそも教育は人類・社会が直面する諸問題の解決を目的とすべきなのか。

まず、「主体形成の教育学」としての環境教育学は、環境問題の改善・解決に積極的に取り組む市民運動とどのような関係を構築し、それを支援しようとする国や地方自治体の政策に何を付け加えることができるのか。住民運動（市民運動）と社会教育の役割について整理し、「教育は社会を変えることができるのか？」という命題から環境教育の役割を考える。

(2) 「大衆運動の教育的側面」としての社会教育の意味

「枚方（ひらかた）テーゼ」と呼ばれる大阪府枚方市教育委員会の『社会教育をすべての市民に』（1963年）は、「社会教育とは何か」に応じて「社会教育は大衆運動の教育的側面である」との規定を残している。社会教育と大衆運動との積極的なかわりをこれほど明確に規定した文書はない¹⁾。しかし、「社会教育」を「大衆運動の教育的側面」であるとする第5項の名称に対して、本文の解説が「学習」を主語としていることによって多くの議論がまきおこったことや、「大衆運動の教育的側面」がさす内容の不明確さ、社会教育における「公教育と自己教育運動との関係認識」のあいまいさ、などいくつかの問題点も指摘される²⁾。さらに、「枚方テーゼ」が全国の注目を集めはじめた時には、それを執筆した社会教育職員が「不当配転」されていた。

「枚方テーゼ」が発表された1960年代は、自治体の公民館職員集団が自らの実践を基礎に新しい公民館像・職員像を追求し、意欲的な実践が次々に生まれた時代である。共同学習運動の停滞をのりこえて青年の「生産学習」と「政治学習」を統一しようとした系統学習（生産大学・農民大学）、市民大学の試み、生活記録による婦人学級、集落を基盤に自治意識を育てる公民館（自治公民館、ろばた懇談会）、公害学習、社会同和教育の実践などである。これらの実践には共通して、地域課題・生活課題に対する実践の中心に公民館主事の活躍があった。こうした地域課題が政治的な課題とも深く結びつくため、それに正面から取り組む社会教育職員に対する不当配転問題が頻発した。また、こうし

た実践と闘いを背景として、社会教育と公民館に関するいくつかの新たなテーゼがつくられた。はじめて「社会教育とは何かを、具体的かつ大胆に規定した点で画期的」な文書であると評価された「枚方テーゼ」(1963年3月)。地域の中での公民館主事と公民館活動の積極性を、教育専門職と自治体労働者という視点に立って長野県飯田・下伊那地方の公民館主事集団がまとめた「下伊那テーゼ」(1965年3月)。都市型公民館の原形を示し、東京・三多摩各地の実践を三多摩社会教育懇談会が理論化した「公民館三階建論」(1965年2月)、のちの「三多摩テーゼ」(1974年3月)。1960年代の高度経済成長を背景に深刻化する地域問題に取り組む多くの住民運動が生れ、これと向き合うように社会教育・公民館での学習実践がテーゼ化されていったのである。

ひるがえって1990年代後半に登場したまちづくり運動としての住民投票にも、住民自身の学習が不可欠である³⁾。日本で最初の住民投票を成功させた新潟県巻町の新発住民投票に至るまでの経過を振り返ると、住民投票をすすめる運動が多くの試練を経てきたことがわかる⁴⁾。こうした困難な運動を支えたのが、「巻原発住民投票は、原発の賛否だけでなく、町民の意思を示す住民自治の運動にまで発展している」、「住民投票では、単なる経済成長と浪費に頼った日本経済のあり方に対して、巻町の町民が最初に答えを出すことになる」という、地方自治や民主主義のあり方にかかわる「巻原発住民投票の意義」を多くの住民が自覚していたことである。

しかしながら、住民投票やそれにつらなる住民の新しい環境運動において、公民館をはじめとした公的社会教育施設や職員との接点は極めて少ない。そこに「枚方テーゼ」で提起された「大衆運動の教育的側面」としての社会教育の役割が実践的に深められなかったという事実とともに、社会教育法第23条(公民館の運営方針)における政治的中立性の保持を楯に「不当配転」の圧力を受けてきた職員の苦悩の歴史を如実に示すものであるといえる。

(3) 「住民運動と社会教育」研究の視点

『現代社会教育の創造～社会教育研究30年の成果と課題』(1988年)の第Ⅱ部第16章が、「住民運動と社会教育」にあてられている。総論として、井上英之が「住民運動の研究は、戦後日本の社会問題研究の重要なテーマのひとつであり、当初から広範囲な学習研究として取り組まれてきた」ものの、社会教育研究としては小川利夫の「権利としての社会教育」の提唱と藤岡貞彦の社会教育内容編成の基本視点を除いて、「総合的で系統だった住民運動研究はいまだまとめられてはいない」と指摘している。

とはいえ、1990年代後半以降にまちづくり運動の新たな流れが指摘される状況の中で、「大衆運動と社会教育」の関係も幾つかの新たな視点から研究されざるをえない。

第1は、特定非営利活動促進法(NPO法)の制定と施行(1998年12月)を受けた「大衆運動と社会教育」の新たな関係構築の可能性に関する視点である。そして、日本NPO学会の結成(1999年3月)や「NPOと社会教育」研究・交流ネットワーク(仮称)の設立(1998年8月⁵⁾)が提起された。「枚方テーゼ」で前提とされた組織労働者を中心とした大衆運動とも、社会教育法で規定された社会教育関係団体を中心とした運動とも異なる、新たな性格と形をもった大衆運動が生みだされる可能性がある。こうした動きのなかで、公的社会教育や公民館が「政治的介入を拒否した積極中立の立場での市民の自主的学習組織を無条件に援助し、条件整備する、という原則⁶⁾」をどこまで理論的にも実践的にもすすめることができるのかが問われている。

第2は、「市民参加」を「市民主体」へと発展させるうえで、官製住民運動の延長上にあるボランティアとは異なる、新たなボランティア運動の動きを見極め、「住民の学習権」論の流れの中に位置づける視点である。かつてのコミュニティ政策等が「市民参加」という形をとりながら住民主体の住民運動の懐柔をはかったように、現段階のボランティア運動にも「行政改革」を背景とした安上がりの

政策の「手段」と化する危険性をもっている。しかし、こうした厳しい対抗関係をもちながらも1990年代後半以降のボランティア運動は、それまでの日本では考えられない広がりや質をもちつつあるように思われる。

第3は、地域環境問題解決のひとつの有力な方法として定着しつつある「住民投票」などにおいて、公的社会教育や公民館がどこまで積極的な役割を果たしうるのかという視点である。先の「積極中立」論を前提としながらも、巻原発住民投票運動の実践上の大きな争点のひとつとして公共施設の使用を自治体が拒否したという問題があったこと、さらに町ぐるみの産廃施設建設反対運動においても単なる宣伝を越えた地域開発問題につながる住民の学習がどこまで公的に保障されるのか、など「住民投票」のわき役としてしか機能していない社会教育のあり方が問われなければならない。

こうして「枚方テーゼ」において「社会教育は大衆運動の教育的側面である」と提起されてから40年を経て、改めて「大衆運動と社会教育」の関係研究をすすめる新たな状況が生まれつつある。しかし、ここで社会変革に対する教育の役割（社会的矛盾を解決しようとする運動に対する教育の役割）について、より深い考察が必要となる。

(4) 教育は社会を変えるか～I.イリイチとP.フレイレの対話(1974年)から⁷⁾

1974年9月にパウロ・フレイレとイバン・イリイチは、世界教会協議会(World Council of Churches)に招かれて「意識化と非学校化への招待～対話は続く」と題するセミナーに参加した。フレイレは1970年に『自由への文化行動(Cultural Action for Freedom)』と『非抑圧者の教育学(Pedagogy of the Oppressed)』を刊行して世界に名を知られるようになり、イリイチも翌71年に『脱学校化社会(Deschooling Society)』を出版して大きな反響を呼んでいた。しかし、ふたりが提起した「意識化」や「脱学校化」という概念は「広まるにつれて歪められ、もともとの意味とは違った形で把握され、利用される」ようになった。こうした歪みを正すために、ふたりは再び出会わなければならなかったのである。

イリイチは社会変革に果たす教育の役割を、「問題は『もし教育が何かを変える、とすれば、それが変えたものを維持する場合にのみ、変える力をもつことを許される』ということだ」(イリイチ)と断言する。社会の中で教育がもつことを許される変革の機能は、社会(あるいは権力)が求める変革に役立つ範囲内のことであり、社会が変わろうとするときにその変化を助長する限りでのものである。さらにイリイチは「『教育』ということばは…特定の学習価値の他律的な生産(現実との交わりをもって行なわれる疎外されない学習とは正反対のものとして)をもっぱら意味することばとして使われてきたんだ。…教育、つまり現在教育と呼ばれているものことだけれども、それは本質的に、『他人の中に学習を生産すべく』計画されているものなんだ。」「ところで、計画するという行為についてだが、それはほくが教育と呼ぶもののきわだった特質になっているんだ。パウロのことばにもどうだろう。教育は変容を行なう。だがそれは、変えたものの中でも正しい変容を維持するから、つまり、変えたものを維持するからなんだ。」(イリイチ)と付け加える。つまり、教育が本質的に「『他人の中に学習が生産すべく』計画されている」ところにきわだった特質があるのであり、教育がなしうる「変容」は「変えたものの中でも正しい変容を維持する」ことである。教育が「特定の学習価値の他律的な生産」として機能する限り、計画し変容する主体は社会にあるのである。

フレイレもイリイチと同様に、教育を「現実を変革する挺子」と見なすことを批判する。「私が申し上げたことは、教育を、現実を変革する挺子としてとらえてしまうのは、先程述べました循環作用を十分に理解していないからだということです。すなわち、教育が社会を形づくるわけではなく、社会が、権力を持つ者の利益にかなうように教育を形づくるのです。この過程が機械的ではないからこそ、そのように申し上げたのです。つまり、教育はある時点で社会によって形づくられながら、社

会のために特別な条件を築きあげるのです。わたしは、社会変革の挺子としての教育というとならえ方は、循環作用の第二段階、つまり、教育が社会によって変えることを許されたものを維持するという段階をもとにしてなされていると申し上げました。…教育を生み出した権力は、権力を維持しようとする際には、教育が権力にさからうようになることを、決して許しはしないのです。…さらにわたしの申し上げたかったことは、だからこそ、教育がひとつのシステムとして根本的により深いレベルで変わることはありえない…ただ社会自体もまた、根本から変わるという場合を除いては、ということです。」(フレイレ)

このふたりの対話から考えなければならないことは、教育(とりわけ、定型教育としてシステム化された学校教育)は社会(もしくは権力)によって生み出されたものであり、その本質的な機能は社会(もしくは権力)の維持にあるということである。フレイレが循環作用と呼んだ社会と教育の相互変容の過程では、一義的に社会が教育のありようを規定しているのであり、社会変革の挺子として教育が機能するのは「社会によって変えることを許されたものを維持する」という第二段階においてである。環境問題を改善・解決することを期待して環境教育実践を位置づけるときにも、これと同じ問題に直面せざるをえない。

(5) まとめにかえて

「環境教育は環境問題を解決できるのか?」という多分に挑発的なタイトルで課題を整理しようとしたとき、環境教育学の主流となっている子どもを対象とした学校教育実践研究からは、本質的に環境問題を解決する環境教育の枠組みは出てこないだろうというある種の疑問があった。そこにはそもそも教育学が社会変革を目的とすべきものであるのかという原理的な問題を残しながらも、環境教育学が環境問題の解決に何ら資する必要のないものであると断言する教育者・研究者はひとりもないように思われたからである。環境教育への期待が強ければ強いほど、環境教育は環境問題を解決できるのか(さらに原理的に、教育は社会を変革できるのか)という問いはより切実なものとならざるをえない。

不定型教育(non-formal education)を基本とし、成人を主たる対象とする社会教育学には、社会問題と深く切り結ぶ教育実践の研究から社会変革に対する教育の役割を考えるいくつかの素材が蓄積されていた。「大衆運動と社会教育」に関する研究もそのひとつであり、「枚方テーゼ」で提起された「社会教育は大衆運動の教育的側面である」との規定をめぐる議論は、公的社会教育と呼ばれる自治体社会教育が住民運動(市民運動)とどのような関係を築くのかという形で、社会変革に対する教育の役割をすどく問うものであった。教育は社会が許容する範囲でしか社会を変ええないものであるとすれば、教育は社会を変革しようとする市民の運動にどう向き合うことができるのか。「政治的介入を拒否した積極中立の立場での市民の自主的学習組織を無条件に援助し、条件整備する、という原則」に、ひとつの答えを見いだすことができる。

環境教育が環境問題を解決することに何らかの形で有効であるとするならば、それは環境問題を解決しようとする市民運動や社会の動きにかかわる学習を「無条件に援助し、条件整備する」以外にはないのではないだろうか。「政治的介入を拒否した積極中立の立場」が環境教育の場においていかに大切であったか、公害教育や自然保護教育の実践の歴史が如実に物語っている。また、こうした社会(もしくは権力)との緊張関係を抜きにして、環境教育が環境問題の解決に資することができないことを社会教育の歴史は教えている。

2. 環境教育の概念 ～ 環境教育の教育的価値とは何か

(1) 教育的価値と環境教育

教育は社会変革の手段ではなく、「社会によって変えることを許されたものを維持する」という意味において機能すると説いたI.イリイチとP.フレイレを援用すれば、環境教育も環境問題を解決する手段（もしくは持続可能な社会を実現するための手段）ではなく、社会が環境問題を解決しようと動きだすとき（もしくは持続可能な社会へと変容しようとするとき）に、それらの動きを維持・発展させるものとして機能すると考えることができる。これを「人類は教育を通して、その社会の価値体系や慣習を次の世代に伝達し、社会の秩序を維持するとともに、教育による新しい世代の可能性の開花によって社会を発展させてきた」という2つの機能をもっている（堀尾輝久）と言い換えることもできる⁸⁾。つまり、教育は新しい世代の可能性を開花させることによって古い社会を変容させてきたということであり、そのためには「教育実践は、権力的統制や外部からのどのような支配からも自立し、教育固有の論理（法則性）にもとづいて教育的価値の実現を志向するものでなければならない」（堀尾）とされる。ここに、イリイチやフレイレが指摘する「社会（あるいは権力）が求める変革に役立つ範囲内」にありながらも、教育が社会変革に寄与することを可能とする「教育の自律性の原理」をみることができる。まさに、教育は社会変革の「手段」ではなく、社会を変革しようとする市民の「権利」である。

その意味で、「近代における科学と人権の思想、とりわけ『子どもの自然の発見』と『子どもの権利』の思想に支えられて、教育的価値の観点が成立」（堀尾）したことは興味深い。「教育観は、それにふさわしい人間観・社会観と結びつきます。…人間は自然的存在であると同時に歴史的・社会的存在です、人間は自然に働きかけ、これを変える作為の主体です。しかし、この作為は、自然に対立しつつ、自然に即してなされなければなりません。人間は労働と技術を媒介として自然に働きかけ、自然（法則）に従うことによって、これを変えることができます。その過程を通して、人間は己を貫く自然（ヒューマン・ネイチャー）をも、人間的なものに改造していく存在なのです。他方、人間は、その自然の本性において社会的存在であり、…人間的関係のなかでのみ人間的に成長しうるので。子どもの内にある自然の本性は、社会のなかで社会的関係を通して発現するのであり、この自然の本性を、組織された文化を媒介として人間的（社会的）なものとして発現させる技術（手だて）が教育にほかならないのです。人間における自然性と社会性という対立する二つの契機は、教育において、そして教育を通して統一されるのです」（堀尾）。近代教育学が内包する「自然につく教育」の思想と「社会による教育」の思想の二律背反の現実とその統一への志向から、環境教育学が無縁であることはない。

環境教育がどのような教育的価値をもち、それによってどのような人間を生みだそうとしているのかが問われている。

(2) 「環境教育」概念の変容と5つの潮流

いつ頃から日本で「環境教育」という言葉が使われだしたのか。この問いに答えるためには、「環境教育（Environmental Education）」概念の変化を見なければならぬ。それは、私たちが「環境教育」という言葉を耳にする前に、「公害教育」や「自然保護教育」「野外教育」などの用語を使ってきたからである。とりわけ公害教育は、1970年の公害国会と相前後して主に都市部の学校教育の一環として導入されており、社会教育でも三島・沼津石油化学コンビナート建設阻止運動や戸畑市（北九州市戸畑区）三六婦人学級の工場煤塵の規制を求めた学習などいくつかの有名な実践がある。

日本の環境教育の出発点は公害教育であり、それは「不幸な出発」であったとする見解（沼田真など）をめぐって論争も行われている。さらに、「環境教育」概念そのものが「持続可能な開発

(Sustainable Development)」などの概念の影響を受けて大きく変化してきている。「持続可能な開発」という概念が国際的に注目される契機となったのは、1992年にリオデジャネイロで開催された国連環境開発会議（地球サミット）である。この会議は地球環境と経済開発を調和させる「持続可能な開発」を具体化するために「環境と開発に関するリオデジャネイロ宣言」（以下、リオ宣言）とその行動計画である「アジェンダ21」を採択し、その後の各国環境政策や環境NGO・NPOの活動に大きな影響を与えた。リオ宣言の第10原則において環境問題に関する「国民の啓発と参加」を促進・奨励することが規定され、アジェンダ21ではさらに第36章「教育、意識啓発及び訓練の推進」で「環境開発教育」の必要性が強調されている。

しかし、アメリカ環境教育法（1970年）の強い影響を受けながら1972年6月の国連人間環境会議（ストックホルム会議）で提起されはじめた「環境教育」概念は、75年の国際環境教育ワークショップ（ベオグラード会議）、77年の環境教育政府間会議（トビリシ会議）などを経て、97年の環境と社会に関する国際会議（テサロニキ会議）での「持続可能性に向けた教育（Education for Sustainability = EfS）」概念へと大きく変化してきている。こうした概念の変化が意味するものは、「持続可能性（Sustainability）」という概念は環境だけでなく、貧困、人道、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも包含するもの」であり、「最終的には、持続可能性は道徳的・倫理的規範であり、そこには尊重すべき文化的多様性や伝統的知識が内在している」（テサロニキ宣言10）という広義の「環境教育」概念への拡張が図られてきたということである。

一般的には、日本の環境教育実践の流れに、「公害教育」をルーツとする社会的公正を重視する流れと「自然保護教育」をルーツとする自然環境の保全を重視する流れがあり、地球サミットと前後してグローバルな視点から環境教育を位置づけようとする動きが顕著であると言われている。そのうえで現在の日本の環境教育に大きな影響を与えている（もしくはこれから与えると思われる）環境教育学研究の流れを、①公害教育系、②自然保護・野外教育系、③学校教育系、④持続可能性に向けた教育（EfS）系、⑤地球環境戦略研究機関（iGES）系、の五つのグループに区分し、その代表的な主張をみることで日本における「環境教育」概念の特徴を整理することができる。

①公害教育系は、日教組教研集会「公害と教育」分科会（1971年）で蓄積されていた学校教育現場での教師たちの実践交流の成果を踏まえて、「公害と環境」教育研究会（のちに「地域と環境科学」研究会）を中心とした研究者と教師が担い手となっている。その主張の特徴は、公害問題を出発点として住民運動と結びついた学習・教育を志向し、「権利としての教育」を基盤に教師の役割や可能性を重視しているところにある。

「公害と環境」教育研究会（環教研）の代表的な研究者のひとりである福島達夫⁹⁾は、まず「公害教育」を「人間存在の価値を問う教育」「よりよくいきる生活を追及する教育」「人間らしく生きることを考える教育」「人権の教育である」と規定する。こうした「人権」に根ざす教育としての公害教育の理解は、環境教育にも「規範をきたえ、その人間的な論理にたつ科学を学ぶ学習」「人間の生き方を問うひろい人間文化に支えられた人権（ヒューマン・ライト）の教育」として適用される。そのうえで、福島は「発見の学習」「地域や生活、環境から学ぶ教育」「実践する教育」などと特徴づけるとともに、「地球環境と地球史の規模の中で、すべての生き物がつながりあい、支えあっていることを学ぶ教育」と定義している。

さらに、環教研と「地域と環境科学」研究会を代表する研究者であり、社会教育学者である藤岡貞彦¹⁰⁾は、「先行する成人世代が、環境問題に直面してそれを直視、成長世代とともに『自然』と『地域』についての学習を作り直すしごとであり、その教育目標は<環境権認識の確立>にある」と規定することで、福島が「人権」と捉えた概念を「環境権」に特定し、環境教育が「市民」（子どもと成

人)による「環境権認識」の過程でもあることを明らかにする。また、学校における環境教育実践が「大胆な創造工夫、つまり教育課程の自主編成の可能性の残された場」であり、「教師と生徒が、泥んこになって、時のたつのも忘れて熱中する教育の原形態」であるとして、「自由とよろこびの環境教育」と規定している。

他方で、水俣病の授業を自ら実践し「公害教育を環境教育の原点とする」と考える田中祐一¹¹⁾は、環境教育が「基本的人権を基軸に、公害から学んで環境問題へのアプローチをすること」であると定義する。

公害教育の当事者世代とは時代を異にする中堅の環境教育学者である安藤聡彦¹²⁾は、環境教育がもつ「環境と人間との相互作用を媒介する文化と人間の発達とをつなぐための意図的な働きかけ」に注目する。また、高橋正弘¹³⁾も「戦後日本の矛盾が『公害』現象の発露であると捉えた近代観の方に組した公害教育が、目的としては社会構造の改革をその主眼とし、そのための基盤的な実践として階級認識の確立を扱おうとしていたことは注目に値する」としている。

②自然保護・野外教育系は、いわゆる「自然保護教育」の流れであるが、屋外でのレクリエーション活動をも含む「野外教育」と呼ばれる実践とも深く結びついて発展してきた。日本自然保護協会の設立(1951年)を契機に自然観察会や指導員養成講座が行なわれているほか、ここからナチュラルリスト協会(73年)、日本ネイチャーゲーム協会などの環境教育NPOが生まれ、清里環境教育フォーラム(87年)、日本環境教育フォーラム(92年)のように現在の環境省自然保護局の支援を受けた自然保護教育が模索されてきた。また、「自然が先生全国集会」(96年)を契機に現在の文科省生涯学習政策局とのつながりが強化されてきており、自然体験活動推進協議会(CONE)の設立(2000年)のように社会教育法「改正」(2001年)による自然体験活動事業化の受け皿ともなりつつある。

自然保護教育の流れを代表する研究者として沼田眞(元日本自然保護協会会長、日本環境教育学会初代会長)の提起を取り上げる必要があるが、沼田の業績・論点が多岐にわたるため別項で取り上げることにする。ここでは、「琵琶湖の番人」と呼ばれ琵琶湖環境訴訟でも証言した鈴木紀雄¹⁴⁾が環境教育を「現実の家庭生活・学校生活・社会生活の中で体験を通して環境の問題を学んでいき、実践を通して問題を解決していく力を涵養すること」と規定していること、沼田のもとでスタッフとして活躍してきた林浩二¹⁵⁾が「『私』にとって抜き差しならない環境問題と切り結ばれた教育実践」と述べていることに注目したい。ここでも、「自然生態系」そのもの限定するのではなく「ヒト」や「人間社会系」との関係性(鈴木)、『私』との「抜き差しならない」関係(林)が環境教育に不可欠のものとして位置づけられているのである。

③学校教育系は、文部科学省(初等中等教育局)を中心に、旧文部省官僚出身者やそれと関係の深い研究者が、「環境教育指導資料」(1991年)の作成をひとつの転機として新学習指導要領にもとづく「総合的学習の時間」における環境教育実践に関する提起を行っている。こうした動きは、「環境教育指導資料」の改訂(2004年予定)や学校教育への自然体験活動の導入などによって新しい展開の可能性がある。

文部科学省初等中等教育局視学官の経歴をもつ奥井智久¹⁶⁾は環境教育を「人類が子々孫々に至るまで生存し続けるための教育」「環境や環境問題に自ら関心をもち、人間活動と環境のかかわりについて総合的に理解し、環境の保全に向け、主体的に責任ある行動がとれる」教育であると規定し、東京都立教育研究所指導主事や都内の小学校校長を歴任した塚野征¹⁷⁾は環境教育を「まわりの環境に対する豊かな感受性や見識を育てる」と特徴づけている。

他方で、東京学芸大学や日本女子大学で教科教育との関連で環境教育学研究をすすめてきた佐島群

已¹⁸⁾は、「子ども自ら環境へ積極的に対応し、社会参加と貢献の活動の学習を推し進めるような『環境形成者』の育成」を環境教育の主眼とする。また、理科教育を専門とする北海道教育大学の田中實¹⁹⁾は、「環境教育の基本的な問題とは、人間・社会の活動度の飛躍的な発展によって、生態系における各種生物の地位が乱されたり、非循環物質の生成により発生した諸問題を、時間の流れ（歴史的視点）のなかで認識し、その問題の解決のために人間のあり方を迫っていくことと言える」と規定した。

④持続可能性に向けた教育（EfS）系は、地球サミット以降に多用されてきた「持続可能な開発」概念の内在的な批判として「持続可能性」という概念が提起され、テサロニキ会議（1997年）が「持続可能性に向けた教育」を提唱したことにはじまる。それは、産業社会の「支配的なパラダイム」を「新しい環境パラダイム」へと転換することを教育上の価値として積極的に位置づけようとするものである。

「新しい環境パラダイム」への転換に果たす環境教育の役割を強調する原子栄一郎²⁰⁾は、「環境教育は『ただの教育』ではなく、『environmentalな教育』」であり、「industrial educationと呼ぶことができる『ただの教育』に対して、環境を原理とする教育がenvironmentalな教育、環境教育である」と定義する。

⑤地球環境戦略研究機関（iGES）系は、環境庁企画調整局（現環境省総合環境政策局・地球環境局）が所管する政府が出損して設立された団体であり、アジア太平洋地域における環境保全戦略の一環として環境教育を環境メディア・リテラシーなどの視点から研究している。しかし、ヨハネスブルグ・サミットで「国連・持続可能な開発のための教育の10年」（DESD）への動きがはじまったことで、持続可能性に向けた教育（EfS）系の理論を組み込みつつ、実践的にも人脈的にもこの流れがどのように発展するのか注目される。

その意味で、「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議（ESD-J）の代表を務める阿部治²¹⁾が、環境教育は「人々の視野を広げる活動」であり、「基本的には公共意識を高めていくことだと考えている」こと、「多様なコミュニケーションを用いて、他者とのつながりや関係を意識化し、よりよいものにつくり変えていく営み」であると規定していることは興味深い。

ここまでみてきたように、「環境教育」概念をめぐる議論は基本的には「持続可能性（Sustainability）」概念が提起されることで、「環境だけでなく、貧困、人道、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも包含するもの」として広義の「環境教育」概念への拡張が図られてきた。そうした視点からみたとき日本の環境教育研究を構成する5つの潮流が規定する「環境教育」概念は、その流れを支持する基盤の性格の違いによって微妙なニュアンスの違いをもっているといわざるをえない。問題は、これらの潮流のなかでそれぞれ提起されている「環境教育」概念がどこに収斂していくのかということである。その鍵を握るのが、ESD-Jをはじめとした「持続可能な開発のための教育」（ESD）と環境教育との関係をどのようにとらえるのか、ということであろう。ESDの構想と評価に関してはユネスコやIUCNなどの国際的な動向を含む構造的な分析が必要となるため、この課題は別項にゆずる²²⁾。

（3）宇宙尺度（astro-scale）と人間尺度（human-scale）

環境教育における教育的価値の探求は、近代教育学が前提とする、人間が「自然的存在」とともに「歴史的・社会的存在」であり、「自然に働きかけ、これを変える行為の主体」である、という人間観から出発せざるをえない。それは、「自然とは何か」「人間はなぜ生まれたのか」「社会はな

ぜつくられたのか」「人間らしさとは何か」などの問いが、環境教育概念の基礎にすえられなければならないことを意味する。

アストロバイオロジー (astro-biology) の視点から松井孝典²³⁾ は、約1万年前に人間が農耕牧畜をはじめることによって「人間圏をつくって生きる生き方」 (= 文明) をはじめたことが地球システムの構成要素を大きく変える契機となったと指摘している。それは同時に、「宇宙から見て我々の存在が見える」という事実の出発点であり、「天体としての地球が我々の認識の中に入ってきた」「地球が一つのシステムとして見える」ということを意味する。まさに「学問的な意味まで含めて宇宙から見て『見える』」ということの意味を考えてみる必要がある」ということを前提に、「宇宙人としての生き方」がわれわれ人類に問われており、「人間圏をつくって生きる我々とは何か」を問う「地球学的人間論」が求められているといえる。こうした問いかけをもたらず尺度を宇宙尺度 (astro-scale) と呼びたい。

他方で、「教育は、一人の子ども の能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的営みであり、教材を媒介として子どもの発達に照応した学習を指導し、発達を促す営みである。そしてそのことを通して社会の持続と発展をはかる社会的営みである」(堀尾)。「類としての人間は自然と社会への働きかけ(労働)を通して自らをつくりかえ、人間性をつちかかってきました。他方、個としての人間は、一定の社会と文化のなかで成長・発達する存在です。そして人間を『発達の相』においてとらえるという見方の成立もまた歴史的なものなのです。発達の視点とは、なによりも人間を変化するものとしてとらえることであり、さらにその変化は量的変化にとどまらず、成長の過程にはいくつかの節々があつて、その前後に質的に異なった発達の段階とその固有の構造のあることを認めることであり、それぞれの段階にふさわしい教育による発達の充実を保障することが次の発達段階への飛躍を準備するものとして、“成長”の過程をとらえるのとらえ方です。したがってまた、発達の視点は発生 (genese) とともに、構造 (structure) への着眼、構造化と再構造化 (restructuration) の過程への着眼を含んで成立します。そして、その全過程を通して人格もまたつくられていく (construction) のです。」(堀尾²⁴⁾) つまり、教育学が人間の人格とその発達の過程を明らかにする学問である限り、人間という尺度 (human-scale) を併せてもたざるをえない。

ここに環境教育に固有の教育的価値を構成する2つの尺度、宇宙尺度 (astro-scale) と人間尺度 (human-scale) をみることが出来る。「環境教育は環境科学の基本的な概念や法則をすべての子どもにやさしく教える環境科学教育である」との立場から、これに近い枠組みで「環境教育」概念を提起しているのが高村康雄²⁵⁾ の「環境科学教育の体系」であろう。

【注】

- (1) この「枚方テーゼ」の意義を藤岡貞彦らとともに最初に評価し命名した(月刊社会教育1965年9月号)小川利夫は、「いわゆる枚方テーゼの現代的意義」について、「『社会教育は大衆運動の教育的側面である』という宣言によって象徴されるいわゆる枚方テーゼの現代的意義は、そこにおける『大衆運動』とはなにか、『教育的側面』とはなにかについて、たんに実践的ではなく理論的な再吟味をくわえることによって、より一層ゆたかな現代的意義を獲得するであろう」と述べている。(小川利夫『社会教育と国民の学習権』1973年344～345頁)
- (2) 井上英之「『枚方テーゼ』の歴史的意義」、社会教育研究所『社会教育を生きるための権利に～「枚方テーゼ」の復刻と証言』1984年2月、21頁。
- (3) 1996年8月の新潟県巻町以来、多くの住民投票が全国各地で行われ、首長選挙や議員選挙とはちがう地域(環境)問題への市民の直接的な意志表明が見られる。
- (4) 朝岡幸彦「まちづくりと環境学習」、藤岡貞彦編著『〈環境と開発〉の教育学』同時代社、1998年3月、182～203頁。
- (5) ネットワークのメンバーを中心に佐藤一子編『NPOと参画型社会の学び』(エイデル研究所、2001年)が出版されたほか、その後、社会教育研究者を中心に文部科学省科学研究補助金(2001～2004年度)を受けて、『NPOの教育力と社会教育研究

の公共性をめぐる総合的研究」(研究成果報告書、課題番号13410078)や佐藤一子編『NPOの教育力』(東京大学出版会、2004年)としてまとめられている。

- (6) 小川利夫・花香実・藤岡貞彦「地域民主主義運動と公民館」、『月刊社会教育』1965年9月号、76～77頁。
- (7) I・イリイチ、P・フレイレ『対話～教育を超えて』野草社、1980年9月。
- (8) 堀尾輝久『教育入門』岩波新書54、1989年。
- (9) 福島達夫『環境教育の成立と発展』国土社、1993年。
- (10) 藤岡貞彦編『<環境と開発>の教育学』同時代社、1998年。「環境と開発の教育学」、『教育』595号、1995年12月。
- (11) 田中祐一「社会認識と環境教育」、大田堯編『学校と環境教育』東海大学出版会、1993年。
- (12) 安藤聡彦「自然観察から環境計画へ」、藤岡貞彦編『<環境と開発>の教育学』同時代社、1998年。
- (13) 高橋正弘「戦後日本社会の近代化過程における環境教育の位置」、藤岡貞彦編『<環境と開発>の教育学』同時代社、1998年。
- (14) 鈴木紀之と環境教育を考える会『環境学と環境教育』かもがわ出版、2001年。
- (15) 林浩二・原子栄一郎「市民による環境教育」、鬼頭秀一編『環境の豊かさを求めて』昭和堂、1999年。
- (16) 奥井智久『地球規模の環境教育』ぎょうせい、1998年。
- (17) 塚野征編『環境問題と道徳教育』東洋館出版社、1996年。
- (18) 佐島群巳『世界の環境教育』国土社、1993年。佐島群巳『環境マインドを育てる環境教育』教育出版、1997年。佐島群巳編『感性と知識を育てる環境教育』教育出版、1995年。
- (19) 田中實・安藤聡彦編『環境教育をつくる』大月書店、1997年。
- (20) 原子栄一郎「持続可能性のための教育論」、藤岡貞彦編『<環境と開発>の教育学』同時代社、1998年。
- (21) 阿部治編『子どもと環境教育』東海大学出版会、1993年。「座談会 日本の環境教育の歴史と課題」、『環境と公害』Vol.29.No.2、岩波書店、1999年。「これからの環境教育・環境学習」、『かんきょう』2000年2月号、ぎょうせい。
- (22) 国際自然保護連合(IUCN)、小栗有子・降旗信一監訳『教育と持続可能性 グローバルな挑戦に込めて』レスティー、2003年。『「国選持続可能な開発のための教育の10年」への助走』持続可能な開発のための教育の10年推進会議(ESD-J)、2004年。
- (23) 松井孝典『宇宙人としての生き方』岩波新書839、2003年。松井孝典『1万年目の「人間圏」』ワック出版部、2000年。松井孝典『地球・宇宙・そして人間』徳間書店、1987年。松井孝典『宇宙誌』徳間書店、1993年。
- (24) 堀尾輝久『子どもを見なおす』岩波書店、1981年。「発達の視点、発達のすじ道」『教育』(1974年9・10月号)。
- (25) 高村康雄・丸山博『環境科学教授法の研究』北海道大学図書刊行会、1996年。

Significant Life Experiencesの成立と発展

降旗信一 畠山芽生 櫃本真美代 伊東静一 石坂考喜 又井裕子

はじめに

Significant Life Experiences (以下SLEという)は1979年と1980年に米国で最初の論文が発表され、1998年にEnvironmental Education Research誌(以下EER誌という)の第4巻4号に特集された事により環境教育学の研究領域として注目されるようになった。この「SLE特集号」の序文で、SLEの提唱者でもあるトーマス ターナーは次のように述べている。

「青少年教育において、環境の質の維持や向上に関わり、自らの社会的役割としてその態度を一貫して示せる成人を生み出す事が重要であるというのは、環境教育に携わる人々の重要な前提である。ここに、理想的な人物の人生の中にある『その人が成長期に受けた特定の影響』を探る事をねらいとして発展しつつある研究分野が存在する。この研究の基本原理はシンプルなもので、『もし、人々の人格形成過程において、どの体験が重要であったかを見つけだすことができれば、教育実践者たちは、子どもたちに対して、それらの体験活動を実施可能なレベルで繰り返すことができるだろう』という事である⁽¹⁾。」

降旗⁽²⁾は、SLE研究について、「環境教育・青少年教育研究Vol.2」において、ルイス チャウラの1998年の論文「Significant Life Experiences再訪：『環境への感性』の起点に関する研究の動向」を翻訳・紹介したが、この他にSLE研究の動向についてまとめられている論文は国内では見当たらない。そこで、本稿では、米国を中心に議論されてきたSLEの成立と発展についてまとめる事としたい。

1. SLEの底流としての米国の環境教育研究史

1-1 米国における環境教育研究の成立

SLEの成立を考える前提として、米国における環境教育研究の変遷について整理しておく必要がある。米国の環境教育学において、とりわけ大きな影響を与えているのは1977年に旧ソ連(現在のグルジア共和国の首都)で開かれた環境教育国際会議(通称トビリシ会議)の成果を受けて、1980年にハロルド ハンガーフォードによって発表された「環境教育におけるカリキュラム開発目標」である⁽³⁾。そこでまず、この発表に至る1970年代までの米国の環境教育の流れを確認しておきたい。

米国で環境問題への社会的関心が急速に高まったのは1962年のレイチェル カーソンの「沈黙の春」によって指摘された農薬や化学物質の拡散に関する問題の深刻化を背景にした1960年代から70年代にかけてであった。この時期、「人類は環境と切り離された存在ではなく、環境の一部なのだ」という認識のもと、個人としても社会としても、環境の質に対する責任を負うべきだという考え方が急速に広がった。この事が、「人類のみならずあらゆる生命にとっての、クリーンで健全な環境の維持に参加・推進する意志と能力をもった人の育成」のための教育に対する人々の関心を生み出した。このような社会的要求に応えるために登場したのが環境教育であった。

ところで米国社会の中で環境教育は、この時期に全く新しい概念として突如として出現したものではない。環境教育の出現に至るまでに米国には、少なくとも4つの大きな潮流がある。それは、観察、疑問、発見などを重視したネイチャースタディ(nature study)、天然資源の効果的な利用に焦点を

当てた保全教育 (conservation education)、体験的な学習の場として野外を積極的に活用した野外教育 (outdoor education)、生涯学習の視点からホリスティックで学際的なアプローチを目指した進歩教育 (progressive education) といったとりくみであった⁽⁴⁾。

こうした複数の教育的源流と1960年代の環境問題を背景に、1969年に連邦環境基本法が、1979年には連邦環境教育法 (National Environmental Education Act) が制定され、環境教育への国家予算の支出が認められるようになった。さらに1971年には現在の北米環境教育学会 (North American Association for Environmental Education = NAAEE) の前身の全米環境教育協会 (National Association for Environmental Education = NAE) が発足し、年次大会や「Journal of Environmental Education (以下JEE誌という)」などの学術雑誌が刊行されるようになった⁽⁵⁾。

1-2 米国における「環境教育カリキュラムの開発目標」の構築

1970年代前半に始まった米国の環境教育研究は、環境問題の解決に向けた能力や技術の向上という課題意識をもってはいたものの、実践の場でカリキュラム (教育内容) を構想するための具体的な目標が欠落しているとの批判が当初から指摘されていた⁽⁶⁾。国際的には、1975年のベオグラード会議や1977年のトビリシ会議で環境教育の目的や目標が合意されたが、米国の環境教育研究者たちは、例えばトビリシで示された「関心」「知識」「スキル」「姿勢」といった目標が、教育実践上の目標とするには抽象的すぎるとみていた。中でも南イリノイ大学のハンガーフォードは、環境教育の発展のためには教育現場で教師たちが自らカリキュラム開発に取り組む事が不可欠であり、そのためにはより教育現場のカリキュラムに対応しやすいような具体的で構造化された目的・目標を設定する必要があると考えた。ハンガーフォードらは、トビリシ会議の翌年の1978年3月、ワシントンDCで開かれた全米環境教育学会の「教師／リーダーシップ教育作業部会」において、「環境教育カリキュラムの開発目標」の原案を示し、その後、トビリシ会議での成果を十分に反映しているかなどに留意しながら修正を加え、1980年にJEE誌上で「1. 生態学的な理解のレベル (Ecological Concepts)」「2. 人の暮らしが環境に影響を与える事への気づきのレベル (Conceptual Awareness)」「3. 環境問題を探り、評価するレベル (Issue Investigation and Evaluation)」「4. 環境的行動へのスキルを身につけるレベル (Environmental Action Skills⁽⁷⁾)」の四段階から構成される「環境教育カリキュラムの開発目標」を発表した⁽⁸⁾。米国の環境教育では、この四段階の目標のうち、前半の二段階に対応するカリキュラムが数多く展開している一方、これだけでは後半の二段階の実現にはつながらないことが指摘されており、第三段階、第四段階のプログラムを開発し普及する必要があることが強調されている。

1-3 「環境に責任ある態度」の要因を探る研究

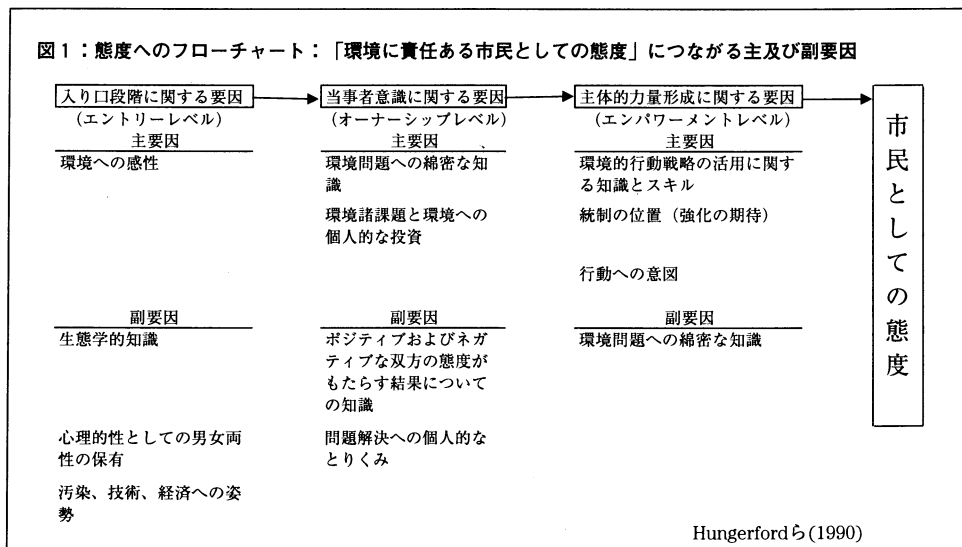
米国ではハンガーフォードらの他にも、様々な研究者たちがベオグラード会議やトビリシ会議といった国際会議での合意に基づき、環境教育の目標の構造化に取りくんだが、環境教育の究極的な目標として当初から認識されていたのが「環境に責任ある態度 (Responsible Environmental Behavior)」の獲得であった。ハンガーフォードら南イリノイ大学の研究者たちは「環境に責任ある態度」の形成への要因を探るため、まず当時の様々な研究者の主張の中から、「環境への感性⁽⁹⁾」「環境的行動戦略の知識」「環境的行動戦略のスキル」「個人の統制の位置」「集団の統制の位置」「性的役割」「汚染問題への姿勢」「技術への姿勢」という8つの項目を要因として仮説的に設定し、さらに「環境に責任ある態度」によってもたらされる行動を「消費行動」「環境管理行動」「説得行動」「法的行動」「政治的行動」という5つの項目として設定した上で、シェラクラブとエルダーホステルという二つの団体の会員たち171名を対象として「5つの行動」と「8つの要因」の相関に関する統計的調査を実施した。この研究の結果、仮説として設定した8要因の中で特に「環境への感性」「環境的行動戦略の知

識」「環境的行動戦略のスキル」の3要因が「環境への責任ある態度」への寄与率の高い要因である事が示された。この事により、「環境教育カリキュラムの開発目標」の第四（最終）段階であった「4.環境的行動へのスキルを身につけるレベル」の重要性が確認されると同時に、「環境への感性」の重要性も再認識される事になった。この研究の結果は、その数年前にピーターソンが主張した「環境に責任ある態度」の要因としての「環境への感性」の重要性をあらためて裏づける事になったといえる⁽¹⁰⁾。

1-4 「環境に責任ある市民の態度モデル」の提示

1980年代前半、様々な研究者が「行動」と「要因」の相関に関する調査を行なったが、それらの研究成果はいずれも、「環境への責任ある行動」に至るプロセスは、従来考えられていたような「知識」→「姿勢」→「行動」といった単純な線形モデルでは説明がつかない事を示していた。一例としてあげれば、ハインズらは、1971年以降に発表された128の環境教育学研究論文を分析し、その中から「環境に責任ある態度」の要因として15項目を抽出した上で、主要な要因間の関係性をモデルとして提示している⁽¹¹⁾。Hungerfordら（1990）は、ハインズらやその他の研究を総合的に検討し、環境に責任ある態度の形成には「エントリーレベル」→「オーナーシップレベル」→「エンパワーメントレベル」という3つの段階があり、それぞれの段階ごとに主要因と副要因が存在するというモデルを発表した⁽¹²⁾。このモデルによれば「環境への感性」は、「エントリーレベル」の「主要因」として、「環境に責任ある態度」につながる不可欠の要因とされている。（図1）

さらにハンガーフォードらは、学習者の態度を変化させるために重要な教育的要素を「生態学的概念や環境的相互関係についての知識」「環境への感性を得る機会」「環境問題への包括的な知識」「分析や調査のためのスキル」「問題改善のためのスキル」「責任ある行動への期待の強化」といった6つの項目として提示している。また、ハンガーフォードらは、こうした整理を行なった上で、現状の環境教育実践が抱えている課題を「現実の環境破壊を食い止められていない」「全米規模での戦略が不十分である」「多くの実践がエントリーレベルに集中しており、オーナーシップレベルやエンパワーメントレベルにおける十分な教育が行なわれていない」といった3点として提示している⁽¹³⁾。



2. SLE研究の歴史的展開過程

SLEの歴史は、最初の論文が発表された1980年から今日までのおよそ25年間を、ほぼ3期に区分することができる。まず1980年の発表後、南イリノイ大学をはじめとする大学院生たちによって研究が

行なわれた1990年代前半までを<SLE研究初期>としたい。次に、パルマーやチャウラら大学に籍をおく研究者が本格的に研究にとりくみ始めた1990年代前半からEER誌の特集号が刊行される1998年までを<SLE研究第二期>と位置づけることができよう。この特集によりSLEは環境教育学研究の一分野としての認知を確立したが、この特集の刊行以降、SLEをめぐる様々な論争が展開されている。そこで特集が刊行された1998年から今日までを<SLE研究第三期>とすべきであろう。

2-1 SLE研究初期-ターナーとピーターソンのSLE研究-

SLEは1980年のJEE誌上でターナーにより最初に発表された。ターナーは、ハンガーフォードらが、「環境教育カリキュラムの開発目標」を構想した際、米国における5名の代表的環境教育学者のうちの一人名として、その評価作業に参加しており、当時からハンガーフォードと交流があった。ターナーの発表後のSLE研究は南イリノイ大学のハンガーフォードのもとで指導を受けたピーターソンらに引き継がれていった。この理由の1つは、アイオワ州立大学のターナーのもとには彼の研究を引き継ぐ若手の大学院生がいなかった事、さらにハンガーフォードら南イリノイ大学では「環境に責任ある態度」に影響を与える重要な要因として「環境への感性」が研究テーマとして注目されていた事による。そのなかでも、「環境への感性」とターナーの発表したSLEとの関係に最初に着目したのが南イリノイ大学の修士課程の大学院生だったナンシー ピーターソンであった。ピーターソンの修士論文は、「環境への感性」の視点からSLEを探った初の研究として評価されている。そこで、以下にSLE初期研究としてターナーとピーターソンの研究について整理する。

2-1-1 ターナーによる初のSLE研究

ターナーは1960年代から、環境活動家と呼ばれる人々との会話の中で、SLEについての仮説を持ち始めていた⁽¹⁴⁾。彼らは、自然を保護する事への情熱をかき立てた影響について尋ねられると、皆一様に、子ども時代、近所の比較的人の手が入っていない場所で、単独あるいはごく少数の友人と過ごした事について語っていた。その場所とは、少年期には茂みや藪の中に作った岩や隠れ家であり、もう少し成長すると行動範囲が広がり、近隣の農場や狩猟場や釣り場などであった。ターナーは、こうした場所での様々な体験が、多くの環境活動家たちの現在の生き方にとって非常に重要なものだったのではないかという仮説を持ち、環境分野で活動する著名な11名の自叙伝や伝記を調査した結果、彼等の多くがあまり大勢の人に囲まれない豊かな自然環境の中で子ども時代を過ごした事に気づいた。1973年、ターナーは、この仮説を検証するために8つの団体に調査への協力を依頼したが、この時点では、8つの団体の全てから協力を断られた。この事について、ターナーは「当時の彼らにとって、環境教育は協力すべき対象テーマとして緊急性の低いものとしかみられなかったのではないかと述べている⁽¹⁵⁾。

1978年秋、ターナーは、再度、「全米野生生物連盟」「ザ ネイチャーコンサーバンシー」「全米オーデュボン協会」「シェラクラブ」という全米規模の4団体の役職員を対象とした質問紙による調査を行った⁽¹⁶⁾。そこでは、1) 自然保護の仕事を選んだ事への形成的影響をふりかえり、自分史的に説明してもらうこと、2) その影響を受けたおおよその年数と、おおよその現在年齢、3) 保護活動に関する実績一覧、の3点を尋ね、45名から回答を得ることに成功した。ターナーは、これらの回答の記述内容を分析し、形成的影響を9つの項目として類型化した。さらに、それぞれ各項目に該当する回答を数えた所、表1のような結果が示された。この調査で質問への協力を依頼した手紙には、形成的影響の要因について何の示唆も示さなかったにも関わらず、45名中、44名が形成的影響のもとになったのが「野外での体験」だと記し、35人(78%)について、それはとりわけ強いものであった。こうした結果から、ターナーは、自らの仮説が一定の説得力を持ち得る事、今後の課題として調査対象者を

自然保護団体関係者のみならず様々な環境保護運動の分野の関係者に広げる事の必要性などを提示し、1980年にJEE誌上で「シグニフィカント ライフ エクピエリエンス-環境教育学における新しい研究領域-」として発表した⁽¹⁷⁾。

なお、SLE研究の意義についてこの論文の冒頭で、ターナーは、「この研究は、環境教育の最終目標は、未来世代のために変化に富んで美しく資源豊かな惑星を維持することにある、という前提のもとに始まった」と述べた上で、「(最終目標の) 1つ手前の目標は、<中略>この最終目標に向かって積極的に行動する知識豊かな市民を生み出す目標として存在しなければならない」としている。さらに、こうした行動的な市民を生み出すためには「環境教育研究者は、そのような市民を生み出すような様々な学習体験について知る必要がある」としておりSLE研究の意義と必要性を示している。

表1.環境保護関係の職業選択上での影響

影響	回答者中の割合 (%)
自然の場所	78
居住地：よく訪ねた場所	58
両親	47
教師	31
本	29
他の大人	27
居住地の移り変わり	24
野外での単独体験	7
その他	31
(うち海外旅行)	11

Note:Chawla (1998a) が、Tanner (1980) をもとに作成n=45(男性37名、女性8名) なお、これらの影響の大半は子ども時代か思春期に発生している。

2-1-2 環境への感性を探究したピーターソンの研究

アイオワ州立大学のターナーがSLEの調査にとりこんでいた1978年、ある会議の席上でターナーは、南イリノイ大学のハンガーフォードに自らのSLEのアイデアについて伝えた。その自然な会話の流れの中で、ハンガーフォードは、「ナンシー ピーターソンという修士課程の大学院生が『環境への感性』をテーマとしているのですが、おそらくあなたの手法に興味をもつだろうと思います」と伝えた⁽¹⁸⁾。その後、ハンガーフォードより、ターナーのSLEのアイデアについて聞いたピーターソンがターナーの夏期講座に参加し直接指導を受けた。これが、SLEの提唱者であったアイオワ州立大学のターナーと南イリノイ大学のハンガーフォード研究室の大学院生だったピーターソンとの出会いであった。

ピーターソンの修士論文のタイトルは「環境教育専門家の環境への感性に作用する発達要因」である⁽¹⁹⁾。このタイトルにあるようにピーターソンが探ろうとしたのは、ハンガーフォードらが1980年に発表した「環境教育カリキュラムの開発目標」の中で、学習者の環境的態度を形成するために必要な前提として示されていた「環境への感性」が何によって生み出されるのかであった。「環境への感性」という用語やその重要性は、ハンガーフォードらにより指摘されていたが、その定義やそれが何によって生み出され、育まれるものなのかについて当時は明らかになっていなかった。ピーターソンは「環境への感性」を「個人の環境観につながる共感的な視点にたった情緒的性質」とし、ターナーのSLE研究の結果を「環境への感性の高い個人が環境的姿勢をいかに発達させるかを示すもの」と評価した⁽²⁰⁾。ピーターソンは、北米の22名の環境教育指導者に「自らの自然環境への態度の形成において助けになった要因または体験」をインタビュー方式で尋ねた。ピーターソンがこの調査結果から「影響」を抽出したカテゴリーの多くは「野外」「家族」「自然のしくみの学習」「居住地の移り変わり」

「故郷への愛着」（これはターナーのいう「居住地」や「よく訪ねた場所」と重ね合わせることができると）など、ターナーの抽出したものと関連付けることができるものだった。（表2参照）この表には、自然環境が頻繁に登場している事が示されている。またその後の評価研究からも、「自然環境」に関連する項目の多くが、くり返し検証されている⁽²¹⁾。

表2：環境を重視する態度への影響

影響	回答者中の割合 (%)
野外	91
(家族との休日)	68
(子ども時代の遊び)	50
(青少年団体／キャンプ)	41
(狩猟や釣り)	45
家族	59
自然のしくみの学習	45
故郷への愛着	32
職業上の責任	27
居住地の移り変わり	23
環境保護団体	18
本	18
仲間としての共感	9

Note：Chawla(1998a)が、Peterson(1982)をもとに作成n=22(男性17名、女性5名)

表3 環境に対する具体的な関心への影響

影響	回答者中の割合 (%)
野外	91
(そのうち、子ども時代の野外体験)	42
(そのうち、野外活動)	39
(そのうち、原生自然体験 やソロ活動)	10
教育	59
(そのうち、大学以上の教育)	37
(そのうち、高校までの教育)	22
家族	38
自然関係の団体の会員	36
テレビ／メディア	23
友人その他 (自分が習った先生を含む)	21
海外旅行	19
災害／ネガティブな出来事	18
本	15
子どもをもつ事	9
ペット／動物	6
宗教	6
その他	15

Note：Chawla(1998a)がPalmer(1993)をもとに作成n=232(男性102名、女性130名)

2-2 SLE研究第二期—パルマーとチャウラのSLE研究—

前述のSLE研究初期でとりあげたターナーとピーターソンの研究は、その後、主に大学院生の修士論文のテーマとして引き継がれていた。1990年代に入り、英国のパルマーと米国のチャウラという二人の研究者により、SLE研究は、新しい段階を迎えた。

2-2-1 英国の環境教育学会会員を対象に行なわれたパルマーの調査

英国Durham大学のジョイ パルマーは1993年にターナーの調査に続くもっとも大規模な郵送によるアンケート調査を英国環境教育学会の全会員に対する質問紙の郵送により実施した。その回答率は238通の郵送中、有効回答が232通（102名の男性と130名の女性）という異例なものだった。パルマーは、この回答者たちが行動的で知識豊かな集団である事を確かめるため、「実践的な保護活動（植林や野生植物保護など）」、「リサイクル活動」、「環境保護に熱心な団体の会員になる」、「環境教育カリキュラムの開発」、「野外体験プログラム」、「環境にやさしい日用品の購入による意識づけと『緑のライフスタイル』など日常生活の中での努力」、「環境問題に関する読書や執筆活動」といった7つの環境的活動リストを示し、回答者にチェックをしてもらった。その結果、回答者の90%以上が、少なくとも複数の運動に参加するか、環境保護団体の会員となっていた⁽²²⁾。この調査でパルマーは、回答者たちが環境に対する「具体的な関心」をもつに至ったきっかけとなった体験を特定できるような個人史を自由記述方式で尋ねた。それは、彼等が環境のための積極的な行動をとるようになった過程で、どの年が特別に記憶として残っているのか、その際の重要な体験は何だったと考えるかを尋ねるといったものであり、ターナーと同様、事前に仮説をたててカテゴリーの類型化を行い、一覧表にまとめた。（表3）パルマーのカテゴリーの中で、特筆すべきは、「災害／ネガティブな出来事」という項目

である。この項目は、パルマーにより初めて設定されたものであり、環境の異変、核の脅威、動物虐待、ゴミや汚染の問題を含んでいた。こうした回答が得られた事は、ターナーの調査から10年以上の歳月を経て自然環境が著しく悪化している事の影響を探ろうとしたパルマーの仮説が検証された事を示す結果となった。

この調査の結果、回答者の91%が「野外」を記述しており、さらに「もっとも重要な出来事や体験は何か」という単数回答型の質問に対しても「野外」が第一位(29%)となっている事から、パルマーは、この調査結果は「野外での子ども時代の体験が、環境に対して個人的な関心を育む上でのもっとも重要な要因である」というターナーの研究の成果を確認するものであると結論づけている。

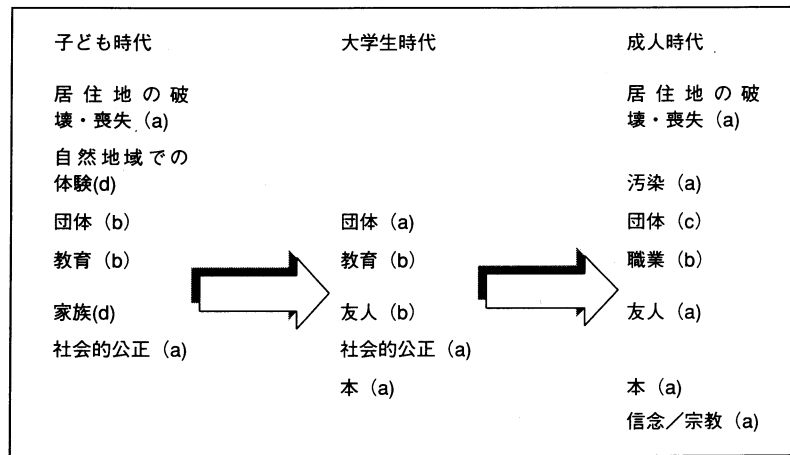
さらにパルマーは、この回答者たちを30才未満、30才～50才、51才以上、と3つのグループに分け、この年齢集団の差異を分析しようとした。この調査では、グループによってわかれているにも関わらず、興味深いパターンが示されている。環境的な関心を導く人生における重要な体験としての学校教育の影響は、回答者の比率としては若いグループから中間グループ、そして年輩のグループへと下降している。(30%→23%→19%)そしてネガティブな環境問題を扱った本の影響も33%→26%→11%である。だが、他の要因は上昇している。例えば、子ども時代の自然体験は25%→61%→70%、仕事は7%→52%→70%、そして環境団体の会員であることについては7%→10%→38%である⁽²³⁾。なお、パルマーらは、後年、SLEに関する米国、カナダ、ギリシャ、スロベニアその他の国でも類似の調査を行い、さらに考察を加えている⁽²⁴⁾。

表4 環境保護運動への関与への影響

影響	回答者中の割合 (%)
自然の中での経験	77
家族	77
(両親)	64
(その他)	13
団体	55
ネガティブな体験	39
(生息地の破壊)	23
(汚染、放射線被曝)	16
教育	38
友人	32
職業	27
社会的公正の感覚	25
書籍/作家	20
自分の信念/宗教	15
子どもや孫への心配	4

Note : Cawla(1998a)がChawla(1995)がもとに作成n=56(男性35名、女性21名)

図2.異世代における環境へのとりくみの源。



(a)はその年代の7-14%が回答した項目。
 (b)は15%かそれ以上が回答した項目。
 (c)は少なくとも25%。
 (d)は少なくとも70%が回答した項目。(Chawla1999をもとに降旗が改作)

2-2-2 様々な環境分野での活動家を対象としたチャウラのSLE調査

ケンタッキー州立大学のルイス チャウラは1995年にノルウェーと米国という2つの国の56名の環境活動家への調査を行った。この調査ではリサイクル運動や廃棄物処理、公害と放射線問題、輸送交通、土地利用計画、生息地と野生生物保護、環境教育、持続可能なライフスタイルの推進、といったように調査対象者の活動の範囲を広げた。この調査の目的は、ターナーが1980年の論文で助言していたように野生生物保護や自然保護問題を越えた環境保護運動に関わる人々の行動に影響を与えた起点を探ることだった。この調査でチャウラは「あなたの環境保護への関わり方の源がどのようなものか

説明してください。あなたを現在の方向に向かわせ、その方向をさらに追い求めるようにインスパイア（高め）させている体験とはどのようなものなのでしょうか？」という質問を行なった⁽²⁵⁾。その結果、職業分野に関わりなく、ここでもやはり同じ事が環境への関与の理由としてあげられた。それは、自然の場の体験であり、家族の役割であり、環境団体であり、汚染や放射線被爆のようなネガティブな体験であり、故郷の荒廃を目の当たりにする事であり、教育であり、友人であり、そして職業からの影響である⁽²⁶⁾。(表4)

さらにチャウラは、それぞれの体験とそれが行われた年令との関係についても調べた。その結果、自然の場の体験、家族、については子ども時代に目立っており、教育、友人は大学時代に、団体と職業は成人になってからが顕著であることがわかった。(図2) チャウラはまた、学校外教育の学校教育に対する有効性に加え、地域教育や「持続可能な開発のための教育」についても言及している⁽²⁷⁾。

2-3 SLE研究第三期—ゴウらによるSLEへの疑問とチャウラからの回答—

EER誌は1995年から年間4回のペースで刊行されている国際的な環境教育学術雑誌であり、SLEはこのうち1998年の第4巻4号と1999年の第5巻4号で二度にわたり特集されている。1998年の第4巻4号はSLE特集号として、SLEに関する6本の論文が紹介されている。このうちの4本がSLEの研究動向を整理した理論的論文であり、ルイス チャウラが研究動向⁽²⁸⁾と研究手法⁽²⁹⁾について、トーマス ターナーがSLEにおける研究対象⁽³⁰⁾と研究の起原⁽³¹⁾について、それぞれまとめている。このSLE特集号によりSLEは環境教育の研究領域としての地位を確立したといえるのだが、その一年後に発行されたEER誌の5巻4号には「特集 環境教育におけるSLE研究への5つの批判的指摘」との副題がつけられている⁽³²⁾。

このSLE批判特集号の刊行の意図は、「『SLE特集号』はSLEに関する過去の業績の提示というよりも、今日のSLEをめぐる多くの議論の出発点となるべきであり、第4巻4号では、そうした点が骨抜きとなっていた事から、第5巻4号では、第4巻4号に対する多くの反響を代表する論文の掲載により、あらためて議論を出発させること」であった⁽³³⁾。このSLE批判特集号の冒頭では、バース大学のステファン ゴウがこの号全体の基調となる論文を示しており、そこで「SLEは本当に環境教育に貢献するのか?」「過去のSLEで本当に探られた事はなにか?」「これまでの調査手法の適切だったのか?」「過去の研究は適切な形で実施されてきたのか?」といったSLE研究に対する5つ疑問を提示した⁽³⁴⁾。なお、このSLE批判特集号では、このゴウの5つの疑問を基調として5本の論文が掲載されている。

さらに、この翌年の2000年の全米教育研究学会の「環境・生態教育」分科会で、「SLEと環境教育カリキュラムにおける重要な課題」と題したシンポジウムが開かれ、「SLE特集号(第4巻4号)」の中心的な著者の一人であったチャウラと、「SLE批判特集号(第5巻4号)」の編集責任者のウィリアム スコットおよびゴウら4名の著者たちの出席による討議が開かれた。チャウラは、このシンポジウムでの議論を踏まえた上で、2001年のEER誌の第7巻4号において「SLE再訪ふたたび—第5巻4号の「環境教育における5つの批判的指摘」への回答—」と題する論文を発表し、「主な論点」「行動主義の価値」「自然の意味」「反復行為の限界」「環境教育の範囲のひろがり」の5項目にわけて、ゴウらの指摘に対する回答および反論を行なっている⁽³⁵⁾。この議論の詳細について本稿で紹介する余裕はないため別の機会に譲るが、チャウラは、ゴウらの指摘やその後の議論はSLE研究の健全性を示すものだとしており、全体としてゴウらの批判には重要な示唆が含まれてはいるものの、その指摘の中には政治的誤謬もあり、こうした批判を受けたからといって、今後のSLE研究に関わる人々が失望しない事を望むと述べている⁽³⁶⁾。

3. SLEをめぐる問題点の整理

これまでみてきたようにSLE研究は、「環境に責任ある態度」の要因をめぐるハンガーフォードらの研究と連関した形でスタートし、初期、第二期、第三期といった歴史的展開過程を経て、今日に至っている。これまでのSLEをめぐる様々な論点が提示されているが、ここでは主に調査対象と調査方法の二つの視点からこれまでのSLE研究における論点の整理をしたい。

3-1 「調査対象」と「行動」をめぐる論点

3-1-1 「環境に責任ある態度」が生み出す「行動」をめぐる論点

SLEの調査対象について、ターナーは既存の多くのSLE研究における問題点は、その調査対象が適切に抽出されていないことだと指摘している⁽³⁷⁾。この事は、SLEを「環境に責任ある態度につながる体験」として理解する際、「態度がもたらす行動」の概念をめぐる理解に違いがあることによるものである。ここで態度 (behavior) とは日常的な無意識の態度であり、行動 (action) といった場合は、何らかの意志を実行するという意味と考えられる。環境教育の最終目標が「環境を守る行動をとる人々を育成する」事にあり、そのための教育目標が「環境に責任ある態度」の形成であるという考え方は1980年代の米国の環境教育研究者間で共通に理解されていた。だが、少なくともハンガーフォードとターナーの間では、「環境に責任ある態度」が生み出す「行動」の解釈をめぐる考え方に違いがあったといえる。

環境教育が育成すべき態度に関して、ハンガーフォードらは、目標とする行動を、政治的行動、法的行動、説得行動、消費行動、環境管理行動の5つに分類している。政治的行動とは、有権者、議員、議会、政府機関に対して持続可能な社会づくりを考えるような説得や環境問題に基づいて立候補する候補者やグループ等の労力・財政面での支援であり、法的行動とは、環境によくない事柄への法的制限を目的とした個人または団体への法律・司法的な行動である。説得行動とは、倫理的または感情的訴えによって、他人の価値観を変化させ、積極的な環境運動を促すことである。消費行動とは産業界に対して、何らかの行動改善を求めて、個人または環境NGOの組織に加わり、経済的脅威を与えることで、「ボイコット」「節約」や環境に与える悪影響を減少、排除しようとしている企業の商品を買うといった「経済的支援」などがあげられる。そして、環境管理行動とは、現存する生態系を直接維持または改善するために、個人または組織が行う行動をさしている⁽³⁸⁾。これに対しターナーは、環境教育が目標とすべき行動は政治的行動のみであるという立場をとっているため、例えば、環境教育指導者はSLEの調査対象に含まれるべきではないと考えているのである⁽³⁹⁾。

3-1-2 「環境への感性」をめぐる議論

ところで「環境に責任ある態度につながる体験」であると考えられるSLEが、どのような形で「環境に責任ある態度」につながるのだろうか。ここでは、「環境への感性」をめぐる議論をおさえる必要がある。

図1でみたようにハンガーフォードは「環境に責任ある市民としての態度につながる主および副要因」として行動に寄与する3つの段階を示した⁽⁴⁰⁾。このモデルにおける「入り口段階」は、ある行動がとられる際の個人の意思決定力を高める段階として示され、この段階の主要因として「環境への感性」を位置づけた。「環境への感性」を探ったピーターソンは、学習者に環境的態度をつくるためのあらかじめ必要な条件として「環境への感性」という特質の重要性を認め、「環境への感性」を、感情的見方から個人的に環境を考察するようになるのに影響を与える特質として定義づけている⁽⁴¹⁾。さらに、「環境への感性」(Environmental Sensitivity)と「環境への関心」(Environmental Awareness)との違いとして、「環境への関心」が経験的知識が環境への意識に関連しているのに対

し、「環境への感性」は感情的で、環境を尊敬する態度に関連していると述べている。

ピーターソンの研究はハンガーフォードのモデルが示されるかなり前に行なわれているため、ピーターソン自身は「環境に責任ある態度」とSLEの関係については特に述べていない。SLEが「環境に責任ある態度」の「入り口段階の主要因」としての「環境への感性」を形成するものとしたのはチャウラの1998年の論文⁽⁴²⁾だが、ターナーは、「環境への感性」の位置づけについて明言を避けている。前述の「行動」をめぐるターナーの考え方からすれば、ターナーはSLEを「環境への感性」を介さない、より直接的な「環境に責任ある態度」の要因と考えている可能性がある。

3-2 調査手法をめぐる論点

3-2-1 アンケートかインタビューか

SLE研究初期を代表するターナーとピーターソンの研究は、質問紙による自由記述方式（ターナー）および、構造化されたインタビュー方式（ピーターソン）という2つの主要な手法をも代表しており、他の調査者は、これらの手法に追随するか、あるいは彼等の調査結果に基づく調査項目を応用している。質問紙法の利点は地理的な広い範囲にわたり多数のサンプルを得られることである。一方、インタビュー調査では、サンプル数には限界があるが、十分な説明と確認がえられる事が利点と考えられている⁽⁴³⁾。

3-2-2 記憶の信頼性

SLEを探るためには、調査対象者に自らの過去を振り返ってもらうという手法を用いる。このため「記憶」を研究に用いることの信頼性について考える必要がある。これは、「記憶」がしばしば、何が起きたかということについて不正確なところがあるからである。

「記憶は事実を正確に示しているのか」という点に対して、チャウラは記憶に関する既往研究⁽⁴⁴⁾を探り、記憶は詳細なところでは不正確ではあるが出来事の一般的な道筋については正確であり、個人的に重要性の高い出来事は重要性の低い出来事よりもより鮮明な記憶をつくと結論づけている⁽⁴⁵⁾。

なお、これらの他にもSLE調査手法には、「比較集団がない事」「カテゴリーとなるキーワード同士が重複している事」「調査者が被験者に対して誘導している可能性」などの課題があると指摘されている⁽⁴⁶⁾。

むすび～日本でのSLE調査の実施に向けて～

日本では近年、自然体験活動が盛んになってきているが、その実践の評価方法については解明すべき課題が多々あると考えられる。「過去をふりかえる」というSLEのような研究は、これまでも行なわれてきてはいるものの、SLEほどの蓄積をもった研究分野は環境教育研究においては他に見当たらない。本稿では、SLE研究の底流としての米国環境教育学研究の変遷、SLEの歴史的展開過程、SLE研究の論点、という流れにそって既往研究の成果と課題を明らかにしてきた。しかし、字数の関係から十分に紹介できなかった議論もあり、この点は今後の理論研究としての課題である。一方、日本におけるSLEの実証的研究は、これからという段階であり、これまでの成果と今後に向けての課題を整理した上で、調査にも取り組む必要があると考えられる。その際、海外での既往研究の成果と到達点を踏まえ、これをいかに乗り越えるかが問われる事になるといえよう。

【註記】

(1) Tanner (1998a), Thomas Tanner, Introduction, Environmental Education Research, Vol.4, No.4, 1998,P365

(2) チャウラ2003, 「Significant Life Experiences再訪：『環境への感性』の起点に関する研究の動向」、ルイス チャウラ著、

降旗信一 解説・訳、「環境教育・青少年教育研究Vol.2」、東京農工大学環境教育学研究室、2003、pp16-29

- (3) ここでハンガーフォードらが示した4つの段階は、1994年にEPA(米国環境保護庁)が制作した環境教育指導書「The Environmental Education Tool Box」シリーズの分冊「Defining Environmental Education」中で「環境への責任ある態度」とともに環境教育の基本的な概念として示されている。また、降旗が2002年にカリフォルニア州立大学ソノマ校で受講した環境教育の授業でもこの理論が解説されており、「環境教育カリキュラムの開発目標」は今日なお米国の環境教育の基本理念として生き続けているといえる。
- (4) Michele ら (1996)、Michele Archie, Ed McCrea, Environmental Education in the United States: Definition and Direction, Environmental Education in the United States-Past, Present and Future, 1996, P1
- (5) Disingerら (2001)、John Disinger, Ed McCrea, Davit Eicks, NAAEE Thirty years of History 1971 to 2001,P5
- (6) Hungerfordら (1980)、Harold Hungerford, R.Ben Peyton and Richard J. Wilke(1980) Goals for Curriculum Development in Environmental Education , Journal of Environmental Education, 11(3), pp. 42-47.
- (7) 環境的行動は、Environmental Actionの訳語である。特に説明のないかぎり、本稿では、Actionを行動。Attitudeを姿勢、behaviorを態度と翻訳している。
- (8) Hungerfordら (1980) 前掲書
- (9) Siaら (1985) Archibald P SIA, Harold R. Hungerford, and Audrey N. Tomera, Selected predictors of responsible Environmentak Behavior: An Analysis, Journal of Environmental Education, 17(2), pp. 31-40.によれば、初めて「環境に責任ある行動」の概念を提起したのはStappの1969年の論文である。
- (9) Siaら (1985) 前掲書によれば、「環境への感性」が、ここで取り上げられたのは、ピーターソン (1982) の研究成果を踏まえての事である。
- (10) Siaら (1985) 前掲書
- (11) Hungerfordら (1990) Changing Learner Behavior Through Environmental Education, Harold R. Hungerford and Trudi L. Volk, Journal of Environmental Education, 21(3), pp. 8-21.
- (12) Hungerfordら (1990) 前掲書
- (13) Hungerfordら (1990) 前掲書
- (14) Tanner (1998c) , On the Origins of SLE Research, Questions Outstanding, and Other Research Traditions, Thomas Tanner, Environmental Education Research Vol.4, No.4, 1998, PP419-423.
- (15) Tanner (1998c) 前掲書
- (16) Tanner (1980) Significant Life Experiences: A New Research Area in Environmental Education, Thomas Tanner, Journal of Environmental Education, 11(4), 1980, pp. 20-24
- (17) Tanner (1980) 前掲書
- (18) Tanner (1998c) 前掲書
- (19) Perterson (1982) , PETERSON. N. , Developmental variables affecting environmental sensitivity in professional environmental educators. unpublished master's thesis. Southern Illinois University at Carbondale, 1982.
- (20) Perterson (1982) 前掲書
- (21) Chawla (1998a)、Significant life Experience Revisit: a review of research on sources of environmental sensitivity, Louise Chawla, Environmental Education Research Vol.4, No.4, 1998, PP369-382
- (22) Palmer (1993)、PALMER, J.A. Development of concern for the environment and formative experiences of educators, Journal of Environmental Education, 24(3), 1993, pp. 26-30.
- (23) Palmerら (1996)、PALMER, J. & SUGGATE, J., Influences and experiences affecting the pro-environmental behavior of educators, Environmental Education Research, 2(1), 1996, pp. 109-121.
- (24) Chawla (1998a) 前掲書
- (25) 2003年11月にアラスカで開かれた北米環境教育学会 (NAAEE) の年次大会への参加の際に降旗が行なったチャウラ本人

へのインタビューによる。

- (26) Chawla (1999)、CHAWLA, L. Life paths into effective environmental action, *Journal of Environmental Education*, 31(1), 1999, PP15-26.
- (27) Chawla (1999) 前掲書
- (28) Chawla (1998a) 前掲書
- (29) Chawla (1998b) Research Methods to Investigate Significant life Experience : review and recommendation, Louise Chawla, *Environmental Education Research* Vol.4, No.4, 1998, PP383-397.
- (30) Tanner (1998b) , Choosing the Right Subjects in Significant life Experience Research, Thomas Tanner, *Environmental Education Research* Vol.4, No.4,1998, PP399-417.
- (31) Tanner (1998c) 前掲書
- (32) *Environmental Education Research* Vol.5, No.4, Special Issue: Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in *Environmental Education*, 1999
- (33) Scott (1999)、William Scott, Editorial, *Environmental Education Research* Vol.5, No.4, Special Issue: Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in *Environmental Education*,1999 , PP349-351.
- (34) Gough (1999)、Stephan Gough, Significant Life Experiences(SLE) Research: a view from somewhere, *Environmental Education Research* Vol.5, No.4, Special Issue: Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in *Environmental Education*,1999, PP353-363.
- (35) Chawla (2001)、Significant life Experience Revisit Once Again: response to Vol.5(4)' Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in *Environmental Education*, Louise Chawla, *Environmental Education Research* Vol.7, No.4, 2001, PP451-461.
- (36) Chawla (2001) 前掲書
- (37) Tanner (1998b) 前掲書
- (38) 市民行動へ導くために、「環境教育がわかる事典」、日本生態系保護協会編、柏書房、PP118-120, 2001
- (39) Tanner (1998b) 前掲書
- (40) Hungerfordら (1990) 前掲書
- (41) Perterson (1982) 前掲書
- (42) Chawla (1998a) 前掲書
- (43) Chawla (1998a) 前掲書
- (44) Chawla (1999) 前掲書によれば、この既往研究とは、Conway, M.A., & Beckerian, D.A. . Characteristics of vivid memories. In M.M. Grunenber, P.E. Morris, & R. N. Sykes(Eds.), *Practical aspects of memory* , Vol.2, New York: Wiley, 1988, pp. 519-524 、Linton, M. Transformations of memory in everyday life. In U Neisser(Ed.) *Memory observed* , San Fransisco: W.H. Freeman, 1982. pp.77-91.、 Wagenaar, W.A., My memory. *Cognitive Psychology*, 18,1986, 225-252. である。
- (45) Chawla (1999) 前掲書
- (46) Chawla (1998b) 前掲書

学びの“公共性”を生み出し育む公民館の協働

伊東 静一

はじめに

福生市公民館主催事業に参加していた市民が、それまでに学習してきた成果を次なる世代に引き継ぐために、そして地域住民の学習要求に沿った環境学習を支援しようと「自然環境アカデミー」というNPO法人を設立した。

この小論では、NPO法人設立までに公民館職員が果たしてきた役割などを紹介し、NPO法人活動と公民館事業を比較検討することから、現在の公民館の置かれている状況やNPO法人が抱える課題などの一端を明らかにし、今後の公民館と市民活動全般、あるいは教育機関全体と市民活動との“協働”のあり方を考える機会としたい。

1 NPO法人成立までの経過

(1) 福生自然観察グループのあゆみ

1973年1月、福生市で成人式を迎えた同年齢の青年がサークル活動を始め、一年間の試行錯誤を経て、翌1974年6月、福生市民を対象に五日市町（現あきる野市）の臼杵山で野鳥かんさつ会を開いた。このかんさつ会開催のきっかけとなったのは、私の高校の恩師であり野鳥のかんさつ・調査を実施している市内在住の岡田氏と、福生市内で偶然再会したことによるものだった。

初めての野鳥かんさつ会以降、青年サークルは野鳥や自然環境に関心を持つ福生市民と一体化した市民サークル、「福生自然かんさつグループ」として発展的に解消していく。

その後、「福生自然かんさつグループ」は、日常生活圏外へ大勢で野鳥かんさつや自然かんさつに行くことの意味を問い直すことから、年間を通して市内の自然（主に野鳥）をかんさつ・学術調査を行うサークルとして活動の方向性を見出した。

1979年、私自身が福生市公民館職員となり、1975年社会教育課が開始し、1977年公民館開館以降公民館主催事業として開かれていた「自然かんさつ会」を前任職員から引き継ぐ形で担当し、年間十回以上の自然かんさつ会を継続的に実施した。

この自然かんさつ会は、年間を通して野鳥・植物・昆虫・水生昆虫をかんさつすることで、市内の生物の生息状況を網羅的に把握し、身近な自然の仕組みや働きを理解するように企画したものだ。

自然かんさつ会の実施や運営そのものは大きな負担を感じる事業ではないが、実施までの準備には大変多くの時間を要した。具体的には、なぜ、市民が市内の自然環境を系統的継続的に学ぶのか。専門家・研究者と呼ばれる方々の知識や経験と、シロウトの市民が何を交流する必要があるのか。生物の名前を知って野生生物の生態を学んでそれでよいのか、といったことなどであり、今振り返ってみれば、当時駆け出しの公民館職員として、講師になっていただく先生方に「市民が公民館を利用して学ぶ意味」を、正確に伝えられていたとは思えない。

しかし、講師となっていたいただいた大学教授（生物学）、高校教員（野鳥）市内小学校教員（昆虫）研究者（水生昆虫）はすべて市内在住の方々であったため、頻りに連絡調整することができた。ただし、公民館職員が公民館内だけで人間関係づくりをしていたのではない。公民館事業とは別に、私自

身が「福生自然かんさつグループ」の一員として、野鳥・植物の調査などを手伝い、小中学生を連れて富士山や奥秩父の山々なども歩き、野外での生活や自然かんさつのノウハウを伝え、実際に楽しみ方などを共有してきた。

結果的には、仕事以外でサークルのメンバーの一員として、内容的にはかなり学術的な調査・研究、自然かんさつをする公民館利用サークルを運営していたと説明できるが、それは多分に公民館職員の果たす役割だったといえる。

野鳥の調査においては、奥多摩や市内の多摩川でラインセンサス調査・標識調査などの生息状況調査を実施してきたが、特に標識調査においては野鳥全般に対する継続的・系統的な学習によって、(財)山階鳥類研究所の標識調査員の資格を取得できるだけの力を身につけた。

私の22年間連続の公民館勤務は、自然かんさつ会の他、小中学生を対象とした「自然たんけん隊」という自然体験活動事業も実施できた。「自然たんけん隊」は、福生で育つ小4～中3年生の子どもたちを対象に、身近な自然環境や文化財などを見て歩き、現在の福生という地域が成り立っている実情を様々な角度から体験を通して学び、「郷土」の自然・歴史・人を理解するきっかけとする事業とした。この事業には、前述の福生自然かんさつグループの専門家が講師集団を形成し、「自然たんけん隊スタッフ」として参加している高校生、大学生や社会人に対し、様々な具体的技術、専門的な知識や智恵を伝えていった。専門家集団はスタッフを支えたのである。市民対象には年間実施の自然かんさつ会を通して継続的で系統的な学びの機会を、そして子ども達には、日常生活圏の成り立ちを広い視野から体験を通して学ぶ機会を提供してきた。2001年4月、私が公民館から社会教育課へ異動し、公民館事業としての自然かんさつ会やたんけん隊を公民館としては継続できないという結論になり、公民館主催事業としては終了した。

しかし、今まで公民館で学び様々な力を身につけてきた複数の市民（特に青年たち）が、自らの力を提供し、地域住民を対象とした環境学習を支援しようと、NPO法人を設立することになった。だが、NPO法人設立に向けての動きはそれだけではなかった。1997年の河川法改正に伴い、河川環境の整備と保全が位置づけられ、「生態学的な観点より河川を理解し、川のあるべき姿を探ることを目的として実施する」として、「河川生態学術研究会」が開設された。この研究会は、河川工学、土木工学、生態学の各分野の研究者で構成され、日本全国の四河川を調査対象地とし、そのうちの一つが福生市を流れる多摩川であった。

福生自然かんさつグループとしてはその動きとは無関係に福生市域内の多摩川河川敷で鳥類の調査を実施していたことで、「河川生態学術研究会多摩川グループ」研究員との交流も生まれ、野鳥の分野で調査の参加を打診された。学術調査活動には、調査データの信頼性と活動の継続性が求められ、単なるなかよし市民グループではなく組織として仕事を受ける態勢が求められたこともあり、「福生自然かんさつグループ」から、NPO法人「自然環境アカデミー」へと変身をするようになった。

(2) NPO法人設立までに公民館職員が果たした役割

NPO法人を設立するまでには、立ち上げようとした市民の設立主旨や理念の統一、責任ある活動を継続していくだけの組織としての実行力、事務処理能力の有無、予算・決算の会計処理、立ちゆかなくなった場合の止め方まで、多くの時間を費やし話し合った。

この間、公民館職員（正確には当時は元公民館職員）としては、NPO法の解釈を中心に、市民活動としての公益性、社会的貢献の具体的な展開力など、資料や文献を紹介しながら短期間に多くの学習を準備し実施した。また、公民館事業参加者にも個人的に呼びかけて仲間作りなどを行った。

その他、単なるなかよしグループではなく、有益な知識や経験という専門性を通して地域の住民の環境学習を支援していくために何が必要なのか、特に住民自らが行動しまちづくりに参画していくた

めに学習を通して何をどのように支援していくべきなのかを、ずいぶん時間をかけて話し合った。

結果的には、2001年11月にNPO法人としての資格を取得し、今日まで活動を展開することができている。また、専門家集団の位置づけとして、引き続き講師などの役割を担っていただくことの要請、参加する市民がそれぞれスタッフとして意識的に社会貢献できるよう、個々人の力量向上の研修もお願いした。

NPO法人としての活動を事務的な側面や主体的に担っていく人たちと、参加する市民の力量向上のための研修や参画の意味、そして、その学びの質をいかに系統的継続的に向上させるための意識改革の部分で、公民館職員としての役割を果たしたと分析している。

2 NPO法人「自然環境アカデミー」の活動内容

自然環境アカデミーでは、下記のように自然かんさつ会、自然体験活動、調査・研究、環境創造支援などの事業を行っている。また、会員相互の交流の機会などを積極的に用意している。

◆自然かんさつ会

自然かんさつ会は、植物、野鳥、昆虫（水中昆虫、鳴く虫、その他）が中心で、年間10回前後の開催を予定。

◆自然体験活動（親子対象）

小中学生と親子を対象とした自然体験活動は、一年を通して市内や近隣の丘陵などを活動範囲とし、活動の中身には五感で感じることや、体験学習法の視点を取り入れ、参加者の野外での直接体験からより豊かな気づき生み出すよう、スタッフ側の学習も深めている。



かんさつ会の様子

◆鳥類標識調査

多摩川においては、ほぼ毎月2日間、かすみ網を設置し、捕獲した野鳥の足に足輪を附し、年齢性別を判定し、各部を測定した後放鳥している。

その他に、奥多摩の三頭山、富士山一合目にて、同様の標識調査を行っている。標識調査以外にも三頭山でのラインセンサス法による生息状況調査も実施している。



標識調査の様子

◆水辺の楽校の運営協議会

福生市が多摩川で始めた水辺の楽校の、発足当時から実質的な運営までを担当している。

◆環境創造支援

愛鳥モデル校として30年以上の実績の有る福生市立福生第五小学校において、年間を通して自然かんさつ会活動を支援している。

3 公民館とNPO法人活動のちがいを

さて、公民館事業として実施されていた自然かんさつ会や自然体験活動と、NPO法人が実施するかんさつ会や自然体験活動は、具体的に何がどのように異なるのか。以下に公民館職員としての立場と私が参加している自然環境アカデミーの活動から比較検討してみる。

(1) 事業の実施について—事業実施主体の信頼性

まず、通常の公民館事業では「広報ふっさ」「公民館ふっさ」「松林分館だより」という手段を使って行政区域内に事業実施を宣伝し、担当職員も配置されている。その職員は公費で保障されているので、たとえ参加者数が少なくてもあわてなくも済む。また、公民館事業を担当する職員には、必要であればいくらかでも教材や資料を準備することが可能である。そして、公費で講師謝礼金が支払われる。

それに対して、NPO法人の事業の場合は、ほとんど限られた人間が準備から事業実施までを一人でいくつも掛け持ちしている。また、参加者が少なく最低の採算が見込めない場合、事業中止ということもある。教材や資料についても、実質的には充分用意できることはそれほど多くはない。

また、事業実施にあたっての保険や責任範囲の問題、信頼性が大きな問題となる。ほとんどの場合、「公民館がやることだから問題はないだろう」という信頼感があるが、「NPO法人？大丈夫なの」という声を、私自身が実際に何回も聞いている。

(2) 事業の内容

NPO法人の側には、社会的貢献といった意識を持って取り組む人間が集団を構成し、深く正確な知識をもとにかんさつ・調査をするので、関心のある人にとってはとても楽しい時間を共有することができ、新たな学習意欲を支援できる。

もちろん公民館職員にその能力がないということではないが、NPO法人側では公民館職員のように頻繁に異動する心配はなく、しかも日常生活圏で系統的で継続的な自然かんさつ・調査を続けている「専門性」には大きな力がある。最近の公民館職員にはファシリテーターとしての能力が期待されるが、NPO法人のスタッフとしてかんさつ会などを実施する人には、専門性をもとにファシリテーターとしての力を持っている場合が多いと感じる。

他方、NPO法人の自然かんさつ会では、複数の人がそれぞれの感性でかんさつ会を企画運営することもあり、当然、一人の公民館職員が実施していたように、参加者個々の人間としての成長や発達という点に深くかかわることはむずかしい。特に、小中学生を対象とした継続的な取り組みについては、公民館職員がゆるぎない継続的な視点で子どもの成長と地域の関係を見据えて事業をしている場合と、プログラムによって担当者が変わるNPO法人側の対応では、その子どもの成長や発達に即した支援ができるとはいいいにくい。事業の内容を構成する教育的視点とその活動を安定的に継続できる組織という点では、公民館に軍配があがるだろう。しかし、マンパワーと呼ばれる部分については、一概にはいえないがNPO法人側に専門性を背景にした強さを感じる。

それから、公民館は学びの場でありながらも出会いの場・交流の場であり、多くの市民が自由に集える空間を提供している。そして、市民側からは、「自分に都合のよい時間に行っても職員がいる」という安心感は、NPO法人として同様な条件を作り出すのはなかなかむずかしい。

(3) 事業の公共性

NPO法人の事業と公民館事業に共通する“公共的な”部分であるが、NPO法人の事業にも「公共性」がある。それは、私が参加しているNPO法人でいえば主務官庁の東京都生活文化局が審査の結果として、公共性が認められている。公共性そのものは、公民館が実施した事業の場合は、みんなのお金（税金）を使って参加しなかった人も含め概ねみんなが納得できる使い道であったという合意が得られることだと思う。当然、不特定多数の住民が利益を受けるということにならないと理解されないが、行政の場合、最終的には議会で「決算審査」という形で議論され承認される。

一方、公民館の自主グループをはじめ市民活動団体の場合、納税者に対して自ら積極的に活動内容を公開していくことで、公共性を判断してもらおうという動きが生まれつつある。現在、公民館不要論者からは、「限られた参加者（個人）の趣味・おけいごとにお金を使ってよいのか、当然“受益者負担”であろう」ということが言われている。それに対して、「国民の学ぶ権利は憲法で保障され、

教育行政としては学びのための環境条件の醸成は当然の義務であり、住民自治をめざす今後の自治体経営のためにも、住民自らが学ぶ場を保障することが不可欠で、教育行政の本来的な役割であり当然無料だ」という意見も聞かれる。「趣味・教養の事業はカルチャーセンターや生涯学習センターでも担うことができるが、それ以外の地域課題・生活課題といった、地域の日常生活に即した課題は公民館でしか学習できない」という意見もよく聞かすが、本質的には、公民館で何を学び、誰と何を築き、何を創造しようとしているのか、その学びの意味は持続可能な地域を創り出すために社会的な公正・公平を築く営みなのか、あるいは、地域で同時代を生きる人間としての基本的な営みなのか、もう一度冷静に考える必要があるのではないかと。

このことは、学びを創造し発展させるためには、だれが、だれに、なにを、どのように支援する必要があるのか、そして、それが地域の住民が公平に権利を受けることができるシステムが当然構築されなければならないことであるが、そのときに、公民館とNPO法人の行う事業は何がどのようにちがうのか、機能・特徴や機動性などで比較検討する必要がある。そこに、「公共性」といった同じ言葉の中にも、具体的に担える領域・意味の違いが明白になるのではないかと。

上記のように、公民館とNPO法人の比較では、多くの場合公民館側に施設の優位性や資金力やシステムの優位感がある。NPO法人には、一人ひとりの“想いを実現する力”が強いことが特徴といえる。現時点ではいま一步ははっきりしていないが、どうも二次元的な部分での比較検討ではなく、三次元的な奥行きの違いを感じる中での比較検討が必要ではないかと思っている。

4 教育機関と市民活動(団体)・NPO法人等との連携・協働

(1) 公民館で学ぶ意味

公民館利用者の多くが、自主サークル活動に参加している。総理府の統計によれば、2001年度間に全国の公民館数は1万8000館あまりで、実施した学級・講座数は35万4000件を越え、他の社会教育施設などの中でも最も多く、1995年の7倍に達している。また、学級・講座の受講者数は公民館では1107万人と最も多くなっている。これらの数値を見る限りでは、公民館を利用し活発に「学習」している様子がわかる。

しかし、学習の中身ではなく活動の中身を問うと、自らの関心に基づく範囲の中だけの「学習」に陥っているケースが多々見受けられる。もちろん、各自の関心にもとづいて学習・活動するわけで、それ以外のものを職員が要求すること自体がおかしいし、原則的な部分では公民館職員として学習の中身について要求しているわけではない。

市民の税によってサークル活動・市民活動が支援されているわけで、その活動自体の公共性を問われるということになると、それこそ、趣味・教養の活動であっても、活動の中身、方法、成果等を、自らが納税者に公表するといった説明責任が問われるのではないかと。これは、公表するかどうかがということ自体が問題となるのではなく、公表できる力を学習によって獲得しているかどうかと問われるのではないかと。不特定の納税者に対して、自らが学習を通して身につけたあるいは気が付いたことが、行政の政策を変えるだけの提案・実行力を持ち、系統的で継続的な学習を積み重ねている実績を、積極的に公表できる学びの質が、今公民館を利用して学んでいる市民活動全般に問われているのではないかと。この力は、単に行政批判という形ではなく、また、安易な下請的活動を目指すものではないことは明らかである。

(2) 協働の意味

今日では、かつての「国際化」は、新自由主義経済下のグローバリゼーションとして変容し、資本や労働力の徹底的な効率化によって、国という枠を越えた金融資本が世界的に経済を動かしていることは明白となっている。そして、そのひずみが人々の生活の上に、不公平・貧困・不公正といった形

で現れてきている。

私たちの意思とは無関係にグローバリゼーションが深く浸透する時代に、地域で暮らす多くの人々は今こそ持続可能な地域社会を再構成しなければならないという危機に直面しているはずだが、そのための日常生活上の学びの必然性や必要性をどれだけの人々が実感しているだろうか。かつて、1970年前後の日本各地では多くの市民が様々な公害に苦しみ、公民館での学習によって地域の住民が企業と対等に話し合い、それこそ命がけでよりよい生活環境を獲得し、新たな環境創造への道を切り開いてきたが、その学習のエネルギーは今日どこでだれによって再構築できるだろうか。

この小論では、公民館とNPO法人の事業や組織などの比較をしてきたが、NPO法人だけではなく市民活動（団体）全般に対象を広げ眺めた場合、公民館と市民活動団体という構図だけでは間に合わないという実感をもっている。同様に、行政内部に設置されている協働推進課だけでも、対応しきれないだろう。現状としては、教育機関である公民館職員が置かれている行政内部での立場はあまりにも低く評価され、しかも短期間に異動が生じるので、継続的な学習を構築し学術調査・研究ができる市民を生み出すような、「本物の学習」の側面を支援できる職員が育たない。NPO法人側からは、行政からの仕事の依頼は実質的に専門性を評価されているにもかかわらず、その評価が正当な評価としての講師謝礼、あるいは委託費という形にならない。それはニューパブリックマネジメントと呼ばれる、今日の行政の進もうとしている方向性とも大きく関連している。

今後の「協働」の形を考えると、主に行政と市民活動（団体）であろうが、そこに登場するセクターは一般行政と公民館、NPO法人だけではなく、広範な市民活動（団体）もあるだろう。すると、それらのセクター同士をコーディネートし支援できる力を持つのはだれなのか、どこでそのような力をつけるのかを考えると、今までは公民館の力が大きかったし今後もその一端を担うのは間違いないと思われる。

しかし、前述のようにとっても公民館だけでは間に合わない状況でもある。今後は、大学（大学院）の研究室がフィールドワークとして、行政の一セクションと協働して、コーディネーターとしての力を発揮するという日がくるかもしれない。教育機関としての大学（大学院）の集積された智と、解決困難な生活課題がたくさんある地域との「学びを通じた協働」が生まれ、そのことが持続可能な地域を創るための新たなステージとなり、お互いの発展につながるのではないか。

農山村における自然・生活体験活動に関する調査

井村 礼恵・中込 貴芳・黒澤 友彦

1 環境教育としての自然・生活体験活動実践の意義

地球環境問題の解決において環境教育が目指すべきは、事象の関係性を見出すことを含む問題発見能力と、問題解決力を身につけた人材の育成だろう。本来人は地域環境の中において、切実な営みによって生活様式を形成してきた。つまり、生活の中で問題発見能力と問題解決力を身につけてきた。また、生活体験における「生活文化の世代継承」の意義として、末崎（2002）が「共生社会を目指す豊かな人間関係を創造し、『生活文化』に重みや意味を与える」と評価しており、継承の中で人は育てられてきた。しかし、近年の地域や家庭における世代継承の希薄化は、生活文化つまり人間の営みの蓄積を学ぶ機会を減少させている。そのため、体験によって学習することの必要性が高まってきており、世代継承を補う実践も増えてきている。

環境教育実践において、自然体験と生活体験の双方の視点を持ってプログラムが展開されることにより、個々人の環境認識や問題解決能力を育てることができる。これらを意識した体験活動に参加した参加者は、体験活動から時間を経て活動を顧みた時、どのような感想を持っているのだろうか。

本調査では、カライダスコウプ方式の環境教育プログラム（木俣ほか：1990）を基本の方法論として行っている活動を事例に、農山村における活動の参加者への追跡調査から、自然・生活体験が参加者及びその保護者の個々人に与えた影響について考察した。

2 自然文化誌研究会主催「冒険学校」参加者追跡調査

2-1 冒険学校の基本的考え方

冒険学校では13年間の歴史の中で、試行錯誤を繰り返し、内容に工夫を凝らしながら活動を続けてきた。その基本的な考え方は以下のとおりであり、カライダスコウプ方式の方法論と思想を根底に据えている。この活動においては、事前にプログラム選択を限定してしまわないことが、大きな特徴である。

- ①秩父多摩国立公園に隣接した農山村の自然・文化環境の中で、教育的配慮のもとに野外活動を行い、地域の自然・文化遺産を継承するナチュラルリストのジュニアリーダーを育成する。
- ②安全が確保される限りにおいて、子どもの自主的な活動を尊重し、見守り、援助する。
- ③プログラム選択の自由を可能な限り拡大する。これには子どもの発案による新しいプログラムを一緒に作ること、プログラムに参加しないで森の中で寝て暮らすことも含む。
- ④国立公園内での活動であるので、環境保全のためにロウ・インパクトを心がける。
- ⑤研究普及活動の一環として、子どもと一緒に新しい自然接触・自然認識の方法を試行する。
- ⑥子どもが自然に抱かれて、心身を解き放ち、多くの友達を得て、満ち足りて家庭に帰ることを期待している。

(NPO法人自然文化誌研究会H.P.より)

2-2 冒険学校の概要

冒険学校の実施概要としては、参加対象者は小学3～6年生で、40名程度の参加者が2～3コース（村・川・山コースなど）に分かれて、6泊7日の期間でキャンプ生活を行った。活動は1988年より13年間継続し、第1期～3期が東京都西多摩郡五日市町（現・あきる野市）、第4期～13期が埼玉県秩父郡大滝村中津川地区がフィールドであった。講師およびスタッフは、東京学芸大学冒険探検部を中心とした大学生、地元住民を含む専門家（地質学・郷土食・染織家・工芸家）等で、スタッフと参加者の中間的な存在として中高生のジュニアリーダーを設けていた。

2-3 追跡調査の概要

自然文化誌研究会では、1988年からの冒険学校の参加者およびその保護者に対して、2003年に追跡調査を行った。対象者は現在住所が判明している参加者とその保護者とし、郵送で質問紙を配布、回収した。質問紙の回収率は、参加者が約18%（56/318）、保護者が約15%（48/318）である。聞き取りによる補足調査も行った。質問紙では、参加者に対してはプログラム自体に関すること（冒険学校での印象に残っていること・知り合った参加者との交流・フィールドへの関心・フィールドの住民との交流等）、参加者自身の現在に関すること（自然の中での活動及び意識・今後の冒険学校へのかかわり方等）について、保護者には参加後の子どもの変化、冒険学校への評価等について質問項目を設けた。

2-4 追跡調査の結果

2-4-1 参加者からの回答結果（全56回答）

Q1-①.冒険学校に参加しておもしろかった活動はなんですか？

上位のみを挙げると、川遊び（49回答）、鍾乳洞探検（21回答）、小集団行動（19回答）、焚き火（19回答）、ナイトハイク（16回答）、鉱石探し（14回答）、沢登り（12回答）、登山（12回答）、ドラム缶風呂（11回答）、木工（11回答）の順だった。

1988年に行った『参加1ヵ月後の参加者の意識変化調査の結果』では、参加して印象に残ったことという設問の回答の上位は「川遊び」、「紙すき」、「鍾乳洞探検」、「テント設営」と続く。この結果と比較してみると、体験後3年～12年の年月が経っても、参加者にとって深く印象づいているのは日常生活の中では体験しにくい活動であった。

Q1-③.冒険学校で知り合った子どもと今でもお付き合いはありますか？

「はい」15回答、「いいえ」41回答。「はい」と答えた参加者は、1回だけの参加ではなく、その後も2～3回継続参加した人がほとんどだった。

Q1-④-1.今でも大滝村や五日市町に行ってみたいですか？

「はい」53回答、「いいえ」3回答。「はい」が圧倒的に多く、1週間活動を行った場所に対し愛着が生まれていると推測できる。「いいえ」と回答した内2名は、活動の思い出として、友達や大人との出会いなど人との交流が印象に残っていると答えており、場よりも場にいた人に対する印象が強かったものと考えられる。

Q1-④-2.冒険学校にきた村の人の中で、今も覚えている人はいますか？

「はい」31回答、「いいえ」25回答。「はい」という回答には、「顔だけ覚えている」というコメン

トが添えられ、地元外スタッフの名が挙げられていたものも数件あった。参加者にとって、活動に関わった大人が地元の人かそうでないかという選別は、特に記憶の中には残りにくいと推測される。

Q1-④-3.村の人との手紙のやり取りや、実際に会いに行ったりすることはありますか。

「はい」5回答、「いいえ」49回答、無記入2。

Q2-①.現在のあなたは自然の中で活動することをどう思いますか？

「大好き」30回答、「好き」20回答、「普通」5回答。ほぼ全員が好意的な回答をしている。「嫌い」が1回答あり、その参加者に関しては、保護者アンケートによると、冒険学校を経ての子どもの変化として、「自然に対し、関心が高くなったように思う。ハイキングなどに行くと親に知っている事を教えてくれる。」と回答しているため、参加者の回答の意図が不明である。

Q2-②③.現在、自然についての趣味や自然に関わる活動をしていますか？

「いいえ」40回答。「はい」は16回答で、具体的には登山やキャンプ、バードウォッチング、ダイビング、釣りなど、多方面にわたる。設問2-①で、自然が「大好き」「好き」「普通」と好意的な回答をほぼ全員がしていることに対して、実際の活動や趣味などの行動が伴っている人は少ないのが現状である。

Q2-④.冒険学校はあなたにどんな影響を与えましたか？

「自然が好きになった」30回答、「自然についていろんなことを知った」24回答、「五日市町・大滝村が好きになった」20回答、「友達が増えた」19回答、「得意なものが増えた」11回答で上位にあがった。また、「五日市町・大滝村が好きになった」と答えた全員が設問1-④で、五日市町・大滝村に今でも行ってみたいと答えている。設問2-②で、「現在、自然に関わる趣味や活動をしている」と答えた人の16人中15人が「自然が好きになった」もしくは、「自然についていろんなことを知った」と回答している。

一方、「活動等をしていない」と答えた人の多くが、「大滝村が好きになった」、「友達が増えた」「得意なものが増えた」と回答しており、その他の記入欄にも「いろいろな意味で強くなった」「自信がついた」「料理やその他の作り方がわかった」「自分のことは自分で決めるという価値観」「たくましくなれた」「根性がついた」「まわりとの交流・調和の仕方を学んだ」など、体験が自分自身の内面や人間関係に影響を与えたことを挙げている。このことは、冒険学校の基本的な考え方のひとつである『プログラム選択の自由を可能な限り拡大する』ことの意義を示しているように考えられる。

Q2-⑤.将来、あなたに子どもができれば、参加させたいと思いますか？

「はい」51回答、「いいえ」3回答、無記入2。この「いいえ」と回答した参加者は、現在まだ小中学生であるため現実味がないためと推測される。

Q2-⑥.将来冒険学校のスタッフのなりたいと思いますか？

「はい」30回答、「いいえ」17回答、無記入9。「いいえ」の回答をした参加者の他の設問への回答を見ると、冒険学校の活動に肯定的な回答が多い。そのため、活動への評価と自分自身がスタッフになることは、影響しあうとは限らないようだ。

2-4-2 保護者からの回答結果（全48回答）

Q1.冒険学校を経て子どもに何らかの変化はありましたか？

「自然と遊ぶ楽しさを知った・興味が広がった」10回答、「良い影響があったと思う」8回答、「判断力・周囲への配慮・自信がついた」6回答、「自分で考えて、自分で決めるようになった」4回答、「受容範囲が広がった」4回答、「自立心が旺盛になった」4回答、「大勢の友達と遊ぶことを好むようになった」4回答等。

Q2-0.冒険学校のような自然体験キャンプに、今後も参加させたいと思いますか？

「ぜひ参加させたい」14回答、「本人が望めば参加させたい」28回答、「特に参加させたいとは思わない」5回答、「参加させたくない」1回答。

Q2-①.今後どのような自然体験の活動を期待しますか？

「自然の中での活動」8回答、「静けさ、星、暗闇、風、恐ろしさなどの原体験」6回答、「今までの冒険学校のあり方のまま」5回答、「家では普段できないこと」5回答、「ワイルドなもの・サバイバル能力」5回答、「その土地の人との交流」2回答、「親なしの子ども達多勢集団行動」2回答、「環境保持への貢献」2回答などが挙げられている。保護者の活動への期待内容は、主催者側の冒険学校の基本的考え方や目指していることと重なっており、活動前の保護者説明会で保護者の理解が得られていることを裏付ける。

Q2-②.今後、参加させたくない理由について

「特に参加させたいと思わない」と回答した全員が「子どもに時間が取れそうにない」ことを理由にあげた。また、初期の頃に参加したケースが多く、子どもの年齢が高くなってきているのでと断りがあったものが多かった。

「参加させたくない」と回答した1名は、「生活時間が守られていなかったようなので」と理由をあげている。主催者側の意図としては、生活時間が守られていないというのは、就寝と朝食の促しはするが、あえて寝る時間も起きる時間も子どもの自主性に任せているためである。3分の1ほどの参加者が夜更かしをするが、参加者本人には夜更かしの目的があり、普段は体験できない深夜の闇や、月明かりの下での語りも参加者にとっては良い体験になるという主催者側の意図がある。

Q3.開催する土地の文化に触れる活動をどう思うか。

「とても良い・勉強になる・貴重な体験」36回答、「家庭では難しい」5回答等が挙げられていた。回答の内容はほぼ肯定的であった。

2-4-3 追跡調査結果の考察

体験活動に対する参加者の興味や影響は各個人ごとに多方面に分散していた。1週間という長期プログラムの中で、参加者の主体性を重んじスタッフがこの興味を引き出しつなげる援助をしたことは、自然や地域、他者に対する参加者の認識を育てることとなり、参加者自身の生活や生き方との関わりを見出すきっかけとなったと考えられる。ひとつの場と時間が参加者に与える影響の可能性を狭めないことを念頭においた活動によって、より広がりを持たせることができたと言えよう。

また、自然・生活体験で模擬的に小域社会（小集団）をつくり活動する中で、その活動フィールドである中域社会との関係を持つことは、広域社会とのつながりを見出す促しへと発展できたと考えら

れる。

冒険学校のひとつの目標である「地域の自然・文化遺産を継承するナチュラルリストのジュニアリーダーを育成する」ことに関しては達成できたかを、この調査結果だけから判断することは難しい。1週間の活動の中だけで、参加者の今の姿があるともいえない。しかし、参加者の51名が自分の子どもにも同じ体験をさせたいと回答していることは、地域の自然・文化遺産を継承することに対する賛同の意思があると言える。

また、主催者側としては活動に参加した影響が目に見えて現れることは期待していなかったが、保護者の目から見たときに、「子どもに自信がついた」などの多数の変化があったことは興味深い。参加者自身の興味を引き出し、その後の思想や行動に影響を与えたことは間違いない。子どもが変わることで、保護者の体験活動への理解が深まったことも評価できるだろう。多くの保護者は記述式の回答欄にもぎっしりと記入をしており、関心の高さをうかがわせた。

3 自然・生活体験活動評価の視点

冒険学校の各参加者は、体験当時の参加姿勢や印象では計れない影響をそれぞれが受けている。ひとつのフィールドで行う活動は、子ども達の自主性を重んじることにより、自然・生活体験へと各自の興味によって広がりを見せ、体験後個々人の中で、より複合的な学習へと発展している。冒険学校で影響を受けたことは、自然に対する意識のみならず、自己の内面や対人関係に対する意識にも及んだと参加者が感じている。自然・生活体験は、参加者自身を大きく変化させる可能性を持っている。

ほとんどの参加者が活動フィールドに対する愛着を持ったことは、農山村エコミュージアムの視点からも評価できる。地域振興と教育活動の相乗効果が見込まれるだろう。1週間という短期間であっても、そこに身を置き各自が自ら何をしようかと考え、体験を行った成果だといえる。また、活動フィールドの特性や自然と生活文化の関わりを伝えたことが、参加者が自分の地域に戻った時に、自分の地域の特性や関係性、自己存在の位置を考える機会にもつながると考えられる。

スタッフは地域フィールドの特性を踏まえた受け皿をより一層深めていくことが必要である。これらの実践を試みるためには、体験活動の実践可能領域を限定提示しないプログラムづくりとそれに応じられるスタッフ養成、地元の人を含む様々な専門家を巻き込むことが重要である。

【参考文献】

- 木俣美樹男・川上確也・岩谷美苗・小川泰彦「環境教育の方法論とその実践に関する研究－環境教育プログラムと冒険学校」東京学芸大学野外教育実習施設研究報告 野外教育第1号（1990）
- 木俣美樹男・岩谷美苗・川上確也「環境教育の方法論とその実践に関する研究－自然との一体感を得る総合プログラム」東京学芸大学野外教育実習施設研究報告 野外教育第2号（1991）
- 木俣美樹男「環境教育プログラムとその実践－民族植物学のバックグラウンドから－」『環境教育概論』培風館（1992）
- 末崎雅美「子どもの生活文化をつくりだす生活体験学習の今日的意義」日本生活体験学習学会誌第2号（2002）
- 東京学芸大学野外教育実習施設事業報告 野外における環境教育第4～9号（1987～1992）
- 『FSI冒険学校報告書』東京学芸大学附属野外教育実習施設（1989）

グローバリゼーションと地域通貨学習論〈その1〉

関上 哲

ねらい

今日、Globalizationのもたらす諸問題は多岐に渡る¹⁾。その一つが貧困の問題である。特に、LDC (Less Developed Countries) における社会の大多数が貧困である、絶対的貧困層の存在である。それらの人々は生活面の改善があろうと無かろうと、いずれにしろ「力の剥奪」が問題である。貧困からの脱出には、生活面の改善は当然にしても、人々の意識改革が必要であり、そのためには生活に密着した地域通貨の流通を促すためのLETS学習→自己教育→エンパワーメント→社会的な公正力を必要としている。反面、DC (Developing Countries) の貧困とは、社会の中の少数派である人々が相対的貧困に陥り、生活していくための「力の剥奪」を余儀なくされている人々において問題とされ、被差別層、障害者、取り残された人々の生活と人権を如何に回復するかということが問題となる。その貧困からの脱出には、例えば、地域におけるまちおこし運動を通じた、地域参加を促しながらLETS学習→生きる力の醸成→エンパワーメント→社会的な公正力を育成することになる。

近年、Globalizationを論じる場合、避けて通れない著書として、アントニオ・ネグリ、マイケル・ハートの『帝国』があり、その中心概念にマルチチュードがある。彼らは、帝国とは「国民や国家を隔てる国境が意味を失って、グローバル化した世界における新しい権力枠組みを示す概念」と定義し、この帝国を打ち倒すものとして、マルチチュードが存在し、国境を越えて結びついた多数者・大衆を想定している。マルチチュードとは、社会システムにより個々人に分解された人間を集団に取り戻そうという力を意味することであり、マルチチュードには、集団的生産による利潤の取り戻し、という発想がある。その意味で、最も収奪された集団こそマルチチュードである。そこでは、今日的Globalization下において、如何にマルチチュードのエンパワーメントを養成するのかが問題となり、これら諸問題を解決するための糸口が必要となる²⁾。

本論文では、その糸口を①Counter Globalization②補完通貨としてのLETS③Counterの「場」としての地域の社会教育実践と地域通貨学習を一つの手法として見いだしながら展開する。そのために地域通貨学習論を提示しながら、Globalizationを乗り越える新しい主体とは何か。さらには主体者の目指す学習とは何か、という問題提起をする。それは、自己実現と相互承認を疎外するあらゆる条件を主体的に克服する前向きな行為である。そして、Globalismから個人の生活と人権を守る術を「地域」に求めようとする思想である。さらに、学習の「場」としての地域をクローズアップしながら、「協働」による地域活動を地域から地域外へ発信することを意味する。

1. Globalizationとカウンターグローバリゼーションの提唱

—対抗の「場」としての地域と地域通貨学習論からの接近—

<自己学習過程論としての地域通貨学習論の提案>

A 問題提起

Globalizationのもたらす弊害としての問題に対し、定型教育である学校教育の限界性から出発して、不定型・非定型としての社会教育学的・生涯学習的接近方法からGlobalizationの課題に接近を試み

る。その接近は、今日地球的諸問題の一つである、金融Globalismが抱える問題に対し、地域という「場」と地域通貨学習という「学習」の「場」から新しい提案をすることになる。そして、地域のマイノリティの限界性を超えていくことが、地域のまちおこしにつながり、そのことを通じてGlobalizationに「対抗」する概念を提示することが本章の目的の一つとなる。

B 地域内循環通貨の必要性

Globalizationは経済的・政治的・社会的・文化的諸要因を幅広く包含しながら進展する現象であり、極めて社会的な問題を含んでいる。そこで、今日、展開されているGlobalizationの課題を確認しながら、その根底に見え隠れする価値前提を追求し、やがて、Globalizationの本質に接近して、歪曲化している原因を追及する。それは、資本主義経済のGlobalization³⁾であり、金融上の諸問題であることには変わりはないものの、金融Globalizationを乗り越えるための二つの施策方向を提示することになる。一つは、EU通貨の進展であり、もう一つはLDC諸国（絶対的貧困）からDC諸国（相対的貧困）までを包括している「貧困」の問題である。本章は後者の問題に特化し、解決の糸口をLETS (Local Exchange Trading System)に見いだすことを試みる。

世界的潮流であるGlobalizationに対し、今日、学校現場で展開される金融学習としての実践は、消費者教育の一貫としてなされていることが多く、その本意は賢い消費者（主権）を育成することを目指している。しかし、そのことは結局、金融システムの中の一要因としての「個」の存在であり、消費者であることに変わりはない。貯蓄の奨励や、節約を説きながらも、結局は銀行を通じた信用創造の役割を担い、銀行を介して資金投資される役目となる。このようにして集められた通貨は、やがて国際的金融取引に利用されていくことになり、そこには地域社会の地域金融という位置づけは希薄であり、資本を獲得することのみに専念される⁴⁾。いわゆる、金融Globalismが国民経済の通貨を飲み込み、ここに世界的ビッグマネーが誕生する。この性質はGlobalizationの「資本の論理」であり、Globalizationの本質である。こうして、地域社会より通貨が消失する。その後、地域社会の経済は疲弊し、衰退することになる⁵⁾。

C 対抗概念としてのCounter概念と地域通貨の必要性

このような地域社会の中で日々展開されている経済生活に対し、Globalizationは侵略的に行為し、生活主体者としての「個」が、地域住民の一員として地域活動に参画する機会を遠いものにし、地域の人々と共に活動する「協働」機会を疎いものにしていく。この経済的Globalizationに対して、「個」としてできることは、「個」と「個」が連携してネットワークを組織することである。そのための学習がここに提示される。その学習は、定型的な学校教育だけではなく、非定型・不定型の社会教育を含んだものである。それには⁶⁾、学校外の学習者に対し、地域への主体的働きかけとして、公民館などで地域学習の「場」が設定される⁷⁾。Globalizationの本質は、資本の論理であり市場原理であるとするならば、貨幣の本質を見極める必要がここで生じる。かつて地域のコミュニティでは、トレーディング・システムが、贈与の行為と共に地域社会で実施されていた。やがて、資本主義の誕生から発展の過程を経て、18世紀的な近代化論の過程において資本主義工業社会が誕生し、交換市場概念が中心となり、人々の関わり方もやがて契約的なものへと変質していった。このことは必然的に贈与の経済を変貌させ、効率重視の交換経済が中心となる⁸⁾。こうして、人々の「個」としての地域への関わり方は、消費者という「集団」として捉えられる。このようなGlobalizationの課題に対し、アンチテーゼが示される。これが、反グローバリズムである⁹⁾。しかしながら、Globalizationは科学の発達をその前提としている以上、否定できない実態である。今後も、その意味でGlobalizationは進展し続けるだろう。そこで、このGlobalizationに対抗しながら並存する概念が望まれる。それがCounter概念であ

り、Counter Globalizationである。これは、地域住民がGlobalizationに対し、消費者としてだけでなく、侵略的行為に対し、地域の生産者として、「個」が活躍できる「場」を準備する。この点こそ、地域の人々をしてGlobalizationに立ち向かわせるパラダイム転換を促すことになる¹⁰⁾。金融Globalismの本質が「資本」であれば、Counter Globalismのそれは「労働」となる。これは労働力としての労働ではなく、協働する者としての労働である。そこで、初めて、地域の通貨の本質が登場することになる。これが地域通貨であり、その通貨を通してまちづくりや地域のコミュニティづくりが図られる学習の「場」が展開される。これが地域通貨学習論である。それは、資本とは異なる貨幣本来の性質に立ち返った、地域の貨幣としての役割を持った貨幣を学ぶ行為であり、贈与の経済を復活させる非市場経済の誕生である。この贈与の経済こそ、今日、Globalizationに翻弄されている地域で要望されているものである。このことは、地域通貨を地域内で住民が利用することで、地域経済をコミュニティ経済にたち返させるものとなる。この点で教育の市場化が重要な社会問題になっている今日、Globalizationに対する地域のエンパワーメントは、資本の論理でなく、市場化されない地域通貨学習を通して対抗できる概念を提供する。

D 地域通貨学習論の必要性

地域通貨学習論は、Globalizationに対し、対抗できる学習概念であり、Counter Globalizationの重要な要素概念となる。なぜなら、LETSは地域内でのみ流通する貨幣であり、人々が発行できる通貨であり、「減価する貨幣」であるからだ。その意味で、国際通貨に真っ向から対立する概念であり、国民通貨を補完し地域経済を支援する貨幣概念となる¹¹⁾。この性質を学ぶ学習は地域社会において、地域住民等を対象として導入実践される学習過程論であるが、住民自らの主体的行為が前提になる。地域の課題に対し主体的に関わりながら、地域の一員としての住民自治意識により芽生えるものであり、その意味で公民館やコミュニティセンターに参加型学習とワークショップの学習の「場」が設定される。ここで地域通貨学習が実践されることは、Globalizationを乗り越える新しい主体のあり方を模索できる。これこそ、地球的市場から個人の生活と人権を守る術を〈地域〉に求めようとする思想となる。地域通貨の概念は、国民通貨に対し、コミュニティ貨幣としての性質を有しており、住民サイドにたった地域課題を解決する糸口となる。その意味でCounter Globalizationの一つの重要なツールである。

E 地域Community

地域住民が、市民本来のコミュニティを組織することになり、コミュニティの一環としても地域通貨学習論は定着する可能性がある。金融Globalizationに対し、それに対抗しながら行動できる消費者・生産者（=生活者）としての主体である住民が自治意識を育てることを目指す。小さな地域コミュニティにおいても、自らが主体的に関わることで、その学習行為が自分自身により始められることである限り、主体性は住民自身の内にある。その意味で住民が主体的に活動していくための「場」が必要とされ、その場が地域のCommunityといえる。この行為を通じて、人々が学習を重ねることで市民の運動が展開されることになれば、その行動は協働行為として定着し、協働作業を通じた「公共性」がそこに誕生することになる。社会的公共性の存在する地域コミュニティである。

F 住民のネットワーク化

この地域通貨学習を通じて、コミュニティ間のネットワーク化が進められている。これが進展することにより、やがて、Globalizationの問題に対し世界的諸問題へも徐々に人々の目が開かせられる。地域の人々の関心は、同じような境遇にある世界中の人々の生活に目が向けられるようになり、社会

的マイノリティの人々の生活へも関心が寄せられる (sympathyの存在)。この課題から、人々の目は地域コミュニティを基本にしながらも、時にはGlobalizationによりその生活被害を無意識的に請け負わされている、LDC諸国の住民の生活へも関心が向くようになる。ここにマイノリティの立場にいる人々の世界的な「連帯」による「住民ネットワーク」(社会教育)化が誕生する¹²⁾。これにより、社会的公共性はGlobalに展開される。

G Counter Globalizationの理論的根拠

このカウンター・グローバリゼーションの理論的根拠として、下記の思想が有力となる。フリードマンの「力の剥奪」と「エンパワーメント」、ネグリとハートの「マルチチュード」、アマルティア・センの「エージェンシー」さらにG・C・スピヴァクの「サバルタン」(朝岡、2004)が考察される。最近では、S・ブルンフーヴァーの「補完通貨」も参考となる。グローバルな巨大資本の通貨(基軸通貨)が巨額であるが故に、その本質を見極め対抗できる力が必要とされる。その切っ掛けが“LETS”や“Eco Money”である。この両者だけで、グローバリゼーションに対抗できる力となるわけではない。それだけ、Globalizationの資本の力は強大なものである。しかしながら、今日、国民国家の存在や機能が危ぶまれていることと、また巨大な企業資本がGlobalizationを牽引している事実から、人々の地域社会での生活はGlobal forceに翻弄されることになり、希望は見いだせない。むしろ、Globalizationと共存しながら、対抗できる力を人々の連帯の中から、生み出す必要があろう。その一つとしてIT革命のネットワーク化こそ、企業レベルだけの世界的戦略から、我が身と地域コミュニティの人々の生活をディフェンスすることができるのではないだろうか¹³⁾。そこにこそ、社会教育がGlobalizationに対し対抗できる力を、住民自身の手で築いていくことができるのではないだろうか。半世紀の時を経て培われてきた社会教育実践が、Globalizationに対抗しながら、人々の地域コミュニティを復活させ、人々に自己能力や技術を再確認させ、地域の住民にエンパワーメントされた力(Community Empowerment)を備えさせることになる。それは、人的(ソフト)な社会資本と呼ばれる。すなわち、Counter Globalizationとは個と集団の主体者の意識化においてマルチチュード、エージェンシー、サバルタン、補完的通貨を意識した学習の「場」が地域社会の中で継続的に実施される過程で、協働を通じた人々の参画行動と連帯において醸成されるものである(sekigami, 2004)と思われるからである。

2. NCと補完通貨 —LETSとEcoMoney—

(1) 資本主義と地域通貨(エコマネー)

今日、世界を席卷しているGlobalizationを金融の側面から捉えたときに、市場原理を中心とした新自由主義が根底に横たわっている。そのことは資本の論理が巨大な企業を中心に活躍することで、一国の国民通貨さえ、その力に及ばないこともある。現実には、1990年代後半から2000年初頭にかけて発生した金融危機は、各国の政府間の蔵相会議において取り決められた事項でさえも、簡単に無視できるほどの力を備えていた。その点から振り返ったときに、そこに見えてくる状況は、今日、市場原理が合理性を追求した中で及ぼされる効率性の概念が中心をなしている。そのことは銀行機能について述べると、信用概念がその経済活動の中心をなしているのである。

確かに、金融資本の概念が歴史上登場した段階では、経済活動の効率性を重視できるものであり、現実には資本の有効活用が進み金融システムが20世紀を待たずにほぼ一定の成果をなしていた。しかしながら、資本の有機的構成は、信用創造概念に特化してみたときに、市場の効率性の追求のあまり、逆に資本の持つ本来の有効機能が疎外されている。極論では、バブルの経済状況の中で、資本の有機的構成は図らずも解体したといってもよい。通貨の登場により、経済の合理性は追求され、市場原理

が商品やサービスの交流を効率的にし、経済活動のある部分を自由なる活動として合理化した。しかしながら、反面、この事実は、人々の経済活動における合理性の獲得の反面、人々の共同生活活動において、人々の交流を信用とは裏腹に、信頼性を喪失させるに至ったといえる。このことは、地域の共同生活機能の低下や解体を意味している。

20世紀末は、資本主義経済活動の社会において、画期的な出来事が始まっている。それは、表（おもて）の経済活動とは裏腹に、裏（うら）の経済活動といわれる「補完的な経済」分野の発生であったといえる。B・リエターやS・ブルンフーヴァーは中国の「陰陽説」を用いて、貨幣の補完性の概念を説明している。そのことは、長きにわたり資本主義経済が、余りにも資本の概念に頼りすぎた結果、資本そのものが機能的に立ちゆかなくなったことを示しているといえる¹⁴⁾。

地域通貨は、先進国内の地域で登場しただけではなく、低開発の諸国において、経済が破綻状況に至った状況下で登場している。そのことは、いわば、補完性の概念が必要不可欠のものとして、今日、資本主義諸国だけでなく、必要としていることを示している。非市場原理が、「贈与の経済学」と共に必要とされている理由である¹⁵⁾。

この「補完性」の概念を通貨に応用させたときに、地域通貨が存在する。この通貨は、国民通貨に取って代わるべき通貨として登場しているものではなく、あくまでも表の通貨である国民通貨の機能を代行するものであり、人々の暮らす地域社会、ひいては地域経済活動の中で中心的に使用されるときに、その効用は明らかになるものといえる。グローバリゼーションは市場原理と資本の論理が合体し巨大化した活動であるが、地域社会の機能を奪いながら、やがて、地域経済において必要とされる通貨の数量さえ、中央へ回収されていくことが報告されている¹⁶⁾。

この状況を打開するためには、二つの解決の道が設けられている。

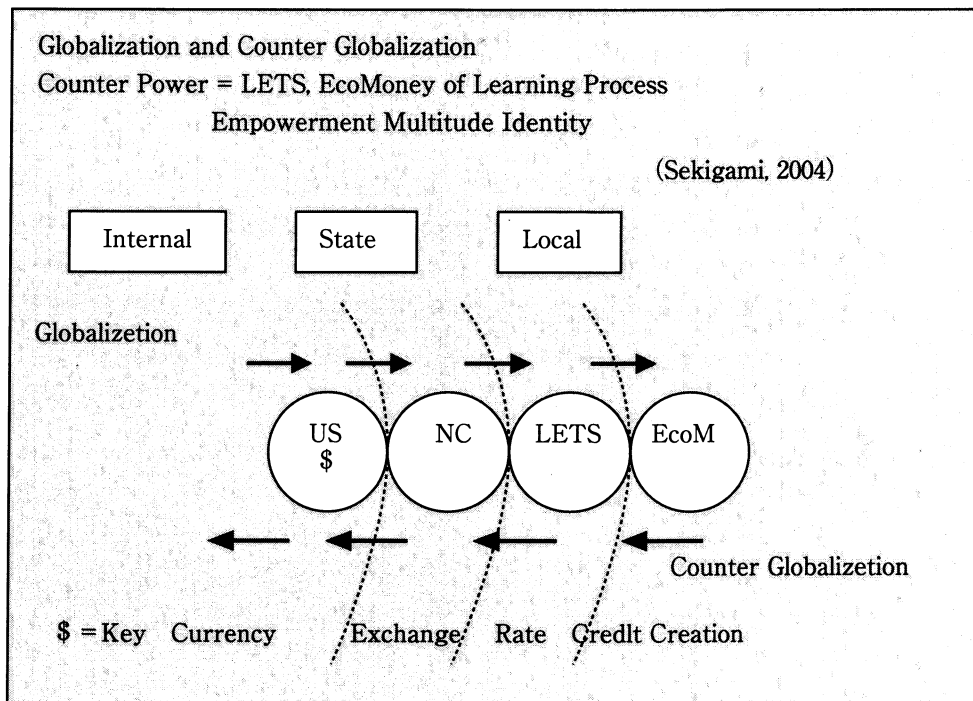
一つは、グローバルな通貨に対抗しながら、国民経済において主たる機能を持つ国民通貨の連携の必要性であり、EU\$のような共同国家的Regionalな通貨の必要性である。

二つは、地域経済において国民通貨を補完する機能として流通する「Area的地域通貨」が必要である。

この通貨により、地域社会の経済活動は、補完される機能は大きい。地域通貨が循環した地域社会において、通貨の流通とは異なる確かな人々の手作りによる地域社会の流通が実現される¹⁷⁾。この事例は、人々が、地域の主人公であり、自ら住む地域こそ自分にとり必要であるという意識の「Community Identity」を芽生えさせるものとして、注目に値する事例となろう。地域共同社会の機能は、かつて、伝統的なコミュニティにおいて見られた。しかしながら、今日、社会の都市化の進行と共にその機能を見る影を失い、人々は地域の一員であることを忘却させられている。人々は、互いに人間的な信頼さえ、喪失した中で日々の生活を営んでいる。しかし、地域通貨が使用されるに至った段階では、人々は貨幣とは異なる機能により、通貨が本来の生活には直接的に必要でないことに気づかせられる。しかも、あくまで通貨は、手段的なものであり、人間の本来の特質には不可欠なものとは成り得ないことになる。そして、人々の信頼こそ、人々の生活には欠かせないものを知る手掛かりが地域通貨の導入により、地域社会の中で支配的に波及していくようである。

今日、地球的レベルで自然の異常気象が相次いで発生している。一国の中だけでなく、あらゆる国々において発生している状況を考えてみたときに、その被害は甚大なものである。その被害の発生に対し近年、ボランティア活動が盛んである。このことは、国民通貨では、表せないボランティア経済の存在を認識させ、「贈与の経済」が、確かに今日の社会に存在することを示している。この経済は、市場原理では推し量れない、人々の善意の感情と共に行動において表明するものであり、その活動の分野が拡大している。文科省といえども、その重要性をカリキュラムにも記載し、学校教育においても、これからの社会では必要であることを力説している¹⁸⁾。そのボランティア活動は、本来、無

償のものとして歴史上登場した。しかしながら、今日の資本主義社会における経済活動は、ボランティアの無償的な面だけでなく、有償的な面をも必要としていることが明らかになりつつある¹⁹⁾。実際、このことは、今日、通貨に対しては、歴史上初めて日本独特のものとしてエコマネーなる地域通貨を登場させることになった。この理論は、加藤敏春氏が1994年に海外の地域通貨の実態を分析したときに、日本でも、通用するものであり、独自の概念として定式化できるものとして考案したものである²⁰⁾。これは、信頼概念により「人々の助け合いの活動」を通貨により、定式化しているものと言える。国民通貨との直接の関わり合いはないことが最大の特色である。日本の伝統的な「結」、「講」、「座」、「手間替え」などとして古くから行われてきた互助的な助け合いの質的制度を定式化したものと言える。今日、日本人の心の中に底流として流れる助け合いの気持ちを定量的に経済活動として蘇らせたものである。(図を参照)。



(2) グローバリゼーションと地域通貨

グローバリゼーションは、グローバルスタンダードとしての規準を画一的にあらゆる面に応用して、経済活動を統制していくものである。それは、経済的弱者にとり「排除の論理」と成り得る。資本にとっては、Economic Fundamentalsは、国民通貨をグローバルスタンダードとして統制するものに利用される。各国の通貨は、アメリカのドルを規準にしてレート化され、交換比率が決定している。このことにより、各国の政府の思惑とは異なる経済運営を迫られざるを得ないことがしばしばある。そうして、世界通貨としてのドル機能は、一国の経済を包括しながら、やがて地域経済活動が行われる地域社会にまで徹底して金融介入し浸透している。巨大な多国籍企業の営業拠点が一地域社会経済圏に建設され、根こそぎ人と資金を剥奪し、中央に収斂しながら、多国籍企業に至っては本国へ巨富の積荷を運んでいく。地域社会の人々はこのpowerに対しては、国内の法律においてさえ、拒否することはできず無力である²¹⁾。従って、このような巨大な世界的パワーを持った国際通貨に対しては、反対することよりは、同時に並行して地域経済を守るための地域内流通の通貨を必要とすることになる。それが、地域通貨であることは、明白である。地域通貨を地域内で流通させることにより、地域

内のモノやサービスさえも地域内循環を継続的に運用する。これはグローバルに対し対抗しながら地域経済活動を補完することを意味している。小さなpowerであり、対抗するには小さな活動である。しかしながら、人々の信頼が自らの小さな地域社会のコミュニティを支える力であることを知ったときに、人々は地域の一員となり、地域社会のIdentityを手に入れることになる。さらに、このことは自らの地域における欠かせない能力や技能を手に行っていることを知覚させ、地域での活動においては地域に欠かせない地域資源として社会資本を形成することになる²²⁾。今日、国家財政の窮乏化が地域財政においても逼迫した状況と地域分権推進法の成立と相俟っていることを考えれば上述の点は自明のこととなる。

(3) NCと地域通貨 —補完の経済—

今日、資本主義経済を標榜する諸国の経済活動は、その市場原理における合理性は通貨の機能を最大限合理的に運用している。時には、その合理性なるがゆえに、資本主義の原理とも相俟って富の源泉が占有され、地域的階層的に偏在することさえある。その矛盾は、経済的發展水準で説かれてから久しい。今日、豊かさを全面的に標榜する国でさえ、国民の生活水準は偏在化し、社会のMinorityの問題を露呈させている。その現象は、貨幣の本質に根ざした根本的な問題である。NC (National Currency) は、日本銀行により発行される通貨であり、法貨 (Legal Tender) として強制通用力を持ち、絶対的なものである。しかも、経済の状況を見ながらその発行限度は、調節されるのである。しかしながら、地域に住む住民として生活する人々の生活においては、生活の物資やサービスの交換に始まり、生活の安定性を確保するための預金に限定されて使用されることが多い。地域的には銀行に貯金し銀行が貨幣を融資するという流れで循環するものである。預貯金された通貨は、利子機能により、市場機能と相俟って信用創造効果が計られ、その預貯金された数十倍もの通貨が創造されるのである。ここでは、契約という経済活動の約束事が、信用概念とともに活かされ、銀行より借入した人々から、強制的に利子が債権債務関係により取られるのである。この契約関係は、信用概念を根底にすえて通用する考えである。しかしながら、借入した人々にとっては苦痛を強いるものであり、信用概念が一般的になればなるほど、人々はその概念より疎外されている。利子機能から地域住民は排除されるという図式が成り立つ。反面、信用創造は、お金がお金を生み出す機能である。信用創造の弊害として、巨大資本が地域に投入されると、大型店舗が建設され、人々を地域より雇い入れる。地域の住民は、一時は就労機会が生まれ豊かさに酔いしれることになる。市場論理から繰り出される商品が、地域社会の中にまで広告宣伝を通じて流通し、やがて、地元の製品は姿を消す。時に、景気低迷により大型店舗は、資本論理により地域から撤退することが多い。そうすることで、巨大資本は自らのリスクを防衛する。その結果、地域の人々は解雇され、やがて、地域から生活に必要な貨幣が消え、仕事が消失する。このように、NCは信用概念により成り立ちながら、コミュニティにおいては、その地域だけで、人(個)と人(個)の関係を断絶する役目を果たすことになる。このような状況下において、地域通貨が補完通貨として導入されると信頼概念が地域社会に生まれることになる。そのようなコミュニティを再生するために地域通貨が導入され始めている。今や、地域社会においては地域通貨による信頼概念を機能的原理とした活動が必要とされる²³⁾。

そこで、次のように貨幣と経済形態をまとめてみることができる。

(4) 貨幣と経済形態

通貨の種類	国民通貨	LETS	EcoMoney
流通の本質	信用	信用 信頼	信頼
通貨と経済形態	交換経済 交易経済	中間経済	贈与経済 交易経済

国民通貨は交換経済において、契約という信用概念により機能している。エコマネーはボランティア活動などにより数多く流通していることから贈与経済であり、信頼概念がその本質である。しかし、この信頼概念は贈与経済であり、交換経済とは正反対に位置しているといえる。この間を取り持つ「中間的」概念が必要とされるに至る。それが地域通貨であり、日本ではLETSとして400近い実践例が全国で試みられている。この地域通貨は、実物経済の交換経済と贈与の経済を橋渡しする「中間領域」に位置し成立する経済であり、信用と信頼概念を内包している。今日、地域の社会生活はこの中間領域の経済活動を必要としているといえるし、貨幣としては国民通貨を補完するLETSを必要とする。これはかつて、世界市場において、各国が自国の経済的停滞状況を脱出するために、考案し試みられた歴史的貨幣といえる。

これに対しエコマネーは交換経済とは対照的な贈与経済において流通している通貨である。加藤敏春氏は エコマネーを考案した段階でサービスの対価としてその使用される分野は互助的な福祉の分野などに限って使用することを想定していた。その後、経済学者よりまちおこしに対し懐疑的に批判され、やがてエコマネーという名称は使用するものの、その機能的要素は地域通貨に近いものとした。したがって、日本的な地域通貨の特性を備えて誕生した地域通貨でありながら、途中よりその機能的意義が不明確となったといえる（地域通貨の機能的変質）。例えば、地域通貨導入論において「まちおこし」のために地域住民・NPO等が行政との協働によりその導入を考えたとしても、福祉活動だけに使用を特化したとしてもまちおこしの効果は成り立たないことは明確である。交換経済である現物経済において使用されて、はじめてその目的とするところの活動が成り立つものである。そこで「中間概念」としてLETSを概念的に考案し注目する必要がある²⁴⁾。

次にこれらの貨幣の中間概念の具体例を示してみる。例1：地域通貨としてのLETSを使用したまちおこしを考察してみる。まちおこしである以上、そこでは、交換経済である現物経済との関わりなしには考えられない。それを前提として、まちおこしの経済社会活動の物資を供給しようとするれば、移動・運搬手段としての車の燃料であるガソリンが必要となる。そのために交換経済の現物経済である物資（建物、材料、原料、エネルギー）とサービスに地域通貨が使用されることを想定せざるを得ない。つまり、NCとLETSが並行していく現実的領域が必要となる。そこでは、サービスとモノの交換がNCを使用することと地域通貨を使用することの両者を可能とする。例2：LETSを導入した喫茶店があったとしよう。コーヒー豆の材料を確保することが喫茶店である以上不可欠である。コーヒー豆の代金として9/10はNCで支払い、ほかの代金の1/10はLETSで支払うことが可能であるとする。そうすることで、交換経済との接触は可能であり、なおかつ交換経済の現物財を流通させることも可能となる。さらに、ここで中間領域であるこの分野の通貨として、地域通貨のLETSが存在する。1/10は代金そのもののほんの一部であるが、それは交換・交易により忘れられた人と人の交流が意図的に復活・再生されることになる可能性を含んだ1/10といえる。次にこの地域通貨であるLETSを手にした人々は、この店に来るためのいわば「地域交流の約束手形」を手にするようになる。このことが存在するかしないかは、その街の交流が活発になり、人々の信頼性が維持される否かというこ

とに関わる重要な事柄である。贈与の経済、信頼の経済の誕生はこうして生まれる。この経済は資本主義経済の表の面をカバーして十分なるものであり、「補完の経済」となりうるといえる。(04.7.26 sekigami original)。例3：朝岡幸彦氏は、「NPOの人々の給料を考えたときに、NPO活動は公益法人であり、職員の給与は限られたものであり不足しがちである。これを打開するために、5/10を現金通貨で（現実的な財政状況から可能となる）、後の5/10はLETSでもらうとすれば、NPOのメンバーの給与は限られたものであるが、LETSが流通している地域での生活は地域内の店でLETSを使用することを十分可能とし生活することができる」と述べている。例4：府中市を中心として活動している市民活動家の「カフェスロー」代表の吉岡淳氏は最近、多摩地区の「地域通貨の集い」（2004.1）などを意欲的に実施しながら、数多くのLETSとの交流を通して多くのLETSを蓄えている。この蓄えたLETSを利用して、店の材料などをLETSで購入できる試みを参加店などと協働実践しようとしている。このような活動が、LETSの流通が地域ごとの「連帯」として広がることになれば、さらなるLETSの可能性が地域間に広がると期待できるはずである。以上の4つの事例を考察することで地域通貨の概念が現実的に中間経済として広がる可能性が示されることになるといえよう。

3. 地域通貨学習論の提案

—社会教育実践に見るCounterグローバリズムと地域通貨学習論—

A 社会教育実践とカウンターグローバリズム

GlobalizationにおけるCounter概念と社会実践を通じた地域通貨学習論の間には、いかなる因果関係を見いだせるのだろうか。鈴木敏正氏はGlobalizationを「無意識のうちに生活のそこまで進行しながらも自己疎外を引き起こす諸現象」として捉え、人々は地域社会に進行してきているような状況を何か疑問に思いながらも、無意識のうちに豊かさと言われる生活を享受しながら生活の物質的豊かさに身を委ねているような状況があることを警告している。では、社会教育実践の必要性をどのように考えているのであろうか。生活の中の住民の疑問が、やがて、「地域住民の意識的地域生活改革を望みながら住民と共に身近な生活の改変を目指して住民共々学習を重ねて地域の生活実態を他者にも広めることを意図的に形成しようとする意識的实践」それがGlobalizationにおける社会教育実践でないかと述べている。すなわち、ここにこそGlobalizationに対して住民が主体的な立場を地域社会において作るための根拠と、Globalizationに対抗する意識を基に生活の再構成を図りながら、生活住民の地域社会での主体的教育実践が完成させていく過程がCounter Globalizationにつながると考える根拠として見いだすことができる²⁵⁾。では、鈴木氏の社会教育実践とは何かと問えば、『社会教育実践は本来、学校型の教育と異なり、「実生活に即し」（社会教育法第三条）て、社会的実践の一環として展開される組織的实践であるが、他の社会的実践と区別される時には優れて意識変化に関わるものであり、「意識における自己疎外」を克服して、地域住民が自己教育の主体となっていく過程が問われる』と述べる。さらに「意識における自己疎外」とは何か。それは「自分たちが自分たちの世界をつくってきていて、現につくっている主体であり、これからもそうであるはずなのに、日常的にそのことを理解することができず、しばしば可視的および不可視的な他者の考え方に依存しているような（その意味で、無意識あるいは虚偽意識と言ってよいような）状態」である。次に、このような「意識における自己疎外」を克服してくための学習は、地域住民の一人一人が、このグローバル化された時代を主体者として生きていくために不可欠な学習の目的・内容・方法（何のために、何を、どのように学ぶか）を自分のものとしていく学習過程（自己教育主体形成）こそ必要とされており、そのためにこの活動を援助・組織化する実践がまさに社会教育に問われている実践なのであると述べている。

B 地域通貨学習の社会教育的実践の意義

(1) ワークショップによるCounterグローバリズムの可能性

社会教育実践を主体的に推進する主体者とは、地域に暮らす住民であるが、その内なる自己教育主体形成は、いかなる方法により、それは段階的に学習可能な方法として示されることになるのだろうか。その答えとして、一例であるが中野氏の説を参考にしたい。地域住民による地域学習を通じたワークショップから、自己を発見し、やがて学習形態を自ら住民たちが考え出し、そこではファシリテーターの助けを借りるとしても、住民自らの学習活動の開始があり、始められる主体的自己教育活動であるといえる²⁶⁾。では、この学習においていかなる題材が選ばれることになるのだろうか。Globalizationの浸透が、人々の生活の中でLDC諸国においては絶対的貧困を発生させ、DC諸国においては相対的貧困であったとすれば、この貧困からの脱出の学習こそが、その題材として選択されるべきものとなる。高山武司氏(1981)は「貧困には、本質的には新しい貧困も古い貧困もない」と述べ、貧困とは「そのまま放置すれば、やがて人間を精神的にも肉体的にも破壊に追いやるものである」と述べ、その視野を「時代性」に求めない²⁷⁾。と同時に、経済的水準の発展度合いに求めることも無意味と考えられる。むしろ、人間としての立場からの貧困の課題解決への要求こそ、今日Globalizationに対抗する課題といえる。この点こそがCounter Globalizationの地域通貨学習において、まずは認識されるべき点である。

(2) ネットワーキングによるCounterグローバリゼーションの可能性

この、貧困からの脱出を題材にしたワークショップと、Globalizationに対抗するまちづくり構想からやがて、住民が地域を飛び出し、地域コミュニティ間同士の「連帯」を通じてコミュニティネットワークを形成して協働形態の共同作業がなされる。それは、地域的でありながらGlobalな諸要因からの影響を受けることに気づくことにつながり、Globalizationに対抗する行動に到達する。そこで、住民たちの目指すべき方向性にGlobalな視点が不可欠になり得る。すなわち、地域社会における住民の活動の一端には常に、世界的観点からのグローバルな視点が無視できない。それは、Globalizationに対し反対の異議を唱えることではなく、ましてや否定することではあり得ない。思考判断における段階では、反対であるとしても運動機能形態的には「対抗概念」が存在することになる。なぜなら、Globalizationは否定できないGlobalな動きであるからだ。したがって、対抗すべき観点から行動を継続的に続ける過程において、すなわち、Counter Globalizationとしての行動概念が地域ネットワークにより主体的自己教育により、継続的に実施されることになる。ネットワーク化こそ現実的なGlobalizationに対抗できる学習の連帯としての「場」の概念と思われる。

(3) 世界に発信する社会教育実践

では、何が今日社会教育実践に問われているのであろうか。日本の社会教育実践を顧みたときに、そこに50年という長きに渡る、闘争、抗争、対抗、抵抗、復興、再生、創造、形成という行動概念が続けられてきた事実を見て取れる。今日、1985年代より大きなうねりとなって1990年代に次々と地球的レベルで展開された行動概念には、国民国家を凌駕した拡大エネルギーが潜伏しながらも着実に拡大していたのである。思想的に根強く、さりとして忍び寄る形でいつの間にか身近な地域社会の生活に侵入してきているもの、それがGlobalizationの行動形態であった。この現実を目にしたときに、地域の人々と共に歩み続けた社会教育は世界的運動に対応する共同概念を形成すべき時であり、すでに各種のフォーラムにおいて継続的に続けられている。今日、その意味でも、さらなる日本の社会教育実践で培った長い伝統の上の知的財産は、世界に発信する段階に来ていると思われる。なぜなら、Globalizationの進行はかつて、日本の地域社会の中でみられた初期的段階が世界のDC諸国には随所にみられるからだ。(もちろん、国や民族や自然形態や社会形態などの異なる社会での諸問題であることを承知の上での話である)。そこで、日本の地域社会のネットワーク化を図りながら世界に

発信し続けることを通じて、国境を越えたネットワーキング化が可能となる。そこに、これからの新しいGlobalizationに対抗した社会教育実践としての行動する「場」が生まれることになるだろう。

(4) 地域通貨学習論の提示

Globalizationには、巨大な金融資本を背景にした基軸通貨としてのドルが世界の金融業界の大きなうねりを引き起こしながら、混乱を発生させている。金融を通じたGlobalizationの諸問題は、世界の基軸通貨がもたらす混乱の中で世界経済を翻弄している。反面、その現象に対してCounter Globalizationの急先鋒として地域社会における補完通貨としてのLETSが存在する。そこには大きなGlobalizationによる地域社会の市場原理が混乱をきたし、地域社会より地域内金融が消失する現象が目立つのである。地域より中央へ、そして世界に金融は流れていくことは事実として提示できる。それに対し、住民が自らの思いを込めた意思で地域内を流通循環させる通貨として地域通貨を導入展開することは、自主的な行動による主体的意思の表れであるといえる。その導入のためには、まず貨幣に対する本質的学習が欠かせないものとなる。その自己学習が地域のワーキンググループを通じて実施されながらも、地域通貨間同士の相互「連帯」の「場」がやがて見いだされることになる。この動きこそが、Globalizationに対抗しうる行動概念であり、ボトムアップ型の地域の住民によるパラダイム転換の行動である。その意味でCounter Globalizationの一つの運動形態とみなせる。その形態は、住民による共同行為であり協同作業による協働である。さらに、学習形態としては自己学習による地域通貨導入である以上、学校である定型教育において実現される以上に、不定型・非定型の現場である社会教育・生涯学習の現場である公民館やコミセンなどで積極的にとり組まれる必要がある。すなわち、Counter Globalizationの学習こそ、今日、着実な歩をもって、対抗できる力を住民の側で育むパワーとなり得る。それは、住民の「力の剥奪」から住民のエンパワーによる「力の醸成」であり、人々の信用概念から信用創造を通じて金融業界の市場原理が統一化されながら混乱している社会的現実を、信用概念から信頼概念に人々の意識変革を遂げさせ、組織社会の中で信頼概念が人々の関わりの中で幅広く拡張されていく過程でみられる学習により実現されるのであり、決して押しつけの学習でなく主体的な学習においてなされるものであるといえる。その意味で、Counter GlobalizationのAtomは金融に関しては補完通貨である地域通貨であると思えるし、地域社会の自己教育学習により達成されると言える。また、地域の住民にとっては、地域における住民としての自覚（Community Identity）と共に、地域の中で生きていく為の力（Community Empowerment）を養成することにもなりうる。そのことを通じ、地域通貨導入学習論は、ツールであるとはいえ、人々の能力や技術の再発見を通じて、地域資源を開発・育成しながら社会的資本（学習、文化、知恵）を地域内に蓄えさせることを意味し、内発的発展を地域で可能とするEmpowermentの素材たり得ると思われる。

5. 課題

Globalizationの展開過程は地域内の生活だけでなく、人々の信頼関係も徐々に希薄なものとしていった。そのことは、地域内での自己教育主体形成論として、地域コミュニティにおいて地域通貨学習が展開されることの必要性を示唆した。地域住民が生活主体者としての意識の中で、Global化の進展の本意を知る過程で、地域内循環の金融の必要性を自覚させられ、まちづくりを通じて、今日的には、地域のコミュニティを通じて金融学習が段階的に展開されていくことになる。その上での地域通貨の必要性を学習過程として示しながら展開されることと思われる。地域通貨学習に関する具体的展開は、別の機会の小論で展開したいと考えている。

<脚注>

1 【月刊社会教育】No.579 国土社 2004. 1を参照。

- 2 アンтониオ・ネグリ、マイケル・ハート『帝国』以文社 2003。
- 3 I・ウオラーステインの世界システム論、A・ギディンズの世界資本主義経済。
- 4 金融取引上の基軸通貨であるアメリカドルに対抗するNCも同様のものと考えられる。
- 5 DC諸国内においては、地域がその対象となるが、LDC諸国では国内全体であると考えられる。
- 6 LDC諸国の具体例としては、RGTの能力開発プログラムなどがある。
- 7 日本の社会教育実践での実例が示している。
- 8 贈与と交換の経済に対する検討が必要とされる。
- 9 2001年イタリア ジェノバのG8での反抗議運動。
- 10 アルビン・トラーの消費者生産者 『第三の波』日本放送協会 1980。
- 11 この点についてはシルビオ・ゲゼルの「減価する貨幣」は使用することを重視した貨幣であり、蓄積・利子機能を排除した貨幣であると述べている。さらに、J・M・ケインズ『雇用・利子および貨幣の一般理論』東洋経済1977.第二十三章参照。
- 12 一つの試みとして多摩地区第一回「多摩地域通貨の集い」(2004.1.18 府中市民センター)が実施された。
- 13 ネットワーク化は人的な繋がりが基本となると同時に、ITツールが不可欠となる。
- 14 リエター『マネー崩壊』日本経済評論社 2000、ブルンフーフヴァー『お金と持続可能性の失われた関連性』(2004発刊予定)。
- 15 K・E・ボールディング『愛と恐怖の経済－贈与の経済学序説』佑学社1974 交換システムの研究が近代経済学の主要部分であるが、そのシステムだけで説明できるものでもなく、経済システムにかかわる経済行為である、贈与の行為を重視している。
- 16 日本銀行「金融経済統計月報」「マネーサプライ」、内閣府経済社会総合研究所「国民経済計算」を参照。
- 17 千葉、地域通貨「ピーナッツ」 ゆりの木商店街の実践例。
- 18 1998年小学校・中学校学習指導要領の総合的学習において、社会体験などのボランティア活動を奨励している。
- 19 武蔵野市「けやきコミセン」における市民の自主的コミセン運営活動。
- 20 加藤敏春 『エコマネー』日本経済評論社 2000 参照。 詳細は次章で記述する。
- 21 多国籍企業においては2000年6月「大規模小売店舗立地法」改正や2000年7月「農業振興地域の整備に関する法律」改正により拒否ないしは出店が遅らせられた。
- 22 社会資本は、本来公共事業により施設される産業上の道路・港湾・橋梁・鉄道などのものと、生活関連の上下水道、医療、学校などの設備のものからなる。近年、地域型資源といわれる自然、観光、文化施設などやさらには、地域住民の技能や技術、さらには専門知識なども含めた概念が中心となっている。
- 23 政府貨幣発行は明治維新に三岡八郎が実施した例がある。明治維新は三岡の財政政策によって完成したといわれている。
*日本銀行法 平成10年改正 「第一総論 目的 日本銀行は、我が国の中央銀行として、銀行券を発行するとともに、通貨及び金融の調節を行うものとする。通貨及び金融の調節は、物価の安定を図ることを通じて国民経済の健全な発展に資することを旨として行う。 第五 銀行券の発行—日本銀行は、銀行券を発行する。日本銀行が発行する銀行券（日本銀行券）は、法貨として無制限に通用する。その他日本銀行券に関する事項について、所要の措置を講ずる。日本銀行券は、法貨として強制通用力を付与された支払手段である。すなわち、我が国において、日本銀行券による支払いを受けた場合には、決済は終了する。なお、日本銀行券については、通用限度は存在せず、無制限に強制通用力を有している」と規定している。
- 24 もちろん、エコマネーの存在を否定しているものでもなく、ましてや、LETS的性質を取り込んだEco moneyを逆に考えてみることも可能であろう。しかしながら、類型的ドグマに陥ることは回避できない。
- 25 鈴木敏正『主体形成の教育学』御茶ノ水書房 2000 p.5を参照。
- 26 この形態を中野民夫氏の『ワークショップ』岩波新書 2001を参考。
- 27 高山武司『社会福祉と貧困』1981。これには、高山氏によるとDeprivation論からの接近がある。

地域づくりにおける正統的周辺参加論(LPP)の意義と課題 －食と農の領域を中心として－

野村 卓

1 はじめに

これまで食や農の領域での学習は学校教育を中心に、歴史的に多様な実践が展開されてきた。食の領域は食教育、農の領域は勤労体験学習から農業体験学習へと展開し、現在はこれらが食農教育として一体的に実施されるようになってきている。しかし、これは学校教育を中心とした考えによるものである。実際の食と農の領域の学習は、学校教育と地域振興や地域学習が関連しながら展開されている。ところが、必ずしも学校側と地域側が共通の目的を持って実践を展開しているわけではない。地域の実践としては食生活改善や消費者教育、協同組合運動から地産地消運動、スローフード運動等、実に様々であり、それぞれの展開過程や目的がある。これら学校と地域の実践を個々に評価するならば、これまでの学習論や方法論の蓄積があり、一定の成果が上がっているといえる。しかし近年、重要な課題として取り上げられていることの一つとして学校と地域との連携が上げられる。この連携はそれぞれの実践の抱えている問題を解決する糸口を与えるものとして双方が期待しているものでもあろう。となれば、連携における目的の統合もしくは双方の認知が必要であろう。更にこれまで双方で行われてきた学習方法や評価についても、その視点の再評価が必要となる。

ここでは、連携を視野に入れた学習に必要な視座について提起し、その視座の現代的意義について検討を行いたい。

2 学習を捉えるときの正統的周辺参加論

これまでの学習は、能力を向上させる行為として捉えられ、その能力は実体論的な見地からすれば、人が「持っている」「力」であり、個人差があっても「固定」しているものとして、客観的な方法をとおして測定ができると考えられてきた¹⁾。学歴化社会の展開にともなって、その考え方は固定化、強化され、現代日本社会の価値観の中に深く根付いている。同時に、様々な弊害が最も弱い存在である子どもたちに表出しつつある。

そこで、ここで能力向上を実体論的な捉えから拡張させるために、関係論的な捉えとしてジーン・レイブとエティエンヌ・ウエンガーが徒弟制の概念の救済を目的として提起した正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation、以下LPP)に注目する²⁾。レイブとウエンガーは、ソビエトの心理学者のヴィゴツキーの最近接発達領域説とエンゲストロームの集合主義に基づく社会的解釈の元で、社会的変容の過程を人間関係から注目している。

佐伯によれば、関係論というのは「特定の事物について説明するとき、その事物そのものに内在する構造や属性、ないしは構成要素などで説明しきれぬものとするのではなく、事物がどのように見えるか、どのような在り方をするか、ということ、その事物と関わる他の事物との関係性の中で捉える³⁾」という考え方である。よって先に述べた能力の考え方についても「さまざまな状況の中で、さまざまな人やモノ、あるいは目的などとの関係の中で、人が行う実践活動を通して立ち現われる現象⁴⁾」であるとされる。ここで注目しなければならないことは、能力を評価する場合、その構成要素や方法論を構築することではなく、状況、関係性の中で求められている能力がいかに発揮され、表出する

かということである。しかし、これは能力評価の肯定的側面しか見ていないことになる。否定的側面としては、状況や関係の中で表出せずに埋もれてしまう能力もあるということである。

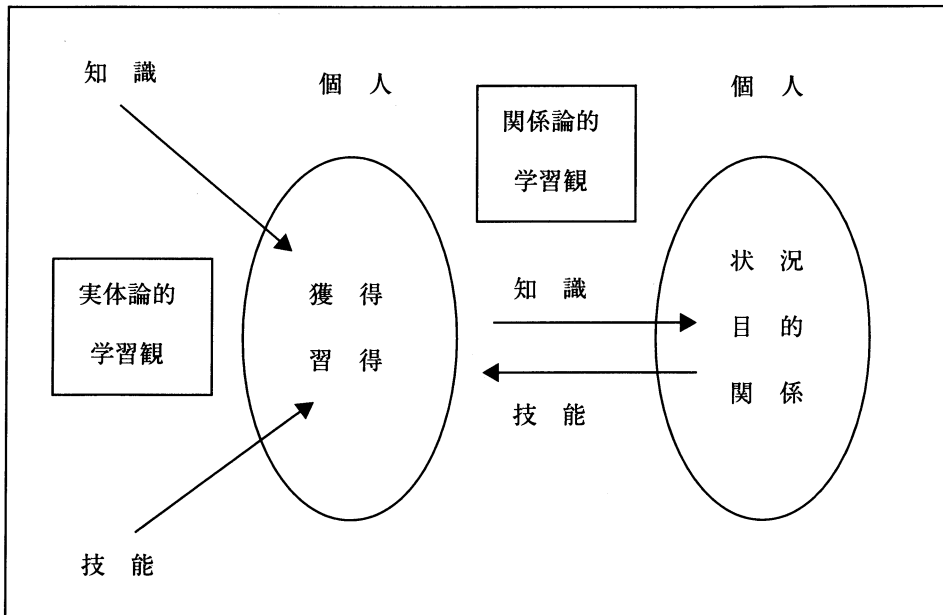


図1 实体論的学習と関係論的学習

まさにLPPは人の学習を個々の知識獲得や技能習得という視点だけに限定せず、学習者が生きていく社会、共同体において、そこでの生活・活動などの関係性の中で捉えようとすることに特徴があるといえる。

ここで改めてLPPにおける正統的周辺参加論を構成する用語を確認しておく必要があるだろう。ここで確認する用語は“参加”“正統性”“周辺性”である。紅林によれば、徒弟制の学習の特徴に基づいて下記のとおり定義⁵⁾し、教育を前提とせず、状況主義的な学習の一般理論を構築したものとして捉えており、これらの用語は不可分の関係として扱われなければならないことを指摘している。

- 参加：学校的な組織的教え込みを介さず、実際的な活動に従事することで行われる
- 正統性：実践への参加が学習であり、学習者は常にその実践共同体の紛れもない一員として実践そのものに関わる
- 周辺性：その過程は、参加の位置の変化として捉えられる

ここで注意しなければならないのは、レイヴらは徒弟制という保守的な制度を現代社会に復活させようとしているわけではなく、更に近代教育の成果としての知識獲得や技能習得手法そのものを否定しようとしているわけではないのである。よって、LPPはこれまでの学校教育が行ってきた方法論と単純に二項対立させるような理論として位置づけることはできない。二項対立の対象としてではなく、学校と社会との連携を模索する上で、学習における能力向上をより大きな総体的で包括的なものとして捉えるために、学習一般を分析するときの視座を与えていると見た方がいいだろう。

佐伯もLPPは何か特定の事象について定義づけたり、予測したり、「かくあるべし」と規定するような意味での理論ではないとしている⁶⁾。よって閉鎖的・権威主義的で知識獲得に偏重した学校教育においても関係論的視点に立てば、参加形態は存在することになる。子どもたちにおける共同体の成員志向は、教育主体—学習主体の硬直した関係に適應するために、ものの見方・考え方が身について

しまうのである。これが学歴社会の中では、偏差値に応じた選別の浸透により、社会における貧富との関連が指摘されれば、学校は再生産の場として評価されてしまうことになる。これは学校だけでなく、塾や予備校においても子どもの適応を明らかにすることができる。要は、子どもの集団（共同体）への参加を通して、「成員性」を獲得するということになるわけであるが、この成員性とは、“らしさ”ということになる。いわゆる、“何組の生徒らしさ”や“何クラブの生徒らしさ”である。これは生徒・子どもに限らず、大人においても“教員らしさ”“公務員らしさ”“自然体験指導員らしさ”等、垣間見られることになる。LPPはこれら“らしさ”を、状況の中で獲得していくものとして捉えようとするのである⁷⁾。

結果として、“らしさ”を発揮できない子どもは、その集団の中で孤立し、疎外され、これによる不登校や引きこもり、他集団への転換という事態が起こるわけであるが、LPPはこれも参加形態の一つとして捉えてしまう。これは、LPPの中にどの学習がよくて、どの学習が悪いというような視点が無いことを示しており、社会学や心理学、人類学の視点においては有効な分析視座を直接的に提起することになるが、未来志向における人格の完成を目標とする教育学においては、そのまま受け入れるというわけにはいかない。

田尻によれば、“変化する人格”“変化する共同体”“変化する人格と変化する共同体の連動”という変化から学習を捉えなおそうとしたことがレイブらの特色である⁸⁾としており、ここからこの3つの変化を総体的・包括的に捉えた学習を捉えていくことが教育学の領域において求められていると考えられるのである。

3 LPPにおける学習

LPPが関係論的視点に立つことをふまれば、学習は状況的なものとして捉えられることになる。しかし、状況的学習は、従来の「現場の学習」や「為すことによる学習」と同義語として捉えてよいのかという問題がある。レイブらによれば、「現場の学習」や「為すことによる学習」より、さらに包括的な概念をねらったものであるとしている点に注意しなければならない⁹⁾。このことは、食や農の領域において主に語られる理念であるデューイの「経験主義学習」やキルパトリックのサンドイッチシステムに基づいた「実践教育」を拡張することに他ならなくなる。レイブらは学習を「社会的実践の統合的かつそれと不可分の側面」であり、学習者を「十全なる文化-歴史的参加者であること、あるいはそういう参加者になることへと転身する可能性をもつもの」として捉えている¹⁰⁾。ここで注意しなければならないのは「文化-歴史的な概念」をどう捉えるかということである。

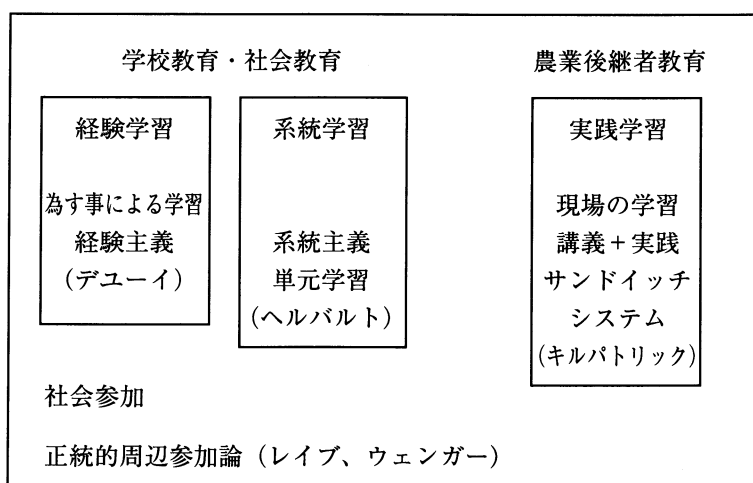


図2 正統的周辺参加論の範囲（食と農の教育実践を主として）

佐伯によれば、LPPにおける文化の捉えは「実践によってそのときどきに創出されているものであり、継承しつつ、創出しつつ、発展しつつ、変容しつつある人々の営みの集合体」とし、「人々がこういうものがよい、こうやるやり方が望ましいとしていることについて、それを味わい、共有し、もっと善くしようと、共同的に営んでいること、そのことを、他の人々に伝え、残し、歴史化しようとしていること、これらの営み全体が文化的実践」であるとしている¹¹⁾。これは文化や伝承すべきものがあるから実践を行うのではなく、文化的実践が展開されることによって、結果としてそれに応じた多様な共同体が生まれてくることを意味する。食や農の領域は経済的価値では図りきれない文化的・歴史的価値を多く持つ領域であり、これらは日本に限らず、世界的に共通することである。しかし、食や農の領域における実践は残したい文化・伝統を保持したいがために、“伝達”のための実践が展開され、そこでの集団の位置づけが明確に意識されていないのが現状である。これでは、レイブらが指摘している“継承”にならないということであり、結果として文化・伝統を知識や情報としての“伝達”はできても“伝承”の領域には行き着かないということになる。“伝達”の実践では“伝承者”、“継承者”は生まれないことになり、食と農の領域ではこれら“文化伝承”を通じた自然および社会の関係を見定めなければならない。

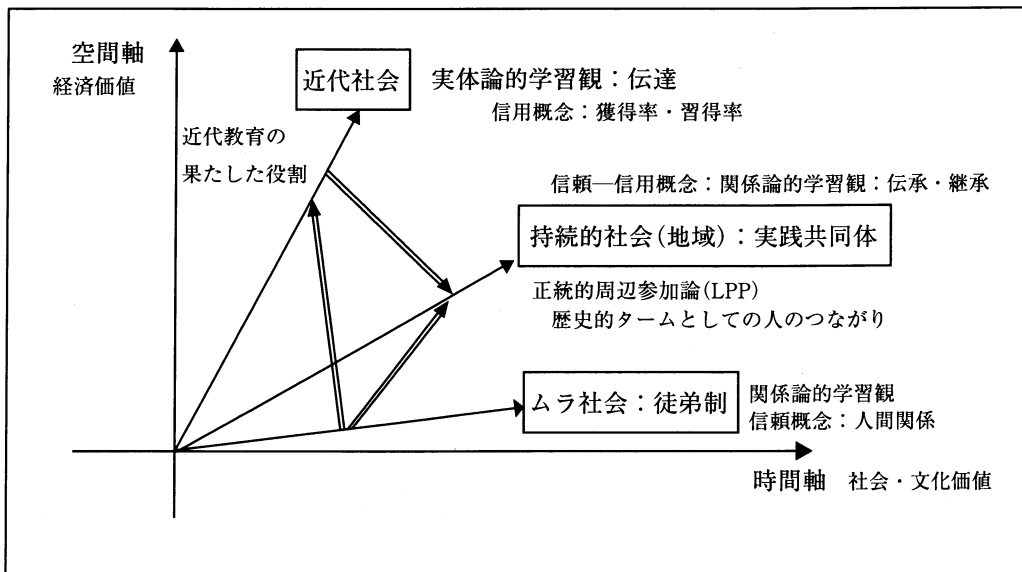


図3 正統的周辺参加論の文化的実践と地域づくり学習の展開方向

これだけでもLPPは実践の学習を展開してきた多くの教育・啓発領域において、これまでの指導方法や概念さえも振り返りを求める理念であるといえる。また、学校教育においても、LPPの理念が教室にも展開されているという実体的な現象確認に留まらず、近年展開されている“総合的な学習の時間”においてLPPの理念に基づいて実践を展開する場合においても、文化的・歴史的な観点に立った実践が展開されなければならない。これには、学校教育における経験主義学習と系統主義学習の現代的総括が必要であるが、これに留まらず、経験主義学習の拡張も視野に入れなければならないということになる。このためにも学校教育における食や農の領域の実践では、学年単位の実践や学校内で完結する実践では、“らしさ”を捉えることはできても、“継承・伝承”される過程を捉えることは難しいといわざるを得ない。“継承・伝承”を捉えようとするれば学年を横断し、地域との連携を視野に入れた実践が展開されなければならないということになる。

4 共同体（集団）における成員性の発揮

実践への参加によって共同体が形成されることを念頭におくと、レイブらは共同体が何であるかはあらかじめ定義しない。共同体は後から考えるということになる。これは食と農の領域の実践において、はじめに地域振興ありき、集団ありき、継承しなければならない伝統ありきという議論が行われやすいが、ふまえなければならないこととして次のことがあげられる。

まず、どのような実践においても、ただ興味本位で参加する者がいれば、中心的に口を出さねば気がすまない者もいる。様々な既成の団体において参加が始まったと見られるとき、初めて団体・集団としての共同体が浮かび上がってくると考えられていることである。

共同体で求められることとして“なすべきこと”と“できなければいけないこと”が意識されることになるが、これは成員性の“らしさ”が個人に自覚され、他者にも認知される過程である。この過程は学習や教育における目標として上げられる“社会化（社会適応）”としての継承や現状維持を重視した実践や“社会変革”としての他領域との交流に基づく新しい共同体の展開と変容を求める実践の双方が含まれている¹²⁾。これらは個人にあっては自己矛盾として表出するが、共同体を通してその時期や場所における状況に適応し、解決する過程を捉えようとすると、生涯学習としての視点が求められよう。

ただ単に社会化（社会適応）に注目するのであれば、ミードの指摘しているとおり一集団内の枠組みの中で役割取得としての参加形態に注目すればよい。そこでは集団の中心に向かうような競争過程として評価される傾向があり、集団内の上下関係や横の関係における役割存在規定によって、相互の期待に沿う行動を取る傾向を強化する。その意味では紅林が指摘しているとおり、社会的役割を個々に考えがちであるが社会学における期待の相補性の議論と結びつく¹³⁾。しかし、レイブらが唱えている参加形態は、十全なる参加である。これは正統なメンバーとして他のメンバーに認められ、周辺から集団（共同体）のより深い部分へ関与していく一連の過程であり¹⁴⁾、決まったコースが設定されているわけではない。その意味で完全なる参加はありえない。そしてこれは“らしさ”を発揮するために中心に向かうコースでもないのである。役割理論そのものは幅広く現象を捉えるが、学校や社会の現場では、社会化（社会適応）の過程に比重をおいた実践評価の方向にかなり偏ったものになっているといわざるを得ない。そもそも、“らしさ”としての成員性は一集団内だけで発揮されるわけではない。個人は様々な集団に属しており、それぞれでその“成員性”を発揮する。これが“多重成員性”¹⁵⁾

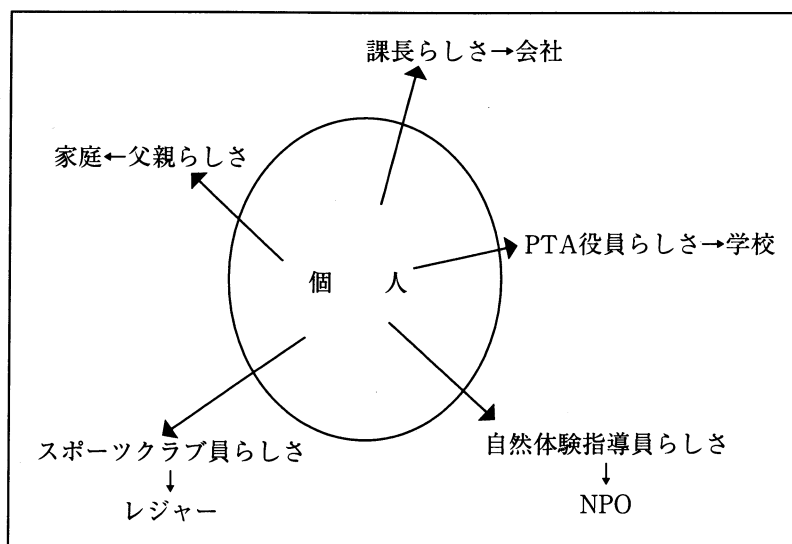


図4 多重成員性の構造

となるわけであるが、これによって社会化だけでなく、幅広い視点を個人に提供することになり、これが社会変革の視点をつかむ機会を保障するのである。これは個人内面において様々な不安要素を作り出す土台でもあり、社会化過程にだけ注目することは自己疎外を克服する視点や活動を困難にする。

そして、この多重成員性が個人及び集団に自覚化されていく過程は、次々に人に継承されることによって歴史的なタームを形成することになる。この継承過程は結果として文化的・歴史的实践の展開へと結びつくのである。

5 地域づくり学習におけるLPPの意義

これまでLPPの理論を中心にその論点を整理してきたわけであるが、食と農の領域を中心とした地域づくりで検討されている論点と、どのような親和性があるのかを検討することにする。

LPPは佐伯が指摘しているとおり、実践の善し悪しを判断する理論ではない。しかし、これまで実体的に、知識や技能の習得によって個人の能力としての力量が形成される見方が強い中で、社会参加（参画）における成員性に多重性が高まる過程に学習の姿があることを示していることは大きい。そしてこの社会参加は文化的・歴史的实践としての継承性・伝承性を内包させながらも、単なる社会化（社会適応）だけでなく、社会変革の余地も内在させていることに注目しなければならない。

これらは鈴木が生涯学習の教育で挙げている4つ視点である、学習ネットワーク、現代的人権、世代間連帯、社会参画¹⁶⁾と重なりあう部分を持つと考えられ、LPPの視点から地域づくりの実践を評価することが可能なことを示している。というより、LPPはこれまで心理学、社会学、文化人類学を中心に、その活動実体を捉えることに重点が置かれてきたが、教育学における人格と学習についての検討は十分とはいえない。学校教育においてLPPの視点に基づく参加形態を教育社会的アプローチや心理学的アプローチによる授業評価が見られる。これを評価すれば教育学における検討は進んでいると捉えられるかもしれない。しかし、ここで重要なのは、社会参加が学校内に収まるような特殊な参加形態ではなく、地域への展開を視野に入れた学校と社会（食や農の領域）との連携の問題である。学校における管理志向の現代的再評価なしに、社会変革の実践を一般的に見出すことは難しい。

ここで重要なのは社会化と共に社会変革の思考を主体的に持ち、実践できる人格の養成である。このため、継承性や伝承性をとおした継続的社会参加（参画）が求められ、この過程の中での意識変容と自己決定、批判的振り返りを明らかにしていくことである。

そして、これまで実践を展開していくに当たり、集団内で対立し、ドロップアウトしてしまった人々は評価の対象とされてこなかった。しかし、LPP研究の領域においては参加する人々の周辺性だけでなく、さまざまな理由で集団外に出る人々（社会的に排除された人や社会的優位を保持している人：周縁性）を捉えている¹⁷⁾。理由には意見対立や人間関係不安など様々であるが、ドロップアウトした人々も実践の一部として評価することは大きい。社会科学においても合理性や信用度の問題により例外とし削除される傾向の強かった領域を包括していくことは意義があると考えられる。社会参加（参画）は、一集団に所属することだけでなく、多様な集団への所属を捉えていくことによってはじめて個人の社会化（社会適応）や社会変革の意識を保障できる。このため一集団内でおさまりがつくような方策を模索するばかりでなく、新たな集団の設定や他集団との連携を積極的に行っていく視野も必要となる。

元々、地域づくりを一集団で対応することは不可能である。となれば、集団の活性化と他集団との連携は実は表裏一体の関係となる。

これらのことから地域づくりを実践していくにあたり、LPPはこれまでの生涯学習や社会教育、学校と地域の連携において、新たな視点を提起してくれると考えられる。

6 今後の課題

LPPは実践の善し悪しを判断するものではないことは述べた。よって、これまでの生涯学習や社会教育の領域に位置づけられていく場合、細かなところで検討しなければならない事項が存在する。

まず第一点目として当然のことながら、LPPの視点に立った実践事例を提起し、評価を行わなければならない点である。これはこれまでの短期的な聞き取り調査では済まず、長期にわたって継続されている実践を丹念に調べなおすことを余儀なくされる。そこでの調査方法についてワークショップを用いたSLE研究の手法を参考に検討を加えていく必要がある。

第二点目として、学校教育における総合的な学習の時間における地域連携が社会参加（参画）と結びつくためには、総合的な学習の時間の現代的意義が学校教育において整理されなければならないということである。これは経験主義学習の総括とも重なる問題であり、この総括なしに地域との連携は表面的で期間限定的なものから脱却することは難しい。

第三点目として、生涯学習においてはLPPとデューイ（経験主義）の論点を合致させて検討される傾向があるが、レイブらは経験主義そのものも社会参加の中で内包するものとして捉えており、これら視点の差を整理する必要がある。

第四点目として、ヴィゴツキー心理学やエンゲストロームの集合主義の研究領域及び認知心理学や文化人類学における研究動向の整理も進めていかなければならない。

【注】

- 1) 佐伯胖「参画を支える理論を学ぶ学習とは、実践共同体への参加である－正統的周辺参加論の意味するところ」『子どもの文化』子どもの文化研究所 2001年 P37
- 2) ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウエンガー 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書 1993年 P1～P20
- 3) 佐伯胖 前掲書 P37
- 4) 佐伯胖 前掲書 P37
- 5) 紅林伸幸「正統的周辺参加理論の教育社会的展開－学校化への視角：メタファーとしての《徒弟制》」（滋賀大学教育学部紀要 教育科学）滋賀大学教育学部 1997年 P38～P39
- 6) 佐伯胖 前掲書 P38
- 7) 佐伯胖 前掲書 P39
- 8) 田尻敦子「いかにして共同体は変化するのか？正統的周辺参加論（LPP）における学習論の再検討」（大東文化大学紀要 社会科学）大東文化大学 2001年 P191～P192
- 9) ジーン・レイブラ 前掲書 P1～P5
- 10) ジーン・レイブラ 前掲書 P5～P8
- 11) 佐伯胖 前掲書 P40～P41
- 12) 佐伯胖 前掲書 P42～P43
- 13) 紅林伸幸 前掲書 P42～P47
- 14) レイブラ 前掲書 P9～P15
- 15) 高木光太郎「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張－実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」（東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要）東京学芸大学海外子女教育センター 1999年 P6～P7
- 16) 鈴木敏正『生涯学習の教育学 学習ネットワークから』北樹出版 2004年 P29～P33
- 17) 高木光太郎 前掲書 P8～P10

韓国における環境保全運動と環境教育

元 鐘彬

1. 民主化運動が及ぼした環境運動や環境団体への影響

1972年の5・16クーデターにより政権を得た軍部は、自立しようとする市民団体の活動を制し、政府が組織・支援する社会団体を育成することに力を入れていた。その代表的なものとして「再建国民運動」と「セマウル運動」¹⁾が挙げられる。

韓国で自立的な市民団体が形成され始めたのは、独裁政権に抵抗する多くの多様な野党や各種市民団体、宗教団体や有識者（学会）の活動団体が急成長し、これらの在野団体が力を持つようになったからである。それらの勢力は徐々に全国的にそのネットワークを拡げ、独裁政権との最終的な対決を待つことになった。

しかし、独裁政権は自立的な各種市民団体、宗教団体や有識者（学会）の活動団体など、在野団体に対し再び弾圧を加えたのである。これら在野団体が政治的にその活動を爆発させることになるのは、1980年以降の「光州民主化運動」²⁾である。市民団体を中心とする在野団体は、学生・労働運動団体とも連帯して民主化運動を展開していたが、光州民主化運動を拠点に「韓総連」などが中心となって全国的な運動に拡がった。この民主化運動は政権交替をターゲットにして激しく、盛り上がりを見せることとなった。

1987年6月抗争³⁾によって、大統領直接選挙制という合法的・民主的な権力競争の場を韓国国民が取り戻す。しかし、大統領直接選挙制の導入は民主化勢力を分裂させ、独裁政権を維持することにもなった。むしろ6月抗争を契機に民主化のために大統領直接選挙制度の獲得を目指して闘った自立的な市民団体が大きく変わっていった。6月抗争は韓国社会のパラダイムを劇的に変える歴史的事件であった。国民は権力や大きな支配力に隷属することに慣らされてきたが、この6月抗争以降相対的に開放された政治構造、即ち社会の民主化と共に市民自らその生活環境を守るという環境運動も成長する⁴⁾。

更に、90年代に入ってこの環境運動は量的・質的な変化をすることになる。量的変化としては、新しい大衆的な専門性を土台にした環境運動組織が誕生し、全国にそのネットワークを拡げていっている。例えば、「環境運動連合」、「緑色連合」、「環境正義市民連帯」、「倍達緑色連合」などが全国に広がり、各団体が会員を募りながら運営を拡大していった。質的な面では、ラジカルな運動から市民に対する環境意識啓蒙運動や消費生活、文化と価値観に関するワークショップ、自然体験などの環境教育も活発化していくようになった。

他方、90年代の環境運動の盛り上がりに対して、民主化運動や労働運動が後退していくこととなった。その理由としては、80年末代に東ヨーロッパの社会主義体制が崩壊していくにつれ、韓国社会の中でも社会主義的運動が大衆的な支持を失ったことである⁵⁾。

90年代以降に活躍する環境運動に関係する韓国の主なNGOには、「環境運動連合」、「参画連帯」、「女性団体連合」、「興師檀」、「YMCA」、「YWCA」、「経済正義実践市民連合（経実連）」などがある。この中で「興師檀」「YMCA」「YWCA」はその起源を植民地解放の前に遡ることができるが、一方「女性団体連合」「環境運動連合」「参画連帯」「環境正義市民連帯」「倍達緑色連合」などは80年代後半の民主化運動が生み出したものである⁶⁾。

韓国の環境運動の中で最も規模が大きい「環境運動連合」は「公害追放運動連合」の活動で培われた運動の専門性を基盤に、1993年4月全国的な単一組織として再組織化された。「公害追放運動連合」は80年代にソウルを中心として環境問題に取り組み、6月抗争以後に馬山（マサン）・昌元（チャンウォン）・蔚山（ウルサン）・釜山（プサン）・光州（グォンジュ）・木浦（モクポ）・真珠（ジンジュ）など、各地域で活動していた。90年代末の情勢を背景に運動の強化のため、各地の公害追放運動連合はネットワーク化されて全国環境運動連合体として統合された⁷⁾。現在ではさらに多様な市民団体が活動している。民主化運動を経験した「参画連帯」や「女性団体連合」、「環境運動連合」は「民主連帯」を形成してお互いの立場を調整し互いに助成し合っている。

2. 「公害追放運動連合」から「環境運動連合」への移行

経済成長を目標とした独裁政権は環境問題を議論することを禁止し、環境汚染に関する研究や運動も政治的に抑圧されていた。当然、環境保全そのものも経済成長を妨害するものと一般的にみられていた。特に当時は公害問題を申し立てること自体が反政府闘争という図式が成り立っていた時期であり、時の政府から強い弾圧を受けざるを得なかった。

このような生い立ちに基づく環境運動は韓国社会の民主化運動と一体となりながら発展してきた。本格的な環境運動の組織が構築されたのは、1982年5月である。環境運動に問題意識を共有し共鳴する少数の青年たちと民主化運動に参加した若者たちが、第5共和国⁸⁾の在野団体とともに韓国最初の環境運動団体である「公害問題研究所」を創立した。当然のこととして、当局はこの団体を「不純団体」と見なして各種諜報機関を通じて解体しようとしてきた。しかし「公害問題研究所」はこれに屈することなく、温山（オンサン）・麗川（ヨチョン）地域の公害調査を通じて公害問題の深刻性を国民に訴えた。重金属の複合汚染の代名詞となった「温山病」は、韓国社会で公害問題を本格的に社会問題化するきっかけになった。

1988年に「公害追放運動青年協議会」、「公害反対市民運動協議会」、「公害問題研究所」の三つの団体は代表者を中心に話し合いをもち、「公害追放運動連合」というより大きな組織に統合された。「公害追放運動連合」は大衆の関心を喚起するなど、韓国の環境保全運動史に新しい時代を築いた。「公害追放運動連合」は、例えば「ゴミを少なくするキャンペーン」、「合成洗剤を使わないキャンペーン」など、日常生活にまで環境保全運動の領域を拡げた、市民に運動の基盤を置いた最初の民間環境問題活動団体となった。「公害追放運動連合」活動家たちは、韓国全土を回りながら積極的に環境監視運動を拡げた。彼らの活動状況は概ね毎日、テレビ・ラジオ・新聞などマスメディアを通じて報道され、国民の環境意識を変えていった。

このような80年代を経て、1992年にブラジル・リオで開催された「国連環境会議」が、韓国の環境問題運動を変える大きな転換点となった。それは「反公害運動」から「環境保全運動」へという移行である。これによって「公害追放運動連合」は1993年4月に各地域で活動してきた8つの団体とともに、「環境運動連合」という新たな全国組織に再編された。この「環境運動連合」は各地域の環境運動に取り組む一方、地球的レベルの環境問題にも積極的に対処するために海外の国際環境団体とも国境を越えて連帯活動を始めた。

このような運動の成果を踏まえて、90年代には「緑色の連合」「環境市民連帯」など多様な環境問題を担う新たな団体が続々と結成され、韓国の環境保全運動はより発展するに至った。「公害追放運動連合」を引き継いだ「環境運動連合」など環境問題に取り組む活動家たちの献身的な活動によって、国民も環境の大切さを徐々に認識するようになり、幅広い大衆活動が権力や大きな支配力を背景とする開発至上主義に取り込まれていた国民に、環境汚染が社会の開発利益よりも社会に健康と財産上の被害を与えるという事実を自覚させることとなった。

「環境運動連合」略歴	
1982年	「韓国公害問題研究所」設立（韓国最初の環境運動団体であり、同時に民間研究所）
1988年	「公害追放運動連合」創立（大衆性を志向する本格的な環境運動団体）
1993年	「環境運動連合」創立（8ヶ所の地域組織が参加した全国的な環境運動団体）
1995年	「韓国環境センター建立推進委員会」設立
2000年	「環境運動連合」会員7万名突破及び全国47の地域組織を建設
2002年	「環境運動連合」会員8万6000名/全国50の地域組織を建設

3. 温山（オンサン）病糾明及び民間環境調査活動の定着

「公害問題研究所」は1983年から1984年までの2年に渡り、調査団を編成して温山工業団地地域を30回以上訪問して公害実態調査をした。非鉄金属団地として有名な温山には、当時、13の外国企業の工場が操業しており、これら工場から排出される各種有害ガスと排煙で工業団地地域は常に酷いスモッグ状態だった。

調査によると地域住民の健康状態は衝撃的なものであった。地域住民1万人の中で約700人が骨の痛みを訴え、併せてぜん息、眼病、皮膚病などに苦しんでいた。また、工場と接している小学校6年生のクラスの児童52人を対象に公害被害調査した結果、半数の26人が公害によって骨が病んでおり、眼病や皮膚病の症状を患っていた。その地域で取った魚や貝、ワカメなど海産物と農作物には、亜鉛（Zn）、カドミウム（Cd）など重金属が基準値の10倍から100倍まで検出されたといわれている。

しかしながら、全てが順調に推移したわけではなかった。「公害問題研究所」は「温山病」の原因をより科学的に因果関係を明らかにするため、国内の生化学者や医学者たちに共同で調査をする計画を呼びかけたが、研究者や医学者たちは調査への参加を拒否してきた。結局、韓国内の専門家による調査団の編成が出来ず、「水俣病」の原因を糾明した日本の研究者を招聘して調査を依頼した。その結果、温山工業団地の操業が開始されて6年で発生した温山病は、かなり長い年月を経て発病した水俣病とは次元が異なる複合公害病であると判定され、その深刻さが明らかとなった。「公害問題研究所」の調査結果は新聞等マスメディアに特集され、社会的な反響をよんだ。政府は急遽独自の調査団を編成し、調査を実施すると共に温山地域住民1万人を他の地域に移住させるなどの対策を打ち始めた。

その後も「公害追放運動連合」は、1991年に韓国社会を騒がせた「ナクトン川フェノール排出関連調査団編成及び現場調査と対策活動」、1994年1月「ナクトン川飲料水源汚染問題解決のための対策活動」など現場調査活動を実施するだけでなく、1993年に韓国最初の民間環境問題研究所である「市民環境研究所」を設立し、2000年には「共益環境法律センター」及び「環境教育センター」を設立して民間の参加領域を「研究・法・教育啓蒙」活動にまで拡大させた。

「温山病を含めた調査活動 年度別整理」	
1984年	慶南蔚州郡温山面一帯の公団廃水汚染調査及び対策活動及び温山病糾明
1991年	ナクトン川フェノール放出関連調査団の編成及び現場調査と対策活動
1993年	韓国最初の民間環境問題研究所である「市民環境研究所」設立
1994年	1月ナクトン川飲料水汚染解決のための対策活動
1994年	首都圏上水源汚染度の調査及び上水源を守る運動
1994年	常習汚染企業実態調査及び不売運動展開
1998年	蔚山公団内小学生の重金属汚染に対する対策活動
2000年	「共益環境法律センター」及び「環境教育センター」設立

4. 「全教組」と「環境を考える教師たちの集い (KONECT)」

「全国教職員労働組合」(全教組)は、全国教師協議会が中心となって「教育の民主化、民族統一の主体的実践、正教育の実践」を目的に、1989年5月に非合法組織として発足した。しかし、政府は教育公務員の労働運動の禁止法を施行し、実定法違反を理由に中心となって活動した教師を拘束・罷免・刑事処罰にするなど強力な措置を取っていた。このような現実の中で全教組は、「正教育⁹⁾」実践のため教科研究の中で「環境教育」分科会を設置し、その中で研究報告や学習を行なっていった¹⁰⁾。

一方、これらと同時期に馬山では地域の教師たちと環境団体がともに牛浦(ウポ)湿原保全のため、「自然沼を守る準備会」を準備していた。1993年の春には「自然沼を守る集い」が発足し、牛浦湿原の探査を始め現場の教師と解職教師たちは一緒になって、1991年の洛東江で起きたフェノール事件を契機として、地域の環境問題を学校の中だけでなく地域社会でも実践していくべきであることを認識し始めていた。そして、このような体験を経て、地域の環境保全活動に参加した教職員たちと全教組の各地の支部がネットワークを結ぶようになった。1995年の冬、釜山(プサン)で13ヶ所の地域の代表者と50名の人々が集まって、正式に「環境を考える教師たちの集い」を旗揚げした¹¹⁾。

KONECTは「環境教育」を主として正教育実践と社会教育実践の両面の課題を毎年2回程度分科会で実践研究の報告を行なって、啓蒙と教育力の向上を図る努力をしている。KONECTは全教組の傘下団体ではあるが、現在は全教組から財政的支援を受けておらず独立した存在である。会員の中には全教組の会員とそれに所属はしていないがKONECTの活動に共感・協働する教師で各地域の代表をしている人も多くいる¹²⁾。

5. 「環境を考える教師たちの集い」の環境教育実践

KONECTでは約330名の教師が活動している。各地域で継続的・主体的に集会を開催し、教師たちの自主的な参加を呼びかけて活動領域を拡大している。今日では韓国の環境教育の最も大きな役割を担っていると考えられる。また、生態系危機に置かれている生物を保護し、危機から克服するため「緑色教育」という教育の必要性を強調している。「緑色教育」とは、学校の環境教育、エコ・ツーリズム、環境教育プログラムや教材の制作、全国環境教師研修、各国の環境教育の現場での「社会実践活動」などのことである。

KONECTに参加している教師たちは、学校での環境教育の実践としてクラブ活動の一つである「環境クラス」を運営している。環境クラスの実践としては、つましい消費活動・ゴミの分別・環境関連行事の担当などのほか、木や草に名札をつける活動、学校内の農園管理、学校内の植物図鑑作りなど、学校内の施設を利用した環境教育を行なっている。さらには学校の中だけではなく、各地域で起きている環境問題を主体的に解決していくという意味で、環境破壊の危機にある場所を探し出し、それを課題として選んだうえで問題解決の手段として署名活動や広く地域市民の問題の理解と喚起を求める記者会見などを行ってきた。例えば、牛浦湿原保全運動、セマングム干潟保全運動、無等山温泉建設反対運動、釜山干潟保全運動などである¹³⁾。

このように様々な環境保全運動や環境教育を実践してきたKONECTは、自然を通じて環境の大切さと環境保全の必要性を学習し、主体的に環境教育を各地で展開してきた。また、地域の住民と協力しながら地域の多様な生態系環境についてお互いに情報を交換し学習の成果を挙げてきた。さらにKONECTの教師たちは地域の問題を認識し、正当性の確認と問題解決への強化のために全国の運動をネットワーク化し、情報交換や地域が抱えている問題を共有化し意見交換ができる場づくりをしてきた。それによって、学校の環境教育に力を吹き入れることができることとなり、つぎの世代を健全に育てる環境をつくり、児童・生徒には生態系に対する感性を育み、環境を大切にしている生活態度を育てることを目指している。

6. 牛浦（ウポ）湿原保全運動と環境教育

1983年の洛東江河口堰工事以後、当時アジア最大の渡り鳥のスポットであった洛東江（ラットンコウ）河口の湿原地域では、中央政府や地方政府の主導による大規模な工業団地や住宅団地、新港湾の建設など開発事業によって自然湿原が破壊されてきた。また、洛東江下流域の沿岸部と洛東江内を中心とした湿原では生態系についての実態調査が行われることもなく、開発によって湿原の豊かな景観や動植物の姿が失われてしまった。開発による川と湖沼の破壊や汚染が続く中、1991年の洛東江「フェノール汚染」事件は全国民に衝撃を与えた事件である。¹⁴⁾ 当時、地域住民や市民たちは政府に対する不信感が大きく、自分たちの健康に対する不安を抱えていた。この問題が契機となってフェノール被害者、環境運動活動家、ジャーナリスト、教師が、「馬山・昌原（チャンウォン）公害追放運動市民協議会」を結成した。その後、洛東江河口湿原の環境保全運動団体の人々は、各地域の環境問題の改善のため「馬山湾を甦らせる運動」「洛東江を甦らせる運動」などに集った人々とともに自然保全活動で連携していくようになる。

これまでの環境保全運動の方式は、フェノール事件のように大きな問題が現れた時に後追いで対応していく後発的運動が多かった。しかし、自然が破壊される前に開発を一時的又は全面的に止められれば、環境破壊や汚染による被害を軽減又は阻止することができる。開発による公害を予防するための予測可能な問題に対して環境運動団体や地域住民が合意形成を行えば、一方的な開発に伴う環境破壊を未然に防ぐことができる。また、地域社会における自然と環境の保全を持続的に維持・保全していくのは住民たちが主体となって関わらなければならない¹⁵⁾。

韓国の代表的な内陸湿原の一つである、慶尚南道昌寧（チャンニョン）市にある牛浦（ウポ）湿原も洛東江の流域にある湿原で、洛東江とは2～3キロ離れて位置している。1年に2回～3回程度川が氾濫すると水位が3mほど上昇し湿原は洛東江と一体化し、分断・孤立化していたその生態系が河と自然に独自性を生みだしていた。このような牛浦湿原も洛東江の流域にある他の湿原と同様に、開発によってその範囲が縮小されてきた。「仕方ない」から生き残った湿原である。

日本の植民地時代であった1930年～40年頃、米の生産のために堤防を建設し、湿地は湿田に姿を変えられていた。1970年には、第1次国土総合開発計画により牛浦湿原は埋め立て造成工事計画が進んだが、当時の技術力と財政難が幸いして中断された。90年代後半には生活ゴミの処理場として再び造成されようとしたが、環境団体や地域の住民たちの反対によってかろうじて中断された。¹⁶⁾ 牛浦湿原はこのように逆境の歴史をもって生き残った自然湿原である。

現在、牛浦湿原はラムサール条約に登録され、自然生態系保全地域と湿原保護地域に指定されている。KONNECTの牛浦湿原保全活動は、1991年の洛東江のフェノール汚染事件が契機となって「洛東江を甦らせる会」や「自然湿原を守る会」に地域の教師たちがボランティアとして参加し、湿原の生態系について学習会をしてきた。牛浦湿原の「歴史と環境」、「生活と環境」などのテーマで環境教育を実施している。また、湿原でのバードウォッチング、生態系観察、体験学習も行われている。

【注】

- 1) セマウル運動とは、韓国の独特な地域社会の開発運動として「勤勉」「自主」「協同」を基本精神とし、実践を通して国家の発展を目標とした。1970年に朴正熙大統領が全国的にセマウル運動を拡大させ展開した。この運動は生活態度や環境改善、所得上昇を通じて農村の近代化を目指すために政府主導で行った運動である。
- 2) 光州民主化運動は1980年5月全羅南道光州市を中心に起きた民主化抗争である。1979年10月26日の大統領暗殺事件によって朴正熙独裁政権が崩壊した後、80年5月に民主化を実現しようと大学生を中心に、「戒厳令撤廃」「維新勢力別決」を叫びながら本格的な示威に突入した。しかし、新軍部勢力は戒厳令を全国に拡大し、5月18日示威に参加した学生や在野団体、市民など多くの犠牲者を出した。

- 3) 1987年6月抗争あるいは6月民主化運動ともいう。当時の全斗煥政権が長期政権を目指して、統一民主党の発足を妨害し、国民の民主化に対する運動を抑圧していた。これに対し国民は反独裁政権、直選制改憲を叫び民主憲法を勝ち取るため、20日間全国的に500万人が参加して反独裁民主化を要求した。これによって6月抗争は大統領選挙法改正、金大中の政界の返り咲き、直選制改憲などの約束をし取束した。
- 4) 『韓国のNGOの歴史』 <http://old.yka.or.kr/people/ngohi.htm>
- 5) 韓国環境社会学会、2004、『われわれが見る環境社会学』チャンビ、279～282頁。
- 6) 『韓国のNGOの歴史』前掲。
- 7) 環境運動連合、<http://cice.kfem.or.kr>
- 8) 韓国の共和制は、憲法の改正と急激な政治状況の変化を基準として区別されている。第1共和国は李承晩（大統領制、自由民主主義大韓民国憲法公布）、第2共和国は朴正熙の議院内閣制、第3共和国は朴正熙の5・16クーデターと大統領制（軍事政権）、第4共和国は朴正熙の維新体制、第5共和国は全斗煥（大統領間選制）、第6共和国は盧泰愚（大統領直選制）、現在は第6共和国といえる。
- 9) 正教育とは、子どもたちを正しく成長させる権利の保障と、教師たちが子どもたちを正しく教えられる権利の保障、父母たちは自分の子どもを正しく育てる権利を保障する教育である。
- 10) <http://moim.ktu.or.kr/eduhope/>、環境教育分野。
- 11) イ・インシク『天がくれた洛東江流域の自然環境の遺産である自然沼』
- 12) <http://zine.media.daum.net/mega/chosun/200406/07/weekchosun/v6797472.html>、週刊朝鮮。
- 13) <http://konect.ktu.or.kr/moim.htm>
- 14) フェノール汚染事件は、飲料水汚染事件である。1991年3月フェノールが含まれた工場の排水を流し、洛東江の下流水源を汚染させた。日常生活で利用する水に酷い悪臭と発癌物質が出ることは健康を脅かす衝ものであった。住民は健康の不安と恐怖心の中で市民や環境団体と連帯して「水道水フェノール汚染対策市民団体協議会」を結成し、政府と財閥に対して地域住民の生活権の保障を要求した。
- 15) イ・インシク、前掲。
- 16) 牛浦湿原、<http://www.upo.or.kr/upomgmt/main1.html>

報告 「学校と関係機関との行動連携を いっそう推進するために」について

小島 喜孝

はじめに

以下の報告は、2004年6月26日に、所属する少年法研究会（主宰・澤登俊雄國學院大學名誉教授）で行った報告（於、國學院大學）のレジュメである。

少年非行対策として「情報連携から行動連携へ」という関係諸機関の一步進んだ連携が提起されてきているが、本報告主題は文部科学省サイドの研究会報告を吟味検討することであった。ある少年という一人間人格の非行について、現在の法制度と行政はさまざまな社会装置を用意しているが、現状はいったいそのどれが、だれが、主たる社会責任を担おうとするのか定かでない。教育か、福祉か、警察か、司法か、特殊少年非行法制の問題にとどまらず、「良い子の非行」という時代にあって、「少年少女と社会」法制の再編を視野に入れて検討する必要がある。そうであるためにも、特殊少年非行問題における社会法制と行政がどのような矛盾をかかえているのか、どのように対応しようとしているのか、実践的な意味を持ちうるには何が必要なのか、それらはそもそも子どもの現実世界のリアルな認識を基礎にしえているのか、などの問題が考慮されねばならない。

報告主題：「学校と関係機関等との行動連携を一層推進するために」（平成16年3月、学校と関係機関との行動連携に関する研究会）について

1. 「学校・関係機関等の連携」提言に関するこれまでの流れ

- 平成9.5 神戸連続児童殺傷事件（中学3年、14歳、6月逮捕）
- 10.1 黒磯・中学1年男子（13歳）教師刺殺事件
- 10.3 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「学校の『抱え込み』から開かれた『連携』へ」
- 12.3 教育改革国民会議設置（内閣総理大臣）
- 12.5 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議設置（初中局・児童生徒課）
- 12.12 警察庁・科学警察研究所「最近の少年による特異・凶悪事件の前兆等に関する緊急調査報告書」
- 同 教育改革国民会議報告「教育を変える17の提案」
- 13.4 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告「心と行動のネットワークー『心』のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携』へー」
- 13.7 学校教育法改正（第26条、出席停止）
- 14.3 国立教育政策研究所『問題行動への地域における支援システムについて』（生徒指導研究センター）

- 14～15年度 サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業（文科省、全国100地域）
- 15.6 学校と関係機関等との行動連携に関する研究会設置（文科省）
- 15.7 文科省点検（通知） 同15.9 報告
- 15.12 青少年育成施策大綱（青少年育成推進本部）
- 同 犯罪に強い社会の実現のための行動計画（犯罪対策閣僚会議決定）
- 16.3 行動連携研究会報告「学校と関係機関等との行動連携を一層推進するために」
- 16年度～問題行動に対する地域における行動連携推進事業（文科省）

学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ（平成10.3）

生徒指導の原点は、もとより子供一人一人に対する理解を深めより良い発達を促すことにある。この原点自体は不変である。学校は、教科指導も含めた日常のすべての教育活動を子供の立場に立って振り返り、学校が子供にとってのびのびと生活できる場となっているかについて常に注意を怠ってはならない。

そうした上で、最近の問題行動の背後には、子供の意識と行動の質的变化が加わっており、子供の心理面に関する専門的な判断の必要性、内容・程度が一定の限度を超える問題行動の発生など、学校だけでは対応できない新たな問題が増えてきていることを十分に認識する必要がある。そして、今後、学校には、学校内ですべての問題を解決しようとする「抱え込み」意識を捨て、周囲の人々や関係機関と協同して事に当たる姿勢に転換することを求めたい。そのためには、学校は、まず家庭や地域社会と密に話し合いながら、それぞれがなすべきこと、できることを明確にしておく必要がある。その上で、学校は、問題の状況に応じ、速やかに他の適当な関係機関に率直に相談し、事例によっては、役割分担を明らかにしつつ、主たる対応を別の機関にゆだねていく方向へと意識を転換していくことが必要となっている。

この意識転換は、学校だけに求められるものではなく、むしろ社会全体に求めるべきものと言える。学校は万能ではなく、また、子供たちのすべての行動について責任を取り得るものではない。それぞれの関係機関はその専門分野において子供たちの健全育成を担当するのであり、家庭、地域社会及び学校を含む全関係機関の連携の上に子供たちを育てていくことが必要不可欠であるということを、保護者をはじめとする社会の人々は理解する必要がある。

(3) 今後の連携の在り方

青少年の健全育成は、ひとり学校のみが担うものではなく、多くの機関がその目的を一にして活動しているということが再認識される必要がある。今後は、児童生徒の健全育成はすべての関係者に共通する重要な課題であるという認識に立ち、関係機関の間で実質的な連携を目指すことが求められる。特に教職員は、学校が中心になって進めるべき指導内容を的確に把握するとともに、関係機関の業務内容について十分に把握・理解することが求められる。

i) 学校の取組

【基本的な考え方】

児童生徒の問題行動に関し、学校ができる限りの指導を行い、その解決に努めることは当然である。しかし、家庭における養育に起因する問題行動など学校教育としては対応が困難で深刻な要因をはらむものや問題の程度の重いもの、未経験のケースなどについては、学校が必ずしもそれらの問題の専門機関ではなく、おのずとその能力・権限に限界がある。特に、近年の新たな問題行動の発生を予防するためには、専ら学校だけの対応によって指導を完結することは一層困難となってきていることを、学校はよく認識する必要がある。

【関係機関との連携方策】

連携を行うかどうか、あるいは、どのように連携を行うかについては、個々の教員の判断にゆだねることなく、教職員間の共通理解の下に、学校としての判断に基づくことが必要である。

また、主たる対応を関係機関にゆだねた場合であっても、学校は、その機関と連絡を取りつつ、適切な役割分担の下に、一体的な指導を行うことが必要である。

【関係機関との情報の共有化】

学校が児童生徒への主たる対応を関係機関にゆだねる場合、学校は、これまでの指導内容や、今後関係機関が指導を行っていく上で必要不可欠な情報等をその関係機関に対して提供していくことが求められる。

そのためには、主たる対応をゆだねられた関係機関においても、学校に対して、その指導内容、指導経過、児童生徒の状況に関する情報等を積極的に提供していくことが望まれる。

また、関係機関が日常の活動の中で把握した児童生徒に関する情報で、学校での生徒指導上有益と考えられるものについては、積極的に学校に提供し、連携して対応することを求めたい。

(下線および太字、報告者。以下同じ)

心と行動のネットワーク (平成13.4)

(1) これまで提言してきた対応策をより確実に実行する必要のある内容

\$学校と関係機関との連携の在り方について十分な検討や改善を図ること

・児童生徒の問題行動に対応する際に学校と関係機関との連携が実質的に機能するよう、日ごろから十分な意思疎通を図り、それぞれの機関の職務に応じた具体的な役割分担を明確にしておくことが必要である。その際、個々の事案に応じて、学校と関係機関のどちらが中心となって対応するのかきちんと共通理解を図っておくとともに、学校が主たる対応を関係機関にゆだねた場合であっても、相手に任せきりにするのではなく、連携して一体的な指導を行うようにする必要がある。また、関係機関と連携を行うことの判断を個々の教職員にゆだねたり、教職員間の連絡が十分でないままバラバラに行ったりせず、校長がリーダーシップを発揮し、全教職員の共通理解の下、学校という組織として判断し、連携することが重要である。

・警察との連携においても、学校警察連絡協議会等の場を通じて、日常的な情報交換や協議等による相互理解に基づく緊密な協力関係を築いておくことが必要である。

(3) 学校と家庭や地域社会、関係機関とをつなぐ「行動連携」のシステム作り

児童生徒の問題行動に対しては、学校、教育委員会、家庭、地域社会、関係機関等が互いに連携し、それぞれが自らの役割をきちんと果たしながら、一体となって取り組んでいく必要がある。その際には、問題行動には至っていない予兆の段階から早期の対応を行う必要がある。また、実際に問題行動が発生したときには、迅速かつ適切な対応を行うことが重要である。単なる「情報連携」にとどまらず「行動連携」が具体的に実効をあげるよう、次のようなシステムを作り上げる必要がある。

!地域における「行動連携」のためのネットワークの形成と「サポートチーム」の組織化

市町村や中学校区単位などで、教育委員会等の行政が中心となって、学校、PTA、教育委員会、地域住民、関係機関(教育センター・教育相談所、少年補導センター、警察(少年サポートセンター)、少年鑑別所、保護観察所、児童相談所、家庭児童相談室、精神保健福祉センター、保健所等)、保護司(会)、児童委員、民間団体などからなるネットワークを作ることが求められる。このネットワークはゆるやかな連合体とし、運営を円滑に行うために、各機関等の代表者が集まって協議する場を設けることも必要である。

そして、児童生徒の問題行動が発生した場合はもとより、その前兆が把握された早期の段階から、

ネットワークを構成する教育委員会や関係機関（少年補導センター、警察（少年サポートセンター）、保護観察所、児童相談所、精神保健福祉センター、保健所等）、保護司（会）などの職員等で、前兆や問題行動の状況に応じた「サポートチーム」を組織するなど、ケースごとに、内容によって最もふさわしい機関等が連携して、継続的かつ柔軟に学校や家庭への支援や児童生徒への対応が行われるようにすることが必要である。

ネットワークを作ったり、それをもとにした「サポートチーム」の機動的な組織化を図ったりするためには、主導性の発揮と円滑な運営の面で行政の役割が重要である。このため、教育委員会や首長部局が連携して、地域の実態に合わせたネットワークを形成、運営することが必要である。

青少年育成施策大綱（平成15.12）

（関係者の連携したサポート体制の構築）

関係機関等が少年に関する情報を共有し、連携して対応する仕組みを構築する。特に、個々の少年の問題性に応じて関係機関等が支援のためのチーム（サポートチーム）を形成する取組の一層の推進や、「学校・警察連絡協議会」、「少年補導センター」などの既存の組織の活性化を図る。また、行政機関相互の情報共有やサポートチームの形成促進及び活動の活性化を図るため、必要に応じた法整備などの方策の検討を行う。

犯罪に強い社会の実現のための行動計画（平成15.12）

第二は、「社会全体で取り組む少年犯罪の抑止」である。

現在、刑法犯検挙人員の約4割、街頭犯罪に限っては約7割を少年が占めるという深刻な状況が認められる。また、最近、社会を震撼させた重大少年事件も少なくない。こうした少年犯罪を抑止し、次代を担う者たちの健全育成を推進することは、国民すべての願いである。

このため、青少年育成推進本部との連携を図りつつ、1 少年犯罪への厳正・的確な対応 2 少年の非行防止につながる健やかな育成への取組 3 少年を非行から守るための関係機関の連携強化の施策を推進することとし、具体的には、・非行少年の保護観察の在り方の見直し ・少年法制とその運用上の問題点に関する検討 ・少年補導活動の強化による非行少年の早期発見・早期措置 ・地域社会における教育と少年の居場所づくりの促進 ・関係機関等の連携による少年サポートチームの普及促進等に積極的に取り組んでいくこととする。

（6）児童虐待への的確な対応

児童虐待の発生を予防するため、孤立しがちな親等へ家庭教育及び子育てに関する情報や学習機会を提供するとともに、相談体制を整備する。また、身近な地域における幅広い関係機関・住民等が協力する虐待防止ネットワークを形成し、児童虐待又はそのリスクのある家庭の早期発見・早期対応に努める。児童虐待が発生したときには、虐待を受けた児童の適切な保護、支援等及び家族の再統合や養育機能の強化を図るほか、その態様に応じた厳正な捜査を行う。

3 少年を非行から守るための関係機関の連携強化

（1）関係機関等の連携による少年サポートチームの普及促進

非行や犯罪被害等の問題を抱えた個々の少年を支援するため、学校、教育委員会、児童相談所、警察、保護観察所等の関係機関とボランティアが少年サポートチームを形成し、それぞれの専門的知見を生かして問題の解決に当たることは、非行少年の立直り等の少年の健全育成に有効であることから、少年サポートチームの普及を促進し、その活動の活性化を図る。また、関係行政機関相互の情報共有や少年サポートチームの普及促進及び活動の活性化を図るため、必要に応じた法整備等の方策の検討を行う。

2. 報告の内容（抄）

[学校と関係機関との行動連携を一層推進するために]（平成16年3月）

●はじめに

学校における児童生徒のいじめ、暴力行為・非行などの問題行動、不登校（以下、問題行動等という。）は、依然として憂慮すべき状況にある。また、子どもを取り巻く環境は、核家族化や少子化・高齢化の進展、家庭や地域の子育て機能の低下等大きく変化しており、養育力に欠ける保護者による児童虐待が全国的に多発している。さらに、インターネットの普及に伴い子どもの情報収集力が格段に向上する一方で、有害情報へ容易にアクセスすることが可能となり、子どもが出会い系サイトの利用に起因した犯罪の被害に遭うなど危険性もより高く身近なものとなった。

…最近では、少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告「心と行動のネットワーク」（平成13年4月）において、単なる情報の交換である「情報連携」から相互に連携して一体的な対応を行う「行動連携」へと一歩踏み出した連携の推進が提言されている。

…学校関係者、学識経験者、関係機関の専門家等により、学校と家庭、地域、関係機関が緊密に連携を図り、社会全体で児童生徒の問題行動等への対応や立ち直り支援に取り組んでいくための具体的な方策を検討するために設けられた。

…文部科学省の「サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業」の指定地域への現地調査や、重大事件が発生した地域の教育委員会から取組状況の聴取を行うなどにより、学校を中心とした関係機関等との連携に何が足りなかったのかという観点から検討を行った。

その結果、

- ① 学校においては、未だに関係機関等との連携が教職員個人の努力に任されている傾向が見られ、連携の成果が校長や教職員の力量によって左右される状況にあるため、学校として関係機関等と組織的、継続的に連携していくことが可能となるようなシステムを生徒指導体制に組み込んでいく必要があること、
- ② 教職員一人一人が、児童生徒の問題行動等への対応においては、関係機関等との連携が重要であるという認識を持った上で、形式的になることなく着実に日々の生徒指導を充実させる必要があること

の2点を、本研究会の提言の基本的な考え方とした。

●行動連携にあたっての基本的な考え方

平成14年度から開始した「サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業」の取組においては、様々な課題はあるものの、サポートチームの形成により、次のような具体的な効果・成果が上がったことが報告されており、行動連携の必要性が裏づけられている。

- ・ 児童生徒の問題行動等に対して複眼的な対応が可能となった。
- ・ 学校に非協力的な家庭に対して、柔軟な対応が可能となった。

問題行動等を起こした児童生徒及びその保護者が、学校に対して何らかの不信感を持っている場合には、学校以外の関係機関等からの多様な働きかけが問題行動等の解決には有効であった。

- ・ 役割分担により、取組が効果的かつ充実したものになった。

なお、サポートチームの取組の成否は、サポートチームを形成することが効果的な問題解決につながるということ、学校長以下の教職員一人一人が認識しているか否かに大きく影響されることに注意を払う必要がある。また同時に、学校が本来果たすべき役割を果たさず、サポートチー

ムのメンバーによる対応に依存してしまうと、関係機関等との信頼関係も損なわれ、連携による取組の効果が薄れてしまうおそれがあることに留意する必要がある。

…上述のように、サポートチームの活動を通じて関係機関等との行動連携の実効性が高まった結果、児童生徒の効果的な立ち直りに結びついた例も少なくない。しかし、これまでサポートチームが形成された事例の中には、非行の度合いが進んでいたり、問題が複雑化して指導が困難であり、サポートチームを形成して、各機関がそれぞれの専門性を生かしながら一体となった活動を行っても、既にその時には対応が難しい場合も少なくなかった。

…こうした手詰まり感を防ぎ、児童生徒の問題行動等が深刻化する前に効果的に対応するためには、問題行動等の初期の段階から状況を把握し、関係機関のみならず地域の身近な人材を活用して情報交換や検討を行うことが有効であると考えられる。

- ・「校区内ネットワーク」は、主として中学校区単位で形成
- ・「市町村ネットワーク」は、当該市町村内において、学校、教育委員会、警察署、少年サポートセンター、児童相談所、福祉事務所、保健所等の関係機関、民生・児童委員、主任児童委員、保護司、少年警察ボランティア（少年補導員、少年指導委員、少年警察協助力員、被害少年サポーター等）、PTA等地域の人材を構成員としたネットワークであり、サポートチームの基盤となるものとして位置付けられる。既存のものとしては、青少年育成推進協議会、児童虐待防止ネットワーク等がある。
- ・学校や地域の人材のみによる対応が困難な場合や複数の関係機関等の協力を得ることが必要な場合には、関係の深い機関等が個別の児童生徒の問題行動等に対応し支援を行う「サポートチーム」を形成して、共通の目的の下で、それぞれの権限等に基づいて対応することが効果的である。とりわけ、問題行動等が広域化、集団化している場合にあっては、関係機関が中心となったサポートチームによる対応が児童生徒の立ち直りには有効である。

…問題行動等を起こしている児童生徒を個別・具体的に支援する「サポートチーム」は、日ごろからの連携の延長線上に位置付けられるものであり、児童生徒の支援を目的とする関係機関等との行動連携が最も緊密な形で具現化したものといえる。

…この際、学校は、児童生徒やその保護者への対応を「サポートチーム」の他のメンバーに任せきりにすることなく、引き続き、「校区内ネットワーク」等を通じて支援活動を継続する。

…サポートチームの形成等は、一人一人の児童生徒を支援していくための「手段」であって、決してそれ自体が目的ではない。形式的にサポートチームを形成したとしても、実質的な連携の下で実際に活動が行われなければ、児童生徒の支援には結びつかないのである。

…そこで、関係機関等との連携を実のあるものにするためには、こうした連携のためのシステムの整備に加えて、管理職や生徒指導主事等の連携の「要」となる教職員を中心に、教職員一人一人が何のために関係機関等と連携するのかを明確に認識した上で、取組が形式的に流れることがないように努める。…全ての教職員が行動連携の必要性を十分に認識し、定期的な事例検討会等において具体的な連携方法について検討を行うなど、日ごろから連携意識を保ち、取組を形骸化させないようにする工夫が必要である。

●行動連携に当たっての具体的な方策

第1 日ごろからの連携

・校内連携体制整備

(1) 管理職を中心とした連携体制の整備と教職員間における共通理解の徹底

管理職は保護者からの相談や問題行動等対応に自ら積極的に関わる姿勢や方針を示す。

校務分掌の明確化具体化。管理職への報告連絡相談の徹底。情報共有化。指導方針の共通理解。

児童生徒の訴えや内面的葛藤に目を向けた生徒指導。スクールカウンセラー等の効果的にかかわりの配慮。

(2) 保護者・地域・関係機関に対する一元的・組織的対応

保護者・地域からの情報提供・相談に対する校内対応体制整備。関係機関等との連携の必要性を保護者・地域に周知。学校の組織的対応、関係機関対応窓口の要となる連絡責任者の明確化。

(3) 実践的方法による教職員への周知・徹底

関係機関等連絡一覧表作成周知。研修会・事例検討会の内容の校内研修。

・校区内ネットワーク推進

(1) 形成

中学校区。PTAなどとの地域連携。

(2) 活動

主として情報交換。学校・地域の相談と協議の場。例えば深夜徘徊で保護者無関心学校に非協力的＝校区内ネット有効。深刻化→できるだけ早くサポートチーム形成。

・市町村ネットワーク推進

(1) 積極参加

市町村ネット＝学校、教委、警察、児相、福祉事務所、保健所等。民生・児童委員、主任児童委員、保護司、少年警察ボランティア、PTA等地域人材ネット

(2) 活用

学校からの定期的情報提供、防止活動、例えば警察や保護司による非行防止教室開催。

・教育委員会の役割

学校と報告訪問による状況把握、指導助言。ネットワーク形成の働きかけ。兆候把握や連携留意点の研修。立ち直り時間要する場合の立ち直り機会確保（人材、事業所、NPO等開拓）。

第2 サポートチーム形成の必要性の判断

・必要性判断

(1) 形成の考え方

個々の児童生徒に。学校、教委、関係機関等の情報共有、共通理解、各機関等の権限等に基づいて多用なアプローチを行う。

(2) 形成必要な場合。

学校や地域人材で対応困難。学校の主体性確保、教職員の責任意識希薄化しないよう留意。形成不必要＝校内対応の工夫余地、関係機関のみ対応が有効、優先すべき対応あるとき（医療機関対応）。虐待背景あるときは、児相・福祉事務所に通告・相談の上連携して支援。

<有効例> 家庭内問題背景ケース、警察対応効果的ケース（補導重ねる、非行の深刻化、広域化、暴走族、非行による不登校、たまり場問題行動）、地域支援必要ケース（少年院・児童自立支援施設退所後、保護観察、審判不開始・不処分で新たな問題行動）、出席停止措置ケース（校内授業妨害、暴力行為の深刻化）

第3 サポートチームの形成

・サポートチーム形成要請

(1) 要請主体

校長（校区ネットワーク意見踏まえて）、市町村教委通じて市町村ネットワーク事務局にメンバー原案作成して。教委の指導・助言に基く場合、関係機関等からの情報提供を受けて教委が要請することも。

(2) 要請の検討

市町村ネット事務局が市町村ネット構成員の同意を得られたとき。

・メンバー選定

(1) 考え方

必要な支援に応じて関係機関等の選定。実際対応可能な人選。限定。

(2) 工夫

地域人材も活用。医師や地域事業者、NPOも。保護者も視野に。

・役割分担

・コーディネーター決定

(1) 役割

同じ方向性を持った指導・支援のための調整。サポートチームの中心的役割。

(2) 機関

原則教委。児相等、警察。

第4 サポートチームの活動

・情報・問題意識の共有

(1) 日頃の信頼関係

(2) 個人情報保護配慮

地方公共団体個人情報主管部局とサポートチームの個人情報扱いの共通認識

共有情報の範囲限定（児童生徒状況事例理解に必要な範囲、地域人材に知れることの不安。問題行動情報、保護者養育姿勢、問題行動要因、改善目標・計画。犯罪行為については関係機関に絞る）。個人情報目的外提供原則禁止の例外と解される（行政機関の保有する個人情報の保護に関する法律8条2項三・四号、個人情報保護法23条1項三号「公衆衛生の向上又は児童の健全な育成推進のために特に必要がある場合であって、本人の同意を得ることが困難であるとき」）。守秘義務規約の整備。

・共通理解に基づく同じ方向性を持った指導・支援

(1) 指導目標設定と計画作成

長期目標（最終的に目指したい姿、卒業等の区切りも念頭に1年程度）指導計画（最終的立ち直りをイメージした指導計画）、短期目標（当面目指したい姿、「少年補導員と話ができるようにする」「夏休みまで毎日登校する」……具体的実現性ある目標、例えば3～4ヶ月）。生育歴家庭環境参考に個別指導計画。立ち直り支援機会提供計画（地域事業所、NPO等の開拓。支援機会；規範意識醸成目的に環境美化活動、高齢者介護施設の異世代間交流、伝統文化体験活動、地域事業所での職場体験。

(2) 活動記録の作成・保存

・継続指導

(1) 学校で

ひと任せにせず、学校復帰立ち直り支援の継続（学校として何が足りなかったかの反省、改善に生かす）。組織的継続的に。

(2) 定期評価

長期・短期指導目標の達成状況、各機関が役割に照らして検証。チームとしての評価（計画立案、実施、検証を3～4ヶ月ごと）。

(3) 目標・計画再設定

状況展開による見直し、メンバー入れ替え。

第5 サポートチームの終結等

・サポートチームの終結・継続の決定

(1) 終結の検討

各機関としての検討、協議による決定。

(2) 終結

学校、校区内ネットワーク対応可能に、長期目標の達成、少年院送致等チーム対応不可能。

(3) 終結後留意点

再発予兆を見逃さない、少年院退所後の地域受け入れ態勢、環境改善の取り組み。

・日頃の連携へのフィードバック

(1) 市町村ネットワークにおけるフィードバック

反省・改善点抽出、問題行動要因・背景参考に地域非行犯罪防止活動、学校の非行犯罪被害防止教育。

(2) 資料保管

不必要個人情報削除し今後に活用。

3. 検討を要する問題 (コメント *印)

3-1 連携について～連携の目的、性質、意味

1) 連携の目的：

各関係機関の権限にもとづく連携 (権限連携のすがた)

学校、関係機関ともに「児童生徒の健全育成という目的を一にして活動」(開かれた「連携」へ)

連携対象年齢

学校教育法 (児童、生徒) 18歳

児童福祉法 (児童) 18歳未満 (児童～乳児、幼児、少年：小学校就学始期から18歳未満)

少年法 (少年) 20歳未満

サポートチームの設置と終結 (個人ごとのチームが基本)

前兆期、困難期 (マニュアル)、施設退所後や保護観察、出席停止 (後述)

卒業という区切り、少年院などの保護処分まで

*司法にわたる前後の健全育成? 警察・矯正更生保護・福祉・保健 (・ハローワーク?)

*少年を所管(権限)別に、縦割りにとらえるのではなく、家庭・学校・地域・仕事といった「ひとり」に関係する全体像を一体的にとらえて対応する体制 (としての可能性が開かれたか)

*実効性? チームとして独自の権限と制度化は必要ないか? 独自の法制化 (「権限、カネとヒト」) がないとすれば実質的継続的に機能しうるか? 独自のセンター機構の必要性? (弁護士含む) (「共通の目的の下で、それぞれの権限等に基いて対応する」) ~報告は「設置」と言わずに「形成」と言う。

→青少年育成施策大綱、犯罪に強い社会の実現のための行動計画; 「必要な法整備」検討

**文科省14~15年度事業の東京・葛飾区の場合 (別紙、事業報告書)

*健全育成法制と教育法制の橋渡し。しかし「責任の所在」は? (健全育成: 少年法、児童福祉法、青少年保護条例、etc 教育法制: 学校教育法、社会教育法、生涯学習振興法) 健全育成と教育の関係性: 「非行防止」「非行対策」チーム=管理とおさえつけにならぬか? 「非行」を通しての学びなおし (育ちなおし) の価値がチームの基本理念として位

置づくか、生かせるか？（少年法制健全育成価値との連続性）

- *両者を統合する「子ども法制」構想の必要。「子どもの権利」法制。成長発達権（養育保護される権利と学習権）

2) 連携の性質（学校教育にとっての位置付け）：

コーディネーター役は原則教育委員会、ネグレクト不登校～児相や福祉事務所
非行集団や深刻化～警察、少年サポートセンター

- *「連携の名による学校の外部依存」になるか？
- *学校主体の教育から地域主体の教育への転換、その契機になるか
- *学校への地域協力かそうでなくて地域関係機関の主体的協力連携か
（コーディネーター役の問題状況ごとの移動）

「心と行動の～」本文：一体的連携

「学校が主たる対応を関係機関にゆだねた場合であっても、相手に任せきりにするのではなく、連携して一体的な指導を行うようにする必要がある」

同報告、参考資料「連携マニュアル」：「助言・指導」

学校（連絡・訪問・相談・報告）→ 関係機関
←（助言・援助）

- *非行からの立ち直り：ある人（個人）との出会い（etc.ママポリス・・・）
その可能性のシステム化ともいえる。
その人自身の感性、意欲。だが、人事異動（異動したから新しい出会いの可能性も）

3-2 行動連携のための学校問題

- *学校にそもそも信頼はあるか

問題行動についての関係機関との連携がテーマであるとはいえ。

肝心な条件たる＜学校に対する生徒の、保護者の、関係機関等の、学校に対する信頼（リアリズムの問題）＞は。

学校の閉鎖性（府中、保護司）

情報公開 伝統校のメンツ（児相の話）

学校評議員の活用（2000.4～ 学校教育法施行規則23条の3、校長推薦・設置者委嘱、校長に意見を述べる。会議でなく、個別に。）

学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ —問題行動への新たな対応—（児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議。平成10.3）

3 学校と関係機関との連携の在り方について

(1) 連携の現状

児童生徒の問題行動に関し、学校が関係機関と連携して取り組んでいくことの必要性については、これまでも種々の指摘がなされている。既に各学校においては、例えば学校警察連絡協議会や児童福祉機関との連絡会等を通じ、連携の努力をしてきている。しかしながら、現状としては、ややもすれば、連携の在り方が形骸化し、地域の関係者と広く連携を図るという姿勢に欠けていたり、あるいは連携の努力を教員個人にゆだね、学校全体としては機能していなかったりなど、必ずしも実効性のあるものにはなっていない面があることも否定できない。そして、このことが児童生徒の

問題行動の予防、あるいは問題行動が起きた場合の迅速な対応ができない大きな要因の一つにもなっていると考えられる。

(2) 現在の連携の在り方における問題点

このような現状を生む背景として、学校と関係機関等の連携に際し、次のような問題点が見られることがあることが挙げられる。

【学校側の要因】

- 学校内での児童生徒の問題行動や教職員の指導状況等を外部に知られたくない、あるいは学校のみで問題を解決できているなど、学校の意識が閉鎖的になっている。
- 関係機関の連絡先や担当者を日ごろから知らない。
- 関係機関の業務内容等についての情報把握が十分とは言えず、個々の問題行動の程度や状況に応じてどの関係機関に連絡すべきであるかを理解していない。
- 関係機関に対して不信感を抱いており、連携しても問題の解決にはつながらないと考えている。
- 学校が関係機関等に指導を求めると、保護者等から、「学校が指導を放棄した」などの非難の声が上がることを恐れ過ぎている。
- 関係機関や保護者に対し、学校の指導方針、個々の問題行動への対応等について十分な説明を行っていない。

【保護者側の要因】

- 本来家庭が担うべき部分までも学校に期待したり、他の専門機関で指導を受けた方がより効果がある場合であっても学校の指導に頼ったりするなど、過度の依存をしている。
- 学校外で起こした非行等の事実について、評価等の問題もあり、学校に知らせない、あるいは知られたくないといった意識が働くなど、学校に対する不信感がある。
- 他の専門機関の役割について認識が十分でないため、学校が他機関を紹介することに対し、学校の責任放棄ととらえがちである。

【関係機関側の要因】

- 学校が関係機関と連携を図ろうとした場合であっても、その機関が必ずしも学校に協力的ではなく、学校におけるこれまでの指導を踏まえずに独自の対応を行うことがある。
- 関係機関側が行った対応等について、学校との信頼関係の確立が不十分なこともあり、学校への連絡が適切になされていない。

*この学校不信感は改善されているか？

3-3 校内の問題

*多忙。教員の資質、管理体質（指導という表現）、いわゆる「教育改革」（「学力向上」と切り捨てと、教育の階層化）

*教職員スタッフ

管理職、生活指導主任、養護教諭、スクールカウンセラー、心の教室相談員
 生徒指導支援加配があるが（TT、少人数、不登校）
 生徒指導関係専任（連携サポートチーム関係も担当）の必要
 担任教師から距離をおいた、生徒に公平な校内オンブズマン的性格

3-4 監視かサポートか

*その分岐点

対応方策ではあるが、その前に「追い詰め」からの解放は？
問題行動へのまなざし（厄介者扱い・・・）

3-5 出席停止の受け皿

*学校教育法改正の発想

学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ ―問題行動への新たな対応―（児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 平成10.3）

問題行動を起こした児童生徒に対する指導には、十分な教育的配慮が大切なことは言うまでもないが、学校が安全で適切な環境の下で教育活動を実施できることは更に重要と言うべきであろう。他の児童生徒の教育に支障が生じるような場合には、学校は、事後の指導に配慮しつつも、適時に出席停止の措置を講ずるなどの対応策をとることが必要である。

教育改革国民会議報告（平成12.12）

（危機に瀕する日本の教育）

日本人や日本社会は、これまで、その時代の中で教育の営みを大切にし、その充実に力を注いできた。明治政府発足時、第二次世界大戦の終戦時など、幾度かの大きな教育改革が行われてきた。そして、日本の教育は、経済発展の原動力となるなど、時代の要請に応えるそれなりの成果を上げてきた。

しかし、いまや21世紀の入口に立つ私たちの現実を見るなら、日本の教育の荒廃は見過ごせないものがある。いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊、凶悪な青少年犯罪の続発など教育をめぐる現状は深刻であり、このままでは社会が立ちゆかなくなる危機に瀕している。

日本人は、世界でも有数の、長期の平和と物質的豊かさを享受することができるようになった。その一方で、豊かな時代における教育の在り方が問われている。子どもはひ弱で欲望を抑えられず、子どもを育てるべき大人自身が、しっかりと地に足をつけて人生を見ることなく、利己的な価値観や単純な正義感に陥り、時には虚構と現実を区別できなくなっている。また、自分自身で考え創造する力、自分から率先する自発性と勇気、苦しみに耐える力、他人への思いやり、必要に応じて自制心を発揮する意思を失っている。

また、人間社会に希望を持ちつつ、社会や人間には良い面と悪い面が同居するという事実を踏まえて、それぞれが状況を判断し適切に行動するというバランス感覚を失っている。

◎問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない

一人の子どものために、他の子どもたちの多くが学校生活に危機を感じたり、厳しい嫌悪感を抱いたりすることのないようにする。不登校や引きこもりなどの子どもに配慮することはもちろん、問題を起こす子どもへの対応をあいまいにしない。その一方で、問題児とされている子どもの中には、特別な才能や繊細な感受性を持った子どもがいる可能性があることにも十分配慮する。

提言

- (1) 問題を起こす子どもによって、そうでない子どもたちの教育が乱されないようにする。
- (2) 教育委員会や学校は、問題を起こす子どもに対して出席停止など適切な措置をとるとともに、それらの子どもの教育について十分な方策を講じる。
- (3) これら困難な問題に立ち向かうため、教師が生徒や親に信頼されるよう、不断の努力をすべき

ことは当然である。しかし、これは学校のみで解決できる問題ではなく、広く社会や国がそれぞれ真剣に取り組むべき問題である。

学校教育法改正（平成13.7）

第26条〔児童の出席停止〕

市町村の教育委員会は、性行不良であつて他の児童の教育に妨げがあると認める児童があるときは、その保護者に対して、児童の出席停止を命ずることができる。

↓

第26条 市町村の教育委員会は、次に掲げる行為の一又は二以上を繰り返し行う等性行不良であつて他の児童の教育に妨げがあると認める児童があるときは、その保護者に対して、児童の出席停止を命ずることができる。

- 一 他の児童に傷害、心身の苦痛又は財産上の損失を与える行為
- 二 職員に傷害又は心身の苦痛を与える行為
- 三 施設又は設備を損壊する行為
- 四 授業その他の教育活動の実施を妨げる行為

2 市町村の教育委員会は、前項の規定により出席停止を命ずる場合には、あらかじめ保護者の意見を聴取するとともに、理由及び期間を記載した文書を交付しなければならない。

3 前項に規定するもののほか、出席停止の命令の手續に関し必要な事項は、教育委員会規則で定めるものとする。

4 市町村の教育委員会は、出席停止の命令に係る児童の出席停止の期間における学習に対する支援その他の教育上必要な措置を講ずるものとする。

* 「あいまいにしない」毅然たる態度としての出席停止と健全育成の整合性？

* 出席停止後の教育委員会の責任の実態？（サポートチームを受け皿実態？）

執筆者一覧（執筆順）

小島 喜孝	（東京農工大学大学院共生科学技術研究部教授）
朝岡 幸彦	（東京農工大学大学院共生科学技術研究部助教授）
降旗 信一	（東京農工大学大学院連合農学研究科博士課程3年）
畠山 芽生	（東京農工大学大学院農学研究科修士課程1年）
櫃本真美代	（東京農工大学大学院農学研究科修士課程1年）
石坂 孝喜	（東京農工大学大学院農学研究科修士課程1年）
又井 裕子	（東京農工大学農学部4年）
伊東 静一	（東京都福生市教育委員会）
井村 礼恵	（東京農工大学大学院連合農学研究科博士課程3年）
中込 貴芳	（特活・自然文化誌研究会）
黒澤 友彦	（特活・自然文化誌研究会）
関上 哲	（東京農工大学大学院連合農学研究科博士課程3年）
野村 卓	（東京農工大学大学院連合農学研究科博士課程2年）
元 鍾彬	（東京農工大学大学院農学研究科修士課程2年）

「環境教育・青少年教育研究」第3号

発行日	2004年9月30日
編集・発行	東京農工大学農学部 環境教育学研究室・青少年教育研究室
連絡先	〒183-8509 東京都府中市幸町3-5-8 TEL・FAX 042-367-5597（環境教育学研究室） E-mail: asaoka@cc.tuat.ac.jp