

論 文

徳之島から立ち上げる環境教育研究

－ 研究の枠組みを広げることを求めて －

鹿児島大学生涯学習教育研究センター 小栗有子

1. はじめに

本稿は、タイトルにある「徳之島から立ち上げる環境教育研究」が拠って立つ、環境教育研究上の位置を探ることが目的である。これまでは、あえて「研究する」立ち位置を確認する必要もなくやり過ごしてきた。だが、鹿児島大学が2008年に立ちあげた「鹿児島環境学」研究プロジェクトにメンバーとしてかかわるようになって状況が変化した。端的に言えば、研究プロジェクトが設定する枠組のなかで環境教育の研究を行おうとすると、これまで論者が親しんできた環境教育研究のやり方では通用しない状況に直面することになった。

その状況を説明するためには、そもそも「これまでの環境教育研究のやり方」とは何であったのかということや、それが通用しない「鹿児島環境学」研究プロジェクトとは何かといったことの解説が必要になるだろう。それらは本論に譲るとして、ここでは、やり方が通用しないなりの3年間の模索が、既刊の「鹿児島環境学Ⅰ」（2009）～「鹿児島環境学Ⅲ」（2011）に収められていることと、その結果たどり着いた地点が、タイトルにある「徳之島から立ち上げる環境教育研究」であることを示しておきたい。

そして、本稿は、論者のこれからの研究を展望することに狙いを定めるが、そのためにもまずは、これまでの環境教育研究との勝手の違いがどこにあるのかを特定し、新しく発見した環境教育研究の方向性について整理しておきたいと思う。今回提起する「徳之島から立ち上げる環境教育研究」はいくつかの観点から見て、これまでの環境教育研究の枠組みを逸脱、もしくは、押し広げることになるだろう。環境教育研究動向との関係で本研究の特徴を論じることで、論者の環境教育研究における立ち位置を考える作業に着手したい。

2. 環境教育を「研究する」ということ

(1) 環境教育研究の国内動向 10年の歩み

環境教育という言葉は、今でこそ市民権を得た用語になっているが、その歴史はまだ浅い。環境教育を「研究する」という話になると、さらに蓄積は限定的になってくる。とはいえ、その浅い歴史に一つの区切りをつけ、環境教育を研究することがどういうことかについて総括する試みが、日本においてもみられる。そこで、まずはそれらの議論に依拠しながら、これまでの環境教育研究の推移をみていくことにする。

国内において、環境教育を研究することを目標に掲げ、かつ、社会的認知の下に組織化された集団として、日本環境教育学会をあげることができよう。この学会は、1990年に沼田真（千葉大学名誉教授・故人）を会長に1473人の会員から出発している（日本環境教育学会10周年記念誌2001）。学会の設立趣意書（1989年9月24日）には、学会を創設する必要性の根拠として、環境教育の振興が世界的趨勢になっていることや、国内の社会的要請（たとえば、環境問題への対応、子どもたちの生活能力の伝達、国民的アウトドア志向など）に対して、「環境教育の専門家の養成がまったく不十分な状態」にあることを挙げる。その上で学会の存在意義が、「環境教育に関わる理念と実践を集め紹介し、批判・検討をし、過去の実績の上に新たな研究と実践を積み上げ、普及をはかる情報センターとして、また、研究や実践を発表し、評価を受ける場として」存在が必要不可欠のものであると述べている。

また、日本環境教育学会の性格を特徴づける内容として、歴代の会長や事務局長らによって語り継がれている次のような指摘があげられる。それは、「学会の方向性をいわゆる学者の集まりでなく、実践を指向した研究を行うこと、市民に開かれた新たな形を目指すことで一致した」（日本環境教育学会10周年記念誌2001 p.6）ことだ。このようにスタートした学会が10周年を迎えた2001年に、10年間

を総括するシンポジウムや学会誌の発刊を行っている。総括作業を具体的にみると、1つは歴代事務局長の所見表明、2つに「環境教育の現代的展開とその展望」と題したシンポジウム、3つ目に大会の発表にみる変遷(分析)、4つ目に環境教育及び学会に対する会員アンケート、最後に環境教育に関する関連学会へのアンケートである。

以上の総括を踏まえながら、三谷高史、小山田和代、関啓子らが、恐らく国内で初めて「日本の環境教育研究の動向」と題する論文を発表している(三谷高史ほか 2008)。三谷らは、学会 10 周年記念時に行った研究動向の把握が、数量的に小規模に行われたのみと評価し、環境問題にかかわる実践や、環境問題自体の質や扱われ方に関する動向整理の必要性を説く。そして、学会誌の創刊号(1991)から通巻 34 号(2007)までに登場する実践分析型の研究 88 本(全体は 112 本)を抽出し、4 つの分析枠を用いて考察している。

その分析結果によれば、環境問題を扱った実践の論考数(分析 I)が全体の 43.2%で、逆に扱わない実践の論考数が 56.8%であり、また、研究対象にしている教育実践の性格(分析 II)としては、知識を扱う「環境について」と体験を重視した「環境を通じた」教育実践を組み合わせたものが 36.8%、これらに行動を伴う「環境のための」を加えた実践が 18.2%と分析している。分析 III では、教育実践が対象になっている年齢層(ライフステージ)を考察するもので、小・中・高校生レベルが全体の 70%以上を占め、成人段階がわずか 5.1%であることを指摘する(段階混成は 14.2%)。最後の分析 IV は、教育実践の形態を扱い、学校教育領域が全体の 70.5%、非学校教育領域が 20.5%と集計している。

また、三谷(2010)は、続いて環境教育研究の分析方法と資料に着目して、環境教育研究動向と課題を整理している。三谷による研究動向の整理は、前回と同様に日本環境教育学会誌に掲載された論考の分析を中心に行っている。ただし、今回の分析を対象とする論考総数は、創刊号(1991)から通巻 40 号(2009)を扱い 331 本となっている。また、それらの総数のうち今回は、研究の方法論に関するサーベイであることから、その学術性や創造性が求められる「原著論文」(全体の 25.1%にあたる 83 本)に絞っている。

三谷の分析結果をみていくと、まず 83 本の論文は、研究が対象とする資料の扱い方(分析方法)によって 3 つに分類されている。分類区分は、定量的研究、定性的研究、複合的研究で、それぞれの割合が 36.1%、59%、4.8%と

なっている。そして、定量的研究においては、自己調査結果分析(認知/行動科学的研究、および、環境諸科学的研究)が全体(30 本)の 90%、既存資料分析が 10%となっており、定性的研究では、自己調査結果分析が全体(49 本)の 14.3%に対して、既往資料分析(事例分析研究、理論的研究、思想/哲学研究、歴史研究、政策研究)が 71.4%と分析している。

個々の研究の目的や内容についても検討した結果、三谷は、日本の環境教育研究が既存の教育研究の枠組み(例えば、教科教育)によって行われており、環境教育固有の研究領域と、その領域への接近方法としての方法論の追究には向かっていないと総括している。

日本における環境教育研究史を概観するにあたり、日本環境教育学会に投稿されている論文がもちろんすべてではない。そのことは三谷(2008)も承知していることだが、一つの重要な手掛かりにはなる。そして、10 周年記念誌に続く三谷の二つの論文からわかることは、環境教育研究が、具体的な教育実践を伴い立ち上がってきたものであることだ。三谷が「環境教育学固有の研究領域と方法論の議論が不可欠」と指摘するように、環境教育を「研究する」という行為は、この時点では、自らが立つ教育実践上の関心の延長でなんらかの実践分析を行うことを主に意味し、また、実践の多くは、学齢期の子どもを対象にしていたことがわかる。

ただし、三谷らが最初に行った研究動向整理では、24 本の実践分析型以外の研究が分析対象になっていないため、若干補足をしておきたい。まず、学会設立後最初の 10 年間に雑誌「環境教育」に投稿された論文・報告等を見ると、自然観や環境概念をめぐる哲学的な問いを扱った論考も目立つ(榎本 1995、1997、西元 2006 など)。概念以外にも、環境教育の目的論を扱う論文(奥 1994、新 1998)もあり、むしろ三谷が指摘する「環境教育固有の研究領域と、その領域への接近方法としての方法論の追究」は、実践分析型以外の論考の中に芽があったみるべきかもしれない。ところが、哲学的な問いを扱う研究は単発のものがほとんどで積み上がる議論は見られないことや、7 本の論文を投稿している井上美智子のように、概念的な問いを扱った研究から出発して、次第に実践へ向かう傾向が読み取れる。

(2) 環境教育研究の国内動向 20 年の歩み

次に、日本環境教育学会が 20 周年を迎えて取り組んだ「環境教育学の構築をもとめて—学会 20 年の到達点と展望」

について概観してみることにする。

この記念行事を迎えるにあたって、20周年特集号の刊行が企画された。その企画責任者の一人である降旗信一によれば、「10周年の記念誌の課題を一言で総括すれば環境教育研究のあり方についての議論がほとんど行われなかったという点」にあったと指摘し、20周年特集号の企画にあたってはこの事が強く意識されたと語っている（降旗2010）。そして、「学会活動20周年を節目に一定の研究成果をまとめるべき」との発議を受けて、次の3つの狙いである「環境教育実践史としての環境教育」、「『学としての構築』に向けて」、「政策提言活動の基盤として」の下に、①座談会（学会誌41号）、②テーマ別総説と評論（学会誌42号・42号）、③総括（学会誌43号）、④資料（学会誌43号）によって取り組んだことを明らかにしている。これらの中でも②の作業にもっとも紙面とエネルギーを注いでいることが確認できるため、②について詳しく確認しておきたい。

まず、②のテーマ別総説と評論で選択されたテーマは8つで、具体的には次に示すとおりである：「1. 自然保護教育と自然体験」、「2. 公害教育と地域づくり・まちづくり学習」、「3. 学校教育としての環境教育」、「4. 幼児教育・保育と環境教育」、「5. 食と農をめぐる環境教育」、「6. 海外から学ぶ環境教育」、「7. ESDをめぐる環境教育」、「8. ライフスタイルをめぐる環境教育」。これらテーマの選定にあたっての考え方は、まずは、環境教育の源流とされる「自然保護教育」と「公害教育」の二つのテーマを選び、さらにこの両分野の今日的実践との連続性を考慮してそれぞれ「1.」と「2.」を設定し、次に「環境教育実践史としての環境教育」という企画の趣旨に照らして、実践を伴った領域であることを念頭におきつつ総説や評論の執筆が可能な研究者がいるかも考慮して、残りの「3.」～「8.」を選定したと述べられている（降旗2010）。

そして、このような8つのテーマに基づく研究史総括という枠組みに対して、安藤（2010）が厳しく疑問を呈している。安藤は、テーマ「2. 公害教育と地域づくり・まちづくり学習」の総説（朝岡2010）を評論する立場から、テーマ設定自体に無理があると断定する。安藤の主張はこうである。「『公害教育』という用語ひとつをとってみても、『公害学習』という用語も存在すれば、『公害・公害環境教育』という用語も存在する。それに対して、朝岡自らが指摘しているように、学会内における『公害教育』関連の研究蓄積はほとんど無いに等しい。すなわち未だ『公害教育とは

何であるのか』ですら明らかでない段階で、それを『地域づくり』とか『まちづくり学習』といったさらに多義的な教育概念と関連させて論じようとする」試み自体に無理があるという。

安藤（2010）はさらに続けて、「学会内において『公害教育』関連の研究蓄積がほとんど無いという事実、その事実自体をどう見るかということこそきわめて重要な問題であると筆者は考える」と述べている。そして、安藤の批判の矛先は、特集企画のねらいの3番目にある「政策提言活動の基礎となるべき環境教育学の体系化」という課題設定の線に沿って、朝岡論文の組み立てがなされている点に向かう。安藤は、今回の特集号が採用した8つのテーマに基づく研究総括という枠組みが、たとえば、先に見た三谷らの研究（2008、2010）や海外での取組（Reid&Scott 2008）と異なる点を指摘し、今回設定した研究総括の枠組みが、どのような総括を可能とし、またどのような問題が十分に論じられることなく残ったのかを総括する作業、すなわち、研究史総括の総括が必要だと主張する。

安藤がここで投げかけた問いは、結局「環境教育を研究するというのは、いったいいかなる知的作業をすることであるのだろうか」（安藤2010）に帰結すると思われる。そして、この問いを引き受けて、さらに展開しているのが原子栄一郎（2010）の「環境教育というアイデアに基づいて環境教育の学問の場を開く」の論考である。

原子（2010）はこの論文の中で、日本環境教育学会の20周年特集号企画における研究総括のあり方について、①全体の枠組みが何か、②その枠組みが想定するゴールは何か、③その枠組みの前提にどのようなメンタリティがあるのかに答えている。

原子によれば、特集号企画にみられる研究総括の枠組みは、「実践→研究→学→政策」という論理に貫かれ、その結果構想される環境教育学は、環境教育「政策学」という使命志向学であるという。そして、この枠組みが想定するゴールとは、「人間の生の全領域に生ずる環境問題群と取り込む環境教育を視野におさめ」た環境教育実践風景画であり、そのようなイメージが、環境教育政策の一環として政府が示した「21世紀環境教育プラン（環境教育AAAプラン）」¹の取組イメージと極めて類似することを指摘する。

¹ このプランは、2007年6月に閣議決定された「21世紀環境立国戦略」において、8つある戦略の一つにあげられた「環境を感じ、考え、行動する人づくり」の具体的な方策として示されたものである。AAAプランのAは、それぞれAnytime（いつでも）Anywhere、（どこでも）、Anyone（誰でも）を意味する。

また、このような枠組みの前提にあるメンタリティ（心の傾向、心の構え、態度、事柄への向き合い方）について論じるために原子は対置する二つの概念を用意する。一つは、デューイらを引き合い「批判的反省」と「実践的反省」を一括してとらえる「反省的メンタリティ」であり、もう一つは「技術的合理性」や「技術官僚主義的合理性」、もしくは「技術的反省」に対応する「道具的メンタリティ」である。前者が、自明の理とされる目的・目標とその前提にある仮説条件を解明したり、それらの目的・目標を達成するためになされる行為の意味や結果を検討する思考を有するに対し、後者は、措定された目的・目標を所与のものとして受け取り、いかに効率よく効果的にその目標を達成するかを考慮して知識を応用すること、すなわち、目的・方法よりも手段・方法に関心を向けると説明する。

今回考察の対象になっている研究総括の枠組みは、原子が設定した概念に即していえば「道具的メンタリティ」を前提にするもので、具体的には、ESDに始まる「世界標準」を与件としてその秩序だった総合的推進の志向性を意味する。その中身を表現する言葉として、原子は「環境教育のマネジメント」のメンタリティと呼んでいる。つまり、日本環境教育学会側からではなく、国内の環境教育政策サイド（たとえば、2003年に制定された「環境の保全のための意欲の増進および環境教育の推進に関する法律など」）から出された環境教育のあり方や方向性、秩序形成を元に、その本体の上に秩序を乱すことや、齟齬、矛盾を来たさないよう、整合性や首尾一貫性を旨に体系的、総合的に環境教育の条件を整備、実践を喚起し推進するメンタリティであると解説する（原子2010）。

以上、学会を中心に展開する環境教育研究は、原子の言葉を借りれば、「道具的メンタリティ」を前提とした「使命志向学」（実践的見地から、ESDという環境教育の「世界標準」に則して環境教育を総合的に推進する）に傾倒している。そして、ここでいう「世界標準」とは、UNESCOやUNEPなど国際機関や国際会議において合意文書として公表される宣言文や勧告、報告書などを指す。特に影響力のある文書としては、1977年のトビリシ会議以降、10年おきに開催されているUNESCO主催の環境教育国際会議や、2005年から開始された、国連持続可能な開発のための教育の10年に関連する国際実施計画書などである。

原子の指摘は、あくまでも今回の研究総括の枠組みづくりを問題にするもので、20年間に及ぶ日本の環境教育研究

それ自身がそうであったと主張するものではない。だが、環境教育研究をリードする学会が、20周年の研究総括でアピールしたことであり、今日の一つの状況を示すものにちがいない。そして、先に確認した学会10周年の総括や三谷の論文と合わせて考えてみるに、環境教育政策と一体化した教育実践を展開することへの（研究）関心は、学会立ち上げ期から影響ある形で存在し、学会の既成路線をつくり出してきたと理解することが可能であろう。

（3）環境教育研究の海外動向 英語圏環境教育界を中心に

ここからは、原子（2010）が「もう一つの『反省的メンタリティ』」の実際と呼び、描き出した英語圏環境教育界の環境教育研究総括史（以下、英語圏環境教育研究史）の枠組みに目を向け、日本の研究動向と比較しておきたい。

原子（2010）はまず、英語圏環境教育研究史を概観するにあたり、3つの時期区分を示し、そのうえで英語圏環境教育研究史の底流に環境教育研究パラダイム論（環境教育の知の枠組み）が流れていると指摘する。3つの時期区分とは、第1期（1970年代～1980年代）、第2期（1980年代後半～1990年代）、第3期（1990年代後半～2000代）であり、それぞれ「実証主義に依拠した経験分析的応用科学研究」が主流の第1期、「環境教育研究方法論をめぐるパラダイム論争」が展開する第2期、「より多様で多声な論議が交わされる『ポスト批判主義 (postcritical)』」（Hart 2005）の第3期と移行する。

環境教育研究パラダイム論（争）とは、原子によれば、I. Robottom（1985）が発表した博士論文が発端になっており、この論文の中で、環境教育の実践、政策、研究のとらえ方において前提になっている異なる教育研究観（知識観、認識論、教育の文脈等）を分析、類型化したうえで理念型として措定したことが始まりだったという。I. Robottomが構築した批判的分析枠とは、技術主義（経験主義的知識観と実証主義的教育研究観）、自由主義（主観主義的知識観と解釈主義的教育研究観）、批判主義（ポスト経験主義的知識観と批判主義的教育研究観）の3つの立場から構成されるもので、この分析枠が英語圏環境教育界に投げられることによって、研究史区分の第1期から第2期への移行を促した。また、I. Robottomに対する再批判がさらに第2期から第3期へと展開させる契機になったと原子は分析している。

本稿では批判的分析枠の内容について詳しく見ることは

しないが、I. Robottom によって類型化された3つのパラダイムが、「反省的メンタリティ」の特徴として異なる3つの環境教育イメージを浮かびあがらせている点に原子が注目していることが重要だ。そして、この3つの環境教育イメージが並立する英語圏環境教育研究史に対して、すでに確認した通り、日本の場合は「道具的メンタリティ」を前提にした単一の環境教育のイメージ（環境教育政策学・使命志向学にもとづく、いつでも、どこでも、だれでもが取り組む環境教育の実践風景）が、環境教育研究を（少なくとも研究史総括の枠組みとして）支配しており、対照をなししている。

英語圏環境教育研究史においてこのような環境教育研究のパラダイム論争がなぜ立ち上がり、定着していったのか。

その背景に何があったのかを読み解くのは、学問的な伝統以外にも社会的要因があると考えれば、それは必ずしも容易なことではない。ただ、ひとつ言えることは、批判主義的環境教育論のベースにはフランクフルト学派の流れをくむ批判理論があり、英語圏環境教育界におけるパラダイム論争の成立条件として、対抗軸としての批判理論に対する最低限の了解知が存在したということだろう。

I. Robottom が提起したパラダイム論は、断片的だが日本にも紹介されている（石川 2001、今村ほか 2003、2010）。だが、英語圏環境教育界と違って日本では、環境教育研究パラダイム論が流行することも根づくことも（少なくともここまでは）なかった。批判理論のように、欧米社会を背景に生まれた思想や哲学は、その分野に明るい一部の専門家を除き、自然科学を専門にしたり、あるいは、学校などの現場で活動する実践家らにとってはなじみの薄い対象であったことは容易に推測される。その意味では、パラダイム論争を引き起こす道具立ても学問的伝統も、日本には備わっていなかったと理解することができるだろう。

一方、今回扱った国内の研究史総括の中には登場していないが、原子（1997）は、1960年代に日本で生まれた公害教育が「社会批判的環境教育」の一形態であったと論じており、日本にも「批判主義」パラダイムを反映した環境教育が、実践という姿で先行し、研究レベルに高められていたことを伝えている。しかし、安藤（2010）が批判したように、日本環境教育学会の20周年研究史総括では、そのことは看過、もしくは、都合よく忘れ去られ、環境教育政策として推進する地域づくり・まちづくり学習として解消してしまった。

過去を「反省」するのではなく、「道具」として用いる姿勢（メンタリティ）がここでも顕著だが、日本の場合、英語圏環境教育研究のようにメンタリティが「反省」に向かわないのはなぜだろうか。この問いを一言で答えるのも困難であるが、仮に I. Robottom（1985）の研究に端を発する論争が、英語圏、もしくは、欧米社会を背景にした近代社会の問い直しの教育学的関心の発露であったとみなすならば、それに対して日本の環境教育研究界では、英語圏のように学問的伝統や道具立てが希薄だったことに加えて、そもそも近代主義をどう理解し、その行き詰まりをどう克服していくのかといった問いの共有がなされず、哲学的、思想的探求に関心がほとんど向かわなかったといえるかもしれない。

（4）環境教育研究の現在と個人研究

ここまで海外の環境教育研究動向とも比較しながら、主に日本の環境教育研究がこれまで踏まえてきた研究枠組みの特徴を確認することに努めてきた。改めて整理してみると、日本の場合、少なくとも今回扱った日本環境教育学会の範疇でいえば、教育実践研究重視で、その実践の志向性は政策的な国際環境教育合意文書や国内政策の追従に向かう傾向を強く持っていた。また、幼児期から成人期までの年齢の時間軸、並びに、学校、家庭、地域、企業などの生活・空間軸にわかりやすく切り分け、さらに自然保護、まちづくり、消費、食などといったトピックごとに設定された枠組みを用意し、その中で環境教育が論じられてきている。その前提には、環境教育の目的や目標を自明視するメンタリティが支配しており、環境教育研究の関心は、もっぱら教育実践をいかに効果的に遂行することにあった。

では、このような日本の環境教育研究の流れの中に、論者の環境教育研究史はどのように重なるのであろうか。

論者は過去に「ESD 研究における『地域』との向きあい方」（小栗 2010）という論考の中で、地域の関わり方を中心に、個人の研究史を跡づけたことがある。そこでは、地域の環境保全と開発をめぐる問題を軸に住民の学習、特に学習の組織化の問題に関心を払ってきたことを明らかにしている。そして、この関心領域をこれまでの議論の延長に位置づけると、それは成人分野の（環境）教育実践を研究対象にしてきたということがいえる。また、教育実践が向かう方向性は、地域の持続的発展（持続可能な地域）の実現にあり、地域の持続発展像の描き方は時間の経過とともに

に変化している。

また2008年には、論者の研究発表に対して、メンタリエティ論を展開する原子栄一郎がコメントを寄せている。日本環境教育学会大会ESDプロジェクト研究の席で論者は、「ESDと地域づくりー鹿児島県垂水市の持続可能な地域づくりと教育実践の事例より」の題で報告を行った。この時コメンテーターとして登壇した原子は、本報告に対して「ESDは教育を再方向付けることである。それは、我々が新しく生まれ変わることができるかを問うている。そのことに照らしていうと、小栗の報告を含め(中略)従来通りの路線の延長の教育実践である」(小栗2010)と指摘した。この発言が明るみにしたことは、原子の目には、論者の研究は道具的メンタリティに分類される内容であったということだ。そして、原子のこのような指摘には、確かに腑に落ちる部分がある一方で、割り切れない感覚が今も残っている。

腑に落ちた部分が何かといえば、一つにはESDの国際的な言説を受けて、日本社会の文脈に即した教育実践を展開しようとした論者の動機にある。その動機には「実践→研究→学→政策」という志向性があったことは認めざるを得ない。また、実際の実践が、言説の中で用いられる持続可能な地域という用語を使って目標を設定し、その枠組の中で学習を組織することを狙っていたことも確かである。したがって、駆け出しの実践は、自明の理とされる目的・目標を達成するための実践行為であり、原子が反省的メンタリティと呼ぶ、たとえば、目的・目標の前提ある仮説条件や、目的・目標を達成するためになされる行為の意味や結果を検討する方向に関心は向かっていない。そのような観点からいえば、原子が論者の研究を道具的メンタリティに分類するのも妥当である。

他方、割り切れない感覚については、論者が教育実践を手掛けるなかで変化していったと告白する地域像の描き方にみられるように、教育実践が変化せざるを得なかった意味を未だ十分に分析できていない中にある。原子が問題にしているのは研究方法論としてのメンタリティであるのに対し、論者の初期の関心は教育実践を作ることであった。だが、途中で生じたことは、実践主体と研究主体の関係の問い直しであり、そのことが原子のメンタリティ論とどのようにつながるのかについては未だ論じる言葉を持たない。論者のこれまでの環境教育研究と原子のメンタリティ論との位置関係は、教育実践と研究を結びつけようとする

際に問題となるが、ここで結論を出すことは留保し、先に進みたい。

次に、三谷研究との関係を論じておくと、三谷の指摘は原子が提起する内容と違って、比較的容易に論者の研究を位置づけることができる。それは、論者の研究が、確かに具体的な教育実践を伴い立ちあがったものであり、また、自ら立つ教育実践上の関心の延長で研究を構想してきたといえる。ただし、学会誌にみられる環境教育研究の多くが学齢期の子どもを対象にしていたのに対し、論者は成人を対象にしているという違いはある。

さて、ここまで日本の環境教育研究動向を明らかにし、論者のこれまでの環境教育研究をその中に位置づけることに努めてきた。おおよその外観ができたところで、次に「これまでの環境教育研究のやり方」では通用しない状況を生んだ、鹿児島環境学に議論を転じていきたい。

3. 鹿児島環境学と環境教育研究

(1) 鹿児島環境学が求める研究の枠組み

鹿児島環境学とは、小野寺浩学長補佐(特任教授)をリーダーに鹿児島大学の中に組織された研究グループで、一つの特徴はその研究グループのメンバーにある。構成員は、学内の植物学、地質学、海洋生物学、宗教学、中国文学、環境教育学など自然系と人文社会系の専門家に加え、学外のマスコミ、通訳、県職員など現場の第一線で実務を担うメンバーより成り立つ。主な活動内容は、年1回の市販本の刊行とシンポジウム等のイベントを毎年行うかたちで推移してきている。

そして、鹿児島環境学が目指すのは、①氾濫する情報の中で混乱する環境問題を日常から問い直し、②温暖化対策と生物多様性保全という環境保全上の二つの概念を統合して、③鹿児島という現場から具体的な対処方法を探り、提言していくことにある(小野寺浩ほか2009)。鹿児島環境学が現場主義にこだわるのは、環境問題の解決には、国際条約や国の制度のようにトップダウンのアプローチのほか、地域の日常行為から積み上げるアプローチが不可避と考えるからであり、特に後者に力点を置く。

また、問題解決のための理論だけでなく、他の地域、他の国へと敷衍していくことが可能な、個別地域の解決モデルの必要性を認識している(小野寺浩ほか2009)。ゆえに鹿児島という地域にこだわっている。鹿児島には、自然や歴史社会のあり様が力強く鮮明な屋久島や奄美など、世界

自然遺産（候補地も含めて）地域を抱え、情報発信力に優れたモデルになりうる可能性を秘めると考えるからだ。

以上のミッションの下に異なる学問分野の専門家が集い、各々の役割を果たすことが期待される場が「鹿児島環境学」研究プロジェクトである。このような場設定は、これまで環境教育（学）界という内輪の世界で環境教育を論じてきた者にとって、まったく新しい舞台に引き上げられたのも同然だった。というのも、学際的な研究の中で他の専門領域と対等に、環境教育研究が固有の役割を担っていくポジションを見つけ出す必要性に迫られることになったからだ。

ここからは、これまでの環境教育研究との勝手の違いについて、これまで論じてきた環境教育研究の主だった傾向と、鹿児島環境学が求める内容とのギャップに注視しながら検討していくことにする。

「日常」という視点

鹿児島環境学には、既述のとおり、いくつかの特徴がある。その特徴の一つであり、重要なこだわりは、「日常」から環境問題を問い直すということである。ここでいう「日常」という視点は、個々ばらばらに扱われがちな環境問題を構成するテーマを、「日常」というフレームを用いることで統合していくことを意味する。鹿児島環境学が「温暖化対策と生物多様性保全という環境保全上の二つの概念を統合」することを目指していることも、同じ延長線上の問題意識だといえる。

日常とは、個人にとっては、日々当たり前に行っている3食の食事や睡眠、仕事に趣味、家族団らんといったもろもろのことが、全部つながり一体として存在する状況という。日常では、それを職務にしている者は別にして、国際条約や国の政策に常にアンテナを張って情報収集をしたり、自分の暮らしに直接関係のない自然破壊の行為に関心を寄せる余裕をもたないのが、ある意味当然のことであろう。取り立てて行政が納税の見返りとして回収するゴミの行方や水の行方を考える必要性はない。これが日常である。

このことを所与の条件に、それでもなお、環境問題が日常の中でどのように立ち現れるのかを注視しようとするのが鹿児島環境学の立場である。そして、鹿児島環境学が志向するこのようなアプローチは、いくつかの点で、これまでの環境教育研究とは正反対の方法である。

まず、特に日本の実践から立ち上がった環境教育研究の

特徴は、環境教育実践の対象者やテーマを細かく切り分けて扱っていることであった。少なくともこれまでの環境教育研究は、問題をテーマごとに論じることはあっても、個人、または、集団の日常という視点から、問題を統合していく視点は希薄であった。また、啓発すべき内容は、提供しようとする側の思いや考えに応じて予め決まっている場合が多く、日常の中に身を置く相手の事情や立場を考慮しない傾向が強いことも指摘せざるを得ない。

また、この「日常」の視点でもう一つ大事な点を確認すると、鹿児島環境学では、日常行為から積み上げるアプローチがそのみで完結して、環境問題が解決するとは考えていない。その対極にある国際条約や国内制度などトップダウンのアプローチと対等に扱おうとしている点に、むしろ鹿児島環境学の特徴がある。つまり、両方のアプローチが、環境問題の解決には不可欠とみなす立場に立つ。

このような立場の表明は、日本の環境教育研究と英語圏環境教育研究のいずれもが射程におく研究範囲を超えるものである。たとえば、前者の場合は、環境教育「政策学」（原子）的傾向が強く、これはいわばトップダウンのアプローチに重心を置き、日常感覚に立ったアプローチがどの程度与されているのかについては疑問が多い。他方、後者の場合は、政策側から発信される目的や目標を省察する立場にあるものの、「政策（トップダウン）」と「日常（ボトムアップ）」を対等に扱う研究枠組みをもっているかについてはやはり疑問が残る。

つまり、鹿児島環境学が掲げる「日常」という視点は、これまでの環境教育研究では想定してこなかった研究の枠組みやアプローチを求めるものになっている。

環境問題の本質

鹿児島環境学の次の特徴として、環境問題の本質理解がある。国際標準の環境教育がそうであるように、環境教育は環境問題の解決に寄与することが期待されている。にもかかわらず、環境問題の本質を論究する研究が意外なほどみられない。鹿児島環境学にかかわるようになってそのことに改めて気づかされた。手始めに、鹿児島環境学の精神を表す鹿児島環境学宣言を一部抜粋しながら考えていきたい。

環境問題は21世紀最大の課題である。それは二重の意味をもっている。第1は外部にある環境の破壊で

あり、第2は私たちの内にあった自然に対する感性の喪失である。

環境問題は自然科学や技術文明の、あるいは政治や制度の問題である。また、芸術や市民運動、地域づくりの課題でもあるだろう。しかしより根本的には、自然の一部としてのヒトと、自然を操作する主体としての人間、この人間存在の二重性と矛盾から生じるものである。さらには私たちがいまだ、これらを刺し貫く思想と価値観を見出せないということでもある。

(平成21年1月24日)

ここに抜粋した内容は、鹿児島環境学において環境問題をどのように理解しているかを端的に示す部分である。内容を概括すると、鹿児島環境学宣言は、環境問題の発生の根源に「人間存在の二重性と矛盾」があることを指摘する。つまり、自然の一部としてのヒトと、自然を操作する主体としての人間という矛盾の中に環境問題の本質をみようとする。そして、そのことは、環境問題が外部にある環境の破壊だけでなく、私たちのうちにあった自然に対する感性の喪失にも目を向けさせる。さらに、環境問題の根本にある人間存在の二重性と矛盾を刺し貫く思想と価値観を見いだせないであることを含めて環境問題を指定する。

環境教育を論じる上で、本来環境問題をどう捉えるかは極めて重要な問題であり、また、環境教育と環境問題との関係をどう捉えるのかについても、環境教育論を語る以上避けられない。ところが、「環境教育は『環境問題を解決するための教育』であるべきだ」(田中2009)という主張が全面に押し出され、原子が指摘するように「解決のための方法」が専ら環境教育論の主題になってきた。あるいは、解決につながらない環境教育の在り方が問題の議場に上り(例えば、今村2009)、「環境問題」は自明の問題であって、それ自体を深く問うことはいわば避けてきている。それどころか、「持続可能な開発」概念が政治舞台に登場した際には、環境教育界は、環境に加え、貧困、人口、健康、平和や民主主義の問題などを取り込む教育として環境教育を再定義することを選択して、問題を拡散させてきた(テサロニキ宣言、1997)。

一方、英語圏環境教育研究においては、たとえば主観よりも客観、心よりも身体、精神よりも物質、質よりも量、感性よりも理性、自然よりも人間、共同体よりも個人を重視する文化的事象を疑うことを求めている(原子2010)。

その姿勢は、環境問題の発生を近代工業化社会の根本に求めようとするものだといえよう。しかしながら、鹿児島環境学が環境問題の根本とみなす人間存在の二重性と矛盾の問題にまで彼らの関心が向いているとは判断しにくい。

考えてみれば、「自然の一部としてのヒト」から「自然を操作する主体としての人間」に方向づける行為が、人間の教育の営みそのものであった。とりわけ近代教育学が、そのことを飛躍的に推し進めてきたことは論を待たない。ところが、欧米諸国とは自然観の違いも手伝ってか、人間の内部に自然を取り込む着想に立って論じる環境教育研究を採ること自体困難である。たとえば、環境や自然と環境教育の関係を扱う研究としては、神を頂点にした「垂直的自然観」と、すべての関係を平等とみなす「水平的自然観」が議論されたり(St Maurice 1996)、自然が本質的に人間とは独立したものと理解する研究(Bonnett 2002)などを目にする機会のほうが多い。

環境問題の本質をどこに見るかは、環境教育研究が何を扱う研究なのかという問題と切り離せない。そして、鹿児島環境学が示す環境問題の理解は、これまでの環境教育研究が見過ぎてきた問題領域を照射するものだといえる。

環境問題への対応

鹿児島環境学は、上記の環境問題理解に加えて、さらに次の3つの特質を指摘する。一つは、環境問題の本質はあくまでも諸要素間の適正なバランスを求めること、二つ目が、現在の科学的知見では到底科学的分析に絶えないこと、そして、最後に、求められる環境の量および質が社会性をおびたものと指定する(小野寺ほか2009)。これらの環境問題理解もまた、環境問題を解決するという行為が具体的に何を意味するのかという点において、従来の環境教育研究が省みてこなかった視点を提起する。

環境教育研究は、これまで確認してきたとおり、環境問題の解決を疑う余地のない目標に掲げ、環境教育実践の推進に関心に向かう傾向が強かった。しかも、そこでは環境問題とは何かという問いと同様、どういう状況を環境問題の解決というのかについて、厳密に検討されてきた形跡は確認できない。環境教育政策がそうであるように、環境教育研究の関心は、もっぱら人々の意識や行動にいかにかきかけ、変容を迫るかに神経を使ってきている。そのことが、環境問題の解決に直結すると認識されてきたからだろう。

鹿児島環境学でも意識の問題は重視するものの、環境問

題への対応の原則は、関わる主体間の異なる価値を調整し、整序していくことにありと理解する。つまり、個人の意識や行動の変容に環境問題の解決を求めるのではなく、社会合意の中に環境問題の現実的対応を見ようとする。そこでは、環境問題が具体的に解決していくことと、個人の価値観形成を即座に結びつけようとはしていない。むしろ、人間社会は、異なる価値観を有する人間の集合体であり、複雑な利害関係によって構成されていることを前提に現実社会を捉えようとしている。

鹿児島環境学における環境問題への対応を考慮した場合、環境教育研究がこれまで看過してきた問題の一つに、個と全体の関係があると考えられる。個人の価値観、あるいは、倫理や道徳といった主題の重要性は、環境教育研究においてももちろん否定されるものではない。しかし、その個人の価値観が、社会全体の合意とどう関係するかを論じなければ鹿児島環境学の使命に応えることはできない。そして、個の集まりの中に全体があり、その全体をどう見るかについては、環境教育のこれまでの研究の中にほとんど蓄積がみられない。

同じ働きかけを行うにしても、人の意識や行動を変えようとするのと、価値観の調整をいかにはかっていくかでは、おのずと環境教育研究の課題設定のあり方も変わってくる。研究の範囲でいえば、同質の価値観の形成に労力を注ぐだけでは不十分で、異なる価値観をどう調整していいのかという視点に立った環境教育研究が改めて求められるのであろう。

(2)環境教育研究への新たなアプローチ

「鹿児島環境学」研究プロジェクトが用意する枠組みのなかで環境教育研究を展開しようとする際には、環境教育研究が対象としてきた研究の範囲と目的、そこから構想される内容や方法がそのままでは用いることができないことが見られてきた。

3つに分けて論じてきたことを整理すると、第一には、日常の中から環境教育が研究対象として扱うべき内容(研究課題)を設定し直す必要が生じたことを確認した。それは、従来のように教育提供者側の関心に立って、問題を取り上げるのではなく、日常の中で生きる相手の立場に立って扱うべき内容を選定する必要性を意味し、あくまでも相手のフィルターを通じて問題を捉え、その中から環境教育研究の課題を探ろうとするスタンスである。別の言い方を

すると、環境教育政策を遂行する側に立って課題設定するのではなく、政策がもたらす矛盾や課題も含めて、地域の現実から課題を見極めていこうとするアプローチであると言え換えられる。

第二は、環境問題を抽象的であいまいな問題認識として放置(自明視)するのではなく、「人間存在の二重性とその矛盾」に環境問題の発生の根本を求め、環境教育研究の課題をその根本にある問題とのかかわりの中で見出すことであった。環境教育研究として、何を問わなければいけないのかについて、再考することを意味する。

第三は、環境問題の解決について、個人の意識や行動変容のみに求めるのではなく、価値観の調整と整序、すなわち、社会的合意の中に現実的な対応が求められている点に関係し、社会的な合意形成のためには、環境教育研究として取り組むべき課題が何であるかを定め直す作業が生じている。

以上、これまでの環境教育研究との勝手の違いについて、鹿児島環境学の主だった三つの特徴に着目して内容を特定してきた。このように並べてみると、これまでの環境教育研究とのやり方との違いは、一義的には、環境教育研究の課題設定のあり方にあることがみえてくる。つまり、環境教育研究がこれまで射程の外に置いてきた、個別に対して全体、現象に対して本質といった新しい地平に立って環境教育研究を構想することが求められているのである。本稿の冒頭で、論者の「やり方が通用しない年々の3年間の模索」について言及し、その初年度にあたる「鹿児島環境学Ⅰ」のなかで、「環境教育が取り組むべき課題」(小栗 2009)を論じたことは、決して偶然ではない。

ここまで三つに分けて環境教育研究に取り組む勝手の違いを整理してきたが、これらは単独で存在し続けるものではなく、実際に環境教育研究を立ち上げる段階においては、それら三つが有機的に結び付き、問いとなって思索を深めることになった。たとえば、日常の中で、ヒトと人の矛盾がどのような問題として立ち現れているのか。あるいは、自然に対する感性の喪失は、日常の中でどのように捉えることができるのか。日常の中で調整が求められる価値観、もしくは、具体的な問題とは何であろうか、といった具合である。

そして、このような問いと思索を繰り返す中で、やがて感性、思想、価値観といった要素が、いずれも人の発達や成長に伴って獲得していく類もので、人間形成の問題と不

可分な関係にあることがはっきりとみえてきた。ここで問われている「自然に対する感性」や「人間の二重性とその矛盾を貫く思想と価値観」は、いずれも（人と自然の関係も含む）文化に埋め込まれた、経験として積み上がっていくものである。環境教育研究が従来扱ってきたような、単発的で一過性の教育活動や啓発事業では、到底扱うに堪えない事柄である。

鹿児島環境学の要請に応えようと模索した結果、論者がたどり着いた一つの結論は、人間形成の一部分を扱う学問領域として環境教育研究に取り組むことであった。このような課題設定のあり方は、その課題に取り組む方法論と合わせて、環境教育研究のこれまでのアプローチとの違いを生むことになる。そこで、次に章を変えて結論に行き着いた過程について論じるとともに、徳之島から立ち上げる環境教育研究の要点について記すことにしたい。

4. 徳之島から環境教育研究を立ち上げるにあたって

(1) 3年間の模索

2009年に執筆した「環境教育の取り組むべき課題」（小栗 2009）は、日常的な様々な事象の中から、環境問題の本質を見抜くまなざしを養うことに、環境教育の取り組むべき課題があることを論旨に展開した。一見環境問題とは全く関係ないと思われる事象、たとえば、教育理念と現場のかい離や子どもたちの発達障害などの中にも、その問題を生み出している背景に生活や労働形態の変容があることを指摘することで、人と自然の関係の問題として読み解こうとした。

この段階では、環境教育研究として何を扱うのかという課題は整理できていない。ただ、日常の事象の中から環境問題を捉えようとするスタンスは、（論者の）これまでの環境教育研究のアプローチとは明らかに異なり、鹿児島環境学のミッションを意識したものであった。

2010年に発表した「奄美の環境教育に思う」（小栗 2010）は、これまで赴いたこともなかった奄美大島をフィールドに環境教育を論じることを求められ、手がけたものであった。前年度との大きな違いは、具体的な地域を設定したことだった。その年に取り組んだことは、「奄美の人々が、周りの自然や人とどのようなかかわり方をして生きてきたのか」また、「それらの関係がどのように変化し、今どこ

へ向かおうとしているのか」という問いを立て、出会った人々から聞き書きを重ねたことであった。

このとき設定した問いは、聞き書きという方法論とあわせて環境教育研究としては異色であった²。このような方法もまた、奄美に生きる人々の間に分け入り、日常の中から問題を捉えていくために編み出したものであった。そして、聞き書きをするなかで見えてきたことは、奄美の人々と自然の結びつきがダイナミックに変容していく姿であり、その変容には必然性があったということであった。

「木を一本切るのもよく考えて切るんだよ」、「物事は七代先まで考えるんだよ」と諭した明治生まれの祖母や、自然がまるで自分の手足のように身体そのものになっている島のお年寄りの生きた時代は、人と自然が折り合いをつけて生きてく知恵と生活技術が暮らしの中に豊かに埋め込まれていた。一方、戦争、米軍占領下、日本本土復帰という時代を経て、自給自足の生活から新たな技術や制度の導入で、貨幣経済が島に浸透し、労働形態や生活様式が様変わりしていく姿が描き出された。

また、暮らす集落や年齢、職業など様々な立場の人の声を拾っていくと、人々の思考が実に合理的で、行動に影響を与えていることがよくわかる。たとえば、「海の獲物を根こそぎ採らないのは、取る技術がない上に、冷蔵庫・冷凍庫といった保存方法がなく腐らせるからだ。」「米を作らなくなったのは、減反政策ではなく作る難儀より買う方が楽だからだ。」といった声が聞かれた。また、奄美の誇りは「奄美の先人達による先祖への尊敬の念と自然への敬愛の念だ」という話も聞いたが、これもまた、奄美の精神として根づくための自然的、社会的条件が背景にあったことが推察された。

2011年には、「徳之島に生きる - 古老の群像」（小栗 2010）をテーマに、複数の古老へのヒアリングを行った。複数の古老から得た証言を重ねることで改めて見えてきたことは、人と自然の関係が激変するターニングポイントあるということだった。91歳になる女性の一代記と集落の土地利用の変容を重ね合わせると、なおそのことが鮮明にみえてきた。

ターニングポイントは、本土復帰後（昭和28年）に始まる物資の移入から予兆が徐々にみられ、大きく変容するのは、田んぼからサトウキビ畑に転作が著しく進む昭和45

² 環境教育研究の方法論としての聞き書きは、水俣病患者の語りの中に環境教育を探りだそうとする安藤（2010）の研究が先駆的である。

年頃である。ちょうどそのころに冷蔵庫やテレビなどの電化製品も家庭に浸透し始めている。人と自然の関係の激変が意味するところは、古老の言葉を借りて言えば、「皆、難儀をしなくなった」ということに尽きるだろう。

どの古老に話を聞いても必ず聞かれる言葉は「昔の人は難儀をした」ということである。生産手段も生活手段も、季節や天候に影響を受ける自然からほぼ素手の状態で得るのだから、その苦勞は口では表現尽くせないだろうし、経験を持たぬものが聞いても想像するほかになく、とても理解したとは言えない。ただはっきりしていることは、その体験の上に、自然に対する感性や認識が育まれてきたということである。

鹿児島環境学のメンバーとして取り組んで3年目には、ようやく環境教育研究として取り組むべき課題がおぼろげながら見えてきた。その課題とは、人と自然の関係に特化して人間形成のあり方を捉えていく方向性にあり、もう少し絞り込むと、人と自然との関係の中から自然への感性や認識のあり方を明らかにしていくことである。また、ここで大事な前提は、昔あった人と自然の関係は既に崩れていると理解することであり、その関係を新しくつくり直すことを主題にしていくことである。

このように日常の中から環境問題を捉えなおそうとすると、人が育つ環境の問題として課題が浮かび上がってきた。教育の営みとは、本来「生物としてのヒト」を「人間としての人」として社会化していく過程を意味する。その営みの中で自然的環境は、社会的環境に対して人間存立の一般的な基礎であり、風土は人間の形成に対して重要な影響を持つ（宮原 1976）と指摘こそなされているが、その内実が論じられることはこれまでほとんどなかったといっているのではないか。

また確かに、古老の語りの中には、よほど意識して具体的な水、植物、動植物などについて聞かなければ、自ずと身の回りの自然とのかかわりが、話として飛び出してくることは稀で、自然的環境が人格形成に及ぼす力は社会的環境の中に溶け込んでしまっている。しかし、見えないからといってその影響を除外視するのではなく、決定的影響が確かにあることを仮定した上で、見えないものをどのように見せていくかに環境教育研究の固有性を見出すことができるのではないかと思うに至った。

環境教育研究の課題をこのように設定することで、ある種の教育実践科学としての従来の環境教育研究から、教育

学そのものへの異議申し立てとしての性格を帯びる可能性がでてきた。環境教育論、もしくは、研究は、これまで教育学の周縁にかろうじて位置づくか位置づかない程度の存在でしかなかった。だが、課題設定（対象とする問題範疇）を変えてみることで環境教育研究は教育学の本流として論じていく潜在力を顕在化できるのではないか。

既述のとおり、英語圏環境教育研究の中では、すでにそのような取り組みが進行している。それに対して今問題にしようとしていることは、日本の文脈の中に根づく方法を模索することを意味するのかもしれない。今回発見した課題とそれに取り組む方法論は、開発の途についたばかりである。最後に、今後の研究の方向性を展望するために、タイトルに示した「徳之島から立ち上げる環境教育研究」の概要を記して本稿を閉じたいと思う。

（2）なぜ徳之島を扱うのか

鹿児島環境学とこれまでの環境教育研究との狭間で、環境教育研究が取り組むべき課題を新たに立て直すに至ったことは述べてきたとおりである。ただし、「人と自然の関係に特化して人間形成のあり方を論じる」にも、その課題はいかにも大きく、ゆえに「人と自然との関係論の中から自然への感性や認識のあり方」にまずは絞って研究課題を定めてみたいと考えている。また、「人と自然の関係論や自然への感性や認識のあり方」を捉えていくにおいても、具体的なフィールドを設定し、人々が生きてきた足跡を辿る中でその実相する方法論を選択したいと思う。そして、その作業を進めるフィールドとして徳之島を選定することにしたいと考えている。その理由を論じるためにもまずは、徳之島の概況を確認しておく。

徳之島の概況

徳之島は、鹿児島県南部に位置する奄美群島の一つの島である。5つある島のうち、徳之島は、奄美大島に次いで面積が大きく（2万5千ha）、標高654メートルの井之川岳は、奄美大島の湯湾岳（694メートル）に次ぐ高さである。島の東側は太平洋、西側は東シナ海に面し、亜熱帯海洋性気候で年平均気温は22.2℃、年平均降水量は1,717mmと年間を通じて温暖多湿である。島の面積の44.2%が森林で、農地面積が27.8%と奄美群島内では最も多く、島の周囲にはサンゴ礁が発達している。徳之島には、アマミノクロウサギやトクノシマトゲネズミなど多くの固有種や希少種が生

息し、近年国内5番目となる世界自然遺産登録に向けた動きが活発化している。

徳之島には、天城町、徳之島町、伊仙町の3つの自治体に27,167人(平成21年)が暮らす。人口の推移をみると、大正7年の55,899人と昭和25年の53,334人をピークに人口は減少、高齢化率は30%で80歳以上が2,470人(平成21年)を超える長寿の島である。島内には高校が2校あるが、卒業生のうち9割が就職や進学のために島を離れ、18歳から30歳までの人口が極端に少ない。出生率は伊仙町の2.42%(全国1位)にはじまり、天城町(全国2位)、徳之島町(全国3位)と続く(平成17年国勢調査)。産業就業者比率は、第一次産業26.7%、第二次産業15.7%、第三次産業57.5%となっている。1980年代頃までは紬業が盛んで1980年には4,774反、1985年には2,671反(平成18年奄美群島の概要)だったが、今は統計上はゼロになっている。1970年に稲作からサトウキビ畑に転作が進み、現在は、農業産出額の約半分がサトウキビで島の基幹産業になっている。

また、奄美群島は、黒潮の流れの中に位置することから、古来より北と南の物資や人が行き交う交通や交易の中継地として、豊かな文化がはぐくまれてきたことが指摘されている。その中でも徳之島には、11世紀から14世紀初めにかけて琉球諸島にひろく流通したといわれる陶器の生産基地、カムイヤキ陶窯跡がある。徳之島が中世より琉球諸島における重要な生産基地、流通圏であったことを示すものであるが、江戸時代にも、奄美諸島における自然と人の豊かな関わりが、名越左源太の『南島雑話』などに記録されている。

フィールドとしての優位性

徳之島を研究フィールドに設定する理由は、一義的にはこの地域の自然特性と地政学的位置を背景にした人と自然のかかわりの文化と歴史にある。つまり、徳之島は、島外からの影響を含めて空間的には濃密で、時間的にも凝縮されたコンパクトなサイズとしてまとまりをもっている。そしてそのような条件が「人と自然の関係論」、および、「自然への感性や認識のあり方」を考察していく上で、複数の地域を対象にせずとも、単独の地域で十分な素材を提供してくれるものと考えられる。以下にその内容をもう少し具体的に確認しておく。

まず空間的な濃密さであるが、周囲89キロの島には、

45を超えるシマ(集落)が、背後の山と海岸のわずかな土地を利用して形成されている。シマの多くは、カミヤマ(神山)と呼ばれる山を背に、集落近くの森と田畑、イノー(潮だまり)までを生活圏にして、生産・生活に必要な物資を土地の垂直利用によってまかなう採集文化を生み出してきた。徳之島に道路が整備されていくのは、昭和52年度の本土復帰以降の話であり、それまでは、シマの間の行き来は、もっぱら海上交通か、徒歩による森の道が主だった。「母はシマを一度も出たことがない」という話を60代、70代の人からたびたび耳にするが、シマの中で完結する小宇宙がつい半世紀前ごろまで続いていたことが伺える。

徳之島には、奄美群島の他の島々と同様に、カミと人の関係も濃密である。多くの研究がすでに伝えるところであるが、集落の構造一つとっても、集落の中心部のミヤー(神を祀る清浄な空間)から続くカミミチ(神道)があり、神が宿る川や泉、岩、巨木など豊かな精神世界を形づくっている。また、月や星、風や動植物など自然事象の変化を読んで生きてきた暮らしをまだ辿ることが可能で、人と自然のかかわり方を考えていくうえで、素材にはこと尽きない。

次に、時間的にも凝縮していることをフィールドの選定条件に挙げるのは、ここまで指摘してきた人と自然の濃密な世界(空間)が、一気に変容していく様が同時に確認でき、そのことが、研究を進めるうえで決定的に重要と考えるからだ。

既にこれまでの調査で分かっていることとして、人と自然のかかわりが劇的に変化する時期が存在することだ。それは、1953年本土復帰以降に始まる港湾や道路、空路などのインフラ整備に加え、稲作から畑作へと大規模に進める土地改良やダムの建設などの農業基盤が整っていく時代と重なる。基盤整備の上に新たに形成されていく産業や労働形態は、新たな情報や物資の移入と合わせて、島で暮らす人の生活様式を大きく変えていくことになる。

ここで指摘する変化は、恐らく日本全土に見られた変化であろう。とりわけ本土の場合は、1950年代後半から1970年代前半にかかる高度経済成長期が、その激変期にあたるであろう。徳之島の場合は、結果として本土と同じ経路を辿るものの、その始まりは歴史的経緯からして20年から30年は遅く、また、その移行期間が短縮して進行した点に注目する意義があると考えている。

徳之島は、日本最高齢記録保持者を複数輩出する長寿の島と言われる。古老に話を聞くことによって、明治、大正、

昭和、平成の移り変わりを追うことができる。彼らは文字どおり、日本の近代化の歩みを生きた生き証人たちである。古来より続いてきた人と自然の関係が大きく崩れていくのは、徳之島の場合は日本の本土と比べるとごく最近であり、何よりも徳之島には、人と自然の関係が変容する前と後を実体験として知る古老たちが生きている。

また、徳之島のシマジマは、それぞれが比較的閉鎖された文化圏、ないしは歴史的空間を形成している。そのことに加えて徳之島全体としては、島の面積が比較的狭く、しかも、土地の利用形態の劇的な変化をある程度押さえていける条件があることや、また、閉鎖された島ゆえに、物資の入出状況もある程度把握していける。これらの条件はいずれも、徳之島における人と自然の関わり方の内実を明らかにし、論じていく方法論を編み出していくうえで優位に働くであろう。

既に述べてきたように、論者が最終的に明らかにしたいと考えていることは、人と自然のかかわり方が、自然への感性や認識に与える影響である。そして、人と自然の関わり方の変容が顕著にみられる徳之島に着目し、徳之島の人々の自然への感性や認識の変容を関連づけてみていくことで、論者が迫りたい課題にアプローチできるのではないかという着想に至っている。

5. むすび

今回「徳之島から立ち上げる環境教育研究」というタイトルをつけたものの、紙面のほとんどは、徳之島とは関係のない環境教育研究の動向や鹿児島環境学のことについて論じるために使った。一見タイトルとは関係ないことを論じているように思っても、徳之島をフィールドに環境教育の研究として論者の問題意識を今後探究していくうえで、どうしても一度立ち止まって整理しておきたい主題であった。その主題とは、これまでの環境教育研究の中にこれから立ち上げようとする研究の立ち位置を確認しておくことであった。

そして本稿を通じて明らかになったことは、これまでの環境教育研究の中に論者の研究関心を位置づけるためには、環境教育の研究がこれまで扱ってきた範囲を押し広げ、環境教育研究が扱う対象として、新たな枠組みを設定しなければ位置づけられないということである。その枠組みとは、人間形成の一部分、すなわち、人と自然の関係に特化して人間の発達や成長を捉えていくフレームを用意するこ

とである。

論者が、新たな枠組みを設定してまで環境教育の研究にこだわるのは、環境教育に携わる者の多くがそうであるように、我々が今直面している環境危機と教育をつなげて問題を捉え、解決の方向性を展望していきたいと考えるからである。その課題に取り組む研究を進化させていくためには、環境教育を論じている者たちと議論できる共通の土俵づくりが必要になる。本稿は、その土俵づくりの一つの試みであり、これから展開しようとする研究の内実をつくっていく中で、また改めて立ち戻り考えてみたいと思う。

引用・参考文献

- 朝岡幸彦、2010、「公害教育と地域づくり・まちづくり学習」、『環境教育』、19 (1)、pp.81-92
- 安藤聡彦、2010a、「環境問題の〈気づき〉から〈伝える〉へ；語らん海・出水水俣病断章」嶋崎隆編、『地球環境の未来を創造するーレスター・ブラウンとの対話』、旬報社、pp.220-248
- 安藤聡彦、2010b、「評論 コメント」、『環境教育』、19 (1)、pp.93-94
- Bonnett, M., 2002, Education for sustainability as a frame of mind, *Environmental Education Research*, 8(1), pp.9-20
- 榎本博明、1995、「日本人の自然観環境教育」、『環境教育』、4 (2)、pp.2-13
- 榎本博明、1997、「環境教育教材としての環境倫理質問票環境教育…」、『環境教育』、6 (2)、pp.31-4
- Fien, J., (ed), 1993, Environmental education: A pathway to sustainability, Deakin University, Geelong, Victoria (石川 聡子ほか訳、「環境のための教育ー批判的カリキュラム理論と環境教育」、東信堂、2001年)
- 降旗信一、2005、「自然体験学習実践における青少年教育の現状と課題」、『ESD環境史研究』4、p.32-40
- 降旗信一、2010、「環境教育研究の到達点と課題」、『環境教育』、19 (3)、pp.76-87
- Harako, E., 1997, Kogai kyouiku; A Socially-critical Environmental Education in Japan, Weaving Connections: Cultures and Environments, NAAEE, p.178-181
- 原子栄一郎、2010、「環境教育というアイデアに基づいて環境教育の学問の場を開く」、『環境教育』、19 (3)、pp.88-101
- 今村光章ほか、2003、「Bob Jickling の『持続可能性に向け

- ての教育 (EfS)』批判』、『環境教育』、13 (1)、pp22-30
- 今村光章、2009、『環境教育という〈壁〉-- 社会変革と再生産のダブルバインドを超えて』、昭和堂
- 今村光章ほか、2010、「パワーズの『持続可能な文化に向けての環境教育』論の批判的検討」、『環境教育』、19 (3)、pp.3-14
- 井上美智子、1995、「保育と環境教育の接点」、『環境教育』、4 (2)、pp.25-33
- 井上美智子、1996、「幼児期の環境教育における生活教育の視点の必要性について」、『環境教育』、5 (2)、pp.2-12
- 井上美智子、1999、「環境教育を実践できる保育者養成のあり方について」、『環境教育』、9 (1)、pp.2-14
- 井上美智子、2000、「日本の公的な保育史における「自然とのかかわり」のとらえ方について」、『環境教育』、9 (2)、pp.2-11
- 井上美智子、2002、「幼稚園教諭の環境教育に対する認知度を実践の実態に関する調査研究」、『環境教育』11 (2)、pp.80-86
- 井上美智子、2004、「幼児期の環境教育普及にむけての課題の分析と展望」、『環境教育』14 (2)、pp.3-14
- 井上美智子、2007、「保育者養成系短期大学における環境教育の実施実態」、『環境教育』、17 (1)、pp.2-12
- 井上美智子、2009、「幼児期の環境教育研究をめぐる背景と課題」、『環境教育』、19 (1)、pp.95-108
- 鹿児島県大島支庁、2007、「平成 18 年度奄美群島の概況」
- 国立大学法人鹿児島大学、2011、「平成 22 年度持続可能な地域づくりに資する琉球弧の世界自然遺産登録に向けた課題と方策に関する検討業務報告書 資料編」
- 三谷高史、小山田和代、関啓子、2008、「日本の環境教育研究の動向」、『(教育と社会) 研究』、18、pp71-79
- 三谷高史、2010、「日本の環境教育研究の動向と課題—分析方法と資料に注目して」、嶋崎隆編、『地球環境の未来を創造する—レスター・ブラウンとの対話』、旬報社、pp.311-333
- 宮原誠一、1976、『宮原誠一教育論集 第1巻』、国土社
- 西元和夫、2006、「環境をめぐる倫理、教育、言葉」、『環境教育』、16 (1)、pp.2-13
- 小川潔、2009、「自然保護教育の展望から派生する環境教育の視点」、『環境教育』、19 (1)、p.68-76
- 小栗有子、2009、「環境教育の取り組むべき課題」、鹿児島大学鹿児島環境学研究会編、『鹿児島環境学 I』、南方新社、pp.163-176
- 小栗有子、2010a、「ESD 研究における『地域』との向き合い方」、『環境教育』、20 (1)、pp.16-24
- 小栗有子、2010b、「奄美の環境教育に思う」鹿児島大学鹿児島環境学研究会編、『鹿児島環境学 II』、南方新社、pp.125-149
- 小栗有子、2011、「古老の群像・徳之島に生きる」、鹿児島大学鹿児島環境学研究会編、『鹿児島環境学 III』、南方新社、pp103-131
- 奥修、1994、「世代間の不公平という視点からみた環境教育のありかたについて」、『環境教育』、3 (2)、pp.4-16
- 小野寺浩・西村明、2009、「鹿児島環境学とは何か」、鹿児島大学鹿児島環境学研究会編、『鹿児島環境学 I』、南方新社、pp.11-23
- 小野寺浩、2011、「徳之島の力」、鹿児島大学鹿児島環境学研究会編、『鹿児島環境学 III』、南方新社、pp.47-77
- 10 周年記念誌編集委員会、2001、『日本環境教育学会 10 周年記念誌 環境教育の座標軸を求めて』、日本環境教育学会
- 田中優、2009、『環境教育善意の落とし穴』、大月書店
- Palmer, J., 1998, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, Routledge
- 新広昭、1999、「『共生』をめざす環境教育の問題領域」、『環境教育』8 (2)、pp.36-47
- Smyth, J.C., 1995, *Environmental and education: a view of a changing scene*, *Environmental Education Research*, 1(1), pp.3-20
- St Maurice, H., 1996, *Nature's nature: idea of nature in curricula for environmental education*, *Environmental Education Research*, 2(2), pp.141-148
- Robottom L., 1985, *Contestation and continuity in education reform: A critical study of innovations in environmental education*, Unpublished Dissertation, Deakin University, Greenlong, Victoria