

環境教育学・ESD における学習主体の固定化と不可視化要因に関する一考察

鹿児島大学生涯学習教育研究センター 酒井 佑輔

キーワード：不可視化・他者・学習関係・権利としての学習

1. はじめに

本稿では、環境教育学と持続可能な開発のための教育（ESD）の議論において、学習主体として不可視化される「他者」が存在する要因を4つに分けて仮説的に提示する。次に、実際に不可視化される「他者」とは具体的にだれなのか、主に環境教育学会の学会誌に掲載された実践事例や研究をもとに明らかにする。なお、本論で論じる「他者」とは、学習権を有するにも拘わらず環境教育実践や研究者らによって学習主体として位置づけられずに、その学習の価値や意味づけが問われることのない不可視化された人びとである。「他者」を環境教育学やESDにおいて想起することは、環境教育・ESDが価値を置く「つながり・関わり」のその対象と内実をより明確にする。「他者」を可視化する研究自体は、環境教育学において「つながり・関わり」の範疇に位置づけられない「他者」が生み出される構造や、一方でその「他者」との「つながり・関わり」が編み直される営為を捉えなおす契機になる。また、「他者」による学習が可視化されることは、環境教育学・ESDにおける既存の学習理論の拡張だけでなく、学術的発展に寄与するものである。

日本の環境教育に関連する法律としては、2012年に完全施行された「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律」（環境教育等促進法）があげられる。当該法は、2003年に制定された「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」（環境保全活動・環境教育推進法）の改正法である。環境教育等促進法における環境教育の定義とは、「持続可能な社会の構築を目指して、家庭、学校、職場、地域その他のあらゆる場において、環境と社会、経済及び文化とのつながりその他環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習」とされる。旧法が定義する環境教育は、「環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習」であった。したがって新法では、

教育実践の場は際限ないことが明言されただけでなく、「環境と社会、経済及び文化とのつながり」に関する教育及び学習という理念が含まれた。つまり、自然環境という狭義の環境から社会・文化・経済などを含んだより広義の環境概念への拡張がはかられたのである¹。それは、環境等促進法における環境教育と持続可能な開発のための教育（ESD）の棲み分けが明確になされず、両者の親和性や同質性が強調されたものだといえよう²。

最近では、「人と自然・環境のつながり・関わり」といった関係性について、多様な視点から論じられている。例えば小玉は、現代のグローバルな社会・経済的構造の転換によって地域崩壊が進むなかで、地域住民の人と人、人と社会のつながりに断絶が生じているとする。そして、自然や環境の再生は誰もが結集できるテーマであるとして、環境教育を通じた学校と地域の連携や地域再生の拠点に学校を位置づけることは、そのつながりを回復できる1つの取り組みだと述べている³。日本環境教育学会が発刊する学会誌においては、松葉口や野村が「消費者教育」や「食と農をめぐる環境教育」の文脈において、「消費者」が「生産者」を理解しつながり・関係性を回復する可能性について述べている⁴。奄美大島、徳之島の古老に対する聞き取り調査を

¹ 一方で降旗信一（「現代環境教育の見取り図」『現代環境教育入門』筑波書房、2009、pp.9-22）は、日本環境教育学会のこれまでの環境教育実践を総括し、現代環境教育の理念が「持続可能な社会・自然・人間の実現」であると定義した。その理念を実現するための環境教育の目的・目標が、これまでの環境・教育のあり方を見直し変えるものだとしている。つまり、日本環境教育学会による環境教育は、これまでの教育学に対する批判的精神を有するものだといえる。

² 高橋正弘「環境保全活動・環境教育推進法の改正に関する一考察」『大正大学研究紀要。仏教学部・人間学部・文学部・表現学部』大正大学、2012、pp.192-186。

³ 小玉敏也「環境教育における「学校と地域の連携」」『現代環境教育入門』筑波書房、2009、pp.25-40。

⁴ 松葉口玲子「評論 食と農をめぐる環境教育—消費者教育の視点から—」『環境教育』日本環境教育学会、2009、19(1)、pp.125-126。野村卓「思い込みからコミュニケーションへ」朝岡幸彦・野村卓編著『食育の力（ちから）』光生館、2010、pp.153-160。

もとに、環境教育における人と自然の関わりが多義性や複雑な交わりを明らかにしようと試みた小栗の報告もある⁵。つまり、日本の環境教育における法制度や、学会の潮流に位置づけられる実践では、「つながり・関係性の理解や回復」が目指す価値・方向性として議論の中心に据えられる傾向がある。それは、鬼頭が述べるように「切り身」化されたわたしたちが「他者」とつながること、「人間—自然系の「全体性」の回復」自体が、環境問題の抜本的解決と切り離せないと考えられるゆえであろう⁶。

このように環境教育学では「つながり・関わり」といった関係性回復の重要性が論じられているにも拘わらず、「つながり・関わり」の回復をあたかも至上命題とするがゆえに、「誰」と「どのような」関係性を回復または再構築する必要があるのかといった点まで具体的に述べられていない。同様に、環境教育学が「つながり・関わり」を分断・矮小化し、「つながり・関わり」とは無縁の「他者」を生み出している可能性や、果ては、その「つながり・関わり」に必要な学習を多様な学習主体が行えているのかどうか、内省的に捉え返す契機も見られない。

「つながり・関わり」を価値とする環境教育学において、どれだけの多様な学習主体が存在するのか、学会誌に掲載された論考を数量的に分析した三谷らの研究を参照したい。三谷らは、成人や非学校教育領域における環境教育学研究は、学校教育段階の子どもに関する調査研究と比較して際立って少ないことを明らかにしている⁷。三谷らが調査した2008年以降の研究動向を俯瞰しても、成人・非学校教育領域における実践・理論研究は微々たるものである⁸。この

ように学習主体が子どもに傾倒・集中することで、環境教育学における学習理論等の発展可能性が矮小化するとは考えられないだろうか。

数少ない成人・非学校領域の学習主体について論じた研究論文として、例えば奥は「世代間の不公平」を解消するという観点から、「世代間被害者」としての子どもだけではなく、「世代間加害者」としての大人に対する教育の重要性を今から約20年前に指摘している⁹。奥による議論はあくまでも「子どもの人間形成」を目的としているが、そのために大人も教育を受ける学習主体である必要性を論じている。また野村は、2004年に地域社会における生活を通じた継続的な学習の拡張と世代間連携が持続可能な地域づくりにおいて重要だと述べている¹⁰。つまり、両者の議論における目的自体は異なるにせよ、「子ども」だけでなく「成人」も学習主体として位置づけられる重要性はこれまで論じられてきたことが分かる。こうした考え方はまさに、ブルントラント委員会報告書（『我われの共通の未来』“Our Common Future”1987年）によって初めて提唱された、「世代間の公正」だけでなく「世代内の公正」をもキー概念とする「持続可能な発展（Sustainable Development）」概念そのものである。

本稿には、学習主体に子どもや若者、学生のみを位置づけた教育実践や、研究そのものを否定する意図はない。しかしながら、環境教育学は「つながり・関わり」といった関係性の回復を価値として位置づけ、実践に取り組む方向性を描いているにも拘わらず、学習権を有する主体が依然として子どもや若者、学生に傾倒し、成人や「他者」が学習主体として位置づきにくい学術研究の現状は、議論し分析する必要があるのではないだろうか。ややもすると、こうした環境教育学において語られる「学習主体」としての枠組み自体が、そもそも思想的陥穽を有しているがゆえに「学習主体」が無意識に固定化・不可視化され拡張が図られないのではないかという問いもたてられるだろう。また、日本の環境教育学研究それ自体においては、「環境教育学研究はなにをどのような方法で明らかにせねばならないのか」という、学問にとって根源的であるはずの問い立てがなされ

⁵ 小栗有子「伝承と自然保護教育・自然体験学習一人と自然との関わりが多義性—『環境教育』日本環境教育学会、2013、23(1)、pp.35-42。

⁶ 鬼頭秀一『自然保護を問いなおす』筑摩書房、1996。

⁷ 三谷高史、小山田和代、関啓子「日本の環境教育研究の動向」『〈教育と社会〉研究』〈教育と社会〉研究会、2008、18、pp.71-79。

⁸ それらは例えば、元鍾彬が韓国セマングム干拓反対運動における成人住民の自己学習過程を「自己疎外」から「意識化」、「共同体の紐帯の再構築」、「地域再建のための主体形成」だったと明らかにした研究（『韓国セマングム干拓反対運動における成人の自己学習過程—干潟体験学習場「クレ」の役割を中心に—』『環境教育』日本環境教育学会、2008、17(3)、pp.3-13）や、榎本真美代のタイのボトムアップ型地域開発を行う草の根ネットワークを事例として、農民らの自立的な学びを分析し、自らがその場で自律的に生きるための「ローカルな知」から出発する地域に根差した学習が「地域づくりに向けた環境教育」において重要であることを明らかにした研究（『地元学に学ぶ地域づくりに向けた環境教育の一考察—東北タイ・プア村の事例から—』『環境教育』日本環境教育学会、2009、18(3)、pp.15-26）、宮崎県綾町の地区住民に聞き取り調査を行い、暗黙的な人と自然の関係性が「自然との関わり」と「人との関わり」が対になるような学びの構造として顕在化した内発的ESDを明らかにした岩佐礼子の研究（『持続可能な発展のための内発的教育（内発的ESD）—

宮崎県綾町上畑地区の事例から—』『環境教育』日本環境教育学会、2013、22(2)、pp.14-27）等があげられる。

⁹ 奥修「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』日本環境教育学会、1994、3(2)、pp.4-16。

¹⁰ 野村卓「持続可能な地域づくりにおける食農教育の射程—環境教育における生活をととした社会参画の学習—」『環境教育』日本環境教育学会、2004、14(2)、pp.92-100。

ていない」という三谷らの指摘を踏まえても¹¹、これまでの環境教育学研究の方法論や実践を批判的に捉えなおす必要があり、本研究の意図する「他者」の可視化研究はまさにその一助にもなる。学習主体を不可視化する要因を探り、実践者と研究者が互いに自覚的になることによって、「つながり・関わり」の回復のために真に必要なとされる実践構築への架橋は果たされることになる。

2. わたしたちが「他者」を不可視化する要因

(1) 教材としての手段化

「他者」を不可視化する要因の1つめは、環境教育実践による「他者」の教材としての手段化である。学校教育や親子の自然・農業体験学習、農山漁村体験等においては、環境教育実践を効率よく・効果的に実施し、体系的な知識や成果を学習者へ提供することがしばしば前提条件となる。したがって、環境教育・学習環境を醸成する農業従事者等が頻りに教材として手段化される。他律的様式としての教える行為が環境教育実践において上位目標、もしくは自明のものとして設定されると、環境に関わる知識を教育者が生徒・学習者へ提供するための手段・教材として「他者」が必要となる場合が多いのだ。それは、三谷らが環境教育において環境についての知識伝達（主に自然科学系の体系的な知識伝達）がこれまでの中心的な課題であることを明らかにしているが¹²、そうした学術研究の傾向とも関連しているだろう。

それは、原子が学会の20周年特集号企画における研究総括で指摘したように、既存の多くの環境教育実践が目的・目標を所与のものとして受け取り、効率よく効果的に目的を達成するための手段・方法に関心を向ける「道具的メンタリティ」によるものだろう¹³。原子による指摘は、井上らが自らの著書で取り上げたカナダの教育学者ボブ・ジックリング (Bob Jickling) による、何らかの社会の目的を掲げる「～の」ための教育としてのESD批判にも通じている。井上らは、ジックリングが考える本来の教育の目的とESDが目的とすることは相互支持的な関係に位置づけられると述べているが¹⁴、ジックリングによる「個人が社会の犠

牲になったり、社会の目的を達成するための手段になることは許されないと考える」¹⁵とのESD批判は、まさに「他者」が手段化される環境教育実践への批判として受け取れる¹⁶¹⁷。

(2) 教育偏重による学習関係と学習主体の固定化

2つめは教育偏重による学習関係と学習主体の固定化である。前述した「他者」を教材として手段化することとも一部重複するが、学校教育において他律的様式としての教育にもとづき「教えるもの」と「教えられるもの」という関係性が固定化されることによって、環境教育の教育者や研究者による学習はおろか、固定化された関係以外で存在する学習主体は不可視化される。

具体的な事例として、子どものみを学習主体として定めた世代間交流や農業体験学習等があげられる。これらの実践には世代間の「つながり・関わり」や「生産から消費」までの包括的な「つながり・関わり」について、学習主体としての子どもに学んでもらうことを目的とする共通点がある。しかし、学習主体を子どもだけに限定し、教えられる存在としての子どもの側からしか関係性を捉えないことは、交流対象となる高齢者や農業従事者を客体たらしめる。つまり、その学習環境におかれた人びとを教育主体と学習主体に分離するだけではなく、学ぶ側と学びとられる側の関係性を成立させ、学習主体として看做される子ども以外の存在はすべて客体へと分離され、存在は固定化するのである。学習関係と学習主体の固定化は密接不可分の関係にあるといえる。教育社会学者の山本の言葉を借りれば、〈主体—客体〉の関係性において、学習者を客体とみなすことに比重がかかり、「教える」教師の行為が手段として教育の中心的内容へ前面に押し出されることで¹⁸、手段として

Jicklingの「持続可能性に向けての教育 (ES) 批判」『環境教育』日本環境教育学会、2003、13(1)、pp.22-30。

¹⁵ 井上有一「環境教育の「底抜き」を図る—「ラディカル」であることの意味」井上有一・今村光章編『環境教育学 社会的公平と存在の豊かさを求めて』法律文化社、p.24。

¹⁶ 「他者」の手段化ではないが、教育学自体が子どもたちの遊びを手段化することで、遊びが結果としてもたらす教育的効果が強調され、遊びの本来有している生成の力を縮減してきたことを指摘しているのは矢野智司（『贈与と交換の教育学 漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会、2008）である。

¹⁷ このように手段・方法至上主義へと陥る状況については、教育学では「教育学のシニズム」(広田照幸『教育学(ヒューマニティーズ)』岩波書店、2009)や、近代教育学において批判・反省する対象としての方法主義(原聡介「近代教育学再考—その出口を求めて(特集:今、教育学に問われていること)」『教育学研究』日本教育学会、1996、63(3)、pp.222-229)として既に議論していた。つまり環境教育学会の環境教育学も日本の教育学と同様の隘路に入り込んでいるのだ。

¹⁸ 山本哲士「解説」I・イリイチ、P・フレイレほか『対話—教育

¹¹ 三谷高史、小山田和代、関啓子、前掲、p.78。

¹² 三谷高史、小山田和代、関啓子、前掲、p.77。

¹³ 原子栄一郎「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』日本環境教育学会、19(3)、2010、pp.88-101。

¹⁴ 今村光章、石川聡子、井上有一、塩川哲雄、原田智代「Bob

利用される「他者」はほとんどの場合、学習主体として位置付けられる余地はないのである。こうした「教える側」の「主体」と、「教わる側」そして「教わるために手段化される側」という「客体」としての学習関係と学習主体の固定化は、教育者の権威やパターンリズムを学習者が無批判に許容する契機を孕んでおり、学習主体をその権力システムに馴化させ従属を促し、果ては思考停止をもたらす危険性もある。それは同時に、学習主体から自律的様式としての学習を奪うことにもなりかねない。〈主体—客体〉の固定化は、まさに抑圧イデオロギーの特徴を有するものとしてブラジル人の教育学者・思想家であるP.フレイレ(Paulo Freire)が批判した「銀行型教育」(Banking Education)とも親和性がある。したがって、P.フレイレの教育思想に依拠して考えれば、この固定化自体は被抑圧者と抑圧者の矛盾を解決し両者を解放するような批判的精神に貫通された「対話」や、学習者による自律の生成を阻むものである¹⁹。

社会教育学者の津田が述べるように、「教育」という概して他律的・権威的な「教える」行為が介在する場面では、生活の中で正起し意味づけられる個々人の経験に即した形での「学習」を捉えるには限界がある²⁰。学習関係と学習主体の固定化によって地域住民が学習主体として不可視化される場合には、大島が「地域づくりにおける環境教育の役割」として述べるような、「地域をつくる学び」のための共同学習の可能性を削ぐ・矮小化することは明らかであろう²¹。したがって、環境教育学においてもこの学習関係と学習主体の固定化には十分に自覚的である必要と、その固定化された学習関係からの解放を模索し続ける必要があるだろう。

(3) 環境教育学研究における「語りの位置」の固定化

3 つめは環境教育を研究・実践する上での「語りの位置」である。環境教育学研究においては、自らの研究史を紐解くことでESD研究における地域概念の探究を試みた小栗の

報告「ESD研究における「地域」との向きあい方」や²²、小川・小林による、自然保護運動家の自然保護観の変遷を明らかにしたライフストーリー研究のように²³、実践・研究する当事者を学習主体として位置付け、その変容や学習過程を内省的にとらえ研究する方法は例外として、きわめて研究蓄積に乏しい。こうした環境教育学研究の動向は、環境教育の「語りの位置」の特徴を明示している。つまり、自らの「語りの位置」を顧みようとしない他律的様式を前提とする環境教育学研究では、「語りの位置」を定位させる際の両者の間に存在する権力構造を問わないがゆえに、「他者」を一方向的に表象する力学だけが働き、研究・実践者と「他者」との双方向のやりとりが生じにくくなり、両者の間に時間的断絶・隔離をもたらす。したがって、こうして「語りの位置」が固定化されることにより、「他者」は研究者・語り手らへ発話する機会を許されず、その発話する権利も収奪されるのである。

この「語りの位置」にもとづき研究対象空間や文脈から実践や知が切り取られることで、環境教育学そのものは「科学的」「普遍的」な装いをまとう。文脈性を奪われた環境教育学の「知」は、誰にでも持ち運び可能で分配・所有する普遍的で静的な「知」へと加工され、「知」の概念を隘路へと導くことにもなる。限定的な「知」の捉え方それ自体は、社会教育学研究で議論されているような、学校教育で伝達される固定的で所有・分配可能な「知」とは異なる、時間的、空間的に限定された文脈の相互生成的な〈ローカルな知〉といった「知」の可能性を奪う²⁴。この過程は、実践と研究の教育への偏重と〈主体—客体〉の固定化と共犯関係を結ぶだけでなく、表象する主体が無用と判断した捨象対象としての「他者」を不可視化する要因にもなる。「語りの位置」による「他者」の不可視化は、まさに調査・実践「する側」「される側」、教育を「ほどこす側」「ほどこされる側」という力関係の不均衡、非対象性という構造的

を越えて』野草社、1980、pp.146-189。

¹⁹ なお、神代健彦（「自己の技法への想像力——別様可能性としての『山びこ学校』」宮台真司編『統治・自律・民主主義 パターナリズムの政治社会学』現代位相研究所、2012、pp.37-74）は無着成恭による『山びこ学校・生活綴り方教育』を読みなおし、教師の善き生の構造が子どもに棄却されつつも、むしろその失敗において、自己自身の善き生の構想を生み出す「批判」のエートスが子どもの側に生成するという、教育の不可能性と可能性を同時に示す逆説的事態を明らかにしている。

²⁰ 津田英二「学ぶ側に視点を置いた理論」末本誠・松田武雄編著『新版 生涯学習と地域社会教育』春風社、2010、pp.167-189。

²¹ 大島順子「地域づくりにおける環境教育」『現代環境教育入門』筑波書房、2009、pp.57-79。

²² 小栗有子「ESD研究における「地域」との向きあい方」『環境教育』日本環境教育学会、2010、20(1)、pp.16-24。

²³ 小川潔・小林宏子「千葉の干潟を守る会・大浜潔の軌跡」小川潔ほか編『自然保護教育論』筑波書房、2008、pp.61-79。なお、環境教育学におけるライフストーリー・ライフストーリー研究については、野田恵の報告（『ライフストーリー・ライフストーリーと自然保護教育・自然体験学習』『環境教育』日本環境教育学会、2013、23(1)、pp.28-34）に詳しい。

²⁴ 〈ローカルな知〉に関する研究は、日本社会教育学会編『〈ローカルな知〉の可能性もうひとつの生涯学習を求めて』（東洋館出版社、2008）や、拙稿『〈ローカルな知〉とunlearn概念に関する考察—鈴木敏正「地域創造教育」論を手がかりとして—』（北海道大学大学院教育学研究院紀要、2012、No.116、pp.29-41）、朝岡幸彦と共著）がある。

問題を明らかにしている²⁵。

(4) 学校・地域の神話化

4つめは実践空間としての学校や地域からこぼれ落ちる「他者」である。学校は常に環境教育が実践される場としての主流をなしてきた²⁶。地域では、公民館や博物館などの社会教育施設や、自然学校、農山漁村といった枠組みのなかで多くの環境教育実践が展開されている。いわば、学校や地域は環境教育実践の聖域として神話化されてきたといえるのである。

自然環境が残る農村や地域は、近代化や環境破壊を考へるうえで見直されるべき場所として語られてきたことはいうまでもない。農山漁村や自然環境それ自体を見直し評価する価値的思考には、「エコロジー」という言葉が、環境と生活を結び付ける新しい科学の創出をつうじて、大量生産・消費を批判する運動を意味する概念として使われ始めたことに端を発するように、グローバリゼーションや近代社会を批判する「対抗概念」としての要素が内在している。一方で学校とは、そのための価値論的な環境教育をほどこす存立基盤として、疑われる余地はない自明なものとして語られる。環境教育の教科化が学会内で議論され続ける傾向も加味すると、環境教育では両者を批判的な考察対象として積極的にあつかってこなかった可能性があるのだ。

地域や学校にも「他者」を不可視化し排除する構造があることを忘れてはならない。例えば公共政策学者の広井は、都市型コミュニティは「垂直的な排他性」を持つのに対し、農村型コミュニティは「水平的な排他性」を持つことを明らかにしている²⁷。それはどのような地域であったとしても、排他性が機能するということを述べている。この排他性によって「他者」が不可視化されることも少なくない。

また男性優位の価値体系を有する日本社会においては、

²⁵ 「語りの位置」や調査研究における他者との関係性については、民俗学を専門とする菅豊（『新しい野の学問』の時代へ—知識生産と社会実践をつなぐために』岩波書店、2013）や、人類学者のジェームズ・クリフォード（『文化の窮状二十世紀の民族誌学、文学、芸術』人文書院、2003）などが既に指摘している。

²⁶ 野村卓（「食と農をめぐる環境教育—食・農（生産・消費）一体化の流れと教育実践の課題—」『環境教育』日本環境教育学会、2009、19(1)、pp.113-124）は、これまでの環境教育が学校教育実践に偏重してきたことをあげ、地域社会へ学校教育の視点を安易に転用しないことや、そうした実践を教師が安易に行わないための教師教育の重要性を指摘している。

²⁷ 広井良典『コミュニティを問い直す』筑摩書房、2009、p.63。野村卓（朝岡幸彦・野村卓編著『食育の力（ちから）』光生館、2010）もまた、広井の議論を踏まえ、対立と排他性を踏まえた、「内部的関係」と「外部的関係」という「関係の二重性」を基底においた有限で多様なつながり方（多様なネットワーク形成）の必要性を述べている。

男性ではないという理由から「他者」が生み出されていることも想像に難くない。例えば社会学者の上野は、ジェンダー・女性学としての立場から、血縁や地縁、企業内の社縁等に立脚せず自らが選り取る選択的な縁としての「女縁」の存在を1980年代の主婦層の活動から明らかにしている²⁸。この「女縁」自体を上野は「血縁・地縁・社縁のそれぞれからも見放された女たちが、都市で起死回生の思いでつくり上げた新しい」²⁹ 選択縁の集団と述べるとおり、ジェンダーという観点からも地域には「他者」を不可視化し排除する側面がある。

地域の有する権力構造については、教育社会学においても学校との関係性において十分に議論されている。例えば、教育社会学者の柳は「村落共同体を基盤とする地域社会の権力構造、階層構造、集団構造、規範構造等の学校への影響、逆にこれら地域社会への反作用等」³⁰ が、教育社会学において我が国固有の地域社会と学校をめぐる問題として分析されてきたと述べている。

地域や学校の権力構造に関する議論は、批判的教育学においても議論されている。例えば批判的教育学を踏まえて生活綴方教育を読み直した小国は、戦前・戦後における綴り方教師には「子ども達の学ぶ学級を多様な物語を紡ぎなおす場へと転換させることで、子ども達の新たな連帯と団結を「協働的な学習組織」として創り上げようとしていた」³¹ 共通点があるとしながらも、学級内の協働と融和の強調が差異を不可視化する点を指摘している。つまり、「日本人」「同じ村」といった同質への信頼は、学級の協働関係を導く基盤として機能する一方で、学級内部さらには村内部や日本内部にある様々な力関係と向き合い直視することを妨げてきたとしている。それは、批判的教育学を専門とするジルーが「文化」として提起する「異なる歴史や異なる言語、異なる経験そして異なるボイスが権力と特権の多様な関係の真っ只中で混在する多重なかつ異質な境界の場」³² の生成

²⁸ 上野千鶴子『「女縁」を生きた女たち』岩波現代文庫、2008。

²⁹ 上野千鶴子『「女縁」が世の中を変える—脱専業主婦（えんじょいすと）のネットワーク』日本経済新聞社、1988、p.19。

³⁰ 柳治男「地域社会と学校の論理的媒介としての教育の分業化—「地域社会と教育」論の方向性をめぐって—」日本教育社会学会『教育社会学研究』36、1981、p.76。なお本論において柳は、教育社会学においては学校に対する社会構造の影響を探るだけでなく、地域社会の教育分業の展開、総体の一部として学校を位置付け全体把握する必要性を述べている。

³¹ 小国喜弘「日本における批判教育学の萌芽」大田直子・黒崎勲編著『学校をよりよく理解するための教育学3 教育の内容及方法（2）』学事出版、2006、p.155。

³² ヘンリー・ジルー／大田直子訳「抵抗する差異 カルチュラル・スタディーズと批判的教育学のディスコース」『現代思想』青土社、1996、vol24-7、p.143。

が妨げられ、もし生成していたとしても、連帯や団結を誇示するがあまり、その萌芽を見落とす可能性を示唆していることとも類似している。

また、状況的学習論を提起したレイヴ (Jean Lave) とウェンガー (Etienne Wenger) は、実践共同体内部における均質ではない権力関係分析の必要性を説きつつ、「学習の資源をめぐるヘゲモニー (覇権) とか十全の参加からの疎外は、参加の正統性や周辺性の歴史的な形成過程には本来つきものである」と述べている³³。しかしながら、環境教育学では学校や地域が「他者」を不可視化し時に排除する可能性がある機能の側面を考慮しない結果、不可視化と排除の機能を強化し増長している可能性もある。言い換えれば、環境教育にたずさわるわたしたちが地域や学校を神話化し、自らの「語りの位置」に無批判なままでいることで、地域や学校の有する権力・抑圧構造と共犯関係を切り結び、不可視化する「他者」を絶えず生み出し続けるのである。もしも環境教育学が「環境と社会、経済及び文化とのつながり」を深く理解し再構築する実践や学問であるならば、前提としての学校や地域の歴史的な権力布置自体を批判的に問い直し再構築することで、神話化された世界と現実が生じる間隙を埋める必要があるだろう。

3. 環境教育が不可視化する学習主体としての「他者」とは誰か

前章では「他者」が不可視化される要因として、①「教材」としての手段化、②「教育」への偏重と学習関係・主体の固定化、③環境教育を研究・実践する上での知の在り方と「語りの位置」、④学校・地域の神話化の4つを仮説的に明示した。本章では、実際に不可視化される「他者」とは一体だれなのか、主に環境教育学会で議論される実践報告事例や研究にもとづいて具体的に明らかにする。

(1) 学習環境を醸成する存在としての「他者」

農山村や漁村において環境教育を実践するうえで、教育環境を醸成する人たちは、学習機会を提供する存在ではあっても学習主体として位置づけられ、本人たち自身にとっての学習の価値や意味付けとはどのようなものであるのか問われることは少ない。ましてや、環境教育実践の発展に向けて、実践の意味を深めていくうえで不可欠な存在

として注目されることもない。つまり、環境教育実践において教育環境を醸成する側にまわる人たちの存在は、学習主体として不可視化されやすい。例えば、そんな彼ら・彼女らとは、農業体験学習において学習主体のために田植えや稲刈りを用意する地元の農業従事者等である。環境教育学においては、農業従事者を位置づけ可視化した研究は少ない³⁴。杉本は、農業資源の利用対策や生物多様性の保全機能などの農業の外部効果を学ぶことは、山下が提案する食文化教育の内容的構成要件 (食育・生業・歴史伝統・食糧保障) を網羅的に充足させる要素を持つとして、「食」における「関わり全体性」を回復するために意義があると述べている³⁵。しかし、この場合の学習主体は「農業を通じた食料生産に携わらない消費者」と定義されるに留まっている。他の食文化教育に関する研究での位置づけられ方については別途検討の余地があるものの、本論に限って言えば農業従事者を学習主体とする意図や方向性は見られない³⁶。これは学習者を可視化し、内包していこうとする視点の欠如だといえよう。全体の関係性回復に価値をおく実践が環境教育であるならば、学習主体として農業従事者を位置づけることが重要になってくるのであり、それを意図せずして果たして関係性の回復を望めるのだろうか。

つぎに、木島の『大学・地域連携による小学生の農業体験プログラム』を事例として考えたい。木島はこの取り組みを通じて三世代共同畑体験の意義を2つ述べている。1つは農業に携わった経験のない親世代が、「その親の世代であるネイチャークラブの方の作業を観て模倣したり質問し、子どもに伝えるようまず自分が体得する必要性」が生じるがゆえに、農業に関する学習機会が醸成される点である。もう1つは、子どもにとっても減少傾向にある異年齢間の遊びの体験の場が醸成される点である。木島はこれらの意義を踏まえた上で、木俣の述べる「農耕文化基本

³⁴ 拙稿「食と農をめぐる環境教育における学習主体に関する一考察—不可視化される農民を学習主体として位置付ける意義とその可能性—」『鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報』鹿児島大学生涯学習教育研究センター、2012、pp.19-24。

³⁵ 杉本史生「農業の外部効果を学ぶ意義—環境教育としての食文化教育の立場から—」『環境教育』日本環境教育学会、2011、21(1)、pp.42-51。

³⁶ 杉本史生「農業の外部効果を学ぶ意義—環境教育としての食文化教育の立場から—」『環境教育』日本環境教育学会、2011、21(1)、pp.42-51)は、「食」に関する自然と人間との関係性の様態は動的であるとして、その変化を踏まえた適切な要件は今後検討の余地があるとも述べている。しかし、もしもこの関係性の様態が地域性や風土、歴史性により規定され、動的に変化し続けるという意味であるならば、その変化させる主体やその変化自体として農民の位置付く余地はある。つまり、杉本による「食文化教育」の内容的に適切な構成要件を考える上でも、学習主体として彼らを考慮する意義があるのではないだろうか。

³³ ジーン・レイヴ・エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書、1993、pp.18-19。

複合」概念³⁷を念頭におきながら、「地域で生産される作物を、地域の知恵を地域の人に学びながら栽培し、その作物を使って、さらに地域の知恵を地域の人に学びながら加工・調理して食する」³⁸といった地域密着型で「生産」から「消費」までをつなぐ全過程的である共同体験学習の意義を述べている。しかし、木島が述べる学習主体とはあくまで子どもと保護者であり、「祖父母世代」や農業体験を準備した参加者、はては「地域の知恵」を有するとされる人々の学習行為や成果には触れられていない。学習権を有する彼らに対しての言及は「同じ地域に住む住民として情報交換がなされたりしていた。高齢者の方も子どもの成長を楽しみにしながら、ゆたかなライフワークのひとつとして楽しく参加された」という指摘に留まり³⁹、学習主体として議論されることはない。学習主体に位置づけられることのなかった農業従事者や高齢者は表象／代表され、発話の機会は奪われるのである。

藤村は環境教育の自然体験学習が自己目的化しやすいことを述べているが⁴⁰、単なる手段・自己目的化した自然・農業体験学習においては、より「他者」の存在を不可視化する危険性を伴う。言い換えれば、働きかけ、実践する側による「学習主体」をあらかじめ限定する行為が、農村地域や果てはその土地に住まう人びとがつながり・関係性を紡ぐ存在対象としての学習権を有する主体であることを、忘却の彼方へと追いやる危険性を孕んでいるのだ。つまり、実践の形式的反復を続け、矛盾や葛藤を直視せず、既存の社会構造を自明のものとして「連帯」や「つながり・関わり」を紡ごうとする行為にとどまるだけでは、歴史・社会・経済・文化などの多様な権力・抑圧構造によって不可視化され、発話する機会を奪われ続けてきた「他者」との邂逅はおろか、「他者」との「つながり・関わり」といった関係性の構築は決して実現しないのである。

(2) 地域・学校に属することが困難な「他者」

身近・隣にいるにも拘らず、地域や学校に属することが困難な「他者」がいる。例えばそれは、外国人労働者、難

³⁷ 木俣美樹男「農耕文化基本複合をめぐる環境教育学の方法論」『環境教育』日本環境教育学会、2004、14(2)、pp.43-54。

³⁸ 木島温夫「評論 食と農をめぐる環境教育」『日本環境教育学会』日本環境教育学会、19(1)、2009、p.129。

³⁹ 嶋谷円、胡子揚歌、木島温夫「大学・地域連携による小学生の農業体験プログラム：1年間を通じた活動による環境教育的効果」『日本環境教育学会』日本環境教育学会、2008、17(3)、p.51。

⁴⁰ 藤村コノエ「環境教育の現状と環境教育推進法の改正に向けた提案」『日本環境教育学会第19回大会研究発表要旨集』2008、p.91。

民・不法移民、隔離され続けた療養施設で生活する元ハンセン病患者などがあげられる。彼ら・彼女らの多くは、政治経済的な要因により生まれ育った地域から離されることで、結果として日本に住む人びとだといえる。彼ら・彼女らの多くは、階層格差や資源配分の不平等によって、社会階層を移動することが非常に難しい。本論では、その「他者」の具体例として、在日ブラジル人の状況について論じることとする。

現在日本に滞在する多くのブラジル人は、1980年代にブラジルを襲ったインフレなどの経済状況の悪化と、日本での労働力不足という双方の経済的問題が合致したことで、ブラジルから日本へと移り住み始めた。1990年以降は入国管理法の改正に伴い、日系二世の配偶者および日系三世とその配偶者にも「定住者」という就労制限のない資格が与えられたことから、就労と貯蓄を目的とした「デカセギ」ブームが到来し、多くの日系ブラジル人が日本の土を踏むことになる。彼らの多くは自動車・電気工業といった製造業や建設業等の単純・長時間労働に従事した。しかしながら、そんな彼らを2008年のサブプライムローン問題に端を発したリーマンショックが襲うこととなる。このリーマンショックによって、派遣・請負という非正規雇用で雇われていた多くの在日ブラジル人は、職を失うなどして厳しい経済状況下におかれる。日本での生活が困難になり就労を断念したブラジル人の中には、厚生労働省が帰国費用を負担した「日系人帰国支援事業」を通じて母国へ帰ったものも多い。

そんな彼ら・彼女らは、一日のほとんどを職場で過ごしていたが、職場内では日本語によるコミュニケーションの必要性が乏しかったため、日本語で読み書きできないものも多い。またこのように一日中職場で過ごすこともあり、ましてや日本語でコミュニケーションを図ることが困難なため、地域との接触はほぼないに等しかった。社会学者の樋口によれば、「日系人の定住化」がかまびすしく叫ばれていたにも拘わらず、定住化に見合った職業訓練や人材登用の試みはまったくなされてこなかったとしている⁴¹。つまり、彼ら・彼女らは不安定就労層として固定化され、階層移動が困難な状態であったのだ。

また、社会学者の鍛冶が2000年の国勢調査を用いておこなった調査によれば、16-17歳のブラジル人の高校在学率は男女ともに30～35%と低い点も言及すべきである

⁴¹ 樋口直人「貧困層へと転落する在日南米人」連貧困プロジェクト編『日本で暮らす移住者の貧困』2001、pp.18-26。

う⁴²。日本における言語教育環境が移民へ与える影響を、ブラジルに帰国した日系人家族へインタビュー調査によって明らかにしたミックメヒールと村元が述べているように、日本の学校では人種差別的ないじめ問題があり、また言語的マイノリティの母語支援が不足している点から、外国籍の子どもたちは学習権を行使することが難しい環境下にいる⁴³。以上を踏まえると、教育を通じた階層移動も在日ブラジル人にとっては非常に困難であること、また、彼ら・彼女らは、政治経済的領域と社会文化的領域の双方によって、地域・学校に属することも困難な状態にあることが考えられる。したがって、たとえ彼ら・彼女らが地域に住む「地域住民」であったとしても、我われが神話化する「学校」や「地域」には位置づかず不可視化されるのである。

環境教育学会においては、諸外国の環境教育実践や政策に関する報告・論文は非常に多い。その一方で、国内に存在する外国人向けの環境教育実践やその必要性はほとんど語られてきていない。このような在日外国人が環境教育の学習主体・教育主体として位置付けられる可能性を今後見出していく必要はないのだろうか。「学校」や「地域」が神話化されることで、在日ブラジル人もまた学習権を行使することができずにいる現実には想像に難くないはずである。そして、こうした課題は単に環境教育実践や環境教育学研究に固有のものではなく、社会教育や学校教育の実践とも共通するものである以上、あるべき学習環境の未来を構想する上で、看過することはできない。

4. おわりに

本稿では、環境教育学が価値をおく人—社会—自然のつながりの範疇において、学習主体として固定化し不可視化される「他者」が存在する要因を4つに分けて提示した。次に、実際に不可視化される「他者」とはだれなのか、主に学会で議論される実践報告事例や研究をもとに具体的に明らかにした。前述したとおり、環境教育学では単なる学習の手段としての利用や一方的な表象という働きかけによ

り、「他者」が発話する機会はしばしば奪われる。また、既存の枠組みを自明のものとして批判的に捉えないことで、彼ら・彼女らは不可視化される。それは、社会的従属構造・階層属性という幾重にも折重なった次元を隠蔽するのである。従属関係も不可視化されることで、学習主体の解放は困難になる。

とはいえ、「他者」を一枚岩に語り同情や憐みの対象として可視化し、かつ被害者として「他者」を本質化し、固定的な像に還元することが本論の目的ではない。あくまでも環境教育学における政治経済的権力に対する想像力の欠如と、学習権を有する多様な主体を不可視化する現状を批判的に問い直したうえで、学習主体の拡張の必要性を述べるものである。それ自体は、これまでの環境教育実践や研究、語る位置を教育主体としての「教える」側ではなく、学習主体としての「学ぶ」側へずらすことを意味する。ただし、環境教育学における学習主体を単純にずらすのではない。環境教育学において「つながり・関わり」の意識化や再構築を目指すのならば、ずらす行為そのものはわたしたちが不可視化し続ける「他者」を解放し、その「他者」との関係性を紡ぎなおす営みでなければならない。また気をつけなければならないのは、不可視化された「他者」を意識しその声に耳を傾けようとしつつも、自らがその「他者」を代弁しようとする行為、もしくは声を与えその「他者」の位置に介入しようとする働きかけである。それは既にポストコロニアル理論において「表象の暴力」として議論されてきたが、「他者」の解放にもとづく「主体的関与（エイジェンシー）」の獲得には至らない⁴⁴。

なお、本稿では「他者」が存在する4つの要因の関係性まで明らかにすることができなかった。また、「他者」を可視化する環境教育学の実践についても具体的に論じることができなかった。次への課題としたい。

⁴² 鍛治致「外国人の子どもたちの進学問題 貧困の連鎖を断ち切るために」移住連貧困プロジェクト編『日本で暮らす移住者の貧困』2001、pp.38-46。なお在日ブラジル人が置かれている経済的社会的状況や、その歴史的分析は梶田孝道・丹野清人・樋口直人著『顔の見えない定住化日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』（名古屋大学出版会、2005）に詳しい。

⁴³ ミックメーヒール・カイラン、村元エリカ「日本における言語教育環境の移民への影響—日系人帰国性家族の経験から」森本豊富・根川幸男編著『「トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化—過去から未来に向けて—』明石書店、2012、pp.118-136。

⁴⁴ 太田好信「人類学とサルバタンの主体的関与（エイジェンシー）」『現代思想』青土社、2000、Vol.28-2、pp.8-23。