

環境市民性を高める教養野外教育 プログラムの開発に向けて

——理念とミッションの構築——

藤永 博

科学研究費助成事業「市民的教養を培う教養野外教育の展開—沿岸域の総合管理と環境創造の推進に向けて（課題番号 17K01635）」（平成 29 年度から 3 年計画）で、筆者（研究代表者）は沿岸域の「総合管理¹⁾」と「環境創造²⁾」の推進の原動力となる市民を育成する教養野外教育プログラムの開発に取り組んでいる。人口や産業の集積が急速に進んだ日本の沿岸域では、自然環境の破壊や利用競合の問題が深刻化している。沿岸域を総合管理し、環境保全、自然再生、開発利用、利用競合回避を同時に進めるためには、多様な当事者が市民的教養あるいは市民性を身につけておくことが必要と考えている。この事業では、大学の教養教育における野外教育の「ミッション再定義」を行い、“education for the outdoors”に重点をおいた創造的な教養野外教育プログラムの開発を目指し、「理論的研究」と「プログラム・教材開発」の区分に分けて次のとおり進めている。

- 1) 沿岸の陸域と海域を一体として捉え、その開発利用と環境保全を総合的に管理する（沿岸域総合管理）という考え方。半世紀前にアメリカの西海岸で初めて採りあげられ、以後、世界中に広まっていった。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）では『アジェンダ 21』が採択され、その第 17 条で「沿岸国は、自国の管轄下にある沿岸域及び海洋環境の総合管理と持続可能な開発を自らの義務とする」と定められた。日本では 2000 年に『沿岸域圏総合管理計画策定のための指針』が決定されたが、日本の沿岸域においては様々な個別の縦割り法制度が施行されており、総合管理を進めるのは必ずしも容易ではない。沿岸域圏総合管理は日本ではあまり進展していないのが現状である（『沿岸域総合管理入門—豊かな海と人の共生をめざして』笹川平和財団 海洋政策研究所（編）東海大学出版部）。
- 2) 日本では、多くの地域で自然環境の破壊とその影響が深刻な問題となっており、環境保全や自然再生の必要性が広く認識されている。しかし、このような環境問題に対する価値観は多様である。たとえば『環境創造の思想』では、破壊された自然を再生することは、人間を排除した原生的な自然を取り戻すことではなく、自然環境のポテンシャルと自然の再生能力を尊重し、自然と人間の共存を模索することを意味する（『環境創造の思想』武内和彦（著）東京大学出版会）。また、ここでいう自然と人間の共存は、人間の自然への立ち入りを否定することではなく、健全な人間社会を築くために自然を育成することを意味する。当然、こうした人間中心的な考え方とは全く異なる立場も存在する。『環境創造の思想』の著者である武内氏は、人間が環境創造の立場から自然を育成するためには、「自然とはなにか」「人間の関与はどこまでか」といった本質的な問いかけが必要であると指摘している。多様な意見が存在するとき、議論を戦わせ共通認識を広めて合意形成を図り社会を動かしていくことが重要である。しかし、日本人はこうしたことがあまり得意ではないと思われる。そこで求められるのが「市民的教養」である。

〈理論研究〉

- ①この分野の代表的な教科書『Outdoor Education—Method and Strategies』(K. Gilbertson, T. Bates, T. McLauhlin, A. Ewart, Human Kinetics), Part I. Foundations of Outdoor Education, Chapter 1. Definition of Outdoor Education／『野外教育—方法と戦略—』第1部「野外教育の基礎」第1章「野外教育の定義づけ」を翻訳したうえで、野外教育と環境教育の定義、理念、概念等のレビューを行う。
- ②従来の標準的な野外教育理論との違いを明確にしながら、市民性を育む教養野外教育の理論、ミッション、教育目標（到達目標）を明確にし、学習過程と成果を評価する方法（ツール）を開発する。

〈プログラム・教材開発〉

- ①沿岸域総合管理と環境創造の概念や方法などを環境行政、環境倫理、生態学などの分野と関連づけて編集し、教養教育に適した教育コンテンツの企画と作成準備を行う。
- ②従来の体験型海洋実習に「環境創造」の要素を取り入れ、より主体的かつ創造的な実習に発展させていくために、吉野熊野国立公園やラムサール登録湿地（串本サンゴ群生地）などで、環境省自然保護官事務所や自治体、NPO 法人の協力のもと、現地のニーズを把握するための企画調査を行う。

本稿では「理論研究」のこれまでの成果を研究ノートとしてまとめる。

結論から述べると、本事業で開発を目指す野外教育プログラムは

- ①総合的科学としての環境教育学に基づく「環境教育」を重視する。
- ②「市民的教養」を培うことを目的とした「市民教育（市民性教育）」を重視する。
- ③市民教育の一つの手段となりうる「ボランティア学習」を取り入れる。
- ④「環境に対する責任ある行動」につながる参加者主体の自然体験学習を取り入れる。

また、このプログラムが目指すところは、市民による次のような社会の実現である。

- ①「自然共生社会」
- ②「プラチナ社会」

さらに、次のトピックがプログラムに関係する。

- ①「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development）」
- ②「環境・生命文化社会」
- ③「生態系サービス」
- ④「生態系と社会システムの共進性」
- ⑤「マイナーサブシステム」

以下は、鍵かっこで括られたキーワードについての説明（ノート）である。

(1) 野外教育と環境教育³⁾

野外教育はキャンプ・プログラムとして始まり、長い時間をかけて野外についての知識やスキルを包括的に教育するプログラムへと発展してきた。プリースト (1986)⁴⁾ によると、野外教育は野外に関するあらゆる形態の教育を包括する。また、冒険教育や環境教育も野外教育の傘下に置かれる。学習者の期待は対人関係の発達から社会的関係の構築にまで及ぶ。さらに、自然界とそこでの人間の位置づけを理解し、大地とのつながりを築くことも野外教育に含まれる。

プリーストは、野外教育について、次の6つの重要なポイントを指摘している。

野外教育は

- ①学びの方法である。
- ②体験教育である。
- ③主に野外で行われる。
- ④全ての感覚を必要とする（全人的である）。
- ⑤学際的なカリキュラムに基づく。
- ⑥人と自然の関わりに関する教育である。

これらのポイントから考えると、野外教育はヒマラヤ山頂の標高計測から、学校教育で行われる遠足、寝室での窓越しのバード・ウォッチングまで、幅広い内容を含む。

野外教育では、学ぶ場所（自然環境）、学ぶ対象（生態系のプロセス）、そして学ぶ理由（資源管理）について考えることが必要である。野外教育は学びの方法（体験的）であり、プロセス（感覚的）であり、そしてトピック（関係志向的）である（プリースト, 1990, p.113)⁵⁾。別の観点から見ると、野外教育は幅広い直接的な感覚体験を重視した教育・学習方法である。野外環境で展開され、自然とコミュニティと個人を関与させながら学ぶ統合的なアプローチを用いる。野外教育プログラムは野外を活用して、学習者の身体的、感情的、認知的、社会的、そして霊的な資質を高めることを目指す。つまり、自然の中で自然をとおして学ばせるのが野外教育である。太陽の光、風、雨を感じる。野生生物を観察する。経験したことのない音や匂いによって感覚を満たされる。これらは現代の都市社会で暮らす多くの人々にとって新しい体験となる。

野外は多くの感覚的体験の機会を提供するだけでなく、より質の高い学びが可能となる設定でもある。実際に草原で草を食んでいるバイソンの群れを見ると、動物園でフェンス越しに

3) 『野外教育—方法と戦略—』 第1部「野外教育の基礎」第1章「野外教育の定義づけ」（翻訳抜粋）

4) Priest, 1986. Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education* 17(3): 13-15.

5) Priest, S. 1990. The semantics of adventure education. In *Adventure Education*, 113-117. State College, PA, Venture.

見る時とは異なる感情が喚起される。カヌーを屋内プールで習うのと湖で習うのではかなり異なる。何故か。それは、共通の関心をもつ人々と共に学びながら自然を体験する機会を野外が与えてくれるからである。つまり、野外はより包括的な学習体験の機会を提供する。

環境教育は近年、急速に発展してきた分野である。作家・思想家のヘンリー・デイビッド・ソロー (Henry David Thoreau)、シエラクラブを立ち上げたジョン・ミュアー (John Muir)、野生生物生態学者のアルド・レオパルド (Aldo Leopold) など、多くの人々が長年にわたり自然環境保護の必要性を訴えてきた。しかし、環境教育の活動を実際に広めたのは1970年4月22日にアースデイ (Earth Day) を導入したウィスコンシン州上院議員のゲイロード・ネルソン (Gaylord Nelson) である。当時アメリカ合衆国には、環境教育の定義について検討を始めた教育者も存在した。ウィスコンシン大学教授のウィリアム・スタップ (William Stapp) とオハイオ州立大学教授のロバート・ロス (Robert Roth) は、1969年に環境教育の定義を提示した。

スタップは環境問題およびそれらの防止と解消をより重視した定義を、ロスは自然の真価を認識、生態学の原理を理解する必要性を強調した定義を提唱した。スタップの主張、すなわち、「環境教育の目的は、生物・物理学的な環境と関連する諸問題についての知識を有し、それらの解決方法に気づき、さらに問題解決に向けて活動するよう動機づけられた市民を育成することである」(スタップ, 1969, p.30)⁶⁾ は、現在でも環境教育の基盤となっている。ロスはこの定義を彼の博士論文で発展させて、「環境教育は生態系の諸概念とそれらが人類に及ぼす影響に関する教育である」、「環境教育の目的は人間と自然環境の相互作用について理解と認識を深めることである」とした。

ロスの博士論文は、環境に関する教養をもった市民を生み出す環境教育の指針となる5つの基本的な概念を示した。

- ①生物は相互に、そして環境に依存している。
- ②人間は、植物と動物の遷移と環境変化のプロセスに影響を与えている。
- ③これからの世代のニーズに合った自然資源の管理には長期的な計画が必要である。
- ④有害で蓄積影響のある様々な個体、液体、気体、放射性廃棄物、熱などの削減を含む安全な廃棄物処理は、人類の安寧と環境保全のためには重要である。
- ⑤環境マネジメントは多くの異なる領域に由来する知識の応用を必要とする。

現在では、いくつかの異なる環境教育の定義がある。ハインズ、ハンガーフォードとトメラ (Hines, Hungerford, and Tomera) (1986/87⁷⁾) は、環境教育を環境保護に責任を持つ市民を生み出す教育であると定義している。環境教育を環境問題の予防と解決のための方法として定義するのが最も一般的な趨勢であるが、一方では、自然界への気づきと認識を強化する学びを環

6) Stapp, W.B. 1969. The concept of environmental education. *Environmental Education* 1(1): 30-31.

環境教育の目的とする視点もある。ヨーロッパでこの視点を環境教育の“グリーン”アプローチ、環境問題の視点を“グレイ”アプローチと呼んでいる。他にも、科学教育を簡易化した自然環境保護教育や、積極的行動主義に基づく教育を環境教育とする考え方もある。

国立環境教育評議会 (National Environmental Education Advisory Council) は環境保護協会 (Environmental Protection Agency) に助言する組織であるが、環境教育を次のように定義している。環境教育は環境および関連する挑戦的な諸問題についての知識と気づきを強化し、これらの問題に取り組むためのスキルと専門知識を身につけ、十分な情報に基づいて意志決定をし、責任ある行動をとれるようになるための学びのプロセスである (UNESCO 1978)⁸⁾。

環境教育に関する様々な定義の存在は、一般の人達に混乱を招くかもしれない。しかし、環境教育の実施の指針となる共通のテーマが幾つかある。

- ①環境教育の結果、自然界に関する知識が強化されることによって自然界への気づきと認識が増す。
- ②環境教育は環境問題の解決に焦点を当てる傾向があり、フォーマルな学校教育の中で、主に幼稚園から12年生までの間に実施される。
- ③環境教育は科学教育ではないが、科学的な概念を用いて自然界について教える。野外での実施が理想的である。

環境教育は野外の設定で実施するため、数日間あるいは数週間もの長い時間をかけて一連のトピックスを扱う傾向がある。環境教育は、クリティカル・シンキングのスキルを強化する効果もある。

学習者は環境問題を認識し解決するための問題解決スキルを獲得する。この方法に期待される主な効果は、学習者が十分な情報に基づいて環境への働きかけについての意志決定をする能力を身につけることである。環境教育の共通の目標は次の能力やスキルを身につけることである。

- ①生態系について認識する（気づく）能力・スキル
- ②環境問題について認識する能力・スキル
- ③環境問題を調査し評価する能力・スキル
- ④環境についての教養を有する市民になるためのアクション・スキル

(2) 市民的教養

日本学術会議の日本の展望委員会・知の創造分科会は平成22年に提言『21世紀の教養と教

✓ 7) Hines, J., H. Hungerford, and A. Tomera. 1986/ 87. Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. The Journal of Environmental Education 182: 1-8.

8) UNESCO, 1978. Final Report: Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977. Paris: United Nations.

養教育』を取りまとめ、教養教育の課題を指摘した。そのなかに「市民的教養の形成」がある。提言は「現代社会において生じし深刻化するさまざまな問題や課題に適切に対応し、その平和的な解決を図っていくには、それらの問題や課題の解決に向けての多様な取り組みに参加・協働する知性・智恵・実践的能力の形成と、それらの多様な取り組みを支え推進する基盤としての市民社会の豊かな展開が重要である」と述べ、そのためには次の三つの公共性を活性化することが重要であると指摘している。第一に、集合的意思決定過程（政治）の開放性・透明性（情報公開・情報開示）が確保され、その過程への十分な市民参加があること（市民的公共性）、第二に、さまざまな問題や課題を自分たちの協力・協働により解決・達成すべきものとして引き受け、その協力・協働に参加する活力あるカルチャーが息づいていること（社会的公共性）、第三に、社会のすべての成員がその尊厳を尊重され、安全かつ豊かな文化的・社会的生活を享受する権利を有する存在であることが、承認され前提となっていることである（本源的公共性：社会的存在としての人間の生存権に関わる公共性）。現代の多様化・複雑化・流動化する社会では、この3つの公共性の活性化とその担い手となりうる市民としての教養（市民的教養）の形成が、切実に求められている。

提言は「21世紀に期待される教養は、現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について探究し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・智恵・実践的能力であると言ってよいであろう。その多面的・重層的な知性・智恵・能力を、学問知、技法知、実践知という三つの知と市民的教養を核とするものとして捉える」と述べている。市民的教養は「三つの公共性についての理解を深め、その実現に向けたさまざまな活動やプロジェクトに参加し、連帯・協働していく素養と構え」を指す。三つの知と市民的教養は、それらの形成過程で相互に必要なとなるのは明らかである。

(3)「環境に対して責任ある行動がとれる市民」の育成

日本学術会議の提言『学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて』（2008年）では市民育成の観点が着目された。その提言は「地球的規模の環境問題は、市民一人一人が様々な主体と協働して解決に向けて英知を結集しなくては解決できないという側面がある。専門家の養成とともに普通の市民がこの問題について正確な知識を持ち、解決のために行動を起こすことが求められている」と述べている。そして「より良い環境づくりの創造的な活動に主体的に参画し、環境への責任ある態度や行動がとれる市民の育成が環境教育のねらいである」とし、環境教育における市民育成の視点が強調された。日本の環境教育あるいは持続可能性のための教育に市民育成や市民性（市民としての能力・態度）などのシティズンシップ教育の観点が取り入れられるようになった背景には、1997年のテサロニキ宣言『環境と持続可能性のための教育』の影響が大きいとの指摘がある（「環境と社会に関する国際会議（テサロニキ会議）」1997年12月、国連教育科学文化機関（UNESCO）・ギリシア政府主催での宣言）。また、環境教育におい

て形成したい具体的な市民性として次の能力・態度が考えられる（大友秀明，桐谷正信，2016年，pp.214-215）。

- ①環境を観察し，情報を収集し，処理する能力
- ②環境問題について主体的に思考し，判断し，評価する能力
- ③環境へ関心をもち，自分とかかわる問題の解決への意欲と自信をもって取り組む態度
- ④環境へのやさしさ，こころ構え，他人の意見や信念に対して共感する態度
- ⑤環境問題や環境の質の向上に対して主体的・実践的に行動する能力

（4）環境教育と持続可能な開発のための教育（ESD）

環境教育は，「持続可能な開発（Sustainable Development）」概念の影響を受けて大きく変化してきた。この概念が国際的に注目を集めるようになったのは，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，地球環境と経済開発を調和させる「持続可能な開発」を具体化させる『環境と開発に関するリオデジャネイロ宣言』とその行動計画である『アジェンダ 21』が採択されたためである。これらはその後の各国の環境政策や環境 NGO などの活動に大きな影響を与えた⁹⁾。また，『アジェンダ 21』の 36 章「教育，意識啓発及び訓練の推進」では，環境教育の必要性が指摘された。

環境教育の役割やあり方については，2002年の国連環境開発サミット（ヨハネスブルク・サミット）で持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development（ESD））が提唱されて以来，再検討が行われている。両者の関係については，「同一視すべきではない」，「環境教育は環境と持続可能性のための教育である」あるいは「ESD は環境教育が進化した段階である」など意見がある。環境教育しか担えない責務があるという主張がある一方，ESD 構想がこれまでの環境教育を批判的に見直す機会を与えているという認識もある（小栗有子，2016年，p.161）。また，ESD は教育の新しい領域を示したのではなく，既存の多様な教育実践からのアプローチが可能とされている。

ESD はビジョン（未来志向性）をもち，対話と参画を重んじる新しい教育アプローチであり，組織・社会としての学びや「状況的学習」を重視する。内容は地域の自然や社会・文化・歴史などの違いによって多様であり，地域の自己決定を重視すべきものとされている（朝岡幸彦，2016年，pp.15-16）。持続可能な開発の構成要素は，「環境」「経済」「社会」の3つの領域から成り立っており，いずれも不可欠である。持続可能な開発への探究は地域社会ごとになされるべきである。「環境」「経済」「社会」の複雑な相互関係をそれぞれの地域社会の中で捉えるため

9) 2015年の国連サミットでは「持続可能な開発目標（SDGs）」が採択された。これは2001年に策定されたミレニアム開発目標（MDGs）の後継である『持続可能な開発のための2030アジェンダ』に記載された2016年から2030年までに達成が望まれる国際目標で，持続可能な世界を実現するための17のゴール，169のターゲットで構成されている。

の「知識」と、持続可能な社会を形成しその中で生きていく「技能」、目指す方向性を決める「価値観」「展望」の習得が重要となる（小栗有子，2016年，p.153）。

環境教育は「自然環境の有限性に注目し、自然破壊を防ぎ、自然との調和に基づく、人類の恒久的存在を探究する教育、及びそのための行動の主体を形成する教育である」と一般的に理解されている。狭義の環境教育が、環境教育のルーツともいえる公害教育や自然保護教育などを指すのに対して、ESDは開発教育、平和教育、人権教育、ジェンダー教育、福祉教育などを含む「総合科学」の体裁をもつ。この総合教育としてのESDの創造という枠組みの中に、環境教育（学）が目指す一つの道が指示されているといえる（朝岡幸彦，2016年，p.29）。総合科学は、応用科学における「有用性」、基礎科学における「真理性」、社会科学における「妥当性」を視野に入れた、より総合的な評価体系の構築が求められる。こうした多様な尺度をもとにした環境教育及び環境教育学研究の確立が課題となる。約1万2千年前に西アジアの地中海東岸部において人類最初の「農耕」を開始したことによって、地球史上はじめて「人間圏」と呼ばれる特異な生態系を生み出した。ここに、今日の地球環境問題の起源があるとともに、私たち人類が「ヒト」として環境に働きかけ、それによって進化（進歩）を遂げてきたという事実ある。このような視点に立つとき、「総合科学としての環境教育学」は緊急性と重要性をもつ（朝岡幸彦，2016年，p.30）。

環境教育は、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（朝岡幸彦，2016年，p.21）。教育は社会を変容させる、あるいは社会の変革に寄与する可能性をもつが、あくまでも社会が求める変革に役立つ範囲内で機能する。一方で教育の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）に基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とされる（教育の自律性の原理）。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（朝岡幸彦，2016年，p.22）。当然、環境教育にもあてはまる考え方である。

現代社会における諸課題の解決に教育がどのような役割を果たすべきかという視点に立つとき、「子ども」の教育学としての「発達（development）教育学」が人類・社会の解決を次世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ている「主体形成（empowerment）の教育学」（鈴木敏正，2000年）は、課題の発見・解決を「当事者」である成人（市民）に求める、より直接的な方法といえる（朝岡幸彦，2016年，p.17）。

地球サミットで採択された『アジェンダ21』は、国際社会が取り組むべき課題とその手順を示したが、各論を巡っては複雑な国家間の利害対立が生じている。さらに、一方、1992年の会議から、国際交渉の席に非政府組織（NGO）の参加が正式に認められるようになり、国家に加え、「市民社会」の動向が持続可能な開発の行方に大きな影響力を持つようになった。大学生あ

るいは社会人を対象とする新たな教養野外教育プログラムでは、環境問題に主体的に取り組むことができる「市民」を育てることを意識したい。

(5) 「環境への責任ある行動」につながる自然体験学習

自然体験学習という用語は、「自然」と「体験学習」、あるいは「自然体験」と「学習」という言葉の組み合わせとして捉えることができる。前者は「自然の中で行う体験学習」、後者は「自然体験をとおした学習」と解釈が成り立ちそうである。新たな教養野外教育プログラムでは、自然体験学習を後者「自然体験をとおした学習 (Learning through experiencing nature)」と見なしている。「自然体験」という言葉も「自然」と「体験」の組み合わせで捉えることができる。「自然」をどのような観点から見るかによって体験の内容や方法は変わってくるが、自然を体験をとおしてより分析的に観察（調査）できるようにすることで、自然の保全・保護あるいは利用・創造につながる行動につながるのではないだろうか。

自然体験学習は自然保護教育や野外教育などの流れの中で、それぞれの目的で展開されてきたが、体験後に「環境に責任のある行動」につながっていったかという点と必ずしもそうではない。環境教育の観点からすると、今日の自然体験学習には自然体験活動による「体験」から環境問題の解決に向けた「行動」までを一連の学びのプロセスとして捉えるプログラムが求められている。「環境的行動」につながる重要な体験についての考察が必要である。

「環境に責任ある行動」につながるプロセスは、「知識」→「姿勢（態度）」→「行動」といった単純なモデルでは説明がつかないことが明らかにされている。より新しい「環境に責任のある行動」の形成過程モデルは、「エントリーレベル（入口の段階）」→「オーナーシップレベル（当事者意識の段階）」→「エンパワーメントレベル（力量形成の段階）」といふ3段階で構成されている。米国の環境保護団体の役職員を対象とした調査で、「環境への感性」がエントリーレベルの主要因となっていることが明らかになった。さらに、「環境への感性」が幼少期の自然体験に由来するという報告もある（降旗信一・李在永，2016年，pp.85-86）。

新たな教養野外教育の目的の中には自然体験をとおした「環境への感性」の醸成が含まれるべきであろうが、大学生あるいは社会人を対象とするプログラムでは、エンパワーメントの獲得が主な目的となる。自然体験学習は、地域に暮らす人々が地域の自然との関係を学ぶプロセスである。こうした学びはなりゆきまかせの生活や労働のあり方を問い直し、自分の力を見直し、信頼し、社会的実践をとおして自己変革していくような、地域住民のための地域住民自身による「意識改革」の過程、すなわち自己教育課程である（鈴木敏正，2000年）。このような現実的な環境や社会的関係を変革し創造する主体になるために必要な力量を形成することをエンパワーメント（（主体的）力量形成）と呼んでいる。これが新たな教養野外教育プログラムで取り入れる自然体験学習やボランティア学習の最終到達目標である。

(6) 市民教育とボランティア学習

英国（イングランド）では、2002年から中等学校段階で新しい必修教科「Citizenship」が導入された。その教育内容は、民主主義を基盤とした市民型社会の一員としての素養を体得することが主眼となっている。そのため、このような Citizenship Education を長沼（2003年）は市民教育と訳している。民主主義を体現してきた英国で市民教育を必修科目として導入するようになった理由として、当時の英国の若者の政治的無関心、心理的・精神的疾患、職能・学力の問題、社会的有用感の欠如、コミュニケーション能力の問題等が指摘されている（長沼、2003年、p.42）。こうした実態には日本の若者と共通する部分がある。

英国が導入した市民教育の教科では、次のような幅広い知識とスキルを身につけることが求められている。

- ①コミュニケーション能力（さまざまな社会的・政治的問題やコミュニティの問題についての調査、討論、情報や思想をとおして習得）
- ②数字活用能力（さまざまな社会的・政治的文脈の中で数字が活用される例について考察するために統計を検証することをとおして習得）
- ③情報技術（IT）（論点や出来事、問題を分析ためにコンピューター等を活用することをとおして習得）
- ④他者と協力する能力（自己の考えを話したり、政策を立案したり、コミュニティで責任ある活動に参加することをとおして習得）
- ⑤自己の学習成果を向上させる能力（自己や他者の考えを反省したり、将来の目標を立てたりすることによって習得）
- ⑥問題解決能力（政治的問題やコミュニティの問題に参画することによって習得）

これらについての達成目標は、「適切なプログラムで学修をした後、大多数の生徒が段階的に（学年レベルで）達成すべき特徴的な内容と幅」という性質のもので、具体的に示されている。評価についてもそれぞれの能力について、あるいは教科プログラムについて、生徒自身が自己評価する項目や第三者が評価する項目が細かく設定されている。

市民教育が果たしうる役割として、さらに次のような能力育成があげられている。

- ①思考力の育成
- ②経済概念の育成
- ③事業経営と起業の能力の育成
- ④職業に関連した学習能力の育成
- ⑤持続可能な発展に関わる能力の育成

また、市民教育の構成要素をまとめると、次のようになる。

- ①責任ある社会的行動
- ②地域社会への参加

③民主社会の知識・スキルの習得及び活用

大学の教養教育の中に市民教育の要素を取り込み、基礎的・汎用的能力を備えた人材を育成することは社会の要請といえる。

長沼（2003年）は、ボランティア活動の本質を最大限に生かした、市民教育の一つの手段となりうる「ボランティア学習」の考え方（日本青年奉仕協会（JYVA）による概念規定による）を紹介している。それによると、市民的素養を育むボランティア学習は

- ①さまざまな社会生活の課題に触れることにより、公共の社会にとって有益な社会的役割と活動を担うことで、学習者の自己実現をはかり、さらには自発性を育み、無償性を尊び、公共性を身につけ、よりよき社会人としての全人格的な発展を遂げるために行う、社会体験学習である。
- ②その学習内容は、教育的活動、社会福祉的活動、歴史及び社会文化の向上に寄与する活動、自然及び生活環境の保全、コミュニティづくり、国際社会への協力と貢献、その他の幅広い分野に渡っている。
- ③また、ボランティア学習においては、私たちの暮らす地域社会及び国際社会そのものを学習フィールドとして捉える。
- ④こうした学習は、家庭、学校、地域、さらにはあらゆる地域社会において世代を超えて取り組まれることが大切である。
- ⑤ボランティア学習は、人と人のふれあいや自然とのふれあいをおして、人の全人格的な成長と、共生と共存のための社会の創造に寄与する学習として、未来の教育に大きな可能性を開くものである。

この概念規定から明らかなように、ボランティア学習には次の二つのねらいがある。

- ①全人格的な成長を最終目標とする教育的機能
- ②共生と共存のための社会の創造に寄与するという社会活性化機能

主体的・自主的なボランティア活動を学校教育の教科として導入することは、本来のボランティア精神に反するのではないかという意見もあるようだが、興梠（1994年）は学校教育の中に取り入れるボランティア活動を「ボランティア学習」と呼び、概念づけることによって、このような懸念を払拭しようとしている。すなわち、ボランティア学習は、自立した市民によって行われるボランティア活動に発展させるための「準備学習」であると、一歩踏み込んだ考え方をしている。ボランティア活動（あるいはボランティア学習）をどのように概念づけ、大学での教養教育の中に組み込んでいくかは今後の検討課題である。

(7)「環境・生命文明社会」が描く22世紀のビジョン

中央環境審議会は、第4次環境基本計画に盛り込まれている「安全の確保を前提として、低炭素、循環、自然共生の各分野を統合的に達成する」ために、「環境、経済、社会の統合的向

上」の実現に向けた具体的な施策を検討し、2014年7月、『低炭素・資源循環・自然共生政策の統合的アプローチによる社会の構築～環境・生命文明社会の創造～（意見具申）』を発表した。そこで示された「人々が充実した暮らしを享受できる環境・生命文明社会」には、次のような22世紀のビジョンが描かれている。

- ①地域ごとに多様な自然の循環がもたらす再生可能なエネルギーや資源を基本とする循環型の社会が実現、森林や里山、河川や海といった生態系のネットワークが豊かになり、良好な自然環境が創出されている。自然の循環を乱す環境負荷の低減や生態系の連続性の確保といった「安全」の基盤の上に、低炭素、循環、自然共生が統合的に達成された社会が実現している。
- ②海外からのエネルギーや資源の獲得に充てられていた資金や、金融機関、企業、家計に潤沢に存在する資金が、再生可能エネルギーを中核とした自立・分散型の低炭素エネルギー社会の構築などの国内の環境投資・消費に振り向けられることで、国内・地域内の経済循環が拡大している。
- ③多くの企業や人が自然の繋がりを豊かにする取組に参加することで自然と共生する経済社会が実現し、地域内のコミュニティも強く濃くなる。また、人々は、人も自然の生態系の一部であるという日本人が受け継いできた自然観に立った、健康で心豊かな暮らしを送ることができるようになり、人口減少・少子高齢化社会への対応が進んでいる。
- ④世界を先導するビジョン（国際的な枠組み、社会システム、ライフスタイル等）と我が国の環境技術を展開し、世界のグリーン成長と地球市民の健康で充実した暮らしの実現に貢献している。

こうした社会の実現に向けた施策の構成要素は「循環」「共生」「参加」「国際」に分かれている。「循環」では再生可能なエネルギー・資源を基本とした社会と「森・里・海連関」の実現による経済循環や交流等、「共生」では豊かな環境下での自然との共生と健康で心豊かな暮らし、「参加」「国際」では国民全員の参加や技術移転等の国際協力の実現が戦略目標に挙げられている。

(8) 「生態系サービス」

私たちの暮らしは食料や水の供給、気候の安定など、生物多様性を基盤とする生態系から得られる恵みによって支えられている。これらの恵みのことを「生態系サービス」と呼んでいる。生物多様性とは、①生物の種の多様性、②遺伝的多様性、③生態系の多様性、④個体間の相互作用の多様性といわれている（大沼、2016年、p4）。国連の主導で行われたプロジェクト「ミレニアム生態系評価（MA）」では、生態系サービスを「供給サービス」、「調整サービス」、「文化的サービス」、「基盤サービス」の4つに分類している。また、2007年のG8+5環境大臣会議（ドイツ・ポツダム）での提唱により開始された「生態系と生物多様性の経済学（TEEB）」プロジェクトではMAの分類を基本として、「基盤サービス」の代わりに「生息・生育地サービ

ス」を追加した。「供給サービス」は食料、水、木材などの物質的供給面での便益を、「調整サービス」は気候や洪水制御、水の浄化などの便益を、「文化的サービス」は文化や教育、レクリエーションなどの便益を、「基盤サービス」はこれら3つのサービスの基盤となる便益、例えば土壌の形成や栄養塩類や水の循環などを提供している。また、「生息・生育地サービス」は生息・生育環境の提供、遺伝的多様性の維持などの便益を提供している。

(9) 「自然共生社会」と「プラチナ社会」

「自然共生社会」は、21世紀環境立国戦略（2007年）のなかで、「生物多様性が適切に保たれ、自然の循環に沿うかたちで農林水産業を含む社会経済活動を自然に調和したものとし、またさまざまな自然とのふれあいの場や機会を確保することにより、自然の恵みを将来にわたって享受できる社会」と説明されている。人間社会では森林資源、海洋・沿岸域、河川、湖沼などの自然資源をコモンズ（コモンプール資源）として管理・保全しながら利用し続けてきた。コモンズとは人間社会が採取・消費することで便宜が得られるような自然資源で、誰かが利用すると他の人の利用が減少するという意味で資源量に限りがあり、さらにその資源の利用を排除するためには高い費用が発生するもの指す。多くの自然資源（生態系サービス）はそれらの恵みを享受する地域社会が自然と共生して、利用しながら維持していくべきものです。しかし、人と自然が共生する「自然共生社会」の実現は容易ではない。地域社会におけるコモンズの管理を巡っては人々の協調やそうした協調を支える制度的側面が必要不可欠である。こうした「公共」に主体的に参画する能力や資質を育成するのがシティズンシップ（市民性）教育の役割といえる（大友秀明・桐谷正信、2016年）。

「高齢化社会」にはどうしても負のイメージがつきまとうが、健康な高齢者が希望すれば経済や社会を支える重要な担い手であり続けられるような社会は、高齢者の雇用や生きがいを創出する「長生きを心から喜べる長寿社会」（東京大学高齢社会総合研究機構、2010年）と捉えることができる。また、高齢化社会の問題とともに地球温暖化などの環境問題を解決し、あわせて雇用や新しい産業を創出できる社会のことを小宮山（2012年）は「プラチナ社会」と呼んでいる。「自然共生社会」と親和性が高い「プラチナ社会」では、高齢になっても豊かな自然環境のなかで農林水産業に関わったり、自然環境や生態系サービスの保全や利用につながる社会経済活動に参画したりすることによって、新しい産業や雇用の創出だけでなく、健康の維持・増進が期待されている。

(10) 「環境市民教育」

「環境・生命文明社会」「自然共生社会」「プラチナ社会」を実現させるためには、教育機関だけでなく、企業等を巻き込んだ環境市民教育が重要である（石原博・岩淵真奈美・湊秋作、2014年）。経済産業省・三菱総合研究所（2006）は、経済社会におけるシティズンシップ教育

に関連して、「市民一人ひとりが、社会の一員として、地球や社会での課題をみつけ、その解決やサービス提供に関わることによって、急速に変化する社会の中でも自分を守ると同時に他者との適切な関係を築き、職に就いて豊かな生活を送り、個性を発揮し、自己実現を行い、さらによりよい社会づくりに参加・貢献するために必要な能力を身につける」ことの重要性を指摘している。

環境問題についても、それが地球規模のものか地域レベルものかに関係なく、市民一人ひとりが多様な主体と協働して解決に向けて英知を結集しなければ解決しないという側面がある。専門家の養成とともに、一般の市民が個々の環境問題について正確な知識をもち、行動を起こすことが求められている（日本学術会議環境学委員会、環境思想・環境教育分科会、2008年／2011年）。一つの地域を対象として、自治体、企業、NPO等の民間団体、市民（地域住民）、教育機関等の様々なステークホルダーが参画して環境市民教育を進めていくことが、自然資本（生態系サービス）を支える新しいコモンズや自然資源に依拠した新しいビジネスモデルの実現に（竹内和彦・渡辺綱男、2014年）、さらにはそれぞれの地域の人と自然の共生関係の再構築による自然共生社会づくりにつながると考えられる。

（11）自然のシステム（生態系）と人間のシステム（社会システム）の「共進化」

環境問題がはじめて世界的なうねりのなかで大きくクローズアップされた1960年代から70年代には人間中心主義を深く反省するなかから、人間以外の生物や生態系を中心にすえて考えるべきだという考え方が大きく興隆した。自然保護の考え方のなかでも、最終的には人間の利益のために「保全」を唱えるのではなく、自然を自然そのもののために「保存」することが提起された。自然のなかに人間の効用を離れた「内在的な価値」が存在しているということが、その根拠として議論されてきた。この考え方を極端に外挿していくと、人間の営みは生物多様性と矛盾することになり、可能な限り排除し、隔離することが必要となる。

一方、日本でもかつては一般的にみられたような、様々な手入れや管理などによって人間が濃厚に自然と関わり、働きかけながら暮らしているようなあり方は、結果的に二次的自然を形成し、人間はその二次的自然を利用してきた。里山、里海、里浜、里川などの概念さえいわれるようになった。こうした人間の関わり・働きかけは自然を破壊する行為として捉えがちであったが、一方ではそれらを「攪乱」として捉えれば、その攪乱を引き起こす行為は必ずしも排除しなければならない行為ではなく、生物多様性の維持や保全に対して意味がある場合も少なくないことが分かってきた。

人間のシステムと自然のシステム（生態系）は基本的に独立してそれぞれの独自性をもった形で形成され、時間的経緯のなかで相互に作用しつつ独自の進展（共進化）を遂げている。人間のシステムは自然のシステムに適応して、生産に利用している。一方、自然のシステムは人間からの適度の介入・攪乱を受けて、それに対して独自の適応をしつつ、人間の論理とは無関

係に独自の論理で展開してきた。その結果、人間にとっても有益な、生物多様性の高い二次的自然が形成された（鬼頭秀一，2007 年，p.30）。高度経済成長期の一部エリアの環境でみられた人間の過度の介入による生物多様性の喪失は、共進化の展開が絶たれてしまった例といえる。

（12）マイナーサブシステム

人間は自然のシステムと様々な形で関わり続けてきた。農業や漁業といった第 1 次産業の「生業」は、人間が自然との関係の中で生計を立てる（生きていく）本質的で重要な行為である。しかし、人間と自然の関わりは「生業」だけではなく、山で山菜を採ったり河川や干潟などで魚介類を捕獲・採取したりするような「マイナーサブシステム」や子どもたちの「遊び」があった。マイナーサブシステムは「主要な生業活動の陰にありながら、それでもなおかつ脈々と受け継がれてきている、副次的ですらないような経済的意味しか与えられていない生業活動であり、たとえ消滅したところでたいした経済的影響を及ぼさないにもかかわらず、当事者にとっては意外なほどの情熱によって継承されてきたもの」である（松井健，1997 年）。

マイナーサブシステムの特徴は、伝統的でかなり長い歴史、自然との密接で直接的な関係、簡単な仕掛け（technology）と高度な技法（technique）、個人差、個人の裁量の大きさ、経済的意味に還元できないような「誇り」「喜び」身体性、遊びの要素などがあげられる。そのなかでも「遊び」の要素は、子どもの遊びとの連続的な関係性を示唆しており、重要なポイントとなっている。マイナーサブシステムは、「生業」のような経済的な要素が極めて強い営みと、「遊び」のような精神的要素が強い営みの間の「人と自然の関わり」の連続線の上に位置づけられ、「遊び仕事」と呼ばれることもある（鬼頭秀一，2007 年，p.27）。

生業、遊び仕事、遊びを繋ぐ「人と自然の関わり」の連続線では、様々な生きものとの出会いがあり、身体をとおして感じる精神的な営みがある一方で、子どもの遊びの行為の中にも食べ物の採取などの広い意味での経済的な行為を含んでいる。このように連続的に広がる人と自然の関わりの中で、「生きる」という営みの中心であったといえる（鬼頭秀一，2007 年，p.27）。

地域の生物多様性の保全を考えると、これまでの経済的なものから精神的ものにいたる多様な営みを復活させ、さらに他の新しい営みで補っていくことが求められる。市民が農家と協力して里山の空間などの地域の自然管理を行い「農」の営みを再興していくことや、新しい自然とのふれあい活動などをとおして地域住民（市民）の自然との精神的つながりを回復させ、自然と関わる文化を次世代に向けて守り育てていくことなども環境教育の重要な役割と考える。

【参考・引用書籍等】

- 朝岡幸彦「環境教育とは何か―歴史・目的・概念・評価」, 朝岡幸彦(編著)『入門 新しい環境教育の実践』, 2013年, 筑波書房。
- 石原博・岩渕真奈美・湊秋作『企業が伝える生物多様性の恵み』, 2014年, 経団連出版。
- 大友秀明・桐谷正信(編著)『社会を創る市民の教育―協働によるシティズンシップ教育の実践』, 2016年, 東信堂。
- 大沼あゆみ『生物多様性保全の経済学』, 2016年, 有斐閣。
- 小栗有子「持続可能な開発のための教育構想と環境教育―ESD 論一」, 朝岡幸彦(編著)『入門 新しい環境教育の実践』, 2013年, 筑波書房。
- 鬼頭秀一「地域社会の暮らしから生物多様性をはかる―人文社会科学的生物多様性モニタリングの可能性」, 鷺谷いづみ・鬼頭秀一(編)『自然再生のための生物多様性モニタリング』, 2007年, 東京大学出版会。
- 経済産業省・三菱総合研究所「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」2006年, 経済産業省。
- 興梠寛「いまこそボランティア学習」, 『たすけあいの中で学ぶ/JYVA ブックレット No.5』, 1994年, JYVA 出版。
- 小宮山宏『日本「再創造」―「プラチナ社会」の実現に向けて』, 2012年, 東洋経済新報社。
- 環境省「低炭素・循環・自然共生施策の統合的アプローチによる社会の構(案)～環境・生命文明社会の創造～」, 2014年(平成26年), 環境省。
- 鈴木敏正『主体形成の教育学』, 2000年, 御茶の水書房。
- 武内和彦『環境創造の思想』, 1994年, 東京大学出版会。
- 武内和彦・渡辺綱男(編著)『日本の自然環境政策―自然共生社会をつくる』, 2014年, 東京大学出版会。
- 東京大学高齢社会総合研究機構(2010)『2030年超高齢未来「ジェロントロジー」が日本を世界の中心にする』, 2010年, 東洋経済新報社。
- 日本学術会議環境学委員会, 環境思想・環境教育分科会「提言 学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて」, 2008年(平成20年8月28日)。
- 日本学術会議環境学委員会, 環境思想・環境教育分科会「提言 高等教育における環境教育の充実に向けて」, 2011年(平成23年9月22日)。
- 長沼豊『市民教育とは何か』, 2003年, ひつじ市民新書002, ひつじ書房。
- 降旗信一・李在永「自然体験を責任ある行動へ―自然体験学習論一」, 朝岡幸彦(編著)『入門 新しい環境教育の実践』, 2013年, 筑波書房。
- 松井健『自然の文化人類学』, 1997年, 東京大学出版。

Towards a New Outdoor Education Program Designed to Enhance Environmental Citizenship: Framing the Program Philosophy and Mission

Hiroshi FUJINAGA

Abstract

With the support of the 2017-2019 Grants-in-Aid for Scientific Research (C), a research project is underway to design a new outdoor education program for university students to promote environmental citizenship. This research note, which intends to present the theoretical framework and scope of the program, started with a review of the concepts and standard definitions of outdoor education as outlined in the classic textbook “Outdoor Education” written by Gilbertson et al., followed by a study of diverse topics, including environmental education, citizenship education, education for sustainable development, biodiversity conservation, platinum society, and minor subsistence. The program is being implemented with the expectation that program participants will acquire relevant knowledge and skills through experiential learning and be motivated to engage in environmental citizenship activities.