

原著論文

# 「持続可能な開発のための教育」に向けた 環境教育における「参加型学習」概念の検討

小玉 敏也・阿部 治

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

Exploring a concept of "Participatory Learning" in Environmental education  
for "Education for Sustainable Development"

Toshiya KODAMA and Osamu ABE

The Graduate School of Intercultural Communication, Rikkyo University

(受理日2006年1月23日)

Participatory learning is one of the methods that have been applied to various pedagogic disciplines including international understanding, development, and human rights since 1970s. Recently in the field of environmental education, participatory learning has started to be introduced as a method to learn community/neighborhood-building and development.

This paper approaches the notion of participatory learning in the field of environmental education with theoretical discussion, taking into a perspective of education for sustainable development, or ESD. The discussion, drawing on the knowledge and insights from the education of international understanding, identifies that the participatory learning has a characteristic that grows "the relationship of men - nature - society" in a comprehensive manner, based on the learners' social participation competence. Further more, from the observation of overseas case studies, the paper argues the importance of redefining and recapturing the notion of participatory learning as a way of encouraging the learner empowerment, by having the pedagogical contents interface with "the education of citizenship" when we are to develop a methodology for the environmental education involving the perspective of ESD.

Based on these discussions, the paper demonstrates a framework of the notion of participatory learning in the environmental education that is oriented to ESD. It is hoped that this humble study will contribute to stimulate the discussion of the study of pedagogical method in the field of the environmental education.

Key Word: Education of Citizenship, Empowerment, ESD, Participatory Learning, Political Literacy

## 1 はじめに

現在、参加型学習 (Participatory Learning) は環境教育だけでなく開発教育、人権教育、社会教育等の各分野で広く普及し、新しい教育方法と

して注目を集めている。その広がりをもとめた廣瀬 (2000) によれば、その形態的特徴はほぼ共通しており、一つの教育目的に沿って編成された学習プログラムと個々の学習活動 (アクティビティ) 単位で構成され、ランキング、フォトランゲージ

問い合わせ先 〒171-8501 東京都豊島区西池袋3-34-1 立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

等のゲーム的な活動やKJ法、グループ討議をも含む方法であるという。

参加型学習を直接の対象にした研究は、その成立の歴史的経緯、学習方法としての特質を論じた岡崎（1998、2000）、イギリスの人権教育の視角から日本における参加型学習の課題を論じた阿久澤（2001）、さらに21世紀の教育を視野に入れて参加型学習の基本原則を規定した山西（2000a）の知見がある。これらは、国際理解、人権、開発の各教育分野の立場から参加型学習の特性と意義及び実践的な課題を検証した研究と言えよう。

一方、環境教育の分野では、1975年のベオグラード憲章や1977年のトビリシ会議勧告等の国際会議において「参加」という目標カテゴリーの重要性が提言されてきた。また、近年の「持続可能な開発のための教育」（Education for Sustainable Development：以下ESDと略）に関する議論のなかで、阿部（2004）は環境教育に学習者の参加・行動を促す参加型学習の積極的導入が必要であると論じ、小沢（2005）も持続可能な地域づくりを目指す市民を育成するための参加型学習が必要であると論じている。両者の議論は、環境教育において「参加」という目標概念が重視されてきた歴史を踏まえつつ、環境教育の方法研究の内容と方向性を示唆した議論として理解することができる。

しかし、そもそも参加型学習とはいかなる方法であるのか。また、環境教育において参加型学習がどのように位置づけられてきたのか。或いは、ESDに関する議論が活発化する現在、どのような理論をもとにして参加型学習を展開するのか、という課題については十分に研究されてこなかった。

以上のことから、本研究では、まず参加型学習の背景となる思想と歴史的な成立過程を概観する。次に、環境教育における参加型学習の特性を整理したうえで、「持続可能性」の観点からこの特性を再検討する必要性を論じる。その際、参加型学習の成立過程の事例を「持続可能性」の観点から再評価し、そこから現在の参加型学習に組み込みたい内容を抽出する。最後に、これらの考察をもとに、ESDに向けた環境教育における参加型学習の概念をまとめ提示して、本研究の結語としたい。

## 2 環境教育における参加型学習とは何か

### 2.1 参加型学習の思想と成立過程

参加型学習とは何か。まずは、その特性を理解するために背景となる思想を整理する。高田（1996）は、ワークショップの歴史と背景という観点から20世紀以降の思想・哲学・運動の関係を概観したが、これは坂口（1994）の知見を踏まえれば参加型学習の思想的水脈とほぼ重なり合うものと理解できる。それは、デューイ（Dewey）の経験主義教育を源流にしなが、Freire（Freire）の課題提起型教育論とレヴィン（Lewin）のグループ・ダイナミクス論等の強い影響を受けながら発展してきた。特に、学習が学習者の主体的な活動によって形成される経験の再構成の過程であること、学習者が問題を解決していく過程で思考を発達させていくこと、そして教育の目的と過程の一致は民主主義の原則であり、その学習に「参加」することは社会の問題を民主的に解決していく能力を育てることと同じであることというデューイの教育思想（五十嵐ら 1987）は、各教育分野を横断する参加型学習の思想的源流として位置づけることができる。彼らはともに、20世紀初頭の産業構造の急激な変化に伴う社会と教育のあり方に疑義を呈し、具体的な実践を通じて旧来の教育論を変革していった。その教育論は、他にも学習者の経験による「気づき」とプロセスの重視、学習者の対話と関係性の重視、教育を通じた社会変革への指向性といった共通する思想を内包している。

次に、参加型学習の成立過程を概観する。岡崎（1998）、大津（1992a）の知見を踏まえれば、参加型学習の成立過程は大きな三つの時期に整理できる。第一期は、1953年に発足したユネスコ協同学校計画（Associated Schools Project：以下ASPと略）において、国際理解教育の発展をはかる目的で最新の行動科学・心理学の成果を取り入れた学習方法を開発した参加型学習の誕生期である。第二期は、1972年のASP欧州ミーティングにおいて、デンマーク王立教育研究所のウォルスク（Wolsk）が社会的・情緒的教育法（Socio-Affective Approach）というワークショップを実施し、

そこでロールプレイ、シミュレーションといった体験的学習を通して感覚的な国際理解学習を提案したことを契機に、他の開発教育、人権教育等の関係者に大きなインパクトを与え、参加型学習が発展していった時期である。第三期は、1974年のユネスコ教育勧告による実験的な教育活動と研究調査促進の呼びかけ、1980年代の「第3次開発の10年」の推進によるカリキュラム・教材開発の進展等により、参加型学習が多くの国々で普及していった時期である。

これらの成立過程から、参加型学習は主に国際理解教育や人権教育、開発教育の分野で発展してきたものであり、日本の環境教育の分野で知られ始めたのは、地球環境問題の解決が国際的な世論として広がった1992年のリオ・サミット以降の時期と考えられる<sup>1)</sup>。参加型学習は、以上のような思想を背景とし各教育分野に普及していった。

## 2.2 参加型学習の特性

では参加型学習とは、どのような特性をもつのだろうか。すでに参加型学習に関する知見がある教育分野では、以下のような定義がなされている。

開発教育の立場から、山西(2000a)は、参加型学習を「人間と社会との関係性みる『参加』という基本原理の実現をめざす学習であり、またそのために学習者の学習過程への参加を促す多様な方法・手法によって特徴付けられる学習である」と定義する。また人権教育の立場から、岡崎(2000)は「学習者自身が社会との能動的なかわりの中で、経験的・対話的手法によって知識を積極的に生み出し身につけてゆこうとする試み」と定義している。同じく阿久澤(2001)は、参加型学習の本質を「学習者が1人の市民として現実の社会に関わるための、いわば民主主義の担い手を育成することを目指した方法論」とであると定義している。

これらの定義に共通しているのは、参加型学習の特性を「人間と社会との関係性」を構築するための方法と捉えている点であり、特に岡崎は、それを「学校や教室内での疑似体験的な教育活動に止まらず、むしろ社会的実践活動のなかで行われ

る」学習であると論じ、「社会性」を参加型学習の根幹をなす価値観として捉えている。したがって、2.1での知見とも重ねれば、参加型学習とは学習者の「社会参加」能力育成を特性とする教育方法であるとも言える。なお、本研究では「社会参加」という概念を、宮園(2001)と松本(2001)の議論を踏まえて以下のように定義する。

①「社会参加」とは、学習者個人の生き方と持続可能な社会の実現に向けた活動とを切り結ぶような、価値選択的で課題発見のプロセスを重視する実践的な学びである。

②「社会参加」には、学習者個人の社会化や自立を促進するための社会参加、学校・行政・企業等の社会的組織を内部から変革するための社会参加、地域や社会そのものを変革するための社会参加、という3つの立場がある。

## 2.3 環境教育における参加型学習の特性

開発・人権・国際理解の領域で発展してきた参加型学習が、近年環境教育の方法としても活用されている。以下、実践的な研究から導き出された知見から、環境教育における参加型学習の特性について考察する。

まず、寺本(1998)は「総合学習としての都市環境学習の構想」の中で、学習者に自分たちの「まち」の自然・歴史・文化を調査し事実認識させたうえで改善プランを話し合い、最終的にそのプランを地域に提案させる学習活動と、社会科の政治学習と関連させて、市民と連携しながらどのように「まち」をよくしていけるかについて討論させる学習活動を構想した。それらの学習活動には、KJ法、ランキング、ディベート、ロールプレイ等の参加型的手法が位置づけられており、学習者に地域の環境改善行動に必要なスキルを習得させることをねらいとしている。竹澤(2002)は、環境問題解決のための実践的行動能力の育成を図るために、生徒が地域で活動する環境NGOと交流をしつつ、教室での参加型学習の手法(ディベート、ロールプレイ)を通して子ども環境市民会議への提案書を作成し会議にも参加させようとする授業構想を提起している。いずれも、学校教育での授

業構想を提案したもののだが、体験的な学び方によって学習者の認識活動を活発化しようとした点と、模擬的「参加」によって実際の「参加」への感覚的理解と技能を習得させようとした点が共通する。一方、大島（1999）は、埼玉県志木市を対象にして市民が参加型学習の手法（PLT、ゲーム、KJ法）を活用しながら環境プランを作成していく過程の分析を行い、市民による環境プランづくりにおいて参加型学習が果たした機能と特性をまとめた。その分析を通じて、大島は「参加型学習は地域計画の自主編成を志向し、学習活動を中心に展開される限りにおいて地域教育計画の推進力となりうる」と論じ、住民学習活動における参加型学習の価値を認めている。

これらの実践的な研究から、環境教育における参加型学習は、以下のような活用傾向を認めることができる。

第一に、参加型学習を活用した環境教育では、自然環境・社会環境・文化環境（佐島 1999）の全体を包括した地域（まち）環境を学習対象としている。したがって、学習者は、学習集団内の個人だけでなくNPOや行政等の集団や組織の人々に活発に関わり、その関わりのプロセスの中で豊かな学びを経験していく。

第二に、その学習内容は地域の現実的な諸課題と結びついている。開発教育における参加型学習は、ゲームの手法が強調されるために「楽しいだけでおわってしまう」「目新しい手法だけが踊っている」との批判がなされるが（山西 2000b）、環境教育における参加型学習では、教室内のアクティビティを通して学んだ内容と地域の現実的な諸課題を意図的に結びつけて学習させようとする指向性が認められるため、学習者は諸課題解決のための思考活動と実践活動の双方が求められる。

第三に、参加型学習では、その学習過程を市民参加のプロセスに重ね合わせようとする傾向が認められる。阿部（2002）は、志木市の事例を市民がローカルアジェンダ21の作成過程で協議に参加し合意形成を図る過程で環境意識を高めたという観点から、環境教育が市民参加へ発展した成功事例であると評価している。つまり、参加型学習は

市民参加の思想と方法を体験的に教える方法論としても捉えられているのである。

約言すれば、環境教育における参加型学習は、学ぶ楽しさを基軸としながら、学習者同士、学習者と地域住民或いは地域全体との関わりを創り出し、地域に生起する諸課題の構造と本質を明らかにするための方法論として理解されており、総合的な環境の調査と分析、それに基づく改善案の提示行動を通じて協働的な地域主体を育成する方法論として位置づけられていることがわかる。

ここで留意すべきは、環境教育における参加型学習の実践及び研究が、同じような学習形態と手法をもつ体験学習やネイチャーゲームへの批判的な議論と平行して拡大してきたことである。すなわち、自然体験活動の普及によって環境教育への関心が高まる一方で、逆に「自然体験そのものが自己目的化してしまい、結果的に、その教育内容が<脱環境問題化>してしまうという矮小化減少」（新田 2003）を招くこと、「ネイチャーゲームは自然にふれたいという基本的欲求にそった活動であるため、社会変革を意識した批判的思考が活動の表面には表れてこない」（降旗 2001）こと、といった議論に対する反省的な思潮が、地域の総合的な課題群をも学習対象とした参加型学習の実践的研究の底流にあるものと推察できる。同時に、ESDに関する議論が拡大する過程で、「人-人」「人-自然」の関係性（阿部 1993）を育成する環境教育から、地域に生起する課題群の学習を通して学習者の「人-社会」の関係性と「社会参加」の能力も積極的に育成する環境教育への転換が試みられていることの反映でもあったと考えられる。

以上の考察から、環境教育における参加型学習は、他分野で課題とされた「人間と社会の関係性」と社会参加能力の育成という特性をもちながらも、その基盤には「人と人との関係性」「人と自然との関係性」の育成を課題としてきた経緯があることから、学習者の社会参加能力の育成を基軸にすえつつ「人間-自然-社会の関係性」を総合的に育成し創出していく特性を備えた方法論である、と定義することができるであろう。

しかし、ESDとの関係で環境教育の捉え方自体

が変容してきたことから、この特性も、新たな観点から再検討する必要がある。それは、次章で論じる「持続可能性」という観点からの検討であり、その検討を通じてさらに参加型学習の概念を提示したい。

### 3 ESDに向けた環境教育における参加型学習の検討

#### 3.1 「持続可能性」の観点からの参加型学習の再検討

1997年のテサロニキ宣言（阿部ら 1999）では、「持続可能性」が「環境だけでなく、貧困、人口、健康、食料品の確保、民主主義、人権、平和も包含するものである」と定義され、21世紀の環境教育は、環境と開発を軸としながら人権と平和の問題をも射程に入れた教育に転換することを迫られている。また、今村ら（2002）の報告によれば「持続可能性に向けた教育」とは、環境持続性を核心に位置づけつつ、①公正・正義という理念と価値観を持ち、②参加型合意・民主的意思決定という手続き・過程を踏まえ、③自律的存在としての市民を担い手として想定しているという。すなわち、これらの議論は、従来の環境教育が、参加民主主義社会の形成のための市民育成、そのための民主的な価値観を含んだ教育内容と方法の開発といった課題を対象とする教育に転換していく可能性を示唆しているものと言えよう。とすれば、2.3で考察した参加型学習の特性も、①②③の要素を含む「持続可能性」という観点から、さらに精緻に検討しなおさなければならないだろう。

その方策の一つとして、過去の参加型学習の成立過程に立ち戻り、海外での実践的研究の考察を通じて、参加型学習の概念を提示するための主要な要因を抽出したい。その事例の一つは、1970年代のイギリスで展開されたワールド・スタディーズ（World Studies：以下WSと略）、もう一つは、1980年代よりアメリカで展開されているプロジェクト・ワイルド（Project Wild：以下PWと略）である。これらの事例は、2.1で述べた1970年代以降のユネスコの教育施策やアメリカのグローバル教育の強い影響を受けて参加型学習や参加型ア

クティビティを主要な学習方法として取り入れたこと（木村 2001a）、環境教育における社会参加の問題に関わる理論的・実践的検討が行われていたこと、ESDにつながるグローバルな教育内容を組み込んだ系統的なカリキュラムを構想していたことから、本研究の事例として選択したものである。

#### 3.2 ワールド・スタディーズ（WS）の考察

WSとは、イギリスにおける国際教育の総称であり、1960年代末から学校教育の中でグローバル・イシューについて幅広く教える必要性を提起するために用いられた概念である。また、それまでイギリスで展開されていた多文化教育、開発教育、平和教育等に学び、それらを含むホリスティックな概念として構想されたものである（大津 1992 b）。1970年代は、地球規模の環境破壊の顕在化とともに「地球村」（Global Village）という概念が登場し、地球を相互に影響しあう一つのシステムとして捉える世界観が普及し始めた。この思潮を背景に、1973年にはWSプロジェクトが始まり、教育科学省やユネスコ本部から資金を得て公的なプロジェクトとしてカリキュラム開発が行われた。

1976年には、イーリー市立カレッジ中等部でスターキー（Starkey）によって初めてWSの授業が実施された。これは「新国際経済秩序」（New International Economic order）というテーマで、先進国と発展途上国の不平等な国際貿易システムの構造と問題を生徒に理解させるために行った12時間の授業である。授業の中では、生徒が発展途上国の映画を見て討論する、開発NGO職員が教室で授業をする、世界貿易システムの問題点を明らかにするシミュレーション教材を活用する等、対話型・体験型の学習方法が試みられたことが報告されている（Sturkey 1982）。講義形式の授業が一般的な当時のイギリスにおいて、スターキーの授業は、内容・形式ともに画期的なものであった。木村（2001b）は、この授業の特色を、ゲームやシミュレーション等の体験活動的な学習方法を積極的に導入して、新しい国際政治経済学の難解な理論（「中心-周辺理論」「従属理論」等）を具体的

に理解させる工夫を施した点を評価しているが、もう一つ注目すべきはプロジェクト・ワーク (Project Work) の試みである。これは、事前に教師から提示された、話し合い、シミュレーション、訪問、人と出会う等の20の導入的活動例から、生徒が活動を選択し配列する活動である。つまり、上記の授業は生徒自身がカリキュラムづくりに参加して初めて実施された授業だったのである。

この後1978年には、セルビー (Selby) が、グロービー市立コミュニティ・カレッジにおいて、体系化された概念モデルをもとにWSの授業を実施した (Selby 1982)。そこでは、「参加」という目標概念に基づき、教室から飛び出して世界の諸課題 (環境、貧困、飢餓、病気等) を地域レベルで解決する行動を大胆に展開したという (セルビー 2000)。例えば、生徒が車椅子に乗って街に出かけ障害者の視点から公共施設の使いやすさをチェックして市役所に報告したり、国際的な緊急援助団体に寄付する資金を集めるためにスポーツ大会を開催したり、総選挙の際の集会に参加して授業で取り上げた問題について候補者に質問したり等、地域との連携を深めるために住民、グループ、企業等に積極的な協力を求めた授業を報告している。

1980年代に入ると、セルビー (1998) は環境・開発・人権・平和の四つの教育を総合化する姿勢を鮮明にし、それを実践的に展開することは「政治のプロセスに積極的に参加するために必要な態度や技能を養成することでもある」と論じた。そして、この知見はさらにハックル (Huckle) による「政治教育がワールド・スタディーズでは不可欠なものであり、地球市民教育的資質の育成にも重要である」とする議論にも発展していった (ハックル 1997)。岡崎 (1995) は、WSの底流に行動する市民育成と参加の技能習得を重視する「行動主義」の思想が流れていることを指摘したが、その思想のなかには政治教育を重視する認識を含んでいたのである。

### 3.3 プロジェクト・ワイルド (PW) の考察

PWは、1983年にアメリカで開発された環境教育プログラムで「野生生物とすべての生き物の生きる環境について、気づき、知識、技能、参加の向上を促し、責任ある行動をし、建設的な行動を起こすようになること」を目標に掲げている。全米の指導者は60万人、プログラム体験者は3800万人に及ぶアメリカではポピュラーな環境教育のプロジェクトである (公園緑地管理財団 2001)。日本では、1999年に「プロジェクト・ワイルド (本編) 活動ガイド」(以下「活動ガイド」と略) に翻訳され、全国各地の講習会で指導者育成のためのテキストとして活用されている。活動ガイドの大きな特徴は、第一にPWが目標に掲げた学習者の責任ある参加・行動能力育成を重視した内容であること、第二に「概念的枠組み (Conceptual Framework)」という目標的な概念群の下に、その各項目に直接対応する教材 (参加型アクティビティ) で構成されていることである。そして、その教材には指導者が活用しやすいように目標、方法、背景、準備、進め方、発展のさせ方、ふりかえり方が明示してある。第三に、第1章の「気づきと理解」から第7章 (最終章) の「人間の責任ある行動」まで、背景となる概念自体が発展的に配列され、その配列が学習者の発達段階とも対応していることである。つまり、指導者は活動ガイドの各教材を取捨選択して指導できるが、この活動ガイド全体は、学習者が環境への責任ある行動を遂行する能力を育成するというPWの目標に準拠する形で構成されているのである。したがって、とくに第7章の「人間の責任ある行動」にある各教材は、PWの本質的な特性を反映しているアクティビティ群と見なしてもよいであろう。

この第7章では、第1～6章の教材から得た知識や技能を生かして自分のライフスタイルを評価し現実の地域や社会の中で実践してみるという学習者の社会参加の問題を扱っている。例えば、「やかましい隣人」(Noisy Neighbors) という教材では、人間や野生生物に影響する騒音調査をもとに行政の騒音条例を踏まえうえて改善のための勧告を地域に提案する。また「地域の野生生物生息

地の改善」(Improving Wildlife Habitat in the Community)という教材では、学習者が生活する地域を観察し野生生物と人間が共生できる生息地改善計画案を策定させる。そして、その計画の社会的・生態学的な妥当性を十分に検討した後、さらに地域住民や専門家、自治体職員等にわかりやすい形で提示し相互の合意によって計画を実行するという内容である。他にもこの章では、環境行動に関わる知識や価値、判断、倫理、技能が、学習者の体験的活動によって主体的に理解され実践されるような多様な教材を設定しているが、それらは第6章までの抽象的な知識や技能の習得を課題としたシミュレーション・ゲーム型のアクティビティとは著しい対照をなす。

この活動ガイドでも引用されている環境教育研究者のハグフォード(Hungerford 2003)は、学習者が環境問題を知り行動する権利を持つこと、その権利を行使する責任があること等の「環境行動の原理(Principles of Environmental Education)」を踏まえううえで、「説得する(Persuasion)」「消費者保護行動(Consumerism)」「政治的行動(Political Action)」「環境管理(Ecomanagement)」の4つの行動方法を提示し、その行動を近隣のグループから学校、自治体、地域、州、国家、世界へと段階的に拡大し発展させていく必要性を論じている。すなわちPWは、この系統的な環境教育研究の知見を取り入れることで、市民社会の中で環境行動を現実化するための学習理論を一層強化してきたものと考えられる。

### 3.4 WSとPWにおける参加型学習の位置

ここまで、1970年代以後のWSとPWの実践的研究について紹介してきた。以下では、この2つの事例に共通する参加型学習の位置づけ方について整理する。

第一に、参加型学習は学習者の社会参加の能力を育成するための方略として明確なカリキュラムの中に位置づけられていたと言える。特に、PWでは体系的な概念的枠組みをもとに系統的、発展的に環境行動の能力を育成するカリキュラム構成となっており、そのことによって指導者の力量の

差を最小限に抑えつつ確実に多くの学習者が環境問題に参加し行動できる能力を育成するプログラムが開発されていた。とりわけ留意すべきは、参加という概念を具体的なスキルとして習得させていく教材を体系的に配列していることである。

第二に、参加型学習は、日本の事例と同様に地域で実践されることを目的として活用されていたと言える。しかし、WSでの活用の方法は、学習者の授業への参加、カリキュラム編成への参加、地域への参加という段階を踏まえて徐々に学習空間を拡大していく形態をとっており、最終的には地域の諸課題と世界の諸課題を結合させて学習させることを目標としていた。同時に、学習者をカリキュラム編成の初期段階から参加させることで、学習者に学びの必然性と当事者意識を持たせる方略を意図的につくり出している。

第三に、参加型学習には政治的リテラシーの習得という目標が含まれていた。地域で環境行動を展開するとき、学習者は関係者と議論し交渉し代替案を提言する等の政治的行動に踏み出さざるを得ないはずだが、2つの事例はその事態まで予測したうえでカリキュラムを構想したものと推察される。換言すれば、政治的リテラシーの習得は社会参加能力育成のための中核的な要因として位置づけられていたとも言えよう。特にWSの場合は、1970年代にイギリスの政治教育プログラム(Program for Political Education:以下PPEと略)と結びつき、参加型アクティビティを導入しながら学習者の政治的行動の効果的な促進を目指した実践を研究してきた経緯もある<sup>2)</sup>。

以上のことから、参加型学習の成立過程では、①初期段階から最終段階までの学習者の主体的な参加を保障する体系的なカリキュラムの開発が行われ、②地域の諸課題を解決する学習活動を基盤にしつつ世界の諸課題を対象にした学習活動に段階的に発展させ、③政治的リテラシーを育成することによって問題解決のスキルと社会参加の方法を具体的に教える、といった方略を実践化してきた事実が認められる。

### 3.5 参加型学習の特性の検討要因

前節での①②③の内容を踏まえれば、現在の環境教育における参加型学習は、環境教育の教育内容論と学習者論という側面から捉えなおすことができるだろう。

まず、教育内容論の側面から参加型学習の特性を再検討する。端的に述べると、参加型学習が社会参加と政治的リテラシーの育成という課題を含むのであれば、環境教育は「市民性の教育」(佐藤2005)と接合し、その教育内容を組み込むことが必要であると考ええる。佐藤は、この「市民性の教育」を、主権者の教育(政治的リテラシーと主権者としての政治参加の教育)、公共倫理の教育(市民的連帯とケアの倫理の教育)、葛藤解決の教育(多文化共生の教育)の三つの内容領域に分け、これを「民主主義の哲学」と「公共哲学」で統合する教育として構想している。つまり、前章までの参加型学習の実践的研究では、自然環境を主要な学習対象とした環境教育の枠組みを踏まえて、すでに地域や世界の社会的な諸課題の解決を学習活動の目標に据えていたことと、その特性を社会参加能力を基軸に「人間-自然-社会の関係性」を総合的に育成する方法論と定義したことから、環境教育は社会科学的教育内容も包括して構成されなければならないものとする。あわせて、そこでの地域という概念は、学習者の生活空間や自然環境の範囲で捉えるだけでなく、まちづくりや市民参加といった社会的活動を実践する場、或いは参加民主主義を体験的に学ぶ場として位置づけ、市民が主体となって民主主義社会を形成していく過程そのものを環境教育の立脚する地域論として理解する必要があるだろう。このことから、現在の環境教育は、いまだ抽象的な概念である「市民性の教育」との親和性をすでに備えており、それと接合することによって、参加型学習の方法論的価値も一層明確になるものとする。

では、参加民主主義を指向する地域論に立脚し、「市民性の教育」を組み込んだ教育内容が体系化され、それに基づくカリキュラムが編成できれば、参加型学習はESDに向けた環境教育のなかの方法論として位置づけるのだろうか。この問いは、学習

者論の側面、なかでも学習者のエンパワーメントという観点からさらに検討されなければならない。なぜなら、これまでの考察を踏まえれば、学習者はカリキュラムに受動的な存在として従属するのではなく、むしろ指導者と共同でカリキュラムを編成していく立場にあったからである。つまり参加型学習は、カリキュラムを編成する理論と学習者の主体的な能力を育成していくための理論を統一的に追求することによって、初めて実践的に機能する方法論となり得るのである。すでにハガフォードら(Hungerford 1990)は、「責任ある環境行動(Responsible Environmental Behavior)」育成の研究の中で、トビリシ宣言の目標カテゴリーに基づいて、学習者がエンパワーされていく段階的プロセスを「環境行動モデル(Environmental Behavior Model)」として提起した。そこで主張されているのは、学習者が環境行動に踏み出す原動力は、環境的感受性を持ち目標とする価値を内面化しパーソナルな問題として所有することであり、学習者自身が内面化された価値や動機に基づいて知識や技能を主体的に獲得していきつつ、行動への意志を心理的に強化していくことの重要性である。そして、学習者が市民として責任ある環境行動に踏み出していく重要な契機が「当事者意識の段階」を経た「エンパワーメント段階」にあると論じている。さらに久木田(1998)は、社会心理学の知見から、学習者のエンパワーメントを何よりも促進するのは「参加による集団行動」であると述べ、目標を共有する集団の中で相乗的なエンパワーメントが発揮されることも強調している。この集団的なエンパワーメントを地域のなかで現実化させることが参加型学習の重要な目的であり、それが環境教育を通じた主権者の育成にもつながるものとする。したがって、環境教育における参加型学習は、民主的な地域づくりへの人材育成といった機能的教育観を背景としつつも、その基盤はあくまでも学習者自身が他者との対話と協働の過程で内発的に実践的能力を獲得していくという自己開発的な教育観に根ざす必要があることを確認したい。

以上、教育内容論からの「市民性の教育」と学



習者論からのエンパワーメントという要因を2.3の特性に組み込むことによって、ESDに向けた環境教育における「参加型学習」の概念を提示したい。

#### 4 ESDに向けた環境教育における「参加型学習」概念の枠組み

ここまでの議論を踏まえて、図1では、阿部(1993)と寺本(2001)の知見をもとに参加型学習を通して学習者がエンパワーされる過程を概念図にまとめた。すなわち、学習者は人や自然との出会いから得た感受性や倫理を個人的体験として内面化し、地域の自然、社会、文化の視点から総合的な地域の諸課題を集団的に解決していく学習に踏み出していく。その各段階で獲得した知識や技術、行動力をもとにして、さらに持続可能な社会づくりの実践を展開し、その個々の地域実践が社会的なネットワークとして広がっていく。

次に、この図1を踏まえたうえで、ESDに向けた環境教育における参加型学習の概念を提示する。

- 1) 参加型学習は、学習者の社会参加能力を育成することが本質的な特性であり、学習者は、自身の生活経験をもとに、自然の中での体験や地域での社会的な活動を通じて、集団的にエンパワーされていく。
- 2) 参加型学習は、感性学習、知識・技術学習、行動・参加学習の各段階から構成される。感性学習は環境教育の基盤であり、「人-自然」「人-人」の関係性への認識は、学習者の環境倫理の形成につながる。
- 3) 参加型学習は、教室から地域へと実践的に展開されなければならない。学習者は、生活する地域の現実的な諸課題に出会い、その課題解決の意志を内面化して当事者意識を持つ。そして、地域の課題群が世界の課題群(環境、開発、人権、平和等)につながっている現実を目をひらき、地域への参加を通して持続可能な社会づくりのネットワークにも参加していく。
- 4) 参加型学習は、学びの過程に参加民主主義の価値観を内包する方法である。そのため、「市民性の教育」或いは政治教育との接合も視野に入

れなければならない。政治的リテラシーを実践的に活用しながら、「人間-自然-社会の関係性」を総合的に育成し創り出していくことこそが、参加型学習の本質的な生かし方である。

以上、ESDに向けた環境教育における参加型学習の概念をまとめた。あくまでも基礎的な検討なので、「参加」概念そのものの考察、他の教育分野で議論されている「参加型開発」や「子ども参加」との関連等、さらに多角的な視点から考察することが必要である。また本研究は、市民参加による環境自治体づくり、学校教育における総合的学習の授業、地域と結びついた環境NPOの活動等の多様な取り組みによって、実践的に検証されるものとする。

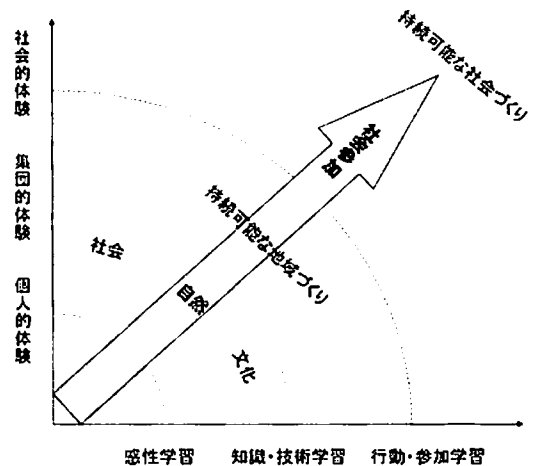


図1 参加型学習による学習者のエンパワーメント

#### 注

- 1) 環境をテーマにした参加型学習の事例は、1990年代半ばより翻訳されたイギリスのグローバル教育に関する文献において少しずつ紹介された。例えば、引用文献に挙げたセルビアの著作の他にも、「WORLD STUDIES」(1991、フィッシャー著、ERIC)、「地球市民教育のすすめかた」(1997、ヒックス著、明石書店)等の文献がある。
- 2) 鋒山(1989)は、PPEの政治的リテラシーの内容を「政治的論争問題に関して、その内容、

論争者達の信念、論争者達が影響を与える方法、論争者達と制度との関係等について知り、論争的問題に関して他者の誠実さや信念を尊重しながら、効果的な方法で政治的に行動しようとする資質を意味する」とまとめている。本研究でも、この定義に基づいて議論を進めていく。

### 引用文献

- 阿部治, 1993, 生涯学習としての環境教育, 子どもと環境教育(阿部治編著), 7-11, 東海大学出版会, 東京.
- 阿部治・市川智史・佐藤真久・野村康・高橋正弘, 1999, 「環境と社会に関する国際会議: 持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス」におけるテサロニキ宣言, 環境教育8(2): 71-73.
- 阿部治, 2002, 環境コミュニケーション・環境教育・市民参加, 環境革命の時代(財団法人地球環境戦略研究機関編), 200-202, 東京書籍, 東京.
- 阿部治, 2004, ESDにつながる様々な教育の動き, 「国連持続可能な開発のための教育の10年」への助走, 10-11, 「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議, 東京.
- 阿久澤麻理子, 2001, 人はなぜ「権利」を学ぶのか: 人権教育の目的・内容・方法をめぐる議論とその実際, 1999-2000年度科学研究費補助金(奨励研究A)調査研究報告書, 21-34.
- 降旗信一, 2001, ネイチャーゲームでひろがる環境教育, 164pp, 中央法規, 東京.
- ハックル, 1997, 政治教育から学ぶこと, 地球市民教育のすすめかた(ヒックス・スタイナー編), 30pp, 明石書店, 東京.
- 廣瀬隆人, 2000, 学習プログラムのデザイン, 生涯学習支援のための参加型学習のすすめ方, 4-9, ぎょうせい, 東京.
- 鋒山泰弘, 1989, イギリスにおける政治教育プログラムの開発について: 政治リテラシーの内容の検討, 京都大学教育学部紀要XXXV, 199-210.
- Hungerford, H. and Volk, T., 1990, Changing Learner Behavior through Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 21 (3): 8-21.
- Hungerford, H., Litherland, R., Volk, T., Ramsey, J., Peyton, R., 2003, Investigating and Evaluating Environmental Issues And Action: Skill Development Program, 159-195, Stipes Publishing L.L.C. Illinois.
- 五十嵐顕・大田堯・山住正巳・堀尾輝久, 1987, 岩波教育小事典, 198pp, 岩波書店, 東京.
- 今村光章・石川聡子・井上有一・塩川哲雄・原田智代, 2002, 「持続可能性に向けての教育」の意義と特質: 民主的価値と主体的関与の視座, 環境教育, 11(2): 96-104.
- 木村一子, 2001a, イギリスのグローバル教育, 199pp, 勁草書房, 東京.
- 木村一子, 2001b, イギリスのグローバル教育, 40-52, 勁草書房, 東京.
- 久木田純, 1998, エンパワーメントとは何か, 現代のエスプリ, 11: 28pp.
- 公園緑地管理財団, 2001, プロジェクト・ワールド(本編)活動ガイド, 289-385.
- 小沢紀美子, 2005, 環境教育, 児童心理学の進歩2005年版(日本児童研究所編), 223-226, 金子書房, 東京.
- 松本敏, 2001, 社会参加と教育の意義, 共生と社会参加の教育(早稲田大学公民教育研究会編著), 194-206, 清水書院, 東京.
- 宮商衛, 2001, 環境教育と総合的学習, 共生と社会参加の教育(早稲田大学公民教育研究会編著), 100-109, 清水書院, 東京.
- 新田和宏, 2003, 持続可能な社会を創る環境教育, 持続可能な開発のための学び, 25pp, 開発教育協会, 東京.
- 岡崎裕, 1995, 英国における国際教育の理論: World Studiesの目標・内容・方法, 国際理解26: 9-18.
- 岡崎裕, 1998, 国際理解教育における参加型学習方式に関する考察, 国際理解29: 153-162.
- 岡崎裕, 2000, 人権教育と参加型学習, 参加型人権教育論(中川喜代子・岡崎裕編), 24-29, 明石書店, 東京.

- 大島英樹, 1999, 参加型学習によるローカルアジェンダ21の作成過程, 日本社会教育学会紀要 No. 35: 67-75.
- 大津和子, 1992a, 国際理解教育: 地球市民を育てる授業と構想, 153-164, 国土社, 東京.
- 大津和子, 1992b, 国際理解教育: 地球市民を育てる授業と構想, 177-195, 国土社, 東京.
- 坂口順治, 1994, 体験的参加型学習の意義と展開, 社会教育, 第49巻9号: 6-10.
- 佐藤学, 2005, 市民性の教育としての社会科教育, ニューサポート社会科通信, 2-3, 東京書籍, 東京.
- 佐島群巳, 1999, 環境教育入門, 17-22, 国土社, 東京.
- セルビー, D., パイク, G., 2000, 地球市民を育む学習, 292-294, 明石書店, 東京.
- セルビー, D., パイク, G., グレイグ, S., 1998, 環境教育入門, 46pp, 明石書店, 東京.
- Selby, D., 1982, World Studies and the core curriculum, Hicks, D. & C. Townley (eds), Teaching World Studies, 55-71, Longman, Essex.
- Sturkey, H., 1982, World Studies and the Development of new resources, Hicks, D. & C. Townley (eds), Teaching World Studies, 72-87, Longman, Essex.
- 高田研, 1996, ワークショップの課題と展望, 兵庫教育大学大学院 平成8年度修士論文, 26pp.
- 竹澤伸一, 2002, 市民としての参加意識を高める中学校社会科環境学習の授業構成, 社会科研究 第56号: 51-60.
- 寺本潔, 1998, 「まちづくり」総合学習の構想, 愛知教育大学研究報告47 (教育科学編): 11-19.
- 寺本潔, 2001, 総合的な学習で町づくり, 35pp, 明治図書, 東京.
- 山西優二, 2000a, 教育方法の原理と参加型学習, 開発教育, 42: 4-10.
- 山西優二, 2000b, 参加型学習の特集に当たって, 開発教育, 42: 3pp.