

デューイの生命観による“もう一つの”環境教育へ： 環境教育論の現状とエコロジー思想の再構築

Deweyan Theory of Biocentrism and Environmental Education

龍 崎 忠

RYUZAKI Tadashi

Abstract: The main purpose of this paper is to reconsider the ecological movement in the environmental education (EE) in light of John Dewey's theory of biocentrism. Contemporary ecological sense of nature has much influence on EE, but this conception has two difficulties; one is to be based on a man-nature (man-environment) dualism, and the other is only to praise a romantic sense of symbiosis with ignoring natural fierceness.

This paper has two parts: the history of Japanese EE, and Deweyan contribution to EE. The latter, as I would like to call this "the third EE," rejects a dualistic ecology and optimistic ecocentrism. What are needed are a real, undistorted understanding of man-nature relationship and a reconstruction of EE by biocentrist vision of life process.

Key Words: John Dewey environmental education ecology biocentrism

カモの来る沼地に目を向けてみよう。非常線さながらに、周囲にはずらりと車がとまっている。アシの茂みには、それぞれここぞと場所を占めてかがみこんでいる人たちがいて、即戦体制を整えている。いざとなれば、国の法律を破ろうが公共の福祉に反しようが、構わずカモを撃つ気で引き金にかけた指をうずうずさせているのだ。すでに食事は満ち足りているのに、さらに神の目をかすめて自分専用の肉を得ようとする欲望は衰えを知らない有様である。

(アルド・レオポルド『野生のうたが聞こえる』)

はじめに

よく知られるように、「エコロジー、生態学(ecology)」とはもともとは生物とそれを取り巻く環境との関係を研究する生物学の一分野を意味していた。ドイツの動物学者エルンスト・ヘッケル(1834-1917)が1866年に著作のなかで用いたのが最初である¹⁾。自然保護運動の高まりとともに、今日では生物学を超えてもっぱら環境保護思想として普及している。ここで確認しておきたいのは、本来エコロジー

とは、地球温暖化や森林破壊をはじめとした環境問題とその解決をテーマとした学問ではないし、「自然を守れ！」というスローガンのもとで展開するような環境保護を目的としたものでもないということである。

今日展開する環境教育論に鑑みて、本来的なエコロジー思想を少しだけ拡張することが認められるならば、いま必要とされるべきものは、人間と環境ないし自然の関係がいかなるものかを徹底して探究することであろう。それはも

ちろん西洋的な科学技術文明の行き詰まりを指摘し、東洋的なものとしての自然主義、あるいは共生主義への回帰を唱えることでは全くない。そもそもこのような二分法的な態度は与するには値しないはずのものである。そうかと言って、人間と自然との分離という二元論の克服をめざし、両者の調和を訴え、生き生きとした関わりが今こそ求められるのだ、といった浪漫主義的なスローガンに満ちた、ユートピアンな結論を導出するつもりも全くない。一方で二分法に基づいた人間と自然の関係を正当化しようとする思想を相対化し、またもう一方でユートピアンな浅薄な共生主義を批判し、かつもう一方でそれでもやはり自然や生命にこだわった思想に立脚して環境教育論を再構築する可能性を示すことが、本稿の目的である。

本稿は、以下のような構成になっている。まず、日本の環境教育学をめぐる状況と問題点について概観する。ここでは環境教育学の展開を整理することそのものを1つの目的としながら、そこに横たわる人間と自然とが分離させられたままの思想を明らかにする。同時に、今日展開する自然中心主義、共生主義の環境教育論が、実際には仮面を剥がせば自然と人間の分離を唱える二元論に基づいた人間優位の思想に依拠していること、あるいはシュガーコーティングにも似た甘いイメージを喚起するのみで生命の本質である闘争や変化を無視していることも明らかにしたい。次いでこのような人間と自然とは本来的には分離不可能であることを示したのものとして、アメリカの哲学者であるジョン・デューイ(1859-1952)の思想を再考する。デューイが生きた時代には必ずしも現代と同じ程度に環境にセンシティブである必要はなかったかも知れないが、彼の言う生命中心の思想は、「人間の生活か、地球環境の保護か、いやその両方だ」といった今日の環境教育論にとどまることなく、闘争や葛藤の克服を通じた自己更新する生命という、第3の観点を与えてくれるものであると論じたい。

1 日本における環境教育学の展開

1-1 環境教育の胎動

最近では一般化して広く認知されるようになった「環境教育」であるが、そのルーツを探ってみると、2つの源泉があると考えられる²⁾。

1つは「自然保護」の観点に立つ人々による取り組みである。1951年に発足した日本自然保護協会は、1957年に「自然保護教育に関する陳情」を政府宛てに提出した。また地域レベルにおいても、東京郊外にある神奈川県三浦半島の自然を守るために「三浦半島自然保護の会」が1955年に、また千葉県の干潟埋め立てに反対した「新浜を守る会(後に拡張して自然観察会)」が1967年に結成されている。はじめは生態学的な自然をじっくりと観察し理解することに主眼が置かれていたが、急速な経済発展を背景にした破壊活動から自然を守るためにはどのような生活をするべきか、また身近な自然のなかで子どもたちに学習させること(いわゆる野外での自然体験学習)がいかに意義深いものであ

るかが次第に問われるようになった。このような自然保護ならびに自然体験の必要性を示した環境教育は、学校ではなくむしろ民間団体や市民団体を中心として展開したのであって、学校での取り組みとしては、後で検討する世界的な自然保護思想の広まりを経るまでもう少し時間を待たなければならなかった³⁾。

そしてもう1つは1960年代の「公害問題」である。周知のように、四日市ぜんそくや水俣病をはじめとして各地で頻発した公害を、とくに社会科のなかで取りあげる教育実践が全国的に見られた⁴⁾。もちろん、さらに時代を遡って明治期、衆議院議員であった田中正造が国会での審議を訴え、明治政府と闘った足尾銅山鉍毒事件を想起することもできようが、教育実践への全国的な取り組みという点で、ここでは戦後日本の公害問題を源泉の1つとして考えたい。1970年の通常国会は「公害国会」とも言われ、公害教育の必要性が繰り返し審議され、翌年には学習指導要領の見直しにより、公害教育は社会科のなかで取り込まれて、公教育として行われるに至った。沼田(1982)は公害国会を「経済の発展を逆行させても国民の健康の保護や生活環境の保全を行わなければならない⁵⁾」ことが決まったものだと述べて、経済発展との調和について言及している。したがって、公害問題に基づく環境教育は、人間の生活をいかにして保障するかという点に重点が置かれたものであると言える。

以上のように、一方では生態学的自然を保護するという思想から、もう一方では自らの暮らしを守りつついかに発展できるのかという視点から、環境教育は動きはじめたと言ってよい。この両者はそれぞれ、時には互いを参照しながら展開していった。どちらも環境教育論を進化させた観点であるが、人間中心主義に立脚する同じ根から出現したものであると言える。それがなぜなのかは、世界的な自然保護思想を検討し、今日の環境教育論を再考した後で改めて論じることとする。

1-2 世界的な取り組み

第2次世界大戦後のいくつかの先進国では、自然保護教育が主軸となって環境教育が展開したとみなすことができる。この自然保護教育が最も盛んであったのはイギリスで、1966年には初等教育に関する「ブラウデン報告書」で学校教育における環境学習の導入を提案している。アメリカでは、レイチェル・カーソンの『沈黙の春』(1962年)が化学物質による環境汚染の告発を契機にして、環境保全を求める声が急速に高まった。あわせて合衆国環境教育法が1970年に制定された⁶⁾。同法では環境教育を「人間とその自然のおよび人工的環境との関係を取り扱う教育」と定義している。

こうした環境保護の動きは国境を次第に越え、世界的な運動として認められるようになった。まず、1972年には国連による「人間環境会議」がストックホルムで114カ国の参加を集めて開催された。この会議では「かけがえのない

地球(only one earth)」という標語のもと「人間環境宣言(ストックホルム宣言)」が採択され、また「世界環境デー」(6月5日)が制定された。急速な工業化と多大な環境破壊を進めた社会の抱える問題に「無知、無関心であるならば、われわれは、われわれの生命と福祉が依存する地球上の環境に対し、重大かつ取り返しのつかない害を与えることになる。逆に十分な知識と賢明な行動をもってするならば、われわれは、われわれ自身と子孫のため、人類の必要性和希望にそった環境で、よりよい生活を達成することができる」と同宣言のなかでうたわれている。

人間環境会議での環境教育についての勧告を受けて、ユネスコが中心となって「国際環境教育ワークショップ」を1975年にベオグラードにて開催した。このワークショップ開催の意義は、環境教育の目的・目標を「環境とそれに関わる諸問題に気づき、関心を持つとともに、当面する問題の解決や新しい問題を未然に防止するために、個人および集団として必要な知識、技能、態度、意欲、実行力などを身につけた世界の人々を育てること」と定めた「ベオグラード憲章」の採択にある。さらに2年後の1977年には、専門家を集めたベオグラード会議を世界的合意へと高めるため、旧ソ連、現在のグルジア共和国のトビリシで「環境教育政府間会議」が開かれた。この会議の成果は、国際的合意として環境教育の目的・目標が定められた「トビリシ宣言」にある。トビリシ宣言では、「環境教育は、国民すべての年齢層の、そしてすべての社会? 職業グループの要求に応じるものでなければならない」とされて、環境教育は生涯教育的な性格をもつものであると考えられるきっかけとなった。

環境教育の必要性が確認されたベオグラード会議、トビリシ会議という70年代の2つの会議の精神は、現在の環境教育の理念にも形を変えことなく受け継がれていることは言うまでもない。ベオグラード憲章によれば、環境教育の目的は、単に自然への興味や関心を呼びますだけでなく、また自然の科学的知識を増やすことだけでもなく、自然保護思想を理解することだけでもない。キーワードにもなった「関心・知識・態度・技能・評価能力・参加」という6つの段階的な環境目標が示され、意識高揚から市民参加へと至る自然保護的環境教育がめざされた。トビリシ宣言は12の基本原則、なかでも環境問題をローカル、リージョン、国家的、そして国際的な視点から分析し学習するという原則を掲げた。これは今日よく知られている「地球規模で考え、足元から行動しよう(Think Globally, Act Locally)」という理念にも通じるのは議論を待たないだろう。

その後、ストックホルム宣言10周年を記念した1982年のナイロビ宣言では、先進諸国と環境破壊を被っている開発途上国との関係に言及しながら、国境を越えた世界共同体として人間としての尊厳ある生活を将来の世代に引き継ぐことを確保する方策、すなわち「環境の重要性に対する一般的及び政治的認識を高める」ことが指摘された。1987年にはモスクワで開かれた「環境と開発に関する世界委員

会」では環境教育を「あらゆるレベルの公的な教育カリキュラムのなかに位置づけること」がめざされた。これらには南北問題が影を落としていると言える。

地球環境の一層の悪化を危惧して、1992年にはリオデジャネイロにて「環境と開発に関する国連会議(地球サミット)」が開催された。このサミットは179カ国の参加という史上最大に規模で行われ、80年代以後たびたび取りあげられていた「持続可能な開発」、そして先に見た「地球規模で考え、足元から行動しよう」がキーワードの1つであった。具体的な成果は「リオ宣言」と「アジェンダ21」の採択、前者では地球規模のパートナーシップの必要性、後者では持続可能な開発をめざした教育の再編成がうたわれた。

地球サミット以後は、「持続可能性」を基軸にして環境教育論は展開したと言える。環境保全を考慮しない開発(持続不可能な開発)は、結局長期的には損失を伴うものである、そして環境保全と開発とは決して対立するものではない、というのが持続可能性の立脚する理念である。1997年にギリシャのテサロニキで開催された「環境と社会：持続可能性に向けた教育と市民的自覚についての国際会議」で採択された「テサロニキ宣言」では、持続可能性は「環境だけでなく、貧困、人口、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る」から、環境教育は「環境と持続可能性のための教育」と表現されうるとして、環境教育論の拡張が図られた。こうした拡張の流れは、持続可能性を中心テーマとした2002年の「持続可能な開発に関する世界サミット」で採択されたヨハネスブルグ宣言にも見取ることができる。

1-3 環境教育学理論の現在

では、自然保護と公害問題の自覚を通じた生活改善を両輪として出発した我が国の環境教育学が、世界の国境を越えて広がっていった環境保護の思想や環境政策をも参照しながら、今日ではどのような状況に置かれているのかを引き続き検討しよう。

文部科学省では、『環境教育指導資料』が1990年に入ってから中学校・高等学校編、小学校編、事例編と相次いでまとめられた。環境教育は理科・社会科の他、国語科、保健体育科、技術・家庭科、芸術科といった各教科から道徳、特別活動まで、教育課程全般に関わるものであるとの認識に立ち、環境科といった名称での独立した教科を敢えて設定しないままで学校での取り組みを促進しようとした狙いがあった。また利便性や高度の消費・排出として特徴づけられる都市化という新しいタイプの環境問題の登場を指摘して⁷⁾、環境教育が消費者教育の視点も併せもつと指摘したうえで、「循環型社会システム」を形成する必要性を指摘している。

こうした環境問題の質的な変化は次第に、一人一人のライフスタイルに関わる問題であると捉えられるようになってきた。以前の公害問題のように、加害? 被害の図式から、各個人の生活の仕方が直接的にも間接的にも環境に影響を

与え、さらにその影響を自分たちが被るといふ加害？被害の図式へと転換したと考えられる。一例を挙げると、環境庁（当時）は、1988年に『「みんなで築くよりよい環境」を求めて』、1989年に『環境にやさしい暮らしの工夫』という報告書を相次いで出版し、リサイクル活動や水資源の有効活用、都市交通の見直し、環境に配慮した企業経営などの「エコロジカルライフスタイル」を提唱した。ライフスタイルに起因する環境問題を解消するため、われわれの日常的な意識と態度を改めることにその方途を探ったものである。換言すれば、環境問題の解消の努力と、経済社会的なシステムの再構築、つまり循環型社会の構築とは表裏をなしているとの発想を看取できよう。なお、環境政策の基本となる環境基本法の成立は、1993年を待たねばならなかった。同法第25条には、国は環境教育を推進する措置を講ずるものと定められている。

アジェンダ21やテサロニキ宣言以後は、持続可能性をキーワードとした環境教育論が日本でも登場した。1999年の中教審答申「これからの環境教育・環境学習：持続可能な社会をめざして」では、「地球環境に取り返しのつかない影響」を与える「危機的状況に対処するには、持続可能な社会の実現」が不可欠であると説き、この実現のためには「国民一人ひとりが、環境が人類に与える計り知れない恵みを理解し、環境を大切に思う気持ちを育むことが大切であり、その上でそれぞれの日常行動が環境にどのような影響を及ぼしているか、また、そのことが自分たちの生活や将来の世代にどのような影響を及ぼすかなど、人間と環境との相互作用について正しく認識し、実際の行動に生かしていく」べきだ、と唱えられている。環境教育は、各個人の意識と行動、さらには価値観の変革を促すタイプへと転換したと言えるだろう。

実践面について言えば、しばしばイギリスでの授業実践や国連環境計画を取りあげて、3つのアプローチが重なり合っていることが指摘される（佐島(1995)、佐島(1999)など）。それらは「in/through（環境のなかで、環境を通じて）」「about（環境について）」「for（環境のために、環境を思いやって）」という3つのキーワードに端的に示されるもので、環境教育には3つのアプローチがバランスよく取り入れられる必要があるとされる。in とは環境問題の現場や自然のなかに実際に身を置くこと、about とは自然についての知識や理解を深めること、for とは問題解決をめざしてふさわしい行動を取ること、環境のために賢明なライフスタイルを築くことである。いずれも欠くことが許されない重要なものである。

1-4 日本の環境教育論の基底にあるエコロジー思想

以上のように日本の環境教育論を概観してきたわけだが、明文化されているものにせよ、暗黙裏になっているものにせよ、その背景にある思想を洗い出していきたい。

それは要するに、「自然は対象化可能で、コントロールできる」「人間の生活がまずあって、それを損なわないか

たちで環境を守ればよい」という人間中心の論理である。むしろエコを求めるのではなくエゴを表明していると言った方が適切かも知れない。

こうした見立ては、沼田(1986)がかって指摘したように、環境教育学の底流をなすべき環境の哲学（環境観）があまりにも貧困であったためだとも言える。沼田は「人間を初め、動物や植物など生きものにとっての空間、時間、物質は生物主体的、いわば生態学的なものさしでとらえられねばならない。環境はたんなる外界条件とは違って、生きものとのかかわりによって意味づけられる生態学的な世界である。とくに環境教育の問題は、人間？環境系としての生態学的な環境観の上に位置づけられるべき⁸⁾」であると述べて、環境哲学の構築が急務であるとしている。

では、沼田の言うような環境哲学はこれまで与えられてこなかったのであろうか。先に見たような地球規模で繰り返された多くの勧告や憲章や宣言には、一定の環境観と人間観が含まれているのは明らかであろう。われわれはここでそうした環境哲学を無価値だとして批判したいのではない。しかし、ここで気づかなければならないのは、あくまでも主導権は人間の側にあるのであって、人間こそが自然を守るべき「太守」であるという発想である。あるいは、自然は人間と切り離された独立した実体、対象だとみなすことができるという一貫した信念である。例えば、ストックホルムの人間環境宣言では、「われわれは、…、人類の必要性和希望にそった環境で、よりよい生活を達成することができる」という考えが、そしてリオ宣言の原則1でも、「人類は持続可能な開発の中心にある。人類は自然と調和しつつ、健康で生産的な生活を送る権利を有する」という考えが継続して明確に表明されている。

これらには、人間には自然をコントロールする能力があるという見解があることは一瞥して分かる。長年の環境問題解決のためのたゆまない努力が多く宣言や憲章へと結実したことは尊重すべき事実であろうし、そのような憲章そのものを批判することは本稿の主要な目的ではない。しかし、基底にある人間中心主義、人間優位の思想を無批判に受容し、人間が開発を求めて自然を実体化しコントロールした結果が公害であり、地球規模の環境問題へとつながったのではないか。

このような事情はエコロジーという概念が次第に歪曲され、拡大解釈されていったこととも無関係ではないように思われる。つまり数多くの「環境保護」の背後にあるのはあくまでも「人間中心主義」であって、人間と自然との相即的な「生命中心主義」ではないのである。環境教育論において「人間は自然を守るべきだ」あるいは「自然との共生こそが急務の課題だ」と言われるとき、われわれの生活、生命が優先されるはずだ、という誤った思いこみによる生命中心の思想を看取できる。あるいは「環境主義」のように自然には守られるべき生存のための権利があって人間はそれを侵してはならないという主張がなされるときにも、それは自然を実体視して人権という人間の立てた論理を一

方的に移植したに過ぎない⁹⁾。自然保護を環境共生と呼び換えても本質的には何も変わらず、環境は「向こう側」にあるものであって、人間と自然との分断は埋められるものではない。この思想を反省しないままで環境問題の解消を唱え続けるのは、あまりにも無自覚でありまた無責任であろう。

2 ジョン・デューイの自然主義をめぐって

2-1 ディープ・エコロジー

人間と自然との二分法を厳しく批判したのは、もちろんジョン・デューイただ1人ではない。環境教育論との接点で言えば、アルネ・ネスが提起したディープ・エコロジーもそのような二元論批判の立場にある。

ノルウェーの思想家のネスは、「シャロウ・エコロジー運動とディープで長期的なエコロジー運動：その要約」という論文を1973年に発表し（ドレングソン、井上(2001)）、大きな反響を呼んだ。シャロウ・エコロジーとは、先進国の人々の健康と繁栄をもたらしてくれた環境汚染や資源枯渇に反対するような、従前の「浅い」環境思想・運動を意味している。これに対して、環境問題とは人間にとって外部にあるものではなく、人間の生き方を根本問題として捉えなおすための生態系中心主義、「深い」環境運動をネスは唱える。この立場がディープ・エコロジーで、世界観・自然観・人間観の変革を求める「全体を捉える見方」の必要性を訴えるのである。またディープ・エコロジーは、相互の有機的関連を有したすべての生命体が、生命活動を送り開花する平等の権利をもっているという「生命圏平等主義」と、「他者のなかに自己を見る」とも言われる自己中心性を超えたエコロジカルな「自己実現」とに特徴づけられる。さらにネスによれば、アカデミックなものとしてのエコフィロソフィー以上に、自らが関わる現実の状況に対処するための行動指針的な世界観として、エコソフィーの確立が急務なのである。森岡(1994)にならって言えば、「まず自己の探求や瞑想などを行い、誤った近代的な世界観を捨て去ること。そのかわりに、有機的な生命世界のなかに織り込まれて存在している真の自己のあり方に目覚めること。そして生活をエコロジカルなものに改め、調和のとれた世界を実現していくための直接行動に立ち上がる」というのが、ディープ・エコロジーの基底である¹⁰⁾。

「自己と他者は一体化せずにはいられない」とか「他者のなかに自己を見る」と言っただけで、それらは人間と環境との関係を考えなおす契機にはなり得たとしても、結局イメージされるのは、たくさんの原生物と戯れながら、まさに生命圏のなかで自然とのつながりを実感する瞬間のある、支配も被支配も、破壊も否定も存在しない、温かで甘美な生活を送っている人間の姿である。確かにそれは「環境における人間というイメージを退け、関係的で全体的な場のイメージを支持する」ものであり、「環境における事物」という概念も解消される。つまりディープ・エコロジーは共生を標榜する関係主義へと向かうのである。し

かし、古屋(1998)も指摘するように、生存権、生命の下の平等、エコロジカルな自己実現は、いずれも自然に対しても人間と同等の尊厳を見出そうとする点で人間倫理の普遍化に過ぎないのである。ディープ・エコロジーは、人間と自然との分断を厳しく批判しているが、そのもくろみとは正反対に人間と自然との二分法にあらかじめ立脚した上で生命中心主義を唱えているのである。しかもそれは、生命の本来もっている闘争や犠牲や排除という残酷さには目を向けないままで、われわれを否応なく優しさや甘さを想起させる生命観へと導くのである。

2-2 透徹した反二元論の思想：生命の必要としての教育

それでは、オルターナティブとなる環境教育論を支えるべき思想として、デューイの生命観を検討していこう。何よりもまず、デューイが「生命は環境への働きかけを通じた自己更新の過程である(MW9:4)¹¹⁾」と定義づけることに注目したい。また別のところで、デューイが「生命は不均衡と均衡状態の回復との絶え間のない繰り返し(LW12:34)」であると述べていることにも目を向けたい。これらから言えるのは、いわゆるエコロジストたちとは全く逆に、人間か自然かという実体的な二元論を完全に廃棄し、有機体と環境とは1つの生命過程のなかにある相互作用している異なる機能的側面でしかないという見解が表明されていること、そうした相互作用は不均衡と均衡の状況の繰り返しにあるのだということである。デューイによれば、この過程は人間の側に着目して言えば「経験の絶えざる再構築」であり、環境の側からみれば「不安定な状況から確定した状況への変容」である。これらを生命過程の表裏にあるものととらえながら、あくまでも生命を出発点として論理立てるのである。「生命とは妨害と回復である(MW14:125)」「生命は、闘争せざるを得ないのである。すなわち、生命は、生起させることがなければ生起することのない変化をもたらすために、環境によって与えられる直接の援助を援用せざるを得ないのである。……。生命活動は、自らのまわりを進行している諸変化を起さなければならぬ。生命活動は、敵対する出来事を中立化しなければならぬ。生命活動は、中立的な事象を協働的要素や新しい特徴の開花へと転換しなければならぬ(MW10:7)」という言葉にも、生命が絶え間ない変化のなかで自己更新を繰り返すという特徴が端的に示されている。経験は生命の発露としてあるのである。

経験の絶えざる再構築、別言すれば安定した状況への改変には、反省的思考としての「知性(intelligence)」が大きな役割を果たしている。不均衡状況を改変しようと努力が、有機的生命体である人間を特徴づけるのである。すなわち、有機体と環境との均衡状態が崩れ、妨害されたこの状況を再び確定した落ち着いた状況へと回復させる機能として、知性が働くのである。不均衡のままでは自然に飲み込まれるのであれば、それは退廃や破滅を意味しよう。それほどに自然のもつ力や激烈さは強大なものである。もちろん

デューイはこうした退廃や破滅は不可避のものである場合もあると考える(LW1:325-326)。しかし、仮にそうであったとしても、経験を遅らせ知性を働かせて状況を改良しようと尽力することによってこそ、われわれは生きていけると言えるのである。不確定な状況のなかで、何が問題なのかをじっくりと観察し、即座の反応を延期し、可能な解決策を吟味して実際の行為として均衡をめざす過程が生命活動としての経験の再構築である。

自然になかに生きる人間観からすれば、われわれも例外なく、油断をすればとも簡単に自然にのみこまれるような存在である。デューイにとっては万物は偶然、すなわち「あらゆる存在は1つの出来事(event)(LW1:63)」にすぎないのである。また互いに相反するような出来事、例えば成功と失敗、発展と衰退、確実なものとは不確実なものなどの出来事は、不断に相互作用する様式のなかにある1つの世界に含まれている。さらにデューイから言葉を借りれば、「生命体は環境のおかげで生きている。…生命体のどんな機能も、直接的であれ間接的であれ、生命体内(intra-organic)と生命体外(extra-organic)のエネルギーの相互作用である(LW12:32)」と言える。人間は参加者として自然の一部でありながら、自然も人間の一部をなしている¹⁾²⁾。

生命の自己更新とは所属するコミュニティの生命の連続にも当てはまるわけで、「社会的集団の更新を通じての何らかの経験の連続とは文字通りの事実である。教育はそれのもっとも広い意味あいにおいて、このように生命が社会的に連続するという手段である(MW9:5)」とデューイは述べる。それは持続可能な社会と言われるような、有限性のなかでのさらなる開発なら是とする社会構築の理論とは真っ向から対立する。デューイの生命観は、われわれの生の現実から出発する。

社会的生命の更新の役割を担うのがコミュニケーションであり参加である。また逆の見方をすると、デューイによれば、「集団生活に別れを告げる者から集団生活に入ってくる者へと、理想、願望、期待、基準、意見のコミュニケーションがなければ、社会の生命は存続し得ない(MW9:6)」のである。もちろん去りゆく者から新たに迎えられる者へと直接的にコミュニケーションが生起するとは限らないだろう。ここで強調されるべき点は、個人の生命は滅びても、社会の生命はそれでも存続し続けることができる、というものである。彼はさらに続いて、「社会は単に伝達によって(*by*)、コミュニケーションによって存在するだけでなく、それらのなかに(*in*)存在していると言った方がよいだろう(MW9:7、斜字体は原文通り)」とも述べて、こうした伝達作用がなければ社会の存続がありえないことを改めて表明している。そもそもデューイは「あらゆる教育は個人が人類のもつ社会的な意識へと参加することによって展開する(EW5:84)」という信念をもっていた。

このように社会集団への不断の参加を通じて個人相互の成長とコミュニティの存続が果たされていくのである、と

デューイは言う。「個人はみずからが所属する集団の生活経験を担う一単位者であって、そのいずれもがそのうち死んでしまう(*passes away*)。しかしその集団の生命は存続し続ける(MW9:5)」のであれば、必然的に集団の生活経験を共有し、知識や習慣や制度といった社会的意味を伝達する機能を負うものがなければならない。この機能こそ教育であって、個人と社会の両面から生命、すなわち自己更新の必要性として教育を捉えるのが実にユニークである。われわれはみな共同の社会になかに生きる個人、すなわち個人と社会との分断が拒絶された「社会的個人(EW5:84)」であって、「人間の活動そのものが参加的である(LW1:140)」と捉えるデューイの観点は、われわれの生だけではなく、参加している社会環境としての生、そして当然ながら自然環境との生の連続にも注目するものである。

2-3 もう1つの環境教育論へ

社会を創るような主体としてのわれわれの自覚と責任は、われわれがみずからの生を、そして1つの関わりにある自然の生をも承認し尊重することによって、環境教育へ新たな意味を与えてくる。デューイも指摘するように、われわれの生は世界との相互作用のなかで不安定なものを少しでも安定させようとする状況の変容を特徴とする。人間の日常生活に潜む数多くの葛藤や悲哀、悲劇、場合によっては生命の終焉として死を経験することは、生き抜こうとするわれわれに対する自然の挑戦でもあろう。

自然も生きた有機的生命体であり、それはわれわれの一部なのである。生命は存続のために果てなく闘争を続けるのである。このことはディープ・エコロジーのような温和な共生を意味しないし、一見すると自然主義のような生態系中心主義にはふさわしいものでもない。そうかと言って生命を持続させるために、人間の自然に対するコントロールや優位性を無条件で承認するものでもない。

ただ疑いなく言えることは、生命の本質を見落としたままの欺瞞に満ちた環境教育論に沿うことと、より現実的な環境問題の解決をめざした優れて想像的で創造的な営みとして環境教育論を再構築したうえで、われわれの生をより充実させるのとは、全く別の意味と意義とを有していることである。

まとめにかえて

以上、環境教育論の現状を整理しながら、二元論には基づかないデューイの生命観をこれからの環境教育論を支えるのにふさわしい思想として考察してきた。環境教育論は数多くの問題を解消するべく、進歩史観から生態史観へ、消費から循環へ、科学的機械論から共生へ、といった変化を遂げながら展開してきたが、その基底をなしている人間中心主義に立脚した思想は一貫して続いていることを明らかにした。また、ディープ・エコロジーのような人間と自然との共生、さらなる自然保護を唱えるにしても、それは「森と泉に囲まれて静かに穏やかに温かく暮らすことがで

きる」というイメージに見られるような甘美さを強調してしまうという点で、果たして望ましいものであるかどうか問いただした。浪漫主義に決して墮してしまわない、われわれの生の現実から出発するデューイの自然主義的生命観こそ、環境教育論を根底から再構築することができる、もう1つの環境教育論となりうるのだと論じてきた。

得られた示唆を繰り返すかわりに、最後にデューイの言葉で本稿を締めくくりにしよう。「人間は自然のなかにいる存在であって、その外側にいる小さな神ではないのである。(LW1:324)」われわれは何を見誤ってきたのかを猛省し、何が真実であるのかをもう一度直視しなければならない。

(註)

1) ヘッケルはギリシア語の「オイコス、家(oikos)」と「ロゴス、言葉・学問(logos)」を合わせて生態学(エコロジー(Oecologie))という言葉を作った。ベントス(底生物)やネクトン(遊泳生物)、ビオトープ(生物生息空間)も彼の造語である。ヘッケルにならって本来の意味あいでは、エコロジーとは「生命の“住処”を探究する学」とも言えそうである。拡散的なエコロジーの用いられ方のうち、むしろサリバンやペイトソンのように対人関係論へ、またあるいはギブソンのように認知論へと継承された「エコロジー」の方が、本来的な意味を損なっていないという点で適切であるのかも知れない。

2) ここでは戦後に限って考えてみたいが、明治期以後では1886年の小学校令における天然物及び現象についての知識を得させることを目的とした「理科」と、1941年からの国民学校令による「自然の観察(教師用)」の手引書の作成も指摘しておきたい。

3) 具体的に言えば、世界的な環境意識の高まりにあって、1977年に改訂された中学校学習指導要領の理科第2分野の「人間と自然」において、人間の生活を支える物質とエネルギー、自然界の釣り合いと環境保全などが扱われるようになった。また小学校5年生の社会科では、「公害防止」「環境保全に役立つ森林の働き」などの単元が設定された。

4) 例えば沼津・三島地区のコンビナート反対運動では住民学習も含めた調査学習、四日市ではカリキュラムの自主編成(これは偏向教育という理由で当時の市長の反対により失敗)と公害に負けない体づくりによる公害対策教育、水俣病を日教組教研集会で取りあげて全国的な反響を呼んだ中学教師田中裕一の実践報告を挙げられる。方法も教材もそれぞれ異なるが、子どもだけでなく地域社会に住む人々も含めて公害に対する意識を高揚させたという点で、公害教育の先鞭をつけたのは事実であろう。なお蛇足を恐れずに言えば、「公害」とは「公的生活妨害」という用語の略称である。この言葉は、われわれの生活を妨害してきたものの発生や防除に真剣に取り組まなかった国や自治体、企業の責任を暗示しているように思われる。生活妨害とい

う側面についてさらに言えば、現代の環境問題の多くは、国や自治体、各企業の取り組みと責任を厳しく問いただすことと同時に、われわれ自身の手によってわれわれの生活を改善していく(妨害から守る)必要をせまるものである。傍観的な自然保護や責任追及を訴えるだけでは何も解決できないのではないだろうか。

5) 沼田(1982)、18頁。

6) 1970年法は1982年に廃止されたが、具体的な計画なども盛り込まれて新法として1990年に復活した。新法も1996年に廃止された。

7) ここでは十分に検討できなかったが、日本では80年代に公害問題の灰色決着により、環境教育が一時停滞した。その頃の環境白書にも見られるように、公害に苦しめられる人々が相変わらずいるにもかかわらず、公害問題は「一時の危機的な状況を脱した」と言われたためである。再び動き出したのは90年代になってからで、環境問題が国境を越えた地球規模で取り組まれるべきものだという認識にかなりの影響を受けたためだと考えられる。1971年に発足した環境庁(当時)でも、オゾン層破壊や地球温暖化、酸性雨などの地球環境問題、生活排水や自動車による環境汚染や騒音といった都市生活型環境問題、という新たな環境問題の登場が指摘された。

8) 沼田、前掲書、21-22頁。

9) 自然権という考え方については、ナッシュ(1993)を参照のこと。

10) この他、ディープ・エコロジーでは、「多様性と共生」の原理に立脚すること、政治の変革により経済・技術・イデオロギーの変革を促進すること、地球上の他の生命体の存続を脅かすために人口を減らす必要があること、などの立場が採られる。しかし、こうした多くの見解は、いわゆる他の立場を採るエコロジー主唱者たちから厳しい批判にさらされている。例えば、ディープ・エコロジーは環境問題を直接的に引き起こした企業や政府の責任を問うことがない、自然支配と女性支配とは男性性に基づくものであるから女性と男性との平等を実現しなければ環境問題の解決はありえない(エコフェミニズム)、自然との共生にだけで現実に存在する対立や残酷さは徹底して無視されている、というものである。本稿では後述するように第3の批判を重視するが、他方で人間と自然の関係を問いただすことなく環境問題は解消し得ないと主張した点そのものについては、積極的な評価に値するものと考えたい。

11) デューイ研究の慣例に従って、著作集からの引用はEW、MW、LWの後に巻数と引用頁を付した。原著名については参考文献欄を参照されたい。

12) デューイの考えた人間本性(human nature)は、生命過程のなかに埋め込まれた衝動、習慣、知性という相互参照しあうものによって説明される。Dewey(1922/1983)、谷口(1986)を参照されたい。また「人間(human nature)は自然(nature)の一部である」という見解については、牧野(1964)、Garrison(1997)、龍崎(2000)を参照のこと。

(参考文献)

- Thomas M. Alexander, *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*, (Albany: State University of New York Press, 1987).
- グレゴリー・ベイトソン (佐藤良明 訳) 『精神の生態学 (改訂版)』 新思索社 2000.
- リチャード・バックミンスター・フラワー (芹沢高志 訳) 『宇宙船地球号操縦マニュアル』 筑摩書房 2000.
- レイチェル・カーソン (青樹築一 訳) 『沈黙の春：生と死の妙薬』 新潮社 1974.
- レイチェル・カーソン (上遠恵子 訳) 『センス・オブ・ワンダー』 新潮社 1996.
- John Dewey, “My Pedagogic Creed,” EW5 (1897/1972).
- John Dewey, *Democracy and Education*, MW9(1916/1980).
- John Dewey, “The Need for A Recovery of Philosophy,” MW10 (1917/1980).
- John Dewey, *Human Nature and Conduct*, MW14(1922/1983).
- John Dewey, *Experience and Nature*, LW1 (1925/1981).
- John Dewey, *The Quest for Certainty*, LW4 (1929/1984).
- John Dewey, *Art as Experience*, LW10 (1934/1987).
- John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, LW12 (1938/1986).
- アラン・ドレングソン、井上有一 編 『ディープ・エコロジー：生き方から考える環境の思想』 昭和田 2001.
- 古屋恵太 「ジョン・デューイの哲学とエコロジー思想：反二元論の生命観が示唆するもの」 日本育英会第2回Challenge!21「地球環境」応募論文 1998 (未刊行) .
- Jim Garrison, *Dewey and Eros* (New York: teachers College Press, 1997).
- ジェイムズ・J・ギブソン (古崎 敬 訳) 『生態学的視覚論：ヒトの知覚世界を探る』 サイエンス社 1985.
- 早川 操 『デューイの探究教育哲学』 名古屋大学出版会 1994年.
- 環境庁 (現 環境省) 『「みんなで築くよりよい環境」を求めて：環境教育懇談会報告』 大蔵省 (現 財務省) 印刷局 1988.
- 環境庁 (現 環境省) 『環境にやさしい暮らしの工夫：「暮らしと環境に関する研究会」報告書』 大蔵省 (現 財務省) 印刷局 1989.
- 環境と開発に関する世界委員会 『地球の未来を守るために』 福武書店 (現 ベネッセコーポレーション) 1987.
- 加藤尚武 『バイオエシックスとは何か』 未来社 1986.
- 加藤尚武 『地球環境読本』 丸善 2001.
- 栗田 修 『デューイ教育学の特質とその思想史的背景』 晃洋書房 1997年.
- 川島宗継、市川智史、今村光章 編 『環境教育への招待』 ミネルヴァ書房 2002.
- 鬼頭秀一 『自然保護を問いなおす：環境倫理とネットワーク』 筑摩書房 1996.
- アルド・レオポルド (新島義昭 訳) 『野生のうたが聞こえる』 講談社 1997.
- 牧野宇一郎 『デューイ真理観の研究』 未来社 1964年.
- 三嶋博之 『エコロジカル・マインド』 日本放送出版協会 2000.
- 宮本憲一 『日本の環境問題：その政治経済学的考察 (増補版)』 有斐閣 1981.
- 文部省 (現 文部科学省) 『環境教育指導資料 (中学校・高等学校編)』 大蔵省 (現 財務省) 印刷局 1991.
- 文部省 (現 文部科学省) 『環境教育指導資料 (小学校編)』 大蔵省 (現 財務省) 印刷局 1992.
- 文部省 (現 文部科学省) 『環境教育指導資料 (事例編)』 大蔵省 (現 財務省) 印刷局 1995.
- 森岡正博 『生命観を問い直す：エコロジーから脳死まで』 筑摩書房 1994.
- 中村友太郎、関根靖光、小林紀由、瀬本正之 『環境倫理：「いのち」と「まじわり」を求めて』 北樹出版 1996.
- アルネ・ネス (斎藤直輔・開 竜美 訳) 『ディープ・エコロジーとは何か：エコロジー・共同体・ライフスタイル』 文化書房博文社 1997.
- ロデリック・ナッシュ (松野 弘 訳) 『自然の権利』 筑摩書房 1999.
- 日本生態系協会 編 『環境教育がわかる事典：世界のうごき・日本のうごき』 柏書房 2001.
- 日本生態系協会 編 『環境を守る最新知識：ビオトープネットワーク』 信山社サイテック 1998.
- 沼田 眞 『環境教育論：人間と自然とのかかわり』 東海大学出版会 1982.
- 沼田 眞 監/佐島群已 編 『環境問題と環境教育』 国土社 1992.
- 沼田 眞 監/佐島群已、堀内一男、山下宏文 編 『学校の中での環境教育』 国土社 1992.
- 織田正廣 「生態学とデューイ哲学」 『日本デューイ学会紀要』第37号 1996.
- 織田正廣 「環境倫理における『ヒューマン・オーガニズム』概念」 『日本デューイ学会紀要』第38号 1997.
- 龍崎 忠 「デューイにおける「経験の再構築と教育」再考(II)：人間(human nature)は自然(nature)の一部であるという見解をめぐって」名古屋大学大学院教育発達科学研究科『紀要 (教育科学専攻)』第47巻第1号 2000.
- 佐島群已 『感性と認識を育てる環境教育』 教育出版 1995.
- 佐島群已 『環境教育入門：総合的学習に生かす』 国土社 1999.

デューイの生命観による“もう一つの”環境教育へ：

佐島群巳 『環境教育の基礎・基本』 国土社 2002.

佐々木正人、三嶋博之 『アフォーダンスの構想：知覚研究の生態心理学的デザイン』 東京大学出版会 2001.

ダグラス・スローン（市村尚久、早川 操 監訳） 『洞察＝想像力：知の解放とポストモダンの教育』 東信堂 2000年.

杉浦美朗 『デューイにおける探究の研究』 風間書房 1976年.

ハリー・S・サリバン（中井久夫、山口 隆 訳） 『現代精神医学の概念』 みすず書房 1986.

鈴木善次 『人間環境教育論：生物としてのヒトから科学文明を見る』 創元社 1994.

谷口忠顕 『デューイの習慣論』 九州大学出版会 1986.

鳥山敏子 『いのちに触れる：生と性と死の授業』 太郎次郎社 1985.