

「環境」を素材とする市民性教育の可能性

—那覇市立宇栄原小学校の事例とする環境教育の意義と課題—

島 袋 純*

はじめに

なぜ、今「環境教育」を行う必然性があるのか。我々に突きつけられるのは、まずこの疑問である。沖縄県内においてのみならず、全国的にも「環境教育」の先進実践校として、那覇市立宇栄原小学校（横山芳春校長）の実践がよく知られている。那覇市 NPO 法人支援センター設立の立役者として市民活動団体によく知れ渡っていた横山氏が 2004 年 4 月に沖縄県における初の民間校長として、那覇市南部の宇栄原小学校に赴任した。氏はそこで、環境系 NPO との協力と参加のもとに、環境教育を始めたのである。なぜ、環境教育が必要なのか、横山校長及び関連 NPO の方々の話を筆者なりに把握すると、以下のようになる。

環境教育が今必要な理由：

1. 人間の諸活動による環境の急激な荒廃と、地球環境が悪化しているという危機意識の共有。
2. これまでの社会システムそのものが非循環的で、環境への負荷が過剰であることへの気づき、負荷を与えていることへの自覚と意識の転換の必要性。
3. 環境と共存できる社会システム＝持続可能な社会へと作り直していく必要性への気づき、現状の社会に対する批判的思考力の必要性。
4. これまでにない、新たな社会（持続可能な社会）を形成できる主体の育成、主体者意識の醸成と社会に働きかける実践力の習得の必要性¹⁾

* 琉球大学 教育学部 社会科教育講座。本稿は『琉球大学教育学部紀要』第 72 集掲載の論文を、図書紀要委員会の了解をえて、本論集用に一部手直しして再録したものである。

この4までの、現実の社会を「持続可能な社会」に作り替えていく実践的な力を児童・生徒が習得しなければ、環境破壊は進みひいては人類が住むに困難な地球となる。それを回避する上でも上記1～4の気づきと学びが是非とも必要であるということである。

このような認識をNPOの方々と校長先生が共有している。それが宇栄原小学校の環境教育の出発点となっていると思われる。本稿では、宇栄原小学校の環境教育の目的と実践を再吟味しながら、「環境教育」とは何かを分析し、今後どうあるべきかについて立論を行いたい。

1 宇栄原小学校の環境教育の体系

1) 環境教育の目標

具体的には、宇栄原小学校の環境教育は、総合学習を中心に3年生から本格化する。環境教育の目標は次のように学年毎に設定されている。

3年生、生物を中心に自然環境のすばらしさを実感すること。4年生、生活が環境に与える負荷はどのような仕組みとなっているのか、それをどうすれば減らすことができるか、ゴミ問題及びリサイクルの現実を知ること。5年生、食生活の現実から、環境と農業の関係、循環型社会のあるべき姿を考えていく力を養うこと。6年生、「もったいない運動」の実践を通して、環境に負荷を与えない学校作り、家庭づくりの主体となる力を養う。

3年から積み上げていき最終学年の6年では、特に環境に負荷を与えない学校作りのPDCAサイクルの経営マネジメントを習得し、教育委員会による外部審査を受け、学校版ISO14001の認定を受けること、それを「もったいない運動」と名付け、実践的な力を習得することが総仕上げとなっている。

これは、沖縄県環境政策課が掲げる次の環境教育の目標に極めて近い。

沖縄県の環境教育の目標：

1. 環境に親しむ（環境に対する豊かな感受性や環境に対する関心を養う）
2. 環境の仕組みを学ぶ（自然保護や環境保全に対する責任と役割を理解する）
3. 環境を保全・創造する（環境保全やよりよい環境の創造のために主体的で実践的な行動を育む）²⁾

宇栄原小学校の低学年においては、自然環境のすばらしさを実感として分かること、それがないと、環境を守ると意識がそもそも生まれずとして、出発点とする。3年生までの環境教育プログラムは、「1. 環境に親しむ」に該当し、そこに比重が置かれていると言える。4年生及び5年生の教育プログラムは、「2. 環境の仕組みを学ぶ」に該当する。ゴミ、リサイクル問題、及び「食」と環境の関係を学ぶプログラムは、自然環境そのものを学ぶというよりも、環境に負荷を与える我々の社会システムの学習であり、それに対する批判的思考力を高め、さら

にはオルタナティブな社会のあり方を考える力を養うことである。

それだけでも、「3. 環境を保全・創造する」力を養うことができないわけではないが、さらに最終学年の6年では、学校版環境 ISO14001 を達成するためのプログラムによって、より確かな「実践力」を養うこと目的としていると考えられる。

2) 「環境教育の目標」の再検討

次に、沖縄県環境政策課の打ち出した環境教育の目標と宇栄原小学校の実践報告とを照らし合わせながら、宇栄原小学校の分析で明らかになった「環境教育の必然性」を通してより具体的にはどのような個別教育目標として設定されなければならないか、批判的な検討を加えより詳細な教育目標の内容を明らかにしたい。

1. 「環境に親しむ」及び 2. 「環境の仕組みを学ぶ」だけでは、自然科学を母体とする既存の教科とあまり変わらない。とくに人間社会の諸活動による自然環境へ負荷を対象とすることから除き、自然環境を独立させた対象としてその仕組みを学ぶ、という授業で終了してしまっているのは、「環境教育」の独自の教育の必要性を主張できない。自然科学、理科出身の教員が陥りがちな限界であるが、環境教育は環境と社会の関わりから設定される目標への繋ぎや発展を想定しない限り有意義ではない。

「環境の仕組みを学ぶ」としても、上記沖縄県目標 2 の（ ）内にあるように「自然保護や環境保全に対する責任と役割を自覚する」ためには、自然を対象とする科学的な知識の習得だけは不可能である。なぜ責任があるのか、どういう役割があるのか、どういう役割を自分が果たさなければならないのか、ということ「自覚」することは、容易ではない。自然に対する知識伝達型の教育では、そのような責任や役割を自覚できることはほぼ不可能であろう。

我々が日々生活を営む人間社会のシステムそのものが、環境に対して過剰な負荷を与えていること。したがって、その中で我々ひとり 1 人がその社会システムに無自覚に生活すればそれ自体が環境に大きな負荷を与えることになること。我々の社会システムとは社会的な常識、規範、あるいは法などを通して秩序付けられており、つまり、いままでの社会的な規範や常識を逸脱してはいないと無自覚に思われてきたことがらも、環境に対して大きな負荷となること。このようなことをひとり 1 人の自分の生活の中で実体験的に自ら気付かなければならない。そうしなければ、環境に対する責任と役割を「自覚」することにならない。

したがって、「2. 環境の仕組みを学ぶ」の目標は、自然科学的な環境の仕組みを学ぶことを土台としつつも、より重要なのは、既存の社会システムに対する批判的思考力の育成にあるべきと考えられる。これまで社会的な常識や規範を相対化し、批判的に考える力をもつことで、「環境に負荷を与える（広義での）社会的な仕組み」を学ぶことである。それは、座学で学びとることに留まらず体験的に自ら学び取るが必要であり、そうでなければ「自覚」することは難しい。

それが可能となり、次の「3. 環境を保全・創造する」に繋がっていく。なぜならば、それは、

「環境の保全・創造」とは、現在の環境に過剰な負荷を与える社会的な仕組みを作り替えていくことにほかならないからである。では、旧来の社会を新しい社会へ、持続可能なものに作り替える実践的な力は、どのようなもので、そしてそれはどのように育まれ得るのか、それについての明白な答えがなければ、「環境を保全・創造する」主体の育成など不可能である。

3) 環境教育の体系化と学校全体での取り組み

沖縄県環境政策課が中心となって用意し発行した環境教育プログラムには、多種多様なパンフレットや教材や研修から成り立っているが、教育目標 1, 2, 3 の中身の精査をすれば、相互の教育目標の連続性、一貫性と関連性が明白でない。

具体的に指摘するとすれば、県環境政策課開発の環境教育教材「環境教育プログラム（小学校編）・（中学校編）・（高校・生涯学習編）」は、各単元（「アクティビティ」としている）が、どの教育目標の追究に該当し、他の単元とはどういう関係にあるかが、見えてこない。各単元が、個別単体で独立してバラバラにあるように思える。この教材の開発に携わった長田英巳氏（気候アクションセンター）によれば、教員が自分の教科の授業、その他の授業で、使いやすいアクティビティを必要と思える部分だけ引き出して、容易に用いられるようにするという目的があったと説明していた³⁾。

県の環境政策課のモデル校の指定にしても、学校の全学年多学年にわたる段階的發展を視野に入れた取り組みをモデル校指定の要件にしているようには見られない。教育目標の全体的な体系化と個々の教育目標の有意義な関連づけは、小・中学校においては、現在のところ、第一に「総合的学習」を用いず、教科を中心にそれを「環境教育」の視座を入れて関連づけ、環境教育の目標 1, 2, 3 の達成を目指す方法と、第二に教科との結びつきを念頭にしつつも「総合的学習」を大胆に活用し、達成を目指す方法があると考えられる。

環境教育を総合的学習の柱として、校長の決断ないしはそれに加え教員全体または地域全体で取り組むとの合意がない限り、第一の方法を目指すしかない。個別教科の中で、環境教育の目標をより具体化し、より実践的に達成できるよう年次学校教育計画を学校全体で周到に作っていくことである。しかしながら、各個別教科は、環境教育のためにあるのではなく、それぞれの教科の教育目標があり、現実的にこのような取り組みを行うことは至難の業である。結局はそれができないまま、表面的な学校行事、緑化コンクール、校内省エネ運動レベルで終わってしまい、体系的な教育プログラムを構築できない、したがって持続不可能な、個々のイベント的教育事業が打ち上げ花火のような取り組みとなってしまうのであろう。環境教育に取り組むという場合でも県内のほとんどの学校がそのような状況にあるのではないだろうか。社会を作り替えていく実践力、持続可能な社会を自らが作るという主体性は、そのような学校では養うことができない。

したがって、仮に環境教育の理想的な姿を考えモデル校の指定とする場合は、少なくとも、県の環境教育目標の具体的な実践が学校全体の教育計画の中でどのように取り入れられている

のかを吟味する必要がある⁴⁾。

4) 宇栄原小学校における環境教育の位置づけ

宇栄原小学校のように、総合的学習の柱として位置づけ、さらに環境教育の目標の連続性体系性を非常に重視した取り組みを学校全体、さらには地域を巻き込んで行っている例は、まさしくモデル校としての指定にふさわしいと言える。

とはいえ、モデル校指定に宇栄原小学校並みの教育目標の個別化、具体化に加え、個別教育目標の相互関連性を把握し、全体性、体系性を整えることを要求するならば、つまり宇栄原小学校並みの環境教育の質と量を要求するならば、もはやどこもモデル校とはなり得ないということも事実であろう。体系性の全体を図式化すると次のようになる。

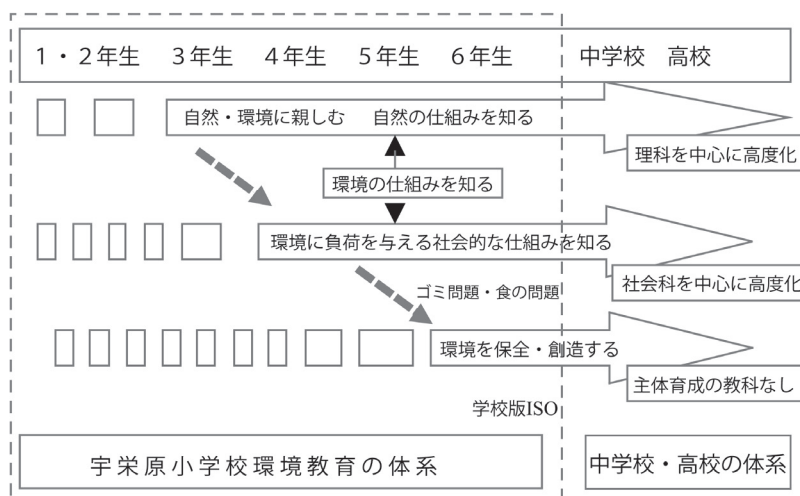


図1 宇栄原小学校環境教育の体系図（筆者作成）

図表1のように、3年生の前期（一学期）の理科の生物分野の時間を土台に、自然環境に親しむ総合的学習を作っていく、4年になると前期の社会科の「ゴミ問題」の単元を土台に、環境に負荷を与える社会システムについて総合的学習の時間を利用して環境教育を行う。5年になると「食の問題」から環境への負荷とその負担を減らしていく取り組みの実践を総合的学習の時間を利用している。さらに6年生になると、学校版環境ISO「もったいない運動」という、学校が引き起こす環境への負荷を低減させていく、計画(Plan)、実施(Do)、検証(Check)、改善(Action)という、いわゆる環境マネジメントのPDCAサイクルを意識した実践を総合学習の時間に行っている⁵⁾。

図表1では、1. 環境に親しむ、2. 環境の仕組みを知る、3. 環境を保全・創造するという三つ

の目標が、既存の教科との関連性を保ちながら学校教育の中で発展していくことについて図式化している。

「環境に親しむ」は、「自然・環境に親しむ・自然の仕組みを知る」と言い換えたが、自然のすばらしさ、美しさを感じる、楽しむ、体験することが中心となり、そこを土台に将来的には、教科の科目である理科、あるいは自然科学の学習が進展することになる。しかし、これだけだと、「環境教育」を独自の分野として学校教育の中に導入する意義はほとんど見えてこない。

環境教育において重要なのは、「環境の仕組みを知る」と「環境を保全・創造する」という教育目標である。その場合の「環境」を、「自然」もしくは「自然環境」ではなく、「環境に負荷を与える社会（的システム）」の仕組みを解明することとしなければならないだろう。前述したように、それが、自分たちの生活自体が、環境に対する負荷を与えており、その責任を引き受けざるを得ないという自覚の基盤となる。

図表 1 では、宇栄原小学校では、環境教育の目標が、3 年生以上の各学年の総合的学習を利用することによって、斜めの太線の矢印のように発展していくようなプログラム化がなされている。

「自然・環境に親しむ、自然の仕組みを知る」は、小学校高学年、さらに中学、高校と理科を中心にその後内容が高度化されていき、「環境に負荷を与える社会的な仕組みを知る」は、社会科や家庭科を中心に教科で学習が進んでいく。それが、その後も相互に関連を持ちながら、「環境を保全・創造する」実践力の育成と結びついて、こちらも中学・高校とさらに豊かな内容になっていけば、申し分ない。

しかしながら、現実には、このような実践力を養う「教科」は存在せず、また中学・高校の総合的学習においてこのような力の育成を明白に目的して、他の教科と有機的に関連づけたプログラムを用意する事例もまた、ほとんど皆無である。

また、宇栄原小学校においても、環境を保全・創造する主体の育成、実践的な力の習得に関しては、学校版 ISO14001 = 「もったいない運動」、すなわち、省エネ運動、リサイクル運動に限定されており、後でより詳細に分析するが現状のプログラムでは宇栄原小学校で習得した実践力が、卒業後にそれ以上に発展していく可能性は極めて低いと推論せざるを得ない。

「環境を保全・創造する」力とは、環境に対して過剰な負荷を与える既存の社会の仕組みをただ知るだけでなく、変えていく力を持つことである。社会を作り替えていく実践的な力である。この目標を明白に意識化し、教育内容にプログラム化できなければ、環境教育の意義は薄い。では、その実践力とは何か、次に解明していきたい。

2 社会的実践力の習得

1) 社会を作り替える実践力とは

環境を保全・創造するためには、批判的思考力をもって環境に過剰な負荷を与える既存の社

会システムを作り替えることが必要であり、社会を変えていく実践力とは、役割や責任を自覚して主体的に社会へ働きかける力のことである。当然、実社会への実際の働きかけを通してその力を習得することが最も有効である。

欧米諸国では、比較的低学年から現実の社会的な課題発見、解決策立案、実際の社会への働きかけ（イベント開催、ビラ作り、戸別訪問による説得、募金活動等）の生徒・学生の自主的な取り組みを促進する授業があると多くの報告がある。

日本でも中学、高校、大学等では実社会への関わりを重視する「キャリア教育」や「インターンシップ」、ボランティア関係の実習など、一部そのような授業方法が取り入れられているが、それらは社会参加の入り口として位置づけられた目的の極めて限定された授業である。小学校レベルでは、クラス単位、学校単位での「社会見学」的な授業はあるが、個々の生徒・学生が実際の社会に入りなんらかの役割や働きかけをこなしていく授業があるとはほとんど聞いたことがない。

既存の社会を持続可能な社会へと新しく作り替えていく社会への「働きかけ」は、言葉言い換えれば、既存の社会秩序や社会的規範の変更への提案、協力依頼、協働への呼びかけであり、稚拙な提案、あるいはひとり正義を背負い込んだような呼びかけで、実際の社会においては誰も聞く耳を持たない。興味関心のない人に対しても話を聞いてもらえるようにする力が必要となる。他人に理解を得て賛同してもらえる力が必要となる。そのようにして理解者、賛同者、協力者を増やしていき、これまでの社会的規範や秩序の変更を自ら意識的に実践していかなければならない。

第一義的には、欧米における市民性教育のように実社会において、そのような働きかけを行うことを直接体得し学んでいくことが効果的であるが、これが容易ではない場合、二義的な方法として、その前に「教室」あるいは「学校」をひとつの「社会」と想定して、その中で社会的な実践力を習得する授業づくりが考えられるであろう。

では、その力を学校、教室で身につけるためにはどうすればいいのか。国で法令が制定され、「環境教育」が必修の「教科」として位置づけられて教育内容が詳細に確定され、各県各市町村の教育委員会で実現に向けて管理され、校長が指揮命令を発動して学校全体での取り組みが実現し、教室において担任が上からの教育内容指定や指示通りに児童・生徒に指導する体制で、果たしてこのような実践力は身に付くのだろうか。

通常の「教科」は、上記のトップダウンで設定され、一部実験や実習的な部分を除き、いわゆる一斉型の授業が中心である。30人以上の児童生徒が、ひたすら一人の教師から一方的には情報（習得すべき教科の内容）を受け取り、逆に30人の児童生徒が横の学びの連携を作ることなく、教師が提示する課題に答える。コミュニケーションの形は、1対30もしくは30対1である。30人以上の児童生徒が、お互いの顔が見える机の配置ではなく、教師にだけ机が向けられて配置され一斉に同じことをやりだす教室の構造に端的に現れている。さらに閉じられた空間であり、コミュニケーションが外部に広がることはない。

個々の児童生徒の「社会への働きかけ」の実践力を身に付けることを目的とし、まず、教室を限られた「社会」と想定して、その中で「社会」を変えていく実践力を身に付けていくとするならば、このような教室の配置、構造は、致命的な欠陥を持っている。

教室内のコミュニケーションの仕組みがあまりにも「社会」とかけ離れているからである。通常の「教科」の授業では個々の児童・生徒は、膨大な知識を、教師を通してほとんど一方的に伝えられる。さらに双方向のコミュニケーションがあるとしても、教師が多数の子どもに疑問、質問で呼びかけ、その呼びかけに対する「答え」を求められる時だけである。「答え」として適切であるか否かは、教師が「正答」を握っており、圧倒的に優位な立場あるいは権威的な立場に立ち、教師＝子どものコミュニケーション関係は、決して水平的なそれではなく、上下関係あるいは非対称の関係である。ここでは児童・生徒間の横のコミュニケーションも極めて希薄であり、教室の空間にひとり1人そして全員が納得できる解を求めていく「議論」は成立し得ない。

実社会でこのようなコミュニケーション関係があるとすればそれは、閉鎖的な宗教的な組織や集団における宗教的リーダーと信徒の関係に近い。信徒間のコミュニケーションが絶対的に不足し、リーダーの絶対性と縦のコミュニケーションに依存する関係（1対多関係）は特に新興宗教に多く見られる。教え込む、すなわち、大量の知識を個々の児童生徒に短期間に効率よく吸収させていく方法としてはむしろ望ましい。

明治以来日本では、国民国家の建設と近代化の推進にあたって、効果的に効率よくそれを推し進めるための教育方法として確立され、実際について近年まで教育的に「成功」してきたと考えられてきたのである。このような閉鎖的な空間＝小社会では、社会的な（集団内の）規範や秩序に関しても、それを相対化し批判的に検討する対象として取り上げ多対多の議論の対象とすることなどほとんどない。社会的な規範や秩序、仕組みは、絶対的な権威によって確定され無批判に守るべきもの、守らされるべきものであっても、批判的な検討と議論を繰り返しながら少しでも良いものへと自分たち自身で作り変えていく対象とはされない。

しかし、実社会において批判的思考の対象とされることが絶対的にない「絶対的な権威」は、そう多くない。社会は、多くの場合、多対多のコミュニケーション関係である。絶対的な権威ではなく、双方向の対等で水平的な関係に基づく相互の理解によって繋がり合うことができる関係である。職場における役職上の上下関係があるとしても、身分関係ではなく、宗教的な関係とも大いに異なり、上司が常に「正しい答え」を有していると帰依される絶対的な権威が成立することはまれである。上司はその判断の妥当性を常に部下に問われる。ましてや職場を離れた地域社会における人間関係は多対多の水平的コミュニケーション関係が普通である。異年齢かつ多様な職業であるにもかかわらず、平等でかつ水平的な関係が近代社会の原則である。

したがって、教室や学校を小さな「社会」とシミュレーションし、社会的な実践力を身に付けるという授業を進めるつもりならば、これまでの「教科」等の授業において一般的だった1対30の一方的コミュニケーション関係を崩していく、換言すれば、教師自ら教室における絶

対的権威を自ら突き破り、多対多の多元的な関係の中でコミュニケーション活性化の促進役へと自己変革しなければならない。多対多の議論を通して、「学び」が成立する空間へと教室及び学校を変革していかなければならない。教師がそれを自覚しなければ進まない。

しかし、ここの理解と教室の仕組み・構造の変革が最初の大きな難関である。なぜならば、日本では通常、教師は、このような仕組みで「学び合い」が進展する授業を受けたことがないからである。逆に多くの教師は、明治以来のこれまで授業の仕組みの中で成功し、またそのような教師をモデルとしてあこがれ、自己研鑽に励んで来たものが大半である。より厳しく言えば、教師の権威に服し、批判的思考力を持たず、従順に教師のもつ「正答」を効率よく当てることに成功してきたものが、またそのようなことを求める教師になっていくわけである。

さらに、教師へのステレオタイプの批判として、地域社会における社会的参加や社会貢献の極めて不熱心であるという点をよく耳にするが、閉じた教室内の絶対君主として君臨することになれば、社会的な参加・貢献の能力を育むことに慣れていないことも一因ではないか。では、そのような教師に対して、いったいどのようにして、閉じた教室内の絶対君主の地位を自覚的に降り、教室・学校という小社会の仕組みに対する批判的思考を促進し、教室を開かれた多対多の議論の場と変え、その促進役（ファシリテータ Facilitator）へと、役割転換を促すことができるのだろうか。

2) NPO の授業参加の意義

宇栄原小学校の試みは、これを突破する一つの方法として評価できる。第一に横山校長が、「1000 の子どもに 1000 の可能性」として、それを育むことこそ教育であるとの目標を明示している。その中で、教室においても多対多の議論を通して、ひとり 1 人の子どもの意見が最大に尊重される授業の導入を意識的に行っている点である。横山校長自ら、ワークショップのファシリテーターとして、これまで 100 回以上の実践があり、その中にひとり一人の意見を引き出す教員へのファシリテーションの指導が含まれている⁶⁾。

さらに、環境教育においては、地域の環境系 NPO を授業に参加してもらう、あるいは担当してもらうという方法を導入している。実際に地域社会で活動している環境系 NPO は、絶対的な権威をもつリーダーにメンバーが無条件に帰依するというトップダウン式の運営を行っているところは絶無に近い。より水平的、ネットワーク的な組織運営形態が多く、また、社会貢献活動の一環として環境学習プログラムを提供する場合も、ほとんどはワークショップ型、つまり、多対多のコミュニケーション関係を前提とするプログラムとなっている。

このような NPO に教室に入ってきてもらい、授業を直接あるいは間接的に作ってもらう。教師がいまだに多対多のコミュニケーションを成立させる能力に欠けるとしても、NPO の授業への参加により、教室を 1 対多の一方的コミュニケーションの空間から、多対多の水平的コミュニケーション空間へと転換していくことがようやく可能となっていくわけである。

その意義を教師が認識できない場合も多々あるであろう。その場合、次のように理解される

かもしれない。「目新しい『環境』分野は、教師の知識の絶対量が不足している。NPO は、専門家で知識がある。したがって、NPO の役割は、まだ児童生徒に教えるだけの知識量を持たない、その教師の知識伝達を補完するに過ぎない」と。かりに教科化され、教科書が決まり、教科内容が確定され、それに沿った知識の習得が大学教育において体系化されると、「もはや NPO を授業に入れる意味はない。」と考えるのではないだろうか。あるいは教科化までは行かなくても、教師の環境教育に関する知識量が増え、授業内容と方法が確立していくと NPO はいらぬ、となるであろう。

教師が教室を水平的コミュニケーションの場へと転換する必要性を理解できておらず、単に専門的な知識の補完能力だけを NPO の存在意義と考えているならば、教師＝NPO＝児童生徒の間に水平的なコミュニケーション関係が成立することへの妨げとなる。このような認識しか持てない教師であれば、NPO が授業に参加する意義は、従来型の一方的コミュニケーションそのものの構造転換に結びつかず、持続可能な社会を自ら生み出していく主体性を児童生徒に育むという教育目的には、到達できない。

宇栄原小学校においての課題は、このような認識を校長、教師、授業担当 NPO の方々で、重ねて議論し、認識を共有することであろう。それを通して、今以上に NPO の授業への参加をより積極的に教師が受け入れ、教室のコミュニケーション空間の質をさらに転換していくことであろう。

3) 教室・学校における社会的実践力教育の限界

しかしながら、学校の内部あるいは教室内の授業の中では、いくら「社会」を想定してシュミレーションしたとしても、コミュニケーション空間の転換に成功したとしても、実際の「社会への働きかけ」に必要な能力の向上には大きな限界がある。しかも、その限界は、子どもにとって良かれと取り組まれる「善意」によって高められ強化されると言っても過言ではない。決定的な問題は何か。次にそれを考察する。

繰り返しになるが、沖縄県の環境教育の目標 3 の、「環境を保全・創造する」主体を育成する、あるいは持続可能な社会づくりの主体育成とは、これまで共有されてきた社会的常識やそれに基づく行動様式、規範、秩序等を相対化し、環境に対する過剰負荷があるとして批判的検討を加え、持続可能な社会づくりのため新たな社会的規範や秩序を提案し、その実現に向けて実践的な行動力を身につけていくことである。

既存の社会システムを新たな社会システムに転換していく主体の育成となるが、それは多くの場合、既存の社会システムの中で地位を獲得した、したがって、それを変えていくことにあまり必要性を感じない、多くの人々に対する働きかけを必要とする。ひとり 1 人可能な限り多くの人々に働きかけ、説得し、巻き込みながら新たな社会システムの理解者としていくことは重要である。

特に、情報や人間関係の交流の要に在る、あるいは要となっている「キー・パーソン」への

あらゆる手段を通した「働きかけ」による新たな社会システムの理解者あるいは協力者への転換は、欠かせない。このような人物は、多様な領域において多様なレベルで存在すると思われるが、地域社会においては、一例として、例えば環境に負荷の大きい事業を担当する自治体職員などがあげられるであろう。

この自治体事業の撤回や環境に負荷の低い質への転換が、「働きかけ」とするならば、まず、この職員から、自分たちが発見した課題や問題意識と関連して事業に関連する情報を入手しなければならず、そのためには快く情報提供してくれるような「働きかけ」ができなければならず、また、環境負荷の低い事業への質の転換を提案するつもりならば、提案に極めて高い合理性や効率性がなければならず、また、共感を得られるような説明能力をも備えなければならない。

既存の社会システムのまっただ中で仕事をしている人に対しては、簡単には提案を理解してもらうことも共感を期待することも難しい。それよりも先に、このような担当職員からの情報獲得の段階で、信頼されず、つまづいてしまうことが非常に多い。もし、これに成功しなければ、社会を変えていく一つの突破口はふさがれてしまう。社会変革の圧力から既存の社会を守る守衛としての役割、すなわち「ゲート・キーパー（門番）」⁷⁾の役割を果たしているのである。現実の社会においては、社会的な働きかけの対象として、このような「ゲート・キーパー」が重要な位置を占める。それを突破していく能力は、極めて重要な社会的実践能力である。

現実の社会では、あちらこちらに大なり小なりこのような「ゲート・キーパー」が存在して、既存の社会システムの保全に役立っている。したがって、新しい社会システムに転換する主体の育成という場合は、このような既存の社会システムのゲート・キーパーを突破していく力、ゲート・キーパーの理解を得て、協力者にしていく力の習得を目指さなければならない。

宇栄原小学校の環境教育においては、このような「ゲート・キーパー」役が見あたらない。少なくとも筆者は探すことができなかった。学校校長自身が、環境教育の推進者、持続可能な社会への取り組みの原動力であり、ゲート・キーパーたり得ない。その校長の配下の各学年担当の教員は、校長の指導に服する立場であり、環境教育を受け入れずにいられない。NPOの方々は、当然ながら、多対多のコミュニケーション推進者であって、門番役ではない。より近い存在は、6年生の最後に学校版環境 ISO の認証に関わる審査委員会であろう。しかし、それとて横山校長の主旨をよく理解した上で参加し、もとより教育協力者の立場である。すべてがお膳立てされた中で環境教育が進んでいくことになる。

実社会においては、あらゆるレベルで存在する大なり小なりのゲート・キーパーが、宇栄原小学校の環境教育の中では見あたらないのである。周りのすべてが理解者あるいはお膳立てする側であり、野外に出るにせよ、外部からの授業への参加者がいるにせよ、環境負荷軽減に対して理解・協力をお膳立てされた社会的関わりのなかでしか学びを作っていけないことになる。大きな限界である。それは子どもにとって良かれと取り組まれる「善意」によって高められ強化される。学校における社会的実践力教育にとっての限界とはこのことである。

おそらくそれは、宇栄原小学校において「環境を保全・創造する」主体の育成、あるいは「持続可能な社会」を作り出していく主体の育成にとって、このような社会的実践の能力の習得が重要である点について教員間での理解の共有が現時点では充分になされていないことにあるのではないだろうか。横山校長がスウェーデンの市民性教育にから引用する、社会を改善していく「小さな成功」の体験を経験させること、それが、実際に社会の主体としての人生に繋がっていくという実感を子ども達に勝ち取ってもらうという目的ならば、省エネ、リサイクル運動の実践力のみならず、ゲート・キーパーに働きかける力の習得こそを教育プログラムの中で意識化され、位置づけられなければならない。

そうしてはじめて、宇栄原小学校の環境教育は、児童が直接地域社会への働きかけを開始し、さらには卒業後、入学する新しい中学校あるいは高校での働きかけを実践していく力を持つだろう。現在では、地域社会への働きかけは、家族や PTA 活動を通した限定的なものに留まっているように見え、また、卒業後の中学校が環境教育に真正面から取り組むことになったという話を聞かない。地域や学校のゲート・キーパーを理解者・協力者としていく力の習得が課題だと思われる。

しかし、そもそも、このような力を果たして、小学生が習得できるのか、できるとすれば、どのような教育プログラムによって可能なのか。それについては、残念ながら、現在学術的にも明白な答えがあるとはいえない。もしかしたら、宇栄原小学校では、このような力の習得の必要性を認識しつつもその点で現段階では無理だと判断し、「もったいない運動」の実践力という現在の教育目標まで意図的に押しとどめているかもしれない。となれば、このような力の習得は、中学校における教育に委ねられるべきということになるであろう。

ちなみに琉球大学教育学部島袋純研究室が、授業作りを行った琉球大学教育学部附属中学校における選択社会科の 2005 年～2007 年実践⁸⁾では、実際に社会に働きかけるという点を重視し学外に出て生徒の自治体への直接的働きかけ実践する機会を設けているが、それが不可能なときは学校を社会と見立て実践を行っている。学校内において取り組みを行う際には明白にゲート・キーパー役を想定し、校長及び副校長先生にその役目を担ってもらっている。校長及び副校長は、意図的に授業のお膳立てにまったく関与しないまま、たとえば「学校環境の改善」というテーマについて情報収集と提案の受け取り者として厳しく生徒・学生に向かい合ってもらっている。

しかし、この授業実践を通してでも学校においては、やはりあくまでシミュレーション的な疑似社会空間であり疑似社会実践である。児童・生徒はそれを所詮学校内・教室内的できごとと敏感に察知する。したがって、教室内の授業だけで生徒に、それがそのまま実社会に適用できる力が備わったと期待することは無理という実感がある。したがって、可能な限り、欧米における市民性教育で主流の、児童生徒が現実の地域社会の中で、社会的課題を発見し、解決策を立案し、社会に働きかけ、少しでも実際の社会を変えていく体験を積ませる教育プログラムを充実させていく必要があるであろう。

そのためには、まず、教師自身にも閉じた教室の絶対君主から、地域社会に出て行き、地域に関わり、実際に社会参加、社会貢献そして、社会改善の何らかの成功体験を積むことが重要である。これまで、教師に対するこのような教員養成プログラムや研修プログラムは、ほとんど開発されていないどころか、必要性が認識されることもなく、おおよそ絶無に近い。では、いかにしてこのようなプログラムの実現が可能であろうか。地域社会と学校の新たな関わりによる現職教員に対する可能性と未来の教員の養成、すなわち大学の教育プログラムにおける可能性を次に展望したい。

3 地域社会に関わる教員の養成

1) 地域社会と学校の関係

近年、東京の杉並区和田中学校、千葉県松戸市秋津小学校の取り組みを先駆けとして、地域住民が学校教育に直接関わる、あるいは教員が地域に出向き地域づくりに直接関わるという双方向の働きかけを行う学校が登場してきた。

双方向のより密接で経常的な働きかけを学校教育の質の転換と向上へと繋げ、さらには、地域づくりや地域再生へと繋げていくことに成功している例として報告されるようになってきた。文部科学省では、このような先進事例や諸外国の事例を参照しつつ「地域運営学校」（通称：コミュニティ・スクール）として法制度化し、この制度を活用することによって、さらに全国に広がりつつある。

しかしながら、この仕組みは法制度よりも、実際の運用が重要である。仕組みとしては、学校運営協議会等（理事会に該当する。和田中学校では当初「地域運営本部」の名称を用いていた。）の名称をもつ、教員の人事や、学校予算、教育内容に一定の権限を持つ合議機関を、地域の代表である委員（もしくは理事、評議員等の名称、10名程度～25名程度）により構成し、学校経営及び教育に地域住民が参画する制度である。校長の諮問機関という位置づけではなく、教育委員会及び校長の権限の一部を分有する機関ということができる。

現在、多くの学校の協議会等では、この本体合議機関の設置に留まらずに、分野ごとに部会（これも名称は様々）を設けている。地域環境部会、地域歴史部会等、4、5個から7、8個の部会を設定し、数人の理事が張り付くとともに、その分野に精通するあるいは関心を持つ地域住民の部会メンバーとして参画していただき、さらには、重要な点は、学校教員にも、正式メンバーとして加入してもらうという仕組みを取っている。10人～20人の部会メンバーにより活動が進められる。

このような部会は、地域的な課題や問題についての調査、研究等の勉強会を重ね、教員とともに地域の実情や歴史、及び地域づくりを学ぶとともに学校教育にその成果を活用することを試みている。当然ながら教師に一方的そして特権的な知識伝授者としての地位が与えられるわけではなく、地域住民の方々との水平的な地域学習及び地域づくりの水平的パートナーとなっ

ていくわけである。このような部会の住民メンバーが学校教育における授業を教師とともに担当し、教科の一端を担う、あるいは教科外の科目や補講等における重要な役割を果たしていくのである。

教師が地域社会へ出て行くこと、地域社会への貢献活動に最も不熱心な教員の意識転換が可能となり、地域づくりに教員の能力が活用され、同時に教室を地域に開き地域のもつ潜在的な教育力を学校教育に活用することが可能となる（杉並区和田中学校藤原校長は、生徒がおかれる人間関係が、教師対児童・生徒の閉じた空間での一対多の一方的垂直的コミュニケーション関係を突き崩す重要性を主張し、地域の大人と児童・生徒の「ナナメの関係」が必要としている⁹⁾）。学校運営協議会等もそしてその部会組織も、すべてメンバーの水平的な関係を前提とする多対多の話し合いによる知識習得あるいは合意形成が行われる場である。このような組織に地域住民にもまた教師の側にも話し合いを促進していくファシリテーション能力は必要とされる。

ただし、このような地域運営学校への転換は、さほど容易なことではない。校長の特異なパーソナリティとリーダーシップによる発案や活動によりなされる場合も多い。つまり、地域住民との水平的なコミュニケーション関係の構築を、率先してやろうとしない、あるいは経験がなくてできない教員に対して、校長権限を最終的な担保として、学校内では垂直的コミュニケーションで推し進めていくという矛盾が起こってくる。これは極めて大きなジレンマであり、地域運営学校の仕組みが公的な制度化がきちんとなされるあるいは良き伝統として慣習として地域と学校に浸透するというということできなければ、リーダーが変わると同時に胡散霧消していく運命を受け入れざるを得ないであろう。

また、法律により定められた「学校運営協議会」ではあるが、その設置規則は、各市町村教育委員会が定めることになっており、そこで、例えば福島県三春町の規則のように、「校長、教職員、地域の団体及び PTA 等は、教育委員会に対して、指定学校の要請をすることができる。要請があった場合は、教育委員会はその要請について審議し、その結果を公表しなければならない¹⁰⁾」として、職員、地域団体、PTA 等に幅広く地域運営学校指定への実質的な要請権限を与えている例は極めて少なく、規則の不備により教職員や住民等の多対多の話し合いを通してボトムアップによりこの制度への転換を勝ち取ることが極めて困難となっている自治体も未だに多い。

2) 大学教育の改革の必要性

上記のような地域運営学校の取り組みが全国の学校において始まっており、法律体系も運営の具体的方法も整いつつある現時点で、教員養成系学部においては、早急に現場の教員の必要な能力として明白にするとともに、地域運営学校に対応する能力の向上を目指すカリキュラムや授業の再構成を行い、またそれを学校教員養成プログラムの中に位置づけなければならない。

しかし、問題が多いのは、ほとんどの大学教員自身に、このような地域住民との水平的な多対多のコミュニケーション関係による地域づくりや学習への経験があまりにも欠乏していることである。これまで、教員養成系大学・学部において、そのような経験や能力を採用の基準としたこともなければ、そもそもそのような能力が大学教員に必要であるという認識などまるでなかったと言っても過言ではない。大学教員が認識さえできない能力は、その向上を目指す授業もカリキュラムも作ることなどそもそもできない。

現在の日本の教員養成システムでは、教員養成系学部留まらず、他の専門学部でも中学校以上の教員免許は取得可能である。非教員養成系学部からの教員も非常に多い。また、専門学部の学生は、地域づくりのリーダーや地域において学校教育に関与し地域の教育力を実質的に担う人材として潜在的な力をもつはずである。したがって、大学教育全体において、知識の一方的伝授ではなく、地域とともに地域を学び、地域とともに地域を作っていく、そのための能力が大学教員にも求められるのではないだろうか。

ただし大学の教育目的は多様であり、かつ研究機関という目的もある。すべての教員にこの能力を求め、そして、すべての教員がその能力を学生教育の目標として教授できるようにしなければならないというつもりはない。しかし、これからの大学教育においては、大学全体で保障すべき必要な教育目標として認識し、正当に評価する必要があるであろう。さらに教員養成系学部教員は、小中学校における学級、学校の運営方法、及びコミュニケーション・プロセスに関心を寄せ、その転換を促すため、つまり、小学校から社会教育にいたる生涯学習のプロセスとして「学びのプロセス・デザイン」を研究し考案していく義務があるのではないだろうか¹¹⁾。

まとめ

本研究の成果として、まず、環境教育の目的は、環境に負荷の少ない持続可能な社会を作り出していく主体を育成することであり、そのために最も重要な点は、1. 既存の社会システムに対する批判的思考力を習得すること、2. その批判力をもとに既存の社会を的確に批判・検討し、新たな社会に変えていく実践力を習得することである、ということが分かった。

次に、その実践力の習得の教育プロセスを詳細に分析すれば、唯一絶対の「正答」を教えてもらい、従順に教えられたことがらを身につけていくという知識習得の体系から、納得できる答えを話し合いの中から自分たち自身で見つけ出していく自律と協働の「学び」の体系へと転換する必要がある、そのためには、1. 閉じた空間での一対多の一方的垂直的なコミュニケーション関係から、開かれた空間での多対多の水平的コミュニケーション関係の構築が必要であり、2. 社会からの情報収集と社会への働きかけの窓口、すなわち社会へのアクセスのキー・パーソンを「ゲート・キーパー」（既存の社会を守る門番の意味）というが、実際に社会への働きかけを行う場合に、ゲート・キーパーから情報をもらい、さらに説得し、さらに新たな社

会構築の協力者としていく力が必要だということである。

この点は、日本における教科教育の中ではほとんど顧みられていない。小学校はもとより、中学校、高校にいても皆無に近い。大学教育においては、専門の研究室やゼミナールにおいて、卒業研究ないしは卒業論文においてはじめて「自律した学び」、「協働による学び」というプロセスを意識する。しかし、卒業研究・論文の指導は、指導プロセスそのものの重要性が明白に教育的な意義を意識されているものでもなく、ましてや必修とせずに教員養成を行う大学も多い。

持続可能な社会に自ら転換していく力を持つ市民を育成するというならば、最終的には、日本の学校全体の教育の目的、方法を再吟味し、教育全体を変えていかなければならないことになるだろう。それを変えていく力もまた「社会を変えていく力」の一つであり、教師と児童・生徒・学生と市民が「学び」の自律と協働を意識し生み出す努力によって培っていかなければならない。そして地域づくりと学校教育とがリンクし、ともに「社会をつくり変えていく」市民を育成する教育と学習のプロセスを共有し合うことから始めて市民社会が成り立つということであろう。

その出発点として、沖縄県那覇市立宇栄原小学校の環境教育の取り組みは非常に多くの示唆に富んだものであり、大学教育まで含めて、日本の教育体系の抜本的見直しと市民社会の形成の可能性にまで到る議論を導き出してくれたことに深く感謝したい。

注

- 1) 本研究は、那覇市立宇栄原小学校（横山芳春校長）の協力を得、2007 年前期（上半期）に提供された「環境教育学」（琉球大学教育学部自然環境教育コース提供科目）における講義録、講義ノート及び資料等に大きく負う。当該授業において、ゲストスピーカーとして講義を担当頂いた宇栄原小学校横山芳春校長及び環境系 NPO 代表の方々、並びにインタビュー調査や授業参観に応じて頂いた宇栄原小学校各学年担当教員の方々にこの場をお借りし深く感謝申し上げたい。本文中の 1～4 の論点に関しては、同上講義及び次の報告をもとに作成した。長田英己「環境教育と『市民性』教育」島袋純編『環境を素材とする市民性教育に向けて』（沖縄自治研究会 2006 年度研究成果報告書）2007 年 3 月、13 頁。2007 年度「環境教育学」講義日程及び担当は、以下の通り。

0420	☑授業の目的と方法、評価	（島袋）
0427	☑環境を素材とする市民性教育のあり方	（横山）
0511	☑環境を素材とする市民性教育のあり方	ワークショップ（島袋）
0519	☑小学校3年を対象とする学習事例	「エコビジョンおきなわ（藤井）」
	土曜日 13:30～16:30 野外授業（大嶺海岸）	「自然あんない（鹿谷）」
0525	☑小学校3年を対象とする学習事例	ワークショップ（島袋）
0601	☑小学校4年を対象とする事例	「沖縄リサイクル運動市民の会（古我知）」
0608	☑小学校4年を対象とする事例	ワークショップ（島袋）
0615	☑小学校5年を対象とする事例	「アースの会（宮良）」
0622	☑小学校5年を対象とする事例	ワークショップ（島袋）
0629	☑小学校6年を対象とする事例	「地球環境温暖化防止活動センター（長田）」
0706	☑小学校6年を対象とする事例	ワークショップ（島袋）
0713	☑地域住民との係わり、地域社会の変化	（横山）
0720	☑地域住民との係わり、地域社会の変化	ワークショップ（島袋）
0727	☑宇栄原小学校の取り組みの全体像及び特質と今後の課題	プレゼンテーション

- 2) 沖縄県環境政策課の「環境教育」に関する施策に関しては、下地寛（沖縄県環境政策課長）「沖縄県における環境教育の取り組み」沖縄県地理学会第3回地理教育シンポジウム報告（2007年7月28日琉球大学開催）が参考になった。沖縄県内の各公立学校における実情全般については、同上報告及び同シンポジウムにおけるパネリスト、安座間安史（県立辺土名高校教頭）「高等学校における環境教育」報告を参考とした。
- 3) 長田英己、前掲報告、14頁～15頁。
- 4) 環境政策課の環境教育の取り組み及び環境教育関係教材については、ネット上で多くの情報が入手可能。沖縄県環境政策課「環境教育」のサイトは以下の通り。<http://www3.pref.okinawa.jp/site/view/contview.jsp?cateid=68&id=2571&page=1>（2007年10月31日付け）主な内容は、以下の通りである。副読本・環境教育素材：1.「沖縄県環境教育プログラム（小学校編）」、2.「沖縄県環境教育プログラム（中学校編）」、3.「沖縄県環境教育プログラム（高等学校・環境団体編）」、教員研修に関連する資料：「沖縄県環境教育推進方針」、「沖縄県環境教育プログラム研修」。「環境教育の目的」は、「沖縄県環境教育基本方針」（平成18年3月）に掲載されている。
- 5) ISO14001は環境国際規格の中心をなすもので、環境マネジメントシステムと呼ばれ、企業や自治体等の組織体が、環境に負荷の低い活動を実践する自主的に進んでいくために、継続的な組織内の検証体制や人的な役割・責任、コミュニケーション体制等を作ることを求める規格。具体的には、計画（Plan）、運用（Do）、点検（Check）、見直し（Action）を繰り返すことによって、環境に対する負荷、悪影響を減らしていくものであり、その審査を受け認証を受けるということは、環境マネジメントの実践が基準に到達していることを意味する。2004年4月から沖縄では初となる小中学校用の環境マネジメントシステムの構築を那覇市教育委員会及び那覇市立宇栄原小学校を中心に進め、2005年3月、同小学校は、初の学校版環境ISOの認証（那覇市教育委員会認定）を取得した。
- 6) 宇栄原小学校の環境教育及び教員能力向上の取り組みについては、上記「環境教育学」横山芳春授業及び上記沖縄県地理学会シンポジウム横山芳春報告に負う。環境教育学講義録に関しては、2007年11月に報告書として出版予定。ネット上入手できる横山氏の講演に関しては、例えば以下のサイトを参照せよ。<http://volunchu.net/column/yokoyama.htm>
- 7) 「ゲート・キーパー」の概念は、社会学（メディア論・コミュニケーション論）において使用されることが多いが、ここでは、主として佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社、36頁～74頁を参照に筆者なりに再構成している。
- 8) 琉球大学附属中学校の実践による成果が、次の市民性教育副読本である。島袋純監修『小さな市民の大きな力わたしたちのまちづくり』（沖縄県選挙管理委員会・沖縄県明るい選挙推進協議会、2006年3月）。当該副読本の教育内容及び方法に関しては、市民自治の実体化を目的として設立された沖縄自治研究会（<http://plaza.rakuten.co.jp/jichiken/> 2002年1月結成、発起人島袋純）における市民参加型ワークショップによる成果を活用している。当該研究会の研究定例会は、原則として、講師＝受講生による知識伝授型の座学形式ではなく、多対多のコミュニケーションからなるワークショップ形式となっている。琉球大学附属中学校において

は、佐藤学（東京大学教育学部教授）の「学びの共同体」を近年の共同研究テーマとしており、琉球大学教育学部附属中学校の内山直美教諭及び吉田敬教諭（社会科）からは、非常に大きな示唆と協力を頂いた。琉球大学教育学部附属中学校「学び合う授業づくり」『研究紀要』第19集、平成19年3月を参照。しかしながら、佐藤学説及び実践に対する教育学及び学校教育研究における評価を現時点で分析することはできなかった。今後の課題としたい。

- 9) 「ナナメの関係」及び教員と地域住民の学校教育における協力関係については、藤原和博『公教育の未来』（ベネッセコーポレーション、2005年）124頁～177頁を参照。
- 10) 福島県三春町地域学校運営協議会設置規則第2条第2項。福島県教育庁以下のサイトより引用。
<http://www.shinkou.fks.ed.jp/topics/community/miharumatisettikisoku.html> 「学校運営協議会」は、2004年（平成16年）9月地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5第1項により制定された。詳細は文部科学省以下のサイトを参照せよ。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/index.htm
- 11) 2000年4月新設の琉球大学教育学部生涯教育課程島嶼文化教育コースは、学校教育と地域づくりとの連携を重視したカリキュラム作りを行っており、沖縄自治研究会による市民学習実践を授業づくりの一部に活用している。本文中の問題意識に基づいて筆者が大学に行った提案は、地域との連携による大学教育改革を目指すものであり図表2によって、具体的に表される（2007年現代GPへ申請）。

協働型地域リーダー養成現代GPの取組：概念図

