HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	社会教育における環境教育研究の課題
Author(s)	大谷, 真史
Citation	北海道大學教育學部紀要, 71, 239-251
Issue Date	1996-09
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/29516
Type	bulletin (article)
File Information	71_P239-251.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

社会教育における環境教育研究の課題

大 谷 直 史

A Subject of Enviromental Education Research in Adult Education

Tadasi OOTANI

目 次

1 問題関心と課題 …… 239
2 学習主体論と学習内容論 …… 240
3 住民運動の「教育的価値」論 …… 242
4 自己教育運動の分析課題 …… 244
5 藤岡貞彦の環境教育論 …… 246
6 環境教育論の課題と環境運動分析の焦点 …… 247
7 おわりに …… 249

1 問題関心と課題

本論は，社会教育における環境教育論の先駆者である藤岡貞彦の環境教育論を，彼の問題関心の地点から検討し，環境問題の現代的状況に照らし合わせて，環境教育研究の課題を提起することを目的とする。

現在，日本の環境保全運動の発生の起源は自然保護運動と公害反対運動の二者のどちらかに求められることが多い。それを反映して，環境教育に関する実践・研究も2種類の流れが存在すると考えられる。前者の意向を反映し，自然教育を重視しているものとして自然保護団体や環境教育学会等，後者の運動を反映しているものとして，本論で取り上げる藤岡貞彦らが取り上げる公害学習がある。また，近年のまちづくり運動の展開や，開発教育などの教育プログラムの開発等で，環境教育は多義的に定義されてきている。

地球規模での環境問題の深刻化に伴って近年盛んになってきている環境教育論は，実のところ自然教育論であることが多く，その目的は自然保護意識の高揚という啓蒙的なものや，自然を愛する心を育てるという情操教育的なものであることが多い。

自然教育の意義と重要性は否定されるべきものではなく，人間の中の自然を取り戻す活動として，自然とのかかわり合いの中で感動したり，やすらぎを覚えたりすることは，ほとんどすべての環境が人工的なものとなり，また自然が商品化され，人と自然の結びつきが一面的にならざるをえない現代において，ますます重要なものとなる。しかしそのような自然教育だけでは，現実の生活・労働における自然とのかかわり合いを変え，豊かな自然とのかかわり合いを実現することは難しい。自然教育によって得られた自然を大切に思う心や，原生的な自然とのかかわり合いを契機として，環境を破壊せざるを得ない現状の生活や生産の在り方をいかに変えていくことができるのかということが重要となる。

つまり，現代の環境を巡る問題は，人間が自然とどのようなかかわり合いを持つのかという問を投げかけており，そのかかわり合いを創っていくことが，環境教育の目標となる。環境教育を

考えるにあたっては，実際生活の中で，環境が我々にとってどのような形で問題として認識され，それが個々人の中にどのような葛藤をもたらし，いかに自然とのかかわり合いを変えていくのかという環境を創造する過程を，学習過程として把握することが重要となるのである。

さて環境教育研究の動向をみれば，環境教育の必要性を叫ぶ声は多いにも関わらず，いまだ成人の環境教育実践の研究はなされていない。藤岡は「社会教育においては，本来「働きかけ」の主体は自己自身であ」り，「社会教育の核心が自己教育にある」と述べ，「社会教育における学習論研究は，社会教育実践分析の中軸に位置を占めねばならない」と述べる。社会教育実践を根拠づけるものは，最終的には学習者であり，学習者の抱える困難をどのように克服し得たのかということである。

ところで，現在環境教育実践と呼びうる実践はそう多くはない。むしろそれは環境保全運動と呼ばれるもののなかに存在している。環境保全運動は，学習を中心の活動としているわけではない。しかし，環境保全運動は個々人の抱える困難の発露であり，それを社会的に解決しようとする集団的な取り組みである。運動の目的が，制度の要求や改善といった社会変革に向けられているとしても，その実現へ向けての集団的取り組みの中で，自らの自然とのかかわり合いの変容をもたらさざるを得ない。それに伴う個々人の困難が運動の困難ともなり，闘争の困難ともなる。環境保全運動の意義を自己教育論として明らかにすることは，社会変革と自己変革を媒介するものとしての環境保全運動の意義を見いだすことでもある。住民運動を学習という側面から捉えようとする問題提起は多いが，その実践分析はなされないままである。

藤岡貞彦を中心に取り上げるのは，上記のような視点から環境教育の在り方を求めてきた数少ない社会教育研究者だからであり，今後，環境教育論を構築していく上で欠くことはできないからである。本論では藤岡貞彦から学ぶものは何か，それは現代の環境教育を考える上でどのような視点を提供するのかを明らかにしておきたいと考えている。

2 学習主体論と学習内容論

社会教育学において，1960年代から全国でまき起こった住民運動は，学習を運動の成功に必要不可欠な要素とし，またその学習が生活の必要から行われたものであるという点において，多くの注目を集めた。中でも，藤岡貞彦は住民運動・地域教育運動に多大な関心を寄せ，「住民運動の教育的価値」を明確にし，住民運動の学習論的意義を明らかにした。環境教育論を展開するにあたって，藤岡貞彦を取り上げるのはそれだけの理由ではない。藤岡の環境教育論は，藤岡の言うところの「官許環境教育」論とは異なり，「民衆」のおかれている現状から出発し，地域開発計画の主体となる展望も含めて環境教育論を構成しようとしている点にその理由がある。しかし，藤岡の環境教育論はいまだ完成されてはいない。それでもなおかつ環境教育論構築の手がかりを藤岡に依拠せざるを得ないのは，彼が60年代の公害反対運動を源流とする，日本の環境教育の歴史をふまえ，またともすれば国家や企業による環境破壊を隠蔽し，国民一人一人にその責任を転化してしまいがちな環境教育論とは一線を画し，環境を巡る国家と民衆の対立状況をふまえた上で，環境の創造を語っているからである。

後に触れるように，藤岡の環境教育論は，彼の近年の一大関心ともなっている。とするならば，まず，藤岡貞彦の研究史の概略を追い，①問題関心，②問題状況の捉え方（対抗関係，国土計画と教育計画の関連），③研究テーマ，を明らかにすることが必要であろう。藤岡の研究史を貫いているものは，国家の教育政策・地域開発政策に対する「民衆」による地域生涯学習計画・地域開

発計画の構図である。そしてそれは「民衆」の「批判から創造へ」「告発から創造へ」の過程として描かれる。その論理の内実と，その論理の諸前提を問い，創造への過程を示すことが本章の課題である。

以下，自己教育論・自己教育運動論に関わる部分に限定しつつ藤岡貞彦の研究史を辿っていきたい。むろん，彼の研究は自己教育論・自己教育運動論だけにとどまることはなく，条件整備論や社会教育労働論，計画論を射程においている。しかし，「社会教育の核心が自己教育にある」のならば，この検討は，彼の計画論の内実を知る物差しの一つともなり得る。

彼の自己教育論＝住民運動研究の核となっている概念は，学習主体論における「民衆」の把握，学習過程論における「環境（教育）権の自覚化」，そして「批判から創造へ」の展開をもたらす「住民運動の教育的価値」であると思われる。それらの意味を明らかにすることが本章の課題の一つである。その上で，藤岡貞彦の環境教育論の形成過程と構造を確かめ，「創造へ」の展開を可能にする環境教育論の課題を明らかにしたい。

藤岡貞彦の研究は，農村青年・労働者青年における学習内容論に始まり，後期中等教育における内容論・目的論，地域教育運動・住民運動の教育的価値に関する研究を経て，地域生涯学習計画論へと連なっている。1977年に，戦後の「民衆」による社会教育（共同学習・生産大学・労農大学・住民運動・地域教育運動）を振り返った『社会教育実践と民衆意識』と，後の計画論への序説にあたる『教育の計画化』の単著を著している。ここでは主に，彼の初期の関心を示すものとして（そしてそれは彼の研究史を貫くテーマである）前者に所収されている『昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結上』，『社会教育実践と民衆意識・その序論』を取り上げる。

まず，藤岡貞彦の社会教育実践の意味するところを明らかにしておこう。藤岡は「すぐれた」社会教育実践とは何かと自問してこう答える。藤岡は，教育実践の概念が歴史的に価値概念として形成されてきた学校教育において，「教室実践」と「教育実践」を区別する。教室実践とは「教育主体が教材を通して学習主体とむかいあう」広義の実践概念であり，「教育的価値の実現を目指す」教育実践とは区別されるのである[1]。教育実践は「教育の中軸をなす教授・学習の過程に絶えざる批判検討が加えられ，学習主体の主体的意欲が分析され，教材がリファインされ，教育そのものがそれをとりまく非教育的条件から闘いによって守られてはじめて成立するもの」である。これを社会教育に引きつけるならば，広義のものが「社会教育活動」であり，「教育的価値」の実現を目指すものが「社会教育実践」ということになる。

さて，その教育実践の価値を決定するものは，学校教育の場においては，「科学・文化・芸術の成果を子どもたちに豊かに伝える命題」と，「生活と教育の結合の命題」であることを指摘している。そして，その命題の統一，つまり学習内容論と学習主体論の構築とその統一的把握が求められているとする。これはそのまま社会教育の課題であるとし，主体研究（「民衆意識」の研究）と内容研究，そしてその統一に，「すぐれた」社会教育実践を評価することの必要性を説く。

この学習主体論と学習内容論，そしてその統一は藤岡の研究の出発点をなす問題意識でもあった。共同学習運動とその理論に関して，「五〇年代後半に発する急速な都市化・工業化・賃労働者化など，社会構造の激変による青年をとりまく社会と，彼らの直面する課題の転換・深化に対応することができず，急速に低迷し分解していく」[2]と総括する藤岡は，最初期の論文「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結上」(1968)において，共同学習論の限界として以下のような点をあげている。一点は学習内容論と学習主体論であり，もう一点は学習組織論＝指導者論である。

共同学習論は生活に根ざした学習，その集団的討議を通した追求，さらに「青年の主体性論・地域民主化論のような教育目標を内在していた」が，一方で「単なる仲良し仲間づくり法に堕していく危険」，方法に内在するサークル化の論理を共同学習論は有していたと捉える[3]。共同学習論は「「科学」と「生活」と「必要」とを結ぶ学習内容論が展開されなかったことが決定的」であり，「青年の変化と青年問題の変化とに理論が対応しえなかったところから，停滞もうまれた。」[4]のである。そしてそれは，指導者が「「学習主体の存在」・「その動機」・「その問題」の変化の社会科学的分析に失敗した」ことであり，「学習主体が捉えられなくなってきた」ことであった[5]。

さて，藤岡が「すぐれた」社会教育実践というとき，社会教育実践の捉え返しの突破口は「おとな研究」，成人の生活と学習の裂け目を自覚化し，「民衆意識」を捉えることにあるとする。そして，学習内容論と学習主体論の接点の追求を「民衆意識の変革―人格形成のリアリティの集団的追求に求めてはどうか」とする。このような問題意識が，先に述べた共同学習論の総括をふまえていることを確認しておきたい。後にこの共同学習論の限界の克服を，生産大学・労農大学と地域教育運動・住民運動に求め，組織論・指導者論を組み入れて，「民衆大学」へと結実する。

藤岡の言う「すぐれた」社会教育実践とは，「社会教育の外在矛盾の深淵をかいくぐって，その内在矛盾に深刻に迫る教育実践」なのである。「すぐれた」社会教育実践は，「即自的な民衆意識に問題をするどく提起し，「未発の契機」に科学の水路を切り開く役目」を果たすものであった。その「すぐれた」社会教育実践の典型を枚方テーゼに見いだす。藤岡にとって枚方テーゼの第5項「社会教育は大衆運動の教育的側面である」は，まさに外在矛盾の深淵をかいくぐって，その内在矛盾に深刻に迫り得るものであった。枚方テーゼの言う大衆運動とは，「未組織な地域住民が，地域における生活と権利の擁護を求めて組織化の途をさぐりあてようとした住民運動」として発露したものなのである。

ただ，藤岡の学習主体論の核をなすと思われる「民衆意識」とはどのようなものかは必ずしも明確にされない。また民衆意識とは，「個別的即自的反応を核」とし，そのままでは「トータルな歴史的認識や，世界観上の視野」をもたないものであり，「生活現実と科学の統一」が必要とされるものであるというものの，そこから「個別的即自的反応」そのものを研究対象とすることはない。成年を「価値の束・価値の塊」と捉えはしたが，「価値の争点」の中で進められるという成年の学習そのものを研究対象とはしえなかったのである[6]。即自的な民衆意識の把握の必要性を説きながらも，民衆意識は支配的思想に対置される限りのものでしかない。

そうではありながらも，藤岡の研究は，混沌・未分化・未発の民衆意識の発露としての「日本国民の自己形成，人民自身による積極的な思想の創出のエネルギーを汲みあげる内発的思想創造のみち」の追求に注がれていく。そしてそのひとつの水路が住民運動であり，そこに学習主体論と学習内容論の統一を「教育的価値」として描き出すことになる。

3 住民運動の「教育的価値」論

藤岡貞彦が一貫して追い求めていた，生活課題と科学の結合は，農村においては生産大学，一方都市においては公害反対運動に新たな地平を切り開いた三島・沼津の住民運動にはじまる，全国各地での住民運動に求められた。

藤岡貞彦の公害反対運動の関わりは，全国の公害激甚地で公害教育に取り組む教師が一堂に会した，1971年の日教組主催全国教育研究集会，「公害と教育」分科会であったと述べられている[7]。そしてその場で，民間教育研究団体「公害と教育」研究会（「公害と環境」教育研究会に改称）が

結成され，この二つの場が，「全国の公害教育実践運動交流の広場となった」のである。自ら世話人として関わった「公害と教育」分科会では，公害反対教育運動の展望が語られ，教師としての専門的力量，教育実践と地域住民の公害反対運動をどう統一的に把握するかが議論となった。

後に見る，藤岡貞彦の住民運動と地域教育運動の結合，環境権と教育権の統一的把握は，①「教師がその専門性において住民のための科学者として奮闘し，…略…，教師の科学的力量を媒介とした地域実践が地域住民の利益にふかく貢献する可能性が示された」[8] こと，②「住民運動が求めかつ生みだした科学の学習と自治の思想にこそ，公害授業実践のよってたつ根元がある」[9] とする，住民運動と教育実践の統一に取り組まざるを得ない教師がおり，実践的に統一しようとする運動，この二者に根拠を持つ。藤岡は，その後，全国各地の公害激甚地を回り，各地で実現されている「住民運動の教育的価値」とその発展を明らかにしていくのである。

藤岡貞彦は公害学習の出発点とでも言うべき沼津の運動を以下のように総括する。「六〇年代後半以後沼津市民の学習は，コンビナート立地反対運動の抵抗学習から，地域創造の町づくり学習へと発展していく。沼津千本松原保全の運動，地場産業の公害処理，大工場進出への抵抗，都市環境保全，水害対策要求，ゴミ処理沼津方式など，都市計画の総点検に，学習する市民の目はむいていく。それは，まさに，「コンビナート建設反対運動のさなかに形成された調査学習の精神と方法にそくした成人の課題学習のすがたであった」[10] のである。

住民運動の展開過程に関して，藤岡氏は，開発に反対し現状維持を求める運動として60年代に出発した住民運動は，社会的共同消費手段体系の破壊に対する抵抗を契機として，住民の要求の組織化を通って，新しい都市計画と都市政策への「展望」に発展していくと捉える。では，その住民運動の到達点を社会教育学的視点から評価すれば，どうなるであろうか。

藤岡氏は住民運動を自己教育運動の系譜の中に位置づけ，そして，それは課題学習の典型として捉えられると言う。住民の生活要求から出発し，住民自らが地域課題を認識し，それを学習課題として措定していく，課題学習の典型として捉えるのである。住民運動が地域課題を学習課題とし得たこと，そして住民自治を体現していったことをもって，住民運動の教育的意義を認めるところとなる。

共同学習の行き詰まりに対して，住民運動においては，個々人の生活要求に学習の動機が発していながら，「〈話し合い〉や〈生活記録〉にとどまらず高度な〈科学〉をもとめる」運動であり，専門家との交流や住民自身による科学的地域調査にもとづく運動が存在した。住民運動は「科学の学校」として生活と科学の結合を可能にしえたのである。藤岡は「共同学習の批判から学習の系統性がもとめられ，系統講座や大学の名を冠する学習の組織化も六〇年代にはたしかにすすんだ。だが，それが，既成の知識の普及や基礎的な系統教授に終始していたり，学習の安易な構造化の固定化に終わっている傾向はないだろうか。」と問い，住民運動が「既存の学問の摂取にとどまらず学問の問い直しの作業に取り組」む，「学問と科学の問い直し」を迫っていることの意義を強調するのである[11]。住民運動は，「高次な問題解決学習」[12] なのである。

そのような住民運動における民衆意識の展開過程は，次のように説明される。住民運動の参加者は，権利要求・意識化にとどまらず，「主権者としての地域住民意識を育てる教育運動となり，政治主体形成の意義を担い始めている」とする。これは，「民衆の要求が民衆によって権利として自覚されていくみちすじ」[13] を示しており，地方自治の理念が形骸化するなかでの，住民による自治意識の形成過程でもあった。そしてそれを媒介したのは学習であった。「科学の学校」としての住民運動は，地域住民が受講するだけのものでなく，「自らの生産と生活の経験と予測がそのまま

科学の舞台で点検されデータとしてくみかえられていく民衆の科学の創造の「私の大学」であ」[14]るという。即自的個別的な民衆の要求は，公害という現実の前に学習を必要とし，「自分たちの生活に発する〈私〉のレベルでの感覚と判断にたっていつわりの〈公〉にたちむかい，〈私〉の連帯としての新しい〈公〉を発見していった」[15]のである。そして確かに住民運動は「目前のぬきさしならぬ実生活上の共同利害から出発したのではあるが」，環境権という「実定法上に明示されていない住民の地域生活上の権利を基本的人権のカタログに定着させるところにまですすみでた」のである。住民運動は「民衆の日々の生活要求が，社会的正当性と根拠をそなえていく過程」[16]であり，そこで住民は自治体の主権者としての意識が形成されて行くのである。それは，政治学習の地域における具体化であり，「民主主義の学校」[17]としての住民運動の教育的価値を示しているものである。

住民運動は，一方で，地域エゴイズムの運動と言われ，住民の要求を実現しさえすれば，組織は解体すると，功利主義的な人間観を持つ視点からは述べられる[18]。藤岡が「住民運動がたんに住民の諸要求の物的な実現を求めるにとどまらず，地域建設の主体を形成する力をもっている」[19]と述べるとき，また「六〇年代とくにその後半の住民運動は例外なく，ヴィジョンとして描かれた地域収奪計画に住民が自らの調査に基づいたリアリティを対置し，計画の欺瞞を暴くところから出発」[20]すると述べるとき，その根拠はいかなるところにあるのであろうか。さらに「住民運動は必然に学習の契機を内にふくんでおり，学習の独自の価値と役割を不可欠のものとしている」と言うとき，その運動の展開の条件をどのように捉えていたのだろうか。ここで藤岡は，「それぞれの抱える生活課題を考えれば考えるほど，深い知的究明＝科学的探求がもとめられる」という客観的な状況をもって説明する。確かに，ますます「複雑で高度な諸矛盾の集積した現代社会にあって，学習なくして生活の展望を切り開くことはできない」状況が進行しているのは確かであろう[21]。だからこそ「諸矛盾の集約する地域で「住民の学習権」（志布志アッピール）が自覚されてきた」個々人の具体的な経験の話し合いから，系統的な学習を求める学習権の自覚へとつなげる自己教育運動として理解されるのである。住民運動は，「科学と人権についての最高の達成水準をもってはじめて解決の糸口をえられ」[22]る状況において，問題解決学習にとどまらない学習を可能にしたのである。

しかし，藤岡は単に客観的状況だけによって自己教育運動が展開するとは考えておらず，客観的条件と同時に，主体的条件にも注意を払っている。そこでは特に教師の役割を重視するのである。教師は住民運動と教育実践を結びつける要としても位置づけられる。三島沼津以来，教師集団は「運動の学習的側面を支えてきた地域のヘラルド・護民官として」存在したのである。「地域における住民運動の中で科学の専門家の役割を果たすことと教室での授業・教育活動とを結合させ」，教師において「教育実践と地域実践の統一」がなされたのである[23]。ただ藤岡は，住民運動を民衆自身の学習の展開として，実証的に明らかにしたわけではない。教育実践としての事例の検討は教室実践に向けられている。藤岡の一大関心であった「内在矛盾に深刻に迫る教育実践」は住民運動の展開に即しては明らかにしえてはいないのである。住民運動自身の中に「内在矛盾に深刻に迫る教育実践」を見いだすことが，「批判から創造へ」の一つの「水路」を提示した藤岡の問題関心に学ぶ点となろう。

4 自己教育運動の分析課題

藤岡貞彦に対する批判として，ここでは社会教育基礎理論研究会のメンバーによるものを，関

連する部分にのみ注目した後，藤岡の自己教育論をふまえて，社会教育における自己教育運動研究の課題を提示したい。

三輪健二は，「本格的な社会教育実践分析は藤岡をもって開始された」と述べ，「社会教育実践を社会教育行政との関連でのみ把握しようとしてきた従来の理論に一定の修正を迫るものであ」ると評価し，「地域課題や教育権の，民衆における自覚化過程の動態的分析という点に，社会教育実践の固有の課題を求めようとする」藤岡の主張に賛意を表している[24]。そして，そこから二つの発展させていくべき課題を提示する。一点目は，「具体的な学習過程実践分析の困難さの自覚化」である。三輪は，藤岡の事例研究が，「事例紹介と問題の提起の範囲を大幅に超えるものではない」と述べる[25]。二点目は，「住民運動の参加者を，学習者としてかなりオプティミスティックにとらえている点」である。三輪は，住民運動は「住民同志の中で，方針や指導をめぐって争いやいざこざが生じるのが普通で，住民の相互関係は，信頼関係だけでなく，対立や憎悪をふくんだきわめて複雑なものになりやすい」と規定し，「住民運動における真の対立は，行政と民間の中にというよりは，むしろ住民と住民との間に発生しがちである」と述べ，「住民内部の対立と試行錯誤の運動過程の分析が必要不可欠」であるとする。

また山田正行は，「組織的指導性と科学的系統性を重視した自己教育論」[26]が藤岡の出発点であり，藤岡の「共同学習→自己教育運動→民衆大学という系譜」の中で，「アイデンティティ，自己実現などの意識や認識の問題が，あまり注目されなくなってきている」と述べる。そして，支配者と民衆という対比とは「次元を異にした，アイデンティティ，自己実現の問題」を自己教育運動の中で捉えることが重要であるという。

以上の批判は，具体的な学習過程分析の必要性と，さらにそれを進めていけば，必然的に問題となるであろう民衆同士の対立，民衆自身に内在する対立を問題にせざるを得ない，という一連の批判として理解できる。前者は数々の先進事例が示してきた「教育的価値」を典型とするかたわら，即自的な意識を持つ民衆が，価値の束としての民衆がいかなる葛藤を抱えつつ，その葛藤を実践的に解決していくことができるのか，という意味に理解されなければならない。それは，即自的な民衆意識の研究の必要性を訴え，学習主体論と学習内容論を統一的に把握してこようとした藤岡のテーマであった。また後者は，確かに住民運動は，個々人の生活の欲求を出発点としているだけに，その要求が切実であればあるほど，民衆個々の獲得すべきものの溝は容易に埋まることはなく，権力側からの分断工作もあり，運動は往々にして分裂する。しかしそれは，批判から創造へという運動の展開の中で，運動体内部の対立から克服という契機を創造のために必要不可欠なものとして現れるものとして捉えるべきで，行政と民間の対立と住民同士の対立は，どちらが重要であるのかと，同一線上で対比されるべき問題ではない。

ただそのような批判は，藤岡の学習主体の理解，すなわち学習主体が国家との対抗関係にあるという意味での「民衆」という把握しかなされ得ないことが原因である。国家対民衆という図式からは，「批判から創造へ」の過程は，学習過程として捉えるならばどうしても飛躍がある。その飛躍とは三輪の問題にした，民衆の間の対立，民衆一人一人の内部での対立である。それを「創造へ」の契機として位置づけることこそ必要とされるのである。なぜなら支配者としてのイデオロギーは民衆の中にも深く根ざしているからであり，民衆同士の，そして個々人の対立・葛藤を克服していくことが，国家対民衆という図式を射程に入れることに他ならないからである。

藤岡が学習主体の状況を，外在的対立状況（国家と民衆の対立関係）の中で規定し，そこから学習内容が導かれるものとして明らかにしたことは，それまでの社会教育観を覆し，現実の中に

こそ学習課題があることを明らかにしたという点で評価される。そして，その学習を進めた住民運動に着目し，住民運動の「教育的価値」を自己教育運動の発展形態として捉えだした点は，画期的なことであった。その上で，この「教育的価値」が住民運動参加者にとっていかなる意義を持ち得たのかを考察することが必要となる。それは，即自的な「民衆意識」の把握の必要性を説きながら，1970年代以降学習主体論を問いつめることはなかった藤岡の問題意識とも重なるのである。

藤岡貞彦の研究は共同学習論の批判から，学習内容論と学習主体論を関連するものとして捉え，進められるかに見えたが，「住民運動の教育的価値」に着目するあまり，学習主体は国家との対抗関係のなかでしか捉えることができなかった。むろんそれは高度成長のひずみが全国各地で現れている状況のなかでは，それを強調することも頷ける。それ故，学習主体論と学習内容論の統一的把握を急ぎ，自己教育運動から住民大学へとつながる構想の中に，個別的即自的な民衆意識そのものを対象に据えることはなかった。そのため学習主体は例えば環境権という権利を自覚化する民衆としてしか描かれず，民衆間の対立，民衆一人一人の自然との関わり合いにおける対立は問いつめられなかったのである。

1970年代後半から，藤岡貞彦は計画論の構想を著し始めることになる。それは60年代からの研究対象であった，地域教育運動・住民運動の発展から導かれたものである。両者は未来を担う子どもの環境を守る，つまり教育環境という視点で統一され，国家による開発計画と教育計画の関連と相対する形で，地域開発計画と地域教育計画の関連のうちに計画論が構想される。

学習主体の内在矛盾と学習内容の関連を問いきれなかった実践分析，子どもの教育環境という地点からの計画論の展望は，批判から創造への活動の展開を限定的なものにしてしまっている。「日々価値の争点に生きている」成人の民衆意識の矛盾とその克服過程を捉えなければ，創造への活動の展望を見いだすことはできない。対立と相互理解，対立の克服をふまえた地域開発計画の展望の過程として捉えることと，学習主体論と学習内容論を展開過程に即して統一的に把握することが課題として提起される。

5 藤岡貞彦の環境教育論

前節では，藤岡の問題意識を引き継ぐ形で自己教育運動の研究課題を提示した。ところで，藤岡は60年代以降公害反対運動とその後の展開，自然保護運動にまで並々ならぬ関心を示し，85年には，四日市の公害反対運動から天神崎のナショナルトラスト運動までの環境保全運動の系譜を振り返って，再び「地域」と「環境」の教育価値を問い直している。藤岡はそこで「〈公害告発〉から，〈自然と人間の共生〉にいきつく二十年であった」[27]し，環境学習が教育課程のコアをなすべきものとして提起され，環境学習がコアカリキュラムとなる道は，「公害学習から環境学習への道」と「地球規模での環境汚染への視野の拡大の道」の統合にあるとしている。これは，環境問題の現代的性格をふまえて，公害学習を環境学習として発展させたいという考えのあらわれと思われる。

本節では，これまでの検討をふまえ，いまだ全面的に展開されてはいないが，藤岡貞彦の環境教育論を検討したい。そして，環境教育論を構想するにあたっては，環境問題の特殊性—環境問題が人間に何を問いかけているのか—を環境保全運動研究の前提として整理しておかなくてはならない。そしてそれは，藤岡の提起する環境教育目的論の鍵となる「環境権の民衆的自覚」「環境権の認識」の内実を問うことにもなろう。

藤岡は日本の環境教育の深淵を自然保護教育とする環境教育論を，官製環境教育論者として退け，「公害学習から環境学習への転化は，公害の風化の中でおこったことではない。……日常生活のすみずみにまで汚染がおよびつつあるなかでの必然の方向であった」[28] として「真の環境学習」を探る道を「現代日本で，環境教育が一九六〇年代後半の公害教育実践に発したことはあきらかである」[29]，というように，公害教育に求める。では，「環境学習は公害学習の成立と発展の文脈の中で理解されねばならない」[30] と言う根拠はどこにあるのであろうか。それは，公害の被害が真っ先に弱者，つまり子どもに現れ，「環境学習は，静態的な教育の過程としてではなく，生々しい現実にもとづいた環境破壊に抵抗する教育として成立し出発した」[31] からである。「公害学習とは無縁にみえる自然学習もまた，公害の激化によって自然がとらえなおされたところに生じた教育実践」であり，内在矛盾に迫る「すぐれた」社会教育実践として統一されるべきだからである。藤岡が日本における環境教育の発祥を公害教育に求めるのは，そこに民衆の生活要求から始まり，環境権を自覚化し，地方自治の主体となる過程を見たからである。

藤岡の環境教育論の特徴は，「(環境教育の) 目標は〈環境権の認識〉にある」「〈環境権認識〉こそ公害・環境学習のキモである」[32] と述べられるように，環境権の認識にある。公害という，生命さえ脅かされるという非人間的な状況において，人間らしく生きる権利として，住民運動の中から環境権が生まれてきたことを重視するのである。

藤岡からは，環境教育が客観的に存在する自然環境を守ることでなく，自然環境を守ることを通じて人間らしい暮らしを守ることこそ基礎となるべきであること，またそれこそが環境権の民衆的自覚であり，そこから出発することなしに，内在矛盾の深淵をくぐり抜ける社会教育実践はあり得ないことを示している。藤岡の提起する環境教育とは「環境権認識の確立であり，環境を守る人々は誰かの探索であり，環境を守ることによって自然と人間が共に生きる姿」[33] を追求するものなのである。

その上で，「環境を守ること」と「自然と人間が共に生きる」ことの間を学習過程として埋めていかなければいけない。環境権という権利を実現した後も「自然と人間が共に生きる」ことの中には人間と自然という対立は存在し続ける。その矛盾を抱えざるを得ない「民衆」の葛藤と，対立から創造への契機を明らかにしていくことが必要である。項をあらためて，環境問題固有の対立と環境教育特有の困難を示しておきたい。

6　環境教育論の課題と環境運動分析の焦点

環境問題とは，人間と自然との関係，それらを媒介する労働のあり方の問題である。言いかえるならば，「人間と自然の物質代謝」過程（資源―廃棄物）の管理の問題である。その「物質代謝」によって生存・生活が脅かされるにいたって初めて環境問題として具現する。人間が自然に対し組織的に労働を加え，意識的に環境を改変することは自然から区別される人間の特徴であるが，現在その生産力を制御しきれず，自然生態系に不可逆的な影響を与えている。これは，自然生態系の破壊であり，それが直接的・間接的に生物としての人間（人間的自然）の破壊となる。現代において，労働を管理し編成しているのは，主に資本である。資本は，自然資源を不当な価格で乱用し，また自然の浄化能力を無限のものとし，汚染物質を廃棄してきた。資本は独自で生産力を制御することができないのである。

内山節[34] は，環境問題を「自然―人間」関係の変容として捉える。自然―人間の交通，すなわち広義の労働の変容の中に環境破壊の根本原因があるとするのである。内山は，使用価値の形成を

含めた労働を「仕事」，交換価値の形成のための労働を「稼ぎ」というように区別して使い，高度成長期における山村労働の変容を「仕事」から「稼ぎ」への変化として分析する。そしてその変化においては，自然の捉え方に対する重大な変容があるとする。山村労働の例を挙げて，枝打ち等の山林の管理は「仕事」として行われていたが，労働が「稼ぎ」としての労働に変化していく過程で，交換価値を形成しない労働は次第に行われなくなり，その結果山林の自然生態系が破壊されてしまったという。「稼ぎ」においては，自然を交換価値としてしかみないため，「自然―人間関係の物質的制度化，自然―人間関係の精神的制度化」という二つの制度化が進行し，一面的にしか自然と接することがなくなってしまったと捉える。そのような「制度化」された「自然―人間関係」は，人間と自然の自由なかかわり合いを不可能にしてしまったのである。内山は環境問題を，「自然―人間関係の物質的制度化，自然―人間関係の精神的制度化」の相互関連の末の結果として示し得た。しかし人間と自然，文化と自然と言う古典的な対立を乗り越える，つまり「制度化」を乗り越える展望を示してはいない。

このような，二元論的な思考は内山ばかりではない。「環境」や「自然」は常に「人工」に対するものとして登場してくる。そのような二元論の行き着く先は，近代に対するアンチテーゼか，人間の否定に他ならない。重要なのはこの対立をどのようにとらえ，どこにその克服の可能性を見いだすかにあろう。

例えば，桜井厚は現代の環境問題の原因は，「産業主義的システムによる生活世界の断片化」[35]にあるとする。自律的であった生活世界に産業主義システムが導入されることにより，「生活世界を構成する文化的知連帯性が，要素へと分解しバラバラに断片化する可能性がある」のである。ここで，桜井が統一の視点として強調するのは，「環境を問題化できるのは，人々が自然環境と日常的に交流しながら生活しているかぎり，生活世界の内的視座によるほかない」[36]としていることから分かるように，自律的な生活世界の再建にあると考えられる。そしてその再建の可能性を，生活世界にいきる人々が，「産業主義システム」に一方的に従属したり逆に全面的に否定するのではなく，「拒否したり，修正したり，取り込んで利用している戦略的側面」[37]を取り上げることで統一の可能性を探ろうとする。それは，「産業主義システムに比較的従属した生活世界」である都市においても，例えば水道というシステムが，生活世界を断片化する一方で，「他地域の水源に至るまで世界を拡大している」ところに，生活世界が産業主義システムを取り込む可能性のあることを示唆している。[38]

また，二元論を統一する用語として，人間と自然の「共生」が語られる。尾関周二は，「人類史を，人間と自然の基本的関係に関して，(1)人間の自然への没入，(2)人間の，自然からの分離と疎外，(3)人間と自然の共生」の3段階に区分する[39]。そして，「自然―人間関係」を「労働」という視点だけでなく，「コミュニケーション」という視点をとることにより，「産業主義的な労働形態からエコロジー的な労働形態への転換」にとどまることなく，「自然―人間関係を総体として問題にしていく」ことが可能であるという。

人間と自然との共生への取り組みを考える場合，考慮しておかなくてはいけないのが，現代の環境問題の「自己回帰的構造」[40]と呼ばれるものである。現代的な環境問題は「自己回帰的構造」をますます強めている。「問題とその解決行動とが，単純な経路によっては結びつかなくなる傾向を強め」，「むしろ問題と集合的な行為との距離が乖離していく傾向すら示す」ものとなりつつあるのである。そのような傾向は，80年代以降の「生活型公害」あるいは「生活公害」と呼ばれるものに典型的に現れる。自ら自然を破壊しながらでしか生きていけない状況に置いては，自然を

守ること「自然保護」は，守るべき自然を自らが破壊していることになり，根拠がなくなっていくのである。自らの自然との関わり合いを振り返るとき，そこに守るべき関係はなく，自然を守るという行為は，生活のリアリティをもたなくなっていくのである。学習内容論として考えた場合，これは学習要求と学習必要の乖離，個別的課題と公共的課題との乖離という問題となって現れる。藤岡が住民運動にみた，個別的利害から出発し，住民自治の主体へとつながる「水路」はますます狭まりつつあるということである。

「自己回帰的構造」，内山の言う「自然―人間関係の物質的制度化，自然―人間関係の精神的制度化」が民衆の一人一人にまで染みわたっている状況においては，環境運動は外在的な対立を克服する闘争を進めると同時に，自らに内在する人間と自然の対立を解消する方向に運動を進めなければならない。環境問題が「自己回帰的構造」を呈することは，環境運動が「闘争」と「運動」との結合を要求するということである。自然を守る「闘争」を続けると同時に，自らの自然とのかかわり合いを構築する「運動」が必要となるのである。

人間と自然の関係を労働過程としてとらえた場合，以上の考察から，人間と自然との対立の克服，人間と自然の共生のためには，その労働のとらえ返しが必要であることは間違いない。人間と自然を媒介する労働における人間と自然とのかかわり合いを捉え返し，そこに意識的に働きかけていく環境の創造の営みを環境教育研究として明らかにする必要がある。そして，環境保全運動は「産業主義的システム」に対抗する「生活世界」の葛藤からある一定の方向性をもって集団的に取り組まれる自己教育運動であると考えることができる。

7　おわりに

藤岡貞彦の住民運動の「教育的価値」論，「民衆」の「環境権の自覚化」による「地域開発計画主体」の形成を念頭に置いた学習過程論の提起の上に，今改めて学習主体論と，学習主体論と学習内容論の結合を問題にしなくてはならない。環境問題を解決し，環境を創造する主体となることを環境教育の目的を設定するならば，「批判から創造へ」という過程の中に，住民運動における教育的意義として「対立とその克服」を問題にしなければならない。住民運動を，対立から創造への活動を保証する場を形成する運動と捉えることによって，それは可能となるであろう。以上のような視点を持って，環境保全運動を環境教育実践として分析することが，今後の環境教育研究の課題と言える。

1　藤岡貞彦「社会教育実践と民衆意識・その序論」(『教育』，1969．3)

2　藤岡貞彦「学級と集団活動（『社会教育』，東大出版会，1971)

3　藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結上」(『東京大学教育学部紀要』10，1968)

4　藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結上」(『東京大学教育学部紀要』10，1968) p.218

5　藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結上」(『東京大学教育学部紀要』10，1968) p.218

藤岡が青年を三つの型に分けていることに注目したい。三つの型とは①「村落共同体から無防備なCrab without shellとして労働市場へ投げ出され，あるいは営農の見通しがもてず，アパシイの侭社会変動の波間に漂う像」，②「零細経営打破・農業近代化の意欲に支えられた商品生産農民像」，③「小集団から党派的青年諸同盟に飛昇していった政治的青年像」である。ここに，藤岡の

学習主体分析の到達が見える。藤岡の主体分析は，同時に，客観的条件の変化と隣り合わせで認識されている点も重要である。青年の主体的条件が変化したのは，「一国の政治・経済・社会の現実の集中的表現」というように，青年問題が転換したことからこそなのである。次節に見る住民運動の学習主体把握＝民衆把握も常に，この視点が貫かれている。

6 藤岡貞彦「農村青年の学習の現段階」(『月刊社会教育』，1966. 2)

7 藤岡貞彦「環境教育がコアカリキュラムとなる日―四日市と天神崎の間（1990年代へ〈特集〉)」(『教育』38（11)，1985.10)

8 藤岡貞彦「公害と教育」(『日本の教育20』，1971）p.534下

9 藤岡貞彦「公害と教育」(『日本の教育20』，1971）p.537下

10 藤岡貞彦「地域課題学習の教育的意義」(国民教育研究所編『地域開発と教育の理論』，大明堂，1985）p.229

11 藤岡貞彦「共同学習論からの出発」(『月刊社会教育』，1974. 7）54

12 藤岡貞彦「共同学習論からの出発」(『月刊社会教育』，1974. 7）p.55

13 藤岡貞彦「現代人権の民衆的自覚」(『月刊社会教育』，1977. 1）p.12

14 藤岡貞彦「現代人権の民衆的自覚」(『月刊社会教育』，1977. 1）p.13

15 藤岡貞彦「現代人権の民衆的自覚」(『月刊社会教育』，1977. 1）p.13

16 藤岡貞彦「現代人権の民衆的自覚」(『月刊社会教育』，1977. 1）p.18

17 藤岡貞彦「住民運動と住民の学習権」(小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』，1976) p.41

18 例えば，「運動の主体はおおむね15～20名程度の小集団を核としており，……問題解決に有効な組織形態がとられている。住民運動の組織的特徴にみる小集団・サークル主義である。運動の昂揚期には，世論へのアピールを通じて，不特定多数の住民の動員化をはかる。しかし，争点となる問題解決の時点で，運動は終息期に入り，組織は解散する」と述べられる。奥田道大，『都市と地域の文脈を求めて―21世紀システムとしての都市社会学』(有信堂，1993）p.144

19 藤岡貞彦「教育における住民自治」(『季刊教育法』16，1975. 6）p.8

20 藤岡貞彦「共同学習論からの出発」(『月刊社会教育』1974. 7）p.54

21 藤岡貞彦「共同学習論からの出発」(『月刊社会教育』1974. 7）p.53

22 藤岡貞彦「公害問題と公害学習」(『教育課程双書　公害学習の展開』，1975. 7）p.17

23 藤岡貞彦「公害と教師　第21次全国教研集会「公害と教育」分科会の討議から」(『公害研究』Apr. 1972　Vol.1 No.4）p.37

24 三輪建二「対話的学習の創造」(社会教育基礎理論研究会編著，『叢書生涯学習II　社会教育実践の展開』，1990）p.209

25 三輪建二「対話的学習の創造」(社会教育基礎理論研究会編著，『叢書生涯学習II　社会教育実践の展開』，1990）p.209

26 山田正行「藤岡貞彦における労働者の自己教育運動論」(社会教育基礎理論研究会編著，『叢書生涯学習I　自己教育の思想史』，1987）p.109

27 藤岡貞彦「環境教育がコアカリキュラムとなる日―四日市と天神崎の間（1990年代へ〈特集〉)」(『教育』38（11)，1985.10）p.49

28 藤岡貞彦「環境教育がコアカリキュラムとなる日―四日市と天神崎の間（1990年代へ〈特集〉)」(『教育』38（11)，1985.10）p.55

29 藤岡貞彦「環境教育がコアカリキュラムとなる日―四日市と天神崎の間（1990年代へ〈特集〉)」

(『教育』38 (11), 1985.10) p.53

30 藤岡貞彦「日本における環境学習の成立と展開」(福島要一編『環境教育の理論と実践』, 1985) p.133

31 藤岡貞彦「日本における環境学習の成立と展開」(福島要一編『環境教育の理論と実践』, 1985) p.137

32 藤岡貞彦「課題学習の教育的価値」(『「環境と公害」教育』第28号, 1994. 7) p.9

33 藤岡貞彦「〈環境と開発〉の教育学 ── 教育的価値の社会的規定をめぐって ──」(『教育』595号, 1995.12) p.81

34 『自然と人間の哲学』(岩波書店, 1988) 参照。特に, p.163

35 桜井厚「生活世界と産業主義システム」(鳥越皓之編『環境問題の社会理論』御茶の水書房 1989) p.88

36 桜井, 同上, p.89

37 桜井, 同上, p.90

38 桜井, 同上, p.89「産業主義システムが生活世界を貫通するために, そのシステムに仮託して(システム的なものの見方によって) 生活世界を断片的にせよ広げる可能性もある」

39 尾関周二『現代コミュニケーションと共生・共同』(青木書店, 1995) p.169

40 「自己回帰的構造」は舩橋晴俊(「「社会的ジレンマ」としての環境問題」『社会労働研究』vol.35, No.3, 4 法政大学社会学部学会, 1989), 安立清史「環境問題と社会運動社会学」(社会運動研究会編『社会運動論の統合を目指して』1990) が用いている。自己回帰的構造とは, 被害者でありかつ加害者であるというジレンマを抱えている状態である。自分自身がもう自然ではないという意識が, 自然を守るという行動が自分自身にとっては意味のないもの, リアリティのないものとなっていくのである。