

■ 論文

“環境教育”と“体験学習”: その接点と将来の展望

川 浦 佐知子

(人文学部心理人間学科専任講師)

地球温暖化が進んでいる。排出される二酸化炭素量の増加に伴い、気温が上昇。地球環境の現状をレポートするワールドワッチ・インスティテュートによると、温暖化による海面上昇は2100年には5センチから1メートルになると予想され、これは過去1世紀に起きた海面上昇の約5倍になるという。こうした変化は天候異常、気候の不安定化として表われ、世界各地で大型の嵐、早魃、洪水が甚大な被害を引き起こしている。一方、オゾン層の破壊も深刻化している。オゾン層の破壊によって地上に届く人体に有害な紫外線量が増えたことで、皮膚ガンの発生率が上昇。他の生命体一例えばカエルなどでも紫外線によって遺伝子情報が狂わされ、存在の危機に瀕するものが多く出ている。こうしたなか、酸素供給源である熱帯雨林は既にその多くが木材資源利用や牧草地、農地開発のために伐採されている。多くの生き物にとってのサンクチュアリである熱帯雨林の破壊は、そうした生き物の共同体の破壊に他ならない。地球全体では現在種の絶滅が15分に1種というスピードで起こっており、生命系全体では哺乳類の約4分の1、魚類の約3分の1が絶滅の危機に陥っているといわれている。人類とてこの危機と無縁ではない。我々の生命を維持していく上で欠くことのできない水。地球上で飲料可能な水は全体の約1パーセントといわれるが、この貴重な水資源の確保が難しくなっている。水の使用量は20世紀半ばから、それ以前の約3倍に上昇。地下水位は年を追うごとに下がり、なかには灌漑によって枯れ、海に届かない河川も出現している。こうした貴重な水資源が化学薬品、化学兵器、産業廃棄物などによって土壌とともに汚染されているのだ。

できれば見ないですませたい現実。それを否応なく見せつけられる時が環境問題を考える時。我々はこうした気持ちを暗澹とさせるデータと向き合う時、

息を詰めて水中に潜り水面下にあるモノを垣間見るようなやり方をする。知識、情報を得る時、できるだけ“感じないように”するのだ。このような現実把握の仕方が良いものではないことは分かっているが、他のやり方を知らない。それが我々の現実のようだ。

同様のことが教室で環境問題が扱われる時にも起きている。まず世界各地、地球規模で起きている環境問題の現状について述べられ、そのような状況にいたるまでの過程や社会的要因などが説明される。その後、どのように状況を変えていくか、我々に何ができるのかという論点の下、リサイクル、リユーズなどが解決のための一案として語られる。このような展開のもとでは、環境問題を考える時に起こる落ちこみ、不安、やりきれなさ、絶望感、怒り、恐怖などといった“気持ち”の入りこむ余裕はない。

病んだ世界のあり様を知ることと、それに伴う痛み。残念ながら今現在の環境教育は、こうした心理的レベルでの反応をほとんど無視している。その結果、問題は一定の距離を置いたまま論じられ、自己と自然のつながりや、社会や自己の在り方、価値観などといった問題の核心に触れることなく表面的なレベルに終始してしまいがちだ。もちろん感性に訴える環境教育も屋外での様々な活動を通してなされているが、そうした自然の生命力、素晴らしさ、美しさの体験と、深刻な環境問題の現実に向き合う時に起こる暗澹とした気持ちとの間には大きなギャップこそあれ、意識的なつながりはつけられていないように思う。

こうした現状を踏まえ、この小論では現在の環境教育の在り方を検討しつつ、何かなされえるのかを“体験学習”を再考することで考察してみようと思う。環境教育における体験学習というと、先に述べたようなキャンプなどの屋外活動を指すことが多いが、ここでは体験学習を“ふりかえりを通して自らの内的体験に気づきを向け、新たな行動指針を生み出す学習方法”とし、それが所謂教室で行われる環境教育にどう活かされえるのかを論じてみる次第である。まず最初に現在の環境問題へのアプローチを分析、課題を明確化し、それに対する体験学習の貢献の可能性について述べ、どのような展開が考えられうるのかを探ってみようと思う。

1. “環境教育” にみる課題

教育の現場で環境をテーマとして取り扱う時、何が本質的に問題なのか？大まかに見て二つの要素が考えられるように思う。

第一に、“知る”という行為を認知的レベルでのアクティビティとしてのみ捉え、知ることによって引き起こされる感情、気持ちといった心理的レベルでの営みに十分な注意を払っていない点が挙げられる。知的理解と体験的理解を分離し前者を優遇するこのようなアプローチは、なにも環境教育のみに限って行われているわけではない。知ろうとする対象と自己との間に心理的距離を置き、あくまで客観的、分析的に理解しようとするまさにこのようなアプローチ

をもって、人間は物事の因果関係を把握し、その知識を利用して発展してきた。こうした手段をとったからこそ、状況を予測、コントロールし、自然を利用することもできたわけだ。しかしまたその一方、このような自然を客体視するアプローチは、人類も自然の一部であることを忘れさせ、現在のような自然破壊を引き起こす基本的要因ともなってきた。

自然と人とを引き離し、自然破壊を引き起こしてきたアプローチそのものを顧みずに、環境問題、人と自然の関わりを再考しようとする。それは病を引き起こしたその要因をかんがみず、回復への道を探るのに似ている。本来ならば我々をこのような状況に追いこんだこれまでの考え方、理解の仕方、行動の仕方そのものを再検討し、そういったものに代わるオルタナティブを模索すべきであろう。今の地球の現状、自然破壊の有様を愁う気持ちを押し殺し、環境問題を距離を置いたまま扱うことで、我々はそういった努力を行わずに現状を打破しようともがいているように思える。

“知る”という行為を頭脳のみで行う知的作業として捉え、全人格が関わるプロセスであることを忘れてしまっている限り、学んでいる事柄と自分との関わりは見えてこない。理解しようとする対象と自分との関係性を無視した知の探求では、得てして学習の意味を見出せないまま個人は情報、知識を受身で吸収することになり、行動変容を目指す環境教育においてそれは、内発的動機の開拓が充分になされないままに終わってしまうことを意味する。これが第二の問題点として挙げられよう。

知識、情報の獲得がそのまま行動の変容に直接結びつく、という前提のもとに現在の環境教育は進められている。しかし果たしてそれは事実だろうか？地球環境の現状を知らせて危機感を煽り、何とかこの状況を変えなければいけないという気にさせる。人類が生き残るためには資源の有効利用やりサイクルを徹底させることが必要だと説く。このようなアプローチは、社会変革に結びつくような長期的な個人の行動変容を誘発するのに有効だろうか？しなければならぬという意識で取り組むリサイクル。そこにはストレスこそあれ、喜びはない。個人にとっての意義が感じられないからだ。危機的状況を打破するために行動変容が必要であると唱えつつ、そうした状況そのものに対する恐れ、不安、憤りなどといった心理的レスポンスには十分に目を向けずに前に進もうとする。そうした気持ちを押し殺し続けるには多大なエネルギーが要されるように思う。その結果、ついには痛みを感じる感受性は鈍化し、何も感じないようになってしまうだろう。

現状否定に使われる心理的エネルギーは多大だが、我々はそれをやり慣れているので気づかずにいる。しかし気づかずにいるからといってそれらの感情が消えてなくなるわけではない。否定され押し殺された感情。それは我々を無意識にコントロールする。それは漠然とした焦燥感、生き甲斐のなさ、疲労感、孤独というかたちをとって個人を襲うかもしれない。また将来に対する不安を

見ずにすませようとするあまり、“地球”、“未来”といった広大な時空軸のなかで自らを捉えることを止め、近視的で狭い枠の中でのみ幸福を追求しようとするかもしれない。自己責任を放棄し、薬物やアルコールで現実逃避を試みたり、心の奥底にあるものを忙しさで紛らそうとするかもしれない。あるいは絶えずモノを消費することで虚無感を埋めようとするかもしれない。

感情や気持ちというものは、我々をとりまく状況に対するある種本能的な反応であるといえよう。それを抑圧するということは、何が我々にとって本質的な問題なのかを知るチャンスを失うことにつながる。地球、自然の現状に対して痛みを感じるということは、そこに自己とのつながりが在る証拠。その痛みを感じないようにするということは、自己と世界とのつながりを否定することに他ならない。それは生命そのものに対する感性の鈍化につながり、最終的には自己、あるいは他者に対する暴力というかたちをとるように思えてしかたがない。環境教育は上記に述べたような心理的症状を解消するためのものではないし、感情を発散させるためのものでもない。しかし、先にも述べたように、感情や気持ちなど環境問題を考える時に起こる内的体験に目を向けることは、これまでの個人、社会の在り方を変えていくための行動変革と、そのために必要な内的動機づけを喚起するために不可欠であるように思う。そのような動機に基づいた認知的理解と体験的理解の統合を促すこと、それが環境教育の課題として挙げられるように思う。

2. 環境教育における体験学習の可能性

“エコロジー”が自然界、生命体系に存在するつながりを考える学問であるとするならば、その促進のためには関係性を呼び起こすような学習方法が必要であるといえよう。環境教育が関係性の再生という課題に取り組むとき、“体験学習”が提供できるものは何だろうか？

体験学習では小グループ、あるいはペアによる実習を行い、その体験についてふりかえりをする。そうすることで何がどのように起こったのかを洗い出し、自分や他者、あるいはグループ・ダイナミクスについてのデータを集め、そのデータを分析することで気づきを深め、自分なりの仮説を立てる。それをもとに次に向けての行動指針を立て、実際に試みる。こうした体験、指摘、分析、仮説という学習のサイクルを通して自己理解、自己成長、グループの成熟を目指していく。体験学習のポイントは、普段見過ごされがちなプロセスに焦点を当てる点だろう。グループで作業をしたり、ペアで話しあったりする場合、課題や話題といったコンテンツに夢中になり、どのように課題にとりくんでいるか、どのように話し合っているかといったプロセスの部分への目配り、配慮が欠落してしまう。しかし、それでは体験の半分しか活かされていないことになる。体験学習はこのプロセスの部分にこそ、自己成長、行動変容のためのデータが豊富にあることを提唱、その開拓の方法をプロモートしている。

自己や他者、そしてグループの在り方に気づくことに主眼を置いたこれまでの体験学習を、環境教育のためにそのまま採り入れることはできないだろう。自然と自己との関わりを見つめる環境教育のための体験学習、あるいは実習といったものは、自ずとこれまでのものとは違ったものになることが予想される。しかし、体験学習が重視する、関わり、ふりかえり、気づき、わかちあいといったものは、環境教育を改善して行く上で大きな鍵となるように思う。何を学んでいるのかというコンテンツだけでなく、どう自分は学んでいるトピックと関わっているのかというプロセスに着目する。環境問題を見つめ、考える時に起こる内的体験に気づきを向け、その体験に表現を与え、他者とわかちあう。もしこれまでの体験学習の主眼点が活かされ、その上で認知的理解と体験的理解が統合されるならば、これまでとは違った環境教育、そしてまた体験学習の在り方が見えてくるように思う。

従来の体験学習では実習を行い、それをふりかえることで自分や他者に対する気づき、理解を深める。環境教育において体験学習を実施する際には、そのような実習によって深められた体験的理解と地球環境の現実について得た認知的理解を統合していくことが必要となるだろう。この点に関して、ディープ・エコロジストであり、環境活動家であるジョアンナ・メイシーが考案、実施する一連のデスペア・ワークが参考になる。

核、核廃棄物の問題に長く取り組んできたメイシーは、ある時そうした活動に精力的に身を投じつつも、人類という種、地球という惑星の現状を憂い、その行く末を思いあぐね悲嘆にくれるもうひとりの自分に気づく。そうした気持ちに目を向けたら気がおかしくなってしまうのではないか、これまでのように核廃絶のための活動ができなくなってしまうのではないかという不安に駆られつつも、それ以上自身の気持ちに蓋をし、麻痺させたままにしておくことはできないと判断。1978年、ノートルダム大学にて行われた地球環境に関するセミナーを主催するにあたって、そうしたパーソナルなレスポンスを採り入れることを試みた。その時の体験をメイシーはこう述べている。

参加者が集まったところで私は、我々がこれから扱おうとしているテーマは他のどんなものとも違った性質のものであることを述べた。環境の問題は我々ひとりひとりの生活に深く関わるものだ。セミナーを始めるにあたって、どのようにこの問題が我々の心に触れているのか、それを示すような出来事やイメージをシェアすることで自己紹介をすることを勧めた。引き続いて起こった短い自己紹介は心を打つものだった。集まった人々はそれまでの職業的なマナーを捨て、世界の現状に対する気持ち、子供達のこと、恐怖や挫折感などを平明な言葉で語った。この短いわかちあいによってセミナーは変容した。それはエネルギーと互いを思いあう気持ちを解き放ち、参加者同士のつながりやセミナーで扱う事柄に対する我々の態度を一変させた。時間を超えて継続されたセッションは、ユーモアに彩られつつ、将来に向

けてのプラン、ヴィジョンによって締めくくられた。マジックが起こったのだ。

(Macy, 1988, p. 18)

メイシー創作による実習としては、参加者が囲む輪の中で自然破壊や環境汚染に対する怒り、悲しみ、嘆きなどを自分の言葉で表現する“真実のマンダラ”、将来地球に住むであろう人々を想定して彼等と対話をする“ダブル・サークル”、動物、植物、山や海、川など地球に存在する人間以外の存在の立場に立って地球の現状、人間の有様について話し合う“すべての生き物の会議”などが挙げられる。これらの実習ではかなり直接的にそれまで抑圧された感情が扱われるわけだが、メイシーはこうした心理的レベルでのワークに取り組む前に、丁寧なグラウンドワークを行うことで参加者間に信頼関係を築く。ペアや小人数グループでのワークを行って互いを知り合うことをしたり、メイシー自身による講義やそれに対する質疑応答を通して共通認識を確立していく。上記に述べた実習はそうしたある種の共同体、コミュニティ作りの上に成立している。

私自身、数年前メイシーのワークショップを体験した。金曜日夕方のレクチャーからはじまって土曜日、日曜日全日を費やしたスケジュール。20代から70代に至る幅広い年齢層の人達が30名ほど参加した。まずはメイシーのレクチャーによってワークショップ全体のフレームワークが示され、続く2日間は参加者主体、相互交換型のワークへと移行していく。短い自己紹介を通して互いの声を聴き合い、その後動きをとり入れた出会いの試みや屋外でのペアでのブラインド・ウォークなどの活動が行われた。そうした活動に織り込まれるように、前述した感情を扱う実習が入る。実習での発言はあくまで自主的なもので強制されることはない。また発言された内容に対して分析や説明、討論がなされることはなく、発言はそのままそのものとしてグループによって吸収される。そうした受容的な雰囲気の中で行われた実習はパワフルなものだった。

私自身実習を体験するまで、世界の現状に対する失望感、悲しみ、怒りが自分の中に押し込められていることに気づかずにいた。実習を通して表面化した感情に戸惑いを覚えつつも、それを他の参加者とわかちあうことでそうした気持ちを抱くことは自然なことなのだと思えた。こんなに様々な思いを一時に感じてしまった後どうなるのか、感情に押し流されてしまうのではないかという懸念も一方であった。しかし、実際に実習の後私が感じたのは開放感、感謝、希望といったものだった。今まで封じ込められていた感受性が解き放たれ、当たり前前の景色がそれまでになく鮮やかに目に飛び込んできた。

このように開放されたエネルギーは、メイシーによって持続可能な社会の有様を考えるブレン・ストーミングへと導かれ、参加者は現実を正しく認識しつつ、同時にそれに対する自身の心理的反応を受け入れ、そして将来を建設的に見つめる力を得ていく。それは知的理解を深め、感受性を開き、想像力を駆使することで、自ら世界の基本的なかわりを再び築き上げていくプロセスとも

いえる。

このようなメイシーのアプローチを参考にしつつ環境教育のための体験学習を検討する時、体験、指摘、分析、仮説という学習の4つのステップはどのようなものになるだろうか？

まず“体験”のステップでは、それまで抑圧されていた感情に目を向け、それを受け入れて体験し、表現するということになる。メイシーのアプローチからも見てとれるように、そのためにはまず環境問題、自然破壊について知的理解がなされ、グループとしての共通認識が形成されていることが必要条件となる。しかしここで最も大切なのは個人が自分の感情を自由に表明できるような参加者間の信頼関係、心理的に安心できるグループの雰囲気形成だろう。そうした信頼関係があればこそ、自分ひとりでは直視できないような悲惨な世界の現状や、それに対する自分の気持ちにも向き合える。また、他のメンバーとのわかちあいを通して、そのように世界を体験しているのは自分だけではないのだというリアリティ・チェックがなされる。このステップで起こり得ることとしては、他者とのつながりというサポートを得つつ、自らの感情を通して世界を再体験するということになる。

メイシーのワークでは、何故そう感じるのかという“指摘”のステップは踏まれない。地球の未来、人類の行く末を深く思いやるからこそ、このような悲しみや怒りの気持ちが今現在の世界の有様に対して起こってくるのだ、ということは参加者の間で暗黙の了解とされているようだ。彼女のワークに参加する人々のほとんどが、もともと環境問題に深い興味を示していることが、このような前提を作り出している要因だろう。しかし、興味の度合いが様々な学習者を対象に実習を行うのであれば、この“指摘”のステップを通して、自らが世界、地球、自然、他者、未来に対して抱いている気持ちを明確にする必要がある。自分に悲しみや怒りなどの気持ち起こさせているものを考察するステップがあってこそ、自らの価値観、自己という枠を超える未来、地球というより大きなもの、全体を思う気持ち、世界と自己との基本的つながりに気づくことができるように思う。

“分析”のステップでは何かなされえるだろうか？ “環境問題”と“日常生活”の間に横たわる溝を埋めること、といえるかもしれない。環境問題について考える時に感情を抑圧しなければならない我々の現状を分析するならば、深刻な環境問題の実情があるにもかかわらず、それを生み出した社会、経済の機構は依然として存続しつづけ、しかも我々はその中で生きてゆかねばならないという事実に行き当たる。問題に気づいてもそれについてもなすすべを持たない状態なので、気づきに蓋をし、いつもの意識、生活へ戻ることになり、結果的に個人がストレスを抱え込むことになるわけだ。そこにはまた、社会全体の有様を分析して新しい組織、地域の在り方を考えてみるという作業が十分に奨励されていないという事実もある。その結果、社会、経済全体の有様を変え

ずに講ぜられる対策として“リサイクル”が叫ばれることになる。

こうした状況を打破するためには社会の有様を分析する能力が不可欠であろう。そのような社会分析のためにはリサーチを行ない、データを収集することが必要になるわけだが、もし“指摘”のステップで得た気づきが内的動機づけへと導かれるならば、そうした労力を伴う知的作業をも自分に関わることとして取り組めるのではないかと思う。

社会の在り方を分析し、その社会に生きる個人の日常をふりかえる。すると消費社会の中で疲弊した自己が、消費を可能にするための労働によってよりストレスをため、それを更なる消費で償おうとする悪循環が見えてくる。経済大国におけるこのような“消費のための消費”を可能にしているのは、グローバルゼーションによって低賃金での労働を余儀なくされている“発展途上国”と呼ばれる国々の人々であり、トランスナショナル・コーポレーションによって搾取される自然資源である。我々の社会は人を、自然を、そしていのちをどう扱っているのか？それを考察することで社会の基本的在り方が見えてくる。

“仮説”のステップでは、社会、政治・経済、個人の間には存在する関連性を見ることで、新たな理解を得ることができるだろう。ここでは先に得られた分析による知的理解と共に、ものごとを大胆に関連付けてみる独創的な発想が必要とされるかもしれない。

環境問題の底辺に横たわる社会の基本的有様を理解するならば、環境問題イコールゴミ問題という解釈を超えた視点、発想が可能になるだろう。例えば消費に頼らないで満足を得る方法を探ったり、自分のライフスタイルを見なおすことで生活の中の何にプライオリティを置くかを再考したり、人とつながっていくことで自分の中に眠っているリソースを開発し、それを通しての社会貢献を試みたり、という様々なアプローチの仕方が見えてくるはずだ。自分についての気づきを深め、物事のつながりを理解することで、生き方の選択肢を増やす。そしてその中の何を自分は選ぶのか、自分はどう社会、自然、人とかわりたいのかを考える。学習のステップを経て築かれた新たな価値観を指針に、選択はなされるだろう。

以上、学習の4つのステップを通して環境教育における体験学習の可能性を論じてみた。環境問題に対する個人の意識変化や行動変容が、体験学習の導入によって一朝一夜にしてなされるわけではない。まして社会変革に至っては、個人がその政治力を効果的に駆使したり、変革のための組織を形成、運営していくためのスキルを養う必要があり、更に難しいものがある。しかし、このような個人の意識・行動変容、社会変革がいかに時間のかかるものであれ、“関係性”を基本に置き、ふりかえり、気づき、選択、試みの重要性を説く体験学習はそれに取り組む方法として有望であるように思う。また、環境教育への体験学習の導入は、これまでの体験学習の在り方を再検討、研鑽する良いきっかけになるのではないかと考えられる。従来の認知的理解を偏重した学習方法へ

の反省として、体験学習は自らの体験から学ぶことを奨励してきたわけだが、ここに来てそうした認知的理解と体験的理解を融合させることを目指すところに来てるように思う。環境問題を考えることで社会の在り方を問うことは時代の要請であり、それを通して体験学習は自己と社会、世界とのつながりまでを視野に入れた、社会変革を目指す学習方法として新たな展開をみせることができよう。

学習者の年齢、興味の度合いによって、環境教育へのアプローチの仕方は違ってくるだろう。それによって上記に述べた4つの学習のステップのうち、どこに焦点が当てられるかも変わってくるように思う。認知的理解と体験的理解の統合を目指すということは、それだけカバーするテリトリーが広がるということで、ひとりのファシリテーターがその全てを扱うにはあまりある。例えば感情を取り扱うためにはある種のトレーニングが必要となるであろうし、感情表現のための場を与え、文章や詩、絵などでそれを奨励するには、説明したり分析したりという知的作業を促進するのはまた違ったスキルが必要となってくる。そういった意味においてネットワークングによるリソースのシェア、チームティーチングが今後ますます重要になってくるように思う。

環境問題を考える時、我々の感情を抑圧しているのは何だろうか？メイシーは、心理的苦痛や罪悪感を回避しようとする気持ち、自分が感じているストレスを周りの者に感じさせたくないと思う気持ち、あるいは神経過敏、情緒不安定、無知、無責任に見られたり、宗教心が欠如しているように誤解されることを恐れる気持ちが、我々の状況に対する自然な反応の表現を押さえ込んでいると分析する。そしてその結果、人は孤立感、離脱感、現状否定、自己破滅的行為、代理行為、政治的受身、知的活動の低下、燃え尽き、無力感といった症状に苛まれる、と彼女は見る。そのように考えると環境問題を考えるということはとりもなおさず、自己と世界との関係性を再生し、自己の潜在力を活かす生き方、より人間的な生き方を模索することに他ならないことが見えてくる。その模索には、知性、感性、創造性、想像力が融和した新しいアプローチが必要となってくる。

“知る”という行為を通して個々人の精神、生命活動が奨励されるような学習方法が必要とされている今、体験学習が貢献できるものは多くあるように思う。

参考文献

- 津村俊充、山口真人編、南山短期大学人間関係科監修（1992）：人間関係トレーニング ―私を育てる教育への人間学的アプローチ―、ナカニシヤ出版
- レスター・R・ブラウン編著、浜中裕徳監訳（1999）：地球白書、ダイヤモンド社
- Macy, J. (1983). Despair and personal power in the nuclear age. Gabriola Island BC, Canada & Stony Creek CT, USA : New Society Publishers
- Macy, J. & Brown, M. Y. (1999). Coming back to life : Practices to reconnect our lives, our world. Gabriola Island BC, Canada & Stony Creek CT, USA : New Society Publishers.