研究論文

イリッチ／フレイレの思想と環境教育論

ー社会教育学的視点からの捉え直しー

鈴木 敏正

北海道大学大学院教育学研究院

The Theories of Ivan Illich and Paulo Freire and Environmental Education:
Re-thinking from the Standpoint of Adult and Community Education

Toshimasa SUZUKI

Graduate School of Education, Hokkaido University

(受理日 2010年2月5日)

Adult and Community Education is the practice to support and organize the activities of self-directed education for widening and deepening cultural reasons based on real life. It is composed of enjoying human culture and learning of living/environment, act/cooperation, production/distribution, and self-governing/policy. Environmental Education is to promote living/environment learning as learning to be, and to form Environmental Reason, through realizing the mutual relationship between human individuals and their environment.

Environmental Education has to be based on the theory of 'Conscientization' proposed by Paulo Freire, and 'Learning Network' proposed by Ivan Illich. It is real as Community Development Education that needs Illich's ideas of Conviviality, Subsistence and Commons, and Freire's Ideas for 'Pedagogy of Hope'. However, if we are to regenerate those theories and ideas in Environmental Education, we must critically analyze them and clarify their meanings and limits.

The article will discuss, firstly, Illich's criticism against modern technique and institution, and Freire's understandings of human praxis, secondly, Freire's pedagogy towards environmental education, thirdly, Illich's idea of Learning Network towards Education for Sustainable Community Development Education (ESCD). Lastly, it will propose Community Environmental Education (CEE) to structurize the learnings (1) to conscientize nature, (2) to self-conscientize one's own life, (3) to realize the relationship between nature and human being, and (4) to empower the people by themselves for regenerating the environment.

Key words: Paulo Freire, Ivan Illich, Adult and Community Education, Education for Sustainable Community Development, Community Environmental Education

はじめに ー課題と環境教育の位置ー

今日、既存の自然科学・社会科学あるいは文化学を前提とした多様な「環境教育論」がみられるとしても、体系的な学としての「環境教育学」は

形成途上にあると言わざるを得ない。そのひとつの理由は、教育学の原理をふまえた環境教育論の展開が不十分であることにある(今村光章 2009)。ただし、その21世紀的發展は、近代に始まり現代に至る「近現代」の教育学の批判的検討の上に

問い合わせ先 〒005-0861 札幌市南区真駒内332-85

たったものでなければならないであろう。

本稿の課題は、教育学とくに社会教育学の視点から、I.イリッチ（またはイリイチ）とP.フレイレの思想を批判的・創造的に摂取し、環境教育論の中に位置付けていくための課題を明らかにすることである。

イリッチとフレイレが近現代に支配的な教育学と教育制度（学校）を強く批判してきたことはよく知られている。最近では、彼らの思想的後継者たちが、資本主義的世界システムの周辺で民衆的な学びを組織化する公共空間形成の社会運動を展開していることも報告されている（北野収 2008）。教育学があらためてイリッチとフレイレに学ぶことは多いと考えられるが、それは環境教育論についても言えることである。

近代学校制度を前提とした教育学の批判的検討のためには、定型的な学校型教育を乗り越えて、「不定型的な Non-Formal」教育の理論と実践、日本の脈絡においては社会教育学の蓄積をふまえた検討が必要である（鈴木敏正 1997）。もちろん、社会教育学と言っても、論者によって異なる。社会教育学における環境教育の位置付けについての筆者の理解は以下のようである。

社会教育実践とは、社会教育法第3条の規定を前提にして、「实际生活に即する文化的教養を高める自己教育活動の援助・組織化」とであると言える。とはいえ、社会教育がかかわる「实际生活」はきわめて広範囲である。今日の基本課題に対応する学習を考えるために、ユネスコ21世紀教育国際委員会報告『学習：秘められた宝』（1996年）が提起した「知ることを学ぶ」「人間として生きることを学ぶ」「なすことを学ぶ」「ともに生きることを学ぶ」に「ともに世界を創造することを学ぶ」を加えて照応させてみれば、学習の基本領域は、教養・文化享受、生活・環境学習、行動・協働学習、生産・分配学習、自治・政治学習の5つであると考えられる（鈴木敏正 2008）。これらのうち「人間として生きることを学ぶ」に含まれるもので、とくに人間諸個人と環境の相互規定的関係の論理を学び、「環境的理性」を形成する「生活・環境学習」を援助・組織化することが環境教

育固有の実践領域である。

環境教育は、实际生活理解の出発点となる基本領域で、行動・協働学習の前提であり、「環境知」形成から環境創造実践の主体的力量形成へ至る過程であると言える。それを、地域住民の自己教育過程に位置づけてみるならば、理性形成の最初に位置づく「観察的理性」形成を中心とするものであり、その前提として意識化・自己意識化を必要とし、さらに行動的・協同的・公共的理性形成への橋渡しをする位置にあるものである。

以上のような環境教育の位置づけを見失うと、環境問題は広範な分野にかかわるがゆえに、実践的にも理論的にも混乱を免れることはできない。学校教育にかかわっては別のところでふれている（鈴木敏正 2009 第5章）。本稿では、主に社会教育学の視点から、上述の位置づけを念頭に置いて、イリッチとフレイレの思想から環境教育論が学ぶべきことと発展させるべきことを検討する。従来、両者の思想が教育と社会変革とのかわり目で注目されたとしても（朝岡幸彦 2005 第1章）、両者の区別と関連、環境教育論にとっての意味についてはほとんど吟味されていない。

もっとも、両者がまとめた環境教育論を展開していることはない。そのことの確認の上で、両者の教育にかかわる思想をどのように環境教育論に取り入れていくかが課題となるのである。

まずⅠでは、近現代教育批判にかかわるイリッチの近代技術・制度批判とフレイレの人間実践理解の特徴についてふれる。Ⅱでは、フレイレの教育論を環境教育論として発展させるための課題について述べ、Ⅲでは、学習ネットワーク論にはじまるイリッチの思想を「持続可能な地域づくりのための教育」に発展させる方向を考える。最後に、「地域環境学習」（地域で展開されている環境にかかわる学習の総体）の「構造化」の課題を提起する。

Ⅰ イリッチの近代批判とフレイレの人間実践論：近代の内在的批判へ

1. 両者の共通性と差異

イリッチとフレイレは、近現代の学校・教育の

あり方を強く批判している。しかし、両者の思想には共通性と同時に差異がみられる。

1974年、意識化論で知られるフレイレと非(脱)学校論で著名となったイリッチが世界教会協議会主催の「意識化と非学校化への招待」というセミナーで対話した。この対話をふりかえったW.B.ケネディは、両者の相違点について次のように指摘している(イリッチ/フレイレほか 1980)。

すなわち、両者とも人間の抑圧を問題にしているが、イリッチは産業社会の制度化による消費者化を、フレイレは人間の非人間化＝日常生活における道具化(沈黙)を重視している。ともに「抑圧の神話化」を指摘しているが、フレイレは支配者の価値観の内面化(他律的意識)、イリッチは社会制度の神話化と「諸サービスの終わりなき消費」という神話化＝体制順応主義を指摘している。両者とも現代教育システムが抑圧を押し進めていると考えているが、イリッチは教育が独自のシステムとなっているのに対し、フレイレは、政治的・経済的構造に従属した下位システムと捉えている。イリッチは教育そのものを否定するが、フレイレは教育を人間に不可欠な知の実践として再生しようとしている。変革の方向については、イリッチは「目覚めた力ある多数者」による、産業社会を逆転するような政治的行為に期待するが、フレイレは、民衆による変革のプロセス解明を課題にしている。民衆の生活に根ざした戦略を追求する点でフレイレとイリッチは結びつくが、フレイレの方が一貫している。

以上のケネディの評価のうち、イリッチについては、「産業社会を逆転する政治的行為に期待」というのは推測であり、「教育そのものを否定」しているのではなく、後述するように、近代学校教育に替わるオルタナティブを求めたというように修正が必要である。だが、フレイレについては、ほぼ首肯できることである。ここでは、そのフレイレに対してケネディが、第1に、「自由への文化行動」という場合の「自由な場」の概念の、「歴史的に可能なことを歴史の中で行う」という線にそった具体化、第2に、「解放のための教育を専門とする人間(教育者)」を現実の歴

史の中に出現させる条件の明確化を要請していることに注目したい。

しかしながら、教育学的視点からみれば、近現代批判の基本的視点は自己疎外＝物象化の構造理解におかれなければならない(鈴木敏正 1992 第1章)。結論的に言えば、イリッチは「生産物からの疎外」の論理の枠内で、しかも商品論以前の「稀少財」という理解を基本的前提にしており、産業社会への文明論的批判にとどまっている。これに対してフレイレは、「人間からの人間の疎外」を重視したところに積極性があるが、被抑圧者の側からの抑圧一般の議論に終わっている。ここから、両者の基本的差異と限界が生まれる。環境問題の理解にとって重要なのは、現代社会における諸人格の自己疎外＝物象化の総体的構造をふまえ、そこに「人間の自然・類的存在からの疎外」(K.マルクス『経済学・哲学草稿』)を位置付けることである。両者ともこの次元での自己疎外＝物象化について正面から主要著作で論ずるところがなく、そこに、晩年の両者のエコペダゴジーへの関心やそれを引き継ぐ展開(Gadotti 2009)があったとしても、環境教育論への理論的展開を果たせなかった理由があると思われる。

また、環境問題にかかわる自己教育活動という視点からイリッチとフレイレの思想を批判的・創造的に捉え直すためには、「神話化」ととどまることなく、厳密に「物神化」という状況を理解した上で、「物象化」・「物化」との区別と関連で考える必要がある。物神化に対しては身体と感性(五官)を使用した環境理解、物化には生態学的知見などによって因果関係を捉える悟性、物象化には、生活の見直しを媒介にして、人間と人間および自然の弁証法的関係(人間的実践)を捉える理性を必要とするからである。こうした理解は、環境学習のいわゆる「in・about・for」区分に「with」を加えて、発達論だけでなく教育実践論的に総合化することを可能にする。

なお、システム論批判に関して晩年のイリッチは、人間的自由と独立の根拠である「身体としてのわたし」の重要性を指摘している(イリッチ 2006 377)。だが、環境教育論においては、その

積極性と同時に、資本システムやサイバネティックス的システムとは区別された循環的生態学的システム理解の重要性をふまえる必要がある。ここで、日本で最初の自然保護運動をリードしたとされる南方熊楠が、「エコロジー」と曼荼羅の思想を融合し、「箇々のこの心この物」についての議論する学者たちを批判して「心と物がまじわりて生ずる事」を解明しようとしたことを想起してもよからう（神坂次郎 1991 317）。

1990年代以降、多国籍企業・投機的金融資本と超大国アメリカが主導するグローバリゼーションが急速に展開している。イリッチとフレイレに共通する近代化批判は現代批判の論理の中に位置付け直さねばならない。半封建的・ファッショ的権力のもとでの抑圧からの解放を考えたフレイレの思想はもちろん、たとえばイリッチが指摘したジェンダーのセックス化やシャドウワークは、「世界資本主義」の不可欠の一環である「世帯」の性格をなすものとして捉え直すことが必要である（ウォーラステイン 2006 第2章）。そこでは、稀少性はもちろん、商品や貨幣一般とも異なる資本・世界資本そして現代帝国主義の論理の区別と関連を厳密に問わねばならない。たとえば、「自己調節的市場」（K.ポラニー）と市場一般を区別してはじめて、内発的な開発教育が求める農民的商品生産と協同組合の意義は明確になるであろうし、地域通貨やフェアトレード運動は、労働価値に基盤をおく等価交換の論理を前提にし、自然資源収奪への批判論理を加えてはじめて、現代世界資本主義の不等価交換システムに対置可能なのである。

2. フレイレの人間論、世界論、労働論

フレイレは「世界のなかにおいて世界とともに存在する人間、他者とともに生きる人間、そして抑圧し抑圧される階級として他者に対立している人間」、つまり「社会的諸関係の総体」としての人間（「本質としての人格」）を最も現実的・具体的なものとした。「主体としての人間」は、歴史的に実在する社会的諸関係を「省察と行動」とおして捉え直し、みずからを創造し、再創造し、決

定することによって「歴史時代に参加」できる。しかし、疎外された抑圧の社会にあっては、民衆は「沈黙の文化」の中にあり、非能動的意識あるいは「意識の半能動性」の状態におかれている。そこから脱して「批判的能動的意識」を獲得していく「意識化consentization」過程を進めるために、「行動的で対話的な教育プログラム」が必要となるのである（フレイレ 1982 19, 46.）。ここから、被抑圧者の人間化＝主体化のための教育学、「自己解放の闘いにとりくむ人びとの教育学」が生まれてきた（フレイレ 1979 34）。

フレイレの主要な論理は「主体と客体の弁証法」である。とくにマルクスの労働論をベースとして、世界との弁証法的相互関係にある人間（「実体としての人格」）を捉えていた。それは、人間の自然支配に帰着する論理ではない（島崎隆 2007）。しかし、そこから環境問題論や労働疎外論を展開するというよりも、「人間の意識が歴史的文化的に条件付けられる」こと、いわば「意識における自己疎外」に着目し、それを克服する「意識化」を提起することになった（フレイレ 1984 69-70）。それは『被抑圧者の教育学』が生まれる重要な契機となったと同時に、教育学の範囲を狭くし、意識化が直接的に社会変革につながるという、楽観主義を生み出すことにもなった。

それはまた、総体的自己疎外の構造としてよりも、「主体－客体関係の弁証法」の展開として「抑圧者－被抑圧者」関係を捉えることにもつながっている。そのことは「主体－主体関係の弁証法」についても、学習者間の関係というよりも、教育者と学習者の関係に焦点が合わせられることを意味する。ケネディの第2の要請、すなわち現実の歴史の中で「教育者」が生まれてくる論理の明確化という課題が生まれてくる基本的理由である。「教育基本形態論」（鈴木敏正 2009 第3章）の不在と言ってもよい。

たしかに、「主奴関係」（ヘーゲル）をもふまえ、抑圧と被抑圧を弁証法的に捉えたことは積極的に評価できる。その結果、「被抑圧者の実存的二重性」、すなわち「自分自身であると同時に、抑圧者のイメージを内面化している」存在を捉えたこ

とは、被抑圧者の意識化の課題をリアルなものにし、抑圧者との「相互解放」を目指した実践、とくに批判的・開放的対話を通して、教育実践者の「被抑圧者とともにある教育」＝「共同志向の教育」の提起につながった（フレイレ 1979 47, 55, 62）。しかし、抑圧者－被抑圧者関係を重視するその理論は、地域住民間の相互教育への視点が弱く、後述の日本の共同学習論との類似性があるものの、学習内容論の展開をぬきにした形式主義的な方法に転化する可能性をも含んでいた。

フレイレの教育目的は人間の主体形成＝「人間化」と言えるが、それは実体・本質・主体としての人格の総体的構造をとらえた上での「主体形成の教育学」として発展させていく必要がある（鈴木敏正 2000）。半封建的・ファッショ的社会での実践から生まれたフレイレの教育学を発展させ、今日の日本で具体化するためには、資本・賃労働関係と国家権力の問題、それに規定された現代的人格のあり方を問わねばならない。現代先進資本主義国における自己疎外の総体的構造をふまえてこそ、リアルな教育実践論が展開できる。そこにあらためて、イリッチが取り組んだ近代技術・社会制度の批判や、オルターナティブとして提起していることも位置づけることもできる。その検討は、フレイレに対するケネディの第1の要請、すなわち「自由な場」の具体的あり方を考えていくことにつながる。

3 イリッチの近代制度・技術批判：外在的批判から内在的批判へ

イリッチがオルターナティブとして提起していることをまとめれば、「ヴァナキュラーでコンヴィヴィアルなサブシステムとそれを条件づけるコモンズ」ということになろう。その論理は、しばしば近代以前のコミュニティあるいはカトリック社会をモデルとする「先祖帰り」的側面をもち、近現代社会への外在的批判の性格をもっている。したがって、われわれはそれらの提起を現代社会の中で捉え返し、さらに実践的に展開していくための枠組みを明らかにする必要がある。

イリッチは、カール・ポラニーの影響を受けて

市場批判をしている。ポラニーの言うように市場を社会に「再埋め込み」（ポラニー 2009）するためには、商品交換を超える論理を探らなければならない。それは教育＝サービス労働批判から、制作を超えた実践、とくに倫理・文化・芸術・宗教とかかわる教育の本質理解を促すことになる。今日、共助論から互酬性、さらには純粹贈与論をへて教育実践の問い直しを求めるような議論も生まれている（たとえば、矢野智司 2008）。晩年のイリッチは「無償性 *Umsonstigkeit*」の重要性を強調している（イリッチ 2006 374-6）。筆者は、自己実現と相互承認の意識的編成としての主体形成を教育の目的としており、これらの提起はとくに相互承認論とのかかわりで理解されるべきものと考えているが¹⁾、ここでは本稿の課題に即してイリッチの提起にふれておこう。

まず、「自立・自存」と邦訳されている *subsistence* については、「持続可能性 *sustainability*」との関係が問題となろう。脱開発論を主張するイリッチは「持続可能な開発」には批判的である。それが、先進国によって定義された「基本的ニーズ」にもとづくものだからである（ザックス 1996 所収論文）。開発も教育も「稀少性」を前提としており、「持続可能な開発」も「エコ教育学的独裁」（新種の複合的管理）をもたらずただだとされる（イリッチ 1991 82, 88）。

だが、人間的開発論の展開は物やサービスによって充足されるニーズだけでなく、生活の脈絡にそくした「潜在能力 *capability*」（アマルティア・セン）を問うてきている。そして、その中心におかれてきているのは「実践理性と連帯（社会性）」であり（ヌスバウム 2005 92-7）、地域住民の自己実現と相互承認関係の保障である。自立・自存はそうした関係の中で現実のものとなり、イリッチの言う「生き生きとした共生 *conviviality*」と重なる。しかし、それを今日的に生み出すためには、それを支える多様な協同関係の響同（*symphony of association, cooperation, community*）のあり方が検討されなければならない（鈴木敏正 2008 第IV章）。

さらに、イリッチが *conviviality* を支えるもの

としてもっとも重視しているのは「共有資産 commons」である。共有資産は近代以前の入会地などから、今日の開発援助によってもたらされた井戸・灌漑ポンプ、あるいは民衆大学の学習施設まで、多様に存在する。それらは、地域住民の生活世界と共同的世界をつなぐものであり、共生・共同の理念にもとづいて持続可能な社会を構築する上で不可欠のものとされてきている（尾関周二 2007）。それらを真に地域住民共有のコモンズとするためには、それを取り込む「公共圏 public sphere」とくに地域的公共圏の展開が必要であり、そのためには公開性・人権性・共有性・計画性を基本的条件とする「住民的公共性」、すなわち「協同性」に媒介された公共性の構築が求められるであろう（鈴木敏正 2006）。

とくにジェンダーと結び付けられた vernacular な生活は、「男女共同参画」や多文化共生が進められる今日、多様性・固有性をもった家族・地域のあり方として再検討されなければならないが、そのためには基本的人権をふまえた地域自治＝住民自治の発展を必要とするであろう。

最後に、イリッチが近現代に支配的なプロメテウスの人間に替わって、自然と人間への愛を基本とする「エピメテウスの人間」（イリッチ 1997）の形成を提起していることは、環境教育論の視点からも注目すべきであろう。それは現代主体形成論の領域に属することであるが、単なる提起、あるいはスローライフや環境にやさしい生活の実践の説明に終わることなく、現在の矛盾した社会的条件の中でそうした人間主体が生まれ、ひろがり発展していく過程、そのための教育実践の展開論理が明確にされなければならないであろう。

II フレイレ学習論と環境教育への発展課題： 「環境的理性」形成へ

1. 共同学習論と課題提起的学習：現代共同学習論へ

フレイレの学習論は、戦後改革後の日本の近代化過程、とくに1950年代の小集団学習論なかでも共同学習論と重ね合わせ、比較検討することが必要である。形式的にみるならば、銀行型教育に

対する「課題提起的教育」は「問題解決学習」と、学校型教育に対する「文化サークル」は「小集団学習」と、伝達に対する対話は「話し合い学習」と、「限界的・生成的テーマ」は「内心の要求・地域課題」と、コード解読は「生活記録学習」と、それぞれ比較可能である。このことは、これらが近代的な主体形成にかかわる理論としての共通性をもっていることを示している。

もちろん、主体的・自立的な個人の形成を課題としていたということで共通しているとしても、フレイレ学習論と共同学習論には差異がある。とくに、既述のように、フレイレが「教育者－学習者」間における「対話」に注目したとするならば、共同学習論がしばしば「教育者」を否定し、「学習者－学習者」間の「話し合い学習」による共同の主体形成を重視したという違いをふまえておくことが必要である。

しかし、ここで指摘しておくべきことは、上記のような学習論を政治的に中立で、純粋な教育方法として一般化することはできないということである。フレイレは、上述のイリッチとの対話の際に、教育の政治や社会からの「中立は不可能」であるとし、意識化を識字教育の方法に矮小化したり、教育方法として一般化＝神話化したりすることを批判するだけでなく、自身が「現実の発見が即、変革につながるかのように主張していた」ことを自己批判している。そのことは、「自己の限界」の認識の上で、「歴史的に可能な行為」としての意識化を提起することと結びつく。

そうした方向は、ユネスコ成人教育の責任者として、フレイレの「抑圧と解放の弁証法」を生涯教育論として発展させたE.ジェルビの考え方にあらわれている。彼は、①理想主義的ないし否定主義的アプローチを排して歴史的・社会的アプローチをとり、②現代教育が人間を「抑圧」している側面を捉えつつ、③生涯教育は政治的に中立ではないと言い、④進歩主義的生涯教育の3要素として自己決定学習、動機に応える教育、活動に導く教育を挙げ、⑤「教育を主要目的としない構造」を重視しながら、⑥すべての成人は教育者としての可能性をもっているという基本認識のも

と、⑦学習者は抽象的・普遍的個人ではなく歴史的・社会的・実存的文脈の中での人間として理解されるべきことを主張した。こうした理解を出発点として、グローバルな時代の成人教育＝生涯学習論を展開することが現代的課題となっている（鈴木敏正 2008 第Ⅱ章）。

2. エンパワメント過程としての自己教育過程

フレイレ学習論としての意識化論、とくに受動的意識から半能動的意識を経て批判的能動的意識への意識変革過程は、主体形成＝エンパワメント過程と考えることができる。それは、現在でも成人学習論への重要な問題提起をしていると言えるが、戦後日本の社会教育の展開過程をふまえるといくつかの検討すべき課題がある。

まず、意識化一般と区別された「自己意識化」論の必要性である。フレイレの意識化論には事実上、自己意識化が含まれていると考えることもできるが、独自の位置付けやそれに対応した学習論の展開はみられない。たとえば、日本においては、1950年代における生活記録学習から60年代以降の自分史・生活史学習の展開がみられた。それは、共同学習論の「共同主体形成」論を超えて、近代的な個人の形成への課題を具体化する上で必然的に生まれたものといえる。さらに、80年代末葉からの生涯学習時代には「自己実現」がキーワードとなり、今日、アイデンティティ危機への対応も求められるようになってきているという状況をふまえるならば、自己を受容し、見直し・信頼し、表現していくような自己意識化の実践はますます重要な課題となってきている。

意識化一般と区別された自己意識化論の必要性は理論的にも要請されることであるが、環境教育実践とのかかわりでは、環境問題への取り組みが地域住民諸個人のライフスタイルや生き方の見直しを必要とするだけに不可欠のものとなる。とくに市場関係を越えた生活課題の学習、たとえば福祉あるいは子育て問題学習、なかでも健康学習（食育を含む）との連携・関連づけは、環境学習を豊かに発展させていくのに重要な意味をもってくる。より重要なことは、まわりの世界を批判的

にとらえる意識化に対して、自分の世界をみなおす自己意識化が独自に展開することによってはじめて、両者の関係を捉える「環境的理性」の論理が現実的に見えてくるということである。

意識化と自己意識化を実践的に統一する論理を獲得しようとするのが「環境的理性」形成の教育実践である。そこに意識化にかかわる自然教育や自己意識化にかかわる生活環境教育とは異なる環境教育論のほんらいの課題がある。それは、意識化論の論理をつきつめれば生まれてくるものであり、たとえば食育から食農教育を通して環境理解への実践的必然性にもあらわれている。

イリッチとの対話における自己批判の中でフレイレは、「現実を明らかにしようとする実践が、現実を変革しようとする実践とダイナミックで弁証法的な形で結びついた時に、真の意識化が行われる」と述べている（イリッチ／フレイレほか 1980 19）。自己の世界とまわりの世界を媒介するのは広い意味での労働であり、労働の論理を把握することが環境理解の基本となる。こうした視点から、とくに農林水産業にかかわる産業（史）教育の環境教育論的意義が強調されなければならない。それは「疎外された労働」の人間化の取り組みをぬきには現実的ではないが、そうしてはじめて意識化と世界の変革＝人間化とを結び付けるということの意味が理解されるのである。

ここで、「理性」とは近代的な合理主義的理性＝科学主義的悟性とは異なるものであることを付言しておく必要がある。意識化は「省察と行動の統一」によって真に可能になるとフレイレは言う。アリストテレスは「人間は理性的動物である」と言ったが、フレイレはそれを今日的により正確に表現するために「人間は省察する動物である」ということにすると述べている。「人間は認識する生き物であると同時に、自分が認識することを知っている生物でもある」からである（フレイレ 1984 63）。人間諸個人と世界のかかわりは複合的総体的把握を必要とするがゆえに「理性形成」が重要な意味をもってくるのであり、そこには「認識」だけでなく価値意識、さらには身体的把握や芸術的・宗教的把握も含まれる。文化的多

様性を認め、たとえば先住民族の「環境理解」（身体的・宗教的把握を含む）に学ぶ必要が生まれ、多様な倫理や芸術的・文学的表現が環境理解に重要な役割を果たしうるのはそれゆえである。一般的には、学問知と経験知＝民衆知の実践的統一が求められているのである。

3. 「希望の教育学」へ：自己教育主体形成と教育自治

フレイレは「被抑圧者の教育学」の発展として「希望の教育学」を考えた。それは「人間は自らの歴史のなかで自らの自然を制御し、それゆえに客体であるとともに主体であるという存在」＝社会的・歴史的に自己を構成していく存在であり、「希望と夢を抜きにして、人間の存在を理解することはできない」という存在論的根拠にもとづくものである。教育者は民衆の「既知の経験知」から、すなわち、「人びとが見ている世界をまず人びととともに見る」ことからはじめ、その抑圧状況を批判的に洞察し、苦悩の原因を理解することに焦点をあわせるが、問題が社会構造や経済にかかわっている場合にはそれだけでは充分ではない。抑圧とたたかうためには「世界を再創造するという希望」が不可欠のものとなる（フレイレ 2001 8, 136, 39）。

教育学に即して考えれば、それは教育計画論へと展開されるべきものである（鈴木敏正 2009 終章）。フレイレは脱学校論者のような教育批判をするのではなく、「教師と生徒の弁証法」が成り立つような教育・学校改革を求め、実際にサンパウロ市教育長となって教育改革の先頭にたった。それは、生徒中心主義でも教師中心主義でもなく、「人びとに学び、また人びとに教えることのできる学校」、生徒のみならず、「コック、用務員、守衛、生徒たちの父母が、自分たちの『既知の経験知』をのりこえ、より批判的でより精度の高い知を追求する、その自己教育の支援をおこなう場としての学校」をめざすものであり、人びとの「知を追求する権利」「知られざる知の生産に何らかの形で参加する権利」を実現するための場を創造するためである（フレイレ 2001 155）。それは

まさに、民衆の自己教育主体形成と教育自治にかかわる自己教育過程の実践領域である。

しかしフレイレは、その固有の論理を明確にし、意識化の実践から自己教育主体＝教育計画主体形成に至る展開の実践論理を明らかにすることはなかった。もちろん、民衆の経験知に含まれている「環境理解」（環境的理性）を「環境創造」に発展させていく実践論理にもふれていない。サンパウロ市教育長の経験を総括する作業は別になければならないが、「希望の教育学」の具体的に豊かな展開は残された課題となった。

理論的にみれば、民衆意識の変革にかかわる「エンパワメントの教育学」を教育計画づくりにかかわる「希望の教育学」にまで発展させるためには、それらを媒介する理論と実践を必要とする。それはまさに「世界を再創造」する実践にかかわる教育学である。筆者はそのために必要となるのはグラムシの思想だと考えているが、その検討は別の課題となる（鈴木敏正 2008b）。

それでは、限界領域＝分水嶺を越えてしまうまでに発達したと考えられる先進国の教育問題をみていたイリッチの場合はどうであろうか。

Ⅲ イリッチ学習ネットワーク論の先に：地域づくり教育の中で

1. 「クエルナバカ宣言」（1974）

フレイレとイリッチの対話を進めた既述のセミナーの直前、両者に強い影響を受けた14カ国の25人がメキシコのクエルナバカに集まり、生涯教育に向かう趨勢を批判的に検討し、「宣言－成人教育について」を発表した（イリッチ/フレイレほか 1980 59-67）。本稿のテーマから考えて、それは重要な意味をもつ宣言である。

「宣言」はまず、学校教育もそれを拡充しようとする生涯教育も、労働市場では一定の価値をもつかもされないが、ふだんの生活、とくに「自立的、創造的に生きる」のには役立たないと言う。そして、「すべての人間には、自分が学びたい内容・その方法・時間・場所を決定する権利」があるという理解のもと、その現実化への方向を提案している。すなわち、学ぶこと、生きること、そ

して働くことを相互に結び付けつつ、すべての人があらゆる種類の知識に接近できるように、学習に必要な時間・金・自由が平等に与えられていなければならない、学習の成果の評価は専門の教師にまかせるのではなく、民衆こそが最良の判定者とならなければならないと主張する。

具体的には、①専門知識の蓄積よりも、既存知識がすべての人間に開かれているようにする、②専門家は専門知識の独占を放棄し、技能・技術・知識を人びとに開放する、③労働者に自分の仕事に関する調査や学習を行うのに十分な時間を与える、④試験・段階付け・評価は廃止されるべきである、⑤個人・集団は、開放された共同の仕事や活動ができ、使用者によって管理されるような施設をつくるように奨励されるべきである、⑥メディアを簡素化・簡便化し、自由にマスメディアに接近し統制できるようにする、⑦訓練経験や免許にかかわりなく誰でもが経験・知識・技能を分かち合う権利を与えられるべきであり、成人教育における教師の専門職化には反対する、という提案である。

以上のような提案は、フレイレというよりもイリッチが『脱学校の社会』を提起した際に、オルターナティヴとして提案した「学習ネットワーク」の考え方（イリッチ 1977）に強く影響されたものであると言える。

2 教育制度＝学校批判（非学校論）としての学習ネットワーク論

学習ネットワークは現代生涯学習の出発点となる活動である。それは、個人や集団の学習、たとえば「文化サークル」（フレイレ）のような小集団学習をまさにネットワーク化して、ボトムアップから生涯学習社会を創造していく主要な形態であると同時に、1990年代以降の日本では地域生涯学習政策推進の基本活動となっているものである。しかし、その学習論的意義を明確にするためには、その提案者であったイリッチの「学習ネットワーク」論に立ち返ってみる必要がある。

その特徴は、次のようである（鈴木敏正 2008 序章第2節）。それは、学習者が自立的に学習の

資金と人材を集めることができるようなネットワークで、「学習することと他人の学習に貢献することによって、一人一人が自己を明確にすることができるようになる関連構造」である。その際の学習資源としては、専門的な教師ではなく、事物、模範、仲間、年長者の4つが考えられている。イリッチによれば、すぐれた教育組織は、①誰でもが、学習しようとするならばいつでも、必要な手段や教材が利用できる、②互いに自分が知っていることをわかちあい、学びたい知識をもっている他の人びとを見つけることができる、③公衆に問題提起しようとするすべての人びとに、そのための機会を与えてやることができる、という3つの目的を持つべきだという。それらを実現するのが学習ネットワークであり、まさに今日の環境学習において求められているものである。

しかし、学習ネットワークが学習のすべではない。それを自己教育過程展開の一段階と考えるならば、意識化と自己意識化の共有、とくにかかわる者の間での「自己意識の普遍化」にこそ、その固有の意義がある。より厳密に言えば、学習ネットワークは知の「共有」というよりも「相互交換」の段階にあり、たとえば、地域の環境問題についての知を共有し、地域住民に普遍化するためには、学習ネットワークを越えた実践を必要とする。それはまず、イリッチの提起の中に含まれていた（コモンズを基盤とする）「公論の場」での討論を促進するようなものであると言える。

典型的な実践は「地域集会」であり、継続的に学習する形態としては「市民セミナー」などがある。しかし、地域課題としての現実的な環境問題を理解し、地域に即した「環境知」を獲得するためには、地域調査学習と地域研究による地域環境学習（地域環境史学習を含む）の独自の展開を必要とする。ここに、人間と自然を媒介する労働と生活のあり方を捉え直し、その相互作用関係から生まれる「実体」＝環境を理解しようとする、本来の意味での環境学習が成立するのである。

多分化共生時代の環境哲学が要請されているが（キャリコット 2009）、焦点となるのは、人間の諸活動によって歴史的・地域的に蓄積された「実

体」としての「風土」の理解である（亀山純生 2005）。その実践的意義は、田畑、雑木林や山里あるいは流域を場とする環境学習、そして地域の自然・歴史・文化・生活の総体に学ぶ「エコミュージアム」運動などに見ることができる。

以上のように、環境教育を展開するためには、イリッチが提起した「学習ネットワーク」を基盤にしなが、それを越えていく学習・教育実践が必要となるのである。

3. 「持続可能な地域づくりのための教育」(ESCD)へ

さて、上述のような学習実践＝自己教育活動によって得られる環境知の内実は、「観察的理性」といえる。しかし、もしフレイレが言うように真の意識化が「省察と行為」によってはじめて実現するとするならば、「なすことを通して学ぶ」こと、すなわち「行為的理性」の形成が位置付けられなければならない。その必要性はヨーロッパの周辺の地域でフレイレの理論を適用した実践的経験からも証明されている（Kirkwood 1989および鈴木敏正 1998）。環境教育実践においては、自然体験学習から環境ボランティア・保全活動まで、すでにその固有の意義が確認されているところである。

さらに、フレイレの言う「現実の再創造」、イリッチの言う「生き生きとした共生conviviality」が生まれるような生活を取り戻そうとするならば、それらを協同で創造する実践をととして形成されるような「協同的理性」が問われなければならない。環境共同学習と環境にやさしい地域づくり協同実践の役割がここにある。そして、自然・人間・社会が持続可能な地域を実際に実現するためには、環境問題に取り組むことを地域の公的発展計画に位置付ける必要があるが、そこでは公的計画づくりの実践において求められ、形成されるであろう「公共的理性」を必要とする。

以上は、それぞれ固有の学習・教育実践であるが、それぞれが相互に関連することによって豊穡化していくような関係にあるものと理解されなければならない。それらの総体は、自分を変えるこ

ととまわりの世界を変えることを実践的に統一する社会的実践にもとめられる学習活動を援助・組織化する「地域づくり教育」（地域創造教育）の領域である。それはしばしば「内発的発展 endogenous development」の運動と並行して展開されるが、今日では、とくに環境教育の展開という視点から見れば「持続可能な開発のための教育（ESD）」の実践と重なり（阿部治 2009）、「持続可能な地域づくり」のための教育の実践領域であると言える。その特徴は、次のようである。

第1に、その目的は、「環境的理性」を形成して地域住民（子どもを含む）の「主体的力量形成 empowerment」をめざすことである。

第2に、学習内容は、地域住民が直面している環境的な地域課題とそれを解決しようとする地域づくり実践であり、個人の課題と全国的・世界的課題を媒介するものである。その意味で「グローバル」な性格をもっている。

第3に、自己教育過程からみると、地域づくり実践は観察的・行為的理性から協同的・公共的理性への発展を促すものである。イリッチが言う「コンヴィヴィアルなサブシステムとそれを条件付けるコモンズ」の創造も重要な一環と考えられる。今日のコモンズは、地域づくり協同実践の成果であると同時に、その発展条件であり、地域の公共圏形成の基盤となるものである。

第4に、教育方法は、学校型の定型教育と、地域住民みずからが組織する非定型教育をつなぐ不定型教育を中核とするものである。それは日本の社会教育の基本的特徴をなすものであるが、グローバルな視点から再評価されなければならない（鈴木敏正 1997）。

最後に、教育組織は、専門的教育労働者と教育関連労働者および地域住民が協同して進める「地域住民とともにある教育」、つまりフレイレがめざしたものを地域において組織化したものである。それは意識化・自己意識化の段階でも教育実践者にとって必要な姿勢であるが、真に実践的に問われるのは、この地域づくり教育＝理性形成の段階においてである。

これからの環境教育は、以上のような特徴をも

つ「持続可能な地域づくりのための教育 Education for Sustainable Community Development」(ESCD)として、現実的な意義をもつようになると言える。

おわりに ー地域環境学習の構造化にむけてー

最近では、発展途上国だけでなく超大国アメリカでも、環境問題は貧困・社会的排除問題と同時に取り組むべきことが指摘され(ジョーンズ 2009)、環境と福祉と経済を統合した「グローバル定常型社会」が提起されている(広井良典 2009)。そして、ESDを推進している国連の国際成人教育会議は、持続可能な人間的・社会的・経済的・文化的・環境的發展に青年・成人教育が重要な役割を果たしうるとしている(CONFINTEA VI 2009)。こうした中で環境教育論が当面する重要課題は、「持続可能な地域づくりのための教育」(ESCD)の發展をはかることである。

持続可能な地域づくりの公共的表現は、自治体の総合計画＝地域社会發展計画とならなければならない。それは外来的開發計画とは異なる内発的發展計画であり、地域資源の保全にかかわる「土地(水)利用計画」と地域住民の生活福祉と労働にかかわる「人間的活動計画」を基本とし、それらを結び付けていく「地域環境計画」、その具体化と發展のためのESCDを必要とすることになるであろう。

ESCDは、現代の理性形成の学習を援助・組織化する「地域環境創造教育」と言うことができる。しかし、環境学習は意識化にかかわる「自然教育」、自己意識化にかかわる「生活環境教育」があってはじめて豊かな發展が可能である。現段階で問われているのは、これらの多様な環境学習を援助・組織化し、「構造化」²⁾する「地域環境教育」の展開である(鈴木敏正・伊藤俊和 2001 序章)。

それは、「学校、家庭および地域住民等の相互の連携協力」(教育基本法第13条)による教育改革が政策的に進められ、これに対してボトムアップの「開かれた学校づくり」が求められている日本において重要な実践的課題となっており(鈴木敏正 2009)、いまこそ地域環境教育の出番だと言

える。それはまた、現段階で求められている「グローバルな知」を創造する実践としても位置付けられなければならない。

かくして地域環境教育は、フレイレが提起した意識化(および自己意識化)の実践を不可欠の前提とし、イリッチが主張した「学習ネットワーク」を現段階的条件の中で發展させ、「コンヴィヴィアルなサブシステムとそれを条件付けるコモンズ」を創造する実践と不可分であり、「希望の教育学」(フレイレ)を現実化する自治体教育計画の根拠＝地域的教育公共圏を構築する上での基本におかれるべきものであると言える。

注

- 1) 相互承認論の拡充としては、原初的關係としての愛・友情、法的關係としての権利、価値共同体における連帯という3つの形態を提起したアクセル・ホネット『承認をめぐる闘争』(山本啓・直江清隆訳、法政大学出版局、2003、原著 1992)、贈与關係への展開を試みたポール・リクール『承認の行程』(川崎惣一訳、法政大学出版局、2006、原著 2004)、共生論への方向付けをしようとした片山善博『差異と承認』創風社、2007、などがあるが、これらの検討は別の課題である。
- 2) 「学習の構造化」については、原論的・本質論的・実践論的・計画論的理解を必要とするが、ここでは本来の意味、つまり実践論的理解を念頭においている。鈴木敏正『生涯学習の構造化－地域創造教育総論－』(北樹出版 2001)を参照されたい。

引用文献

- 朝岡幸彦, 2005, 『新しい環境教育の実践』, 高文堂出版社.
- 阿部治, 2009, 「持続可能な開発のための教育」(ESD)の現状と課題, 『環境教育』Vol.19 No.2.
- キャリコット, J. B., 2009 (原著1994), 『地球の洞察－多文化時代の環境哲学－』山内友三郎ほか監役, みすず書房.
- CONFINTEA VI, 2009, “*Harnessing the Power and*

- Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future: Belem Framework for Action*", UNESCO.
- フレイレ, P., 1979 (原著1970) 『被抑圧者の教育学』 小沢有作ほか訳, 亜紀書房.
- フレイレ, P., 1982 (原著1967), 『伝達か対話か』 里見実ほか訳, 亜紀書房.
- フレイレ, P., 1984 (原著1970), 『自由のための文化行動』 柿沼秀雄訳, 亜紀書房.
- フレイレ, P., 2001 (原著1992), 『希望の教育学』 里見実訳, 太郎次郎社.
- Gadotti, M., 2009, "Education for Sustainability: A Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development", Education e Livreria Instituto Paulo Freire.
- 広井良典, 2009, 『グローバル定常型社会－地球社会の理論のために－』, 岩波書店
- 今村光章, 2009, 『環境教育という＜壁＞－社会変革と再生産のダブルバインドを超えて－』, 昭和堂.
- イリッチ, I., 1977 (原著1970), 『脱学校の社会』 東洋・小澤周三訳, 東京創元社.
- イリイチ/フレイレほか, 1980 (原著1975), 『対話－教育を超えて－』 角南和宏ほか訳, 野草社.
- イリイチ, I., 1991, 『生きる思想』 桜井直文監訳, 藤原書店.
- イリイチ, I., 2006 (原著2005), 『生きる希望－イバン・イリイチの遺言－』, 藤原書店.
- ジョーンズ, V., 2009 (原著2008), 『グリーン・ニューディール』, 東洋経済新報社.
- 亀山純生, 2005, 『環境倫理と風土－日本の自然観の現代化の視座－』, 大月書店.
- Kirkwood, G. and Kirkwood, C., 1989, "Living Adult Education: Freire in Scotland", Open University Press.
- 北野収, 2008, 『南部メキシコの内発的発展とNGO－グローバル公共空間における学び・組織化・対抗運動－』, 勁草書房.
- 神坂次郎, 1991, 『縛られた巨人－南方熊楠の生涯－』, 新潮文庫.
- ススバウム, M., 2005 (原著2000), 『女性と人間開発』 池本幸生ほか訳, 岩波書店.
- 尾関周二, 2007, 『環境思想と人間学の革新』 青木書店.
- ボラニー, K., 2009 (原著1944), 『大転換－市場社会の形成と崩壊－』 野口建彦・栖原学訳, 東洋経済新報社.
- ザックス, V., 1996 (原著1992), 『脱「開発」の時代』, 晶文社.
- 島崎隆, 2007, 『エコマルクス主義－環境論的展開を目指して－』, 知泉書館.
- 鈴木敏正, 1992, 『自己教育の論理－主体形成の時代に－』, 筑波書房.
- 鈴木敏正, 1997, 『学校型教育を超えて－エンパワメントの不定型教育－』, 北樹出版.
- 鈴木敏正, 1998, 『地域づくり教育の誕生－北アイルランドの実践分析－』, 北海道大学図書刊行会.
- 鈴木敏正, 2000, 『主体形成の教育学』, 御茶の水書房.
- 鈴木敏正・伊藤俊和編著, 2001, 『環境保全から地域創造へ－霧多布湿原の町で－』 北樹出版.
- 鈴木敏正, 2006, 『教育の公共化と社会的協同－排除から学び合いへ－』, 北樹出版.
- 鈴木敏正, 2008a, 『新版 生涯学習の教育学－学習ネットワークから地域生涯教育計画へ－』, 北樹出版.
- 鈴木敏正, 2008b, 『現代教育計画論への道程－城戸構想から「新しい教育学」へ－』, 大月書店.
- 鈴木敏正, 2009, 『新版 教育学をひらく－自己解放から教育自治へ－』, 青木書店.
- ウォーラーステイン, I., 2006 (原著2004), 『入門・世界システム分析』 山下範久訳, 藤原書店.
- 矢野智司, 2008, 『贈与と交換の教育学』, 東京大学出版会.