研究論文

バウーズの「持続可能な文化に向けての 環境教育」論の批判的検討

今村 光章¹・五十嵐 有美子²・石川 聡子³・井上 有一²

下村 静穂⁴・杉本 史生⁵・諸岡 浩子⁶

1：岐阜大学 2：京都精華大学 3：大阪教育大学 4：奈良女子大学大学院

5：京都大学大学院 6：くらしき作陽大学

What is “Environmental Education for an Ecologically Sustainable Culture”?:
A Critical Analysis of C. A. Bowers’ Major Propositions

Mitsuyuki IMAMURA¹, Yumiko IGARASHI², Satoko ISHIKAWA³, Yuichi INOUE²,
Sizuho SHIMOMURA⁴, Fumio SUGIMOTO⁵, Hiroko MOROOKA⁶

1: Gifu University 2: Kyoto Seika University 3: Osaka Kyoiku University

4: Graduate School of Nara Women’s University

5: Graduate School of Kyoto University 6: Kurashiki Sakuyo University

(受理日2010年1月8日)

This paper explores C. A. Bowers’ main thesis: “environmental education for an ecologically sustainable culture”, and tries to determine how the thesis is important in the theoretical effort to develop Education for Sustainability (EfS). The critical analysis centers on Bowers’ three major propositions: (1) the radical criticism addressed to modern Western orthodoxies in terms of their compatibility with ecological sustainability; (2) the “reactionary” position against the unchallenged belief supporting the idea of “progress” with a particular emphasis on technological innovation; and (3) Bowers’ peculiar “holism”, which largely denies individualism and liberalism. These three propositions clearly separate Bowers’ position from the mainstream ideas of environmental education. Bowers’ argument, though with quite a few important flaws, serves as a good reference in trying to work out alternative approaches to environmental education helping us to reach a sustainable society.

Key words: autonomous individual, progressionism, modern orthodoxies, biotic community,
indigenous traditions

I 問題の所在

地球環境問題の深刻化が叫ばれる昨今、持続可能な社会を構築することは喫緊の課題である。この課題を解決するためには、どのような社会システムや文化、価値観やライフスタイルに特徴づけ

られる未来社会を持続可能な社会として構築するかについて、具体的な見通しが必要である。

一方、持続可能な社会を構築する環境教育の教育実践が鋭意継続されているが、環境教育の理論構築においても、持続可能な社会の構想は避けて通れない課題となりつつある。持続可能性の高い

問い合わせ先 〒501-1193 岐阜市柳戸1-1 岐阜大学教育学部 今村光章
E-mail: imamura@gifu-u.ac.jp

未来社会のあり方をどのように見通すかによって、環境教育を構想し実践する方向が大きく左右される。ところが、環境教育が実現すべき持続可能性の高い社会と文化の状況とはどのようなものかを明らかにすることは重要な課題でありながら、環境教育の分野では十分に論じられてこなかった。

しかしながら、これらの問題に対して、Chester A. Bowers (1935 -) は、持続可能な社会状況に言及して、環境教育を構想している。彼は環境教育の基礎理論分野における数少ない研究者の一人であり、深い含蓄のある数多くの著作を送り出している。その理論は、詳細に検討することで、環境教育の理論に有意義な示唆を得られるものである。

本論文では、上記の課題を念頭に、Bowersの「エコロジカルな意味での持続可能な文化に向けての環境教育 (environmental education for an ecologically sustainable culture)」論の意義を確認し、それに批判的考察を加えたい。以下、Bowersをパワーズと表記し、主として1990年代に展開されたパワーズの環境教育に関する上記の論を総じて「持続可能な文化に向けての環境教育」論と略記する。

「持続可能な文化に向けての環境教育」論は、現代社会で主流を占める一般的な環境教育論の視座と射程を根本的に異にする。詳しくは後に述べるが、その基本的な主張は次の三点に整理できる。

第一に、現在の経済発展と開発、および、現代の西洋的文化と社会が持続することを当然視しない。現代社会の文化的な微調整ではなく、根底からの変革や妥協のない価値観の変更が必要だと主張して、エコロジカルな意味で持続可能な人間社会の文化に言及し、「持続可能な文化」を創造する環境教育論を展開していること。

第二に、科学技術の進歩と産業社会の発展を自明視する考え方に異を唱える保守的な反「進歩 (progress)」論を唱えていること。

第三に、デカルトの二元論、個人主義、および、自由主義の部分的否定を伴う独自の「ホリスティック (holistic)」な視点を持ち、自立・自律

した個人への肯定的評価に批判的な目を向けていること。

なお、パワーズの「持続可能な文化」や「進歩」「ホリスティック」といった用語は、独自の意味で使われており、本稿では括弧を付しておく。

上記の特徴をもつ「持続可能な文化に向けての環境教育」論は、後述するような難点をかかえているが、逆にかえて、基礎研究として、環境教育に関する理論的考察を深める契機となるものと言える。

以下、本稿においてはまず、パワーズの基本的な立場と業績の概要を、環境教育分野を中心にして確認する (Ⅱ)。次いで、「持続可能な文化」論、反「進歩」論、および「ホリスティック」論について、議論を整理する (Ⅲ)。最後に、パワーズの論を評価しつつも批判的検討を加える (Ⅳ)。ⅡはⅢならびにⅣにおける議論の前提として必要であるが、こうした整理を行った国内の文献は見当たらない。

Ⅱ パワーズの基本的立場と業績の概要

1. パワーズの基本的立場

パワーズは、フーコー (Foucault, M : 1926 - 1984) の思想に強く影響されており、デューイ (Dewey, J : 1859 - 1952) やロジャーズ (Rogers, C. R : 1902 - 1987) などの教育理論を踏まえる教育哲学研究者である (教育思想史学会 2000)。エコロジカルな批判的考察においては、ベイトソン (Bateson, G : 1904 - 1980) の影響を受けている (Bowers 1993b)。

パワーズの基本的なスタンスは、教育において隠されていた価値観を暴きだし、当然視されていた思考法を批判するところにある。一方では、科学的進歩や技術合理性、「おおいなる物語」に対する信仰を批判する。他方、主体形成という大義名分を持った教育の理論——すなわち自立・自律した個人の育成が可能であり、しかも、それを遂行すべきとする理論——をポストモダンの発想から批判する。そのような意味で、彼は「ポストリベラルな教育理論」(教育思想史学会 2000)を展開しているとみなされている。

パワーズの研究領域は幅広く、教育や生態系の問題ばかりではなく、現代の問題含みの社会状況や文化的な側面、価値観、制度や規範、道徳的判断、知性や創造性、コンピュータ、言語、情報にも及んでいる。なるほど射程は広いが、パワーズの思考法は、主流や正統派とされるものの見方に懐疑的で異議を申し立てるという意味で、徹頭徹尾「批判的 (critical)」である。

同時に、重大な疑問を差し挟まれることなく当然視されている文化や価値観が、現代社会の諸問題を生み出していると省察している。その意味で、パワーズは「反省的 (reflective)」でもある。新たな科学技術や文明が問題解決をもたらすという技術楽観主義には立たない。思想の根底にある根源的なものに反省の目を向けている。彼は、現代の社会と文化に対する批判と反省とを併せ持つという意味で、徹底的に「批判的＝反省的 (critical and reflective)」な思考をめくらせている。

当然のことながら、パワーズは環境教育にも「批判的＝反省的」な目を向けている。パワーズの著作『コンピュータを疑え』(Bowers 2000)の翻訳者の杉本卓が「訳者あとがき」で述べた表現を借りれば、「彼 (パワーズ) の仕事の特徴を一言で述べるなら、環境と文化の持続可能性という観点から教育のあり方について深く考察するところにある」。杉本は、そのような「彼の仕事はいわゆる『環境教育』という分野とは少々異なり、「自然や環境について学ぶこととか、環境を維持・回復するために何をなすべきかを学ぶ」といった「狭義の『環境教育』ではなく、教育のあり方、さらには人間や社会のあり方について、環境や生態という視点から根本的に問い直すとしている」(杉本 2003)と指摘する。

環境教育についての考察においては、パワーズは、基本的に批判的教育学 (critical pedagogy) の影響を受けている。彼は、社会的再生産装置としての近代学校教育システムのなかで、環境問題を生み出した母体となる産業社会の再生産を行いながら、一方で環境問題を解決する持続可能な社会へと社会を変革するシステムとしての役割が環

境教育に期待されていると指摘する(今村 2003)。そして、現代文化に呪縛された学校という文化的再生産装置の中で、文化の基盤を問うという契機を与えられたことで、環境教育は「ダブルバインド (二重拘束) 状態」に陥っていて、実効性を発揮するほどには効果がない状況にあると見ている (Bowers 1993b)。この状況から脱出するには、学校が潜在的に産業社会の再生産システムとしての社会的機能を果たしている点を学校教員や大学教員が明確に自覚し、産業社会を変革する機能を環境教育に期待しなければならないという (Bowers 1995b)。すなわち、環境教育の「ダブルバインド」状況を脱却するための理論が「持続可能な文化に向けての環境教育」論であるともいえる。

しかしながら、パワーズは、依拠している批判的教育学そのものでさえ、人間の解放や個人のエンパワーメントを普遍的に善なるものと見なしている点、印刷され、紙に書かれた観念的な知識が唯一妥当なものであると考えている点、個人主義的で「進歩」を善なるものと見なしている点で難点があると考えている (Bowers 2001)。パワーズの環境教育に関する考察の端緒は、1991年の『トランペッター (Trumpeter)』誌に掲載された「教育的自由主義の人間中心主義的な基盤：いくつかの批判的関心」(Bowers 1991)にさかのぼる。この論文で彼は、批判的な環境教育のカリキュラム理論が、人間中心主義的であるばかりか、階級・人種・ジェンダーの問題を優先しているため、エコロジカルな問題の緊急性を見落としていると断罪し、しかも、「ホリスティック」な視点が欠けていると批判している (Bowers 1991)。

オーストラリアの代表的な環境教育学者であるフィエン (Fien, J: 1951-) は、上記のパワーズの論文における批判を強く意識して、『環境のための教育－批判的カリキュラム理論と環境教育』(Fien 1993)を著している。フィエンがパワーズを強く意識していたことから、パワーズの「批判的＝反省的」思考の鋭さとその影響力がうかがい知れるだろう。

加えて言えば、パワーズは、環境教育の実践で

はなく、理論に興味を持っているところに特徴がある。彼の著作のなかでは、環境教育の具体的な教育方法や教育内容、現実的なカリキュラムや教材について、深い洞察は見当たらない。直接的に環境教育の教育実践に結びつく有意義な指摘も見当たらない。しかし、教育実践にまったく興味がなかったのではなく、その興味関心は、子どもたちを教える教員養成に向いていたと考えられる。

実際、パワーズは、オレゴン大学とポートランド州立大学で、長年、教員養成に携わっていた。それゆえ、著作においては何度となく教員養成への期待を語る。教員養成にかかわる大学教員や、現職教員に向けて、文化的な側面で「批判的＝反省的」な姿勢を持てというメッセージを提示する。つまり、彼の関心は、子どもたちに教える教員をどのように育てるか、また、すでに子どもたちに教えている現職教員にどのように「批判的＝反省的」思考を促すかというところにある。換言すれば、子どもたちに環境教育の名のもとに、何をどのように教えるのかというレベルではなく、環境教育を担当する教員をどのように育てるのか、そして、その教員を養成する大学教員や現職教員を指導する者をどのように思想的な面で刺激するのかに関心を抱いているといえよう。

2. パワーズの業績の概要

主として1990年代半ば以降、古くは1969年から今日（2008年）に至るまで、パワーズは、本論文でとりあげる環境教育に関する著書を含め、環境や教育、エコロジーに関連する15冊の著書、ならびに多くの論文を執筆している。その数は海外の環境教育学者のなかで傑出しているといえよう。

1993年、パワーズは次の2冊の著作、すなわち、『教育・モダニティ・エコロジカルな義務の回復に関する批判的エッセイ』（Bowers 1993a）、および、『教育・文化的神話・エコロジカルな危機－深い変革に向けて』（Bowers 1993b）を続けざまに刊行している。これら2冊の著作にも彼の「持続可能な文化に向けての環境教育」論が垣間見えるが、環境教育に関するまとまった著作として

は、1995年の『エコロジカルな意味で持続可能な文化に向けての教育－道德教育、創造性、知性をはじめとする現代の正統派概念を再考する』（Bowers 1995a）が挙げられる。以下、この著作を『持続可能な文化に向けての教育』と略記する。この著作のエッセンスは、「エコロジカルな展望に向けて」（『教育哲学に関する批判的対話』所収）（Bowers 1995b）に収められているが、そこには「生存の可能性に対する答えは、前近代的文化にある」（Bowers 1995b）という端的な指摘が見られる。

『持続可能な文化に向けての教育』刊行の2年後の1997年にも、『否定すべき文化－環境運動には、大学と学校公教育を改革する戦略がなぜ必要となるのか』（Bowers 1997）を出版している。この著作では、学校において持続可能な文化が教育の対象になっていないことが徹底的に批判されている。サブタイトルにあるように、大学や学校公教育を変革しなければ環境教育は成功しないことを強調している。しかし、それは『持続可能な文化に向けての教育』の延長線上のものであり、目新しい主張や理論は見当たらない。

また、2001年にも、パワーズは『エコロジカルな正義と共同体に向けての教育』（Bowers 2001）を出版し、科学主義と技術主義が横行するなかで、教育改革に携わるものたちは、「環境公正（eco-justice）」の教育学を目指すべきであり、環境レイシズムと消費社会のライフスタイルに代わる共同体を生み出す必要性があり、そのために、教員養成カリキュラムにおける変革が必要なことを述べている。しかし、理論的展開が共同体の再生といった面において斬新であるとはいえず、『持続可能な文化に向けての教育』の域を出てはいない。

ともあれ、以上に取り上げた著作を一瞥するだけでも、1990年代の著作において、パワーズは現代文化に否定的な目を向け、エコロジカルな正義が実現された持続可能な社会を構築するために、文化という側面に注目し、学校教育の根底的な変革を求め続けていたことがわかる。

多くの著作のなかでも、1995年の『持続可能

な文化に向けての教育』はパワーズの環境教育に関する代表作であると考えられる。なぜなら、それ以前の2冊では概念整理が十分にできておらず、他方、以後の2冊は、主題が環境教育から別の領域に広がる傾向があるからである。しかも、パワーズの「持続可能な文化に向けての環境教育」論の主たる主張は、上記の5冊の著作のほか、他所でも繰り返しなされている¹⁾。これらの点から、この著作でまとまりのある理論が完成していたと考えられる。

これまでのパワーズの主な主張については、Bowers (1997) および Bowers (2001) における主張を明らかにしたものに、Horwood (1998)、Shibuya (1998)、Jucker (2002)、Edmundson (2004) などがある。90年代以降のパワーズの著作 (1993b; 1995a; 1997; 2001) に共通する主張に言及したものとして、Gruenewald (2003) が挙げられる。しかし、1995年の代表作における主張を詳しく整理した成果は限られている。そこで、本稿においては、以下、Ⅲにおいて『持続可能な文化に向けての教育』に依拠し、筆者らが定めた視点でパワーズの論をまとめる。

Ⅲ 「持続可能な文化に向けての環境教育」論の三つの基本的主張

1. 「持続可能な文化」論

「持続可能な文化に向けての環境教育」論を構成する三つの基本的主張のなかでその中心となるものが「持続可能な文化」論である。

『持続可能な文化に向けての教育』において、パワーズは、18世紀の啓蒙主義思想の確立以降、伝統社会に受け継がれてきた文化的基底が、現代社会をリードしている科学技術と産業社会の発展によって、ほとんど省みられることがなくなったという。また、内実が何であれ「変化」をよいものとする「進歩」主義と消費中心主義と一体となった産業主義が、生態系を危機に陥れたと主張する。そして、技術革新によって、経済成長と資源開発を続けながら、環境問題が解決できるという科学技術的楽観主義を強く批判している。

したがって、問題解決の道として強調されるの

は、エコロジカルな持続可能性を内在させると彼が考える「持続可能な文化」である。具体的には、クワキトル、アボリジニ、バリなどの「伝統文化 (traditional cultures)」を例として挙げている。これらの「伝統文化」とは、「西洋近代文明接触以前の文化」であり、「時代を遡って、人間を自然から完全に切り離し、比類なきまでに特権を付与された理性的なものとして人間を確立した近代以前の文化」(Bowers 1995a:5) である。

こうした文化に言及する際、パワーズは『持続可能な文化に向けての教育』や他の著作で「原住民文化 (indigenous cultures)」や「非西洋文化 (non-western cultures)」という表現も用いる。しかしながら、「生物圏を構成する自然のシステムの環境容量とうまくバランスをとって自然と共存できる過去の文化」(Bowers 1993b) であるという意味で、本稿では具体的な内容を伴う場合には「持続可能な伝統文化」(Bowers 2001) という用語を使うことにする。「持続可能な伝統文化」集団は多種多様だが、そこに内在するエコロジカルな知恵に共通の型を認識し、それを文化的学習の礎に据えることが重要であるとパワーズは言う。

彼は、現代社会の生態系の危機とは、部分的ではあると断るものの、文化的価値と信仰の危機であると主張し、人間の欲望が増大する一方、自然が持続可能な状態から遠ざかっていく現在の状況を生み出しているものは文化的な問題であると考ええる。したがって、産業革命以降の「西洋近代文化」が生態系の危機を生み出したのであり、現代の文化をそうした問題を生じさせることのない「伝統文化」に引き戻すことで生態系の持続可能性が保証されると主張する。

このようにパワーズは「文化」という言葉を用いて環境の問題を把握しているが、それは言語コードである一連の「根源的なメタファー」とも言い換えられる。それは、文化とは異なり、ライフスタイルや価値観などの具体的内容を伴わないメタファーである。しかし、そうした「メタファー」が現代人の思考を制約しており、それ自体には「批判的＝反省的」な目を向けられないと指摘する。

パワーズによれば、ここでの「根源的なメタファー」とは、メタ・シェマ―世界を認知したり外界に働きかけたりする土台となる内的な枠組のメタレベルの枠組みであり、幅広い文化的な経験についてのアナログ的な思考過程の枠組みとなるものである。そうした「根源的なメタファー」は、しばしば、文化的集団の「神話的な物語」や、あるいは経験を強く呼び覚ます強い喚起的経験に基づいているという (Bowers 2001)。

たとえば、パワーズによれば、家父長制と人間中心主義も、聖書の創世記にさかのぼるような「根源的なメタファー」である。直線的進歩概念、進化と経済の偏重主義、即ちマルクス主義的にいえば、革命を犠牲にしてまで、過度の物質的な生活の向上を求めること、および、自律的な個人、といったものも同様であるという。

パワーズの主張の主眼は、思考とは本来「メタファー」によって支配されているので、ある文化的集団が有する言語によって考えることが可能になる内容だけを、その文化の構成員は考えているにすぎないという点にある。すなわち、文化にも言語にも縛られずに私たちは枠組みのない思考を自由にめぐらせているように思えるが、実は文化や言語といったメタ・シェマのなかで考えているに過ぎないとパワーズは考える。

それゆえに、パワーズは、ニーチェ (Nietzsch, F W: 1844 – 1900) やハイデガー (Heidegger, M: 1889 – 1976) などを援用して、昨今の教育改革の行動指針も、言語によって既にコード化されて隠され、自明視されている文化的な仮定に基づいているので、首尾よく行かないと考え、これを例証しようとする。

こうしたパワーズの考えを踏まえて言えば、社会変革のための環境教育も、「文化」や言語といった「根源的なメタファー」の使用をラディカルに反省しなければ、効果がないことになる。批判的教育学も、資本主義的なものに基礎づけられた社会について批判を繰り返してはいるが、変化を起こそうとする際に必要とされる「根源的なメタファー」が、いまだに環境問題を産み出すようなものである限り、「ダブルバインド状況」に陥り、

変化を起こすことはできないのである。

パワーズは、環境教育の教員養成にかかわる教育者たちも、生態学的な危険性の根底に横たわる文化的な根本原因を無視しているばかりではなく、環境をさらに悪化させる思考パターンの再強化に手を貸しているという。そのことを明確にするために、「伝統文化」論や「根源的なメタファー」論を展開して、思考の制約性について注意を喚起しているといえる。

2. 反「進歩」論

『持続可能な文化に向けての教育』において、パワーズは「守旧的 (reactionary)」な立場をとる。この「守旧的」という言葉は、現代の社会制度や文化を守る保守主義という意味ではなく、「西洋近代文化」以前の文化を維持するという独特の意味で使われている。「守旧的」思考と表現してもよいが、本論文では用語としての分かりやすさを優先して、反「進歩」論という用語でパワーズの論を捉えたい。

パワーズによれば、近代技術に基づく消費主義的な文化を再考する際、今まで当然視してきたさまざまな前提条件、ないしは「根源的なメタファー」をも見直す必要性に迫られる。なかでも、無批判に「進歩」を善なるものとみなす思想、すなわち「進歩 (変化) 主義思想」を見直すことが必要であると考えている。

現代社会においては、西洋近代社会の神話として「変化 (change)」は一直線の「進歩」であって、経済発展や技術開発は善ということが前提となっている。科学的・技術的な、そして産業社会の「進歩」が善いものであるという当然視された神話が、疑われることなく、世代から世代へと受け継がれており、それが環境問題を生んでいることこそが問題であるという。

パワーズの意図するところは、「進歩」を無前提に善いものとみなす文化から、伝統的性格を有しエコロジーを中心とする定常化した文化に移行させることにある。彼は、「現代の価値と行動パターンがどれほどエコロジカルな危機に関係しているかを認識している公教育の教員や大学教授は

わずかである」として、「環境を意識したグループは、教育システムのなかで何が教えられているのかについて異議申し立てをする必要がある」(Bowers 1997)とも述べている。パワーズは、環境教育によって持続可能な文化に移行する際、「進歩」それ自体を吟味せずに推進する学校教育、ないしは、「進歩」とは善いものだとは無批判に教える学校という場所に問題があると、「批判的＝反省的」な目を向ける。すなわち、学校が環境改革のフォーラムになることを一方では期待しながらも、他方で、学校教育が科学技術的楽観主義を生み出すことに警告を発しているのである(Bowers 1995a: 3)。

パワーズは、長期的な文化的・生態学的な存続を果たしえるかどうかは、持続可能な形態の知識と価値観をどのように蓄積、伝達、更新するかという私たちの人間としての「集合的な能力(collective ability)」にかかっていると述べる(Bowers 1995a: 135)。「集合的な能力」と表現しているが、それは市民的な合意を経た上で、教育政策に反映されて発揮されるようなものではない。

パワーズによれば、伝統的な文化集団といったものの持続可能な価値観を伝えるものは、たとえば、現代文化の言語コードに支配されない伝統文化の長老たちの「語り(ナラティブ)」といったものである。集団が共有する価値観を長老が語ることによって伝わることを前提としている。それゆえ、現代の公教育のなかでの紙に印刷されたものや権威づけられた情報による「教え＝学び」では、こうした持続可能な形態の知識や価値観は伝わらないことを示唆しているのである。

換言すれば、「持続可能な伝統文化」集団の日常生活に織り込まれた自然な態度として、「進歩」を必ずしも善いものであるとみなさない価値観や道德規範が存在しており、「語り」によって、それが伝達されると考えている。しかも、科学的根拠に基づく合理的説得を通じて、エコロジカルな意味で持続可能な文化に包摂される道德や規範、考え方が育つことはない、パワーズは考えている(Bowers 1995a: 23-40)。

3. 「ホリスティック」な視点

パワーズがその重要性を主張する「ホリスティック」な視点とは、人間は、自然や地域、土地、それらとは切り離しがたい文化や伝統と一体であるという理解に基づくものである。

パワーズは、「レオポルドのいう『土地倫理』を発展させない文化は滅びる」(Bowers 1995a: 23)と断言する。近代的個人は自分の力で可能なことは実現させようとする傾向が強いため、土地(環境)の制約条件などを無視して、独善的に生産消費活動を進めてしまう。しかし、土地や自然とのつながりを忘れてはならないという警告を発し、もつのは、一方で、経済活動の自由に走って持続不可能な社会と文化に逢着してしまうという反省があるためである。また、政治的自由主義に走り、個人の価値や権利などを信じるあまりに、自然とのつながりや資源の限界などを無視する傾向があるとの反省があるためである。要するに、ホリスティックな視点とは、自由主義や個人主義への「批判的＝反省的」視点と表裏一体のものである。

なお、パワーズの「ホリスティックな視点」とは、独立し自律した個人に価値を認めず、単位として包括的に社会や文化を捉える見方である。文化から切り離され、合理的・自律的で、客観的知識の「正当性」の審判者としての「自己」像を否定し、個人中心主義から脱却し、生態圏における生命体との共存を図ろうとする。通常使われる「ホリスティック」の語義とは異なる。

パワーズの「ホリスティック」な視点においては、自由主義の理念の代わりに、非人間中心的な形の保守主義(守旧主義)を採用すべきということになる。現代社会よりも自然システムと調和した生活によって人間生活の質を向上させる共同体、農業、労働およびその他の人間の営みの形態に関係する立場という意味で、パワーズは「文化・生命保守主義(cultural/bio conservatism)」とも言うべき立場をとる。人間中心主義を部分的に否定し「進歩」や「変化」を積極的に望まないという意味で、パワーズは自由主義も否定する。エコロジカルな見地からみて持続可能な文化的パ

ターンを尊重し向上させることは、個人中心的な自由主義の表現から解放されなければならないという。たとえば、何かを決定するとき、7世代先の子孫を念頭に置くことによって連続体の一部としての生命感覚を捉えるという北米先住民族の習慣を例にとりあげ、全体論的かつ世代を超えるという意味での「ホリスティック」な立場に立つ(Bowers 1995a: 39, 184-196)。

また、パワーズによれば、多数の先住民文化が、人間はもっと大きな生命共同体の一部であることを理解していたという。そして、そのような先住民族の生命共同体に対する参加的かつ相互依存的な関係の感覚は、熊、狼、鮭、トウモロコシなどにもおよび、生命の基本形態を理解していたと主張する。こうした自然界のリズムへの参加という感覚は、語り、歌、視覚芸術などの精神言語の発達を通じて祝福されたという。パワーズは、道徳教育と環境教育の形態は、今、現代の社会と文化に正当性を与えているものとは根本的に異なるイデオロギー的かつ認識論的志向に基づくべきであると主張するのである (Bowers 1995a: 38-40)。

Ⅳ 考 察

ⅡおよびⅢでまとめたパワーズの基本的主張をふまえて、考察したい。

1. 全体的考察

昨今、環境関連の諸科学において、多角的に持続可能な社会の構想が練られているとはいえ、環境教育の研究者による持続可能な社会像や文化像に関する先行研究は多いとはいえない。そのような背景があるなかで、パワーズは、環境教育の研究者として「持続可能な文化」に焦点を合わせて持続可能な社会を具体的に構想したという点で評価できる。たしかに、パワーズの論には難点もあるが、環境教育の理論構築の手がかりとなる意義深い示唆を多く含んでいる。

基本的には、「持続可能な文化に向けての環境教育」論の全体の趣旨は明快で、論理的で一貫しており、鋭い指摘を数多く含んでいる。パワーズの「批判的＝反省的」思考法は、対象に不当な攻撃を加えたり、論拠もなくその欠点のみを取り上

げたりするといった性質の悪いものでもない。

簡潔にまとめるならば、パワーズは、持続可能な社会とは、「持続可能な伝統文化」社会と類似したものであると考えている。そうした文化集団に回帰することによって持続可能性が保たれると主張する。加えて、彼は、西洋近代文化を基盤とした環境教育思想の制約性について注意を喚起し、妥協のないラディカルな社会変革を求めている。「持続可能な文化に向けての環境教育」論は、「持続不可能な文化」を再生産する装置としての学校教育への反省を促し、しかも、現代の西洋文化の価値観や認識論的枠組み以外の思想からも根本的に環境教育を再考しなければならないことに気づかせてくれる点で評価できる。

ところで、フィエンは、多くの環境教育研究者の理論を援用しながら、社会批判的な立場から構造的な社会変革を求める「批判的環境教育 (critical environmental education)」論を示した (Fien 1993)。「批判的環境教育」論は、「環境のなかでの教育 (education in the environment)」「環境についての教育 (education about the environment)」「環境のための教育 (education for the environment)」と分類されるなかで、「環境のための教育」をその軸とするものであると理解できるが、パワーズもこうした「批判的環境教育」論を展開していたといえる²⁾。

「批判的環境教育」論と通底する「エコ教育学 (Öko-Pädagogik)」の立場、および、その後もこうした動きを主導したドイツの環境教育論者デ・ハーン (de Haan, G: 1951-)らの論を研究した若林身歌は、「エコ教育学」が、政府や国際的な諸団体がこぞって推進するいわゆる社会的認知を受けた主流派の「官製の環境教育」の対抗勢力であったことを明らかにしている (若林 2003)。パワーズも同様に、部分的には「官製の環境教育」の対抗勢力であったと言える。

仮に、パワーズの論を、①環境教育のカリキュラムや教材に、現代文化を見直す材料となる「伝統文化」に関する文化的学習を持ち込むべきであり、しかも、②環境教育の教員養成においてそのような文化的視点を入れるべきである、という主

張として受け止めるなら、それは例外的な主張ではないといえる。たとえば、ユネスコのウェブサイトによって世界中で使用可能となった教員研修用教材において、「先住民族の知恵と持続可能性(11章)」という一章が設けられており、先住民族の「もうひとつの知識体系」を学ぶ意義が示されている(ユネスコ 2005)。持続可能性の高い文化を参考にして、これからの持続可能な社会と環境教育を構想すべきであるという程度の意味で「持続可能な文化に向けての環境教育」論を理解するならば、その見解は斬新なものではない。

パワーズは、「持続可能な社会、文化」を非西欧の小さな土地(地域)に根ざした伝統を前提とするものと捉え、環境面でも文化面でも「変化」のないことを重視する。そして、この原理的主張に妥協を許さないため、社会変革を担う自律的個人が育つことや、差別や支配にかかわる現存の諸問題への社会批判に重要性を認める立場も、現在の消費文明、産業文明を生み出したものと同根であるとして否定してしまう。こうしたパワーズの姿勢は、パワーズ(2005)と、この論文によって否定された立場からこの批判に反論するHoustonほか(2005)とのやり取りに顕著に表れている。

2. 批判的考察

パワーズの「持続可能な文化に向けての環境教育」は、全体的には評価できるが、次に示す5つの難点を含むものである。

第一に、「伝統文化」に依拠して「持続可能な文化」のモデルを提示しようとするパワーズの試みは、説得力を持つものになっていない。パワーズは、近代社会に住むわれわれが目指すべき方向を示すものとして、アボリジニやクワキトルといった人びとに関する文化人類学的な知見を紹介している。しかし、これらの人びとの生活のあり方が地域の環境特性や歴史的に培われた民族の文化特性に深く根ざすものでありパワーズ自身もまさにこの点を強調しているにもかかわらず、一般化を通じて、われわれ自身の指針となる「持続可能な文化」のモデルとなることを示すまでには至っていない。

ただし、エコロジカルな意味で持続可能性の高い文化といったものは存在すると推定できる。そのような文化の実現を目指して教育を行うべきであるという教育目的論まで否定する必要はない。持続可能性の高い文化が存在するという仮定は、それを保証する文化的な要素がいくつか抽出できるという意味で理解するならば、有意義である。持続可能な文化が存在すると仮定すれば、それは、地球規模と地域内の二つの意味での環境容量内で、定常的な社会状況—すなわち、①総人口と人口密度の定常化、②生産＝消費の総量の定量化、および、現在と比較対照した消費の質の低下とその状態の定常化、③科学技術の定常化—を実現する文化であると推定される(Bonnett 2004)。こうした持続可能な文化の内容や必須要素についての議論を沸騰させるという意味では刺激的な論である。

ただし、そのような文化と社会を実現するためには、多大な時間と労力を要する意思決定のプロセスと環境教育政策の実施のプロセスが必要となる。それについては第三の疑問点でまとめるが、そのような文化と社会における環境教育とは、定常文化(伝統文化)の単純再生産を使命とするものになると予測できる。そのような環境教育は、持続可能な社会を創造するプロセスにおける環境教育とは異なるものである。環境教育は、定常社会に向けてのプロセスを推進する教育なのか、あるいは定常状態を安定化させる固定的な教育なのかという疑問を検討し、何がその本質的役割なのかを考察しなければなるまい。だが、パワーズは、持続可能な定常化社会における環境教育とそのような社会への変化を促進する環境教育との違いを認識していない。

第二に問題となるのは、「持続可能な文化」論の展開において、パワーズが豊かな個人の存在のあり方やエコロジカルな自己のあり方について考察していないという点である。

パワーズの「持続可能な文化」論で実際に例示されている前近代文化の慣習や価値観については、あらためて洗い直す必要がある。だが、パワーズの論を丁寧に辿れば、彼の言う「伝統文化」は

狩猟・採集の世界の文化であり、呪術師や長老といったものが権力をもつ世界であることがわかる。

その場合、歴史と風土により形作られる各々の「伝統文化」の価値観に基づけば、生活習慣や慣習などにおいて非人道的で権威主義的な側面を有する社会もあるに違いない。全体として環境面で持続可能であるからといって、個人の存在の豊かさなど認められない社会もあるだろう。そうした社会では、近代以降の市民社会の発展において獲得された個人の権利などは存在し難い。人権概念が発達して、自由な言論を背景とする民主主義的社会とは異なり、個人に価値が置かれない文化を私たちは受け入れることができるのだろうか。

持続可能な社会が構築できるとすれば、そのなかで人間のひとりひとりがどのように自己と折り合いをつけ自己認識できるとともに他者とも豊かな関係性を築くかといった人間関係における自己認識システムの発達や進歩が必要である。エコロジカルな自己存在、関係性としての自己を含め、個人の存在の豊かさやこれまでに獲得した人権などの基本的な概念とともにそうした持続可能性を実現しなければならない。この点において、「持続可能な文化」論は魅力に欠ける。

第三の問題は、「持続可能な文化に向けての環境教育」論が、その変化に必要なプロセスに十分に目を向けていない点にある。

仮に、「持続可能な文化」が存在しうると想定しても、公正で民主的な手続きを踏むことなしに、その文化への移行を実現することは不可能である。現代の民主主義的な社会はそれを許さない。ある種の権力者が、その文化集団の成員に対して、これまでの禁欲の伝統を、理由や情報、合意を抜きにして権威主義的に強制することは不可能であるばかりか、望ましくもない。

たしかに、人類が生き延びることが可能かどうか、持続可能性の高い文化に移行できるかどうかは、環境の危機を目前にして、社会が押し付ける必然的な拘束に、個人がどの程度順応できるか、どれほどの速さで変化できるかにかかっているだろう（Horkheimer 1967）。生き残るためには、現在人間が直面している生をめぐる混乱した状況

に対して、今すぐにも適切な反応形式で応答し、人間が変わる必要がある。生存という結果が優先されるのであれば、そのプロセスをできるだけスムーズなものにする必要は認められる。

それでも、個人の環境問題の理解のプロセスや他者との合意形成のプロセス、政策実現のプロセスを待たずに、環境教育においてのみ持続可能性の高い文化に基づく考え方や行動をとるように強制することはできない。パワーズはたしかに「官製の環境教育」論者ではない。だが、かといって市民性（citizenship）や、市民の参加と合意のプロセスを重視している民主的な環境教育論を展開してはいない。民主的で公正な社会変革のプロセスを重要視する立場からは受け入れがたい主張である。

もちろん、パワーズは、持論を展開するなかで、新人の教員の養成に新たに文化的側面を付け加えるだけではなく、現職の教師の知識と能力を刷新し、教師教育カリキュラムを作成しなすことの必要性は認識している。世界中の教育学部において、持続可能な文化といったものを学びなおすカリキュラムが必要となるのだろうが、その手続きには触れられていない。この点でもやはり、プロセスが抜け落ちているといわざるを得ない。

第四の疑問点は、反「進歩」論に関するものである。すでに第一、第二の疑問点で示したことも含め、まずはパワーズの言う意味での「進歩」を止めた社会が本当に持続可能かどうかについて疑問が残る。

また、人間存在のあり方について豊かさを求め、よりよい共同体を作るという点での変化は止めようとしても止められないのではないだろうか。ただし、消費者中心の産業社会の進歩や、科学技術の進歩に関しては、「技術的にある種の進歩は可能だが行わない」という立場をとることができる。どのような点で「進歩」を停止し、どの点では「進歩」を認めるのか。そのような課題としてパワーズの主張を引き受けるならば生産的であろう。重要なことは、あるべき「進歩」の内実を丁寧に検証することであって、すべての「進歩」を停止することではない。

最後に、パワーズの独特な「ホリスティック」論にも、第五の疑問としてまとめられる多くの問題がある。一般的なホリスティック思考とは異なり、パワーズの「ホリスティック」論の基盤には前近代社会への羨望が含まれている。この「ホリスティック」な見方を進めると、集団の重視と主体としての個の消滅を招く可能性がある。

少なくとも現代の日本社会においては、個人とは自立・自律した精神的な存在であり、至上の価値を担う存在である。このように個人が共同体において至上の価値とされている場合、「ホリスティック」論は多くの矛盾や危機を引き起こす。他方、ひとつの全体としての共同体に超越的な価値が見出される場合、それはパワーズの用語では「ホリズム」であるが、一般的な用語では「全体主義 (totalitarianism)」に近いものとなる。この場合、全体に対する責任によって個の生活における必要や要求が断念され、全体のための自己制限 (自己犠牲) が強制されることになる。

一方、プロセスが公正で妥当なものであれば、個の否定には至らない。むしろ、独立した個であるからこそ、全体を理解し、そこから生じる制約条件に自発的に従うこともできる。持続可能な社会を実現する環境教育論が踏まえるべきは、パワーズの偏狭な「ホリスティック」論ではない。フィエンは、批判的教育学はホリスティックなエートスにもっと目を向けるべきだという批判を、部分的に受け入れているが (Fien 1993)、それはパワーズの独自の「ホリスティック」論ではないことに留意すべきである。

総じて言えば、仮に「持続可能な文化」を注入して、環境の持続性という課題を解決することを優先する環境教育を構想するとしても、持続可能な社会像をより明確にするとともに、そうした社会に移行するための市民性の育成と市民的合意のプロセス、個人のあり方など解決すべき問題は残る。それはパワーズの「持続可能な文化に向けての教育」論に限られた課題ではない。一般的な環境教育においても同様に問題になる。

パワーズは持続可能な社会をどう構想するかという課題を突きつける。その課題には真摯に向き

合う必要がある。同時に、パワーズの論によって導き出される新たな問いは、環境教育は、どの程度、環境問題を生み出したと考えられる文化と当然視されている価値観にかかわり、どの程度までそれを左右する影響力を持つかという程度問題である。環境教育が文化に対するスタンスをどうとるのかという問題といってもよい。もちろん、手続きを抜きにして、エコロジカルな意味での持続可能性の高い文化を注入する教育を施すことについては慎重であるべきである。だが、持続可能性の高い社会と文化に移行するためのプロセスを重視する環境教育を構想するとすれば、そのプロセスに参加できる市民性を育成するとともに、民主的で公正な持続可能な社会の構築に参加する市民を育成する課題が立ち現れる。程度問題の解決については現段階ではさておくとしても、少なくとも、持続可能性の高い社会に向けて社会的変化を促進するための市民性を培い、そのプロセスに貢献する環境教育を構想する必要がある。

註

- 1) 同書の引用部分は複数あるため、引用した場合は、および、数頁にわたる箇所をまとめた場合には、(Bowers 1995a : 1)、(Bowers 1995a : 1-10) という形式で該当頁を表記した。
- 2) 「批判的環境教育」論はきわめて多様である。フィエンとパワーズ、デ・ハーンらも含め、批判的教育学から影響を受けたその他の環境教育の研究者らの議論も含めて、「批判的環境教育」論の異同も明確にしなければならないが、それは今後の課題としたい。

引用文献

- ・ Bonnett, M, 2004, *Retrieving Nature: Education for a Post-Humanist Age*, Blackwell Publishing, 1-12.
- ・ Bowers, C. A. 1991, The anthropocentric foundations of educational liberalism : Some critical concerns, *Trumpeter*, 8-3, 102-107.
- ・ Bowers, C. A. 1993a, *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis : Toward Deep Changes*,

- SUNY Series in philosophy of Education. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- ・ Bowers, C. A. 1993b, *Critical Essays on Education, Modernity, and the Recovery of the Ecological Imperative*, New York: Teachers College Press, 10.
 - ・ Bowers, C. A. 1995a, *Educating for an Ecologically Sustainable Culture : Rethinking Moral Education, Creativity, Intelligence, and Other Modern Orthodoxies*, Albany : State University of New York Press.
 - ・ Bowers, C. A. 1995b, "Toward an Ecological Perspective", *Critical Conversations in Philosophy of Education*, Edited; Wendy Kohli, Routledge, New York, 310-323.
 - ・ Bowers, C. A. 1997, *The Culture of Denial : Why the Environmental Movement Needs a Strategy for Reforming Universities and Public Schools*, Albany: State University of New York Press.
 - ・ Bowers, C. A. 2000, *Let Them Eat Data : How Computers Affect Education, Cultural Diversity, and the Prospects of Ecological Sustainability*, Athens : University of Georgia Press.
 - ・ Bowers, C. A. 2001, *Educating for Eco-Justice and Community*, Athens: University of Georgia Press, 38-45.
 - ・ Bowers, C. A. 2005, How Peter McLaren and Donna Houston, and Other "Green" Marxists Contribute to the Globalization of the West's Industrial Culture, *Educational Studies*, 37 (2), 185-195.
 - ・ Edmundson, J. 2004, Book Review (Educating for Eco-Justice and Community), *Educational Studies*, 36 (1), 118-123.
 - ・ Fien J. 1993, *Education For The Environment : Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*, Deakin University, 7-8, 96-97. (石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄・原子栄一郎・渡辺智暁訳, 2001, 『環境のための教育 批判的カリキュラム理論と環境教育』, 東信堂, 東京, 20-21, 167-169.)
 - ・ Horkheimer, M. 1967, *Kritik der instrumentellen Vernunft*, Frankfurt a. M. S. 95.
 - ・ Horwood, B. 1998, Reviews (The Culture of Denial), *Canadian Journal of Environmental Education*, 3, <http://www.uleth.ca/edu/research/ictrd/cjee/> (2009年6月6日確認), the TLTR&D in the Faculty of Education at the University of Lethbridge.
 - ・ Houston, D. McLaren, P. 2005, Response to Bowers : The 'Nature' of Political Amnesia : A Response to C. A. 'Chet' Bowers, *Educational Studies*, 37 (2), 196-206.
 - ・ Jucker, R. 2002, Book Review (Educating for Eco-Justice and Community), *The Trumpeter*, 18 (1).
 - ・ Shibuya, E. 1998, Book Review (The Culture of Denial), URL: <http://www.h-net.org/reviews/> (2009年5月28日確認), Michigan State University.
 - ・ 今村光章, 2003, 「環境教育ダブルバインド論の視座とその射程」, 山崎高哉編『応答する教育哲学』, ナカニシヤ出版, 京都, 182-200.
 - ・ 今村光章編, 2005, 『持続可能性に向けての環境教育』, 昭和堂, 京都, 210pp.
 - ・ 教育思想史学会編, 2000, 『教育思想事典』, 勁草書房, 東京, 185.
 - ・ 杉本卓, 2003, 「訳者あとがき」, C. A. バワーズ, 杉本卓・和田恵美子訳, 『コンピュータを疑えー文化・教育・生態系が壊されるとき』 (Bowers 2000), 新曜社, 東京, 228.
 - ・ ユネスコ, 阿部治ほか監訳, 2005, 持続可能な未来のための学習, 有斐閣, 東京, 181-192.
 - ・ 若林身歌, 2003, ドイツの環境教育論議に関する基礎研究ー「エコ教育学」の分析を中心にー, 京都大学大学院教育学研究科紀要 49, 142-154.