

## 子どもの居場所づくりをどう進めるか

### —3.11 以後の環境教育・自然体験学習論を踏まえて—

## How to Promote the Creation of “A Place where One Belongs” for Children:

## The Value of Environmental Education and Experiencing Nature in a post-3.11 Society

降旗 信一

FURIHATA, Shin'ichi

### 1. はじめに

「子どもの居場所」をめぐり、今日、大きく2つの立場から政策がすすめられている。1つは、2013年に相次いで成立した「子どもの貧困対策法」、「生活困窮者自立支援法」をはじめとする子どもの貧困問題の深刻化への対策としての福祉政策である。このうち、とりわけ子どもの問題に焦点をあてた「子どもの貧困対策法」は、子どもの貧困の解消・教育の機会均等・健康で文化的な生活の保障、次世代への貧困の連鎖の防止をその目的に掲げており、子どもの貧困率、ひとり親世帯等の貧困率といった経済的指標、高校・大学進学率や不登校率といった学習機会に関する指標を調査し実態を把握しつつ「子どもの貧困対策計画の策定」「子どもの貧困対策会議・審議会の開催」といった国や都道府県、自治体レベルでの対策を行うことを柱としている。この政策における「子どもの居場所づくり」の目的は、貧困の状況に直面している子どもが教育の支援、生活の支援、就労の支援、経済的支援を十分に得られるような場の確保である。

「子どもの居場所」に関するもう1つの政策は、教育政策の中に見出すことができる。教育の振興に

関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るために策定されている教育振興基本計画（第二期：2013年6月）の前文では、東日本大震災により一層顕在化された産業空洞化や生産年齢人口の減少などの危機を乗り越え、持続可能な社会<sup>(1)</sup>を実現するために「自立・協働・創造に向けた一人一人の主体的な学び」が必要とされている。ここで示されている「自立」「協働」「創造」の3つの方向性を実現するための生涯学習社会とは、一人一人が、多様な個性・能力を伸ばし、充実した人生を主体的に切り拓いていくことのできる生涯学習社会（自立）、個人や社会の多様性を尊重し、それぞれの強みを生かして、共に支え合い、高め合い、社会に参画することのできる生涯学習社会（協働）、これらを通じて更なる新たな価値を創造していくことのできる生涯学習社会（創造）である。「居場所」というキーワードは、この計画のなかでは、「自立」をめざす生涯学習社会の説明<sup>(2)</sup>として登場する。

今日、アベノミクスや原発再稼働の動きといったように国民の安心・安全よりも〈成長・競争〉の価値観を優先した政策がすすめられる中、教育政策では成長力・競争力を一層高めるための「自立」の場

として「子どもの居場所」が期待されているのであり、また、そうした〈成長・競争〉型社会から取り残された結果として貧困状況に置かれた子どもへのセーフティネットとしての「子どもの居場所」論が期待されているのであろう。このような社会の状況下において、本稿で論じるのは、今日の政策の前提となっている〈成長・競争〉の価値観そのものを問う場としての「子どもの居場所」である。あらかじめ結論を言えば、筆者が考える子どもの居場所とは、社会システムと生態システムの統合的關係としての社会 - 生態システム論的世界観のもと、個人とシステムのレジリエンスを高める場としての「子どもの居場所」である。このような「子どもの居場所」のイメージを、これまで自然体験学習・環境教育などに関心をもってきた筆者の視点にたつてより具体的に述べるのが本稿の目的である。そのためにも、これまでに語られてきた「子どもの居場所」をめぐる議論を整理し、その上で、2011年東日本大震災が環境教育的に、どのようなインパクトをもたらしたのかを述べる。そして、これからの「子どもの居場所づくり」の中で必要になると思われる災害レジリエンス教育的な視点を示す。さらにそうした視点からみた「子どもの居場所」のあり方として、環境教育研究における子どもの参画論の可能性を検討する。

## 2. 「子どもの居場所」をめぐるこれまでの議論— 「教育、育成、指導」から「関わりと参画」へ

佐藤一子（2002：41）は、戦後日本の教育において地域社会の教育への関心が高まった時期を、1940年代後半から1950年代初頭の地域教育計画策定のころみ、1960年代後半から1970年代にかけての地域教育運動の叢生に象徴される2つの時期とした

上で、2002年の完全学校週5日制の開始に象徴される1990年代後半から21世紀前半を「地域の教育力への関心が高まっている戦後第三の時期」と捉える。そして「居場所づくり」が切実な課題として浮上してきた背景を、この戦後第三の時期の特徴として「子どもにとって、地域社会が仲間との遊びや生活の場としてなつかしく想起される場所ではなくなってしまったことである。（中略）子どもの居場所としての地域空間は抹消され、子どもたちは塾や盛り場へ、あるいは引きこもりの場所である「自分の部屋」へと居場所を移していった」（佐藤2002：67-68）と説明する。その上で、佐藤は、子どもの居場所づくりについて「単なる空間的な場づくりではなく、子どもの自由時間行動における文化的選択と、それにともなう人間関係の社会的発展を含む発達環境形成の問題であり、自分の部屋と生活文化活動の場を能動的に結ぶ社会的なひろがりという意味」（佐藤 前掲書）があると指摘する。

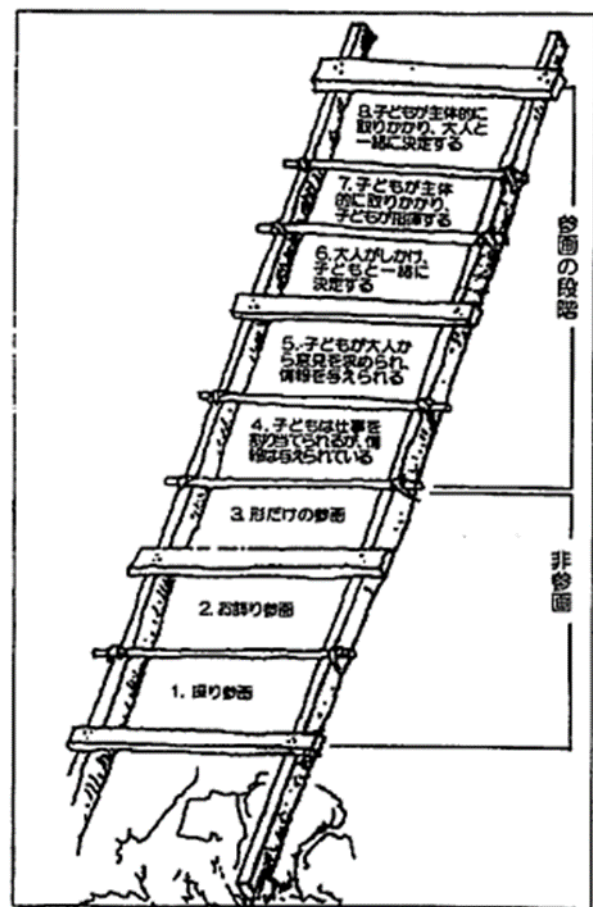
こうした「居場所」のあり方は、1970年代以降、子どもをとりまく地域社会のあり方として論じられてきた。（藤本1974、増山1989、高橋1992）このうち高橋勝の「子どもの自己形成空間」論では、子どもがさまざまな他者・自然・事物と出会い、〈かかわりあう〉過程で形成されてくる〈意味空間〉であり、相互に交流しあう舞台として居場所についての独自の意味づけがなされた。「子どもの自己形成空間」とは、物理的空間ではなく子どもの日常的な生活、多様な〈かかわりあい〉のなかで育まれる〈関係的世界〉である。かつての子どもたちは、豊かな他者・自然・事物に囲まれ、それらと全身で相互作用するなかで、さまざまな力を身に付けてきた。そうした力の獲得は意図的な教育が成立する前提としての「自己形成空間」の教育力によりな

されたのだが、1970年代以降の都市化、情報化の流れの中でそうした自己形成空間そのものが衰弱し、解体の危機に瀕してきた。そうした問題に対して、子どものなかに多様な経験を回復することや、子どもを〈活動する身体〉としてとらえなおすこと、また子どものなかに共同性・共存性をどう育てていくかなどが、「子どもの自己形成空間」論の問題意識と射程であった（高橋1992：8-15）。

1990年代以降になると、「居場所」は、教育政策や学会での用語として使用されるようになる。田中治彦（2001）は、居場所に関する文献リストをもとに、1980年代以降の子ども・若者の変容を「集団離れ」として捉え、集団指導施設から冒険遊び場、青少年センターの個人利用、子どものためのまちづくりなどの居場所空間の確保へと青少年の問題に対する政策の変化を示した。この流れは、21世紀に入り、「学校5日制」「総合的な学習の時間」「学校支援地域本部」などの一連の学校教育改革ともかかわる形で、集団論から関係論・参加論へと発展している。すなわち、大人が「教育目標」を設定して子どもにそこまで「到達」させるという従来の子ども・若者に対する「教育」「育成」「指導」という手法が、無力化しつつあるという認識であり、この状況に対して求められるのは「教育、育成、指導」から「関わりと参画」への発想の転換だという。田中は、そのためのポイントとして「指導者の必要性」、「（関わりと参画を生み出す）空間のデザインのあり方」、「施設管理者としてのNPO」といった具体的な提言を行っている（田中2001：15-35）。

関係論・参加論について、本稿の問題関心から、田中も紹介している「参画のはしご」論（ハート1997）を確認しておきたい。1992年、ニューヨーク州立大学の環境心理学者ロジャー・ハートは、ユ

ニセフとの共同プロジェクトを通して、子どもの参画を環境問題において実践している事例を集め、その原理及び方法論を発表した。このChildren's Participation（邦題：「子どもの参加」）は、世界各地で注目されている。とりわけ、環境教育のみならず1989年に国連において子どもの権利条約が採択されたことを背景に、「参画のはしご」は子どもの参加のレベルを8段階にまとめたモデル（図1）として知られている。



(図1) ハートの参画のはしご

### 3. 3・11により顕在化された新たな課題—災害レジリエンス教育論からみた「子どもの居場所」

前節では、「子どもの居場所」をめぐるこれまでの議論が、「教育・育成・指導」から「関わりと参

画」へと一連の変遷のなかで展開されていることを確認した。「子どもの居場所」論がさかんになった2000年前後から、すでに15年の歳月が経過しようとしている今日の「子どもの居場所」論を、とりわけ自然体験学習や環境教育の視点から、どうとらえるべきだろうか。このことを考える上で、重要な出来事は、やはり2011年3月11日に発生した東日本大震災であろう。東日本大震災が自然体験学習や環境教育に何をもたらしたのかを正面から論じることは本稿の目的ではないが、環境教育（とりわけ社会教育や地域教育に係る）論者がどのようにこの出来事を受け止めたのかを数例紹介しておきたい。大島秀樹（2011：40 - 47）は、「60・70年代の公害問題にかわって80・90年代に、地球環境問題が登場した時は「環境」に関して誰もが同じ方向を目指せるのではないかと期待した。ところが実際はやはり平行線のままだった（中略）それがはっきりしたのが今回の地震ではないか」と述べた。安藤聡彦（2011：4 - 9）は、『東日本大震災から環境学習をとらえなおす』とは、『環境学習』の有する総合性・包括性を維持しつつも、いまいちど環境問題の学習を学びの中核に据え直すという志向を意味する」と述べている。安藤聡彦はまた「2011年3月11日の東北大震災及び福島原子力発電所事故以降、私たちは日本の環境教育は本質において公害教育であり続けることを覚悟しなければならない。それは（中略）『苦しみと向き合う』という生き方を引き受けること（中略）を意味する」（安藤聡彦2013）とも言っている。筆者も含め環境教育に係る研究者たちが東日本大震災により受けたインパクトを以下の三点として示すことができるのではないだろうか。一点目は、「環境教育」という用語は普及したものの、技術革新や法制度や教育によって改善

または解決の方向に向かっていただけだと思われていた（環境）問題は実は解決していなかった（すなわちこれまでと同じ理論・実践では問題は解決しない）という理解である。二点目は、この認識が「公害（災害）」という形として私たちに可視化されたことである。そして三点目は、原発再稼働問題にみられるように問題の解決の方向性（すなわち、目指すべき「環境」の姿）は誰もが共有できる自明のものにはなっていないことである。このような認識は、日本では東日本大震災を契機に広がっているが地球温暖化問題のより直接的影響を受けている諸外国においても、同様の認識が広がっている。すなわち環境教育の目指すべき人間像が「環境問題を起こさない人間」から「環境問題の渦中においてのあるべき人間の姿」へと変化しつつある。これらのことを「子どもの居場所」論における新たな課題としてとらえ直すならば、従来の居場所論が、貧困・疎外・汚染などにかかわる問題を予防する、すなわち、リスク（危機）を回避することを主眼として、そのあり方が検討されてきたのに対し、3・11を契機として、子ども、そして大人も含め私たちは今、すでに危機に遭遇し、今、現在そのただなかにいる（あるいは現在が危機的状態であるようには見えなかったとしてもそれは前回の危機と次の危機との間の一時的な小康状態にすぎないのであり、危機の緊急的状況はいつでもだれにでも突然訪れる）という認識である。

このような理解を前提として、筆者は環境教育の新たな視点として災害レジリエンス教育論に注目してきた。その要点を述べるならば、精神的痛みに対処し、乗り越え、もとの心の状態を取り戻すための、社会的コンピテンシー、問題解決能力、目的意識、未来に向けた方向づけとの関連（Mauluccio

2002) や, Haimes (2009) が示した「吸収力」「防御力」「適応的応力」「回復力」という4つの力の総体としての「復元性」として理解されてきたレジリエンスは, 環境教育研究において社会-生態システムという世界観における「復元力」としての理解に発展している<sup>9)</sup>。社会-生態システム論は社会システムと生態システムの矛盾として起きる環境リスクとしての現代社会を捉える世界観であり, 日本の環境教育におけるレジリエンス研究では, 社会システムと生態システムとを媒介する学習の場として, 里山や里海, そして生身の人間の生活を場としての農山漁村などの地域を具体的な実践のフィールドに位置付けた研究が求められている。(降旗・二ノ宮・野口・小堀 2013: 55) 筆者は, 災害レジリエンスを「災害と向き合う地域の力」ととらえ, その内実を「生態学的持続可能性」と「社会的公正」という2つの価値観(目標)をもつ一本の軸, さらに個人のレジリエンスとシステムのレジリエンスの同時的追及を目指すもう1本の軸として捉えた上で, この両軸における位置を確認しつつ, 災害に係る学びとして, 今日の教育計画・構想のなかで諸実践を総合的に展開することを提起している(降旗 2014)。ただしここで注意を払わなければならないことは, 日本政府が進める「国土強靱化論」のような災害時の緊急性を理由にした大規模自然破壊を伴う国家論・全体論的レジリエンス論は, そこに住む地域の子どもや人々の声を政策に反映させる道を閉ざすものであり, 「苦しみと向き合うという生き方」とは正反対の「新たな苦しみを生み出す生き方」につながる危険性があるということである。レジリエンス教育の可能性とともに危険性を指摘する Guevara (2013) が, 「これまで我々を危機においやってきたような疑問を持たず, 正に根本から構造を

見直さないようなレジリエンスのための教育は問題を解決するどころか隠蔽してしまう」と指摘しているように, 我々は危機を生み出した背後にある構造を直視しなければならない。そのためにはこれまで予測不可能なもの, 想定外のものとしてきた「自然災害」を, 「自然現象」と「それが人的被害をもたらす状況」とにわけて考える必要がある。地震であれ, 津波であれ, 自然現象は必ず発生するのだが, 自然現象がいかなる状況下でもただちに人間に被害をもたらすわけではない。それが人的被害をもたらす状況の背後には, 社会的な不平等や格差, 自然とのアンバランスな関係あるいは構造的暴力(例えば澤 2012: 99)といわれるものが存在している。災害レジリエンス教育はこうした隠蔽されつつあるものを正面から見据える教育でなければならないであろう。

#### 4. 環境教育研究における子どもの参画論

「子どもの居場所」において, 前節で述べた「生態学的持続可能性」と「社会的公正」を同時追求すること, 個人のレジリエンス向上とシステムのレジリエンス向上を同時に実現する「子どもの居場所」のあり方を構想することが必要である。その方法の具体的なあり方については各地で試行が続けられているが, これまであまり着目されてこなかった新しい視点として, ロジャー・ハートによって示された子どもの参画論をさらに発展させた「環境教育研究における子どもの参画論」がある。

「環境教育研究における子どもの参画論」は, ‘Children as Active Researcher’の表題で, Barratt・Cutter・Barratt (2012) という英国とオーストラリアの3名の研究者により提起された。この研究は, まず「子どもを巻き込む環境教育研究

‘research involving children’）として、子どもが環境教育実践の対象者なのか、主体なのか、参加者なのか、あるいは独立した研究者なのか曖昧であったという過去への検証から始まる。それによれば「子どもの研究」には「大人による子どもの研究（研究対象としての子ども）」、「大人と子どもがともに行う子どもの研究」、「子どもによる子どもの研究」の3つの段階がある。そして、子どもたちは自発的に研究に参加することができる存在であり、ただの研究の対象ではないことを示そうとする。この主張の根拠は2つあり、その1つはロジャー・ハートにより示された「子どもの参画のはしご」の最上位の段階で示される、子どもが「主体的にその課題にとりかかり、大人と一緒に決定すべきである」という理論的到達点を実践的に展開すべきというものであり、またもう1つは、子どもたちが専門家、関係者、当事者として有している固有の視点の存在であり、この視点を欠くべきではないという主張である。

この主張を裏付けるためにBarrattらは、英国とオーストラリアでなされた2つの「子どもを巻き込む環境教育研究」の事例を示す。英国の事例では、経済的に恵まれない都市部の学校の生徒を対象にした1年間の参加型研究である。11歳 - 12歳（女子8名 男子8名）、17歳になる彼らの先輩（男子2名 女子2名）、4名の大学研究者、2名の学校教師、そして1名の親を含む子どもと大人の研究者チームがつくられた。11歳 - 12歳の子どもたちが、いかに地域社会や自然環境を知覚し、その中で行動し、暮らしと学校での授業の関係性を理解できるかが焦点化され、子どもが主要なステークホルダー（当事者）として地域づくりにかかわることが試みられた。12か月間の研究の成果として、学校の「市民

性教育 Citizenship」と「持続可能性教育 Education for Sustainability」の教科において地域住民が深く関与することを実現させ、また子どもたちは、学校に対して地域の課題（この地域では社会的、経済的、そして環境的、教育的な多くの都市型の課題に直面していた）に教育課程の中で向き合い、地域の中での明確な役割を果たしてほしいという要望をまとめた。

一方、オーストラリアの事例では、「1. シャワーは4分で済ませること」、「2. 使っていないときは照明や電気器具のスイッチを消すこと」、「3. 電気供給者はグリーンパワーに加入して再生可能エネルギーを買うこと」、「4. 支障のない範囲でエネルギーと水の最も効率のよい家庭用電気器具を買うこと」、「5. 買い物に行くときはバックを再利用すること」、「6. 生ごみはコンポストか、虫の豊富な土壌（worm farm）に入れること」、「7. 不要な包装がない製品を見つけること」、「8. 自宅に車を置いて、できるだけ徒歩、自転車、公共交通を使うこと」、「9. その土地にしかない植物を庭で育てること」、「10. 掃除のときは薬品を使わないこと」という10のシンプルな行動原則を3年間かけて子どもたちに呼びかけることだった。このプロジェクトに周辺地域の120の学校が参加したが、そのうち15の学校（小学校9校と中学校6校）の生徒は「研究者グループ」として参加した。「研究者グループ」の目的は、設定された目標（上記の10の行動原則）に対するプログラムの効果をはかることであった。「研究者グループ」の活動は「第一段階：（大学の）研究者とともに行う活動」「第二段階：子ども自らが行う研究活動」「第三段階：（大学の）研究者、教師、生徒、保護者とする活動（議論）」の三段階で進められ、250 - 300名の子どもがこの研究活動に研究期間の

全般にわたって参加した。

Barratt・Cutter・Barratt (2012) は、上記の2つの事例では、研究においてアクティブなリーダーの役割が生まれ、それを担った子どもが大人の研究者、教師、保護者たちと決定を共有できたという。

(子どもだけでの決定はこの事例ではなされなかったため、Barrattらはこの事例はまだ「大人と子どもがともに行う子どもの研究」段階であり、「子どもによる子どもの研究」段階には至っていないと考えている。) これは「参加のはしご」(図1)の6段階から7段階と8段階への展開を表している。2つのプロジェクトを通じた、人間の尊厳や家族・地域コミュニティに関する数多くの経験は、一方で持続可能性のための社会的関係に、他方で地域自然环境に対する子どもたちの展望や態度を呼び起こしたという。このことは、「生態学的持続可能性」と

「社会的公正」という価値観(目標)をもつ一本の軸、さらに個人のレジリエンスとシステムのレジリエンスの同時的追及を目指すもう1本の軸として捉えるという災害レジリエンス教育の視点からみた

「子どもの居場所」のあり方としての可能性を示している。

## 5. まとめ

「教育、育成、指導」から「関わりと参画」へとという「子どもの居場所」をめぐる議論は、現代社会が、地球温暖化などの環境問題に起因する災害の多発しやすいリスクのただなかにあるという新たな認識を踏まえ、社会システムと生態システムの統合的関係としての社会-生態システム論的な視点からの持続可能性を求める新たな段階へと移行しつつある。本稿では、そのような今日の状況を踏まえ、災害レジリエンス教育の視点からみた「子どもの居場

所」のあり方を提起し、その実践的取り組みとして、「環境教育研究における子どもの参画論」の可能性を示した。

「環境教育研究における子どもの参画論」は、原理的には「子どもによる子どもの研究」の実現を目指すという言わば「人-人」関係における「関わりと参画」の深化を目指すものであった。今後の課題としてもう1つの視角である「人-自然」関係における「関わりと参画」の深化を目指す方向性も指摘しておきたい。本稿では十分に言及できなかったが、環境教育・自然体験学習論ではこのような視点にたつ議論として「場の教育 Place Based Education」の議論が行われている(例えば高野 2013: 27 - 37)。ここでは「場」(Place)とはアイデンティティや土地との関係性を示すものであり、経験や体験そのものだという議論も紹介されている。こうした最近の議論と日本でも1945年以降長年にわたりなされてきた「地域に根ざす教育」論との接続にかかわる新たな提起が求められている。

筆者は、かつて環境教育学と教育学の断絶があったという認識を踏まえ、両者の調停を総合人間学に期待した(降旗 2012: 88 - 96)。その際の筆者の具体的な提起は、生態学的持続可能性の価値を教育的価値の中に組み込むことであった。本稿においてもこの立場は変わっておらず、そのより実践的なあり方が本稿を通じて僅かでも示すことができればと願っている。

## 注

(1)「持続可能な社会」は、第一期教育振興基本計画でも用いられている。「持続可能な Sustainable」という用語をめぐる論争があるが、日本政府のこれまでの立場を考えれば、ここでは「持続可

能な社会」は「成長・競争社会」とほぼ同じ意味で用いられていると考えるのが妥当であろう。

(2) 該当する記述内容は「全ての個人の社会的自立の保障に向けて、生涯を通じ、社会における居場所と社会参加の機会を確保する（後略）」である。

(3) この研究は、環境思想・教育研究として市原あかね（2005）上柿崇英（2007, 2011）、により紹介されている。

### 参考文献

安藤聡彦（2011）「生きる場をとりもどす学びへ」

『月刊社会教育』673, 4-9

安藤聡彦（2013）「公害教育の現代性—苦しみと向き合う—」『3.11 を契機に子どもの教育を問う—理科教育・公害教育・環境教育・ESD から—』創風社, 91-110

市原あかね（2005）「複雑系としての地域と共進化論・パナーキー論」環境思想・教育研究会第一回例会（2005年12月12日）

上柿崇英（2007）『「社会 - 生態システム」論と『レジリアンス』形成における公共圏の諸機能』, 環境思想・教育研究, 第一号, 34 - 41

上柿崇英（2011）「社会システムとエコシステムの媒介点としての〈農〉」『〈農〉と共生の思想—〈農〉の復権の哲学的探求』, 農林統計出版, 111 - 132

大島英樹（2011）東日本大震災で環境学習はどう変わるのか, 月刊社会教育, 673, 40-47

佐藤一子（2002）『子どもが育つ地域社会』東京大学出版会

澤佳成（2012）「公害の再発を予防するための環境思想構築の試み—水俣の歴史と福島現在の比較から」『総合人間学6 進化論と平和の人間学的

考察』学文社, 97 - 108

高野孝子（2013）「地域に根ざした教育の概観と考察—環境教育と野外教育の接合領域として—」

『環境教育』23(2) : 27 - 37

高橋勝（1992）『子どもの自己形成空間—教育哲学的アプローチ』川島書店

田中治彦編著（2001）『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房

藤本浩之輔（1974）『子どもの遊び空間』NHKブックス

降旗信一（2012）「環境問題としての一要因としての人間理解はどのようなものか—総合人間学と環境教育学の架橋となる問題意識」『総合人間学6 進化論と平和の人間学的考察』学文社, 88 - 96

降旗信一（2014）「社会教育・生涯学習におけるレジリエンスの意義—ESD・環境教育の視点から—」日本社会教育学会第61回研究大会発表要旨集29

降旗信一・二ノ宮リムさち・野口扶美子・小堀洋美（2013）「環境教育の再構築に向けたレジリアンス研究の動向—災害に向き合う地域の力—」『環境教育』51 : 47 - 58

増山均（1989）『子ども研究と社会教育』青木書店

ロジャー・ハート（2000）『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』木下勇・田中治彦・南博文監修・IPA日本支部訳, 萌文社

Barratt E. H., Cutter A. M., Barratt R.

(2012) Children as Active Researcher The Potential of Environmental Education Research Involving Children, International Handbook of Research on Environmental Education, 438-458.



Guevara, Jose Roberto, Education for  
resilience, *Lifelong learning in Europe*,  
February 11,  
2014(<http://www.lline.fi/en/news/11022014/education-for-resilience> 最終確認 2015.1.5)

Haines, Y.Y. (2009) On the Definition of  
Resilience in Systems, *Risk Analysis* Vol.  
29, No. 4:498-501.

Mauluccio, A.N. (2002) Resilience: A Many-  
Splendored Construct?, *American Journal of  
Orthopsychiatry* 72, No. 4:596-599.

降旗 信一 (東京農工大学／環境教育、社会教育)