

エコペダゴジー概念は何を提起しているか

—R.V.カーン、G.W.ミシアゼク、R.ホンの所論に焦点を合わせて—

祁 白麗

1. はじめに

異常気象の頻発、開発に伴う環境汚染、生物種の絶滅危機といった環境問題が広域化・深刻化する中で、環境問題の解決や持続可能な社会の実現に向けて、教育が果たすべき役割に大きな期待が寄せられている。こうした要求に対応して、ESD (Education for Sustainable Development) やSDGs (Sustainable Development Goals) といった環境教育に関連する枠組みが提起され、今日における国際的議論の中心に位置づいている。ところが、これらの国際的枠組みはトップダウン的に提起されているコンセプトであるために、各国や各地域における文脈が深く考慮されていないことや、これらの枠組みの理念を実現できる地域の力の不足などの問題があると指摘されている(鬼頭, 2013)。多様な地域や国の文脈を考慮し、かつ、これらの国際的枠組みを実現する力を、外から与えられるのではなく地域に内在する力として、どう育んでいくべきかが問われているのである。では、このような要求に対して、どのような研究動向があるのか。

本稿では、その研究動向の一つとして、「エコペダゴジー (ecopedagogy)」という概念に焦点を合わせる。本稿は、エコペダゴジー概念の理論的基礎がどのようなものであり、それが何を指すものなのかを明らかにすることを目的とする。そして、前述した問題意識に応えるべく、それが従来の環境教育をどのような点において乗り越え、どのような新しい理念と教育方法を提起するものであるのかを検討する。なお、ここでいう環境教育とは、ESD や、SDGs の教育に関する側面を包含する広い概念を指すものである。

近年のエコペダゴジー研究は、主にクリティカル・ペダゴジーの理論を基礎に展開されてきた。エコペダゴジーとは、グローバル化が進む中に支配的となってきた新自由主義の潮流を問題視し、1992年ブラジルのリオで開催された国連地球サミットを契機として、「フレイレ (Paulo Freire)、ガドッチ (Moacir Gadotti) などの中南米の左派教育者から生まれた言説、運動、教育へのアプローチであり、すべての生命に配慮し、尊重し、行動する『地球市民』を再教育することを目的とするものである」と説明され、この理解は、エコペダゴジーに言及する多くの文献で共通なものとなっている (Antunes & Gadotti, 2005; Kahn, 2008; Omiyefa, Ajayi & Adeyanju, 2015)。このようにエコペダゴジー概念の由来と目指す方向に関する説明が一般的であるとはいえ、その明確な特徴や具体的な中身に関する共通理解が得られているわけではない¹⁾。また、少数ではあるが、上述したエコペダゴジー概念の主流な理解と異なる意味や背景でエコペダゴ

ジーという用語を使っている研究も存在する²。こうした状況を踏まえると、エコペダゴジー概念は“混沌としている”状態にあると言えよう。

日本においては、エコペダゴジーという名を冠して自分の主張を展開する論文や (Hung, 2017)、外国における環境教育の一つの動向としてエコペダゴジーを紹介する論文(若林, 2003)が発表されているものの、エコペダゴジーの様々な立場を整理し、その相違について分析する試みは、管見の限り行われていない。同様に、国外においても、独自のエコペダゴジー論を展開する研究は複数あるものの、これらのエコペダゴジー論を腑分けし、関係づけ、整理するような試みはなされていない。本稿は、このような状況に鑑みて、いくつかのエコペダゴジー論者の主張を整理し位置づけ、エコペダゴジー概念の混沌を紐解きながら、エコペダゴジー概念によって今日の環境教育の議論をどう前進させることができるのかを検討するものである。

本稿では、2000年代後半以来その代表的論者として、エコペダゴジーを書名に冠した単著を発表したカーン (Richard V. Kahn)、ミシアゼク (Greg William Misiaszek)、ホン (Ruyu Hung) の3名の所論に着目する³。カーンは、エコペダゴジーに関する学術雑誌 (2008年) を編集し、近年のエコペダゴジー研究を国際的にリードしてきた人物であり、彼の書籍と論文は、エコペダゴジーを論じるものの中で多くの被引用数を誇る⁴。米国で哲学、芸術、教育を専攻したカーンのエコペダゴジー論には、教育学、哲学、人類学、神学、政治学、そして人種や階級、性別、他の生物種と自然の解放などに関わる様々な批判理論が、学際的に混合されている (Kahn, 2007, p.7)。ミシアゼクは、カーンと同じ所属機関において、同じくエコペダゴジーをテーマとして、カーンの4年後 (2011年) に博士の学位を取得していた人物である。環境学を専攻に大学を卒業した後、米国の老年学研究センターで働きながら、遠隔教育をテーマにアフリカの成人教育にも長年関わったという研究背景を持つミシアゼクは、フレイレの理論やグローバルレベルの市民性教育を研究の基盤としている⁵。カーンとミシアゼクはクリティカル・ペダゴジーに依拠し、エコペダゴジー研究の主流を代表する研究者でありながらも、彼らの論は異色を呈している。本稿ではこの二人に着目することで、エコペダゴジー概念の主流的理解の特徴と具体を明らかにする。加えて、本稿は台湾と英国で哲学を専攻していたホンの所論にも着目する。ホンはギリシア哲学から現代思想まで様々な哲学者や思想家の理論における自然観を整理する上で現象学の立場に立ち、学校教育における自然の新しい位置づけの研究をしてきた背景を有するために、彼女の論究は主流のエコペダゴジー研究を相対化し、エコペダゴジー概念の更なる可能性を探るのに役立つと考えられるからである⁶。このように、本稿は、エコペダゴジーに関する3者の著書を主な分析対象とし、(1) 3者のエコペダゴジー論の概要、(2) 3者のエコペダゴジー論に見られる共通点と相違点、(3) 3者が構想している具体的な教育方法論を検討する。

2. 3つのエコペダゴジー論の概要

本章では、3者のエコペダゴジー論の内容を概説し、それぞれどのような立場に立ち、どのような論理で議論を展開し、エコペダゴジーをどのように捉えているのか検討していく。

2.1 カーンのエコペダゴジー論

カーンのエコペダゴジー論は、パイディア (Paideia : 教養) とフマニタス (Humanitas) 概念の批判から始まっている。人間性の概念の起源とされるフマニタスは、パイディアに近く、高

級な学芸の仕込みによって洗練されることを指しており、人間理性の意義が強調される概念である⁷。古典期アテネは、民主的なパイディアの場として知られているが、それが奴隷制、ジェンダーなどに基づく特定の抑圧の上に成り立っていた。そのため、そこでは「自律性と異質性、平和と暴力、人間の文化と人間以外の自然との間に、根本的な矛盾が働いていた」（Kahn, 2010, p.43）。2千年をかけて、それまで人間としての地位を否定されていた人々が、人間としての地位を与えられるようになるという社会政治的な物語がパイディアの発展中にも見られたが、それは人権概念の成立とともに、より一層人間と自然の分裂を深めるものでもある。このように、カーンは、現代社会のイデオロギーや人々の考え方を形成する、ある支配的な世界観の存在を暴き、新たな世界観を構築する宇宙論的変革を、地球市民としてのエコロジカル・パイディアを通して求めている。この新しいパイディアでは、「人間」と「人間以外の動物」、「文化」と「自然」の二項対立からの脱出が求められ、「教育が過去に人間ではないとみなされてきたものより親密に再コミュニケーションをとる」ものとなる（Kahn, 2010, pp.54-57）。

ところが、カーンが考えるエコペダゴジーは、学校教育を対象とする教育論と異なり、運動論を教育的に再解釈するようなものだといった方が妥当であろう。なぜなら、カーンは、「エコペダゴジーは、様々な持続可能な運動（エコソーシャリズム、グリーン・アナキズム、スローフードなど）の間の対話のための運動となり、それらの運動が互いに学び合い、同盟関係を築くことができるようになることを目指すべきである」と述べるからである（Kahn, 2010, p.57）。さらに、カーンは、マルクーゼ（Herbert Marcuse）の所論を援用し、抑圧的な現状に質的な変化をもたらさうという理由で運動における急進的部分をも正当化している。カーンは、2000年代以来、政府と企業が「自由」や「民主主義」という言葉を盾に、運動家たちをテロリストや国家の敵と評したことで運動が下火になった状況に対して、マルクーゼの「寛容」の概念を生かして次のように主張している。寛容とは、抑圧された人々や少数派の視点を、支配階級からの抑圧的な暴力から守るための政治的概念である。しかし、「寛容を求める声が、世界的な暴力や抑圧、恐怖や悲惨さを制限しようとする介入〔運動〕から支配階級が自分たちを守るために使われると、それは寛容の倒錯であり、解放ではなく抑圧に働くことになる」（Kahn, 2010, pp.132-133）。この隠蔽的な、ひいては賞賛された形で行われている実質的な不寛容に対して、システム内の改革から革命的暴力まで、幅広い戦略が認められているのである。

このような運動を支える2つの手段として、技術の再構築と、新しい科学の構築が挙げられている。技術を再構築するには、技術嫌悪（technophobic）や技術親和（technophilic）の反応を克服し、現代技術の社会問題と環境問題を深刻化させる側面に抵抗する必要があるとされている。例えば、「エコペダゴジーの主要な目標は、現在社会に浸透しているヘゲモニー的な規範を政治化することによって、テクノリテラシーの主流の理解、政策、実践を積極的に変革するために、人々を大規模な抵抗運動に参加させることである」（Kahn, 2010, p.63）。ここのテクノリテラシーは、「増殖するハイテクノロジーとそれを推進する政治経済を理解し、対立的に利用することで、世界を根本的に民主的に理解し、持続的に変革していくことに関わるもの」である（Kahn, 2010, p.66）。こうして、人々は技術を、作られた欲望だけでなく、人々のニーズにより適用できるようになり、消費者以上に倫理的な生産者になることが目指されている。さらに、カーンは、「『下から』複数のテクノリテラシー」を提唱し、テクノリテラシーは、文化的、社

会的状況という異なる文脈によって異なる形であるべきとする (Kahn, 2010, p.78)。

運動を支える 2 つ目の手段は、新しい科学の構築である。カーンは、「エコペダゴジー運動は、どのようなグループ (人間と人間以外のもの) にでも適しているために、教育の再編成の一環として、科学的リテラシーの再構築に積極的に取り組むべきだと考える。私たちは、持続可能性の問題に関して、変革的な認知的プラクシスをアカデミーに求める必要がある」とする (Kahn, 2010, p.112)。この点については他の 2 人も論じており、第 3 章でより詳細に検討する。

2.2 ミシアゼクのエコペダゴジー論

ミシアゼクのエコペダゴジー論はフレイレの研究を再構築したものであり、環境問題による苦しみに焦点を合わせるものである。言い換えれば、エコペダゴジーは、「社会的抑圧の原因と結果としての自然に対する人間の有害な行為 (その逆も同様) を中心に据える教育である」 (Misiaszek, 2017, p.19)。ミシアゼクの論においては、社会問題と環境問題が一体に捉えられ、それをエコペダゴジー的に読み解く能力の育成が目標とされている。さらに、この読み解きには、問題を意識化すること (conscientization) に止まらず、「現在の社会、経済、政治の構造の中でどのような行動が必要なのか、また、構造自体を変革するためにはどのような行動が必要なのかをも問題化する」必要がある (Misiaszek, 2017, p.21)。現在の理解の限界を判断する能力が、次に何を学ばなければならないかを導くため、エコペダゴジーは、次に何を理解する必要があるかを批判的に判断する、終わりのないプロセスである (Misiaszek, 2017, p.23)。

ミシアゼクは、エコペダゴジーがこれまでの環境教育と異なる点について次の 2 点から説明している。まずは、エコペダゴジーは本質的に「学際的 (transdisciplinary)」である。「学際的」とは、「世界を見るための異なる方法であり、より体系的、全体的なもの」を指しており、「私たちはすべての人間に対してある種の義務を負っているという主張、すべての人間は道徳的な尊敬に値するという主張、そして私たちは他のすべての人間と結びついているという実存的な主張」でもあるとされている (Misiaszek, 2017, p.43)。次の違いとして、エコペダゴジーには、真正の対話が不可欠である。この対話には、多くの環境教育で見られるような問題の回避ではなく、根本的な問題提起と問題解決が含まれていなければならない。この違いを踏まえ、ミシアゼクは、エコペダゴジーは環境教育に取って代わるものではないとする。重要なのは、「すべての環境教育法 (ESD や EE など) をエコペダゴジー的に変換し、すべてのカリキュラムやすべての指導法の中でエコペダゴジー的な指導法を行うことである」 (Misiaszek, 2017, p.37)。

ミシアゼクは、このようなエコペダゴジーを現実化させるには、批判的的市民性教育との連携が必要であると主張する。市民性の本質は、同胞である市民と互いに連帯することにある。市民性の形成する基盤には、地域、国家、世界 (global)、地球 (planetary) といった多様な領域 (sphere) がある。そのうちの一つにのみ着目し、他の多くの連帯性の要素から目を背けると、抑圧を隠蔽し、他者化と統制のツールである伝統的な市民性教育になる。そのため、世界や地球というより多様な、より広い領域での市民性の構築、そしてその構築を通して今の市民性が成立する領域での抑圧と苦しみに対する理解を深める批判的的市民性の構築の両方が必要となる。

さらに、このようなエコペダゴジー論に不可欠なのは、人間と人間以外のもの、そして人間の中の断絶と抑圧を理解するのに役立つ理論のレンズ (lens) である。ミシアゼクは、カメラレンズのメタファーを使って、様々な理論とエコペダゴジーの関係を説明している。つまり、社

会環境問題を理解するためには、複数のレンズの使用が必要であるが、存在するすべてのレンズを揃えることは不可能であるため、カメラバッグの中のレンズだけで「見られる」ものの限界を理解することも肝心である。そのため、多くのレンズを使った研究や他のレンズを使った他者の研究が重要である。レンズとして取り上げられたのは、批判的比較教育の理論、植民地化に関する理論 (po-/anti-/de-colonialism)、批判的人種理論、エコフェミニズム理論などがある。

以上のことから、ミシアゼクのエコペダゴジー論は、次の5つの原則、(1) 世界 (global) と地球 (planetary) を読み解くためのエコペダゴジー・リテラシー、(2) 世界的、地球的に拡大される我々の理解と連帯、(3) エコペダゴジーの場—民主的、真正的な対話、(4) エコペダゴジーの場—ラディカル、ユートピック、プラクシスを中心とすること、(5) 開発と持続可能性をエコペダゴジー的に読み解くことで整理されている (Misiaszek, 2017, pp.188-195)。

2.3 ホンのエコペダゴジー論

ホンによれば、エコペダゴジー論を構築する意義は、「どのような人間と自然の関係は人類により良い未来をもたらすのか、それをいかに教育に具現化するのか」を答えることにあり、それには、「現在の人間と自然の関係はどのような問題を抱えているのか」を明らかにする必要がある (Hung, 2016, p.8)。ホンはまず科学と技術概念の批判的検討から始め、現代社会の科学と技術概念を、人間と自然の関係を分裂させる一番の原因とする。明確な境界線はないが、規模と効率を追求する現代技術は明らかに伝統技術と異なり、人間の予想とコントロールできる範囲を超えている。ただ、技術が独立した本質を持っておらず、自律的な発展を遂げることもできないため、地球の危機に加担したのは人々の技術の使い方であり、今日の生態危機を加速化させた技術濫用の責任は、人間が取らなければならないとしている (Hung, 2016, pp.38-40)。

そして、ホンは技術、科学、哲学の関係を論じる。ホンによれば、元々、哲学は科学を包含する広い概念で、科学は技術を包含する広い概念である。ところが、現代技術が逆に科学を制限し、矮小化された科学がさらに哲学をも制限してしまう (Hung, 2016, pp.44-45)。その原因は、現代技術が前提とする道具理性が、理性の正当な理解となり、科学と哲学が前提とする他の理性が理性的でない判断されることにある (Hung, 2016, pp.76-77)。ホンは、このような「統制、排除、独断、狭隘化などの近代理性の思考方式」を理性主体中心主義とし、それが「人間中心主義」と「二元論」の両方を含むものとする (Hung, 2016, p.74)。「人間中心主義」も人間と自然の二元論の基礎の上で成立したものだが、「二元論」の方はより重層的な二元論を含む。例えば、人種、階層、性別などによる区分に加えて、知識論においては主体と客体の区分、存在論においては即自と対自の区分、理性と感性の対立などもその現れとされている (Hung, 2016, p.81)。さらに、「二元論」はこのような区分の上で片方を崇拜し、片方を軽侮する傾向をも内包する。このように、理性主体中心主義がもたらす「生活世界」と「自然世界」の分離、「人間」と「自然」の分離という二つの根本的な難問に立ち向かう必要が生じてくる。

そこで、ホンはフッサール (Edmund G. A. Husserl) の生活世界概念を通して、前者の難問を克服し、メルロ＝ポンティ (Maurice Merleau-Ponty) の身体論を通して、後者の難問に対する解決策を見出した。フッサールの生活世界概念は、過度に特殊化、分化と理性化されたものの弊害を指摘し、原始の、最初の普遍領域への還元が求められている点において意義がある。ところが、ホンによると、フッサールの現象学には、普遍領域が超越論的なものとして捉えられ、

それゆえに避けられない二元論が依然として存在する (Hung, 2016, p.106)。そこでホンは、メルロ＝ポンティの身体論に依拠し、フッサールの現象学における超越論的な基礎を克服しようとする。ホンによると、メルロ＝ポンティの身体論では、身体が認識の根源であり、身体の実現活動(言葉、図画、声、表情、姿勢など)が行われた時、認識が初めて形作られる。身体は、「認識と環境をつなぐ橋や、他の主体と意味交換をする媒介」であり (Hung, 2016, p.134)、「空間や環境は身体の実現を通して形成されている」(Hung, 2016, p.139)。さらに、ホンは後期のメルロ＝ポンティの所論に着目し、身体が根ざす小さな環境と、より深くて不可知性が伴う大きな自然との緊密なつながりと相互作用を論じ、身体主体は同時に生態主体でもあるとする。

この哲学的転換を踏まえ、人間と自然の関係をいかに教育に具現化するのかに関しては、ディープエコロジーの提唱者としてよく知られている哲学者ネス (Arne Naess) の所論が援用される。ディープエコロジーの核心概念の一つに、自我実現(小我から、他の生命、環境と融合・同一化する大我への過程)と生物平等主義(全ての生命は内在的に関連し、自己実現の主体である)を主張するエコソフィー概念がある。また、「エコソフィーは、自分、他人、人間以外の生命に対する理解と行動が、自分の生活世界と生命的体験から出発し、自分と世界に生きている全てのものの相互関係への関心と考慮を含まなければならない」を意味するものでもある (Hung, 2016, p.180)。エコソフィーは個人によって異なるが、「異なるエコソフィーが実践と具体化の過程の中で、最終的にどれもディープエコロジーに向かう」というように、誰でも、自分の独特なエコソフィーを構築できると考えられる (Hung, 2016, p.158, p.168)。このように、ホンは、エコソフィー概念を通して、今日の教育システムの前提である人間中心主義へ挑戦し、それを考え直す新しい視座を提供する。

総じて言えば、「価値観、自然観、教育の文化的前提は、人間の行動に深く影響を及ぼすため、環境問題は、自然科学のみでは解決し得ないものである」ため、ホンのエコペダゴジー論は、教育に対する哲学的反省である (Hung, 2016, p.20)。ホンは、存在論、認識論の次元において、身体を基礎に置くことによるパラダイム転換を構想している。この転換を踏まえ、ホンにとってのエコペダゴジーは、バイオフィリア (biophilia:人間と他の生物との間の生来の感情的な結びつき) とトポフィリア (topophilia:人と場所や環境との間の感情的な結びつき) からなるエコフィリア (ecophilia:生態愛) を育むことを目的とした教育へのエコロジカルなアプローチを意味する造語である (Hung, 2017, p.46)。

3. 3つのエコペダゴジー論の類似点と相違点

本章では、カーン、ミシアゼク、ホンがエコペダゴジー論において共に言及した3つの主題、すなわち、「人間中心主義の克服」、「新しい科学」、「新しい公共性」に着目し、3者の異同を分析しつつ、各論者のエコペダゴジー論に見られる共通地盤を探る。

3.1 人間中心主義の克服

まずは、カーンの場合である。カーンは、「エコペダゴジー運動において想像される地球市民は、地球的危機の時代におけるエコリテラシーのための必要条件として不十分であるが、人間中心主義からの脱却を要求している」とし (Kahn, 2010, p.48)、マルクーゼの理論を援用する際に人間中心主義からの脱却に言及した。マルクーゼは、社会の根本的な問題が「自然の支配に

よる人間の支配」にあり、自然の征服において、人間の支配を識別できると認識していたのである。そして、『種の存在』としての人間の実現を通じた自然の実現」は、解放に向けた運動の歴史的最終目標でなければならないと結論づけている (Kahn, 2010, p.139)。つまり、人間は自分の支配される状況からの脱却は、本質的には人間以外のものの解放にもつながっている。また、カーンは、人間と人間以外のものをいずれも「ビオス (bios: 能動的な生命の感覚、特徴づけられる生) と「ゾーエー (zoë: 豊かなエコロジー的感覚、死なない生)」の両方として理解する生命支持の政治を再構築することを、現在の歴史的瞬間における反資本主義の偉大な課題とし、「拡大する動物虐殺に直面して、広範な反発と革命なしにこれが実現できると考えることは、極めて疑わしい」と主張する (Kahn, 2010, p.137)。このような人間中心主義からの脱却の実践と革命としては、地球解放戦線 (Earth Liberation Front) や動物解放戦線 (Animal Liberation Front) のような、一般的に「テロ組織」と思われている組織の取り組みが挙げられている。

一方、ミシアゼクの場合、人間中心主義の克服としての試みは、地球の市民性概念 (planetary citizenship) を確立させることによってなされている。ミシアゼクは、市民性概念の地球化とは、地球を一つの生命体として考えることであると主張する。そして、ミシアゼクは地球が受動的であるからその市民性がないという主張に反対し、「市民としての地球の役割が受動的なものではなく、私たちの行動に影響されるものであり、その行動がしばしば地球に対して暴力的になることがある」と述べる (Misiaszek, 2017, pp.132-133)。つまり、人間の行動が地球に悪い影響を与えたから、地球の主体性が維持できなくなったのである。ここでの受動的ではない「主体」としてのニュアンスは、意志を持つことや反省ができることなどではなく、役割を果たしているということになる。このように、ミシアゼクは多くの人が人間中心主義だと主張する社会的側面をエコペダゴジーの枠組みに取り入れている。要は、非人間中心主義ではしばしば人間と人間以外の生命の区分や、人間による介入を全て悪とする見方があるが、ミシアゼクはそのような論調には反対であり、利益と抑圧の非人間の視点を取り入れつつ、人間が追うべき責任を、エコペダゴジーを通して問い詰めるべきだと主張する。

最後に、ホンは非人間中心主義ではなく、人間非中心主義 (anthropo-non-centrism) を提起している。〈自然観—自然に対する行動—人間と自然の関係〉という図式で整理すると、自然に独立した内面的価値の有無によって、概ね〈田園式—保存主義—生態中心主義〉と、〈帝国式—保育主義—人間中心主義〉に大別できる (Hung, 2016, pp.9-10)。ところが、ホンは自然と人間の関係は、この二者択一のものではないと述べる。なぜなら、価値判断は人間主体を避けてはできないため、生態中心主義は実現できないものであるからである (Hung, 2016, p.14)。だが、自然の価値は自然に依存せず、独立した存在としても成立し得ないため、理性を唯一の尺度として世界を価値づけ、その理性を持つ主体を人間のみとする人間中心主義にも反対する (Hung, 2016, p.157)。以上のことから、ホンは自分の立場を人間非中心主義とし、自然と人間が分離したものではなく、人間と自然のどちらが基礎的で、優先されるべきなどでもないとする。人間の自己に対する理解は、人間の非人間的的存在に対する理解と認識を通らなければ成立され得ないため、人間と自然は本質的に表裏一体、分離不可なものである (Hung, 2016, p.16)。

3.2 新しい科学の呼びかけ

カーンのエコペダゴジー論では、「主流の科学は、文化的に決定された知識の一形態であり、

科学とは何か、誰が科学をするのか、何のために科学をするのかといった、社会的にも環境的にも有害な仮定に基づいて行われることが多い」ことが問題視されている (Kahn, 2010, p.104)。この問題に、現代の科学研究の支配的なパラダイムとして WMS (western modern/male science) という略称が付けられている。エコペダゴジーとしての環境学研究を実現させるためには、伝統的生態学的知識 (TEK: traditional ecological knowledge) に目を向ける必要がある。ただ、TEK の伝統的形態そのままではなく、その今日に至る継続的な表現は、真に持続可能な知識の種類に最も近いものである (Kahn, 2010, pp.104-106)。カーンの本でその一例としてあげられたのは、ピースキャンプ (Peace Camp) である。ピースキャンプは、アメリカの軍事基地の外に活動家が集まり、そこで生活する反戦運動の一種であり、日の出の儀式や伝統的なスウェットロジなどの活動を中心としている。スウェットロジとは、小屋を立てて、そこで発汗の儀式を行うことである。カーンは、この儀式は先住民として生活を実践し、自然との関係を築く上で中心的な役割を果たす先住民の科学的研究と医学の一形態であり、コミュニティの癒し、宗教、政治、教育の場であり、真に持続可能な「人々のための科学」であるとするとする (Kahn, 2010, p.110)。このように、カーンは、ピースキャンプに見られる TEK を「単なる実在の科学ではなく、持続可能な文化的相互作用に携わったり備えたりするための生きた知識の伝統として現代に位置する TEK を示す一種の新しい科学である」と高く評価している (Kahn, 2010, p.108)。

一方、ミシアゼクも、社会環境不正義を維持し、激化させることの中に、私たち自身の常識、知識、科学の問題があると指摘する (Misiaszek, 2017, p.161)。ただ、西洋的なものすべてが悪いわけではなく、世界や地球の連帯感を低下させるわけでもない。問題なのは、「西洋的なものすべてが良いもので、それ以外は良くないものだという正常化したイデオロギーである」 (Misiaszek, 2017, p.163)。ミシアゼクはこのような正常化したイデオロギーとなる科学を Science/ Knowledge、多様な地域、社会、文脈から出たものを science/ knowledge とするよう区分している。ミシアゼクのエコペダゴジー論では、どちらの一つの科学が上に立つのではなく、単一の科学・知識の視点を超えて、地球全体をより深く理解するために、多様な文脈において、多様な方法を組み合わせて使用することが重要である。多様な知識を取り入れることで、支配的な科学が減るのではなく、双方の科学が豊かになる (Misiaszek, 2017, p.113)。ミシアゼクは、開発教育において非支配的な知識や科学を活用した環境教育研究の必要性を主張し、特に先住民や南半球の研究者の研究を評価し、支援すべきとする (Misiaszek, 2017, p.115)。このような呼びかけがあったのは、ローカルや先住民の知識が常に「最良」の解決策を生み出すからではなく、多様で多数の知識や科学の「中で (within)」、「間で (between)」教えることが重要であるからである。

最後に、ホンは新しい科学を呼びかける代わりに、哲学の科学以外の形態に希望を見出している。例えば、ホンがエコペダゴジーの具体を考案する際に参考したディープエコロジーは、「生態哲学であり、生態科学ではない」 (Hung, 2016, p.167)。哲学は、科学の源だけではなく、神話、伝説、倫理思考、芸術などの霊に関するものの源でもある (Hung, 2016, pp.44-45)。さらに、ホンは、エコロジカルリテラシーが関心、態度、感情、行動などを重視し、このような目標を設定することによって近代理性中心主義を超えているとする (Hung, 2016, p.181)。この点においても、近代理性的ではない、哲学の科学以外の様々な表現に関する体験は、教育を言葉

中心の記号領域から、より広い実物空間に戻すことに役立つものとされている。

3.3 新しい公共性の探究

先に言及したピースキャンプがカーンに高く評価されているのは、TEK の一つの形態であることに加え、カーンが考える新しい公共性、あるいは連帯性の構築に関わるからである。すなわちカーンは、ピースキャンプは、そこに集まってきた様々な背景を持っている活動家が、「それぞれのアイデンティティに基づく文化的、地域的な境界を超えて戦略的に対話するという、境界を越えるための重要な教育法を示している」と評価する (Kahn, 2010, p.109)。こうして、キャンプに参加する活動家たちは、お互いや地球との自由な互恵関係を実現しようとする中で、公共性を新しく定義したため、21 世紀のエコロジカルな民主主義を試みた実践者となっている。つまり、カーンの捉える公共性や連帯性は、一般的な人々を対象とする概念よりも、一つの目標に向かって運動に参加する運動家の異なる立場を融合する概念だと読み取れる。

そして、ミシアゼク の論において、新しい連帯感を生み出すに役立つのは、市民性概念である。その背景には、「他の個人や社会の進歩に価値を置くことなく、自分自身の経済力を維持・向上させることにしか関心がない」新自由主義への批判がある (Misiaszek, 2017, p.151)。ミシアゼクは、グローバル化が進む中で新自由主義による個人主義の台頭と共同性の破壊を、今日の環境問題の一番の根源とする。それに対抗するために、また、環境問題がグローバルなものであり、その解決がグローバルな権利と責任を必要とするために、国家から世界へと拡大する市民性の必要性が論じられている (Misiaszek, 2017, p.70)。従って、ミシアゼクは、どの世界市民性教育 (global citizenship education) のモデルにも不可欠な 3 つの「グローバル・コモンズ」、すなわち、(1)「健全な生活環境」、(2)「非物質的な価値を持つ人類の無形の文化的善」としての平和、(3) 多様な世界の中での民主的な包括性のために、「個人的・文化的な利益を果たし、生命、自由、幸福の追求という不可侵の権利を達成する」ための人間性という、彼の指導教員だったトレス (C. A. Torres) が提起した概念を援用し、世界や地球へと広がる新しい公共性の構築を期待している (Misiaszek, 2017, p.76)。

最後に、ホンの連帯感の構築は、身体主体 (=生態主体) の概念を通して言及されている。メルロ＝ポンティに関する検討を通して構築された身体主体の概念は、人間の存在の基盤が自然にあることを強調する。その基盤において、他人、他の生物、さらに物質の世界が身体主体としてともに生態コミュニティを作っている。そして、身体は本質的には開かれたものであり、他人と自然からの情報をいつでも受け取っているため、共同性と社会性は、身体を基礎に育まれているのである (Hung, 2016, pp.148-150)。このように、ホンの考える公共性は、理性主体を強調しすぎる今日の教育システムでは育みにくく、身体主体としての個人の回復によって自然的、必然的に形成されるものだと捉えられているのがわかる。

4. エコペダゴジーの教育方法

本章では、ここまでで説明した理念や主張の下に、3 者がそれぞれどのような教育実践を理想と考えているかに焦点を合わせる。ただし、3 者とも彼ら彼女らの理論に即した具体的実践事例を取り上げている訳ではないため、教育実践と関連するような論述からこれを見出したい。

4.1 カーンの提唱する教育方法

カーンのエコペダゴジーは、「エコペダゴジー的な教育の再構築は、自分の仕事を『授業』以外のものとして想像しなければならない。言い換えれば、未来の幕開けの中で、日常生活、労働、文化の複雑さをより乗り越えることができる市民性の形を育む手助けをしなければならない」というように、一般的な学校教育として想像されていない (Kahn, 2010, p.99)。代わりに、カーンは、「地球解放戦線や動物解放戦線のような組織は間違いなく社会教育者であり、彼らは世界についてほとんどの人が持っていない重要な知識を持っており、それに基づきながらその知識をより知らせようとする政治(ある程度、文化)を組織」するとし (Kahn, 2010, p.127)、これらの組織を「政治経済の結果の重大性について社会を教育し、世界における、あるいは世界とのオルタナティブな関係の希望を提供するために活動している」行為者とする (Kahn, 2010, p.140)。従って、カーンのいうエコペダゴジーは、様々な側面からなる一種な社会革命であり、この革命の主な形態である社会運動を教育として捉えたものだと述べた方が適切であろう。

そして、エコペダゴジー的教育家として、カーンはバリ (Judi Bari) の例を挙げている。バリは、強力な多様な社会変革運動の一環として、様々な利益団体を利用する必要性を理解する上で、エコフェミニストの精神を運動にもたらし、女性が環境保護活動にもっと参加することを促したり、レッドウッドの原生林への抗議活動で伐採を担当する人々と活動家の両者の間の統一戦線を単独で構築したり、大学生グループと話をしたり、彼らの政治的関与を促すために、膨大な時間をかけてキャンパスに車を走らせたりする人物であった (Kahn, 2010, p.146)。この教育者としてのバリの捉え方も、カーンのエコペダゴジー論の特徴を裏付けていると言えよう。

4.2 ミシアゼクの提唱する教育方法

ミシアゼクの論における二つの方法は、エコペダゴジー的な教えと研究 (ecopedagogical teaching and research) である。後者は研究者への呼びかけであるのに対し、エコペダゴジー的な教えは、「学生と教師の双方が、社会的、政治的、経済的な変革に制限を設けることなく、社会環境的正義を高める方法を民主的に議論すること」をさす (Misiaszek, 2017, p.22)。このようなエコペダゴジーは、本質的に教育と教育研究をボトムアップで構築するものである。例えば、教師が学習の場の外にある物語の情報源を学生と共に取り入れた結果、地球の多様性がカリキュラムにおいて表現されている。また、エコペダゴジーのカリキュラムは、動的で柔軟なものであり、指導が学生の経験や知識を通して決定され、扱うテーマも対話の中で生まれた社会環境問題の繰り返しとして現れる。これらのテーマに対して、「教師が人間中心的、生物中心的な様々な視点から問題提起を行い、理論的なレンズを含む様々な知識を活用して、対話を深め、広げていくというエコペダゴジー的な教え方」が理想とされている (Misiaszek, 2017, p.191)。

また、エコペダゴジーは、カリキュラムの複数の分野にまたがって行われなければならない。そのためには、第2章で述べたように、環境に対する行為の利益と抑圧の複雑さをよりよく理解するために多様な理論を用いる必要がある (Misiaszek, 2017, p.33)。例えば、環境問題と植民地時代の抑圧との関係に焦点を合わせるとき、エコペダゴジーは、社会環境の抑圧の中で、植民地化がどのように「開発、進歩、ヒューマニズム、文化、表現、アイデンティティ、教育の概念」に影響を与えたかを教えるものとなる (Misiaszek, 2017, p.110)。このように、一つの専門分野を教える際に、何が含まれていて、何が含まれていないのか、なぜ含まれていないのか

を分析した上で、カリキュラムや公式の知識を歴史的に解体することが重要である。

さらに、ミシアゼクはエコペダゴジーの目標、つまり、社会と環境問題を批判的に読み解き、問題提起と問題解決を生み出すことができることの達成をどう評価するかに関しても言及している。例えば、砂漠化につながる南米の伐採問題に関心がある場合、これらの問題に関する専門的な知識は重要である。しかし、エコペダゴジーの評価では、「この専門的な情報を使って、グローバリゼーション理論、新自由主義、植民地化などの側面から、伐採によって誰が利益を得て、誰が苦しむかという社会環境問題を説明し、ローカルからグローバルへの政治を説明すること」に重点が置かれている (Misiaszek, 2017, p.193)。このように、ミシアゼクのエコペダゴジーは、学習の場の内外にある知識との対話を通じて、何を学ぶべきかを決定し、誰の視点から学び、誰の視点から学ばないのか、そしてその政治性を批判的に問いかけるものである。

4.3 ホンの提唱する教育方法

ホンは、哲学基礎の転換に伴い、教育思想、教育目標、教育実践、教材、教師と生徒の関係など、教育における様々な側面に関する転換を喚起している。ホンによれば、人間非中心主義のカリキュラムと教材は、次のようないくつかの特色を持っている。それは、生物多様性と文化多様性を強調すること、知性、情意、感性などのバランスの取れた目標に向かうこと、実際の体験と経験に基づくこと、時間の連続性と空間の拡張性を重視することなどである (Hung, 2016, p.194)。具体的には、非西洋、非主流文化をカリキュラムに取り入れることが提案されている。これらの文化は、東洋文化や原住民文化という地域に関する文化から、同性愛者の文化という一つの群体に関する文化まで含む。同時に、郷土教育や芸術教育を通して、人文科学と自然科学の連携を深め、それによる感性の涵養も目指されている (Hung, 2016, p.201)。また、マインドフルネスや、踊り、自然体験、瞑想なども、学習の一環として良いものとされている。

また、二つの回復がホンの教育方法の提案において主張されている。一つは、自然の回復である。生物、地理、物理などの教科で自然が教えられているが、それだけではなく、子どもたちがより多くの生息地としての自然を探索することで、より想像力豊かで創造的になることができる。また、学習の過程で自然はガイドとして活用されるべきである。自然が意図的に話したり、行動したり、教えたりすることができないが、子どもが人間として自然との間の相互作用を通して学んでいる。「謙虚さ、気配りなどの美德や、自然に感謝し、尊敬する能力は、この学習過程の最も価値ある成果である」(Hung, 2017, p.53)。もう一つは、場の回復である。場の教育学は、政治、歴史、地理、経済などの分野に関連する地域の様々な問題やテーマを取り入れることで行うことができる (Hung, 2017, p.54)。一方、学校環境も、自然、コミュニティなどの関連を考慮した上で設計されなければならない。それに加えて、我々の生きている生活空間も、広い意味での学習環境とみなされるべきであり、家、地域、学校などの間に隔たりのなく、お互い有機的に関連している学習環境を作ることも重要である。

5. おわりに

本稿は、(1) カーン、ミシアゼクとホンのエコペダゴジー論の概要、(2) それらの異同、(3) それぞれが提案する教育方法について検討した。カーンは、学校教育に限らず、環境教育を一側面とする教育というシステム、そして、教育を一側面とする社会というシステムのヘゲモニ

一を暴露し、日常生活のあらゆる局面において環境を守るための政治行動を呼びかけている。カーンの言葉を借りると、彼のエコペダゴジーは、政治教育であり教育の政治 (ecopedagogy as political education and educational politics) でもある。カーンの主張は説得的だが、彼が事例として提示する過激的運動などについては、慎重な扱い方が求められるだろう。ミシアゼクのエコペダゴジー論は、社会問題と環境問題の表裏一体の関係を強調し、その問題の根源を読み解く能力を目標とする点で、カーンのエコペダゴジー論より学校教育と親和的だと思われる。だが、そのツールとなるのは、様々な学術理論であり、かつ、学生の多様な背景も理想的な条件とされるため、初等中等教育での応用可能性は疑われる。実際、ミシアゼクの書籍においてしばしば描かれる授業の場面は、全てミシアゼクが中国の大学で担当したエコペダゴジーの科目の話である。また、参加する学生は中国人のみならず、アフリカ出身の留学生も多い。他方、カーンとミシアゼクの論と異なり、ホンのエコペダゴジー論は、環境への回帰を個人次元で追求するものである。そのため、社会的、政治的分析に基づかず、環境問題の解決を、エコフィリアの個人的な育成に期待している。このようなホンのエコペダゴジー論は、教育全体の改革の視点でありながら、今日の学校教育を主な対象とするものであることが読み取れた。ただ、3者とも、実際の教育実践の例を挙げておらず、彼らが主張するエコペダゴジーの現実上の意義と課題は、教育実践を通しての検証を待たなければならないだろう。

また、示された解決策は異なるものの、三者が共に課題とするものも見いだすことができた。それは、人間中心主義への克服、新しい科学と新しい共同性の探究の試みである。この3つの共通議題は、エコペダゴジーの定義を行う上で重要なキーワードであり、今日の環境教育の議論との違いを捉えるための視点でもある。この3つの課題を俎上に載せることで、“上”から提示された環境教育政策や枠組みに潜められている人間優位、物質的豊かさや抽象性への崇拝の問題が暴かれ、環境危機の解決と真の意味での持続可能性の実現への“下”からのアプローチの可能性と重要性が示された。ただ、これら課題は共通するが、各論者によって立場が矛盾する所も見られる。例えば、カーンとミシアゼクは、抑圧を一つの文化が他の文化への抑圧とし、それを解消するための多様性を他の文化を生きる人や他の種族に求めるが、ホンは抑圧を一つの思考方式による他の思考方式の排除とし、多様性を生命における本質性として捉える。故に、カーンとミシアゼクは、地球市民としての連帯感を育むために個人主義を危惧するのに対して、ホンは個人主義が多様性を確保するための必須条件と捉える。この矛盾を解消するには、エコペダゴジーという用語を用いていないが、これらの共通課題が示すエコペダゴジー的な関心について独自の主張を展開している論者に着目することで、より広い意味での「エコペダゴジー」論を探ることが今後求められると言えよう⁸。

註

¹ 例えば、カーンが指摘するように、エコペダゴジーを現象学的、精神的な現実の探求を意味するものとする人 (David Jardine, Stephen Woolpert) もいれば、国連が定めたESDに沿った戦略と結びつける人 (Mauri Ahlberg) や、変革的、全体論的な教育実践と結びつける人 (Edmund O' Sullivan)、教育の政治的エコロジーと結びつける人 (Stephan Petrina, Peter McLaren, Donna Houston) もいる (Kahn, 2007, p.6)。

² その違いによって、エコペダゴジーの捉え方のみならず、それが環境教育とどう関わりを持っているかの認識も異なっている。例えば、エコペダゴジーを単なるカリキュラム理論と捉える立場がある。その立場において

祁：エコペダゴジー概念は何を提起しているか

は、カリキュラムの直線型の特徴や、カリキュラムを構成する知識、学習、領域などの断片化が問題視されており、それらの要素間の関連づけ、カリキュラムと実世界の関連づけを重視するカリキュラムの生態 (ecology) という意味でエコペダゴジーという概念が用いられている (Jardine, 2010)。この考え方は、クロスカリキュラムや総合学習などと親和性の高い環境教育の議論にも役立つと考えられるが、環境教育の内容と目標との直接のつながりが明瞭なわけではない。しかし、1994年のジャーディンの論文を見ると、環境教育に対する問題意識は書かれていた (Jardine, 1994)。この変化はなぜ見られるのかについては、これからの研究課題にしたい。

³ なお、環境教育との関連を意識し、かつ単著においてエコペダゴジーを体系的に論じているのはこの3者とジャーディン (Jardine, 2000) しかいない。後者のものは散文集に近く、かつ注2の理由で本稿では対象としない。

⁴ エコペダゴジーについて論じるものというのは、この言葉を直に使ってそれを論じるものを指す。カーンは、カリフォルニア大学ロサンゼルス校でケルナー (Douglas Kellner) のもと、教育の哲学的および歴史的研究を専門とし、社会科学と比較教育学の博士号をとり、現在はアンティオク大学 (Antioch University) で務めている。本稿で取り上げたカーンの著書 (Kahn, 2010) は、2013年に中国語、2016年に韓国語に翻訳されている。

⁵ ミシアゼクは、カリフォルニア大学ロサンゼルス校でトレス (Carlos A. Torres) のもと、社会科学と比較教育学の博士号を取得した。現在は同校のフレイレ研究所の副所長であり、北京師範大学の助教授である。なお、ミシアゼクの経験と背景は、彼の博士論文 (Misiaszek, 2011) を参照。

⁶ ホンは、台湾師範大学 (2002年) とバース大学 (2009年) で哲学の博士学位をとり、現在は国立嘉義大学の教授である。ホンの研究の内容と特徴は、2009年の博士論文をもとに出版した著書 (Hung, 2010) を参照。

⁷ 『哲学事典』平凡社、1971年、p.499, p.1069, p.1161。

⁸ 例えば、言葉に潜められている近代的、西洋的思考体制を問題視し、伝統的なコミュニティの知恵を重視し、ナラティブによる伝承をも学校教育に取り戻すような主張をするパワーズ (Chet A. Bowers) や、持続可能な心の枠組み (frame of mind) を志向する環境教育論を主張するボネット (Michael Bonnett) など。

参考文献

- Antunes, A., & Gadotti, M. (2005). Eco-pedagogy as the appropriate pedagogy to the earth charter process. *The Earth Charter in Action: Toward a Sustainable World*, KIT Publishers, Amsterdam, 135-137.
- Hung, R. (2010). *Learning Nature: How the Understanding of Nature Enriches Education and Life*. Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC.
- Hung, R. (2016). *邁向生態智慧的教育哲思：從生態現象學論生態教育學的哲學基礎*. 金琅學術出版社. (Original work published 2010 by 國立編譯館).
- Hung, R. (2017). Towards ecopedagogy: An education embracing ecophilia. *Educational Studies in Japan*, 11, 43-56.
- Jardine, D. W. (1994). 'Littered with literacy': an ecopedagogical reflection on whole language, pedocentrism and the necessity of refusal. *Journal of Curriculum Studies*, 26(5), 509-524.
- Jardine, D. W. (2000). *"Under the Tough Old Stars": Ecopedagogical Essays*. The Foundation for Educational Renewal.
- Jardine, D. W. (2010). Ecopedagogy. Kridel, C. ed., *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (1), Sage Publication, 312-313.
- Kahn, R. (2007). Questions on Ecopedagogy, 1-10. (<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.116&rep=rep1&type=pdf>. 2021年11月5日最終確認)
- Kahn, R. (2008). Towards ecopedagogy: Weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, nature, and the oppressed people of the earth. *The critical pedagogy reader*, 2, 522-540.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang.
- Misiaszek, G. W. (2011). *Ecopedagogy in the age of globalization: Educators' perspectives of environmental education programs in the Americas which incorporate social justice models*. University of California, Los Angeles.
- Misiaszek, G. W. (2017). *Educating the global environmental citizen: Understanding ecopedagogy in local and global contexts*. Routledge.
- Omiyefa, M. O., Ajayi, A., & Adeyanju, L. O. (2015). Exploring Ecopedagogy for the Attainment of Education for All in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 40-44.
- 鬼頭秀一 (2013) 「統合的な教育的概念としての『環境教育』とその環境倫理学的基礎付け」『学術の動向』18(12), 10-14。
- 若林身歌 (2003) 「ドイツの環境教育論議に関する基礎研究—『エコ教育学』の分析を中心に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』49, 142-154。

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程2回生)

(受稿 2021年8月31日、改稿 2021年11月8日、受理 2021年12月3日)

エコペダゴジー概念は何を提起しているか

—R.V.カーン、G.W.ミシアゼク、R.ホンの所論に焦点を合わせて—

祁 白麗

本稿は、R.V.カーン、G.W.ミシアゼク、R.ホンのエコペダゴジー論に着目し、それぞれの考え方を検討し、彼らの異同を探るものである。エコペダゴジーという同じ用語を使いながら、この3者のエコペダゴジー論は、核心となる理論も、理想とする教育実践も大きく異なる。カーンは運動論的アプローチをとっており、社会変革を目指す運動によって社会問題でもある環境問題を解決するエコペダゴジーを提案している。ミシアゼクも、社会問題と環境問題の一体性を論じているが、彼のエコペダゴジー論は様々な批判理論を生かした上でこれらの問題を読み解き、解決することを目指すものである。ホンは、身体主体の哲学前提に基づき、エコフィリア（生態愛）の個人を育てるエコペダゴジー論を展開している。この違いがありながらも、3者とも「人間中心主義からの脱却」、「新しい科学」、「新しい共同性」を探究しており、これらの共通する主題は今日の環境教育研究に示唆を与えるものとなっている。

What is Posed by “Ecopedagogy”? Focusing on the Theories of R. V. Kahn, G. W. Misiaszek, and R. Hung

QI Baili

This paper focuses on the ecopedagogy theories of Richard V. Kahn, Greg William Misiaszek, and Ruyu Hung, introducing their respective approaches and exploring their commonalities and differences. Kahn takes a movement approach, proposing ecopedagogy that solves environmental problems, which are also social issues, through movements for social change. Although Misiaszek also argues for the interrelationship of social and environmental problems, his ecopedagogy theory aims to read and solve these problems ecopedagogically by drawing on various critical theories. Hung's theory of ecopedagogy is based on the philosophical premise of body-centered subject and cultivating ecophilia in individuals. Despite these differences, all three seek to break away from anthropocentrism, explore a new science and new solidarity, and their common agenda may have implications for environmental education research today.

キーワード：エコペダゴジー、環境教育、批判的教育学

Keywords: Ecopedagogy, Environment Education, Critical Pedagogy