

スウェーデンにおける学校と地域システムを通じた環境教育

—自然体験型学習を中心として—

清水 麻記

(2001年9月28日受理)

A Study of Environmental Education through School and Community Systems in Sweden

- With a Focus on Outdoor Education -

Maki Shimizu

This paper introduces the status of Environmental Education (EE) in Sweden from the pre-school stage to the life-long learning stage. Through comparing educational situations in Sweden and Japan, the paper explores a desirable EE system in the community. Since EE deals with complex issues, a whole collaborative community support from individuals, schools, museums and NGO is required to further promote EE nationwide. In particular, pre-school EE activities, a role of museums, and Ecomuseum concept will be a key in disseminating EE in society effectively and successfully.

Key Words: Agenda 21, Environmental Education, Sweden

I. はじめに

20世紀、世界の文化・テクノロジーは著しく発展し、モノ・生活とも豊かになったと言えるが、その豊かさの影で、20世紀後半に入ると過度の自然破壊・環境汚染の実態が明らかになり、人々の環境保全への意識が形成され始めた。

「かけがえのない地球」というフレーズをかかげ、人間環境宣言を採択した1972年の国連人間環境会議（ストックホルム会議、提唱国：スウェーデン）、21世紀に向けた行動計画である「アジェンダ21」を採択した1992年の地球サミット（リオサミット）などに世界的な環境に対する意識の高さをみることができる。現在、各国において種々の環境政策が策定されているが、そのなかでも、北欧の一国スウェーデンは、炭素税のいち早い施行、原子力発電所撤廃への積極的な動き、地域の環境政策である「ローカルアジェンダ21（以下LA21と略記する。）」の完全実施などで注目を集めている。小沢（1996）は、今スウェーデンが考え、実行していることを知ることで、日本は今後一層環境問題の特質に迫ることができると述べており、筆者はこのことは環境政策のみでなく、環境教育にも当てはめることが可能であると考えている。地域の環境政策が充実しているということは、地域の環境教育も連動して特質のある取り組みがなされていると推測される。また、スウェーデンの環境教育研究に関しては、これまで恩藤（1994）や大高（2000）の研究が知られているが、いまだその情報は充分とは言えない。本論文においては、主にスウェーデンの環境教育を国策から地域のレベルまで、調査・分析した結果を示し、それぞれが自然体験型学習を環境教育の基礎とし、地域の環境教育システムに不可欠であるLA21、地域における環境NGO、環境教育の場としての博物館、エコミュージアムの概

念の環境教育に対する有効性を論ずる。

II. スウェーデンの環境政策と環境教育

1. 就学前段階における環境教育

就学前段階は、あらゆる学習に対して基礎を築く重要な段階にあることは周知のとおりであるが、肉体的・精神的に深く記憶される自然体験は、とりわけ就学前学習の重要性が高いものであると言えよう。スウェーデンの就学前環境教育（6歳以下）として2つの要素を挙げることができる。

一つ目は『自然享受権（Allemansrätten）』である。スウェーデンでは子どもたちは生まれた時より、この『自然享受権』というパブリック・アクセスの伝統的な権利を持つ。他の北欧諸国にも似通った権利が存在するが、スウェーデンではこの権利によって、観光客を含めたスウェーデンに住むすべての人々に森や野原へ自由に入出入りできる権利を保証している。さらに、きのこやベリーなどを摘むことや、規制されていない草花なら採取してよいことが認められている（Assidman, 1999）。この『自然享受権』は成文法ではなく、慣習法であるが、紀元前700年から紀元前600年にスウェーデンの王が策定した法律に由来し、人々に大切に受け継がれてきたものである（A. Szczepanski, 私信）。したがって、スウェーデンに生まれた子どもは家庭・地域を通して『自然享受権』の存在を知るようになる。この時点で、自然に親しむという環境教育の礎は形成されるのである。

その次の段階としてスウェーデンの子どもたちが初めて出会う環境学習である『森の妖精ムッレ活動（"Skogs Mulle Activitet"）』が挙げられる。この活動は1957年に設立されたFriluftsjamjandet（野外生活推進協会）において、Goesta FrohmとStina Johanssonによって始められた。人口880万人のスウェーデンにおいて40年間で200万人以上の子どもたちがこの活動に参加し、アンケート結果では60%の子どもたちがムッレ活動を認識しているほど、スウェーデンでは

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：田中春彦（主任指導教官）、秋山幹雄、池田秀雄、片上宗二、鳥光美緒子

親しまれている自然学習型スカウト活動である (Shimizu & Tanaka, 2000)。Frohn と Johansson によって創作された『森の妖精ムッレのお話』は、ムッレ (Mulle) のほかに、湖の妖精ラクセ (Luxe)、山の妖精フィヤールフィーナ (Fjäll Fina)、宇宙の妖精ノヴァ (Nova) が登場する。4人の妖精たちは子どもたちをめぐる身近な自然環境を表しており、現実の世界においても、想像の世界においても、これらの4人の妖精たちは子どもたちの友達である、という想定になっている。一般に大人のリーダー (ボランティヤ) が10人から20人の子どもたちのグループを組織して、時にはリーダーが妖精に扮装したり、妖精の指人形を用いたりしながら、一週間に何度か森の中を探検する。このムッレ活動は、現在ではノルウェー、フィンランド、ロシア、ラトヴィア、ドイツ、イギリス、エストニア、アメリカに紹介され、日本でも1990年より、兵庫県氷上郡の市島町で、積極的にスウェーデンのムッレ活動を取り入れた活動を行っている。その後、日本では1998年に1000人のメンバーからなる野外活動推進協会が中心となり、その活動を全国に広げている。スウェーデンにおいては、ムッレ活動は就学後も多くの子どもたちによって続けられ、子どもたちが成長するにつれて、炭焼きやキャンプ活動などの他、より冒険的な活動が主体となっていく。こうした点でスウェーデンの子どもたちにとって身近な存在である自然享受権とムッレ活動が彼らの自然や環境に関する興味を刺激し、より好奇心を高めていると言えよう。

一方、フォーマルな就学前教育に関しては1998年に就学前教育における指針“Curriculum for the pre-school (Lpfö 98)”がはじめて文書化された。これに伴い、学校教育を司っていた教育庁“The National Agency for Education (Skolverket)”が1998年の1月より、就学前教育施設に対しても、監督的な役割を持つようになった。Lpfö 98は後に述べる“Curriculum for the compulsory school system covering the pre-school class and leisure-time centres (Lpo 94)”と“Curriculum for the upper secondary school system (Lpf 94)”と一貫して位置付けられている (Skolverket, 1998 Lpfö 98)。Lpfö 98においては、就学前教育は生涯学習の基礎となるべきものであることが明記されており、子どもたちの興味・関心に基づいた活動を行うことと、ジェンダーフリーや民主主義の概念も積極的に取り入れるなどの指針が示されている。また、環境や自然に関して、子どもたちが自分の身の回りの環境・文化に対して親しみ、関心をもてるように、野外活動がとくに推奨されている。そして身近な環境に自分たちの行動がどんな影響を与えるのか、また環境は自分たちの生活にどんな役割を果たしているのかを子どもたちに教えることも、学習のねらいとされている。以上の経緯から、スウェーデンの就学前教育においては、環境教育がより一層重視される傾向が窺える。

2. スウェーデンの教育庁と学校教育

学校教育現場においては、スウェーデンの義務教育は1991年に設立された教育庁によって統括されている (Skolverket, 1998)。教育と学校システムに対する目標は国会“Riksdag”と政府で決定され、教育庁は学校監督、私立学校の監督、校長への研修などの役目をもち、全国に11の教育庁の支部がある (Skolverket, 2000)。教育の実権は各地方自治体に任されており、教育庁も1985年に制定された教育法“The Education Act”に基づいて、各自治体が『就学前教育を司ること』と『20歳以下のすべての住民に対して中等教育を十分に供給する義務がある』としており、各自治体はその地域性にあわせた教育計画を立てている (Swedish Institute, 1998a, 1998b)。義務教育は無償で、7歳から統合制基礎学校“Grundskolan”において9年間行われる。保護者が希望すれば、6歳からでも、

就学可能である (グスタフソン, 2000)。修業年限の9年間は低学年(1-3年)、中学年(4-6年)、高学年(7-9年)に区分されている。1学年は秋学期(8-12月)、春学期(1-6月)の2学期に分かれており、小中一貫教育の体制をとっている。週5日制で年間40週、登校日数は200日である。また、学級の規模は法規により、1学級25人以下とされており、平均的に20人弱ほどである (佐島, 1996)。生徒たちはこの“Grundskolan”を卒業すると、中等学校である“Gymnasium”に進学する。これは日本の高校にあたり、高校では生徒の希望に合わせて全部で16の国家プログラムが用意されている。表1に中等教育における国家プログラムを示す。同表の16のプログラムのうち、1~14のプログラムは職業コースであり、職業コースを選択する生徒は、早い段階から自分の意思により、専門的な知識・技能を身に付けることができる。残りの2つのプログラムは大学進学のための準備コースであり、自然科学プログラムと社会科学プログラムに分かれている。さらに2000年からは「テクノロジープログラム」が加わり、全てで17の国家プログラムとなった。全てのプログラムはコア教科である英語・美術・保健体育・数学・自然科学・社会公民・スウェーデン語・宗教の8教科を学習する。スウェーデンにおける最近の教育改革は1994年のことで、Lpo 94/Lpf 94において、基礎となる教育方針・カリキュラム、教科の目的などが示されている。Lpo 94は普通義務教育・盲学校、聾学校・身体的ハンディのある子どもたちのための学校・サミの人の学校カリキュラムを扱っており、Lpf 94は義務教育に含まれない学校、例えば、中等学校や精神的・知的ハンディを持った成人のための学校などが含まれる (Skolverket, 1998)。

表1 スウェーデンの中等教育(Gymnasium)における国家プログラム

コース	国家プログラム
職業コース	1. 子どもとレクリエーションプログラム
	2. 建築プログラム
	3. 電気エンジニアリングプログラム
	4. エネルギープログラム
	5. アートプログラム
	6. 自動車エンジニアリングプログラム
	7. 政治経済プログラム
	8. ハンドクラフトプログラム
	9. ホテル・レストランプログラム
	10. 産業プログラム
	11. フードプログラム
	12. メディアプログラム
	13. 自然資源利用プログラム
	14. ヘルスケアプログラム
大学準備コース	15. 自然科学プログラム
	16. 社会科学プログラム

出展: Skolverket: Swedish National Agency for Education (1998), *The Swedish School System, Stockholm*: Swedish National Agency for Education.

1994年以前ではスウェーデンの学習指導要領は、1962年、1969年、1980年に改定されている (戸野塚・山梨, 2001)。Lpo 94については、第1章『学校の価値基準と義務』、第2章『目標と指針』の2部構成となっており、全文でわずか13ページとなっている。これは前回の改革の方針を記した資料が50ページであったのに比べると、内容が精選されており、その記述は基本的な方針の

スウェーデンにおける学校と地域システムを通じた環境教育

みに留められている。日本での学習指導要領の改定はほぼ10年毎であるが、スウェーデンでは改定時期を特に定めず、時代のニーズに合わせて行っている。Lpo94 が打ち出した目的のひとつとして環境教育があげられる。Lpo94 において環境教育の重要性を次のように強調している。

「学校においては子どもたちの心を今日私たちが直面している環境問題や自然に対して開かせ、関心を持てるよう光を当てなければならない。国際化の高まりは教育に影響するだろうひとつの劇的な変化である。学校は若い世代に国際理解や多文化理解の見解を与えなければならない。今回の改訂における重要な事柄はこのカリキュラムが学校において若い世代が直面する文化の多様性、文化遺産、国際化、環境について取り扱う方向性を明示しているということである。」(Skolverket, 1994)。

学校教育段階の環境教育はオリエンテーション科という教科において主に扱われている。オリエンテーション科には前述のコア教科の自然科学である。「自然系オリエンテーション “Natur Vetenskap Orientation (NO)” と社会科学である社会系オリエンテーション “Samhället Vetenskap Orientation (SO)” があり、NO が日本の理科に、SO が社会科に相当している(清水, 1999年)。この2つのオリエンテーション科では環境教育だけではなく、健康教育の分野まで扱う。戸野塚・山梨によると、Lpo94 の自然領域 (NO)、社会領域 (SO) の目標は次の通りである(戸野塚・山梨, 2001)。

自然領域: 『自然領域は、生命とその起源、発達、種類、条件についての学問である。自然界での経験と観察を出発点として生命の条件と自然の発達を理解させる。』

社会領域: 『社会領域は、基礎的デモクラシーの価値を伝え、複雑な社会環境の中で自らの方向を定めることができるようにする。』

つまり、NO、SO は人間をコアにして、社会の方向性、人生の方向性を教える教科であり、その教育内容は、自然と人間の共生、人間社会における多様な他者との共生の視点を含んでいる。また、学校によっては、Miljö Kunskaps “Environmental Education” の授業を専用のテキストを使用し、NO、SO と分けて行っているところもある。

また普遍的な教育内容の教授と共に、体験型学習も積極的に取り入れていく姿勢がみられる。実際、筆者はスウェーデンでの現地調査において、大学の教員養成課程において常設の “Utomhus pedagogic (アウトドア教育)” の授業を履修したが、授業の8割は体験学習的なもので、近くの森の中での自然にちなんだ遊び方、キャンプや焚火の方法などを中心としたプログラムが編成されていた。学校教育において環境教育を教授する立場になる人への教育も、自然体験型学習を重点としており、現場における実践を喚起している。環境教育は総合的かつホリスティックな問題を扱うことが不可欠となるが、スウェーデンにおいては総合的な取り組みが不十分であると思われる。確かに自然体験型学習は環境教育の基盤をつくる最も重要な根幹となる部分であるが、スウェーデンにおいて環境教育の大半がアウトドア教育と混同されている感じを受けた。この点での環境教育の改善、とくに中等教育段階における環境教育の充実が必要とされている。今後、日本を含む教育の国際協力を通して、教科の枠にとられないより包括的な環境教育の在り方を模索していく必要がある。また、環境教育を行う教師の不足、また実施するにあたって財源の不足がスウェーデンの学校教育レベルにおいて問題であった (A. Olsson, 私信)。

3. スウェーデンの成人教育

スウェーデンでは、20歳以下の子どもたちは、自治体で中等教育を受けることができるが、20歳を過ぎては、自治体が提供する「コミュニケーション成人教育 (KOMVUX)」を受けることができる。スウェーデンの成人教育は、他の北欧諸国と同様、19世紀後半の自由教会や禁酒運動に由来し、その後政党、労働組合、消費者組合、キリスト教関連団体などを主体とし、民間からのイニシアティブから派生した(馬橋, 1994)。スウェーデンの代表的な成人教育として、自治体の提供する「コミュニケーション」²、受講者の数が最も多く2人に1人の割合で参加している「学習サークル」³、及び北欧諸国に特有の「国民高等学校」⁴の3つが挙げられる。また、知的ハンディを持っている人に対する成人教育 (SÄRVUX)、The National School for Adults (SSV) と呼ばれる通学が難しい人のための遠隔地教育、そして移民のためにスウェーデン語などを学習できる sfi (Swedish for immigrants) などもある (Skolverket, 2000)。成人教育の環境教育としては、バードウォッチングなど個人の興味に基づく講座、総合的な環境問題を扱う講座などが充実している。

4. 国連の地域における環境政策とスウェーデン

ローカルアジェンダ21

スウェーデンの地方自治の基礎は、1862年の「コミュニケーション諸令」に置かれ、スウェーデンでは民主主義の確立以前から地方自治が存在していたと言われていた(グスタフソン, 2000)。スウェーデンの教育を強固にしてきた要因はその完成度の高い分権制にあると言える。なぜなら、地域の教育は各地域の状況に呼応した教育計画がなされることが望ましく、分権制が確立されていけば、自治体の一活動としての教育も活発になるからである。

1992年リオ・サミット(地球サミット)で「アジェンダ21」が採択され、持続可能な社会のための人類の行動計画を179ヶ国が批准した。同アジェンダセクションIII、第28章「アジェンダ21の支持における地方公共団体のイニシアティブ」において、「アジェンダ21で提起されている諸問題及び解決策の多くが地域的な活動に根ざしているものであることから、地方公共団体の参加及び協力が目的達成のための決定的な要素になる。」と地域ごとの環境に対する取り組みが基礎となることを明記している。また、採択年度の92年の段階で、「1996年までに各国の地方公共団体の大半は地域住民と協議し、当該地域のためのLA21について合意を形成すべきである。」ということが目標のひとつとして掲げられた(環境庁・外務省, 1997)。その中でセクションIV、36章「教育、意識啓発及び訓練の推進」においては、教育が持続可能な発展を推進し、環境と開発の問題に対処する市民の能力の向上に重要であることが確認されている。セクションIII、第25章「持続可能な発展における子ども及び青年」では「青年は世界人口の30%近くを構成しており、今日の青年が環境と開発における意志決定、及びプログラム実施に関わることがアジェンダ21の長期的成功に不可欠である」とされている(環境庁・外務省, 1997)。また、同章においては「持続可能な発展の基礎的な必要条件の一つとして、全てのレベル、特に小学校、中学校レベルにおける適切に財政援助された効果的な教育システムを確立することが明記されている。この点が満たされれば、全ての人がアクセス可能であることにより、効果も高いと指摘されている。

アジェンダ21に内包されている自治体のイニシアティブ、持続可能な発展にとっての教育の重要性及び、子どもと青年の意志決定プロセスへの参加という3つのファクターは、LA21により、環境へのよりよい働きかけを具体化するものと期待される。また、1997年国連主催の「JUNGASS19」会議においてスウェ

ーデンが、全 288 の自治体が LA21 を策定したことを報告し、世界的な LA21 の動きを高めた。(清水, 1999)。

5. スウェーデンの環境政策 LA21 と環境教育

スウェーデンでは、各自治体に LA21 オフィスがあり、専任のコーディネーターが配置されている。オフィスだけではなく、町や市の博物館や環境学習センターでは、常時アジェンダ 21 に関する情報及び、自治体の前年度の LA21 活動評価報告書が用意されている。博物館では、LA21 の実践者 (アクター) となることと同時に、その地域における環境問題などを取り上げ、市民、企業、学識経験者、自治体など多角的な立場からディスカッションされる機会もあり、博物館の役割自体が社会的な運動や価値を創造する場となっていることが特徴として挙げられる。スウェーデンにおいては、LA21 という行動計画を通して、就学前から学校教育段階、そして博物館、環境 NGO などのノンフォーマルな組織を主体とした生涯学習段階まで、一連の充実した環境教育活動が行われている。就学前環境教育段階において「森の妖精ムッレ活動」を推進している Friluftslivsjamandet (野外生活推進協会) も『アジェンダ 21』はムッレ活動から始まる。」と謳い、積極的に LA21 に関わっている。

次に学校教育レベルにおいては、1994 年から施行された新カリキュラム “Lpo94/Lp194” にはアジェンダ 21 についての正式な記述はない。しかしながら、新カリキュラムにおいて、民主主義や生徒の参加、連帯責任、学際的な研究、長期的視野及び、自治体のイニシアティブの重要性について、環境的視野を通して生徒が身近な環境に責任を持ち、グローバルな環境問題まで考えることができるようになることが強調されている。(Eckerberg ほか, 1998)。学校における LA21 の活動では、学校の校庭を環境学習の場に活用できるよう改変する「緑の校庭プロジェクト」(飯田, 2000) や地域の環境委員会に子どもたちが決定プロセスに関わり、環境法や環境行動計画を開発していく「緑の旗プロジェクト」が有名である (Eckerberg ほか, 1998)。LA21 に関しても、学校行政側は、学校を地方自治体における重要な環境アクターとして認識している。自治体の具体的な LA21 における子どもたちに関する目標を Linköping 市を例に挙げると、目標はどの項目も 1999 年現在及び 2005 年、2020 年と 3 ステップ方式に立てられている。例えば、1999 年現在の目標には「学校に環境賞」、「フルーツの木を植え、授業に活用すること」、「野外教育分野における大学との協力」、「持続可能な社会のために、子どもたちが法的な実行力を持つ」、「子どもたちと意志決定者との間にコンタクトを持つ」などがあり、2020 年にはそれらを踏まえたうえで、「子どもたちが未来の問題や環境問題に関わることにについては、意志決定者に働きかけ、関わりをもつこと」が目標とされている (Linköpings Kommune, 1998a & 1998b)。こうした環境の下で、子どもの頃より、意志決定に関わる姿勢を養いながら、スウェーデン独特の自然享受権・ムッレ活動において、就学前段階より「自分の地域をよく知り、郷土心・自然愛を培うこと」を深く涵養できる。自分の生きる自然を含めた環境について、自分の目で確かめ、自分の地域を通してケース・スタディを経験することは、意志決定のできる市民になるために、必要とされる前提条件である。地域観と併せて、自然に対する愛情・地域に対する愛情は、一朝一夕に培われるものではない。かつての自然と共に生きるライフスタイルが失われようとしている現在、自然や地域を知る術として、幼少の頃より、地域内において自然体験活動を開始することが望ましい。できれば、組織化され、運営がスムーズであるほうが、活動を続ける

ことも容易であるし、子どもたちの就学前段階、その後の学校教育段階、生涯学習段階につながる学習内容、活動内容の継続・移行においてもよい結果が予想される。以上のようにスウェーデンでは全ての学習に LA21 が関っており、大人たちだけでなく、子どもたちの参加と意志決定をも重んじる環境教育像が窺える。

III. 日本との比較及び考察

1. 就学前-学校教育段階

17 歳から 19 歳の生徒に対して、いつから環境に対して興味を持ち始めたかに関して、アンケート調査したところ、図 1 に見られるような興味深い結果が得られた (清水, 1999)。スウェーデンでは全体の 18% の生徒が就学前をあげているのに対し、日本では就学前段階に興味を持った生徒は 0% で、就学前における環境教育の存在が把握できない状況であった。その後の学習段階を追っても、スタートで遅れをとっているだけ、スウェーデンのほうが全体として早い段階で環境に対する興味を示していると言える。しかしながら、日本においても幼児期からの自然など身近な環境との関わりの中で、豊かな心情や思考力を養うことの大切さは、古くは 1974 年の「自然保護憲章」に位置付けられ、平成 10 年度の幼稚園教育要領においても「環境」領域においても明記されている (野上, 2000)。保育園・幼稚園などの就学前教育は義務教育化されていないも

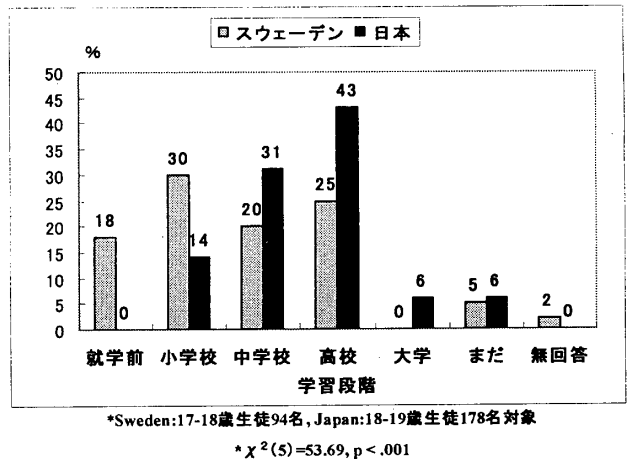


図 1 環境に興味を持ち始めた時期

の、学校教育、生涯教育の出発点として重要である。日本の就学前教育段階におけるさらに効果的な環境学習が期待される。スウェーデンと日本の回答者間に見られるこの大きな差異は、スウェーデンの特徴的な 2 つの『自然享受権』及び『ムッレ活動』が大きな影響を及ぼしているためと思われる。これは上述のアンケートの結果からも明らかである (Shimizu & Tanaka, 2000)。

スウェーデンの環境教育は、18 世紀の終わりから 19 世紀の初頃頃にかけて、健康増進のためにアウトドア教育が始められたことに始まる。スウェーデンは食べ物の生産に不向きな土壌のため、かつては貧しい国であった。人々は十分な栄養が得られなかったため、体を鍛えることを国策にあげたことに、スウェーデン人のアウトドア活動好きが起因しているようである (高見, 私信)。Sandell(1998)は、スウェーデンのアウトドア活動は、家族で近くの森に長靴で遊びに行く身近な感覚のアウトドアライフであることを指摘している。

2. 地域における LA21 と環境教育

スウェーデンにおける学校と地域システムを通じた環境教育

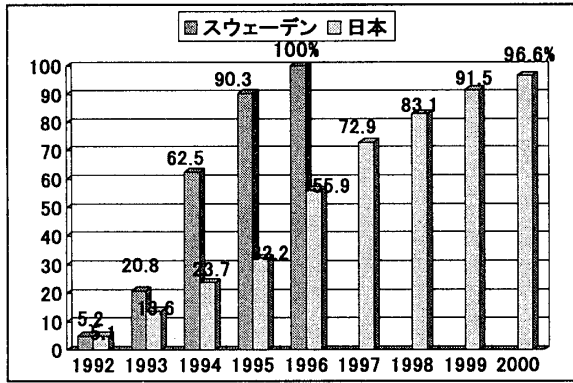


図2 両国のLA21の動向

日本とスウェーデンにおけるLA21策定自治体数の動向を図2に示す。1996年の段階でスウェーデンはいち早く、日本の市町村レベルにあたる“Kommune”の策定率100%を達成した。日本は96年の段階での策定率は44.1%(47都道府県及び12政令都市)であったが、2000年においては、都道府県・政令指定都市レベルの策定率は97%に達した。しかしながら、LA21に付随するアプローチとしては異なる要素が散見される。

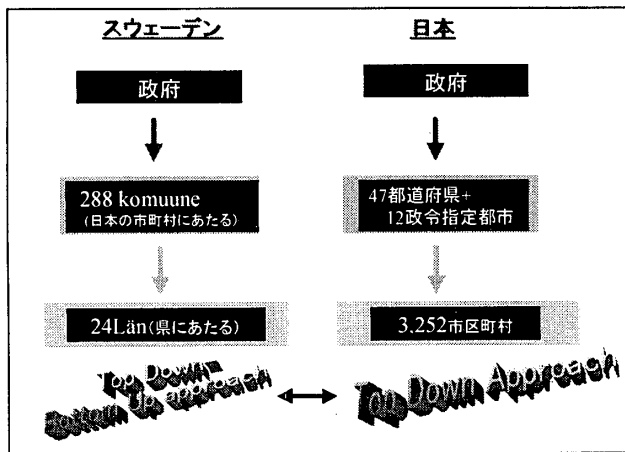


図3 日本とスウェーデンの情報経路*筆者作成(2000)

図3は、両国のLA21の策定が政府レベルからどのような流れで下りていくかを示しているが、スウェーデンの場合、日本の市町村レベルである288のKommuneに政府から直接情報が伝達され、次に県の単位であるLänへ至る。そして、バルト海地域におけるアジェンダ21などにみられるようにできるだけ小さな単位からのアプローチをとる。一方、日本では政府→47都道府県及び12政令指定都市→3,252市町村というトップダウン的な流れであり、個人レベルまでの浸透が難しい経路である。今後さらにLA21の策定が個人レベルで認識できるよう、市町村の策定(2000年現在113/3252市区町村:全体の3.5%)を一層推し進める必要がある。

表2に、スウェーデン及び日本におけるLA21の動向をまとめた。スウェーデンにおいては、1992年のリオ・サミットの直後、アジェンダ21を素早く翻訳し、地方自治体協会(SALA)と若者主体の環境NGO“q2000”の協力を得、288すべてのKommuneに配布した。その後も国から自治体へのアジェンダ21に関する情報の送付やアジェンダ21フォーラムの開催、LA21に関する環境基金の設置などフォローアップがなされている(飯田、2000)。また、政府の動きに呼応するように前述の森の妖精ムッレの活動母体である

“Friluftsfämjandet(野外生活推進協会)”⁷、“q2000”や、“Eco-logic”、“The Natural Step”などの環境NGOが政府、自治体などの行政と市民との媒介になっている点もスウェーデンのLA21の特徴である(高見、鎌木、2000)。LA21の活動によって就学前段階の子どもたちから大人まで巻き込んでいる様子が窺える。NGOや環境保護団体は市民からの環境活動に大きな役割を果たしていると言える。

日本では、環境庁と国際環境自治体会議(ICLEI)などのNGOにより、アジェンダ21策定の指針となる資料が作成された。しかしながら、日本国内においては、LA21を特化する環境NGOは見当たらず、トップダウン的な方法に傾倒したやり方には限界があるようである。

IV. 生涯学習時代の環境教育システムの在り方

これまでのスウェーデンの環境教育・環境活動の事例より、地域に基づく環境教育システムの形成と実践のためには、地域の中で次の3つのファクターを意識することができれば市民の環境意識・環境教育動の啓発・促進につながると思われる。

1. LA21に基づく今後の地域における環境教育

スウェーデンのLA21は、経済的にも新たな雇用を生み出す手段として成功し、地方分権と教育を有効に利用し、持続可能な社会へ個人レベルまでの浸透を図ることによって、更に大きく動き出そうとしている。また、地域の博物館や学校は市民にLA21の情報源がいつでも手に入る場所として大きく貢献している。日本においても2000年には都道府県レベルでLA21の策定率は96.6%をマークし、インフラとしての自治体レベルからの普及準備がほぼ完成されたと言える。今後、個人レベルで参加が促進されるように、情報源の浸透経路を確保することと、LA21における教育セクター及び環境NGOの活躍と、最小単位の自治体(市町村レベル)におけるLA21の具体的な策定が期待される。川村(1999)は「日本においては、学校教育においても社会教育においてもアジェンダ21に基づく、「持続可能性のための教育」は認知されていない状況にあり、さまざまな場において概念の普及と定着の努力」が求められていると指摘している。

2. NGOの役割

2つ目のファクターは地域に根ざすNGOである。先に述べたムッレ活動を推進しているスウェーデンのFriluftsfämjandet「野外生活推進協会」もNGOのひとつで、成人教育の「学習サークル」の例からしても、NGO活動が活発であることがわかる。スウェーデンの成人は一人当たり、1.63団体に所属し、あらゆる関心事や問題についての組織化が徹底されている(馬橋、1994)。1972年にストックホルムで開催された「国連人間環境会議」と同時に開催されたのが、「環境NGOフォーラム」であったが、国連の世界会議では政府間会議と民間会議を同時に開催するという慣例も、この「ストックホルムを起点に、スウェーデンが導入してきたことであった(山村、1998)。その後、1984年の「環境と開発に関する世界委員会(WCED)」からの「ブルントラント報告書」において、NGOが地域そして、地球環境・持続可能な開発に貢献できることを明示している。NGOは市民の意識に直接働きかけ、NGOの活動を通じて市民が直接環境を含め、自分の町の活動に関わることができ、さまざまな視点を養える場所である。特に環境保護を目的とするものが環境NGOと一般的に捉えられているが、環境NGOの成熟度は、その国の市民の環境意識や環境活動の充

表2 スウェーデン及び日本におけるアジェンダ21をめぐる動向

*飯田哲也『北政エネルギーデモクラシー』、pp.28-32(1999)及び環境庁『ローカルアジェンダ21』策定状況調査結果(1997, 2000)及び(財)地球・人間環境フォーラム『ローカルアジェンダ21 策定状況及びその内容に関する調査』、1999年より転載

1992	「環境と開発に関する国連会議」(地球サミット)にてアジェンダ21が批准される 同時に1996年までに各国自治体はLA21を策定するよう勧告される	
【年】	スウェーデン	日本
1992	・環境省はサミット後アジェンダ21を素早く翻訳し、SALA(地方自治体協会)と環境NGO2000の協力を得、288全コミュニティに配布	
1993	・SALAがアジェンダ21の情報を各自治体に、環境省とSALAの連盟で手紙を送付	・環境基本法成立(11月) ・環境庁「アジェンダ21行動計画」作成(12月) ・アジェンダ21採択文書日本語訳刊行 ・93年神奈川県がはじめて「アジェンダ21かながわ」を策定
1994	・環境省「LA21策定ガイド」作成 アジェンダ21特別助成金 設置	・環境庁「LA21策定にあたっての考え方」作成
1995	・「国家アジェンダ21委員会」設置	・環境庁「LA21策定ガイド」作成
1996	・288のコミュニティ全てがLA21の策定を完了。(288市町村及び19/24県が策定済み)	・「LA21」策定済みの自治体は、21都道府県、5政令指定都市(44.1%)
1997	Ungass19国連会議でスウェーデンの「ローカルアジェンダ21」が注目を浴びる	「LA21」策定済みの自治体 は31都道府県、11政令指定都市(72.9%)
2000		「LA21」策定済みの自治体 は47都道府県、12政令指定都市(96.6%)

実度を把握するひとつの基準となると思われる。

スウェーデンにおいて政府機関と非政府機関との区別が特に意識されないことは、大多数の国民が、自ら意志決定をなし、政治に関わっていることと密接に関連していると思われる。これを馬橋(1994)は、「スウェーデンのNGOないし、特定の団体はある一部の人間からなる政治的社会的集団ではなく、広範な市民が参加する、より普遍的な存在である」と表している。参加型民主主義のスウェーデンを構成する一要素としての個人となるべく、供給されている教育は、LA21に見られたような子どものころから、「自分の未来・地域に関して意志決定に関わる態度を養うこと(参加型民主主義)への積極性」と、成人教育として、一般市民のレベルで広くゆきわたっているグループ学習・活動にみることができる。規模の如何に関わらず、環境NGOなどの環境教育への市民の広い参加を促し、環境意識を高める組織を構築し、人を育てることが今後の日本の環境教育基盤を固める重要な課題である。

3・環境教育の場としての博物館

—エコミュージアムを中心として—

LA21のような環境に関する行動計画ができ、その基盤となる組織が生まれなくても、行動計画と組織、そして組織と組織を結ぶ場がなければ、有効な手段とはなり得ない。地域で取り組む環境教育を考えた場合、既存の学校教育機関だけでは限度がある。II-5において触れたように、スウェーデンの博物館の市民に対する位置付けが、総合的なテーマのもと、市民への情報提供・討議の場として大きな役割を果たしていたように感じられる。各コミュニティの博物館は“Länsmuseum”と呼ばれ、その地域の歴史・自然史・美術・伝承にいたるまで、総合的に扱っている。博物館・博物館類似施設においては、LA21に関する情報も容易に獲得でき、週末には地域の環境問題をはじめ、何らかの会合・講座

が開かれる。そこでは、職種や年齢を問わず、さまざまな人々が入り出で、個人々々に対する啓発と、一コミュニティとしてのコンセンサスを創りあげるのに貢献している。堀江(1997)は、今後、日本においても展示・教育普及活動を通して、環境教育に取り組んでいく博物館は増加傾向にあり、環境教育の基本である、「自然とのかかわり」の伝承は、かつての家庭や村落に代わって、博物館が次の世代に伝えることができると提言している。大塚(1999)も、展示のみならず、講座や観察会などの教育プログラムの充実と、博物館という場におけるモノと人を結びつけるパイプとしての博物館の役割を喚起している。このことに関連して、近年注目すべき概念として「エコミュージアム」がある。「エコミュージアム」は、フランスのアンリ・リヴィエールにより創案され、1987年新井重三により「生活・環境博物館」という訳語で日本に紹介された(大原、1999)。⁷⁾「エコミュージアムの概念」は『行政と地域住民が一体となって地域の生活と自然・社会環境の発達過程を知的に探求し、自然及び文化遺産を現地で保存・育成し、展示を通してその地域の発展に貢献しようとする。』とされている(大塚、1999)。日本における省庁の管轄するエコミュージアムの動向としては、大山(2000)によると、農水省・文化庁・環境庁の3つの取り組みが見られるとしている。1994年に、農水省が理想的な中山間地域の姿として、エコミュージアムを事例に挙げ、「ふるさと水と土基金」を設立し、農村の田園風景や自然景観など地域独自の環境整備やコミュニティ活動の支援を行う制度を立ち上げた。農水省のエコミュージアムのほうは、1999年に「田園空間博物館事業」として、ゆたかな農村環境づくりに発展していった。一方、文化庁において、1995年にはエコミュージアムの理念をもとに、「天然記念物整備活用事業」が、同年環境庁において「エコ・ミュージアム整備事業」がスタートした。環境庁のエコミュージアム整備事業は、国立・国定公園の主要エリアで、子ど

もたちをはじめとする公園利用者が、いきものや自然の植生などと触れあい、自然を学ぶという目的がある(環境庁、1997)。日本においてエコミュージアムは、最初に取り組まれた山形県朝日町の事例を起点に、省庁のエコミュージアムを合わせると、100箇所以上に展開されている。⁸

地域の自然・文化・人を結びつけていく思想が「エコミュージアム」であり、地域をまるごと博物館にしていくなかで、博物館・エコミュージアムを中心とした活動に市民が関わることで、環境意識及びコミュニティ・アイデンティティを促進することができるのである。

V. 終わりに

本論文においては、情報量の少ないスウェーデンの環境教育の実態を就学前から生涯学習に至るまで包括的に捉え、その概要を明らかにした。その基礎として、想像力や感性、環境リテラシーを培う地域における自然体験型学習がスウェーデンの環境教育を支えているようである。また、地域の環境教育にはLA21などの行政からの取り組み、NGOなどの市民団体の組織化が地域の環境活動・環境教育に個人を巻き込む上で、必要であることをスウェーデンの事例を通して浮き彫りにしてきた。さらに、地域の環境教育の要として博物館やエコミュージアムの考え方を人々の環境意識及びコミュニティ・アイデンティティの確立を目指し導入していくことを示唆し、環境教育を中心に据えた新たな地域像を考察した。今後の課題としては、スウェーデンの抱える課題を具体的に明らかにする必要性がある。また、並行して「環境教育の場」という視点から、博物館及びエコミュージアムの概念が、学びの場・地域のアイデンティティ形成の場・アウトプットとして行動につながる意志決定の創生の場であるということに関して検討することが求められる。スウェーデンの環境学習に日本が学ぶこととして高見(2001)は、地域に根ざしたNGOと学校との協働体制・エコロジーをしっかりと理解し、楽しい自然あるいは環境学習の教育方法を身に付けた教員の養成と研修が必要であると指摘している。日本の大学の教員養成課程においても、科学・エコロジーを理解し、実践的に自然の中でどう活動するのかを学べるプログラムが充実されることがひとつの課題であろう。また、こうした視点と共に2002年度より我が国の小・中学校で導入される「総合的な学習の時間」を視野に入れ、既存の理科教育・エコロジー教育から出発して、ホリスティックな環境学習へと発展させることが、今後の環境教育の方向性のひとつとして考えられる(Tanaka, 2001)。

【註】

¹ サミの人々とは、スウェーデン、ノルウェイ、フィンランド、ロシアにわたって、トナカイの放牧をしながら生活している先住民族である。トナカイの皮や骨からクラフトを作ったり、独特の刺繍など、ユニークな文化をもつ。17世紀のキリスト教の普及によって、サミの人々にもキリスト教が広まってはなお、アニミズム的な自然を神とする信仰を持ち続けている(E. Ütsi, 1997)。

² 288の各コミュニティの教育委員会が行っているもので、一般教育・職業教育の両方があり、労働市場の要求に見合ったコースを設けている(馬橋, 1994)。

³ 学習サークル「Studie Circle」は、政党や労働組合との結びつきが大変強く、「友人の集まり」・「共通」・「学習」の3つのキーワードに凝縮される(馬橋, 1994)。1999年のStudie framjandetのパンフレットによると、学習内容は、「自然と環境」・「社会」・「国際」・「写真」・「アート」・「ハンディ・クラフト」・「ダンス」・「劇」・「音楽」・「コンピューター」・「言語」・「ボート・ヨット」などさまざまな分野である。アピール文には以下のように記されている。「スタディ・サークルと聞くと、何か古いものを想像してしまうかもしれないが、確かにこの学習サークルは100年以上の歴史を持っているが、そのまま残っているのではなく、常に新しく再生され発展している。このシステムは会社や他の国々によって、羨望的となっている。スウェーデンに系アメリカ人である教育者「John. M. Steinberg」は、この学習サークルのことを「独創的な考察」と呼んだ。この学習サークルからスウェーデンの誇る発明品ボールペーリングやファスナー、モンキーレンチなどが生まれた。スウェーデン人の4人に3人(1999

年時)は何らかの学習サークルに参加している」(清水, 2000年)。

⁴ スウェーデン語では「Folkungä skolan」で、全国に126校あり、毎年約26万人が学んでいる。ひとつの科目よりも、国際協力に関する問題や環境問題に重点を置いている(馬橋, 1994年)。

⁵ 図2は飯田哲也「北欧エネルギーデモクラシー」、p.29.図2-1(1999)及び、環境庁「LA21」策定状況(1997, 2000)より筆者作成

⁶ Friluftsfämjandet(野外生活推進協会)はAgenda 21 statrer I mulle skogen。「アジェンダ21はムッレの森から始まる」とスローガンを掲げている(Friluftsfämjandet, 1999)。

⁷ エコミュージアムの発祥に多大な影響を与えた博物館としてスウェーデンのスカンセン野外博物館「Skansen Open air Museum」があげられる。スカンセンはエコミュージアムより100年以上前の1891年に設置され、アンリ・リヴィエールがエコミュージアムを着想する原点となった博物館である(新井, 1995)。

⁸ しかしながら、大山は、同時にエコミュージアムの「エコ」がエコロジー問題のみを取り扱うかのような錯覚をもたらすが、本来のエコミュージアムの意味は、伝統文化や遺産、産業をも対象とすることが十分伝わっていないことを指摘している。

【参考文献】

- ・ アグネ・グスタフソン 岡沢憲美監修/穴見 明訳、『スウェーデンの地方自治』、早稲田大学出版部、2000年、p.23.
- ・ 新井重三 『実践エコミュージアム入門21世紀の町おこし』、牧野出版、1995年、p.28.
- ・ 飯田哲也 『北欧のエネルギーデモクラシー』、新評論、2000年、pp.26-32.
- ・ 伊藤和良 『スウェーデンの分権社会—地方政府ヨーテボリを事例として—』、新評論、2000年、p.33.
- ・ 馬橋憲男 『NGO 先進国スウェーデン』、明石書籍、1994年、pp.11-13, 99-106.
- ・ 大高 泉 スウェーデンの環境教育、田中春彦編『環境教育重要用語300の基礎知識』、明治図書、2000年、p.44.
- ・ 大原一興 『エコミュージアムへの旅』、鹿島出版会、1999年、p.8-11.
- ・ 大掘 哲監修 『博物館学概論』、樹村房、1999年、pp.8-9.
- ・ 大山 由美子 地域づくりとエコミュージアム～日本における活用手法と成果～、『日本ミュージアムマネジメント学会会報』 No.16, 14, 2001年 pp.5-9.
- ・ 岡島成行 『アメリカの環境保護運動』、岩波新書、1990年、pp.29-30.
- ・ 小沢徳太郎・瀬戸昌之・森川靖著、『環境論・入門』、有斐閣、1998年、p.167.
- ・ 恩藤知典、野上智行編著『環境教育と学校教育カリキュラム—交感的環境認識をめざして—』、東洋館出版、1994年。
- ・ 環境庁 『環境白書(総説)』、大蔵省印刷局、1996年、pp.292-308.
- ・ 環境庁 『環境白書(総説)』、大蔵省印刷局、1997年、p.306.
- ・ 環境庁 外務省監訳『アジェンダ21 実施計画('97)』、エネルギージャーナル社、1997年。
- ・ 川村研治 『環境パートナーシップオフィス「持続可能性のための教育」を求めて』、(財)日本環境財団、1999年、p.6.
- ・ 高見幸子 スウェーデンの環境学習に日本が学ぶこと、『週間教育資料』No.703、2001年3月5日号、p.8.
- ・ 高見幸子 鎌木孝昭 『北欧スタイル快適エコ生活のすすめ』、オーエス出版、2000年、pp.124-125, 127-154.
- ・ 戸野塚厚子・山梨八重子編著 『スウェーデンの健康教育』、学事出版、

- 2001年、pp.12-13.
- ・ (財)地球・環境人間フォーラム 『LA21 策定ガイド』、1995年。
 - ・ (財)地球・環境人間フォーラム 『LA21 策定状況及び、その内容などに関する調査』、1999年。
 - ・ (財)日本環境協会 『平成10年度版環境NGO総覧』、1998年。
 - ・ 佐島 規 スウェーデンの教科書分析、『初等・中等教育における資源・エネルギー・環境教育の教材開発の総合的研究』、資源・エネルギー・環境教育に関する総合研究プロジェクト(佐島群巳代表)、1997年、p.51。
 - ・ ジョブ・ブルックマン 『LA21をめぐって』、全日本自治団体労働組合・政策局、1993年。
 - ・ 清水麻記 スウェーデンの環境教育—就学前教育段階における想像力を培う活動を中心として—、中四国教育学会編『教育学研究紀要』45、1999年、p.476。
 - ・ 野上智行 幼児教育と環境教育、田中春彦編『環境教育重要用語 300の基礎知識』、明治図書、2000年、p.109。
 - ・ 沼田眞監修 『学校の中での環境教育』、国土社、1992年、pp.8-11。
 - ・ 堀江義一 「博物館」、奥田眞丈監修 佐島郡美編『環境教育の考え方・すすめ方』、教育開発研究所、1997年、pp.44-45。
 - ・ 山村恒年 『環境NGO—その理念と課題—』、信山社出版、1998年、p.22, 33, 34。
 - ・ Assidöman, Allemansrätten 1999.
 - ・ Eckerberg, K. Forsberg, B. and Wickerberg, P. 'Setting the pace with Pioneer Municipalities and Schools', *From the Earth Summit to Local Agenda 21-Working Towards Sustainable Development*, Edited by William M. L. and Eckerberg, K. Earthcan publication Ltd, London, 1998.
 - ・ Friluftis främjandet. *Open-air life in Sweden*.
 - ・ Friluftis främjandet. *KRETSLOPP I milje skogen*, 1995.
 - ・ Linköpings kommun. *Agenda 21 Linköpings*, 1998a.
 - ・ Linköpings kommun. *Environmental Review 1997*, 1998b.
 - ・ Sandell, K. 'The public Access Dilemma-The Specialization of Landscape and the Challenge of Sustainability in Outdoor Recreation-', in Sanderg, L.A. and Sorlin, S. Chaffe eds., *Sustainability The Challenge-People, Power, and the Environment-*, London, Black Rose Books, 1998, pp.121-129.
 - ・ Shimizu, M. & Tanaka H., 'The Status of Environmental Education in Sweden-A Comparative Study between Sweden and Japan-', *Journal of International Development & Cooperation*, 6, No.1, 2000, pp.223-238.
 - ・ Swedish Institute, *Fact Sheet on Sweden*, 1998.
 - ・ Tanaka, H., *Global Issues on Environment- From Science Education to Comprehensive Environmental Education-*, Proceedings of the 2nd International Conference on Teacher Education, University of the Philippines, July 4-6, 2001.
 - ・ The Government' Website on Sustainable Development <http://www.hallbarasverige.gov.se>
 - ・ United Nations. *The Global Partnership for Environment and Development -A Guide to Agenda 21 Post Rio Edition*, New York, 1993, pp.167-187.
 - ・ Utsi, J.E, *The Sami people and Duodji*, Tryckeri, 1997. p.8, 10, 13.
 - ・ Wickenberg, P. *Norm Supporting Structures: The Environmental Theme Begins to Take Root in Schools*, *Lunds Studies in Sociology of Law* 5, 1999.

(主任指導教官：田中春彦)