

環境教育の教育目標論に関する一考察

祁 白麗

1. はじめに

本稿は、環境教育における教育目標がどのように考えられ設定されてきたのかについて、国内外の政策動向・国内の実践と理論を俯瞰し、(1) 環境教育の教育目標設定における論点は何か、(2) 環境教育がどのように展開されてきて、どのような課題を抱えているのかを教育目標論の視点から検討することを目的とする。

本稿では、環境教育という用語を使ってなされた議論に限定せずに、環境教育の前身や源流とされている自然保護教育、公害教育から、現在主流になっているESD、SDGsを背景に唱えられる持続可能性のための教育までを検討の対象に含める。なぜなら、1970年代半ば以降、自然保護教育や公害教育にルーツを持つ研究者と実践者たちが、環境教育という概念を積極的に用いて議論を展開しているからである¹。また、ESDやSDGsの提起を背景として、環境教育の意義と課題を改めて考え直す作業が行われているからである²。環境教育は、1950年代以来70年間、自然破壊や環境問題に取り組む教育実践・理論を整理する上で、主軸となる概念であると言える³。

本稿において、教育目標論にとりわけ焦点を合わせる理由は二つある。第一に、環境教育の目的については、環境問題の解決や予防といった課題を含む、持続可能な社会の作り手の育成という共通認識は得られやすいものの、この目的が実際にどのような具体的目標の設定を通して達成されるのかは個々の学校や教師に任されている側面が大きく、この曖昧性は環境教育の実践を行う上で困惑と停滞を招いているという点である。よって、教育目標論に焦点を合わせることで、実践を行う上で指針となるより具体的な議論に踏み込むことを目指す。ただし、教育目標に関する議論は、「目的と深く関わりながら何を教えるか、この『目当て』

にかかわる諸議論である」ために⁴、必要に応じて教育目的をも検討の対象に取り入れる。

環境教育の教育目標論に着目するもう第二の理由は、「教育目標論は、社会的諸価値をカリキュラムへ具体化する教育的決定」に関わるものであるために、教育目標に焦点を合わせることが「教育という営みや学校という制度のあり方や機能を、全体的・根源的にリアルに対象しうる」ためである⁵。つまり、環境教育の教育目標論を検討することで、学校教育における環境教育の必要性を唱える論調にどのような意図があり、これから学校と社会の関係や学校教育の機能と役割についてどう考えるべきかの示唆が得られる。

環境教育の教育目標に関する先行研究としては、環境教育の歴史的展開を整理する論文や、環境教育の入門書やテキストにおける環境教育の目的と目標と題される章・節がいくつか指摘できる⁶。ただし、これらの研究は、環境教育に関する国際的動向の枠組みを手がかりにするものが多く、日本独自の環境教育の実践と理論を踏まえた理論的・実践的知見についてはほとんど参照されていない。そのため、本稿は、日本独自の環境教育の実践と理論を含めて、広く環境教育の教育目標に関する議論を扱い、さまざまな立場の共通点や相違点を明らかにし、環境教育のさらなる展開に向けて示唆を提供する。

2. 環境教育施策における教育目標の設定

2.1 環境教育の国際的な枠組み

国際的な環境危機が深まる中で、環境の保護と改善に資する教育の重要性が、初めて国際的に強調されたのは、1972年のストックホルム国連人間環境会議で採択された『人間環境宣言』である。ただし、環境教育とはどのようなもので、その教育目的や教育目標、指

導原理といった枠組みを示したのは、1975年にベオグラードで開かれた環境教育専門家会議である。そこでは、「環境とそれに関連する問題に気づき、関心を持つとともに、現在の問題の解決および将来の問題の防止に向け、個人および集団で活動するための知識、技能、態度、意欲、責任感を持った人々を世界中で育てること」を環境教育の目的（goal）として位置付けた。そして、この目的を達成するために、表1のような目標設定を提示した⁷。この目標設定は、以降環境教育とその実践を構想する上での基本的な枠組みとなっている。

表1 ベオグラード憲章における環境教育目標の設定

気づき	環境全体とそれに関連する問題に対する気づきと感性
知識	環境全体とそれに関連する問題、およびそれに対して人類がきわめて大きな責任ある存在であり、役割を負うという基本的理解
態度	環境に対する社会的価値基準と環境を気づかう強い気持ち、および環境の保護と改善に積極的に参加する意欲
技能	環境問題を解決する技能
評価能力	環境対策や環境プログラムを生態学的、政治的、経済的、社会的、美的、教育的観点から評価する
参加	環境問題の解決に向けて適切な行動を確実にとれるように、環境問題に関する責任と緊迫性について認識を深める

ベオグラード憲章に関連して、鈴木善次は、特に小さい年齢から最初の「気づき」（関心）がとても大切であり、年齢が高くなると「知識」が重要となると指摘している。そして、環境問題解決のため「知識」が「技能」と一体化しており、環境問題解決への行動力が求められる点において「態度」と「参加」がともに必要と強調する。その上で「評価能力」は「参加」の前提となる。このように、鈴木は、以上の環境教育の目標を「気づく」「知る」「行動する」という3段階に整理し、最後の段階にある「行動する」になかなか到達しないことを環境教育の課題と位置付けている⁸。こうした理解は、「環境の中の教育」「環境についての教育」、「環境のための教育」を年齢に応じて異なる割合で実施するという考え方（図1）とも一致している⁹。

なお、表1の各目標の主語は省略されているが、それはすべて「個人・社会集団」である。この点に関して、市川智司は、集団における「意志決定、合意形成プロセスが環境教育において重要である」という指摘を行っている¹⁰。鈴木と市川のこれらの指摘は、木村

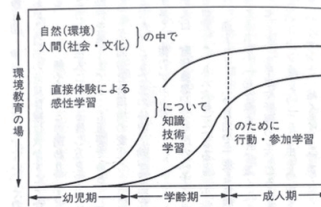


図1 生涯教育としての環境教育の構想

裕の「行動に関しては、ある特定の認識に基づいた特定の行動をとることを求めるのではなく、学習者一人ひとりが自身の認識に基づいて自己決定することや行動の結果の評価と改善を行うこと」の重要性と、「葛藤や対立と向き合い、うまく乗り越えたり調停したりしながらより良い方向性を模索」することの重要性に対する指摘とも通じている¹¹。

1977年にトビリシで開かれた政府間環境教育会議とここで発表された宣言と勧告では、環境教育の目的において都市環境、農山漁村の環境など多様な環境の存在と相互依存関係への着目がより強調された。なお、目標については、評価能力が削除されているが、ベオグラード憲章で示された環境教育の枠組みが基本的維持された¹²。そして、過去にも注意を払う、環境の歴史的、道徳的側面を盛り込むといった指導原理も、新たに示された¹³。『トビリシ勧告』について、公害教育のオピニオンリーダーの藤岡貞彦は「環境教育は全体的視野をもった学際的なものであるべきこと、学校教育は環境教育の定義によって全面的に改革されねばならないこと」といった記述にその意義を見出した上で、トビリシ勧告が日本にうまく紹介されていなかったことを遺憾に思い、「このトビリシか合意のガイド・プリンシプルが現代日本で誠実に履行され実践されるなら、今、八方ふさがりの『教室の危機』は大きくかわるだろう」と評している¹⁴。

その後、1980年に発表された『世界環境保全戦略』と1987年環境と開発に関する世界委員会（ブルントラント委員会）において発表された報告書『our common future』を踏まえて、持続可能な開発（発展）という概念が提起され、それは環境教育の中心的概念となっていく。そして、1992年の「リオ宣言」とその行動計画「アジェンダ21」においては、「環境と開発に関する教育が効果的であるためには、物理的・生物学的環境と社会経済的環境、そして人間（精神的なものも含

む)の成長のダイナミクスを扱う」必要があることが強調され、持続可能な発展は社会の問題だけでなく、人間の存在全般に深く関わる問題であることが確認された。1997年の「テサロニキ宣言」では「環境教育を『環境と持続可能性のための教育』と表現してもかまわない」という認識が示されている。こうした動向と相まって、2002年に日本国政府によってESDの十年が提案された。このように、環境教育における教育目標はベオグラード宣言とトビリシ勧告の枠組みを基本としつつ、環境教育の位置づけに対する理解が深化していった。要するに、環境教育は、教育全般に関わる目的・原理的なものへと深化していったのである。

2.2 日本における環境教育施策

次に、国内を中心とする議論に焦点を合わせる。文部省による環境教育に関する指導資料の発表は1990年代まで待たれるが、それ以前にも環境教育の枠組みを構築しようとする動向があった。1983年、国立教育研究所は、環境教育のカリキュラム開発の研究プロジェクトに主導的に取り組み、当時学校現場で行われていた環境教育の実験授業の実践事例を収集し、環境教育を進める方策について模索していた。それは、十分に体系化された理論とならず、国内に広く受け止められた環境教育施策ではなかったものの、そこからは、80年代に国立教育研究所が環境教育のあり方をどのように捉えていたのかについて窺い知ることができる。その報告書では、環境教育に関する目標規定が、表2のように提起されていた。これらの目標を通して達成しようとする環境教育の目的は、「具体的な事象を通して、自然環境と文化環境についての科学的な理解を図り、環境と人間とのかかわりを認識させ、環境に対する望ましい態度を培う」¹⁵ことであった。

表2 環境教育研究開発プロジェクトの目標設定

関心	小さな自然にも大きな関心を持ち、 <u>自然のすばらしさやたくみさに感動するようになる</u>
	他人あるいは他地域の問題にも、自分とのかかわりでとらえるようになる
知識・理解	自然環境および文化環境にかかわる基礎的知識や基本的概念を、発達段階に応じて習得する
	環境が人間をつくり、人間が環境をつくっていることがわかるようになる
	あって当たり前なもの、あるいはありふれたものを <u>みんな</u>

態度	のものと考え、価値を認めるようになる
	環境に対して <u>望ましくない行為を規制する</u> 態度をとるようになる
技能	環境の質や変化を、 <u>できるだけ科学的に測定・評価</u> できるようになる
	環境問題にかかわる多くの事実を収集し、それから <u>冷静に</u> 結論を下し、見通しを立てることができるようになる

表1と比較するとわかる通り、この目標設定の大きな枠組みは、国際的な環境教育提言から影響を受けていることが窺える。ただし、下線部の記述(下線部は筆者による)を見てみると、環境問題の緊迫性のゆえに人類の責任や主体性を強く訴えるような問題解決志向の国際的な枠組みと比較して、国立教育研究所の枠組みにおいては、より自然への愛着、他者への共感、公共性、自己規制、科学への信頼といった側面をより強調するという違いが読み取れる。さらに、表2では参加概念が示されておらず、環境教育と特別活動の関係についても、勤労・生産行事の中でゴミ拾いや清掃活動などによる自分の生活環境をより良くするという類のものであった¹⁶。諸実践においてみられる行動や態度に関する記述も、個人の日常的な行動に関するものが多かった。中には、意図的に社会全体の仕組みに子どもの目を向けさせる事例もあったが、子どもたちが合意できる方向性が見出せず、評論的なレポートを書いたレベルに留まっていることに課題が残されていた¹⁷。このように、この研究プロジェクトには先進的な実践も多く収録していたものの、当時の日本における環境教育が「脱政治化」という性質を一定有していることが窺える。

その後、文部省によって1991年に出された中学校の『環境教育指導資料』(小学校は翌年)は、日本の環境教育にとって重要な意味を持つものとなる。小川潔によると、それ以前にも環境教育の名目で自治体が自然観察などの活動を組織することがあったが、環境教育は教育であり運動ではないという認識のもと、自然認識や感性のみが重視され、自然保護の理念や自然を守るという政治的側面については当時の環境教育から排除されていた。小川は、環境教育指導資料を契機として、このような特徴が薄れたと指摘し、「環境を重視する方向への社会の転換が環境教育の目的であると表明(価値観教育の公認)してから」と述べている¹⁸。ただし、指導資料に対して、80年代に発展されてきた

持続可能な発展の概念も、「日本が経験してきた公害問題への理解」も、「世界の環境思想をつらぬく人権感覚も、公正感覚」も『環境教育指導資料』からは読み取ることができないという公害教育の推進者である福島達夫からの批判もある¹⁹。

環境教育指導資料では、前節の国際的枠組みを維持しながら、1989年指導要領の改訂で示された新しい学力観「生きる力」を背景に、環境教育の教育目標として「能力・態度」が前面に押し出された。そこでは「環境教育で育成する能力や態度は、基本的には、すべての教科に共通すると言われている。すなわち、問題解決能力、情報の収集・分析・解釈の能力、自己表現能力、さらに、他人の意見を寛容し客観的に判断できる能力や態度などが挙げられる」とされる²⁰。

なお、当時、同じく様々な教科・領域で環境教育に取り組むことを主張しているが、環境教育指導資料とは異なる形で目標の設定を行う教育実践も見られた。そこでは、どの教科・領域にも共通する能力や態度ではなく、共通する認識として、環境の複雑な構造を理解するために「相違と類似」、「パターン」、「相互作用と相互依存」「連続と変化」「適応と進化」といった概念の獲得が目標として位置付けられていた²¹。このような事例は、環境教育の目標設定を行う際に、資質・能力論だけに依拠するのではなく、生態学や認識論など新しい学術成果を参照することも可能であることを示していた。

ESDの指導資料『ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引（2018年）』では、教師がESDの実践に取り組む際に、特に「6つの構成概念」と「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」に着目する必要性が示されている。「6つの構成概念」とは、「多様性、相互性、有限性、公平性、連携性、責任性」である。「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」とは、「①批判的に考える力、②未来像を予測して計画を立てる力、③多面的・総合的に考える力、④コミュニケーションを行う力、⑤他者と協力する力、⑥つながりを尊重する力、⑥つながりを尊重する態度、⑦進んで参加する態度」である²²。これら特徴は、どの教科にも共通する能力・態度の設定という点において、環境教育指導資料を引き継ぐものであると言える。

ESDとSDGsの関係については、「ESDの様々な活

動が、国際的に整理された目標であるSDGsの各目標にどのように貢献しているのかを考えることにより、SDGsによって自分自身のESDの活動に新たな意義や価値付けを行い、ESDの目標を明確化すること」ができる²³という認識が示されている。この認識は、藤原孝章による「2015年以後のESDは、2014年までの抽象的な概念のみのESDとはちがひ、SDGsという具体的な17目標と社会変革の志向性をもった、持続可能な開発目標のための教育なのである」という指摘にも共通している²⁴。つまり、SDGsの提起は、ESDの志向性の変換を意味しておらず、学習内容がより具体的になったということを示しているのである。

3. 個人や民間団体に見られる環境教育の捉え方

では、民間の教育研究団体や環境教育の理論と実践に貢献してきた個々の実践家や研究者たちは、どのように環境教育の教育目標を捉えてきたのか、これまでの議論との相違点と共通点に言及しながらみていこう。

3.1 自然保護教育から

まず、自然保護教育の分野にルーツを持つ議論を取り扱う。自然保護教育は、自然を愛好することだけを強調し、社会面の問題を見逃していると批判されがちである。しかし、自然保護教育に取り組んできた人たちは、自然がただ趣味や嗜好の対象ではないという意識を持っていた。自然保護教育の教育目標について、降旗信一は「単なる自然の愛好家を育てるのではなく」、「身近な自然の観察を通して、身のまわりの環境について発見したり疑問をもつとともに、自然を自分のからだの一部として大切にできる子ども」を育てること、「産業化、工業化によって引き起こされる自然破壊を食い止めるために、いわゆる『反対闘争』的な自然保護運動だけでは不十分との認識を踏まえ、自然観察を通して、より積極的に社会のあり方や人間の行動様式を考える子ども」を育てることなどを挙げている²⁵。このように、自然保護教育には子どものアイデンティティ、行動様式、社会のあり方などに対して批判的にみようとす目標観があることがわかる。そして、学校で教えている知識自体に対しても批判的な眼差しを向けている。習得した概念を取っ払い、自然をそのまま見ることで新しい発見をするというように、自然保護教育は、自然に着目しているからこそその革新性と

批判性を有している。

この社会変革の志向性に対する自覚は、今日の自然保護教育論にも確認できる。「環境の保全に市民セクターの果たす役割は、70年代の行政や社会の仕組みへの批判から出発して、21世紀に入った現在、地域の専門家として計画や運営まで担う時代となった。自然保護教育の内実も、単なる生態学の知識啓発にとどまらず、人文社会の領域も含めた地域の環境についての合意づくりの役割を担うようになった」と指摘されている²⁶。

また、1994年自然保護協会が発刊したハンドブックの中で、特に興味深いのは、子どもの発達段階に応じた自然体験の提案である(表3)²⁷。子どもの発達段階に応じた自然体験は、人類文明のそれぞれの段階に対応している。それぞれの文明における人間と自然の関係や関わり方を体験的に学ぶことが目指されている。これは、図1が示すような、今日の環境教育において共通認識になってきた「環境の中の教育」「環境についての教育」「環境のための教育」という発達段階の対応の仕方とは、異なる視点を提供するものである。ただ、この提案の根拠や意図がはっきり書かれていないために、この設計においてそれぞれの発達段階の教育目標はどう考えたらよいかは検討の余地がある。

表3 発達段階に応じた自然体験の設計

年齢段階	望ましい自然体験
0～3歳	哺乳動物の段階—豊かな原体験
4～6歳	石器人の段階—縄文体験な重要な基礎体験の教々
小学校低学年	粗放農耕の段階—弥生体験
小学校高学年～中学生	ギャング・エイジ—遊行の時代
高校～大学生	よき未来人として仕上げの時代

3.2 公害教育から

他方、日本の環境教育のもう一つのルーツとされた公害教育において、教育目標についてどのような議論があったのかみてみよう。公害教育の理論的構築に大きな貢献をしてきた藤岡貞彦は、1975年京都に開かれた国際環境保全科学会議の分科会において日本の公害教育実践を報告し、その報告の内容を論文化している。そこで、藤岡は環境破壊に抵抗する教育の目標が、(a) 自然史、(b) 社会史、(c) 人間を尊重する歴史、(d) 市民の形成の四者を総合して教育することにあると述べている²⁸。これらの目標を達成させることで、「先行

する成人世代が、環境問題に直面してそれを直視し、成長世代とともに『自然』と『地域』についての学習をつくりなおし、環境教育の究極的な目標である「環境権認識の確立」が実現されると述べている²⁹。ここでは、「人権」、「人間尊重」、「歴史」、「自治」が重要なキーワードとなっている。

表4 藤岡貞彦による公害に抵抗する教育の目標設定³⁰

自然史	事実に基づく環境破壊の現実に対する理解、環境と自然に対する人間の尊敬、そして二者の対比
社会史	環境問題と近代化の関係や現代社会における環境問題の意味に関する理解
人間を尊重する歴史	健康と生命の権利を有する人間への尊重に対する理解
市民の形成	地方自治による良好環境の創造と維持、これらを総合的に教えることで、「地域の明日を考える子どもをつくること」

四日市市の公害に反対し、自主的な教育課程編成の実践を行った多田雄一は、「身近な地域の生活から、何を問題にしたらよいか、見つけだす」こと(事実認識)、「感性をみがき、いかりや感動を、冷静に自分の心に再構成できる」こと、「教材に科学の光をあてる」こと(科学認識)を公害に対する総合学習の教育実践の目標として整理している³¹。ここでは、科学に基づく生活課題に関する認識が強調されている。

一方、早くから三島沼津のコンビナート反対運動に関わっていた福島達夫は、「環境教育は、環境から学ぶ教育であって、環境を教える教育ではない」³²と述べ、「環境教育は発見の学習であり、その発見はつぎの発見をめざす。答えがある学習よりも、問を持ち、知りたがり屋の心を育てる」³³としている。これは、環境教育の教育目標を何らかの認識や行動のような計画と測定できる成果の育成におかず、今までの教育と異なる学習過程の実現にあるとする考え方である。「環境の問題を教育の課題としてとらえた教師は、環境関連諸科学の体系的な知識だけではなく、人間的な規範＝良心によって関わってきた」ことや、「環境教育の成立の契機は、それらの教師の具体的な教育活動のなかにある。環境問題を感じし、教育実践に取り込んだ(ママ)教師をつき動かしているのは、現実の現象のなかに潜んでいる真実をかぎわけ、そして社会正義とか公正感覚といった規範が大きく働いて、善をなすことであった」³⁴といった記述は、その裏付けである。

3.3 1990年代以降の議論

持続可能な発展という概念の提起により、環境教育の教育目標に対する捉え方にも変化が現れてくる。「環境教育のめざす人間像は、空間的には、地球上のすべての人間（同世代間の平等）」、および人間以外の生物や無生物をも含む全地球的なこと（環境倫理の確立）、そして時間的には現在の子どもや将来の世代（世代間の平等）までも視野に入れ、行動できる人間である」³⁵と、阿部治は提起する。つまり、環境教育が取り組むべき内容とその目標の拡張を示唆する考え方である。

一方、領域の拡張による環境教育の捉え直しをせず、環境教育の位置づけを新たに提案する立場もある。原子栄一郎は、環境教育は「環境を原理とする教育」であり、「環境教育が異議を唱えた教育は、一言で言うならば、十八世紀末以後に西欧諸国を中心にして起こった産業革命によって工業化・産業化が進行し、経済・社会のみならず人々の生活様式にまで機械化・機構化と合理化・能率化をもたらした『近代化』を支えてきた教育である」と述べる³⁶。このような「近代化」を批判し「新しい環境パラダイム」の転換を呼びかける環境教育を通して、子ども一人ひとりが真に意味のある生き方をする人間に育てられるが目指されている。

また、小・中・高等学校におけるESDについて、「①知識と体験を統合することで、持続可能な社会に向けた基礎リテラシーを育む。②社会の当事者・主体者として社会への参加を促す参加型民主主義を学ぶ、③主体的に持続可能な社会のビジョンを描き、創造する力を多様なステークホルダーとともに、実践的に学ぶ、④未来を肯定的にとらえることができる」というような目標の設定の仕方もある³⁷。

環境教育の拡張、環境教育を原理とすること以外にも、「国際的にも国内的も（ママ）、SDGsは単なる1つの教育内容ではなく、カリキュラム全体を基礎づける中核的な価値観となっているのである」とされているように、環境教育を教育的価値とする考え方もある³⁸。佐藤学は、環境教育が持続可能性のための教育に吸収されていく中でその領域拡張を「内包」、教育的価値としての位置づけの転換を「外延」とし、その両者が重要であることを、次のように主張した³⁹。

持続可能性の教育は、その内包と外延に分けて認

識する必要がある。その内包において、持続可能性の教育は、地球の持続可能性の保持、生物多様性の保護、自然との調和、再生可能エネルギーの開発と再生可能な生活様式の構築、多文化共生、戦争と紛争の抑止、貧困と暴力と差別と排除の撲滅、人間の尊厳と人権の確立、人口問題の解決など、持続可能な社会を実現する直接的な課題の教育として具体化されている。もう一方で、持続可能性の教育は、その外延において、教育のすべての領域を「持続可能性」という理念と哲学によって再構成する実践として展開されている。（中略）持続可能性の教育は、教育の一領域であるだけでなく、すべての領域の教育の究極的な目的でもある。

4. 環境教育の教育目標に関する論点の析出

(1) 歴史的変遷

日本の環境教育は、その概念成立以来、いくつかの大きな転換を経験してきた。第一に、1970年代から環境教育の動向に見られる、自然から環境へという転換である。環境教育の対象を、自然だけでなく、都市環境、生活環境などにも着目することで、地球規模の環境問題の原因究明と解決がより重視されるようになっていった。それが教育目標に反映されると、社会の仕組みが持つ問題、心情だけでなく行動の重視、人間の主体性の強調という形で現れる。ただし、この転換には問題点もある。それは、国際的な環境教育の枠組みを重視するあまり、環境教育の理論や実践も直輸入のままになってしまったり、行動ばかり重視する形式主義の教育に矮小化されたり、人間中心主義の教育に留まっていたりするという問題である。

なお、この転換については、政策・理論・実践の間に時差があると指摘されている。政策上、この転換がなされるのは70年代からであったが、環境教育の実践や理論において「<地域—日本—世界>をつらなく人類の課題そのものが、どの地域にも露頭をあらわしている時代に入った」を示したのは、1986年チェルノブイリの原発事故であった⁴⁰。

第二の転換は、1990年代に起きた環境から持続的発展への転換である。表4はその転換の意味をまとめたものである。ただし、経済優先主義や新自由主義といった言葉に代表されるように、経済や社会の今までの

パラダイムへの反省が十分示されていないということに関して、持続可能な発展という考え方にも批判が寄せられている。人間中心主義という環境教育の課題は未解決のまま残されているのである。

これらの批判を背景に、2000年以降、持続的発展から持続可能性へという転換が見られるようになった。環境教育の教育目標を考える上で、人間の内なる問題、生き方の問題、人間中心主義からの脱却を目指す新しい環境倫理といった課題が次第に取り上げられることになっていった。

表5 環境教育からESDへの転換⁴¹

	リオ会議以前	リオ会議以後
主題領域	環境およびその質の改善	主題の多様化（平和、貧困、ジェンダーなど）や主題領域間の相互関連性
アプローチ	<ul style="list-style-type: none"> ・定量的で体系的な「知の移転」（教え） ・非文脈的な知 ・専門家や研究者の主導によるプログラムのデザインと実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人的／集団的な「知の獲得」や「知の連結」（学び） ・フィールド体験や環境改善のための行動と参加への重視 ・文脈的要素が強く、教育の質的側面への重視

（2）日本型環境教育の可能性

国際的枠組みと比較する中で、日本における環境教育の教育目標を設定することの重要性とその可能性も一つの論点として挙げることができる。山本容子が指摘するように、日本の環境教育は、「1980年代から環境の『保全』を中心概念としてきた。しかし、その中では、『保全』に並び、日本特有の概念も含まれており、この点が特徴的である。（中略）人と『自然との調和』を重んじる自然観は日本古来かつ特有の自然観であるとともに、東洋思想から多くの影響を受けている環境倫理『ディーブ・エコロジー』の中心概念とも相通ずる」という⁴²。同じような理解は、自然保護教育の議論の中にも見出すことができる。ただ、そこでは日本人が持つ独自の自然観とそれに基づく環境教育を万能薬とみず、環境教育に取り組む上でこの自然観の持つ可能性と課題両方に言及している。

一方、公害教育に見られる環境教育の教育目標の設定も日本型環境教育の一つの可能性として見るべきであろう。なぜなら、国際的枠組みが提起される前に、その原理と精神と共通する目標が提起され、実践されてきたからである。その内容の重要性はもちろん、なぜそのような先進的な目標設定ができたのか、その方

法論的検討を行うことも重要であろう。

（3）政治的対立を乗り越える

環境教育を考える上でもう一つの重要な課題は、民間と政府の対立を克服することであろう。「72年のストックホルム会議後、環境問題や環境教育に関する情報や資料の流入が急増し、世界の動向が明白となるとともに、それまでの環境問題に関する考え方やいわゆる公害学習の進め方に対して、大きな反省と刺激を与えた。同時に環境教育のあり方をめぐる論争が活発になったが、それは文部省側と日教組側との対立という背景の中で行われるものも多かった」⁴³と指摘されている。ただし、藤岡や福島による国際的な枠組みと文部省の指導資料に対する評価から分かるように、「トップダウン」だから文部省の指導資料が批判されているわけではなく、その内容が理論研究と実践現場の成果と課題を踏まえているかどうか論点となっている。

5. おわりに

本稿では環境教育の教育目標がどのように設定され考えられてきたのかを考究してきた。環境教育に関する議論を広く検討することで、環境教育の教育目標を設定するために三つの重要な視点があることが言える。それは、「時間的な広がり求める歴史的・未来的視点」、「空間または場所の広がり求める全体的視点」、「人間性の深度の広がり、言い換えれば人間性の根本的根源的な理解に求める人間的視点」の三つである。

価値志向性、あるいはイデオロギー性が強いことが、環境教育への取り組みを難しくしている原因であると捉えることもできるが、それは、環境教育のネガティブな側面、あるいは、環境教育を行うべきではない理由とはならない。むしろ、環境教育の可能性をそこに見出すことができる。なぜなら、教育という営みはそもそも価値志向性のあるものにも関わらず、それが意識的に無意識的に度外視されがちであるからである。環境教育が教育の全体に関わる概念であるということを確認した上で、環境教育を通して教育の価値志向性を常に意識し問い続けることが可能になる。

本稿は、紙幅の制限上、諸外国における環境教育のあり方及び教育目標論の議論を取り入れることができなかった。諸外国の環境教育政策および研究者や民間団体の議論を参照することで、地域や文化の違いなど

を視野に入れ、環境教育を進めるための新たな示唆を得ることが今後の課題である。

註

- 1 例えば、小川潔・伊東静一「自然保護教育の原点と環境教育の課題」『環境教育』23巻1号、2013年、pp.59-63。
- 2 例えば、佐藤真久・阿部治・マイケルアッチア「トビリシから30年：アーマダバード会議の成果とこれからの環境教育」『環境情報科学』37巻2号、2008年、pp.3-14。
- 3 また、環境教育は、学校教育の中にとどまらず、家庭教育や社会教育にも期待が寄せられ、様々な形で展開されてきた。本稿は、学校教育における環境教育のあり方を念頭において環境教育の教育目標論について議論しているが、社会教育と学校教育を区別せず環境教育のあり方を扱っている論考も分析の対象とする。
- 4 木村元「教育目標の論点と課題」教育目標・評価学会編『＜つながる・はたらく・おさめる＞の教育学』日本標準、2021年、p.250。
- 5 石井英真「今、目標づくりを問うことの意味」教育目標・評価学会編『＜つながる・はたらく・おさめる＞の教育学』日本標準、2021年、pp.28-29。
- 6 市川智史「国際環境教育計画（IEEP）の第1期における環境教育の目的論に関する一考察」『科学教育研究』3号、1995年、pp.197-204。そして、環境教育のテキストと入門書における教育目標の章節は枚挙にいとまがないため、ここで一々あげるのを避けて本文の中に必要に応じてその議論に触れることにする。
- 7 気づき（awareness）は、関心や認識と訳される場合もある。感性（sensitivity）は、感受性と訳される場合がある。
- 8 鈴木善次「環境教育の理念とその体系化」奥井智久編著『地球規模の環境教育』ぎょうせい、1998年、pp.46-48。
- 9 阿部治「生涯教育としての環境教育」阿部治編『子どもと環境教育』東海大学出版会、1993年、p.9。
- 10 市川智史「環境教育の目的・目標・カリキュラム」川嶋宗継・市川智史・今村光章編著『環境教育への招待』ミネルヴァ書房、2002年、p.52。
- 11 木村裕「持続可能な社会づくりをめざす教育活動の教育目標」教育目標・評価学会編『＜つながる・はたらく・おさめる＞の教育学』日本標準、2021年、pp.220-221。
- 12 UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education FINAL REPORT*. <https://www.gdrc.org/uem/e/Tbilisi-Declaration.pdf>, p.27. (2023.03.13)
- 13 前掲論文、市川「国際環境教育計画（IEEP）の第1期における環境教育の目的論に関する一考察」、p.201。
- 14 藤岡貞彦「ポスト・チェルノブイリ段階の環境教育」『＜環境と開発＞の教育学』1998年、pp.41-42。
- 15 国立教育研究所『環境教育のあり方とその実践』実教出版、1983年、p.22。表はpp.22-24より筆者作成。
- 16 同上、p.35。
- 17 同上、pp.265-266。
- 18 小川潔「環境教育としての自然観察会の再評価」小川潔・伊東静一・又井裕子編著『自然保護教育論』筑波書房、2008年、p.127。
- 19 福島達夫『環境教育の成立と発展』国土社、1993年、pp.183-184。
- 20 文部省『環境教育指導資料（中学校・高等学校編）』大蔵省

印刷局、1991年、p.17。

21 前掲書『環境教育のあり方とその実践』、pp.68-80。

22 日本ユネスコ国内委員会『ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引』2018年、p.9。

23 同上、p.35。

24 藤原孝章「SDGs 時代のカリキュラムづくり」田中治彦・奈須正裕・藤原孝章編著『SDGs カリキュラムの創造』学文社、2019年、p.46。

25 降旗信一「1970年代から80年代にかけての自然保護教育の方法論的模索」小川潔・伊東静一・又井裕子編著『自然保護教育論』筑波書房、2008年、p.108。

26 伊東静一・小川潔「自然保護教育の成立過程」日本環境教育学会『環境教育』18巻1号、2008年、p.39。

27 日本自然保護協会編『小さな自然かんさつ』平凡社、1994年、pp.148-149。

28 藤岡貞彦「Background of Education against Environmental Disruption in Japan」HESC Organizing Committee of the Science Council of Japan『Science for Better Environment: Proceedings of the International Congress on the Human Environment』朝日新聞、1976年、p.950。

29 藤岡貞彦「ポスト・チェルノブイリ段階の環境教育」『＜環境と開発＞の教育学』1998年、p.43。

30 藤岡貞彦「日本における環境学習の成立と展開」福島要一『環境教育の理論と実践』あゆみ出版、1985年、p.147より筆者作成。

31 多田雄一「四日市の工業開発と公害」福島要一『環境教育の理論と実践』あゆみ出版、1985年、p.184。

32 福島達夫『環境教育の成立と発展』国土社、1993年、p.222。

33 同上、p.212。

34 同上、p.196。

35 阿部治「生涯教育としての環境教育」阿部治編『子どもと環境教育』東海大学出版会、1993年、p.5。

36 原子栄一郎「持続可能性のための教育」藤岡貞彦編『＜環境と開発＞の教育学』同時代社、1998年、p.92。

37 阿部治「ESD（持続可能な開発のための教育）とは何か」生方秀紀・神田房行・大森享編著『ESD をつくる』ミネルヴァ書房、2010年、p.20。

38 奈須正裕「新しい学力観とSDGs カリキュラム」田中治彦・奈須正裕・藤原孝章編著『SDGs カリキュラムの創造』学文社、2019年、p.32。

39 佐藤学「持続可能性の教育の意義と展望」佐藤学ほか編著『持続可能性の教育』教育出版、2015年、p.14。

40 藤岡貞彦「ポスト・チェルノブイリ段階の環境教育」藤岡貞彦編『＜環境と開発＞の教育学』同時代社、1998年、p.29。

41 佐藤真久「DESの始まりとDES 国際実施計画の策定」佐藤真久・阿部治編著『持続可能な開発のための教育』筑波書房、2012年、pp.41-42。

42 山本容子「環境教育指導資料小学校編に見られる環境思想の変遷」『日本科学教育学会研究会研究 報告』30巻6号、2016年、p.72。

43 榊原康男「環境教育の歩みと課題」『地理学報告』56号、1983年、p.13。

（博士後期課程・鹿児島大学 助教）

受理 2023年2月27日