評論

コメント

安藤 聡彦（埼玉大学）

Comment

Toshihiko ANDO
Saitama University
(受理日 2009年6月12日)

1. テーマ2の設定自体に無理がある

そもそも「公害教育と地域づくり・まちづくり学習」というテーマ設定自体に無理がある。なぜ「公害教育」と「地域づくり・まちづくり学習」とがひとつのテーマとして括られねばならないのか。編集委員会の意図は明らかではないが、その背景にある課題意識は「本稿の課題は、公害教育に内在する論理が地域づくり・まちづくり学習への発展の契機をもつものであり、持続可能な開発のための教育（ESD）への展開を可能にするものであることを明らかにすることである」という朝岡の課題設定から類推しうるだろう。ひとつの問いの立て方ではある。だが、それを学会20周年の研究史総括のテーマそのものに押し上げてしまうと、テーマ同士の間で様々な不整合が生じてしまうのではないだろうか。例えば、「自然保護教育と地域づくり・まちづくり学習」というテーマを設定しなくてよいのか、また「自然保護教育と自然体験学習」の「と」は「公害教育と地域づくり・まちづくり学習」の「と」と同じであるのかどうか、さらにいわゆる住環境教育にかかわる仕事はどこに位置づけるべきなのであるだろうか、等々。「公害教育」という用語ひとつをとっても、「公害学習」という用語も存在すれば、「公害・環境教育」という用語も存在する。それに対して、朝岡自らが指摘しているように、学会内における「公害教育」関連の研究蓄積はほとんど無いに等しい。すなわち未だ「公害教育とは何であるのか」ですら明らかでない段階で、それを「地

域づくり教育」とか「まちづくり学習」といったさらに多義的な教育概念と関連させて論じようとするのは、無理な試みであったと言わざるをえないのではないだろうか。

テーマ2のテーマとしての困難性というこの問題は、今回の特集全体にかかわってさらになされるべき作業課題を示している。すなわち、私たちは、8つの個別テーマの内部における議論だけで満足するのではなく、編集委員会が採用した8つのテーマに基づく研究史総括という枠組（それは、例えば、Reid&Scott（2008）や三谷・小山田・関（2008）等の研究史レビューとは異なる独自の枠組である）によってどのような総括が可能になったのか、またどのような問題は十分に論じられずに残されることになったのか、をあらためて総括するという作業、すなわち研究史総括の総括を今後行っていかなければならないはずだ。そのような総括の総括がなされたとき、私たちはようやく自分たちの研究史上の立ち位置をもう少し正確に理解すること（その作業は2006年の学会主催の国際シンポにおいてどこまでできていたであろうか）ができるようになるのではないかと考える。

2. テーマ2は決定的に重要な問題を看過している

筆者は、テーマ2の設定は、研究史総括のテーマ設定として単に無理があったばかりでなく、研究史上決定的に重要な問題を看過するものとなっていると考える。というのは、学会内において「公害教育」関連の研究蓄積がほとんど無いという事実、その事実自体をどう見るかということこそきわめて重要な問題であると筆者は考えるからである。たしかに朝岡論文は、学会内における公害教育にかかわる関心や議論の少なさをおさえてはいるし、少ないながらもなされてきた議論の系譜をふまえてはいる。そこに、沼田真氏以来の「公害教育運動とは一線を画」すスタンスの継続を見てもいる。だが、氏の論文には、なぜそうした関心や議論が少なかったのか、ということ自体を問うまなざしが見られない。学会設立から今日に至る経緯は、「ポスト公害教育としての環境教育の模索」というふうに形容され、少ないからこそ「公害教育の『経験』から学ぶ」ことが必要なのだ、

問い合わせ先 〒338-8570 さいたま市桜区下大久保255 埼玉大学教育学部

と結論づけられる。何のために、と問えば、ESDのためだ、ということになるのだろう。なるほど、たしかに今回の特集企画のねらいの3番目には「政策提言活動の基盤となるべき環境教育学の体系化」という課題が示されており（「日本環境教育学会誌『環境教育』特集号（2009年7月刊行予定）企画書（081031案）」）、朝岡論文の組み立てはまさにその線に沿ってなされていると理解することができる。

だが、果たしてそれでよいのだろうか。環境教育を研究するというのは、いったいいかなる知的作業をすることであるのだろうか。

朝岡は、「高度経済成長期における公害の拡大とともに盛んに取り組まれた『公害教育』も、1990年代には『環境教育』という概念に置き換えられるようになっていった。これは公害そのものが消滅したのではなく、社会のグローバル化によってその生産拠点が海外（とりわけ発展途上国）に移転し、発生源そのものも生活型に変化したためであると考えられる」と指摘する。問題は、「環境教育という概念に置き換え」をはかった人々は何のためにそうしたのであり、その際「公害教育」と「環境教育」との関係を彼（女）らはどのように捉えていたのか、というところにある。その点（原田泰の表現を借りれば、「『公害教育』と『環境教育』との非連続問題」）を掘り下げていくと、おそらく私たちはここで朝岡が指摘している次元での変動ばかりでなく、さらに政治や思想の次元にまで踏み込んで問題を見ていく必要性に直面することになるはずである。このような意味での日本における『環境教育』の生成過程の批判的省察をこそ私たちはいま行わなければならないのだが、テーマ2はそうした問いそのものの浮上を困難にしている。

3. 公害教育研究の課題は何か？

たしかに学会内部における「公害教育」研究の蓄積は少ないのだが、ここ数年の間に学会外部において徐々に研究の蓄積がなされつつあることには注目しなければならないだろう（例えば、和井田清司、曾貧、土井妙子、小栗有子、古里貴士らの研究を参照）。国外においては、すでに1997年

に原子栄一郎（Harako 1997）が北米環境教育学会において「公害教育」を「社会批判的環境教育」の一形態として位置づける問題提起を行っている。私たちは、それらの成果に学びながら、「公害教育」という、それ自体きわめて多様なヴァリエーションを有する一連の運動の研究を進めていく必要があるだろう。何よりも重要な課題は、「環境教育の学としての構築」が公害教育運動のなかでどこまで進められていたのかを確認する作業である。筆者自身は、藤岡貞彦の『教育の計画化』（1977年）を環境教育学のテキストとして読み直す作業が不可欠であると考えている。そうした公害教育論の批判的吟味を介して関啓子（御代川・関（2008））の指摘する「公害教育の創造的継承」を「環境教育学の挑戦」へと展開していく戦略を練っていくことが、いま「環境教育の学としての構築」のための焦眉の課題であるに違いない。また、こうした「公害教育」研究にかかわる作業は、先に述べた日本における「環境教育」の生成過程の批判的省察の一部をなす作業として、すなわち例えば近年小川潔らによって取り組まれている「自然保護教育」の成立過程研究（伊東・小川 2008）などとも呼応しながら、進められることが重要であるだろう。

Harako, E., 1997 'Kogai Kyoiku: A Socially-critical Environmental Education in Japan', *Weaving Connections : Cultures and Environments*, NAAEE, 178-181.

伊東静一・小川潔, 2008, 自然保護教育の成立過程, 環境教育, 18(1), 29-41.

三谷高史・小山田和代・関啓子, 2008, 日本の環境教育研究の動向, <教育と社会>研究18, 一橋大学<教育と社会>研究会, 71-79.

御代川喜久夫・関啓子, 2008, 環境教育を学ぶ人のために, 世界思想社.

Reid, A. and Scott, W., 2006, 'Researching education and the environment: retrospect and prospect', *Environmental Education Research*, 12 (2-4), 571-587.