特集 「環境教育の教科化」について考える

解題

「環境教育の教科化」をめぐる状況とさまざまな課題

諏訪 哲郎

学習院大学

Conditions and Issues Surrounding the Formalization of Environmental Education as a Subject

Tetsuo SUWA

Gakushuin University

(受理日2014年5月17日)

I はじめに

本号の特集『「環境教育の教科化」について考える』は、近年、「環境教育の教科化^①」についての議論が活発になってきていることを踏まえ、その実現の是非と実現の可能性、そして実現するとした場合に解決が必要な諸課題について、多角的に検討することを目指している。

「環境教育の教科化」の是非についての議論は、日本環境教育学会の発足以前から存在した^②が、2008年以降、「環境教育の教科化」に関する発言が再び活発化している。2008年8月に日本学術会議の環境学委員会環境思想・環境教育分科会が「学校を中心とする環境教育の充実に向けて」という提言を発表したが、その提言取りまとめ段階の草稿に「環境教育の教科化」が一旦盛り込まれ、最終提言に向けてのラウンドテーブルで意見聴取対象の中心になったこともきっかけの一つであったと思われる。結局、提言では「環境教育の教科

化」にまでは踏み込まなかったが、「環境学習のための単元づくりや各教科との連携を企画・構想できるコーディネーターとしての環境教育専任教員を配置するべきである」とか「すべての教員養成課程受講者に対して環境教育(自然体験を含む)を義務付けるべきである」など、環境教育の充実につながる重要な提案が盛り込まれた。

本稿では、まず「Ⅱ 教科化をめぐる日本環境教育学会の変化」で、日本環境教育学会設立当初の執行部は環境教育の教科化に否定的であったが、近年急速に肯定に転じてきていることを指摘する。次の「Ⅲ 20世紀末以降の社会と学校の変容と環境教育」では、環境教育の持つ特徴が、21世の社会と学校が求めている教育内容、教育方法等に適合していることを論じる。そして、「Ⅳ 本特集号掲載論文等の紹介と教科化をめぐる論点の整理」では、本特集号に掲載されているインタビュー、論文、報告、座談会の概要を紹介するとともに環境教育の教科化を考えるうえでの

問い合わせ先 tetsuo.suwa@gakushuin.ac.jp

論点を整理し、検討すべき課題を提示する。

Ⅱ 教科化をめぐる日本環境教育学会の変化

Ⅱ－１ 環境の分散型指導と学術会議提言

日本環境教育学会創設の翌年の1991年、文部省（当時）は環境教育の普及を図るために『環境教育指導資料（中・高校編）』を、92年には『環境教育指導資料（小学校編）』を刊行した。ここでは環境教育を教科や科目として設定するのではなく、道徳や特別活動を含むすべての教科等で環境に関わる内容を取り上げるようにするという方針が示された。環境に関わる学習内容を各教科等に分散させて指導することから、韓国では「分散型」の指導という用語が定着している。当時の日本環境教育学会の執行部や多くの学会員も文部省の示した「分散型」で環境教育の普及を目指すという姿勢を支持した。その一方で、多様な用務を抱えた学校現場においては、文部省の示した「分散型」で環境教育を進めるという方針は実現性を欠いており、環境教育普及のためには時間枠の確保と環境教育を担う専任教員の存在は不可欠という、「環境教育の教科化」に相当する主張も存在した⁽³⁾。

1998年度に告示された学習指導要領（2002年度～2003年度施行）において「総合的な学習の時間」が小中高すべての学校段階で創設され、取り上げるべき課題として「国際理解」「情報」「福祉・健康」とともに「環境」が例示されたことから、環境教育が急速に進展するとの見方が広がった。しかし実際には、1998年度告示の学習指導要領が実施に移されるころから「学力低下論争」が活発化し、2002年には遠山文科大臣（当時）が「学びのすすめ」を発表。学校現場では「総合的な学習の時間」の充実と同時に教科指導の充実も求められた。皮肉なことに日本環境教育学会の会員数は、1990年の創設以降右肩上がりの増加を続けていたが、2000年頃から増加が止まり、「総合的な学習の時間」が始まるころから微減に転じている。

前述の日本学術会議における提言の取りまとめ段階において「環境教育の教科化」が議論された

背景には、2002年にヨハネスブルグ・サミットが開催されて国際的に環境問題への意識が高まり、国内でも2003年に環境保全活動・環境教育推進法が制定され、2005年には国連「持続可能な開発のための教育の10年」が開始され、企業も社会的貢献として環境教育を支援する動きが活発になるなか、学校教育における環境教育が停滞気味ではないかという認識が、関係した学術会議会員、同連携会員の多くにあったからであろう。同時に、積極的に「環境教育の教科化」にまで踏み込もうとする意見が出されたもう一つの背景として、2008年3月に告示された小中学校の新学習指導要領において、主要教科の学習内容と授業時間が増加し、そのあおりを受ける形で「総合的な学習の時間」が大幅に削減され、学校における環境教育が後退するのではないかという危機感もあったと思われる。

Ⅱ－２ 学術会議提言以後の変化

学術会議提言を受けて企画され、『環境教育』18巻2号に12ページにわたって掲載された座談会で、提言の作成に関わった岡島成行（現：学会副会長）は次のように述べている⁽⁴⁾。

最も議論が割れたのは、学校の中に「環境」という教科を作るかどうかということだった。「現時点では無理ではないか」と主張する声も強く、最終的には教科には手をつけないで、いろいろな教科の中で行われている環境に関する学習を取りまとめるコーディネーターとしての専任教員を配置するという提案に落ち着いた。「現在の文科省の体制では難しいが、無理だからやらないというのは官僚のいいなりではないか」という意見など、委員の多数は教科を立てることに賛成であったが、学術会議には厳しい審査があり、提言を通す上での懸念もあったので、若干後退気味の提言となった。

岡島は、同座談会で個人の意見として次のようにも述べている⁽⁵⁾。

教科を作ると環境に関わる学習を環境教科担当者に丸投げしてしまい、他の教科の人が

やらなくなってしまうから昔は反対だった。新聞社でもそうで、環境部を作ったら他の部の人たちは環境のことを書かなくなった。しかし、環境のことが難しく、複雑になったため、学校できちんと教える必要が出てきた。(中略) 在学中に整理した箱をつくっておかないと社会人になってからではわからない。だから小中高で「環境」という科目を置いて系統立てた知識を教えるべきだという考えに変わっていった。

続く日本環境教育学会創設20周年記念の座談会(日本環境教育学会2009)でも、環境科のは非が話題に登場した。日本生態系協会の田邊龍太は次のように発言している⁹⁾。

今、我が国の学校教育では各教科に環境教育をとけ込ませて行っているとされている。しかし「何を基準にして」とけ込ませるのか、という問いには答えがない。「学習指導要領を改訂して環境に関する要素を増やした」とされているが、基準＝スタンダードになるものがなければ、十分に期待に込めているものなのか判断がつかない。(中略) 私どもでは今、環境教育は全ての子どもたちが受ける必要がある教育であることから、文科省に「環境科」の設置を改めて提案している。「総合的な学習の時間」もあるが、授業内容が学校の裁量に任されているため、この時間では必ずそして十分に環境に関する授業がなされる保証はない。

この座談会では木俣美樹男も「環境科」を提案している旨を発言しているが、一方で、中学校の現役教員から「教科化」に否定的な意見も出されている。

そして、翌2010年に刊行された『学校環境教育論』(阿部治・朝岡幸彦監修、小玉敏也・福井智紀編著)の末尾の座談会において、阿部治(現会長)が以下のように発言している¹⁰⁾。

かつて、私は、環境教育の教科化に反対でした。(中略) すべての教科や道徳、特別活動のような教科外の時間も含めて、学校活動のあらゆる時間を通じて、環境教育を扱うべ

きであると主張してきました。しかし、環境を切り刻んでバラバラに扱うだけでは、システムとして理解できないので、各教科や教科外の活動などで個別に学んだことを自らのかかわりの中でトータルな環境教育として統合する時間として、総合的な学習は有効であると評価してきました。しかし、近年の社会的変化の中で、総合的な学習の時間の存続が非常に危ういとされているのであれば、やはり、統合する時間としての教科が絶対に必要であり、すべての教科、教科外、特別活動で扱いながらなおかつ(名称は別として、環境教育の)教科という時間を設けない限り、統合する場が無いのではないかと考え、ここ1年ぐらひは、教科化をした方がいいのではないかと個人的に思っています。

2008年改訂の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が3分の2に削減されただけでなく、例示された課題に、中学校では「職業や自己の将来に関する学習活動」が、また高等学校では「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が加わり、「総合的な学習の時間」の枠の中で環境教育が十分に実践される可能性が少なくなった。この中高における「総合的な学習の時間」の変質も、「教科化」を志向させる要因の一つになっていると思われる。

また、同書の「はじめに」で朝岡幸彦(当時：学会事務局長)は、「あえて学校における環境教育を教科として独立させず、各教科や道徳、特別活動等の関連を図って学校全体の教育活動を通して取り組むという方針(環境教育指導資料)が、日本の子どもや学校に関わる環境教育の体制づくりを遅れさせてきたともいえる」と記している¹¹⁾。

2010年以降、日本環境教育学会全体の動静はともかく、理事会レベルでは、かつての分散型支持から分散型に加えて統合のための「教科化」を求める意見が増え、「教科化」を視野に入れたロードマップなども議論されるようになっていく。

2012年2月には、学会として初めての単行本『環境教育』(教育出版)を刊行している。その「あとがき」では、前述の学術会議提言の「すべての

教員養成課程受講者に対して環境教育（自然体験を含む）を義務付けるべきである」の紹介に続いて、「本書は、この提言を実現するには環境教育の全貌を概説した教科書が必要であるという認識に基づいて（中略）近い将来に教員免許状取得の要件に「環境教育（自然体験を含む）」の履修が加わることを想定し」て作成したことが記されている⁹⁾。その後、2013年7月には『環境教育辞典』を刊行している。学会執行部有力者の前述の諸発言に照らしてみると、このような学会としての刊行物出版は、環境教育の将来の「教科化」を実現するための、外堀を埋める作業とも理解できる。

以上、学会設立当初の日本環境教育学会執行部は環境教育の教科化に否定的であったが、近年急速に肯定に転じてきていることを指摘した。次章では、環境教育の教科化はこれからの時代の社会や学校にとって相応しいものであるかどうか、そして、教科化は実現可能なものかどうかを検討する。

Ⅲ 20世紀末以降の社会と学校の変容と環境教育

Ⅲ-1 20世紀末以降の社会の変容と学校教育の変容

ベルリンの壁崩壊とソ連邦解体に象徴される20世紀末以降、グローバリゼーションと情報化の進展によって急速に社会が変化していったことは誰もが認識しているところであろうが、この四半世紀は世界中で大規模な教育改革が進展した時期でもあった。世界の学校教育の動向に詳しい佐藤学は、ベルリンの壁崩壊以降のOECD諸国のナショナル・カリキュラムの変化に共通する特徴として、(1)知識基盤社会への対応、(2)多文化共生社会への対応、(3)格差リスク社会への対応、(4)成熟した市民社会への対応、を挙げ、そのいずれにもグローバリゼーションが大きく関与していることを指摘している⁽¹⁰⁾。佐藤の指摘の中で特に注目したいのは、グローバリゼーションの進展によって、「世界各国は、どの国も分権改革(decentralization)と規制緩和(deregulation)によって、国民国家の保護膜が薄くなって」きて

いるという点である。

これまでに世界各国でつくられてきた初等中等教育段階の学校の大半は、国民統合と国民国家を支える人材育成を大きな目的として作られてきた。しかし、国際分業が急速に進み、EU(ヨーロッパ連合)やNAFTA(北米自由貿易協定)にみられるように近隣国家間の経済的統合が進み、さらにTPP(環太平洋経済連携協定)などによって広域での経済的一体化が進むなか、国民国家という枠組みの中で進展してきた中央統制型の学校教育が大きな変質を迫られている。グローバリゼーションと情報化の進展は、19世紀以来の中央が統制する国民国家型の学校教育を確実に揺るがしはじめている。

たとえば南北間の緊張下で学校教育の中央統制が徹底されていた韓国でも、1992年に改訂された第6次教育課程以降、中央から地方へ、さらに地方から学校へというカリキュラム決定権の分権化が進められた。中国共産党の下で全国一律の教育体制をとっていた中国でも、1990年代に教科書改革が進み、かつての国定教科書一色が崩れ、地方の出版社によるバラエティに富んだ教科書が登場してきている。日本でも、学校選択制や学校評議員制度の導入、6・3・3制の流動化など、分権化と規制緩和が着々と進行している。1980年代初めから導入された「ゆとり教育」も、前述の「総合的な学習の時間」の導入も、分権化と規制緩和の大きな流れの一環をなすものと言える。

佐藤はまた、上記のような学校を取り巻く制度的な変化とは別に、同時期に学校内で進行している変化として、①学習単元が〈目標－達成－評価〉で組織される「プログラム型」から〈主題－探究－表現〉で組織される「プロジェクト型」へ移行しつつあること、②教師による一方的な説明がなされる一斉授業から学習者自身によるペア学習やグループ学習を主体とする協同的な学びに移行していることを指摘している⁽¹¹⁾。問題解決学習や探究学習は「プロジェクト型」の学習に相当する。佐藤が指摘するような学校内の変化は、知識伝授型の授業がしっかりと根付いていた東アジア諸国では欧米に比べて遅れ気味であった。しかし、①

の「プログラム型」から「プロジェクト型」への移行については、例えば韓国の小学校5、6年用の「科学」の最新の教科書でプロジェクト型の学習が大胆に取り入れられており、児童が取り組むべき「探究」の手順が丁寧に説明されていることにも見られる。日本でも例えば2008年度の学習指導要領では、探究的学習がより一層重視され、「総合的な学習の時間」の学習指導要領解説では、「内容の取扱いの改善」の冒頭で「(1)探究的な学習としての充実」を掲げ、「1 学習過程を探究的にすること」という節を設けて5ページ以上にわたって解説をしている⁽¹²⁾。また、②についても、例えば中国では2001年の基礎教育課程改革によって知識伝授型の授業から学習者中心の協同的な学習へ大転換をし、今では中国のほぼ全土に浸透しつつある。

このような変化の背後には学力観の変化もある。従来の学習内容についての知識や理解を中心に据えた学力観に替わって、関心・意欲・態度を重視する学力観が台頭し、日本でも「生きる力」や「新しい学力観」という新たな概念が文科省によって提唱された。

21世紀を視野に入れた学力や能力という点でとりわけ注目されているのが、OECDが2000年から3年ごとに実施しているPISA調査（生徒の国際学習到達度調査）と、その理論的枠組みをなすキー・コンピテンシーであろう。PISA調査は、「知識や経験をもとに、自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力があるかをみるもの」⁽¹³⁾で、OECDがDeSeCo（能力の定義と選択：Definition and Selection of Key Competencies）というプロジェクトで開発したキー・コンピテンシーは、「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」の双方を実現するために必要な能力として構想されたものである。ここでも、グローバル化と情報化の進展した21世紀に求められる学力が、国民国家型の学校教育が求めてきた学力と異なるものであることを確認できる。

PISA調査においては、フィンランドの好成績が注目されたが、2009年、2012年のPISA調査で

は、中国の上海がすべての領域でトップとなった。その要因として、上海では従来の知識伝授型の授業を排する基礎教育課程改革が他地域に先駆けて先行実施され、創造性や主体性を重視した学習者中心の授業がいち早く定着していったことが指摘されている⁽¹⁴⁾。

Ⅲ-2 社会と学校教育の変容に対する環境教育の適合性と有用性

それでは、以上述べたような20世紀末以降の社会の急速な変化と学校教育の変化に対して環境教育は適合性を有しているのだろうか。そして、21世紀が求める学力や能力を育むという点で、環境教育はその役割を果たせるのだろうか。

Ⅲ-1では社会と教育の急速な変化を促した主役であったグローバル化と情報化の進展に言及したが、過去四半世紀は温暖化や生物多様性の減少といった地球環境問題への関心が高まり、国内的には少子高齢化が進行し、過疎化が大きな課題となってきた時期でもある。このような中で1998年度改訂の学習指導要領で登場した「総合的な学習の時間」において、取り上げるべき課題として「国際理解」「情報」「環境」「福祉・健康」が例示されたことは、従来の国民国家型の学校では教育課題とならなかった新たな教育課題が生まれてきたことを物語っており、これらの課題が従来の主要教科と同等に今後の学校教育における中核的な学習内容になることを示唆するものであった。

1977年にソビエト連邦（現グルジア）トビリシで開催された環境教育政府間会議において採択された、国際的な環境教育の枠組みであるトビリシ宣言では、環境教育の領域目標として知識や技能ばかりでなく、気づき、態度、参加を掲げており、いわゆる19世紀以来の国民国家型の教育から一歩も二歩も先んじた教育の在り方を提示している。このような環境教育を重視する国際的な動向は、日本でも一部の人にはしっかりと受け止められており、国立教育研究所・環境教育研究会編1981年には、「環境教育は知的教育以上に態度・心気形成に重点を置かなくてはならない性格を

もっている。(中略) 学校教育の中における環境教育の本質的な位置づけをはかっていこうとすれば、社会科、理科を統合し、“環境科”を構想するというような再構成をはかるのではなく、教科・道徳と特別活動というような教育課程の領域の分け方の再吟味を含めて、その全体構造を再検討しなくてはならないかもしれない」という記述も見られる⁽¹⁵⁾。しかし、実際には時代を先取りした教科等のリシャッフルまでは行われず、前述のように日本では環境教育を既存の各教科で分散して行うにとどまった。

しかし、教科等のリシャッフルにまでは言及していないが、環境教育を学校教育の中にしっかりと位置づけて社会の変化に対応しようとする動きは、その後もさまざまな面で確認できる。2007年に刊行された『環境教育指導資料』は、「例」としながらも環境教育で重視する能力と態度として、①課題を発見する力、②計画を立てる力、③推論する力、④情報を活用する力、⑤合意を形成しようとする態度、⑥公正に判断しようとする態度、⑦主体的に参加し、自ら実践しようとする態度、の7つをあげている⁽¹⁶⁾。これらはトピリシ宣言における環境教育の領域目標や「プロジェクト型」学習、あるいはPISA型学力やキー・コンピテンシーに通ずるものであり、まさに21世紀に求められる能力・態度と言える。

それでは 学校内で進行している変化に対する環境教育の適合性はどうかであろうか。

佐藤の指摘する①「プログラム型」から〈主題－探究－表現〉で組織される「プロジェクト型」へ移行という点では、環境教育はまさに適合している。環境教育においては、その出発点から環境についての知識を得ることよりも、学んだ人々の「変容」を目標とし、そのための手法として「プロジェクト型」学習が重視されてきた。韓国の環境科目においても「環境プロジェクト」がしっかりと位置づけられるようになっている⁽¹⁷⁾。

そのほか、環境教育のカリキュラムや教材としてプロジェクト・アドベンチャー、プロジェクト・ラーニング・ツリー、プロジェクト・ワイルドなど、「プロジェクト」の名を冠し、実際に〈主

題－探究－表現〉を重視したものも多く存在しており、環境教育と「プロジェクト型」学習の間に親和性が高いことを示している。環境教育の場における指導者には、「知識の伝授者」としての役割よりも、学び合いや活動を円滑に進行・促進する「ファシリテーター」としての役割が重視されてきたが、これらも環境教育が「プロジェクト型」学習によって展開されることが多いことによるものである。

②の「学習者自身によるペア学習やグループ学習を主体とする協同的な学び」という点でも、参加者を主体とする協同的な学びが、環境教育の場では日本でも1980年代から多数取り入れられてきた。体験的な活動を行った後にしばしばなされている「ふりかえり」や「わかちあい」をはじめ、環境教育のほとんどのアクティビティは協同的な学びそのものと言ってよい。

21世紀が求める学力や能力として引き合いに出される前述のPISA調査について、荻原は、「2006年の科学リテラシー調査では108問中24問が環境関連の出題であった」と、環境に関連する出題頻度が高いことに言及し⁽¹⁸⁾、「うまく機能する社会」の実現を目標に掲げるキー・コンピテンシーについても、荻原は「持続可能性を根幹的価値として組み込んでいるという点で環境教育との関連は深い」と指摘している⁽¹⁹⁾。

上述のように、本節の冒頭で設定した「20世紀末以降の社会の急速な変化と学校教育の変化に対して環境教育は適合性を有しているのか。そして、21世紀が求める学力や能力を育むという点で、環境教育はその役割を果たせるのか」という二つの問に対し、環境教育は、まさに適合しており、有用であると結論づけてよいであろう。

Ⅲ－3 学校教育制度の流動化と環境教育の教科化

1947年から始まった日本の6・3・3という学校教育制度はすでに3分の2世紀が経過しており、各方面で柔軟化ないし流動化が始まっている。とりわけ小中連携や小中一貫は「中一ギャップ」、

少子化、小学校における英語活動の開始などにより活発化している。また、小学校高学年での教科担任制の試行的導入など、小学校と中学校の境界もあいまいになろうとしている。それに伴って小学校段階と中高段階で大きな断絶のあった教員免許制度も見直されようとしている。日本の学校教育制度の流動化はほかにもさまざまな面で確認できる。例えば、国立大学の独立行政法人化や大学入試におけるセンター入試を到達度試験に変えようという動きも、その良し悪しはともかく、流動化の一つである。

教科書検定の強化など、分権化と規制緩和を主軸とする世界の教育制度の大きな流れに逆行した動きも一部みられるが、グローバル化が進む国際社会の中で、国民国家型の教育制度へ戻ることは教育の停滞や後退にとどまらず、日本の経済・社会・文化の停滞・後退をもたらす危険が大きく、早晚、世界全体の大きな流れと同じ方向へ向かうものと思われる。

総体的に見た場合、1970年代後半以降の日本の学校教育改革の歩みは、分権化と規制緩和という方向に進んできており、このような大きな変動は、やがては既存の教科の再編成にまで及ぶ可能性がある。国家主導の教科の再編成もありうるが、地方への、そして学校へのカリキュラム決定権の移譲が進むことによって、実質的なカリキュラムや教科の再編成がなされる可能性も大きい。現時点では、限られた授業時間枠という制約の中で、既存教科の縮小に対する関係者の強い抵抗もあり、新たな、そして重要な教育課題を学校の中に根付かせることがなかなかできないというのが現状かもしれない。しかし、新たな教育課題が生まれ、新たな教育方法が求められている以上、長期的には既存の教科の再編成にまで向かうのは必然と言えよう。Ⅱ-2で紹介した環境教育の教科化を求める発言は、荒唐無稽なものではなく、大いに可能性のあることである。それだけに、環境教育の教科化の是非や、教科化を実現しようとした場合に直面する諸課題についての議論が活発化し、それぞれの課題への取り組みに着手していくことが望まれる。

Ⅳ 本特集号掲載論文等の紹介と教科化をめぐる論点の整理

①特別インタビュー「環境教育活性化のポイントを田村哲夫氏に聞く」

本特集では、冒頭で田村哲夫氏へのインタビューを掲載した。田村氏は渋谷教育学園の理事長として学校運営に携わる傍ら、長年中央教育審議会委員として日本の教育のあるべき姿について積極的に発言をされてきた。インタビューの中で田村氏は、国家カリキュラムの中に「環境」を位置づけることは極めて困難であろうと率直に述べている。しかし自治体によっては首長の意向を受けて、すべての小中校がユネスコスクールに参加し、ESD（持続可能な発展のための教育）に取り組んでいる事例があることを紹介し、分権化の流れの中で自治体（の首長）に働きかけることが有効であることを示唆している。また、学校における環境教育の普及にとって重要なことは、優れた実践事例を蓄積していくことであろうと指摘している。

分権化が進む中で、環境教育やESDを各自治体に浸透させるにはどのような方法が有効であろうか。産業の空洞化が進む地域、過疎化が深刻な地域等と、それぞれの自治体が抱える課題は様々で、それらの課題の解決を目指す、地域に密着した問題解決型ないしプロジェクト型の環境教育を提案することが有効かもしれない。その場合も、地球規模で進行している地球環境問題やグローバル化に伴う産業の国際分業などにも視野を広げさせるようなプログラムの提案が求められるであろう。

②韓国における環境科目開設の経緯とその後の展開

元鍾彬らの「韓国における環境科目開設の経緯とその後の展開」は、韓国が第6次教育課程において環境科目を開設するにいたった経緯を、当時の開設に深く関与した関係者への聞き取り調査と当時の記録から明らかにしている。また、第6次教育課程の告示以後の、環境科目担当教員に対する研修と、師範大学における環境教育学科設立の経緯とその後の展開を紹介し、指導者養成という

面で留意すべき点を指摘している。そして第6次教育課程において開設された環境科目がどのような特徴や性格を持っていたのか、それらが教育課程の改訂ごとにどのように変化してきたのかを、環境教育をめぐる国際的な動向と対比させながら辿るとともに、環境科目の選択率を向上させるために、環境教育を大学入試に絡ませようとしている新しい動きを紹介している。

それでは、20数年前に韓国がたどってきた道筋を今日の日本で再現することは可能なのだろうか。また、環境科目が選択科目として開設され、選択率が低迷していることから師範大学の環境教育学科の卒業生が環境教育専任教員としてほとんど採用されてない事実を理由に、韓国の経験を決して成功とはみなさない意見もあるが、環境科目を選択科目ではなく必修とすることが日本で考えられることなのか。既存教科の既得権益を擁護する傾向の強い日本では、一挙に環境科目を必修科目として開設することはほとんど不可能であろうが、例えば、「総合的な学習の時間」のうち一定の学年（例えば小5と中2）では環境学習やESDを義務付けるように働きかけるといった戦略を進めるならば、可能性はゼロとは言えないであろう。その場合、少子化が進み、学校規模がますます小さくなる中で、それぞれの学校の環境学習を担う人材は学校外にも求めざるを得なくなることも考えられる。学校教育を支援する環境教育の指導者養成が大きな課題として浮かび上がる。また、教科書のない時間の枠である「総合的な学習の時間」ではあるが、一定の学年に環境学習やESDを義務付ける場合には、既存の「環境教育指導資料」とは異なる何らかの教材を整えるという新たな課題も生じることになる。

③韓国における環境科目の開設と実施の意味・内部者の評価を中心に

李仙景の「韓国における環境科目の開設と実施の意味」は、環境科目担当教員と環境科目実施協力者の、環境科目開設に対する評価を多角的に整理したものである。そこでは、環境科目が環境に関わる「価値判断」の根拠を作る役割を果たしている点や環境科目が革新的な教育方法を学校に持

ち込んでいる点、環境科目を通して児童生徒が地域社会と出会っている点など、肯定的な評価が少なくない。それとともに、環境科目の指導に特有な力量をつける教員養成課程が不可欠であることや、学校全体で環境学習を支えるシステムや教師間のネットワークの重要性が指摘されている。

環境科目の及ぼしている波及効果について当事者が高く評価しているにもかかわらず、選択率が低迷している理由として、環境科目の有効性に対する社会全体の認知度がまだまだ低いことや、日本よりも熾烈な受験競争なども考えられる。環境教育の役割の重要性や環境学習が21世紀に求められている真の学力に結びつくことを、いかに広く浸透させるかという情報の発信も大きな課題と言えよう。

④企業や社会全体が必要とする環境リテラシー

関正雄の「企業や社会全体が必要とする環境リテラシー」は、今や、企業をはじめ、あらゆるセクターにおいて、事業活動のなかに「持続可能な発展」を主流化することが求められていることを述べている。そして、そのためには従来の各国政府を中心としたトップダウン型ガバナンスに代って、非政府セクターを含むあらゆるセクターが協働し集团的行動を起こすボトムアップ型ガバナンスが求められていることや、環境教育は、学校教育や社員教育・市民教育などのなかで、横断的テーマとして、広く基礎的な教育として取り入れられることが望まれることを指摘している。それとともに、戦略的思考で環境と経済を統合し、課題解決にリーダーシップをとることのできる人材の育成も急務であり、こうした両方のタイプの教育プログラムが、現代社会に求められる環境教育であろうと述べている。

過去20年ほどの環境教育の進展は、学校内よりも企業のCSRや自然学校の取り組みなどの学校外の方が著しいように思われる。しかし、環境リテラシーが万人に求められているものであるならば、学校教育がその起点になることが望ましい。持続可能な社会の構築に向けて、関が指摘するように「非政府セクターを含むあらゆるセクターが協働し集团的行動を起こす」ことが求めら

れているが、それらと学校教育をどのようにリンクさせていくのかということが大きな課題となっている。

⑤試案としての環境教育像に基づく教科化の検討

楠美順理の「試案としての環境教育像に基づく教科化の要件」は、環境教育の教科化を論ずるにあたって、教育目標、内容等についてコンセンサスが必要との観点から、教科化の要件について検討したうえで、望ましい環境教育像の試案として、価値教育を含む思考力教育を重視した学際的な環境教育像を示している。そして、望ましい環境教育像と教科化の要件との関連をデータベース化することが、環境教育の教科化の議論を加速させると指摘している。

田村哲夫氏は、ESDに対する見方が多様であることをカメレオンに例えているが、環境教育という用語についても、多様な見方が存在している。学校教育の中で、現行のようにそれぞれの教科等に分散させて環境に関わる内容を取り上げる場合には、それぞれの教科等の目標に沿った扱いにならざるを得ないが、独立の教科科目を想定した場合には、まず望ましい環境教育像を明確にしておく必要があることに異論はなかろう。楠美は教科化の要件を起点に据えて検討しているが、違った観点からの「学校教育における望ましい環境教育像」の検討も十分にありうると思われる。今後、諸外国の学校における環境教育の進め方の比較検討やESDとの関連などの検討を行い、この望ましい環境教育像という根幹にかかわる議論を深めていくことは重要であろう。

⑥環境教育における試験の研究序説—将来世代へのアカウンタビリティとしての試験—

新田和宏の「環境教育における試験の研究序説」は、環境教育が試験を避けてきた背景や理由を詳細に検討し、環境教育と試験の関係が「正」と「反」の関係にあることを確認したうえで、ESDとしての環境教育を「合一」とみなし、ESDとしての環境教育においては環境財産の持続可能性を担保するために、次世代に対するアカウンタビリティ（説明責任）を果たす試験を行うことが必要であると主張している。

従来の「環境教育の評価」についての研究の多くは、環境教育の事業や活動が評価の対象であって、「参加者評価」という用語も参加者による事業や活動に対する評価を意味することが一般的であった。参加者の意欲関心の推移や環境配慮行動の推移を測定するような研究も、環境教育の事業や活動に対する評価のための手段であることが多かった。

しかし、何らかの学習内容を新たな教科科目として取り入れようとした場合、個々の受講者をどのように評価をするのか、は避けて通れない重要な検討課題である。そのことは、2014年上半期段階で進行中の特別な教科「道徳」についての評価の議論からも明らかである。「総合的な学習の時間」の学習指導要領解説では、児童生徒に対する「多様な評価の方法」が例示されているが、そこにはいわゆるペーパーテストを連想させるような試験は挙げられていない。新田の試みの対象は大学生であったが、初等中等教育段階での環境教育に対してペーパーテスト的な試験による評価の導入が適切であるかどうかは、今後大きな議論を呼ぶことであろう。

⑦私塾における「環境」教科の実践と評価

渡邊司らの「私塾における『環境』教科の実践と評価」は、首都圏に教室を展開する学習塾が、2004年度より総合的・統合的な環境教育を実践してきたことを報告している。その結果、児童たちの環境や環境問題の知識や関心の向上と、環境配慮行動の変容は認められるが、環境に対する認知や態度への教育効果は限定的であったことを紹介している。そしてその実践と評価を踏まえ、環境や環境問題の知識を習得する機会は重要であるが、その前段階としての自然体験や、次の段階としての児童生徒の自主的な学習活動や生徒同士のディスカッションによる学習も必要であると述べている。

学校における環境教育の有効な方法について、渡邊らの実践経験は多くの示唆を与えてくれているが、今後、実践経験に基づいた方法論について議論がさらに深められるべきであろう。それとともに、学習塾が10年前から独立した「環境」教

科を設置・展開してきた事実について、2つの点で注目しておく必要がある。

1つ目は、学習塾としても児童生徒の環境認識や環境配慮行動の向上といった全人的な成長を願っていると思うが、入学試験において環境や環境問題に関する出題が増加していること、あるいはいわゆるPISA型学力をつけるうえで環境 이슈が最適であることなどが反映されていると思われる点である。

もう1点は、学習塾という学習指導要領の縛りのない教育機関が率先して「環境」教科を設置したという点である。日本では、私立学校といえども学習指導要領の縛りは大きく、特に義務教育段階では時間的な制約などもあり、「総合的な学習の時間」以外では新たな試みは取り入れにくい状況にある。しかし、将来的に規制緩和や分権化が進めば、「環境」教科が私立学校を中心に取り入れられていく可能性が大きいという点である。

⑧ワークショップ形式の環境教育が生徒に及ぼす効果

比屋根哲らの「ワークショップ形式の環境教育が生徒に及ぼす効果」は、普通科高校で実施した地球温暖化に関わるわずか1回の「環境ワークショップ」が、約2か月後も生徒の中に影響し続けていることを示した報告である。受験体制に深く組み込まれた高校で、直ちに「環境」の授業を時間割に組み込んで実施することは困難であろう。しかし、たとえば年数回、外部講師等を招いて環境に関する授業を実施することは可能であり、高校における環境教育の教科化の第一段階として、年に1～2回、必ず環境に関する講演会や特別授業を組み入れることを提案している。

優れた実践の積み重ねが重要であることは韓国における環境科目開設当事者も、指摘している。これまでも多くの実践が積み重ねられてきたが、短時間のものであっても有効な環境教育の実践がより多く蓄積されていくことが重要である。それとともに、それらの実践が発表される場をより多くしていくことも重要で、この点は、まず本学会が率先して取り組むべき課題であろう。

⑨市民教育を目指した環境の授業の試み

羽角章の「市民教育を目指した環境の授業の試み」は、学校設定科目「環境科学」において、90分の授業の前半を講義、後半を参加体験型授業としたことや、民主主義社会を担う市民を育てる環境教育を目指して実施したことなどを紹介している。特に、ほとんど毎回の授業で取り入れた参加体験型のワークショップは、ふだん生徒同士でまじめな問題で議論をすることのない今の高校生には新鮮な経験となったと報告している。

「環境科学」というと、自然科学的な色彩の濃い授業科目を想像しがちであるが、羽角の実践は社会的公正や将来社会など社会の在り方を意識させる内容になっている。このことから連想するのは、韓国の高等学校の環境科目が自然科学的な色彩の濃い「環境科学」から出発し、「生態と環境」「環境」と名称を変えながら、社会科学的内容を増やしてきた点である。そして、最新の「環境と緑色成長」で環境プロジェクトという参加型の学習課題が正面から取り上げられていることも、羽角の実践に参加体験型のワークショップが豊富に取り入れられている点とよく似ている。高等学校レベルの環境教育においては、自然科学的な色彩の濃い段階から社会科学の要素が多く取り込まれる段階を経て、参加体験型やプロジェクト型の授業へと展開していくのが必然の流れなのである。高校段階から大学段階における環境教育の内容や教育方法については、小中学校とは異なる枠組みを考える必要があるのかもしれない。これらの点も今後追究すべき課題であろう。

⑩座談会「環境教育の教科化を考える―学校教育の現場から―」

学校教育の現場に近い方々に参加してもらった座談会は、依頼論文や公募論文がほぼ出そろった時期でもあったことから、本特集号の編集担当者の方で、論点を①学校における環境教育の現状をどのように認識しているか、②学校における環境教育に求められているものは何か、③環境教育の指導者育成はどのようにするべきか、④環境教育の普及のために学会が取り組むべきことは何か、に絞って議論していただいた。

①については、新しい学習指導要領で「総合的

な学習の時間」の時間数が削減されただけでなく、中学校、高等学校で取り上げるべき課題の例示として「職業や進路に関する学習活動」が入ったことで、そちらに多くの時間がとられてしまい、環境学習が減っているという現状認識が示された。②については、話題がPISA型学力におよび、環境教育が21世紀社会の求めている学力の向上に結びつくことを強く主張することが必要という意見が出された。また、ESDを学校教育に取り入れることの重要性和難しさにも話題が及んだ。③については、環境教育に関する教員研修が先細りの状態であることが報告された。そして、④では副読本の作成、研究機関の設立、学校教育プロジェクト研究の立ち上げなどが提案された。

そして、司会進行を担った降旗信一が座談会の最後に述べているように、「学校教育全体でPISA型学力などの学力向上が求められている状況の中、環境教育で求められる環境リテラシー、ESDで求められるキー・コンピテンシー、「総合的な学習の時間」で求められる問題解決能力という3つの「学力」と環境教育固有の領域との関係の整理、さらにそれぞれの向上のための環境教育としての戦略」という大きな課題が座談会全体を通して浮き彫りになった。

V まとめ

本解題では、まず、教科化をめぐる学会の見方が近年急速に肯定に転じてきていることを指摘した。続いて20世紀末以降の社会と学校の変容は環境教育の持つ特徴に適合しており、長期的には環境教育が学校教育にしっかりと根付く可能性があることを述べた。そして、後半では本特集号掲載論文等の概要を紹介しつつ、教科化をめぐる論点の整理し、検討すべき課題を提示した。詳細は繰り返さないが、環境教育に関する実践事例やプログラム、教材を充実させること、学校における環境教育の実施が今日の社会が求めている学力向上に結び付くことをアピールすることなど、日本環境教育学会が率先して取り組むべきことが明らかになった。それとともに、学校外で活発化している環境教育を学校での環境教育にどのようにリ

ンクさせるか、指導者養成をどのように進めるのか、教科化を進めるとした場合の評価の問題をどうするのかなどの課題も浮上してきた。

環境教育の教科化の是非や、教科化を実現しようとした場合に直面する諸課題についての議論はここで紹介した範囲にとどまるものではないが、重要な課題が鮮明になってきたように思う。本特集が活発な議論の呼び水の役割を果たすことを願っている。

なお、本特集号の取りまとめに当たって、本特集号の編集担当を担っていただいた岡島成行、降旗信一、福井智紀の各氏に様々なご教示・ご協力をいただいた。この場を借りて謝意を表したい。

注

- (1) 本稿における「教科化」は、国家レベルの公的な教育制度の中で、教科（ないし科目）として教育課程に位置づけられることを意味する。一定の授業時間が配されることは不可欠であるが、指導体制、教材については多様な形態がありうるであろう。
- (2) 国立教育研究所環境教育研究会編1981 p.199-200は、「現行の教科の枠組みのなかで、その目標・内容・活動・教材などを、環境教育という立場から見直していく」ほかに、「環境教育のための特別のコースを、現行の教科の枠の外に設定すること」や「“学校自由裁量時間”を利用して、学年別に、各学期、各月にわたって環境学習の主題を設けて、総合的に追究させるというような“カリキュラム構成”」を検討する必要があると指摘している。また、同書は、環境教育の研究者や専門家の養成の必要性や教材や手引書の必要性を指摘している。しかし、1980年代には環境教育についての研究者養成や教材開発が積極的に展開されることはなかった。
- (3) 日本環境教育学会創設20周年記念の座談会における木俣美樹男の発言（日本環境教育学会，2009，p.66）など。
- (4) 日本環境教育学会，2008，p.48 - 49

- (5) 日本環境教育学会, 2008, p.52
 - (6) 日本環境教育学会, 2009, p.62
 - (7) 小玉敏也・福井智紀編著, 2010, p.195
 - (8) 小玉敏也・福井智紀編著, 2010, p.3
 - (9) 日本環境教育学会編, 2012, p.199
 - (10) 佐藤学, 2012, p.6-9
 - (11) 佐藤学, 2012, p.9-10
 - (12) 文部科学省編 2008, p.99-104
 - (13) 国立教育政策研究所編, 2007, p.3
 - (14) 諏訪の上海における教育関係者への聞き取りによる。
 - (15) 国立教育研究所・環境教育研究会編 1981, p.160
 - (16) 国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2007, p.16
 - (17) 韓国の高等学校の現行(2011年3月発刊)の環境科目教科書「環境と緑色成長」は、いずれも第1章が「環境プロジェクト」となっている。
 - (18) 荻原彰, 2013a, p.338
 - (19) 荻原彰, 2013b, p.88
- 日本環境教育学会, 2009, 「座談会 過去に学び、今を知り、未来を探る－日本環境教育学会の20年から－」, 『環境教育』, 19巻1号, 53-67
- 日本環境教育学会編, 2012, 『環境教育』, 教育出版, 213pp.
- 荻原彰, 2013a, 「PISA (生徒の国際学習到達度調査)」, 日本環境教育学会編『環境教育辞典』, 337-338
- 荻原彰, 2013b, 「キーコンピテンシー」, 日本環境教育学会編『環境教育辞典』, 87-88
- 佐藤学, 2012, 『学校を改革する——学びの共同体の構想と実践』, 岩波ブックレット, 64pp.

文献

- 小玉敏也・福井智紀編著(阿部治・朝岡幸彦監修), 2010, 『学校環境教育論』, 筑波書房, 215pp.
- 国立教育研究所・環境教育研究会編, 1981, 『学校教育と環境教育－カリキュラム編成の視点』, 教育開発研究所, 237pp.
- 国立教育政策研究所編, 2007, 『生きるための知識と技能(3)－OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2006年調査国際結果報告書－』, ぎょうせい, 308pp.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2007, 『環境教育指導資料(小学校編)』, 東洋館出版, 112pp.
- 文部科学省編, 2008, 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』, 125pp.
- 日本環境教育学会, 2008, 「座談会 日本学術会議提言「学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて」」, 『環境教育』, 18巻2号, 48-59