

環境教育の理論研究のための基礎的考察

三谷 高史

Takashi Mitani: A Fundamental Study for Theoretical Research on Environmental Education: Bulletin of Sendai University, 49 (2) : 61-73, March, 2018.

Abstract: Environmental education has for a long time been synonymous with challenges on a global scale. Environmental education practice and research have been delivered across the world for approximately 50 years. There is now research under consideration to establish “environmental pedagogy” as an interdisciplinary study.

However, as for the theory of environmental education, the structure has remained indistinct for a long time. Therefore, a current research theme is the explanation of the theoretical structure of environmental education.

Having inspected the trends in previous research on environmental education theory, three domains have been clarified. First, there is ‘the theory of practice’ that involves explaining the purpose, thought, and curriculum of the environmental education. Second, there is ‘the theory of educational environment’ in terms of looking at the the resources for environmental education—physical space, organization, institutions, and systems. Third, there exists ‘the metatheory of environmental education’, which is a framework that recognizes the different views on practice and research into environmental education. In other words, it gives a theoretical point of self-reference and enables practitioners and researchers to reflect on their practice.

A theoretical research theme into environmental education that this article suggests is constructing the theory with these three domains through practical research.

Key words: the theory of practice, the theory of educational environment, metatheory
キーワード: 実践理論, 教育環境論, メタ理論

I. 環境教育概念の生成と定義そして組織化

1. 用語の初出とその用法

環境教育 (environmental education) の研究者たちは環境教育の理論, すなわち環境教育論——本稿ではそれを「環境教育という事象の原因, 過程, 結果そして展望を合理的に説明するための知識体系」と定義したい¹⁾——をどのようなものと措定し, 研究を進めてきたのだろうか. 本稿はこうした問題関心を出発点として,

環境教育の理論研究の動向を概観し, 今後の研究課題を析出することを企図している.

環境教育という言葉が現在まで記録に残るかたちで, かつ人間形成²⁾の事実を観察・説明しようとする意図をもってはじめて用いられたのは, 今からおよそ70年前の1947年に出版されたポールとパーシバルのグッドマン兄弟の著作 *Communitas: Means of Livelihood and Ways of Life* においてである³⁾.

ある種の農業あるいは鉱業地帯の地域計画図をみれば, フォーマルな学校教育がどん

なものであれ、子どもたちの環境教育の大部分は〔その地域の産業にかかわる：引用者補足〕技術的なものであることをわれわれは知っているのであるが、近代的な都市やその郊外で育った子どもたちは自分たちの父親が「オフィス」でどんな仕事をしているのかさえわからない場合もありうるのである⁴⁾

グッドマン兄弟の著作内での主張を踏まえると、彼らはここで環境教育という言葉を用いて三つの事柄を説明していると理解できる。一つには、当時のアメリカの農業、鉱業地帯においては産業に関わる「技術的なもの」——将来子どもたちがその地域で産業に従事し、一人前になるために必要とみなされていた知識や技能——が、彼ら・彼女らに伝達されていたという事。さらに、その伝達のある一定程度はフォーマルな学校教育ではない形式、すなわちノンフォーマルな教育、あるいは上の世代の生産活動を見たり、真似したりすること（インフォーマルな学習）を通してなされていた事⁵⁾。最後に、そうした伝達が都市とその近郊では見られない場合があるという事である。つまるところ、第二次世界大戦前後のアメリカにおいて産業構造が高度化、すなわち産業の中心が第一次産業から第二次産業へ、そして第三次産業へ移行していく中で失われつつあった人間形成の様態を指す用語として、グッドマン兄弟は環境教育という言葉を用いたのである。さらに加えておくと、グッドマン兄弟がここで用いた環境という言葉は人間をとりまく生態学的自然環境だけでなく、人工的建造環境（道路や建築物など）、社会的環境（共同体や労働など）をも含む、幅広い概念となっている⁶⁾。

しかし、グッドマン兄弟が用いた環境教育という言葉はその後すぐに普及したわけではなかった。1960年代以降の「環境革命」の時代、すなわちさまざまな人間活動の分野に「人間の要求と自然環境の限界を認めて、両者の妥協点を探る価値観、態度、政策をひろめること」⁷⁾を意味する「環境主義」(environmentalism)が世界中に浸透していく時代において、グッドマン兄弟が用いたものとは異なる意味合いを帯

びながら、環境教育という用語は普及していくことになる。

2. 環境教育の組織化、制度化と定義の公式化

1960～70年代前半にかけて「環境主義」が浸透していく中で、環境教育という用語は欧米を中心に次第に定着していき、実践は積み重ねられ、国内レベルでの組織化と制度化が進んでいく⁸⁾。例えば、イギリスでは1965年にキール大学(Keele University)でカントリーサイド(田園地帯)の保全調査、さらにそれと教育との関連性について議論する全国会議が開催された。その後も継続的に会議は開催され、その過程では「カントリーサイドについて学校で教えることが不可欠であることや、そのために必要な教育を言い表す言葉として『環境教育』を導入することが提案」⁹⁾されていた。そして1968年には、現在は解散しているがイギリスの環境教育の実践・研究の推進に大きく貢献をした、環境教育協議会(Council for Environmental Education)が設立された。

アメリカでは1970年4月22日に第1回アースデイ(Earth Day)が開催され、大学をはじめ多くの教育機関で集会が持たれた。同年8月には環境教育法(the Environmental Education Act 1970, United States Public Law 91-516)が10年の時限付きで制定され、同法では環境教育カリキュラムの開発、教師のトレーニング、環境教育を推進するための基金の設立などが謳われていた。さらに、その実行機関として保健教育福祉省(Department of Health, Education and Welfare)の内部に環境教育課(Office of Environmental Education)が設置されることになる。また、その翌年の1971年には現在の北米環境教育学会(the North American Association for Environmental Education: NAAEE)の前身である全米環境教育学会(the National Association for Environmental Education: NAEED)が設立されている。

紙幅の関係上英米のみの紹介にとどめざるを得ないが、1960～70年代における欧米を中心とした国々での環境教育の実践と研究の蓄積をベースとして、1970年代には国際レベルで環境教育の「定義の公式化」¹⁰⁾がなされていく

ことになる。例えば、1970年のIUCNの年次大会（ネバダ会議）では、「環境教育の概念と要素」についてのワーキンググループによって以下のような定義が合意された。

環境教育とは、人間と文化、人間と生物物理的環境との相互関係について理解し、その真価を認めるのに必要な技能と態度を発達させるために、価値を認識し、概念を明確化する過程である。環境教育は環境の質に関する問題についての意思決定や行動基準に関する自己形成の実践も必然的に伴うものである¹¹⁾

その後、1972年のスウェーデンの首都ストックホルムで開催された国連人間環境会議を経て¹²⁾、1975年10月には国連教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO）と国連環境計画（United Nations Environmental Program: UNEP）主催で当時のユーゴスラビアの首都ベオグラードで環境教育国際ワークショップ（ベオグラード会議）が開催された。このワークショップには60ヶ国96名の環境教育専門家（政府関係者、実践者、研究者）が集まり、環境教育の概念やその枠組みについて議論がなされ、『ベオグラード憲章』としてまとめられた¹³⁾。『ベオグラード憲章』において、環境教育の目的（goal）は以下のように述べられている。

環境とそれに関連する問題を認識し、それらに関心を持ち、現在の問題の解決や新しい問題の未然予防に向けて、個人的あるいは共同的に取り組むための知識・技術・態度・意欲・実行力を身に着けた人びとを世界中で育成すること¹⁴⁾

さらにその下位概念としての目標（objectives）として「認識」「知識」「態度」「技術」「評価能力」「参加」が挙げられ、それぞれ簡単にではあるが定義がなされている¹⁵⁾。

このベオグラード会議は、1977年に当時のグルジア共和国（現ジョージア）の首都トビリシで開催された環境教育政府間会議（トビリシ会議）の準備的性格を持っていた。トビリシ会議には66カ国の代表者、各国の環境NGOの代表者らが参加し、総論的な「宣言」と41項

目からなる「フォーマル、ノンフォーマルな教育において環境教育を広く適用することを目的とした勧告」¹⁶⁾が準備され採択された。トビリシ会議の『最終報告書』の勧告部分において、環境教育の目的（goals）は以下のように述べられている。

環境教育の目的は（a）都市と農村における経済的、社会的、生態学的な相互依存関係についての明確な認識を育成すること、（b）すべての人々に、環境を保護し改善するために必要な知識、価値観、態度、責任と技術を獲得する機会を与えること、（c）環境の助けになる、個人、グループ、その全体としての社会の新しい行動パターンを作り出すことである¹⁷⁾

トビリシ勧告は『ベオグラード憲章』の内容をほぼ引き継いでおり、目的の下位概念としての目標（objectives）も『ベオグラード憲章』のそれと同じく「認識」「知識」「態度」「技術」「評価能力」「参加」が挙げられている¹⁸⁾。

環境教育は――

「社会集団と個人が、総合的な環境とそれに関する問題についての認識と感受性を獲得するのを助ける」（認識）

「社会集団と個人が、様々な経験を積み、環境とそれに関する問題についての基本的な理解を獲得するのを助ける」（知識）

「社会集団と個人が、環境の重要性に関する一連の感情や価値を獲得し、環境改善と保護運動に積極的に関わる動機を獲得するのを助ける」（態度）

「社会集団と個人が、環境問題を識別し、解決するための技術を獲得するのを助ける」（技術）

「社会集団と個人に、環境問題の解決に向けたあらゆるレベルの活動に積極的に参加する機会を提供する」（参加）

トビリシ会議では、細部に渡って環境教育という教育的営為が何であるのか（目的、目標）、どうあるべきか（規範）が示されている。このような1970年代の「定義の公式化」を経て、環境教育という言葉は環境問題解決あるいは未然防止のための人材を育てる方法の一つとして

みなされるようになる¹⁹⁾。

1980年代に入ると近接領域に位置する国際的な取り組みとの「統合」²⁰⁾が進み、1990年代に入ると持続可能性 (sustainability) や持続可能な開発 (sustainable development) といった概念と併記、あるいはそれらに代替されるようになっていく。1992年ブラジルのリオ・デ・ジャネイロで開催された「環境と開発に関する国際連合会議」(United Nations Conference on Environment and Development) や、1997年ギリシャのテサロニキで開催された「環境と社会に関する国際会議：持続可能性に向けた教育とパブリック・アウェアネス」(International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability) などを経て、環境教育は「環境と持続可能性のための教育」(Education for Environment and Sustainability) だとか、「持続可能性のための教育」(Education for Sustainable Development: ESD) と評されるようになる。しかし、こうした新しい教育概念と環境教育は同じなのか、違うとすれば両者はどのような関係にあるのか、共有領域とそうでない領域が存在するのか、といったテーマは常に議論されてきた²¹⁾、おそらく今後も続くと思われる。「われわれが環境教育と呼んでいるものは何であるのか」という問いをめぐる議論が、その中心になるだろう²²⁾。

3. 日本における組織化

日本における環境教育の組織化はこうした、とりわけ70年代の国際的動向を受けてのものであった。日本環境教育学会は「環境教育に関わる理念と実践を集め紹介し、批判・検討をし、過去の実績の上に新たな研究と実践を積み上げ、普及をはかる情報センターとして、また、研究や実践を発表し、評価を受ける場として」²³⁾、1990年5月に設立された。

日本環境教育学会は研究大会やシンポジウム、学会誌『環境教育』の発行などを積み重ね、2009年度には20周年を迎えた。2009年に発行された『環境教育』No.19, Vol.1-3は学会設立20周年特集号となっており、そこで日本

環境教育学会は、「環境教育学の構築をもとめて」という特集を組んでいる。実は近年、日本環境教育学会のみならず、日本の環境教育研究者の一部から、一学問領域としての環境教育学の確立、あるいは構築が研究上の課題として提起されている²⁴⁾。それらの提起は、「われわれが環境教育と呼んでいるものは何であるのか」という根本的な問いを内包している。そして、環境教育とその「前史」とみなされてきたもの、ESDのような「その先」とみなされているものとの関係とを再考する契機を内包している。次章では、そうした環境教育学の「必要論」について検討していくことにしたい。

II. 環境教育論の構図

1. 環境教育論から環境教育学へ

この50年近くの実践と研究の積み重ねの中で「環境教育は学際的 (inter-disciplinary, multidisciplinary) である (べき)」という理解があるため²⁵⁾、環境教育学の「必要論」は、環境教育学を学際的科学として確立しようとするものになる。そして、その現時点での作業の中核は環境教育学の前提としての環境教育論の定位といってよいだろう。環境教育学の構築の必要性を主張する今村光章は、環境教育研究 (a study of environmental education) / 環境教育論 (research on environmental education)²⁶⁾ / 環境教育学 (science, philosophy, pedagogy) という概念区分を行っており、「個別的な研究から体系的網羅的な総合研究になるにしたがって」²⁷⁾、「研究→論→学」となっていくと述べている。また鈴木善次も、「『環境教育論』であれば、その目的、目標、内容、方法などはそれぞれの論を提案する人によって異なってもよいし、当然そうなるであろう。もし、『環境教育学』とするならば、少なくとも学問体系に必要な目的、目標、方法、内容などのうち、特に目的、目標ではその分野に携わる人たちの共通の認識、理解など必要になる」²⁸⁾と述べているのだが、こうした今村や鈴木の主張の背景には、環境教育論は存在するが環境教育学は不在であるという理解が、環境教育論は環境教育学

よりも「未熟なもの」としての理解が、さらには環境教育論の積み重ねによって知見が体系化され、環境教育学が構築されていくというような、〈論から学へ〉という理解がある。

ところで、後に詳述するが、今村のいう環境教育論には環境教育実践に埋め込まれた法則を抽出する（理論化する）営為、またその逆に理論を実践化する営為、さらには「環境教育論のなかの共通点を探し出して哲学化する」²⁹⁾ 営為などが含まれている。しかしながら、今村のいう実践の理論化や理論の哲学化（メタ理論化）といった研究は日本においていまだ蓄積の少ない領域でもある³⁰⁾。そうした研究状況を踏まえた上で〈論から学へ〉という理解に寄って立つならば、環境教育学の構築のためには環境教育論そのものの検討——それはどのような体系を持つ知識群なのか、それぞれの知識は何を説明しうるのか、といったような検討——がまずもって行われねばならない。

2. 「知の伝達論」としての環境教育論の課題

環境教育論の構造をどのように考え、定位していくのかという課題は、実際の所、1998年時点で既に提起されていたものでもある。

安藤聡彦によれば、1990年代まで環境教育論とは環境学関連（生物学、都市計画学、地理学など）の専門家からそれぞれのディシプリンを基礎とした、「何をどのようにして教えるか」に関心が限定された「知の伝達論」として世に送りだされてきた³¹⁾。「知の伝達論」を構想し、発信することを含む環境学関連の専門家の働きは、環境教育という概念の発展と普及、カリキュラム（教育課程）の発展や実践の普及などに大きく貢献した。

しかし、その一方で「実際には生物学的環境教育課程論・方法論や都市計画学的環境教育課程論・方法論である論が、どれも『環境教育論』として提起されることによって、個々別々の環境教育論が併存し、しかも共通の概念や言語が不足しているためにそれらの諸環境教育論の間での対話が行なわれにくいという状況」³²⁾も生み出した。環境教育論が単独のディシプリンによって構成されることによって、諸「環境教

育論」は環境問題の多面性を見落とし、時にはある側面を隠蔽すらしてしまう問題点を指摘する。さらに、「知の伝達論」としての環境教育論は「歴史的＝社会的コンテクストに対してしばしば無自覚的である」³³⁾ こと³⁴⁾を二つ目の問題点として指摘する³⁵⁾。

その上で安藤は、具体的な環境教育実践の分析を通して上記の問題点の克服に先鞭を付ける。分析には下記の三つの枠組み（研究領域）が用意されている。

- ①「教育実践を支える課題意識」…教育目標論や教育思想の研究
- ②「教育実践を貫く理論」…教育課程や教育方法の研究
- ③「教育実践と環境形成」…教育実践を成り立たせる空間や環境文化の研究

上記①～③の研究領域を核として、関連領域の研究者との共同研究が進むことで、「環境学と教育学の対話（教育研究の環境学的反省）」³⁶⁾がなされ、上記の課題の克服へと歩みをすすめることができると安藤は述べている。

ここで注目すべきは三点目の「教育実践と環境形成」の領域であり、主に学校外に存在し環境教育実践を成り立たせる空間や、その空間を保全・保存したり、計画したりして存続させてきた人びとと環境とのかかわりの文化についての研究領域である³⁷⁾。教育研究が実践を対象にする時、研究者の関心は実践そのものへは向かうが、その実践がなされる空間へは向きづらい。近代以降、人間形成の大部分を学校教育が占めるようになったこと、さらに学校という空間の質と形式は制度的に保たれていることから、教育のための空間は所与の物として見なされがちである³⁸⁾。「教育実践を成り立たせる空間や環境文化」は、環境教育実践にとって、とりわけ学校外でのそれにとって必須の資源ともいえるべきものとなっている。安藤は環境教育実践のための資源の分析を教育目標や方法・内容の分析と切り離さないかたちで試みたのである³⁹⁾。

ここまでみてきたように、1998年時点で安藤が提示した環境教育論の構造は、「教育実践を支える課題意識」、「教育実践を貫く理論」、「教育実践と環境形成」の三つの領域からなるもの

となっている。

3. 2000年以降の環境教育論

では安藤の問題提起以後、環境教育論はどのように論じられてきたのだろうか、と検討を続けたいところだが、既に指摘したように日本の環境教育研究は理論研究そのものが少なく、2000年以降も環境教育論の構造についての言及は多くはない。

古里貴士は『高度成長期の環境教育論に関する研究：1960年代の公害教育論を中心に』の中で、1960年代に公害教育運動の代表的論者⁴⁰⁾の諸論考を資料として「高度成長期の環境教育論」⁴¹⁾の構造と特徴を明らかにしている。その構造とは、「問題認識—教育目的—教育内容—教育方法」であり、その内容については三名の論者の間で共通しているものもあれば異なるものもあるとされている⁴²⁾。しかしながら、古里のいう環境教育論は安藤の枠組みを超えるものではない。

岩田好宏は『環境教育とは何か：良質な環境を求めて』の中で、日本の環境教育研究では「基礎理論を確立しようとする努力が欠如」⁴³⁾していたと評したうえで、「人間にとって良質な環境とはいかなるものか」という問いを基に、環境教育の基礎理論としての「環境論」と「学習論」を論じている。岩田の「環境論」の特徴としては、環境経済学者の宮本憲一の議論を参照しながら「環境一般」を大文字の環境 = E、「協同的非排除的土着的環境」を小文字の環境 = eと定義し、環境の二重構造を指摘したところにある⁴⁴⁾。後者の「教育論」は環境の二重構造を前提として、しばしば環境教育の近接領域とみなされてきた／いる、自然学習、農業学習、ESD、地域学習と環境教育は「どう異なるか」を論証するというスタイルで展開されている。岩田は二つの作業を通して、「環境教育は厳密に言えば、子ども・若者自身による『環境保全主体形成』を意図的に助成・支援する社会的行為である」⁴⁵⁾と結論づけている。岩田の考察は環境教育概念と教育目的の再定義、精緻化に向けてのものであった。

先述した鈴木善次は「環境教育に関する研

究」を「環境教育学」と定義付けているが、その中身をみると「原論」(理念研究, 目的・目標研究), 「内容論」, 「方法論・実践論」, 「評価論」, 「その他」となっており⁴⁶⁾, それぞれ基礎となる「総合環境学」——環境科学, 環境地質学, 環境経済学, 環境社会学, 環境倫理学, 環境心理学など——が存在し, それらの知見を活用することで成り立つとも述べている⁴⁷⁾. 内実からすると理論構造についての言及となっているのだが, 鈴木はこの構造については「『教育学』に倣って」⁴⁸⁾と述べており, 教育研究の枠組みをはみ出るものではない. しかし, 「教育を実施する上での諸状況(教育制度, 養成者指導など)を検討する『教育環境論(とでも呼ぶことができる)』」などの研究領域も考えられる⁴⁹⁾とも述べており, 安藤のような教育の前提を問う枠組みの可能性を示唆しているのだが, 残念ながら具体的にその領域を展開するための手立てを論じてはいない. 鈴木は「環境教育の学習環境」というまた別の言葉を用いてその「システム・制度的側面」, 「人的側面」, 「施設的側面」について言及をしている⁵⁰⁾. これらも環境教育実践を成り立たせるための前提になりうるものだが, 先の研究の枠組みの中には明確に位置づけられてはいない.

4. 教育環境論

じつは、安藤も同じ教育環境論という言葉を用いて、自身の1998年の枠組みを発展させようとしていた⁵¹⁾。この安藤の教育環境論という発想の源泉は、公害教育運動の理論的先導者の一人であった藤岡貞彦が、当時の公害反対運動や公害裁判、高校増設運動・保育所設置運動・学校統廃合反対運動といった住民運動、さらには憲法学者の小林直樹が提起した「教育環境権」という権利思想に触発されて提起したものにあり、藤岡は『教育の計画化：教育計画論研究序説』の中で「環境権と教育権のあいだに、教育環境論をおき、教育計画論をおいて考えることは両者の関連、相互の照り返しの研究のひとつの着眼にすぎない」⁵²⁾と述べている。藤岡は「教育の前提としての『教育環境権』」⁵³⁾

を議論するフィールドとして教育環境論という領域を設定し、抽象的な課題をいくつか提起したものの、「『教育環境論』を構成するためには教育研究者は何をすればよいのか、いや何ができるのか——そうした問いに藤岡は答えなかった」⁵⁴⁾。では、どうすれば教育環境論を展開していくことができるのか、そのための手立ての一つとして、安藤は「子ども（人間）の学習／教育とそれが行なわれる環境との関わりについての経験的な研究」⁵⁵⁾を挙げている。その具体的な作業課題は以下のようないくつかの「問い」を明らかにする作業になると安藤は述べている。

多くの場合実践家たちは、学習のリアリティやアクチュアリティを求めて教室の中の水槽や学校ビオトープから広大な森林や町並みなどまで多様な環境を資源として利用している。その資源として利用されている環境がなぜ、またどのような力学によってそこにそのような形であるのか、とりわけその環境のどの部分をどのように環境教育実践として利用しているのか、さらに環境教育実践の資源という視点から考える時、その環境はさらにどのようにすればより価値が増すことになるのか⁵⁶⁾

これは、鈴木が「教育を実施する上での諸状況」⁵⁷⁾と呼んだものへの深い洞察のための「問い」でもあり、岩田のいう大文字の環境から小文字の環境が人間の手によって分離され、環境教育に活用されていくプロセスを明らかにする作業にも通じる。環境教育実践の与件とされがちな教育環境の「システム・制度的側面」、
「人的側面」、
「施設の側面」、そして物理的側面（自然環境や建造環境）の特徴を、上記のような形式の「問い」をもって明らかにしていくこと、

その積み重ねがこの領域の課題となるだろう。

ここまで、環境教育論の領域として教育思想、教育目的論、教育目標・評価論、カリキュラム（教育方法・内容）論といった教育実践に関する理論と、それらの前提としての教育環境論といったものが提起されてきたことを確認してきた。ここで、さしあたって前者を環境教育の〈実践理論〉と、後者を〈教育環境論〉と名付けた。そして、最後にこれらを統合的に把握するための別の領域について確認したい。

5. メタ理論

今村は環境教育学の構築を目指すにあたって、環境教育の実践と研究の位相を図1のように整理している。

ここでの「実践レベル」は「広い意味での教育実践者が、環境教育の必要性を認識して教育実践に取り組む初歩的レベル」⁵⁹⁾を指す。「理論レベル」は教育実践者が「自分自身の環境教育実践を振り返り、他の教育実践に学びつつ、再び新たな環境教育を構想しようとする」⁶⁰⁾段階を指し、そこには環境教育実践に埋め込まれた法則を抽出する（理論化する）営為、またその逆に理論を実践化する営為、さらには「環境教育論のなかの共通点を探し出して哲学化する」⁶¹⁾営為などが含まれている。そしてこの「理論レベル」の研究が進むことで、「理論」そのものの妥当性や正当性を判断しうる「メタ理論レベル」が成り立つと述べている。「メタ理論レベル」には環境教育実践、研究が寄って立つパラダイム⁶²⁾分析が含まれるが、日本では最も蓄積が少ない領域である⁶³⁾。

今村はメタ理論研究について述べる際、英語圏環境教育界⁶⁴⁾の「理論研究に関する代表的な論者」（今村 2016:11）であるジョン・フィ

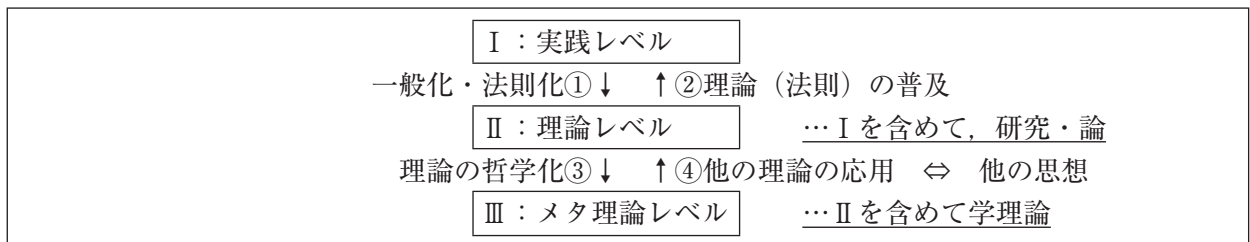


図1：環境教育の実践と研究の位相⁵⁸⁾

エン (John Fien) やジョン・ハックル (John Huckle), イアン・ロボトム (Ian Robottom) などのメタ理論研究を参考に、既存の環境教育論を「道具的環境教育論」, 「社会批判的環境教育論」, 「規範主義的環境教育論」, 「環境科学的環境教育論」, 「コミュニケーション的環境教育論」の五つに分類している⁶⁵⁾。今村はこうした分類を可能にするのが〈メタ理論〉であり⁶⁶⁾、この領域を備えた自己言及が可能な環境教育論——今村の言葉でいえば「学理論」——が、環境教育学構築のためには必要だと主張するのである。

ところで、このような環境教育のメタ理論研究は主に英語圏環境教育界で展開されてきたのだが、先鞭をつけたのはロボトムと言われている⁶⁷⁾。ロボトムは1985年に発表した博士論文 *Contestation and Continuity in Educational Reform: A Critical Study of Innovations in Environmental Education* の中で、環境教育研究のアプローチを「実証的アプローチ」(Positivist Approach), 「解釈的アプローチ」(Interpretive Approach), 「批判的アプローチ」(Critical Approach)の三つに分類し、それぞれのアプローチが持つ「認識論」, 「教育問題の構造」, 「教育的変化の見方」, 「環境のための教育との関係性」の特徴を明らかにしている⁶⁸⁾。このロボトムの分析枠組みは「具体的な教育活動として観察可能な環境教育実践と、それを下支えする社会関係と人物的動員、プログラム、方針、目的・目標、基本的な考え方、思考の様式と行った下部構造を個々別々にではなく、一つの関連としてとらえ批判的に分析する」⁶⁹⁾ことを可能にした。このロボトムの研究を端緒として、英語圏環境教育界では1980年代後半から1990年代前半にかけて研究方法論をめぐるパラダイム論争が展開されていく。

英語圏環境教育界ではこれまで何度か研究総括が繰り返されてきており⁷⁰⁾、原子栄一郎による整理によれば、第1期(1970年代～1980年代)は「実証主義に依拠した経験分析的応用科学研究が主流の時期」⁷¹⁾、第2期(1980年代後半～1990年代前半)は上述のパラダイム論争の時期で、特に批判主義の立場から実証主義

へ批判がなされた時期である。そして、第3期(1990年代後半～2000年代)が「より多様で多声な議論がかわされる『ポスト批判主義(post critical)』」⁷²⁾の時期で、批判主義の立場への反批判やメタ的な研究がなされ、「環境教育研究を画する境界線は押し広げられ揺さぶられ、研究に関する思索の新たな可能性が開拓」⁷³⁾されている。現在は第3期にあるものの、ロボトムが提起したパラダイム論がその根底には存在しており、理論研究のベースとなっている。

このパラダイム論は「研究に関する基本的な施行の枠組みを指すだけでなく、教育実践や政策企画立案に関する基本的な思想の枠組みをも示すものであり、研究、政策、実践の相互関連からなる環境教育全体のパラダイム論」⁷⁴⁾となっており、英語圏では現在ではおおよそ3つのイメージが提出されている。それは実証主義、解釈主義、批判主義であり、それぞれの立場で環境教育観、教師や児童生徒、カリキュラムの支援者などの役割、伝達される知識観や知識の編成原理、研究者のかかわり方などに違いがある⁷⁵⁾。

このように、〈メタ理論〉では、〈実践理論〉や〈教育環境論〉で記述されたものの質を問うだけでなく、記述する側(研究者)の姿勢や、既述の仕方などの質も問われる。

Ⅲ. 環境教育の理論研究の課題

本稿では、先行する環境教育論研究のレビューを通して、理論研究には3つの領域が提起されてきたことを確認してきた。それらを振り返りつつ、前章で検討できなかった課題を述べて稿を終えたい。

まずは〈実践理論〉であり、分析対象としては教育思想、教育目的、目標・評価、カリキュラム(教育内容・方法)があげられる。この領域の課題としては、本稿においては既存の教育研究の枠組みをそのまま踏襲しているが、それを自明視してよいかという課題がある。例えば、カリキュラムは「何を、どのように、どのような順序で教えるか」といった学校的な計画性を前提にした概念であるが、ノンフォーマル

教育やインフォーマルな学習を捉えるための概念としては適当でない場合があることは想像に難くない。近年の知識論や学習理論を参照しつつ⁷⁶⁾、この枠組を彫琢あるいは拡張、修正していかねばならないと思われる。

次に、教育実践の前提として準備される〈教育環境論〉がある。ここでは教育実践のための物理的空間、組織、施設、制度などが分析対象となる。この領域においては、1930年代にすでに教育環境論に近い研究がドイツや日本で提起されていたことは無視できないだろう。例えば日本では、細谷俊夫が1932年に『教育環境学』（目黒書店）、1935年に『児童環境学』（子どもの社会心理学叢書第3巻、刀江書店）を、1937年には山下俊郎が『教育的環境学』（岩波書店）をそれぞれ出版している。彼らはドイツの心理学者アドルフ・ブーゼマン（Adolf Busemann）やウォルター・ポップ（Walter Popp）らによる「教育的な環境研究」⁷⁷⁾を参考にし、その理論的課題の指摘や、臨床的研究への応用を試みている。その成果の中には、当時の日本の子どもの成長と環境との関係の一端が記録されている。しかし、この時代の心理学研究における「教育環境」の捉え方の根底には「環境因果説」ないしは「環境決定説」に近い思想や、良い環境を用意すればすなわち子どもの良い成長が促されるというオプティミスティックな環境観があったとされ⁷⁸⁾、相互作用への関心はそれほど高くなかった。ともあれ、国内外の環境心理学者による子どもの成長や教育への関心は現代まで持続されており、環境教育の実践・研究にも多くの知見を提供している⁷⁹⁾。そうした研究領域や建築学系の過去・現在の知見を参照しつつ、環境教育論の一領域としての〈教育環境論〉を展開していかねばならないと思われる。その過程や〈実践理論〉の内容の見直しの結果、〈発達環境論〉などといったよりふさわしい名称や内容に修正されることはあり得るだろう。

最後が〈メタ理論〉であり、〈実践理論〉や〈教育環境論〉の分析を通して記述されたものの質を問うための領域である。さらにいえば、この記述すること自体、研究自体を枠付けているパラダイムにも自己言及するような領域でもあ

る。この領域における課題は、既述ではあるのだが、「環境教育研究を画する境界線は押し広げられ揺さぶられ、研究に関する思索の新たな可能性が開拓」⁸⁰⁾されている状況に、研究を通してどれだけ貢献できるか、というものになる。その前段階として、研究者が研究の中で自己言及・自己省察をするという課題がある⁸¹⁾。

上記のような課題を念頭に置きつつ、〈実践理論〉〈教育環境論〉〈メタ理論〉という三つの領域を備えた一つの理論体系を、実践の法則化や理論の哲学化といった作業を積み重ねながら彫琢していくこと、それが本稿の提起する環境教育の理論研究の課題である。

注および文献

- 1) 環境教育研究において「環境教育の理論とは何か」という概念定義については曖昧なまま、その内実（どのような領域があるのか、どのような構造なのか、等）が議論される傾向にある。この定義は特定の先行研究に倣ったものではなく、科学研究一般における理論の定義を応用し、本稿で検討するような環境教育の理論研究の蓄積を踏まえたものである。
- 2) 人間形成という概念は、意図的に発達を促すことを目的として他者・自己に働きかける行為である「教育」以外に、意図せぬ人間の発達（例えば、自宅から学校への移動が目的である通学を徒歩ですることを通して、街の知識を得たり足の筋力が発達したりするという事実など）である「形成」などを含む人間の発達（変化）を捉えるための概念である（中内敏夫 1998『教育学第一歩』、岩波書店、pp.14-15）。
- 3) Wheeler, Keith. 1985, "International Environmental Education: A Historical Perspective", *Environmental Education and Information*, 4 (2), pp.144. なお、1948年には国際自然保護連合（International Union for Conservation of Nature and Natural Resources: IUCN）の総会でもトマス・プリチャード（Thomas Prichard）が Environmental Education という言葉を用いたとされ（Disinger, J. F. 1985 "What Research Says", *School Science and Mathematics*, 85 (1), p60), 用語の初出を語る上ではプリチャードの方が著名である。しかしながら、ディシンガーの論文において該当記述の根拠は、

- ジョン・カークからの「私信」となっており (Kirk, J. *Personal Communication*. December 13 1983), その事実を示す公的な資料は確認できていない。
- 4) Goodman, Paul. Goodman, Percival. 1947. *Communitas: Means of Livelihood and Ways of Life*. University of Chicago Press, p5. なお, *Communitas* は 1968 年に日本語訳本 (横文彦・松本洋訳, 彰国社) が出版されているが, そこでは 'environmental education of children' の訳語として, 「環境が子どもたちに与える影響」(訳本 p5) があてられている。本稿の引用文は筆者による抄訳である。
- 5) フォーマル教育とは学校教育を指す。ノンフォーマル教育とは学校外で実施される組織化・体系化された教育活動であり, 日本の社会教育のような制度的なものもあれば, NPO, 企業による教育や, 発展途上国における識字教育のような非制度的なものもある。インフォーマル学習 (教育) は, 家庭内での教育や組織化されていない偶発的な学習を指し, さらに日常的な生活を送る中にある意図せぬ学習一般 (これは先の「形成」概念に近い) も含んでいる (赤尾勝己 2015 「生涯学習社会におけるノンフォーマル・インフォーマル学習の評価をめぐる問題: ユネスコと OECD の動向を中心に」, 『教育科学セミナー』, 46, 関西大学文学部, p1)。
- 6) グッドマン兄弟は *Communitas* の中で, 当時のアメリカ社会の状況を批判的にみた上で, ユートピア的な社会を構築するための都市計画を論じている。その根底には環境の質が人間の生活や成長にとって重要であり, さらにその環境の質は人間の営みによって改変可能であるという, 現在の環境教育につながる認識があったと筆者はみている。
- 7) McCormick, J. 1995 *The Global Environmental Movement: the 2nd edition*, John Wiley & Sons = 1998 石弘之・山口裕司 [訳], 『地球環境運動全史』, 岩波書店, p5.
- 8) こうした動きの土台となったのは, 欧米各国に存在した農村学習 (rural studies) や自然学習 (nature studies) の運動や組織である場合が少なくない (Palmer, J. A. 1998 *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, Routledge Falmer, 22 - 23. Recharadson, C. 2004 *Environmental Education*, Merchant, C. Krech III, S. McNeill, J.R. (ed.) *Encyclopedia of Woerld Environmental History*, Vol.1, Routledge, pp.440-445).
- 9) ウィーラー, K. 1998 「イギリス環境教育私史」, 藤岡貞彦 [編著], 『〈環境と開発〉の教育学』, 同時代社, p50. (※特別寄稿文のため, 原文は未刊行)
- 10) Palmer 1998, *op.cit.* p5.
- 11) IUCN 1970 *Final report: International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum* (<https://portals.iucn.org/library/node/10447>[viewed 2017/11/20])
- 12) ストックホルム会議で採択された『人間環境宣言』 (United Nations 1972 *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment* (<http://www.un-documents.net/unchedec.htm> [viewed 2017/11/20]) の中には「教育」という条文があるが, そこでは education in environmental issue という語が用いられ, 「若い世代と成人に対する環境問題の教育は, 恵まれない人々に十分に配慮をした上で, 個人, 企業及び地域社会が人間的な全局面において環境を保護し改善できるよう, その考え方を啓発し, 責任ある行動を取るための基盤を押し広げるのに必須のものである」とある。
- 13) 『ベオグラード憲章』において環境教育の枠組みは「環境の状況」「環境の目的」「環境教育の目的」「環境教育の目標」「対象」「環境教育プログラムの基本原則」の6つで構成されている。
- 14) UNESCO/UNEP 1975 *the Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education*, p3. (http://www.activeremedy.org/wp-content/uploads/2014/10/unesco_1975_the_belgrade_charter.pdf [viewed 2017/11/20])
- 15) *Ibid*
- 16) Palmer 1998, *op.cit.*, p8.
- 17) UNESCO/UNEP 1977 *Final Report: Intergovernmental Conference on Environmental Education*, p26. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> [viewed 2017/11/20])
- 18) *Ibid*, pp26-27.
- 19) 組織化とは異なる文脈だが, 1970 年代には現在でもしばしば用いられる環境教育概念が提起されている。それはアーサー・ルーカス (Arthur M. Lucas) によるもので, 環境教育は三つの「確立されていて, 対比される性格」を持っているというものである。すなわち, 「環境についての教育」 (Education about the Environment), 「環境 (の保護) のための教育」 (Education for [the

- preservation of] the Environment), 「環境の中での教育」(Education in the Environment) である。「環境についての教育」は実証された環境についての知識やそれにかんする技術の獲得が〈目的〉となり, 「環境(の保護)のための教育」の〈目的〉は環境保護や改善が方向づけられ, この二つはその〈目的〉で特徴づけられる。一方, 「環境の中での教育」は目的ではなく, その〈方法〉——教室外の空間(社会的な文脈や背景を含めたもの)の中での教育——によって性格づけられる(Lucas, A.M. 1972 *Environment and Environmental Education; Conceptual issues and curriculum implications*, Doctoral dissertation, the Ohio State University, pp.101-107.)。
- 20) Palmer 1998, *op.cit.*, pp.14-15.
- 21) Stevenson, R.B. 2006 Tensions and transitions in policy discourse: decontextualizing a decontextualized EE/ESD debate, *Environmental Education Research* Vol.12, Nos.3-4, pp.277-290.
- 22) もちろん, 環境教育という概念が一般化する前にも, 自然学習や都市学習, 日本では公害教育, 自然保護教育などの名称で, 人間と環境との関係を望ましいものに調整しようとする教育的営みは存在した。そうした「前史」とされてきたものとの関係も同時に再考されねばならない。
- 23) 日本環境教育学会 1989「設立趣意書」(再録: 日本環境教育学会 2001『日本環境教育学会 10 周年記念誌: 環境教育の座標軸を求めて』, p56)
- 24) 例えば, 御代川貴久夫・関啓子 2008『環境教育を学ぶ人のために』, 世界思想社, 今村光章・井上有一 2012『環境教育学』, 法律文化社, 鈴木善次 2014『環境教育学原論』, 東京大学出版会, 今村光章 2016「環境教育学の基礎理論のための予備的考察」, 今村光章編著『環境教育学の基礎理論: 再評価と新機軸』, 法律文化社, pp.1-16 など。
- 25) 例えば, 『ベオグラード宣言』に掲載されている「環境教育プログラムの基本理念」の中の一つに「環境教育はそのアプローチにおいて, 学際的でなくてはならない」(UNESCO/UNEP 1975, *op.cit.*, p3.) との一文がある。
- 26) 今村のいう環境教育論とは「全体を網羅してはいないが, ある一定の知見から広く環境教育についての考察をまとめたもの」(今村 2016, 前掲書, p9) を指す。
- 27) 同上
- 28) 鈴木善次 2014『環境教育学原論』, 東京大学出版会, p9.
- 29) 今村 2016, 前掲書, p11. なお, 今村のいう「哲学化」は具体的には英語圏でなされている理論のメタ的研究を意味しており, 諸環境教育論がよって立つ認識や枠組みを明らかにする営為を指している。
- 30) 三谷高史 2010「日本の環境教育研究の動向と課題: 分析方法と資料に注目して」, 『地球環境の未来を創造する: レスター・ブラウンとの対話』, 旬報社, pp.311-333. 野村康 2015「日本における環境教育研究の特徴と課題: 学会誌の傾向から見た公害教育研究の意義を中心に」, 『環境教育』, 25(1), 日本環境教育学会, pp.82-95. などを参照。
- 31) おそらく最も初期に出版されたもので, かつ典型的なものは, 環境教育学会初代会長で生態学者の沼田真による『環境教育論: 人間と自然との関わり』(1982年, 東海大学出版会)であろう。
- 32) 安藤聡彦 1998「自然観察から環境計画へ: 大森享の教育実践をめぐる考察」, 藤岡貞彦 [編著], 『〈環境と開発〉の教育学』, 同時代社, p326.
- 33) 安藤 1998, 前掲書, p327.
- 34) 例えば, 先述の 1977 年のトビリシ会議に当時の文部省も代表を送っていたのだが, トビリシ宣言は「日本の教育界では紹介されることもなく無視され続けてきた」(藤岡貞彦 1998「ポスト・チェルノブイリ段階の環境教育」, 藤岡貞彦 [編著], 『〈環境と開発〉の教育学』, 同時代社, p41.)。長らく教育制度の外側に置かれてきた環境教育は, 1990 年代に入ると「総合学習」の導入をめぐる議論に付随するかたちで制度と結び付けられるようになる。安藤は, 環境教育論にはこうした状況を分析しうる枠組みが必要と主張している。論文中で提示された枠組みでいえば③がそれに該当するだろう。
- 35) デイビッド・アーノルドは「環境とはたんなる場所ではなく, 異なるイデオロギーと文化が鋭く対決する闘技場であった」(Arnold, D. 1996 *The Problem of Nature: Culture and European Expansion*, Blackwell Publishers [=1999, 飯島昇蔵・川島耕司 [訳], 『環境と人間の歴史』, 新評社, p16]) と述べており, 環境(問題)の多面性や歴史性, 文化性を明らかにしている。アーノルドの研究に鑑みても, この安藤の指摘も妥当なものだと思われる。
- 36) 安藤 1998, 前掲書, p341.
- 37) ここでいう空間や環境文化は歴史的なものでは

- あるが、静的なものではなく、環境教育実践を通して学習者がはたらきかけ、その結果組み換えられていく動的なものとして捉えられている。
- 38) 後述するように、人間が育つ環境への学問的関心が向けられなかったわけではないが、教育実践（学校内外での授業など）がなされる空間への関心に限って言えば、ほとんどなかったと言って良いだろう。数少ないその関心は「教育施設をいかに設計するか」という関心を持つ建築学者からのものか（長倉康彦 1973『開かれた学校：そのシステムと建物の改革』, NHK ブックス, 柳井悠希・伊香賀俊治・川久保俊 2012「教室環境の質が児童の体調と集中力に与える影響に関する実態調査」『日本建築学会環境系論文集』第 676 号, pp.533-539. など), 施設主義を取った戦後社会教育関係者（研究者・行政）からのもの（河野重雄・伊藤俊夫 1979〔編著〕『社会教育の施設』, 社会教育講座第 4 巻, 第一法規出版など）であった。
- 39) この安藤の試みの発想は、「環境教育のパイオニア」と評されるパトリック・ゲデス [ゲデス] (Patrick Geddes) の自然学習論にあると思われる。安藤は「イギリス環境教育論の原型：パトリック・ゲデス再考」のなかで、ゲデスの自然学習論が「目的—方法—内容—施設—担い手」という構造を持っていたこと、さらにそれが〈教育計画と都市計画の総合の学〉という性格を持っていたことを明らかにしている（安藤聡彦 1991「イギリス環境教育論の原型：パトリック・ゲデス再考」, 『一橋論叢』, 105(2), pp.156-175.）。
- 40) 具体的には水俣病の授業を日本で最初に実施したとされる田中裕一, 地理学・地理教育を出自に持ち公害教育運動に参加していた福島達夫, 社会教育, 成人教育論の立場から公害教育運動を支援し, 理論的先導者とみなされていた藤岡貞彦の三氏。
- 41) 1960年代当時は環境教育という言葉は一般的ではなく、古里の研究対象は公害教育（運動）と呼ばれていたものである。古里の認識では「公害教育論＝高度成長期の環境教育論」となっている。
- 42) 古里貴士 2005『高度成長期の環境教育論に関する研究：1960年代の公害教育論を中心に』, 名古屋大学修士論文（未刊行）, pp.83-84.
- 43) 岩田好宏 2012『環境教育とは何か：良質な環境を求めて』, 緑風出版, p11.
- 44) 同上, pp.211-213.
- 45) 同上, p213.
- 46) 鈴木 2012, 前掲書, pp.77-78.
- 47) 同上, pp.83-92.
- 48) 同上, p224.
- 49) 同上
- 50) 同上, pp.139-162.
- 51) 安藤聡彦 2012「〈教育環境論〉の展開のために」, 教育実践検討会〔編〕, 『問い続けるわれら：生涯学習人として生きる』第 2 集, 教育実践検討会, pp.12-23.
- 52) 藤岡貞彦 1977『教育の計画化：教育計画論研究序説』, 総合労働研究所, p209.
- 53) 同上
- 54) 安藤 2012, 前掲書, p17.
- 55) 同上, p20.
- 56) 同上, pp.21-22.
- 57) 鈴木 2012, 前掲書, p224.
- 58) 今村 2016, 前掲書, p10.
- 59) 今村 2016, 前掲書, p9.
- 60) 同上, p10.
- 61) 同上, p11.
- 62) パラダイム (paradigm) は科学の発展を説明するためにトーマス・クーン (Thomas Kuhn) が用いた概念であるが (Kuhn, T. S. 1962 *The Structure of Scientific Revolutions*, Univ. of Chicago Pr., [=1971 中山茂 [訳] 『科学革命の構造』, みすず書房]), 現在はクーンの定義を離れて用いられることがしばしばである (なお, クーン自身も概念の撤回を宣言している)。環境教育研究においても「ものの見方や捉え方を規定する認識の枠組み」というような意味合いで用いられており, 本稿もそのような定義を採用する。
- 63) 野村康によれば 1991 年から 2014 年までに日本環境教育学会の学会誌に掲載された原著論文のうち, パラダイム研究に相当するものは 0 本である (野村 2015, 前掲書, p88.)。
- 64) 英語を共通語として環境教育に関するコミュニケーションが行われる圏域 (学会や研究会などの共同体) を意味し, そこには英語を母国語としない国の研究者も参加している。
- 65) 今村 2016, 前掲書, pp.12-13.
- 66) 本稿では環境教育論を「環境教育という事象の原因・過程・結果・展望を合理的に説明するための体系的な知識群」と定義したが, ここで「合理的」といった場合の「理」そのものが〈メタ理論〉では検討, 批判の対象となる。
- 67) 原子栄一郎 2010「環境教育というアイデアに基

- づいて環境教育の学問の場を開く」,『環境教育』, 19(3), 日本環境教育学会, p94.
- 68) Robottom, I. 1985 *Contestation and Continuity in Educational Reform: A Critical Study of Innovations in Environmental Education*, Doctoral Dissertation of Deakin University, pp. 543-556 . (<http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30023380> [viewed 2017/11/20])
- 69) 原子 2010, 前掲書, pp.94-95.
- 70) 例えば, Stevenson, R. B., Michael Brody, M., Dillon, J., Wals, A. E. J. [eds.] 2013 *International Handbook of Research on Environmental Education*, Routledge. など.
- 71) 原子 2010, 前掲書, p93.
- 72) 同上, p.94.
- 73) 同上
- 74) 同上, p.98.
- 75) 先述した今村の五つの分類もその基礎となる認識論は「実証主義」「解釈主義」「批判主義」の三つである.
- 76) 例えば, Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. M. 2002 *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press (=2002 野村恭彦 監修・櫻井祐子 [訳]『コミュニティ・オブ・プラクティス：ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』, 翔泳社) など.
- 77) 細谷俊夫 1932『教育環境学』, 目黒書店, p1.
- 78) 柴田良稔 1976「環境教育論の構図」,『哲学論集』(23), 大谷哲学会, p7.
- 79) 例えば, Hart, R. 1997 *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Routledge.(= 2000 木下勇・田中治彦・南博文・IPA 日本支部 [訳]『子どもの参画：コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』, 萌文社) など.
- 80) 原子 2010, 前掲書, p94.
- 81) 安藤聡彦・関啓子・新田和子・原子栄一郎 2000「学校園というフィールド：環境教育研究への文化論的アプローチを求めて」,『環境教育学研究』第 10 号, 東京学芸大学教育学部附属環境教育実践施設, pp.8-11.

(2017 年 11 月 30 日受付)
(2018 年 1 月 30 日受理)

