

2001 年度提出

博士学位請求論文概要書

ベトナムの小学校における環境教育の改善

— 環境認識と環境保護行動の育成を中心に —

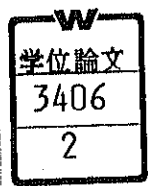
指導教員 白井 哲之 教授

早稲田大学大学院教育学研究科

博士後期課程教科教育学専攻

グエン ティ タン

NGUYEN THI THAN



1. 論文の構成

論文題目

ベトナムの小学校における環境教育の改善 — 環境認識と環境保護行動の育成を中心に —

本論文は序論、本論及び結論からなる。そのうち、本論は3部構成からなり、第1部は理論的基礎として第1章から第5章まで、第2部は実践的基礎として第6章から第8章まで、第3部は全体的な考察と提言として第9章と第10章からなっている。(次頁の図を参照)

序論では、研究課題を提起し、方法、内容を確定した。

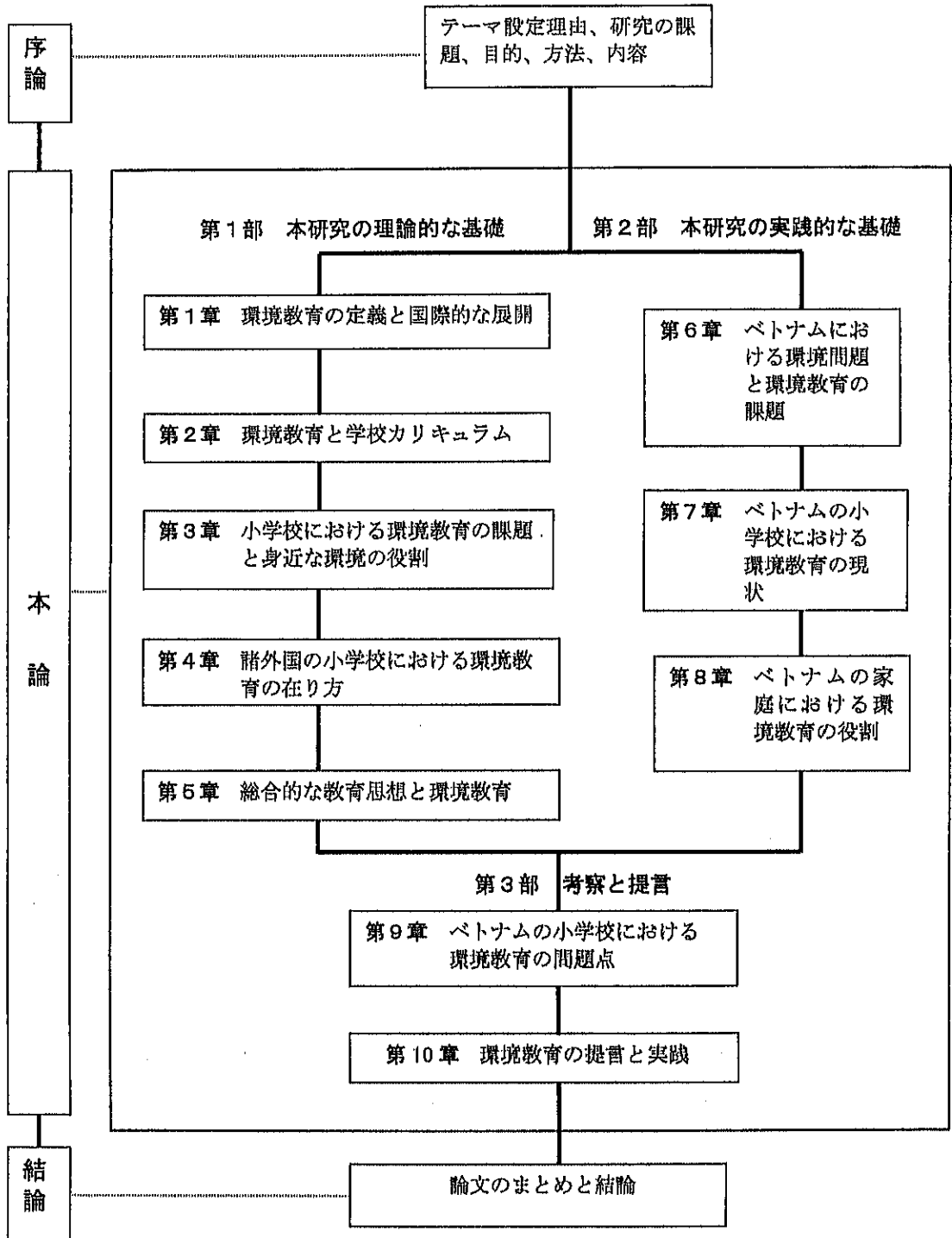
第1章から第5章までを含んでいる第1部では研究の理論的な基礎を国際的な環境教育に関する文献から整理し、検討した。

第6章から第8章までの第2部では調査などを通して、ベトナムの環境問題、小学校における環境教育の現状などの実践的な基礎を明らかにした。

第3部の第9章は検討した理論的な基礎と実践的な基礎を合わせて考察し、ベトナムの小学校における環境教育の問題点を明らかにした。第10章は明らかになった問題点を解決するため、ベトナムの小学校における環境教育の改善への提言と、4つの授業実践例を行った。またそれらの実践例の結果を評価し、提言したことと対照させ、さらなる授業展開を提案した。

結論では本論の考察をまとめ、最後に結論を引き出した。

論文の構成



2. 論文の概要

前頁の図に掲げた本論文の構成に従い、以下章ごとに要約する。

序章

[テーマ設定理由、課題]

ベトナムにおける環境問題は世界の発展途上国と共通性があり、人口の急激な増加や低開発から生じる環境問題が顕著である。それに加え、歴史の中で長期に渉る戦争による環境破壊やドイモイ政策による急速な経済開発に起源した環境問題などベトナム固有の課題もある。ベトナムにおける環境保護の政策は、1980年代から国土開発の際の重要な課題の一つとなっており、1981～1985年の5カ年計画から、環境保護政策は社会開発政策と共に議会に提案されている。そして、1993年には、環境保護法が採択されるまでになった。

一方、1991年にベトナム国で最初の教育法である小学校教育普及法が採択されるようになった。ベトナムにおける近年の社会や教育の動向を踏まえ、将来を担うすべてのベトナムの子どもたちが通うことになった小学校における環境教育の現状がどのようになっているか、また環境教育をどのように改善すればよいだろうかということに筆者は深い関心を持ち、研究課題とした。また、環境教育の目標は多様であるが、大別すればほとんど認識か行動かとかかわっており、本研究は環境認識と環境保護行動を中心とし、検討することにした。

[研究の目的]

本研究は小学校における環境教育の理論的基礎と実践的基礎を明らかにし、ベトナムの小学校における環境教育の取り上げ方と改善の方向性を提案することを目的としている。

[研究方法]

1. 本研究の理論的な基礎を環境教育や学校教育などに関する文献から分

析し、整理する。

2. 実践的基礎をアンケート調査などを通して明らかにする。
3. 授業モデルをつくり、実践を行い、アンケート調査や児童の作文を通して評価する。

第1章 環境教育の定義と国際的な展開

第1章ではまず「環境教育」という用語の背景を検討した。「環境教育」という用語は、1948年にはじめて使われるようになったが、環境教育の理念をはじめて作り出した人は、19世紀末のスコットランドの教育学者・生物学者 Patric Geddes であった。次に、これまでに使われてきた環境教育についての4つの定義について、環境認識と環境保護行動などの教育目標がどのように位置付けられているかに注目して検討した。1970年のアメリカの環境教育法では、環境教育は環境と人間の関係を理解させるプロセスとしている。しかし同年のIUCNがネパダで開催した国際会議の定義では、前段は環境認識を目標に掲げているが、後段は意志決定と行動の育成を求めている。1992年のオーストラリアの環境教育資料によれば、環境に対する「知識と認識」、「態度の育成」、「参加できる技能の育成」が求められている。同年の日本の『環境教育資料』によれば、環境や環境問題への「関心」、「人間と環境への総合的理解」、「技能」、「判断力」、「参加への態度」までも重視している。この定義の検討から、1970年代では教育の目標は環境認識であったが、1990年代にあっては、環境認識にとどまらず、環境保護行動を教育目標とする流れが読みとれることを明らかにした。

この流れがつくられる上で、大きな役割をしたのは、この間に開かれてきた国連やそれに関連した種々のレベルの国際会議がある。とくに1972年のストックホルムでの国連史上はじめて環境問題を取り上げた国連人間環境会議、1975年のベオグラードでの個人や社会団体の行動のための目標を憲章として掲げた「国連環境教育会議」、さらにはこの憲章の内容を、生涯教育の立場から技能、態度、行動力の育成を目指すものとした1977年のトビリシ宣言を出した会議が重要な意味を持ったことを述べた。また、ベオグラードとトビリシ会議の資料の中に、「関心」「知識」「態度」「技

能」「参加」などを具体的な目標としていることを示した。

第2節で認識と行動のキーワードを基にして、環境教育における二つの環境教育の分野のそれぞれの特徴を検討した。一つは環境認識の育成を中心とし、環境問題には直接対応しない分野であり、これはストックホルム会議以前から行われていた環境教育分野である。ネイチャースタディー、ルーラルスタディーなどは、都市化に対応する運動として、学校の教科としてもまた社会教育としても行われていた。もう一つはストックホルム会議以後の環境教育分野であり、前者と違って、環境問題を積極的に取り上げて、環境保護や環境問題の解決に参加できる行動力の育成を目指している分野である。そこには、生産の拡大生活の向上、大規模な地域開発が進む一方で、大気汚染、河川の汚濁をはじめ様々な環境問題の発生とその深刻化があり、自然の破壊が広範囲に進む事態があり環境問題の解決が強く求められる事態になってきた背景がある。

このような二つの分野の在り方は、環境認識から環境保護行動の育成へと重心を移している環境教育の目標を反映したものと見える。国連は一連の会議を通して、地球に住んでいる人々に環境や環境問題に対する認識だけでなく、環境問題の解決、環境の改善を目指した行動力の育成を重視しており、これは、「地球から考え、足元から行動」できる地球市民の一つの資質でもある。

第2章 環境教育と学校カリキュラム

第2章では、環境教育をどのように学校カリキュラムに取り上げるべきかを検討するために、環境教育と学校カリキュラムとのかかわりを明らかにした。環境教育は用語としては新しい教育分野と見られているにもかかわらず、環境教育が育てたい価値観[△]倫理などは既に他の既存の教育分野と密接にかかわっている。このことは、筆者が行ったベトナムでの調査結果でも現れており、子供たちはものを大切に扱うことを実行しているにもかかわらず、これを環境保護の行動と結びつけて認識はしていないものも多い。これは、環境教育が浸透していない現状ではあっても環境教育の期待する行動を既に身に付けていることを示しており、現行の学校教育や家庭

教育の結果とみることができる。また、環境教育は幅広い教育分野であり、その知識、理解、態度、行動などは、学校教育の全ての教科や活動と関係があることは、多くの人の認めるところである。環境教育は既存の教科教育とも深い関係があり、それぞれの学校カリキュラムの教科は環境や環境問題に対して一般的認識として一定の貢献ができる。しかし現実の具体的環境、環境問題に対応しなければならない時に、それぞれの教科で行われる環境教育ではその全体性を把握しにくく、また具体的な環境、環境問題は扱いきれない問題である。従って、これに対応するには教科の枠を越えて、総合的に学習することが必要になってくる。しかし教科をどこまで総合化しなければならないのか、あるいは総合的な学習と環境教育の目標とは合致するのかを検討する必要がある。具体的には、学校教育の中で環境教育をどのように位置付け進めるべきかの問題になり、理科教育などの既存の中で環境教育を進めるか、環境科として独立した教科教育として行うか、教科を離れて総合的な学習として位置付けるかの問題であり、これについて検討した。

これまで多くの国で試みられてきたのは、環境教育の中心には理科教育があり、理科自身が総合性をもった教科であることもあって、理科の中で自然のメカニズムの観察や知識を獲得し自然認識を育成することが理科の役割であった。しかしストックホルム会議以降にあっては、環境教育に対する期待が異なり、理科には社会的文化的な教育内容が含まれておらず、環境教育の現代的な目的が果たせないのではないか、環境保護行動を育成することができないのではないかとの指摘がされるようになってきた。

環境科として環境教育を独立させた岡山大学付属小学校の実践事例を検討した。体験学習を通して環境に対する態度、行動が育成できることが展望されるが、他の教科や国際理解教育などの目標が十分果たせなくなっているなどの問題点がある。このことは環境教育を一つの教科にした場合、環境教育の目標は達成しやすいが、学校教育全体のカリキュラムの視点からみると、他に与える影響が大きいことが指摘できる。

総合的な学習として位置付ける事例は、これまでもドイツ、イギリスなどで試みられてきており、それについては第4章で検討するが、環境教育

を効果的に行うためには、既存の教科を十分活用して、環境についての認識を養うとともに、総合的な学習の時間を通して環境問題へ取り組む態度・行動の育成をしっかりと図ることが重要であることを指摘した。

第3章 小学校における環境教育の課題と身近な環境の役割

続いて第3章では、本論文が将来社会の主人公となる小学校児童に対する環境教育の在り方の検討を本旨としていることから、小学校で環境教育を行う場合、その目標をいかに果たしていくかが重要であり、第1章の環境教育の目標論を参照しつつ論の整理を行った。その際焦点となるのは、以下の全く異なる二つの立場である。一つは環境認識を重視し、小学校の場合は環境問題を直接的に取り上げない方がよいとし、児童に環境問題を心配させる必要はないとする立場である。もう一つは、環境問題は既に児童の毎日の生活に影響しているのであるから、環境保護行動を目指し、小学校の場合も環境問題を積極的に取り上げた方がよいとする立場である。その際、認識と行動の間に密接な関係があれば、即ち深い認識が必ず行動に移れば、小学校では環境認識だけを重視してもよいと考えられる。しかし、「環境教育における認識と行動の関連性」の項目で明らかにしたように、認識と行動の間に望ましい関係がない以上、小学校でも環境保護行動の目標を重視し、またそれらを一体化・統一しなければならない。

さらに、環境教育が他の教育分野と異なり、児童の身近な環境と深くかかわっていることから、環境教育における身近な環境の学習の重要性及び有効性について言及した。具体的には、環境教育は身近な環境を教材あるいは方法として扱っても地球環境の保全とはつながらないとする川崎らの論文を批判的に検討し、地域の環境問題は同時に地球的規模の問題と連動していると理解できるので、地域環境教育は地球環境教育の一部であると考えていることを述べた。

また、先行研究から明らかになった「環境についての教育」と「環境の中での教育」という身近な環境における二つの意味以外に、環境保護行動における身近な地域の役割、つまり「環境のための教育」というもう一つの意味を明らかにした。第2章の第2節で総合的な学習の時間が現実の環

境、環境問題に対応しなければならないことを述べたが、本章では、現実の環境、環境問題に対応する学習によって環境保護行動の育成が十分期待できるという結論を得た。つまり、環境教育における総合的な学習が現実の環境、環境問題をテーマとして問題の解決や環境の改善に向けて具体的な行動の育成を重視できることは明らかである。従って、環境教育における教科と総合的な学習の役割分担の面を考えると、前者は環境認識、後者は環境保護行動に力点をおいて進めなければならない。

身近な環境や環境問題に対する学習は、地域と家庭が重要な情報源となっているので、それらとの連携は可能であり、また、児童の学校で学んだ技能、行動などを連続的に続けるためにその連携はむしろ必要でもある。特に、家庭は児童にとって最も身近な環境であり、具体的な仕事や行動を通して、家庭の大人のメンバーから、児童の行動や習慣に強く影響を与えていることは明らかである。さらに、家庭は児童の行動と習慣づけによい影響を与えるだけでなく、反対に実際に「練習」せざるを得ないことによって、環境によくない行動、習慣も育成される可能性があるので、家庭との連携が大変重要となることを検討した。

第4章 諸外国の小学校における環境教育の在り方

環境教育に積極的と判断できるドイツ、イギリス、日本の3カ国の小学校における環境教育の在り方を検討し、その共通点を読み取ることを意図した。

ドイツは社会全体として環境に対する意識が高く、物の循環システムの構築も進んでいると言われている。1980年には文部大臣会議勧告を環境教育の指針とする様々なカリキュラム、教科書、指導書がつくられている。ドイツの小学校における環境教育は新しい教科を設定せず、学校カリキュラムの全ての教科を通してこの教育を行うこととしている。また、「郷土科」の流れを引く「事実教授」や「諸教科を横断する教授原理」に基づく総合的な学習を重ねることで進められている。ここでの環境教育は身近な環境を重視し、態度・行動の育成を目指している。とくに検討したニーダーザクセン州の環境教育の主張をみると「バランス」「統一」「つながり」

などのキーワードが重視されている。

イギリスは 1988 年「教育改革法」を成立させ、ナショナル・カリキュラムを設定するなど大規模な教育改革に本格的に取り組んでいる。このナショナル・カリキュラムや教育改革についての研究報告の検討から解ることは、イギリスの小学校では環境教育は新しい教科として設定されており、全ての教科がかかり、それぞれの活動で取り上げる。また「環境教育」という「クロス・カリキュラ・テーマ」が設定されている。環境教育にあたっては、「環境についての教育」（知識・認識）、「環境のための教育」（価値観・態度・行動）、「環境の中での教育」（素材）の発想と連携が求められる、身近な環境を重視し、認識の育成と行動の育成のバランスをとることを目標としている。

日本は 1960 年代に深刻な公害問題を抱え、これを背景とする「公害教育」の時代が始まった。公害教育は「企業告発型」や「原因追及」などと批判されているが、「いのちの尊厳」という側面で環境教育の出発点となり、子どもにとって切実な、生産・経済活動などマクロな視野で環境問題をとらえていた。この点は枯葉剤による深刻な環境破壊を受け、現在ドイモイ政策によって急速な経済開発を遂げているベトナムにとって参考になる点が多い。1970 年代から「環境教育」がいわれるようになり、理科を中心に環境の教育が進められてきた。1992 年には『環境教育指導資料(小学校編)』などの資料集も出されている。これらの資料集を検討すると、環境教育は学校のみではなく、家庭・学校・地域社会で広く進められる必要があり、生涯教育としてあらゆる年齢層で取り組まれることが望まれ、認識だけではなく、技能の習得や態度の形成も目標としている。消費者の視点を持ち地域に根ざすことも求めている。1998 年の学習指導要領改訂では、教科、道徳、特別活動に「総合的な学習の時間」が加わり、環境教育は全ての教科のかかかわるとともに、新たに設けられた「総合的な学習の時間」で、国際理解教育などの他の学際的教育と併記される形で事例として示され、地域や学校の環境、学齢などに対応した学習を工夫することが求められている。

ドイツ、イギリス、日本の 3 カ国の小学校における環境教育の在り方を

整理し、以下の共通点を明らかにした。①環境教育は学校教育と不可分の一部として取り扱われ、新しい教科を設定せず、他の教育領域と関連させながら、カリキュラムの全ての教科、活動などを通して取り上げられている。②認識の育成と環境にやさしい行動の育成のバランスを取ることを目指し、学校・地域・家庭の連携を大切にし、総合的な、相互・関連的なアプローチを行う主張が見られる。③ドイツでは、「諸教科を横断する教授原理」、イギリスでは、「クロス-カリキュラア・テーマ」、日本では、「総合的な学習の時間」という横断的・総合的学習を通して身近な環境、環境問題から出発する学習である。

第5章 総合的な教育思想と環境教育

第5章では、小学校における環境教育の基となる教育思想について検討した。多くの環境教育の研究者は環境教育にはホリスティックなアプローチが必要であり、また、それこそがもう一つの環境教育の特徴であるとしている。その理由は環境問題が生活の全ての領域とかがわっており、環境も自然的要素だけではなく、社会的、文化的要素などをカバーしている。だから、環境や環境問題に対応する時に、それらの全体性、包括性あるいはつながりを確保する必要性がある。ホリスティックなアプローチを重視する教育はホリスティック教育であり、「バランス」「包括性」「つながり」という三つのキーワードに基づいて展開されている教育である。しかしながら、今日ではホリスティックなアプローチは環境教育だけではなく、多くの教育分野や教育学以外の分野などにも重要であり、その理論的展開において大変重要な役割を持っている。しかしながら、現在のホリスティック教育論はまだ表面的であり、説得力が弱い。例えば、ホリスティック教育は総合的な学習の基礎理論として、教科の「つながり」だけを強調し、教育の各分野の「つながり」には言及していないが、総合的な学習の基礎理論は各教育分野の間に密接な「つながり」が存在していることではないかと考える。

ベトナムにおいては、ホリスティック教育と共通性を持っている教育思想がある。それはホーチミン教育思想である。ここで、ホーチミン教育思

想を検討する理由はその思想が環境教育に説得力があるという点だけではなく、ベトナムの教育事業にも大変大きな役割を果たしてきたからである。

ホーチミン教育思想の中で顕著なものは全人教育の思想で、彼はそれを「完全教育」と呼んでいる。彼は「教育と学習では、道徳、文化、技術、労働の全てを教育に取り入れなければならない」と述べている。またそれらは統一的であり相互関係を持つものであることを強調している。彼は児童に対して「祖国を愛する」「同胞を愛する」「よく学ぶ」「よく労働する」「謙虚であり、真実、勇気を持つ」を教えているが、そこには祖国と同胞への愛という道徳的要素がはじめに説かれ、「学と行」の統一を教え、謙虚、真実、勇気を持った人格形成を求めており、彼の教育思想が端的に分かりやすく表明されている。

ホーチミン教育思想においては、「統一」「バランス」「連携」などの言葉を強調する教育原則がよくみられる。

「理論と実践の統一」は彼の教育思想の基本にあり、多くの論文や声明の中で、様々な表現で触れている。理論と実践の統一は認識の規律であるだけでなく、人格の全面発達規律であるとしている。また「才」（認識、技能）「徳」（愛国心、人類愛）のバランス、「学習」と「実行」のバランスを強調し、「学と行を一緒に推進する」などを繰り返し述べている。この原則に近いものとして「頭脳労働」と「手足労働」の統一も語られている。さらに、「学校と社会の連携」もしばしば説かれたことである。彼は、地域の生活と結びつかない教育を批判し、学校が社会や実際の生活に結びつくことの重要性を強調している。学校と社会生活との連携は「『理論』と『実践』の統一」や「『学』と『行』の結合」のための重要な方法や条件である。

ホーチミンが「『才』と『徳』とのバランス」、「『頭脳労働』と『手足労働』との統一」を重視することは第1章で紹介した環境教育の理論を最初につくり出した Geddes の 3H の理念と共通性があり、ホーチミンの「学校と社会との統一」という思想は Dewey の教育思想ともつながりがある。従って、ホーチミン教育思想はベトナムにおける環境教育の展開において最も重視されるべき教育思想であると言える。

ホリスティック教育とホーチミン教育思想はともに対立性をもった側面

のバランスをとり、[△]包括的・関連的な見方をもつことができる人格の育成を目指している。しかし、異なる誕生背景や条件によって、ホーチミン教育思想は全人的な人格の教育の目標・目的に注目し、ホリスティック教育はその目標・目的を達成するための教育方法、学習形態、カリキュラムなどに注目している。環境教育にはホリスティック教育、ホーチミン教育思想の両者が重要であり、前者は方法論として後者は目的論として取り扱うことが適切であることを明らかにした。

続いて、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想と総合的な学習との関連性を多くの視点から検討し、総合的に学習することはホリスティック教育・ホーチミン教育思想の具体的なあらわれの一つであることを明らかにした。

第6章 ベトナムにおける環境問題と環境教育の課題

第6章から第2部に入り、調査を通してベトナムの環境問題、小学校の環境教育の現状などの実践的な基礎を明らかにすることにつとめた。

第3章で検討したように小学校の場合も環境問題を直接に対応し、具体的な行動を児童に育成する重要性を述べた。従って、ベトナムでどんな環境問題が起こっているか、それら問題に対して、ベトナムでどのような取り組みが行われてきたか、また、その取り組みの中で、環境教育の動向はどのようになっているのかを検討する必要性があり、第6章で明らかにすることにした。

ベトナムにおける環境問題は、世界の多くの発展途上国の環境問題と共通性がある。例えば、人口急激な増加や住宅衛生施設不足、栄養の低さなどの貧しさからくる生活上の問題である。それに加えてベトナム固有の環境問題がある。その一つはベトナム現代史の中で長期にわたる戦争による環境破壊であり、もう一つは1986年からのドイモイ政策による経済の変化がもたらした環境問題である。戦争による環境破壊は、直接の森林破壊や耕地の破壊にとどまらず、枯葉剤の散布はダイオキシン汚染を引き起こし、胎児死亡や出産異常の多発など世代にかかわる惨禍をもたらした。ドイモイ政策は経済成長と生活水準の向上をもたらした反面、都市部や工業

地域の大气汚染、水質悪化、ゴミ問題を引き起こし、農村部では農薬汚染の影響がみられるようになった。近年は水害などの被害拡大が著しい。

ベトナムの環境問題への取り組みを整理すると、1960-1970年代にあっては環境保護政策は唱えられてはいたが効果はなかった。ダイオキシン汚染も深く認識されていなかった。1980年代になり、国際環境会議の影響を受けるようになり、環境保護への本格的取り組みがなされるようになった。各種の法規の整備、環境保護地域の全国での設置などが進められてきた。1990年代になり、政府に科学技術環境部が設立され、効果的な環境政策が期待されるようになってきた。社会的に環境教育への取り組みが始まったのも1990年代からであり、テレビ、新聞雑誌に環境関連のニュースがよく扱われるようになってきた。学校における環境教育は1985、1986年刊行された教科書執筆の方向性を示した二冊の本が出発である。しかし、国民の大部分は環境を守るための意識が日常生活の習慣となっておらず、ベトナムにおける環境問題解決の成果は十分上がっていないとの指摘もなされている。

ベトナムで起こっている環境問題は多様であり複雑化しており、それらの問題に対して多様な取り組みが行われているが、成果が十分上がっていない理由を以下のように指摘した。①ベトナムには「飢餓を消滅させ、貧困を減少する」という課題をまだ最優先しなければならないこと、②ドイモイ政策の市場管理の導入によって社会主義経済と資本主義経済との矛盾・対立が生じてしまったこと、③長期的環境保護よりも目先の経済的利益が優先してしまう傾向が多いこと、④環境問題の多くはベトナムで引き起こされているが、その原因は他の国々などに関係している場合が多く、解決のためには国際的協力が必要であること、⑤社会教育的にも学校教育的にも環境教育の開始が遅くまたこれを重視してこなかったからである。

第7章 ベトナムの小学校における環境教育の現状

第7章では、ベトナムの小学校における環境教育の現状を把握することにつとめた。小学校教育の中で環境教育の位置づけについてのカリキュラム、教科書の検討を行った。また環境教育進展のための条件について、ア

ンケート調査を行い、さらに児童、教師の環境認識についても調査と分析を行った。

1981年にはじまったベトナムの教育改革には二つの特徴がある。その一つは、これまでの未就学者を含めて、全国民が初等教育を受けることとし、4通のカリキュラムが用意されたこと。その二は現代社会の状況に対応した教育分野が取り上げられたことであり、環境教育もその一つとして総合技術教育などとともに組み入れられた。しかし1981～1988年は新教科書は算数と国語のみであり、1998年までかかって全ての教科の教科書が使用可能になった現状がある。

小学校における環境教育の現状を把握するために、各教科の週当たりの授業時間数、教科書にみられる各学年ごとの環境教育の内容と目標を分析した。カリキュラムと内容については、環境教育を進めることを1981年の教育改革で唱えながら、環境教育の内容を含んでいる教科書が全国の児童の手に入ったのは1998年のことである。環境教育は特定の教科としてではなく、道徳、健康、労働、自然と社会の4教科で行われている。この教育の内容に当てられている時間は健康科をはじめ少なくないが、認識と技能を目的とすることが大部分である。内容の一貫性や系統性などは欠けており、ベトナムの抱える枯葉剤による環境破壊やドイモイ政策下の経済発展がもたらしている公害・環境問題などを直接取り上げ、子どもたちにマクロな視野で考えさせる一前述した日本の公害学習から継続する価値がある点—内容にはほとんど触れられていない。また環境保護のための行動に結びつく内容も乏しいことが明らかとなった。

次に、児童と教師の環境問題、環境保護、環境教育に対する認識などを調べるため、1998年から2000年にかけて、児童（小学校5年生 335人）と小学校教師（688人）を対象にアンケート調査を行い、その分析を試みた。

環境教育の実践に対して教師はどんな課題を抱えているかを調査し、環境教育の認識の問題、教材や指導書の課題、学校管理職や教員層の環境教育への関心とのかかわりなど9項目について質問を行った。また教師の環境教育の認識不十分などの課題、環境教育への関心度などにかかわって、

回答の背後にある教員歴、得意教科、意欲などについて分析し、環境教育進展のための条件を探った。

他方、ベトナムの小学校における環境教育進展のための条件については、アンケートで提案した必要最低限の9つの条件の中で、8つは多くの教師が不十分であると考えており、ベトナムの環境教育を促進させる条件は厳しい状態にある。一番欠けているのは教材・施設という物質的な条件であり、次に、環境教育の指導書や系統的なカリキュラムなどの欠如である。また、教師の「知識不足」や環境教育への関心や教科間格差の問題なども大きい。調査結果の分析からそれらの条件の中で、教師の環境教育への関心の問題は最も重要であり、その問題を解決することによって、他の課題への解決も期待できることが明らかとなった。

ついで、児童の環境問題、環境保護に対する認識を把握するため、地球環境問題の認知度、環境教育にかかわる情報源、環境保護に対する認識、環境を守る行動についての認識などにかかる項目を設け、回答とその分析を行った。児童の認識については、環境保護や環境問題についていくつかの知識を持っているが、全地球的な環境問題に対する総合的な理解はまだ欠けている。また、環境についての情報を与えている一番強い情報源は、マスコミであり、児童の環境についての体系的な認識はまだ欠けている。こうした児童の認識は学校教育での環境教育の不十分さを表している。

教師については環境問題の深刻さに対する認識、自然と環境問題解決方法に対する考え方、環境教育にかかわる認識などについて質問し、その回答の分析を行った。多くのベトナムの教師は地球レベルでの環境問題の重要性を認識し、それを優先的に解決しなければならないと考えているが、ベトナムでは環境保護よりも経済発展を優先的に考えている教師が半数を超えている。環境問題を解決する方法については、科学技術を信頼して、楽観的に考えている教師が多く、環境保護、環境問題に対する深い認識を持っているとは言い難い。環境教育についてはほとんどの教師が学校・家庭・地域社会の連携を高く評価しているにもかかわらず、実際にその連携はまだ行われていないという調査結果が出た。

第8章 ベトナムの家庭における環境教育の役割

「本研究の理論的な基礎」の第3章で環境教育とくに行動形成について家庭教育の役割が高まり、家庭との連携が不可欠であることが明らかになったことから、「本研究の実践的基礎」の第8章ではベトナムの家庭の役割を検討することにした。そのために、まず、ベトナムの家庭と家庭教育の特徴を明らかにした。ベトナムの児童は家庭で、多世代のメンバーと過ごす時間が長く、家庭の仕事も参加することが多いため、ベトナムの家庭は児童の感情、行動、習慣などに強い影響を与えているという結論を得た。

ベトナムの家庭は児童にどのような影響を与えているかを明らかにするため、ベトナムと日本の児童と保護者に対して環境問題、環境保護にかかわる認識と行動についての比較調査をアンケート方式で行った。ベトナムではハノイ郊外の小学校の5年生を対象とし、日本では類似した学区の環境にある茅ヶ崎市の小学校の協力を得た。児童に対する調査は、環境問題などについての情報源、環境に対する認識と行動について質問した。保護者に対しては、家庭にいる時に保護者が児童にどのように時間を利用させているか、保護者のとる行動と児童にさせる行動にかかわる項目を設問した。第1は、児童の環境問題、環境保護に対する認識と行動についてである。ベトナムの児童の認識と行動の間のずれは、日本の児童よりも小さい。しかし、天然資源・エネルギー問題にかかわる項目に対して「認識は低い」が「行動は高い」という「逆」のずれがベトナムの児童に見られ、これは環境問題、環境保護にかかわる認識の不十分さを表しているものと考えられる。第2は、「家事」はベトナムの児童によって家庭にいる時の主な仕事の一つであり、環境にやさしい行動を習得する機会となり、それを通して、児童の行動形成に良い影響を与えているということである。第3は、保護者の行動は児童の行動と関連し、保護者が環境にやさしい行動をよくとれば、児童もよくさせる傾向がある。ベトナムの保護者は日本の保護者と比べて環境にやさしい行動、特に節約をよく行い、自分自身の子どもにもよくさせる。しかしながら、それらの行動の理由は未だ個人の利益や経済要求などにとどまっており、生活レベルが上がるにつれて、それらの行動が変わる危険性も考えられる。

第8章のベトナムの家庭における環境教育の役割に対する検討の結果は「理論的な基礎」の第3章の第2節で述べた「家庭の連携の必要性」を再度証明することとなった。即ち、ベトナムの学校での環境教育を向上させるために、学校は家庭と連携を図って保護者が児童に与えている行動的側面を維持し、児童における認識と行動を統一することが大切なのである。

第9章 ベトナムの小学校における環境教育の問題点

第3部の第9章では第1部で検討した理論と第2部で明らかになった実践的な基礎を合わせて、以下の①環境認識の育成、②環境保護行動の育成、③ホリスティック教育・ホーチミン教育思想、④環境教育の取り上げ方の4つの視点からみた問題点を考察した。

第1に、環境認識の育成についてである。環境認識の育成は、理論的には学校の全ての教科で行う必要があるが、ベトナムの小学校では現在環境教育の内容が4つの教科でしか取り上げられておらず、児童の環境認識は誤ったり、浅いレベルにとどまったりすることが調査結果から明らかとなっている。さらに、その児童の環境認識は①断片的な取り上げ方をしているマスコミを主要な情報源としていること、②小学校の環境教育の内容を含んでいる教科書の普及が遅れていること、③教師自身の環境問題、環境保護、環境教育に対する認識が不足していることなどが原因である。

第2に、環境保護行動の育成についてである。環境保護行動の育成はストックホルム会議以後、環境教育の重要な課題となり、特別の教育的配慮が必要であるとされるようになってきた。また、そのためには、今までの教科教育だけは不十分で、現実に起きている具体的な環境や環境問題に直接対応した総合的な学習と、地域特に家庭との密接な連携も必要となる。しかしベトナムの小学校における環境教育は、行動育成をまだ重視しておらず、身近な環境や環境問題を題材とした学習が少ない。また、児童は環境保護に対する行動力は高いと言えるが、それはベトナムの家庭からの影響であって、学校教育での環境教育の不十分さや家庭との連携の欠如などが調査結果から明らかとなっている。

第3は、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想についてである。環

環境教育にはホリスティックなアプローチが不可欠であり、「指導原理」や「哲学の基礎」であることは明らかとなったが、現在のホリスティック教育論はその役割をまだ十分に果たせていないようである。さらに、ホリスティック教育と共通点が多いベトナム独自の教育思想としてホーチミン教育思想にも言及した。ホリスティック教育・ホーチミン教育思想は教育の「包括性」「バランス」「統一」「つながり」「連携」などを重視しており、総合的な学習がその具体的なあらわれであることを明らかにした。続いて、ドイツ、イギリス、日本における環境教育の在り方の検討から、3カ国でもホリスティックなアプローチが重視され、総合的な学習が主張されている。しかし、ベトナムでは、①認識と行動との間のずれ、②カリキュラムの系統性の欠如、③教科間のバランスの欠如、④伝統的な学習形態・方法などが存在し、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想がまだ具現化されていない。さらに、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想論自体に対する認識も高いとは言い難い。

最後に、学校における環境教育の取り上げ方についてである。第2章の検討の結果、環境教育が学校教育、特に教科教育と深いかかわりを持ち、全ての教科が環境教育の基礎的な認識を育成できることが明らかとなった。しかしながら、具体的な環境や実際の環境問題には教科教育は対応できなくなり、教科を総合化する必要がある。環境教育は環境認識の育成における教科の有効性を維持しながら、環境保護行動の育成に向けて身近な環境、環境問題を題材とした総合的な学習を行うべきである。しかし、ベトナムの小学校における環境教育はまだ一部の教科しか取り上げられておらず、行動の育成に向けた総合的な学習もまだ欠けている。

第10章 環境教育の提言と実践

第10章は第9章で明らかになった問題点を解決するため、ベトナムの小学校における環境教育の改善の方途を提言した。それは、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想を深く認識し、具現化させることである。具体的にホーチミン教育思想を目的論として、ホリスティック教育を方法論として取り扱わなければならないと言うことである。つまり、環境教育の

ねらいは知行合一、主体性、自発性を持ち、包括的な見方・考え方ができる児童の育成である。また、その目標を達成するために、具体的には①環境教育の目的、②カリキュラム③環境教育の内容④学習形態・方法、⑤環境教育の取り上げ方、⑥教師の要因などについてどのようにすればいいかを提案した。

続いて、その提言に基づいて小学校から中学校までを展望した上で、環境教育のカリキュラムを開発した。具体的には、各教科とかかわる環境認識のための環境教育の主要な領域と、都市部と農村部での小・中学校の各学年通じての「植物」と言う領域の学習展開例を示した。環境保護行動の育成については、具体的な学習教材、学習方法について検討した。地域によって児童の身近な環境、環境問題の深刻さが異なり、児童に毎日直面している環境と環境問題も異なっており、学習教材の選択と教材化に向けた努力は教師の創意と工夫に掛かっている。学習の在り方については、①身近な環境や環境問題を取り上げ、その重要性や緊急性などを深く認識させる。また、それらの問題を通して、児童の認識を地球規模にまで広げていく。②具体的な技能を学ばせる。③実際に参加させ、それ以後も参加できるように、家庭・地域と連携していくことである。

続いて、都市部と農村部にある二つの小学校を選び、それぞれ2つの実践¹を行った。都市部の小学校では、生活ゴミ問題と学区にある「ドンサ」市場とその衛生問題を取り上げ、総合的な学習の実践¹を行った。農村部の小学校では、「農薬と私たちの地域の自然環境」や「校庭の緑調べ」という二つのテーマによる総合的な学習の実践¹を行った。

各実践を行った前と後にアンケート調査を行い、各実践後には児童に作文、感想文を書かせることにした。実践前と実践後のアンケート調査の結果は、地域規模の環境・環境問題に対しては児童が望ましい認識と態度を得ているが、地球規模の環境・環境問題に対する認識はまだ不十分であった。そこで、行った実践例に加えてさらなる授業展開計画を工夫した。

結論 論文のまとめと結論

序論で「ベトナムの小学校における環境教育の取り上げ方と改善の方向

性」という課題を提案し、その課題を果たすために、各章を通して理論的及び実践的検討を展開し、それらを合わせて考察し、ベトナムの小学校における環境教育の妨げる問題点を提起し、以下の改善の提言または結論を達した。

ベトナムの小学校における環境教育を改善するためには、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想の理論を深く認識し、具現化することである。具体的にはホーチミン教育思想を目的論として、ホリスティック教育を方法論として取り扱わなければならないということである。つまり、環境教育のねらいは知行合一、主体性、自発性を持ち、包括的な見方・考え方ができる児童像の育成である。

その目標を達成するために、具体的には以下の点を重視しなければならない。

第1は環境教育の目的について、認識育成と行動形成との統一・融合を重視しなければならない。特に、ベトナムの小学生が「行動は高い」が「認識は低い」というずれを持っているので、第1に彼らに自分の行動が環境とどのようにかかわっているかを認識させるために、科学的な知識をしっかりと与えること、第2に環境問題の原因は複雑で複合的性格を持っているため、包括的で関連的な考え方と批判的思考能力と判断力を持ち、主体的で賢明な選択ができる能力を育成すること、第3に認識と行動を統一・融合的に育成するために身近な環境、環境問題をテーマとする総合的な学習を導入し、地域社会や家庭と密接に連携すること。

第2はカリキュラムについてである。環境と環境問題は包括的複合的性格を持っており、一つ教科に収まりきれないものである。従って、各教科のバランスと関連を保ちながら、環境と環境問題を系統的に扱うカリキュラムづくりとその実施が必要となる。

第3は環境教育の内容についてである。各教科を通して環境認識と環境保護行動の基礎となる科学的知識を重視するとともに、ベトナム全土や各地方あるいは児童の身近で具体的な環境、環境問題を取り上げ、教材化し、それらに対する認識と改善のための行動を促し、またそれらを通してよりグローバルな視野を養うことは重要である。また、学習教材の具体化や公

害、環境破壊のメカニズムをマクロな視点で考えさせることなど、日本の公害教育の積極的側面を継続することは望ましい。ベトナムの児童にとって切実な環境問題、環境破壊は第6章で紹介した、戦争による環境破壊や枯葉剤などであり、ドイモイ政策による急速な経済発展がもたらしている環境破壊である。また、このような環境問題を学習の教材として具体的に取り上げていくことこそがホーチミン教育思想の「理論と実践の統一」を実現できるのである。

第4は環境教育の学習形態・方法についてである。「教師を中心」と「児童を中心」とする学習形態・方法をバランス良く用いることは重要である。現在のベトナムの小学校教育を見るとそのバランスを守るために、「児童を中心」とする学習形態・方法をより積極的に用いることが必要である。具体的には「環境の中で」の学習形態・方法を重視し、児童の興味・関心に基づいて、児童が主体的に全ての五感を生かし、学びながら、行動できる学習が大切である。

第5は環境教育の取り上げ方についてである。現在「自然と社会」「労働」「道徳」「健康」など環境教育の内容が含まれている4つの教科以外の教科でも環境教育の内容を取り上げ、各教科間の関連的・系統的なカリキュラムを確保することが重要である。また、ドイツ、イギリス、日本の小学校で行われている総合的な学習の導入も重要である。その総合的な学習の教材は児童の身近な環境、環境問題を取り上げ、それらを通して児童の認識と行動を地球環境、環境問題まで広げていくことである。

最後に第6は教師の関心、知識と実践力についてである。第7章で明らかにしたように、環境教育には教師の役割が高まっており、上記の各項目を効果的に進展させ、環境教育の質を高めるためには、教師の役割を高く評価し、彼らに環境保護、環境問題、環境教育に対するしっかりとした認識を身に付けさせることは重要である。