

第3部 考察と提言

本論の第1部で、研究の理論的基礎を検討し、第2部ではベトナムの環境問題や小学校における環境教育の現状を明らかにしてきた。この第3部では、理論的な基礎と実際の基礎を合わせて検討し、ベトナムの小学校における環境教育の進展を妨げる問題点を明らかにすることを目的とする。また、いくつかの実践例を通して改善の方向性を提案していきたい。

第9章 ベトナムの小学校における環境教育の問題点

第1節 環境認識の育成からみた問題点

「第部 本研究の理論的な基礎」の第1章と第3章で検討してきたように、環境認識あるいは環境教育の資料で使われている「環境についての教育」(Education about Environment)は環境教育の重要な目標と考えられている。特に、小学校の児童が社会の多くの面に参加していないため、環境認識の育成は小学校の環境教育の最終的な目標であると主張している研究者も多い。また、第1章の第2節で述べたように(p. 20-22) ストックホルム会議以前、環境認識は環境教育の最終的な目標であった。それは、第1節で紹介した(p. 11-12) アメリカの環境教育法(Environmental Education Act, 1970)における環境教育の定義にも明確に示されている。

環境認識の育成における教科との関連については、以下のようにまとめられる。ストックホルム会議以前、多くの国々で理科は環境教育の内容の主要な、特に唯一の担い手としてみられてきた。しかし、ストックホルム会議以後、環境教育が理科だけと関わっていることは強く批判されている。特に、Clark(1975)、Lucas(1980)、Stevenson(1993)、Lob(1992)、Ballantyne(1995a)などの研究は環境は自然環境、社会環境、文化環境を含んでいるのであるが、理科では自然的環境に対する認識しか育成できないとし、環境教育は理科だけではなく、全ての教科で行う必要性があるとしている。続いて、第4章のドイツ、イギリス、日本の小学校における環境教育の在り方から、3カ国においても環境教育は理科だけではなく、小学校の全ての教科で行われていることが明らかである。つまり環境認識を育成するためには、環境教育を小学校の全ての教科で行わなければならないのである。

「第2部 本研究の実践的な基礎」で検討してきたベトナムでの環境認識の育成に

については以下のように、まとめることができる。

まず、環境教育の在り方については、第7章第1節(p.111-114)で述べたように、ドイツ、イギリスと日本の小学校における環境教育と違い、現在「道徳」、「健康」、「労働」、「自然と社会」という四つの教科でしか取り上げられていない。それらの教科における環境教育の内容の検討(表4、p.111)から明らかになったように、環境認識という目標はかなり重視されている。しかしながら、それらの教科における環境教育の内容は第7章第1節(p.117)で明らかにしたように、重複したり、欠落したりする範囲が多く、環境教育の視点からみた包括性や系統性がないようである。さらに、「自然と社会」という教科の例(p.116)から教科の内容は環境教育の内容と矛盾しているところもある。

児童の認識については、第7章の第3節第1項目(p.129-132)の調査結果の分析から明らかになったように、児童が環境問題についていくつかの知識を得ているが、全地球的な環境問題に対しての総合的な認識についてはまだ欠けている。また、リサイクルや農薬問題などに対して誤った認識を持っている児童が多く、ベトナムの児童の環境や環境問題に対する認識はまだ深まっていない。その原因としてあげられるのが以下のことである。第1に環境について断片的な取り上げ方をしているマスコミを児童が主要な情報源としていること。第2に学校での環境教育の普及が遅れていること。つまり、環境教育を取り上げる主張は第7章第1節第1項目(p.108,118)で述べたように、第3回教育改革とともに1981年から始められていたが、経済的な困難などのため、環境教育の内容を含んでいる教科書が全国に普及したのはごく最近である。第3に上述したように、現在ベトナムの小学校における環境教育は4つの教科でしか取り上げられていないため、環境や環境問題に対する全体的な認識はまだ得にくい状態にある。第4に、前述したように、現在の小学校カリキュラムに取り上げている環境教育の内容には系統性がまだ確保されていないこと。第5に、もう一つ考えられる原因として、第7章第2節第2項目(p.126-128)で明らかにしたように、環境教育の進展に大変重要な役割を果たす教師自身の認識である。第7章第3節第2項目(p.134-137)で明らかにしたように、ベトナムの小学校教師は環境問題の解決については、科学技術を信頼して、楽観的に考えている者が多く、環境問題、環境保護に対する深い認識を持っているとは言い難く、環境教育に対して「知識不足」としている者も多い。

ベトナムの小学校教師の環境、環境保護、環境教育に対する「知識不足」は第7章の第2節(p.123-126)で検討したように、以下の原因を指摘できる。第1は表6(p.124)示

しているように、ほとんどの小学校教師が1年制か2年制の師範専門学校を卒業していることである。第2は、ベトナムの師範専門学校で系統的な環境教育のカリキュラムがまだ欠けていること。第3は、図3 (p.125) が示しているように、専門師範学校でも教科間格差やバランスを欠けたカリキュラムが存在していること。そのうち、前述したように、調査結果の分析 (p.126-128) によって、環境教育を促進し、その質を高めるには教師が大変重要な役割を果たしていることが明らかとなった。

つまり、上記の検討をまとめると、ベトナムの小学校における環境教育は環境認識の育成は重視されているが、現在、その目標はまだ達成されていないのが現状である。

第2節 環境保護行動の育成からみた課題

第1章第1節第1項目 (p.11-13) でいくつかの環境教育の定義を紹介し、認識と行動の側面から分析したことから、環境教育には環境認識だけではなく環境保護行動の育成も重要な目標となっていることは明らかである。また環境保護行動を目指す目標は国連の努力によって発展した点であると述べてきた。続いて、第3章の第1節 (p.42-43) で、認識と行動の関連性を明らかにし、環境認識と環境保護行動の間には深い関係が存在せず、深い認識が必ず行動に移るという考え方は環境教育には当てはまらなくなっており、小学校教育の場合にも環境保護行動の育成は重要な課題であり、特別の教育的な配慮が求められることに言及した。

続いて、第3章第2節の検討 (p.49-50) から明らかになったことは、行動を育成するためには、身近な環境、具体的な環境問題を取り上げ、その問題を認識させ、問題解決の技能を習得させ、身近な環境の改善に参加する段階まで行う学習が必要であるということである。なぜならば、行動というものはあくまでも具体的な対象 環境問題に作用し、具体的な環境において示されるものだからである。その具体的な環境問題は言うまでもなく、児童の身近な環境問題で、具体的な環境は児童の身近な環境・地域であり、毎日直面している環境、環境問題である。また、具体的な環境、環境問題は実際の環境、環境問題であるため、児童が学んでいるそれぞれの教科とも離れている。それ故、具体的な環境、環境問題を取り上げて、学習するには、いろいろな教科からの知識・技能などを同時に生かして各教科を総合的に取り扱う学習が必要とな

る。従って、環境認識の育成と違って、環境保護行動を育成するためには、既存の教科の枠組みを越えた総合的な学習が必要となってくる。また、総合的な学習の教材となるものは児童の身近な環境・地域、身近な環境問題である。つまり、環境保護行動の育成を目指す学習はそれぞれの教科を越え、児童の身近な環境・地域、環境問題を教材とし、新たな総合的な学習が必要であることは明らかである。さらに、学校で学んだ技能・行動を継続的に生かすためには、児童に参加機会を与えることは重要である。その点で、第3章第2節第3項目で(p.51-53)検討したように、家庭は重要な教育の場であり、特に、児童の行動と習慣の育成には理想的な場である。従って、環境保護行動を継続的に行っていくためには、家庭との連携が重要であるということも明らかなのである。

続いて、第4章でドイツ、イギリス、日本の小学校における環境教育の在り方の紹介を通して明らかとなった共通点は3カ国とも、環境教育が小学校の全ての教科で対応されているだけでなく、教科を越えた総合的な学習も設けられていることである。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・テーマ、日本では「総合的な学習の時間」などである。それらの学習は身近な環境、実際の環境問題、児童の身近な問題を取り上げ、児童に「体験」させたり、「問題解決」させたり、「生きる力」を育成していることである。総合的な学習の目的は特に日本でまだまとめられていない現状であるが、行動と多く関わっている学習形態であると思われる。

「第2部 本研究の実践的な基礎」で環境保護行動の育成について以下のように、まとめることができる。

まず、上記で述べた4つの教科の中で、環境保護行動という目標が重視されていない。もしもこの目標が設定されているとしても前述したように、既存の教科の枠では効果的ではないと考えられるし、ベトナムの小学校カリキュラムでは総合的な学習の形態が未だ導入されていない。

次に、ベトナムの児童の行動については、第8章の第2節(p.150-152)で分析した調査の結果から明らかになったように、日本の児童よりも全ての項目が高く、知識と行動の間の「ずれ」が低い。従って、学校における環境教育では、環境保護行動が重視されていないにもかかわらず児童がある程度の環境にやさしい行動を持っており、特に、天然資源やエネルギー問題に対する認識は低いのであるが、行動はかなり高い。

それ故、ベトナムの児童が持っている環境にやさしい行動は学校での環境教育の結果ではないことは明らかである。そのうち、第8章の第1節(p.142-144)で紹介したように、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、また家事が児童の主な仕事であるため、家庭が児童の感情、行動、習慣などに強い影響を与えている。さらに、第8章の第2節で分析した調査結果から(p.151-152)、ベトナムの保護者が環境に対してやさしい行動を多くとっている。それらの行動の原因は主に環境に対する認識から出発した行動ではないが、結果としては、環境にやさしい行動であり、児童にもよい影響を与えていると考えられる。さらに、調査結果(p.151-153)から保護者の行動と保護者が児童にさせる行動の両者は同じ傾向を持っており、前者がよくする行動は自分の子供にもさせていることが明らかになった。保護者が環境にやさしい行動をよくする場合、自分の児童にもよくさせているのである。従って、ベトナムの児童が持っている環境に対する行動力は家庭教育の結果であることを示している。しかしながら、逆にもし保護者が環境にやさしくない行動をよく行っている場合は、児童にもそれをさせてしまう傾向がある。前述したように、ベトナムの保護者の環境にやさしい行動は環境に対する深い認識からではなく、発展途上国の個人の経済利益や道徳観などから出発した行動であるので、生活レベルが上がるにつれて、家庭が古くから持っていた習慣が変わってしまう危険性があると思われる。また、家庭は日常生活、経済的利益を重視しているため、地球環境レベルでの思考や、身近なくらしと地球を守ることのかかわりや地球環境についての科学的で構造的な理解はできにくい点もある。ここに学校教育、特に教科教育における固有の環境教育の役割があると考えられる。従って、今日ベトナムの家庭の児童に与えているよい影響を維持し、家庭がよくない面を与える可能性を予防するために、家庭と密接に連携しなければならない。この調査結果は「第1部 本研究の理論的な基礎」第3章第2節(p.51-53)で検討した「家庭との連携の必要性」をさらに明確している。

第3節 ホリスティック教育・ホーチミン教育思想の視点からみた問題点

第5章第1節(p.70-71)で触れたように、環境問題を引き起こす原因は人間生活の多くの側面と関係しているため、環境問題を調べる時に、これと関連している全ての事物と現象を全体的に考察しなければならず、しかも単に問題の部分構成の結合(Sum)を重視するのではなく、それらの全体性を重視しなくてはならない。これをホリスティックな見方と言う。従って、環境教育にも、包括的全体的な見方 ホリスティックなアプローチ に立たなければならない。ホリスティックな見方は環境教育の「哲学の基礎」(Tilbury, 1995)であり、指導原則(Sterling, 1990)である。ホリスティックな見方を重視する教育をホリスティック教育というが、ホリスティック教育は「包括性」、「バランス」、「つながり」という三つのキーワードに基づいて、教育の多面性を相互関係で配慮することが求められる。ホリスティックな見方は環境教育だけでなく、他の教育分野にも重要である。従って、ホリスティック教育は全ての教育分野の「哲学の基礎」、「指導原則」とならなければならない。しかしながら、第5章の第2節(p.75-76)で述べたように、ホリスティック教育論をみれば、多くの教育の分野がホリスティックなアプローチの活用に、まだ多くの課題が残っている。例えば、それぞれの教育分野や学校教育の教科におけるホリスティックなアプローチの導入と方法である。また、環境教育の視点から見れば、ホリスティック教育が強調している教科の「つながり」だけでは不十分であると思われる。強調しなければならない点は単に教科の「つながり」ではなく、全ての教育分野の「つながり」であり、教育課程全体における「包括性」などであろう。なぜならば、全ての教育分野は統一ある人格の形成を目指しているからである。

ホリスティック教育と多くの共通点を持ったベトナム独自の教育思想もある。それはホーチミン教育思想である。また、ホーチミンはベトナムの国民教育事業の創立者であり、ホーチミン教育思想は今日までのベトナムでの教育発展を指導した(P.M. Hac, 1996)。ホーチミンは教育の全ての側面を重視することを主張し、「統一」、「バランス」、「連携」を基本的概念としている。具体的には、第5章の第3節(p.80-85)で検討を展開したように、「『才』と『徳』のバランス」、「理論と実践の統一」、「『学』と

『行』のバランス」、「『頭脳労働』と『手足労働』の統一」、「学校と社会、学校・家庭・地域の連携」などを提案している。

第5章第4節(p.83-85)で検討した結果、ホリスティック教育もホーチミン教育思想も対立性を持った側面のバランスをとり、包括的・関連的な見方を持つことができる人格の育成を目指している。つまり両者とも全人的主体的な教育のアプローチを求めている共通点を持っている。それらの相違点については、ホーチミン教育思想はとくに全人的な人格の育成の理念・目的にかかわり、ホリスティック教育はその目的を達成するための具体的方法や学習形態やカリキュラムなどに注目している。従って、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。

第4章の諸外国における環境教育の在り方をホリスティック教育・ホーチミン教育思想の視点から見ると以下のようにまとめることができる。

まず、ドイツは特にニーダーザクセン州の環境教育の主張において明確に表れているように(p.56-57)、「バランス」、「統一」のキーワードが強調され、「学校の開放」の主張によって、学校と社会や学校・家庭・地域の連携を重視している。次に、イギリスでは、「バランス」、「統一」などのキーワード自体には言及されていないが、「環境についての教育」、「環境の中での教育」、「環境のための教育」という環境教育の三つの要素の発想とそれらのつながりを強調することによって、身近な環境を重視し、環境教育における認識と行動のバランスをとることを目指している。さらに、イギリスにおける環境教育は他の教科や教育分野と密接につながっており、学校教育と切っても切れない部分として取り扱われている。最後に、日本では、第4章(p.67-68)で述べたように、認識と行動のバランス、学校・家庭・地域社会の連携などが環境教育の基本的な考え方として明示されている。

つまり、3カ国の環境教育の在り方における共通点をまとめたように(p.69) 環境教育は学校教育の不可分の一部として、他の教育分野と相互関連のアプローチを主張している。認識と行動のバランス、学校・家庭・地域社会の連携を重視することである。最後に、三つの国とも総合的な学習を導入していることであり、第5章第4節第2項目(p.85-86)で触れたように、それはホリスティック教育とホーチミン教育思想にも通じるものである。

そこで、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想からみたベトナムの小学校にお

ける環境教育の現状は以下のようにまとめられる。

第1は環境教育の目標についてである。第8章第2節(p.146-147)で分析した調査結果から明らかになったように、ベトナムの児童には認識と行動の間「ずれ」がみられる。また、日本の児童と違って、ベトナムの児童には「行動は高い」が「認識は低い」という「ずれ」も存在している。この「ずれ」は学校教育での環境教育の不十分さをも示している。本章の第2節(p.161)で検討したように、ベトナムの児童の行動は学校ではなく、家庭から得ているものである。従って、その環境教育の目標はホリスティック教育・ホーチミン教育思想からみれば、認識と行動の間のバランスがとられず、「学」と「行」の統一や「頭脳労働と手足の統一」が確保されていないと言える。

第2は、環境教育のカリキュラム、内容についてである。まず、カリキュラム上の問題点である。

第7章の第1節(p.108-109,118)で検討したように、ベトナムの小学校では、様々な問題点(経済、教員の質など)のため、環境教育の普及開始が遅かったしかし今日では、環境教育は小学校教育の一部となったと言える。また、環境教育には時間配当も少なくない。しかしながら、最近ベトナムのそれぞれの教科における環境教育にかかわる研究をまとめると、多くは以下の原則に従って行われてきた。それは教科の時間を守り、教科の系統性を確保することである(D.T.Sy, 1998; N.H.Hop, 1999)。言い換えれば、教科の配当時間や教科の系統性などを優先的な位置に置きながら、環境教育を進めてきた経緯がある。この現状も第7章第2節第2項目(p.124-125)で検討したことと同じく、環境教育が副次的な部分としてみられ、学校全体のカリキュラムの中でまだ弱い位置にあり、学校カリキュラムの全体からのホリスティックなアプローチが欠如していることを示している。

次に、環境教育の内容における問題点である。第7章第1節(p.116-118)で明らかにしたように、環境教育の内容はまだ体系的に統合されておらず、重複したり、欠けたりするところが多い。さらに、教科の内容は環境教育の観点からみると不正確なところもあり、環境教育の内容の一貫性が見られない。従って、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想からみると、各教科における環境教育の内容の間のつながりがとられず、包括性が欠けていると言える。さらに、第7章第1節(p.117)でも明らかにしたように、ベトナムの小学校カリキュラムにおいて、児童が毎日直面している環

環境問題やドイモイ政策下の急速な経済発展がもたらしている環境破壊や公害問題と公害のメカニズムなど 第4章第3節(p.66)で強調した日本の公害学習から参考となる点 がまだ欠けているのである。つまり、ベトナムの小学校における環境教育をホリスティック教育・ホーチミン教育思想から考えると、「理論と実践の統一」や「学校と社会の連携」が確保されていないということになる。

第3は環境教育の学習活動についてである。

もう一度繰り返すことになるが、第2章第1節(p.28-29)で触れたように、それぞれの教科は環境教育にとって他の教科が代わることのできない一定の貢献ができるので、効果的な環境教育の進展には全ての教科の活動が重要である。しかし、第7章第2節(p.124-126)の検討から、ベトナムの小学校の現場では、主要な教科と副次的な教科間格差がまだ存在し、環境教育と関係の深い副次的な教科にはまだ深い注意が払われていないようである。つまり、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想の視点に立ってみれば、ベトナムの小学校で、教科や教育活動の間にバランスやつながりがまだとれていない。さらに、環境教育の進展のための、物質的側面や教師の関心や知識といった必要最低限の条件も調査結果からまだ欠けていることが明らかとなった。特に、第7章第2節(p.121-122)の調査結果から、ベトナムの小学校教師は学校・家庭・地域の連携を高く評価しているにもかかわらず実際には、それを行っていない。この点こそが、第8章第2節(p.146,151)で分析した児童と保護者に対する調査結果が明らかにし、本章の第2節(p.160-161)でまとめたベトナム児童のいわば「逆」の「ずれ」の原因なのである。従って、ホリスティック教育もホーチミン教育思想も重視している学校・家庭・地域の連携が行われていないことになる。

第4は環境教育の学習形態・方法についてである。

第3章第2節(p.48-49)で環境教育は他の教科や教育分野と較べ、身近な環境と深いかわりを持っているのが特徴であると述べた。身近な環境で行われる学習は、言い換えれば「環境の中で」や「環境のため」の学習であり、教室での教科書中心の学習と違って、教師が授業の進め方をいろいろと工夫しなければならない。そうすると今日のベトナム教師がいわば「口から耳まで」¹という知識を教え込むことや教科書のみを教材として使用する伝統的な知識の伝達型の学習形態・方法だけでは効果を出し

¹ Nguyen Ba Kim ,1999, p.4 は以下のように指摘している。「今日、『口から耳』までの教

にくい。環境教育では、身近な環境、環境問題を教材とし、児童が自分で調べ、全ての五感を良く起動させる「児童を中心」とする学習形態・方法あるいは体験型学習が重要である。これを、ホリスティック教育の視点から見れば、「教育の内容」としての身近な環境とその環境問題は、「学習者」としての児童に一方的に作用するわけではなく、「学習者」が「教育の内容」にも積極的に働きかけたり、問題解決したり、実際に行動したりすることによって、「教育の内容」を改善していく学習であると言える。また、ホーチミン教育思想の視点から見れば、それは、児童が身近な地域の環境や環境問題を「学」びながら、その改善を「行」う学習である。残念ながら、上述したように、ベトナムの小学校ではそれらの学習形態・方法はまだ顕在化されていないのが現状である。

最後に、第5の問題点である。ホリスティック教育・ホーチミン教育思想が強調しているキーワードは「バランス」「包括性」「統一」「つながり」「連携」などである。例えば、それらの教育思想は人間の知性、感情、身体、感性、精神などの各面の調和あるいはバランスを重視している。しかし、第7章第2節第2項目(p.125)で教育訓練部の研究会の紀要から引用した文書で明らかになったのは、ここで全人教育は単に「全ての教科を教えること」であることに理解されてしまう傾向が強い。もちろんホリスティックなアプローチ・全人教育を実現するには、学校の全ての教科が行う必要があるが、それだけではまだ十分ではない。なぜならば、第5章の第1節(p.70)でClark(1975)の表現を引用したように、ホリスティックなアプローチ・全人教育が強調しているのは構成部分の総合(Sum)ではなく、それらの全体性(holism)、つまり「バランス」「統一」「つながり」「連携」である。従って、ベトナムの学校で全人教育を実現するには、「全ての教科が教えられる」とともに、子どもの「徳・知・体・美」を全面的に育成し、また、それらを調和的・総合的に育てなければならない。言い換えれば、知識・能力・行動・感情などのバランスを重視することが求められる。つまり、環境教育を妨げる大きな問題点はベトナムではホリスティック教育・ホーチミン教育思想が深く認識されていないということである。

育方法はまだ圧倒的であるという現実を認めなければならない」

第4節 環境教育の取り上げ方からみた課題

「第1部 本研究の理論的基礎」で検討した環境教育の取り上げ方については以下のようにまとめたい。

第2章第1節(p.24)で述べたように、環境教育をどのように、学校教育に取り上げた方がよいかを検討するために、環境教育は児童の既存の、児童のための教育、また学校の教科教育とどのように関わっているかを調べる必要がある。それらのかかわりは第2章で検討することにした。結果は以下のように概括できる。まず、環境教育と既存の教育とのかかわりについては、第1節第1項目(p.24-27)でまとめたように、環境教育は用語としては新しい教育分野とみられているにもかかわらず、環境教育が育てたい価値、倫理、などは既に他の既存の教育分野と密接に関わっている。従って、Neal と Palmer が強調しているように(p.24)、環境教育と学校教育との境界を区別できないほど環境教育は学校教育と深く関わっている。

続いて第2項目(p.28-29)で、環境教育は既存の教科教育とも深い関係があり、学校カリキュラムのそれぞれの教科は環境や環境問題に対して他の教科が果たせない一定の貢献ができる。従って、環境教育を学校カリキュラムに取り上げるには、全ての教科の貢献と密接な関連性を重視しなければならない。

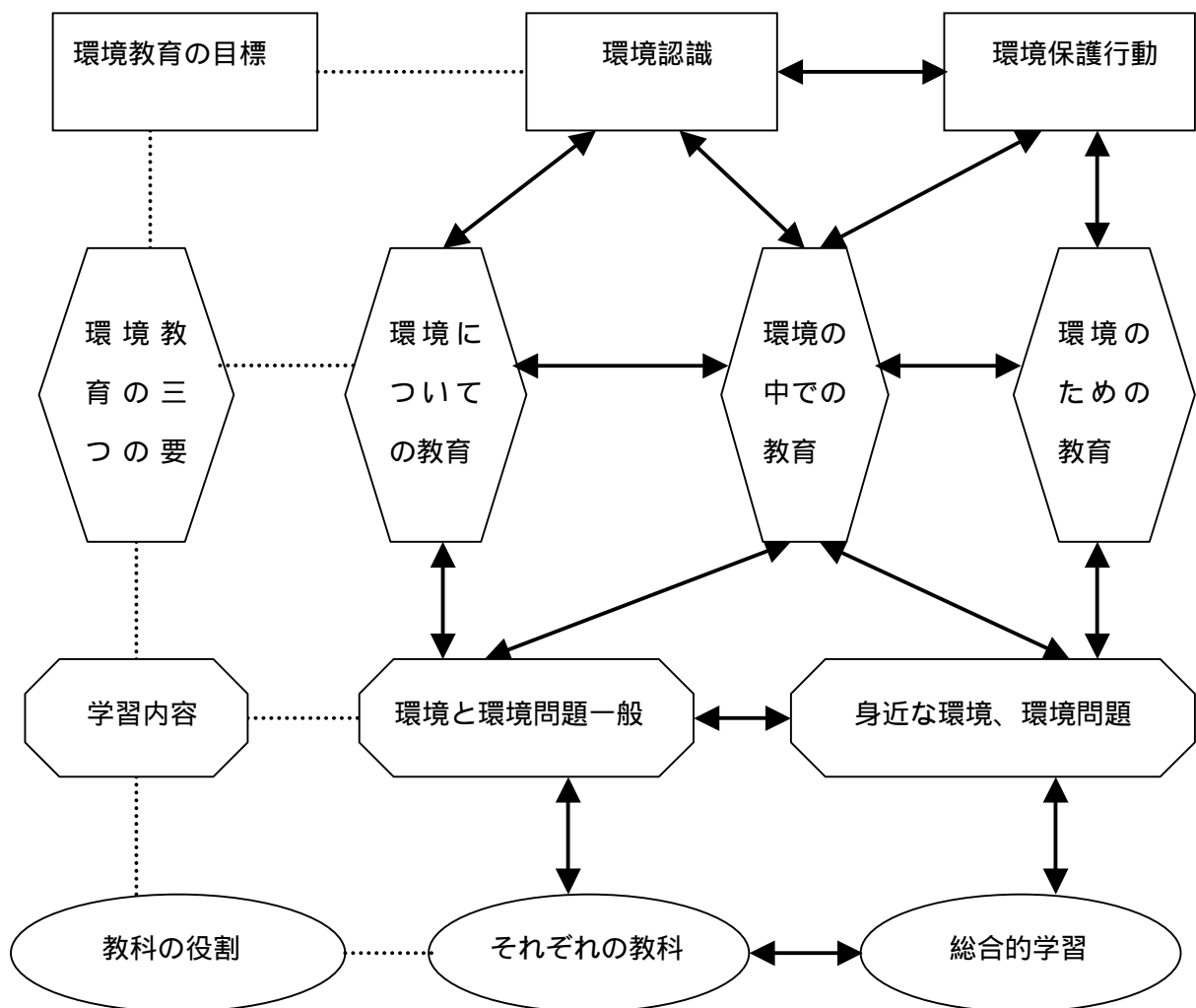
続いて、第3項目(p.29-31)の検討は、教科教育は環境教育の一般的知識の基礎の育成に大きな役割を果たせるが、身近な環境や具体的な環境問題に対しては、それぞれの教科は対応できなくなっている。なぜならば、身近な環境や具体的な環境問題は具体的な環境、現実の問題であり、その内容は各教科に分け難いからである。従って、問題に全体的に対応できるような既存の教科を越えた総合的に学習する機会、つまり「総合的教育」が必要になってくる。

では、環境教育はどの程度、教科を総合化しなければならないのだろうか。その問題について第2章の第2節でいくつかの事例を通して検討した。結果は、一つ教科としての環境教育の総合化は、二つの事例の紹介と分析によって明らかにしたように(p.32-34)環境教育のみの視点から見れば、大変豊かな示唆となるが、学校教育全体のカリキュラムから考えれば、実施しにくく、学校教育のバランスがとれなくなる恐れがある。続いて、理科としての環境教育という自然科学に関わっている諸教科の総合化は第2章第2節第2項目(p.34-36)で検討したように、日常的、実用的な題材

を取り上げ、環境教育には学校の中での一番近い教科となっており、ストックホルム会議以前、多くの国々で長い間取り扱われてきた。しかしながら、ストックホルム会議以後、理科としての環境教育は自然的環境だけに関わって、社会的・文化的な環境に対する認識を育成できないと強く批判された。さらに、理科としての環境教育は「環境のための教育」という環境に対する行動の育成には役に立っていないという批判もあった(Lucas,1980)。

従って、環境教育はどの程度総合化しなければならないのか、あるいは総合化する目的は何かについて検討する必要がある。なぜならば、環境教育には総合化が重要であるが、前述したように、それぞれの教科の貢献も大切だからである。

図17 環境教育の目標と教科の役割



続いて、第3章第1節の検討で明らかになったのは、環境保護行動があくまでも具体的な環境で表し、具体的な対象「環境問題」に作用しなければならず、それらの問題を解決し身近な環境を改善していくことであるので、環境保護行動の育成のためには児童の身近な環境、環境問題に対応しなければならないのである。前述のように、身近な環境、環境問題は実際の問題であるため、それぞれの教科で取り扱われ難く、教科を越え、総合的に学習する必要がある。従って、第2章と第3章の環境教育の取り上げ方に対する検討は、身近な環境、具体的な環境問題に対する認識と行動を育成するために、その環境、環境問題自体を題材とした総合的な学習を行う必要であり、環境や環境問題一般に対しては全ての教科の持つ環境教育の有効性を維持すべきであるという結論を得た。(図17に示す)

図17で示したように、環境認識と環境保護行動を目指した環境教育は全ての教科の貢献を生かすとともに、現実の環境問題に対応する教科の総合化の方向も必要である。

第4章で諸外国の環境教育の在り方を紹介し、検討したことから、ドイツ、イギリス、日本の3カ国でも環境教育は学校教育と不可分の一部として、新しい教科を設定せず、他の教育分野と関連しながら、学校カリキュラムの全ての教科を通して取り上げている共通点があり、さらに、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・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な学習を通して身近な「地域環境、環境問題」から出発する学習も設けられている。

ベトナムにおける環境教育の在り方については、「第2部 本研究の実践的な基礎」で検討し、以下のようにまとめられる。

まず、第7章第1節(p.111-114)で紹介したように、現在ベトナムの小学校における環境教育が「道徳」「健康」「労働」「自然と社会」の四つの教科で取り上げられている。残りの教科には環境教育の内容はまだ見られていないのが現状である。

総合化の傾向は、ベトナムの小学校における教育カリキュラムの中でも見られる。それは、「自然と社会」という教科である。第7章の表3(p.111)で示したように、1, 2, 3学年は総合化の傾向がはっきり見えているが、4, 5学年は「科学」「地理」「歴史」に分かれてしまい、自然と社会という総合性が弱くなっている。教科の設定の視点だけを考慮すれば、ベトナムにおける小学校の1, 2, 3学年の「自然と社会」はドイツの「事実教授」や日本の「生活科」と共通性がある。しかし、内容面を見る

と、第7章第1節(p.116)で述べたように、「自然と社会」は「事実教授」や「生活科」と違って、身近な環境や児童が日常生活で直面している問題などを取り上げているわけではなく、環境教育に役立っているとは言い難い。つまり、「自然と社会」に内在する環境教育の可能性が十分に生かされていないのである。

また、第4章の第1節(p.55,57)で述べたように、ドイツでは「事実教授」という「統合された」学習があるにもかかわらず、「諸教科を横断する授業原理」という「統合する」学習も設定されている。日本では、低学年の「生活科」は中・高学年の「総合的な学習の時間」と同じ総合的な性格を持っており、環境教育の内容も配慮されている。イギリスでは、総合的な学習のクロス・カリキュラ・テーマの中に環境教育が設定されている。ベトナムの環境教育の取り上げ方を改善する際、上記のどの国の経験を学ぶことにしても、身近な環境、現実の環境問題をテーマとする総合的な学習が必要となる。また、このような環境教育の進め方は検討したように、環境認識だけではなく環境保護行動の育成も目標として目指されており、「環境の中で」、「環境のための」学習も期待できる。さらに、その学習形態を実現することによって、第5章第4節第2項目(p.85-86)で検討したように、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想を具現化することにもつながっていくと考えられる。