

報告 Bob Jicklingの「持続可能性に向けての教育 (EfS)」批判

今村光章* 石川聡子** 井上有一*** 塩川哲雄**** 原田智代***
 岐阜大学* 大阪教育大学** 京都精華大学*** 大阪府立北千里高等学校****

Beyond Criticism on “Education for Sustainability” of Bob Jickling

Mitsuyuki IMAMURA* Satoko ISHIKAWA** Yuichi INOUE***
 Tetsuo SHIOKAWA**** Tomoyo HARADA***

Gifu University* Osaka Kyoiku University**
 Kyoto Seika University*** Osaka Prefectural Kitasenri High School****

(受理日2003年7月24日)

1 ジックリングの「持続可能性に向けての教育」への批判を考える

あなたは、自分の子どもが「持続可能性に向けての教育(持続性のための教育(Education for Sustainability: EfS))」を受けることを、望むだろうか。

前著「『持続可能性に向けての教育』の意義と特質——民主的価値と主体的関与の視座——」(今村ほか2002)で、EfSの重要性を主張した私たちは、この問いに対し、ごく自然な態度で、“もちろんYes”と答える。ところが、「自分の子どもにはEfSを受けて欲しくない」と断言して、EfSに異を唱える論者がいる。環境教育学者であり、カナダのユーコン・カレッジ(Yukon College)で、環境哲学や環境教育のコースを担当し、カナダ環境教育学会の学会誌 *Canadian Journal of Environmental Education* の編集者でもあるBob Jickling(以下、ジックリングと表記する)がそうである。

ジックリングは、1991年に開催された第20回北米環境教育学会の大会で、ESDに対する批判的姿勢を鮮明にし、翌年には「なぜ私は自分の子どもたちに持続可能な発展(開発)のための教育(ESD)を受けさせたくないのか(Why I don't want my children to be educated for sustainable develop-

ment.)」という題目で論文を書いた(Jickling 1992)。1992年というエポック・メイキングな年に、ジックリングが批判的立場を明らかにしたことは勇気のいる行為だが、私たちにとっても、この論文はきわめて刺激的であった。もっとも、私たちだけではない。ジックリングのEfS批判に対し、Rossenは「なぜ私は自分の子どもたちにESDを受けさせたいのか」という論文で、真っ向からジックリングへの批判を試みている。

そこで、本報告においては、ジックリングの「EfS批判」論を踏まえ、EfSのあるべき姿を考えてみたい。

ここで、事前に確認しておかなければならないことがふたつある(1995)。

まずは、用語の問題である。前著で取り上げたのはEfSであり、ジックリングが最初の論文(1992年)で批判したのはESDであった。しかしながら、ジックリングは、とくにESDとEfSとを区別せず、両者を言い換え可能な二つの名称とみている。1990年代の早い時期にはもっぱらESDの呼称が用いられ、やがてEfSの名称が多用されるようになる一般的傾向を踏まえ、彼も一連の論文のなかで「持続可能な発展(sustainable development)」よりも「持続可能性(sustainability)」の語を次第に多く使うようになっていった。それゆえ、今回の私た

ちの報告でも、ESDとEISとをとくに区別せずに扱う。

さらに、ジックリングのESD/EIS批判論の根幹にもかかわる前置詞「for」の用法の問題がある。前著で、私たちはEISの「for」を、「ための」ではなく、あえて「向けての」と訳することを提唱した(今村ほか 2002, pp. 96-97)。そこには、「持続可能性」にかかわる教育の目的を固定的・限定的なものと考えず、その教育活動を、ダイナミックで開放性と自由度が高く、プロセスが重視されるものとして構想したいという意図があった。これは、あとでみるように、私たちがジックリングの懸念をかなりの程度、共有していることの表われでもあろう。しかしながら、以下の本報告においては、ジックリングのESD/EIS批判論が標的にするものを明確にするため、とくに必要がないかぎり、「for」を「ための」と訳すことにする。ジックリングは、ESD/EISを、固定的な教育外目的の達成のために教育を道具化するものとみている。「ための」は、ジックリングのこうした見方を反映した訳語である。

確認が必要な第二の点は、教育の私事性概念をめぐる問題である。ジックリングが論文の表題に「私は (I)」と「自分の子どもたち (my children)」という表現を使い、Rossen (1995) もそれを受けていることから、本来、これらの論文は私的なもので学術的に議論すべき論題ではないのではないかという疑念が生じるであろう。しかし、ジックリングの一連の著作をみれば明らかなように、こうした表現は、誰彼なしにEISに賛成という風潮のなかで自分だけはそれに与しないということを、やや皮肉を込めて強調したジックリングのレトリックに過ぎない。それゆえ、本報告では教育の私事性に関する議論には立ち入る必要性がないものとする。

本稿では、ジックリングのESD/EIS批判を紹介し、それを受け、改めてESD/EISの教育目的の妥当性を検討する。ジックリングは、「環境教育研究者の最初の仕事は、自分自身の環境教育の理解を明確にすることである」(Jickling 1993, p. 89) と述べている。私たちがEISを唱導しようとするとき

にも、同じことが要求される。すでに30年余りの歴史を持つ環境教育でさえ、ジックリングに言わせれば「概念的な混乱 (conceptual muddle)」のただなかにあるのだから (Jickling 1992, p. 6)、これから提唱しようとするEISについては、さらなる困難が予想される。ここで、ジックリングのESD/EIS批判は、一種の「合わせ鏡」として機能し、EISの概念を明確にするうえで有用であることが期待される。

すなわち、本報告の目的は、ジックリングのESD/EIS批判論を手がかりに、私たちのEIS論をさらに発展させ、その特質を明らかにすることにある。以下、まず第2節では、ジックリングのESD/EIS批判論について、主要な論点を整理する。つまり、ジックリングの論文の詳細を分析・検討するのではなく、その論旨を本報告の目的に沿って端的にまとめることを試みる。続く第3節では、私たちの考えを明らかにしつつ、ジックリングのESD/EIS論を批判的に検討する。最後に、第4節では、私たちが考えるEISの性格を改めて確認する。

2 ジックリングのESD/EIS批判の概要

ジックリングの批判は、主にふたつの論点から構成されている。それぞれ、「教育」と「持続可能な発展 (または、持続可能性)」という概念をめぐるものである。以下、これらふたつの概念をめぐるジックリングの主張を概観する。検討の対象にした1992年から2002年にかけての論文において、ジックリングの主張に大きな変化はない。

2.1 「教育」の本来的目的との整合性にかかわる問題

前述のとおり、私たちの「持続可能性に向けての教育 (EIS)」とはややニュアンスを異にするにしても、ジックリングは、現在に至るまでのESD/EISに対する一連の批判論文を通じて、まずは、教育の本来の目的はなにか、教育は本質的にどのようなものとして理解され実践される必要があるかという問題を検討している。ジックリングのみるところ、ESD/EISは、教育の本来的目的から逸脱するものであり、否定されなくてはならない

のである。まずは、そのことを以下に確認しておく。

1) ジックリングの「教育」目的論

ジックリングの「教育」の本来的目的にかかわる議論の概要を、主として1992年論文 (pp. 5-8) の記述をもとにまとめると次のようになる。

[ジックリングによる教育の本来的目的]

どのような教育実践であれ、「教育」とはなにかといった概念分析にかかわる研究や議論を通じて、当の教育実践とその教育本来の目的との整合が図られなくてはならない。実践と理論は不可分である。しかしながら、環境教育やそれに関連する教育において、このような概念検討の作業は不十分なままに放置されている。教育の目的がなにかについては精緻な分析が必要であるうえに、それを一義的に定めることは不可能であろう。しかしながら、教育の一般的な方向性については広範な合意がある。たとえば、教育の目的とはなにかを考えるためには、「教育を受けた人間 (the educated person)」と呼べる人格を思い浮かべてみるとよい。教育には、単に知識や情報を受け取るだけでなく、それらのあいだの関係を理解し (to have some understanding of the relationships between those bits of information)、批判的・主体的に考えて判断を下し (to think critically; to think for oneself; to debate, evaluate and judge for themselves)、知的に周囲のものごとに参加 (to participate intelligently) できる人間を育てるという本来の目的がある。つまり、批判的思考、主体的判断、知的行動といったことにかかわる能力の育成こそが「教育」である (ジックリングの言うところの教育を、以下では「」括弧書きにする)。

このように、「教育」とは批判的思考、主体的判断、知的行動といったことにかかわる能力の育成であるジックリングは考える。この主張は、1992年の論文から10年にわたり基本的に変わっていない。もちろん、彼はほかにも教育の本来の目的があること自体は否定していない。ジックリングの

ESD/EfS批判論では、ESD/EfSが彼の言う「教育」の本来の目的から逸脱するものであるという点に集約される。ジックリングのこのような教育の捉え方にどのような問題があるのかは、第3節で検討する。

2) ジックリングによる「〇〇のための教育」批判

以下に、ジックリングによる「〇〇のための教育 (education for something)」批判を1992年論文 (p. 8) および1998年のスポークとの共著論文 (pp. 310-322) の記述をもとにまとめておく。なお、ここで言う「〇〇のための教育」の「〇〇」とは、ジックリングの考える「教育」の本来の目的以外のところに存在する何らかの目的である。ジックリングの視点からは、「教育目的の外物化」——ないしは道具的な教育目的論——とも表現できる問題である。

[ジックリングによる「〇〇のための教育」批判]
教育の本来の目的は、自分で考えるという能力を身につけることにある。ESD/EfSであれ、ジョン・フィエンらの「環境のための教育」であれ、特定の目的を明示した「〇〇のための教育」というものは何であれ、すべてこの教育の精神ともいべきものを侵害するものになる。なぜなら、どのようなものであれ「〇〇のための教育」は、あらかじめ決められた特定の考え方やイデオロギーを学習者に受け入れさせるために行われるからである。スローガンに類するものを掲げた教育も、同じように固定的で疑問をはさむ余地のない教義の教育に墮する危険性が高く、特定の行動様式を学習者に強要することになりかねない。「〇〇のための教育」は、このように、本来的に思考の自由を侵す超越的・固定的・決定論的な価値や期待される姿勢を教育に持ち込むことになる。教育は、その本来の目的のために実践されなくてはならず、他の目的を達成するための道具 (学習者を特定の型にはめる手段) にされてはいけないのである。

前項にみたように、ジックリングの言う「教育」

の本来的目的のひとつが、批判的・主体的思考や知的な判断・行動のできる人間の育成であるなら、このような広範で一般的な目的とは異なる次元の目的のための道具となる教育は、その目的如何にかかわらず、すべて本来的な教育目的からの逸脱として否定されなければならないという見解である。この主張についても、前項の問題とともに、第3節で検討する。

3) ジックリングの「教育内容」論:「教育内容を固定的にしないことの重要性」

ジックリングは、「〇〇のための教育」批判を支える補論のひとつとして、教育の開放性を尊重・保障するために、教育の定義や性格づけに関してなにが求められるかという議論を展開している。ジックリングの1997年論文 (pp. 87-100) および2002年論文 (pp. 3-9) をもとに、その考えをまとめると次のようになる。

[ジックリングの教育当為論]

学習者が独立した批判的思考ができる知的な人間に育つために、教育課程をイデオロギーの枠 (たとえば、マルクス主義やコーランの教理) に嵌め込んでではなく、教育内容も、教育の本来的目的の外に設定された目的達成 (たとえば、ESDにおける「持続可能な発展」や「環境のための教育」における「社会民主主義的環境主義 (red-green environmentalism)」の実現) に必要な事項で占められてはならない。また、たとえば環境倫理が固定的でなく進展していくものであるなら、学習者が、その現在の到達点を教え込まれるのではなく、その進展の過程にみずから参加することが可能になる環境教育を実現しなければならない。それゆえ、環境教育の究極的目標を、たとえば、環境問題の解決につながる行動をみずから進んでとることのできる知識と技能を身につけた市民を育成するといった「望ましい」行動の変容を操作主義的に引き起こすことに置いてはならない。そのような教育は、人々が知的・自律的に思考・判断する能力の育成を阻害する。つまり、環境教育では、そ

の「環境」面 (環境保全に資する特定の内容) ではなく「教育」面 (自律的な人格を育てる一般的な内容) が強調される必要がある。さらに、教育は、いつも固定的な意味で理解されるのではなく、関心を持つ、あるいは実践にかかわる人々が広く定義をめぐる議論に参加できるものとして理解されてよい。その意味で、教育の目的や性格や方向づけが (たとえば、EISにおけるテサロニキ会議報告書のように) 権威主義的に示されることや、定義や目的に排他的・独占的・固定的な表現を用いること——たとえば、「究極的に環境教育とは、…にはかならない」「…だけが環境教育の名に値する」「環境教育の真の目的は、…である」) は、避けなければならない。教育は、アドヴォカシーや運動ではない。教化、強制、条件付けといった要素が含まれてはならず、たとえば、知ること、理解すること、応用することなど、学習者が生きていくなかで能力を育てるものでなければならない。

2.2 「持続可能な発展」をめぐる概念上の混乱に関する問題

「持続可能な発展」が十分に確立された概念ではなく、ESDは環境教育に混乱を持ち込むだけのことにと終わるという主張は、ジックリングによる批判のもう一方の柱である。1992年論文 (pp. 6-7) などにおいて、ジックリングは他の論者の言説を引用して、この概念が、そもそも撞着語法 (oxymoron) であり、互いに矛盾する解釈が数多く存在し、実現への道筋も明らかでないこととされていることを示し、教育における有用性が疑われると述べている。

しかしながら「持続可能な発展」について (about) 教えること、すなわち、この概念をめぐる論争や資源枯渇・環境汚染にかかわる危機的な状況について教えることは必要であると、ジックリングは考える。ただ、ESDというかたちで、この概念を目的 (for) として持ち込むことは認められないという (1992, p. 8)。

関連して、ジックリングは、「持続可能な発展」や「持続可能性」を目的概念として環境教育に持ち

込むことの危険性を指摘している。2000年論文は、主にこの危険性に関する考察である。これらの概念は、1992年のリオ地球サミット（国連環境開発会議）を頂点とする一連の国際会議でも確認され、いわば国連の肝いりといったモメンタムを持つものである。また、ある種の魅力を持ち流行に乗ったものでもあるため、環境教育に独占状態とも呼べる状況をつくり出すのではないかとジックリングは危惧する。この独占状態は、有用性を持つかもしれない別のアプローチや思想——たとえば、バイオリージョナリズム、ディープ・エコロジー、エコフェミニズム、土地倫理、環境正義、ソーシャル・エコロジーなど——に十分な関心が払われることを阻害し、また同時に、環境教育における持続可能性以外の重要な問題——たとえば、正義や公正、世界観、生態系における人間の位置、文化的・精神的・美的価値、本質的価値と使用価値の相克などにかかわる問題——が正当なかたちで取り上げられないまま放置される事態を招くのではないかと、ジックリングは懸念する(2000, pp. 467-469, 471, 473)。

3 ジックリングのESD/EfS批判論の批判的検討

以上にみてきたジックリングの主張を、本節では批判的に検討する。ジックリングの議論にしたがい、「教育の目的」と「持続可能な発展」概念のそれぞれにかかわる問題を大きくふたつに分けて取り上げ、考察の対象にする。

3.1 ジックリングの教育論とESD/EfSとの整合性

ジックリングは、一定の独自性と主体性を持ち知的で批判的な思考と行動が可能な人間を育てるという目的を教育の本義とするが、ESD/EfSを具体的に構想していくうえで、この教育目的はまさに核心に据えられるべきものであろう。ジックリングの「教育」の本来目的にかかわる主張は基本的には支持できるものであり、批判的・主体的思考力の育成の重視といった考え方はむしろESD/EfSの根幹の一部をなすべきものと考えられる。「〇〇のための教育」は、ジックリングの考える「教育」の本義と必ずしも矛盾するものではなく、

表現上の問題を形式的に取り上げても建設的ではないと、私たちは考える。必要なことは、「〇〇」が教育の目的として妥当かどうかの検討である。

教育の基本目的は、単に知識を学習者に詰め込むことではなく、ものごとのあいだの関係を理解し自分で批判的な思考ができる人間を育成することにある、とするジックリングの考えは妥当であろう。さらに、私たちには、教育の基本目的が「持続可能性」の実現に尽きるなどと主張するつもりはまったくない。教育の結果だけでなくプロセスも重視しようというジックリングの主張は支持できる。

しかしながら、ジックリングの「教育」観においては、教育目的の外部化、つまり「〇〇のための教育」という概念がすべて検討の余地なく十把一絡に否定され、ESD/EfSも道具的な教育目的観に基づくものとして自動的に否定されてしまう。このジックリングの考え方には難点があろう。なぜなら、私たちの主張するEfSは、主体的に批判的思考のできる人間の育成という課題に、まったく矛盾しないからである。それどころか、むしろ、それを必須条件としていると考えてよい。ジックリングが「教育」の本来目的と考える主体的・批判的思考能力の育成は、民主市民社会では推奨される。そのような思考様式をもつ人々は、民主市民社会に欠かせない担い手である。しかしながら、同じ能力の育成が、ファシズム国家では弾圧の対象にしかならないことを、ここでは想起したい。ジックリングの言う「教育」の本来目的に普遍的正当性を認めるなら、「ファシズム国家のための教育（ファシズム国家の国民としてふさわしい人格の形成に寄与する教育）」は自家撞着の概念になる。しかし、「民主主義を外部目的とする教育（民主主義のための教育）」は、ジックリングの言う「教育」の本来目的となら矛盾するものではない。

すなわち、教育という実践は、まったくの価値自由な、いわば真空状態のなかでは起こりようがなく、大きな文脈や枠組み、たとえば、民主主義の定着と発展という課題のなかではじめて成立する合目的性を持つ行為であり、その枠組み自体を

否定する取り組みにはならないことを、きちんと認識する必要がある。

つまるところ、批判的・主体的思考さえ育成できれば、いつの日か必ず「持続可能な社会」が構築されるというジックリングの「教育」論は、予定調和的で楽観的に過ぎる。そして、いかなる教育も、学習者を「善なる方向」へ導こうとする価値的行為であることを忘れている。学習者が教育の結果、現在の到達点（理想や思想）を批判的に乗り越えていくことをジックリングは望んでいるが、それはあくまで彼が支持する民主市民社会的な価値観を深め発展させる方向であって、その大枠までを批判し否定することは想定していない。言い換えると、民主的価値や主体的・批判的思考が持つ価値そのものさえ否定して、差別や暴力を肯定する方向に進むことは、想定されていないのである。ここで、学習者の個人的成長を旨とする教育は、このように「持続可能性」という社会的な価値が大文脈をなすなかでも十分に成立していることを確認しておきたい。

繰り返すが、「〇〇のための教育」に対するジックリングの否定的なこだわりには、教育の本義はあくまで「学習者の成長」（たとえば、知的・批判的な思考能力の育成）にあって、何であれ「社会の理想の実現」（たとえば、持続可能な発展の達成）の道具として教育が使われることがあってはならないとの考えが反映されている。象徴的な言い方をすれば、EFSを持続可能な未来を実現するための不可欠な道具（instrument）であるとしたテサロニキ会議での議論（UNESCO 1997, p. 3）などは、ジックリングが即座に全面否定するものであろう。しかし、本節で述べてきたように、「学習者の成長」と「社会の理想の実現」は本質的な関係で結ばれており、いずれか二者択一が迫られるものではない。同時発生的あるいは相互支持的な関係で結ばれているとさえ、考えられる。すでに述べたとおり、持続可能な社会の実現は、ジックリングが「教育」の本義と考える方向での学習者の成長と矛盾していない。

ジックリングの「教育」は、「主体的・批判的思考のための教育」あるいは「自律した市民育成の

ための教育」である。これは「民主主義のための教育」の根幹を形成する教育のひとつと言える。ジックリングは、最終到達地点（内容）よりも過程（プロセス、手続き）を教育のなかで重視したいと考えている。この考えには賛成できるが、「民主主義」や「持続可能な発展」という場合も、それらは固定的な最終到達点を示すものではなく、公開や参加といったダイナミックなプロセスがその内実の多くを占めるものであることを指摘しておきたい。「持続可能な発展」については、公開や参加がその不可欠の要素となることが、「アジェンダ21」（23章）でも確認されている。また、これらの概念は、ジックリングが例に挙げている環境倫理同様、彼の言う「進化」を遂げるものであろう。

価値が前提としてかわらざるをえない教育の性格からして、「〇〇のための教育」という表現や発想そのものが悪いのではなく、その「〇〇」が教育の目的として妥当かどうかの検討こそが重要なのである。その検討のためには、ほかでもなく、民主的なルールと、主体的・批判的思考が必要になる。「〇〇」のなかみを批判的に検証し、また創造的に構想していくことこそが、ESD/EFSの特徴のひとつとも言える。

最後に、「〇〇のための教育」が、ジックリングのイメージする「従来の押し付け型教育」に必ずしも墮するものでないことにも留意したい。「〇〇」以外のものを否定するものではなく、あるいは教育活動のすべてをそのひとつの目的のために動員し整列させるものでもなく、はるかに幅のある目標や方向を意図して実践されうるものである。多様な「〇〇のための教育」が並立し、個々の「〇〇のための教育」において広く関連する分野や思想が取り上げられるなら、ジックリングの危惧する「独占状態」は生じない。たとえば、テサロニキ報告書のなかでも、EFSは、貧困、民主主義、人権、平和といった広範な問題を統合的に取り上げるものとされている（UNESCO 1997, p. 3）。

3.2 環境教育における「持続可能な発展」概念の有用性

結論的には、「持続可能な発展（または持続可能

性)は、「〇〇のための教育」の目的・方向性を示すことにおいて有用で、象徴としての価値も認められる概念である。環境教育に持ち込むに当たり、有害無益と断定することは適切でない。さらに、ジックリングの否定的な議論は、「持続可能な発展」を維持、助長する教育の推進に利用される恐れさえある。

ジックリングは、「持続可能な発展」や「持続可能性」がまだまだ十分な検証を経ることなくその意味について普遍的な合意が形成されていない概念であるとして、環境教育に持ち込むことを非としている。しかしながら、「世界自然資源保全戦略」(1980年)が「持続可能な発展」をキーワードとして主に生物資源管理の側面から提言を行い、環境と開発に関する世界委員会がその報告書「地球の未来を守るために」(1987年)で世代間公正の概念を導入して定義を与え、「新世界環境保全戦略」として出版された「かけがえのない地球を大切に」(原著、1991年)が限りない経済成長や物質的消費拡大の持続はありえないと明言するに至り、「持続可能な発展」という概念の意味するところに一般的合意がないとは言えなくなった。また、「持続可能性」や「環境持続性」といった用語になると、概念上の混乱や不統一はさらに小さなものになる。そして、分野横断的には「国連環境開発会議(地球サミット、1992年、リオ・デ・ジャネイロ)」、教育分野では「環境と開発に関する教育とコミュニケーションのための世界会議(ECO-ED、1992年、トロント)」や「環境・社会国際会議:持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス(1997年、テサロニキ)」が、それぞれ「持続可能な発展」、「持続可能性」という概念を軸に開催され、その成果が合意文書(たとえば、「アジェンダ21」や「テサロニキ会議報告書」)にまとめられていることから、これらは、環境教育の方向性に関する議論を混乱させる概念ではない。

もっとも、「持続可能な発展」や「持続可能性」は、確かにその意味するところにいまだ完全な合意はない。しかし、そのことはジックリングの教育観からみて、むしろ望ましいことではなかろうか。なぜなら完成に至ることがない、すなわち、一種

の幅を持ち、ダイナミックな議論や創造的な提言の余地を常に残しているというところに、たとえば、主体的・批判的・創造的思考を促し、プロセスを重視した教育を進める自由度の高さが生じるからである。昨今、ESD/EfSといった概念が繰り返し取り上げられ、関連する情報や意見の交換が盛んになってきている。その一因は、これらの概念が時宜をえたものであり、持続不可能な行為は避けなくてはならないという一般的な合意のもと、人々の関心や議論を刺激する一種の魅力を持っていることに求められよう。また同時に、発展途上の概念であり想像力や創造性を発揮する余地が残されていることにも、その理由を見出すことができよう。

ESD/EfS発展に今後欠くことのできない努力は、一般的に、理想的な社会実現のため、今日の経済や政治、文化や価値観にどのような変革が求められるのか、さらにそのような変革は具体的にどのような実践に基づいて実現が図られるのか、といった問題設定のなかに見出されよう。ジックリングは、「〇〇のための教育」という命名にみられる目的のスローガン化を教条主義に堕するものとして否定するが、その批判は必ずしも当たらない。もし「持続可能な発展」や「持続可能性」が知的に刺激的で、環境教育の現代的な課題に関する問題意識を喚起するものであるなら、そしてそのような役割を果たせるだけの裏付け(たかだか20年の歴史ではあるが)を持つものであるなら、そこにシンボルやスローガンとしての役割を期待することも、許容されよう。その旗のもとで自由闊達な議論や検討がなされるなら、シンボルとして機能し、情報や意見交換の場(フォーラム)を提供することも、これらの概念の重要な役割と考えてよいのである。

4 ジックリングのESD/EfS批判を越えて

以上のように、ジックリングのESD/EfS批判論そのものには、かなりの難点があることが理解されるが、それでもそうした批判を合わせ鏡として、その批判を越えていこうとすると、EfSの重要性を指摘する私たちには、どのような手がかりが得

られるだろうか。

ジックリングには、子どもたちに批判的思考などを育てる教育さえ施せば、あとは何も手を出さなくとも、持続可能な社会が自然に実現するといった予定調和的で楽観的な「教育観」に立った姿勢が看取された。その姿勢そのものを糾弾する必要はない。ジックリングの「教育観」においてさえも、持続可能性に向けての教育や学習といった意図的・計画的な教育の取り組みすべてが否定されるわけではないはずである。つまり、教育活動には、教育者が、それぞれの発達段階にある学習者に、特定の限られた情報を順序よく教える行為が必ず内包されており、その際には、教育者の目的合理性や計画性が、隠しても隠し切れない要素として存在していると考えられるからである。教育科学 (Erziehungswissenschaft) の旗手として名高い現代に生きる教育学者Brezinka (1928-) も、「教育はすべて何か価値の高いものに方向づけられており、いかなる者も価値づけすることなしには教育できない」(Brezinka, 1992, p. 151) ことを明言し、教育における基本的価値に関する共通理解の必要性を訴えている。

端的に言えば、教育者の意図がある限り、教育的価値論をまったく欠いた教育は存在しないと断言しても差し支えないだろう。ジックリングの論文を検討することで、教育実践にすでに内包されている価値の存在を改めて明らかにすることが可能である。

そこで、EISの教育目的に関する論点は、その教育目的の合理性や妥当性に、かつ教育者と被教育者のあいだで、そして市民が合理的な手段で理性的に議論したうえで、教育実践上のある目的に合意できるかという問題に移ることになる。教育が目的合理性と計画性に裏付けられていることを前提にすれば、EISの教育目的に関する社会的合意が究極的には必要になる。そのときには、もちろん「持続可能性」とはなにかという議論や、持続可能性の実現のためにどのような目標を定めどのようなカリキュラムを置くかということが課題になる。

本稿は、EISに向けて取り組むプロセスにおいて、

広く市民が民主的ルールのもとに主体的・批判的態度で臨み、EISの姿を創造するという「参加」を教育的価値として位置づけ、無色透明ではありえない教育的言説の精緻化とその妥当性の追求をねらいとしている。ここでは、教育的価値を検討することを通して、以上のようなEIS論の市民教育としての側面について確認した。

日本の学校における日々の教育実践にも、検討や批判がなされないまま、また合意もないまま、ある特定の教育的価値がそれと明確に認識されずに組み込まれている可能性がある。そうした価値が、持続可能性の実現に反する要素（たとえば、経済成長優先主義への疑問の余地のない支持）を含む場合、環境教育は、現代の「エコロジーの危機」と呼ばれる状況に直接的に対応するものとしては、実際的な目に見える実効性に乏しいものになるだろう。そのようなとき、ひとつにはEISという旗を掲げて、その実現のためのプロセスを議論していくことで、既成の隠された教育的価値の所在を明らかにし、その問題点を認識するとともに、新たな教育像を構築する道を切り拓けるのではないだろうか。

ジックリングへの批判を含め、EIS論を発展させていく試みには、文字どおりの持続可能性の実現という目標に向かうだけでなく、環境教育の妥当性を保障する「参加」というプロセスを育てていくという重要な意義も見出せるのである。換言すれば自明的な教育の規範的方向づけを再認識し、EISの規範的方向づけを、まずは、合理的で合意できるものにする「参加」こそが重要だということになる。

引用文献

- Brezinka, Wolfgang. 1992. *Glaube, Moral und Erziehung*. (邦訳, 小笠原道雄・坂越正樹監訳, 1995, 信念・道徳・教育, 玉川大学出版部, 325pp.)
 今村光章, 石川聡子, 井上有一, 塩川哲雄, 原田智代, 2002, 「持続可能性に向けての教育」の意義と特質: 民主的価値と主体的関与の視座, 環境教育, 11(2), 96-104.
 Jickling, Bob. 1992. Why I don't want my children to

- be educated for sustainable development, *Journal of Environmental Education*. 23(4): 5-8.
- Jickling, Bob. 1993. Research in environmental education: Some thoughts on the need for conceptual analysis, *Australian Journal of Environmental Education*. 9:89.
- Jickling, Bob. 1997. If environmental education is to make sense for teachers, we had better rethink how we define it!, *Canadian Journal of Environmental Education*. 2, 86-103.
- Jickling, B. 1999. Beyond sustainability: Should we expect more from education? *Southern African Journal of Environmental Education*, 19, 60-67.
- Jickling, Bob & Spork, Helen., 1998. Environmental education for the environment : A critique, *Environmental Education Research*, 4(3), 309-327.
- Jickling, Bob. 2000. A future for sustainability? *Water, Air, and Soil Pollution*, 123(1-4), 467-476.
- Jickling, B. 2002. Environmental education and environmental advocacy : Revisited. MS, submitted to *Journal of Environmental Education*. 16pp.
- Jickling, B. 2001. Environmental thought, the language of sustainability, and digital watches. *Environmental Education Research*. 7(2), 167-180.
- 海外環境協力センター (編), 1993, アジェンダ 21: 持続可能な開発のための人類の行動計画: '92地球サミット採択文書, 461pp, 海外環境協力センター, 東京.
- 環境と開発に関する世界委員会 (編), 1987, 地球の未来を守るために, 440pp, 福武書店, 東京.
- 国際自然保護連合, 1980 世界自然資源保全戦略: 生きている資源の賢い利用のために, 204pp, 国連環境計画 (ほか共同刊行), 東京.
- 国際自然保護連合, 国連環境計画, 世界自然保護基金, 1992, かけがえのない地球を大切に: 新・世界環境保全戦略, 358pp, 小学館, 東京.
- Rossen, J. van. 1995, Conceptual analysis in environmental education : Why I want my children to be educated for sustainable development. *The Australian Journal of Environmental Education*. 11, 73-81.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1997. Final Report : International Conference on Environment and Society : Education and Public Awareness for Sustainability. 16pp.