

第3部

「環境と教育」の 新たな前進に向けて

環境と教育研究委員会 中間報告

目 次

1.なぜ今「環境と教育」か	75
(1)なぜ、環境教育が必要か	
(2)子どもの「生きる力」を育てる環境教育	
(3)環境教育の目標	
(4)環境教育推進の基本的な視点	
2.環境問題の社会的側面	81
(1)公共財としての環境	
(2)社会的課題	
(3)環境と市民社会	
3.「環境と教育」の諸課題	86
(1)教職員たちは環境問題にどう取り組んできたか	
(2)これからの環境教育の立脚点	
(3)忘れてはならない「公害」教育	
(4)教職員に求められるもの	
4.生命をつなぐ「食」と教育	91
(1)環境に生かされているヒトの生命	
(2)ヒトは風土を形成し、風土に生きてきた	
(3)風土に根差した「食」の喪失がもたらしているもの	
(4)「食」教育の意義	
(5)いくつかの実践例から	
(6)おわりに	
5.環境教育をすすめる総合学習の構想	96
(1)環境教育を阻む壁	
(2)カリキュラムづくりは教員の仕事	
(3)総合学習で挑戦	
(4)学びの場をつくる総合学習の展開	
6.環境教育のパラダイム	101
はじめに	
(1)地の環境教育	
(2)柄の環境教育	
(3)おわりに	

1 なぜ今「環境と教育」か

(1) なぜ、環境教育が必要か

緊急を要する地球環境問題の状況の打破のためには、大きく3つの方法が考えられてきている。第一に、技術の面から環境保全や環境商品を開発し、環境への負荷を極力抑えていくことである。第二に、法的な規制や誘導策により省エネルギーを進めたり、循環型社会経済システムをつくることである。第三に、豊かな自然や環境の価値についての認識を高め、環境に配慮したライフスタイルや環境に責任ある行動をとるとともに、社会の仕組みを環境に配慮したものに変革していく主体としての能力を育成していくことである。

いずれの方法も時間を要することであるが、21世紀に持続可能な社会をつくることのできる地球市民を育成していくためには、「人づくり」こそ重要な課題である。つまり環境教育によって環境に対する意識や価値を変革し、持続可能な社会や生活様式形成のために行動できる主体性と、豊かな感性や見識をもつ人づくりこそ、環境問題解決の確実な方法といえる。

環境教育には、都市型・生活型公害問題と地球環境問題が密接に相互波及的に関連性をもち、人類生存の基盤である地球環境を危機的な状況におちいらせたという認識が求められる。さらに環境問題は確実に次の世代にツケをまわし、空間を越えてその汚染を拡大していること、生態系の破壊は人類以外の他の生き物にも影響を与えることになり、結果として我々人間は自分自身で自分の首を絞めていることになる。つまり、環境問題を考えるとき、我々が被害者であるとともに加害者であることも自覚しなければならない。さらに危機的な状況にある環境問題に緊急に対処しなければならないという自覚と共に、一人ひとりがかけがえのない人類共通の財産である地球環境を保全し、次の世代に良好な環境や資源を引き継いでいく責任を自覚することが求められている、といえよう。

(2) 子どもの「生きる力」を育てる環境教育

「外なる自然破壊」という地球環境の危機的状況と「内なる自然破壊」という人間性解体のなかで、子どもたちに希望の光を与えるためには、想像力と創造性の育成が求められている。現代の子どもたちは、効率性重視や分割断片化された状況のなかで感性がゆがめられてきており、大人の枠組みをこえる発想をもちづらい状況下にある。

量的に測定できる学力だけで子どもを序列的に評価するのではなく、他人と共に感できる豊かな人間性を取り戻し、主体性を確立して、自ら課題を見いだし、考え、行動し、よりよく問題解決できる能力を育成しなければならない。つまり、第15期中央教育審議会第一次答申（1996年7月19日）においても指摘されている「生きる力」の育成が求められているのである。

「生きる力」は、子どもたちに自然体験、生活体験、社会体験など豊かな体験を積み重ね（体験知）、学び方を獲得させ（方法知）、学習課題にリアリティをもたせ、学ぶ喜びを育てることから得られていくものであろう。

幼児期から草花や小さな生き物に触れるという自然体験は、本来人間がもっている五感を刺激し、好奇心をはぐくみ、感動を知り、豊かな感受性の発達を促す基本的な要素である。こうした基盤の上に、生活体験や社会体験を積み重ねていくことにより、想像力や創造性が培われていくのである。

体験に支えられた豊かな感受性があれば、まず、「何かおかしい」という直観が働き（気づき）、それまでの生活体験、社会体験やさまざまな教科で学んだ知識をいろいろな角度から関連づけて思考し、想像力をふくらませて判断したり、新たな知識や技能の獲得に結びつけていくことができる。そして自ら判断し、行動に結びつけていく主体としての能力が育成されるといえる。「環境教育」こそ、「生きる力」を育てる内容と方法をもった学習といえる。

(3) 環境教育の目標

一般的には次の5（または6）項目が用いられている。①気づ

き・関心：全環境とそれにかかわる問題に対する関心と感受性を身につけること。②知識：全環境とそれにかかわる問題、および人間の環境に対する厳しい責任や使命についての基本的な理解を身につけること。③態度：社会的価値や環境に対する強い感受性、環境の保護と改善に積極的に参加する意欲などを身につけること。④スキル（含：評価能力）：環境問題を解決するための技能を身につけ、環境状況の測定や教育のプログラムを生態学的・政治的・経済的・社会的・美的、その他の教育的見地にあって評価できること。⑤参加：環境問題を解決するための行動を確実にするために、環境問題に関する責任と事態の緊急性についての認識を深めること。

(4) 環境教育推進の基本的な視点

環境教育を進めるにあたって先に述べた目標を達成することが基本であるが、その基盤として押さえておきたい諸概念を以下に述べたい。

1) 環境の概念

環境教育における環境という概念は、自然環境やその保全を示すだけでなく、物的ないし自然環境、生物的環境、文化的・人工的環境を対象とする包括的な概念である。このことはベオグラード憲章^{*1}の環境教育の目的で「各国民がそれぞれの文化に基づいて、全環境という文脈のなかで、『生活の質』『人間の幸福』等の基本概念の意味をみずから明確にすること。いかなる行動が人間の可能性の保全と進展を確保し、生物・物理的および人工的な環境と調和して、社会的、個人的幸福を増進させうるかについて共通理解を明確にすること」と述べられているように、自然の生態系の仕組みを知識として理科で学ぶだけでは理解されないことを意味している。

したがって学校教育における環境教育にかかわる教科は、理科だけで行うのではなく、社会・歴史、国語、家庭科、音楽、美術、保健など全教科がかかわりをもつてるので、「総合的学習」の時間をどのように活用していくかが重要になってくる。

2) 環境教育の基礎は、豊かな感受性

環境教育の基礎には、子どもにも大人にも、自然や身のまわりの

環境の多様さ、美しさに感動し、人間も生き物として他の生き物と同様に自然の仕組みのなかで共に生かされている、という環境に対する謙虚さと感受性がなければならない。とくに、次代を担う子どもたちに、人間と環境のかかわりについての関心と理解を深めさせるために、自然体験と生活体験を積み重ねておくことが求められる。「自然は人間の苗床」といわれるが、幼児期や児童期に自然とのふれ合いの機会を多くもたせ、子どものみずみずしい感受性を刺激し、さまざまな体験と発見から好奇心を育て、想像性や創造力の基礎をつくっておくことが重要な課題である。

こうした感性の育成は学校教育だけでは不可能であるので、家庭、地域、学校で連携、分担していかなければならない。つまり地域に「開かれた学校」づくりが求められている。

3) オルタナティブ

環境問題解決に最良の方策を求めるることは困難な場合が多い。いまだ因果関係が明らかにされていなかったり、客観的・科学的な判断のためのデータがそろっていない場合もある。また、環境保全のための循環型社会経済システム構築にあたっては、パイロットモデルによって実験的に進めなければならない場合もある。そこでいくつかの次善の策（オルタナティブ）からより良い方策を選択することと、選択する際の価値の合意に至るプロセスが重要な課題となる。つまり、まず、課題や問題に照らして代替案を探求する能力が必要で、次いでいくつかの代替案から目標に照らして選択する際の基準となる価値や評価基準の設定、および、合意を得ていくプロセスで求められる各自の価値や意見表明のための能力が求められる。

さらに環境問題解決はひとりでできることには限界があるので、地域の人々と協力していくことが求められる。そのためには自分の意見や考え方を仲間に伝えていくといった「コミュニケーション能力」や「他人の考えや意見に対しても公平に聞く寛容さ」や感情に走ることなく事実に基づいて客観的に判断を下せる能力の育成も求められる。

4) 環境教育は科学的な視点から行われなければならない

環境教育は環境問題解決策に対して情緒的に反応するのではなく、客観的な態度の育成が求められる。環境問題や事象に対する偏

見や偏った情報、あるいは誤った情報で判断しないで、公平な態度に基づく行動や科学的な取り組みからの行動や価値判断が求められる。例えば、まちに街路樹を植栽することや校庭の樹木を植えるにあたっても、単に好きな木を植えるのではなく地域の気候・風土に合ったものか否かの検討が不可欠である。

5) 反省的思考プロセスをとりいれた問題解決能力の育成

「教育は学習者と学習課題との対話的な相互プロセスとしてとらえ、そのプロセスを通して学習者は自らの認識を不斷に構成していく」という学習方法をとりいれたい。この方法は反省的思考態度を育成する問題解決型学習であり、一般的なプロセスは次のようになる。まず、○問題を認識し〈気づき・関心〉、○その問題の構造や要素の相互関係を明らかにし〈知識〉、○分析に必要な、あるいは予測のための情報を収集し〈意欲〉、○それらの情報を分析して〈意欲・思考力〉、○解決のための代替案を探り〈思考力〉、その方策がもたらす結果を予測・評価し〈思考力〉、解決案を選択する〈判断力〉、といったプロセスに対応できる能力が求められる。

さらに環境教育のねらいを達成するためには、次のような4ステップによるアプローチが必要である。

- 1 感性学習：フィールドなどに出ての体験による学習
- 2 知識学習：発見したことなどに興味・関心をもち、知識を得る・深める段階
- 3 価値学習：知識を理解し、環境を評価する能力をつける段階
- 4 計画・政策学習：評価・判断能力をもって環境を改善していくために主体的にかかわり、改善のための計画立案や行動を起こす段階である。

こうした学習段階を経て、共創する豊かな感性と想像力が育まれることになるであろう。

6) 生涯学習としての環境教育

環境教育は学校教育だけで行われるものではない。一般市民、行政人や企業人に対しても必要である。地球市民としての環境マインドをもち、環境に配慮した消費生活ができる地球市民、生産活動ができる地球企業人、環境に配慮した施策や事業の立案・実施ができるように環境教育が必要である。

UNESCOがUNEPと協力してトビリシ市で開催した環境教育政府間会議（1977年）で採択された宣言^{*2}で、「環境教育は総合的な生涯教育を構成するものでなければならず、急速に変化している世界においてその変化に敏感でなければならない。さらに、現代の世界の主要な問題についての理解と生活向上への生産的役割を果たし、倫理的価値に配慮した環境保全を行うのに必要な技能や属性の育成を通じ個人を生涯にわたり準備しなければならない。環境教育は、広範な学際的基盤に根ざした全面的なアプローチを採用することによって、自然環境と人工環境とは深い相互依存関係にあるという事実についての認識につながるあらゆる総括的な見通しをつくり直す」「環境教育はすべての年齢層に対して、さらに正規あるいは不正規のあらゆる水準の教育において実施されなければならない」と述べているように、幼児から高齢者までのあらゆる年齢層に対して、それぞれの段階に応じて、生涯学習として体系的に行われなければならない。つまり環境教育は学校教育という場だけで行うではなく、メディアを通し、社会教育の場などと連携していくことも重要な課題である。

（小澤 紀美子）

* 1 ベオグラード憲章：1975年ユーゴスラビアの首都ベオグラードで開催されたユネスコと国連環境計画共催の環境教育専門家会議での宣言。環境問題に対する新たな認識と環境改善を目的とした環境教育・訓練の目標、目的、特質を検討し、ベオグラード憲章としてまとめられた。

* 2 トビリシ環境教育政府間会議：1976年から1977年にかけて世界5地域で環境教育地域専門家会議を開催し、ベオグラード会議の成果を検討し、1977年10月、ソ連のグルジア共和国の首都トビリシで歴史上はじめての環境教育政府間会議が開催された。66の加盟国と8つの国連機関、20の国際N G O等の参加の会議で、トビリシ宣言と41項目の勧告が出された。



2 環境問題の社会的側面



現代の環境問題は人間による生産と生活から生み出されたもので、すぐれて社会性をもつ問題である。したがって、その解決には社会経済的および政治的な分析と取り組みが不可欠である。

環境問題についての社会的側面は①認識、②政策、③行動の3点から考察すべきである。

(1) 公共財としての環境

何よりも環境が公共財であるという認識を徹底することが基本的である。しかも、この公共財は、国家や地方自治体に属するものではなく、すべての人のものであり、地球的なかけがえのないものである。環境が企業や個人の私的利害に従属したり、その犠牲にされることは許されない。

現在の世代は、未来の世代に持続的な社会と生活を可能にしうる地球環境をバトンタッチする責任を負っている。世代間の公平という観点からみれば、今世紀に生きてきた世代はすでに過去の遺産を大きく食いつぶし、地球のもつ可能性に大きすぎるほどのダメージを与えてきている。大きな自制心を發揮しなければ、将来の世代に對してだけではなく、地球上のすべての他の生物と地球自体の潜在的能力に取り返しのつかない被害を与えてしまう段階にいまや私たちが立ち至っていることを自覚すべきである。

市場経済と環境

環境問題は体制選択や制度改革によって容易に解決されるものではない。また、経済原理にまかせて環境問題の自動的解決は不可能であるばかりか、競争的原理に基づく市場経済が環境と自然を破壊しつつある現状からみて、環境保護の包括的政策とそれに基づく経済活動の適切なコントロールが不可欠である。

あらゆる経済活動の自由と競争は市場経済の原理であるが、それは絶対的な原理ではない。経済の原理は、より高い人間的価値観による社会労働の原理と環境および資源を保護する原理に従うべきものである。この社会的環境的枠組みのなかにおいて、はじめて市場経済の競争原理の自由な展開が許されるべきである。

グローバルな経済活動と競争が行われている世界においては、グローバルな環境と資源の規制が必要である。このような努力はようやく始まっているものの、飛躍的努力が求められている。

基本的なアプローチ

1) 予防優先

環境破壊や環境被害が発生する危険を予知し、それを防止することに最重点がおかれるべきである。それは、費用対効果性からみてもっとも効果的である。破壊が行われたり、被害が発生すると、その対策費は莫大なものになるだけではなく、取り返しのつかないことが多い。予防と予知のためには、公的機関と市民NGOなどによる自主的ネットワークの広範囲な協力が必要である。

2) 汚染者負担の原則

環境が破壊されたり、汚染されたりした場合、その原因と発生責任者を特定し、それに現状回復の責任と費用負担を求める原則が先進国においては次第に確立されつつあるが、これをグローバルな普遍的原則とすべきである。このためには、国内的国際的にしっかりとした環境保護監視監督機関と制度の確立が急務である。環境回復の費用を政府や自治体が安易に負担することは、すでに被害者となっている国民を負担増によってさらに罰することになりかねない。

3) コストシェアリング

製品やサービスの提供者と消費者は、その環境へのコストを分担すべきである。また、環境上のコストを開発途上国に過分に負わせることは非現実的であり、先進国によるコストシェアリングの観点から環境援助に重点をおくべきである。

(2) 社会的課題

貧困と格差の是正

国連の諸報告が指摘しているように、現代世界において所得格差は拡大の一途をたどっており、世界の所得最上位20%層が富のほぼ90%を占有しているのに対し、最下位の20%層は僅か1.2%しか得ていない。アメリカ人や日本人は平均して、途上国の人々の数十倍も資源を消費しグローバルな環境に負担をかけているが、貧しい人々は環境破壊と資源不足の被害をもっとも厳しく受けている。低所得層、子ども、女性、移民やマイノリティが社会内でもっとも環境破壊の犠牲となりやすい。環境保護と貧困および格差の是正とは、切り離せない相関関係がある。

雇用

雇用の維持のために環境に有害な経済活動を擁護する議論を批判し、そのフィクションを打破することが必要である。一時的な雇用維持との引き換えに恒久的な破壊を容認することはできない。また、環境規制が新しい技術的突破の刺激となり、新しい雇用を創出する可能性をもっていることも注目されるべきである。資源や財源を環境保護（例えば、植林）に適切に振り向けることは、大きな雇用効果をもちうるし、学生や青年に新しい人生の展望と生きがいを与えるであろう。また、エコ・ビジネスやクリーン・ビジネスも奨励されるべきである。

教育と参加

教育と適切な情報が、環境保護の決定的な力である。識字力のない人々や教育を十分受けていない人々は、この面で大きなハンディキャップを負っており、義務教育の普及と充実は依然としてグローバルな課題である。教育カリキュラムの編成において、エコロジーと環境保護に関する課目がより重視されるべきである。エンパワーメントこそが、自覚し、自立した市民を生むカギであり、自立した市民の積極的主体的参加なしに環境の保護はありえない。

市民的自由

環境を守る基本的な力が市民一人ひとりにあるとするならば、それが自由に發揮される条件が確保されていなければならない。「人権侵害のあるところには、環境破壊がある」といわれているが、市民的自由が保障されていない国ほど、環境の無視と荒廃がひどいことは事実である。公害を告発する市民の運動が環境保護の出発点であったことを考えると、結社の自由や言論の自由が決定的な意義をもっている。世界的にみて、環境保護と人権擁護活動は市民運動におけるもっとも重要な2つの分野であり、相互に支持し、刺激を与え合っている。

(3) 環境と市民社会

環境を守ることは、国連をはじめとする国際機関、政府、地方自治体およびさまざまな公的機関の任務であり、これらに期待し、要求を行うことは市民のもつ権利である。しかし、環境はこれらの公的機関に対して全面的にゆだねることができないほど大きな問題であり、環境保護の最終的責任が市民一人ひとりの肩にかかっていることを忘れてはならない。民主主義的な政府や議会などの公的機関でも、市民からの働きかけがあってはじめて重い腰をあげてゆくことは、これまでの経験が示しているところである。

民主主義は優れた制度であるが、選挙時以外には主権在民の原則はないがしろにされがちで、日常的には強力なロビイ行動力をもつ権益によって政治が支配されるという欠陥をもっている。この欠陥は、市民のバラバラな意見や行動では克服できない。市民社会のなかにおける市民集団の力が有効に活用されてはじめて民主主義が生きたものとなる。

企 業

市民社会においてもっとも強力な私的組織は、いうまでもなく企業である。この企業はまた、環境問題を左右する最大の経済的力量を有している。これまでの企業活動が環境に大きな損害をもたらしてきたのは事実であり、現在もその無規制な活動が環境を脅かす最大の危険である。しかしながら、社会的な環境意識の高まりや、

人々の意識の変化は企業のビヘイビアにも大きな影響を与えつつあることも見逃せない。クリーンでグリーンなイメージは企業にとってかけがえのない情報資産であることを認識し、環境保護に積極的な姿勢をとる企業が次第に増えつつある。企業も市民社会の一員であり、その常識とルールに従わせることがますます重要となってい

る。

労働組合

企業を前向きの姿勢に転換させる上で、労働組合は力ぎを握っている。ひところまで、労働組合内にも環境問題を無視ないし軽視する風潮も若干存在していたが、今日では温度差はあっても積極的な姿勢が全般的にとられるようになっている。とくに国際労働組合運動のレベルでは、連合が加盟する国際自由労連（ICFTU）をはじめ、国際産業別組織（ITS）はいずれも方針や決議のなかで重要課題としてとりあげている。「社会的課題」のなかで示した考え方は、国際労働運動に基本的に共通している。

エコ・バーゲニング（環境に関する交渉）、エコ・オーディティング（環境に関する企業監査）、職場のグリーニング（エコロジカルな職場環境整備）などの新しい課題もとりあげられるようになっている。職場の安全衛生と地域社会における環境保全を結びつける活動が重要な課題である。

教職員労働組合はとくに国際的にみて環境問題に積極的に取り組む傾向が強い。職場で環境教育を重視することと、地域および全国的な立場で組合として他の労働組合や環境団体と連携しつつ活動するという、2つの面での課題を担っている。

市民社会の一員

すべての教職員は他の人々と同じように市民社会の一員であり、環境を守る上で共通した責任と権利をもっている。さらに、地域社会の重要な構成員として、地域住民団体や環境保護運動のなかで積極的な役割を演じることができる。

また消費者および生活者として、使い捨て型消費の抑制、資源リサイクル、省エネルギーなどエコロジカルな生き方を率先して実行することによって社会に意義ある貢献をなしうる。

(初岡昌一郎)

3 「環境と教育」の諸課題

(1) 教職員たちは環境問題にどう取り組んできたか

わが国では環境問題にいち早く対応したのは教職員たちだった。

高度経済成長期に入った1960年代初頭から教職員たちは子どもの健康悪化を通して公害と向き合い、その専門的知識と技術を生かして実態調査に取り組み始めた。64年には静岡県沼津・三島地区に石油化学コンビナートが建設されることを知った地元の高校教員は生徒たちと独自に環境事前調査を行い、建設計画を中止に追い込んだ。四日市石油化学コンビナートから排出するばい煙で、子どもや住民がぜんそくにかかっていることを知った地元・三重県教組三泗支部は67年、公害対策小委員会を設けて公害教育の自主編成に取り組んだ。69年には宮崎県・土呂久地区に赴任した新任の小学校教員が、子どもたちの健康異常に気づき、原因調査に乗り出し、鉱山の亜砒酸中毒であることを突きとめる。

こうした動きを背景に日教組は70年の第19次全国教研集会で「公害と教育」分科会を新設した。このときすでに和歌山、宮城から原発問題が、四日市や水俣から「大公害」への取り組みが報告されている。

このように日本の環境教育は公害教育として始まった。しかし第1回の「公害と教育」分科会で、助言者の福島要一さんは分科会の基本課題として、①基本的人権としての環境権の意識、②人間と自然との間の新しい倫理の確立、③予見的な立場に立つ法体系の確立——の3点をあげている。これは今日の環境教育の課題を先取りしたものといえよう。

その後、91年の第40次全国教研で、分科会名に「環境」を入れて「環境・公害と食教育」と改め、今日に至っている。

この間、日教組の教職員たちは水俣病、新潟水俣病、富山イタイイタイ病、四日市ぜんそくなど「4大訴訟」となった産業公害をは

じめ、原発、基地公害、食品公害、薬害、自然保護など、あらゆる環境問題に取り組んできた。

これらは教職員の社会的存在がそうさせた、といってよいだろう。つまり教職員は、環境悪化の影響を受けやすい子どもと日々、接している（被害のキャッチ）、専門的な知識と技術をもっている（原因調査・分析能力）、そして地域に住む父母とつながっている（住民運動の指導・支援）からだ。このことを教職員たちは改めて自覚して環境問題に取り組むべきだろう。

なお、文部省の「環境教育指導資料」や学習指導要領は「地球環境」に重点を置き、産業公害などさまざまな「公害」への取り組みにほとんど触れていない。生活者にとっては、むしろこうした身近な公害の被害を受けやすい。だから「環境」という言葉に「公害」を埋没させてはならない。

(2) これからの環境教育の立脚点

日教組教研で議論されてきたことや環境・公害研究者の意見、さらには国際的な環境会議や条約、憲章などをふまえて、これからの環境教育の立脚点を以下にあげる。

1) 「いのち」・人権の問題としてとらえる

環境を守るということは「いのち」を守ることだ。それは、人間の「いのち」だけでなく、この世に棲む「生きとし生けるもの」すべての「いのち」を保護することだ。また人間にとて「いのち」は生存権というもっとも基本的な人権である。さらに「環境」にかかわる人権には、憲法に保障された「健康で文化的な生活」を送る権利や、幸福追求権が含まれる。自然と交わる機会の保障も人権といえるだろう。環境教育の根底に、この人権思想を据えるべきである。

2) 「共生」の思想に立つ

日教組教研の共同研究者、高木仁三郎さんは92年の第41次全国教研で、環境教育の目的について、次のように提起している。「私たちのめざす環境教育は、すべての人間、いや生きるものすべてが、他を傷つけずに共生し合うことができるよう、生きる場を守

り、また次の世代へとつないでいくための教育であり実践のはずである。そのためには、公害の被害者や公害・乱開発を押しつけられる第三世界の人々とともに生きる視点をもち、また、実際の地域の環境破壊に対してたたかっている人々に学び、ともに活動する実践を原点とすることが求められる」

いま環境研究者の間でも「世代間の共生」「他生物との共生」「南北間の共生」が指摘されているところだ。

「世代間の共生」は将来世代（子孫）の環境と資源に責任をもつことである。いまを生きる世代が資源を食いつぶし、空気や水を汚し、オゾン層に穴を開け、地球を温暖化させたりせず、子孫に快適な自然環境と資源を残していくことだ。「他生物との共生」は地球上のあらゆる動植物を人間の欲望で蹂躪することなく守り育てていくことだ。「南北間の共生」は開発途上国の人々との共生、つまり先進国の人々が自らの生活を維持・向上させるために途上国の資源を欲しいままにしないことである。途上国での天然資源の乱獲、例えば熱帯林の乱伐は、地球規模の環境破壊を招くだけでなく、そこに住む人々の暮らしを奪い（人権を侵害し）、貴重な動植物を減らすことになる。また途上国への工場進出や産業廃棄物の輸出は、公害を撒き散らすことになる。

これらの「共生」のほかに、国内での「地域間の共生」も必要である。都会の廃棄物を過疎地に押しつけたり、無闇なリゾート開発をして自然を破壊しないことだ。

途上国や過疎地の人々、将来世代や他の生物に「欲望」のつけを回さないこと。これは私たちが守るべき大事な環境倫理であることを子どもたちに教えるべきだ。

3) 文明を問い合わせる

利便性、効率性、快適性を追求するために発達した今日の科学技術文明は、環境破壊という「負の遺産」をもたらした。いや環境破壊だけでなく人類生存の危機、地球存亡の危機を招いている。この「危機」に直面して、私たちは改めて「人間にとっての利便性、効率性、快適さとは何か」を問い合わせる必要がある。五感で自然を感じること、人工的装置に過度に頼らず体を動かすこと、生理的リズムに合わせた生活をすることこそ、人間の機能を活かした生き方ではないか。人類は生態系の一員であり、自然なしでは生きていけない

ことを再確認した上で、自然と共生する文明を新たに構築する必要がある。そのために環境教育が果たす役割は大きい。

4) 環境共生市民を育てる

環境共生型の地域社会・国・国際社会を構築・維持できる人間を育てることが環境教育の目的だ。それは「環境を守る」だけでなく「良き環境を創る」能力をもった市民を育てることだ。文部省の「指導資料」でも「より良い環境の創造活動に主体的に参加し、環境への責任ある行動がとれる態度を育成する」と書かれているところだ。これからの中学生は自然を愛し、人権・共生の思想、科学的な思考と創造力をもった人間であるべきだ。

そのためには、環境汚染を感じ取る「感受性」、それを「知識化」し、問題解決に向けて「行動」できる能力を育てる必要がある。「環境共生市民」は、自分や周りの人間で解決できること、企業に働きかけて解決できること、行政・政治に働きかけて解決できること、国際社会に働きかけて解決すべきこと、を分析して発信できる人のことだと定義づけたい。

(3) 忘れてはならない「公害」教育

環境教育は地球環境の問題に偏りがちだ。むろんそれも大事だが、欠落させてならないのは、原発、基地公害、リゾート開発、道路公害、新幹線公害、食品公害、薬害、農薬散布などの身近な産業公害や行政公害だ。また「4大公害裁判」となった水俣病、新潟水俣病、富山イタイイタイ病、四日市ぜんそくや、足尾鉱毒事件などの歴史的公害問題も風化させず、環境教育でとりあげるべきである。それらはすでに終わった問題として片づけるのではなく、なぜそうなつたのか、今日の環境破壊につながる「経済の論理」や「行政の論理」を教える必要がある。

さらに「環境ホルモン」といわれるダイオキシンなど化学物質による新しい環境問題にも敏感に対応すべきである。

(4) 教職員に求められるもの

環境教育を推進する上で教職員に求められることをあげておきた

い。

- ①自然に親しむこと。
- ②環境を大切にする倫理観、人権・共生の思想をもつこと。
- ③環境問題についての知識、情報を豊かにもつこと。
- ④環境破壊をもたらす政治経済システムを掌握すること。
- ⑤環境に対する想像力と創造力をもつこと。
- ⑥新しい環境破壊に対して敏感であること。
- ⑦生活者として、市民として、環境問題に参画し、解決に向けて専門的知識と技術を提供すること。

(矢倉 久泰)



4 生命をつなぐ「食」と教育



(1) 環境に生かされているヒトの生命

「食う」のていねい語である「食べる」は、「賜ぶ」に由来し、自然からの賜りものをいただくという行為を示している言葉だとう。かつて人々は、私たち人間も自然からの賜りものをいただいて生かされていることを実感していたのであろう。そして自然からの発信を受け止める人々の感覚と心は、もっと研ぎ澄まされていたのではないだろうか。

現在、地球上には、130万の生物種が生息していることがわかつているが、それらは、命名されているものだけの数で、熱帯雨林だけでも1000～3000万種の生物がいるだろうといわれている。私は、環境という言葉から自然に抱かれた「生命（いのち）の環」を連想する。ヒトもまた、この生命の環のなかで生かされているのである。

(2) ヒトは風土を形成し、風土に生きてきた

ヒトが生きていくためにもっとも必要なものは、「食」であり、人間のもっとも基本的な営みは食料を得ることであるのはいうまでもないだろう。ヒトは、食料をはじめ生きていく上で必要なものを得るために、自然に働きかけ、生活空間を切り開き社会を形成してきた。ヒトが他の生き物と共生しつつ形作ってきた自給圏・生活圏が、風土と位置づけられるのではないだろうか。風土でのヒトの営みは文化をも創造した。風土は文化圏でもあるだろう。

さらにいえば風土は自治圏であるのが望ましい。人々は、風土に根差した「食」を得ながら風土に生き、内なる自然をも育んできたといえよう。

ヒトの営みが生命の環のなかで突出してきたことが地球環境の悪化をもたらしているのであるが、それはまた、風土をも殺伐なもの

にしている。

日本においては、戦後一貫してとられてきた工業を優先し、第一次産業である農林漁業を軽んじた政策により風土は荒廃している。風土の荒廃は、風土に根差した「食」を追いやっているが、それだけにとどまらず風土に育まれた内なる自然をも喪失させていると考える。なお、ここで「食」というとき、単に食料だけ指すのではなく、作り方、食べ方、そして食文化を含めたい。

(3) 風土に根差した「食」の喪失がもたらしているもの

「食べる」とは、他の生命をいただくと同時に、風土の水や大地、風や日差し、食べ物を生産している人々の智恵や汗をいただくことであると思うが、多くの人々は、食べ物がどう作られどう運ばれてきたか、思いを致すことなく単におなかを満たすための商品というとらえ方をしているのではないだろうか。日本は、工業製品を売つて儲けた金で世界中から食料を買いあさり、私たちは飽食している上に、年間1000万トンと推定される膨大な食べ物を捨てている。一方で、世界で8億の人々が飢えている実情に私たちは目を向けねばならない。

風土に根差した「食」を追いやってしまっている現在、子どもたちは、食べ物を自然からの賜りものであるととらえる感性を育てる土壤を失っている。さらにその健康が蝕まれている。群馬県立小児医療センターの篠原真医師らの調査によれば、5歳児の4人に1人に肥満や高血圧の徴候があり、将来、成人病（現在は生活習慣病といわれている）になりやすい「成人病ハイリスク児」が就学前の幼児にまで低年齢化しているという。

(4) 「食」教育の意義

現在の日本の教育は、「生きる」というもっとも根源的な問いかけを失いつつ進められてきた感がある。生命をつなぐ「食」について、教育のなかで積極的に取り組むことは、生命を育んでいる環境を、子どもたちが自らの体を通じて感得する機会を拡げていくことになると考える。その機会の拡がりは、地球規模の環境問題を観念ではなく、自分とのかかわりのなかで認識できる子どもたちを育て

ていくことになるであろう。

すでに、日教組の「教育研究全国集会」では、「環境・公害と食教育」が分科会のテーマとしてとりあげられている。1998年1月に鹿児島で開かれた第47次の教研集会でなされたものや他の報告をいくつかご紹介しながら、「食」と教育について模索してみよう。

(5) いくつかの実践例から

三重県・三和小分会では、「自分の体は自分で守ろう！」というテーマで清涼飲料の多摂取の問題に取り組んだ。

1992年、児童が、清涼飲料を多摂取しているのに気づき調査を行ったところ、全校児童250人中6人が夏休み期間中の40日間で通算100本または100杯（1本250～350ミリリットル）飲んでおり、1日にひとりで15本もの清涼飲料を飲む、あるいは継続して毎日1本以上飲んでいる子もいた。そこで、清涼飲料に含まれる砂糖に的を絞って「あまあま日記」に取り組んだ。「あまあま日記」とは、夏休み期間中に飲んだ清涼飲料の量を記入する自己点検表である。6年間の取り組みのなかで、生活リズム全体（朝食・排便・起床・就寝時刻）の乱れが日常生活に大きく影響していることや、間食全体を見つめ直す必要性を感じ、これらの指導も行い、次第に周囲からの注意で動かされるのではなく、自分の体は自分で守るという、子どもの自己管理能力を高める取り組みに進んでいった。

今後の課題として、「食への感覚を磨くこと、食に対する躊躇をどう考えるか」があげられている。科学的根拠が明白なもの（体に害がある）の呼びかけについては、成果が上がったが、科学的に推しはかりにくい孤食（心の問題）や食に関する美的感覚、手作りの良さなどについては保護者の理解を得られる資料をどのように作ることができるかが悩むところである。しかし、ただ食べるだけの食ではなく、文化としての食という価値観があることを職員間で確認し合った。

私たちの「食」が、簡単にいえば、「コーラ・ハンバーガー化」されている結果、食文化の喪失が進んでいる。この問題を突きつめていけば、私たちの食べ方が健康を損ねているばかりでなく、戦後のアメリカの食料戦略に乗せられて、「胃袋の植民地化」ともいうべき現状にあること、それは日本の食料自給率（穀物自給率29%、

カロリー自給率42%・96年)を著しく下げてきた結果になっているのに気づくのではないだろうか。

さらに1200万ヘクタール(日本の農地は現在500万ヘクタール弱)もあるという、他国での私たちの食料の生産現場でどのような環境破壊がもたらされているかにも目が向けられていいくだろう。例えば、中央アメリカやアマゾンでは、ハンバーガー用の牛のために熱帯林が伐採されている。ハンバーガー1個作るのには、熱帯林5平方メートルも必要だという事実に無関心でいられなくなるだろう。

外国の例は言うに及ばず、子どもたちは日本における食料の生産現場の状況も知らない。コメがコンビニエンス・ストアで作られていると信じていた子どもがいるという笑えぬ話もある。「食」教育の一環として、食料の生産現場を訪問する、あるいは生産者(農林漁業者)の話を聞くのも大切だろう。

「楽しいね!! 食べ物教育応援団」(1997年8月『現代農業』増刊号)には、安城市・二本木小学校の取り組みが紹介されている。子どもたちは肉牛牧場に見学に行って、牛という生き物を食べている現実に直面したという。そして他の体験学習なども実践するなかで子どもたちは、「生きる」ことは「いのちを食べる」ことだと実感したという。

生産者とのつながりは、「食」教育の場を単に学校のみとするのではなく、地域、言い換えれば風土総体をその現場として位置づけていくのではあるまい。

学校給食を通じて、生産者とのつながりを作つていった取り組みを、95年2月に開かれた「第12回学校給食全国集会」の斎藤好江さん(日野市・平山中学校栄養士・当時)の報告からご紹介しよう。

学校給食を、地域に根差した教育の一環としていくことを模索していた。学校給食に地場野菜を導入するきっかけになったのは、子どもたちが給食の野菜を食べなくなったことと、通学路にある農家から、子どもたちが踏みつけにして歩くなど畑を荒らされたという苦情が届いたことだった。目の前で作られている野菜を使えば、子どもたちが野菜を大切に考えるようになり、食べるようにもなるのではないかと学校長に相談し賛同を得られた。その結果は思いどおりになった上に、生産者は安全性にも配慮するようになった。学校給食と「食」教育とは、必然的に関連していくが、給食時間だけで

は、「食」教育の取り組みは十分になされないことが、先に述べた教研集会で報告されている。

兵庫県・宝梅中学校分会では、給食部委員会活動を通じて、97年1学期、給食残量を減らすことにとくに力をいれて指導し、あわせて「食」教育も行い、「食」に対する生徒の意識の変化を図った上で、残量減ということを狙いとした。給食残量は、昨年同時期に比べ大きく減少した。それに伴い摂取栄養量が増加し、所要栄養量基準に対する充足率も改善される傾向をみた。生徒の意識の変化についてのアンケート結果によれば、安易に給食を残さないようになど気をつけている様子が表れているが、一方でクラスのなかで「ひたすら食べ、残さない」という雰囲気が生まれ、小食の生徒には重荷になり、クラス全員で楽しんで食べるということができず、マナーの悪さが目立つなど新たな問題もでてきた。「食」教育については、集中しにくい給食時間に行うのには無理があり、「食」に対する望ましい意識の変化をもたらすのには不十分であったという。

この例からわかるように、食べ方は、極めて個にかかわるところがある。個を尊重しつつ「食」を教育として展開させていくには、どうしたらよいのか、一層智恵を出し合っていくことが必要であろう。

「食」教育の中で、子どもたちが生命を見つめ、自らの食べ方を見極め、それが食料を生み出してくれる風土や農林漁業とどうつながっているのか実感していくことが大切ではなかろうか。

(6) おわりに

最後に、熊本県の豊穣な不知海を「チツソ」が有機水銀の垂れ流しによって汚染したことが、悲惨な水俣病を惹き起こしたことについて。 「食」教育のみならず、環境教育の原点は、「生命を大切にすること」であり、それは、環境を破壊・汚染するものを徹底的に追及し、環境を守り抜いていくという積極的な行為がなければ、獲得できないだろう。

「食」教育を通じて、子どもたちが、ヒトもまた環境に生かされているという謙虚さと、環境の守り手としての実践の手掛かりをつかみ、さらには、風土の主体的な担い手に成長していくことを願つてやまない。

(富山 洋子)

5 環境教育をすすめる 総合学習の構想

(1) 環境教育を阻む壁

1960年代の公害学習から出発したわが国の環境教育は、その後1970年の通称「公害国会」を受けて学習指導要領「社会科」の一部を見直し、わが国においても環境問題が政治や行政の問題でなく、教育の問題でもあるということが認識され、公害教育を含んだ幅広い環境教育へと移行していく。しかし、学校現場に、環境教育はなかなか浸透しなかった。受験体制のゆとりのない教育、教科主体の固定化した教育課程にあって、学校に環境教育が育つ柔軟性があまりにも乏しかった。

教 員

- ①教育課程編成の主体者になっていない（理念とゆめがもてない）。
- ②時間の確保がたいへん（教科書の単元をこなすだけで精一杯）。
- ③教材開発の不足（教員の創意、工夫にマニュアルはない）。
- ④教員の意識不足（自分自身の生き方にかかわることとして受け止めていない）。

子ども

- ①情報量が多い。切実感に欠けるのは、一方的に与えられた情報で自ら探り気づくという行為が保障されていない。
- ②「とりあげて意識づけるのはいいことだけど、環境についての教科や授業はごめん」（高校生）…環境という授業はいるない。評価されるのはいやだ。学びから逃避する子どもの実態がある。
- ③地球規模の環境問題についての情報は多いが、自分の生活する地域の環境についての問題意識は低い

学 校

- ①学校教育での位置づけが不明確（現実的なテーマについて学習する領域がない）。
- ②学校から、わかることやできることの意義がみえなくなっている。
- ③受験からくる偏差値教育から抜け出せない。

(2) カリキュラムづくりは教員の仕事

環境教育は、子どもの豊かな感性をベースにして、自立する市民としての自覚を深める学習経験を求めている。環境教育を阻む壁を壊すためには、今までの教える側からの教育課程を破り、学習経験を外部社会に向かって開く「学ぶ」側からのカリキュラムづくりによって新しい風を通さなければならない。これまでの閉じられた時空での学校知から、子どもの学習経験を学校生活のみでなく、自然や地域社会の生活や世界にまで広げた全体的な視野からのカリキュラム観をもたなければならない。環境教育をすすめる上で、カリキュラムづくりこそ教員の大きな仕事となってくる。

教育現場は、これまで自分の学校の教育目標にあまり関心を示さなかった。現在の教科書中心の教育活動では何ら支障がないからである。したがって、各学校の教育目標は画一化された内容が多い。しかし、カリキュラムを作成する上で、各学校の教育目標や学校像や子ども像は中軸になる。教員にとっては、自分たちの学校の教育目標や子ども像を実現するために、子どもにとってはやってみたい、学びたいという必然性を軸にして学習が展開され、学校が運営されていく。各学校の教育目標が将来的には、地域住民や子どもや教職員の参加によってつくられ運営される日がやってくるであろうが、学校が何をめざそうとしているのか、そのなかに環境教育をどう展開するのか位置づけていくことが大切である。そのことによって、主体的な教職員団の取り組みが始まり、環境教育の内容に発達に応じた方向性を与え、単なる活動主義や体験主義に陥ることのない学習が展開されていく。

(3) 総合学習で挑戦

1) 横断的・総合的な学習の問題点

このたび、教育課程審議会の「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」で、各学校が地域や学校の実態に応じて特色ある教育活動が自由に展開できる時間として、「総合的な学習の時間（仮称）」が位置づけられた。

このことは、環境教育を進める上で、これまで教育現場が求めてきた「総合学習」発展の契機として評価したい。しかし、そこにはいくつかの問題点がある。

教育課程審議会の中間まとめのなかでは、「『総合的な学習の時間』（仮称）の学習活動については、例えば、国際理解・外国語会話・情報・環境・福祉などの横断的・総合的な課題などについて、地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分發揮して学習活動を展開するものとする。その際、自然体験やボランティアなどの社会体験といった実体験、観察、実験、調査、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を重視する。さらに、高等学校においては、生徒の興味・関心等に応じ一層多様な課題についての学習活動ができるよう配慮する」とある。これでは雑多な内容があれもこれもと広い範囲にわたって盛り込まれ、総合的な学習をどうとらえればよいかわからない。

問題点

- ①科学的で知的な追求をともなわない単なる体験や活動の「はいまわる総合的な学習」になりかねない。
- ②これまでの現場教員が築いてきた平和、生命、人権、公害、ジェンダー、核、健康等の総合学習の遺産を継承する視点がない。
- ③時間の足りない教科は知識詰め込みの学習、総合学習はプロセス重視の学習と、教科と総合学習が分断されかねない。
- 自然認識、科学認識、社会認識と深く結びつき、地球市民として、学習者の価値観、倫理観へ迫り、ライフスタイルの変革を求める環境教育は、学ぶことと生きることの統一を求める総合学習として展開されるのが望ましい。

2) 総合学習とは何か

総合学習は、教科の枠を外して、各領域の知識や技能を総合して学ぶ学習である。しかも、それは教科で扱えない日常的な生活課題や現実的な課題、子どもの未来が問いかけている課題などについて、主体的に問題解決するプロセスを通して、学ぶことと生きることの統一を深める学習である。

- ①教科でない学習である。
- ②主題（テーマ）をもった学習である。
- ③子どもが主体的に問題解決していくプロセスを重視する学習である。
- ④体系的な知識の獲得をめざすのではなく、現実をありのままに見つめ、問い合わせ続ける学習である。
- ⑤その学習経験は、主権者としての立場の自覚を深め、自立する市民としての新しい能力を培う。

(4) 学びの場をつくる総合学習の展開

1) 子どもは自分で成長する力、学んでいく力をもっている

子どもは、自分の興味をもったことや遊びなど、時間も忘れて夢中になって没頭する。そこには、大人の教科の論理とは違った、自分で成長していく力、学んでいく力がある。この力を学習の基盤として、子どもの手に学習を返していかなければ、子どもたちが自ら環境にかかわろうとする力がついてこない。

- ①子どもと教員が共に探求者となって展開される学習。
- ②教室から外へ学ぶ空間が広がり、自分以外の多様な考え方（価値観・人生観・世界観）に出会い、人間関係の交流、仲間と共生して学び合う喜びを得る学習。
- ③現実社会の矛盾を見つめることによって自分自身の生き方を問い直していく学習。
- ④自分たちの地域の生活、自分たちをとりまく環境について、地域を舞台にして展開される学習。
- ⑤「なぜ」「どうして」「やってみたい」の子どもの論理の道筋から学習を成立させることによって、子どもをバラバラにする学力から、子どもを広く深く結びつける学習。

⑥学習したことを外部に向かって発信したり、地域の人々にアピールしたり、子どものニーズによって学校と外部の連結をはかる学習。

⑦試行錯誤や、ハプニングが保障される学習。

⑧自然や事物から五感をつかって直接学んだり、体験したりする活動により、感性をみがき表現の場が広がる学習。

2) 現実から実感し、批判することをおそれない

環境教育の学習は、自分・自然・社会の相互関係のなかで学習が進められる。学習でよく見られる川・海・大気の汚染、ゴミや廃棄物等の生活型環境問題は、人類が突き当たっている問題である。しかも、このような現実に派生する課題は、大人社会がつくり出してきた問題のつけを子どもに学習させるという矛盾をもっている。環境教育を開拓していくと、こうした矛盾に気づき、疑問をもち、子どもに批判する力がついてくる。これは今までの教科に見られない総合学習の特性であり、子どもが未来の主権者として育つ上で大切な力となる。問題解決の方向が見つからないといって、大人の都合のよい形で学習を終結させてはならない。子どもたちは、環境というテーマの学習のなかで、現実を実感し、生活を見つめ自分自身の生き方を問い直していることを忘れてはならない。その学習を通して教員の生き方も問われている。

(塩崎 勝彦)

6 環境教育のパラダイム

はじめに

「ポスト近代の時代にあって、問題は、近代の制度である教育にある」「学校教育は、明示的・暗示的なカリキュラムを通して、従来の社会を支配してきたパラダイムを再生産している」「環境教育は、問題の解決であると同時に、それ自身が問題でもある」これらの言葉は、それぞれ教育全般、学校教育、環境教育に向けて発せられた批判であるが、いずれも環境教育の根本を問い合わせ重い言葉である。

他方、2002年から学校教育に、環境、国際、情報、福祉などのテーマに取り組む「総合的な学習の時間」が導入されることが決定したこともあって、ここにきて環境教育はにわかにクローズアップされている。

環境教育は、なるほど、いま確かに推進の時である。しかし、反省を伴わない推進は、環境教育を一時のブームに終わらせるばかりでなく、環境教育が批判すべき現状の秩序を維持あるいは強化することになるだろう。環境教育者がまずしなければならないことは、私たちはどこから来て、いまどこに立ち、これからどこへ行こうとしているかを真摯に問うことである。

(1) 地の環境教育

環境教育は英語でいうとenvironmental educationである。これを文字通り訳して、私たちは環境教育を「environmentalな教育」ととらえている。環境教育はまず何よりも教育であって、そのなかでもとくにenvironmentalな教育が環境教育なのである。

このように理解すると、環境教育は環境問題を解決するための教育である以上に、教育そのものを検討し直す概念であるといえる。そのような環境教育を、私たちは「地（じ）の環境教育」と呼んでいる。それは、18世紀末以降に、西欧諸国を中心にして起こった

産業革命によって工業化・産業化が進行し、経済・社会のみならず人々の生活様式にまで機械化・機構化と合理化・能率化をもたらした「近代化」を支えてきた教育に対して、environmentalという接頭辞を付けることによって、オルタナティブな教育を主張する。近代化と共にあって、環境教育が根源的な異議を申し立てる教育は、industrial education、industrialな教育、産業教育と呼ぶことができるだろう。

L.W.Milbrath (1989) の考えを借りるならば、産業教育は「支配的な社会パラダイム (Dominant Social Paradigm)」によって立つ教育であり、環境教育は「新しい環境パラダイム (New Environmental Paradigm)」によって立つ教育である。表1は、それぞれのパラダイムを整理したものである。

(2) 柄の環境教育

環境教育を家にたとえるならば、地の環境教育は、家の基礎、礎石、地盤を問題にする。environmentalな教育とはどういう教育か、何が教育を environmentalにするのかを問う教育である。これに対して、基礎の上に建てられる家の部分を問題にするのが「柄（がら）の環境教育」である。具体的な環境問題の解決のために教育には何ができるか、何をなすべきかを問う教育である。「地の環境教育」と「柄の環境教育」は別個のものではなく、ひとつの教育実践において統一されるべきものである。すなわち、具体的な環境教育の実践において、教育そのものの本来的固有の価値と、環境問題解決のための教育の道具的価値とを、環境教育者は、常に自覚的に問い合わせなければならない。

ではこのような認識に立って、「新しい環境パラダイム」と共にある教育の地の上に、どのような具体的な柄の環境教育を描くことができるだろうか。まず、環境と教育のそれぞれについて基本的立場を整理してみると、次のような環境観と教育観を取り出すことができる。

環境観

- A) 技術樂觀主義：人間の能力と技術進歩は無限とし、自由主義経済を信奉し、環境問題も市場メカニズムに委ねて解決しうるとする。

(表1) 支配的な社会パラダイムと新しい環境パラダイム

支配的な社会パラダイム	新しい環境パラダイム
自然に対する低い価値 ・財を生産するために自然を利用 ・人間による自然支配 ・環境保護よりも経済成長を優先	自然に対する高い価値 ・自然固有の価値を尊重 ・人間と自然の全連関的関係を重視 ・経済成長よりも環境保護を優先
限定された共感的態度、共感的態度の欠如 ・人間の必要を満たすために他種を搾取 ・他者への思いやりの欠如 ・現世代だけへの配慮	普遍的な共感的態度 ・他種に対して ・他者に対して ・他世代に対して
富の最大化のために許容しうる危険 ・人間に多大な恩恵をもたらす科学技術 ・原子力の迅速的開発 ・ハードテクノロジーの重視 ・規制緩和、市場の活用、危機に対する個人の責任	危機を回避するための注意深い計画 ・必ずしも善とは限らない科学技術 ・原子力開発の阻止 ・ソフトテクノロジーの開発と利用 ・自然と人間を保護するための政府の規制
限りない成長 ・無尽蔵の資源 ・人口問題は問題ではない ・生産と消費	成長の限界 ・資源の不足 ・爆発する人口の要求増加 ・保護
現在の社会 ・「人間による重大な自然破壊はない」という認識 ・階層制と効率 ・市場原理の重視 ・競争 ・複雑で目まぐるしい生活スタイル ・経済的要求を満たすための仕事の重視	新しい社会 ・「人間による自然と人間の重大な破壊がある」という認識 ・開放と参加 ・公共財の重視 ・協力 ・シンプルな生活スタイル ・働く者の満足を重視
現行の政治 ・専門家による決定 ・官僚的中央組織 ・市場統制の重視 ・直接行動に反対、通常のルートの利用 ・右翼と左翼という政治の機軸、生産手段の所有に関する議論	新しい政治 ・協議と参加 ・NGO、NPO ・将来への配慮と計画の重視 ・自発的な直接行動 ・新しい機軸に沿った新しい政党組織

(Milbrath,L.W.1989.p.119を元に作成)

- B) 調和型開発主義：適切な環境管理の下に開発と環境保全の両立をめざす。
- C) 地域社会主義：適性技術とローカル資源に基づく小規模開発を是とする。
- D) ガイア主義：自然生態系の保全、持続可能性の原則を絶対視し、これらをあらゆる人間活動の規範とする（加藤、1990）。

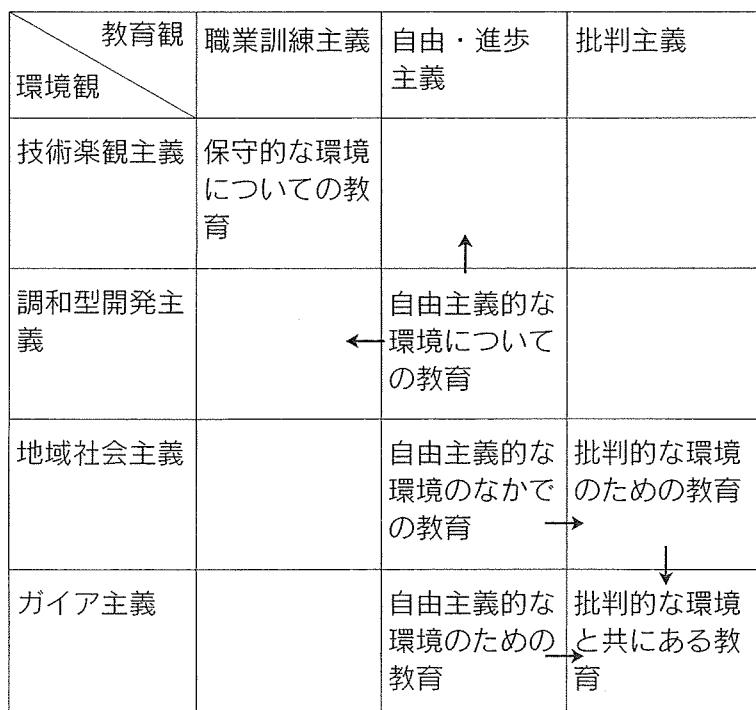
教育観

- A) 職業訓練主義：将来つく職業に必要な知識と技能の修得を教育の目的とする。
- B) 自由・進歩主義：人間一人ひとりがもつ能力を十全に伸張させることをめざす。
- C) 批判主義：社会の不平等、不公正、抑圧を批判し、現社会の変革を第一義とする。

4つの環境観を縦軸に、そして3つの教育観を横軸に取ると、 4×3 のマトリックスができる。この上にさまざまな環境教育の考え方を落としてみると、図1のような柄の環境教育論の見取り図を理念的に描くことができる。

6つの環境教育の理念型について、少し説明を加えておこう。

(図1) 柄の環境教育論の見取り図



(J. Fien, 1993, p.40を元に作成)
注：矢印は各理念型の広がりと方向性を示す

- ①保守的な〈環境についての教育〉：自然科学をベースにした環境に関する知識と技術の修得を目的とする。
- ②自由主義的な〈環境についての教育〉：問題解決・探究学習をとりいれながら、科学技術中心の環境学習を推進する。
- ③自由主義的な〈環境のなかでの教育〉：環境、とくに野外を教育の手段として活用し、体験学習を重んじる。
- ④自由主義的な〈環境のための教育〉：子どもと自然の優越を強調し、ロマン主義的な感性教育を行う。
- ⑤批判的な〈環境のための教育〉：地域での具体的な環境問題をとりあげ、政治リテラシーを中心に据えた行動する学習を開拓する。
- ⑥批判的な〈環境と共にある教育〉：環境と共に学ぶ生き方、環境と共に生きる学び方を通して、現社会の変革をめざす。

(3) おわりに

environmentalな教育にして環境問題の解決の一端を担う環境教育は、現在の記述・反省・批判・変革、そして未来の先取りという特性をあわせもっている。とするならば、そのような環境教育は「批判的な〈環境のための教育〉」であり、さらには「批判的な〈環境と共にある教育〉」の志向性を明確にもつものである。

ここでいう「批判」とは、環境教育の特性からも明らかなように、現在の状況の根底にあるものを明るみに出し、その可否を徹底的に検討することを通して、社会を変えていく力を自分の手に取り戻すことである。批判的な環境教育は、同時に、創造的な環境教育でもある。

(原子栄一郎)

参考文献

Fien, J. 1993. *Education for the environment: Critical curriculum theorising and environmental education.* Geelong, Victoria: Deakin UP.

加藤久和、1990、持続可能な開発論の系譜、大来佐武郎監修、講座[地球環境] 第3巻地球環境と経済、東京：中央法規出版。

Milbrath, L. W. 1987. *Envisioning a sustainable society: Learning our way out.* Albany, NY: State University of New York Press.

●環境と教育研究委員会●

委員長 小澤紀美子（東京学芸大学）
幹事 原子栄一郎（東京学芸大学）
委員 富山 洋子（日本消費者連盟）
初岡昌一郎（姫路獨協大学）
塩崎 勝彦（三重県教育文化研究所）
研究協力委員 矢倉 久泰（教育ジャーナリスト）