

第2部

「環境と教育」の新たな前進

—いのちと人権を土台に—

目 次

はじめに	55
1. 教職員は環境問題にどのように取り組んできたか	58
2. 環境問題の現状認識	60
(1) 産業公害・行政公害の背景と問題点	
(2) 地球環境の危機	
(3) 環境問題の社会的側面	
3. 環境教育の指針	66
(1) 国際的な動向	
(2) 日本の動向	
4. 環境教育の具体的な進め方	73
(1) 総合学習としての展開	
(2) 「環境教育チャート」試案	
(3) 見失ってはならない3つの側面	
環境教育チャート（別刷）	

はじめに

環境と教育研究委員会は、1997年9月に、21世紀に環境保全型社会を構築するために環境教育はどうあるべきかを調査研究するという目的で発足した。以来、定例の研究委員会のほかに教職員との意見交換会、講師を招いての学習会、教育現場視察とヒアリングを重ねてきた*1。これらを踏まえてこの最終報告は作成されている。

私たちは、環境保全型社会を、地球環境を守り、より公正でエコロジカルな社会ととらえる。また、報告をまとめるにあたって、次の3つの視点に留意した。

- ・ 過去から学ぶ：現場教職員たちが積み上げてきた環境問題に対する取り組みを振り返る。
- ・ 現在から学ぶ：環境問題の現状と、環境教育にかかわる現在の動向を押さえる。
- ・ 未来から学ぶ：「現代社会は地球的規模で相互に依存しあっている」という観点にたって、未来から投げかけられている課題を検討する。

以上の視点から問題を整理し、私たちは、これからの環境教育のあり方の骨子を次のように提案したい。

環境教育の原点：子ども

人間は一人ひとりかけがえのない存在として生まれ、生涯をかけてより充実した人間となる。しかしながら、私たちの目の前には、「外なる自然破壊」という地球環境の危機と、「内なる自然破壊」という人間性解体の危機とのなかで、人間ならではの歩みをはばまれて生きている子どもたちがいる。この事実、教育としての環境教育の原点は求められる。

環境教育の土台：いのちと人権

人間は、過去・現在・未来の人間と人間、および人間と自然とを結びつけている生命共同体の一部であり、ここからはみだして生存することはできない。また、人間はこの共同体のなか

で社会生活を営み、そこにおいて一人ひとりには侵すことのできない人権を享有する。環境教育の土台は、この「いのちと人権」にすえられる。

教職員の姿勢：現実から科学的・批判的・反省的に学び、自らカリキュラムをつくりだす

環境教育に取り組む教職員は、子どもといのちが置かれている現実を科学的・批判的にとらえ、現実と自己とのかかわりを反省し、それを通じて創意工夫をいかしてカリキュラムを編み出していく。

教職員の社会的役割：教育の専門性を備えた市民として、地球全体を考え足元から行動する

地域において、より良い環境の創造的活動に主体的に参加するとともに、環境教育のとりわけ低所得国*2への国際協力を通じて、地球的規模で環境保全型社会を実現することに貢献する。

環境教育の進め方：子どもが気づき、調べ、考え、実践する総合学習として展開する

子どもが能動的な学習者となって、自ら問題に気づき、問いをたてて調べ考えたことを実践することができる総合学習として、環境教育を展開する。

環境教育の目標：子どもも「権利の全面的主体」であるという認識のもとに、自立した社会参加する地球市民を育成する

子どもは大人によって保護されるだけではなく、権利を享受し行使する主体であるという認識にたつて*3、地球全体を考え足元から行動し、環境保全型社会を形成する市民を育成することを環境教育の基本的目標とする。

* 1 定例研究委員会の他に、以下の会合を持った。

1998年3月16日 講演「今日の地球環境問題について」(毎日新聞 原剛さん)

7月27～29日 第8回教育総研夏季研究集会・第3分科会「環境と教育」分科会および新潟水俣病阿賀野川研修ツアー参加

11月8～9日 三重県員弁郡藤原町「屋根のない学校」視察

12月14日 講演「国際協力における環境と教育の課題」
(大阪大学 内海成治さん)

1999年1月21～24日 日教組第48次教育研究全国集会参加

3月11日 講演「環境教育を考える『総合学習について』」(帝京大学 稲垣忠彦さん)

- * 2 国際自然保護連合、国連環境計画、世界自然保護基金『新・世界環境保全戦略 かけがえのない地球を大切に』(邦訳1992年、小学館)は、開発の概念を経済的な状態だけでとらえて、国家を「先進国」「開発途上国」と分類するのではなく、社会的・生態的な状況をも考慮して開発をとらえ、所得水準で「低所得国」「高所得国」というように分類する立場をとっている。本報告もこれになっている。
- * 3 1989年に国連総会で採択され、翌年に発効した「子どもの権利条約」は、意見表明権、思想・良心・宗教の自由、結社・集会の自由などの市民的権利を、大人と同様に子どもに保障している。日本は1994年に条約を批准した。

1. 教職員は環境問題に どのように取り組んできたか

わが国では、環境問題にいち早く対応したのは地域住民と教職員であった。高度経済成長期に入った1960年代初頭から、とくに教職員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。その歴史の一端を、年表風に書き出してみよう。

1964年 三重県四日市市の教育研究所が石油化学コンビナートの大気汚染による「四日市ぜんそく」のひろがり直面して「公害対策教育」の研究にのりだす。

静岡県沼津市・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こむ。

1967年 三重県教組三泗支部は、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む。

四日市市で、三重県教組の主催で全国初の「公害と教育」研究集会が開かれる。

1968年 熊本市の中学校教員が「日本の公害－水俣病」を公開研究授業で発表する。

1969年 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、原因調査にのりだし、鉱山の亜硫酸中毒であることを突き止める。

こうした動きを背景にして、1970年に日教組は、「公害学習を自主編成活動の一環として位置づけ、70年代の教研活動の重要な柱」とすることを提起した。そして、71年の第20次全国教研集会から「公害と教育」分科会を発足させることになった。1960年代には公害発生地で「点」として行われていた公害教育は、ここに、全国でその実践に取り組む教職員が一堂に集まって経験を交流し、たがいに学び合う場が組織的に保障されたのである。この年には、民間教

育研究団体の「公害と教育」研究会も設立されている。

その後、分科会は2度の名称変更をへて、1991年の第40次全国教研集会で「食教育」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「四大訴訟」となった産業公害をはじめ、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、自然保護など、あらゆる環境問題に取り組んできた。

これは、一つには教職員の社会的存在がそうさせたといつてよいだろう。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持っている（原因調査・分析能力）
- ・地域に住む父母とつながっている（住民運動への協力・支援）

からだといえる。

さらにもう一つ、いのち・人権を尊重し大切にするという教職員の倫理意識がある。だからこそ、環境問題への教育的な取り組みは、憲法・教育基本法を基軸にしながら、平和教育、人権教育、同和教育と連動した形で行われてきた。このことは、言葉をかえれば、さまざまな環境問題への取り組みは一つひとつばらばらに羅列されるものではなく、いのちと人権という思想によって貫かれているということである。

2. 環境問題の現状認識

環境教育を進めるにあたって、今日の環境問題をどのようにとらえればよいただろうか。産業公害・行政公害の背景と問題点、地球環境の危機、環境問題の社会的側面という3つの観点から問題に接近してみることにしよう。

(1) 産業公害・行政公害の背景と問題点

この面では、教職員はすぐれた公害教育実践を積み重ねてきているので、最小限の記述にとどめておきたい。

第二次大戦で疲弊した産業界は1950年の朝鮮戦争を契機に立ち直り、欧米先進諸国に追いつくために技術革新、設備投資、工場拡張を推進していった。1960年の所得倍増計画、62年の全国総合開発計画などの高度経済成長政策によって、日本のGNP（国民総生産）が69年には世界第2位にまでのしあがり、「経済大国」といわれるようになった。

その間、全国の海岸を埋め立てて石油化学コンビナートや製鉄所がつくられ、山野を潰して工業団地が建てられて、自然破壊や大気汚染、水質汚染が一気にすすんだ。また緑を破壊して新幹線や高速道路網が日本列島に縦横に張りめぐらされて、排気ガスによる大気汚染がすすんだ。産業界と政治・行政が結託したことによる公害といえよう。

今日、この公害は、安い労働力と原材料を求めて東南アジアへ工場を移転している企業によって、現地の環境破壊という形であらわれている。これは「公害の輸出」である。

こうした背景には、国内外における激しい企業間競争があり、競争原理に基づく市場経済がある。それが大量生産・大量消費・大量廃棄の「環境破壊型社会」をつくりだした。

これを改めるには、いまの社会経済システムと価値観を変えて

「環境保全型社会」にしていく必要がある。また自然破壊を推進した科学技術のあり方も見直さなければならない。

(2) 地球環境の危機

視野を国内から地球レベルに広げてみよう。一般に、地球環境問題というと、地球温暖化、オゾン層の破壊、海洋汚染、熱帯林の減少、酸性降下物、砂漠化、野生生物種の減少など、地球的規模での自然環境の汚染や破壊だと考えられてきた。しかし今日では、いわゆる環境問題が、南北問題や平和・人権の問題とも密接に関連していることが指摘され、これら全体を一つにまとめて「地球的規模の複雑な問題群」というとらえ方がされている。

今、一つのシステムをなしている環境を自然・経済・政治・社会という4つの領域に分けて考えるならば、この問題群は、それぞれの領域で起こっている次のような問題の複合体と見なすことができる。

自然の領域

人間を含めたすべての生物と、その生存を支えている非生物の要素（岩石、土壌、水域、空気）とからなる一つの大きな相互依存システムである。産業革命以来、世界の人口は8倍に増え、工業生産高は過去100年間に100倍以上にも増えるという人間のあり方は、天然資源を枯渇させ、自然の生態系を乱し、地球の収容能力を限界まで追いつめている。

経済の領域

人間が社会生活を営むために、資源を利用し、物の生産・分配・消費を行う場である。ここでの最大の問題は、貧困と地域間の格差である。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て、最下位の20%層はわずか1.2%しか得ていない。アメリカ人や日本人は平均して、低所得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繁栄を謳歌しているが、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。

政治の領域

さまざまな形で権力が行使され、意思決定が行われ、政策がつくられる場である。国際自然保護連合、国連環境計画、世界自然保護基金が『かけがえのない地球を大切に』で記しているように、人間はみな、基本的で平等な権利をもつ。これには、生きる権利、自由と安全の権利、思想・意識・信仰の自由に対する権利、探究し表現する権利、平和な集会と団体をつくる権利、政治に参加する権利、教育を受ける権利、さらに、地球の扶養力の限界内で、ある程度の生活に必要な資源を利用する権利を持つ。何人も、またいかなる共同体や国家にも、他の個人・社会・国家から存続の手段を奪う権利はない。各個人および社会は、これらの権利を有しており、同時に他のすべての人間や社会のこれらの権利を保護する責任がある。しかしながら、多くの国々で、思想、信条、宗教、人種、民族、言語、性などの違いから人々がとらわれたり、抑圧されたり、拷問が加えられたり、また政治的殺害が起こるなど、基本的人権が侵害されている。

社会の領域

人間が営む共同生活の場である。この場を破壊する戦争は、最大の環境破壊である。後述の「ベオグラード憲章」が明記しているように、人類の必要を満たすための再配分に必要な相当の資源は、軍事予算の削減と兵器製造競争の制限を通じて得ることができ、その意味で、軍備撤廃が環境教育の究極の目的である。しかし、世界では、民族・部族あるいは宗教上の理由から、また経済の利権がからんで地域紛争が多発し激化している。政治的・市民的自由を奪われ、国境を越えて逃れる難民は、社会の周縁に押しやられている。

環境全体の持続性が保持されるためには、環境を構成している4つの領域の健全さが確保されなければならない。そのためには、それぞれの領域を支えている中心的な価値すなわち自然保護、開発、民主主義、平和が守られなければならない。

- ・自然保護：すべての生物の生存基盤を永續させるために。
- ・開 発：人間にその可能性を悟らせ、自信をもたせ、尊厳をも

って満ち足りた生活を送らせるために*4。

- ・民主主義：すべての人々の基本的人権が守られ、自分の意見を誰もが自由かつ平等に述べ行動できるために。
- ・平和：戦争だけでなく構造的暴力のない状態で、人々が平安な生活を送ることができるために。

(3) 環境問題の社会的側面

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益に従属したり、その犠牲にされたりす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す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いる。大きな自制心を発揮しなければ、将来の世代に対してだけでなく、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。

環境保護のための基本的アプローチ

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を特定し、それに原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、環境上のコストを低所得国に過分に負わせることは非現実的であり、高所得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。

環境と市民社会

環境を守ることは、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。

民主主義はすぐれた制度であるが、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ー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。

この点で、企業ならびに教職員組合の影響力は大きい。企業は
市民社会におけるもっとも強力な私的組織であり、環境問題を左右
する最大の経済的力量を有している。産業公害の元凶という側面を
もちながらも、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。

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。また、すべての教職
員は他の人びと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。

*4 『かけがえのない地球のために』（前出）では、開発の真の目的は生
活の質を改善することであると規定されている。

3. 環境教育の指針

(1) 国際的な動向

1970年代は、一連の国際会議を通して今日の環境教育の基礎が築かれた時代である。その流れを通して、環境教育の指針を考えていきたい。

1972年 ストックホルム国連人間環境会議

「人間環境宣言」が出され、「恵まれない人びとの立場を十分に配慮した環境問題に関する青少年教育および成人教育」（原則19）の必要性がうたわれる。この会議の勧告に基づいて国連環境計画が設置され、ユネスコと協力して、1975年から20年にわたって国際環境教育計画が推進された。

1974年 ユネスコ第18回総会

「国際理解、国際協力および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」が出され、環境教育は、国際教育の一環として開発・人権・平和教育と密接に関連した教育として位置づけられる。

1975年 ベオグラード環境教育国際ワークショップ

「ベオグラード憲章」が採択され、新しい地球規模の倫理と開発のあり方が求められる。憲章は、「人類の必要を満たすための再配分に必要な相当の資源は、軍事予算の削減と兵器製造競争の制限を通じて得られるだろう。軍備撤廃が究極の目的である」と述べ、戦争が最大の環境破壊であるという認識を明確にしている。

1977年 トビリシ環境教育政府間会議

この会議は、75年の国際ワークショップを含め、それ以降、世界各地で開かれた環境教育の地域会議の成果

を受けて開かれた。「トビリシ環境教育政府間会議の宣言」と41項目の勧告が示される。

これらの会議を通して、一般的には、環境教育の目標として次の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技能（評価能力を含めて）：環境問題を解決するための技能を身につけること。そして、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た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。

さらに、1990年代に開かれた環境関連の国際会議での主要なテーマは、「持続可能性」ならびに「教育」で、その文脈は1970年代の一連の国際会議の延長にある。

具体的には、以下の通り。

1992年 リオデジャネイロ国連環境開発会議「アジェンダ21」

国連人間環境会議の20周年にあたる会議である。そこでは「アジェンダ21：持続可能な開発のための行動計画」が採択される。その第36章「教育、意識啓発および訓練の推進」は、持続可能な開発のための教育にあてられている。そこでは、次のような認識が表明されている。「教育は持続可能な開発を推進し、環境と開発の問題に対処する市民の能力を高めるうえで重要である。…（中略）…持続可能な開発と調和した『環境及び道德上の意識』、『価値観や態度』、『技術や行動』を成し遂げ、かつ意志決定に際しての効果的な市民の参加を得るうえで重要とな

る。教育が効果的なものとなるためには環境と開発に関する教育が物理的、生物学的、社会経済的な環境と、人類（精神的な面を含む）の発展の両面の変遷過程を扱い、これらがあらゆる分野で一体化され、伝達手段として公式、非公式な方法および効果的な手段が用いられるべきである」。

1995年 コペンハーゲン国連社会開発サミット「人間開発報告書」

国連社会開発サミットにむけて作成された「人間開発報告書」で、人々の日常生活における「人間の安全保障」という新たな領域を切り開いている。つまり、「持続可能な人間開発」とは、経済成長の利益を公平に配分するための開発である。また環境を破壊するのではなく環境を再生し、国民を社会の進歩から取り残すのではなく、国民に力を与えるものである。貧しい人々を優先的に考慮し、彼らの選択権や機会を拡大して、彼らの生活に影響を及ぼす政策決定に参加できるようにする開発である。人間を中心に据えた開発を促進しなければ、平和、人権、環境保護、人口増加の抑制、社会的な統合などの重要な目的を達成することはできないとするものである。

1997年 テサロニケ国際会議「環境と社会：持続可能性のための教育および意識啓発」

トビリシ会議の20周年にあたり、「テサロニケ宣言」が出される。第10項目「持続可能性に向けた教育の全体的変革は、すべての国における全段階のフォーマル・ノンフォーマル・インフォーマル教育を含むものである。持続可能性の概念は単に環境だけではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権や平和を全て包括する。持続可能性とは、究極的には文化的多様性や伝統的知識を重んじる道徳的・倫理的義務である」とある。

このように環境と持続可能性のための教育の重要性が唱えられ、21世紀にむけて環境保全型社会を構築することが求められている。

(2) 日本の動向

1970年代の国際的な一連の取り組みやトビリシ会議の勧告には、国レベルでの環境教育を推進するための戦略が示され、各国で環境教育の計画をたて施策をすすめることが求められたが、日本政府の動きは鈍かった。明確な国の施策として環境教育が登場するのは1980年代後半に入ってからである。

環境庁は1986年、環境教育懇談会を設置し、1988年には懇談会報告書として『「みんなで築くよりよい環境」を求めて』をまとめる。さらに1989年、環境庁は環境学習専門官を設置する。

環境教育が文教政策の一つとして位置づけられるのは、ストックホルム国連人間環境会議から20年後である。文部省は、1990年代に入って、1991年に環境教育専門官を設置した。学習指導要領に環境教育関連項目は含まれているが、中・高校の学校教育現場での取り組みを促進させるために、1991年、『環境教育指導資料（中学校・高等学校編）』を発行し、同年、滋賀県で全国の教員、指導主事等へ呼びかけ第1回「環境教育シンポジウム」を開催し、環境教育推進の弾みをつけた。さらに1992年、小学校における環境教育を総合的な学習の視点からすすめる方針をとりいれた『環境教育指導資料（小学校編）』を発行し、1995年には実践例をとりまとめた『環境教育指導資料（事例編）』を発行している。

これらの指導資料における環境教育のねらいはベオグラード憲章などの目標を基本として、「環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境とのかかわりについての総合的な理解と認識の上にたって、環境の保全に配慮した望ましい働きかけのできる技能や思考力、判断力を身につけ、より良い環境の創造的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」となっており、第15期中央教育審議会第一次答申（1996年）の新しい教育課題としての環境教育にも引き継がれている。

一方、1990年代後半の教育改革の動きのなかで、環境教育は新たな局面を迎えてきている。第15期中央教育審議会第一次答申、教育課程審議会答申（1998年）により、2002年度より「総合的な学習の時間」が創設され、新しい教育課題としての環境、情報、健康・福祉、国際理解などを展開していくことや、知識伝達型学習

ではなく、探求創造表現型の取り組みにより、子どもたちに「生きる力」つまり課題解決能力や主体性、実践力などの育成を求めている。

こうした能力育成のためには、「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断に構成していく」という学習方法を取りいれたい。この方法は反省的思考態度を育成する課題（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。

- 課題を認識し〈気づき・関心を促す〉
- その課題や問題の構造や要素の相互関係を明らかにし〈調べる・理解、知識の深化〉
- 分析に必要な、あるいは予測のための情報を収集し〈意欲の促進〉
- それらの情報を批判的に分析して〈意欲・思考力をつける〉
- 解決のための代替案を探り〈意欲・思考力をつける〉
- 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〉

といったプロセスを通して「課題解決型能力」がつけられる。

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ろう。

- ①感性学習：気づきを促す体験による学習
- ②知識学習：発見したことなどに興味・関心をもち、調べ考えて知識を得たり、深める学習
- ③価値学習：環境を評価する能力をつける学習
- 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、あるいは環境問題解決にむけて自ら態度を変えていく学習

なお、環境教育をすすめるにあたっては、次の3点に留意すべきであろう。

①共生しあう社会に向けて

環境保全型社会をつくっていくためには、大量生産・大量消費・大量廃棄のシステムを5R重視の社会経済システムにつくり変える必要がある。ごみになるものをつくらない「リデュース」、繰り返し利用できるものをつくる「リユース」、不用とな

ったものを再利用する「リサイクル」、むだなものは使わない「リフューズ」、故障したものを修理する「リペア」。この5Rにしたがって生産方式を変え、消費行動・生活スタイルを改める必要がある。また省エネルギーの手段を講じるとともに、太陽熱・光や風力などの自然エネルギーの開発・利用を積極的に進めなければならない。一方、低所得国の人々を念頭に置いた地球的規模の「公正」を保障する生き方が求められる。

そのためには環境教育はどうあるべきか。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に、生きる場を守り、またつぎ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持ち、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」

②文明を問い直す

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、快適性とは何か」を問い直す必要がある。五感で自然を感じることに、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。

そのためには、これまでの自然征服型の科学技術を推進する教育のあり方も見直されなければならない。

③環境市民を育てる

環境教育の目的は、環境保全型の地域社会・国・国際社会を構築・維持できる人間を育てることである。それは「環境を守る」だけでなく「良き環境を創る」能力を持った市民を育てる

ことだ。これからの市民は自然を愛し、人権・共生の思想、科学的な思考と創造力を持って「公共」に参画できる人間であるべきである。

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、原因を「追究」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。

「環境市民」は、環境破壊に対して、つぎの行動パターンを取ることが求められている。まず自分や周りの人間で解決できることを行うこと、自分で解決できない問題は発生源の企業に働きかけて解決を求めること、企業が言うことを聞かなければ行政・政治に働きかけて解決を求めること、さらに国内で解決できない問題については国際社会に働きかけて解決することである。

4. 環境教育の具体的な進め方

2002年度から始まる完全学校五日制において、カリキュラムに「総合的な学習の時間」が位置づいたことにより、今後、環境教育はこの時間を中心として展開していくと思われるが、教育改革としての学校五日制のビジョンのなかで、「環境」と「教育」の両面から考えていく必要がある。

環境の問題は、平和を守ることであり、いのちを守ることであり、人権を守ることである。基本的な人権としての生存する権利、憲法で保障された健康で文化的な生活をおくる権利、幸福を追求する権利などの根幹にかかわっている問題である。憲法、教育基本法、子どもの権利条約の理念と、これまで現場教職員が築き上げてきた、平和・人権・公害・いのちなどの実践に学び、教科や教科外活動（自治的諸活動）と深くかかわりながら、環境教育を「総合学習」として構想し、発展させていくことが大切である。

1976年、日教組の中央教育課程検討委員会から出された「教育課程改革試案」では、総合学習の意義を、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざすものとしている。このことは環境教育がまさにめざすことでもある。

(1) 総合学習としての展開

カリキュラムづくりは教職員の仕事

環境教育を推進していくと、教室から外へと学ぶ空間が広がり、自然体験、生活体験、社会体験、観察や調査、労働や栽培など、探求的、体験的な学習活動が展開されてくる。さらに子どもが、学習したことを外部に向かって発信したり、環境に向かって働きかけようとしてくる。これまでの「知識重視型の学校」から、知識と豊かな経験や実感を与える「参画型の学校」へと学校が変わっていく。

その際、これまでの教える側からのカリキュラムでなく、学習経験を社会に向かって開いていく「学ぶ」側からのカリキュラムづくりが求められてくる。カリキュラムづくりは、教職員の大きな仕事であり、その仕事を通して、学校と地域社会を結び、開かれた学校としての学びの場をつくりだしていくことができる。

(2) 「環境教育チャート」 試案

本来カリキュラムは、それぞれの学校の教職員と子どもとで創りあげられていくべきものであるが、環境教育のカリキュラム創造への手がかりとして、環境教育チャートを作成した（別紙「環境教育チャート」参照）。これはあくまでも試案であり、チャートの不十分さはそれぞれの教育現場で補って活用してほしい。以下、このチャートについて解説する。

1) テーマと教育の重点（立場）

環境についての学習は、21世紀を担っていく地球市民として、子どもの未来にかかわる課題、そうしたテーマを子どもが能動的な学習者として、子ども自身が問いかけ自ら学んでいこうとする「総合学習」として展開される学習である。学習の展開にあたっては、どのような課題を学習のテーマとしてとりあげるのか、そのテーマをどのような立場や方向から学習として展開していくのかという検討がきわめて大切である。テーマは、子どもの興味や関心、子どもの生活や地域の課題、教科や教科外の諸活動と関連して設定されるであろうが、設定にあたっては、教職員の独善に陥ることのないよう、学習が子どもの主体的で多様な活動を保障する場でありたい。

テーマ設定にあたっては、下記の重点的視座から大テーマを設定した。学習を構想する際には、この大テーマから小テーマをさぐってほしい。また、教育の重点（立場）は、学習をどう構想するかの核となるものであり、どのような視点からテーマを展開するかを立場を示している。子どもの興味や関心に基づいて学習の追求のルートは多様化するであろうが、教育の重点（立場）が学習活動へのビジョンをつくり、学習の展望を拓いていくであろう。

そのための重点的視座は、次のようになるであろう。

①「いのち」という視点から、この世に生を受けたものの「いの

ち」の根源にかかわる「水」「土」「大気」をとりあげている。
いのちを守ることは、すべてのテーマと深くかかわっている。

- ②私たち（生活者）の暮らしの生産・流通・消費・廃棄のサイクルのひずみが、都市型・生活型環境問題を起こしている。被害者であり加害者であるというきわめて今日的な課題である「ゴミ」をとりあげている。また、私たちの暮らしとかわり、子どもをとりまく食環境は大きく変化している。食を守ることは子どもの健康権を保障することであり、環境を守ることでもある。

食・ゴミの問題は、現実を実感し、生活を見つめ、生き方を問い直していく学習となる。

- ③地球環境問題としての公害という視点から、「エネルギー」（もちろん、水、土、大気、自然も含む）をとりあげている。私たちの足元に、公害は形を変えてあることを忘れてはならない。
- ④環境問題が地球的課題であり、戦争や乱開発と貧困が最大の環境破壊の要因であることから、地球市民の育成という視点から「地球市民」をとりあげている。世界の結びつきは、相互に恩恵で結ばれているのではなく、そこには不公正な関係がみられる。ことに日本の暮らしを支えているアジア諸国との不公正な関係に子どもたちが気づき、地球社会の一員として、そのいたみを感じとる感性と意識を高めていってほしい。
- ⑤環境教育のベースであり子どもの感性と深くかかわる自然、その自然との共存という視点から「生態系の持続可能社会」をとりあげている。
- ⑥よりよい環境をデザインしていくという視点から、「都市・町・市民生活」をとりあげている。子どもたちの社会参画が、自立する市民としての自覚を深め、環境に向かって地域住民を動かす推進力となる。

2) 関心（気づく）・理解（調べる）・思考（考える）・実践（変える・変わる）

学習のプロセスは、連動しているものであり、本来区分されるものではないが、子どもが、「なぜ」「どうして」の子どもの論理から出発して、関心（気づく）・理解（調べる）・思考（考える）・実践（変える・変わる）のプロセスを踏みながら、自然体験、生活体験、

社会体験などを積み重ねることによって、自分の生き方を問い直し、行動を変えていく学習の流れが想定できる。

そのための重点的視座は、次のようにまとめられる。

①オルタナティブ

学習を展開するにあたって、環境問題解決に最良の方策を求めることは困難な場合が多い。いまだに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としての代替案（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。

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観や意見を表明する能力が求められている。これは将来、自立する市民としての新しい能力を培うことになる。

②事実をとらえる目

学習活動のなかで大切にしたいのは、子どもの「事実を見る目」を育てる「理解（調べる）」の活動である。水生昆虫調べをした子どもたちの感想には、調べることを通して、自然体験と科学する楽しさ、学ぶ喜びを知っていく子どもの姿が見られる。環境教育は、教科と深くかかわり、科学的な視点から行われなければならない。こうした活動を通して、子どもたちは自然理解を深め、事実をきっちりととらえる態度が培われていく。「理解（調べる）」の学習によって、学習課題がリアルになり、「思考（考える）」へと発展していく。

③子どもの参画

環境教育は、学校を子ども参画型の学校へと転換させるキーをもっている。空缶拾いやゴミ掃除など大人が子どもを善導するという環境教育でなく、子どもたちが自分たちをとりまく環境について、自ら働きかけ変えていくという社会参画型の活動の可能性を豊かに持っている。子どもの権利条約では、第12

条、13条で子どもの社会参画を訴えている。子どもが経験を積んでいる大人と共同して社会参画することにより、権利と責任を学ぶよい機会でもある。実践（変える・変わる）の活動を通して、企画する力、協力する力、実行力、反省力などがついてくる。また、子どもたちが行動することにより自覚を深めていく場ともなる。

(3) 見失ってはならない3つの側面

1) 公害を風化させない

環境教育は地球環境の問題に偏りがちである。むしろそれも大事であるが、欠落させてはならないのは原発、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である。なお1991年、1992年の文部省「環境教育指導資料」では生活者が被害を受けやすい産業公害などさまざまな「公害」と、それへの教育的取り組みにはほとんど触れていない。「四大公害裁判」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、足尾鋇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、なぜそうなったのか、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。

2) 風土としての地域

①子どもにとって大切な風土

現在、多くの子どもたちは地域のなかで、根無し草のように足が地につかない生活をしている。子どもたちにとって、地域は「仮の宿」となり、地域の現在の問題にも関心は薄く、地域の将来など知ったことではないという傾向が見られる。

しかし、風土をつくっている地域の自然を観察し、人々の生き方に触れ、現実の問題を直視する学習を自らの問題意識に沿って進めるとき、地域は、子どもにとって身近で大切な風土であり、自分たちの力で変えていくべきものであると意識されて

くる。環境教育は、地域を舞台にして展開されるが、環境問題を観念ではなく、自分たちが生活している風土としてのかかわりのなかでとらえる視点が必要である。

②生命の環としての風土

私たちは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。ヒトが他の生きものと共生し形づくってきた自給圏・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。さらにいえば風土は自治圏でもあるのが望ましい。

この風土に抱かれた「生命の環」、ヒトもこの生命の環のなかで生かされている。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荒廃させ、内なる自然をも殺伐なものにしている。

生きるという根源的なものにつながる風土の水や大地、風や日差し、そこで生産する人々の智恵や汗、ことに日本人が風土に根差した「食」を追いやってしまっている現在、生命をつなぐ「食」については積極的に取り組む必要に迫られている。

3) 教職員の役割

①市民としての参加

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る。教職員は、学校で教育に携わることのみでなく、環境を守る上で共通した責任と権利を持っている。市民として、また消費者および生活者として、暮らしのなかで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ができる。

教職員は、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、社会にむかって貢献することができる。環境教育は、教職員自身の生き方をも問うている。

②地球市民としての連帯

「人権侵害のあるところには、環境破壊がある」といわれる。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

どいのは事実である。低所得国におけ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、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。自立する市民としての教育と適切な情報が、環境保護の決定的な力となることから、低所得国における義務教育の普及と充実は大きな課題である。

日本の豊かさの裏側に、南北問題やアジア諸国との不公正な関係があることを認識し、他の国々の教職員組合や他の労働組合、環境団体と連携しつつ、地球規模で考え、足元から行動していくことを忘れてはならない。

●環境と教育研究委員会会議日誌

- 第1回 1997年 9月 4日
- 第2回 10月20日
- 第3回 12月15日
- 第4回 1998年 1月12日
- 第5回 2月16日
- 第6回 3月16日
- 第7回 4月 6日
- 第8回 6月22日
- 第9回 8月 3日
- 第10回 9月29日
- 第11回 10月12日
- 第12回 11月 8日～ 9日 (三重県・藤原町)
- 第13回 12月14日
- 第14回 1999年 1月11日
- 第15回 2月18日
- 第16回 3月11日
- 第17回 4月12日～13日 (神奈川県・湯河原町)
- 第18回 4月27日
- 第19回 5月27日

●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)
研究委員	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)