

# 環境教育実践の歴史的展開

—学校と社会との関わりをめぐって—

生涯教育計画コース 大 島 英 樹

Historical Review of Environmental Education :

A Study on the Relation between School and Society

Hideki OSHIMA

The concept of environmental education has been controversially discussed, and it includes various contents and methods of education. In Japan, there are two origins of environmental education; nature conservation education and education about public nuisances. To promote our investigation, we should check the balance sheet of education and social movement for environment. In this paper, I tried to examine the essence of education through the quest of environmental education practice in the fields of formal and nonformal education.

## 目 次

はじめに

- I. 学校教育における実践の蓄積
  - A. 二つの源流～自然保護教育と公害教育
  - B. 『環境教育指導資料』をめぐらる問題
  - C. 新たな展開～ホリスティック教育と専門教育
- II. 社会教育における多様な実践
  - A. 学校教育以外の環境教育
  - B. 社会運動のうちにみる環境教育
  - C. 潜在的な環境教育
- III. 学校と社会との関わりをめぐって

はじめに

1974年のユネスコ総会で決議された国際教育の内容をみると、開発教育、環境教育、人権教育、平和教育の四つの領域を含んでいる。<sup>1)</sup> 環境教育の国際的広がりのきっかけになったのは1972年にスウェーデンのストックホルムで開催された国際連合人間環境会議である。この会議では「環境教育の目的は自己を取り巻く環境を自己のできる範囲内で管理し、規制する行動を、一歩ずつ確実にすることのできる人間を育成することにある」<sup>2)</sup> と規定

された。こうした理念が提出される背景には、国際的な公害の広がりがあった。<sup>3)</sup> また、この年はローマクラブのレポート『成長の限界』が出版された年でもある。つまり、地域の公害問題と同時に、地球の未来という形でも環境について考える必要が示されたのだ。

この地球規模の視点を取り込んで、1975年には旧ユーゴスラヴィアのベオグラードで環境教育専門家会議が開催され、現在でも環境教育の理論的規範となっているベオグラード憲章が制定されている。この会議は、本来は1977年に旧ソビエト連邦のトビリシで開催される環境教育政府間会議の準備会であったが、討議の成りゆきから憲章の作成にまで至っている。<sup>4)</sup> この憲章には国連が1974年に出したばかりの『新国際経済秩序』の確立や、地球的な視点から見た新しい倫理の構築の強い要求があり、環境教育の目標においてはストックホルム以降の概念の時間的・空間的拡大が確認できる。<sup>5)</sup> ベオグラード憲章として最もよく知られているのは「個人および社会集団が具体的に身に付け、実際に行動を起こすために必要な目標」の6項目である。

- ① 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付けること。
- ② 知識：全環境とそれにかかわる問題及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

的な理解を身に付けること。

- 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付けること。
- ④ 技能：環境問題を解決するための技能を身に付けること。
- ⑤ 評価能力：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立って評価できること。
- ⑥ 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。<sup>6)</sup>

日本の場合、つぎに見るトビリシ環境教育政府間会議がほとんど認知されていないために、環境教育の目標といえはこの6項目を指すことが多い。<sup>7)</sup>しかし、トビリシ会議は環境教育に関する唯一の政府間会議であって、会議の行われた1977年以来、1992年にブラジルのリオデジャネイロで行われた地球サミットに至るまで環境教育の国際的取り組みの基調となっている。したがってこのトビリシ会議における環境教育の規定が、ほぼ決定版といえる。報告書には環境教育の最終目的が記されているが、<sup>8)</sup> その主要な部分を抜き出すとつぎの二点になる。

個人および地域社会をして、その環境の生物的、物理的、社会的、経済的、文化的側面の相互作用の結果もたらされた天然および人工の環境の複雑な特性を理解せしめ、かつ責任のある、また効果的な方法で、環境問題を予測し、解決し、かつ、環境の質を管理する活動に参加するための知識、価値観、制度、および実践的技能を獲得せしめること

現代世界の経済的、政治的、生態的、相互依存関係を明らかにすることであり、このような現代世界においては、異なる国々による決定や行動が国際的な影響を及ぼしうる。この点に関して、環境教育は環境の保護と改善を保証するような、国際間の新しい秩序のための基礎として、国家間、地域間に責任感と連帯感を育成する手助けとなるべきである<sup>9)</sup>

以上のような環境教育の世界的な動向をふまえたうえで、本研究では日本の問題に限定する。現実に行われた環境教育の営みについて、それがどのような目的に向かって企まれたものであるかを、その推進者と批判者の主張の中に求めていく。検討にあたっては学校教育と社会教

育の二つの領域に分けてすすめる。学校教育の領域ではこれまでの環境教育実践の蓄積がどのような目的にもとづいたものであったかを明らかにし、また、実践の新しい方向性や大学における専門教育の問題についても触れる。社会教育の領域は学校教育以外の多様な教育のありかた全てを対象とする。教育と並ぶ形成の問題も、形成を受ける個人の側でなく、形成の手段に着目し、マス・コミュニケーションの役割についての検討も行う。

## I. 学校教育における実践の蓄積

### A. 二つの源流～自然保護教育と公害教育

日本における環境教育の発端をめぐっては対立した見解がある。自然保護に深く関わってきた沼田真は、「わが国の環境教育はふつう公害教育から始まったといわれているが、それより前をたどってみると、自然保護教育の形でスタートしたことがわかる」<sup>10)</sup> と言い、公害教育に関わりの深い藤岡貞彦は「日本の環境学習は公害教育として成立した。環境教育の第一期に、教育目標として〈環境権〉の認識を掲げる教育実践が日本で成立したのである」<sup>11)</sup> と述べる。

自然保護教育のきっかけは、1949年の尾瀬ヶ原のダム建設構想に反対する尾瀬保存期成同盟の発足にある。これが1951年に日本自然保護協会となり、1957年には同協会が政府に自然保護教育に関する陳情をして、小中学校における具体的な単元の設定や理科以外の教科でも積極的に取り上げることを求めている。沼田は、公害教育が1968年以降に社会科を中心に取り入れられ、1971年の学習指導要領改訂以降は、小・中学校ではかなり明確に扱われるようになったとする。その後は自然保護教育と環境保全教育（沼田は公害教育をこう呼ぶ<sup>12)</sup>）が相並んで環境教育の一部分になっているとする。

一方の藤岡は1960年代以降の公害・環境教育についての歩みを「四日市から天神崎へ」<sup>13)</sup> と表現する。藤岡が発端として見ているのは1967年の四日市における全国初の「公害と教育」研究集会であり、沼津・三島コンビナート闘争であり、水俣病の授業研究であった。それが1980年代に至って公害学習から地域の環境学習へ移行する道と地球規模での環境汚染への視野の拡大の道との岐路に立たされ、環境学習がコアカリキュラムとなるためには二つの道の統合が必要だと説いた。藤岡がこの転換を余儀なくされた原因は、公害の風化現象にある。典型的な公害激基地がなくなり闘争の相手を失った公害学習はあらたな問題を見つけ出さざるを得なかったと言える。藤岡が選んだのは「公害と開発の同時代史的事実を踏まえ

つつ、自分の足元の環境を見ずして環境問題の普遍性を認識する環境学習<sup>15)</sup>であった。和歌山県天神崎の実践は日本のナショナル・トラスト法人第一号となったもので、藤岡はここに百年前のイギリスのナショナル・トラスト運動の面影を見ている。

一見したところ、沼田と藤岡は同じ環境教育のありかたに向かっているように見える。だが、果たしてそうだろうか。もう少しよく両者の目指すところを比較してみよう。沼田の要求は環境教育の機会が学校教育のカリキュラムに位置づけられる点にある。それはつまり環境教育を内容的に規定して普遍的に学習可能とする方向付けである。これに対し藤岡が評価するのは固有名詞で語られる教育実践なのである。すなわち四日市の塩浜小学校の「公害にまけない体力づくり」<sup>16)</sup>であり、沼津工業高校の西岡昭夫の手作りの環境影響調査<sup>16)</sup>であり、熊本の田中裕一の水俣病の授業研究<sup>17)</sup>なのだ。ここには共有できる普遍的な学習内容から出発して各自の抱える問題に気づかせようとする沼田の教育観と、いまここで各自の抱えている問題から出発してそれを典型とみなし、その問題が持っている普遍性に気づかせていくという藤岡の教育観との違いがある。もっと言ってしまえば、科学的な共通認識をトップダウンに普及できるとする沼田と、個別の実践のボトムアップによる積み上げに価値を求める藤岡の違いなのである。両者のこの差が、日本の環境教育政策に対する反応の大きな差となって現れるのである。

## B. 『環境教育指導資料』をめぐる問題

文部省は『環境教育指導資料』を1991年に中学校・高等学校編、1992年に小学校編と立て続けに発行した。これがきっかけとなり、学校教育界における環境教育の認知度は急速に高まった。しかし、藤岡は「1990年代に入って、いわゆる環境教育がひろくとりくまれるようになった理由を、官許環境教育の発足に求めたり、環境教育の国際的潮流に求めるわらうべき俗説が流布している」<sup>18)</sup>と批判的である。藤岡が環境教育の夜明けとして1990年代を位置づけるのは、環境破壊による被害が、公害という限定された地域からすべての地域住民の生活に対する汚染へと拡大したためである。そこに藤岡が見ようとするのは「環境問題への自衛意識の民衆的基盤の成立」<sup>19)</sup>である。そのため、公害・環境学習にたずさわってきた「私たち」は有名なスローガンの前後を入れ替えて、Act locally, Think Globallyをスローガンとすると言うのである。ここで藤岡の言う「私たち」は、決して世の教師たちの大部分を占めているのではないことをつぎに示そう。

沼田は環境教育指導資料作成協力者名簿に名を連ねている。それには文部省の環境問題史観との関わりがある。文部省は指導資料の中で「環境教育は自然保護教育がはじまりと言える」<sup>20)</sup>という認識を示す。そして日本における公害の実態などには触れず地球環境問題に直結させている点は藤岡の批判の通りである。しかし、沼田自身は先にも見たように公害教育と自然保護教育を横並びに扱っているのであり、ここでの公害問題の捨象は文部省固有の判断によるものと受け取るべきである。ただし、沼田の科学的見地に基づくトップダウン型の教育思想が、指導資料によって環境教育の枠組みを示そうという文部省の意図と親和性があったことは間違いない。

いずれにせよ、環境教育の「官許」によって、その名を冠する教育実践の例が飛躍的に増大したことは否定しようもない。日本児童教育振興財団による「環境教育賞」の表彰も1995年で第3回を迎えており、過去3年間で千件をこす参加が見られる。<sup>21)</sup>しかし、これらの実践に対する批判も強い。かつて水俣病の授業研究を行った田中裕一は、極端な言い方をすれば、とことわった上で「今日では流行現象でさえある『環境教育論』が、二十一世紀の地球論や、養殖ホタル的自然論や、ゴミ拾いの道徳論に歪曲されがちである」<sup>22)</sup>と言う。さらに別の場所ではよりはっきりと「政治や経済への深入りを警戒しつつ逆に現実の人間の差別や苦悩に目をつぶって、『21世紀の地球』『人類的課題』『奉仕作業』『個人道徳』でお茶を濁す意味で、逆に体制擁護的な政治的偏向に陥ってしまう危険が少なくもない」<sup>23)</sup>と警告している。田中はかつて公害教育が「偏向教育」の誘いを受けていたことをふまえてこのように言う。確かに田中の批判するような実践の場合には、批判的な教育には、なり得ていない可能性が高いといえる。

それでは現在の学校現場では、どのような問題意識を持って環境教育に取り組もうとしているのだろうか。ここでは一例として東京都小中学校環境教育研究会の場合を見ることにしよう。この研究会の前身は1964年に発足した東京都小中学校公害対策研究会である。これが1967年には全国組織となった。そして1975年に全国環境教育研究会に名称を変更し東京支部も現在の名称になったのである。本研究会の1995年度のテーマは環境教育のクロスカリキュラムの作成であった。<sup>24)</sup>クロスカリキュラムとは学年や教科の枠を越えて教育内容を統合的に扱う指導課程のことである。環境教育のクロスカリキュラムであれば軸教材をきめて、それがどの学年のどの教科と関連しているかを明らかにしていくものである。今回は「水」をテーマに取り組んだ。<sup>25)</sup>研究会で行ったことは

小学校1年生から中学校3年生までの全教科の学習指導要領から環境教育を行いうる文言を探し出し、それらの学習内容を有機的に結びつけて全体としての「水」をテーマとした環境教育を構想するものであった。実践への適用としては小学校6年の体育科の保健分野と中学校2年の道徳科での研究授業を行った。本研究会の取り組みから言えることは、公害問題の時と異なり、いまや全校を挙げて取り組むべき教育内容が明らかではないこと。また、地球環境問題という文部省の掲げるテーマも、実践においてはより具体的な問題に結びつけない限り教材とはなり得ないことである。そして、学習指導要領という枠を可能な限り環境教育の実践に有効な文言として読み替えていく作業は、イベント的に日常の学習活動と離れた次元で展開される多くの環境教育実践に対して堅実な批判的提言になりうると思われる。

『環境教育指導資料』に戻れば、これが1980年代の「環境科」構想の挫折と妥協の産物であることは、現在の観点からは怪我の功名と言えなくもない。沼田の環境教育構想にとって「環境科」は教科間にまたがる広がり制限するものであり、それ以上に藤岡や田中の環境教育観からは偏向した文部省の環境観の注入にすぎないものであった。「環境科」の設置が失敗に終わったことは、学校教育においても多様な環境教育の実践を可能にする道を残したと言える。

### C. 新たな展開～ホリスティック教育と専門教育

環境教育が広く認知されるようになったのは最近のことだとはいえ、その内容は従来から行われてきた自然保護教育や公害教育を源流としていたことを見てきた。こうした取り組みの他に、いままでと違う発想に基づいた環境教育の例を見ることにしよう。ここで取り上げるのは、ホリスティック教育という試みである。これは北米で注目されつつある教育のアプローチで、カナダのオンタリオ州では1993年の新しい教育方針『コモン・カリキュラム』において、「すべての教育はホリスティックな観点から見直されるべきである」と銘記するに至っている。<sup>26)</sup> 日本ではこれまでホリスティック医学などという言葉で使われていたにすぎないホリスティック (Holistic) という語は、「全連関的」と訳されることもあるが、すべてのものはつながっているという認識に立つものである。この「つながり」を重視した点が生態系中心主義的なディープ・エコロジー運動と共鳴し、学校教育の領域にも影響を与えはじめていたのである。<sup>27)</sup> ホリスティックなアプローチを意識した環境教育を位置づけた構想に山之内義一郎によるものがある。<sup>28)</sup> ホリスティック教育

は身体に関心を寄せている点も特徴であり、学校教育からははみ出すが鳥山敏子の教育実践なども、ホリスティック教育との近さがある。<sup>29)</sup>

もう一つの環境教育の新しい取り組みとは、大学における環境教育である。これまでの学校教育における環境教育の議論は高等学校までで終わることが多かったが、ここへ来て大学における環境教育も検討されはじめている。1995年度の日本環境教育学会では大学環境教育研究会の呼びかけによる自由集会有ったが、基調報告をした大学の教員たちの間にもまだ、大学での環境教育とは何かということは見えていないようであった。しかし、この取り組みの重要性は専門教育を受ける学生が、社会に対する自分の位置づけ、あるいは自分が学ぼうとしている学問の位置づけを可能とすることある。<sup>30)</sup> それはホリスティック教育の言葉を用いれば社会と自分との「つながり」に気づくことであると言えるだろう。ここでマンフォードが引用したメルヴィルの小説の中の言葉を吟味する必要がある。それは「ぼくの手段はすべて正常だが、ぼくの動機と目的は狂っている」<sup>31)</sup> というものである。大学教育は手段を伝達するだけでなく、それがいかなる文脈で用いられるべきであるかをも示さねばならないだろう。

## II. 社会教育における多様な実践

### A. 学校教育以外の環境教育

環境教育はあらゆる場所と機会を通じて行われる。学校教育もその一部にすぎない。ここでは学校教育以外の教育の営みという最広義の社会教育における環境教育の実践を求め、その目的がそれぞれどこにあるかを明らかにする。国立教育会館社会教育研修所は、1995年になってようやく社会教育指導者の手引として『環境教育のすすめ方』という冊子を発行した。これはさきに見た文部省の『環境教育指導資料』と比べればその影響力は比較にならないほど小さいが、評価すべき点もある。それは日本の環境問題として明治以降の足尾銅山鉍害問題からはじまり公害の問題を扱っている点である。<sup>32)</sup> これは文部省が学校教育においては一貫して公害を無視してきたことに比べると大きな違いである。もう一つは指導者養成のプログラムについて触れている点である。なかには教師のためのプログラム例もあり、教師自身の学習機会の不足を補うものであると言える。

地方自治体による環境教育は社会教育課のみにとどまらず、首長部局へも広がっている。さらには板橋区のエコポリスセンターのように環境学習施設を設けるところ

や世田谷区の働せたがやトラスト協会のように公益法人の設立を行うところもある。このほかにもリサイクルやまちづくりなどを通して住民参加の機会が拡大し、行政と市民の間につながりが生まれている。

従来から行われてきた青少年教育や野外教育においても環境教育が行われているが、その内容は従来の活動の延長にあるものから意欲的に環境教育としての在り方を求めているものまで、そのふれ幅は大きい。従来の活動を環境教育として捉え返している例として働日本自然保護協会自然観察指導員の植原彰は「環境教育としての自然観察」を挙げている。<sup>33)</sup>そこに植原が見ているのは環境教育は環境共育であって、観察会の企画・運営者のほうが教育されてもいるのだという自覚であり、自然観察会は自然解説会ではないということの再認識であった。ここには環境教育の特徴である捉え返しによる批判的な態度への萌芽があると言えるだろう。<sup>34)</sup>また積極的に環境教育の在り方を求めている活動としては山梨県清里にある働キープ協会の例が最も特徴的である。ここでは恵まれた自然のもとで、1985年以来宿泊型の環境教育プログラムを実施している。プログラムの方法論は自然の中での環境教育のプログラムに蓄積のあるアメリカの手法を積極的に吸収し、その内容はオリジナリティーに富んだものが多い。環境教育に対するキープ協会の積極性が環境教育に関心を持つ多くの人を集め、清里環境教育フォーラムを1987年に開始している。<sup>35)</sup>フォーラムは5年間続けられ、その後日本環境教育フォーラムと改称されて、現在も幅広いフィールドにまたがる環境教育実践者たちの交流の場となっている。フォーラムという「場」は学校教育や専門教育あるいは行政の枠によっても捉えきれないような、教育的機能を持った様々な団体あるいは個人を集めることに大きな意義があると言える。

「場」が引き寄せるのは人と同時に情報や資金でもある。NGOやNPOの役割はそれらをうまく流通させることにある。たとえばエコ・コミュニケーションセンター(ＥＣＯＭ)はニュースレターの刊行と、環境教育の指導者養成や教材作成を行っている。<sup>36)</sup>情報や指導的能力を発揮できる人物や教材は、環境教育実践の草の根的展開に不可欠なものである。

## B. 社会運動のうちにみる環境教育

日本の環境教育が自然保護教育と公害教育の二つに源流を持っていることはすでに明らかにした。それらは自然保護運動と公害反対運動から生じたものである。「社会教育は大衆運動の教育的側面である」という枚方テーゼの一節は、社会教育という言葉を経環境教育に読みかえ

ればいまでも生きている。しかし、大衆運動が単にエゴに基づくものであれば大きな流れとなることはできない。運動が普遍性を獲得するためには己自身とその運動を対象化し捉え返す視点がなければならない。この意味で小田実の『世直しの倫理と論理』が書かれた世なおしの時代から現在までの社会運動の移り変わりのなかに、人々が何を求めていたのかを見つめる必要がある。小田がこだわった三つの点、すなわち「ひとりの人間」<sup>37)</sup>としての自己の捉え方、世の中の「しくみ」<sup>38)</sup>、「まきこまれる」<sup>39)</sup>という現実認識が運動のなかで見失われてはいないかどうか、それを確かめながら進むことにしよう。

自然保護運動は特殊な位置を占めていると言える。それは1949年の尾瀬保存期成同盟に発する運動が予防的なものとして、また市民運動として始まったことにある。<sup>40)</sup>その他の自然保護運動には破壊された自然の回復を求める場合や住民運動としての運動もあり、一概に規定できないが、自然保護運動は現在までそのどちらの傾向もあわせ持っていると言える。

公害反対運動のはじまりは典型的な住民運動である。水俣の漁民によるチッソに対する補償要求運動や四日市の住民によるコンビナートの大気汚染反対運動は被害者としての立場であった。しかし、1964年に始まる三島・沼津地区の公害反対運動は予防運動として始まっている。この運動に見られる「四日市の二の舞はごめんだ」<sup>41)</sup>という態度こそが小田のこだわりと響きあうものかと言えないだろうか。そして、住民運動が別の住民運動から学ぶという形をとることは、公害反対運動拡大の転機となり、行政に対して補償だけでなく行政の在り方の変更を求めていく姿勢が住民参加への道をも開くことになった。また、西岡昭夫の報告<sup>42)</sup>は公害学習会やそれを通して科学をわがものにしていった住民が、権威を笠に着た学者による杜撰な調査が暴露された黒川調査団に向けた不信を語っている。このほか、木村キソによるむつ小川原開発反対運動の報告<sup>43)</sup>でも先行する鹿島の例に学んでいる。このどちらの場合も地域の学校の教師が運動の展開に大きな役割を果たしていることに注目しておくべきである。西岡は自身が高等学校の教師であった。そして、こうした住民運動における教師の健闘こそ藤岡貞彦が追いかけたものである。

住民運動の場合には教師による運動の推進が見られたが、つぎの二つの場合にはあまり当てはまらないことを見よう。省エネルギー運動はオイルショックの影響を受けて政府主導で奨励された国民運動である。そしてバブル経済期には完全に省エネルギーという言葉は忘れ去られることになった。省エネルギーが求められた歴史的要因

としては、オイルショックと『成長の限界』が出版されたことにある。<sup>45)</sup> その政治的なからくりと報告の科学的な信憑性には問題が指摘されているにせよ、シュレーダー＝フレッチェットの言うように消費制限の義務の問題は残ったはずである。<sup>46)</sup> また、小田の三つのこだわりも当てはまる。では、なぜ運動が活発化しなかったのか。その理由は二つあるように思われる。一つにはたとえ自分が問題を引き起こしているとしてもその影響は少なくとも自分には跳ね返ってこないだろうという、いまだ未来世代への想像力がなかったこと。そしてもう一つは技術革新によって乗り越えようと期待されていたことである。<sup>46)</sup>

つぎに、反核運動の場合はどうか。1982年から数年は世界的に反核運動が盛んになった年であり、ハーバーマスはドイツへの中距離核配備をめぐる1983年の「熱い秋」について、市民的不服従への動機に理解を示している。<sup>47)</sup> 同じ頃日本でも反核運動が市民運動として盛り上がりを見せたが、原子力資料情報室の高木仁三郎は「私自身も何十万人という人々の群の中に身を置きながら、たぶん抽象的な〈反核〉というスローガンを唱えているだけの運動の次元にもどかしさを感じないわけにはいきませんでした」<sup>48)</sup> と言っている。この運動の限界はこのあたりにあるのだろう。その後、核兵器の方は東西冷戦の終結などを通じて取り上げられる機会が減ってはいるが、日常的な核の脅威である原子力発電所の問題については、チェルノブイリの事故以降、日本は数少ない原発推進派となっている。ここで、原発を持つことに対する市民の不安が原発を廃止した国も日本も同じだけあったとすれば、日本という国の社会的意志決定のシステムがいかほど硬直したものであるかを示すことになる。それは小田のいう「しくみ」の問題である。これに対峙していくには学校の教師だけでは限界があるだろう。ここでも衝撃的な事件には過剰に反応するが、日常的な脅威に対してはあまり反応を示さない市民運動の持続性のなさが現れているといえる。これは社会運動からみた環境教育への教訓であるといえるだろう。

近年では環境問題に関する社会運動といえばリサイクル運動が目立つようになった。リサイクル運動が持つ教育的な側面としてはさきに地方自治体の環境教育のところでも触れたように住民参加の一形態になっている点である。リサイクルの対象となる紙や様々な容器を誰がどうやって収集していくか、さらにはどのように処理するかという点まで要求を出していくことで住民と行政の関係は相互に変化が生じてきている。このことは行政の意志決定と住民の意思決定との関係について再認識をせまるものであると言える。しかし、植田敦によれば資源と

環境の物理学の見地からはリサイクル運動は誤りであるという。植田が環境問題に求める解決法は「問題を個人の倫理ではなく社会の倫理として」<sup>49)</sup> 扱うことにあり、制限や禁止として具体化されるという。リサイクルは学校にも浸透し、数の上での影響も大きいからこそより正しい認識に基づく必要があり、その点で目先の運動だけでなく社会のシステムに目を向けさせようという植田の指摘は正しい。しかし、制限や禁止そして植田が別の方法として挙げる経済的な誘因を含めても植田には制度を変えるのは誰か、という問いに答えることができないし、また答えたにしてもそれは「ひとりの人間」としての自己認識には結びつかない。これは一つのテクノクラートの限界であり、結果さえ良ければプロセスは問わないという態度である。リサイクル運動をしている人にとっては、地球のためと言いつつあまりためになっていないとしても、その人にとってリサイクルをすることの実存的な価値は確かに存在すると言える。したがって人間が人間らしく生きるという自然主義的な目的を設定すれば、この場合植田のような研究者のすべきことはリサイクル運動の不合理を批判することではなく、いかに環境の改善に対しても効果のあるリサイクルの在り方を提案するかということにあると言えるだろう。

このほかに「樹木の当事者適格」のような自然物の権利を求める訴訟がアマミノクロウサギやオオヒシクイから起こされている。これは1995年2月の奄美大島の訴訟がきっかけとなったもので、今後各地で同様の訴訟を起こす準備が進められている。<sup>50)</sup> 現代型の環境保護運動の特徴は地域を越えた市民運動型であり、またネットワークを形成してその力を維持してゆくところにある。

日本ではアメリカのように「ビッグ・テン」と呼ばれる有力な環境保護団体がロビイ活動を行うといった状態ではなく、ラディカルな運動もグリーンピースジャパンを例外とすればほとんど見られない。<sup>51)</sup> とはいえ、運動体を国家あるいは自治体と市民とをつなぐ中間集団として捉えて、その果たす役割の教育的な意義に注目しておきたい。

### C. 潜在的な環境教育

さいごに意図的な教育以外にも不断の形成作用を受けている我々が環境教育という観点からはどこからどんなメッセージを受け取っているのかを明らかにする。

はじめにふれたトビリン環境教育政府間会議の勧告20では(a)項でこれまで見てきたようなノンフォーマルな教育の必要性を説いている。また(b)項ではマスメディアを通じた環境情報の重要性を指摘し、その手段としてテレ

ビ、ラジオ、出版物を挙げ、それらを提供するジャーナリストの訓練、および都市や農村への情報の普及、そして地域レベル、国レベル、国際レベルの機関による情報交換のネットワーク化を勧告している。<sup>52)</sup>しかし、現実の社会生活においてはかつて宮原誠一が指摘したように「プラス・マイナス無数の力が相互に矛盾・相殺・結合しあいつつ」<sup>53)</sup>あることを確認しなければならない。したがって不断の形成過程にある我々は環境に対する態度を左右するような情報についても正負どちらの作用も受けていることになる。したがって我々は正しい情報を見抜く能力を身に付けなければならないことがわかる。情報を提供する側にとっては、客観的に正しいと言えるような情報に関して普及や啓蒙という言葉をやや安易に使いやす傾向がある。しかし、それは巧妙に偽装された情報に対して有効に力を発揮すると言えるのだろうか。

企業が「地球にやさしい」などとして商品を宣伝し、環境への配慮を装うような欺瞞的な行為を「グリーンウォッシング」と呼ぶ。<sup>54)</sup>こうした行為は、事実のごく一部、たとえば合成洗剤などで容器をプラスチックから詰め替え用にしてゴミを減量させた、というごく一部を強調することによって、合成洗剤の使用そのものについての判断をはぐらかしている。企業がこれまでの行為を自ら反省する態度をとることは「〈告白〉された多少の悪は、かくされた多くの悪を認めることを免除する」<sup>55)</sup>、というロラン・バルトの言葉がすっかり当てはまる。

同じように、森岡正博は1992年の「地球サミットを前に」という新聞記事の背後にかくされたエコ・ナショナリズムについて警告を発している。<sup>56)</sup>そこで森岡はメタメッセージという、本人の意図を超えたところではたらきはじめる言説のメカニズムに注意を促す。マスメディアを通じた環境教育の目的は情報の提供にあったが、ここでも情報の受け手の批判能力を養うことが要請されていることがわかる。

### Ⅲ. 学校と社会との関わりをめぐって

本稿では、環境教育を学校教育と社会教育という二つの領域に分けて捉えてきたが、実際には環境教育と名付けられた実践の中でもごく限られたものを検討したにすぎない。環境教育の周辺領域に目を向ければ限りがないので<sup>57)</sup>、運動と教育との関係が最も典型的な形で現れている自然保護と公害の例を中心にとりあげたのである。二つの例を通じて見えてきたのは、教育のありかたが社会の動きと大変近いところで推移していることである。学校教育でさえも社会から距離を保って学習内容を超越

的に保持し続けることは不可能であった。社会教育の場合にはなおさらで、社会の変化に対応して学習内容を変化させていく。その変化のスピードは学校教育の比ではない。ここにおいて極めて乱暴な対比を試みれば、学校教育は継続性に優れ、記録として残りやすいが、変化に時間を要する。一方の社会教育は一回性、特殊性の傾向があり、記録に残りにくい。したがって常に変化しており、運動的形態はその最たるものである。

環境教育は本質的に課題解決型の教育の営みであるから、学校教育における継続性や記録の残りやすさと、社会教育、特にその運動的形態における社会の変化に対する即応性の両方の特質を兼ね備えていることが理想である。理想的な環境教育のありかたの探求が「現代社会における教育の本質を解明する」<sup>58)</sup>努力となると藤岡は指摘するが、これまでの考察からもその傾向がうかがえる。

以上の認識をふまえてこれからの環境教育のありかたを展望すれば<sup>59)</sup>、学校教育や社会教育といった区分はあまり有効でないだろう。両者の特質が相互に乗り入れる形で行われる実践を学校や行政といった制度がどこまで受容できるようになり、また自発的な運動体に継続的な実践を続けるう力がいかにして養われるのか、いずれも興味深いテーマとして今後の課題となるであろう。

(指導教官 佐藤一子教授)

### 注・引用文献

- 1) 田中治彦『南北問題と開発教育』 亜紀書房, 1994, pp.124-125.
- 2) 文部省『環境教育指導資料(小学校編)』 大蔵省出版局, 1992, pp.6-7.
- 3) 福島達夫『環境教育の成立と発展』 国土社, 1993, pp.126-130.
- 4) 福島要一『環境教育の理論と実践』 あゆみ出版, 1985, p.56.
- 5) 同上, p.65.
- 6) 文部省, 前掲書(1992), p.7.
- 7) たとえば、文部省の『環境教育指導資料』は小学校編、中学校・高等学校編、および事例編のどこにもトビリシ会議についての記述はない。これに関して、中山和彦「世界の環境教育とその流れ ストックホルムからトビリシまで」 沼田真監修、佐島群已・中山和彦編『地球化時代の環境教育4 世界の環境教育』 国土社, 1993, pp.8-28. を参照されたい。中山は、トビリシ会議における日本からの二人だけの参加者のうちの一人である。この会議についての報告が十分に行われず、重要な勧告が日本ではほとんど知られていない現状について、中山らの責任は重いと云わざるをえない。中山の根拠にあるのは「もういままら『公害教育』でもないであろうということ、環境教育に移ったような感じさえする」(p.26) という認識である。
- 8) UNESCO. "Environmental education in the light of the Tbilisi Conference" Paris, 1980, pp.23-25.
- 9) 国立教育会館 社会教育研修所『社会教育指導者の手引 環境教育のすすめ方』 ぎょうせい, 1995, p.25.
- 10) 沼田真, 『環境教育論 人間と自然とのかかわり』 東海大学出版会, 1982, p.18.



- 11) 藤岡貞彦『〈環境と開発〉の教育学』『教育』No.595, 国土社, 1995.12, p.80.
- 12) 沼田, 前掲書(1982), p.37. 沼田のこの姿勢は変わらず, 最近の著書『自然保護という思想』岩波新書, 1994, でも「自然保護と環境保全は同じではなく, 前者では生物的自然, 後者では公害問題を主に念頭においていることが多い。」(p. i.) としている。
- 13) 藤岡貞彦「環境学習がコアカリキュラムとなる日 四日市と天神崎の間」大田堯編『環境教育シリーズ2 学校と環境教育』東海大学出版会, 1993, p.46.
- 14) 同上, p.53.
- 15) 福島(達), 前掲書(1993), p.27.
- 16) 西岡昭夫「住民運動と環境教育」福島(要)編, 前掲書(1985), pp.155-170.
- 17) 田中裕一『石の叫ぶとき 環境・教育・人間 その原点からの問い』未来を創る会出版局, 1990, pp.11-135.
- 18) 藤岡, 前掲書(1995), pp.79-80.
- 19) 同上, p.81.
- 20) 文部省, 前掲書(1992), p.6.
- 21) 『総合教育技術 7月号増刊 環境教育ガイド'95-'96』小学館, 1995.7を参照。
- 22) 田中裕一「環境教育の構造と展望」『熊本大学教養部紀要 人文・社会科学編』vol.30, 1995, p.113.
- 23) 同上, p.103.
- 24) 以降の東京都小中学校環境教育研究会に関する内容は, 当研究会でいただいた資料によるものである。
- 25) 水をテーマとしたクロスカリキュラムの例に, 佐島群巳『感性と認識を育てる環境教育』教育出版, 1995, pp.65-146. があるが, 研究会では参照していない。
- 26) Miller, John P., 『ホリスティック教育 いのちのつながりを求めて』[The Holistic Curriculum. 1988.] 吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳, 春秋社, 1994, p.308. の訳者あとがきによる。
- 27) 吉田敦彦「ホリスティック教育の基本的視角」ホリスティック教育研究会編『ホリスティック教育入門』柏樹社, 1995, p.38.
- 28) 山之内義一郎『自己発見』の喜びが感得できる教育課程』ホリスティック教育研究会編『実践 ホリスティック教育』柏樹社, 1995, pp.9-55.
- 29) 鳥山敏子「イメージの教育」同上, pp.98-108.
- 30) このような例としてはSTS教育のアプローチを挙げることができる。STSとは「科学」(science), 「技術」(technology), 「社会」(society)の頭文字をとった言葉で, 科学や技術を社会的文脈においてとらえる立場である。これと環境教育との関係については, 鈴木善次『人間 環境教育論 生物としてのヒトから科学文明を見る』創元社, 1994, pp.185-192. を参照のこと。
- 31) Manford, Lewis., 『人間 過去・現在・未来 (下)』[The Transformation of Man.1956.] 久野収訳 岩波新書, 1984, p.65. 引用したメルヴィルの小説のタイトルは『白鯨』である。
- 32) 国立教育会館, 前掲書(1995), pp.12-21.
- 33) 植原彰「環境教育としての自然観察会」阿部治編『環境教育シリーズ1 子どもと環境教育』東海大学出版会, 1993, pp.80-96.
- 34) 環境教育の持つ批判的性質について, 筆者は環境教育学会においてすでに発表している。大島英樹「環境倫理と環境教育 成人教育としての環境教育へ向けて(Ⅱ)」『日本環境教育学会第7回大会発表要旨集』, 1996, p.108. を参照。
- 35) 清里環境教育フォーラム実行委員会編『日本型環境教育の「提案」』小学館, 1992, pp.3-6.
- 36) ニュースレター『水土里(みどり)の森』は月刊で1996年8月現在38号を発行している。また, 「ファシリテーター養成講座」の開催とともに『人・まち・地球 いきいきハンドブック 環境ファシリテーター養成ガイド』(財)日本青年会議所, 1995. を発行している。
- 37) 小田実『世直しの倫理と論理(上)』岩波新書, 1972, p.1.
- 38) 同上, p.206.
- 39) 同上, p.204.
- 40) ここでは社会運動を住民運動と市民運動とを分けて用いることにする。ひとことで言えば住民運動とは「利害当事者としての住民」による, 個別的な居住地の近接性にもとづく運動である。これに対し市民運動は「良心的構成員としての市民」による普遍主義的な理念の共同性に基づく運動とする。長谷川公一「環境問題と社会運動」飯島伸子編『環境社会学』有斐閣, 1993, p.104を参照。
- 41) 飯島伸子「公害反対運動と住民の自治」松原治郎・山本英治編集解説『現代のエスプリ』No.93「住民運動」, 至文堂, 1975, p.137.
- 42) 西岡昭夫「三島・沼津・清水二市一町石油コンビナート反対運動」同上, pp.165-172.
- 43) 木村ケン「むつ小川原開発反対運動と私たち」同上, pp.173-179.
- 44) Humphery, Craig R. and Buttel, Frederick H. 『環境・エネルギー・社会 環境社会学を求めて』[Environment, Energy, and Society. 1982.] 満田久義・寺田良一・三浦耕吉郎・安立清史訳, ミネルヴァ書房, 1991, pp.119-143, 217-260.
- 45) Shrader-Frechette, K.S.ed. 『環境の倫理 上』[Environmental Ethics. 1981, 1991.] 京都生命倫理研究会訳, 晃洋書房, 1993, pp.285-291.
- 46) 未来世代についての想像力の問題は, 環境倫理学の主要なテーマである。同上, pp.119-145. を参照。
- 47) Habermas, Jurgen. 『新たな不透明性』[Die Neue Unübersichtlichkeit. 1985.] 河上倫逸監訳 上村隆広・城達也・吉田純訳 松籟社, 1995, pp.107-134.
- 48) 高木仁三郎『核時代を生きる 生活思想としての反核』講談社現代新書, 1983, p.239.
- 49) 植田敦『環境保護運動はどこが間違っているのか?』宝島社, 1992, p.155.
- 50) オールスピーシーズ・コミュニティ「こちらは乳るい」編「自然の証言 野生の声が聞こえる」『人間家族』特別号, 人間家族, 1995.
- 51) アメリカの環境保護運動に関しては, 岡島成行『アメリカの環境保護運動』岩波新書, 1990, Merchant, Carolyn. 『ラディカル・エコロジー 住みよい世界を求めて』[Radical Ecology: The Search for a Livable World. 1992.] 川本隆史・須藤自由児・水谷広訳 産業図書, 1994, pp.211-247. を参照。
- 52) UNESCO, 前掲書(1980), pp.83-84.
- 53) 宮原誠一「教育の本質」『宮原誠一教育論集 第一巻 教育と社会』国土社, 1976, p.15.
- 54) フリッツォフ・カブラ, アーネスト・カレンバック, 鶴田栄作編訳『ディープ・エコロジー考 持続可能な未来に向けて』佼成出版社, 1995, p.108.
- 55) Barthes, Roland. 『神話作用』[Mythologies. 1957.] 篠沢秀夫訳 現代思想社, 1967, p.43.
- 56) 森岡正博『生命観を問いなおす エコロジーから脳死まで』ちくま新書, 1994, pp.34-50.
- 57) 安藤聡彦, 新田和子「人間と環境とのかかわりをとらえなおす 環境教育論の周辺」『人間と教育』No.10, 労働旬報社, 1996, pp.109-118. が参考になる。
- 58) 藤岡, 前掲書(1995), p.76.
- 59) 同様の環境教育のありかたの展望は, 研究の先駆けとなった東京学芸大学を中心とする環境教育研究会の発足時にすでに見られる。大森暢之「環境教育研究会の発足に際して」『環境教育研究』vol.1 No.1, 1978, p.1を参照。しかしながら, 研究会の対象とした実践はその展望に見合うものとは言い難く, 本稿でもあえて取り上げることはしなかった。