

## 環境教育についての一考察

佐藤 快信\*\*

### Review of Enviromental Education

Yoshinobu Sato

**キーワード：環境教育、生涯学習、地域、生活知、共生、共存**

#### はじめに

日本における環境教育は学校教育や生涯学習のなかで展開されてきており、環境教育学会も設立されて11年目をむかえた。これまでに、環境教育については、環境教育学会だけでなく、関係学会などでそのあり方や手法について論議されてきている。しかし、環境教育は、それに関わる立場によって教育手法や目的について微妙に異なることがいわれてきている。また、2002年度から学校教育のなかで「総合的な学習の時間」が実施されることもあり、学校教育における環境教育についてもさまざまな視点で論議されている。こうしたなかで、最近では環境教育に関する総合的な書籍<sup>(1)</sup>も発行されて、一定の定義や方向性、目的を再提示される傾向にあるように思える。

環境教育の必要性について、筆者はこれまでにアメニティ<sup>(2)</sup>、地域資源<sup>(3)</sup>、生涯学習<sup>(3)</sup>、環境意識調査<sup>(4)</sup>のとの関連の中で述べてきた。しかし、環境教育そのものについて、成立の経緯、必要性についてまとめた形で論じたことはなかった。また、実際に高等教育または生涯学習の一環としての社会教育において、環境教育に関わるなかで環境教育の現状における課題についても考えることがあった。

そこで、本報告において環境教育のこれまでの流れを整理しながら、環境教育の現状の課題につ

いて考察することにした。

#### 1. 環境教育に関する経緯

##### (1) 国際会議を中心とした経緯

環境と人間との関わりについて以前から様々な形で論議されてきていたが、国際的に環境教育“Enveronmental Education”という言葉が最初に使われたのは、1948年のIUCN<sup>(5)</sup>の設立総会の場合であるといわれている。その後、1960年代後半から、社会的背景に伴って教育分野におけるその位置付けや定義づけが、世界各国で展開され始めた。

国際的な定義づけは、1970年IUCN/UNESCO共催による「学校カリキュラムにおける環境教育に関する国際大会 (International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum) においてであり、「価値を認識し、概念を明確化する“プロセス”であり、人間と文化、そして私たちを取り巻く生態系の相関性を理解・評価するために必要な技術と態度を発展させる」教育であるとされた。1970年以降は、環境教育に関連した国際会議が継続的に開催され、ストックホルム会議 (1972年)、ベオグラード会議 (1975年)、トビリシ会議 (1977年)、ナイロビ会議 (1982年)、モスクワ会議 (1987年)、地球サミット (1992年)、テサロニキ会議 (1997年) と一連の会議開催にしたがって環境教育の目的と内容が明確化されてきた (表1)。

(2) 日本の環境教育の経緯

日本における環境教育の経緯をみると、社会情勢の変化に対応して学校教育における環境教育の内容も変化してきており、それを3つの区分に分けることができるだろう(表2)。

また、日本における環境教育においては、先駆

的な二つの活動の流れがあったとみられている。

一つは公害教育であり、1960年代の高度成長に伴う公害の発生と顕在化なかで、公害防止のための教育が必要であることが指摘された。その後の1970年「公害国会」での議論を経て、小学校や中学校において社会科を中心に展開されたものである。

表1. 環境教育に関する国際会議

開催年	会 議 名	開 催 地	概 要
1972	国 連 人 間 環 境 会 議	スウェーデン (ストックホルム)	『人間環境宣言』 環境問題についての教育は、個人や企業、地域社会が環境を保護し向上するように、その考え方を啓発し、責任ある行動をとるための基盤拡大に必須ある。
1975	国際環境教育 ワークショップ	旧ユーゴスラビア (ベオグラード)	『ベオグラード憲章』 環境問題の解決と未然防止に向けた能力の育成
1977	環 境 教 育 政 府 間 会 議	旧 ソ 連 邦 グリジア共和国 (トビリシ)	(概念) 環境教育は生活環境の保護と改善を促進し、生態系の保護や人間活動の質を向上させるものである。(目的) 人間と自然の環境を含む文化および自然遺産や倫理的価値観を大切にすることを目指すような、認識・行動態度・価値観を形成することだ。 (目標) ①関心、②知識、③態度、④技能、⑤参加
1982	国連人間環境 会 議 10 周 年 記 念 集 会	ケニア (ナイロビ)	学校の環境教育、教師の研修、住民参加の重要性が強調された
1992	環境と開発に関 する国際会議 (地球サミット)	ブ ラ ジ ル (リオデジャネイロ)	『環境と開発に関するリオ宣言』 『アジェンダ21』 「第25章 持続可能な開発」 「第36章 教育、意識啓発及び訓練の推進」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上で重要である
1997	環境と社会に関 する国際会議： 持続可能性のた めの教育と パブリック・ アウェアネス	ギ リ シ ャ (テサロニキ)	『テサロニキ宣言』 環境教育：環境と持続可能性のための教育※平和・人権・人口・開発教育などを包括した“Education for Sustainability”の一環として認識

表2. 日本における環境教育の流れ（学校教育を中心として）

期	年 代	概 要
第1期	1960～70年代 前半	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公害教育、自然保護教育が積極的に取り組まれた。</li> <li>・高度成長期のなかでの産業発展、地域開発、交通網の拡大に伴う公害問題の発生と自然破壊の顕在化が進んだ。</li> <li>・社会科を中心に、公害とは何か、その実態、発生の理由、その責任、その解決について教えられた。</li> <li>・理科を中心に、開発によって破壊される自然の大切さに対する意識や行動力を身につけた人間の育成が展開された。</li> </ul>
第2期	1970年代後半 ～80年代	<ul style="list-style-type: none"> <li>・環境教育の重要性が認識され、環境・資源に関する教育や生活環境を守る教育が展開された。</li> <li>・生活者自身が被害者であり加害者である生活型公害（ごみ問題、大気汚染、生活騒音、生活廃水など）が顕著になってくる。</li> <li>・石油危機のような資源枯渇問題がクローズアップされ始めたことと国際会議の流れからも、環境と資源問題の本格的に取り組む環境教育が展開される。</li> </ul>
第3期	1990年代以降	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公害・自然保護というローカルからグローバルな環境教育が展開され始める。</li> <li>・地球規模環境問題（地球温暖化、オゾン層の破壊、熱帯林の減少、酸性雨、海洋汚染など）が深刻化し、「グローバルに考え、ローカルに行動する」環境教育が求められた。</li> </ul>

もう一つは、自然保護教育である。1951年に発足した日本自然保護協会が自然保護教育の必要性を論じ、高度成長のなかでの自然の開発が急激に進む過程で美しい自然が失われるという危惧から1957年には「自然保護教育に関する陳述」がおこなわれている。さらに、1971年には日本生物教育学会も「自然保護教育に関する要望書」を提出している。

公害教育も自然保護教育のいずれも環境問題を取り上げており、広い意味において環境教育といえる。したがって、1970年代のはじめにはアメリカと同様に日本においての環境教育の動きが始まっていたといえよう。また、1970年代における地球規模の環境問題が人間の生存に関わる問題として認識されるようになってから、学習指導要領でも公害が扱われるようになり、改定に伴いその重みは増したが、環境教育の学際性と教科主体、受験

重視の教育環境の中ではなじまず組織的展開されることは少なかった。公害問題をひろく環境問題として位置づけようになったことや国外では環境教育という呼び方が一般的であったことなどから、1967年に発足した全国小・中学校公害対策研究会は1975年に小・中学校環境教育研究会に改称をおこなっている。

1980年代に入ってから、地球の温暖化、オゾン層の破壊などの地球規模の環境問題と省エネルギーがマスメディアを中心として一人一人の生活様式のあり方問い直されるようになるようになった。1980年代後半から廃棄物問題などの生活公害に苦慮していた自治体を中心に環境関連部局を中心に環境教育に取り組み始めた。1987年には清里環境フォーラムが組織され、日本における環境教育の推進のための実際的な提案をおこない、1990年には日本環境教育学会が結成された。また、文

部省は1991年には「環境教育指導資料」(中学校・高等学校編)<sup>(6)</sup>、92年には小学校編<sup>(7)</sup>、95年には事例編<sup>(8)</sup>を刊行し、学校教育のなかでの環境教育の展開を図った。一方、環境庁は都道府県・政令指定都市を対象に「地域環境教育カリキュラム」を通して支援し、1988年には環境教育懇談会報告を出し、環境教育を「人間と環境の関わりについて理解と認識を深め、責任ある行動が取れるよう人々の学習を推進すること」と定義した。基本的にはベオグラード憲章に示された目的や目標の内容をふまえたものであった。その後も、「地域環境保全基金」や環境保全活導推進室の拡充など環境教育を環境行政の重要な柱として展開してきている。このような流れの中で、環境教育においては地域に根ざした環境教育が重視され、学習者の地球市民性や環境に対する感性や価値観を培うことが求められてきている。また、環境問題を解決するための実践能力と環境保全活動への積極的参加する態度と意欲を育成することも望まれてきている。

## 2. 理念と意義、教育目標

### (1) 環境教育の理念と意義

環境問題の解決へのアプローチは大きく分けて3つに分類され、①政治的・法的手法、②経済的手法、③教育的手法、があるとされる。また、対症療法的治療、予防的治療という見方もなされ、前者においては規制などによる手法により問題の発生後にその問題の解決のために用いられ、後者は新しい問題の発生を未然に防ぐためであり、③の教育的手法は予防的治療としての効果が期待されている。そのため、環境教育は環境保全の基盤を広げる上で必須のものとされ、環境問題を解決し、より良い環境を創造していくための「持続可能な社会」の実現に向けて、その基盤となる一人一人の意識や行動を変えていくという重要な役割を持っているところに、今日的な理念と意義、さらに必要性があると考えられている。

### (2) 環境教育の目的・目標

ベオグラード憲章では、環境教育の目的につい

て「環境やそれに関わる諸問題に気づき、関心を持つと共に、現在の問題の個人的、集団的に活動するうえで必要な知識、技能、態度、意欲、実行力を身につけた人々を育成する」とし、目標としては関心、知識、態度、技能、評価能力、参加があげられている。

トビシリ勧告においては、目的では①都市や田舎における経済的、社会的、政治的、生態学的相互依存関係に対する関心や明確な意識を促進する、②すべての人々に、環境の保護と改善に必要な知識、価値観、態度、実行力、技能を獲得する機会を与えること、③個人、集団、社会全体の環境に対する新しい行動パターンを創出すること、が提示されている。

また、目標については、①関心：社会集団や個人を援助して、総体としての環境とそれに係る問題に対する関心や感受性を獲得させること、②知識：社会集団や個人を援助して、環境とそれに係る問題についての多様な経験や基本的な理解を獲得させること、③態度：社会集団や個人を援助して、環境に関する価値観や思いやり、そして環境の保護と改善に積極的に参加する意欲を獲得させること、④技能：社会集団や個人を援助して、環境問題の明確化と解決に必要な技能を獲得させること、⑤参加：社会集団や個人を援助して、環境問題の解決に向けたあらゆるレベルでの活動に、積極的に関与する機会を与えること、があげられている。

日本の文部省環境教育指導資料では、目的に関しては「環境や環境問題に感心・知識を持ち、人間活動と環境との関わりについて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」と述べられており、先のトリビシ勧告を踏襲している。

### (3) 環境問題からの視点

アプローチとして環境問題の解決があるとすれば、その環境問題とは何かということを整理しな

ければならないだろう。というのは、一般的に環境問題といった場合、多くの人は、例えば熱帯林の減少、オゾン層の破壊、地球温暖化問題といった地球規模の環境問題をイメージすることが多い。確かに、環境問題を具体的にイメージするにはそうしたものがいいのかもしれない。しかし、それらは現象であり、そのメカニズムを教え、その解決策を考えることは意味のあることではあるが、環境教育の目標とする本質はそれでいいのであろうか。

このことに関しては、先に例示された現象面として現われる環境問題の背景にその本質があるとされる環境哲学的なものと生態学的視点に立ったものがある。前者においては、環境問題の本質は、現象として現われる先に述べた個々の環境問題の背景に存在する①自然と人間の不公平、②人類と人類の不公平、③大人と子供の不公平、にあると考えられる。①においては、人間が作り出した環境問題は人間のみならず地球上の生物すべてを巻き込む形で危機的状況を生み出してきている。いわば、人類は独自の生活環境を作り出し、適応していくことを「開発」という言葉で表現し、おこなってきた。そのことがそうした状況を作り出している。②においては、南北問題として認識されるような先進国と開発途上国との二極化された構図として生活格差の問題である。③においては、世代間の不公平であり、目の前に存在しない未来の世代との公平、平等を求めることである。以上の3点について共通することは、地球規模の構図とローカルな地域間または地域内においてもその構図が存在し、フラクタル的な自己相似性を持つところであり、そのことが「グローバルに考え、地域で行動する」ことにもつながっていく。

後者においては、環境問題とは自然生態系の破壊であり、さらに大きく「広義のごみ問題」と「野生生物が絶滅している問題」の2つに分けている。前者においては、ごみ問題は自然生態系を破壊することで得た自然の資源を異常に使い、大量のごみとして捨て、これによってさらに自然生態系を破壊するという悪循環を抱えた問題である。後者においては、目先の利益を追い求めるあまり、

どこを自然のまま残すのか、どこまで利用するのか、どこを利用するのか計画を立てないまま、野生生物のことを考えず、やみくもに土地を利用した結果おきている問題である。いずれのにおいても、自然との共生または持続可能な社会を可能にするための人間社会の在り方の問題としてとらえている。

環境哲学的な視点または生態学的な視点のいずれにおいても、環境問題の本質においては人間と自然との関係、それに付随する人間社会のあり方が今後どのようにあるのかという方向性について考えていくことの必要性を提示している。

#### (4) 環境教育・開発教育、人権教育、平和教育

開発教育・環境教育・人権教育・平和教育という4つの教育(表3)は、共通の問題意識を持ちながらおこなわれており、このような「教育」の発達に伴う広がりに対応して包括的な枠組みでこれらの教育を1つにまとめようとする動きがみられる。具体的には、「ワールド・スタディー」または「グローバル教育」、「地球市民教育」と呼ばれるものである。

4つの教育を広義の視点にたってみてみると、それぞれの基本的概念であるところの開発・環境・人権・平和は相互依存的に存在し、相補的であると認識できる。例えば、①地球規模の戦争や紛争は社会全体の開発を遅らせその能力を妨げ、環境への破壊的な影響を及ぼす、②低開発や誤った開発は、栄養失調、飢餓、病気といった影響をもたらす、それは人権を損なう、③開発や環境保全の戦略の選択においては、権利をどのように解釈し、優先順位をつけるかが重要である、④開発と環境保全は対立するものではなく、持続可能な生活様式を確立するためには考慮すべき重要項目である、といったことである。

また、現象を個々に細分化し分析する方式から、ダイナミズムに現象相互の相関性を認め、領域の境界を越境した複合領域のものとしてとらえると、例えば、①グローバルなものの中にローカルがあり、ローカルなものの中にグローバルがあるという、先述した自己相似性である、②過去、現

表 3. 開発教育・環境教育・人権教育・平和教育のとらえ方

	狭 義	広 義
開発教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「第三世界」の国々の問題</li> <li>・開発に対する西洋的な観点を盲目的に受け入れる</li> <li>・解決は援助を通じて得られる・学生の参加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・世界の開発と相互依存</li> <li>・非西洋的な視点の強調</li> <li>・解決は社会内および社会間の経済、政治改革にある</li> <li>・学生の参加 意思決定家庭に参加するための技能などを育成する (for)</li> </ul>
環境教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の環境</li> <li>・生物学、地理学を中心とする従来の考え方</li> <li>・環境に対する西洋的な考え方が底を流れる</li> <li>・環境保全に対する関心を高め、研究や調査の仕方を学ぶ (about)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域、国家、地球の環境の相互依存</li> <li>・人間の行動と地球全体の生態系の関係を考察する</li> <li>・環境に対する非西洋的な視点を十分に考察する</li> <li>・問題意識や参加のしかたなどを育成する (for)</li> </ul>
人権教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主要な国際的文書などに基づく教育・市民権</li> <li>・政治的権利を重視する</li> <li>・西洋的な権利の概念が底を流れている</li> <li>・権利について (about) 教える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・環境権などの新しい権利の考え方を含む</li> <li>・社会的・経済的権利を同等に重視する</li> <li>・非西洋的な考え方についても十分考察する</li> <li>・権利のために (for) 教え (技能の習得) 権利のなかで (in) 教える (民主的に開かれた教室の雰囲気)</li> </ul>
平和教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戦争をなくす</li> <li>・東西対立と兵器削減交渉</li> <li>・狭い平和の概念</li> <li>・従来のスタイルの教室において学習し、調査の仕方を学ぶ平和について (about) 教える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戦争や不正をなくす</li> <li>・世界の兵器廃絶や抑圧的な構造を排除する</li> <li>・平和の概念を生態系の平衡にまで拡張する</li> <li>・民主的な教室で参加型の学習をする</li> <li>・平和のために (for) 平和的に (in) 教える</li> </ul>

(環境教育入門<sup>(11)</sup> p. 36 をもとに作成)

在という動的関係の中においても、同様なことがいえる、③時系的な動的関係においては、未来もその延長線上において考えることも重要である、といったことに気づくことができる。

以上のことを考慮すると、4つの教育は平面的なものとして扱うよりは、立体的な四面体として扱っていくことが、最も教育効果があがる可能性を持っていることがわかり、その立体の重心に共生という概念が存在し、集約されていくことがわかる。

### (5) 生涯学習としての環境教育

環境教育により達成される目標は、より良い環境を創造していくことに最終的な目標が設定され、手法として、またはアプローチとして環境問題の解決が設定されていることがわかる。このような教育を実践する場合、学校、家庭、地域といった教育の場で、行政、企業、住民が協力しながら、子供から高齢者まで生涯にわたる生涯学習としておこなわれることが必要である。1992年の文部省の生涯学習審議会の答申によれば、消費者問題、まちづくり、国際理解、開発援助、環境、資源、エネルギー、人口、食料などの現代的課題を当面の重点課題として取り上げている。

環境教育が対象とする分野は広いがあえて分類してみると、大きく分けて対象としての自然と人間に分けることができるだろう。しかし、実際には、理念・目標の根底には環境倫理の確立をめざすところにあると考えられることから、対象が違って両者に共通して流れるものは、自然または人間に対する「思いやり」、「感受性」というものが存在していると考えられる。

こうしたことをふまえ、生涯学習としての環境教育をとらえると、人間のライフステージに合わせ強調されるものが異なることが想定される。阿部<sup>(9)</sup>は、人間と自然という2つの学習対象に対して、幼児期、学歴、成人期の3つのライフステージと、直接体験による感性学習、学校で学ぶことを中心とした知識・技術教育、問題解決のための行動・参加学習という3つの環境教育の場を設定している。ここでは、成人期における環境教育につ

いて考えてみたい、幼児期、学齢期に関しては、阿部<sup>(9)</sup>の論文を参考にされたい。

成人期における環境教育では、問題解決に向けた行動に参加することが大きなウェイトを占めることになる。環境に対して負荷をかけない生活の実践という、個々の生活者としての環境保全活動だけでなく、生活空間としての地域にまで広がりを持たせたところで環境学習に取り組むことが求められる。そのため、住民参加型の自然と共生するまちづくり、リサイクル型地域づくり、地域の資源を有効利用した村おこしといったことなどがおこなわれている。このように、成人期の環境教育においては環境教育という学習者が教授されるという受動的な形態から、環境学習という学習者が主体である学習者の能動的な形態が強調される。しかしながら、現実的には環境教育の歴史的浅さからみても、成人期における生涯学習においては環境学習だけでなく環境教育もまだまだ必要であるように思え、環境教育の未成熟さを社会教育にかかわる際に感じられる。

## 3. 環境教育の課題

### (1) 環境教育の課題

環境教育の未成熟さを感じているのは筆者だけでなく、阿部<sup>(9)</sup>も「包括的教育や持続可能な社会をめざした教育として既に欧米では始まっているのに、わが国での動きをみると対処療法的な見方を拭い切れないのは何故だろうか」と指摘している。筆者の場合、未成熟さには2つの要因があるように思える。ひとつは、1990年に入ってから教育指導資料の整備がなされたことからわかるように歴史の浅さによる児童期、学齢期において環境教育として教育を受けていない大人の世代が大半であること、もうひとつは、整備されつつも環境教育に対する定義が多様であるために環境教育で何をどのように教えたらいいのかという戸惑いが提供する側に存在することが考えられる。

前者においては、地域差ということもあるだろうが、例えば成人を対象とした社会教育の中で環境教育という言葉さえなじみが薄いし、ごみの問題に関しても短絡的にリサイクルすればいいと考

え、ごみ問題の全体像がつかめていないことが筆者の社会教育の関わりからは見受けられる。また、後者においては、例えば、美化運動は現在どちらかという環境教育として扱われることが多いように見受けられるが、環境教育の認知度が上がる以前は、この美化運動は道德教育として扱われていた。そのため、以前の道德教育の一環としての美化運動と環境教育の一環としての美化運動は異なるのかということに対する明確な意見を持たずにおこなわれているケースが多いように見受けられる。では、どこにその違いがあるのかといえば、道德教育としての美化運動であるならばしつけやマナーの問題で終わっていいのであるが、環境教育であるためにはごみ問題が多量生産および多量消費によること、焼却・埋め立てによる環境問題、リサイクルシステムについてなど問題をどのように解決していくという基本的な問題にも関わっていかねばならないことである。

このことは環境教育を考える上で重要なことで、美化運動を道德教育までのレベルで終わっているのに環境教育をしているのだという誤解が提供する側にもしあるとするならば、環境問題の解決は個々の個人の道德や行動によってのみ解決されるという誤解を植えつけてしまうことになる。例えば、河川などの改修により護岸整備されることによる自然環境を破壊し、人工的なものに変え生物が住めない環境を作っておきながら、生物がいなくなったのは家庭から出される雑排水のせいであるというすり替えがなされてしまう。そのため、環境問題に対する負担が重荷と感じてしまったり、杉原<sup>(10)</sup>が指摘するように環境ファッションひいては環境ファッションになりかねない危険性を含んでいる。したがって、環境問題の根本的原因まで踏み込みながら総合的に認識を深めるという作業が、環境教育においては必要である。

## (2) 新しい価値観、倫理

環境教育においては、これまでの倫理、価値観などとは異なった新しい倫理、法秩序、経済原理が必要とされる。とすれば、環境問題の解決という具体的な策を論じる前に、環境問題の本質であ

るところの解決には新しい価値観、または価値観の転換というものが求められる。そのため、環境教育を支える環境倫理、またはエコロジー思想というものが論議されないところで、環境教育を教授することは困難であるといえるだろう。ところが、日本における環境倫理またはエコロジー思想についてみると、まだまだ議論がなされている状況にあり、そうした環境倫理が環境問題や環境に関わる人たちの中に浸透してきているようにはみえない。例えば、環境基本法が制定されても、依然として法秩序のなかで確立されてきているようにもみえない。

また、そうした状況においては、環境問題の解決が環境ファッションとなることが見受けられる。特に、環境問題などの知識がマスメディアを通してある意味では局所的な報道として伝えられることで、全体の構図がわからないまま局所的な現象面にとらえ、環境ファッションとなりさらには環境ファッションにつながる危険性も考えられる。もっとも、新しい価値観が共通の理解を得られることも必要であるが、そのことだけの価値観だけが一人歩きすると、別の形での環境ファッションになりかねない。そのため、環境に対する価値観も環境以外に対する多様な価値観の一つとしてとらえられることは必要であろう。

新しい価値観に基づく社会システムの構築の遅れは、環境問題の解決は個人の行動にすべてが集約され、そのことで解決されるという誤解が生んでいるようにも感じる。本来、環境問題の解決には、個人個人の行動も重要であるが、社会のシステム自体の変革が必要であり、法秩序や経済原理までにその変革は及ぶものである。つまり、現在の社会システムが子どもに対して一定の価値観を植え付けている現状においては、子どもに対する環境教育だけでは上手くいくものではなく、自然を管理するという考え方から自然と共存する社会に基づく社会を目指す社会システムの構築が必要であり、そのことを環境教育に組み込まなければ実のある環境教育は成立しないのではないかと考えられる。



### (3) 共生か共存か

自然との「共生」や「共存」といったことが日常的に私達のまわりに飛び交っているが、「共生」と「共存」の使われ方に違いはあるのだろうか。この問題に関しては、十分な調査をおこなっていない状態ではあるが、少し触れておきたいと思う。筆者の使われ方に対する感じでは、1990年前後から「共存」という言葉から「共生」という言葉が多く使われるようになってきたように感じている。

本来「共生」は生態学の用語であり、1990年以前までの自然科学が環境保全に大きく関わっていた時期では「共存」という言葉が使われることが多く、それ以降では「豊かさ」とは何かといったような社会科学的アプローチが多くなるにつれて「共生」という言葉多くなってきたように思う。

では、1990年以前では「共生」が使われることが少なかったのかということ、生態学での「共生」は相互の利益を交換し合うという関係が成り立つもので、環境問題においてはその関係が成り立たないという考えが背景にあったものと考えられる。つまり、自然と人間との関係において相互の利益を交換するという関係が成り立たないからこそ環境問題が発生するのであり、自然と人間の間のストレスをどのように処理するかという視点に立ったとき、どのように共存していくのかという関係が生まれ、そのことが環境問題を解決する糸口となる。

一方、今日的な「共生」は、読んで字の如しで「共に生きる」という人権教育から始まる共生教育や福祉教育などの人間と人間との関係に基づく領域にみられる。このことは、誤解を生み、また環境教育を戸惑わせているのではないかと思える。というのは、生態学的な「共生」との違いが明確でないまま使われることにより、人間は自然に対してどのような利益を与えたらいいのかという答えのない袋小路に追い込まれてしまうからである。利益を与えるということは容易ではなく、問題の解決だけではすまない要素を含み、自然に負荷をかけないということ以上のことが求められる。その意味でいえば、「共生」の関係が成り立つときに環境問題が解決されるのであって、環境問題

が存在する現状において「共生」しているのではないという指摘もある。

以上のことは、人間と自然または人間という組み合わせの違いによって、「共存」と「共生」の使われ方が異なるのかという予想がなされる。しかし、人間と自然との関係においても「共生」が使われることがあるが、その根拠として共生に含まれる片利共生という一方だけが利益を受ける形態の提示に求めているとしたら、それこそ現状を語るだけであり、解決策を導くことは困難となってしまうだろう。

そのことが、先に触れた環境問題の解決が個人のレベルだけで論じられると、個人に対する負担が増大し、メゲてしまうという現象を作りだしているのではないかと感じられ、大学生の環境意識調査<sup>(4)</sup>からも環境保護運動に参加していない現状が単に運動の情報が少ないということだけでない背景が存在するように思える。そして、現実としての「共存」、理想としての「共生」というようにとらえたほうがいいのかもかもしれない。

### おわりに

人間が豊かに生活していくために必要な自然環境や社会環境が喪失しているところに環境問題が存在する。このことは単に経済の発展や効率を重視する社会において自然環境に負荷を与えているばかりでなく、人間の精神的・文化的な面までも影響を与え、ある意味では貧困さえ生んでいる。したがって、環境教育における環境は生物が生息している自然環境だけでなく、人間を含めた自然的環境・文化的環境・社会的環境など広範な領域をカバーしながらとらえていく必要がある。

そして、その対象となるものは、有害物質の汚染、生物の種の絶滅、富栄養化、エネルギー・水・食料などの資源問題だけでなく、家庭環境の崩壊、教育の管理化と荒廃、食生活の問題などの人間の生活環境にみられる文化的環境や社会的環境も包括される。実際、自然環境と社会環境はそれぞれが独立して存在するものではなく、相互に関連しあって存在している。その関係がうまくいかなかったときに、環境問題が生じたものであり、相互作

用の結果として環境問題は存在する。

これまでの環境教育の多くが自然環境の学習が中心におこなわれて、文化的または社会的環境に対して副次的に取り扱われてきたように思える。確かに、自然環境に対する環境教育は重要であり、特に、生態学の基盤をおくことは重要である。しかし、個別教科のなかで環境問題を扱う環境教育や環境に関する分野を寄せ集めておこなわれる環境教育ではない、新たな環境学に基盤をおいた体系的な環境教育を構築する必要性が求められているように思える。そこで求められる環境学とは、様々な分野をもとにする環境科学の統合であり、その視点は地域で生活し、その生活の中に潜在的に存在する生活知の掘り起こしと環境との連関を生態学的にとらえていくものが重要なのではないかと考える。

#### 註)

(1) 例えば、

北村和夫、『環境教育と学校の変革ーひとりの教師として何ができるかー』、農山漁村文化協会、2000年。

田中春彦編、『環境教育』、明治図書、2000年。

(社)日本環境教育フォーラム編、『日本型環境教育の提案 改訂』、小学館、2000年。

鈴木紀雄と環境教育を考える会編、『環境学と環境教育』、かもがわ出版、2001年。

(財)日本生態系協会編、『環境教育がわか

る事典』、柏書房、2001年。

(2) 佐藤快信、長崎ウエスレヤン短期大学 紀要、NO. 23、P. 67-76、2000年。

(3) 佐藤快信、長崎ウエスレヤン短期大学 地域総合研究所所報、NO. 8、P. 29-36、2000年。

(4) 佐藤快信、長崎ウエスレヤン短期大学 地域総合研究所所報、NO. 7、P. 35-46、1999年。

佐藤快信、他3名、「大学生の環境意識調査」、環境教育学会第11回大会、P. 53、2000年。

(5) IUCN⇒International Union for Conservation of Nature and Natural Resources

(6) 文部省、『環境教育指導資料』(中学校・高等学校編)、1991年。

(7) 文部省、『環境教育指導資料』(小学校編)、1992年。

(8) 文部省、『環境教育指導資料』(事例編)、1995年。

(9) 阿部治、「水環境学会誌」、vol. 17、No. 11、P. 2-7、1994年。

(10) 杉原利治、『21世紀の情報とライフスタイルー環境ファシズムを超えてー』、論創社、2001年。

(11) 阿部治監修、『環境教育入門』、明石書店、1998年。