

環境保全主体育成としての環境教育 Fundamental Viewpoints of Environmental Education

岩田 好宏

IWATA, Yoshihiro

[要約]この研究は、環境教育を進める上でのもっとも基礎的な視点を明確にすることを目的にしたものである。ここでは環境教育を、教育全体の目的である人格の完成（人間性の確立）の教育の一角として子どもなど人々自身による環境保全主体形成の支援活動と位置づけた。環境保全とは、人間が人間らしく生きてゆく上で必要な良質な環境を形成し享受することである。その主体性とは、社会的にみればその自発性においてその責務を果たすことであり、環境権として保証されるものであり、他者の環境権を保証するものである。あわせてこの学びの上での基盤となる環境保全観形成とその基礎となる環境観形成に必須の自然、環境、農村環境と都市環境、人間における「主体—環境」関係における独自性などいくつかの主要概念を検討した。また、学びと教育との関係、子どもの発達成長にともなう学びの関心、興味の変化にふれ、学校教育のなかでの環境保全主体形成の教育プラン作成上の基礎について述べた。

[キーワード] 環境保全の主体性、学びと教え、環境観、人間における「主体—環境」関係、自然

1. はじめに

1. 「環境保全主体形成の教育」とは環境教育をその目的から言い直したものである。子どもたちが環境保全主体になることを支援する教育である。それをどのように進めるかという方法論、端的に言えば何を目標にどのような方法で教育するかは、つぎの二つの視点から迫り、そこからえられたものを結び付けて方法として統一して明らかにするほかない。

a. 子どもの現状を知ること。学ぼうとしている子どもの今が環境保全主体としてどうであるか、何が問題でどこに教育の糸口があるかを明らかにすること

b. 環境保全主体育成はどうあるべきかを理論的に検討していくこと

2. 上の a についてわかったことを整理すれば、つぎの三つになる。

a. 2006 年、若者（高校生）に将来改善してほしいこととして社会に対する期待をアンケート調査によって聞いたところ、「環境の改善」は、「武力による国際紛争をなくすこと」、「犯罪防止」とともに、上位三つに入り、しかも第 1 位であった（注 1）。

今から 10 年まえ中学生に同様のアンケート調査をしたところ、ここでも「環境の改善」、「犯罪防止」、「スポーツの振興」とともに上位三つに入り、同じく第 1 位だった（注 2）。

b. 2003 年高校生に、授業に先立って何を知りたいかとアンケート調査したところ、自然的問題と社会的問題では社会的問題が多く、自分を知る・自分の生き方を知る・友達など他の人との関係のしかたを知ることが圧倒的に多く、しかもそのほとんどは漠然としたものであった（注 3）。環境にかかわることを望んでいた生徒は僅少であった。

このことから、社会的に関心をもち期待していることでも、学びたいことにはなっていないことがわかる。

c. 2003, 2004 年度に高校 1 年生に、社会に期待することと知りたいことを結合させて、全体として「人間の生き方」という大きなテーマの最初として「環境問題に取り組んだ人たち」というテーマの授業を組んだところ、学ぶ意欲が顕著で、大事なことを学んだと感じた。多くの生徒がつぎに学びたいこととしてとり上げた学習テーマは環境問題であった。しかし、2003 年では、それを受け

て「産業廃棄物問題に取り組んでいる人たち」というテーマで授業を進めたが、生徒の関心はとくに強いものではなかった。2004年度に「環境問題に取り組む人たち」のあとで、「戦争のなかの市民」、「自然災害と市民」というテーマの授業を行ったが、これには強い関心を示した（注4）。

3. 以後 b の視点を中心に理論的に考えた結果を述べることにする。

2. 環境保全主体形成の教育の位置

1. 環境保全主体形成の教育は、教育全体の目的である人格の完成（人間性の確立）の教育の一角に位置する。したがって、環境保全主体形成の教育は、つぎの三つの条件をみたさなければならない。

a. 人間性の確立についての教育のなかで独自の専門的な役割を果たすこと

b. 人間性確立の教育の本質を単純な形において具備していること

c. 他の教育との相互連関を明確にし、人間性確立についてそれらとともに統一されること

2. 環境保全とは、人間が人間らしく生きてゆく上で必要な良質な環境を形成し享受することである。その主体性とは、社会的にみればその自発性においてその責務を果たすことであり、環境権として他者によって保証されるものであり、他者の環境権を保証するものである。

こうした個人の確立を支援するのが、教育全体のなかでの環境教育独自の専門的役割となる。

3. 環境保全主体形成の基本

1. 環境保全主体形成の教育を現実のこととするためには、社会的目標としての「世界中のすべての人がたがいに傷付け合うことなく、みんな幸せになること」と、「人間と自然の共存」の実現を基盤として、学びの目標としてつぎのことを設定する必要がある（注5）。

a. 環境保全主体の自覚

a-1. 環境権の自覚（良質の環境を享受し、その形成のために行動することを、基本的人権の具体の一つとして自覚するとともに、他の人々の環境権を保証する）

a-2. 環境保全行動の実践性の自覚

a-3. 環境保全について不断の学習を積み重ねることの自覚

b. 環境保全観の形成

b-1. 環境保全とは何かを明確にする

b-2. 人間にとって良質の環境とはどういうものかを追求する

b-3. 人間における「主体—環境」関係の歴史と現実を認識する

b-4. 環境との関係において社会的諸関係を理解する

b-5. 自然とその実態を認識する

c. 環境保全のための方法の取得

この方法と、実践性の自覚を結合させ、実践性を現実のものにできるようにする。

2. このうち、環境保全観も環境保全方法も、現実の人間の環境としてある自然との関係とその歴史的背景についての認識が必須の条件となる。人間はその環境として存在している自然とどのようにかわり、どのように改変してきたか。そのことが人間にとってどのような影響を生み出したか。これによって現実にそくした環境観を形成することができる。こうした知的営為によらなければ、環境保全観は空想の域から脱することはできない。

3. 将来は、現在の継承と変革によって現実のものとなるから、何よりも現実を直視しなければならない。そして現在は過去からの歴史的過程のなかで生まれたものである。歴史はくりかえすことはなく、過去から現在までがそのまま現在から将来へ置き換わることはないが、歴史には独自の法則性があり、環境保全観を形成する上で参考にすべき事実はこれしかない。

4. 環境保全の実践性の自覚は、さまざまなことが基礎となるだろうが、何よりも人間の環境との関係についての将来展望がもてることが大事な基礎となっている。

そうした展望は、明確な環境保全観をもつとともに、人々が現に主体的に環境保全活動に取り組み、成果をおさめている現実を認識することを一つの重要な拠り所となる。

5. また環境保全主体とは、日常生活のなかに環境保全を組み入れていることであり、日常生活を環

境保全の視点から問い直すことである。さらに環境悪化問題が発生したら、ただちにその改善に取り組めることでもある。

4. 環境概念の検討1-自然概念

1. 「環境」, 「自然」の概念はさまざまに解釈されているから、整理しないと環境教育をめぐる論議や保全活動に混乱をまねく。まず「自然」概念について整理しておく。

2. 自然概念については、環境教育にかかわるところでは、つぎの五つに注目する必要がある。

3. 第1に、外からの影響を受けることなく、そのままであることが「自然」の本来の意味である。

4. その場合に、影響を及ぼす外からののはたらきかけが何であるかによって、異なった意味をもってくる。外からののはたらきかけが人為である場合が、一般に流布されてきた「自然」概念である。人為的影響を受けているものに対して、この自然は人為的影響をうけることなく、そのままのものである。しかし、人間がかかわっている地球表層は人為の及んでいないところはほとんどなくなったが、概念の上では現在も有効である。これが第2の自然である。

4. 第3の自然は、視点を都市環境のような人工的なものにおき、二次林(里山林や伐採後林)のように、それに比して人為的影響が小さいものをふくめていわれているものである。しかし、明らかに原生自然に比べて人為的影響が大きいので、第2の自然(湯川秀樹)や半自然(吉良龍夫)という言い方もある。

5. 第4の自然は、この世界がそのものとして存在している面に目を向けたものである。

これは、自然科学の「自然」が何をさしているかを検討すれば理解しやすい。自然科学のなかの物理学・化学などは実験的手法が重要な意味をもっている。実験的手法の特徴は、人為的に条件を設定して、そのなかで自然、物質、生きもののある特定の部分、面にみられる法則性をとらえるところにある。したがって、第1, 第2の自然からみれば、それにあてはまらない人為的な状況のなかでの方法ということになる。それにもかかわらず、

こうした探究方法をとる科学を自然科学といい、自然を対象としているという根拠は、人為的影響を受けているかどうかは問われず、事象の物質的、生物的な面、つまり人間との関係は捨象してそのものとしてとらえるところにある。自然科学でいう「自然」とは、物事の社会的面に対してそのものとしてある「自然性」という意味であり、その点ではすべてのものは物質世界であるということ「自然」と呼ぶ。

6. 5番目の自然は、野生生物保全の考えから生まれたものである。上で述べたように、人為の影響を受けていないもの(2番目の自然)は、地球表層にはない。しかし、そのなかでも人為の影響が軽微であることによって、自立的に維持存続し、長い時間的経過のなかでは自然史的進化をとげる可能性がある。これを野生世界ということができる。

7. この野生を自然におきかえて考えれば、この世界は、つぎの三つに区分することができる(注6)。

a. 人為の影響が軽微であるために、自立的に維持存続でき、自然史的進化の可能性が高い。

b. 人為の影響が強大であるために、自立的に維持存続できず、進化に人為の影響または人為淘汰がはららく

b1. 人為の強い影響を受けて消滅する可能性が高い

b2. 人為の影響をうけることによって維持存続している

この区分は、自然の側に視点を置き、自然を人為との関係においてとらえたものであり、野生を自然におきかえることの是非は別として、自然保護や環境保全を考えるための有効性が高い。

8. しかし、農村の自然も都市の自然も b2 に入り、この分類法ではその差異についてはふれることができない。それは、農村・都市の別が人間の側からみたものであるからである。

9. 同じ人為的環境でありながら、農村環境と都市環境では大きなちがいがあ

農村生活は作物・家畜という生きものを生かすことによって成り立ち、環境としては、まず作物・家畜が生きる環境としてあり、農耕生活を営む上で必要な道具製作のための原材料を提供する場としてつくられた。道具の製作を通じて、農村に住む人たちは、その環境である自然と活発に

かかわる。しかも人為的变化は局部的には激しいが、全体として維持存続されている。

10. これに対して、都市環境は道具の集積である。環境を構成している個々は道具そのものであり、製作という自然の質とかかわりを経ることなく、ただちに利用できる。そのため都市における「主体-環境」関係においては、その社会性（有用性など）に目が向けられ、環境の自然性、自然性と社会性の関係について目を向けることが希薄である。

6. 環境概念の検討 2-環境と環境学習の内容

1. 生物の主体性に注目して環境を考えたユクスキュルは、その著書『生物からみた世界』（注7）の最初に、吸血性のダニの行動と環境との関係を紹介しながら、そのダニの生活とのかかわりのなかで、感覚を通じて感知した世界をUmweltと呼んだ。

2. いうまでもなくUmweltだけをダニを取り巻く環境とみるわけにはいかない。ダニはもっと広い世界とかかわっている。澁谷壽夫は、その著書『生態学の諸問題』（注8）のなかで、ユクスキュルがUmweltだけを環境ととらえていると判断して、その環境観をきびしく批判した。

3. 『生物からみた世界』の訳者である日高敏隆は、そのあとがきで客観的な環境と区別して「環世界」と訳したことを述べている。Umweltという概念の積極性を評価しながら、その弱点を補ったことになる（注9）。

1950年代の日本の生態学界において「沼田—渋谷」論争を中心に、生物にとっての環境についての論議がはげしく交わされた（注10）。Umweltに対する日高の注意深い訳語はこの論争を基礎にしたものとみたい。

4. 人間をとりまいてなんらかの関係にある外的世界を環境という。その外的世界は自然である。したがって、環境がどうあるかを明確にするには、まず人間にとって自然がどういうものであるかを明確にしておかなければならない。

5. その基本となることは二つある。一つは人間も自然的存在であるということである。人間の外的

自然との関係は、自然的関係である。

6. 第2は、人間の意識からみれば他者であるということである。自然は人間が感知しようとしまいと、かかわろうとなかろうと、そのものとして、その理において自己運動している（注11）。

7. したがって環境のとらえかたには、自然としてどう存在しているか、環境として人間にとってどのような意味があるか、その間にどのような相互関係があるかという二重構造でとらえる視点が必要である。

8. しかし、こうした環境を、そのまま環境教育のなかで学ぶべき内容と考えると、社会科教育、産業教育、理科教育その他さまざまな教科教育の学習すべき内容がそのまま取り入れることになり、社会的諸関係を学習内容とする社会科教育と教科教育を二分することになる。人間の営みは、社会的諸関係と自然との関係がすべてであるからである。

9. こうした諸教科教育のなかでの学習内容は、その総体として環境学習にとって不可欠であることもたしかである。こう考えれば、環境教育は、子どもが環境保全主体形成を支援する教育を核に、その周辺として自然・環境・産業活動などを学習内容とする基盤として教育の二重構造をもったものとして考えることができる（注12）。

7. 人間における「主体-環境」関係

1. 環境保全観の基礎となる環境観形成にあたっては、「主体—環境」関係における主体である人間の独自性を明確にする必要がある。

「主体—環境」関係は、主体がどうであるかによって変わる。

2. 人間以外の生物は、そのからだの形態が生活形式をきめる。からだが変わると生活が変わり、「主体—環境」関係が変わる。生活、「主体—環境」関係が変わるとからだが変わる。からだの変化と生活、「主体—環境」関係の変化とは相互作用的に進行する。人間以外の生物では、からだ・生活・「主体—環境」関係の変化は進化的に別種になることである。

3. 人間における「主体—環境」関係はこれとはち

がう。人間は、環境である自然に対して意図的にはたらきかけ変革して利用し、あわせて自己変革する。種としては変わることなく、道具を変えることによって「主体—環境」を変えた。

4. 道具の発達と社会生活の進歩によって、人間は食物連鎖のなかでの位置をかえ、ついには野生生物世界（共生世界）から離脱して、人為的世界（農耕生物世界）のなかであらたな食物連鎖の関係を結んだ。

自然の変革は、まず道具の製作というかたちで具体化し、つづいてこれに環境の変革が加わった。

5. 環境をかえるということは、今まであった環境が消えることであり、今までなかった環境が現れることである。

6. 生きもののからだと生活のしかたは、その歴史のなかで他の生物・物質とのかかわりのなかで身に付けたものであり、その歴史のなかで遭遇しなかった生物、物質に対応する生物的方法が身につけていない。環境の人為的改変は、そのこと自体問題をふくんでいる。

7. 人為的改変は、また特定の目的にそって意図的に進められる。したがって他の目的のために利用する場合には不適となる。

8. そのため、環境の人為的改変が人間にとって好適なものをうみ出すことを意図しても、結果として不適なものとなる場合がある。環境疎外である。人間自身も環境が変わると、意識的無意識的に自身を変える。そして環境を変える。この相互関係的变化は、自己運動的に進行する。

8. 学びと教え（注13）

1. 子どもにかぎらずすべての人間は、生涯にわたって学び続ける。

2. 学びは人間性確立に向けての自己変革を目的としており、学びはその過程であり、学ぶ本人の主体的行為である。

3. したがって、教育は、学びにあたって学ぶ者を支援する社会的行為である。

4. 学びには、形式の上から大別すれば、本学びと教育的学びからなる。

5. 本学びは、支援を必要としない自立的学びであ

り、学ぶべきことを発見し、学び方を考え出し、実際に学ぶことを、すべて学ぶ者が自身で行う。本学びは、生涯における生活のあらゆる場面で成立する。

本学びには個人的学びと複数の学ぶ者の相互関係による共同的学びとがある。

6. 教育的学びは学ぶ者と学びを支援する者（教育する者）との相互関係において成立するものであり、関係的学びとすることができる。

7. 学びを人の生涯にわたってみれば、本学びが中心で教育的学びはその補助であり基礎にあたる。

8. 環境保全主体形成についての学びも生涯にわたって継続されるものであり、学ぶ者の主体的な行為である。環境教育は環境をめぐる関係的学びのなかでその支援的位置にある。

9. 学校教育における支援のあり方

1. とりあえず論を進める上で認識に限定して考えると、社会における認識活動は、ある事象をそのものとして認識することを目的とした場合と、人間の社会的、自然的問題を解決することを目的とし、そのための手段として認識する場合とがある。

2. 子どもの学びは、学びそのことを楽しみとして学ぶ場合と、自分、生き方、将来について考え、そのなかで生じた問題を解決するために学ぶという場合とがある。

3. 社会的自然的問題解決のための認識は、そのことだけでは子どもの自己、生き方、将来についての問題についての学びになるとはかぎらない。学ぶ関心をまったく示さない場合もあるし、学ぶ関心を示したとしても、それは知的楽しみとしての関心の場合がある。それは、「1. はじめに」で紹介した、社会に対して期待したことでありながら、学ぶ関心を示さなかった例で明らかなことである。環境問題は社会的にみて重大なことであり、若者が関心を示していても、そのことだけでは学びの関心へ移行するとはかぎらない。

4. 学ぶ関心・興味は、学ぶ者の主体的なことであるから、それぞれの子どもの発達成長の段階、個人的な問題との関係のなかで関心・興味を掘り起

こさねばならない。

5. 子どもの学びの関心・興味については概ねつぎのようなことがいえる。

a. 小学校2年生頃から知的興味が明確になり、中学1年ころまでは楽しさとしての学びから関心が生まれる。

b. 小学校5年くらいからものの本質に迫るほどの鋭さがともなう。自然認識の面からいえば、小学校5年生で力学の3法則のなかの慣性の法則の基礎段階まで認識が深まった例（注14）などがある。

c. 中学2年生頃から、関心は自己、生き方、将来、友達など他の人とどうかかわればよいかなど自己を中心に日常的問題解決に関心が集中する。

6. しかし、学びについての教育の側からの支援とは、自立的学びが本学びとしてまさに本格的な学びになることへの支援である。そのために、その役割とは、日常生活のなかの日常世界とのかかわりを通じての自立的学びではむずかしい、あるいは不可能な日常性をこえた学び世界を提供することにある。

そして、自立的学びが、本学びとして日常生活・日常世界と、広い自然的・社会的全体世界との関係のなかで問題を発見し、それを解決するための学びの世界を形成することができるようにすることが、教育的支援のもっとも重要な役割となる。

7. 環境教育のカリキュラムを学習すべき内容と学びの系統性から編成するならば（注15）、系統性のうちの学びの節目については、およそつぎのことが考えられる。

a. 中学校1年生頃までは、楽しみとして学びを進め、日常生活・世界と全体世界の関係についての認識に重点をおき、生き方を考える学びは付加的なものとする。

a-1. その内、小学校4年生頃までは個別的な法則性を中心にする

a-2. 小学校5年生頃から中学校1年生頃まではものごとからえかた、考え方についての基本の認識に重点をおく

b. 中学校2年生頃から高校3年生までに、自己、自分の生き方を軸に、それとの関係において自然・社会のありかたについて学ぶことを中心にする

b-1. 高校1年生頃までは、自己中心的な見方に陥っても、自己を中心としてまわりの世界をとらえることに重点を

おく。

b-2. 高校3年生までに、他者を自分の理とは異なる他者の理において存在することを認めながら、自己と他者との関係において世界をとらえるところに重点をおく。

注

1. 岩田好宏・石毛かおる. 2007. 若者は社会に対して何を期待しているか. 『総合人間学会第1回研究大会発表要旨集』（印刷中）

2. 千葉市立花見川第一中学校創立30周年記念誌編集委員会. 1997. 未来に向けて. 『千葉市立花見川第一中学校創立30周年記念誌』

3. 岩田好宏. 2005. 高校生の学習の出発点を探る—アンケート調査の回答と学年末テストの答案から. 『子どもと自然学会誌4』

4. 前掲3.

5. 岩田好宏. 2001. 環境教育, 子どもの学習要求を受けとめるために. 『民主教育研究所年報2001』第2号にあるものを改変した。

6. 岩田好宏. 2007. 都市のなかにこんな公園を. 『子どもと自然学会誌9』（印刷中）

7. ユクスキュル/クリサート(日高敏隆・羽田節子訳). 2005. 『生物から見た世界』. 岩波文庫

8. 澁谷壽夫. 1956. 『生態学の諸問題』. 理論社

9. 前掲7.

10. 沼田の環境観についてくわしくは、沼田真. 1958. 『生態学の立場』. 古今書院を参照。

11. 稲生勝と折出健二の子どもと自然学会第2回全国研究大会(岐阜大会)における発言(『子どもと自然学会誌3』2004年)

12. 岩田好宏. 1998. 環境教育とその構造を考える. 『教育』634号

13. 岩田好宏. 1999. 学びの分類学. 『教育』640号

14. 生源寺孝浩. 2003. 小学校5年「力の学習」—小中高を貫く教育課程づくりをすすめた一—. 『「子どもと自然」教育学会設立準備研究紀要』00号

15. 生物教育研究委員会. 2007. 生物教育研究委員会第1期研究報告 その1. 『子どもと自然学会誌9』（印刷中）