

第3章 小学校における環境教育の課題 と身近な環境の役割

第1節 小学校における環境教育の課題

第1章と第2章では、学校一般における環境教育の理論を検討してきた。小学校の場合、環境認識と環境保護行動の育成の目標をそのまま取り扱うべきかどうか検討する必要がある。なぜならば、小学校の教育の対象は6才から11～12才の児童であり、将来社会の主人公、将来社会の決定者の役割を担う人々だからである。そのために、まず、第1章で述べた認識を重視する環境教育と行動を重視する環境教育、それぞれの分野についての先行研究をまとめなければならない。次に、環境教育における認識と行動の目標の関連性を検討し、小学校における環境教育の課題を述べる。また、その課題を果たすためには何を重視しなければならないのかを検討していきたい。

1.1 環境認識を目指す教育

20世紀を迎える頃、アメリカのコネル大学で、ベイリー（Liberty Hyde Bailey）¹はネイチャースタディという運動を指導した。ベイリーのネイチャースタディーの基本的な思想は、「木を愛することのできないものは自然を愛することはできない」ことや「生活の中にある身近なものを見て、理解するために目と心を訓練する」²ことである。ベイリーの考え方からすれば、「現代の環境教育についても低年齢の子どもたちの場合は、環境問題に直接かかわることから出発するのではなく、まず、子どもに彼らの環境についての興味と関心を持たせ、環境に共感を示す活動を構成することから出発するという考え方が生まれてくる」³。つまり、小学校児童のための環境教育は環境問題に直接

¹ Liberty Hyde Bailey アメリカのコネル大学で、ベイリーを中心とした活動はニューヨーク州政府の強力な後押しによって子どものためのネイチャースタディ・リーフレットや教師のためのネイチャースタディ・リーフレットが配布されるほど、ニューヨーク州を中心とした地域に強い影響力を持っていた。（野上智行（1995）『環境教育と学校カリキュラム 交換的環境認識を目指して』東洋館出版社 による）

²野上智行（1995）『環境教育と学校カリキュラム 交換的環境認識を目指して』東洋館出版社 p.30-31.

³野上智行（1995）『環境教育と学校カリキュラム 交換的環境認識を目指して』東洋館出版社 p.32.

に対応することではなく、「自然への愛」、周囲の環境への「興味と関心」が重要であることをベイリーは強調しているのである。

また、北ヨーロッパの多くの教育者は児童に環境問題で心配させない方がよいとし、児童のための環境教育は環境問題と離さなければならないと主張している（Jensen, Schnack（1997））。

日本では、1960年代から高度経済成長がもたらした公害問題という環境問題に対応し、公害学習が生まれた。しかし、公害学習に対する評価をみると、消極的な意見も多い。例えば、佐島ら（1992）は『世界の環境教育』という著書の中で、次のように述べている。

「...環境教育の先進国であるアメリカと日本を比べてみると、大きな違いが目につく。一つは歴史である。アメリカには、野外教育あるいは自然教育という形での長い伝統がある。...それに対して日本では、いわゆる「公害」のひどさにびっくりして、このままでは大変だということから始まったのであるから、「公害学習」となっているのはむしろ当然である」⁴。

つまり、ここで、佐島らは公害問題という環境問題に対応する公害学習が日本における環境教育の出発点であったと認識し、アメリカにおける環境教育のように、「野外教育」や「自然教育」などの環境に対する認識の不足を補うのが望ましいと考えている。もっとも、欧米も公害・環境破壊の激化が「環境教育」への発展の契機となった。また、日本と韓国の環境教育を比較するうえで、金東圭（1996）は「...韓国の環境教育も日本と同じく公害学習から始まった不幸な出発⁵であった」と指摘し、環境教育がディープエコロジー（Deep Ecology）に基づかなければならないと強調している⁶。従って、金は佐島らと同様な視点を持っている。

市川ら⁷（1988、p.184）は『学校教育と環境教育 カリキュラム編の視点から』という著書の中で次のように強調している。

「環境問題が人類の未来に関する基本的な問題であるとすれば、環境教育は、

⁴ 佐島群巳、中山和彦（1992）『世界の環境教育』（地球化時代の環境教育4）国土社 p.25.

⁵ つまり、環境教育は共生や反省や参加などの被教育者から求心的とともに遠心的思考力を求めているにもかかわらず、公害教育は告発型、他罰的教育に過ぎないとしている。そのことについてはあらためて第4章第3節（p.65-66）で具体的に言及したい。

⁶ 金東圭（1996）「韓国の学校教育における環境教育の展開と動向」『環境教育』日本環境教育学会 Vol.6, No.1, pp.37-48, p.39.

⁷ 市川昭午、大野連太郎、川野辺敏（国立教育研究環境教育研究会会員）（1988）『学校

人間の自然観、幸福観の革新につながる基本的、基礎的な問題としてその内容を構成していかななくてはなるまい。…環境教育は当面の問題を解決するための対策や手段にとどまるものではなく、それ自体教育本来のあり方に即したプログラムである。」

従って、上記で紹介した研究者は環境教育が現実に発生しつつある環境問題の解決策の追求ではなく、より基本的、基礎的立場から進めなければならないと考えている。また、その「基本的、基礎的」なものは、「環境についての興味・関心」、「環境への共感」、「自然への愛」、「人間の自然観」、「幸福観」などと表現されている。環境認識と環境保護行動の視点から見れば、上記の研究者は行動よりも環境認識をより重視した方がよいとされていると言えよう。

1.2 環境保護行動を目指す教育

その一方で、環境教育の諸資料からみると、環境認識より環境保護行動を重視して、環境教育を進めなければならないという前節とまったく逆の立場から考えている研究者も多い。

北欧の研究者の「児童に環境問題で心配させない方がよい」という意見に対し、Jensen, Schnack (1997, p.164) は以下のように批判している。

「児童に心配させるということは問題ではなく、問題なのはどのように児童がもう感じている心配を取り上げるかということである。」

Kyburz-Graberら (1997)⁸は以下のように強調している。

「環境問題は我が地球の基本的な問題の一つである。学校は環境問題と喜んで直面しなければならない。その理由は、学校が政治的な解決策を負担するわけではなく、環境問題が児童の毎日の生活に何らかの影響を与えているからである。」(p.19)

教育と環境教育 カリキュラム編の視点から』 教育開発研究所 p.184

⁸ Kyburz-Graber, R. Rigendinger, L.Hirsch, G. Werner, K. (1997) A Socio-ecological Approach to Interdisciplinary Environmental Education in Senior High Schools. Environmental Education Research, Vol.3, No.1, 17-28.

Regula Kyburz-Graber はスイス連邦技術大学環境科学学部の教師であり、環境教育プロジェクト長である。Lisa Rigendinger はスイス連邦技術大学環境科学学部の環境教育研究者である。Gertrude Hirsch はスイス連邦技術大学環境科学学部の環境哲学と環境教育の

「...環境教育は行動が起こっているところや個人の行為と社会システムとの相互依存がはっきりしたところから始めなければならない。」(p.22)

つまり、これらのスイスの研究者は環境教育が環境問題や個人の行動が起こっているところから始めなければならないとしている。

西川らは(1998)⁹「環境教育の最終的な目標は環境問題に対して具体的に行動することである」としている。さらに、Ballantyne,Palker¹⁰(1996)やHungerford,Volk(1990)は環境教育の最終的な目的は環境に対する責任のある行動であるとしている。西川らとBallantyne,Palker,やHungerford,Volkなどは環境教育の最終的目的が環境保護行動であるという共通の観点を持っている。

Tilbury¹¹(1995)は持続可能な発展のための教育は環境教育の新しい焦点であるとし、「問題に基づいた学習」(Issue-based learning)と「行動に向けたアプローチ」(Action-oriented approach)はその重要な要素¹²であると強調している。Tilburyは以下のように述べている。

「持続可能な発展のための教育における大切な目標は、学習者を周囲の環境と開発問題に巻き込むことである。... 持続可能な発展のための教育は環境と開発の問題の解決に積極的に参加するように巻き込まなければならず、ここで使われている環境と開発問題は環境倫理が必要な道徳的、社会的、政治的価値の形成する背景である。... また、環境問題の解決策を単に認識するために討論するわけではなく、実際の行動まで進めなければならない。」(p.202-203)

つまり、本項目で紹介した研究者は小学校における環境教育は、環境問題に直接に対

教師である。Karin Werner はスイス連邦技術大学環境科学学部博士課程の大学院生である。

⁹ 西川純、高野知子(1998)「生徒の環境問題に対する判断と行動」『環境教育』Vol.7, N2, p.44

¹⁰ J.M.Packer は Queensland 技術大学社会、経営と環境教育学部の環境教育と翻訳の研究助手である。

¹¹ Daniella Tilbury は連合王国の Swansea 大学の地理教育講師であり、デンマークやスペインやジブラルタルなどの多くのヨーロッパの組織と国家の環境教育コンサルタントである。

¹² Tilbury (1995) が提案している他の要素は以下の通りである。

1. 適切は持続可能な発展のための教育の中核的な原理である。(Relevance: A central principle of EEFS)
2. ホーリズム (Holism) は哲学の基礎である。
3. 価値教育
4. 評価教育
5. 3 ひだアプローチは持続可能な発展の教育の基礎である。(Three -fold

応し、解決に向けた具体的な行動の育成に向かわなければならないと強調している。その理由は、環境問題が児童に毎日影響しているからとされている。本項目で紹介した研究者は環境保護行動の育成を重視しなければならないと考えているのである。

1.3 環境教育における認識と行動との関連性

言うまでもなく、認識と行動はすべての教科と教育分野にとって不可欠な目標である。また、認識は行動の基礎となり、前者が得られれば、後者までつながるといった伝統的な考えが存在していると思われる。もし、その伝統的な考え方が環境教育にも当てはまるならば、小学校の場合、環境認識だけを重視すればよいだろう。なぜならば、児童は年齢が小さいため、現在の「社会決定者」とはならないからである。

しかしながら、次に述べるように多くの研究の結果 影山ら(1996)、Jensen, Schnack (1997)、Gigliotti (1992)、Arcury, Christianson, (1993)、Perdue, Warder (1981)、Pettus, (1976)、Ramsey, Rickson, (1976)、Shallcross, Wilkinson (1998)などは、上記の立場に反対する結果を報告している。

影山ら¹³は「学習してきたことが、かならずしも今直面している課題の積極的理解に直接的に結びついてない」(p.96)と強調している。

Ballantyne (1996)¹⁴が「知識だけを別々に育成すれば、それらは態度・価値と行動に移されない」(p.26)と強調し、ShallcrossとWilkinson (1998, p.245)も「単に形成される知識は行動の変化を与えるには不十分である」と述べている。

Arcury, Christianson (1993)¹⁵は 624 人のアメリカの市民と農民に対し、電話調査を通して都市と農村の人々の環境に対する認識と行動の違いを研究した。結果は市民が農民より環境や環境問題に対して深く認識しているにもかかわらず、彼らの関心

approach)

¹³ 影山清四郎、重松克也(1996)「知識と態度に関する 考察」『横浜国立大学教育学部紀要』第12号 pp.81-98.では、アンケート調査を通して現代の青年の態度と小学校時代の学習してきた知識の関連性を明らかにしたものである。

¹⁴ Ballantyne, R.R. Packer, J.M. (1996). Teaching and Learning in Environmental Education: Developing Environmental Conceptions. Journal of Environmental Education, Vol.27, No.2, 25-32

¹⁵ Arcury, T.A, Christianson, E.H (1993). Rural- Urban Differences in Environmental Knowledge and Actions. The Journal of Environmental Education. Vol.25, No.1, 19-25. Thomas A. Arcury は米国のケンタッキー大学人類学部の助教授であり、Eric Howard Christianson は同大学の歴史学部助教授である。

と行動は変わらなかったと強調している。

Ramsey, Rickson¹⁶ (1976)¹⁷も次のように述べている。

「...すべての知識が自動的に、速やかに環境汚染の減少のための態度と行動に移るわけではない。態度と価値を育成するには、かなりの時間がかかり、環境教育は短い過程ではない。...」(p.10)

Pettus (1976)¹⁸も「望ましい態度と適切な行動の育成はいつも環境に対する認識から遅れている。環境問題が適切な態度と行動で解決されるのは大変難しい、なぜならば、環境問題が複雑で、社会的、経済的、生態的、心理的問題の統合と関連しているからである」と主張している。(p.48)

さらに、Gigliotti¹⁹(1992)は70年代と90年代のアメリカの学生を対象とし、認識と態度を比較研究している。その結果によると、90年代の学生は環境や環境問題に対する知識が70年代の学生より、多少高いにもかかわらず、物質的な犠牲という環境に対するやさしい態度はかなり低いことが明らかとなった。

後出の第7章で触れるベトナムと日本の児童の環境や環境問題に対する認識と行動に関する比較研究からも、日本の児童が環境や環境問題に対する認識がベトナムの児童より高いにもかかわらず、行動の結果は逆になっており、特に「節約」や「ものの大切さ」という項目でベトナムの児童に劣っているという結果が出ている。

つまり、上記の認識と行動との関連性に対する研究から、次のようにまとめることができる。まず、認識が必ず行動に移るという教育の伝統的な考え方が疑問視されている。また、認識のための教育だけではなく、態度、行動育成のための特別の教育が重要である。

¹⁶ Charles E. Ramsey は Minnesota 大学社会学学部教授であり、 Roy E. Rickson は Minnesota 農業大学の社会科学の助教授である。

¹⁷ Ramsey, C.E., Rickson, R.E. (1976). Environmental Knowledge and Attitudes. The Journal of Environmental Education. Vol.8, No.1, 10-18.

¹⁸ Pettus A. (1976). Environmental Education and Environmental Attitudes. The Journal of Environmental Education.

Vol.8, No.1, 48-51. Alvin M. Pettus 米国のバージニア州大学とバージニア工芸大学の助教授である。

¹⁹ Larry M. Gigliotti は米国の Cornell 大学天然資源学部の研究者である。

1.4 小学校における環境教育の課題

第1と2の各項目で環境認識と環境保護行動という二つの違う目標を重視した環境教育を検討してきた。前者は環境に対する認識を重視し、自然観や自然愛などを育成していくことを環境教育の最終的な目標としている。後者は前者と違い、環境問題に直面し、その解決に具体的な行動の育成を最終的な目標においている。では、小学校における環境教育はどのような視点から取り扱わなければならないだろうか。

周知のように、小学校教育の対象は6歳から11 - 12歳までの児童であり、将来社会で主人公の役割を担う人々である。ホーチミンの「10年間の利益のために、木を育て、100年間の利益のために、人を育てる」という言葉を踏まえると、教育は長期的展望を持って高い理念と戦略的な目的を持たなければならない。これを環境教育の分野に当てはめれば、その目標は現在の環境問題を解決することや現在の生活の質を高めることなどに止まらず、将来的な環境問題を解決し、将来の生活の質を高めることにまで関心が向かなければならない。

つまり、小学校における環境教育では、大人のための環境教育と違って、現在学習することが将来直面する課題の積極的解決に直接に結びつかなければならない。前節の「環境に対する認識と行動との関連性」で先行研究をまとめたように、認識だけを別々に育成すれば、それらは行動に移されないことが明らかとなっており、環境教育においても、行動力の育成に向けた特別な配慮が必要である。

さらに、環境問題は結局、人間の活動や生活によって引き起こされる。子どもは人間として現在も将来も直接的に社会生活に参加するので、子どものための環境教育、つまり、小学校における環境教育は、上述の環境認識と環境保護行動の両方を重視し、一体化、統合しなければならない。また、上述のように環境認識の育成が、直接的に環境保護行動に移りにくい点があるので、特別に環境保護行動を目指す教育が必要となる。

どのようにすれば環境保護行動の育成を重視できるのか。この問題について第2節で述べることにする。

第2節 環境教育における身近な環境の役割

Ballantyne (1995b) は、環境教育が他の教育分野や教科と違う点は、教師がどんな周囲の状況 (the context) において環境教育を進めるかということであると指摘している。「周囲の状況」とは周囲の環境であり、児童の身近な環境でもある。言い換えると Ballantyne (1995b) は環境教育が他の教育分野や教科と違って、身近な環境を特に重視して行うべきであると述べている。

なぜ環境教育にとって身近な地域の環境が重要なのか。本節で、この問題について検討していきたい。

2.1 二つの意味での身近な環境の学習

学校教育における身近な環境である地域の役割や地域の意味などを問う日本の先行研究をみると、以下のようにまとめられる。例えば、社会科の初志をつらぬく会編の『地域の教材はなぜ効果的か』²⁰ という著書では、地域を取り上げる利点として「五感が覚える」、「体験で知る」、「人間がいる」、「地域が『物差し』になる」、「切実な問題に出会う」などを挙げている。また、八尾 (1991)²¹ は環境教育における身近な環境としての「町」の意義を検討し、「素材が多い」、「人間の生活を実感できる」、「学んだことが日常的に即実践できる」などを指摘している。さらに、桑原²² (1959) は日本の戦前の郷土教育が外面的な景観地理を重視するという直観性に偏っていたことを批判し、戦後社会科は地域の現実の問題を重視した事を挙げている²³。ここで、桑原は地域 (郷土) の直観性と現実の問題の二つの意味を議論しているように、最近、多くの論文が「地域で学ぶ」と「地域を学ぶ」(他の研究では「フィールドとしての地域」と「地域理解」という言い方もある) に分けて扱っている。前者の意味は、身近な地域を方法あるいは教材として扱うことである。つまり、「地域で学ぶ」、「フィールドと

²⁰ 社会科の初志をつらぬく会 (1989) (個を育てる教師のつどい) 『地域の教材はなぜ効果的か』(シリーズ・個を育てる5) 黎明書房

²¹ 八尾哲史 (1991) 「町における環境学習の実際形態の考察」『環境教育』Vol.1.No2, pp.14-23

²² 桑原正雄は当時郷土教育全国連絡協議会議長であった。

²³ 桑原正雄 (1959) 『教師のための郷土教育』河出書房, p.7

しての地域」、「地域を通して学ぶ」、「地域が『物差し』になる」などである。後者の意味は、身近な地域を目的として扱うことである。つまり、「地域のことを学ぶ」、「地域を学ぶ」、「地域理解」などである。

これを環境教育に当てはめると、前者は、身近な地域の環境を通してより広い地域、国、地球環境を保護し、改善することを目的とし、後者は学習対象の地域自体の環境を保護し、改善することを目指すことに通じる。この問題について、日本環境教育学会誌である『環境教育』のVol.8, No1に、川崎らの「環境教育における地域環境と地球環境」という論文がある。以下川崎らの論文を批判しながら、環境教育における地域環境あるいは身近な環境の役割を明らかにしていきたい。

さて、川崎ら（1998）は環境教育における地域環境と地球環境について以下のような見解を示している。

「もし地域環境が地球環境と全く性質の異なったものならば、地域環境に関心を持ち、地域環境問題を解決する態度が、そのまま地球環境及び地球環境問題に結びつく可能性は低い。二つの環境問題が異質であれば、ベオグラード憲章の理念に基づいて地球環境問題の解決を目指した場合、その戦略の前提条件が満たされていないことになる。もしかすると現在の環境問題が進まない原因は、地域環境と地球環境それぞれが異質であるにもかかわらず、同質であるとして推し進められている状況に求められるのではないだろうか」²⁴。この論文の結論で川崎らは地域環境と地球環境は全く異質のものであり、地域問題はそれぞれの地域の文化と関連し、地球問題は文化と無関係であり、文明的普遍的であると述べている。つまり、環境教育の普及発達していない原因の一つとして、教材として身近な環境 地域環境 の教材としての妥当性の欠如を挙げており、環境教育は身近な環境を教材あるいは方法として扱っても地球環境の保全とはつながらないとしている。

もちろん川崎らが指摘しているように、それぞれの地域環境は異なる景観、民俗、文化また自然観を持っており、地域の環境教育、地域の環境問題の解決はこれらの点に十分に考慮しなければならないと思われる。それは、ベオグラード憲章でも次のように強調されている。「環境教育は地域的な違いに十分注意しながら、世界的な視点から主要な環境問題を調べるべきである」²⁵。従って、それぞれの地域における環境教

²⁴ 川原庸照、秋原秀紀、川崎謙（1998）「環境教育における地球環境と地域環境」『環境教育』Vol.8, No.1, p.5

²⁵ 堀尾輝久；河内徳子（1998）『平和・人権・環境 国際教育資料集』540pp.青木, p.204

育の方法や内容や具体的な目的などは異なる可能性が高い。しかし、環境教育の最終的な目標は普遍的な環境観である環境倫理、「地球規模の倫理」(ベオグラード憲章)²⁶という理念に基づいていくべきなので、普遍的である。もし、地域の環境観が環境倫理と同様であれば、地域の環境教育はそれに基づいて行われる必要がある。例えば、ベトナム人は魚などを取る際の習慣の一つとして大きいもの(魚)しか取らないことや、アイヌ人が野菜を採るときに根を必ず残すことなどは環境倫理、特に、持続可能な発展の理念と同様な視点であり、それを守り、発揮しなければならない。もし、地域の環境観が普遍的な環境倫理と矛盾している自然観、環境観であれば、地域の環境教育はそれを改善し、新しい環境倫理を伝える必要がある。例えば、ベトナムで有名な「神様が象を生めば、草も生み出せる」²⁷という諺や日本では、「三尺流せば水は澄む」²⁸などは環境倫理と矛盾しており、地域の環境教育はそれらの習慣を改善していく必要がある。つまり、それぞれの地域における環境教育は具体的な内容や方法や目的が異なる可能性はあるが、最終の目標は同様のはずであり、地域の環境問題を解決し、地域の環境を守ること、また地域の環境、地域の環境問題を通して地球規模の環境問題を解決し、地球環境を守ることまで含まれる。

また、川崎ら(1998)はそれぞれの地域は異なる環境問題があると指摘しているが、それらの環境問題は単に自然景観という自然的な側面しか考慮されていない。地域によって、自然景観が異なり、環境問題の深刻さが異なるのは当然であるが、社会的な側面を考慮すれば、環境問題は主に人間の生活と活動、特に経済活動による問題である。その上、人間の生活や経済活動による環境問題は共通性もあると思われる。例えば、寺西(1998)は「...少なくともこれまでの日本の経験との共通性ないし類似性を見出すことが可能である。...アジアで起こっている環境問題は、他ならぬわれわれ日本自身が抱える問題にそのまま直結していると考えねばならない」²⁹と指摘している。

地球環境問題は、川崎らが指摘しているように普遍的であるが、それらの解決は地

²⁶同上書、p.201

²⁷この諺は「神様は人は生まれれば、その人が必要とする食べ物も与えてくれる」という意味で、環境保護のための人口抑制に対する考え方と逆になる。

²⁸日本では、地理的な条件のため、河川が短く、傾斜が急なところが多い。そのため、河川に汚いものを洗ってもすぐに流れ、水がきれいになる。

²⁹寺西俊一(1998)「アジアの経済危機と環境問題 『アジア環境白書』創刊の意義に触れて」全大教時報 Vol.22.N.1.2.pp.4-7

域によって異なっていると考えられる。例えば、森林伐採という地球環境問題はそれぞれの地域によって解決策が異なっている。森林伐採行為が起りつつある発展途上国では、「定耕定居」というベトナムでの環境保護への取り組みの一つである農民に「土地を託し、林を任せる」などの対策が有効であり、木材を輸入する先進国では再使用や再生産や節約などの対策が求められている。

さらに、宮園（2001）は「地球上のある時代・地域の環境破壊は、その世代・地域だけではなく、世代や空間を越えて、未だ存在しない未来世代や遠くの地域に住む名も知らぬ人々にも深刻な影響を及ぼす可能性がある」³⁰と強調しているように、地球化時代では、地球の各地域は相互に深く結びついており、一つの地域に起こっている環境問題の原因がその地域だけではなく、他の地域や国にもある場合が多い。それらの環境問題を根本的に解決するには、その問題を生み出している各地域のことを考えなければならない。逆に言えば、一つの地域での環境問題の解決が、他の地域の環境問題や地球的規模の問題の解決へとつながっていく。例えば、先進国での紙リサイクル問題の解決は、発展途上国の熱帯雨林伐採問題とつながっている。それぞれ地域が異なる文化的、地理的特徴をもっているが、環境問題は共通性がある方が多い。地域的規模の問題は抽象的にみられるが、その根っこは個人のライフスタイルにあり（藤岡、1997）、その解決は地球の各地域の環境問題の解決につながる。佐島（1999）も「もはや地球的規模の問題は、国境を越えて、私たちの生活基盤である地域環境を脅かしているのである。地域の環境問題は、同時に地球的規模の問題と紐帯のように深く強く結びついている。」³¹と強調している通りである。

つまり、筆者は川崎ら（1998）が提案している意見に対して、多くの異論をもっており、地域の環境問題は地球の環境問題とつながり、地域環境教育は地球環境教育の不可欠の一部であると考える。

ここで、強調したいのは環境教育における身近な環境は二つの重要な意味を持っていることである。身近な環境は環境教育にとって大変重要な役割を果たしているので、Ballantyne（1995b）が指摘したように、この点が環境教育の特徴である。実は国語や算数や他の教育分野などと違い、環境教育の学習対象はあくまでも「環境」と「環境

³⁰ 宮園衛（2001）「環境教育と総合的学習 いのちを見つめ社会参加を育む環境教育」（早稲田大学公民教育研究会『総合的な学習 こう展開する 共生と社会参加の教育』清水書院 pp.100-109, p.101

³¹ 佐島群巳（1999）『環境教育入門 総合的な学習に生かす』国土社 p.120

にかかわる問題」である。児童にとって、その「環境」はまず「身近な環境」である。従って、環境教育は身近な環境を内容・目的や方法・教材として進めなければならず（桑原、1991、佐島；次山、1983）、環境に関する文献の中でよく使われている有名な「環境の中での教育」と「環境についての教育」という言葉がこのことを端的に示している。また、その二つの意味は相互に深いつながりを持っている（Lucas, 1980; Tilbury, 1995）。佐島（1983）も「地域を教えることと地域を学ぶことは全く別であると考えべきであろう...地域で地域を学ぶのは当然である」³²（筆者下線）としている。

2.2 環境保護行動の育成における身近な環境の役割とその条件

本章の第1節（p.40-43）で述べたように、小学校における環境教育には環境保護行動の育成は重要な課題となっている。また、認識と行動の間に密接な関係があり、深い認識が必ず行動に移すという伝統的な考え方は環境教育にも当てはまらない。環境保護行動を育成するには、特別な教育が必要であることは明らかである。どのようにすれば、環境教育で環境問題の解決に向けた実際の行動を育成できるだろうか、そのための条件は何であろうか本項で述べていきたい。

当然のことであるが、実際の、あるいは具体的な行動は具体的な環境問題に作用し、具体的な環境で表さなければならず、そして、その具体的な環境問題を解決し、具体的な環境を改善していく。その具体的な環境は言うまでもなく学習者の身近な環境であり、具体的な環境問題は学習者の身近な環境の問題である。つまり、環境保護行動を育成するためには、身近な環境で、身近な環境問題を対象とし、それらの改善が可能となるような方法が求められるのである。「郷土（地域）の問題はそこに住む誰でも共通の関心を持つことができ、その解決に直接に参加でき、その結果をみずからの目と手で確かめることができる」³³からである。また、身近な環境は「学習が進むことによって、環境への大きな働きかけができる可能性を秘めている学習の場であり、「参加」の段階までできる学習の場である」（八尾、1991）からである。

従って、前項目で検討した身近な環境の学習における二つの意味の他にもう一つを

³² 佐島群巳、次山信男、魚地伸子（1983）『地域を扱う学習の方法と授業』（社会科指導の基本と発展3）教育出版 p.4-5

³³ 桑原正雄（1959）『教師のための郷土教育』359pp. 河出書房、p.72.

強調しなければならない。それは、地域学習における環境保護行動の育成の役割である。その意味から、国連は「地球規模で考え、足元から行動する」(筆者下線)という環境保護の原則を提案した。すなわち、それが「環境のための教育」である。この身近な環境の学習における意味は従来の研究であまり強調されていなかった点である。

しかしながら、この環境保護行動の育成という三つ目の意味は上述の二つの意味と全く離れているわけではない。逆に、後者は前二者の統合あるいは結果であると思われる。なぜならば、環境にやさしい行動を育成するには、その環境を通して、その環境の十分な理解に基づかなければならないからである。Tilbury(1995)も「環境の中での教育」と「環境についての教育」と「環境のための教育」という3者の統合を強調している。

もちろん身近な環境での環境教育を進めれば、必ず学習者に対して「足元からの行動」を育成できるとは限らず、身近な環境は環境保護行動の育成にはただ必要条件なのである。では、その十分条件とは何であろうか。前述のように、具体的な行動は、実際の具体的な対象に作用し、具体的な環境問題を解決し、具体的な環境を改善しなければならない。また、行動する前にはまず、その行動の重要性を認識する必要がある(知識、認識、興味など)。次に、その行動の技能を得ることである(環境現状の判断力、問題解決力など)。最後に、実際に参加していくことである。

身近な環境、環境問題は実際に存在しているため、第2章第1節(p.28-29)でも述べたように、生活の全ての側面をカバーしているものである。しかし、第2章第1節第3項目(p.29-31)と第2節の第3項目(p.36-37)で検討したように、学校教育の各教科それぞれが細分化されているため、実際の環境、環境問題の全体性をカバーできない。それ故、現実の環境、環境問題を認識するために、児童がいろいろな教科と活動から得た知識を総合的に用いる必要がある。現実の環境問題を解決し、現実の環境を改善する行動をとるには、学校の各教科と学校外の活動から得た技能を働かせなければならない。つまり、具体的な環境保護行動の育成を目指す学習は同時に、どれかの一つ教科ではなく、全ての教科や活動と関連している。従って、従来の教科と関連させながら環境問題というテーマを中心に据えた総合的学習が必要となる。

つまり、本項は第2章末(p.37)で提起した問題を検討し、環境認識と環境保護行動の視点から見れば、総合的な学習を身近な環境、環境問題を学習テーマとして行い、保護行動の育成に重点を置かなければならないと言う結論を得た。

環境保護行動の形成には身近な環境、環境問題をテーマとする総合的な学習が必要

であるが、形成された行動を現実化し、維持するためにはもう一つの条件が必要である。それは、地域社会、特に家庭との連携である。その理由について次項で述べることにする。

2.3 家庭教育の役割と家庭との連携の重要性

家庭は社会に支配されているが、安定性と独立性を持っている小さな社会である(Le Thi, 1993)。家庭は多世代のメンバーを骨肉の関係で結ぶ場所であり、縦方向の親子、祖孫などの関係による義務、責任で確保されている。家庭の重要な機能は社会化である。社会化とは「ある社会集団に属する個人が、他者との相互作用の経験を通して、その集団が共有している行動様式、知識・技能、思考、態度、動機、価値などを身に付けることにより、集団の一員となるように導かれていく過程のことを言う」(小嶋、1982,p.91-92)。「社会化」という概念はアメリカの社会学者である Talcott Parsons が提案し、初級と中級という二つのレベルの社会化を展開し、その中で、初級社会化は主に家庭で、中級社会化は家庭と社会(学校、友達、マスコミなど)で行われているとしている(L.N.Van, 1993)。従って、家庭は子供を生物人間から社会人間にさせる役割(Le Thi, 1993)を持ち、児童の人格形成に強い影響を与えている。家庭が一人一人の個人にとって、重要な教育役割を持っているのは、前就学期だけではない。なぜならば、「家庭は子供の基礎的人格の形成に大切な役割を果たし、青年期の人格発展を促進し、成年期とその後の人格を強固にし、維持する」(Le Thi, 1993,p.8)からである。つまり、家庭の教育の役割は生涯的であり、系統的であると言える。

児童の教育については、家庭・地域社会・学校の連携はいつも強調されてきた。今日の状況では、工業化、都市化の発達に伴い、家庭規模が縮小し、それまでの家庭の機能は他の組織へと移されていった(Hareven, 1983)。しかし、他の組織で変えることができないような家庭独自の役割の低下は明確に表れている。そのために、近年日本の中央教育審議会や臨時教育審議会は家庭における教育の役割を回復し、家庭・地域社会・学校の連携を強固することが今後の日本の教育の在り方にとって非常に重要な方針であるとしている。

児童には、学校、家庭、地域社会はいずれも重要な教育の場、教育環境であるが、3者はそれぞれ独自の役割と教育力を持っている。簡単にまとめれば、学校は連続的に、系統的につくられたカリキュラムによって、科学に基づいた知識・認識を育成す

る役割が高く (Sussmuth, 1983) 地域社会は、社会規範、生活体験、地域集団等を生かした教育力を持っている (矢野、1981)。上記の2者と違い、家庭は「愛情から出発し、愛情を通して個別教育を実現できる場であり、また実践を通して実際の結果を重視する教育の場である」(Le Thi, 1993, p.8)。

環境教育においては、家庭はどのような役割を持っているのであろうか。特に家庭は社会あるいは地域社会の最も小さな「細胞」であり、児童の一番身近な「地域環境」である。家庭とそのいくつかの世代のメンバーは児童にとって、一番身近な空間的環境であり、時間的な環境でもある。さらに、家庭が生活している家こそは「建設した (Constructed)」環境での一部である。Heimlich³⁴ (1994, p.1) は環境教育における家庭の役割を以下のように主張している。「児童の世界は実体的なものであり、現在そしてある場の実際の世界である。児童は自分たちが小さい・身近な環境で行われている思考をより大きい・抽象的環境へ移しにくい。大人における世界の遠いところの想像さえも彼ら自身の経験や学んだことに基づいている。それにも関わらず、環境教育における地球的な概念や生態学の規則や環境的な責任の重要性などは距離と関係なく児童に教えることができる。それらの全てのアイデアは児童が住み、学校に通っている場所で十分具体化されている。...地球環境について調べなければならない全てはもはや家庭で存在している。我々がしなければならないことの全ては家庭環境を調べ、そして学んだことを自然の残り部分に適応することである」。つまり、Heimlich (1994) は本節の第1項目で紹介した川崎ら (1998) (p.46-48) の見解と全く異なった主張であり、身近な地域としての家庭を通して地球環境に対する認識、行動を育成できることを強調している。さらに、彼は具体的な事例を紹介することによって、家庭の日常の実生活における事物や現象を通して、エネルギー、大気、水質問題や消費者の立場からみる身近な問題などを取り上げ、児童に認識と行動の育成のために教材を提案している。もちろん環境教育における家庭の役割は大きく、家庭で目にしやすい事物・現象や保護者の具体的な行動、習慣、児童が練習の機会となる行動などを通して、強い教育力を与えられている。また、もし、学校教育で環境認識や環境保護行動の技能をいくら得ても家庭で継続的にそれを行わなければ着実な行動とはならないだろう。

上記紹介した Heimlich (1994) のアイデアは大変貴重であり、環境教育に大きな貢

³⁴Joe E.Heimlich は米国のオハイオ州大学天然資源学部の環境教育の助教授である。

献であると考えられる。しかしながら、そのアイデアを適用するためには次の条件が必要となるのではないかと考えられる。それはそれぞれの家庭で、保護者が環境教育の専門家であるとともに彼ら自身も環境保護のよい見本とならなければならない。もしその条件が満たされれば、家庭は Heimlich が指摘したとおり、環境教育の理想的な場となり、児童のための環境教育は全て家庭に任せることができるだろう。しかしながら、実際には、「家庭は教育的役割を持っているが『教育者』にはなり得ない」(Gass、1983,p.15)のである。周知のように、児童の保護者は社会のあらゆる階層の者であり、全ての人々の環境教育に関する認識が高まっていることはなく、また環境教育論に対する知識も高くはないだろう。そうすると家庭教育から期待できるのは行動そして習慣の育成である。なぜならば、家庭は日常の生活で具体的実践を通して実際の結果を重視できる場であるので、環境保護行動や習慣の育成に役割を果たせるからである。しかしながら、その期待は環境に対して高い認識とやさしい行動を持っている保護者からしか得られないであろう。そうでない保護者からは、マイナスの影響を与える可能性が大きい。なぜならば、児童は環境保護の見本でない保護者の行動を目撃し、そして、自分自身もその行動を「練習」し、習慣付ける恐れがあるからである。それを克服するために家庭と学校の連携が求められる。言い換えれば、家庭の両面の作用こそが家庭と学校の連携を求めている。その連携の方向性とは家庭のよい面を生かし、よくない面を改善していくことである。