

第3節 日本の小学校における環境教育の在り方

3.1 日本の公害教育の始まり

日本では昭和30年代から40年代の高度成長に伴って、工場からの大気汚染や水質汚濁等が大きく社会問題となり、イタイイタイ病、水俣病、ぜんそく、等の健康被害が相次いで発生し、行政や企業による解決への取り組みが求められるようになった。

公害から子どもたちの生命を守ろうという教師の願いで、1964(昭和39)年に「東京都小・中学校公害対策研究会」が設立され、1967年には「全国小・中学校公害対策研究会」に発展し、学校現場の教師たちが、深刻化しつつある公害問題への認識を深め、環境の大切さを学ぶことを目標として、公害教育に取り組み始めた。行政も1967年に「公害対策基本法」を施行し、それに呼応するように学習指導要領に「公害」の用語が取り上げられ、学校における「公害教育」が推進されるようになった。

1969年(昭和44)の『小学校指導書 社会編』では公害学習について以下のように明示されている。

「ただ注意しなければならないのは、産業公害の問題を扱うといっても、例えば企業を悪者として糾弾させることが目的ではないし、開発と自然美や文化財の保護のどちらが優先すべきかという単純な結論を出させるのが目的でもないということである。産業が高度に発達すればするほど、こうした問題に賢明に対応し、自分たちの国土や環境をすみよいものとして守っていく責任を国民全体が強く自覚していかなければならないことに気づかせるのが主眼である。」(文部省、1969,p.61-62)

さらに、1971(昭和46)年版発行の『小学校指導書 社会編』の二刷版では、公害学習は公害の「原因追及」から、その問題の多様性や国民健康とのかかわりなどのより切実なことを重視し、上記の引用箇所が以下のように修正されている。

「公害に関連した学習では、大気汚染、水質汚濁、土壌汚染、騒音、振動、地盤沈下、悪臭などによる各種の公害の事例のなかから適切なものを取り上げ、公害の防止が国民の健康を保護し、生活環境を保全するためにきわめて大切であることを理解させ、これら公害の防止には、事業者、国、地方公共団体がそれぞれ積極的な対策を進める必要があるとともに、住民もこれに協力して、国や環境をすみよいものとして守っていかなければならないことに気づかせる。」(文部省、1971,pp.61-62)

第3章第1節第1項(p.39)で佐島ら(1992)と金(1994)が日本の公害学習に対する消極的な評価の意見を引用したが、公害学習の抱える問題として公害の加害責任が企業だけにあるという考え方や実践が行われてきたという点をあげることができる。

「...『公害学習』は、大人社会を反映し、『企業告発型』『原因追及型』の学習になり、誰が犯人か、誰が悪者がいるというように『他律的な価値観』に支配される危惧の念がいだかれた。このような『他律的価値観』では、自ら環境形成者を育成することは不可能である。本来、環境教育は、自ら環境を構成する一員としてよりよい環境形成者を育成することを目指していたからである。」(佐島、1995,p.52)と佐島が指摘しているように、日本の公害教育は企業への告発、国や地方自治体への批判等の「他律的価値観」によって取り扱われ、公害国会(1970-71年)までは「偏向教育」や「抵抗の教育」と見なされたのである。

このことは、初期の公害学習の公害に対する認識が公害の責任は特定の企業や政府にあるとする狭いものにとどまっていたことも示している。しかし、公害問題が複雑化していくとともに、公害に対する認識・関心が産業公害から都市型公害へと移ったことより、公害学習の狭さ、偏りが反省され、環境教育へ発展した。

にもかかわらず、日本の公害教育は一定の役割を果たしていたと考えられる。少なくとも以下の2点を指摘できる。まず第1に、公害教育こそが日本の環境教育の出発点であるという点である。また、宮園(2001、p.103)は日本の環境教育が公害教育から「いのちの尊厳」という側面を継続したものであるとし、以下のように強調している。「日本の環境教育が公害問題・公害教育の教訓から受け継いできたものこそが、いのちの尊厳という人権尊重の思想である。公害教育は過去のものではない」。第2に公害教育は実際の、切実な問題を事実即して追求する教育であり、児童・生徒に企業の利潤第一主義である公害のメカニズムや国の適切な公害防止政策の欠如などの事実を与えていた。この点は継続する価値があると考えられる。また、公害学習は、生産・経済活動といった、マクロな視野で環境問題をとらえることが可能であり、この点は、現在ドイモイ政策によって急速な経済発展を遂げているベトナムにとって参考になるところが多いと思われる。

1976(昭和51)年の12月、教育課程審議会答申が出され、その中で、社会科改訂の基本方針が次のように示された。

「人間尊重の立場を基本とし、環境や資源の重要性についての正しい認識を育てること、国際理解を深めることなどについても、小学校、中学校及び高等学校のそれぞれの

学年段階の特質に配慮して改善を行う」

すなわち、これは次の3点にまとめることができる。 人間尊重を基本とすること、環境・資源についての正しい認識を育てること、 国際理解を深めること。これを環境教育の視点から考えると、この社会科改訂の基本方針は公害学習の課題を克服するものであった。

日本の環境教育の展開がさらに明確になったのは1989(平成元年)年の学習指導要領の改訂以降である。日本の環境教育は都市生活型の公害から地球的規模の環境問題へ変わり、今までより一層地域に根ざし、しかも、地球的規模の環境問題を取り上げるようになった(佐島、1995)。

また、文部省は、1991(平成3)年3月、新学習指導要領の実施に向けて、学校における環境教育の意義と役割、新学習指導要領における環境教育にかかわる内容などを解説するとともに、参考となる指導の実践例を掲載し、中学校及び高等学校における環境教育の推進に資することを目的として『環境教育指導資料(中学校・高等学校編)』、翌年の1992(平成4)年に『環境教育指導資料(小学校編)』を、さらに1995(平成7)年には、「環境教育指導資料(事例編)」を発行し、環境教育に重点を置いた教育の推進を目指している。

3.2 日本の小学校における環境教育の基本的な考え方

『環境教育指導資料(小学校編)』の中で、「環境教育基本的な考え方」として以下の5つの点が指摘されている。

第1は、環境教育の目的は「環境問題に関心をもち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全に参加する態度及び環境問題解決のための能力を育成すること」であるとし、環境教育の場としては「家庭、学校、地域それぞれにおいて行わなければならない。」(文部省、1992,p.7-8)

第2は、環境教育は生涯教育としてあらゆる年齢層に行うこと。

第3は、「環境教育は知識だけではなく、技能の習得や態度の形成をも目指すものであり、総合的な、相互関連的なアプローチが必要であること。さらに、生涯教育として学校教育と家庭教育、社会教育の連携の中で継続して展開されなければならない」ことである。

第4は、消費者の視点を重視すること。

第5は、地域に根ざすこと。

上記の基本的な考え方を言い換えると、第1は知識・認識の育成と態度・行動の育成のバランスを重視することであり、環境教育における学校・家庭・地域の連携を高く評価することである。第3は、また第1と同様で、知識・認識と態度・行動のバランスや学校・家庭・地域社会のつながりを強調することである。第4は消費者としてのメンバーの立場を重視し、消費者の身近な事柄に対応する視点を強調している。すなわち、第4と第5は学習者にとって身近な環境、環境問題から始め、それらに対する知識・認識と態度・行動を育成していくことを強調している。

つまり、上記の基本的な考え方から日本の環境教育においても、知識・認識と態度・行動のバランスや学校・家庭・地域社会の統一など生活者の視点を重視していると言える。

3.3 「総合的な学習の時間」と環境教育

環境教育と教科との関係はどのようになっているのであろうか。『環境教育指導資料(小学校編)』のなかで、以下のように明記されている。

「学校における環境教育は、一部の教科だけで行うのではなく、多くの教科、道徳、特別活動を通して行うことが大切であり、学校全体としての取り組みが不可欠である。」(文部省、1992,p.15)

また同書の20ページからは小学校のそれぞれ教科、道徳、特別活動を通して環境教育の指導の仕方などが指摘されている。

つまり、日本の小学校では環境教育は新しい教科を設定せず、既存の全ての教科、道徳、特別活動で取り上げるのである。

さらに、第2章第1節第3項(p.29)で紹介したように、1996(平成8)年8月、日本の教育課程審議会は今までの上記の小学校における教科、道徳、特別活動という3領域に新たにもう一つ新しい領域を答申した。その領域は国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉等の児童生徒の興味・関心に基づく課題について「横断的・総合的な学習を推進し、学校の創意工夫を生かした特色ある教育活動を一層展開できるようにするために」(文部省、1996,p.6)創設された「総合的な学習の時間」(以下「総合

的学習」と略)と呼ばれるものである。

1998年告示・2002年施行の学習指導要領では、日本の小学校における環境教育は教科、道徳、特別活動の他に、横断的・総合的学習である「総合的学習」を通して取り扱われることになっている。具体的には、「総合的学習」の時間の配当も指摘されている。小学校の低学年(1と2学年)は以前の「生活科」をそのまま「総合的学習」として残し、中・高学年は週当たり「総合的学習」の時間配当が明記されている。

日本の「総合的学習」はドイツの「諸教科を横断する教授原理」、イギリスの「クロス-カリキュラ・テーマ」と同じく、横断的・総合的課題に対応するカリキュラムの領域である。

以上、ドイツ、イギリス、日本の環境教育の在り方をまとめると、教育課程の教科等の設定の仕方や呼び方等が異なっているにもかかわらず、環境教育の視点から見れば以下の共通点があると思われる。

環境教育は学校教育と不可分の一部として取り扱われ、新しい教科を設定せず、他の教育領域と関連させながら、カリキュラムの全ての教科、活動などを通して取り上げられている。

認識の育成と環境にやさしい行動の育成のバランスを取ることを目指し、学校・地域・家庭の連携を大切に、総合的な、相互関連的なアプローチを行う主張が見られる。

ドイツでは、「諸教科を横断する教授原理」、イギリスでは、「クロス-カリキュラ・テーマ」、日本では、「総合的な学習」という横断的・総合的学習を通して身近な環境、環境問題から出発する学習である。

環境教育を効果的に行うには、どのような教育思想に基づくべきであろうか。特にベトナムの小学校における環境教育の改善のために、求められる思想とどのような関連があるのだろうか。また、関連すべき環境教育の思想は今日までのベトナムにおける学校教育の在り方を導く教育思想とどのように関係があるかを明らかにする必要がある。それらの問題は第5章で検討することにしたい。