

日本の環境教育概説

2005年2月

文部科学省国際教育協力拠点システム構築事業・環境教育分野

東京学芸大学環境教育実践施設

この冊子は、日本の環境教育の全般にわたって概要を述べたものである。文部科学省の「拠点システム」構築委託事業の一つである「環境教育の教員研修にかかわる途上国との国際協力プロジェクト開発研究」（2004年度、代表・小泉武栄）」の一環で作成された。

本書作成の背景

「拠点システム」は、「万人のための教育」の実現などに向けた開発途上国に対する初等中等教育分野の教育協力に関して、日本の教育経験の活用と人材派遣を促進していくための国内実施体制として、国際教育協力懇談会の最終報告（2002年7月）で提言されたものである。具体的には、(1) 日本の教育協力主力分野の強化、(2) 現職派遣教員への支援、(3) 協力経験の浅い分野の活用促進支援、(4) 拠点システムのハブ機能と情報発信、の4領域で、2003年度から活動が展開されている。

環境教育は(3)の協力経験の浅い分野の一つであるが、ここでは日本の教育経験の整理を行い、開発途上国との対話の過程を通じて、情報提供を拡大していくことが肝要だとされている。

本書のねらい

本書は、主として開発途上国の環境教育あるいは国際教育協力関係者と、環境教育の国際協力プロジェクトについて対話を進める時に、日本の環境教育の経験を共有することを目的にして作られている。

本書の特徴

- (1) 次の4つの側面にスポットライトを当てて、日本の環境教育全般の概要を述べている。
 - a) 環境教育の歴史、b) 環境教育の法律と政策、c) 学校における環境教育の取組み
 - d) 地域社会における環境教育の取組み
- (2) それぞれの側面の概要を、見開き1、2ページで簡潔に説明している。
- (3) 補足資料として、巻末に3つの資料を掲載している。
 - a) 「環境教育の推進に向けて」（文部科学省パンフレット）、b) 「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」、c) 「環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針」
- (4) 環境教育の教員研修については、本書の姉妹書が別途2冊刊行されている。
 - a) 『日本の環境教育教員研修』、b) 『環境教育教員研修の見取り』

本書の執筆者

本書の執筆は、「環境教育の教員研修にかかわる途上国との国際協力プロジェクト開発研究」の下記協力者による。

小川潔、木俣美樹男、樋口利彦、吉富友恭、原子栄一郎

日本の環境教育の経験を全般にわたって簡潔に記述するという事は、決して容易なことではない。何を経験として選び出すかには、書き手の環境教育の見方が反映する。したがって、書き手が変われば、違った経験の書き方がありうるだろう。その意味で、ここに編集した日本の環境教育の経験は、「一つの」経験である。この冊子を手にしてくださった方、使ってくださった方が、コメントを寄せてくだされば幸いである。今後の改訂に活かしたいと思う。

2005年2月

東京学芸大学 環境教育「拠点システム」構築事業研究グループ

目 次

環境教育の歴史・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
環境教育に関わる法律と政策・・・・・・・・・・・・・・・・	5
学校における環境教育の取り組み・・・・・・・・・・・・	7
地域社会における環境教育の取り組み・・・・・・・・・・	11

資料

「環境教育の推進に向けて」

(文部科学省初等中等教育局教育課程課刊行パンフレット)

環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律
環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進の冠する基本的な方針

環境教育の歴史

1．自然破壊と自然保護教育のはじまり

日本における環境教育のはじまりは、自然保護教育と公害教育と言われる。のちに自然保護教育と呼ばれた自然観察を主とする活動は、1950年代半ばに、「三浦半島自然保護の会」により始められ、1970年代以降は「財団法人日本自然保護協会」を中心として、自然の生態学的側面と自然接触のし方（フィールドマナー）の普及というかたちで市民によってすすめられた。この活動は、都市の学校教育で行なわれてきた採集と標本づくり偏重の自然教育が、ただ標本を提出するだけに形式化し、野外での学習や体験といった本来の自然教育としての意味を失ったのに対して、野外での生態観察の確立を主張した。その背景には、開発などで減少しつつある地域で都市住民が、採集というさらなる自然破壊と自然の私物化という自然への接し方をとっていたため、自然接触の文化を作り直す意味があった。また自然保護教育は、フィールドマナーの確立と合せて、生態学的環境倫理の普及という側面を持っていた。

高度経済成長の進行とともに各地で顕在化した自然破壊に対して、1960年代後半から自然を守る市民運動が盛んになった。その先駆的動きが1967年に起こった、東京湾の干潟埋め立て反対運動にあった。しかし当時は、自然保護と言っても、一般にはその内容はほとんど理解されなかった。自然保護の前提として、身近な自然に目を向け、日常生活のなかに自然と触れる機会を持つと、干潟保護の運動から「自然観察会」が1968年に生まれ、東京周辺で親子の自然観察会活動をする地域住民グループをつくっていった。その後1970年代になると、同様の活動が全国的に起こっていき、自然に関する教育啓発活動の主要な部分はこうした市民団体に担われた。

自然観察の野外活動は1970～80年代を通して、新しい野外文化活動として支持を得て国民の自然志向に大きく貢献し、自然を守る世論形成の原動力となった。

しかしながら環境教育という視点からは、自然観察の活動が、自然を対象とした単なる楽しみや知的満足に終わり、ひとりひとりの価値観や生活習慣の変革という環境教育の本質的部分で力になっていないという指摘があることも事実である。1970年代には、自然保護の運動にかかわる市民の間から、真の自然保護教育は自然の知識や体験の普及ではなく、自然保護運動の進め方、開発優先の制度や行政を転換させる方法、まちづくりのあり方を追究することだとの批判もあった。一方、自然保護・観察団体など市民の手で、環境指標生物の調査や植生管理実験、あるいは地域の歴史風土や利用者動向を含めた地域環境調査が行われ、一定の社会的発言力を得ていった。

2．公害教育と環境学習

1960年代後半には、子供たちの健康を「公害」と呼ばれる環境の汚染から守る、もうひとつの教育の流れが起こり、それは1970年代になると人権と人々の生命の重視を謳って公害教育と呼ばれた。その発端のひとつが、1960年代初めに取り組まれた、沼津、三島、清水の2市1町の石油コンビナート（港湾で原油を集荷し、エネルギー源としての火力発電所、石油精製工場、各種石油化学合成工場を集中的に建設しパイプラインで結ぶ重化学工業地区）建設反対運動である。ここでは高校教師を中心に市民が学習活動を通して、開発によ

る環境変化を予測し、政府が依頼した学者による机上の環境調査を論破し、開発を断念させた。また、その過程では市民が生活の中から得ている環境体験を現場での測定で実証していったが、それらを企画した教師たちは、反対のための反対を意図したのではなく、真実は何かを求める科学的態度の重要性を教えたのであった。

公害教育のもうひとつの出発点を、有機水銀中毒である水俣病を地元熊本の中学校で取り上げた田中裕一の教育実践に見ることができる。政府が水俣病の原因を認定したのを受けて、田中は身近な地域で起こった公害病を1968年に具体的に教材化し、水俣病の経過や病理を、写真をまじえて詳しく提示するとともに、被害者（患者）と家族が置かれた社会的差別の実態と社会構造の問題を訴えた。この教育実践には、「悲惨な被害を並べることが、正しい判断力を養うと考えるのは危険」、「社会全体に対する不信感を芽生えさせる」、「中学生には判断する力がないので、難がある」という教育行政担当者からの批判と、「よくとりあげてくれた」という教師、市民からの賛同の声があった。授業を受けた生徒たちからは授業批判に対して、「水俣病の患者の写真を暗すぎるという人が、悲惨なむごいことを、黙って十五年も見過ごしにしていたのでしょ、う」、「いまの私たちにできることは、真実を知って理解することだ」といった声があがり、授業を否定する生徒はいなかった。このように、日本の環境教育の出発点には、自然環境と人の生命の破壊という激しい環境問題に異義を唱え、真実を知らせ被害者の人格を支えるという側面があった。しかし、「公害や環境問題の実態を知れば、子どもは未来に希望を失うから、環境教育では取り上げるべきでない」という意見と、「環境破壊や被害者の実態から目をそむけては、環境教育は環境問題の解決という使命を放棄するものだ」という意見に代表される、基本的環境教育観の対立が日本の環境教育の出発点から現在まで続くことになった。

環境問題の現場から出発し、自然保護教育は生態学的見方から、公害教育は汚染の被害者の立場から社会的矛盾の解決を訴えた。これらは後の1997年にユネスコなどによって行われたテサロニキ会議の宣言に述べられた持続社会の要件に重なるところが多く、日本の環境教育の源流に持続性の追求があったことは注目すべき点である。

環境冬の時代と言われたオイルショック以後の10年間、日本の環境教育にとっても逆風があった。学校教育のなかでは、「公害は終わった」という理由で環境の位置付けは小さくなっていった。しかし、環境問題そのものは広域化、多様化がすすんだ。

3. 環境教育の統合と普及

自然保護教育や公害教育がなかなか全国的展開を見せずに伸び悩んでいるうちに、1970年代半ばから、英語の直訳と見られる「環境教育」という用語が使われ始めた。これに対して、公害教育の担い手からは、公害から目をそらさせ、公害教育を排除するものだと批判があり、自然保護教育側からは、学校教育で失敗した公害教育の装いだけを変えたものだという冷ややかな視線が投げかけられた。一方、研究者や教員などを中心とした小規模な団体であるが「環境教育研究会」が1977年末に発足し、環境教育の理念と実践を考える活動が始まった。

こうした分裂的情况を変え、環境教育として統合していく試みとして、1985年に東京で行われた世界環境教育会議が位置づけられる。この会議は日本学術会議自然保護研究連絡委員会のもとに設けられたワーキンググループが準備にあたり、前年のプレシンポを経て、国内のさまざまな環境教育実践を一同に会して世界に発信する試みであった。組織委員長

の福島要一は自然保護研究連絡委員会委員長であり、国内的には公害教育の先駆的指導者であったが、同時に世界の自然保護や環境教育にも通じ、環境教育の国際会議にもたびたび参加して、国際的環境教育の流れを適確につかんでいた。幅広い分野の研究者や教育者を集めて実践や考え方を交流した会議は、国内的にも環境教育の求心力となった。会議をフォローする仕事が、自然保護研究連絡委員会環境教育小委員会に引き継がれ国内の環境教育推進の調整役となった。また、「環境教育研究会」も国内の環境教育関連団体の代表を招いてシンポジウムを開き、環境教育諸分野の交流役をはたした。そうした積み上げの結果、1990年に日本環境教育学会が発足し、研究者、教育者、行政担当者、コンサルタント、市民を結集して、2004年現在2000人近い会員を擁する学会に成長している。

1980年代後半以降、人々の地球的規模での環境問題への関心に応じて、日本の環境庁（現・環境省）や文部省（現・文部科学省）は、環境教育の検討会設置や、講演会・教師研修会などの普及活動に熱心な試みを始めた。また、日本の学校教育課程には独立した環境教育の教科がないので、実践は理科、社会科、家庭科、保健その他の教科で、環境に関連する話題を意識的に取り上げるのが一つのあり方であり、クロスカリキュラムや環境概論の科目をたてる努力も行われた。さらにもうひとつのあり方は、理科、地理、地域史、生活技術、それに地域文化を含めた地域の学習である。

三重県員弁郡（現・いなべ市）の学校では1970年代半ばに、農村地帯にあるにもかかわらず子どもが4本足のニワトリの絵を描き、またイネとムギの区別ができない農家の子どもがいることもわかった。産業構造の変化によって、子どもたちは親の労働に触れる機会を失っていた。これらの事態を重視した教師たちは、学校教育のなかで生活を取り戻すことに取り組んだ。各教科のなかではそれぞれの単元の事例を極力地域にある素材で扱い、裁量の時間を利用して生活体験を継続して学ぶ場をつくっていった。そのためには、地域の人々の理解と協力が欠かせない。PTAへは理解を求めるだけでなく、子どもたちが継続して作物を栽培する田畑の使用、食品づくりなど技術の実地指導、また昔話や伝承遊びの語り部としての協力を求めた。こうした地域ぐるみの教育を、教師たちは「地域の教育力」と呼んだ。この教育は、昔の生活に戻ることを目標としたわけではない。教師の言葉を借りれば、「山間の厳しい自然環境とたたかいながら生きてきた先祖の知恵と努力を学ぶことで、これからの激動の時代に生きていくための、いわば人生の物差しを子どもたちが持ってくれること」をめざした。当時、これにかかわった教師たちは環境教育という言葉は用いなかったが、員弁の教育には現在環境教育と呼ばれるもののモデルのひとつがあった。こうした伝統の上に築かれた継続的な環境教育実践の上に、藤原町（現・いなべ市藤原町）では各学校が特色ある課題に取り組み、教育委員会も「屋根のない学校」を合言葉に、農業や福祉と結びついた環境教育をめざしてこれらを支援した。それらの結果、同町は1998、99年に文部省環境教育推進モデル市町村の指定を受けた。

日本の環境教育の状況を大きく変えたのは、1992年にブラジルのリオで開かれた国連環境と開発会議であった。リオには日本からもNGO関係者や若者を組織したグループなど多数の市民が訪れ、政府間会議と平行してNGO会議がもたれた。リオでの会議では、環境教育の重要性も議論され、宣言に盛り込まれた。これを受けて国内では、環境基本法が1993年に制定され、その中に環境教育も位置づけられた。基本法の影響は、地方自治体の環境教育関連の施策を促した。また、そうした行政から環境教育事業の委託を受けるNPOが続々と生まれた。一方、1991 - 93年には文部省が環境教育の推進支援のために環境教育指導資

料を発行した。これはイギリスの環境教育をモデルとしていると言われ、ベオグラード宣言などを基調とし、さらに地球環境問題や持続的開発の概念などを意識して、「環境に配慮することができる人間の育成」、「持続社会への転換」を謳い、知識だけの環境教育からの脱却をめざした。

この時代、横浜市郊外で学校周辺の水辺環境の管理をしながら自然観察を進めたり、日野市の学校で敷地内に川を取り込む例など、1990年代から、ビオトープの育成を軸とした自然環境にかかわる環境教育実践が各地で行なわれ始めていた。また東京の都心でも、学校での学習活動と地域の自然、さらに都市のなかで自然を守った人々とをつなげる教育実践もあった。

文部科学省は 2002 年に、学校教育の中に教科とは別に「総合的学習の時間」を小中高校に導入し、その内容のひとつに環境教育をあげた。これを先取りして、たとえば東京都台東区では特色ある学校づくりを掲げ、1999 年から研究指定校で試行を重ね、2002 年からは各小学校が地域をテーマとした独自の総合学習に取り組んでいる。比較的小規模校であるため、異学年混合クラスの編成、全校行事の利用、低学年の生活科との連携のほか、チームティーチング、ボランティアティーチャーやゲストティーチャーなどの活用といった教育方法の工夫も織り込んでいる。

こうして、環境教育は多様な内実をかかえながら模索を続け、学校と社会の中に広く知られるようになった。

環境教育に関わる法律と政策

1. 法律と基本方針

環境基本法（1993）は「環境と開発に関する国連会議」（1992）の開催など国際的な動向を契機とし、公害対策基本法と自然環境保全法を統合、新しい概念を導入して制定された。環境基本法は第 25 条で、「国は、環境保全に関する教育及び学習の振興並びに環境の保全に関する広報活動の充実により事業者及び国民が環境の保全についての理解を深めるとともにこれらの者の環境の保全に関する活動を行う意義が増進されるようにするため、必要な措置を講ずるものとする」と環境教育・環境学習について述べている。環境省の基本方針は、環境問題が日常の経済活動や生活からも起因しているので、広く国民の生活様式を環境負荷の少ないものにするように見直す必要があり、国民が環境に関する基本的な知識を習得し、環境保全の意欲をもつように、国が環境保全に関する教育や学習を振興し、広報活動を充実するように位置づけることであった。

この環境基本法の第 25 条に基づいて、環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律（2003）が具体的な施策、措置を定めることになった（以下、環境教育推進法と略す）。環境教育推進法は、環境教育を推進するために必要な事項を定めることを目的としており、「環境保全の意欲の増進」と「環境教育の推進」という 2 つの柱をもっている。基本方針は基本的事項、国の施策、その他重要事項について環境大臣と文部科学大臣が共同して原案を作り、この際には農林水産大臣、経済産業大臣および国土交通大臣と協力するとともに、広く国民の意見を聞き、その上で閣議決定することとしている。この法律は市民の自発的な環境保全活動の重要性と国連決議「持続可能な開発のための教育の 10 年」などを背景として、環境保全活動への意欲増進と環境教育の推進を図り、持続可能な社会をめざし、市民 NPO による政策提案をふまえ、議員立法によって国会で成立をみたものである。

環境教育推進法では、第 3 条基本理念、第 4 条から第 6 条各主体の責務が規定され、学校ばかりではなく、行政機関や企業職場でも環境教育を実施することを求めている。第 11 条から第 15 条で人材認定等登録事業、第 20 条で国民、民間団体などによる土地提供に関する措置等、第 22 条で財政上の措置等が述べられており、付則において 5 年後の見直しについても明示されている。

2. 環境政策としての環境教育

1) 環境省関連を中心に

環境問題に関する数多くの個別法が 1990 年頃から 2000 年にかけて制定された。主なものだけでも「特定物質の規制等によるオゾン層の保護に関する法律」（1988）、「絶滅のおそれのある野生動植物の種の保存に関する法律」（1992）、「特定水道利水障害の防止のための水道水源水域の水質の保全に関する特別措置法」（1994）、「地球温暖化対策推進法」（1998）、「循環型社会形成推進基本法」（2000）など広範囲に及ぶ。これらの立法の新しい傾向は、開発中心から環境保全への配慮、さらに環境学習の必要性の認知へと進んできた。「特定家庭用電気機器再商品化法」（1998）など、とりわけ循環型社会、リサイクルや自然再生関連の新しい法律では、環境教育によって国民の理解と協力を求める規定が設け

られるようになってきている。これらをも背景として、環境教育推進法は行政機関、民間企業、公共機関、教育機関、その他の団体などにおける環境教育と環境保全活動の推進、民間指導者の育成や認定登録制度、活動拠点整備、パートナーシップや情報公開の普及などをめざしている。

2) 地域行政の事例

都道府県や市町村は環境基本法に沿って、環境基本条例などを制定し、この中で、環境教育の推進を規定している。たとえば、東京都小金井市の環境基本条例(2003)は前文で「小金井市では、すべての市民が環境について積極的に学習し、人と人のつながりを深め、人と生物と地球に等しく価値を認める環境倫理を共有しながら、持続可能な社会を実現するため、この条例を制定する」としている。第5章環境学習において、「第25条 市、市民及び事業者は、環境保全等について理解を深め、環境の保全等に資する活動を推進するため、自ら環境学習に勤めるものとする。2. 市及び教育機関は、環境学習の機会の提供及び広報活動の充実を図るとともに、環境の保全等に率先して取り組む人材の育成に努めるものとする」としている。同じく第7章で規定されている環境市民会議は市民の自主性を行政が支援してすでに機能しており、環境教育部会がつくられて市民、市民団体、地元大学等が協力して活動を始めている。

3. 教育政策としての環境教育

1) 文部科学省関連を中心に

学校における環境教育は、各学校が編成する教育課程の基準として、国が学校教育法などの規定に基づき各教科などの目標や大まかな内容を告示として定めている学習指導要領に基づいて行われている。学習指導要領の改訂に深く関わったのは中央教育審議会第一次答申(1996)および教育課程審議会答申(1998)である。

中央教育審議会第一次答申では、環境問題は学際的な広がりのある問題であり、各教科や道徳、特別活動などの連携や協力を図り、学校全体の教育活動を通して取り組んでいくことが重要であると指摘し、「その際、教員間の共通理解を図り、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれにおける指導内容と、それらの相互の関連付けを明確にするとともに、子どもたちの発達段階や学校の周りの環境の特色等を十分に踏まえて、環境教育に取り組むことが大切である」としている。また、教育課程審議会答申でも類似の指摘とともに、環境教育には体験学習が重要であり、地域社会と連携し、とりわけ総合的学習の時間を活用するよう提案するなど、環境教育の教育課程上の位置づけを広げるとともに、ねらいを明確にし、創意工夫をして多様な活動が一層できるようにしている。

2) 地域行政の事例

都道府県や市町村の教育委員会は、新学習指導要領(1998-99)に応じて、環境に関する学習を進めている。学校は各教科、道徳、特別活動および総合的学習の時間において、環境に関する学習を行っている。教育委員会が農林水産業および環境関係の行政部局の学習教材を活用し、地域住民の協力を得て環境に関する授業を行っている事例もある。

* 本文の内容は、環境省環境教育推進室長および文部科学省主任視学官の著作を抜粋要約したものである。

出典：木俣美樹男・藤村コノ工編(2005)『持続可能な社会のための環境学習』培風館

学校教育における環境教育の取り組み

1. 学校カリキュラムにみられる環境教育小史

学校の教育課程における環境教育の位置付けを検討するには、学習指導要領や教科書を見るのが不可欠となる。学習指導要領はおよそ 10 年ごとに改訂され、その改訂に基づき学校で使用される教科書の学習内容が変更される。環境教育に関して注目すべき教育課程の変更は、1971 年の学習指導要領の改訂であった。1960 年代の高度経済成長の影響から日本においても公害問題が表面化し、しかもそれは激甚でもあったことから、1970 年の通常国会では、公害対策の様々な法律が制定された。また、公害防止のための教育普及も必要とされ、1971 年の学習指導要領の改訂では、環境に関連することとして「産業などによる各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることがきわめてたいせつであることを具体的な事例によって理解するとともに、地域開発と自然や文化財の保護に関連した問題なども取り上げ、これらの問題の計画的な解決が重要であることを考えること」の記述が盛り込まれ、社会科において公害問題が取り扱われることとなった。

環境教育は国際的には、環境汚染の解決に向けたストックホルム人間環境会議、そしてベオグラード環境教育専門家会議、トビリシ環境教育政府間会議へと発展していくこととなった。1980 年代の半ばになると、従来から科学的に予測されていた地球の温暖化、オゾン層の破壊など地球環境問題の現象が実証的に観測されることとなり、その解決のための行動が国際的に求められるようになった。そして、それらの地球環境問題が、人々の過度な消費生活から生じている状況が明らかになるにつれて、環境問題解決に向けて、人間のライフスタイルの転換が強く意識されるようになり、日常の生活における改善を求める教育普及活動が重視されるようになってきた。1992 年の国連環境開発会議に向けて、1980 年代の終盤から、各国とも環境保全の施策をさらに強化させることとなっていく。この時期、日本では、新しい教育課程の改訂に向けた審議はほぼ終了していたものの、環境教育の教育課程における位置付けの検討が必要となり、1991 年に「環境教育指導資料(中学校・高等学校編)」、1992 年に「同(小学校編)」が公表され、1992 年の教育課程の改訂に伴った環境教育の充実が計られることとなった。この時期、環境教育に関する改善が進む一方で、日本では独自の進展をみることができる。児童期における生活体験の希薄や欠如を克服するために、1992 年の学習指導要領の改訂で、小学校 1 年生と 2 年生に生活科という教科が創立された。生活科では、自己と自己をとりまく自然環境や社会環境との関わりを学ぶ教科として設定され、そこでは、環境教育の基礎となる自然体験や生活文化体験の学習が進められてきた。

現在の教育課程は、小学校・中学校の場合 2002 年に、高等学校では 2003 年に改められている。環境教育は、教科、道徳、特別活動の時間で実施されるとともに、探求的な課題を教育の場で展開するための時間として「総合的な学習の時間」が新設されたことで、教科横断的であり、問題解決の学習の機会が提供されている。

2. 環境教育実践のねらい

日本では、環境教育の目的を、「環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境の関わりについての総合的な役割と認識の上に立って、環境の保全に配慮した望ましい働き

掛けのできる技能や思考力、判断力を身に付け、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」学習と規定している（文部省の環境教育指導資料 1991）。また、この環境教育指導資料では、小学校における環境教育の基本的考え方を、豊かな感受性を育てること、活動や体験を重視すること、身近な問題を重視することと指摘している。そして環境教育を通して身につけたい能力と態度として、以下をあげ、各教科、道徳や特別活動の時間を通じて身に付くものであると述べている（前述したように、現在の学習指導要領では、各教科、道徳や特別活動の時間に、「総合的な学習の時間」も加わる）。

環境に対して積極にかかわったり、環境を思いやったり、よりよくしようとする関心や意欲、態度など。

環境をかかわり、それについて考えたり、判断したりする思考力や判断力、及び表現力。

環境にかかわって課題を見付けたり、解決したり、創造したりするために必要な知識・理解や技能など。

また、児童・生徒の発達に配慮した環境教育の教育計画も必要とされ、小学校低学年、中学年、高学年、中学校、高等学校に対応した教育方法の改善が必要であると考えられている。さらに、環境教育が進展するには、学校全体としての取り組みが必要であることも指摘されている。1990年代において、環境教育の実践事例をもつ学校では、学校全体として環境教育のカリキュラム作成が検討され、教師の環境教育に対する共通理解が存在した。今日においてもそうであるが、学校全体の取り組み体制を整えること、その基盤として教師の環境教育に対する意識の改善が重要であると考えられる。

また 1990年代以降、家庭や地域社会の教育力を活かすことを意図した環境教育実践が行われるようになってきている。地域社会で環境保全活動に携わっている人やグループと協働しながら学校の環境教育を展開することが必要であるとの考えも浸透している。

3. 環境教育のカリキュラム上の位置付けと内容

日本では、環境という教科は存在しないし、一部の教科だけで環境教育を行う方針ではない。多くの教科、道徳、特別活動、そして2002年から始まった「総合的な学習の時間」を通じて環境教育を行う方針を日本では採用している。すなわち、環境に関することを様々な教科で支え、道徳、特別活動、そして「総合的な学習の時間」で、探求的、問題解決的な学習へと発展させ、教科で培われた知識を統合化していく教育方法が採用されている。

教科においては、教科間の連携を踏まえて、年間指導計画を作成して、教科間のつながりを教師自身が理解しておく必要がある。学習指導要領に記述されている環境関連の項目を文部科学省がまとめているので、それを補足資料として巻末に掲載している（「環境教育の推進に向けて」（文部科学省パンフレット）。たとえば、ある出版者の教科書では、小学校社会科の3,4学年において、家庭からでるごみの処理や行方を調べ、具体的な分別の方法やリサイクルのあり方を学ぶ教材を提案している。補足資料にある一覧表に対応して環境の問題を取り扱い、環境に対する態度、もしくは環境配慮の生活の必要性など、環境保全に直接関わった内容が、社会（地理歴史、公民）、理科、生活、家庭（技術・家庭）、体育（保健体育）の各教科書で取り上げられている。

環境教育において、環境保全を直接教えることの他に、環境への興味関心、環境に対す

る感性、環境を理解する基礎的知識に関することを学ばせることも重要となる。補足資料で示された単元、分野、教科、学年以外にも、教育目標は別に設定されているものの、学習の素材として環境が教科書に採用されることがあり、そうした学習素材が、児童・生徒の環境への興味関心、環境に対する感性、環境を理解する基礎的知識、環境保全の意欲や態度の育成に影響を及ぼしていると予想される。たとえば、国語の教育目標の一つに、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成する」が学習指導要領に記されているが、学習素材に環境保全に携わった研究者の文章を採用し、国語の学習を展開する教科書もみられる。自然を調査している研究者や自然の素晴らしさを述べているレイチェルカーソンの文章は、児童・生徒の環境に対する態度に大きな影響を及ぼすと判断される。

また、環境、もしくは環境問題を理解するために必要となる基礎的な知識に関わる教育内容も各教科で行われている。例えば、小学校4年の理科では、水の状態変化を理解することになっているが、この知識は、大気環境や水環境を学習する時に求められる必須な知識である。また、社会科では、地域社会や人間生活の歴史を学習することになるが、この学習はその土地への愛着を育て、環境問題への関心につながっていく。また、環境教育において環境に対する感性を育成することは重要なことであり、自然を活用した図画工作、自然の情景を素材にした音楽では、自然に対する美的な感性を育成している教科であるとみなせる。

補足資料にある環境教育の内容が教科書に反映されているとともに、それら項目以外にも環境に関する知識、態度、感性、技量に関わった学習内容が様々な教科において行われていると判断される。

教科以外でも、特別活動や道徳の時間を通じて環境の課題に取り組む機会が提供されている。たとえば、学級活動、生徒会活動、クラブ活動を活用して、「自然環境を大切に」「自然への愛護」の教育活動を展開している事例もみられる。また、2002年以降から開始された「総合的な学習の時間」には、小学校、中学校で年間100単位時間程度、高等学校では3年間で105～210単位時間があてられている。この時間の使用の仕方は柔軟な対応が可能で、定期的にも実施することも、もしくは集中して行うこともできるようになっている。この時間の新設は、問題解決の能力の育成が大きなねらいである。学習指導要領では、総合的な学習の時間の取り扱いを「各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」と述べている。そしてまた、そのねらいを以下のように規定している。

自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること

学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること

学習指導要領では、「総合的な学習の時間」における具体的な学習のテーマの事例として、国際理解、情報、環境、福祉、健康が上げられているが、その設定の判断は学校に委ねられている。ただし、国際理解、福祉、環境、情報をこの時間の学習テーマにする傾向がある。「総合的な学習の時間」では環境のみならず他の課題と複合的に組み合わせながら、教育が展開されており、その学習手法には自然体験や生産活動、ボランティアなど社会体験、観察や実験、そして見学や調査が採用されている。また、「総合的な学習の時間」では、学習のまとめとして、成果発表を行うことも一つの特徴である。

2002年以降、多くの学校、教員は、「総合的な学習の時間」を活用した環境教育を展開し、貴重な学習成果を見出している。この時間での学習計画と教材開発を前もって準備することで、児童・生徒の学習意欲を醸成し、問題解決能力を高めた事例は多い。現在、こうした活動の成果と課題を整理し、多くの学校がそれらを共有することが必要といえる。

地域社会における環境教育の取り組み

はじめに

近年、わが国においては、学校教育の現場のみならず、地域社会における環境教育を支援する様々な取り組みが積極的に進められている。文部科学省、環境省、国土交通省、農林水産省等の関連省庁、地方公共団体においては環境部局と教育部局を中心に、経済、都市、土木、交通等、様々な部局における取り組みが進められている。また、環境・教育関連の民間企業やNPO(特定非営利活動法人)、市民団体による活動も各地で展開されている。地域社会における環境教育の取り組みは、様々な地域を対象として、各主体が独自に、または連携した体制で実施しているため、その取り組みの対象や規模は多様である。したがって、本稿では地域社会における環境教育の取り組みを、1)環境教育を実施するための自然環境や施設の整備、2)環境教育のためのプログラムの充実と実施・情報提供、3)環境教育の指導者の育成・派遣、4)地域社会における取り組みの活性化及び全国的なネットワークづくり、以上の4つに整理し、それぞれの代表的な事例をとりあげて紹介することにしたい。

1. 環境教育を実施するための自然環境や施設の整備

わが国においては、過去に損なわれた自然環境を取り戻すため、「自然再生事業」が全国的に展開されている。この事業は新・生物多様性国家戦略の中心的な事業であり、環境省、国土交通省、農林水産省等の関係行政機関、地方公共団体、地域住民、NPO、専門家等の地域の様々な主体が参加し、自然環境の保全、再生、創出等を行うものである。河川、干潟、里山、森林等を対象として、自然環境を保全・再生、生態系を維持管理する活動が各地で始まっている。自然再生推進法では「自然再生事業の実施に当たっては、自然環境の保全に関する学習(以下「自然環境学習」という。)の重要性にかんがみ、自然環境学習の場として活用が図られるよう配慮されなければならない。」とされており、現在事業が進んでいる対象地域においては、自然観察路や学習施設等を整備して、環境教育の場としても有効に活用できるような環境づくりが検討されつつある。

省庁レベルでは、国土交通省が推進する「子どもの水辺」再発見プロジェクトがある。子どもたちの体験活動の場を拡大し、また「川に学ぶ」体験を推奨する観点から、教育委員会と河川部局、環境部局が連携して行う事業である。水辺を調査した上で「子どもの水辺」として選定登録及び必要に応じ整備を行い、子どもたちの河川の利用を促進し、地域における子どもたちの体験活動の充実を図ることを目的としている。環境省では、国立公園や国定公園をはじめとする自然公園を対象とし、ビジターセンターや自然観察路の機能を充実させていく取り組みが進められている。また、大都市近郊においては、自然観察の森等の整備を行う市町村もみられ、様々な主体によって各地で環境の整備が進められている状況にある。

環境教育活動の場は野外だけでなく、展示や学習の場としての機能を有する博物館、動物園、水族館、公民館・図書館等の社会教育施設もあげられる。上述のような自然環境の整備と、それに伴って新設される施設とともに、既存の社会教育施設においても、それぞれの地域の学習資源、施設の特徴を活かして環境教育に取り組む事例がみられる。地域の

自然の生態学的な知識や、これまでの人々の生活と地域との関わり、環境の現実的な問題を展示のテーマに取り入れるも施設も増え、環境教育を目的とした教育・学習の場としての機能を高める動きがみられる。

2．環境教育のためのプログラムの充実と実施・情報提供

地域社会における学習資源を有効に活用し、自然観察活動、社会奉仕活動等をはじめとする多様な体験活動を促進する動きが各地で盛んに行われている。自然観察会、生き物調査、ごみ拾い等の清掃活動等、実際の自然に触れる体験活動を通して地域の環境について学ぶプログラムが代表的であるが、そのテーマや方法は多岐に渡る。

地域社会における環境教育プログラムの実施や情報提供の活性化には、2002年から学校教育の現場に新しい学習指導要領「総合的な学習の時間」が導入され、教科横断的な「環境」をテーマにした学習が行われるようになったことが大きく影響している。この時間では、地域の自然や社会に触れる実体験の機会を積極的に設け、地域や学校の特色を活かした学習を行っていくことが求められているためである。また、完全学校週5日制の実施により、児童・生徒の地域社会における活動の時間が増えたことも、地域社会における環境教育活動の活性化に影響を与えたといえるだろう。

具体的な環境教育プログラムについては、2004年に環境省がCD-ROMにまとめた「環境学習 - 指導者向けプログラム集 - 」があり、その中では、水、廃棄物、大気、みどり、食、エネルギー、地域をテーマに、プログラムづくりの手引きや、各種の体験型・参加型の活動事例が紹介されている。

各地で実施されているプログラムをみると、必ずしも共通した内容のものだけでなく、各主体が地域の自然環境や施設の特徴を活かして独自に行っているものも多い。前述の社会教育施設では、学芸員等のスタッフによる環境教育プログラムの実施や、インターネットによる関連情報の提供等によって環境教育の充実が図られているところもある。海の中道海洋生態科学館（福岡県）では、学校教育の各教科及び総合的な学習の時間等における海に関わる環境教育の指導内容・方法を検討して、水族館で実施可能な独自のプログラムや教材を開発し、一般来館者や地域の学校に対する環境教育を継続的に実施している。

インターネットによる情報提供の例としては、理科教育の研究グループや動物生態学の研究者グループが、様々な地域の動物行動の映像をデータベースにしてWebサイトを立ち上げ、誰でも視聴・閲覧できるように提供する動きもある。

以上のような活動に対する資金的な援助もいくつかの環境関連省庁の外郭団体によって行われている。子どもゆめ基金、河川整備基金、緑と水の森林基金等は、地域の環境を対象とした調査・研究活動とともに教育普及活動に対しても継続的な助成を行っている。

3．環境教育の指導者の育成・派遣

環境教育を担う指導者を育成することは、地域社会における環境教育活動の活性化に極めて重要な取り組みとされ、環境保全に関する専門的知識と指導能力を有する人材を認定する事業や、そのような人材の地域社会における活動を斡旋する取り組みが始まっている。

環境省は1996年に「環境カウンセラー」という登録制度を設けた。環境カウンセラーは、環境保全に関する専門的知識や豊富な経験を有し、その知見や経験に基づいて市民や事業者等の環境保全活動に対する助言等を行う人材として、適切な能力・識見を有すると環境

省の審査を経て認められた者が登録されるものである。環境カウンセラーは、定期的に講習会を受講しながら、環境保全活動に関する知識を付与したり、活動に対する指導や助言を行ったり、市民、事業者、行政の間のパートナーシップづくりを支援する活動を行っている。

農林水産省が進める「田んぼの学校」は、古くから農業の営みの中で形づくられてきた水田や水路、ため池、里山等を遊びと学びの場として活用する環境教育プロジェクトであり、登録した学校関係者、地域住民、市町村に対しての活動支援を行っている。環境教育の実践に役立つテキスト等を作成して配布するとともに、指導者養成研修の開催や指導者の紹介を行っている。このような事業を通して、農業農村整備事業で整備した農地と土地改良施設への理解を深めると共に、農村の持つ多面的な機能を通して、環境に対する豊かな感性と見識を持つ人を養成していくことを狙いとしている。

NPO法人自然体験活動推進協議会（CONE）は、自然体験活動リーダー養成および登録の制度を設けている。CONEは自然体験活動に関わる90以上の団体が参加して1999年に発足した「自然体験活動指導者研究会」がもととなり、2002年に設立された組織である。従来、各団体が独自に実施してきた制度は独立させたまま、研修内容に指導者養成のための共通カリキュラム等の基準を設定し、一定のレベルを維持した指導者を養成し登録している。CONEでは様々な地域における人材の活用のみならず交流事業等も実施している。

4．地域社会における取り組みの活性化及び全国的なネットワークづくり

地域社会における環境教育を展開させていくために、いくつかの地域を対象とした基盤づくりとそれらを繋いでいく全国的なネットワークづくりに関する取り組みが進められている。

文部科学省が推進する「環境教育推進モデル事業」では、市町村を単位としたモデル地域において、学校・家庭・地域が一体となって環境教育を推進、実践することを目的とした取り組みが行われている。モデル地域には、地域の特性等を生かした環境教育の推進方策や学校・家庭・地域の連携方策等について企画・立案や検討をする「環境教育推進協議会」が設置される。そして、選ばれた実践協力校と地域とが連携した環境教育を進めていくための実践的な研究が進められている。この事業においては、実践発表大会が全国規模で開催され、各地域の成果を広く普及するとともに全国的なネットワークをつくる機会にもなっている。

小中学生を対象に身近な環境に関心を持ってもらおうと、環境省が1995年から推進している「こどもエコクラブ」では、登録した組織の地域ごとの環境教育の取り組みの事例や成果を発表し、交流しながら幅広く情報を共有する機会を定期的に設けている。優れた事例については表彰する等して地域に密着した活動をさらに活性化させるとともに、集会での出会いをきっかけに全国的な繋がりを構築していけるように促している。

おわりに - 地域社会における環境教育の課題 -

地域社会における環境教育を総合的・体系的に推進していくためには、それぞれの主体が役割を踏まえ、環境教育が地域社会において適切かつ効果的に推進されるような仕組みをつくっていくことが必要となる。そのためには、各地域の活動に関する情報を多くの人々によって共有することも求められる。多様な場や主体が結びついた取り組みを進めていく

ためのコーディネーターの育成、各地域において実施されている活動を全国的に伝えていくための情報発信の拠点づくりの推進等が、今後のわが国の重要な課題として考えられる。

日本の環境教育概説
(平成 16 年度環境教育「拠点システム」構築事業報告書)

発行日：2005 年 1 月

発行者：小泉武栄
東京学芸大学環境教育実践施設
〒184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1
TEL:042-329-7665
FAX:042-329-7669