

日本における環境教育の史的展開に関する研究

総合社会情報研究科人間科学分野 20100414001 市川智史

1. 問題の所在

今日、持続可能な社会の実現に向けた環境教育の必要性は論を待たない。日本の環境教育は、1970年以降、国際的動向と関連しつつ、約40年間の歴史を歩んできた。特に1990年代には大きく注目を集め、ブームと呼んで良いような急激な普及・発展を迎え、2000年代には「総合的な学習の時間」を中心に、より一層の発展と定着が期待された。

筆者は、「総合的な学習の時間」の設置によって、小・中学校の環境教育が進展するとの期待感を持っていたが、近年の学校教育現場においては、環境教育が十分に普及・浸透していないのではないかとの問題意識を持つに至った。その理由は、筆者自身が行った2008年の調査結果の分析から、学校間格差や内容の偏り、中学校の低調さなどの問題点が明らかとなったことに加えて、教員研修などの折りに、度々現職教員からの「環境教育は何をすればよいのですか」との質問に直面していることである。

では、今後の環境教育の発展、学校教育現場への普及・浸透のためには何が必要なのか。この問いに対しては、私的な主張を唱えることも可能ではあるが、筆者は現状の背景や要因を環境教育の史的展開の中に見出し、実証的に解明することの方が重要であると考えた。言い換えれば、日本の環境教育の史的展開の中に問題解決の糸口が隠されていると考えたのである。

ところが、先行研究を分析すると、日本の環境教育の史的展開に関する研究は極めて不十分で、約40年間を通じた研究はなく、歴史的な記述も概略的なものにとどまっている。加えて、客観的な状況を把握し得る全国的な環境教育調査結果を踏まえた研究成果は、過去に筆者が行ったものを除けば皆無である。そこで筆者は、環境教育が登場する1970年から2010年頃までの約40年間を対象とし、小・中学校における全国調査結果を踏まえ、国内外の環境教育の史的展開の解明に取り組み、現状の背景や要因の考究に取り組むこととした。

2. 本研究の目的と課題

本研究の主たる目的は、小・中学校における全国的な環境教育調査結果を踏まえ、先行研究では十分に解明されていない約40年間の国内外の環境教育の史的展開を解明することであり、現状の背景や要因を考究することである。

本研究においては、次の3つの具体的な課題を設定した。

- ①環境教育が登場する以前の日本の環境問題・環境保全の概略史、および環境教育の源流とされる公害教育、自然保護教育の成立を解明すること。
- ②1970年から2010年頃までの約40年間の環境教育の史的展開を、時代区分を設定して解明すること。
- ③全国的な環境教育調査や実践事例などに基づく小・中学校の環境教育実践の状況や特徴を、時代区分に応じて解明すること。

時代区分については、大きく創成時代、普及時代、拡大時代の3つの時代を設定して研究を行った。国内外で史的展開が異なるため、国際的展開においては、概ね1970年代を創成時代、80年代を普及時代、90年代以降を拡大時代とし、国内の展開においては概ね70年代を創成時代、80～90年代を普及時代、2000年代を拡大時代と区分した。

3. 本研究の構成

序章 本研究の課題と構成

第1節 本研究の目的と課題

- (1) 本研究の目的
- (2) 本研究の課題

第2節 先行研究

- (1) 史的展開に関する論文・資料
- (2) 史的展開を記述した書籍

第3節 本論文の構成

第I部 環境教育の国際的展開

第1章 国際的な環境教育の創成

第1節 用語“Environmental Education”の登場

第2節 環境教育の提唱 — 国連人間環境会議（ストックホルム会議）

第3節 創成時代の国際的展開

- (1) 国際環境教育プログラム（IEEP）の初期の活動
- (2) 国際環境教育ワークショップ（ベオグラード会議）
- (3) 環境教育政府間会議（トビリシ会議）

第2章 国際的な環境教育の普及

第1節 IEIPによる環境教育の普及と推進

- (1) トビリシ会議以後のIEIPの活動
- (2) 環境教育・訓練に関する国際会議（モスクワ会議）

第2節 「持続可能な開発」概念と「アジェンダ21」

第3章 国際的な環境教育の拡大

第1節 地球サミット以後の国際的動向

- (1) アジェンダ21へのIEEPの対応
- (2) 環境と社会：持続可能性に向けた教育とパブリック・アウェアネス国際会議（テサロニキ会議）

第2節 「持続可能な開発のための教育の10年」への歩み

第II部 日本における環境教育の展開

第4章 環境教育の登場以前

第1節 環境問題・環境保全の概略史

- (1) 公害問題
- (2) 自然保護
- (3) 公害国会と環境庁の設置
- 第2節 環境教育の源流
 - (1) 公害教育
 - (2) 自然保護教育
- 第5章 環境教育の創成
 - 第1節 用語「環境教育」の登場
 - (1) 「環境教育」の最初の使用
 - (2) 訳語としての「環境教育」の登場
 - (3) 訳語以後の初期の使用
 - 第2節 創成時代の国内の展開
 - (1) 環境保全に係る動向
 - (2) 公害教育、自然保護教育の動向
 - (3) 創成時代中盤の環境教育の動向
 - (4) 創成時代後半の環境教育の動向
 - 第3節 創成時代の学校教育における環境教育
 - (1) 1971（昭和46）年 学習指導要領一部改正
 - (2) 1977（昭和52）年 学習指導要領改訂
 - (3) 創成時代の全国調査に見る実践現場の動向
 - (4) 創成時代の環境教育実践状況
- 第6章 環境教育の普及
 - 第1節 環境教育低迷の時期
 - (1) 環境行政の後退と環境教育の低迷
 - (2) 低迷の時期の環境教育の動向
 - (3) 低迷の時期の全国調査に見る実践現場の動向
 - (4) 低迷の時期の環境教育実践状況
 - 第2節 環境教育の低迷から普及へ
 - (1) 環境庁『環境教育懇談会報告』の発行
 - (2) 文部省『環境教育指導資料』の発行
 - (3) 日本環境教育学会の設立
 - (4) 自然体験型環境教育の普及
 - 第3節 普及時代の国内の展開
 - (1) 環境保全に係る動向
 - (2) 普及時代の環境教育の動向
 - 第4節 普及時代の学校教育における環境教育
 - (1) 1989（平成元）年 学習指導要領改訂
 - (2) 普及時代の全国調査に見る実践現場の動向
 - (3) 普及時代の環境教育実践状況
- 第7章 環境教育の拡大
 - 第1節 拡大時代の国内の展開
 - (1) 環境保全に係る動向
 - (2) 拡大時代の環境教育の動向
 - 第2節 拡大時代の学校教育における環境教育
 - (1) 1999（平成10）年 学習指導要領改訂
 - (2) 拡大時代の全国調査に見る実践現場の動向
 - (3) 「総合的な学習の時間」における環境教育実践状況
- 終章 本研究の総括
 - 第1節 環境教育の国際的展開
 - (1) 国際的な環境教育の創成
 - (2) 国際的な環境教育の普及

- (3) 国際的な環境教育の拡大
- 第2節 日本における環境教育の展開
 - (1) 環境教育の登場以前
 - (2) 環境教育の創成
 - (3) 環境教育の普及
 - (4) 環境教育の拡大
- 第3節 小・中学校における環境教育の現状とその要因

4. 第I部 環境教育の国際的展開

1) 国際的な環境教育の創成

国際的に環境教育の必要性が唱えられたのは、1972年の国連人間環境会議（ストックホルム会議）である。しかしながら、突然、ストックホルム会議が開催されたわけではなく、環境教育が何らの前触れもなく登場したわけでもない。

第1章では、まず「環境教育」の原語である“Environmental Education”の最初の使用を明らかにした。“Environmental Education”の最初の使用は、1948年トマス・プリチャード使用説が一般化しているが、この説の出典、および他の論文を詳細に検討した結果、1年早く1947年にグッドマン兄妹が用いていることを指摘した。そして、人間環境の質、人間の環境への影響、人間と環境のかかわりに関する教育という今日的な意味での“Environmental Education”の使用は、1960年代後半からであることを解明した。次にストックホルム会議の全体像と、同会議の「環境教育」に関する記述を確認し、その後の国際的な環境教育推進の役割を担ったUNESCO-UNEPのIEEP（国際環境教育プログラム）の初期の活動を明らかにした。とりわけ、環境教育の理念と推進方策については、ベオグラード会議（1975年）、トビリシ会議（1977年）の全容と会議の成果であるベオグラード憲章、トビリシ宣言、トビリシ勧告について、原典であるUNESCOの文書を資料として用いて解明した。ベオグラード会議、トビリシ会議は、環境教育の重要な国際会議であり、かつトビリシ会議は閣僚級の会議であったにもかかわらず、日本からは1～2名の専門家のみ出席で政府代表を派遣しなかった。そのため、国際的合意事項とされているトビリシ宣言と勧告は、1970年代には報告されなかった。政府代表を派遣しなかったこと、国際的合意が報告されなかったことにより、日本政府の取り組みが行われず、環境教育の理念の明確化と普及が遅れることとなった。

2) 国際的な環境教育の普及

トビリシ会議において国際的合意が築かれて以降の1970年代終わりから80年代にかけて、国際的な環境教育は普及の時代を迎える。

第2章では、国際的な環境教育の普及・推進の中心的役割を担ったIEEPの活動、すなわち、研究開発プロジェクト、人材育成活動、情報交流のためのニュースレターの発行、教材、用語集、

人材・団体名鑑等の発行物について全容解明を行った。そして、1987年のモスクワ会議の全容解明、および「持続可能な開発」概念登場の経緯とその内容、92年の地球サミットで採択された「アジェンダ 21」の内容を明らかにした。1980年代の IEEP の活動に日本は関与しておらず、モスクワ会議にも代表を派遣していない。IEEP と日本の環境教育は相互に影響を及ぼすような関係にはなかった。1980年代の国際的な展開については、研究成果も、行政レベルの報告もほとんど見られず、本研究が包括的なものである。

3) 国際的な環境教育の拡大

「持続可能な開発」概念が明確化され、1992年に「アジェンダ 21」が決定されたことにより、「持続可能性」との観点から環境教育の概念的・内容的枠組みの拡大が進み始め、2000年代には「持続可能な開発のための教育（ESD）」へと展開していく。

第3章では、国際的な環境教育の拡大時代として、地球サミットから「持続可能な開発のための教育の10年（DESD）」（2005～14年）の開始までの展開を明らかにした。IEEPは、1987年のモスクワ会議では「1990年代を環境教育の10年とする」との方向性を打ち出していた。しかし、「アジェンダ 21」を受けて方向性を変え、1994年から「人間開発のための環境・人口教育と情報（EPD）」を開始し、95年に終焉を迎えた。IEEP 終了後ではあるが、UNESCO とギリシャ政府の主催により、1997年に「トビリシから20年」としてテサロニキ会議が開催された。同会議の宣言において、環境教育は「環境と持続可能性のための教育」と位置づけられた。2002年のヨハネスブルク・サミットに向けたNGOの提案が発端となり、国連総会で DESD が決議された。こうして国際的に ESD の時代を迎えることとなり、環境教育の展開は ESD に包括される形となってきた。しかしながら、IEEP という中核的な組織（国際的なセンター機能）や情報流通の仕組みがなくなったことにより、環境教育独自の展開は低調となってしまったと言わざるを得ない。

5. 第Ⅱ部 日本における環境教育の展開

1) 環境教育の登場以前

第4章では、環境教育登場以前の環境問題・環境保全の概略史、および、環境教育の源流とされる公害教育、自然保護教育の成立を明らかにした。日本の公害問題の原点とされる足尾銅山鉱害（公害）問題から、4大公害と称される1950～60年代の熊本水俣病、新潟水俣病、四日市ぜんそく、イタイイタイ病までの公害問題を取り上げ、原因や影響、被害について概括した。同時に、1967年の公害対策基本法制定までの環境法について概括した。自然保護については、1873年の鳥獣猟規則（太政官布告）から、1931年の国立公園法、57年の自然公園法までの野生動物保護、および自然環境保護に関する考え方とその変遷、法律の整備について概括した。そして、

1970年以降の日本の環境行政の基盤形成として、70年の公害国会の経緯と環境関連諸法の制定・改正、とりわけ公害対策基本法の改正と環境庁の発足について概括した。

公害教育については、その背景に四日市ぜんそく、沼津・三島コンビナート建設反対運動、水俣病などの公害とそれに反対する住民運動が存在し、1967年に四日市市で開かれた第1回「公害と教育」研究集会を直接的な契機として、71年に「公害と教育」研究会が設立され、公害教育が成立していったことを明らかにした。こうした民間教育運動として成立した公害教育と公害国会以降、国・地方自治体によって推進された公害教育は異なるものであることを指摘した。

自然保護教育については、1934年の日本野鳥の会の発足と探鳥会（バードウォッチング）の開始、51年の日本自然保護協会の発足と57年の同協会による「自然保護教育に関する陳情」、50年代半ばの三浦半島自然保護の会の発足と自然観察会の開始などの自然保護教育の契機、および60年代にかけての理念形成と展開過程を明らかにした。同時に、これまで報告されていない史実として、明治時代末期の植物学、動物学の教科書に、生息地の保護や、山林伐採と洪水・漁業被害の関係が記述されていることを明らかにした。

2) 日本の環境教育の創成

日本における環境教育創成時代である1970年代については、第1の時期（1970～73年）、第2の時期（74～75年）、第3の時期（76年～80年代初頭）の3つの時期を明確化し、各時期の特徴を明らかにした。これらの時期区分は、先行研究には存在せず、筆者の独創的なものである。

第5章では、用語「環境教育」の登場、および国内の研究者が「環境教育」を使用し始めた1970～73年を第1の時期と位置づけ、いつ、誰が、どのような意味内容で「環境教育」を用いたかを明らかにした。用語「環境教育」の使用は、1931年の松永嘉一『人間教育の最重点 環境教育論』にさかのぼることができるが、これは教育（的）環境論の言い換えであった。1970年9月14日付けの日本経済新聞「本立て」（コラム）の「進む米の“環境教育”」が、今日的な意味での「環境教育」の最初の使用例である。これはアメリカ議会に当時のニクソン大統領が報告した環境報告の翻訳書『ニクソン大統領公害教書』の第12章「環境教育」を紹介したものであった。訳語としての「環境教育」登場以降、国内の研究者で最初に「環境教育」を用いたのは、当時、京都教育大学理科教育教室にいた大内正夫である。大内が「環境教育」を用いたきっかけは『ニクソン大統領 公害教書』であり、大内は、公害教育が「応急対処的」、「地域的」なものであるのに対し、環境教育は「人間の生存（生命）」に関わり、「全世界的」であると見、環境教育は公害教育よりも幅広いものにとらえていた。大内以後の「環境教育」の使用は、主に理科（科学）教育関係者に見られ、公害・環境問題への理科教育の対応との観点から、公害教育のような地域的、対症療法的なものではなく、地球（世界）的、根本療法的なものという意味で用いられたが、明確な概念規定には至っていなかった。当時は公害教育が世間を賑わしており、それは社会科の範疇と認識

されていた。しかし、公害・環境問題は重大問題であることから、理科（科学）教育関係者によって、社会科では公害教育、理科では環境教育ととらえられたと考えられる。ストックホルム会議以降は、文部省の教科調査官を経験した大学教員を中心に、人間環境の質、人間の環境への影響、人間と環境のかかわりといった観点から「環境教育」が用いられるようになっていった。

「環境教育」の名の下に研究や実践の組織・団体が活動を開始した 1974～75 年を第 2 の時期と位置づけ、環境教育の展開を明らかにした。この時期には、環境教育の研究団体の発足、国際シンポジウムの開催、環境教育研究プロジェクトの開始や研究成果の公表、実践（者）レベルの団体の名称変更や学校向けの環境教育資料が発行され、環境教育が広まり始めた。

1976 年から 80 年代初頭までを第 3 の時期と位置づけ、環境教育の展開を明らかにした。この時期にはベオグラード憲章（1975 年）の環境教育の目的・目標が報告されるとともに、1977（昭和 52）年の学習指導要領改訂とも相まって、環境教育が学校教育実践現場に広まっていく。学習指導要領では、1971 年一部改正で、小学校 5 年生社会科、中学校社会科公民的分野に「公害」の記述が盛り込まれ、1977 年の改訂で、社会科、理科、体育科保健分野、道徳に、環境の保全、資源・エネルギー、人間と自然のかかわり、生物愛護、生命尊重などが盛り込まれた。特に中学校理科第 2 分野には「人間と自然」との単元が新設され、人間と環境（自然）のかかわりが環境教育の学習内容として位置づけられた。創成時代末の 1981 年の全国調査結果によると、4 人に 3 人の教員が用語「環境教育」を知っている程度まで広まり、約半数の学校で環境教育が実践されるという状況に至っていた。当時の環境教育実践は、公害・環境問題を扱った実践、身近な環境の状態や環境問題の調査、人間の環境への影響を扱った実践、であった。公害・環境問題という問題状況に焦点を当てた実践が主であった点に創成時代の特徴が見られる。

3) 日本の環境教育の普及

1980 年代の約 10 年間、環境教育は低迷し、90 年代に入って急激な普及を迎える。本研究では、低迷の時期を含めて、1980～90 年代を普及時代とし、環境教育の展開を明らかにした。

第 6 章では、まず低迷の時期の展開を明らかにした。1980 年代に入って、環境保全より経済成長を優先する経済界の巻き返しによって環境行政の後退が見られ、環境問題への関心も薄れ、環境教育が低迷する。この低迷状況については、数多くの証言が見られるとともに、1988 年の全国調査の環境教育実践率が創成時代末よりも低率であったことから明らかである。しかしながら、1970 年代に発足した「環境教育研究会」、名称変更した「全国小中学校環境教育研究会」などは活動しており、環境庁も学校外での環境教育活動を行っていた。全般的に見れば低迷していたものの、一部には継続的に研究・実践に取り組む団体・個人も見られた。

環境教育の普及への転機は、1986 年の環境庁『環境保全長期構想』と 88 年の環境庁『環境教育懇談会報告』の発行にある。文部省はやや遅れて 1991、92、95 年に『環境教育指導資料』を

発行した。こうした行政の動きに加え、1990年の日本環境教育学会の設立や自然体験型環境教育の広まりなどが環境教育普及の基盤となった。1990年代には、地球環境問題、都市・生活型公害がクローズアップされ、一人ひとりが加害者であると同時に被害者であるとの環境問題の質的変化が唱えられ、個々人の意識と行動の変革、ライフスタイルの変革が求められた。1992年に地球サミットが開かれたことや、「地球を救う〇〇の方法」、「環境にやさしい暮らし方」といった類の書籍が多数発行されたことも、環境教育の普及に一役買った。

環境教育の理念に関しては、1970年代と大きな違いは見られなかったが、90年代を通じて、徐々に「持続可能な社会の実現」が環境教育の目的に位置づけられるようになっていく。同時に、環境教育の方法論として自然体験、社会体験等の「体験」が強調されるようになる。1993年の環境基本法制定により、環境教育は環境行政施策の1つと位置づけられるようになり、環境庁は、こどもエコクラブ、エコライフフェア、エコマーク制度、環境カウンセラー登録制度などの事業を開始し、現在も継続している。こうした動向の中で、徐々に環境保全に資する具体的な「行動」が強調されるようになってきた。

一方、1989（平成元）年改訂の学習指導要領は、環境教育関連の単元・内容が充実されたとは言えない状況であった。例えば中学校理科では、1977年改訂で設置された「人間と環境」の単元が削除された。1989年改訂の作業の頃に、環境教育が低迷状態にあったことが大きく影響したと判断できる。しかしながら、『環境教育指導資料』発行後文部省は、環境教育教員研修、環境教育フェア、環境教育モデル市町村の指定、グローブ・プログラムなどを開始し、現在も継続している。1996年の中央教育審議会答申で「総合的な学習の時間」の設置が唱えられ、横断的・総合的な学習課題の1つに「環境」が盛り込まれた。本格的導入は2002年度からであるが、90年代終わり頃には、先取りした取り組みも見られるようになった。

普及時代の小・中学校における環境教育実践率は、1990年代の前半から中盤にかけて上昇し、90年代中盤には創成時代末と同程度、あるいはそれ以上に上昇した。学校の環境教育計画の策定や環境教育担当の設置にも進展が見られた。普及時代の環境教育実践については、「地域を主題とした人間と環境のかかわりの学習」が定着しつつあり、地球環境問題、エコライフという当時の社会情勢を象徴する実践に加え、「体験」の強調と相まって、自然とのふれあい活動、飼育栽培活動、環境美化・清掃活動といった「活動」を取り入れた実践が主流であった。普及時代の実践は、地域の自然環境、社会環境に直接接し（体験し）、環境の状態をとらえ、人間と環境のかかわりを認識するという実践が主であった点に特徴を見ることができる。

4) 日本の環境教育の拡大

環境教育の概念的・内容的枠組みの拡大、つまり、環境問題や環境の保全・向上を扱う環境教育から、「持続可能な社会の実現」へ向けて貧困、人口、健康、食糧安全、民主主義、人権、平

和などのグローバルな課題をも包括する「持続可能な開発のための教育（ESD）」への拡大は、国際的には1990年代から生じたが、日本では約10年遅れて2000年代から始まった。

第7章では、日本の環境教育の拡大として、「持続可能な社会の実現」が環境教育の目的とされ、概念的・内容的枠組みが拡大され始めた1990年代末から2010年頃までの展開を明らかにした。1999年の中央環境審議会答申で、環境教育は「持続可能な社会の実現」をめざすことが明確に位置づけられた。『環境基本計画』〔第2次、第3次〕においても、「持続可能な社会の実現」をめざすことが明記され、ESDの動きとともに、日本の環境教育は拡大時代に入っていった。環境教育は「消費、エネルギー、食、住、人口、歴史、文化など」を含む概念的・内容的枠組みが拡大されたことと並行して、「体験」を通じた学習が強調され、学習の結果としての「行動」が強調されるようになる。こうした考え方は、2003年に制定された環境保全活動・環境教育推進法、同法に基づく2004年の「基本方針」においても位置づけられている。一方、1990年代にクローズアップされた地球環境問題、都市・生活型公害については、京都議定書の発効や、省庁再編で環境省に廃棄物行政が加わったことなどにより、地球温暖化と廃棄物・リサイクルが主要課題とされるようになってきた。これに伴って、省エネルギー行動、環境美化・清掃活動、リサイクル活動が、学校における環境教育実践に位置づけられるようになる。

学校教育に関しては、2002年度から「総合的な学習の時間」が本格導入され、横断的・総合的な学習課題として「環境」に関する学習が実践されていく。また、2006年の教育基本法改正で、生命・自然の尊重、環境の保全が教育の目標として明記され、2007年の学校教育法一部改正では、生命・自然の尊重、環境の保全に加えて、自然体験活動の促進が明記された。1998（平成10）年の学習指導要領改訂により、中学校理科第2分野に単元「自然と人間」が設置された。また、小学校家庭科、中学校技術・家庭科家庭分野に「環境に配慮した生活」が盛り込まれるなど、1989（平成元）年改訂に比べれば、環境教育関連の単元・内容は充実されたと考えられる。2007年には国立教育政策研究所から『環境教育指導資料』小学校編改訂版が発行され、「持続可能な社会の実現」をめざす立場が記された。しかしながら、1992年の『環境教育指導資料』小学校編から約15年を経て、ようやく改訂版が発行されるという状況であり、かつ中・高等学校編は改訂版が発行されていないという状況である。環境教育が環境行政施策の1手法と位置づけられ、環境省（環境庁）主導で進められてきた一方で、文部科学省（文部省）は消極的な姿勢に陥っていると言えよう。

拡大時代の環境教育実践率は、普及時代よりも上昇し、近年では5分の4以上の小学校、3分の2以上の中学校の教員が環境教育を実践している。環境教育の学習内容については、小学校では「ゴミの分別やリサイクル活動」、「環境に配慮した生活の仕方の学習」、「人間と環境の関わり」の学習、「地球的規模の環境問題の学習」、中学校では、小学校の4項目に「資源、エネルギーに関する学習」を加えた5項目を挙げる割合が高かった。人間と環境のかかわりの学習は、普及

時代に浸透・定着しつつあったが、拡大時代に入ってほぼ定着したものと見なし得る。

実践内容については、「総合的な学習の時間」に的を絞り、全国調査の比較分析を行った。その結果の第1は、小学校に比べ中学校の環境教育実践が低調であることである。2007年度では小学校の5分の4程度が「環境」を実践しているのに対し、中学校は半数程度である。「総合的な学習の時間」において重視しているテーマについて見ると、2008年度で小学校は60%程度が「環境」を重視しているのに対し、中学校は25%程度で、中学校の約4分の3は「環境」を重視していない。

第2は、実践率の高い実践内容・活動が1990年代とあまり変化が見られないことである。2008年度の調査で、小学校で過半数となっているのは、「飼育栽培・生産体験」、「美化清掃・回収体験」、「ゴミ・リサイクル学習」の3項目であり、中学校では「美化清掃・回収体験」だけであった。これらは「総合的な学習の時間」が設置される以前の1990年代にも多く見られた実践内容である。「総合的な学習の時間」の環境教育がこれらの活動・学習に終始しているとすれば、横断的・総合的な環境教育とはかけ離れており大きな問題である。特に中学校は「美化清掃・回収体験」に収斂する傾向が見られ問題性が高い。

第3は、「環境」を重視するとの方針を有する学校と、そうでない学校の間には格差があることである。方針を有していない学校の過半数が実践しているものは、小学校では「飼育栽培・生産体験」のみ、中学校では「美化清掃・回収体験」のみであった。方針を有する学校は、その他の実践にも取り組んでいる。学校の方針と当該校の実践率との関連を見ると、方針を有する学校の方が実践率は高く、関連性が認められた。「総合的な学習の時間」の環境教育実践は、学校の方針が重要であり、方針の有無による学校間格差が生じているとの問題点を指摘し得る。

拡大時代には「持続可能な社会の実現」が位置づけられ、地球温暖化と廃棄物・リサイクルが主要課題となり、ESDが唱えられてきた。教員の意識としては、人間と環境のかかわりの学習は定着し、地球環境問題やエコライフも意識化されるようになってきた。しかしその一方で、横断的・総合的な環境教育が実践されると期待された「総合的な学習の時間」においては、小学校では「飼育栽培・生産体験」、中学校では「美化清掃・回収体験」に偏ってしまっている。各教科に環境教育関連内容・単元が盛り込まれたことにより、見かけ上は実践率が高まっているが、その実態に関しては疑問を感じざるを得ない。特に中学校の問題性は高く、地球環境の現状や問題状況、自分自身とのかかわりなどについて学習する機会を得ないまま、中学校を卒業する生徒が増えてしまっている可能性を指摘し得る。

6. 小・中学校における環境教育の現状とその要因

小・中学校現場の環境教育の現状を確認するならば、

①人間と環境のかかわり、地球環境問題、エコライフは、教員の意識に定着してきた、

- ②学習指導要領では、社会科、理科、家庭科、技術・家庭科の教科内容に環境教育関連内容・単元が盛り込まれ、各教科における環境に関する学習は実践されるようになってきた、
- ③しかし、環境教育が横断的・総合的な学習課題であることに鑑みれば、教科の枠を超えた学習は不調、あるいは低調である、
と総括し得る。

近年、「持続可能な社会の実現」をめざすことが、行政レベル、研究（者）レベルでは一般化してきたが、学校教育実践現場には未だ普及・浸透しておらず、具体的な実践に至るような進展は見せていない。こうした現状の背景や要因として、次の3点を指摘し得る。

第1は、1980年代の環境教育の低迷が大きく影響していることである。環境教育は、1970年の登場から起算すれば、40数年を経過しているが、低迷の時期の約10年を差し引けば、実質的には約30年の歴史しか持っていない。環境教育の実質的な歴史の短さは、普及・浸透にマイナスの影響を及ぼしている。

こうした時間的な問題のみならず、あるいはそれ以上に問題なのは、低迷した1980年代が環境教育の理念を培うべき時期であったことである。創成時代の前半は環境教育のとらえ方に共通理解が成立しておらず、理念の明確化や一般化には至っていなかった。創成時代末の1980年頃になって、環境教育の理念に関わる基本的な資料とその内容、考え方が広まった。しかし、低迷によって環境教育の理念の議論が途絶えてしまった。低迷の約10年間に、国際的には持続可能性に関わる議論が進むと同時に、IEEPの普及活動の経験やフィードバックがあり、それらはモスクワ会議に集約された。日本では、こうした国際的動向と関係を持つこともなく、環境教育はいかにあるべきかといった議論も行われないうまを過ごした。1990年代の環境教育は、理念不明瞭なまま、地球環境問題や都市・生活型公害から一人ひとりの日常生活・行動の変革が是とされてしまった。環境教育とは何なのか、日本の環境教育はどうあるべきか、といった議論は1990年代後半まで放置されてしまった。2000年代に入って、「持続可能な社会の実現」をめざすとの目的観は共有されてきたが、概念的・内容的枠組みが拡大されたことにより、実践現場ではますます「環境教育とは何か」が不明瞭となったと考えられる。理念を醸成すべき1980年代の環境教育の低迷が、現状の背景に横たわっていることを指摘したい。

第2は、実践現場の受け止め方の問題である。普及時代から「体験」が強調され始めた。児童生徒が直接「体験」でき、人間と環境のかかわりを学習できる素材・題材として、身近な地域（動植物や文化、生活習慣、歴史など）が取り上げられた。普及時代の環境教育実践は、「地域を主題とした人間と環境のかかわりの学習」に特徴を見ることができた。その後、2000年代には「行動」が強調されてきた。その結果、「体験がなければ環境教育ではない」、「行動に結びつかなければ環境教育ではない」と受け止められたことが想定される。こうした受け止め方によって「飼育栽培・生産体験」、「美化清掃・回収体験」に収斂する傾向が生じたと考える。「体験」、「行動」

の過度の強調が現状を招いていることを指摘したい。

加えて、普及時代に環境教育と意識されていた「地域を主題とした人間と環境のかかわりの学習」は、「ふるさと学習」（「郷土学習」、「地域学習」）と認識され、環境教育とは別物という受け止め方となっている可能性を指摘したい。この背景には、縦割り意識が見え隠れする。地域を素材・題材とした学習は、地域を学ぶ「ふるさと学習」であり、環境教育は、自然（動植物）、省エネルギー、ごみ、リサイクルなどに関して、「体験」を通して「行動」に結び付ける学習であると、教科の枠組みのように縦割りにされてしまったととらえられる。

第3は、文部科学省の姿勢の問題である。文部科学省は、教員研修の実施、学習指導要領への環境教育関連内容・単元の盛り込みなどは行っているものの、『環境教育指導資料』の改訂を行っていない。学習指導要領に環境教育関連内容・単元が盛り込まれることで、各教科、道徳での環境教育実践が促進されてきた。しかし、学校教育における環境教育についての国の指針は『環境教育指導資料』であろう。「総合的な学習の時間」に関しては実践事例集が発行されており、その中には「環境」に関する学習も含まれている。けれども、『環境教育指導資料』の改訂版は出されていない。中学校の低調さを考えると、中・高等学校編の改訂版が出ていないことは、現状の要因の1つと指摘できよう。

上記の3点の指摘は、本研究全体をふりかえって言及したものであるが、いくらかは筆者の私見も入っていることをご容赦頂いて、本研究のまとめとしたい。本研究を総括すると、日本の環境教育の約40年間の史的展開を国際的動向にも注目しながら解明するという当初の目的は達成したが、教育政策との関係という点では課題も残った。今後の研究課題としたい。