

社会科における環境教育

—課題と方向—

山下 宏文

東京都品川区立第二延山小学校

Environmental Education in Social Studies

—the way to solve the problem—

Hirobumi Yamashita

Daini Enzan elementary school

Key Words: Environmental Education, Social Studies, forest, forestry culture

1. はじめに

わが国では、学校教育の中で環境の問題が大きく取り上げられるようになったのは、「公害学習」が始まりである。その「公害学習」を積極的に推進していったのが、社会科という教科であった。(国民教育研究所, 1970, 1975)

その後、「公害学習から環境教育へ」といった考え方が全面に出てくる。これは「公害学習」の対症療法的性格に対する反省や、1972年の国連人間環境会議をはじめとする一連の環境問題に関する国際会議において、「環境教育」が重要なテーマとなったことと関連している。つまり、自分達の生活環境を公害などから守っていかうとする公害教育から、よりよい生活環境をつくり上げていかうとする環境教育への質的転換が求められたのである。そして、社会科においても、「環境教育」は重要なテーマとして一躍脚光をあびることになるのである。これは、1976年教育課程審議会答申の「社会科改訂の基本方針」のひとつに「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」があげられたことにも表れている。

ところが、その後の経済の低成長や公害現象の多少の改善といった社会的背景のなかで、社会科においては、「環境教育」という重要なテーマが

次第になおざりにされていってしまう。環境教育の理念や必要性の指摘ばかりが先行し、その実践がともなわないということになってしまうのである。もちろん、この時期においても、環境教育のカリキュラム開発(日本環境協会, 1986)や学校ぐるみでの環境教育の実践研究(船橋小学校, 1986)などいくつかの優れた研究があったことも事実である。しかし、全体としては環境教育の定着にはほど遠い状態であったのである。(日本環境協会, 1983)

最近になって、社会科でも再び環境教育がクローズアップされるようになってきた。それは、地球規模での環境問題が政治やマスコミなどの様々な場面で大きく取り上げられるようになったことと密接にかかわっている。今度こそ、社会科の中に環境教育を定着させねばならない。そのためには、理念や必要性の指摘だけが先行するのではなく、地道に実践を積み上げ、実践に裏付けられた研究を行うとともに、その実践を分かりやすい形で普及していく必要がある。

本稿では、こうした考えを念頭においた上で、筆者が今まで取り組んできた実践の歩みを振り返りながら、社会科における環境教育の課題を明らかにし、さらに、その課題解決に向けてのひとつの方途を提起したいと考える。

2. 社会科における環境教育の実践と課題

(1) 「身近な緑」の学習

まず、最初に取り組んだ実践は、「身近な緑」の問題であった。筆者が初めて勤務した学校は渋谷区の新宿にあったが、新宿の表参道にはみごとなけやき並木がある。そのけやき並木は、子ども達にとっても「まちのほこり」であった。そこで、「表参道のけやき並木」を通して、身近な緑の問題について考えさせようとしたのである。小学校第3学年での実践である。

単元「表参道のけやき並木」の学習の流れを簡単に述べたい。第1時では「わたしたちの周りには、どのようなところにみどりがあるか」を考えさせた。身近な緑への関心を引き起こすためである。第2時では、「けやき並木は、どんなことでやぐだっているか」を考えさせ、けやき並木と自分達とのかわりに気付かせた。第3時では、実際に表参道に行き、けやき並木を観察・調査させた。けやきの本数、木の太さや高さ、様子などをよく調べていく中で、子ども達は、それぞれのけやきの様子が違うことに気付いていった。第4時では、「けやき並木を育てるために、どんな苦勞があったのか」を、年表や話をもとに調べさせ、第5時では、「けやき並木を守るために、自分達は何ができるか」を話し合った。

この実践を通して感じたことは、子ども達の緑の問題に対する関心の強さと感受性の強さである。社会科では、「環境問題の難しさ」の面ばかりが強調されがちであるが、小さいときから環境に対する感受性を養っておくことが何よりも重要であると思われる。

(2) 「自然農法」の学習

次に取り組んだ実践は、第5学年での農業の問題である。農業といっても「自然農法」の学習を通して、農業における土づくりの重要性や農薬のもつ危険性に着目させ、そこから生態学的な見方・考え方を養おうとしたのである。

第1時では、自然農法でつくられたキャベツの値段が八百屋で売られているキャベツの値段よりも高いことに着目させ、その理由を考えさせた。

ここでの学習は、二つのキャベツを五感を使って比べることが中心である。よく比べてみると「におい」などの点で違うことが分かった。第2時では、両者のつくり方の違いを、イラストなどを使って調べさせた。すでに、農業のさかんな地域の学習をしてあったため、農法の違いについてはよくつかめた。第3時では、自然農法による農業を行っている人々の考え方に焦点を絞った。そこから、環境と調和した農業のあり方とは何か、子ども達なりに気付かせた。第4時では、自然農法によってつくられた野菜が、何故八百屋で売られないのかを追究させた。流通の問題など難しい面もあるが、ここでは生産者と消費者の信頼関係ということを中心に扱った。第5時では、自分なりの価値判断をさせた。自分なりの考え方をもちかえらせた。こうした学習を通して、子ども達は、食糧生産の安全性を考えるようになるとともに、生態学的な見方・考え方の重要性に気付いたのである。(山下、鈴木、1984)

(3) 「江戸のごみ処理」の学習

三つめの実践は、歴史学習にかかわるものである。歴史学習というとあまり環境教育とかわりがないかのように考えられやすい。しかし、過去において当時の人々がその当時の環境とどのようにかかわっていたのか、そしてそこにはどのような知恵や工夫、努力があったのか、また、どんな問題が生じていたのかといった問題は、現在及び将来の環境問題を考える上でとても重要な視点である。そこで、こうした視点を社会科では初めて導入し、歴史学習の中での環境教育の可能性と必要性を探ったのが、第6学年単元「江戸のごみ処理」の実践である。

この学習を通して、子ども達にとらえさせたかったことは、「ごみ」の問題を歴史的過程の中に位置づけるとともに、昔の人々も今と同じようにごみ問題解決のために努力や工夫をしていたという事実である。また、江戸の町の徹底したリサイクルシステムへ目を向けさせることで、現代のごみ問題を考える際の視点をも提供できるのである。

単元「江戸のごみ処理」の学習の流れを述べたい。第1時では、江戸の町の裏長屋の様子を提示して、町人の生活の様子をイメージさせた。その中で、「ごみため」の存在に気付いた子どもが多くいた。また、提示した絵には、ごみための上に「はり紙」があったため、子ども達は、このはり紙に着目し、その内容を知りたいと言い出した。そこで、第2時では、はり紙の内容を考える手がかりとして、ごみための中味調べをすることになった。ごみための中味といっても資料があるわけではないので、当時の生活から考えられるごみの種類を出し合った。そして、そこからごみためには捨てられないものを除いていくという方法をとった。ごみためには捨てられないものとは、江戸の町のリサイクルの中で再利用されるものである。江戸の町では、実に多くのものが再利用される。子ども達は、この事実大変驚いた。そこまで再利用が徹底しているとは思ってもいなかったのである。現在の自分達の生活を見直す上で、よい機会になったようである。第3時では、ごみためのごみは、その後どうするのかというごみ処理システムについて調べさせた。いろいろな処理の方法が予想として出たが、江戸の町の条件と照らし合わせたり、江戸の町に出された禁令などを調べたりしながら、「ごみとり請負人による船で永代島へ捨てに行くこと」の法令へとつないでいったのである。現在のごみ処理システムと対応させると、清掃車が船に変わっただけなのである。現在と同様なごみ処理システムが、すでに江戸時代から確立していたという発見は、子ども達にとって大きな驚きであったと同時に、当時の人々の努力や工夫に対する共感的理解となったのである。第4時では、ごみとり請負人と町の人々との協力関係をとらえさせ、第5時では、現在のごみ問題と対応させながら自分の考えをまとめさせた。

こうした学習が、その後の子ども達のごみの始末に対する行動へと直接影響したことを考えると、歴史学習における環境教育の有効性と必要性が裏付けできる実践であったといえよう。(山下(1), 1987)

(4) 社会科における環境教育の課題

以上、筆者がこれまでに取り組んできた三つの実践について、その概要を述べてきたが、こうした実践を積み重ねていく過程で、社会科における環境教育の課題が浮き彫りにされてきた。それは、次の四つにまとめることができる。

その一つは、社会科の教育課程において環境教育の位置づけが極めて不明確であるということである。社会科の中で、環境や資源の問題が扱われないわけではない。社会科の内容をみると、各学年に環境・資源にかかわることが出てくる。しかし、それらの内容の関連や発展といった視点はあまり見いだせない。また、内容はあっても、それをどのように扱うかによって、ずいぶん性格が異なってくる。つまり、社会科では、環境教育としての内容の配置・関連、さらには扱い方といったものが曖昧なままなのである。三つの実践例にしても、筆者が、教育課程との関連を図りながら教材開発を行い、何とか指導計画に位置づけたものなのである。

二つめは、環境教育の内容が、広範囲で漠然としてしまい、つかみづらいということである。環境・資源の問題を扱うことはとても重要であるが、それでは何を取り上げればいいのかとなると分からない、ということが現実にある。したがって、実践に取り組んでみても、扱う内容が断片的で中途半端になってしまうことが多い。筆者の実践にしても、最初は「身近な緑」(小3)、次は「自然農法」(小5)、そして「江戸のごみ処理」(小6)といったように断片的であり一貫していないところがあるのである。もっと扱う対象や内容をしぼり込んで、学年を見通した体系的な学習を行っていく必要がある。

三つめは、社会科教師をはじめとする教師自体にも、環境・資源問題を積極的に教材化していこうとする姿勢が弱いということである。この点は、第1、第2の問題と大きく関連しているのだが、学習指導要領や教科書にあることだけを教えればいいのかという発想を捨て、現在の社会で何が問題になっているのか、また、将来の社会を考えたときどんな問題の解決が重要になるのかといった問題意識から教材研究に取り組むことが大

切である。

四つめは、環境教育における歴史的・文化的な視点が弱いということである。社会科では、環境教育というと、すぐ地理的分野の内容といった考え方がまだ強い。そして、歴史の学習というと環境教育とはあまり関係がないように思われがちである。しかし、「江戸のごみ処理」の実践でも明らかにしたように、歴史学習の中にも、環境教育を位置づけていくという視点は、極めて重要であるし、その必要性は一般にも認められつつあるように思う。

3. 課題解決への方途—森林文化教育の構想

学校教育の中に、環境教育を定着させるためには、こうした課題を解決していくことが求められているのである。こうした課題は、現在の教科構造のもとで生じるものであり、教科構造の変革があれば状況はまた違ってくるであろう。しかし、今のところはそれも考えられないので、現在の教科構造の中で、どう取り組んでいくかが問題となる。筆者は、「森林」を主軸とした環境教育の構想を通して、これらの課題に取り組むことができるのではないかと考えた。

(1) 「森林」を取り上げる意義とねらい

森林は、自然のしくみを理解する上でも、環境・資源として人間の生存・生活と密接な関係をもっているということでも、環境教育の内容として最も重要なものの一つである。また、森林とは、森林というものが独立してあるというのではなく、地形や土、気候や水、植物や動物などといったものが一体となって構成する空間を意味している。こうした森林の特性に着目するとき、広範囲で漠然としやすい環境教育の内容も、森林を核として関連づけられ、体系化していくことができるのではないかと考えたのである。

次に、「森林」なら社会科の学習に取り入れやすいということが指摘できる。平成元年版学習指導要領の内容をみても、緑や森林に関わるものが各学年で扱われるようになってきているし、社会科と直接に関連する小学校低学年の生活科においても、「森林」は学習活動の場であるとともに学習

対象でもある。つまり、「森林」の学習を通して各学年の関連・発展を図り、体系的な学習を成立させることが可能になるのである。

さらに、「森林」には、歴史的・文化的視点を取り入れやすいという利点もある。このことは、重要なことである。何故なら、環境教育に歴史的・文化的視点を取り入れようとしても、その内容がなければどうにもならないからである。「江戸のごみ処理」の実践でも、当初は原始時代から現代にいたる時間的流れにそって「ごみ」の問題を追究していくつもりだった。しかし、江戸時代以降の内容については資料もあり調べることができたが、それ以前のことについてはよく分からなかった。結局、当初の意図を断念せざるを得なかったという経緯もある。それに対して、森林と人間との歴史のかかわりに関する研究は最近かなり進んできている。森林のもつ文化的側面からの研究も多く行われるようになってきている。こうした研究成果を通して、教材の発掘、開発が可能になっているということは、重要なことである。

(2) 森林文化教育の目的と「森林」のとらえ方
社会科における環境教育の課題解決に向けて、「森林」を主軸とした環境教育の構想が生まれてきたわけであるが、こうした環境教育のあり方を「森林文化教育」と規定することにした。「森林教育」ではなく「森林文化教育」であるのは、歴史的・文化的視点を積極的に取り入れていこうとする意味があるからである。また、環境教育というのは、人間と自然とがどうかかわっていくのかといったことがねらいである以上、どんな文化を築き上げていくのかといった文化的な視点が重要になるからである。

この森林文化教育でめざすものは何か。それは、当然、環境教育のめざすところと同じであるが、次のように設定した。すなわち、「人間と森林（自然）とのかかわり方に対する正しい認識・判断を培い、森林と人間との適切なかかわり方（森林文化）を創造すること」である。森林と人間との適切なかかわり方とは、簡単に言うならば、「森林を大切にす文化を築く」ということである。

次に、「森林」をどんな観点からとらえていくのかをはっきりさせておかなければならない。筆者は、次のような観点が必要なのではないかと考える。(山下(2), 1987)

第1に、人間と森林(自然)とのかかわり方は、人間存在の基本的あり方を決定するということである。真の人間性は、自然との調和の中で発揮できるものである。そして、人間性の回復は、自然との適切なかかわりなくしては考えられないのである。

第2に、日本は「森林国」であるという観点から森林をとらえることである。ここでは、「森林国」と「林業国」というのを区別してとらえたい。「林業国」とは、「林業が国の産業の中でも重要な位置づけをもつ国」であるのに対して、「森林国」とは、「森林が国土の大部分を占め、人々の生活に対して極めて重要な役割を担っている国」であると規定したいのである。そして、このような観点に立つとき、森林を、単に経済の対象としてとらえるのではなく、生産資源・環境資源・文化資源としての三つの側面から総合的にとらえていくことの重要性がはっきりするのである。

第3に、「環境をよくする森林は、林業活動の結果としてあるのだという思考方法」(筒井, 1985)をもつということである。つまり、プロテクションではなくコンサーベーションの観点から森林をとらえるということである。これは、経済活動としての林業を何よりも優先するというのではない。最近では、「林業」のとらえかた自体も変わってきている。「保全林業」という考え方も一般化しつつある。要するに「森林が最もよい状態であるように管理する営み」が大切なのである。森林には、人間がまったく手をいれないものから木材生産を目的とするものまで、様々なものがあるが、それらが最もよい状態であるようにできるのは、やはり人間の営みがあることである。これは、ゾーニングの問題としてとらえることができるが、いずれにしても、こうした観点なくして森林を守り育てることは不可能であると知るべきである。

第4に、森林と人間との適切なかかわり方を、

歴史の中からも学んでいこうという観点をもつということである。日本人は、長い歴史の中で森林とのかかわりを通して優れた文化を生み出してきた。そうしたものをもう一度見直し、これからの森林とのかかわり方を考える際の参考にしようとするのである。また、逆に、かかわり方の失敗例も数多く見いだすことができる。同じ失敗を繰り返さないようにするというのも大切である。

(3) 森林文化教育の内容

次に、こうした観点から、学習内容の関連・発展をどうとらえていくのかについて、簡単に述べておきたい。ここでは、小学校の社会科を中心に検討していくが、森林文化教育は、何も小学校や社会科という教科に限った教育のありかたではなく、学校教育全体さらには生涯教育といったもっと大きな視野のなかでとらえなければならないということを確認しておく。

まず、低学年の生活科における扱いである。生活科では、具体的な活動や体験を通して自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもたせるわけであるから、そこではまさに環境教育としての学習が行われなければならない。森林文化教育については、身近な緑や森林の中での体験が何よりも重要である。五感による体験を通して、森林(自然)の美しさ、温かさ、厳しさ、そして尊さを感じ取っていくことが大切なのである。こうした体験があって初めて「森林を知る」ということにつながっていくのである。

第3学年及び第4学年の前半の社会科は、子ども達の生活している地域環境が学習対象である。したがって、ここでは身近な緑や森林の学習を通して、自分達の生活と森林(自然)とのかかわりを学ぶことが中心である。

第4学年後半及び第5学年の社会科では、国土単元で森林を扱うことになっている。この単元では、内容の一部としての「森林」の学習ではなく、「森林」を核とした国土の学習が必要なのではないかと考える。それは、国土計画の基本方針である「第四次全国総合開発計画」における森林の位置づけもそうになっているし、学習指導要領においても国土単元での森林資源の扱いが重視され

ているからである。

第6学年の社会科においては、歴史学習の中に「人々と森林とのかかわり」をどう取り入れていくかが重要になる。こうした人々と森林とのかかわり方の歴史的過程を「森林文化史」とし、歴史学習における森林文化史の視点として次の6点を設定したのである。(山下(3), 1987)

- ① 風土としての森林—森林とのかかわり方によって人々の生き方に違いがみられるということ。
 - ② 木材としての森林—先人たちは、木材を使ってくらしにあった道具や建造物をつくってきたということ。
 - ③ 管理・利用の対象としての森林—森林の管理・利用は、時代に応じた人間関係(主従関係)によってなされてきたということ。
 - ④ 環境としての森林—森林は環境を維持する働きをしてきたということ。
 - ⑤ 伝統・文化としての森林—山や森林にかかわる様々な慣行・行事がつくられてきたということ。
 - ⑥ 商業活動の対象としての森林—木材は時代に応じた運搬方法によって都市へ集められさばかれてきたということ。
- こうした視点を取り入れて、原始時代から現在までの人々と森林とのかかわり方をみるとき、「森林を大切にするとはどういうことなのか」「これからの我々は森林とどのようにかかわっていけばよいのか」といった主体的な認識が形成されると考える。

4. 今後の課題

以上、筆者の社会科における環境教育の実践例から始めて、そこでの課題、そして課題解決のための方途として森林文化教育の基本的なとらえかたについて述べてきた。

ここでは、森林文化教育の実践例については報告できなかったが、現在、共同研究の形で森林文化教育の授業実践を積み重ねているところである。すでに、別稿にて報告した実践も10例を過ぎるほどになっている。(筒井ほか, 1987, 1988, 1989)

今後は、こうした授業実践をさらに積み重ねていくとともに、森林文化教育の体系的なカリキュラム作成の作業にとりかかりたいと考えている。

文献

- 国民教育研究所(1970), 公害と教育, 明治図書, Pp. 359.
- 国民教育研究所(1975), 公害学習の展開, 草土文化, Pp. 232.
- 筒井迪夫(1985), 緑と文明の構図, 東京大学出版会, p. 42.
- 筒井ほか「森林文化教育に関する研究」森林文化研究, 8: 191-239, 1987.
- 筒井ほか「森林文化教育に関する研究(Ⅱ)」森林文化研究, 9: 185-238, 1988.
- 筒井ほか「森林文化教育に関する研究(Ⅲ)」森林文化研究, 10: 167-207, 1989.
- 日本環境協会(1983), 学校教育における環境教育実態調査報告書, pp. 95-109.
- 日本環境協会(1986), 「環境教育に関するカリキュラム開発の実証的研究」実証授業報告書, Pp. 310.
- 船橋市立船橋小学校(1986), 社会を見つめ自然を探る環境教育と体験学習, 東洋館出版社, Pp. 214.
- 山下宏文, 鈴木真「小学校社会科における環境・資源認識育成のための教材構成」環境教育研究, 7(8): 37-51, 1984.
- 山下宏文(1)「歴史学習における環境教育」社会科教育研究, 58: 62-75, 1987.
- 山下宏文(2)「環境教育における『森林』の取り扱い—森林文化教育の構想(Ⅰ)」学芸社会, 8: 20-29, 1987.
- 山下宏文(3)「社会科歴史学習における『森林文化史』の視点—森林文化教育の構想(Ⅱ)」森林文化研究, 8: 193-198, 1987.
- 山下宏文「森林を核とした国土学習のあり方—森林文化教育の構想(Ⅲ)」森林文化研究, 9: 187-197, 1988.

