

論文

世代間の不公平という視点からみた環境教育の ありかたについて

奥 修

東京水産大学大学院海洋生産学専攻

A Proposal on Environmental Education
from the Perspective of Intergenerational Inequity

Osamu OKU

Department of Marine Science and Technology,
Graduate School of Tokyo University of Fisheries

(受付日 1993年7月17日・受理日 1994年1月6日)

Environmental problems have two characteristics. They are; (1) environmental problems are caused by adults, (2) but children suffer more than adults (That is intergenerational inequity). To think about these things, education about environmental problems which hold human being's viability in the future should do for adults, and had better not educate children. Because stuffing gloomy information into children will smash their visions for the future, and further, it is undesirable for character building. An education which children can feel mother nature is desirable. That's why, children who lived close to nature would recognize the purpose for protecting nature when they grapple with environmental problems.

For effective environmental education, we should take a viewpoint of "intergenerational inequity" and distinguish children's tasks from adult's duty.

Key words : adults, children, environmental education, intergenerational inequity

1. 問題意識

子どもを対象とした環境保全教育¹⁾は、環境を破壊し続けてきた大人が、子どもに向かってモラルを説くという一面を持っているが、これは一般には意識されていないようである。環境保全教育は必要なものとされ、例えばリサイクルなどは恰好の教材と考えられているし、ごみ問題について作文を書かせたりする授業なども行われていると聞く。本来ならば、ごみ問題について作文を書かなければならないのは大人のはずである。しか

し、現実には、環境教育の名のもとに「大人ではなく、子どもに」教育が行われている。

子どもの立場から考えてみよう。現在の子どもは、大人も含めてそれ以前の世代によって汚された環境を与えられ、(地球)環境問題から逃れられない立場にいる。そして、大人から「地球を守ってください」という仕事を背負わされる。拒否することはできない。もし拒否したなら自らの身に環境問題がのしかかってくるからである。現在の子どもには、悪化した環境とそれを改善する義務という二重の負担が与えられているのである。

〔問い合わせ先〕〒193 八王子市川口町1540-329 下川団地7-2

これらの負担が、子どもの人間形成に悪影響を及ぼしたならば、これほど大きな人間的破壊はないであろう。なぜなら、子ども時代はさまざまな体験を通じて人生の基礎を築いてゆく重要な時期であるが、そこで築かれた基礎は、一生の間その人に影響し続けるからである。

環境教育の目的に沿い、しかも子どもたちに与える負担を軽くするにはどのような方法があるだろうか。筆者は「世代間の不公平」という視点を環境教育に導入することが有効であると考えている。以下に述べるのはこの問題に関する筆者の見解である。

2. 世代間の不公平

大人と子ども、あるいはそれ以上の世代の間にならわって起こる不平等、不公平といった格差のことを「世代間の不公平」という³⁾。「世代間の不公平」は環境、政治、経済などさまざまなものについて存在すると考えられるが、本稿では特に環境問題から生ずる「世代間の不公平」について考えることにする。この環境問題から生ずる「世代間の不公平」の内容は、2つに分けて考えることができる。すなわち、1) 悪化した環境を残すことにより、未来世代の生活基盤が脅かされること、2) 未来世代に「地球が減びてしまうのではないか」という不安・恐怖という精神的苦痛を与えてしまうことである。ここではそれらの例を順に見ていくことにする。

2-1 未来世代の生活基盤を脅かす例

世代間の不公平という格差のうち、未来世代の生活基盤が脅かされるということの典型的な例は原子力発電や資源枯渇問題にみることができる。例えば、原子力発電所は20~30年程度の稼働期間において、稼働期間にのみ利用可能な電力と、その後数万年に渡って貯蔵管理を必要とする放射性廃物を生産する。稼働期間に電力を使用し、かつ原子力発電が必要と認める人々は、「汚染者」である(本稿では受益者も含むものとする)。したがって、「汚染者」は汚染源対策や被害者救済などの費用をすべて負担しなければならないという

「汚染者負担の原則」から考えれば、放射性廃物の管理責任があるのは「汚染者」であり、貯蔵管理を遂行するのは当然であろう。しかし、原子力発電所の稼働期間より後に生まれた世代の人々は管理責任がないにもかかわらず、自らが生き延びるためにこの難物を管理し続けなければならないのである。なぜなら、「汚染者」はすでに存在しないし、だからとって管理を放棄すれば必然的に発生するであろう放射能汚染によって生存環境が脅かされるからである。「原子力発電は子孫に対する故意の犯罪」(鮎田, 1978)と言われる所以はこのような理由による。

資源枯渇問題も未来世代に深刻な影響を及ぼすであろう。その理由は、現在世代の資源(バイオマスのような更新性資源を除く)の大量利用は、利用可能な資源の減少と、それまでに利用された資源の採掘、使用に伴い半ば必然的に発生するであろう環境破壊、汚染という影響を未来世代にもたらすと考えられるからである。

同じレベルの汚染にさらされたとき、大人よりも子どもの方が抵抗力が弱いことはよく知られている事実である(UNICEF・UNEP, 1990)。大人を現在世代、子どもを未来世代と見ればこれも世代間の不公平と考えることができる。したがって、化学物質などによる環境汚染も世代間の不公平を生み出し、未来世代の生活基盤を脅かしているといえるであろう。

ここで述べたような世代間の不公平は、水質汚濁、大気汚染といった身近なものから、オゾン層の減少や地球温暖化のようなグローバルな環境問題のすべてについて存在する。その理由は、人間が働きかけた時空間(=環境)に、人間生存にとって不都合が生じたものが環境問題であり、環境問題が顕在化している時代に生まれた人々は、否応なくその不都合にさらされるという構図が存在するからである。

2-2 未来世代がうける精神的苦痛

未来世代の人々は、自らには責任が無いにもかかわらず、現在世代の人々が残していったさまざまな環境汚染に耐え、対処していかなければなら

ないが、この過程で不安・恐怖というような精神的苦痛を強いられるであろうことは容易に想像できる。しかし、未来世代の叫びは我々大人にまで届かないことが多い。なぜならば、我々大人に向かって苦痛を訴えることができる唯一の未来世代である「子ども」でさえも、社会的な発言権はほとんどないに等しく、また、大人も子どもの訴えに注目していないからである。したがって、この問題が一般に意識されることはほとんどない。

しかし、我々に最も近い未来世代、すなわち子どもの声に耳を傾けると、彼等がさまざまな精神的苦痛を強いられていることがわかる。環境問題から生ずる世代間の不公平を理解するためには、子どもたちが環境問題にたいしてどのような不安・恐怖を抱えているかを理解することが極めて重要であるので、いくつかの例を紹介しよう。

安達優雅子氏（子ども 110番電話相談室員）は、新聞に寄せたエッセイのなかで、以下のような子どもの声を紹介している（田中、1990からの引用）。

「僕たちのこと、ファミコンやマンガやテレビばかりっていうけれど、僕たちの本当に欲しいのはひろっぱなのに。ねえ、みんなで、ファミコンとマンガいくつぐらい我慢すれば、ひろっぱ買えますか？」

これは、大人社会の犠牲になった子どもたちの悲痛な叫びである。昔はどこにでもあったひろっぱを、自分たちでお金を出してでも欲しいというのである。

小学6年生のアート・スティール君（アメリカ）はいう。

「僕より前の世代の人たちがすべてを壊してしまったということが、僕がよく感じる不満です。自然環境では、オゾン層も壊されてしまって、いろんなことに関心をはらって積極的に物事を考えていく自信をふるい起こすことさえできなくなっています。（後略）」

成城学園初等学校の飯沼慶一教諭によると、五年生のあるクラスで、「自分が70歳になったとき、地球は減びていると思いますか」という質問をしたところ、「減びている」という回答が圧倒

的多数だったというのである（38人中32人）。現在の子どもは、小学生のころから、近い将来に減びる地球というイメージを持って生きていかざるを得ないのである。環境問題が存在しなかったならば、彼等はこのような想像をしなくて済んだはずである。

子ども時代に、自分の未来に対して否定的な（暗い）想像しかできないということが、その人の人間形成、ひいてはその後の人生にどれほどのダメージを与えるかということを考えれば、この問題が持つ深刻さを理解することができよう。

2-3 世代間の不公平への対策

環境問題においては、明白な加害者-被害者関係がないという意見をよくきく（例えば、松原、1993）。これは、同世代の間では確かにその通りであると考えられる。しかし、上の例でみてきたように、世代が異なれば明白な加害者-被害者関係が生じてくるのではないだろうか。例えば、現在世代の大人は未来世代に対する加害者であり、未来世代を現在の子どもと考えれば、子どもは被害者であるという関係が成立するであろう。

しかし、加藤尚武（1991）が指摘するように、現在の我々の文化が使っている倫理・法体系では、子どもより先の未だ見ぬ未来世代については、彼等が被害者であるということは立証できない。未来世代と我々との間に「相互性」がないと考えられているからである。

したがって、世代間の不公平という格差をなくしてゆくためには、まず、現在世代の各個人が、子どもを含めた未来世代の生存可能性について責任があるということから始まる。そして次に、現在世代は世代間が公平になるように、すなわち、資源の浪費を慎み、環境の悪化をできるだけ食い止め、過去に引き起こした汚染に対策を施し、また、子どもに「地球は減びてしまうのではないか」という不安を与えたりしないように努力しなければならない。世代間が公平になるということは、我々大人の世代から、子どもの世代、さらには目前には存在しない未来の世代までが公平になるということであるから、その達成

は容易ではない。大田(1992)が述べているように、いままでにない新しい倫理や法秩序、さらには経済政策原理が求められるであろう⁹⁾。そしてそれらを現実のものにしていくには、我々が見ることができない遙か先の世代の生存に喜びを見出す、というような新しい価値観を創出していかなければならないであろう。

未来世代の生活基盤を脅かすということに対して、さしあたって現在でも出来ることは、「汚染者負担の原則(先述)」の徹底化である。汚染者(大人)が、その生存期間中に責任を果たせずに、後世代に悪影響を及ぼすようなケースを極力減らすように努力しなければならない。そのためには、世代間の不公平を生み出すかどうか、あらゆる技術、産業、生活様式などについてのアセスメントが必要になるであろう。

次に必要なことは、我々にもっとも近い未来世代である子どもたちが、環境問題から受ける不公平感や不安・恐怖感というような精神的苦痛を軽減化することである。すでに述べたように、環境問題においては、子どもは(正確にいえば、子ども時代においては)加害者にはなり得ないのであって、常に被害者の立場にある。そして実際に子どもは、自分は悪いことをしていないにもかかわらず「地球が減びるかもしれない」という不安・恐怖という精神的苦痛(被害)を強いられているのである。そこで、子どもにはなるべく環境問題から発生する未来への不安・恐怖という精神的苦痛を強くないように、また、現在うけている不安・恐怖をとりのぞくようにしなければならない。次にこの点について考えてみよう。

3. 環境教育とのかかわり

沼田(1988)は環境教育の2つの柱として、自然教育(自然誌教育、野外教育、自然保護教育)と公害教育(環境保全教育)を挙げており、それらの一番基礎になるのが自然教育であると述べている。ここでは、この2つの柱について、世代間の不公平という考えを踏まえた上で、現在世代である大人と、未来世代である子どもの2つの視点から考えてみたい。

3-1 子どもへの自然教育の重要性

自然教育は自然というものを対象とし、それと触れ合うこと、知ることに重点を置いている。それに対して環境保全教育(公害教育)は、人間が環境に対して引き起こした「問題」とその「対策」を対象としているのが特徴的である。

自然教育は日常生活レベルからも可能であり、かなり低年齢から行うことができる。子どもに自然教育を行う上で重要なことは、子ども一人一人の興味に任せるがままに、美しいもの、心のおどるもの、肯定的なもの、楽しいものと触れ合う機会を作ることである。つまり自然教育を環境保全教育のベースとしてとらえ、子どもたちが問題を問題として感じるができるように、本来の自然を歪曲なしに(主体的に)学べる場としようというわけである(沼田, 1978; 柴田, 1988)。そして時を経て大人になったときに、目的意識をもって環境問題に取り組めるように、「望ましい自然環境」を自身の(生活)体験を通じて把握していくことが自然教育の重要な目的であるといえる。

自然教育が本来、「楽しい」内容を持つのに対して、環境保全教育は「暗い、楽しくない」内容を持つ部分がある。環境問題、資源問題などを取り扱ったときには特にこの傾向が強くなる。「暗い」内容を正確に理解するためには、「楽しさ」の部分を生活体験の中で正確につかんでいることが重要である。なぜなら、「楽しくない経験」に問題意識を感じるためには、自らの「楽しい体験」との比較が必要と思われるからである。そこで、「楽しい体験」の重要性について考えてみよう。まず、以下のような子どもがいたとする。

- 1) 都会育ちで自然の中で遊んだ経験がない子
- 2) 都会育ちだが、時々自然のある所へ出掛けて行って遊ぶ子
- 3) 郊外育ちで、よく野外で遊ぶ子

この3人の子が汚い川を見たときに、どの子が「川が汚い」と感じ、「どうしてこうなるのだろうか」と考えるだろうか。筆者の経験の限りでは、2)か3)のような子がこれに該当する。そして、その理由は以下のようなものであると理解し

ている。まず、1) のような子の多くは、付近にきれいな川がないために、川は興味の対象になっていないのであって、それは汚いもの、臭いものには近づきたくないという感性に裏打ちされているのであろう。あるいは、川で遊ぶことを禁じられているかもしれない。その結果、川はその子の生活空間の一部になり得なかったのであり、その子は川が汚いということに問題意識を感じないのである。

一方、2) や3) のような子は、きれいな川があれば、そこで遊びたくなる、何かを捕まえてみたくなくなるという子どもの感性を原動力として遊んでいるうちに、自然に「楽しい川」という感覚を身に付けていくのであろう。そして、「川」は彼等の生活空間の重要な一部を占めるに至るのである⁹⁾。だからこそ、汚い川を見たときに、汚い、臭いという「暗」の部分が自分の(楽しかった)体験との比較で判断でき、自分自身の問題としてとらえることができるようになるのであると筆者は考える。

そしてここで注目すべきことは、川を子どもの生活空間になしえた要因は、「楽しいところで遊びたいという子どもの感性」と、「子どもの要求を満たすような川の存在」であると考えられることである。したがって、子どもの自然認識を豊かなものにしてゆくためには、「楽しい体験」が実現されるような題材、場は欠かせないと思われる。

本来、子どもというのは明るいもの、きれいなもの、心のおどるものに対する強い興味・関心を持っているはずである。実際、1) のような子どもでも、低学年のうちには、自然が豊かなところに連れていけば、目を輝かせて遊ぶことはよく知られていることである。そのような、子どもに内在している興味・関心に沿って明るい、楽しい体験ができるような自然教育を行うことが、子どもの生活空間を広げ、自然認識を豊かにしてゆくために最も重要なことと考える。藤本(1991)や湊(1992)の報告は、このような考えに基づく自然教育を行うにあたって、大いに参考になると思う¹⁰⁾。

3-2 子どもへの環境保全教育

世代間の不公平という視点から見た場合、環境保全教育は2つの働きを持っていると考えられる。1つは適切な環境保全教育を行うことにより、環境問題を解決しようという機運を高める働きであり、これは環境教育の目的の1つにほかならない。もう1つは、子どもに対して地球環境問題などを扱う環境保全教育を行なった場合に、子どもに不安・恐怖というような精神的苦痛を与えてしまうという働きである。

前者のような環境保全教育は、例えば、雑木林の保全、地域の自然保護、有機ごみの堆肥化などのテーマがあげられ、自然教育と組み合わせて取り組んでいけば、子どもの「自然を大切にしよう」という意識を育てるのに効果があるものと考えられる。

注意しなければならないのは後者のように、地球環境問題などを扱った環境保全教育が、子どもに不安・恐怖を与えてしまう働きがあるということである。この問題を意識しているものは少なく、例えば環境教育指導資料(文部省、1991、1992)においてもわずかに数行の記述があるにすぎない。しかしこの問題は子どもの人間形成に関わることであるから、より注目される必要がある。

子どもに地球温暖化やオゾン層問題の話をしたとする。このとき子どもたちはどのようなことを考えるだろうか。ある子は自分の将来に不安を感じるであろうし、別の子は、自分がそのような問題がある世の中に生まれてしまったことから、自分は不幸であると感じるであろう。筆者も小学校のときに地球温暖化や資源枯渇の話を知った覚えがある。担任の教師から「石油はあと30年しかもたない」と聞かされたとき、自分の将来に漠然とした不安を感じたことは今でもはっきり覚えている。

環境破壊、資源問題などを子どもに教えるということは、「我々は地球をここまでダメにしました。難しい問題が山積みしています。きみたちは地球を汚してはいけません。そして難しい問題を解決していかなければなりません。」ということ子どもに知らせることであり、これは環境問題

から生ずる不安・恐怖という精神的苦痛を子どもに与えているようなものである。まだ理解能力、対応能力が十分には備わっていない子どもには、地球環境問題、公害問題、資源問題などは事実のうのみになりやすく、怒り、苦痛の種になりやすい。しかも、怒りや苦痛を感じても、子どもはそれを社会に向かって表現する術を持たないのである。そしてその結果として、子どもたちが、近い将来に滅びる地球というイメージを持つとすれば、それは恐ろしいことである。

また、子どもが、自らの生活のなかで自然観を身に付けてゆくということに対して、環境問題などの危機的な知識がプラスの価値を持ち得るかどうか、子どもの自然を見る目の素直さ、無心さを失わせることにならないかどうか、子どもは地球環境問題などを扱った環境保全教育を望んでいるのかどうかという疑問もある。

地球環境問題というのは、将来における人類の生存可能性という極めて厳しい内容を抱えている。すでに述べたように、子どもに対しては、自分の未来に対して否定的になるようなことを考えさせるのは、子どもの人間形成にとって極めて不適当である。したがって、子どもへの環境保全教育は、子どもに未来への不安・恐怖を与えないように十分に考えてから行うべきであると考えられる。

もし、環境教育という名のもとに、子どもたちに公害教育、資源問題、地球環境問題などを教育する時間があるならば、その時間は自然教育や本節のはじめで述べたような環境保全教育（雑木林の保全など）に振り替えるのが望ましいであろう。そして、子ども自身のアイデンティティーが確立し、問題を自分自身のものとしてとらえられるようになったならば、地球環境問題などを扱うような環境保全教育に移行してゆけばよいのである。

3-3 大人への自然教育の重要性

自然教育は、大人にとっても重要である。その理由は、「望ましい自然観（自然環境）を、忘れずに未来世代へ伝えていくため」と要約できるであろう。現在世代の大人が望ましい自然環境を把握しているということは、環境問題に取り組む上

で、到達すべき目標を持っているということである。その「目標」を、未来世代であるところの子どもに伝えていくことはとても大切なことである。大人が正しい自然観を持っていなければ、それを子どもに伝えていくことは難しいだろう。なぜなら、子どもは自分の生活を通して自然に対する認識を深めていくのであるから、共同生活者である親が正しい自然観を持っていないと、子どもの望ましい自然認識の深化をさまたげることになりかねないからである。「正しい自然観」を表現することは難しいが、しいて言えば、自然を資源的な面からばかり評価せずに、身近な自然も地球生態系の一部であって存在そのものに意義があり、また地球上の生命を育むベースとなっている「大切にしなければならぬもの」であるという認識といえるであろう。

しかし、現在の大人がみなこのような自然観をもっているとは思われない。逆に大人の自然観が大きく歪んでいるのではないかと思われる例がしばしば見られるようになってきている。そんな例を引用してみよう（沼田、1988）。

「彼自身はそこに移り住んで、まわりの雑木林からウグイスの鳴き声がきこえるし、今までの大都市の住居とちがって、自然が豊かでいいなあと思っていたのだが、その奥さん方は、蛇がいたり虫にさされたりして子どもに危険な上、朝は野鳥の声がうるさくてゆっくりねてられないので、雑木林を伐ってしまってくれと要求したのだそうだ。自然派と反対派でさんざん討議したあげく、下草刈りをする事で妥協をしたという。（後略）」

宮本（1991）も、ある住民が「セミがうるさいから木を切れ」と言った例を報告している。

親が子に及ぼす影響を考えると、このようなことは無視できない。したがって、大人にも子どもと同様に自然教育を行い、自然の大切さを理解してもらう必要がある。このとき、レイチェル・カーソンが『センス・オブ・ワンダー』の中で述べているように、大人と子どもが一緒に自然について学んで（楽しんで）いくという方法が好ましいだろう。

3-4 大人への環境保全教育の必要性

先に述べたように、大人は世代間の不公平、あるいは環境問題を起こす側の立場にいますので、少なくとも子どもに対しては問題解決の責任を負っていると考えられる。したがって、現在世代であるところの大人は、あらゆる環境問題に対して正面から取り組まねばならない。そのためには、現在の環境問題が抱えている本質的な問題を正確に知る必要がある。ここに大人への環境保全教育の必要性がある。

それでは、環境問題の本質とは何か。それは利潤追求を第一とする企業活動が人間と環境の在り方を無視し、環境保全の問題に直面することを避けてきたということと、人々が目先の便利さ・快適さにとらわれて高度な消費生活を続け、自らが環境にどのような影響を及ぼしているかを考えてこなかったということである。例としてエネルギー問題について見てみよう。石油は現在のエネルギー資源の主要なものだが、近い将来枯渇するとされている。それをうけて代替エネルギーの開発が盛んである。しかしながら、石油に代わる代替エネルギー開発は、材料学的・熱力学的な制約によってほとんどの分野（太陽熱・太陽光発電、波力・風力・地熱発電、原子力、核融合）で不可能に近いのが実情である。また一方、石炭、天然ガスなどは豊富に埋蔵するが、これらの化石エネルギー資源は排出される炭酸ガスの量を考えれば、実は希少ではなく過剰に存在するのであり、採掘して燃料資源にすることは、生態系維持の視点からみれば危険である（河宮、1983）。地球は有限の大きさであるから、生産・廃棄といった活動は、生態系に対して完全に無害なもの以外は無限には許されないからである。しかし、このようなことは一般には知らされず、新エネルギー開発はいつも重要な課題になっている。我々がエネルギー消費を押さえたライフスタイルを目指さなければならない、といったことは問われない。このような状況が存在する原因は、一部の技術者や政治家はその事実を一般市民には知らせず、対策を先送りすることによってさらに問題は悪化の方向に向かうという構図が存在するからであり、その

構図を支えるものは利潤追求を至上とする企業活動（あるいは国）であるからである。そして市民の側も何か不安を感じながらも高度な消費生活を続け、環境保全から目をそらしている（約6000万台といわれる日本の自動車保有台数と、昨今の道路の混雑状況を挙げるだけで十分な例となろう）。このような人間の態度こそ環境問題の本質といえるのではないか。

将来の子どものための環境を考えると、もはやそのような態度は許されない。我々の現在の生活が、未来世代に対して、悪化した環境という負担を残しているということを我々大人が認識し、そして大人が子どもたちにどのような環境を残していくことができるかを考えなければならない。そのための第一歩は、宮本（1992）が指摘しているように、大人たちに環境問題の本質を教えるということである。

また、日常生活の中での環境への配慮という点でも、大人への環境保全教育は重要である。子どもは親のおこないを見ながら育つからである。ごみの捨てかた、紙の使いかた、電気、ガスの使いかたなどは、その家庭で行われている感覚がそのまま子どもへ伝わっていくであろうから、まず、親がしっかりしなければならぬ。最近では、子どものほうがごみ問題やリサイクルに詳しいというケースもあるようだが、子どもがそれらについて行動を起こしたときに、付近にいる親（大人）が無関心だと、子どもはやる気を失い、無力感を味わうことになる。子どもの態度や関心がよい方向へ育つように、大人は特に精神面で協力する必要がある。

3-5 世代間の不公平を考えた環境教育

これまでの議論をまとめると、以下のような内容を持つ環境教育が浮かび上がってくるであろう。

- 1) 子どもには自然と触れ合う機会を多く与えるようにする
- 2) 子どもは、自らの発想と行動によって自然を把握していく
- 3) 大人も、子どもと一緒に自然について学んでゆく

表-1 世代間の不公平を考えた環境教育

	子ども	大人
環境問題における加害—— 被害者関係	被害者	加害者
必要な教育（注1）	自然教育	環境保全教育 自然教育
教育の目的	正しい自然認識	環境問題の本質の理解
主体者として働きかける対 象	明るいもの 肯定的なもの	暗いもの 矛盾に満ちたもの
注意すべき点	子どもの人間形成を妨げない ようにする。特に、将来 への不安・恐怖を持たせない ようにする。	自分たちが子どもの将来に どのような影響を与えてい るかを考える。

- 4) 子どもには、彼等の将来の生存の不可能性
に関係するような不安・恐怖を与えないよ
うに注意する
- 5) 子どもが問題意識を持ち始めたら、4) に
注意しながら環境問題を教えてゆく
- 6) 大人は、世代間の不公平という視点から子
どもの立場を考える⁹⁾
- 7) 大人には、環境問題の本質を教える
- 8) 子どもにも大人にも嘘を教えない

この内容は、これまでに主張されてきた環境教育の考え方—例えば沼田（1978）、宮本（1992）、本谷（1992）—と方向はほぼ同じである。それらとの大きな違いは、表-1に示したように、世代間の不公平という視点から、大人と子どもの立場の違いを際立たせ、それぞれが立ち向かうべき対象を、子どもの（未来における自己の生存の不可能性という）精神的な苦痛の有無を考慮して分けた点である。基本的には、子どもには自然体験を重視した教育を行い、大人には自然教育をベース

にしつつ、環境保全教育を行っていくということである。このことによって、子どもに与える不安・恐怖を少なくし、また大人は将来の子どもを案じながら目的意識をもって環境問題に取り組むことができるようになること筆者は考える。

4. 考察

4-1 世代間の不公平を考えた環境教育の必要性——子どもの人間形成の視点から——

近い将来に「地球が減びるかもしれない」という不安・恐怖が子どもの人間形成によくないことはすでに述べた。そしてそのような不安・恐怖を与えないような環境教育を前章で提案した。それでは、なぜこのような不安・恐怖を子どもに与えてはならないのか、子どもの人間形成にどのような悪影響があるのかを考察してみよう。

なぜ子どもに自らの生存の不可能性を考えさせることがよくないのか。その理由は、子どもの「楽しむ感性、感動する心」が保たれなくなる可

能性があるからである。3章1節で述べたように、子どもは楽しいもの・明るいもの・心のおどるものに対する強い興味・関心をもって考えると考えられる。この興味・関心が「楽しむ感性、感動する心」であり、レイチェル・カーソンの言葉を借りれば「センス・オブ・ワンダー」であろう。子どもはこの「センス・オブ・ワンダー」を原動力として、自らが主体者として、何かに能動的に働きかけ、その結果としてある瞬間ごとに新しい発見をして、感動するという体験を積み重ねていくのであろう。このような体験の積み重ねによって、子どもは自分の生活空間をどんどん広げてゆくのであろう。この体験は、子どもにとって、「生きててよかった」あるいは「この世に生まれてよかった」と思える瞬間があるということだろう。そして、子ども時代に、そういう充実した時間をたくさん持つことが、その後の人生の豊かさにつながって行くものと思う。このような体験をしてゆく上で、子どもにとって最も必要な「センス・オブ・ワンダー」を支えるものは「安心・安定」であり、「センス・オブ・ワンダー」に最もよくない影響を与えるものは「不安・恐怖」なのである⁹⁾。これが子どもに自らの生存の不可能性を考えさせてはならない理由である。

加藤諭三(1990)は「恐怖や不安は人から楽しむ能力を奪う。これは当たり前のことであるが、人間の生き方を考えるときには大切である。」と言っており、また、「同じ所にいて、同じ空の下で、同じ物を食べても、安心感で満たされている人は楽しいし、不安な人は楽しくない。」とも述べている。不安・恐怖によって「楽しむ能力が奪われる」ということは、不安・恐怖によって「センス・オブ・ワンダー」を原動力として生活空間を広げてゆくことができなくなるといことなのである。

ウェイン・H・デイヴィスは「土地は生きなければならない」という論文¹⁰⁾の中で次のように述べている。

「大恐慌のため国民の生産性は最低の水準にあった。子供たちは、土地や環境はいつまでも変わることがない、という安定の感覚とともに成長した。

この感覚は、安心感や健やかな精神的健康の発達に寄与するところがきわめて大きいのである。」

また彼は同じ論文のなかで、汚い川を見ながら生きていかなければならない子どもたちについて、以下のように述べている。

「彼らが、悪臭を放つ、死んだ、ごみだらけの川を見て成長していく以上、どうして彼らに、生命尊重を育むよう、そして動物や仲間に対する人間らしい態度を培うよう期待できるだろう。私の世代が彼らに残した、醜悪で無意味な、そして自己破壊的な生活様式に対して彼らが反感を持たない限り、彼らは、生命尊重や人間らしい態度を発展させることはできないのではないかと私は思う。」

これらの引用例からも明らかのように、子どもは「安心・安定」という土台の上ではじめてのびのびと、自発的に、楽しい、感動的な体験をしてゆくことができるのである。そしてそのような体験の積み重ねがなければ、大切な自然を護るとい意識は芽生えてこないのではないだろうか。

子どもが「センス・オブ・ワンダー」を原動力として生活空間を広げてゆき、その結果として自然認識を豊かなものにしてゆくということは、人間形成上、大切なことである。自然教育は、子どもが「センス・オブ・ワンダー」を原動力として、主体的にいろいろな体験をしてゆくための、機会(時間と場所)を与えるという要素を持っている。しかし、環境保全教育(特に地球環境問題などを扱った場合)はそのような要素を持ちづらばかりか、子どもに、自分たちの未来に対する「不安・恐怖」という危機感を与え、ものごとに主体的に関わってゆく力を奪ってしまう可能性をも持っているのである。2章2節で紹介したアート・スティール君の声はまさにそのような例ではないだろうか。

以上の理由から、子どもの健やかな精神的健康のためにも、豊かな自然認識のためにも、不安・恐怖を与えないように配慮された世代間の不公平を考えた環境教育は必要であると考えられる。

4-2 必要性その2-大人が持つべき認識-

環境教育に世代間の不公平という視点を導入しなければならないもう一つの理由は、環境教育が、大人から子どもへ一方的に行われており、その教育内容を決定しているのは大人であるという問題があるからである。一般的には、大人が子どもに向かって、子どもの同意を得ずに（得られずに）何かを行なうときには、その行為の結果が子どもにとってよい影響を与えると考えられるものに限って行なうというのが現代社会のルールであろう。実際に、医療行為や通常の（国語や算数のような）学校教育はこのようなものと考えられる。しかしすでに述べたように、環境教育は子どもにとって、よいことばかりではないのである。それにもかかわらず、現在では、環境問題を起こしてきた「大人」から「子ども」へ（子どもの同意を得ることなく）一方的に環境教育が行われているのである。これは現代社会のルールに反していると言わざるを得ない。

環境問題は早急に解決されなければならない、ということは確かである。しかし、そのことにとらわれすぎて、大人から子どもに一方的に環境教育を行ってはいけないのではないかと筆者は考える。その理由は、まず第一に、環境問題の責任は大人の側にあり、環境問題に取り組むための教育は、大人になされるべきだからである。そして第二に、子どもへの環境教育の結果、環境問題に対処し、未然に防止する人間が育成できたとしても、その人を動かす原動力が「地球が滅びてしまう」というような危機感であったならば、それは環境教育として失敗であると思うからである。

したがって、教育者の立場にいる「大人が」、環境問題の責任は自分たちにあることを自覚することは何よりも重要である。そして大人はさらに、環境教育によって環境問題の解決の糸口をつかもうという認識ばかりでなく、子どもは環境問題を解決するために生まれてきたのではないという認識も持つことが大切である。また、環境教育を行うときには、大人はそれが子どもに与える影響を十分に考え、大人から一方的に環境問題を教えるようなことはせず、子どもの主体性が発揮されるような場を与えるような教育を行うことが大切

であるという認識を持つことが必要であろう。これらは子どもの人間形成を妨げないために、そして環境問題に取り組んでゆく際に、大人が持つべき大切な認識であるばかりでなく、世代間の不公平への対策の基礎でもある。これらの認識を「大人に」持たせるためには、世代間の不公平を考えた環境教育が必要である。

4-3 導入上の問題点

ここで提案したような環境教育を導入する場合、いくつかの問題点があることは否めない。まず、どこまでを子どもとみなすかという問題がある。そして、大人への教育は誰が、どこでやるのかという問題である。

前者については、人間の発達はいずれも各個人でまちまちであるから判断が難しいが、筆者は中学生までと考えている。高校生くらいから少しずつ環境問題の本質に迫って行き、大学、一般に対しては根源的な重い問題を取り扱ってもよいと思う。後者の問題については、社会教育として学校などの教育機関で行わざるを得ないであろうが、環境問題を広範に扱うことのできる人が、教員はもとより研究者のなかでも少ないのが現状であるから、早期実現は難しいと思われる。まず、環境問題一般に通ずる教育者の養成が急務であろう。学校週5日制を有効に利用し、土曜日には父母や地域住民を対象としたセミナーを開くことも考えられる。この場合、学校は場所を提供すればよく、講師は必ずしもその学校の教員である必要はない。場合によっては父母と一緒に聞く側に回ってもよいだろう。

自然教育は、学校ばかりでなく家庭でも取り組んでいくことが大切なので、大人にそのことを理解してもらうようにしなければならない。小学校などでは、父母会や学級通信などを利用して呼びかけていくことは、すぐにでもできるであろう。

子どもに、どの程度までなら環境保全教育を行っていいか、という問題もある。これは難しいが、問題に対して解決が見出されているもの、危機感が少ないもの（例えばあきかん公害や水質汚濁など）なら子どもの未来に暗いイメージを与え

ないように工夫できると思われる。この点については、黒田（1992）の報告が参考になる。子どもに環境保全教育を行うときに大切なことは、問題の解決に寄与しそうなことを誇大に教育しないことである。たとえば、リサイクルは考え方そのものは大切であるから、リサイクルの推進を環境保全教育の一環として行うことは意義があると考えられる。しかしながらリサイクルは、現在の社会においては、資源の消費量を直接に減らす効果はない。したがって「リサイクルは地球を救う」などとは言わないことが大切である。なぜなら、子どもが「地球は滅びるかもしれない」という不安・恐怖を持っていた場合、子どもは自らの不安・恐怖から逃れようとするあまり、「リサイクルは地球を救う」を信じるかも知れない。そして、後に「リサイクルでは地球は救えない」と気付いたとき、さらに大きな不安・恐怖が子どもを襲う可能性があるからである。いずれにせよ、子どもへの環境保全教育は、子どもに不安・恐怖を与えないように行うことが基本であろう。

一方、子どもに不安・恐怖を与える心配がなく、さらに自然教育と組み合わせて取り組んでいけるような環境保全教育、例えば前に述べたような、雑木林と人間の関係—雑木林は人間が手入れをすることによって健全な状態を維持できる—などの題材は大いに推奨されるべきであろう。

また、別の問題として、マスコミが子どもに与えている影響にどう対応するかという課題がある。現在の子どもは地球環境問題についてすでにかんがりの知識を持っている。例えば地球温暖化や、オゾン層の破壊、熱帯雨林の破壊などである。そして恐らく子どもはこれらを危機的なものとしてとらえているであろう（マスコミはそういう報道のしかたをするからである）。こういう知識から将来を悲観している子どもにはどのように対応したらよいだろうか。筆者は具体的な説明をして、危機感を和らげる方向で対応していけばよいと思う。例えば、地球温暖化に危機感を抱いている子どもには、（現在の知識では）海水面が（大幅に、例えば数メートル）上昇するかどうかはわからないこと、したがって人間の住むことができる陸地は十

分に残ること、炭酸ガスの増加分は海洋が吸収するかもしれないこと、温暖化はきわめてゆっくり進むこと、したがって対応してゆく時間は十分に残されていること¹¹⁾、などを説明するのがよいであろう。これらのことを説明するとき大切なことは、技術的な解決法ばかりに偏ったりしないことと、たとえ危機感を和らげるためであっても嘘をつかないことである。技術的な解決からは、将来の安全な生活基盤が約束されているという「安心・安定」はなかなか得られないからである。

4-4 おわりに——世代間の不公平を考えた環境教育が目指すもの——

阿部（1990）は環境教育の目的を「現実の環境問題に対処する人間を育成するとともに、環境問題を未然に防止できる人間を育成すること」と的確に要約している。筆者はこれに「自然を大切にすることを原動力として」という言葉を付け加えたい。その理由は、危機感のみから環境問題に取り組む人の人生よりも、愛すべき自然を大切にしようという思いから環境問題に取り組む人の人生の方が豊かであるからである。

子どもは可能性の宝庫であるから、大きな夢を持って生きていくべきである。地球環境の危機が叫ばれている今日でも、それは変わらない。子どもの未来への夢を壊すような環境問題は子どものうちは知る必要はないだろう。大人は子どもの夢を壊さないように、環境問題に正面から取り組む義務がある。子どもの夢を護るということは、大人にとっての夢でもあるはずである。世代間の不公平を考えた環境教育。それが目指すものは、子どもの人間性を豊かなものに育ててゆき、大切な自然を、生命を護ろうという内発的な思いから環境問題に取り組んでゆく人々を育てること、将来の世代に美しい地球を残そうと心から思う人々を育てることである。

謝辞

本稿作成に協力して頂いた小石川哲也氏（三越新宿店美術館事業部）と有益な議論をして頂いた

中井真司氏（大阪府公害監視センター）に心からの感謝の意を表します。

注

- 1) 本稿でいう環境保全教育は、地球環境問題や公害問題、資源問題、エネルギー問題、人口問題、食糧問題など将来的に人類の生存を脅かす恐れのある問題を扱うものに重点があると理解されたい。また、自然教育は、自然学習、原体験教育、野外教育などを含むものと理解されたい。
- 2) 「世代間の不公平」という言葉は太田（1992）からの引用である。環境倫理学において世代間倫理を「原理・原則」として扱う場合は、普通は、「世代間の公平」という言葉を使う。しかし、本稿は、我々が未来世代に対して引き起こした「世代間の不公平」という「格差」が存在するという「視点（または感情）」を環境教育に導入することが大切であるということが議論の主眼であり、「世代間の公平」という言葉を用いると「格差」が存在するという認識が伝わりにくいと考えたので「世代間の不公平」という言葉を用いた。
- 3) 株式会社けいはんな編（1991）、森本哲郎監修 21世紀への手紙、平凡社、p.17.
- 4) 教職研修総合特集 No.90「環境教育読本」、教育開発研究所、1992、p.195.
- 5) この問題に関する議論については、以下の文献を参照されたい。
シュレーダー＝フレチェット編、京都生命倫理研究会訳（1993）、環境の倫理（上）、355pp、晃洋書房、京都。
イーディス・B・ワイズ、岩間 徹訳（1992）、将来世代に公正な地球環境を、286pp、日本評論社、東京。
- 6) この考えは、子どもは遊びを通じて環境を認識してゆき、さらに日常的な遊びは、生活空間の拡大やその空間の認識にも大きな影響があるという野中（1993）の報告によっても支持される。
- 7) ここでは、楽しい体験の重要性を強調したが、自然の持つ厳しさに触れることなども、もちろ

ん大切である。要はいろいろな驚き・感動を伴った自然体験が重要ということであり、換言すれば、小林・山田（1993）の言う「原体験」が求められているということである。

- 8) 環境問題については子どもは大人よりも不利な立場にあるということ「大人が」認識し、子どものために「大人が」何をすべきか考えよ、ということの意味しているのであって、世代間の不公平を子どもに教えるという意味（そういうことはしてはならないというのが本稿の主張である）ではないことにくれぐれも注意されたい。
- 9) 地球環境問題からもたらされる、自分の未来における生存の不可能性という不安・恐怖は持続的に人の心に影響を与える。この点が、普通の、例えば「試験に合格しないのではないか」といったような不安・恐怖と全く異なっている。子どもに与えてはいけないのは、持続的な、しかも自分の存在基盤がなくなるのではないかと種類不安・恐怖である。
- 10) Davis, W. H. 1972. The Land Must Live. : シュレーダー＝フレチェット編、環境の倫理（上）（前掲書）所収。
- 11) 日本海洋学会編（1991）、海と地球環境、東京大学出版会、東京。

引用文献

- 阿部 治（1990）：環境教育再考、環境情報科学、Vol. 19, No. 2, p. 54.
- 藤本浩之輔（1991）：環境教育のベースとしての自然体験学習、環境保全、No. 6, pp. 13-19.
- 加藤諦三（1990）：人生の悲劇は「よい子」に始まる、p. 152、フォー・ニュー、東京。
- 加藤尚武（1991）：環境倫理学のすすめ、p. 33、丸善、東京。
- 河宮信郎（1983）：ニントロビーと工業社会の選択、p. 30, p. 60、海鳴社、東京。
- 小林辰至・山田卓三（1993）：環境教育の基盤としての原体験、環境教育、Vol. 2, No. 2, pp. 28-33.
- 黒田弘行（1992）：小学校における環境教育の課

- 題, 環境教育事典所収, pp. 584-590, 労働旬報社, 東京.
- 松原克志 (1993) : 環境教育へのS T S的視点の導入, 環境教育, Vol. 2, No. 2, pp. 15-16.
- 湊 秋作 (1992) : 自然公園設置につながった小学校における環境教育の実践, 環境教育, Vol. 2, No. 1, pp. 34-42.
- 宮本憲一 (1991) : 持続可能な発展と環境教育, 環境教育, Vol. 1, No. 2, p. 13.
- 宮本憲一 (1992) : 現代の環境問題と環境教育, 環境教育事典所収, pp. 572-577, 労働旬報社, 東京.
- 文部省 (1991, 1992) : 環境教育指導資料 (小学校, 中学校編), p. 14 (小学校編), p. 16 (中学校編), 大蔵省印刷局, 東京.
- 本谷 勲 (1992) : 環境教育の内容と関連, 環境教育事典所収, pp. 578-583, 労働旬報社, 東京.
- 野中健一 (1993) : 大学生の原風景にみる生活環境の中の自然, 環境教育, Vol. 3, No. 1, pp. 15-16.
- 沼田 眞 (1978) : 環境教育の視点, 環境研究, 第20号, pp. 1-8.
- 沼田 眞 (1987) : 都市の生態学, p. 218, 岩波新書383, 岩波書店, 東京.
- 沼田 眞 (1988) : 生態学からみた自然環境の保全, 理科の教育, Vol. 37, p. 524.
- 太田 堯 (1992) : 地球環境と子ども, p. 11, 岩波ブックレットNo. 252, 岩波書店, 東京.
- レイチェル・カーソン著, 上遠恵子訳 (1991) : センス・オブ・ワンダー, p. 7, p. 22, 佑学社, 東京.
- 柴田敏隆 (1988) : 自然保護教育, 環境研究, No. 71, pp. 36-39.
- 田中 良 (1990) : 都市生活とニントロビー, 地球汚染を止めるために (別冊経セミ, ニントロビー読本Ⅵ) 所収, p. 165, 日本評論社, 東京.
- 舘田 敦 (1978) : 石油と原子力に未来はあるか, p. 73, 亜紀書房, 東京.
- UNICEF・UNEP (1990), 高塚 堯訳, 日本ユニセフ協会監修 (1991) : 子どもにどんな地球を残しますか, pp. 49-94, 福武書店, 東京.

《紹介》 沼田眞著『植物のくらし 人のくらし』海鳴社, 1993.11.25刊, ¥2060.

本学会の会長である沼田氏が, これまで「科学朝日」や「遺伝」などいろいろな印刷物に書きしたためた三十数編のニッセイを一冊の本にまとめられた。「最近人間と野生動物との共存, 生物の多様性の保護などが説かれるようになったが, 地球上の生き物は人間だけでなく, その何倍もの植物, 昆虫, 微生物などが生活を営んでいる。その生活の場をつぶしているのは人間であり, その最たるものとして熱帯林の破壊などが問題とされている。その結果は必ず人間の生活にはね返ってくるのであるから, たかが植物などと思わず, 彼らの生活のいろいろな姿に暖かい目を注いでもらいたい。」これは著者の「あとがき」での弁であるが, この姿勢こそ環境教育の基本である。

本書では, まずセイタカアワダチソウやブタクサのような帰化植物などを例にして植物が自分の生態的地位をどのように獲得するか, その戦略についての語らいが第1章「植物の戦略」として集められ, 第2章「植物の環境」にチベット, ネパールなど各地の旅での体験, また特に力を入れた竹の研究などに基づく植物と環境の関係を論じたものが並び, さらに自然保護にかかわる著者の思想がにじみだたニッセイが第3章にまとめられている。その中にはリオのサミットで取り上げられた「持続可能な開発」という考えに対する疑問視, 身近な自然として雑木林の再評価など環境教育にかかわる我々にとって示唆に富むテーマが含まれている。是非一読をお薦めしたい。(Z. S.)