その他

自然保護教育の原点と環境教育の課題

— 論点整理と問題提起 —

小川 潔*・伊東静一**

元東京学芸大学*・元福生市役所**

The Basis of Nature Conservation Education and the Problems of Environmental Education —Sorting out the Points of Contention and Problem Institution—

Kiyoshi OGAWA*, Seiichi ITO**

Former Tokyo Gakugei University*, Former City Hall of Fussa, Tokyo**

(受理日 2013 年 5 月 20 日)

I 自然保護教育の歴史的展開と現在位置

自然保護教育の展開過程

今日の日本の環境教育を歴史的に振り返ると、社会的公正を重視する公害教育の流れと、自然環境の保全を重視する自然保護教育という二つの源流があったと考えることができる（小川 2002；伊東・小川 2008；小川 2009）。

公害教育の歴史的背景としては、主として日本の高度経済成長期にあたる 1960 年代から 1970 年代前半にかけて日本各地で発生した、人間の生命と財産に重大な影響を与え地域社会の破壊に至るような公害という事実があった。これを契機に 1971 年には文部省の学習指導要領が改訂され、小・中学校の社会科の中に公害問題が取り上げられるようになった。

一方の自然保護教育は、金田平・柴田敏隆により 1955 年に創設された三浦半島自然保護の会を舞台に展開された活動が出発点とみられる。彼らは三浦半島地域を中心に月例の自然観察会を継続して開催し、自然に親しみながら自然を理解し、自然保護を考える活動や政策提言を行ってきた（伊東・小川 2008；小川・伊東 2008）。

彼らの自然保護観は、人間が自然の一員であり、その人間の生活が前提となる以上、「自然保

護」は Conservation の立場をとること、自然保護の意識は、自然が共有財産であり、末代までも残し使えるべきものであるとの考えであった。

三浦半島自然保護の会では、野外の自然を現場で非採集の方法（＝観察）で理解し楽しむという方法論を確立した。その背景には、中西悟堂が設立した日本野鳥の会の探鳥会スタイルがあった（伊東・小川，2008）。中西は仏教的世界観を背景として、それまでの「捕る、飼う、食う」という自然趣味を転換させ、バードウォッチングという西欧風の自然接触法を日本文化として根付かせた。

金田の影響を受けて、教育の場から自然保護教育を唱えたのが下泉重吉である（伊東・小川 2008；小川 2009）。彼は自然保護教育の柱に、(1) 主として幼児期から家庭教育で行う「しつけ」に自然物をむやみに損傷しない態度を身につけさせることを位置づけ、(2)「情操」、特に幼児期に重要な自然の美への感受性を高めることを重視し、(3) 自然保護を科学的にとらえることの 3 つを置いた。

これらの積み重ねや、日本自然保護協会、日本生物教育学会による学校教育での自然保護教育の推進陳情（財団法人日本自然保護協会 1973；日本生物教育学会 1971）にもかかわらず、文部省

問い合わせ先 〒110-0001 東京都台東区谷中 3-1-9 小川潔 E-mail: ogawa@u-gakugei.ac.jp

は自然保護教育を指導要領に書き込むことはなかった。

全国総合開発計画に始まる自然破壊の激化と広域化を背景に、1970年前後より各地で起こった自然保護運動の中で自然観察会が実施され、さらに1978年に日本自然保護協会が自然観察指導員養成システムを発足させ、各地の自然保護活動家や行政担当者が受講するに及んで、三浦半島で試された自然保護教育が非正規教育の分野において全国規模で普及することになった。

これらの流れと相互に影響しながら、独自の特徴を持つ自然保護教育が複数存在した。沼田眞は、自然保護教育（自然教育、野外教育、自然誌教育を含む）と環境保全教育（スタートとしての公害教育、環境問題教育、環境科学教育を含む）が環境教育を構成するととらえ、欧米にならって科学教育の中でも自然誌教育の重要性を唱えた（沼田 1996）。三浦国彦は北海道の大自然の地史を背景に、自然の歴史性を前面に押し出した自然保護教育をすすめた（三浦 1988）。浜口哲一は、自然を趣味にする人を増やすことを主眼に置き（浜口 2006）、小川潔は地域の歴史文化と結びついた自然を積極的に対象として扱った（小川 1992）。また、守山弘は自然保護の対象に、人間の生活と結びついた自然の歴史性を取り上げた（守山 1988）。

研究者が明らかにした普遍的な自然の情報を伝えるという伝統的な自然の教育のほかに、浜口や小川、倉本宣らは、市民による自然や環境の調査活動を組織し発展させた。一般性、再現性を重視する自然科学一般に対して、地域固有の自然情報を明らかにしたこれらの活動は、生物多様性の大切さ、文化と同様に科学の多次元性の意義を提起した（小川・倉本 2001）。市民の科学、民の科学とも呼ばれるこのような視点を、近年倉本は枚挙の科学とも呼んでいる（倉本、私信）。

自然保護教育の枠組み拡大

こうした自然保護教育にかかわる多様な視点の中で、自然教育と自然保護教育の相違がたびたび指摘されてきた。青柳（1975）は自然教育との相違点として「（自然教育は自然保護教育の構成部

分のうち）自然を知る教育活動の主要な部分を分担する」と指摘しているし、金田も自然の知識と自然の価値観を教え、自然保護を基調とした自然への態度を育てるのが自然保護教育だと述べている（金田 1975）。柴田は正しい自然認識の次に保護への指向と実践があるのが自然保護教育であるとしている（柴田 1975）。小川は、「野外の自然は自然だけで存在するのではなく、生活文化や歴史のなかで人間活動や社会体制、価値観などに強く規定されてきた。したがって、自然だけを野外から切り出して観察するのではなく、自然が存在している地域を人間社会や文化もふくめて総体として観察対象とするスタイルをとる活動」が重要だと主張した（小川 1992）。

2013年3月の日本環境教育学会弥生集会における自然保護教育・自然体験学習プロジェクト研究（本プロジェクトと略記）第4回研究・報告会では、自然保護教育と自然教育の区別は不必要とする発言も出た。この議論は基本的には、自然の教育を自然科学の枠内でとらえるか、人間の感性や態度育成、また自然保護に関する人間の社会活動を含めて考えるのかの相違にあると歴史的には整理できる。この日の発言は、後者の立場を前提とした人々の意見表明だったので、自然教育も自然保護教育も同義で使っているということのようであった。

一方、自然の中で遊べない、指示しない限り自然のなかで何の行動も反応もないという子どもの現実が1960年代末から気づかれはじめ、東京教育大学野外研究同好会（略称・野外研）の高尾自然教室において、生態学的知識普及以前の段階の必要性が1970年代初頭から議論され、木に登る、やぶをこぐなどの自然体験型のプログラム開発の試みが行われた（東京教育大学野外研究同好会・お茶の水女子大学野外研究会 1976；田畑・原嶋 1983）。

自然接触のない都市の子どもたちに対して自然体験をあたえる活動は、1980年代に自然学校として展開されていった。ここでは、冒険を基軸にしながら生活体験を通して自然保護を理解していく方向性があった（広瀬ほか 2013）。

自然体験学習は都市だけでなく、農山村でも地域の自然や第一次産業から遠ざけられた子どもたちへの働きかけとして必要性が認識され、地域の自然と農林業との関係性の体験（三重県員弁地方）といった例が1970年代から出てきた（小川 1978：「いなべの土のなかの教育」研究委員会・三重県員弁郡教職員組合 1980a, b）。また、子どもの成長における自然接触の役割に注目して、山形県内では1980-90年代に、裏山でのほだしの保育や引きこもり児童に農作業体験を与えるフリースクールも実践された（小川 1993）。

一方、自然保護教育に関連して生活や学問の個別分野から、〇〇教育という位置づけで自然にかかわる教育が古くは生物教育学会、農業教育研究会などから提起され、本プロジェクトに先立つ日本環境教育学会20周年記念シンポジウムのなかでも、森林教育、生物多様性教育が取り上げられた。

Ⅱ 本プロジェクトの過程で提起された課題

自然保護教育が目の中の自然破壊から自然を守るという目的から出発して、子どもの発達における自然の役割、人間生活における基盤的部分としての第一次産業と自然とのかかわりなどに視野を広げていく中で、本プロジェクトの3回の研究・報告集会では、自然と人間との関係性、自然と人間との間の環境倫理、そもそも保全・保護・保存といった概念整理、人間の発達過程における環境としての具体的自然の場論が注目されてきた。

特に本プロジェクトの第2回集会（2011年青森大会）では、自然保護教育あるいは環境教育における自然保護とは何か、という提起が行われた。それは、自然保護教育が環境教育一般と同義ととらえたとき、自然保護教育の存在意義はないのではないか、自然保護教育が環境教育の中でもつ独自性は何かという指摘であった。

自然保護教育が環境教育の前身の一つであることは間違いないが、独自性と言えば、自然と直接にかかわる分野であるという事実である。自然保護教育の先駆者たちは、人間による開発等が自然に与える影響を懸念し、生態系の中での人間、

自然と人間との関係を考えた。そこに共通する視点は、人間生活とのかかわり＝利用を念頭にした Conservation という概念であった。

現在の時点で、これは生態学的持続性と置き換えられる。生態系における持続性とは短期的スケールでは、不可逆的開発とは異なる、可逆的な平衡の積み重ねによる緩やかな変化と見ることができる。人間が自然とかかわるとき、系の安定性・持続性を確保するためには、利用に可逆性を持たせ、安定な状態が確保されていた時点に戻りうるよう、復元ポイントづくりとそこへ戻る勇気が必要となろう。これは保全生態学で言う、順応的管理とつながる視点と見ることができる。ここまでは人間が自然を利用したり管理するときの原理に関することである。

本プロジェクトの第3回集会（2012年東京大会）では、自然と人間との関係性に関連し、ひとの感性に関すること、自然体験がひとに与える長期的影響、自然の中で暮らす人々の文化が語られた。ここでは自然の利用や管理的発想よりは、自然との共存の視点が重要視されていた。

こうした自然保護教育の広がりやをどう構造的にとらえ、環境教育の中で自然保護教育を位置づけるかが、本プロジェクト以降の課題と考えられる。ここでは、その手がかりのいくつかに触れることにする。

Ⅲ 今後への問題提起

東日本大震災からの教訓

東日本大震災は人間と自然との関係性を改めて見直す契機になった（小川 2013）。東日本大震災の被災当日の対応を、筆者らは被災者から以下のように直接聞いた。「被災当日の夜に火をおこし明かりと暖をとる手段や、食料や燃料の確保、二次被害を避け、現時点で利用できる道具や材料で本格的な救援が来るまでの3日間を生き抜く知恵と力量があるかないかが大きな意味のあることだった」。これを生かすには、現在見直し段階の行政による防災計画の中に、災害に対応できる具体的な教育と学習を盛り込む必要がある。

災害が発生する前の、いわば平和な段階で対応

すべき点として、安全な場所に逃げる、照明と暖を取るために、周辺にあるもので火をおこせる、野草や食べることでできる野生の果実などに関する知識や具体的な調理方法など、日常的に暮らしている場所での自然体験学習などを通して力量形成を実現する教育の仕組みと学習の場が必要である。また、その内容については、多様な被災地の状況と人々の対応に学ぶことが欠かせない。

被災地とよく似た自然的・地理的環境にある場所を除いて、自然災害はわが身に降りかかるとはなかなか感じられないのは否めない。山の中の地域では、津波はよそ事である。しかし、学校教育実践の場では、数は少ないがこのジレンマを克服しようとする試みがある。たとえば、修学旅行先の海浜で津波に出会った事例を教材に、誰もが津波に備える知識を持つ必要があることを伝えている。これらは、当事者性の獲得という、自然保護教育における中心課題の一つに通じる。

複数の視点の共有

自然保護教育あるいは環境教育において、科学教育（自然科学教育）の徹底だけでよいのかという懸念がある（小川 2013）。科学的思考や論理的思考は、環境教育ではむしろ欠けている視点としてとらえることもできるが、それは論理的思考が極めて不十分なまま、感性とか道徳とかに還元される日本の教育一般に言えることであろう。

原子力発電を巡る議論では、原発推進が安全性に関して非科学的であるという議論が少数派としてずっとあり、事実、東日本大震災時の原発事故はそれを証明したが、一方で3.11から日が経つにつれて、原発への対応を「反原発は感情論で非科学的だ」という議論にすり替えることも一層活発になってきた。ここでは、「科学的」という用語を使う人の立場によって、内容が180度違うことを意味する。

ところで、人々の直感は、本当に非科学的で信頼できないことであろうか。もともと直感とは、その人の経験に根差したことで、極めて帰納的であり、ある意味科学的である。不自然さを感じることは、論理的説明を用意する以前に心身が示す緊急の警鐘である。この直感をくつがえす論理的

説得力ある道筋が示せない限り、もっとも信頼できる選択肢である。

2013年3月の弥生集会では、宮城南三陸町の被災事例を通して、人々が持つ自然への感情が話題となった。そこで紹介されたのは、被災地の人々の自然との付き合い方に、アニミズム的な自然との一体感があるというものであった。宗教とか文化とかいう肩ひじ張ったとらえ方でない、ごく普通の身の回りとの付き合い方の中にある関係性である。

筆者らも、一木一草に至るまで魂が宿るとか、霊の世界の存在とかを正面切って肯定しているわけではない。しかし、小鳥と交信したり、特定の樹木に対し人間と同様にあいさつをすることは日常的に行っている（むしろ自然科学的観察や研究を積んだからこそできる部分もあると言ってもよいかもしれない）。そういうことを非科学的とか前時代的感覚というレッテル貼りをして、存在しないことにしてしまうことが問題だろう。

本プロジェクト報告会等において、自然保護という用語をめぐる、人間が自然を守るとはおこがましいという趣旨の議論もあった。これに対して、自然保護とは人間が自然を守ってやるという意味ではなく、自然を損なう人間の行為を規制することだという説明をしたところ、そんなに人間の力を過大視するのは人間中心主義だという反論もあった。ここでも、自然保護をめぐる同じことをしていても、人により180度反対の視角からとらえる可能性があることが示された。

自然保護教育と自然教育の差異についても同様であるが、言葉の定義や前提が共有されていないと、議論がかみ合わないか、ときに無駄な論争や対立になりかねない。そもそもの立場が違う原発をめぐる非科学性論議はともかく、自然保護に関する前述のような行き違いを避けるために、常に複数の視点から事象をとらえるようにする必要がある。複数の視点からとらえるとは、一人のひとが、たとえば科学と感性、人間中心主義と人間非中心主義、演繹と帰納、客観と主観など、対極にあるそれぞれの視点から考えることである。

自然保護教育は自然を窓口とした環境教育であ

る。そこには自然というモデルがある。また対処相手としての自然がある。ここに環境教育一般とは一味違う、具体性と哲学的把握を同時に可能とする特性があるのではないだろうか。

引用文献

- 青柳昌宏, 1975, 「自然保護教育の歴史と現状, 今後の問題」, 『生物教育学会紀要1975』, 日本生物教育学会, 東京, 1-32.
- 浜口哲一, 2006, 『自然観察会の進め方』, エッチエスケー, 東京, 71pp.
- 広瀬敏通・佐々木豊志・降旗信一, 2013, 「自然体験学習から災害教育へ—阪神・淡路大震災から東日本大震災までの自然学校指導者の災害への取り組み—」, 『環境教育』, 22(2): 74-81.
- 「いなべの土のなかの教育」研究委員会・三重県員弁郡教職員組合, 1980a, b, 『員弁の土に根ざす教育』(上・下), あゆみ出版, 東京, 各227pp.
- 伊東静一・小川潔, 2008, 「自然保護教育の成立過程」, 『環境教育』, 18(1): 29-41.
- 金田平, 1975, 「学校における自然保護教育」, 福島要一編『自然の保護』, 時事通信社, 東京, 187-198.
- 三浦国彦, 1988, 『自然保護教育のすすめ』, あずみの書房, 東京, 130pp.
- 守山弘, 1988, 『自然を守るとはどういうことか』, 農山漁村文化協会, 東京, 260pp.
- 日本生物教育学会, 1971, 「自然保護教育に関する要望」, 『生物教育』, 11(9): 11-12.
- 沼田眞, 1996, 「生態学からみた環境教育」, 伊東俊太郎編『環境倫理と自然保護』, 朝倉書店, 東京, 138-147.
- 小川潔, 1978, 「地域に学ぶ教育・文化活動」, 『環境文化』, (34): 16-22.
- 小川潔, 1992, 「野外観察の歩みと方向性」, 本谷勲・小原秀雄・宮本憲一・小川潔・川口啓明・黒田弘行・林智・山岡寛人編『環境教育事典』, 労働旬報社, 東京, 604-610.
- 小川潔, 1993, 「自然と子ども—豊かな原体験を子どもたちに」, 第五回日本の森と自然を守る全国集会の記録刊行会編, 『「原生林・里山・水田を守る」』, 無名舎出版, 秋田, 70~81.
- 小川潔, 2002, 「自然保護教育」, 川嶋宗継・市川智史・今村章編『環境教育への招待』, ミネルヴァ書房, 京都, 8-16.
- 小川潔, 2009, 「自然保護教育から派生する環境教育の視点」, 『環境教育』, 19(1): 68-78.
- 小川潔, 2013, 「人間は自然とどうかわるのか」, 大森享・佐原成典・小川潔・生源寺孝浩・安藤聡彦・大島英樹・宮前耕史(共著)『3・11を契機に子どもの教育を問う』, 創風社, 東京, 29-48.
- 小川潔・伊東静一, 2008, 「自然保護教育の歴史と展開」, 小川潔・伊東静一・又井裕子編『自然保護教育論』, 筑波書房, 東京, 9-26.
- 小川潔・倉本宣, 2001, 『タンポポとカワラノギク』, 岩波書店, 東京, 146pp.
- 柴田敏隆, 1975, 「自然保護教育のあり方」, 福島要一編『自然の保護』, 時事通信社, 東京, 168-186.
- 田畑洋子・原嶋由美子, 1983, 「自然教室における教育」, 『自然保護教育のこころみ—野外研20年の足跡—』, 東京教育大学野外研究同好会, 東京, 130-131.
- 東京教育大学野外研究同好会・お茶の水女子大学野外研究会, 1976, 『高尾自然教室』, 同会, 東京, 76pp.
- 財団法人日本自然保護協会, 1973, 「自然保護教育に関する陳情(32.11.6)」, 『自然保護に関する陳情書・意見書集』, 同協会, 東京, 38-39.