

現代公害教育試論

高橋正弘

人間環境学科 教授
専門分野：環境教育論

キーワード：公害教育、環境教育、大気汚染、持続可能な開発のための教育、持続可能な開発目標

1 はじめに

「前車の轍を踏む」という慣用句がある。前の人と同じ失敗を繰り返してしまうという意味である。公害の経験は過去のたった一度だけではなく、同じような公害問題が繰り返し引き起こされてきたし、のちに環境問題、ひいては地球環境問題となっていく、今日においても重大な課題として存在し続けている。したがって公害の時代に発生した公害教育についても、その重要性は今日においても変わらないことが予想できる。しかしもしそうだとすると、公害教育は現代においてどのような役割を果たしているのだろうか。そのことについては、現代の環境教育がどのようなものであるべきかを改めて検討する作業を見据えて、かつて取り組まれていた公害教育とその残滓が現代においてどのような意義を持つのか、そして現代に公害教育は何を果たすべきポテンシャルがあるのかを明らかにする作業が必要となる。これによって環境教育の構造をつまびらかにし、今後の環境教育を構想する上で一助となると考えられる。

環境教育は 20 世紀に誕生し、それが大きく発展した 21 世紀において、持続可能な開発のための教育（ESD）へと拡張し、さらに持続可能な開発目標（SDGs）の目標 4 にも投影されるようにもなった。環境教育は誕生以来、今日に至るまで拡充し続けまたより広範な分野を対象とする教育としての取り組みとして、変化しながら推移してきている。そのような動向を経験してきた結果としての今日において、かつて日本で成立した公害教育は、すでに過去の実践となってしまっていて、その役割はもはや終了していると一般的に捉えられていると推察することは当然可能である。生き馬の目を射抜くような教育界の急激な新思潮の立ち上がりとなつた新たな教育技術の乱立に伴って、半世紀も前に取り組まれていたような教育実践などはもはや過去の遺物であって、今さらそこから学ぶ必要もない過去のものであるのだ、という認識が成り立ち得るからである。

しかしながら公害教育への関心は今日において完全に途絶えているとは言いつれない。注意してみれば公害教育の命脈は続いているし、公害教育に関する新たな研究や現在の文脈に則した検討も続けられている。それらを総合的に捉えれば、今日においてなぜ一定程度公害教育の検討が必要となっているのかについてヒントを得ることができるはずである。

そこで本試論においては、かつて日本で取り組まれていた公害教育の体験の概要をふりかえりながら公害教育の成立要件を整理しつつ、公害教育と今日の環境教育との相違と連続面を検討する作業を通じて、現在の環境教育の中で公害教育がどのような役割を果たすのかを明らかにするための考察を行うことを目的とする。

2 公害教育の発生と公害教育の成立要件

2-1 1960～70年代における公害教育の体験

1945年の敗戦によって、それまで日本を支配していた価値観が大きく転換され、民主的な発想が比較的緩やかに、しかし確実に戦後の社会に浸透していくようになった。日本の教育制度を改革したアメリカ教育使節団も、デューイのプラグマティズム教育観を背景に日本の教育をリベラルなものとして構築したので、戦後の数年間の教育は、「青い空」と表現されたように極めて自由度が高く、子どもにとっても教師にとってもまさしく自由そのものであった。しかし、日米講和条約が成立するころから教育の右傾化と呼ばれる再編成が始まり、しかもそれは国家主義的な再編成であった。戦後の諸々の民間教育運動は、戦後民主教育を守ろうとする教育実践・研究を進めていった(堀尾 1994)。その中に、公害教育と呼ばれる民間教育運動が位置づけられる。せっしゅ

公害教育は、激甚であった日本の公害の実状を反映し、日本独自の教育として成立したと、日本環境教育学会が編集した環境教育辞典(2013)で述べられている。その公害教育では、悲惨な公害の事例を学ぶだけではなく、公害が人間の健康被害をもたらす点を前提とし、公害を発生させる高度経済成長下の教育が子どもの発達にとって公害と同様否定的であった点を捉え、当時の国民教育運動、つまり教育を真に国民の手による国民のためのものにしようとする教育運動の隆盛を背景として、当時の公害問題およびそれが発生するシステムに対して批判的な実践として展開したものである。

公害教育の初期の実践で有名なものが幾つか報告されている。ひとつは沼津・三島地区の公害反対運動における住民学習であり、もうひとつは四日市における学校教育での自主編成の取り組みであり、さらには水俣病の学習を取り入れた熊

本での中学教師による授業実践である（高橋 2002）。これらの教育実践は、自分たち自身のため教育を築くという戦後教育の価値を、多くの地域とあらゆる国民階層とで追求していたものである。そのような公害教育に対しては、偏向しているなどといった拒否反応や妨害などがあつたにも関わらず、公害教育は最終的には制度化まで進んでいる（高橋・阿部 2001）。制度化した理由は、いわゆる公害発生地のような自治体が同時期に複数発生したからである。そこでは公害教育が求められ、萌芽的な公害教育が発生し、そのような取り組みが全国の公害教育の先駆的事例となって実践研究の対象となり、それらへの関心が次第に全国に拡大し、各地の公害教育の実践の積み重ねへとつながっていったのである。

2-2 公害教育の役割とその影響

公害教育は、1960年代の公害発生の時期に発生し誕生したことは間違いないといえる。そこで、公害教育が発生して以来、どのような経緯をたどったかについて確認しておくこととする。その際、公害対策基本法で明記された典型七公害の一つである大気汚染に注目し、大気汚染の拡大と収束のデータに、大気汚染に対する人々の意識の推移を、大気汚染に対して苦情が寄せられた件数の増減に投影して、二つのデータを比較したのが図1である。縦の棒グラフが硫黄酸化物の濃度の増減で、折れ線グラフが苦情件数の総数の推移である。

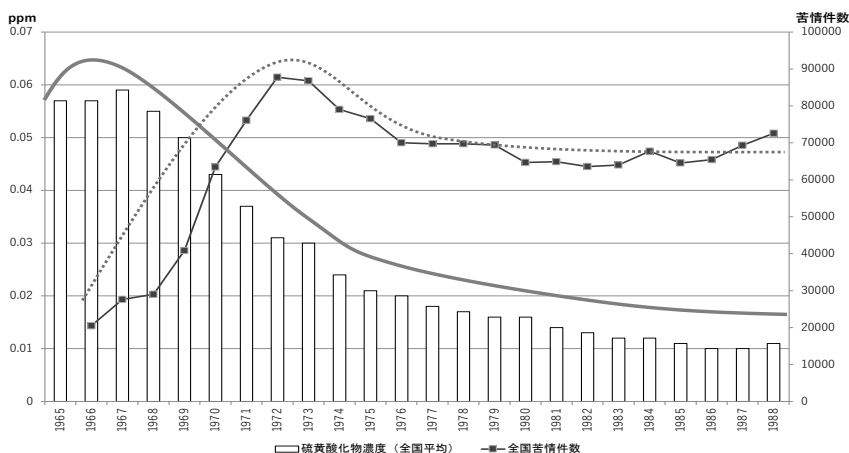


図1 大気汚染の濃度の増減と苦情件数の推移

高橋・阿部（2001）より引用し、一部に筆者加筆

硫黄酸化物の大気中の濃度の推移については、図1を見ると1967年をピークに、加筆した実線によると逆U字曲線を描き、いわゆる環境クズネッツ曲線(松岡・松本・河内1998)となっていることが視覚的にも理解することができる。ところで、本来は大気汚染の状況が最もひどい時期に苦情件数も多くなりそうである。しかし図1を見ると、折れ線グラフで示されている大気汚染への苦情件数が最大となる年は1972年となっている。これについてお加筆した点線を見ると逆U字の曲線になっている、つまり大気汚染の最大値を示した1967年から、おおむね5年程度遅れて、人々の大気汚染への苦情件数が最大数になっていることがわかる。しかも1972年の大気汚染の状況については、1967年に最も深刻化していた時の濃度から半減し、ある程度改善してきている段階と言える。つまりこのような5年間の開きが生じていることについては、その背景に何らかの理由があることになる。

この理由を公害教育の役割に引き付けて考えてみれば、以下の通りとなる。1960年代はまさしく公害教育が発生した時期に相当し、公害問題の拡大とそれに基づく人々の健康や生命への不安が増大したときである。もちろん問題の拡大と人々の意識の増加は対応関係にあるが、完全にこれらが合致しないのは、公害という課題についての人々の正しい理解や問題であることに認識の獲得が遅れたからである。もし1960年代に突然公害教育が発生したのではなく、それよりもずっと以前に公害教育が確立していたとするならば、それら大気汚染濃度の増減と大気汚染に対する苦情件数の推移はほぼ合致すると思われるが、このおおむね5年間の時差が存在することは、公害問題の拡大と公害教育の発生がパラレルに進んだことの証左であり、5年間は人々の認識を拡大させることにその頃発生した公害教育が寄与するのに必要とし時間を意味するのである。

公害教育は公害問題の顕在化と拡大に伴って成立し実践への取り組みが進んだ。したがって発生の当初にどの程度効果をもたらしたかについては、おそらくそれほど充分ではなかったという予想は難しくなく、一定の成果が現れてくるにはある程度の時間がかかったと推察される。この5年間の時間差の存在は、その必要とされる時間を示すものである。

2-3 公害教育の成立要件

以上の情報を踏まえて、公害教育が成立する要件について整理を試みる。まず公害教育が発生する要素として、その当該地域において「公害教育ポテンシャル」が高いという条件があったと考えられる。公害教育ポテンシャルとは、それまで存在しなかった公害教育というものが登場するのであるから、そもそも公害問題が発生し顕在化しており、それへの批判や対処が公害発生地住民たちに共有されるようになった、ということである。もし公害が発生していないような地域で公害教育が発生するとすれば、それはその地域において今後の公害問題の発生がかなりの高確率で予見される状況に置かれていることになる。つまり公害教育ポテンシャルには、公害問題の発生という要素がひとつ含まれることになる。続いて、そもそも存在しなかった公害教育を立ち上げるという作業が誰かによってなされることが必要となる。それを担うのは、学校であれば教師であり、地域の社会教育のような場であれば社会教育の指導者といった人物が、公害問題に関する教育や学習活動の必要性を理解しその調査や啓発に取り組むようになることが必要である。反対にそのような教育者や教育者の役割を担える人物が存在しない地域においては、公害教育は発生していない。ということは、公害教育が誕生した地域においては公害教育を担おうという意欲や能力が備わった教育者が存在していた、ということになるのである。そして、公害発生地住民自身が公害に関する知識や理解を必要としている、もしくは公害に関する情報を求めるようになっている状態が要因として必要となる。公害に関する正確な情報は、自分自身や家族等の生命と健康を守るために必要であるが、公害というかつて経験していなかった事象を目前にして、そもそもそれらに関する情報が欠損していることに気が付かされ、それを積極的に求めるようになる住民が増加していく、という状態になっていることが公害教育の発生に必要な要件となる。

以上を整理すると、公害教育の成立要件については以下の3点にまとめることができる。おそらくこれら3つすべてが条件として必要であると思われるが、そのどれかひとつもしくはふたつが非常に強烈に地域に現れるような場合にも、公害教育の成立に寄与を果たしたと考えることができる。

1. 深刻な公害問題が発生している、もしくは発生が予見されること。
2. 公害教育を担う能力のある教育者が存在していること。
3. 住民が公害についての学習を要請する状況にあること。

3 現在における公害教育の役割の検討

3-1 2010年代からの公害教育研究の整理

公害教育研究は21世紀に入っても続けられている。2010年代には主として日本環境教育学会のメンバーによって、積極的な研究の取り組みが見られる。2010年代からのそれらの研究を取り上げて整理すると、以下の通りである。

荻原・李（2015）は、「日本教職員組合全国教育研究集会報告の分析による日本の公害教育の特質」という論考で、1970年代から80年代にかけての日本教職員組合全国教研集会「公害と教育」分科会報告の分析を行い、公害教育運動で教職員と連携する主体が「地域の公害に取り組む住民団体、研究者、労働組合、政党、医師、農林漁業者、保護者、法律家、公害病患者」であったことを示している。

2015年には日本環境教育学会が公害教育の特集を行っていて、複数の論考が提示されている。安藤（2015）は「公害を問うことの意味」という総説を提示し、本研究のテーマでもある「環境教育の歴史に公害教育をどう位置付けるか？」ということに言及し、1960年代後半から1970年代にかけて数多くの文献が刊行されたが1980年灰半ば以降に環境教育という用語の普及に反比例しながら公害教育の研究は減少していくことを指摘しつつ、1990年代のふたつの文献の刊行によって公害教育への関心が喚起され、2000年代以降も研究が継承されていることを整理している。野村（2015）は、これまでの環境教育学会誌に掲載された公害教育に関する107の研究を「文脈化」と「概念化」という二つの分析枠組みで総説的な論考を行っている。同じ号の誌面に他に4つの公害関連の論考が掲載されている。林（2015）も本試論と同様に「公害を学ぶ今日的意義」に関心を寄せていて、1990年代に民間施設としての開設が開始され数が増加してくる公害資料館に注目し、それぞれの施設が発信する公害教育を尊重しつつ情報発信に際して連携することの必要性について指摘している。岡部（2015）は「人間と教育への問いとしての公害教育」という論考の中で、被害者－加害者や体験者－非体験

者といった立場の違いがあることについて公害教育を通じて解消するために、「公正な対話を開く」ことと「公害の記憶を継承する」ことが公害教育として留意することであると指摘する。松葉口（2015）は「公害教育へのジェンダー・アプローチの試み」として、公害教育実践が拡大していた時期においても女性教員の登場や活躍が非常に少ないことに注目し、公害教育においても当時の性別役割分業への規定に左右されていた状況を示唆している。

また降旗（2015）は、「公害教育における自然体験学習」の中で、自然体験学習と公害教育の結節点が不明瞭であったことを反省し、両方の成立史を改めて検討する中で、成立状況から考慮すれば本来は系統の異なるそれぞれの教育実践であるが、それぞれがそれぞれの教育を「ひらく」可能性があることを示唆している。

栗屋（2017）は、「四日市から見た公害教育に関する一考察」で、2000年から2012年にかけて「四日市公害語りべ（ママ）」活動が行われていたこと、2015年からは開館した「四日市公害と環境未来館」の取り組みに吸収されていることから、四日市の地域においてはかつての公害を過去のものとしてせず現代の環境教育の課題との位置付けが続いていることを示唆している。

2020年代に入ってから公害教育に係る最新の研究として、安藤・林・丹野（2021）が挙げられる。これは、これまでの13の公害を紐解きつつ、公害被害者らの闘いやその解決へのプロセスを明らかにする作業を通じて、現代にも公害教育が重要であるということを再発見することを目指した書籍を提示している。

以上のように、発表された研究を丁寧にトレースしていくと、安藤が分析を行った2000年代までの研究の後の、2010年代以降も、公害教育については関心が持続しており、公害教育は環境教育の源流的な実践であるという理論的な価値だけでなく、現代の課題に引き付けて考えようとしている試みが行われていることに気が付かされる。

3-2 公害教育と環境教育の相違点

公害教育を日本における環境教育の原初的ないしは萌芽的实践と呼ぶという前提に基づけば、公害教育は環境教育史の中で重要なポジションに位置づく実践であるということになる。しかし公害教育に対する評価は、現在は極めて曖昧で

あると考えられる。その理由のひとつとして、日本は公害を既に克服したという意識が広がったため公害教育はもう不要であると考えられるようになったということが可能性としてあり得る。しかしながら公害教育を体験したことによって、日本はそれに続く環境教育を、すなわち環境教育の前史を形成したのであり、公害教育の経験がきちんと整理されて今日の環境教育の有るべき姿の輪郭がはっきりしてくるのだといえる。

公害教育が運動として高まっていた時期は、1960年代から70年代にかけてのおおむね十数年間であり、それは高度経済成長に伴って日本社会が次第に「豊か」になっていった時期とちょうど重なる。高度経済成長期とは、日本が豊かになった変転期とも理解されているが、社会の豊かさが増加していくことを背景にして公害教育が誕生し展開したということは、「豊かさ」の対概念、すなわち「欠乏」が公害教育において問題にされたということの意味する。豊かになるに従って、欠乏がクローズアップするようになった、ということである。そういうときの欠乏とは以下のとおりである。豊かな日本社会における欠乏は、例えば工業製品の欠乏というようなことは意味しない。むしろそれまでは普通で当たり前存在していた自然環境や良好な生活空間が喪失されて奪われてしまいそのあとに残された状態となってしまうことである。また、元来健康であった自分自身の身体が、汚染物質等の要因によって喪失されてしまうことである。さらに、そのような事象が地域における利害関係の在り方に踏み込んでしまい、次第に適正な人間関係やコミュニティが喪失されてしまったことである。豊かさの指標である給与所得が拡大したことや、公共事業によるインフラストラクチャーの整備によって便利な生活を送ることができるようになったことなどによって代表されるように、国民の経済的な欠乏の問題を国家が克服しようとしてきた努力におおむね成功してきたとは評価できるだろう。しかしそれが達成されたとき、それまでの生活空間が根本から破壊されてしまったことになり、そこに新たな欠乏が生じることになったのである。その欠乏に気がつき、新たな欠乏を推し進めたことに対する批判のひとつとして公害教育が成立したのである。

そういったことから1960～70年代は、このような新たな欠乏に対して国民の側から批判的なマインドが誕生しそれが拡大しつつあった時代であった、ということになる。したがって公害とは、水・土・空気などといったいわゆる自然を破

壊していくことを通じて、自然の欠乏を人々に意識させることにつながった問題である。四大公害などでは、公害病によって健康の喪失がもたらされた。例えば水俣では、企業城下町として町それ自身がチッソとともに発展してきたという歴史を持つため、水俣病の発生源であるチッソに対するさまざまな市民の立場があった。特に経済的利害関係の有無によって水俣というコミュニティーが分裂し、地域としての共同体の特質の喪失につながった。このような事例を見ると、喪失が意識されるような風潮の中で喪失そのものに対する批判として、公害教育が誕生し必要とされてきたということになる。

以上のことから 60～70 年代にかけての環境問題は、公害に代表されるように欠乏または喪失が問題視されていたという特徴が明らかであり、公害教育はそういったものを批判する学習活動として存在していたが、今日の環境教育は公害教育で見られたような欠乏そのものは実は対象にしていない、という傾向が見られる。もちろん地球環境問題が多発して美しい環境を喪失し続けてはいるものの、今日の環境教育ではそういった環境問題に対する直截な解決策や、解決に向けた態度変容が目的として求められているのである。

環境教育が喪失を対象としていない、しかもあえて喪失には触れないようにしているということは、公害教育が環境教育の萌芽的段階として明らかに存在していたということを見逃すことである。確かに文部省や環境庁などが発行している環境教育関連の報告資料などには公害教育が実践としての始まりであったなどという記述は一切なく、今日の環境教育研究全般においても公害教育にはあまり触れられていないという傾向がある。

欠乏は今日の成熟社会と呼ばれる日本で、特に中流意識がかなり高い現在においては、あまり実感として把握することができないのかもしれない。公害教育が高まっていた時代と明らかに異なる点は以上の部分である。すなわち国民が経済的に豊かになっていく過程で、その豊かさを振り返りつつ疑問点や問題点についても何らかの形で検討できたという状況と、豊かさが前提となっているためその背後の欠如が一切認識されないという状況との間にある違いである。これは、例えばごみ問題などにおいて大量採取と大量廃棄の部分を外部構造化してしまう資本主義的経済システムと関係があろう。豊かさの反面においては当然欠乏が問題にされなければならないが、そういった欠乏を感じさせないようなある種の機

構が今日の日本には存在している。それはいわゆる競争のシステムであったり、福祉や教育サービスの切り捨てなどといった自助努力を必要とする社会構造であったり等、諸々考えられる。環境教育がこういった社会のシステムを自明のもの、維持するものとして捉えているとすれば、環境教育と呼ばれる学習や活動全般が、批判的にならない理由が明らかになる。つまり、今日の環境教育が改良主義的視点に立脚しているということである。

日本の環境教育は、欠乏という問題を扱い具体的事象に対して批判的な立場で望んだのは公害教育が最初であって、且つそれが最後であったということが出来る。つまり日本の環境教育の歴史は、欠乏を問題にするに当たっては公害教育の静まりを持って終了してしまっただけということができるのである。

3-3 公害教育から環境教育への連続面

現代において意図的に公害教育が無視されているという可能性については、例えばこれまでの『環境教育指導資料』（文部省 1992、国立教育政策研究所 2007・2014）には、「公害」という単語はほとんど使われていないし、「公害教育」という用語についてはひとつも出てこないことから、そのように推定することが可能である。また公害教育としての環境教育実践が 1960 年代から 70 年代にかけて多く取り組まれていたが、その後は停滞している状態にある（荻原・李 2015）ことも確か公害教育への無視を想像させることにつながる。

しかしながら公害教育と環境教育は完全に分断されていて、連続していることはないのかというと、おそらくそうではない。公害教育は日本で最初の環境教育における組織的实践であったし、それがどういう形式で今日においても具体的に連続しているかについて確認することは、その価値を理解する上で重要な作業となろう。そこで国が作成し告示している「学習指導要領」の記述を取り上げて、その中の「公害」を扱う学修課題がどのような変遷をしているかについて確認し、この課題にアプローチしたい。

学校教育におけるカリキュラム編成の大綱として示されている学習指導要領の中で、学習課題として「公害」を取り上げているのは、1968 年版の学習指導要領以降、小学校 5 年生の社会科である。表 1 は、学習指導要領の中の小学校 5 年生社会科における「公害」についての記述の部分を抽出し年代順に並べて比較を

容易にしたものである。

まず表 1 を見て確認することができる点は、1968 年版の学習指導要領が制定された際によく公害教育が国レベルで制度化された（高橋・阿部 2001）ということである。そのことについては、その前の段階の 1951 年版学習指導要領に「公害」という用語が出てこないことから理解することができる。

次に、学習指導要領はおおむね 10 年ごとに改訂が行われるものであるが、各改訂を経ても「公害」に関する学習課題というのは学習指導要領の中に残り続けていて現在のものに至っていることがわかる。このことから、公害教育は 1960 年代の末頃に学校教育の中に制度化され、それは現在も堅持され維持されているということになる。このこと理由としては、もはや公害が克服された過去の問題であるとする考え方が支配しているというのではなく、むしろ今後の公害の発生を恐れるメンタリティーがあると考えられる。というのも、一度は克服した公害が再び顕在化しないとは言い切れないからであり、それを防ぐには公害について人々が知識や理解を把持し続けることはなお必要であると考えられているからである。

公害教育の質については、1960 年代から 1970 年代においては、公害の構造的な発生原因についての「事例」から学ぶという姿勢が強く打ち出されているようであるが、それが次第に「公害防止」という、いわゆるモニタリング意識の獲得という質的内容へとシフトしていったことが、表 1 の記述の変遷から読み取ることができる。この点は特に重要であり、公害教育は堅持され続けていて、しかしその内容は次に出現してくる環境教育へと引き継がれ、過去の経験を理解することを通じて再び同じ問題が出現しないよう日常の環境を監視することができるマインドの育成という方向性へと変化しているのである。

以上のことから、公害教育が意図的に無視されているというよりはむしろ、公害教育は現在の環境教育へと受け継がれていること、そしてこのような公害教育と環境教育との具体的な連続面に注目しそれを確認することは、今日における公害教育の意義を考える際に重要な視点を提供するのである。

表1 公害に関する学習課題の記述の変遷

1951年版まで	記載なし
1968年版 (1971年4月施行 予定)	産業による公害等から生活環境を守る努力が続けられている都市の事例、地域開発と自然や文化財の保護に関連した問題などを取り上げ、こうした問題の計画的な解決が今後ますます重要になっていくことを考えること。
1971年改訂版 (1971年4月施行)	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。
1977年版 (1980年4月施行)	我が国の工業について、工業地域の分布の特色を理解するとともに、工業が盛んな地域の具体的事例を取り上げ、人々が土地や交通の条件を生かしながら新しい技術の開発、資源の有効な利用及び確保などに努めていること、国民生活の上で工業製品の生産が大切であること及び各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることが極めて大切であることを理解すること。
1989年版 (1992年4月施行)	我が国の工業について、工業地域の分布や各種の工業生産の特色などを地図や資料などで調べて、原料を輸入し製品を輸出している我が国の工業の特色や国民生活の上で工業生産が大切であることなどを理解するとともに、工業の盛んな地域の具体的事例を調べて、工業に従事している人々の工夫や努力に気付き、また、各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることが大切であることを考えること。
1998年版 (2002年4月施行)	我が国の国土の自然などの様子について、次のことを地図その他の資料を活用して調べ、国土の環境が人々の生活や産業と密接な関係を持っていることを考えるようにする。 イ 公害から国民の健康や生活環境を守ることの大切さ
2008年版 (2011年4月施行)	我が国の国土の自然などの様子について、次のことを地図や地球儀、資料などを活用して調べ、国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを考えるようにする。 ウ 公害から国民の健康や生活環境を守ることの大切さ
2017年版 (2020年4月施行)	我が国の国土の自然環境と国民生活との関連について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 次のような知識及び技能を身に付けること。 (ウ) 関係機関や地域の人々の様々な努力により公害の防止や生活環境の改善が図られてきたことを理解するとともに、公害から国土の環境や国民の健康な生活を守ることの大切さを理解すること。

出所：文部省（1968・1971・1977・1989・1998）・文部科学省（2008・2017）、下線は筆者による。

4 考察

公害教育の性格および公害教育と環境教育の相違について確認した。つまり公害教育は1960年代に顕在化し一般化した公害問題への対処という政策課題を強く反映して成立したものであったということになる。この公害教育を公共政策の手段として見るならば、どのような手段の公共政策として発想され制度化されたのかを押さえておくことが必要となる。北山（2015）によれば、「目的を達成するために政府が社会をコントロールする活動」を政策と捉えた場合、政策手段の区分は「直接供給・直接規制」「誘引」「情報提供」の三つがあるとしている。制度化された公害教育は、これらのうちの「情報提供」にあたる。この情報提供とは、行政が企業や住民に対して特定の情報を与える手段であり、その情報をもとに企業や住民の意識が変化し、行動の変化へのつながることが期待される（秋吉2017）。1967年に学校教育で制度化された公害教育は、明らかに公害についての情報提供を学校教育を通じてすすめることで、意識変化をもたらすことが目的であった。そして求めていた意識変化の方向性は、制度化当初は公害への強い抵抗意識を醸成するものであったかもしれないが、公害の克服がすすんだことで、次の公害の発生を未然に防止するというモニタリング意識の獲得という方針に政策自体の目的も変化していったものと考えられる。そしてその変化した目的が環境教育と合致し吸収されることによって、公害教育を超えた目的を持つ環境教育へと進展していったのである。

したがって今日の環境教育にも、過去の公害教育の企図は当然含まれていて、公害教育が過去の遺産などではなく今日も重要な学習課題のひとつであるということになる。この点の確認は今日の環境教育そして今後の環境教育、ポスト環境教育を構想する上で重要である。なぜなら今日すでに環境教育よりもESDが環境教育を包含するより大きなスコープを持った教育理念として注目されるようになってきており、さらにSDGsの登場は、環境教育ではなくESDをさらに国際的に充実させていくことを推進していくことになってきているからである。したがって今日の状況は、環境教育それ自体が幻想化してそれ自体の実態が見えなくなっていく教育実践になっていく可能性を秘めている。その方向性を少しでも押しとどめて環境教育としてより充実させていくには、環境教育が過去の公害教

育の経験と教訓を踏まえているものであるということを認識し、今日の環境教育の学習課題の中に具体的に提供すべき「情報提供」の内容を確立させ、生活や社会に即した教育活動としての内容を構築するようになっていくことが必要となる。公害教育の経験は、そのような今日の環境教育の教育実践を振り返り再構築していくのにとって学びやすい事例のひとつとなるのである。

過去の公害問題に相当するような環境問題は、今後日本国内で改めて再発することが可能性としてあり得るだけでなく、他国などで新たに発生しないとも限らない。日本の1960年代のような急激な経済発展を求めている途上国であれば、問題発生の可能性は高まるであろうことが予想される。そのような公害問題の発生や発生が予見される状況に対して、人々はどうか対処すべきか、何を学び何を知識理解として把握することが重要なのかについては、公害教育の経験が重要となってくる。もちろんそれが今日の環境教育やESDのもとに取り込まれなければならない状況となっても同様である。

上述のことを踏まえれば、公害教育を前身とした環境教育は、環境に関する課題が発生している地理的条件、自然の豊かさ、問題の発生原因、解決すべき課題の精査といったことを検討し、それら複数の項目を組み合わせることで、そして環境教育者の立場としては私的に獲得された心情的共感をベースとしつつも、ユニバーサルな教育を構想する立場としては社会的なメリットが得られることの価値を重視していくこと、さらには環境教育を実施する環境教育者の能力の高さを担保しつつ、住民の潜在的学習意欲を高く誘導していくこと、といった点を改めて踏まえて企画され、実施されることが求められよう。

5 おわりに

公害教育はまさしく目の前で発生している公害に対する異議申し立ての一種として、いわゆる公害反対運動の一環として開始されたものである。しかし地球環境問題のように、目の前で確認することが非常に困難ではあるがいずれ自分自身に強く影響をしてくるような環境問題に囲まれ、それらについて学ぶ環境教育というものへの期待が強くなってきているのが現代である。

環境教育を学ぶ事は、現実社会の中で必ずしもすぐに役立つということではな

い。環境教育は時間のかかる長い果てしのないゴールの見えない営みだからである。しかしそこに環境教育を学ぶ意味があるのである。なぜなら、今すぐ必要になる知識を学んでいるだけではその知識はすぐに陳腐なものになってしまうのである。そうではなくて未来のどこでどのように必要となってくるか分からないような知識を、もしくは考え方を学んでおくことが重要であって、それは流行を追うようなものであっては絶対にたどり着かない領域のことなのである。

そもそも環境教育は、生活圏の改変がなされる際、もしくは新たな社会状況への適応が求められるときに、必要な知恵の在り方を問うものであるべきである。つまりこれからの生き方の中で、改変と適応が進む際に、人間として何を選択すべきか、どうしたら未来は安定して安心できる世界になるかという視点が浮かび上がってくる。この考えに基づけば、例えば子どもの頃に自然体験が多ければ多いほど環境保全への意識が高くなると考えるのは期待に過ぎない考え方であって、生き物好きが生物に対する保全意識が強くなるという考え方も同様である。個別の事例ではそのような面が全く無いわけではないだろうが、今後の生き方に紐付けて考えられるようになる作業は、やはり教育によって進むと考えられる。

したがってこれからの環境教育が、公害教育を過去の遺物と切り捨てるのではなく、今後の生き方を探るために芳醇なヒントを与えてくれるものであるという認識が拡大することを期待するものである。

付記

本研究の一部に、令和3年度大正大学学術研究助成金(研究代表者:高橋正弘、研究題目:再導入事業における乗数的効果を企図した環境教育のガイドライン構築)を用いた。

文献

- 秋吉貴雄（2017）入門公共政策学、中央公論新社
- 安藤聡彦（2015）公害教育を問うことの意味、環境教育、25-1、pp. 4-13.
- 安藤聡彦・林美帆・丹野春香編、（2021）公害スタディーズ、ころから株式会社
- 栗屋かよ子（2017）四日市から見た公害教育に関する一考察、四日市大学環境情報論集、 20-2. pp. 91-110.
- 降旗信一（2015）公害教育における自然体験学習、環境教育、25-2、pp. 16-27.
- 林美帆（2015）公害を学ぶ今日的意義、環境教育、25-1、pp. 70-81.
- 堀尾輝久（1994）日本の教育、東京大学出版会
- 北山俊哉（2015）公共政策の手段、公共政策の基礎新版（秋吉他編）、有斐閣、
p. 85-102.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2007）、環境教育指導資料(小学校編)、
東洋館出版社
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2014）、環境教育指導資料(幼稚園・
小学校編)、東洋館出版社
- 文部省（1968）小学校学習指導要領、大蔵省印刷局
- 文部省（1971）小学校学習指導要領、大蔵省印刷局
- 文部省（1977）小学校学習指導要領、大蔵省印刷局
- 文部省（1989）小学校学習指導要領、大蔵省印刷局
- 文部省（1992）環境教育指導資料(小学校編)、大蔵省印刷局
- 文部省（1998）小学校学習指導要領、大蔵省印刷局
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領、東京書籍
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領、東洋館出版社
- 松葉口玲子（2015）公害教育へのジェンダー・アプローチの試み、環境教育、25-
1、pp. 24-35.
- 松岡俊二・松本礼史・河内幾帆（1998）途上国の経済成長と環境問題－環境クズ
ネット曲線は成立するか－、環境科学会誌、11-4、pp. 349-362.
- 野村康（2015）日本における環境教育研究の特徴と課題、環境教育、25-1、pp. 82-
95.
- 荻原彰・李群蔵（2014）日本教職員組合全国教育研究集会報告の分析による日本

- の公害教育の特質、環境教育、24-3、pp. 91-104.
- 岡部美香 (2015) 人間と教育への問いとしての公害教育、環境教育、25-1、pp. 60-69.
- 日本環境教育学会編 (2013)、環境教育辞典、教育出版
- 高橋正弘・阿部治 (2001) 公害教育の制度化に関する考察、環境教育、11-1、pp. 11-20.
- 高橋正弘 (2002) 公害教育の経験、環境教育への招待 (川嶋宗継・今村光章・市川智史編)、ミネルヴァ書房、p. 17-25.