

<自由投稿：原著論文>

環境教育の新たな展開と課題

筑波大学大学院人間総合科学研究科

大 高 泉

抄録

近年、環境教育の枠組みは、大きく変化し、「環境のための教育」から「持続可能な社会の実現のための教育」へ、つまり、ESDとしての環境教育へと転換してきた。本稿では、1990年代以降の環境教育の展開を辿り、従来の環境教育とは異なるESDとしての環境教育の特質を解明し、また、欧米の環境教育に影響を及ぼしつつある環境思想としてのディープ・エコロジー思想等を取り上げ、「持続可能な開発」というひとつの環境思想を相対化した。さらに、日本の子どもの環境に関する関心・意識・態度・行動様式の現状と、学校教育における環境教育の意義の確認を踏まえて、学校教育における環境教育の課題を明らかにした。

キーワード：環境教育、ESD、環境思想、環境意識と態度、学校教育

はじめに

近年、環境教育の枠組みは国際的にも国内的にも変化しつつある。国際的には、ESDの進展によりその枠組みが急速に拡大し、国内的には、教育基本法や学校教育法の改正において、「環境の保全に寄与する態度を養うこと」が教育全体の目標や義務教育の目標の一つとして明確に規定された。また新学習指導要領においても、社会の変化への対応の観点から環境教育がますます重視されている。現行学習指導要領においては実質的に環境教育の中心的場を担っていた総合的な学習の時間が新学習指導要領では削減され、今後は各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間それぞれの特質に応じて環境に関する学習を行うように求められている¹⁾。ここでは、こうした国内外の環境教育の動向を踏まえつつ、日本の環境教育の現状を探り、現在の学校教育における環境教育の意義を確認し、今後の環境教育の在り方の一端を探ってみよう。

1. 1990年代以降の環境教育の展開

90年代の初めに、文部省から『環境教育指導資料』が刊行され、学校教育において本格的に環境教育が展開することになった。当時の環境教育が目指したものは、国際環境教育会議の決議であるベオグラード憲章(1975)に示された環境教育の目標を踏まえて、「環境問題に関心をもち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全に参加する態度及び環境問題解決のための能力を育成すること」であった²⁾。一方、1996年の中央教育審議会第一次答申『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について』では、「環境問題と教育」の章が設けられ、環境教育の改善・充実の視点として「環境から学ぶ」、「環境について学ぶ」、「環境のために学ぶ」が設定された³⁾。しかし、その1年後、ユネスコの「環境と社会に関する国際会議

「持続可能性のための教育と意識啓発」における「テサロニキ宣言」(1997)で明確に打ち出されたように、環境教育の国際的枠組みは、「環境と持続可能性のための教育」へと移行している。そこでは、「環境教育を「環境と持続可能性のための教育」ということもできる」(宣言11)、と明記されている⁴⁾。つまり、現在の環境教育の国際的枠組みは、「持続可能性」(sustainability)に重点をおいているのである。環境の適切な保全こそ経済や社会の発展の基盤であり、環境保全に立脚してこそ「持続可能な開発」(Sustainable Development)が可能であるという基本認識が、国際社会の中で定着してきたのである。この認識を示す中心的概念が他ならぬ「持続可能な開発」であった。これは、「将来世代が自らの要求を充たす可能性を損なうことなしに、現世代の要求を充たすような開発」を意味している。この概念の提唱自体は30年ほど前にさかのぼるが⁵⁾、リオデジャネイロで開催された「環境と開発に関する国連会議」(1992)(別名、「地球サミット」)などを始め主要な国際会議においては議題の中核を占めてきた。このサミットから10年後の2002年に開催されたヨハネスブルク・サミット「持続可能な開発に関する世界首脳会議」は、リオの公約の達成状況を確認するものであった。持続可能な開発の三つの構成要素(経済開発、社会開発、環境保全)を相互に依存し補強しあう支柱として統合することを促進するもので⁶⁾、「テサロニキ宣言」同様に、ここでも、「持続可能性」という概念が、環境だけではなく、貧困、人口、健康、食料の確保、民主主義、人権、平和をも包含する極めて広範な概念として捉えられている⁷⁾。そのためか、リオ・サミット後に「アジェンダ21」が十分実施されなかった一因を持続可能な開発という概念の曖昧さに帰す指摘もある⁸⁾。いずれにせよ、このサミットで、わが国が2005年から始まる10年を「持続可能な開発のための教育の10年」(Education for Sustainable Development :ESD)とすることを提案した。これを受けて、第57回国連総会でわが国の提案、「国連持続可能な開発のための教育の10年」(UNDESD)が決議された。国際的な環境教育の取組みはこの枠組みにそって展開することになったのである。

2. ESDとしての環境教育

日本でもすでに1999年、中央環境審議会は、これからの環境教育の在り方として「環境のための教育」から「持続可能な社会の実現のための教育」への転換を明確に打ち出している。ここにおいて、「環境教育とは、環境に関心を持ち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全活動に参加する態度や問題解決に資する能力を育成することを通じて、国民一人ひとりを具体的行動に導き、持続可能なライフスタイルや経済システムの実現に寄与するもの」、と規定されている⁹⁾。「持続可能なライフスタイルや経済システムの実現」という目標は、前述の環境教育指導資料の環境教育の目標よりもはるかに広い。学校教育における環境教育も、その是非はともかく、持続可能性を中心に据えることになることは確かである。こうした方向での環境教育を推進するために、「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」(2003)が公布され、翌年そのための基本方針が閣議決定された。ここにおいても、環境教育は「人間と環境の関わりについて正しい認識に立ち、自らの責任在る行動をもって持続可能な社会づくりに主体的に参画する人材を育成すること」を目指している¹⁰⁾。2009年に刊行された『環境教育指導資料』(小学校編)も環境教育の目的を、「環境や環境問題に関心・知識を持ち、人間活動と環境とのかかわりについての総合的な理解と認識の上に立って、環境の保全に配慮した望ましい働きかけのできる技能や思考力、判断力を身につけ、持続可能な社会の構築を目指してより良い環境の創造活動に主体的に参加し、環境への責任ある

行動を取ることができる態度を育成すること」と規定した¹¹⁾。昨年の中央教育審議会答申においても前述のように環境教育は重視されているが、その究極のねらいは「持続可能な社会の構築」にある¹²⁾。

ところで、「国連持続可能な開発のため教育の10年」関係省庁連絡会議の実施計画（2006）では、ESDの目標を「すべての人が質の高い教育の恩恵を享受し、また、持続可能な開発のために求められる原則、価値観及び行動が、あらゆる教育や学びの場に取り込まれ、環境、経済、社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすこと」と規定している。そこで育まれるべき力は、問題や現象の背景の理解、多面的総合的なものの見方を重視して体系的な思考力（systems thinking）、批判力を重視して代替案の思考力（critical thinking）、データや情報を分析する能力やコミュニケーション能力である。学び方・教え方では、「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の流れの中に位置づけ、単に知識の伝達にとどまらず体験、体感を重視して、探究や実践を重視する「参加型アプローチ」、活動の場で学習者の自発的な行動を上手に引き出す「ファシリテート」を重視し、また、仕事や活動の現場で、必要な知識や技能を習得する「オンザジョブ・トレーニング」（on-the-job training）により、具体的な実践を通じて学ぶ方法等が効果的である、と推奨されている¹³⁾。

一方、NPOのESD-Jによれば、「持続可能な開発」は、民主的で誰もが参加できる社会制度と、社会や環境への影響を考慮した経済制度を保障し、個々の文化の独自性を尊重しながら、人権の擁護、平和の構築、異文化理解の推進、健康の増進、自然資源の維持、災害の防止、貧困の軽減、企業責任の促進などを通じて、公正で豊かな未来を創る営みである。これを実現するために必要な力や考え方を人々が学び育むこと、それが「持続可能な開発のための教育＝ESD」である。こうした取組みは、新しいものではなく、既に、環境・福祉・健康などをテーマとした総合的なまちづくり、学校と地域の連携で進められている総合的な学習の時間、環境教育、開発教育、多文化共生教育、福祉教育、人権教育、平和教育、ジェンダー教育などの教育・学習活動、さらに国外では国際協力の現場でも、社会的な課題に関わる様々な学びが進められてきた。これらは、多面的なもの見方やコミュニケーション能力などの「育みたい力」、参加型学習や合意形成などの「学習手法」、そして共生や人間の尊厳といった「価値観」などで結ばれている。ESDは、具体的には次のような多岐にわたる信念・能力等の育成を目指している。

- ①「わたしたち一人ひとりに、世界をよりよく変えていく力と責任がある」という信念
- ②わたしたちが思い描くよりよい社会を実現するための能力
- ③みんなが安心して暮らすことのできる未来につながる価値観・行動・ライフスタイル
- ④公平性や、経済や生態系の将来を考慮した意思決定の方法
- ⑤未来志向の考え

そこで育まれる価値観には次の4点が含まれている。①世界中の人々の尊厳と人としての権利と社会的、経済的な公正の保障、②将来の世代の人々の権利を守る責任、③生態系の保全、多様性に富んだ生命共同体への思いやり、④文化的な多様性の重視、地域社会、そして地球全体に「寛大・非暴力・平和」の文化創造。こうしたESD全体は、次の特徴をもっている。

- ①学際的・総合的：個別の学習科目ではなく、いろいろな学習全体に反映されること。
- ②基盤としての価値観：持続可能な開発の基礎となる価値観や原則を共有すること。

- ③批判的な思考と問題解決：持続可能な開発を実現するなかでのジレンマや課題の解決に取り組むために必要な考え方や能力を育むこと。
- ④多様な学習方法の活用：言葉、美術、演劇、討論、体験など、様々な学習の方法を活用すること。
- ⑤参加型の意味決定：いかに学ぶかについての意思決定に学習者自らが参画すること。
- ⑥地域性の尊重：地球規模の問題と同時に地域の問題を扱い、学習には学習者が普段話している言葉を用いること¹⁴⁾。

ESD の定義には、無論、共通点があるものの、このようにある一定の幅があることも確かである。ESD-J の代表理事でもある阿部は、「遠い未来におけるすべての地域社会の経済、環境、平等を考慮に入れて意思決定を行う方法を学ぶプロセス」と ESD を定義している。そして、従来の環境教育と ESD としての環境教育との主な違いを 2 点指摘している。すなわち、第一に、従来の環境教育は個人の態度の変容に焦点を当てていたが、ESD は社会・経済構造とライフスタイルの変革に焦点を当てていること。第二に、従来の環境教育はトップダウンや結果重視であったが、ESD はボトムアップやプロセス、参加型の学びの重視を強調していることである。学校教育では、参加・体験やプロセスなどが必ずしも重視されてはならず、また国際的にユネスコが推進してきた環境教育プログラム (IEEP) などにおいてはトップダウンの取組みが重視されてきた。ESD はこれらの取組みの反省も込めたものである、という¹⁵⁾。

3. 環境思想の展開：人間中心主義から環境主義へ

上述のように、主要な国際会議の議題の中核を占め、教育の基本的なあり方を方向づける基底的概念としても地歩を占めているのが、「持続可能な開発」の概念ではあるが、環境に関する考え方・思想として「持続可能な開発」が唯一で絶対的なものである、と誤解されてはならない。否むしろ、現在理解されている「持続可能な開発」という概念は、純粋にエコロジカルな持続可能性という新パラダイムではなく、経済成長の旧パラダイムに根ざしている、との批判もある¹⁶⁾。何より、1970 年代には環境思想の大きな転換がみられ、一般的に言えば、自然保護 (conservation) から環境主義 (environmentalism) へ移行してきたのである。その核心は人間中心主義 (anthropocentrism) の脱却である。結局、これまでの自然保護のあり方が人間のためのものであるのに対して、自然それ自体のために保護が行われるべきである、という考え方に転換してきたのである¹⁷⁾。つまり、環境思想は、「持続可能な開発」のような人間中心主義から環境主義へと移行しており、しかも、そうした環境思想に立脚した環境教育が国際的には広がりを見せつつあるのである。

環境主義の系譜につながる環境思想は多岐にわたるが、ここでは、「自然物の当事者適格の概念」と「ディープ・エコロジー」という環境主義の代表的な思想をみてみよう。

(1) 自然物の当事者適格

1992 年、法哲学者のクリストファー・ストーンは、ウォルト・ディズニー社の開発に関する訴訟にからんで、「樹木の当事者適格—自然物の法的権利について—」という論文を発表し、「自然物の当事者適格」という法的に新しい概念を提起した。彼は、自然破壊の当事者となる「自然物」(川、森、樹木)にも人間と同じように法的権利があり、自然物が原告として適格性を有し、人間が「自然物」のための「後見人」として訴訟を起こすこともできると主張した¹⁸⁾。この「自然物の当事者適格」、および、知性や能力ではなく、苦痛を感じるという利害を基準にして動物実験や食料としての動物の利用を批判した、ピーター・シンガー

の「動物の解放」の二つの思想は出現した思想的背景も、含意する射程も異なるが、この二つの思想によって自然権（natural rights）の及ぶ倫理的、あるいは法的な射程を、動物や植物、さらには自然物にまで拡大するという考え方が生まれたといわれている¹⁹⁾。

日本においても、ストーンの論文発表から3年後には、自然の権利訴訟が起こっている。例えば、日本初の自然の権利訴訟である奄美自然の権利訴訟（1995）、茨城県のオオヒシクイ自然の権利訴訟（1995）、大雪山のナキウサギ裁判（1996）などである²⁰⁾。

(2) ディープ・エコロジー

一方、最近のアメリカ、カナダの環境教育では、「ディープ・エコロジー」（deep ecology）思想の影響が拡がりつつある。この概念を最初に提出したのは、ノルウェーの哲学者アルネ・ネスである。ネスは、「シャロー・エコロジー運動」と「ディープ・エコロジー運動」とを区別した。シャロー・エコロジーとは、先進国に住む人の健康と繁栄を主要な目的として、汚染と資源枯渇に反対するようなエコロジーのことである。これに対してディープ・エコロジーは、現代の環境問題を引き起こした我々の精神の内面それ自体を問題にし、内面性の自己変革なくしては、環境問題の解決はないと考える。現在の環境問題の根本的な解決のためには、それを生み出している現在の社会システム及び文明それ自体と、そしてその前提である我々一人ひとりの世界観、価値観、自然観の変革を求めるのである。

このような基本的立場から、ネスが、ディープ・エコロジーの究極的な規範あるいは直観として設定したのが、「自己実現」と「生命圏平等主義」である。「自己実現」は、瞑想的な深い問いかけの過程を通して、現代文化の狭い前提や価値、我々の時間、場所についての通念を超え、人間以外の存在とも一体感を持てるような十分に成熟した人格と独自性を獲得することである。他方、「生命圏平等主義」は、生態圏におけるあらゆる有機体と存在者は相互に関連した全体の中の部分として、その固有の価値において平等であることを意味している²¹⁾。

4. 日本の子どもの環境にかかわる関心・意識・態度・行動様式

OECDのPISAの調査（2006）では、環境問題に関する認識調査が行われ、次の環境問題について、「よく知っている」または「ある程度知っている」生徒の割合が明らかになった。項目ごとには、「土地開発のための森林伐採の影響」（日本：68% / 国際平均：73%、以下略記）、「酸性雨」（75% / 60%）、「大気中の温室効果ガスの増加」（53% / 58%）、「核廃棄物」（33% / 53%）、「遺伝子組換え生物の利用」（33% / 35%）である。全体的には、日本の生徒の認識割合は52.4%で、国際平均の55.8%を下回り、57の国・地域のうち35番目であった。また、「持続可能な開発に対する責任感」では、例えば、「製造業は、危険な産業廃棄物を安全に処理していることを証明することが必要である」（88% / 92%）、「ゴミを減らすために、プラスチックの包装は最低限にすべきだ」（90% / 82%）、「費用がかかるにしても、電気はできるだけ再生可能な資源から作るべきだ」（88% / 79%）、となった。全体的には、日本の生徒の責任感の割合は84.4%で、国際平均の82%をわずかに上回ったが、57の国・地域のうち29番目である。科学的リテラシー一般が6番目であるのと比べると環境問題の認識の低さが際立っている²²⁾。

さらに、日本とドイツの子どもの環境に関する比較調査によれば、次のような点が明らかになっている。ドイツの子どもは、日本の子どもよりも、環境問題に対する関心が圧倒的に高く、環境問題対策について

厳罰主義に訴えたり、開発に歯止めをかける対策をも高く評価し、環境問題の解決・緩和に対する個人の貢献可能性や責任についての意識も高く、買い物や自然保護に関して環境に相応しい行動様式が形成されており、また、環境政策・政治に関する行動様式は積極的なのである²³⁾。

いずれにせよ、環境に関する子どもの実態において、ドイツの子どもの方が、現在の日本の子どもよりもはるかに進んでいるし、日本の子どもは決して国際的にみても、環境にかかわる関心・意識・態度・行動様式において望ましい状態にあるとはいえないのである。

5. 学校教育における環境教育の意義

いうまでもなく、環境教育は現代社会の喫緊の課題である環境問題の解決・緩和に資するものではあるが、さらに現代の学校教育が抱えている問題のいくつかを解決したりその緩和に貢献する意義を有している、といてよい。環境教育は、まず教科、道徳、特別活動等に分化した学習を統合する核となりうるし、また、地域から世界への空間的視野の拡大のみならず、どちらかといえば、過去・現在への視点を中心である学校学習に「未来への視点」を提供して子どもの時間的視野をも拡大することもできる。このように、環境教育には閉塞感のある学校教育を活性化する働きが期待できるのである²⁴⁾。さらに、次の3点は、学校教育の活性化という点でも留意されてよい²⁵⁾。

(1) 学びのリアリティの確保と学習の意義の実感

学校知と日常知の乖離が叫ばれて久しいが、子どもたちは、学校での学習にリアリティ、有用性、社会・生活との関連性を実感することが少ないのではないだろうか。こうした実感がなければ、学校学習に意義を見いだすことが難しくなる。各種試験のための準備としての学習の意義は見いだすことはできるものの、それ以外の意義を見いだすことが困難になっているのが現状ではなからうか。この点で、環境問題は生徒にとっても比較的身近で関心の高い問題でもあるので、学習の意義や成果が実にわかりやすいものである。環境学習は、脱文脈化した教科の知識に文脈を与えることになる。こうした文脈を与えることによって、教科学習がリアリティを確保し、教科学習の有効性、社会・生活との関連性や学ぶ意義についても生徒に実感させることもできる。

(2) 「生き方」まで見通す学習の実現

前述の(1)の機能とも関連するが、教科学習など学校学習は、客観的世界についての知識やそれを獲得する方法等の習得に主眼をおいてきた。このため人間の「生き方」までをも見通した学習の伝統はほとんどない。人間形成を究極的なねらいとしながら、それぞれの教科がどのように人間形成に資するか、人間形成を不断に意識した学習の在り方が問われる場面はほとんどなかった。それゆえ子どもたちは、そうした客観的世界を知ることが実用的な価値を越えて、人間としての生き方にどのようにかわり、どのような意味があるのか、ということをも十分自覚し得なかった。環境教育は、環境と人間の関わりについて子どもたちの理解を広げ、人間の生き方・ライフスタイルに思いを巡らせ、またそれらを問い直す契機と機会を提供することができるのである。

(3) 公共空間における環境のガバナンス教育

専門家ではない一般の人々にも、環境問題を多面的に理解し、自ら意思決定し、民主社会の一員として環境政策に参画することが求められる。無論すでに、こうした点はほぼ共通理解に達しており多言は要しな

いであろう。

しかしながら、実際の授業では環境問題の扱いは容易ではない。学校で環境問題を議論する際に科学的根拠のみに限定すればよい、というものでもない。すでに環境問題に関する多くの訴訟が示しているように、原告側、被告側双方に高名な科学者が科学的根拠をもって証言しているのである。結局、環境問題の科学的根拠を巡っては必ずしも共通理解があるとは限らないのである。ここに、環境問題の議論に当たって科学的客観的根拠を提供することを主たる任務とする学校学習でこそその、環境問題を扱う難しさも生まれる。環境問題に象徴されるように、現代の科学・技術と社会の接点で起きている問題は、「不確定要素を含み、科学者にも答えられない問題であるが、「今、現在」社会的な合意が必要なこと」も確かである。そうした科学・技術の方向性は、「科学的合理性」のみでは決定できず、それに代わってより多くの観点から公共空間で作られる「社会的合理性」にしたがって決定されることになるからである²⁶⁾。民主社会の一員にはこのしくみについても理解が必要になる。環境教育は、公共空間における環境のガバナンスの実際について理解する機会をも子どもたちに提供することができるのである。

6. 学校教育における環境教育の課題

(1) 「お先真っ暗」な環境教育からの脱却

学校教育における環境教育は、環境問題の現状と原因を探り、関連の知識や技術を習得し、環境問題解決の方策を討論し、環境問題の解決を目指す、というのが基本である。換言すれば、環境問題指向のアプローチである。しかし、子どもたちにしてみれば、汚れた水や空気、オゾン層の破壊で皮膚ガンになる、地球温暖化による海面上昇で水没する地域がでる、等々、環境問題は「暗い」話題を扱い将来への不安をかき立てがちである。環境教育のアプローチが、環境問題指向のみに限定されれば、環境教育は、子どもたちにとっては「暗い」話題の学習になり、将来が悲観的なもの、「お先真っ暗」なものを受け取られないであろうか。いずれにせよ、この環境問題指向アプローチだけでは余りにも環境教育を狭く捉えている。

ベオグラード憲章の環境教育の目標にあるように、環境とそれにかかわる問題にたいして関心や感受性をもつこともまた、環境教育の重要な目標なのである。なお、環境への関心を呼び起こすというときの対象は、顕在化した自然環境問題ばかりではなく、美しい自然や不可思議な自然、身近な動植物なども含まれることに留意したい。自然へのときめき、自然への感動的体験が、環境にふさわしい行動様式の形成に与る、というのは、カーソンのいう「センス・オブ・ワンダー」やコーネルのネイチャーゲームにも一脈相通じている。

もう一つは、環境教育のテーマとして、環境問題の解決に成功を収めた対策や有望な対策等々、将来に対して「明るい」見通しを与えるような話題を積極的に取り上げる必要がある、ということである。例えば、環境に優しい各種の技術（太陽光・風力発電、地中で分解されるプラスチック、家庭のゴミ灰からの金属抽出の採算化、ゴミの燃料化、大量廃棄のバナナの木からの製紙等々）などである。こうしたアプローチによって、子どもたちに将来の環境をより良く形成する希望と責任意識を与えることができるし、先に述べた学校学習の意義や有用性を実感させることができるのではないか。

(2) 環境意識の徹底

環境のテーマをも扱う授業が、植物を不要に切り取ってきたりしてはいないであろうか、あるいは授業で使った材料の残りや溶液を正しく処理しているであろうか。ドイツの小学校の環境学習の教師用書を見ると、

この点について詳細で具体的な注意が明記されている。大気汚染の影響を調べる実験では、アクアリウムの中でイオウを燃焼させて、イラクサに対するイオウ酸化物の影響の経時変化を調べるのであるが、そこには次のような注意が事細かく述べられている。イラクサは切り取ったものではなく、鉢植えのものを利用すること、実験は遅くとも 24 時間以内に中断することなどである。それ以上実験を続けるとイラクサが枯れてしまうからである²⁷⁾。学校生活一般も無論そうなのであるが、何より授業では、環境意識の徹底に留意したい。

(3) 環境教育の系統化

日本の学校における環境教育では、多様な環境問題の中の非常に限定されたテーマしか扱われない傾向がある。小学校から高校まで、水、空気、ごみを扱うことがほとんどであり、テーマの多様性は乏しい。そればかりではない。系統性も欠如している。例えば、小・中・高ともに水質汚染を扱うときには、市販のパックテストを利用して、採取した水の pH、COD、リン酸イオンなどを調べるのが一般的ではなかろうか。pH、COD、イオンの概念をまだ理解していない小学生にとっては、パックテストの色の変化を水質と結びつけることしかできない。むしろ、小学生であれば、水の匂いや透明度、棲んでいる生き物（指標生物）によって水質を調べることのほうがより実感を伴って理解できるはずである。同じ水質汚染を扱うにしても、それぞれの段階に合った実感的理解が図られ、また学んだことが生かされるような小・中・高の環境教育の系統化が必要ではなかろうか。

(4) 個人の責任意識・貢献可能性意識

日独の比較調査によれば、日本とドイツの子どもの環境意識・行動様式の違いが如実に現れたのは、環境問題に対する個人の責任意識や環境問題解決に対する個人の貢献可能性に関してであった。この点は上述の PISA 調査の結果とも符合している。前述の阿部は、これまでの環境教育が個人の態度の変容に重点を置いてきた、と指摘しているが、日本の子どものそうした責任意識や貢献可能性意識は著しく低いのである。この点で着目したいのは、ドイツの教科書における環境テーマの扱いにおいて、「君自身は・・・の問題の解決にどのような貢献ができますか」という表現がかなり多く見られることである。環境テーマの内容構成の観点としてこのような「個人の行動・対策」の観点が重要な位置を占めていた²⁸⁾。日本の環境教育においてもこの観点を強化する必要があるのではないか。先に述べたディープ・エコロジーには、確かに日本の学校教育とはなじみにくい点があることも否定できないが、個人の行動・対策の充実という点から言えば、「内面性の自己変革」という考えは検討されてよい。

おわりに

新学習指導要領では、総合的な学習の時間のみならず各教科の中での環境教育が再び行われることになる。教科学習の中で関連した内容が扱われる際に、それに併せて環境教育を行うという形態が多くなる。単純化していえば、「学際的」(interdisciplinary)な環境教育ではなく、多様な教科に分散されて行われる「多学科的」(multidisciplinary)になる懸念が残る。前述の PISA の調査でも、環境学習を促進する学校の活動の望ましさが、国際平均 63.2% 対して 17.6% に過ぎず、56 の国と地域のうち最低であった。国際的にみれば、いまだに日本の環境教育は望ましいものにはほど遠いのである。しかも ESD の進展で環境教育の射程はますます広がった。こうなると、各教科等にとって環境教育は「お荷物」と捉えられがちではあるが、その必要はない。むしろ、先に述べたように、環境教育には、閉塞感のある学校教育を活性化する働きを期

待できるからである。

註

- 1) 中央教育審議会、『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）』、文部科学省、2008。
- 2) 文部省、『環境教育指導資料』、大蔵省印刷局、1991-1995。
- 3) 文部省、文部時報、『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 第15期中央教育審議会第一次答申』、ぎょうせい、1996。
- 4) 阿部治、他、「環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス」におけるテサロニキ宣言、『環境教育』、8巻2号、1999、pp.71-74。
- 5) 環境と開発に関する世界委員会、『地球の未来を守るために』、福武書店、1990、p.28。
- 6) 「エネルギーと環境」編集部、『ヨハネスブルグ・サミットからの発信』、エネルギージャーナル社、2003、p.3。
- 7) 阿部治、他、前掲論文、p.73。
- 8) 太田宏、毛利勝彦、『持続可能な地球環境を未来ヘーリオからヨハネスブルグまで』、大学教育出版、2003、p.2。
- 9) 中央環境審議会、『これからの環境教育・環境学習ー持続可能な社会をめざしてー』（答申）、1999、p.5。
- 10) 環境省、文部科学省、『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針』、2004、p.5。
- 11) 国立教育政策研究所教育課程研究センター、『環境教育指導資料』（小学校編）、東洋館出版社、2007。
- 12) 中央教育審議会、前掲書、p.67。
- 13) 「国連持続可能な開発のため教育の10年」関係省庁連絡会議、『わが国における「国連持続可能な開発のため教育の10年」の実施計画』、2006、pp.3-8。
- 14) 特定非営利法人持続可能な開発のため教育の10年推進会議（ESD-J）、「持続可能な開発のための教育（ESD）とは？」、<http://www.esd-j.org/whatsesd/2008.4.30>、ESD-J2004活動報告書、『「国連持続可能な開発のため教育の10年」キックオフ!』、2005。
- 15) 阿部治、「国連「持続可能な開発のための教育」の10年」、『学術の動向』、2006.4、pp.46-51。
- 16) 小原秀雄（監修）、『環境思想と社会』、東海大学出版会、1995、p.122。
- 17) 鬼頭秀一、『自然保護を問い直す-環境倫理とネットワーク-』、ちくま新書、1996、p.34
- 18) C.ストーン（岡寄修、他約）、「樹木の当事者適格 自然物の法的権利について」、『現代思想』、18巻11号、1990、pp.58-98。
- 19) 鬼頭秀一、前掲書、pp.
- 20) 例えば、大雪山のナキウサギ裁判を支援する会、『大雪山のナキウサギ裁判』、緑風出版、1997など。
- 21) A.ネス（斎藤直輔、他訳）、『ディープ・エコロジーとは何か』、文化書房博文社、1997。
- 22) 国立教育政策研究所、『生きるための知識と技能③』、ぎょうせい、2007、pp.149-151。
- 23) 拙稿、「ドイツと日本の子どもの環境意識・態度・行動様式の比較の試み」、文部省科学研究費補助金

(一般研究B、研究代表者：大高泉) 報告書『ドイツの環境教育の教科教育学的検討に基づく環境教育プログラムの作成』、1994、pp.171-186。

- 24) 拙稿、「分科と統合の核としての環境教育—学校教育・教育課程における環境教育の機能—」、日本学術協力財団、日学選書3、『21世紀を展望する新教育課程編成への提案』、1996、pp.211-222。
- 25) 拙稿、「ESDとしての環境教育と理科におけるその意義と課題」、『理科の教育』、57巻7号、2008、理科を例にしてこの意義を論じている。以下の意義についても同様。
- 26) 藤垣裕子、『専門知と公共性—科学技術社会論の構築に向けて—』、東京大学出版会、2003
- 27) 拙稿、「「持続可能性」のための環境教育・学習—テーマの多様性と学習活動の多様性の確保—」、『教育研究』、No.1230、2004、pp.18-21、以下の課題についても同様。
- 28) 拙稿、「ドイツのザッハウントーリヒトにおける環境教育」、放送教育開発センター、『研究報告』、80号、1995、pp.96-97。

付記：本論文は、教育実践学会第16回大会講演「環境教育の新たな展開—新学習指導要領における社会の変化に対応する教科横断的課題—」の講演原稿に若干の加除修正を施したものである。