

東京大学大学院新領域創成科学研究科  
社会文化環境学専攻

平成 18 年度

修士論文

「環境教育から持続可能性教育への展開に関する研究

- 市民団体による活動の分析を中心に -」

「 A Study on the Development from  
Environmental Education to Sustainability Education  
-Through the Analysis on the Citizen Group Activity-」

2006 年 8 月提出

指導教員 味埜 俊 教授

46885 村上 元気

第一章 序論.....	1
1-1. 研究の背景.....	1
1-2. 研究の目的.....	6
1-3. 研究の方法.....	6
1-4. 本論文の構成.....	8
第二章「環境教育の歴史的系譜の整理」.....	10
2-1. 環境教育に関する国際会議の流れと日本国内の環境教育の変遷.....	10
2-2. 日本国内における地域社会・市民による環境教育の歴史.....	15
2-3. 考察.....	20
2-4. 小括.....	21
第三章「市民団体による環境教育の取り組み・活動形態の量的分析」.....	22
3-1. 環境 NGO データベースの解析手法.....	22
3-2. 分析結果と考察.....	23
3-3. 小括.....	28
第四章「環境教育へ取り組む主体へのヒアリング調査」.....	29
4-1. ヒアリング調査の目的と手法.....	29
4-2. ヒアリング結果整理.....	31
4-3. 小括.....	41
第五章「Significant Life Experience の分析による教育要素の考察」.....	43
5-1. 目的と手法.....	43
5-2. 結果.....	45
5-3. 小括.....	47
第六章 結論.....	48
6-1. 本研究から得られた知見.....	48
6-2. 将来の研究課題.....	51
参考文献・資料.....	52
付録 聞き取り調査対象者一覧.....	59
謝辞.....	60

# 第一章 序論

## 1-1. 研究の背景

### (1) 環境教育の最近の動向 高まる持続可能性教育の重要性

人間活動による地球規模での環境変動が様々な形で顕在化して来ている今日、持続可能な社会の創造のために環境教育が担うべき役割が大きくなってきている。持続可能な社会の創造に向けての教育の重要性は1992年リオ・デジャネイロ国連環境・開発会議で採択されたAgenda21 持続可能な開発のための行動計画のなかで強調されており、その第36章「教育、意識啓発及び訓練の推進」には「教育は持続可能な開発を推進し、環境と開発の問題に対処する市民の能力を高める上で重要である」と明記されている<sup>1</sup>。また2002年の「国連持続可能な開発のための世界首脳会議(通称、ヨハネスブルグサミット)」において「持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development)」が提起され、これを受けて2005年から「国連持続可能な開発のための教育の10年(United Nations Decade for Education for Sustainable Development)」がスタートし、現在、日本においても持続可能な社会づくりにむけた環境教育が、学校・NPO・行政・企業等の多様な立場によって推進されてきている。現在速やか且つ柔軟な対応が望まれている持続可能な社会の障壁となる諸問題<sup>2</sup>への取り組みには、生態系などの自然環境に関する知識だけでなく、経済、社会など多様な視点が必要不可欠であり、環境教育にもこれらの視点を内包した「持続可能性教育」への展開が期待されている。世界的な流れからみると、環境教育は転換期の真っ只中にあるといえる。第二章にて詳しく触れるが国際的な環境教育の潮流は、1970年代以来継続して社会的公正を視野に含めた人間環境の改善を目指してきた。環境教育が持続可能な社会の構築を目指すという共通理解は広範囲に浸透してきており、テサロニキ宣言<sup>3</sup>は「環境教育を『環境と持続可能性のための教育』と表現してもかまわない」(第11節)、「持続可能性という概

<sup>1</sup> Agenda 21: Chapter 36

”PROMOTING EDUCATION, PUBLIC AWARENESS AND TRAINING”

<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter36.htm>

<sup>2</sup> ブルントラント報告書では持続可能な発展のための取り組むべき課題として「人口・食料安全保障・都市化の問題・エネルギー・工業・種と生態系・共有地の管理・紛争と環境悪化・南北問題」の8つの主要問題を掲げている。

<sup>3</sup> UNESCO は、1997年12月に、ギリシャのテサロニキにおいて「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」をテーマに会議を開催した。その最終文書が「テサロニキ宣言」である。

念は、環境だけではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも含むものである」(第10節)と明記している。実際に日本においても環境教育が持続可能性を扱う妥当性と重要性が認知されつつあり、1999年12月に、中央環境審議会が当時の環境庁に「これからの環境教育・環境学習 持続可能な社会を目指して」という答申<sup>4</sup>を出した。そのなかで「環境教育・学習は持続可能な社会の実現を指向するものである。持続可能な社会の実現に向けたすべての教育・学習活動やそのプロセスは環境教育・学習といえる」と記されている。

## (2) 既往研究 日本における環境教育の問題の所在

国際社会において、環境教育が持続可能な社会の構築を目指すという共通理解が進む一方で、依然としてわが国では環境教育が自然環境の教育と同義に捉えられることが多く、この点を鈴木紀雄は以下のように指摘している。

もともと人間環境と社会環境は独立して存在するのではなく、互いに関連しあったものである。現在、問題になっている環境問題は、これらの相互作用によって生じた結果であり、自然環境と社会環境の関連を考慮に入れず、狭い範囲でしか見ていなかったこれまでの公害問題や環境問題とは、質的・量的に異なる。この自然環境と社会環境の相互作用によって生じた環境問題の解決が現代の大きな課題であり、ヒトという種の生存をかけて、その解決につながる環境教育を構築する必要に迫られているのである<sup>5</sup>。

この視点から鈴木は環境教育の問題点を以下の5点にまとめている。

1. 環境に関する知識だけでは環境教育にはならない
2. 自然を見るだけでは環境の問題につながらない
3. 現状の社会を前提とした環境問題の解決法は単なる対処的なもの
4. 現在の多くの環境教育はこれを前提としたもの
5. 社会システムの問題を一人一人のモラルに還元している

類似する問題点として北村和夫は現在の環境教育の視野の狭さを以下のように指摘し、それぞれの実践を結びつける体系的・俯瞰的視点の必要性を強調している。

---

<sup>4</sup>中央環境審議会答申 - 「これからの環境教育・環境学習 - 持続可能な社会をめざして」  
<http://www.env.go.jp/council/former/tousin/039912-1.html>

<sup>5</sup>鈴木[2001]p.75

環境教育のテーマを見つけること自体は比較的容易だが、環境問題とはすぐに目に見えることばかりではなく、そしてすぐには見えないことの方がむしろ重要である場合が多い。環境教育を有意義なものにするには、具体的な環境問題を取り上げるとすれば、何を、踏み込んで考えさせるべきなのか、逆に、生命の尊さや自然の大切さを実感するところから入るとすれば、それを環境問題の理解にどうつなげていくのか、また、実際に環境改善のための活動を行わせるとすれば、それと地球全体での環境問題の解決との関連をどう考えるのか、といったことが明らかになっていなければならない。要するに、環境教育が全体として何をするのかが明らかになって初めて、個々の環境教育を明確に位置づけることができるのである。しかし、現状では、環境教育の全体像をイメージした上での実践は少ないように思える<sup>6</sup>。

さらに、鈴木は環境教育の最終的な目標として社会変革の必要性について以下のように言及している<sup>7</sup>。

環境問題とは種の生存の問題である。環境問題を解決することが目的の環境教育は、人間の本当の幸せを問い直す教育であり、すべての人々が本当の豊かさとは何かを考え直す機会を与えるものとなる。大量生産・大量消費の現代社会の中では、経済的価値に重きが置かれているが、その価値観から脱却し、人としての本当の豊かさを求めていくような価値観へと変わっていくことが望まれる。

このように今日における環境教育は、現行の持続不可能な社会を下支えしてきた教育に警笛を鳴らし、社会のパラダイムを根底から変革していく推進力となる必要性が高まっていると考えられる。この点に関して John Fien( フィエン )も同様の指摘をしている。

環境問題の根本的原因は、私たちが現在生きている社会・経済・政治の仕組みのまさにその本質と、それを支える世界観・制度・生活様式の選択にあたる。言い換えれば、環境問題の解決には、環境管理者の技能トレーニング、生態学を教える教育、インタープリテーションのトレーニングよりも、もっと幅広い対応が求められている。環境教育はこれよりはるかに多くのことがらを含む。つまり、人と自然、人と環境の関係を、生態学的に持続可能で、社会的に公正なものに組織するために必要な、個人の価値観と社会構造の変革を進める専門家としての実践

---

<sup>6</sup> 北村[2000]p.2

<sup>7</sup> 鈴木[2001]p.75

の領域を包含している<sup>8</sup>。

鈴木、北村、フィエンの指摘から、日本の環境教育の現状における主要な問題点はとして以下の三点にまとめられる。

1. 自然環境に関する知識・体験学習が主流で持続可能な社会構築のための社会環境的要素に乏しい
2. それぞれの実践を結び付ける全体的視点が弱いため、結果的に短期的視野による限定された環境を対象とする環境教育に偏りがちである
3. 持続可能な社会の構築のための、価値観や豊かさをはじめとする社会システム・パラダイムの根本的な転換の必要性にまで言及せず、環境問題の表面的教育に多くが終始している

これらの課題を克服して環境教育から持続可能性教育への展開を図る上で、いかなる要素が求められているかを明らかにする必要があると考えられる。

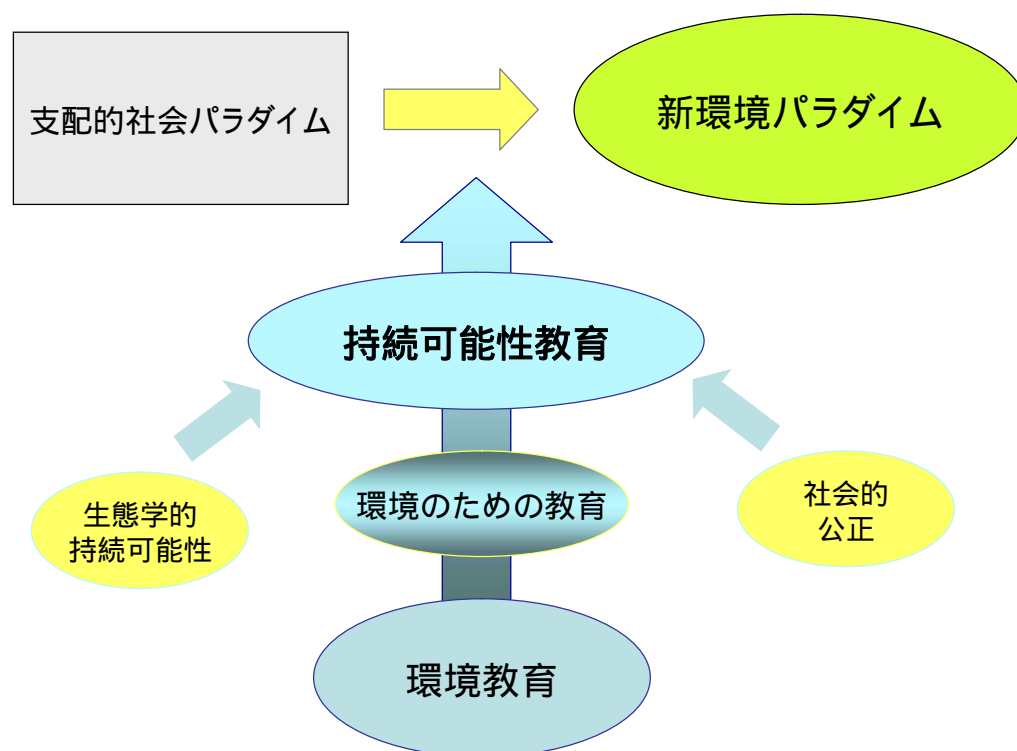


図-1. 環境教育から持続可能性教育への展開

出所：フィエン[2001]をもとに筆者作成

<sup>8</sup> フィエン[2001]p.4

図-1 は、現在の環境教育が「環境のための教育」<sup>9</sup>を機軸とし、生態学的持続性と社会的公正という要素を内包することによって、支配的社会パラダイムから新環境パラダイムへと転換する推進力となることの出来る「持続可能性教育」への展開が図られていくことを意味している。ここで示した「支配的社会パラダイム」とは現在の持続不可能な社会を根底で下支えしていると言えるパラダイムであり、それに対して持続可能な社会を構築するための「新環境パラダイム」を Milbrath は以下のように対比している。

表 1-1. 支配的社会パラダイムと新環境パラダイムの比較

支配的社会パラダイム	新環境パラダイム
<b>自然に対する低い評価</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 財の生産のための自然利用</li> <li>➤ 人間による自然の支配</li> <li>➤ 環境保護に優先する経済成長</li> </ul>	<b>自然に対する高い評価</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 自然そのものの価値を尊重</li> <li>➤ 人間と自然の全連関的關係を重視</li> <li>➤ 経済成長に優先する自然保護</li> </ul>
<b>親密なものへの限定な思いやり</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 人間のニーズのために他の生物種を搾取利用</li> <li>➤ 他者への関心の不足</li> <li>➤ 現世代のみへの配慮</li> </ul>	<b>普遍的な思いやり</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 他種に対する配慮</li> <li>➤ 他者に対する配慮</li> <li>➤ 他世代に対する配慮</li> </ul>
<b>富を最大化するためのリスクの受容</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 人間に多大な恩恵をもたらす科学技術</li> <li>➤ 原子力の迅速的開発</li> <li>➤ ハードテクノロジーの強調</li> <li>➤ 規制緩和、市場の活用、リスクに対する個人の責任</li> </ul>	<b>リスク回避のための慎重な計画</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 必ずしも善とは限らない科学技術</li> <li>➤ 原子力開発促進の中止</li> <li>➤ ソフトテクノロジーの開発と利用</li> <li>➤ 自然と人間を保護する政府の規制</li> </ul>
<b>限界なき成長</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 資源不足の否定</li> <li>➤ 人口問題の否定</li> <li>➤ 生産と消費</li> </ul>	<b>有限の成長</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 資源の不足</li> <li>➤ 人口爆発に伴う要求増加</li> <li>➤ 環境保全</li> </ul>

<sup>9</sup> 「環境についての教育」「環境の中での教育」「環境のための教育」という3分類については1-3.研究の方法にて詳しく説明する

<p><b>現代社会への満足</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 人間による自然への深刻なダメージの否定</li> <li>➤ ヒエラルキーと効率</li> <li>➤ 市場の重視</li> <li>➤ 競争</li> <li>➤ 複雑で享乐的な生活様式</li> <li>➤ 経済のニーズにあう仕事の重視</li> </ul>	<p><b>全く新しい社会の必要性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 人間による自然と人間自身への深刻なダメージ</li> <li>➤ 開放と参加</li> <li>➤ 公共財の重視</li> <li>➤ 協力</li> <li>➤ 簡素な生活様式</li> <li>➤ 働く者の満足を重視</li> </ul>
<p><b>現行の政治への満足</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 専門家による決定</li> <li>➤ 市場管理の重視</li> <li>➤ 直接行動の反対。通常手段の利用</li> <li>➤ 左派 - 右派という党派軸。生産手段の所有権をめぐる議論</li> </ul>	<p><b>新しい政治の必要性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 協議と参加</li> <li>➤ 将来の見通しと計画性の重視</li> <li>➤ 自発的な直接行動</li> <li>➤ 新しい機軸に沿った新しい政党構造</li> </ul>

出所：Milbrath [1989]をもとに筆者作成

## 1-2. 研究の目的

本研究は、持続可能な社会の構築に向けて、現在の環境教育から持続可能性教育へいかなる展開が求められているかについて、環境教育の現状の体系的整理を通じて明らかにすることを最終的な目的としている。そして持続可能性教育への展開のプロセスにおける「環境のための教育」の重要性を検討し、その担い手として市民団体の取り組みの現状と課題と将来の可能性の検討に焦点を当てた。

## 1-3. 研究の方法

本研究では次の大きく三つのアプローチにより、日本における環境教育から持続可能性教育への展開にむけて、市民団体を中心とする関連アクターが抱える課題を整理し、今後の展望を探った。始めに国際会議の潮流による環境教育から持続可能性教育への理念的変遷を概観するとともに、日本の環境教育の歴史を市民団体の活動を中心に整理した。次に地球環境基金の『環境 NGO 総覧』をデータベースとして用い、環境教育に取り組む市民団体に関して活動分野と活動形態をマクロ的に分析し、その傾向を浮き彫りにした。続いて環境教育に取り組んでいる市民団体を中心に、教育機関・行政機関・企業などを対象にヒアリング調査を行い、各立場の視点から、環境教育から持続可能性教育への展開に現在どのような要素が求められているかを What（何が）と How（どのように）という二つの点を中心に整理を行った。



市民団体を中心に取上げた理由としては、Agenda21 で市民団体の環境活動においてその役割の重要性が強調されており<sup>10</sup>、環境教育の場面において、断片的思考に偏りがちな近代教育システムの限界を超え、持続可能な社会の障壁の複雑な構造を理解し、その解決策を生み出していくためには、専門家間の学際的交流とともに、市民団体内外における連携と協力が不可欠であると考えらるからである。

そして本研究の視点として環境教育から持続可能性教育への展開における「環境のための教育」の重要性を一つの議論の軸としたい。一言で環境教育といっても、その意味するところは極めて多様であるが、Lucas は「環境」と「教育」の三つの基本的関係を「環境についての教育」「環境の中での教育」「環境のための教育」と定式化することで環境教育の体系的な分類を行っている<sup>11</sup>。この考えはイギリスのナショナルカリキュラムガイダンス<sup>12</sup>では「環境教育の要素」として、日本の中央教育審議会答申<sup>13</sup>では「視点」として説明されている。

表 1-2.環境教育の三つの要素あるいは視点

	環境についての教育 Education “about” Environment	環境の中での教育 Education “in” or “through” Environment	環境のための教育 Education “for” Environment
イギリス	知識	素材	価値観、態度、積極的な行動
日本	理解を深める	体験活動を通して感受性や関心を培う	実践する態度を身につける

出所：Lucas[1972]をもとに筆者作成

本研究ではこの三つの類型のなかでも特に「環境のための教育」に重要視することにする。その理由は日本における環境教育が持続可能性という概念を内包し、展開していく過程において「環境のための教育」の有する教育的特性が

<sup>10</sup> Agenda 21: Chapter 27

STRENGTHENING THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS: PARTNERS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter27.htm>

<sup>11</sup> Lucas[1972]. Environment and environmental education: Conceptual issues and curriculum implications . Unpublished dissertation. The Ohio State University

<sup>12</sup> National curriculum Council[1990] NCC curriculum guidance 7 Environmental education. Skeldergate, York: NCC

<sup>13</sup> 中央環境審議会[1996]「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次答申) 文部省

大きな役割を担っていると考えるからである。Stevenson は「環境のための教育」を以下のように定義している<sup>14</sup>。

「環境のための教育とは環境の状況や問題の批判的判断・環境倫理の伸長・自分の価値観を主体的関与に基づいて行動するための理解・動機・技能を通じて、環境の維持・改善に主体的に参加する機会を生徒に与える」

フィエンは、「環境のための教育」は「環境についての教育」や「環境の中での教育」とは対照的であると主張する。「環境のための教育」は、環境についての疑問や問題を積極的に解決する取り組みを生徒に求めているからである。これには、環境についての事実や概念を教えることや（環境についての教育）、自然の中での体験学習（環境の中での教育）では扱われない知識・技能・価値観・参加といった幅広い目標が含まれていると主張している<sup>15</sup>。そして地球環境の状態と、その現代社会の関係性を包括的に説明し、環境破壊を引き起こし、なおも悪化させ続ける現代社会の役割を、首尾一貫して継続的に評価する視点として批判的環境教育の重要性を強調している。現在の日本における環境教育というと、学校教育における「環境についての教育」、そして自然保護教育に代表される「環境の中での教育」に偏重している傾向が伺える<sup>16</sup>。持続可能社会を構築するための変革の推進力としては、行動を伴うことを重視している「環境のための教育」がより重要視される必要があり、環境教育が持続可能性教育として展開する上での重要な鍵となると筆者は考える。

#### 1-4. 本論文の構成

本論文の構成は以下に示す通りである。

第一章にて本研究の背景・目的・方法を示した。

第二章では国際会議の潮流による環境教育から持続可能性教育への理念的変遷を概観するとともに、日本の環境教育の歴史を、市民団体の活動を中心に整理した。

日本における持続可能性のための環境教育の歴史的変遷、そして関連する国際会議の潮流を文献調査を基に比較分析し、歴史的体系整理を行った。

第三章では環境 NGO 総覧のデータベースの解析によって、持続可能性のための環境教育に取りくむ市民団体の活動分野・活動形態の全体的分布をマクロ的に分析し、その傾向を浮き彫りにした。

---

<sup>14</sup> Stevenson[1987] p.73

<sup>15</sup> フィエン[2001]p.17

<sup>16</sup> この点に関しては第 3 章で詳しく検証する

第四章では市民団体を中心とした環境教育に活発な取り組みを展開している教育機関・企業・行政の方々に対してヒアリング調査を行い、それぞれの主体が考える環境教育の未来に向けての重要となる要素を抽出し、教育現場の質的な意見の整理を行った。

第五章では環境教育から持続可能性教育への展開に関する要素を、ヒアリングの対象となった教育主体の方々のライフヒストリーを遡及的に調査することを通じて抽出・分析した。

第六章では結論として、本研究を通じて得られた知見の総括として環境教育から持続可能性教育への展開に対するまとめの考察と、本研究を通じて浮き彫りとなった今後の研究課題の整理を行った。

## 第二章「環境教育の歴史的系譜の整理」

第二章では日本国内の環境教育の歴史的展開を、市民・地域・学校における取り組みと、環境教育に関する国際会議の流れとの主要な論点と共に整理した。日本における環境教育がどのような時代背景の文脈と共に変容・進化を遂げ現在に至っているのかを文献を基に調査し、環境教育から持続可能性教育への未来像を議論する上での前提を固めることを目的とした。

### 2-1. 環境教育に関する国際会議の流れと日本国内の環境教育の変遷

一節においては環境教育に関する国際会議を時代の流れにそって整理し、その定義や目的の変遷、そして日本国内の環境教育との比較を考察した。

今日のような地球規模の環境悪化は、18世紀の産業革命による科学技術文明がもたらした負の遺産とも考えられる。そのためかこの文明を生み出した欧州では自然保護運動は古くから展開されていた。アメリカにおいても1800年代後半から自然学習の運動が起こっている。国際的に「Environmental Education」という用語が使われ始めたのは1948年の国際自然保護連合（IUCN）の設立総会のことであった。

1960年代になると教育分野における環境教育の位置づけや定義づけが世界各国で急速に行われるようになった。1970年代にはIUCNとUNESCOの共催による「学校カリキュラムにおける環境教育に関する国際大会」において、環境教育の国際的な定義づけがなされ、環境教育とは、「価値を認識し、概念を明文化させる『プロセス』であり、人間と文化、私たちを取り巻く生態系の相関性を理解・評価させるために必要な技術と態度を発展させる教育」と表された。

1970年代当初、先進諸国における環境問題の焦点は、技術革新と高度経済成長とによってもたらされた環境汚染、環境破壊にあった。一方開発途上国においては、人口増加や衛生面における設備などの不備、また低い教育普及率など、貧しさゆえの生活環境が問題であった。そして両者に共通する課題として増え続ける人口に対して相対的に不足する資源の問題があった。これらの人類存続に対する危機感から、全地球的な行動を起こすことが必要であるという認識が世界中で高まり、1972年に「国連人間環境会議」<sup>17</sup>がストックホルムで開催さ

---

<sup>17</sup> 1972年6月5日から16日にスウェーデンの首都ストックホルムで開催された。正式名称は、UN Conference on the Human Environment。同会議では、「人間環境宣言(Declaration of the UN Conference on the Human Environment)」と「行動計画(Action

れる。しかし先進国と途上国の間での環境問題に対する認識や思惑の違いは想像以上に大きく、環境汚染を講じるはずの会議は南北の対立の表面化を招き、先進国の主張する環境問題の独善性を暴くことになっただけでなく、開発や経済援助といった問題にも世界の目を開かせることとなった。一度亀裂の入った関係は、10年後に予定していた国際会議が先送りとなる深刻な状況を生んだ。最終的には参加者の熱意から「環境を守るためには、すべての人が何らかの行動をすることが必要であり、そのために各分野を総合したアプローチによる環境に関する教育が必要であり、国際的な相互協議の上で、国際的な計画を立てることが大切である」という結論に至った。そこで国連諸機関や各国政府はこの会議で採択された「人間環境宣言」や「行動計画」に基づいて施策を進め、その結果の一つとして UNESCO と UNEP により「環境教育」に関する IEEP (国際環境教育プログラム) が設立され、共同プロジェクトが実施されることになった<sup>18</sup>。ここで注目されるべきは IEEP の中で発展してきた環境教育は当初より「先進工業国」と「発展途上国」の対立が提起する諸問題を射程に収めていたことである<sup>19</sup>。その象徴を IEEP の開始年 1975 年の「国際環境教育ワークショップ (通称、ベオグラード会議)」<sup>20</sup>で制定されたベオグラード憲章<sup>21</sup>の中に見出すことが出来る。国際環境教育構想では、環境を総体として捉えるための学際的な学び、生涯学習としての取り組み、意思決定への参加と個人・集団として行動を促す学び、価値観教育といった既存の教育に革新を要求する方法論と内容論が構想されている点と、環境教育はその出自において、その問題の射程を環境

---

Plan for the Human Environment)」が採択された。環境教育については、原則 19 と行動計画の第 部『環境問題の教育・情報・社会および文化的側面』の勧告 86 で言及された。<sup>18</sup> IEEP は最初の活動として環境教育に関する質問表を UNESCO 加盟国 136 カ国に送ったところ、82%という高い回答率を得、多くの国が環境教育に対し深い理解と高い必要性を示す結果となりベオグラード会議を開く原動力となった。

<sup>19</sup> 朝岡[2005]p.146

<sup>20</sup>旧ユーゴスラビアの首都ベオグラードで開催された。正式名称は、International Workshop on Environmental Education。このワークショップで「ベオグラード憲章 (Belgrade Charter)」が制定され、環境教育の具体的目標が掲げられた。ベオグラード憲章は環境教育を専門とする参加者たちが討議の共通理解を文書として残しておこうと突然まとめられたものであり、環境教育の目的と目標が明確化された示唆に富む内容であったため、作成された後に「ベオグラード憲章」と名づけられた。

<sup>21</sup> 1976 年に創刊された IEEP のニューズレター「Connect」は創刊号のトップ記事としてベオグラード憲章を掲載し、冒頭の「A 環境の状況」において「最近出された国連の新国際経済秩序宣言では開発の新しい概念を求めている。それは地球上すべての市民の必要と要求を満たし、社会の多元性と、人間と環境の間の均衡と調和を図ることに配慮するものである。求められていることは、貧困、飢饉、非識字汚染、搾取、支配の根本原因の根絶である。これらの深刻な問題に対し、断片的な従来式の方法ではもはや対応できない。」と明記している。さらに「この新しい開発倫理と世界の経済秩序を形成するためには、教育課程と制度の改革が中心におかれなければならない」とも述べられている。

危機にとどめることなく、ストックホルム会議が提起した「新しい開発」概念の必要性を踏まえた枠組みを構想している点を再認識しておく必要がある。

表 2-1. ベオグラード憲章における環境教育の目的と五つの目標段階

#### 環境教育の目的

環境やそれにかかわる諸問題に気づき、関心を持つとともに、現在の問題の解決と新しい問題の未然防止に向けて、個人的、集団的に活動する上で必要な知識・技術・態度・意欲・実行力を身につけた人々を世界中で育成すること。

#### 環境教育の目標

1. 関心（気づき）：個人や社会集団を援助して、総体としての環境とそれにかかわる問題に対する関心や感受性を獲得させること
2. 知識：個人や社会集団を援助して、総体としての環境とそれにかかわる問題及び重大な責任を有する人間の存在そのものと環境の中での役割に関する基本的な理解を獲得させること
3. 態度：個人や社会集団を援助して、社会的価値観、環境に対する思いやり、そして環境の保護と改善に積極的に取り組む意欲を獲得させること
4. 技能：個人や社会集団を援助して、環境問題の解決に必要な技能を獲得させること
5. 評価能力：個人や社会集団を援助して、環境施策や教育計画を、生態学的・政治的・経済的・社会的・美的・教育的側面から評価させること

ベオグラード会議の次に特筆すべきは、1976年から1977年にかけて、アフリカ、アジア、アラブ、ラテンアメリカ、ヨーロッパ・北アメリカの5地域で、「環境教育地域専門家会議」が開かれ、これらの会議の集大成として、1977年に「環境教育政府間会議(通称、トビリシ会議)」が開催され、「トビリシ宣言」が採択された事実である<sup>22</sup>。トビリシ宣言では「環境教育は生活環境の保護と改善を促進し、生態系の保護や人間活動の質を向上させるものである」とされ、その目的は「人間と自然の環境を含む文化及び自然遺産や倫理的価値観を大切にすることを目指すような、認識、行動態度、価値観を育成することだ」と謳っている。

トビリシ会議の10年後には「Sustainable Development(持続可能な開発)」という言葉を広く知らしめることとなったブルントラント報告書<sup>23</sup>が提出され

<sup>22</sup> トビリシ会議は、旧ユーゴスラビアの首都トビリシで開催された。正式名称は、Intergovernmental Conference on Environmental Education。この会議では政府代表によって環境教育の必要性やあり方が合意され「環境教育では、問題認識、行動姿勢及び価値の創造を目標とすべきである」から始まる40もの勧告が作られた。また同宣言は、ベオグラード憲章で定められた目標や包括方針をさらに発展させ、12の基本原則を提示した。

<sup>23</sup> 「環境と開発に関する世界委員会」(WCED: World Commission on Environment and Development)「Our Common Future」の報告書

た。同じ年にトビリシ会議からの経過を振り返る国際環境教育・訓練会議（モスクワ会議）が開催され、早々に持続可能な開発に向けて環境教育と訓練はどうあるべきかがテーマにされた<sup>24</sup>。

「Think Globally, Act Locally」をスローガンに、1992年リオ・デ・ジャネイロで「環境と開発に関する国連会議」<sup>25</sup>が開催された。参加国は179カ国と史上最大規模のものとなった。この会議では国連人間環境会議の宣言の再確認と発展を目指したものであり、その基盤をなす主要な概念は「持続可能な開発」であった。この会議では「環境と開発に関するリオ宣言」が採択され、持続可能な社会の実現を目指す世界共通の行動計画である「Agenda21」も採択された。この行動計画の36章「教育、意識、啓発及び訓練の推進」ではこれからの教育の改革と推進を、トビリシ宣言と勧告を基本的な原則として取り上げ、3つの行動計画を詳細に編成している。

- 持続可能な開発へむけた教育の再編成
- 意識啓発の推進
- 研修の推進

冒頭部分では「環境と開発に関する教育が物理的、生物学的、社会経済的な環境と人類（精神的な面を含む）の発展の両面の変遷過程を扱い、これらがあらゆる分野で一体化され、伝達手段として公式、非公式な方法及び効果的な手段が用いられるべきである」と述べられ、環境教育が多角的な環境の視点から取り組まれるべき点が強調されている。

そしてUNESCOは、1997年12月に、ギリシャのテサロニキにおいて「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」をテーマに会議<sup>26</sup>を開催した。その最終文書である「テサロニキ宣言」では次のように述べられている。

（第10節）「持続可能性に向けた教育全体の再構築には、すべての国のあらゆるレベルの学校教育・学校外教育が含まれている。持続可能性という概念は、環境だけではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも含むものである。最終的には、持続可能性は道徳的・倫理的規範であり、そこには尊重すべき文化的多様性や伝統的知識が内在している。」

---

<sup>24</sup> モスクワ会議の成果文書「国際活動方略」の中では、環境教育のねらいがこれまでどちらかといえば環境問題の解決・環境の保護・向上に力点を置いていたのに対し、環境と調和を保った人類の発展・開発を実現する主体者の育成という面を強調しており、世界自然保全戦略(1980)の視点が反映されているという指摘もある。

<sup>25</sup> 正式名称はUNCED: United Nations Conference on Environment and Development(通称地球サミット)

<sup>26</sup> 正式名称はInternational Conference on Environment and Society : Education and Public Awareness for Sustainability(通称テサロニキ会議)

(第 11 節)「環境教育は今日までトビリシ環境教育政府間会議の勧告の枠内で発展し、進化し、アジェンダ 21 や他の主要な国連会議で議論されるようなグローバルな問題を取り上げてきたこと、持続可能性のための教育として扱われ続けてきたので、環境教育を『環境と持続可能性のための教育』と表現してもかまわない」

このようにテサロニキ宣言においては環境教育の枠組みの持続可能性という概念による拡張変革が明確に記述されている。

最後に関連する国際会議として挙げられるのが序論でも少し触れたが、2002 年の「国連持続可能な開発のための世界首脳会議(通称、ヨハネスブルグサミット)」であり、ここで「国連・持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development)の 10 年」が提起され、国連総会で決議された。2005 年からの 10 年間で、持続可能性を深く社会に根ざした広範な意味で捉え、社会変革の有力な手段として南北を問わず地球上のあらゆる地域のあらゆる教育に組み込んでいくことを主目的としている<sup>27</sup>。

国内でも環境の世紀といわれる 21 世紀を迎え、マスメディアにより地球的規模の環境問題がクローズアップされ、市民の関心や認識も徐々に高まり、市民レベルでの環境問題や環境学習に取り組む層も増加している。このような状況で、より確実に効果的な環境教育・環境学習を受けられるよう、NPO が中心となって働きかけ 2003 年 7 月に「環境教育推進法」<sup>28</sup>が成立した。この法律は国民、NPO、事業者などによる環境保全への理解と取り組みの意欲を高めるため、環境教育の振興や体験機会、情報の提供などが必要とされ、さらに地域における環境保全に関する文化及び歴史の継承への配慮が加えられている。

以上のように、環境教育は近代国家の枠組みを超えた国際的な場所で成立してきた。1972 のストックホルム、1982 のナイロビ(UNEP 管理理事会特別会合)、1992 のリオ、2002 年のヨハネスブルグの順で、10 年おきに開催されている国連の会議で環境教育が成立し、推進され、環境問題や環境教育に関する専門家たちが国境を越えて集まり、環境教育の理念を構築してからそれを実践しようとするところにも環境教育の一つの特徴がある。さらに環境教育のもう一つの特徴として強調されるのが、国際的にみて NGO や NPO を始めとする多くの民間団体や一般市民が、自発的かつ情熱的に環境教育の展開に参画・貢献してきたという点である。それはストックホルムでの参加国が 114 カ国であったのに対し、リオでは 170 カ国以上が何らかの形で参加し、しかも政府機関の関

<sup>27</sup>[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>28</sup>正式には、「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 年 10 月施行、2004 年 10 月一部追加施行)である。



係者ばかりではなく、NGO や NPO を始め、あらゆる団体が参加し、市民の交流や協働という動向が非常に活発になったという事実からうかがい知ることが出来る。

## 2-2. 日本国内における地域社会・市民による環境教育の歴史

### (1) 日本国内の環境教育の歴史の概観

はじめに、日本国内の環境教育の歴史を第一節の国際会議の潮流に沿って概観する。

日本国内では、今日改めて注目されている「もったいない」という戦後のものを大切にす価値観教育に戦後の環境教育を見出すことができる。そして1950年代から70年代初頭にかけて地域規模での自然保護活動・保護運動の展開が見られた。他方で高度経済成長による公害問題の発生に伴い、1967年公害対策基本法が制定された。同年、全国小中学校公害対策研究会が発足し、学校における公害対策教育が開始した。当時は公害教育、自然教育がそれぞれの地域で個別に行われていた。自然教育・公害教育については(2)で触れる。

1970年には、環境教育にも大きな影響を及ぼした第64回臨時国会、通称「公害国会<sup>29</sup>」が開催され、四大公害訴訟の勝訴を始め、公害対策基本法の制定や環境庁の設立など環境政策が飛躍的に進んだ時期である。

日本国内に目を向ける、70年代後半から80年代前半は環境教育の低迷期・空白期とよばれる時期といわれている<sup>30</sup>。ストックホルム国際環境教育会議やト

---

<sup>29</sup>同国会は、従来の法制では対処し得ないような郊外の状況の中で公害関係法制の抜本的整備を図ることを主目的としていた(環境庁[1982]p.56)。この国会では典型7公害の解決にむけて、既存法の改正も含めた14法案が審議された。さらに、1967年に制定された「公害対策基本法」の産業発展と生活環境の保全の調和をはかる、いわゆる「経済との調和条項」が削除された(前掲書pp.57-58)。

<sup>30</sup>1981年に(財)日本環境協会が行った実態調査を(对学校調査)では「環境教育という言葉を知っていますか」に対して、小学校75%(935校中)、中学校70%(420校中)、高等学校61%(203校中)が知っていると回答している。また「あなたの学校では、環境教育に関連して授業をしていますか」に対して、小学校50%、中学校46%、高等学校40%が「している」と回答している。しかし1981年からの四年連続しての「環境白書」における「一時の危機的な状況を脱した」という報告によって一部では環境教育はもう終わったというようなことがささやかれる様になった。当時の状況を反映していると思われる1988年の高知大学教育学部環境教育研究会の調査では(对教師調査)「環境教育を十分意識して授業を展開している」と回答したのが小学校19.2%(427人中)中学校34.4%(502人中)高等学校49.7%(355人中)で、「特に環境教育としての位置づけは考慮していない」と回答したのは、小学校59.7%、中学校44.2%、高等学校36.5%であった。この調査では「環境教育を意識してい

ビリシ環境教育政府間会議の開催など国際的取組みが活発になる。

一方で国際会議に対する日本政府の対応に関して触れておくと、先に触れた IEEP の質問表も文部省（当時）のどこが担当するかという問題で、結局結論が出ないまま回答できずに終わってしまっていたり、トビリシ会議ではユネスコ担当者から「日本から、外交交渉、資源問題の専門家を含む多人数からなる強力な代表団を派遣して欲しい。」という要請があったにもかかわらず、日本からの出席者は中山、榊原の 2 名のみであり、これは参加国中で最小の代表団の一つであったという<sup>31</sup>。現在多くの国で参考にされる会議での勧告内容が日本では一部の環境教育関係者以外は全くといってよいほど知れ渡っていないところを見ると、日本の環境教育への公的な取組みは、世界的なレベルからはかなり遅れているものとみなさざるを得ないといえる。

そして日本で環境教育という言葉が普及し始める 1970 年代後半から 1990 年代初頭まで、日本型環境教育である自然保護教育や公害教育に携わってきた人々の中には環境教育への不信感があった。それは 1970 年代半ばからのオイルショックに伴う不況下の世相によって、経済を重視した公害教育の縮小に拍車がかかっていたという背景があり、環境教育という言葉は公害教育を風化させ消滅させるためのものという存在と映ったからである。一方自然保護教育に携わってきた人々にとっては 1960 年代からの国への再三の働きかけにもかかわらず学校教育の中には自然保護教育は取り入れられず、公害教育だけが採用され、その公害教育が不成功のうちに延命策のように名称を環境教育と変更したと理解されたという。1977 年に「環境教育研究会」が発足し、公害教育、自然教育、環境教育が連携し、「公害」から「環境」へという潮流が生まれている。

1980 年代後半から 1990 年代前半の日本国内のける環境教育情勢をたどると、環境庁が環境行政の環境教育の重要性を強調し、取組みの活発化が図られ、1990 年に日本環境教育学会が発足し、小・中・高校の教員、NGO、研究者の連携の基盤として、クロスカリキュラム的な発想にたった環境教育の実践を目指して活動が展開された。1993 年に環境基本法が制定され、「循環」「共生」「参加」「国際的取組み」が環境政策の長期目標となり環境学習センターの設立などが盛んになっている。

1990 年代後半から 2000 年までの日本国内の環境教育の変化において特筆すべき点は、文部行政にて「総合的な学習の時間<sup>32</sup>」が創立し 2002 年 4 月から実施されることに伴い、環境教育が教育課題として各教科で展開され、「地域の課

---

る」割合が「特に考慮していない」割合を下回っており、小学校では約二割しか環境教育を意識していないという低い割合である。

<sup>31</sup>中山[1992]pp.16-27

<sup>32</sup>小学校 71% 中学校 62%の教師が「環境」をテーマに扱っていると報告があった。

題や学校の特色を生かした」さまざまな取り組みが行われ始めている。環境行政においては2000年12月「これからの環境教育・環境学習 持続可能な社会を目指して」が中央環境審議会に答申され「環境基本計画 環境の世紀への道しるべ」(2001年)で環境教育は11の戦略的環境行政政策の一つとして位置づけられ、「持続可能な社会に向けて」の方向性が明確に示された。

## (2) 市民活動による日本の環境教育の二大源流

続いて市民団体による環境教育活動の将来的展望を探るために、市民活動が中心になって展開されてきた日本の環境教育の二大源流と呼ばれる自然保護教育と公害教育の歴史に着目する。川嶋宗継は、環境教育は人工言語エスプレントのように意図的・計画的に人間の手によって作られた教育の概念で、それを「理念型環境教育」と呼ぶならば、それに先立って人間と環境(問題)との関わりの中で、すでに存在している「既存型環境教育」も長い歴史を有していると指摘している<sup>33</sup>。自然保護教育と公害教育の歴史を振り返り「原初的な環境教育」の道のりを辿りながら「理念型環境教育」へとつながる変遷の過程に焦点をあててみたい。

### ➤ 自然保護教育

世界で環境教育という言葉がはじめて用いられてきた1960年代、日本では同様の意味で自然保護教育という概念が形成されつつあった。活動事例としては1955年の「三浦半島自然保護の会」や1968年に始まった現日本自然保護協会による「自然観察会」などがあり、身近な自然に目を向け、日常生活の中に自然と触れる機会を増やそうという趣旨の活動であった。メンバーの多くは自然保護の啓発のために活動を位置づけようとしたが、参加者にとってはコミュニティ形成としての意義が大きかったとはいえ、これは現在環境教育が担う地域への機能として注目されている点である。これらの自然の知識を伝える「自然教育」や自然の仕組みを伝える「自然保護教育」に対し、具体的に自然破壊に対峙して破壊反対を叫んでいる自然保護団体の中から、自然だけの知識では自然保護は出来ないという声が上がった。これを「自然保護運動教育」とよび、自然破壊を進める政治・経済の仕組みや、行政、企業との接触の仕方など、人間の側にある環境問題の原因と対処の仕方を学ぶべきであるという主張もなされた<sup>34</sup>。これは現在の講義の環境教育に近い発想であるが、当時の「自然保護教育」の中には組み入れられなかった。後の1975年には東京の上野で「しのばず自然観察会」が旗揚げされ、自然だけを対象とするのではなく、都市という環境そのものを観

<sup>33</sup> 川嶋ら[2002]p.8

<sup>34</sup> 小川[1977]

察対象とし、歴史性や住民の生活文化にも関心が注がれた。これらの団体でも1970年代後半には自然学習から環境学習への転換が意識され始めていた。1960年代から1970年代にかけての一連の流れは1972年ストックホルムで開催された国連人間環境会議において用いられて世界に広まった「環境教育」という用語が使われ始めたのとまったく独立に進んでおり、広い意味での自然保護教育や公害教育のなかですでに国際会議の場と同様の考え方が形成されていたという点は留意すべきである。

地域市民と学校が協働して進めてきた環境教育にかかわるものとして全国に多くの郷土学習の実践がある。時代と社会的背景により、その性格付けが異なるが第二次世界大戦以後の郷土学習には環境教育に相当するものがある。三重県員弁郡の学校では1970年代から地域に住む人々の歴史を学び、生活文化を体験する教育実践が続けられてきた。ここでは地域全体が教材であり、地域の人々が皆先生であり、教師たちはこれを地域の教育力と呼んだ。これらも環境教育という言葉が普及する以前からの環境教育実践といえる。

#### ➤ 公害教育

今日、環境教育には、環境破壊、公害問題、自然体験、自然保護だけでなく、平和、人権、開発、ジェンダー、福祉など多岐にわたる課題とその対応が求められていることは国際会議の潮流が物語っている通りだが、かつての公害問題に対する教育活動としての公害対策教育や公害教育が、すでに今の環境教育に問われていることと同質の問題に対応しており、その教育的価値は今日の環境教育には欠かせないものといえ、その意味で公害教育は環境教育の一つの源流であるといえる<sup>35</sup>。公害教育にはいくつかの潮流があり、それは公害発生地の実情がそれぞれ異なっているからである。公害教育の方法については公害問題と自分たちの生活の現状との関係を子どもたちに把握させるために実施されたものや、住民学習の形式によって地域で公害の調査研究を組織するといった、いろいろなタイプの実践が出現した。これらの公害教育は公害発生の住民が、彼らの持つ生存権を真に勝取るべくはじめられた実践の過程で組織された教育運動であった<sup>36</sup>といえる。

藤岡貞彦は、1966年の沼津の石油コンビナート建設反対運動から1996年の西淀川公害裁判までの30年間の環境教育史を大きく四つの時期にまとめている。

---

<sup>35</sup> 朝岡[2002]p.52

<sup>36</sup> 川嶋ら[2002]pp.17-18

第一期：(1960年代後半)公害問題が国民的課題に浮上する時期であり、公害教育成立の初期。
第二期：(1970年代 1980年代前半)公害・環境破壊との闘いの時期で、公害・環境教育実践を志す全国の教師が、初めて全国レベルでのワークショップの場を持ち、交流した時期。1971年には日教組教研集会「公害と教育」分科会と民間教育研究団体「公害と教育」研究会が発足し、日本の教育史においても特異な環境教育活動を展開し、貢献した。公害教育の発展期とも呼べる。
第三期：(1980年代後半 1990年代前半)1986年のチェルノブイリ原発事後を契機とした時期で、公害という地域環境問題が、地球的レベルにまで拡散した時期で「公害教育」よりも「環境教育」の名称が多用されるようになる。公害教育が環境教育の一部となった時期である。
第4期：(1990年代後半以降)地域環境問題と地球環境問題の結合の時期で二者の相互転換の可能性が考えられた時期である。

ここで留意したいのは、公害教育が文部省（当時）や教育委員会などからトップダウンという形で始められたものではなく、実生活上に公害という問題が生じて、それが引き起こす諸々の問題点に対応する形で、まずボトムアップの活動として始められたという点である。今日の環境問題もその本質は公害問題と同じであり、公害教育によって公害の責任の所在が追求されたように、問題の責任を明確にしていくような方向性も、これからの環境教育においてもとられるべきである<sup>37</sup>と川嶋は主張している

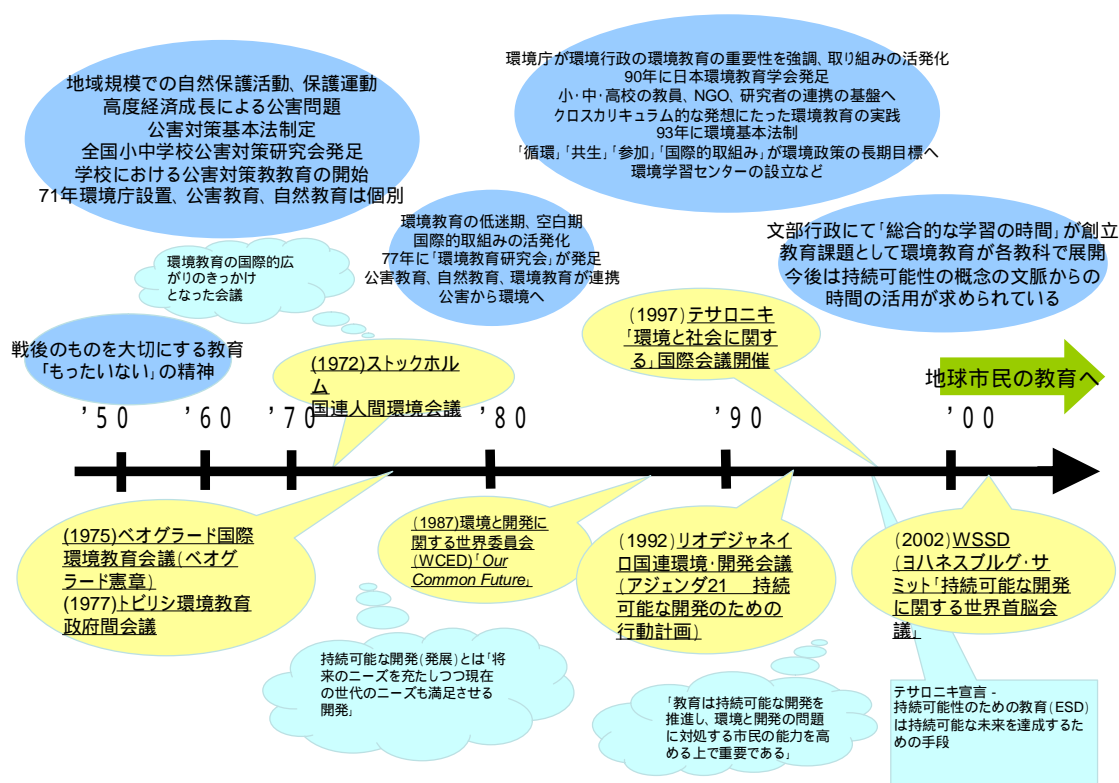
このように1990年代以降、国や自治体の主導で西欧式の環境教育の手法、考え方が取り入れられたが、実践面では環境調査や環境問題についての現地見学や現場体験、野外観察など、自然保護教育や公害教育によって提起され、確立された方法や考え方が支えとなっており、その意味では自然保護教育と公害教育は環境教育の前史であるとともに、現在でも環境教育の主要部分を形成しているといえる<sup>38</sup>。

以上、50年代から現在に至るまでの日本の環境教育の変遷と関連する国際会議の流れを簡潔にまとめたものが以下の表2-2である。

<sup>37</sup> 川嶋ら[2002]pp.24-25

<sup>38</sup> 同上 p.13

表 2-2. 日本の環境教育の変遷と関連する国際会議の流れ



出所：寺西[2002]、財団法人日本生態系協会 [2001]を参考に筆者作成

### 2-3. 考察

日本における環境教育の歴史的変遷を整理すると、市民・地域主導であった自然保護教育と公害教育という日本の環境教育の二大水脈とも言うべき教育が、公害から地球環境問題へという環境問題の質的転換に伴ってその名前を環境教育と変えていったことが見て取れる。そして現在、環境教育をめぐる国際会議の文脈から、自然環境のみでなく経済や社会といった複合的環境を伴った持続可能な社会の構築に向けた環境教育から持続可能性教育への展開の必要性が高まっていると考えられる。その点でストックホルム会議からテサロニキ宣言へと至る国際会議の場において、連綿と議論されてきた環境教育の目的と目標の議論、「環境」と「開発」をめぐる南北間のジレンマ、そして持続可能な社会の構築にむけた議論の数々は、これからの日本の環境教育から持続可能性教育へという展開において大きな示唆を与えていると考えられる。そして現在、環境教育の潮流は人類の存続に対する危機感に裏打ちされて、環境問題の解決と未然防止に向けた教育として出発し、それが環境問題の質的な変化から一人一人の意識と行動の変革を促し、生活様式の変革を導く教育へ、つまり「環境のた

めの教育」により重点が置かれて展開していく必要性が見て取れる。そして知識・態度・技能など個人をその対象にしてきた環境教育は、社会的公正を視野に含めて人間環境の改善を目指し、大量生産、大量消費、大量廃棄型の社会から、持続可能な社会の構築へという、組織、共同体レベルを対象とした社会変革へと移り変わってきているという点が重要であると考えられる。

#### 2-4. 小括

本章では「環境教育から持続可能性教育への展開においていかなる変化が求められているか」の考察の一助となる知見を、日本の環境教育の歴史的変遷と環境教育に関する国際会議の潮流を振り返ることで整理した。次章では本章の考察に基づき、その役割の重要性が確認された市民団体の活動に焦点を絞り、環境教育活動の現状分析を試みた。

## 第三章「市民団体による環境教育の取り組み・活動形態の量的分析」

本章では、第二章で行った日本の環境教育の歴史的な文脈整理を踏まえた上で、現状として環境教育がどのような方法で、どのような内容に重点が置かれて取り組まれているかを調査することを目的とし、市民団体の環境教育活動のマクロ的な分布をデータベースを活用して調査した。

### 3-1. 環境 NGO データベースの解析手法

本解析では環境教育に取り組む市民団体の情報収集を、環境省の協力のもとに地球環境基金により提供されている『環境 NGO 総覧』<sup>39</sup>（2005 年 12 月末現在）を活用して行った。このデータベースを利用した理由は、このデータベースが、国際的、全国的に活動している団体から、市町村単位で地域に即して活動している団体まで、幅広い民間環境保全活動団体（環境 NGO）の所在、活動概要等を名簿としてとりまとめ、これを広く一般に提供することにより、民間の環境保全活動への参加を促進することを目的としており、日本全国の環境教育に取り組む市民団体の情報源としては最も情報量が多く、また団体の「活動内容」「活動分野」「団体の設立目的」を始めとして、本解析に必要な情報が入手可能であったからであるのと、研究の初期に環境教育を中心としている市民団体にヒアリング調査に行った際に、当解析を行うに際してデータベースの活用が有効であると推奨されたことによる。

解析の対象として、本データベースに登録されている総数 3914 団体のうち、活動分野に「環境教育」を含む 1793 団体を対象に、その活動に関する情報を抽出し、そのデータを基に環境教育に取り組んでいる環境 NGO について

1. 環境教育に取り組んでいる活動分野
2. 活動形態の種類

以上の二点について各団体のデータを収集しグラフ化することで、その全体的傾向の把握を試みた。活動分野（13 種類）および活動形態（6 種類）の分類項目は以下の通りでデータベースのものを直接使用した。

---

<sup>1</sup> <http://www.erca.go.jp/jfge/index.html?main=NGO/html/main.php>



表 3-1. 「環境 NGO 総覧」による 13 種類の活動分野と 6 種類の活動形態

活動分野（13 種類）		活動形態（6 種類）
自然保護	消費・生活	実践活動
まちづくり	地球温暖化防止	普及啓発
森林の保全・緑化	大気環境保全	政策提言
美化清掃	有害化学物質	調査研究
水・土壌の保全	砂漠化防止	他団体の活動支援
リサイクル・廃棄物	騒音・振動	ネットワーク型
	環境全般	

### 3-2. 分析結果と考察

データベースを解析した結果を以下の二点に関して考察した。

1. 環境教育のコンテンツバランスについて
2. 活動形態の分布について

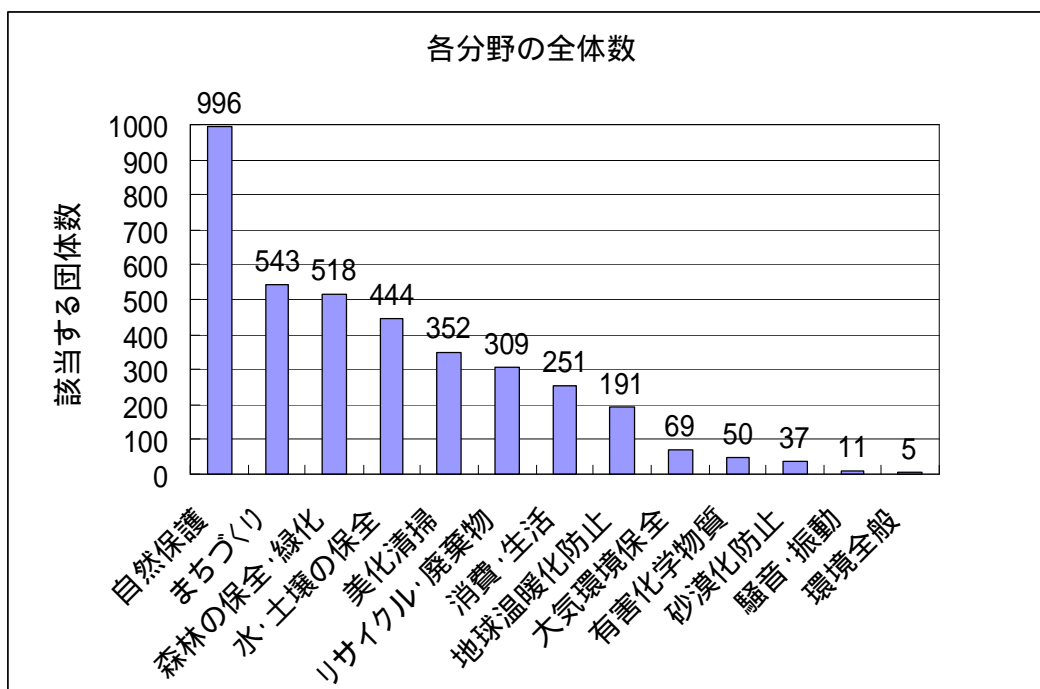


図 3-1. 環境教育の活動分野

図 3-1 はデータベースより抽出した活動分野・活動内容・設立目的の項目に「環境教育」を含んでいる 1793 団体を対象に、環境教育と共にどのような活動分野に取り組んでいるかという情報に焦点を当ててまとめたものである。グラフにあるように「自然保護」を活動分野に含む団体が 996 団体にのぼり、二番

目に多かった「まちづくり」543 団体と三番目の「森林の保全・緑化」の 518 団体と比較しても約二倍にのぼる圧倒的多数を占めていることがわかる。序論にて現在の日本における環境教育は自然環境に関する知識・体験学習が圧倒的に主流で持続可能な社会の構築のための社会環境的要素に乏しいという問題点を指摘したが、今回の解析結果はその可能性を支持していると考えられる。このグラフを自然環境と社会環境の要素に大別したものが以下の図 3-2 である。

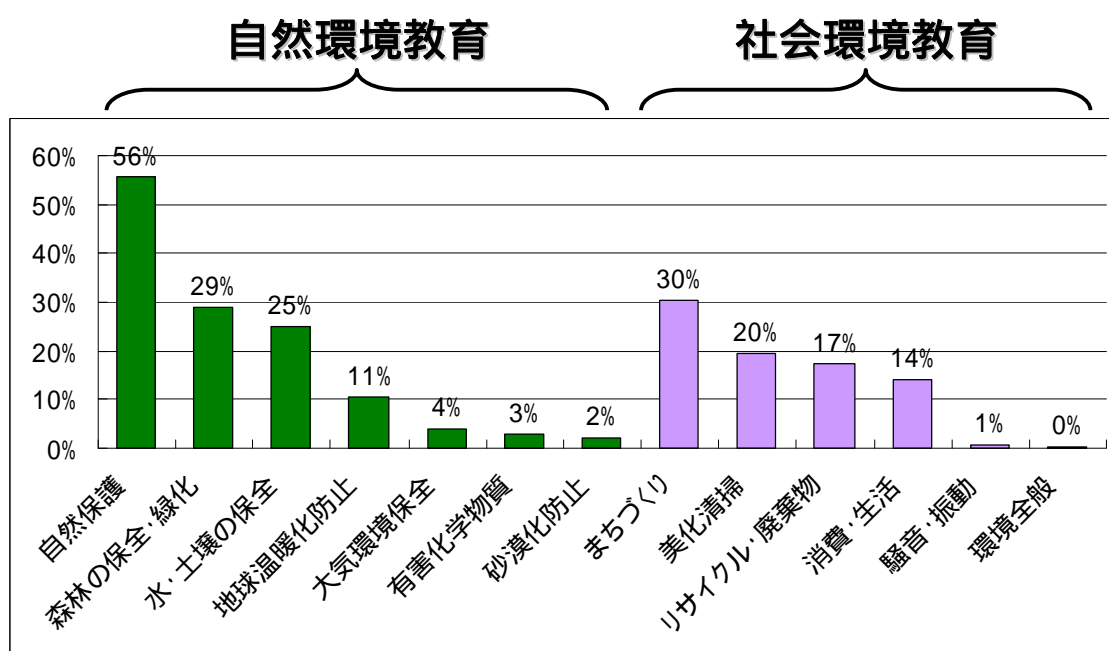


図 3-2. 各活動分野を自然関連活動と社会関連活動に分類

図 3-2 は図 3-1 と同様のデータを用い、活動分野を自然環境系統と社会環境系統に二つに大別し、全体数に占める割合を示したものである。「自然関連分野」には「自然保護」「森林の保全・緑化」「水・土壌の保全」「地球温暖化防止」「有害化学物質」「砂漠化防止」「大気環境保全」を含めた 7 分野、そして「社会関連分野」には「まちづくり」「美化清掃」「リサイクル・廃棄物」「消費・生活」「騒音・振動」を含む 5 分野に分類した。「まちづくり」「美化清掃」「リサイクル・廃棄物」などの社会的な視点から環境教育を展開している団体も少なくないが、「自然保護」「森林の保全・緑化」「水・土壌の保全」などのトピックが大多数を占めている傾向が見て取れる。ただしここで用いられている 13 種類の活動分野は必ずしも適切であるとは言いがたい部分もあり、たとえば「自然保護」がどこまでの範囲を含む活動をさすのか不明瞭で「森林の保全・緑化」「水・土壌の保全」なども捉え方によっては「自然保護」である。従ってこの

分析で得られた分布が示すことの妥当性というのはやや低いかもしれないが、今回の結果は環境教育内容が自然環境を中心としたものに偏っている傾向を少なからず示唆していると考えられる。第二章の歴史的考察において、日本の環境教育のルーツは自然保護教育と公害教育にあり、実践面では環境調査や環境問題についての現地見学や現場体験、野外観察など、自然保護教育や公害教育によって提起され、確立され方法や考え方が支えとなっており、その意味では自然保護教育は環境教育の前史であるとともに、現在でも環境教育の主要部分を形成しているという事実が指摘されていたが、その内容に近い結果と考えられる。序論でも触れたが 1992 年リオの地球サミットで採択された Agenda21 の第 36 章には「環境と開発に関する教育が物理的、生物学的、社会経済的な環境と人類（精神的な面を含む）の発展の両面の変遷過程を扱い、これらがあらゆる分野で一体化され、伝達手段として公式、非公式な方法及び効果的な手段が用いられるべきである」と持続可能性のために教育が総合的であるべきということを明記している。さらに 1997 年「テサロニキ宣言」では、「環境教育を『環境と持続可能性のための教育』と表現してもかまわない」（第 11 節）、「持続可能性という概念は、環境だけではなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも含むものである」（第 10 節）と述べられている。しかしながら我が国では 2004 年 7 月 18 日に成立した「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」においても、環境教育が持続可能な社会の構築に向けた教育であるという明確な定義は見られず、第二条 3 項の「環境教育とは環境の保全について理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育および学習」といった記述から理解できるように「環境の保全」という限定的な表現になっているなど、未だに国家レベルでの環境教育の概念認識は依然として改善されていない感がある。

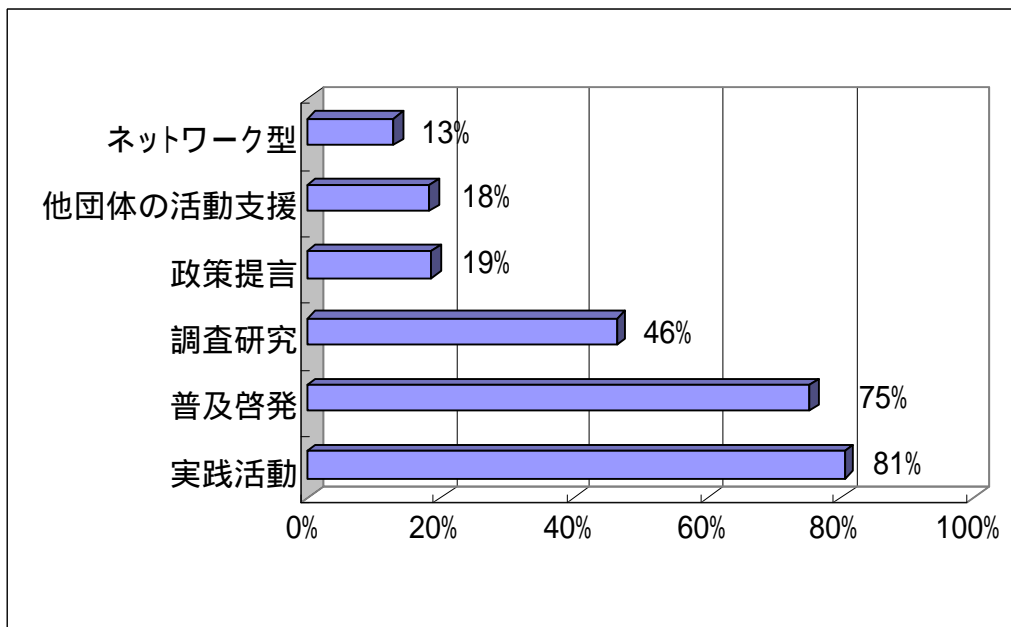


図 3-3. 活動形態の分布割合

データベースでは環境 NGO の活動形態を「実践活動」・「普及啓発」・「政策提言」・「調査研究」・「他団体の活動支援」・「ネットワーク型」の六つに分類している。図 3-3 では活動分野と同様、今回データベースで抽出した 1793 の環境教育に取り組んでいる環境 NGO を対象として、その活動形態の分布を棒グラフで表した。結果としては教育活動に従事している団体が対象であるだけに「普及啓発」・「実践活動」に大きな割合が占められており、それに対して「他団体の活動支援」・「ネットワーク型」の形態をとっている団体数はいずれも 20%を下回っていた。「普及啓発」・「実践活動」・「調査研究」の共通項として、その団体が自身の活動に主眼をおき、具体的な問題に対しての実践的取り組み、そして外部への発信などを行うという傾向が強いが、それに加えて他団体とのパートナーシップ・協働の意識がされる必要性が高いことを、この解析結果は示唆していると考えられる。序章にて日本の環境教育の現場がそれぞれの実践を結び付ける全体的視点が弱いため、結果的に短期的視野による限定された環境を対象とする環境教育に偏りがちであるという問題提起を行ったが、その課題の克服のためにも実践活動だけでなく、ネットワーク活動への尽力が環境教育から持続可能性教育への展開において求められていると考えられる。

加えると、学校を始めとする教育機関や行政、民間企業など環境教育に取り組んでいる多様な主体と対等の関係を築いた上での協働関係を構築していくためにも、市民団体間のネットワークだけでなく、セクターを越えたパートナーシップの構築が推進される必要があるといえる。政策提言力の弱さも持続可能

な社会構築のための社会変革の主体をエンパワーすることを目的とする「環境のための教育」の要素が日本の環境教育の現場には乏しいということを物語っていると考察される。

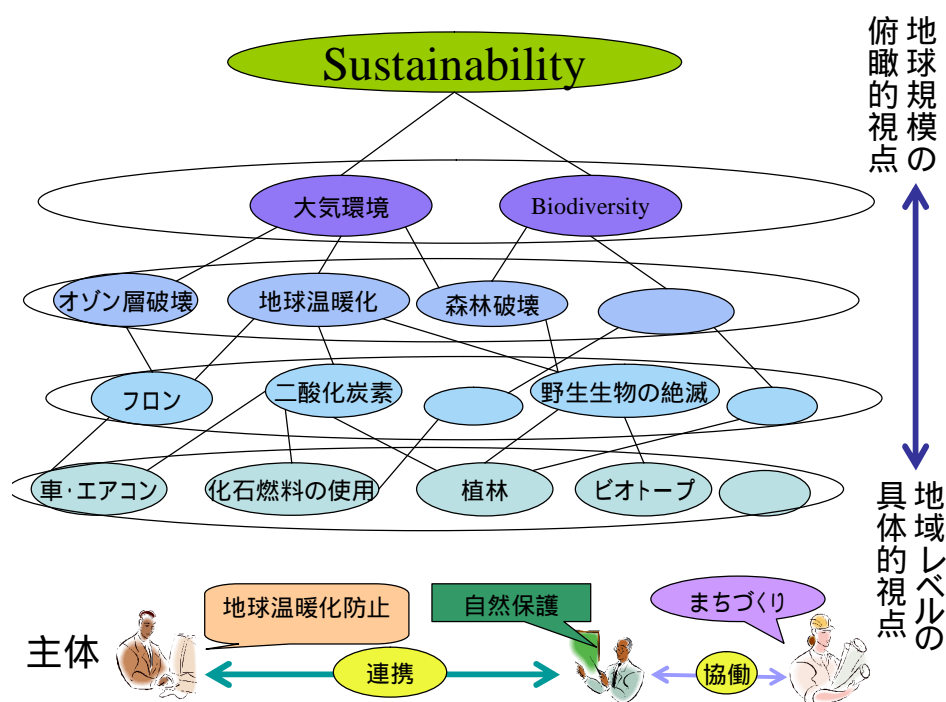


図 3-4. 活動内容の俯瞰的視点によるネットワーク形成促進の一案

図 3-4 は環境教育主体の取り扱う内容をより俯瞰的・体系的視点によって整理することで、それぞれの草の根レベルでの活動の共通性を可視化し、主体間のネットワークを促進するというモデル図である。このような活動内容の要素を階層化してみることで、もっとも具体的な下のレベルでは関係性の乏しいように思われる主体も、より上位の階層を辿ることによりそのつながりを見出すことができると考えられる。たとえば地球温暖化防止に取り組む主体とまちづくりに取り組む主体では、具体的なレベルでは関連性が薄いかもしれないが、まちづくりで緑化、植林活動などが展開されるとすれば、その緑地は二酸化炭素の吸収源としての機能や、太陽エネルギーの吸収によるヒートアイランド現象の抑制に効果的に作用するかもしれない。このモデル図はあくまでヒアリングを基にした簡素な一例であるが、このように取り組みの要素を整理・階層化し、俯瞰的・体系的に捉えなおすことで、自然環境と社会環境の関連性をはじめ、潜在的な主体間のネットワークを可視化し、その促進によって環境教育の内容を持続可能性を内包した幅広いものへと展開していくことが現在求められていると考察される。

### 3-3. 小括

本章では現在環境教育に取り組む市民団体に焦点を絞り、その活動内容と活動形態の量的データを環境 NGO 総覧に基づいて抽出し、マクロ的視点での全体的傾向を把握するための参考データを整理した。結果として「自然保護」を環境教育の中心においている団体が圧倒的多数を占めており、「自然保護」を筆頭に「森林の保全・緑化」・「水・土壌の保全」などの自然環境をテーマに取り組んでいる団体が多く、それと比較して「まちづくり」などの社会環境の視点による環境教育のアプローチは少数であるという傾向が見て取れた。今回のデータ解析の結果からも同様に、現在日本において今後の環境教育が自然関連の活動に偏らず、社会・経済・地域と世界の相互関係を含む多様な視点とともに持続可能性という概念を取り込んでいく必要性が高いこと、そしてその促進のためにより主体間の有機的ネットワークに裏打ちされたパートナーシップが重要であること、社会システムの変革を視野に入れた「環境のための教育」の深化・展開といった要素が今後の環境教育から持続可能性教育への展開に向けて重要であることが示唆された。

## 第四章「環境教育へ取り組む主体へのヒアリング調査」

第4章ではヒアリング調査によって環境教育が持続可能性教育へと展開する上で必要な要素の抽出を行った。一節ではヒアリング調査の目的と手法に関する説明を行い、二節においてはそれぞれの主体から挙げられた要素をまとめた。

### 4-1. ヒアリング調査の目的と手法

本研究の問いの一つである「環境教育が持続可能性教育へと展開する上で現在求められている要素」を明らかにするための質的データの収集アプローチとして教育主体へのヒアリング調査を行った。様々な形で環境教育活動を展開している教育主体である市民団体を中心にヒアリングを行い、半構造化インタビュー形式<sup>40</sup>（図4-1を参照）で、以下の4つの質問を中心に自由に語り、得られた情報を基にキーワードを抽出し、各立場の考えについて整理を行った。

- 「現在の環境教育活動への取り組み・アプローチ・手法について」
- 「活動を展開する上で大切にしている理念・キーワード」
- 「現在活動上抱えている課題」
- 「環境教育のこれからに向けて強調したい要素」

Unstructured		Semi-structured interviews, i.e. open and closed questions			Structured	
Listening to other people's conversation; a kind of verbal observation	Using 'natural' conversation to ask research questions	'Open-ended' interviews; just a few key open questions, e.g. 'elite interviewing'	<b>Semi-structured interviews, i.e. open and closed questions</b>	Recording schedules; in effect, verbally administered questionnaires	Semi-structured questionnaires: multiple choice and open questions	Structured questionnaires: simple, specific, closed questions

図4-1. 'Semi-structured interviews' among other approaches to verbal data collection (source: Gillham 2000, p. 6)

<sup>40</sup> 標準化されたインタビューや質問紙を用いたときよりも、比較的オープンに組み立てられた(=回答の自由度の高い)インタビュー状況の中で、インタビュイーのものの方がより明らかになるという特性がある(ウヴェ[2002]p.94)

## ➤ ヒアリングの対象者

ヒアリングは環境教育に取り組んでいる団体のメンバーの方々<sup>41</sup>を対象に、大学を始めとする高等教育関係者が4名、学校教育関係者が3名、行政では省庁と地方自治体の団体を合わせて5名、事業者が2名、そして市民団体が17名の計31名に行った。市民団体のヒアリング対象者の選定は第三章でも使用した『環境NGO総覧』のデータベースを活用し、団体の設立目的に環境教育を含み、環境教育を活動の中心として取り組んでいる団体を抽出した。ヒアリング調査を市民団体だけでなく、教育機関・行政・事業者の方々に対しても行った理由としては、市民団体の環境教育活動を客観的に把握し、評価している外部からの視点を獲得するという点と、環境教育から持続可能性教育への展開にむけて、これらのセクターが市民団体とどのようなパートナーシップを構築し、協働していくことが出来るかという可能性を探る狙いがあった。

ヒアリング対象者を、「教育機関（大学と小・中・高）」、「行政機関（省庁と地方公共団体）」、「事業者」、「市民団体（ヒアリング内容と団体の活動紹介資料などの情報に基づいて、その活動の立脚点から国際交流・自然・政策提言・生活・ネットワークの5つに分類）」に分類し、以下の図にまとめた。

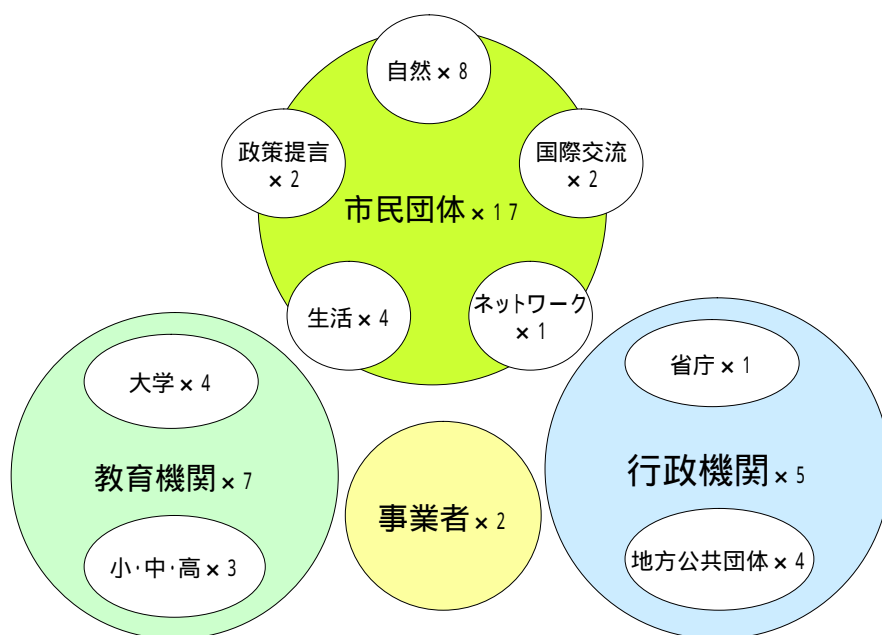


図 4-2 . ヒアリング対象者の分布

<sup>41</sup> 詳しくは付録 聞き取り調査対象者一覧を参照



## 4-2. ヒアリング結果整理

ヒアリング結果を整理するにあたり、ヒアリングデータに基づいて環境教育から持続可能性教育への展開にむけて「現在抱えている課題・問題」そして展開のために必要な要素を「取り組み・方法に関するもの」と「教育内容に関するもの」の大きく三つに大別し、重要性が高いと考えられる概念・視点を抽出した。

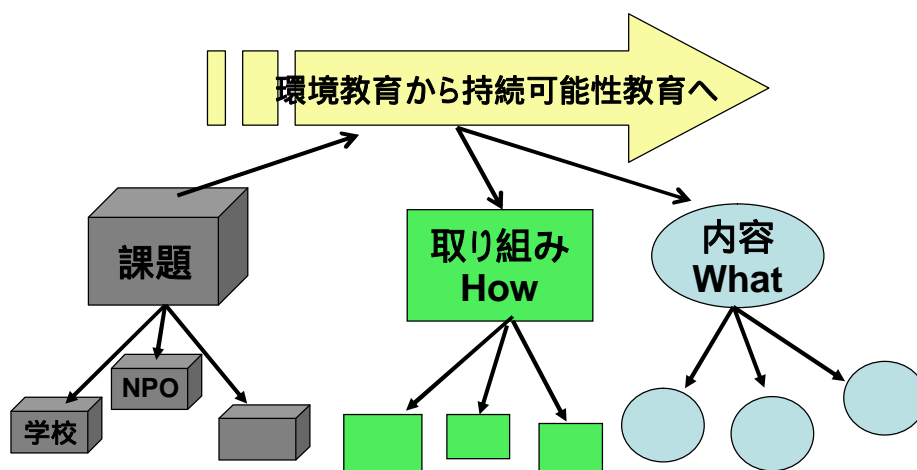


図 4-3.ヒアリング結果の整理

### (1) 「現在抱えている課題・問題」

それぞれの主体の視点からみた「現在抱えている課題・問題点」に関するコメントをキーワードごとに整理した。結果として「NPOによる活動」と「学校教育における環境教育活動」に対する指摘が主であった。

#### ➤ NPO 活動に関して

市民団体の環境教育活動の展開において現状の課題点をヒアリング結果から整理したところ以下のような点が浮き彫りになった。

## 財政上の問題

やはり一番の課題は財政問題。活発な教育活動を展開するにはやはり費用がかかるが、会員の参加費だけでは活発で継続的な活動をとて展開できない。日本の NPO は海外のそれと比較して専門性の低さが指摘されることが多いが、財政基盤の弱さゆえに常勤のスタッフを多く雇うことが出来ず、それが専門性の向上を阻害している要因でもある。行政からの補助が削減されていく中で、それだけに頼っている活動の先細りは免れない。(市民団体)

## 自立性の低さ

NPO は行政から民間より安く請け負ってくれる団体とわかれてしまっていることが問題。企業・行政と肩を並べて対等に付き合っていくにはやはり専門性の向上と財政基盤をどう安定させていけるかが鍵である。(市民団体)

組織運営や経営のノウハウが少なく、どこでそれを学ばよいかかわからないというケースが多い。NPO 間のネットワークの弱さが指摘される場合が多いが、まずそれぞれの団体が自律した上でネットワークが成り立つ。自分自身が立っていない、独立してない状況では力のあるネットワークは育たない。(市民団体)

行政サービスの請負か、理念の追求といういわゆるボランティア活動が大多数で、日本では NPO にしか出来ないことに対する意識がまだ弱い。インフォーマル教育だからこそ出来ることが人間育成には大きなインパクトをもちうる。欧米では優れた教育プログラムやプロジェクトの発掘に政府も NPO の活動に目を光らせているという。だが一概に欧米のように専門性を高めることだけでなく、敷居の低い市民参加型の NPO という日本なりのスタイルがあってよいと思う。(市民団体)

## 次世代育成の問題

参加会員の高齢化が進み、次世代が育っていない。後継者の育成も進んでいないため、活動を継続的に展開して行けるか不安である。現状としては蓄積を継承する若い世代が団体構成員のなかに絶対的に不足している。(市民団体)

## NPO 活動の課題に関する考察

今回のヒアリングで挙げられた「財政上の問題」をはじめとし「専門性の低さ」、「ネットワークの弱さ」、「政策提言などのアドボカシーの不足」などの指摘は、日本の NPO 活動の一般的な課題でもあり、第三章で分析した傾向に沿った意見であったといえる。環境教育の推進における市民団体の役割の重要性は序章でも述べたように Agenda21 の中でも強調されており、地域と学校のコーディネートなど、市民団体ならではの環境教育活動の展開が環境教育全体に及ぼしうる可能性は大きい。とくに「環境のための教育」として実際に学生が環境に対する行動を起こすときのエンパワメントも市民団体の重要な役割であり、環境問題の根本的解決に迫る市民参画による社会システムのシフトにも重要な影響力を有しているといえる。フィエンは「専門的な実践としての環境教育に求められていることは、自然的環境と社会的環境それぞれの質と持続可能性を向上させるために、他者と協同するのに必要な理解・価値観・行動技能を伸張させることである<sup>42</sup>」と述べている。そして「すべての生物種の基本的要求に配慮し、社会的で生態学的な不公正に反対する声を発し、行動することが、自分たちの社会をよりよいものにしていく。そのような役割を果たすために、人々が理解を十分に深めて主体的に関与する市民として社会に参加するという、生涯にわたる学習経験を、環境教育は提供するのである<sup>43</sup>」と環境教育と市民活動の強い関係性を主張している。今後市民団体がここで挙げられた課題をネットワークの強化などを通じて克服し、より活発な活動を展開することが「環境教育のための教育」の充実にむけて必要であるといえる。

### ➤ 学校教育に対して

ヒアリング調査では学校教育における環境教育活動の課題を指摘する声も多く寄せられた。環境教育の現場として学校教育が大きな影響力を有することを物語っており、また改善すべき点が多いという点で多くの教育主体が同じ見解を抱いていることが見て取れる結果であった。

### 教師による環境教育の限界

環境という極めて幅広い分野を、特に小学校では一人の先生が教えるというのには明らかに限界がある。限られた知識で環境問題の一部分だけを切り取ってきて生徒に教え込むだけの教育では、かえって誤った思い込みをこどもに植えつけてしまう危険性がある。たとえば学校の授業を見学した際に「リサイクルはごみを減らし循環型社会をつくるから環境

---

<sup>42</sup> フィエン[2002]p.4

<sup>43</sup> 同上

にやさしい」という点を強調していて、リサイクルによる環境負荷やそもそも無駄使いをすべきでないという点に言及せず「ごみを出してもリサイクルすれば良い」という発想につながる危険性を感じた。学校は環境教育に関してはよりオープンになり、NPO や企業など環境の専門家をコーディネートしていく役割を担っていくべき。そのためにも学校教員が積極的に地域の環境保全活動などに参加して、自分も「生徒」になりパートナーシップの獲得を図るべきではないか。(市民団体)

### **学校教員養成課程での環境教育の必要性**

自分もかつて小学校の教諭だったのだが、学校教員養成課程での環境教育が不十分であることを問題視している。結局熱心である先生がいるかないかでその広がりが完全に左右されてしまう現状がある。(市民団体)

### **受験重視による環境教育への時間不足**

受験の準備のために教科書を終えるのが精一杯で環境教育に取り組む余裕がまったくない。事実上領域横断的な環境教育はほとんどなされていない。マスコミによる学力低下論の扇動によって環境教育へ割かれる時間は年々縮小傾向。体系化された環境教育が存在しない限り、同じ質の環境教育をあらゆる学校で実施・展開していくのはたとえ重要だと理解していても現場としては不可能(教育機関)

### **学校の閉鎖性**

市民団体が環境教育を行おうと学校教育に入っていこうとする場合、行政の後押しがないと難しい場合が多い。その意味で学校と市民団体が対等な役割を築けていない実情がある。(行政機関)

### **学校教育での環境教育活動の課題に関する考察**

一つ目の学校教師による環境教育の限界については、持続可能性という概念を内包し、さらに学際的で幅広い視点がもとめられる環境教育活動のこれからの展開において一層強く意識されるべき点である。学校教育がより地域に開き、いままで地域の持続可能性を実際に具現化してきた地域というフィールドに潜在している地域知・生活知に裏打ちされた多様な教育要素を掘り起こし、次世代に伝えていくためのプラットフォームとしての機能が現在の学校には求められている。事実、公立の小・中学校という全国にほぼ同じ密度で存在している教育インフラを環境教育の拠点として活用し、地域に根ざした環境教育活動を

展開している例としてアサザプロジェクト<sup>44</sup>が挙げられる。アサザプロジェクトでは総合学習における環境教育の一環として子どもたちが地域の高齢者を訪問し、かつての美しい霞ヶ浦の様子をヒアリング調査するという授業が行われている。これらの活動を通じて持続可能性の重要要素である世代間対話・交流の場を創り出し、地域の知恵・文化の再発掘・伝承を可能にしているという点で持続可能性教育の優れた事例と言える。

二点目の教員養成課程における環境教育の必要性に関してはフィエンもその重要性を指摘している。フィエンは教師を、「自分なりの教授理論で積極的また主体的に授業を展開することが出来る高い専門性を備えた知識人とみなす。そして、個人と社会構造の弁証法的変革を根拠にして、環境教育の可能性の言葉を語り、彼らを応援する<sup>45</sup>」存在と位置づけている。社会批判的志向性に富む「環境のための教育」において、教師の役割というのはいわゆる権威的な知識の伝達者でなく、「生徒と共同体の交渉において批判的共同的計画を組織する、計画の組織者であり援助者」である。また教員と生徒の関係性も「話す」「聞く」といった一方通行のものではなく、教員は生徒の解放を目指すファシリテーターでありコーディネーターとして位置づけられている。この点に関連してスウェーデンの学校教育において特筆すべき取り組みがある。持続可能なスウェーデン協会<sup>46</sup>教育プロジェクト担当のバルプロ・カッラ氏によるとスウェーデンでは1990年代から学校の教師をすべてファシリテーターに替えるという試みを始めており<sup>47</sup>、この点で持続可能性教育の先駆的な取り組み事例と言うことが出来る。

そして受験重視による環境教育の時間削減は、今回のヒアリングの中で挙げられた学校教育における環境教育の最大の課題であるといっても過言ではないと考えられる。筆者は今回、都内の公立小・中・高校にそれぞれヒアリング調査を行ったが、高等学校では「教科書を終えるのが精一杯で、各教科が横断的に環境教育のカリキュラムを作る時間もなければ実施する時間もない」と断言していた。学校教育の役割が受験の準備という状態である限り、現在の入学試験と関係性の薄い環境教育の充実は、学校教育において非常に厳しい状態であると伺える。換言すればだからこそ学校はより地域に開き、優れた環境教育を学校の外部から受け入れ、コーディネートしていく必要性が高いといえる。また別の解決策としては入試の環境の問題を導入することで受験勉強と環境学習を一体化するという可能性も探っていくべきであると考えられる。

---

<sup>44</sup> 霞ヶ浦・北浦 Asaza Project ( <http://www.kasumigaura.net/asaza/> )

<sup>45</sup> フィエン[2002]p.194

<sup>46</sup> Sustainable Sweden Association ( <http://www.sustainablesweden.org/> )

<sup>47</sup> 2006年6月9日バルプロ・カッラ氏講演会「スウェーデンにおける持続可能な開発のための教育」より

## (2) 環境教育活動の取り組みに関して

続いて環境教育の活動を今後さらに充実させていく上で、改善すべき点や求められている変革などの取り組み（How）に関するコメントを共通するキーワードごとに整理した。

### セクター・領域を越えた連携

企業と NPO のパートナーシップの構築や、大学との連携で単位取得と環境関連の資格取得を統合するなどの工夫が必要である。学校教育と社会教育など、学校で出来ることと NPO や地域社会できることを相互補完していけるような環境教育の共同体づくりが重要であり、それぞれのセクターがおのこの役割を認識し、それぞれのステークホルダーが連携・協働していかななくては総合的な環境教育を展開することは困難である。（市民団体）

大学がいかにかその専門性を活かしつつ、領域横断の壁をこえた環境教育をデザインすることが出来るか？ そのためにはどのような持続可能な社会像を描くのかという頂点の共有が大前提になる。それが明示されないとそのための方法も手段も見えてこない。そうでないと結局手段のための手段になってしまう。（市民団体）

### コーディネーション

行政・NGO・学校・企業といった組織の壁を超えて、それぞれの特色・強みを活かした形での教育活動をバランスよく展開するため、各組織をつなぐコーディネーターが必要。また環境カウンセラーなど環境専門家の育成を大学が請け負い、資格を与えるといった養成課程の組織を超えた環境の整備、また環境専門家とその知識や技術を必要としている教育の受け手・ユーザーとを結びつける繋ぎ役の存在が強く求められている。（市民団体）

市民団体のネットワーク構築には「オーガナイザー」が必要。まずは根気よくお互いが何を言っても良い場をつくり、言葉の定義から議論しなくてはいけない。同じ言葉でもそれぞれに意味するところが違い、それが協働の障壁につながることが多い。そして財政面でのマネジメントを含め、その活動を経営的側面からサポートし渉外活動を担うプロデューサーのような役割も重要である。（市民団体）

### **目的・ノウハウなどの共有による相乗効果**

同じ目的・同じ手法・同じ地域などさまざまな共通項・同類項によって各主体をつなぎ、知恵・知識や技術の共有を通じてより良いものを生み出していく。各立場が繋がることでそれぞれの果たすべき役割が明確になり、協働が容易になる。(市民団体)

### **学際と役割分担**

教育内容のネットワークが重要で、自然環境に偏重せず社会・歴史・文化・政治・経済などの観点からの複眼的な環境教育が求められている。バランスの取れた学際的・総合的なアプローチが必要。学校教育と社会・課外教育(公式教育と非公式教育)のネットワーク強化による相互補完的な役割分担が必要。(教育機関)

### **共同体の内と外の協働**

町内会のような地元密着型の組織と NPO やボランティアといった外部の者とをつなく。内部者しか知らない地域のリソースが豊富に存在しても、それを発掘していく外部者との協力関係が必要不可欠な場合が多い。(教育機関)

### **持続可能な社会に向けたビジョンの共有**

環境教育の手法は数え切れないほどのバリエーションがあるが、大事なものはどこへ向かおうとしているのかというビジョンの共有である。自分たちの考える持続可能な社会とは何か?そのビジョンが描けていないと頂上がどこなのか分からないまま山に登るのと同じである。ここが明示化されていないと、それにどう取り組むかという手段も方法も見えてこない。多くの環境教育の現場ではここが不明瞭なため、目標と手段がはっきりせず、手段のために手段を講じるような活動の自己目的化に陥ってる場合がある。まずはここの議論に時間をかけることが大切だ。(市民団体)

### **環境教育活動の取り組みに関する考察**

活動の取り組みという視点でもっとも多数であった意見は「連携」「つながり」「共同体」といった言葉に代表される主体間の協働関係に関するものであった。その背景には第二章で考察したように環境教育が持続可能性という概念を内包して展開していくことが求められている現在の環境教育の現場において、自然環境だけでなく、社会、国際理解、経済を含む幅広い総合的な視点が必要であ

り、その視野の拡大のためには主体やセクターを越えて、それぞれの特性を活かした役割分担・協働作業が欠かせないという意識を、多くの教育主体が共有しているという事実を察することが出来る。セクターを越えての環境教育活動の協働の一例として近年注目されているのが企業と市民団体の連携である。昨今の CSR（企業の社会的責任）に対する意識の高まりが追い風となり、多くの企業にとって環境をはじめとする社会的な問題に対する取り組みが重要課題となっている。この流れを受けて、NPO による市民向けの環境講座への出資、地域の小・中学校などで総合学習での出張授業、学生の環境ボランティアへのインターンシップ制度の提供や、地元の環境 NPO の活動へのボランティア参加など、企業による環境教育活動が広がりを見せている。先の課題のヒアリングでも浮き彫りになったように活動資金に頭を抱える環境 NPO に対して企業が資金面でのサポートをし、社会活動への貢献を CSR の一つとして位置づけているケースが多い。実際のヒアリング先でもこのようなかたちでの協働関係を追い風にして、市民と企業そして大学が共同参画して環境教育講座を開設するなどの事例も紹介された。環境をキーワードに企業や市民団体、教育機関という異なるセクターが協働関係を構築していることは、多様な視点からの取り組みが必要とされる環境教育活動の充実においても非常に意義のあることといえる。このような環境・持続可能性という言葉と同じ価値基盤として、目標のビジョンを共有し、協働することの出来る「環境コミュニティ」の形成が、環境教育から持続可能性教育への幅広い展開において重要な意味を持つものと考察される。

### （3）環境教育活動の内容に関して

#### Ownership と Partnership

それぞれの国・地域ごとに抱える問題は異なる。教育の内容はその場やそこにいる人たちが Ownership を感じて、主体的に取り組めるものである必要がある。リオのサミット後の反省点は Global common に重点が偏っていたため、各国・各地の社会・環境の文脈にそぐわない外部輸入型の教育が主流であり、結局は定着・進展しないケースが大多数に上ったことである。それ故・今回の DESD（持続可能な開発のための教育の 10 年）においては、それぞれの地域固有の、人々が主体性を持って取り組んでいけるテーマをそれぞれの地域で考え、それらを Partnership によって結びつけながら、最終的には地球規模で考える能力を養っていくという狙いがある。（教育機関）



## **「自己と他者」の関係性・自己認識**

国際交流によって文化的背景の異なる外部と繋がることにより多様な価値観に触れ、自己の活動を客観的に眺め、批判的に評価することが可能になる。また違い比較・検討を通じて「自分とは何か」、「この現状をどう打開し、自分たちはどんな未来を創造していきたいのか」、「自分の暮らしとは」、「如何に生きていきたいのか」という根源的な問いに遭遇する機会が生まれ、本質的な自己認識の促進に繋がる。(市民団体)

環境とは「自己と他者」の関係性。自分が変われば環境も良くなるし、環境が悪化すれば自分も悪化するというお互いの相互依存関係の認識が環境教育の本義である。人と人、人と自然が共生し、協調していくための教育。他者を思う心を育むことが第一歩であり、環境教育の根底に流れる要素である。(市民団体)

自分が「何者かというルーツ」に目を向け「自己の範囲を拡大」していくことが大切である。東洋思想には「天地合一」という発想があり、人は自然の一部であり、そのものであるという概念があり、それは相互に依存しあい、支えあっている存在であるということの意味している。常に自分はより大きなものの一部であるという畏敬の念がそこにはあり、その対象として自然は大きな拠り所になる。「大きな自己」という深い Identity を持つことが大切である。「切り離された自己」によって人と人、人と自然などのつながりが切れてしまっていることが環境問題をはじめとする持続可能性の障壁となっている問題の根本原因の一つではないだろうか。(事業者)

自己のライフヒストリーを振り返ることにより、現在の自分がどのような「環境」によって形成されてきたのか、育てられてきたのかを詳細に記述し、振り返ることが「環境教育」の第一歩である。(教育機関)

## **想像力と問題の本質を考える姿勢**

複雑に相互関連している地球環境問題の解決には、目の前にある物事の先を想像することの出来る力、つまり「想像力」が必要である。日本では公害問題の歴史を振り返っても「臭いものには蓋」といったような問題を包み込んで覆い隠してしまう悪い体質がある。問題が起こっても技術の開発でなんとかなるといった対症療法的な問題解決の発想にたよらず、はたと踏みとどまって問題の本質を考える姿勢が大切である。一人

一人が「もの考える姿勢」を身につけ、「そもそもなぜこうなったのか？」  
「その行く先は？」と批判的に問い直す思考・姿勢を総合的に育てていく必要がある。(市民団体)

### 価値の見直し

いくら環境負荷の小さい優れた製品を開発し、販売したとしても、消費者がその価値を認め、値段がやや高くともそちらの製品を選んでくれなくては仕方がない。お金だけでない価値の見直しも環境教育が担うべき要素の一つではないだろうか。(事業者)

### ビジョニング

自分たちの将来がどのようなでありたいかというビジョンを地域単位で協議し、コンセンサスを創っていく必要がある。緑・自然だけでなく多様な環境観とともに、どのような地域社会を創って行きたいのかという視点が必要不可欠である。(教育機関)

### 地域知の掘り起こし

長い歴史をもつ先住民による昔の暮らしは、人と自然が互いに及ぼしあって共生してきた持続可能性の知恵の詰まったテキストといってもよい。地域に根ざした「暮らしの知恵」を掘り起こし、自分の暮らしを問い直し、掘り下げていく視点を重要視している。(市民団体)

### 市民性教育

北欧の環境教育の特徴はそのルーツが Ecology でなく Democracy であるということである。環境に対する先進的な取り組みということで、そのやり方だけを表面的に輸入してきても、日本では十分に機能しない場合が多い。それはその根源にある市民性の違いがあるからである。(教育機関)

日本においても、古くは足尾銅山をはじめとし、高度経済成長期に多発した公害の歴史のなかで、市民が団結し、地域の調査研究を行い、国と真っ向勝負してきたという歴史がある。そこには環境をめぐる新しい市民統治のかたちへの水脈を見て取ることが出来る。(教育機関)

依然として日本には環境問題はお上任せの体質がある。主体的なまちづくりへの参画という意識が低く、自分で考え声をあげて行動するという

市民の力が弱い。政治体制を根本的に問い直し、その変革を働き変えていくような市民の関与が無くては社会はかわらない。その力をがエンパワメントしていく役割をこれからの環境教育は担う必要がある。(市民団体)

### 環境教育の内容のキーワードに関する考察

内容のキーワードの特徴を分析した結果、「環境とは何か」「自分とは何か」といった根源的な問いを強調している教育主体が多く見受けられた。「環境」を意味する英単語“Environment”は最も古い語源をたどると名詞を動詞化する“en-”と中期英語(1150 - 1500)で“Circle”を示していた“viron”との合成語であることから、丸い境界などを形成して「取り囲む」という動詞が12世紀から13世紀にかけて存在したという説がある<sup>48</sup>。このように“Environment”という概念はある主体とそれをとり囲むものを前提としている。これは今回多くの主体が強調していた「自己と他者」という概念に通じるものがあるといえる。環境問題の表面的な知識を学ぶだけでなく、自分を知りそれを取り囲むもの、つまり環境との関係性を学び、問い直していくプロセスこそが重要であるという意見は、環境教育を自然環境だけでない多様な関係性を内包し展開していくプロセスにおいて重要な意味を持つといえる。また、長期的視点の必要性と市民性に言及している主体も多く、「環境問題の現在と将来を歴史的に分析」し、「批判的思考によって環境の質を改善・維持する多様な社会行為に加わることを促す」<sup>49</sup>環境のための教育の重要性を示唆していると考えられる。

#### 4-3. 小括

本章では半構造化インタビューの手法を用い、環境教育に取り組んでいる主体へのヒアリング調査を行った。対象として市民団体、教育機関、行政機関、事業者の計31団体に対し、それぞれの環境教育活動の取り組みを通じて感じている課題や、これからより重要となる要素などを聞き取り、そのデータを整理した。結果として、環境教育活動の課題としては「主体間・セクター間でのネットワークの不足」「学校教育における環境教育の限界」「NPOの財政基盤の弱さ」「共通した持続可能な社会に向けたビジョンの欠落」などがあげられた。また今後取り組まれるべき要素、内容に関しては「自己と他者のつながり・関係性の認識」「世代を超えた対話」「想像力とおもいやり」「持続可能な未来のビ

---

<sup>48</sup> 今村[2005]p.23

<sup>49</sup> フィエン[2002]p.29

ジョンの共有・議論」「地域知の掘り起こし」「市民性の向上」「批判的思考」などが挙げられ、そしてそのためには「それぞれの教育主体が全体における自分たちの役割を認識し、セクターをこえた有機的なつながりによって、協働を展開していく」ことが必要であるとの意見が多くの主体の口から聞かれた。これらの指摘は「環境のための教育」と共通の特徴を有し、環境教育から持続可能性教育への展開において、その重要性を改めて示唆していると考えられる。

## 第五章「Significant Life Experience の分析による教育要素の考察」

第五章では環境教育から持続可能性教育への展開に関する要素を、ヒアリングの対象となった教育主体の方々のライフヒストリーを遡及的に調査することで、抽出・分析を試みた。

### 5-1. 目的と手法

第五章における調査は、第四章におけるヒアリング調査の対象者である環境教育主体の方々を知識や経験を持続可能な社会の構築に向けた実際の行動に繋がっているという、いわば「環境のための教育」の成功ケーススタディとして捉え直し、それぞれがどのような経緯によって持続可能な社会の構築に向けて活発な取り組みを展開するようになったのかという事実を検証することで、そのライフヒストリーにおけるいかなる体験や教育的要素が「環境のための教育」において重要な要素となっているのかを探ることを主な目的としている。

1970年代後半から様々な研究者がベオグラード会議・トビリシ会議といった国際会議での合意に基づき、環境教育の目標<sup>50</sup>の構造化に取り組んできた。その様な背景の中で環境教育の究極的な目標として当初から認識されていたのが Responsible Environmental Behavior (「環境に責任ある行動」= REB) の獲得であった。そこでハンガーフォードらは1990年にREBの形成にはEntry-level、Ownership-level、Empowerment level という三段階があり、それぞれの段階ごとに主要因と副要因が存在するというモデルを発表し<sup>51</sup>、Entry-level の主要因として環境の感性 (Environmental sensitivity) の重要性を主張している。

---

<sup>50</sup> 環境教育の目標の国際会議における変遷は第二章を参照

<sup>51</sup> Hungerford and Volk [1990]

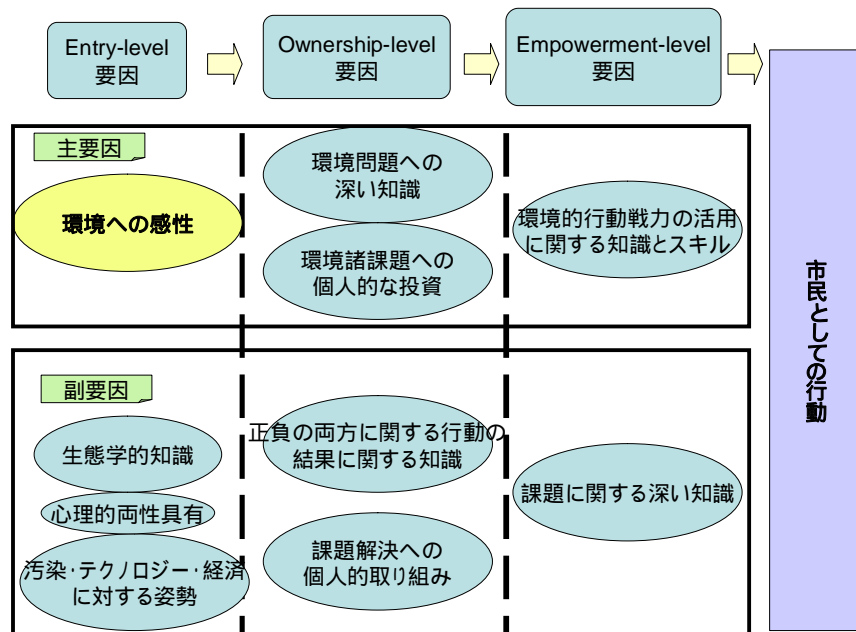


図 5-1 . 行動へのフローチャート : 「環境に責任ある市民としての行動」につながる主要因・副要因

この「環境の感性」がいかなる経験によって獲得されるかに関して Chawla<sup>52</sup>は以下の主に 6 つの項目をあげており、Martha はこれらが Significant Life Experience(環境行動につながる重要な体験 = SLE)として Environmental literacy を向上させる効果的な方法であると主張している<sup>53</sup>。

- 幼少期の自然体験 ( Childhood experiences of natural areas )
- 家族・親類などの大人からの影響 ( Family members, both siblings and adults, who valued the environment )
- 環境に関する団体・組織の活動 ( Pro-environmental organizations )
- 環境の喪失・破壊の経験 ( Experiences of the destruction or loss of environment )
- 行動を喚起するような学校教育 ( School-based education, particularly opportunities to take action )
- 本やその他のメディア ( Books and other media )

始めにこのモデルをもちいて環境教育に取り組んでいる教育主体が、いかなる SLE によって現在の活動を展開するにいたったのかを検証し、教育を受ける

<sup>52</sup> Chawla [1998]

<sup>53</sup> Martha[2003]

側の視点からの環境教育に必要な要素の抽出を試みた。

### 対象と質問事項

対象は先に述べたように第四章にてまとめたヒアリング対象者 31 名で、その内 16 名から回答を得た。質問項目としては以下の問いを用いた。

あなたが環境・持続可能性に興味・関心を持ち、現在のような活動するようになったのはどういった理由からですか？きっかけとなる体験などがありましたらお話しください。（もしくは記述してください）

### 5-2. 結果

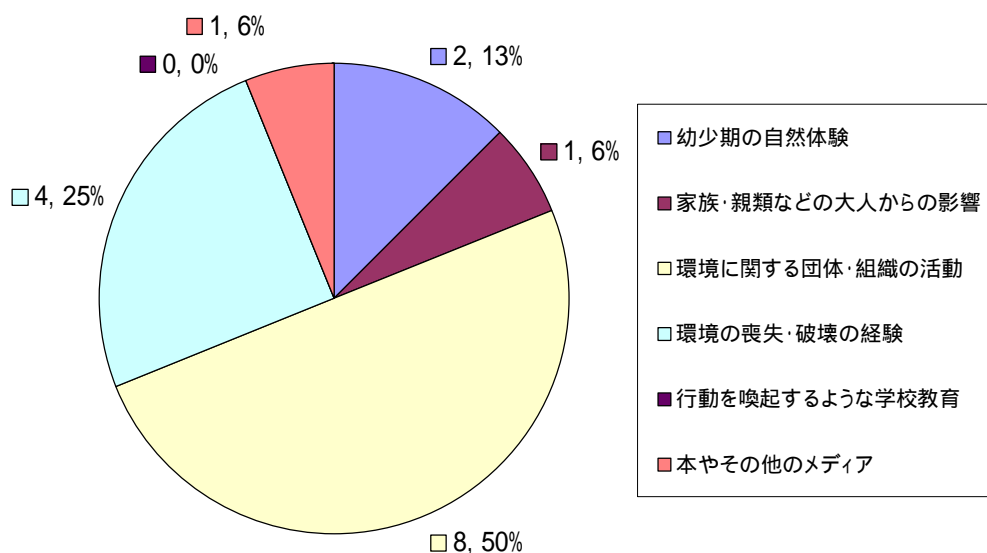


図 5-1 . ヒアリング対象者の SLE 分布

結果として「環境団体・組織の活動の影響」が 8 名で最も多く、全体の 50%、続いて「環境の破壊・喪失」が 4 名で 25%、「幼少期の自然体験」を挙げる主体は 2 名にとどまり、「家族からの影響」「メディアの影響」を挙げたのが一人ずつであった。この結果によると多くの教育主体の方々が環境 NGO を始めとする環境団体や組織の活動に感化され、現在の活動に至っていることがわかる。日本の環境 NGO のよる環境教育の取り組みは第三章にて指摘したように自然環境を対象とした「環境の中での教育」が多数を占めていたが、SLE の結果によると自身の自然体験が現在の環境教育活動の動機付けにつながっているという

意見は意外に少なかった。

以下にそれぞれの教育主体のSLEに関する聞き取り調査からの記述を簡単にまとめる。

市民団体のA氏は自分が現在のような活動に取り組むようになったきっかけとなる出来事として、バブル経済の真っ只中の時期に育った関係で、経済成長と引き換えに発生してきた公害問題や自然破壊の問題を直接目の当たりにしてきたことが大きく影響していると述べていた。臨海地域の埋め立てや自然豊かな入会地がゴルフ場開発によって奪われるなど、自然環境の喪失による衝撃と自然とのふれあいを楽しんでいた経験の大きく2つが現在の自分の活動につながっているということであった。

市民団体のB氏は、環境破壊に関する写真集に衝撃を受けたという。それによって今まで隠れていた「良心」があふれ出してきた観があると述べていた。また中学時代にリオの地球サミットがあり、その当時、関心を持ったことと、見本となるような多くの人との出逢いも大きな影響を与えているという。

市民団体のC氏は一度民間企業に就職し働いていた。もともと野外活動と教育に興味があったC氏は同市民団体の環境教育指導者の養成講座に参加し、環境教育を生業としていくことを決意したという。そしてその背景には「よりよい生き方」を求めたときに自分だけがよくなっても仕方がないと考えたと述べている。教育活動を通じてたくさんの人と人、人と自然の出会いを演出したいと考えたという。

市民団体のD氏は父が日本の生態学の草分けで自然環境の教育の必要性を60年前から提唱してきたという。その遺志を継いで団体の運営を引き継ぎ、現在の活動を展開するに至っているという。

事業者のE氏は東京に生まれ育ったことにより、地方の自然にあふれる環境へのコンプレックスがあったという。学生時代から山小屋や牧場でのアルバイトや山登りを積極的に行っていた。ネパールの登山中に高山病に見舞われた際に、ただひたすら早くたくさん効率よく登ろうとしている、いわば近代的・産業的発想に縛られて生きて来た自分に気づき、自分の中でのパラダイムシフトを体感したことが転機であったと述べている。

市民団体のF氏は、学生時代から熱心に取り組んできた登山活動が現在の活



動の原点になっているという。潜在的に「山に育てられた」という意識があり、山に対する恩返しをしたい、何かしなくては、何か自分に出来ることはないかという問題意識が活動の原点だったと語っている

市民団体の G 氏は学生時代にフィリピンで初めてスキューバダイビングに挑戦したときに、さんご礁の破壊を目の当たりにして衝撃を受けたと語る。また中学の授業での水俣病の講義も強く印象に残っており、人間活動の自然への影響と環境問題の社会的側面を痛感したことが大きなきっかけだったと述べている。

市民団体の H 氏は市民の連続環境講座に参加した際に、缶ビンの分別工場の現場を見学し、衝撃を受けたことが現在の活動をはじめたきっかけと語る。不衛生で悪臭の漂う工場の中で手袋もせずに働いている外国人労働者の姿を見て、自分たちの生活で出されるごみが結果的にこのような非人間的な職場・仕事環境を作り出しているという事実には愕然とし、自分に出来ることがないか考えた述べていた。

### 5-3. 小括

本章ではヒアリングの対象となった教育主体の方々のライフヒストリーを調査し、持続可能な社会の構築に向けて主体的に活動を促進する「環境のための教育」の要素抽出を行った。SLE の調査は回答者ごと主観的評価という点で、ここで得られた知見が普遍的に環境のための行動への効果をもたらすものとは言い難い側面もある。しかし回答者が自らの環境のための行動やそれにつながる体験などを振り返ることによって、自分とその自分の形成に影響を与えてきた環境を再認識する機会提供にもつながり、学習過程論的検討とともに環境教育の今後の学習計画に活用できるという可能性だけでなく、この調査自体が自分史学習プログラムの一部としても機能しているという特徴がある<sup>54</sup>。以上、今回得られたデータの範囲からは、多くの教育主体の SLE として挙げた「環境団体の活動への参画」といった要素を教育の現場に仕掛け、組み込んでいくことが、今後の環境教育から持続可能性教育の展開に向けて有意義であると示唆された。

---

<sup>54</sup> 朝岡[2005]p.105

## 第六章 結論

### 6-1. 本研究から得られた知見

本研究では環境教育から持続可能性教育への展開においていかなる変化が求められているかを明らかにすることを目的とし、その展開の推進力として「環境のための教育」の重要性の検討を、次の三つの方法によって検討した。はじめに歴史の体系的整理を通じて日本における環境教育が持続可能性教育へと変遷する過程を追い、続いて環境 NGO のデータベース解析によって市民団体による環境教育の現状を分析した。次に環境教育に取り組む教育主体へのヒアリング調査によって現在の課題とこれからの展開の鍵となる要素に関する聞き取りをおこなった。さらに SLE 分析を通じていかなる経験が教育主体の活動の原動力となってきたかを分析し、環境教育から持続可能性教育への展開にむけて、その課題と展望を探った。本研究の範囲内で、結果として浮きぼりになった知見を以下の大きく三点にまとめた。

#### 1) 主体間でのネットワーク・連携の必要性

第三章におけるデータベースの解析結果から、主体間での環境教育連携が不足していることが明白になった。同様に、第四章のヒアリングにおいては主体間のパートナーシップの重要性を強調する声が多く聞かれたのにもかかわらず、現状としてその整備は十分であるとはいいがたい状況が見受けられた。この課題を解決するためには環境コミュニティともいべき共同体が発展する必要があると考察される。フライブルグ在住の環境ジャーナリスト今泉みね子氏はヒアリングの中でドイツの環境都市として知られるフライブルグの環境共同体による環境教育主体のパートナーシップの強さを語っていた。フライブルグでは学校と NGO・企業やエコステーションなど地域に存在する環境教育のステークホルダーがパートナーシップをもち、それぞれの特性を生かして教育活動を行っているという<sup>55</sup>。午前中は学校にて「環境についての教育」を行い、午後は「森の学校」と呼ばれる地域の NGO が運営する自然学校で「環境の中での教育」が行われる。その後エコステーションや地域の企業や工場の見学などを通じてより実践的な「環境のための教育」が実施される。子どもはこれらの環境コミュニティのなかを行き来しながら、バランスのとれた環境教育を享受することが出来るという。第五章において持続可能な社会構築のため環境教育活動を活発に展開している主体の半数が、環境団体の活動への参画をそのきっかけとなる

<sup>55</sup> 今泉氏へのヒアリング調査による。

体験であったと述べていたように、環境コミュニティの展開による主体間の有機的なネットワーキングによって、環境に関する活動の機会もより多彩な形で提供していくことが可能になると考えられる、このように、日本の環境教育がより幅広い視点を内包し持続可能性教育へと発展していくためには、地域に根ざした環境コミュニティの発展が必要であることが考察された。環境コミュニティの創成は近代社会システムによって切り離された学校と地域を結びつけ相互活性の促進にもつながると考えられる。また、そのためにはコーディネーター・オーガナイザーの存在が重要であり、学校や行政、市民団体などの持続可能性教育のステークホルダーを横断的に結びつけることの出来る人材が必要となる。各ステークホルダーのなかからコーディネーションを担当する人材育成が必要であるとともに、それぞれが持続可能性という共通の概念によって相互理解を深め、その教育のために如何なる役割を担っているか改めて問い直していく必要があるといえる。

## 2) 環境教育の全体像の把握・長期的視点の重要性

序章で問題提起し、第三章のデータベース解析と第四章のヒアリングを通じてその課題が浮き彫りとなったのが、今日の環境教育における全体像をイメージした上での実践の乏しさと長期的ビジョンの弱さであった。環境の持続可能性についてシステム全体を俯瞰しながら、より広い視野をもとに思考していく視点と、10年、20年、50年、100年もしくはそれ以上の、世代を超えた長期的な時間軸を伴う視点の二つが求められている。特定の環境問題に特化し、その問題解決の追及に固執してしまうことはシステム全体からすると必ずしもプラスに作用しない。そればかりか、むしろ活動の自己目的化を助長し兼ねず、一つの問題解決が新たな問題の発生に影響を及ぼしてしまう危険性も孕んでいる。従来の対症療法的な環境への取り組みを超え、持続可能な将来世代へのビジョンを明確に定めて上で、現在学ぶべきことは何かを問い直していくという作業が環境教育から持続可能性教育への展開の現場に求められていると思われる。

## 3) 「環境のための教育」の推進による持続可能な社会構築のための社会変革

フィエンは「これまでの環境教育は個人生活スタイルの変化や環境への責任ある態度ばかりが強調されてきており、これからは環境問題が社会と私たちの暮らし方に構造的に打ち込まれていることをもっと認識しなければならない。個人の暮らしだけでなく、人間と人間以外の間の社会的状況の転換が必要であり、それを解決するためのプロセスの多くは、政治的プロセスによってなされ、

そのことを生徒は学ぶ必要がある」と主張している<sup>56</sup>。日本の今までの環境教育は第二章から第四章にかけての調査で改めて浮き彫りになったように「環境についての教育」「環境の中での教育」が主流で、持続不可能な社会システムに反旗を翻し、その根本的なパラダイムの転換に言及することは少なかった。しかし、現在の弱肉強食の資本主義が席卷する日本社会そしてグローバル社会において、表面的な環境問題に対する知識の伝達に偏重し、個人のモラルの問題に社会システムの問題を還元している環境教育のみでは、その意義は否定されるべきではないが、環境問題の根本的な解決は困難であると考えられる。現在の社会システムを見直し、環境問題をはじめとする持続可能な社会の障壁となる多様な問題に向き合い、その根治に取り組むためには、現在の支配的社会パラダイムから新環境パラダイムへのシフトが必要となっている。この現代文明批判とも言うべきパラダイムシフトの展開に貢献し、持続可能な社会の構築の大きな推進力としての「環境のための教育」がより広がり深化していくことが、現在の日本における環境教育から持続可能性教育への展開に求められていると考えられる。

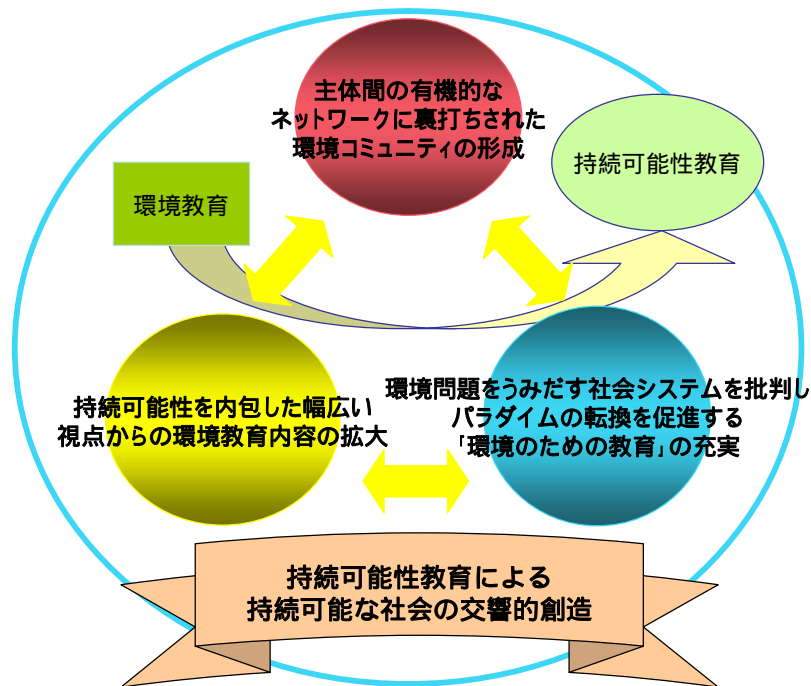


図 6-1 . 環境教育から持続可能性教育への 3 つの変革

これらの 3 つの変革により、自然環境に限られず幅広い視点からの教育内容

<sup>56</sup> フィエン[2002]p.23

の充実・実践、そして多様な主体がそれぞれの特性を生かした形による環境コミュニティに支えられたホリスティックな教育の展開、さらに社会システムの根本に迫る批判的な視点に裏打ちされた「環境のための教育」の深化が促進され、これらのプロセスが環境教育から持続可能性教育への展開に求められていると考察された。この広い学び空間の創造の先に持続可能な社会の構築に向けた結実があると考えられる。

## 6-2. 将来の研究課題

本研究では、市民団体の環境教育活動の分析を中心に、環境教育から持続可能性教育への展開における課題・要素の分析を行った。調査を通じて浮き彫りになった点の一つとして教育主体間のネットワーキングの強化などが挙げられたが、そのためには当然のことながら他の教育主体へ特化した分析も必要である。それぞれのセクターにおいて異なる課題と役割があり、それらを丁寧に浮き彫りにしていくことが環境コミュニティの形成と成長に大きな意義を持つと思われる。すべてのセクターを網羅的に調査するのは限られた時間では困難であるので、今後の研究としては二つのアプローチが考えられる。一つは本研究のようにひとつのセクターに焦点を絞り、知見を集積する方法である。今回の調査を通じ、特に学校教育における環境教育の体系的整理とその課題の調査が非常に重要であると考察された。受験勉強という学校教育における環境教育推進の大きな障害要因によって、特に高等学校における環境教育は真空地帯に近く、まさに知識から主体的行動へと移行する「環境のための教育」の舞台にふさわしい高等教育の場に環境教育が極めて手薄になっているのはそれまでの小・中学校での教育活動の連続性を打ち切ってしまうことになり、大きな改善が求められているように見受けられた。学校教育の、特に高等学校における環境教育にテーマを絞って調査することが今後の環境教育の進展に向けて重要な意義を持つように思われる。

もう一つのアプローチとしては、あえてセクターを限定しない代わりにより具体的で狭い地域にリサーチのフィールドを絞り、その地域の中にどのような環境教育に関するステークホルダーが存在し、それぞれが抱える課題や役割について詳細に調査する方法が考えられる。それぞれの特性と主体間の関係性や位置関係を、一つの地図に克明に記述していくことで、環境コミュニティ創成の可能性を浮かび上がらせ、その発展に寄与できれば非常に有意義であると考えられる。

## 参考文献・資料

### 日本語文献・資料

- 青木保 [1997] 『岩波講座\*文化人類学 第1巻; 新たな人間の発見』岩波書店  
朝岡幸彦編 [2005] 『新しい環境教育の実践』高文堂出版社  
アラン・アトキソン著・枝廣淳子監訳[2003] 『カサンドラのジレンマ - 地球の危機、希望の歌』PHPエディターズ・グループ  
石井昭男 [2001] 『21世紀を開く NGO・NPO』明石書店  
石弘之編 [2002] 『環境学の技法』東京大学出版  
伊丹敬之 [2001] 『創造的論文の書き方』有斐閣  
市川定夫 [1999] 『環境学：遺伝子破壊から地球規模の環境破壊まで』藤原書店  
井上 有一・石川 聡子・塩川 哲雄・原田 智代著・今村 光章編[2005] 『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂  
今泉みね子 [ほか] 著・小野有五編 [2004] 『環境と市民ガバナンス』北海道大学大学院法学研究科附属高等法政教育研究センター  
今井清一 [1996] 『日本の環境問題と環境教育』晃洋書房  
今井清一 [2002] 『環境教育論』晃洋書房  
ウヴェ フリック著・小田 博志・春日 常・山本 則子・宮地 尚子翻訳 [2002] 『質的研究入門『人間の科学』のための方法論』春秋社  
魚住忠久・深草正博編著「2001」『21世紀地球市民の育成：グローバル教育の探究と展開』黎明書房  
梅原猛 [1996] 『講座\*文明と環境 第14巻; 環境倫理と環境教育』朝倉書店  
大森享 [2005] 『環境学習をはじめよう』ルック  
奥井智久「1998」『地球規模の環境教育：環境教育最前線』ぎょうせい  
奥井智久・佐島群巳編 [1994] 『環境教育ガイドブック』教育出版  
カール=ヘンリク・ロベール [1996] 『ナチュラル・ステップ - スウェーデンにおける人と企業の環境教育』新評論  
加藤三郎 [1997] 『地球市民の心と知恵』中央法規  
加藤三郎 [2003] 『環境力 日本再生への分かれ道』ごま書房  
加藤秀俊編 [1991] 『日本の環境教育』河合出版  
川嶋宗継・市川智史・今村光章編著 [2002] 『環境教育への招待』ミネルヴァ書房  
環境教育事典編集委員会 [1992] 『環境教育事典』労働旬報社  
環境教育事典編集委員会 [1999] 『環境教育事典 新版』労働旬報社  
『環境研究 第134号 特集・環境保全活動・環境教育推進法と全員参加の環

境時代』[2004] 日立環境財団  
『環境と公害 29 巻 2 号』[1999] 岩波書店  
神田順・佐藤宏之編 [2002] 『東京の環境を考える』朝倉書院  
北村和夫 [2000] 『環境教育と学校の変革 ひとりの教師として何が出来るか』  
農山漁村文化協会  
鬼頭秀一 [1996] 『自然保護を問いなおす - 環境倫理とネットワーク』筑摩書房  
木俣 美樹男・藤村 コノエ [2005] 『持続可能な社会のための環境学習 知恵の  
環を探して』 培風館  
清里環境教育フォーラム実行委員会[1992] 『日本型環境教育の『提案』 - 自然と  
の共生をめざして』 小学館  
小池俊雄・井上雅也編著・環境問題研究会編 [2005] 『環境教育と心理プロセ  
ス：知識から行動へのいざない』 山海堂  
幸田シャーミン [2002] 『地球としごとをする人たち - アメリカ環境教育ルポと  
エコ・インタビュー』 エフエム東京  
国民教育文化総合研究所 [2005] 『教育と文化 40 号』アドバンテージサーバー  
小島敏郎 [2003] 『教育の 10 年 国連持続可能開発教育の 10 年を考えるヒント』  
財団法人 水と緑の惑星保全機構  
子供達に対する環境教育の充実に関する体系的調査報告書 1993 『環境教育のため  
の人づくり・場づくり』日本地域開発センター  
佐島群已 [ほか] 編 [1992] 『学校の中での環境教育』国土社  
佐島群已 [1992] 『環境問題と環境教育 地球化時代の環境教育 1』国土社  
佐島群已・中山和彦 [1992] 『生涯学習としての環境教育 地球化時代の環境教  
育 3』国土社  
佐島群已・中山和彦 [1993] 『世界の環境教育 地球化時代の環境教育 4』国土  
社  
佐島群已編 [1997] 『環境教育の考え方・進め方 『総合的な学習』授業実践マニ  
ュアル：『総合的な学習』の実践 ; No.2』教育開発研究所  
佐島群已編 [1997] 『環境教育の考え方・進め方』教育開発研究所  
佐島群已 [ほか] 編 [1996] 『環境教育指導事典』国土社  
佐和隆光 [ほか]編 [2002] 岩波講座 『環境経済・政治学 第 4 巻 - 環境保  
全と公共政策』 岩波書店  
佐和隆光 [2002] 『岩波講座 \* 環境経済・政策学 第 4 巻 ; 環境保全と公共政策』  
岩波書店  
澤昭裕 [2003] 『民意民力』東洋経済新報社  
財団法人日本生態系協会 [2001] 『環境教育がわかる辞典』柏書房  
持続可能な開発のための教育の 10 年推進会議[ESD-J] [2006] 『ESD がわかる！』

- ジョン・フィエン著・石川聡子ほか訳 [2001] 『環境のための教育 - 批判的カリキュラム理論と環境教育』 東信堂
- スー・グレイグ [1998] 『環境教育入門』 明石書店
- 鈴木 恒夫 [編集] [2005] 『環境保全活動・環境教育推進法を使いこなす本』 中央法規出版
- 鈴木紀雄と環境教育を考える会編 [2001] 『環境学と環境教育』 かもがわ出版
- 住明正・武内和彦・植田和弘著 [2002] 『環境学入門』 岩波書店
- 全国環境教育ネットワーク編著 [2002] 『環境教育はじめての一步』 アドバンテージサーバー
- 総合的な学習における環境学習研究会編著 [2002] 『環境学習 高等学校・中学校新課程用総合的な学習こう展開するシリーズ』 清水書院
- 高橋正立・石田紀郎編 [1993] 『環境学を学ぶ人のために』 世界思想社
- 高見幸子 [2003] 『日本再生のルール・ブック - ナチュラル・ステップと接続可能な社会』 海象社
- 田中春彦編 [2000] 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』 明治図書出版
- 田中実・安藤聡彦 [1997] 『環境教育をつくる』 大月書店
- 谷口文章編 [2002] 『環境教育の開発プログラム』 甲南大学総合研究所
- ダニエル・キム [2002] 『システム・シンキングトレーニングブック - 持続的成長を可能にする組織変革のための 8 つの問題解決思考法』 日本能率協会マネジメントセンター
- 都留重人 [1982] 『環境教育 - 何が規範か』 岩波書店
- T. ダウニング・パウラー [1983] 「応用\*一般システム思考」 紀伊国屋書店
- 東京学芸大学環境教育研究会 [1998] 『環境教育の総合的推進に関する調査』 報告書
- 東京学芸大学附属環境教育実践施設編 [1998] 『環境教育学研究：東京学芸大学環境教育実践施設研究報告 8 号』 東京学芸大学環境教育実践施設
- 東京学芸大学野外教育実習施設 [1992] 『環境教育辞典』 東京堂出版
- 図書教材研究センター編著 [1994] 『国際理解教育・環境教育などの現状と課題：図書教材研究シリーズ』 図書教材研究センター
- ドネラ.H.メドウズ・デニス.L.メドウズ・枝廣淳子 [2005] 『地球のなおし方 - 限界を超えた環境を危機から引き戻す知恵』 ダイアモンド社
- ドネラ.H.メドウズ・デニス.L.メドウズ・ヨルゲン.ランダース著・枝廣淳子訳 [2005] 『成長の限界：人類の選択』 ダイアモンド社
- 内藤正明・加藤三郎編 [1998] 『持続可能な社会システム』 高橋裕編 『岩波講座地球環境学』 岩波書店
- 西岡秀三編 [2000] 『新しい地球環境学』 古今書院 ..



- 西田史朗 [1991] 『新しい環境教育の展開に関する研究』奈良教育大学  
『21世紀の環境とエネルギーを考える』[2005] 時事通信出版社
- 新田和弘 [2002] 『環境教育が直面する最大の課題 グローバリゼーションと持続不可能な社会』『環境教育』11[2]
- 日本科学協会 [1982] 『環境教育とはなにか：考え方の keynote として』日本科学協会
- 日本科学協会新しい科学教育の推進研究科学教育第1分科委員会編 [1980] 『環境教育のためのアプローチ：教育・人口学・社会構造との関連において』日本科学協会
- 日本環境教育フォーラム [2000] 『日本型環境教育の提案 改訂新版』小学館
- 沼田真 [1982] 『環境教育論』東海大学出版会
- 沼田眞監修 [1987] 『環境教育のすすめ』東海大学出版会
- 原子栄一郎 [1998] 『持続可能性のための教育論』藤岡貞彦[編] 『<環境と開発>の教育学』同時代社
- 福島達男 [1993] 『環境教育の成立と発展』国土社
- 福島要一 [1985] 『環境教育の理論と実践』あゆみ出版
- 文部省 編 [1991] 『環境教育指導資料』大蔵省印刷局
- 安井至 [1998] 『市民のための環境学入門』丸善
- 山路永司 [2004] 『環境教育の現状と方向性に関する研究』
- ユネスコ編 [2005] 『持続可能な未来のための学習 立教大学出版会』有斐閣

## REFERENCES

- Ballantyne, R. and Packer, J. [2005] ‘Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through freechoice learning experiences: what is the state of the game?’, *Environmental Education Research*, Vol. 11, No. 3, July 2005, pp. 281–295
- Bhaskar, N. [2003] ‘EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: THE JOHANNESBURG SUMMIT AND BEYOND’ *Environment, Development and Sustainability* 5: 231–254
- Blewitt, J. [2005] ‘Education for Sustainable Development, governmentality and *Learning to Last*’, *Environmental Education Research*, Vol. 11, No. 2, April 2005, pp. 173–185
- Bögeholz, S. [2006] ‘Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions’, *Environmental Education Research*, Vol. 12, No. 1, February 2006, pp. 65–84
- Bourn, D. [2005] ‘Education for Sustainable Development and Global Citizenship—The UK Perspective’, *Applied Environmental Education and Communication*, 4:233–237

- Brody, S.D. and Ryu, H-C. [2006] 'Measuring the educational impacts of a graduate course on sustainable development', *Environmental Education Research*, Vol. 12, No. 2, April 2006, pp. 179–199
- Combes, B P. Y. [2005] 'The United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Learning to Live Together Sustainably', *Applied Environmental Education and Communication*, 4:215–219
- Day, B.A. [2002] 'WSSD: What Needs to Come from Johannesburg', *Applied Environmental Education and Communication* 1:131–133
- Diane Pruneau et al. [2006] 'The Process of Change Experimented by Teachers and Students when Voluntarily Trying Environmental Behaviors', *Applied Environmental Education and Communication*, 5:33–40,
- Fien, J. 1998, 'Environmental education for a new century', in D. Hicks and R. Slaughter [eds], *World yearbook of education 1998: Futures education*, Kogan Page, London, pp. 245-258.
- Fien, J. and Trainer, T. [1993] 'Education for sustainability' in J. Fien [ed.], *Environmental education: A pathway to sustainability*, Geelong, Deakin University, p.11-23.
- Foster [2001] 'Education as sustainability', *Environmental Education Research*, Vol. 7, No. 2, pp. 153-165.
- Gough, A. [2005] 'Sustainable Schools: Renovating Educational Processes', *Applied Environmental Education and Communication*, 4:339–351
- Gillham, B. [2000] *The research interview*, Continuum, London.
- Hart P. & Nolan K. [1999] 'A critical analysis of research on environmental education', *Studies on Science Education*, vol. 34, pp. 1-69.
- Hopkins, C., Damlamian, J. and Ospina G. L. [1996] 'Evolving towards education for sustainable development: An international perspective', *Nature and Resources*, Vol. 32, No. 3, pp. 2-11.
- Huckle, J. 1996, 'Realizing sustainability in changing times', in J. Huckle and S. Sterling [eds], *Education for sustainability*, Earthscan, London, pp.3-17.
- Hungerford & Volk. [1990] 'Changing Learner Behaviour Through Environmental Education', *Journal of Environmental Education*, Vol. 21, No. 3
- Kelsey, E. [2003] 'Constructing the Public: implications of the discourse of international environmental agreements on conceptions of education and public participation', *Environmental Education Research*, Vol. 9, No. 4, November 2003
- Korfiatis, K.J. [2005] 'Environmental education and the science of ecology: exploration of an uneasy relationship', *Environmental Education Research*, Vol. 11, No. 2, April 2005, pp. 235–248

- Kyburz-Graber, R, Hofer, K and Wolfensberger, B. [2006] 'Studies on a socio-ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse', *Environmental Education Research*, Vol. 12, No. 1, February 2006, pp. 101–114
- Moore, J. [2005] 'Barriers and pathways to creating sustainability education programs: policy, rhetoric and reality', *Environmental Education Research*, Vol. 11, No. 5, November 2005, pp. 537–555
- Monroe, M. C. [2002] 'Evaluation's Friendly Voice: The Structured Open-Ended Interview', *Applied Environmental Education and Communication* 1:101–106
- Monroe, M. C. [2003] 'Two Avenues for Encouraging Conservation Behaviours' *Human Ecology Review*. Vol. 10, No.2
- McKeown, R. and Hopkins, C. [2005] 'EE and ESD: Two Paradigms, One Crucial Goal', *Applied Environmental Education and Communication*, 4:221–224, 2005
- Milbrath, L.W. [1989] *Envisioning a Sustainable Society: Learning Our Way Out*, State University of New York Press, Albany, NY.
- Ninomiya-Lim, S. [2005] 'The Meaning of the DESD for Us in Japan: Three Years after Proposing it to the World', *Applied Environmental Education and Communication*, 4:261–264
- Öhman, J. [2006] 'Pluralism and criticism in environmental education and education for sustainable development: a practical understanding', *Environmental Education Research*, Vol. 12, No. 2, April 2006, pp. 149–163
- Palmer, J. A. and Birch, J.C. [2003] 'Education for Sustainability: the contribution and potential of a non-governmental organisation', *Environmental Education Research*, Vol. 9, No. 4, November 2003
- Pigozzi, M. J. [2003] 'UNESCO and The International Decade of Education for Sustainable Development [2005-2015]', *Connect: UNESCO International Science, Technology & Environmental Education Newsletter*, Vol. XXVIII, No. 1-2.
- Probert, E. J. [2002] 'An Environmental Education Initiative with University Business Students', *Applied Environmental Education and Communication* 1:53–59
- Scheunpflug, A. and Asbrand, B. [2006] 'Global education and education for sustainability', *Environmental Education Research*, Vol. 12, No. 1, February 2006, pp. 33–46
- Schlesinger, W. H. [2004] 'Environmental Education for a Sustainable Future', *Applied Environmental Education and Communication*, 3:75–77
- Seybolda, H. and Rießb, W. [2006] 'Research in environmental education and Education for Sustainable Development in Germany: the state of the art',

*Environmental Education Research, Vol. 12, No. 1, February 2006, pp. 47–63*

Woollcombe, D. [2002] ‘Whither Education for Sustainable Development?’, *Applied Environmental Education and Communication* 1:17–19

UNESCO [2003] *United Nations Decade of Education for Sustainable Development [January 2005 – December 2014]: Framework for a draft international implementation scheme [Draft]*.

United Nations [2002] ‘The Johannesburg Declaration on Sustainable Development’ in *Report of the World Summit on Sustainable Development*, pp. 1-5, United Nations, New York.

UNESCO-UNEP [1977] *Connect* Vol. , No. 1.

UNESCO-UNEP [1981] *Connect* Vol. , No. 4.

UNESCO-UNEP [1982] *Connect* Vol. , No. 4.

UNESCO-UNEP [1983] *Connect* Vol. , No. 2.

UNESCO-UNEP [1984] *Connect* Vol. , No. 3.

## ウェブサイト

IUCN

<http://www.iucn.org/>

ESD-J ホームページ

<http://www.esd-j.org/>

環境省総合政策局環境教育推進室

<http://www.env.go.jp/policy/edu/>

中央環境審議会答申 - 『これからの環境教育・環境学習 - 持続可能な社会をめざして』

<http://www.env.go.jp/council/former/tousin/039912-1.html>

こどもエコクラブ

<http://www.env.go.jp/kids/ecoclub/>

環境教育・環境学習データベース

<http://www.eeel.jp/index.html>

日本環境教育学会

<http://wwwsoc.nii.ac.jp/jsoc/index.html>

日本環境協会

<http://www.jeas.or.jp/index.html>

日本自然保護協会

<http://www.nacsj.or.jp/>

サステナビリティの科学的基礎に関する調査 2006

<http://www.sos2006.jp>

## 付録 聞き取り調査対象者一覧

<p><b>教育機関</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 国連大学高等研究所上席研究員</li> <li>➤ 学芸大学環境教育実践施設</li> <li>➤ 武蔵工業大学 環境情報学部</li> <li>➤ 金沢大学大学院社会環境科学研究科博士課程・NPO 地球の友金沢</li> <li>➤ 新宿区立小学校</li> <li>➤ 新宿区立中学校</li> <li>➤ 東京都立高等学校</li> </ul>
<p><b>行政機関</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 環境省 総合政策局 環境教育推進室 市民活動係長</li> <li>➤ いしかわ環境パートナーシップ県民会議・石川エコステーション事務局</li> <li>➤ 金沢市環境教育・環境学習推進会議担当課長</li> <li>➤ 札幌市環境局環境都市推進部推進課 環境プラザ担当係長</li> <li>➤ エコギャラリー新宿 新宿区立環境学習センター 業務主任</li> </ul>
<p><b>事業者</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 広告代理店 コーポレートコミュニケーション局</li> <li>➤ 製造業 CSR 部 CSR コミュニケーショングループマネジャー</li> </ul>
<p><b>市民団体</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 社団法人日本環境教育フォーラム (JEEF)事業部長</li> <li>➤ 社団法人日本環境教育フォーラム (JEEF)理事長</li> <li>➤ 「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議 (ESD-J)事務局</li> <li>➤ 環境まちづくり NPO エコメッセ事務局長</li> <li>➤ NPO 法人 ECOPLUS 事務局スタッフ</li> <li>➤ 財団法人科学教育協会代表</li> <li>➤ NPO 法人ねおす</li> <li>➤ 日本ヒマラヤン・アドベンチャー・トラスト 常務理事・専務理事</li> <li>➤ NPO 法人環境文明21・株式会社環境文明研究所 研究員</li> <li>➤ NPO 法人環境文明21・株式会社環境文明研究所・有限会社 エコ企画 代表取締役</li> <li>➤ 特定非営利活動法人 アサザ基金 代表理事</li> <li>➤ NPO 法人 グリーンコンシューマー東京ネット 理事</li> <li>➤ 特定非営利活動法人 The Oceanic Wildlife Society 事務局</li> <li>➤ 財団法人公園緑地管理財団 公園管理運営研究所 普及開発部 研究員</li> <li>➤ 日本環境資源生活文化振興会 (JEPAX) 代表取締役</li> <li>➤ 特定非営利活動法人地球環境保全協会 (GEPA) 地球温暖化対策推進部会 新エネルギー等技術研究推進室 理事長</li> <li>➤ 財団法人 三菱 UFJ 環境財団 常務理事事務局長</li> </ul>

## 謝辞

本論文を作成するに際して、実に数多くの方々から御協力とご支援を頂きました。

はじめに、私の指導教官としてこの二年間、温かく指導下さいました味埜俊先生に心から感謝致したいと思います。一歩進んだかと思うと躓き、迷ってばかりの私を、先生はいつも優しくそして丁寧に指導して下さいました。同じく二年間、研究の作法を含め、客観的かつ的確なご指導を下さいました佐藤弘泰先生・小貫元治先生に厚く御礼を申し上げたいと思います。また本論文の副指導教官として、社会学的な研究の右も左もわからない私に対し、研究のいろはから懇切丁寧に指導下さいました清水亮先生に、改めて深い感謝の意を表したいと思います。そしてヒアリング調査を快諾し、時には4時間にも及び自身の活動や哲学を真摯に語って下さったヒアリング対象者の皆様、そして研究調査にご協力頂いた多くの方々に厚く御礼申し上げます。

この二年間は実に素晴らしい出会いに恵まれた歳月でした。研究活動を通じて自分の人生観や考え方に大きな影響を与えてくれるような方々にたくさん出会うことが出来ました。また、いつも研究室を楽しい雰囲気でもたしてくれた研究室の先輩方や同輩・後輩、そして同じ環境学専攻の仲間たちなど、実に数多くの人に支えられてきました。また海外にもかけがえのない多くの仲間が誕生しました。文化や国境をこえて Sustainability という同じ価値基盤を共有していることを教えてくれた YES2005 の仲間たち、UTSC、WSCSD などの学生組織の活動を通じて巡り合った仲間たち、今では地球の未来に想いを馳せながらいろいろな夢を語り合うことの出来る同志がこんなにも多く存在するという事実が、私にいつも大きな力を与えてくれています。今回の論文を無事に仕上げることが出来たのもこれらすべての出会いのおかげです。

最後に、なにかと不安定な私に対して心を砕いて執筆活動を支えてくれた兄と、遠くから深い愛情と励ましの言葉を届け、この二年間温かく見守り続けてくれた両親に心より感謝致したいと思います。

梅雨明けを告げる青空のひろがる7月末日